

特別支援教育や障害者福祉における知的障害及び 発達障害のある人のニーズに基づいた合理的配慮

Consideration of Reasonable Accommodation Based on Needs of People with Intellectual Disabilities
or Developmental Disorders in Special Needs Education and Social Welfare

古井 克憲

FURUI Katsunori

(和歌山大学教育学部)

受理日 平成 28 年 12 月 27 日

抄録：本研究では、特別支援教育や障害者福祉における知的障害及び発達障害のある人のニーズに基づいた合理的配慮について検討する。ニーズ中心アプローチにおけるニーズの4類型(上野ら 2008)を用いて考察した結果、承認ニーズ(本人顕在・第3者顕在)や要求ニーズ(本人顕在・第3者潜在)に基づく合理的配慮は、第3者にとって過重な負担がある、合理的ではない場合であっても、第3者の対応の改善及び両者の調整によって実施されることが望ましい。それにより、要求ニーズは、より現実的な承認ニーズに変化しうる。庇護ニーズ(本人潜在・第3者顕在)による第3者の配慮は、承認ニーズに基づく合理的配慮に変えていくことが求められる。非認知ニーズ(本人潜在・第3者潜在)については、第3者が環境や状況の変化による本人の変化を理解することが必要である。さらに、学校教育に合理的配慮の考えや実践を導入していくためには、個別的教育支援計画に合理的配慮の事項を設け、実施していく取り組みが重要であると示唆した。

キーワード：知的障害、発達障害、ニーズ、合理的配慮、障害者差別解消法

1. 合理的配慮とは

1.1. 障害者差別解消法における合理的配慮

2007年に国連で採択された障害者の権利条約は「これまで非障害者に当然保障されてきた諸権利を徹底的に『他の者との平等を基礎として』(障害者に)保障することを要求する差別禁止条約」(青木 2014)である。この条約に日本は2007年に署名、2014年に批准した。この条約の影響を受け、日本では2013年には障害者差別解消法(以下、差別解消法)が成立、2016年4月に施行された。本法律では、権利条約に則り、障害者差別として「合理的配慮の不提供の禁止」が定められた。「合理的配慮」については法律の第7条の

障害者差別解消法 第7条の2

行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない。

2で以下のように定められている¹⁾。

教育現場における合理的配慮の提供事例を以下に挙げる。まず、知的障害のある児童が、他の児童と学習の機会を平等に得るために、教科書の漢字にふりがなを付けて欲しいと要望した際、学校は過重な負担がなければ、ふりがな付きの教科書を用意する必要があると考えられる。また、聴覚過敏で集中力の持続が困難な発達障害のある生徒が、別室で集中して高校受験をしたいと申し出た際、学校は、当該生徒の障害に配慮し、過重な負担がない場合、別室受験を実施しなければならないということになる。つまり、障害のある人が、障害特性によって困難がある部分について配慮を求めている状況で、過重な負担がないにもかかわらず、適切な配慮がなされないことは合理的配慮の不提供という点で差別に当たる可能性がある。先に例示したような別室受験についてはこれまでも実施されてきた(文部科学省 2008)が、差別解消法では、それらが過重な負担でないにもかかわらず実施されないことが差別に当たると法的に認められた。

1.2. 合理的配慮と「特別扱い」

しかしながら、教育現場のなかには、児童生徒は全員に「平等の対応」をしなければならないため、障害のある者に対してのみ配慮することは「特別扱い」になる、という考えが根強く残っていると思われる。2015年2月8日の朝日新聞朝刊では、ダウン症の子どものいる親が、子どもの小学校の入学手続きについて地元の学校と打ち合わせをしたところ、学校側から「お宅の子どもを特別扱いすることができない」と「受け入れに積極的ではないとも受け取れる対応」をされたため、大阪市教育委員会に改善要求をした、という記事が載せられている。その後、市教委は学校管理職への研修を強化するなどの改善策をまとめた。このケースから障害のために必要な「特別扱い」をしないことは、合理的配慮の不提供に当たる場合があることがわかる。

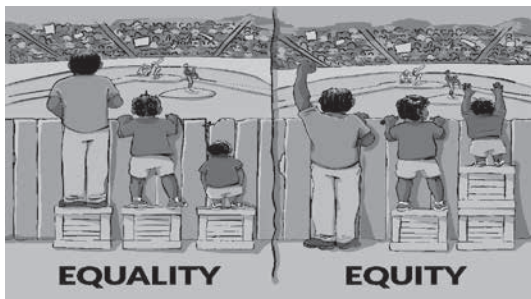


図1 「平等な対応」と「公平な対応」

<http://interactioninstitute.org/illustrating-equality-vs-equity/>

さらに合理的配慮を説明する上で分かりやすい図がある（図1）。この図では、フェンスの外で野球観戦をしている3人がいる。ここでは、2番目に低い人と一番低い人は、単独では野球観戦ができないという点で障害がある、つまり社会的障壁があると考えられる。3人が平等に野球を観戦できる機会を提供するためにはどのようにすれば良いだろうか。左側のように「平等の対応」であれば、3人に踏み台を1つずつ、同じ数しか提供されないことになる。もともと、踏み台がなくとも観戦できる人にも1つ用意されることになる。踏み台が1つ用意された人は野球を見ることはできたが、1つ用意されただけではまだ見られない人がいる。結局、全員に「平等な対応」がなされ、誰も「特別扱い」されないのであれば、野球を観戦するという平等な機会は提供されない。一方、右側の図では、全員が観戦できるように、踏み台が個別に必要なに応じて用意されている。踏み台がなくとも見られる人には用意されないが、個々人の身長差に応じて、踏み台が1つ必要な人には1つ、2つ必要な人には2つ用意されている。すなわち、個々人の状況に応じて「特別扱い」をすることが「公平な対応」となり、機会平等が達成されている。この点において、障害児者への「特別扱い」は「合理的配慮」と同じ意味として捉えることが

できよう。これまで教育現場で「特別扱い」はできないと拒否されてきた障害のある人たちにとって、差別解消法によって「合理的配慮」という観点から「特別扱い」について法的な正当性をもって説明できるようになった点は大きな意義がある²⁾。社会的障壁の除去のために実施される「特別扱い」は、合理的配慮となり、機会平等につながる。

1.3. 合理的配慮の要素と手続き

合理的配慮の主要要素として、川島ら（2016）は、①個々のニーズ、②実施者に過重な負担がないこと、③社会的障壁の除去（物理的環境への配慮、意思疎通の配慮、ルール・慣行の柔軟な変更）を挙げている³⁾。この要素をもとに、障害のある人が合理的配慮を求め、実現していくためには次の過程をたどる必要がある。まず、自分に障害があるという認識をもつことが必要となる。つぎに、学習場面において、自分のニーズを把握し、障害のために阻害されていること、すなわち社会的障壁について理解する。つづいて、社会的障壁に対して必要な配慮は何かを具体的に把握し、申し出ることが求められる。さらに、先方との対話を通して、配慮の提供を実現していくことが必要となる。

このような手続きをたどることは、障害のある人にとって非常にハードルが高い場合がある。とりわけ、知的障害あるいは発達障害のある人⁴⁾は、障害特性である知的機能の制約のため、自身の障害の認識やそれによる社会的障壁について理解すること、言語機能の制約のために自らの意思を表明することが困難な場合も多い。差別解消法を受けて作成された、大学の障害学生支援規則や自治体の障害者対応指針では、障害児者の中には意思の表明が困難な者もいることを踏まえ、彼／彼女らのニーズを第三者が理解し、選択肢の提示や丁寧な情報提供について検討する必要があるとされている。意思表示が困難であるからといって第三者による申し出ではなく、差別解消法において、合理的配慮が障害のある本人による申し出を原則としているのは、障害のある人が権利の主体として位置付けられているからである。ゆえに、合理的配慮の提供が、障害の種別によって制限されることがないように、知的障害や発達障害のある人のニーズを周囲が理解することが重要となろう。

1.4. 研究目的

文部科学省は、障害者の権利条約の署名・批准を受けて、特別支援教育の促進によって、インクルーシブ教育システムの構築を進めている。その一貫として、特別支援教育総合研究所（2016）による、合理的配慮実践データベースが作成されている。データベースに挙げられている合理的配慮の事例は多くの教育現場で応用可能で参考になると考えられる。ただ、障害児者の

ニーズをどのように把握し、実践しているのかについては十分に言及されていない。合理的配慮を求めていくためには、ニーズの把握が必要となってくる。よって、本研究では、知的障害や発達障害のある人の合理的配慮の提供に関して、特別支援教育や障害者福祉における実践的課題及び対応方法を検討していく準備として、ニーズの理解と、そこから考えられる必要となる合理的配慮について原点に立ち戻って検討する。さらに、特別支援教育や障害者福祉に合理的配慮を導入していくための実践について事例を挙げて検討し、今後の課題を述べる。

2. 研究視点：ニーズの4類型

本研究では、知的障害及び発達障害のある人のニーズ理解と合理的配慮の整理のために、上野ら（2008）によるニーズ中心アプローチのニーズの4類型（図2）を用いる。ニーズの4類型とは以下の4象限からなる。

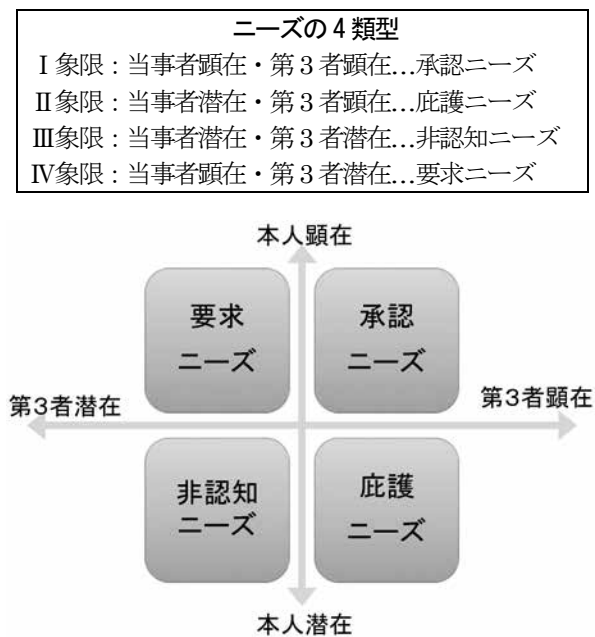


図2 ニーズの4類型
上野ら（2008）を基に筆者作成

上野ら（2008）によると、ニーズ（needs）は「必要」という意味であり、「要援護性」と訳されることもあると述べられている。単なる「要求」や「欲求」という意味ではない。また、当事者とは「ニーズの帰属する主体」を指しており、第3者は、それ以外の家族、支援者、専門家、研究者、地方政府、中央政府などを指すとされている。障害のある人の場合、当事者にはその家族が含まれる場合もあるが、当事者と家族のニーズは必ずしも一致しない、ないしはズレがあると思われるため、障害当事者（以下、「本人」と互換的に用いる）と第3者とが明確に区別された。本研究

では、障害者の権利条約が、家族や周囲の者ではなく、本人の権利擁護が目指されているため、上野ら（2008）による当事者のニーズ中心アプローチを採用することに妥当性があると考えた。

そして、このアプローチにおけるニーズの生成過程は「顕在化」と呼ばれている。「顕在化」には葛藤や交渉を伴う構築のプロセスを含む。上野ら（2008）は、ニーズを静的なものではなく、動的で変わりうるものであり、庇護ニーズ、非認知ニーズ、要求ニーズは、承認ニーズになる可能性があると考えている。合理的配慮は、当事者と第3者との対話に基づき実現されるものである。この対話の過程では、当事者と第3者との葛藤や交渉を伴う。そして、両者に合意が見られたときに、合理的配慮が実現されうると考えられよう。したがって、合理的配慮の提供過程と共通するニーズ中心アプローチを本研究でも採用する。

3. 研究結果及び考察：ニーズの4類型と合理的配慮

ここでは、ニーズの4類型を用いて分類した、知的障害及び発達障害のある人への合理的配慮の実践課題と対応方法について例を挙げて考察する。

3.1.1. 承認ニーズ（本人顕在、第3者顕在）

承認ニーズとは、障害のある本人が求める配慮を、本人も第3者も顕在化させており、合意している場合である。承認ニーズに基づく合理的配慮については、2つのケースが挙げられる。①「見える障害」のあるケースと、②障害の特性に応じた対応が社会的に合意されている（されやすい）ケースである。

①「見える障害」のあるケースとは、例えば、車椅子利用者に対する物理的環境への配慮がある。下肢障害があり、車椅子を利用している子どもが「学校内での移動について配慮してほしい」と要望した際、個別具体的な場面に応じて、学校側は段差の解消や階段の昇降の際の介助者の配置等を実施することが求められる。このように、第3者にとって「見える障害」のある方のニーズは「見えない障害」と比較すると、承認しやすいものであると考えられる。

つぎに、②障害の特性に応じた対応が社会的に合意されているケースがある。例えば、川島ら（2016）が例示しているように、複雑な指示や抽象的な指示が分かりにくい知的障害のある人が、職場で「仕事内容を分かりやすく指示してほしい」と求めた際、雇用主は「工程の単純化等職務内容の配慮」を行う必要がある。具体的には、スーパーの品出しの際「きちんと並べる」という指示ではなく「商品の向きを揃えて並べる」と指示するといった配慮が当てはまる。政府が発行している合理的配慮に関するリーフレットに例示されているような事柄は、障害のある人から要望があった場合、

第3者からの合意を得やすい、また第3者は合意し実施しなければ、合理的配慮の不提供という点で差別に該当すると考えられる。以上のように、承認ニーズに基づく合理的配慮は、第3者が本人の障害特性ゆえに能力面での制約があり配慮する必要があると理解していることによって実現される。

3.1.2. 承認ニーズからポジティブ・アクションへの拡がり

なお、承認ニーズは、特定の障害児者のみを対象に個別具体的な場面で提供される合理的配慮から、不特定多数の障害児者を対象とするポジティブ・アクションにつながる可能性がある。ポジティブ・アクションとは、「一般的に、集団間の実質的な機会の平等を実現することを目的に、暫定的にとられる措置」をいう。この具体例として、バリアフリー法における環境整備がある（川島ら 2016）。合理的配慮のように個別のニーズに対応するという形ではなく、バリアフリー法では、不特定多数の障害児者を対象とした環境整備が実施されている。また、教育分野において、文部科学省が推進しているインクルーシブ教育システム構築のための基礎的環境整備（ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用、専門性のある指導体制の確保、教材の確保、施設・設備の整備等）も、特定の障害児に対する対応ではないため、ポジティブ・アクションの一環として捉えられる。東京大学で行われている DO-IT Japan プロジェクトでは、発達障害のある子どもに対して ICT を用いた学習方法を教授することにより、学習障害のある子どもが、パソコン入力で受験を求め認められたという実績が報告されている（朝日新聞 2016）。このように承認ニーズとして個別具体的な状況で行われる合理的配慮が蓄積されることによって、ポジティブ・アクションを生み出す可能性がある。

3.2. 要求ニーズ（本人顕在、第3者潜在）

要求ニーズとは、障害のある本人にはニーズがあり顕在化しているが、第3者が気づいていない又は理解していない、すなわち潜在している場合である。これには、①第3者の側に問題があるケース、②障害のある本人のニーズを第3者が理解するのが困難なケース、③本人のニーズが第3者にとって「過重な負担」「合理的ではない」と考えられるケースが挙げられる。

①第3者の側に問題があるケースとしては、先述した、ダウン症のある子どもの小学校入学の際、学校側が「特別扱いできない」と対話を行わず、門前払いと捉えられる対応をしたように、合理的配慮の考え方を第3者が理解していない、ということが挙げられる。このような問題については、合理的配慮の考え方、及びその不提供が障害者差別に当たることを第3者に伝

達していくことが求められる。

さらに、第3者の側に問題のあるケースでは、障害のある本人のニーズを第3者が丁寧に把握していないこと、障害そのものに対する理解が不足していることが考えられる。前者については、知的障害または発達障害のある人は知的機能や言語機能の制約があるとしても、本人に意思やニーズがあることを認め、第3者が傾聴する姿勢をもつことが求められる。後者については、第3者が障害に関する医学的、心理学的知識、人権に関する知識等をもつことが必要となる。これらの対応によって、第3者の側に問題があるケースは、第3者の対応の改善によって、要求ニーズは承認ニーズとなり「合理的配慮」の実現につながる。

②障害のある本人のニーズを第3者が理解するのが困難なケースについては、とりわけ知的機能や言語機能の制約のある知的障害や発達障害のある人の対応で課題になると思われる。本人がニーズを表明していても、第3者にとって理解が困難なことがある。これに対しては、言語では表現されないニーズを、本人が言語化できる取り組みを行うこと、また第3者が、本人の行動の意味や機能を検討し、本人のニーズを代弁できるようにすることが必要となる。これは、本人と第3者の関係性に依拠するところが大きい。ニーズを言語化できる取り組みとして、第3者が本人の状態に合わせて選択肢を提示することが一つの方法として考えられる。「どう思う？」という開かれた質問への応答が困難な知的障害及び発達障害のある人であっても、「A と B のどちらがよいか？」という質問であれば答えられるかもしれない。そして、一語文でのみ発話が可能な重度の知的障害のある人であっても、本人の意思を尊重し生活をともにしている第3者であれば、本人の息遣いや表情、生活文脈等とともに、本人の発する一語で要求を理解することもできよう。本人のニーズを代弁することも可能であると思われる。

③本人のニーズが第3者にとって「過重な負担」「合理的ではない」と考えられるケースが挙げられる。この場合、「過重である」「合理的ではない」理由を本人に十分説明し、別の選択肢を両者が検討し実施することが必要となる。「過重な負担」と考えられるケースとしては、予算や人的資源の限界・制約が挙げられる。例えば、知的障害及び発達障害のある人から、学校で使う教科書やプリント教材等全てにふりがなをつけてほしいという要望があった場合、その実施に係る予算に限界があると想定できる。あるいは、知的障害や発達障害のため、文字が読めないの、本や資料の代読を求めた際にも、人的資源という点で限界が生じることもあろう。そのようなとき、本人との対話の中で、優先順位の高いものを検討し、提供されることが望ましいと考えられる。

「合理的ではない」と考えられるケースとしては、

合理的配慮の「本質変更不可」という条件にふれる場合が考えられる。「本質変更不可」とは、物事の本質に関わる事柄を変更するような配慮は、非障害者との機会平等という観点から提供することができない、ということである。例えば、大学において、発達障害（自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害）のある学生が「得意科目で修得した単位を、不得意な語学系科目、情報系科目の単位として認定してほしい」という申し出があった（独立行政法人日本学生支援機構2015）事例を取り上げる。そのとき大学は、卒業要件の変更は物事の本質に関わる事柄であり、合理的配慮の「本質変更不可」という条件にふれるため、本人の申し出は合理的ではないと判断することができる。ただ、その場合においても、可能と判断される代替科目の履修を提案する等、障害の特性に応じた別の選択肢を提示して、本人のニーズに配慮する余地が第3者には残されている。以上のように、要求ニーズについては、たとえ本人の要求が第3者にとって理解できないことがあったとしても、第3者の側が合理的配慮の考え方に則って、両者の対話を通して、必要な配慮を実施していくことが求められる。それにより、要求ニーズは、より現実的な承認ニーズに変化していく可能性がある。

3.3. 庇護ニーズ（本人潜在、第3者顕在）

庇護ニーズとは、本人は配慮が必要であると考えていない、もしくは本人は自分に必要な配慮は何も分かっていないが、第3者には配慮が必要であると考えている場合である。この場合、第3者が本人に活動を計画、提案し、本人とともに評価する中で、必要な配慮について確認していくことが大切である。先の要求ニーズで述べた、障害のある本人のニーズを第3者が理解するのが困難なケースの対応方法と共通する。

この活動の計画、提案について、以下に事例（古井2016）を提示する。知的障害のあるaさんは、言葉を文単位で表現することはでき、文字の理解もある。グループホームで生活するaさんは、常にスケジュールのことを考えており「ヘルパーやスタッフの変更・交代によって不安になる」という困難を抱えている。そこでグループホームのスタッフはaさんに「毎日スケジュール帳の確認をすること」を提案した。目的は「情報が多すぎると選べず、忙しくなり、しんどくなってしまいますので、スケジュール帳を使って予定を確認し、情報を整理すること」であった。スケジュール帳の確認は、入浴後に職員と毎日行うこととされた。数か月後、スタッフは「aさんは、スケジュールを確認することによって予定が決まると安心する」と報告した。aさんが自らスケジュール確認を求めるときもある。このように、第3者の活動の提案が、本人にも顕在化したニーズとなる。すなわち、庇護ニーズは第3者か

らの活動の計画、提案によって、承認ニーズに変化する可能性がある。

国立特別支援教育総合研究所による「合理的配慮実践事例データベース」（2016）で取り上げられている事例では、教員による児童生徒の庇護ニーズに基づいた配慮が多数載せられている。本人（もしくは保護者）のニーズから合理的配慮が提供されているものは筆者の知る限りあまり見られない。先の承認ニーズと要求ニーズは、本人の側にニーズが顕在化している。その点で、差別解消法における合理的配慮が「意思の表明」を出発点としていることから、本人のニーズに基づいた合理的配慮が実施されると考えられる。しかしながら、庇護ニーズでは、本人のニーズは潜在化しており「意思の表明」が認められない点で、厳密に言えば、本人のニーズに基づいた合理的配慮とは言えない。極端に言えば、単に第3者による配慮に過ぎないと捉えることもできよう。ゆえに、データベースで載せられている対応は、合理的配慮と言われているものの、これまでの特別支援教育における教育的配慮と変わりないものとも考えられる。それらが、本人のニーズとして顕在化できたとき、合理的配慮に変わりうる。特別支援教育では、本人に必要な合理的配慮を見つけるために、教育的配慮として、学習活動を計画、提案する機会を作ることが求められる。

さらに、庇護ニーズについては、本人潜在であるという点で、第3者によるパターンリスティックな対応や、ともすれば、本人への配慮ではなく「排除」に陥る点に留意する必要がある。これについては、例えば、知的障害及び発達障害のある子どもの特別支援学級入級や特別支援学校入学の際、保護者と学校側との認識のズレが大きい場合が挙げられる。具体的には、保護者は、通常の学級や地域の小中学校を子どもの学習の場と考えているものの、学校側は支援の限界を理由に、特別な教育環境で学ぶことが適切であると考えている場合である。このとき、保護者は、学校側の配慮を「排除」と感じることもあるであろう。つまり、本人のニーズが顕在化していない時点での庇護ニーズに基づく配慮を、合理的配慮とみなすことには危険性がある。「本人不在」のまま、保護者と学校が対立するのではなく、本人の承認ニーズに変更する可能性のある選択を模索することが必要であろう。

3.4. 非認知ニーズ（本人潜在、第3者潜在）

本人も第3者も、本人に必要な配慮があると思っていない、または気づいていない場合である。これには、①本人の経験不足、第3者が必要な機会を十分提供していないと考えられるケースと、②同質集団・同じ場所の中だけの評価にとどまり、第3者が相対的な評価をしていないケースがある。

これらのケースの場合、環境や状況の変化による本

人の変化（感情面、能力面等）を第三者が理解しておくことが必要となる。知的障害及び発達障害のある人のなかには、般化が困難であり、環境の変化によって、それまで可能であった活動を遂行することが困難な場合もある。例えば、特別支援学校では作業を円滑に進められるが、職場実習では能力を十分に発揮できないということが挙げられる。また、特別支援学校では、障害者どうしの能力の比較が行われると思われるが、非障害者と比較した際の本人の「弱さ」「困難なところ」を第三者は把握しておくことが求められる。すなわち、第三者は、家庭や学校という限定された場所ではなく、本人の社会における「障害」すなわち社会的障壁と向き合うことが求められる。

4. 特別支援教育や障害者福祉において合理的配慮を導入する実践に向けて

以上、上野ら（2008）によるニーズの4類型を基に、知的障害及び発達障害のある人のニーズに基づいた合理的配慮について検討してきた。承認ニーズや要求ニーズに基づく合理的配慮は、たとえ第三者にとって過重な負担がある、本人の要望が合理的ではない場合であっても、第三者の対応の改善及び両者の調整によって実施されることが望ましい。それにより、要求ニーズは、より現実的な承認ニーズに変化しうる。現在、特別支援教育で行われている教育的配慮は、庇護ニーズに基づいたものであるため、厳密に言えば、合理的配慮と異なる場合もある点を忘れてはならない。庇護ニーズによる教育的配慮が、知的障害及び発達障害のある本人のニーズ、すなわち承認ニーズに基づく合理的配慮に変えていくことが求められる。そのためには、学習面・生活面・心理面など多角的なアセスメントに基づき、学習活動を計画、提案する機会を作り、本人と確認しながら実施していくことが必要である。

近年では、差別解消法の施行を受け、特別支援教育や障害者福祉において合理的配慮を導入する実践が進められつつある。学校教育における先駆的な実践事例として、和歌山県教育委員会による「つなぎ愛シート」（個別の教育支援計画⁵⁾）の開発と普及が挙げられる。このシートは、文部科学省の平成26・27年度「早期からの教育相談・支援体制構築事業」の委託を受け、紀の川市教育委員会とともに和歌山県教育委員会によって開発された（和歌山県教育委員会 2015）。シートの目的は「障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた就学先を決定する仕組みや、必要とされる支援内容等を円滑に引き継いでいく取組の充実」である。障害のある子ども及び保護者と学校とが連携し、協働で計画を作成することが重視されている。

現在、「つなぎ愛シート」を開発するためのモデル事業の対象となった紀の川市⁶⁾では、公立学校にお

いて、特別支援学級に在籍する児童のみならず、通級による指導の対象児童、通常の学級で特別な配慮を要する児童にもこのシートが作成されている。さらに、和歌山県内の特別支援学校では「つなぎ愛シート」が個別の教育支援計画の様式として統一され、普及に向けた取り組みが始まっている。

表1に構成を示した「つなぎ愛シート」には「5. 合理的配慮の観点」の項目が記載されている。本シートの具体的な実践内容について検討することは今後の研究課題となるものの、個別の教育支援計画において合理的配慮の項目が含まれたことは、その要素の一つ「個々のニーズ」に沿っているという点で適切である。また、公的に作成される計画において、合理的配慮の項目があることは、障害のある子どもと保護者、学校教員双方が合理的配慮とその必要性について認識することにつながる。そして、計画作成過程そのものが、承認ニーズの確認の場になるのに加え、子どもと保護者による要求ニーズ、学校教員による庇護ニーズが表明される機会となる。両者の相談・交渉によって、各々のニーズの調整が行われ、より現実的な承認ニーズに変化し、合理的配慮の実現につながる可能性も見いだせる。さらに、個別の教育支援計画は、就学前施設（保育園・幼稚園・児童発達支援センター等）・小学校・中学校・高校の各移行期、そして学齢期終了後の支援機関への引き継ぎを意図して作成されるため、ニーズの変化と新たなニーズの発生に応じた合理的配慮が継続して実施される。

したがって、学校教育において合理的配慮の考えや実践を導入し根付かせていくためには、和歌山県教育委員会による「つなぎ愛シート」の実践のように、個

表1 「つなぎ愛シート（個別の教育支援計画）」の構成

○基本属性
子ども本人の氏名・保護者氏名・住所
本人の診断名、障害者手帳の所持
居住地内学校名（小学校・中学校）
1. 学校生活への期待や成長への願い
本人から・保護者から・教員から
2. 現在のお子さんの様子
（得意なこと・頑張っていること、不安なことなど）
3. 支援機関による支援
相談支援事業者、医療・福祉・教育・労働・その他
4. 支援の目標
学校での指導・支援、家庭の支援
5. 合理的配慮の提供
合理的配慮の観点①教育内容・方法、②支援体制、③施設整備
6. 支援会議 等／心理・発達検査の記録（別様）
7. 成長の様子
8. 来年度への引き継ぎ

和歌山県教育委員会（2015）より抜粋。

別の教育支援計画に合理的配慮の項目を含める必要があるといえる。また、障害者福祉サービスにおける個別の支援計画においても、学校教育の実践と同様、合理的配慮の項目が位置付けられることが今後必要になってくると思われる。知的障害及び発達障害のある人は、障害の特性ゆえに、合理的配慮を自ら申し出ることや引き継ぐことに困難がある。ゆえに、個別の教育支援計画は、本人が使用できるツールとして作成される必要がある（古井 2010）。計画作成過程での障害のある本人の参画を目指すことも今後の実践として求められる。

5. 今後の課題

今後、知的障害及び発達障害のある人の合理的配慮に関して緊要な課題と考えられるのは、知的障害及び発達障害の二次障害への対応及び予防であろう。現在、知的障害特別支援学校中等部・高等部では、地域の小・中学校から進学してきた軽度知的障害及び発達障害の生徒が増加している（小畑ら 2014）。彼/彼女らの中には、不登校あるいはいじめられた経験により、二次障害を抱えている者も多い。二次障害を抱えている場合、たとえば言語機能の制約が少なくとも、自らのニーズを適切に表現することが困難になり、かんしゃくや暴言、攻撃的行動といった不適応行動として表されることがある。これらが学校現場等で庇護ニーズと捉えられ、教育的配慮が提供されることが必要とされる。二次障害の改善により、本人が自らのニーズを顕在化させることで合理的配慮になりうる。本研究で必要性を示唆した、個別の教育支援計画の実践による合理的配慮の提供も、二次障害の予防・対応につながる取り組みとして考えられる。しかし、二次障害の予防・対応という消極的理由にとどまらず、障害者の権利条約の理念にもある「他の者との平等」の実現を目指し、知的障害及び発達障害のある人の豊かな生活に向け、支援計画が作成され、合理的配慮が実施されることが重要である。

おわりに、合理的配慮の実施は、本人の障害認識及び、障害を肯定する文化や社会環境があればさらに促進される。知的障害及び発達障害のある人の障害認識と合理的配慮について、また合理的配慮と社会環境について、さらに検討を深めることを課題としたい。

注

- 1) 障害者差別解消法には、「合理的配慮の不提供の禁止」のほかに「不当な差別的取り扱いの禁止」も障害者差別として定められている。「不当な差別的取り扱い」とは、正当な理由なく、障害を理由に「財・サービスや各種機会の提供を拒否する又は提供に当たって場所・時間帯などを制限する、障害者でない者に対しては付さない条件を付すことなどに

よる権利利益の侵害」をいう。「合理的配慮の不提供の禁止」は行政機関等いわゆる公的機関では法的義務となっているが、一般の事業所では第8条2において努力義務となっている。ちなみに「不当な差別的取扱いの禁止」は、行政機関、事業所ともに法的義務である。

- 2) 筆者が知るところ、教育現場では、障害児に対して「特別扱い」をしないことが「平等」であるという「平等のはき違い」が見られることがある。「特別扱い」という言葉に良いイメージがもたれていない。もちろん、障害を理由とした困難の改善について「特別扱い」は必要である。「合理的配慮」の実施が促進されていくためには、「特別扱い」への考えやイメージについて、議論されていく必要があると考える。
- 3) ①②③に加えて、川島ら（2016）は、合理的配慮には、④意向の尊重、⑤本来業務付随、⑥機会平等、⑦本質変更不可の要素がある。これらと①②③の要素との関係についての検討は課題として残されているため、本研究では①②③を合理的配慮の主な要素とした。
- 4) 本稿における発達障害は、発達障害者支援法による「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」をいう。本研究で、知的障害及び発達障害のある子どもを対象とするのは、他者からは「見えない障害」という共通点があると考えられるからである。
- 5) 個別の教育支援計画とは、学習指導要領にその必要性が位置づけられおり、端的にいうと、家庭や医療、福祉等の関係機関と連携し、障害のある子ども一人ひとりのニーズに応じた支援を実施するための計画のことをいう。
- 6) 和歌山県紀の川市では「早期からの教育相談・支援体制構築事業」において、障害のある子どもの就学前施設から小学校・特別支援学校小学部へのスムーズな移行を目指した支援体制が整備された。その一つが本文で取り入れた「つなぎ愛シート」である。また、支援体制の重要な担い手として、学校と教育委員会、就学前施設、保護者との連携を促進・調整する「早期支援コーディネーター」が教育委員会に配置されている。

文献

- 青木志帆（2014）「誰にも優しい社会をいっしょに一『障害者の権利に関する条約』批准に寄せて」
<http://synodos.jp/welfare/6847>, 2016.11.1.)
- 朝日新聞（2015）「ダウン症児の就学、受け入れに改善策」2015年2月8日。
- 朝日新聞（2016）「障害ある子の進学、支えて10年 東大のプログラム、70人が大学へ」2016年11月11日。
- 独立行政法人日本学生支援機構（2015）『教職員のための障害学生修学支援ガイド（平成26年度改訂版）』。
- 古井克憲（2010）「知的障害者に対するパーソン・センタード・プランニングの実践—特別支援教育や障害者地域生活支援に

における『本人を中心に据えた計画作り』を目指して』『和歌山大学教育学部紀要・教育科学』9-16.

古井克憲(2016)『重度知的障害者の地域生活における パーソン・センタード・プランニングの実践過程』大阪公立大学共同出版会.

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、対話が開く』有斐閣.

小畑伸五・武田鉄郎(2014)「発達障害のある生徒に関する特別支援学校高等部教員への意識調査」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』24,51-57.

国立特別支援教育総合研究所(2016)「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」

(<http://inclusive.nise.go.jp,2016.11.8>.)

文部科学省(2008)「資料2 高等学校の入学試験における発達障害のある生徒への配慮の事例

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054_2/shiryu/attach/1283071.htm, 2016.11.1.)

文部科学省(2015)「第2 不当な差別的取り扱い及び合理的配慮の基本的な考え方」

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364490.htm, 2016.11.1.)

上野千鶴子・中西正司編(2008)『ニーズ中心の福祉社会へ—当事者主権の次世代福祉戦略』医学書院.

和歌山県教育委員会(2015)『つなぎ愛シート—早期からの一貫した支援を求めて』平成27年度早期からの教育相談・支援体制構築事業.

本稿は、科学研究費助成事業・若手研究B(研究課題15K17216)「知的障害者の自立生活を支える権利擁護システムのモデル構築」における研究成果の一部である。