

## 学校における合理的配慮の理解と課題

バリアフリー教育開発研究センター  
特任助教 平林 ルミ  
特任准教授 飯野 由里子

---

### 1 調査に至った経緯

2016年4月、障害者差別解消法が施行され（成立は2013年）、教育委員会や公立学校に対し合理的配慮の提供が義務づけられた。以降、これら機関には、障害のある人が直面している社会的障壁を除去するために必要な個別の変更・調整を可能な範囲で行うことが求められるようになった。他方、法律上民間事業者と同じ扱いとなった私立学校は、法施行当初、合理的配慮の提供が「努力義務」とされた。その結果、「私立学校は合理的配慮しなくてもよい」という誤解が散見された。しかし、2021年5月、障害者差別解消法が改正され、私立学校に対しても合理的配慮の提供が義務づけられ、2024年4月1日より施行されることになった。

第一著者である平林（以下、わたし）は、読み書きが苦手な子どもたちを対象に2005年からICTによる読み書きサポートを行いながら、それに関する研究を行ってきた（平林 2017a；平林 2017b）。読み書きが苦手な子どもたちは、文部科学省が進める特別支援教育施策の枠組みでは学習障害に分類される。ICTによる読み書きサポートとは、タブレット端末等のICTを筆記用具として使い読み書きを代替することで、子どもが学校で経験する社会的障壁を軽減するアプローチである。一般的に「読み」は、印刷物上の文字列を目で見えて理解すること、「書き」は、紙に鉛筆等の筆記用具を使って手書きで文字列を書くことだと理解されている。しかし、読むことの目的は「文字列から情報を得ること」であり、書くことの目的は「文字列で情報を表し、記録として活用したり、人に伝えたりすること」である。このように読み書きを広く捉えたならば、文字列を音声化し、それを聞いて理解することによっても読むことはできる。また、ワープロ等で文字を打って記録したり、人に伝えたりすることも、書くという行為に含まれる。それにもかかわらず、学校では前者の狭い意味での理解が未だ一般的であるため、読み書きが苦手な子どもの学習参加が制約されがちである。そこで、そうした子どもとその子どもの保護者は、学校に対して読み書きを広い意味で捉え、ICTの利用を認めるよう申し出を行うことになる<sup>1</sup>。彼ら／彼女らの合理的配慮提供に向けた話し合いは、このようにして始まる（平林・村田 2016）。

わたしが大学院生として読み書きが苦手な子どもへの ICT サポートに参加し始めた 2005 年当時は、パソコンが家庭に普及し始めた時期である。文字列を音声化する音声読み上げソフトや口述したものを文字化する音声認識ソフトが比較的安価にパソコンにインストールできるようになり、個人がそれらを手に入れ使用することが可能になった。しかし、ICT 機器の使用を拒む学校がほとんどだったため、学校との交渉は根気のいるものだった。また、本人の要望が叶わないことも多かった。当時のわたしは、学校で活動上の困難に直面しているにもかかわらず、それを解決するための変更調整がうまく進まないのは、障害のある子どもの学ぶ権利を保障するための法整備が足りていないからだとか、学校の中でパソコンが筆記用具としてまだ認識されていないからだと考えていた。つまり、読み書きが苦手な子どもへの個別の変更調整が進まない要因を、法制度の未整備や学校内での情報環境の未整備に帰属させて理解していたのである。

月日が流れ、社会全体の ICT 環境は大きく変わっていった。2007 年に iPhone が発売され、スマートフォンが普及した。さらに 2012 年には iPad が発売され、教育にも活用され始めた。こうしたスマホ・タブレット PC の普及により、必要な機能をアプリという形で使用できるようになり、それまで専門的なソフトでしか使うことのできなかった音声読み上げ機能や音声入力機能をさらに安価に使用できるようになった。2020 年末からは文部科学省が打ち出した GIGA スクール構想のもと、小中学校では一人 1 台端末の配備と、高校を含む公立学校へのインターネット環境の整備が進んでいる。

法整備に関しては、前述したように、2016 年 4 月の障害者差別解消法の施行および 2021 年の同法の改正が行われた。これだけを見ると、読み書きが苦手な子どもが直面する社会的障壁を解消するために必要な法整備および情報環境の整備は進んだように見える。しかし、初等中等教育における合理的配慮提供の実態は大きく変化していない。

この点について確認するため、文部科学省が報告している公立高等学校入学者選抜における「障害のある生徒」に対する配慮の件数のうち、学習障害 (LD) と全体の件数を表 1 にまとめた<sup>2</sup>。令和元年と 2 年の件数が不明だが、学習障害のある生徒への配慮件数は平成 24 年の 9 件から令和 4 年は 311 件と 34.5 倍に増えていることがわかる。

表 1 公立高等学校入学者選抜における「障害のある生徒」に対する配慮の件数 (文部科学省)

年度	H24	H25	H26	H27	H28	H29	H30	—	R3	R4
学習障害 (人)	9	31	56	48	65	155	280	—	191	311
全体 (人)	2300	2660	2706	2607	2952	3656	4553	—	3196	3752

文科省発行の複数資料より筆者が作成<sup>1</sup>

だがこの件数は、学習上の障壁を経験している子どもの数を考えると驚くほど少ない。この点について確認するため、文部科学省が全国の小中学校教員に対し 10 年ごとに実

施している質問紙調査から算出される、学習面で著しい困難を示す子どもの割合を見てみよう。すると、その割合は 2002 年で 4.5%、2012 年で 4.5%、2022 年で 6.5% であった（文部科学省 2002; 2012; 2022）。総務省（2022）によると、2022 年時点の中学生（12 歳～14 歳）の人数は 323 万人である。ここから推計すると、中等教育において学習上の障壁を経験している子どもは各学年で約 7 万人にのぼる。つまり、学習面で著しい困難を示す子ども 7 万人のうち、高校入試において受験上の配慮を求めたのはわずか 311 名、割合にすると 0.0044% にすぎない。学習面で著しい困難を示すすべての子どもが高校入試で受験上の配慮を求めるわけではないとはいえ、この割合は著しく低い。法制度や情報環境の整備が進んだにもかかわらず、学校で合理的配慮の提供が進まないのはなぜか。

第二著者である飯野は、障害者差別解消法施行前から合理的配慮に関する研究を行ってきた研究者の一人である（川島他 2016）。2019 年からは研究代表者として、科学研究費研究「ニーズ表明の難しさを踏まえた対話プロセスを実現する：発達障害の子どもと合理的配慮」を進めており、わたしも共同研究者として、読み書きが苦手な子どもにヒアリングを行う機会を得た。その結果、学校が配慮提供の条件に医学的診断を求めたり、配慮提供にあたり教育委員会の判断を仰いだり、配慮を受けること自体を教員が低く評価する学校では、子どもとの建設的対話が十分に行われず、不登校や転校といった選択肢に追いやられている現実が浮かび上がった（平林・飯野 2021）。

ここから、合理的配慮をめぐる法律で何が求められるようになったのかについて、学校の中で適切な理解が広まっていない可能性があるのではないかと考えた。そこで、合理的配慮のどの点が理解されていないのかを明らかにするため、2021 年から学校の教員を対象とした調査を開始した。以下、2021 年の調査結果を報告する。

## 2 方法

### 2.1 調査の目的

学校の教員が合理的配慮義務をどのように理解しているのかを調査することで、学校での合理的配慮提供がより円滑に行われるために、教師に伝えるべきポイントを明らかにすることが本調査の目的である。

### 2.2 調査参加者

本調査の参加者は、ある中核都市にある市町村教育委員会の呼びかけに応じた市立小中学校に在籍する教員 931 名（小学校 758 名；中学校 173 名）である。

## 2.3 調査方法

調査は、2021年11月～12月にかけて実施した。調査に用いた質問票は、2017年～2018年にかけて、バリアフリー教育開発研究センターが大学教職員の合理的配慮に対する認識や理解を確認するために作成した質問項目を一部援用しつつ、先の科研費研究で行ったヒアリング調査の知見をふまえた質問を追加して作成した。質問票は、市内小中学校に導入されているMicrosoft Office365が持つアンケート機能「Microsoft Forms」を使い、教育委員会を通じて参加者に共有された。質問票は個人の属性を聞き取るフェイスシートと合理的配慮理解に関する問題から構成されている。また、提示される問題の順番はランダム化した。

## 2.4 調査内容

フェイスシートでは、性別・年代・学校種別・管理職か否か・特別支援教育コーディネーターか否か・合理的配慮に関する研修の受講経験を尋ねた。

合理的配慮理解に関する問題は15の質問項目からなる。質問項目の具体的文言は記載しないが、個別に略称をつけた。「障害のない子ども」「障害者手帳」「専門家の評価」

「医師の診断」の項目は、合理的配慮の提供を受ける資格を有するのは誰かという適格性の理解に関する項目である。「前例（前の学校）」「前例（以前の生徒）」「場面状況」

「費用の額」「人手時間帯」「性別の考慮」は、合理的配慮の性質である個別性と状況依存性への理解を確認する項目である。「教育委員会の承認」「クラスメートが提供」は合理的配慮の提供主体に関する理解を、「有利な扱い」は合理的配慮の結果に対する適切な理解を問う項目である。これら質問に対して、「正しい」「間違っている」「どちらともいえない」で回答することを求めた。

## 3 結果

### 3.1 属性ごとの平均点一覧

フェイスシートで尋ねた属性ごとに協力者の人数と比率、合理的配慮理解に関する問題の平均点を算出した（表2）。回答は、1問あたり正答に2点、どちらともいえないに1点、誤答に0点を付与し、全問正答で30点として採点した。

その結果、学校種別、性別、担当学級（特別支援には特別支援学級・通級指導教室が含まれる）で分けた時、合計点の平均に有意な差はなかった。他方、年代、職種（管理職・特別支援教育コーディネーター）、研修の受講経験で分けた時、合計点の平均には有意な差が見られた（ $p<0.01$ ）。

表 2 調査参加者の属性別人数と割合、合計点の平均

		人数 (人)	比率 (%)	平均点 (/30 点)
学校種別	中学校	173	18.6	23.0
	小学校	758	81.4	23.0
性別	男性	389	41.8	23.2
	女性	540	58	22.9
	その他	2	0.2	26.0
担当学級	通常学級	596	64	22.7
	特別支援	219	23.5	23.1
	その他	116	12.5	24.5
職種	管理職	75	8.1	24.9
	一般職	856	91.9	22.9
職種	特別支援教育コーディネーター	45	4.8	24.6
	それ以外	886	95.2	22.9
全体		931	100	23.0

### 3.2 合理的配慮理解に関する問題の正答状況 (全体)

図 1 は、合理的配慮理解に関する問題の正答率を質問項目別に示したものである。

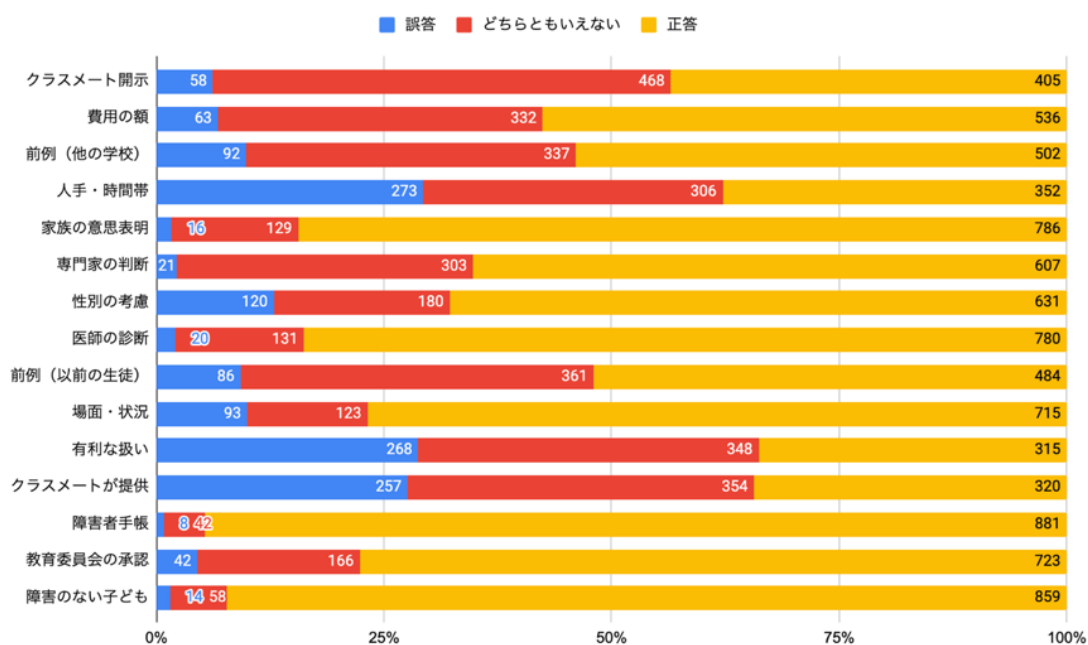


図 1 質問項目別の正答率

誤答率が25%以上だったのは、割合が高い順に「有利な扱い」「クラスメートが提供」「人手・時間帯」の3項目である。さらに、「どちらともいえない」という回答の割合が25%以上、すなわち判断に迷いがあると考えられるのは、割合が高い順に「クラスメート開示」「前例（以前の生徒）」「クラスメートが提供」「有利な扱い」「前例（他の学校）」「費用の額」「人手・時間帯」「専門家の判断」の9項目である。

逆に、正答率が75%以上、すなわちよく理解されていると考えられるのは「障害者手帳」「障害のない子ども」「家族の意思表示」「医師の診断」「教育委員会の承認」「場面・状況」の6項目である。

### 3.3 年代の影響

図2は、合理的配慮理解に関する問題の合計点の平均値を、年代ごとに示したグラフである。ここからわかるように、合計点の平均値は50代をピークとして、年代が上がるにつれて高くなる。これに対し、60代の教員の合計点の平均値は、50代、40代の教員のそれと比べて有意に低かった。なお、70代の教員については4名と少数だったため分析から除外した。

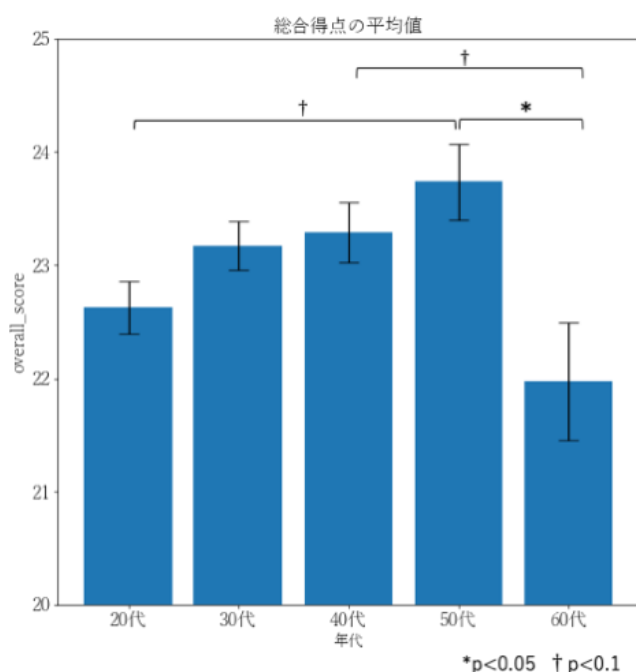


図2 年代別の合計点の平均値

### 3.4 職階・役割の影響

#### 3.4.1 管理職

図3は、管理職の教員の得点とそうでない教員の得点の分布を示したものである。見やすさを重視したため、左右で縮尺が異なっている点に注意してほしい。ここから、管理職である教員の得点が全体的に高く、ばらつきが小さいことがわかる。また、 $t$ 検定で2つの集団の差を検定したところ有意な差が認められた ( $p<0.01$ )。

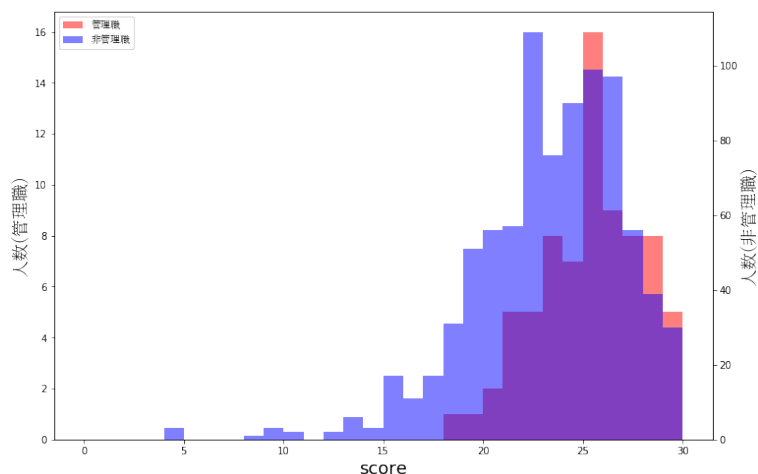


図3 管理職・非管理職の得点分布

#### 3.4.2 特別支援教育コーディネーター

図4は、特別支援教育コーディネーター教員の得点とそうでない教員の得点の分布を示したものである。特別支援教育コーディネーターも管理職同様、その役割についている教員の得点が全体的に高く、ばらつきが小さい。また、 $t$ 検定で2つの集団の差を検定したところ有意な差が認められた ( $p<0.01$ )。

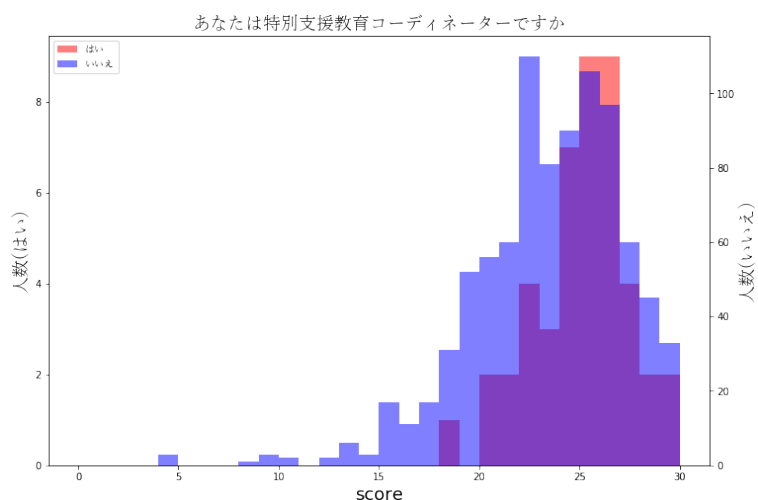


図4 特別支援教育コーディネーターとそうでない教員の得点分布

### 3.4.3 研修の受講経験の影響

図5は、合理的配慮に関する研修経験がある教員とない教員の得点の分布を示したものである。研修経験のある教員の得点が全体的に高いことがわかる。また、 $t$ 検定で2つの集団の差を検定したところ有意な差が認められた ( $p < 0.01$ )。

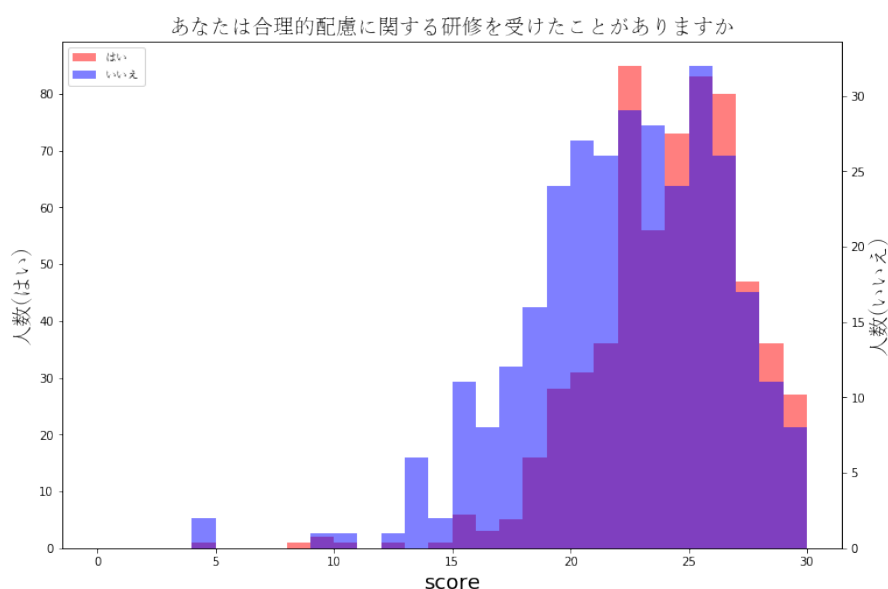


図5 研修経験の有無による得点の分布

## 3.5 個人の属性と得点のクロス集計

研修を受講したことのない教員は、どの問題を間違えやすかったのだろうか。この点を特定するため、研修経験の有無および所属する校種（小学校・中学校）でそれぞれクロス集計を行った。

### 3.5.1 研修経験の有無による影響

研修経験の有無と得点とでクロス集計を行い、研修の有無によってカテゴリの人数に影響がある項目を調べるため、カイ二乗検定を行った。また、各項目でそのカテゴリに入る人数が多くなったのか少なくなったのかを調べるため、カイ二乗検定の残差分析も併せて行った。その結果を表3に示す。

研修経験がないと誤答の割合が高くなる問題は「教育委員会の承認」「クラスメートが提供」「場面・状況」「前例（以前の生徒）」「医師の診断」「性別の考慮」「前例（他の学校）」「クラスメート開示」の8項目である。また、全体として正答率の低い3つの項目「有利な扱い」「クラスメートが提供」「人手・時間帯」のうち、「有利な扱い」と「クラスメートが提供」は、研修経験があると正答率が高い。これに対し、「人手・時間帯」は、研修経験による影響が見られない。



表 3 研修経験の有無と全体得点のクロス集計表

項目の略称	研修の有無	カイ二乗値	誤答(人)	どちらともいえない(人)	正答(人)
クラスメート開示	ない	20.10 **	33 ▲**	165	114
	ある		25	303	291 ▲**
費用の額	ない	12.75 **	22	135 ▲**	155
	ある		41	197	381 ▲**
前例 (他の学校)	ない	7.46 *	41 ▲*	118	153
	ある		51	219	349 ▲*
人手・時間帯	ない	3.10	80	109	123
	ある		193	197	229
家族の意思表示	ない	1.41	7	47	258
	ある		9	82	528
専門家の判断	ない	10.31 **	10	120 ▲**	182
	ある		11	183	425 ▲**
性別の考慮	ない	15.55 **	52 ▲*	75 ▲**	185
	ある		68	105	446 ▲**
医師の診断	ない	26.74 **	11 ▲*	67 ▲**	234
	ある		9	64	546 ▲**
前例 (以前の生徒)	ない	8.70 **	41 ▲**	113	158
	ある		45	248	326
場面・状況	ない	19.64 **	45 ▲**	54 ▲**	213
	ある		48	69	502 ▲**
有利な扱い	ない	7.92 **	102	123	87
	ある		166	225	228 ▲**
クラスメートが提供	ない	17.31 **	101 ▲*	132	79
	ある		156	222	241 ▲**
障害者手帳	ない	19.25 **	5	26 ▲**	281
	ある		3	16	600 ▲**
教育委員会の承認	ない	37.69 **	26 ▲**	79 ▲**	207
	ある		16	87	516 ▲**
障害のない子ども	ない	6.12 *	5	28 ▲*	279
	ある		9	30	580 ▲*

▲理論値よりも多いカテゴリ \*\* 0.05%水準で有意 \*0.1%水準で有意

### 3.5.2 在籍する学校の校種による影響

在籍する学校の校種と得点とでクロス集計を行い、校種によってカテゴリの人数に影響がある項目を調べるため、カイ二乗検定を行った。また、各項目でそのカテゴリに入る人数が多くなったのか少なくなったのかを調べるため、カイ二乗検定の残差分析も併せて行った。その結果を表 4 に示す。

小学校の方が誤答の割合が高くなったのは「クラスメートが提供」「前例 (他の学校)」の項目で、中学校の方が誤答の割合が高くなったのは「教育委員会の扱い」「有利な扱い」の項目である。

表 4 所属する学校種と全体得点のクロス集計表

項目の略称	所属校種	カイ二乗値	誤答(人)	どちらともいえない(人)	正答(人)
クラスメート開示	小	2.24	50	373	335
	中		8	95	70
費用の額	小	7.53 **	56	281	421
	中		7	51	115 ▲**
前例(他の学校)	小	8.13 **	85 ▲**	270	403
	中		7	67	99
人手・時間帯	小	8.48 **	232	256	270
	中		41	50	82 ▲**
家族の意思表示	小	0.64	12	107	639
	中		4	22	147
専門家の判断	小	0.89	18	242	498
	中		3	61	109
性別の考慮	小	2.60	99	139	520
	中		21	41	111
医師の診断	小	3.87	14	101	643
	中		6	30	137
前例(以前の生徒)	小	0.73	71	298	389
	中		15	63	95
場面・状況	小	7.58 **	73	90	595 ▲*
	中		20	33 ▲*	120
有利な扱い	小	8.76 **	205	271 ▲**	282
	中		63 ▲*	44	66
クラスメートが提供	小	4.95 *	221	283	254
	中		36	71	66
障害者手帳	小	8.38 **	5	28	725 ▲**
	中		3	14 ▲*	156
教育委員会の承認	小	5.73 *	29	131	598
	中		13 ▲*	35	125
障害のない子ども	小	7.40 **	13	40	705
	中		1	18 ▲*	154

▲理論値よりも多いカテゴリ \*\* 0.05%水準で有意 \*0.1%水準で有意

## 4 考察

### 4.1 調査について

#### 4.1.1 理解度が低い質問項目の特徴

本調査では 15 項目の質問項目に回答を求め、合理的配慮に関する理解度を測った。15 項目のうち誤答率が高かったのは、割合が高い順に「有利な扱い」「クラスメートが提供」「人手・時間帯」の 3 項目である。

「有利な扱い」の誤答率が最も高かったことから、合理的配慮提供により障害者が非障害者よりも有利になってはいけないという誤解があることが示唆される。ここには、配慮のない状態を平等とみなすか、不平等とみなすかという問題が関わって

る。障害者差別解消法がもつづく「障害の社会モデル」の立場からすると、障害のない子を念頭に作られている既存の学校のあり方は、その時点で障害のある子にとって不利に働いている可能性が高い。合理的配慮とは、そのようにして生じている不利の一部を、学校側に過重な負担を課さない範囲で、個別具体的に軽減する方法でしかない。したがって、合理的配慮提供によりたとえ障害のある子が有利になったとしても、それはあくまでも部分的かつ一時的な状態でしかない。このため、多少有利になったとしても、それは重大な問題とは言えない。他方、「障害の社会モデル」の考え方を欠いていると、配慮のない状態が平等とみなされてしまう。結果、障害のある子に対してだけ提供される合理的配慮は、現在の均衡を失するものとして警戒され、有利に扱うものになっていないかという論点が焦点化されやすくなる。

この点は、小学校教員と比較し中学校教員の方が「有利な扱い」の項目での誤答が多いという結果とも関連していると考えられる。中学校では定期試験があり、その結果が高校受験の内申点につながる。このように、競争の場としての性格がより強い中学校では、そこで働く教員の関心も試験場面等での形式的平等の担保に向きやすい。その結果、とりわけ進路に関わる場面における異なる扱いに対し、強い警戒心が働くことになる。つまり、合理的配慮の提供が「有利な扱い」になってはならないという認識は、中学校の競争的環境によって強化されているのである。このことは、合理的配慮の円滑な提供にあたり、既存の学校のあり方そのものが障壁（バリア）となっている可能性を示唆する。

2点目に「クラスメートが提供」の誤答率が高かった点を考察しよう。これは合理的配慮の提供主体に関する理解を確認する項目である。法的には合理的配慮提供の義務は学校に課せられている。したがって、提供義務は、その学校に属する教職員にはあるが、そこに通う個々の子どもにはない。それにもかかわらず、クラスメートが思いやりを持って障害のある子を手助けすることも合理的配慮に含まれると誤解している者が多かった。このことは、法施行によって新たに課せられた義務と、従来通りの教育的指導とが未だ混同されている可能性を示唆する。

3点目「人手・時間帯」は、合理的配慮の提供内容が状況によって変化しうることを理解しているかを確認する項目である。この項目は、研修経験の有無が誤答率に影響しないという意味で、上記2項目にはなかった特徴を有する。そこで、次の4.1.2で研修の効果と併せて考察する。

#### 4.1.2 研修の効果

管理職や特別支援教育コーディネータといった研修機会の多い職種において、また年代が上にいくにしたがって（ただし、50代まで）正答率が高かったことから、合理的配慮を適切に理解する上で研修が果たす役割が大きいことが示唆される。とりわけ

20代の経験が浅い教員や、障害者差別解消法の施行前に教員であった世代（60代以上）の教員への研修機会を確保する必要性がある。

15項目中ほとんどの項目で、研修機会のある教員は正答数が高い傾向にある。だが、「人手・時間帯」のみこの傾向があてはまらず、研修機会のある教員の誤答率が高かった。実はこの項目は、単純に人手が足りないならば提供しなくてよいと考えた場合でも、状況や事情が変わっても同じ対応をしなければならないと考えた場合でも誤答に至ってしまう。つまり、誤答に至るプロセスが複数存在する。研修経験の有無が影響しないように見えるのは、このためだと考えられる。むしろ、この項目で正答するためには、合理的配慮を「子どもがバリアを経験している場面でできることをすること」ととらえ、「場面が変わればできることも変わる」という点を理解する必要がある。

#### 4.1.3 「どちらともいえない」の扱い

本調査は「正しい」「間違っている」「どちらともいえない」という3件法での回答を求め、得点の集計において「正しい」に2点、「どちらともいえない」に1点を付与し、合計点を算出した。集計の結果、かなりの割合で「どちらともいえない」の回答が返された。

「どちらともいえない」が最も多かった項目は「クラスメート開示」である。合理的配慮提供と本人のプライバシーの尊重とがコンフリクトを起こす場合があることは当事者からの聞き取りや先行研究（西倉 2016）でも明らかになっている。ここでも重要なのは柔軟な対応であり、プライバシーを尊重しながらバリアを解消するためにできることをするのが合理的配慮であるとの理解が必要である。

このように「どちらともいえない」が多い項目は、理解が必要な項目として利用できる。その一方で、合計点の算出において1点を与えてしまったため、「どちらともいえない」と回答すれば合理的配慮に関する理解度が誤答の場合よりも高いと解釈することになった。だが、実際の合理的配慮提供場面では「どちらともいえない」と判断された場合、保留されるか実施されないかのどちらかである可能性が高い。つまり、誤答した場合と同じ結果を導く。今後は4件法（正しい・どちらかといえば正しい・どちらかといえば間違っている・間違っている）や2件法（正しい、間違っている）を用いて確信度を数値で示すなどし、理解が必要な項目を特定するとともに、実際の対応を反映した回答が得られるようにしたい。

#### 4.1.4 本調査の限界

本調査は「正しい・間違っている・どちらともいえない」という単純な回答形式をとっている。このため、誤答をした回答者が各項目のどの部分を誤解しているのかに

ついて明らかにすることはできていない。合理的配慮において間違えやすいポイントやその理由を明らかにするためには、ヒアリング調査等の追加調査が必要である。

また、合理的配慮に関する知識が高まれば、その提供が適切に行われるようになるという仮定も安易だろう。法律の知識が、合理的配慮の拒否を正当化するために悪用されることもあるからだ。本調査のような基礎的な知識の確認とあわせ、学校でのフィールドワークを行い、合理的配慮提供がどのように行われているのかモニターする必要がある。その際、学校からあがってくる事例のみならず、自治体が有する合理的配慮の相談窓口に寄せられる相談や関係機関が行う他の調査結果などもあわせて検討することで、現場において適切かつ円滑な合理的配慮がどの程度実施されているのかを見ていくことが肝要である。

## 5 今後の課題

本稿では学校における合理的配慮に関する現場教員の理解を調査し、理解されていない項目を特定した。研修経験のある教員、管理職や特別支援系の役職にある教員の理解度が高かったことから、既存研修の対象が拡大され、法律の内容を理解する教員が増えれば、合理的配慮提供が円滑に行われる可能性は十分ありうる。

その一方で、学校という場だからこそ理解されにくい項目があることも明らかになった。特定の子どものみを念頭に作られている既存の学校は、とりわけその念頭から外された子どもにとっては勉強しにくかったり、いづらかったりする場として機能しうる。そうした子どもたちに、学校のあり方に合わせるよう強制するのではなく、その子が学校に安心していられるように、あるいは勉強に取り組めるように、学校ができる範囲で柔軟な調整を行っていく。ここに合理的配慮の本質がある。したがって、その内容は、個々の子どもの状況に応じて変化することになる。

しかし学校現場では、すべての子どもを同じように扱うことが平等だという考え方が未だ強く存在している。その結果、合理的配慮の本質への理解、すなわち他の子どもと異なる扱いをすることが機会の平等につながるという理解がさまたげられやすい。この点をふまえると、読み書きが苦手な子どもとその保護者が学校に相談に行っても「特別扱いはできない」と断られてしまう要因は、合理的配慮に関する法的な知識の不十分さだけでなく、学校の中で当然視されている価値観や信念にもあると解釈できる。こうした価値観や信念を浮き彫りにし、それらがバリアとして機能している可能性を教員が認識することができれば、学校における合理的配慮がより円滑に提供される可能性がある。今後、さらなる調査と検討をしていきたい。

[付記]本研究（の一部）は科学研究費補助金基盤研究（C）（19K02904、代表：飯野由里子）の助成を受けました。調査の実施にあたってご協力くださった教育委員会のみなさんと学校の先生方に感謝いたします。なお、本調査で用いた質問票を利用したい方は、著者までお問い合わせください。提供を検討いたします。

[脚注]

- 1 読み書きの代替は ICT を活用したものだけではなく第三者が問題文を読み上げる代読や、本文中から書き抜く形式のテストでは本文中の文字列を丸で囲んで解答として使う等、さまざまな方法がある。
- 2 表の作成に使用した資料は以下のとおりである。  
文部科学省 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（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（案）  
全国都道府県教育長協議会第 1 部会（2017）高等学校における特別支援教育の推進（障害者差別解消法を踏まえた特別支援教育の推進）  
文部科学省（2018）平成 30 年度公立高等学校入学選抜における「障害のある生徒」に対する配慮を行っている件数および学校数（文部科学省調査）  
文部科学省（2022）令和 4 年度 高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査（公立高等学校）[https://www.mext.go.jp/content/20221227-mxt\\_koukou01-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221227-mxt_koukou01-1.pdf)

[文献]

- 川島 聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司（2016）合理的配慮—対話を開く、対話が拓く  
有斐閣
- 平林ルミ（2017a）特別支援教育における合理的配慮の動向と課題—学習障害のある子どもにおける ICT 活用の現状に焦点をあてて—、教育心理学年報、56、pp.113-121
- 平林ルミ（2017b）通常学級での学び（読み書き計算等）を保障し、教科教育への参加を可能にする ICT 活用、LD 研究、26、pp. 22-29
- 平林ルミ・飯野由里子（2021）合理的配慮における子どもと学校の対話プロセスの分析—読み書き障害のある子どもの ICT 活用に焦点をあてて—、日本教育心理学会第 63 回総会発表論文集、p. 401
- 平林ルミ・村田美和（2016）小学校・中学校・高校入試での ICT 活用の事例 近藤武夫（編）学校での ICT 利用による読み書き支援—合理的配慮のための具体的な実践（pp.50-60）金子書房
- 文部科学省（2002）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/136123](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/136123)

[1.htm](#)

文部科学省（2012）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結果について

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)

文部科学省（2022）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指導を必要とする児童生徒に関する調査結果（令和4年）について

[https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf)

西倉実季（2016）合理的配慮をめぐるジレンマ—アクセスとプライバシーの間 川島他

（著）合理的配慮—対話を開く、対話が拓く（pp. 163-180）有斐閣

総務省（2022）我が国のこどもの数—「こどもの日」にちなんで

<https://www.stat.go.jp/data/jinsui/topics/pdf/topics131.pdf>