

発達障害のある学生への合理的配慮に対する一考察

佐藤雄一郎

はじめに

本稿は、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に関して、これまでの経緯や議論を整理した上で、教員の教授の自由と学生の教育を受ける権利との関係という観点から、ささやかな検討を試みるものである¹。

1. 法令上の定義と診断マニュアルの改訂

(1)法令上の定義

2004年(平成16年)に成立した発達障害者支援法2条1項において発達障害は、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と定義されており²、政府広報や文科省のホームページにおける発達障害に関する説明も、これに沿った内容となっている³。

しかし、2013年5月に、アメリカ精神医学会(American Psychiatric Association)作成の『精神疾患の診断と統計のためのマニュアル第5版 Diagnostic statistical manual of mental disorders 5th

¹ 本稿では、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。

² これを受けて発達障害者支援法施行令1条は、発達障害者支援法2条1項の「政令で定める障害」について、「脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもののうち、言語の障害、協調運動の障害その他厚生労働省令で定める障害」とし、同施行令を受けた発達障害者支援法施行規則では、発達障害者支援法施行令1条の厚生労働省令で定める障害について、「心理的発達の障害並びに行動及び情緒の障害（自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、言語の障害及び協調運動の障害を除く。）」とされている。

³ 政府広報オンライン「特集 発達障害って、なんだろう?」。これについては以下のURLで閲覧可能である。<http://www.gov-online.go.jp/featured/201104/>
文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/hattatu.htm

edition : DSM-5』が出版され⁴、発達障害に関する診断マニュアルのひとつに大幅な改訂が加えられた。現在、発達障害の診断には、WHO(世界保健機関)による『ICD-10』とアメリカ精神医学会による『DSM-5』という2つの診断基準があるが⁵、「とりわけ精神医学研究においては、このDSMを用いた診断を用いないと、国際的な学術誌の論文掲載が拒否されるという現実があって、お膝元のアメリカからも歴代のDSMによる診断に関してはさまざまな批判が噴出しているのに、日本の精神科医も用いざるをえないという事情がある」ために、DSMによる診断が「世界の精神科医における共通言語として使われて」いるようである⁶。そのため今後、日本においてもこのDSM-5を用いた発達障害の診断が広まることが予想されるので、ここでDSM-5による改訂の内容について若干の説明を行いたい⁷。

(2)DSM-5による改訂の内容

まず第一に、「DSM-III以来、児童青年期精神医学領域で取り扱われることが多い問題は、『通常、幼児期、小児期または青年期に初めて診断される障害』という大項目に含まれていた」が、DSM-5では、「この分類が廃止され、いわゆる発達障害に属する『神経発達障害』が創設され」、DSM-5の一番前に来たという点である⁸。この点については、神経発達障害が「ある意味では精神科疾患のひとつの基本となることを表している」とも指摘されている⁹。

第二に、DSM-5において初めて、神経発達障害のグループの中に注意欠如/多動性障害(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder : AD/HD)が入った点である。前述したように、日本では既に平成16年に成立した発達障害者支援法においてADHDは発達障害の代表的な疾患のひとつに掲げられており、「主に福祉の領域ですでにADHDは発達障害として認知されているような流れがあった」のだが¹⁰、世界的に見るとADHDはDSM-IVまでは「子どもの問題行動というふうにとらえられていて、発達障害という概念には含まれていなかった」のである¹¹。事実、WHO(世界保健機関)による『ICD-10』においては、「行動および情緒の障害」として分類されている¹²。この点について杉山登志郎教授は、「何とわが国はDSM-5に先んじて、二〇〇五年に『発達障害者支

⁴ 日本語版としては、高橋三郎=大野裕監訳(染矢俊幸/神庭重信/尾崎紀夫/三村将/村井俊哉訳)『DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル』(医学書院・2014年)がある。

⁵ 日本語版としては、融道男=中根允文=小宮山実=岡崎祐士=大久保善朗(監訳)『ICD-10 精神および行動の障害—臨床記述と診断ガイドライン—』(医学書院・2008年)がある。

⁶ 森則夫=杉山登志郎「DSM-5の全体構成」森則夫=杉山登志郎=岩田泰秀編著『臨床家のためのDSM-5 虎の巻』(日本評論社・2014年)2頁。

⁷ とは言うものの、本稿筆者にはDSM-5による改訂の内容を十分に説明できるに足る医学的知識が欠如しているため、DSM-5の改訂内容については、森=杉山=岩田編・前掲注6と森則夫=杉山登志郎編「DSM-5対応 神経発達障害のすべて」(日本評論社・2014年)および神庭重信総編集=神尾陽子編集『DSM-5を読み解く①』(中山書店・2014年)等を参照・引用した。

⁸ 杉山登志郎=高貝就=涌澤圭介「児童青年期精神疾患の全体像」森=杉山=岩田編・前掲注6・25頁。

⁹ 森則夫=杉山登志郎=中村和彦「座談会 神経発達障害と精神医学」森=杉山編・前掲注7・3頁(なお、引用した部分は杉山登志郎教授の発言である)。

¹⁰ 中西葉子=飯田順三「注意欠如・多動性/注意欠如・多動性障害」神庭=神尾編・前掲注7・77頁。

¹¹ 森=杉山編・前掲注7・3頁(前掲注9同様、杉山登志郎教授の発言である)。

¹² 神庭=神尾編・前掲注7・77頁

援法』で ADHD を発達障害に決めてしまいました。これはすごいことです。」と述べている¹³。

そして第三に、「DSM-III以来、自閉症を代表とする生来の社会性の発達障害を示すグループを広汎性発達障害と呼んできた」¹⁴が、「『広汎性発達障害』という言葉が捨てられて、ASD(自閉症スペクトラム障害)ということで一括化された」点である¹⁵。これに伴い DSM-5 では、自閉症スペクトラム障害の診断基準も組み直されている¹⁶。こうした動きの背景には、「広がりすぎた広汎性発達障害をもっと狭める」という動機があったとも指摘されている¹⁷。

<DSM-5 による神経発達障害>

- ・知的障害
- ・コミュニケーション障害
- ・自閉症スペクトラム障害
- ・注意欠如/多動性障害
- ・限局性学習障害
- ・運動障害
- ・その他の神経発達障害

以上のような DSM-5 による改訂の内容が、今後、発達障害者支援法等、わが国における法令上の発達障害の定義にどのような影響を及ぼしていくのかについては現段階では全く不透明ではあるが、現在、改訂作業が進められている『ICD-11』の改訂内容次第という面もあるとはいえ、DSM-5 を用いた診断が広まるにつれて、法令上の定義の変更も検討されていくになると思われる。

(3)発達障害のある大学生への支援

そのような中、従来、発達障害に関しては、小学校・中学校・高校における支援のあり方が議論の中心であったが、上述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¹⁸、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のである。

2. 発達障害のある学生の主な特徴と生きづらさ

(1)発達障害のある学生の主な特徴

¹³ 森=杉山編・前掲注 7・3 頁(前掲注 9 同様、杉山登志郎教授の発言である)。

¹⁴ 高貝就「ASD の新たな概念」森=杉山編・前掲注 7・51 頁。

¹⁵ 森=杉山編・前掲注 7・3 頁(前掲注 9 同様、杉山登志郎教授の発言である)。

¹⁶ 高貝就「ASD の新たな概念」森=杉山編・前掲注 7・51 頁。

¹⁷ 杉山登志郎=高貝就=涌澤圭介「自閉症スペクトラム」森=杉山=岩田編・前掲注 6・39 頁。

¹⁸ この点について須賀英道教授は、「これまでのフィルタリングによる入学者の制限から、大学全入時代になったことによって、サポート体制が必須のものとして教育分野で周知されていることであり、小・中・高における支援教育が大学に延長されてきた」と指摘している。須賀英道「大学生の発達障害サポートに最も必要なものは何か？」心理学ワールド 58 号(日本心理学会・2012 年)22 頁。

ここでは、発達障害のある学生の中で比較的多く見られる自閉症スペクトラム障害と注意欠如・多動性障害(ADHD)、そして限局性学習障害について説明する¹⁹。

①自閉症スペクトラム障害²⁰

- ・社会的コミュニケーションと社会的相互作用の困難
(他人への関心が乏しく集団の中で適切に振る舞えない、場の状況や文脈を読み取れない²¹、相手への配慮がない発言、自分の興味のあることを一方的に話す、冗談・皮肉等を字義通り解釈する)
- ・想像性の障害
(同じ状況や決められたことへのこだわりが強く柔軟な対応ができない、興味・活動が限定されている²²)
- ・特定の感覚刺激に対して、過敏であったり、鈍感であったりするといった感覚異常
- ・手先や運動面の不器用さ
- ・重要なものとそうでないものとの区別、部分と全体との区別がわからない

②注意欠如/多動性障害²³

- ・注意力の障害や困難

¹⁹ 自閉症スペクトラム障害と注意欠如/多動性障害、そして限局性学習障害の症状等については、前掲注4の『DSM-5』の日本語版と日本学生支援機構による「教職員のための障害学生修学支援ガイド(平成26年度改定版)」および高橋知音『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)11頁以下を参照・引用した。日本学生支援機構による「教職員のための障害学生修学支援ガイド(平成26年度改定版)」については、以下のURLで閲覧可能である。

http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/guide/documents/divelopmental01.pdf

²⁰ 高橋・前掲注19・14～15頁によると、自閉症スペクトラム障害の大学生に見られる姿として、「授業中に質問(時に本質的でない、やや的外れな)が多くて授業が滞る」、「知識はあるのに、『あなたの考え(意見)は』と問われると答えられない」、「過度にマイペース、配慮のなさなどから仲間とトラブルが起きやすい、もしくは孤立する」、「作業や課題の指示にあいまいな部分があると、どうしてよいかわからない」、「実習先などで、周囲を見ながらやるべきことを判断したり、自分で考えて動くことができない」点が挙げられている。

²¹ この点につき青木省三教授は以下のように指摘している。「発達障害の傾向をもつ人は、他者と暗黙のうちに共有している部分が少なく、言葉で正確にやりとりしないと、共有する合意を築きにくい。だからこそ、言葉が大切になるのだが、暗黙に共有しているものが少ないために、言葉が正確に伝わりにくいのである。そのため、自分の話していることが相手に伝わっていないことも少なくなく、また相手の理解と自分の理解が必ずしも一致しないのである。」青木省三「成人期の発達障害について考える」青木省三=村上伸治責任編集『成人期の広汎性発達障害』(中山書店・2011年)11頁。

²² 発達障害のある学生のこのようなこだわりは、彼ら彼女らを支えもするが、同時に生きづらくさせてもいるのである。青木・前掲注21・3頁。

²³ 高橋・前掲注19・12～13頁によると、注意欠如/多動性障害の大学生に見られる姿として、「90分の講義で集中し続けることが難しい」、「実験や実習の授業で、指示を聞き間違えたり、聞き逃したりすることでミスが多くなる」、「講義や提出物の期限を忘れる、提出物をなくす」、「課題や試験勉強を計画通りにできない」、「遅刻が多い」、「財布や携帯電話など、貴重品をなくす」、「周囲からだらしがない、あてにならないといった評価をされる」点が挙げられている。

(集中力を持続できない、聞き落としが多い)

- ・多動や衝動的な行動

(落ち着きがない、待てない、並べない、衝動的で余計なことをついしてしまう)

③限局性学習障害²⁴

- ・主に医療分野では、知能など他の能力に問題がないのに「読む」、「書く」、「計算する」のいずれか一つ、あるいは複数に著しい困難がある場合を限局性学習症 (Specific Learning Disorder) としている。
- ・教育分野では、上記に加えて「聞く」、「話す」、「推論する」のどれか、あるいは複数に著しい困難がある人も含み、学習障害 (Learning Disabilities) としている。

(3)発達障害のある学生の生きづらさ

発達障害のある学生は、上記のような特徴から直面しうる生きづらさだけでなく、それとは別の生きづらさー医学的診断がもたらす生きづらさーも感じていると指摘されている。田中康夫教授によると、「発達障害のある学生の『生きづらさ』とは、医療的判断が不在の間は、障害をもって生まれながら、何も知らずに、健常児として育つことで生じる『うまくいかなさ』であり、判断後、特に自分自身が障害の存在を知ってから、医学的診断のために一旦排除した(された)自らの一部を、再度どのように組み入れるかという作業にある困難さである」と指摘されている²⁵。また、青木省三教授は、「もし発達障害という診断がいたら、その人のその後の人生がどのようになってしまうのか。本当に生きやすくなるようなプラスをもたらすのか、と考え始めるとなかなか難しい。当初は生きづらさの原因が『自分のわがままや横着ではない』とわかり、安心しゆとりを取り戻す人も少なくないのだが、後になって『私は発達障害だから、何をやってもうまくいきません』などと否定的、悲観的なことを述べたりするのを聞くと、必ずしも診断はプラスをもたらしてはいると感ずることもある。」として、「発達障害がわかったとしても、生きやすくなることへの助言や支援がなければ、長期的なプラスはもたらさない」と指摘している²⁶。こうした指摘からも明らかなように、発達障害のある学生に対する支援においては、彼ら彼女らに対して行う合理的配慮の内容が非常に重要となってくるのである。

3. 日本学生支援機構による実態調査結果

では、実際に日本の大学には発達障害のある学生がどれくらい在籍しているのだろうか?

2014年(平成26年)に日本学生支援機構が行った調査によると、調査対象となった780校の大学と348校の短期大学の内、発達障害(診断書有)学生が1人以上在籍する大学は前年より27校増え

²⁴ 高橋・前掲注19・16頁によると、限局性学習障害の大学生に見られる姿として、「話を聞きながらノートを取ることができない」、「読むのが遅いため、文献資料などを多く読むような課題がこなせない」、「外国語など、特定の科目の成績が極端に悪い」、「よいアイデアはもっているのに、まとまった文章が書けない」、「簡単な計算でも間違いが多い」点が挙げられている。

²⁵ 田中康夫『発達支援のむこうとこちら』(日本評論社・2011年)34頁。

²⁶ 青木・前掲注21・3頁。もちろん、青木教授も指摘しているように、精神科医に話を伺うと、実際の臨床の場では診断がつくことがプラスに働く場合も多々あるようである。

て 393 校であり、短期大学では前年より 12 校増えて 57 校となっている²⁷。また、発達障害のある大学生(診断書有)は前年より 240 名増えて 2282 名、発達障害のある短大生(診断書有)は前年より 33 名増えて 97 名となっていて²⁸、この内、学校に支援の申し出があり、それに対して学校が何らかの支援を行なっている(今年度中の支援予定を含む)学生は、大学では 1627 名、短大では 57 名となっている。診断書は無いが大学が配慮をしている学生に至っては、大学では 3174 名、短大では 196 名に上っているのである²⁹。

次に、各大学および短大において、発達障害のある学生に対して行われている支援の内容を見てみると、授業支援で最も多いのが「注意事項等文書伝達」で、108 校の大学と 6 校の短大で行われている。次いで「休憩室の確保」が 79 校の大学と 3 校の短大において、「実技・実習配慮」が 69 校の大学と 3 校の短大で、「教室内座席配慮」が 62 校の大学と 3 校の短大で行われている。また、授業以外の支援で最も多いのが「保護者との連携」で 346 校の大学と 53 校の短大で行われており、次いで「学習指導(履修方法、学習方法等)」318 校の大学と 51 校の短大において、「専門家(臨床心理士等)による心理療法としてのカウンセリング」が 303 校の大学と 35 校の短大で、「社会的スキル指導(対人関係、自己管理等)」265 校の大学と 40 校の短大で、「進路・就職指導」233 校の大学と 41 校の短大で行われている³⁰。

4. 障害者に対する合理的配慮

(1)障害者権利条約の締結

そもそも「合理的配慮」という考え方は、2006 年に国連総会において採択された「障害者の権利に関する条約」(以下、「障害者権利条約」という)に由来している。障害者権利条約 2 条は「合理的配慮」について、「障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、

²⁷ 日本学生支援機構「平成 26 年度(2014 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報告書」14 頁。この調査は、780 校の大学と 348 校の短期大学および 57 校の高等専門学校を対象とし(いずれも回収率 100%である)、発達障害については、医師の診断書がない場合は障害学生数には含まれていないが、学校における支援の実態等に鑑み、発達障害(診断書無・配慮有)の学生数、支援内容については、各校から回答されている。この報告書については、以下の URL で閲覧可能である。

http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/documents/2014houkoku.pdf

²⁸ 内訳を見ると、LD(学習障害)が大学では 96 名、短大では 9 名、ADHD(注意欠陥・多動性障害)が大学では 278 名、短大では 14 名、高機能自閉症等(高機能自閉症及びアスペルガー症候群)が大学では 1674 名、短大では 13 名、重複が大学では 234 名、短大では 13 名となっている。日本学生支援機構・前掲注 27・9 頁。

²⁹ 日本学生支援機構・前掲注 27・57 頁。

川住隆一=吉武清實=西田充潔=細川徹=上埜高志=熊井正之=田中真理=安保英勇=池田忠義=佐藤静香「大学における発達障害のある学生への対応— 四年制大学の学生相談機関を対象とした全国調査を踏まえて—」東北大学大学院教育学研究科研究年報 59 集 1 号(2010 年)452 頁は「診断書を有する発達障害学生の在籍率が低いことに比して、相談室等に相談し、なおかつ相談担当者に発達障害が疑われる学生の比率は格段に高く、またその数が増加してきていることも考えられる」と指摘している。また、小山ありさ・玉村公二彦「高等教育における発達障害学生の支援— 関西 5 府県における『発達障害学生支援に関する調査』を中心として—」奈良教育大学紀要 58 巻 1 号(2009 年)73 頁も同様の指摘をしている。

³⁰ 日本学生支援機構・前掲注 27・60 頁。

又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であつて、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」と定義した上で、同条約 24 条 5 項において「締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯学習を享受することができることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する。」と規定して³¹、差別なしに高等教育の機会を得るために障害者に合理的配慮を提供することを締約国に求めている。日本も 2007 年 9 月に障害者権利条約に署名し、2014 年 1 月に批准、同年 2 月に発効した。

(2)国内法令の整備

日本政府は、障害者権利条約締結に先立ち、国内法令の整備を推進してきた。

①障害者基本法の改正

障害者権利条約の内容を踏まえて、障害者基本法 4 条 1 項は「何人も、障害者に対して、障害を理由として、差別することその他の権利利益を侵害する行為をしてはならない。」とした上で、同条 2 項で「社会的障壁の除去は、それを必要としている障害者が現に存し、かつ、その実施に伴う負担が過重でないときは、それを怠ることによつて前項の規定に違反することとならないよう、その実施について必要かつ合理的な配慮がされなければならない。」と規定し、原則として差別を禁止し、(条件付きで)障害者に対する合理的配慮の提供を義務付けた。

②障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の成立

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」という)は、障害者基本法の基本的な理念にのっとり、障害者基本法 4 条の「差別の禁止」の規定を具体化するものとして位置づけられている。この点につき東俊裕弁護士は、「(障害者)差別解消法は、障害者権利条約及びそれを踏まえて改正された障害者基本法の基本原則としての差別禁止について、理念の域を超えて相手方が法的に遵守しなければならない法規範として位置付けられたところに重要な意味がある。」と指摘している³²。

その上で障害者差別解消法は 7 条 2 項において、「行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない。」と規定し、国立大学等の公的機関に(条件付きで)合理的配慮義務を課している。その一方で、同法 8 条 2 項は「事業者は、その事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性

³¹ <http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf>

³² 東俊裕「障害者差別解消法と合理的配慮」法律時報 87 巻 1 号(2015 年)62 頁。

別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をするように努めなければならない。」としていて、私立大学等の民間事業者については努力義務としている。青野透教授はこの点を障害者差別解消法の課題としつつ、「法律成立を機に、合理的配慮をしないことが差別にあたることが周知されれば、社会の意識も高まることが期待される」と述べている³³。

(3)合理的配慮の内容

しかしながら、障害者権利条約締結に先立って整備されてきた障害者基本法と障害者差別解消法には、合理的配慮に関する定義はない。合理的配慮の内容について東俊裕弁護士は、「そもそも合理的配慮の不提供が差別として位置づけられるのは、その不提供が障害を理由とした区別、排除、制限、その他の異なる取扱い(直接差別)と同様の効果を生じるからであるが、そうした差別状態を回避するためには、障害者にとっての社会的障壁となっている現状を変更したり、調整したりすることが必要となる。したがって、合理的配慮の内容としては、まずは現状の変更、調整といった点が主要なものとして把握されなければならない。」と指摘している³⁴。続けて東弁護士は、「具体的な場面において何が求められる合理的配慮であるのかを検討するに当たっては、まずは、当該障害者の障害特性、性別、年齢の状態と問題となっている場面の具体的な状況を踏まえて、当該障害者が平等に人権を行使し、又は機会や待遇を享受することを困難ならしめている社会的障壁が何であるのかを明らかにしなければならない。」と述べている³⁵。

ただ、前述したように、障害者差別解消法7条2項及び8条2項では、「障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないとき」に、公的機関に対し合理的配慮の提供義務が、民間事業者には合理的配慮の提供努力義務が課されると規定している。しかし、合理的配慮同様、過重な負担についても障害者差別解消法および障害者基本法に定義はない。東弁護士は過重な負担について、「障害者権利条約や差別解消法の趣旨から判断する以外にな」く、「そうした観点から見ると、合理的配慮の提供によって保障される障害者の人権や平等な機会又は待遇を受けることの重要性、さらにはこれらが奪われることによって生じる被害の性格や程度を考慮してもなお、それらを超える著しい不利益が相手方に生じる場合を『過重な負担』というべきである。」と指摘している³⁶。

5. 大学における発達障害のある学生に対する合理的配慮

東弁護士による一般的な説明に異論はないとしても、本稿に即していえば、高等教育(特に大学)における障害者(特に発達障害のある学生)に対する合理的配慮の内容を具体的に明らかにしなければならない。この点について文科省は、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

³³ 青野透「障害学生への合理的配慮と教育質保証」季刊教育法 177号(2013年)71頁。

³⁴ 東・前掲注 32・65頁。

³⁵ 東・前掲注 32・65頁。

³⁶ 東・前掲注 32・66頁。

め・以下、「検討会報告」という)が取りまとめられた。この検討会報告は、高等教育、特に大学が行うべき障害のある学生に対する合理的配慮について、上述した障害者権利条約および障害者基本法の規定に照らして、「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ために、大学等が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある学生に対し、その状況に応じて、大学等において教育を受ける場合に個別に必要とされるものであり、かつ大学等に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義している³⁷。この定義の特徴について高橋知音教授と高橋美保准教授は、障害の社会モデルの考え方に基づいて「学生の状態を訓練や治療によって変えるのではなく、大学が変更・調整を行う」としている点と、合理的配慮の提供に際して「過度な負担」および「教育レベル維持」との調整の難しさという点を挙げている³⁸。

その上で検討会報告は、「大学等が個々の学生の状態・特性等に応じて提供するものであり、多様かつ個性が高いものであることから、合理的配慮の内容全てを網羅して示すことは困難」としつつも、「大学等において提供すべき合理的配慮の考え方について」まとめている³⁹。

(1)障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告の具体的内容

以下では、検討会報告が示した大学等において提供すべき合理的配慮の考え方について、その内容を、本稿と関連がある部分のみではあるが具体的に見ていくことにする⁴⁰。

・機会の確保

「大学等は、学生に提供する様々な機会において、障害のある学生が障害のない学生と平等に参加できるよう、合理的配慮を行う。ただし、高等教育を提供することに鑑み、教育の本質や評価基準を変えてしまうことや他の学生に教育上多大の影響を及ぼすような教育スケジュールの変更や調整を行うことを求めるものではない。」

・決定過程

「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、

³⁷ 「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)6頁。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

³⁸ 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」教育心理学年報54集(2015年)227頁～228頁。

³⁹ 検討会報告・前掲注37・6頁。

⁴⁰ 検討会報告・前掲注37・6頁以下から引用した。

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。」

「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。」

・教育方法等

「入試や単位認定等のための試験においては、点字や拡大文字等による情報保障、試験時間の延長や別室受験、支援技術の利用等により、障害のある学生の能力・適性、学習の成果等を適切に評価するために必要な合理的配慮を行い、障害のない学生と公平に試験を受けられるよう配慮する。」

「成績評価においては、障害のある学生の学習の成果等を適切に評価することが必要である。このため、学生が教育目標を達成していることを柔軟な方法で評価しつつも、教育目標や公平性を損なうような評価基準の変更や合格基準を下げるなどの対応は行わないよう留意する必要がある。」

このように見てくると、大学において発達障害のある学生に対して合理的配慮を行うかどうかの決定および合理的配慮を実際に行う場合には、当該学生の「教育を受ける権利」の内容と限界、担当教員の「教授の自由」の内容と限界、大学等の体制面・財政面での制約、合理的配慮の決定過程及び手続の正当性をどのように確保するかという点等を総合的に考慮する必要があると考えられる。そこで以下において、これらの点について若干の検討していくこととする。

(2)合理的配慮の内容形成における考慮要素

上述した検討会報告による合理的配慮についての定義でも明らかなように、大学において障害のある学生に対して行われる合理的配慮は「大学等に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」でなければならない。ここには大学等の体制面・財政面での制約と同時に、大学教員の教授の自由に対する配慮も働いていることが容易に推察できよう。

①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⁴¹。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⁴²。しかし、その後の旭川学テ事件において、「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⁴³。

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、ど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⁴⁴、「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」⁴⁵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」を認めたことが、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場合にどのような影響を与えるのであろうか？

もちろん、当該学生の「教育を受ける権利」も憲法 26 条 1 項が保障している憲法上の権利であるから、両者の調整ということになるだろうが、「教育を受ける権利」については憲法学説・判例ともにその性質に関して、教授の自由ほどには明確にしている又は強い保障を与えているとは言い難く、調整結果は一義的に導かれるものではない。

⁴¹ 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『憲法Ⅰ(第5版)』(有斐閣・2012年)340頁以下。

⁴² 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、これに沿つ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、これに基づいて、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。

⁴³ 最大判昭和 51 年 5 月 21 日刑集 30 卷 5 号 615 頁。

⁴⁴ 前掲注・43。

⁴⁵ 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。

②学生の教育を受ける権利

今日、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が⁴⁶、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と言いき難い。最高裁も上述の旭川学テ事件において、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。」と述べてはいるが、既に大島佳代子教授が指摘しているように、「最高裁自身、教育を自己に施すことを大人一般に要求する権利が具体的な請求権であると考えていないことは、この説示のすぐ後で、子どもの紀要育は『その充足をはかりうる立場にある者の責務に属するもの』と言いつ換えていることから推測でき」、「その上、最高裁は、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⁴⁷。

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。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⁴⁸。しかし前述したように、憲法学説・判例ともに大学教員の教授の自由には憲法上、強い保障を与えており、教育を受ける権利からすぐに具体的な合理的配慮の内容を導き出せるものではない。

③大学教員の教授の自由と発達障害のある学生の教育を受ける権利との調整

ただ、大学教員の教授の自由が強い保障が与えられているとはいえ、教育を受ける権利から何も導き出せないわけではない。合理的配慮を「結果の平等」を求めるものではなく、「機会の平等」を実質化させる手段であると捉えれば⁴⁹、教育内容の本質を変えるような配慮や評価基準の変更、または教員や大学にとって過重な負担のかかる配慮の実施を求めることはできないが、それ以外

⁴⁶ 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・前掲注41・517頁等。

⁴⁷ 大島佳代子「『教育を受ける権利』の意義・再考」同志社法学 64 卷 7 号(2013年)428頁。

⁴⁸ 高橋・前掲注 19・41 頁以下。

⁴⁹ 青柳幸一『憲法学のアポリア』(尚学社・2014年)314頁。

の配慮について求めることは可能であろう。例えば、「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」と考えられている⁵⁰。逆に、コミュニケーションが極端に苦手な学生が教員に対しすべての授業をマンツーマンで行うことを要求することは、明らかに教員にとって過重な負担となり認められない⁵¹。この点について植木淳准教授も、「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⁵²。

また、判例(特に下級審判例)も、障害者の教育を受ける機会自体を失わせるような事案については厳しく審査しており⁵³、これを発達障害に即して言えば、発達障害のある学生が講義等に関して合理的配慮を求めてきた場合に、大学側(及び教員側)が合理的配慮をしないことにより、または合理的配慮を行う決定をしたとしても、その内容によって、当該学生の教育を受ける機会自体を失わせる(もしくはそれと同等の状況をもたらす)ような場合には、当該学生の教育を受ける機会の平等を実現化(実質化)させるための合理的配慮が認められると言えるだろう⁵⁴。

④大学等の体制面・財政面での制約

大学において障害のある学生に対して行われる合理的配慮には、当然、大学等の体制面・財政面での制約があり得る。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が、その際、他大学での支援方法が影響してくることが考えられる。高専での宗教的理由による剣道実技履修拒否による退学処分が争われた事件において最高裁は、「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」、「代替措置が不可能というわけでもないのに、代替措置について何ら検討することもなく」「退学処分をしたという校長の措置は、考慮すべき事項を考慮しておらず、又は考慮された事実に対する評価が明白に合理性を欠き、その結果、社会観念上

⁵⁰ 高橋知音=高橋美保・前掲注 38・228 頁。

⁵¹ 高橋知音=高橋美保・前掲注 38・228 頁。

⁵² 植木淳「日本国憲法と合理的配慮」法律時報 87 卷 1 号(2015 年)78 頁。

⁵³ 植木淳『障害のある人の権利と法』(日本評論社・2011 年)236 頁以下等を参照。

⁵⁴ 現在では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についても、医師の診断書および状況報告・意見書の提出を前提として、受験特別措置(試験時間の延長(1.3 倍)・チェック解答(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)・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。

著しく妥当を欠く処分をしたものと評するほかはなく、本件各処分は、裁量権の範囲を超える違法なものといわざるを得ない。」と判示している⁵⁵。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ケースに応用することには更なる慎重な検討ではあるけれども、同程度の人的・物的資源を有する他大学で行っている支援内容が、別の大学に(事実上のものも含めて)影響を及ぼしてくることは考えられる。このことは他大学での支援方法の影響により、障害のある学生への支援が広がる可能性があるというプラス側面と、大学教員の教授の自由および大学自体の判断に対する波紋を生じさせる(同じ科目でも他大学の支援方法を取り入れると教授の自由の侵害になる場合もあり得るだろう)。この点については、別途、検討したいと考えている。

⑤合理的配慮の決定過程及び手続の正当性の確保

そこで、大学が発達障害のある学生に対し行う合理的配慮を行う際に、その可否や行う合理的配慮の内容等を決定する過程及び手続の正当性を確保することが、当該学生だけでなく、支援に携わることになる教職員にとっても極めて重要となる。特に発達障害のある学生については、支援のニーズが極めて多様であり、「誰に、何を、どこまで」支援してよいのかが明確ではないため、合理的配慮の内容の決定過程及び手続の正当性をいかに確保するかが問題となる。上述した旭川学テ事件における最高裁判決も、「もとより、教師間における討議や親を含む第三者からの批判によつて、教授の自由にもおのずから抑制が加わることは確かであり、これに期待すべきところも少なくないけれども、それによつて右の自由の濫用等による弊害が効果的に防止されるという保障はなく、憲法が専ら右のような社会的自律作用による抑制のみに期待していると解すべき合理的根拠は、全く存しないのである。」と述べ、その効果は別として、大学における教師間の討議(大学においては教授会等がこれに当たる)の重要性を指摘していた⁵⁶。この点につき、蟻川恒正教授は、大学における教授の自由と普通教育における教授の自由を区別した上述の旭川学テ事件の最高裁判決を分析する中で、「大学における教授の自由の主体も、『教員団』という研究教育者集団のなかに基盤を有しているのだとすれば、そこでの『教師間における討議や[その他の]批判—今日、それが果たして(または如何なる制度化によって如何に)担われているかが、改めて問われなければならない—が自堕落に流れれば、『[大学]教育における教師に完全な教授の自由を認めること』もまた、『どうてい許されない』と解するのでなければ、衡平を失する』と指摘している⁵⁷。この蟻川教授の指摘を、本稿に即して考えると、発達障害のある学生に対して合理的配慮を行うかどうかについて、当該教員の教授の自由が問題となっている場合、教授会等の場で教員間で真剣な討議がなされなければならないことになるだろう。

この点については、現在、行政法学(および憲法学)において活発化している判断過程審査に関する議論が参照できるのではないかと考えられる。判断過程審査に関する議論を参照にして、判断過程の合理性や過誤・欠落、考慮要素、考慮要素の重みづけ等が一定程度、明確になるのでは

⁵⁵ 最三小判平成8年3月6日民集50巻3号469頁。

⁵⁶ 前掲注・43。

⁵⁷ 蟻川・前掲注45・147頁～148頁。

ないか⁵⁸。この点についても、別途、検討したいと考えている。

おわりに

これまで、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について、ささやかな検討をしてきたが、この点に関する医学、教育学、法律学の協働がまだまだ十分ではないように思われる。かくいう本稿筆者も、医学や教育学からの知見を十分に習得できているとはいえないが、大学における発達障害のある学生数の増加を見ると、協働的な研究が望まれているといえよう。特に合理的配慮については、発達障害のある学生については支援のニーズが極めて多様であり、「誰に、何を、どこまで」支援してよいか明瞭ではないために、医学、教育学、法律学いずれの立場からも明確な基準を提示することは難しい。それぞれの知見を活用していくこと及びそれらを活用した各大学での実践が積み重なっていくことで、ある程度の基準が定まっていくことだろう。そのためにも、法律学、特に「教育を受ける権利」と「教授の自由」、そして「個人の尊重」を共に規定している憲法学に突き付けられている課題は重い⁵⁹。

(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頭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

桑原隆広という人のことを私は何も知らない。しかしながら、諸事情から桑原ゼミを引き継ぐことになって以来、桑原先生は13名のゼミ生を通して今なお私に影響を与え続けている。桑原先

⁵⁸ 判断過程統制論については、宮田三郎『行政裁量とその統制密度(増補版)』(信山社・2012年)、法律時報85巻2号(2013年)4頁以下の「特集 行政裁量統制論の展望」の中の諸論稿(榊原秀訓「社会観念審査の審査密度の向上」、村上裕章「判断過程審査の現状と課題」、高橋明男「比例原則審査の可能性」、山下竜一「裁量基準の裁量性と裁量規範性」豊島明子「行政立法の裁量統制手法の展開」、下山憲治「消極的裁量濫用」、渡邊彰悟「実務家からみた行政裁量」永田秀樹「憲法と行政裁量」)、宍戸常寿「裁量論と人権」公法研究71号(2009年)100頁以下、渡辺康行「憲法上の権利と行政裁量審査」高橋和之先生古稀記念『現代立憲主義の諸相(上)』(有斐閣・2013年)325頁以下等を参照。

⁵⁹ 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。この「可能性の哲学」を法律論として、そして憲法論としていかに取り込んでいくかが今後の課題となる。

生からゼミを引き継いだこと—13名のゼミ生に出会えたこと—は私にとってこの上ない光栄であったが、私が桑原ゼミに何ものをも足すことはなかった。自らの非力を恥じるとともに、この場を借りて桑原先生と13名のゼミ生に対し、心からお詫び申し上げる次第である。

桑原先生から指導を受けたゼミ生を代表して、上野希枝氏、坂本有紀氏、田尻瞳氏の3名が桑原先生に対する悼詞を書いた。鶴見俊輔は三島由紀夫に対する(35年後の)弔辞の結びとして、「追悼の言葉は日常の言葉とかわらない。まにあわないことがある。」と述べているが⁶⁰、3名が書いた悼詞が桑原先生のもとへ届くことを切に願うばかりである。

悼詞—恩師 桑原隆広先生を偲んで

桑原先生と初めてお話したのはゼミの面接でした。面接ということで、とても緊張して研究室に入ったことを今でも覚えています。しかし先生は緊張していた私達に「どんなことに興味があるの?」と、とても穏やかな笑顔で話しかけてくださり、それぞれの興味のある分野について話をしっかり聞いてくださいました。そのような穏やかで優しいお人柄である先生を慕って、これまで多くの学生が先生のもとで学びたいと思ったに違いありません。

ゼミ開始後は、学生それぞれが興味のあるテーマについて学び、そのテーマに関してゼミ生全員で議論し、考察するという活動を行いました。この活動では個人の見解だけではなく、他のゼミ生の意見を聞くことで考え方の幅が広がり、さらに私達では考え至らなかった部分は先生がいつもフォローしてくださいました。ゼミでの議論を通して、表面的にしか理解していなかった様々な社会問題について深く考えるようになり、多様な考え方を広く吸収できるようになったことは、社会人一年目として学ぶべきことばかりの私達の基礎になっているのではないかと思います。

ゼミでは以上のような座学だけではなく、自分達が実際に経験することによって学んだことも多くあります。その一つが美里町のフットパス活動です。自然豊かな美里町を眺め歩きながら、先生と色々な話をすることで、先生との距離をより一層縮めることができたように思います。フットパス活動後には、地方自治や消防団の取り組みを学ぶために美里町の女性消防団の方々や住民の方々とバーベキューをしながら意見交換をする場を設けて頂きました。桑原先生は特に地域との繋がりを大事にされており、そのおかげで私たちゼミ生も地域の方と触れ合う機会が多く、色々な経験をすることができました。こうした活動から出会った方々との交流が大学卒業後の今もなお続いているゼミ生もいます。桑原先生に巡り合せていただいた御縁をこれからも大切にしていきたいと思っています。

またゼミ活動では勉強以外にも、桑原先生との楽しかった思い出が数多く残っています。ゼミ生全員でバレーボールをした時のことです。いつも騒がしい私達を冷静に指導していた先生とは違い、とても楽しそうに走り回りながらボールを追いかける先生がとても印象的で、みんなが笑顔で過ごした大切な時間でした。ゼミ生同士の交流を図るため、腰を心配しつつも、バレーボールをしたいという私達の我儘に快く付き合ってくださいました先生にはとても感謝しています。

そして先生との最後のゼミで「体調不良のため、どのくらいの期間になるかはわからないけど、

⁶⁰ 鶴見俊輔『悼詩』(編集グループ SURE・2008年)351頁。

ゼミ活動をお休みしなければならない」とおっしゃった時、先生は私達をあまり不安にさせないように、いつもの穏やかな表情でゆっくりとお話してくださいました。その後あまりに突然の訃報に、それまでの感謝を伝えることもできず、もうあの先生の笑顔を拝見することもできなくなってしまったと思うととても寂しく、残念でなりません。

桑原先生が受け持って下さった最後のゼミ生として、先生の教えを今後の人生に生かしていくことが学恩に応える道と思い、これから社会人として頑張っていきたいと思います。

御生前のご厚情に深く感謝し、心よりご冥福をお祈り申し上げます。

ゼミ生を代表して

上野希枝

坂本有紀

田尻瞳