

研究ノート

## 障害学生学修支援コーディネーターに求められる専門的素養

### On the Grounded Abilities Required to Academic Support Coordinators for the Handicapped University Students

鈴木 淳\*

Jun SUZUKI\*

Key words : 障害学生学修支援 (academic support for the handicapped student), 支援コーディネーター (coordinator), 専門的素養 (grounded ability)

#### 1 はじめに

2016年4月1日に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(「障害者差別解消法」)が施行され、共生社会の基軸として「合理的配慮」の意識と着実な実践が重要であるとされている(内閣府(2014))。また、これをふまえて、大学等高等教育機関(以下、大学)においても、何らかの障害を有する(入学志願者を含めた)学生に対して、相談・合意の上での「合理的配慮」の個別提供や局面に応じた学修支援の一貫した継続的実施が、教育活動の基本として要請されている。

障害学生学修支援は、1)当該の障害学生がかかえる多様な障害特性の現状やニーズの共通理解が必須であって、2)支援実践にかかわって学内規則等との照合・確認が都度伴い、3)関係する教職員の役割分担・連携によって成り立つ、「全学的」「組織的」な活動である。これらを円滑に進め、支援過程途上での多岐にわたる諸問題の改善・解消を図る「支援コーディネーター」は、活動の中心的な存在である。

ところで、その支援コーディネーターに関する検討・考察・提言は、「常勤か非常勤か」あるいはまた「専従か兼任か」等といった勤務体制を主に、そのコア業務をスムーズに遂行する支援組織論として取り上げられることがまだ多い。その中で、業務上、障害学生支援に関連

する何らかの「専門性が必要」との概略的な指摘(小川(2016)、文部科学省(2017))がなされてはいるものの、具体的にそれらがどのようなことがらを含む知識でありスキルなのか、明示的な提言は少ないようである。

本稿では、支援コーディネーターとしての自己経験についても考察しながら、業務遂行上、担当者に求められるその専門的な素養について論じる。

#### 2 支援コーディネーターが対応する障害特性

文部科学省(2017)によると、障害学生の大学在籍者数は、2005年の計4,937名から2015年の21,721名へと過去10年間で約4.4倍増となっている。全ての障害類型8区分\*それぞれに増加傾向を認めるが、特に、病弱・虚弱(内部障害)の約7.4倍増(2005年877名→2015年6,462名)、発達障害の約27.1倍増(2005年127名→2015年3,442名)、精神障害の約2.1倍増(2014年2,826名→2015年5,889名)が著しい(注:精神障害については、調査カテゴリーの設定変更が2015年に行なわれたため、前年度比値である)。端的に言えば、支援コーディネーターが対応する必要がある対象者数が、この10年間で急増し、今後もこの傾向が続く様子がみられる。ここで注意しなければならないことは、たとえば同じ類型区分としてとらえられる2人の障害学生がいたとしても、その障害特性には

\*障害類型区分: 1)視覚障害, 2)聴覚・言語障害, 3)肢体不自由(運動機能障害), 4)重複障害, 5)病弱・虚弱(内部障害), 6)発達障害, 7)精神障害, 8)その他

\*文学部教育学科 非常勤講師

個人差があり、生活や学修における制限等の程度も質も（すなわち、合理的配慮の根拠が）個別的事であること、さらにはその学生が有する関心の広がりや学力がそもそも個別的事であり、結果として支援の内容や方法は全く同じにはならないということである。

したがって、支援コーディネーターにおいては、調査統計上の見出しである障害類型8区分という障害特性の定義的・概要的な理解にとどまらず、障害学生各々の障害特性の量（障害の程度）と質の多様な様子を「客観的」かつ「現実的に」理解し、それを根拠として各ニーズを把握し支援を工夫するevidence-based practiceの臨床姿勢を有することが、その役割遂行の基盤として重要となる。

たしかに、支援コーディネーターは、障害学生の疾患や障害病理そのものを評価・診断する立場にはないし、それを実際することはない。しかし、組織的な連携の中で得た学生の疾患や障害病理に関するそれらの基本情報を「適切に理解する」ことは、コア業務を遂行する上では、不可欠と考えられる。

### 3 支援コーディネーターの現状

ところで、支援コーディネーターの現任者は、このことをどのように認識しているのであろうか。

PEPNet-Japan (2012) による実態調査「3. 障害学生支援担当者の知識・スキル」（「自身の習得度」と「支援コーディネーターとしての重要度」の自己覚知）の結果を手がかりに、現状と潜在的な課題を素描してみることにする。

調査で問われている30の質問のうち、前述した「学生の疾患や障害病理に関する情報を適切に理解し、ニーズの確定につなげ、支援の基盤と為す」ことにかかわると考えられる項目に注目すると、以下の7つをまずあげることができる。

1. 障害学生支援に関する一般的な理念や基本的な考えについての知識。
5. 障害の原因等、各障害の医学的側面の知識。
6. 障害によって生じる社会的・教育的バリアに関する知識。
7. 具体的な支援方法に関する知識。
9. 障害学生の成長過程上の課題・特徴に関する知識。
13. 適切な支援方法を選択・提供するスキル。
25. 専門的な相談（カウンセリング等）を行なうスキル。

質問では、障害学生の障害特性についての関心と理解

を直接に問う項目は設定されていないが、5と9がそれに重なるものととらえてよいだろう。

次に、支援コーディネーターの勤務形態の①「業務量7割以上；専従」（N=55）、②「業務量7割以下；兼任」（N=156）それぞれについて、これら7項目の「自身の習得度」と「支援コーディネーターとしての重要度」の5段階評定平均をみると、以下の通りである。

1. ①習得度3.87 / 重要度4.66  
②3.34 / 4.22
5. ①2.98 / 3.86  
②2.42 / 3.65
6. ①3.60 / 4.55  
②2.82 / 4.07
7. ①3.75 / 4.68  
②3.29 / 4.30
9. ①3.00 / 4.23  
②2.49 / 3.95
13. ①3.35 / 4.48  
②2.98 / 4.19
25. ①2.55 / 4.02  
②2.39 / 3.82

（習得度 = 1：まったく持っていない、2：持っていない、3：どちらともいえない、4：ある程度持っている、5：十分持っている。重要度 = 1：まったく重要でない、2：あまり重要でない、3：どちらともいえない、4：重要である、5：とても重要である。※太字は、筆者による。）

すなわち、障害学生支援の趣旨理解 (1) は十分に重要視しているのに比べて、対象の障害学生が抱えたその障害特性、ひいてはニーズについての本質的・具体的な関心 (5) は低い傾向にあるということであり、全体的にみても、30問中で評価が低かった項目の①1位②3位であった。また、これについての調査報告書本文での言及は、ほとんどない。これは、非常に示唆に富む（意外な）結果である。

支援コーディネーター現任者の下地として、障害学生学修支援に関係する何らかの資格を所有している人は、全体で21.3% (①43.6%, ②13.5%) との結果があり、決して多くはない。その内容も、手話通訳士やガイドヘルパーなど特定の障害特性にかかわるものから、ホームヘルパー、社会福祉士、臨床心理士、各種教員免許、看護師等、その領域は非常に多岐にわたっている。したがって、何らかの関連資格の有無を問わず、障害特性に関する各支援コーディネーターの理解には、おしなべてばら

つきが大きい現状があるといえる。

設問5が「障害の医学的側面」と問うており、支援の現場が医療臨床ではない大学教育にあって、支援は治療ではないことを考えれば、重要度が「どちらともいえない」水準となることも一応は理解が可能である。

しかしその一方で、学修生活に主眼をおいた障害学生の社会参加にかかわるという支援の第一をふまえるとすれば、障害学上の基本理念である国際生活機能分類：ICFを意識しないわけにはいかない。すなわち、その障害学生個々の1)健康状態、2)心身機能/構造、3)活動(水準)、4)参加(状況)、5)環境因子、6)個人因子を、各相互影響の状態を整理して、その個別な活動制限と参加制約の本質的な理解と合理的配慮および問題解決・援助方法を、構造的に見出していく姿勢である。

たとえば、内部障害学生のように、医学的な側面にまず重きをおく事例もあるだろうし、発達障害学生のように、連動する二次的障害状況の対処を含めて、心理学的・社会的側面へ比重をおく事例もあるだろう。しかし、いずれにしても、その他の側面についての現状確認を全くしないということは、関係因子相互の影響をつねに考えるICFの理念においてはとはいえない。

ところが、日本学生支援機構(2015)でも、年に一度開催されている障害学生支援実務者育成研修会においても、障害者の権利に関する条約や障害者基本法、障害者差別解消法については取り上げられるものの、ICFにかかわる明確な記述はない。あわせて、前述のような支援コーディネーター現任者の多様な背景である。現実には急務・懸案となっている組織的な支援対応に追われて、まずは各学内の実働体制づくりやそのマネジメントを優先させなければならないある種の政策誘導的な事情も多分に影響しているのかもしれない。

総じて、障害児者支援においては、障害特性の医学的・心理学的・社会的各側面を、多様な支援の基礎としてバランスよく知る必要があり、障害学生学修支援でもまた同じである。設問5よりも設問25を重要視する現状の傾向・結果が意味することは、障害学生学修支援現場でこれらのバランス感覚が後回しになりがち(あえていうなら、本末転倒になってしまうリスク)であるということにもなり、早急に全体での認識が必要なテーマと考える。

#### 4 活動事例

筆者の支援コーディネーター活動を例示し、苦慮したこと、意識したこと等を整理しながら、支援コーディネーターに求められる専門的素養

コーディネーターに求められる専門的素養についてさらに考察を進める材料としたい。

筆者は、福祉医療系学部を擁する小規模私立A大学で、障害学生学修支援コーディネーターをしている。学内体制組織化は未完の状況で、この2年度をかけて関係各所への啓蒙と根回しを進め、できるだけわかりやすく実効的な支援体制の構築を図りつつある状態である(簡単にいえば、「ほぼゼロからスタート」)。

卒業論文指導を含め、複数の授業科目を担当している学部所属の専任教員ではあるが、学長・事務長了解の下、専攻課程学年の担当から外れ、「概ね専任専従」で全学年対象の支援コーディネーター業務を担い始めたところである(もう1人兼任教員がいる)。しかし、各所各教職員とも多忙な様子があり、また、A大学の特徴の一つである「(少人数クラス)担任制」との十分な連携まではまだ至っておらず、自分が何の役割を担おうとしている人か、この事態で何ができそうな人か、状況状況で他教職員には説明・提案していかなければならないことも多く、「自称」支援コーディネーターから脱しきれていない現状もある。

筆者の下地は、臨床経験35年目の言語聴覚士であり、大学病院を主として、乳幼児から高齢者までの全年齢領域を対象に、聴覚言語障害/高次脳機能障害/発達遅滞・発達障害/摂食嚥下障害の応談・治療臨床に従事してきた。この間に、前述の障害類型8区分についてはほぼ網羅的に接する機会を得、復職・復学・就学支援、家族支援、治療チーム内のリエゾン、リハビリテーション医療心理学的対応、特別支援教育教員への助言等も経験している。

a) 内部障害学生(身体障害2級)事例:ある決まった授業の欠席回数が増えている前期学期の現状について教務課より報告を受けた担任教員から支援コーディネーターに相談があった。

負っている疾患と障害特性から、運動制限が主治医から指示されており、学修課程の忙しさに伴う身体疲労が年度当初から懸念されていたところであった。また、欠席日が病院の受診日と重なっていることも多く、現在の健康状態についてまず確認する必要を感じ、担任教員から速やかに本人に問いかけてもらうよう支援コーディネーターが提案した。

相前後して、学生相談室カウンセラーより「登校が辛い」旨の相談があったとの情報も寄せられ、担任教員、カウンセラー、支援コーディネーターの三者でこれらをすぐに共有し、疾患治療にかかわる身体的負担を考慮し

た学修調整（例：週末のボランティア活動参加頻度・内容等）の必要性を確認し、本人および家族と具体的に相談することを担任教員に担ってもらった。

これらの諸経緯は、担任教員から学年主任等教員組織上位者に適時報告・共有が図られていたが、長年の「担任制」の価値観からか、担任教員主導での対象学生対応を主としたい上位者の意向が強く示される場合もあり、支援コーディネーターが「招かざる客」的な存在となりやすい文脈が示唆された。

その後、本人が緊急手術を受けることになった状況で、担任教員了承の上、タイミングを図って家族に連絡を取り、1)現在の容態の確認、2)未知数ながらも大まかに退院の目安やその後の生活行動での負荷耐久性の見通しについて主治医から具体的に意見をもらうこと、3)重ねてしまう授業欠席に伴う学修状況についての確認が今後必要となることなどを打診し、あわせて担任教員と教務課には、あらかじめ予想しうる学修状況への対応対処について、もう協議・確認し始めることを提案し、それらの各経過をフォローした。

特に、提出された主治医意見書の内容について、越権行為的な過解釈にならないように十分注意しながら、その医学的内容と本人の学修生活との対応・留意点を、担任教員、学年主任等教員組織上位者他とていねいに共有した。前述の関係する各方面への初動的・機動的な対応とこの解説・共有によって、以前は顕著だった「支援コーディネーター“招かざる客”文脈」は軽減しはじめ、その役割に関してある一定の理解を得られたように感じられた。

b) 発達障害学生（最近確定診断を得た）事例：この学生は、履修手続きでの手違い、期末試験日時の勘違い、再試験科目のレポートの分量の多さに対する困惑、ボランティア活動先へ問い合わせの際の躊躇・抵抗感など、入学後のさまざまな局面で多数の「小さなほころび」をそれなりに重ねてきており、その都度「ほころび」が大きくなるうちに、次にした方がよいと思われることを、できるだけ端的に具体的に助言提示し、本人の実行推移状況を一緒に確認してきた。また、それらの心理的な負担感から体調不良を訴え、早退や欠席などがみだら的にみられていた。家族からの要請と心療内科医の診断書にもとづき、本人一応了承の下、障害特性の理解啓蒙にも重きをおいた内容の合理的配慮願を年度始めに作成し、教務課長・学生課長・事務長・学長確認の上、関係する教員に提示し、理解を求めた。

ある学期のほぼ同時期に、学生が履修している授業科

目の担当3教員から、各小提出物の遅れや未提出の状況に関しての情報提供と相談があり、一方では授業担当教員あるいは支援コーディネーターへの本人からの自発的な何らかの申し出がない状況にもとづいて、介入を試みた。

1)本人との面談では、文字をきれいに書くことに時間がかかる上、そちらに注意を集中してしまっていると、教員が言ったことや指示などを聞き逃してしまうことがあり、結局何をしなければいけないのかわからなくなっていることが多くなっていることが、本人から語られた。支援コーディネーターは現状を教えてくれたことをしっかり受け止めた上で、どうしても提出物が遅れてしまうことの相談を授業担当の教員に自分から申し出る大学生としての行動の大切さをまずは助言した。2)1)をふまえて、授業担当教員には、本人にとって情報処理量がすぐ多くなってしまうことに由来するこの立ち往生状況について理解を求め、提出の遅れ等「現前の」問題に対して叱責することから対応を始めるのではなく、どのような具体的な小ステップを本人が経ることでその提出に至ることができるか、本人の障害特性に配慮した指導の工夫と対応を依頼した。3)1)と2)をふまえて、家族には、学修上本人が陥ってしまいやすいことがらと今後の担当教員の授業指導について申し伝え、その理解と見守りを打診した。

その後、授業担当教員に対する申し出まで多少なりとも時間を要したが、懸案の各小課題提出物は当初よりはこなすことができ始め、結果他の学生と同様に成績査定段階まで何とかこぎつけることができた。

しかし、その一方、新たな授業での同様な躊躇、体調不良を訴え早退・欠席する（本人なりのストレス回避）頻度の漸増、障害自己覚知・受容にかかわる葛藤、次年度予定の実習にかかわる学内試験や諸手続きでの各種懸念などがみられるようになった。年次進行に伴って、日常の学修だけでなく、卒業後の進路・志望を含めたより大局的な観点から、前もってこなすステップの工夫の必要も痛感される。担任教員、実習担当教員、支援コーディネーターの三者で継続的な連絡・検討を始め、本人了承の下、家族との共通理解も図った。あわせて、実習先への合理的配慮願文面と、先方への実際の相談のタイミング、タイムラインを遡って学内で確認をする手順について、準備を進めた。

c) 聴覚障害学生（高度難聴；肢体不自由と複合で身体障害1級）事例：聾学校高等部進路指導教員からの問い合わせ・来学を契機に、入試広報課職員と応談を開始し

た。その後、出願・受験前に、本人・家族・先方教員三者来学での面談を1回、本人・家族来学での面談を1回実施し、受験時を想定して1)学内移動・動線上で障壁となる可能性のある箇所の確認と2)試験会場での受験生向けアナウンスメントに関わる配慮要望の聴取を行った。

1)については、下肢装具装用であれば階段昇降含めて安全面ではほぼ問題なく自立していることが本人とともに確認でき、試験当日受付後は、念のため入試広報課職員が移動に付く予定とした。2)については、両耳補聴器装用とともに、話者の口型確認・読唇がしやすいようにとの要望があったため、筆記試験会場では受験番号の系列ではなく最前列に座席を設ける調整をする他、アナウンスメント内容を明記したカードを本人に適宜併用提示することを入試広報課職員とともに確認した。あわせて、面接試験担当教員には、試験実施の打ち合わせの機会に、本人の障害特性について理解を求め、面接の際の留意点（口元を見せながら、めりはりよく大きめの声で問う等）や質問内容について明記したカードを本人に適宜併用提示することを依頼した。

試験成績判定の結果、合格したことを受けて、春休み期間中に本人・家族来学での面談を再度実施し、入学予定者事前指導と4月入学以降についてのガイダンスや、これまで未経験のPC note-takeのお試し利用を含めて、応談した。

本学生は、自分からの申し出を含め、基本自発的・自立的であり、場面場面ではほぼ安定して適応していこうとするstrengthsをもっている。それでも、native speaker担当の英語に関していささか不安が大きい旨の申し出があったため、年度始めに各教員向け合理的配慮願の英語版も早急に作成し、教務課・事務長・学長確認の上、本人から英語担当教員へ申し出る際に供した。

## 5 支援コーディネーターの根拠

A大学が福祉医療系であるといっても、その教職員の背景として、多様な障害特性に関して何らかの専門性があるかといえば、それはむしろ少数派であり、教科書定義的な「〇〇障害は□□というもの」といった静的な見解が大方である。引用した実態調査の結果から推測されることとして、おそらくは、現時点での一般的な見解なのではないだろうか。

しかし、当の障害学生は、学修と生活の多様な局面に出会いながら、自身の障害特性と少なからず直面化し続けていて、動的な状況にあると考えられる。たとえば、

何らかの立ち往生した様子が見て取れる場合でも、それは機械論的に静止しているわけではない。多くは、何らかの焦りや困惑や奮闘が伴っている。支援コーディネーターとしては、このことにいち早く一貫して留意する必要がある。

障害児者とは、「身体障害、知的障害または精神障害があるため、継続的に日常生活または社会生活に相当な制限を受け」ている人達であって（障害者基本法第2条）、「障害は、病気や怪我の結果として、心身器官の構造や機能に何らかの異常が生じ、そのことと関連して、人間としての生活をおくるに際して、何らかの困難が生じている状態をさすものと理解され」る（齋藤（2009））。「ただし、障害者の経験する日常生活や社会生活の困難が、障害者個人の障害の種類や程度によってのみ、一義的に決定されるものではない」（齋藤（2009））。これは、既述したICFの視点であり、障害と障害者に何らかのかかわりをもとうとする立場にある場合の基盤の視点である。

支援コーディネーターとしての当事者学生にかかわる状況理解と支援行動の第一の根拠は、その個々の障害特性の理解にある。そこを基軸に、ニーズをとらえ、それらと状況文脈や教員等関係者とを速やかに考え合わせ、それを繰り返していくことで、対応の適時初動性・機動性と支援の適切性が保持されていくと考えられる。もちろんこれは、当事者学生本人や家族に対してだけでなく、関係する教員に対する支援にも連動している。

## 6 まとめ

障害学生学修支援コーディネーター現任者にとって、1)当事者学生の障害特性を掘り下げて理解し重ねていくこと、2)ICFの観点を手がかりにその学生の学修・生活状況を整理すること、が不足している懸念がある。これらは、その根幹の専門的素養であり、周囲への啓蒙も含めて、積極的に醸成を図る必要があると考える。

## 参考文献

- 文部科学省. 障害のある学生の学修支援に関する検討会報告（第二次まとめ）. 文部科学省. 2017.
- 内閣府. リーフレット「合理的配慮を知っていますか?」  
[http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai\\_leaflet.html](http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai_leaflet.html) 内閣府. 2014. (2017年6月30日取得)
- 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEPNet-Japan). 大学および短期大学における障害学生支援担当者の業務内容・専門性に関する実態調査報告書. 筑波技

術大学. 2012.

日本学生支援機構. 大学等における障害学生の修学支援の在り方について. 日本学生支援機構. 2005.

日本学生支援機構. 教職員のための障害学生修学支援ガイド(平成26年度改訂版). 日本学生支援機構. 2015.

小川勤. 障害学生支援のための学内ネットワーク構築に関する基本的な考え方とマネージメント. 平成28年度障害学生支援実務者育成研修会応用プログラムI資料. 日本学生支援機構. 2016.

小川勤. 支援の流れと教職員の役割・相談体制. 平成27年度障害学生支援実務者育成研修会基礎プログラム資料. 日本学生支援機構. 2015.

岡田菜穂子. 支援者の育成. 平成27年度障害学生支援実務者育成研修会基礎プログラム資料. 日本学生支援機構. 2015.

齋藤友介. 障害観のパラダイムシフト. 齋藤友介他編著. 大学生のための福祉教育入門—介護体験ハンドブッカー. pp.11-26. ナカニシヤ出版. 2009.

佐野真理子. 障害学生支援に関わる基本的な考え方. 平成27年度障害学生支援実務者育成研修会基礎プログラム資料. 日本学生支援機構. 2015.

俵希實. 大学における自閉症スペクトラム学生への支援体制構築を困難としている要因—個別事例からの検討—. 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要. 7. pp.177-188. 2014.

徳永豊. 多様なニーズに応じる高等教育とは—学生の支援体制の構築に向けて—. 福岡大学研究部論集A人文科学編. 9(4). pp.7-13. 2009.