

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（平成 25 年法律第 65 号：以下「法」と略記する）」が制定され、合理的配慮の提供が行政機関等において義務化された。このため、公立学校においても合理的配慮の提供が義務づけられた。合理的配慮とは、2006 年に採択された「障害者の権利に関する条約（以下条約と略記する）」に規定された概念で、障害の有無に関わらず全ての人に平等な権利と自由を保障するために、生活上の特定の場面で必要な変更及び調整を行うことを意味している。さらに、合理的配慮は、本人の生活の質の向上に資するだけでなく、周囲と比して均衡を失したり、提供する側にとって過度の負担を要求されなかったりするものであることも定義されている。これらを踏まえた上で、今回制定された法においては、本人から意思表示があったときに提供されると示されている。

我が国の学校教育においては、法の制定に先んじて、2006 年より特別支援教育が制度化され、障害のある児童・生徒の学習を促進するための様々な配慮が提供されてきた。これらの配慮は、診断のある児童・生徒にとどまらず、担任が指導上気になる児童・生徒に対しても、小学校を中心とした学校現場において提供されてきた。さらに、指導上気になる児童・生徒に対し配慮を提供しようとする考え方は、「発達的な障害の有無に関わらず、配慮や支援の多少が違うだけで、どの子も皆配慮や支援を必要としている」⁽¹⁾と読みかえられ実践が進んだ。一方、高等学校においては、特別支援教育の体制整備の遅れとともに、障害のある生徒に対する特別な対応の提供の遅れが指摘されることが多かった。例えば、内野と高橋(2006)⁽¹³⁾は、2004 年に神奈川県内すべての高等学校に質問紙調査を行い、単位・進級・卒業認定などについて特別な対応はなされておらず、教員の障害に対する理解や専門性も不足していることを明らかにした。また、小方(2018)⁽⁷⁾は、2013 年と 2014 年に行った高等学校の特別支援教育コーディネーター（以下コーディネーターと略記）を対象とした調査から、内野と高橋（2006）⁽¹³⁾が調査を行った 10 年後においても、特別支援教育についての理解が浸透しているとはいえない状況を示した。さらに、同じ調査の中で生徒の指導支援に関して、何とか対応しようとする教員がいる一方で「できないことは怠けである」といった考えの教員もあり、教員個人の考えによって対応が異なるという現状を明らかにした。

また、高等学校は義務教育ではなく、入学にあたって入学試験が行われる。そのため、学校間で生徒の学力差があり、実態も異なっている。文部科学省が 2009 年に公表した調査において、高等学校の課程別・学科別で支援を必要とする生徒の在籍数に違いがあることが示された⁽¹²⁾。さらに、藤原・河村(2015)⁽²⁾は卒業生の進路実態をもとに、高等学校を「進学校」、「進路多様校」、「非進学校」の 3 つに分けた分析を報告しているが、「非進学校」の生徒においては、特に課題が大きいことを述べている。このように、高等学校においては生徒の実態がさまざまであり、合理的配慮の提供についても学校ごとに考慮すべき点が異なることが考えられる。

このような中で、高等学校の教員からは、内野と高橋(2006)⁽¹³⁾が指摘する、困難さを本人の責任であるとする考え方とともに、生徒自身が配慮を提供されることを好まない、他の生徒が不公平感を感じる

といった合理的配慮提供に関する生徒側の否定的な感情に教師が考えをめぐらせた声を聞くことがあった。

現在、通級指導教室の導入など、高等学校の合理的配慮提供を取り巻く環境は変化の時を迎えている。これらの背景から、高等学校において、教師と生徒の合理的配慮に関する意識を丁寧に確認する必要があると感じた。特に、「非進学校」においては、学習上困難さがあり、合理的配慮を必要とする生徒が多く在籍しているため、問題の一端が明確に示されていると考えた。本研究は、「非進学校」高等学校における、学校における合理的配慮に関する生徒と教師の意識調査を通して、合理的配慮提供の推進と特別支援教育の体制整備に関わる知見を得ることを目的とする。

II. 方 法

1. 対 象

目的に示したように、藤原・河村（2015）⁽²⁾のいう「非進学校」の中で、組織的な対応が実施されていると考えられる学校を対象として選択した。組織的な対応に関する選択の視点として、文部科学省または都道府県指定の特別支援教育の研究推進校となった学校であることを基準とした。このような視点から選択された調査対象者は、西日本にある A 高等学校（全日制 総合学科）1 校の生徒と教師であった。そのうち、調査実施日の欠席を除く生徒と教師に質問紙を配布し回答を得た。本調査は、単独校の在籍生徒を対象とした悉皆調査であるため、情報の秘匿性を担保するよう回答者の属性を要約して示す。生徒の学年別の回収数は、70～120 名（回収率 87.5～94.5%）であり、性別は男子 20～44 名（回収率 86.9～96.5%）、女子 50～76 名（回収率 87.2～94.3%）であった。また、教師の回収数は 36 名（回収率 100%）であった。

2. 手続き

質問紙は、日本学生支援機構(2014)⁽⁶⁾、滝吉・五十嵐（2015）⁽¹¹⁾、岡田(2016)⁽⁸⁾を参考にして作成した。なお、質問紙の作成について、A 高等学校の特別支援教育コーディネーターから助言を得た。

質問紙は、調査責任者が A 高等学校に持参し、実施後郵送で返送を依頼した。実施時期は 201x 年 12 月から翌年 201x+1 年 2 月であった。

質問紙は、A4 版上質紙に横向きで片面印刷し、表紙に研究意図の説明と研究協力の意思確認、性別の記載欄を設定した。また、最終ページには、回答の見直しと回答もれの確認項目を加えた。学校における合理的配慮に関する質問については、生徒用・教師用ともに同一の設問とし、合理的配慮を必要とする状況の例示と提供される合理的配慮(表 1 参照)を示し、回答するようにした。なお、A 校特別支援教育コーディネーターからの助言により、設問にはすべてふりがなをつけた。なお、分析はすべて Microsoft Excel for Office 365 と HAD15.0⁽¹⁰⁾を使用した。

1) 生徒を対象とした調査

生徒用の質問紙については、自分の合理的配慮の要求度を回答する場合と友達が合理的配慮を受ける

場合の不公平感を回答する場合との2部から構成した。本稿においては、自分が合理的配慮を受ける場合の要求度については自分配慮、友達が配慮を受ける場合の不公平感については友達配慮と略記することとする。

回答は、自分配慮も友達配慮も6件法で回答するようにしたが、選択肢が異なっていた。すなわち、自分配慮の設問では、(1=すごくさせて欲しい、2=させてほしい、3=まあさせて欲しい、4=あまりさせて欲しくない、5=させて欲しくない、6=必要ない)であり、友達配慮の設問では、(1=まったくかまわない、2=かまわない、3=まあ、かまわない、4=ちょっとずるいと思う、5=ずるいと思う、6=すごくずるいと思う)であった。さらに、自分配慮の設問には例示された状況に自分が該当するかどうか回答するようにした。なお、調査の実施場面は、各担任の裁量とした。

2) 教師を対象とした調査

教師用の質問紙についても、6件法で回答を求めた(1=現在実施している、2=実施していないが、実施できる、3=どちらかというと実施できる、4=どちらかというと実施できない、5=実施できない、6=実施すべきではない)。教師用の質問紙は、特別支援教育コーディネーターを通じて配布し実施した。

3. 倫理的配慮

調査の実施に際し、校長に質問紙を示し内容の確認を依頼するとともに、研究趣旨の説明を行い実施の許可を得た。実際の個々の学級における調査実施の適否は学級担任の裁量とし、生徒に不利益が及ぶと判断された場合は、実施しないことができると申し合わせた。さらに、質問紙の表紙に調査の趣旨及び参加の任意性について記述し、調査協力できる場合はチェックによって参加意思を示し回答するようにした。また、調査に参加しない場合であっても不利益はないことを明記した。

Ⅲ 結 果

空欄のある回答をのぞいた有効回収率は、教師用質問紙100%であった。教師からの回収率が100%であったのは、A高等学校においても合理的配慮提供についてどのようにするのか、教師間での課題となっており教師側の関心が高かったためである。また、生徒用質問紙については、自分配慮と友達配慮とに分けて集計し、回収率はそれぞれ自分配慮63.3%、友達配慮91.0%であった。このように分けて集計した理由は、それぞれの設問が自分の合理的配慮の要求度と友達への合理的配慮提供の不公平感という別の内容を取り扱っているとともに、自分配慮の必要な状況の例示に該当しないと回答した者のうち、合理的支援の要求度についても回答しなかった場合があり、この部分に空欄がある全ての回答を無効とした場合、損失が多くなったためである。

表1に項目毎の平均と中央値、分散を示す。なお、今後の各項目の表記については、表1の括弧内に示した呼称で記す

表 1 質問紙に記載された合理的配慮を必要とする例示と提供される配慮例、及び基本統計量

No.	設 問 一 覧 (授業中困る事→配慮の例)	基本統計量(上段:平均値、中央値 下段:分散)					
		教師		生徒			
				自分配慮		友達配慮	
1	周りに人がいると落ちついてテストが受けられない。→一人だけ別の教室でテストを受ける。(別室テスト)	3.92	4.00	4.61	6.00	2.35	2.00
		1.34		1.88		1.49	
2	絵を描いたり、作品を作ったりする事が苦手で、最後までできない。→絵や作品を出さなくてもいい代わりに、レポートなどを出してもいいことにしてもらえる。(作品の代替)	3.78	4.00	4.39	6.00	2.95	3.00
		1.48		1.92		1.61	
3	授業で何をするか分かっていないと、安心して授業に参加できない。→授業の前に、授業でどこを勉強するのか教えてもらったり。授業で使うプリントなどをもらったりする。(授業予告)	2.94	3.00	4.68	6.00	2.28	2.00
		1.15		1.85		1.35	
4	宿題をするのに時間がかかる。→宿題がたくさんあるときは、締め切りを遅れてもかまわないと言ってもらえる。宿題は絶対に出さなければいけない。(締め切り延長)	2.58	2.00	4.03	4.00	3.33	3.00
		1.42		1.99		1.8	
5	家で宿題ができない。→先生と相談して、宿題の計画を立てる。宿題を「いつ」、「どこで」すればよいか予定を書いてもらう。(宿題の計画)	2.69	2.50	4.68	6.00	2.07	2.00
		1.04		1.91		1.31	
6	テストをするのに時間がかかるので、分かっていても時間内にテストが全部できない。→テストの時に、チャイムが鳴っても少しの時間ならテストを続けてもいいと言ってもらう。(試験時間延長)	4.94	5.00	4.68	6.00	3.77	4.00
		1.22		1.83		1.87	
7	授業中、先生や友だちの喋っている話をノートに書くことができない。→授業中、先生や友だちの話を録音しても良いことにしてもらえる。(録音許可)	3.92	4.00	4.88	6.00	3.12	3.00
		1.52		1.77		1.76	
8	先生の話の中で、気になることがあると質問したくてたまらなくなる。→授業中気になったことは、先生の話の途中でも質問させてもらえる。(質問許可)	2.53	2.50	4.52	6.00	2.38	2.00
		1.52		1.86		1.36	
9	グループで話し合いをしたり、考えることが苦手。→みんながグループで話し合っているときに、グループにならなくてもよいことにしてもらえる。(グループ免除)	3.69	3.50	4.65	6.00	3.02	3.00
		1.51		1.83		1.68	
10	話し合いの時には、何を話せばよいのかよくわからない。→話し合いの時に、黙っていてもよいことにしてもらえる。(話し合い免除)	2.53	2.00	4.47	6.00	2.75	3.00
		1.54		1.94		1.5	
11	科目によっては、どんなにがんばっても単位が取れない。→どうしても苦手な科目の単位は、他の科目をよけいにとることで認めてもらえる。必要な単位の数は変わらない。(科目の代替)	4.17	4.00	4.34	6.00	3.49	4.00
		1.54		2.01		1.83	
12	授業中先生や友だちが冗談で言ったことを本気にしてしまう。→冗談を言われたときは、「今のは冗談でした」と説明してもらえる。(冗談の説明)	1.89	2.00	4.85	6.00	2.22	2.00
		1.09		1.74		1.31	
13	欠席した場合、友達に次回授業の準備物や課題を聞くことができない。→欠席したときは、友達に尋ねなくてもいいように、先生が次回の準備物や課題を掲示したりメールしてくれたりする。(欠席時の連絡)	3.00	3.00	4.55	6.00	2.30	2.00
		1.6		1.88		1.4	
14	授業中、急に質問されるとものすごく困る事がある。→急に質問しないようにしてもらう。質問されるときは、いつ質問されるか教えてもらえる。(質問予告)	2.39	2.00	4.70	6.00	2.56	2.00
		0.9		1.81		1.48	
15	黒板を書き写すことができない。→先生や友だちのノートのコピーをもらったり、黒板を写真に撮ったりしてもよいことにしてもらう。(撮影許可)	3.56	3.00	4.41	6.00	2.65	2.00
		1.38		1.94		1.63	
16	クラスみんなで勉強しているとうとうしても分からないことがある。→放課後や休み時間に、一人だけ残って勉強を教えてもらえる。(個別学習)	1.72	2.00	4.27	6.00	1.75	1.00
		0.78		1.99		1.06	

1. 生徒の友達配慮と教師の合理的配慮提供に関する意識の比較

生徒の友達配慮に関する不公平感と教師の合理的配慮提供に関わる意識の比較を表 2 に示す。本調査は、6 件法であったため回答の 1～3 を提供に肯定的、4～6 を否定的とし、Fisher の正確確率検定を行った。その結果、試験及び評価を中心とする項目（別室テスト、作品の代替、締め切り延長、試験時間延長、録音許可、科目の代替、冗談説明）において有意差が示され、生徒は教師と比べ肯定的な態度であった。

表 2 合理的配慮の提供に関わる教師と生徒の意識の相違

項目		肯定	否定	項目		肯定	否定
1 別室テスト	教師	38.89	61.11 **	9 グループ免除	教師	50.00	50.00
	生徒	78.76	21.24		生徒	64.00	36.00
2 作品の代替	教師	44.44	55.56 *	10 話し合い免除	教師	77.78	22.22
	生徒	63.61	36.39		生徒	71.33	28.67
3 授業予告	教師	72.22	27.78	11 科目の代替	教師	30.56	69.44 *
	生徒	82.89	17.11		生徒	48.00	52.00
4 締め切り延長	教師	77.78	22.22 **	12 冗談説明	教師	97.22	2.78 *
	生徒	53.47	46.53		生徒	86.67	13.33
5 宿題の計画	教師	88.89	11.11	13 欠席時の連絡	教師	75.00	25.00
	生徒	90.10	9.90		生徒	84.62	15.38
6 試験時間延長	教師	11.11	88.89 **	14 質問予告	教師	88.89	11.11
	生徒	42.43	57.57		生徒	76.59	23.41
7 録音許可	教師	44.44	55.56 *	15 撮影許可	教師	58.33	41.67
	生徒	66.11	33.89		生徒	71.24	28.76
8 質問許可	教師	77.78	22.22	16 個別学習	教師	100.00	0.00
	生徒	82.67	17.33		生徒	94.67	5.33

(* $p < .05$, ** $p < .01$)

(表中の数字は教師、生徒それぞれの人数を母数とする比率%)

2. 生徒の自分自身の配慮の必要性に関する意識について

生徒の自分配慮についての因子分析を行った。因子数は、最小平均偏相関を参考にし、解釈の可能性から 2 因子を設定した。因子負荷量 0.4 以下の削除を計画したが、該当する項目はなかった。第 1 の因子は、「欠席時の連絡」、「冗談の説明」、「グループの免除」、「個別学習」、「科目の代替」、「撮影許可」、「話し合い免除」、「質問予告」、「質問許可」から構成され、「教師の関わりと免除」と命名した。第 2 の因子は「別室テスト」、「授業予告」、「作品の代替」、「試験時間延長」、「録音許可」、「締め切り延長」、「宿題の計画」から構成され、「延長・代替措置」と命名した。

表 3 に、回答した者の属する学年の回答者数を母数とし、2 因子のいずれかに 1 項目以上該当すると回答した者の比率を示す。「配慮が必要な状況に該当しない」と回答した者の割合は、69.1%であった。

「教師の関わりと免除」が必要な状況があると回答した者は 6.8%、「延長・代替措置が必要な状況があると回答した者は 7.1%であった。この割合にはどちらにも必要な場合があると回答したものは含まれていない。どちら必要な場合があると回答した者の割合は 17.0%であった。以上から、いずれかの支援が必要な状況に該当すると回答した者の割合は、30.9%であった。

次に、各因子の平均因子得点と自分配慮の必要性に関する一要因分散分析を行ったが、有意差は認められなかった（「教師の関わりと免除が必要」： $F(3, 201) = 0.585$, $n.s.$ 、「延長・代替措置が必要」： $F(3, 201) = 0.362$, $n.s.$)。

表 3 自分配慮の必要性の該当状況（学年の有効回答率を母数とする百分率表示）

配慮の必要状況	学年			合計
	1年	2年	3年	
該当しない	65.0	72.7	71.8	69.1
教師の関わりと免除が必要	7.3	3.9	8.2	6.8
延長・代替措置が必要	5.1	7.8	9.1	7.1
どちらも必要	22.6	15.6	10.9	17.0
合計	100	100	100	100

(%)

3. 友達が支援を受けることに対する不公平感について

「友達配慮」についても同様に因子分析を行い、3 因子を得た。分析の結果、「撮影許可」、「質問許可」、「録音許可」、「宿題の計画」については、因子負荷量が 0.4 に満たないため削除した。第 1 の因子は、「グループ免除」、「話し合い免除」、「科目の代替」から構成され、「グループ・話し合いの免除」と命名した。第 2 の因子は、「作品代替」、「締め切り延長」、「授業予告」、「試験時間延長」、「別室テスト」、「録音許可」から構成され、「時間・空間的猶予」と命名した。第 3 の因子は、「冗談の説明」、個別学習、「宿題の計画」、「欠席時の連絡」、「質問予告」、「質問許可」から構成され、「教師の関わり」と命名した。

次に、友達配慮の平均因子得点と自分配慮の必要性の該当状況に関して一要因分散分析を行った。その結果、「友達が『時間延長と代替』をうける」ことについては、1%水準で有意差が認められ、多重比較(Bonferroni 法)において、配慮の必要な状況に該当しない者と比較して、どちらも必要とする者は 1%水準で有意に不公平感を感じることを示された(「友だちが『時間延長と代替』をうける」: $F(3, 291) = 5.026, p < .01$)。また、「友達が『関わりの免除』を受ける」ことについても、5%水準で有意差が認められたが、多重比較の結果、項目間の有意差はみられなかった(「友だちが『関わりの免除』をうける」: $F(3, 291) = 2.75, p < .05$)。「友だちが『教師の関わり』をうける」ことについては、有意ではなかった(「友だちが『教師の関わり』をうける」: $F(3, 291) = 1.983, n.s.$)。

IV 考 察

県立 A 高等学校において、学習上の配慮が必要な生徒への合理的配慮提供に関する教師と生徒との意識調査を行った。

その結果、生徒の方が教師と比較して友だちが合理的配慮を受けることについて概ね肯定的な態度であった。次に、生徒自身が教師から合理的配慮を提供される場合、自分が合理的配慮の必要な状況に該当するか否かに関係なく要求度は低かった。一方で、友達が配慮を受ける場合、合理的配慮の必要な状況に該当する者の方が、該当しない者と比較して不公平感が強い場合があることが示された。

1. 合理的配慮提供に関する教師と生徒の友達配慮の比較

合理的配慮に対する教師の意識について、今回調査対象とした A 高等学校の教師は、試験を含む評価

と履修に関する項目と授業中の録音に関する項目を除き、その提供に肯定的な者が半数を超えた。しかし、項目毎の教師と生徒の友達配慮との比較では、16 項目中 7 項目において有意差が示された。その中で、「別室テスト」と「試験時間延長」のテストの実施方法に関する項目と、「科目の代替」において 6 割を超える教師が否定的態度を示した。一方、生徒は教師と比較すると友達配慮に関して肯定的態度の者が多かった。

試験や評価については、公平であることが一般には求められる。しかし、学習障害に代表される学習の困難さを抱える生徒の存在が明らかとなり、2011 年より大学入試センター試験においても所定の書類提出による審査を通して、別室受験や試験時間の延長といった特別措置が認められるようになった。この提出書類には、医師などの診断書とともに、高等学校における合理的配慮の実態を示すことが求められている。そのため、高等学校において合理的配慮の提供があることが生徒の大学入試センター試験における特別措置を保障するのである。芝木と水内(2013)⁽⁹⁾は、2011 年に全国の高等学校の進路担当又はコーディネーターを対象として、大学入試センター試験における特別措置の認知状況を確認している。それによると、半数の教師が特別措置について既知であった。この調査は、特別措置が提供されるようになった当該年度の調査であったものの、調査に回答した者はこれらの情報に第一に触れる職務の教員であった。このことから考えると、本調査実施時においてもすべての教員がこの特別措置について正確に認知している可能性は高いとは考えられない。高等学校において合理的配慮を提供することが、生徒の進路保証の一助となることを周知する必要がある。

試験における合理的配慮の提供を阻害する要因として、友達が配慮を受けることに関して生徒が不公平感を感じることへの教師の気遣いがある。しかし、本調査で確認した限りにおいては、生徒は教師と比較して寛容な者が多かった。このことは、大学入試センター試験における特別措置の詳細とあわせ、高等学校教員に周知し配慮提供を推進する必要があると考えている。

なお、大学入学センター試験は、2020 年度より大学入試共通テストとなる。合理的配慮に関わる詳細は、未定であるが、これまでの経緯及び準備状況から考えて、開始年度においてはこれまでの手続きが踏襲されると考えられる。

2. 生徒の配慮提供に関わる意識について

生徒の合理的配慮提供に関わる意識について、自分配慮（自分への合理的配慮の要求度）については、「教師の関わりと免除」、「延長・代替措置」の 2 因子、友達配慮（友だちが合理的配慮を受けることに関する不公平感）については、「グループ話し合いの免除」、「時間・空間的猶予」、「教師の関わり」の 3 因子がそれぞれ抽出された。自分配慮への該当状況を確認したところ、「教師の関わりと免除」または「延長・代替措置が必要」な状況に該当すると回答した者の割合は、それぞれ 6.8%と 7.1%であった。さらに、そのどちらも必要な状況に該当すると回答した者は、17.0%であり、これらをあわせると 30.9%であった。文部科学省が 2009 年に公表した高等学校進学者全体に対する発達障害等による学習上の困難のある生徒の在籍率の推計値は 2.2%であった⁽¹²⁾。さらに、同じ調査の中で、定時制高等学校や通信

制高等学校においては、困難のある生徒の在籍率が多く、定時制高等学校 14.1%、通信制高等学校 15.7%であったことを示した⁽¹²⁾。今回の調査によってA校で示された数値は、これよりもかなり高い。文部科学省の調査は、中学校教師への質問紙調査によって得られた結果と生徒の卒業後の進路状況の概要から得られた推計値である。生徒に学習における困難さを直接尋ねた今回の調査とは、調査の方法も設問も異なるため直接の比較することはできない。しかしながら、表面的には適応しているものの実際には困難な状況にあり、潜在的に配慮を必要としている生徒の実態が反映されたのではないかと考えている。

次に、自分配慮の要求度に関しては、表 1 に示したように、すべての項目において低かった。調査前の教師への聞き取りでは、本人の実態に関係なく多くの生徒が配慮を要求するのではないかという意見もあったが、これは否定された。

さらに、自分配慮が必要な状態に該当する生徒と該当しない生徒との比較において、自分配慮に関する平均因子得点に有意差は確認されなかった。つまり、学習上の困難さがあった場合でも、本人達が合理的配慮を希望すると断言できるわけではなかったのである。片岡(2015)⁽⁴⁾は、大学生の配慮提供において重視される本人側の要因としてセルフ・アドボカシースキル(以下 SAS と略記)の獲得の重要性を指摘している。SAS とは、当事者が自分にとって必要な支援や配慮を求める支援要請に関わるスキルである。SAS を身につけるためには、自分にとって必要な配慮を理解することと、それを周囲に伝える能力が必要となるが、その獲得には計画的な指導が必要である。米国にある LD・ADHD に特化した大学であるランドマーク大学では、必修科目として SAS を学ぶ機会が提供されていると片岡(2015)⁽⁴⁾は紹介している。平成 30 年 4 月より、高等学校における通級による指導が施行され各地で実践が行われている。制度施行に先立って、研究指定校の報告が示されている。その報告書を見ると、SAS の指導と重なる部分のある実践がいくつか報告されている⁽⁵⁾。例えば、神奈川県立綾瀬西高等学校では、自分の苦手なことをチェックシートで把握し、特別な学習内容を受講する学習支援を申請する学習プログラムが設定されていた。また、兵庫県立西宮香風高等学校では、大学との共同研究による自己理解プログラムを実践する中で、自分の特性を理解し、必要な場合は配慮を依頼するスキルを身につけ、大学入学試験において合理的配慮を自分で依頼した事例の報告があった。通級による指導においては、自立活動の内容に基づき個別の指導計画が作成され、指導が実施される。平成 29 年度告示特別支援学校指導要領の自立活動において、「1- (4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」が新たに設置された。これによると、「自閉症のある幼児児童生徒で(中略)自分から別の場所に移動したり、音量の調整や予定を説明してもらうことを他者に依頼したりする」と示されており、SAS の視点からの指導が求められている。障害のある者が障害のない者と等しく社会参加するための条件として、合理的配慮が提供され、本人がそれを当然の権利として行使することが重要であることに議論の余地はない。法における合理的配慮の提供条件に、本人からの申し立てがあることから考えると、高等学校における通級による指導の視点として SAS の立場からの指導が行われることは重要であり、今後の実践の拡大を期待したい。さらに、通級による指導が利用できる生徒だけでなく、必要とするすべての生徒に対して、SAS を念頭に

置いた指導が行われることが望まれる。

次に、友達が配慮を受けることに関する不公平感（友達配慮）に関しては、「友達が『時間・空間的猶予を受ける』こと」について、自分配慮の必要な状態に該当しない生徒と比較して、自分配慮をどちらも必要な状態に該当する生徒の不公平感が有意に高かった。障害のある者へのサービス提供に対する周囲からの不公平感について、飯野(2012)⁽⁹⁾は「人格の道徳的平等」の揺らぎとして説明している。障害により低年齢時から学習において困難が生じている者にとって、学習場面で困難がない状態を想像することはできない。もしも友達が、その困難を何らかの配慮によって難なく越えてしまうならば、同じ場で学習する者としての平等性が脅かされるような感覚をもってしまう。このことから考えると、障害によって生まれながらに学習の困難さがある者が、友達の配慮提供に対して感じる不公平感は、これまでの学習の中で自分が必要とする配慮が提供されてこなかったことと表裏である。小学校・中学校において、児童生徒に対する授業中の配慮が様々な形で実施されてきたはずである。しかし、これらが当事者の必要感を押し量った上での配慮であったか、本人たちが配慮を有用と感じたかどうかの確認は今回の調査では行っていない。これまで述べてきたように、高等学校段階における課題の一つが SAS の獲得だと考えるのであれば、義務教育段階における教師からの合理的配慮も、当事者の自己理解に基づく訴えによって提供されることが必要である。同時に、合理的配慮が確かに自分の役に立ったという肯定的な経験が不可欠である。これらのことから、個別の教育支援計画を作成する手続きの中に、本人を参加させる場面を設けることが必要なのではないだろうか。すなわち、計画の作成段階に参加し自分に必要な支援を周囲に伝え、一定期間後の見直しの話し合いにおいては、合理的配慮を得た結果を本人の感じ方のレベルで振り返ることを手続きとして位置付けることが重要ではないだろうか。このような視点から、低年齢児から合理的配慮の提供に本人を関わらせることを通して、SAS を身につけ、自分にとって必要な配慮を過不足なく受けることができるようになって考えている。

今回の調査は、困難さを感じている高等学校生の実態とそこから導き出される支援の方向性を示すことができたのではないかと考えている。しかしながら、わずか一校での調査であるため、調査対象を拡大し、より一般的な知見となるよう詳細な確認をしていきたい。

参考文献

- (1) 秋元雅仁 (2005): インクルーシブな学校の扉を開くシステム構築に関する考察 ―「特別支援教育」モデル事業への取り組みを通して考える―: 広島大学大学院教育学研究科附属障害児教育実践センター研究紀要, 3, 1-24.
- (2) 藤原和政, 河村茂雄 (2015): 高校生における学校適応と友人関係形成意欲、学習意欲との関連: 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 別冊(22-2), 73-82.
- (3) 飯野由里子 (2012): 障害者への割引サービスをずるいと感じるあなたへ―「公平性」をめぐるコンフリクト: 中村賢龍, 福島智編, バリアフリー・コンフリクト―争われる身体と共生のゆくえ.

東京大学出版会, pp. 129-140.

- (4) 片岡美華 (2015): 海外における発達障がい学生への支援: 障害者問題研究, 43(2), 107-115.
- (5) 文部科学省 初等中等局 特別支援教育課 (2017): 高等学校における『通級による指導』実践事例集 ～高等学校における個々の能力・才能を伸ばす当別支援教育事業～: 文部科学省.
- (6) 日本学生支援機構 (2014): 教職員のための障害学生修学支援ガイド (平成 26 年版): 日本学生支援機構.
- (7) 小方朋子 (2018): 公立高等学校における特別支援教育の現状と課題について—香川県立高等学校の事例から—: 香川大学教育学部研究報告, 1 部(143), 11-18.
- (8) 岡田信吾 (2016): 高等学校の授業における支援の実態 —エンカレッジスクール等と一般の高等学校との比較—: 特殊教育学会 第 54 回大会 発表論文集, P8-5.
- (9) 芝木智美・水内豊和 (2013): 高等学校における発達障害生徒の大学入試センター試験特別措置の利用に関する現状と課題: 教育実践研究(富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要), 7, 134-145.
- (10) 清水裕士 (2016): フリーの統計分析ソフト HAD-機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案: メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- (11) 滝吉美知香, 五十嵐亜子 (2015): 高等教育機関における発達障害学生支援に対する一般学生の自己関与意識: 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 479-488.
- (12) 特別支援教育の推進に関する調査協力者会議 高等学校ワーキンググループ (2009): 高等学校における特別支援教育の推進について 高等学校ワーキンググループ報告: 文部科学省.
- (13) 内野智之・高橋智 (2006): 高校等に在籍する軽度発達障害児の教育実態-神奈川県の高校等への質問紙調査から: 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 57, 231-252.