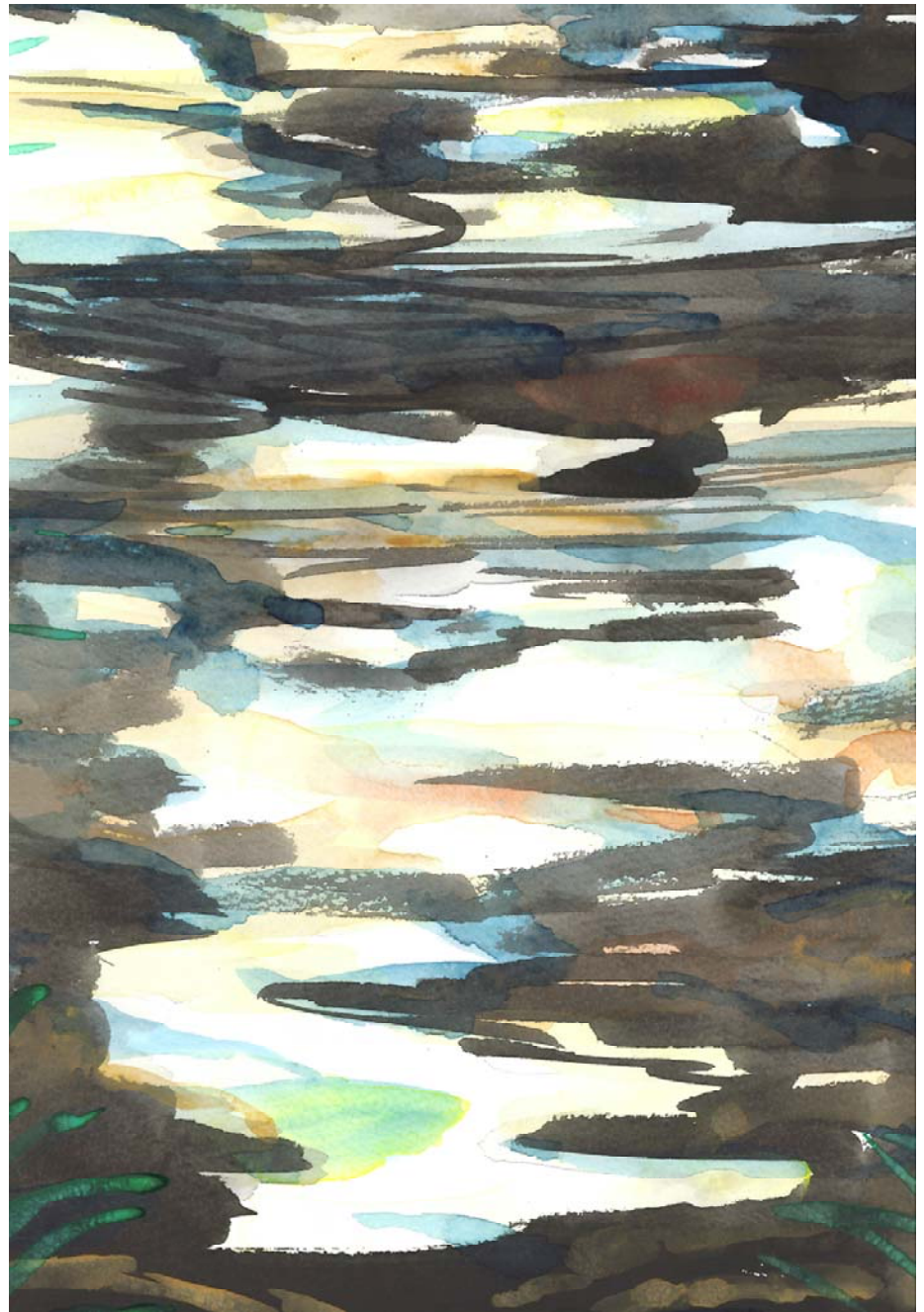


Total Rehabilitation Research

Printed 2016.2.28 ISSN2189-4957

Published by Asian Society of Human Services

*F*ebuary 2016
VOL. 3



Kanoko CHINEN

[Drawing]

ORIGINAL ARTICLE

沖縄県におけるインクルーシブ教育の推進状況と優先課題

—特別支援教育コーディネーターを対象とした IEAT を用いた評価と分析を通して—

矢野 夏樹¹⁾ 米水 桜子²⁾

1) 東北大学大学院医学系研究科

2) 琉球大学教育学部

<Key-words>

インクルーシブ教育システム, IEAT, 特別支援教育コーディネーター

nayano724@gmail.com (矢野 夏樹)

Total Rehabilitation Research, 2016, 3:70-83. © 2016 Asian Society of Human Services

I. 研究背景と目的

インクルーシブ教育は、1994年のサラマンカ宣言において「万人のための教育(Education for All)」の枠組みの中に、「特別なニーズ教育」が位置づけられ、それ以降、世界的に教育施策の中心的な課題となった(小原ら, 2014)。現在、日本においても文部科学省によりインクルーシブ教育システムの構築が推進されており、2008年に特殊教育から転換した特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものであるとされている(中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012)。

しかし、一方で日本において推進されているインクルーシブ教育に関しては、いくつかの課題が挙げられている。韓ら(2013)は、インクルーシブ教育の定義には十分な国際的な共通理解がまだなく、各国で多様な教育論や方法論が提案されていることを指摘した。また、日本のインクルーシブ教育の課題を制度・政策、体制、教育現場の状況の観点からまとめている。第一に、制度・政策では学校教育法施行令第5条において、障害の状態または程度により就学予定者の就学すべき学校を指定していることから、法律上に分離教育を示唆する文言が含まれているという現状がある。第二に、体制の面では現場での意識改革や指導法・指導体制の充実など人的・物的環境整備が整わないままにインクルーシブ教育を進める危険性がある。そして教育現場では、理念先行の性急なインクルーシブ教育の導入に反対している現状があるということも指摘している。また、鳥居ら(2015)はインクルーシブ教育の目指すべき方向を探り、特別支援教育の専門性を生かしたインクルーシブ教育のあり方について示唆した。一つ目に、学生やパートタイマーによるものが多い支援員制度では専門性が確保されてい

Received

December 10, 2015

Accepted

January 15, 2016

Published

February 28, 2016

いという点、二つ目に、個人の特性についてだけでなく、学校環境を含めた環境因子についてのアセスメントなどの特別支援のほとんどを、担任が負担している現状があるという点を課題としてあげ、施策として予算を確保し、充実した教育制度の構築が必要であると述べている。藤井(2014)も現場教員に対するキーワードの認知度調査を通して、学校現場において少なからずインクルーシブ教育に関する誤解や混乱が生じている状況があると指摘している。このような課題を解決するには、インクルーシブ教育とは何かということを明確に示し、推進されているインクルーシブ教育システムの現状を把握する必要があると考えられる。

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で、システム構築事業がスムーズに行われるとしている(矢野ら, 2015)。日本においては、インクルーシブ教育という新しい理念を導入することに伴い、韓ら(2013)が社会体制や文化との適合性を検証し、インクルーシブ教育の再定義を行った。また、インクルーシブ教育はシステム的な問題であるため、そのシステムを評価するためには、客観的な評価と主観的な評価の両方が必要となるとした(韓ら, 2015a)。その上で、韓ら(2015a)は客観的な評価としてインクルーシブ教育評価指標(Inclusive Education Assessment Indicator: IEAD)を開発し、日本の法令・制度政策の分析を行った。さらに、韓ら(2015b)は主観的な評価としてインクルーシブ教育評価尺度(Inclusive Education Assessment Tool; 以下、IEAT)(図 1)を開発した。

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 11 項目からなり、インクルーシブ教育システムの推進状況を段階的に評価する尺度である。また、IEAT は学校単位から地域(各教育委員会)単位、国単位等、大小様々な組織単位でのインクルーシブ教育システムについて評価することができる尺度である。尺度の内容的妥当性の検証では、すべての領域及びその項目において全回答者の 90%以上が妥当であると回答したため、内容的に高い妥当性が確認されている。また、クロンバック α 係数を用いた信頼性分析では、3 領域全てにおいて高い信頼性が検証されている。構成概念妥当性の検証では構造方程式モデリング: SEM が使用され、適合度指標全てで高い適合度が示されている(Han & Yano, 2015)。

教育現場の状況を調査した先行研究としては、矢野ら(2015)の沖縄県教育委員会の教育指導主事を対象とした質問紙調査がある。調査の結果から、沖縄県の現状として「権利の保障」領域に比べて、「人的・物的環境整備」と「教育課程の改善」領域が進んでいないということが明らかになった。また、課題の優先度としては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必要とする回答が多く、最優先で取り組むべき課題であることが明らかとなった。しかし、有効回答数が 34 ケースと少なく、沖縄県全体の現状をすべて把握しているとは言い難い。また矢野ら(2015)は今後の研究課題として、現場の教育に直接関わる教員や、特別支援教育コーディネーターを対象とした調査の必要性を述べている。

Inclusive Education Assessment Tool (IEAT)										
【評価手順】										
①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。										
②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	1				
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										
Q4	学習環境の改善を図っているのか	5	4	3	2	1				
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		
4～7		8～11		12～15		16～19		20		
③ 教育課程の改善										
Q8	自立性の向上を図っているのか	5	4	3	2	1				
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		
4～7		8～11		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。				

図1 インクルーシブ教育評価尺度(Inclusive Education Assessment Tool; IEAT)

特別支援教育コーディネーターとは、特別支援教育への転換の際に「特別支援教育の推進について(通知)」(文部科学省, 2007)で示された。その中で、「各学校の校長は、特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を『特別支援教育コーディネーター』に指名し、校務分掌に明確に位置付けること。特別支援教育コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うこと。また、校長は、特別支援教育コーディネーターが、学校において組織的に機能するよう努めること。」と示されている。現在、文部科学省は平成 25 年度からインクルーシブ教育システム構築モデル事業の中でスクールクラスターの活用を推進している。スクールクラスターとは、「幼、小、中、高、特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室といった域内の教育資源の組合せ」のことであり、域内のすべての

子ども一人一人の教育的ニーズに応え、各地域におけるインクルーシブ教育システムを構築するために、このスクールクラスターを活用することが必要とされている。そして、その要として各学校の特別支援教育コーディネーターによる学校間連携の強化が求められている。

よって本研究では、特別支援教育の開始時から現場の専門家として位置付けられ、インクルーシブ教育システムの中でも重要視されている特別支援教育コーディネーターを対象に IEAT を含む質問紙を用いた悉皆調査を行うことで、沖縄県におけるインクルーシブ教育の推進状況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を推進するため優先的に取り組むべき課題を明らかにすることを目的とする。

II. 研究方法

1. 調査対象

沖縄県の私立及び大学附属を含む県内の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、すべての特別支援教育コーディネーター(または、特別支援教育担当)と特別支援学校の巡回アドバイザーを調査対象とした。本調査は、沖縄県特別支援教育コーディネーターを対象とした悉皆調査となった。

2. 手続き

2015年4月から9月にかけて沖縄県教育委員会が主催する「平成27年度第1回特別支援教育コーディネーター養成研修」内での講義において、調査の趣旨を説明し、プライバシーの配慮をした上で、調査紙を参加者全員へ配布、同日中に回収した。その日の内に回収しきれなかった調査紙に関しては、後日郵送にて回収した。調査の結果については、2016年1月に沖縄県教育委員会へのフィードバックとして報告会を行った。

3. 調査内容

(1) フェイスシート

回答者の基本属性として性別、年齢、特別支援学校教諭免許状保有の有無、通算教職経験年数(臨任等も含む)、特別支援学校通算教職経験年数(臨任等も含む)、特別支援学級通算教職経験年数(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通算経験年数についてたずねた。

(2) 沖縄県のインクルーシブ教育システムの推進状況について

沖縄県のインクルーシブ教育システムの推進状況についての調査には、IEATを使用した。各項目を「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、各領域内の項目点数を合計した領域点数に基づき推進状況をレベルⅠ～Ⅴの5段階で評価した。ただし、レベルに関してⅠ～Ⅳは等間隔に設定されているが、レベルⅤについてはインクルーシブ教育システムにおいてその領域が完成されたことを意味するので、すべての領域においてその最高得点となっている。

(3) 沖縄県のインクルーシブ教育システム推進のための今後の課題について

先行研究で矢野ら(2015)の用いた, IEAT の項目を参考にそれぞれの取り組みに関して優先度を問う 11 項目を使用した。各項目の評価は「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, 評定値をそのままその項目の評価とした。

4. 分析方法

データの分析では, 回答者の基本属性と IEAT の結果における平均値の比較には, 分散分析及び対応のない t 検定を行った。また, 調査地区ごとの平均値の比較には, 一元配置分散分析を行った。回答者の基本属性と IEAT の結果, 課題の優先度とのそれぞれの間の相関係数を検討した。統計処理にはスピアマンの相関係数を用いた。いずれも統計学的な有意水準は 5%とした。統計ソフトは, SPSS ver.23 を使用した。

III. 結果

本調査の回収率は, 沖縄県の国頭地区, 那覇地区, 島尻地区, 宮古地区, 八重山地区, 中頭地区の 6 地区 590 人に調査紙を配布し, 581 件(98.5%)となった。その内, 設問に無回答を含む調査紙を無効とした。フェイスシートについては, 無回答を含むものがあつたとしても, 設問に全て回答している質問紙は調査対象とした。よって最終的な有効回答数は, 543 件(92.0%)となった。また, IEAT の信頼性は, 各領域の Cronbach α 係数の値が「権利の保障」 $\alpha=.844$, 「人的・物的環境整備」 $\alpha=.758$, 「教育課程の改善」 $\alpha=.769$ であり, 信頼性が検証された。

1. 回答者の基本属性

回答者の基本属性として, 平均年齢は 43.6 ± 9.89 歳であり, 女性が 86.19%を占めた。また, 特別支援学校教諭免許状の保有率は, 36.46%となった。各種通算経験年数は表 1 の通りである。

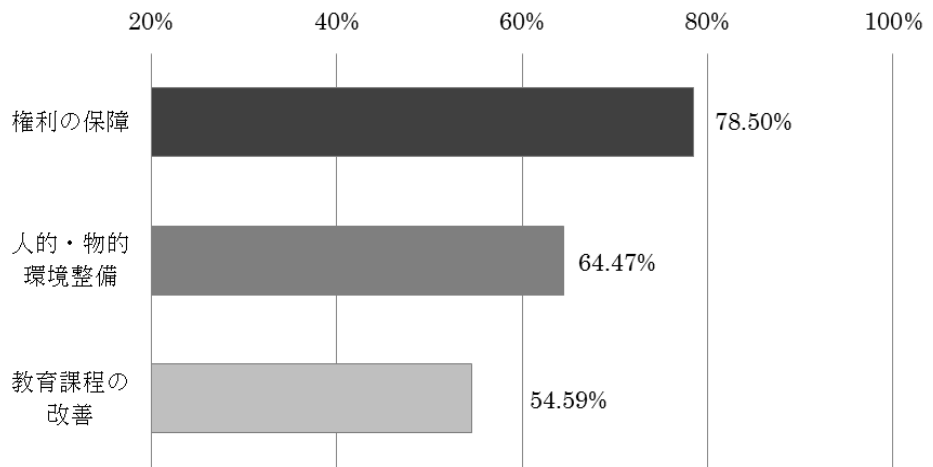
表 1 回答者の基本属性 (n=543)

項目	平均±標準偏差
年齢	43.60±9.89 歳
性別	女性 468 名(86.19%)
	男性 74 名(13.63%)
	無回答 1 名(0.18%)
特別支援学校教諭免許状保有の有無	非保有者 343 名(63.17%)
	保有者 198 名(36.46%)
	無回答 2 名(0.37%)
各種通算経験年数	通算教職 18.55±9.83 年
	特別支援学校 1.82±5.48 年
	特別支援学級 1.99±3.76 年
	特別支援教育コーディネーター 2.27±2.56 年
	教育委員会 0.17±1.54 年
	教育委員会の特別支援教育担当 0.06±1.04 年

2. IEAT による沖縄県のインクルーシブ教育システム推進状況

IEAT の領域得点の平均から算出したレベルを見ると、「権利の保障」(11.78±2.15)がレベルⅢの段階、「人的・物的環境整備」(12.86±2.78)がレベルⅢの段階、「教育課程の改善」(10.92±2.79)がレベルⅡの段階となった(図 2)。

また、項目別に平均点を見てみると、平均点の高い順に Q1 学習権の保障(4.02 点), Q3 公平性の確保(3.88 点), Q2 教科外活動の保障(3.86 点)となった。また、低い順に Q11 リーダー育成(2.06 点), Q9 地域社会への参加促進(2.73 点), Q10 障害理解の促進(2.94 点)という結果となった(図 3)。平均点の高い項目である Q1, Q3, Q2 はいずれも「権利の保障」領域であり、平均点の低い項目である Q11, Q9, Q10 はいずれも「教育課程の改善」領域である。



レベルⅠ=20~40%以下, レベルⅡ=40~60%以下, レベルⅢ=60~80%以下,
 レベルⅣ=80~100%以下, レベルⅤ=100%

図 2 沖縄県における IEAT の領域平均段階

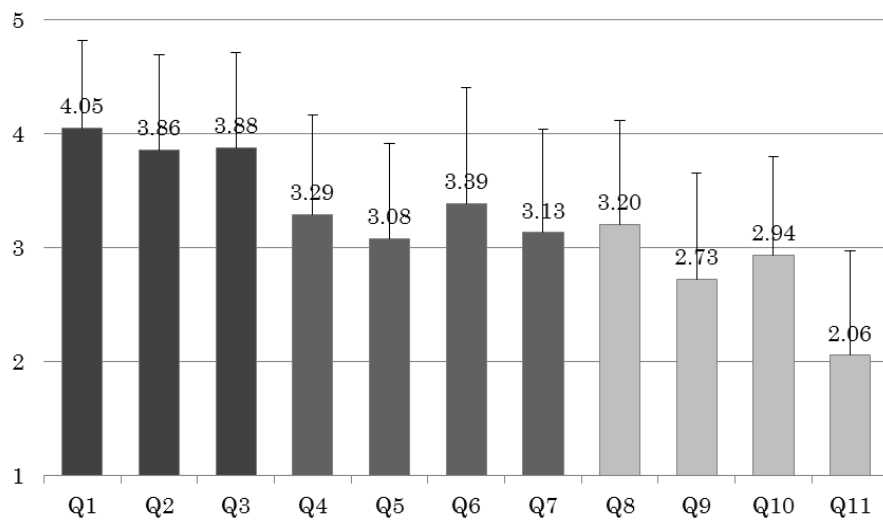


図 3 沖縄県における IEAT の各項目平均点数

3. 沖縄県におけるインクルーシブ教育システム推進のための課題の優先度

4:「最優先で取り組むべきである」の回答が最も多い項目は、課題4 学習環境の改善(422名:77.7%)であった。次いで、課題8 自立性の向上(372名:68.5%), 課題3 公平性の確保(350名:64.5%)となった。4:「最優先で取り組むべきである」と3:「優先的に取り組むべきである」を合わせたものを「優先的に取り組むべき課題」として、回答が最も多い項目は課題7 多職種及び保護者との連携(計535名:98.5%)であった。次いで、課題10 障害理解の促進(計534名:98.3%), 課題4 学習改善の改善(計533名:98.2%)となった(図4)。

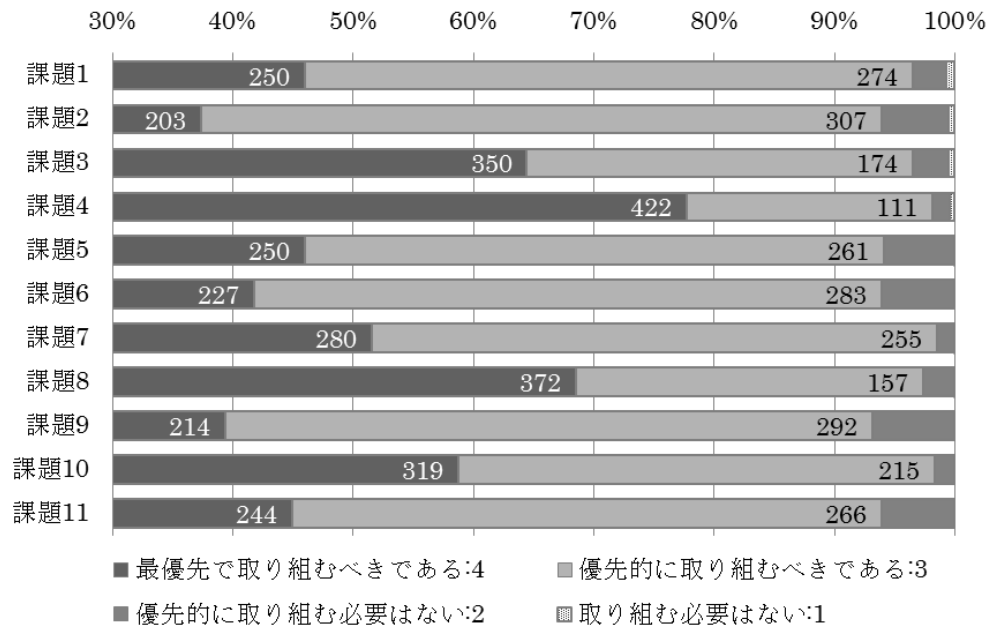


図4 インクルーシブ教育システム推進のための課題の優先度

4. フェイスシート及びIEATによる評価と課題の優先度の関係

(1) 回答者の基本属性とIEATによる評価の関係

特別支援学校教諭免許状保有の有無で、有意水準5%で両側検定のt検定をおこなった。特別支援学校教諭免許状を保有している回答者による評価ではQ3 公平性の確保($t(539)=2.280, p=.023$)の項目点数が有意に高く、保有していない回答者による評価ではQ5 教員の専門性の向上($t(539)=-4.030, p=.0001$)とQ7 多職種及び保護者との連携($t(539)=-2.137, p=.033$)の項目点数が有意に高い結果となった。

次いで、スピアマンの相関係数を用いた相関関係の検討を行ったところ、通算教職経験年数とQ2, Q3において1%水準で有意な負の相関が見られた。また、Q5において1%水準で有意な正の相関が見られた(表3)。

表3 通算教職経験年数と IEAT 項目点数の相関

			Q2	Q3	Q5
Spearman の ρ	通算教職経験年数	相関係数	-.167	-.149	.145
		有意確率 (両側)	>.001	.001	.001
		N	541	541	541

特別支援学校通算教職経験年数と Q2, Q3, Q6 においては 1%水準で有意な負の相関が見られた(表 4)。このことは、特別支援学校通算教職経験年数が長い回答者ほど Q2 教科外活動の保障及び Q3 公平性の確保, Q6 共に学ぶ場の設定の項目点数が有意に低いということを表している。

表4 特別支援学校通算教職経験年数と IEAT 項目点数の相関

			Q2	Q3	Q6
Spearman の ρ	特別支援学校通算 教職経験年数	相関係数	-.187	-.194	-.114
		有意確率 (両側)	>.001	.001	.008
		N	541	541	541

特別支援学級通算教職経験年数と Q5, Q8 においては 1%水準で有意な正の相関が見られた(表 5)。このことから、特別支援学級通算教職経験年数が長い回答者ほど Q5 教員の専門性の向上と Q8 自立性の向上の項目点数が有意に高いということを表している。

表5 特別支援学級通算教職経験年数と IEAT 項目点数の相関

			Q5	Q8
Spearman の ρ	特別支援学級通算 教職経験年数	相関係数	.158	.130
		有意確率 (両側)	>.001	.002
		N	541	541

特別支援教育コーディネーター通算経験年数と Q5, Q10 においては 1%水準で有意な正の相関が見られた(表 6)。このことから、特別支援教育コーディネーター通算経験年数が長い回答者ほど Q5 教員の専門性の向上と Q10 障害理解の促進の項目点数が有意に高いということを表している。

表 6 特別支援教育コーディネーター通算経験年数と IEAT 項目点数の相関

			Q5	Q10
Spearman の ρ	特別支援教育コーディネーター通算経験年数	相関係数	.146	.115
		有意確率 (両側)	.001	.008
	N	541	541	

(2) 回答者の基本属性と課題の優先度の関係

通算教職経験年数と課題 1 において 1%水準で有意な正の相関が見られた。また、課題 2 において 5%水準で有意な正の相関が見られた(表 7)。このことは、通算教職経験年数が長い回答者ほど課題 1 学習権の保障と課題 2 教科外活動の保障に関して優先的に取り組むべきであるという回答が有意に多いということを表している。また、特別支援学級通算教職経験年数と課題 1 においても 5%水準で有意な正の相関が見られ、課題 2 においても 1%水準で有意な正の相関が見られた。つまり、特別支援学級通算教職経験年数が長い回答者ほど課題 1 学習権の保障と課題 2 教科外活動の保障に関して優先的に取り組むべきであるという回答が有意に多いということを表している。

表 7 通算教職・特別支援学校経験年数と課題の優先度の相関

			課題 1	課題 2
Spearman の ρ	通算教職経験年数	相関係数	.114	.096
		有意確率 (両側)	.008	.025
	N	541	541	
	特別支援学級通算教職経験年数	相関係数	.109	.115
		有意確率 (両側)	.011	.008
	N	541	541	

特別支援教育コーディネーター通算経験年数と課題 2, 課題 6, 課題 10 においては 5%水準で有意な正の相関が見られた(表 8)。このことから、特別支援教育コーディネーター通算経験年数が長い回答者ほど課題 2 教科外活動の保障と課題 6 共に学ぶ場の設定、課題 10 障害理解の促進に関して優先的に取り組むべきであるという回答が有意に多いということを表している。

表 8 特別支援教育コーディネーター通算教職経験年数と課題の優先度の相関

			課題 2	課題 6	課題 10
Spearman の ρ	特別支援教育コーディネーター通算経験年数	相関係数	.089	.085	.091
		有意確率 (両側)	.038	.049	.033
	N	541	541	541	

IV. 考察

1. 沖縄県のインクルーシブ教育システムの推進状況と課題の関連

IEAT による領域レベルと項目平均点数の結果から、沖縄県のインクルーシブ教育システムの推進状況として「権利の保障」領域において特に高い結果が得られたといえる。韓ら(2015)による IEAI を用いた日本の法令・制度政策分析において、憲法では教育を受ける権利が保障されており、法及び法律の段階で整備されていることが明らかになっている。沖縄県の現状として「権利の保障」領域の整備が進んでおり、今回の調査結果が日本の教育システムを反映したものであると考えられる。

また、課題の優先度との関連から今後のインクルーシブ教育システム構築のための取り組みについて見えてくる。高評価であるが優先度が高い項目として、「公平性の確保」と「学習環境の改善」、「自立性の向上」が挙げられる。子どものすべての学習機会を保障することとは、個々の教育的ニーズに合わせた取り組みを常に改善しながら行うということであり、現状で評価が高くとも常に優先的な課題としての意識が高いと考えられる。また、このことは「公平性の確保」や「学習環境の改善」、「自立性の向上」がインクルーシブ教育において特に重要な要素であるということを表しているとも言える。

しかしながら、低評価であるが優先度の低い項目として、「リーダー育成」と「地域社会への参加促進」がある。これらは、最優先で改善に取り組むには難しい課題であると感じているのではないかと考える。特に「リーダー育成」とは、韓ら(2015b)によると「共生社会をリードしていく人材育成のためのリーダーシップ育成に関する取り組み」とある。現在リーダーシップ育成に関する取り組みとして、東京大学先端科学技術研究センターが異才発掘プロジェクト「ROCKET(Room of Children with Kokorozashi and Extraordinary Talents)」を行っている。ROCKET は、将来の日本をリードしイノベーションを起こす可能性のある異才を育む教育環境を通して、創成することを目指すプロジェクトであると掲げられている。その目的としては、①学習機会を失っている子どもたちへの継続的な学習機会の保障、②突き抜けた子どもたちの凸の部分をおぼろげに教育の提供、③ユニークな子どもたちを潰さない教育の実現、④異才と呼ばれる人が生まれ、活躍しやすい社会の実現の 4 点が挙げられており、インクルーシブ教育の観点が含まれていると言える。しかし、2014 年に始まった新しい取り組みであることから浸透しているとは言い難い。つまり、現場ではインクルーシブ教育におけるリーダー育成とは何か、そして改善のために取り組むべきことは何かということについての把握が難しい現状があると考えられる。また、「地域社会への参加促進」に関しては、他の項目に比べても学外組織との連絡調整が必要不可欠であり、改善のための取り組みが図られにくいのではないかと考えられる。

2. 基本属性と質問項目との関連

回答者の基本属性により、〈通算教職経験年数〉〈特別支援学校通算教職経験年数〉〈特別支援学級通算教職経験年数〉〈特別新教育コーディネーター通算経験年数〉において結果に有意な差が出るのが明らかとなった。IEAT の平均領域段階の結果からも、「権利の保障」領域は特に進んでいるということが示されたが、加えて現場経験の長い教員ほど課題 1 学習権の保障と課題 2 教科外活動の保障に対する優先度が高かったことから、特に権利に対する意識が高いと考えられる。

免許状の保有の有無による t 検定の結果、特別支援学校教諭免許状を保有している回答者による評価では Q3 公平性の確保の項目点数が有意に高く、保有していない回答者による評価では Q5 教員の専門性の向上と Q7 多職種及び保護者との連携の項目点数が有意に高い結果となった。このことから、インクルーシブ教育に関する権利意識と環境整備についての考え方に違いがあるのではないかと考えられる。免許保有者は、専門的な知識があることでより厳しい目で現状を把握しており、自他ともに知識不足に対して敏感に反応しているのではないかと考えられる。

各種経験年数と IEAT の結果について相関係数を検討した、特別支援学校通算教職経験年数が長い回答者ほど Q2 教科外活動の保障及び Q3 公平性の確保、Q6 共に学ぶ場の設定の項目点数が有意に低く、特別支援学級通算教職経験年数が長い回答者ほど Q5 教員の専門性の向上と Q8 自立性の向上の項目点数が有意に高い結果となった。特別支援学校通算経験年数が長い回答者ほど共に学ぶ場の設定が進んでいないと感じていると考えられる。このことから、日常的に健常児と障害児が共に学んでいる特別支援学校以外の学校とは違い、特別支援学校は障害児のみを対象としているという特徴により、比較的共に学ぶ場の設定を前提とした環境を設定しにくいと感じているのではないかと考えられる。また、特別支援学級通算教職経験年数が長い回答者ほど教員の専門性の向上と自立性の向上が図られていると感じている。近年、特別支援学校以外の学校において、様々な教育的ニーズを抱える子どもが増加している現状がある。その中で、特別支援教育の専門家としての役割を担っているもしくは専門家として見られている役職のひとつが特別支援学級担任である。自らが中心となって取り組みを行う中で、教員の専門性向上や教育課程上で自立性の向上が図られてきていることを実感しているのではないかと考えられる。

本調査で主な対象とした、インクルーシブ教育システムの中心的役割を担う特別支援教育コーディネーターの通算経験年数と質問項目との相関では、特別支援教育コーディネーター通算経験年数が長い回答者ほど教員の Q5 専門性の向上の項目点数が有意に高い結果となった。特別支援教育についての周知を図る立場であることから、現場での長期的な取り組みによって周囲の専門性向上が促進されている実感を得られるからであると考えられる。また、特別支援教育コーディネーターの通算経験年数が長い回答者ほど IEAT による評価において、Q10 障害理解の促進の項目点数が高く、加えて、課題 10 障害理解の促進に関して高い優先度を感じているという結果も見られた。このことは、障害理解を促進する取り組みがインクルーシブ教育を推進していく上で特に重要な課題であるということを示しているのではないかと考えられる。

3. 調査対象による結果の違い

矢野ら(2015)の先行研究と比較したところ、調査対象によって異なる結果が得られるということが明らかになった。沖縄県教育委員会の教育指導主事を対象とした調査の結果では、課題の優先度の結果から教員の専門性の向上とリーダー育成を課題の中心として、「人的・物的環境整備」と「教育課程の改善」領域の改善に取り組むべきであると示された。対して、今回の教員を対象とした結果では、IEAT による評価では「権利の保障」領域が高いことは共通しているが、課題の優先度としては学習環境の改善に次いで自立性の向上、公平性の確保の項目において優先度が高くなった。よって、インクルーシブ教育システムの一員として教育現場に直接携わる教員と、インクルーシブ教育システムを構築していく行政との間に、イ

ンクルーシブ教育システム推進のための課題に関する意識に差があることを示唆している。

また、教師にとって現在の状況で取り組みやすい側面として、鳥居ら(2015)は物理的な環境設定から進めていくことが現実的であろうと述べている。このことから、課題として学習環境の改善が最も多い回答を得たことは、各課題の中でも教員自身が積極的に取り組めることとして取り組みやすい課題を想定した結果であり妥当であると言える。

V. おわりに

本研究の意義として、IEATにより離島を含む沖縄県全体のインクルーシブ教育システムの推進状況を把握することができたということが言えるだろう。宮内(2014)は、日本の抱える課題解決のためには、綿密な現状把握と、客観的な指標を用いた評価に基づいて実施されることが望まれると述べている。今後、本調査の結果をもとに、IEATの各項目に関する具体的な質問項目もしくは自由記述などを行うことで、より正確な現状把握が可能になるのではないかと考えられる。IEATを用いたインクルーシブ教育システムの現状把握が広がることで、インクルーシブ教育システムの推進がより円滑に行われるであろうことが期待される。

付記

本調査を行うにあたり、ご協力いただいた沖縄県の教育委員会及び教員の皆様に心からお礼申し上げます。

文献

- 1) Changwan Han & Natsuki Yano(2015) The Verification of the Reliability and Validity of Inclusive Education Assessment Tool (IEAT). *Asian Journal of Human Services*, 9, 63-72.
- 2) 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).
- 3) 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.
- 4) 異才発掘プロジェクト ROCKET. <https://rocket.tokyo/>(最終閲覧:2016.1.13)
- 5) 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.
- 6) 韓昌完・矢野夏樹・小原愛子・奥住秀之(2015a) インクルーシブ教育評価指標(IEAI)の開発と日本の法令・制度政策の分析—日本型インクルーシブ教育モデル開発の観点からの分析—. *Asian Journal of Human Services*, 8, 66-80.
- 7) 韓昌完・矢野夏樹・米水桜子(2015b) 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.
- 8) 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.
- 9) 宮内久絵(2014) イギリスにおけるインクルーシブ教育下での視覚障害教育に関する研究動向. 特殊教育学研究, 52(1), 47-56.
- 10) 文部科学省(2013) インクルーシブ教育システム構築モデル地域(スクールクラスター). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1339872.htm(最終閲覧:2016.1.13)
- 11) 文部科学省(2015) 15. 実施事業, 特別支援教育について. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006.htm(最終閲覧:2015.4.23.)
- 12) 鳥居深雪・河崎佳子・海津亜希子・佐藤克敏・鳥越隆士・井上雅彦(2015) 準備委員会企画シンポジウム 3, 特別支援教育の展望: インクルーシブ教育の目指すべきもの—ユニバーサルデザインと専門性—. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 54, 178-180.
- 13) 矢野夏樹・韓昌完(2015) 沖縄県におけるインクルーシブ教育システムの現状と今後の課題. *Total Rehabilitation Research*, 2, 30-45.

ORIGINAL ARTICLE

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

Natsuki YANO¹⁾ Sakurako YONEMIZU²⁾

1) Tohoku University Graduate School of Medicine

2) University of the Ryukyus, Faculty of Education

ABSTRACT

The purpose of this study was to clarify the current situation and priority issues of inclusive education system in Okinawa. Therefore, this study was performed using Inclusive Education Assessment Tool (IEAT) (Han et al., 2015) that has been developed for the promotion of inclusive education system in Japan. The subject was a special education coordinator plays an important role in the inclusive education system. The result showed that “guaranty the rights” was particularly promoted as current situation, and, “improvement of learning environment” was raised as priority issues. These results were suggested for efforts for the future of inclusive education system construction. Futhermore, it has become cleared that the different results obtained after surveying compared to the previous study of the Board of Education. As future research, based on the results of this study can be performed, such as specific questions or free description of each item of IEAT, or not made possible a more accurate current situation.

<Key-words>

Inclusive Education, Inclusive Education Assessment Tool (IEAT), Coordinator of Special Needs Education

Received

December 10, 2015

Accepted

January 15, 2016

Published

February 28, 2016

nayano724@gmail.com (Natsuki YANO)

Total Rehabilitation Research, 2016, 3:70-83. © 2016 Asian Society of Human Services

Total Rehabilitation Research

VOL.3 February 2016

CONTENTS

ORIGINAL ARTICLES

Psychological Effects of a Calm-Down Space on the Physiological Stress Reaction of Children with Disabilities : Comparison of Children with Severe Motor and Intellectual Disabilities and Children with Mental Retardation	Tomonori KARITA.	1
Key Factors that Changed the Attitudes of Students with Hearing Impairments in Higher Education Institutions to Receiving Assistance.....	Takuo SUGINAKA, et al.	15
Current Status and Issues of Employment persons with disabilities in Corporate : Focusing Fact-finding Survey of Employment persons with disabilities in Corporate.....	Moonjung KIM.	28
The Verification of the Reliability and Validity of Employment Promotion Tool for Persons with Disabilities in the Aspect of the Quality of Life (QOL-EPAT)	Haejin KWON, et al.	46
Development of the Scale to Cooperative Relationship Assessment Tool for Inclusive Education : Centering on the Content Validity Verification.....	Haruna TERUYA, et al.	57
Current Situation and Priority Issues of Inclusive Education System in Okinawa : Evaluation and Analysis Using the IEAT (Inclusive Education Assessment Tool).....	Natsuki YANO, et al.	70
Development of the IN-Child (Inclusive Needs Child) Record.....	Changwan HAN, et al.	84

REVIEW ARTICLE

A Study on the International Trends and Prospects of Physical Activity and Health Promotion in Active Aging.....	Minji KIM.	100
---	-------------------	-----

SHORT PAPER

Effects of Exercise Interventions on Balance Function in Frail Older Adults : A Literature Review.....	Chaeyoon CHO, et al.	115
---	-----------------------------	-----

Published by
Asian Society of Human Services
Okinawa, Japan