

〔論 文〕

大学での障害学生支援における「障害モデル」に関する一考察

松 岡 克 尚*

1. はじめに

本稿は、近年における大学での障害学生支援がいかなる障害モデルに立脚されながら展開されているのかを、主な文献のレビューをとおして検討することを目的にしている。

2016年4月より「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（以下、障害者差別解消法）が施行されたことに伴って、大学における障害学生支援は大きな転機を迎えたといえる。具体的には、入試、修学など大学生活の全般において障害を理由とした不当な差別が禁止されたことに加えて、合理的配慮が法定義務、ないし努力義務化されるに至った。

承知のように、障害者差別解消法第6条に定める「障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針」として位置付けられている内閣府の基本指針（2015年2月24日閣議決定）の中では、この合理的配慮の提供は障害の社会モデルに従ったものであることが明示されている。すなわち、同指針の「3. 合理的配慮」の「(1) 基本的な考え方」の中で、「ア. 合理的配慮は、障害者が受ける制限は、障害のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものとのいわゆる『社会モデル』の考え方を踏まえたもの（以下、略）」と、はっきりと「社会モデル」という名称が用いられている。ここからも決して比喩レベルのものではなく、「合理的配慮＝社会モデルによる支援」という明確な法的位置づけがなされていることを確認しておきたい（もっとも正確には折衷モデルという指摘もある。例：慎、2016）。

それゆえに実際の支援提供の現場においては、

この点（社会モデルへの依拠）がどこまで意識され、そして具体的な支援の組み立てにおいても如何に社会モデルの考え方がそこに反映されているのか、という点が注目されることになる。もちろん、法的位置づけがそうである以上は、原則はその点を踏まえて支援が展開されるべきことはいうまでもない。そこからの逸脱は、法の否定や無視になりかねない。しかし、理念的にはともかく実際の支援内容に言及する段階において、社会モデルへの依拠が大いに揺さぶられるということは十分に予測できることも否定できないのである。というのも、法が施行されて直後という移行期特有の問題であるが、直ちに全面的な社会モデルへの依拠に移行することはむしろ難しいこと、支援を要する学生の障害種別によっては理念となる障害モデルと実際の支援において依拠すべきそれとの間に乖離が生じ得る、という現実が横たわっていると考えられるからである。本報告は、これらの点に着目し、先行研究レビューをとおしてそこに描かれている、支援現場で依拠せざるを得ない障害モデルの現実を探ることを意図している。

なお、ここでいう「障害モデル」とは、障害学生が抱える「困難さ」を如何なる現象として把握するのか、その解釈を示すものとして位置付ける。すなわち、それを純粋に医学的な現象として見なすのであれば医学モデル、むしろ社会的な現象（社会的障壁に起因すると考える）という側面に力点を置くと社会モデル、さらには社会的な現象の中でも特に文化的側面に着目し、その点を意識した場合は文化モデル、といった各々の理解になる。当然、依拠すべき障害モデルに応じて障害学生支援の中味や目標が左右されることになる。本報告はこうした観点から、法が予定している障

キーワード：障害学生支援、障害モデル、合理的配慮

* 関西学院大学人間福祉学部教授

害モデルと、支援現場の現実の中で実際に土台にしている、あるいは土台にせざるを得ない障害モデルとの一致具合、あるいは乖離を探ってみることにしたい。

2. 障害学生支援の動向

日本学生支援機構による全高等教育機関を対象とした「平成28(2016)年度障害のある学生の修学支援に関する実態調査」の結果が、2016年5月1日を期日にして実施されている。2016年11月30日現在、その結果は同機構のホームページでもまだ公表されていない。そこで一つ前の年度のものになるが、2016年3月にまとめられた(公表は8月25日)「平成27(2015)年度障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(日本学生支援機構、2016a)の結果をもとに障害学生支援の現状について触れてみたい(調査対象1,182校で回収率100%)。

それによれば、2015年度における障害学生数は21,721人になり、全学生(3,185,767人)に占める割合、すなわち在籍率は0.68%になる。2014年度の14,127人、0.44%という数字と比較すれば、いずれともに大幅増であり、特に障害学生数は前年比54%(人数では7,594人)の増加で、同機構の調査では初めて2万人の大台に乗ったことになる。障害種別を見てみると、今回よりカテゴリーとして独立した「精神障害」が5,889人を数えている他、最も増加した「病弱・虚弱」が6,432人でカテゴリー別でも最多になっている。一方、障害学生が在籍する高等教育機関は880校にのぼっており、全校(1,182校)に占めるその割合は74.5%に達している。なお、それぞれ2014年度の数字(833校、70.3%)と比べて増加しているのだが、特に在籍校数は47校も増えており、増加率は6%になる。

なお日本学生支援機構は、平成17(2005)年度より継続的に障害学生支援の実態調査を実施してきているのであるが、それから平成25(2013)年度までの9年間に亘る推移を報告書にまとめている(日本学生支援機構、2015)。それ(以下、推移調査報告書)によれば、障害学生数については、2006年度の4,937人から2013年度の13,449

人へと2.7倍、在籍学校数は同じく670校から811校へと141校増になっている。データのある2006年度から見た場合、2015年度の数字は、障害学生数で実に4.4倍、在籍学校数は210校増ということになる。先述したように2016年度のデータはまだ公表されていないが、恐らくいずれの数字も2015年度のものより更に増えているのは確実であると思われる。

林田は、2013年までの日本学生支援機構のデータを踏まえたものではあるが、在籍する障害学生数は2005年度から2006度にかけてのみ減少した以外は、ずっと右肩上がりに増え続けている理由を次の3点にまとめている。すなわち、①高い学力を持った障害学生が増えたこと、②高等教育機関が多様な学生を受け入れ始めたこと、③高等教育機関の障害学生の受け入れ体制が整備されたこと、である(林田、2014)。これら3つの要因は、今後ともいっそう強まっていくものと思われる、増加基調はこれからも継続していくことになるものと思われる。

もちろん、日本学生支援機構も自らプレスリリースで指摘しているように、こうした数字の変化は、調査票における回答方法の変更(例えば、先述したように「その他」に含まれていた「精神障害」を独立させ、かつその具体的な疾患を例示したこと、あるいは「病弱・虚弱」に例示されていた疾患名を「内部障害等」「他の慢性疾患」に分類し、それぞれごとに例示を追加したこと等)による影響も無視できない(日本学生支援機構、2016b)。しかし、そうであっても特に障害学生数は、当面において増え続けることは十分に予測される。日本学生支援機構の推移調査報告書(2015)も指摘しているように、アメリカでは高等教育機関で学ぶ障害学生の割合は11.1%(2011年-2012年のデータ)にも達しており、単純にそれと比較しても先の0.68%という割合はまだアメリカの16分の1に過ぎないのである。

ただし、障害種別によって増加具合は異なっている。先述した日本学生支援機構による推移調査報告書を見れば、増加の傾向は大きく二極化していることが理解できる。すなわち、「病弱・虚弱」と「発達障害」が大きく伸びているのに対して、それ以外の障害種別は増加傾向が緩やかである

(日本学生支援機構、2015)。「精神障害」については、2015年度調査から設けられた種別なので、その推移は今後を見極める必要はあるのだが、障害学生の主流を成す障害種別が、これまでの「目に見える visible」身体障害系のものから、身体障害であっても「内部障害」や、あるいは「発達障害」、「精神障害」のように「目に見えない invisible」系統へと変化していつていることを示している。

日本学生支援機構の推移調査報告では、在籍している障害学生の中で実際に支援を受けている学生数も示されている。そこから支援率(支援を受けている学生数/在籍している学生数)を計算した石田と天野は、「病弱・虚弱」と「発達障害」の場合、2010年度まで支援率は順調に上昇していったのが、2011年度より3年連続で前年度を下回っていることを指摘している(石田・天野、2014)。同様のことは、推移調査報告書(2015)でも、「支援を受けていない学生数」が2006年度以降増え続けており、「発達障害」などでは特にその傾向が顕著である、という指摘がされていることから伺い知ることができるだろう。

こうした傾向が生じる理由であるが、先の石田と天野は2つの可能性があるとして述べている。1つは受け入れが進んだが支援を必要としない学生も増えているというものであり、もう1つは受け入れたにもかかわらず支援が十分に行き届いていないというものである。そして、石田と天野は後者の可能性が高いことを指摘している(石田・天野、2014)。つまり、急増する「病弱・虚弱」や「発達障害」のある学生、あるいは「invisible」な障害のある学生に支援提供が追いついておらず、支援なしの状況に放置されている学生、すなわち「支援を受けられていない学生」が少なくないという可能性がそこに示唆されているのである。ここに、障害学生を受け入れる側の課題とそこに埋め込まれた現場の苦悩が伺えるところである。

加えて言えば、「病弱・虚弱」や「発達障害」のある学生が増えていることは、実際の支援においては医学モデルに依拠せざるを得ないと思われる障害種別が占める割合が大きくなっていることを意味している。実際に、日本学生支援機構の推移調査報告では、発達障害学生への支援内容は、

授業内支援があまり実施されていない一方で、授業外でのカウンセリング、保護者との連携、学習指導、社会的スキル指導などが多いことが指摘されている。またカウンセリングや社会的スキル指導のように、必要なことではあるがどちらかといえば医学モデル的な支援内容に頼らざるを得ない実態もそこから浮かび上がってきている(日本学生支援機構、2015)。障害者差別解消法によって社会モデルに立脚した合理的配慮の提供が意識されるようになってきているのであるが、上記のような実態は、法的な理念(社会モデル)と実際の支援(医学モデル)との間での乖離が大きく広がっていく可能性を示唆しているともいえる。

なお更に付言すれば、休学、退学者の中には家庭問題などが起因になって心身不調を起こし、休みがちになったことが契機になることが少なくないとされる(川崎ら、2014)。そのように考えると、単純化できないとはいえども、精神障害、発達障害のある学生がそのまま休学、退学につながってしまうリスクは高いと思われる。障害学生支援は中途退学防止という観点からもより重要になってくることになるだろう。

3. 障害モデルの種類、特に文化モデルを巡って

ここでは、社会モデル、そしてまだあまり知られていない文化モデルについてそれぞれ簡単に言及するに留めたい。そもそも、社会モデルではディスアビリティは可動的なものであると見なされ、「そうであれば人為的にディスアビリティを下げることは可能であり、したがって重度障害者を軽症化することができる」(秋風、2013;168)という発想がそこからもたらされることになる。いうまでもなく、大学教育における合理的配慮の提供もこの発想の延長線上に立っている。

なお川島によれば、英国の社会モデルはインペアメントとディスアビリティを全く関連性のないものとしてとらえ、障害者の困難は後者から起因するものという図式に立つのに対して、米国の社会モデルは、障害者の困難とはインペアメントとディスアビリティ(社会的障壁)との相互作用で生じた不利益だと位置づけられる点に特徴がある

という（川島、2011、2013）。上野はこの川島がいう米国の社会モデルに従って、次のような図式を示している。すなわち、インペアメントを I (impairment)、社会障壁を D (disability)、社会的不利を H (handicap) と各々置くと、「障害の米国社会モデル： $H=I \times D$ 」となる。そして、障害学生の授業への参加可能率（上野は「社会参加可能率（SP：Social Participation）」という用語を使用）は $SP=(100-H) \%$ 、すなわち $SP=(100-I \times D) \%$ となる。D が 0 に近づけば、H は小さくなりインペアメントの程度に関わらずに SP は大きくなる。ここに合理的配慮（RA）を代入すれば、RA は D を軽減するものなので、 $SP=100-I \times (D-RA) \%$ となるだろう（上野、2016）。この公式から明らかのように、合理的配慮（RA）とは D（社会的障壁）を軽減するものであって、合理的配慮の導入とは以上の意味で大学教育の障害学生支援を社会モデルに立脚せしめることと同義ということになる。なお、以上の川島の社会モデル理解について、それでは ICF などに代表される折衷モデル（相互作用モデル）との異同が不明であるという批判があることには言及しておかなければいけないであろう（例：佐藤、2013）。

それはともかくとして、大学教育における障害の社会モデルは、こうして修学上のディスアビリティ軽減化を理論的に明示し得たのであるが、しかしそこに新たな課題が浮かび上がってくることが予測されるのである。以下に、秋風の主張を紹介しながらこの点を考えてみたい。

秋風は軽度障害者の置かれている状況を社会的に分析することを試みているが、大学で学ぶ障害学生の多くはこの軽度障害のカテゴリーに含まれることを考えれば、彼女の分析結果はそのまま障害学生支援にも示唆を与えるものになっている。それによれば、上記の通り、合理的配慮の提供などによってディスアビリティの除去やその軽減化を果たすことで、就学上の困難を解消、ないし緩和が可能になる。しかし、そうやって「軽症化」された障害者は自らを価値あるものとして見せかせる「補償努力」に余念がない場合が多いという（秋風、2013）。この「補償努力」とは、石川（1996）が用いたタームであり、障害のある身体は取り返しがきかない以上は、何か代替物、た

とえば成績によって自己の価値を示めそうとすることを指す。ただし、秋風はどれだけ補償努力をしても、その努力が十分な価値証明を獲得することまでに結び付けるのは至難の業だとも指摘する。というのも、いくら周囲が本人の頑張りを評価したとしてもそれは「障害があるにもかかわらず、よく頑張っている」という程度のものに留まるからである。にもかかわらず障害者はその努力を放棄することなく、補償努力を重ねることを自らに課さざるを得ない。そうしなければ自己の尊厳を獲得できないからである。

しかし、それは「まるでトレッドミルを回るハムスターのごと」（秋風、2013：171）き苦行を意味しているのは明らかであろう。障害学生の場合は、支援を得ることはすなわち「補償努力」に向けた一歩であり、逆説的に言えば絶えず周囲の評価にさらされる契機を得たともいえるのである。ようやく他者から評価され得られるスタートラインに立ち、いよいよ必死になって補償努力に勤しむことになるのだが、場合によってはそれに疲れては支援を受けることを中断するということが起こり得る。あるいは、支援を受けていながら「補償努力」を全くしない学生に対しては周囲から冷たい目が向けられることになる。

この「無限と思われるループを降りる方法」（秋風、2013：172）として秋風が期待するのが「異化&統合」の戦略である。この「異化」路線を戦略的に見いだすべく主張されたのが、すなわち文化モデルということになる。ここで、その日本における代表的な研究者とされる倉本の「障害者文化」の定義を紹介しておきたい。すなわち、それは「障害者が担っている文化、生きている文化」（倉本、2000：100）であり、手話や点字がそうであるように障害者の身体によって規定されている要素が大きいものである。身体規定性があるということは、インペアメントの種類毎に異なる障害者文化が存在しているともいえる（倉本、2000）。すなわち、言い換えれば「インペアメント文化」ということにもなる（松岡ら、2011）。なお、ここでいう「文化」とは、慣習化された行為・行動様式、ルール・価値観、芸術作品などの生産物を総称しているものとされている（倉本、2000）。こう考えると、インペアメントとは、実

は文化的差異を示すメルクマールに過ぎないという意味づけも可能になるだろう。

障害の文化モデルは、この社会が健常者文化を含めた多様な文化から構成されていることを主張することを可能とする。同時に、それは多文化共生的なアプローチの必要性を強調することにつながる（手賀・澤田、2015、松岡ら、2011）。インペアメント文化が健常者文化と共生すること、それは私たちの社会の中で多文化共生的に障害者も「同化」されることを意味するだろう。すなわち、それは秋風の言う「異化&同化」の実現になる。

これを大学における障害学生支援に適用すれば、次のようなことが言える。すなわち、障害学生が合理的配慮を提供されて、ディスアビリティが軽減緩和されたとしても上記のような「補償努力」から逃れないとすれば、そこから解放されるためには他者からの異なる評価を勝ち取る必要がある。それこそが「異なる文化の担い手」という評価、アイデンティティであり、障害学生がそうした自己アイデンティティを、誇りをもって醸成し、周囲もそれを尊重していく、ということこそが文化モデル的な障害学生支援の目標ということになる。

4. 障害学生支援と障害モデル

(1) 社会モデル

障害学生支援に関わる近年の先行研究をレビューし、それらがどのような障害モデルを主張しているのかを検証してみることにしたい。筆者が当たった限りなのではあるが、結果的に障害モデル自体に言及があったのは、3つの研究だけであった。そしてそれらのうちの2つが社会モデルについてであり、三島（2015）は英国大学の取り組みが社会モデルに立脚していること、そして松岡（2016）が障害者差別解消法施行後における日本の大学でも、社会モデル的な視点に基づいた「環境介入」としての展開が求められてくることを指摘している（残る1つは、折衷モデルの箇所で見られる森本論文（2016）である）。ここでは、前者の三島論文の内容について詳しく見ていきたい。

三島（2015）は英国ケンブリッジ大学の「障害学生支援センター」（Disability Resource Centre:

DRC）を訪問し、そこで研修を受けた経験を報告している。DRCはケンブリッジ大学に在籍する1,647人（学部生1,113人、大学院生534名：2013年時点）の障害学生を支援している部署である。同大には、英国で2010年に成立した「平等法（Equal Act）」に基づく部署（「平等・多様性課」）も設けられており、その部署もDRCと同じく障害学生への支援に関わる部門になっている（なお、1995年に制定された「障害者差別禁止法（Disability discrimination Act）」は2010年に先の「平等法」に移行した）。このように、障害という観点から支援する部署と、マイノリティ支援というアプローチで関わる部署が併存し、両者が障害学生支援をカバーし合っている点が大きな特徴になっている。

そして、ケンブリッジ大学DRCの支援は社会モデルに基づくものであることが、ホームページでも明記されているのである（三島、2015）。三島自身は、社会モデルに基づく障害学生支援がいわば「当たり前」であるかの如くであって、特にDRCでの体験を踏まえての「感想」の中でも障害モデルについて言及することはない。しかし、その「感想」の中で、教職員、学生あるいは学生の家族も含めて「差別意識の撤廃や障害学生支援に対する正しい理解」の必要性が日本における今後の課題であると言及されていることから鑑みても、社会モデルに基づく障害学生支援像というべきものを関係者の中で共通理解として醸成し、それを土台にしながらの支援展開が欠かせないことを間接的に述べているとも言えよう。

なお、具体的な社会モデルへの言及はなかったのだが、その内容からして障害学生支援を社会モデル的な考え方に立脚しながら構想していると考えられたものを紹介したい。その1つの山下（2016）は、アクティブ・ラーニングの導入が発達障害学生支援に与える影響を検討している。承知のように、2012年8月の中央教育審議会の答申「新たな未来を築くための大学教育における質的転換に向けて～生涯学び、主体的に考える力を育成する大学へ～」を受けて、学生が能動的、主体的に問題を発見し、解決していく参加型のスタイル、いわゆるアクティブ・ラーニングが推進されようとしているのであるが、発達障害の特性を

考えた場合にそうした参加型の授業であるがゆえの困難に直面する危惧を覚えるであろう。というのも山下が指摘しているように、従来のような受け身のスタイルから学生が参加するスタイルに転換することは、対人関係やコミュニケーションにおいて困難を抱える発達障害の学生にとっては苦痛を増す可能性があるからである。

以上の問題意識を受けての山下の結論は、アクティブ・ラーニングの導入は、「学生の『やる気』を引き出すような教材、教授法、評価方法」(山下、2016:4)が鍵になるのであって、そのためにも授業の目的や評価基準の明確化が欠かせないのであり、それは発達障害の学生にとってむしろ学習へのアプローチが容易になる可能性を秘めているというものである。もっといえば、そうした可視化、明確化は、障害の有無に関係なくすべての学生にとって恩恵をもたらすものであるということになる(山下、2016)。

この山下の報告では、既述したように社会モデルへの直接的言及は一切なされていない。しかし以上に見てきたように、アクティブ・ラーニングにおけるその手法の工夫や改良が発達障害学生への合理的配慮につながるという視点は終始一貫しており、言い換えれば発達障害学生の抱える困難というものは環境要因=障壁に左右される、という見方(社会モデル)を土台にしているものという評価ができるであろう。

なお付言すれば、この山下の報告は発達障害学生の「生の戦略」を反映した支援の必要性に言及したものという解釈も成り立つのである。つまり、一律には言えないにしても何事にも曖昧さを苦手とし、逆に明確さをもって「生きること」への対処を試みてきた彼・彼女たちの「生きるための戦略」にマッチした配慮を講じている、とも考えられる。その意味では、この報告は文化モデルにも言及しているという理解が成立し得る。

最後に、秋元ら(2016)による日本語学習者への合理的配慮提供について紹介してみたい。この場合は厳密に言えば大学教育という範疇から逸脱しているのであるが、大学をはじめとした高等教育機関においてそうしたケースに遭遇することが少なくないことを考慮してここで取り挙げてみる。秋元らは、日本を含む13か国の視覚障害の

ある日本語学習者の支援状況を調査し、そこから教材整備と支援体制構築が大きな課題になっていることを示している。その結論からみる限り、視覚障害のある日本語学習者の合理的支援を明確に環境要因に属するものとしてとらえており、社会モデルへの言及こそないのであるが、その報告内容は同モデルに忠実であるとみなしてもよい。

ただこの秋元らの報告では、点字にまつわる課題が触れられており、教える側が点字を読めない、点訳が難しいといった支援上の困難の言及がなされている。この点に関しては、点字というインペアメント文化的な要素が関わってきていることには留意したい。つまり、文化モデル的な要素もそこに見いだすことは不可能ではないのである。

(2) 医学モデル

丹治・野呂(2014)は、大学もしくは学会発行の雑誌、出版社から発行された、投稿規定もしくは執筆要領が定められた雑誌、あるいはまた商業誌を対象に、CiNiiで「発達障害 and 学生」などのキーワード検索でヒットした論文から更に絞り込んで具体的な支援内容の言及がある論文を対象に、支援内容別の支援方法や支援体制の分析を行っている。そこで最終的に選ばれた論文は31本であり、合計96の事例がそれらの論文で記載されていたのであるが、それらをもとにした彼らの考察から本稿のテーマに関連して興味が引かれるのは、支援の多くはカウンセラーが主体であり、かつ「保健管理センターや学生相談室などメンタルヘルス支援を担う部署を中心に行われていた」(丹治・野呂、2014:156)という指摘であろう。もちろん、他の部署などとの連携に関する言及はあるにしても、発達障害学生に対しては心理職主導の支援体制が実際に構築されて、機能していることを示唆しているといえる。

心理職主体の支援体制が特定の障害モデルに直結するという短絡的な思考は避けるべきではあるが、やはり多くの事例でカウンセリングや発達障害のインペアメント自体を補うスキル中心の支援が行われていたという点からしても、丹治・野呂の報告には障害モデルの具体的な言及はないのであるが、発達障害学生支援の現場では医学モデル

的な展開が主流であることを指摘しているものと言えよう。

なお、障害学生支援の現場で医学モデルが主流であるとすれば、実際にノートテイクなどの支援にあたる学生もまたそうした医学モデルに従順なのだろうか。あるいは彼・彼女たちは異なるモデル、例えば社会モデルに対してより親近感を抱いているのだろうか。この点で注目すべきは、溝曾路・河内の研究であろう。溝曾路・河内(2014)は、大学生が聴覚障害学生支援に関わる行動意図に関する要因を、質問紙調査を実施して検証している。それによれば、「行動意図」(「活動継続意図」、「グループ活動意図」、「支援継続意図」(「卒業後も関わりたい」等))に対して、「援助の効果認識」のうちの1つである「援助効果」(「聴覚障害学生が授業を理解するのに役立っている」等)は、重回帰分析の結果、先の3つの下位概念に対して影響を与えていなかったことが示されている。むしろ、「援助の効果認識」のもう1つの下位概念である「グループ効果」(「通訳者派遣できない講義をなくすに役立っている」と「支援グループの活動に役立っている」)が、「行動意図」のいずれの下位概念に対しても有意な決定係数を示したことが報告されている。また、これらのうちの「グループ効果」は同じく重回帰分析の結果、「援助成果」の2つの下位概念(「人間関係」と「自己の強化」)のいずれにも有意な説明変数であることが示された一方で、「援助の効果認識」のもう1つの下位概念である「援助効果」の方は「自己の強化」のみに有意な影響を及ぼしていることが述べられている。

以上から、溝曾路と河内は、「援助の効果認識」が「援助成果」に影響を与え、「援助成果」は「行動意図」にさらに影響を及ぼすというモデル(援助成果モデル)が実証された、と指摘している。しかし、上にも見たように、「援助の効果認識」であっても「援助効果」ではなく「グループ効果」の方により説明力があつたことを踏まえれば、聴覚障害学生支援においては実際に支援それ自体の効果よりも、支援を通して支援体制に自分たちの働きが貢献できているという意識の方が支援学生にとってより大きな原動力を有していることを示唆していると言える。

このことを障害モデルの問題に当てはめて見れば、支援学生の支援を継続する原動力は、医学モデル的な意味での聞こえないことの補完、あるいは社会モデル的な意味での社会的障壁の解消からは直接的には導出されない可能性がある、ということが示唆されている。少なくとも、上記の溝曾路・河内の研究からは、障害学生支援にあたる学生たちは障害モデルに関しては「中立的」であるといえるのかもしれない。

(3) 折衷モデル

次に、岡田(2014)は、発達障害、中でも特に自閉症スペクトラム障害(ASD)に焦点を当てて、ASDの学生の特徴、大学での支援について言及を行っている。岡田は障害者権利条約が国連総会で制定されてから、2012年に公表された文部科学省の「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」報告書(一次まとめ)までの流れを踏まえて、大学における合理的配慮とは「社会的障壁をできる限り小さくするように、環境整備すること」であると述べ、社会モデルという言葉こそ使っていないにしても、社会モデル的な支援が求められることをまずは述べている。しかし、それを踏まえながらも実際にASDの学生に対する支援内容は、発達障害の特性を反映してか、必ずしも社会的障壁の最小限化にとどまらず、インペアメント自体の補完もカバーしたものになっていることを示している。

また岡田は、支援のコーディネータ機能を担う部署は、大学によって多少の相違が生じることは当然としつつも、「学生相談室が発達障害のある学生に対する支援活動を展開できる可能性は大きい」(岡田、2014:125)と述べる。その理由は、「個人面接のみならず、その規模によって、スキルトレーニング等のグループ活動の企画や実施、セミナーの開催、ピア・サポートの拠点」(岡田、2014:125)作りという実績に裏付けがあるとういことになるだろう。しかし、そこには学生相談室が、医学モデル的な支援のみならず、一種の環境介入的な支援までカバーし得るリソースを有している、ということが暗示されているようでもある。換言すれば、学習障害にはそのインペアメント自体とその環境の双方に働きかけるという、折

衷モデル的な支援を行わざるを得ない状況がある以上は、それを可能とする潜在性を有する具体的な部署がちょうど学生相談室として用意されている、ということになる。

仲（2014）は、1999年に福田真也による「ちょっとかわった学生」として発達障害学生を取り上げた報告、これが日本における大学教育の中で発達障害について初めて焦点が当てられたものとされるのだが、それ以降の様々な研究や各大学における実践を丁寧に敷衍している。そこでは、障害モデルについての言及はなされていないが、合理的配慮の説明の中で次のような記述があることには注目すべきであろう。すなわち、合理的配慮を障害者権利条約の条文から引用する形でその定義を行った後に、米国での取り組みを報告した研究に言及し、そこでは学生の特性に応じて協力を可能とならしめる環境調整が実施されることを強調し、次のように述べているのである。すなわち「大学における修学支援は、合理的配慮と環境調整が相乗的に機能することが望ましい」と（仲、2014: 167）。

この仲の説明から、合理的配慮と環境調整が別の並立した概念という位置づけが見いだせるのであるが、それは合理的配慮が各学生の事情に応じて実施されるという意味で個別性の高いものである一方で、環境調整の方は例えばスロープ設置など個別性よりも不特定多数への全体的な配慮になっている、という理解がそこにあるものと思われる。もちろん、個別的な配慮と不特定多数への配慮への区別が社会モデルからの逸脱になるわけではない。ただ、仲は今後、就労支援が発達障害学生支援において大きな課題に浮かび上がってくることを強調している点には注目すべきだろう。その関連で、職業カウンセリングや適切なジョブマッチングのみならず、障害学生の能力を最大限に伸ばさせ、「最大限までに発達させていく」（仲2014: 173）ことの重要性を述べている。この指摘の最後部分は、職業的、教育的リハビリテーションを意味することになり、そこには社会モデルのみに依存できず、リハビリテーション＝医学モデル的な支援をも視野に入れた支援の展開が不可欠となるという発達障害学生支援の現実的な特徴が発露されていると言えるだろう。

さらに森本（2016）は、合理的配慮の提供をポジティブ・アクション、すなわち障害学生への「特別扱い」という性質が込められていることは否定できないとし、「逆差別」感を健常学生に抱かせてしまう危惧があることを指摘する。この点を払拭するためには、特定の層（障害学生）のための支援ではなく、全ての国民（＝すべての学生）のための支援という捉え直しが不可欠であるとし、そのためには「すでに起こっている『障害への対応』から、潜在的な可能性をも含む『障害リスクへの対応』」（森本、2016: 39）という転換が重要になると説く。この森本の主張は、障害学生支援の現実的な展開を考える上で非常に示唆に富むものであることは間違いない。ただ、障害学生の置かれている学ぶ権利が侵害される事態の解消、という合理的配慮の目的が、こうした障害学生支援の位置づけによって相対的に薄れてしまっていることも否定できないところである。

さて、この森本の論文が立脚する障害モデルは何であろうか。論文の中で、ICFへの言及が行なわれ、「個性と環境の『ミスマッチ』」として障害をとらえることが推奨されている。その上で、森本は誰でもこのミスマッチに陥る可能性があることを認識し、そのリスクを解消すべく、ここでは聴覚障害を取り上げて広く手話言語の普及を提唱しているのである。大学において聴覚障害学生支援には要約筆記支援が主要であるのだが、手話言語を普及させることによって、だれでも聴覚障害を有した場合に生活（授業）に困るというリスクを解消できる、という発想は、後述する文化モデル的な要素がそこに見られることは言えそうである。ただ、森本自身はICFのコンセプトを重視しているところから、ここでは折衷モデルとして位置づけておくことにしたい。

（4）文化的視点と文化モデル

奈良（2014）は、高校時代と大学での学びには質的な違いが存在しているという。例えば、視覚障害者の場合、点字教科書が当たり前のものがあったのが、大学に入ると、「要望しなければ、提供されないもの」への変ってしまう（奈良、2014: 183）。一方で、聴覚障害者がPCテイクを利用することで、高校時代とあまりにも違うその

情報量の多さに驚くケースもある。そこで、奈良は、大学に置かれる障害学生支援コーディネータに、異なる質的な学びの仲介人としての役割を期待する。

大学がインクルーシブな環境にあること、まさにその最先端にあることを奈良は評価する。しかしそうであるからこそ、異なる立場でのぶつかりが当然のように生じてくる。奈良は、立場が異なるが故の対立現象として、視覚障害者へのパワーポイント教材の事前提供の問題を取り上げている。つまり、教員から見れば、研究の成果としての側面を持つパワーポイントをいくら合理的配慮が必要だからといっても、おいそれと提供できるものではない。しかし視覚障害者からすれば、こうした教員の躊躇は「理解がない」ものとして映ることになる。当然、この両者の間にも仲介人が入ることが重要な意味を持つてくることになる。

以上のように、奈良は「異なる二つの文化を交渉による仲介する役割」が障害学生支援に不可欠であることを、この短いエッセイにおいて強調している。ただし、ここでいう「文化」とは、障害のあるなし、あるいはインペアメントの異なる種別によって生成されるそれではなく、むしろ異なる立場、あるいは環境というニュアンスで使っているように思われる。しかし、「仲介人」という位置づけを提示した時点で奈良のエッセイはユニークな指摘の文献であることは間違いない。

ただそれにしても、今回のレビューの限りにおいて、文化モデルまでも明確に踏み込んだ言及がなされた研究は見当たらなかった。ここからは、海外での社会モデルを明確に意識した障害学生支援の紹介と日本でも法制度の変化に伴って同じ方向にいくべき必要性が言及されつつも、実際の支援においては依然として医学モデルが中心であるし、あるいは上記の法制度の動きに呼応して社会モデル的要素も勘案されつつも、特に発達障害学生支援においては医学モデルと社会モデルを折衷したとらえ方で現実的であるし、かつその方向での支援が模索されている現状が浮かび上がったと言えるのではないだろうか。

5. おわりに一考察に代えて

以上、先行研究レビューしてきた結果をまとめてみたい。まず、障害者差別解消法の導入によって社会モデルが意識されるようになってきていることは否定できないところである。しかし、実際の支援においては医学モデル的な支援を完全に否定しきれていない現状を踏まえざるを得ないこと、そこから現実的には社会モデルとの共存、すなわち折衷モデルに依拠するという模索が求められている障害学生支援の状況をも示しているように思われる。ましてや文化モデル的な視点、つまりキャンパス内での多文化共生アプローチの展開までを視野に入れた指摘は、部分的にはあったとしてもやはり数は少なかったことは否めない。ゆえに今後は、社会モデルに力点を置きつつも医学モデルとの並立、換言すれば折衷モデル的な障害学生支援が主流を占めていくことになるのではないかと予測される。支援現場の多くは、実際にそのように意識しているであろう。

そうは言いつつ、文化モデルについては現状では様々な限界はあるにしても、大学における障害学生支援の中でそれに立脚しての支援展開には一定の意義を認める余地があるのではないかと思わざるを得ない。そこで最後に、情報公開・発信との関連で文化モデルに基づいた障害学生支援の意義を強調して本稿を終えることにしたい。

林田(2014)は全国の国公立および私立大学の1,239校(短期大学含む)のうちホームページを開設していた1,027校を検証した結果を報告しているが、それによれば障害学生支援の情報ページを開設していたのは3割(29.9%)の307校にとどまっていた。冒頭で紹介したように2015年度で障害学生が在籍している高等教育機関は880校あったことを考えれば、ネットによる障害学生支援の情報開示は実に半数以下に過ぎない。そして、トップページから直接障害学生支援のページにリンクされていたのは307校のうちのわずか5校(307校の1.6%)に過ぎなかった。林田が指摘しているように、大学に進学する障害者が増加していることを考えれば、こうした公開状況やアクセシビリティ上の制約は大学に進学する意欲を

持つ障害者のニーズに応じているとは言い難い。インターネットが今日において強力な情報収集ツールであることを考えれば、障害学生支援の情報発信について大きな課題がそこにあることは間違いないところである。

更に情報発信において問われてくるのは、何を発信するのかという中身の問題であろう。もちろん、具体的な支援対象、支援内容や場面、支援体制や各種支援を利用するにあたっての手続きなども発信するに欠かせない情報になる。それらに加えて、何よりも当該大学がどのようなポリシーに基づいて障害学生支援を行っているのかという理念的な要素もまた発信に値する情報になるのではないだろうか。というのも、障害学生支援が有しているインクルーシブ社会創出にむけた福祉的教育的な機能というものに着目した場合に、一般の認知を促進していくことも、障害学生支援の情報発信における重要な役割になってくると考えられるからである。情報発信においてそうした役割を果たし得るとすれば、それは障害学生支援の理念やポリシーに触れた箇所になるであろう。

滝吉と五十嵐（2015）は、たとえ同じ大学に学ぶ一般学生が障害学生支援を肯定的に受容していたとしても、支援は直接自分とは関係ないものとしてとらえる傾向と、自らも学生の立場から必要であれば支援に関わることも厭わないという傾向とに区別できるとする。そして、滝吉と五十嵐が国立大学の学生を対象に実施した調査では、障害学生との関わりには消極的であっても、観念的レベルでは障害学生支援に許容的であったことを報告している。そして、それは先行研究においても同様であるとし、「障害者とともに生活することや、ボランティアに参加することなど、自分自身が障害者と直接的なかかわりを持つことに対して抵抗はあったとしても、自分自身とは直接的なかかわりの薄い、障害者も社会参加すべきだとか、地域の環境を整えることはいいことだ」（滝吉・五十嵐、2015:484）という消極的な意識が存在していることを示しているという。そうした意識の存在は、キャンパスの中にとどまらずその外部、すなわち一般社会においてもそうであることが容易に推測できる。いうまでもなく、インクルーシブな共生社会を育むうえで欠かせないの

は、必要であれば自己関与さえを辞さないというほどの覚悟を持った許容であることは明らかである。

以上を踏まえて障害学生支援の情報発信を考えた場合、おそらく障害者差別解消法の施行を受けて、社会モデルが当該大学における障害学生支援の理念と関連させて言及されることが多くなるのは当然であろう。もちろん、それ自体は障害学生の教育を受ける権利保障という観点からも大いに奨励されるべきことである。ただし、上記したように一般において広く「自己関与の低い許容」意識が蔓延する中では、社会モデルを強調してもこの種の意識をただ強化するだけで終わってしまいかねない危惧がある。それ故に社会モデルを基軸とした障害学生支援の情報発信に何らかの工夫を加味する必要があるであろう。

もし、障害の文化モデルをそこに味付けとして加えてみた場合、障害に関連した文化の多様性、言い換えれば人間が有する多様性の存在をも強調できる可能性はある。社会モデルによる権利性に加えて、文化モデル的に多様性尊重の要素を加味しながら各々の大学の障害学生支援ポリシーを紡ぎ、それを広く情報発信していくことは、障害学生支援というものが単に進学や支援利用を考える障害者のためにあるのではなく、キャンパスとそしてその外に広がる世界の双方を、多様性に満ち、包摂的な社会にしていくための重要な道筋であることを示す機会になると考えたい。

本報告は、科研費（16K04224「大学におけるインペアメント文化を尊重する合理的配慮マニュアル作成に関する研究」）の助成を受けたものである。

【文献】

- 秋風千恵（2013）『軽度障害の社会学－「異化&統合」をめざして』ハーベスト社。
- 秋元美晴・浅野有里・河住有希子・北川幸子・藤田恵（2016）「視覚に障害をもつ日本語学習者をとりまく学習環境の現状と課題－授業を担当する教師を対象とした調査より」恵泉女学園大学紀要（28）、143-155。
- 林田真志（2014）「わが国の大学における障害学生支援関連情報のホームページ上での公開状況－2011年度

- の調査結果をもとに」特別支援教育実践センター研究紀要、12：83-87.
- 石田久之・天野和彦（2014）「高等教育機関における障害学生支援の動向（Ⅶ）」筑波技術大学テクノレポート、22(1)：21-26.
- 石川准（1999）「アイデンティティの政治」井上俊・上野千鶴子・大澤真幸・見田宗介・吉見俊哉編著『岩波講座現代の社会学 15 差別と共生の社会学』岩波書店、171-185.
- 川島聡（2011）「差別禁止法における障害の定義—なぜ社会モデルに基づくべきか」松井彰彦・川島聡・長瀬修編著『障害を問い直す』東洋経済、289-320.
- 川島聡（2013）「障害者権利条約時代の障害学—社会モデルを活かし、越える」川越敏司・川島聡・星加良司編著『障害学のリハビリテーション—障害の社会モデルその射程と限界』生活書院、90-117.
- 川崎孝明・中嶋弘二・川嶋健太郎・川口恵子（2014）「大学における寄り添い型学生支援体制の構築—中途退学防止の観点からの実践的アプローチ」尚綱大学研究紀要人文・社会科学編、46：75-89.
- 松岡克尚・横須賀俊司・立花直樹（2011）「福祉用具は障害者を幸福にするか—アイデンティティ構築とディスプレイの狭間で」松岡克尚・横須賀俊司編著『障害者ソーシャルワークへのアプローチ—その構築と実践におけるジレンマ』明石書店、239-264.
- 松岡克尚（2016）「大学における合理的配慮と意思決定支援」ソーシャルワーク研究、41(4)、305-312.
- 三島亜紀子（2015）「ケンブリッジ大学・障害学生支援センター訪問：学生10人に1人が障害学生（発達障害を含む）という状況が日本の大学に問いかけるもの」社会福祉学、56(1)、141-152.
- 溝曾路哲也・河内清彦（2014）「聴覚障害学生支援における支援学生の行動意図の規定因」障害科学研究、38、45-53.
- 森本宏志（2016）「生活リスクマネジメントの観点から考える『障害者差別解消法』対策—聴覚障害対策としての手話学習の動機づけ要因を例に」大学教育（山口大学教育機構）、13、38-57.
- 仲律子（2014）「大学における発達障害支援の文献研究から—支援の実際と課題」鈴鹿国際大学紀要 CAM-PANA、21、159-176.
- 奈良里紗（2014）「高等教育における障害学生支援—当事者文化と大学文化をつなぐ仲介人の役割」障害学研究、10、183-188.
- 日本学生支援機構（2015）『大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査分析報告（対象年度：平成17年度（2005年度）～平成25年度（2013年度））』。（http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afiedfile/2015/11/02/bunseki_2005_2013_1.pdf）accessed 2016/11/24.
- 日本学生支援機構（2016a）『平成27年度（2015年度）大学、短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書』（http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/2015.html）accessed 2016/11/24.
- 日本学生支援機構（2016b）『「平成27年度（2015年度）大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査」結果の概要について』プレスリリース（2016年8月25日）。（http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afiedfile/2016/08/16/2015_press_1.pdf）accessed 2016/11/24.
- 岡田珠江（2014）「発達障害のある学生への支援の動向—主として自閉症スペクトラム障害に焦点をあてて」湘南工科大学紀要、49(1)、115-127.
- 佐藤久夫（2013）「障害者権利条約実行のツール—社会モデルか統合（ICF）モデルか」川越敏司・川島聡・星加良司編著『障害学のリハビリテーション—障害の社会モデルその射程と限界』生活書院、118-130.
- 慎英弘（2016）「合理的配慮に関する一考察」四天王寺大学大学院研究論集、10：5-22.
- 滝吉美知香・五十嵐亜子（2015）「高等教育機関における発達障害学生支援に対する一般学生の自己関与意識」岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要、14：479-488.
- 丹治敬之・野呂文行（2014）「我が国の発達障害学生支援における支援方法および支援体制に関する現状と課題」障害科学研究、38、147-161.
- 手賀尚紀・澤田善太郎（2015）「障害問題と異文化」広島国際学院大学研究報告、48：75-86.
- 上野俊行（2016）「障害の社会モデルの定式化による試み—発展途上国に向けたバリアフリー化」障害学会第13回大会（東京家政大学）報告資料、2016年11月6日。（http://www.jsds.org/jsds2016/jsds13_presentation/jsds13_presentation03_04.html）accessed 2016/11/29.
- 山下京子（2016）「発達障害のある大学生への合理的配慮の提供とアクティブ・ラーニング」広島女学院大学幼児教育心理学研究紀要、2、1-7.

A study on the disability models in the support system for students with disabilities at universities in Japan

Katsuhisa Matsuoka*

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine whether disability models are actually being used in supporting university students with disabilities in Japan through a review of recent Japanese literature. Disability models explain the difficulties faced by people with disabilities. Typical examples include medical, social, and cultural models. In particular, the social model considers that social barriers cause these difficulties ; to the contrary, the medical model considers them medical phenomena.

In April 2016, the Act on the Elimination of Discrimination against Persons with Disabilities came into effect in Japan. Consequently, there is no doubt that the social model will become mainstream in support systems for students with disabilities at universities in the future. However, the review of previous research revealed the fact that, especially for students with developmental disabilities, relying on the social model in parallel with the medical model is inevitable. In this paper, we also consider the significance of introducing a cultural model that emphasizes impairment culture to support systems for students with disabilities at universities.

Key words : support for students with disabilities, disability models, rational accommodation

* Professor, School of Human Welfare Studies, Kwansei Gakuin University