

過疎地域におけるインクルーシブ 教育システム構築の課題と展望

西村 健一

(香川県立高松養護学校)

Issues and Prospects for Creating Inclusive Educational Systems in Depopulated Areas

Kenichi NISHIMURA

キーワード：インクルーシブ教育、合理的配慮、過疎地域、知的障害、ICT

Keywords：inclusive education, reasonable consideration, depopulated area, Intellectual disability, ICT

1. はじめに

日本は障害者の権利に関する条約の批准に伴い、障害者等が積極的に参加・貢献していく共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築を進めることとした¹⁾。インクルーシブ教育とは、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、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になる。また、障害のある人が排除されることなく同じ場で共に学ぶことを追求するうえで、合理的配慮を適切に実施していくことが肝要となる。

わが国には、特別支援教育の場として、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校がある。小・中学校においては、校内委員会などの組織が整備され、特別支援教育コーディネーターを中心として特別支援教育が推進されている。例えば、知的発達に遅れのない発達障害の児童生徒は、合理的配慮を受けながら小・中学校の通常の学級に在籍しているはずである。

しかし、小・中学校から特別支援学校に転入学しているケースは多い。熊地（2012）は、全国313校の約半数にあたる141校の知的障害及び知肢併設校において、小・中学校や高等学校等から知的発達に遅れのない発達障害児が転入学してくる実態を明らかにしている⁸⁾。転入学の理由としては、学業不振・学習困難と学校生活での対人関係の不適應行動、それに不登校・引きこもりなどが挙げられており、これらの3つで全体の6割を占めていた。

また、近年では知的障害のある子どもの増加も指摘されている。厚生労働省(2007)は知的障害児(者)が増加傾向にあり、知的障害児(者)が平成2年には385,100人であったが、平成17年には419,000人に増加したと報告している⁷⁾。実際、島根県では分教室等を含めると、知的障害養護学校11校に対して盲学校1校、ろう学校2校、肢体不自由養護学校4校、病弱養護学校3校であり、知的障害養護学校数が全体の約半数を占めている。

インクルーシブ教育の理念を体現化していくため

には、発達障害や知的障害等の児童生徒への合理的配慮を実施していく必要がある。しかし、合理的配慮を実施するためには、実態把握や支援方法などについて専門的な知見が必要となる場合がある。合理的配慮を円滑に実施するために、特別支援学校や教育センターなどの専門性の高い社会資源を活用する必要性も出てくるだろう。

しかし、社会資源は全国一律ではなく、都市部と地方、特に離島やへき地などでは社会資源において全く条件が異なる。たとえば、都市部であれば多くの専門家の中から相談先を選ぶことが可能であるが、離島やへき地では専門家自体が存在しないこともあり、まずは相談先を確保できるかどうかが課題となる。また、離島やへき地は、特別支援学校や教育センターから遠方であることが多く、円滑な連携を図ることは容易ではない。

人口減少の局面において、地方は急速に過疎化する。増田(2014)によると、特に地方の人口は急減していき、日本の自治体の総数1800のうち、約半数にあたる49.8%の自治体が2040年までに消滅状態になる¹⁰⁾。過疎化した地域では、公的機関である学校や病院の統廃合が進められ、それに伴い特別支援教育関係の専門機関や専門家が減少することになる。実際、原田(2006)は長崎県の離島地域において学校の統廃合が進み、平成元年までは4校あった中学校が平成15年には1校になり、現在も生徒数が減少していると報告している²⁾。

人口増加と経済成長を前提とした国家モデルが機能しなくなり、今や地方の多くの自治体では人口減少に伴い社会資源も不足する現実が近づいている。過疎化する地域においてインクルーシブ教育を構築していくためには、専門家や専門施設が少ない状況でも合理的配慮を実施するための新たな方略が求められる。

離島やへき地は、我が国における共生社会の先進地である。ここは障害者の権利に関する条約を批准する前から、社会資源の少ない条件のもとインクルーシブの理念に近い教育が行われてきた。離島やへき地には特別支援学校がないことが多く、障害の有無にかかわらず幼少期より同じ場で学ぶ機会が

多い。離島やへき地の教育において合理的配慮の視点を加える方略が構築できるのであれば、まさにインクルーシブ教育の先進地となるのではないだろうか。そして、離島やへき地で新たに構築された新たな方略は、近い将来急増する過疎化した地域においても適用が可能である。

そこで、本論ではこれから過疎化する地域のインクルーシブ教育を展望するために、離島やへき地における特別支援教育の現状と課題を把握する。また、専門家の少ない状況で特別支援教育を実施している現状と、その現状を改善するための方略について分析をする。最後に、数十年後には過疎化する全国の多くの地域におけるインクルーシブ教育の在り方について展望をする。

2. 離島やへき地における特別支援教育

1) 離島やへき地における特別支援教育の実情

離島やへき地においては様々な特別支援教育が行われている。例えば離島においては、隠岐圏域に島根県立隠岐養護学校が設置されており、平成28年度には20名を超える生徒が在籍している。しかし、一般的に離島は人口規模が小さいため、全国的に見ても離島に特別支援学校が存在しているのは珍しく、沖縄県立宮古特別支援学校や鹿児島県立大島養護学校など数校を数えるだけである。また、分校という形も存在しており、たとえば因島には広島県立尾道特別支援学校しまなみ分校がある。また、離島やへき地においては訪問教育も行われており、香川県の小豆島には訪問教育と地域における特別支援教育のセンター的機能の拠点として小豆分室がある。

離島やへき地において就学や進学は大きな課題であり、義務教育後に進学するために遠方の学校での寄宿舎生活を余儀なくされる場合もある。たとえば、平田(2008)は「中学校卒業後、進学希望があっても通学可能な学校がないため、進学を断念するか親元を離れて寮生活をするかを選ばなければならない」という離島の教師の声を上げている⁵⁾。その上で、離島地区の課題・不安について以下の四点を挙げている。

(1) 地理的条件から専門機関と連携するうえで不便

さ、困難さを感じる事が多く、近くに相談できる専門的機関も少ないので巡回相談を充実させてほしい。

- (2) 小規模校では教員数が限られ、児童生徒のニーズに対応できない。
- (3) 中学校卒業後の進路先など、将来的に地域の中で生活するための具体的な支援策が必要である。
- (4) 離島ということで研修の機会が少なく、保護者への啓発活動も遅れている。

離島やへき地においてインクルーシブ教育を推進するためには上記の課題に取り組むことが必要となる。(2) (3) については即時的な対応策を提案することは難しいものの、(1) (4) については後述するICTを活用した方略で解決が可能となる。

2) 離島やへき地における障害種

文部科学省(2012)は、小・中学校の通常の学級に約6.5%の発達障害が疑われる子どもがいる可能性を示している¹²⁾。従来の特殊教育対象児は1.6%であるため、離島やへき地においても障害種としては発達障害が一番多いであろう。しかし、内田(2008)は、ある離島の小学校では、全校児童224名のうち知的障害に準ずる支援が必要な児童は22名であり、情緒障害に準ずる支援の10名や言語障害に準ずる支援の12名と比べても突出して多いことを報告している¹⁷⁾。また、牧野(2013)はへき地の幼稚園や保育所における障害の種類について、幼稚園では診断名等がないものの気になる「グレーゾーン」が41.4%、自閉症(広汎性発達障害)が23.6%、知的障害が16.4%であることを明らかにしている⁹⁾(表1)。また、保育所では「グレーゾーン」が55.6%、自閉症が15.7%、知的障害は10.2%であったと報告をしている(表2)。グレーゾーンの幼児は診断名がついていないことから、診断された障害種としては、自閉症と知的障害が主な障害種であるといえる。以上のことから、離島やへき地においては、発達障害が一番多いものの、知的障害も比較的大きな割合を占めていることが分かる。

なお、離島やへき地における特別支援教育に関す

る論文には、発達障害を扱ったものが多い。内田(2008)は離島やへき地の発達障害児に対する巡回指導を行い、校内のコンサルテーション力を上げる試みをしている¹⁷⁾。また、後藤(2006)は「へき地小規模校における特別支援教育」の中で軽度発達障害児に関する報告をしている¹⁾。

知的障害ではなく発達障害のある子どもが研究として取り上げられやすい理由としては、発達障害の総数が知的障害よりも多いこと、特殊教育から特別支援教育への転換に伴い発達障害に注目が集まったことなどがあるだろう。

表1 へき地の幼稚園に在籍する幼児における障害種(牧野2013)

障害名	数	%
グレーゾーン	58	41.4%
自閉症(広汎性発達障害)	33	23.6%
知的障害	23	16.4%
言語障害	9	6.4%
ADHD	5	3.6%
肢体不自由	3	2.1%
学習障害	1	0.7%
その他	8	5.7%
計	140	

表2 へき地の保育所に在籍する幼児における障害種(牧野2013)

障害名	数	%
グレーゾーン	60	55.6%
自閉症	17	15.7%
知的障害	11	10.2%
言語障害	7	6.5%
ADHD	5	4.6%
学習障害	2	1.9%
肢体不自由	1	0.9%
病弱	1	0.9%
その他	4	3.7%
計	108	

3) 離島やへき地の教員の専門性向上について

離島の学校は概して少人数であるため、どの子にも目が行き届きやすい。原田(2006)は離島における教育の課題として、「離島は少人数教育が行われるため教員の目が行き届きすぎて、もっと子どもに任せた方がいいのではないかと感じることもある」ことを挙げている²⁾。手厚い支援環境は、一見すると障害のある子どもにとって快適なことが多く、望ましい環境であるように思われる。しかし、少人数の環境で先回りの支援を繰り返すことは、将来の自立ではなく周囲への依存を助長することになりかねない。離島やへき地の教員にとっても、児童生徒の自立に向けた課題に気づき、合理的配慮を実施できる特別支援教育に関する専門性の向上は必要となる。

しかし、地理的に不利な条件にある離島やへき地において、専門性を高めていくことは容易ではない。牧野(2013)は、北海道のへき地にある幼稚園では「地域で勉強会をしている」ものの「札幌などで大変よい研修の機会があっても、地方からはなかなか参加できない」という実情があることを明らかにしている⁹⁾。田中(2009)は、沖縄県の離島では特別支援教育に関する研修機会が少なく、一年間島外の研修会に参加していない教師は51.4%と過半数を超える状況を明らかにした上で、地理的な問題ゆえ沖縄本島での研修参加には消極的な教員が多いと述べている¹⁶⁾。

これらのことから、離島やへき地の教員は地域で受けられる研修自体が少なく、時間的距離的に不利な条件のため遠方の研修を受けにくい現状が明らかとなった。そのため、合理的配慮を実施するうえで不可欠な専門性の向上の機会に恵まれない現状も明らかとなった。

4) 離島やへき地におけるICTの活用

地理的に不利な条件を解消する方略の一つに、ICT (Information and Communication Technology) の活用がある。吉光(2010)は、離島やへき地において地理的不利を解消するために、ICT利用が積極的に行われていると報告している¹⁹⁾。また、教育現

場においても、ICTは積極的に取り入れられている。例えば、橋本(2006)は携帯電話のカメラ機能やGPS(全地球衛星測位システム)機能を活用し「携帯deマッピング」システムを構築し平和教育の実践を行っている³⁾。

特別支援教育においてもICTが積極的に活用されるようになってきた。石原(2007)は離島の難聴児通級指導教室を支援するために、テレビ電話やインターネットを利用した遠隔授業を行った実践を報告している⁶⁾。

近年では、特別支援教育の専門性向上につなげるためにICTを活用した研修も実施されている。西村(2015)は離島の5校をインターネット会議システムで結び、特別支援教育に関する研修を実施した結果、専門性向上の効果が認められたことを報告している¹⁴⁾。また、西村(2016)は離島にある幼稚園や保育所5園に対してタブレット端末を活用した研修の実践を行い、研修の成果が上がっただけでなく、「遠くに行かなくても職場にしながら全員で研修が受けられる」などの感想があったことを報告している¹⁵⁾。

3. 離島・へき地におけるインクルーシブ教育の可能性

西村の二つの研究は、ICTを利用することで離島やへき地の研修機会を確保することを可能とした。それでは、ICTを活用した研修を行うことが、離島やへき地におけるインクルーシブ教育の実施につながるのだろうか。

肥後(2003)は、これから我が国が進むべき特別支援教育の在り方について考察を行っている⁴⁾。これまでわが国では地域のサービスの形態として、地域に専門施設や専門家を配置する施設中心型(institution-based rehabilitation: 以下IBR)が採用されてきた。IBRは、主に先進国において発展してきたものであり、専門性の高いサービスを期待できるものの、コストの高さ、サービスを受けられる対象者の範囲の限定性といった課題を抱えている。今後の我が国の見通しを考えると、経済発展と人口増加を前提としたIBRを推進することは現

実的ではないだろう。そこで、IBRの対極にある地域社会に根差したリハビリテーション(Community-based rehabilitation:以下CBR)の重要性が増してくる。CBRは、すべての障害のある人の機会の均等と社会への統合を目指す地域社会開発のための戦略であり、共生社会の実現に向けたインクルーシブ教育の理念と通ずるものがある。過疎地域におけるインクルーシブ教育を実現していくためには、CBRを実践していくことが必要である。

CBRを実施する過程では、地域の実情に応じて社会的・人的資源を掘り起こしながら、新たな地域システムの再構築が行われる。過疎化した地域の学校においては、特別支援教育コーディネーターや管理職のリーダーシップのもと、社会資源を取り込みながら合理的配慮を実施できる教育環境を整えていく必要があるだろう。

しかし、社会資源が少ない地域において、合理的配慮の実施に必要な専門的な知見や技術が不足する場合が出てくる。そこで、IBRとCBRの両方にも属さないサービスの提供形態である、巡回(outreach)という方略が必要となる。現在は、特別支援教育において巡回相談という仕組みが整備されており、要請に基づいて各種専門家が幼稚園や保育所、小・中学校に赴いて助言等を行っており成果を上げている。

しかし、この巡回相談には利点だけではなく欠点もある。中西(1997)は巡回の特徴を「利点は、質の高いサービスが提供できること、専門家が地域社会のニーズを直接感じて啓発されることであり、欠点はサービス受益者の数が限られていること、経費が高くつくこと、地域社会が関与する場面がほとんどないので社会的変革を期待できないことにある」と述べている¹³⁾。実際に離島やへき地に巡回相談を実施する場合、目的地までの移動だけでも時間を要することが多く、派遣元においても負担が大きい。そこで、巡回の利点を継承し欠点を補う新たな方略が必要となってくる。

西村(2015)(2016)が報告したICTを活用した研修システムは、IBR、CBR、巡回のいずれにも属さないものである^{14) 15)}。しかし、ICTを活用した研

修システムは、巡回サービスと同じ利点があり、質の高いサービスが提供できるだけでなく、専門家が地域社会のニーズを直接感じて啓発されることも可能である。近年は、ICT教育の隆盛に伴い、学校のインターネット環境は整備され、学校教員のICTスキルも向上している。また、ICTを活用した研修システムは、巡回サービスにおいて指摘された欠点も解決することが可能である。すなわち、インターネット会議システムを利用すればサービス受益者の数は増加し、経費は既存のインターネットシステムを活用することで格安になり、研修の参加者同士でやりとりを行う仕組みを作ることで関与を引き出すことができるのである。西村(2015)は必要に応じてインターネット等を活用して地方が遠方の専門家とつながるシステムをDBR(district-based rehabilitation)と定義している¹⁴⁾。

ただ、このDBRにおいても課題がある。たとえば、DBRにおいては、助言をする専門家においても慣れが必要である。また、実際に対面ではないという状況から、コミュニケーションにおいてもやりにくさを感じる場合があるかもしれない。ICTに関するスキルの修得が必要なのである。さらに、小・中学校側と専門家のスケジュール等を調整するコーディネーターの役割も増加するであろう。西村(2015)(2016)の場合は、地域の教育委員会がリーダーシップを発揮し、コーディネーター役を果たすことでDBRを実現していた^{14) 15)}。関係機関の綿密な連携がDBRの実現には必要である。

今後、DBRを地域に定着させるためには、協力してくれる専門家の確保や研修の仕組みや意義を共通理解するなど、一定の準備期間が必要になるだろう。逆説的というならば、将来、過疎化する見通しの地域においては、DBRを早期から取り組むことが望まれる。

過疎地域においてインクルーシブ教育を実現するためには、まず既存の校内委員会や特別支援教育コーディネーターを活用しながら、学校自体の特別支援教育力を伸長していくことが大切である。同時に地域の社会資源を見直し、実情に応じて新たなシステムを構築している必要性もあるだろう。また、

巡回相談など既存のシステムを利用ながら、専門的な知見を活かした合理的配慮を実現していくことが望まれる。それらに加えて、インターネットなどを活用したDBRを併用していくことで、過疎地域における研修や社会資源の不足という現状を解決することが可能となるであろう。これら、複数の方略を組み合わせることができれば、過疎地域におけるインクルーシブ教育の理念を体現化することに近づくと考えられる。

4. おわりに

本論では、専門施設や専門家の少ない離島やへき地の特別支援教育の現状や課題を明らかとしたうえで、社会資源の少ない地域におけるインクルーシブ教育の推進の展望を行った。

山崎 (2016) は、「これからの日本において過疎化していく地域は縮小していくのではなく、縮充していくべきである」と述べたうえで、今後地域を活性化していくためには一人ひとりが参加することが重要であるとしている¹⁸⁾。特に過疎化している地域においては、障害の有無にかかわらず参加可能な共生社会の実現が求められているのである。

これからの特別支援教育においても、関係者が参加しやすい仕組みを整えていくことが大切になる。仕組み作りにおいては、近年普及したICTを活用することは必須であろう。共生社会の実現に向けて、時代の趨勢をふまえた仕組みを作ることが、過疎化する地域のインクルーシブ教育を推進することになるであろう。

文献

- 1) 後藤守・阿部弘典他 (2006)：へき地小規模校における特別支援教育. へき地教育研究, 61, 37-46.
- 2) 原田純治・村田義幸他 (2006)：離島における教育の実情と課題. 南太平洋海域調査研究報告, 45, 1-5.
- 3) 橋本健夫・山口剛史他 (2006)：離島及び僻地の小さな学校から始める平和教育. 南太平洋海域調査研究報告, 45, 11-19.
- 4) 肥後祥治 (2003)：地域社会に根ざしたりハビリテーション (CBR) からの日本の教育への示唆. 特殊教育学研究, 41, 345-354.
- 5) 平田勝政・三浦一也 (2008)：長崎県離島地区の小・中学校における特別支援教育に関する調査研究. 長崎大学教育学部紀要, 教育科学72, 29-36.
- 6) 石原保志・堀之内恵司他 (2007)：離島の難聴児通級指導教室に対する遠隔支援. 筑波技術大学テクノレポート, 14, 125-129.
- 7) 厚生労働省 (2007)：平成17年度知的障害児(者)基礎調査結果の概要.
- 8) 熊地需, 佐藤圭吾他 (2012)：特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題：全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から. 秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育学部門67, 9-22.
- 9) 牧野誠一・二通論他 (2013)：特別な対応が必要な子どもに対する機関連携をめぐる諸問題：就学前幼児療育機関と学校教育の連携 (その4) 過疎地域における幼稚園・保育所と特別支援学校との連携の実情と課題. 札幌学院大学人文学会紀要, 93, 127-153.
- 10) 増田寛也 (2014)：地方消滅: 東京一極化が招く人口急減. 中央公論新書.
- 11) 文部科学省 (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) 概要.
- 12) 文部科学省 (2012)：「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」調査結果.
- 13) 中西由紀子・久野研二 (1997)：障害者の社会開発：CBRの概念とアジアを中心とした実践. 明石書店.
- 14) 西村健一 (2015)：離島における特別支援学校のセンター的役割の新システム：ICTを活用した「瞳ランドプロジェクト」の取り組みを通して. 臨床発達心理実践研究, 10, 4-10.
- 15) 西村健一・越智早智 (2016)：離島の早期教育における特別支援学校のセンター的機能の新システム：モバイル端末を利用した「瞳 (アイ) ランドプロジェクトモバイル」の取り組みを通して.

- 発達障害支援システム学研究, 15,9-15.
- 16) 田中敦士 (2009)：沖縄県内離島勤務の現職教員における特別支援教育に対する研修ニーズ. 琉球大学教育学部紀要, 75,147-153.
- 17) 内田芳夫・片岡美華他 (2008)：離島僻地の発達障害児に対する巡回指導・支援に関する研究. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要特別号, 4,87-96.
- 18) 山崎亮 (2016)：縮充する日本「参加」が創り出す人口減少社会の希望. PHP新書.
- 19) 吉光正絵 (2010)：離島における地域SNSの利用. 長崎県立大学国際情報学部研究紀要, 11,331-340.

(受稿 平成29年1月23日, 受理 平成29年2月7日)

