

発達障害のある学生への合理的配慮の決定過程に関する 覚書(1)

佐藤雄一郎

はじめに

本稿は前稿に引き続き¹、大学において発達障害のある学生に対して行う合理的配慮の決定過程について、ささやかな検討を試みるものである²

1. 現状

2004年(平成16年)に成立した発達障害者支援法8条2項において「大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。」と明記されたことによって、発達障害のある大学生への支援の実施が法的にも求められるようになっており、各大学においてばらつきがあるものの、支援の輪は着実に広がってきている。それに伴い、発達障害に関する研究においても、各大学における発達障害のある学生への支援の事例報告が増えており、そうした事例報告を対象とした研究もなされはじめている。

丹治孝之助教と野呂文行教授による研究は、そうした事例報告を分析することによって、発達障害のある学生に対する支援に関して今後取り組むべき課題を検討している³。この研究によると、当該学生に対する合理的配慮の決定過程において、「支援の主体である学内教職員と協議の上、配慮内容の決定がなされたと判断できた研究は34件中10件(29.4%)であり、「そのうち、教育組織長、担任、事務職員、保護者といった学内外の複数の関係者による組織的な支援体制のもとでのケース会議は4件(11.8%)、授業・実習担当教員あるいは事務職員との個別の協議は6件(17.6%)

¹ 拙稿「発達障害のある学生への合理的配慮に対する一考察」アドミニストレーション22巻1号(2015年)111頁以下。

² 本稿でも、先行研究を引用させていただいている部分を除いて、発達障害者支援法等、法令上の用語に合わせて、「発達障害」と表記している。

³ 丹治孝之=野呂文行「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巻(2014年)147頁以下。

報告されてい」る⁴。しかし、多くの事例においては、複数関係者によるケース会議は開催されずに、「本人の特性等を教職員に伝えるのみ、あるいは本人とカウンセラー間の面談で決定された配慮内容を他の関係者に依頼するといった支援」となっていて⁵、配慮内容は担当教員の裁量に任せられているケースが多いようである。そのような状況を受けて、この研究は「合理的配慮の決定方法、およびその決定に関与するメンバー構成、学内の組織的な支援体制の整備は、今後の検討課題であるだろう」と指摘している⁶。

後述するように、わが国の最高裁が大学教員の教授の自由に「正面からの憲法上の保障」を与えている中で、講義や研究、試験に関する具体的な支援内容については、担当教員に委ねざるを得ない部分が多いことは確かである。しかし、その一方で、当該学生への合理的配慮の具体的な内容の全てを担当教員の裁量に委ねてしまえば、当該学生の教育を受ける権利が十分には確保できない事態も生じうる。また、それとは逆に、当該学生の教育を受ける権利を重視し過ぎたり、支援が必要な講義や研究の内容に関する専門的知識を有していない他の教員や事務職員によって具体的な支援内容の大半が決められてしまえば、担当教員の教授の自由が大きく侵害されることになる。

このように、大学において発達障害のある学生に対して行うべき合理的配慮の決定過程においてどのような事項をどの程度考慮し、審議されるべきかという点は、当該学生だけでなく、担当教員や大学全体にとっても極めて重要な問題であるといえるだろう。

2. 「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」報告（第一次まとめ）

この点について、文部科学省はどのように考えているのだろうか。文科省は、今後、全ての大学等において、障害のある学生に対する合理的配慮の提供が求められることを踏まえ、高等教育局長の下に、「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」を設置し、9回にわたり検討を重ね、平成24年12月に報告（第一次まとめ・以下、「検討会報告」という）が取りまとめられた⁷。検討会報告は、合理的配慮の決定過程について、以下のように述べる。

「合理的配慮の決定過程においては、障害のある者が、他の者と平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するという合理的配慮の目的に照らし、権利の主体が学生本人にあることを踏まえ、学生本人の要望に基づいた調整を行うことが重要である。大学等は、学生本人の教育的ニーズと意思を可能な限り尊重しつつ、大学等の体制面、財政面を勘案し、『均衡を失しない』又は『過度ではない』負担について、個別に判断することになる。」

「合理的配慮の合意形成過程において、学生本人の教育的ニーズと意思を把握する際には、障害のため学生が単独で大学等との意思疎通を行うことが困難な場合があることなどにも留意し、

⁴ 丹治=野呂・前掲注3・155頁。

⁵ 丹治=野呂・前掲注3・155頁。

⁶ 丹治=野呂・前掲注3・158頁。

⁷ 「障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告（第一次まとめ）」(平成24年12月21日)。この報告は、以下のURLにて閲覧可能である。

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/_icsFiles/afieldfile/2012/12/26/1329295_2_1_1.pdf

必要に応じ、障害に関する専門家の同席を促したり、学内外のリソースや支援に関する情報を整理して学生に示すなど、意思表示のプロセスを支援することが重要である。」

「その際、大学等、授業担当教員、支援担当者による過度な干渉やハラスメント（苦痛を与えるような行為）が行われることのないよう十分留意する。」

「大学等が合理的配慮を決定するに当たっては、学生本人の教育的ニーズと意思を尊重した配慮ができない場合の合理的理由を含め、学生本人を含む関係者間において、可能な限り合意形成・共通理解を図った上で決定し、提供されることが望まれる。」

「特に、通学については、大学等が学生本人に通学が可能であることを確認するとともに、必要に応じ、自治体やNPO等による地域の支援が受けられるかを確認し、学生に対し情報を提供することが重要である。」

「また、合理的配慮の決定は、各大学等の責任において行うこととなるが、その決定過程においては、必要に応じ、学外の専門家等の第三者による意見を参照することも重要である。」

「なお、合理的配慮の決定に当たっては、他の学生との公平性の観点から、学生に対し根拠資料（障害者手帳、診断書、心理検査の結果、学内外の専門家の所見、高等学校等の大学入学前の支援状況に関する資料等）の提出を求め、それに基づく配慮の決定を行うことが重要である。」

「関係者間で合理的配慮内容の合意を得るためには、そのための組織体制を構築する必要がある。具体的には、障害学生支援についての専門知識を有する教職員が学生本人のニーズをヒアリングし、これに基づいて迅速に配慮内容を決定できるような体制整備が求められる。加えて、この決定に対する学生本人からの異議申し立てを受け付ける窓口やその対応プロセスを学内に整備することが望まれる。」

「障害のある学生は、障害の状態・特性等が多様なだけでなく、障害を併せ有する場合や、障害の状態や病状が変化する場合もあることから、時間的な経緯や休学・復学等により必要な支援が変化することに留意する必要がある。」⁸

この検討会報告の内容から、大学において発達障害のある学生に対し合理的配慮を行うかどうか、行うとしてどのような合理的配慮を行うかを決定する過程において考慮すべき事項を拾い上げると、以下ようになる。

- ①当該学生の教育を受ける権利(学生本人の教育的ニーズと意思)
- ②大学等の体制面、財政面
- ③「均衡を失しない」又は「過度ではない」負担
- ④当該学生の意思表示のプロセスの支援
- ⑤当該学生への過度な干渉やハラスメントが行われないこと
- ⑥学生本人を含む関係者間における可能な限り合意形成、共通理解
- ⑦学外の専門家等の第三者による意見の参照
- ⑧当該学生による根拠資料の提示

⁸ 前掲注 7(検討会報告)・7～8 頁。

⑨学内の組織体制の整備

⑩当該学生の障害の状態や病状の変化に対応すること

この内、⑥は合理的配慮の決定過程の理想像を述べており、④と⑤と⑨は合理的配慮の決定過程における考慮要素というよりは、適切な決定ができるための環境整備を求めるものである。また⑩は一度決定された合理的配慮に関するその後の評価に関する点であるため、合理的配慮の決定過程における考慮要素としては、①②③⑦⑧ということになる。これらに加えて、後述するように、大学においては教員の教授の自由が正面から保障されているため、大学教員の教授の自由も考慮要素として挙げられることになる。

そこで以下では、これらの要素をどのように考慮すべきかという点について、具体的に検討していくこととする。

3. 当該学生の教育を受ける権利(学生本人の教育的ニーズと意思)

日本国憲法 26 条 1 項は「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。」と規定し、多くの憲法学説は憲法 26 条 1 項が規定する「教育を受ける権利」には、教育を受ける権利を侵害されないという自由権的側面と、国民が国家に対して合理的な教育制度と施設を整え適切な教育の場を提供することを要求するという社会権的側面があると指摘している⁹。しかしながら、どちらの側面についてもその具体的内容と限界については未だ明らかになっていない¹⁰。最高裁も憲法 26 条「の規定は、福祉国家の理念に基づき、国が積極的に教育に関する諸施設を設けて国民の利用に供する責務を負うことを明らかにするとともに、子どもに対する基礎的教育である普通教育の絶対的必要性にかんがみ、親に対し、その子女に普通教育を受けさせる義務を課し、かつ、その費用を国において負担すべきことを宣言したものであるが、この規定の背後には、国民各自が、一個の人間として、また、一市民として、成長、発達し、自己の人格を完成、実現するために必要な学習をする固有の権利を有すること、特に、みずから学習することのできない子どもは、その学習要求を充足するための教育を自己に施すことを大人一般に対して要求する権利を有するとの観念が存在していると考えられる。」と述べてはいるにとどまり¹⁰、「国民各自が有する『学習をする固有の権利』の具体的内容については何も語っていない」のである¹¹。

確かに、検討会報告が指摘するように、「合理的配慮の決定過程においては、障害のある者が、他の者と平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するという合理的配慮の目的に照らし、権利の主体が学生本人にあることを踏まえ、学生本人の要望に基づいた調整を行うことが重要である」ことは間違いない¹²。高橋知音教授も合理的配慮に関しては、「何においてもまず基本となるのは『学生が学ぶ権利の保障』で」あって、どのような合理的配慮が必要かという

⁹ 辻村みよ子『憲法(第4版)』(日本評論社・2012年)308頁、野中俊彦=中村睦男=高橋和之=高見勝利『憲法I(第5版)』(有斐閣・2012年)・517頁等。

¹⁰ 最大判昭和51年5月21日刑集30巻5号615頁。

¹¹ 大島佳代子「『教育を受ける権利』の意義・再考」同志社法学64巻7号(2013年)428頁。

¹² 前掲注7(検討会報告)・7頁。

検討や実際に「配慮がなされて初めて、この学生は公平に評価される機会を与えられるのであり、これは大学が学生に保障すべき『学びの権利』である」と指摘している¹³。しかし上述したように、憲法学説・判例ともに教育を受ける権利の具体的内容について明らかにしておらず、また最高裁が大学教員の教授の自由に「正面からの憲法上の保障」を与えている状況下では、教育を受ける権利からすぐに合理的配慮の具体的な内容を導き出せるものではなく、他の考慮要素との比較衡量・調整が必要になる。

この点について、内野正幸教授が興味深い指摘をしている。内野教授は憲法 26 条 1 項の権利論に注目し、「教育を受ける権利」を「良好な学校環境の下で適正な教育を受けることに関する子ども(生徒)側の権利・自由」と「より豊かなものとして」解釈している¹⁴。本稿の主題である発達障害のある学生への「合理的配慮」は、内野教授が指摘している「適正な教育」を学生に保障するための不可欠の要素となろう。ただし、内野教授は同時に、「教育を受ける権利という概念を重視するといっても、それは、この概念が実際に(厳格な意味での)憲法解釈論の次元で作用することが多い、と考えているわけではない。学校教育に関するある措置や事態について、それは教育を受ける権利を侵害しており憲法 26 条 1 項違反になる、といえるような場合はすくないであろう。むしろ、同項の定める『教育を受ける権利』の精神に照らして望ましい・望ましくない、といった議論の方が行いやすいであろう。そのさい、このような議論は(厳格な意味での)憲法解釈論に属さない、ということを実感すべきであろう。また、この文脈でも、個々の問題を検討するために『教育を受ける権利』の内部での諸価値の調整が必要になる場合もある、ということを確認しておきたい。」と指摘している¹⁵。

誤解を恐れずに言えば、確かに発達障害に限らず、障害のある学生の教育を受ける権利に関する先行研究の多くは(当然のことながら拙稿も含まれる)、「教育を受ける権利の精神に照らして望ましい・望ましくない、といった議論」を展開してきたように思われる。しかしながら、既に高井裕之教授が指摘しているように、「特定のテキストに論拠を置く議論がそのテキストを信ずる者の間でしか意味をなさないのと同様に、『日本国憲法の精神に照らして望ましい』という言明は『日本国憲法』の精神を共有する者の間でしか説得力をもたない。問題は、なぜ、その『憲法の精神』が望ましいか、であり、「一般的にいて、憲法よりも下位の法規範の解釈や立法政策論において『憲法の精神に照らして望ましい』という論拠を持ち出すことは、望ましくない思考停止である場合が多い」のである¹⁶。

よって、発達障害も含めて、障害のある学生の教育を受ける権利に関する諸問題について考察場合には、内野教授の指摘のように、教育を受ける権利という概念を原点におき、「その内部での諸価値の調整」を行うという視点が重要になると考えられる。

¹³ 高橋知音『発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック』(学研教育出版・2012年)41頁。

¹⁴ 内野正幸「教育権から教育を受ける権利へ」ジュリスト 1222号(2002年)106頁。

¹⁵ 内野・前掲注 14・107頁。

¹⁶ 高井裕之「憲法と医事法との関係についての覚書」佐藤幸治先生還暦記念『現代立憲主義と司法権』(青林書院・1998年)300頁～301頁

4. 大学等の体制面、財政面

大学において発達障害のある学生に対し合理的配慮の内容を決定を行う場合、当該「学生本人の要望に基づいた調整」を行うことが基本とはなるが、大学の体制や財政の点からみて可能な配慮でなければ、いかに理想的な支援内容を決定したとしても、現実的な実施は不可能となってしまう、絵に描いた餅で終わってしまう。この点について高橋知音教授と高橋美保准教授は、『『過度な負担』の判断基準が大学によって異なるケースが出てくる可能性もある』とした上で、厚生労働省による障害者雇用における合理的配慮の指針と対比させ、「大学の規模や財務状況によって、過度な負担とされる基準が異なってくることも考えられる。」と指摘している¹⁷。

この点に関しては、別な角度から参考となる判例が存在している。高専において宗教的理由から剣道実技の履修を拒否した学生に対する原級留置および退学処分の違法性が争われた事件において、剣道実技に代わる代替措置を採るにつき実際的な障害があったという高専側の主張に対して、最高裁は具体例を挙げることなく、「信仰上の理由に基づく格技の履修拒否に対して代替措置を採っている学校も現にあるというのであり、他の学生に不公平感を生じさせないような適切な方法、態様による代替措置を採ることは可能であると考えられる。」との判断を示している¹⁸。

もちろん、宗教的理由を理由に剣道の受講を拒否し続けた結果、退学処分という学生にとって非常に重い処分を受けた事例に対する判断を、発達障害のある学生の合理的配慮の具体的内容に関する判断の場面に応用することには、更なる慎重な検討が必要ではあるけれども、上記のような先行研究や判例からすると、大学側としては自らと同程度の規模や財務状況の大学で実際に行われている合理的配慮の具体的内容について、定期的に情報を得た上で自らの大学において実際に実施可能かどうかの検討を行う等の対応が求められてくるだろう。高橋知音教授と高橋美保准教授も「将来的には、事例の積み上げと共有によって、『だいたいこの程度』というラインが決まってくるものと思われる」と指摘している¹⁹。

もちろん、大学側が自らと同程度の規模や財務状況の大学で実際に行われている合理的配慮の具体的内容を参考にすべきことは間違いないが、重要なことは、大学側がそれで満足してしまわないことであろう。検討会報告も「障害のある学生は、障害の状態・特性等が多様なだけでなく、障害を併せ有する場合や、障害の状態や病状が変化する場合もあることから、時間的な経緯や休学・復学等により必要な支援が変化することに留意する必要がある。」と述べているように²⁰、大学側としても、自らと同程度の規模や財務状況の大学で実際に行われている合理的配慮の具体的内容を参考にするだけで満足するのではなく、当該学生の「障害の状態や病状が変化」に対応して、合理的配慮の具体的内容も変化させていく必要があることに留意すべきである。

5. 「均衡を失しない」又は「過度ではない」負担

実際に行う合理的配慮が「均衡を失しない」又は「過度ではない」負担でなければならないと

¹⁷ 高橋知音=高橋美保「発達障害のある学生への『合理的配慮』とは何かーエビデンスに基づいた配慮を実現するためにー」教育心理学年報 54 集(2015 年)228 頁。

¹⁸ 最三小判平成 8 年 3 月 8 日民集 50 卷 3 号 469 頁。

¹⁹ 高橋知音=高橋美保・前掲注 17・228 頁。

²⁰ 前掲注 7(検討会報告)・7~8 頁。

いう点は大学の体制面と財政面とも関係してくるが、担当教員や他の学生との関係においても問題となりうる。この点については教育学の分野において活発に議論されているので、いくつか先行研究を紹介したい。

その前提として、発達障害というだけで安易に単位を授与したり、課題を免除したり、本人が困難さを感じていない部分にまで過度に配慮をしたりすることが、残念ながら実際には各大学において行われている²¹。そこには様々な事情が存在していることは理解できるが、そういった対応をしたところで、当然のことながら問題の本質的な解決にはなり得ない。こうした安易な大学教員の対応について米山直樹教授も、「むしろ発達障害学生にとってさまざまな事柄を学ぶ機会が失われることにもなり、長期的にも、また教育的にも不適切な対応だと言わざるを得ない」と批判しているが²²、前述したように、発達障害者支援法の制定に伴い、大学教員の側としても発達障害について正確な知識を身につけた上で、当該学生に対し適切な評価を行うことが求められているということを深く自覚すべきであろう。

次に、松岡克尚教授を代表とするグループによる研究によれば、「たとえば、コミュニケーション能力が成績評価の中心になる授業(実習、演習系)での合理的配慮について考えれば、障害によりコミュニケーションが苦手であるのだが、そこを何らかの形でサポートしてしまうと肝心の授業の到達レベルが正当に評価できないという問題が出てくる。そうしたケースに対して『合理性』を判断していくためには、やはり、個々のケースで学生の困難さ・教員の負担・他の学生との公平性をそれぞれ独立して検討する、または協働作業の中での話し合いの中で配慮の内容や範囲を探究し続ける、といった方策を取ることが適切ではないかと考えられる。」と指摘し、大学としては先行研究で示された合理的配慮であるかどうかの基準に準拠し、「それを基にした演繹的な支援枠組みの構築をまず検討しなければならない」と説いている²³。合理的配慮の決定過程としての一般的な姿としては適切であろうが、具体的な判断過程には迫っていない。

その点、高橋知音教授と高橋美保准教授はより具体的な例を示している。「たとえば、コミュニケーションが極端に苦手な学生が、グループでのディスカッションを求める授業は受けられないが、教員と1対1なら自分の意見を表明できるとする。この場合、すべての授業をマンツーマンで行うのは、教員にとって過度な負担と言えるだろう。仮にこのような希望が複数出てきたら、一つの授業だけでその教員の業務時間のほとんどを占めるという状況になりかねない。」とする一方で、「ディスカッションを多く行う授業において、授業の目的が『ディスカッションのスキルを習得すること』なら、ディスカッションをまったくしないで単位を認定することはできない」が、「ある概念についての理解を深めるための手段としてディスカッションが用いられているだけなら、別の方法が考えられ」、「学生がディスカッション以外の方法で学び、その成果を示すこ

²¹ 佐藤克敏=高橋知音=福田真也=米山直樹「発達障害、教職員のための障害学生修学支援ガイド(平成23年度改訂版)」(日本学生支援機構)193頁等。

²² 米山直樹「大学における発達障害者支援の課題」人文論究 60巻4号(2011年)60頁。

²³ 松岡克尚=水山えみ=福田典子=鈴木ひみこ=松浦考佑=宮崎康支「大学教職員と発達障害学生—合理的配慮提供に向けて教職員に求められる理解と支援—」関西学院大学高等教育研究 5号(2015年)36頁。

とができれば、ディスカッションを免除しても単位認定は可能である」と述べている²⁴。植木淳准教授はより一般的に、「ADA(American with Disabilities Act 障害のあるアメリカ人に関する法律)を参照すれば、合理的配慮の要求は『本質的変更の抗弁』及び『過重な負担の抗弁』によって限界が付されることになり、例えば「高等教育機関において学習障害のある学生が教育課程の水準を下げるような合理的配慮を要求した場合に、当該配慮が教育課程の本質的性格を変更させるものであれば認められ」ず、「合理的配慮の要求は、『過重な負担』に至らない範囲で認められ、費用の面での調整が行われることになる。」と述べている²⁵。

こうした指摘を踏まえると、大学において発達障害のある学生に対し行う合理的配慮の具体的内容が「均衡を失しない」又は「過度ではない」負担と言いうるためには、教育課程や個別の講義やゼミの目的・本質的性格を変更させない程度のものでなければならないことになろう。しかし、そうだとすると、次に教育課程や個別の講義やゼミの目的・本質的性格をどのように捉えるべきかが問題となる。特に、個別の講義やゼミにおいては、担当教員の教育理念や教育方法との関係から、慎重な検討が必要になると思われる。

そうした点から見て、試験時間の延長という「合理的配慮」であれば、「均衡を失しない」又は「過度ではない」負担として、支援に関する関係者からも比較的同意を得られやすいのではないかと推察される。実際、大学入試センター試験においても、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱と並んで発達障害も受験特別措置(試験時間の延長(1.3倍)・チェック解答²⁶・拡大文字問題冊子の配布・注意事項等の文書による伝達・別室の設定・試験室入口までの付添人の同伴・座席配慮)が認められているからである²⁷。このように、関係者からの同意が比較的得られやすいと思われる点から、当該学生に対し合理的配慮を実施していく方法が最も現実的な対応といえるであろう。

6. 学外の専門家等の第三者による意見の参照

前述したように、発達障害の場合、目に見えない障害であり、かつ、当該学生の発達状態が「デコボコ」であるために、当該学生に対して行う合理的配慮を決定する際には、専門家の意見を参照することが必要となる。しかしながら、臨床心理士やスクールカウンセラーではなく、精神科医を常勤で雇用している大学はそう多くはないであろう。加えて、ある精神科医に聞いたところでは、精神科医の中でも発達障害と的確に診断できる医師自体も、そう多くはないようである²⁸。そうした状況においては、学内の臨床心理士やスクールカウンセラー等の意見のみを参考にして、当該学生に対し合理的配慮を行うかどうか、そして合理的配慮の内容を決定していくことは適切ではなく、検討会報告が示している方向性は評価すべきであろう。

²⁴ 高橋知音=高橋美保・前掲注17・228頁。

²⁵ 植木淳「日本国憲法と合理的配慮」法律時報87巻1号(2015年)78頁。

²⁶ チェック解答用紙に受験者が選択肢の数字等をチェックする解答方法である。

²⁷ 当然ながら、このような特別措置が認められるためには、医師の診断書および状況報告・意見書の提出が必要となっている。

²⁸ この中には、「診断できるのにやらない医師」と「そもそも診断できない医師」とが混在しているとのことである。

この検討会報告の方向性について、富山大学教育・学生支援機構学生支援センターにおいて実際に学生支援に携わっている桶谷文哲特命講師も、「音声コミュニケーションが困難な聴覚障害学生をはじめ、社会的コミュニケーションに困難さのある自閉症スペクトラム障害学生などにも配慮した考え方が示されていることは意義深い」と評価している²⁹。

では、大学としては専門家とどのように連携していくべきであろうか。山梨県立こころの発達総合支援センターの本田秀夫所長は、「通常の身体医学における教育的アプローチがあくまで医療の枠組み内で行われる(たとえば糖尿病における食事指導など)のに対して、発達障害の治療におけるそれは医療の枠組みを超えて学校教育のなかで取り込まれるときにもっともその効果が期待できるところが特徴である」ため³⁰、発達障害のある学生への支援では「医療と学校教育の密な連携が重要」とした上で、「医療が教育との連携を発展させるための原則は、まずは教育が主役で医療が脇役であることを、現場のスタッフがよく認識しておくことである。これは、医療の役割が小さいということではない。発達障害に関する先進的な知識を有し、ケースに関する全体像を包括的に把握できるのは、医療である」が、発達障害の子どもに対する支援を最も密に行うのは教員であるのだから、「医療の側が有しているさまざまな情報や知識をいかに学校現場に伝承し、実践に活用してもらうかが、支援の成功を左右する。すなわち、医療が教育の優れた脇役となれるかが、連携の鍵である」と指摘している³¹。

これは医療の側に対する指摘というよりも、大学の教職員に対する指摘として受け止める方が現実に即しているかもしれない。というのも、筆者も以前勤めていた大学の学生委員として、発達障害のある学生の支援に携わったことがあるが、合理的配慮の内容をいかに決定していくかー担当教員にいかに理解してもらうかーという手続において非常に苦労した経験があり、お恥ずかしい話だが、精神科医に丸投げして「精神科医が言っているのだから理解してくださいよ」と言い張ろうとしたことがある。しかし、その件を依頼した精神科医から、「それは大学教員の専門性を否定することになりませんか」と指摘され、自らの不明を大いに恥じたことがある。

ただ、実際に各大学において当該学生に対し合理的配慮を行うかどうかを決定する際には、私のように医師の意見に大きく依存しているのが実情ではないだろうか。もちろん、専門家としての医師の意見は最大限尊重すべきものではあるが、しかし大学としても、教育を受ける権利という概念を原点におきつつ、医師の意見のみに依存するのではなく、「医療の側が有しているさまざまな情報や知識を」活用し、主体的に判断していくことが求められているといえるだろう。

7. 当該学生による根拠資料の提示

当該学生に対し合理的配慮を行うかどうか、そして合理的配慮の内容を決定するに際して、当該学生から根拠資料の提示を求めることは、行う配慮の「合理性」を担保するためにも、他の学生との「公平性」を確保するためにも、担当教員に理解してもらうためにも必要不可欠である。

²⁹ 桶谷文哲「発達障がい学生支援における合理的配慮をめぐる現状と課題」学園の臨床研究 No.12・59頁。

³⁰ 本田秀夫『子どもから大人への発達精神医学ー自閉症スペクトラム・ADHD・知的障害の基礎と実践ー』(金剛出版・2013年)・135頁。

³¹ 本田・前掲注30・141頁～142頁。

この点につき、桶谷文哲特命講師は「どのような立場の専門家の所見かに関わらず、学部や教職員等に示される根拠資料に求められるのは、診断名だけではなく、当該学生がどのような障がい特性によって、どのような困難を抱えていて、配慮によってどのような効果が見込めるかといった具体的情報である。つまり、その配慮の必要性を周囲が十分に理解できるための資料でなくてはならない。特に発達障がいの場合、障がい名だけでは個々の困難さが伝わらないため、診断名や心理検査の数値的な情報だけでなく、当該学生の困難な状況とその理由が伝わるストーリーの提示が必要だと考えられる」と指摘している³²。筆者が精神科医や大学の保健担当者に聞いた範囲では、当該学生から提出される診断書には、診断名だけが記載されているものもあれば、当該学生の障害特性について詳細に記載されているものもあり、担当した精神科医によって内容に大きな差が生じているようであるため、当該学生や大学側から担当の精神科医に対し、「当該学生の困難な状況とその理由が伝わる」ような診断書を作成してくれるように依頼すべきであろう。

また、当該学生が提出した医師の診断書等が、作成されてから時間が経過している場合、大学としてはどのように対応すべきであろうか。筆者としては、他の学生との公平性や、担当教員に理解してもらうためにも、なるべく近時の診断書であるべきだと考え、当該学生に対し新たな診断書の提出を求めるべきだと考えていたのだが、ある精神科医に聞いたところ、「発達障害というのは一生ものなのだから、古い診断書だからといって一概に否定するのではなく、配慮はしてほしい」という指摘を受けたことがある。実際にどのように判断するかは各大学に委ねられることにはなるが、支援体制を整備していく過程で検討しておくべき問題だと思われる。

8. 大学教員の教授の自由

憲法学における通説は、憲法 23 条の「学問の自由」には、研究の自由、研究発表の自由、教授の自由が含まれると解している³³。これに対して最高裁は当初、東大ポポロ事件において、憲法 23 条の学問の自由は、学問的研究の自由とその研究結果の発表の自由とを含むものであつて、同条が学問の自由はこれを保障すると規定したのは、一面において、広くすべての国民に対してそれらの自由を保障するとともに、他面において、大学が学術の中心として深く真理を探究することを本質とすることにかんがみて、特に大学におけるそれらの自由を保障することを趣旨としたものである。教育ないし教授の自由は、学問の自由と密接な関係を有するけれども、必ずしもこれに含まれるものではない。」と判示していた³⁴。しかし、その後の旭川学テ事件において最高

³² 桶谷・前掲注 29・59 頁。同様に、ナラティブ・アプローチの必要性を説く代表的な先行研究として、斎藤清二=西村優紀美=吉永崇史『発達障害大学生支援への挑戦 ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント』（金剛出版・2010 年）が挙げられる。

³³ 法學協會『註解日本国憲法 上巻』（有斐閣・1957 年）459 頁以下、宮沢俊議『憲法Ⅱ（新版）』（有斐閣・1971 年）396 頁、野中俊彦=中村睦男=高橋和之=高見勝利・前掲注 9・340 頁以下。

³⁴ 最大判昭和 38 年 5 月 22 日刑集 17 卷 4 号 370 頁。ただし、最高裁はこの説示の後に続けて「しかし、大学については、憲法の右の趣旨と、これに沿って学校教育法五二条が『大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究』することを目的とするとしていることに基づいて、大学において教授その他の研究者がその専門の研究の結果を教授する自由は、これを保障されると解するのを相当とする。すなわち、教授その他の研究者は、その研究の結果を大学の講義または演習において教授する自由を保障されるのである。そして、以上の自由は、すべて公共の福祉による制限を免れるものではないが、大学における自由は、右のような大学の本

裁は、「確かに、憲法の保障する学問の自由は、単に学問研究の自由ばかりでなく、その結果を教授する自由をも含むと解される」と判示するに至っている³⁵。

加えて最高裁は旭川学テ事件において、「大学教育の場合には、学生が一応教授内容を批判する能力を備えていると考えられるのに対し、普通教育においては、児童生徒にこのような能力がなく、教師が児童生徒に対して強い影響力、支配力を有することを考え、また、普通教育においては、子どもの側に学校や教師を選択する余地が乏しく、教育の機会均等をはかる上からも全国的に一定の水準を確保すべき強い要請があること等に思いをいたすときは、普通教育における教師に完全な教授の自由を認めることは、とうてい許されないところといわなければならない。」と述べて³⁶、「学生が教授内容に対する批判能力を備えていること」および「教育の機会均等と全国的な一定水準の確保の要請が普通教育よりも強くないこと」を前提としているとはいえ、大学教員の教授の自由に対し「正面からの憲法上の保障」³⁷を与えているのである。このように、最高裁が大学教員に対して「完全な教授の自由」を認めている点は、大学において発達障害のある学生に対し合理的配慮を行う際に「障害」になりうる。学問が細分化していき、他の専門分野の講義について安易に口出しできない状況では、担当教員の「教授の自由」は相当強い主張になるだろう。仮に担当教員が「この科目の性質上、そのような配慮はダメだ」といえば、そのまま通ってしまう可能性もあり、担当教員の主張が適切かどうかを、どのように評価すべきかが大きな問題となりうるのである。

もちろん、当該学生に対し行う合理的配慮の具体的内容が、教育課程や個別の講義およびゼミの目的・本質的性格を変更させるようなものであれば、前述したように、「均衡を失しない」又は「過度ではない」負担とは到底いえず、加えて、担当教員の教授の自由をも侵害するものとして、認められないことは当然である。しかしながら、当該学生に対し行う合理的配慮の具体的内容を決定する際には、担当教員の教授の自由を出発点として検討・決定していくのではなく、当該学生の教育を受ける権利という概念を原点におき、「その内部での諸価値の調整」を行うという視点から検討・決定していくことが求められる。こうした視点の違いは、結論において大きな差異を生じさせるのではないかと思われる³⁸。こうした視点から検討・決定することこそが、前稿で引

質に基づいて、一般の場合よりもある程度で広く認められると解される。」と述べている。

³⁵ 前掲注 10。

³⁶ 前掲注 10。

³⁷ 蟻川恒正「学問・教育の自由」樋口陽一=山内敏弘=辻村みよ子=蟻川恒正『新版 憲法判例を読みなおす』(日本評論社・2001年)143頁。

³⁸ この点とは直接の関連性はないが、死に対する権利そのものを基本的人権として保障するかどうかという点について藤井樹也教授は、「自己決定権で問題になるさまざまな利益についても、抽象的なレベルから具体的なレベルまでさまざまなレベルで表現が可能であり、そこに含まれるさまざまな特徴のうちどの属性に注目し、これをどのレベルで表現するかという問題自体がきわめて重要である」から、「安楽死や尊厳死の問題について、そこにふくまれる『死ぬ』という特徴に注目してこれを『死ぬ権利』の問題と表現するか、延命治療を拒否するという特徴に注目してこれを『延命治療拒否権』の問題と表現するかという問題は、表現に関するたんなる趣味にとどまらず、憲法解釈論上きわめて重要な問題であるというべきではないだろうか」と述べている。藤井樹也『「権利」の発想転換』(成文堂・1998年)358頁。同様に、竹中勲教授も『自殺の自由』ではなく、『明確な意思に基づき医師の援助を得て自らの(生物学的)生命を消滅させる自由』、『生命維持医療拒否権』、『生命維持医療を受けるか否かの選択・決定の自由』、『望まない医

用した正村公宏名誉教授の指摘する「可能性の哲学」を福祉社会の基本思想に据えることにつながるのではないか³⁹。

9. 考慮要素間の調整－法律学の知見の活用可能性

そこで次に、これまで述べてきたような性質を有する諸要素間の調整をいかに行っていくかという点について論じていこうと思うのだが、この点に関して本稿では法律学の知見を活用できないかと考え、以下において、ささやかではあるがその可能性を探ってみたいと考えている。(以下、次号)

(本稿執筆に際して、小澤寛樹長崎大学大学院医歯薬学総合研究科教授と今村明長崎大学大学院医歯薬学総合研究科准教授、ならびに山田聖剛長崎総合科学大学共通教育センター准教授と澁谷顕一新潟医療福祉大学健康科学部健康栄養学科准教授に賜ったご厚情について、記して謝意を表する次第である)

本研究は、科研費・基盤研究(C) (課題番号 25380055) の助成を受けたものである。

追記

プロ野球の世界において、選手としても監督としても比類なき成績を残された野村克也氏は、出演したテレビ番組で以下のように語っている。

「僕が今日あるのは、大監督、鶴岡監督の一言なんです。それが大きな自信を生んだんですよ。もう不安で不安でしょうがない時に、2軍から1軍に上がった3年目、大阪球場の通路で監督に会いましたから当然、『おはようございます』と挨拶しますわね、そしたら機嫌が良かったのかどうか知らないですけど、私の顔を見るなり、『お前、ようになったな』。絶対に褒めないことで有名な監督さんなんです。他所のチームの選手は褒める。自分の選手は絶対に褒めない。褒めない監督で有名な人だったんですよ。その監督に褒められたもんだから、あのさりげない一言はいまだに耳に残ってますよ」、「自分の存在感とか価値観とかね、そういうものは全員みんな誰しも持

療を拒否する権利』・『どのような医療を受けるか否かの選択・決定の自由』などであるととらえられた場合、その憲法上の権利性に関する憲法解釈論において差異が生じうるのではないかと指摘している。竹中勲『『安楽死』と憲法上の自己決定権』法学教室 199号(1997年)85頁。

³⁹ 前稿でも引用したが、経済学者の正村公宏名誉教授は、自らの体験を基に以下のように述べている。「障害の子にとっての『自立』とは、ある達成された状態を意味しているのではないと私は思う。それは、この子たちの『可能性』を求めたえまない努力の方向を意味しているのだと私は考えている。私は、そうした私の気持を、いくらか気取ったいい方ではあるが、『可能性の哲学』と呼ぶことにしている。私は、『可能性の哲学』こそが、障害者福祉の基本思想でなければならないし、もっと一般的に『福祉社会』の基本思想でなければならないと思う。いや、それは、私たちの社会がより人間的であるための基本的な要件なのではないかと私は考えている。」正村公宏「ダウン症の子をもって」柳田邦男編『同時代ノンフィクション選集第3巻 障害とともに(文芸春秋・1993年)69頁。

ってるわけですからね、さりげない一言でいいんですよ。」と⁴⁰。

野村氏の発言を聞いて、ふと大学院時代に辻村みよ子先生から聞いたお話を思い出した。辻村先生が「博士論文で苦しんでいた頃、芦部信喜先生から『本格的なフランス革命期憲法の研究は、東大でも学位に値しますよ』と言われたことが、どれだけ救いになったことか」と⁴¹。辻村先生はこのエピソードを論文で苦しむ我々大学院生に対して、楽しそうに、そして時折懐かしそうに話してくださった(ただ、当時の私には「辻村先生でも落ち込むことがあるのだな」と感じるだけの感受性しか持ち合わせていなかったのだが・・・)。

時は流れて、ようやく研究者の道を歩き始め、縁あって2年半前に熊本県立大学に異動してきた。しかし、講義もゼミも思うようにはいかず、研究も進まず、深いため息をつきながら廊下を歩いていたときだった。突然、背後から「おう、お前、頑張っとるらしいな」と声をかけられた。振り向くと、石橋敏郎先生が笑っていた。

私もまた、自分を救ってくれる一言に出会う好運に恵まれた。記して謝意を表する次第である。

⁴⁰ NHK アーカイブス「NHK 特集 スポーツドキュメント 江夏の21球」より。

⁴¹ このエピソードについては、辻村みよ子「芦部信喜先生への“オマージュ”」ジュリスト 1169号(1999年)79頁において詳しく述べられている。