

米 国 ス タ ン ダ ー ド ・ ベ ー ス 改 革 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 に 関 す る 研 究

Study on the Access to the General Education
Curriculum for Students with Disabilities in the
United States' Standards-based Reform

筑波大学大学院 人間総合科学研究科
障害科学専攻 博士後期課程
201030386 野口晃菜

序章 問題の所在及び研究の目的・方法

第1節 問題の所在と目的

1. インクルーシブ教育への転換期における通常教育改革の必要性5
2. 米国スタンダード・ベース改革時代におけるインクルーシブ教育の方向性6
 - (1) すべての児童生徒のスタンダード達成を目指した教育改革
 - (2) 障害のある児童生徒への教育の変化
3. 日本のインクルーシブ教育システムにおけるカリキュラムの方向性11
4. 本研究の目的12

第2節 研究の課題（章立て）と方法

1. 研究の課題（章立て）と方法12
2. 実地調査対象の選定理由17
3. 用語および訳語の整理18

第1章 米国における障害のある児童生徒に対する教育の変化

第1節 スタンダード・ベース改革による障害のある児童生徒への教育の変化

1. 全児童生徒を対象とした学力向上施策の変遷27
2. NCLB法における説明責任システムの構築29
3. 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及び試験参加に関する議論と規定31
4. 代替スタンダードの適用及び代替試験に関する規定35
 - (1) 最重度の知的障害のある児童生徒への代替スタンダードの適用
 - (2) 「修正を加えた達成スタンダード」の適用
5. 障害のある児童生徒の退学率と卒業率の変化39

第2節 知的障害教育カリキュラムにおける議論の焦点の推移

1. 知的障害のある児童生徒のカリキュラムの分類 44
2. 機能的な生活スキルを中心としたカリキュラム 55
3. 他者との相互作用に焦点をあてたカリキュラム 63
4. 通常教育カリキュラムを基盤としたカリキュラム 69

第2章 通常教育カリキュラムへのアクセス提供のプロセスと方法

第1節 RTIによるニーズ同定のプロセス

1. RTI発展の背景 86
 - (1) 従来の特別教育への照会プロセスの問題点
 - (2) RTIの発展と法的位置付け
2. RTIの概要と導入手続き 94
3. RTI導入の目的と限界 98

第2節 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方法

1. カリキュラム修正の範囲を示す用語の種類 104
2. 通常教育カリキュラムの修正範囲と分類 110
3. 3種類のカリキュラム修正の範囲 114
4. カリキュラムの修正範囲の決定方法 117

第3章 教育現場における通常教育カリキュラムへのアクセスの現状と課題

第1節 イリノイ州におけるスタンダードと支援体制の現況

1. イリノイ州の特別教育の概要 126
2. イリノイ州におけるスタンダードと学力試験 132
3. 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 134
4. 代替スタンダードと代替試験 134

5. イリノイ州における RTI 及び PBIS の導入状況	139
--------------------------------------	-----

第 2 節 第 15 学校区における特別教育の概要と通常学校における支援体制

1. 第 15 学校区の概要	141
2. 第 15 学校区におけるカリキュラムと支援体制	141
3. 第 15 学校区における特別教育プログラム	142
(1) 未就学児向けのプログラム・サービス	
(2) 学齢児向けのプログラム・サービス	
4. 通常学校における RTI と PBIS の導入状況	148
(1) RTI および PBIS の導入について	
(2) RTI/PBIS コーディネーターおよびスクールサイコロジストの役割	
(3) 実際の学校における RTI・PBIS の導入状況	
(4) 第 15 学校区における RTI・PBIS によるメリットと課題	

第 3 節 特別学級・代替学校における通常教育カリキュラムへのアクセスの状況

1. 通常教育スタンダードに基づく試験を受ける学級・学校	162
2. 代替スタンダードに基づく試験を受ける学級	168

終章 研究のまとめと今後の課題

第 1 節 研究のまとめと考察

1. 研究のまとめ	172
(1) 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」に関する法的整備	
(2) 障害のある児童生徒へのカリキュラムに関する議論の変遷	
(3) 通常教育カリキュラムへのアクセスを促す学校全体の支援	
(4) 通常教育カリキュラムの修正範囲と修正方法	

(5) 特別学級・代替学校における通常教育カリキュラムへのアクセスの実態	
2 . 総合考察	177
(1) 個々のカリキュラムから通常教育カリキュラムを学ぶための特別教育への変化	
(2) RTI 導入による通常教育カリキュラムへのアクセスとその限界	
(3) 教育成果を教科のみの指標によって測ることの限界	
第 2 節 今後の研究課題	181
1 . 他の地域の実態調査の必要性	
2 . 通常教育カリキュラムへのアクセスとインクルーシブ教育	
3 . 支援体制と教員養成	
引用文献	183

序章：問題の所在および研究の目的・方法

第1節 問題の所在と目的

1. インクルーシブ教育への転換期における通常教育改革の必要性

1994年にスペインにて開催された「特別ニーズ教育に関する世界大会」において、「サラマンカ宣言と行動大綱」（以下、サラマンカ宣言とする）が採択されてから20年以上が経過した。サラマンカ宣言では、「万人のための教育(Education for All)¹」を達成するためには、インクルーシブ教育、すなわち学校が特別な教育的ニーズのある子どもたちを含めたすべての子どもたちのニーズへ対応することができる教育を実現できるよう基本的政策を変えていくことが必要であると合意がなされた(UNESCO, 1994)。本宣言においては、すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっていることを前提とし、特別なニーズのある子どもを含むすべての子どもたちは通常の学校にアクセスできなければならないこと、そのために教育システムを整えていかなければならないと提言された。

このサラマンカ宣言以降の約20年の間、各国ではインクルーシブ教育を実現すべく様々な施策が展開されている。ユネスコは2005年に刊行した「インクルージョンへのガイドライン」において、各国はユネスコが出している条約や報告書等におけるインクルージョンの原理を参考にしながら、国によって異なる背景・文脈の中で解釈・適応させることができるとしており、各国はその国の歴史的背景等を踏まえた上でイ

¹ 「万人のための教育(EFA: Education for All)」とは、今なお世界中に「読み・書き・そろばん(計算)」といった基礎教育を受けられない立場にある者が多いなかで、各国が協力しながら、国連ミレニアム開発目標(MDGs)に基づき、2015年までに世界中の全ての人たちが初等教育を受けられる、字が読めるようになる(識字)環境を整備しようとする取り組みである(日本ユネスコ国内委員会, 2016)。

インクルーシブ教育を定義していくことを推奨している。すなわち、インクルーシブ教育に関する基本的原理についてはユネスコのものを参考にしつつ、その定義は国によって異なることが前提となっている。また、ユネスコは「インクルージョンは多様性に応えるためのより良い方法を探し続ける終わりのなきプロセスである」(UNESCO [2005] 15)と言及していることから、インクルージョンは目指す方向性を示すビジョンであり、そこに向かうプロセス自体がインクルーシブ教育であると言えるであろう。

特に先進国において発展してきた障害児教育とインクルーシブ教育の違いについて Peters (2007) は、インクルーシブ教育は、伝統的な障害児教育と比較した時、障害のある児童生徒を含むすべての子どもの教育の責任は「通常教育システム」が持つことに対し、障害児教育では特別教育が責任を持つことや、インクルーシブ教育においては、どの子どももアクセスできる柔軟なカリキュラムを用意されることに対し、障害児教育では、特別教育において特別な指導がなされることなどを違いとして指摘している (Peters [2007] 99)。

インクルーシブ教育を目指す各国は従来の通常教育と特別教育の二分化されたシステムから脱却し、通常教育システム自体を子どもたちの多様なニーズに対応しうるインクルーシブ教育システムとして再構築していくことが大きな課題である (Barton, 1997; Farrell & Ainscow, 2002; Peters, 2007)。

2. 米国スタンダード・ベース改革時代におけるインクルーシブ教育の方向性

(1) すべての児童生徒のスタンダード達成を目指した教育改革

米国では、どの児童生徒もスタンダードを達成することを軸に置いたスタンダード・ベース改革のもと、障害の有無に関わらずスタンダードに基づく通常教育カリキュラムへアクセスすることが制度上位置づけられている。すなわち、米国インクルーシブ教育においては、障害のある児童生徒とない

児童生徒が同じ場で学ぶことのみでなく、同じ教育内容へアクセスすることが求められている。

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が重要視されはじめた背景には、1983年に「危機に立つ国家」(National Commission on Excellence in Education, 1983)が刊行されて以来、学力低下への対策としておこなわれている「スタンダード・ベース改革 (Standards-based Reform)」がある (Roever, 1999; Nolet & McLaughlin, 2000; Smith, 2006)。この教育改革は、①高い教育スタンダードの設定、②学力試験の活用による学校の支援状況の把握、③児童生徒の達成度 (achievement) に対する教育者の説明責任の3点に目的を置いた改革である (Nolet & McLaughlin, 2000)。

その後、1994年「ゴール 2000: アメリカ教育法 (Goals 2000: Educate America Act、以下ゴール 2000 とする)」と、1994年初等中等教育法改正法 (Improve America's School Act、以下 IASA とする) により、各州がスタンダードを達成するのを促すために、連邦から州への資金提供と、学校評価の導入が義務付けられた。スタンダード・ベース改革は、通常教育の学力低下への対策として始まったが、障害のある児童生徒を含めた全ての児童生徒のスタンダード達成の保障へと広がりを見せた。

その後 2001年に改正、2002年に成立した初等・中等教育改正法「どの子ども置いていかない法」(No Child Left Behind 法、以下 NCLB 法とする) は、各州に対し、教科 (読み・算数・理科) のスタンダードを設定し、そのスタンダードに基づく学力試験を実施することで説明責任を果たすことを義務付けた法改正である (U.S. Department of Education, 2001)。NCLB 法では、障害のある児童生徒を含めたすべての児童生徒がスタンダードを達成することが目指されている。2015年には NCLB 法はオバマ政権の下、「すべての子どもは成功できる法」(Every Student Succeeds 法、以下 ESSA 法とする) へと改正がなされ、スタンダードの設定や説明責任について各州が柔軟に運用されるように改正がされている。

スタンダード・ベース改革の特徴的な点は、障害のある児

童生徒や外国から来た英語が第二言語である児童生徒、貧困層も含むすべての児童生徒がこの学力試験を受け、その結果を公的に公開するところにある。その結果をもとに教育格差の解消や、学力向上のための教育ができているかの説明責任を学校や教育委員会に求めている。

スタンダード・ベース改革について、一時は改革を共に進めていた教育史家 Diane Ravitch (2010) は、「新しい改革は構造的変革と説明責任のみに焦点があてられており、学びの本質には焦点がまったくあてられていなかった」と指摘している (Ravitch [2010] 16)。教科に関する学力試験の結果のみで学校を評価することにより、学校はテストの点数を上げることにのみ焦点を当てられており、結果点数を上げることができない学校や児童生徒が余計に排除する構造になりつつあると批判している。

また、北野 (2012) は、「スタンダード・ベース改革について、「そもそもテスト政策によって、すべての子どもの学力を上げるという教育政策自体が幻想であり」、「テストが主役になるような教育は「競争」と「淘汰」が支配する教育である」と批判しており、私たちアメリカの教育改革の実態を知りつつ、アメリカの「過ち」を教訓とすべきとしており (北野 [2012] 269)、教科のスタンダードに基づく学力試験の適用は逆に排除や淘汰を生むと指摘している。

(2) スタンダード・ベース改革による障害のある児童生徒への教育の変化

スタンダード・ベース改革は障害のある児童生徒の教育の在り方にも大きな影響を与えている。

1975年に全障害児教育法が制定されて以降、障害のある児童生徒に対し、「無償で適切な公教育 (Free Appropriate Public Education、以下 FAPE とする)」を「最少制約環境 (Least Restrictive Environment)」で行うことが義務付けられてきた。「最少制約環境」については、「公立・私立に関わらず、最大限障害のある児童生徒は障害のない児童生徒とともに教育を受けること。特別学級・特別学校、その他障害

のある児童生徒を通常の教育環境から移動させることは、障害の性質や程度により、通常学級において補助的な支援やサービスを活用しても当該児童生徒にとって十分な教育を提供することが困難である場合のみにおこる」と規定されている (Sec.612(5)a(5))。つまり、通常学級の在籍を原則としつつ、通常学級で指導方法を変える・補助的な支援を付け足すなどの工夫をおこなった上でも通常学級で十分な教育を提供することが難しい場合のみ、特別な場での教育を認めている。教育の場に関する統計データの集計も「通常学級」「特別学級」それぞれの場への在籍という指標ではなく、通常学級において学んでいる時間数をパーセントで表しており、例えば 2012 年の時点で 6 歳から 21 歳の障害のある児童生徒のうち、80.9% の児童生徒は学校生活時間の 40% 以上の時間、通常学級に参加している (National Center for Education Statistics, 2016)。

1975 年の全障害児教育法では、障害のある児童生徒の学校への物理的なアクセスと特別教育サービス及び関連サービス²の提供に焦点が当てられ、教育内容としては個別教育計画 (Individualized Education Plan、以下 IEP とする) を元にカリキュラムが作成されていた。

その後、1997 年に改正された IDEA (1990 年の改正において名称が「障害児教育法 (Individuals with Disabilities Education Act)」に変更) では、各州に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、学力試験へ参加、さらに結果を公的に報告することが義務付けられた (U.S. Department of Education, 1997)。その後の NCLB 法とそれに整合性をとる形で改正された 2004 年の障害者教育改善法

²関連サービス (related service) とは障害のある児童生徒にとって特別教育が有益なものとなるように提供される移動、発達、矯正などの支援サービスであり、その中にはスピーチ・言語療法、聴覚支援、翻訳・通訳・手話サービス、理学療法、作業療法、余暇支援、早期発見サービス、リハビリカウンセリング、ソーシャルワーク、保護者のカウンセリングなどが含まれる (IDEA, Sec.300.34)。

(Individuals with Education Improvement Act, 以下 IDEIA とする) によって、より一層通常教育カリキュラムへのアクセスと試験への参加、さらに公的報告の一連の説明責任システムに障害のある児童生徒も含むとされた。従来は障害のある児童生徒の教育内容は個別指導計画に基づいており、特に知的障害のある児童生徒に関しては機能的な生活スキル (functional life skill) が中心的なものであった。そのため、制度的に「通常教育カリキュラムへのアクセス」へと転換が図られたことは、障害のある児童生徒を取り巻く教育システムにとって大きな変化をもたらしたのである (Nolet & McLaughlin [2005] 3)。また、IDEIA においては、可能な限りすべての児童生徒がスタンダードに基づく通常教育カリキュラムへ内包すべく、学習への困難さのある児童生徒を早期に発見し早期に支援する「介入に対する子どもの反応」 (Response to Intervention, 以下 RTI とする) の仕組みを取り入れることについての記述もみられる。

以上の教育改革における動向をインクルーシブ教育と関連付け、Wehmeyer (2006) は、「現在はインクルージョンの第 3 期である。第 1 期は、通常学級に障害のある児童生徒と資源が『足される』形であり、第 2 期は通常学級における指導法に焦点を当てた形であり、現在の第 3 期は、障害のある児童生徒の教育内容に焦点を当てた形である」と小括している (Wehmeyer [2006] 323)。つまり、アメリカにおけるインクルーシブ教育は最少制約環境により、可能な限り障害のある児童と障害のない児童が共に学ぶといった場へのアクセスに関する議論から、通常学級という場へのアクセスを前提としつつ、障害のある児童と障害のない児童が同じ通常教育カリキュラムへのアクセスに関する議論へと移行した。

一方、障害のある児童生徒がスタンダード・ベース改革に含まれ、通常教育カリキュラムへのアクセスと学力試験への参加が義務付けられることにより、伝統的に特別教育で大切にされていた機能的な生活スキルの指導が希薄になるのではないかと (Cole [2006] 4) といった指摘や、試験の結果のみで教員や学校を評価することによって、障害のある児童生徒を含め

た学力が比較的到低いマイノリティの児童生徒への指導を誰もやりたがらなくなるのではないか (Kohn, 2000) といった Ravitch (2010) や北野 (2012) と同様の指摘もある。さらに、障害のある児童生徒への教育サービスや教育成果が、スタンダードを用いて測られることについて、McLaughlin (2010) は、元来特別教育は個々で異なる教育目標や内容の設定を適切としていたにもかかわらず、「個々の教育成果を測るのではなく、集合体の成果を一定のスタンダードによって測ることは、不公平である」と指摘している (McLaughlin [2010] 273)。

スタンダード・ベース改革における、障害のある児童生徒の教科に関するスタンダードを軸にした通常教育カリキュラムへのアクセスはインクルーシブ教育における多様な児童生徒のニーズに耐えることのできるシステムなのだろうか。特に知的障害を始めとした従来 IEP において個別のカリキュラムが作成されていた児童生徒に対し、教科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を推進することは、果たして将来の自立と社会参加といった観点から見たときにインクルージョンに向かうプロセスであると評価できるのだろうか。

3. 日本のインクルーシブ教育システムにおけるカリキュラムの方向性

日本は、平成 26 年 1 月に障害者権利条約を批准した。第 24 条においてはインクルーシブ教育システムの構築について記載されており、我が国におけるインクルーシブ教育システムの方向性は、平成 24 年 12 月に中央教育審議会・特別支援教育のあり方に関する特別委員会の報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育構築のための特別支援教育の推進」に示された。この報告では、「特別支援教育はインクルーシブ教育システムのために必要不可欠である」とされ、就学相談・就学先決定の弾力化、教員研修の充実、環境整備と合理的配慮充実のための取り組みなどが挙げられた (特別支援教育のあり方に関する特別委員会, 2012)。

カリキュラムについては、学びの場の柔軟な選択を踏まえ、平成30年度の学習指導要領の改訂において小・中学校の学習指導要領と特別支援学校の学習指導要領における学びの連続性が重視されている。例えば、小・中学校の学習指導要領の各教科の項目には、指導方法に工夫・配慮が必要な児童生徒について、その具体的な方法が記述されている。また、特別支援学校の学習指導要領については、知的障害のある児童生徒の教科等の目標や内容について、通常教育の教科と同様に、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき整理がなされている。幼稚園・小・中学校とのつながりに留意し、知的障害の程度や学習状況等の個人者を踏まえ、必要に応じて小学校等の学習指導要領の各教科の目標及び内容を参考に指導ができるよう規定している（文部科学省、2017）。

我が国においても、米国と同様に、通常教育と特別支援教育の連続性は場のみでなく教育内容の連続性が示されつつある。米国との大きな違いは、日本においては通常教育カリキュラムへのアクセスが前提となっておらず、アクセスの度合いを測る試験もない点である。日本のように連続性を示しつつ、学校ごとに柔軟にカリキュラム・マネジメントをする今後のカリキュラムの方向性は、多様なニーズにどこまでこたえることができるのだろうか。

4. 本研究の目的

本研究では、スタンダード・ベース改革における障害のある児童生徒の位置付け及び通常教育カリキュラムへのアクセスを前提とした支援システムの現状と課題を明らかにすることを目的とする。そのうえで、障害のある児童生徒を含めたすべての児童生徒を対象としたスタンダードに基づく通常教育カリキュラムと試験の導入はインクルーシブ教育システムが目指す多様なニーズに対応するようなシステムとしてどのように機能するのか考察したい。

第 2 節 研究の課題（章立て）と方法

以下に研究の課題ごとの作業課題と方法を示す（Fig. 0-1 参照）。

1. 研究の課題（章立て）ごとの作業課題と方法

課題 1：障害のある児童生徒への教育の変化に関する背景と議論を明らかにする。（第 1 章）

作業課題 1：IDEA・NCLB 法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に関する記述の整理・分析

（1）**対象時期：**障害のある児童生徒に対する通常教育カリキュラムに関する記述が見られた IDEA が制定された 1997 年から NCLB 法において規則が改正された 2007 年までを対象とする。

（2）**分析資料：**IDEA、NCLB の条文、関連報告書、米国教育統計センター（National Center for Educational Statistics）の統計資料。

（3）**分析方法：**各種条文における教育目的、対象児童生徒、教育方法、評価方法、説明責任・公的報告に関する記述を整理する。

作業課題 2：知的障害のある児童生徒へのカリキュラムに関する文献の整理・分析

（1）**対象時期：**通常教育カリキュラムへのアクセスに関する記述がみられる IDEA 法及び NCLB 法が成立するおよそ 10 年前～10 年後である 1990 年～2010 年を対象とする。

（2）**分析資料：**文献検索サイト ERIC において、“intellectual disabilities curriculum” “mental retardation curriculum” の複数キーワード検索で該当した文献、及びその参考文献としてあげられていた文献 52 件を対象とする。

（3）**分析方法：**対象、教育の目的、教育の内容、教育の方法、評価法、卒業後の教育成果の視点にて分類をする。

課題 2：現行の法制度における通常教育カリキュラムへのアクセスを促すための考え方や枠組み、およびその手続きについて明らかにする（第 2 章）。

作業課題 3：RTI に関する文献の整理・分析

（1）**分析資料**：RTI に関する書籍、検索サイト ERIC において“response to intervention”のキーワードにより検索した文献及びその引用文献としてあげられていた文献。

（2）**分析の視点**：RTI の発展、導入状況、導入手続き。

作業課題 4：通常教育カリキュラムの修正範囲及び用語の整理・分析

（1）**対象時期**：通常教育カリキュラムについて記述が見られた 1997 年の IDEA 及び NCLB 法が成立するおよそ 10 年前～10 年後である 1990 年～2010 年を対象とする。

（2）**分析資料**：文献検索サイト ERIC において“access general education curriculum”の複数キーワード検索にて該当した文献、及びその参考文献としてあげられていた文献 12 件を対象とする。

（3）**分析方法**：カリキュラム修正に使用されている用語の整理をし、カリキュラムの修正範囲によって分類をする。

課題 3：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の実態を明らかにする（第 3 章）。

作業課題 5：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する資料の整理・分析

（1）**対象時期**：イリノイ州第 15 学区を訪問した 2011 年 9 月～11 月を対象時期とする。

（2）**分析資料**：イリノイ州教育委員会のホームページ、米国教育統計センター（National Center for Educational Statistics）。

（3）**分析方法**：特別教育の概要、スタンダードと学力試験、通常教育カリキュラムへのアクセス、代替スタンダードと代替試験、RTI の導入状況について整理する。

作業課題 6： 第15学校区通常学校・特別学級・代替学校における通常教育カリキュラムへのアクセスを促す教育システムの実態の整理・分析

(1) **対象時期**：イリノイ州第15学校区を訪問した2011年9月～11月を対象時期とする。

(2) **分析資料**：第15学校区のホームページ、参与観察および担任・管理職・教育委員会職員への聞き取りにより得られた情報を分析資料とする。

(3) **分析方法**：通常学級におけるRTI導入の状況、特別教育プログラムにおける①学級編成人数とスタッフ数、②時間割、③カリキュラムの種類、④通常学級との交流、⑤試験への参加を整理する。

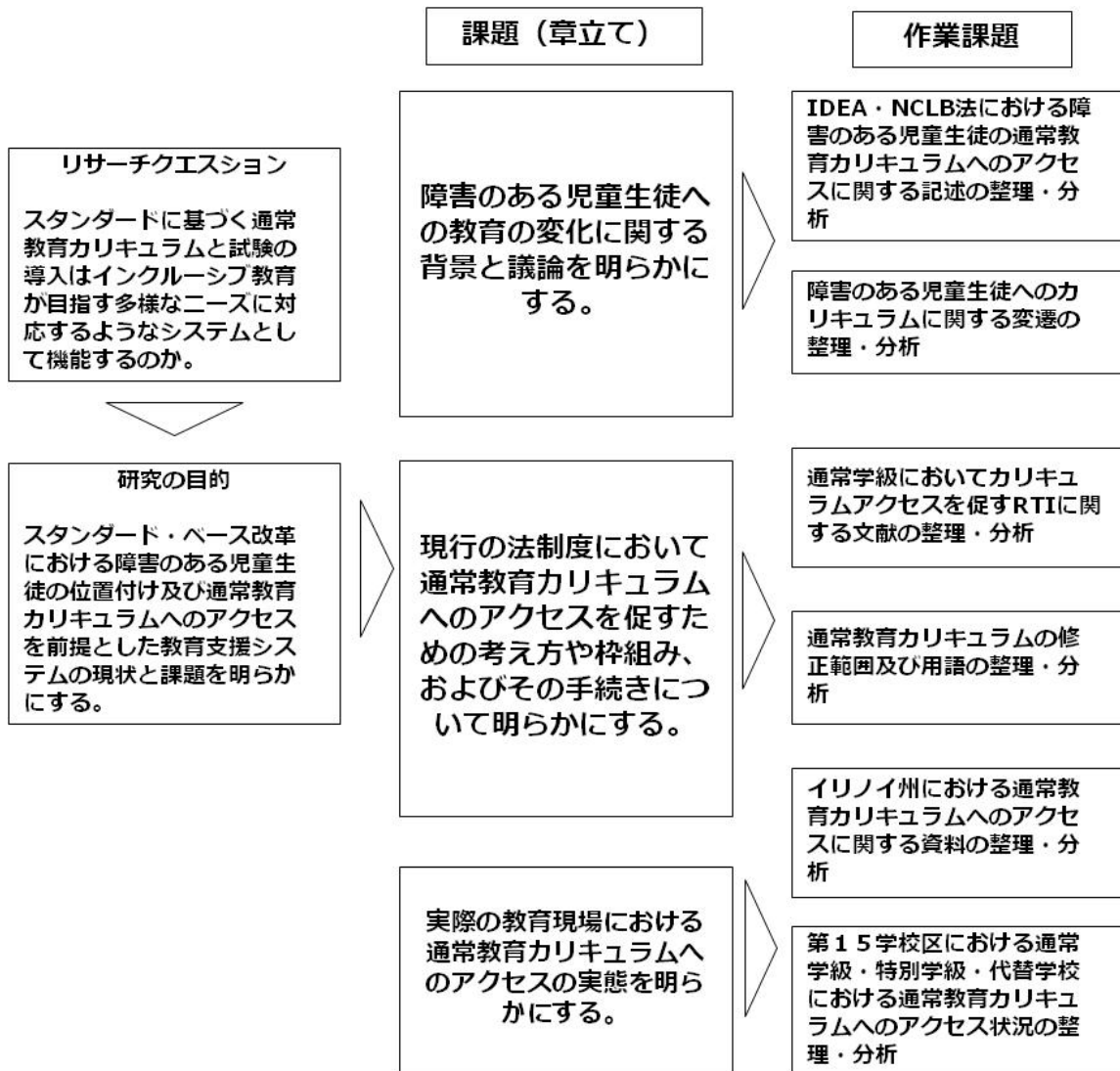


Fig. 0-1 本研究の構成

2. 実地調査対象の選定理由

実地調査対象の選定理由は次の通りである。イリノイ州は、学校教育における諸統計からみると全米の平均的な州に位置づいている（詳細は第三章を参照）。イリノイ州では、州法によって、2010-2011年度までに、IDEAの行政規則(34 CFR 300.304)で定められた学習障害の判定手続きである「科学的な研究にもとづく介入に対する反応の状態を測定するプロセスの使用」、すなわちRTIモデルを各学校区で実行するように規定(23 IAC 226.130(b))した。RTIモデルは、学習障害の判定のみにとどまらず、授業実践の改善、学校改善の手続きとなるものであり、2011年までに、全学区への導入が進められた点で、イリノイ州は改革に前向きな州のひとつであるといえる。

対象学区としたPalatine第15学校区は、イリノイ州のシカゴ近郊の北西部の7つのコミュニティーをエリアとする小学校(K-6)15校、中学校(7-8)4校、公立のオルタナティブ学校(就学前-8)1校の20校からなる学校区である。この地域は多様な文化的背景の人々を有しており、区内の児童生徒の46.4%がマイノリティに分類され、低所得層27.3%、英語の習熟に限界のある者19.2%となっている。家庭では、70以上の言語や方言が使用されている地域である。多言語・多民族による文化的多様性に応じたインクルーシブ教育が必要な学校区である。このような状況のなか、第15学校区では、落ちこぼれを出さない教育、質の高い教育に取り組み、これまでに、9校がU.S. Department of Education No Child Left Behind-Blue Ribbon Schools of Excellenceを受賞、6校が2009年Illinois Honor Roll with an Academic Excellence Awardを受賞している。このようなことから、スタンダード・ベース改革下におけるインクルーシブ教育モデルの成功例とみなせると考え、対象に選定した。

なお、本実態調査は、筑波大学人間総合科学研究科研究倫理審査委員会の承認を得て実施された(筑23-276)。

3. 用語および訳語の整理

本研究で頻繁に用いられる用語とその訳語について整理する。

(1) 基本的な用語について

1) **special education**: 本研究では、日本の特殊教育と混同しないために、special education を「特別教育」と訳す。

2) **students with disabilities**: 本研究で「障害のある児童生徒 (student with disabilities)」という用語を用いる場合には、IDEA の「障害のある子ども (Child with a disability)」の定義に準拠する。IDEA における「障害のある子ども」の定義は以下の通りである (IDEA Sec.300.8)

- ・ 知的障害、聴覚障害、スピーチ・言語障害、視覚障害、情緒障害、肢体不自由、自閉症、外傷性脳損傷、その他健康障害、学習障害、盲・聾、その他重複障害、その他特別教育と関連サービスを必要とする者
- ・ 適切な診断機器と手続きの上で、身体発達、認知発達、コミュニケーション発達、社会性・情緒の発達、もしくは適応の発達において発達の遅れが見られる3歳から9歳の子ども

3) **standard**: スタンダードには、①教育内容スタンダード (content standard)、②達成スタンダード (achievement standard) の2種類がある。本論文において「スタンダード」の用語を使用する際は、児童生徒が公教育の結果学ぶべきことの総称として使用する。なお、教育内容スタンダードや達成スタンダードに関する記述が出てくる際にはそれぞれの定義に基づきそれぞれの用語を使用することとする。

- ・ 教育内容スタンダード: 児童生徒が公教育において教えられる内容、知識やスキルを指す。
- ・ 達成スタンダード: 児童生徒の習得状況を測るために使用される (Nolet & McLaughlin, 2005)。

4) **通常教育カリキュラムへのアクセス (access to general education curriculum)**: 本研究では「通常教育カリキュラムへのアクセス」の用語の定義を、「各州におけるスタンダード

に基づくカリキュラムに基づく教育内容を児童生徒が学んでいる状況」とする。

(2) 各種障害名について

1) students with mental retardation、students with intellectual disabilities、students with cognitive disabilities を「知的障害のある児童生徒」として使用する。American Association on Intellectual and Developmental Disabilities(以下、AAIDD とする)による、「知的機能と、適応行動の両方における極度の制約により特徴付けられる」(AAMR, 2002)の定義を使用する。

2) Students with the most cognitive disabilities を「最重度の認知障害のある児童生徒」としている。詳細の定義については、第1章第1節において説明する。

3) students with severe disabilities, students with severe handicaps, students with significant disabilities を、いずれも「重度・重複障害のある児童生徒」としている。National Information Center for Children and Youth with Disabilities は、Severe and/or Multiple disabilities において重度・重複障害者を、「コミュニティーに参加するために、あるいは障害のない・障害の少ない人々が有しているような生活の質を享受するために、継続した、幅広い支援を必要としている」者であり、「多くの場合、移動の困難、感覚障害、そして行動問題などの障害を併せ持つ」者としている(National Information Center for Children and Youth with Disabilities, 2009)。その定義には、「①音声言語、コミュニケーションが制約されている、②スキル使用をしないことによって、習得したスキルを忘れる傾向がある、③場面によってスキルを般化することに困難を持つ、④家庭、余暇、コミュニティー、職業などの活動に支援を必要とする」の4つの要素が含まれる(National Information Center for Children and Youth with Disabilities, 2009)。本論文では、この定義を使用する。

4) Specific Learning Disabilities を学習障害と訳す。以下

の IDEA の定義を使用する。

「口頭もしくは書かれた言語を理解・活用することに関する基本的な心理的なプロセスの一つ以上に障害がある状態。その結果聞く、考える、話す、読む、書く、スペル、計算に不十分な能力を示す。知覚の障害、脳損傷、微細脳障害、ディスレクシア、発達性失語症を含む。なお、視覚障害、聴覚障害、身体障害、知的障害、情緒障害、環境的・文化的・経済的振りはこの中に含まない。」

5) その他の障害種については、IDEA に記載の通り以下の定義を使用する (IDEA, SEC. 300.8(c))

①自閉症とは、言語的、非言語的コミュニケーション、社会的相互作用に顕著な影響を及ぼす発達障害であり、3歳になる以前に見られ、子どもの教育的成果に影響を及ぼす。自閉症に関わるその他の特徴は、常同行動、日常的なルーティンなどの環境の変化の拒否、感覚に対する珍しい反応がある。

・もし子どもの教育的成果が以下の④情緒障害に影響を受けている場合は「自閉症」ではない。

・3歳以降に、①の自閉症の特徴がみられる場合も自閉症の対象となる。

②盲聾とは、視覚と聴覚の障害を併せ持ち、重度のコミュニケーション、発達、教育的ニーズを発生させ、盲もしくは聾のある子ども用の特別教育プログラムでは十分でない状態である。

③聾とは、聴覚障害の程度が重度であり、補聴器なし、もしくは付けた状態で子どもが聞くことでは言語的情報を処理することが困難であり、子どもの教育的成果に影響している状態である。

④情緒障害とは、以下の一つ以上の特徴を子どもが長期間にわたり教育成果に影響する程度まで示している状態である。

(A)知的障害、感覚障害、もしくは、他の健康に関する要因ではない理由で学ぶことが困難である。(B)教師やクラスメートと十分な関係性を構築・維持することが困難である。(C)通常の下状況において不適切な行動や感情が生じる。(D)持続的な

不幸せ感や抑うつ感。(E)学校もしくは個人的な問題に対する身体症状や恐怖感。

・情緒障害には統合失調症も含む。情緒障害は④の特徴がない場合の社会不適応を含まない。

⑤聴覚障害とは、永続的な、もしくは変動的な聴覚の障害があり、子どもの教育的成果に影響を及ぼすが、③聾には含まれない。

⑥肢体不自由とは、子どもの教育的成果に影響を及ぼす重度の身体的な障害である。この障害は先天性異常、病気（急性灰白髄炎、骨結核など）、その他の要因（脳性まひ、肢切断、拘縮の要因となる骨折ややけど）による障害を含む。

⑦その他の健康障害とは、体力、バイタリテイ、もしくは注意力（環境的な刺激に対する反応の高さを含む）が限定的であり、教育的環境における注意力が以下の要因により限定される状態である。

・慢性的な、もしくは急性の健康的問題。ぜんそく、ADDもしくはADHD、糖尿病、てんかん、心臓の状態、血友病、鉛中毒、白血病、腎炎、リウマチ熱、鎌状赤血球貧血、トウレット病、そして子どもの教育的成果に不利に影響を及ぼす

⑧スピーチ・言語障害とは、子どもの教育的成果に不利に影響する吃音、発音不明瞭、言語障害、声の障害である。

⑨外傷性脳損傷とは、外部の物理的な力によって引き起こされた脳への後天的な傷害を意味し、全体的または部分的な機能傷害、もしくは心理社会的な傷害、またはその両方を引き起こし、子どもの教育的成果に不利な影響を与える。外傷性脳損傷は以下の一つまたは複数の領域に傷害をもたらす。認知・言語・記憶・注意・推論・抽象的思考・判断・問題解決・感覚・近く・運動能力・心理社会的行動・身体以降・情報処理・スピーチ。

外傷性脳損傷は先天性または変性性の脳損傷、または、出産外傷により誘発される脳損傷には適用されない。

⑩全盲を含む視覚障害は、矯正をしても子どもの教育的成果に悪影響を与える視力の障害を意味する。部分視力および全盲の両方を含む。

引用文献

- Agran, M. & Alper, S. (2000) Curriculum and Instruction in General Education: Implications for Service Delivery and Teacher Preparation. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(3), 167-174.
- Ainscow, M., Dyson, A., and Weiner, S. (2013) From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs. CfBT education trust. <https://www.cfbt.com/en-GB/Research/Research-library/2013/r-from-exclusion-to-inclusion-2013> 2015年1月10日閱覽.
- Ainscow, M., Farrell, P., and Tweddle, D. (2000) Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*. 4(3)211-229.
- Barton, L. (1997) Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3)231-242.
- Browder, D.M., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, 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., Wakeman, S.Y., Flowers, C., Rickelman, R.J., Pugalee, D. and Karvonen, M. (2007) Creating access to the general curriculum with links to grade-level content for students with significant cognitive disabilities- an explication of the concept. *The Journal of Special Education*, 41(1), 2-16.
- Cheney, D., Flower, A., & Templeton, T. (2008) Applying response to intervention metrics in the social domain for students at risk of developing emotional or behavioral

- disorders. *The Journal of Special Education*, 42, 108-126.
- Cole, C. (2006) Education Policy Belief: Closing the Achievement Gap Series: Part III What is the Impact of NCLB on the Inclusion of Students with Disabilities? *Center for Evaluation & Education Policy*, 4(11), 1-12.
- Common Core State Standard Initiative (2013) In the States.
<http://www.corestandards.org/in-the-states> 2013年8月13日閲覧.
- Dynamic Learning Maps Consortium. (2013). Dynamic Learning Maps Essential Elements for English language arts. Lawrence, KS: University of Kansas.
- Dynamic Learning Maps Consortium. (2013). Dynamic Learning Maps Essential Elements for mathematics. Lawrence, KS: University of Kansas.
- Farrell, P., and Ainscow, M. (2002) Making special education inclusive: mapping the issues. In Farrell, P. and Ainscow, M. (2002) *Making Special Education Inclusive*. David Fulton Publishers, Oxon, 1-12.
- Florian, L. (2008) Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*. 35(4) 202-208.
- 北野秋男・吉良直・大桃敏行 (2012) アメリカ教育改革の最前線—頂点への競争—. 学術出版会.
- Koga, N. & Hall, T. (2009) *Curriculum Modification*. National Center on the Accessing the General Curriculum, 2009年11月2日, [http://aim.cast.org/sitesaim.cast.org/files/Curriculum ModsNov2.pdf](http://aim.cast.org/sitesaim.cast.org/files/Curriculum%20Nov2.pdf) (2015年1月10日閲覧).
- Kohn, A. (2000) Burnt at the high stakes. *Journal of Teacher Education*. 51(4)315-327.
- McLaughlin, M. J. (2010) Evolving interpretations of educational equity and students with disabilities. *Exceptional Children*, 76, 265-278.
- 文部科学省 (2017) 特別支援学校学習指導要領改訂のポイント

- ト .http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/afieldfile/2017/08/22/1393834_1.pdf 2017年8月29日閲覧.
- National Center for Education Statistics (2016) Digest of Education Statistics. https://nces.ed.gov/programs/digest/d14/ch_2.asp 2017年1月2日.
- 内閣府 (2015) 障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針. 2015年2月24日. <http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai.html> 2015年3月1日閲覧.
- Nietupski, J., Hamre-Nietupski, S., Curtin, S., & Shrikanth, K. (1997) A review of curricular research in severe disabilities from 1976 to 1995 in six selected journals. *The Journal of Special Education*, 31(1), 36-55.
- 日本ユネスコ国内委員会 (2016) 「万人のための教育」
<http://www.mext.go.jp/unesco/004/003.htm> 2016年8月11日閲覧.
- Nolet, V. and McLaughlin, M.J. (2005) *Assessing the General Curriculum -Including Students with Disabilities in Standards-Based Reform*. Corwin Press Inc., California.
- Peters, S.J. (2007) “Education for All?” A historical analysis of international inclusive education policy and individual disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*. 18(2)98-108.
- Ravitch, D. (2010) *The death and the life of the great american school system*. Basic books, New York. 本図愛実監訳 (2013) 偉大なるアメリカ公立学校の死と生. 協同出版.
- Roever, E.D. (1999) Standards Initiatives and American Educational Reform. Cizek, G.J.(Ed.) *Handbook of Educational Policy*. Academic Press, San Diego.
- Smith, A. (2006) Access, participation, and progress in the general education curriculum in the least restrictive environment for students with significant cognitive

- disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(3), 331-337.
- Sugai, G. & Horner, R. H. (2009) Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17, 223-237.
- 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (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) . 2012年7月23日 . http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm 2015年1月10日閲覧 .
- UNESCO (2005) Guideline for Inclusion. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> 2015年1月10日閲覧 .
- UNESCO (2009) Policy guidelines on inclusion in education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> 2015年1月10日閲覧 .
- United Nations (2015) Convention on the rights of persons with disabilities. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> 2015年1月10日閲覧 .
- U.S. Department of Education (2001) No Child Left Behind Act of 2001, P.L.107-110. <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html> 2015年1月10日閲覧 .
- U.S. Department of Education (1997) Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, P.L.105-17. <http://www.ed.gov/offices/OSERS/Policy/IDEA/index.html>. 2015年1月10日閲覧 .
- U.S. Department of Education (2005) Alternative Achievement Standard for Students with the most significant cognitive disabilities: Non-regulatory guidance. <https://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/altguidance.doc> 2016年12月6日閲覧 .
- Vaughn, S., Denton, C. A. & Fletcher, J. M. (2010) Why

intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools*, 47, 432-444.

Wakeman, S.Y., Browder, D.M., Meier, I., & McColl, A. (2007) The implication of NCLB for students with developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 143-150.

Wehmeyer, M. L. (2006) Beyond access: Ensuring progress in the general education curriculum for students with severe disabilities. *Research and Practice for persons with Severe Disabilities*, 31, 322-326.

Zirkel, P. A. & Thomas, L. B. (2010) State laws and guidelines for implementing RTI. *Teaching Exceptional Children*, 43, 60-73.

第 1 章 米国における障害のある児童生徒に対する教育の変化

第 1 節 スタンダード・ベース改革による障害のある児童生徒への教育の変化

本節では、スタンダード・ベース改革以前・以後の障害のある児童生徒の位置付けの変遷を明らかにするために、まずスタンダード・ベース改革がはじまった経緯について概観した上で、NCLB・IDEA 条文における記述を整理する。その際、教育目的、対象児童生徒、教育内容、評価方法、説明責任・公的報告に記述を分類することで、全児童生徒を対象とした施策と障害のある児童生徒を対象とした施策を整理し、これまでの障害のある児童生徒に対する教育のあり方の変化を明らかにする。

1. 全児童生徒を対象とした学力向上施策の変遷

米国における教育改革に関しては、1983年に公表された「危機に立つ国家 (*A Nation at Risk*)」が大きな契機となっている (Roever, 1999; Ravitch, 2010; 松尾, 2010)。

「危機に立つ国家」では、大学進学適正テスト (Scholastic Aptitude Test) の結果が低下している状況や、識字率などのデータを示すことにより、米国の教育が「危機的な状況である」と警鐘を鳴らし、教育が「全ての」子どもたちのために劇的に改善されない限り、国家は経済的にも社会的にも損害を受けるであろうと警告した (Ravitch, 2010)。その結果、本報告では授業量の増加、新しい教科内容の導入、高校卒業要件の強化等の改革が提案された (National Commission on Excellence in Education, 1983)。この報告書を契機として、米国は学力向上と学力格差の解消に向けた教育改革が展開された。

その後、1994年に出された二つの法律、ゴール 2000 と IASA により、各州がスタンダードを達成することを促すために、

連邦から州への資金提供と、学校評価の導入が義務付けられた(U.S. Department of Education, 1994a; 1994b)。

ゴール 2000 は、クリントン政権により「国家の教育目標」を達成するための教育改革の枠組みが提唱され、児童生徒の学力向上を促すために、スタンダードと学力試験の導入を推進した法律である。この法は、全ての児童生徒がスタンダードに基づいた内容を学ぶ平等な機会 (Opportunity to learn, OTL, standards) が提供されなければならないことを義務付けた。また、そのための全米カリキュラム (national curriculum) や試験の導入が示唆された。ここで挙げられた「国家の教育目標」とは、2000年までに以下の8点の目標を達成することであった。

- ① 全ての子供は就学前に学習する準備ができています。
- ② 高校卒業率は最低 90%まで増加している。
- ③ 全ての児童生徒が 4 年生、8 年生、12 年生からそれぞれ進級する以前に、英語、数学、理科、外国語、公民・政治、経済、芸術、歴史、地理に関する学力を十分に有している。
- ④ 教員の専門的なスキルが向上している。
- ⑤ 数学と理科に関する学力が、世界で上位に入る。
- ⑥ 全てのアメリカ人は読み書きができ、世界の経済で競争し、市民の権利と責任を行使するための知識とスキルを有している。
- ⑦ 全ての学校がドラッグ、暴力、アルコールが存在しない、学習に適切な環境を有している。
- ⑧ 学校は、子どもの社会的、情動的、そして学力的な成長を促すために保護者の参加を推進する (Goals 2000 [1994] Sec.102)。

ゴール③と⑤とにあるように、高いスタンダードの学力が児童生徒に求められていることが分かる。これらの目標を達成するべく、州や地域は学力試験を使用することが促された。高いスタンダードの設定と、その評価のための学力試験の導入がされたことから、ゴール 2000 は「スタンダード・ベース

改革」への方向性を示したと言える。

当初は全米統一カリキュラムや、試験の導入が提案されたが、ゴール 2000 の制定直後に、共和党が議会の多数を占めたため、連邦政府が州や地域に干渉しすぎることが懸念され (Florian & Pullin [2000] 24)、統一カリキュラムや試験の導入は中止された。しかし、政府が州に干渉するのではなく、州がそれぞれのスタンダードを設定し、各州がそのスタンダードに基づいた試験を導入ことは依然促された。

また、1994 年に初等中等教育法の改正法である IASA が制定された。国会は、連邦資金を提供されている州は、高いスタンダードを設定し、それらに基づいた学力試験をおこなわなければならないとした。また、IASA は障害のある児童生徒のスタンダードに基づく教育の実施と、学力試験への参加を義務付けた (IASA, Sec.1001)。これらの学力試験の結果は、人種、性別、英語習熟度、移民、障害、そして経済状況の構成要素に分けて報告がされなければならないとされた (IASA, Sec.1111)。

このように、ゴール 2000 と IASA は、「全ての児童生徒は高いスタンダードに沿った内容を学び、それらを達成することができる」 (Florian & Pullin [2000] 24) という考えに基づき、全ての児童生徒は高いスタンダードをベースとしたカリキュラムにアクセスする権利があることをそれぞれ提唱している。「全ての児童生徒」の中には、障害のある児童生徒を始めとした、いわゆるマイノリティの児童生徒も含まれた。更に、全ての児童生徒が高いスタンダードに基づく内容を学習することに対して、学校と学区がそれぞれに説明責任を果たすために、学力試験の導入を推進したものである。これらの法律は連邦政府としてのスタンダード・ベース改革への方向性を明示した。

2. NCLB 法における説明責任システムの構築

2002 年にブッシュ政権により成立した NCLB 法では、州や学校が児童生徒の学力に対する説明責任を果たす具体的な枠

組みが示された。NCLB法は、各州に対し、最低限3科目（読み、算数、理科）について、児童生徒が学習すべき内容を示す「教科の内容スタンダード（academic content standards）」と、児童生徒の習得状況を測る「教科の達成スタンダード（academic achievement standards）」を設定することを義務づけた（Sec.1111(b)(1)(C)）。そして、各州は達成スタンダードに沿った学力試験を作成し、実施しなければならないとされた（Sec.1111(3)(A)）。また、達成スタンダードに関しては、「高(advanced)」「良(proficient)」「基礎(basic)」の3レベルをあらかじめ設定し、児童生徒の試験の結果がどのレベルまで達しているかを公的に報告することが求められた。

更に、州は説明責任を果たすために、それぞれの達成スタンダードに沿った「適切な年間の進捗状況（Adequate Yearly Progress、以下 AYP とする）」を設定しなければならないとされた。AYPとは、学校が1年間で最低限達成しなければならない目標である。AYPでは、上述した達成スタンダードの3レベルを用いて目標が設定される（例：「全児童生徒の何%が学力試験において『良』の成績を得る」）。資金を連邦から得ている学校が、このAYPに2年間連続で到達しない場合、「要改善」とされ、スタンダードを達成するための改善策を報告しなければならない（Sec. 1116(b)）。NCLB法では、全州が2013-14年度までに、100%の児童生徒が学力試験において「良」を得ること（universal proficiency）を目標としていた³。

これらの規定の他に、NCLB法は、教員について「高度の資格を有する教師（Highly qualified teacher）」（学士取得、州の教員免許取得試験に合格、指導する教科に関する知識の習得を証明できる教師）を養成するように義務付けている（Sec.1119(a)）。NCLB法は、2005-06教育年度までに、基礎教科を担当する全ての教師は高度の資格を有していなければな

³ 2011年にオバマ政権により、達成困難である州に対しては免除なされると発表された。その結果、45州が免除申請をし、43州が認められている（2016年12月現在）（U.S. Department of Education, 2016）。

らないと規定した (Sec.9101(23)(A))⁴。

このように、「スタンダード・ベース改革」は、スタンダード・ベースの学力試験の実施を通して、学校が児童生徒の学習に対し説明責任を果たすことにより、学力の向上を目指していた。児童生徒の学力低下や格差の責任は、学校に帰結されるため、学校は指導と支援を改善しなければならない。つまり、学校評価の指標は、従来の指標（人的・物的資源の質や数、在籍率、退学率、卒業率）に加えて、児童生徒の学習達成度を含むようになったのである (Hess & Petrilli [2006] 27)。

3. 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及び試験参加に関する議論と規定

障害のある児童生徒については、IDEA 改正法案作成のための議論の中で、従来の特別教育の問題は、障害のある児童生徒の退学率が多いため、彼らの教育成果に焦点が当てられなかった点にあるとされた (U.S. Department of Education [1995] 13)。

これについて、連邦教育局は、「IDEA の主旨は、個々のニーズに応じて適切な教育へのアクセスを保障することであり、その中には必要に応じて通常教育カリキュラムを提供することも含まれる。しかし、従来の特別教育は児童生徒へ適切な『場所』を提供するものとしてしか捉えられず、通常カリキュラムへのアクセスをするための『サービス』としては捉えられてこなかった」と分析している (U.S. Department of Education [1995] 12)。

障害のある児童生徒のこれまでの学力試験参加の除外、及び参加の可能性については、全米教育成果センター (National Center for Educational Outcomes、以下 NCEO とする) が中心となり調査が行われた。McGrew, Thurlow, Shriner, and

⁴ 2015年にオバマ政権により NCLB 法は ESSA 法と改正がなされ、ESSA 法上には Highly Qualified Teacher の規定は省かれ、教員の専門性については州の規定に基づくべきとした。

Spiegel (1992)は、全米の障害のある児童生徒のおよそ 40% から 50%が学力試験の公的報告から除外されていると指摘した (McGrew et al. [1992] iii)。すなわち、これらの児童生徒は、学力試験を受けていないか、受けたとしても公的報告には含まれていないということである。本報告で、McGrew et al. (1992)は、除外されている障害のある児童生徒についても、必要な配慮 (accommodation⁵)をすれば試験が受けられると批判した (McGrew et al. [1992]18)。NCEO 会議は、特別教育対象児童生徒のおよそ 85%は学力試験に完全参加することが推定できるとしており、これらの児童生徒には、学習障害、情緒・行動障害、知的障害のある児童生徒も含まれるとされている (Ysseldyke, Thurlow, McGrew, & Shriner [1994] 6)⁶。

これを踏まえた上で、連邦教育局は IDEA 改正案として、IDEA と州・地域の教育改革との整合性を図り、通常教育カリキュラムへ最大限のアクセスを通じて、障害のある児童生徒への教育成果を向上させることを提案する。この案に基づいて改正されたのが、1997 年の IDEA である。IDEA は、「20 年の研究と経験の結果、障害のある児童生徒に対して高い期待を抱き、通常教育カリキュラムへの最大限のアクセスを保障することが、より効果的な教育の提供へとつながることが明らかになった」(Sec.601(c)(5)(A)) として、障害のある児童生徒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を義務付けた。また、児童生徒の学習成果を評価する方法としては、障害の状態に応じた配慮 (アコモデーション) をおこなった上で、通常の学力試験に参加することが義務付けられた (Sec.612(a)(17))。IDEA の改正の背景には、障害の

⁵ アコモデーション (accommodation) とは、リハビリテーション法 504 項において定義されており (34 C.F.R. § 104.44(a))、障害のある人が教育を受けるときに必要な配慮のことを指している。教育の内容を変えずに、方法を変えることにより、障害から生じる学習上の困難を減少させることである。例として、課題を行う際の時間の延長、視覚的教材の使用、拡大文字の使用、課題の量の減少などが挙げられる。

⁶ NCEO 会議において、配慮をしても試験を受けることが困難であるとされた「15%」の数値が、後述する NCLB 法の 1% の代替スタンダード対象者の選定根拠としてどのように関連するかは明確にされていない。

ある児童生徒の高退学率や高落第率があることから(Nolet & McLaughlin [2000] 2)、彼らに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を促すことにより、卒業者が増加し、結果的に卒業後の生活が豊かなものになるという仮説を、政策として示したともいえる。

このように、連邦教育局は、通常教育と特別教育において、児童生徒の習熟度や教育成果に対して説明責任を果たすような体制作りを義務付けた。

説明責任システムにおける障害のある児童生徒の位置づけを明らかにするために、スタンダード・ベースに基づく通常教育カリキュラムの適用を義務付けた NCLB 法と IDEA の関連規定を整理し、Table1-1 に示した。NCLB 法に関しては、後述の 2004 年と 2007 年の改正についても示している。

Table 1-1 IDEA と NCLB 法における障害のある児童生徒への通常教育カリキュラムへのアクセスに関する規定

法律	教育目的	対象児童生徒	教育内容	評価方法	説明責任、公的報告
1997年 IDEA	<ul style="list-style-type: none"> 平等機会、完全参加、自立、経済的な自立 給自足(Sec.601(c)(1)) 最大限、生産的に自立した成人 (Sec.601(c)(5)(E)(ii)) 	<ul style="list-style-type: none"> 障害のある児童生徒のカテゴリ 知的障害、聴覚障害、言語障害、視覚障害、情緒障害、肢体不自由、自閉症、外傷性脳損傷、健康障害、学習障害 (Sec. 602(3)(A)(i)(ii)) 	<ul style="list-style-type: none"> 最大限通常教育カリキュラムへのアクセス (Sec.601(c)(5)(A)) すべての児童生徒対象の挑戦的な目標を、障害のある児童生徒も可能な限り果たす (Sec.601(c)(5)(E)(i)) 「教科の内容をスタンダード」導入 数学、読み、理科について全ての児童生徒に対して同様の知識、スキル、そして高い達成度を期待 (Sec.1111(b)(1)(C)) 	<ul style="list-style-type: none"> 障害のある児童生徒の遂行目標、達成するための指標の設定 (Sec.612(a)(16)(A)) 障害のある児童生徒は、必要な場合のみアコモデーションを行い、州の学力試験を含む (Sec.612(a)(17)) アコモデーションを行っても参加できない児童生徒については、代替試験を作成し導入 (Sec.612(a)(17)(A)) 	<ul style="list-style-type: none"> 学力試験、代替試験に参加している数と結果を公的に報告 (Sec.612(a)(17)(B)) 試験への参加の判断は IEP チームが決定。参加できないと判断された時①なぜ通常の学力試験は当該児童生徒にとって適切でないのか、②どのようにして評価されるのか、をIEPに記述 (Sec.612(d)(1)(A))
2001年 NCLB	<ul style="list-style-type: none"> 全児童生徒が質の高い教育を得る平等機会を保障 「達成基準」に沿った学力試験で最低限「良」への到達を保障 (Sec.1001) 	<ul style="list-style-type: none"> 貧困層、英語力に限定がある、移民、障害のある子、インディアン、ネグレクトされている、読みの補助を必要 (Sec.1001(2)) 	<ul style="list-style-type: none"> 「達成基準」に沿った AYP の設定 AYP に 2 年間連続で到達しない場合、要改善→改善策 (Sec. 1116(b)) 全州が 2013-14 教育年度までに、100% の児童生徒が学力試験において「良」を得ることを目標 	<ul style="list-style-type: none"> 達成基準 「達成基準」に基づいた学力試験を作成し、導入 (Sec.1111(3)(A)) 数学、読み、理科は①3年生-5年生、②6年生-9年生、③10年生-12年生の間にそれぞれ最低1回ずつ実施 (Sec.1111(3)(C)(v)) 	<ul style="list-style-type: none"> スタンダードに沿った AYP の設定 AYP に 2 年間連続で到達しない場合、要改善→改善策 (Sec. 1116(b)) 全州が 2013-14 教育年度までに、100% の児童生徒が学力試験において「良」を得ることを目標
2003年 NCLB 法タイトル規則の改正	同上	<ul style="list-style-type: none"> 学力試験にアコモデーションを行っても参加が困難である程度の知的障害のある児童生徒(全体の1%) (200.13) 	<ul style="list-style-type: none"> 通常と同様の教科の内容をスタンダード (Sec.200.1(d)(1)) 	<ul style="list-style-type: none"> 代替達成スタンダードに基づく代替試験 IEP において個別に計画された教育内容は、試験項目として不適切 IEP における目標(機能的生活スキル)に関するスタンダードを設定するのは不可能 (U.S. Department of Education[2005]17) 	<ul style="list-style-type: none"> 重度の知的障害のある児童生徒の代替試験の結果も AYP 報告を含む (Sec.200.13(c)(1))
2007年 NCLB 法タイトル規則の改正	同上	<ul style="list-style-type: none"> 通常学級で、通常教育カリキュラム適用、学年相当のスタンダードを達成することが不可能であると IEP チームが判断した児童生徒(全体の2%) (200.13(c)(2)(ii)) 	<ul style="list-style-type: none"> 通常と同様の教科の内容をスタンダード (Sec.200.1(e)(i)) 	<ul style="list-style-type: none"> 修正を加えた達成スタンダードに基づく代替試験 学年相当のスタンダードより難易度が低いもの (Sec.200.1(e)(1)(ii)) IEP チームは教科ごとに児童生徒が代替試験を受けられるか通常の学力試験を受けられるかを決定 (Sec.200.13(f)(1)(iii)) 	<ul style="list-style-type: none"> 修正を加えたスタンダードが対象の児童生徒の試験結果についても AYP 報告を含む (Sec.200.13(c)(2)(iii))

出典： U.S. Department of Education (1997) Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, P.L.105-17. オンライン： <http://www.ed.gov/offices/OSEERS/Policy/IDEA/index.html>.08/10/2010.; U.S. Department of Education (2001) No Child Left Behind Act of 2001, P.L.107-110. <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html> 2016年12月30日閲覧. を元に筆者が作成.

4. 代替スタンダードの適用及び代替試験に関する規定

IDEA と NCLB 法によって、障害のある児童生徒の学力試験への参加が義務付けられた。NCLB 法はその後に更に障害のある児童生徒のうち、通常の学力試験へ参加することが困難である児童生徒の代替試験 (Alternative assessment) について規定をしている。2003 年には「代替達成スタンダードに沿った代替試験」の最終規則 (Final Regulation) が発表され、更に 2007 年に「修正された達成スタンダードに沿った代替試験」に関する最終規則が出され、それぞれの代替試験の枠組みが提唱された (Table 1-1)。2007 年には 3 段階の代替試験の作成が州に求められ、3 段階の中から障害の程度や児童生徒の実態に応じた評価の方法を IEP チームが決定することが義務付けられた。

(1) 最重度の知的障害のある児童生徒への代替スタンダードの適用

2003 年の最終規則では、「(Alternative Assessment based on Alternate Academic Achievement Standards, 以下 AA-AAS とする)」の作成と実施に関する詳細が示された。

AA-AAS は通常試験にアコモデーションを行っても参加が困難である児童生徒のために作成されるものである。AA-AAS は、①児童生徒の観察、②通常学級において他の児童生徒が受ける単元テスト等の代わりに障害のある児童生徒が作成する物のサンプル、③遂行課題等を収集して実際の学力試験を行う代わりに児童生徒の学習成果を評価するものである (U. S. Department of Education, 2003)。

2005 年に米国教育局により発行された AA-AAS に関するガイダンス (Non-Regulatory Guidance) においては、「最重度の認知障害のある児童生徒」は新しい障害種ではなく、「① IDEA における障害が一つもしくは一つ以上ある ② システマティックな指導をしたとしても、認知障害により学年相当の達成スタンダードの達成が難しい」児童生徒が含まれるとしている。その具体的な対象者は州が定義すべきとガイドラ

インに記載している (U.S. Department of Education [2005] 23)。障害種やその程度によって安易に対象とするのではなく、あくまでもスタンダードに照らし合わせた時にその達成がどうしても困難である児童生徒を対象とするといった考え方が反映されている。なお、2016年に開催された ESSA の規則制定委員会においては、以下の定義を連邦法にて明記することが提案されたが、協議の結果、各州にその定義を委ねる結果となった (U.S. Department of Education, 2016)。ESSA 規則制定委員会によって提案された「最重度の認知障害のある児童生徒」の定義は以下の通りである。

「①『最重度の認知障害のある児童生徒』という用語は、IDEA 602(3)に定義されている単一障害、もしくは重複障害のある子どもであり、その障害が知的機能と適応行動に大きく影響しており、集中的かつ直接的な個別的指導と補助的なサポートが必要な子どもである。(i) IDEA における特定の障害種のみによって、子どもが最重度の認知障害があるかどうかは判断されるべきではない。(ii) これまでの児童生徒の低い教科の成績やこれまでの州・学区の学力試験におけるアコモデーションのニーズによって判断されるべきではない。②適応行動とは、自立と日常生活スキルの3領域(概念・社会的・実践的)において安全に機能するための行動である。」(U.S. Department of Education, 2016)。

AA-AAS は、各州が設定する「代替達成スタンダード (alternative academic achievement standards)」に沿って作成されるものである。この「代替達成スタンダード」はその学年相当の「達成スタンダード」と複雑性が異なるものであるが、最重度の障害のある児童生徒にとっての「挑戦的」なスタンダードでなければならない (34C.F.R. §200.1(d))。すなわち、AA-AAS に参加する児童生徒の教育内容は、彼らにとっての難易度の適切な内容でなければならないということである。

また、州が「代替達成スタンダード」を作成する場合、AYP に AA-AAS の結果も含まれるため、州は AA-AAS の明確な構造を設定し、その評価項目と評価法を具体的に設定しなけれ

ばならない。通常の学力試験の代わりに AA-AAS に参加できるのは、最重度の認知障害のある児童生徒のみであり、その数は全ての児童生徒の 1 % を超えてはならない (34 C.F.R. §200.13)。

なお、ガイダンスには、「AA-AAS の評価項目として、IEP の目標の達成や機能的な生活スキルの使用を認めない」という記述が見られる。IEP における目標は個別に設定されているものであり、特別教育と関連サービスにおける個別の成果を保護者に報告するためのものである。その一方、NCLB 法によると、数学・読み・理科の領域においてのみ学校は説明責任があるため、IEP において個別に計画された広範囲な指導内容は、AA-AAS を実施して報告するに当たり、適切ではない。更に、機能的な生活スキルなどといった IEP における目標について一定のスタンダードを設定するのは不可能である。すなわち、測定不可能であるスキルは評価ができないため、これらのスキルを評価項目として使用できないとしている。また、機能的な生活スキルの習得は特定の児童生徒の IEP の重要な要素の一つであるが、このような児童生徒も通常教育カリキュラムへのアクセスに含まれるのは欠かせないと言及している (U.S. Department of Education [2005] 17)。

(2) 「修正を加えた達成スタンダード」の適用⁷

AA-AAS に関する最終規則が出された後、2007 年に、「修正を加えた達成スタンダードに沿った代替試験 (Alternative Assessment based on Modified Academic Achievement Standards、以下 AA-MAS とする)」の作成に関する最終規則が出された。「修正を加えた達成スタンダード」とは、通常の学年相当のスタンダードより難易度が低いものであり (C.F.R. §200.1(e)(1)(ii))。すなわち、教育の内容は同じものであるが、達成目標が異なるということである。しかし、通常のスタン

⁷ AA-MAS については、2015 年 8 月の法改正によりその使用は撤回され、AA-MAS の対象だった児童生徒は通常の試験を受けることが要請された (U.S. Department of Education, 2015)。

ダードを下げたものは「修正された達成スタンダード」として認められておらず、対象となる児童生徒を想定した上で、新たに「修正された達成スタンダード」を設定しなければならない。また、通常の達成スタンダードと同様に、3レベルに分けて設定がされなければならないとされた。

AA-MAS に関する規定が設けられた理由として、連邦教育局は、2003年にAA-AASの最終規則が出された後、障害が最重度でない児童生徒であっても、障害があるために、通常の達成スタンダードを達成できない児童生徒がいることを、多くの州の経験や、研究動向から明らかになったことを挙げていた（U.S. Department of Education [2007] 8）。

AA-MAS は、年齢相当の通常教育カリキュラムを通常学級において指導を受けているが、障害の特性ゆえに、学年相当のスタンダードを達成することが不可能であると IEP チームが判断した児童生徒を対象としているそして、AA-MAS に参加する児童生徒の数は、全体の 2% を超えてはならない（34 C.F.R. §200.13(c)(2)(ii)）。また、IEP チームは教科ごとに児童生徒が AA-MAS を受けるか通常の学力試験を受けるかを決定することができる。たとえば、読解のみに困難がある児童生徒の場合、読解のみ AA-MAS を受け、算数は通常の学力試験を受けることができるとされた。

以上の AA-AAS と AA-MAS の規定により、障害の特性により、通常教育における学力試験を受けるのが困難である児童生徒は、代替スタンダードに沿った代替試験を受けることができる。連邦政府は、AA-AAS と AA-MAS の大きな枠組みを規定しているが、これらの試験の作成や、参加の条件、試験の方法は、各州で規定することが求められている。しかし、その試験内容は、従来から重度の障害のある児童生徒が指導を受けていた機能的な生活スキルは項目として認められず、教科（数学、読み、理科）に関する試験内容でなければならない。また、これまで IDEA で使用してきた障害種をもって代替試験の対象者の範囲を決定すべきではないとし、対象となる児童生徒について「最重度の認知障害」といった新たな用語を活用している背景には、障害種や障害の程度によって児

児童生徒の達成すべきスタンダードや学ぶべき内容を断定するべきではないという考え方が見られる。障害の種類・程度を問わず、最大限スタンダード・ベース改革の説明責任システムの枠に内包する仕組みであることが明らかとなった。

5. 障害のある児童生徒の退学率と卒業率の変化

スタンダード・ベース改革は学力向上および学力格差の減少を目的としてきたが、その一つの指標となる全児童生徒の退学率は1990年の12.1%から2012年には6.6%に減少した(NCES, 2013)。通常教育および特別教育の卒業証書取得者と退学者の割合をFig. 1-1に示した。IDEAが改正されたばかりの2000-01年に関しては、卒業証書取得者が29.8%であり、2013-14年には41.8%に増加している。また、退学者についても2000-01年の25.7%から、2013-14年には12.1%に減少している。一方2020年までに全体の90%の卒業率を目指してキャンペーンをおこなっているAmerica's Promise Allianceの2014年の調査結果報告書では、全米の生徒の13%を占める障害のある生徒の卒業率をあげなければ、全体の卒業率は90%に達することは不可能とされている(Balfanz, Bridgeland, Fox, DePaoli, Ingram, & Maushard, 2014)。また、この報告書においては障害のある生徒の卒業率が州によってばらばらであることも問題点として指摘している(ネバダ州では24%、モンタナ州では81%)(Balfanz, Bridgeland, Fox, DePaoli, Ingram, & Maushard, 2014)。

このことから、通常教育カリキュラムへのアクセスの制度化により、卒業率・退学率への改善に一定の影響を与えたと考えられるものの、障害のない児童生徒と比較すると依然課題が残されていることが伺える。

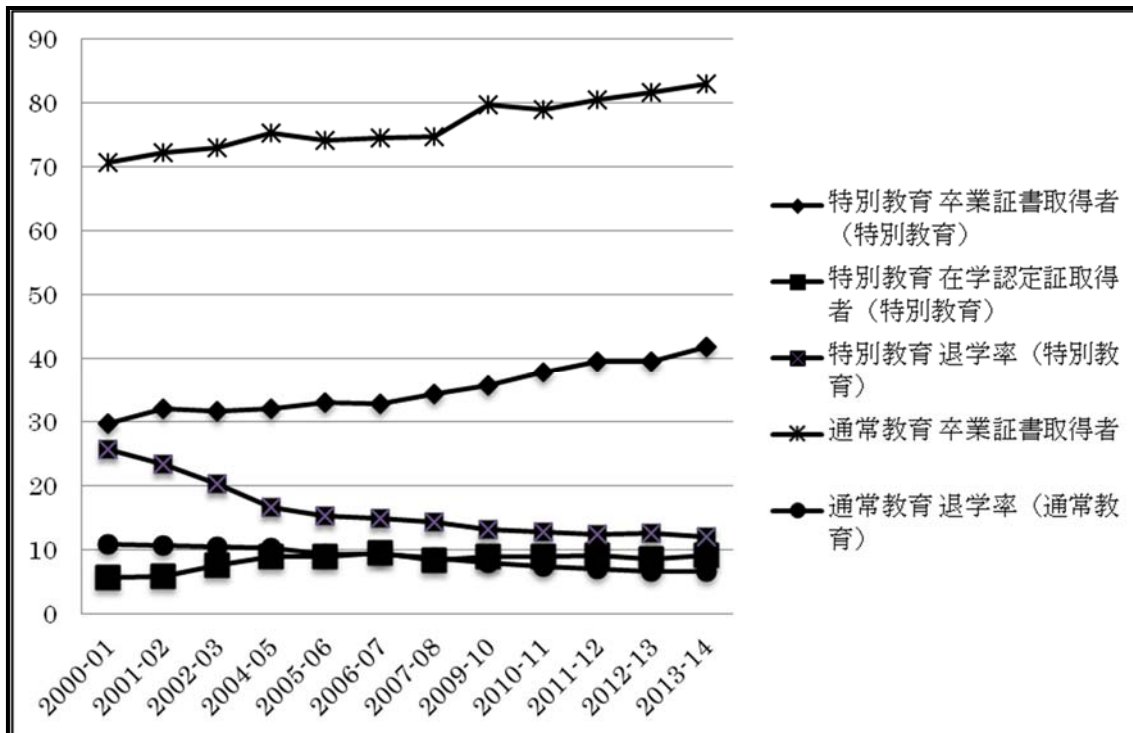


Fig. 1-1 通常教育と特別教育における卒業率と退学率の推移(%)

出典：National Center for Education Statistics

(2000-2015) Digest of Education Statistics.

<https://nces.ed.gov/programs/digest/> を元に筆者が作成.

※2003-04 及び 2008-09 の統計についてはデータに不足があったため無記載.

小 括

以上のように、米国におけるスタンダード・ベース改革は学力向上および学力格差の解消を目的とし、すべての児童生徒を対象として推進された。NCLB法では3年生～8年生について教科（数学・読み・理科）のスタンダードの設定とそのスタンダードに基づく試験の実施が義務付けられた。この改革の中には、障害のある児童生徒も含まれ、最大限通常教育カリキュラムへのアクセスとスタンダードに基づく試験への参加が義務付けられた。試験の結果についてはマイノリティ別のサブグループに分かれて公的に報告がなされることによって、各学校はすべての児童生徒の教育成果について説明責任を果たすことが求められた。重度の認知障害のある児童生徒についても同様にスタンダードに基づく試験への参加および通常教育カリキュラムへのアクセスが求められたが、そのスタンダードは通常のスタンダードとは異なる代替スタンダード（代替スタンダード及び修正されたスタンダード）の設定が認められた。一方で、代替スタンダードについても機能的な生活スキルによる評価は認められず、原則通常のスタンダード同様、教科に基づくスタンダードの設置が義務付けられた。すなわち米国における「通常教育カリキュラムへのアクセス」は誰もが同じ教科の教育内容へアクセスすることであると捉えられていることがうかがえ、障害のある児童生徒についても同じ内容スタンダードにアクセスすることこそが、その児童生徒の学習を保障するという考え方である。一方、障害のある児童生徒の退学率・卒業率については改善がみられたものの、障害のない児童生徒のデータと比べるといまだに課題が残っている。

引用文献

- Florian, L. and Pullin, D. (2000) *Defining Difference: A comparative perspective on legal and policy issues in education reform and special educational needs*. McLaughlin, M. & Rouse, M. (2000) *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. Routledge, London. 11-37.
- 松尾 知明 (2010) アメリカの現代教育改革-スタンダードとアカウンタビリティの光と影. 東信堂.
- National Commission on Excellence in Education (1983) *A Nation at Risk*. Washington DC: U.S. Department of Education. <http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.Html> 2015年4月6日閲覧.
- Ravitch, D. (2010) *The death and the life of the great american school system*. Basic books, New York. 本図
愛実 監訳 (2013) 偉大なるアメリカ公立学校の死と生. 協同出版.
- Roever, E.D. (1999) *Standards Initiatives and American Educational Reform*. Cizek, G.J.(Ed.) *Handbook of Educational Policy*. Academic Press, San Diego.
- U.S. Department of Education (1973) Rehabilitation Act of 1973. <http://www2.ed.gov/policy/speced/reg/narrative.html>. 2015年1月15日閲覧.
- U.S. Department of Education (1994a) Goals 2000: Educate America Act. P.L. 103-227. <http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>. 2015年4月6日閲覧.
- U.S. Department of Education (1994b) Improving America's School Act of 1994. <http://www.ed.gov/legislation/ESEA/toc.html>. 2015年4月6日閲覧.
- U.S. Department of Education (1995) Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1995: Reauthorization of the Individuals with Disabilities

- Education Act (IDEA). Office of Special Education and Rehabilitation Services, Washington DC, August 29, 1995. <https://eric.ed.gov/?id=ED399739> 2017年9月24日閱覽.
- U.S. Department of Education (2001) No Child Left Behind Act of 2001, P.L.107-110. <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html> 2015年1月10日閱覽.
- U.S. Department of Education (1997) Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, P.L.105-17. <http://www.ed.gov/offices/OSERS/Policy/IDEA/index.html>. 2015年1月10日閱覽.
- 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. <http://www.ed.gov/policy/elsec/guid/altguidance.pdf> 2015年1月10日閱覽.
- U.S. Department of Education (2007) *Modified Academic Achievement Standards: Non-Regulatory Guidance*. <http://www.ed.gov/policy/speced/guid/modachieve-summary.html>. 2015年1月10日閱覽.
- U.S. Department of Education (2015) Federal Register / Vol. 80, No. 162 / Friday, August 21, 2015 / Rules and Regulations. <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2015-08-21/pdf/2015-20736.pdf> 2017年9月4日閱覽.
- U.S. Department of Education (2016) ESEA Flexibility. <http://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/esea-flexibility/index.html> 2016年12月25日閱覽.

第2節 知的障害教育カリキュラムにおける議論の焦点の推移

1. 知的障害のある児童生徒のカリキュラムの分類

1997年にIDEAが改正され、「通常教育カリキュラムへのアクセス」が義務付けられた。NCEO会議の障害のある子どもも試験へ参加すべきといった報告(Ysseldyke et al.[1994] 6)を踏まえ、「20年の研究と経験の結果、障害のある児童生徒に対して高い期待を抱き、通常教育カリキュラムへの最大限のアクセスを保障することが、より効果的な教育の提供へとつながることが明らかになった」(Sec.601(c)(5)(A))といった記述が法文中に盛り込まれた。しかしながら、その一方で、「20年の研究と経験の結果」が具体的にどのような研究を指すのかについては、IDEA法案、及び関連文書から、関連する記載を見つけることが、筆者の管見の範囲では、できなかった。

これまでは障害のある児童生徒についてはその特性に応じて別のカリキュラム編成をすることこそが彼らの自立と社会参加につながるといった前提があったことから、「通常教育カリキュラムへのアクセス」へと議論が移った背景を、本節では明らかにしたい。そのため、特にその特性に応じた指導が必要とされてきた知的障害のある児童生徒のカリキュラムについて、1997年IDEAが制定される以前の研究論文を整理・分析する。なお、本節の分析対象として、対象の児童生徒の障害の程度の記載はあるが、障害種については記載のない文献を扱っている。いずれも文献内容から知的障害のある児童生徒、もしくは知的障害を伴う児童生徒を対象にしていると解釈し分析対象としている。

知的障害のある児童生徒と知的障害を伴う重複障害のある児童生徒へのカリキュラムに関する議論の変遷については、Nietupski, Hamre-Nietupski, Curtin and Shrikanth (1997) や Browder, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Flowers, Algozzine, and Karvonen (2004)がまとめている。

Nietupski, Hamre-Nietupski, Curtin and Shrikanth

(1997)は、1975年から1997年までの重度・重複障害のある児童生徒のカリキュラムの変遷を追った研究を公表している。この研究では、6つの研究雑誌に掲載されたカリキュラムに関する785文献を分析している。

なお、これらの「カリキュラムに関する文献」とは、(1)スキルの習得や参加を促すことに焦点を置いている、(2)中度、重度、最重度の障害のある児童生徒に関する研究である、(3)3歳から21歳の児童生徒を対象にしている、の3点を含んだ研究に関する文献である。これらの文献はカリキュラムの重点別に以下の6つ分類された。

(1) 機能的な生活スキル (functional life skills) に関するカリキュラムとは、家庭、余暇、社会的スキル、職業スキルを含むスキルに関するカリキュラムである。余暇スキル及び社会的スキルは、障害のない児童生徒との相互作用に関するスキルを除外したものが機能的な生活スキルとして分類された。

(2) 相互作用 (interaction) に焦点をあてたカリキュラムとは、障害のある児童生徒と障害のある児童生徒との相互作用に焦点をあてたカリキュラムである。社会的スキルや余暇スキルが障害のない児童生徒との相互作用を目的として指導されたスキルである場合、相互作用の項目に分類された。

(3) コミュニケーションに焦点をあてたカリキュラムとは、音声言語、手話、ジェスチャー等を含んだスキルに焦点をあてたカリキュラムである。

(4) 感覚運動 (sensorimotor) とは、発達的な感覚スキルを指導するカリキュラムである。

(5) 認知・教科 (cognitive-academic) スキルに焦点をあてたカリキュラムとは、認知的課題や、教科前課題、読み、書き、算数、スペリングに焦点を置いた伝統的な教科スキルを指導するカリキュラムである。

(6) その他は、以上に挙げた5項目が含まれないものや、5項目のうち2つ以上に同等に焦点が置かれているカリキュラムである (Nietupski et al. [1997] 38-39)。

その結果、1976年から1980年の期間は、機能的な生活スキルに関する文献が全ての文献の44%を占めており、7%のみが相互作用に関するものであった。これに対し、1991年から1995年の期間では、機能的な生活スキルに関する文献が39%に減少し、相互作用に関する文献が31%に増加したことを明らかにしている。この結果の要因に関して、筆者らは、障害のある児童生徒の通常学級在籍者の増加、従来の「障害のある児童生徒自身が必要なスキルを習得することにより、学校やコミュニティーに参加することができる」という特別教育の概念から、「障害のない児童生徒や教師が多様性を認識し、受容することにより、障害のある児童生徒が学校やコミュニティーに参加することができる」という概念へのパラダイム転換の2点を指摘している (Nietupski et al. [1997]49)。すなわち、1970年代から80年代は、障害のある児童生徒が学校やコミュニティーに参加するために、障害のある児童生徒自身に生活に必要なスキルを指導することに焦点が置かれていたが、1990年代は、障害のない児童生徒や教師が、障害のある児童生徒を含めた、全ての人の多様性を認識し、受容することにより、学校やコミュニティーに参加することを可能にする考えが広まったため、相互作用を目的とした教育内容が増加したと考えられる。

また、Browder, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Flowers, Algozzine, and Karvonen (2004)は、最重度の知的障害のある児童生徒のカリキュラムを、その編成上の重点別に類型化しており、それらの変遷を追った研究を発表している。それらの項目は、(1)発達モデル、(2)機能的カリキュラム、(3)ソーシャルインクルージョン、(4)自己決定、(5)通常教育カリキュラムへのアクセスの5項目である (Browder et al. [2004]166)。それぞれの項目は以下の通りに定義されている。(1)発達モデル(1970年代)とは、1975年に全障害児教育法が制定された際に、重度の知的障害のある児童生徒のカリキュラムモデルが存在しなかったために、すでに存在していた幼児・乳幼児教育を重度の障害のある児童生徒用に適応させたカリキュラムである。

(2) 機能的カリキュラム(1975年以降)とは、ノーマライゼーション思想の広がりから、障害のある人たちのコミュニティーへの参加を目標としたカリキュラムである。これらは家庭で必要なスキル、余暇スキル、職業スキル、コミュニティーで必要なスキルの4項目から成り立っている。この機能的スキルに焦点をおいたカリキュラムは、IEPを通してカリキュラムを個別化することを必然としている。

(3) ソーシャルインクルージョンに焦点をあてたカリキュラム(1980年代半ばから1990年代)とは、障害のある者と障害のない者との相互作用に焦点をあてたカリキュラムである。このカリキュラムは、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒を同じ場で教育することにより、互いに関係を築き、互いに成長をすることができるとされている。

(4) 自己決定に焦点を当てたカリキュラム(1990年代)とは、目標設定や、問題解決のスキルを指導することにより、知的障害のある児童生徒自らの生活を自らが決定することを目標としたカリキュラムである。

(5) 通常教育(教科)カリキュラム(1990年代から現在)とは、伝統的な教科スキル(読み、数学等)を指導するカリキュラムであり、通常教育において障害のない児童生徒が受ける教育内容と同じ内容の教育を受ける機会を障害のある児童生徒にも提供するカリキュラムである(Browder et al. [2004]168)。

これらのことから、IDEA・NCLB法の制定以前は、機能的な生活スキルや障害のある子どもと障害のない子どもの相互作用に関するカリキュラムに焦点が当てられていたことがわかる。

本節ではIDEAが成立するおよそ10年前～10年後である1990年～2010年を対象とし、従来の障害のある子どもへのカリキュラムと現在の通常教育カリキュラムに関する議論を整理することで、障害のある子どもの学びに対する論点がどのように変化したのかを明らかにする。対象文献については、論文検索サイトERICより、“intellectual disabilities curriculum” “mental retardation curriculum”のキーワード

を用いて検索した文献、およびその参考文献としてあげられていた文献 52 件を分析対象とした。これらを、Nietupski et al. (1997)と Browder et al. (2004) の分類を参考にし、「機能的な生活スキルを中心としたカリキュラム (21 件)」、「相互作用に焦点を置いたカリキュラム (9 件)」、「通常教育カリキュラムを基盤としたカリキュラムに関する議論 (22 件)」の 3 つに分類をした (Table 1-2)。分析対象の文献については、Table 1-3、Table 1-4、Table 1-5 に示す。なお、各分類における分析過程において障害種が記載されているものについては「対象」として障害種を明記した。その他の視点として、教育の目的、教育の内容、教育の方法、評価法、卒業後の教育成果に関する記述をそれぞれの分類別に分析した。

Table 1-2 収集文献の分類と数

年代	機能的な生活 スキル	相互作用	通常教育 カリキュラム
1990	1		
1991			
1992	2	1	
1993			
1994	2	2	
1995	1	1	
1996	3	3	1
1997	1	1	1
1998	2		1
1999	1		
2000	2	1	1
2001	1		2
2002	2		
2003			4
2004	2		2
2005			
2006	1		7
2007			2
2008			
2009			1
2010			
合計	21	9	22

出典：筆者が作成

Table 1-3 機能的な生活スキルを中心としたカリキュラムに分類された文献リスト(21件)

年	著者名	タイトル	書誌情報
2000	Agran, M. & Alber, S.	Curriculum and Instruction in General Education: Implications for Service Delivery and Teacher Preparation.	Journal of Association for Persons with Severe Handicaps, 25(3), 167-174.
2002	Agran, M., Alper, S. & Wehmeyer, M.	Access to the general curriculum for students with significant disabilities: what it means to teachers.	Education and Training in Mental Disabilities, 37, 123-133.
1999	Billingsley, F.F. & Albertson, L.R.	Finding a Future for Functional Skill.	Journal of Association for Persons with Severe Handicaps, 24, 298-302.
2004	Bouck, E.	Exploring Secondary Special Education for mild mental impairment-a program in search of its place.	Remedial and Special Education, 25(6), 367-382.
2004	Bouck, E.	State of Curriculum for Secondary Students with Mild Mental Retardation.	Education and Training in Developmental Disabilities, 39(2), 169-176.
	Brady, M.P., Linehan, S.A., Campbell, P. and Neilson, W.L.	Too High, Too low, Too young: An ethnography of teachers' curriculum and instruction decisions for students with severe disabilities.	Education and Training in Mental Retardation, December, 354-36.
2002	Conderman, G. & Katsiyannis, A.	Instructional Issues and Practices in Secondary Special Education.	Remedial and Special Education, 23(3), 169-179.
1994	Edgar, E. and Polloway, E.A.	Education for adolescents with disabilities: Curriculum and placement issues.	The Journal of Special Education, 27(4), 438-452.
2001	Ford, A., Davern, L. & Shnorr, R.	Learners with Significant Disabilities -curricular relevance in an Era of standards-based reform.	Remedial and Special Education, 22, 214-222.
2000	Jackson, L., Ryndak, D.L., Billingsley, F.	Useful practices in Inclusive Education: A preliminary view of what experts in moderate to severe disabilities are saying.	Journal for the Association for Persons with Severe Handicaps, 25(3), 129-141.
1998	Knowlton, E.	Consideration in the design of personalized curricular supports for students with developmental disabilities.	Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33, 95-107.
1998	Logan, K.R. & Malone, D.M.	Instructional contexts for students with moderate, severe and profound intellectual disabilities in General Education Elementary Classrooms.	Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33(1), 62-75.
	Patton, J.R., Polloway, E.A., Smith, T.E.C., Edgar, E., Clark, G.M., and Lee, S.	Individuals with mild mental retardation: postsecondary outcomes and implications for educational policy.	Education and Training in Mental Disabilities-June, 75-85.
1997	Patton, J.R., Cronin, M.E., Jairrells, V.	Curricular Implications of Transition Life Skills Instruction as an Integral Part of Transition Education.	Remedial and Special Education, 18(5), 294-306.
1992	Smith, T.E.C. and Dowdy, C.	Future-based assessment and intervention for students with mental retardation.	Education and Training in Mental Retardation, September, 255-260.

1994	Smith, T.E.C., and Hilton, A.	Program Design for Students with Mental Retardation.	Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 29(1), 3-8.
1995	Smith, T.E.C., and Puccini, I.K.	Position Statement: Secondary Curricula and Policy Issues for Students with Mental Retardation.	Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities-December, 275-282.
1996	Thomas, G.E.	Teaching Students with Mental Retardation: A Life Goal Curriculum Planning Approach.	Merril Prentice Hall, NJ.
1996	Ulvári-Solner, A. and Thausand, J.S.	Creating a responsive Curriculum for Inclusive Schools.	Remedial and Special Education, 17, 182-192
2006	Voltz, D.L. & Fore III, C.	Urban Special Education in the context of standards- based reform.	Remedial and Special Education, 27(6), 329-336.
1990	Williams, W., Fox, T.J., Thousand, J. and Fox, W.	Level of acceptance and implementation of best practices in the education of students with severe handicaps in Vermont.	Education and Training in Mental Retardation, June, 120-131.

出典：筆者が作成。

Table 1-4 相互作用に焦点をあてたカリキュラムに分類された文献(9件)

年	著者名	タイトル	書誌情報
1996	Bang, M., Lamb, P., Hilton, A. and Liberty, K.	The impact of inclusion of students with challenging needs. The challenge of ensuring educational gains for students with severe disabilities who are placed in more integrated settings.	Paper presented at Annual Conference of TASH. ED 408745. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408745.pdf 2016年12月15日閲覧.
1992	Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtice, D., and Goetz L.	Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special education classes. Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities.	Education and Training in Mental Retardation, 27, 167-175.
1997	Hunt, P. and Goetz		The Journal of Association for Persons with Severe Handicaps, 19, 200-214.
1994	Hunt, P., Hirose-Hatae, A., Doering, K., Karasoff, P. and Goetz, L.		The Journal of Special Education, 31, 3-29.
2000	Janney, R.E. and Snell, M.E.	"Community" is what I think everyone is talking about. How teachers use peer interactions to include students with moderate and severe disabilities in elementary general education classes.	Remedial and Special Education, 21(5), 305. Journal of Association for Persons with Severe Handicaps, 21(2), 72-80.
1996	Janney, R.E., Snell, M.E., Beers, M.K. and Raynes, M.	Integrating students with Moderate and severe disabilities into general education classes.	Exceptional Children, 61, 425-439.
1995	Kennedy, C.H. and Itkonen, T.	Some effects of regular class participation on the Social contacts and social networks of high school students with severe disabilities	Journal of Association for Persons with Severe Handicaps, 19, 1-10.
1994	Staub, D., Spaulding, M., Peck, C.A., Gallucci, C. and Schwartz, I.S.	Using nondisabled peers to support the inclusion of students with disabilities at the junior high school level.	Journal of Association for Persons with Severe Handicaps, 21(4), 194-205.

出典：筆者が作成。

Table 1-5 通常教育カリキュラムをベースとしたカリキュラムに分類された文献 (22件)

年	著者名	タイトル	書誌情報
2006	Agran, M., Cavin, M., Wehmeyer, M. and Palmer, S.	Participation of Students with moderate to severe disabilities in the general curriculum: the effects of the self-determined learning model of instruction.	Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31(3), 230-241.
2003	Browder, D.M. and Cooper-Duffy, K.	Evidence-based practices for students with severe disabilities and requirement for accountability in "No Child Left Behind".	The Journal of Special Education, 27(3), 157-163.
2004	Browder, D., Flowers, C., Ahlgrim-Dezell, L., Karvonen, M., Spooner, F. and Algozzine, R.	The Alignment of alternate assessment content with academic and functional curricula.	The Journal of Special Education, 37, 211-223
2003	Browder, D.M., Spooner, F., Ahlgrim-Dezell, L., Flowers, C., Algozzine, B. and Karvonen, M.	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.
2006	Browder, D., Spooner, F., Wakeman, S., Trela, K. and Baker, J.N.	Aligning Instruction with academic content standards: finding the link.	Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31(4), 309-321.
2007	Browder, D.M., Wake, S.Y., Flowers, C., Rickelman, R.J., Pugalee, D. and Karvonen, M.	Creating access to the general curriculum with links to grade-level content for students with significant cognitive disabilities- an explication of the concept.	The Journal of Special Education, 41(1), 2-16.
1998	Coots, J.J., Bishop, K.D. and Grenot-Scheyer, M.	Supporting elementary age students with significant disabilities in general education classrooms: personal perspectives on inclusion.	Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33(4), 317-330.
2001	Fisher, D. and Frey N.	Access to Core curriculum-critical ingredients for student Success.	Remedial and Special Education, 22, 148-157.
2006	Karvonen, M. Flowers, C., Browder, D.M., Wakeman, S.Y. and Algozzine, B.	Case study of the influences on alternate assessment outcomes for students with disabilities.	Education and Training in Developmental Disabilities, 41(2), 95-110.
1997	Logan, K.R. and Keefe, E.B. I	A comparison of instructional context, teacher behavior, and engaged behavior for students with severe disabilities in general education and self-contained elementary classrooms.	The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 22, 16-27.
2006	Lee, S., Amos, B.A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K.A., Theoharis, R. and Wehmeyer, M.L.	Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote Access to the general curriculum for students with intellectual and Developmental disabilities.	Education and Training in Developmental Disabilities, 41(3), 199-212.
2009	Lee, S., Soukup, J.H., Little, T.D., and Wehmeyer, M.L.	Student and Teacher Variables contributing to access to the general education curriculum for students with intellectual and developmental disabilities.	The Journal of Special Education, 43(1), 29-44.
2006	McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., Riese, T., Jameson, M. and Kercher, K.	Comparison of one-to-one embedded instruction in general education classes with small group instruction in special education classes.	Education and Training in Developmental Disabilities, 41(2), 125-138.

2000	Nolet, V. and McLaughlin, M.J.	Accessing the General Curriculum –Including Students with Disabilities in Standards-Based Reform.	Corwin Press Inc., California.
	Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L.,Gipson, K. and Agran, M.	Promoting Access to the general curriculum by teaching self-determination skills. Access, participation, and progress in the general education curriculum in the least restrictive environment for students with significant cognitive disabilities.	Exceptional Children, 70, 427-440.
2006	Smith, A.		Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31(3), 331-337.
	Spooner, F., Dymond, S.K., Smith, A. and Kennedy, C.H.)What we know and need to know about accessing the general curriculum for students with significant cognitive disabilities. Examining Teacher Thinking: Constructing a process to design curricular adaptations.	Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31(4), 277-283.
1996	Ulvari-Solner, A.		Remedial and Special Education, 17(4), 245-254.
	Wakeman, S.Y., Browder, D.M., Meier, I., & McColl, A.	The implication of NCLB for students with developmental disabilities.	Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13, 143-150.
2007		Defining Mental Retardation and Ensuring Access to the General Curriculum.	Education and Training in Development Disabilities, 38(3), 271-282.
2003	Wehmeyer, M.		
2002	Wehmeyer, M.L., Lance, D. & Bashinski, S.	Promoting Access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model.	Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities, 37(3), 223-234.
2001	Wehmeyer, M.L., Lattin, D. and Agran, M.	Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: a curriculum decision-making model.	Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36(4), 327-342.

出典：筆者が作成。

2. 機能的な生活スキルを中心としたカリキュラム

収集した52件の障害のある児童生徒のカリキュラムに関する文献のうち、機能的な生活スキルを中心としたカリキュラムに関する記述が21件に見られた。「機能的な生活スキルを中心としたカリキュラム」は、Nietupski et al.(1997)と Browder et al.(2004)が類型した機能的な生活スキルを参考に、家庭で必要なスキル、余暇スキル、社会的スキル、職業スキルを含むスキルと定義し、これらのスキルの指導を中心としたカリキュラムに関する議論をこの項目に分類した。

「機能的な生活スキルを中心としたカリキュラム」に関する記述は、1990年代から2006年までのすべての時期で見られたが、それ以降は見られなかった。

(1) 対象児

対象児は、重度の障害のある児童生徒(5件)、中度から重度の障害のある児童生徒(3件)、知的障害のある児童生徒(5件)、軽度の知的障害のある児童生徒(2件)、障害のある児童生徒(5件)であった。軽度から重度の障害のある児童生徒が対象児となっているため、障害の程度に関わらず機能的な生活スキルの指導が推進されていることが分かる。また、児童生徒の学年に関しては、中等教育段階(Secondary Level)に関する記述が5件に見られ、初等教育段階(Elementary Level)に関する記述が2件に見られ、その他の記述は全学年に関する記述であったことから、全ての教育段階において機能的な生活スキルの指導が推進されていた。

(2) 教育の目的

教育の目的に関しては、「将来自立した生活を送る」という記述が7件に見られた。その他には「コミュニティ内での生活への準備」(2件)、「市民としての責任を持つ」、「多様性を尊重し、人権を行使する」、「必要な時に支援を求められる成人」、「学校と社会における完全参加」、「問題解決力を養い、社会への貢献」の記述が見られた。これらのことから、機能

的生活スキルを中心とした指導を推進している文献では、教育の目的として、1997年 IDEAにおける教育の目的である、「コミュニティでの完全参加」や「自立した生活」を挙げていることが多い傾向があることが明らかとなった。例えば、Knowlton (1998)は、教育の目的として「最大限の自立と最大限に質の高い生活を送ること」を挙げている (Knowlton [1998] 96)。また、Billingsley and Albertson (1999)は、教育の目的として「コミュニティでの自立と適応、安定した職業、質の高い生活 (Billingsley & Albertson [1999] 298)」を挙げている。

(3) 教育の内容

以上の教育の目的を達成するための教育の内容として、これらの文献に挙げられている「機能的な生活スキル」の具体的な教育内容の例を Nietupski et al.(1997)と Browder et al.(2004)が類型した機能的な生活スキルを参考に、家庭で必要なスキル、余暇スキル、社会的スキル、職業スキル、その他横断的スキルに分類し、表に示した (Table1-6)。例えば、Smith and Hilton (1994)は、教育内容として「自立した生活に必要な機能的スキル」を挙げており、具体的にそれらは「就業への準備、余暇の活用法、買い物、料理」などであるとしている (Smith & Hilton [1994] 7)。また、Patton, Cronin and Jairels (1997)は、特別なニーズのある全ての児童生徒は、生活スキル (Life Skills) を学ばなければならないとしている。Patton et al (1997) は、この「生活スキル」カリキュラムの内容領域として、就業、家庭、余暇、コミュニティへの参加、情動・身体の健康、責任、相互作用、日常生活、個人・社会の領域を提案している (Patton et al. [1997] 301)。更に、Agron, Alper and Wehmeyer (2002) は、「①余暇・リクリエーションスキル、②移動 (Transition)・仕事に関するスキル、③日常生活スキル、④基礎教科スキル、⑤問題解決スキル、⑥コミュニケーションスキル、⑦社会的スキル」を教育の内容として挙げている (Agron, Alper & Wehmeyer [2002] 128)。

また、Bouck (2004) は、「特別教育対象の児童生徒は、他の児童生徒同様、実用的かつ適切な経験をする権利を有している。基礎教科を学ぶことも重要だが、これらも機能的な基礎教科でなければならない (Bouck [2004] 174)」と言及しており、教科を学ぶ場合も、生活の中で応用することができるような内容でなければならないことを強調している。

また、これらの教育内容の配列について、14件の文献において、個々によって優先順位をつけて配列し、個別カリキュラムを作成することを推進している。例えば、Edgar and Polloway (1994) は、「高校卒業後の個々で異なる目標に基づいて、個別のカリキュラムが必要である (Edgar & Polloway[1994]445)」としており、Ford, Davern, and Shnorr (2001)も、「個々によって異なる優先順位をつけるべき (Ford, Davern & Shnorr[2001]221)」としている。すなわち、全ての児童生徒が全ての「機能的な生活スキル」を学ばなければならないわけではなく、個々に必要な教育内容を選択して、個別のカリキュラムを作成するということである。Browder, Flowers, Ahlgrim-Delzell, Karvonen, Spooner, and Algozzine (2004)は、これを「機能的な生活スキルを中心としたカリキュラム」の大きな特徴としてとらえており、「通常教育における系統的な段階を踏んだカリキュラムと異なり、機能的カリキュラムは、様々なスキルのカタログから個々が必要としているスキルを選択するものである」と言及している (Browder et al. [2004] 212)。

Patton et al. (1997) は、中等教育段階における生活スキルを指導するモデルとして、現在存在している教科カリキュラムに、生活スキルの内容を反映させるモデルを提案している。例えば、「読み」と「就業」を関連づけた指導の場合、「求人広告の読み方」、「読み」と「家庭」では、「請求書の読み方」、「読み」と「余暇」では、「新聞の映画に関する情報の読み方」などと、読み、書き、会話、数学などの教科と生活スキルの領域である就業、家庭、余暇などを統合したモデルのカリキュラムを推進している。更にこれらは学校教育の早い段階から指導することが重要だと言及している (Patton et

al[1997]302-303)。

(4) 教育の方法

以上に挙げた個別のカリキュラムによる教育内容を指導する方法として、「ティームティーチング」や「協同教育 (Cooperative teaching)」が挙げられている。これらは、通常教育教師と特別教育担当教師の両者がカリキュラムの計画と指導に対して責任を持つということである。Knowlton (1998) は、「協同教育」を行うことにより、通常学級にて、個別カリキュラムを導入することが可能だとしている。この指導法は、担任教師がクラス全体を指導する間、障害児教育担当教師が小集団指導や個別指導を行い、特別なニーズのある児童生徒を支援する方法である (Knowlton [1998] 103)。また、Williams, Fox, Thausand and Fox (1990)、Smith and Hilton (1994)、Ulvvari-Solner and Thausand (1996)、Knowlton (1998)らは、「コミュニティーを基盤とした指導 (community-based instruction)」を推進している。この指導法は、児童生徒のスキルを学校外 (コミュニティー) で応用することを目的としている (Ulvvari-Solner & Thausand [1996] 189)。

(5) 教育の場

教育の場について、7件の文献において、児童生徒のニーズや指導内容に応じて、教育の場を選択するべきだと指摘がされている (Edgar & Pollock [1994] 438; Smith & Hilton [1994] 7; Marston [1996] 131; Smith & Puccini [1995] 281; Patton, Pollock, Smith, Edgar, Clark & Lee [1996] 78; Patton et al [1997] 299; Bouck [2004] 174)。例えば Smith and Hilton (1994)は、「カリキュラムの焦点が他の児童生徒と異なる場合、異なる教育の場で指導する必要がある (Smith & Hilton [1994] 7) 」と言及している。また、Patton et al. (1997) は、「教育の場が児童生徒の学ぶ内容を決定するべきではない。児童生徒のニーズが内容を決定し、その内容によって教育の場を決定するべきだ (Patton et al [1997] 299)」と指摘している。これらの記述は、全障害児教育法における最少制約環

境により、通常学級に在籍する障害のある児童生徒が増加したが、教育内容によって異なる教育の場で指導を行うことも選択肢として提供するべきと強調している。

その一方、通常学級における知的障害のある児童生徒の機能的な生活カリキュラムの指導に関する文献が6件に見られる(Mercer, Lane, Jordan, Allsopp & Eiselle (1996); Knowlton (1998); Logan & Malone (1998); Ulvari-Solner & Thausand (1996); Jackson, Ryndak & Billingsley (2000); Agran & Alper (2000))。これらの文献は、通常学級で知的障害のある児童生徒が教育を受けることを前提とした上で、通常学級の中での個別カリキュラムの使用を推進している。

(6) 学習の評価

知的障害のある児童生徒の学習の評価法に関して言及をしている文献は7件のみであった。Edgar and Polloway (1994)と Jackson et al. (2000)は、ポートフォリオ評価などの、「パフォーマンスを基盤としたアセスメント(Performance-based assessment)」が適切であるとしている。Jackson et al(2000)は、相対評価ではなく、個人内評価が適切であるとし、具体例として、ポートフォリオ評価、課題のサンプル、プロジェクトのサンプル、児童生徒の課題遂行時のビデオなどを挙げている(Jackson et al[2000]137)。また、Agran, Alper and Wehmeyer (2002)は、教員への調査において、74%の教員が、児童生徒のIEPに記載されている個々によって異なる項目に沿った評価をするべきだと回答したとしている(Agran et al. [2002]130)。

また、現在義務付けられているスタンダードに基づいた学力試験を学習の評価方法として用いることについて触れている文献は、1件のみであった。Voltz and Fore III (2006)は、都市部における障害のある児童生徒の教育評価について、現在義務付けられている学力試験を行うことによって、個々のニーズに対応できなくなるリスクがあることを指摘している(Voltz & Fore III [2006] 333)。

(7) 卒業後の教育成果

障害のある児童生徒の卒業後の教育成果について、半数以上の文献(13件)が教育の目的と同じく、「卒業後に、就職をする、あるいは高等教育機関において、自立した生活を送る」ことを想定していると記述していた。

多くの文献において IDEA にも記述がされている「自立した生活を送ること」が将来の目標と教育の目的として挙げられていた。また、「機能的な生活スキルを中心としたカリキュラム」は個々に異なる能力や目標によって習得すべきスキルは異なり、そのため教育内容も個々によって異なる個別カリキュラムであることが明らかとなった。そのため、スキルを個々のニーズによって選択し、優先順位をつけることによって、教育内容を配列するという方法がとられる。また、障害のある児童生徒の教育の場は、教育内容が個々によって異なるため、個々のニーズに応じた場所を選択することを推進する文献が見られた他に、通常学級に知的障害のある児童生徒が増加していることから、通常学級における個別カリキュラムの導入を推進する記述も見られた。学習の評価についても、カリキュラムが個々で異なるため、個人内評価が挙げられ、その方法としてはポートフォリオ評価などのパフォーマンスを基盤とした評価方法が適切であるとされていた。

Table 1-6 機能的な生活スキルを中心としたカリキュラムにおける具体的な教育内容

家庭で必要なスキル	<p>身辺自立（食べる、着る）(Thomas[1996]276; Agran et al.[2002]128)</p> <p>食糧確保、保存、準備 (Smith & Hilton[1994]7; Smith & Puccini[1995]276; Thomas[1996]278)</p> <p>衣服の管理、選択 (Thomas[1996]278)</p> <p>掃除 (Thomas[1996]278)</p> <p>家族との関わり (Thomas[1996]278)</p>
社会的スキル	<p>他者との関係性 (Smith & Puccini[1995] 278; Thomas [1996] 357 -362)</p> <p>性の理解 (Thomas[1996]395)</p> <p>買い物の仕方 (Smith & Hilton[1994]7)</p>
余暇スキル	<p>余暇時間の使い方 (Smith & Hilton[1994]7; Agran et al.[2002]128))</p> <p>感覚的な活動 (Thomas[1996]278)</p> <p>身体運動 (Thomas[1996]278)</p> <p>粗大・微細運動 (Thomas[1996]278)</p> <p>芸術 (Thomas[1996]279)</p> <p>音楽 (Thomas[1996]279)</p>
職業的スキル	<p>就業レディネス (Smith & Hilton[1994]7)</p> <p>学校外(コミュニティー)での職務経験 (Patton et al.[1996] 76; Thomas[1996]407)</p>
その他横断的に必要なスキル	<p>Assistive Technology の使用 (Thomas[1996]273)</p> <p>読み、書き、スペリング (Thomas[1996]322)</p> <p>自己管理 (Patton et al.[1996]76; Thomas[1996]276)</p>

	自 己 決 定 (Patton et al.[1996]76; Knowlton[1998]97) 安全管理(Thomas[1996]390) 問題解決スキル(Patton et al.[1997]303; Agran et al.[2002]128)) 交 通 (Smith & Puccini[1995]276)
--	---

出典：Smith & Hilton(1994), Smith & Puccini(1995), Thomas(1996), Patton et al.(1996), Patton et al.(1997), Knowlton(1998), Agran et al.(2002)を元に筆者が作成。

3. 他者との相互作用に焦点をあてたカリキュラム

障害のある児童生徒のカリキュラムに関する議論 52 件のうち、「相互作用に焦点を置いたカリキュラム」の使用に関する議論は 1992 年から 2000 年に渡り、9 件に見られ、その後に関しては見られなかった。Nietupski et al. (1997) と Browder et al. (2003)によると、相互作用に焦点を置いたカリキュラムは、1980 年代の通常教育主導 (Regular Education Initiative, 以下 REI とする) 論争、そして 1990 年代のインクルージョンの広がりにより、通常学級に在籍する障害のある児童生徒が増加した事から広まったという (Nietupski et al., 1997; Browder et al., 2003)。REI 論争は、1980 年代に重度の障害のある児童生徒の権利を主張する団体が中心となって議論がされた。REI 論の根底には、特別教育と通常教育を分離システムとするのではなく、通常教育を改革することにより、通常教育の中で障害のある児童生徒に対しても適切な教育を行うという構想がある。そのため、重度の障害のある児童生徒も通常学級へ在籍することが推進され、その中で教育が提供されることが目標とされた (Fuchs & Fuchs [1994] 297)。

また、インクルージョンの思想を世界中に広めることとなった 1994 年のサラマンカ宣言においても、障害のある児童生徒も最大限地域の学校で教育がされなければならないと言及がされている。インクルーシブ教育の定義は、国によって異なるものであるが、1990 年代の米国でインクルーシブ教育の主張をしていた当時のインクルーシブニスト達は、分離プログラムである特別教育を廃止することと、他者との関係性を築くためのスキルの指導を主張していた (Fuchs & Fuchs [1994] 301)。

これらの文献は全て障害のある児童生徒が障害のない児童生徒と同じ通常学級に在籍している実態を把握するための実践研究に関するものであった。全ての研究において、障害のある児童生徒が通常学級に在籍することにより、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との友情が構築され、互いに違いを認めあえることができたという結果が得られたと記述

がされていた。

(1) 対象児

相互作用に焦点をおいている文献における対象児は全て「重度の障害のある児童生徒」であった。また、これらの文献では、初等教育から中等教育まで全ての教育段階で「相互作用に焦点を置いたカリキュラム」の使用が推進されていた。

(2) 教育の目的

教育の目的に関する記述が見られたのは、7件であった。いずれも障害のある児童と障害のない児童の友情の構築や、多様性を認めあうことが目的として挙げられていた。たとえば「友情の構築と、そのための社会的スキルの習得 (Hilton & Liberty [1992] 167)」や、「障害のある児童生徒と障害のない児童生徒の肯定的な相互作用と関係性を推進する (Janney & Snell [1995] 72)」との記述が見られた。

(3) 教育の内容

教育の内容としては、機能的スキルや教科に関する知識を挙げている記述 (Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtice & Goetz, 1994; Kennedy & Itkonen, 1994; Janney & Snell, 1995)が見られたが、具体的な内容に関しては記述が見られなかった。

(4) 教育の方法

教育の目的が障害のある児童生徒と障害のない児童生徒と関係性を構築することであるため、教育の方法は、障害のない児童生徒が障害のある児童生徒を支援する方法や、障害のない児童生徒に対して障害のある児童生徒に関する知識を提供するという方法が挙げられていた。

例えば、Kennedy and Itkonen(1994)の重度の障害のある高校生が通常学級に参加する研究では、障害のない児童生徒が「違い」を認めることに焦点が当てられていた。この研究では、重度の障害のある生徒が通常学級に参加する前に、障害

児教育担当の教師が障害のない生徒らに「友達の輪 (Circle of friends)」の紹介をしたという。この紹介では、全ての高校生に共通する点や、人々が共に働くことの重要性について説明がされた (Kennedy & Itkonen [1994]5)。その結果、重度の障害のある生徒の通常学級への参加は、障害のない児童生徒との接触が増加したという (Kennedy & Itkonen [1994] 9)。

また、Staub et al. (1996)の研究では、中学校において、障害のない生徒が障害のある生徒の支援をするモデル (Student aide model) を実施している。障害のない生徒は障害のある生徒を支援するための養成を受け、責任を持って障害のある生徒を支援するというモデルである。このモデルを実施したところ、障害のある生徒は自立レベルが向上し、社会性が増し、学力が上がり、問題行動が減少したという結果が得られたという。しかし、この結果は支援者である障害のない児童生徒や、教師へのインタビューを参考しているため、何を基準に評価したのかは不明である。また、支援者であった障害のない生徒は、自分の価値を理解・認識し、障害のある人の理解が深まり、責任感が強まったという。このモデルでは、生徒が障害のある生徒の支援をする場合、単位が設けられた。

その他にも Janney and Snell (1996)は、教育の方法として、「教師は、障害のない児童生徒が障害のある児童生徒をクラスの一員として見ることを抑制しないような、指導、ルール、ルーティンの修正と配慮」を挙げていた。

(5) 教育の場

これらの文献による障害のある児童生徒の教育の場は、全て通常の学級であることが前提とされている。

(6) 学習の評価

障害のある児童生徒の学習の評価項目や、その評価方法に関する記述は見られなかった。

(7) 卒業後の教育成果

卒業後の教育成果に関する記述は 1 件にのみ見られた。

Staub et al. (1996)は、障害のない児童生徒が障害のある児童生徒の支援を受け、同じ場で教育を受けることにより、全ての児童生徒がインクルーシブ社会で生活をする成果が得られるとしていた (Staub et al. [1996] 204)。

「相互作用に焦点を当てたカリキュラム」は、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒両者が互いに多様性を認めあうことを目的としており、障害のある児童生徒のスキル習得にはあまり焦点が当てられていないことが明らかとなった。

すなわち、これらの議論は、障害のある児童生徒がスキルを習得することより、障害のない児童や教師を含めた周りの人々が多様性を受け入れることによって、障害のある児童生徒が学校やコミュニティーに参加することに焦点が置かれていることが分かる。また、これらの文献では、重度の障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との友情の構築や、関係性を築くことにのみ焦点があてられており、障害のある児童生徒自身の教育内容や、その評価方法に関しては殆ど記述がされていない。つまり、「相互作用に焦点をおいたカリキュラム」は、障害のある児童生徒特有の教育内容や方法というより、障害のない児童生徒が障害のある児童生徒に対する多様性を認識し、受容することが目的とされている傾向があるといえる。そのため、これらの文献で挙げられている「相互作用に焦点をおいたカリキュラム」は、障害のある児童生徒特性に配慮した特有のカリキュラムとは言い難い。

実際に、Table 1-7 に示すように、通常学級以外で過ごす時間が、学校の授業時間の 21% 以下である児童生徒は、1989 年の 31.7% から 1999 年には、45.9% に増加している。また、授業時間の 60% 以上通常学級以外の場所で教育を受ける児童生徒は、24.9% から 18.5% に減少している。REI 論とインクルーシブ教育論を背景にし、1990 年代に通常学級で教育を受ける障害のある児童生徒が増加したため、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が同じ場で教育を受けるための方策が模索されたのではないだろうか。その結果、多くのインクルーシブジョニスト達が主張した、互いに関係性を築くことや、多様性を互いに認め合うことに焦点が置かれたと思われる。

このようなインクルージョンの捉え方に対して、機能的な生活スキルの指導を推進する Smith and Puccini (1995) は、「障害のある児童生徒に機会を提供するためのはずのインクルージョン動向が、逆に、彼らが将来必要としているスキルを習得するカリキュラム提供の機会を制限しているのではないか」と批判している (Smith & Puccini [1995] 277)。また、Billingsley and Albertson (1999) は、メンバーシップや社会的相互作用に焦点が当てられているインクルーシブな環境に在籍する児童生徒が増加しているが、通常学級で教育を受けている特別教育対象児童生徒は、スキル習得の指導がされていない可能性があることを指摘している (Billingsley & Albertson [1999] 299)。すなわち、当時のインクルーじョニスト達が主張していた、特別教育の廃止や、関係性の構築を目指した教育内容・方法は、逆に障害のある児童生徒たちの他のスキルを習得する機会を奪っていた可能性があるということである。現に、上述した相互作用に関する文献においても、障害のある児童生徒自身の教育内容や方法、その評価法に焦点は当てられておらず、障害のない児童生徒との関係性を築くことに目的が置かれていた。

Table 1-7 障害のある児童生徒の教育の場の変化(パーセント)

	通常学級，通常学級 以外の時間			公立特別 学校	私立特別 学校	公立 施設	私立 施設	家庭・ 病院 ⁸
	21% 以下	21%か ら60%	60% 以上					
1989	31.7	37.5	24.9	3.2	1.3	0.7	0.3	0.6
1990	33.1	36.4	25	2.9	1.3	0.6	0.3	0.5
1994	44.8	28.5	22.4	2	1	0.5	0.3	0.6
1995	45.7	28.5	21.5	2.1	1	0.4	0.3	0.5
1996	46.1	28.3	21.4	2	1	0.4	0.3	0.5
1997	46.8	28.8	20.4	1.8	1	0.4	0.3	0.5
1998	46	29.9	20	1.8	1.1	0.4	0.3	0.5
1999	45.9	29.8	20.3	1.9	1	0.4	0.3	0.5
2000	46.5	29.8	19.5	1.9	1.1	0.4	0.3	0.5

出典：National Center for Educational Statistics(2006)
Digest of Education Statistics.

<http://nces.ed.gov/programs/digest/> 2017年1月2日閲覧.

⁸ 病気や障害の状況により、一時的に病院や家で教育を受けることができるプログラム。州ごとにガイドラインがもうけられている (Complex Child, 2014)。

4. 通常教育カリキュラムを基盤としたカリキュラム

障害のある児童生徒に対する、通常教育カリキュラムを基盤としたカリキュラムに関する記述が1996年から2009年に渡り、22件に見られた。

障害のある児童生徒に対する通常教育カリキュラムを基盤としたカリキュラムの使用に関する議論がされ始めた理由として、Wehmeyer, Latten and Agran(2001)やCole(2006)は、インクルージョンの概念が、障害のある児童生徒に教室へのアクセスを提供するということから、障害のある児童生徒が他の児童生徒と同等の高い基準と教育内容へのアクセスを提供するという概念へ転換したことを挙げている(Wehmeyer et al. [2001] 328; Cole [2006] 4)。また、第1節で述べたように、IDEAが改正された理由として、障害のある児童生徒の通常卒業証書の授与率が低いことが挙げられていたことから、通常の卒業証書の授与率を増加させるために、通常教育カリキュラムを促すようになったと考えられる。

(1) 対象児

これらの22件の文献における対象児は、「重度の障害のある児童生徒」(11件)、「知的障害のある児童生徒」(8件)、「障害のある児童生徒」(2件)であった。また、対象学年は、小学生から高校生まで見られた。重度の障害のある児童生徒や知的障害のある児童生徒を対象とした文献が多いことから、障害の程度や教育段階に問わず全ての児童生徒が通常教育カリキュラムへアクセスすること。

(2) 教育の目的

これらの文献には、教育の目的に関する記述が16件に見られ、これらはいずれも通常教育カリキュラムにアクセスすることを教育の目的として挙げている。Browder, Wakeman, Flowers, Rickelman, Pugalee and Karvonen (2007)は、「インクルーシブなコミュニティーで今後生きていくために通常教育カリキュラムを指導する必要がある」としており、通常

教育カリキュラムへアクセスすることがインクルージョンへ繋がると言及している (Browder et al. [2007] 3)。

(3) 教育の内容

教育の内容は、全ての文献において、通常教育カリキュラムの教育内容を基盤として置くべきことが強調されている。

例えば Nolet and McLaughlin (2000)は、従来の特別教育は、IEP 自体がカリキュラムになっていたが、IEP は通常教育カリキュラムを導入するツールとして使用されなければならないとしている。Wehmeyer et al. (2001)は、IEP チームが決定する教育内容について、通常教育カリキュラムの内容を検討することから始めなければならないと言及している (Wehmeyer et al. [2001] 334)。また、Fisher and Frey (2001)は、IEP の目標は通常教育カリキュラムへのアクセスを目的とした上で、必要なスキルの習得をリストしたものでなければならないとしている (Fisher & Frey [2001] 155)。このように、IDEA で規定されたとおりに、IEP には通常教育カリキュラムを基盤とした目標設定が求められていることが分かる。

通常教育カリキュラムを基盤とした教育内容として、重度の障害のある児童生徒も教科を学ぶことの必要性について記述がされている。たとえば、Browder et al. (2007)は、「重度の障害のある児童生徒は、学年相応の教科学習をすることが可能であり、教科学習をすることは彼らの生活に利益をもたらす。平等な教育機会を提供するためにも、教育内容は教科を基盤としたものであるべきだ (Browder et al. [2007] 4)」と言及している。また、Wakeman, Browder, Meier, and McColl(2007)は、「州のスタンダードで平等に評価がされるために、障害のある児童生徒も教科を学ぶ機会が必要である (Wakeman et al. [2007] 146)」と言及している。しかしその一方、通常教育カリキュラムに沿って、教科を学ぶことは、機能的な生活スキルを教育内容から無くすことではないとの指摘もある (Browder & Cooper-Duffy [2003] 161; Browder et al. [2003] 176; Browder, Flowers, Ahlgrim-Delzell, Karvonen, Spooner & Algozzine [2004] 219; Browder,

Spooner, Wakeman, Trela & Baker [2006] 320)。

具体的な教育内容や方法の決定について、これらの文献の多くでは、通常教育カリキュラムを基盤とした上で個々のニーズによって通常教育カリキュラムの内容や方法に変更を加えることが適切だとされている。

例えば Nolet and McLaughlin (2000)は、通常教育カリキュラムへのアクセスを前提とした現在の障害児教育の在り方は、Fig.1-2に示すように、基盤となる通常教育カリキュラムに修正(モディフィケーション)を加え、指導法を工夫(アコモデーション)したりするものでなければならぬと言及している。すなわち、障害のある児童生徒には、①通常教育カリキュラムの内容と方法に変更を加えないカリキュラム、②通常教育カリキュラムの内容に変更を加えないが、方法を変える(アコモデーション)するカリキュラム、③通常教育カリキュラムの内容・方法を変える(モディフィケーション)カリキュラム、④通常教育カリキュラムと内容・方法が異なる代替カリキュラムの4種類の教育内容・方法から形成されている連続体によって、障害のある児童生徒の個々のニーズに対応することができるとしている。そのため、IEPにおける指導目標や内容は個別であるが、通常教育カリキュラムを学習することへの期待を前提として、通常教育カリキュラムを学習するために児童生徒がどのようなスキルが必要かと考えることから始まるべきと言及している(Nolet & McLaughlin [2000] 9)。すなわち、通常教育カリキュラムと特別教育カリキュラムにおける教育内容を、全く異なるものではなく、一つの連続体として捉えるということである。

Nolet and McLaughlin (2000)は、数学のスタンダードと、それに基づいた通常教育の目標と、障害のある児童生徒の修正を加えた(modified)目標の例を挙げている。たとえば、スタンダードが「学習者は図形と測定単位の関係性と、特徴を理解し、応用することができる」である場合、通常教育における具体的目標は、「インチ、ヤード、マイル、センチメートル、メートル、キロメートル、ミリリッター、カップ、ポイント、キログラム、トンの単位を用いて、長さ、容積、質量を推測

し、測定することができる」であることに對して、修正を加えた目標は、「インチ、カップ、ポイントの単位を用いて、家庭や学校における身近な物や場所の長さ、面積、容積を推測し、測定する」である(Nolet and McLaughlin [2000] 85)。この例を見ると、通常教育の教育目標の方がより範囲が広く、修正を加えた目標の方が限定されていることが分かる。しかし、内容スタンダードである「図形と測定単位の関係性と特性を理解し応用する」ことは両方の目標に反映されている。すなわち、この例のように内容スタンダードが同じものであれば、「通常教育カリキュラムへのアクセス」が達成されているということになるということである。

上述の例は、連続体の通常教育カリキュラムの教育内容・方法に修正を加えた(モディフィケーション)例であるが、連続体の4つ目である、通常教育カリキュラムの教育内容・方法と異なる代替カリキュラムは、通常の達成スタンダードとは異なる代替達成スタンダードが使用される。

Nolet and McLaughlin(2000)のように、他の文献においても通常教育カリキュラムの教育内容や方法に変更を加えることによって、障害のある児童生徒のアクセスが可能となるとの記述が多く見られる(Coots, Bishop & Grenot-Scheyer [1998] 329; Wehmeyer et al. [2001] 334; Palmer, Wehmeyer, Gipson & Agran [2004] 430; Lee, Amos, Gragoudas, Lee, Shogren, Theoharis & Wehmeyer [2006] 201; Lee, Soukup, Little & Wehmeyer [2009] 30)。

また、機能的な生活スキルを中心としたカリキュラムにおいては、個別カリキュラムを計画することが前提とされていたが、これに對して通常教育カリキュラムを推進する Wehmeyer et al.(2001)は、個別カリキュラムの計画は、スタンダードが異なることから、障害のある児童生徒に對する期待(expectation)が下がる一方であり、「個別」は質の高い教育プログラムを必ずしも保障しないと及している(Wehmeyer et al. [2001] 322)。これに関連して、他の文献においても、通常教育カリキュラムを推進することにより、障害のある児童生徒への期待値が上がるとの指摘がされている

(Wehmeyer [2003] 280; Browder et al. [2007] 4)。

(4) 教育の方法

これらの教育内容を指導する方法に関しては、機能的な生活スキルを中心としたカリキュラムと同様、チームティーチング (Browder et al. [2006] 312) や共同教育 (Browder & Cooper-Duffy [2003] 161) が挙げられている。また、そのほかに全体指導 (whole-class instruction) (Logan & Keefe [1997] 22; Wehmeyer, Lance & Bashinski [2002] 228; Browder & Cooper-Duffy [2003] 161) や、ユニバーサルデザイン学習 (Wehmeyer et al. [2002] 228; Browder et al. [2006] 312; Spooner et al. [2006] 279; Lee et al. [2009] 31) も挙げられている。

(5) 教育の場

教育の場については、機能的な生活スキルを中心としたカリキュラムと同様、前提として通常学級で指導を受けるべきとしている記述と、教育の場を問わず、通常学級以外でも通常教育カリキュラムを基盤としたカリキュラムを受けるべきだという記述の両方が見られた。たとえば、Fisher and Frey (2001) は、「重度の障害のある児童生徒は通常学級において特別教育サービスを受けるべきだ (Fisher & Frey [2001] 155)」と言及している。その一方、Wehmeyer et al. (2001) は、「通常学級以外でも、通常教育カリキュラムへのアクセスは提供できる (Wehmeyer et al. [2001] 328)」としている。

(6) 学習の評価

学習の評価法については、12 件において、IDEA1997 と NCLB 法で規定されている州のスタンダードに準ずる通常試験、あるいは各州の代替達成スタンダードに基づいた代替試験が適切であるとしている。

(7) 卒業後の教育成果

卒業後の教育成果に関しては、5 件の記述が見られた。

Browder et al.(2006)は「児童生徒の将来の生活への準備をすることにつながる、卒業時における学習成果を評価するためにスタンダードが設定された (Browder et al. [2006] 309)」と記述している。また、Spooner, Dymond, Smith and Kennedy (2006)や、Wakeman, Browder, Meier and McColl (2007)は、通常教育カリキュラムの指導が卒業後の生活にどのような影響を与えるかは明らかになっていないことを指摘しており、今後更なる研究が必要であると言及している(Spooner et al. [2006] 280; Wakeman et al. [2007] 147)。

障害のある児童生徒に対し通常教育カリキュラム、つまりスタンダードに基づいた教科内容を提供する理由として、「高いスタンダードに沿った同等の教育内容を学ぶ平等の機会の提供」と、「高いスタンダードを設定することにより、障害のある児童生徒への期待が高まる」ことが挙げられていた。すなわち、従来までのスタンダードが存在しない、個別カリキュラムを学ぶことは、障害のある児童生徒にとって不平等であり、彼らへの期待を低める可能性があったということである。そのため、障害のある児童生徒に対して、個別の目的を設定するのではなく、高いスタンダードを設定し、そのスタンダードに沿った教科教育を行い、その結果を試験において評価するということが求められている。結果として、障害のある児童生徒も通常のスタンダードを満たし、通常の卒業資格を得ることができるという期待のもと、通常教育カリキュラムの提供が促されていることが明らかとなった。Wehmeyer, Lattin, and Agran (2001) は、「個別化は質を担保しない」と指摘しており、これまで IDEA で求められてきた「個別化」のみでは、意思決定者たちは障害のある児童生徒に対して、ルーティン化された教育プログラムを提供しがちであると指摘している (Wehmeyer et al. [2001] 332)。

個々の特性により、通常教育のカリキュラムを学ぶことが困難である児童生徒については、個々のニーズに応じて、通常教育カリキュラムの教育内容や方法に変更を加えることが適切とされていた。機能的な生活スキルを中心としたカリキュラムでは、個々の将来の目的を達成するために必要とされる、

個々のニーズに合わせたスキルを選択し、指導することが適切とされていたのに対し、通常教育カリキュラムは、前提として通常教育カリキュラムを基盤としなければならない。その上で、個々のニーズに合わせて、教育内容や方法に変更を加える。

児童生徒の特性により、通常教育のカリキュラムの教育内容に大幅に変更を加える場合、それは障害のある児童生徒特有の通常教育カリキュラムとは異なる代替カリキュラムとなる。これらの児童生徒は、内容については通常教育と同様の内容スタンダードに基づきながらも、その評価の指標は代替スタンダードに基づき評価される。そして、これらの児童生徒が、NCLB法でいうところの代替スタンダードに基づく代替試験（AA-AAS）を受ける対象となる。

小 括

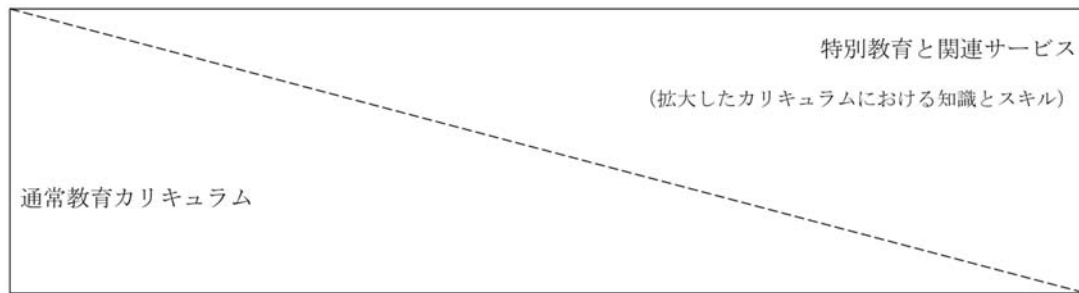
本節においては障害のある児童生徒への教育の焦点が通常教育カリキュラムへのアクセスへと移行した背景を探るべく、1990年～2010年の文献52件を収集・整理した。その結果、Table1-2に示した通り、障害のある児童生徒のカリキュラムに関する議論はNietupski et al.(1997)とBrowder et al.(2003)の研究と同様、通常教育カリキュラムアクセスへと議論の焦点が徐々に移行していったことが明らかとなった。

どの分類においても、最終的にはIDEAにも掲げられている自立した社会生活を送ることを目指しているが、そこに向かうための優先順位が異なる。機能的な生活スキルを中心としたカリキュラムについては、個々の機能的な生活スキル習得が優先されており、相互作用に焦点をあてたカリキュラムについては、障害のある児童生徒とない児童生徒が同じ場で学ぶことが優先されている。個々のスキル習得の議論から相互作用の議論へと変化した背景にはREIやインクルージョンにおける、障害のある児童生徒が自立した社会生活を送るためには、本人が生活スキルを獲得するのみでなく、障害のない児童生徒との関わりの中で社会的スキルを学ぶことと、障害のない児童生徒も障害のある児童生徒との関わり方を学ぶべきといった議論があった。一方で、同じ教育の場における相互作用ばかりに焦点を当てられることにより、逆に障害のある児童生徒のスキル習得の機会を奪っているといった指摘がみられた。実際に、最少制約環境である通常学級で学ぶ児童生徒の数は増え続けていた一方、「どのように共に学ぶか」のみに焦点が当てられており、そこで障害のある児童生徒がどのような知識やスキルを習得するのには焦点が当てられていなかった。

その後の通常教育カリキュラムを基盤としたカリキュラムについては、通常教育カリキュラムへアクセスすること、すなわち障害のない児童生徒と同じ教育内容を学びスタンダードに達することが優先されるようになった。その理由として、障害のある児童生徒に対して「高い期待を持つべきだ」「障害

のない児童生徒と障害のある児童生徒が同じ教育内容を学ぶことこそが、平等である」という考え方があった。教育の場については、機能的な生活スキルを中心としたカリキュラム同様、言及をしておらず、どの場においても通常教育カリキュラムへアクセスすることが重要であるとしている。

障害のある児童生徒のカリキュラムの在り方が通常教育カリキュラムへのアクセスへと移行していったのは、米国におけるインクルーシブ教育の考え方である最少制約環境において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶことによって逆に本人のスキル習得機会の損失による、卒業率の低さや落第率の高さという「不平等」な結果が生じていたことが背景にあることが明らかになった。米国におけるインクルーシブ教育は、最少制約環境にて共に学ぶことから、通常教育自体のスタンダード・ベース改革の中で、最大限同じ場で学びつつ、同じカリキュラムへアクセスすることへと移行したのである。



アコモデーション
モディフィケーションなし

通常教育カリキュラムの

- ・教育内容
- ・達成水準
- ・順序と時間割
- ・指導

に変更を加えない

アコモデーション

通常教育カリキュラムの

- ・教育内容
- ・達成水準

に変更を加えない

- ・順序と時間割
- ・指導

に変更を加える

モディフィケーション

通常教育カリキュラムの

- ・教育内容
- ・達成水準
- ・順序と時間割
- ・指導

の全てあるいは一部に変更を加える

代替

- ・個別の教育目標
- ・個別の機能的カリキュラム

Fig.1-2 通常教育カリキュラムと特別教育カリキュラムの連続体
 出典 : Nolet, V. and McLaughlin, M.J. (2000) Accessing the General Curriculum -Including Students with Disabilities in Standards-Based Reform. Corwin Press Inc., California.

引用文献

- Agran, M. & Alper, S. (2000) Curriculum and Instruction in General Education: Implications for Service Delivery and Teacher Preparation. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(3), 167-174.
- Agran, M., Alper, S. & Wehmeyer, M. (2002) Access to the general curriculum for students with significant disabilities: what it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 123-133.
- Agran, M., Cavin, M., Wehmeyer, M. and 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 and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(3), 230-241.
- American Association on Mental Retardation (2002) *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports 10th Edition*. AAMR, Washington.
- Billingsley, F.F. & Albertson, L.R. (1999) Finding a Future for Functional Skill. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 298-302.
- Bouck, E. (2004) Exploring Secondary Special Education for mild mental impairment-a program in search of its place. *Remedial and Special Education*, 25(6), 367-382.
- Bouck, E. (2004) State of Curriculum for Secondary Students with Mild Mental Retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 169-176.
- Brady, M.P., Linehan, S.A., Campbell, P. and Neilson, W.L. (1992) Too High, Too low, Too young: An ethnography of teachers' curriculum and instruction decisions for students with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation*, December, 354-36.

- Browder, D., Flowers, C., Ahlgrim-Delzell, L., Karvonen, M., Spooner, F. and Algozzine, R. (2004) The Alignment of alternate assessment content with academic and functional curricula. *The Journal of Special Education*, 37, 211-223.
- Browder, D., Spooner, F., Wakeman, S., Trela, K. and Baker, J.N. (2006) Aligning Instruction with academic content standards: finding the link. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 309-321.
- Browder, D.M. and Cooper-Duffy, K. (2003) Evidence-based practices for students with severe disabilities and requirement for accountability in "No Child Left Behind". *The Journal of Special Education*, 27(3), 157-163.
- Browder, D.M., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., Algozzine, B. and 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., Wakeman, S.Y., Flowers, C., Rickelman, R.J., Pugalee, D. and Karvonen, M. (2007) Creating access to the general curriculum with links to grade-level content for students with significant cognitive disabilities- an explication of the concept. *The Journal of Special Education*, 41(1), 2-16.
- Complex Child (2014) Homebound Instruction for Children who are Medically Complex. <http://complexchild.org/articles/2014-articles/june/homebound-instruction/>. 2017年9月17日閱覽.
- Conderman, G. & Katsiyannis, A. (2002) Instructional Issues and Practices in Secondary Special Education. *Remedial and Special Education*, 23(3), 169-179.
- Coots, J.J., Bishop, K.D. and Grenot-Scheyer, M. (1998) Supporting elementary age students with significant disabilities in general education classrooms: personal

- perspectives on inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(4),317-330.
- Edgar, E. and Polloway, E.A. (1994) Education for adolescents with disabilities: Curriculum and placement issues. *The Journal of Special Education*, 27(4), 438-452.
- Fisher, D. and Frey N. (2001) Access to Core curriculum-critical ingredients for student Success. *Remedial and Special Education*, 22,148-157.
- Ford, A., Davern, L. & Shnorr, R. (2001) Learners with Significant Disabilities -curricular relevance in an Era of standards-based reform. *Remedial and Special Education*, 22,214-222.
- Hilton, A. and Liberty, K. (1992) The challenge of ensuring educational gains for students with severe disabilities who are placed in more integrated settings. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 167-175.
- Hunt, P. and Goetz (1997) Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31, 3-29.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtice, D., and Goetz L. (1994) Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special education classes. *The Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 200-214.
- Hunt, P., Hirose-Hatae, A., Doering, K., Karasoff, P. and Goetz, L. (2000) "Community" is what I think everyone is talking about. *Remedial and Special Education*, 21(5), 305.
- Jackson, L., Ryndak, D.L., Billingsley, F. (2000) Useful practices in Inclusive Education: A preliminary view of what experts in moderate to severe disabilities are saying. *Journal for the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(3),129-141.

- Janney, R.E. and Snell, M.E. (1996) How teachers use peer interactions to include students with moderate and severe disabilities in elementary general education classes. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(2), 72-80.
- Janney, R.E., Snell, M.E. Beers, M.K. and Raynes, M. (1995) Integrating students with Moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61, 425-439.
- Karvonen, M. Flowers, C., Browder, D.M., Wakeman, S.Y. and Algozzine, B. (2006) Case study of the influences on alternate assessment outcomes for students with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(2), 95-110.
- Kennedy, C.H. and Itkonen, T. (1994) Some effects of regular class participation on the Social contacts and social networks of high school students with severe disabilities. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 1-10.
- Knowlton, E. (1998) Consideration in the design of personalized curricular supports for students with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 95-107.
- Lee, S., Amos, B.A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K.A., Theoharis, R. and Wehmeyer, M.L. (2006) Curriculum augmentation and adaption strategies to promote Access to the general curriculum for students with intellectual and Developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 199-212.
- Lee, S., Soukup, J.H., Little, T.D., and Wehmeyer, M.L. (2009) Student and Teacher Variables contributing to access to the general education curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *The*

- Journal of Special Education, 43(1),29-44.
- Logan, K.R. & Malone, D.M. (1998) Instructional contexts for students with moderate, severe and profound intellectual disabilities in General Education Elementary Classrooms. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33(1), 62-75.
- Logan, K.R. and Keefe, E.B. (1997) A comparison of instructional context, teacher behavior, and engaged behavior for students with severe disabilities in general education and self-contained elementary classrooms. The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 22, 16-27.
- McDonnel, J., Johnson, J.W., Polychronis, S., Riese, T., Jameson, M. and Kercher, K. (2006) Comparison of one-to-one embedded instruction in general education classes with small group instruction in special education classes. Education and Training in Developmental Disabilities, 41(2),125-138.
- Nolet, V. and McLaughlin, M.J. (2000) Accessing the General Curriculum –Including Students with Disabilities in Standards-Based Reform. Corwin Press Inc., California.
- Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L. Gipson, K. and Agran, M. (2004) Promoting Access to the general curriculum by teaching self-determination skills. Exceptional Children, 70, 427-440.
- Patton, J.R., Cronin, M.E., Jairrells, V. (1997) Curricular Implications of Transition Life Skills Instruction as an Integral Part of Transition Education. Remedial and Special Education, 18(5), 294-306.
- Patton, J.R., Polloway, E.A., Smith, T.E.C., Edgar, E., Clark, G.M., and Lee, S. (1996) Individuals with mild mental retardation: postsecondary outcomes and implications for educational policy. Education and Training in Mental Retardation and Developmental

- Disabilities, June, 75-85.
- Smith, A. (2006) Access, participation, and progress in the general education curriculum in the least restrictive environment for students with significant cognitive disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(3), 331-337.
- Smith, T.E.C. and Dowdy, C. (1992) Future-based assessment and intervention for students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, September, 255-260.
- Smith, T.E.C., and Hilton, A. (1994) Program Design for Students with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(1), 3-8.
- Smith, T.E.C., and Puccini, I.K. (1995) Position Statement: Secondary Curricula and Policy Issues for Students with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, December, 275-282.
- Spooner, F., Dymond, S.K., Smith, A. and Kennedy, C.H. (2006) What we know and need to know about accessing the general curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 277-283.
- Staub, D., Spaulding, M., Peck, C.A., Gallucci, C. and Schwartz, I.S. (1996) Using nondisabled peers to support the inclusion of students with disabilities at the junior high school level. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(4), 194-205.
- Thomas, G.E. (1996) *Teaching Students with Mental Retardation: A Life Goal Curriculum Planning Approach*. Merrill Prentice Hall, NJ.
- Ulvari-Solner, A. (1996) *Examining Teacher Thinking. Constructing a process to design curricular adaptations*.

- Remedial and Special Education, 17(4), 245-254.
- Ulvari-Solner, A. and Thausand, J.S. (1996) Creating a responsive Curriculum for Inclusive Schools. Remedial and Special Education, 17, 182-192.
- Voltz, D.L. & Fore III, C. (2006) Urban Special Education in the context of standards-based reform. Remedial and Special Education, 27(6), 329-336.
- Wakeman, S.Y., Browder, D.M., Meier, I., & McColl, A. (2007) The implication of NCLB for students with developmental disabilities. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13, 143-150.
- Wehmeyer, M. (2003) Defining Mental Retardation and Ensuring Access to the General Curriculum. Education and Training in Development Disabilities, 38(3), 271-282.
- Wehmeyer, M.L., Lance, D. & Bashinski, S. (2002) Promoting Access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model. Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities, 37(3), 223-234.
- Wehmeyer, M.L., Lattin, D. and Agran, M. (2001) Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: a curriculum decision-making model. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36(4), 327-342.
- Williams, W., Fox, T.J., Thousand, J. and Fox, W. (1990) Level of acceptance and implementation of best practices in the education of students with severe handicaps in Vermont. Education and Training in Mental Retardation, June, 120-131.

第 2 章 通常教育カリキュラムへのアクセスのための仕組みと方法

第 1 章においては、障害のある児童生徒に対する教育の在り方が通常教育カリキュラムへのアクセスと変化していった経緯を、スタンダード・ベース改革の文脈とカリキュラムに関する議論の両方から検討した。その結果、従来は最少制約環境で学ぶことこそがインクルーシブ教育とされてきたが、そこで障害のある児童生徒の学ぶ機会が失われていたことから、スタンダード・ベース改革の中で、障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムアクセス、つまり障害のない児童生徒と最大限同じ内容を学ぶことに焦点が移ったことが明らかとなった。本章では、具体的に通常教育カリキュラムへアクセスするためにどのような手立てが講じられているのかを明らかにするために、通常学級において障害のある児童生徒を内含する仕組みである RTI の概要（第 1 節）と、通常教育カリキュラムをどのように障害のある児童生徒の実態に合わせて編成するのか（第 2 節）についてまとめる。

第 1 節 RTI によるニーズ同定のプロセス

1. RTI の発展の背景

2004 年 IDEIA にて、学習障害を判定するための RTI の使用について言及がなされた。IDEIA は NCLB 法と整合性が取られる形で改正がなされ、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学力試験への参加がより一層強められている。

IDEIA の特徴は、学習障害の判定をするための学習面と知的面の差を測定するディスクレパンシーモデルの使用が要求されなくなり、児童生徒の学力や行動面、機能面、環境などの重要な情報を、標準検査のみによってではなく、日常の指導記録や試験などから得ることにより、通常学級の環境において児童生徒の成功を最大限に導く試みである RTI の導入が

推奨されたことである（川合 [2009] 59）。以来、各州においてガイドラインの策定や実際の導入が進められている（Barkeley, Bender, Peaster, & Sanders [2009] 90）。

本節においては、この RTI の発展、法的位置付けと導入のプロセスを明らかにする。RTI 概念が生まれた契機となった報告書が刊行された 1982 年から RTI に関する記述が見られる 2004 年の IDEA 改正法から 10 年後の 2014 年までを対象とし、RTI に関する書籍、及び検索サイト ERIC において “Response to intervention” のキーワードにより検索した文献及びその参考文献としてあげられていた文献を使用し、RTI の発展に関する記述、及び RTI 導入に関する記述を整理する。

なお、Zirkel and Thomas (2010) によると、2010 年 3 月の時点で、3 州以外は RTI に関する州法やガイドラインを導入しており、そのうち 14 州は州法において、学習障害の判定のために RTI プロセスを使用することを義務付けている（Zirkel & Thomas [2010] 66-67）。一方、RTI の導入方法は州によって大きく異なる（Berkeley et al. ,2009）。

（ 1 ） 従 来 の 特 別 教 育 へ の 照 会 プ ロ セ ス の 問 題 点

伝統的には、学校は児童生徒の学習面・行動面の困難さを「リファーマー・テスト・プレイス」といったアプローチにより判定していた。すなわち、まずは通常教育の中での困難さがありそうな児童生徒について担任教師が学校心理士やアセスメントチームに照会し、その上で障害種別の特別教育への適格性（eligibility）があるか判定される。チームが当該児童生徒は特別教育サービスを受ける必要があると判断する場合は、特別教育サービスの対象となる。しかし、このように曖昧な適格性の条件では、児童生徒は受けられ支援が遅くなり、また、ほとんどの場合は児童生徒の学習や行動に対して効果のない科学的に根拠のない介入を実施するなどの問題点があることが指摘されている（Gresham[2007]10）。

また、学習障害の判定についても、知的能力と学業成績との有意な差をもって判定するディスクレパンシーモデルでは、有意な差がでるまで支援をせずに待たなければならない「落

ちこぼれるのを待つ姿勢」(wait-to-fail attitude)であることや、有意な差があることはわかっていても、その後の具体的な指導方法が示されないことなどが問題点として挙げられている (Vaughn & Fuchs[2003]139; 海津、田沼、平木、伊藤 & Vaughn[2008]534)。加えて、学習障害と判定された児童生徒の数は、1976-77年から2000-01年の間に79万6千人から286万人に増加したと報告がされており、特別教育が必要と判定された子どものうち、半数にあたる (Table 2-1)。

学習障害と判定される児童生徒の数が増えた背景には、教師の指導の質の低さや貧困層・文化・言語的なマイノリティである児童生徒が特別教育サービスを受けていることがあるといわれている (川合[2009]59)。学習障害の過剰な判定を防ぎ、支援を本当に必要としている児童生徒に適切な指導・介入を届けるために提唱されたのが、科学的根拠に基づく指導・介入への児童生徒の反応を測定することにより、ニーズを判定する RTI モデルである。RTI の目的は、通常教育における指導の質を向上させることにより、すべての子どもが質の高い、科学的根拠に基づく指導にアクセスする (Hollenbeck & Patrikakou [2014] 60) ことから、NCLB 法をはじめとした一連のスタンダード・ベース改革における通常教育カリキュラムへのアクセスを促すための仕組みであると言える。

**Table 2-1 1976年～2013年の学習障害のある児童生徒の数
(千人)**

	1976-77	1980-81	1990-91	2000-01
全障害種	3,694	4,144	4,710	6,296
学習障害	796	1,462	2,129	2,860

出典：National Center of Education Statistics (2015) Digest of Education Statistics. Children 3 to 21 years old served under Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part B, by type of disability: Selected years, 1976-77 through 2013-14.

http://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15_204.30.asp

2016年12月25日閲覧.

(2) RTI の 発 展 と 法 的 位 置 付 け

Vaughn and Fuchs (2003) や Gresham (2007) によると、RTI の 概 念 が 生 ま れ た 契 機 と な っ た の は 1982 年 に National Research Council Study (以 下 NRC と す る) の Heller, Holtzman and Messick (1982) に よ っ て ま と め ら れ た 「 子 ど も を 特 別 教 育 の 対 象 と す る こ と に つ い て : 公 正 さ へ の 方 略 (Placing Children in Special Education: A Strategy for Equity)」 である。この報告がなされた背景には、特別教育が対象である児童生徒の増加が挙げられている。1978年の米国教育局 Office for Civil Right による調査では、全児童生徒の16%のみが黒人の児童生徒であることにも関わらず、特別学級(当時「教育可能な知的障害児クラス」)に在籍する児童生徒のうち38%は黒人の児童生徒であることが挙げられている(Heller et al. [1982] ix)。

この報告では、本当に必要としている児童生徒を特別教育に照会するために以下の6項目を重要事項として提案している。

- ① 多様な教育的介入をし、児童生徒が顕著に学習面において遅れる前にそれらに対する児童生徒の反応を記録しておくのは、通常学級の教員の責任である。
- ② 児童生徒の機能的なニーズに対してどの介入が良いのかを明らかにするのはアセスメントの専門家の責任である。
- ③ 通常学級では達成できない教育成果を得て異なる教育実践をするために児童生徒をラベリングし特別プログラムの対象とするのは教育の場を決定するチームの責任である。
- ④ 特別教育プログラムにおいて通常学級では達成できないシステマティックかつ質の高い特別な指導をおこなうのは特別教育のスタッフと評価のスタッフの責任である。
- ⑤ 児童生徒がどんなに工夫がされても特定の目標達成をすることが困難であることが明らかになったときのみ、児童生徒は特別教育プログラムの対象となる。特別教育プログラムのスタッフはその事実を実証し続ける必要がある。
- ⑥ 特別教育の対象となる児童生徒の数やパターン、適切な指導が提供されていることをモニタリングするのは学校区、

州、国が責任を持つ。

ある児童に特別教育が適切であると判定するためには、その児童が在籍している通常教育におけるプログラムの質が高いこと、かつ特別教育プログラムを受けた方がその児童の教育成果につながることを証明されなければならない、さらにそれを証明するためには適切なアセスメント過程を経なければならない (Heller et al. [1982] 94-95)。

2001年8月に開催されたLDサミットでは、全米の専門家や関係者があつまり、LDの判定とアセスメントの手続きについて議論され、ディスクレパンシーモデルを代替するRTIの導入が提案された (Gresham [2007] 11)。その後、IDEAの改正に向けたブッシュ大統領率いる委員会である **President's Commission on Excellence in Special Education** より 2002年7月に出された報告では、アセスメントは特別教育の適格性や診断のためではなく、児童生徒にとって効果的な介入や指導を示すものであるべきとされている。下記に一部抜粋する。

「子どもの学びを促すためにどのような方法が使われたのか、通常学級においてどのような工夫がされたのかを記すことなく、特別教育の判定を受けるべきではない。通常教育の文脈における科学的根拠に基づいた介入に対する子どもの反応が測定されるべきである。(中略) 特別教育に配置されている子どもの多くは障害のある子どもではなく、指導の負傷者である」(**President's Commission on Excellence in Special Education [2002] 26**)。

その後、2004年12月にブッシュ大統領はIDEA1997の改正法であるIDEIAに署名した。

IDEIAは予防的な介入について、「学校全体のアプローチ、科学的根拠に基づく早期のリーディングプログラム、ポジティブな行動介入と支援、そして早期介入サービスを提供することが、児童生徒の学習面や行動面に関するニーズを「障害」とラベルづける必要性を軽減する(20 U.S.C. § 1401(c)(5)(F))」と示している。

この文章から、通常学校において科学的根拠に基づく介入や

指導を用い活用することにより、特別教育サービスを必要とする児童生徒を減らすことができることを目指していることが伺える。

また、学習障害の判定については、「(A) 子どもが学習障害であるかの判断をするとき、自治体教育局 (LEA、Local Education Agency) は、子どもが話す・聞く・書く・読む・理解する・計算する・推論する力における達成度と知的能力の間に顕著な差があるかどうかを考慮することを必要としない。(B) 子どもが学習障害であるかを判断するとき自治体教育局は評価手順の一部として、科学的根拠・研究に基づいた介入に子どもが応答するかどうかで決定するプロセスを使用しても良い(20 U.S.C. 1221e-3; 1401(30); 1414(b)(6))」と記している。

このように、IDEA では学習障害判定のためにディスクレパンシーモデルを必要としないとし、RTI のプロセスを活用することが認められている。

この IDEIA の改正について、Prasse (2006) は、「通常教育と特別教育の間にあるラインはぼやけつつある」とし、「特別教育は子どもを「見つけて」「ラベルをつける」伝統的なシステムから、効果的な介入の導入とその介入への反応により、問題とされる学びや行動を予防するシステムへと移行している」とまとめている (Prasse [2006]14)。すなわち、RTI は学習障害や特別教育対象者の適切な判定のみにとどまらず、通常学級における通常教育自体の質を向上させることにより、特別教育の対象者を減らすことが目指されていると言える。実際に、2004 年の IDEIA 以降、特別教育の対象となっている学習障害のある子どもの数は徐々に減少している (Fig. 2-1)。

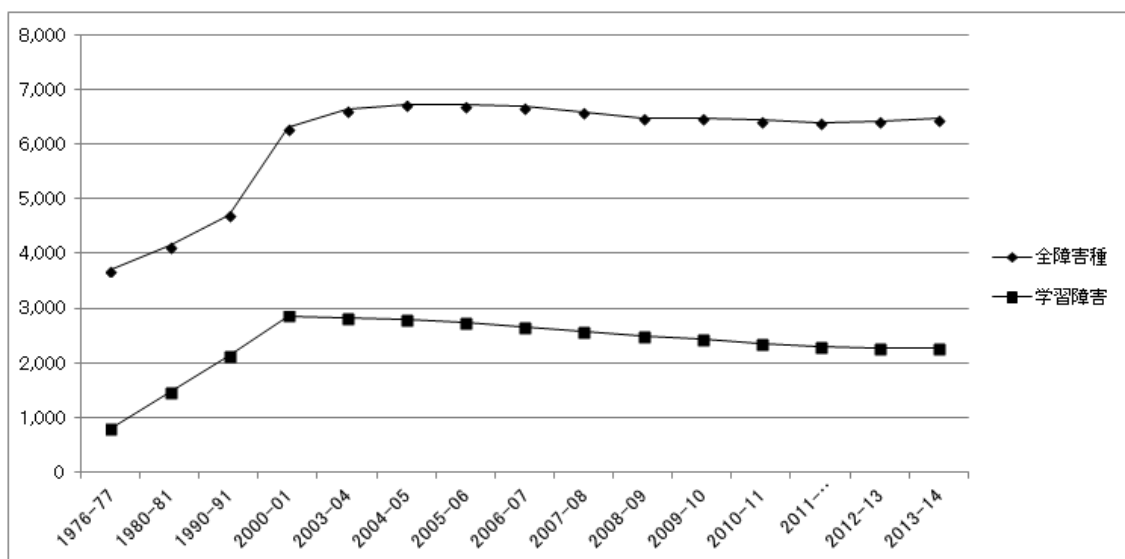


Fig. 2-1 1976年～2014年の学習障害のある児童生徒数の推移

出典：National Center of Education Statistics (2015) Digest of Education Statistics. Children 3 to 21 years old served under Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part B, by type of disability: Selected years, 1976-77 through 2013-14.

http://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15_204.30.asp 2016年12月25日閲覧.

2. RTI の概要と導入手続き

RTI は、児童生徒の反応を測定することによって、適切な指導を提供するといった考え方に基づいた予防的なモデルである (Sailor [2009]3)。Hazelkorn らによると、RTI は、(1) 通常学級における科学研究に基づいた介入の使用、(2) これらの介入に対する児童生徒の反応の測定、(3) RTI によって得られたデータを指導に活かす、の3つの概念から成り立っている (Hazelkorn, Bucholz, Goodman, Duffy & Brady [2011] 18)。

RTI はスタンダードプロトコルアプローチと問題解決アプローチに二つアプローチを元に発展してきた (Gresham, 2007; Sailor, 2009)

スタンダードプロトコルアプローチは、特別教育の対象となる児童生徒の適格性を測るために発展してきた。このアプローチでは、すでに効果的であると実証されている研究に基づく介入を特定の領域において困難さを示す児童生徒に対し一定期間実施する (Barkley et al. [2009]86)。介入方法が特定されるため、より簡易的に導入をすることができ、また、一定の質を保つことができる (Fuchs, Mock, Morgan, & Young [2003] 166-167)。

問題解決アプローチは、Bergan (1977)による行動コンサルテーションモデルにその起源がある。このアプローチは、(1) 問題を定義する、(2) 介入を計画する、(3) 介入を実施する、(4) 児童生徒の介入に対する進捗を評価する、のステップから成る (Gresham, 2007; Barkley et al. 2009)。スタンダードプロトコルアプローチは既にこれまで蓄積されてきたエビデンスのあるプログラムを実行することに対し、問題解決アプローチは児童生徒の実態に応じて介入をし、その介入に対する反応を測ることで介入が妥当であったかを評価する。

多くの学校で導入されている RTI は、Fig.2-2 に示すような3層のモデルにより、困難さが上がるにつれて介入度が増す。属する層や介入の度合いによって、スタンダードプロトコルアプローチと問題解決アプローチの両方が用いられる

(Greshan [2010]16。RTIの3層モデルは学習面 (academics) と行動面 (behavior)に分けられ、児童生徒の困難さを学習面・行動面の両輪をもって解決していくことが求められている。

第1層は、質の高い指導であり、児童生徒の学習の状態、進捗度を測るために、スクリーニングのテストをおこなう。75～85%の児童生徒が指導によって向上が見られなくてはならない。

第2層は補足的な介入であり、小集団での補足的な指導が行われる。頻繁にアセスメントが行われ、指導効果がモニターされる。10～15%の児童生徒がこのような補足的な介入を必要としている。20週ほどの介入期間が必要とされる。

第3層は集中的介入であり、第2層の介入によっても反応が見られない5～10%が対象となる。アセスメントを通して、児童生徒の得意なこととニーズを明確にする (Fisher & Frey [2010] 22-24)。

また、Brown-Chinsey and Steege (2010)は RTI 導入による特別教育判定の手続きについて、以下の10ステップを示している。

ステップ1：科学的根拠のある通常教育コアインストラクションを導入する。

ステップ2：全ての児童生徒のパフォーマンスを測るべく年間3回のスクリーニングテストを実施する。

ステップ3：躓くリスクのある児童生徒を明確にする。

ステップ4：科学的根拠のある少人数指導を実施する。

ステップ5：学習目標に対する児童生徒の進捗をモニタリングする。

ステップ6：指導についてデータに基づいた意思決定をする。

ステップ7：指導の集中度・時間・頻度を増やす。

ステップ8：少人数指導を見直す・改善する、もしくは中止する。

ステップ9：包括的な評価をする。

ステップ10：特別教育の適格性を判断する。

(Brown-Chindsey & Steege [2010] 84-113)

Fig.2-2に示した通り RTIは学習面と行動面の両輪から成る。その行動面へのアプローチとしては、応用行動分析学をベースにしたスクールワイド PBS (School Wide Positive Behavior Support, 以下 SWPBS とする)が活用されている (Sailor, 2009; Sugai & Horner, 2009)。前述の通り、IDEIAにおいては、「科学的根拠のある予防的介入」の活用が推進された。学習面においては学習に躓く前の介入、そして行動面については、問題行動を予防することに焦点が当てられている。

SWPBSにおいては、1層支援として質の高い生徒指導・生活指導を予防的に実施し、その上で3層モデルに基づき必要に応じて介入を付け足していく。Sailor (2009)によると、SWPBSは以下の要素から成る。

(1)エビデンスに基づく実践：応用科学に基づく実践である。実証されている介入方法を実践する。

(2)実践的な多様な介入方法：指導の文脈に合わせて多様な介入方法を統合して活用する。

(3)ライフスタイルの変化：児童生徒が社会的文脈の中で過ごしやすくなるようなライフスタイルの変化を目指す。

(4)持続可能なシステムへの変化：持続的な効果のために、介入は児童生徒と介入の両者になされる (Sailor [2009] 55)。

以上の通り、従来の特別教育への照会プロセスにおいては通常学級における支援に着目がされていなかったが、RTIは第1層におけるその集団の大多数の児童生徒を対象とした質の高い指導および予防的な支援を前提とし、その中で困難さを示す児童生徒については徐々に第2層、第3層と支援が付け足されていく仕組みである。この仕組みを導入することにより、特別教育へ照会する児童生徒の数が減り、可能な限り多くの児童生徒が通常学級で通常教育カリキュラムへアクセスするための予防的な支援を受けることができる。すなわち、RTIは全ての子どもに対して必要な支援を届ける通常教育のシステムであるといえる (McMaster & Wagner, 2007; Brown-Chindsey and Steege, 2010)。

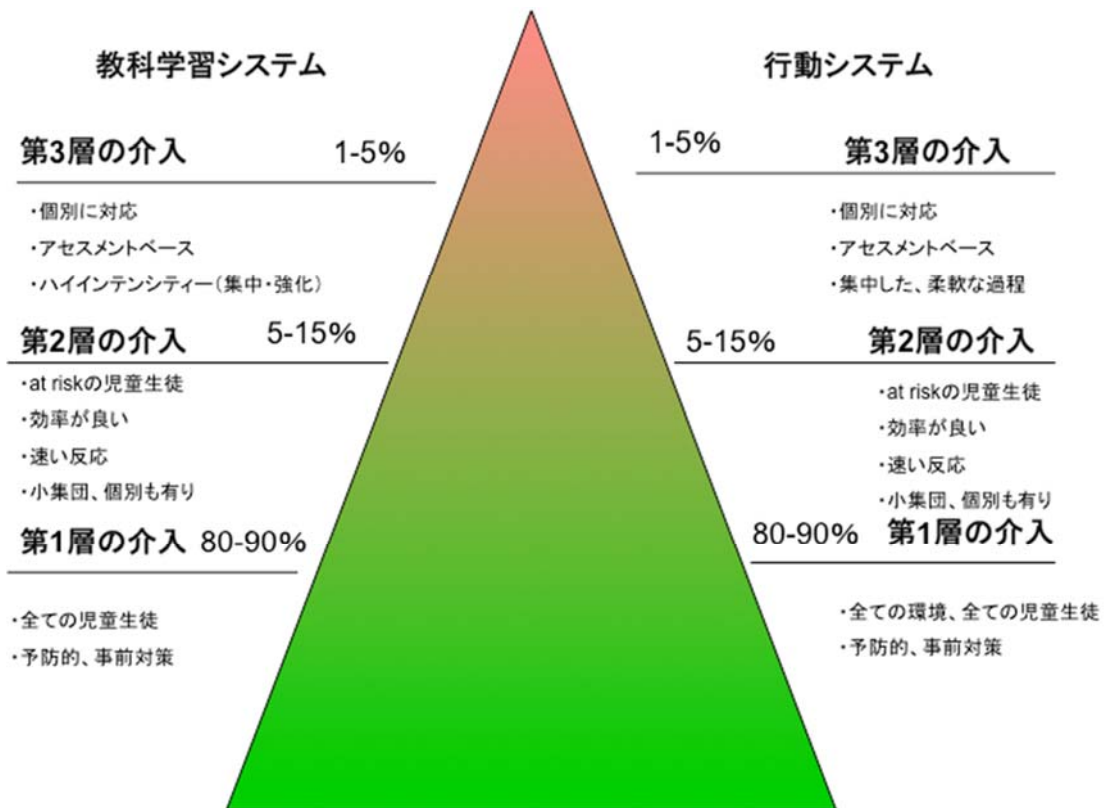


Fig.2-2 RTIにおける多層型支援モデル

出典：National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports(2013)Designing School Wide System for Student Success. <https://www.pbis.org/resource/451/designing-school-wide-systems-for-student-success>. 2013年12月1日閲覧.

3. RTI 導入の目的と限界

Fuchs, Fuchs and Stecker (2010) は RTI 導入の目的、ひいては特別教育の立場に関する議論が二つに分かれていることを問題点として指摘している。Fuchs らは RTI の目的が異なる二つのグループを「IDEA グループ」と「NCLB グループ」と称し、下記の問題点を指摘している。

障害のある児童生徒に対する適切な指導を目指す IDEA グループは RTI を導入することにより、よりの確に特別な介入・指導が必要な児童生徒を把握し、そういった児童生徒に効果的な介入・指導をおこなうことを目的としている。一般的な介入・指導に反応がみられない場合、特別な介入・指導をおこなうべきだとしている（この中には特別教育も含まれる）。一方、根本的な教育改革を目指し、学力格差の解消を目指す NCLB グループは、「適切な」通常教育がおこなわれれば、学習障害、情緒障害、「軽度」知的障害、自閉症、ADHD の児童生徒については、「質的」にその他の児童生徒と変わらないため、他の児童生徒と異なる特別なカリキュラムや指導は必要でないといった立場である (Fuchs, Fuchs & Stecker [2010] 302-303)。

この問題点について、「IDEA グループ」である Fuchs et al. (2010) は 1980・90 年代の REI とフル・インクルージョンの議論が繰り返されている、と警鐘を鳴らしている。つまり、通常教育さえ変われば、どの児童生徒も包含することができるといった考え方は、現実的でない指摘し、改めて RTI における特別教育の役割、ひいてはアメリカの教育システム全般における特別教育の役割を見直すべき、としている (Fuchs, Fuchs & Stecker, 2010)。

RTI の導入により、通常学級における指導は科学的根拠を用いるようになり、さらに特別な指導が必要な児童生徒はデータによって明確になるため、通常教育の担任教師はこれまでよりも児童生徒の反応を観察し、より適切な指導方法を模索することが要請されている。一方、Fuchs et al. (2010) は児童生徒の実態によっては通常学級の中でできる工夫は限られ

ているため、通常教育における一般的に効果的な介入では反応のみられない児童生徒については、特別な場での特別な指導や集中的な介入が必要であるといった立場である。

RTI における特別教育の位置付けについて、各州における RTI の導入状況を調査した Barkeley et al. (2009) は「特別教育の適格性があると判定された児童生徒が最少制約環境である通常学級に在籍している場合はどうするのか。この点については通常教育教師も特別教育教師も考えるべき」と指摘している (Barkeley et al. [2009] 93)。最少制約環境である通常学級の中で通常教育カリキュラムへのアクセスを促す場合、RTI による予防的な介入と可能な限りの通常学級における支援を実施したとしても困難さのあるとされた児童生徒や、既に就学前・就園前において特別教育の適格性を満たした児童生徒に対して通常学級及び通常教育カリキュラムへのアクセスにおいてどこまでの工夫が可能なのかについては、今後さらなる検討が必要である。

小括

本節では、通常学級において最大限児童生徒が通常教育カリキュラムへとアクセスするための施策である RTI モデルの法的な位置付けとそのプロセスおよび議論について概観した。その結果、RTI は学習障害のある児童生徒の適切な判定プロセスとして発展し、IDEIA にも学習障害判定のプロセスとしての使用について認められたことが明らかとなった。また、そのために通常教育において学習面・行動面の科学的な根拠に基づいた指導をすることが推進されていることも明らかとなった。つまり、通常学級において最大限その集団の多様なニーズに応える工夫を実施し、それでも難しい場合は特別な場にて特別な教育内容・方法を用いた指導がおこなわれるという最少制約環境の考え方に基づきつつ、特別な場で特別なカリキュラムが必要であるという判断を、教員の属人的な判断に委ねるのではなく、データに基づいて意思決定をする仕組みである。「最少制約環境で共に学ぶこと」と「全ての子ども

もが最大限通常教育カリキュラムへアクセスすること」の両方を現実的に実現するための具体的な仕組みであると言えるだろう。しかし、どのような児童生徒の実態に対し、どのような通常学級の工夫ができ、どこまでが限界であるかは、今後検討されなければならない。その場合、Fuchs et al. (2010)のように、最少制約環境により重きをおくのか、通常教育カリキュラムへのアクセスに重きをおくのかによって、選択肢が異なってくる。すなわち、通常教育カリキュラムへアクセスすることを目的に置く場合は、より個別的なサポートの得られやすい場の選択となり、最少制約環境により重きを置く場合は、通常学級の中でのアクセスが優先されるが、一方で通常教育カリキュラムへのアクセスといった観点ではより限定的になるであろう。

引用文献

- Berkeley, S., Bender, W.N., Peaster, L.G., & Saunders, L. (2009) Implementation of Response to Intervention A Snapshot of Progress. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1) 85-95.
- Brown-Chindsey, R. & Steege, M.W. (2010) Response to intervention: Principles and strategies for effective practice, second edition. The Guilford Press, New York.
- Fisher, D. & Frey, N. (2010) Enhancing RTI: How to ensure success with effective classroom instruction & intervention. ASCD, Virginia.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., & Stecker, P.M. (2010) The "Blurring" of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76(3) 301-323.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L., & Young, C.L. (2003) Responsiveness to Intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3) 157-171.
- Gresham, F. M. (2007) Evolution of the response-to-intervention concept: empirical foundations and recent developments. In Jimerson, S.R., Burns, M.K., & Van Der Heyden, A. M. (2007) Handbook of response to intervention. Springer US, New York.
- Hazelkorn, M., Bucholz, J.L., Goodman, J.I., Duffy, M.L., & Brady, M.P. (2011) Response to intervention: general or special education? Who is response? *The Educational*

- Forum, 75, 17-25.
- Heller, K.A., Holzman, W.H., & Messik, S. (1982) Placing Children in Special Education: A Strategy for Equity. National Academy Press, Washington, D.C.
- Hollenbeck, A.F. & Patrikakou, E.(2014) Response to intervention in Illinois: an exploration of school professionals' attitudes and beliefs. Mid-Western Educational Researcher, 26(2), 58-82.
- 海津亜希子, 田沼実敏, 平木このみ、伊藤由美 & Vaughn, S.(2008) 通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果-小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて-. 教育心理学研究, 56, 534-547.
- 川合紀宗(2009)IDEA2004の制定に伴う合衆国における障害判定・評価の在り方の変容について. 特別支援教育実践センター研究紀要. 7, 59-68.
- National Center on Accessing the General Curriculum (2002) Curriculum-Based Evaluations. <http://aim.cast.org/sites/aim.cast.org/files/CurBasEval.pdf> 2015年4月7日閲覧.
- National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports(2013)Designing School Wide System for Student Success. <https://www.pbis.org/resource/451/designing-school-wide-systems-for-student-success>. 2013年12月1日閲覧.
- Prasse, D.P. (2006) Legal supports for problem-solving systems. Remedial and Special Education, 27(1), 7-15.
- President's Commission on Excellence in Special Education (2002) A new era: Revitalizing special education for children and their families. U.S. Department of Education.<https://education.ucf.edu/mirc/Research/President%27s%20Commission%20on%20Excellence%20in%20Special%20Education.pdf> 2015年4月6日閲覧.
- Sailor, W. (2009) Making RTI Work: How smart schools are reforming education through schooled

- response-to-intervention. Jossey-Bass. San Francisco.
- Sugai, G. & Horner, R. H. (2009) Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17, 223-237.
- U.S. Department of Education (2004) Individuals with Disabilities Education Improvement Act. <http://idea.ed.gov/explore/home> 2015年4月6日閱覽.
- Vaughn, S. & Fuchs, L.S. (2003) Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: the promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 137-146.

第2節 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方法

障害のある児童生徒へのカリキュラムの教育の焦点は通常教育カリキュラムへのアクセスへと移行した。州で定められている達成スタンダードを達成することが困難である児童生徒については、代替スタンダードの設定が認められているものの、学ぶ内容については通常の内容スタンダードに基づくことが義務付けられている。つまり、通常の内容スタンダードに基づいた教育内容に基づいたカリキュラムを学んでいる状態は、通常教育カリキュラムへのアクセスがなされていると捉えられている。

本節では、障害のある児童生徒への通常教育カリキュラムへのアクセス方法を明らかにするために、カリキュラムの修正に関する文献を収集し、その用語と修正範囲を整理することにより、どこまでの修正範囲が「通常教育カリキュラムへのアクセス」と捉えられるのかを検討したい。対象時期は通常教育カリキュラムについて記述が見られた。通常教育カリキュラムについて規定された IDEA 及び NCLB 法が成立するおよそ 10 年前～10 年後である 1990 年～2010 年を対象とし、文献検索サイト ERIC において“access general education curriculum”のキーワードで検索した文献、及びその参考文献としてあげられていた文献 12 件を対象とする。カリキュラム修正に使用されている用語の整理をし、カリキュラムの修正範囲によって分類をする。

1. カリキュラム修正の範囲を示す用語の種類

収集した文献において、カリキュラム修正の範囲を示す用語がいくつか使用されていた (Table 2-3)。

個々のニーズや特性に合わせて教育方法・内容を修正することを包括して指している用語としては、モディフィケーション (Modification) (Wehmeyer, Lance, & Bashinski [2002] 224; Koga & Hall [2009] 3)、カリキュラー・アダプ

テーション (Curricular adaptation) (Ulvari-Solner [1994] 247)、ディファレンシエーテッド・インストラクション (Differentiated Instruction) (Lawrence-Brown [2004] 37) が挙げられた。これらは、障害のある児童生徒が通常教育カリキュラムに参加するために、教育方法に工夫を加える、教育内容の一部あるいは全てに変更を加える、そして達成スタンダードに変更を加えることと定義されていた。

Table 2-3 カリキュラム修正・調整に関する用語の整理

カリキュラム修正・調整に当たる用語	使用者（それぞれの論者）による用語の定義	Table2-4における該当番号
指導的モディフィケーション (instructional modification)	クラスメートと同じ教育内容を学習している児童生徒を支援するために活用される(Salend[1994] 335)	① ②
カリキュラムモディフィケーション (curriculum modification)	モディフィケーションには、アダプテーション、オーグメンテーション、オルタレーションの3段階が含まれる(Wehmeyer, Lance, & Bashinski [2002] 224)。	① ③
モディフィケーション (modification)	教科内容が変更される、児童生徒の達成への要求水準が変更される。児童生徒がクラスメートと異なる教育内容を学習している時、また、同じ情報でも、複雑さやレベルが異なる時、カリキュラムモディフィケーションが行われている(Nolet & McLaughlin[2005]87-89)。	① ③
モディフィケーション	教育内容、概念、教育目標、そして指導方法に変更を加える。多様な児童生徒のニーズに応じた、教育内容、指導方法、学習成果へ変更を加えることをモディフィケーションとする。4つのモディフィケーションタイプがある。① アコモデーション ② アダプテーション ③ パラレルカリキュラム ④ オーバーラッピング(①→④の連続体、通常カリキュラムにより近い→近くない)モディフィケーションの中に①～④が入る(Koga & Hall[2009]3)。	① ③
モディフィケーション	児童生徒が学習すべきとされている水準への変更。教科の領域はクラスメートと同じだが、教育内容に変更がされる。① 同じ内容、しかし量が少ない ② カリキュラムの簡潔化 ③ 同じ活動、異なる目標 ④ カリキュラムオーバーラッピング(Fisher & Frey[2001]157)。	② ③
マルチレベルカリキュラム (multi-level curriculum)	同じカリキュラムの内容を学ぶが、異なる教育成果を求められる(Giangreco, Cloninger & Iverson [1993]212)。	②
マルチレベルティーチング (multi-level teaching)	クラスメートと同じカリキュラムの領域に関連する学習に参加するが、難易度のレベルが異なる(Salend[1994] 336)。	②
オーバーラッピングカリキュラム (overlapping curriculum)	通常学級における教科学習の文脈の中で、機能的・社会的スキルを学ぶ(Giangreco et al [1993]212)。	②

オーバーラッピングカリキュラム	統合的な場で、クラスメートが異なるカリキュラムを学習しているときに、個別のスキルを対象児童生徒に指導する。学級の学習活動に、対象児童生徒の指導プログラムにおける具体的なスキルの指導が組みこまれている (Salend[1994]336)。	③
オーバーラッピングカリキュラム	通常カリキュラムへの直接的なモデルフィケーションというよりは、多様なニーズのある児童生徒の具体的な個別のゴールを組み込む (Koga & Hall[2009]8)。	③
カリキュラー・アダプテーション (curricular adaptation)	個人の課題への部分参加や、達成を促すための、要求水準、カリキュラムの内容、環境、指導、教材への変更 (Ulvari-Solner[1996]247)。	① ③
カリキュラー・アダプテーション	児童生徒に指導する知識・スキルに変更を加える。1つの選択肢は、学年相当のスタンダードを保持するが、一部のみ指導する。もう1つの選択肢は、代替カリキュラムを導入する (Lewis, Doorlag, & Doorlag [1995]46)	① ③
カリキュラムアダプテーション (curriculum adaptation)	カリキュラムの提示方法や表出方法、そして児童生徒のカリキュラムへの参加の方法を適合 (Wehmeyer et al[2002]227)。	①
カリキュラムアダプテーション	教育内容の提示方法や、児童生徒の返答方法に変更を加える。ユニバーサルデザインも含まれる (Lee, Amos, Gragoudas, Lee, Shogren, Theoharis & Wehmeyer[2006]200)	①
個別アダプテーション (individualized adaptation)	児童生徒への情報の提示方法への変更や、児童生徒の返答方法への変更である。教材、機器、テクノロジーの使用、言語的指示や身体的プロンプトの提供、クラスルームルールの変更などが含まれる (Salend[1994]335-336)。	①
指導的アダプテーション (instructional adaptation)	最も一般的なクラスルームモデルフィケーション。指導-学習プロセスにおけるさまざまな変更：教師の指導方法・方略、教材、児童生徒の達成基準への変更、成績のつけ方など。 (Lewis et al[1995]46)。	① ②
アダプテーション (adaptation)	教材のフォントのサイズを大きくする、区別を示すために視覚的手がかりとしてのシンボルや描写的な刺激の提供、コンピューター (スタンダードの内容を学習するために必要なコミュニケーション方法としての言語ボード等) の使用。付加的な指導。写真、アイコン、図形の提示を使ったリーディング指導。これらの指導は徐々にフェードアウトするか、徐々に正書法に近づくように刺激を移行させる (Knowlton[1998]100)。	①

アダプテーション	カリキュラムの内容の提示方法を変更。印刷された文字を読むのではなく、音読にする、など(Agran, Cavin, Wehmeyer & Palmer[2006]231)。	①
アダプテーション	教育内容は変えないが、難易度に若干変更を加える。目的に基づいて、難易度を決定。教育はまず個々の児童生徒の教育目的を具体化する (Koga & Hall [2009]6)。	②
オーグメンテーション (augmentation)	スタンダードカリキュラムにおけるスキルを般化するために、メタ認知、あるいは意思決定の処理方略を高める。学習するために学習するカリキュラム、スタンダードのカリキュラムの上に重ねられる。学習方略モデル。認知能力や自己規制能力を高める。このカリキュラムは通常カリキュラムに変更を加えるものではない。通常カリキュラムの内容と関連させて、一般化する能力、問題解決、そして最終的には自立を促す(Knowlton[1998]100)	②
オーグメンテーション	児童生徒が学習することを可能にするために、付加的に内容を足す。学習するための学習、自己規制、自己決定(Wehmeyer et al[2002]227)	②
オーグメンテーション	メタ認知能力や、処理方略を使って、スタンダードカリキュラムの習得・一般化を促す。問題解決や、目標設定など(Agran et al[2006]231)	②
カリキュラムオーグメンテーション (curriculum augmentation)	通常カリキュラムの教育内容+αで通常カリキュラムを学ぶ上で必要なスキルを足す(Lee et al[2006]200)。	②
オルタレーション(alteration)	児童生徒の機能的ニーズと教育内容を適合させるために、スタンダードの内容を変更する。生活スキルや職業スキル。(Knowlton[1998]100)	③
オルタレーション	従来の機能的スキルを含む、児童生徒のニーズに応じた具体的な教育内容を足して、通常カリキュラムに変更を加える(Wehmeyer et al[2002]227)。	③
カリキュラムオルタレーション	機能的スキルや生活スキルなど、通常カリキュラムの教育内容には含まれない、個々のニーズに応じた教育内容(Lee et al[2006]200)	③
代替カリキュラム (alternative curriculum)	通常学級で、教科学習の前提としてのスキルを教えたり、下学年の教材を使用したりする (Lewis et al[1995]46)	②
アコモデーション (accommodation)	情報にアクセスし、知識とスキルを示す平等な機会を提供するために、試験や指導の手順へ変更を加える。アコモデーションはスタンダードを達成するための、指導レベル、指導内容、遂行項目には変更を加えない (Fisher & Frey[2001]157)。	①

アコモデーション	児童生徒が教科と指導に完全にアクセスできるためのサービス・支援、また、児童生徒が知っていることを適切に表現するための方法。アコモデーションは、学年相当の指導内容や、達成目標に変更を加えない。障害のある児童生徒も障害のない児童生徒と同様の内容を同じレベルで学習する。 (Nolet & McLaughlin[2005]87)	①
アコモデーション	指導方法や児童生徒のパフォーマンスの方法のみに変更を加え、カリキュラムの内容や概念には変更を加えない。通常カリキュラムと同様の学習成果 (Koga & Hall[2009]5)。	①
ディファレンシエーテッドインストラクション (differentiated instruction)	付加的サポートを通じた通常カリキュラム、通常教育カリキュラムに個々の目標を適合 (Lawrence-Brown[2004]37)	③
豊富なカリキュラム (enriched curriculum)	ギフテッド児童生徒が対象。個別課題 (Lawrence-Brown [2004]46-47)。	② ③
優先順位をつけたカリキュラム (prioritized curriculum)	重度の障害がある児童生徒が対象。児童生徒にとって重要な強化的な内容と機能的なスキルの指導 (IEPと通常カリキュラムとのつながり)、個別指導、特別教育教師や Paraeducator による補助、コミュニティーを基盤とした指導 (Lawrence-Brown [2004]47-52)。	③
個別のカリキュラム (individualized curriculum)	通常教育カリキュラムに大幅に変更を加える。彼らにとって「アクセス」は同学年の児童生徒と同じ情報や概念を習得することというよりは、同じ活動に参加することと捉えられる。しかし、NCLBでは1つの内容スタンダードを重度の知的障害のある児童生徒にも学ぶことが求められていることを念頭に置かなければならない (Nolet & McLaughlin[2005]89)。	③
パラレルカリキュラム (parallel curriculum)	指導方法と教育目標への変更。教育内容に変更を加えないが、難易度に大幅に変更を加える。例：いくつかの実験を行い、因果関係について学級が学習している時、1つの実験のみ行う (Koga & Hall[2009]8)。	②

出典：Giangreco, Cloninger & Iverson [1993]; Salend [1994]; Lewis, Doorlag, & Doorlag [1995]; Ulvari-Solner [1996]; Knowlton [1998]; Fisher & Frey [2001]; Wehmeyer, Lance, Bashinski [2002]; Lawrence-Brown [2004]; Nolet & McLaughlin [2005]; Agran, Cavin, Wehmeyer & Palmer [2006]; Lee, Amos, Gragoudas, Lee, Shogren, Theoharis & Wehmeyer [2006]; Koga & Hall [2009]を元に筆者が作成。

2. 通常教育カリキュラムの修正範囲と分類

通常教育カリキュラムの修正範囲を表す用語やその修正範囲の分類方法は、文献によって異なっていた。

例えば Nolet and McLaughlin (2005) は、障害のある児童生徒に通常教育カリキュラムへのアクセスの機会を提供するための、カリキュラム修正範囲の種類について、以下の 4 種類を挙げている。

(1) 通常教育カリキュラムの教育内容、達成スタンダード、順序と時間割、指導方法に変更を加えない学びのユニバーサルデザインを前提としたカリキュラム。

(2) 通常教育カリキュラムの教育内容、達成スタンダードには変更を加えないが、順序と時間割と指導方法を変える(アコモデーション)カリキュラム。

(3) 通常教育カリキュラムの教育内容、達成スタンダード、順序と時間割、指導方法の全てあるいは一部に変更を加える(モディフィケーション)カリキュラム。

(4) 通常教育カリキュラムと内容・方法が異なる個別の教育目標に基づく代替的な個別の機能的 (Individualized functional)カリキュラム。

以上の 4 種類の類型から形成されている連続体によって、障害のある児童生徒の個々のニーズに対応することができるとしている。そのため、IEP における教育目標や内容は個別であるが、通常教育カリキュラムを学習することへの期待を前提として、カリキュラムを学習するために児童生徒にどのようなスキルが必要かを考えることから始まるべきであると言及している (Nolet & McLaughlin [2005] 77)。

一方、Koga and Hall(2009)は、通常教育カリキュラムにおける教育内容、概念、教育目標、そして教育方法に変更を加えること全体を「モディフィケーション」と定義し、モディフィケーションの分類として、以下の 4 種類を挙げている (Koga & Hall [2009] 5)。

(1) **アコモデーション**：教育方法や児童生徒の学習状況を示す方法のみに変更を加え、カリキュラムの内容や概念には

変更を加えない。通常教育カリキュラムと同等の学習成果を期待する。例えば、印刷物の代わりにオーディオの使用、グラフィックオーガナイザー、視覚的手がかり、時間への変更など。

(2) アダプテーション (adaptation): 教育内容には変更を加えないが、難易度と、目標に若干の変更を加える。例えば、他の児童生徒が新しい 5 つの単語を使って文章を作るときに、対象児童生徒はそのうち 3 つの単語のみを使う。

(3) パラレルカリキュラム (parallel curriculum): 教育内容に変更を加えないが、難易度と目標に大幅な変更を加える。例えば、他の児童生徒が新聞を音読して、質問に答えるときに、対象児童生徒は、新聞の内容で気付いた 3 つの点を言うのみ。

(4) オーバーラッピングカリキュラム (overlapping curriculum): ニーズのある児童生徒の具体的な個別の教育目標を組みこむ。通常教育カリキュラムへの直接的なモディフィケーションではない。例えば、社会の時間に、対象児童生徒は、小集団において他の児童生徒と関わることを目的とする。

以上のように、Nolet and McLaughlin (2005) と、Koga and Hall (2009) は障害のある児童生徒に通常教育カリキュラムへの参加機会を提供するための、カリキュラム修正の範囲について分類しているが、それぞれが使用している用語が異なる。Koga and Hall (2009) は、通常教育カリキュラムにおける教育内容、概念、教育目標、そして指導方法に変更を加えること全体を「モディフィケーション」と定義し、その中にアコモデーションなどの 4 種類の修正方法を位置づけている一方、Nolet and McLaughlin (2005) は、教育内容と方法の両方に変更を加えることを「モディフィケーション」とし、方法のみに変更を加えることを「アコモデーション」としている。同じ用語が使われているが、その定義・概念が異なることが伺える。その他の文献についても、Table 2-3 に示したように、同じ用語を用いていても、定義が異なり、また、異なる用語が同じ意味を指していることがある。

Koga and Hall (2009) によると、カリキュラム修正については、共通理解となった定義が存在しない (Koga & Hall[2009]3)。そのため、筆者によって異なる用語や定義が使用されている。

そこで、本節では、用語ごとに分類を行わずに、文献の筆者による用語の定義により分類を行った。その結果、(1) 教育方法への変更、(2) 教育内容への変更、(3) 個別のカリキュラムの作成、の3種類の修正範囲に類型化をすることができた。Table 2-4 に文献に見られた記述を整理した結果を示す。また、Table 2-4 における分類を、Table 2-3 にも示す。

Table 2-4 カリキュラム修正の範囲と具体例

	① 教育方法の変更 (教育内容には変更を加えない)	② 教育内容の一部への変更	③ 個別の教育内容・方法
修正内容	<ul style="list-style-type: none"> 教育内容の提示方法への変更(教材への工夫) 児童生徒の返答方法への変更 	<ul style="list-style-type: none"> 達成水準(教育目標)への変更、同じ教科の領域だが、難易度が異なる 通常カリキュラム+α、学習するための学習モデル、学習方略の指導、オーガメンテーション 	<ul style="list-style-type: none"> 個々のニーズに基づいた機能的スキル・生活スキル・社会的スキル 下学年の教育内容の指導
具体例	<p>教材、機器、テクノロジの使用 (オーバーヘッドプロジェクター、オーディオカセット、コンピュータ、記録機器、電卓)</p> <p>視覚的手がかりの使用 (ノートキーキング、アウトライン、アドバンスオーガナイザー、写真、アイコン、図形を提示した指導)</p> <p>教材のフォントのサイズを大きくする</p> <p>口頭での試験</p> <p>言語的指示や身体的プロンプト</p> <p>手話、通訳、点字</p> <p>ピアメティエーション</p>	<p>自分が住んでいる地域について学ぶ社会の授業において、地域の仕事のみ、または、自分が地域のどこに住んでいるか情報を提供することのみに着目する。</p> <p>クラスメートが小数の足し算をしている時に、問題を写すことにより教を書く練習をする。</p> <p>認知能力や自己規制能力を高める。</p> <p>一般化する能力</p> <p>問題解決</p> <p>自己統制</p> <p>自己決定</p> <p>最も重要な概念とスキルを強調する</p> <p>明確な目的と例の提示</p> <p>スキルと概念をシステムティックに噛み砕く</p> <p>過去の知識と経験と新しい知識に具体的なつながりを持たせる</p> <p>補助を徐々に減らす</p>	<p>通常カリキュラムの学習環境の中で、社会的スキルを学ぶ</p> <p>クラスメートが社会や理科の学習をしているときに、重程度の障害のある児童生徒は、段階的な指示を理解することを学習する。</p> <p>職業スキル・生活スキルの指導</p> <p>個別指導</p> <p>特殊教育教師や Paraeducator による補助</p> <p>コミュニティを基盤とした指導</p>

出典：Giangreco, Cloninger & Iverson [1993]; Salend [1994]; Lewis, Doorlag, & Doorlag [1995]; Ulvari-Solner [1996]; Knowlton [1998]; Fisher & Frey [2001]; Wehmeyer, Lance, Bashinski [2002]; Lawrence-Brown [2004]; Nolet & McLaughlin [2005]; Agran, Cavin, Wehmeyer & Palmer [2006]; Lee, Amos, Gragoudas, Lee, Shogren, Theoharis & Wehmeyer [2006]; Koga & Hall [2009] を元に筆者が作成。

3. 3 種類のカリキュラム修正の範囲

(1) 教育方法の変更

教育方法への変更については、教育内容に変更を加えずに、①教育内容の提示方法の変更（教材への工夫）と、②児童生徒の返答方法の変更と記述がされていた。これらに当たる用語としては、アコモデーションやアダプテーションが使用されている文献が多かった。この場合、教育内容、及び達成スタンダードに変更は加えられない。

このカリキュラム修正範囲の具体例としては、教材の工夫、機器・テクノロジー（オーバーヘッドプロジェクター、オーディオカセット、コンピューター、電卓、記録機器）の使用、言語的指示や身体的補助、視覚的手がかり（ノートテーキング、アウトライン、アドバンスオーガナイザー、写真、アイコン、図形）の使用、フォントのサイズ拡大、口頭での試験実施、手話、通訳、点字、ピアメディエーションが挙げられていた。

Lawrence-Brown (2004) は、教育方法への変更が適切である児童生徒は、知的障害が軽度、もしくは知的に障害のない児童生徒であり、変更内容としては、アシスティブテクノロジーの使用や確実に成功するための手立ての提供、解りやすい授業構成などを挙げている。アシスティブテクノロジーとしては、録音された本の使用、音声読み上げソフト、音声認識ソフト、理科や社会の概念を説明するソフト、実生活での応用を伝える算数のソフト、確実に成功するための手立てとしては、視覚支援、要点をまとめたプリントやチャートなどを挙げている。また、解りやすい授業構成として、重要なポイントを強調する、児童生徒に期待することを明確にし、具体例を挙げる、課題分析、徐々にヒントを減らしていく、などをあげている。これらはいずれも特別教育の中では当たり前に行われてきたことだが、障害のない児童生徒にとっても有効としている (Lawrence-Brown [2004] 39-43)。

(2) 教育内容の変更

教育内容の一部への変更に関しては、①達成スタンダード（教育目標）への変更、同じ教科の領域で難易度を変える、②通常教育カリキュラムにプラスアルファとしてのスキルを指導する、学習するための方略を学習するためのモデルが挙げられた。このカリキュラム修正の範囲では、通常教育カリキュラムの教育内容の一部に変更が加えられ、達成水準にも変更が加えられる。また、マルチレベルカリキュラム、パラレルカリキュラムなどが見られた。また、②の通常教育カリキュラムにプラスアルファとしてのスキルを指導することに関しては、オーグメンテーション(augmentation)という用語が頻繁に使用されていた。

この修正範囲の具体例としては、自分が住んでいる地域について学ぶ社会の授業において、地域の仕事のみに着目したり、自分が地域のどこに住んでいるか情報を提供したりすることに着目する、クラスメートが小数の足し算をしている時に、問題を写すことにより数を書く練習をすることや、認知能力や自己統制能力を高める、般化する能力、問題解決、自己決定などのスキルの指導、最も重要な概念とスキルを強調する、明確な目的と例の提示、スキルと概念を体系的に噛み砕く、過去の知識と経験と新しい知識に具体的なつながりを持たせる、補助を徐々に減らすなどの記述が見られた。

Fisher and Frey (2001) は、教育内容への変更をモディフィケーションとし、児童生徒が学習するべきとされている達成度への変更である説明している。カリキュラムにおける教科の領域はクラスメートと同じだが、教育内容に変更がされる。その中にも①同じ内容だが量を減らす、②カリキュラムの簡潔化③同じ活動、異なる目標、④カリキュラムオーバーラッピングの4点があるとしている。①同じ内容だが内容を減らす、については、課題は同じだが数を減らすこと、例えば歴史のテストにおいて、5つの選択肢があるところを選択肢を2つに減らすことを挙げている。②のカリキュラムの簡易化については、課題の範囲を減らすこと、重要なポイントに焦点をあてること、例えば読書感想文を書くという課題に対して、登場人物の図を書き、物語の序盤・中盤・終盤の絵

を描くことに変更することを挙げている。③の同じ活動と異なる目標は、同じ課題内において個別の目標設定をすることである。そして④のカリキュラムオーバーラッピングについては、一つの教科の問題を他の教科の時間に取り組むこと、例えばタイピングの授業において、他の児童生徒がタイピングそのものの練習をしている時に、障害のある児童生徒は、英語の授業の課題をタイピングすることが挙げられている (Fisher & Frey [2001] 157)。

学年相当の内容スタンダードに関連しているテーマの中で、求める達成度の水準を下げたり、その中で個別化をしたりすることが求められていることがわかる。

(3) 個別のカリキュラムの作成

個別のカリキュラムの作成については、①個々のニーズに基づいた機能的スキル・生活スキル・社会的スキル、②下学年の教育内容の指導が挙げられた。

具体例としては、クラスメートが社会や理科の学習をしている時に、障害のある児童生徒は段階的な指示を理解することを学習する、が挙げられた。用語としては、オルタレーション(alteration)が使用されていた。

Knowlton (1998) は、オルタレーションされたカリキュラムについて、職業的スキルとライフスキルが含まれていることが必要であるとし、発達障害のある児童生徒のカリキュラムは自立と生活の質を上げるために機能するべきとしている。また、カリキュラムは障害の程度により決定されるべきではないと指摘している (Knowlton [1998] 100)。

Nolet and McLaughlin (2005)は、(3)の対象となる児童生徒にとっての「アクセスは同じ年齢の他の児童生徒と同様の情報や概念を獲得することではなく、同じカリキュラムの活動に参加することである」(Nolet & McLaughlin [2005] 89)と言及しており、同じ内容スタンダードへのアクセスには限界があることを示唆している。

一方で、Burdge, Clayton, Denham, and Hess (2010)、Lee et al. (2006)、Browder et al. (2007) は、最重度の知的障害

があったとしても(3)の個別のカリキュラムではなく、(1)と(2)の教育内容・方法への変更で、教科の内容スタンダードに基づく通常教育へのカリキュラムへのアクセスが可能であるとしている。Burdge et al. (2010)の提唱する重度の障害のある児童生徒の教科内容スタンダードへのアクセス方法を以下の項で紹介する。

しかし最重度の知的障害のある児童生徒の教科内容へのアクセスに関する研究はまだ少ないため、特に教員が機能的なスキルと教科的なスキルをどのようなバランスで教授することが将来の生活につながるのかについての研究が必要であると示唆している (Browder et al. [2007] 14)。

4. カリキュラムの修正範囲の決定方法

Wehmeyer et al. (2001)は、障害のある児童生徒にとって上記のどのカリキュラム修正が適切であるかを判断するための意思決定のモデルを提示している (Fig.2-3)。初めから児童生徒のニーズのみカリキュラム編成のスタート地点にするのではなく、そこに児童生徒が学ぶ上でのニーズを考慮した上で、通常教育カリキュラムをスタート地点にするべきとし、通常教育カリキュラムへの変更が少ない順に検討が十分された上で、それでも難しい場合にはカリキュラムに大きく変更を加えるべきとしている (Wehmeyer et al. [2001] 336)。

また、Burdge et al.(2010)は、どんなに重度の障害があっても、以下の4ステップのプロセスを経ることで、(1)と(2)の教育方法・内容の変更により通常教育カリキュラムへのアクセスが可能であるとしている。なお、Burdge et al. (2010)より、重度の知的障害のある中学生を例に記述する。

ステップ1：単元を指導するベースとなる教育内容のスタンダードを明らかにする。

まず指導チームとともに、どの教育内容スタンダードを対象にするかを定める。たとえば、中学生のクラスにおいて、読みのスタンダードとして「多様な種類の文学（歴史のフィ

クション、神話、短編、詩、ミステリー、ドラマなど)の特徴である、文学的要素やテクニックを明らかにし、説明、分析する。」と書きのスタンダードとして「多様な目的や読者に向けて幅ひろい文章表現の方略(ストーリーマップ、タイムライン、アウトラインなど)を習得する。」を選択する。

ステップ 2 : 単元指導の成果を定義する。

例えば、ステップ 1 の読みと書きのスタンダードに対して、以下の成果を設定する。

- (1) クラスで使用されたテキストを活用しながら、ミステリーにおける生徒は文学の要素とテクニックを比較し説明することができる。
- (2) ミステリーの文学的要素を明らかにすることができる。
- (3) 多様な方略を活用し、ミステリーの要素を応用し文章を描くことができる。

上記を設定したうえで、生徒の実態に応じて、難易度を調整する。

ステップ 3 : 単元の中でどのような指導的活動をするかを明らかにする。

例えば、発語のない生徒に対しては、コミュニケーションボードにミステリーの 4 つのテクニックを提示し、指差しで答えられるようにする。

ステップ 4 : 単元の活動の中で標的となる IEP の目標を設定する。

- 例えば、対象生徒の IEP の目標が、以下の 8 つである場合、
- (1) 内容に関連する絵のシンボルを明らかにする。
 - (2) 内容に関連する簡易的なフレーズや文章をアダプテッドキーボードを活用して構成する。
 - (3) 代替拡大コミュニケーションシステムを活用して、質問に答える。
 - (4) 1対1対応ができる。
 - (5) 「より多い・より少ない」の概念を理解する。
 - (6) より長い時間頭の姿勢保持ができる。
 - (7) 社会的相互作用を促し、他者の質問に答えることができる。

(8) サポートありで車椅子の乗り降りができる。

活動において上記の 8 つを組み込める範囲で組み込む。例えば、ミステリーのテクニックについてグループでブレインストーミングをする際に、コミュニケーションボードを使い、質問に答える(Burdge et al.[2010] 114-143)。

Wehmeyer et al. (2001) や Burdge et al. (2010) のカリキュラムへのアクセスのステップを見ると、どの内容スタンダードを学ぶかによって、教育方法・内容への修正範囲が異なることがわかる。児童生徒のニーズからカリキュラムを編成するのではなく、スタンダードから編成することにより、そのスタンダードを最大限学ぶために、どこまで教育内容・方法を修正するのが良いかを検討、指導実施、そしてスタンダードに基づいた評価基準により評価することが、通常教育カリキュラムへのアクセスであるといえる。

このように児童生徒のニーズを踏まえた上で、スタンダードに基づきカリキュラムに修正を加えるには、教員の知識やスキル、学校の状況によっては難易度が高いのではないだろうか。実際に、Burdge et al. (2010)は、以下の 5 つの条件が必要であると提唱している。

(1) 通常教育の教員と特別教育の教員のコラボレーション

(2) 教員の学年相当の教育内容スタンダードに関する知識

(3) 教員は授業を組み立てるために通常教育・特別教育における科学的根拠に基づいた指導を含む知識が必要である。

(4) 教員は適切なアセスメント(標準化されたアセスメントや学力試験)に関する知識が必要である。

(5) 学校全体でインクルージョンの哲学を支持している必要がある。

(Burdge et al. [2010] 111-113)

小 括

本節では、IDEA 及び NCLB 法で義務付けられている障害のある児童生徒のカリキュラムへの参加をアクセスする方法としての、カリキュラム修正の範囲を示す用語をまず整理した。

筆者によって用語の定義が異なっていたため、その筆者の文脈で用語が示しているカリキュラム修正の範囲によって、整理・分類を行った。その結果、(1) 教育方法への変更、(2) 教育内容への変更、(3) 個別のカリキュラムの作成、の3種類の修正範囲に類型化をすることができた。(1) 教育方法への変更としては、①教育内容の提示方法への変更(教材への工夫)と、②児童生徒の返答方法への変更が挙げられた。(2) 教育内容への変更としては、①達成水準(教育目標)への変更、同じ教科の領域で難易度を変える、②通常教育カリキュラムにプラスアルファとしてのスキルを指導することが挙げられた。そして、(3)個別のカリキュラムの作成については、①個々のニーズに基づいた機能的スキル・生活スキル・社会的スキル、②下学年の教育内容の指導が挙げられていた。

Wehmeyer et al. (2001) は、カリキュラムの修正はあくまでも通常教育カリキュラムから始まるとしている(Wehmeyer et al. [2001] 334)。すなわち、前提として通常教育カリキュラムを基盤とした上で、障害のある児童生徒をはじめとした多様なニーズのある児童生徒に対する IEP の作成や、教育内容の決定がなされるということである。上述の(1)から(3)の修正方法は、(1)がより通常教育カリキュラムに近く、(3)が最も通常教育カリキュラムとは異なる形で、全体としては連続体を成していると解されている。障害のある児童生徒を含む、ニーズを有する児童生徒への対応は、基盤となる通常教育カリキュラムを、学ぶ教育内容スタンダードとニーズや特性に応じて(1)から順に修正範囲を拡大していくこととなる。障害種やその程度によって教育内容や方法が決定されるのではなく、学ぶ内容や達成スタンダードに対する個々のニーズに応じて教育内容・方法が選択されるということである。

教育方法や教育内容に変更を加えても、アクセスすることが困難である場合は、個別のカリキュラムが提供される必要があるという Knowlton (1998) や McLaughlin and Nolet (2005) の議論があった一方、Burdge et al. (2010) や Lee et al. (2006) は、どんなに重度の障害があっても、その児童生徒の実態に応じて活動への参加方法を工夫したり、期待する

達成度に変更を加えたりすることにより、教科の内容スタンダードへのアクセスは可能であるとしている。通常教育カリキュラムへのアクセスについては、児童生徒の実態に応じてこれまでと同様に機能的な生活スキルの指導を含む個別のカリキュラムを提供すべきといった立場と、全ての児童生徒に対して通常教育カリキュラムを基盤としたカリキュラムを編成すべきといった立場があることが明らかとなった。

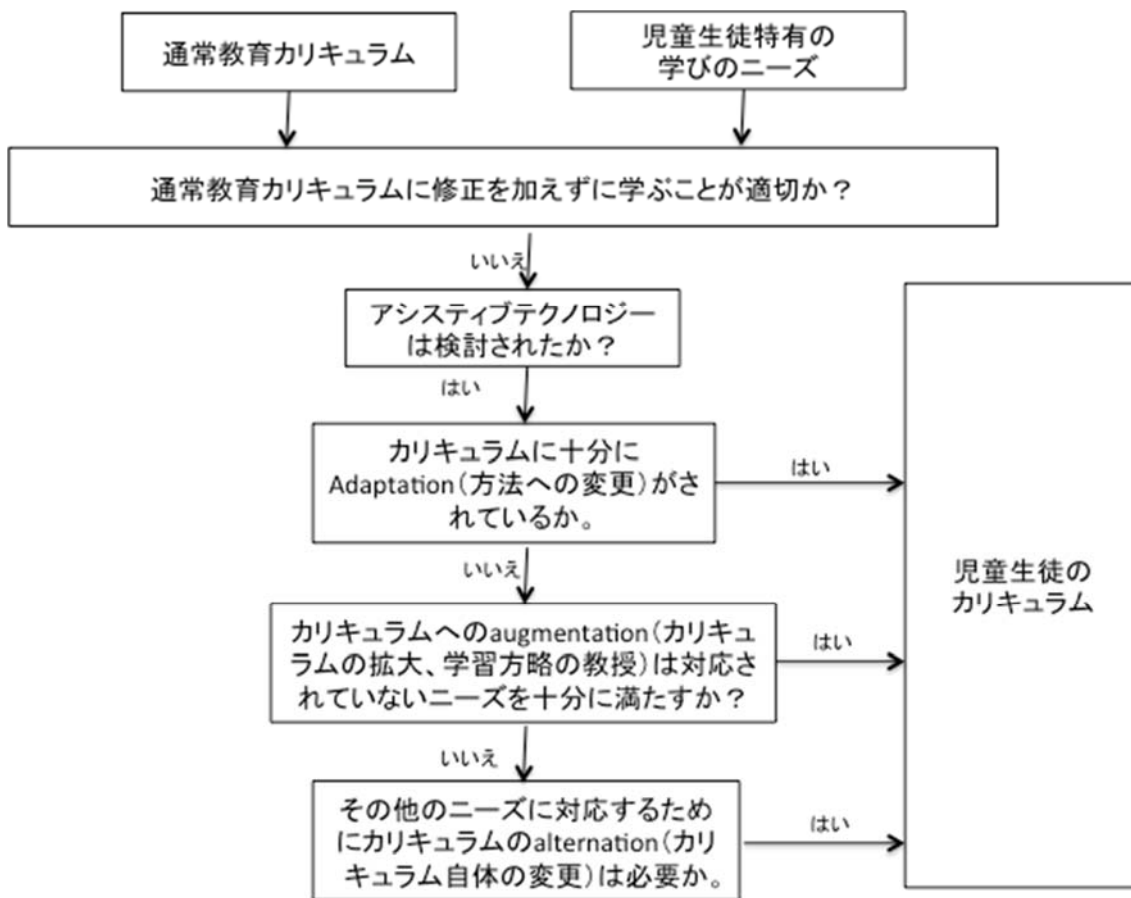


Fig. 2-3 Wehmeyer et al. (2001) によるカリキュラムの修正範囲の決定プロセス

出典：Wehmeyer, M.L., Lattin, D. & Agran, M. (2001)

Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: a curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 327-342.

引用文献

- 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 and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(3), 230-241.
- Browder, D.M., Wakeman, S.Y., Flowers, C., Rickelman, R.J., Pugalee, D. & Karvonen, M. (2007) Creating access to the general curriculum with links to grade-level content for students with significant cognitive disabilities: an explication of the concept. *The Journal of Special Education*, 41(1), 2-16.
- Burdge, M., Clayton, J., Denham., A., & Hess, K.K.(2010)Ensuring Access; A four-step process for accessing the general curriculum. In Kleinert, H.L., & Kerns, J.F. (2010) *Alternate Assessment for Students with Significant Cognitive Disabilities*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc., Maryland.
- Fisher, D. & Frey N. (2001) Access to Core curriculum-critical ingredients for student success. *Remedial and Special Education*, 22,148-157.
- Giangreco, M.F. Cloninger, C.J. & Iverson, V.S. (1993) *C.O.A.C.H. Choosing outcomes and accommodations for children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Koga,N., & Hall,T. (2009) *Curriculum Modification*. National Center on the Accessing the General Curriculum. <http://aim.cast.org/sites/aim.cast.org/files/CurriculumModsNov2.pdf> 2015年4月7日閱覽.
- Knowlton, E. (1998) Consideration in the design of personalized curricular supports for students with developmental disabilities. *Education and Training in*

- Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 95-107.
- Lawrence-Brown, D. (2004) Differentiated instruction: inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3)34-62.
- Lee, S., Amos, B.A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K.A., Theoharis, R. and Wehmeyer, M.L. (2006) Curriculum augmentation and adaption strategies to promote Access to the general curriculum for students with intellectual and Developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 199-212.
- Lewis, D., Doorlag, K., & Doorlag, S. *Teaching special students in the mainstream classroom. 2nd. edition.* Prentice-Hall, Inc. New Jersey.
- Nolet, V. & McLaughlin, M.J. (2005) *Accessing the General Curriculum -Including Students with Disabilities in Standards-Based Reform.* 2nd ed. Corwin Press Inc., California.
- Salend, S.J. (1994) *Effective mainstreaming: creating inclusive classrooms. 2nd edition.* Macmillan Publishing Company, New Jersey.
- Ulvari-Solner, A. (1996) Examining teacher thinking. Constructing a process to design curricular adaptations. *Remedial and Special Education*, 17(4), 245-254.
- Wehmeyer, M.L., Lance, D. & Bashinski, S. (2002) Promoting Access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 37(3), 223-234.
- Wehmeyer, M.L., Lattin, D. & Agran, M. (2001) Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: a curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and*

Developmental Disabilities , 36(4), 327-342.

第3章 教育現場における通常教育カリキュラムへのアクセスの現状と課題

第1節 イリノイ州におけるスタンダードと支援体制の現況

1. イリノイ州の特別教育の概要

IDEA や NCLB 法などの連邦法に基づきながら、実際の教育サービスに関しては、各州および各学校区の実態に応じて州・学校区レベルで規定がなされている。州の教育委員会は学校区の「パートナー」として、学校区が提供している各種特別教育サービス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:12%) である (障害カテゴリーごとの内訳は Table 3-1 参照)。学校区は全部で 868 区あり、学校数は 4,439 校である (National Center on Educational Statistics, 2011)。また、NCLB 法下における National Assessment of Educational Progress (NAEP) 試験の平均点は全米の平均点に極めて近い (Table 3-2)。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 3-3 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。

障害のある児童生徒の教育の場については、IDEA に基づき最少制約環境における教育を基本としながら、児童生徒の実態に合わせて、通常学級 (支援なし)、通常学級 (支援あり)、リソースルーム (特別教育の時間が 1 日の 40% 以下)、特別学級 (特別教育の時間が 1 日の 40% 以上)、特別学校、入所施設、病院等施設の場の連続体が提供されている (Fig. 3-1)。

イリノイ州では基本的に「障害」が児童生徒のパフォーマンスに影響を与えている時に、特別教育の対象となるが、「障害カテゴリー」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「場」を決めるのではなく、どのようなサポートが必要かを IEP チームが話し合ってから、そのサポートをおこなえる場が決定される。保護者に対するガイドラインにおいては「通常教育カリキュラムに修正が必要であることは通常学級から排除される理由にはならない」「IEP における目標は教育の場を設定する前に設定されなければならない」と記載がされている (ISBE, 2009)。また、「教育の場は『通常学級かそうではないか』の二択ではない。これらのサービスは子どもに合わせるためにあり、子どもがサービスに合わせるためにあるのではない。」との記述も見られることから、イリノイ州は障害のある児童生徒の教育の場に関しては柔軟な立場であり、通常学級を基本としながらも、児童生徒の実態に合わせて多様な教育の場の選択肢を提示していることがうかがえる。

Table 3-1 イリノイ州・第15学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学区 (%)	州内初等学区全体 (%)	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. を元に筆者が作成
<http://webrpt1.isbe.net/WebReports/WebReportsCR.aspx>
 2015年4月6日閲覧.

Table 3-2 National Assessment of Educational Progress
結果(2011)

	イリノイ州平均	全米平均
4年生リーディング	238	239
8年生リーディング	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.より筆者が作成.

<http://nces.ed.gov/programs/stateprofiles/sresult.asp?mode=short&s1=17> 2016年12月25日閲覧.

Table 3-3 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・リーディング)	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 2016年12月25日閲覧.

Data Accountability Center (2011) Individuals with Disabilities Education Act Data. <https://www.ideadata.org/default.asp> 2016年12月25日閲覧.

を元に筆者が作成.

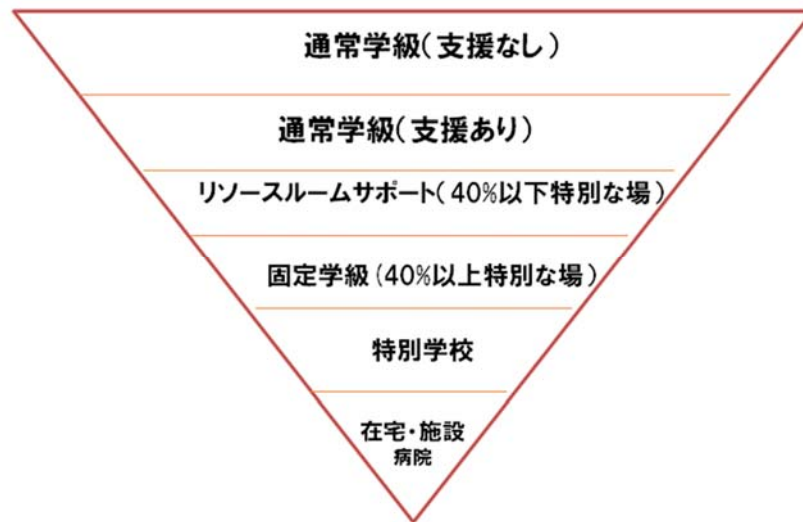


Fig. 3-1 多様な学びの場の連続体

出典：Illinois State Board of Education (2009)
 Educational Rights and Responsibilities:
 Understanding Special Education in Illinois.
http://www.isbe.state.il.us/spec-ed/html/parent_right.htm#records. 2015年4月8日閲覧.

2. イリノイ州におけるスタンダードと学力試験

イリノイ州におけるスタンダードは「イリノイラーニングスタンダード」と呼ばれ、その発祥は1985年に設定された「州の学びのための34のゴール」にあるものの、教育改革の流れを受けて改めて設定されたのは1997年である。

イリノイラーニングスタンダードでは、英語/言語・数学・理科・社会・保健体育・美術・外国語の7つの教科・領域のスタンダードがK-12の学年において設定されている。

これらのイリノイ州のスタンダードのうち、英語/言語と数学については2010年にコモンコアスタンダードを踏襲した内容に変更がなされ、2014年までにすべての学校において導入がなされた。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」が発表した「全米統一スタンダード」である。2013年8月の時点で、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）。コモンコアスタンダードはより実際の社会に紐づく内容となっており、これらはより高校卒業後を見据えているとされている。例として、3年生の算数の一つの項目「計算と数学的思考」のコモンコアスタンダードをTable3-4に示す。

イリノイ州ではイリノイラーニングスタンダードに基づき、イリノイスタンダード達成試験（Illinois Standard Achievement Test, 以下ISATとする）が年に1回実施されている。リーディングと数学に関しては3年生から8年生まで実施され、理科については4年生と7年生で実施されている。

Table 3-4 3年生の「計算と数学的思考」に関するスタンダード

	計算と数学的思考	
	通常のスタンダード	代替スタンダード
乗法・除法に関する問題を解くことができる	整数の積を解釈することができる。例えば 5×7 は7つの物が5グループあることを認識する。問題例： 5×7 の積として表現される状況がどんな状況か明らかにしなさい。	足し算を繰り返すことによって合計を明らかにすることができる。
	整数の商を解釈することができる。例えば $56 \div 8$ は、56個の物を8に分ける時、など。問題例： $56 \div 8$ の商として表現される状況を明らかにしなさい。	
	100以内の数について、文章題を解くときに乗法・除法を活用することができる。	応用不可能
	乗法・除法の計算式を成す3つの数字のいずれかが欠けているとき、その数字を明らかにすることができる。問題例： $8 \times \square = 48$	20以下加法と減法の問題が解ける
乗法の計算の決まりを理解し、乗法と除法の関係性を理解している	乗法・除法の計算の際に計算の決まりを活用することができる。例：積の可換性、積の結合律、分配法則など	応用不可
	除法は乗法を活用して解けることを理解する。例： $32 \div 8$ を8の倍数から見つけるなど。	応用不可
100以内乗法・除法の計算が解ける	乗法・除法の関係性を使って、100以内の数の計算については流暢に乗法・除法ができる。	応用不可
四則演算に関する問題が解け、パターンを明らかにすることができる	四則を用いて2つのステップがある文章問題を解くことができる。不明な数を文字に置き換え明らかにすることができる。暗算や四捨五入を含む概数を使い、解答が適切か見直すことができる。	1ステップの日常生活にひもいた問題を20以下の加法・減法を使い解くことができる
	算術のパターン(加法や乗法の表におけるパターンなどを含む)を認識し、説明することができる	パターンを認識することができる

出典：Common Core Standards Initiative (2010) Common Core Standards for Mathematics.

http://www.isbe.state.il.us/common_core/pls/level1/pdf/math-standards.pdf 2015年4月8日閲覧.

Illinois State Board of Education (2013) Common Core Essential Elements for Mathematics. <http://www.isbe.net/spec-ed/pdfs/dlm-cc-ee-math.pdf> 2015年4月8日閲覧.

を元に筆者が作成.

3. 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

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」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アコモデーションをする、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)

4. 代替スタンダードと代替試験

イリノイ州の代替スタンダードは2010年に連邦に正式に認証されている。代替スタンダードは、NCLB法で義務付けられているように、イリノイラーニングスタンダードに準ずる内容でなければならない。イリノイ州ではコモンコアスタンダードの導入と同時に、代替スタンダードも準ずる形で改定をしている。Table3-4に3年生の算数「計算と数学的思考」における代替スタンダードを通常の達成スタンダードとともに示した。この表から、代替スタンダードは教科の内容には紐づいてはいるものの、下学年の内容が代替スタンダードとして設定されていることが理解できる。また、スタンダードによっては「応用不可能」との記述が多く見られ、必ずしも全ての通常の達成スタンダードが代替スタンダードに網羅されていないことが伺える。

NCLB法、IDEAの規定の通り、この代替スタンダードに基づき代替試験が実施されている。代替試験への参加の対象となるのは「最重度の知的障害のある者」とされ、その旨は2016

年の代替試験参加マニュアルにも Fig.3-2 のとおり強調がなされている。なお、代替スタンダードに基づく代替試験は 2016-17 年度より Dynamic Learning Maps Alternative Assessment (DLM-AA) というパッケージが使用されている。本パッケージはガイドラインに沿ってパソコン、もしくは教師によりテストが実施される。子どもの実態に応じて、テストの内容を変えずに、合理的配慮として点字、具体物、コミュニケーションスイッチなどの使用が認められる。試験における評価の仕方については、Table 3-5 及び Fig. 3-3 に示すように、代替スタンダードに対する「連動度」が評価される。例えば Table 3-5 の 3 年生の「計算と数学的思考」における通常スタンダード「乗法・除法の計算式を成す 3 つの数字のいずれかが欠けているとき、その数字を明らかにすることができる」に対する代替スタンダード「20 以下加法と減法の問題が解ける」に対して、一番連動度が低い Initial Precursor (初期段階者) は「合成・分解を認識できる」、その次に連動度が低い Distal Precursor は、「数の合成ができる、足し算の概念が実証できる、数の分解ができる、引き算の概念が実証できる」の達成度によって評価がされる。

イリノイ州教育委員会

Dynamic Learning Maps 参加ガイドライン

IEPにより、アコモデーションを加えても通常の学力試験の受講が不適切な場合、かつ下記の項目のすべてに該当する最重度の知的障害のある児童生徒に関しては DLM への参加を認める。

参加に関する項目	参加に関する項目の説明	はい	いいえ	理由
1. 児童生徒は重度の知的障害がある	本児の記録から、本児の障害・重複障害が知的機能と適応行動に影響を与えていると捉えることができる。 ※適応行動は日常生活における自立と安全に機能するための重要項目である。			
2. 児童生徒の指導は学年相当の教育内容に準じており、コモコア重要要素を反映している。	本児の IEP に記載されている目標と指導は、学年相当のコモコア重要要素と連動しており、本児にとって適切であり、チャレンジングである知識とスキルが記載されている。			
3. 児童生徒は直接的かつ個別な指導が必要であり、学年・年齢相応のカリキュラムにおいて測定可能な成長を遂げるには実質的な支援が必要である。	本児は： a. 集中的かつ繰り返し個別な指導が必要であり、それは一時的なものではない。 b. 多様な場面においてスキルを習得、維持、一般化、実証、移行するために、本人に適合した教材と情報にアクセスするための代替的・個別なメソッドを使用している。			

重要事項：DLMを受講すると決定した IEP チームの理由として以下は認められない。しかし、以下の項目に一つ以上該当する場合でも、上記の DLM の項目を満たしていれば DLM を受講することができる。

- ・ 児童生徒の達成度が他の同学年の児童生徒、他の障害のある児童生徒と比較した際に顕著に低い。
- ・ 児童生徒は IEP を持っている
- ・ 児童生徒は特別教育の適格性がある、もしくは何かしらのサービスを受けている
- ・ 児童生徒の欠席日数が顕著に多い
- ・ 児童生徒は社会的、文化的、経済的な違いがある。
- ・ 児童生徒は ELL(English Language Learner, 英語第 2 言語習得者)の対象者である
- ・ 児童生徒は通常のアセスメントで良い結果が得られず、当該児童生徒の学校もしくは学校区の AYP に影響を及ぼす。

Fig.3-2 2013-14 年度イリノイ州代替試験への参加ガイドライン

出典：Illinois State Board of Education (2016) ILLINOIS STATE BOARD OF EDUCATION Dynamic Learning Maps Alternate Assessment Participation Guidance.

<https://www.isbe.net/Documents/dlm-partic-gdlns.pdf> 2016 年 12 月 30 日閲覧.

Table 3-5 代替スタンダードとの連動度（3年生「計算と数学的思考」）

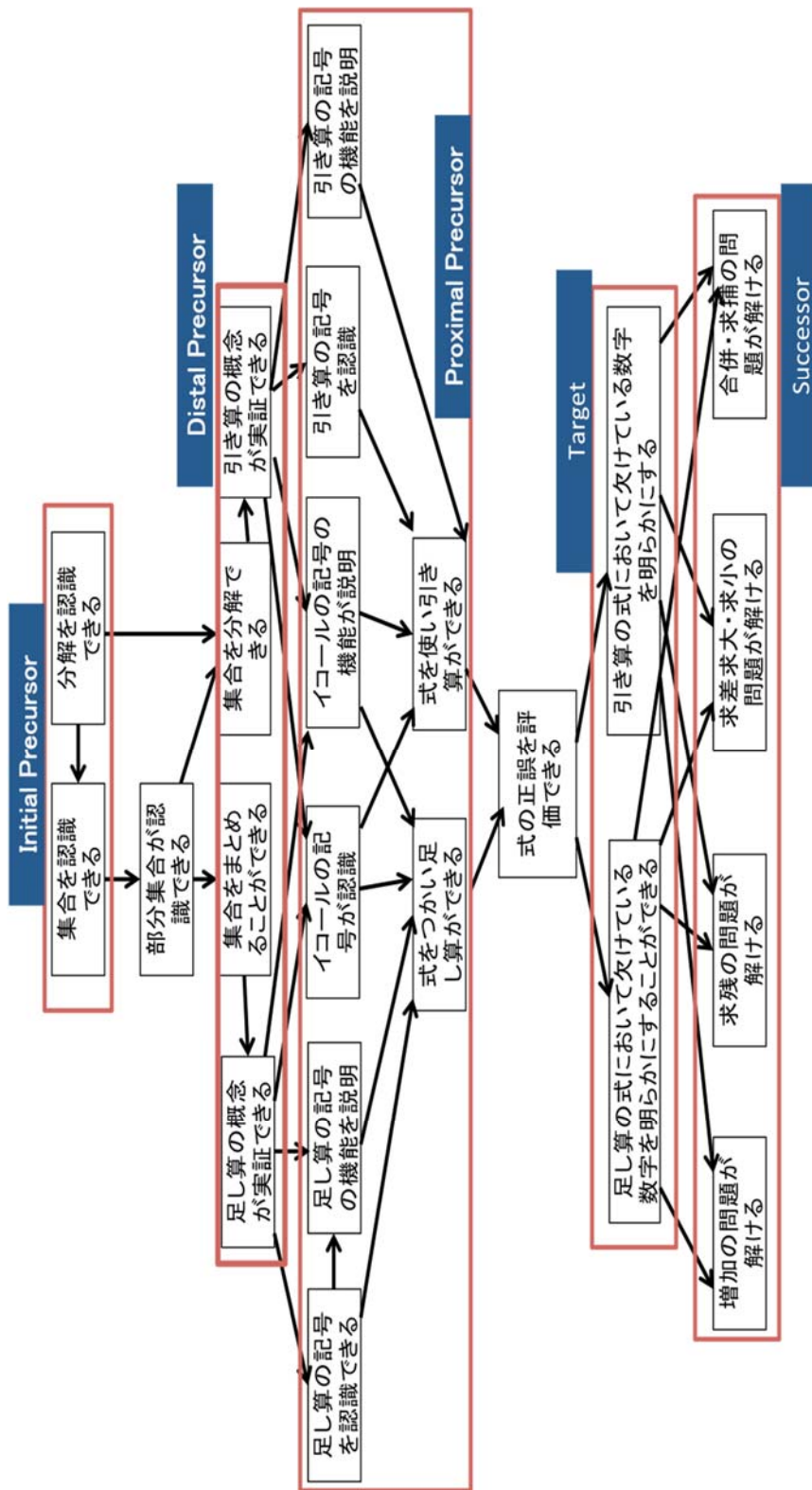
	通常スタンダード	代替スタンダード	連動度
乗法・除法に関する問題を解くことができる	乗法・除法の計算式を成す3つの数字のいずれかが欠けているとき、その数字を明らかにすることができる。問題例： $8 \times \bigcirc = 48$	20以下加法と減法の問題が解ける	<p>Initial Precursor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 分解を認識できる ・ 集合を認識できる <p>Distal Precursor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 集合をまとめることができる ・ 足し算の概念が実証できる ・ 集合を分解できる ・ 引き算の概念が実証できる <p>Proximal Precursor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 足し算の記号を認識できる ・ 足し算の記号の機能を説明できる ・ 式をつかい足し算ができる ・ 引き算の記号を認識できる ・ 引き算の記号の機能を説明できる ・ 式を使い引き算ができる ・ イコールの記号が認識できる ・ イコールの記号の機能が説明できる <p>Target:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 引き算の式において欠けている数字を明らかにすることができる ・ 足し算の式において欠けている数字を明らかにすることができる <p>Successor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 増加の問題が解ける ・ 合併・求捕の問題が解ける ・ 求差求大・求小の問題が解ける ・ 求残の問題が解ける

出典：Dynamic Learning Maps（2016）Tested Essential Elements for Math.

<http://dynamiclearningmaps.org/essential-elements/math>

2016年12月30日閲覧.

Fig. 3-3 連動度の関連性 (3年生「計算と数学的思考」)



出典：Dynamic Learning Maps (2016) Tested Essential Elements for Math.
<http://dynamiclearningmaps.org/essential-elements/math>
 2016年12月30日閲覧.

5. イリノイ州における RTI 及び PBIS の導入状況

第2章第1節においてまとめた RTI に関しては、イリノイ州では 2008 年にその導入を進める計画を策定している。その計画の中には、2008 年から準備を始め、2010-11 年には、学習障害と判定する書類の中に RTI に関するものが含まなければならないとされている。また、RTI はその他の障害の判定に活用されることも推奨されており、州全体として取り組んでいることが伺える (ISBE, 2008)。

小括

本節では、イリノイ州のスタンダードと支援体制について概観した。イリノイ州は全米の中でも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、平均に近い州である。また、スタンダードはイリノイラーニングスタンダードを設定しており、代替スタンダードと代替試験については DLM-AA というパッケージが導入されていた。代替スタンダードは通常の達成スタンダードとの連動度が示され、児童生徒の実態に応じて適切なスタンダードを選択しやすい仕組みが構築されていた。

引用文献

- Common Core State Standard Initiative (2013) In the States. <http://www.corestandards.org/in-the-states> 2013年8月13日閱覽.
- Data Accountability Center (2011) Individuals with Disabilities Education Act Data. <https://www.ideadata.org/default.asp>. 2013年8月14日閱覽.
- Illinois State Board of Education (2008) The Illinois State Response to Intervention (RtI) Plan. http://www.isbe.state.il.us/pdf/rti_state_plan.pdf 2015年4月7日閱覽.
- Illinois State Board of Education (2009) Educational Rights and Responsibilities: Understanding Special Education in Illinois. http://www.isbe.state.il.us/spec-ed/html/parent_rights.htm#records. 2013年8月13日閱覽.
- 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日閱覽.
- Illinois State Board of Education (2012) ILLINOIS ADMINISTRATIVE CODE. <http://www.isbe.net/rules/archive/pdfs/oneark.pdf> 2013年8月13日閱覽.
- Illinois State Board of Education (2014) 2014 Illinois Alternative Assessment Implementation Manual.
- Illinois State Board of Education(不明) Introduction to the Illinois Learning Standards. http://www.isbe.state.il.us/ils/pdf/ils_introduction.pdf 2015年4月8日閱覽.
- 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日閱覽.

第 2 節 第 15 学校区における特別教育の概要と通常学校における支援体制

本節においては第 15 学校区通常学校・特別学級・代替学校における通常教育カリキュラムへのアクセスを促す教育システムの実態の整理・分析する。イリノイ州第 15 学校区を訪問した 2011 年 9 月～11 月を対象時期とし、参与観察と聞き取りにより、第 15 学校区の概要、通常学級における RTI 導入の状況、特別教育プログラムにおける（1）学級編成人数とスタッフ数、（2）時間割、（3）カリキュラムの種類、（4）通常学級との交流、（5）試験への参加について整理・分析する（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（筑 23－276））。

1. 第 15 学校区の概要

第 15 学校区はイリノイ州で 3 番目に大きな小中学校区で、小学校（K～6 年生）15 校、中学校（7～8 年生）4 校、代替学校 1 校（就学前～8 年生）の計 20 学校を有し、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%（1,601 人）が特別教育対象者である（内訳は Table 3-1 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 以上の言語が使用されていることから、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。

第 15 学校区ではこれまでに 9 校が NCLB 法ブルーリボン賞を受賞、6 校がイリノイ州オーナーロール賞（2009）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学区におけるカリキュラムと支援体制

第15学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（K-8）、第2言語（7-8）、保健・発達（K-8）、音楽（K-8）、美術（1-8）、楽器（5-8）、キャリア教育（K-8）、美術/テクノロジー（7-8）、コンピューターリテラシー（K-8）、体育（K-8）といった科目もカリキュラムの中に組み込まれている（括弧内は実施されている学年）。

また、必要に応じて、スペシャルサポートチーム（SST）⁹、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。

そのほかの支援プログラム・サービスとしては、ギフテッド・タレンテッドサービス¹⁰、リーディング介入¹¹、特別教育プログラム、英語学習者プログラムがある。特別教育以外の支援も充実しており、多様なニーズのある児童生徒への体制が整えられていることが伺える。

3. 第15学区における特別教育プログラム

第15学区における特別教育プログラムは Table 3-5 に示す通りである。また、未就学から学齢期における各種サービスの全体像を Fig. 3-4 に示す。またこれらのプログラムのほかに、どの学校においても関連サービスが提供される。

⁹ スペシャルサポートチーム（SST）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。

¹⁰ 第15学区におけるギフテッド・タレンテッドサービスは、K-2年生に関しては、通常学級におけるディファレンシエーテッドインストラクションで対応がされ、3-6年生には特別学級が用意されている。

¹¹ リーディング介入とは、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）。

Table 3-5 第15 学区における特別教育プログラム・サービ

	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、知能にニーズ)	IEPを作成 幼児教育のスタンダードに基づきカリ キュラム	ECDECやPIPと共に統合さ れた学級に在籍
	Early Childhood Developmental Enrichment Center (E.C.D.E.C.) PIP. (Preschool Integration Program)	アットリスク(6ヶ月以上の発達遅 滞)の3・4歳児 定型発達児	幼児教育のスタンダードに基づきカリ キュラム 障害のある幼児と障害のない幼児 が同じ環境	州の助成金で運営 月\$ 175
	Early SIP	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 ダードに基づきカリキュラム、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
	Transitional-K	キンダーガーテン(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きカリキュラム	通常のキンダーガーテン プログラムは半日である が、1日のプログラム
	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き通常教育カリ キュラムを修正 代替達成スタンダードに基づき試験 必要に応じて取り出し指導やブツ シェイン指導※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。	インクルージョンファシリ テーター(学区で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	スタンダードに基づき通常教育カリ キュラムを修正 代替達成スタンダードに基づき試験 必要に応じて取り出し指導やブツ シェイン指導※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
	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 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ブツ シェイン指導を行う。	各学校に常駐
	ソーシャルワークサービス	聴覚障害のある児童生徒	必要に応じて取り出し指導やブツ シェイン指導を行う。	各学校に常駐常駐
	聴覚障害サービス	視覚障害のある児童生徒	必要に応じて取り出し指導やブツ シェイン指導を行う。	巡回 (2名)
視覚障害サービス	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やブツ シェイン指導を行う。	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	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	

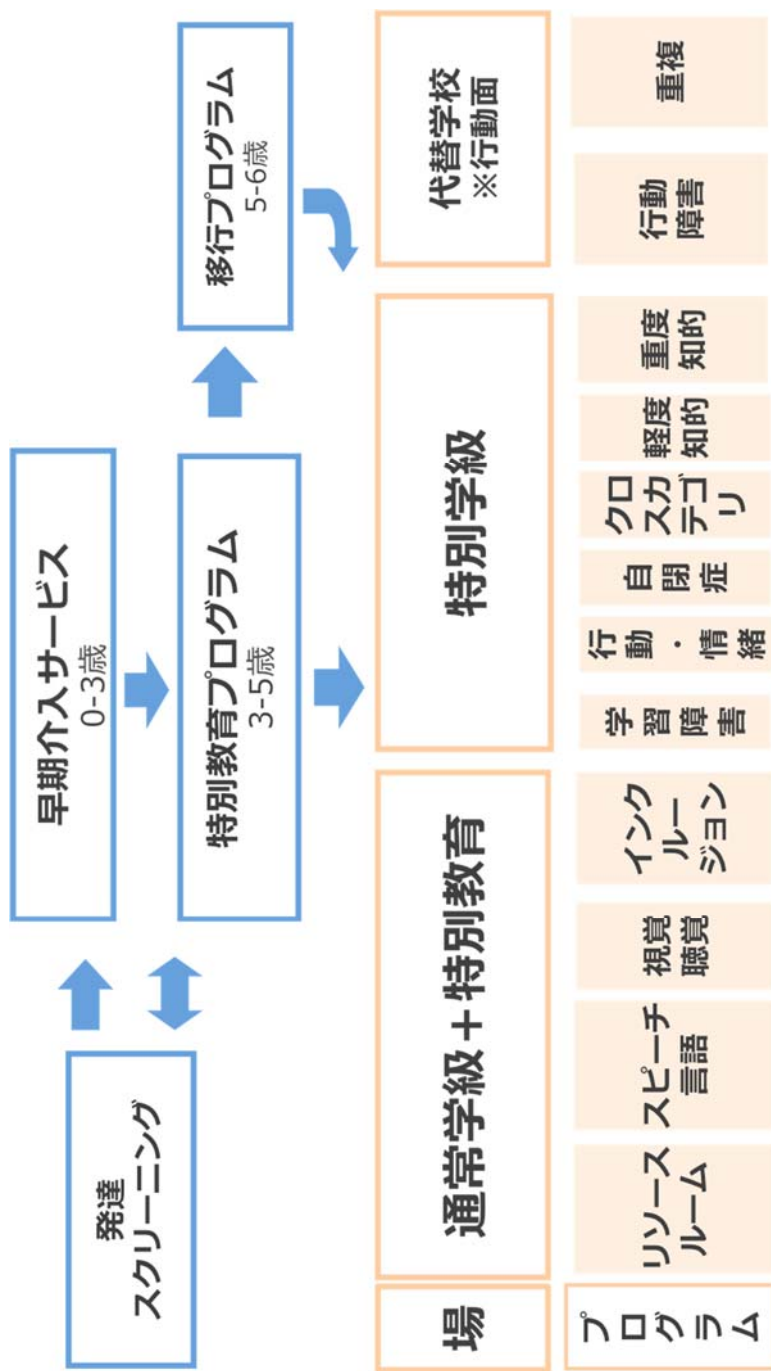


Fig.3-4 第15学区における特別教育プログラム・サービスの全体像

出典： Cindy Phelps(第15学区学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.

(1) 未就学児特別プログラム・サービス

障害のある児童生徒、もしくは障害のある可能性のある児童生徒は、3歳から無償の教育プログラムを受けることができる。未就学児の特別プログラム・サービスは主に John G. Conyers Academy という代替学校 (Alternative School) で提供されている。

0～3歳の間に早期介入が必要とされた乳幼児については早期介入サービスが提供される。3歳～5歳のプログラムには下記の4つのタイプがある。プログラムによってクラス集団が組まれるのではなく、基本的には下記の①～④の幼児がどのクラスにも在籍している。Early SIP (Structure for Independence Program 自立のための構造化プログラム)、のプログラム以外は全て半日のプログラムである。

- ① 特別教育プログラム：特別教育プログラムの対象となるのは、すでに6ヶ月以上の顕著な発達の遅れやニーズがみられている幼児であり、これらの幼児についてはIEPが作成されている。教育内容やクラスでの活動は通常の幼児教育のスタンダードに基づいて設計がされながら、IEPの目標達成が目指されている。
- ② 幼児期発達エンリッチメントセンター (Early Childhood Developmental Enrichment Center (E.C.D.E.C.))：このプログラムでは、発達の遅れが6ヶ月以内であるアットリスクと呼ばれる3・4歳の幼児が対象となっている。場合によってはこのプログラムを受けることにより、発達が促進され特別教育の対象とならないケースもある。IEPはないが、個々に異なる目標が設定されている。
- ③ プレスクール統合プログラム (Preschool Integration Program, P.I.P)：このプログラムでは、発達に遅れのない定型発達児が自費 (月175ドル) で利用している。
- ④ Early SIP (Structure for Independence Program 自立のための構造化プログラム)：このプログラムは基本的に自閉症の診断を受けている幼児を対象とし、構造化された環境において、絵カードなどの代替コミュニケーションやスケジュールボードの使用方法も含め学んでいる。このプログ

ラムのみ、集中的な介入が必要とされる幼児が多いことから、通常の半日のプログラムよりも2時間長いプログラムである。

これらのプログラムは、通常学校の在籍が困難である学齢期の児童生徒に対して教育プログラムをおこなう代替学校と同じ場で実施されている（代替学校については第3節にて後述する）。これらのプログラムに加えて、スピーチ・言語療法、作業療法、理学療法、ソーシャルワークなどの関連サービスを受けることができる。この施設には、スピーチ・言語療法士が7名いる。また、理学療法士・作業療法士に関しても合わせて7名がサービスを提供している。ソーシャルワーカーは6名在籍し、特に移民を中心としソーシャルワークを提供している。

これらのプログラムを終了した幼児は学齢期の児童を対象としたプログラムに移行するが、発達の状況によりどのプログラムが適切か判断しかねる場合は、Kindergartenの1年のみ移行プログラムを受けることができる。Transitional-Kと呼ばれるこのプログラムは、通常キンダーガーテンプログラムが半日であるのに対し、Transitional-Kプログラムは1日のプログラムであり、スタンダードに基づき集中的に指導をおこなう。1年のプログラムを経て、IEPチームによりどの場やプログラムが適切か判断され、1年生を迎える。

（2）学齢期向けのプログラム・サービス（通常学級）

学齢期の児童生徒については、Table3-5 および Fig.3-4 に示す通り、多様なプログラムが連続体を成している。通常学級に在籍する児童生徒については、下記のプログラムが提供されている。

- ① リソースルーム：リソースルームは基本的に学習面に困難さのある児童生徒を対象とし、必要に応じて取り出し指導やリソースルームの教師が通常学級に入り込むプッシュイン指導がなされる。リソースルームにおいては基本的に通常学級でおこなわれている教科の補充が実施されるが、必

要に応じて特別なプログラムを実施することもある。

- ② インクルージョン：IEP チームが通常学級以外の場合が適切と判断したが、保護者が通常学級への在籍を願った場合は、このプログラムを利用することにより、通常学級で教育を受けることができる。第 15 学校区には 6 名のインクルージョンファシリテーターが担当学校を巡回し、インクルージョンプログラムの対象である児童生徒について、IEP の作成、通常学級担任へのコンサルテーション、また対象児童生徒に対し週 600 分までの取り出し指導をおこなっている。

(3) 学 齡 期 向 け の プ ロ グ ラ ム ・ サ ー ビ ス (特 別 学 級 ・ 代 替 学 校)

通常学級以外の場合でのプログラムが適切であると IEP チームにより判断がなされた児童生徒については、特別学級におけるプログラムを受ける。第 15 学校区では、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、いくつかの学校が担当する形で設置されている。例えば LD クラスは一つの学校 (Winston Campus School) のみに設置されており、SIP クラスも一つの学校 (Marion Jordan Elementary School) のみに設置されている。各特別学級の詳細については第 3 節で実態と共に明らかにする。

4 . 通 常 学 校 に お け る R T I と P B I S の 導 入 状 況

上記にすでに特別教育が必要と判断された児童生徒の支援体制について書いたが、通常学級に在籍している児童生徒については第 2 章第 1 節で述べた通り、RTI の導入によってどのような支援が必要か、また、特別教育の対象となるかが判断される。

本項では通常学級における RTI の導入について、イリノイ州第 15 学校区において RTI ミーティングへの参加 (2011 年 10 月 5 日)、RTI/PBIS コーディネーターである Catherine Pluymert 氏 (2011 年 10 月 31 日) とスクールサイコロジスト

Jen Whitman 氏への聞き取り（2011年10月17日）を実施した結果について述べる。

（１）RTI および PBIS の導入について

① PBIS 導入の経緯

ある中学校（Winston Campus）における導入実績および IDEIA における記述を契機として導入が推進された。2006/07 年度に関しては、4つの学校のみ導入が進められ、2010年には14学校と幼児教育の分野で導入がされた。また、聞き取りがおこなわれた2011年度の翌年度である2012年度中には全ての学校で導入しようと計画がなされていた。

導入にあたっては学校区教育委員会の RTI/PBIS コーディネーターが中心となり、各学校を巡回しているスクールサイコロジストと連携し進められた。また、イリノイ州 PBIS ネットワーク団体の支援も受けている。

② RTI の導入の経緯

イリノイ州は、各学校区で RTI を導入することを義務としている。特に LD の判定に関しては必ず導入しなければならない。州は各学校区に対して2・3年計画する猶予を与えた上で、2007年には、学校区で RTI の鍵の要素となるデータの管理、プログレスモニタリング、アセスメントなどが各学校でどのようにおこなわれているかが確認され、すでにある資源と必要な資源が明確にされた。その後、2008年には Pluymert 氏が初代 RTI/PBIS コーディネーターとして就任した。

Pluymert 氏によると、イリノイ州では、RTI を導入する15年ほど前に柔軟なサービス提供（flexible service delivery）といった RTI と類似する仕組みが構築されていた。これは、アセスメントのみで児童生徒の支援の必要性を測るのではなく、なぜ児童生徒が困っているのかをあきらかにするため、「特別教育対象」となる前に、サービスを提供することができる、という仕組みである。その背景には、「ラベルがなくても保証をする（right without a label）」といった考え方、すなわち、「障害名のラベルを貼られなくても、子ども達には支援を受ける権利がある」といった考え方が広まったことがある。

そのため、イリノイ州においてRTIの導入は比較的スムーズであったとのことである。

(2) RTI/PBISコーディネーターおよびスクールサイコロジストの役割

① RTI/PBISコーディネーターの役割

各学校区に1名配置され、各学校のRTI/PBISの導入を進めているRTI/PBISコーディネーターの役割は下記の通りである。

1) 各学校の導入状況の管理：学校を巡回し、データが適切に収集されているか、アセスメントの機能や導入の進捗状況を確認する。

2) 専門性の研修：学校の校長や副校長、各学校のスクールサイコロジストを集めて研修を実施する。

3) 各学校のコンサルテーション：管理職やスクールサイコロジストから学校の相談を受ける。進捗状況に対して次のステップを明確にする。

4) 教育委員会のその他の部署と連携：第15学校区の教育委員会のチームとミーティングをする。RTIやPBISは特別教育担当部門、バイリンガル部門、リーディング部門、ギフトド部門などに関わってくるため、各部門とRTI/PBISの導入状況を共有する。

② スクールサイコロジストの役割

スクールサイコロジストは2学校ずつ担当・巡回し、各学校におけるRTI/PBISの導入を進めている。聞き取りをおこなったWhitman氏は、RTI導入前と後では、役割が変化したと言及している。以前は困っている児童に対しアセスメントや、個別指導を行っていたが、今は、RTIのデータ管理や、教師・保護者へのコンサルテーション、ミーティング開催が主な仕事である。ミーティングは、RTIミーティング、SSTミーティング、IEPミーティングに参加をしており、RTIのみでなく、各学校における特別教育体制全般をコーディネートしているため、各学校において特別教育を推進する上で鍵となる役割を担っている。

(3) 実際の学校における RTI・PBIS の導入状況

実際の RTI と PBIS の導入状況について、第 15 学区 Frank C. Whiteley 小学校（以下ホワイトリー学校とする）を訪問した結果を下記に記す（ホワイトリー学校訪問日：2011 年 9 月 29 日）。

① PBIS（行動面）の第 1 層支援

PBIS について、RTI/PBIS コーディネーター Pluymert 氏は、「今までは、怠けているから子どもがきちんと行動できない、という考え方だったことに対して、適切な行動ができない子に罰を与えていた。足し算ができない子に罰を与えるのと一緒であったが、PBIS では、システムティックに子どもに適切な行動を教える。」と説明している。

導入にあたっては、各学校の生徒指導において大切にしているポイントを 3～5 要素決定する。それらの要素に基づいて、それぞれの場所（教室・カフェテリア・廊下など）における適切な行動と不適切な行動を教員全員で決める。適切な行動と不適切な行動を明確にすることにより、教員間に生徒指導の一貫性が保たれるとしていた。

ホワイトリー学校においては、「安全・尊重・責任」の 3 つが要素として決定されており、これらの要素に基づいた各場所の適切な行動リストを Table 3-6 に示したように掲示がされていた。これらの各場所における行動について、入学時に副校長から各児童に説明がなされるとのことである。各場所における適切な行動リストの掲示のとなりには、記入用紙が用意されており、これらの行動が守られなかった場合、近くにいる職員が、不適切な行動であったことを、掲示を見せながら説明し、用紙に記入をする。この用紙は副校長・担任・保護者にコピーがされ渡され、副校長は全児童の用紙をデータとして管理している。不適切な行動の用紙が 3 枚たまと 6 週間に 1 回開催されている全校のご褒美活動（映画鑑賞や外遊び）に参加することができないというペナルティーが課される。なお、適切な行動が見られた際にも同じように掲示を参照しながら行動が適切であったことを児童にフィードバ

ックする。Pluymert氏はこれらの明確にすることにより、教員間が一貫した生徒指導をおこなうことができ、さらにどこまで担任が責任を持ち、どこから管理職が責任を持つのかを明確にすることができたと言及している。

そのほかのホワイトリー学校における行動面第1層支援としては、1日のはじまりや活動の切り替え時に児童生徒が自身の行動を振り返るための振り返りシートやツール（チェックイン・チェックアウト）の導入や、今現在自分が適切な行動をしているか不適切な行動をしているか自分で判断をするツールが導入されていた。

Pluymert氏はこれらの行動面の第1層支援が導入されることにより、全体の70%の児童は行動が改善すると言及している。

② 学習面の第1層支援

学習面における第1層支援としては、基本的にディファレンシエーテッドインストラクション

(Differentiated-instruction) が導入されている。ディファレンシエーテッドインストラクションとは、スキルや概念を学習するための児童生徒のレディネス、興味関心、学習スタイルに応じた指導法を使用し、児童生徒が情報を理解し、学習したことを表現するために複数の道筋を提供することである(Tomlinson, 2005)。ホワイトリー学校のリーディング授業では使用教材が3つのレベルに分けられ、それぞれのレベルに合わせた指導がなされていた。例えば同じ語彙を学ぶにあたって、3種類のワークシートが用意されており、レベル1（学年相当より少し下のレベル）に関しては、正しい語彙を選ぶ学習活動、レベル2（学年相当）は語彙をカテゴライズする学習活動、そしてレベル3（学年より少し上のレベル）は自分でその語彙に関する辞書を作成する学習活動であった。語彙の意味理解の目標は全員同じだが、それを獲得するための方法が異なることが伺える。

Table3-6 各場所における適切な行動のリスト（2011年9月30日）

	教室	教室内の休み時間	カフェテリア
尊重する	<ul style="list-style-type: none"> ・丁寧な言葉と適切な音量で話す ・手を挙げる 	<ul style="list-style-type: none"> ・丁寧な言葉と適切な音量で話す ・パソコンやゲームで遊ぶ時は順番を守る 	<ul style="list-style-type: none"> ・丁寧な言葉と適切な音量で話す ・順番を守る ・自分のランチを食べる ・笛やマイクで誰かが話しているのを聞いたらしやべるのをやめる
安全に過ごす	<ul style="list-style-type: none"> ・手・足・物を自分の近くに維持しておく(※物を投げない・暴力をしない) ・常に歩く ・席を離れる時は椅子をしまふ ・帰りの時間には気をつけて椅子を机の上に乗せる(※掃除のため) 	<ul style="list-style-type: none"> ・手・足・物を自分の近くに維持しておく(※物を投げない・暴力をしない) ・教室を離れる時は許可を得る ・何か問題がある場合は監督者に伝える ・一つの場所ですごす 	<ul style="list-style-type: none"> ・手・足・物を自分の近くに維持しておく(※物を投げない・暴力をしない) ・常に歩く ・自分の席にいる ・出入りの際は一列に並ぶ
責任をもつ	<ul style="list-style-type: none"> ・課題は全て完了し提出する ・丁寧に課題に取り組む ・自分の机の周りは綺麗に維持する ・クラスのルールを守る ・連絡帳を使用する 	<ul style="list-style-type: none"> ・適切な活動を探す(読書・宿題・ゲームなど…) ・終わったら片付ける 	<ul style="list-style-type: none"> ・質問の際は手をあげる ・終了時は席で待つ ・席の周りを片付ける ・(※終了時)弁当箱を丁寧に片付ける、もしくはゴミを捨てる

出典：ホワイトリートリー学校における掲示物（※は筆者追記）

③ アセスメントの実施

上記のように行動面・学習面における第1層支援を実施した上で、学習面に関してはアセスメントが実施される。第15学校区においては、州の統一テストであるISATに加えて、主に3種類のアセスメントが導入されている。

1) Curriculum-Based Measurement (CBM): K~2年生に関してはCBMを活用したアセスメントが年に3回実施される。

2) 学習発達測定試験 (Measurement of Academic Progress): 2~8年生についてはリーディング・言語・算数に関する試験が年3回実施されている。

3) 知能テスト (Cognitive Test): 2年生・4年生・6年生については、言語・非言語・数量の分野におけるテストが年1回実施される。

④ RTI ミーティングにおける第2層・第3層支援および特別教育の必要性の意思決定

上記の3種類のアセスメント結果、および行動面の用紙の記録をもとに、RTI ミーティングが8~12週間に1回、主に上記3種類のアセスメントを実施した後におこなわれる。ホワイトリー学校におけるRTIのプロセスをFig.3-5に示す。第15学校区では、下位25%の児童が第2層・第3層支援の対象となっていた。

ホワイトリー学校におけるRTIミーティングは学年ごとにおこなわれ、参加者は、スクールサイコロジスト、校長、副校長、その学年の担任教師、リーディングスペシャリスト¹²、ESL担当教師¹³であった。リソースルームの教員や特別教育担当の教師がRTIミーティングに参加しないのは、学年の担任教師が自分たちで解決し意思決定をする必要があるからとされていた。

ミーティングでは児童の名前とアセスメント結果とその結

¹² リーディングスペシャリストとは、リーディング介入をおこなう職員である。

¹³ ESL(English as a Second Language)担当教師とは、英語が第2言語である児童へ支援をする教師である。

果に基づいて第1層・第2層・第3層に分けられたリスト (Table 3-7) がプロジェクターに映され、第2層・第3層に該当する児童について意思決定がなされていた。

RTIミーティングにおいては、下記の3点がおこなわれる。

1) **データをみる**：アセスメント結果を見ながら、1層支援は学級の80%以上の子どもたちの達成をサポートしているか判断する。もしできていないようであれば、要因を分析する。

2) **指導・介入・支援を計画する**：指導計画の作成、ディファレンシエーテッドインストラクションの内容を決める、2層・3層支援についての計画をたてる（専門家にアドバイスしてもらう）

3) **役割分担**：データの集め方やモニタリングの仕方や期間、および追加的なアセスメント方法を決め、役割分担をする。

ミーティングにおいては、アセスメントの結果のみを意思決定の材料として使うのではなく、普段の様子（学習面、生活面、行動面、家庭の様子）も含めて話し合いがなされていた。また、第2層・第3層に該当する児童については、インフォーマルなアセスメントを含めた追加的なアセスメントの実施が計画され、その上での介入を決定する意思決定もされていた。

⑤ 第2層・第3層支援の内容

1) 行動面における第2層・第3層支援

上記RTIミーティングにおいて行動面に付加的な支援が必要と判断された児童については、追加的な指導・介入が実施されていた。第2層の児童・生徒についてはアンガーマネジメントやソーシャルスキルのグループ指導がおこなわれており、第3層の児童については加えて不適切な行動の頻度が記録され、指導としては学級の中にて適切な行動に対して即時強化がされるような工夫がされていた。

2) 学習面における第2層・第3層支援

学習面で下位25%の児童については、エビデンスがある指導プログラムが実施されていた。Table3-8に詳細を示したこれ

らのプログラムは全て民間会社から研修とセットで購入がされていた。

（４）第 15 学区における RTI・PBIS によるメリットと課題

第 15 学区の RTI/PBIS コーディネーター Pluymert 氏、スクールサイコロジスト Whitman 氏、およびホワイトリー学校における職員への聞き取りによると、下記をメリットと課題として挙げていた。

① RTI・PBIS 導入のメリット

1) RTI・PBIS の導入により、従来は「主観」のみをたよりに子どもはアセスメントを受け、診断を受けていたが、今はデータを元に意思決定がされるため、通常学級における担任教師が指導を工夫するようになった (Pluymert 氏)

2) 以前は顕著に「できない」ことが確認されなければ支援が得られなかったが、このシステムによってすぐに支援を受けることができる (Whitman 氏)

② 課題

1) 学校の背景によって、達成度が高い (学力が高い) 学校と、達成度が低い学校によって第 1 層・第 2 層の支援の対象者が異なることを挙げていた。また、アセスメントにどうしても時間を取られてしまう (Pluymert 氏)。

2) 教師によって第 1 層支援の質に差がでる (Pluymert 氏)。

3) RTI は「やらなければならない義務」であることから、担任教師への負担がかかる (Whitman 氏)。

4) RTI のみでなく、NCLB 法におけるスタンダードに基づく教育全般に対して、スタンダードが高すぎるため、達成できない児童が増えている (ホワイトリー学校職員)。

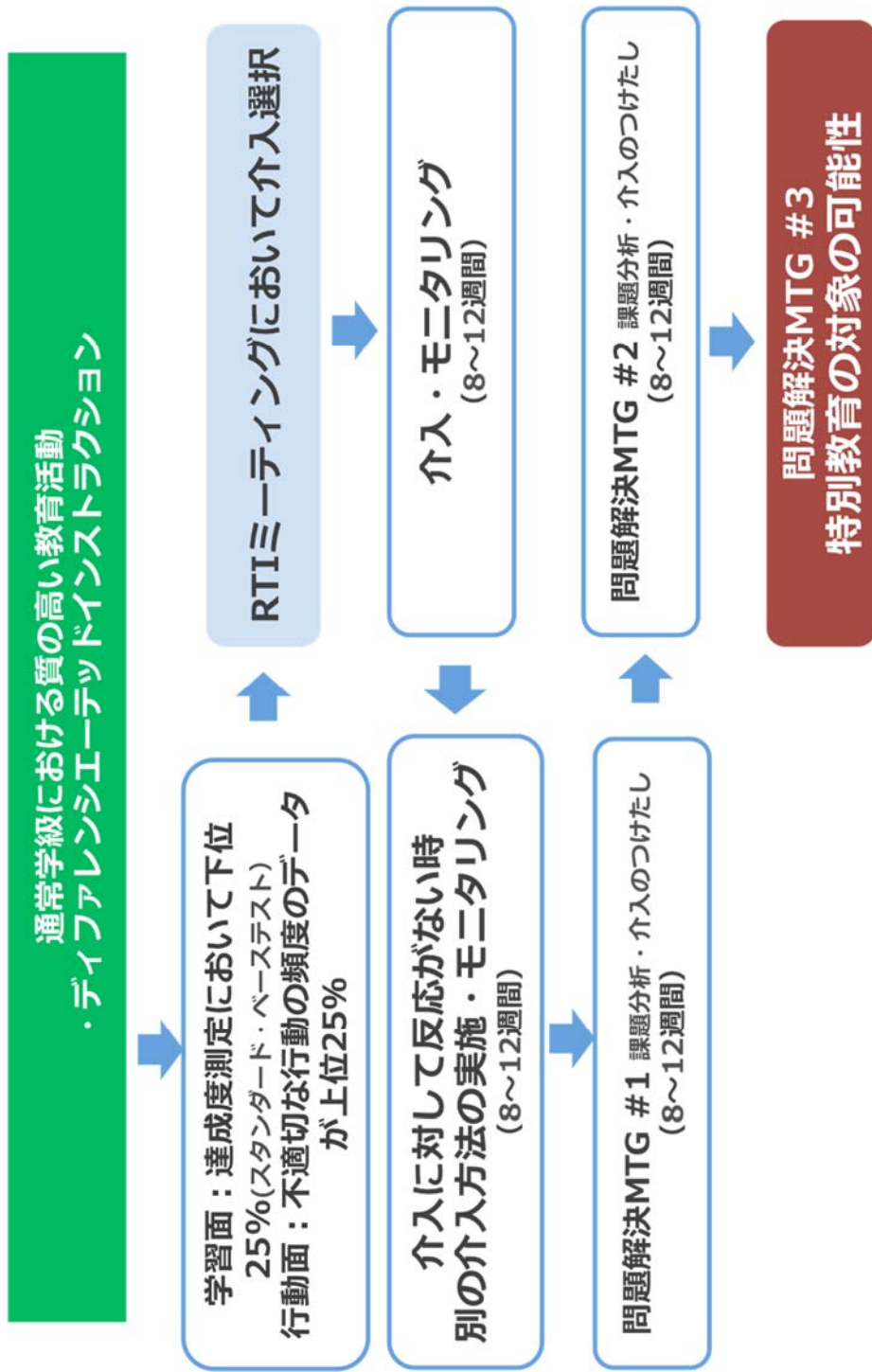


Fig.3-5 ホワイトリー小学校における RTI プロセス
 出典：ホワイトリー学校 RTI ミーティング及び Whitman 氏への聞き取り
 (2011 年 10 月 17 日) より

Table 3-7 ホワイトトリートリー小学校における RTI の計画表

	児童氏名	リーディング	算数	介入プログラム	モニター	担当者
第3層(赤)	(記入例)A	点数	点数	Read180	読みについて 月2回	B先生
	B					
第2層(黄色)	C					
	D					
第1層(緑)	E					
	F					
	G					

出典：ホワイトトリートリー学校 RTI ミニマレーティング及び Whitman 氏への聞き取り
(2011年10月17日)より

Table 3-8 第15学区で使用されていたエビデンスのある児童への介入プログラム

プログラム名	対象児童	概要	商品サイト
Read 180	第2層の4年生～12年生	学年相当のレベルに結びつけたリーディングプログラム。パソコン上のソフトウェア・教科書・ワークシートがセットになっている。リーディングのストラテジーに焦点が当てられている。 http://www.scholastic.com/read180/	
System 44	第3層の3年生～12年生	学年相当のレベルに結びつけたリーディングプログラム。パソコン上のソフトウェア・教科書・ワークシートがセットになっている。基礎的なリーディングのスキルに焦点が当てられている。 http://www.scholastic.com/system44/	
Read Naturally	K-12	リーディング・言語に関する3種類のアセスメントと、100の介入プログラムのパッケージ。第1層～第3層の支援が可能。 http://www.readnaturally.com/	
Rosetta Stone	K-12	もともと言語の習得用に作られたソフトウェア。聞く・話す・読む・書くを体系立てて学ぶ。 http://www.rosettastone.com/k12	

出典：ホワイトリナー学校 RTI ミニマライズिंग及び Whitman 氏への聞き取り (2011年10月17日) より

小 括

本節においてはイリノイ州第15学区における各種特別教育サービスの概要および通常学校における RTI/PBIS 導入の実態についてまとめた。その結果、第15学区における特別教育対象者については、未就学から多様な教育の場およびプログラムの連続体が構築されていることが明らかとなった。

また、通常学校における RTI・PBIS の導入については、教育委員会の RTI・PBIS コーディネーターとスクールサイコロジストが中心に進められていた。第1層支援としては、すべての児童生徒が行動面・学習面において成功できるような工夫がされており、その成果を試験の結果という根拠に基づいて測り分析することにより、プラスアルファの第2層・第3層の支援が必要な児童の判定、およびその支援の内容がシステマティックに判断されていた。

一方、すでに特別教育の対象となっている児童生徒については RTI の対象とならないことが明らかになった。つまり、第15学区は、第2章第1節で述べた IDEA グループの立場の考え方であることがわかる。RTI の導入によって、それまで通常学級において1層支援～3層支援をおこなうことで、学習や行動の改善・成長がみられる児童生徒については、特別教育の対象となる以前に支援が届けられるようになったが、すでに特別教育の対象となっている児童生徒および、第1層～第3層支援をおこなったとしても十分な成果がみられず、特別教育が必要と判断された児童生徒については、別の場での別の指導がおこなわれている。

引用文献

Community Consolidated School District 15(2013) About District 15.

http://www.ccsd15.net/pages/CCSD15/About_District_15/AboutDistrict15.2015年4月11日閲覧.

Tomlinson, C.A.(2001) How to differentiate instruction in mixed ability classrooms. Pearson Education, Inc., New Jersey.

第3節 特別学級・代替学校における通常教育カリキュラムへのアクセスの状況

本節ではイリノイ州第15学区の各種特別学級における通常教育カリキュラムへのアクセス状況について実地調査について明らかにした結果を述べる。

本節では特に重度の知的障害のある児童生徒に対し、どのようにして通常教育カリキュラムへのアクセスを促しているのかを検討する。調査項目は(1)学級編成人数とスタッフ数(教員数とプログラムアシスタント¹⁴の数)、(2)時間割、(3)使用されていたプログラム、(4)通常学級との交流、(5)試験への参加、の5点である。授業を観察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。

1. 通常教育スタンダードに基づく試験を受ける学級・学校

以下に主に障害のない児童生徒同様、教科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¹⁵、計4種)の(1)学級編成人数とスタッフ数、(2)時間割¹⁶、(3)カリキュラムの種類、(4)通常学級との交流、(5)試験への参加について示す。なお、(2)の時間割はTable 3-9、(3)使用されていたプログラムについてはTable 3-10に示した。時間割については、

¹⁴ 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。

¹⁵ 代替学校(Alternative School)は、行動障害のある児童生徒(1~8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。

¹⁶ Table 3-5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。

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。なお、各種クラスの訪問日は以下の通りである。

- ・学習障害指導クラス：2011年10月13日
- ・情緒障害・行動障害（Behavior Disorder/Emotional Disorder, BD/ED）クラス：2011年10月6日・7日
- ・クロスカテゴリーカル（Cross Categorical）クラス：2011年10月26日・11月3日
- ・怒りのコントロール・人格教育・共感性教育・ソーシャルスキル（Anger control, Character Education, Emphathy Training, and Social Skills, ACES）クラス：2011年10月18日・11月9日

（1）学習障害指導（LD Instructional）クラス

- ① 学級編成人数とスタッフ数：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）。
- ② 時間割：Table 3-9に示す通り、教科の時間数は、通常学級と同様の270分であった。
- ③ 使用されていたプログラム：社会・理科については通常学級と同様の教科書を使用し、リーディング・言語については通常学級の教科書とは異なる「S.P.I.R.E.」という教材が使用されていた。S.P.I.R.E.は包括的・集中的なリーディング介入プログラムであり、リーディングに困難さのある児童用に開発されたエビデンスに基づく教材である。通常学級の教科書とは異なるが、内容スタンダードに基づいている。その他の学年についても同じようにリーディングに困難さのある児童用に開発されたプログラム「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使用されていた。
- ④ 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名はリーディングの時間のみ通常学級、1名は理科の時間のみ通常学級へメインストーリーミング¹⁷。

¹⁷ 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

⑤ 試験への参加：合理的配慮付きの通常試験。

(2) 情緒障害・行動障害 (Behavior Disorder/Emotional Disorder, BD/ED) クラス

① 学級編成人数とスタッフ数：1) 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)、2) 5-6年生11名、スタッフ2名(教員1名、プログラムアシスタント1名)

② 時間割：K-4年生の時間割を Table 3-9 に示す。教科の時間は通常学級や LD 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であった。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 回は担任が担当していた。

③ 使用されていたプログラム：算数・リーディング・理科・社会すべてにおいて、通常学級と同じ教科書 (Harcourt) の使用。ソーシャルスキル指導の際に使用しているプログラムは A.R.T. (Aggression Replacement Training)。IEP のゴール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¹⁸を導入。時間割にある「デイリーファイブ」とは、1) 本読み、2) ライティング課題、3) (誰かに) 読み聞かせ、4) 語彙ワーク、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。

④ 通常学級との交流：音楽と体育は基本的にはメインストリーミング。一緒にできる活動はできるだけたくさん一緒に活動(例：卒業アルバム作成など)。

⑤ 試験への参加：合理的配慮付きの通常試験。

ることを「メインストリーム」と呼ぶ。

¹⁸ 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。

Table 3-9 各特別教育プログラムにおける時間割

	通常学級	LD	ED/BD	CC	ACES	AIME	MILE	SIP
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
9:00-9:15	スベリング	ヨガ			集まり			美術
9:15-9:30	算数	朝の会	リーディング	リーディング	朝のワーク	語彙ワーク	アダプテッド体育	カレンダー
9:30-9:45		理科・社会			移動	音楽療法		
9:45-10:00	算数	算数	コンピューター (リーディング・算数)	言語	リーディング	美術・おやつ	移動	リーディング 算数 (ロテーション)
10:00-10:15								
10:15-10:30	リーディング ライティング	算数	リーディング (リーディング・算数)	算数	リーディング 算数	音楽	サークルタイム	リーディング 算数 (ロテーション)
10:30-10:45								
10:45-11:00	算数	算数	算数	リーディング 算数	音楽	サークルタイム	リーディング 算数 (ロテーション)	
11:00-11:15								算数
11:15-11:30	算数	算数	算数	リーディング 算数	音楽	サークルタイム	リーディング 算数 (ロテーション)	
11:30-11:45								算数
11:45-12:05	算数	算数	算数	リーディング 算数	音楽	サークルタイム	リーディング 算数 (ロテーション)	
12:05-12:15								算数
12:15-12:30	算数	算数	算数	リーディング 算数	音楽	サークルタイム	リーディング 算数 (ロテーション)	
12:30-12:45								算数
12:45-1:00	算数	算数	算数	リーディング 算数	音楽	サークルタイム	リーディング 算数 (ロテーション)	
1:00-1:15								算数
1:15-1:30	算数	算数	算数	リーディング 算数	音楽	サークルタイム	リーディング 算数 (ロテーション)	
1:30-1:45								算数
1:45-2:00	算数	算数	算数	リーディング 算数	音楽	サークルタイム	リーディング 算数 (ロテーション)	
2:00-2:15								算数
2:15-2:30	算数	算数	算数	リーディング 算数	音楽	サークルタイム	リーディング 算数 (ロテーション)	
2:30-2:45								算数
2:45-3:00	算数	算数	算数	リーディング 算数	音楽	サークルタイム	リーディング 算数 (ロテーション)	
3:00-3:20								算数
教科 時間数	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	
	270	270	225	300	255	210	60	165

出典：2011年9月28日～11月15日，各特別教育プログラムへの参与観察
と聞き取りより

Table 3-10 プログラム商品名と URL

プログラム商品名	使用学級	URL
Harcourt	通常学級 BD/ED	http://www.hmhco.com/
S.P.I.R.E.	LD	http://eps.schoolspecialty.com/products/details.cfm?seriesonly=3250AM
Language!	LD	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：2011年9月28日～11月15日，各特別教育プログラムへの参与観察と聞き取りより

(3) クロスカテゴリーカル (Cross Categorical) クラス (軽度知的障害、重度 LD (3-4 学年の遅れのある児童生徒)

- ① 学級編成人数とスタッフ数：1) 1-3 年生 8 名、スタッフ 3 名 (教員 1 名、プログラムアシスタント 2 名) 2) 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)。
- ② 時間割：4-6 年生の時間割を Table 3-9 に示す。教科の時間数は、通常学級や LD クラスより多い 300 分であった。
- ③ 使用されていたプログラム：リーディングについては、LD クラスと同じ S.P.I.R.E. が使用されていた。また、補助的なカリキュラムとして、A-Z Kids、Language for Learning が使用されていた。いずれも通常のスタンダードに基づくものである。算数、理科、社会は通常学級と同様の教科書が使用されていた。
- ④ 通常学級との交流：美術、音楽、体育、休み時間はメインストリームで授業を受けていた。
- ⑤ 試験への参加：ほとんどの児童生徒が通常の試験を合理的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・人格教育・共感性教育・ソーシャルスキル (Anger control, Character Education, Emphathy Training, and Social Skills, ACES) クラス (重度の行動障害のある児童生徒)

- ① 学級編成人数とスタッフ数：1) 1-3 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) 2) 4-8 年生 6 名、スタッフ 4 名 (教員 1 名、プログラムアシスタント 3 名)
- ② 時間割：1-3 年生の時間割を Table 3-9 に示す。教科の時間数は 255 分と、通常・LD とほぼ変わらない。
- ③ 使用されていたプログラム：基本的には通常のスタンダードに基づくプログラム (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た。BD/ED 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

一テーション」とは、リーディングと算数のグループにレベル別に分かれ、時間を区切って順番にグループを移動する形態である。

④ 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。

⑤ 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 4 種類の特別学級について記した。これらの学級は主に知的に障害がなく、行動面など、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、時間割は平均して 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や、通常学級とは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プログラムと、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. 代替スタンダードに基づく試験を受ける学級

以下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）

の（１）学級編成人数とスタッフ数、（２）時間割、（３）使用されていたプログラム、（４）通常学級との交流、（５）試験への参加について示す。

なお、各クラスへの訪問日は以下の通りである。

・意味のある教育のための学習指導（Academic Instruction for Meaningful Education, AIME）クラス：2011年10月13日

・修正された学習環境（Modified Instructional Learning Environment, MILE）クラス：2011年10月17日・11月11日

・自立のために構造化されたプログラム（Structured for Independence Program, SIP）：2011年10月20日・24日

・重複ニーズ（Multiple Needs）クラス：2011年10月18日・19日

（１）意味のある教育のための学習指導（Academic Instruction for Meaningful Education, AIME）クラス（軽度－中度知的障害のある児童生徒）

① 学級編成人数とスタッフ数： １）K-2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） ２）2-4年生10名、スタッフ4名（教員1名、プログラムアシスタント3名）

② 時間割：K-2年生の時間割をTable 3-9に示す。教科の時間数は210分であった。

③ 使用されていたプログラム：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 Unique Learning System 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。

④ 通常学級との交流： バディープログラム¹⁹を導入、毎日

¹⁹ 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。

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）にメインストリームされていた。

⑤ 試験への参加：全員代替試験への参加。

（ 2 ） 修正された学習環境（Modified Instructional Learning Environment, MILE)クラス（中度～重度知的障害のある児童生徒対象）

① 学級編成人数とスタッフ数：1）K-3 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） 2）6-7 年生 7 名、スタッフ 5 名（教員 1 名、プログラムアシスタント 4 名）

② 時間割：K-3 年生の時間割を Table 3-9 に示す。教科に関する時間数は一番少なく、60 分であった。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 のゴールが食事やトイレに関するものがあるため」としていた。「ハイジーンスキル」の時間が設けられており、これは手洗いや身支度などの衛生面に関する内容が行われる。

③ 使用されていたプログラム：60 分のリーディングの時間では、Unique Learning System を使用。IEP ゴールは「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ゴールまで、個々の目標に合わせて設定されていた。

④ 通常学級との交流：毎週金曜日、図書館で通常学級の児童たちが読み聞かせ。また、毎日体育とランチの時間は通常学級の児童とのバディープログラムが実施されていた。

⑤ 試験への参加：代替試験への参加。

（ 3 ） 自立のために構造化されたプログラム（Structured for Independence Program, SIP）

① 学級編成人数とスタッフ数：1）K-2 年生 7 名、2）2-4 年生 6 名、3）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）、4）7-8 年生 8 名、スタッフ 5 名（教員 1 名、プログラムアシスタント 4 名）

② 時間割：4-6年生の時間割を Table3-9 に示す。教科の時間数は、通常学級より 100 分ほど少ない、165 分であった。教科学習の時間は基本的にローテーション、小集団か 1 対 1 の指導であった。

③ 使用されていたプログラム：Unique Learning System が使用されていた。

④ 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学級の児童とバディープログラムが実施されていた。

⑤ 試験への参加：代替試験へ参加

（４）重複ニーズ（Multiple Needs）クラス

① 学級編成人数とスタッフ数：① 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） ② 6-8 年生 6 名、スタッフ 6 名（教員 1 名、プログラムアシスタント 5 名）

② 時間割：3-7 年生の時間割を Table 3-9 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。

③ 使用されていたプログラム：Unique Learning System が使用されていた。

④ 通常学級との交流：なし

⑤ 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 6 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。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、時間割は平均して 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（モディフィケーション）や調整（アダプテーション）、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プログラムである。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²⁰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ほとんどの生徒が発語のない **MILE** クラス（6・8年生）にて参与観察をしたところ、「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リーディング課題を行っていた。まずはクラス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、生徒一人ひとりの目標が教科的なスタンダードに基づくものではないことが伺えた。

小括

本節では、米国イリノイ州第15学区の特別学級における

²⁰ <https://www.n2y.com/unique/>

通常教育カリキュラムへのアクセス状況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) 基本的にはスタンダードに基づくとされているカリキュラムが使用され、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) 代替試験に参加する児童生徒が多く在籍する学級においては、使用されている教材はスタンダードに基づくものであるが、児童生徒一人ひとりの目的は、食事やはさみの使い方など、機能的な生活スキルに関するものも多かった。(3) スタンダードに基づく教科を学ぶ時間として設定してある時間数は、通常スタンダードに基づく試験を受ける学級と、代替スタンダードに基づく試験を受ける学級では100分の差があった。(3)の理由は、知的障害のある児童生徒に対し以前から重要とされていた機能的な生活スキルの指導の時間がNCLB法施行後も必要とされているためと思われる。すなわち、NCLB法で義務付けられている代替試験では「教科」に関する試験が行われるにも関わらず、実際の日々の授業の中では「教科」を教材としてのみ用い、実際に学んでいる内容は機能的な生活スキルであることも考えられる。

第1章で述べたとおり、NCLB法においても重度の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。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まだ「教科」を中心とした学びが促されている点はどうかがえず、2011年の時点では研究・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。

終章 研究のまとめと今後の課題

第 1 節 研究のまとめと考察

1. 研究のまとめ

本研究の目的は、スタンダード・ベース改革による障害のある児童生徒を含めたすべての児童生徒を対象としたスタンダードに基づく通常教育カリキュラムと試験の導入が、インクルーシブ教育システムが目指すように多様性に対応するようなシステムとしてどのように機能しているかを明らかにし、スタンダード・ベース改革における障害のある児童生徒の位置付け及び通常教育カリキュラムへのアクセスを前提とした教育支援システムの現状と課題を明らかにすることであった。以下に、本論で得られた知見をまとめて示す。

(1) 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」に関する法的整備

第 1 章第 1 節では障害のある児童生徒への通常教育カリキュラムへのアクセスに関する法制度の動向を 2002 年に成立した NCLB 法と 1997 年・2004 年に改正された IDEA を中心に整理した。その結果、全児童生徒への学力向上および学力格差への解消を目的とし、1983 年「危機に立つ国家」以降スタンダード・ベース改革がなされてきた。NCLB 法では 3 年生～8 年生について教科（数学・リーディング・理科）のスタンダードの設定とそのスタンダードに基づく試験の実施が義務付けられた。この改革の中には、障害のある児童生徒も含まれ、最大限通常教育カリキュラムおよびスタンダードに基づく試験への参加が義務付けられた。試験の結果についてはマイノリティ別のサブグループに分かれて公的に報告がなされることによって、各学校はすべての児童生徒の教育成果について説明責任を果たすことが求められた。重度の障害のある児童生徒についても同様にスタンダードに基づく試験への参加および通常教育カリキュラムへのアクセスが求められたが、

そのスタンダードは通常のスタンダードとは異なる代替スタンダード（代替スタンダード及び修正されたスタンダード）の設定が認められた。一方で、代替スタンダードについても機能的な生活スキルによる評価は認められず、原則教科に基づくスタンダードの設置が義務付けられた。すなわち NCLB 法および IDEA における「通常教育カリキュラムへのアクセス」とは誰もが同じ教科の教育内容へアクセスすることであると捉えられており、障害のある児童生徒について同じ達成スタンダードを適用しない場合も、同じ内容スタンダードにアクセスすることこそが、その児童生徒の学習を保障するという考え方である。一方、障害のある児童生徒の退学率・卒業率については 2000 年から 2010 年の間に多少の変化はあったものの、障害のない児童生徒のデータと比べるといまだに課題が残っている。

（２）知的障害のある児童生徒へのカリキュラムに関する議論

第 1 章第 2 節では知的障害のある児童生徒への教育内容が通常教育カリキュラムへのアクセスへと変化した背景を明らかにするために、各種障害の中でもとりわけ特性に応じた教育内容が必要とされてきた知的障害教育に焦点をあて、そのカリキュラム編成に関する文献を整理・分析した。

その結果、カリキュラム編成については、「機能的な生活スキルを中心としたカリキュラム」、「相互作用に焦点を置いたカリキュラム」「通常教育カリキュラムを基盤としたカリキュラムの使用に関する議論」に分けることができた。

どのカリキュラムにおいても最終的な目的として IDEA における「自立した生活」が挙げられていたが、時期によって優先順位が異なっていた。機能的な生活スキルから同じ教育の場において他者と関係を築く対人スキルの獲得が優先的と移行した経緯としては、REI やインクルージョン論争のもと、障害のある個々がスキルを獲得することよりも相互理解をすることが重要視された背景があった。また、その後通常教育カリキュラムへのアクセスへと議論が移行したのは、最少制

約環境において共に過ごすのみでは、今度は逆に障害のある児童生徒の学ぶ機会が奪われており、障害のある児童生徒に対し、通常教育カリキュラムへアクセスできるという期待を持たずに、個々に異なる指導計画のみに焦点をあてた結果、卒業率の低さや退学率の高さへつながった背景があった。結果、最少制約環境を前提としつつも、スタンダード・ベース改革の中で最大限通常教育カリキュラムへアクセスすることこそが本当の「平等」であると考えられたため、カリキュラムの議論は通常教育カリキュラムへのアクセスと移行した。

(3) 通常教育カリキュラムへのアクセスを促す学校全体の支援

第2章第1節では、通常学級においてより多くの児童生徒が通常教育カリキュラムへとアクセスするための施策であるRTIモデルの法的位置付けとそのプロセスおよび議論について概観した。その結果、RTIは学習障害のある児童生徒の適切な判定プロセスとして発展し、IDEIAにも学習障害判定のプロセスとしての使用について認められた。また、そのために通常教育において学習面・行動面の科学的な根拠に基づいた指導をすることが推進されていた。つまり、通常学級において最大限その集団の多様なニーズに応える工夫を実施し、それでも難しい場合は特別な場にて特別な教育内容・方法を用いた指導がおこなわれるという最少制約環境の考え方にに基づきつつ、特別な場で特別なカリキュラムが必要であるという判断を、属人的にするのではなく、データに基づいて意思決定をする仕組みである。「最少制約環境で共に学ぶこと」と「全ての子どもが最大限通常教育カリキュラムへアクセスすること」の両方を現実的に実現するために学校で導入できる具体的な仕組みであった。一方で、どのような児童生徒の実態に対し、どのような通常学級の工夫ができ、どこまでが限界であるかは、今後検討されなければならない。その場合、Fuchs et al. (2010)のように、最少制約環境により重きをおくのか、通常教育カリキュラムへのアクセスに重きをおくのかによって、選択肢が異なってくる。

また、第3章第2節においてはイリノイ州第15学区通常学校におけるRTI/PBIS導入の実態についてまとめた。その結果、第15学区通常学校におけるRTI・PBISの導入については、教育委員会のRTI・PBISコーディネーターとスクールサイコロジストが中心に進められていた。第1層支援としては、すべての児童生徒が行動面・学習面において成功できるような工夫がされており、その成果を試験の結果という根拠に基づいて測り分析することにより、プラスアルファの第2層・第3層の支援が必要な児童の判定、およびその支援の内容がシステマティックに判断されていた。

一方で、すでに特別教育の対象となっている児童生徒についてはRTIの対象となっていなかった。すでに特別教育の対象となっている児童生徒と、第1層～第3層支援をおこなったとしても十分な成果が見られず、特別教育が必要と判断された児童生徒については、別の場での別の指導がおこなわれていた。また、特別教育プログラムの種類も非常に多いことから、イリノイ州第15学区では、最少制約環境に重きを置きすぎず、児童生徒の特性に合わせた指導をおこなうことに焦点が当てられていることが明らかとなった。

(4) 通常教育カリキュラムの修正範囲と修正方法

第2章第2節では、IDEA及びNCLB法で義務付けられている障害のある児童生徒のカリキュラムへの参加を実現する方法としての、カリキュラム修正の範囲を示す用語をまず整理した。筆者によって用語の定義が異なっていたため、その筆者の文脈で用語が示しているカリキュラム修正の範囲によって、整理・分類を行った。その結果、①教育方法への変更、②教育内容への変更、③個別のカリキュラムの作成、の3種類の修正範囲に類型化をすることができた。①教育方法への変更としては、1)教育内容の提示方法への変更(教材への工夫)と、2)児童生徒の返答方法への変更が挙げられた。②教育内容への変更としては、1)達成水準(教育目標)への変更、同じ教科の領域で難易度を変える、2)通常教育カリキュラムにプラスアルファとしてのスキルを指導すること

が挙げられた。そして、③個別のカリキュラムの作成については、1) 個々のニーズに基づいた機能的スキル・生活スキル・社会的スキル、2) 下学年の教育内容の指導が挙げられていた。

前提として通常教育カリキュラムを基盤とした上で、障害のある児童生徒をはじめとした多様なニーズのある児童生徒に対する IEP の作成や、教育内容の決定がされるべきとされており、上述の①から③の修正方法は、①がより通常教育カリキュラムに近く、③が最も通常教育カリキュラムとは異なる形で、全体としては連続体を成しているといえる。すなわち、障害のある児童生徒を含む、ニーズを有する児童生徒への対応は、基盤となる通常教育カリキュラムを、そのニーズや特性に応じて①から順に修正範囲を拡大していくこととなる。障害名や障害のカテゴリーによって教育内容や方法が決定されるというよりは、学ぶ内容や達成スタンダードに対する個々のニーズに応じて教育内容・方法が選択される。

また、通常教育カリキュラムの修正範囲に関する議論には、児童生徒の実態に応じてこれまでと同様に機能的な生活スキルの指導を含む③の個別のカリキュラムを提供するべきといった立場と、全ての児童生徒に対して通常教育カリキュラムを基盤とし、どんなに重度の障害のある児童生徒であっても②の通常教育カリキュラムを一部修正する範囲内でカリキュラムを編成するべきといった立場があることが明らかとなった。

(5) 特別学級・代替学校における通常教育カリキュラムへのアクセスの実態

第3章第3節では、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スタンダードに基づくカリキュラムが使用され、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代替試験に参加する児童生徒が多く在籍する学級においては、

使用されている教材はスタンダードに基づくものであるが、児童生徒一人ひとりの目的は、食事やはさみの使い方など、機能的な生活スキルに関するものも多かった。③スタンダードに基づく教科を学ぶ時間として設定してある時間数は、通常スタンダードに基づく試験を受ける学級と、代替スタンダードに基づく試験を受ける学級では100分の差があった。③の理由は、知的障害のある児童生徒に対し以前から重要とされていた機能的な生活スキルの指導の時間がNCLB法施行後も必要とされているためと思われる。また、正規の教員1名に対し、8名の児童生徒がいる実態の中で、第2章第2節においてBurdge et al. (2010)の4ステップアプローチのようなカリキュラムアクセスを一人ひとりに実現していくには、限界がある。

スタンダード・ベース改革においては最重度の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が、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まだ「教科」を中心とした学びが促されている点はいかかえ、法律や全体的な議論と現場の間には乖離が見られることが明らかとなった。

2. 総合考察

(1) 個々のカリキュラムから通常教育カリキュラムを学ぶための特別教育への変化

本研究では、米国における障害のある児童生徒へのカリキュラムが個々のニーズに応じてカリキュラムを設定することから通常教育カリキュラムへのアクセスと変化していったことが明らかとなった。その背景には以下の二つがあると考えられる。

① 障害のある児童生徒の教育成果に対する説明責任を果たすための取り組み：まず全米的な学力低下・学力向上を目的としたスタンダード・ベース改革において、障害のある児童生徒の教育成果に対しても学校が説明責任を果たすことが求められたことがある。これまでは障害のある児童生徒に対して

特別なサービスを提供することのみに焦点が当てられていた結果、障害のある児童生徒の退学率の高さや卒業率の低さが課題として挙げられた。また、障害のある児童生徒を含めたマイノリティの児童生徒とそうではない児童生徒との教育格差も問題とされていた。最大限障害のある児童生徒もスタンダードに基づく試験に参加し、通常教育カリキュラムへアクセスすることこそが、学力格差を減らし、障害のある児童生徒の学習を保障するとの考えから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要請された。

② 教育内容へアクセスすることこそがインクルージョンであるという考えへの変化：米国においては障害のある児童生徒については、最少制約環境のもと、可能な限り通常学級での教育を行うこと、そして必要に応じて通常学級に戻ることを目指しながら特別な場での教育がおこなわれてきた。1980年代から1990年代にかけては、インクルージョンの広がりなど、時代の背景にあわせて通常学級における障害のある児童生徒の指導・支援の内容・方法が模索されてきた。一方、ただ同じ場にいるだけでは個々に必要なスキルの獲得が難しい。そのため、場とは異なる観点から、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒のインクルージョンを考えた時に、同じ教育内容へのアクセスと議論が移行した。

「通常教育カリキュラムへのアクセス」は、児童生徒の教育成果を学力試験によってはかることにより説明責任を果たす、スタンダード・ベース改革と、インクルーシブ教育の実践レベルでの課題の両方への対策として講ぜられた。

一方で、通常教育カリキュラムへのアクセスについては、児童生徒の実態に応じてこれまでと同様に機能的な生活スキルの指導を含む個別のカリキュラムを提供すべきといった立場と、全ての児童生徒に対して通常教育カリキュラムを基盤としたカリキュラムを編成すべきといった立場があった。前者の立場としては、障害のある児童生徒の自立と社会参加のためには、個別のカリキュラム編成が必要であるといった立場である。後者の立場としては、個別のカリキュラム編成は障害のある児童生徒への期待が低い状態であるため、障害

のない児童生徒と同様のカリキュラムが学べるといった高い期待を抱くべき、といった考えである。また、障害のない児童生徒同様のスタンダードに基づく通常教育カリキュラムを学ぶことが最終的に自立と社会参加へつながる、といった考え方を持つ立場である。全ての児童生徒に通常教育カリキュラムを基盤としたカリキュラム編成をすることが、これまでの個別のカリキュラム編成と比較して、将来の自立と社会参加にどのようにつながるのか、については本研究で明らかにすることはできなかった。

(2) RTI 導入とカリキュラム修正による通常教育カリキュラムへのアクセスとその限界

スタンダード・ベース改革では、すべての児童生徒がスタンダードを達成するべく、科学的根拠に基づいた指導や実践が推進されている。どの教育の場においても、スタンダードを学ぶために効果的であると実証されているエビデンスのあるプログラムが導入されており、当初学習障害の適切な判定方法のために考案された RTI はいまや通常学級の中で大多数の児童生徒がスタンダードを達成するための工夫を担任教師が実施するための、最少制約環境と通常教育カリキュラムへのアクセス両方を現実的に実践するための枠組みとなっている。

RTI の導入によって、担任教師は、通常学級に在籍する児童生徒の障害の有無にかかわらず、指導を工夫することやエビデンスに基づいた指導方法を用いること、データから意思決定をすることが求められるようになった。これまでは教師によっては指導を改善する前に、児童生徒が学ぶことに困難さを持つ理由をその児童生徒の問題としてとらえ、専門家にリファーをしていたが、RTI 導入により、すべての通常教育教師が第 1 層～第 3 層支援については自分自身が責任を持たなければならないようになった。これは、それまでの通常教育における指導の枠の拡大へとつながる。特に SWPBS の導入や第 2 層・第 3 層に対する介入に関しては通常教育においてこれまでの特別教育におけるノウハウが継承されている。

RTI によって、通常学級の担任教師は、自分の指導がうまくいかない場合に、頻繁に取られるデータに基づきエビデンスのある指導方法や工夫をすることから、通常教育自体の質があがり、場とカリキュラム両面において内包される児童生徒は増える。実際にその結果、学習障害と診断される児童生徒、そして特別教育の対象は減少している。

一方で、RTI により、データに基づき、通常学級における通常教育カリキュラムへのアクセスが困難であると示された児童生徒は、特別な場において特別な教育がされており、実際に第15学区では場へのアクセスも教育内容へのアクセスも困難である児童生徒の実態があった。すなわち、RTI の導入により通常学級と通常教育カリキュラムへのアクセスが可能となるのは、通常の達成スタンダードの達成が、カリキュラム修正のうち教育方法への工夫により可能である児童生徒のみであり、代替スタンダードの対象となるカリキュラムに大幅な修正が必要な児童生徒については特別な場において異なる内容の指導の対象となる。RTI は通常の達成スタンダードが対象となる児童生徒を可能な限り通常学級と通常教育カリキュラムへ内包する仕組みであるが、現行の教科に基づくスタンダードを用いた教育システムにおいては代替スタンダードの対象となる児童生徒までもを内包するには限界がある。

(3) 教育成果を教科のみの指標によって測ることの限界

スタンダード・ベース改革においては、児童生徒の教育成果は教科の成果によって図られている。

これまで障害のある児童生徒については従来 IEP に基づいて個々の目標に対する成果をもって「教育成果」とされてきた。その目標の内容は必ずしも教科に基づくものではなく、あくまでも個々の児童生徒が自立と社会参加に向けて必要な知識・スキルの獲得であった。一方、スタンダード・ベース改革においては、第1章第1節において述べたように、機能的な生活スキルなどの測定不可能である指標はスタンダードとして不適切であるとされているため、IEP には通常教育カリキュラムへのアクセスを最終目的とした個々の目標を書かな

ければならない。

これについて McLaughlin (2010)は、NCLB法と IDEAでは、矛盾があると次のように指摘している。「障害のある個々の児童生徒のユニークなニーズに対応するべきとしながら、スタンダードに基づく IEPを導入し、学年相当の教科内容の指導を提供することは、全ての児童生徒に掲げられた教育の究極的な目標（すなわち自立・自己実現・社会参加など）をあいまいにしてしまうのではないか。個々の成果を測るのではなく、集合体の成果を測ることは、不公平である」（McLaughlin [2010] 273）。すなわち、IDEAは個々のニーズに対応する教育内容・方法を提供するものであるにも関わらず、一定のスタンダードに基づいて教育成果をはかることは、果たして「平等」かつ「公正」な教育であるのか。また、前述の通り、スタンダードに基づいた教育内容を提供することが、最終的に目指す「自立と社会参加」へどのように寄与するのか、検討されなければならない。

実際の第15学校における特別学級に在籍し代替スタンダードに基づく試験に参加する児童生徒についても、授業において教科の内容スタンダードに基づくプログラムは活用されていたものの、一人ひとりの目標は、機能的な生活スキルに基づくものであった。実態として機能的な生活スキルを中心とした教育内容を学んでいるにもかかわらず、教科に基づく代替試験を受けても本当にその児童生徒が学んだ成果を評価できておらず、それを公的に報告したところで、学校が説明責任を果たしているとは言い難い。

障害の有無に関わらず、どの児童生徒も同じスタンダードの達成を目指し試験によりその成果を測るスタンダード・ベース改革は、RTI導入に見られるように通常教育を担当する教師のすべての児童生徒の教育成果へのコミットメントをあげたり、特別教育を担当する教師が成果に目を向けたりするには一定の効果があったといえる。一方で、教科のみを教育成果として測ることは、特に代替スタンダードの対象となる児童生徒については、実際に必要なスキル（機能的な生活スキルなど）との間にかい離が生じ、結果として「成果を測り学力

を向上させ卒業率をあげ、結果自立につなげる」といった最終的な目的の達成につながらない可能性があるだろう。

第 2 節 今後の研究課題

1. 他の地域の実態調査の必要性

本研究ではイリノイ州・第 15 学区のみの実態調査であったことから、別の州・別の自治体における実態を明らかにする必要がある。特に障害のある児童生徒の中でも通常試験の参加率が高い州や低い州を対象にすることにより、州や自治体の資源の量によって通常教育カリキュラムへのアクセスの実態が異なるのか、資源によってアクセスの度合いが異なるのかを明らかにしたい。特に本研究においては財政状況による影響は分析の視点として用いなかったため、財政状況の異なる州・自治体の実態を明らかにすることが課題である。

2. 通常教育カリキュラムへのアクセスとインクルーシブ教育

場へのアクセスにも通常教育カリキュラムへのアクセスにも限界がある場合、そもそも教科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自体はインクルーシブ教育システムとして評価することはできないであろう。その場合、どのようなカリキュラム編成がどの児童生徒にとってもアクセス可能であるのか、検討する必要がある。

特に教育成果の評価の仕方については、障害のない児童生徒にとっても教科に基づくものが妥当であるかどうかは検討されなければならない。学校教育においては、RTI が学習面と行動面の両輪であることが示している通り、教科的な内容を学ぶことのみが目指されているわけではない。そのため、生活指導や集団生活等においても、その評価の仕方を明確にし、それらも含めた説明責任システムを構築すべきである。

また、児童生徒の教育成果は、学校のみが責任をもつべきといった前提自体も検討しなおす必要がある。

3 . 支援体制と教員養成

通常教育カリキュラム自体が教科のスタンダードのみでなく、別の観点でのスタンダードを取り入れられたとしても、各児童生徒の実態を踏まえながらスタンダードに基づくカリキュラムを設計するには教員の力量が必要である。教員と児童生徒の比率や、最適な資源の量とその配分について明らかにする必要がある。

引用文献

- Agran, M. & Alper, S. (2000) Curriculum and Instruction in General Education: Implications for Service Delivery and Teacher Preparation. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(3), 167-174.
- Agran, M., Alper, S. & Wehmeyer, M. (2002) Access to the general curriculum for students with significant disabilities: what it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 123-133.
- Agran, M., Cavin, M., Wehmeyer, M. and 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 and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(3), 230-241.
- Ainscow, M., Dyson, A., and Weiner, S. (2013) From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs. CfBT education trust. <https://www.cfbt.com/en-GB/Research/Research-library/2013/r-from-exclusion-to-inclusion-2013> 2015年1月10日閲覧.
- Ainscow, M., Farrell, P., and Tweddle, D. (2000) Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*. 4(3)211-229.
- American Association on Mental Retardation (2002) *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports 10th Edition*. AAMR, Washington.
- Barton, L. (1997) Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), 231-242.
- Berkeley, S., Bender, W.N., Peaster, L.G., &

- Saunders, L. (2009) Implementation of Response to Intervention A Snapshot of Progress. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1) 85-95.
- Billingsley, F.F. & Albertson, L.R. (1999) Finding a Future for Functional Skill. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 298-302.
- Bouck, E. (2004) Exploring Secondary Special Education for mild mental impairment-a program in search of its place. *Remedial and Special Education*, 25(6), 367-382.
- Bouck, E. (2004) State of Curriculum for Secondary Students with Mild Mental Retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 169-176.
- Brady, M.P., Linehan, S.A., Campbell, P. and Neilson, W.L. (1992) Too High, Too low, Too young: An ethnography of teachers' curriculum and instruction decisions for students with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation*, December, 354-366.
- Brown-Chindsey, R. & Steege, M.W. (2010) *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice*, second edition. The Guilford Press, New York.
- Browder, D., Flowers, C., Ahlgrim-Delzell, L., Karvonen, M., Spooner, F. and Algozzine, R. (2004) The Alignment of alternate assessment content with academic and functional curricula. *The Journal of Special Education*, 37, 211-223.
- Browder, D.M., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, 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. and Cooper-Duffy, K. (2003) Evidence-based

- practices for students with severe disabilities and requirement for accountability in "No Child Left Behind". *The Journal of Special Education*, 27(3), 157-163.
- Browder, D.M., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., Algozzine, B. and 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., Wakeman, S.Y., Flowers, C., Rickelman, R.J., Pugalee, D. and Karvonen, M. (2007) Creating access to the general curriculum with links to grade-level content for students with significant cognitive disabilities- an explication of the concept. *The Journal of Special Education*, 41(1), 2-16.
- Burdge, M., Clayton, J., Denham., A., & Hess, K.K. (2010) Ensuring Access; A four-step process for accessing the general curriculum. In Kleinert, H.L., & Kerns, J.F. (2010) *Alternate Assessment for Students with Significant Cognitive Disabilities*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc., Maryland.
- Cheney, D., Flower, A., & Templeton, T. (2008) Applying response to intervention metrics in the social domain for students at risk of developing emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 42, 108-126.
- Conderman, G. & Katsiyannis, A. (2002) Instructional Issues and Practices in Secondary Special Education. *Remedial and Special Education*, 23(3), 169-179.
- Cole, C. (2006) Education Policy Belief: Closing the Achievement Gap Series: Part III What is the Impact of NCLB on the Inclusion of Students with Disabilities? *Center for Evaluation & Education Policy*, 4(11), 1-12.
- Common Core State Standard Initiative (2013) In the States. <http://www.corestandards.org/in-the-states2013>

- 年 8 月 13 日 閱 覽 .
- Community Consolidated School District 15(2013) About District 15. http://www.ccsd15.net/pages/CCSD15/About_District_15/AboutDistrict15.2015 年 4 月 11 日 閱 覽 .
- Coots, J.J., Bishop, K.D. and Grenot-Scheyer, M. (1998) Supporting elementary age students with significant disabilities in general education classrooms: personal perspectives on inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(4),317-330.
- Edgar, E. and Polloway, E.A. (1994) Education for adolescents with disabilities: Curriculum and placement issues. *The Journal of Special Education*, 27(4), 438-452.
- Data Accountability Center (2011) Individuals with Disabilities Education Act Data. <https://www.ideadata.org/default.asp>. 2013 年 8 月 14 日 閱 覽
- Dynamic Learning Maps Consortium. (2013). *Dynamic Learning Maps Essential Elements for English language arts*. Lawrence, KS: University of Kansas.
- Dynamic Learning Maps Consortium. (2013). *Dynamic Learning Maps Essential Elements for mathematics*. Lawrence, KS: University of Kansas.
- Farrell, P., and Ainscow, M. (2002) Making special education inclusive: mapping the issues. In Farrel, P. and Ainscow, M. (2002) *Making Special Education Inclusive*.David Fulton Publishers, Oxon, 1-12.
- Fisher, D. and Frey N. (2001) Access to Core curriculum-critical ingredients for student Success. *Remedial and Special Education*, 22,148-157.
- Fisher, D. & Frey, N. (2010) *Enhancing RTI: How to ensure success with effective classroom instruction & intervention*. ASCD,

Virginia.

- Florian, L. (2008) Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4)202-208.
- Florian, L. and Pullin, D. (2000) Defining Difference: A comparative perspective on legal and policy issues in education reform and special educational needs. McLaughlin, M. & Rouse, M. (2000) *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. Routledge, London. 11-37.
- Ford, A., Davern, L. & Shnorr, R. (2001) Learners with Significant Disabilities -curricular relevance in an Era of standards-based reform. Remedial and Special Education, 22, 214-222.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., & Stecker, P.M. (2010) The "Blurring" of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76(3) 303-323.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L., & Young, C.L. (2003) Responsiveness - to - Intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3) 157-171.
- Giangreco, M.F. Cloninger, C.J. & Iverson, V.S. (1993) *C.O.A.C.H. Choosing outcomes and accommodations for children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Gresham, F.M. (2007) Evolution of the response-to-intervention concept: empirical foundations and recent developments. In Jimerson, S.R., Burns, M.K., & VanDerHeyden, A.M. (2007) *Handbook of response to intervention*. Springer US, New York.

- Hazelkorn, M., Bucholz, J.L., Goodman, J.I., Duffy, M.L., & Brady, M.P. (2011) Response to intervention: general or special education? Who is response? *The Educational Forum*, 75, 17-25.
- Heller, K.A., Holzman, W.H., & Messik, S. (1982) *Placing Children in Special Education: A Strategy for Equity*. National Academy Press, Washington, D.C.
- Hilton, A. and Liberty, K. (1992) The challenge of ensuring educational gains for students with severe disabilities who are placed in more integrated settings. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 167-175.
- Hollenbeck, A.F. & Patrikakou, E.(2014) Response to intervention in Illinois: an exploration of school professionals' attitudes and beliefs. *Mid-Western Educational Researcher*, 26(2), 58-82.
- Hunt, P. and Goetz (1997) Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31, 3-29.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtice, D., and Goetz L. (1994) Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special education classes. *The Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 200-214.
- Hunt, P., Hirose-Hatae, A., Doering, K., Karasoff, P. and Goetz, L. (2000) "Community" is what I think everyone is talking about. *Remedial and Special Education*, 21(5), 305.
- Illinois State Board of Education (2008) *The Illinois State Response to Intervention (RtI) Plan*. http://www.isbe.state.il.us/pdf/rti_state_plan.pdf 2015年4月7日 閱覽.
- Illinois State Board of Education (2009) *Educational Rights and Responsibilities: Understanding Special*

- Education in Illinois. http://www.isbe.state.il.us/spec-ed/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.
- Illinois State Board of Education (2014) 2014 Illinois Alternative Assessment Implementation Manual.
- Illinois State Board of Education(不明) Introduction to the Illinois Learning Standards. http://www.isbe.state.il.us/ils/pdf/ils_introduction.pdf 2015年4月8日閲覧.
- Jackson, L., Ryndak, D.L., Billingsley, F. (2000) Useful practices in Inclusive Education: A preliminary view of what experts in moderate to severe disabilities are saying. *Journal for the Association for Persons with Severe Handicaps.*,25(3),129-141.
- Janney, R.E. and Snell, M.E. (1996) How teachers use peer interactions to include students with moderate and severe disabilities in elementary general education classes. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*,21(2), 72-80.
- Janney, R.E., Snell, M.E. Beers, M.K. and Raynes, M. (1995) Integrating students with Moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61, 425-439.
- 海津亜希子, 田沼実敏, 平木このみ, 伊藤由美 & Vaughn, S.(2008) 通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果-小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて-. *教育心理学研究*, 56, 534-547.

- Karvonen, M. Flowers, C., Browder, D.M., Wakeman, S.Y. and Algozzine, B. (2006) Case study of the influences on alternate assessment outcomes for students with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(2), 95-110.
- 川合紀宗(2009)IDEA2004 の制定に伴う合衆国における障害判定・評価の在り方の変容について. 特別支援教育実践センター研究紀要. 7, 59-68.
- Kennedy, C.H. and Itkonen, T. (1994) Some effects of regular class participation on the Social contacts and social networks of high school students with severe disabilities. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 1-10.
- 北野秋男・吉良直・大桃敏行 (2012)アメリカ教育改革の最前線-頂点への競争-. 学術出版会.
- Knowlton, E. (1998) Consideration in the design of personalized curricular supports for students with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 95-107.
- Koga, N. & Hall, T. (2009) *Curriculum Modification*. National Center on the Accessing the General Curriculum, 2009年11月2日, [http://aim.cast.org/sitesaim.cast.org/files/Curriculum ModsNov2.pdf](http://aim.cast.org/sitesaim.cast.org/files/Curriculum%20ModsNov2.pdf) (2015年1月10日閲覧).
- Kohn, A. (2000) Burnt at the high stakes. *Journal of teacher education*. 51(4)315-327.
- Lawrence-Brown, D. (2004) Differentiated instruction: inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3)34-62.
- Lee, S., Amos, B.A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K.A., Theoharis, R. and Wehmeyer, M.L. (2006) Curriculum augmentation and adaption strategies to promote Access to the general curriculum for students with intellectual

- and Developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 199-212.
- Lee, S., Soukup, J.H., Little, T.D., and Wehmeyer, M.L. (2009) Student and Teacher Variables contributing to access to the general education curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 43(1), 29-44.
- Lewis, D., Doorlag, K., & Doorlag, S. *Teaching special students in the mainstream classroom. 2nd. edition.* Prentice-Hall, Inc. New Jersey.
- Logan, K.R. & Malone, D.M. (1998) Instructional contexts for students with moderate, severe and profound intellectual disabilities in General Education Elementary Classrooms. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 62-75.
- Logan, K.R. and Keefe, E.B. (1997) A comparison of instructional context, teacher behavior, and engaged behavior for students with severe disabilities in general education and self-contained elementary classrooms. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22, 16-27.
- 松尾 知明 (2010) アメリカの現代教育改革-スタンダードとアカウンタビリテイの光と影. 東信堂.
- McDonnel, J., Johnson, J.W., Polychronis, S., Riese, T., Jameson, M. and Kercher, K. (2006) Comparison of one-to-one embedded instruction in general education classes with small group instruction in special education classes. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(2), 125-138.
- McLaughlin, M. J. (2010) Evolving interpretations of educational equity and students with disabilities. *Exceptional Children*, 76, 265-278.
- National Center for Education Statistics (2016) Digest of

- Education Statistics. https://nces.ed.gov/programs/digest/d14/ch_2.asp 2017年1月2日.
- National Center on Accessing the General Curriculum (2002) Curriculum-Based Evaluations. <http://aim.cast.org/sites/aim.cast.org/files/CurBasEval.pdf> 2015年4月7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 Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports(2013)Designing School Wide System for Student Success. <https://www.pbis.org/resource/451/designing-school-wide-systems-for-student-success>. 2013年12月1日閲覧.
- National Commission on Excellence in Education (1983) *A Nation at Risk*. Washington DC: U.S. Department of Education. <http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.Html> 2015年4月6日閲覧.
- 内閣府 (2015) 障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針. 2015年2月24日. <http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai.html> 2015年3月1日閲覧.
- Nietupski, J., Hamre-Nietupski, S., Curtin, S., & Shrikanth, K. (1997) A review of curricular research in severe disabilities from 1976 to 1995 in six selected journals. *The Journal of Special Education*, 31(1), 36-55.
- 日本ユネスコ国内委員会 (2016) 「万人のための教育」 <http://www.mext.go.jp/unesco/004/003.htm> 2016年8月11日閲覧.
- Nolet, V. and McLaughlin, M.J. (2005) *Assessing the General Curriculum -Including Students with Disabilities in Standards-Based Reform*. Corwin Press Inc., California.

- Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L. Gipson, K. and Agran, M. (2004) Promoting Access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Exceptional Children*, 70, 427-440.
- Patton, J.R., Cronin, M.E., Jairrells, V. (1997) Curricular Implications of Transition Life Skills Instruction as an Integral Part of Transition Education. *Remedial and Special Education*, 18(5), 294-306.
- Patton, J.R., Polloway, E.A., Smith, T.E.C., Edgar, E., Clark, G.M., and Lee, S. (1996) Individuals with mild mental retardation: postsecondary outcomes and implications for educational policy. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, June, 75-85.
- Peters, S.J. (2007) "Education for All?" A historical analysis of international inclusive education policy and individual disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*. 18(2)98-108.
- Prasse, D.P. (2006) Legal supports for problem-solving systems. *Remedial and Special Education*, 27(1), 7-15.
- President's Commission on Excellence in Special Education (2002) A new era: Revitalizing special education for children and their families. U.S. Department of Education. <https://education.ucf.edu/mirc/Research/President%27s%20Commission%20on%20Excellence%20in%20Special%20Education.pdf> 2015年4月6日閲覧.
- Ravitch, D. (2010) *The death and the life of the great american school system*. Basic books, New York. 本図愛実監訳 (2013) 偉大なるアメリカ公立学校の死と生. 協同出版.
- Roever, E.D. (1999) Standards Initiatives and American Educational Reform. Cizek, G.J.(Ed.) *Handbook of Educational Policy*. Academic Press, San Diego.
- Sailor, W. (2009) Making RTI Work: How smart schools are

- reforming education through schooled response-to-intervention. Jossey-Bass. San Francisco.
- Smith, A. (2006) Access, participation, and progress in the general education curriculum in the least restrictive environment for students with significant cognitive disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(3), 331-337.
- Smith, T.E.C., and Hilton, A. (1994) Program Design for Students with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(1), 3-8.
- Smith, T.E.C., & Puccini, I.K. (1995) Position Statement: Secondary Curricula and Policy Issues for Students with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*-, December, 275-282.
- Spooner, F., Dymond, S.K., Smith, A. and Kennedy, C.H. (2006) What we know and need to know about accessing the general curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 277-283.
- Staub, D., Spaulding, M., Peck, C.A., Gallucci, C. and Schwartz, I.S. (1996) Using nondisabled peers to support the inclusion of students with disabilities at the junior high school level. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(4),194-205.
- Sugai, G. & Horner, R. H. (2009) Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17, 223-237.
- Tomlinson, C.A. (2001) How to differentiate instruction in mixed ability classrooms. Pearson Education, Inc., New Jersey.
- Thomas, G.E. (1996) Teaching Students with Mental

Retardation: A Life Goal Curriculum Planning Approach.
Merril Prentice Hall, NJ.

特別支援教育の在り方に関する特別委員会（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）．2012年7月23日．
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm 2015年1月10日閲覧．

Ulvári-Solner, A. (1996) Examining Teacher Thinking. Constructing a process to design curricular adaptations. Remedial and Special Education, 17(4), 245-254.

Ulvári-Solner, A. and Thousand, J.S. (1996) Creating a responsive Curriculum for Inclusive Schools. Remedial and Special Education, 17, 182-192.

UNESCO (2005) Guideline for Inclusion. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> 2015年1月10日閲覧．

UNESCO (2009) Policy guidelines on inclusion in education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> 2015年1月10日閲覧．

United Nations (2015) Convention on the rights of persons with disabilities. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> 2015年1月10日閲覧．

U.S. Department of Education (1973) Rehabilitation Act of 1973. <http://www2.ed.gov/policy/speced/reg/narrative.html>. 2015年1月15日閲覧．

U.S. Department of Education (1994a) Goals 2000: Educate America Act. P.L. 103-227. <http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>. 2015年4月6日閲覧．

U.S. Department of Education (1994b) Improving America's School Act of 1994. <http://www.ed.gov/legislation/ESEA/toc.html>. 2015年4月6日閲覧．

U.S. Department of Education (1997) Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997,

- P.L.105-17. <http://www.ed.gov/offices/OSERS/Policy/IDEA/index.html>. 2015 年 1 月 10 日閱覽.
- U.S. Department of Education (2001) No Child Left Behind Act of 2001, P.L.107-110. <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html> 2015 年 1 月 10 日閱覽.
- U.S. Department of Education (2005) Alternative Achievement Standard for Students with the most significant cognitive disabilities: Non-regulatory guidance. <https://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/altguidance.doc> 2016 年 12 月 6 日閱覽.
- U.S. Department of Education (2007) *Modified Academic Achievement Standards: Non-Regulatory Guidance*. <http://www.ed.gov/policy/speced/guid/modachieve-summary.html>. 2015 年 1 月 10 日閱覽.
- U.S. Department of Education (2016) ESEA Flexibility. <http://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/esea-flexibility/index.html> 2016 年 12 月 25 日閱覽.
- Vaughn, S., Denton, C. A. & Fletcher, J. M. (2010) Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools*, 47, 432-444.
- Vaughn, S. & Fuchs, L.S. (2003) Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: the promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 137-146.
- Voltz, D.L. & Fore III, C. (2006) Urban Special Education in the context of standards-based reform. *Remedial and Special Education*, 27(6), 329-336.
- Wakeman, S.Y., Browder, D.M., Meier, I., & McColl, A. (2007) The implication of NCLB for students with developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 143-150.
- Wehmeyer, M. L. (2006) Beyond access: Ensuring progress

- in the general education curriculum for students with severe disabilities. *Research and Practice for persons with Severe Disabilities*, 31, 322-326.
- Wehmeyer, M. (2003) Defining Mental Retardation and Ensuring Access to the General Curriculum. *Education and Training in Development Disabilities*, 38(3), 271-282.
- Wehmeyer, M.L., Lance, D. & Bashinski, S. (2002) Promoting Access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 37(3), 223-234.
- Wehmeyer, M.L., Lattin, D. and Agran, M. (2001) Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: a curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 327-342.
- Williams, W., Fox, T.J., Thousand, J. and Fox, W. (1990) Level of acceptance and implementation of best practices in the education of students with severe handicaps in Vermont. *Education and Training in Mental Retardation*, June, 120-131.
- Zirkel, P. A. & Thomas, L. B. (2010) State laws and guidelines for implementing RTI. *Teaching Exceptional Children*, 43, 60-73.