

小・中学校における特別な支援を必要とする児童生徒に対する合理的配慮

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学学術院教育学領域 公開日: 2018-06-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大塚, 玲, 中村, 恭子, 山元, 薫, 岡本, 康哉 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00025357

小・中学校における特別な支援を必要とする児童生徒に対する合理的配慮

Reasonable Accommodations for Students with Special Needs in Elementary and Junior High Schools

大塚 玲*・中村 恭子**・山元 薫***・岡本 康哉*
Akira OTSUKA, Kyoko NAKAMURA, Kaoru YAMAMOTO and Kosai OKAMOTO

(平成29年10月2日受理)

I. 問題と目的

平成28年4月1日より「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法と略す）」が施行される。この法律により、障害を理由とする差別的取り扱いが禁止されるとともに、国公立学校は合理的配慮の提供が義務づけられることとなった。障害者差別解消法は、国連の「障害者の権利に関する条約」の締結に向けた国内法制度の整備の一環として、すべての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重しあいながら共生する社会の実現に向け、障害を理由とする差別の解消を推進することを目的として、平成25年6月に制定された（内閣府、2016）。

障害者差別解消法では、障害者から社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合に、実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとなるよう、合理的な配慮をすることとされている。また、合理的配慮は、児童生徒一人一人の障害の特性や具体的場面の状況に応じて異なり、多様かつ個別性の高いものである。そのため、「なにをどこまでやれば配慮といえる」という一定の基準があるわけではなく、「合理的配慮とは、なにをすればいいのか」「どこまでやればいいのか」「保護者からの要望が過重な負担かどうか、どう判断すればいいのか」といった不安を口にする学校関係者は少なくない。

それでは、これまで小・中学校ではどのような配慮が実施され、さらにはどのような課題があるのだろうか。こうした報告の一つに、国立特別支援教育総合研究所が平成23～24年度に実施した調査（2013）がある。この調査は、小・中学校で行われている障害のある子どもの教育実践から参考となる事例を取り上げ、「合理的配慮として具体的にどのようなことを行えばよいのか」「合理的配慮の基盤となる基礎的環境としてどのような整備が必要なのか」「学校や教員は、どのような方法で、障害のある児童生徒が共に学ぶために必要な専門性を共有し継続するのか」等の事例を障害種別に整理したものである。しかし、この調査で取り上げられている事例の多くは特別支援学級に在籍する児童生徒であり、また各障害について1または2名という限られた事例について検討したものである。渡邊・大久保・岡本・古川（2015）は、全国の公立小学校の教員を対象に、発達障害の特性により支援の必要な児童に担任としてどのような配慮を行っているか調査した。その結果、項目によってばらつきはあるものの、ほぼ3割から7割の範囲で実施されていることを明らかにした。加えて、学級担任は当該児童に対する個別的な対応よりも、学級全体に対する配慮事項を優先して促す傾向のあることを報告している。

* 教職大学院系列

** 浜松市立東小学校

*** 学校教育系列

また、大久保・渡邊・岡本・古川（2016）は、全国の公立中学校の教員を対象に、渡邊ら（2015）と同様の調査を実施している。その結果、中学校における配慮の実施率は、小学校を対象とした渡邊ら（2015）のそれより全般的に低いことが認められた。一方で、特別支援学級担任経験や特別支援教育に関する研修経験のある教員、そして特別支援学校教員免許状を保有する教員の実施率が高い配慮項目が多く、教員の知識や経験が配慮の実施に影響している実態を明らかにした。渡邊ら（2015）と大久保ら（2016）の調査は小・中学校における担任の配慮の一端を明らかにした貴重な研究である。しかしながらこれらの調査は、発達障害の特性のある児童生徒を対象にしたものであり、そこで明らかにされている支援や配慮が本人や保護者からの意思の表明があって実施されたものかどうかは不明である。さらには、小・中学校の教員が合理的配慮をどのように認識し、どのような課題があるかまでは言及していない。

そこで本研究では、障害者差別解消法の施行を前にして、通常の学級において特別な支援を必要とする児童生徒に対して公立小・中学校では、どのような合理的配慮が提供され、あるいは提供されなかったか。さらには合理的配慮を提供するうえで教員はどのような課題があると考えているのかなど、その実態と課題を明らかにすることを目的とする。なお、本研究では本人あるいは保護者から申し出により個別に行っている配慮を合理的配慮とみなすことにする。

II. 方法

1. 調査対象と時期

調査は郵送による質問紙法によった。平成27年10月に静岡県内の5つの市町の公立小・中学校の校長宛に質問紙を郵送し、11月末日を締め切りの目安として特別支援教育コーディネーターに回答と返送を依頼した。回答にあたっては、10月1日現在の実態を記入するよう依頼した。101校のうち74校（小学校は48校、中学校は26校）から回答を得られた。回収率は小学校71.6%、中学校76.5%であった。

2. 調査内容

調査項目は障害者差別解消法の認知度、特別支援教育に関する校内体制整備、提供している合理的配慮、提供に至らなかつた合理的配慮、合理的配慮を提供するための課題、合理的配慮に関する相談機関、その他の大まく7つの内容から構成された。なお、本調査を実施したのは障害者差別解消法の施行の前年度であり、調査対象者である特別支援教育コーディネーターが合理的配慮を必ずしも十分理解しておらず、何をもって合理的配慮と判断するかなど、捉え方が異なる可能性が考えられた。そこで、質問紙では、「合理的配慮」ではなく、「個別の配慮」という表記を用い、「通常の学級に在籍する児童生徒に対し、今までに保護者から申し出があつて、個別に行っている配慮等はありますか」といったような記載方法をとることにした。

III. 結果

1. 障害者差別解消法の認知度

（1）特別支援教育コーディネーター自身の認知度

平成28年4月から障害者差別解消法が施行され、公立学校では合理的配慮の不提供が禁止されることについて知っているかどうか尋ねたところ、小学校の特別支援教育コーディネーターのうち、「内容まで知っていた」が22人（45.8%）、「内容は知らないけれど聞いたことはあった」

が20人（41.7%）、「知らなかった」が6人（12.5%）であった。中学校の特別支援教育コーディネーターのうち、「内容まで知っていた」が4人（15.4%）、「内容は知らないけれど聞いたことはあった」が13人（50.0%）、「知らなかった」が9人（34.6%）であった。 χ^2 検定を用いて検定した結果、小学校と中学校での人数比率の差は有意であった（ $p<0.05$ ）。すなわち、小学校は中学校よりも「知らなかった」と回答した人数が少なく、相対的に「内容まで知っていた」または「内容は知らないけれど聞いたことはあった」と回答した人数が多かったといえる。

（2）所属校の教員の認知度

所属校ではどの程度の教員が障害者差別解消法について知っていると思うかと、尋ねたところ、小学校の特別支援教育コーディネーターのうち、「ほとんどの教員が知っている」と回答したのは5人（10.4%）、「半数程度の教員が知っている」は14人（29.2%）、「ほとんどの教員が知らない」は25人（52.1%）、「わからない」は4人（8.3%）であった。中学校の特別支援教育コーディネーターのうち、「ほとんどの教員が知っている」と回答したのは0人（0.0%）であり、「半数程度の教員が知っている」が4人（15.4%）、「ほとんどの教員が知らない」が20人（76.9%）であった。 χ^2 検定を用いて検定した結果、小学校と中学校での人数比率の差は有意な傾向が認められた（ $p<0.10$ ）。すなわち、小学校は中学校よりも「ほとんどの教員が知らない」と回答した人数が少なく、相対的に「ほとんどの教員が知っている」または「半数程度の教員が知っている」と回答した人数が多かったといえる。

2. 特別支援教育に関する校内体制

（1）校内委員会の設置

回答のあったすべての小・中学校で校内委員会が設置され、必要に応じて開催されていた。

（2）保護者による合理的配慮の必要性についての相談を校内で審議する体制

回答のあったすべての小・中学校で、保護者から合理的配慮の必要性についての相談があった場合に校内で審議する体制が整っていた。

（3）個別の教育支援計画の保護者との共有

個別の教育支援計画の保護者との共有は、回答のあったほぼすべての学校で行われており、「共有していない」と回答したのは小学校で1校（2.1%）、中学校で2校（7.7%）のみであった。また、その中には基本的には共有していないが、一部の保護者のみ共有していると回答した学校もあった。

（4）個別の指導計画や個別の教育支援計画への合理的配慮の記載

個別の指導計画や個別の教育支援計画に合理的配慮の記載の有無を尋ねたところ、小学校では、「個別の指導計画に記載している」が45校（93.8%）、「個別の教育支援計画に記載している」が44校（91.7%）、「個別の指導計画と個別の教育支援計画のいずれにも記載している」が42校（87.5%）、「個別の指導計画のみに記載している」が3校（6.3%）、「個別の教育支援計画のみに記載している」が2校（4.2%）、「していない」が1校（2.1%）であった。中学校では、「個別の指導計画に記載している」が25校（96.2%）、「個別の教育支援計画に記載している」が23校（88.5%）、「個別の指導計画と個別の教育支援計画のいずれにも記載している」が22校（84.6%）、「個別の指導計画のみに記載している」が3校（11.5%）、「個別の教育支援計画のみに記載している」が1校（3.8%）、「記載していない」が0校（0.0%）であった（表1）。

表1 合理的配慮を記載している書類

書類	小学校	中学校
個別の指導計画	45校(93.8%)	25校(96.2%)
個別の教育支援計画	44校(91.7%)	23校(88.5%)
両方に記載	42校(87.5%)	22校(84.6%)
していない	1校(2.1%)	0校(0.0%)

3. 提供している合理的配慮

(1) 障害種別の合理的配慮の提供状況

通常の学級に在籍する児童生徒に対し、今までに保護者から相談があり、学級担任等が提供している合理的配慮等の具体的な内容について、障害種別に自由記述で回答を求めた。合理的配慮を提供している障害種別の学校数は表2のとおりである。小学校では、自閉症がもっとも多く、次いで学習障害と注意欠陥多動性障害であり、発達障害のある児童生徒への合理的配慮の提供が目立った。中学校は全体的に小学校に比べ合理的配慮を実施している割合が少ない。障害種による合理的配慮の多寡も小学校とは異なり、もっとも多かったのは視覚障害であった。発達障害では、小学校に比べ自閉症と注意欠陥多動性障害に対する合理的配慮の減少がみられたが、学習障害はあまり変わらず、全体で2番目に多い数であった。また情緒障害も小学校の割合からさほど変化がみられず、高い割合のままであった。また、本調査は通常の学級における合理的配慮を尋ねたものであったが、知的障害をあげた学校が一定数みられたことも注目される。なお、その他の障害としては、脳腫瘍、てんかん、対人恐怖症、強迫神経症などがあげられた。

表2 障害種別の合理的配慮の提供状況

障害	小学校	中学校
視覚障害	10校(20.8%)	9校(34.6%)
聴覚障害	7校(14.6%)	4校(15.4%)
知的障害	11校(22.9%)	4校(15.4%)
肢体不自由	7校(14.6%)	0校(0.0%)
病弱・身体虚弱	2校(4.2%)	3校(11.5%)
自閉症	18校(37.5%)	4校(15.4%)
学習障害	18校(37.5%)	8校(30.8%)
注意欠陥多動性障害	17校(35.4%)	3校(11.5%)
情緒障害	12校(25.0%)	6校(23.1%)
言語障害	1校(2.1%)	2校(7.7%)
その他	4校(8.3%)	4校(15.4%)

(2) 提供されている合理的配慮の内容

小・中学校で提供されている合理的配慮等の具体的な内容は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会、2012）に従って、「教育内容」「教育方法」「支援体制」「施設・設備」の4つに分類した。

1) 視覚障害

小学校：「教育内容」に関するところでは、家庭学習や漢字テストの内容と量の配慮、タブレット端末を家庭学習で使用するために宿題の種類や量の配慮などがあげられた。また、色鉛筆や

絵の具を使う際、色覚異常の児童にはそのつど、「この絵の具で塗るよ」などの言葉かけを行うという回答もあった。「教育方法」に関することでは、拡大コピーや拡大文字、拡大教科書やD A I S Y教科書の使用、個の実態に合った使いやすい漢字ドリルの使用など、見えにくさに応じた教材及び情報の提供を行う配慮がもっとも多くあげられた。次に、座席位置の配慮も多くあげられた。また、赤が認識しづらい児童のクラスは、相談してチョークの色の使い方を決める、板書時には声による支援を加えるなど、見えにくさに応じた情報の提供を行っているという回答もあった。「支援体制」では、保護者から「区別がつきにくい色があるので、図画工作の授業等でおかしな色の使い方があれば教えてほしい」との要望があったため、状況に応じて連絡を取り合っている、という回答もあった。「施設・設備」に関することでは、斜面机（書写台）の提供があげられた。

中学校：「教育方法」に関することでは、板書の時の色使いで、複数の色の識別が困難なため、使用するチョークに気をつける、チョークの色は赤を避ける、赤ペンはラッシュョンペンを使用するといった回答が多くあった。また、座席位置の配慮も多くあげられた。タブレット端末の使用、拡大コピーや拡大文字を用いた資料の提供、テスト用紙の拡大、板書の文字の大きさの配慮などの見えにくさに応じた教材及び情報の提供もあげられた。技能教科での個別の支援と配慮もあげられた。「教育内容」、「支援体制」、「施設・設備」に関する回答はなかった。

2) 聴覚障害

小学校：「教育方法」に関することでは、座席位置の配慮がもっと多くあげられた。次に、FM式補聴器の使用や、担任や指導教員がマイクを使用することで、聞こえにくさに応じた聴覚的な情報の提供も多くあげられた。また、授業では教員はマスクを付けない、英語のリスニングにおいてリップリーディングの指導などで、聞こえにくさに応じた視覚的な情報の提供もあげられた。個別の言葉かけを行うという回答もあった。「支援体制」では、水泳の授業の時に支援員がつくという回答があった。「教育内容」、「施設・設備」に関する回答はなかった。

中学校：「教育方法」に関することでは、FMマイクの使用、座席位置の配慮があげられた。「支援体制」に関することでは、通級指導教室での支援が受けられるように、聴覚特別支援学校に連絡を取るとともに、担任が聴覚特別支援学校の教員から直接指導を受けて、生徒の支援にあたっているという回答があった。「教育内容」、「施設・設備」に関する回答はなかった。

3) 知的障害

小学校：「教育内容」に関することでは、書き取りのお手本を写すのが苦手なので、お手本の型をなぞるようにする、課題を前学年以前の内容に替えるといった回答があった。また、宿題の内容や量の配慮、授業での学習課題を簡易なものに替える、平仮名の定着が遅いため、個別に平仮名プリントに取り組む、少人数指導のコースで学習するなどがあげられた。「教育方法」では、タブレット端末の使用、座席位置の配慮、漢字の読みなどに対する補完的な対応（朝の活動の時間に取り出し）、個別に言葉かけをするなどがあげられた。視覚的情報よりも聴覚的情報のほうが理解しやすい児童に対して、板書等での説明よりも口頭での説明に比重を置いているというケースもあった。「支援体制」では、支援員の巡回対象児として多くの機会に個別の支援をしたり、該当の児童を重点的に支援したり、支援員による授業中の支援について多く回答があった。家庭科や図画工作等で特別な持ち物を要する場合は、保護者に連絡するという回答もあった。「施設・設備」に関する回答はなかった。

中学校：「教育内容」に関することでは、毎日の課題、長期休暇中の課題の内容と量の配慮が

あげられた。「教育方法」では、座席位置の配慮、個別の言葉かけ、耳で聞いて理解しにくい生徒に視覚的に示す（板書等）配慮をしているという回答があった。「支援体制」では、支援員の配置があげられた。「施設・設備」に関する回答はなかった。

4) 肢体不自由

小学校：「教育内容」に関する事では、エレベーターの設置がないため車いすの移動が可能な場所へ学年、学級等固定化をした、エレベーターの近くの教室で学習するといった回答があげられた。装具の着用、体育の授業内容の配慮といった回答もあった。「教育方法」では、片手リコーターの使用、校外活動の際に車いすを利用したという回答があげられた。精神面での励ましという回答もあった。「支援体制」では、移動や道具の出し入れ等、本人ができないことへの介助があげられた。「施設・設備」では、導尿へ対応するためのトイレ内ベッドの設置、職員トイレを本児用に改修、手すりの設置、柄の長い水道の蛇口の設置、段差の改善、教室の配置の配慮などがあげられた。

中学校：回答はなかった。

5) 病弱・身体虚弱

小学校：「教育内容」に関する事では、体育の内容（特に水泳）による配慮があげられた。「教育方法」では、教科、教材で配慮という回答があげられた。「支援体制」では、階段の昇り降りの見届けがあげられた。「施設・設備」では、安全の確保があげられた。

中学校：「教育内容」に関する事では、課題の提出期限や取り組む内容についての個別対応があげられた。「教育方法」の回答はなかった。「支援体制」では、支援員をつけての補食という回答があげられた。「施設・設備」では、日光アレルギーで、外での活動ができない生徒に対して他の生徒が外で活動するときに屋内で学習できる場所を確保しているという回答があげられた。

6) 自閉症

小学校：「教育内容」に関する事では、宿題の量の配慮、授業の中でやりきれない課題があれば家に持ち帰らせ、保護者と相談したうえで続きの作業を依頼するなどの回答があげられた。また、本人と相談して活動を決める、音楽発表会前日に会場へ行き、入場、退場の動きを確認したという回答もあつた。「教育方法」では、学習の流れを事前に伝える、見通しを持って行動できるように、やる内容、順序を板書したり、付箋に書いたりして情報を掲示する、変更がある時は個別にゆっくりした口調で伝える、同じパターンの活動を行う、視覚的な提示、指示は一度にたくさん出さない、全体指導のあと個別に言葉かけをするなどがあげられた。大きな声は出さず、静かに話すなど、声のトーンの配慮もあげられた。また、座席位置の配慮、立ち位置や待っている場所の表示など、明確な目印をつける、手首をつかまないようにする、相手に伝わるように謝れないので、教師が間に入って支援するなどもあげられた。筋緊張低下のため、体育の時に身体を支えるなどの支援をするというケースもあつた。味覚過敏による偏食のため、弁当持参の許可や給食の量の配慮をしているという回答があげられた。「支援体制」では、巡回相談にかける、ケース会議を開くといった回答があげられた。また、支援員による学習の支援、支援員や養護教諭と協力して、個別支援したりクールダウンする場所を確保したり、寄り添つたりしているといった回答もあつた。保護者が参観会以外の時間も参観して良いことにしていくという回答もあつた。「施設・設備」では、クールダウンする場所、部屋（図書室等を利用）の確保、本人の調子によって保健室、特別支援学級で対応、使用できるトイレの配慮などがあげられた。また、教室の配置の配慮、カーテンの取り付け、段ボールのパーティションを席の

周りに置くなどの回答もあった。また、感覚過敏（暑さ対策）のために扇風機の利用という回答もあった。

中学校：「教育内容」に関することでは、本人が望まない行事への参加の仕方の配慮があげられた。「教育方法」では、座席位置や班編制の配慮、個別にわかりやすく伝えることなどがあげられた。また、修学旅行の際、薬を預かり確実に服用させたというケースもあった。「支援体制」では、その日の様子で固まってしまったり、徘徊したり、しつこく怒り出すこともあるため、保護者と常に連絡を取り、対処しているという回答があった。「施設・設備」に関する回答はなかった。

7) 学習障害

小学校：「教育内容」に関することでは、宿題（特に漢字）の内容と量の配慮、通常より大きなマスのノートの使用がもっとも多くあげられた。漢字テストの内容と量の配慮もあげられた。板書してあることをノートに書き写す量を減らす配慮をしているという回答もあった。5年生の割り算の筆算ができないときに3年生の割り算に戻って指導をした、その児童の課題を別刷りし、自主勉という方法をとって継続的に行ったというケースもあった。また、漢字の偏と旁を違う色で書いて説明したり、一画ずつ色をつけて表示したりして、文字の形を見分けることができるようになっているという取り組みもあった。「教育方法」では、テストの読み上げ、口頭による指導だけでなく、わかりやすい板書（文字の大きさ、色）、理解を助けるメモの提示等による情報の掲示、拡大読書器の利用、指示は短く明確にするなど、本人の能力に合わせた情報を提供しているという回答が多くあった。また、タブレット端末やD A I S Y教科書の使用、個の実態に合った使いやすい漢字ドリルの使用、デジタル教材の活用などもあげられた。視覚に訴える教材を用いて具体的に指導するということもあげられた。座席の配慮、漢字の読みなどに対する補完的な対応（朝の活動の時間に取り出し）、授業中の指示や宿題の指示を細かい手順を示して伝えるなど、活動内容を分かりやすく説明して安心して参加できるようにするというケースもあげられた。「支援体制」では、支援員による学習の支援がもっと多くあげられた。保護者とスクールカウンセラーとの面談を定期的に行うということもあげられた。また、校内全体でユニバーサルデザインの考え方で授業を行うという回答もあった。「施設・設備」に関する回答はなかった。

中学校：「教育内容」に関することでは、課題の提出期限や取り組む内容について個別対応するということがあげられた。「教育方法」では、タブレット端末の使用やD A I S Y教科書を使った授業を受ける準備、拡大教科書の使用などがあげられた。また、個別の言葉かけ、国語、数学、英語の取り出し授業という回答もあった。「支援体制」では、支援員の配置があげられた。少人数の学校なので全生徒に説明して、理解を得る準備をしているという回答もあった。また、巡回相談を行い、生徒への課題の出し方や扱い方、生徒へのアドバイスなどの配慮を、相談員、保護者から担任へお願いされ、継続して取り組んでいるというケースもあった。「施設・設備」に関する回答はなかった。

8) 注意欠陥多動性障害

小学校：「教育内容」に関することでは、宿題の量の軽減や他の児童と異なる取り組み方の指導、個別の学習課題の提供などがあがった。また、授業の中でやりきれない課題があれば、家に持ち帰らせ、保護者と相談したうえで、続きの作業を依頼するというケースもあげられた。「教育方法」では、予定の変更や学習内容は、口頭による指導だけでなく、黒板に文字で書いたり

メモ等による情報の掲示をしたりして知らせる、やる内容の順序を始める前に話をする、めあてカードを作り、できたらシールを与える、指示は簡潔に、一度に多くを言わない、個別に言葉かけをするなど、学習の予定や進め方を分かりやすい方法で知らせておくことや、それを確認できるようにすることで、心理的不安を取り除くとともに、周囲の状況を判断できるようにするといった回答が多くあった。トークン表や意思カードの利用など、適切な人間関係を構築するため、集団におけるコミュニケーションについての配慮についてもあげられた。また、座席位置の配慮、周りから刺激を受けにくいところにする、クラス全体を落ち着いた雰囲気にする、すっきりした環境を作る、取り出し学習を行うという回答もあった。拡大読書器の利用、デジタル教材の活用、できるだけ視覚に訴える物、具体物を用意して説明する、身辺の整理整頓の手順や場所を絵や写真等ではっきり分かるようにするというケースもあげられた。「支援体制」では、支援員による学習の支援、校内全体でユニバーサルデザインの考え方で授業を行うという回答があった。集団登校ができるようになるまで、保護者の車での通学を認める、病院との連携を取るため、週1回本児の表れを項目に沿って記入し、保護者に渡すといった家庭との連絡も行っていた。「施設・設備」では、児童が興奮した時は、その場から離れて別室でクールダウンをさせる、個別学習や情緒安定のための別室での指導など、注意集中が難しいことや衝動的に行動してしまうこと、落ち着きを取り戻す場所が必要なこと等を考慮した施設・設備の整備があげられた。使用できるトイレの配慮もあげられた。

中学校：「教育内容」、「支援体制」、「施設・設備」に関する回答はなかった。「教育方法」では、座席位置の配慮、指示の出し方の工夫などがあげられた。

9) 情緒障害

小学校：「教育内容」に関するところでは、宿題の量の配慮があげられた。「教育方法」では、座席位置の配慮、指示の個別対応、見通しが持てる言葉かけ、具体的で行動に結びつけやすい指示をするなどがあげられた。対人関係において、場や相手についての具体的な説明と本人の気持ちの受容、教員と話すことができないときはホワイトボードに伝えたいことを書く、集団生活における常識的なマナーやルール等が未獲得な児童に対して、指示を単純かつ具体的にするように配慮したり、その場の状況や友達の思いなどを伝えるようにしたりしているといった回答もあった。「支援体制」では、校内全体でユニバーサルデザインの考え方で授業を行う、支援員がつく、授業中だけでなく、休み時間にも見守る教師の体制をつくるなどの回答があった。家庭との連絡を取っている、心の相談員がついているという回答もあった。抜毛症の児童への配慮で、帽子をかぶること、それに対する周りの児童への指導も行っているという回答もあった。「施設・設備」では、個別学習やクールダウンのための場所、部屋等を設けているという回答が多くあった。着席できないときは、教室の後方に居場所を作る、クールダウンする部屋に本人のペースで教室と行き来しているという回答もあった。教室の配置の配慮やカーテンの取り付けなどもあがっていた。また、他人に見られるのが怖い児童のため、保健室にカーテンで仕切りを作って、安心できるようにしたというケースもあった。

中学校：「教育内容」、「施設・設備」に関する回答はなかった。「教育方法」では、座席位置の配慮、個別の言葉かけ、取り出し授業などがあげられた。「支援体制」では、支援員の配置、適応指導教室での支援があげられた。また、別室で支援員をつけて生活をしているという回答もあった。スクールカウンセラーによるカウンセリングの実施という回答もあった。

10) 言語障害

小学校：「教育内容」に関することでは、書き取りのマスを大きくするという回答があった。

「教育方法」、「支援体制」、「施設・設備」に関する回答はなかった。

中学校：「教育内容」に関することでは、テスト問題の漢字に振り仮名を振っているという回答があった。「教育方法」では、授業では読み方を音声で確認するという回答があった。「支援体制」、「施設・設備」に関する回答はなかった。

4. 相談があつたが提供に至らなかつた個別の配慮

これまでに保護者から相談があつたが、提供に至らなかつた個別の配慮について、その内容と提供に至らなかつた理由を、障害種別に自由記述で回答を求めた。小学校では16の回答があつた。その内訳は、「視覚障害」が1校、「知的障害」が5校、「自閉症」が1校、「自閉症と情緒障害」が1校、「学習障害」が5校、「注意欠陥多動性障害」が1校、「その他」が1校であつた。中学校では回答のあつた学校はなかつた。

小学校で回答のあつた内容は以下のようなものである。

視覚障害：タブレット端末を学校で用意してほしいという医療機関の要望があつたが、予算がつかず、他の子どもたちへの説明も困難で、理解を得るのが難しいと判断したため提供に至らなかつた。

知的障害：個別に取り出して授業をしてほしいという要望があつたが、通常の学級では教師の人数、場所、時間等を考慮しても無理がある。個に応じた学習内容の提供や支援をしてほしいという要望があつたが、通常の学級という集団の中では、一人の担任が毎時間十分な学習内容や支援を保証できないのが現状である。支援員をつけてほしいという要望があつたが、個別につけることはできない。国語と算数は取り出しをしてほしいという要望があつたが、学校の現状を見ると、本児1人を取り出すための教員等がいない。

自閉症：巡回相談で、定期的にスクールカウンセラーからソーシャルスキルトレーニングを受けると良い、とアドバイスをもらったのでやってほしいという要望があつたが、スクールカウンセラーの勤務が月1回程度なので、児童や保護者からの相談が多く、定期的な実施は難しい。

自閉症・情緒障害：1対1で、休み時間も見てほしいという要望があつた。支援員が1人配置されているが、その他の児童にもついて支援する必要もあるため、人的に対応できない。

学習障害：個別に取り出して授業をしてほしいという要望があつたが、通常の学級では教師の人数、場所、時間等を考慮しても無理がある。授業内容を理解できない児童に支援員をつけてほしいという要望があつたが、通常学級24学級に支援員が3人と十分でないため、支援員を必要とする児童につけることができないことが多い。宿題を家でしっかりとやらせられないので、学校でやらせてほしいという要望があつた。短期間試みたが休み時間だけではやりきれなかつた。また、休み時間がないことで本人も不安定になり、学校生活に支障が出てきた。タブレット端末を使用してほしいという要望があつたが、設備の対応ができない、使いこなせる教員がない。読み書き障害で学校の授業でDAISYやタブレット端末を使用してほしいという要望があつたが、DAISY導入については、市の教育委員会に検討してもらうよう要請中（本校だけが始めるのではなく市としてどうするか決まってから導入予定）である。タブレット端末はまだ児童が1人で使いこなせない、まだ通常の学習方法でも理解できると思われる時があるので、家庭学習のみ使用にした。周囲の児童への説明や活用法についても検討しているところ

ろである。

注意欠陥多動性障害：取り出しによる指導教科の増加（週5時間、算数で実施）をしてほしいという要望があったが、現在の教員数では対応できない。

その他：てんかん発作が起きるかもしれない、水泳の授業の際にもう1人教員をつけてほしいという要望があったが、教員数、時間割から判断して、その時間に配置できる教員がいなかった。

5. 合理的配慮を提供するうえでの課題

通常の学級に在籍する児童生徒に対し、保護者からの相談があり合理的配慮を提供していくにあたって、課題となることについて自由記述で回答を求めた。回答は「教職員等の人的資源」「施設・設備」「予算」「児童生徒・保護者への対応」「合意形成」「教員の負担」「教員の専門性」「一斉授業での兼ね合い」「その他」の9つに分類することができた。

このうち、小・中学校ともにもっとも多かったのが、「教職員等の人的資源」であり、小学校35校（72.9%）、中学校11校（42.3%）で課題としてあげられた。次いで、小学校では「施設・設備」22校（45.8%）、「予算」20校（41.7%）、「合意形成」17校（35.4%）であった。一方、中学校で2番目に多くあげられた課題は「児童生徒・保護者への対応」10校（38.5%）であり、次いで「合意形成」5校（19.2%）であった（表3）。

表3 合理的配慮を提供するうえでの課題

課題	小学校	中学校
教職員等の人的資源	35校（72.9%）	11校（42.3%）
施設・設備	22校（45.8%）	3校（11.5%）
予算	20校（41.7%）	2校（7.7%）
児童生徒・保護者への対応	16校（33.3%）	10校（38.5%）
合意形成	17校（35.4%）	5校（19.2%）
教員の負担	13校（27.1%）	3校（11.5%）
教員の専門性	8校（16.7%）	4校（15.4%）
一斉授業での兼ね合い	7校（14.6%）	3校（11.5%）
その他	2校（4.2%）	1校（3.8%）

それぞれの項目についての主な内容は、以下のようなものであった。「教職員等の人的資源」に関しては、小学校では、日常生活の介助や学習面を支援する人材の確保ができない、取り出しによる個別指導をしたいが人員不足である、個別の支援の要望があっても24学級に3人の支援員では十分とはいえない、個別の支援が必要な児童が数名いる場合、担任一人では対応しきれないことがある、少人数指導やTTなど複数の指導者が必要である、などがあげられた。中学校では、個別に対応すべき配慮の要望があった時に職員がつけないときがある、合理的配慮を提供するための教員・支援員の確保ができない、などがあげられた。

「施設・設備」に関しては、小学校では、テストの読み上げなど個別の対応や取り出し指導をするための教室の不足、クールダウン用の部屋や静かに落ち着いて学習できる部屋の確保、タブレット端末やテレビなどの教育機器が整っていないこと、それらの機器の管理の必要性、肢体不自由の児童が今後入学を希望してきた場合、スロープなどの施設面での改修など、どこまで設備を整えられるかなどがあげられた。中学校では、別室で学習や指導をする場合の場所

の確保、施設環境の整備や改善などであった。

「予算」に関しては、小学校では、施設・設備の改善、教育環境の整備、教材・教具を活用するための予算確保、予算の不足があげられた。中学校では、環境を整える合理的配慮が必要になった時の予算確保などがあった。

「児童生徒、保護者への対応」は、さらに「説明」「合理的配慮の提供ができない場合」「本人・保護者の抵抗」に分類することができた。「説明」に関しては、小学校では、合理的配慮に対する、本人、周りの児童、保護者の理解を得るためにどのように説明をしたら良いのか、特別扱いと誤解されてしまうことがないように、どのような支援をするか、十分に話し合ってから支援を始める必要があるなどがあった。中学校では、合理的配慮に対する周りの生徒、保護者の理解を得ることなどがあった。「合理的配慮の提供ができない場合」に関しては、小学校では、保護者の相談に対してすべては対応できること、要望通りに配慮することが必ずしも適切でない場合、保護者に理解してもらうこと、提供が困難な場合の保護者対応などがあげられた。中学校では、提供の可否を説明していくうえで、配慮が十分行えない、行えなかった時の保護者への説明があった。「本人・保護者の抵抗」に関しては、小学校では、高学年になると本人が周りの子と違う対応を取ることに抵抗を感じるようになり、支援を望まない場合がある、保護者に子どもの困り感の理解が得られず、合意形成に至らない、保護者が特別な配慮に強い抵抗があるなどがあった。中学校では、本人の抵抗感、思春期を迎えて中学生は自分だけ特別扱いされることを嫌がる傾向にある、支援の提供を促進しようと丁寧に説明しても、保護者の理解が乏しいために話が進められないなどであった。

「合意形成」に関することは、さらに「折り合いの付け方」「校内での理解」「認知度の低さ」に分類することができた。「折り合いの付け方」に関しては、小学校では、表れとしてはあるが、診断名のついていない児童への合理的配慮について、保護者の要望にどれだけ応えていけばいいのか、保護者と病院との連携、保護者からの要望が、その子の成長や育ちのために妥当なのか、どう判断したら良いのか、負担になりすぎない範囲の線引き、合理的配慮の捉え方が保護者と学校で一致できるかどうかの不安（視点の違い、他児童への影響等）があった。中学校では、保護者からの要望に対してどこまで提供できるか、学校ごと違いが出てくることも問題ではないかなどがあげられた。「校内での理解」に関しては、小学校では、合理的配慮に対する学校職員の共通理解と協力が必要、個別指導によって学級から取り出すことへの共通理解がとりきれていない、職員間の理念の浸透、情報共有の不足、タブレット端末を扱うことに対する理解の温度差があるなどがあった。中学校では、職員間の共通理解、相談の内容を担任と周りの教員が正しく理解するための時間の確保、全教科全教員にまで伝えることなどがあった。「認知度の低さ」に関しては、小学校では、合理的配慮に対する理解が保護者も教職員も十分でない、要望の前段階としての保護者への情報提供の仕方、保護者から合理的配慮を求めてくることはなく、巡回相談や教育相談の中で学校側から提案することが多く、本人や保護者が周りの児童と違うことを受け入れるかがポイントとなる、障害者差別解消法を保護者が知らず、相談が少ないなどがあげられた。中学校では、どのような配慮が合理的配慮なのか難しいなどであった。

「教員の負担」に関しては、小学校では、該当児童への対応のために、他の児童への対応が手薄になってしまう、教員の更なる多忙化、限界がある、小規模校では担任一人が抱える分掌が多く大変である、タブレット端末など支援のための準備に必要な時間の確保、勤務時間の増

加などがあげられた。中学校では、配慮を続けるための時間の確保、時間の不足などであった。

「教員の専門性」に関しては、小学校では、障害の状態に応じた専門性を有する教員等の配置、障害に応じた指導方法を助言する専門家の確保、教員の合理的配慮の認知及び理解の低さ、保護者からの要望に応じて実践していくうえでの知識や技能の不足、専門性がないので、対応に苦慮しているなどがあった。中学校では、障害に応じた配慮の方法、効果的な配慮、配慮の必要性の見極め、指導に当たる教員側のスキルの向上などであった。

「一斉授業での兼ね合い」に関するることは、小学校では、個別に対応する際の他の児童の指導をどうするか、合理的配慮を提供していくに当たり、全体の授業の進度が遅れてしまう、1学級の児童の多さ、柔軟な教育課程の編成が求められているが、他の児童との関係を考慮すると双方に良い策が難しいなどがあった。中学校では、一斉授業の時に筆談や読み上げができるかどうか、他の生徒とのかかわりの中で特別な配慮をすることの難しさ、通常の学級で困難さを抱えている生徒が多すぎて対応しきれないなどがあった。

「その他」の回答は、小学校では、合意形成を図っていく際の基準（学校として、教育委員会として）がない、学校だけでなく市としての対応を決めることなどがあがった。中学校では、合理的配慮の説明を、専門家を交えて行うことがベストだと思うが、その日程、時間、打ち合わせ、調整など難しい場合があるなどであった。

6. 合理的配慮の相談機関

合理的配慮を提供するにあたって相談をする機関があるか質問をしたところ、「相談していない」と回答したのは小学校3校（6.3%）、中学校2校（7.7%）であった。相談している学校の相談機関は、小学校では、「巡回相談員」がもっとも多く35校（72.9%）、次いで「教育委員会」が34校（70.8%）、「専門家チーム」13校（27.1%）、「特別支援学校」10校（20.8%）、「その他」が9校（18.8%）であった。「その他」としては、医療機関や担当医、発達支援センター、児童発達支援事業所、児童相談所、家庭児童相談室、通級指導教室担当教員、スクールソーシャルワーカー、スクールカウンセラーなどがあげられた。

中学校では、「教育委員会」と「巡回相談員」がもっと多く、いずれも19校（73.1%）であり、次いで「専門家チーム」7校（26.9%）、「特別支援学校」4校（15.4%）、「その他」2校（7.7%）であった。「その他」としては、スクールカウンセラーがあげられた。

7. 合理的配慮に関するその他の意見

上記の質問項目以外で合理的配慮についての考えを自由記述で回答を求めたところ、以下のような意見が寄せられた。

合理的配慮があった方がその子が活かされると思われる児童が何人かいるが、実際には医療につながっていなかったり、診断名がなかったりするのが現状であり、特性に合わせて配慮をしている児童が複数いる。保護者の相談の前に、担任が支援の必要性を見取り、取り組むことが多い。保護者からの要望がなくても配慮の必要な子どもに対しては、保護者、校内の関係者と話し合いながら、配慮をしていくこうとしているが、配慮の必要な子は多く、手が回らない。教育現場では、それぞれの児童の特性に合わせて配慮をして教育活動をしてきたが、法律として施行されることを踏まえ、今後さらに細やかな配慮に努めていきたいなどの回答があった。合理的配慮については3年前から市でも話題にしており、当時の担当が教職員に説明をしてい

る。それに対して合理的配慮とは、何をどのようにすることなのかについての勉強、研修が十分でなく、まだまだ合理的配慮について理解は広がっていないという回答もあった。合理的配慮について、日常、気軽に相談できる機関があると良い。合理的配慮について、今のところ断片的な情報しか入ってきていないので、法的に義務づけられるということで、県や市の教育委員会からしっかりと説明が早く欲しいなどの回答もあった。また、特別な支援を要する児童が増加しており、ソーシャルスキルを学ぶ場を必要としているが、通級指導教室の定員と市の規約から、満足な状態ではない。医療機関でソーシャルスキルトレーニングを行う場が増えよう、関係機関からも要望してほしいということもあげられた。特別支援教育に関する理解が、学校によって差がある、通常の学級では教員数が足らず十分な対応ができないという回答もあった。

IV. 考察

1. 障害者差別解消法に関する教員の認知度

本研究では「障害者差別解消法」の施行を約半年後に控えた前年の10月に調査を実施したが、校内の特別支援教育推進の中心的な役割を担う特別支援教育コーディネーターでさえも、来年度（平成28年4月1日）より、合理的配慮の提供が法的に義務づけられるということを十分認識できていないことが明らかになった。特に中学校の認知度が低く、約3分の1の特別支援教育コーディネーターが「知らなかった」と回答している。さらに、特別支援教育コーディネーターと同様、小学校に比べ中学校の一般の教員の認知度が低く、中学校の約4分の3の特別支援教育コーディネーターは自校の「ほとんどの教員が知らない」と答えており、その関心の低さが明らかにされた。

障害者差別解消法の施行にあたっては、政府が策定する「障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針（以下、基本方針と略す）」を踏まえ、各省庁等が所管する事業分野の対応指針を定めることとなっていた。対応指針は、地方公共団体が対応要領の策定の際に参考にすることが考えられることから、学校法人等だけでなく、すべての教育関係者の参考となる内容である（田中、2016）。しかし、基本方針が閣議決定されたのは平成27年2月24日であり、文部科学大臣により「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針（以下、対応指針と略す）」が告示されたのは、「障害者差別解消法」の施行の約5か月前の平成27年11月9日である。参議院会議録情報（第183回国会 内閣委員会 第13号 平成25年6月18日）によると、政府の基本方針はおそらく平成25年度内にとりまとめられ、それから1年以内にガイドライン（対応要領、対応指針）が作成され、障害者差別解消法の施行までに1年程かけて法律の周知徹底がはかられる予定であった。こうした予定がかなり後にずれ込んだため、本研究で調査を実施した時期には、まだ文部科学省の対応指針も示されていなかった。したがって、特別支援教育コーディネーターや一般教員による障害者差別解消法の認知度の低さを、一概に教員や学校、市町・県の教育委員会の責任に帰することは適切ではないであろう。

一方で、大久保ら（2016）は中学校教員に対する調査結果から、「教師の知識や経験、特別支援教育に関する専門性が、生徒のニーズに対する感受性を高め、配慮の実施率の高さにつながっていると考えられた。特に教師の研修経験が、生徒に対する配慮の実施に影響しているという知見は重要である」と指摘している。今後は教員、とりわけ校内の特別支援教育の要とな

る特別支援教育コーディネーターが合理的配慮や特別支援教育に関する理解を深めるための取り組みが必要であろう。

2. 校内体制整備の状況

本研究の結果から、必要に応じて校内委員会を開くことや、保護者からの相談や申し出を受け止め、校内で審議するといった校内体制は小学校、中学校どちらにおいても、ほぼすべての学校で整っていることが示唆された。また、ほとんどの学校で個別の教育支援計画や個別の指導計画に合理的配慮を記載し、保護者と共有している現状が認められた。

障害者差別解消法において、合理的配慮の提供にあたっては、本人や保護者からの意思の表明が前提であるため、本研究では合理的配慮を「保護者からの申し出があり、個別に行っていの配慮」として質問した。しかし、実際には多くの学校で、本人や保護者からの意思の表明の有無にかかわらず、個別の配慮が必要だと思われる児童生徒に対して、その教育的ニーズに応じた配慮を行っていることが明らかになった。

一方で、合理的配慮を提供するうえでの課題として、保護者の理解が得られず配慮や支援の提供についての話ができるないケースに教員が困惑していることがわかった。さらに、中学校や小学校高学年になると、児童生徒が思春期にあり、本人が他の生徒との違いを気にして、学校側からの配慮の提供を拒むケースがあることも指摘された。逆に、保護者の要望にどれだけ応えていいのか、保護者からの要望が子どもの成長や育ちのために妥当なのか、負担になりすぎない範囲の線引き、合理的配慮の捉え方が保護者と学校で一致できるかどうかの不安（視点の違い、他児童への影響等）など、保護者の要望に対して判断を悩む教員の姿も認められた。保護者からの要望や本人の意思も尊重しつつ、学校と本人・保護者双方が建設的対話による相互理解を深めるためには、教員のみならず保護者にも障害や特別支援教育、そして合理的配慮についての理解を深める取り組みが不可欠であろう。

3. 現時点では提供されている合理的配慮と提供が困難な合理的配慮

本研究の結果から、現在提供されている合理的配慮は、小学校では「自閉症」「学習障害」「注意欠陥多動性障害」の児童に対するものが多く、それに対して中学校では「視覚障害」「学習障害」「情緒障害」の生徒に対するものが多く、小・中学校における相違が認められた。多くの回答が寄せられた「視覚障害」への合理的配慮は、内容的には色覚異常に対するもののが多かつた。これは、平成15年度から学校の定期健康診断の必須項目から削除されていた色覚検査が、「学校保健安全法施行規則の一部を改正する省令」によって、平成28年4月1日からプライバシーに配慮しながらも、色覚検査が再開されるようになったことによる影響が大きいのではないかと推測される。

ところで、小学校では発達障害のある児童に対する学習面や行動面への個別的な配慮が多くあげられたが、中学校では、自閉症と注意欠陥多動性障害への配慮が減少した。それに対して、学習障害は中学校においても多くの回答がみられた。その内容は大別すると、取り出し授業や支援員の配置などの個別的な対応とタブレット端末の使用やD A I S Y教科書などI C Tの活用に関するものである。一方で、小学校において保護者等から相談があったが提供に至らなかった個別の配慮としても学習障害に対するものがもっと多かつた。その内容は個別に取り出して授業をしてほしい、支援員をつけてほしいという要望とタブレット端末の使用であり、

中学校における回答とほぼ同様のものであった。おそらく、小学校や中学校において学習障害に限らず、学習上の問題を抱える児童生徒に対して学校側がどれだけ取り出し指導などの個別的な支援を行うべきかということと、タブレット端末などのＩＣＴ機器をどのように個別的に活用するかは、今後の合理的配慮を考えるうえで大きな課題といえよう。

4. 合理的配慮を提供するうえでの課題

今後、合理的配慮を提供していくにあたっての課題は、小学校、中学校どちらも「教職員等の人的資源」がもっとも多く、次いで小学校では「施設・設備」「予算」、中学校では「児童生徒・保護者への対応」「合意形成」であった。

個別の支援や配慮を行っていくためにも、学級担任が多くの児童生徒を一斉に指導しなければならず、また、支援を必要としている児童生徒の人数に対して今の支援員の人数では、人手が足りない。人手の確保に関しても、施設・設備の整備に関しても、予算が確保できず対応できないという問題もある。しかし、そのような中でも、校内全体で一貫した考え方（ユニバーサルデザイン）で授業を行ったり、クラス全体で障害を受容できる雰囲気作りをしたり、人手が足りないながらも、支援や配慮を行いやすい環境づくりをしている学校もあった。

また、「自閉症」や「情緒障害」、「注意欠陥多動性障害」の児童のために、図書室や保健室、その他の空き教室など、クールダウンする場所を確保するといった配慮は行われているが、他に「施設・設備」に関するこを行っている学校はほとんどなかった。これも、既存の施設・設備で行える配慮であれば対応できるが、校舎の改修や教育機器等の導入が必要になると、簡単には対応できないということであろう。井上（2015）は、「合理的配慮」の充実を図るうえで、「基礎的環境整備」の充実は欠かせないこと、そのため必要な財源を確保し、国、都道府県、市町村、学校等は、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取り組みとして、「基礎的環境整備」の充実を図っていく必要があると指摘している。逆に、「基礎的環境整備」の状況によって提供される「合理的配慮」は異なるとも述べている。空き教室の不足で、クールダウンする場所の確保もできないという学校もあったが、他の教室は使わず、教室の中でカーテンや段ボールでパーティションを作り、席の周りに置くという対応をしている学校もあった。「合理的配慮」の充実を図るうえで、必要な財源を確保し、「基礎的環境整備」の向上を図っていく必要があるが、同時に「合理的配慮」は、「基礎的環境整備」を基に個別に決定されるものであり、それぞれの学校における「基礎的環境整備」の状況により、提供される「合理的配慮」は異なることを念頭に置き、自校ができる範囲の配慮の方法を考えることが重要である。

文献

- 1) 井上惠嗣（2015）：教育現場における「合理的配慮」の基礎となる「基礎的環境整備」について。教育と医学, 63 (4), 314-321.
- 2) 国立特別支援教育総合研究所（2013）：インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究－具体的な配慮と運用に関する参考事例－。国立特別支援教育総合研究所
- 3) 内閣府（2016）：障害を理由とする差別の解消の推進。内閣府, <http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai.html> (2017年9月1日閲覧).
- 4) 大久保賢一・渡邊健治・岡本啓子・古川恵美（2016）：特別な配慮を必要とする生徒への

中学校における取り組みに関する調査. 畿央大学紀要, 13 (2), 17-42.

- 5) 田中裕一 (2016) :「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針」の基本的な考え方. 特別支援教育, 62, 10-13.
- 6) 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012) : 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告). 文部科学省, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2017年9月1日閲覧).
- 7) 渡邊健治・大久保賢一・岡本啓子・古川恵美 (2015) : 特別な配慮を必要とする児童への小学校における取り組みに関する調査. 畿央大学紀要, 12 (2), 1-22.