

Exploratory Research on College Teachers' Experiences with Students having Special Educational Needs

Yasuko Matsuda,^{1)*} Takayuki Hisakura,²⁾ Tomomichi Kawamata,²⁾
Maki Fukuma,²⁾ Masashi Uchida²⁾ and Yasuo Tanaka²⁾

1) Faculty of Education, Hokkaido University,

2) Research and Clinical Center for Child Development in Faculty of Education, Hokkaido University

大学教員が捉える特別な教育ニーズをもつ学生に 関する予備的調査研究

松田 康子^{1)**}, 久蔵 孝幸²⁾, 川俣 智路²⁾,
福間 麻紀²⁾, 内田 雅志²⁾, 田中 康雄²⁾

1) 北海道大学教育学研究院

2) 北海道大学教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター

Abstract — This study discusses support for students with psychiatric disabilities and developmental disabilities as a primary challenge in education. The purpose of this study was to show the actual conditions of support and teachers' awareness about students with educational difficulties. This study explored assignments and the potentiality of support for students with disabilities. This study method was a questionnaire survey to college teachers. The results indicated each ratio fallen into students with educational difficulties on the number of students in a classroom group, lecture's group and supervised's group. Answers to open-ended questions were analyzed using Trach's categories of (1997) natural support. College teachers indicated that 10%-20% of students had educational difficulties. In a group with over 10 years of educational experience and classroom teachers who likely had the most contact opportunities with students supervised's group ratio of teachers' awareness about students with educational difficulties had increased from lecture's group ratio. College teachers indicated that 6% of students had disabilities and educational difficulties. Answers to open-ended questions about coping with educational difficulties suggested that the starting point was "the awareness of teachers" about educational responsibility. This does not involve any special or technical skills, but rather guidance, caring and accommodation.

(Revised on 8 September, 2010)

^{*}) Correspondence: Faculty of Education, Hokkaido University, Kita-11 Nishi-7 Kita-ku Sapporo 060-0811, Japan

^{**}) 連絡先: 060-0811 札幌市北区北 11 条西 7 丁目 北海道大学教育学研究院

1. 問題意識

高等教育において、特別な教育ニーズをいかに捉え応えてゆくか、果たしてそれは特別なことなのだろうか。配慮のない未整備な環境を目の当たりにするとき、やはりそれは特別なこととして取り組むべき課題として立ちはだかる。一方、特別な教育ニーズを持ちつつ、高等教育機関において学業を修めた先人達の修学生活における逸話を読み聴きすると(山澤清さんに学んだ仲間の会 2010)、学業の達成は個人の強い意志や姿勢に由るとしても、日常の人のつきあいの延長線上に、特別な教育ニーズへの応答があるようにも思われる。

教授中心、研究中心といった教員中心の大学のあり方から、学生中心の大学へ、成長への助力を、という廣中レポート(2000)を引用するまでもないが、学生が求める教育ニーズは多岐にわたる。時間的な経過のなかで、物理的な、社会的な環境との関係において障害が生じることを改めて考えると「特別な教育ニーズ」はすべての学生がもちうるものともいえるだろう。

大泉(2007)は「特別な教育ニーズ」を、「障害にかかわる社会的教育的困難を打開する必要」としている。この視点に立つことによって、障害をもつ学生の修学上の困難は、本人の自己責任だけではなく、環境側である大学、そして教員の側の責任においても関わるべき課題であることが導かれる。さらに、教員の認識不足というような環境側の応答不全によって「特別な教育ニーズ」がより大きくなることも示唆している。

大学教員が捉える「特別な教育ニーズ」をもつ学生にかかる現状認識はいかなるものであろうか。「特別な教育ニーズ」をそれとして応答する可能性をもつ認識に立っているのだろうか、はたまた、増大させる危険性をはらんでいるのだろうか。本論の根本にある問いは、ここにある。

2. 先行研究

大学における障害学生支援にかかわる先駆的な研究及び実践の取り組みに、1980年代から開始され

た早稲田大学の鈴木(2001)を代表とした研究がある。視覚障害、聴覚障害、身体障害をもつ在籍学生のため、学内研究費からスタートさせた研究は、徐々に大規模なものとなり、学外の研究者・関係者・支援するもの・されるものを巻き込みながら、NPO法人「日本障害者高等教育支援センター」の設立にまで至っている。とりわけ興味深いのは、当事者である障害学生の学生生活の実際を、実名で学生の生の声そのままに紹介し、さらには、障害学生の研究業績の発掘をしているところである。障害学生支援が、障害をもつ学生(当事者)抜きでは語れない課題であることを体現させている研究であり、当事者への敬意が感じられる。日本における大学の障害学生支援は、そもそも目の前にいる一人の障害をもつ青年の大学における修学をいかに支えるか、という個別の努力と実践の集積から始まっていることが伺える。ただ、鈴木の研究における対象に、精神障害者、発達障害者は入っていない。時代的な背景による限界と言わざるを得ないだろう。

ごく最近の日本学生支援機構による調査研究(2009)では、身体障害者手帳等有している学生および健康診断などで障害が明らかになった障害学生の在籍率は0.2%という結果が示されている。障害種別はほぼすべての障害を含んでいる。

とりわけ、発達障害に関する実態把握のため、診断はないが配慮をしている学生も調査対象に加えた結果が示されている。発達障害学生の支援を担う部署については、複数回答で244校のうち半数以上の学校が、学生相談室と保健管理センター・保健室と答えており、「とくに決まっていない」学校は43.3%になっていた。組織的にはいまだ未整備な状況であるといわざるを得ない結果である。

日本学生支援機構の調査は、悉皆調査という点で実態把握としては信頼のおけるデータといえる。あえて課題を上げるとすれば、アンケートに回答する主体が大学の学生支援課等大学担当部局などになっている点である。おそらく10000人を超える総合大学となればなるほど、いくら代表部局とはいっても、より学生の実態をつかむことが困難となることは容易に想像がつく。また普段からより学生と接する機会の多い教員がさまざまな気づきを持ち、教育実践を展開させていたとしても、それを示すデータは実態として表面に出てこないことが予想されるのであ

る。

そこで、大学教員が認識する障害学生への学生支援にかかわる調査を探索すると、実にその数は少ない。

教育の実際と課題を把握するべく、当該の教員を対象にして行われた調査としては、田中・野原(2007)の調査がある。所属する琉球大学の大学教員を対象に、教員の障害への認識・理解の実態を調査しているものである。結果は、琉球大学の教員は障害に対して肯定的な理解を示しているというもので、今後の展開が期待できるものであったが、回収率の低さもあり、今後の課題として、障害学生への意識向上のための啓蒙が挙げられていた。

同じく、大学教員を対象にした研究に、東北大学の川住ら(2009)の調査がある。この調査研究は、学内研究プロジェクトによって取り組みがはじまり、発達障害学生の修学支援に焦点をおいた研究である。発達障害学生の現状と教員の対応の現状・支援ニーズを把握することを目的とした調査では、0.14-2.6%という範囲内の発達障害学生の在籍率を推定している。また、教員の実際の対応を分析する中で、「各教員が工夫ある努力により個々の学生の特性に応じた教育支援」が行われていることを示しつつ、インフォーマルな支援に留まっていることを指摘し、体系的な支援体制の構築を提起している。

大倉(2009)は、事例を紹介しながら、発達障害を抱える大学生への学生相談担当者による支援を5つの指針に整理して概観している。さらに、そこから検討すべき点として、潜在的に支援ニーズをもつ(かもしれない)発達障害学生へのアプローチの可能性と、問題が起こっていない時点で学生と関わる際の指針が見過ごされてきたことを挙げている。日ごろから関わる教職員にとっての指針を大倉(2009)は「両義性」という言葉で解き示しており興味深い。これは、どの時点でせよ簡単に指針がでるものではなく、是非が定まらない不確かさ(つまり「両義性」)に身を置きながら、まず本人にとって、を起点に、より良い指針を地道に探るしかないと述べている。

一方、「発達障害のある学生支援ケースブック」(国立特殊教育総合研究所・日本学生支援機構 2007)では、支援の流れからみた課題が診断を起点にして整理されている。問題をはっきりさせてから関わるというような、「医学モデル」を援用したこのモデルは、

医学的な準拠枠にあてはめることなく、あいまいな状況の中で日常的な関わりにおいてできること(していること)の有用性を必ずしも支持しない。また、本人にとっての生きづらさからくる気づき、教育に関わる教員からの気づきの視点が欠落していると考えられる。

体系的な支援を否定するものではないが、一方で、それに並走するかたちで、普段の教育の営みに根差した支援の流れもまた望まれるであろうし、大倉(2009)の報告は、実際にそれが展開していることを示している。

3. 研究目的

本研究では、発達障害・精神障害を抱える学生の修学支援を教育の課題として取り組むことを志向し、気になる・教育指導上困難を抱えている学生に関する大学教員の気づきと支援の実際を明らかにすることを研究目的とする。

先行研究に見るように、大学教員を対象とした調査は数少ない。回収率の低さも指摘されている。であるが、だからこそ本研究では、探索可能なところからでも取り組み、障害を抱える学生の修学支援における課題や可能性を探ることを目指す。

4. 研究方法

4.1 調査対象

北海道内6大学4短大に所属する大学教員(筆者所属大学を除く)。

4.2 調査票

学生生活および修学において教員が捉える学生の実態を捉えるため、2002年文科省の調査及び井上・高山(2005)、松崎(2006)の調査研究を参考に、高等教育機関の現況に合わせ質問項目を選定した。担当クラス、担当講義、研究指導における個々の担当学生数を回答したうえで、質問項目に対して4件法(「あてはまる」・「ややあてはまる」・「あてはま

らない」・「わからない」) でそれぞれ該当する学生の人数を回答する形式とした。さらに、教育上困難を抱える学生への対処や教育上の工夫について自由記述で回答する設問を設定した。

4.3 手続き

調査票配布については、2つの方法で行った。窓口教員を通し調査実施の承諾が得られた大学(学部)に対して教員全員へ配布する形と、窓口教員が所属大学に属する任意の教員に調査依頼をして調査票を配布する形である。所属する大学の教員全体への調査票配布の承諾が得にくいと判断された場合、後者である任意の教員への調査依頼の形をとった。調査票配布はいずれも窓口教員に依頼した。窓口教員へ

送付した調査票部数は、6大学500部、4短大100部、合計600部。回収は返信用封筒を同封し郵送にて行った。

4.4 調査期間

2007年11～12月

4.5 結果の処理

EXCEL2007を使用し、結果を整理した。教員が捉える学生の学生生活および修学における困難を示す方法は、担任クラス、講義、研究指導それぞれの担当学生数に対して、「あてはまる」・「ややあてはまる」、に回答のあった人数の比率を算出すること

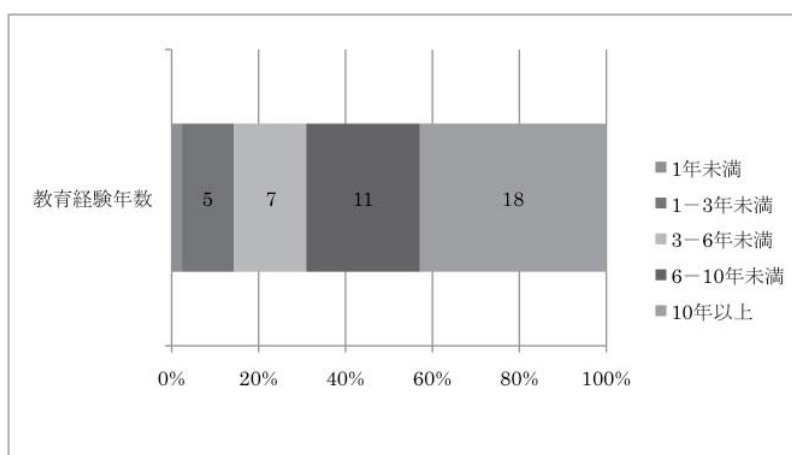


図1. 教育経験年数

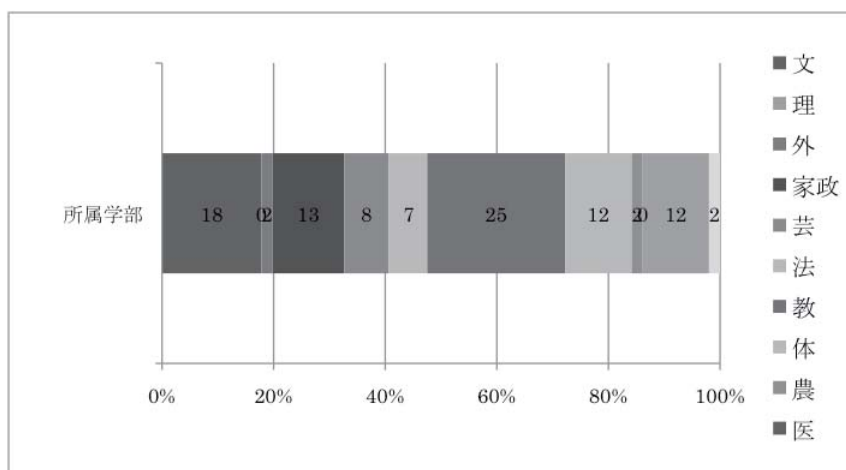


図2. 所属学部

によって示した。自由記述は, Trach(1997)のナチュラルサポートの分類に従って, 記述内容をカテゴリに分け, 内容の分析を行った。

5. 結果

5.1 調査概要

回収部数は 67 部（回収率は 11.2%）有効回答部数 42 部（短大 15 人・4 大 27 人）であった。低回収率は, 調査自体に寄せられたコメントから, 調査票の分量と回答方法の煩雑さに起因するものと推測された。

4 大, 短大合わせた回答者の教育経験年数構成を, 図 1 に示す。教育経験 10 年以上の大学教員は約半数弱という構成となった。次に所属学部を図 2 に示す。回答者のほとんどが文系に所属し専門領域は偏っていた。これは, 調査依頼先の大学の多くが文

系学部に大き偏っていたためである。
現在クラス担任をしている教員としていない教員, そして教育経験年数（10 年で区切る）でクロス集計をすると, 回答者はほぼ同人数に分かれていた（表 1 参照）^(注 1)。

学生との接触機会の頻度を想定し, これを多い順に並べると, クラス担任をしている教育経験 10 年以上>クラス担任をしていない教育経験 10 年以上>クラス担任をしている教育経験 10 年未満>クラス担任をしていない教育経験 10 年未満, と仮定される。以下, 学生との接触機会の頻度を仮定したグループを結果と考察の視点とする。

5.2 クラス担任が捉える学生の実態
(N = 20 学生 483 人分)

クラス担任をしている教員は 20 人で, 担当しているクラスの学生総数は 483 人であった。担任が捉えるクラス学生の実態は（図 3）, 教育経験で比較

表 1. 教育経験とクラス担任

	クラス担任	非担任
10 年未満	12	11
10 年以上	8	10

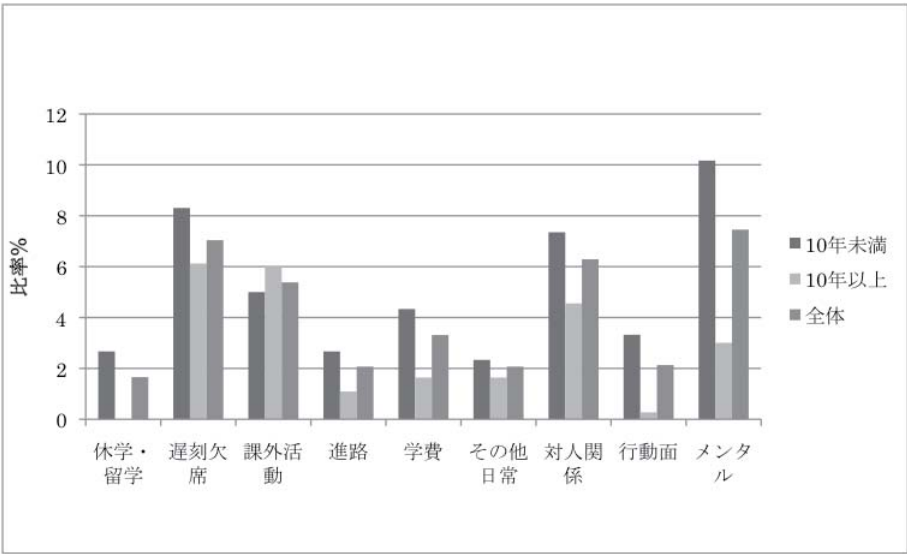


図 3. 担任が捉えるクラス学生の修学困難

すると、課外活動が修学に影響を及ぼしている学生への気づき以外はすべて教育経験 10 年未満の教員群のほうが、修学困難への影響を捉えていることがわかる。とりわけ、メンタル面においては、10.2%の学生が「あてはまる」（「ややあてはまる」を含む。以下「あてはまる」と記す）と捉えていた。一方、障害学生の修学困難の影響についての気づきは、クラス担任教員全体で 1% が「あてはまる」と捉えていた。

5.3 講義で捉える修学困難

(N=34 学生 2729 人分 図4 参照)

教員のアカデミックスキルにおける修学困難の気づきについて、「あてはまる」学生は全体で 15.1% に上った。

教育経験年数 10 年未満でクラス担当ではない教員群（つまり接触機会が最も少ない群）は、アカデミックスキルにおける修学困難の気づきについて、18% が「あてはまる」と捉え、衝動性・注意においては 13.4% が「あてはまる」と捉えており、全体よりも高い比率を示した。学生との接触機会が結果を左右するものか否かは、考察の視点として後述することとする。

5.4 研究指導で捉える修学困難

(N=25 人 学生 143 人分 図5 参照)

研究指導で捉える修学困難については、学生との接触機会がより多くなることから、行動面およびメンタル面についての設問も加えた調査を行った。

講義に比べるとより学生との接触機会が多くなる研究指導における結果は、アカデミックスキル、衝動性・注意、対人場面いずれも、講義で捉える修学困難よりは全体に「あてはまる」学生が減少した。講義の場合と同様の傾向としては、教育経験年数 10 年未満でクラス担当ではない教員群は、アカデミックスキルにおける修学困難の気づきについて、15.5% が「あてはまる」と捉えており、学生との接触機会がより少ないほうが、より「あてはまる」と捉える傾向にあった。一方で、教育経験年数が 10 年以上でクラス担任の教員群は、全ての項目において講義で捉える修学困難より、「あてはまる」学生が増加した。衝動性・注意、対人場面、行動面においては、学生との接触機会がより多いと思われる教員群のほうが、比較すると「あてはまる」と捉える傾向が示された。メンタルな面の気づきは全体で 12.2% の学生が「あてはまる」と示され、教育経験年数 10 年未満でクラス担当ではない教員群の気づ

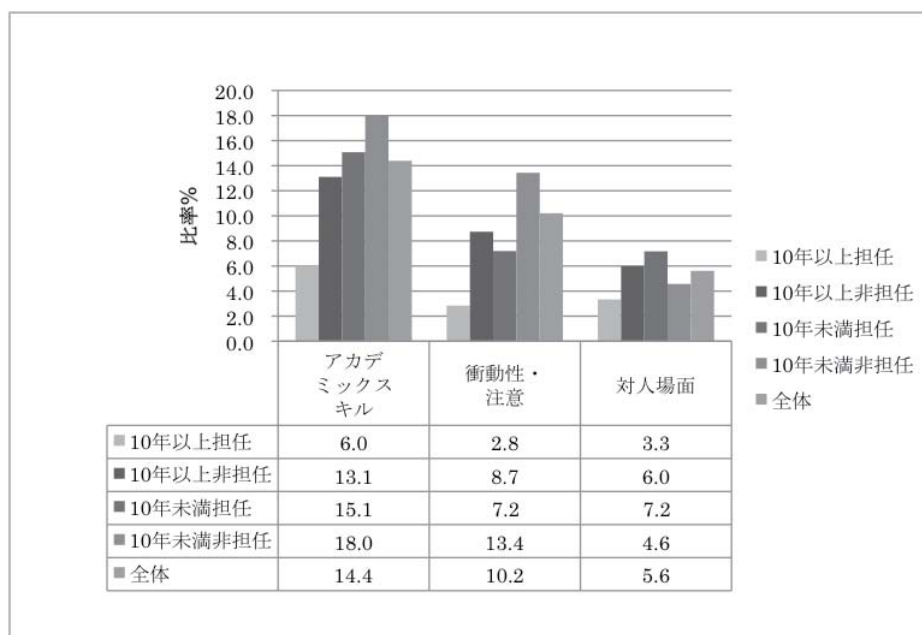


図4. 教員が捉える講義受講学生の修学困難

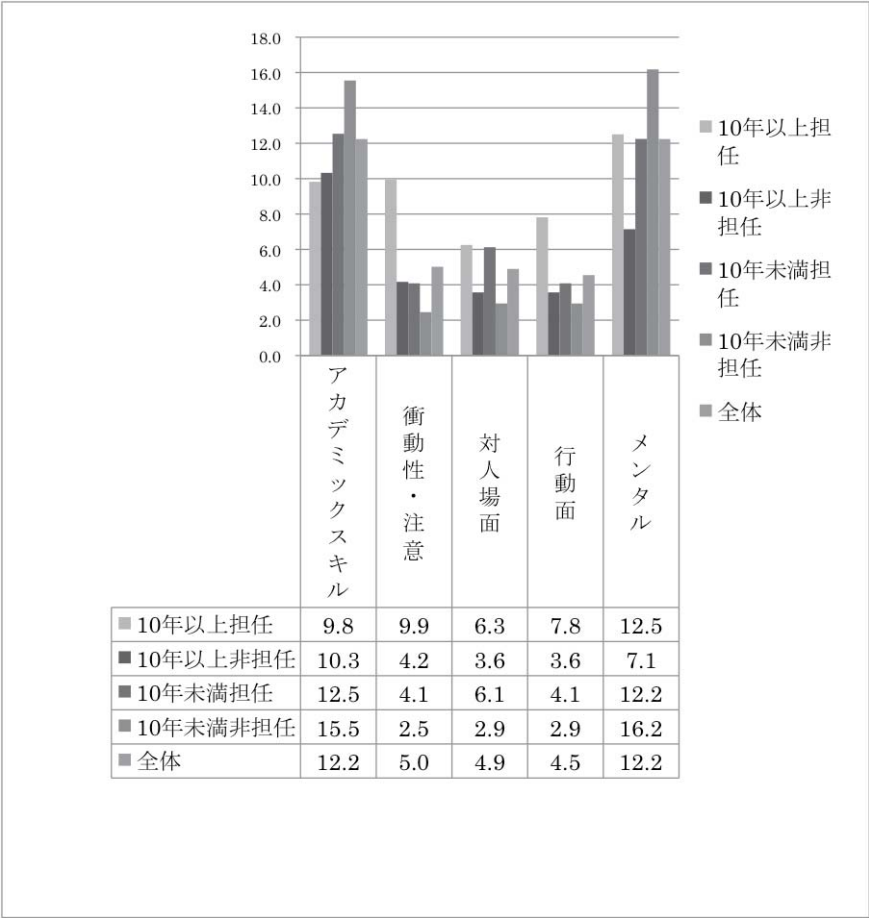


図5. 教員が捉える研究指導学生の修学困難（1）

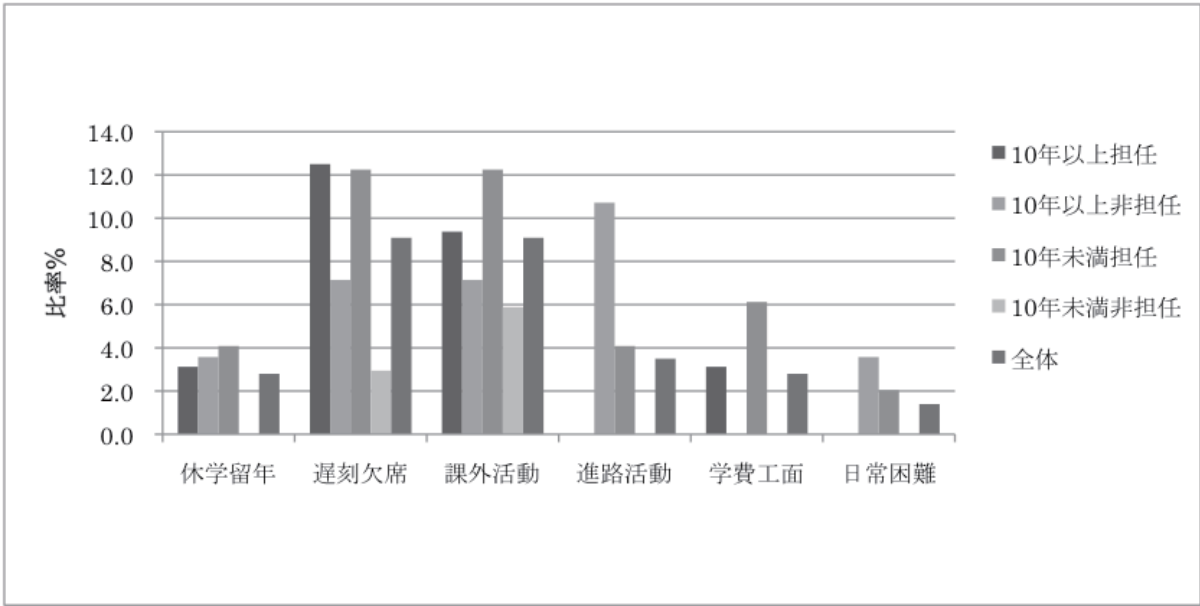


図6. 教員が捉える研究指導学生の修学困難（2）

きは 16.2%の学生が「あてはまる」と示され、他群より高い比率を示した。

図 6 は学生生活が及ぼす修学困難への影響についての結果である。遅刻欠席および課外活動（サークル・バイト）が修学困難に影響を与えているとの気づきは、全体とともに 9.1%の学生が「あてはまる」と示された。また、クラス担任をしている教員のほうは、9－12%の幅で「あてはまる」とし、担任をしていない教員は 3－9%の幅で「あてはまる」としており、よりクラス担任をしている教員のほうが、修学困難に「あてはまる」学生への気づきの比率が

高く示された。

5.5 教員が捉える障害学生について

前述のとおり、クラス担任が把握する障害による修学困難の比率は、1%であった。一方で、より接触機会が増える研究指導学生について、教員が捉える障害による修学困難な学生の比率は、6%となった（図 7）。障害種別でみると、障害学生全体 9 名のうち精神障害が 3 名、発達障害、身体疾患、身体障害が 2 名であり、視覚障害と聴覚障害は 0 名で

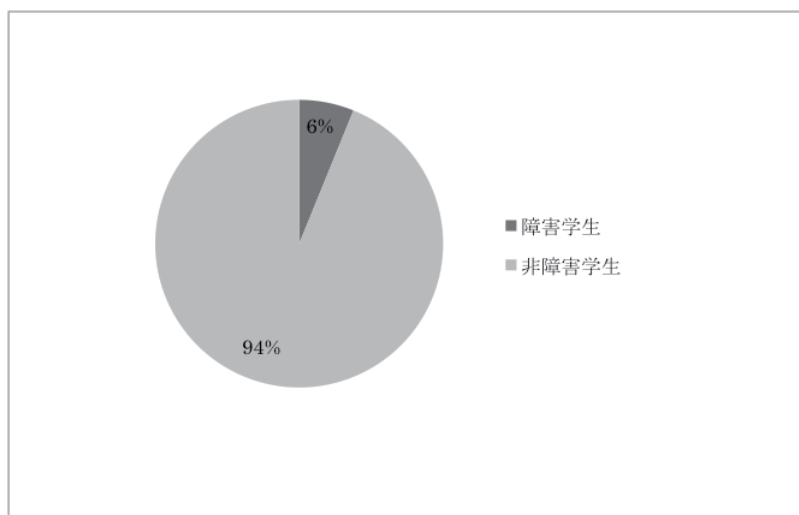


図 7. 教員が捉える研究指導学生の障害学生比率

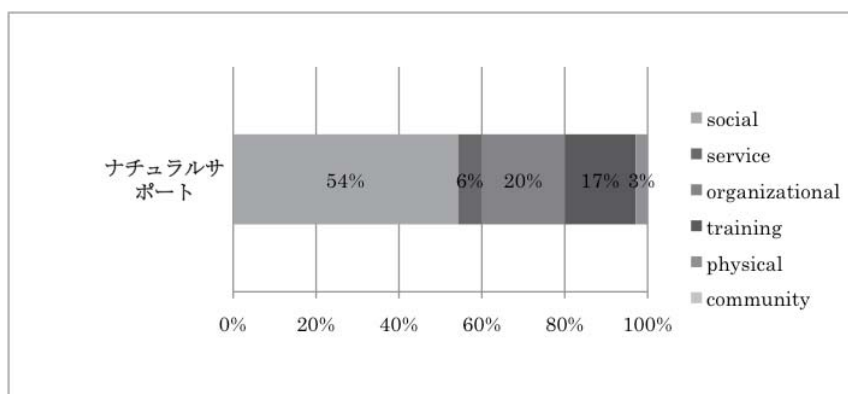


図 8. 修学困難にかかる工夫

表2. ソーシャルサポート内容

具体的な対処	関わりと関係の創出	自由記述内容（加工あり）
	一緒になって考えていく姿勢が大切で、これがうまくいくと他の課題も解決されていくことも・なんとかついてこれる	学問上研究上の問題以前に生活上の問題を抱えている学部生、院生を見てきたが、その場合、一緒になって共感をもって生活上の問題解決を考えていく姿勢が大切だと思う。これがうまく解決すると、その他の課題問題が上手に解決されていくことが多い。
	待つこと	ゆっくりと発言がでてくるまで待つようにしている
指導時間の配慮	言動に気を配り、精神を安定させるように、世話話につきあう	精神疾患を抱えた院生を指導したことがあるが、日夜逆転の生活をしていたので、修論指導は19時以降に行った、言動にはかなり気を配り、院生の精神を安定させるようにした。指導以外の世話話にも付き合った
できる課題に具体化	根気と忍耐	教員の側では忍耐と根気、できる課題に具体化することを援助する。
	「丁寧に」「親身に」「あせらないように」指導するしかない	気配りができない、気がつかないということを前提に丁寧に指導してゆくしかない 学生すべての体験に意味と価値があることを教え込む、学生は未熟であることを自覚させ、決してあせらないよう指導する 学生の話をよく聴いてあげ、親身になって相談する 自ら相談したくなるような雰囲気作りに心がける
メールなどコミュニケーションツールを使って生活面でもバックアップ	理解すること、コミュニケーションをとることからはじめる	なるべくコミュニケーションを密にとる 障害を抱えている学生に対しては本人にどうかかわればいいのかを聴き関わるようにしている。また、e-mail等のコミュニケーションツールを用いて生活面でもバックアップをしている。
	対話	よく話をしてこちらの意見を聞いてもらう
	事務職員とともに電話やメールでサポートする。卒業した後も連絡をとりあう。	教務学生課の女性職員が昼夜メール電話でサポート。卒業にこぎつけるも現在も連絡を取り合っている。
別途課題を出して出席に替える	話を聴き、さらに保護者と話したり、病院や学生相談室を紹介する	落ち着いた環境で話を聞く、学生本人の了解を得て保護者と話をしたり、学生相談室を紹介する 本人や場合によっては父母と懇談し、精神的な問題を理解し、わかって貰って大学に来れない障害を除去するよう努めている。それでも出席できない時は別途課題を出して出席に替えている。病院を紹介することもある。
良い面をほめて、時に負荷をかける	学生同士の支えあう仲間づくり	学生同士の仲間意識、応援する関係づくり、とにかく良い面をほめる。追い込まず様子を見ながら時には負荷もかける
振り返り日記を書かせ、解決策を試みる		自分がどのような行動をとったら他者がどのような表情や反応をするか、振り返ることができるように日記を書かせ、それをもとにどうしたらよいか考えさせ、解決策を一つずつ試みさせた。時々「どう？」と質問をし、様子を把握するようにした。
主体的な授業参加を心がける		学生が授業に主体的に参加できるように心がけています

あった。教員が気づく修学困難な障害学生比率は、日本学生支援機構の全国調査に比べてより高い比率を示しているが、本調査の設問は、障害や診断の有無ではなく、障害が及ぼす修学困難があてはまるか否かについて尋ねているものであり、示された結果が意味するものは厳密には異なる。しかし、障害を抱えて修学に困難を抱えている学生を日常の教育場面において大学教員が気づいていることを示す結果であることに間違いはない。

5.6 修学困難にかかる工夫についての自由記述から

修学困難に気づいた時、教員として行っている教育的な工夫について自由記述を求めたところ、42名中 28 人から回答を得た。自由記述の回答内容は Trach (1997) のナチュラルサポートの分類に沿ってカテゴリ化をした。ナチュラルサポートとは職業リハビリテーション領域でよく用いられる用語であり、Trach (1997) はナチュラルサポートを 6 つに分類しサポート内容を整理している。物理的な環境整備を示す physical サポートそして組織的制度的なサポートを示す organizational サポート、そして訓練的なサポートを示す training サポートが挙げられており、かつ、日常的なおつきあいを含んだ人的なサポートネットワークを示す social サポート、専門家による相談機関やピアグループによるサポートを示す service サポート、地域コミュニティ資源によるサポートを community サポートとしている。図 8 は自由記述内容を、ナチュラルサポートのカテゴリに従って分類し、その個数をカウントし総数に対する比率を求めた結果を示したものである。教育場面においてより日常的な関わりが含まれる Social サポートが 54% となり、学内資源である学生相談室などの相談資源の活用を含む service サポートは 6% であった。

Social サポートの具体的な内容については、表 2 に示した。記述された内容は、〈具体的な対処〉と〈関わりと関わりの創出〉に分類された。

教員として教育上できる範囲の〈具体的な対処〉や工夫が表 2 に示すように挙げられていた。また多くの教員が〈関わり〉について、「親身に」「丁寧に」または「根気と忍耐」で関わろうとしており、なかには、一緒になって考えていくことができれば、「課

題問題が上手に解決されていくことも多い」と記入する教員もいた。さらに〈関係の創出〉という側面においては、保護者との面談や、他相談機関の紹介、そして「学生同士の仲間づくり、応援しあう関係づくり」へ広げた記述もあった。まさに、本調査に協力した教員は、学生と関わりをもち、関わりを広げようとする Social サポートの存在を示していた。

6. 考察

どの大学においても能動的な学生支援を目指してその役割を担うべく、クラス担任は機能することが求められているだろう。また制度としてクラス担任が課されることによって、より教員に学生支援への視点が養われ、関心が高まるのではないか、という思惑も働く。

クラス担任をしている教員としていない教員、そして教育経験年数でクロス集計を行い 4 つの群に分けて学生との接触機会の頻度の差をもって、何か、傾向が見いだせるものであれば、と考えたが、結果はそう単純なものではなかった。

クラス担任を担当している教員は、学生の出席状況や課外活動状況、対人関係、メンタル面に視点を置いて修学困難を捉えたとき、6% 前後の学生があてはまるとしていた。また、最も接触機会の少ない教育経験 10 年未満のクラス担任教員群のほうで、10 年以上の教員群よりも、すべての項目において、多くの学生が修学困難にあてはまるとして、およそ 7% 前後、とりわけメンタル面にいたっては、10.2% の学生があてはまるとしていた (図 3)。クラス担任の研修では、出席状況に留意しつつメンタルヘルスに関して早期対応といった、予防と初期対応が必須科目になりつつある。その敏感な反応が反映された結果とも推測されるだろう。

次に講義受講学生の修学困難 (図 4)、研究指導学生の修学困難 (図 5) を見てゆくと、教育経験 10 年未満の担任ではない教員群、つまりもっとも学生との接触機会が少ない教員群が、アカデミックスキル、衝動性・注意において、あてはまると捉える率が他よりも高かった。全体傾向としては、学生との接触経験がより少ないほど、あてはまると捉える率が高くなっていた。しかし、研究指導においては、

その傾向が逆転し、項目によっては、学生との接触経験が少ないほうが、あてはまると捉える率は低くなっていた。ただし、アカデミックスキルとメンタル面の項目では、10年未満の担任ではない教員群はより多くあてはまると捉える傾向があり、メンタル面では16.2%があてはまると捉えられていた。

統合失調症の発症率が0.8%前後、うつ病は5%、また、LD（学習障害）の頻度は5%前後、ADHDでは3－5%に認められ、広汎性発達障害においては2%認められるとされており（田中2009）、この発生率から鑑みても、この比率は、イコール障害をもつ学生という把握はすべきではない。また、この結果はそもそも障害の枠組みで捉えたものではなく、むしろ、大学教員の側の敏感な反応とも解釈できる。接触機会の少ない講義受講学生のほうが、研究指導学生よりも修学困難の気づきの比率がすべての視点において、高いという結果から推論すると、学生との接触機会が少なくなるにしたがって、修学困難と判断されやすくなるという仮説もここから導き出せるのかもしれない。

しかし、教育経験が10年以上でクラス担任をしている教員群、つまりもっとも学生との接触機会が多いだろうと思われる教員群は、講義受講学生より研究指導学生のほうで修学困難の気づきの比率が増加していた（図4－5）。同様に、学生生活に影響を及ぼされる修学困難（図6）結果をみると、遅刻・欠席、および課外活動については、クラス担任をしている教員のほうが、修学困難にあてはまる学生への気づきの比率が高かった。研究指導をしていれば、遅刻欠席は目立つし、課外活動は聞きださなければわからないものである。個別にかかわることが多くなり、接触機会が多いだけにそこが把握できている、ということなのだろう。教員が捉える障害学生の比率もまた、6%を示し（図7）、先述のとおり、単純な比較はできないが、先行研究と比較すると高い比率となった。ここからも、本調査に協力した大学教員は、より個別の関わりが生じる研究指導場面において、障害をもち修学困難を抱える学生に気づいている、ということは明示されていた。

研究指導といった個別にかかわる状況における結果は、接触機会が重ねられた結果、その教員と学生のかかわりの質が反映するのかもしれない。この推論はさらに自由記述の分析を進めながら、考えてい

くこととする。

教育上の工夫について求めた自由記述欄において、本調査に協力した大学教員の多くは、〈関わりと関わりの創出〉という関係性に関する記述を多く記していた。自由記述からは、より必要とされる接触機会を惜しむことなく提供し、かつ自らそれを作り出し、また、保護者や他の相談機関、そして、学生仲間同士の応援しあう関係づくりという拡がりが見られた。また教員として教育上できる範囲の〈具体的な対処〉は、課題設定の変更であったり、指導時間枠の配慮であったり、生活面にも着目し他のコミュニケーション手段を活用するなど、特別な専門技術を要するものではなく、ほんの一步だけ踏み込んでみた指導、もしくは配慮という授業保障の範疇であったと考えられる。

教育の場面において能動的に接触の機会を求め関わり、より互いの理解の重なりが多くなることによって、消失する修学困難の気づきもあれば、受動的でいたら見えないはずのものが、密度の濃い関わりで、より見えてきて気づかされる修学困難もある、ということなのだろう。講義では、教員にとっても接触機会としては受動的でその濃度は薄いものである。それがゆえに、目につく修学困難には気づくことが多いのかもしれない。

本調査は、このように接触機会に差はあるものの、講義や研究指導という場で接する学生全体を対象に教員が回答したものである。その結果、高等教育においても学業上の困難が10%－20%前後の割合で指摘された。これは先行調査結果からみても決して低い割合とはいえない。一方、修学困難を抱えている障害学生比率は6%であった。この比率の差に対しては、複数の仮説がたつだろう。修学困難を及ぼすなにかの障害を抱える学生が未診断のまま潜在している可能性、教員の要求水準と学生の修学状況とのズレが生じている可能性、または先に述べたように単に接触機会が少ないと目につく修学困難が判断されやすいということが示されただけのことかもしれない。とはいえ、今回の設問は障害を判断するものではないので、第一の仮説は単純には成立しがたい。

大学教員の多忙化が進む中、教育上の困難もまた山積していることは否めない。しかし、本調査における自由記述内容を検討すると、実際には、さまざま

まな教育ニーズをもっているであろう学生にとっての主現実(Lempp 1992),つまりより多くの人によって共有されている現実世界に関わり続けている教員が確かにいることも掴むことができた。

筆者がここで着目したいのは、障害が潜在しているかもしれないし、または全然違うかもしれないにせよ、教員にとってそれは修学困難な状況として捉えられている、このグレーゾーンへの関心である。診断先にありきでスタートさせるサポートではなく、教育場面で生じる修学困難について、教育を担う「教員の気づき」を起点にしたサポートの流れもまた存在しているのである。今回の調査結果は、その可能性を示すものであったと捉えたい。

今回調査した修学困難には、調査票作成にあたって参照したものがそうであったように、当然ながら精神障害そして発達障害が影響を及ぼしている場合が含まれている。日本の大学においても、中期計画に障害学生支援を設定して取り組み、または取り組み始めている大学がでてきている。旧7帝大においても障害学生を支援するセンターを備えている大学が、名称はいろいろだが、筆者の知るところでは、東大、京大、大阪大にある。また、そのなかで大阪大学は、精神障害、発達障害もサービス内容に含んで実践している。さらに、東北大学、名古屋大学も準備段階に入っていると聞く。何ら動きがみられないのは、本学、北海道大学のみではないだろうか。

また、マサチューセッツ大学アマースト校にあるディスアビリティセンターで働く職員のなかには、障害を持つ当事者も沢山雇用されていると聞く。

最高学府である高等教育機関こそが、理想的なインクルージョン教育実現の場であることに、筆者は妄想に近い期待を寄せている。本研究では、大学教員を対象に予備的調査を行ったものであるが、障害学生支援という新たな理想に向かって始動をはじめならば、やはり当事者とともに、当事者抜きでつまり学生抜きでこのしくみを勝手につくることのないようにしたいと切に思う。

7. 本研究の課題

本研究の課題は、予備的研究からいかに次への展開をするかにある。そのための課題整理をここで行

う。

第一の課題としては、自由記述に示されたナチュラルサポートの存在についてさらに探索する課題が示された。同様に日常的な教育の中で個々の教員が営む授業保障について、より詳細な修学支援の経験を掘り起こす必要があるだろう。この研究課題は、大学教員による修学支援モデルを探索的な仮説生成型の研究として呈示する可能性がある。具体的な研究方法としては聴きとり調査が考えられる。

第二の課題としては、大学教員の実態調査として精緻な統計調査へ発展させる可能性の検討が挙げられる。今回の結果報告は、あくまで「調査に協力した大学教員」の結果にすぎず、予備的調査研究である。大学全体の実態を示すものでも、大学教員としての代表性を表す結果ではなく、そもそも一般化可能な手続きはとっていない。

本調査で用いた調査票は、やや設問が多すぎて、回答方法も単純ではないため、回答者に負担を強いるものであったことが難点であった。せっかく回答いただいたにも関わらず、無効回答が出てしまったことも、大きな課題であり改善点として必須事項である。教員が捉える修学困難の学生の気づきを比率で示してきたが、そもそも数の把握は、教員にとって、より大規模な講義になると難しく、答えにくいものだったことが回答者の感想から得られていた。より負担のない答えやすい調査票にして回収率を上げる工夫が必要である。

調査方法としては、サンプリングの問題がある。本調査を計画する際、当初は所属大学でも行う計画であったが、難航し実行に至ることができなかった。それは、支援ニーズの掘り起こしの可能性が危惧されたことや関連部署からの協力や理解を十分に得ることができなかったことが原因であった。無作為抽出にするか、または悉皆調査が現実的に可能か否かもあるが、いずれにしても、こうした調査は、先行研究でもそうだが、単独調査は不可能である。組織的に取り組み協力を得て実施すれば、より回収率は上がりより信頼性の高いデータが得られるだろう。しかし、高等教育機関をフィールドにした実態調査は、各大学それぞれの多様性を考慮せずにはいられない。この点は大きな課題といわざるをえない。

第三の課題としては、本報告で導き出されてきた仮説の検証に向けた調査計画が今後望まれるだろ

う。ここは、先に挙げた聴きとり調査も踏まえた上で、慎重に検討したい。

いずれの課題にせよ、当事者（つまり障害を抱える学生）にとっての利益につなげるため、という研究倫理に常に立ち戻りながら進めていきたい。

本研究は、2007年度心の健康科学研究事業「発達障害（広汎性発達障害、ADHD、LD等）に係わる実態把握と効果的な発達支援手法の開発に関する研究」（主任研究者 市川宏伸）の分担研究の助成を受けて行ったものである。また、本報告は2008年日本学生相談学会第26回大会にて、松田（葛西）が口頭発表したものを加筆修正しまとめたものである。

謝辞

本調査に協力いただいた大学教員の方々にこころより感謝申し上げます。また、調査依頼にあたって窓口になって下さり、お骨折りいただいた諸先生方には大変お世話になりました。この場を借りて、お礼申し上げます。

注

1. クラス担任について未回答者を一人除いた結果となっている。

参考文献

川住隆一ほか（2009）、「平成20年度教育学研究科長裁量経費「東北大学における発達障害学生修学支援システムの構築」に関する研究成果報告書」, 東北大学大学院教育学研究科発達障害学生修学支援研究会発行
廣中平祐（2000）, 「大学における学生生活の充実方策について」, 文部科学省

井上清一・高山佳子（2005）, 「通常の学級に在籍する「特別な教育的ニーズを持つ児童」の実態：支援体制に向けて」, 『横浜国立大学教育人間科学部紀要』I, 教育科学7, 69 - 82

R.Lempp (1992), Vom Verlust der Fähigkeit, sich selbst zu betrachten

R. レンプ高梨愛子・山本晃訳（2005）, 自分自身をみる能力の喪失について, 星和書店

松崎俊明（2006）, 「高等専門学校における支援の実際：全国高専教員へのアンケートを実施して」, 日本LD学会第15回研究委員会企画シンポジウム『高等教育段階における発達障害学生への支援の現状と課題』, 日本LD学会第15回大会プログラム集, 93

文部科学省（2002）, 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」

日本学生支援機構（2009）, 「平成20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」, 日本学生支援機構

大泉 溥（2007）, 「わが国における障害学生問題の歴史と課題」, 『障害者問題研究』35(1), 2-10

大倉得史（2009）, 「大学における発達障害者支援を考える」, 中川書店

鈴木陽子（2001）, 「大学における障害学生支援のあり方」, 星の環会

田中敦士・野原奈々子（2007）, 「大学教育における障害学生への障害理解の実態」, 『琉球大学教育学部紀要』第71集, 119 - 146

田中康雄（2009）「主な障害の解説」『障害をもつ大学生のためのハンドブック』

John S.Trach Camolle D.Mayhall Anixter Center (1997), "Analysis of the Types of Matural Supports Utilized During Job Placement and Development", Journal of Rehabilitation Vol.63 No.2, 43-48

山澤清さんに学んだ仲間の会編集・発行（2010）, 「山澤清さんの軌跡—追悼集—」

付 録

調査票設問項目

下記の項目について、〈あてはまる・ややあてまはる・あてはまらない・わからない〉に該当する学生の人数を記入する方法とした。項目はクラスの場合、講義の場合、研究指導の場合に合わせて、以下の項目から選択し設定した。

A. 学習面	B. 健康・学生生活面
・ レポート等の課題提出が滞る ・ 専門分野に関わる基礎学力が不足している ・ 聞き間違い・聞き漏らしがある ・ 話し合い・議論が難しい ・ 読み間違い・読み飛ばしがある ・ 限られた分量、決まったパターンの文章しか書けない ・ 事物の因果関係を理解することが難しい ・ 目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい ・ 早合点や、飛躍した考えをする ・ 授業に集中し続けることが難しい ・ 面と向かって話しかけても、聞いていないように見える ・ いろいろな場面で準備や片付けなど行動が遅かったりすることがある ・ 日々の活動で忘れっぽい・必要なものをなくしてしまう ・ 指示に従えず、課題を最後までやり遂げることが難しい ・ 他の人がしていることを遮ったり、邪魔をしたりする ・ 反抗的ではないが協調性が乏しい ・ 対人関係をうまく築けない ・ 常識が乏しい ・ 自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる ・ 動作や口調にどこか不自然な所があったりする ・ 表情が乏しく、活気がない ・ 悩み・不安を抱えているようだ	・ 修学に影響を及ぼす身体疾患を抱えている ・ 修学に影響を及ぼす聴覚障害を抱えている ・ 修学に影響を及ぼす視覚障害を抱えている ・ 修学に影響を及ぼす身体障害を抱えている ・ 修学に影響を及ぼす精神疾患を抱えている ・ 修学に影響を及ぼす発達障害を抱えている ・ 休学・留年が修学に影響を及ぼしている ・ 遅刻や欠席が目立ち修学に影響を及ぼしている ・ 課外活動（サークル・アルバイトなど）が修学生活に影響を及ぼしている ・ 進路・就職に関わる活動が修学生活に影響を及ぼしている ・ 学費・生活費の工面が修学に影響を及ぼしている ・ その他日常生活の不自由さが修学生活に影響を及ぼしている