

琉球大学学術リポジトリ

八重山圏域におけるインクルーシブ教育の実際： インクルーシブ教育評価指標(IEAI) を通しての検討

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター 公開日: 2016-07-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 照喜名, 聖実, 田中, 敦士, 森, 浩平, Terukina, Mitami, Tanaka, Atsushi, Mori, Kohei メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/34385

八重山圏域におけるインクルーシブ教育の実際

—インクルーシブ教育評価指標 (IEAI) を通しての検討—

照喜名 聖実¹⁾, 田中 敦士²⁾, 森 浩平³⁾

Actual conditions of Inclusive Education on Yaeyama area ; Using Inclusive Education Assessment Index (IEAI)

Mitami Terukina¹⁾, Atsushi Tanaka²⁾, Kohei Mori³⁾

要 約

本研究では、田中・照喜名・細川ら (2015) により「西表島の複式学級を有する小規模校においては、インクルーシブ教育が自然な形で実践されている」という訪問調査の結果を受けて、八重山圏域におけるインクルーシブ教育の取り組みを客観的な指標を用いて評価することを目的とした。

まず、田中・照喜名・細川ら (2015) が収集したインクルーシブ教育に関する事例を、韓 (2014) が開発したインクルーシブ教育評価指標 (Inclusive Education Assessment Index: IEAI) の項目に当てはめ、事例対応表を作成した。

このインクルーシブ教育事例対応表を用いて、八重山圏域の小中学校で勤務する教員を対象とした質問紙調査を実施し、八重山圏域におけるインクルーシブ教育に関わる実践事例を収集した。各学校が意識的に取り組んでいる項目を集計することで、八重山圏域におけるインクルーシブ教育実践の傾向を明らかにした。調査項目として、フェイスシートの他、「勤務校におけるインクルーシブ教育に関する取り組み」、それに関連して「最も成果を挙げている取り組み」を設定した。

インクルーシブ教育に関する取り組みにおいて、「1. 学習環境の改善を行っている」、「2. 学習権を保障している」が多くみられた。学校におけるインクルーシブ教育に関する取り組みと勤務校における複式学級の有無については、「2. 学習権を保障している」に関してのみ、複式学級の有無との関連で有意差が見られた。「インクルーシブ教育の達成度は学級規模によって左右される」という仮説を部分的ではあるものの一定程度は支持する結果が得られた。

キーワード：インクルーシブ教育、IEAI、八重山諸島

I 問題と目的

1. 行政による学校規模適正化計画の実態

中央教育審議会初等中等教育分科会 (2014) が全都道府県教育委員会を対象に行った「学校規模の適正化及び少子化に対応した学校教育の充実策

に関する実態調査」において、「都道府県として小規模校のメリットを生かし、デメリットを克服するための積極的な取組を行っているか」という質問に対して、47 都道府県中 31 都道府県が「行っていない」と答えた。

文部科学省 (2007) が、統合して 2005 年 4 月

1) 琉球大学大学院教育学研究科

2) 琉球大学教育学部

3) 東北大学大学院教育情報学教育部, 日本学術振興会特別研究員

に開校した全国の公立小学校 161 校、中学校 140 校の全ての保護者・児童生徒を対象とした調査では、「統廃合して困った点」として、「通学距離が遠くなった」、「友達の家が遠い」、「少人数の方が指導が細かい」などが挙げられた。この結果から、地域における学校の統廃合が子どもの学習環境に大きな影響を与えていることは明らかである。

文部科学省(2007)は、学校統廃合について「教育政策や住民自治等が関係する面が強く、財政効率化という観点のみで論ずるべきではない」と述べている。これは、廃校が廃村に直結するという危惧を持つ地域住民の反発の声を考慮して盛り込まれた文言であることが考えられる。その一方で、「少子化が進展する中、全国あまねく教育の質を向上させつつ、コスト縮減を図り、効率化を進めるためにも、学校規模の最適化を目指す必要がある」と結論づけている。このことは、子どもの学習環境の整備や地域住民の意向よりもコスト削減を優先し、小規模校の統廃合は有効であると結論付けようとしていると捉えることができる。

二つの調査結果は、わが国において、小規模校のメリットを生かし、デメリットを克服するための取り組みを行わず、なおかつ子どもの学習環境や地域住民の意向よりコスト削減を重要視して統廃合を推し進めようとする風潮が存在することを表している。

2. インクルーシブ教育導入の経緯

教育現場で推進が求められているインクルーシブ教育に関して、中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)は、「障害者の権利に関する条約第24条によれば、『インクルーシブ教育システム』(inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」であると述べている。

更に、これに基づいて「障害のある者が「general education system」(署名時仮訳：教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。」と述べている。これは、インクルーシブ教育の導入によって障害のある者となない者が同等の教育を受けるために、合理的配慮が必要

であることを示している。

総務省によれば、障害者権利条約は「障害者の人権及び基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的として、障害者の権利の実現のための措置等について定める条約」である。2006年12月13日に国連総会において採択され、2008年5月3日に発効した。我が国は2007年9月28日にこの条約に署名し、2014年1月20日に、批准書を寄託した。また、同年2月19日に同条約は我が国においても効力が発生した。

障害者権利条約の国内法制度の整備の一環として、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(障害者差別解消法)」が制定された。内閣府によれば、これは「全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け、障害を理由とする差別の解消を推進することを目的として」制定されたものである。これは、障害者に対する差別を禁止し、障害者が障害のない人と同等の権利を持ち同等の社会参加をする権利を持つことを表している。

このように、障害者権利条約に合わせて導入されたインクルーシブ教育の理念だったが、法的整備や教育環境の整備、概念の周知が進まない中で、教育現場は混乱に陥った。現在は、文部科学省による「インクルーシブ教育システム構築モデル事業」等で「合理的配慮」の優れた実践を収集するなどインクルーシブ教育が推進されている。

3. 先行研究の成果と課題点

田中・照喜名・細川ら(2015)の八重山諸島西表島における学校管理職者に対する訪問調査によって、八重山諸島西表島の複式学級を有する小規模校において、わが国の教育現場で求められるインクルーシブ教育が自然な形で実践がなされていることが示唆された。このことにより、島嶼県である沖縄県の僻地にインクルーシブ教育の本質が隠されている可能性がある。

しかし、田中・照喜名・細川ら(2015)の結論は学校管理職者の聞き取り調査によるものであるため、調査対象者の主観に頼る部分が多い。そのため、客観的な観点に基づく分析が必要であることが課題として挙げられた。

4. インクルーシブ教育評価指標とは

インクルーシブ教育評価指標(Inclusive Education Assessment Index:IEAI)(表1)とは、

琉球大学の韓・小原ら(2013)が「障害の有無に関わらず共同の場を設定し、そこで行われる平等かつ包括的な教育」であると再定義したインクルーシブ教育の定義に基づいて、韓(2014)が開発したものである。これは、インクルーシブの理念の観点や中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)の「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)」の中で示された「特別支援教育発展のための基本的な考え方」に基づいたインクルー

シブ教育のシステムに対する指標である。すでに沖縄県内では、特別支援教育コーディネーター研修や特別支援教育市町村連絡協議会などの研修会でも使用されている。

そこで本研究では、田中・照喜名・細川ら(2015)が収集したインクルーシブ教育に関する事例を、韓(2014)が開発したインクルーシブ教育評価指標(IEAI)に当てはめ、事例対応表を作成した(表2)。

表1. インクルーシブ教育評価指標(Inclusive Education Assessment Index: IEAI)

	Index	説明
1	学習環境の改善を行っているか	ノーマライゼーションの理念を基に、学校現場においては子どもの学習環境の適切な人的・物理的整備がされなければならない。
2	学習権を保障しているのか	いかなる場合であっても、教科学習及び自立活動等の学習時間と機会が保障されなければならない。
3	教科外活動を保障しているのか	障害を理由に学校教育における各教科の指導以外の教科外活動の機会を妨げてはならない。
4	多職種間との連携(医療・保健・福祉・労働)を図っているのか	医療・保健・福祉・労働との連携を密にし、教育の充実を図らなければならない。
5	自立性の向上を図っているのか	障害のある子どもが、その能力や可能性を最大限に伸ばし、自立性を高められるようにしなければならない。
6	社会参加の促進を図っているのか	障害のある子どもが将来社会に参加していくために必要な能力を育成しなければならない。
7	地域社会の中での積極的な活動促進を図っているのか	教育課程において地域学習を明確に位置づけ、積極的に取り組まなければならない。
8	地域の同世代の子どもや人々との交流を図っているのか	地域社会の中での人間関係を形成する上で、社会生活に必要な能力を育成しなければならない。
9	共に学ぶ場が設定されているのか	インクルーシブ教育を推進していく上で重要な基盤となる教育の場を積極的に設計・構築していかなければならない。
10	障害理解の促進を図っているのか	障害の有無にかかわらず、個々の障害について正しく理解することで、共に生きる社会の構成員としての資質を養わなければならない。
11	公平性の確保(機会の平等)がされているのか	障害の有無にかかわらず、学習及び学校生活における諸活動の機会が平等に与えられなければならない。
12	インクルーシブ社会構築のためのリーダー育成を図っているのか	インクルーシブ社会が構築されていくためにはそれを率いるリーダーの存在が必要であり、特別支援教育においても育成していかなければならない。

表2. インクルーシブ教育事例対応表

	Index	具体例
1	学習環境の改善を行っているか	ケース会議や校内研修を行っており、一貫した指導が行っている。
2	学習権を保障しているのか	非常勤講師や学習支援員が個別対応を行っている。
3	教科外活動を保障しているのか	放課後、空き教室を開放して、地域高齢者と子どもたちが宿題や昔ながらの遊びをする場を設定している。
4	多職種間との連携(医療・保健・福祉・労働)を図っているのか	石垣島に船で渡って教育相談や障害の診断を専門家に依頼している。
5	自立性の向上を図っているのか	「15の春」に向け、地域・家庭・学校で自立・自律を意識させた取り組みを行っている。
6	社会参加の促進を図っているのか	集団の中での自己表現力、アピール力を身につけるため、区内小学校合同で小学5年生の宿泊学習を行っている。
7	地域社会の中での積極的な活動促進を図っているのか	地域住民と連携し、体験学習を行っている。
8	地域の同世代の子どもや人々との交流を図っているのか	地域ぐるみで子どもを育てている。
9	共に学ぶ場が設定されているのか	異年齢の仲間と関わりながら自分のペースで学習を進めている。
10	障害理解の促進を図っているのか	小さい頃からの人間関係の中で、障害理解が生まれている。
11	公平性の確保(機会の平等)がされているのか	特別な対応をせず、クラスの中の1人として対応している。
12	インクルーシブ社会構築のためのリーダー育成を図っているのか	ガイド学習のなかで、子ども一人ひとりに役割が与えられることで、子ども主体の学習が行える。

5. 本研究の目的

本研究では、八重山諸島西表島におけるインクルーシブ教育事例対応表を基にした調査票を基に、八重山圏域におけるインクルーシブ教育に関わる実践を収集する。それに伴い、各学校が意識的に取り組んでいる項目から八重山圏域におけるインクルーシブ教育実践の傾向を明らかにする。また、回答者の勤務校における複式学級の有無と

インクルーシブ教育に関する取り組みの関連性を明らかにする。これによって、田中・照喜名・細川ら(2015)の訪問調査による「小規模校においてはインクルーシブ教育が自然な形で実践されている」という報告に基づいて設定した「インクルーシブ教育の達成度は学級規模によって左右されるのではないか」という仮説を検討することを目的とする。

II 方法

1. 調査対象

八重山圏域の小中高等学校に勤務する教員 60 名を対象とした。

2. 手続き

平成 27 年 8 月 3 日に質問紙調査を行った。平成 27 年度沖縄県教育委員会による教育職員免許法認定講習を受講した八重山圏域の幼小中高等学校及び特別支援学校に勤務する教員に対して、休憩時間を利用して、調査の趣旨や目的を説明し、調査票を配布した。個人が特定されないよう無記名とした。

3. 調査内容

調査項目は、フェイスシートにおいて、採用種別、学校種別、教職経験総年数、勤務校における複式学級の有無と学級規模、勤務校のへき地等級(1 - 5 級)、勤務校の所在等の質問を設定した。インクルーシブ教育に関する質問は、「勤務校に

おけるインクルーシブ教育に関する取り組み」、それに関連して「最も成果を挙げている取り組み」から構成される。

III 結果

1. 回答者の基本属性

回収率は、受講者 60 名中 59 名で 98.3% であった。回答者の学校種別としては、普通学校が 84.7%、特別支援学校が 13.6% 並びにその他(定時制高校)が 1.7% であった。普通学校の内訳として、通常学級が 74.0%、特別支援学級が 4.0%、通級指導教室が 2.0%、無回答が 20.0% であった。

また、採用種別の割合としては、本務採用教員が 66.1%、臨時採用教員が 27.1%、その他(学習支援員)が 6.8% であった。回答者の教職経験総年数について、5 年未満を若手、5 年以上 10 年未満を中堅、10 年以上をベテランとした。若手が 15.3%、中堅が 40.7%、ベテランが 44.1% であった(表 3)。

表 3. 教職経験総年数

	人数(名)	割合	平均	SD	最長	最短
若手	9	15.3%	27.2	21.1	52	4
中堅	24	40.7%	82.5	17.5	112	60
ベテラン	26	44.1%	201.3	64.6	365	120
全体	59	100.0%	126.4	82.4	365	4

2. 勤務校における複式学級の有無と学級規模

「1. 10 人以上 14 人以下」が 3.4%、「2. 10 人未満」が 25.4%、「3. なし」が 62.7%、無回答が 8.5% であった(表 4)。

表 4. 勤務校における複式学級の有無と学級規模

	人数(名)	割合
1. 10人以上14人以下	2	3.4%
2. 10人未満	15	25.4%
3. なし	37	62.7%
無回答	5	8.5%
合計	59	100.0%

3. 勤務校のへき地等級

3 級が 63.7%、4 級が 5.1%、5 級が 10.2%、無回答が 22.0% であった。1 級及び 2 級は見られなかった(表 5)。

表 5. 勤務校のへき地等級

	人数(名)	割合
1級	0	0.0%
2級	0	0.0%
3級	37	62.7%
4級	3	5.1%
5級	6	10.2%
無回答	13	22.0%
合計	59	100.0%

4. 勤務校の所在

各項目に関しては、内閣府沖縄総合事務局(2010)の定義に基づく。「圏域の拠点となる島」を“拠”の島、「中核となる島から近いが、ある程度の機能をもち自立性を有する」島を“近”の島、「拠点島と距離があり、自立性を有する」ものを“遠”の島、「他の島に近接し、その島に生

活維持機能の多くを頼る」ものを“接”の島、「人口が10人以下。コミュニティの維持が難しい」ものを“微”の島とした。その結果、「1.“拠”の島」が88.1%、「2.“近”の島」が10.2%、「3.“遠”の島」が1.7%であった。「4.“接”の島」並びに「5.“微”の島」の回答は見られなかった。(表6)

表6. 勤務校の所在

	人数(名)	割合
1.“拠”の島	52	88.1%
2.“近”の島	6	10.2%
3.“遠”の島	1	1.7%
4.“接”の島	0	0.0%
5.“微”の島	0	0.0%
合計	59	100.0%

5. 学校におけるインクルーシブ教育に関する取り組み

インクルーシブ教育に関して取り組みとして行っているものを複数回答可としてたずねた。最も回答が多かったのは「1. 学習環境の改善を行

っている」で69.5%であった。続いて「2. 学習権を保障している」が59.3%、「8. 地域の同世代の子どもや人々との交流を図っている」が52.3%で続いた(表7)。

表7. 学校におけるインクルーシブ教育に関する取り組み(複数回答可)

	人数(名)	割合
1 学習環境の改善を行っている	41	69.5%
2 学習権を保障している	35	59.3%
3 教科外活動を保障している	15	25.4%
4 多職種間との連携(医療・保健・福祉・労働)を図っている	21	35.6%
5 自立性の向上を図っている	16	27.1%
6 社会参加の促進を図っている	24	40.7%
7 地域社会の中での積極的な活動促進を図っている	28	47.5%
8 地域の同世代の子どもや人々との交流を図っている	31	52.5%
9 共に学ぶ場が設定されている	30	50.8%
10 障害理解の促進を図っている	21	35.6%
11 公平性の確保(機会の平等)がされている	25	42.4%
12 インクルーシブ社会構築のためのリーダー育成を図っている	13	22.0%
		M.A.

6. 学校におけるインクルーシブ教育に関する取り組みと勤務校における複式学級の有無

フェイスシートにおいて得られた「勤務校における複式学級の有無と学級規模」とインクルーシブ教育の実践に関して設定した「学校におけるインクルーシブ教育に関する取り組み」の回答につ

いて χ^2 検定を行った。「1. 10人以上14人以下」および「2. 10人未満」を「複式有」、「3. なし」および無回答を「複式無」とした。「2. 学習権を保障している」に関して、複式学級の有無で有意差がみられた(表8)。

表8. 学校におけるインクルーシブ教育に関する取り組みと勤務校における複式学級の有無

	複式学級の有無		有意判定
	有	無	
1 学習環境の改善を行っている	12 (70.6%)	29 (69.0%)	<i>n.s.</i>
2 学習権を保障している	14 (82.4%)	21 (50.0%)	*
3 教科外活動を保障している	6 (35.3%)	9 (21.4%)	<i>n.s.</i>
4 多職種間との連携(医療・保健・福祉・労働)を図っている	7 (41.2%)	14 (33.3%)	<i>n.s.</i>
5 自立性の向上を図っている	3 (17.6%)	13 (31.0%)	<i>n.s.</i>
6 社会参加の促進を図っている	7 (41.2%)	17 (40.5%)	<i>n.s.</i>
7 地域社会の中での積極的な活動促進を図っている	9 (52.9%)	19 (45.2%)	<i>n.s.</i>
8 地域の同世代の子どもや人々との交流を図っている	8 (47.1%)	23 (54.8%)	<i>n.s.</i>
9 共に学ぶ場が設定されている	8 (47.1%)	22 (52.4%)	<i>n.s.</i>
10 障害理解の促進を図っている	7 (41.2%)	14 (33.3%)	<i>n.s.</i>
11 公平性の確保(機会の平等)がされている	16 (52.9%)	9 (38.1%)	<i>n.s.</i>
12 インクルーシブ社会構築のためのリーダー育成を図っている	5 (29.4%)	8 (19.0%)	<i>n.s.</i>

**: $P<0.01$ *: $P<0.05$ †: $P<0.1$

7. 最も成果を挙げている取り組み

回答が多かったのは、「2. 学習権を保障している」の20.3%、「1. 学習環境の改善を行っている」の11.9%であり、「6. 社会参加の促進を図っている」、「7. 地域社会の中での積極的な活

動促進を図っている」、「8. 地域の同世代の子どもや人々との交流を図っている」、「9. 共に学ぶ場が設定されている」が6.8%であった(表9)。具体的事例の中でも代表的な取り組みを抜粋して紹介した(表10)。

表9. 最も成果を挙げている取り組み

	人数(名)	割合
1 学習環境の改善を行っている	7	11.9%
2 学習権を保障している	12	20.3%
3 教科外活動を保障している	1	1.7%
4 多職種間との連携(医療・保健・福祉・労働)を図っている	1	1.7%
5 自立性の向上を図っている	2	3.4%
6 社会参加の促進を図っている	4	6.8%
7 地域社会の中での積極的な活動促進を図っている	4	6.8%
8 地域の同世代の子どもや人々との交流を図っている	4	6.8%
9 共に学ぶ場が設定されている	4	6.8%
10 障害理解の促進を図っている	2	3.4%
11 公平性の確保(機会の平等)がされている	1	1.7%
12 インクルーシブ社会構築のためのリーダー育成を図っている	0	0.0%
無回答	17	28.8%
合計	59	100.0%

IV 考察

1. 回答者の基本属性

「教職経験総年数」より、回答者の84.8%が教職経験総年数10年以上の中堅及びベテランであることが明らかになった。このことは、本調査において収集されたインクルーシブ教育に関する具体的事例の多くが、豊富な教職経験によって培われた視点によるものであることを表している。

2. 回答者の勤務校

「勤務校における複式学級の有無と学級規模」に対する回答のうち、「1. 10人以上14人以下」が3.4%、「2. 10人未満」が25.4%、「3. なし」が62.7%であり、「3. なし」が数多く見られた。加えて、「勤務校のへき地等級」に対する回答において「3級」が62.7%、「勤務校の所在」において圏域の拠点となる「1. “拠”の島」が88.1%を占めた。これは、回答者の多くが離島の中でも比較的規模の大きい学校に勤務していることを表している。本調査を行った教育職員免許法認定講習が石垣島本島で開催されたものであり、離島からの参加者が少なかったことが影響していると考えられる。

一方で、「1. 10人以上14人以下」及び「2. 10人未満」への回答の合計が28.8%であったことから、具体的事例の中には、複式学級が設置さ

れている小規模校の教職員の意見も少なからず反映されていると考えられる。

3. 学校におけるインクルーシブ教育に関する取り組み

最も回答が多かったのは「1. 学習環境の改善を行っている」で69.5%であった。この項目の具体的事例で多く見られたのが、「定期的な会議における教職員間の共通理解の促進」であった。これは、学校教育基本法施行規則第四十八条第一項「小学校には、設置者の定めるところにより、校長の職務の円滑な執行に資するため、職員会議を置くことができる」という文言に基づいて職員会議が行われており、教職員全体で児童生徒の実態を把握・共有するよう努めている学校が多いと考えられる。

続いて多く見られたのが「2. 学習権を保障している」の59.3%であった。この項目の具体的事例では、「学習支援員による授業中・放課後の学習支援」が多く見られた。八重山圏域の特徴として、学習支援が授業中に留まらず、放課後や長期休暇中においても実施されていることが挙げられる。このような実践は、田中・照喜名・細川ら(2015)、照喜名・田中・細川ら(2015)も報告しており、学校が地域や保護者の理解を得た上で、児童生徒の学習に関する不安や積み残しを軽減することがねらいとなっている。

表 10. 最も成果を挙げている取り組みの具体例(一部抜粋)

【1. 学習環境の改善を行っている】
・学年会、支援会議、学習支援会議を週一回実施
・週一回の部会における教職員間の共通理解の促進
【2. 学習権を保障している】
・放課後の空き教室における学習支援員を中心とした学習支援の実施
・管理職も含め、教員全体による児童生徒一人ひとりに対する支援
【3. 教科外活動を保障している】
・放課後・夏休みを利用した学習会の設定。生徒は自由参加
【4. 多職種間との連携(医療・保健・福祉・労働)を図っている】
・学校長主体のインクルーシブ教育の観点に基づいた多職種連携
【5. 自立性の向上を図っている】
・卒業後の自立を見据えた児童生徒一人ひとりのニーズに合わせた支援の実践
【6. 社会参加の促進を図っている】
・近隣校との合同宿泊学習による新たな人間関係の育成
・体験学習による表現力・発想力の育成
【7. 地域社会の中での積極的な活動促進を図っている】
・児童生徒の地域行事への参加
・地域住民の学校行事への参加
・地域・学校の連携による伝統教育
・地域と学校の連携に基づく学習支援及び体験学習
【8. 地域の同世代の子どもや人々との交流を図っている】
・豊年祭や地域生徒会、部活など、地域の行事への積極的な参加
【9. 共に学ぶ場が設定されている】
・集団徒歩登校
・朝のボランティア等異学年同士の関わりによる思いやり、助け合いの心の育み
・学習形態の工夫
・リトルティーチャーの活用
【10. 障害理解の促進を図っている】
・合理的配慮の観点に基づく支援員の配置及び教員への講習会の実施
・生徒との面談の実施
【11. 公平性の確保(機会の平等)がされている】
・LD 児、AD/HD 児に対する手立てや学習環境の整備

4. 学校におけるインクルーシブ教育に関する取り組みと勤務校における複式学級の有無

χ^2 検定を実施した結果、「2. 学習権を保障している」に関してのみ、複式学級の有無との関連で有意差が見られた。これは、複式学級の有無とインクルーシブ教育に関する取り組みの関連性をインクルーシブ教育評価指標 (IEAI) の全ての項目においては明らかにはできなかったが、「2. 学習権を保障しているか」という項目においては関連性があることを意味している。

「インクルーシブ教育の達成度は学級規模によって左右される」という仮説を部分的ではあるものの一定程度は支持するものとは言えよう。

5. 最も成果を挙げている取り組み

「2. 学習権を保障している」が20.3%で最も多く、次いで「1. 学習環境の改善を行っている」が11.9%で上位2項目を占めた。他に回答数が多かった項目としては、「9. 共に学ぶ場が設定されている」が6.8%を占めた。この項目の具体的実践例としては、「縦割りグループ活動などの異学年との関わり」、「朝のボランティア等異学年同士の関わりによる思いやり、助け合いの心の育み」などが挙げられた。これに類似した事例は、田中・照喜名・細川ら (2015)、照喜名・田中・細川ら (2015) の研究においても見られた。両者は、これを「障害理解に基づく障害のあるなしに関係ないお互いへの思いやり」を育む取り組みであると述べており、インクルーシブ教育の一つの要素に挙げている。

これに類する事例を本調査においても収集できたことは、田中・照喜名・細川ら (2015) が報告した西表島での実践が八重山圏域全体で行われていることを意味する。

この他に、「6. 社会参加の促進を図っている」、「8. 地域の同世代の子どもや人々との交流を図っている」への回答率が高かった。「6. 社会参加の促進を図っている」では「近隣校との合同宿泊学習による新たな人間関係の育成」、「7. 地域社会の中での積極的な活動促進を図っている」に関して「児童生徒の地域行事への参加」、「地域住民の学校行事への参加」などが挙げられた。「8. 地域の同世代の子どもや人々との交流を図っている」の具体的記述では「豊年祭や地域生徒会、部活など、地域の行事への積極的な参加」が多く見られた。これらは、学校と地域が密接に結びついており、地域住民が子どもたちの成長を見守る風

土ができていることを表している。このことは、田中・照喜名・細川ら (2015) が八重山諸島におけるインクルーシブ教育の要素の一つとして、「学校が地域と融合し大家族の如く機能している」ことを挙げていることにも合致する。

一方で、「12. インクルーシブ社会構築のためのリーダー育成を図っている」の項目に関して、「学校におけるインクルーシブ教育に関する取り組み」においては22.0%の回答が得られているのに対して、「最も成果を挙げている取り組み」においては0%であった。この結果より、日ごろの学習活動の一環としてリーダー育成に関する取り組みは行われているが、それ自体を重視した取り組みがまったく行われていないことが考えられる。韓 (2015) が「インクルーシブ社会が構築されていくためにはそれを率いるリーダーの存在が必要であり、特別支援教育においても育成していかなければならない」と述べているように、インクルーシブ教育において、リーダー育成は重要な要素の一つである。今後は特別支援教育のリーダー育成をねらいとした実践の充実がより求められていくであろう。

V 引用文献

- 1) 外務省 (2015) 障害者の権利に関する条約 (略称：障害者権利条約) (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) .
- 2) 韓昌完, 小原愛子, 矢野夏樹, 青木真理恵 (2013) 日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と課題に関する文献的考察；現状分析と国際比較分析を通して, 琉球大学教育学部紀要, 83, 113-120.
- 3) 韓昌完・矢野夏樹・米水桜子 (2015) インクルーシブ教育評価尺度 (IEAT) の開発. 琉球大学教育学部紀要, 86.119-128.
- 4) 文部科学省 (2015) 資料3：合理的配慮について.
- 5) 内閣府 (2015) 障害を理由とする差別の解消の推進.
- 6) 内閣府沖縄総合事務局 (2010) 沖縄における今後の離島振興策に関する調査.
- 7) 田中敦士, 照喜名聖実, 細川徹, 森浩平 (2015) 複式学級における特別支援教育の「困り感」と「よさ」；八重山教育事務所圏内の教員に対する質問紙調査から, 琉球大学教育学部紀要, 87, 175 - 186.
- 8) 照喜名聖実, 田中敦士, 細川徹, 森浩平

(2015) 複式学級における特別支援教育の「困り感」と「よさ」；八重山教育事務所圏内の教員に対する質問紙調査から，琉球大学教育学部紀要，87, 167 - 174.