

**「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む
特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査研究」(一年次)**

I 研究の趣旨

平成 29 年に小・中学校の学習指導要領がそれぞれ改訂された。その中で、今回初めて小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒のうち、障がいのある児童生徒については、長期的な視点で教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めることとされ、個々の児童生徒の障がいの状態等に応じた指導内容や指導方法を工夫していくことが重要だとされている。また、平成 28 年には学校教育法施行規則が一部改正され、平成 30 年度から高等学校における通級による指導が実施されるなど、高等学校においても特別支援教育の充実が求められている。

一方、平成 23 年度には「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的支援を必要とする児童生徒に関する調査」が全国規模で行われたが、本県を含む東北 3 県は震災の影響により実施対象とならなかった。そのため、本県における発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒の状況は、平成 16 年度(小・中学校)に福島県養護教育センター(現特別支援教育センター)が行った調査以来、把握ができていない状況となっている。

本調査研究では、県教育委員会が主体となって実施する「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」を受けて、小・中学校、義務教育学校の通常の学級及び高等学校に在籍し、学習面や行動面等で特別な教育的支援を必要とする児童生徒の状況と、各学校における合理的配慮の提供状況及び課題を把握する。また、協力校との実践研究により、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対して、合理的配慮の提供を推進し、必要な支援が確実に実施されるための有効な取組について明らかにすることで、特別支援教育の一層の推進を図ろうとするものである。

II 研究の構想

1 研究の目的

- (1) 「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒の調査」について集計・分析・考察を行い、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の状況と合理的配慮の提供についての課題を把握する。
- (2) 合理的配慮の提供について協力校における実践研究を行い、有効な取組を提案することをおして、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する合理的配慮の提供を推進し、必要な支援が実施されるようにする。
- (3) 合理的配慮の提供の状況や課題をもとに、特別支援教育推進のための教職員研修の改善・充実を図る。

2 研究の内容・方法

- (1) 一年次

① 「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」（福島県教育委員会）について、集計を行い、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の状況と合理的配慮の提供の状況を把握する。

② 同調査について分析・考察を行い、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対して、合理的配慮の提供を推進するための課題について整理する。

(2) 二年次

① 特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対して、合理的配慮の提供を推進し、必要な支援を実施するための有効な取組について検討する。

② 協力校において、校種ごとに合理的配慮の提供についての実践研究を行い、合理的配慮の提供を推進し、必要な支援を実施するための有効な取組を明らかにする。

③ 調査結果をもとに本センターにおける教職員研修の講義等の改善・充実を図る。

表 1 研究の流れ

	一年次	二年次
4月	調査項目検討 アドバイザーによる助言	協力校における実践研究 研修の充実
5月	実施要項・調査票の発送	*小学校 } *中学校 } 計6校 *高等学校 }
6月	(各校における回答)	
7月	回答の集約	
8月	回答の集計	※適宜 アドバイザーによる助言
9月	結果の分析・考察(課題の把握)	
10月	↓ アドバイザーによる助言	研究成果の発表(研究発表会)
11月		
12月	調査結果等の公表(研究発表会)	有効な取組の紹介(Webサイト等) ↓
1月	合理的配慮の充実に関する課題の整理	
2月	協力校の選定	
3月		

Ⅲ 本年度の研究

1 調査の目的

「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒の調査」について集計・分析・考察を行い、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の状況と合理的配慮の提供についての課題を把握する。

2 調査体制及び調査内容

(1) 調査体制

- ① 調査主体 福島県教育委員会
- ② 実施機関 福島県特別支援教育センター
- ③ アドバイザー 福島大学人間発達文化学類 准教授 高橋純一氏

(2) 調査方法及び内容等

① 調査対象 県内すべての小・中学校、義務教育学校の通常の学級及び高等学校
(通信制は除く)

② 調査年月日 平成30年5月1日現在

③ 調査期間 平成30年5月22日から7月2日まで

④ 調査方法 質問シートによる質問紙法を用い、担任教員等が回答

⑤ 調査内容

ア 発達障がいの可能性のある児童生徒数

(知的発達に遅れはないものの学習面や行動面に著しい困難を示す児童生徒)

- ・学習面(「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」)
- ・行動面(「不注意」「多動性-衝動性」)
- ・行動面(「対人関係やこだわり等」)

※ いずれも、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的支援を必要とする児童生徒に関する調査」(平成24年)に準じて作成

イ 学習面や行動面に著しい困難は示さないが、医師による診断のある児童生徒数

ウ 特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する合理的配慮の提供状況

エ 合理的配慮の提供に関する校内体制について

⑥ 回収率 99.2%(国公立学校については100%)

⑦ 対象児童生徒数 185,671人

(小学校 87,481人、中学校 48,647人、高等学校 49,543人)

⑧留意事項

ア 調査内容「ア 発達障がいの可能性のある児童生徒(学習面や行動面に著しい困難を示す児童生徒)」については、担任教員等が記入し、基準値に該当した児童生徒について、校内委員会による検討を経たものである。

イ 調査は担任教員等による回答に基づくもので、特別な教育的支援が必要な児童生徒の障がいの有無を判断するものではない。

IV 調査の結果と考察

1 調査の結果

<留意事項>

- ① 義務教育学校の前期課程は小学校に、後期課程は中学校に含むものとする。
- ② 調査結果における割合の数値は、小数第2位を四捨五入して示すものとする。
- ③ ②から各項目の数値の和が、合計の数値と一致しない、又は100%とならない場合がある。

(1) 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍状況

特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍状況は、小・中学校の通常の学級では6.0%となった。学校種別で見ると、小学校では7.1%、中学校では4.0%となっている(図1)。また、高等学校では、2.4%となった(図2)。

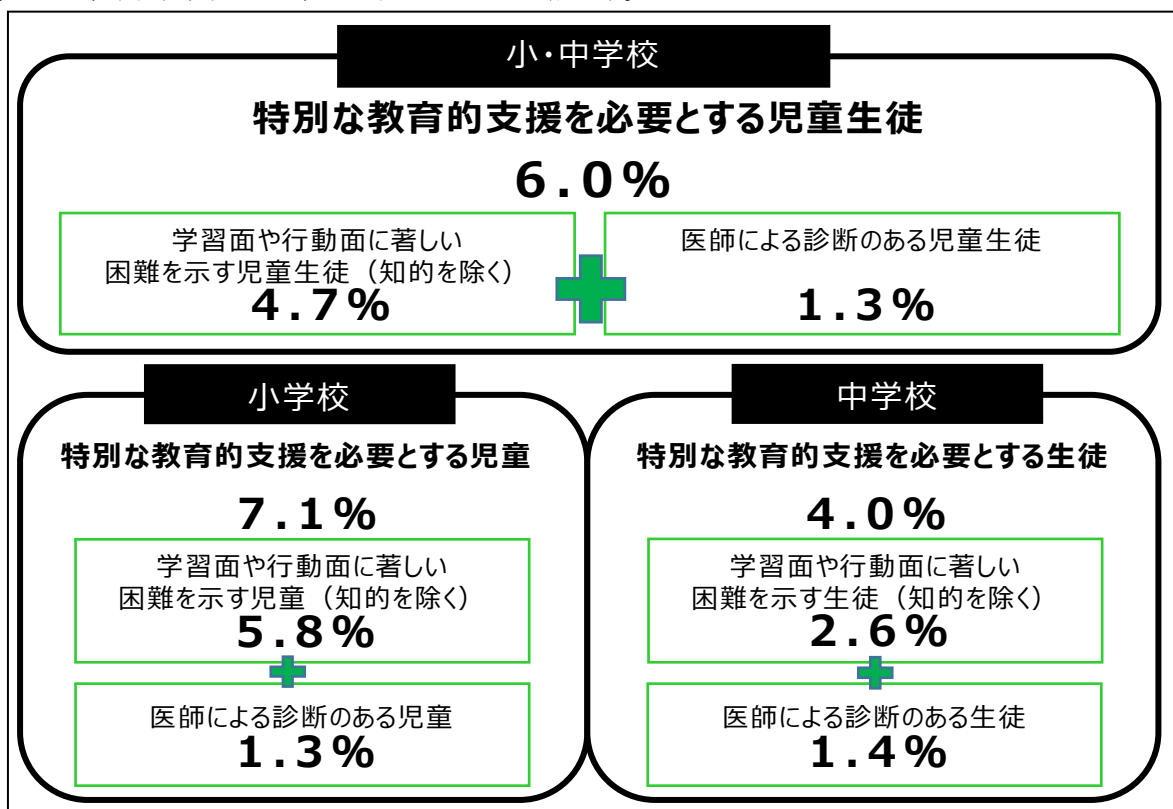


図1 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍状況(小・中学校の通常の学級)

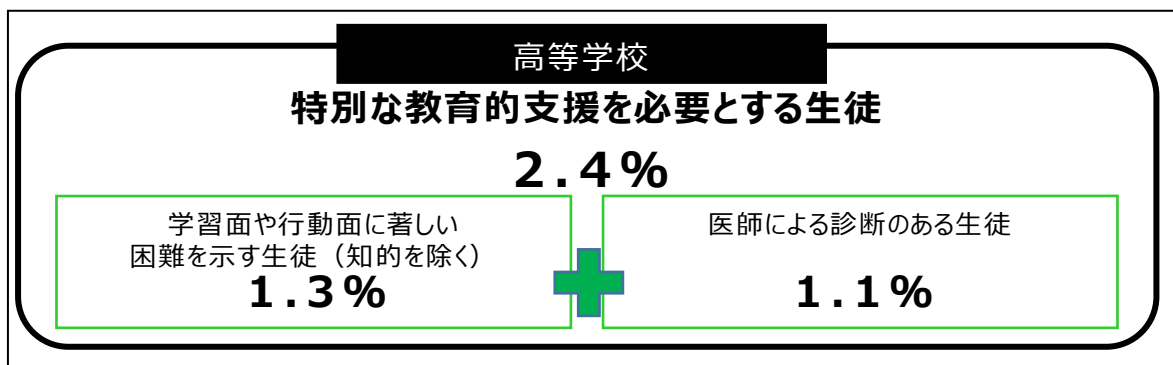


図2 特別な教育的支援を必要とする生徒の在籍状況(高等学校)

(2) 困難の状況別（学習面・行動面・医師による診断）の在籍状況

学習面、行動面、医師による診断の視点で見た困難の状況別の在籍状況は、小・中学校の通常の学級では、学習面のみで著しい困難を示す児童生徒は 1.5%、行動面のみで著しい困難を示す児童生徒は 1.4%、学習面と行動面ともに著しい困難を示す児童生徒は 1.8%、学習面や行動面に著しい困難は示さないものの、医師による診断のある児童生徒は 1.3% となった（図 3）。

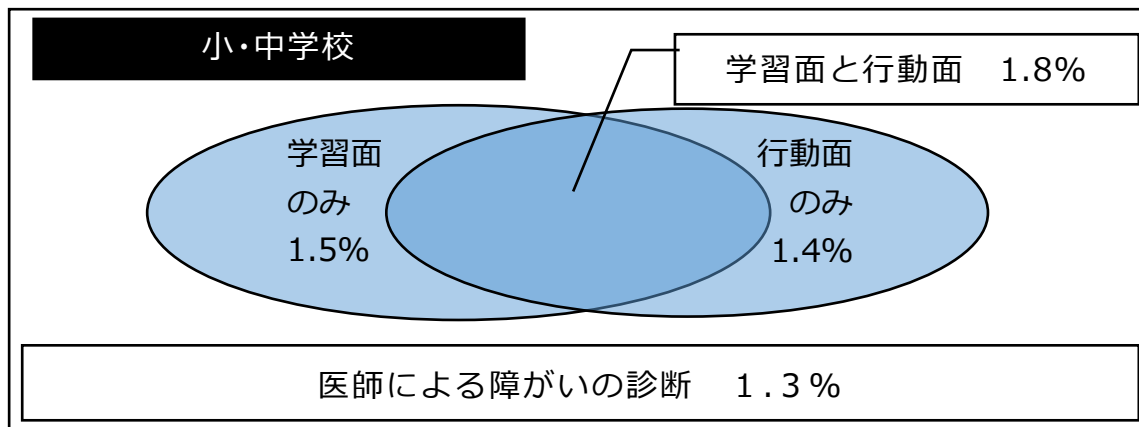


図 3 小・中学校の通常の学級における困難の状況別の在籍状況①

また、高等学校では、学習面のみで著しい困難を示す生徒は 0.4%、行動面のみで著しい困難を示す生徒は 0.4%、学習面と行動面ともに著しい困難を示す生徒は 0.5%、学習面や行動面に著しい困難は示さないものの、医師による診断のある児童生徒は 1.1% となった（図 4）。

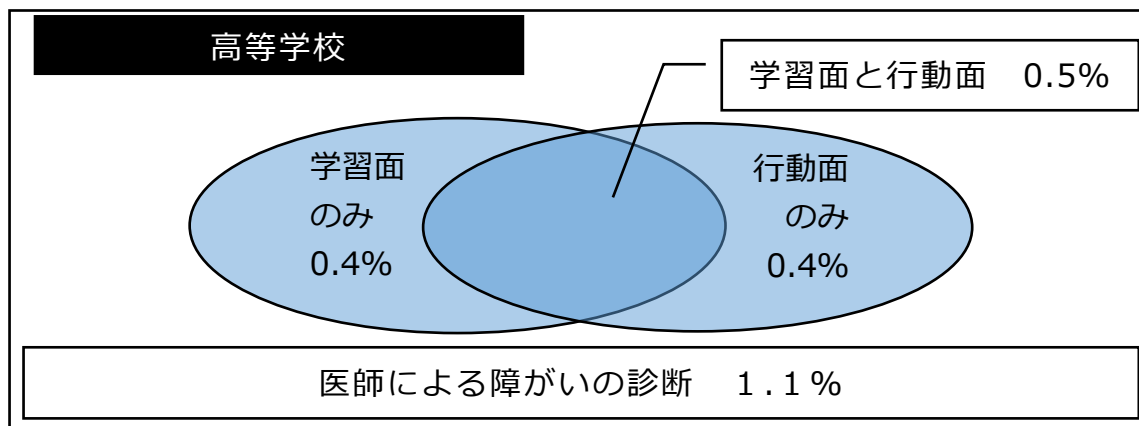


図 4 高等学校における困難の状況別の在籍状況①

(3) 困難の状況別（「学習面」、「不注意」「多動性-衝動性」、「人間関係やこだわり等」、医師による診断）の在籍状況

「学習面」、「不注意」「多動性-衝動性」、「人間関係やこだわり等」、医師による診断の視点で見た困難の状況別の在籍状況は、小・中学校の通常の学級では、「学習面」のみで著しい困難を示す児童生徒は 1.5%、「不注意」「多動性-衝動性」のみで著しい困難を示す児童

生徒は 0.8%、「人間関係やこだわり等」のみで著しい困難を示す児童生徒は 0.3%、「学習面」と「不注意」「多動性-衝動性」で著しい困難を示す児童生徒は 0.9%、「学習面」と「人間関係やこだわり等」で著しい困難を示す児童生徒は 0.2%、「不注意」「多動性-衝動性」と「人間関係やこだわり等」で著しい困難を示す児童生徒は 0.3%、「学習面」、「不注意」「多動性-衝動性」及び「人間関係やこだわり等」で著しい困難を示す児童生徒は 0.7%、「学習面」、「不注意」「多動性-衝動性」及び「人間関係やこだわり等」で著しい困難を示さないものの医師による診断のある児童生徒は 1.3%となった（図 5）。

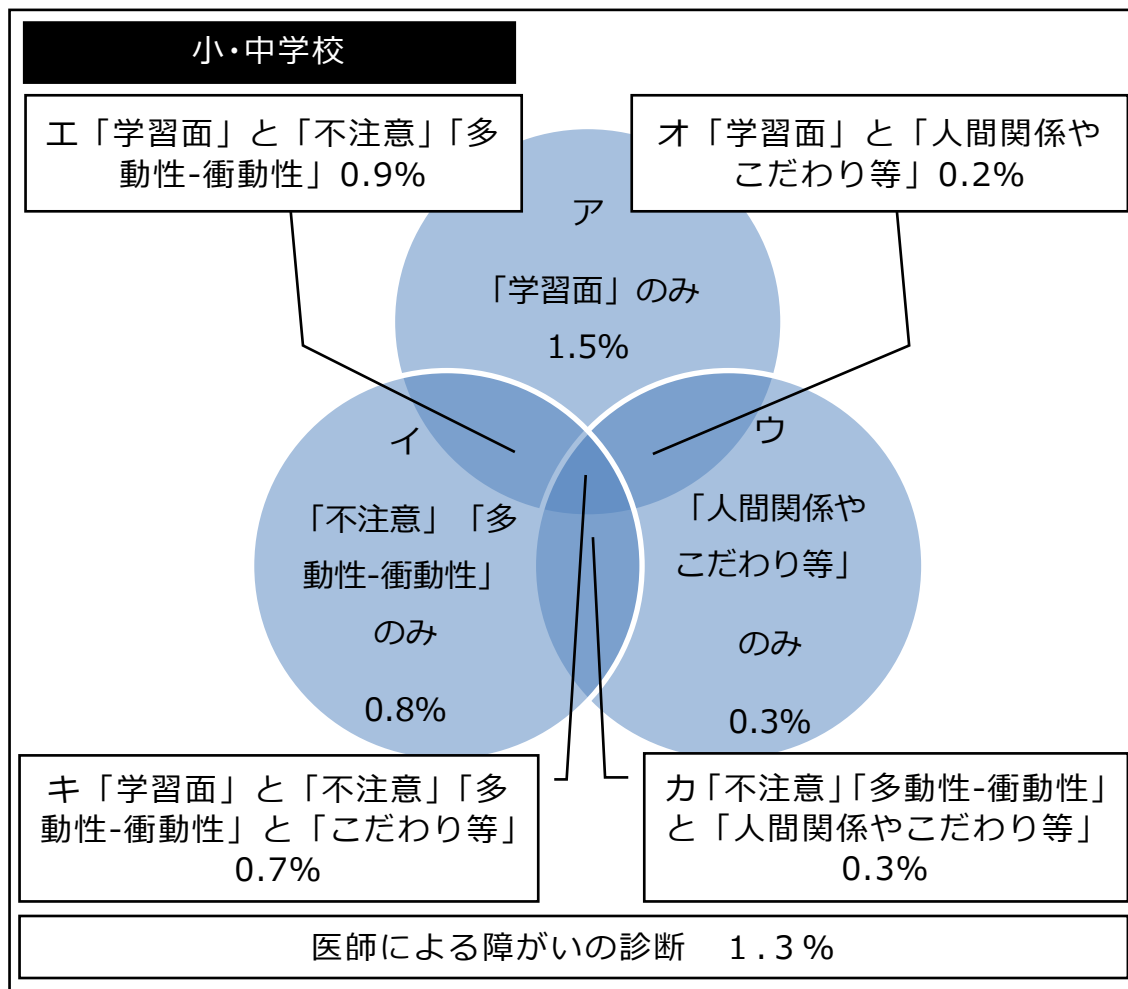


図 5 小・中学校の通常の学級における困難の状況別の在籍状況②

また、高等学校では「学習面」のみで著しい困難を示す生徒は 0.4%、「不注意」「多動性-衝動性」のみで著しい困難を示す生徒は 0.2%、「人間関係やこだわり等」のみで著しい困難を示す生徒は 0.1%、「学習面」と「不注意」「多動性-衝動性」で著しい困難を示す生徒は 0.1%、「学習面」と「人間関係やこだわり等」で著しい困難を示す生徒は 0.1%、「不注意」「多動性-衝動性」と「人間関係やこだわり等」で著しい困難を示す生徒は 0.1%、「学習面」、「不注意」「多動性-衝動性」及び「人間関係やこだわり等」で著しい困難を示す生徒は 0.3%、「学習面」、「不注意」「多動性-衝動性」及び「人間関係やこだわり等」で

著しい困難は示さないものの医師による診断のある生徒は 1.1%となった（図 6）。

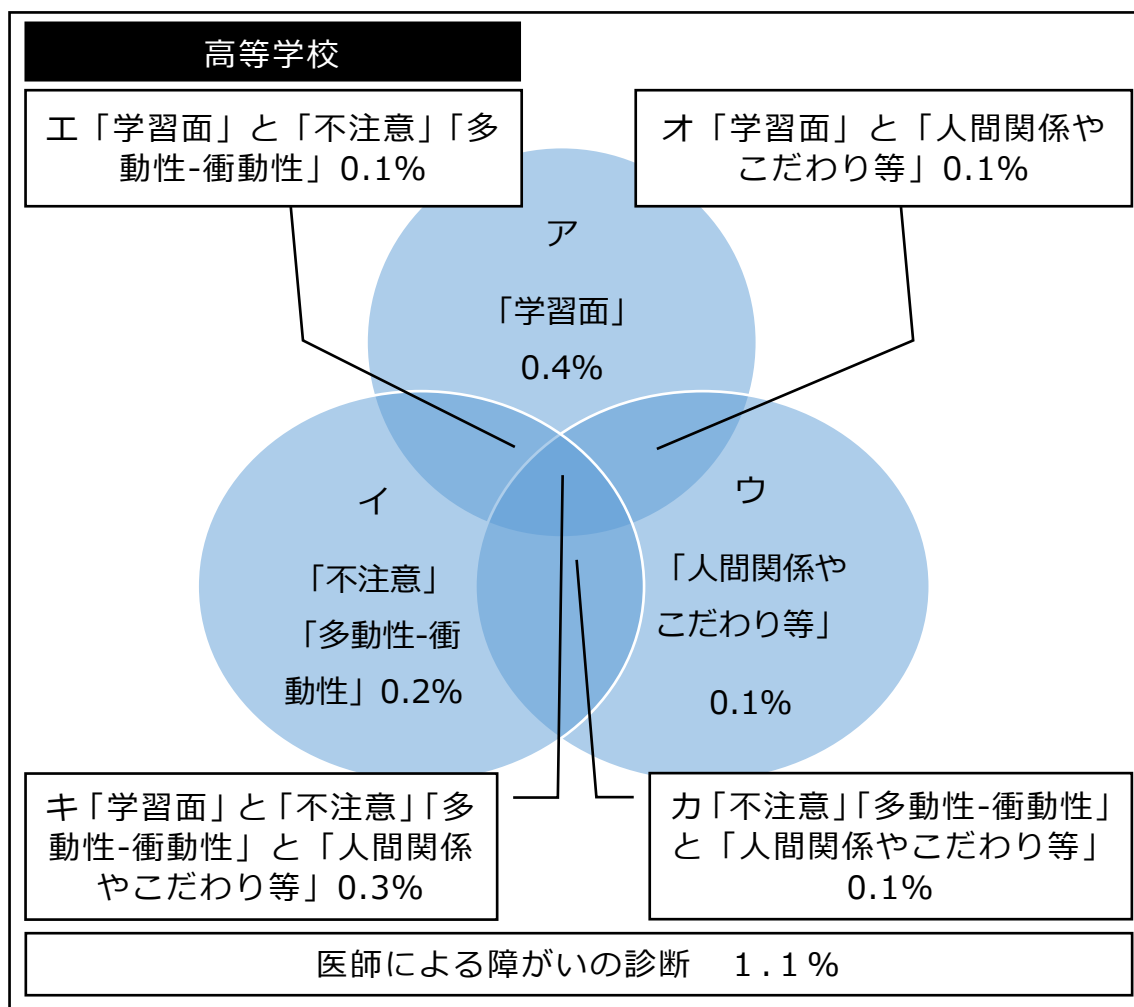


図 6 高等学校における困難の状況別の在籍状況②

(4) 学年別の在籍状況

学年別に見た特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍率は、小学校第 1 学年では 7.2%、第 2 学年では 8.4%、第 3 学年では 7.6%、第 4 学年では 7.5%、第 5 学年では 6.0%、第 6 学年では 5.6%となった（表 2）。また、中学校第 1 学年では 4.5%、第 2 学年では 4.2%、第 3 学年では 3.4%となった（表 3）。さらに、高等学校第 1 学年では 2.5%、第 2 学年では 2.4%、第 3 学年では 2.2%、第 4 学年では 6.9%となった（表 4）。

表2 小学校の通常の学級における学年別の在籍状況

学年	特別な教育的支援が必要な児童の在籍率	学習面や行動面に著しい困難を示す児童の在籍率	医師による障がいの診断のある児童の在籍率
小学校全体	7.1%	5.8%	1.3%
第1学年	7.2%	6.1%	1.1%
第2学年	8.4%	7.2%	1.2%
第3学年	7.6%	6.2%	1.4%
第4学年	7.5%	6.2%	1.3%
第5学年	6.0%	4.7%	1.3%
第6学年	5.6%	4.6%	1.1%

表3 中学校の通常の学級における学年別の在籍状況

学年	特別な教育的支援が必要な生徒の在籍率	学習面や行動面に著しい困難を示す生徒の在籍率	医師による障がいの診断のある生徒の在籍率
中学校全体	4.0%	2.6%	1.4%
第1学年	4.5%	3.0%	1.5%
第2学年	4.2%	2.8%	1.3%
第3学年	3.4%	2.1%	1.3%

表4 高等学校における学年別の在籍状況

学年	特別な教育的支援が必要な生徒の在籍率	学習面や行動面に著しい困難を示す生徒の在籍率	医師による障がいの診断のある生徒の在籍率
高等学校全体	2.4%	1.3%	1.1%
第1学年	2.5%	1.1%	1.4%
第2学年	2.4%	1.4%	1.0%
第3学年	2.2%	1.3%	0.9%
第4学年	6.9%	5.5%	1.4%

(5) 合理的配慮の提供状況

特別な教育的支援を必要とする児童生徒のうち、本人・保護者のいずれか、又は両方との合意形成の上、合理的配慮の提供を受けている児童生徒は、小学校の通常の学級では

6,175人中2,143人となっており、その割合は34.7%となった。また、中学校の通常の学級では1,942人中501人となっており、同25.8%。さらに、高等学校では1,182人中215人となっており、同18.2%となった。小・中学校、高等学校の合計では、9,299人中2,859人となっており、割合は30.7%となった（表5）。

表5 特別な教育的支援を必要とする児童生徒のうち、本人・保護者のいずれか、又は両方との合意形成の上、合理的配慮の提供を受けている児童生徒数と割合

	特別な教育的支援を必要とする児童生徒数	合意形成の上、合理的配慮の提供を受けている児童生徒数	割合
小学校	6,175人	2,143人	34.7%
中学校	1,942人	501人	25.8%
高等学校	1,182人	215人	18.2%
合計	9,299人	2,859人	30.7%

なお、今回の調査において「合意形成の上、合理的配慮の提供を受けている児童生徒」に限定して調査した理由は、文部科学省が示した「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推進に関する対応指針」（以下、「対応指針」とする）や、「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～」（以下、「ガイドライン」とする）の中に以下のような記述があり、合理的配慮の提供に当たって、本人・保護者との合意形成を図ることが重要であるとされているためである。

「文部科学省所管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」（H27.11）

「合理的配慮に関する留意点」

合理的配慮は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズに応じ、設置者・学校及び本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ合意形成を図った上で提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画に明記することが重要である。

「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」（H29.3）

「個別の教育支援計画等の保護者との共有」

保護者との情報交換や話し合いで確認された支援内容に関しては、保護者の同意を得つつ、個別の教育支援計画等に整理して記載していくことが重要です。

また保護者と毎日話し合いができるとは限らないため、個別の教育支援計画等を保護者とも共有しておくことが望まれます。

(6) 合理的配慮の提供に関する校内体制

文部科学省が示した「対応指針」等をもとにした、合理的配慮提供までのプロセスにしたがって各学校での合理的配慮の提供に関する校内体制について尋ねた。なお、この調査に関しては、特別支援学級等に在籍する児童生徒への取組も含めたものである。

① 教職員の合理的配慮の理解について

半数近くの学校では、全教職員が合理的配慮がどのようなものか理解していると回答している。一部の教職員が理解している学校を含めると95.7%の学校では、合理的配慮の理解が進んでいる（図7）。

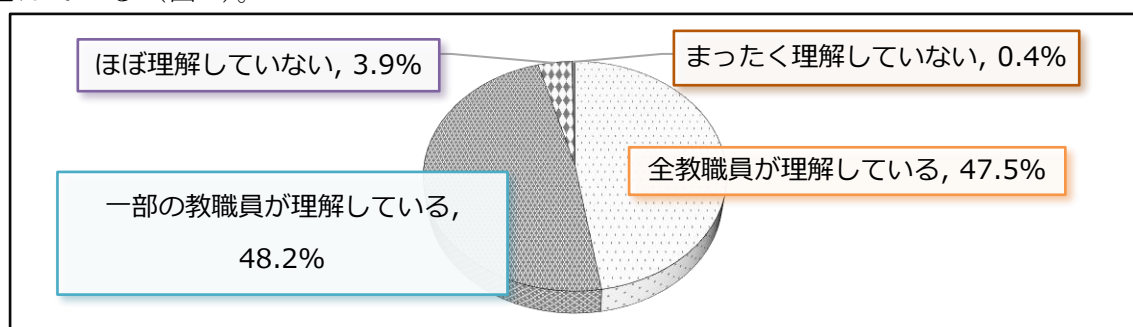


図7 校内の教職員は「合理的配慮」がどのようなものか理解しているか

② 教職員の合理的配慮の提供プロセス（手続きの流れ）の理解について

合理的配慮の提供のプロセスについて全教職員が理解している学校は全体の四分の一程度であり、図7と比べ約半分である。合理的配慮がどのようなものかは知っているが、具体的にどう進めればよいかの理解は低い（図8）。

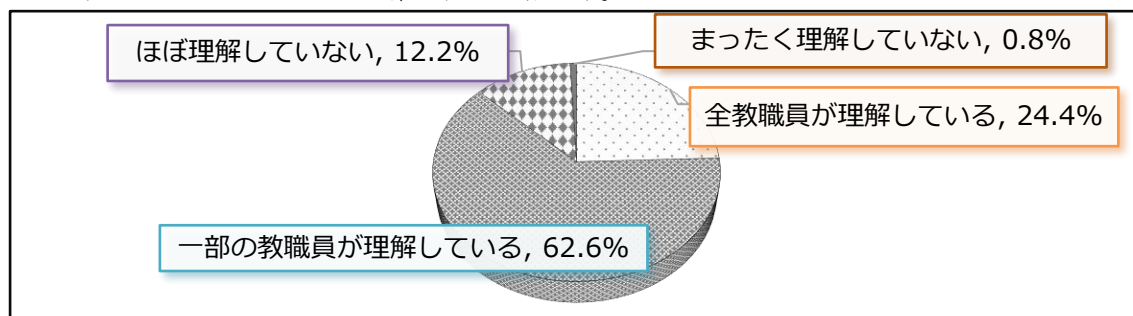


図8 校内の教職員は「合理的配慮」の提供のプロセスについて理解しているか

③ 児童生徒に対する合理的配慮の説明について

合理的配慮について校内の全児童生徒に説明をしている学校は10%未満である。一方で全く説明をしていない学校が半数近くある。一部のみにしか説明していない学校と合わせると90.5%となり、全ての児童生徒に理解を促す取組は積極的には進められていない（図9）。

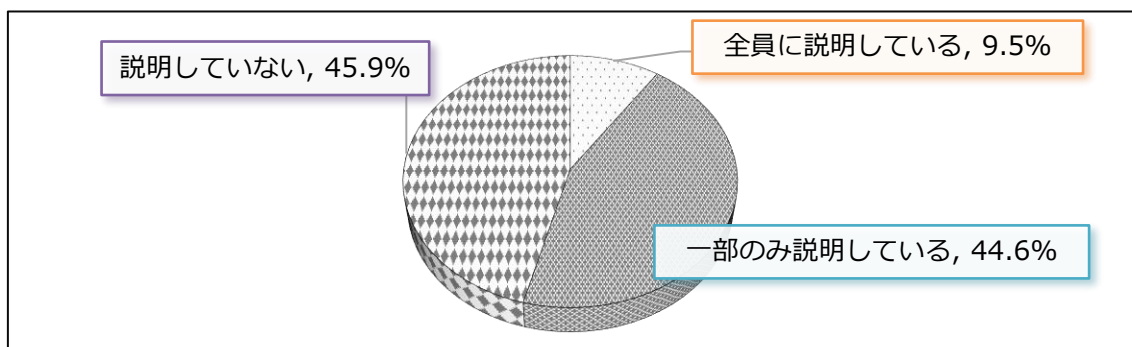


図 9 校内の児童生徒に「合理的配慮」について説明しているか

④ 保護者に対する合理的配慮の説明について

合理的配慮について全保護者に説明をしている学校は 10%程度である。一方で全く説明をしていない学校と一部のみしか説明していない学校と合わせると 90.1%となり、図 9 同様、全ての保護者に理解を促す取組は積極的には進められていない（図 10）。

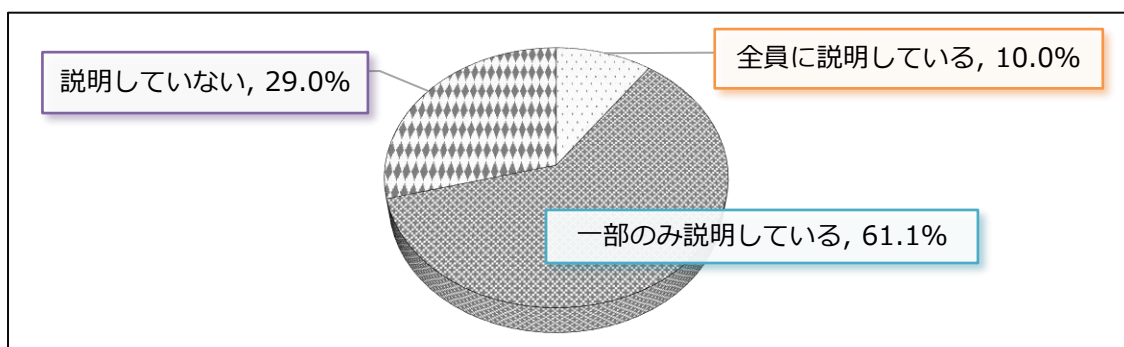


図 10 保護者に「合理的配慮」について説明しているか

⑤ 合理的配慮の申請窓口（時期や担当者）の設置について

合理的配慮の申請の窓口を決めている学校と、決めていない学校はほぼ同数となっている。組織的な提供を進める第一段階である窓口の設置が、半数の学校で行われている（図 11）。

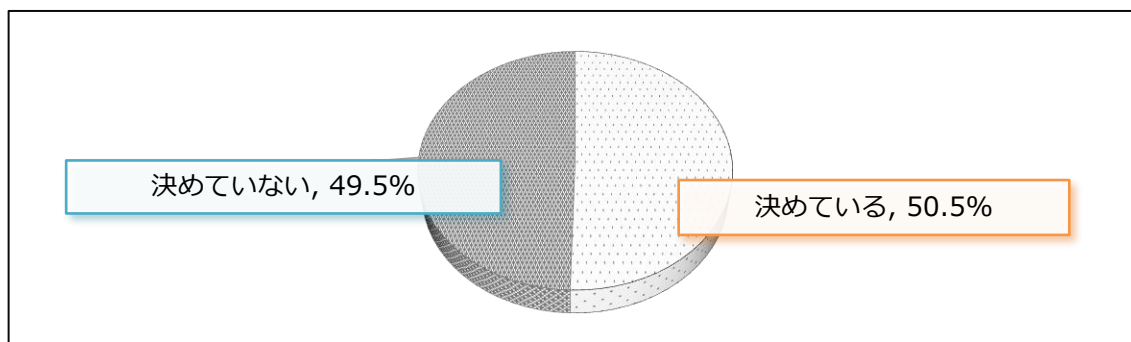


図 11 「合理的配慮」の申請の窓口（時期や担当など）を決めているか

⑥ 全ての児童生徒や保護者への合理的配慮の申請窓口の案内について

合理的配慮の申請窓口を全ての児童生徒や保護者に案内している学校は、全体の10%程度である。窓口を設置している学校の四分の一程度となっている（図12）。

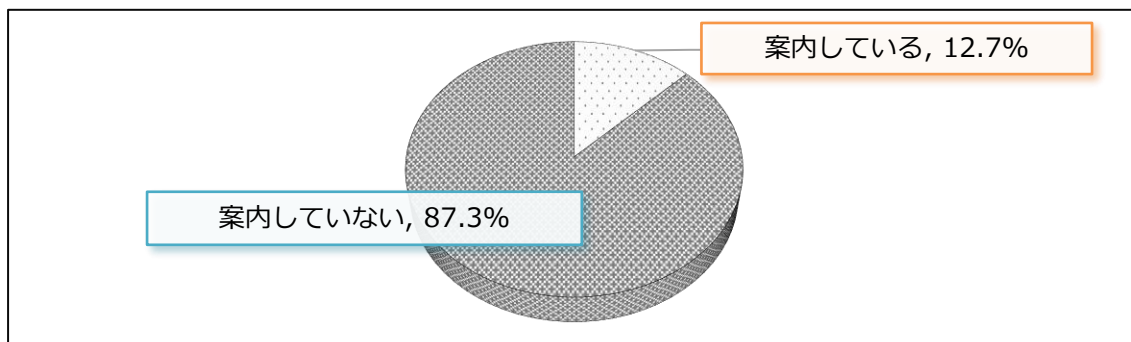


図12 全ての児童生徒や保護者に「合理的配慮」の申請窓口を案内しているか

⑦ 合理的配慮の申し出の状況について

これまでに合理的配慮の申し出があった学校と、なかった学校はほぼ同数である。図12では全ての児童生徒や保護者に申請窓口を案内している学校は少ないが、配慮が必要だとされる児童生徒や保護者には説明をしている学校が多いことや、図9、図10のように窓口の案内はしていても、説明を受けた児童生徒や保護者が学校に申し出を行っていることなどが考えられる。（図13）

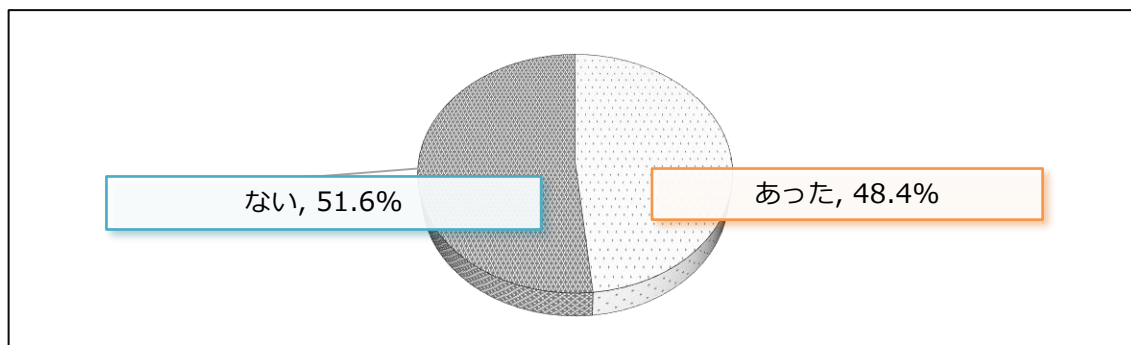


図13 これまでに「合理的配慮」の申し出はあったか

⑧ 合理的配慮について検討する組織の有無について

ほとんどの学校では、合理的配慮の申請があったときに、校内で内容について検討する組織があると回答している。図11のように合理的配慮の申請窓口の設置は半数程度であるが、実際に申し出があった際には、既存の組織（特別支援委員会や教育支援員会等）を活用して、提供に向けて検討している学校が多いと推察される（図14）。

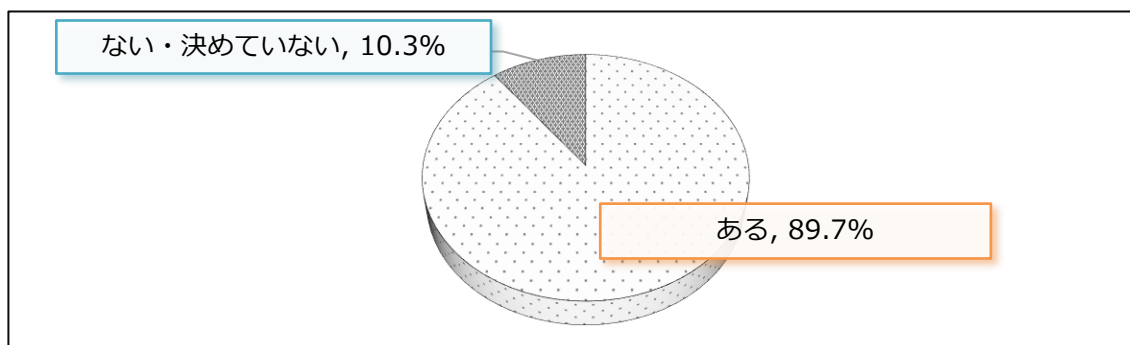


図 14 「合理的配慮」の申請があったときに、校内で内容について検討する組織があるか

⑨ 合理的配慮の内容についての本人・保護者との合意形成について

合理的配慮を提供する際、合意形成を行う学校は多いが、全ての児童生徒について行われているわけではない。アンケートの自由記述から「特別支援学級に在籍する児童については合理的配慮をしているが、通常の学級では進んでいない」、「担任が個々に提案し、同意を得て進めている状況であるため、今後組織として取り組んでいくことが必要」などが挙げられており、合意形成の大切さは感じているものの、課題意識があることがうかがえる（図 15）。

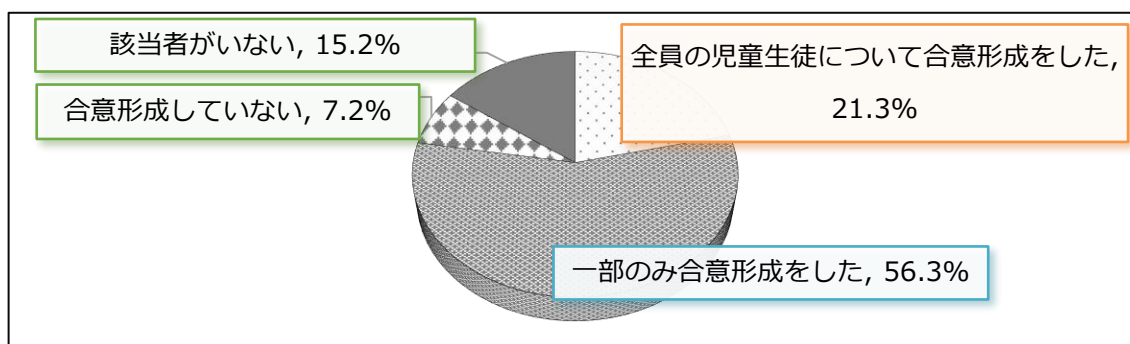


図 15 「合理的配慮」の内容について、本人・保護者と合意形成を行っているか

⑩ 合意形成の方法について

⑨の質問で、「全ての児童生徒について合意形成をした」または「一部のみ合意形成をした」と回答した学校に、合意形成の方法について尋ねたところ、合理的配慮の内容について合意形成が行われる場合は、本人・保護者の両者と合意形成を行っている学校が多いことがわかった（図 16）。

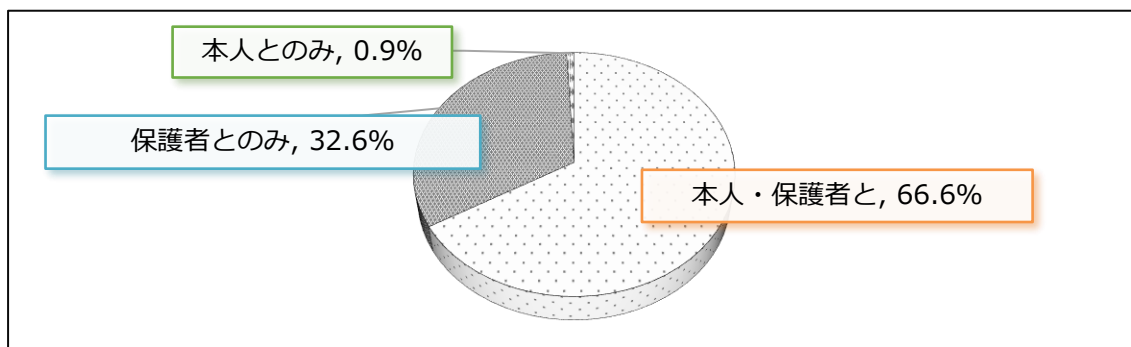


図 16 どのような形で合意形成を行ったか

⑪ 合理的配慮の内容の文書明記について

合理的配慮の内容については、個別の教育支援計画に明記し保管している学校が最も多く、その他の文書に明記し保管している学校と合わせると全体の三分の二にあたる。一方で、20.8%の学校では、支援内容を文書等に明記していないということも分かった(図 17)。

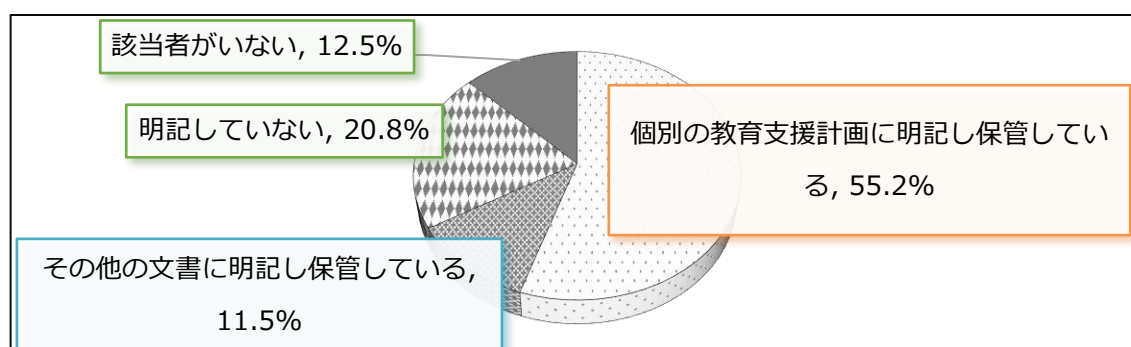


図 17 「合理的配慮」を文書等に明記し、保管しているか

⑫ 合理的配慮の内容を明記した文書の本人・保護者への配付状況について

合理的配慮の内容を文書等に明記していても、本人・保護者に配付している学校は少ない。現状では、進級・進学の際に、本人・保護者が合理的配慮を申し出る時に文書等をもとに行われていることは少なく、学校の取組が支援内容を十分に引き継いで行く上で重要となる(図 18)。

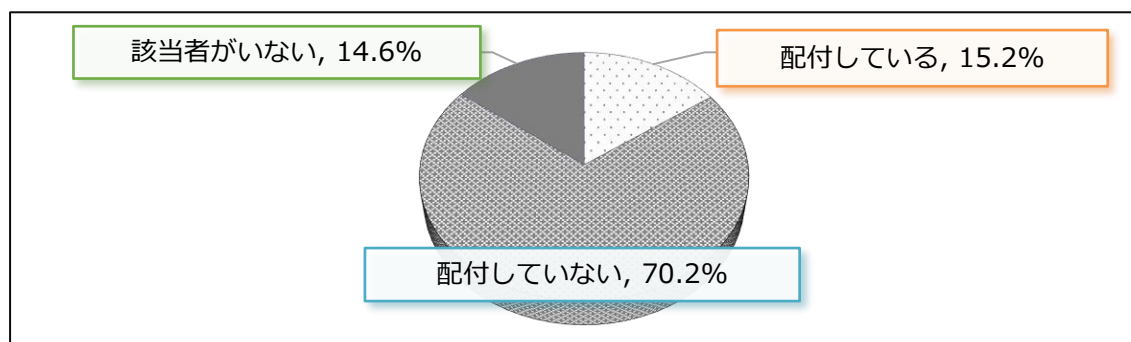


図 18 「合理的配慮」を文書等に明記し、本人・保護者に配付しているか

⑬ 提供される合理的配慮の内容に関する共通理解の範囲について

提供される合理的配慮の内容については、全教職員又は直接かかわる教職員、学年の教員といった複数の教職員で共通理解が図られている。あまり共通理解を図っていない学校は5.2%と少ない（図19）。

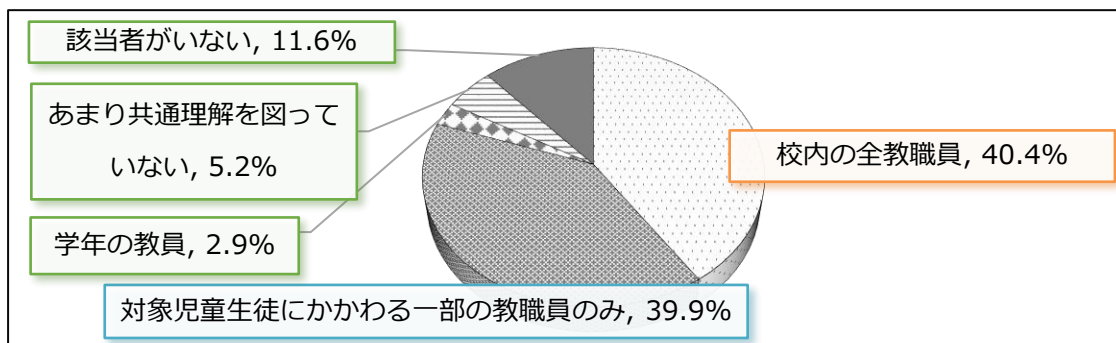


図19 提供される「合理的配慮」の内容について、共通理解しているのはどの範囲の職員か

⑭ 合理的配慮の内容の評価・見直しについて

合理的配慮の内容について、評価・見直しをしている学校は全体の三分の二程度である。多くの学校では、支援内容について定期的に評価し、見直しが行われており、PDCAのサイクルが機能している。一方で支援内容が決まった後に、評価や見直しが行われていない場合、合理的配慮が児童生徒のニーズに合わなくなっている場合や過剰な支援になる場合もあると考えられる（図20）。

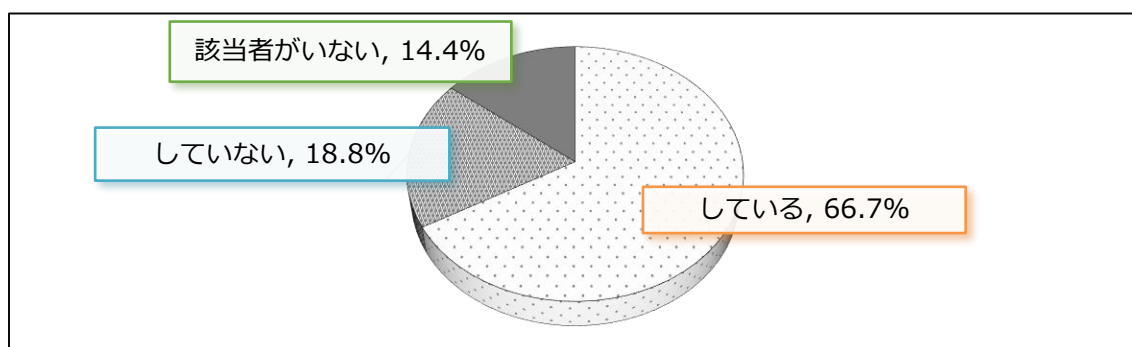


図20 「合理的配慮」の内容について、評価・見直しをしているか

⑮ 進級又は進学に伴う前年度からの引継ぎについて

合理的配慮について、前年度から引継ぎを行った学校は全体の四分之三程度である。多くの学校では、学校内又は学校間においては、合理的配慮の内容について引継ぎが行われている。一方で引き継ぎを行っていない学校もあり、支援の継続が難しい場合があると考えられる（図21）。

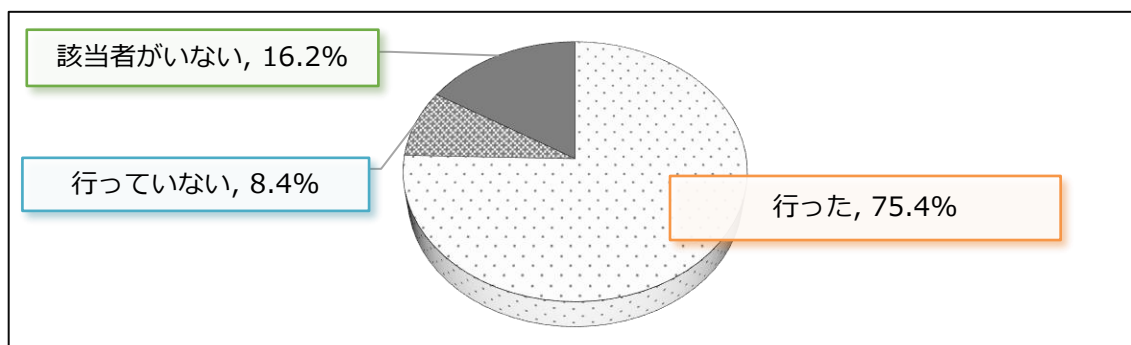


図 21 前年度からの進級・進学に伴い、「合理的配慮」の引継ぎを行ったか

⑩ 合理的配慮の提供に関するプロセスの教育課程等への位置づけについて

合理的配慮の提供に向けたプロセスを教育計画等に位置づけている学校は全体の四分の一程度である。合理的配慮の提供に向けたプロセスについて、全教職員が理解し、組織的、計画的な取組が行われている学校は少ない（図 22）。

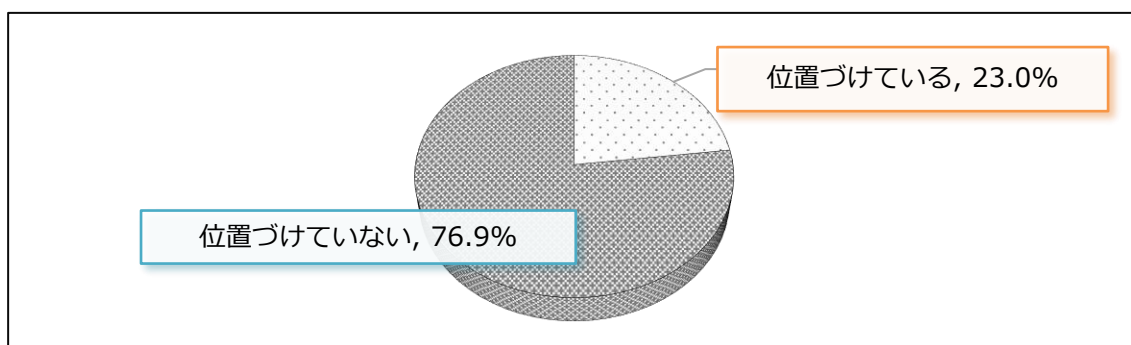


図 22 「合理的配慮」の提供に向けたプロセスを教育計画等に位置づけているか

⑰ 合理的配慮の提供に当たっての自校の課題について

合理的配慮の提供に当たっての自校の課題については、「理解」を挙げる学校が最も多く、また「申請方法」「校内体制」「提供プロセス」も高くなっている。合理的配慮の提供を開始するまでのプロセスに課題があると考えている学校が多い（図 23）。

なお、図 7～図 22 までに示した各項目の相関分析の結果、合理的配慮に関する教職員の理解（図 7）と他の項目には相関関係があることが分かった。

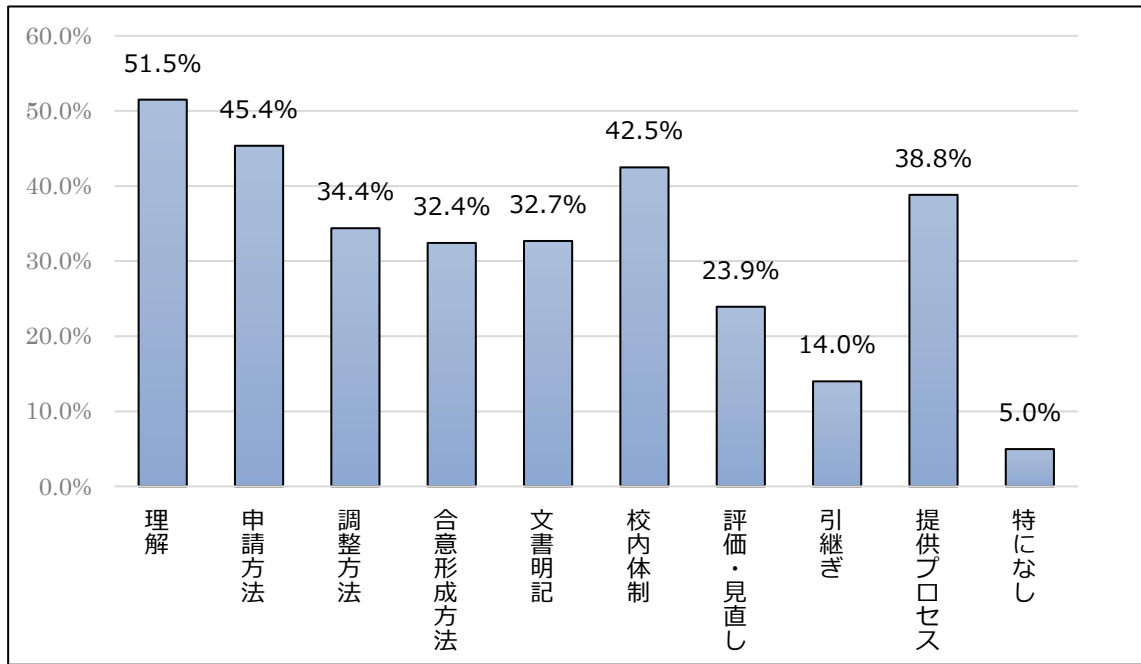


図 23 「合理的配慮」の提供に当たっての自校での課題はどこにあるか
(複数回答)

⑰ 合理的配慮の提供に当たっての意見等

最後に、「合理的配慮」の提供に当たっての意見等を尋ねたところ、合理的配慮に関する教職員、保護者、児童生徒等の理解が課題であること、合理的配慮を提供する際に本人や保護者との合意形成を図ることが難しいこと、合理的配慮を提供するまでの学校としての方針や計画（プロセス）の作成が重要であることなどが多く挙げられた。（表 6）

項目	記述内容の抜粋（校種）
理解	<ul style="list-style-type: none"> ・ 質の高い配慮を提供するためには、教職員の理解を深めるための具体的な研修が必要である。（小） ・ 対象生徒以外の保護者に「特別扱いだ」と思われたいための周知の方法について知りたい。（中） ・ 他の生徒にどの程度周知すべきか、プライバシーの問題もあり難しい。（高）
合意形成	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者の望む支援の内容が、現実的に学校で対応できる以上の場合があり、合意形成に至っていない。（小） ・ 保護者が障がいを受け入れない場合、合意形成ができず、合理的配慮の提供が進まない。（中） ・ 合理的配慮を提供しているが、本人・保護者と合意形成はしていない。（高）

プロセス	<ul style="list-style-type: none"> 合理的配慮に関する説明の時期や方法について、学校としての方針を明確にする必要があると感じている。(小) 申請や合意形成の際の書式など、必要なものを整備していきたい。(高)
支援内容	<ul style="list-style-type: none"> 対応経験がないため不安がある。どのような児童に対して、どのような支援をすればよいのか研修を積んでいきたい。(小) 個に応じた支援内容を検討することが難しい。(中)
文書明記	<ul style="list-style-type: none"> これまでの個別の配慮と合理的配慮がどう違うのか理解が不十分で記入の仕方が分からない。(小) 支援を行っていても、文書明記していないケースがある。(高)
支援体制	<ul style="list-style-type: none"> 支援が必要な生徒が同じ学級に複数いると対応が難しい。(中)
その他	<ul style="list-style-type: none"> 今回の調査で該当しなかった児童に対しても、教室以外の学習場所を確保するなど合理的配慮の提供をしている。(小) 合理的配慮という言葉は知らなくても、個に応じた支援を実践している教員は多い。(中) 合理的配慮に関するパンフレット等があると、保護者、教職員の理解が進むと思う。(小) 様々な生徒に対する対応の事例があると助かる。(中) 合理的配慮について、すべての教職員が理解できるような研修や周知徹底が必要である。(高)

表 6 「合理的配慮」の提供に当たっての意見等（自由記述）※回答が多い順

2 調査結果の考察

(1) 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍状況について

① 特別な教育的支援を必要とする児童生徒(図 1, 2)が、小・中学校の通常の学級に 6.0%、高等学校に 2.4%在籍することが明らかになったことから、通常の学級等においても「ふくしまの『授業スタンダード』」にも示されているとおり、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりに努めるとともに、実態に応じて個に特化した指導や支援（合理的配慮）が求められていると考える。

② 学習面と行動面の視点で見た困難別の在籍状況（図 3, 4）では、小・中学校、高等学校ともに学習面と行動面ともに著しい困難を示す児童生徒の割合が最も高くなっていることから、例えば授業中における配慮を考えるに当たっては、学習面の困難さに対応した指導や支援のみならず、学習環境の調整や工夫など、行動面の困難さに対応した支援を同時並行的に実施していく必要があると考える。

③ 「学習面」、「不注意」「多動性-衝動性」、「人間関係やこだわり等」の視点で見た困難別

の在籍率（図 5, 6）は、小・中学校、高等学校ともに「学習面」が最も高く、次いで「不注意」「多動性-衝動性」、「人間関係やこだわり等」の順となっている。

また、2 つ以上の困難を重複して示す児童生徒の割合が少なくないため、観察できる困難に直接結びつく指導や支援のみならず、背景要因にも目を向けた指導や支援が必要であると考えられる。

④ 小学校から高等学校にかけて、学年が上がるにつれ、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合は減少していく傾向にある。このことについては、学年が上がるにつれ、周囲の教職員や児童生徒の理解が深まり、そのことが適切な対応につながり、当該児童生徒の行動等が落ち着いたように見えると考えられる。また、学校においての生活経験を積んだり、友人関係を構築したり、あるいは部活動等にやりがいを見出したりすることなどにより、当該児童生徒が学校に適応できるようになると考えられる。

小学校において、例外的に第 1 学年の割合が第 4 学年に次ぐ値となっていることについては、本調査の実施時期が 1 学期であったことから、第 1 学年については、他の児童との明らかな差異を見取ることが難しく、調査対象（何となく気になる児童生徒）とならなかったと考えられる。

(2) 合理的配慮の提供状況について

① 合理的配慮の提供が全校種合計で 30.7%（表 5）となったことは、本人や保護者との合意形成のもと、個別の教育支援計画に明記することへの周知が進んだものと考えられる。

② ①のほかの 69.3%の児童生徒には、合理的配慮を提供していない場合もあるが、自由記述（表 6）に、「（保護者と）合意形成ができず、合理的配慮の提供が進まない」（中学校）、「配慮はしていても、個別の教育支援計画に明記しないケースがある」（高等学校）等の記入が見られたように、周囲の理解を含む支援体制や設備・環境等が整わず、提供したくてもできない場合、さらには、何らかの配慮は実施しているが、本人・保護者との合意形成や支援内容の文書明記等のプロセスを経っていない場合も含まれていると考えられる。

(3) 合理的配慮の提供に関する校内体制について

① 「合理的配慮」の提供に当たっての自校での課題について、「理解」「申請方法」「校内体制」「プロセス」等（図 23）が多く挙げられたことから、配慮が必要な児童生徒が在籍していても、合理的配慮の提供を開始できない学校が多いと考えられる。

② 「合理的配慮」の評価・見直し、引継ぎ等については行われている割合が高い（図 20, 21）ことから、合理的配慮の課題は、教職員・保護者・本人の「理解」と「申請方法」の周知など、提供を開始するまでの部分にあると考えられる。

3 合理的配慮の提供に関する課題

以上の調査結果及び考察から、合理的配慮に関する課題を以下の3点に整理した。

(1) 合理的配慮に関する理解の促進

教職員については、「合理的配慮について知っている」という段階からの理解を一步進め、障がいのある児童生徒一人一人の困難の状況（つまりきの背景要因）を把握し、そこからニーズに応じた個別の支援を具体的に考えられるようになることが重要である。また、すべての児童生徒、保護者が合理的配慮についての正しい理解を持つことも大切である。

(2) 本人・保護者との合意形成の過程を重視した合理的配慮の提供プロセスの自校化

本人又は保護者が、支援の意図や内容を正しく理解していれば、進級や進学等により支援者が変わった場合においても、必要な支援について自ら申し出ることができるようになる。その際、申し出を受ける（支援を提供する）側の学校においては、申請窓口や支援内容を検討する委員会の構成、本人・保護者との合意形成の方法をどうするか等については、実情に応じて決められるものである。そのため、合理的配慮の提供までのプロセスを自校化し確実に実施できるようにすることが重要である。

(3) 個別の教育支援計画への明記と引継ぎでの活用

「ガイドライン」において、ニーズに応じて決定された合理的配慮については、個別の教育支援計画に明記することが重要であるとされている。また、支援内容については定期的に評価し、見直しを行うことで、支援内容の最適化が図られる。進級、進学等により環境が変わっても児童生徒一人一人にとって最適な支援が引き継がれるよう、個別の教育支援計画を活用することが求められている。

V 二年次の取組

以上の課題を受け、合理的配慮の提供の充実に向け、以下の3点に取り組む。

1 協力校における実践研究

小学校、中学校、高等学校の各校種から協力校を選定し、合理的配慮の提供の充実に向けた実践研究を行い、校種や規模に応じた有効な取組を明らかにする。

その際は、当センターで作成している「小・中学校、高等学校におけるインクルーシブ教育システム推進のためのコーディネートハンドブック」（以下、「コーディネートハンドブック」とする）を活用しながら、各校の課題に応じ、合理的配慮の理解を推進するための校内研修や、支援内容の検討、合理的配慮提供のプロセスの検討、個別の教育支援計画の作成や活用について各学校とともに取り組んでいく。

2 リーフレット等による理解啓発と支援

「コーディネートハンドブック」をもとに、合理的配慮の提供に関するリーフレットを作成し、県内すべての学校に配付し、合理的配慮に関する理解啓発及び提供の充実を図る。

また、切れ目のない支援体制整備事業等による学校支援において、リーフレットを活用しながら、各校における合理的配慮の提供に向けた校内体制づくりや教育的ニーズに応じた配慮に関する研修等を支援していく。

3 特別支援教育に関する研修の充実

小・中学校、義務教育学校や高等学校の教職員を対象とした特別支援教育に関する研修の充実を図る。具体的には、当センターの各研修において合理的配慮の理解啓発を図るほか、福島県教育センターとの連携についても検討している。

VI おわりに

今回の調査をとおして、小・中学校の通常の学級及び高等学校においても、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が在籍していることが明らかになった。各学校においては、すべての児童生徒にとって分かる授業の実現に向け、「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」とともに、目の前の特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対して、個に応じた支援が行われている。

中央教育審議会初等中等分科会「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）」（平成24年7月）では、合理的配慮を次のように定義している。

「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」

これまで行われてきた個別の支援をこの定義に照らして見ると、これまで行われてきた個別の支援は担任教員等が主体となって提供している場合が多いのに対し、定義では「学校の設置者及び学校」が行うものだとされている。つまり、担任教員等が提供してきた個別の支援を、学校や教育委員会等が「組織として提供するもの」に変える必要がある。

合理的配慮というと、「何か新しいことをしなければならないのではないか」「業務が増えるのではないか」という声を聞くことがある。しかし、上記のとおり「必要かつ適当な変更・調整」であること、また「個別に必要とされるもの」であることなど、これまでの支援と内容は変わらないと考える。これまで行ってきた個別の支援を合理的配慮にするためには、これまでの支援内容について校内の教職員で共通理解を図る、また、新たに支援を提供する必要がある場合には、担任教員等が一人で悩むのではなく、組織として支援内容を検討するとともに、学校と本人・保護者が合意形成の上で、支援を提供していくことが大切になる。

児童生徒にとっては、担任教員等が主体となって提供していた支援も、組織として提供を受ける支援も内容は全く変わらない。しかし、支援の継続という面を考えたとき、組織的な取組であれば、進級や進学によって支援者が変わったとしても、支援が切れ目なく継続されることになる。また、本人・保護者との合意形成が図られれば、児童生徒は自分にとって支援の必要性を自覚し、必要な支援を自ら、場合によっては保護者と申し出ることができる。必要な支援が提供されることで、児童生徒は安心して学校生活を送ることができるようになるのである。

二年次は、各学校における合理的配慮の提供の充実を目指し、すべての児童生徒が自らの力を最大限に発揮できるよう研究に取り組んでいきたい。

最後に、今回の調査にご協力いただいた、県内すべての小・中学校、義務教育学校、高等学校の先生方と各教育事務所並びに各市町村教育委員会、調査項目の検討及び調査結果の分析等に関してご助言をいただいた、福島大学人間発達文化学類 准教授 高橋純一氏に感謝の意を表して結びとする。

引用通知等

- (1) 文部科学省:通常級の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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 平成 24 年 12 月
- (2) 文部科学省:平成 29 年度 合理的配慮普及推進セミナー(仙台)資料
平成 29 年 8 月
- (3) 文部科学省: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 平成 27 年 11 月
- (4) 中央教育審議会: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) 平成 24 年 7 月
- (5) 文部科学省:発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン ~発達障害の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために~ 平成 29 年 3 月