

はじめに
四半世紀も前のことである。東京大学の教育学部で「学習障害の理解と対応」というタイトルの講義をもつ機会があった。当時、学習障害（以下LD）という言葉自体が新しい障害用語として社会に認められ始めた頃のことであり、その原語「learning disabilities」の略称LDを、今は懐かしい「レザードイスタクではありません」と、笑いをとりながらの授業であった。新しい教育概念を教えることへの軽い興奮と、ともすれば概念も臨床例も学問的精緻さを欠きがちになるもどかしさの混ざった講義ではなかったろうか。

「発達障害」学生を取り巻く課題と 今後の展望について

上野 一彦

（東京学芸大学名誉教授／大学入試センター特任教授）

開始して間もなくの頃、他学部から聴講に来ていた一人の学生が私のところにやってきて言った。「僕は先生の話される内容がよく理解できません。講義内容の詳しい資料をいただけませんか。僕はこれまでも聴くよりも読んで理解しながらここまでやってきました」

学生の理解程度や反応具合によって右往左往する、シラバスなぞどこ吹く風の私の講義そのものが明快さを欠いていたせいかもしれないが、懲りない私は確信した。まさに彼こそ主題そのものである聴覚認知と視覚認知に大きなギャップをもった、今風に言うなら「発達障害」系の学生であろうと。他学部からの聴講というだけでもその動機に興

味を感じつつ、次回のために準備した講義資料を渡し、その都度繰り返し返す彼との問答をどこか楽しみにする半年だった。これが、自ら「発達障害」を標榜する学生との最初の出会いであったのだが、その後、本人あるいは家族に何らかの「発達障害」があるという学生との邂逅が確実に増えていった。

「発達障害」について

「発達障害」学生という表記に違和感を覚える方は多いだろう。なぜ発達障害ではなく、「」付きの「発達障害」にしたのかという疑問である。実はこの感覚にこそ特別支援教育の大切な歴史と現実が刻み込まれている。まずは前提となる用語について明らかにすることから始めよう。

平成十七年度から施行された「発達障害者支援法」では、身体障害や知的障害では規定されない、LDや注意欠陥多動性障害（以下ADHD）、自閉症等を、法制上「発達障害」と総称し定義した。文部科学省は、平成十九年三月「特別支援教育の推進について（通知）」（一九文科初第一二五号）のなかで、「知的な遅れのない発達障害」という、「通級による指導」の対象ニーズからの「発達障害」の限定した解釈をしている。しかし自閉症の扱いはむずかしい。自閉症

は重度の知的障害を伴う者から知的な遅れを伴わない高機能自閉症やアスペルガー症候群までを含む、まさにスペクトラム障害だからである。

知的障害や情緒障害とは別の視点から自閉症そのものの理解を求めるニーズと、これまで障害支援の範囲外にあったLDやADHDと同列に、自閉症のなかでも高機能自閉症やアスペルガー症候群など、「知的な遅れのない発達障害」としての自閉症への理解を求めるニーズとの併存が、この法律規定の理解を難しくしている。あえて「発達障害」とするのは、あくまでもわが国での法的規定上の用語であることを意識してのことである。

「発達障害」学生か、「発達障害」のある学生か、「発達障がい」のある学生か

また「発達障害」学生ではなく「発達障害」のある学生という表記をすべきという意見も強い。二〇年も前のことである。英語で論文を書くとき「障害者」を表記するとき「disabled person」ではなく「person with disability」とするのが法的規定で、そうしないと見識を疑われるというイロハを外国に住む友人から教えられた。

障害を頭から形容する表記は、障害の特異性を既定の事

実として強く意識させるものであり、withで後から形容する場合は、たまたまそうした状態にあるという限定したニュアンスになる。この違いは当事者にとっても大きな感覚の差を生む。近年、マスコミ界では「障害者」でも「障害をもつ者」でもなく、「障害のある者」がほぼ定着したようである。

表記におけるもう一つの課題は「障害」の二文字である。本来の漢字表記は「障碍」であったが、戦後、当用漢字（現、常用漢字）に「碍」の字がなく「害」を充てたと聞く。碍は「さまたげる」「さえぎる」の意だが、害は「さまたげる」の他に「そこなう、わざわい」を意味する「害虫」「公害」などの例があり、マイナスのイメージが非常に強い。

昨年一二月、内閣府に「障がい者制度改革推進本部」がおかれ、さらにわが国の障害者制度の集中的な改革を行うための「障がい制度改革推進会議」が設置された。現在、「障害者自立支援法」に替わる新たな「障がい者総合福祉法」（仮称）の成り行きに注目が集まっているが、少なくともこれら一連の動きのなかで、「障がい」という名称が意識的に使われていることに一定の評価をしたいと思う。

ただ、漢字二文字や四文字熟語を見慣れるものにとつて、「障がい」はいかにもおさまりが悪い。漢字に誇りを持つ

国民としては「障碍」でもよいが、「特殊教育」を「特別支援教育」とその理念とともに対応を大きく転換していったような、清新での確かな言葉を今こそ創設すべき時期なのかもしれない。

「発達障害」学生はどれくらいいるのか

一口に障害学生といっても、わが国では伝統的に身体障害系（視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・病弱など）への理解を中心にその受け入れが進んできた。高等教育における「発達障害」系の学生の受け入れについての認知度は極めて低い。

わが国では義務教育段階での「発達障害」のある児童生徒については、平成十四年に実施された全国調査結果の六・三％というの一つのガイドラインになっている（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議、二〇〇三）。また平成十八年度より、通常の学級に在籍したまま特別な支援を受ける「通級による指導」の対象としてLD、ADHDが初めて加えられた。文部科学省が毎年出している特別支援教育資料から、この「通級による指導」を受けている児童生徒数の推移をみると、元来その指導対象の主体であった言語障害をはじめ既存の他の障害生徒数

はほとんど変化していないが、平成十八年度以降、情緒障害から分離された自閉症とLD、ADHDを合わせた「発達障害」が、その後三年間で約二倍、一四〇〇〇人へと急増している。「通級による指導」の中での「発達障害」の構成比率は、LD七％、ADHD七％、自閉症一四％である。

また、文部科学省は平成十七年度から特別支援教育体制推進事業の開始にあたり、小・中学校だけでなく高等学校へも拡大を図った。その結果、特別支援教育、なかでも「発達障害」に対する関心は高等学校段階から大学などの高等教育段階にも次第に広がりを見せている。これらの数値に示される動向が直ちに大学入試や高等教育全体へ影響するまでには時間がかかるだろうが、その波は間違いなく押し寄せてきている。

日本学生支援機構が毎年、全国の国公私立の大学、短期大学、高等専門学校に在籍している障害のある学生に関する詳細な実態調査を行っている（日本学生支援機構、二〇〇九）。平成二〇年度の報告結果によれば、調査した一二一八校（大学七五七・短大三九七・高専六四校、回収率一〇〇％）の全障害学生数は六二三五人（大学五七九七・短大二七七・高専一六一人）で障害学生の在籍率は〇・二〇

％、（前年〇・一七％）であった。これら障害学生のうち、学校に支援申し出がありそれに対して何らかの支援を行っている者（支援障害学生）の支援率は五五・二％である。

「発達障害」学生は、LD、ADHD、高機能自閉症及びアスペルガー症候群（以下ASD）等の医師の診断書のある者だけに限定されるが、その総数は二九九人（LD三一・ADHD四九・ASD二一九人）障害学生全体の中での構成比率はわずか四・八％（前年三・三％）に過ぎない。なお、「発達障害」としての医師の診断書がないために障害学生数には含まれないが、「発達障害」があると推察されることから実際に教育上の配慮を行っている者は五一五人（LD三五・ADHD一一五・ASD三六五人）であり、診断書のある学生の約一・七倍いた。因みにそれらを合わせた「発達障害」学生の構成比率を算出してみると一二％となる。

「発達障害」学生と大学入試

先の報告書から、平成二十年度入試（平成二十年四月入学者）における「発達障害」学生について見てみよう。これら大学等で特別な措置を行った受験者数は一九五八人、合格者は九二〇人、入学者は六八八人であった。入学した

「発達障害」学生はわずか一人（診断書あり）〇〇診断書なし配慮あり一人）であり、特別入試としては七人（A O入試一…推薦入試六…障害者特別入試〇人）、特別入試以外の入試四人である。このように「発達障害」学生は統計的に見ても極わずかであり、その存在はこれからの課題であることが如実に示される。

次に平成二十二年度大学入学者選抜大学入試センター試験ではどうかであろうか。センター試験の全志願者数は五五三三六八人、内、障害による受験特別措置を認められた者は一二八八人で、その比率は〇・二三％である。この数値は先の障害学生在籍率〇・二％と近似する。「平成二十二年度大学入学者選抜大学入試センター試験受験案内（別冊）」を見てもわかるように、現在、記載されている障害種別は、視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・病弱のみで、「発達障害」の規定はなく、特別な措置を求めるには「その他」で志願することになる。

事実、平成十八年度～二十二年度の受験特別措置申請者のなかにも、「その他」の障害として「発達障害」系の者が出てきており、昨年度から大学入試センターにおける特別措置委員会に「発達障害」に関する委員が初めて加えられた。また本年四月より大学入試センター内に新たにプロ

ジェクト研究タイプの入試選抜研究機構が立ちあげられ、その中の障害者支援部門に発達障害グループが置かれるなど、やっと本格的な「発達障害」受け入れへの体制が始動したところである。

米国の大学進学に使用される検査（SAT・ACT）やイギリスの資格試験（GCE）等の実施においては、障害のある者が不利益を被らないよう合理的な調整を行うことが義務付けられており、それら国の実施機関では、障害のある者に対しさまざまな受験特別措置が講じられてきている。ただ、障害種別からみた実態状況にはわが国とは大きな隔たりがある。米国での大学受験における全障害者に対する特別措置は約二％、その八割がLDもしくはLD+ADHDだという報告がある。少なくとも義務教育段階での障害のある全生徒比率は約一％、LDはそのうちの六％弱、構成比率でいえば五〇％近くをLDが占めており、そうした背景のもとに大学進学がなされている。

一方英国では、一九七八年のウォーノック委員会報告を受けて「教育における特別なニーズ（Special Needs in Education）」という基本的な考え方をもとに「一九八一年教育法」が制定されている。この報告では、障害の分類を超えて具体的ニーズに応じた特別な教育措置を要する者は

かなり多く、障害種別よりも特別な教育ニーズという捉え方をより重視する。その結果、学習困難 (Learning difficulties) という概念が使用され、五人に一人の割合で何らかの特別な教育措置を要する生徒がいると推定されている (山口・西永、二〇一〇)。

伝統的な読み障害 (ディスレクシア) に対する理解は教育界全体にあり、職業準備教育や就労などでの配慮もしっかり定着している。また具体的な就労イメージの強い芸術・デザイン・技術系のコースでの「発達障害」系学生の比率はきわめて高い。このように欧米の障害学生全体の受け入れ状況と比較すると、障害学生全体としても大きな隔たりがあるが、なかでも「発達障害」系の学生については、わが国の対応の遅れは著しい。これらはまさに歴史的、文化的な差であり、わが国における今後の大きな課題であることは間違いない。

「発達障害」学生における今後の課題

教育に関する先進諸国における障害学生への対応とわが国との現状の間にはまだまだ大きな乖離のあることを指摘してきたが、LD、ADHD、自閉症など、「発達障害」のある学生についてはさらに大きなギャップがある。しか

し、「発達障害」という概念は特別支援教育という言葉とともに急速かつ確実に定着しつつある。どのような障害であつても、その最終ゴールは自立と社会参加であることに変わりはないが、その修学や就労に対する理解と対応に關して、次第にその具体性、現実性のある支援のニーズを求める度合いが増してきている。

「発達障害」の場合、障害としての気づきの遅れや不適切な対応が多く、二次障害も起こしやすいことが知られている (上野一彦、二〇〇二・二〇〇五)。「発達障害」の場合、何らかの学習困難のもちやすいことは共通しており、そうした困難に対する適切な回復支援がないと、自尊心の低下や学習全体への動機づけの低減をまねき、広範囲な学習能力の困難へと広がりがやすい。また、非社会、反社会的なさまざまな不適応行動や二次障害にも発展する可能性が少なからずある。

最後に、「発達障害」学生については支援という観点からの考察や分析がまだ多いが、高等教育においても「ギフトド (才能) 教育」という視点からの「発達障害」の見直しも必要なのではないだろうか。米国では2E (twice-exceptional) 教育、つまり才能のある「発達障害」という意味で、二重に特別な人への教育方法が注目されている (松

村暢隆他、二〇一〇)。「発達障害」を一つの個性としてとらえ、その個人的能力を「生きる力」として豊かに伸ばすことができるならば、それこそが真の人間尊重の教育のモデルとなるのではないだろうか。

文献

- 松村暢隆・石川裕之・佐野亮子・小倉正義(二〇一〇)「認知的個性―違いが活かせる学びと支援―」新曜社。
- 日本学生支援機構(二〇〇九)「平成二十年度(二〇〇八)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報告書」。
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(二〇〇三)「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」文部科学省。
- 上野一彦(二〇〇二)「これからのLD教育はどうなるのか―次の一〇年を展望する―」LD研究、一一、p二二〇―二二六、二〇〇二。
- 上野一彦(二〇〇五)「今あらためてLDを考える―軽度発達障害と特別支援教育―」LD研究、一四、p二四四―二五一、二〇〇五。
- 山口薫・西永堅(二〇一〇)「新版学習障害・学習困難の判定と支援教育」文教資料協会。