

独立行政法人大学入試センター
入学者選抜研究機構発達障害プロジェクト報告書

発達障害と特別措置に関する現状と課題

平成 25 年（2013 年）3 月

独立行政法人大学入試センター入学者選抜研究機構

独立行政法人大学入試センター
入学者選抜研究機構発達障害プロジェクト報告書

発達障害と特別措置に関する現状と課題

～ 目 次 ～

はじめに	1
第1章 発達障害の概念と実態	4
第2章 アコモデーションの先進事例	21
第3章 アコモデーションと公平性	33
第4章 発達障害特別措置委員会について	53
第5章 今後のアコモデーションのあり方	58
おわりに	68
資料	69

はじめに

1990 年から始まった大学入学者選抜大学入試センター試験（以下では「センター試験」と表記）はもとより、1979 年から 1989 年まで行われた国立大学共通一次学力試験においても障害者に対する特別措置は実施されてきた。ただし、これらは障害種別でいえば視覚障害、聴覚障害、肢体不自由などの身体障害に対する措置を中心とするものであった。

発達障害とは、学習障害 (LD: learning disabilities)、注意欠陥多動性障害 (ADHD: attention deficit hyperactivity disorder)、自閉症（知的発達の遅れがない自閉症である高機能自閉症やアスペルガー症候群を含めて、自閉症スペクトラム障害 (ASD: autism spectrum disorders) と総称する場合もある）などを総称するわが国固有の法律用語である。

伝統的に障害者の手帳制度などにも反映されているように、身体障害や知的障害に対する社会的理解はあっても、発達障害は比較的新しい障害概念であり、その理解と対応はかなり遅れている。

これら発達障害のある児童生徒に対するわが国の義務教育段階における本格的検討は 1990 年から始まった。その後、文部科学省初等中等教育局における発達障害のある者への検討のなかで、2002 年に「通常学級通常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」が実施された。この調査で明らかにされた 6.3% という実態数（2012 年 12 月に 6.5% という再調査結果が報告されている）は、その後の教育施策に大きな影響を与えた。この数値が発表されてから、初等中等教育、特に義務教育段階での本格的な教育システムの構築や具体的な支援対応など、発達障害への取り組みが始まった。これらの影響が次第に高等教育にも波及するであろうことは十分に予測されることである。

2004 年 12 月には議員立法による発達障害者支援法が成立し、翌 2005 年 4 月から施行された。この法律の下に、初等中等教育での特別支援教育の指導対象として LD、ADHD などの発達障害が明示されたのは 2006 年度からのことである。それ以後さまざまな関連法への発達障害の書き込みが行われている。このように初等中等教育では理解と対応の水位が急速に上がってきてはいるものの、高等教育にまでその影響が及ぶにはまだ多少時間がかかりそうである。

これら発達障害だけでなく障害者全体に関わる世界的な動向も無視できない。2006 年 12 月の第 61 回国連総会で採択され、2008 年 5 月に発効している障害者の権利に関する条約（仮称）（以下では「障害者権利条約」と表記）に対して、日本政府も 2007 年に署名し、条約の締結に必要な国内法の整備を進めており、その批准も目前である。この条約の批准は、わが国の教育界だけでなく、福祉、労働などあらゆる領域において、障害のある者に

対する差別を禁止するインクルーシブな環境を強く推進することになるだろう。その意味でも、発達障害を含むすべての障害のある者に対する社会環境は大きく前進することが予想されるわけで、その充実にむけての準備が急がれている。

2007年度から、かつての「特殊教育」という法的用語は「特別支援教育」へと全面的に改称され、障害者に対する理解と対応は歴史的な節目を迎えつつある。高等教育における発達障害を含むさまざまな障害のある学生への理解と対応、なかんずくその入り口に当たるセンター試験においては、これら障害学生へのアコモデーション措置と改善は解決すべき重要課題であることはいまでもない。

2010年4月、大学入試センター内に本研究機構が設置され、三つの研究部門の一つである障害支援部門のなかに、「発達障害プロジェクト」が置かれた背景には、近年、センター試験の障害者受験特別措置においても、さまざまな発達障害の志願者の増加が目立ってきたことが挙げられる。本研究機構の設立準備段階にあたる2009年に、センター試験の障害者受験特別措置委員会に発達障害に関する臨時委員会が新たに置かれ、翌2010年からは正式な委員会となった。さらに、2011年度センター試験において、初めて障害区分に発達障害が導入されて以来、発達障害の志願者数は増加するとともに、その特別措置の申請方法にも改善が施され今日に至っている。

われわれのプロジェクトの最終目的は、内外の障害学生及び発達障害のある学生に対する現状の実態・分析から入学者選抜における公平で公正なアコモデーションの在り方、さらに入学者選抜と連動する高等教育におけるさまざまなアコモデーション、モディフィケーションについて大局的な見地から洞察し、喫緊の課題、中長期的な課題に分け、妥当な方策への見通しと提言をすることである。特に基本能力（essential function）を明らかにするとともに、わが国で具体的に導入可能な措置とその科学的根拠や、今後導入可能な措置をめぐっての実現性と解決すべき課題等についても明らかにしたい。

具体的には、まず初等中等教育における特別支援教育体制の推進が、高等教育に及ぼす影響について勘案し、センター試験における発達障害のある志願者の推定数を予測したい。その前提条件として、入学者選抜における公平性・公正性に関わる発達障害者の概念を明らかにする（第1章）。

次に、国内及び先進諸国の入試におけるアコモデーションの実態把握とその展望は欠かせない。同時に、わが国におけるアコモデーションの実用化にあたり、入試に関する歴史的文化的背景の違いや成立基盤の分析も必要である（第2章）。

時間延長などの特別措置に関する科学的エヴィデンスは、実施されるテストの性質と、障害によって基本能力のどの部分が阻害されているかを理解することによって初めて受け入れられる。しかも現実的な適用には実用可能性の高い判断基準が示されなければならない。そこで、時間延長などの特別措置がどのような条

件下で必要とされるかについての実験的アプローチによって検証した(第3章)。

センター試験の障害者受験特別措置における発達障害区分の導入と志願者に対する判断基準の明確化や適用についても、われわれのプロジェクトは深く関与してきた。本報告書ではその導入時における判断基準の明確化と障害区分導入後の動向分析も行った(第4章)。

最後に三年間のプロジェクトのまとめとして、今後の発達障害のある学生へのアコモデーションを中心に、さらにもう少し踏み込んだ中長期的な検討課題についても考察したい(第5章)。

なお、本稿における基本用語について、ここでは以下のように統一して表記し用いる。

アコモデーション (accommodation) : 一般に、アコモデーションとは「調整」を意味するが、ここではテストに関するアコモデーションに限定する。テストに関するアコモデーションにも、テスト内容の質や難度を変えずに調整する狭義のアコモデーションと質の変化等を含むモディフィケーション (modification) とがあり、広義に両者を包括的にアコモデーションとして用いる場合もある。本稿でのモディフィケーションは狭義の意味で用い、センター試験における場合には特別措置という表記を用いる。

また発達障害に関する専門用語も以下のように統一して表記する。

学習障害 (learning disabilities: LD と略す)

注意欠陥多動性障害 (Attention-deficit/hyperactivity disorder: ADHD と略す)

自閉症 (autism) : 自閉性障害と同義。高機能自閉症、アスペルガー症候群を含む上位概念で、現在は広汎性発達障害として包含される。自閉症スペクトラム障害という総称もある。

ディスレクシア (dyslexia) : 読字障害、読み障害と同義で、**LD** の主要なタイプの一つ。

発達障害 (developmental disorders) : LD、ADHD、自閉症等を総称する我が国における法的用語。

2013年3月 上野 一彦
立脇 洋介

第 1 章 発達障害の概念と実態

上野 一彦

1-1 発達障害の概念定義をめぐって－発達障害支援法における発達障害の概念定義－

最初にわが国における法的な発達障害の概念定義を明らかにしておこう。

2004 年 12 月に成立し、2005 年 4 月に施行された発達障害者支援法では、発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国および地方公共団体の責務を明らかにし、学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立および社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄与することをその目的(第 1 条)で謳っている。そして、第 2 条には、法令上の定義が以下のように記されている(資料 1-1 参照)。

この法律でいう「発達障害」とは、「自閉症、アスペルガー症候群(障害)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」とされている。

歴史的に、発達障害は、知的障害を含むより包括的な用語として使われてきた経緯がある。「知的障害」は、それまで「精神薄弱」と呼ばれてきたが、その後、法的・教育的に「知的障害」へと改称された。しかし、そのような動きの中で、医学では国際的な「精神遅滞(mental retardation)」と「知的障害」が併用され、包括的な上位概念として発達障害が用いられてきた。つまり発達障害は知的障害(精神遅滞)を含む広い障害概念として、社会的には認知されてきた経緯もあり、法律上の概念規定とは必ずしも十分に整合しているわけではなかった。

医学領域では、1987 年に米国精神医学会が示した DSM-III-R により発達障害(Developmental disorders)の概念が導入され、精神遅滞、広汎性発達障害、特異的発達障害があげられた。ICD-10(WHO, 1992)によれば、「発達障害」は、①発症は常に乳幼児期あるいは小児期であること、②中枢神経系の生物学的成熟に深く関係した機能発達の障害あるいは遅滞であること、そして③精神障害の多くを特徴づけている、寛解や再発が見られない安定した経過であることとされる。

しかし、わが国の法的では、教育的・福祉的な行政対応の観点から各種障害の枠組みが整備されてきたため、この医学的な発達障害の認知とは多少のずれがある。つまり、身体障害や知的障害は手帳制度のもとに理解と対応が先行しており、文部科学省などでは、「知的遅れを伴わない発達障害」といった限定的な言い方をあえてする場合もあった。

発達障害者支援法の成立のきっかけとなった、2002年の「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調査」、ならびに10年後の2012年に行われた再調査でも、その対象については、「知的発達に遅れはないものの、学習や行動面で著しい困難を示す児童生徒」としている。

こうしたわが国の法的・教育的な発達障害の定義において、LDやADHDは、知的遅れを主症状としない対象と基本的には理解される。しかし、その7割以上に中重度の知的障害を伴う自閉症の場合、教育行政的に整備を急ぐのは、これまで知的障害としての支援を受けられなかった、高機能自閉症やアスペルガー症候群など知的遅れを伴わない障害である。

次に、わが国の特別支援教育の中で用いられる発達障害に関連する用語のうち、LD、ADHD、自閉症（高機能自閉症・アスペルガー障害）の定義を以下に記す。

学習障害（LD）の定義 <Learning Disabilities>

（1999年7月の「学習障害児に対する指導について（報告）」より抜粋）

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

注意欠陥／多動性障害（ADHD）の定義 <Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder>

（2003年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」参考資料より抜粋）

ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

自閉症の定義 <Autistic Disorder>

（2003年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」参考資料より作成）

自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

高機能自閉症の定義 < High-Functioning Autism >

(2003年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より抜粋)

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

***アスペルガー症候群**とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、**広汎性発達障害**に分類されるものである。

ADHDや自閉症は医学的用語であるが、LDは教育的用語であるといわれる。LDは米国では、スクールサイコロジストと教師によって判断されることが多いが、わが国では医師の診断が先行するため、LDの診断数が少ないという特徴が見られる。医師による診断は、WHOのICD、もしくは、米国のDSMなどによって行われる。しかし、これらの発達障害では発達過程において重複するケースも少なくないことから、その実態を慎重に見極めることが重要である。

因みに、LDに関しての医学的分類(DSM-IV・ICD-10)と教育的定義における比較表(表1-1)を挙げておく。

表 1-1 LD の定義の比較 (上野・緒方・柘植, 2005)

教育定義	医学的定義	
	DSM-IV-TR (2000)	ICD-10 (1992)
文部科学省		
学習障害¹⁾	学習障害²⁾	学力(学習能力)の特異的発達障害
読む	読字障害	特異的読字障害
書く	書字表出障害	特異的書字障害
計算する	算数障害	特異的算数障害
推論する		
	コミュニケーション障害	会話および言語の特異的発達障害
聞く	受容-表出混合性言語障害	受容性言語障害
話す	表出性言語障害	表出性言語障害

¹⁾ learning disabilities ²⁾ learning disorders

文部科学省が示した LD の判断基準のポイントは次の 4 点である。

- ① 知的能力の評価（全般的な知能の遅れがないことの確認や、個人内の認知能力のアンバランスがあるかどうか）
 - ② 国語等の基礎能力の評価（定義にある、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する等の基礎的学習能力に著しいアンバランスがあるかどうか）
 - ③ 医学的な評価（中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるかどうか）
 - ④ 他の障害や環境的要因で説明できないこと
- 以上の4点から総合的に判断をする。

1-2 米国における発達障害に関する歴史と実態

LD、ADHD、自閉症など主要な発達障害の登場の歴史を略図化したものが図 1-1 である。

LD 概念を遡ると、19 世紀後半にヨーロッパで知的遅れがなく、視力などにも問題はないのに読みに困難を持つ視覚認知障害であるディスレクシア（読字障害）の症例報告がその発端である。20 世紀に入ってから、軽い脳損傷を疑わせる多動や集中困難等の症状をもつ微細脳損傷（minimal brain damage）という医学用語が登場した。やがて、損傷部位の局在というよりも特定の機能の障害というソフトサインを特徴とするところから微細脳機能障害（minimal brain dysfunction 以下では「MBD」と表記）という用語が使われるようになった。MBD は多動などの行動特徴と同時に、特異な学習の困難をもつといわれた。

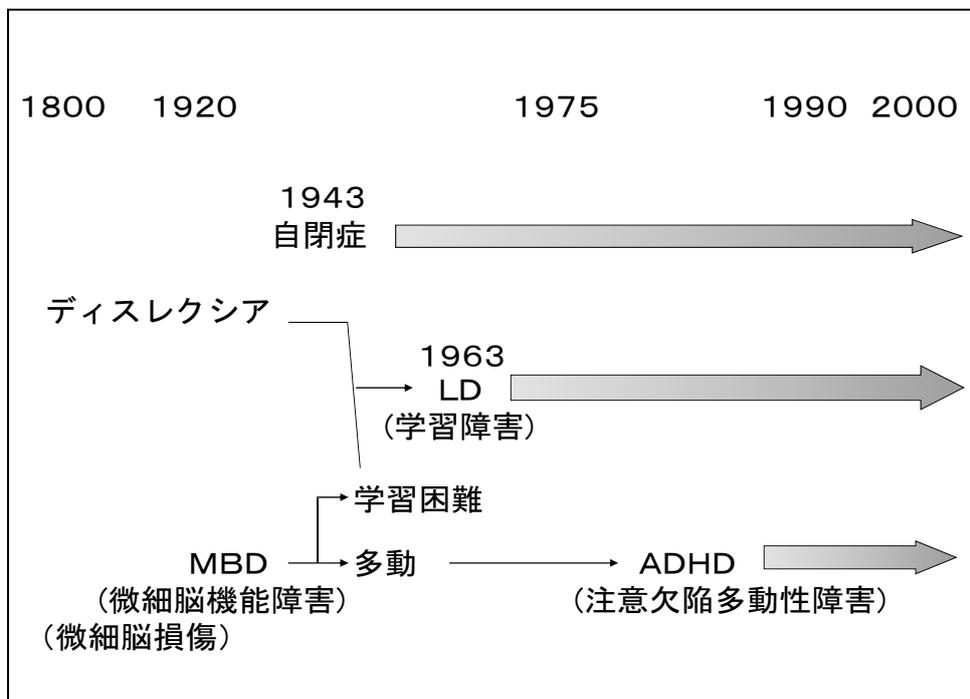


図 1-1 LD、ADHD、自閉症概念登場の歴史（上野，2003）

やがて 1960 年代初頭、米国で重度の障害児から軽度の障害児への教育的関心の拡大のなかで登場してきた教育的概念が LD である。カーク (Kirk, S.A.) が 1963 年の米国シカゴの大会でこの概念を初めて使用し、全世界に広がっていったとされる。こうした動向の中で、MBD に見られる学習の困難症状については、LD という概念の成長に伴い、対応が進んでいった。

一方、多動や衝動性等の行動面の問題については多動症候群などの用語も使用されたが、ADHD という用語の登場によって、MBD は用語としての役割を終えた。

また、「常同行動・高い記憶力・機械操作の愛好」などの特異な行動特徴を示す児童に対し自閉症 (Autism) という名称を最初に使ったのは、アメリカの児童精神科医のカナー (Kanner,L.) である。その翌年の 1944 年に、ウィーン大学の小児科医アスペルガー (Asperger,H) は、カナーの報告よりも軽度で、言葉の遅れがない自閉症の子どもを発見して「自閉的精神病質」と診断し報告した。今日の高機能自閉症であるが、1989 年までこの報告は世には知られなかった。アスペルガー症候群の名はこのことに由来する

教育用語である LD は、1975 年の全障害児教育法 (PL94-142: 現 IDEA 法) で正式に special education (スペシャル・エデュケーション: 特別教育) の対象として加えられた。就学児童生徒の 10% 以上は何らかの形で IDEA によるサービスを受けているが、LD はその半数近くを占めており、米国のスペシャル・エデュケーションの主要な対象となっている。

図 1-2 は、米国で IDEA によるサービスを受けている障害のある児童生徒 (3~21 歳) の

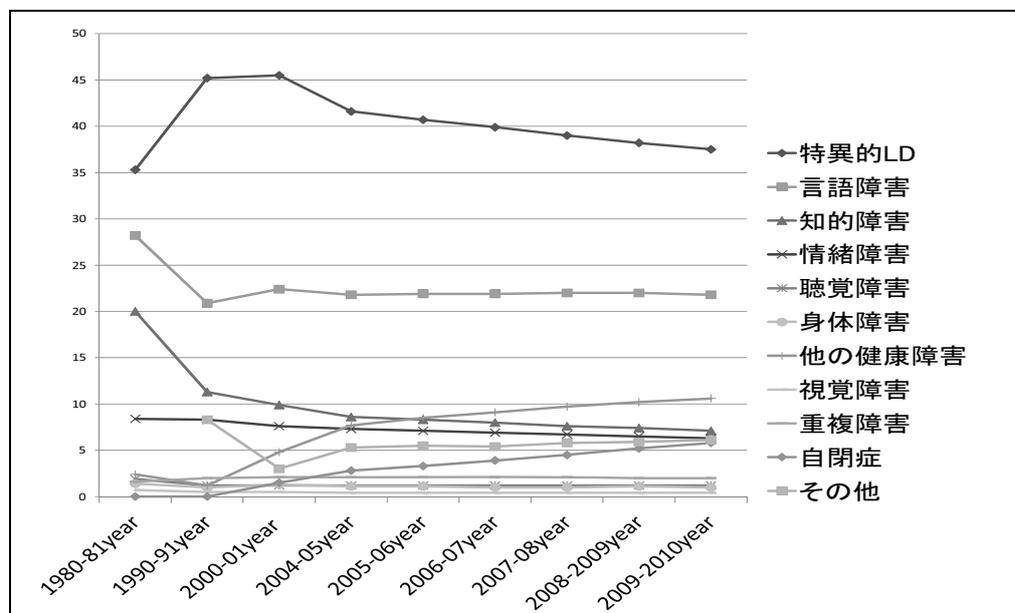


図 1-2 米国で IDEA によるサービスを受けている障害のある児童生徒 (3~21 歳) の障害種別の割合の経年変化 (1980-81 年度から 2009-10 年度)

(U. S. Department of Education, 2011 の資料より作成)

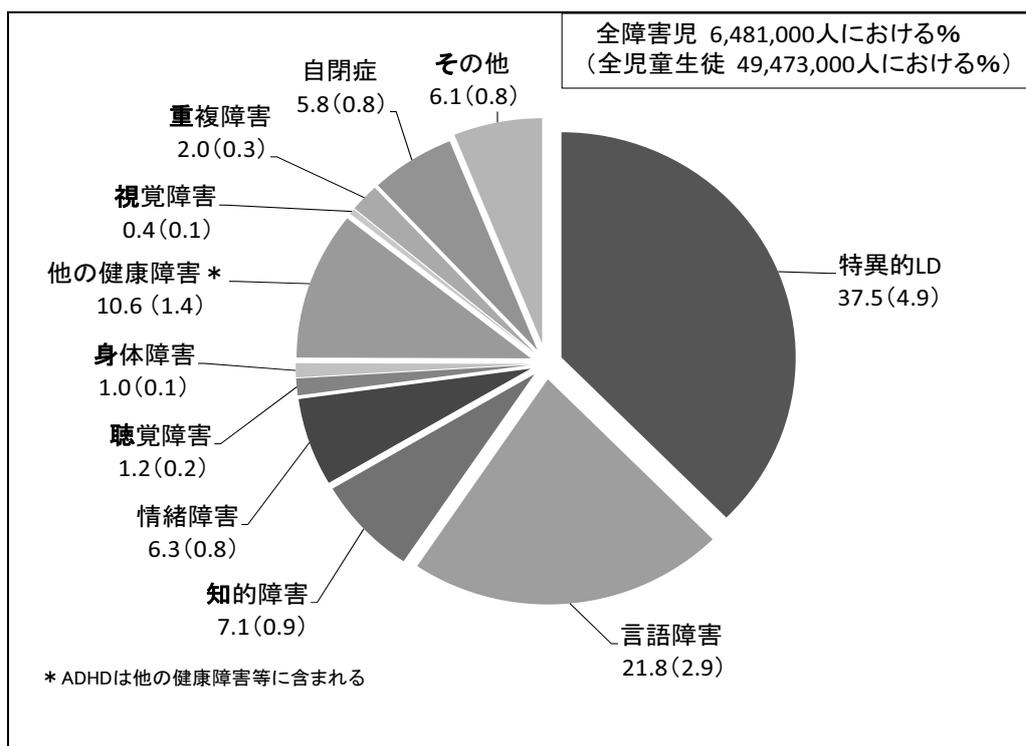


図 1-3 米国で IDEA によるサービスを受けている障害のある児童生徒（3～21 歳）の割合
 (U. S. Department of Education, 2011 より作成。2009-10 年度の障害種別の割合。)

※ADHD は他の健康障害 (other health impairment) に含まれる。

その他には deaf-blind、traumatic brain injury、developmental delay が含まれる。

障害種別の割合の経年変化（1980-81 年度から 2009-10 年度）を示している。就学期間がわが国よりも長くともってあることと、教育統計上の障害種別が異なっている点などに配慮しなければならない（ADHD は単独の障害種別としては扱っておらず、他の健康障害等の中に含まれる）。

図 1-3 は、図 1-2 の 2009-10 年度データを円グラフにしたものである。図 1-2、図 1-3 から得られる米国における学校教育段階での障害者数は、今後の日米の実態比較や高等教育における特別措置志願者数を推定していく参考値ともなる。米国では 1975 年以降、すべての障害児に対して個別教育計画（IEP: Individualized Education Program）を作成することが法的に義務付けられている。

図 1-2 に示されるように、米国における特別教育における障害種別として LD の割合は最も高い。2004 年の IDEA 改正法以降、それまでの LD 判定に知的能力と学力のディスクリパンシーを用いるモデルに、新たにカリキュラムを重視する RTI(Response to Intervention) モデルの導入があった。その結果、より厳密な LD の実態判断が可能となり、特異的 LD という名称の下、その全生徒に占める割合は 6%弱から 5%弱にまで暫減している。逆に自閉症と ADHD を含む他の健康障害は暫増しているのが特徴である。

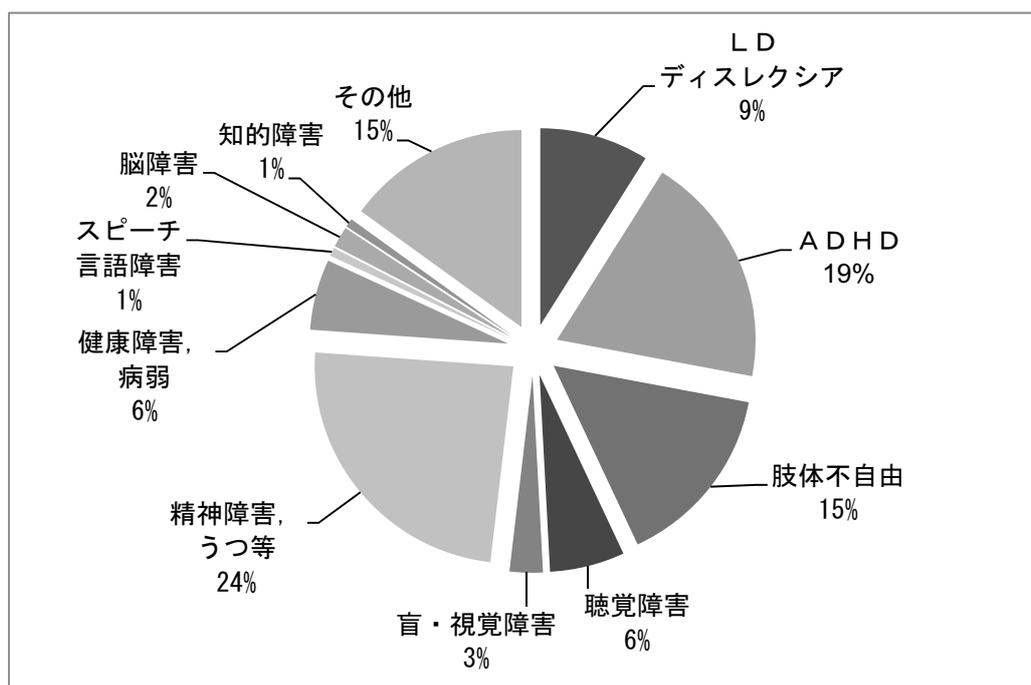


図 1-4 米国の高等教育における障害学生の種別割合

Higher Education and Disability: Education Needs a Coordinated Approach to Improve Its Assistance to Schools in Supporting Students, GAO-10-33 Oct 28, 2009. Numbers indicate undergraduate students

図 1-3 は、2009-10 年度の障害種別の割合を示す内訳だが、全児童生徒数に占める特異的 LD の割合は 4.9% で、全障害児に占める割合は 37.5% である。自閉症は全児童生徒数に占める割合が 0.8% であり、障害児の中での割合が 5.8% である。

次に、高等教育段階ではどうなっているだろうか。図 1-4 は、米国の高等教育における障害学生の種別の割合を示している（GAO, 2009）。

図 1-3 と図 1-4 を対比してみると、米国でも初等中等教育と高等教育で発達障害のある学生の捉え方に大きな差のあることが分かる。初等中等教育の場合、米国で全障害児童生徒の割合は 13%、その内 LD が約 5%、自閉症が約 1% である。一方、高等教育においては身体障害系と発達障害系の学生比率はおよそ 7:3 で、発達障害の学生は約 4 割である。ただしこの統計資料では自閉症が障害種別として明記されていないことに注意しなければならない。

米国の高等教育と障害について、同じ統計資料（GAO-10-33, 2008）に拠れば、全学生 19,155,000 人のうち、障害のある学生は 2,076,000 人で、割合は 10.8% である。このデータは後に、日米の発達障害学生の比較と今後の発達障害のある学生数の推定において再度使用する（表 1-4）。

1-3 わが国における発達障害に関する歴史的経緯

わが国の法的な発達障害概念の成立までには四半世紀の胎動期があった。そのきっかけは1990年に文部省（現、文部科学省）に置かれた「通級学級に関する調査研究協力者会議」でのLD教育に関する検討であった。この会議は1993年度からの「通級による指導」の制度化によって結実をみるものの、LDなどはその指導対象にはならず、1992年からの「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」の場での検討へと継続されることとなった。実際にLD、ADHDが「通級による指導」の対象に加えられたのは13年後の2006年度からであった。

表1-2は、行政サイドの発達障害に関する主要な動向をまとめたものである。この表に示されるように、1990年に始まるLDへの支援教育の検討は、知的遅れを伴わない自閉症、つまり高機能自閉症やアスペルガー症候群への対応やLDに重複しやすいADHDへの対応などと一体化し、やがて発達障害という総称による新たな支援対象として検討されることになっていく。

その過程で、大きなきっかけとなったのは2002年の文部科学省の協力者会議による「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」である。この時公表された6.3%という数値はその後の施策展開のガイドラインとなり、2004年には「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」が示され、モデル事業が全国で始まった。

2005年の「発達障害者支援法」施行以後、義務教育段階を中心としたそれら児童生徒に対する学校教育における対応は急速に進むとともに、障害者に関連する他のさまざまな法律にも発達障害が書き込まれていった。

このように発達障害に対する急速かつ着実な施策展開のなかで、2002年の全国実態調査は大きな分岐点となった。この調査からちょうど10年になるが、文部科学省は新たに「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査」協力者会議を立ち上げ、東北3県を除く全国規模での再調査を実施し、2012年12月に発表した。このデータはわが国の高等教育における発達障害学生の推定数の基礎ともなるので次節で詳しく紹介する。

再び、表1-2の年表に戻るが、少なくとも2005年度に発達障害者支援法が施行され、翌2006年度から義務教育段階では「通級による指導」でのLD、ADHD、自閉症等、「発達障害」のある児童生徒への指導支援が明文化された。

表 1-2 わが国における発達障害をめぐる主な動向 (山岡,2012 より抜粋)

年月日	事 項
1990/06	文部省「通級学級に関する調査研究協力者会議」発足
1992/03	「通級による指導に関する充実方策について（審議のまとめ）」文部省協力者会議
1992/06	文部省「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」設置
1993/04	「通級による指導」を制度化・開始
1995/03	「学習障害児等に対する指導について」文部省協力者会議中間報告
1998/07	教育課程審議会の答申に、学習障害への対応について記載
1999/07	「学習障害児に対する指導について」文部省協力者会議最終報告 (LD の定義と判断基準（試案）が示される)
2000/06	文部省「21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」設置
2001/01	「21 世紀の特殊教育の在り方について一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」文部科学省協力者会議
2002/10	文部科学省 「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」結果公表（6.3%）
2003/03	「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」文部科学省協力者会議 (ADHD と高機能自閉症の定義と判断基準が示される)
2004/01	文部科学省「小・中学校における LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」公表
2004/12	「発達障害者支援法」成立
2005/04	「発達障害者支援法」施行
2005/12	中教審「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」答申
2006/04	「障害者自立支援法」施行 「学校教育法」施行規則改正（LD・ADHD が通級による指導の対象として追加）
2007/04	「学校教育法」改正施行（特別支援教育が制度としてスタート）
2009/02	「特別支援教育の更なる充実に向けて（審議の中間とりまとめ）」 文部科学省協力者会議
2009/04	特別支援学級「自閉症・情緒障害特別支援学級」に名称変更
2010/12	「障害者自立支援法」改正案成立（発達障害を対象として明記）
2011/01	大学入試センター試験の特別措置に発達障害区分の導入実施
2011/07	「障害者基本法」改正案成立（発達障害を対象に加える）
2012/04	「児童福祉法」改正施行（発達障害を対象として明記）
2012/12	文部科学省 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」結果公表（6.5%）

図 1-5 は、法律施行後の 2006 年度から、その後 2011 年度における 6 年間の、発達障害のある児童生徒の「通級による指導」の利用者数の急激な伸びを示している。この伸展が高等教育にどのように影響してくるの、本章の目的である、高等教育、特にその入り口に当たる大学入試センター試験における発達障害者志願者数の今後の予測をする際の重要なデータの一つとなるだろう。

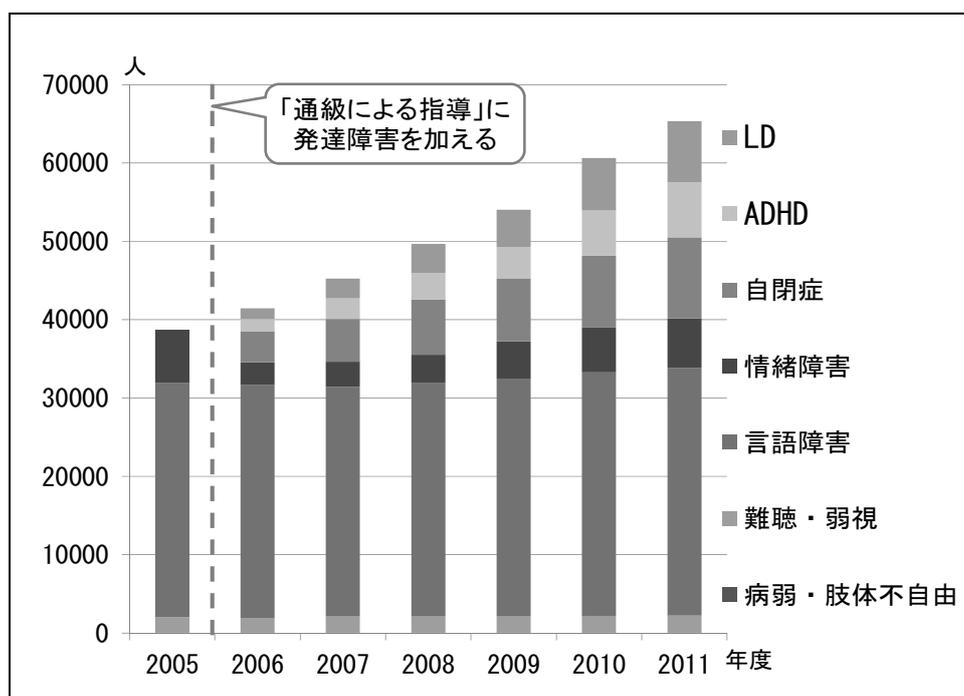


図 1-5 わが国における「通級による指導」を受ける児童生徒数の推移
(文部科学省教育統計資料から作成)

1-4 義務教育段階における発達障害のある児童生徒に対する実態調査をめぐって

2004 年に義務教育段階での通常の学級における発達障害特性を持つ児童生徒の実態調査を文部科学省は担任教師を中心に実施した。10 年の間隔をおいて、文部科学省は新たに「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査」協力者会議を立ち上げ、東北 3 県を除く全国規模での再調査を実施し、2012 年 12 月その結果を公表した。

図 1-6 は、その両調査の結果を比較できるようにまとめて作図したものである。() 内の数値は 10 年前の調査結果である。

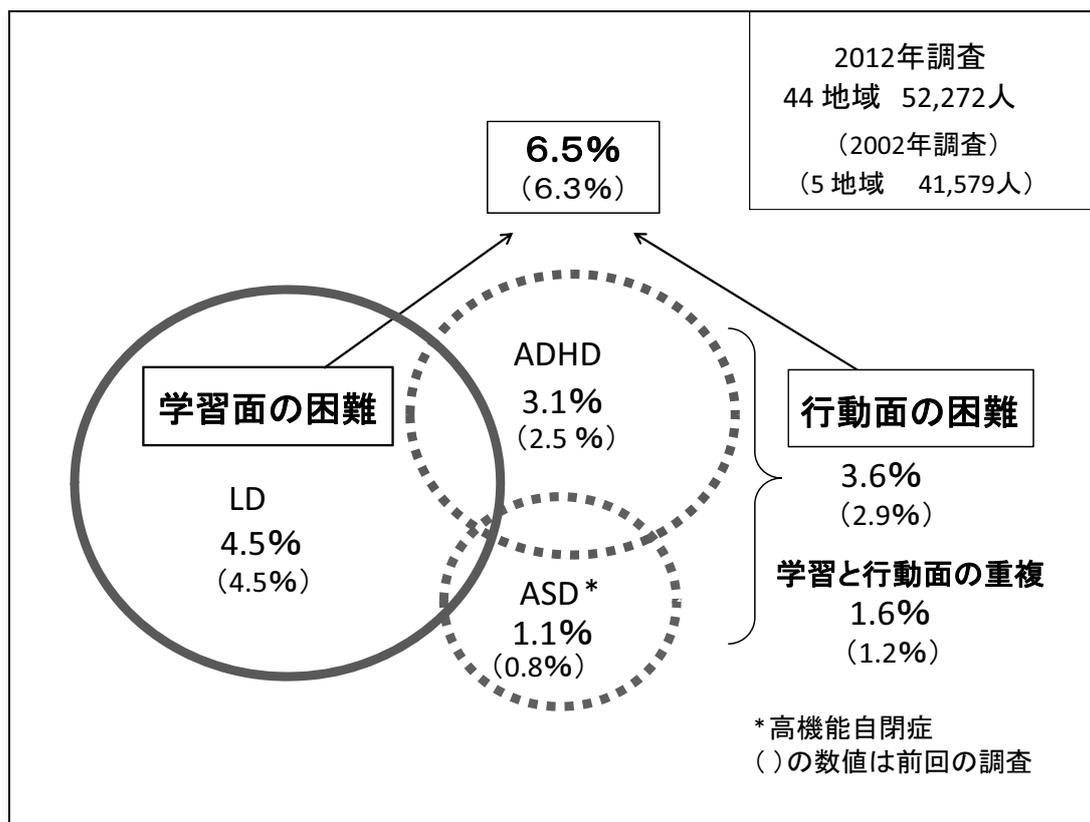


図 1-6 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果
(文部科学省、2012 から作成)

この図によれば、学習面の困難をもつ LD 4.5% (前回 4.5%)、行動面の困難をもつ ADHD と高機能自閉症は ADHD 3.1% (2.5%)、高機能自閉症 1.1% (0.8%)、あわせると 3.6% (2.9%)、両方の困難をもつ重複部分は 1.6% (1.2%) で、全体は 6.5% (6.5%) であった。

前回は、発達障害の存在について、学校現場であまり知られていない中で比較的理解のある地域での実態調査であったのに対し、今回は全国に調査対象を広げ、層化三段確率比例抽出とし、学校を市郡規模と学校規模で層化して行った。ほぼ前回と近似しつつも幾分上回る結果が得られたことは、こうした児童生徒への理解が全国的に広がったとみなせる。また、今回の調査が前回と近似する結果であったことは、前回の調査の妥当性も同時に検証されたともいえる。

今回の調査も出現率等と直結する確定診断を行っているわけではなく、あくまでも小中学校の通常学級に発達障害の特徴を色濃く有する児童生徒がどれほどいるかを教師に尋ねた実態調査であり、特に本報告と関係の深い LD については、学年移行に伴いその割合は減少していく傾向がある。全体の平均値は 6.5% あるが、内訳は小学校平均値 7.7%。中学校平均値 4.0% である。

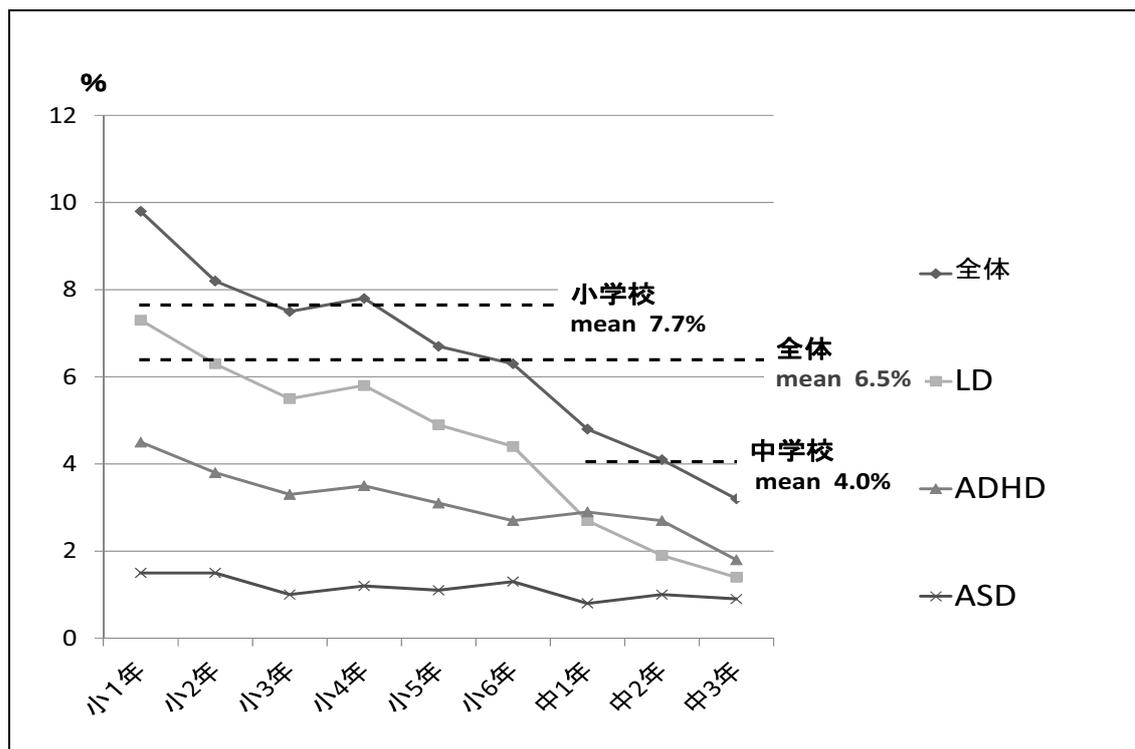


図 1-7 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の学年別結果
(文部科学省, 2012 から作成)

図 1-7 は、各障害種別の結果を学年別に示したものである。ADHD や自閉症スペクトラム障害に似た行動特徴を顕著に示す児童生徒に比べ LD の特徴を顕著に示す児童生徒は、学年の推移による減少傾向が大きい。この点での解釈は慎重にしなければならない。

LD に関する調査項目（学習面（「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」）の 6 つの領域について、各 5 つの設問を、4 段階（0：ない、もしくはほとんどない、1：ときどきある、2：しばしばある、3：非常にしばしばある）で回答）は、少なくとも 1 つの領域で該当する項目が 12 以上あるものを顕著な困難があると判断しカウントしている。

学年が上がるにつれて著しい困難を示すとされた児童生徒の割合が小さくなる傾向が学習面において最も顕著であることについては、使用している調査項目が学習面の困難についての本質的な困難を調べることを主眼とし、小学校 3、4 年生までに表面化する困難を強く意識して作成されたため、学年が上がるにつれ、該当する行動が観察されなくなってきたと考えられる。学年進行とともに学習面の困難自体が解消していくことを示してはいることに留意する必要がある。

逆に中学校においてこれら特徴を顕著に示す生徒は、学習の困難度についてはかなり重篤であると判断することもできる。以上のことから、それ以降の発達段階においては、中学校における LD の平均値 2.0% から中学校における発達障害の平均値 4.0% の範囲内での推定を一つのガイドラインとすることができるであろう。

1-5 わが国の高等教育における障害学生・発達障害学生数の推移と推定について

本プロジェクトは、これら内外の発達障害の教育的対応の歴史的経過を踏まえて、高等教育とその入り口に位置するセンター試験における今後の発達障害志願者数を推定することも研究目的の一つである。そこで高等教育における発達障害のある学生そのものが現在どのような状態にあり、今後どのように推移していくかについての考察をしておきたい。

まずわが国の高等教育における障害学生と発達障害学生の現状について分析してみよう。日本学生支援機構では、毎年 1,200 以上もある大学、短大、高専に対して、障害のある在学生の調査を実施している。

表 1-3 は、2005 年から 2011 年の日本学生支援機構の報告書から、高等教育機関に在籍する障害学生及び発達障害学生（診断書を有する者）の数を一覧にしたものである。

すでに図 1-3 で、米国の高等教育における障害学生数を 2,076,000 人、割合は 10.8% と紹介したが、その数値はわが国における表 1-3 の障害学生のデータの様子とは大きな乖離がある。定義の仕方や教育機関での対応や受け入れ等、それぞれ歴史的な背景も異なるの

表 1-3 高等教育機関の発達障害学生数の推移（日本学生支援機構報告書から作成）

年度 (平成)	学生数 大学・短期大学 高等専門学校	障害学生数 診断書有 全学生に 占める%	発達障害 合計 障害学生に 占める%	発達障害 障害学生内での構成%			
				LD	ADHD	ASD	重複
2005 (17)	3,374,080	5,444 (0.16)					
2006 (18)	3,071,844	4,937 (0.16)	127 (2.6)	13 (0.3)	20 (0.4)	94 (1.9)	
2007 (19)	3,235,641	5,404 (0.17)	178 (3.3)	19 (0.4)	26 (0.5)	133 (2.5)	
2008 (20)	3,180,181	6,235 (0.20)	299 (4.8)	31 (0.5)	49 (0.8)	219 (3.5)	
2009 (21)	3,207,123	7,103 (0.22)	569 (8.0)	63 (0.9)	83 (1.2)	423 (6.0)	
2010 (22)	3,241,567	8,810 (0.27)	1,064 (12.1)	81 (0.9)	140 (1.6)	843 (9.6)	
2011 (23)	3,235,575	10,236 (0.32)	1,453 (14.2)	116 (1.1)	216 (2.1)	1,037 (10.1)	84 (0.8)

表 1-4 日米の障害のある学生数の比較

	全学生数	障害学生数	割合
米国 (2008) ¹	19,155,000	2,076,000	10.80%
日本 (2011) ²	3,235,575	10,236	0.32%

¹ Higher Education and Disability: Education Needs a Coordinated Approach to Improve Its Assistance to Schools in Supporting Students, GAO-10-33 Oct 28, 2009. Numbers indicate undergraduate students

² 平成 23 年度 (2011 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 (日本学生支援機構, 2012)

で、単純な比較はできないとしても、わが国の場合、2005 年では 0.16% と米国と比べわずか 70 分の 1 程度の障害学生しか高等教育機関には在籍していない。それでもここ数年発達障害の理解促進とともにゆっくりではあるが年々増加の傾向が見られ、最新のデータでは 0.32%、米国の 34 分の 1 にまでになっている。

この現状を、すでに紹介した米国の実態と対比させたものが表 1-4 である。この表をみてもわかるように、わが国における障害学生の修学率はまだきわめて低いことは事実である。全体の学生に占める障害学生の割合が、米国の 9~10 人に一人の割合とわが国の約 300 人に一人との違いはあまりにも大きな乖離と言える。

ここで注意を要するのは、米国では障害学生の約半数近くが発達障害のある学生であるのに対して、わが国では障害学生全体の高等教育機関での就学率が低だけでなく、発達障害のある学生は障害学生全体の 14.2% 程度であることである。わが国における障害対応が身体障害を中心に行われてきた歴史は長く、発達障害が教育統計として登場するのは 2006 年以降である。大学入試センター試験において発達障害が障害者受験特別措置区分として認められたのも 2011 年 1 月の実施 (2011 年度入学者選抜) からで、これらの経過については、本プロジェクトもその導入に深くかかわってきたので第 4 章でふれることにする。

わが国の高等教育における発達障害のある学生が今後どの程度増加するかについては、二つの要素を考えなければならない。まず、米国との比較で大きな差があるのは、障害者そのものへの受け入れに少なくとも一桁以上の差 (米国 10.8%、日本 0.32%) が存在しているということ。もうひとつは、米国の場合、発達障害は初等中等教育では LD を中心とした障害で、障害児全体の中で約 5 割近くを占めており、それは高等教育にも反映している。しかしわが国における、かつての特殊教育の対象は身体障害と知的障害であり、発達

障害への正式な対応が始まったのは5年程前からである。発達障害への対応環境が急速に整いつつはあるが、中学や高校段階での対応はまだ遅れており、高等教育はさらにその先にあるという認識は事実である。

しかし、わが国の障害学生については、表 1-3 でも示されるようにここ数年、発達障害学生を中心に顕著に増加の傾向が見え始めている。従って単純な障害学生数の比較ではなく、障害の種別という面からも見ていく必要がある。同時に、わが国の場合、こうした統計資料において発達障害の場合、医師の診断書のある学生だけの数値であることに注意しなければならない。日本学生支援機構（2012）によれば発達障害で診断書有の学生と診断書無（配慮あり）の学生数は、301（前年 256）人：397（352）人であり、割合では 1.31（1.17）倍である。ということは発達障害の場合、2 倍強の学生が診断書の有無にかかわらず配慮を受けているわけで、この事実も加味して推定する必要がある。

義務教育段階での全児童生徒の 6.5%に発達障害の特性が色濃く見られるとしても、高等学校段階での発達障害の推定割合は中学校での実態から予測すれば多くても 2%前後であろう。

高等学校には普通科（生徒数、約 70%強）のほかに職業学科（専門高校）として農業・工業・商業・水産・家庭・看護・情報・福祉・その他に加え総合学科等がある。高等学校への進学率は約 98%といわれているが、これらの生徒のうち高等教育へ進学する者、さらに大学入試センター試験を受けて進学するものはどの程度であろうか。近年、私立大学入学者の約 5 割が推薦入試や AO 入試での合格者となっており、選抜入試と並ぶメジャーな方式となってきている。

推定に推定を重ねることにあまり意味はないかもしれないが、仮に高等学校卒業者が約 100 万人いたとして、その内の約 6 割が大学を志願し、うち 2%に発達障害があるとすればその潜在予測数は 1 万 2000 人ということになる。発達障害のある生徒が選抜型の入試よりも AO 入試等を選択する可能性の高さは否定できない。現在の障害者受験特別措置数を 2 ケタも上回る数値は非現実的な推定かもしれないが、少なくとも米国の障害全体の受け入れ数から見れば多すぎる値ではないであろう。

課題は現状からの移行速度と考えられる。高等教育段階で発達障害のある学生への理解が次第に浸透していった場合、現在の小学校を中心とした特別支援教育体制の中での発達障害への支援ニーズが、水位が増すように高等教育にまで波及するのに少なくとも 5 年から 10 年にかかるであろう。現在、200 人近くである発達障害志願者数は、2020 年位まで 500 人前後で推移していく可能性が高い。この予測値は、表 1-4 の発達障害学生に関する増加変動が続くと予測すれば、現在の 14.2%の 2 倍強、つまり障害学生の約 3 割を上回っていくという推定値ともほぼ一致する。

上記の予測は、発達障害のみならず障害のある学生への高等教育機関の積極的理解と対応の充実が前提になる。そのため、障害学生全体の高等教育の受け入れ体制そのものの進

展によって、初等教育からの移行速度や今後の志願者数は大きく変化すると考えられる。

発達障害の中でも LD 等への特別支援体制が進めば、やがて 1000 人を超え、全障害者志願数の 50% 近くを占めるとというのが第一段階であろう。予測はさらに難しくなるが、単に入学させるだけではなく、入学後の支援の充実や卒業と就労、大学院等への進学という形での実績が積みまれていくなれば全障害志願者の 50% を超え数千人単位の志願者増という第二段階も必ずしも想定外とはいえないであろう。

【文献】

American Psychiatric Association (2000) Quick References to the Diagnostic Criteria from DSM-IV-TR. American Psychiatric Association, Washington DC. (高橋三郎・大野 裕・染矢俊幸訳 (2004) DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引 新訂版. 医学書院.)

Higher Education and Disability (2009) Education Needs a Coordinated Approach to Improve Its Assistance to Schools in Supporting Students, GAO-10-33 Oct 28. Numbers indicate undergraduate students.

文部省 (1999) 学習障害児に対する指導について (報告). 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議.

文部科学省 (2003) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告). 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議.

文部科学省 (2004) 小・中学校における LD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案).

文部科学省 (2012) 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調査結果について.

日本学生支援機構 (2006) 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.

日本学生支援機構 (2007) 平成 18 年度 (2006 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.

日本学生支援機構 (2008) 平成 19 年度 (2007 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.

日本学生支援機構 (2009) 平成 20 年度 (2008 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.

日本学生支援機構 (2010) 平成 21 年度 (2009 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.

日本学生支援機構 (2011) 平成 22 年度 (2010 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.

日本学生支援機構 (2012) 平成 23 年度 (2011 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.

上野一彦 (1984) 教室の中の学習障害. 有斐閣.

上野一彦 (2003) LD と ADHD. 講談社 α 新書.

上野一彦・緒方明子・柘植雅義・松村茂治 (2005) 特別支援教育基本用語. 明治図書.

U. S. Department of Education (2011) Office of Special Education Programs, Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) database, retrieved September 15, 2011, from <https://www.ideadata.org/DACAAnalyticTool/intro2.asp>.

WHO (1992) The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. World Health Organization, Geneva. (融 道男・中根 允文・小宮山実監訳 (1993) 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.)

山岡修 (2012) 年表日本 LD 学会 : 沿革 日本 LD 学会設立 20 周年記念誌. 日本 LD 学会.

第2章 アコモデーションの先進事例

立脇 洋介

大学入試センター試験（以下では「センター試験」と表記）において発達障害の人に受験特別措置を実施するにあたり、どのような措置が必要であろうか。本章では、国内外の入試におけるアコモデーションを概観する。具体的には、①センター試験における他障害の特別措置、②国内大学の個別入試でのアコモデーション、③アメリカとイギリスの試験でのアコモデーションを紹介する。

2-1 共通一次試験・センター試験の受験特別措置

国内の大学は、入試において「センター試験に準ずる」アコモデーションを実施している（全国障害学生支援センター，2007）。そこで、まずは国内の大学入試における障害者支援のスタンダードとみなせるセンター試験とその前身である国立大学共通一次学力試験（以下では「共通一次試験」と表記）の「受験特別措置」を紹介する。

障害者に対する特別措置は、1978年に行われた共通一次試験の試行テストで検討され、翌年に実施された第一回の共通一次試験から「身体障害者受験特別措置」が導入された。第一回共通一次試験での特別措置利用者数は、視覚障害53人、聴覚障害49人、肢体不自由・病弱41人の計143人であった。「身体障害者」という名称からもわかるように、初期の特別措置では、当時の盲・聾・養護学校に在籍している身体障害のある受験者が対象であった。しかし、1984年から申請後の事故による負傷等も認められ、2011年からは発達障害も特別措置の対象に追加された結果（詳細は第4章）、2012年からは名称も「受験特別措置」に変更された。また、1988年と2002年に学校教育法施行令の盲・聾・養護学校への就学基準が改正されたことに伴い、障害の程度の区分が変更されている。さらに、2006年から英語リスニング試験が実施されるようになり、それに対応する特別措置も導入された。各障害の特徴を明らかにするために、各障害の志願者数や措置内容の変遷を表2-1から表2-3に示す。主な特徴は、以下の通りである。

視覚障害

視覚障害の特別措置は、当初盲学校在籍する全盲または弱視の受験者を対象としていたが、1998年より視野の損失のある人も対象に加えられた。人数は30～90人の範囲で推移しており、他の障害に比べて安定している。主な措置内容としては、点字問題や拡大文字問題などの「読み」に関する措置と、点字や文字による「解答」に関する措置が挙げられ

表2-1 共通一次試験・センター試験における視覚障害者への特別措置の変遷

年度	志願者数	人数	資格	措置内容							備考欄			
				出題形式		解答形式		時間延長	機材			座席		
				点字	拡大文字	点字解答	文字解答		拡大鏡	照明器具			明る窓側の座席	
1979年	341875	53	両眼の矯正視力が0.1未満 を外の視機能障害が高度のもの又は将来点字による教育を必要とするものとする認められるもの	両眼による視野について機能率による損失率が90%以上	左記以外の視覚障害者	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1980年	349566	45				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1981年	357633	43				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1982年	352743	36				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1983年	362609	54				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1984年	360846	43				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1985年	336357	32				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1986年	360306	36				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1987年	394134	39				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1988年	396575	38				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	学校教育法施行令の 就学基準変更(9月)
1989年	395508	57	強度の弱視者で、良い方の 眼の矯正視力が0.15未満	両眼による視野について機能率による損失率が90%以上	左記以外の視覚障害者	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1990年	430542	40				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	第1回センター試験
1991年	455855	49				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1992年	472098	51				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1993年	512712	53				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1994年	531177	59				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1995年	557400	34				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1996年	574115	51				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1997年	599962	55				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1998年	597271	57				点字による教育を受けている 良い方の眼の矯正 視力が0.15未満	両眼による視野について機能率による損失率が90%以上	左記以外の視覚障害者	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>
1999年	580064	31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2000年	581958	44	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2001年	590892	46	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2002年	602090	59	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	学校教育法施行令の 就学基準変更(4月)
2003年	602887	61	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2004年	587350	61	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2005年	569950	45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2006年	551382	48	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	リスニング開始
2007年	553352	90	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2008年	543385	90	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
2009年	543981	79	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
2010年	553368	90	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
2011年	558984	69	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
2012年	555537	64	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
2013年	573344	88	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3倍 1.5倍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	人数は事前に許可を 受けた人のみ			

表2-2 共通一次試験・センター試験における聴覚障害者への特別措置の変遷

年度	志願者数	人数	資格	措置内容										備考欄			
				注意事項等の伝達			リスニング						機材		座席		
				手話通訳士	文書	免除	イヤホンまたはヘッドホンの持参使用	CDプレイヤーから直接音声聞く方式	補聴器を外してイヤホンを使用	補聴器又は人工内耳のコネクタにコードを接続	補聴器又は人工内耳の装着	ヘッドホンの貸与	工内耳の装着		前列の座席		
1979年	341875	49	両耳の聴力損失が90デシベル以上 解することが不可能又は著しく困難	○									○	○			
1980年	349566	44		○										○	○		
1981年	357633	55		○										○	○		
1982年	352743	68		○										○	○		
1983年	362609	69		○										○	○		
1984年	360846	71		○										○	○		
1985年	336357	57		○										○	○		
1986年	360306	55		○										○	○		
1987年	394134	64		○	○									○	○		
1988年	396575	56		○	○									○	○	学校教育法施行令の就学基準変更(9月)	
1989年	395508	61	両耳の平均聴力レベルが100デシベル以上 左記以外の聴覚障害者	○	○									○	○		
1990年	430542	80		○	○										○	○	第1回センター試験
1991年	455855	64		○	○										○	○	
1992年	472098	66		○	○										○	○	
1993年	512712	66		○	○										○	○	
1994年	531177	61		○	○										○	○	
1995年	557400	94		○	○										○	○	
1996年	574115	117		○	○										○	○	
1997年	599962	106		○	○										○	○	
1998年	597271	108		○	○										○	○	
1999年	580064	138		○	○										○	○	
2000年	581958	145		○	○										○	○	
2001年	590892	136		○	○										○	○	
2002年	602090	135		○	○										○	○	学校教育法施行令の就学基準変更(4月)
2003年	602887	155	○	○										○	○		
2004年	587350	174	○	○										○	○		
2005年	569950	174	○	○										○	○		
2006年	551382	290	○	○	○	○	△	△	△					○	○	リスニング開始	
2007年	553352	364	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
2008年	543385	303	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
2009年	543981	344	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
2010年	553368	361	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
2011年	558984	349	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	人工内耳が可能になる	
2012年	555537	360	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
2013年	573344	404	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	人数は事前に許可を受けた人のみ	

表2-3 共通一次試験・センター試験における肢体不自由・病弱者への特別措置の変遷

年度	志願者数	人数				資格			
		肢体不自由	病弱	その他	体調不良	合計	肢体不自由	病弱	その他
1979年	341875	41				41	体幹の機能の障害が体幹を支持することが不可能又は困難な程度のも 四肢の機能の障害が筆記をすることが不可能又は困難な程度のも 下肢の機能の障害が歩行をすることが不可能又は困難な程度のも 左項に掲げるもののほか、肢体の機能の障害がこれらと同程度以上のもの 左記以外の肢体不自由者	慢性の胸部疾患、心臓疾患、腎臓疾患等の状態が1ヶ月以上の医療又は生活規制を必要とする程度のも 慢性の胸部、心臓、腎臓疾患等の状態が6ヶ月以上の医療・生活規制を必要とする程度のも 慢性の呼吸器、心臓、腎臓疾患等の状態がこれに準ずる者	身体虚弱の状態が1ヶ月以上の生活規制を必要とする程度のも その他 神経症等・その他 病弱による体調不良 等特別な措置を必要とする 頻尿等・その他の病弱 ... その他の病弱...
1980年	349566	46			46				
1981年	357633	68			68				
1982年	352743	82			82				
1983年	362609	65			65				
1984年	360846	104			104				
1985年	336357	137			137				
1986年	360306	156			156				
1987年	394134	163			163				
1988年	396575	147			147				
1989年	395508	176			176	体幹機能障害により座位を保つことができない又は困難 四肢の機能障害により筆記をすることができない又は困難 下肢の機能障害により歩行をすることができない又は困難 左記以外の肢体不自由者	慢性の胸部、心臓、腎臓疾患等の状態が6ヶ月以上の医療・生活規制を必要とする程度のも 慢性の呼吸器、心臓、腎臓疾患等の状態がこれに準ずる者	その他 神経症等・その他 病弱による体調不良 等特別な措置を必要とする 頻尿等・その他の病弱 ... その他の病弱...	
1990年	430542	169			169				
1991年	455855	202			202				
1992年	472098	189			189				
1993年	512712	197			197				
1994年	531177	232			232				
1995年	557400	327			327				
1996年	574115	311			311				
1997年	599962	378			378				
1998年	597271	371			371				
1999年	580064	403			403				
2000年	581958	441			441				
2001年	590892	485			485				
2002年	602090	189	68	123	186				566
2003年	602887	186	34	161	271				652
2004年	587350	189	42	176	283				690
2005年	569950	191	55	221	234				701
2006年	551382	205	78	406	376				1065
2007年	553352	219	80	570	550				1419
2008年	543385	239	74	746	539	1598			
2009年	543981	241	55	749	546	1591			
2010年	553368	252	84	768	1350	2454			
2011年	558984	242	85	851	582	1760			
2012年	555537	244	92	768	427	1531			
2013年	573344	192	69	715	-	976			

表2-3 共通一次試験・センター試験における肢体不自由・病弱者への特別措置の変遷（続き）

年度	措置内容															備考欄		
	解答形式			時間延長	リスニング （リスニング中 途中退出する ため音声を一 時停止）	機材					試験室			座席	その他			
	チェック 解答	文字 解答	代筆 解答			特製機・椅子の 持参使用	特製機・椅子の 持参使用	特製機・椅子の 持参使用	特製機・椅子の 持参使用	特製機・椅子の 持参使用	杖の持参使用	試験室での受験 （トイレに近い試 験室）	1階又はエレ ベーターが利用 可能な試験室で 受験	別室の設定	出入口に指定 の座席を試験室の 出入口に近いと 指定		試験室入口まで の付添者の同伴	試験室における 介助者の配置
1979年		○						○	○			○	○					
1980年		○						○	○			○	○					
1981年		○						○	○			○	○			○		
1982年		○						○	○			○	○			○		
1983年		○						○	○			○	○			○		
1984年		○					○	○	○			○	○			○		直前の負傷等も対象となる
1985年	○							○	○	○	○	○	○			○		
1986年	○							○	○	○	○	○	○			○		
1987年	○							○	○	○	○	○	○			○		
1988年	○			1.3倍				○	○	○	○	○	○			○		学校教育法施行令の 就学基準変更(9月)
1989年	○			1.3倍			○	○	○	○	○	○	○			○		
1990年	○			1.3倍			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	第1回センター試験
1991年	○			1.3倍			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	
1992年	○			1.3倍			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	
1993年	○		△	1.3倍			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	
1994年	○		△	1.3倍			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	
1995年	○		○	1.3倍			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	
1996年	○		○	1.3倍			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	
1997年	○		○	1.3倍			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	
1998年	○		○	1.3倍			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	
1999年	○		○	1.3倍 (1.5倍)			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	
2000年	○		○	1.3倍 (1.5倍)			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	
2001年	○		○	1.3倍 (1.5倍)			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	
2002年	○		○	1.3倍 (1.5倍)			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	学校教育法施行令の 就学基準変更(4月)
2003年	○		○	1.3倍 (1.5倍)			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	
2004年	○		○	1.3倍 (1.5倍)			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	
2005年	○		○	1.3倍 (1.5倍)			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	
2006年	○		○	1.3倍 (1.5倍)			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	リスニング開始
2007年	○		○	1.3倍 (1.5倍)	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
2008年	○		○	1.3倍 (1.5倍)	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
2009年	○		○	1.3倍 (1.5倍)	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
2010年	○		○	1.3倍 (1.5倍)	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
2011年	○		○	1.3倍 (1.5倍)	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
2012年	○		○	1.3倍 (1.5倍)	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
2013年	○		○	1.3倍 (1.5倍)	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	人数は事前に許可を 受けた人のみ

る。元々点字で受験した人のみを対象としていた時間延長が拡大文字で受験した人にまで拡大されたものの、措置内容は第一回の共通一次試験からほとんど変更されていない。

聴覚障害

聴覚障害の特別措置は、当初口頭でなされる指示を伝達する措置（例、手話通訳士や文書による伝達、補聴器の使用など）のみが行われていた。しかし、2006年から英語リスニング試験が実施されたため、イヤホンの使用、CD プレイヤーによる聴取、リスニングの免除などの措置が導入された。その結果、リスニング実施後の人数（290～404人）は、実施前（44～174人）に比べて2倍以上となった。

肢体不自由・病弱

肢体不自由・病弱の特別措置は、第一回の共通一次試験から様々な変更がなされてきた。元々は養護学校に在籍する受験者が対象であったが、1984年からは事故による負傷等も対象となった。また、2006年からは神経症や頻尿等のその他の病気の人も対象に加えられた。その結果、第一回の共通一次試験では41人のみで利用者が、ここ数年では体調不良の人を除いても1000人を超えるほどになっている。障害の程度が多様なため、様々な内容の措置が設定されている。解答形式や時間延長に関する措置は上肢の障害の人を対象としており、他の障害の人は試験室や座席等の措置が中心である。

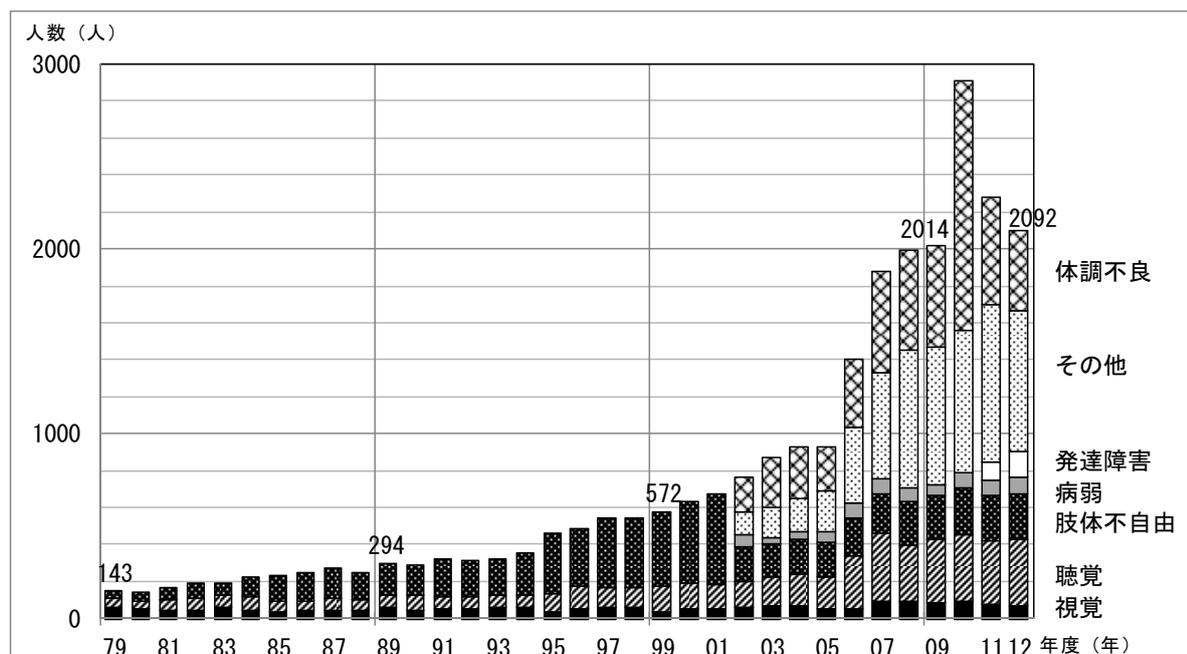


図 2-1 共通一次試験・センター試験の受験特別措置の利用者数の推移

独立行政法人大学入試センター年報（1979年度～2012年度）をもとに作成

以上のような変遷を経て、2012年のセンター試験では、視覚障害 64 人、聴覚障害 360 人、肢体不自由 244 人、病弱 92 人、発達障害 137 人、その他 768 人、体調不良 427 人の計 2092 人が利用するまでに至っている。特別措置の利用者数の推移をまとめた図 2-1 を見ると、1979 年から 1999 年までの 20 年間は、10 年ごとにおよそ 2 倍に増加しており、「現在の 200 人近い発達障害志願者数が 2020 年位までは 500 人前後で推移していく」という第 1 章の予測を裏付けるものである。しかし、英語リスニング試験が開始され、その他の病気の人が特別措置の対象となり始めた 2006 年以降、利用者数が急増している。したがって特別措置の利用者数は、試験の様式や特別措置の対象の変更によって大きく左右されると考えられる。

障害ごとの主な特別措置の内容を表 2-4 に整理し、実際の受験特別措置申請書を資料 2-1（1985 年）と資料 2-2（2013 年）として添付した。表と資料からは、以下の三点が読み取れる。第一に、リスニングに関する措置やより細かな措置が追加されているものの、措置内容の大枠は、第一回の共通一次試験からほとんど変わっていない。第二に、障害ごとに受けられる措置が決められている。これは、後述する外国の入試と大きく異なる点であり、高次脳機能障害などの新しい障害や重複障害に対応しにくい制度となっている。第三に、時間延長は読みや書きに通常以上の時間がかかる視覚障害と上肢の障害の人に限定されている。この点は、発達障害における時間延長でも、参考にすべきであると考えられる。

表 2-4 センター試験の受験特別措置の内容

	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由・病弱
出題形式	点字／拡大文字	—	—
解答形式	点字／文字	—	チェック／代筆
時間延長	1.5倍／1.3倍	—	1.3倍
指示の伝達	—	手話通訳士／文書	文書
部屋・座席	明るい座席	前列の座席	出入り口付近 トイレに近い部屋 1階の部屋 別室
特別な機材の使用	照明器具 拡大鏡	補聴器 (人工内耳)	特別な机・椅子 車椅子／杖
リスニング	—	免除 スピーカー等の使用	—

独立行政法人大学入試センター（2012）をもとに作成

2-2 国内大学の個別入試におけるアコモデーション

次にセンター試験以外の国内大学の入試における障害者支援の現状についてまとめる。日本学生支援機構は、2005 年から毎年、国内の全ての高等教育機関を対象に障害学生支援の実態を調査している。この調査では、各大学の個別入試におけるアコモデーションも扱われている。そこで最も新しい 2011 年度の報告書（日本学生支援機構、2012）を中心に、

調査結果を紹介する。

2011年度の募集要項等にアコモデーションに関する記載があった大学は、38.4%（298校/776校）であった。また各大学の入試で、アコモデーションを受けた受験者は2,121人であった。このうち合格した人は783人、実際に入学した人は564人である。入学した人の内訳は、視覚障害68人、聴覚障害203人、肢体不自由145人、病弱30人、重複障害25人、発達障害14人、その他80人である。障害の種類別に5年分の入学者数をまとめたものが図2-2である。センター試験の結果（図2-1）と比較すると、以下の三つの特徴が見られる。第一に、どちらの試験も視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱の人数は、ここ数年ほとんど変化していない。第二に、聴覚障害の人数はセンター試験の半数ほどである。これは、センター試験で英語リスニング試験があるためと考えられる。第三に、発達障害の人数は、毎年10人前後で推移してきた。国内の大学では、入試において「センター試験に準ずる」障害者支援を実施しており（全国障害学生支援センター、2007）、発達障害がセンター試験の特別措置の対象になる以前では各大学とも実施が難しかったと推測される。いいかえれば、センター試験が発達障害の特別措置を導入すれば、個別大学の入試でも一気に拡大していくと考えられる。

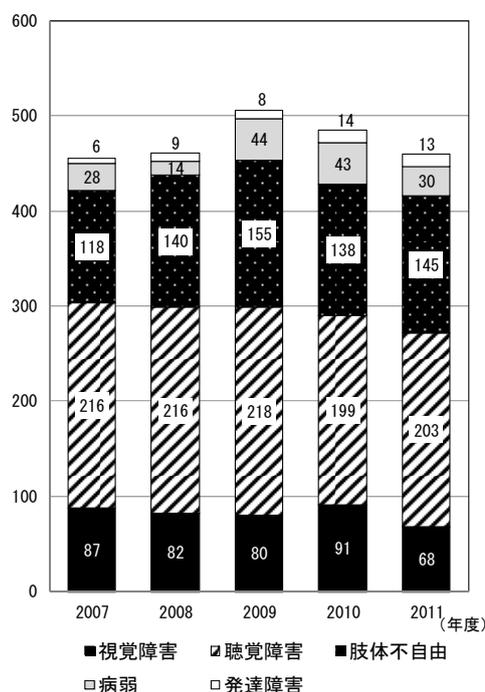


図 2-2 各大学の入試でアコモデーションを受けて入学した学生数の推移

日本学生支援機構（2012 年）をもとに作成

2011年度の入学者の入試形態を見ると、学力入試が52.8%に対し、特別入試（AO入試18.1%、推薦入試27.1%、障害者特別選抜2.0%）が47.1%であった。文部科学省（2012）が実施した調査によれば、国内の大学の全入学者では、学力入試が55.7%を占め、AO入試が8.7%、推薦入試が35.1%である。両者を比較すると、障害のある受験者はAO入試で支援を受けて入学する割合が高い。面接や小論文などAO入試で科される課題は、大学側が支援をしやすい、受験者も取り組みやすいと考えられる。

2-3 国外の大学入試における障害者支援

ここでは、障害者支援が進んでいるアメリカとイギリスの入試を取り上げる。日本のセンター試験と類似した試験として、アメリカでは Scholastic Assessment Test（以下では「SAT」と表記）と The American College Testing（以下では「ACT」と表記）という2種類の試験が実施されている。イギリスでは General Certificate of Education（教育修了資格試験 以下では「GCE」と表記）がある。

両国でアコモデーションが実施されてきた背景には、障害者の権利を守り、差別を禁止する法律がある。アメリカでは1973年に成立した Rehabilitation Act（リハビリテーション法）の504項をはじめ、1975年には All Handicapped Children Act（全障害児教育法）が、1990年には Americans with Disabilities Act（障害のあるアメリカ人法 ADA）と Individual with Disabilities Education Act（個別障害者教育法 IDEA）がそれぞれ成立している。イギリスでも1995年に Disability Discrimination Act 1995（障害差別禁止法）が成立している。試験実施機関は、これらの法律において負担が過剰すぎる場合を除いて障害者がテストに参加できるよう、合理的な配慮を行うことが義務づけられており、受験要綱でもこれらの法律との関連が明記されている。また、学校での障害者支援も進んでおり、特別措置を申請する際には、法律に基づいて学校で受けてきた支援を報告する。つまり、法律の存在によって、学校教育と入試で一貫した支援を受けることが可能になっている。

これらの試験において実施されているアコモデーションのうち、センター試験で行われていないものを表2-5にまとめた。また、SATの申請書のサンプルを資料2-3として添付した。出題形式では、視覚障害や読字障害の人に向け、PCや人による音声出題が行われている。解答形式に関しては、PCのワープロ機能や音声入力機能が利用されている。試験時間に関しては、「2倍以上」「希望する時間を申請する」などの措置も見られる。部屋・座席の別会場とは、試験会場に来ることが困難な人が病院や高等学校などで受験できる支援である。その他に、注意の持続が困難な人や受験の負担が多い人が、試験中の休憩や複数日に渡る受験などを認められる支援もある。

アコモデーションの内容以外で異なる点としては、以下の4つが挙げられる。第一に、利用する人数である。2000年にSATを受けた人のうち支援を利用した障害受験者は2.0%

表 2-5 欧米の大学入試におけるアコモデーション

	SAT	ACT	GCE
出題形式	音声出題 (人/PC/テープ) 色つき用紙 行間や文字間の拡大	音声出題 (人/PC/テープ)	音声出題 (人/PC) 色つき用紙
解答形式	PC/拡大用紙	PC	PC
時間延長	2倍/2倍以上	1.5倍以上	2倍/2倍以上
部屋・座席	別会場	別会場	別会場
特別な機材 の使用	PC	PC	PC/英語の辞典
その他	休憩/複数日受験	休憩/複数日受験	休憩

ACT (2012)、College Board (2012)、JCQ (2012) をもとに作成

を占めており、国内の10倍ほどである。第二に、アコモデーションに段階が設定されている。例えばSATやACTでは1.5倍の時間延長や拡大文字などの支援は全ての試験会場で受けることができる。しかし、1.5倍以上の時間延長、複数日受験、音声出題など、通常の会場で対応することが困難な支援については特別な会場のみで受けることができる。第三に、イギリスのGCEではセンター試験と同様に障害ごとに受けられるアコモデーションが定められているが、アメリカのSATとACTでは障害の種類に関わらず必要なアコモデーションを申請することができる(資料2-3を参照)。これにより、例えば弱視とディスレクシア(読み障害)など障害が異なっても、読みの困難がある人は同様のアコモデーションを受けることができる。第四に、試験の目的や性質が異なっている。これらの試験の結果は基準点に達しているかを判断するために使用され、小論文や高校の成績などと同様に、入学者選抜の資料の一つとして扱われる。また、試験は一年間に複数回実施される。一回で全ての科目を受験しなくてもよいため、試験時間に関する制限が少ない。受験者は何度でも試験を受けることができ、最も良い得点を使用することができる。その結果、試験の公平性に関する考え方も日本とは大きく異なっている。

2-4 本章のまとめ

本章では、アコモデーションの先進事例として、①センター試験における他障害の特別措置、②国内の大学の個別試験、③アメリカとイギリスの試験を概観した。その結果、必要かつ適切なアコモデーションは、試験の方法と障害特有の負担の種類との組み合わせによって決まることが示唆された。上記の先進事例をもとに、様々な試験の方法について負担の大きい人と必要なアコモデーションをまとめたものを表2-6に示す。「選択式」「大問形式」の筆記試験であるセンター試験は、読む分量が多い。そのため読みに困難のある人にとって負担が大きく、「拡大文字」「音声出題」など出題形式に関するアコモデーションが必要である。さらに、センター試験の視覚障害の特別措置を参考にすると、読みに通常

表 2-6 試験の方法と必要なアコモデーション

試験の方法	負担の大きい人	必要なアコモデーション	
面接試験	コミュニケーションや口頭指示の理解に困難を抱える人。	文章等による指示の伝達。	
筆記試験			
論述式	書きに困難のある人。	ワープロの使用。時間延長。	センター試験
選択式	読みに困難のある人。	拡大文字。音声出題。時間延長。	
大問形式	読みに困難のある人。	拡大文字。音声出題。時間延長。	
長時間の試験	注意集中に困難のある人。	休憩。別室受験。	
スピードテスト	様々な理由で時間が通常以上にかかる人。	時間延長。 ※得点に大きな影響を及ぼすため、公平性を考慮する必要がある。	

以上の時間がかかる人には、時間延長もあることが望ましいであろう。またかなり長時間の試験であり、注意集中に困難のある人への負担も大きい。このような人に対しては、アメリカやイギリスと同様に特別な休憩や複数日受験などが望ましいが、全国一斉に実施され、試験後すぐに解答が公表されるという現状のセンター試験では実現しにくいであろう。

発達障害の受験者は、現状ではセンター試験でアコモデーションを全く受けることができない。そのため、まずは実現できるアコモデーションを導入し、将来的により多くのアコモデーションを検討していくことが必要と考えられる。発達障害特別措置委員会（第4章）では、以上の考察をもとに具体的なアコモデーションを検討していった。

【文献】

ACT (2012) Services for Students with Disabilities. <http://www.actstudent.org/regist/disab/>

College Board (2012) Students with Disabilities.

<http://professionals.collegeboard.com/testing/ssd>

独立行政法人大学入試センター (2012) 平成 25 年度大学入学者選抜 大学入試センター試験 受験特別措置案内. 大学入試センター.

独立行政法人大学入試センター 独立行政法人大学入試センター年報 (1979 年度～2012 年度)

JCQ (2012) Access Arrangements, Reasonable Adjustments and Special Consideration 2012-2013. JCQ.

文部科学省 (2011) 平成 23 年度国公立大学・短期大学入学者選抜実施状況の概要. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/10/1310780.htm

日本学生支援機構 (2008) 平成 19 年度 (2007 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.

日本学生支援機構 (2009) 平成 20 年度 (2008 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.

日本学生支援機構 (2010) 平成 21 年度 (2009 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.

日本学生支援機構 (2011) 平成 22 年度 (2010 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.

日本学生支援機構 (2012) 平成 23 年度 (2011 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.

全国障害学生支援センター (2007) 大学案内 2008 障害者版. 全国障害学生支援センター.

第3章 アコモデーションと公平性

立脇 洋介

第2章で紹介したように、アメリカやイギリスでは日本に比べて入試において多様なアコモデーションが実施されている。しかし、これらの国においても、アコモデーションの公平性に関する議論は多い。そのため、アコモデーションが障害のある学生にとって効果的なものであるか、アコモデーションによって障害のない学生が不利益を被っていないかという点について、数多くの研究がなされてきた。本章の前半では、アメリカで実施されてきたアコモデーションの研究成果を、時間延長の公平性の結果を中心に、紹介する。本章の後半では、実際のセンター試験を題材としたアコモデーションに関する実験研究の結果を報告する。

3-1 アコモデーションに関する先行研究（NCEOによるレビュー）

全米教育成果評価センター（National Center on Educational Outcome 以下では「NCEO」と表記）は、障害のある学生や英語を母国語としない学生に対する教育的支援を専門とする機関であり、1990年に設立された。各州における学生支援の実態調査、支援技術や支援方法の普及、学生支援に関わるデータや研究の報告などが主な業務である。NCEOは、これまで5回のレビューによって、1999年から2010年までの11年間に発表されたアコモデーション研究の成果をまとめている（2002, 2006, 2007, 2010, 2012）。これらのレビューは、アメリカのアコモデーション研究を広く網羅しており、研究動向を理解するために、以下で紹介する。

このレビューで扱われた研究は、Educational Resources Information Center や PsychInfo などの文献データベースにおいて「test (assess, testing, assessing, assessment, standards-based testing, large-scale testing) accommodation (accommodations, changes, modification, adaptation)」というキーワードで抽出された215の研究である（ただし文献データベースやキーワードは、年によって若干異なっていた）。

まず研究の対象に含まれた障害の種類をまとめたものを表3-1に示す。いずれの年においても学習障害を対象とした研究が最も多く、全体の半数ほど（46.0%）を占めていた。発達障害が最も多いという結果は、アメリカの各種学校におけるIDEA利用者数（第1章）やアコモデーションの利用者数（第2章）と一致している。次に多い障害は、情緒行動障害（17.7%）、知的障害（14.4%）であった。

アコモデーションの内容ごとに集計した結果が表3-2である。最も多くの研究で扱われ

ていたアコモデーションは「読み上げ」出題であり、3割以上（32.1%）の研究で検討されていた。「時間延長」も4分の1の研究（26.0%）で検討されていた。「コンピュータ」出題も研究数が多かった（14.9%）。

表 3-1 アコモデーションに関する研究で対象とされた障害の種類

	1999～ 2001	2002～ 2004	2005～ 2006	2007～ 2008	2009～ 2010	合計
全研究数	46	49	32	40	48	215 (100.0%)
学習障害	23	19	16	15	26	99 (46.0%)
注意の困難				3	11	14 (6.5%)
自閉症					5	5 (2.3%)
聴覚障害・視覚障害				5	19	24 (11.2%)
肢体不自由					9	9 (4.2%)
重複障害				5	8	13 (6.0%)
知的障害	10	10	1	2	8	31 (14.4%)
言語・コミュニケーション障害	7	12		4	7	30 (14.0%)
情緒行動障害	9	10	4	4	11	38 (17.7%)
不明		21	10	9	7	47 (21.9%)
その他	9	21	8	10	8	56 (26.0%)

NCEO（2002，2006，2007，2010，2012）より作成

注：健常者のみを対象とした研究や複数の障害を対象とした研究もみられる

表 3-2 研究で検討されていたアコモデーションの内容

	1999～ 2001	2002～ 2004	2005～ 2006	2007～ 2008	2009～ 2010	合計	
全研究数	46	49	32	40	48	215 (100.0%)	
出題方法	読み上げ	22	11	5	11	20	69 (32.1%)
	コンピュータ	8	5	4	6	9	32 (14.9%)
	簡単な表現への 言い換え	6	-	-	1	1	8 (3.7%)
	拡大文字 などの様式	2	1	-	4	9	16 (7.4%)
	手話・点字	-	-	-	1	9	10 (4.7%)
	その他	-	1	-	3	8	12 (5.6%)
解答方法	口述回答	6	1	-	-	4	11 (5.1%)
	コンピュータ・ ワープロ	4	0	-	-	13	17 (7.9%)
	計算機	2	1	-	1	6	10 (4.7%)
	その他	-	-	-	3	-	3 (1.4%)
機器の使用	支援機器	-	2	-	3	-	5 (2.3%)
時間・ スケジュール	時間延長	17	7	7	10	15	56 (26.0%)
	複数日	2	1	1	1	3	8 (3.7%)
	休憩	2	-	1	3	3	9 (4.2%)
テスト環境	座席・別室	5	0	1	3	-	9 (4.2%)
複数のアコモデーション	14	11	-	-	-	25 (11.6%)	
その他	9	5	19	-	1	34 (15.8%)	

NCEO（2002，2006，2007，2010，2012）より作成

注：複数のアコモデーションを同時に検討している研究もみられる

3-2 時間延長の公平性に関する先行研究

表 3-2 で示したように、時間延長は、「読み上げ」出題、「コンピュータ」出題と並んで数多くの研究がなされている。ここでは、これらのアコモデーションのうち、現在センター試験で実施されている（第 2 章）、時間延長に関する先行研究を紹介する。

まず時間延長に関して、どのような点が問題とされているかを整理する。Phillips（1994）は、アコモデーションが適切であるためには、下記の A～E のいずれにも当てはまらないことが必要であると主張している。

- A. テストの形式の変更やテスト条件の変更が、測定される能力も変更するだろうか？
- B. 標準の条件で受験した人の得点は、求められアコモデーションを伴って受験した人の得点と、意味が異なるものになるだろうか？
- C. もし障害のない人が同じアコモデーションが許可された場合、その人は恩恵を受けるだろうか？
- D. 障害がある受験者には、標準の条件でテストを受ける能力があるだろうか？
- E. 障害の証明やアコモデーションの方針は、妥当性や信頼性が不確かな手続きに基づいているだろうか？

A と B は「測定と妥当性に関する問題」であり、アコモデーションを利用した人とそうでない人との間で、因子構造の比較や、得点差が見られる項目に関する分析（差異項目機能（Differential Item Functioning : DIF）分析）などによって検討されている。D と E は「対象となる人を診断する基準と手続きに関する問題」であり、第 1 章に詳細がまとめられている。

「公平性に関する問題」は C である。先行研究では、時間延長の効果に関して、主に 2 つの立場が見られる。第一は、「障害のない人は標準のテスト条件で十分に実力を発揮できているため、時間延長によって恩恵を受けない」と考える、潜在能力最大化命題（maximum potential thesis）である（Zuriff, 2000）。第二は、「時間延長は、障害のない人にも恩恵を与えるものの、障害のある人により大きな恩恵を与える」と考える特異的上昇仮説（differential boost hypothesis Sireci, Scarpati and Li, 2005）である。時間延長の効果に関する主要な実験結果を表 3-3 に示す。障害のある学生とない学生とを比較した 11 の条件を見ると、6 つの条件では時間延長によって両群の得点が同様に上がっていた。障害のある学生の得点上昇が大きいという潜在能力最大化命題や特異的上昇仮説を支持する結果は、2 つの条件にとどまっていた。また、両群とも得点が上がらなかったのが 2 つ条件であり、1 つの条件では障害のない学生の得点上昇の方が大きかった。以上より、全体的にみると、時間延長は障害の有無にかかわらず得点を高めていた。しかし、教科や難易度などのテストの質、学生の学力などの影響を受け、一貫した結果が得られていない。

表 3-3 時間延長の効果に関する実験研究の結果

研究	教科	参加者	結果の概要	時間延長の効果		
				条件	障害学生	健常学生
Huesman & Frisbie (2000)	読解	6年生526名。 25%が学習障害。	通常の速さで解答するよう指示を与えた場合、学習障害のない学生では、時間の条件（標準・延長）間でほとんど得点差が見られなかった。時間をかけて慎重に解答するよう指示を与えた場合、学習障害のない学生では、時間延長条件で得点が上昇した。同様の結果は学習障害の学生でも見られたが、学習障害のない学生と程度が異なっていた。通常の速さという指示を受けた場合、学習障害のない学生より学習障害の学生は、時間延長によって読解力テストで有意に大きな得点上昇があった。時間をかけて解答するよう指示を与えた場合、学習障害のない学生は、時間延長した学習障害の学生と得点に違いがなかった。	通常解答	↑	—
				慎重に解答	↑	↑
Medina (2000)	特定の教科に限定されない	大学生235名。障害の比率、内訳は不明。	全体的に見て時間延長によって、学生は恩恵を受けた。学習障害の人の中には時間延長によって、障害のない学生より多くの恩恵を受けた人もいたが、多くの学習障害の人は時間延長から障害のない学生と異なった特別な恩恵は受けなかった。	なし	↑	↑
Marquart (2000)	数学	8年生96名。 24%が学習障害、身体障害、言語障害など。	学習障害の学生、学業に関するリスクのある学生、学年と同等かそれ以上の成績の学生において、標準時間条件と時間延長条件との得点差は有意でなかった。3つの学生集団でアコモデーションの効果サイズに有意差は見られなかった。標準時間条件に比べ時間延長条件では、学生のテストに対する反応がより肯定的であった。	なし	—	—
Elliott (2003)	数学	8年生69名。 33%が軽度学習障害、情緒障害、行動障害など。	数学のテストにおける時間延長アコモデーションは、障害のある学生だけでなく、障害のない学生（通常の成績の学生と成績のリスクがある学生）の得点も高めた。	なし	↑	↑
Bridgeman, Cline & Hessinger (2004)	数学読解	高等学校卒業生7653名。障害学生はいない。	時間延長によって、言語的な得点に7点と、量的な得点に7点を加える結果となった。アコモデーションは、能力的に厳しい人の量的得点に大きく影響していた。	なし	↘	↑
Elliott (2004)	数学	8年生97名。 24%が軽度学習障害、情緒障害、行動障害など。	全てのグループにおいて、時間延長での得点は、標準条件の得点よりも高かった。しかし、時間延長によって、障害のない学生より障害のある学生が、有意な上昇するという結果はみられなかった。	なし	↑	↑
Antalek (2005)	ライティング	高校生67名。 全員が学習障害。	時間延長をした人の大多数は、有意に課題の得点が向上した。	なし	↑	↘

表 3-3 時間延長の効果に関する実験研究の結果（続き）

研究	教科	参加者	結果の概要	時間延長の効果		
				条件	障害学生	健常学生
Mandinach, Bridgeman, Cahalan-Laitusis & Trapani (2005)	数学言語	11年生1929名。14%が学習障害や注意欠陥多動性障害。	時間を分割されながら、1.5倍の時間延長で受けた場合、障害の有無に関わらず、恩恵を受けた。時間延長は、中程度もしくは高い能力を持つ学生にとって恩恵となったが、能力的に厳しい学生にとってわずかもしくはほとんど効果はなかった。	成績上位	↑	↑
				成績下位	—	—
Leseux, Pearson & Segal (2006)	数学読解言語	成人64名。34%が読字困難。	時間設定の状況により、障害のある学生とない学生の得点には違いが見られた。障害のある全ての学生は、時間延長による恩恵を受けた。一方、障害のない学生は、時間延長の有無による差はみられなかった。また、重度でない障害のある学生は、時間制限のない状況において、障害のない学生と、同様の成績であった。	なし	↑	—
Baker (2006)	数学言語	大学1年生127名。全員が学習障害。	時間延長のアコモデーションを受けたグループはアコモデーションを使用しなかったグループと比べ GPAが年平均 0.39ポイント高かった。	なし	↑	／
Lewandowski et al. (2007)	数学	中学生54名。50%が注意困難。	時間延長によって統制群よりADHD群が多くの恩恵を受けなかったため、特異的上昇仮説 (differential boost hypothesis) は指示されなかった。	なし	↑	↑
Lewandowski et al. (2008)	読解	高校生64名。50%が学習障害。	学習障害の学生よりも障害のない学生が、時間延長によってより多くの恩恵を受けた。しかし、時間延長によって、学習障害の学生は、障害のない学生が通常の条件で解答を試みるのと同じくらいの問題をすることができた。	なし	↑	↑ ↑
Lee et al. (2010)	心理学	高等学校卒業生31名。全員が注意困難。	時間延長のない場合に比べて時間延長のアコモデーションをした場合、ADHDの大学生は得点がよくなるという結果は得られなかった。また時間延長をした場合、筆記形式のテストよりコンピュータテストの方が得点がよかった。	なし	—	／
Lovett et al. (2010)	ライティング	高等学校卒業生31名。障害学生はいない。	時間延長アコモデーションは、ワープロを使用した場合のみ小論文の長さを増加させ、筆記の場合には増加させなかった。筆記の場合、小論文の長さや質との間に関連はなかったが、ワープロの場合、文章が長いほど得点が高かった。	ワープロ	／	↑
				筆記	／	—

注：記号の意味は下記の通りである

↑ 時間延長によって得点が上がった — 時間延長で得点に変化しなかった
 \ 検討していない

3-3 時間延長がセンター試験の得点に及ぼす影響

<問題と目的>

表 3-3 で示したように、時間延長がテストの得点に与える影響に関しては、一貫した結果が得られていない。その理由としては、使用しているテストの質が研究によって異なっていることが挙げられる。そのため、センター試験の時間延長が妥当な措置かどうかを明らかにするためには、センター試験を用いた実験が必要である。

そこで、大学生を対象とした実験により、時間延長がセンター試験の得点に及ぼす影響を明らかにする。藤芳（2002）は視覚障害のある人とない人を対象に、センター試験の解答に要する時間を測定している。その結果、障害のない人は 9 割程度の問題を通常の時間内で解答をしていた。一方、点字で受験した人は 9 割の問題を回答するのに、数学や英語で 1.8 倍の時間を、国語では 2.4 倍もの時間を要していた。障害のない人は時間内に大半の問題に解答できるという結果を踏まえると、障害のない人は時間延長をしても得点あまり変わらないと予測される。ただし、成績によって時間延長の影響が異なるという研究（Mandinach et al., 2005）から、受験者の成績も考慮する必要があるため、入試難易度の異なる 2 つの大学において実験を行う。

<方法>

実験協力者

入試難易度の異なる 2 つの大学で実験を行った。A 大学は国立大学であり、入学定員の 9 割でセンター試験が合否判定に用いられている。一方 B 大学は私立大学であり、入学定員の 7 割が AO 入試や推薦入試など、学力試験の科されない方法で決定されている。協力者の募集にあたり、大学入学後の教育内容の影響を避けるために、いずれの大学でも教育・福祉系学部の 1、2 年生に限定して、実験への協力を依頼した。その結果、A 大学 42 人、B 大学 47 人の計 89 人が実験に参加した。参加者の性別は男性 23 人、女性 66 人、学年は 1 年生 51 人、2 年生 38 人であった。

実験材料

テスト問題：テスト問題は、センター試験の 20 年度本試問題を用いた。実際のセンター試験の受験者数を基準に「国語」「英語（筆記）」「数学（数学 I・数学 A）」「公民（現代社会）」の 4 教科で実験を行った。各教科について、分量や解答に要する時間、内容の多様性などを考慮し、半分の問題を選出した。その結果、国語と英語は、通常の解答所要時間が 40 分で 100 点満点となった。数学と公民は解答所要時間 30 分で 50 点満点となったが、他の教科との比較をしやすいように、分析では 2 倍した得点を使用する。

事後アンケート：テスト終了後に、事後アンケートで以下の内容について尋ねた。

- ・履修・受験した教科：高校時代に履修した教科と、センター試験及び各大学の入試で受験した教科について尋ねた。
- ・テスト結果の自信：4教科、それぞれの結果について「どれくらい自信がありますか」と尋ね、「全く自信がない」から「とても自信がある」の5段階で回答を求めた。
- ・解答時間の適切性：4教科、それぞれについて「試験の時間は十分でしたか」と尋ね、「全く足りなかった」から「大変余った」の5段階で回答を求めた。

実験手続き

実験はそれぞれの大学の教室で実施した。はじめに全てのテストに誠実に協力した場合のみ、謝金 5000 円を支払うことを説明した。参加者は、無作為に 2つの群のいずれかに割り振られ、表 3-4 のスケジュールでテストに解答した。1群は国語と数学の解答時間が延長され、2群は英語と公民の解答時間が延長されていた。両群の違いは、解答時間のみであり、テストの問題は同一のものを使用した。

表 3-4 各群のスケジュール

所要時間	1群	2群
10分	事前説明	
65分（延長）	国語	英語
40分（通常）	英語	国語
40分（延長）	数学	公民
30分（通常）	公民	数学
10分	事後アンケート	

<結果と考察>

大学・群別の基本情報

大学、群別に基本情報を集計した結果が表 3-5 である。性別や受験教科に関して、大学間では差が見られるものの、群間では大きな差は見られなかった。

時間延長の効果

参加者全体の平均得点は国語 57.7 点、英語 50.7 点、数学 36.5 点、公民 52.2 点であった。教育・福祉系学部の内容と関わりの薄い数学は得点がやや低かった。

次に各教科の得点の累積相対度数を解答時間別にまとめたものを図 3-1 から図 3-4 に示す。通常群と延長群とを見比べると、数学では延長群に高得点者がやや多かった。

最後に大学ならびに時間延長の効果を検討するために、各教科のテスト得点、テスト結果の自信、解答時間の適切性を従属変数とする、被験者間 2 要因の分散分析を行った。結果をまとめたものを表 3-6 に示す。交互作用は、いずれの変数においても有意ではなかった。国語、英語、公民の時間の適切性において、時間延長の主効果が有意であり、延長し

表 3-5 各群の基本情報

		A大学		B大学	
		群1	群2	群1	群2
N		21	21	24	23
性別	男性	33.3%	38.1%	25.0%	8.7%
	女性	66.7%	61.9%	75.0%	91.3%
学年	1年	52.4%	57.1%	58.3%	56.5%
	2年	47.6%	42.9%	41.7%	43.5%
センター 試験	国語	100.0%	90.5%	41.7%	30.4%
	英語	100.0%	90.5%	41.7%	30.4%
	数学	100.0%	90.5%	37.5%	30.4%
	公民	90.5%	95.2%	29.2%	26.1%
大学個別 試験	国語	52.4%	57.1%	20.8%	13.0%
	英語	66.7%	66.7%	16.7%	13.0%
	数学	23.8%	28.6%	4.2%	4.3%
	公民	9.5%	9.5%	8.3%	8.7%

た群は時間が余ったと回答していた。しかし、テスト得点や結果の自信では有意な効果が見られなかった。ただし大学別に見ると、A大学の数学において、通常群と延長群の得点に10点以上の差が見られた。大学の主効果は、全ての教科のテスト得点において有意であり、A大学の得点の方が高かった。さらにB大学に比べてA大学は、国語と英語と数学の結果に自信をもっており、国語と公民の時間が余ったと回答していた。

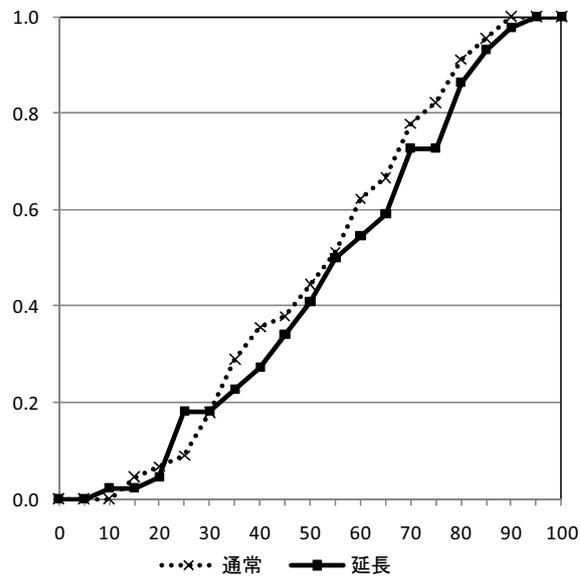


図 3-1 国語の累積相対度数分布

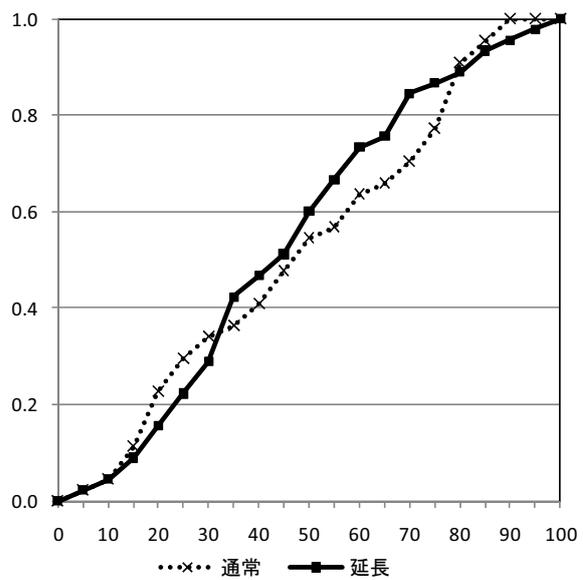


図 3-2 英語の累積相対度数分布

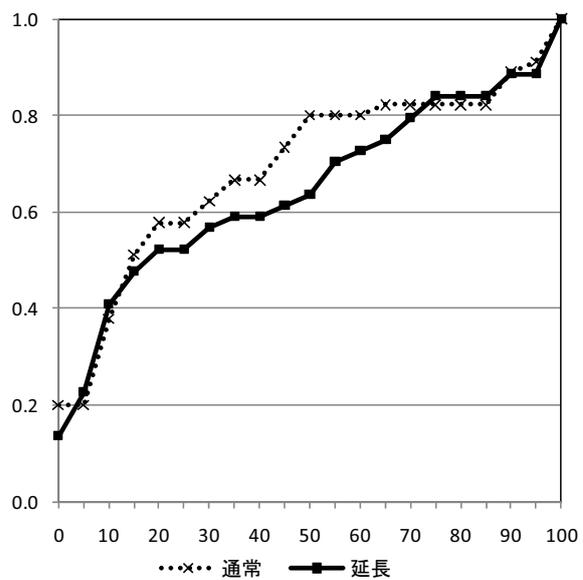


図 3-3 数学の累積相対度数分布

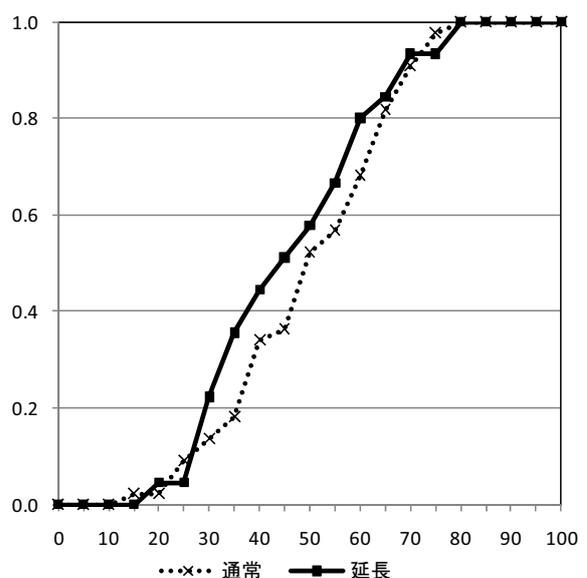


図 3-4 公民の累積相対度数分布

本研究のまとめ

本研究は、入試難易度の異なる2つの大学の学生を対象に、時間延長がセンター試験の得点に及ぼす影響を検討した。その結果、いずれの教科においても、時間を延長した群と延長していない群とで、有意な得点差は見られなかった。したがって、センター試験において障害のない人に時間延長をしても得点が大きく上昇することはないと推定される。このような結果が得られた理由としては、障害のない人がセンター試験の大半の問題を時間内に解答している（藤芳，2002）ためであると考えられる。

ただし、数学のみは、Mandinach et al. (2005) と同様に、成績の良い大学で時間延長した場合に得点が高かった。数学の時間の適切性の平均は、時間を延長した群でも「やや足りなかった」と「適切であった」の中間であった。多くの参加者にとって数学は時間が足りなかったと推測される。そのため、時間が延長されれば解答できた人が多かった成績の良い大学において差が見られたと考えられる。

また、本研究の課題としては、以下の二点が挙げられる。

第一に、発達障害のある人を対象に実験を行う必要がある。特別措置の妥当性を確認するためには、措置によって障害のない人よりある人の得点が大きく上昇することを実証することが必要である（Phillips, 1994）。しかし、本研究では発達障害のある人への効果が検討されていない。日本学生支援機構（2012）によれば、日本では発達障害の診断を受け、学校が把握している大学生は全国で1179人しかいない。現時点では本研究のように多くの学生を必要とする実験は困難であるが、センター試験の特別措置によって今後学生が増加していくと推測される。そのため、継続的に追試を行うことが必要であろう。

表 3-6 時間延長の効果 (2 要因分散分析の結果)

	大学	A大学		B大学		F (df)		交互作用
	時間	通常	延長	通常	延長	大学	試験時間	
得点国語	M	73.76	77.05	41.13	42.52	134.52 **	0.65	0.11
	SD	(11.93)	(11.17)	(13.45)	(16.92)	(1,85)	(1,85)	(1,85)
	N	21	21	24	23	A大学>B大学		
得点数学	M	57.52	68.38	13.83	11.74	102.50 **	0.78	1.71
	SD	(34.40)	(26.87)	(14.51)	(12.30)	(1,85)	(1,85)	(1,85)
	N	21	21	24	23	A大学>B大学		
得点英語	M	74.29	68.48	31.22	33.17	147.10 **	0.36	1.44
	SD	(13.41)	(18.49)	(14.61)	(14.07)	(1,85)	(1,85)	(1,85)
	N	21	21	23	24	A大学>B大学		
得点公民	M	64.86	61.81	43.57	41.08	62.29 **	1.08	0.01
	SD	(11.00)	(14.59)	(13.46)	(10.83)	(1,85)	(1,85)	(1,85)
	N	21	21	23	24	A大学>B大学		
自信国語	M	3.71	3.71	2.46	2.96	22.35 **	1.37	1.37
	SD	(0.72)	(0.72)	(0.98)	(1.40)	(1,85)	(1,85)	(1,85)
	N	21	21	24	23	A大学>B大学		
自信数学	M	2.10	2.70	1.08	1.13	34.63 **	2.21	1.62
	SD	(1.26)	(1.56)	(0.28)	(0.63)	(1,85)	(1,85)	(1,85)
	N	21	20	24	23	A大学>B大学		
自信英語	M	2.86	2.86	1.70	1.46	41.76 **	0.36	0.36
	SD	(0.91)	(1.01)	(1.06)	(0.72)	(1,85)	(1,85)	(1,85)
	N	21	21	23	24	A大学>B大学		
自信公民	M	2.16	2.29	1.87	1.74	3.12	0.00	0.30
	SD	(1.07)	(1.31)	(1.06)	(0.92)	(1,85)	(1,85)	(1,85)
	N	19	21	23	23			
時間国語	M	3.76	4.43	3.04	3.96	9.19 **	16.17 **	0.40
	SD	(0.89)	(0.87)	(0.95)	(0.98)	(1,85)	(1,85)	(1,85)
	N	21	21	24	23	A大学>B大学	延長>通常	
時間数学	M	2.33	2.60	2.33	3.00	0.52	2.84	0.52
	SD	(1.24)	(1.14)	(1.34)	(1.41)	(1,85)	(1,85)	(1,85)
	N	21	20	24	23			
時間英語	M	3.14	4.10	3.13	3.75	0.59	11.47 **	0.51
	SD	(1.01)	(1.00)	(1.32)	(0.99)	(1,85)	(1,85)	(1,85)
	N	21	21	23	24	延長>通常		
時間公民	M	3.68	4.57	3.43	3.83	7.02 *	11.89 **	1.72
	SD	(1.11)	(0.51)	(0.79)	(0.96)	(1,85)	(1,85)	(1,85)
	N	19	21	23	24	A大学>B大学	延長>通常	

第二に、センター試験以外の試験における効果を検討することである。NCEO のレビューを踏まえると、センター試験と難易度が異なる試験や、マークシート以外の形式の試験においても同様の効果が見られるか確認する必要があるだろう。

今後は、以上に挙げた研究を積み重ね、発達障害のある人が、受験において合理的で公平な措置をより多く受けられるようになっていくことが望まれる。

3-4 読み書き障害者によるセンター試験問題文の読みの眼球運動特性¹

<問題と目的>

第2章で示したように「大問形式」「マーク解答」であるセンター試験は、読む分量が多いテストであり、発達障害の中でも特に発達性読み書き障害（developmental dyslexia；以下、読み書き障害）の人の負担が大きい。そこで読み書き障害の人がセンター試験の問題文を読む際にどのような困難を示すかを明らかにし、時間延長措置の妥当性を議論するための基礎データを提供することを目的とする。

そのために本研究では、青年期にある読み書き障害者にセンター試験の実際の問題文を読んでもらい、その際の視線の動きを眼球運動計測（eye-movement recording）で調べる。読みにおいて読み手は、視線をある場所に停留させること（注視；fixation）とそれを断続的に他の場所に移動すること（サックード；saccade）を繰り返しながら、文章理解を行っている（神部, 1998；図 3-5 参照）。眼球運動計測では、こうした注視の移動回数や移動距離、注視時間などを調べることで、読み書き障害者の読みが健常者のそれとどのように異なるかを客観的かつ定量的に記述することができる。欧米言語話者の読みに関する先行研究では、読み書き障害者は、児童期（e.g., Hutzler & Wimmer, 2004；Prado, Dubois, & Valodois, 2007）、青年期（e.g., Hawelka, Gagl, & Wimmer, 2010）ともに健常児・者と比べ、順向サックードの回数が多い、順向サックードの距離が短い、逆向サックード（読み返し）の回数が多い、注視時間が長いといった眼球運動特性を示すことが報告されている。これに対し日本語の読み書き障害者については、児童期の読みの眼球運動特性を調べた研究があるのみで（金子・宇野・春原・加我・佐々木, 2002；関口・小林, 2011；関口・吉田, 2012）、青年期のそれを調べたものは存在しない。そこで本研究では、青年期の読み書き障害者がセンター試験の文章を読む際の眼球運動特性を、順向・逆向サックードの回数、距離、および注視時間を測度に調べ、その結果を健常者のそれと比較した。

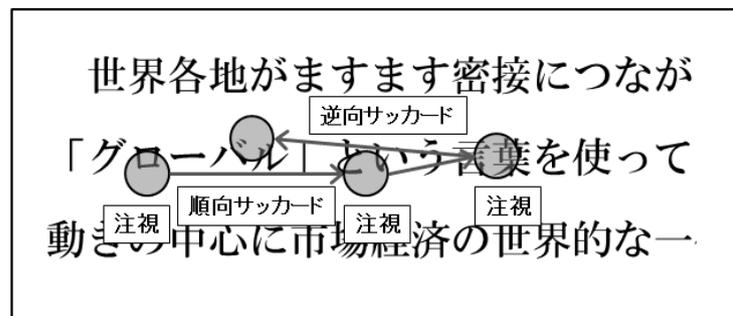


図 3-5 文章の読みにおける眼球運動の例

¹ 本実験は本プロジェクト協力研究員関口貴裕氏との共同研究である。研究成果は「関口貴裕・立脇洋介（2012）読み書き障害者による大学入試センター試験問題文の読みの眼球運動特性. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I, 63, 203-211.」として発表した。

<方法>

対象者

読み書き障害群の対象者は、専門機関において読み書き障害の診断を受けた青年期男性 4 人（以下、それぞれ D1、D2、D3、D4 と呼称）であった。年齢はそれぞれ 27 歳（D1、英語圏からの帰国子女）、17 歳（D2）、15 歳（D3）、23 歳（D4）であった。これらの対象者はいずれもセンター試験の受験経験がなく、また問題集を見たことも無かった。

比較対象の健常群には、読み書きに問題のない大学生 12 人（年齢 21～24 歳、男性 4 人・女性 8 人）が参加した。そのうち 10 人は、入試合格者の学力偏差値が 50 程度の大学に所属し、残る 2 人は 60 程度の大学に所属していた。全員がセンター試験の受験経験を有していたが、いずれも平成 20 年度以前に大学に入学したため、実験で使用した刺激文章（平成 21 年度入学者対象のセンター試験問題文）を見たことがある者はいなかった。

両群の対象者は、裸眼もしくはソフトコンタクトレンズを着けた状態で実験に参加した。各対象者には実験協力を先立ち十分な説明を行い、書面により協力への同意を得た。また、対象者には規定額の謝金を支給した。

刺激

平成 21 年度入学者対象のセンター試験で実際に使用された公民、国語、英語の問題文（問題の課題文）を刺激とした。これらは、横書きの論説文 4 種（公民、611～737 文字）、横書きの会話文 2 種（公民、576 文字と 615 文字）、縦書きの文章 2 種（国語、1、093 文字と 1、116 文字）、英語の文章 2 種（英語、226 語と 239 語）の計 10 種からなっていた。使用した文章の詳細を表 1 に記す。刺激の文章は、基本的に原文をそのままに使用したが、1 段落が 1 ページに収まらないなど、呈示上の都合がある場合のみ、語句の削除や段落を分けるなどの改変を行った。また、実際の問題でルビが振られていた漢字は、同様にルビをふって呈示した。

これらの刺激文章は、17 インチの液晶ディスプレイ（解像度 1280×1024 pixels）に、それぞれ 3～5 ページにわけて呈示された。各ページでは、一つの段落が 2 ページにまたがって表示されないよう、ページの終わりや段落の終わりとを一致させた。そのため 1 ページで表示される行数は、ページごとに異なっており、横書きの場合で 4～10 行、縦書きの場合で 8～15 行、英語の文章で 6～10 行であった。各行の文字数は、横書きの場合で 30 文字、縦書きの場合で 19 文字、英語文章の場合で約 50 文字（空白を含む）であり、1 単語が 2 行にまたがる場合でも、そのまま語の途中で改行した（英語の文章を除く）。画面上での文字の大きさは縦 7×横 7 mm（30×30 pixel）であり、行間は 9 mm（40 pixel）とした。これは、画面から 70 cm の距離で文字をみた場合に、実際の問題冊子の文字を 30cm の距離から読んだ場合と同じ視角サイズになる大きさ・行間であった。呈示時の文字色および書体は、実際の問題にあわせ黒の明朝体とし、ページの背景上に呈示した。なお、各ページ

の右下（縦書きの場合のみ左下）には、最終ページを除き、「次に続く」と表示されており、文章が次ページに続くことが対象者に分かるようになっていた。

対象者の課題は、内容を理解しながら読む「理解課題」と、内容理解を求めず、ただ頭の中で声にしながらかみ進める「黙読課題」の2つであった。これらの課題の刺激文章として、横書き論説文4種、横書き会話文2種、縦書き文章2種のうち、それぞれ半数を理解課題に、残る半数を黙読課題に割り当てた（この割り当ては、半数の対象者で逆転させた）。英語の文章2種は、理解課題の実施に時間がかかると考え、黙読課題のみを実施した。

理解課題では、対象者に内容理解を促すため、それぞれの文章を読んだ後に内容に関する質問を行った。質問は、2～3つの質問文について、それぞれの内容が直前に読んだ文章の内容に照らして正しいか否かを判断するものであった。そのための質問文を、英語文章を除いた8つの文章それぞれについて2～3文用意した。

表 3-7 実験に使用した文章の詳細

文章種	テーマまたは題名	教科	表記方向	文字数	段落数	ページ数 (行数)
論説文	グローバル化	公民	横書き	732 文字	3 段落	3 ページ (8, 10, 8 行)
論説文	技術革新	公民	横書き	659 文字	4 段落	4 ページ (6, 5, 7, 5 行)
論説文	青年期	公民	横書き	611 文字	4 段落	3 ページ (10, 9, 4 行)
論説文	市街地の再活性化	公民	横書き	737 文字	4 段落	4 ページ (7, 5, 9, 5 行)
会話文	裁判員制度	公民	横書き	576 文字	7 段落	3 ページ (7, 9, 8 行)
会話文	環境問題	公民	横書き	615 文字	10 段落	3 ページ (7, 9, 9 行)
物語文	「雨の庭」	国語	縦書き	1,116 文字	7 段落	5 ページ (13, 12, 15, 14, 8 行)
論説文	「かんけりの政治学」	国語	縦書き	1,093 文字	6 段落	5 ページ (12, 9, 15, 9, 15 行)
論説文	Rain forests	英語	横書き	1,153 文字(226 語)	3 段落	3 ページ (9, 9, 9 行)
会話文	Friendship	英語	横書き	1,088 文字(239 語)	4 段落	3 ページ (6, 10, 10 行)

装置

文章を読む際の対象者の視線位置を、非接触型の眼球運動測定装置（QG-PLUS、ディテクト社；D4 に対してのみ機材の都合で EMR-AT VOXER、Nac 社を使用）により右眼から記録した。画面から顔までの距離は 70 cm であり、記録中は対象者にアゴ台に頭を載せてもらうことで画面－顔距離を統制し、かつ記録中の頭の動きが最小限になるようにした。刺激文章の呈示は、ノート型コンピュータ（VGN-SZ94PS、Sony 社）にインストールされた Microsoft PowerPoint 2007 を用いて行った。

手続き

実験は個別形式で行った。同意書への署名、および眼球運動記録用の個人キャリブレーションの後、それぞれの課題について画面および口頭で説明を行った。まず、黙読課題について、「文章を声に出さずに読み進めること」「文章の意味を深く理解する必要はないこ

と」「文章を目で追うだけでなく、必ず頭の中で声にしながらかくこと」を教示した。その上で、練習用の横書き論説文 3 ページを用いて、黙読課題の練習を行った。続いて理解課題について、「文章の内容をよく理解しながら、声を出さずにかくこと」「文章をかき終わった後、内容について簡単な質問をするので、それに答えられるようにかくこと」と教示し、横書き論説文 2 ページ、および確認用の質問文 2 文を用いて練習を行った。最後に、刺激文章には、練習で用いた横書き論説文の他に横書き会話文、縦書き文章、英語の文章があることを、それぞれの文章の例を示しながら説明した。また、文章のかく際には、前のページに戻ることはできないが、同じページの中ならば以前かんだところをかき返して構わないことを伝えた。

対象者が課題を理解したことを確認した後、本試行 10 試行を実施した。各試行ではまず、理解課題・黙読課題のどちらを行うのか、またどのような文章を何ページかむのかを画面および口頭で伝え、その後、実験者のキー押しにより刺激文章の 1 ページ目を呈示した。以降は、対象者がスペースキーでページを切り替えながら、各自のペースで文章をかき進めた。その際、文章をかきかむ際の視線の動きを前述の眼球運動計測装置で記録した。文章をかきかき終わると、理解課題の場合のみ、内容に関する質問文 2~3 文が画面に表示され、対象者は各質問文の正誤を口頭で回答した。その後、次試行に以降し、これを 10 試行繰り返した。各文章の呈示順序および理解・黙読課題の実施順序は対象者ごとに異なるランダムであった。実験終了までに要する時間は、説明を含めて約 40~60 分であった。

<結果と考察>

眼球運動特性の分析方法

記録された視線の動きを視察したところ、理解課題では読み書き障害群、健常群ともに、対象者により文章のかきかむ方が大きく異なっていた。具体的には、文章を上から下にそのままかきかき進める対象者がいる一方で、各ページを毎回 2 回かきかき対象者がいたりした。このため理解課題から得られたデータについては、対象者の眼球運動特性をかきかむ方の違いを統制した状態で比較することが困難として、分析対象から除外した。一方、黙読課題ではかきかむ方の個人差は小さく、いずれの対象者も文章をそのままかきかき進めていた。そこで本論文では、黙読課題のデータのみを対象に、各対象者のかきかき時間およびかきかむの眼球運動特性を分析した。なお、健常群のうち 2 人のデータは、眼球運動記録にエラーが多かったため分析対象から除外した。

各対象者のかきかむのパフォーマンスを表す指標として、100 文字あたり（英語文章では 100 語あたり）のかきかき時間を横書き論説文（2 種の平均値）、横書き会話文、縦書き文章、英語文章（2 種の平均値）の文章種ごとに算出した。かきかむの眼球運動特性の指標には、各対象者の 1) 順向サッカード回数（100 文字・語あたり）、2) 平均順向サッカード距離、3) 逆向サッカード回数（100 文字・語あたり）、4) 平均逆向サッカード距離、5) 順向サッカード

ド後の平均注視時間を文章種ごとに算出した（図 1 を参照）。これらの値の算出では、まず視線位置が半径 50 pixel の範囲に 100 ms 以上停留した場合を 1 回の注視とし、連続した 2 つの注視が右方向に上下 100 pixel 以内の範囲で移動した場合を有効な順向サッカードとして、その回数および平均距離を算出した（縦書き文章の場合は下方向の左右 100 pixel 以内の移動で有効とした）。同様に同じ基準で、左方向（縦書き文章の場合は上方向）への注視点移動を逆向サッカードとして、その回数および平均距離を算出した。なお、これらの計算の際、1 行の幅の 70%（横書きで 665 pixel、縦書きで 420 pixel）を超える距離のサッカードは行をまたいだ視線移動である可能性が高いため、計算対象から除外した。

群による読み時間および眼球運動特性の違い

表 3-8 は、読み書き障害群 D1～D4 について、その読み時間、および眼球運動特性を文章種ごとに示したものである。読み書き障害群の値につけられた「++」「+」マークは、それぞれ値が健常群の平均値+2SD、+1SD よりも大きいことを示し、「--」「-」マークはそれぞれ健常群の平均値-2SD、-1SD よりも小さいことを表している。

論説文、会話文、縦書き文章の読み

読み書き障害群 D1、D3、D4 では、横書き論説文、横書き会話文、縦書き文章のいずれについても、健常者に比べ読み時間が長くなっていた。その長さは、D1 で健常者の平均値の 1.4～1.7 倍、D3 で約 2 倍、D4 で 1.7～2.2 倍と健常者の読み時間と顕著に異なるものであった。

眼球運動特性では、D1、D3、D4 は、順向サッカード回数、逆向サッカード回数の両方が健常者に比べ多くなっていた。一方、順向サッカードの距離に注目すると、D1 ではその値が健常者の平均値と同程度であり、D3、D4 でも一部の文章で距離の短縮が見られたものの、その値は健常者の平均値-1SD～-2SD の範囲にとどまっていた。順向サッカードの回数が多いという結果からは、読み書き障害者が健常者に比べ、短いサッカードを頻繁に繰り返している様子が推察されるが、実際には、サッカード距離は健常者のそれと大きく変わっていない。このことから順向サッカード回数の多さはむしろ、逆向サッカード回数の多さを反映したものと考えられる。すなわち、読み書き障害者は健常者に比べ、文章を読む際に頻繁に読み返し（逆向サッカード）を行うため、その分だけ順向方向へのサッカード回数が多くなっているのだと考えられる。また、平均注視時間に注目すると、D1、D3、D4 とともに健常者の平均値よりもその値が長くなっていたが、D4 の論説文での値を除き、いずれの値も健常者の平均値+1SD 以下の値であった。

これらの結果より、健常者と比べた場合の D1、D3、D4 の読みの眼球運動の特徴は、読み返し（逆向サッカード）の多さにあるという言うことができる。この逆向サッカードは距離が健常者の平均値よりも短い傾向にあり（特に D3 と D4）、読み書き障害者が健常者

表 3-8 読み書き障害者、健常者それぞれの文章刺激に対する読み時間および眼球運動特性

		読み書き障害群				健常群	
		D1	D2	D3	D4	平均	SD
100 文字あたりの 読み時間 (秒) ※英語は 100 語あたり	論説文	17.7 ++	5.6 -	21.3 ++	22.2 ++	10.3	2.6
	会話文	15.7 ++	6.6	18.1 ++	17.8 ++	9.0	3.1
	縦書き	14.7 +	7.5 -	21.2 ++	17.6 ++	10.6	2.5
	英語	49.0	40.3 -	95.3 ++	無	49.4	7.6
100 文字あたりの 順向サッカード回数 (回) ※英語は 100 語あたり	論説文	27.3 +	11.6 -	32.3 ++	41.3 ++	18.9	6.0
	会話文	25.5 +	12.0	27.6 +	35.0 ++	16.7	6.6
	縦書き	23.1	13.0	31.7 ++	31.6 ++	17.7	6.5
	英語	79.7	70.6	133.2 ++	無	85.4	22.9
平均順向サッカード距離 (pixel)	論説文	114	190 ++	91 -	87 -	124	19
	会話文	114	172 +	101 -	112	134	29
	縦書き	101	125	95	102	111	19
	英語	126 +	124 +	84 -	無	106	16
100 文字あたりの 逆向サッカード回数 (回) ※英語は 100 語あたり	論説文	6.0 ++	2.0	5.3 ++	13.3 ++	2.7	0.8
	会話文	5.7 +	4.4	7.6 ++	17.9 ++	3.6	1.1
	縦書き	8.9 ++	4.3	6.3 +	11.5 ++	4.5	1.3
	英語	13.8	5.4	17.7 +	無	10.5	6.4
平均逆向サッカード距離 (pixel)	論説文	175	287	84 -	79 -	233	84
	会話文	173 -	220	153 -	128 --	262	64
	縦書き	187	258	107 -	96 --	209	54
	英語	170	90 -	89 -	無	199	99
順向サッカード後の 平均注視時間 (ms.)	論説文	341	226	316	351 +	282	65
	会話文	336	229	283	274	265	78
	縦書き	279	235	310	325	292	94
	英語	276	273	311	無	303	54

読み書き障害群の値につけられた「++」「+」マークは、それぞれ値が健常群の平均値+2SD、+1SD よりも大きいことを表し、「-」「-」マークはそれぞれ健常群の平均値-2SD、-1SD よりも小さいことを表す。

に比べ、小さな単位で頻繁に読み返しを行っている様子が見られる。そしてそのことが全体の読み時間の延長へと繋がっていると考えられる。これに対し、D1、D3、D4 の読みでは、青年を対象とした欧米の先行研究 (Hawelka, et al, 2010) や日本人児童を対象とした研究 (関口・小林, 2011; 関口・吉田, 2012) で見られた順向サッカード距離の短さ、および注視時間の長さは顕著でなかった。順向サッカード距離の短さは、1 回の注視における文・単語の処理単位の小ささを反映する。読み書き障害をもつ児童では、単語を全体よりも小さな単位で処理する傾向があり、そのために順向サッカード距離が短くなっているが (関口・小林, 2011)、日本人青年の読み書き障害者では、文・単語の処理単位が健常者のそれに近くなっているのかもしれない。また、注視時間の長さは、各注視での情報処理の

遅さを反映するが、これについても日本人青年の読み書き障害者では、注視中の処理速度が健常者と同程度になっているのかもしれない。一方、本研究で見られた逆向サッカードの多さが読み処理のどのような問題を反映しているかは本研究のデータのみからでは定かでないが、1つの可能性として、個々の注視における情報処理がやはり十分でないことから、再度文字情報の収集を行う、ないしは収集した文字情報の再確認が必要となっていることが考えられる。

読み書き障害群 D2 の読み

D2では、D1、D3、D4と異なり、読み時間、眼球運動特性ともに健常者と比べた場合のパフォーマンスの低下は見られなかった。D2の読みは、むしろ健常者と比べても早く、特に順向サッカード距離の長さが顕著であった。この結果は、D2の読みにおける視線移動速度が過度に速くなっていることを示唆している。本人へのインタビューでは、「普段の読みでは、視線がどんどん先に行ってしまうため、理解がそれに追いつかない」「そのために同じところをくり返し読むことが多く、結果として読みに時間がかかる」との回答が得られた。したがって、D2は読みのパフォーマンスが優れているのではなく、D1、D3、D4と異なり、視線移動の“速さ”を原因とした読みの困難を抱えていると言える。

英語文章の読み

D4は本人の希望により英語文章を用いた課題を実施しなかったため、本論文ではD1、D2、D3の結果のみを報告する。このうちD1では、日本語の刺激文章（論説文、会話文、縦書き文章）に対する結果と異なり、読み時間、眼球運動特性ともに健常群の値と同程度の値が示された。D1は英語圏からの帰国子女であり、英文の読みに慣れていたことがこの結果の違いをもたらしたと考えられる。一方、D2、D3については、日本語文章に対する読み時間および眼球運動特性の結果と英語文章に対するそれが整合していた。この結果より、読み書き障害者の読みの眼球運動特性は、英語文章を含め、文章種の違いに関わらず個人内で同じ傾向を示すことが示唆された。

読み書き障害者への時間延長の必要性

本研究では、4人中3人の読み書き障害者が、センター試験の問題文の黙読において、健常者に比べた読みの遅さを示した。その読み時間は、健常者の1.5～2倍程度であり、眼球運動計測の結果から読み返しの多さが読みの遅さの原因となっていることが示唆された。センター試験では、国語、社会、英語などの科目において、本研究で用いたような数段落からなる文章を読み、それに関する問いに答えさせる問題が多く出される。しかしながら、読み書き障害者にとっては、問いに答える以前にそれらを含む文章を読むことに時間がかかり、結果として、解答のための時間が健常者よりも短くなっていると考えられる。した

がって、こうした長い文章を含む問題を出す科目においては、読み書き障害者に対する時間延長の措置が重要となるであろう。一方で、本研究では数学のように文章を読むことをそれほど求めない科目の問題は刺激として用いなかった。したがって、数学等の試験においても一律に時間延長を行う必要があるかについては、さらなる検討が必要である。

また、本研究では読み書き障害者 D1、D3、D4 と D2 とで、読み困難の様態が異なっていた。具体的には D1、D3、D4 では、読み返しの遅さを原因とした読みの遅さが見られたのに対し、D2 では読みにおける視線移動が過度に速くなっていた。D2 に対するインタビューからは、こうした過度に速い読みが文章理解の妨げとなっていることが報告されたが、それをデータとして示すことができれば、D2 タイプの読み書き障害者に対しても時間延長の措置が有効であることのエヴィデンスとなるであろう。

本研究のまとめ

本研究では、4 人の読み書き障害者を対象に、センター試験の問題文に対する読みの特徴を眼球運動計測により検討した。その結果、いずれの読み書き障害者も、問題を解くことを求めない、単なる問題文の黙読に困難を示すことが明らかとなった。この結果は、読み書き障害者に対し、試験時間の延長措置が有効な支援であることを意味している。

一方で、D1、D3、D4 の 3 人と D2 とで読み困難の様態が異なっていたことから、青年期における読み書き障害の状態像に多様性があることが推察される。したがって、今後より多くの読み書き障害者に対し、センター試験問題文の読みの特徴を調べ、真に全ての読み書き障害者に時間延長の措置が必要であるかを検討する必要がある。また、センター試験における特別措置が発達障害者支援法で定義された発達障害全般を対象としていることから、本研究で対象とした読み書き障害以外の発達障害者についても、その読みの特徴について、同様の検討を行っていく必要がある。

【文献】

Cormier, D. C., Altman, J. R., Shyyan, V., & Thurlow, M. L. (2010) A summary of the research on the effects of test accommodations: 2007–2008 (Technical Report 56). University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

藤芳衛 (2002) 項目累積時間-得点率曲線による障害受験生に対する試験時間延長の新しい推定法. 大学入試研究ジャーナル, 12, 73-80.

Hawelka, S., Gagl, B., & Wimmer, H. (2010) A dual-route perspective on eye movements of dyslexic readers. *Cognition*, 115, 367–379.

Hutzler, F., & Wimmer, H. (2004) Eye movements of dyslexic children when reading in a regular orthography. *Brain and Language*, 89, 235–242.

- Johnstone, C. J., Altman, J., Thurlow, M. L., & Thompson, S. J. (2006) A summary of research on the effects of test accommodations: 2002 through 2004 (Technical Report 45). University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- 神部尚武 (1998) 日本語の読みと眼球運動. 苧阪直行(編)読み—脳と心の情報処理, 朝倉書店, pp. 1-16.
- 金子真人・宇野彰・春原則子・加我牧子・佐々木征行 (2002) 仮名読み書き障害を呈する学習障害児の音読過程における眼球運動の軌跡. 音声言語医学, 43, 295-301.
- Mandinach, E. B., Cahalan, C., & Camara, W. J. (2002) The Impact of flagging on the admission process: policies, practices, and implications. Educational Testing Service.
- 日本学生支援機構 (2012) 平成 23 年度 (2011 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.
- Phillips, S. E. (1994) High-stakes testing accommodations: validity versus disabled rights. *Applied Measurement in Education*, 7, 93-120.
- Prado, C., Dubois, M., & Valodois, S. (2007) The eye movements of dyslexic children during reading and visual search: impact of the visual attention span. *Vision Research*, 47, 2521-2530.
- Rogers, C. M., Christian, E. M., & Thurlow, M. L. (2012) A summary of the research on the effects of test accommodations: 2009-2010 (Technical Report 65). University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- 関口貴裕・小林玄 (2011) 読み書き障害児の平仮名单語, 文章, 漢字の読みにおける注視パターンの分析. *LD 研究*, 20, 180-193.
- 関口貴裕・吉田有里 (2012) 読み書き障害児の視覚的注意特性—読みの有効視野および視覚的注意スパンの検討. *LD 研究*, 21, 70-83.
- Thompson, S., Blount, A., & Thurlow, M. (2002) A summary of research on the effects of test accommodations: 1999 through 2001 (Technical Report 34). University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Zenisky, A. L., & Sireci, S. G. (2007) A summary of the research on the effects of test accommodations: 2005-2006 (Technical Report 47). University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

第4章 発達障害特別措置委員会について

上野 一彦

4-1 発達障害特別措置区分導入まで

2004年12月「発達障害者支援法」が議員立法で成立し、翌2005年4月より施行され、発達障害のある者を取り巻く教育・社会環境は大きく変化した。LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、自閉症等、いわゆる発達障害と総称され、教育的な特別支援措置の対象外に置かれていた児童生徒への本格的な理解と対応が義務教育段階で本格的に始まることとなった。それは第1章2節にある図1-5、わが国における「通級による指導」を受ける児童生徒数の推移（図1-5参照）に示されるとおりである。

こうした発達障害に対する支援ニーズが高等教育にどのように波及してくるか、就中、高等教育の入り口に位置する大学入試センター試験の志願者の増加にどのように反映するかは本プロジェクトに課せられた課題のひとつでもある。第1章では、推定の結論として、「現在の小学校を中心とした特別支援教育体制の中での発達障害への支援ニーズが、水位が増すように高等教育にまで波及するのに少なくとも5年から10年はかかるのではないだろうか。すると現在の200人近い発達障害志願者数がやがて1000人を超え、全障害者志願数の50%近くを占めるとというのが第一段階であろう。」と述べた。

2010年4月に大学入試センターに入学選抜研究機構が発足し、本プロジェクトが開始された。それに先立ち機構発足準備の間に、センター試験の特別措置委員会に発達障害部門の準備委員として関わることになったが、2010年より発達障害も正式な部門となった。この時点では発達障害はまだ視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱以外のその他の項で扱われており、遡ること5年間で約80人の志願者があった。

2010年5月に開催された2011年度入学選抜試験実施検討委員会において発達障害の特別措置区分が認められ、直ちに受験案内（別冊）の作成と全国高等学校への周知が図られた。

最初の発達障害の特別措置の障害区分導入は2011年1月のセンター試験実施（平成23年度入学選抜）からであり、その時の受験案内（別冊）に記載された内容は資料4-1として添付してある。

大学共通一次試験が改称され大学入試センター試験として初めて実施されたのは1990年1月からであるが、身体障害のある者への特別措置は当初からあった。2011年1月の発達障害の区分導入前の特徴は、4つ主要な身体障害（視覚障害、聴覚障害、肢体

不自由、病弱)が中心であり、発達障害系の志願者は、障害区分で言えば「その他」の項でしか志願できなかった。なかには視覚障害で志願したケースもあったが、視覚障害は、視力と視野に関する診断での措置方法が確立しており、発達障害でもLDなどの認知障害(それが視覚的認知障害)であったとしても、適正な判断は極めて困難な状況にあったといわざるを得ない。

高次機能障害(病気や事故などによって脳が損傷したために、言葉・思考・記憶・行為・学習・注意などの機能に障害が起きた状態をいう)等と同様、認知面での障害については、「その他」とされ、主として肢体不自由・病弱に関わる専門委員によってその措置判断が行われてきた。ここに発達障害の専門委員会の必要性を強く求める背景が徐々に形成されていった。

4-2 発達障害特別措置区分導入時の判断基準及び導入後の推移と波及効果について

大学入試センターの障害者受験特別措置における発達障害区分の実施が、2011年1月から始まったが、まずその志願者の推移について図示したものが図4-1である。

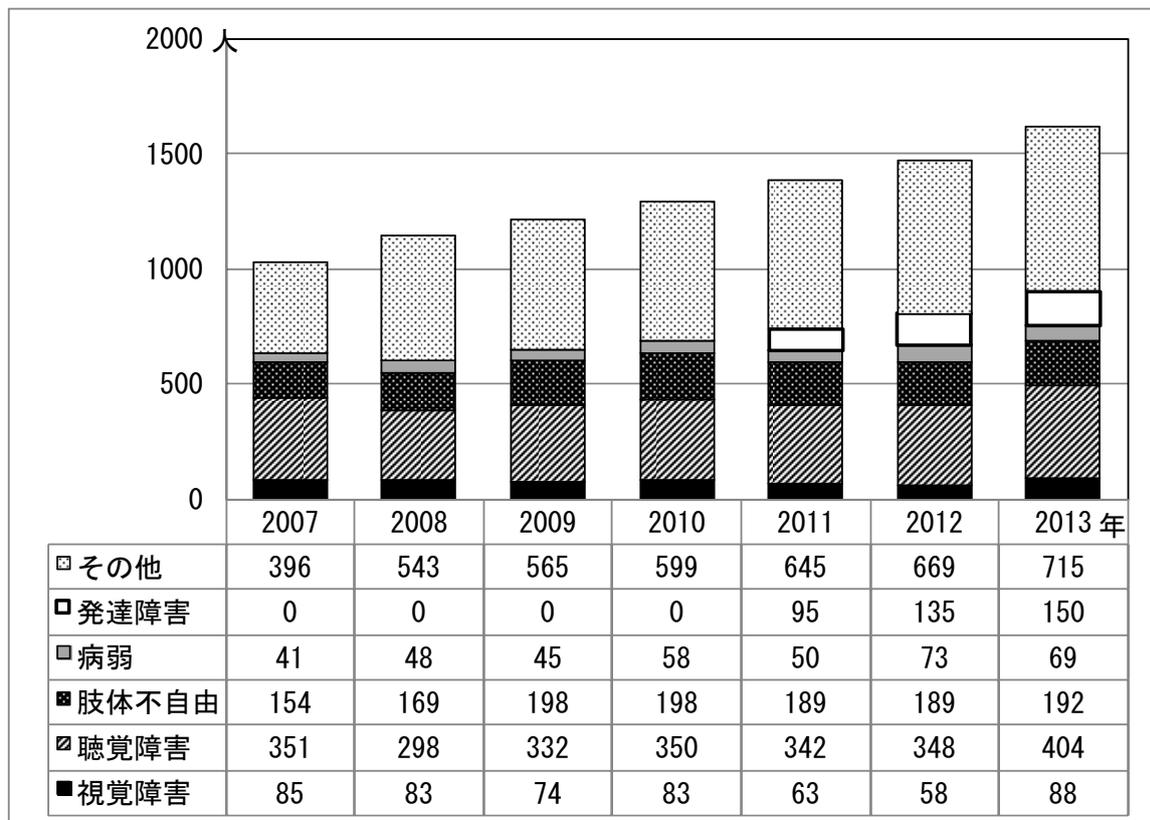


図 4-1 大学入試センター試験における障害学生の障害種別による志願者数の動向
(大学入試センター プレス発表より作成)

障害学生全体の志願者が微増する中であって、発達障害区分の志願者がほぼ予想通り、100人弱から始めて3年で1.5倍になっており今後の動向が注目される。発達障害の判断基準は数値化されるものではないので、選抜という試験形態の中では一般受験者に対して公平かつ公正性を担保するためにかなり丁寧で厳しい基準設定で開始された。

こうした特別措置にあたっては、本来、「**個人が有する基本能力 (essential function)**」が何らかの障害等によって発揮されにくい状況にある時、それをカバーする特別な措置を講ずることによって、本来の力を出し切らせることが公平である」という基本理念がその根底にある。

発達障害に固有の支援内容もあるが、当初、障害区分導入に当たっては他の障害で用いられている措置の中で使えるものについては積極的に取り入れるという方針をとった。またその措置が妥当であることを担保するために、本人の状態を正確に記した医師の診断書と日常の教育場面でどのように理解しどのように対応していたかを知るために教育関係者からの状況報告・意見書の提出を求めているのが特徴である。特に、2007年から初等中等教育においては、特別支援教育体制の推進を各学校長の責務とした文書を通達しており、高等学校等で行った配慮についての「有」「無」を記載する欄を設けた。その際、個別の指導計画及び、個別の支援教育計画については、「有」と回答した場合には、そのプログラムのコピーを可能な範囲で提出するように求めている。

この最初の発達障害区分導入で用いられた資料、大学入試センター試験 受験案内(別冊) ①平成23年度大学入学者選抜 診断書(発達障害関係1)と②平成23年度大学入学者選抜 状況報告・意見書(発達障害関係2)である(資料4-1参照)。

初年度における主要な措置事項は、読みに関する障害が認められる場合の「試験時間の延長」や「拡大文字問題冊子の配布」、マークシートを塗りつぶす代替措置としての「チェック解答」、環境調整としての「別室の設定」が、それ以外の要望事項は「その他」で記入することになった(資料4-1、②参照)。

2011年度(2012.1実施)においては主要な措置事項に、「注意事項等の文書による伝達」が付け加えられた。さらに2012年度(2013.1実施)からは、すべての障害特別措置志願者に対し、措置申請を従前よりも一カ月繰り上げ8月1日からとなり、9月5日(消印有効)までに申請のあったものについては、9月中に本人に結果が通知されることとなった。これまでの12月という措置決定は遅く、推薦入試や受験希望大学の決定のために、少しでも早く結果を伝えて欲しいという志願者からの要望に応える変更である。

このようにセンター試験において2001年から実施された発達障害区分の導入はさまざまな変化としての波及効果を見せているが、現在われわれが考えている判断基準をまとめると次のようになる。

①発達障害の特別措置に関しては、医師の信頼できる現症に関する診断書と具体的な状況報告・意見書の記載によって判断する。

②特別措置においては ディスレクシア（読字障害／読み障害）等の、主として文字の読みに関するアクセス機能の障害を重視する。

③実行機能等の困難については、現在のセンター試験の内容や試験形態を十分に考慮し、特別措置については、具体的な措置の必要性のエヴィデンスを個々に慎重に判断することとする。

④時間延長以外の日常かつ合理的な理由による措置はできるだけこれを認める。

こうした判断基準の則って認めた特別措置数の経年変化が図 4-1 である。

次に、センター試験が変わることによってどのような影響、つまり波及効果が起こりつつあるかにも言及しておく。

すでに述べたように、われわれの採った導入の基本方針は、現症記述や心理・認知検査や行動評定等を含むしっかりとした医師の診断書を求めたことと、具体的な教育側からの状況報告書・意見書の提出を求めたことで、過去に具体的で妥当な教育的措置が実施されているとセンター試験においても同様の措置が理解されやすいということである。

少なくともセンター試験における発達障害への対応は、高等学校や大学にもさまざまな変化を与えつつある。それらをまとめると次の三つになる（上野,2010:上野・立脇,2012）。

①高等学校での発達障害への理解と対応がその前提となる。

②センター試験以外の二次試験などにおいて、各大学での特別措置対応がさらに求められる。

③選抜試験だけでなく、推薦入試や AO 入試等によって入学を認めた発達障害のある入学者に対する教育的責務を大学側は負う。

センター試験は高等教育の一つの入口である。発達障害者支援法の第 8 条にも「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」と規定されている。従って、発達障害のみならず障害のあるすべての学生に対する理解と対応は、国際的な障害者権利条約の批准などを目前にして、わが国における火急の改善課題である。

このことは特別支援教育についての高等学校側の一層の理解と対応が前提となるものであるとともに、センター試験を利用しない大学や二次試験などにおける各大学での発達障害に対する特別措置の広がりを求めることにもつながる。同時に、試験を課さない AO 入試等の入学者のなかにも発達障害のある学生がかなりいることも予想されることから、これら入学させた学生に対して適切な教育支援を行う責務を大学自身が負うべきであることも十分自覚しなければならない。

2011 年度の大学入試において鳥取大学で文字を書くのが苦手な発達障害の受験者に対し、PC の使用を認めた受検措置が採られた新聞記事などもその好例と言えるだろう（図 4-2 参照）

書くのが苦手、発達障害の20歳合格 鳥取大、PC使う



鳥取大に進学する斉藤真拓さん。聴覚過敏でもあり、雑音を除去するヘッドホンを使う＝東京都目黒区の東京大学

字を書くのが苦手だが、パソコン(PC)を使えばスラスラと文章を書ける。発達障害のある受験生が、入試でパソコンの使用を認められ、鳥取大地域学部合格した。受験を諦める障害者が多いと言われる中、「画期的」と評価する声があがっている。

合格したのは同大付属特別支援学校、専攻科2年の斉藤真拓(まひろ)さん(20)。発達障害の一つのアスペルガー症候群で、難解な文章の読みはできるが、文字を書くのが苦手だ。特に漢字は小2の水準という。

大学進学を決意したのは高2のとき。数式を見ると「美しい」と感じる感性を知った教諭から「大学で勉強すべきだ」と助言されたのがきっかけだ。特別支援学校に通い始めた19歳から受験勉強を始めた。

図 4-2 PC を用いた大学入試に関する新聞報道 (朝日新聞電子版 2012 年 2 月 28 日)

【文献】

大学入試センター (2010) 平成 23 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)

大学入試センター (2011) 平成 24 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) [受験特別措置申請者用]

大学入試センター (2012) 平成 25 年度大学入学者選抜大学入試センター試験受験特別措置案内

上野一彦 (2010) 高等学校における特別支援教育の動向－大学入試と「発達障害」の特別措置について. LD 研究, 19, 253-258.

上野一彦 (2010) 高等教育における発達障害の動向－センター試験における特別措置を中心に－. DO-IT Japan 2012 夏季プログラム特別企画 一般公開シンポジウム, 東京大学.

上野一彦・立脇洋介 (2012) 発達障害者の大学入試をめぐって. 大学入試研究ジャーナル, 22, 187-192.

第5章 今後のアコモデーションのあり方

上野 一彦

5-1 発達障害のある学生に対する教育支援と残された課題

発達障害は、障害としてはこれまで支援の対象外にあった新しい障害であり、見えにくい（invisible）障害ともいわれる。いかえるとその障害状態は、障害のあるものとそうでないものとの中間に位置しており、いわば架橋的な存在であるともいえる。しかし、彼らが個性的存在であり、いかに中間的な存在であるとしても、支援を必要としていることに違いはない。

日本学生支援機構が毎年実施している障害学生の実態調査（日本学生支援機構,2006：2007：2008：2009：2010：2011：2012）でも、発達障害の場合、医者の診断書は持っていないが学生生活を維持するうえで支援が必要だと判断されたものは診断書を有する学生の2倍以上もいる。そうした学生も含め、学生生活における具体的な支援とはどのようなものが必要であろうか。高等教育における発達障害のある学生に対する具体的な支援についてさらに考えてみたい。

センター試験において発達障害区分が導入され特別措置にも大きな変化を与えたが、第2章でも展望したように、米国や英国の大学入試における特別措置と比較しての大きな相違は、LDの中核にある reading disability（読字障害／読み障害）に対する人的サポートである。つまり経験のある代読者や代筆者の採用であるが、欧米では二親等以内の人や担任教師がその任にあたることは制限されており、これら質の高い人材を見つけることは必ずしも容易ではない。

むしろ、今後実現性の高さからみて期待されるのは、読み上げソフトなどによるPC等の利用ではないだろうか。ただし、ここでもさまざまな条件がつく。進歩の著しいICTの世界で、使い慣れたPCを用いるためには、個人所有のPC使用を認めることが現実的であるが、どのような使用制限とその監視体制、疑義が生じた場合のプロトコル処理体制など、検討・整備しなければならない事項は多い。

何よりもこうした条件整備にあたっては、高等学校等における通常の授業や日常環境でのこれら機器の使用が十分に普及しなければ、選抜試験等、一般の志願者との公平性の担保が強く要求される試験の場合にはなかなか導入しにくい。つまりは入試だけではなく、日常的な環境内での普及がまず鍵を握るということである。

因みに、先の日本学生支援機構の調査（2012）から、現行の全障害学生に対する授業の支援実施状況からその支援内容をみると以下の23種の支援項目がある。

(1) 点訳・墨訳、(2) 教材のテキストデータ化、(3) 教材の拡大、(4) ガイドヘルプ、(5) リーディングサービス、(6) 手話通訳、(7) ノートテイク、(8) パソコンテイク、(9) ビデオ教材字幕付け、(10) チューター又はティーチング・アシスタントの活用、(11) 試験時間延長・別室受験、(12) 解答方法配慮、(13) パソコンの使用持込使用許可、(14) 注意事項等文書伝達、(15) 使用教室配慮、(16) 実技・実習配慮、(17) 教室内座席配慮、(18) FM 補聴器・マイク使用、(19) 専用机・イス・スペース確保、(20) 読み上げソフト使用、(21) 講義内容録音許可、(22) 休憩室の確保、(23) その他。さらに発達障害のある学生

表 5-1 授業における支援内容（日本学生支援機構,2012 より作成）

障害学生への授業における支援項目	発達障害	実施校数
(1) 点訳・墨訳		
(2) 教材のテキストデータ化、		
(3) 教材の拡大		
(4) ガイドヘルプ		
(5) リーディングサービス		
(6) 手話通訳		
(7) ノートテイク		
(8) パソコンテイク		
(9) ビデオ教材字幕付け		
(10) チューター又はティーチング・アシスタントの活用	○	40
(11) 試験時間延長・別室受験	○	35
(12) 解答方法配慮	○	27
(13) パソコンの使用持込使用許可	○	12
(14) 注意事項等文書伝達	○	91
(15) 使用教室配慮	○	22
(16) 実技・実習配慮	○	99
(17) 教室内座席配慮	○	67
(18) FM 補聴器・マイク使用		
(19) 専用机・イス・スペース確保		
(20) 読み上げソフト使用		
(21) 講義内容録音許可	○	36
(22) 休憩室の確保	○	92
(23) その他		

に絞ってなされている支援内容と実施校数を表示したものが表 5-1 である。

入試におけるアコモデーションが本稿の主題であるが、その問題と深くかかわるのは初等中等教育における発達障害の理解と支援の実態であり、また高等教育における具体的授業などにおける支援の実態でもある。

第 1 章でもふれたように、わが国の高等教育機関における発達障害学生への対応はまだきわめて低い（表 1-3 参照）。しかし、それは障害学生全体にも言えることだが、それでも身体障害系の学生に対する授業における支援内容は思ったよりも多岐にわたっており、発達障害学生の利用とその可能性は予想以上であった。

こうした支援内容の充実化は、入試そのものへのアコモデーションとも密接に関与してくる。第 2 章で紹介した諸外国での入試アコモデーションの先進事例もまた今後の動向を考察する上で大いに参考になる。もちろん試験の目的が一定の基本能力水準を達成しているかどうかを確かめる「達成度型テスト」なのか、あるいは限られた定員を前提に順位付けをする「選抜型テスト」なのか、また試験内容が比較的やさしい問題を限られた時間内で解く「スピード型テスト」なのか、絶対的な解答能力が求められる「パワー型テスト」なのか等によっても、アコモデーションの在り方は変化してくる。また同じタイプのテストであると仮説しても志願者の能力水準によってそうした影響の出方はさまざまであり、単純な結論を出すことはできない。特に（11）の試験時間の延長は、入試における公平・公正性を担保する上でさまざまな角度からの論証と慎重な判断を要する課題であることは間違いない。

5-2 認知能力からみた発達障害特性—さらなる基本能力の討議のために—

アコモデーションの基本的理念として基本能力の補償という考え方のあることを述べた。しかし、ここで言う基本能力とはいったい何を指すのかという根本問題が十分に論じられていない。少なくとも、1960 年代の学業不振という概念や知的能力（知能）と学力という対比概念でのアンダーアチーバー、オーバーアチーバーという、LD の発祥概念の基礎にある「個人—間—差（inter-individual differences）」から「個人—内—差（intra-individual differences）」への重視の中で、知的能力（知能）と学力はその二大概念であった。

今日、知的能力をどのように定義するかは、各種の知能検査類が認知能力という広い概念の中で位置付けられてきつつある。国際的な知能尺度の中で、今日わが国でもきちんと標準化の手続きをとって開発されているものの中に各種のウェクスラー尺度がある。筆者自身が長年その日本版作成の仕事に関与してきた関係から、最新版のウェクスラー児童用知能検査（WISC-IV）とウェクスラー成人用知能検査（WAIS-IV）に関するさまざまな文献を展望し、そこで使用される認知指標（合成得点）からみた発達障害とその関連する臨床事例における特徴を要約したものが表 5-2①～③である。

表 5-2 展望：認知指標から見た発達障害の特徴

○数字は件数（出典）

	LD	Dyslexia	表出性言語障害
FSIQ	GAI > FSIQ ①		FSIQ VCI WMI が低い 「理解」「知識」 「算数」が低い (理論解釈マニュアル)
VCI			VCI < WMI 「理解」「知識」が低い 「単語」喚語困難 (理論解釈マニュアル) FSIQ VCI WMI が低い 「理解」「知識」 「算数」が低い (理論解釈マニュアル)
PRI			
WMI	他の指標得点と比較して低い ③ (理論解釈マニュアル) ワーキングメモリの弱さが算数障害と関連している ③	「数唱」「語音整列」 「算数」が低い (理論解釈マニュアル) WMI < VCI PRI PSI② 読み書き障害の診断で言語的ワーキングメモリが関連 ①	SLIと言語的ワーキングメモリとの間に関連性あり ① FSIQ VCI WMI が低い 「理解」「知識」「算数」が低い 統制群との間に有意差あり (理論解釈マニュアル)
PSI			
その他	GAI > CPI ①		FSIQ 4つの指標得点間に有意差なし 全て「平均」域 FSIQ「平均」 PRI > VCI WMI > VCI WMI > PSI VCI「平均～境界」 (クリニカルユースと解釈)

表 5-2 展望：認知指標から見た発達障害の特徴（続き）

	受容・表出混合性 言語障害	算数障害	Gifted
FSIQ		LA の IQ は平均域、 MLD IQ は低めの平均域 (エッセンシャル LDI)	FSIQ 高い (理論解釈マニュアル) (ClinicalUse& Interp.) GAI>FSIQ ①
VCI	「類似」「絵の概念」困難。 相違性や具体的特性に偏り 「単語」曖昧、冗長、簡潔 すぎなど 部分点しか獲得 できぬ傾向 「理解」因果関係や倫理的 判断低い (クリニカルユースと解釈)		VCI 高い 理論解釈マニュアル Clinical use & interpretation ⑥
PRI		PRI 低い (統制群との間に 有意差)「絵の概念」低い (理論解釈マニュアル)	
WMI	SLIと言語的ワーキングメモ リとの間に関連性 ① 全指標 統制群と有意差 FSIQ VCI において特に差 大きい (全般的な認知 機能の欠如 非言語>言語) (理論解釈マニュアル)	ワーキングメモリ困難 ③ ワーキングメモリ課題の 成績が低い ② (エッセンシャル LDI) WMI 低い (統制群との間 有意差)「逆唱」弱い (理論解釈マニュアル)	GAI と比べ低い
PSI		処理速度検査での弱さ (エッセンシャル LDI) PSI 以外の指標での弱さ (理論解釈マニュアル)	他の 3 指標得点と比べ 低い ① (理論解釈マニュアル) PSI が低め ③ VCI>PSI ①
その他	FSIQ「平均～境界」 PRI>VCI PSI>VCI PRI WMI		GAI>CPI ①

表 5-2 展望：認知指標から見た発達障害の特徴（続き）

	ADHD	ASD	MR
FSIQ	GAI > FSIQ の傾向 ②	GAI > FSIQ の傾向 ①	
VCI	VCI > CPI の傾向 ⑧	アスペルガー障害は 相対的に高い ① 理論解釈マニュアル 自閉性障害は相対的に 低い ④	
PRI	PRI > CPI の傾向 ⑧		
WMI	LD/ADHD は「語音 整列」が低い ① (理論解釈マニュアル) GAI と比べ低い ⑧		
PSI	GAI と比べ低い ⑧	他の指標と比べ相対的に 低い ① 理論解釈マニュアル	
その他	GAI > CPI の傾向 ⑦ (ClinicalUs & Interp.)		全般が平均を下回る (クリニカルユースと解釈) 非常に低い (クリニカルユースと解釈) PSI < PRI 視覚-空間的推理と 問題解決で時間必要 (クリニカルユースと解釈)

この表は、以下の文献から小林玄氏の協力を得て作成した。

Flanagan,D.P.,& Kaufman,A.S. (2009) Essentials of WISC-IV assessment. John Wiley & Sons,INC. New Jersey.

Prifitera,A.,Saklofske,D.H.,& Weiss,L.G. (2005) WISC-IV Clinical Use and Interpretation. Elsevier INC. Burlington. (上野一彦,バーンズ亀山静子 (2012) WISC-IVの臨床的利用と解釈. 日本文化科学社)

Wechsler,D. (2003) Technical and interpretive Manual for Wechsler Intelligence Scale for Children—Fourth Edition. (日本版刊行委員会 (2010) 日本版 WISC-IV理論・解釈マニュアル. 日本文化科学社)

また、この表における認知指標は以下のように略されている;全検査 IQ(FSIQ)、言語理解指標(VCI)、近き推理指標(PRI)、ワーキングメモリー指標(WMI)、処理速度指標知(PSI)、一般知的指標(GAI)。

センター試験においても、臨床診断名(たとえば自閉性障害)から認知処理速度の遅さを理由にした時間延長の請求もあるが、現在のところ、それらのエヴィデンスはこれらの展望研究でも確立した結果とはなっておらず、そうした現症についての詳しい記述や過去の教育的措置等の有無によって慎重に判断せざるを得ない。こうした認知特性と基本能力の関係の研究をこれからの課題と見るのはこうした理由による。

5-3 アコモデーションとしてのPC導入をめぐる課題

2010年度よりセンター試験の障害者受験特別措置に発達障害区分が導入され、2011年1月から具体的な実施されたわけだが、今後、さらなる特別措置項目を追加していく場合の課題にも触れていこう。

実施されるテストの目的・内容等によってアコモデーションの在り方に影響を与えることはすでに述べたとおりである。しかし、入試におけるアコモデーションは、入学後の授業等における支援措置とも密接に関係する。入試は修学可能かどうかの判断も含まれるわけであり、入試におけるアコモデーションが授業においても配慮事項となる可能性は高く、逆に、現在授業等で配慮されている支援事項が入試において配慮される可能性も高い。

従って、表5-1で示されている授業における支援内容項目のうち、現在、入試で配慮措置となっていない事項でも、今後、検討・導入しなければならない事項もある。具体的に発達障害に焦点を当てると、すでに授業で認められているものの中で、(13)パソコン(PC)の使用持込使用許可、この項目と関連し、まだ授業でも認められていない項目に、(20)読み上げソフト使用がある。

視覚障害、ディスレクシアなどの発達障害、上肢に麻痺があつてページめくりが困難な肢体不自由等の場合、既存の障害種別分類とは別に、印刷媒体へのアクセス困難「print disabilities(印刷物困難)」という支援ニーズから見ての新しいカテゴリー名称がある。こうした print disabilities に対する有効な支援措置として、PCの導入と読み上げソフトの使

用は喫緊の課題の一つである。

第2章及び本章の冒頭でも紹介したように、内外において、試験・授業においてPCの導入、読み上げソフトの利用はすでに現実のものとなっている。ただセンター試験での措置としての導入を仮定する場合、いくつかの検討課題が存在する。

①拡大文字問題冊子の配布の場合、通常冊子と併用できる形で配布するが、PCと読み上げソフト利用も同様に補助的支援手段であるという制限理解が前提となる。

②したがって、PCや読み上げソフトについては日常かつ一般的に使用されている範囲内のものであって、それを超える読み上げ機能は原則として要求できない。

③PCのスペックや読み上げソフトは一定範囲内での機能のものの持ち込み使用を原則とし、それが不可能な事態に限って、試験機関側の準備したものを使用させるという選択肢を残すべきである。

④通信機能の使用はもちろん認められないが、その他の機能（漢字変換や計算機能等）については、試験内容によって制限すべきかどうかについての十分な検討が必要になる。また読み上げ機能についても、その使用が一般受験者からみて公平・公正であることの確認が必要である。

⑤これらの事前のルール理解時間の確保とルールの順守に違反の疑義が生じた場合、それを追認可能なプロトコル処理のできる体制準備も必要である。

センター試験での受験者側のアウトプットはマークシートの利用に限定されているが、一般の試験では、書き能力に困難を有する *writing disabilities* に対する文章作成や記述解答でのPC利用に関する配慮措置も必要になってくる。こうしたPC利用についての志願者側の配慮請求には正当性があるので、早急な検討と対応が重要課題であることを改めて指摘しておこう。

本プロジェクトにおいても、2010年12月に、これらのICT教育と支援技術(AT:assistive technology)の教育現場での普及実態を米国ワシントン州シアトルのワシントン州立大学とその近郊の学校区での調査を行った。巻末の資料1-3の写真は報告資料の一部であるが、大学などにおけるICT環境の充実とユニバーサル化と同時に、それぞれの障害ニーズに合わせた工夫(パーソナライズ)と対応する専門職員(ATスペシャリスト)の配置等、わが国の今後の在り方を考えるうえで大きな刺激を受けた。また、義務教育段階でも、電子黒板による全面的な授業と普及、各種障害者のための個別的支援のためのデジタル教科書の利用やそのための専門指導者(AT教師)の配置等、予想をはかに超える普及ぶりであった。入試におけるPCや読み上げソフトの利用は、日常的な使用環境が前提となることを指摘してきたが、こうしたICT環境の拡充によってその普及速度は一層早まるとの印象を強く受けた。

本邦においても、デジタル教科書の研究開発や、タブレット PC を利用した発達障害のある児童生徒への学習ソフトの開発と教育効果の研究、さらには一般の授業においてもタブレット PC の導入を実施し始めた地域も出始めている。このように今後のセンター試験のみならず、高等教育への PC 等を含む ICT の普及速度は著しく、こうした環境の変化が、各種試験における PC 導入にも大きく影響することは間違いない。

5-4 アコモデーションとモディフィケーションをめぐる残された課題

入試における障害のある者に対する特別措置（アコモデーション）を中心に述べてきたが、最後に、広義にはアコモデーションの一種という位置づけもあるモディフィケーションについて今後の残された検討課題として触れておきたい。

狭義に捉えれば、障害のある者に対してその障害によって損なわれている潜在的な基本能力を支援措置によって健常なものと同等に発揮させることを持って公平性・公正性を保とうとする措置がアコモデーションである。つまりそこでは設問の質や難易度を変えることがないという前提が平等性の担保となっている。

一方、モディフィケーションはそうした支援措置によって十分に基本能力の保障が担保されない時、試験の質を変えてでも妥当な平等性を担保しようとする措置である。かつてのアファーマティブ・アクション（affirmative action：差別や不利益を被ってきた弱者集団に対して、職業や教育上の差別撤廃や是正のための措置）と類似する考えである。基本能力を保障する具体的な支援措置の公平・公正性や現実的で妥当な経済性が見込めない時には、代替科目の選択やかなり柔軟かつ大胆な機器の利用について概念の変換、さらには一般の障害者数に準じた障害学生数の比率確保（定員上の優遇措置）等が考えられる。

いいかえると、コスト面や物理的制約等から、必ずしも同じ内容を常に担保するのではなく、質を変えてもその公平性が損なわれないと判断する広義のアコモデーションの考えがモディフィケーションである。しかし、試験、特に選抜試験においては一般受験者との公平・公正性の担保は、障害の真の理解という意味でも最重要課題であり、さまざまなモディフィケーションの安易な導入には慎重であるべきことは言うまでもない。

少なくとも、潜在的な基本能力の十分な発揮という大前提に立ち、狭義な意味でのアコモデーションとモディフィケーションの存在を認めただうえで、障害のあるものたちが背負われてきた過去の不利な状況や歴史的経緯、社会環境を十分に勘案したうえで、人間としての平等とは何かという成熟した論議の中からこれらの措置は進展していくであろう。また、PC をはじめ様々な機材、機器、器具等の発達もまたこうした論議に新しい視点を提供する。

眼鏡が視覚に何らかの問題を持つものにとって必携の補助具であるように、聴覚障害にあっては補聴器の使用から人工内耳の使用という新しい段階に入ってきている。発達障害についてはその概念や実態も着手されて日が浅く、障害としてはインビジブルで中間的な

存在という特徴もある。それだけにさまざまな電子機器の利用可能性も期待できるところがあり、繰り返しになるが基本能力の補償の範囲なのか、あるいはそれをはるかに超える範囲での使用であるかの線を引くことは決して容易ではない。

発達障害のある者に対して、既存の障害とともに法的整備がなされ、支援体制が整備されつつある。しかし、多様な学びのスタイルをもつ生徒や学生の中から、発達障害、特にLD等の概念で判断し、彼らの不利を克服させる指導・支援を行う上での限界も見えてきている。LDの周辺にも、多様な学びの生と・学生がいるからである。このことは、ADHDや高機能自閉症、アスペルガー症候群についても同様であろう。

従来の特殊教育から新たな特別支援教育への転換における基本的なキーワードは「教育的ニーズ」である。障害の種類や程度のみならず、一人一人の教育的ニーズを適切に把握し、それを踏まえて対応すること、それが、特別支援教育の理念と基本的な考えである。一人一人多様なニーズをもった学習者である児童生徒の教室での学びや学校生活を、誰一人とも落ちこぼすことなく支えていくために、様々な学習困難（learning difficulties）をもつひとびとを視野に入れて、それぞれにとって決定的な教育的不利が生じないように考え続けていくことが望まれる。

この問題検討に当たっては、繰り返しになるが「潜在的に持つ基本能力が障害等によって十分に発揮されない状況がある」場合、さまざまな支援や措置によって、その力が発揮できる環境を担保するという考え（アコモデーション）が根底にあるわけで、この基本能力の補償とは何かについてのさらなる考察と、1990年代当時から米国の進歩的な教育研究者たちが使うことを提唱していた learning differences（学び方の相異）という考え方をあらためて吟味することも忘れないでおきたい。

【文献】

Flanagan,D.P.,& Kaufman,A.S.（2009） Essentials of WISC-IV assessment. John Wiley & Sons,INC. New Jersey.

日本学生支援機構（2012）平成23年度（2011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.

Prifitera,A.,Saklofske,D.H.,& Weiss,L.G.（2005） WISC-IV Clinical Use and Interpretation. Elsevier INC. Burlington.（上野一彦,バーンズ亀山静子（2012）WISC-IVの臨床的利用と解釈.日本文化科学社）

Wechsler,D.（2003） Technical and interpretive Manual for Wechsler Intelligence Scale for Children—Fourth Edition.（日本版刊行委員会（2010）日本版WISC-IV理論・解釈マニュアル.日本文化科学社）

おわりに

本報告書は大学入試センター内に本研究機構障害支援部門「発達障害プロジェクト」の三年間の活動の集大成である。報告書を作成するにあたり、国内外の研究者、研究機関から多大な協力を頂いた。

初等中等教育の障害学生支援の現状に関しては、協力研究員の渥美義賢氏、笹森洋樹氏が所属する（独）国立特別支援教育総合研究所から多くの情報を頂いた。

また高等教育の障害学生支援の現状に関しては、継続的に実態調査を実施している（独）日本学生支援機構との情報交換が非常に有益であった。

国際アドバイザーである Jyväskylä 大学の Matti Kuorelahti 氏からは、海外の先進的な取り組みを教えて頂いた。

東京大学先端科学技術研究センターからは、受験生の抱える問題や最新の ICT 技術に関する貴重な情報を提供して頂いた。特に協力研究員の近藤武夫氏には、海外視察においてご尽力頂いた。

また協力研究員の東京学芸大学関口貴裕氏のおかげで、われわれだけでは実施できない実験を行うことができた。

以上の方々に心よりお礼申し上げます。

報告書内でも繰り返し指摘してきたが、センター試験で実際に導入された特別措置は、わが国の大学入試の役割、各種学校での障害学生支援の現状等を考慮し、決定されたものである。海外の事例と比べると現状では多くの課題も残されているが、特別措置の導入が一つの契機にはなるであろう。将来的には、発達障害のある学生の能力を十分に発揮できる入試が実現されることを期待する。

2013 年 3 月 上野 一彦
立脇 洋介

資料 1-1 発達障害の法令上の定義

○発達障害者支援法（平成 16 年 12 月 10 日 法律第 167 号）（抄）

（目的）

第 1 条 この法律は、発達障害者の心理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要であることにかんがみ、発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにするとともに、学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立及び社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄与することを目的とする。

（定義）

第 2 条 この法律において「発達障害」とは、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をいう。

2 この法律において「発達障害者」とは、発達障害を有するために日常生活又は社会生活に制限を受ける者をいい、「発達障害児」とは、発達障害者のうち 18 歳未満のものをいう。

3 この法律において「発達支援」とは、発達障害者に対し、その心理機能の適正な発達を支援し、及び円滑な社会生活を促進するため行う発達障害の特性に対応した医療的、福祉的及び教育的援助をいう。

○発達障害者支援法施行令（平成 17 年 4 月 1 日 政令第 150 号）（抄）

内閣は、発達障害者支援法（平成 16 年法律第 167 号）第 2 条第 1 項、第 14 条第 1 項及び第 25 条の規定に基づき、この政令を制定する。

（発達障害の定義）

第 1 条 発達障害者支援法（以下「法」という。）第 2 条第 1 項の政令で定める障害は、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する。

○発達障害者支援法施行規則（平成 17 年 4 月 1 日 厚生労働省令第 81 号）（抄）

発達障害者支援法施行令（平成 17 年政令第 150 号）第 1 条の規定に基づき、発達障害者支援法施行規則を次のように定める。

平成 17 年 4 月 1 日 厚生労働大臣 尾辻 秀久

発達障害者支援法施行令第 1 条の厚生労働省令で定める障害は、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。）とする。

平成25年度大学入試センター試験
受験特別措置申請書(裏面)

※太枠の中のみ、黒又は青のボールペンで丁寧に記入してください。

障 害 の 程 度													
⑯ 視 覚 障 害			⑰ 聴 覚 障 害			⑱ 肢 体 不 自 由			⑲ 病 弱		⑳ 発 達 障 害		㉑ その他
点字による教育を受けている者	良い方の眼の矯正視力が0.15以下の者	両眼による視野について視能率による損失率が90%以上の者	左記以外の視覚障害者	両耳の平均聴力レベルが60dB以上の者	左記以外の聴覚障害者	体幹の機能障害により座位を保つことができない者又は困難な者	上肢の機能障害により筆記をすることができない者又は困難な者	下肢の機能障害により歩行をすることができない者又は困難な者	左記以外の肢体不自由者	慢性の呼吸器疾患、心臓疾患、腎臓疾患等の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度の者又はこれに準ずる者		自閉症、アスペルガー症候群、広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害のため特別な措置を必要とする者	その他の病気による体調不良等で特別な措置を必要とする者
該当する	該当する	該当する	該当する	該当する	該当する	該当する	該当する	該当する	該当する	該当する	該当する	該当する	
295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	

㉒ この欄に、受験に際して特別措置を希望する理由(症状及び学校等の授業での状況等)を簡潔に記入してください。

㉓ 視 覚 障 害												
点字解答(別室)		文字解答(別室)		拡大文字問題冊子の配付		拡大鏡等の持参使用		窓側の明るい座席を指定		照明器具の持参使用		照明器具の試験場側での準備
試験時間1.5倍延長		試験時間1.3倍延長		試験時間延長なし								
リスニングにおける延長方式		リスニングにおける延長方式		リスニングにおける延長方式								
連続方式		音止め方式		連続方式		音止め方式		ICプレーヤー				
希望する1	希望する2	希望する	希望する1	希望する2	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する
308	309	310	311	312	313	314	315	316				

㉔ 聴 覚 障 害																			
手話通訳士等の配置+注意事項等の文書による伝達		注意事項等の文書による伝達		座席を前列に指定		補聴器又は人工内耳の装着		リスニングの免除		音声聴取の方法(どれか一つを選んでください。)									
										イヤホン又はヘッドホンの持参使用		CDプレーヤーのスピーカーから直接音声を聞く方式(別室)		補聴器を外してイヤホンを使用		補聴器又は人工内耳のコネクタにコードを接続		ヘッドホンの貸与	
希望する1	希望する2	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する1	希望する2	希望する3	希望する4	希望する5									
317	318	319	320	321															

㉕ 肢 体 不 自 由 ・ 病 弱 ・ そ の 他																											
チェック解答(別室)		代筆解答(別室)		試験室入口までの付添者の同伴		試験室における介助者の配置		トイレに近い試験室での受験		1階又はエレベーターが利用可能な試験室での受験		特製機・椅子の持参使用		特製機・椅子の試験場側での準備		車椅子の持参使用		杖の持参使用		試験場の乗用車での入構		座席を試験室の出入口に近いところに指定		別室の設定		リスニングにおいて途中退室するため音声を一時的に停止(別室)	
試験時間1.3倍延長		試験時間延長なし		試験時間延長なし																							
リスニングにおける延長方式		リスニングにおける延長方式		リスニングにおける延長方式																							
連続方式		音止め方式		ICプレーヤー		連続方式		音止め方式		ICプレーヤー																	
希望する1	希望する2	希望する	希望する1	希望する2	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する
326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336	337	338	339	340	341												

㉖ 発 達 障 害											
マークシート解答(別室)		チェック解答(別室)		拡大文字問題冊子の配付		注意事項等の文書による伝達		別室の設定		大学入試センター記入欄3	
試験時間1.3倍延長		試験時間延長なし								⑳ 348 1 2	
リスニングにおける延長方式		リスニングにおける延長方式								㉑ 349	
連続方式		音止め方式		ICプレーヤー						353	
希望する1	希望する2	希望する1	希望する2	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	希望する	357	
342	343	344	345	346	347	355					

㉗ その他の希望措置等(記載事項以外で、希望する措置があれば簡潔に記入してください。)



Student Eligibility Form

For parents and students to directly request accommodations on College Board Tests based on Disability (SAT®, SAT Subject Tests®, Advanced Placement Program® Exams, PSAT/NMSQT®). All requests **must be accompanied by documentation**. Do not staple anything to this form. Use **black or blue ink** to print information in the boxes and to fill in the ovals. If you make a mistake, small amounts of white correction fluid may be used. Please print clearly in capital letters. **Do not use a pencil**. Complete both sides of this form. Mail completed form to the College Board in the envelope provided. (Copies or faxes cannot be processed.)

<p>1 NAME (REQ'D FIELD) Enter your legal name, including hyphens, apostrophes and spaces. Omit suffixes such as Jr. or III.</p> <p>LAST NAME (Family Name) - first 15 letters: <input type="text"/></p> <p>FIRST NAME - first 12 letters: <input type="text"/></p> <p>M.I.: <input type="text"/></p>	<p>2 DATE OF BIRTH (REQ'D FIELD)</p> <p>Month Day Year: <input type="text"/></p>	<p>3 SEX (REQ'D FIELD)</p> <p>Female <input type="radio"/> Male <input type="radio"/></p>																								
<p>4 MAILING ADDRESS (REQ'D FIELD)</p> <p>Line 1 (Street address or P.O. Box): <input type="text"/></p> <p>Line 2 (Apartment number if applicable): <input type="text"/></p> <p>City: <input type="text"/></p> <p>State: <input type="text"/> ZIP Code: <input type="text"/> Home Telephone: <input type="text"/></p>	<p>5 POSTAL CODE (Outside U.S. only) <input type="text"/></p> <p><input type="radio"/> If your mailing address is outside the U.S. and you have a postal code, fill in this oval and print your code in the space above.</p>	<p>6 COUNTRY CODE (Outside U.S., U.S. territories, and Puerto Rico only)</p> <p><input type="text"/> Fill in the country code from the list in the "SAT Paper Registration Guide" available in your guidance office or online at www.collegeboard.org (go to SAT registration section).</p>																								
<p>7 SOCIAL SECURITY NUMBER <input type="text"/></p> <p>8 SCHOOL YOU ATTEND</p> <p>School Name: <input type="text"/></p> <p>Street Address: (Not P.O. Box) <input type="text"/></p> <p>City: <input type="text"/> State: <input type="text"/></p>	<p>9 COLLEGE BOARD HIGH SCHOOL CODE <input type="text"/></p> <p>Find your school code online at sat.collegeboard.org or ask your school counselor. Entering a high school code authorizes us to send a status report to your school. Students schooled at home: enter 970000. Enter 935000 if no longer in school.</p>	<p>10 EXPECTED HIGH SCHOOL GRADUATION DATE</p> <p>Month Year: <input type="text"/></p> <p>11 DATE OF NEXT INTENDED COLLEGE BOARD TEST</p> <p><input type="radio"/> PSAT/NMSQT <input type="radio"/> AP <input type="radio"/> SAT or SAT Subject</p> <p>Month Year: <input type="text"/></p>																								
<p>12 STUDENT AGREEMENT: I have read the College Board's "Instructions for Completing the Student Eligibility Form" and wish to apply for testing accommodations on College Board tests based on disability. When sections of the form are completed and signed by an official of the school identified in section 17 of the form, I authorize the school to release to the College Board copies of my records that document the existence of my disability and need for testing accommodations; to release any other information in the school's custody that the College Board requests for the purpose of determining my eligibility for testing accommodations on College Board tests; and to discuss my disability and accommodation needs with the College Board. I also grant the College Board permission to receive and review my records, and to discuss my disability and needs with school personnel and other professionals. I agree to the conditions set forth in these Instructions and in the student bulletins for the SAT, AP®, and PSAT/NMSQT Programs. I attest that all information I have provided on this form is true and accurate.</p> <p>Student's Signature: <input type="text"/> Parent/Guardian's Signature: <input type="text"/> Parent/Guardian's Name: <input type="text"/></p>																										
<p>13 REQUESTED ACCOMMODATIONS Indicate the accommodations that are being requested for the College Board tests below. Do not list accommodations that are not needed for College Board tests, even if included in the IEP or 504 plan. For assistance in filling out this section, and for additional information regarding specific accommodations, refer to the guidance and definitions provided in the "Instructions for Completing the Student Eligibility Form," or online at www.collegeboard.org/ssd.</p> <p>1. Extended Time Indicate the amount of extended time requested for each test or section type. If requesting more extended time than currently provided and used in school, you must indicate this. If you are not requesting extended time for a particular test type, leave that section blank.</p> <table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th>+50% (Time and 1/2)</th> <th>+100%* (Double-time)</th> <th>Greater than +100%*</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Reading</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/> Time needed: + <input type="text"/> %</td> </tr> <tr> <td>b. Written language expression</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/> Time needed: + <input type="text"/> %</td> </tr> <tr> <td>c. Mathematical computation</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/> Time needed: + <input type="text"/> %</td> </tr> <tr> <td>d. Listening (Foreign language and music tests only)</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/> Time needed: + <input type="text"/> %</td> </tr> <tr> <td>e. Speaking (Foreign language tests only)</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/> Time needed: + <input type="text"/> %</td> </tr> </tbody> </table> <p>2. Breaks Break time does not count toward testing time (clock is "stopped"). If a configuration not listed below is required, complete item 6, "Other Assistance."</p> <p><input type="radio"/> Extra Breaks (between each section) <input type="radio"/> Extended Breaks (twice the length of standard breaks)</p> <p>3. Visual Assistance If a required format is not listed below, complete item 6, "Other Assistance." <input type="radio"/> Large print test book (14 point) <input type="radio"/> Braille test (text, graphs, figures)* <input type="radio"/> Magnifier <input type="radio"/> Braille Writer* <input type="radio"/> Large print test book (20 point)* <input type="radio"/> Magnifying machine* <input type="radio"/> Enlarged (large-block) answer sheet (no "bubbles"/not scanned)</p> <p>4. Auditory Assistance (Do not choose both Reader and Cassette) <input type="radio"/> Reader* <input type="radio"/> Cassette Test* <input type="radio"/> Braille graphs and figures (can be used with Reader or Cassette)*</p> <p>5. Manual Assistance (Do not choose both a computer and a writer/scribe) <input type="radio"/> Computer (word processor) for essays* (Note: Spell-check/grammar check are disabled) <input type="radio"/> Enlarged (large-block) answer sheet (no "bubbles"/not scanned) <input type="radio"/> Writer/scribe to record dictated responses*</p> <p>6. Other Assistance <input type="radio"/> Small group testing <input type="radio"/> Permission for medication/food/drinks during test <input type="radio"/> Preferential seating (Specify: <input type="text"/>) <input type="radio"/> Written copy of oral instructions <input type="radio"/> Other (Specify: <input type="text"/>)</p> <p>* Accommodation requires School Testing for SAT tests. National Test Centers do not offer these accommodations.</p>				+50% (Time and 1/2)	+100%* (Double-time)	Greater than +100%*	a. Reading	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Time needed: + <input type="text"/> %	b. Written language expression	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Time needed: + <input type="text"/> %	c. Mathematical computation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Time needed: + <input type="text"/> %	d. Listening (Foreign language and music tests only)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Time needed: + <input type="text"/> %	e. Speaking (Foreign language tests only)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Time needed: + <input type="text"/> %
	+50% (Time and 1/2)	+100%* (Double-time)	Greater than +100%*																							
a. Reading	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Time needed: + <input type="text"/> %																							
b. Written language expression	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Time needed: + <input type="text"/> %																							
c. Mathematical computation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Time needed: + <input type="text"/> %																							
d. Listening (Foreign language and music tests only)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Time needed: + <input type="text"/> %																							
e. Speaking (Foreign language tests only)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Time needed: + <input type="text"/> %																							

14 ACCOMMODATIONS REQUESTED IN SECTION 13 PROVIDED AND USED ON SCHOOL TESTS (Must be completed)

All accommodations requested in section 13 have been provided and used on school tests for the past four school months and are included on the current IEP, 504 Plan or Formal Written Plan/Program.

Some or all accommodations requested in section 13 have NOT been provided and used on school tests for the past four school months or are not included on the current IEP, 504 Plan or Formal Written Plan/Program. In the box below, list the accommodations that are being requested that have not been provided, used, or included in a school plan.

15 DISABILITY
What is the diagnosed disability? (Note all that apply)

LD (e.g., dyslexia, visual/auditory/language processing) Visual (specify): _____

Visual acuity: _____
(Measurements are: With correction Without correction)

ADHD Visual Field: _____

Hearing Physical (specify): _____

Autism (Not Asperger's) Other impairment (specify): _____
(If this is the only disability)

16 DOCUMENTATION

1. Formal Education Plan/Program Verification

a. Indicate the current school-generated formal education plan/program that is approved. (To be current, the plan/program must be valid for the current school year.)

Current IEP No current formal plan is in place

Current 504 Plan Student has been declassified

Current Formal Written Plan/Program

b. What is the date the FIRST plan/program was approved (even if created at another school)?
(If there is no formal plan or the date is unknown, see "Instructions for Completing the Student Eligibility Form.")

Month Year

c. Indicate whether the date entered in response to 1.b. (date of first school plan) was more than 4 school months ago or less than 4 school months ago.

More than 4 school months ago Less than 4 school months ago

2. Evaluation Testing Verification

Additional assistance and references are provided in the "Instructions for Completing the Student Eligibility Form," or online at www.collegeboard.org/ssd.

a. Is the testing to support the need for accommodation/s current? (Note: For academic testing, within 5 years; for psychiatric disabilities, the annual evaluation update must be within 1 year; for visual, within 2 years; for physical/medical, within 1 year from the time of request.)

Yes No Does not apply (only for certain physical/visual conditions):
If yes, indicate date of most recent evaluation (write in mm/dd/yy) see instructions

Examiner's name and title

Area of certification/license Date of evaluation

b. Indicate the most recent standardized tests used to document the existence of the disability and the need for accommodation/s.
(See "Instructions for Completing the Student Eligibility Form" for examples.)

Cognitive Ability Test (Test Name: _____)

Academic Achievement Test (Test Name: _____)

Documentation includes results from BOTH a cognitive ability and academic achievement test noted above.

Documentation does not include results from BOTH a cognitive ability and academic achievement test noted above.

Does not apply (only for certain physical/visual conditions). See "Instructions for Completing the Student Eligibility Form."

17 CONFIRMING INFORMATION AND SIGNATURE

PARENTS: LEAVE THIS SECTION BLANK.

SCHOOLS: If form is submitted by school, this section must be completed by school's SSD coordinator or official school representative.

I verify that I have read the "Instructions for Completing the Student Eligibility Form" and that the accommodations requested above, unless otherwise indicated in section 14, are provided and used on school-based tests, and that all the information provided is true and accurate.

6-digit High School Code

Name: _____ Title: _____
(Please print.)

Phone: _____ Fax: _____ Email: _____

Signature: _____ Date: _____

NOT FOR OFFICIAL USE

診断書（発達障害関係1）

氏名		大正 昭和 平成	年 月 日生	性別 男 ・ 女
住所				
診断名	主診断名	（自閉症，アスペルガー症候群，広汎性発達障害，学習障害，注意欠陥多動性障害）		
	合併診断名			
記入について	記入について	<input type="checkbox"/> この「診断書」は，大学入試センター試験において，志願者の希望する受験特別措置の可否を決定するための資料となりますので，できるだけ具体的に記入してください。 <input type="checkbox"/> 記入しきれない場合は，裏面に記入してください。		
	現症	志願者の希望する受験特別措置が必要な理由を，必ず記入してください。		
心理・認知検査や行動評定等	記入について	<input type="checkbox"/> 複数の検査等を記入する場合は，裏面に記入してください。		
	名称： 測定日： 年 月 日			
上記のとおり診断する。 平成 年 月 日 医師の氏名 印 （診療科名 _____） 医師の勤務先 _____ 所在地・電話番号 _____				

（キリトリ線）

状況報告・意見書（発達障害関係2）

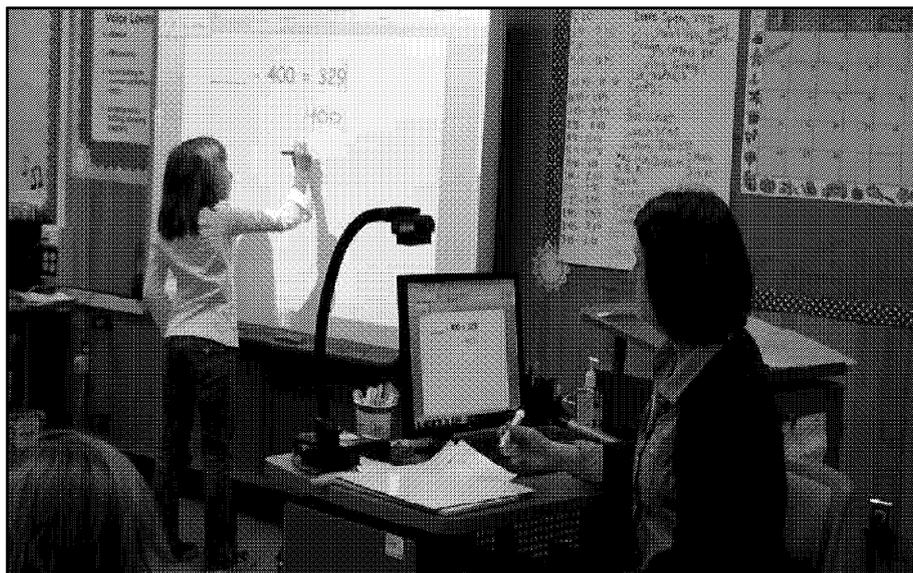
氏名	大正 昭和 平成	年	月	日生	性別 男・女	
住所						
在学期間	平成 昭和	年	月から	平成 昭和	年	月まで
記入について	○ 以下の措置事項のうち希望するものを○で囲み、それぞれについて、必要とする理由を詳しく記入してください。 ○ 高等学校等に在籍していない者は、保護者等が可能な範囲で記入してください。					
措置事項 <small>(希望するものを○囲み)</small>	必要とする理由（記入しきれない場合は、裏面に記入してください。）					
試験時間の延長 (1.3倍)						
チェック 解答						
拡大文字 問題冊子の 配付						
別室の 設定						
その他						
【高等学校等で行った配慮について、「有」又は「無」を○で囲んでください。】						
1 「読み」「書き」等における配慮（有 / 無） ※「有」を選択した場合は、その具体的な内容を、裏面に必ず記入してください。						
2 定期考査の評価等における配慮（有 / 無） ※「有」を選択した場合は、その具体的な内容を、裏面に必ず記入してください。						
3 個別の指導計画の作成（有 / 無） ※「有」を選択した場合は、可能な範囲で、申請書・診断書・本書とともに提出してください。						
4 個別の教育支援計画の作成（有 / 無） ※「有」を選択した場合は、可能な範囲で、申請書・診断書・本書とともに提出してください。						
5 その他の支援・配慮（有 / 無） ※「有」を選択した場合は、その具体的な内容を、裏面に必ず記入してください。 また、各種アセスメント結果等についても裏面に記入してください。						
上記のとおり状況等を報告する。						
平成 年 月 日						
高等学校等の名称・所在地						
校長名 _____					職印	
記載責任者（志願者との関係・氏名） _____					印	

状況報告・意見書（発達障害関係2）

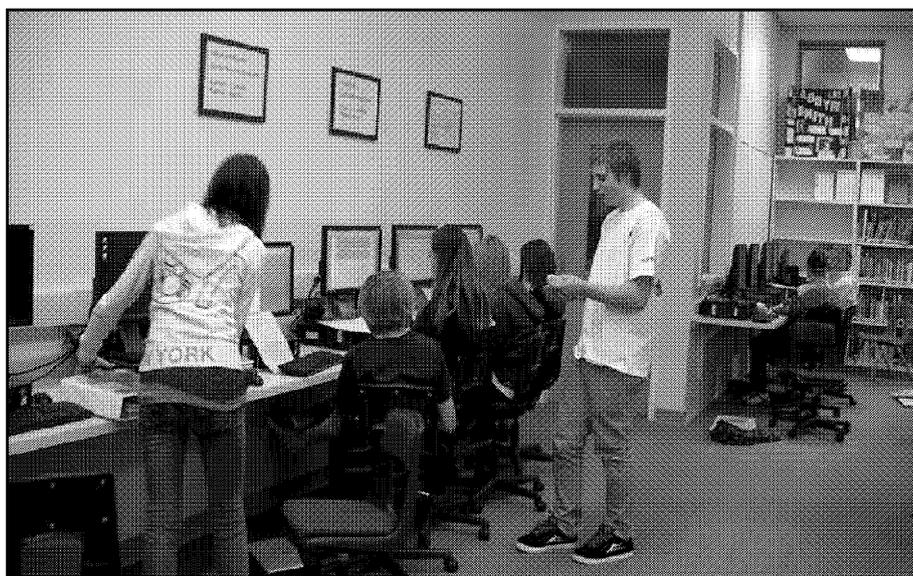
氏名	昭和 平成			年	月	日生	性別 男・女
住所							
在学期間	平成 昭和	年	月から	平成 昭和	年	月まで	
記入について	<input type="radio"/> 以下の措置事項のうち希望するものを○で囲み、それぞれについて、必要とする理由を詳しく記入してください。 <input type="radio"/> 高等学校等に在籍していない者は、保護者等が志願者の所属する高等学校等以外の教育機関等における状況等及び専門家等による所見を可能な範囲で記入してください。						
措置事項 <small>（希望するものを○で囲んでください）</small>	必要とする理由（記入しきれない場合は、裏面に記入してください。）						
試験時間の延長 （1.3倍）							
チェック 解答							
拡大文字 問題冊子 の配付							
注意事項 等の文書 による 伝達							
別室の 設定							
その他							
【高等学校等で行った配慮について、「有」又は「無」を○で囲んでください。】 1 「読み」「書き」等における配慮（有 / 無） ※「有」を選択した場合は、その具体的な内容を、裏面に必ず記入してください。 2 定期試験等の評価等における配慮（有 / 無） ※「有」を選択した場合は、その具体的な内容を、裏面に必ず記入してください。 3 個別の指導計画の作成（有 / 無） ※「有」を選択した場合は、必ず申請書・診断書・本書とともに提出してください。 4 個別の教育支援計画の作成（有 / 無） ※「有」を選択した場合は、必ず申請書・診断書・本書とともに提出してください。 5 その他の支援・配慮（有 / 無） ※「有」を選択した場合は、その具体的な内容を、裏面に必ず記入してください。 また、各種アセスメント結果等についても裏面に記入してください。							
上記のとおり状況等を報告する。 平成 年 月 日 高等学校等の名称・所在地 <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 校長名 _____ 職印 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 記載責任者（志願者との関係・氏名） _____ 印 </div>							

（キリトリ線）

資料5-1 シアトルにおけるAT教育の実践
Assistive Technology in Seattle Public School



Assistive Technology in Seattle Public School
通常学級での電子黒板の使用



Assistive Technology in Seattle Public School
LDへの読み上げソフトの使用指導

資料5-1 シアトルにおけるAT教育の実践
Assistive Technology in Seattle Public School



Assistive Technology in Seattle Public School
LDの個別指導



Assistive Technology in Seattle Public School
肢体不自由への指導

資料5-1 シアトルにおけるAT教育の実践
Assistive Technology in Seattle Public School



Assistive Technology in Seattle Public School
高機能自閉症への読み上げソフトの小集団指導



Assistive Technology in Seattle Public School
取り出し個別指導

独立行政法人大学入試センター 入学者選抜研究機構発達障害プロジェクト報告書
「発達障害と特別措置に関する現状と課題」

発行 平成 25 年 3 月 31 日

編集・発行 独立行政法人大学入試センター入学者選抜研究機構
〒153-8501 東京都目黒区駒場 2-19-23
電話：03-3468-3311（代）

