

2019年3月11日発行

高等学校の合理的配慮提供と合意形成における 教育と福祉の連携

——生徒指導・教育相談をソーシャルワークの視点より——

前 嶋 深 雪

相模女子大学紀要 VOL.82 (2018年度)

高等学校の合理的配慮提供と合意形成における 教育と福祉の連携

——生徒指導・教育相談をソーシャルワークの視点より——

前 嶋 深 雪

Collaboration between Education and Welfare for Reasonable Accommodation in high school: Student Guidance and Education Counseling from the point of view of social work

Miyuki MAESHIMA

Abstract

In Japanese high schools, it is common practice for Educational Counseling to be in charge of students with handicaps, while Student Guidance takes care of students who have behaved in problematic ways. Difficulties and issues experienced by the students within the educational system arise from interactions between the students' own characteristics and their learning/home-life environments. Therefore, in high school, while Educational Counseling and Student Guidance are assigned to different groups of teachers, the two areas' responsibilities may partially overlap. In Japan the responsibility of providing Reasonable Accommodation has its legal basis in the *Act for Eliminating Discrimination against Persons with Disabilities* in the Welfare area, while it is part of the Inclusive Education System in the Educational area. Because of its foundation in the words of welfare, Reasonable Accommodation in school education necessitates not only the educational human resources of Educational Counseling and Student Guidance but also the educational system's cooperation with the school social workers, whose roles are in the field of welfare.

This paper includes empirical studies to clarify the cooperation between education and welfare in the area of Reasonable Accommodation.

Key Words : Reasonable Accommodation, Educational Counseling, Student Guidance, school social work, inclusive educational system

はじめに

日本では、現在、合理的配慮の提供義務が法律で定められている。しかし、高等学校という教育活動における合理的配慮の提供については、理解を深めていく途上にあるという現状である^(注1)。高等学校は義務教育ではないこと、高校入試があるために自らが学校を選び、選抜により選ばれて在籍していること、出席時数と成績評価により単位取得が認められること、よって、学びがスムーズではない状況となったのは障害や困り感のためではなく、生徒本人の努力不足といった認識でとらえられることがある。これは、生徒本人と家族のみに努力を強いる関係性ができあがることとなり、この関係性は、障害を理由にした差別を生むことに加担する教育活動がされる可能性を有してしまう。

本稿では、合理的配慮提供義務の判断と合理的配慮提供内容の決定及び合意形成について、教育活動における学校内組織・校務分掌という学校の教育活動の基盤となる教職員の組織を踏まえて考察し、高等学校での合理的配慮提供の考え方を明らかにする。加えて、インクルーシブ教育システム構築という、制度としての合理的配慮提供のための人的資源、合理的配慮提供義務の判断、合理的配慮提供内容の決定と保護者・本人と学校との合意形成に至るまでについて、高等学校での実践研究としての報告も含める。

1. 学校内組織・校務分掌と合理的配慮

「障害者差別解消法」^(注2)により、「合理的配慮」は、公的機関には「法的義務」として、私的機関には「努力義務」として、2016年4月から施行されている。この法律が目指す主なものは、「障害を理由とする差別等の権利侵害行為の禁止」、「社会的障壁の除去を怠ることによる権利侵害の防止」、そして「国による啓発・知識の普及を図るための取り組み」である。障害を理由に障害者の権利が侵害されないこと——つまりはアクセシビリティの確保（施設や情報、参加、生活等への接続性の担保）がされていること——、及びアクセシビリティ確保のための「合理的配慮」の提供義務についての制度構築である。

教育活動における「合理的配慮」は、インクルーシブ教育システムの中に位置づけられている。インクルーシブ教育システムの構築に関しては、初等中

等教育分科会（文部科学省）から2012年7月「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）」（以下、「報告」と表記する）が出されている。この内容には、「特別支援教育の推進と発展が欠かせない」、「合理的配慮は基礎的環境整備を基に決まる」、「基礎的環境整備には、ユニバーサルデザインの考え方をを用いる」等、これまで教育には見えていなかった新しい文言も含まれ、インクルーシブ教育システムという制度理解のためには、これらの概念理解が必須となる。

障害者差別解消法の合理的配慮の提供義務の法的根拠は「障害者権利条約」^(注3)である。日本は、2007年に本条約の署名後から法律の整備を行い^(注4)、2014年1月に本条約に批准し、2014年2月から効力が発生している。本条約の第24条は「インクルーシブ教育システム」に関する条目であり、障害を持つ子どもが、生活する地域で無償の初等中等教育を享受できることが記述されている。

日本では、障害を持った児童は特別支援学校への就学が定められていたために、批准前の2013年9月施行「学校教育法施行令の一部改正」によって、就学手続きの改正が行われた。それまでの就学制度では、障害を持っていることにより、特別支援学校への入学が教育委員会により決定され、生活する地域の学校への入学は認められていなかったが、本人・保護者の意見の最大限の尊重及び合意形成を行う等の就学先を決定する仕組みへの改正が行われている。

就学制度の改正は、就学後の教育活動にも影響を与えるのは当然である。障害のある子どもが特別支援学校以外の公立学校へ就学をすれば、入学後の教育活動中での学びと育ちの担保が必要となる。よって、就学制度の改正は、入学後の学校での教育活動全体にも関連することとして制度構築の中に含まれることとなる。これが、障害のある子も障害のない子も、ともに学ぶ仕組みづくりとしてのインクルーシブ教育システム構築の目指す制度構築であり、特別支援教育の推進・発展という文言で提示される概念であり、基礎的環境整備と合理的配慮の関係性のもとに合理的配慮が提供されるということであり、共生社会の形成に向けた授業づくりとしてユニバーサルデザインを活用するということである。

インクルーシブ教育システム構築と学校の教育活動との相関を示す文言は、新学習指導要領からも見いだすことができる。2017年3月告示の小中学校学習指導要領、2018年3月告示の高等学校学習指導要

領の総則「児童生徒の発達の支援」(小学校・中学校・高等学校の学習指導要領では、小学校は「児童」、中学校・高等学校は「生徒」と表記されるが、同時に示す場合には「児童生徒」と表記する。以下同じ)には、次のようにある。

1 児童生徒の発達を支える指導の充実

(1)学習や生活の基盤として、教師と児童生徒との信頼関係及び児童生徒相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営(高等学校では「ホームルーム経営」)の充実を図ること。また、主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の児童生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方により、児童生徒の発達を支援すること。(傍線部筆者、以下同じ)

ここに記述されている「集団の場面で必要な指導や援助」と「一人一人が抱える課題に個別に対応した指導」については、困り感を持つ児童生徒に対する集団での教育活動を可能にするアクセシビリティの確保と、一人一人異なる困り感を持つ児童生徒に対して個別に提供される合理的配慮と同義であるにとらえられる。

この集団場面でのアクセシビリティの確保と個別に対応した合理的配慮の提供がどのような学校内組織・校務分掌となるかについては、次の新学習指導要領の特別活動「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」にも示されている。

1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする

(3)学級活動(高等学校では「ホームルーム活動」)における児童生徒の自発的、自治的な活動を中心として、各活動と学校行事を相互に関連付けながら、個々の児童生徒についての理解を深め、教師と児童生徒、児童生徒相互の信頼関係を育み、学級経営の充実を図ること。その際、特に、いじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連を図るようにすること。

2 第2の内容の取扱いには、次の事項に配慮するものとする

(3)学校生活への適応や人間関係の形成、進路の選択などについては、主に集団の場面で必要

な指導や援助を行うガイダンスと、個々の児童生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリング(教育相談を含む。)の双方の趣旨を踏まえて指導を行うこと。特に入学当初や各学年のはじめにおいては、個々の児童生徒が学校生活に適応するとともに、希望や目標をもって生活できるよう工夫すること。あわせて、児童生徒の家庭との連絡を密にすること。

学校内組織・校務分掌としては、「集団の場面で必要な指導や援助」は生徒指導の分野であり、「個別に応じた指導」は教育相談の分野と相関することが導かれる。これらによれば、「生徒指導部」と「教育相談部」が、インクルーシブ教育システム構築の概念ともっとも近似する学校内組織・校務分掌となる。したがって、学校教育における合理的配慮提供義務の判断と合理的配慮提供内容の合意形成には、児童生徒の発達の支援を担う学校内組織・校務分掌として、生徒指導部と教育相談部が中心となつて行われることとなる。

実際の教育現場では、学校の校務分掌における教育相談と生徒指導の明確な区別と役割分担の理解は難しい。1人の生徒が集団場面と個別に応じた指導や支援が必要になる場合もあることに加え、生徒指導部という分掌は以前から存在するが、教育相談部という分掌は生徒指導部に比較して新しく、区別と役割の共有理解が深まらない理由となっている。

その区別と役割の分担を明確にするために、高等学校の学習指導要領の「生徒指導の充実」に関する記述がある現学習指導要領(2009年告示)と新学習指導要領(2018年告示)を並べて挙げる。

○現学習指導要領(2009年告示)

総則 第5款 教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項

5 教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項

(3)教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係を育てるとともに生徒理解を深め、生徒が主体的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実を図ること。

○新学習指導要領(2018年告示)

総則 第5款 生徒の発達の支援

1 生徒の発達を支える指導の充実

(2)生徒が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう、生徒理解を深め、学習指導と関連付けながら、生徒指導の充実を図ること。

これらの記述により、「生徒指導」とは「生徒理解を深めること」を基盤にして、現学習指導要領では、「生徒が主体的に判断、行動し自己を生かしていくこと」を目指し、新学習指導要領では、生徒が「現在及び将来における自己実現を図っていくこと」を目指すことがわかる。校務分掌である生徒指導部の役割にとらえ直すと、生徒理解を深めることを基盤として、生徒の学びと育ちを支える役割を持つとともに、「自己を生かす」「自己実現を図る」ということから逸脱する行動や出来事が生徒に出来た際には、指導を行う役割を持つことが導かれる。

一方、「教育相談」は児童生徒の個人個人へのアプローチと、個別に抱える課題に対応する役割を持つ。「生徒指導」及び「教育相談」とインクルーシブ教育システムという制度構築との相関の視点でとらえると、校務分掌としての生徒指導は、困り感を抱える児童生徒に対して、集団での教育活動の中でのアクセシビリティの確保を図るための指導と支援を担当する分掌を持ち、一方、教育相談は個別の困り感に対応した個別の指導と支援を担当する分掌を持ち、双方で児童生徒の学びと育ちを支えていく役割を担うことが導かれる。

加えて、『生徒指導提要』^(注5)の「第5章 教育相談」の「第1節 教育相談の意義 1 生徒指導と教育相談」に見える次の記述は、この「生徒指導」及び「教育相談」と「インクルーシブ教育システム」が相関する学校内組織・校務分掌であることの証左となる。

1 生徒指導と教育相談

教育相談と生徒指導の相違点としては、教育相談は主に個に焦点を当て、面接や演習を通して個の内面の変容を図ろうとするのに対して、生徒指導は主に集団に焦点を当て、行事や特別活動において、集団としての成果や変容を目指し、結果としての個の変容にいたるところにあります。(中略)

このように教育相談と生徒指導は重なること

るも多くありますが、教育相談は、生徒指導の一環として位置付けられるものであり、その中心的な役割を担うものといえます。

これは、「集団の場面」では生徒指導が担い、「一人一人が抱える課題」には教育相談が担う仕組みを学校内組織が負うことを意味づけている。

合理的配慮の提供義務の観点からは、障害者権利条約に「個に必要とされる合理的配慮(Reasonable Accommodation)の提供」とあることから、教育相談が「一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行う」役割を持つ以上、インクルーシブ教育システム構築にあたり重要な役割を背負うことは必然となる。しかし、合理的配慮提供義務の判断、合理的配慮提供内容の決定と合意形成は教育相談が主として担うこととなるが、集団場面でのアクセシビリティの確保については、生徒指導とともに指導と支援を考える必要が生じる。これにより、インクルーシブ教育システム構築には、教育相談と生徒指導との連携の必要があることを同時に伝えている。

加えて、「教育相談は、生徒指導の一環として位置付けられるもの」という記述によれば、教育相談と生徒指導の校務分掌は合理的配慮に関して、連携する学校内組織であり、校務分掌であることが導かれる。

したがって、学校内組織・校務分掌として、インクルーシブ教育システム構築の制度設計においては、合理的配慮提供義務の判断、合理的配慮提供内容の決定及び合意形成は、まずは教育相談の分掌として位置付けられ、生徒指導と連携する組織の在り方となる考え方が確認される。

2. 特別支援教育コーディネーターと学校内分掌

特別支援教育コーディネーターは校長の指名をもって行われ、現在では学校種にもよるが、小中学校、高等学校も含め、各学校での配置が進んでいる^(注6)。教育行政地区によっては、「児童支援コーディネーター」や「教育相談コーディネーター」など、「特別支援教育」の名称を外した別名称——特別支援教育では偏った意味づけがなされてしまうためと考えられる——が見られる。よって、教育相談部は、校長の指名を受けた特別支援教育コーディネーターの教員が含まれる分掌組織となることは必然となる。

「(報告)」の特別支援教育コーディネーターについての記述を次に挙げるが、この中でコーディネーターは、連携・支援の中心的役割を持つこと、学校全体の支援についての指導的な立場にあること、及び複数指名の重要性が述べられている。これは、学校内組織としては「コーディネーター」の指名を受けた教員が、教育活動における合理的配慮に関する役割を担うことに結びつく。

○幼・小・中・高等学校等における特別支援教育コーディネーターについては、校内や地域の関係者、関係機関等と効果的に連携する力が求められるが、それだけでなく、学校全体の教員の資質能力の向上に指導的な役割を果たすことも期待されることから、その専門性を高めるための方策について、今後検討していく必要がある。また、コーディネーターによる継続した支援や専門性確保のためには、コーディネーターの複数指名が重要である。

コーディネーターは、学校内組織の中で高い専門性を持つ人的資源と位置づけられていること、日本の教育現場での合理的配慮は特別支援教育の推進と発展が欠かせないことから、コーディネーターの指名を受けた教員は、合理的配慮提供義務の判断ができる学校内組織の人的資源となる。

教育活動における合理的配慮の定義については、「(報告)」の「3. 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備」の中に「②本報告における「合理的配慮」の定義」として示されている。

○（中略）本報告における「合理的配慮」とは、「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」、と定義した。なお、障害者の権利に関する条約において、「合理的配慮」の否定は、障害を理由とする差別に含まれるとされていることに留意する必要がある。

教育活動において、合理的配慮の否定は障害を理由とする差別に含まれることへの注意とともに重要なことは、障害のある子どもが、障害のない子どもと平等に学校教育を受け、学びの評価を受けるための「合理的な・適切な (Reasonable)」「配慮・助け (Accommodation)」についての理解である。これは、障害のある子どもが障害のない子どもとともに学習する中で、学びのインプットが可能になること（学習へのアクセシビリティの確保）、学びのアウトプットが可能になること（評価へのアクセシビリティの確保）の双方がかなえられるために個別に必要な「適切な助け (Reasonable Accommodation)」という合理的配慮を提供する義務を伝えている。

合理的配慮提供義務の判断が必要な子どもとは、障害者手帳を持つ子どもや診断を受けた子どもだけではなく、困り感を持つという子どもも含まれていく。多様な困り感を前提する以上、教育分野だけの見立てや支援手法では不足していくことを意味し、心理、医療、福祉等の連携によるチーム支援体制が要求されるのは当然のこととなる。障害のある子ども・困り感を持つ子どもが、いますでに、学校教育の学びの場にいることは、現在、教育活動における合理的配慮提供義務の判断が可能になる学校の力量が求められていることを導く。

よって、合理的配慮の提供義務の判断のためには、教育分野だけではなく、医療や心理、福祉等の分野とともに判断を行う必要が生じる。チームとしての学校^(注7)が目指されている背景もインクルーシブ教育システム構築という制度設計に含まれたものとなるのがわかる。

また、合理的配慮提供内容を決める際にも、各専門分野からの情報やアドバイスが必要である。「(報告)」にあるコーディネーターの記述は、コーディネーターの専門性を高めることで、教育分野から関係機関との連携を可能にすることを告げている。

3. 基礎的環境整備と合理的配慮

コーディネーターは、「学校全体の教員の資質能力の向上に指導的な役割を果たすこと」と述べられているが、これは、障害のない子どもと障害のある子どもがともに学ぶ教育活動の場は、学校の教職員によって学びの基盤となる環境整備がされることが前提となるためである。障害のある子どもが入学した際に、その障害種に特化した教育を公立学校で実施することと、そのままイコールでは結ばれてはい

ない。よって、「(報告)」における「インクルーシブ教育システム構築には特別支援教育の推進と発展が必要^(注8)」という表現に込められた意味づけは非常に重要なものとなる。

障害のある子どもと障害のない子どもがともに学ぶ教育活動とは、障害種に応じた特別支援教育をただ実施するというのではなく、障害のない子どもにも学びがあり、障害のある子にも学びがある教育活動及び授業展開であることを意味している。そのためには、各教員は障害種に応じた特別支援教育を理解しつつ、障害のない子どもも障害のない子ども、ともに学べる教育活動及び授業展開として、特別支援教育の活用と援用をしなければならない。各教員が学校に入学した障害を持つ子どもの障害種に応じた教育方法を知る必要が生じるのは必然であり、その資質向上はコーディネーターの役割であることを告げている。この点においても、コーディネーターはインクルーシブ教育システムの制度構築については学校内で最も理解をしている人的資源となる。

基礎的環境整備と合理的配慮の関係については、「(報告)」の「3. 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備」に次のような文言で記述されている。

○障害のある子どもに対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備をそれぞれ行う。これらは、「合理的配慮」の基礎となる環境整備であり、それを「基礎的環境整備」と呼ぶこととする。これらの環境整備は、その整備の状況により異なるところではあるが、これらを基に、設置者及び学校が、各学校において、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、「合理的配慮」を提供する。

○「合理的配慮」の充実を図る上で、「基礎的環境整備」の充実は欠かせない。そのため、必要な財源を確保し、国、都道府県、市町村は、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組として、「基礎的環境整備」の充実を図っていく必要がある。その際、特別支援学校の「基礎的環境整備」の維持・向上を図りつつ、特別支援学校以外の学校の「基礎的環境整備」の向上を図ることが重要である。また、「基礎的環境整備」を進めるに当たっては、ユニバーサル

デザインの考え方も考慮しつつ進めていくことが重要である。

○現在の財政状況に鑑みると、「基礎的環境整備」の充実を図るためには、共生社会の形成に向けた国民の共通理解を一層進め、社会的な機運を醸成していくことが必要であり、それにより、財政的な措置を図る観点を含めインクルーシブ教育システム構築のための施策の優先順位を上げていく必要がある。

○なお、「基礎的環境整備」については、「合理的配慮」と同様に体制面、財政面を勘案し、均衡を失した又は過度の負担を課さないよう留意する必要がある。また、「合理的配慮」は、「基礎的環境整備」を基に個別に決定されるものであり、それぞれの学校における「基礎的環境整備」の状況により、提供される「合理的配慮」は異なることとなる。

「基礎的環境整備」は、教育行政ごとに整備される「合理的配慮」の基礎となる環境整備のことであり、「合理的配慮」はそれぞれの「基礎的環境整備」を基に提供されることを伝えている。学校ごとに設備、規模、教職員メンバーが異なること、教員や教科、学年や学びの場によって授業展開が異なることは当然であり、基礎的環境整備はそれぞれの学校ごと、授業ごとに異なっていく。合理的配慮とは、個別に提供されるものであるため、その基礎的環境整備の状態が異なれば、提供内容も相対的に変化していくことを示している。

「社会的な機運」とは、障害者差別解消法が目指す「社会的障壁の除去」とも合致する。バリアフリーを目指すことにより、障害のある子どもが学校で過ごしやすく、学びやすい教育環境が整えられていく。

また、バリアフリーは「障壁の除去」という意味を持つが、ユニバーサルデザインは、「障壁がない」ことを前提にしたデザインを採用する——ユニバーサルデザインは「最大限可能な範囲で全ての人ができる」ことを目指している——という考え方を持つ。障害者権利条約の第2条にユニバーサルデザインの定義がされており、この定義によるとユニバーサルデザインは計画やサービスの設計も含まれていることがわかる。つまりは、「ユニバーサルデザインの考え方も考慮する」という記述

は、施設設備等に関するだけでなく、各教員が展開する授業づくりという教育環境全体においても活用される考え方を含んでいる。

『障害者権利関条約』（第2条 定義）

この条約の適用上、(中略)「ユニバーサルデザイン」とは、調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲で全ての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計をいう。ユニバーサルデザインは、特定の障害者の集団のための補装具が必要な場合には、これを排除するものではない。

4. 教育と福祉の判断と連携

学校にいる福祉分野の人的資源としてはSSW（スクールソーシャルワーカー）がいる。『生徒指導提要』によれば、SSWとは「社会福祉の専門的な知識、技術を活用し、問題を抱えた児童生徒を取り巻く環境に働きかけ、家庭、学校、地域の関係機関をつなぎ、児童生徒の悩みや抱えている問題の解決に向けて支援する専門家」と説明されている。「関係機関をつなぎ」、「児童生徒の悩みや抱えている問題」についての役割を持つことは、合理的配慮の提供において、提供義務の判断から提供内容の検討及び合意形成に向けて、一緒に考えていくことのできる人的資源であることを伝えている。

インクルーシブ教育システムで制度構築されている合理的配慮については、その提供までに、さまざまな「相対的」な視点が必要となる。この相対的な視点の必要性は、合理的配慮の提供までには、1人の力では及ばないこと、1つの専門性では不足することを導く。

福祉分野における相対的な視点に関しては、その障害や困り感についての考え方にあらわれている。「国際生活機能分類（ICFモデル）」^(注9)の「健康状態（health condition）」によって導かれる障害や困り感は、相対的に決まることが明記されている^(注10)。個人因子としての心身機能・身体構造だけでなく、環境因子を含めた参加・活動の状況の3つの生活機能を含めた考え方により、健康状態の悪化として障害や困り感をとらえていく視点である。

障害や困り感が相対的に決まることにより、①複数の視点からの見立て（アセスメント）、②多様なニーズが前提となるための支援の多様性、③福祉サービスの理解と活用判断等の制度理解、が必要と

なる。特に、①複数の視点からの見立て（アセスメント）は障害や困り感の判断において必然であり、②多様なニーズによる支援の多様性はチーム連携の必要性を同時に伝えることとなる。

教育分野における相対的な視点については、合理的配慮が基礎的環境整備を基に決まるという考え方によって示されている。インクルーシブ教育システムの制度構築において、合理的配慮の前提にある「基礎的環境整備」は、学校の教育環境のことを示す。具体のものとしての「基礎的環境整備」とは、障害や困り感を持つ子どもが学ぶ学校のことであり、授業を受けるさまざまな学びの場のことを指す。日本全国を探しても、一つとして同じ学びの場は存在しないことから、学びの場である「基礎的環境整備」に応じた「合理的配慮」として、そのつどごとに決定することが求められている。

つまり、教育分野においては、障害のある子どもも障害のない子どもも、ともに学べることを目指した「基礎的環境整備」があることを前提に持つ。現状の「基礎的環境整備」では学びのアクセシビリティの確保ができない場合に、障害のある子どもに「合理的配慮」を提供していくこととなる。合理的配慮が相対的に決まっていくことの原因がここにある。

インクルーシブ教育システムの制度構築における合理的配慮の提供のためには、福祉分野の相対的な視点と教育分野の相対的な考え方を理解した上で行われることの認識が必要である。加えて、インクルーシブ教育システムの合理的配慮の提供という考え方自体が、すでに、教育の視点だけではなく、福祉や心理の分野の視点を含めた連携が必要となることを含んでいる。これは、学校において困り感を持つ児童生徒の教育的ニーズを感知したときには、すでに教育と福祉の連携が必要となる状況が訪れたことを導くものでもある。教育機関にSSWが所属していること、今後、SSWの配置が進むであろうという予測は、この必要性によるものと考えられることができる。

SC（スクールカウンセラー）も学校内で連携できる人的資源として存在する。SSWよりも以前にSCの教育機関への配置が進んでいるために、SCは教職員にとって、すでにどのような役割を持つのか、連携を図るためのなじみの深い人的資源となっている。教育分野と心理分野の連携に、ここ近年でSSWという福祉分野の人的資源が教育機関に含まれるようになった。教員にとっては、SCとSSWと

の違いを理解することの必要と、SCにとっては、SSWが連携を図る人的資源であることを理解する必要が生じてくる。

インクルーシブ教育システムの制度構築は、これらの教員の理解及びSCの理解が前提となるため、教育機関にいるすべての人的資源——教員だけではなく、SCやSSWも含め——が制度としての理解をしていくことが要求される。制度の理解があつてはじめて合理的配慮の提供が可能になる。

「困り感」と「合理的配慮」が相対的に決まることにより、1人の教員、1人のSCやSSWが、個人的に教育的ニーズを感知したとしても合理的配慮までは到達しない。学校の教育活動という「基礎的環境整備」を基盤として「合理的配慮」の提供があること、複数の視点からのアセスメントが必要であること、なにより「本人・保護者」と学校との合意形成の上で提供されること、インクルーシブ教育システムにおける合理的配慮は連携を含むことを前提として持つ。

5. 高等学校におけるコアチームの有効性

高等学校は、小中学校に比較して学校規模が大きい等により、小中学校の支援体制との差異が生じる教育年代となる^(注11)。高等学校の合理的配慮提供について、提供義務の判断、提供内容の検討、本人・保護者と学校による合意形成の実践例——【図1】として次ページに掲載。2017年度LD学会にてポスター発表を行った公立高等学校（全日・単位制総合学科）の実践例^(注12)——をもとに、高等学校の合理的配慮提供までの分析を行う。

本実践例の高等学校では、教育相談部及びコーディネーターを中心とする校務分掌の組織が合理的配慮に関する支援を担当した。学年会やケース会を開き、支援生徒を把握すること、支援内容を検討することはしていたものの、校内のケース会ではまだまだ規模が大きく、支援の具体を考えていく上では、各先生間の共有と理解を図るだけでも時間がかかり、判断や決定を行う校内組織というよりも、現状の生徒に関する情報共有が主となるものであった。そこで、学校内での情報共有をするメンバーよりも少ない人数で構成されるコアチーム^(注13)を導入し、合理的配慮提供義務の判断、内容の検討、合意形成を行った。

本実践例では、教育と福祉の必要から担任・コーディネーター・SSWによるコアチームを形成した。

学校判断と意思決定時には管理職が入ること、社会資源の活用もコアチームからの要請により管理職の了解のもとに行われている。担任・コーディネーター・SSWはそれぞれの役割を持ち、つねに一緒に保護者・本人との面談に入ることはしていない。

このたびの実践例の生徒には、発達障害による感覚過敏があり、学びの場へのアクセシビリティの確保として、学習面での合理的配慮ではなく——中学校までは支援学級の在籍で、個別の指導計画・教育支援計画を高校は引き継いでいる。学習面について、基礎的環境整備のみで学習面のアクセシビリティが確保されていることは、本人と保護者に確認済みである——、学校の宿泊行事における合理的配慮提供義務の判断と提供内容の検討、保護者・本人との合意形成を行っている。

発達障害を持つこと、感覚過敏があることにより、学校は宿泊行事に対する合理的配慮提供義務の判断をした。その上で、合理的配慮内容の検討では、保護者と生徒からの配慮要求を共有した上で、学校は生徒本人の学びと育ちを支えることを支援内容の目的として定め、配慮内容の合意形成を行っている。はじめに、保護者より生徒の学びと育ちにとってはマイナスとなるような過度な配慮要求があった。感覚過敏による困り感と、生徒の学びと育ちを支える教育活動が可能になる兼ね合いを慎重にはかりつつ、合意形成までの話し合いを重ね、担任・コーディネーター・SSWによる役割分担を持つ中で、コアチームを中心に合理的配慮提供内容が定まっていた。

合理的配慮提供義務の判断は、コアチームから管理職へと伝えられ、了承を得た上で、コアチームメンバーが合理的配慮内容検討のために保護者と本人から情報もらい、内容の検討を行い、その後また保護者・本人と話し合うという、配慮内容の検討と話し合いを繰り返す形で進められている。合理的配慮内容の判断にあたっては、発達障害支援センター及び医療機関の主治医、中学校の支援学級の担任、本人が小学生時代からかかわっている私的機関の言語聴覚士とコアチームが必要に応じて学校を通して情報を共有し、本人の活動が可能であるという範囲の根拠をそろえつつ、配慮内容を検討した。

最終的には、宿泊行事の合理的配慮提供義務とその内容について、管理職による面接を通して保護者・本人と意思を確かめ、参加の形態、配慮内容の確認を行った。生徒は、宿泊行事に参加し、行事を終えることとなった。

※本研究は「公益財団法人 北野生涯教育振興会」の助成を受けています

公立高校における発達障害を持つ生徒への合理的配慮の提供 —SSWの活用とソーシャルスキル獲得を目指した合意形成実践より—

○前嶋深雪 川井麻希 小澤誠也

(相模模女子大学 兼任講師) (神奈川県立高等学校 教諭)

Key Word & Point

- ① SSW(スクールソーシャルワーカー) の活用
- ② 基礎的環境整備 と 合理的配慮 の理解
- ③ 合意形成 のための対話
- ④ ソーシャルスキル獲得 の視点
- ⑤ コアチーム(支援チーム) の活用

※本人・保護者の同意を得ています

保護者より、1年次の12月に発達障害
(主として感覚過敏による困り感を持つ)
として、2年次の修学旅行での配慮の求め
↓
配慮内容は「過度な負担」とする学校判断
↓
合理的配慮の提供内容の検討開始

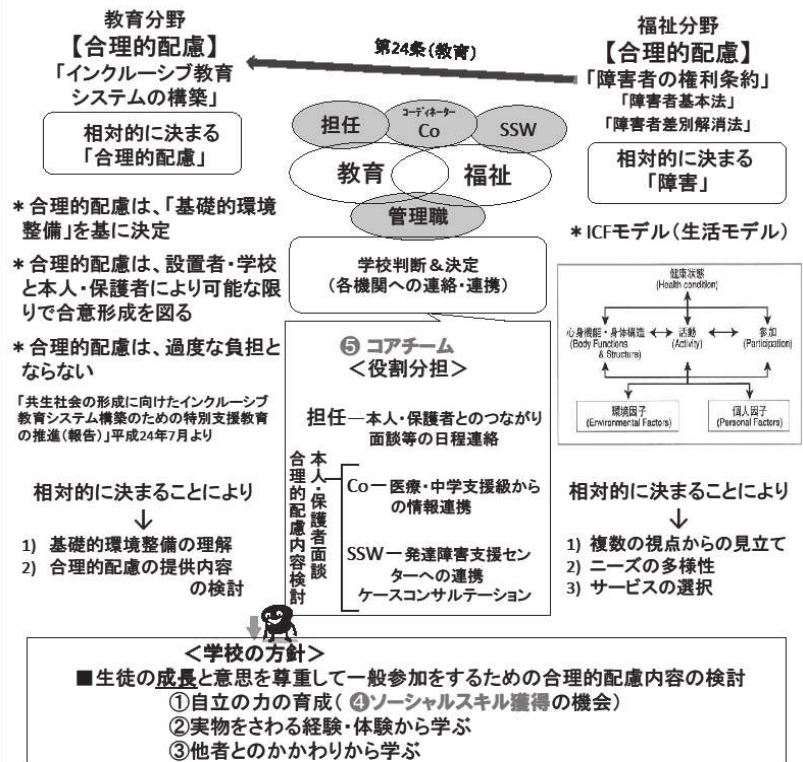
※SSW(スクールソーシャルワーカー):

社会福祉の専門的な知識、技術を活用し、
問題を抱えた児童生徒を取り巻く環境に働きかけ、家庭、学校、地域の関係機関をつなぎ、児童生徒の
悩みや抱えている問題の解決に向けて支援する専門家 (『生徒指導提要』より)
→神奈川県立高校では、2015年度よりSSW活用事業が始まっている(教育委員会所属の非常勤職員)

※コアチーム

具体的支援の組み立てと実践に直接かかわる学校内人的資源による支援の最小チーム

教育と福祉の判断と連携による「合理的配慮」



【図1】前嶋・川井・小澤 (2017) 発表時掲載のポスター

コアチームには、学校内人的資源として、教育の立場から担任・支援担当の教員であるコーディネーターを中心に福祉的視点を持つSSWを加え、学校としての判断と責任を負う管理職がつねにかかわりを持ち、学校外の社会資源との連携を取り結んでいった。社会資源には、教育に関する社会資源、医療に関する社会資源、福祉に関する社会資源等、教育外部の機関が必要であった。

また、保護者・本人へ伝える合理的配慮提供内容の判断として、教育分野のみでは根拠が不足することもあり、社会資源の活用は配慮内容の検討の際に必要な視点をもたらしてくれることがわかった。SSWは、社会資源と教育機関をつなぐ役割として機能することも証明された。

おわりに

インクルーシブ教育システムの法的根拠は障害者権利条約であり、本条約は福祉を基盤とした文言で成立している。教育における合理的配慮はインクルーシブ教育システムという制度構築によって提供されるが、福祉の考え方を基盤に持つという前提がある。障害とは何か、困り感とは何か、共生社会とは何か等々、福祉分野で構築されている考え方を基盤に出発している。これにより、福祉の障害概念や合理的配慮の考え方を理解した上で、インクルーシブ教育システムの制度構築を確認していく必要が導かれる。

しかし、これまで福祉と教育は別々の専門分野であり、いま現在、チーム学校と言い、連携の必要があると言いながら、たがいがたがいにどのように近づいていけばいいのか、手探りの状況である。この連携手法が定まらない中、あいまいな連携の在り方が展開される中で、いま・ここにいる、眼前の困り感を持っている児童生徒をどうしたらいいのか、現場で児童生徒に日々接している教員の悩みは深い。教育行政と福祉行政が地域ごとにそれぞれ異なること、各教育現場により基礎的環境整備がそれぞれ異なること、これらの相関により教育における合理的配慮が異なっていく。「相対的」「相関」を鍵概念として教育活動における合理的配慮が決定する。

それぞれの一つひとつの学校という教育現場でインクルーシブ教育システムの制度構築を理解すること、障害や困り感を持つ一人ひとりの児童生徒に対する合理的配慮について考えていくことという現場での場数を踏むことが理解のためのもっとも有効な

手段となる。そして、福祉からの発信、教育からの発信をたがいに受けとめ合う姿勢が必要である。

学齢後期（特に高等学校）では、困り感をもつ生徒の支援については教育相談が分掌し、問題行動を起こした生徒については生徒指導が分掌するしくみが一般的である。困り感とは、生徒が持つ特性または生活環境（あるいは双方）により生じ、学校での学びと育ちがスムーズでない状況を生んでしまう困難さや課題と捉えることができる。そして、問題行動が困り感により生じている可能性もあることから、教育相談と生徒指導と分掌がありつつも、双方の重なる部分がある。

合理的配慮は、障害者権利条約を批准したことにより、福祉分野では障害者差別解消法等を法的根拠として、教育分野ではインクルーシブ教育システムの中に位置づけられて提供される。もともとは福祉の文言を基盤とするため、学校教育における合理的配慮には、教育相談と生徒指導という教育分野の人的資源だけではなく、福祉分野の役割を持つスクールソーシャルワークを行う人的資源との連携の必要性を見いだせる。

このたびは、合理的配慮提供義務の判断と提供内容及び合意形成に向けての教育と福祉の連携のための考え方を実践研究により明らかにした。その過程において、学校内校務分掌から合理的配慮を担当する教員の役割を基盤に、SSWとの連携によって実際の合理的配慮提供までの在り方を考察した。

高等学校における手法としての合理的配慮提供までの考え方とプロセスを、実践報告とともに提示している。本稿が、合理的配慮のための考え方や手法の一つとして、今後の議論に役立っていくことを強く願う。

【注】

(注1) 筆者は2015年4月より神奈川県教育委員会のSSWとして県立高等学校での勤務を継続している。高等学校でのソーシャルワーク業務を通じて、合理的配慮への理解がゆっくりと進んでいることは実感している。

(注2) 正式名称「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(2013年法律第65号)。

(注3) 正式名称「障害者の権利に関する条約 (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)」。

(注4) 教育制度では、特殊教育から特別支援教育への転回点となる2007年「特別支援教育の推進に

ついて（通知）」、加えて「学校教育法施行令一部改正」による「就学手続きの改正」(2013年施行)がある。

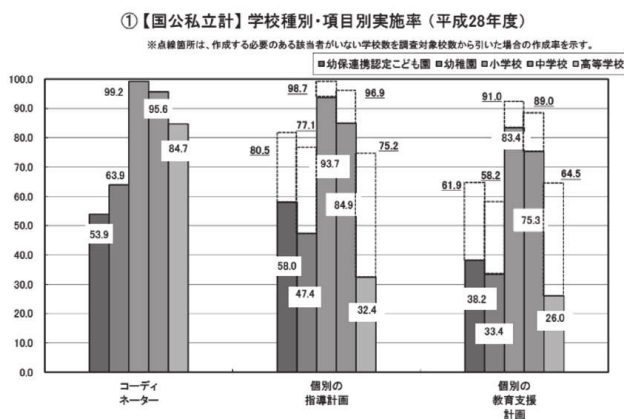
福祉制度では、「障害者基本法の改正」(2011年8月公布・施行)による差別の禁止としての「合理的配慮の提供」、2013年に成立した「障害者差別解消法」における「合理的配慮提供義務」(2016年施行)の制度整備が行われている。

(注5) 文部科学省(2010)には、「第5章 教育相談」として1章分の章立てがされている。この構成は、教育相談が生徒指導を考える上で必要な概念であることを示すことにもなる。

(注6) 文部科学省(2017) 2017年度では、国公立を総合して、幼稚園約63%、小学校約99%、中学校約95%、高等学校約84%の学校において、特別支援教育コーディネーターの指名が行われている(【図2】集計表を参照)。

また、文部科学省(2017)には、特別支援コーディネーターとは、「学校内の関係者や福祉・医療等の関係機関との連絡調整及び保護者に対する学校の窓口として、校内における特別支援教育に関するコーディネーター的な役割を担う者。専任とは、主たる職務として特別支援教育コーディネーターの役割を担うことができるよう、学校において一定の配慮(学級・教科担任を持たないなど)がされている者を指す」と説明されている。

(2) 学校種別グラフ
(幼保連携型認定こども園・幼稚園・小学校・中学校・高等学校)



【図2】文部科学省(2017) p.10

(注7) 中央教育審議会(2017)では、「複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備」が掲げられている。児童生徒のニーズの多様性がある以上、多様な支援が求められていくのは当然である。学校だけでは支援体制を構築できないこと、

医療・心理・福祉等の関係機関との連携が必然となることをチーム学校として考えなければならぬ。

(注8) 初等中等教育分科会(2012)「1. 共生社会の形成に向けて」に「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある」とある。

(注9) 前嶋(2016)「1. 関係論のパラダイムと共生社会」として困り感のとらえ方をICFモデルの考え方により示している(ICFモデルについては【図3】【図4】を参照)。

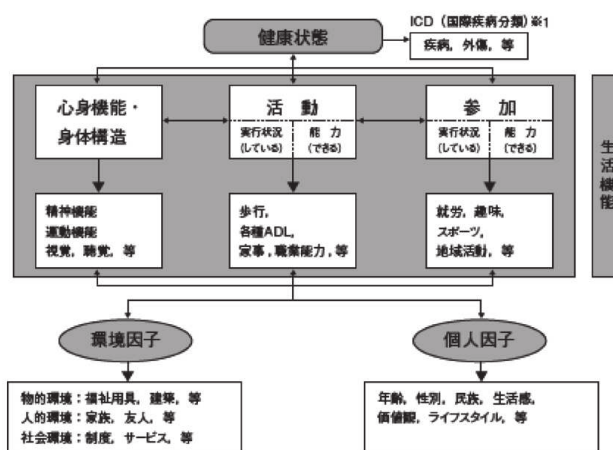
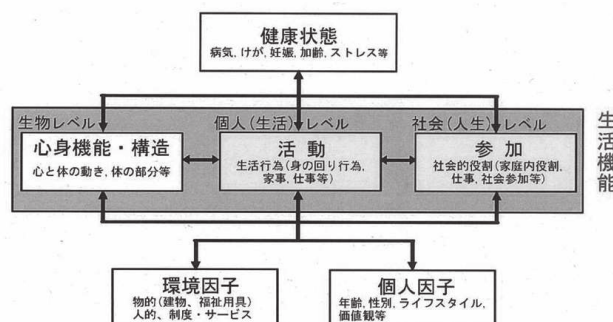


図1 構成要素間の相互作用(概念図: 具体例が入ったもの)

【図3】国際生活機能分類(ICFモデル)
文部科学省(2018) p.19

生活機能モデル(WHO・ICF、2001)



【図4】厚生労働省(2006) 参考資料1

また、文部科学省(2018)に障害概念のとらえ方についての記述がある。「第2章 障害の捉え方と自立活動」の「(2)障害のとらえ方の変化と自立活動とのかかわり」の中で、「自立活動の内容

は、ICFで示されている「生活機能」と「障害」の双方の視点を含むものと言える。「ICFの考え方が広く浸透しつつあることを踏まえ、今後の自立活動の指導においては、生活機能や障害、環境因子等をよりの確に把握し、相互の関連性についても十分考慮することがこれまで以上に求められていると言えよう。」とある。

(注10) 外務省 (2018)「障害者権利条約では、障害は主に社会によって作られた障害者の社会への統合の問題であるという、いわゆる「社会モデル」の考え方が随所に反映されています」とある。

(注11) 前嶋 (2017)「2. SSWとコアチームの関係」の中で、義務教育年代と高等学校年代での、学校種によるSSWの活動の在り方の違いが生じる理由について示した。市町村行政からは離れて在籍する生徒が多数いること、18才になった高校3年生は児童としての対象から外れること等がある。

(注12) 前嶋・川井・小澤 (2017) の報告実践例は、本高等学校における初めての合理的配慮提供義務と認識されたケースであった。

(注13) 前嶋 (2017)「2. SSWとコアチームの関係」に示した学校内支援システム。高等学校は規模が大きく教職員数が多いため、3～4人のメンバーが中心となり支援チームをコアチームとして構成した。支援の組み立てを行った後に、コアチームから必要に応じて学年全体、学校全体へ情報共有をするという仕組みを用意した。

【引用・参考文献】

- 外務省 (2018). 障害者権利条約パンフレット
https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page25_000772.html (最終閲覧日2018.11.4)
- 厚生労働省 (2006). 第1回 社会保障審議会統計分科会生活機能分類専門委員会資料
<https://www.mhlw.go.jp/shingi/2006/07/s0726-7.htm> (最終閲覧日2018.11.4)
- 初等中等教育分科会 (2012). 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)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm (最終閲覧日2018.11.4)
- 中央教育審議会 (2017). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/

[chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm) (最終閲覧日2018.11.4)

- 前嶋深雪 (2016). スクールソーシャルワークとインクルーシブ教育——福祉と教育の連携のために——. 相模女子大学紀要VOL.80
- 前嶋深雪 (2017). ケースに応じた校内支援体制づくりと社会資源連携についての実践研究——緊急度に合わせて流動的な校内チーム体制とSSW (スクールソーシャルワーカー) の活用——. 生徒指導学研究16号
- 前嶋深雪・川井麻希・小澤誠也 (2017). 公立高校における発達障害を持つ生徒への合理的配慮の提供——SSWの活用とソーシャルスキル獲得を目指した合意形成実践より——. 2017年度一般社団法人日本LD学会第26回大会 (栃木)
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要. 教育図書
- 文部科学省 (2017). 平成28年度特別支援教育体制整備状況調査結果について
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567_02.pdf (最終閲覧日2018.11.4)
- 文部科学省 (2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部)
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/23/1399950_5_1.pdf (最終閲覧日2018.11.4)