

資 料

特別学級・代替学校における障害のある児童生徒の 通常教育カリキュラムへのアクセスの現状と課題 —米国イリノイ州第15学区を中心に—

野口 晃菜*・米田 宏樹**

米国ではNCLB法とIDEAにより、障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムへのアクセスが義務付けられている。本稿ではイリノイ州第15学区における特別学級及び代替学校の視察から、実際の教育現場における通常教育カリキュラムへのアクセス状況を明らかにした。その結果、スタンダードに基づく教科書や教材の使用、試験への参加によりアクセスができていると判断されていた。一方、代替試験を受ける児童生徒が在籍している学級に関しては、教科のスタンダードに基づく教材は使用されていたものの、個々の目標は生活スキルに関するものであった。1日のうち教科に使う時間数も通常試験を受ける学級より100分ほど少なかった。NCLB法では教科に関する内容を中心に指導することが義務づけられていることから、法律と現場の間には乖離が見られた。導入が進められているコモンコアスタンダードがよりアクセスがしやすい内容か今後検討する必要がある。

キー・ワード：インクルーシブ教育 通常教育カリキュラム NCLB法 IDEA

I. はじめに

障害のある人の権利条約第24条のインクルーシブ教育システムの構築においては、カリキュラムをどのように編成するかが喫緊の課題である。特別支援教育のカリキュラムは、小・中学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領のダブルトラック（徳永, 2011）として発展してきた。とりわけ知的障害のある児童生徒については、その発達の未分化さという特性に対応する形で、より生活に応用しやすい知的障害教育教科や自立活動を中心に編成され、指導形態も様々である。今後就学先決定の仕組みが弾力化される中、現行のカリキュラムは我が国のインクルーシブ教育システムの構築において最

適なのであろうか。

米国では障害のある児童生徒も障害のない児童生徒同様の通常教育カリキュラム（general education curriculum）を学ぶことが義務付けられている。この背景には、学力低下と学力格差への対策として講ぜられた「スタンダードに基づく改革（Standards-based Reform）」がある。2002年に施行された初等中等教育改正法である「どの子も置き去りにしない法」（No Child Left Behind法、以下NCLB法とする）では、各州に全児童生徒が学ぶべき教科内容スタンダードの設定、到達すべき達成スタンダードの設定とそれに基づく試験（assessment）の導入とその結果を公的に報告することを義務付けた（U.S. Department of Education, 2001）。

障害のある児童生徒については、全障害児教育法が施行された1975年から現在まで、早期

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科

** 筑波大学人間系

発見と特別教育の提供に焦点が置かれていたものの、教育の質や教育成果の保障が十分ではなかったことが指摘されていた（Eisenman & Ferretti [2010] 262）。その結果、1997年に改正された障害者教育法（Individuals with Disabilities Education Act, 以下IDEAとする）において、通常教育カリキュラムへのアクセスが義務付けられた（U.S. Department of Education, 1997）。

このようにして米国では、障害のある児童生徒を含めたすべての児童生徒の教育成果について州や学校が説明責任を求められ、その方法として、教科内容のスタンダードに基づく通常教育カリキュラムへのアクセスと、達成スタンダードに基づく試験の導入を重点的に行うことを選択したのである（詳細は野口・米田（2012a）、野口・米田（2012b）参照）。

一方、配慮を加えても達成スタンダードの到達が困難である重度の知的障害のある児童生徒¹⁾の評価については代替達成スタンダード（alternative achievement standards）の設定が認められている。この代替達成スタンダードも生活面のスキルではなく、教科²⁾に関するものでなければならない（U.S. Department of Education, 2005）。これは、代替達成スタンダードも通常の達成スタンダード同様、教科内容のスタンダードに基づくからである。すなわち、米国は通常教育カリキュラムへのアクセスは、到達すべき基準が異なっている、学ぶ内容が教科内容のスタンダードに基づいたものであれば、通常教育カリキュラムのシングルトラックに全ての児童生徒が内包できているという考え方である。

障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムへのアクセス状況に関する先行研究は①最少制約環境と通常教育カリキュラムへのアクセスを最大限にするためのスクール・ワイド・システムに関する研究、②多様なニーズに応じるためのカリキュラムの修正方法に関する研究、③重度の知的障害のある児童生徒のカリキュラムに関する研究に大別される（詳細は野口・米田（2012b）参照）。しかし、一つの学校区に焦点

をあてその区の複数の教育の場における通常教育カリキュラムへのアクセス状況を整理した研究はない。

また、③の知的障害のある児童生徒の教育内容について、Browder, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Flowers, Algozzine, and Karvonen (2003) は、近年その内容が、機能的な生活スキル（functional life skill）から、通常教育カリキュラムにおける教科指導に移行したとしている（Browder et al. [2003] 212）。知的障害のある児童生徒に対する通常教育カリキュラムに基づいた教科指導に関する研究は、算数指導についてはBrowder, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Harris and Wakeman (2008) がまとめており、読み指導についてはErickson, Hanser, Hatch and Sanders (2009) がまとめている。Browder et al. (2008) は、①数と式、②測量、③データ分析と比率、④図形、⑤数学について、系統的指導をおこなうことにより、知的障害のある児童生徒も学ぶことができるとまとめているが、「より多くの研究が必要だ」（Browder et al. [2008] 427）と先行研究の少なさを指摘している。その他にも知的障害のある児童生徒に対する指導内容に関する研究はAgran, Cavin, Wehmeyer, and Palmer (2006) やBrowder, Trela, Courtade, Jimenez, Knight, and Flowers (2012) などがあるが、いずれも指導法の効果を図る実践研究であり、実際の教育現場における知的障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムへのアクセス状況を学級編制や時間数を含めて包括的に分析した研究はない。

そこで、本稿では、イリノイ州第15学校区の各種特別学級及び代替学校³⁾内の各学級における通常教育カリキュラムへのアクセス状況を実地調査により明らかにする。特に知的障害のある児童生徒に対する通常教育カリキュラムに基づく教科指導がおこなわれている時間数とその内容を明らかにすることにより、各連邦法で義務付けられている通常教育カリキュラムへのアクセスが現場レベルでどのように達成されているのか検証する。本稿は我が国のインクルーシブ教育システムにおける多様な教育の場にお

特別学級・代替学校における障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムへのアクセスの現状と課題

けるカリキュラム編成に関して示唆を与えることができると考えられる。

本稿では、Table 1に示す第15学区の特別教育プログラムのうち、主に知的障害のある児童生徒への教科指導の状況と、知的障害以外の障害のある児童生徒への教科指導の状況を明らかにするべく、特別学級及び代替学校の学級を対象にした。6種類の特別学級の内1学級ずつ、及び代替学校内の学級2種類の内1学級ずつ、(個別指導プログラム, Individualized Education Program, 以下IEPのない生徒の学級を除く)計8学級を対象としている。なお、小学生の学級を中心に調査を行っているが、全ての学級が異年齢・異学年で編成されている学級であるため、対象とした学級に在籍していた学年はK～7年生である。調査項目は①対象児童生徒、②学級編制人数とスタッフ数(教員数とプログラムアシスタント⁴⁾の数)、③時間割、④カリキュラムの種類、⑤通常学級との交流、⑥試験への参加、の6点である。学級を見学することにより明らかにできなかった部分については担任・管理職への聞き取りを実施した。なお、実地調査は、2011年9月～11月に行われた(筑波大学人間総合科学研究科研究倫理審査委員会承認済み)。

II. 調査対象地域・学区の概要と特徴

1. イリノイ州の特別教育の実態

上述したIDEAやNCLB法などの連邦法において義務付けられていること踏まえた上で、実際の現場での教育に関しては、各州および各学区の実態に応じて州・学区レベルで規定がなされている。州の教育委員会は学区のパートナーとして、学区が提供している各種特別教育が法令を順守しているかを確認する機能を有している。

イリノイ州の全児童生徒の数はおよそ210万人であり、そのうちIEPのある児童生徒の数は13.8%(29万人)(全米:12%)である(障害種ごとの内訳はTable 2参照)。学区は全部で868区あり、学校数は4439校である(National

Center on Educational Statistics, 2011)。また、NCLB法下における全米学力調査(National Assessment of Educational Progress)試験の平均点は全米の平均点に極めて近い(Table 3)。マイノリティおよび貧困層の割合、通常学校在籍率、1スタッフに対する児童生徒の数、通常試験への参加率についてTable 4にまとめたが、いずれも全米の平均と近い州であることが分かる。

イリノイ州では基本的に障害が児童生徒の学習に影響を与えている場合特別教育の対象となるが、障害種のみで教育の場やサービス内容は決定されない(ISBE [2009] 24)。すなわち、先に教育の場を決めるのではなく、どのような支援が必要かをIEPチームが話し合ってから、その支援がおこなえる場を当該児童の教育の場として決定する。

2. イリノイ州における通常教育カリキュラムへのアクセス

イリノイ州における通常教育カリキュラムへのアクセスに関連する州法としては、基本的には連邦法と同様の内容が下記の通り記されている。

- 1) IEPに当該児童生徒の障害がどのように通常教育カリキュラムへの参加に影響しているかを記述する。
- 2) IEPの目標は、イリノイラーニングスタンダード(全米統一スタンダードであるコモンコアスタンダード⁵⁾に準ずる)に基づく、測定可能な目標でなければならない。
- 3) 可能な限り州の定める試験に参加をし、IEPチームの判断によっては配慮をする。また、通常試験への参加が困難と判断した時のみ、代替試験に参加する。
(連邦法:34 CFR 300.320, 州法:23 IAC 226.230, 23 Ill. Adm. Code 1.1.30)

3. イリノイ州第15学区の特別教育

1) 第15学区特別教育のプロフィール:
第15学区は州で3番目に大きな小中学校区で、小学校(K-6)15校、中学校(7-8)4校、代替学校1校(就学前-8年生)の計20学校を

Table 1 第15学校区における特別教育プログラム・サービス

	プログラム・サービス名	対象	内容・カリキュラム・試験	備考
未就学 (代替学校)	早期介入移行サービス	早期介入サービスを受けた0歳～3歳	早期介入から幼児期サービスに移行するためのプログラム	
	特別教育	ケーススタディー済みの特別教育対象幼児 (言語・スピーチ、社会的・情緒的、モーター、知的にニーズ)	IEPを作成 幼児教育のスタンダードに基づくカリキュラム	
	幼児期発達を豊かにするセンター	アットリスク(6ヶ月以上の発達遅滞)の3・4歳児	幼児教育のスタンダードに基づくカリキュラム	州の助成金で運営
	プレスクール統合プログラム	定型発達児	障害のある幼児と障害のない幼児が同じ環境	月 \$ 175
	幼児期「自立に向けた構造化」プログラム	自閉症の診断を受けている幼児	構造化された環境におけるスタンダードに基づくカリキュラム、コミュニケーションボードの使用	通常の幼児期プログラムより2時間多い
	幼児期移行プログラム	キンダーガートン(K)進学时に通常学級あるいは特別学級の判断が付きにくい幼児	スタンダードに基づくカリキュラム	通常のキンダーガートンプログラムは半日であるが、1日のプログラム
通常学級在籍者へのサポート	インクルージョン	低発症率(Low-incidence)の児童生徒で、通常学級でも対応可能な児童生徒	インクルージョンファシリテーターがIEPの作成や担任へのコンサルテーションを行う。 通常学級に在籍しながらインクルージョンファシリテーターの取り出し指導(週300時間)や各セラピストの支援を受ける。 スタンダードに基づく通常教育カリキュラムを修正代替達成スタンダードに基づく試験	インクルージョンファシリテーター(学校区で6名)は学校を巡回
	リソースルーム	学習面に困難さのある児童生徒	必要に応じて取り出し指導やプッシュイン指導※を行う。 通常学級で行っている教科の補充や、必要に応じて特別なプログラムも行う。	各学校に常駐
通常学級＋特別学級へのサポート	スピーチ言語	スピーチあるいは言語に困難さのある児童生徒	必要に応じて取り出し指導やプッシュイン指導を行う。	各学校に常駐
	ソーシャルワークサービス	社会性面・情緒面の不安定さのある児童生徒	必要に応じて取り出し指導やプッシュイン指導を行う。	各学校に常駐常駐
	聴覚障害サービス	聴覚障害のある児童生徒	必要に応じて取り出し指導やプッシュイン指導を行う。	巡回 (2名)
	視覚障害サービス	視覚障害のある児童生徒	必要に応じて取り出し指導やプッシュイン指導を行う。	巡回 (1名)
	理学療法サービス	運動に困難さのある児童生徒	必要に応じて取り出し指導を行う。	巡回
	作業療法サービス	微細・感覚に困難さのある児童生徒	必要に応じて取り出し指導を行う。	巡回
特別学級	学習障害指導プログラム	学習障害	学習障害のある児童生徒の特性に応じた、通常のスタンダードに基づくカリキュラム 通常スタンダードに基づく試験	11学級
	行動障害/情緒障害プログラム	行動・情緒障害	通常のスタンダードに基づくカリキュラム(通常学級と同じ教科書使用) アンガーマネジメントやソーシャルスキルのプログラム。PBS(Positive Behavior Support)に基づく行動管理システム	7学級
	AIME(Academic Instruction for Meaningful Education)	軽度～中度知的障害	重度の障害のある児童生徒用の特別カリキュラム 代替達成スタンダードに基づく試験	5学級
	MILE(Modified Instructional Learning Environment)	中度-重度知的障害	重度の障害のある児童生徒用の特別カリキュラム 代替達成スタンダードに基づく試験	3学級
	SIP (Structured for Independence Program)	自閉症	重度の障害のある児童生徒用の特別カリキュラム 代替達成スタンダードに基づく試験 構造化された環境	4学級
	Cross Categorical	軽度知的障害、重度LD(3-4学年の遅れ)	通常スタンダードに基づくカリキュラムに修正 通常スタンダードに基づく試験、一部代替試験	4学級
	Multiple Needs Program	知的障害と行動障害	超構造化された環境 重度の障害のある児童生徒用の特別カリキュラム 代替達成スタンダードに基づく試験	2学級
代替学校	ACES(Anger control, Character Education, Emphathy Training, and Social Skills)	重度の行動障害	通常スタンダードに基づくカリキュラム アンガーマネジメントやソーシャルスキルのプログラム PBSに基づく行動管理システム 通常スタンダードに基づく試験	2学級
	セカンドチャンスプログラム	中学生で不適切な行動の多いIEPのない生徒	行動面を改善し、通常学校にもどるためのアンガーマネジメントやソーシャルスキルのプログラム	1学級

※プッシュイン指導とは、特別教育担当教員が通常学級に入り込み支援を行うこと

出典: Cindy Phelps(第15学校区スチューデントサービス課長)への聞き取り、及びCCSD15 Special Education Program and Serviceより作成。
http://www.ccsd15.net/pages/CCSD15/Our_Services/619813721156798258/Special_Education_Programs

特別学級・代替学校における障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムへのアクセスの現状と課題

Table 2 イリノイ州・第15学校区における障害カテゴリーとその割合（2011年）

障害カテゴリー	第15学校区 (%)	州内初等学 校区全体(%)	イリノイ州 全体(%)
言語障害	39.29	29.98	20.59
学習障害	22.17	27.48	37.17
発達遅滞	13.68	14.66	9.39
健康障害	6.31	8.97	9.61
情緒障害	6.06	5.15	7.16
自閉症	6.06	6.22	6.15
知的障害	2.5	3.91	6.55
聴覚障害	1.31	1.31	1.11
重複障害	1.19	0.95	0.79
身体障害	1.06	0.61	0.61
視覚障害	0.19	0.39	0.4
外傷性脳損傷	0.19	0.17	0.25
聾	0	0.18	0.21
盲聾	0	0.01	0.01

出典: Illinois State Board of Education (2011) 2011-2012 Illinois Special Education Profile を元に作成。
<http://web rpt1.isbe.net/WebReports/WebReportsCR.aspx>

Table 3 National Assessment of Educational Progress 結果（2011）

	イリノイ州平均	全米平均
4年生読み	238	239
8年生読み	282	282
4年生算数	219	220
8年生数学	263	261
4年生理科	148	149
8年生理科	148	147

出典: National Center for Educational Statistics (2011) State Education Data Profiles.
<http://nces.ed.gov/programs/stateprofiles/sresult.asp?mode=short&s1=17>

有し、約13,000人の就学前-8年生の幼児児童生徒が在籍している。

そのうち12.3%（1601人）が特別教育対象者である（内訳はTable 2参照）。また、英語の習熟に限界のある児童生徒が20%、34.9%が貧困層の児童生徒であり、さらに家庭では75カ国の言語や方言が使用され、多様なニーズのある児童生徒への対応が必要な学校区である。スタッフ数は全部で2,123名である。

Table 4 イリノイ州と全米の比較

	イリノイ州	全米平均
マイノリティ(%)	45.77	45.89
貧困層(%)	42.1	47.5
通常学校在籍率(%)	92.36	94.92
1スタッフに対する児童生徒の数	9.5	7.8
通常試験参加率(算数・読み)	89.23	82.54

出典: National Center on Educational Statistics (2012) Digest of Education Statistics.
http://nces.ed.gov/programs/digest/2012menu_tables.asp
 Data Accountability Center (2011) Individuals with Disabilities Education Act Data. <https://www.ideadata.org/default.asp> を元に作成。

第15学校区ではこれまでに9校がNCLB法ブルーリボン賞⁶⁾を受賞、6校がイリノイ州オーナーロール賞⁷⁾を受賞しており、州内外でNCLB法下の学力向上に関する取り組みに一定の評価を得ている学校区であることが分かる（Community Consolidated School District 15, 2013）。

2) 第15学校区における多様な教育の場とカリキュラム：第15学校区のカリキュラムは、イリノイラーニングスタンダードに基づき、言語、算数、理科、社会が全ての学年で行われている。その他には、環境教育、第2言語、保健・発達、音楽、美術、楽器、キャリア教育、美術/テクノロジー、コンピューター、体育といった科目もカリキュラムの中に組み込まれている。また、必要に応じて、特別支援チーム⁸⁾、スクールソーシャルワーカー、スクールサイコロジスト、スクールナースの支援を受けることができる。その他の支援プログラム/サービスとしては、ギフトッド・タレントッドサービス⁹⁾、読み介入¹⁰⁾、特別教育プログラム、英語学習者プログラムがある。

Table 1に第15学校区の各種特別教育プログラムの対象・内容・試験・学級数を示した。また、通常学級に在籍している児童生徒用の付与的サービスはどこの学校にも設置されており、

設置されていない場合は担当者が巡回をする仕組みになっている。

通常学校に設置されている特別学級は全部で6種類、代替学校に設置されている特別学級は全部で3種類である。各種特別学級は、各学校が担当する形で設置されており、小学校15校のうち7校に特別学級が設置、中学校には全4校に特別学級が設置されている。例えば学習障害の学級は一学校のみに配置されているため、対象となる児童生徒は全学校区からその学校に通学している。

Ⅲ. 実地調査結果

1. 通常の達成スタンダードに基づく試験を受ける特別学級

下記に、主に障害のない児童生徒と同様の達成スタンダードに基づく試験を受ける児童生徒が在籍する特別学級（通常学校3種・代替学校1種¹¹⁾、計4種）（以下、通常スタンダードに基づく学級）の①対象児童生徒¹²⁾、②学級編制人数とスタッフ数、③時間割、④カリキュラムの種類、⑤通常学級との交流、⑥試験への参加について示す。なお、時間割はTable 5、カリキュ

ラムの種類についてはTable 6にも示した。これらの学級は主に知的に障害がなく、行動面や学習面など、ある特定の分野のみに困難さのある児童生徒が在籍している。時間割については、クラス全体の時間割を示したが、ほとんどの児童生徒に対し、スピーチ・言語やソーシャルワークの取り出し指導が行われている。

(1) 学習障害クラス：

- 1) 対象児童生徒：学習障害のある児童生徒。
- 2) 学級編制人数とスタッフ数：4-5年生10名、スタッフ数2名（教員1名、プログラムアシスタント1名）。
- 3) 時間割：Table 5に示す通り。教科の時間数は、通常学級と同様の270分。
- 4) カリキュラムの種類：社会・理科については通常学級と同様の教科書を使用し、読みと言語については通常学級の教科書とは異なるもの（S.P.I.R.E.）を使用。S.P.I.R.E. は包括的・集中的な読み介入プログラムであり、読みに困難さのある児童用に開発された科学的根拠に基づく教材。その他の学年についても読み書きに困難さのある児童用に開発されたプログ

Table 5 各教育の場における時間割と教科の時間数

	通常学級	学習障害プログラム	行動/情緒プログラム	CC	ACES	AIMES	MILE	SIP	MN
8:45-9:00	朝の準備	朝の準備	朝の準備	朝の準備	準備・朝ごはん	朝の準備	朝の準備、朝ごはん	朝の準備・感覚活動	朝の準備
9:00-9:15	スベリング	ヨガ			集まり			美術	集まり
9:15-9:30		朝の会	読み	読み	朝のワーク	語彙ワーク	アダプテッド体育		おやつ
9:30-9:45		理科・社会			日付確認			日付確認	
9:45-10:00	算数					美術・おやつ	移動		日付確認
10:00-10:15							音楽療法		
10:15-10:30		算数	コンピューター（読み・算数）	言語	読み	音楽	集まりの時間	読み算数（ロテーション）	アダプテッド体育
10:30-10:45							トイレ、感覚活動		
10:45-11:00		体育・音楽・美術	算数	算数		読み算数（ロテーション）	ランチ（教室で）	アダプテッド体育	読みスベリング
11:00-11:15	読み書き								
11:15-11:30		読み書き			ランチ昼休み				
11:30-11:45									
11:45-12:05									
12:05-12:15									
12:15-12:30			ランチ昼休み	ランチ昼休み	言語・算数ロテーション		休み時間（バディー）	ランチ	ランチ昼休み
12:30-12:45	ランチ昼休み							感覚活動	トイレ・感覚
12:45-1:00		ランチ昼休み			音読				
1:00-1:15				リーディングライティング					
1:15-1:30			社会		算数	コンピューター（読み・算数）	読み・算数（グループ）	ヨガ	運動部屋
1:30-1:45	理科・社会							算数	図書館
1:45-2:00				体育・音楽・美術	体育・音楽・美術	ソーシャルワーク		自分で選択	
2:00-2:15							おやつ	振り返り	読み・算数（ロテーション）
2:15-2:30							衛生面のスキル	今日の仕事	
2:30-2:45	体育・音楽・美術		毎日の5活動	理科・社会	理科・社会	リーディング	トイレ	帰りの準備	帰りの準備
2:45-3:00									
3:00-3:20	帰りの準備	帰りの準備	帰りの準備	帰りの準備	帰りの準備	帰りの準備	帰りの準備		
教科時間数	270	270	225	300	255	210	60	165	120

出典：各学級への聞き取りから筆者が作成。

特別学級・代替学校における障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムへのアクセスの現状と課題

Table 6 第15学校区の特別学級における教材一覧

教材名	使用学級	URL
Harcourt	通常学級 BD/ED	http://www.hmhc.com/
S.P.I.R.E.	ID	http://eps.schoolspecialty.com/products/details.cfm?seriesonly=3250AM
Language!	ID	http://www.voyagerlearning.com/curriculum/literacy-solutions/language/
Aggression Replacement Training	BD/ED	http://aggressionreplacementtraining.com/
Language for Learning!	CC	http://mcgraw-hill.co.uk/sra/languageforlearning.htm
A-Z Kids	CC	http://www.readinga-z.com/
Unique Learning System	AIME/MILE/Multiple Needs SIP	https://www.n2y.com/unique/

出典:授業観察及び聞き取り

ラム (Language!) を使用。算数に関しては通常の教科書に補助的な教材を組み合わせて使用。

- 5) 通常学級との交流: 12名の児童のうち、2名は算数の時間のみ通常学級、1名は読みの時間のみ通常学級、1名は理科の時間のみ通常学級で授業を受けている (メインストーリーミング¹³⁾)。

- 6) 試験への参加: 配慮付きの通常試験。

(2) 行動障害/情緒障害クラス

- 1) 対象児童生徒: 主に行動障害・情緒障害のある児童生徒。

- 2) 学級編制人数とスタッフ数: K-4年生7名、スタッフ2名 (教員1名、プログラムアシスタント1名)。

- 3) 時間割: K-4年生の時間割を Table 5 に示す。教科の時間は通常学級や学習障害クラスより少ない225分であったが、担任への聞き取りによると、小集団で授業を行うことから、逆に教科の進度は早いとのこと。通常学級とは異なり、毎日ソーシャルスキル指導の時間があり、週に2回はスクールソーシャルワーカーが指導を担当し、週に3回は担任が担当。

- 4) カリキュラムの種類: 算数・読み・理科・社会すべてにおいて、通常学級と同じ教科書の使用。ソーシャルスキル指導の際に使用しているカリキュラムは「攻撃性を置き換えるトレーニング」(Aggression Replacement Training)。IEPの目標はほとんど行動面に関するものであり、行動管

理システム¹⁴⁾を導入。時間割にある「毎日の5活動」とは、①本読み、②作文、③ (誰かに) 読み聞かせ、④語彙の練習、⑤読み聞かせを聞く、の5つから自ら選択する時間である。

- 5) 通常学級との交流: 音楽と体育は基本的には通常学級で受ける (メインストーリーミング)。一緒にできる活動はできるだけたくさん一緒に (例: 卒業アルバム作成など)。

- 6) 試験への参加: 配慮付きの通常試験。

- (3) カテゴリーを超えた (クロスカテゴリーカル、以下CCとする) プログラム

- 1) 対象児童生徒: 主に軽度知的障害あるいは重度の学習障害 (3～4学年の遅れ) のある児童生徒。

- 2) 学級編制人数とスタッフ数: 4～6年生10名、スタッフ3名 (教員1名、プログラムアシスタント2名)。

- 3) 時間割: 4～6年生の時間割を Table 5 に示す。教科の時間数は、通常学級や学習障害クラスより多い300分。

- 4) カリキュラムの種類: 読みについては、学習障害プログラムと同じS.P.I.R.E.の使用。また、補助的なカリキュラムとして、「ランゲッジ・フォー・ラーニング」(Language for Learning) を使用。いずれも通常のスタンダードに基づくもの。算数、理科、社会は通常学級と同様の教科書を使用。

- 5) 通常学級との交流: 美術、音楽、体育、

休み時間は通常学級へ。

- 6) 試験への参加：ほとんどの児童生徒が通常の試験を配慮付きで受けるが、IEPチームの判断によっては、代替試験を受けるケースもある。
- (4) 怒りのコントロール、キャラクター教育、共感トレーニング、ソーシャルスキル (Anger control, Character Education, Emphathy Training, and Social Skills、以下 ACES) プログラム
 - 1) 対象児童生徒：主に重度の行動障害のある児童生徒。
 - 2) 学級編制人数とスタッフ数：4-6年生 6名、スタッフ2.5名（教員1名、1名プログラムアシスタント、1名は隣のクラスと兼務）
 - 3) 時間割：4-6年生の時間割を Table 5 に示す。教科の時間数は255分と、通常学級・学習障害クラスとはほぼ変わらない。
 - 4) カリキュラムの種類：基本的には通常のスタンダードに基づくカリキュラム (Harcourt や S.P.I.R.E. の使用)。中には下学年の内容を学習している児童生徒もいる。行動障害・情緒障害クラスと同様に、行動管理システムを導入。時間割にある「ロテーション」とは、読みと算数の集団に難易度別に分かれ、時間を区切って順番に集団を移動する形態。
 - 5) 通常学級との交流：この学校に在籍中に交流はなし。基本的には行動面が落ち着いたら通常学級への戻ることを目指す。
 - 6) 試験への参加：全在籍児童生徒12名中3名は代替試験、その他の児童生徒は通常の試験。

以上に通常の達成スタンダードに基づく試験を受ける児童生徒が在籍する3種類の特別学級、及び代替学校の1学級について記した。学級の人数は平均して1学級につき8名、スタッフ数は基本的には教員1名、1学級につき平均2名のプログラムアシスタントが付いていたこ

とから、1名のスタッフに対する児童生徒数は2-3名である。また、平均して1日の内264分が教科の時間であった。カリキュラムに関しては、基本的には通常学級と同様の教科書が使用されており、異なる教科書が使われている場合でも、それらはスタンダードに基づくものであった。また、ほとんどの在籍児童生徒は通常の試験に参加していることから、通常教育カリキュラムへのアクセスがなされていると判断がされていた。すなわち、現場において通常教育カリキュラムへアクセスができていくかどうかの判断は、使用されている教材や教科書と、通常試験への参加状況によることが明らかとなった。なお、通常学校にある特別学級では児童生徒の状態に合わせて柔軟に通常学級へのメインストリームを行っていた一方、代替学校では交流が全くない状況であった。

2. 代替達成スタンダードに基づく試験を受ける学級

下記に、代替達成スタンダードに基づく試験を受ける児童生徒が在籍する特別学級（通常学校3学級・代替学校1学級）（以下、代替スタンダードに基づく学級）について示す。これらの学級には主に知的に障害のある児童生徒が在籍していた。

- (1) 意味のある教育のための教科指導 (Academic Instruction for Meaningful Education、以下 AIME) プログラム
 - 1) 対象児童生徒：主に軽度知的障害のある児童生徒。
 - 2) 学級編制人数とスタッフ数：4-6年生 10名、スタッフ数6名（教員1名、プログラムアシスタント5名）
 - 3) 時間割：4-6年生の時間割を Table 5 に示す。教科の時間数は210分。
 - 4) カリキュラムの種類：全ての教科において、重度の知的障害のある児童生徒を対象に開発されたユニーク・ラーニングシステム (Unique Learning System¹⁶⁾) を使用。「ソーシャルワーク」とはスクールソーシャルワーカーが授業を担当する時

特別学級・代替学校における障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムへのアクセスの現状と課題

- 間であり、内容は主にコミュニケーションや対人関係に関するもの。
- 5) 通常学級との交流：バディープログラム¹⁵⁾を導入、毎日20分間、3年生が教室に来て遊ぶ。火曜日は、3年生が図書館で本の読み聞かせ。一人の男子は体育(3年生)のみ通常学級で学ぶ。
 - 6) 試験への参加：全員代替試験への参加。
 - (2) 調整された指導的学習環境 (Modified Instructional Learning Environment、以下 MILE) プログラム
 - 1) 対象児童生徒：主に中度～重度知的障害のある児童生徒対象
 - 2) 学級編制人数とスタッフ数：①4～6年生8名、スタッフ6名(教員1名、プログラムアシスタント5名)
 - 3) 時間割：4～6年生の時間割を Table 5 に示す。教科の時間数は一番少なく、60分。トイレや食事の時間が長くとられており、その理由として担任教員は「IEPの目標が食事やトイレに関するものがあるため」としていた。衛生面のスキルの時間が設けられており、これは手洗いや身支度などの指導が行われる。
 - 4) カリキュラムの種類：60分の読みの時間では、Unique Learning Systemを使用。IEPの目標は「色の弁別」や「数の概念」などの概念的な学習から、「スプーンで食べ物を3回以上すくう」などの食事に関する目標まで、個々のニーズに合わせて設定。
 - 5) 通常学級との交流：毎週金曜日、図書館で通常級の児童たちが読み聞かせ。また、毎日体育と給食の時間は通常級の児童とのバディープログラム。
 - 6) 試験への参加：代替試験への参加。
 - (3) 自立のための構造化 (Structured for Independence、以下 SIP) プログラム
 - 1) 対象児童生徒：主に自閉症のある児童生徒。
 - 2) 学級編制人数とスタッフ数：5～6年生7名、各スタッフ4名(教員1名、プログラムアシスタント3名)
 - 3) 時間割：5～6年生の時間割を Table 5 に示す。教科の時間数は、通常学級より100分ほど少ない、165分。教科学習の時間は基本的にロテーション、小集団か1対1の指導。
 - 4) カリキュラムの種類：Unique Learning System。
 - 5) 通常学級との交流：第2外国語や音楽などにメインストリーム。体育とランチの時間は通常級の児童とバディープログラム。
 - 6) 試験への参加：代替試験へ参加
 - (4) 重複ニーズ (Multiple Needs) プログラム
 - 1) 対象児童生徒：重複障害のある児童生徒(主に知的障害・自閉症・行動障害)
 - 2) 学級編制人数とスタッフ数：3～7年生5名、スタッフ6名(教員1名、プログラムアシスタント5名)
 - 3) 時間割：3～7年生の時間割を Table 5 に示した。リーディング・言語・算数・理科・社会の時間は130分と、通常学級の約半分であった。
 - 4) カリキュラムの種類：Unique Learning System
 - 5) 通常学級との交流：なし
 - 6) 試験への参加：代替試験への参加。
- 以上の代替スタンダードに基づく試験を受ける児童生徒が在籍する特別学級5学級及び代替学校1学級では、学級の人数は平均して1学級につき7名、スタッフ数は基本的には教員1名、1学級につき平均4名のプログラムアシスタントが付いていたことから、1名のスタッフに対する児童生徒数は1～2名である。また、平均して1日の内139分が教科の時間と、通常スタンダードに基づく試験を受ける学級より100分少なかった。カリキュラムに関しては、全学級において、Unique Learning Systemが主要となるカリキュラムとして使用されていた。なお、

通常学校にある特別学級では児童生徒の状態に合わせて柔軟に通常学級へのメインストリームや、バディープログラムにて交流が行われていた一方、代替学校では交流が全くない状況であった。

上記のすべての学級において使用されていたUnique Learning Systemは、学年相応の通常教育カリキュラムにアクセスするために、修正や調整、個別指導を必要とする重度の知的障害のある児童生徒に対して開発されたカリキュラムである。インターネット上に指導案、教材、プレテスト、ポストテストがあり、一人ひとりの成績データを管理できるようになっている。ホームページ¹⁵⁾上には、コモンコアスタンダードに基づき内容が設定されてあるとの記述があることから、このカリキュラムの使用は通常教育カリキュラムへのアクセスであると認識されていることが分かる。

このUnique Learning Systemの活用状況を、全員重度の知的障害があり発語のある生徒が6名中1名であるMILEプログラム（6－8年生）にて見学したところ、「アメリカンヒーロー」というテーマで、アメリカの著名人に関する読み課題を行っていた。まずは学級全体でプロジェクターに映した文章を読み（音声と視覚支援付き）、その後グループに分かれて課題を行っていた。課題は、文章の内容に合わせて、適切な絵カードを選び、その絵を切って貼る、と言った課題であった。この時の活動の目的は、それぞれの生徒の状況によって、「適切な絵カードを選ぶ」、「福祉用はさみで切る」や「四角の中に絵カードを貼る」などであり、使用している教材はスタンダードに基づくものであるが、必ずしもその活動自体の目的が教科のスタンダードに基づくものではないことが伺えた。

また、代替試験についてのMILEの担任教師に聞き取りを行ったところ、イリノイ州代替試験（Illinois Alternative Assessment）のガイドライン及びスタンダードに基づき、担任が課題を設定し、試験を実施とのことであった。それが適切かどうかを確認するプロセスは現在のところ

らないとのことであった。

IV. まとめと考察

本稿では、米国イリノイ州第15学区の特別学級及び代替学校における通常教育カリキュラムへのアクセス状況、特に知的障害のある児童生徒に対する教科指導の実際を明らかにすることを目的とした。その結果、明らかになったことは以下の三点である。①基本的には通常スタンダードに基づく学級、代替スタンダードに基づく学級の両方で教科のスタンダードに基づく教材や教科書が使用され、試験に参加している場合は通常教育カリキュラムへのアクセスがなされていると判断されていた。②通常のスタンダードに基づく学級では、児童生徒のIEPの目標は教科に基づくものと行動面・生活面に関するものであったが、代替スタンダードに基づく学級においては、児童生徒一人ひとりの目標は機能的な生活スキルに関するものが多かった。③スタンダードに基づき教科を学ぶ時間割は、通常スタンダードに基づく学級と、代替スタンダードに基づく学級では約100分の差があった。

このように知的障害のある児童生徒の教科指導の実際が、教科内容のスタンダードに基づく教科書が使用されながらも、個々の目標は教科ではなく機能的な生活スキルに関するものであったことや、教科指導に充てられている時間数が通常スタンダードに基づく学級より少ない理由として、従来知的障害のある児童生徒に対し中心におこなわれていた機能的な生活スキルの指導がNCLB法・IDEA施行後も必要とされているためと思われる。

冒頭に述べたとおり、NCLB法においては重度の知的障害のある児童生徒に対しても教科を中心としたスタンダードに基づく指導が適切とされている（U.S. Department of Education, 2005）。しかし、米国の中でも平均的な州であるイリノイ州第15学区の教育現場では教科を中心とした授業が展開している点はいくつかあるが、また、また、代替試験において教科の達成度を評価す

べきとされながら、その評価方法は担任に委ねられていることから、研究・法律と現場の間には大きな乖離が見られることが明らかとなった。

知的障害のある児童生徒の教科指導について、メリーランド大学のマクローリン (McLaughlin, M) 教授 (特別教育政策専門家) は、「重度の障害のある児童生徒の『通常教育カリキュラムへのアクセス』とは、『教科の本質』へのアクセスだ」と提言している (聞き取りから¹⁷⁾)。すなわち、そもそも各教科を学ぶ意味 (=教科の本質) を明らかにしなければ、うわべだけの教科へのアクセスになってしまうということである。現状の教育現場では、教科に関する教材のみを使用したうわべだけの通常教育カリキュラムへのアクセスになってしまっているのではないだろうか。

現在全米において導入が進められている「コモンコアスタンダード」は、全米統一のスタンダードである。果たしてこのスタンダードは教科の本質を反映した内容であるのか、また、コモンコアスタンダードの導入が障害のある児童生徒の教育にどのような影響を与えているのか、さらに今後検討する必要がある。

我が国における特別支援教育は、「準ずる教育」として可能な限り通常教育カリキュラムに準拠する形でありながらも、児童生徒の実態に合わせて知的障害教育教科や自立活動といった内容を柔軟に編成できるようになっている。一方、今後インクルーシブ教育システムにおいて、多様な教育の場が用意され、就学先決定の仕組みが弾力化された際、特に知的障害のある児童生徒のカリキュラムは従来のように柔軟に編成することが困難になることが想定できる。インクルーシブ教育システムを構築するにあたっては、単に多様な教育の場の選択肢を用意するのみでなく、通常教育と特別支援教育における教科の本質を問い直し、その普遍性を明らかにすることで、個々のニーズに対応することができるカリキュラムの在り方を検討する必要がある。

謝辞

Y.Nakagawa氏、C.Phelps氏をはじめとしたイリノイ州第15学区の皆様のご協力に感謝致します。

付記

本研究は科学研究費補助金による研究成果の一部である。

註

- 1) 重度の知的障害 (significant cognitive disabilities) は①学年相当のカリキュラムにアクセスするためにもっともモディフィケーション、アダプテーションが必要である児童生徒、②知識を習得し般化するために個別の指導が必要な児童生徒、③代替達成スタンダードの達成を目指す児童生徒を指す (Browder & Spooner, 2006)
- 2) 本稿では、「教科」をNCLB法における「コアアカデミック教科」である「読み書き・言語・算数・理科・社会・美術」とする (U.S. Department of Education, 2009)
- 3) 代替学校 (Alternative School) は、行動障害のある児童生徒 (1年生～8年生) を対象としたプログラムと早期介入サービス・幼児期サービスが提供されている、学区が有している校舎である。
- 4) プログラムアシスタントとは、パートタイムで雇用がされている補助員を指す。NCLB法における Paraprofessional。
- 5) コモンコアスタンダードとは2010年に全米コモンコアスタンダードイニシアチブ (全米知事会と全米州教育長協会が主導) が発表した「全米統一スタンダード」である。K～12年生の読みと算数について学ぶべき内容と到達度のスタンダードが示されている。2013年8月現在、50州中、テキサス州・バージニア州・ネブラスカ州・ミネソタ州 (英語については導入・算数はまだ) 以外の45州全てがこの全米統一スタンダードであるコモンコアスタンダードを導入している。 (Common Core State Standards Initiative, 2013)
- 6) NCLB法ブルーリボン賞とは、NCLB法における年次到達度 (Annual Yearly Progress) を3年

- 連続で達成している学校が得られる賞である。2013年度には全米で286校が受賞した (<http://www2.ed.gov/programs/nclbbrs/index.html>)。
- 7) イリノイ州オーナーロールとは、イリノイ州において3年以上高い成績を維持している学校が得られる賞である。2012年度の受賞校は454校。
(<http://www.ilhonorroll.niu.edu/scripts/main.asp?awtype=E&year=2012>)
- 8) 特別支援チームとは、各学校にいる特別教育専門家チームである。リソースルーム教員、リーディングスペシャリスト、スピーチ言語担当教師、スクールソーシャルワーカー、スクールサイコロジストで構成されている。
- 9) 第15学区におけるギフトド・タレンテッドサービスは、K-2年生に関しては、通常学級における多様な指導法で対応がされ、3-6年生には特別学級が用意されている。
- 10) 読み介入とは、通常の学級における指導では学びにくい児童用に提供される付与的なプログラムである。(特別教育ではない)
- 11) Table 1に示した通り代替学校の3種類の特別学級のうち、セカンドチャンスプログラムはIEPのない生徒が対象であるため、今回の分析対象には含まない。
- 12) 対象児童生徒は基本的にはTable 1の示す通りだが、前述の通り、障害種によって場が決められるというよりは、当該児童生徒に対して適切な指導・支援がおこなえる場が選ばれている。よって、「自立のための構造化 (SIP)」クラスは「自閉症クラス」とは呼ばれずに、構造化が有効である児童生徒が主に在籍している。また、児童生徒のIQや適応行動などに関する情報は入手不可能であった。
- 13) 特別学級に在籍する児童生徒が通常学級の授業に参加することを「メインストリーム」と呼ぶ。
- 14) IEPのゴールに基づき毎日トークンエコノミー法を用いた行動の管理が行われている。5段階に分かれており、段階が上がるごとに行動を自ら選べるようになるシステムになっている。最終段階を一定期間維持することができたら通常学級に戻るシステムである。
- 15) バディープログラムとは、通常学級の児童と、特別学級の児童がペアとなり、共に活動を行

うことである。

- 16) <https://www.n2y.com/unique/>
17) 2013年1月23日に訪問、聞き取り。

文献

- Agran, M., Cavin, M., Wehmeyer, M., & Palmer, S. (2006) Participation of students with moderate to severe disabilities in the general curriculum: The effects of the self-determined learning model of instruction. *Research & Practice for Person with Severe Disabilities*, 31, 230-241
- Browder, D. & Spooner, F. (2006) *Teaching Language arts, math, and science to students with significant cognitive disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Browder, D.M., Spooner, F., Ahlgrim-Dezell, L., Flowers, C., Algozzine, B., & Karvonen, M. (2003) A content analysis of the curricular philosophies reflected in States' alternative assessment performance indicators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28, 165-181.
- Browder, D.M., Spooner, F., Ahlgrim-Dezell, L., Harris, A.A., & Wakeman, S. (2008) A meta-analysis on teaching mathematics to students with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 74, 407-432.
- Browder, D.M., Trela, K., Courtade, G.R., Jimenez, B.A., Knight, V., & Flowers, C. (2012) Teaching mathematics and science standards to students with moderate and severe developmental disabilities. *The Journal of Special Education*. 46(1), 26-35.
- Common Core State Standard Initiative (2013) In the States. <http://www.corestandards.org/in-the-states>
2013年8月13日閲覧.
- Community Consolidated School District 15 (2013) About District 15. http://www.ccsd15.net/pages/CCSD15/About_District_15/AboutDistrict15. 2013年8月13日閲覧.
- Data Accountability Center (2011) Individuals with Disabilities Education Act Data.
<https://www.ideadata.org/default.asp>. 2013年8月14日閲覧.
- Eisenman, L.T. & Ferretti, R.P. (2010) Changing conceptions of special education. *Exceptional Children*, 76(3) 262-264.
- Erickson, K., Hanser, G., Hatch, P., & Sanders, E.

特別学級・代替学校における障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムへのアクセスの現状と課題

- (2009) *Research-based practices for creating access to the general curriculum in reading and literacy for students with significant intellectual disabilities*. Center for Literacy & Disability Studies, 2009年6月27日, <http://www.ksde.org/> (2013年8月13日閲覧).
- Illinois State Board of Education (2009) Educational Rights and Responsibilities: Understanding Special Education in Illinois. http://www.isbe.state.il.us/special/html/parent_rights.htm#records. 2013年8月13日閲覧.
- Illinois State Board of Education (2011) 2011-2012 Illinois Special Education Profile. <http://web.rpt1.isbe.net/WebReports/WebReportsCR.aspx>. 2013年8月13日閲覧.
- Illinois State Board of Education (2012) ILLINOIS ADMINISTRATIVE CODE. <http://www.isbe.net/rules/archive/pdfs/oneark.pdf> 2013年8月13日閲覧.
- National Center for Educational Statistics (2011) State Education Data Profiles. <http://nces.ed.gov/programs/stateprofiles/sresult.asp?mode=short&s1=17> 2013年8月13日閲覧.
- National Center on Educational Statistics (2012) Digest of Education Statistics. http://nces.ed.gov/programs/digest/2012menu_tables.asp. 2013年8月14日閲覧.
- 野口晃菜・米田宏樹 (2012a) 米国スタンダード・ベース改革における知的障害のある児童生徒への通常カリキュラムの適用. 特殊教育学研究, 49(5), 445-455.
- 野口晃菜・米田宏樹 (2012b) 米国における通常教育カリキュラムへのアクセスを前提とした障害児教育の展開. 特殊教育学研究, 50(4), 413-422.
- 徳永豊 (2011) 特別支援教育における学習評価の在り方—知的障害教育を中心に—. 特別支援教育研究, 660, 4-9.
- U.S. Department of Education (1997) *Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997*, P.L.105-17.1997年1月7日. <http://www.ed.gov/offices/OSERS/Policy/IDEA/index.html>.2013年8月15日閲覧.
- U.S. Department of Education (2001) *No Child Left Behind Act of 2001*, P.L.107-110. 2002年1月8日. <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/>. 2013年8月15日閲覧.
- U.S. Department of Education (2005) *Alternate Achievement Standards for Students with the Most Significant Cognitive Disabilities: Non-Regulatory Guidance*. U.S. Department of Education. Washington D.C. 2005年8月. <http://www.ed.gov/policy/elsec/guid/altguidance.pdf> 2013年8月15日閲覧.
- U.S. Department of Education (2009) No Child Left Behind: Toolkit for teachers. 8/13/2009. http://www2.ed.gov/teachers/nclbguid/toolkit_pg10.html 2013年8月25日閲覧.
- 2013.8.29 受稿、2014.1.20 受理 ——

**Study on General Education Curriculum Access for Students with Disabilities
in Special Class and Alternative School:
Community Consolidated School District 15 in Illinois, U.S.**

Akina NOGUCHI* and Hiroki YONEDA**

In the United States, it is required by NCLB and IDEA to make regular education curriculum accessible for students with disabilities. This study aimed to identify regular education access at the practice level in Illinois Community Consolidated School District 15. As a result, regular education curriculum access was thought to be accomplished when such class was using teaching materials based on contents standards, and when students were taking regular assessments. However, as for classes where students taking alternative assessments attend, even though materials based on academic contents were utilized, IEP goals were basically based on functional life skills. Also, time spent a day for academics was 100 minutes less than that of a classes which take regular assessments. Since NCLB requires teaching mainly academics, differences between legislations and practice were found. Common core standards should be reviewed as well since it might be a solution.

Key words: inclusive education, general education curriculum, No Child Left Behind Act (NCLB), Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)

* Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba

** University of Tsukuba