

高等学校における合理的配慮に関わる生徒と教師の意識調査

岡田 信吾 就実大学教育学部

要 旨：県立高等学校 1 校において、合理的配慮の提供に関わる生徒と教師の意識を調査した。教師と生徒との態度比較では、試験及び評価に関わる項目で有意差が示され、生徒は教師と比べ友達が合理的配慮を提供されることに肯定的であった。次に、A 高等学校の生徒は 3 割の者が合理的配慮を要する状態に該当すると回答したが、合理的配慮を要する状態に該当する者と要しないと者との間で、合理的配慮のその要求度に有意差は見られなかった。一方で、友達が合理的配慮を受けることに関しては、配慮を要する状態の者は要しない者と比較し、有意に不公平感をもつことが示された。これらのことから、高等学校における合理的配慮の推進は、高等学校段階のみの問題ではなく、低年齢時からの自己権利擁護意識の獲得と関連付けた対応が必要であることを考察した。

Key Words： 高等学校，合理的配慮，質問紙調査

● 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」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、「発達の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」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)¹⁴⁾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おり、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。さらに、生徒指導に関わっては不適切な行動に対して一律に懲戒の対象とする指導(ゼロ・トレランス指導)¹⁴⁾を参考とすることが、文部科学省によって示された¹⁴⁾。ゼロ・トレランス指導は、生徒の問題や困難さのある状況を指導及び環

境調整によって適切に対応しようとする特別支援教育とは相反する体勢である。

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。このことが、いわば学校における適格者主義を生み、困難さのある生徒の対応が行われにくい素地となっていることも考えられる。この入学試験による選別によって、学校間で生徒の学力差が生じ、実態も異なっていることが、文部科学省の調査によって2009年に示された¹³⁾。さらに、藤原・河村(2015)²⁾は卒業生の大学進学率の実態をもとに、高等学校を「進学校(大学進学率 80%以上)」、「進路多様校(大学進学率 20%~80%)」、「非進学校(大学進学率 20%以下)」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と考えられる。

このような中で、高等学校の教員からは、内野と高橋(2006)¹⁵⁾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の必要を感じた。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」において、生徒が合理的配慮の提供を求めるかどうか、友達が提供されることを許容できるかどうか、また教師にとって実施可能かどうかについて確認を行い、それぞれを比較することにより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)⁷⁾、滝吉・五十嵐(2015)¹²⁾、岡田(2016)⁹⁾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(Table 1 参照)を示した。生徒の回答は、提供される合理的配慮に対し、自分がその状況に該当するか否か、提供を要求するかどうか、また、友達が提供されることを許容できる否か回答するようにした。さらに、教師にとっては、その合理的配慮が実施可能かどうかを回答するようにした。なお、A校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。

1) 生徒を対象とした調査

生徒用の質問紙については、自分が合理的配慮を提供される場合の要求度について回答する場合と友達が合理的配慮を受けることへの許容度を回答する場合との2部から構成した。本稿において、自分が合理的配慮を受ける場合の要求度についてを「自分配慮」、友達が配慮を受ける場合の許容度についてを「友達配慮」と

略記することとする。

「自分配慮」については、合理的配慮を必要とする状況に該当するかどうか2件法で回答した後、合理的配慮の要求度について6件法(6=すごくさせて欲しい, 5=させてほしい, 4=まあさせて欲しい, 3=あまりさせて欲しくない, 2=させて欲しくない, 1=必要ない)で回答するようにした。また、「友達配慮」の設問では、友達が合理的配慮を受ける場合の許容度について6件法(6=まったくかまわない, 5=かまわない, 4=まあ, かまわない, 3=ちょっとずるいと思う, 2=ずるいと思う, 1=すごくずるいと思う)で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

教師を対象とした調査においては、合理的配慮の実施可能性について、6件法で回答を求めた(6=現在実施している, 5=実施していないが、実施できる, 4=どちらかというを実施できる, 3=どちらかというを実施できない, 2=実施できない, 1=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。

4. 分析

分析は、すべて Microsoft Excel for Office 365 と HAD15.011)を使用した。分析の手続きは、基本統計量の算出の後、合理的配慮に対する態度を肯定的(6~4)、否定的(3~1)にわけ、教師と生徒の態度の違いを検討した。次に、「自分配慮」を探索的因子分析し、分析結果の各因子が示す合理的配慮を必要とする状況の例示(例えば、「周りに人がいると落ちついてテストが受けられない」など、Table 1を参照のこと)の該当状況を確認し、各因子の中で一項目以上該当する者をその因子が示す合理的配慮の必要

な者として学年ごとの在籍割合を明らかにした。さらに、合理的配慮の各因子への該当状況を独立変数とし、「自分配慮」、「友達配慮」の因子得点を従属変数とした分散分析を行い生徒の合理的配慮に対する意識を明らかにした。

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、合理的配慮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。

Table 1 に項目毎の平均と中央値、標準偏差を示す。なお、今後の各項目の表記については、Table 1 の項目名に示した呼称で記す。

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 Table 2 に示す。本調査は、6 件法であったため回答の 6~4 を提供に肯定的、3~1 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「締め切り延長」を除き教師と比べ肯定的な態度であった。

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。因子の抽出は最尤法を用いた。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。プロマックス回転を行った

結果の因子パターンを Table 3 に示した。因子負荷量 0.40 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」、「グループ免除」などから構成された。この因子は、教師が生徒に特別の関わりをすることと、苦手な活動や科目を免除されることを中心とするため「教師の関わりと活動免除」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」などから構成された。この因子は、空間的・時間的な猶予を提供され活動がゆっくりできることを中

心とするため、「空間的・時間的猶予」と命名した。なお、因子間相関は、Table 3 右に示したが、第一因子と第二因子の因子間相関は .74 であった。また、 α 係数は 0.8 以上であった。

次に、各因子を構成する状況のいずれかが例示する状況 (Table 1 参照) に 1 項目以上該当すると回答した者の比率を Table 4 に示す。自分は、「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。自分は「教師の関わりと活動免除」が必要な状況があると回答した者は 6.8%、自分は「時間的空間的猶予」

Table 1 質問紙に記載された合理的配慮が必要な状況と提供される合理的配慮例及び基本統計量

項目	設 問 一 覧		配慮に対する基本統計量 (上段: 平均値、中央値 下段: SD)					
	配慮の必要な状況	提供される合理的配慮	生徒					
			教師		自分配慮		友達配慮	
別室テスト	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。	3.08	3.00	2.39	1.00	4.65	5.00
			1.34		1.88		1.49	
作品の代替	絵を描いたり、作品を作ったりする事が苦手な、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。	3.22	3.00	2.61	1.00	4.05	4.00
			1.48		1.92		1.61	
授業予告	授業で何をや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。	4.06	4.00	2.32	1.00	4.72	5.00
			1.15		1.85		1.35	
締め切り延長	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。宿題は絶対に書き出さなければいけない。	4.42	5.00	2.97	3.00	3.67	4.00
			1.42		1.99		1.8	
宿題の計画	家で宿題ができない。	先生と相談して、宿題の計画をたてる。宿題を「いつ」、「どこで」すればよいか予定を書いてもらう。	4.31	4.50	2.32	1.00	4.93	5.00
			1.04		1.91		1.31	
試験時間延長	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良いと言ってもらえる。	2.06	2.00	2.32	1.00	3.23	3.00
			1.22		1.83		1.87	
録音許可	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。	3.08	3.00	2.12	1.00	3.88	4.00
			1.52		1.77		1.76	
質問許可	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。	4.47	4.50	2.48	1.00	4.62	5.00
			1.52		1.86		1.36	
グループ免除	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。	3.31	3.50	2.35	1.00	3.98	4.00
			1.51		1.83		1.68	
話し合い免除	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。	4.47	5.00	2.53	1.00	4.25	4.00
			1.54		1.94		1.5	
科目の代替	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。	2.83	3.00	2.66	1.00	3.51	3.00
			1.54		2.01		1.83	
冗談の説明	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。	5.11	5.00	2.15	1.00	4.78	5.00
			1.09		1.74		1.31	
欠席時の連絡	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。	4.00	4.00	2.45	1.00	4.70	5.00
			1.6		1.88		1.4	
質問予告	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え。質問される時は、いつ質問されるか教えてもらえる。	4.61	5.00	2.30	1.00	4.44	5.00
			0.9		1.81		1.48	
撮影許可	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え。	3.44	4.00	2.59	1.00	4.35	5.00
			1.38		1.94		1.63	
個別学習	クラスみんなで勉強していると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。	5.28	5.00	2.73	1.00	5.25	6.00
			0.78		1.99		1.06	

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。どちらに必要な場合があると回答した者の割合は 17.0%

であった。この結果から、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

Table 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
別室テスト	教師	38.89	61.11	グループ免除	教師	50.00	50.00
	生徒	78.76	21.24		生徒	64.00	36.00
作品の代替	教師	44.44	55.56	話し合い免除	教師	77.78	22.22
	生徒	63.61	36.39		生徒	71.33	28.67
授業予告	教師	72.22	27.78	科目の代替	教師	30.56	69.44
	生徒	82.89	17.11		生徒	48.00	52.00
締め切り延長	教師	77.78	22.22	冗談説明	教師	97.22	2.78
	生徒	53.47	46.53		生徒	86.67	13.33
宿題の計画	教師	88.89	11.11	欠席時の連絡	教師	75.00	25.00
	生徒	90.10	9.90		生徒	84.62	15.38
試験時間延長	教師	11.11	88.89	質問予告	教師	88.89	11.11
	生徒	42.43	57.57		生徒	76.59	23.41
録音許可	教師	44.44	55.56	撮影許可	教師	58.33	41.67
	生徒	66.11	33.89		生徒	71.24	28.76
質問許可	教師	77.78	22.22	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%)

Table 3 生徒の自分配慮についての因子分析結果（最尤法、プロマックス 回転）と因子間相関（右）

因子名	項目	Factor1	Factor2	共通性	
教師の関わりと活動免除	欠席時の連絡	.810	.079	.757	因子間相関
	冗談説明	.719	.156	.706	
	グループ免除	.692	.222	.754	
	撮影許可	.672	.171	.650	
	個別学習	.667	.113	.569	
	科目の代替	.666	.137	.596	
	話し合い免除	.653	.269	.757	
	質問予告	.636	.240	.686	
	質問許可	.613	.200	.597	
	空間的・時間的猶予	別室テスト	.085	.840	
授業予告		.099	.827	.814	Factor2
作品の代替		.136	.779	.781	1.000
試験時間延長		.152	.736	.729	0.737
録音許可		.259	.666	.764	1.000
締め切り延長		.188	.628	.603	0.737
宿題の計画作成		.225	.622	.644	1.000
因子寄与	9.363	9.208			
(α 係数)	.948	.950			

Table 4 自分配慮の必要性の該当状況（各学年の有効回答率を母数とする比率%）

配慮の必要な状況	学年			3学年計
	1年	2年	3年	
該当しない	65.0	72.7	71.8	69.1
教師の関わりと活動免除が必要	7.3	3.9	8.2	6.8
空間的・時間的猶予が必要	5.1	7.8	9.1	7.1
どちらも必要	22.6	15.6	10.9	17.0
合計	100.0	100.0	100.0	100.0

(%)

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(「教師の関わりと活動免除が必要」: $F(3, 201) = 0.664, p = .575, \eta^2 = .010$, 「空間的・時間的猶予が必要」: $F(3, 201) = 0.317, p = .813, \eta^2 = .005$).

3. 友達が支援を受けることに対する許容度について

「友達配慮」についても「自分配慮」と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」、「録音許可」、「試験時間延長」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、「冗談の説明(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)」、「宿題の計画作成(先生と相談して、宿題の計画をたてる。宿題を「いつ」、「どこで」すればよいか予定を書いてもらう)」、「個別学習(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)」などから構成され、「教師の関わり」と命名した。第 2 の因子は、「グループ免除(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)」、「話し合い免除(話し合いの時に、黙っていてもよいことにしてもらえる)」、「科目の代替(どうしても苦手な科目の単位は、他の科目をよけいとることで認めてもらえるが、必要な単位の数は変わらない)」から構成され、「苦手の免除」と命名した。第 3 の因子は、「作品の代替(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)」、「締め切り延長(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が、宿題は絶対に出さなければいけない)」、「授業予告(授業の前に、授業でどこを勉強する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)」などから構成され、「猶予」と命名した。なお、因子間相関は、.46~.49 であった。また、 α 係数は .79 以上であった (Table 5)。

次に、自分が配慮を必要とする 2 因子の該当状況によって、友達が配慮を受けることへの寛容さを検討するために、友達配慮の平均因子得点に関して一要因分散分析を行った。その結果、「友だちが『教師の関わり』を受ける」ことについては、自分の配慮の該当状況によって有意差は見られなかった(「友だちが『教師の関わり』を受ける」: $F(3, 292) = 1.353, p = .257, \eta^2 = .014$)。また、「友達が『苦手の免除』を受ける」ことについては、自分の配慮の該当状況によって 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『苦手の免除』を受ける」: $F(3, 292) = 2.281, p = .079, \eta^2 = .023$)。一方で、「友達が『猶予』を受ける」ことについては、1%水準で有意差が認められ(「友だちが『猶予』を受ける」: $F(3, 292) = 5.926, p = .001, \eta^2 = .057$)、多重比較(Bonferroni 法)の結果、配慮の必要な状況に該当しない者と比較して、配慮をどちらも必要とする者は 1%水準で有意に許容度が低いことが示された(配慮に該当しない—どちらも必要: $p = .002, d = .563$)。

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

Table 5 生徒の友達配慮に関する因子分析結果 (最尤法、プロマックス回転と因子間相関)

項目	Factor1	Factor2	Factor3	共通性
教師の関わり	.767	-.008	.058	.626
宿題の計画作成	.689	-.149	.240	.572
個別学習	.656	-.008	-.123	.367
欠席時の連絡	.593	.279	-.040	.560
質問予告	.477	.344	.076	.572
質問許可	.402	.254	.081	.384
苦手の免除	-.087	.921	.032	.805
話し合い免除	.172	.754	-.052	.681
科目の代替	-.018	.592	.191	.484
作品の代替	-.115	.018	.937	.806
猶予	-.061	.291	.591	.556
授業予告	.279	-.047	.576	.521
別室テスト	.205	.056	.449	.368
因子寄与	4.043	3.926	3.614	
(α 係数)	.841	.823	.798	

因子間相関			
	Factor1	Factor2	Factor3
Factor1	1.000	.492	.464
Factor2	.492	1.000	.492
Factor3	.464	.492	1.000

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. 合理的配慮の提供に関する教師と生徒の比較

Table 2 に示すように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、教師と生徒の項目間の比較では、16 項目中 7 項目において有意差が示された。

特に、「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。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。試験や評価について教師が否定的な態度を示したのは、表面的な公平さを尊重したためであろう。しかし、本来の公平さとは、障害に代表される本人の努力によって改善し得ない部分については配慮を行い、配慮のある中で得られた結果を評価することである。今回の調査では、必要な生徒にとって、「別室テスト」、「試験時間延長」、「科目の代替」などを提供することは合理的配慮である。今回の調査から、特に試験に関して、教師の合理的配慮の理解が遅れている実態が示された。合理的配慮は、大学入試センター試験(センター試験と略記する)においても 2011 年より取り入れられている。センター試験において、提供される合理的配慮は点字および代筆による解答及び試験時間の延長といった解答方法や試験時間に関する配慮、別室の設定や座席の融通など試験室や座席に関する配慮の他に、リスニングの免除や介助者の配置など多岐にわたっている。これらの合理的配慮を受けるためには所定の書類提出による審査が求められる。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証するのである。芝木と水内(2013)¹⁰⁾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。一方で、生徒は「別室テスト」について、78%の者が肯定的な態度であった。また、「試験時間の延長」と「科目の代替」についてはそれぞれ 42%、48%の者が肯定的な態度であった。学校は集団での教育を行うため、教師は個別対応することに抵抗があるが、生徒にはそれほどの不公平感はない。

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のではないかとという教師の気遣いがあった。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の割合が高かった。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及び合理的配慮の根本的な理解とあわせ、高等学校教員に周知し合理的配慮提供を推進する必要があると考えている。

なお、大学入試センター試験は、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、「教師の関わりと活動免除」、「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、「教師の関わり」、「苦手の免除」、「猶予」の 3 因子がそれぞれ抽出された。次に、Table 4 に示したように自分配慮を必要とする状況の例示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¹³⁾。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¹³⁾。今回の調査によって A 校で示された数値は、これよりも高い。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。生徒に学習上の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、Table 1 に示したように、すべての項目において平均値及び中央値が 6 点満点中の 3 以下であった。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)⁹⁾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(Learning Disorder:学習症)・ADHD(Attention Deficit Hyperactivity Disorder:注意欠如・多動症)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)⁹⁾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⁹⁾。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)自分から別の場所へ移動したり、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)¹⁰⁾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推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に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ると考えている。

3. 総合考察

合理的配慮にかかわる教師と生徒の意識調査を行った。配慮の提供に関しては、生徒の方が教師と比べ寛容であった。教師は、高等学校において、表面的な公平さを重視し、本来必要な合理的配慮の提供に生徒と比較すると否定的である実態が明らかとなった。この点については、本調査に類する合理的配慮に関する生徒側の意識調査の結果を公にすると共に、合理的配慮の本来の考え方と共に大学入試センター試験等の制度の中に組み込まれ、その提供が生徒の進路を保障することを一層周知する必要があった。

つぎに、生徒は自分の実態にかかわらず合理的配慮を要求したいとは考えていないことが示された。合理的配慮を提供されることは、人としての権利である。このことに関して、生徒自身に自分の実態を認識させ、権利としての合理的配慮の請求ができることを低年齢より教える事が今後の特別支援教育の課題の一つとして明らかとなった。

今回の調査は、合理的配慮に関する高等学校

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する必要がある。また、因子分析によって群分けを行ったが、特に自分配慮については因子間相関が高いことから考えると、1因子として分析する方法もあった。この点においても、今後の調査対象の拡大と共に今後の課題としたい。

注 釈

- 1)本研究は、JSPS 科研費 15K04580 の助成を受けた。
- 2)本研究は、日本特別ニーズ教育学会第 22 回研究大会において発表された。

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)舟木正文(2003):学校暴力と厳罰主義―アメリカのゼロ・トレランスの批判的考察―。大東文化大学紀要, (41), 155-170.
- 4)飯野由里子(2012):障害者への割引サービスを「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.
- 5)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.
- 6)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.
- 7)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.
- 8)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.

- 9)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，8-5。
- 10)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。
- 11)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。
- 12)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。
- 13)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。
- 14)坪田眞明(2006年)：児童生徒の規範意識の醸成に向けた生徒指導の充実について(通知)。文部科学省。
- 15)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。

(受稿 2019.11.21, 受理 2020.3.20)