

障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応要領と合理的配慮の実践[※]

中山 健^{※※}・古谷 咲 貴^{※※※}・立石 力 斗^{※※※※}

障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律を根拠として、地方公共団体が作成し公表した教育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要領について分析した。令和元年10月に九州地区を中心とする30の自治体を取り上げて対応要領を入手して分析した結果、その形式、条文数、合理的配慮の具体例、懲戒処分、相談窓口について様々なものがあることが明らかとなった。特に合理的配慮の具体例の記載について自治体による違いが認められた。

あわせて特別支援教育センターに相談があった発達障害の事例について合理的配慮の提供の実践を述べた。3名の事例ともに中学校から合理的配慮の提供が開始された。そのうち進学した2名では中学校での合理的配慮が根拠となり、高校の入学試験および高校での学修にも合理的配慮の提供が継続された。権利保障だけでなく進路保障の観点からも合理的配慮の提供が不可欠であることが明らかとなった。

キー・ワード：障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律
障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応要領
合理的配慮 発達障害 根拠のある教育

I はじめに

「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（：法）が平成25年6月に成立し平成28年4月から施行された。法の第六条は、政府の義務として「障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針」（：基本方針）を定めなくてはならないとしている。法の第七条は行政機関等の義務として、障害者の権利利益の侵害を禁止すること、障害者の意思の表明があり負担が過重でないときには、必要かつ合理的な配慮（：合理的配慮）を提供しなければならないとしている。第九条は、第六条の基本方針に即して、第七条につい

て適切に対応するために必要な要領（：対応要領）を定めるものとしている。

法に基づいて平成27年2月に閣議決定された政府の基本方針では、対応要領の位置付けや作成手続きを述べている。対応要領において差別の禁止に係る具体的取組に併せて、相談窓口、職員の研修・啓発の確保等を明記することとしている。さらに対応要領の記載事項には、趣旨、障害を理由とする不当な差別的取扱い及び合理的配慮の基本的な考え方、障害を理由とする不当な差別的取扱い及び合理的配慮の具体例、相談体制の整備、職員への研修・啓発、が考えられるとしている。そして基本方針は、行政機関等に作成した対応要領について公表を義務づけている。

法と基本方針を受けて行政機関等に該当する政府の各省庁は既に対応要領を作成して公表している。また地方公共団体（：自治体）においても対応要領が作成されて既に公表している。

法は障害のある児童生徒が学ぶ学校にも適用される。行政機関等に属する学校は、障害のある児童生徒に義務として合理的配慮を提供しなければ

※ An analysis of Handling Directions for Eliminate Discrimination on the Basis of Disability by local public entities and practices of the provision reasonable accommodations for developmental disabled students

※※ 福岡教育大学特別支援教育センター第二部門

※※※ 福岡市立若久特別支援学校 教諭

※※※※ 福岡市立生の松原特別支援学校 教諭

ならない。一木（2018）は、全国的にみると法の施行及び対応要領作成後においてもなお、学校教育において差別的な事例が生じていると指摘した。また、通常の学級に在籍している障害のある子どもに対して、合理的配慮を提供するために模索する教員の姿も散見されるようになったとも述べている。通常の学級において特別支援教育の対象となりうる障害の中心に発達障害があるだろう。

そこで本研究では、自治体が作成して公表した教育分野における対応要領について分析するとともに、第一筆者が経験した通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒への合理的配慮提供の事例について述べることにする。

Ⅱ 障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応要領の分析

1. 目的

対象とした自治体が作成した教育分野における「障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応要領」について分析し、その特徴や課題について明らかにすることを目的とした。

2. 方法

1) 対象とした自治体

九州各県を中心に西日本の近畿・中国・四国の主な府県・政令市および関東の主な都県・政令市の計30の自治体を対象とした。表1に対象とした自治体を示した。

2) 対応要領の収集

令和元年10月時点に対象自治体のホームページにおいて公表されている教育分野における対応要領を入手した。なお、香川県、奈良県、名古屋市では教育分野に特化した対応要領を設けていなかったため、行政職員全般に向けた対応要領を入手して分析した。

3) 分析方法

入手した対応要領に目を通して次の7点について分析した。

(1) 対応要領の形式について

各自治体の対応要領の形式について分析した。国の行政機関における対応要領は条文形式であるため、条文形式かあるいはその他の形式かを分析した。また、対応要領に加えてマニュアルやハン

ドブック、ガイドライン、リーフレットの有無について確認した。

(2) 対応要領の名称について

各自治体の対応要領の名称について分析した。

(3) 対応要領の頁数について

各自治体の対応要領の頁数について分析した。ほとんどの自治体における対応要領では別紙の形で「…対応要領に係る留意事項」（：留意事項）を定めていた。そこで、対応要領と留意事項を合わせた頁数を分析した。

(4) 対応要領の条文（等）数について

対応要領の条文数について分析した。条文形式をとらない対応要領の場合、その章あるいは見出しの数について分析した。また条文（等）の見出しを参考にしながらその構成について分析した。

(5) 懲戒処分の有無について

(4)における条文の構成に関する分析結果をもとに懲戒処分の有無および懲戒処分に係る条文の文言について分析した。

(6) 合理的配慮の具体例について

留意事項に記述されている合理的配慮の具体例について分析した。「文部科学省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要領」や「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促進に関する対応指針」からの引用または加筆修正の有無、障害種別の具体例の記載、学校教育・スポーツ・芸術など分野別の具体例の記載、入学式・授業全般・登下校など場面別の具体例の記載について分析した。

(7) 相談窓口について

対応要領に記載されている相談窓口の部署とその数について分析した。

3. 結果

表1には、各自治体の教育分野における対応要領の形式、名称、頁数、条文等の数、懲戒処分の有無、合理的配慮の具体例の記載形式、相談窓口数の分析結果について示した。

1) 対応要領の形式について

表1には対応要領の形式を記した。また対応要領に加えてマニュアルを設けている場合にはA、ハンドブックを設けている場合にはB、ガイドラインを設けている場合にはCと表記した。

名古屋を除く全ての自治体において対応要領

は条文の形式で書かれていた。名古屋市のみマニュアル形式で書かれていた。ただし名古屋市のマニュアルは、教育分野に特化したものでなく行政職員全般に向けたマニュアルであった。したがって名古屋市では教育分野に特化した対応要領は定められていなかった。静岡県では対応要領に加えて教育分野における対応に関する「マニュアル」が設けられていた。東京都では対応要綱に加えて教育分野における対応に関する「ハンドブック」が設けられていた。

香川県では行政職員全般に向けた対応に関する「ハンドブック」が設けられていた。

福岡県・熊本県・京都府・横浜市では、対応要領とともにガイドラインを定めていた。特に福岡県と熊本県では、県教育委員会が教育分野におけるガイドラインを定めていた。京都府と横浜市では行政職員全般に向けたガイドラインだった。京都府のガイドラインは法を根拠とした対応要領ではなく、差別を解消することを目的とした府条例を根拠にしたガイドラインであった。

さらに福岡県・熊本県・岡山県・兵庫県では障害を理由とする差別の解消に関する法律関連の情報について、特に合理的配慮の提供など教育分野についての啓発を意図したリーフレットを発行していた。

2) 対応要領の名称について

例えば鹿児島県や愛媛県のように名称のはじめに「〇〇県教育委員会における…」とした自治体もあれば、例えば熊本県や広島県のように名称のうしろに「…〇〇県教育委員会職員対応要領」とした自治体もあった。

また、例えば長崎県、山口県、東京都等の名称にあるように、対象とする範囲が県（都）立学校であることを明示した自治体もあれば明示していない自治体もあった。三重県は法とあわせた条例に基づく対応要領の名称であった。

3) 頁数について

自治体によって設定された1頁の書式が異なるため厳密な比較はできないが、頁数が2頁の自治体から54頁の自治体まで様々であった。

4) 条文等の数について

分析した30自治体中半数弱の12の自治体において6条文で構成された対応要領であった。このうち11の自治体の6条文の見出しは、(1) 目的、

(2) 不当な差別的扱いの禁止、(3) 合理的配慮の提供、(4) 監督者の責務、(5) 相談体制の整備、(6) 研修・啓発（：「6条文」）であった。和歌山県の対応要領は(2) 不当な差別的扱いの禁止に代わりに、(2) 障がいのある人、の見出しを設けて対象となる障害を規定していた。

7の自治体において7条文で構成された対応要領であった。このうち5つの自治体では「6条文」に加えて「懲戒処分」について定めた条文が加わっていた。兵庫県の対応要領は「6条文」に加えて「定義」の条文を設けて、障害者、社会的障壁、障害を理由とする差別、合理的配慮についての定義を定めていた。愛媛県の対応要領は「6条文」に「懲戒処分」を加えた上で、「管理監督者の責務」と「相談体制」を合わせて一条文とし、「対象職員」の条文を設けて対象となる職員の範囲を規定していた。

7の自治体において8条文で構成された対応要領であった。このうち6つの自治体で「6条文」に加えて「定義」の条文を設けていた（：「7条文」）。広島県と愛知県では「7条文」に加えて「懲戒処分」を設けていた。長崎県では「7条文」に加えて、他の多くの自治体では別紙に示している「留意事項」の条文を設けていた。山梨県では「7条文」に加えて「心のバリアフリー責任者」の条文が設けられていた。香川県では「7条文」に加えて「その他」の条文を設けていた。滋賀県では「6条文」に加えて「基本的な考え方」と「見直し等」の条文を設けていた。横浜市では「6条文」のうち「不当な差別的取扱いの禁止」と「合理的配慮の提供」をあわせて一条文とし、その上で「定義等」「見直し」「委任」の条文を設けていた。

福岡県の対応要領は10条文で構成され、「7条文」に加えて、「分野別の留意点」「合理的配慮の留意点」「懲戒処分」を設けていた。京都府の対応要領は12条文で構成され、「6条文」に加えて、「不要な差別的取扱いの基本的考え方」「正当な理由の判断の視点」「合理的配慮の基本的な考え方」「過重な負担の基本的な考え方」「不当な差別的取扱い及び合理的配慮の具体例」「懲戒処分」の条文を設けていた。

大阪府の対応要領は、「趣旨」「留意事項」「懲戒処分等」「相談体制の整備」「研修・啓発」の5条文で構成されていた。名古屋市の対応要領は、

条文形式ではなく行政職員全般に向けたマニュアル形式であった。それは「総論」「障害を理由とする差別」「市民からの相談」「研修・啓発」「附則」の5章で構成されていた。

5) 懲戒処分の有無について

30の自治体のうち12の自治体の対応要領において懲戒処分について定めた条文があった。残る18の自治体では懲戒処分の条文がなかった。この懲戒処分の有無は3)で示した条文数の多寡にかかわりがなかった。すなわち少ない条文の対応要領でも「懲戒処分」を定めた自治体もあれば、条文を多く設けていても「懲戒処分」を定めていない自治体もあった。懲戒処分の条文があった全ての自治体における懲戒処分の条文の文言は、「…合理的配慮を提供しなかった場合には…懲戒処分に付されることがある。」というものであった。この文言は懲戒処分に付されることもあれば、付されないこともあることを示している。

6) 合理的配慮の具体例の記述について

対応要領の留意事項として示された合理的配慮の具体例について、「文部科学省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要領」における具体例(表1中:1)を引用あるいは加筆修正した自治体が4つあった。それに加えて場面別に具体例を示した(表1中:1の加筆修正+5)自治体が3つあった。また、それに加えて障害種別に具体例を示した(表1中:1+3)自治体が1つあった。

「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促進に関する対応指針」における具体例(表1中:2)を引用あるいは加筆修正した自治体が6つあった。また、それに加えて障害種別の具体例と分野別の具体例を示した(表1中:2+3+4)自治体が1つあった。

1と2の具体例を合わせた上で加筆修正を加えた自治体が8つあった。加えて分野別の具体例を示した(表1中:1・2の加筆修正+4)自治体が1つあった。

障害種別の具体例を示した(表1中:3)自治体が1つあった。加えて場面別の具体例を示した自治体(表1中:3+5)が4つあった。京都府では条例に基づいたガイドラインの形式で、障害種別・分野別・場面別の具体例(表1中:3+4+5)を示していた。

静岡県の対応要領では、国と文部科学省が示した合理的配慮を紹介する形で具体例を示していた。

7) 相談窓口数について

各自治体の対応要領において相談窓口が明記されている場合、その窓口数を表1に示した。相談窓口数が1つのみの自治体は14であった。明確な相談窓口を複数置いた自治体は8つあった。窓口数は2つから6つであった。相談窓口が明記されている場合、その多くの窓口は各自治体の教育委員会であった。

相談窓口を学校内、あるいは所属ごとや各機関ごとに置いた自治体は6つあった。表1には条文等の文言にあわせて「学校内」「所属ごと」と記した。愛知県は明確な相談窓口を3つ置いた上でさらに各機関に窓口を置くとしていた。

熊本県は対象とした30自治体の中で唯一、専門相談職員を配置していた。

4. 考察

1) 対応要領の形式等について

福岡県、熊本県、静岡県、東京都では教育分野の対応要領に加えて、県教育委員会がガイドラインまたはハンドブックを作成していた。福岡県を例にとれば「学校における教職員一人一人が、障害に対する理解と認識を深めるとともに、障害のある幼児、児童及び生徒に対して適切な指導を行う」(福岡県教育委員会,2016)という主旨の下にガイドラインが作成されていた。これら自治体における差別の解消の推進に向けた前向きで積極的な姿勢の表れと認めることができるだろう。

2) 対応要領の頁数と合理的配慮の具体例の記述について

頁数の多さが直ちに自治体の姿勢を示すとは言えないが、そこに自治体の姿勢を垣間見ることができるだろう。分析の結果条文(等)数には自治体間に大きな違いがなかったことから、対応要領の頁数の違いは留意事項に記された不当な差別的取扱いの基本的な考え方、不当な差別的取扱いの具体例、合理的配慮の基本的な考え方、合理的配慮の具体例、の記述の厚さによるところが大きいと考えられる。特に合理的配慮の具体例については、文部科学省が示したものを引用あるいは加筆修正したにとどまるものから、障害種別、分野別、

表1 各自治体の教育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要領の分析結果（令和元年10月現在）

自治体名	教育分野における対応要領の名称	形式	頁数	条文(等)数	懲戒	具体例	相談窓口数
1 福岡県	障害を理由とする差別の解消の推進に関する教育委員会対応要領	条文+C	29	10	あり	2+3+4	6
2 熊本県	障がいによる理由とする差別の解消の推進に関する熊本県教育委員会職員対応要領について(通知)	条文+C	14	6	なし	1+3	1
3 鹿児島県	鹿児島県教育委員会における障害を理由とする差別の解消に関する職員対応要領	条文	8	6	なし	1・2の加筆修正	2
4 大分県	障害を理由とする差別の解消に関する大分県教育委員会職員対応要領	条文	7	6	なし	1・2の加筆修正	1
5 長崎県	障害を理由とする差別の解消の推進に関する長崎県立学校教職員対応要領	条文	14	8	なし	2の加筆修正	学校内
6 山口県	山口県立学校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要領	条文	8	6	なし	2の加筆修正	1
7 広島県	障害を理由とする差別の解消の推進に関する広島県教育関係職員対応要領	条文	11	8	あり	1・2の加筆修正	3
8 島根県	島根県立学校における障がいによる理由とする差別の解消の推進に関する対応要領	条文	13	6	なし	2の加筆修正	1
9 鳥取県	鳥取県教育委員会事務局及び県立学校における障がいによる理由とする差別の解消の推進に関する教職員対応要領	条文	11	6	なし	3	1
10 岡山県	岡山県教育委員会における障害を理由とする差別の解消するための職員対応要領	条文	19	6	なし	1・2の加筆修正	所属ごと
11 香川県	障害を理由とする差別の解消の推進に関する職員対応要領※	条文+B	8	8	あり	1の加筆修正+5	1
12 愛媛県	愛媛県教育委員会における障がいによる理由とする差別の解消の推進に関する対応要領	条文	8	7	あり	1・2の加筆修正	所属ごと
13 高知県	高知県障害を理由とする差別の解消の推進に関する県立学校教職員対応要領	条文	10	6	なし	2の引用	学校内
14 兵庫県	県立学校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要領	条文	11	7	なし	2の引用	1
15 京都府	京都府教育委員会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要領	条文+C	4	12	あり	3+4+5	4
16 大阪府	大阪府教育委員会障がいによる理由とする差別の解消の推進に関する職員対応要領	条文	9	5	あり	1の加筆修正+5	3
17 奈良県	奈良県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要領※	条文	9	7	あり	1の引用	2
18 和歌山県	障害を理由とする差別の解消を推進するための和歌山県立学校教職員対応要領	条文	54	6	なし	3+5	学校内
19 滋賀県	滋賀県教育委員会における障害を理由とする差別の解消の推進に関する職員対応要領	条文	21	8	なし	1・2の加筆修正+4	1
20 三重県	障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律及び障がいの有無にかかわらず誰もが共に暮らすしやすい三重づくり条例に基づく職員への対応に関する要領	条文	11	6	なし	1の加筆修正	1
21 名古屋市長官庁	障害を理由とする差別の解消の推進に関する名古屋市長官庁職員対応要領※	マニュアル	32	5	なし	3+5	1
22 愛知県	障害を理由とする差別の解消の推進に関する愛知県立学校教職員対応要領	条文	6	8	あり	1の引用	3及び各機関
23 静岡県	障害を理由とする差別の解消の推進に関する静岡県教育委員会職員対応要領	条文+A	2	7	あり	国と省の紹介	1
24 山梨県	山梨県教育委員会における障害を理由とする差別の解消の推進に関する職員対応要領	条文	7	8	なし	1の加筆修正+5	5
25 新潟県	新潟県教育委員会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要領	条文	6	6	なし	1の加筆修正	5
26 富山県	障害を理由とする差別の解消の推進に関する富山県教育委員会教職員対応要領	条文	7	7	あり	1・2の加筆修正	1
27 福井県	障害を理由とする差別の解消の推進に関する福井県教育委員会職員対応要領	条文	8	7	あり	1・2の加筆修正	3
28 横浜市長官庁	障害を理由とする差別の解消の推進に関する横浜市長官庁教職員対応要領	条文+C	5	8	なし	2の加筆修正	所属ごと
29 神奈川県	神奈川県教育委員会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要領	条文	9	7	あり	1・2の加筆修正	1
30 東京都	都立学校における障害を理由とする差別の解消の推進に関する要領	条文+B	3	6	なし	3+5	1

注1 ※の自治体については教育分野に特化した対応要領が定められていなかったため、行政職員向けの対応要領を分析対象とした

注2 形式におけるA:「マニュアル」、B:「ハンドブック」、C:「ガイドライン」

注3 具体例における1:「文部科学省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要領」における具体例の引用

2:「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」における具体例の引用

3: 障害者権利条約の具体例

4: 分野別(学校教育分野・スポーツ分野・芸術分野等)の具体例

5: 場面別の具体例

場面別というように詳細に記述したものであった。自治体の力の入れ方に違いが認められた。

3) 罰則処分について

分析の結果、対応要領に罰則処分を定めた自治体と定めていない自治体に分かれた。本研究で分析した3分の1の自治体では罰則を設けていたが、残る3分の2の自治体では罰則がなかった。また、罰則がある自治体の条文においても必ず罰が科されるか不透明な文言であった。対応要領において不当な差別的取り扱いの具体例や合理的配慮の具体例を示しているのであれば、どのような場合は罰則の対象に当たり、どのような場合には罰則の対象に当たらないかも示す必要があるだろう。罰則が法の運用にどのような影響を与えるか見通せないが議論の余地が残される点である。今後の動向が注目される。

4) 相談窓口について

相談窓口について、法は相談体制を整えるように義務付けているため、どの自治体の対応要領にも相談窓口が明確に定められていた。相談窓口となる部署が明記されている自治体の多くは、県の教育委員会であったことから、保護者や当事者から心理的に遠い距離にあるといえよう。その点からどこまで実効的な窓口となりえるか疑問の余地がある。一方、相談窓口を各学校や各所属毎に置くとする自治体もあった。これらは保護者や当事者から心理的に近い距離にあるため相談しやすい窓口と考えることができる。しかし、各学校や所属に委ねていることから、それぞれの場所で明

確な相談窓口として十分に機能を果たせるか疑問の余地がある。また、心理的に近い距離にあるからこそ、相談しにくかったり、プライバシーへの配慮が必要となる場合がある。その点について十分な周知や体制づくりがなされているかを各自治体は把握に努める必要があるのではないかと。さらに、相談窓口として果たすべき役割や業務等について研修等の機会を設ける必要があるだろう。熊本県のように専門性のある相談員を配置することも検討されるべきである。

Ⅲ 発達障害のある児童生徒への合理的配慮の実践

1. 発達障害のある児童生徒への合理的配慮の具体例について

平成19年に特別支援教育がスタートし、通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症のある児童生徒が特別支援教育の対象となった。文部科学省はそれまでの「LD、ADHD、高機能自閉症」を「発達障害」の表記に改めた。かつて「軽度発達障害」の表記もあったが、「目に見えない障害」のために気づかれにくく、理解されにくいことから彼らの生きづらさは「軽度」ではなくむしろ「重度」であるとの議論があり、現在では「軽度」が削除されて「発達障害」と表記されるようになった。

法の制定と施行により行政機関等における発達障害者への合理的配慮の提供も義務となった。Ⅱにおいて分析した対応要領においても発達障害を

表2 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における発達障害を想定した合理的配慮の具体例

発達障害を想定した合理的配慮の具体例
○読み・書き等に困難のある児童生徒等のために、授業や試験でのタブレット端末等のICT機器使用を許可したり、筆記に代えて口頭試問による学習評価を行ったりすること。
○発達障害等のため、人前での発表が困難な児童生徒等に対し、代替措置としてレポートを課したり、発表を録画したもので学習評価を行ったりすること。
○学校生活全般において、適切な対人関係の形成に困難がある児童生徒等のために、能動的な学習活動などにおいてグループを編成する時には、事前に伝えたり、場合によっては本人の意向を確認したりすること。また、こだわりのある児童生徒等のために、話し合いや発表などの場面において、意思を伝えることに時間を要する場合があることを考慮して、時間を十分に確保したり個別に対応したりすること。

想定した合理的配慮の具体例が示されている（表2）。表2をみると、読み書きに困難のある児童生徒等のためにICT機器の使用を認めたり筆記に代えて口頭試問を認めたり、人前で発表することが苦手な児童生徒等のために代替措置としてレポートや録画を認めたりするといった例があることがわかる。また、対人関係が苦手な児童生徒等への対応の例があることがわかる。

しかしながら、発達障害が特別支援教育の対象となつて間もないことや、上述のように目に見えない障害であることから、発達障害のある児童生徒への合理的配慮の提供には十分な実践が積み重なっているとは言えない。そこで第一筆者が経験した発達障害のある児童生徒の事例について述べることにする。

2. 特別支援教育センターの相談事例における合理的配慮の実践

本学特別支援教育センターに相談があった発達障害のある生徒について所属する学校から合理的配慮を提供のあった、あきと君、はるき君、さとし君（いずれも仮名）の三事例について述べる。

1) あきと君の実践

(1) 来談

あきと君は来談当時公立中学校に通う中学2年生であった。あきと君の困り感は、漢字を書くことに困難があること、何事にも取り組むのに時間がかかること、コミュニケーションがうまくとれないこと、不適応・不登校傾向にあることであった。

保護者のねがいは、法の施行を機に中学校に合理的配慮の決定と提供を依頼したい、中学校及び在住市にある特別支援教育に関する相談センターへ相談を重ねてきたがなかなか取り組みに進展が認められない、とのことだった。

(2) 来談時の助言内容

中学2年生というあきと君の年齢から考えて、できないことをできるようにする支援よりもむしろできないことをどのようにカバーするかの支援が求められた。

そこで主訴にある漢字が書けないことについては、語句を問う問題について平仮名で回答した場合でも正しければ正答とする、選択肢から選んで回答する問題に調整する、書かなくても口頭で回

答する方法があることを紹介した。取り組みに時間がかかることについては、板書をノートに写すのではなくタブレットで撮影する、そのためにタブレットの使用を許可する、定期試験等では時間延長を認める、そのために別室受験を許可するという対応があることを紹介した。

提出物については、提出期限について配慮する、提出物に重要度を設けて全ての提出を義務付けないようにする、教科間で打ち合わせて提出期限が同一日とならないようにする、という対応を紹介した。

保護者から働きかけて中学校及び相談センターに対応を促すべきだろうと助言した。

(3) ケース会議の開催

あきと君の相談の数日後、在住市の特別支援教育の関する相談センターから来談時の助言内容について問い合わせがあった。そこで上述した内容を確認に助言したことを述べた。そうしたところ、あきと君の中学校、相談センター、保護者、大学教員が集まってケース会議を開きたいとの依頼を受けた。

ケース会議では、相談センター長が進行役を務めて、①中学校でのあきと君の実態と対応の現状説明、②あきと君および保護者からの合理的配慮を求める意思の表明、③大学教員からの合理的配慮として考えられる内容の説明、④協議、の順に進められた。

第一筆者からは③に加えて、あきと君は特別支援教育の対象となる生徒であること、合理的配慮の提供が必要なこと、法的にそれが義務化されていること、合理的配慮の内容を個別的教育支援計画・個別の指導計画に明記した上で組織的・継続的な支援に取り組むことを中学校に求めた。それが高校入試での合理的配慮のある受験に結びつく可能性があることを述べた。

(4) ケース会議後の合理的配慮の決定

数日後再度中学校と保護者との話し合いがもたれた。その結果、次のような中学校での合理的配慮が決定されて取り組まれた。それは、①全教科について漢字でなく平仮名での回答を認める。もし漢字が誤字でも平仮名での回答がありそれが正答なら正答と認める、②国語では漢字の書き取りテストを免除にする。漢字以外の設問で満点となるよう配点を調整した試験にする、③平仮名・片

仮名の字形の許容範囲を広くする、④提出物については、あきと君の担任教諭が全教科の〆切日を把握し、〆切日の延長も含めてあきと君の相談に応じる、というものだった。

(5) 高校受験時の合理的配慮の決定

中学校での合理的配慮の決定と提供の実績から、高校の入学試験時にも合理的配慮が認められた。あきと君は単位制の高校を志望した。

① 入学試験時の合理的配慮の申請

入学試験時の合理的配慮の内容として申請したのは次のようなものであった。

ア 国語では漢字テストを免除してほしい、あるいは選択肢を用意した形式の問題にしてほしい。

イ 作文では字形や表記を採点対象とはせずに内容について評価してほしい。

ウ 面接ではあらかじめ想定問答を記したプリントの携帯を認めてほしい。口頭で回答できない時、その質問の答えがプリントにあれば、その箇所を提示することで回答させてほしい。

② 入学試験前の協議と合理的配慮の決定

あきと君本人、保護者、中学校、志望校の特別支援教育コーディネーターとで協議が行われた。その結果、上記イ、ウの合理的配慮が決定した。

(6) 高校合格と修学の様子

合理的配慮のある入学試験を受けた結果、あきと君は見事合格を果たした。高校1年生の1学期はほぼ無欠席であった。高校でも中学校時と同様の合理的配慮が日常の授業や定期試験においても認められた。1学期の6月に高校の特別支援教育コーディネーター、ホームルーム担任、教頭が来談した。今後のあきと君の学修について相談を受けて助言した。

あきと君は全国規模の協会が主催する簿記検定試験と情報処理検定試験において、中学校時と同様の合理的配慮を受けて1級を取得することができた。別の全国規模の簿記検定試験では代筆受験により2級を取得することができた。

大学受験については、書字障害と場面緘黙に関する合理的配慮による試験を申請して小論文についてはパソコン入力による回答が認められた。面接試験では紙面による質問に対してパソコン入力による回答が認められて受験準備中である。

保護者によれば、これまでに受けてきた合理的配慮が根拠となり、次の合理的配慮に繋がっているとのことであり、中学校における合理的配慮の決定と実施がどれ程大きな力になるか、その重みを感じていると述べている。

2) はるき君の実践

(1) 来談

はるき君は来談当時公立中学校に通う中学1年生であった。小学6年時に受けたWISC検査に知能の遅れは認められなかった。中学1年生の1学期に来談した。はるき君の困り感や文字の読み書きに困難があること、そのために学習に遅れがあること、であった。学校での実態やWISC検査の結果からLD（学習障害）の可能性が高いこと、中学校の学習では合理的配慮の提供を求める必要があること、などを説明した。保護者ははるき君に発達障害の疑いがあることに戸惑うとともに、合理的配慮を受けることをきっかけにいじめに遭うことを恐れたため合理的配慮提供の実現には至らなかった。

保護者の依頼を受けてはるき君が通う中学校宛に所見を書いた文書を送付した。そこには、はるき君はLD（学習障害）の可能性が高いこと、はるき君を通常の学級における特別支援教育の対象とすること、効果的な支援方法について検討すること、保護者が心配するいじめが生じないように支持的な学校風土や学級経営を構築すること、について依頼した。

その後、はるき君が自身の困難の理由について知りたいと思うようになり、医療機関を受診してLD（学習障害）の診断と本人への告知が行われた。

中学1年生の冬に再度来談した。時期的に合理的配慮の決定と提供を開始する正念場であることをはるき君に伝えて、合理的配慮を受けながらの学習を求めるか否かの決断を迫った。はるき君は「(合理的配慮を受けながら)少しでも勉強が分かるようになりたい」と応えた。

(2) 臨床サービスの開始

中学2年生からはるき君の臨床サービスを開始した。2つの指導内容を設けた。1つめは治療教育的アプローチとしてPass Reading Enhancement Program (Das, 1999) を実施す

ることであった。これは、同じ中学生の読み書きに困難のある生徒と共同学習の形で進めた（立石・西尾・中山,2018）。2つめは機能代替アプローチとしてiPadを活用することであった。これには2つの活動を設定した。①読み上げ機能や書き込み機能のあるアプリの操作方法を学ぶこと、②iPadで撮影した中学校の授業の板書の写真を提示しながら一週間の学習について報告すること、であった。

中学2年生の4月に新ためてはるき君が通う中学校宛に文書を送付した。そこには、春休みに実施したDN-CASの検査所見、中学校への依頼として、①はるき君を特別支援教育の対象とすること、②効果的な支援方法の検討、③ICT機器の活用の検討、④大学での指導への理解と協力、を述べた。①では個別の教育支援計画と個別の教育計画の作成と実行、および合理的配慮の提供の必要性を述べた。法が施行されて合理的配慮の提供が義務化されたことも書き添えた。②では検査結果や実態に基づきはるき君の特性を踏まえた支援方法について述べた。③でははるき君が家庭で使用しているiPadを学校で使用できるように許可してほしい旨を述べた。これはすでに平成25年に文部科学省へ報告された「障害のある児童生徒の教材の充実」において提言されていることも書き添えた。また、iPadを活用した多様な学び方を認めてもらうことも述べた。④では一週間の学習について板書の写真を活用した報告する活動を大学で行うため中学校におけるiPadの使用が欠かせないことを述べて理解と協力を求めた。

（3）中学校における合理的配慮の決定

上記の文書をもとに保護者が中学校と数回にわたり話し合いをもった結果、合理的配慮として、①印刷物に読み仮名をつけること、②iPadの利用、が決定された。

①では授業での配布プリントや定期試験の問題用紙などに読み仮名付きのものを用意するというものであった。実際には、ワープロ等で読み仮名がついたプリント等が用意された授業もあれば、他の生徒と同じものに担当教員が手書きで書き込まれた授業もあった。

②ではiPadの目的外の使用や盗難等のトラブルを避けるために、管理は職員室で行われることとなった。はるき君は登校時に職員室にiPadを

預け、一時間ごとに授業を担当する教員がはるき君のiPadを教室に運び授業が始まる時にはるき君にiPadを渡す。授業が終わると教員ははるき君からiPadを受け取り職員室に戻った。下校時にはるき君は職員室でiPadを受け取り帰宅した。

大学で使い方を指導し、iPadではるき君が使用したアプリは「Snapttype Pro」と「タッチ&リード」であった。「SnapType Pro」は画像に書き込みができるアプリである。授業で配布されたプリント等を撮影し、その画像に書き込むことで字を書くことに困難があってもタイプ入力を行うことで、候補となる漢字から該当の漢字を選択することができる。「タッチ&リード」は読み上げ機能のあるアプリである。授業で配布されたプリント等を撮影し、その画像のテキスト部分について範囲を指定して読み上げさせることができる。縦書きおよび横書きのテキストに対応している。また、日本語および英語のテキストにも対応して読み上げることができる。

（4）はるき君のiPad活用の様子

写真1は中学校の社会科の授業において、はるき君が配布されたプリントを「Snap Type Pro」を使って撮影する様子を示したものである。写真2はプリントの画像にタイプ入力で書き込む様子である。SnapType Proで入力したのちに、紙のプリントにも入力した漢字を視写して書き込む様子が見られた。このように効果的にiPadを活用するはるき君の様子があった。教科担当の教員の中には紙媒体での提出ではなく、SnapType Proで書き込んだファイルをメール送付して提出することを認めてくれた。はるき君は教室の中でき自然にiPadを使用しており、iPadの使用することで周囲の生徒から注目を浴びたり、はるき君だけずるいといった指摘を受ける様子もなかった。

写真3は社会科の授業終了直後に板書を撮影する様子である。休み時間となってもはるき君のiPadについて関心が集まる様子でもなかった。写真4は理科の授業でiPadを活用している様子である。はるき君は、物質を加熱して変化する実験の様子をiPadで録画していた。録画した動画を実験を振り返るために活用していた。

家庭でもはるき君はiPadをフルに活用した。タッチ&リードを使って様々な教科書や資料集



写真1 配布プリントをiPadで撮影するはるき君



写真3 授業後に板書を撮影する様子



写真2 アプリを使って入力する様子



写真4 理科の実験の様子を録画する

を読み上げさせて学習に役立てた。

(5) 高校入試での合理的配慮

中学校での取り組みをもとに高校受験の際に合理的配慮の申請が行われた。申請の内容は国語における試験時間の延長、別室受験、試験問題に読み仮名を付ける、の3点だった。志望する高校で検討された結果、試験問題に読み仮名を付けることは認められなかったが、帰国子女と同様の扱いで受験することとなった。そのため別室での25分の試験延長が認められた。読み仮名については試験問題とは別紙の漢字読み仮名表の使用が認められた。

このような合理的配慮のもと受験した結果、はるき君は志望校に見事合格を果たした。

(6) 高校での学修の様子

高校入学後も写真1から4にあったようにiPadの使用が認められた。しかし、はるき君が

活用したのは社会など限られた教科のみであった。次第にiPadを必要としなくなった。高校1年時の終わりには全ての教科の学習でiPadを必要としなくなった。高校2年時には、国語と英語を苦手教科としてはいるが、クラスで一位・二位を争う成績を修めている。

3) さとし君の実践

(1) 来談

さとし君は来談当時公立小学校に通う5年生の男の子だった。さとし君は漢字を書くことに困り感があった。通級指導教室を利用していた。小学校3年時のWISC検査の結果に知能の遅れは認められなかった。

DN-CASを実施してさとし君が通う小学校宛に所見を書いた文書を送付した。そこには、6年生になる春休みに実施したDN-CASの検査所見、

小学校への依頼として①合理的配慮の決定と提供，②個別の教育支援計画と指導計画の策定と実行，③中学校への引き継ぎ，を述べた。①では表2に示した合理的配慮の具体例を示しつつデジカメやタブレットなどのICT機器を用いてさとし君の書くことの苦手をカバーする支援について依頼した。③では小学6年であることをふまえ中学校への確実な引き継ぎを依頼した。

(2) 依頼文書に基づいた話し合い

文書をもとに小学校で保護者と校長との話し合いが行われた。校長からは，①のICT機器の使用については市教育委員会が認めてないためできない，③の中学校への引き継ぎについては中学校に向けて小学校を踏み台にされては困るという趣旨の発言があった。結果として小学校ではさとし君への合理的配慮の提供は行われなかった。

(3) 中学進学と臨床サービスの開始

小学校では合理的配慮の提供を受けることはできなかったが，中学校ではペーパーテストなどを受ける機会が格段に増えることから，保護者の合理的配慮への希望がかなり強くなった。合理的配慮を受けるために医師の診断を受けるべく夏休みに医療機関を予約した。

中学1年からさとし君への臨床サービスを開始した。指導は漢字についてその成り立ちや意味に触れながら書き方を覚える指導と，アルファベットをつづるアプリを用いた英単語の指導を行なった。英単語の指導では，毎回3単語を指導し，アプリを用いて英単語を3回繰り返し綴る，指を使って英単語を空書する，綴りの覚え方を自分で考える，身体を使ってアルファベットを表しながら綴る，という方法で指導した。指導効果を検討するために指導した英単語について習得を測るテストを実施した。テストは再生テストと再認テストの2つの方法で実施した。再生テストは何の手がかりもなく鉛筆で英単語を書くというものであった。再認テストは3つの選択肢から選ぶというものであった。選択肢には正答の他に，意味の似た単語，つづりが似た単語の2つを用意した。テストはアプリによる指導後に1回，その翌週に1回，翌々週に1回というように繰り返し実施した。

表3には1学期に指導した30単語のテスト結果を再生と再認に分けて示した。再認テストのの

べ正答率は約95%であったのに対して再生テストののべ正答率は約40%であった。その差は約50%もあることが明らかとなった。

(4) 中学校における合理的配慮の決定

1学期の指導結果を踏まえて，中学校および受診予定の医師宛に報告書を作成した。表3の結果を示した上で，英単語テストの正答率の違いからさとし君が書くことに著しい困難があるLDである可能性が極めて高いこと，書くことの困難に対する特別な教育的支援が必要なこと，合理的配慮の提供が必須なこと，小学生の頃から書くことの困難を訴えていたことから英語のみでなく漢字の書字についても合理的配慮の提供が必要となることを述べた。夏休みに医療機関を受診した結果，さとし君は限局性学習症（書字障害）の診断を受けた。

2学期の始業式後に中学校で校長，教頭，学年主任，担任および保護者と話し合いが持たれた。保護者は話し合いに医師による診断書と筆者が記した報告書を持参して，書字に関する合理的配慮の提供を依頼した。

話し合いの結果，次のような合理的配慮が決定した。

①全ての教科において選択問題等にするなどさとし君に不利益がないように配慮する。

②定期考査等は，まず同じ試験を受け，その後合理的配慮のある試験を追試して理解度を測る。成績には合理的配慮のある試験の結果を反映させる。

③国語以外の漢字問題において平仮名あるいは誤字があっても理解しているようなら正答とする。

④技術家庭のパソコン授業ではローマ字表を用意する，ひらがな入力にも対応する，などの配慮を行う。

⑤クラスメイトへのカミングアウト等については保護者および本人の意思を尊重して，慎重に行う。

⑥関わる全ての教科の教員で情報を共有して配慮内容を伝える。

⑦高校受験の際には，中学から高校への合理的配慮の内容をしっかりと伝えるようにする。

数日後中学校から筆者に依頼があり，さとし君の合理的配慮の内容について助言した。あわせて

表3 さとし君のアプリケーションによる指導後に行った英単語の復習課題の結果

再 認 テ ス ト				再 生 テ ス ト			
単語	試行回数	正答数	正答率	単語	試行回数	正答数	正答率
1 good	3	3	100%	1 good	4	4	100%
2 call	3	3	100%	18 math	3	3	100%
4 red	3	3	100%	19 study	3	3	100%
5 pen	3	3	100%	20 day	3	3	100%
7 thank	3	3	100%	21 music	2	2	100%
8 try	3	3	100%	22 play	2	2	100%
9 picture	3	3	100%	23 practice	2	2	100%
11 read	3	3	100%	24 piano	2	2	100%
12 store	3	3	100%	25 sing	2	2	100%
13 friend	3	3	100%	16 name	3	2	67%
15 meet	3	3	100%	17 like	3	2	67%
16 name	3	3	100%	4 red	6	3	50%
17 like	3	3	100%	15 meet	4	2	50%
18 math	3	3	100%	8 try	5	2	40%
19 study	3	3	100%	5 pen	6	2	33%
20 day	3	3	100%	11 read	4	1	25%
21 music	2	2	100%	12 store	4	1	25%
22 play	2	2	100%	7 thank	5	1	20%
23 practice	2	2	100%	10 park	5	1	20%
24 piano	2	2	100%	2 call	6	1	17%
25 sing	2	2	100%	3 club	6	0	0%
26 write	1	1	100%	6 show	5	0	0%
27 know	1	1	100%	9 picture	5	0	0%
28 visit	1	1	100%	13 friend	4	0	0%
29 school	1	1	100%	14 teacher	4	0	0%
30 want	1	1	100%	26 write	1	0	0%
3 club	4	3	75%	27 know	1	0	0%
10 park	4	3	75%	28 visit	1	0	0%
14 teacher	4	3	75%	29 school	1	0	0%
6 show	5	3	60%	30 want	1	0	0%
計	80	75	94%	計	103	41	40%

さとし君が学校で授業を受けている様子を観察した。中学校にはさとし君について個別的教育支援計画・個別の指導計画を作成するように依頼した。中学校に問われているのはさとし君への支援だけでなく、中学校における授業改善や授業のユニバーサルデザイン化であることを説明した。あわせて中学校での発達障害の支援事例の論文資料（樋口，2017）を提供した。この時、小学校へ送付した依頼文書が中学校へ引き継がれていなかったことが明らかになった。当時の依頼文書を提供したところ、中学校の校長はじめ担任らは初めて目を通したと話していた。

このようにしてさとし君への合理的配慮の提供が始まり、保護者は安心した様子でさとし君の中学校生活を見守っている。

3. 三事例の考察

あきと君、はるき君の事例は、中学校の教育活動において合理的配慮の提供が行われたという実績から高校受験での合理的配慮の提供に結びついた事例である。2事例とも志望校に合格して希望する進路を実現することができた。合理的配慮は発達障害のある児童生徒にとって権利利益であることは言うまでもないが、日常の教育活動におい

て合理的配慮の提供がなければ、当然高校受験での合理的配慮の提供は実現しない。権利保障の観点からはもちろんだが進路保障の観点からも、一人一人のニーズに合わせた中学校での合理的配慮の提供が不可欠である。

はるき君の事例では、中学校でiPadの使用が認められて読み書きの支援に最大限に活用することができた。そして高校でも引き続き使用が認められたものの、次第に使用する必要がなくなった。このようにICT機器の利用は、個人差があるだろうが決して永久的なものではないだろう。はるき君の事例は、こうした支援機器を利用することによって読み書きの能力が伸びる可能性を示唆している。ICT機器を使えば子どもがそれに頼りきりになり、ずっと読み書きの能力がつかないのではないかという危惧を聞くことがあるが、はるき君の事例はそのような危惧を払拭する例と言えるだろう。

さとし君の事例では、ICT機器の利用を合理的配慮の内容として提案したが、教育委員会が認めていないと言う小学校長の発言により実現に至らなかった。教育委員会が認めているかいないかの真偽は不明だが、教育委員会、管理職、担任の意向次第で合理的配慮の内容が左右することがあってはならない。また、文部科学省やIでみたように各自治体が具体例として表2のようにICTの活用に触れているにも関わらず、教育現場でその支援が否定されるということはあってはならない。合理的配慮の提供は、組織的・計画的に行なわれる必要がある。このような理由から合理的配慮の内容は、個別的教育支援計画に記載されるべきである。必要に応じて個別の指導計画にも記載されるべきである。そして見直しをしながら継続的に提供されなければならない。

惠羅(2007)は、支援する側が自らの経験則や直感あるいは先輩や権威ある者の(根拠なき)言説に依拠するのではなく、客観的な情報をもとに確かな理論的根拠を主軸とした支援計画を作成することが求められているとして、根拠のある教育実践(Evidence-Based PracticeあるいはEvidence-Based Intervention)の重要性について指摘している。さとし君の事例では、英単語の習得を測るテストについて再認テストと再生テストの成績に大きな違いがあることを根拠

(Evidence)として合理的配慮の提供を求めることができた。このように根拠を念頭においた合理的配慮の提供が求められるだろう。

IV おわりに

平成29年の内閣府の調査(2017)によると、対応要領を作成済みの都道府県は95.7%で指定都市は100%であった。残り4.3%にあたる2都道府県も平成29年度中の作成を予定していた。この調査通りであれば、現在全ての都道府県・指定都市で対応要領は作成済みである。この調査は行政職員全般に向けた対応要領の作成状況であったが、それに準じて教育分野における対応要領の作成も進んでいると考えられる。本研究の結果は、対象となった30自治体中27自治体において教育分野における対応要領が作成されていることが明らかとなった。また、対応要領の形式、条文、頁数、合理的配慮の具体例、相談窓口など様々な形で作成されていることが明らかとなった。

表2で見たように対応要領には発達障害のある児童生徒を念頭にした合理的配慮の具体例が示されていた。その中にはICT機器の利用も含まれていた。はるき君の事例では、実際に中学校でiPadを使用することができた。平成23年に文部科学省に報告された「教育の情報化ビジョン」(文部科学省, 2011)では、一章分をさいて特別支援教育における情報通信技術の活用について述べている。そこでは、発達障害のある子どもたちについて情報機器に強く興味関心を示す者がいること、こうした子どもたちに学習意欲を引き出したり注意集中を高めたりすることにICT機器を活用することが考えられる、と指摘している。また、特別支援学校の取組みの実績・成果を踏まえつつ、今後の小学校・中学校における利用が期待されるとも述べている。本論文のはるき君のような実践が今後とも期待される。さらに平成25年に報告された「障害のある児童生徒の教材の充実について」(文部科学省, 2013)では、発達障害のある児童生徒が使用する教材等の整備充実に触れ、特にICTを活用した教材や支援機器の効果的な活用が求められる、と述べている。さらに自宅で使用している支援機器の使用を学校でも活用できるようにするために、家庭と学校が連携することを求めている。はるき君の例では、自宅使用の私

物iPadの使用が学校との連携によって認められた。このように発達障害のある児童生徒の合理的配慮の提供及びICTの活用環境は整ってきていると言える。今後一層の取組みが求められる。

V 謝辞

本研究の執筆について快くご承諾を頂きました、あきと君、はると君、さとし君の保護者の皆様に心から感謝を申し上げます。

VI 文献

※各自治体の対応要領については表1を参照されたい。

- 1) Das, J.P. (1999) Pass Reading Enhancement Program. Edmonton: Development Disabilities Centre, University of Alberta, Canada.
- 2) 恵羅修吉 (2007) 根拠に基づく教育実践と心理学. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 第13巻, 7-12.
- 3) 樋口陽子 (2017) 発達障害の子どもの中学進学: 中学校での支援の実態—北九州市の取り組みから—. 教育と医学, 第65巻, 第2号, 30-39.
- 4) 一木玲子 (2018) 検証 障害者差別解消法 学校教育への障害者差別解消法の影響. ノーマライゼーション 障害者の福祉, 第38巻 通巻439号, 36-37.
- 5) 内閣府 (2013) 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律.
- 6) 内閣府 (2015) 障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針.
- 7) 内閣府 (2017) 地方公共団体における対応要領の策定状況.
- 8) 文部科学省 (2011) 教育の情報化ビジョン〜21世紀にふさわしい学びと学校の創造を目指して〜.
- 9) 文部科学省 (2013) 障害のある児童生徒の教材の充実について.
- 10) 文部科学省 (2015) 文部科学省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要領.
- 11) 文部科学省 (2015) 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.
- 12) 立石力斗・西尾彩伽・中山健 (2018) 読み書きに困難のある生徒を対象にしたPREPによる共同学習の検討. 福岡教育大学教育総合研究所附属特別支援教育センター研究紀要, 第10号, 1-16.