

Total Rehabilitation Research

Printed 2015.2.28 ISSN 2188-1855

Published by Asian Society of Human Services

*F*ebruary 2015
VOL. **2**



Kanoko CHINEN
[Zamami Island]

ORIGINAL ARTICLE

沖縄県におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題

—インクルーシブ教育評価尺度を用いた評価と分析を通して—

矢野 夏樹¹⁾ 韓 昌完^{1)*}

1) 琉球大学教育学部

<Key-words>

インクルーシブ教育, インクルーシブ教育評価尺度, IEAT

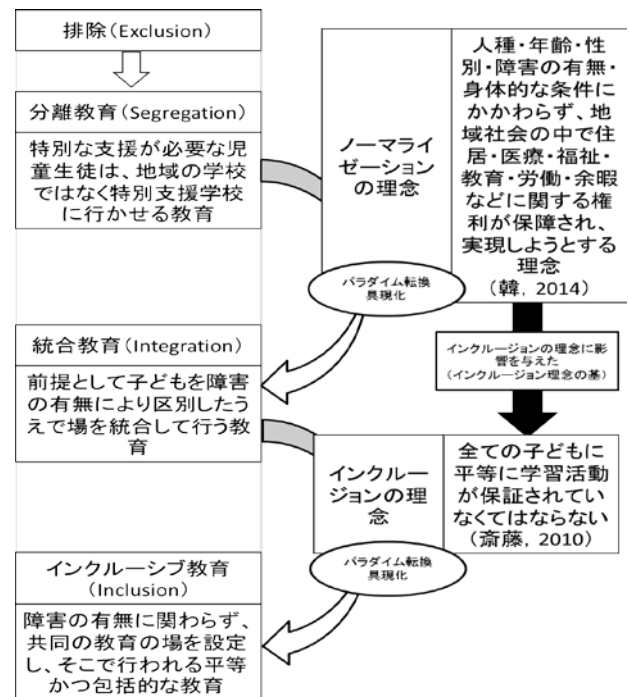
* 責任著者 : hancw917@gmail.com (韓 昌完)

Total Rehabilitation Research, 2015, 2:30-45. © 2015 Asian Society of Human Services

I. 研究背景と目的

日本の特別支援教育では現在、インクルーシブ教育を中心的な教育課題として推進しており、文部科学省では、全国的なインクルーシブ教育システム構築モデル事業を展開し、モデルとなる指定校におけるインクルーシブ教育実践の情報を収集している。収集された情報は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所のインクルーシブ教育システム構築支援データベース（以下、インクルDB）において随時公開され、インクルーシブ教育実践の成果普及が進んでいる。

こうした現状の中で、地域でインクルーシブ教育を推進していこうという動きも見られ、神奈川県では、「神奈川の教育を考える調査会」を立ち上げ、インクルーシブ教育の推進と地域での自立促進の



出典：小原・矢野ら（2014）インクルーシブ教育評価指標を用いた知的障害教育課程の分析と考察

図1 インクルーシブ教育の変遷

Received
December 9, 2014

Accepted
January 26, 2015

Published
February 28, 2015

仕組みを作るなどの取組を行っている。また、福井県では福井県特別支援教育センターが中心となり、インクルーシブ教育システム構築に向けた幼稚園や保育園、小・中・高等学校の主体的な特別支援教育体制づくりを支援する「園・学校支援」など、地域独自の取り組みが行われている。

このように、インクルーシブ教育推進に関する取り組みは、国や地方自治体、教育現場において盛んに行われているが、韓・小原ら（2013）は、インクルーシブ教育は国際的な共通理解や共通の定義がなく、諸外国においても、それぞれの課題を抱えていると指摘した。また、日本においては、インクルーシブ教育の理念が、日本の社会体制や文化との適合性の検証を行わないまま導入されたことで、理念先行の性急なインクルーシブ教育の導入によって、教育現場において多くの混乱を招いていることやインクルーシブ教育の推進を掲げつつも、法律上は分離教育を示唆する文言が含まれていること、人的・物的な環境整備が行われないうままインクルーシブ教育を進めることで、障害児への支援が十分に行われないうまま通常学級で学ぶことになる危険性があるといった問題が生まれているとしている。藤井（2014）も、現場教員のインクルーシブ教育への関心は高いものの、インクルーシブ教育に対する知識不足によって多くの誤解が生じていると述べ、インクルーシブ教育の理念の定着の低さを指摘した。教育現場におけるインクルーシブ教育の定着の低さの原因として、海外から輸入されたインクルーシブ教育の理念が、日本の社会体制や文化との適合性を検証されないまま使用されているため、日本の教育現場に定着しにくいことやインクルーシブ教育はその理念やシステム、定義が曖昧なままに使用されているため、具体的に何をすれば、インクルーシブ教育を行っていることになるのかが明確になっていないこと等が考えられる。

インクルーシブ教育の定義に関しては、韓・小原ら（2013）がインクルーシブ教育に関する現状分析と国際比較分析を行う中で、インクルーシブ教育という概念に至るまでの歴史の変遷をまとめ（図 1）、インクルーシブ教育とは「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。

新しい理念を導入し、システムを推進するには、そのシステムに対する評価尺度を作成し、システム構築の現状を評価しながら推進することが望ましい。そうすることで、システム構築の達成状況や今後の課題を常に把握し、修正を加えながら、システム構築事業をスムーズに推進することができるからである。しかし、インクルーシブ教育に関しては、現在、日本で信頼性・妥当性を検証した評価ツールは開発されていない（小原・矢野ら，2014）。そこで、韓（2014）はインクルーシブの理念の観点や中教審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」に基づいて「インクルーシブ教育評価指標（Inclusive Education Assessment Index：IEAI）（試案）」（表 1）を作成した。

そして現在では、韓・矢野ら（2015）によって IEAI（試案）を基にして、インクルーシブ教育に関係する尺度や概念を加え、インクルーシブ教育評価尺度（Inclusive Education Assessment Tool：IEAT）が開発された（表 2）。

インクルーシブ教育を評価するための尺度は現在、この IEAT しか開発されていない。よって、IEAT を用いて、インクルーシブ教育システム推進の現状に関する調査を行ってみたい。インクルーシブ教育は教育に関わるシステム的な問題であるため、地域の教育行政を担う地域教育委員会に評価してもらうことが妥当であると考えられる。また、地域教育委員会の現職の委員に評価してもらうことで、管轄する地域におけるインクルーシブ教育システム

推進の現状を評価することが出来ると考えられる。

そこで本研究では、韓・矢野ら（2015）によって開発された IEAT を用いて、沖縄県の地域教育委員会に対する調査を行い、沖縄県におけるインクルーシブ教育システム推進の現状を評価するとともに、沖縄県におけるインクルーシブ教育システム推進の今後の課題を明らかにすることを目的とする。

表 1 インクルーシブ教育評価指標（試案）

| | Index | 説明 |
|----|-------------------------------|--|
| 1 | 学習環境の改善を図っているのか | 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なければならない。 |

表2 インクルーシブ教育評価尺度

Inclusive Education Assessment Tool (IEAT)

【評価手順】

下の Q1～Q11 の各項目について、最もふさわしいと思われる番号 1～5 を丸 (○) で囲んでください。

領域ごとに、項目の合計点数に基づいて当てはまるレベル I～V を丸 (○) で囲んでください。

| ① 権利の保障 | | 非常に | かなり | 多少は | 少しだけ | ほとんどない |
|---|---|--------------------------------------|------|-------|-------|--------|
| | | Q1 学習権を保障しているのか | 5 | 4 | 3 | 2 |
| Q2 教科外活動を保障しているのか | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| Q3 公平性の確保(機会の平等)がされているのか | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| | | ①「権利の保障」合計点数 | | | | /15 |
| | | I | II | III | IV | V |
| | | 3～5 | 6～8 | 9～11 | 12～14 | 15 |
| ② 人的・物的環境整備 | | 非常に | かなり | 多少は | 少しだけ | ほとんどない |
| | | Q4 学習環境の改善を図っているのか | 5 | 4 | 3 | 2 |
| Q5 教師の専門性の向上を図っているのか | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| Q6 共に学ぶ場が設定されているのか | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| Q7 多職種(医療・保健・福祉・労働等)及び保護者との連携を密に行っているのか | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| | | ②「人的・物的環境整備」合計点数 | | | | /20 |
| | | I | II | III | IV | V |
| | | 5～8 | 9～11 | 12～15 | 16～19 | 20 |
| ③ 教育課程の改善 | | 非常に | かなり | 多少は | 少しだけ | ほとんどない |
| | | Q8 自立性の向上を図っているのか | 5 | 4 | 3 | 2 |
| Q9 地域社会への参加促進を図っているのか | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| Q10 障害理解の促進を図っているのか | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| Q11 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 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| | | ③「教育課程の改善」の合計点数 | | | | /20 |
| | | I | II | III | IV | V |
| | | 5～8 | 9～11 | 12～15 | 16～19 | 20 |
| 評価方法 | 領域ごとに合計点数を算出し、 点数を I～V のレベルに当てはめてください。 | すべての項目で、5=5点、4=4点、3=3点、2=2点、1=1点とする。 | | | | |

II. 研究方法と内容

1. 調査対象

沖縄県の地域教育委員会に所属する委員 62 名を対象に質問紙調査を実施した。

2. 手続き

2014 年 11 月 21 日の沖縄県教育委員会が主催する第 2 回特別支援教育市町村連絡協議会の琉球大学教諭の講話「小中学校におけるインクルーシブ教育のこれから—教育委員会の役割—」において、調査の趣旨を説明し、プライバシーの配慮をした上で、調査紙を 62 名へ配布、同日中に 16 名から回収、後日 18 名から郵送にて回収した。調査の結果については沖縄県教育委員会にフィードバックするものとした。

3. 調査内容

質問紙調査の内容は以下の通りである。

(1) フェイスシート

回答者の基本属性

- ・年齢
- ・性別
- ・特別支援教育教員免許保有の有無
- ・通算教職経験年数（臨任等も含む）
- ・特別支援学校での通算教職経験年数（臨任等も含む）
- ・特別支援学級での通算教職経験年数（臨任等も含む）
- ・特別支援教育コーディネーターの通算経験年数
- ・教育委員会（事務所）での通算経験年数
- ・教育委員会（事務所）での特別支援教育担当の通算経験年数
- ・管轄地域

フェイスシートでは、回答者の基本属性として性別・年齢・特別支援教育教員免許保有の有無・通算教職経験年数・特別支援学校での通算教職経験年数・特別支援学級での通算教職経験年数・特別支援教育コーディネーターの通算経験年数・教育委員会（事務所）での通算経験年数・教育委員会（事務所）での特別支援教育担当の通算経験年数・管轄地域についてたずねた。

(2) IEAT

インクルーシブ教育システム推進の現状を評価するための尺度として、韓・矢野ら（2015）によって開発された IEAT を使用する。IEAT は、権利の保障、人的・物的環境整備、教育課程の改善の 3 領域と各領域に含まれる、「Q1 学習権を保障しているのか」「Q2 教科外活動を保障しているのか」「Q3 公平性の確保（機会の平等）がされているのか」「Q4 学習環境の改善を図っているのか」「Q5 教員の専門性の向上を図っているのか」「Q6 共に学ぶ場の設定がされているのか」「Q7 多職種（医療・保健・福祉・労働等）及び保護者との連携を密に行っているのか」「Q8 自立性の向上を図っているのか」「Q9 地域社会への参加促進を図っているのか」「Q10 障害理解の促進を図っているのか」

か」「Q11 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」の11項目から構成されている。各項目の評価は、「1. ほとんどない」「2. 少しだけ」「3. 多少は」「4. かなり」「5. 非常に」の5件法で回答し、各領域の項目の評価値を加算した値が領域点数となる。

(3) インクルーシブ教育システム推進の今後の課題について

インクルーシブ教育システム推進の今後の課題について、適当な既存尺度がなかったため、IEATの項目を参考にして、それぞれの項目を達成させるための取り組みが必要であるかについての質問項目を11項目作成した。評価は、「1. 取り組む必要はない」「2. 優先的に取り組む必要はない」「3. 優先的に取り組むべきである」「4. 最優先で取り組むべきである」の4件法で回答し、評定値がそのままその項目の評価となる。また、インクルーシブ教育システム推進の今後の課題として、必要だと思うことを自由記述してもらった。

Ⅲ. 結果と考察

1. フェイスシート

(1) 回収率

本研究における調査の質問紙回収率は62名中、有効回答数は34名で、回収率は54.8%であった。内訳は、男性22名(64.7%)、女性12名(35.3%)であった。

(2) 回答者の年齢

回答者の年齢については、23歳から63歳までおり、平均は48.6歳であった。

(3) 回答者の特別支援学校教諭免許保有の有無

回答者の特別支援学校教諭免許保有の有無については、免許有りが4名(11.7%)、免許無しが30名(88.2%)であった。

(4) 回答者の各種経験年数

回答者の各種通算経験年数については、表3にまとめた。

表3 回答者の各種通算経験年数

| | 経験無 | 1年 未満 | 1～5 年 | 5～10 年 | 10～ 20年 | 20～ 30年 | 30年 以上 |
|--------------------------|-----|----------|----------|-----------|------------|------------|-----------|
| 通算教職経験年数 | 6人 | 1人 | | | 1人 | 22人 | 4人 |
| 特別支援学校通算経験年数 | 32人 | | 1人 | | | 1人 | |
| 特別支援学級通算経験年数 | 29人 | 1人 | 3人 | 1人 | | | |
| 特別支援教育コーディネーター 通算経験年数 | 30人 | | 2人 | 2人 | | | |
| 教育委員会通算経験年数 | | 11人 | 19人 | 3人 | 1人 | | |
| 特別支援教育担当通算経験年数 | 2人 | 12人 | 18人 | 2人 | | | |

(5) 回答者の管轄地域

回答者の管轄する地域は、沖縄県本島南部が 6 名 (17.6%)、沖縄県本島中部が 5 名 (14.7%)、沖縄県本島北部が 8 名 (23.5%)、宮古島が 0 名、八重山諸島が 2 名 (5.9%)、その他離島が 2 名 (5.9%)、地域の記載のなかった回答者が 11 名 (32.3%) であった。

2. IEAT の項目点数と領域点数

(1) IEAT の項目点数

IEAT の項目点数については、表 4 にまとめた。項目点数の平均点が高かったのが、学習権の保障 (平均 3.5 点) と教科外活動の保障 (平均 3.29 点) であった。逆に項目点数の平均点が低かったのが、教員の専門性向上 (平均 2.56 点) とリーダー育成 (平均 2.12 点) であった。この結果から、権利の保障の領域に関しては、その他の領域よりも進められていると考えることができる。

表4 IEATの項目点数

| | 度数 | 最小値 | 最大値 | 平均値 | 標準偏差 |
|--|----|-----|-----|------|------|
| 学習権を保障しているのか | 34 | 2 | 5 | 3.50 | .663 |
| 教科外活動を保障しているのか | 34 | 2 | 4 | 3.29 | .719 |
| 公平性の確保 (機会の平等) がされているのか | 34 | 1 | 5 | 3.15 | .857 |
| 学習環境の改善を図っているのか | 34 | 1 | 4 | 2.91 | .793 |
| 教員の専門性の向上を図っているのか | 34 | 1 | 4 | 2.56 | .786 |
| 共に学ぶ場の設定がされているのか | 34 | 1 | 5 | 3.09 | .933 |
| 多職種 (医療・保健・福祉・労働等) 及び保護者との連携を密に行っているのか | 34 | 2 | 4 | 2.65 | .734 |
| 自立性の向上を図っているのか | 34 | 1 | 4 | 3.09 | .753 |
| 地域社会への参加促進を図っているのか | 34 | 1 | 4 | 2.94 | .851 |
| 障害理解の促進を図っているのか | 34 | 1 | 4 | 2.76 | .819 |
| 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 | 34 | 1 | 4 | 2.12 | .808 |
| 有効なケースの数 (リストごと) | 34 | | | | |

(2) IEATの領域得点

領域得点を見ると、権利の保障の領域点数の平均点が 15 点中 9.9 点、人的・物的環境整備の領域点数の平均点が 20 点中 11.2 点、教育課程の改善の領域点数の平均点が 20 点中 10.8 点であった (表 5)。IEAT の各領域得点としては、想定通り、各領域においてほぼ中間の点数となっていたが、権利の保障の領域に関して、中間点数を上回った。この結果は現在の沖縄県のインクルーシブ教育システム推進の現状を正確に反映したものであると言えるのではないだろうか。また、権利の保障の領域点数が 15 点中 9.9 点と中間点数より高いという結果であった。現行の日本の教育システムでは子どもの学習の権利を保障しており、その現状を反映した結果であると考えられる。

表5 IEATの領域得点

| | 度数 | 最小値 | 最大値 | 平均値 | 標準偏差 |
|------------------|----|-----|-----|------|------|
| 権利の保障 | 34 | 6 | 13 | 9.9 | .668 |
| 人的・物的環境整備 | 34 | 5 | 15 | 11.2 | .657 |
| 教育課程の改善 | 34 | 6 | 15 | 10.8 | .790 |
| 有効なケースの数 (リストごと) | 34 | | | | |

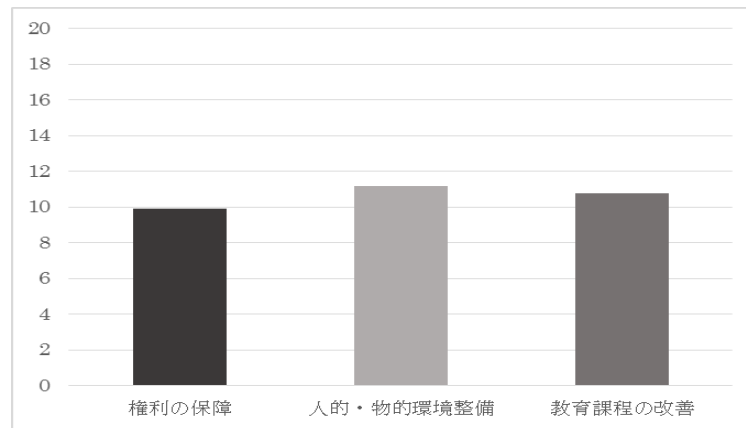


図2 IEAT領域得点

3. インクルーシブ教育システム推進に関する課題の優先度

課題の優先度については、表6及び図3にまとめた。教員の専門性向上に関して、「最優先で取り組むべきである」が18名(52.9%)、「優先的に取り組むべきである」が15名(44.1%)、リーダー育成に関して、「最優先で取り組むべきである」が12名(35.3%)、「優先的に取り組むべきである」が19名(55.9%)と取り組みを必要だとする回答が多かった。

また、自由記述でのインクルーシブ教育システム推進に関する課題としては、「保護者に対する支援が必要」といった意見や「インクルーシブ教育に対する理解を広げること」といった課題が挙げられた。

表6 課題の優先度

| 課題/優先度 | 最優先で取り組むべきである | 優先的に取り組むべきである | 優先的に取り組む必要はない | 取り組む必要はない |
|--------|---------------|---------------|---------------|-----------|
| 課題1 | 12 | 15 | 5 | 0 |
| 課題2 | 5 | 19 | 10 | 0 |
| 課題3 | 14 | 16 | 4 | 0 |
| 課題4 | 13 | 16 | 5 | 0 |
| 課題5 | 18 | 15 | 1 | 0 |
| 課題6 | 5 | 18 | 11 | 0 |
| 課題7 | 10 | 17 | 6 | 0 |
| 課題8 | 15 | 16 | 3 | 0 |
| 課題9 | 3 | 15 | 16 | 0 |
| 課題10 | 13 | 16 | 3 | 0 |
| 課題11 | 12 | 19 | 2 | 0 |

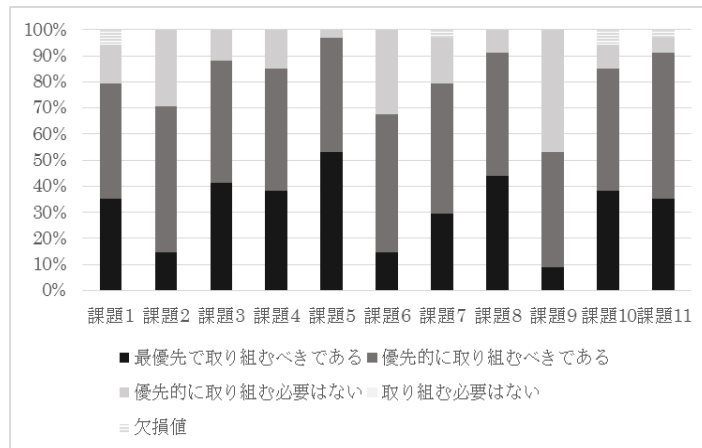


図3 沖縄県における課題の優先度

4. 回答者の各種通算経験年数と領域得点の相関

通算教職経験年数と各領域の点数の相関を見ると、「通算教職経験年数と権利の保障領域」「通算教職経験年数と人的・物的環境整備領域」には相関が見られなかった。「通算教職経験年数と教育課程の改善」には1%水準で有意な負の相関があることが分かった(表7)。この結果からは、教職経験年数が長い人ほど教育課程の改善領域の点数が低いことを表している。つまり、教育現場で長く勤務し、実際に現場で行われている教育課程の取り扱いについて熟知している人ほど、インクルーシブ教育システムを推進していくための今後の課題として、教育課程の改善が必要だと考えていることが言える。

通算教職経験年数以外の各種通算経験年数とIEATの各領域の点数の相関を見ると、「権利の保障」「人的・物的環境整備」「教育課程の改善」のどの領域においても相関は見られなかった。

表7 通算教職経験年数と教育課程の改善の相関

| | | 通算教職経験年数 | 教育課程の改善 |
|----------|---------------|----------|---------|
| 通算教職経験年数 | Pearson の相関係数 | 1 | -.439** |
| | 有意確率 (両側) | | .009 |
| | N | 34 | 34 |
| 教育課程の改善 | Pearson の相関係数 | -.439** | 1 |
| | 有意確率 (両側) | .009 | |
| | N | 34 | 34 |

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

5. 回答者の各種通算経験年数と課題優先度の相関

回答者の各種通算経験年数と課題優先度の相関を見ると、教育委員会(事務所)での特別支援教育担当の通算経験年数と課題11において負の相関が見られた(表8)。

特別支援教育担当の経験年数と課題11の相関は負の相関であり、特別支援教育担当の経験年数が長い人ほど、インクルーシブ社会構築のためのリーダー育成が優先的に取り組む課題

ではないと捉えていることを示している。リーダー育成の課題の優先度は、「最優先で取り組むべきである」が12名(35.2%)、「優先的に取り組むべきである」が19名(55.8%)と全体的に高く評価されており、特別支援教育担当として長く教育行政に関わった人ほど優先度を低く評価している。この背景として、リーダー育成が課題として取り上げられるようになったのが近年のことであり、経験の長い人ほど他の課題の優先度を評価したことで、相対的に優先度の評価が低くなったのではないかと考えられる。

表8 教育委員会（事務所）での特別支援教育担当の経験年数と課題11の相関

| | | 教育委員会（事務所）での特別支援教育担当の [課題11]リーダー育成通算経験年数 | | |
|----------------------|-------------------|--|---------|---------|
| Spearman の ρ | 教育委員会（事務所） | 相関係数 | 1.000 | -0.399* |
| | での特別支援教育担当の通算経験年数 | 有意確率（両側） | . | .021 |
| | | N | 34 | 33 |
| | | 相関係数 | -0.399* | 1.000 |
| | [課題11]リーダー育成 | 有意確率（両側） | .021 | . |
| | | N | 33 | 33 |

*. 相関は、5%水準で有意となります（両側）。

6. IEATの項目点数と課題優先度の相関

IEATの項目点数と課題の優先度の相関を見ると、「教科外活動を保障しているのか」の項目と課題2（表9）、「公平性の確保（機会の平等）がされているのか」の項目と課題2（表10）、「学習環境の改善を図っているのか」の項目と課題3（表11）、「共に学ぶ場の設定がされているのか」の項目と課題1、2、9、10（表12.13.14.15）、「自立性の向上を図っているのか」の項目と課題2（表16）、「地域社会への参加促進を図っているのか」の項目と課題1、2（表17.18）において負の相関が見られた。負の相関が見られたということは、IEATの項目において、点数を低く評価した人ほど課題の優先度は高く評価したことが分かる。IEATの項目得点はインクルーシブ教育システム推進の現状を表しており、課題の優先度はそのままインクルーシブ教育システムの今後の課題を表している。課題の優先度が高いにも関わらず、現状のIEATの項目得点が低いということは、インクルーシブ教育システム推進におけるこれらの課題に対する取り組みが、実際にはあまり進んでいないと考えることもできる。

項目点数と課題の優先度の関係を考える。

教科外活動の保障は、権利の保障の領域に含まれる項目であり、障害児の学校自治活動やクラブ活動、学校行事、スポーツ等に関する権利の保障に関する項目である。項目点数の平均点を見ると、上から2番目に高い点数となっている。また、課題の優先度に対しては、「最優先で取り組むべきである」と回答したのは5名しかいなかった。この結果から、沖縄県の現状として、インクルーシブ教育システム推進における教科外活動の保障は教育委員会において、比較的進んでいると評価されていると考えることができる。

表9 教科外活動の保障と課題2の相関

| | | | 教科外活動を保障して いるのか | [課題2] 教科外活動の 保障 |
|-----------------|--------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| Spearman のr- | 教科外活動を保障し ているのか | 相関係数 | 1.000 | -.410* |
| | | 有意確率 (両側) | . | .016 |
| | | N | 34 | 34 |
| | [課題2] 教科外活動 の保障 | 相関係数 | -.410* | 1.000 |
| | | 有意確率 (両側) | .016 | . |
| | | N | 34 | 34 |

*. 相関は、5% 水準で有意となります (両側)。

公平性の確保は、権利の保障の領域に含まれる項目であり、学校生活全般における活動への参加の保障に関する項目である。項目点数の平均点を見ると、上から3番目に高い点数であった。公平性の確保の項目と課題2の優先度について負の相関があるということは、学校生活全般における活動の機会に関して保障するには、教科外活動に関して保障することが重要であると認識されていることを示している。

表10 公平性の確保と課題2の相関

| | | | 公平性の確保 (機会の平等) がされているのか | [課題2] 教科外 活動の保障 |
|-----------------|-----------------------------|-----------|----------------------------|--------------------|
| Spearman のr- | 公平性の確保 (機会の平 等) がされているのか | 相関係数 | 1.000 | -.347* |
| | | 有意確率 (両側) | . | .044 |
| | | N | 34 | 34 |
| | [課題2] 教科外活動の 保障 | 相関係数 | -.347* | 1.000 |
| | | 有意確率 (両側) | .044 | . |
| | | N | 34 | 34 |

*. 相関は、5% 水準で有意となります (両側)。

学習環境の改善は、人的・物的環境整備の領域に含まれる項目であり、校内環境のバリアフリー化や支援員の効果的な配置等、子どもの学習環境の適切な整備に関する項目である。また、インクルーシブ教育における学習環境の改善とは、障害の有無に関わらずそこで学ぶ子どもたち全員への配慮にあたる。学習環境の改善の項目と課題3の優先度について負の相関があるということは、そういった観点における環境整備を進めるためには、学校活動における公平性を確保することを課題として考えていくことが必要であるということを示している。

表11 学習環境の改善と課題3の相関

| | | 学習環境の改善を図っているのか | [課題3] 公平性の確保 |
|------------------------|---------------------|-----------------|--------------|
| Spearman の ρ - | 学習環境の改善を 図っているのか | 相関係数 | 1.000 |
| | | 有意確率 (両側) | .035 |
| | | N | 34 |
| [課題3] 公平性の 確保 | | 相関係数 | -.362* |
| | | 有意確率 (両側) | .035 |
| | | N | 34 |

*. 相関は、5% 水準で有意となります (両側)。

共に学ぶ場の設定は、人的・物的な環境整備の領域に含まれる項目であり、インクルーシブ教育システム構築において基盤となる学びの場の設計・設置に関する項目である。共に学ぶ場の設定の項目と課題1、2、9、10の優先度について負の相関があるということは、共に学ぶ場の設定を行うためには、学習権の保障や教科外活動の保障、地域社会への参加促進、障害理解の促進といった領域に跨った課題の達成が必要になるということを示している。沖縄県におけるインクルーシブ教育システム推進の現状と課題から見ても、正しい認識がされていると見ることができる。共に学ぶ場はそこに参加する学習者全体に対して適切な支援が施され、その中で学習や活動が保障された学習の場である。それは、学校内の教室のみならず、地域社会での学習スペース等に関しても言うことができる。また、共に学ぶ場を効果的に設定するためには、そこに関わる教師や支援者たちに障害に対する正しい理解が求められる。インクルーシブ教育において、共に学ぶ場は基盤であり、欠かせないものである。そのための課題として、学習権や教科外活動の保障、地域社会への参加促進、障害理解の促進が挙げられたことは極めて妥当であると言える。

表12 共に学ぶ場の設定と課題1の相関

| | | 共に学ぶ場の設定が されているのか | [課題1] 学習権の保 障 |
|------------------------|----------------------|----------------------|------------------|
| Spearman の ρ - | 共に学ぶ場の設定がされて いるのか | 相関係数 | 1.000 |
| | | 有意確率 (両側) | .032 |
| | | N | 32 |
| [課題1] 学習権の保障 | | 相関係数 | -.380* |
| | | 有意確率 (両側) | .032 |
| | | N | 32 |

*. 相関は、5% 水準で有意となります (両側)。

表13 共に学ぶ場の設定と課題2の相関

| | | | 共に学ぶ場の設定が されているのか | [課題2] 教科外活動の 保障 |
|-----------------|----------------------|-----------|----------------------|--------------------|
| Spearman のr- | 共に学ぶ場の設定が されているのか | 相関係数 | 1.000 | -.445** |
| | | 有意確率 (両側) | . | .008 |
| | | N | 34 | 34 |
| | [課題2] 教科外活動 の保障 | 相関係数 | -.445** | 1.000 |
| | | 有意確率 (両側) | .008 | . |
| | | N | 34 | 34 |

**、相関は、1% 水準で有意となります (両側)。

自立性の向上の項目は、教育課程の改善の領域に含まれる項目であり、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、自立性を高めることに関する項目である。自立性の向上の項目と課題2の優先度について負の相関があるということは、自立性の向上に教科外活動が重要なものであると認識されていることを示している。分析結果から、沖縄県においても自立性の向上のために、教科外活動を保障することが重要視されていることがわかる。自立性を高めるためには、学習活動のみならず、教科外の様々な活動、例えば学校自治活動やスポーツ等への積極的な参加が重要になる。

表14 共に学ぶ場の設定と課題9の相関

| | | | 共に学ぶ場の設定が されているのか | [課題9] 地域社会への 参加促進 |
|-----------------|----------------------|-----------|----------------------|----------------------|
| Spearman のr- | 共に学ぶ場の設定が されているのか | 相関係数 | 1.000 | -.409* |
| | | 有意確率 (両側) | . | .016 |
| | | N | 34 | 34 |
| | [課題9] 地域社会へ の参加促進 | 相関係数 | -.409* | 1.000 |
| | | 有意確率 (両側) | .016 | . |
| | | N | 34 | 34 |

*、相関は、5% 水準で有意となります (両側)。

表15 共に学ぶ場の設定と課題10の相関

| | | | 共に学ぶ場の設定が されているのか | [課題10]障害理解の促進 |
|-----------------|----------------------|-----------|----------------------|---------------|
| Spearman のr- | 共に学ぶ場の設定が されているのか | 相関係数 | 1.000 | -.361* |
| | | 有意確率 (両側) | . | .042 |
| | | N | 34 | 32 |
| | [課題10]障害理解の促 進 | 相関係数 | -.361* | 1.000 |
| | | 有意確率 (両側) | .042 | . |
| | | N | 32 | 32 |

*、相関は、5% 水準で有意となります (両側)。

表16 自立性の向上と課題2の相関

| | | 自立性の向上を図っているのか | [課題2] 教科外活動の保障 |
|-----------------|----------------|----------------|----------------|
| Spearman のr- | 自立性の向上を図っているのか | 相関係数 | 1.000 |
| | | 有意確率 (両側) | .012 |
| | | N | 34 |
| [課題2] 教科外活動の保障 | [課題2] 教科外活動の保障 | 相関係数 | -.425* |
| | | 有意確率 (両側) | .012 |
| | | N | 34 |

*. 相関は、5% 水準で有意となります (両側)。

地域社会への参加促進の項目は、教育課程の改善の領域に含まれる項目であり、地域社会の中で共に生きるための人間関係を形成する能力を育むことに関する項目である。地域社会への参加促進の項目と課題1、2について負の相関があるということは、地域社会への参加促進を図るためには、学校教育の中で、学習権の保障や教科外活動を保障する必要があると認識されていることを示している。地域社会への参加促進のための活動は主に学校教育の中で計画的に行われるものであり、その活動の中にすべての子どもが含まれる必要がある。

表17 地域社会への参加促進と課題1の相関

| | | 地域社会への参加促進を図っているのか | [課題1] 学習権の保障 |
|-----------------|--------------------|--------------------|--------------|
| Spearman のr- | 地域社会への参加促進を図っているのか | 相関係数 | 1.000 |
| | | 有意確率 (両側) | .021 |
| | | N | 32 |
| [課題1] 学習権の保障 | [課題1] 学習権の保障 | 相関係数 | -.405* |
| | | 有意確率 (両側) | .021 |
| | | N | 32 |

*. 相関は、5% 水準で有意となります (両側)。

表18 地域社会への参加促進と課題2

| | | 地域社会への参加促進を図っているのか | [課題2] 教科外活動の保障 |
|-----------------|--------------------|--------------------|----------------|
| Spearman のr- | 地域社会への参加促進を図っているのか | 相関係数 | 1.000 |
| | | 有意確率 (両側) | .001 |
| | | N | 34 |
| [課題2] 教科外活動の保障 | [課題2] 教科外活動の保障 | 相関係数 | -.527** |
| | | 有意確率 (両側) | .001 |
| | | N | 34 |

** . 相関は、1% 水準で有意となります (両側)。

IV. 結論

沖縄県におけるインクルーシブ教育システム推進の今後の課題としては、項目の平均点数が低かった、教員の専門性向上とリーダー育成の項目に関して取り組みを強化していく必要がある。この2つの項目は課題の優先度としても、教員の専門性向上に関して、「最優先で取り組むべきである」が18名(52.9%)、「優先的に取り組むべきである」が15名(44.1%)、リーダー育成に関して、「最優先で取り組むべきである」が12名(35.3%)、「優先的に取り組むべきである」が19名(55.9%)と、共に取り組みを必要とする回答が多く、優先的に取り組むべき課題であることが明らかとなった。沖縄県の現状からも権利の保障の領域に比べて、人的・物的環境整備と教育課程の改善の領域が進んでいないことが分かる。教員の専門性向上は人的・物的環境整備に、リーダー育成は教育課程の改善の領域に含まれることから、これらを中心として2つの領域に関する取り組みを進めていくことが望まれる。

また、今回の調査において、教育課程の改善の領域に関しては、回答者の通算教職経験年数と負の相関があり、教育現場で長く勤務していた回答者ほど教育課程の改善が進んでいないと認識していることも明らかになった。今後の研究として、現場の教育に直接関わる教員や、校内支援体制や地域との連携の要となっている、特別支援教育コーディネーター等を対象として調査を行うことで、教育現場の視点からインクルーシブ教育システム推進に必要な示唆を得ることができよう。

文献

- 1) 中央教育審議会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)。
- 2) 藤井慶博(2014) インクルーシブ教育システム構築の方向性に関する検討—教職員に対するキーワードの認知度調査を通して—。秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 36, 89-98.
- 3) 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.
- 4) 韓昌完(2014) 第2回 Asian Society of Human Services 研究者養成研修会資料。
- 5) 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,
- 6) 神奈川の教育を考える調査会(2013) 神奈川の教育を考える調査会最終まとめ
- 7) 小原愛子・矢野夏樹・韓昌完(2014) インクルーシブ教育評価指標を用いた知的障害教育の教育課程の分析と考察。琉球大学教育学部紀要, 85, 145-160.
- 8) 笹原未来(2013) インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育センターの役割—福井県特別支援教育センターにおける園・学校支援の取り組み—。教師教育研究, 6, 79-88.

ORIGINAL ARTICLE

Current Situation and Issues of Inclusive Education System in Okinawa: Analysis Using the Inclusive Education Assessment Tool (IEAT)

Natsuki YANO¹⁾ Changwan HAN¹⁾*

1) Faculty of Education, University of the Ryukyus

ABSTRACT

Inclusive education has become a central education policies in Japan. This study aimed to clarify current situation and issues of inclusive education system in Okinawa. This study was performed using the Inclusive Education Assessment Tool (IEAT) . Result of the survey, Score of guaranty the rights was higher than other scopes. The result have shown that have been made to focus efforts on guaranty the rights. As the Issues of inclusive education system in Okinawa, were many of the opinion that there is a need to be addressed with priority, it should be to focus the improvement expertise of teachers and leader development. As future research, to expand the scope of the survey to the special needs education coordinator.

<Key-words>

inclusive education, Inclusive Education Assessment Tool

*corresponding author: hancw917@gmail.com (Changwan HAN)

Total Rehabilitation Research, 2015, 2:30-45. © 2015 Asian Society of Human Services

Received

December 9, 2014

Accepted

January 26, 2015

Published

February 28, 2015

Total Rehabilitation Research VOL.2

発行 2015年2月28日
発行人 Masahiro KOHZUKI ・ Youngjin YOON
発行所 Asian Society of Human Services
〒903-0213 沖縄県中頭郡西原町千原1
TEL/FAX 098-895-8420

定 価 ￥2,000 円 (税別)

*落丁・乱丁本はお取り替え致します。

*本書は、「著作権法」によって、著作権等の権利が保護されている著作物です。本書の全部または一部につき、無断で転載、複写されると、著作権等の権利侵害となります。上記のような使い方をされる場合には、あらかじめ本学会の許諾を求めてください。

Printed in Japan

Total Rehabilitation Research

VOL.2 February 2015

CONTENTS

ORIGINAL ARTICLES

Study on the Activation of Able-Art through the Corporate Mecenat.....**Moonjung KIM**, et al. 1

Corsi Blocks Task Complexity Effects in People with Intellectual Disabilities.....**Yuhei OI**, et al. 22

Current Situation and Issues of Inclusive Education System in Okinawa
: Analysis Using the Inclusive Education Assessment Tool(IEAT).....**Natsuki YANO**, et al. 30

The Comparison and Consideration of Support Services for the Students with Disabilities
in Higher Education Institutions in Japan and South Korea
: In the Aspect of the Career Education for the Employment Promotion of Persons with Disabilities.....**Haejin KWON**, et al. 46

REVIEW ARTICLES

The Effect of Complementary and Alternative Medicines on Cognitive Function in Alzheimer's Disease
: A Systematic Review.....**Minji KIM**, et al. 64

Research Trends and Prospects of Psychological Tests on Children of Intellectual Disabilities.....**Aiko KOHARA**, et al. 80

SHORT PAPERS

Approach to the Educational Needs of Severe Motor and Intellectual Disabilities by Visiting Education.....**Eunae LEE**, et al. 95

A Study of "Cultural Competence" in Social Work Education Research
: Using Quantitative Content Analysis on English-Written Literature.....**Liting CHEN** 106

Research Trends and Issues of Foreign Language Activities in Special Needs School.....**Minami KINJO**, et al. 116

Principles and Curriculum of Education Recommended for Children with Intellectual Disabilities
: Working Memory Training for Children with ID: A Review.....**Shogo HIRATA**, et al. 124

A General View of Construct and Characteristics of Self-evaluation Depression Scale in Japan.....**Kohei MORI**, et al. 135

Published by
Asian Society of Human Services
Okinawa, Japan