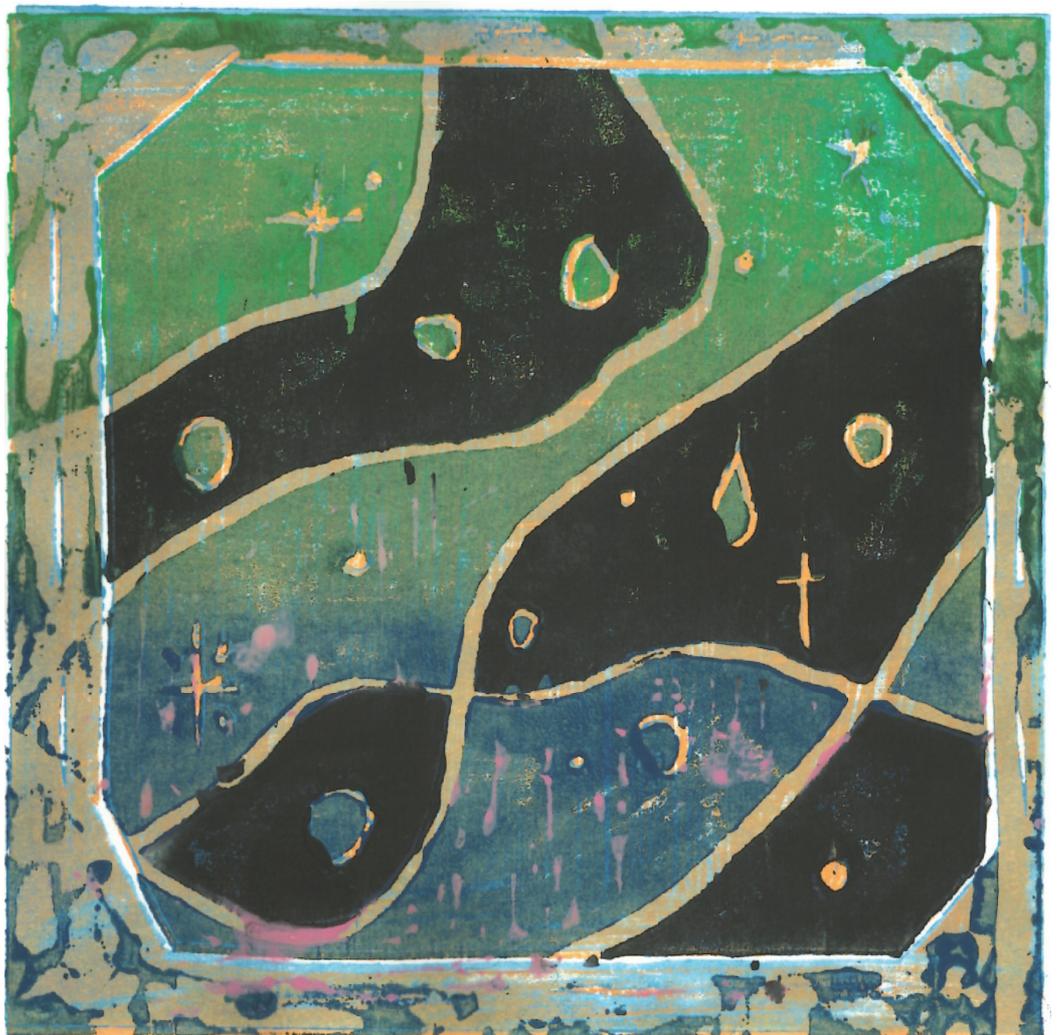


# Total Rehabilitation Research

Printed 2017.2.28 ISSN2189-4957

Published by Asian Society of Human Services

*F*ebruary 2017  
VOL. 4



Hitomi Murakami  
[Feel at Heart]

## ORIGINAL ARTICLE

# 八重山圏域におけるインクルーシブ教育達成度の学校規模別比較 ～インクルーシブ教育評価尺度(IEAT)と根拠となる実践事例から～

照喜名 聖実<sup>1)</sup> 田中 敦士<sup>2)</sup> 細川 徹<sup>3)</sup>

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学研究科

## <Key-words>

インクルーシブ教育, 学校規模, 八重山, IEAT

across.the.universe.20xx@gmail.com (照喜名 聖実)

Total Rehabilitation Research, 2017, 4:61-86. © 2017 Asian Society of Human Services

## I. 問題と目的

### 1. わが国における少子高齢化と地域過疎化問題

わが国において近年の少子高齢化は深刻な社会問題である。

「出生数は減少を続け、平成 72 (2060) 年には、48 万人になると推計されている。この減少により、年少人口 (0～14 歳) は 58 (2046) 年に 1,000 万人を割り、72 (2060) 年には 791 万人と、現在の半分以下になると推計されている (内閣府, 2015)」等のデータから見ても、少子化は今後更に進行し、更に多くの問題を引き起こすことが危惧されている。

総務省過疎問題懇談会 (2015) は、「人口減少と高齢化は、まず地方において顕著になり、地域コミュニティや生活基盤の崩壊・消滅の危機という形として現れている」としており、具体的には「日本全体の人口が平成 16 年 (2004 年) をピークに急激な減少局面に突入している中、平成 47 年 (2035 年)、平成 52 年 (2040 年) に向けて、過疎地域の人口は、引き続き全国に比較して減少率が大きいことが予想されている。また、国土審議会政策部会長期展望委員会の推計でも、2050 年までに、現在、人が居住している地域の約 2 割が無居住化すると予測されている」と述べている。同懇談会はこの事態を防ぐため「集落ネットワーク圏の形成」等の施策を提案する等、官民一体となった取り組みが様々な観点から行われている。

### 2. 過疎地域の増加に対する教育行政の対応

過疎地域の増加を背景に、中央教育審議会初等中等教育分科会 (2015a) は、「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引 (以下、学校規模適正化の手引き)」を作

Received  
January 4, 2017

Accepted  
February 10, 2017

Published  
February 28, 2017

成した。その中で、「児童生徒が集団の中で、多様な考えに触れ、認め合い、協力し合い、切磋琢磨することを通じて一人一人の資質や能力を伸ばしていくという学校の特質を踏まえ、小・中学校では一定の集団規模が確保されていることが望ましい」ことを学校規模適正化の理由とし、学校教育法施行規則第41条で適正規模と規定されている12～18学級に満たない小規模校は統廃合を推し進めるべきと述べている。

一方で「同時に、小・中学校は児童生徒の教育のための施設であるだけでなく、各地域のコミュニティの核としての性格を有することが多く、防災、保育、地域の交流の場等、様々な機能を併せ持っています」と述べており、学校の統廃合に当たっては保護者や地域住民の十分な理解と協力を得るなど丁寧な議論を行う必要があると各市町村に伝達している。また上述の理由に加え、「特に山間へき地、離島といった地理的な要因や、過疎地など学校が地域コミュニティの存続に決定的な役割を果たしている等の様々な地域事情により、学校統合によって適正規模化を進めることが困難であると考えられる地域」においては、「地域とともにある学校づくり」を優先し小規模校を存置することを認めている。

小規模校を存置する場合は「学校が小規模であることのメリットを最大化するとともに、具体的なデメリットをきめ細かく分析し、関係者間で十分に共有した上で、それらを最小化するような工夫を計画的に講じていく必要があります」とし、メリットを最大化しデメリットを最小化する必要があると指摘している。

### 3. 全国における存置する小規模校の実態

中央教育審議会初等中等教育分科会（2015b）が平成26年に実施した全都道府県教育委員会を対象とした調査のうち、「地理的理由等により統合の検討対象とすることが困難な小規模校」の有無を尋ねたところ、47都道府県中38カ所が「一部の市区町村に存在する」と回答し、2カ所が「多くの市区町村に存在する」と答えた。一方で、「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、「行っていない」という回答が31カ所に上った。このことから、「小規模校のメリット最大化・デメリット最小化」のための取り組みが多く教育委員会でなされないまま、小規模校における教育活動は適正規模校における教育活動に対してデメリットが過大であると判断され、統廃合が進められていると読み取れる。一部の都道府県教育委員会では、存置の可能性がある小規模校のメリット最大化・デメリット最小化のための方策を取っていないことが推測される。

「学校規模適正化の手引」において、小規模校を存置する場合のメリットが9項目挙げられており、存置する小規模校のメリットを最大化するための実践例も提示されている。しかし、「家庭や地域における子供の社会性育成機能が弱まっているため、学校が小規模であることに伴う課題が、かつてよりも一層顕在化している」、「小規模校には、個別指導が行いやすい等の利点もある一方、社会性の育成に制約が生じることをはじめ、教育指導上多くの課題が存在しているところ等」等手引き全体を通して、適正規模校における教育活動が優れており小規模校は統廃合することが望ましいと述べることで、小規模校における教育活動のメリットに比べて、存置することで児童生徒・教職員が被るデメリットが過大であるという印象が残る。

少子高齢化による人口減少が進行する中で、文部科学省が小規模校における教育活動は適正規模校と比較してデメリットが過大であるとする情報発信をすることが、今後増加するで

あろう過疎地域の更なる衰退の誘因となることが危惧される。この事態を防ぐために、小規模校は適正規模校とは異なる価値を有しており、存置する小規模校において適正規模校と同等の水準の教育活動が実践可能であることを示すことが重要である。

#### 4. わが国における特別支援教育の実態

少子高齢化により小規模校が増加するとともに様々な要因から統廃合が困難な小規模校が発生する他方で、文部科学省（2007）は「近年、特別支援学校や特別支援学級に在籍している幼児児童生徒が増加する傾向にあり、通級による指導を受けている児童生徒も平成5年度の制度開始以降増加してきています」とし、今後特別な支援を要する児童生徒が増加する傾向にあると述べている。

「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（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）」であるインクルーシブ教育システムの導入により、将来的に障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が同じ教室で教育を受けることが望まれる。

しかし現状では、教員のインクルーシブ教育に対する専門性、人的・物的環境整備、教育課程等の様々な問題からインクルーシブ教育の完全実施は困難であり、文部科学省は「インクルーシブ教育システム構築事業」の一環としてインクルーシブ教育に関わる実践を収集している段階である。

以上のことから、全国的な小規模校の増加と障害のある児童生徒の増加、インクルーシブ教育システムの推進の三点を鑑みれば、小規模校におけるインクルーシブ教育システムの構築が重要な意味を持っていることが分かる。

#### 5. インクルーシブ教育評価尺度（Inclusive Education Assessment Tool : IEAT）に関する研究状況

わが国では未だインクルーシブ教育の定義が定まっていないとして、韓・小原・矢野ら（2013）は社会体制や文化との適合性を検証し、「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」とインクルーシブ教育の再定義を行った。その上で、韓・矢野・小原ら（2015）は客観的な指標としてインクルーシブ教育評価指標（Inclusive Education Assessment Indicator: IEAI 以下, IEAI）を開発し、日本の法令・制度政策の分析を行った。さらに、韓・矢野・米水ら（2015）はIEAIをもとにインクルーシブ教育評価尺度（Inclusive Education Assessment Tool: IEAT 以下, IEAT）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。矢野・米水（2016）が「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」と述べている。このことから、IEATは学校単位で行われるインクルーシブ教育システムの達成度を評価できる点で、本研究に適していると言えよう。加えて、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（矢野・米水，2016）。沖縄県全地区におけるインクルーシブ教育の達成度評価は、矢野・米水（2016）によって測定された。しかし、IEATに

よるインクルーシブ教育達成度と実践を学校規模の観点から分析する研究は未だなされていない。

## 6. 八重山圏域におけるインクルーシブ教育に関する研究状況

沖縄県八重山諸島は、島間を結ぶ移動手段が船などに限られていること、豊かな自然があり、学校と地域の結びつきが強いなど離島の特徴を備えている。

教育の観点から見ても八重山諸島は沖縄県内教育事務所 6 地区のうち最大のへき地であり、小中併置校を含む小中学校 55 校のうち、小学校 18 校及び中学校 11 校がへき地等級 5 級、小学校 5 校及び中学校 4 校がへき地等級 4 級、小学校 11 校及び中学校 6 校がへき地等級 3 級である（田中・照喜名・細川ら，2015）。また、八重山圏域は石垣島南部に人口が集中しており、適正規模校が多く存在する一方で石垣島北部、西表島、竹富島等の周辺離島には小規模校が点在している。このことから、同じ環境にある適正規模校と小規模校を比較することで、学校規模によるインクルーシブ教育達成度の差異が明らかになると考えられる。

田中・照喜名・細川ら（2015）は、八重山諸島西表島において「主体性の確立、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、地域の見守り、きめ細やかな個別指導」に類される実践が行われていることを管理職者を対象とした訪問調査から明らかにした。また、「学校が地域と融合し大家族の如く機能しており、複式学級を有する小規模校においては、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されていた（田中・照喜名・細川ら，2015）」等の記述から、自然な形でインクルーシブ教育がなされている可能性が示唆されている。

これに続き、八重山圏域の幼・小・中・高・特別支援学校で勤務する教員を対象とした質問紙調査によって、田中・照喜名・細川ら（2015）が報告した西表島の小中学校で行われていた「異学年とのかかわり」、「共に学ぶ場の設定」、「障害理解の促進」等に関わる実践が八重山圏域の多くの学校において行われていることが明らかになった（照喜名・田中・森，2016）。

## 7. 本研究の目的

本研究では、IEAT を使用して八重山圏域における学級規模別のインクルーシブ教育達成度と評価の根拠となる実践事例を明らかにする。これにより、小規模校のメリットについてインクルーシブ教育という観点から考察することを目的とする。

## II. 方法

### 1. 調査対象

八重山圏域の小中学校で勤務する特別支援教育コーディネーターの全数にあたる小学校 22 名、中学校 9 名、小中併置校 12 名の合計 43 名を調査対象とした。

### 2. 手続き

平成 28 年 2 月から 3 月にかけて八重山圏域の小中学校で勤務する特別支援教育コーディネーター 43 名に対して質問紙調査票と質問紙調査票の各項目に関する説明資料を郵送した。同年 3 月末を回答期限とした。個人が特定されないよう無記名回答式とした。

なお調査実施にあたって、事前に石垣市教育委員会、竹富町教育委員会、与那国町教育委員会から了承を得た。

### 3. 調査内容

#### 1) フェイスシート

フェイスシートにおいて、採用種別、教職経験総年数、特別支援教育コーディネーターの経験総年数、勤務校における複式学級の有無、特別支援学級の有無、通級指導教室の有無、学級数に関して質問項目を設定した。

#### 2) 八重山圏域のインクルーシブ教育推進状況とその根拠となる実践事例

八重山圏域のインクルーシブ教育の推進状況について、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。

また、各項目の評価の根拠となる実践事例について、記述形式で記入を求めることとした。

## III. 結果

八重山圏域の小中学校で勤務するすべての特別支援教育コーディネーター43名に質問紙を郵送し、有効回答は20名(46.5%)であった。

### 1. 回答者の基本属性

回答者の採用種別としては本務採用教員が12名(60.0%)、臨時採用教員が8名(40.0%)であった。回答者の教職経験総年数について、5年未満が20.0%、5年以上10年未満が35.0%、10年以上が40.0%、無回答5.0%であった。平均は9.0年であった。

回答者の特別支援教育コーディネーターの経験総月数は、最短1か月、最長82か月で平均21.85か月であった。

平均以上は35.00%、平均未満は65.00%であった。複式学級の有無に関して「ある」が11件(55.0%)、「ない」が9件(45.0%)であった。特別支援学級の有無に関して「ある」が8件(40.0%)、「ない」が12件(60.0%)であった。通級指導教室の有無に関して、「ある」が2件(10.0%)、「ない」が18件(90.0%)であった。

学校規模について、小規模校は15校、適正規模校は5校であった。なお、学校規模は学校教育法施行規則第41条で学校の適正規模は12～18学級と定められていることに基づいて1～11学級を小規模校、12～18学級を適正規模校とした。

### 2. IEATによる八重山圏域のインクルーシブ教育システム推進状況

IEATの各領域の平均得点から算出したレベルを見ると、「権利の保障」(13.00±2.45)がレベルⅣの段階、「人的・物的環境整備」(14.88±2.60)がレベルⅢの段階、「教育課程の改善」(14.25±2.59)がレベルⅢの段階となった(図1)。また、項目別に平均点を見る

と、平均点の高い順に「Q2 教科外活動」(4.44 点)、「Q3 公平性の確保」(4.38 点)、「Q1 学習権の保障」(4.19 点)となった。また、低い順に「Q11 リーダー育成」(3.19 点)、「Q10 障害理解の促進」(3.50 点)、「Q8 自立性の向上」(3.56 点)という結果になった。平均点の高い項目である Q2、Q3、Q1 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、Q10、Q8 はいずれも「教育課程の改善」である (図 2)。

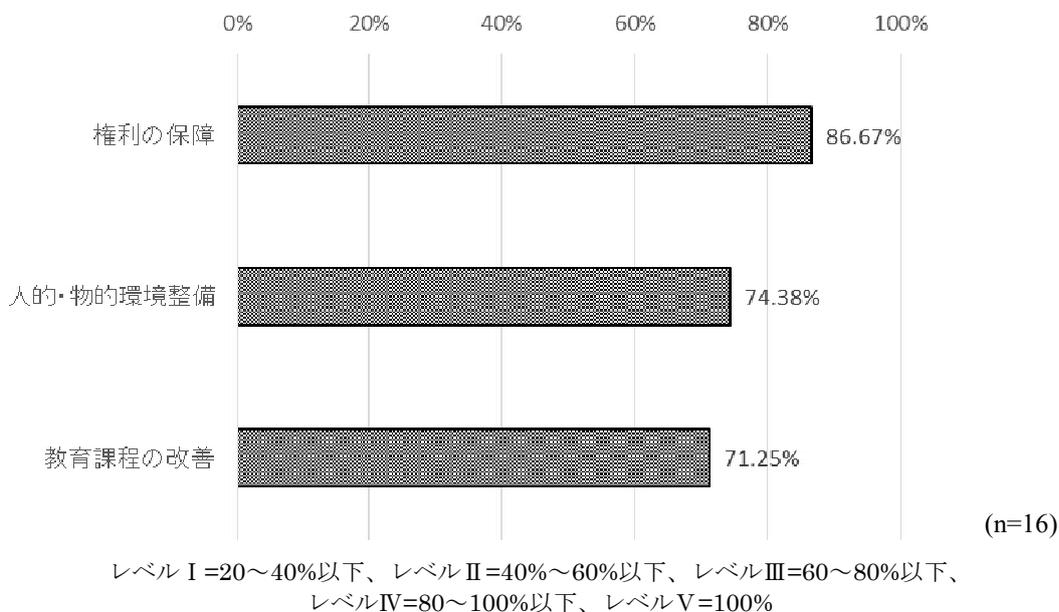


図 1 八重山圏域における IEAT の領域平均段階

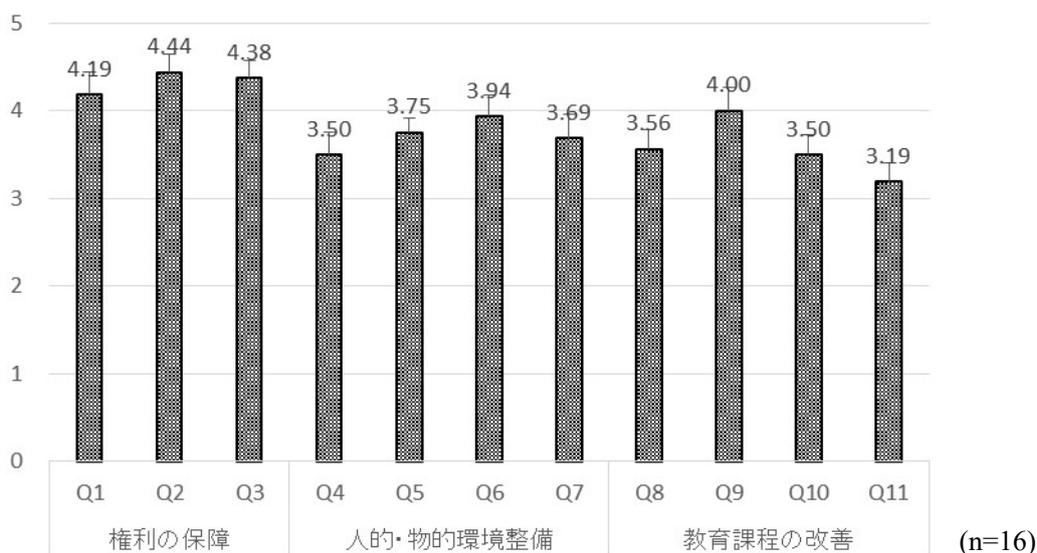


図 2 八重山圏域における IEAT の各項目別平均点数

### 3. 学校規模別インクルーシブ教育達成度

小規模校と適正規模校の IEAT の領域平均段階、各項目平均点数の比較を行った。小規模校は 12 校、適正規模校は 4 校であった。

#### 1) 各領域における学校規模別の平均段階比較

IEAT の各領域の平均得点から算出したレベルをみると、「権利の保障」領域では、小規模校の平均得点が  $13.83 \pm 1.90$  でレベルⅣの段階、適正規模校は  $10.50 \pm 2.38$  でレベルⅢの段階であった。「人的・物的環境整備」領域に関しては、小規模校の平均得点が  $15.33 \pm 2.74$  でレベルⅢの段階、適正規模校では  $13.50 \pm 1.73$  でレベルⅢの段階であった。「教育課程の改善」領域に関して小規模校の平均得点が  $15.33 \pm 1.87$  でレベルⅢの段階、適正規模校では  $11.00 \pm 1.41$  でレベルⅡの段階となった。「権利の保障」・「教育糧の改善」において小規模校が適正規模校に比べてレベルが高い結果となった（図 3）。

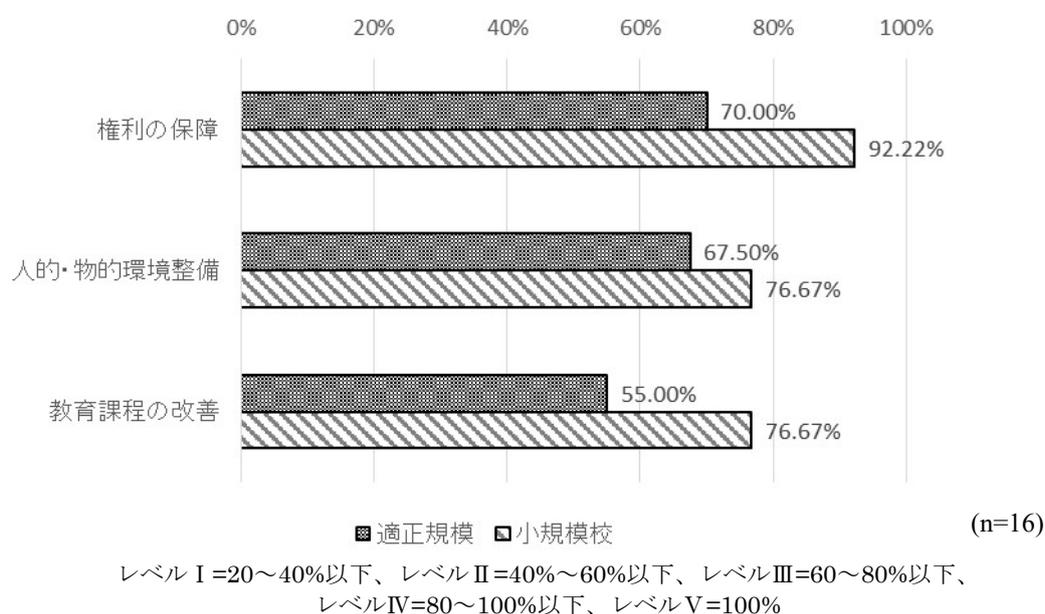


図 3 八重山圏域における学校規模別の IEAT 領域平均段階

## 2) 各項目における学級規模別の平均点比較

各項目の平均点をみると、Q4を除くすべての項目において、適正規模校よりも小規模校の方が高かった（図4）。

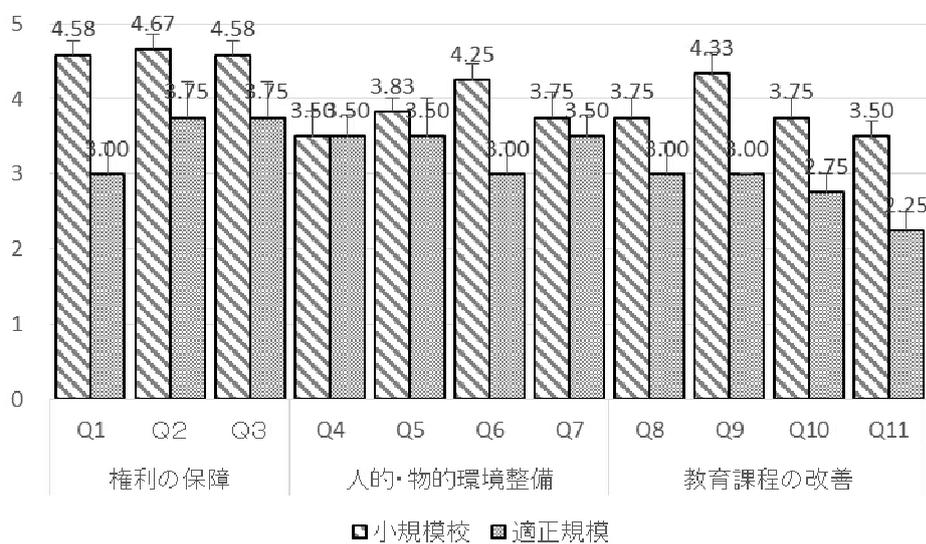


図4 八重山圏域における学校規模別のIEAT各項目平均点数

## 4. インクルーシブ教育達成度評価の根拠となる実践事例

各項目の評価の根拠となる実践事例を学校規模ごとに分類した。

### 1) 権利の保障

「Q1 学習権を保障しているのか」に関しては、小規模校においては、少人数学級・指導ならではの手厚い個別指導や補習がなされていた。適正規模校においては、特別支援学級と協力学級の有効活用や学習支援員による支援が多くみられた。一方で、特別支援学級における対応が遅れているとの報告が得られた。

「Q2 教科外活動を保障しているのか」の根拠となる実践事例として、小規模校においては、地域資源を活用した体験学習等を行っていた。適正規模校では、特別支援教育支援員の支援によって教科外活動が保障されていることが明らかになった。

「Q3 公平性の確保（機会の平等）がされているのか」に関する実践事例としては、小規模校においては、少人数ゆえに多くの教育活動を全員参加で行うため、公平性の確保がなされていた。適正規模校では、特別支援教育支援員の支援のもと同一の活動に参加しているという実践がみられた（表1）。

表1 「権利の保障」の根拠となる実践事例

学校規模	根拠となる実践事例	点数
<b>【権利の保障】</b>		
<b>Q1</b>	学習権を保障しているのか	
小規模	・児童生徒の人数も少ないため、本人の実態に応じた指導ができています。	5
	・本校は島の行事が多く、一見学習の時間が削られているように感じるが、少人数ゆえの手厚さと補習等を通して学習権を保障しているといえると考えます。	5
	・どの子でも授業、検定試験、部活、行事への積極的参加を促している(全員参加)。	5
	・低学力の子への補習指導の充実 ・校内通級による学習保障 ・学習支援員によるTT指導 ・特別支援学級における学習手段を意識した教科指導	4
	・特別支援学級対象児も通常学級に入り、ともに学習していた。 また、本人と教科担任及び特別支援教育コーディネーターと何度も話し合い、保護者に許可を得て数学のみ個別学習を行った(H26年度卒)。	4
	・算数において複式を単式にし個別指導 ・一斉授業や教科の勉強についてこれない児童に対する個別授業の実施	4
	・特別支援学級在籍児童の協力学級における授業への積極的な参加 ・保護者・本人との面談の上、個別指導が必要な教科は特別支援学級で、他の児童との関わりが有効な教科は協力学級において実施	5
適正規模	・全ての子が授業に参加できている。	4
	・生徒本人からのニーズで校内通級や放課後補習をしている。	3
	・AD/HDの生徒においてクールダウンの部屋を設けパソコンでも学習できるようにしている。 ・支援が必要と思われる生徒には学習支援員がサポートにつき、取り出しての個別指導を行っている。	3
	・宿題や補習などの取り組みが、特別支援学級用の準備ができていない。	2
	<b>Q2</b>	教科外活動を保障しているのか
小規模	・児童生徒の人数が少ないため、低学年から皆で委員会活動等もせねばならず、教科外活動にも参加している。	5
	・クラブ活動の実施	5
	・地域の方との関係が深い島なので、島の方との米の収穫活動に参加したり、行事で使う御嶽の清掃、ハーリー祭、敬老会、島の行事への参加など、児童が学校外に出て学習する機会が多いので、教科以外の学習活動も充実しているといえる。	5
	・委員会クラブへの特別支援学級児童の受け入れ ・学校行事(運動会など)での協力学級に入れての参加(児童の参加意識の高まり、周りの子のフォロー)	5
	・課外活動や地域行事も学校全員で参加している(小規模の特性が活かされていると感じる)。	5
	・数学以外はすべて通常学級で学習した。部活動にも参加した。	4
	・月一回の野鳥観察体験や社会見学を通じた活動を多く実践している	4
	・地域に根ざした体験活動が多い(カヌー体験、干潟観察等)。	4
適正規模	・日常生活に介添え支援の必要な児童でも支援員と共に他の児童と同じ活動に参加。また、運動会等の行事で安全上の配慮から競技に参加できない場合は、応援団長等の活躍の場を設定する等活動の保証を図っている。	5
	・特別支援教育支援員と連携しながら、同学年との活動に常に参加している。	5
	・全ての子に提供されている。	4
	・職場体験の取り組みでは、障害のある生徒に対しての学校職員の消極的な意見もあったが、最後まで体験することができた。	3

Q3	公平性の確保（機会の平等）がされているのか	
小規模	・保護者と連携しての学習の場の決定と子どもの様子を見ての臨機応変な対応	5
	・どの活動（部活、陸上、学校行事、授業）も全員参加である。 苦手とするものでも、個々への手立て、支援がきめ細やかにできていると感じる。	5
	・保護者と連携しての学習の場の決定と子どもの様子を見ての臨機応変な対応	5
	・機会をなくすようなことは全くない。	5
	・児童の特性を考慮した上での全ての行事への参加	4
	・授業中でも1名の意見を聞いて終わるのではなく、2名の意見をまとめて授業を進めたり、特別支援学級以外での授業の権利も保障しているため。	4
適正規模	・学習や学校行事、地域行事等ほとんど参加することができた。	4
	・支援員の支援のもと、他の児童と同じ活動に参加している。同一の活動に参加することが困難な場合は、活動内容を考慮して他の参加の方法を実施している。	5
	・学級行事においても活躍の場を設定し、一人一回輝ける時間が持てるようにしている。	5
	・機会の保障がされている。	4
	・前例がないことや安全面を心配して行事等への参加に消極的に考える職員はいるが、支援員やコーディネーターのサポートの下参加させることができた。サポートがあることに頼り切っているように思う。	3

## 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」に関して、小規模校・適正規模校の双方において校舎のバリアフリー化が進んでいない学校と進んでいる学校の二極化がみられた。その中でもICT教材やドリル等を活用して個別対応を行っている学校は点数が高かった。

「Q5 教師の専門性の向上を図っているのか」に関して、双方の学級規模校で、校内研修や巡回チームへの相談、校内における児童生徒理解を目的とした職員会議の実施等の実践がみられた。

「Q6 共に学ぶ場が設定されているのか」の根拠となる実践として、小規模校では、気持ちを切り替える場を設定することで授業への参加のハードルを低くする、複式学級で学びあっているなど学習面・生活面の双方において少人数規模の統一された学ぶ場を設定している学校がみられた。適正規模校では、特別支援学級と協力学級の連携に基づいて共に学ぶ場を設定している学校がみられた。一方で、支援する教員・支援される生徒の理解が不十分なことで生まれる弊害を挙げている学校もみられた。

「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」に関して、小規模校と適正規模校の双方において巡回アドバイザー・専門家チームを多職種連携の重要な構成要素と捉えている学校がみられた。また、保護者との密な連携が行われていた。一方で、ある小規模校から、地理的要因から多職種連携が困難であるとする実践が得られた（表2）。

表2 「人的・物的環境整備」の根拠となる実践事例

学校規模	根拠となる実践事例	点数
<b>【人的・物的環境整備】</b>		
<b>Q4</b>	<b>学習環境の改善を図っているのか</b>	
小規模	・島の性質上、現在までに身体的な障害のある児童生徒は編入学経験がなく、発達障害（疑いを含む）の児童生徒が多い。学校の施設そのものはバリアフリーではないが、i-Pad、校内LANの整備、職員の人数等の面では十分に学習環境が改善できている。	5
	・スロープの設置	5
	・新校舎ということもあり、校舎はバリアフリー化されている（体育館も含める）。 ・教室はどこもきれいに整頓され、当番表、教室の掲示物も視覚的に誰からも分かりやすいように工夫されている。	5
	・ノートのマスをそろえて板書 ・掲示物等の読み仮名の提示 ・黒板周辺に掲示物を貼らない。 ・個別指導の実施	4
	・校内のバリアフリー化は予算の問題なのでなかなか進まないが、パソコン教材やドリル学習など学び直しができるようになった。	4
	・廊下を通っている児童を気にするため、しきりをたてている。掲示物は黒板横ではなく、後方に掲示している。	3
	・子ども支援会議を基にした学習支援員の配置 ・掲示物の統一や視覚的環境整備については要改善	3
	・校内施設のバリアフリー化が一部しかされていない。	3
	・残念ながらバリアフリー化しておらず、対象児童生徒がいなかったため支援員の配置もない	1
	適正規模	・車椅子の児童のための段差を埋めるすのこが特別支援学級に設置されている。 ・生活全般で介添え支援を要する児童へ1人、学級・学年の支援に携わる支援員が1人、計2人の支援員の配置
・以前通常学級に車椅子使用の児童がいたことによるスロープ、洋式トイレなど、環境整備		4
・特別支援教育支援員の配置を行う。 ・教室の配置を工夫しAD/HDの子が飛び出しても対応できるようにした（教室を2階の職員室に近い場所に配置し、他の学級は3階に配置した）。		4
・支援員の配置や学習環境の整備に取り組んでいるが、十分とはいえない。		3
<b>Q5</b>	<b>教師の専門性の向上を図っているのか</b>	
小規模	・どの教師も指示は明確に分かりやすいようにしている。校内研修ではICT機器の活用、互見授業の充実を図り、反省改善策など毎回話し合っている。毎回校内研修では、共通理解が図られている。	5
	・特別支援教育コーディネーターによる伝達講習や研修の充実 ・市内の研修への積極的な参加	4
	・今年度から保育所及び中学校の特別支援教育コーディネーターとして連携に務めている。そのために様々な研修に参加し、学んだことを伝え、実践するようにしている。	4
	・養護学校教諭二種免許状を取得した特別支援教育コーディネーターが各種研修（特にインクルーシブ研修）や自立活動研修（発達支援講座等）を受講し、専門性の向上を図っている。	4
	・各種研修会への積極的な参加 ・巡回支援員による授業観察と相談 ・月に一回の気になる児童に関する話し合い等	4
	・島では中々平日に研修に行ったり勉強会に参加することはできない。しかし特別支援教育コーディネーターとして研修を受けてきた内容を校内で伝達講習をする機会を設けているためある程度各教科の専門性の向上を図っているといえる。	4
	・地区グループ研において情報交換会や事例検討等の勉強会の実施	4

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スクールカウンセラーや特別支援教育巡回アドバイザー、言語聴覚士等との連携支援を図るとともに児童理解への取り組み充実を図っている。</li> <li>・小中併置校の特性を活かし、小中合同関係者会議（校内生徒支援・特別支援教育委員会）を定期開催（毎月1回）し、情報の共有化、支援体制の充実を図っている。</li> </ul>	4
適正規模	<ul style="list-style-type: none"> <li>・通級指導教室設置校ならではの、情緒・言語に関する専門性の高さ</li> <li>・情緒学級等の担当者による臨床発達心理士の資格を取得するなど専門外の向上</li> <li>・言語担当者は地域のOTと連携を取りながら支援の実施</li> </ul>	5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特別支援教育に関する研修会への積極的な参加及び資料等の共有等の情報共有の実施</li> <li>・適宜、巡回アドバイザーの要請、特別支援教育士からの指導助言、支援方法等のアドバイスを受けている。</li> </ul>	4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・インクルーシブ教育や特別支援教育についての職員同士の理解が不十分だと感じている。</li> </ul>	3
Q6	共に学ぶ場が設定されているのか	
小規模	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小規模校のため、学年を超えた学びあいの場が多い。</li> </ul>	5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基本的に交流学习共同学習の場が多く、学校全体の活動(小中合わせて)が多い。</li> </ul>	5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・複式学級のため共に学びながら学校生活を行っている。</li> <li>・トラブルがあっても気持ちを切り替える場(保健室・校長室)を設けている。</li> <li>・周りの子供たちも特性を受け止めながら過ごせている。</li> </ul>	5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ランチルームの活用（全学年、毎日同じランチルームで給食を食べる。ともに協力し、生徒同士が教えあい学びあいながら行っている。コミュニケーションの育成、協力、他人を理解する充実が図られている。）</li> </ul>	5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科による学ぶ場の検討</li> <li>・特別支援教育コーディネーターによる1クラス1時間の道徳の実践(障害理解教育)</li> </ul>	4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特別支援学級のみで学ぶのではなく、単元によっては協力学級と学んだり、多様な学習形態を心がけている。</li> </ul>	4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・交流学习として毎年、特別支援学級の生徒とプール学習を行っている。今年度は音楽の授業にも参加する予定だったが、様々な事情から実施できなかった。</li> </ul>	4
適正規模	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特別支援学級の児童の中には、生単等の学習以外は、全ての教科を協力学級で学習する児童もいる。</li> </ul>	5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・障害のあるなしに関わらない判断</li> </ul>	4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・共に学ぶ場の設置はできているが、支援する教師側の配慮が不十分な点と支援される生徒側の学習意欲や主体性が育っていない点がある。</li> </ul>	3
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	
小規模	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日々の連絡帳の実施</li> </ul>	5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気になる生徒に対し、医療機関の紹介、保健師民生委員も活用している。学校、家庭、地域で子どもを見守る支援を行っている。</li> </ul>	5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本年度は一回であるが専門家チームの派遣や巡回アドバイザーからの助言をいただいた。また、校内通級指導体制も今年から推進し、保護者との面談やスクールカウンセラーからの情報を元に連携を取っている。</li> </ul>	4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者と連絡帳</li> <li>・特別支援学校からのアドバイザーの要請</li> </ul>	4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・吃音が気になる生徒に対して、言語聴覚士を招聘して校内研修をもった。また、本人と保護者からの話を受け、1分間スピーチ等全生徒の前で発表するときは配慮している。</li> </ul>	4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・離島地区という事で、密な連携が行われている。</li> </ul>	4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ステップアップ教室、保護者との個別支援計画等の話し合いを持っている。</li> <li>・日頃の児童の様子を保護者へ伝える。</li> </ul>	3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・島に医療・保健その他の施設がないので、連携をとるにしても時間がかかるし、定期船が欠航すると来てもらう予定が立てられない。保護者とは、連携を密にできている。</li> </ul>	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対象児童生徒がいない。</li> </ul>	1

適正規模	・巡回アドバイザーの要請、特別支援教育士からの指導助言。個別の支援に当たって保護者・協力学級担任、特別支援学級担任、放課後の支援サービスの担当者との面談を持って支援を進めており、お迎えの際や電話等での共通確認を続けている。寺小屋との連携も実施。	4
	・支援者会議をこれまでに幾度も実施している。	4
	・関係機関との連携を望む保護者の要望を受け、スクールカウンセラーや特別支援教育巡回アドバイザー、言語聴覚士等によるアドバイス等を児童・保護者への還元へつなげている。	4
	・支援者会議をこれまでに幾度も実施している。	4
	・校内で解決しようとする雰囲気が強い。 ・保護者の希望で連携をとる。	3

### 3) 教育課程の改善

「Q8 自立性の向上を図っているのか」に関して、小規模校・適正規模校の双方で、自立活動を取り入れた活動を行っている学校がみられた。小規模校において、低・高学年ペアを基本とした活動を推進して自立性を育てている実践が得られた。適正規模校においては、領域・教科を合わせた指導を柔軟に取り入れている学校がみられた。

「Q9 地域社会への参加促進を図っているのか」に関する実践として、小規模校と適正規模校の双方において地域と学校が連携して体験学習を進めている等の取り組みが挙げられた。

「Q10 障害理解の促進を図っているのか」の根拠となる実践事例としては、小規模校と適正規模校の双方において人権教育の一環として障害理解教育を行っている実践、校内研修の充実等が挙げられた。

「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」に関する事例として、小規模校と適正規模校の双方で教職員・児童生徒のリーダー育成のために研修や講演会を実施している取り組みが得られた（表3）。

表3 「教育課程の改善」の根拠となる実践事例

学校規模	根拠となる実践事例	点数
<b>【教育課程の改善】</b>		
<b>Q8</b>	<b>自立性の向上を図っているのか</b>	
小規模	・学校・地域が一緒に行事等進める。	5
	・自立活動の確保	5
	・できることは積極的にするよう言葉かけをしている。	4
	・集団指導による学習意欲の向上 ・低・高学年ペアを基本とした制作活動やゲーム的活動	4
	・中1で「ジョブシャドウウィング」職場を見て学ぶ。中2で職場体験とどの子にも発達段階にあわせ、自立・進路に向けて体験学習を行っている。「My手帳」を導入し、自分のスケジュールを記入し、「時間の整理」「学習時間の確保」を意識付けしている。気になる子は補習。	3
	・情緒支援学級であるため、SSTの実践や学び合いを意識して学習を行ったり、自分から思っていることを発言して相手に伝えられるような授業を一ヶ月に2度ほど行っている。	3
	・ステップ教室（通級指導）による生活習慣の改善と指導 ・家庭との連携・協力	3
	・教育課程を改善できているかと言われるとそうではないが、個に応じた臨機応変な学びの場を設定できている。	3
	・対象児童生徒がいない。	3

適正規模	・日常生活に必要な事柄を自分の力で進んでできるように、生活経験を広げられるように、教育課程に「日常生活の指導」「生活単元学習」「自立活動」等を組み込んでいる。	4	
	・特別支援学級における自立活動、通級指導における改善	4	
	・日常生活指導や自立活動を行い、自立性の向上を図った。	3	
Q9	地域社会への参加促進を図っているのか		
小規模	・障害のある児童生徒はいないが地域学習を多く取り入れている。	5	
	・地域は児童生徒に対していつも近い存在で見守っており、少ない分全員が地域行事へも参加しなければならない。	5	
	・地域の祭事への参加	5	
	・地域行事への積極的参加を学校は行っている。自然とふれあい、体験する行事が多い。「西表島横断、筏下り」。自ら考え、仲間と協力する機会を十分に充実している。	5	
	・小中連携の校内研修（情報交換、引継ぎ）		
	・学校や保護者を中心として地域への行事に参加したり、様々な職種の大人たちとのふれあいも多く、児童にとっては地域社会への参加はスムーズに行えているようにうかがえる。	4	
	・地域行事等積極的に参加している。	4	
	・地域行事への参加（おもと入植祭・きび刈り・お盆のエイサー）	4	
適正規模	・地域の地図作り ・季節を核に置いた学習 ・ハーリーなどの海の学習	2	
	・地域学習の一環として、郷土芸能（三線、舞踊、棒術）や方言学習の機会を設け、地域行事である豊年祭での奉納舞踊や、運動会では棒術、学習発表会では方言劇などを披露し、地域の一員としての意識付けを図っている。	4	
	・豊穰祭に参加し、旗頭を指導してもらう等行っている。	3	
	・コミュニケーションを中心に取り組んでいる。	3	
Q10	・それぞれの学年の教育課程の中で、地域の大型スーパーに見学学習の実施、福祉体験、地域の戦跡巡り等地域学習に参加しているが、特別支援学級の児童だけで地域社会への参加促進を図った学習を行ってはいない。	3	
	Q10	障害理解の促進を図っているのか	
	小規模	・人権教育や道徳の時間において関連付けた指導の充実を図っている。	5
		・研修会への参加	5
		・研修への参加や校内研修で特別支援教育コーディネーターによる研修会の実施	4
		・月一回の気になる児童の共通理解	
		・吃音について、本人と保護者の話を受け、各学級（本人の学級は理解しているので他学年）に入り、理解を促した。（その後のトラブルは確認していない。）	4
		・職員会議後に特別支援教育コーディネーターからの連絡事項や近況を伝えたり、校内研修や研究授業を通して個別の配慮の仕方や指導方法を伝えるように務めている。	4
		・障害理解を目的とした道徳の授業(低・中・高の内容分け、1クラス1授業、特別支援教育コーディネーターが実施、担任はTTとして必ず参加)	4
		・図書購入でも発達障害について中学生でも理解しやすい本を置いている。また、保健室にも置き、身近に理解できるような工夫を行っている。教育相談の充実、生徒理解をする職員の話し合いを週一実施している。	3
・地域には高齢者が多く障害理解の促進を図るような活動ができていないかと考えるとそうではない。しかし、皆多様化する児童生徒をあたたかい目で見守っている。	2		
適正規模	・毎月「人権の日」を位置づけるとともに各教科・道徳などその他全教育活動において人権教育(障害理解)等について学ぶ機会を設けている。中学部「合同道徳」など	4	
	・研修等で得た内容の共有化 ・月に一度の「子ども支援会議」として時間を設定し、子どもたちの共通確認や障害理解の促進を行う	3	

	・「障害」をターゲットにして、授業を展開したことはない。 ・教育活動全体の中で、教師による関わりのモデルの実践	3
	・特別支援学校からの出前講座及び特別支援学校の生徒を学期1回通常学級へ受け入れ	3
	・まずは職員全体で、支援方法や体制を話し合う場を多く設けなければならない。 部活動指導や問題行動などの話で終わってしまう。	2
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	
小規模	・キャリア教育の視点を踏まえた講演会の実施	5
	・学年を意識させた役割決め ・ペア作り	4
	・特別支援教育コーディネーターとして各種研修への声かけを行い、特別支援教育（インクルーシブ教育システム）研修に参加するように促したり、校内研修を持ったりしている。	4
	・自分に自信を持ってない児童がいるが、様々な行事や学習活動を通して積極的になりつつある。しかし、リーダーを育成するという視点では、まだまだ指導が行き届いていない面もある。	3
適正規模	・特別支援教育コーディネーター研修会を始め、各種インクルーシブ教育関係研修会等への関係職員を参加させるとともに、研修報告会を持ち、教職員の資質向上へつなげている。	4
	・特別支援教育コーディネーター研修の充実	3
	・支援が必要な子に対して、個と個のつながりはあるが、集団になるとサポートしてくれる子がいないことが悩み	2

## IV. 考察

### 1. 権利の保障

「権利の保障」領域では、「権利の保障」領域では、小規模校の平均得点が 13.83±1.90 でレベルⅣの段階、適正規模校は 10.50±2.38 でレベルⅢの段階となり、小規模校のレベルが高い結果となった。

「Q1 学習権を保障しているか」の平均得点に関して、小規模校の平均点が 4.00±0.24、適正規模校が 3.00±0.41 であり、点数差が 11 項目の中で最も大きかった。

根拠となる実践事例として、小規模校では「本校は島の行事が多く、一見学習の時間が削られているように感じるが、少人数ゆえの手厚さと補習等を通して学習権を保障しているといえる」と考える」等少人数学級ならではの手厚い個別指導や必要に応じた補習の実施を行っているとの回答が多く得られた。この実践は田中・照喜名・細川ら（2015）が報告した西表島での実践に類されるものである。これらの実践事例を根拠とする回答はいずれも高評価であることから、「少人数学級における指導」はインクルーシブ教育システムの優れた実践と捉えられる。少人数指導はインクルーシブ教育システムの観点のみならず、児童生徒の学力の向上という点からも着目されている。

1985年から1989年の5年間、米ネネシー州において、13～17人の少人数、22～26人の普通学級、常勤補助教員を配置した普通学級という三種類の学級を編制し、それらに生徒たちをランダムに配置して、幼稚園から小学校3年までの4年間にわたって3種類の学級別の教育効果を検証したSTAR計画（Student/Teacher Achievement Ratio）が行われた。

この大規模な実験において中心的役割を果たしたフィン（Jeremy D. Fin）教授が指摘した少人数学級がもたらす教育効果について、小川（2010）は以下のようにまとめている。

- ① 少人数学級に在籍した子どもの成績は全ての学年、教科で向上した。又、少人数学級に早期に在籍し、在籍の期間が長い子どもの成績向上が大きかった。
- ② 少人数学級の効果は、非都市部学校の白人生徒よりも都市部学校に在籍している生徒やマイノリティ生徒の方が大きかった。
- ③ 少人数学級から普通学級にかわった4年次から8年次までの成績を追跡調査した結果でも、少人数学級在籍の子どもの成績は優位であり、又、少人数学級に早期に在籍し在籍期間が長い子どもほどその効果がより強く長く持続している。

STAR 計画によって、以上のような少人数学級における指導の利点が明らかとなっている。中でも①と③に関しては、文部科学省（2011）が提唱する「生きる力」で挙げられる要素の一つである「確かな学力の向上」に大きく関わる事実である。これに加えて、本研究によって少人数学級における指導がインクルーシブ教育システムの観点からも優れていることが明らかになった。これらを踏まえれば、少人数学級における指導を推進することで、学力向上とインクルーシブ教育システム推進の2つのメリットが得られることが期待されよう。

一方で、適正規模校では「支援が必要と思われる生徒には学習支援員がサポートにつき、取り出しての個別指導を行っている」等学級担任・特別支援教育コーディネーター・支援員が連携して支援を行っている実践がみられた。

また、「AD/HD の生徒においてクールダウンの部屋を設けパソコンでも学習できるようにしている」という中学校の回答からは、発達障害のある生徒に日常的に関わる担任、特別支援教育コーディネーターだけでなく、教科担当教員等多くの教職員がこの生徒の実態を把握しクールダウン・パソコン学習等の対応に理解を示していることが推測される。

一方で、「宿題や補習などの取り組みが、特別支援学級用の準備ができていない」と特別支援学級における教材の準備が遅れていることを上げ、低い評価をする学校もみられた。少人数指導で児童生徒の実態が把握しやすく個別対応が容易な小規模校に比べ、一斉授業の多くなる適正規模校において、児童生徒の実態に即した学習教材の提供は必要不可欠である。この現状を改善・解決するために特別支援教育コーディネーターと特別支援学級担任、協力学級担任の連携に基づく教材の精選・検討等早急な対応が求められる。

この項目において、一斉授業が主となる適正規模校に比べ、小規模校では個別指導や補習が充実している点で学習権の保障がなされていると回答者が実感していることが根拠となる実践事例から読み取れる。

「Q2 教科外活動を保障しているか」の平均得点に関して、小規模校の平均得点は  $4.56 \pm 0.24$ 、適正規模校は  $3.75 \pm 0.48$  であった。根拠となる実践事例として、「児童生徒の人数が少ないため、低学年から皆で委員会活動等もせねばならず、教科外活動にも参加している」等小規模校の短所とも取れる在籍児童生徒の少なさを活用し、児童生徒全員で教科外活動に取り組むことで全員の教科外活動を保証している学校がみられた。また、中には「月一回の野鳥観察体験や社会見学を通した活動を多く実践している」等離島ならではの地域資源を活用した教科外活動を実施している学校があった。このように小規模校では、在籍する児童生徒が少ないことをメリットと捉えたフットワークの軽い教科外活動を実践していることが明らかとなった。

適正規模校においては、「日常生活に介添え支援の必要な児童でも支援員と共に他の児童と同じ活動に参加。また、運動会等の行事で安全上の配慮から競技に参加できない場合は、応援団長等の活躍の場を設定する等活動の保証を図っている」など特別支援教育支援員の効

果的な支援のもと他の児童と同じ活動に参加したり、活躍の場を提供したりすることで教科外活動を保障するとともに児童の自己肯定感を育む取り組みがなされていた。

一方で、適正規模の中学校から「職場体験の取り組みでは、障害のある生徒に対しての学校職員の消極的な意見もあったが、最後まで体験することができた」という回答が寄せられている。これは、障害理解が進んでいない教職員の存在を示唆しており、市街地で開催される研修への参加が困難な離島へき地においても、都市部と同等の専門性や障害理解を育成する機会が求められていることの証左とも言えよう。今事例においては、障害のある生徒が職場体験を終えたことで、教職員の障害理解が促進されたことを期待したい。

この項目において、小規模校では、少人数ならではの全員参加の教科外活動、離島の自然を活かした自然観察活動等がみられた。適正規模校では、特別支援教育支援員を活用した児童生徒の活躍の場を教科外活動で提供する実践がみられた。一方で、一部障害理解が進んでいない教職員が存在することが示唆された。

「Q3 公平性の確保（機会の平等）がされているのか」において、小規模校は  $4.44 \pm 0.25$ 、適正規模校は  $3.75 \pm 0.48$  であった。根拠となる事例に関して、小規模校においては、「児童の特性を考慮した上での全ての行事への参加」、「どの活動（部活、陸上、学校行事、授業）も全員参加である。苦手とするものでも、個々への手立て、支援がきめ細やかにできていると感じる」等小規模校ならではの丁寧な実態把握に基づいた対応が行われていることが明らかになった。在籍する児童生徒が少人数である小規模校において、全員が参加しなければ活動が成立しない状況が多く発生すると考えられる。このことから、小規模校においては意識的に場を設定せずとも公平性が確保されているのである。

適正規模校では「学級行事においても活躍の場を設定し、一人一回輝ける時間が持てるようにしている」等集団活動の中で自己肯定感を育む実践を行っている学校がみられた。適正規模校においては、在籍する児童生徒が多い分、教員が意識的に活躍の場を設定していることが明らかとなった。

中には、「前例がないことや安全面を心配して行事等への参加に消極的に考える職員はいるが、支援員やコーディネーターのサポートのもと参加させることができた。サポートがあることに頼り切っているように思う」と一部の障害理解が進んでいない教職員がいる中、特別支援教育支援員と特別支援教育コーディネーターのサポートによって行事等への参加を果たすことで、児童生徒の公平性を確保したと回答した適正規模校もみられた。特別支援教育支援員が手厚い支援を行う場合の問題点として、児童生徒が支援員に頼り切ってしまうのではないかとこの憂慮があることに関しては、関係者間会議の中で今一度特別支援教育支援員による支援のあり方について話し合う必要があると考える。

この項目においては小規模校と適正規模校が各々の特性を把握し適した対応を行っていた。

「権利の保障」の領域では、根拠となる実践事例から、小規模校における少人数学級・指導が「確かな学力の向上」とインクルーシブ教育の2つの観点から見て優れた取り組みであること、人数が少ない故に教科外活動の保障と公平性の確保が自然な形でなされていることが明らかとなった。この領域に関して高い水準の実践がなされていると言える。適正規模校においては、在籍する児童生徒が多い中で、支援を要する児童生徒が特別支援教育支援員の支援により権利の保障や教科外活動の保障がなされていることが明らかとなった。

一方で、在籍児童生徒数が多いことに比例して教職員数が増える適正規模校の特有の困り感として、特別支援学級における対応の遅れや一部の教職員の障害理解の遅れが指摘された。

小規模校と適正規模校双方の特性が強調されるとともに、児童生徒数と教職員数が多い大規模校ならではの課題点が明らかとなった領域であった。

## 2. 人的・物的環境整備

「人的・物的環境整備」領域に関しては、小規模校の平均得点が  $15.33 \pm 2.74$  でレベルⅢの段階、適正規模校では  $13.50 \pm 1.73$  でレベルⅢの段階であった。この領域において、小規模校と適正規模の平均得点に大きな差はなかった。

「Q4 学習環境の改善を図っているのか」の平均得点に関して、小規模校の平均点は  $3.44 \pm 0.41$ 、適正規模校は  $3.50 \pm 0.29$  であり、適正規模校がわずかに高い結果となった。

根拠となる事例として、小規模校では「新校舎ということもあり、校舎はバリアフリー化されている（体育館も含める）。教室はどこもきれいに整頓され、当番表、教室の掲示物も視覚的に誰からも分かりやすいように工夫されている」と施設設備のバリアフリー化が進んでいる学校と、「校内施設のバリアフリー化が一部しかされていない」、「残念ながらバリアフリー化しておらず、対象児童生徒がいないため支援員の配置もない」等、施設設備のバリアフリー化が進んでいないことから低評価をする学校がみられた。

学校の施設設備のバリアフリー化に関して、国土交通省（2006）による「高齢者、障害者等の移動等の円滑化の促進に関する法律（バリアフリー新法）」、沖縄県（2006）の「沖縄県福祉のまちづくり条例」等、様々な行政レベルでの法律や条例が公布されているが、これらは施設設備のバリアフリー化を推奨するもので、法的拘束力はないため、肢体不自由のある児童生徒が在籍しない学校のバリアフリー化が進まないのが現状である。

しかし施設設備のバリアフリー化が進まないと回答した学校の中には、「島の性質上、現在までに身体的な障害のある児童生徒は編入学経験がなく、発達障害（疑いを含む）の児童生徒が多い。学校の施設そのものはバリアフリーではないが、i-Pad、校内LANの整備、職員の人数等の面では十分に学習環境が改善できている」等、ICT機器や校内LANを活用するなどの学習環境の改善を進めている学校もあった。このことは、すべての学校においてスロープの設置等の施設設備のバリアフリー化が行われているわけではないが、校内資源を有効活用して児童生徒の実態に即した学習環境の改善を進めている学校は「Q4 学習環境の改善」の評価が高いことを表している。

適正規模校からは、「以前通常学級に車椅子使用の児童がいたことによるスロープ、洋式トイレなど、環境整備」等、バリアフリー化が進んでいる学校からの回答が多く得られた。加えて、「特別支援教育支援員の配置を行う。教室の配置を工夫しAD/HDの子が飛び出しても対応できるようにした（教室を2階の職員室に近い場所に配置し、他の学級は3階に配置した）」という発達障害のある児童生徒への対応を円滑化するため教室の配置を工夫する「学習環境の改善」に関する優れた実践事例が得られた。この実践を報告した学校では、他の教職員だけでなく管理職者の障害理解が進んでいることが考えられる。

この項目に関して、多くの適正規模校でバリアフリー化が進んでいることに対し、小規模校においてバリアフリー化がなされていない等の理由から評価が低い学校がみられた。その中でも校内環境を有効活用している学校は点数が高かったことが、小規模校と適正規模校の点数に大きな差がなかったことに影響していると考えられる。

「Q5 教師の専門性を図っているのか」の平均得点に関して、小規模校の平均点は  $3.78 \pm 0.15$ 、適正規模校は  $3.50 \pm 0.50$  でわずかに小規模校が高かった。根拠となる実践事例で

は、小規模校において「どの教師も指示は明確に分かりやすいようにしている。校内研修では ICT 機器の活用、互見授業の充実を図り、反省改善策など毎回話し合っている。毎回校内研修では、共通理解が図られている」等校内研修に力を入れている取り組みが得られた。また、「島では中々平日に研修に行ったり勉強会に参加することはできない。しかしコーディネーターとして研修を受けてきた内容を校内で伝達講習をする機会を設けているため、ある程度各教科の専門性の向上を図っていると言える」等地理的に研修への参加が難しい場合でも特別支援教育コーディネーターが伝達講習を実施することで賄っている学校もみられた。このように、多くの小規模校では、特別支援教育コーディネーターが他の教職員の代表として研修地に出向き、帰ってきて伝達講習を行うことで専門性の向上を図っているとしている。

しかし、特別支援教育コーディネーターは校務分掌の一部門であり、特別支援教育コーディネーターとしての業務以外に他の教職員と同程度の業務を担っていることを考えれば、小規模校における特別支援教育コーディネーターは過重な負担を負っていると言わざるを得ない。

また、田中・照喜名・細川ら（2015）の調査において、西表島の小規模校の管理職者は、「教員数が少ないため、一人ひとりの出張回数が多くなるため、子どもたちへの負担が大きくなる」と述べている。小規模校は在籍児童生徒の少なさ故に配属教員の数が少ないため、平日に開催される校外の研修に参加することは他の教員や児童生徒に負担をかけることに繋がる。このことを憂慮して、校外研修への参加に消極的になる教員が存在することが考えられる。

以上のことから、小規模校における特別支援教育コーディネーターの抱える過重な負担は八重山圏域に限定した課題ではないことがうかがえる。

国土審議会政策部会長期展望委員会の推計でも、2050年までに、現在、人が居住している地域の約2割が無居住化すると予測されている（総務省過疎問題懇談会，2015）との報告があるように、全国各地の地方における人口減少・過疎化の進行に伴って多くの学校が小規模化することが予想される現在、先述した小規模校の抱える課題は日本全国の地方公共団体が取り組むべき重要課題であると言えよう。

適正規模校においては、「通級指導教室設置校ならでは、情緒・言語に関する専門性の高さ。情緒学級等の担当者による臨床発達心理士の資格を取得するなど専門外の向上。言語担当者は地域の OT と連携を取りながら支援の実施」という回答が得られた。この学校では、外部専門家である OT との連携、臨床心理士の資格の取得など専門性の向上に力を入れていることがうかがえる。その他の実践では巡回アドバイザーの有効活用等が挙げられたが、小規模校の実践事例に多くみられた特別支援教育コーディネーターによる伝達講習の実施等の事例は見られなかった。

この項目に関して、小規模校と適正規模校の実践事例に大きな違いはなく、類似した実践を行っていることが考えられる。しかし、先述した通り、一部の小規模校における「教員の専門性の向上」は、特別支援教育コーディネーターのマンパワーに依存していると言わざるを得ない状況が発生していることを深く受け止め、改善に務めなければならない。

「Q6 共に学ぶ場が設定されているのか」に関する小規模校の平均点は  $4.33 \pm 0.24$ 、適正規模校は  $3.00 \pm 0.41$  であった。

この項目の根拠となる実践事例として、「複式学級のため共に学びながら学校生活を行っ

ている。トラブルがあっても気持ちを切り替える場(保健室・校長室)を設けている。周りの子供たちも特性を受け止めながら過ごせている」、「ランチルームの活用(全学年、毎日同じランチルームで給食を食べる。ともに協力し、生徒同士が教えあい学びあいながら行っている。コミュニケーションの育成、協力、他人を理解する充実が図られている)」等普通の学校生活の中で異学年との関わりが行われていることとそれによって学びあいや相互理解が生まれることを述べる回答が小規模校で多くみられた。更に、この実践と類似した実践を報告している学校すべてが高評価をつけている。このことは、田中・照喜名・細川ら(2015)が「異学年とのかかわり」をインクルーシブ教育の一要素と捉えたことの裏づけとなりえるだろう。

それに対して適正規模校では、「特別支援学級の児童の中には、生単等の学習以外は、全ての教科を協力学級で学習する児童もいる」等意識的に「共に学ぶ場の設定」を行う学校がみられた。特別支援学級の児童生徒が協力学級において交流及び共同学習を行う際、特別支援学級担任と協力学級担任の協議の下、個別の指導計画や年間指導計画に位置づけられた力の育成を目的とした学習が行われなければならない。この実践が行われている学校においては特別支援学級担任と協力学級担任の連携が良好であることが推測される。

一方で、「共に学ぶ場の設置はできているが、支援する教師側の配慮が不十分な点と支援される生徒側の学習意欲や主体性が育っていない点がある」と述べる学校もみられた。特別支援学級に在籍する児童生徒が協力学級の授業を漫然と受けるだけでは「共に学ぶ場」の設定がなされているとは言えない。上述した通り、特別支援学級担任、協力学級担任が連携し、交流及び共同学習を通して特別支援学級の児童生徒に身に着かせたい力を明らかにした上で、適切な指導及び必要な支援を行うことが重要である。

適正規模校に比べて小規模校の点数が高かった要因として、在籍児童生徒数が少ない小規模校には学ぶ場を統一せざるを得ない状況が存在することがQ3公平性の確保(機会の平等)の根拠となる実践事例から読み取れる。統一された学びの場で、障害のあるなしに関わらずすべての児童生徒に対して実態把握と手厚い個別指導がなされることで、インクルーシブ教育システム構築の観点から見ても高水準の「共に学ぶ場の設定」が可能になっていると考えられる。

「Q7 多職種(医療・保健・福祉・労働等)および保護者との連携を密に行っているのか」に関して、小規模校の平均得点は $4.33\pm 0.24$ 、適正規模校では $3.50\pm 0.29$ であった。根拠となる実践事例として、ある小規模校から、「本年度は一回であるが専門家チームの派遣や巡回アドバイザーからの助言をいただいた。また、校内通級指導体制も今年から推進し、保護者との面談やスクールカウンセラーからの情報を元に連携を取っている」という回答とこの実践事例を根拠とした高評価が得られた。

沖縄県教育委員会(2007)が作成した「障害のある子どもたちの支援のためのリソース一覧」では、平成19年度時点での各教育事務所による「障害児の就学・教育等相談及び支援事業」が記載されている。その中の「専門家チーム派遣」、「巡回アドバイザーの派遣」に関する項目に着目すると、同じく離島地域である宮古教育事務所では年毎の実施回数が12回であるのに対し、八重山教育事務所では八重山地区地域特別支援連携協議会による専門家チーム派遣が6回、巡回アドバイザーの派遣が9回であり、宮古教育事務所と比較して頻度が低い印象を受ける。加えて巡回対象校に挙げられている学校は石垣市街や西表島の適正規模校を含む数校に限られており、すべての学校が専門家チームや巡回アドバイザーによる十

分な指導・助言を受けられているか疑問が残る。

しかし、そのような状況においても、この学校においては年一回の専門家チーム・巡回アドバイザーの派遣の際に得られる助言を有効に活用し、スクールカウンセラーや保護者からの情報を元に多職種連携を図っている。限られた資源を最大限活用して児童生徒の実態把握や適切な指導及び必要な支援に役立てようとする離島へき地における教員の建設的な姿勢が見て取れる実践であると言えよう。

一方で、「島に医療・保健その他の施設がないので、連携をとるにしても時間がかかるし、定期船が欠航すると来てもらう予定が立てられない。保護者とは、連携を密にできている」と述べる小規模校がみられた。離島地域である八重山圏域の遠隔地においては、島間を結ぶ唯一の移動手段である定期船も冬場の時化の時期には欠航になることも珍しくない。このような状況で多職種連携を行うにも限界があり、専門家チームや巡回アドバイザーの助言を受けることすらままならないのが実際である。

適正規模校において「巡回アドバイザーの要請、特別支援教育士からの指導助言。個別の支援に当たって保護者・協力学級担任、特別支援学級担任、放課後の支援サービスの担当者との面談を持って支援を進めており、お迎えの際や電話等での共通確認を続けている。寺小屋との連携も実施」等学校内外の連携を意識して行っている実践が多くみられた。この実践においては、児童生徒を個別に支援する関係者が面談による実態把握・情報共有に努めており、至って有効な多職種連携が行われていることが読み取れる。

巡回アドバイザー・専門家チームを多職種連携の重要な構成要素と捉えているのは、小規模校と適正規模校で変わらなかった。このことから、医療・保健・福祉・労働等の関係機関等の地域資源が限られている八重山圏域において、巡回アドバイザーや専門家チームがその役割を代替していることが推測される。それにも関わらず、年一回しか助言が受けられない現状では、八重山圏域におけるインクルーシブ教育の発展が危ぶまれる。

八重山教育事務所は巡回アドバイザーや専門家チームの遠隔地派遣の頻度を増やし、学校規模に関わりなくすべての学校の児童生徒・教職員が定期的・継続的な指導・助言を受けられる体制作りを推進すべきであろう。

この項目では、学級規模に関わらず保護者との連携を密に取っている様子がうかがえた。一方で多職種連携には困り感を抱えており、年一回の巡回アドバイザー・専門家チームの派遣の際の助言を多職種連携の代替手段と捉えている学校が多くみられた。

「人的・物的環境整備」の領域において、学校施設設備のバリアフリー化等の物的環境の整備に小規模校と適正規模校で大きな違いは見られなかった。施設設備のバリアフリー化が進んでいない学校においても ICT 機器の活用、学習ドリルの有効利用などソフト面での環境整備が進んでいる場合は高評価となる場合があることが明らかとなった。また、小規模校では統一された学びの場における異学年との関わりが上学年と下学年のそれぞれにより影響を与えることが根拠事例から読み取れた。適正規模校においても協力学級との交流及び共同学習に力を入れて取り組んでいる学校が見られた。

一方で、小規模校でも適正規模校でも巡回アドバイザー・専門家チームを多職種連携の重要な構成要素と捉えているにも関わらず、年一回しか助言が受けられない状況があることが明らかとなった。回答者はそのことを困り感と捉えておらず、助言を活かした支援を行っているとして高評価をつけている場合が多かった。このことを受けて、更に巡回アドバイザー・専門家チームの派遣回数を増やし、継続的・定期的な助言・指導を行うことが八重山圏域の

インクルーシブ教育の更なる発展の契機となると考える。

### 3. 教育課程の改善

「教育課程の改善」領域に関して小規模校の平均得点が  $15.33 \pm 1.87$  でレベルⅢの段階、適正規模校では  $11.00 \pm 1.41$  でレベルⅡの段階となった。「Q9 地域への参加促進」で小規模校と適正規模校の平均得点に差が出たことが影響していると考えられる。

「Q8 自立性の向上を図っているのか」の平均得点において、小規模校の平均点は  $3.89 \pm 0.31$ 、適正規模校は  $3.00 \pm 0.41$  であった。小規模校から「自立活動の確保」に取り組んでいるとの回答が得られた。特別支援学校学習指導要領において「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」ことが自立活動の目標とされていることから、「自立性の向上」の根拠となる実践事例として自立活動を挙げることは妥当であると言える。このように自立活動を行っている等の実践は適正規模校からも寄せられた。

「日常生活に必要な事柄を自分の力で進んでできるように、生活経験を広げられるように、教育課程に『日常生活の指導』『生活単元学習』『自立活動』等を組み込んでいる」、「特別支援学級における自立活動、通級指導における改善」等の回答から特別支援学級を中心とした盛んな自立活動の実践が行われていることが分かる。

小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領解説（総則等編）では、特別支援学級又は通級による指導において特別の教育課程を編成する場合に「特別支援学校、小学部・中学部学習指導要領を参考とし、例えば、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である『自立活動』の内容を取り入れる」などして、実情に合った教育課程を編成する必要があることが示されている（特別支援学校学習指導要領 自立活動編）。このことから、特別支援学級及び通級指導教室における自立活動は学習指導要領で提示された根拠のある取り組みであり、自立性の向上を図っていると言える。

この項目において、小規模校と適正規模校双方が自立活動を「自立性の向上」の根拠となる実践事例として挙げた。

「Q9 地域社会への参加促進を図っているか」の平均得点に関して、小規模校の平均点は  $4.33 \pm 0.98$ 、適正規模校の平均点は  $3.00 \pm 0$  であった。根拠となる実践事例として、小規模校では、「地域行事への参加（おもと入植祭・きび刈り・お盆のエイサー）」等児童生徒が地域行事に積極的に参加する取り組みがなされていた。また、「地域は児童生徒に対していつも近い存在で見守っており、少ない分全員が地域行事へも参加しなければならない」という記述からは、小規模校が帰属する集落自体が小規模であるため、児童生徒が地域行事に参加することで地域行事を存続させている状況が推測される。「参加しなければならない」という必要に迫られた地域との関わりではあるが、それによって地域住民が身近な存在として児童生徒を見守ることに貢献しているという点では、インクルーシブ教育推進の観点から見て優れた実践であると言える。加えて、地域行事において子どもたちの活躍の場が得られることで、子どもたちの自己肯定感や達成感を育成することが期待される。

対して適正規模校においては、「地域学習の一環として、郷土芸能（三線、舞踊、棒術）や方言学習の機会を設け、地域行事である豊年祭での奉納舞踊や、運動会では棒術、学習発表会では方言劇などを披露し、地域の一員としての意識付けを図っている」など、積極的に

学校教育の中に地域住民との連携に基づく学習を組み込んでいる実践が多くみられた。文部科学省は新学習指導要領に基づいて各学校が教育課程を編成する際、「社会に開かれた教育課程」を意識することを求めている。文部科学省（2015）は「社会に開かれた教育課程」の重要な点の一つとして「3. 教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること」を挙げている。これは、学校における教育活動を地域住民やPTAと協力して行うことを含んでいると考えられる。

上述した2つの実践事例は、インクルーシブ教育に関わる実践としてのみならず文部科学省が推進する「社会に開かれた教育課程」に関する実践としての重要性を有しているのである。

この項目に関して、平均点に1点以上の差が出ている理由として、小規模校における教育活動の多くは地域住民の協力なくして成り立たないため、回答者が地域社会への参加をより強く実感していることが考えられる。

「Q10 障害理解の促進を図っているのか」に関して、小規模校の平均点は  $3.75 \pm 0.87$ 、適正規模校の平均点は  $2.75 \pm 0.50$  であった。

根拠となる実践事例について、小規模校においては、「人権教育や道徳の時間において関連付けた指導の充実を図っている」等、人権教育や道徳の時間を利用して障害理解教育を促進している学校が多くみられた。

「毎月『人権の日』を位置づけるとともに各教科・道徳などその他全教育活動において人権教育(障害理解)等について学ぶ機会を設けている。中学部『合同道徳』など」等、月ごとの定期的・計画的な障害理解教育を行っている適正規模校もみられた。

この項目に関して、さらなる障害理解の促進を図るために、定期的・計画的かつ継続的に障害理解教育を推進していく必要がある。

「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」に関して、小規模校の平均点は  $3.50 \pm 0.67$ 、適正規模校は  $2.25 \pm 0.50$  であり、各項目の中で最も低い結果となった。

唯一の最高評価をつけた小規模校では、「キャリア教育の視点を踏まえた講演会の実施」を評価の根拠となる実践事例が挙げられた。文部科学省（2011）は、「小学校キャリア教育の手引き（改訂版）」において、キャリア教育で育成すべき力、「基礎的・汎用的能力」のひとつに人間関係形成・社会形成能力を掲げている。その具体例としてリーダーシップが挙げられていることから、キャリア教育を通してリーダーシップを育成することは妥当であると言える。しかし、「インクルーシブ社会構築のためのリーダー」とキャリア教育で育成すべき力としてのリーダーシップを同一視してよいかを検討する必要がある。

その他に小規模校から挙げられた実践として、「学年を意識させた役割決め、ペア作り」がみられた。在籍児童生徒が少ない小規模校において、普段の学校生活で直接関わりあう児童生徒が、上級生と下級生で適した役割を担うことで、年長者としての自覚や年少者に対する慈しみ、年長者に対する憧れが育まれることが期待される。

一方で、「自分に自信を持っていない児童がいるが、様々な行事や学習活動を通して積極的になりつつある。しかし、リーダーを育成するという視点では、まだまだ指導が行き届いていない面もある」として、児童の自己肯定感の向上という点では改善が見られるが、リーダー育成という点では十分とはいえないという小規模校もみられた。指導が行き届いていないと

述べられているが、多様な個性を受け入れ支援ができる支持的風土が形成されている学校であれば、インクルーシブ社会におけるリーダー育成のための学習活動は実践可能であると考えられる。

適正規模校においては、有効回答3件中2件が、「特別支援教育コーディネーター研修会を始め、各種インクルーシブ教育関係研修会等への関係職員を参加させるとともに、研修報告会を持ち、教職員の資質向上へつなげている」等の教職員間のリーダー育成に関する事例であった。資質向上のための研修を積極的に行っていることが読み取れる。

一方で、「支援が必要な子に対して、個と個のつながりはあるが、集団になるとサポートしてくれる子がないことが悩み」と在籍児童生徒数が多い適正規模校ならではの困り感も明らかになった。集団活動になると自身の学習活動への参加が優先されるため、友人のサポートまで気が回らないということだと考えられる。一部の児童生徒が支援を担うのではなく、集団全体で支援を要する児童生徒の支援を行う意識を育むことが求められる。一人ひとりが主体的に支援を要する児童生徒と関わりあうことで、インクルーシブ社会の担い手としての自覚を育成することができるのである。

インクルーシブ社会におけるリーダーを育成するために、障害理解教育を推進するとともにその根幹を成す他者理解を深めるための実践の充実が求められる。

「教育課程の改善」において、3領域の中で最も八重山圏域の離島らしさがよさとして表れた領域であった。小規模校・適正規模校の双方で自立活動を取り入れた実践が行われていた。また、地域行事への参加、地域住民の協力による地域学習・体験学習の実施が見られた。人権教育の一環として障害理解教育が行われていたが、リーダー育成に関する実践は充実していなかった。児童生徒の障害理解を養うとともに社会性や積極性を育むことで、インクルーシブ社会を牽引するリーダーが育成できるであろう。

## 付記

本研究は平成27年度科学研究費助成事業（挑戦的萌芽研究 課題番号：26590217 研究代表者：田中敦士）により行った。本研究を進めるに当たり、質問紙調査にご協力いただきました八重山圏域の小学校、中学校の特別支援教育コーディネーターの皆様、教育委員会、関係者の皆様に心から感謝申し上げます。

## 文献

- 1) 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.
- 2) 韓昌完・矢野夏樹・小原愛子・奥住秀之(2015) インクルーシブ教育評価指標(IEAD)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.
- 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) Jeremy D.Finn(2002) Small Classes in American Schools: Research, Practice, And Politics, *Phi Delta Kappan*, 551-560.
- 5) 文部科学省(2007) 特別支援教育について.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/001.htm). (最終閲覧日, 2016.10.17)
- 6) 文部科学省(2011) 小学校キャリア教育の手引き (改訂版) .
- 7) 文部科学省(2015) 資料 1 教育課程企画特別部会論点整理 (案) .  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1362063.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1362063.htm).  
(最終閲覧日, 2016.10.17)
- 8) 沖縄県教育委員会(2007) 障害のある子どもたちの支援のためのリソース一覧.
- 9) 小川正人(2010) 学級編制標準引下げの課題と中教審「提言」の意義. 教育委員会月報, 62(6), 2-8.
- 10) 総務省過疎問題懇談会(2015) 過疎地域等における今後の集落対策のあり方に関する提言.
- 11) 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.
- 12) 照喜名聖実・田中敦士・森浩平(2015) 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(IEAD)を通しての検討. 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 7, 61-71.
- 13) 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) .  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm).  
(最終閲覧日, 2016.10.17)
- 14) 中央教育審議会初等中等教育分科会(2015a) 公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引; 少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて (案) .
- 15) 中央教育審議会初等中等教育分科会(2015b) 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.
- 16) 矢野夏樹・米水桜子(2016) 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. *Total Rehabilitation Research*. 3, 70-83.

ORIGINAL ARTICLE

## Comparison of Achievement Degree of Inclusive Education by School Size in Yaeyama Area; Using Inclusive Education Assessment Tool (IEAT) and Case Examples

Mitami TERUKINA <sup>1)</sup> Atsushi TANAKA <sup>2)</sup> Toru HOSOKAWA <sup>3)</sup>

1) Graduate School of Education, University of the Ryukyus

2) Faculty of Education, University of the Ryukyus

3) Graduate School of Education, Tohoku University

### ABSTRACT

In Japan, the declining birthrate and aging population is serious, and the consolidation and elimination of small-scale schools are proceeding in depopulated area. As inclusive education is being promoted, we believe that clarifying the superiority of inclusive education at small-scale schools will maximize the merits of small-scale schools.

In this study, we compared Inclusive Education Assessment of small-scale schools with appropriate-scale schools on points of view of amount and quality.

From January to March 2016, we conducted a questionnaire survey to 17 special support education coordinators working at elementary and junior high schools in the Yaeyama area.

Small-scale school's score was higher than appropriate-scale schools on "Security of rights" and "Improvement of curriculum". With respect to the average point comparison of each item, the small-scale schools for all items were comparable or higher than that for the appropriate-scale schools. There were qualitative differences in practice between small-scale schools and appropriate-scale schools on grounds of practical cases.

We clarified Inclusive Education Assessment of small scale schools was better than appropriate scale schools. Additionally, we clarified high level educational activity was practiced in small-scale schools.

We hope that this study will be an opportunity to maximize the merit of small-scale schools all around the country.

Received  
January 4, 2017

Accepted  
February 10, 2017

Published  
February 28, 2017

<Key-words>  
inclusive education, small-scale schools, Yaeyama, IEAT

across.the.universe.20xx@gmail.com (Mitami TERUKINA)

Total Rehabilitation Research, 2017, 4:61-86. © 2017 Asian Society of Human Services



### - Editorial Board -

Editor-in-Chief	Masahiro KOHZUKI	Tohoku University (Japan)
Executive Editor	Changwan HAN	University of the Ryukyus (Japan)



Aiko KOHARA University of the Ryukyus (Japan)	Jin KIM Choonhae College of Health Sciences (Korea)	Toru HOSOKAWA Tohoku University (Japan)
Akira YAMANAKA Nagoya City University (Japan)	Kyoko TAGAMI Aichi Prefectural University (Japan)	Yoko GOTO Sapporo Medical University (Japan)
Atsushi TANAKA University of the Ryukyus (Japan)	Makoto NAGASAKA KKR Tohoku Kosai Hospital (Japan)	Yongdeug KIM Sung Kong Hoe University (Korea)
Daisuke ITO Tohoku Medical Megabank Organization (Japan)	Minji KIM Tohoku University (Japan)	Yoshiko OGAWA Teikyo University (Japan)
Eonji KIM Hanshin PlusCare Counselling Center (Korea)	Misa MIURA Tsukuba University of Technology (Japan)	Youngaa RYOO National Assembly Research Service: NARS (Korea)
Giyong YANG Pukyong National University (Korea)	Moonjung KIM Ewha Womans University (Korea)	Yuichiro HARUNA National Institute of Vocational Rehabilitation (Japan)
Haejin KWON Ritsumeikan University (Japan)	Nobuo MATSUI Bunkyo Gakuin University (Japan)	Yuko SAKAMOTO Fukushima Medical University (Japan)
Hideyuki OKUZUMI Tokyo Gakugei University (Japan)	Shuko SAIKI Tohoku Fukushi University (Japan)	Yuko SASAKI Sendai Shirayuri Women's College (Japan)
Hitomi KATAOKA Yamagata University (Japan)	Suguru HARADA Tohoku University (Japan)	
Hyunuk SHIN Jeonju University (Korea)	Takayuki KAWAMURA Tohoku Fukushi University (Japan)	

### Editorial Staff

- Editorial Assistants	Natsuki YANO	Tohoku University (Japan)
	Sakurako YONEMIZU	Asian Society of Human Services

## Total Rehabilitation Research

### VOL.4 February 2017

© 2017 Asian Society of Human Services

Editor-in-Chief Masahiro KOHZUKI

Presidents Masahiro KOHZUKI · Sunwoo LEE

Publisher Asian Society of Human Services

Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1 Senbaru, Nishihara-cho, Nakagami-gun, Okinawa, Japan  
FAX: +81-098-895-8420 E-mail: ash201091@gmail.com

Production Asian Society of Human Services Press

Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1 Senbaru, Nishihara-cho, Nakagami-gun, Okinawa, Japan  
FAX: +81-098-895-8420 E-mail: ash201091@gmail.com

# Total Rehabilitation Research

VOL.4 February 2017

## CONTENTS

### ORIGINAL ARTICLES

---

Current Situation and Issues of the Sensory Integration Method: Case Analysis of the Sensory Integration Method in Okinawa.....	<b>Haejin KWON</b> , et al.	1
Trait Meta-Mood and Memory Bias in Non-Clinical Depression, and Preventing the Onset and Relapse of Depression .....	<b>Kyoko TAGAMI</b>	10
Relationship between Psychological Evaluation and Physiology and Pathology on Educational Outcomes of Intellectual and Multiple Disabilities Children.....	<b>Minji KIM</b> , et al.	25
Basic Study for Development of Assessment INDEX about Curriculum of Psychology, Physiology and Pathology for Person with Disabilities: Focusing on Undergraduate Programs of Special Needs Education in Japan.....	<b>Mamiko OTA</b> , et al.	34
Development of the Sexuality Education Assessment Tool based on the Point of View the QOL .....	<b>Yuki FUNAKOSHI</b> , et al.	47
Comparison of Achievement Degree of Inclusive Education by School Size in Yaeyama Area; Using Inclusive Education Assessment Tool (IEAT) and Case Examples.....	<b>Mitami TERUKINA</b> , et al.	61
A Study on Factor Affecting Educational Assessment in Curriculum of Special Needs School for Physical Disable .....	<b>Natsuki YANO</b> , et al.	87

---

Published by  
Asian Society of Human Services  
Okinawa, Japan