

障がいのある学生の支援を進めるために

荒川 哲郎

Advancing Inclusive Education in Mie University

Tetsuro ARAKAWA

要 旨

障害者権利条約が国際連合で採択され、障がい学生が他の学生と平等に学習する権利を得え、環境の改善を求める「合理的配慮」を権利として行使できる見通しが生まれている。それは障がいのある学生が納得のいく話し合いをする権利、人からの支援を得て、自分の能力を發揮できる環境を整備する権利である。学生が「合理的配慮」の権利を求めた場合、大学が責任を持ち、話し合いの場を設定し、効果のある環境の整備に取り組んでいく義務がうまれてくる。

このような状況で、全国の大学の「障がい学生支援センター」等の調査を実施した。大学の障がい学生支援について、主に学生、教職員の活動の状況を把握し、①障がい学生の相談支援 ②障がい学生の自立生活の教育支援 ③支援する学生への相談支援 ④支援する学生への技術支援 ⑤支援学生の組織化への支援などについて基本的ありかたを調査した。さらに学生組織が「ピア・サポート」として、大学の支援体制の中核にあることの意味を考えてみた。そして、調査結果を基に、支援することの教育的な意義について考察を試みた。新たな大学の「助け合いの共同体」が生まれ、学生の活動は障がいのある人と共に、自己実現したいと考えていることも認識された。

1. 多様なニーズのある学生への支援を進める背景

2006年12月、障害者権利条約が国際連合で採択された。現在、日本政府は障害者権利条約の署名を済ませて、障害者権利条約を批准するために、国内法の改定の準備を内閣府の「障がい者制度改革推進会議」において議論している。障がい者制度改革推進会議で議論された障害者制度改革の推進のための基本的な方向（第一次意見）では、現在、進められている特別支援教育での教育制度、特に、就学時における「障がいのある人を分けて教育をする法制度」の改革をして、「原則として、すべての子どもが通常の学級に籍を一元化すること（インクルージョン）」を議論している。分離教育を差別と規定して、その禁止をすることを基本方針として大きく変わろうとしている。⁽¹⁾

そして、障がいのある子どもが「学校での学習等機会（チャンス）を均等に持つための権利」、そのためには「就学期における子どもの権利」を実現しえるための行政の「合理的配慮」、さらにこれまでの教育の場を分離する法令の改正について、議論がされている。

一人ひとりの子どもが差別される状況になく、対等に他の子どもとつながり、学び合えるインクルーシブ教育を「合理的配慮」により実現することは、互いの違いを認め合い、人権を学ぶ土壌を形成することにつながると期待される。⁽²⁾

註「インクルージョン」⁽³⁾

インクルージョンは「すべての人を排除しないで、含みこむ」社会をつくるとの意味がある。障害、国籍、病気、貧困などを理由として、人を排除しないこと、つまり、すべての人が共生できる平等な社会をつくることをインクルージョンの思想は目標にしている。すべての人が共に生きて、学んで、働いて、遊んで、互いに日常生活の経験を共有し、助け合える関係をつくれる社会へ挑戦しようとする社会思想の一つである。

2. 合理的配慮とはどのようなことなのでしょう。

障害者権利条約の定義では合理的配慮とは「障がいのある人が他の人と平等に、すべての人権及び基本的

自由を享有し、行使することを確保するための必要な変更や調整であり、過度の負担を課さないもの」としている。

教育の場である聴覚障がいの人への合理的配慮を考えてみる。聞こえないために、学校で他の人と対等の立場で学べるために本人が「どのような環境の整備を求めているのか」を聴き、具体的に、持てる力を十分に発揮できるための情報提供する人を配置する（人的支援）、パソコンなどによる要約筆記などを活用する（技術的支援）等を本人が納得する話し合いを重ね、要求することの実施を決めていくことである。

そして本人、保護者等がこれまでの経験から、「聞こえないことへの情報保障等に納得を得ているのか」、さらに、教育環境の整備、特に人的支援の効果の確認も重要になる。このように「誰もが学習の機会を均等に持ち、人間の尊厳を尊重されること」を具体的にすることは、すべての人が「一人ひとりを大切にすること、人権の文化」を学ぶことにつながることを期待されている。

註「合理的配慮の問題と課題」

本人が望む合理的配慮のなかには、経済的理由で難しいこともある。たとえば、車椅子を利用する人が移動を円滑にするために、「エレベーターをつけてほしい」と、求めてきた時など、学校の様々な事情で合理的配慮を実施できない場合もある。しかし、本人と学校の責任者が納得のいくまで話し合い、将来の計画などを提示して、合意形成を図ることは今後の「合理的配慮」の継続へ重要なこととなる。

3. 「障がいの概念」は大きく変わる

2001年、世界保健機関（WHO）は国際生活機能分類（ICF）の健康・障がいモデルを新しく作り変えた。このモデルの特徴は「困っている状況」を取り巻く「環境」を相対化して考えている。「環境」のとらえ方には物理的な環境をバリアフリーに変えていくことだけでなく、「困っている状況の人」へのまわりの人的支援も含まれている。さらに障害者自立支援法などの社会制度、社会の障がい観も「環境因子」と位置付けられる。そして「環境因子」の変化すること（促進因子、阻害因子）により、「その困っている状況」の内容も解決される方向、ますます困る状況に相対的に変化すると考えている。³⁾

私たち、人間は生きていくため、「困っている状況」では助け合う知恵を持っていることを生活で実感している。誰もが「環境」次第で困難な状況になるが、

「環境因子」を変化させることで、困っている状況を変えることもできる。「障がい」を「人が困っている状況」と概念化すると、「個人の問題」だけではなく、社会を構成する私たち一人ひとりの生きていることへつながる。この概念はすべての人の普遍的な問題と考えられる。

「障がい」を特別なことにしない

現在の日本の障害者基本法では「障害者とは、身体障害、知的障害又は精神障害があるため、継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける者」と障がいのある人の概念を規定している。この障がいの概念は医学モデルと呼ばれ、個人の病気に起因する身体、精神の損傷に基づく身体の機能と精神機能の低下、さらに社会的不利に着目した概念で、個人の問題として扱われる可能性がある。そして環境因子、個人因子、健康状態により「障がい」は変化することととらえていないために、基本法の施策理念のなかには環境改善の配慮、個人の健康状態への配慮の概念があいまいなことが多い。

特に教育の分野では、障がいのある学生が環境、健康状態を配慮されて、大学での教育を受ける「合理的配慮」を求める権利などが欠落しやすく、障害者権利条約で進められているすべてのこどもの教育を平等に進めるインクルージョンの理念と、この医学モデルは大きく解離している。そのために障がい者制度改革推進会議では、現在の障害者基本法の抜本的改正を進める準備をしている。

4. これまでの三重大学での経験の振り返り 「聴覚障がいのAさん」

教育学部の特別支援教育講座でも、聴覚障がい、手、足に脳性まひのある学生、車椅子を利用する筋肉の委縮が進行している学生などが在籍し、卒業後、教員、公務員、会社員として活躍している人たちもいる。

卒業した学生の支援を振り返り、これまでの問題をとらえていくことをする。

20年程前の聴覚障がいの学生のAさんの三重大学での教育を振り返る時、彼女の気持ちに「本当に向き合っていたのだろうか」との疑問が生まれてくる。彼女は、聾学校で「口話法」（音声言語の獲得の教育方法）の基礎を習得して、小学校から日本語の音声言語を補聴器で聞き取り、自らも日本語の音声によるコミュニケーションを高校まで続けてきた。入学時の試験も、音声言語でのコミュニケーションにより実施した。入学後も半年間は手話を使わないコミュニケーションを続けていた。そして、彼女は「ろう学生の運動」に出

会い、ろう者の集会へ参加して、手話を学び始めた。

教育実習の始まる前に、付属学校の先生、学務係の責任者、特別支援教育講座の教員の話し合いを持つことになる。実習開始時の校長先生の話「手話通訳してほしい」と通訳する人の派遣を強く求めた。「なぜ手話通訳の人が必要なのか」と尋ねると、彼女は「わからない手話もたくさんあるが、話がわからない状況を助けてくれる人がそばにいて、安心。」と答えた。

また、他学部の学生をノート・テーカーとして、毎週、ゼミの時、頼んでいた。彼女は「手話」、「ノート・テイク」の情報手段の保障だけではなく、まわりの人たちから孤立しそうな状況自ら変えていく努力をしていたと考える。彼女は大学に入学した後、音声言語だけのコミュニケーションでは、「聞きのがし」「聞き誤り」があると気がつき、「情報保障」の学習をしていた。そして、ノート・テイク、手話通訳の要請、派遣を彼女自身、「活用することに挑戦してはいたのか」と考えている。自らの音声情報から疎外状況を発信して、「聴こえる人」たちが「情報保障」を配慮しないことへの訴えの意味も含んでいたと思うことがある。

当時、私は補聴器を徹底して活用する聴覚活用により、彼女は授業での聞き取りは十分できていると思いついでいた。彼女が「授業がわからない」「ひとりぼっちになりそうだ」との発信を受け止めきれなかった。また、手話への偏見を持ち、「手話」通訳の意味するところを解ろうとしなかったことも、派遣の要請を積極的に取り組まなかった理由と思いついでいる。

上記の経験に内包されている「問題はどのようなことなのか」を考えてみる。一つには、「学生と教員の力関係の不均衡さ」の上に情報保障の問題が提起されたこと。教員の個人的な障がいのとらえ方が「抑圧する力」に変質したこと。そして、彼女の情報保障への問題提起は、「抑圧」されて、公の問題提起につながらなかった。さらに「学生と教員の関係に閉鎖性」があり、彼女の発言が自己規制され、問題が消滅したと考えている。彼女が卒業時に「大学として、責任ある学習支援体制を考えほしい」と、発言した。それに、真摯に向き合っていない私個人があると再認識している。

5. 大学の支援体制の基本的な考え

これまでの三重大での障がい学生の受け入れの経験、さらに全国の大学での障がい学生の支援の調査により得られた知見を基に三重大での支援体制の基本のフレームについて考えてみる。①障がい学生の相談支援 ②障がい学生の自立生活の教育支援 ③支援す

る学生への相談支援 ④支援する学生への技術支援 ⑤支援学生の組織化への支援などの基本的ありかたを考えてみる。

① 「いろいろな立場の人に相談に乗ってもらう」相談体制のネットワーク

相談の内容により、相談する相手を選べる体制づくりをしている大学もある。現実困っていることや悩みを率直に話せる信頼しあえる人をつくれる場の提供、学生と学生のつながりをつくり、「ピア・サポートの組織」づくりへの支援をしている大学が多くみられる。学生において、互いの価値観を対等に表現し、せめぎ合い、協力しあえる関係を築いていくことが相談することの意味であると考えている。

教員が障がいのある学生と経験を共有し、現実困っていることや悩みを率直に話せる関係になるには、相当な時間を要するし、「学生—教員」の力の関係により、障がいのある学生が本音で話し合える関係がなかなかできない場合もある。

三重大大学においても、相談の内容により自分が信頼できる人へ相談することが基本になる。現在は、「学生なんでも相談室」が窓口になり、それぞれの問題に対応している。基本的には、いろいろな立場の複数の人たち、複数の組織による「開かれたサポート体制」の確立が望ましいと考えている。

② 障がい学生の教育と支援を続ける組織

三重大大学では、障がいのある学生が「よく助けてくれる友達に集中して支援をたよる」こともよく見られた。関係がうまくいっている時は、支援もうまく継続されるが、人間関係に躓くと、学習、生活の支援が滞ることもある。そのためには、多くの支援学生を組織して、「支援の分散化」つまり、「支援を分かち合う」ことも組織の継続のためには重要なポイントである。

そのために障がい学生が「どのように支援する学生を募集して、組織し、運営していくか」等の教育は大きな課題になる。「高校の時に、自ら、他人の介助を募る経験をした人はほとんどいない。どのような支援者の募集のチラシ、掲示をしていくのか」等の自立へ向けた学習を継続する仲間が必要になる。大学の中に、障がい学生の先輩がいる場合は先輩を紹介してもらい、ノウハウを教えてもらえる。しかし、先輩がいない場合、それができない。そのために、「大学で、ノウハウの情報を蓄積して、教えてもらえる場所がほしい」と、要求する学生もいる。日本福祉大学等では、大学の中に、障がい学生支援センターがあり、その一つの役割として、学生の自立のための情報提供だけでなく、自立を志向する人たちの教育プログラムの実施を考えている。

三重大大学においては、大学の教員が積極的に地域の

障がいのある人とのつながりをつくり、学生も自立生活を学ぶ機会もつくっている。障がいのある学生と対等な立場で、共に自立を志向することを考えている障がい当事者との連帯も自立への教育を進める一つの方法と考えている。

③ 支援する学生の相談の相手

「人の役に立ちたい」との支援を望む学生がそれを自己実現につなげていくことは、この学生支援の重要なテーマでもある。人に役に立ち、社会からの「自己の存在」をみとめられたいと願うことは、現在の日本の社会では、多くの人が持つ「自己の存在」へのさらなる意味づけでもある。そして、自己実現される時には「自己の存在感」を実感できる喜びにつながる。

しかしながら、学生の自己実現が達成される場合だけでなく、さまざまな「悩み」と直面することもある。他大学の訪問で、障がい学生を支援する学生たちは様々な悩みと出会うことが明らかになる。例えば、「障がい学生の授業中での居眠り」などに、不満が出て、人間関係のトラブルへ発展することもある。支援する学生たちは、自由な時間を障がい学生の支援に提供している現実がある。報酬を得ている場合もあるが、生活を潤す額ではない。

「困っている人を助けたい」との思いを実現し、障がいのある人を助けることに「自分の存在の意味づけ」をする人もいる。この自分の存在の意味づけの中に、「支援する—支援される関係」の力関係が固定化される場合は、様々な問題が生まれやすい。そこには、「助けられる人はこうあってほしい」との自分流の考えに引き込もうとする場合もある。しかし、障がいのある学生は「授業はおもしろくないし、眠たい。眠る」と、支援を得ながらも、自由な選択をしたい時もある。このような状況では、お互いの思いのすれ違いが起き、誤解が続く時もある。しかしながら、これはしっかりと、向き合わなければならない現実でもある。ふたりの関係に「せめぎあう」機会がなければ、平行線のまま、誤解は続くだろう。これは、介助にみられる人間関係のコンフリクトの典型でもある。

支援学生が障がい学生の支援への「思い」が過ぎたりする時の問題解決は、障がい学生と支援する学生だけに任せて解決できることだけではない。先輩の学生、支援する学生の仲間から、いろいろな角度からの意見をもらえることで自分を客観視できたりもする。

札幌学院大学の「バリアフリー委員会」では、学生同士が話し合おうなかに、これまでさまざまな問題を経験してきた教員、事務職員が相談役として、参加している。

人間関係には、様々なトラブルがつきものであるために、「障がい学生支援センター」に、相談体制を作

り、人間関係のトラブルをコーディネートすることを職務とする人を雇用している大学もある。人間関係の深刻な問題の一つずつ解決して、自信を持ち、向き合っている学生を支援する姿勢、さらに体制づくりは大切なことであると考えている。

④ 支援する学生への技術の向上の支援

一人の聴覚障がいの学生に対する情報保障の支援チームの人数は約 25~30 人は必要になる。これは、大学の授業は難しい内容であるために、2~3 人の情報保障の支援者が一つの授業に必要となるためである。また、専門的な内容であると、ノートテイクやパソコンで要約筆記をする人も授業内容のある程度、わかる人でないとポイントをつかめないまま、情報保障の技術だけが空回りすることになるおそれがある。愛媛大学では、理学部の数学の授業のノートテイクは、高等数学がわかる理学部の学生の支援者が配置されていた。

大学としては、多くの学生が技術を習得し、しかも、障がいのある学生が満足する学習支援を得て、学習の成果につながる支援をすることを目標にしなければならない。そのために、入学時に多くの学生を確保して、支援の技術の向上への研修に必死でつなげている現状もみられる。

札幌学院大学では、先輩が入学時の合宿研修で新入生へバリアフリー委員会の説明をする機会をつくることから始めている。入学式にもバリアフリー委員会の紹介をする時間を確保している。また、新入生へ最初の「ノートテイク講習会」「手話勉強会」は、入学式から間もない、4月中旬から始めている。わかりやすい心得から入り、基本のルール、「ちょっとした小ワザ」まで、丁寧に先輩から後輩へ「技術の伝授」している。そして、先輩から後輩へ受け継いでいる「養成テキスト」を何度も改訂している。

自分たちの適した学習のペースで技術習得をしていく養成のノウハウは、これまで現場で失敗を何度も繰り返して習得してきたものである。そして、この養成の特徴は、まず、やってみることから始まる「On the Job Training」であり、授業での本番が養成の場になっていることである。経済的、人的に余裕のある学生支援でないことが、このような状況を産み出したとも言える。

支援学生と障がいのある学生と一緒に学び、授業の内容を学びながら、情報保障を手作りでつくりだしている。大学としての学生の学習支援の責任を明確にできないことを利用者の上ですすめている大学もある。

「障がいのある学生との信頼関係」を築けるような明確な支援を「共につくりあげていく」との理念、制度を明確にしていくことが重要であるとの現実がみえてくる。

しかしながら、学生自らの責任を自覚し、「自分の技術の向上」が障がいのある学生には大学で学ぶための非常に重要な条件であることを認識している人たちもいる。多くの大学で、障がいのある学生と話し合い、技術支援の評価、さらに方法の改善につなげて主体性を持ち続けて、研修に励み続けている学生が多く存在することを確認できた。

学生の技術の向上のノウハウを蓄えている大学もある。それを経済的に効率よく進めている大学もある。そして、持続可能な技術の向上の研修にしていることは、三重大学においても学ぶことがある。

⑤ 支援学生の組織化への支援

「助け合う技術を学び、具体的に助け合い」を続けることは「一人ひとりの関係の在り方を学び、チームをつくり助け合うことの大切さを実感する機会を得る」ことでもある。「支援する学生たちへ主体性を発揮する場づくり」を札幌学院大学は必要な支援として認識している。さまざまな価値観を許容し、組織をつくっていることが特徴である。「障がいのある学生への支援をして、社会の役に立ちたい」との学生だけを組織しているだけではなく、バリアフリー委員会に集まる一人ひとりの多様な価値観を包含するような学生の集団づくりをしている。「友達をつくりたい」「楽しいことをやってみたい」学生の交流部も委員会に位置付けている。新入生歓迎会、夏と冬の他大学とのスポーツ交流会、たこ焼きパーティなど楽しい企画を学生たちが自ら企画していく話し合い、実行していく仲間たちのひろがりをつくっている。支援学生の支援技術の向上を目的とする研修会の開催を企画する学習部、アルミ缶を集め、それらを車椅子と交換し、施設等に寄贈する CAR 部、バリアフリー委員会の活動を広く社会へ発信する広報部など、多様な学生の価値観を認め、それぞれの自己実現を大学が支援する。支援学生の定期的会合の開催、話し合いは重要となるが、それらの目的が明確にある話し合いだけではなく、学生の自由な話し合いができる「しゃべり場」の企画も学生がして、「みんなでしゃべり場」で「札幌学院大学にあるバリアフリーとは？」「札幌学院大学にあったらよいバリアフリーとは？」のみんながしゃべれるテーマでグループに分かれ、話し合い、報告しあっている。

組織の作り方には多様性を認め、一人ひとりの自由を大切にすると雰囲気があることが流行のスタイルであり、大学の新たな学生共同体づくりの条件ではないかと考えている。

⑥ 「ピア・サポート」を再度、考える。

全国の大学を調査すると、大学の支援体制の中核を担っているのは、学生の組織であることが認識される。学生一人ひとりのつながりを大切にしている「ピア・

サポート」による障がいのある学生支援により、新たな大学づくりをしていることを認識させられる。なぜ「ピア・サポート体制」なのか。流行の言葉なのか。この「ピア・サポート」は、障がいのある人たちが現在、展開している「自立生活の運動」の実践の基本に位置づいているが、「ピア・サポート」の思想をもう一度、とらえなおして、大学における「障がい学生のピア・サポート」を考えてみることを試みる。

a. 「なぜピア・サポートなのか。」

ピア (Peer) とは、友達、つまり「対等になれる人」また「かけがえのない」人との意味である。友達との関係は公園のシーソーのように、時には力の強い方に傾き、崩れそうになるが微妙なバランスを取りながら互いが楽しめる。

ピア・サポートが生まれた背景には、「障がい」のある人たちがいわゆる「専門家」から、長く抑圧されてきた歴史が刻み込まれている。「障がいがある」との理由だけで、多数の人たちの教育、労働、生活から分けられてきた歴史が現在も続いている。養護学校、作業所、障がい者の生活施設、精神科の病院などは障がいのある人たちが自ら創り出した場ではない。これらは社会の倫理観に基づき、「健常者」の生産活動、そして生活の秩序を守ることを目的として創り出された特別な場である。そこには社会から権威づけられた専門家が必要となる。それは、障がいのある人、本人が望みもしない分けられた場で長く生活、教育、労働を続けさせるためである。そこで生活をしなければならぬ理由を社会の多数の納税者へ納得させることは重要になるからである。

「障がいはなくすべき」との社会思想を背景に「専門家」は社会からの使命を荷ない、役割を果たしてきた。しかし「専門家」の「障がい」への価値観は大きな影響を与える。困ることがある度に自らが「障がい」を否定し、自分自身の存在を蔑むことにもつながる。さらに「自身の存在すら、どうでもよくなる。自分が見えなくなる」との障がいのある人の言葉があるが、「生きている自分の存在」の喪失は底知れぬ不安な状況を表している。

ピアへの一つのこだわりは「障がい」への否定的価値観への抵抗、そして自分たちの状況と一緒に変えていく仲間との連帯の思想が根底にある。生活を共にするピアが「障がい」は否定すべきものではなく、その人の生活に流れている一つの状況であると感じつく。そしてそれは困っていることをひとりで抱え込む問題ではなく、社会を構成する人たちがなんらかのつながりをつくり、助け合う関係を創り出しながら、解決を前向きにしていくことの原点であることを認識しあう機会である。

b. リスクのある状況に身をおくこと

ピア・サポートの研修では、「友達は強く指示しないから、自分で決める権利を確保できる。障がいだけをみるのではなく、人間として、トータルに付き合ってくれるために、本当に何をしたいのかを解ってくれる」との友達の役割の理想が語られる。現実には、ピア・サポートの状況はきびしい。ピア、つまり友達も社会の考え、価値観に大きな影響を受けて、生きているからである。そして、生活を共にすれば、互いの利害関係が衝突することは避けられない。時間の奪い合い、お金の問題、フライトを傷つけあうなども生まれる。友達とのつきあいは常にリスクもあるし、悩みも生まれる。しかし、それが生きている現実であり、自然な生活であるにとらえる。このリスクは生活に付き物との認識が大切である。

障がいのある人はリスクから、常に遠ざけられて、特別な場所に分けられ保護されている歴史を持つ。もちろん、リスクがある時は、信頼して頼めるピアがいてほしい。ピープル・ファストの人たちが「Stand by Me (私のそばにいてほしい)」と、願うように、自分で決めたことのリスクも含めて、共に実現できる距離にピアはいてほしい。

問題はピアとの力の関係である。世間のピア・サポートのとらえかたを含め、それぞれの状況の判断などにより、互いの関係には微妙にアンバランスが生まれる場合もある。ピアと障がいのある人の意見が食い違う時、どのような考えを基本にすえ、現実を受け止めるかはむずかしい課題である。

6. 「学生への支援」の教育的意義

日本福祉大学では学生が社会へ出てから「自立した生活」をおくるための教育として、障がいのある学生と共に何ができるのかを模索している。

「生き続けなければならない」課題の解決に取り組むことを通じて、学生自身が体験することを重要視している。また障がいのある学生が卒業後、地域の社会資源を活用し、自立した生活、労働、余暇の活用などをしていく「ノウハウ」を獲得する場としても位置づけている。

多数の支援する学生は介助などの経験から、人間としての生きていく基本である「助け合い」「せめぎあい」そして「自立」を具体的に学んでいる。しかし、支援することは人間関係における行き違い、誤解、トラブル等の様々な問題が生まれる。障がい学生と「支援」する学生との「人間関係」から生まれた問題を人間関係へ帰属させ、解決していくことが人間の絆を再度つくることと考える。これは時に勇気のいる行為で

あり、失敗を恐れて逃げたくなる時もある。なぜならば、自分の「障がい観」と徹底して向き合うことになるからである。自分を変えることは難しい。障がいのある人への「優しい気持ち」を否定して、新たに「人間」同士が「対等な関係」を構築しながら、自らの呪縛を解かなくてはならない。「自分とは何か」、「他者との関係では、自分はどのような人間なのか」を問われる。

障がいのある学生の支援だけではなく、自らの自立を実践する教育にもなっていることに気付かされることがある。そして、支援する学生の体験したことは障がいのある人だけでなく、高齢者、病気の人、こども、外国人などの多様な「困っている」人たちと共に生きていく行動にもつながるのではないかと期待している。さらに三重大大学の教育の基本方針である「生きる力」「感じる力」「考える力」「コミュニケーション力」を、身をもって経験していくことになるのではないかと考えている。

7. 最後に 合理的配慮の義務に関する責任

(三重大学は)「障がい学生」が合理的配慮を求めている場合、学習支援、大学での生活のその権利を遂行して、確保することは、障害者権利条約を批准する状況では、法的義務を順守しなければならない。大学側の「改善の責任者」、担任教員などが本人と協議をして、納得のいく合意形成をして、実質的な環境の整備をすることは合理的配慮する側の責任である。本人がサポートする人(手話通訳士等)を指名して、「情報保障」についての話し合いが持たれている筑波技術大学では、学内の規則として、話し合いを制度化している。また入学時の学生へ情報保障に関するオリエンテーション、情報の提供、保障の技法の活用を促す教育も学生のカリキュラムへ組み入れて実施している。高校までは、独学で苦勞してきた学生には「情報保障」の知識、活用方法などは未知なことが多いため、意識を覚させる教育も位置づけられている。三重大学においても、学生が「合理的配慮」の権利を行使するために「大学の責任」を明確にし、支援体制を構築することは喫緊課題と考える。

謝 辞

本研究を進めるにあたり、特別支援教育講座、大谷正人、姉崎弘、菊池紀彦、郷右近歩諸先生のご支援、ご協力をいただきましたことに感謝とお礼を申し上げます。

なお、本研究は、三重大学教育 GP による支援を受けての研究の成果として報告させていただきました。

引用文献

- (1) 障がい者制度改革推進会議，障害者制度改革の推進のための基本的な方向（一次意見），16－17 p, 2010.
- (2) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms, 2003.
- (3) DPI 日本会議，障害者の権利条約，第 15 回障害者政策研究全国集会，2009.

参考文献

- (1) 日本学生支援機構，教職員のための障害学生支援ガイド，独立行政法人日本学生支援機構 学生生活部，2009.
- (2) 日本学生支援機構，東京地区障害学生修学支援担当者研究会報告書，日本学生支援機構 学生生活部 特別支援課 2008.
- (3) 高齢・障害者雇用支援機構，障害者職業総合センター，障害者雇用にかかる「合理的配慮」に関する研究 2008.
- (4) 高齢・障害者雇用支援機構，欧米諸国における障害者権利条約批准に向けた取り組み，2008.
- (5) 有斐閣，ジュリスト No.970，障害者の権利，1990.