

アメリカ合衆国における重複障害のある児童・生徒のカリキュラム： 一般の教育カリキュラムへのアクセスと学習の保障をめざす試み

カンザス大学大学院博士課程 斉藤 由美子

はじめに

筆者は、日本の肢体不自由養護学校で重度の重複障害のある児童・生徒の教員の経験を経て、2002年より米国カンザス大学スペシャルエデュケーション学部の博士課程に在籍している。ここで筆者は、障害のある子どもの教育に関する実践的知識や研究方法を学ぶ傍ら、リサーチアシスタントとして、研究や教員養成の仕事に携わっている。本稿では、アメリカにおいて重複障害のある児童・生徒の教育カリキュラムを作成する上で検討されるべき事項について考察する。アメリカでは、障害のある子どもの教育に関する法律であるIDEA (Individuals with Disabilities Education Act) に“障害のある子どもの一般教育カリキュラムへのアクセスと学習の保障”という条項がある。1997年の改正で加えられたこの条項によって、重複障害のある学齢期の児童・生徒を対象にした従来の教育カリキュラムに対する考え方も変化しつつある。本稿では、特にその動向に関する情報を中心に紹介していきたい。

ここでとり上げる内容は以下のとおりである。

- 1) IDEAと重複障害のある児童・生徒の教育サービスの法的な根拠
- 2) 障害のある児童・生徒のインクルーシブな生活を支える基本理念とその実践
- 3) 障害のある児童・生徒の一般の教育カリキュラムへのアクセスと学習の保障
- 4) 重複障害のある児童の通常学級での学習活動：ある小学校における事例

なお、本稿中、説明が必要と思われる事項については脚注を設け、最後に解説を加えた。また、

本稿における法律や各種資料の日本語訳の文責は、すべて筆者にある。

1. IDEAと重複障害のある児童・生徒の教育

まず、はじめに、アメリカにおける、障害のある子どもの教育に関する法律Individual with Disabilities Education Act (IDEA) (2004) について説明したい。アメリカの公教育は各州の責任で行われているが、州は、国の法律であるIDEAの基準に則って、障害のある子どもへの教育サービスを提供することが義務付けられている。この項では、IDEAによって定められるスペシャルエデュケーションの概念、IDEAにおける重複障害に関する定義、さらに、IDEAによって保障される教育サービスの原則についてTurnbull, Turnbull, Shank & Smith (2004) を参考に説明する。

(1) IDEAにおけるスペシャルエデュケーションの概念

IDEAではスペシャルエデュケーションを、“障害のある子どもの特別なニーズを満たすために、子どもの保護者に無償で行われる、特別に目的を持って計画された指導”と定義する。言い換えれば、スペシャルエデュケーションは、障害があるために通常教育ではその特別なニーズが満たされない子どものための教育である。スペシャルエデュケーションは障害のある子ども一人一人に対して個別に計画・実施されるが、それは“各々の特別なニーズを満たす”ことを目的としており、そのために、教育行政者や学校関係者は、教

育サービスを提供する義務だけでなく、そのサービスによってその子どもにとっての望ましい結果 (outcome) を出すことが要求されている。IDEA は障害のある子どもが「無償の適切な教育」を受け、またその教育から実際の利益を受ける権利を実現するためのシステムとして構築されている。

多くの場合、子どもの個々の特別なニーズを満たすためには、関連サービス (related services) によって教育的な指導を補うことが必要となる。この関連サービスとは、“スペシャルエデュケーションの恩恵を受けるために、子どもが必要とする補足的なサービス”と定義され、OT、PT、ST、各種カウンセリング、支援技術、医療的サービス、移動の手段などが含まれる。

IEDAの前身である全障害児教育法 (EHA: the Education for the Handicapped Act, 1975) が制定された当初は、スペシャルエデュケーションの対象となる子どもの年齢は6歳から18歳までであったが、この30年間における度重なる改正で、対象となる年齢の幅は広がり続けた。現在

のIDEAには0-2歳の乳幼児と家族へのサービス、3-5歳の幼児へのサービス、6-21歳の年長の子どもへのサービスが含まれている〔注①〕。本稿では、日本の学齢期にあたる年長の児童・生徒へのサービスを中心に見てみたい。

IDEAの6-21歳のサービスでは13の障害カテゴリーを規定しているが、この障害カテゴリーと各障害の定義が、その児童・生徒がスペシャルエデュケーションサービスを受ける資格があるかどうか (eligibility) を決定するシステムに関わってくる。表1は6-21歳年齢グループの13の障害カテゴリーと、2000-2001年にそれぞれのカテゴリーで対象となったの人数、カテゴリーごとの人数の割合を示したものである (U.S. Department of Education, 2003)。次に、特に、本稿の焦点である重複障害 “multiple disabilities” についてのIDEAにおける定義について見てみたい。

(2) IDEAにおける重複障害の定義

「重複障害：multiple disabilities」について

表1 2000-2001年にIDEA Part Bサービスを受けている6-21歳の児童・生徒の障害カテゴリーとその人数 (2003)

学習障害 (specific learning disabilities)	2,887,115 (人)	49.2 (%)
言語障害 (speech or language impairments)	1,093,587	18.6
精神遅滞 (mental retardation)	605,267	10.3
情緒障害 (emotional disturbance)	477,627	8.1
重複障害 (multiple disabilities)	128,552	2.2
肢体不自由 (orthopedic impairments)	73,821	1.3
聴覚障害 (hearing impairments)	71,222	1.2
その他の健康障害 (other health impairments)	338,658	5.8
自閉症 (autism)	97,904	1.7
視覚障害 (visual impairments)	25,845	.44
外傷性脳損傷 (traumatic brain injury)	20,743	.35
盲ろう (deaf-blindness)	1,615	.03
発達の遅れ (developmental delay)	45,128	.77

<参考> U.S. Department of Education (2003). *To assure the free appropriate of all children with disabilities: Twenty-fifth report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, DC.

IDEAはこう定義している。“複数の障害があること（知的な遅れと肢体不自由、知的な遅れと盲など）、そしてそれによって引き起こされる教育の課題が深刻で、単一の障害のための特別な教育のプログラムではニーズに対応できないこと”。重複障害のある児童・生徒の割合は、スペシャルエデュケーションサービスを受けている6-21歳の全児童・生徒のおよそ2.0%であるが、ここで注意したいのは、この重複障害には、盲ろうの障害を併せ有する児童・生徒は含まれていない、ということである。彼らは盲ろう（Deaf-blindness）として別のカテゴリーに分類されている。カテゴリーの違いは、教育的ニーズの違いやそのプログラムの特殊性を反映している。さらに、障害のカテゴリーではないが、重複障害に関連が深い「重度の障害のある子ども: children with severe disabilities」の定義はこう記されている。“障害の身体的、知的、情緒的課題が大きいため、高度に専門化された教育的、社会的、心理的、医学的サービスが必要で、また、それらのサービスを受けることによって能力が高められ、社会参加や自己実現が可能になるような子ども”。

ここに見られるように、IDEAの障害の定義には障害の類型による説明（例えば、「自閉症」、「視覚障害」など）と、機能上の説明（例えば、「専門化された教育サービスによって社会参加や自己実現が可能になるような子ども」など）の二つのアプローチが用いられている。この機能上のアプローチで示されている“障害”の概念は、障害を治療や克服すべき対象の病気として見るとらえ方ではなく、“障害のある個人がより健康で活動的になり、最大限の社会参加や自己実現を促すためには、どんな環境からのサポートが必要か”、というとらえ方である〔注②〕。IDEAはこの目的を達成するための教育面におけるサポートや条件整備を保障するシステムを記したものといえる。

(3) IDEAによって保障されるスペシャルエデュケーションサービスの6つの原則

IDEAは、以下の6つの原則によって障害のある子どもが適切な教育を受ける権利を保障している。(Turnbull, Turnbull, Stowe, & Wilcox,

2000)。

- 1) 拒否ゼロ (Zero reject) : いかなる児童・生徒も排除しない。
- 2) 差別のない公平な評価 (Nondiscriminatory evaluation) : 学校は、児童・生徒に障害があるかどうか、あるとしたらどのような障害かを公平に評価しなければならない。
- 3) 適切な教育 (Appropriate education) : 学校は児童・生徒の評価に基づいて、また関連サービス (related services) や補助的サービスによる力の拡大を通して、個々のニーズに合った教育を提供しなければならない。
- 4) 最も制限の少ない環境 (Least restrictive environment) : 学校は、障害のある児童・生徒を、可能な限り、障害のない児童・生徒と共に教育しなければならない。
- 5) 権利擁護の手続き (Procedural due process) : 学校は、学校が行う行為に対して児童・生徒、またその家族に防衛の手段を提供しなければならない。これは裁判に訴える権利を含む。
- 6) 保護者と児童・生徒の参加 (Parental and student participation) : 学校はスペシャルエデュケーションプログラムを計画し実施するにあたって、保護者や生徒と協力し合わなければならない。

これらのうち、カリキュラムの問題に特に大きく関わってくるのは、3) 適切な教育と4) 最も制限の少ない環境 (LRE) であろう。重複障害のある児童・生徒は、“可能な限り”、障害のない児童・生徒と共に教育されることが第一のオプションであるが、この“可能な限り”という文言の説明として、“補助的なサービス・器具・工夫等を用いてもなお、その（障害のある）児童・生徒の適切な教育が、普通教育の場面では十分に提供できない場合のみ”に特別学級、特別学校等、普通教育の場から離れた教育が認められている。2001年の統計 (U.S. Department of Education, 2003) によると、重複障害のある児童・生徒のうち、普通教育の場から完全に離された施設・学校で教育サービスを受けている児童・生徒は重複障害のある児童・生徒全体の27% (内訳：特殊学校や通

所施設-23%；入所施設-2%；家庭や病院-2%)であり、残りの73%は普通学校に通い、個々のニーズに応じて通常学級の外で教育サービスを受ける形態を取っている(内訳:60%以上の時間を通常学級外で過ごす-45%；21-60%の時間を通常学級外で過ごす-17%；21%以下の時間を通常学級外で過ごす-11%)。

これらの統計記述に見られるように、現行のIDEAでは通常学級でのインクルージョンを大前提にしているのが特徴で、もしも障害のある児童・生徒が通常学級外で教育サービスを受けることになる場合には、なぜその措置が必要なのか、また、どれぐらいの時間を通常学級外で過ごすのかをIEPに明記することが必要になる〔注③〕。

このように、“個々のニーズに応じた適切な教育”と“最も制限の少ない環境での教育サービスの提供”の二つの原則のバランスをどうとるかが、重複障害や重度の障害のある児童・生徒のカリキュラムにとっての大きな課題であると言えよう。以降、第3項では“個々のニーズに応じた適切な教育”の観点とそのサービスの提供の仕方、第4項では“最も制限の少ない環境での教育サービスの提供”の観点を概観する。さらに第5項で、これらの2つの原則を兼ね備えた例として、重複障害のある児童の一般の教育カリキュラムへのアクセスが、小学校の通常学級でどのように実践されているのか、その事例を紹介したい。

3. 個々のニーズに応じた適切な教育：インクルーシブな生活を支える基本理念とその実践

重複障害のある児童・生徒の教育的ニーズは、児童・生徒自身や家族からの情報や、様々なアセスメントからチームによって決定されるが、個別教育プログラム(IEP: Individualized Educational Program)を作成しそれらのニーズに対応するには、いかにその子どもの心身の機能を高め、活動の制限を最小限にし、社会参加を最大限に促していけるかという、インクルーシブな生活の構築が計画の指針となる。この項では個々のニーズに応じた適切な教育として、その方

策をいくつか紹介する。

(1) 重複障害のある児童・生徒の教育的ニーズとチームアプローチ

重複障害のある児童・生徒の教育サービスの対象となる事項としては、知的な機能(intellectual functioning)、適応スキル(adaptive skills)〔注④〕、運動発達(motor development)、感覚の障害(sensory impairments)、コミュニケーションスキル、健康に関する特別なケアなどがあげられる。分業、専門職化の進んでいるアメリカでは、これらの多領域に及ぶニーズに対応するために、多くの専門職のチームによる協働(collaboration)を行うことになる。重複障害のある児童・生徒のチームになる可能性のあるメンバーとして挙げられているのは、児童・生徒本人、保護者や家族のメンバー、スペシャルエデュケーション教師、普通教育の教師、補助教師(para professional)、PT、OT、ST、補助的テクノロジーの専門家、学校心理士、ソーシャルワーカー、管理者(校長、プログラムコーディネーターなど)、視覚障害専門教師、モビリティスペシャリスト、聴覚専門家、学校看護師、栄養士、医師などである(Orelove, & Sobsey, 2004)。複数のアセスメント(公正な評価のために必要)と本人・保護者の希望を考慮し、それぞれの児童・生徒の教育的ニーズ、関連サービス、IEPの目標とその教育的アプローチの方法がチームによって決定される。また、どのような関連サービスがどれぐらいの頻度で提供されるかについてもチームによって決定される。

複数の専門職者による効果的なチームの構成の仕方については長年研究が重ねられてきた。チームメンバーの役割分担の仕方やチームが何を目標としているかで、チームは3つの形態に分類されている(Orelove, & Sobsey, 2004)。

1) 多専門職チーム(multidisciplinary teams)：

チームメンバーはそれぞれ独立分業して子どもや家族に関わり、それぞれが目標を持って関わる(例えばPTはPTの目標、STはSTの目標のみに別々に関わる)。チームメンバー同士の情報交換

はほとんど存在しない。

2) 専門職者間チーム (Interdisciplinary teams) :

チームコーディネーターが存在し、メンバー同士は連絡を取り合っている。メンバーは多専門職チームと同様、独立分業して別々に子どもや家族に関わる。

3) 超専門職チーム (Transdisciplinary teams) :

チームコーディネーターが存在し、チームメンバー同士は緊密に連携し合っている。超専門職チームでは、専門職は独立分業して子どもに関わることはせず、役割の譲渡 (Role release) によってサービスが基本的に一本化される。(例えば、子どもと家族の主訴がPTの領域ならば、PTが子どもや家族と関わる主メンバーになり、PTはその関わりの中で同時にOTの領域の目標にも取り組む。この場合、OTはコンサルタントとしてPTに必要な知識や技術を伝授する)。これによって、子どもや家族が、何人もの専門職者一人一人のところに出向き別々の場所でサービスを受けるのではなく、決まった少人数の専門職者が子どもや家族の普段の学習や生活の場面に入ってサービスを提供することになる。

近年、特に重複障害のある児童・生徒の教育や、乳幼児期の教育の分野で、超専門職チーム (transdisciplinary teams) の形態の有効性が提唱されてきている。このチームの大きな特徴としては、子どもや家族の願いをもとにチームメンバー共通の目標が決められ、その共通の目標を達成するためにメンバーが専門的技術や知識を駆使すること、また、“セラピー”と称する細切れの時間ではなく、日常の生活場面や活動の中で必要なサービスが提供されること、などがあげられる。超専門職チームの形態を用いることで、専門職者と家族は同等のパートナーとして関係を築き、チームの協働によって子どもや家族のQOLを高めることが期待される。

(2) インクルージョンを支える基本理念と実践

重い障害のある児童・生徒の個別教育プログラムは、その子どもの現在、将来のインクルーシブ

な生活を支えることを目指して計画されることについて前述したが、次に、このインクルージョンを支える基本理念となる考え方、その実践の方略をいくつか紹介したい。ここではRenzagliaら (2003) の論文からPerson-centered Planning : 本人を中心にした計画、Ecological Inventory : 環境の目録、Self-determination : 自己決定、Positive Behavioral Support : 望ましい行動のサポートの4つを紹介する (Renzaglia, Karvonen, Drasgow, & Stoxen, 2003)。

1) Person-centered planning : 本人を中心にした計画

名前のとおり、この取り組みでは障害のある子ども自身が計画のプロセスの中心である。チームのすべてのメンバーが子どもの障害ではなく、子どもの長所や能力、興味、実現したい理想に着目し、それが子どもの理解と教育ニーズを決める上での土台となる (先に述べた、超専門職者チーム-transdisciplinary teamsはこの取り組みに適したチーム形態である)。子どもは自分の理想や将来の計画をイメージし、これまでに達成したゴールと現在取り組んでいる計画は、理想の将来の計画に到達するための段階的なステップと考える。専門職者以外に、家族のメンバーや、子どもの友人、その他子どもの計画に関わるコミュニティの人々なども、重要なチームメンバーである。主なPerson-centered planningのパッケージには、The McGill Action Planning System (MAPS) (Vandercook, York, & Forest, 1989) , Group Action Planning (GAP) (Turnbull & Turnbull, 1992) , Planning Alternative Tomorrow with Hope (PATH) (Pearpoint, O' Brien, & Forest, 1993) などがある。

2) Ecological Inventory:環境の目録・アセスメント

これは障害のある子どもが現在の生活の充実、または将来のプランの実現ができるよう、子どもにとって最も重要なスキルを、現在または将来の環境で特定するアプローチである。まず、その子どもの生活のベースや、多くの時間を過ごす場所 (家、コミュニティ、レクリエーション、将来の職場など) に焦点を当てる。次に、子どもの生活

にとって鍵となる人物（家族、共同生活者、職場の同僚）を特定し、対象となる活動や子どもの参加を高めるために必要なスキル、必要なサポートを調べる。そして、子どもがまだ獲得していないスキルやサポートについて、学習の優先順位をつけ、何を学習するのかを特定する。この取り組みは、上記のperson-centered planning と組み合わせて用いられることが多い。

3) Self-determination : 自己決定

セルフ・デターミネーションは日本では“自己決定”と訳されることが多いが、日本語の意味する“決定”以上の要素を含んだ包括的な概念である。Wehmeyer (2003) はセルフ・デターミネーションを、“自分の生活や生き方において大切なことを実現できるように、自分が主体となって行動すること。他からの不当な影響や干渉に縛られることなく、自分のQOLに関して自分の意思で選択したり、決定したりすること”と定義する。このセルフ・デターミネーション的な行動には4つの特徴があるとされる。

ア) 個人が自主的・自律的に行動すること：自分の好み、興味、または能力にしたがって、他からの不当な干渉を受けずに自分の意思で行動すること。

イ) その行動は自己調整的であること：自分のいる環境の状況にあわせて自分がどんな行動をとったらよいかを決めたり、自分の行動による結果を評価したりすること。また必要ならば、評価に基づいて、自分の目標を達成するための計画を手直ししたりすること。

ウ) 心理的に“自分は何かができる”という力を実感していること：自分で環境をコントロールできることを意識したり、モチベーションを持ったりすること。

エ) 自己認識的に行動すること：自分自身についての知識、長所や自分の限界を認識し、その知識を使いながら行動すること。

さらに、上記の4つの特徴を実現するためには、以下のスキルの要素を学習することが必要であるとされている。

- ・ 選択すること
- ・ 決定すること

- ・ 問題解決すること
- ・ 目標を決めてそれを達成すること
- ・ 自己観察し、自己評価し、自己強化すること
- ・ “自分の力によって物事が起きるようにする”という意識をもつこと
- ・ 自分の力に自信を持つことと結果を予測すること
- ・ 自分自身について自分で気づくこと
- ・ 自分についての知識を持つこと

これらのスキルの要素の学習を手助けするために、数々のカリキュラムや指導法が開発されている（例えば、Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug, & Martin, 2000 ; Martin & Marshall, 1995など）。

アメリカの障害のある児童・生徒のセルフ・デターミネーションの研究は1990年代に急速に発展したが、その歴史的背景について少し触れておきたい。特徴的なのは、これらの研究に、国の公的なバックアップが関わっていたことである。きっかけは、1980年代後半に、1975年の全障害児教育法（EHA、現在はIDEA）に則った教育サービスを受けた生徒たちが学校を卒業し社会に巣立つ頃になって、その卒業生たちが就職や一人暮らしなど、大人としての社会生活に必要なスキル、特に自分自身の生活における大事な決定をする力が弱いということが、追跡調査によってわかってきたことである。このため1990年より3年間、連邦政府教育庁がイニシアチブを取って、障害のある子どものセルフ・デターミネーションを高めるためのモデルプロジェクトをサポートした。この過程で、様々な自己決定のモデルやカリキュラム、指導法の開発が行われることになった。

IDEAの中にもセルフ・デターミネーションの基本方針が盛り込まれ、生徒の関心や好みを移行プラン（transition plan）に反映させること、生徒本人がIEPミーティングに参加することが明記されている。研究の初期には青年期から大人社会やコミュニティへの移行（transition）に焦点を当てた実践や研究が盛んだったが、近年では、セルフ・デターミネーションの力を発達的にとらえる観点から、幼児や児童への取り組みも始まっている。

4) Positive Behavioral Support : 望ましい行動のサポート

重い障害をもつ児童・生徒の中には、時として社会的に望ましくない行動、挑戦的な・克服に努力を要するような行動 (Challenging behavior) を呈するようになる場合があるが、それらの行動はその児童・生徒のインクルージョンを進める上で大きな妨げとなってしまう恐れがある。Positive behavioral support (望ましい行動のサポート) は子どもの呈する望ましくない行動の意図や、その行動の機能に着目し、子どもがその行動の代わりとして、社会的に望ましい行動が獲得できるように援助するアプローチである。例えば、重い知的障害のある子どもが激しく頭を壁に打ち付ける自傷的な行動は、それを行うことで「大人を自分のそばに呼ぶ」という意図を持っているかもしれない (大人も子どももこの意図に気がついていない場合も多い)。この場合、例えば「ビッグマックなどのスイッチを押して大人を自分のそばに呼ぶ」という行動を周りの大人がサポートすることで、この子どもの自傷行動はなくなり、かわりに、必要なときにスイッチを押して大人を呼ぶようになる可能性がある。このように、何が行動の引き金になっているのか、代わりの行動にどのようなものがあるか、どのような関わり方で新たな行動を教えていくのか、などのサポート計画を立てるために、行動の機能アセスメント (Functional assessment) が行われる。アセスメントの結果、物理的環境、活動と教材、スケジュールを見直し、子どもが理解しやすく、学習に取り組みやすい環境を作ることで問題が改善されることも多い。必要に応じてもっと集中的な対応を行うが、これには学校ぐるみのサポート計画や、家族と共に計画に取り組むことが大切になってくる。

この望ましい行動のサポート (Positive behavioral support) については、“障害のある人の人間としての尊厳を大切に、ライフスタイルの質を高める、という価値観に基づいた実証的アプローチ” とコメントする研究者もいる (Koegel, Koegel, & Dunlap, 1996)。行動機能アセスメント (Functional assessment) と望ましい

行動のサポート (Positive behavioral support) はIDEAにも明記され、行動の問題が起きた場合の実施が義務付けられている。

以上、この項では、“個々のニーズに応じた適切な教育” の観点と、個別の教育プログラム立案の際指針となるインクルージョンを支える4つの基本理念・方略を大まかに概観した。重複障害のある児童・生徒のカリキュラムでは、個々のニーズから教育計画が展開される必要性が高い。このような、個々のニーズに基づいて作られた重い障害のある児童・生徒のカリキュラムは、従来、“機能的カリキュラム” (functional curriculum) と呼ばれ、一般の教育カリキュラムとはまったく別個に教育活動が展開される傾向があった。しかし、1997年にIDEAの改正で“一般の教育カリキュラムへのアクセス” という概念が登場して以来、重い障害のある児童・生徒のカリキュラムの考え方にも変化を求められるようになってきている。次の項では、その“一般の教育カリキュラムへのアクセス” のベースになっている“最も制限の少ない環境での教育サービスの提供” の観点を説明する。

4. 最も制限の少ない環境での教育サービスの提供：一般の教育カリキュラムへのアクセスと学習の保障

ここではまず、アメリカにおいて“最も制限の少ない環境 (LRE)” という概念が、過去から現在までどのように解釈されてきたのかについてまず述べたい。そして、その歴史的延長上にある現在の“一般カリキュラムへのアクセスと学習の保障” の概念と、ここ数年間で急速に進んでいる“教育のスタンダードに基づく改革” (Standard-based reform) との関係について説明を加えたい。さらに、すべての児童・生徒の学習保障を目指す、学習のユニバーサルデザインの概念に触れる。そして、この項の最後に、一般の教育カリキュラムへの3つのレベルのアクセスを説明するWehmeyerら (2002) のモデルを紹介し、そのモデルにおける重複障害のある児童・生徒のカリキュラムの位置づけについて説明したい。

(1) 最も制限の少ない環境：歴史的な解釈

アメリカにおいて、「障害のある児童・生徒が、障害のない児童・生徒と共に学ぶ」という考え方は、IDEAの前身である全障害児教育法（EHA: the Education for the Handicapped Act, 1975）の中で、30年以上前にすでに提唱されていた。それは障害のある子どもが“最も制限の少ない環境”（LRE: Least Restrictive Environment）で教育を受けるという基本方針である。このLREの基本方針をどうすれば保障できるのかというのが、アメリカの障害児教育が取り組んできた大きな課題の一つである。1975年以来、この“最も制限の少ない環境”での学習を保障する取り組みは以下の3つの段階を経て進展してきている。

- 1) メインストリーミング（Mainstreaming）：障害のある児童・生徒がどこで教育を受けるのかという、教育を受ける場所を問題にする。
- 2) インクルージョン（Inclusion）：障害のある児童・生徒が通常学級のメンバーの一員と認められること、個別教育プログラムの目標に対する指導がいかんして通常学級の中で実施されるのかということなど、集団の帰属（membership）と個としての学習の保障を問題にする。
- 3) 一般の教育カリキュラムへのアクセスと学習の保障（Access to and progress in general education curriculum）：障害のある児童・生徒が学習している内容が、一般の教育カリキュラムの内容とどのような関連があるのか、個別教育プログラムの内容と一般の教育カリキュラムとの関連性を問題にする。

この、“一般の教育カリキュラムへのアクセス”という文面が初めて法律に登場したのは1997年のIDEA改正であるが、さらに2004年のIDEA改正ではNo Child Left Behind Act（NCLB：“一人も落ちこぼれを出さない教育”法）（2001）とIDEAの“障害のある児童・生徒の一般の教育カリキュラムへのアクセス”条項との整合性が確立された。これらの法律によって、障害のある児童・生徒に対しても、可能な限り、一般の教育カリキュラムにおいて必要な教育サポートを提供しながら学習を保障すること、また、特別クラスで

学習する児童・生徒でも、その個別の学習内容と一般の教育カリキュラムとの関連付けを行うことが義務付けられることとなった。次に、NCLBによって展開される“教育のスタンダードに基づく改革”と、この一般の教育カリキュラムへのアクセスと学習の保障の関連について述べたい。

(2) 教育のスタンダードに基づく改革

現在、アメリカではNo Child Left Behind Act（NCLB：“一人もおちこぼれを出さない教育”法）（2001）によって教育のスタンダードに基づく改革（Standard-based Reform）が強力に推し進められている。改革の背景には、

- 1) これまで各州や地方の教育機関には明文化したカリキュラムがなく現場の教員の裁量に任せられるところが大きかった状態に対して、そのままではすべての児童・生徒の学習ニーズに応えきれていないのではないか、という懸念があった。
- 2) 障害のある児童・生徒からの立場で見ると、彼らのカリキュラムは個別のニーズから立案された個別教育プログラムをもとに作られていたが、このことが“障害のある子どもは一般の教育カリキュラムでは学習できない”という教師の思い込みを生んでいた。

などの反省があった、と説明されている（Turnbull, Turnbull, Shank, & Smith, 2004）。

この法律（NCLB）によって、国は州に教科内容（content）のスタンダードとそれに基づいた一般の教育カリキュラムを作成すること、生徒の実績（performance）のスタンダードを作成し、それをもとに児童・生徒の学習の進捗を明らかにすることを義務付けた。さらに、州に学力アセスメントの実施を義務付け、アセスメントの結果を改善させることをもって、学力向上への州のアカウンタビリティ（責任）を高めることを目指した。

これらのスタンダードは障害のある子どもにも適用される。Turnbullら（2004）は一般の教育カリキュラムと、重複障害のある子どものニーズにあった学習をどう関連付けていくのか、その例を挙げている。例えば、一般の教育カリキュラムの項目である“読むこと”は、重複障害のあるジェ

シーにとっては“受信的コミュニケーション”と広く定義され、様々な感覚を使ってメッセージを受け入れ、それを認知的に処理することをさす。同様に、一般カリキュラムの項目“書くこと”はジェシーにとっては“発信的コミュニケーション”であり、情報をことばや絵やジェスチャーなどで表現することをさす。ジェシーの例のような、一般的教育カリキュラムの中で力を伸ばすには多くのサポートを必要とするような児童・生徒のために、州の教育省は、一般教育カリキュラムの“読むこと・書くこと”の項目に5番目のスタンダードを加えた；それは“児童は、社会的なインタラクション（相互の意思の疎通・交流）を目的にしてコミュニケーションの力を用いる”というスタンダードである。

また、それぞれのスタンダードはいくつかの基準目標（benchmark）を持っている。“読むこと”の項目のある一般基準目標が“熟練した読者は、物語、説明文、意見文、専門的文章の全体を理解する”であるのに対して、ジェシーの基準目標は“順序の概念を理解する”である。ジェシーの学習に用いられるこのような基準目標は、一般の基準目標に対して、“派生的な（extended）基準目標”と呼ばれ、この派生的な基準目標も、一般的教育カリキュラムをベースにしてそこから派生した目標と理解される。

さらに、州アセスメントも障害のある児童、生徒に対して同様に実施され、その結果によって、一般的教育カリキュラムの中でどの程度進歩したか、が評価される。スペシャルエデュケーションサービスの対象である児童・生徒の中には、彼らのニーズに合わせて学力アセスメントを一部修正や変更した形で受験している子どももいる。修正、変更を加えてもこの学力アセスメントの受験が困難な重度の児童・生徒は、州の代替アセスメント（Alternative assessment）を受ける。これは、児童・生徒が派生的な基準目標にどのように取り組み、どの程度達成できたかを報告するもので、多くの場合は個別教育プログラムとも連動する。学習の進捗を示す一例としては、学習の成果を一冊の本にまとめたポートフォリオと呼ばれる書類ファイルを児童・生徒の手で作成したりする

場合などがある。国は、この代替アセスメントを受ける児童・生徒の割合を、全児童・生徒の2%に制限し、それ以外の児童・生徒には学力アセスメントを受験させるように州に義務付けている〔注⑤〕。

このように、障害のある子どもの一般カリキュラムへのアクセスと学習の保障と教育のスタンダードに基づく改革によって、障害の有無に関わらず、すべての児童・生徒の個々の学習を保障することが国を挙げての目標となっている。通常学級で学習する児童・生徒の多様なニーズに応えるため、アメリカの教育現場では、障害児教育と普通教育の境界を取り払い、後述する学習のユニバーサルデザイン化を目指す構造改革が求められてきている。

(3) 学習のユニバーサルデザイン

学習のユニバーサルデザインという概念について、Wehmeyer, Sands, KnowltonとKozleski (2002) はこう述べている。

“教師は、すべての生徒が、それぞれのレベルで認知的な挑戦を行いながら、活動的に学習に従事しているよう気を配らなければならない。障害のある生徒たちにとって、一般に使われている教科書は、物理的、感覚的、感情的、または認知的なバリエーションを作ってしまう、活動的な学習を妨げてしまう可能性がある。これらの障害のある生徒たちにとっては、他の生徒たちと同じ教材を持っていても、それが他の生徒たちと同等にカリキュラムにアクセスしているということにはならない。ここで、教師は、様々なストラテジーを用いて、誰にでもアクセスが可能な学習のユニバーサルデザインを作ることが必要になる。” (p.47)

教育に関する応用テクノロジーの研究機関であるCAST: Center for Applied Special Technology (1999-2006) は、この学習のユニバーサルデザインの普及に大きく貢献している。CASTによると、学習のユニバーサルデザインには3つの特色がある。それは、多様な提示の手段、多様な表現の手段、多様な活動への関わりへの手段である。

1) 多様な提示の手段

多様な提示の手段を用いることで、障害のある子どもの知覚と学習の妨げとなるものを軽減でき、例えば視覚優位、聴覚優位、どちらの子どもにも対応することができる。また、複数の提示の手段を組み合わせることで、他の子どもたちにとっても対象や情報がわかりやすくなる。

2) 多様な表現の手段 (モード)

多様な表現の手段によって子どもは自分の好きな、あるいは得意なコントロール/自己表現の方法で提示された情報に応じることができる。また、多様な表現の手段を教師が用意することで、子ども一人一人のストラテジーや運動システムの違いにも対応できる。

3) 多様な活動への関わりの手段

活動への多様な関わり方、参加の仕方があることで、子どもは学習における自分の興味・関心を、自分に合った提示と表現のモードを用いて追求することができる。このようなカリキュラムは、より多くの子どもに学ぶ意欲やモチベーションを持たせることができる。

この学習のユニバーサルデザインのストラテジーがすべての児童・生徒の一般の教育カリキュラムへのアクセスを実現するためのスタート地点となる。

4) 一般の教育カリキュラムへの3つのレベルのアクセスを説明するモデル

Wehmeyer, Sands, KnowltonとKozleski (2002) は障害のある児童・生徒の一般の教育カリキュラムへのアクセスを3つのレベルのモデルで説明している (図1)。このモデルによると、カリキュラム (Curriculum)、指導法 (Instruction)、教育計画 (Planning) は互いに緊密に連携しあったものである。この三角錐モデルの最下層のブロックではカリキュラムのAdaptation (改造・適応)、中層のブロックではカリキュラムのAugmentation (拡大)、最上層のブロックではAlternation (変更) が行われる。下層ほどサポートの頻度は少なく、また多くの生徒が共通にアクセスでき、上層ほどよりサポートが集中的に必要で、個別化された関わりが要求されることを示している。

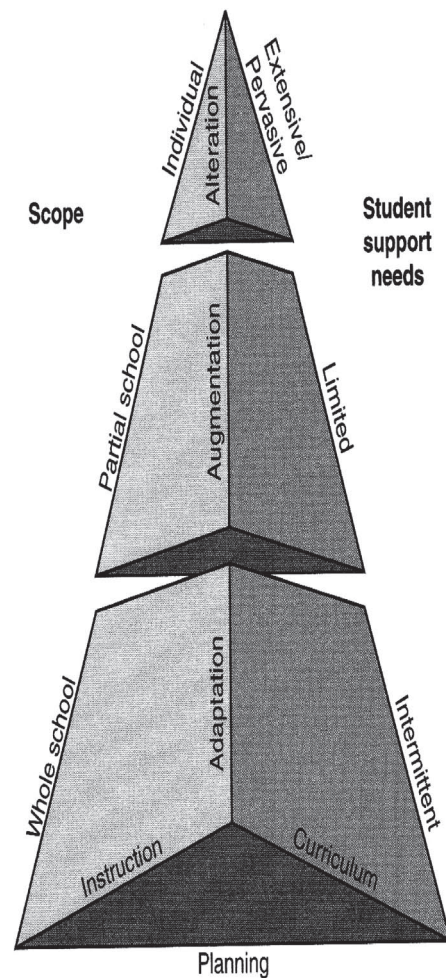


FIGURE 14.2 Multilevel focus for gaining access to the general curriculum.

Source: Adapted from Wehmeyer, Sands, Knowlton, & Kozleski (2002).

図1 Wehmeyer, et al. (2002) による一般の教育カリキュラムへの3つのレベルのアクセス

カリキュラムのAdaptation、Augmentation、そしてAlternationの意味はそれぞれ以下のとおりである。

1) カリキュラムのAdaptation (改造・適応)

カリキュラムの提示の手段、表現の手段 (モード)、活動への関わりの手段を児童・生徒のニーズに応じて改造したり適応させたりすること。提示の手段の適応例: テキストの文字の大きさや図を変える、文章をアウトラインで提示する、教科書の代わりにウェブサイトの情報を提示するなど。表現の手段 (モード) の適応例: 映画やビデオの活用、書かれた物を読み上げる、録音したものを聞かせる、デジタル化したオーディオやビデオ、文章を読み上げるプログラムを使うなど。関わりの方の適応例: 芸術、写真、ドラマ、音楽、

アニメーション、ビデオなど、生徒が関わることで自分の考えや知識を提示できる様々な手段を用いること。

2) カリキュラムのAugmentation (拡大)

このカリキュラムのAugmentationとは、カリキュラム自体に変更を加えるのではなく、児童・生徒が学習を達成できるように、メタ認知的なストラテジーを足したり、カリキュラムを理解しやすくしたりすることである。Self-directed learning (自分で目標や計画を立てて自分のペースで進める学習) のストラテジーや、自己管理 (self-management)、自己調節 (self-regulation) などのストラテジーは、一般の教育カリキュラムにアクセスするための大変重要な要素である。Wehmeyerら (2002) は、“テクノロジーの利用は、知的障害を持つ生徒のカリキュラムへのアクセスによく使われる手段ではあるが、それだけで確実にカリキュラムへのアクセスや、学習の保障ができるわけではない” と注意を促し、一般の教育カリキュラムの中で児童・生徒の学習を確実に保障するためには“テクノロジーなどのAdaptationと平行して、生徒がどのように問題解決や決定、自己調節、自己管理などを行うかという、カリキュラムのAugmentationが行われなければならない” (p.53) と述べている。

3) カリキュラムのAlternation (変更)

そして、三角錘の最上段である最終的な手段は、カリキュラムに変更を加えるAlternationである。これには生活スキルや、職業訓練に関するカリキュラムなどがある。Alternationは、従来、重度の障害のある子どもに用いられてきた機能的 (functional) カリキュラムであり、自立する力や、ライフスタイルの質を高めるために必要な知識やスキルを獲得するものである。

Wehmeyerら (2002) は、特に知的な障害の重い児童・生徒の“適切な教育”を保障するためにはこのAlternationは必要であることを認めながらも、Alternation実施にあたっての留意点を述べている。“ほとんどのAlternationカリキュラムはユニバーサルデザインの原則に則っていないので、一般の教育カリキュラムへのアクセスの妨げとなるともいわれる。…アクセスの妨げになら

ないために、Alternationを行う場合にも、その児童・生徒の年齢相応の、インクルーシブな環境において行うことが望ましい” (p.54)。前項で述べた、児童・生徒の現在や将来のインクルーシブな生活を支える基本理念は、この考え方にも合致するものである。

以上、一般の教育カリキュラムへのアクセスの3つのレベルを説明した。障害のある児童・生徒の一般カリキュラムへのアクセスを考える場合には、その子どもの個別の学習ニーズと、一般の教育カリキュラムを見比べた上で、個別の学習ニーズに応えるために一般の教育カリキュラムをそのまま使えるかどうかを検討する。もし、一般の教育カリキュラムそのままではニーズに応えられない場合には、補助的テクノロジーやカリキュラムのAdaptation (改造・適応) を検討する。それでもニーズに応えられなければ、カリキュラムのAugmentation (拡大) を検討する。さらに、それでもその児童・生徒のニーズに応えられない場合に初めて、カリキュラムのAlternation (変更) を検討することになる。

次項では、カリキュラムのAdaptation や Alternationを通常学級、すなわち、年齢相応のインクルーシブな環境において行っている重複障害のある児童の事例を紹介したい。

5. 重複障害のある児童の普通学級における学習活動～ Saraの一日

最後に、SalisburyとStrieker (2004) の重度障害のある子どものカリキュラムに関する文献から、重複障害のある小学校4年生の女の子、Saraの、小学校でのある1日を紹介したい。

(1) Saraのプロフィール

Saraはおかあさんとおとうさん、おにいさんと都市部に暮らしています。彼女は家の近所の小学校に通う、笑顔のすてきな少女です。彼女は生後6ヶ月のとき、重度の認知の障害と肢体不自由を診断されました。彼女は追視と目で調べること (scanning) が少しだけできます。Saraは音楽が大好きで、好きな曲が聞こえてくると元気になり

表2 Saraの個別教育プログラムの年間（長期）目標と短期目標の例

年間（長期）目標	短期目標の例
Sara は選択や環境の中でコントロールできることを増やす（認知/社会性）	Sara は、毎日、大きく引き伸ばした2枚の友だちの写真を見比べて、手伝ってくれる友だちを選ぶ
Sara は動きを使ってコミュニケーションの受信、発信を増やす（コミュニケーション）	Sara は動きのキューで合図して者や活動を要求する
Sara は食事の時間に社会的な参加（social participation）を増やす（社会性/身辺自立）	Sara は水分をほとんどこぼすことなくコップやストローを使う Sara は協同学習（cooperative group lessons）の時間に、友だちのほうを向いたり、じっと見たりすることによって、自分から人との関わりを持つ
Sara は教室のルーティーンの中でこれから起こることや変化を予測する（認知/社会性/視覚/運動）	Sara はこれから起きることの変化を予測し、見つめる対象を変えたり、微笑むことによって理解しているということを周りの人に示す
Sara は機能的な動きを改善する	Sara はスイッチを使ってクラスの活動がかわることをクラスメートに合図する

ます。彼女は少しの時間なら、頭をまっすぐ支えていることができます。プロンスタンダーを使うと両手を伸ばして、物をつかんだり、放したりすることができます。彼女は手で物に触れて感触を楽しむことが好きです。友だちに笑顔や目を合わせることで挨拶することができます。Sara は普段の活動に見通しを持ったり、二つのものから好きなほうを選んだり、大きな動きで意思を伝えることができます。彼女は食べること、液体を飲むこと、口に入れたものを飲み込むことができますが、今のところスプーンやフォークは自分で使っていません。Sara は学校ではクラスメートとの関わりを楽しんでいますが、学校以外のレクリエーションや社会的な生活は限られています。

Saraの個別教育プログラムの年間目標（goals）と短期目標（objectives）の例を表2に掲げた。これらの長期目標は、Sara自身の持つ特別なニーズをもとに設定されたものであるが、短

期目標は、Saraが現在学習している通常学級の様々な具体的な場面をベースに設定されている。Saraの学習活動を紹介する前に、Saraを含めて様々なニーズや学習スタイルを持つ子どもたちが一緒に学習を進める教室の環境や教師の指導のスタイルについて、まず見てみたい。この学習環境が、Saraの通常学級での学習を保障できるかどうかの大きな鍵であると考えられるためである。

(2) 応答的な教室・学習環境

先に述べたWehmeyerら（2002）の一般の教育カリキュラムへのアクセスのモデルでは、カリキュラム、計画、指導法が緊密に連携しあっていた。障害のある子どもにとっての一般の教育カリキュラムへのアクセスと学習の保障を可能にするための土台となる、通常学級での指導法については様々な研究が行われている。SalisburyとStrieker（2004）によれば、教師の指導法やク

表3 小学校レベルに適切な教育のリフォーム (Salisbury & Strieker, 2004)

リフォームの特徴	教室の中での実践例
<i>Student-centered</i> (児童中心・児童主体の)	児童が自分で読む本や作文のトピック、研究のパートナーなどを自分で選ぶ
<i>Authentic</i> (実際の・本物の)	生活の中の出来事や事項を教材に用いる；テストやグレードに補足して児童のパフォーマンスを記述する
<i>Challenging</i> (努力を要する)	スタンダードに記された情報やスキルをすべての児童が学ぶことができるという高い期待感を持つ
<i>Constructivist</i> (構成主義的な)	少ないトピックについて深く学習する
<i>Developmental</i> (発達の)	児童一人一人の認知的、情緒的な特徴や、学習スタイルの違いに配慮する
<i>Cognitive</i> (認知的な)	鍵となる概念や原理、スキルを学ぶためにメタ認知的な思考を強調する
<i>Democratic</i> (民主的な)	障害のある子どもをはじめ、様々な能力やニーズをもつ子どものグループ (同質な集団ではない)
<i>Collaborative</i> (協力的な)	協同学習などのストラテジーを用い、クラス全体を相互に助け合うユニットにする
<i>Reflective</i> (思慮的な)	児童は自己調整的で、自分の学習を自分でマネジメントする
<i>Holistic</i> (総合的・全体的な)	教科の内容は統合単位の中で教えられる
<i>Social, active learning</i> (社会的で活動的な学習活動)	活動的にぎやかな教室

ラスの学習活動の構造が“応答的 (responsive)”であることが、Saraのような多くのサポートを必要とするような障害のある児童の学習を通常学級で保障するための大変重要なポイントである。また、この“応答的な環境”という考え方は、Saraのような重い障害のある子どもだけでなく“すべての子どもの学習を保障する”という一般教育のリフォームで求められている要素とも一致している。表3は、小学校レベルにふさわしい教育リフォームの重要なポイントをまとめたものである。

このような教育リフォームを可能にするために、Daniels と Bizar (1998) は、6つの指導法と学習活動の構造を提唱している。

1) Integrated unit : 単元の統合

これは各教科にまたがって行う探求な活動で、児童と共に計画を立てて行うことが多い。総合的な単元の組み合わせの中に、教えるべき内容やスキルを埋め込んでいく (障害のある児童の場合は個別教育プログラムの目標)。Integrated unitは、抽象的な概念を具体的にし、各教科のつながりの理解を助けるため、特に障害のある子どものニーズに応答的であるとされる。

2) Cooperative learning : 協同学習

20年もの歴史のある指導法であり、障害のある児童とない児童、双方にとって、学習や社会性への効果が実証されている。小学校レベルでよく用いられている協同学習のストラテジーを以下に紹介する。

ア) *Partner reading* (パートナー音読) : 2人

が同じ本を持ち、パートナーと交代で、声に出して読む、聞く活動を行う。また、お互いに質問を出し合い、答えあう。同年齢でも異年齢でも行われる。

イ) *Literature Circle* (読書サークル) : 学級の中の読書クラブ。児童は読みたい本と、パートナーを選び、自分たちでスケジュールを決めて読んだ本の内容を紹介しあう。年長の子どもは、読んだ本に関するノートをとったり、感想文を書いたりするストラテジーを用いる。

ウ) *Peer response and editing groups* (仲間の課題サポートグループ) : 異年齢の3-5人のグループの児童が定期的集まって、仲間の宿題・課題を手伝う。児童は自由学習の時間などにも同じグループの仲間に自由にサポートを頼むことができる。

エ) *Group investigations* (グループ研究) : 複数の児童がリサーチチームを組み、複雑なトピックやニュースなどについて調査をする。はじめは教師が話題や出来事についてのクラス全体のディスカッションを促し、その後、児童がいくつかの研究グループに分かれ、大きなトピックの中の様々な要素について研究する。

このほか、学級を単位にしたPeer tutoring (友だちせんせい) のストラテジーも、軽い障害のある児童の学習に有効であることがわかっている。Cooperative learningは異年齢や異なるレベルの児童の集団で行うことを前提としているので、障害のある子どもの存在が、その学習活動の構造に初めから組み込まれていることが利点である。

3) Representing-to-Learn (発表学習)

これは、児童が学んだことを様々な表現方法で(書く、描く、地図にあらわす、動く、歌う、ビデオに録画する、高度なメディアをもちいるなど)発表し分かち合う手法である。児童は学んだことの意味を、再度自分自身で構築する必要がある。この活動は柔軟で創造性が高いため、障害のある子どもが障害のない子どもと助け合いながら関わる場面を増やすことができる。

4) Classroom Workshop (教室ワークショップ) :

このアプローチでは、児童は教師の行うことを観察した後、それと同じ課題を、教師の詳細な指導監督とフィードバックのもとに行う。児童と教師が個別に話し合いができるため、ワークショップアプローチは、障害のある子どものいる教室での強力なストラテジーである。

5) Authentic Learning Experiences (本物の学習経験) :

本物を使った学習経験によって、児童は、自然な興味と知性をもって、まわりの現実の世界を理解することができる。例えば、民主主義の原則を実践することによって、クラスの中での平等を理解することができる。個人的な手紙を書いたり、植物を育てたり、コミュニティーサービス活動を行ったりなど、小学校レベルでの様々な方法が考えられる。現実の生活の機能的なスキルを学ぶことができるため、障害のある子どもの学習法に適している。

6) Reflective Assessment (自分自身のアセスメント) :

児童がじぶんの自分自身が学習したことや行ったことについて、自分で振り返って評価をするものである。ここで焦点を当てるのは、児童が何を知っているか、覚えているか、ということではなく、児童が持っている情報をどのように使うか、ということで、児童は自分の学習の進捗を自分でモニターし、自分で評価をする。このアセスメントを行うために、教師はポートフォリオや評価の観点表、カリキュラムに対応した小テストなど、様々な評価の方法を準備することが必要である。

これらの指導法や学習活動の構造は、Saraだけではなく、クラス(あるいはクラスや学年を超えた、学校全体の)のすべての児童の学習ニーズに“応答的”な学習環境を作り出す手段である。このような指導法を駆使した教室を念頭に置きつつ、この教室におけるSaraの学習活動を見てみたい。

(3) Saraの学習活動

表4はSaraのある一日の学習活動の記述であ

る。Saraの教育的ニーズは個別で集中的なサポートを必要とするもので、クラスの活動をSaraにとってどのように適合・改造するか、その適合・改造を具体的に誰がどのように行うのかを明記してある。このクラスでは、学習のユニバーサルデザインや、先に述べたような指導法や学習活動の構造を駆使しており、クラスの児童全員の学習ニーズに、応答的（responsive）な学習環境を作り出している。それに加えてより集中的なサポートの必要なSaraの学習を保障するために、例えば、以下のような工夫を行っている。

1) 個別教育プログラムの学習機会の吟味

クラス全体の学習活動が柔軟な構造であるため、Saraの特別なニーズに対する学習も、クラス全体の“年齢相応の意味のある活動”（age-appropriate meaningful activities）に盛り込みやすい。これには、ア）学習活動そのものがより簡単な課題からより高度な課題を含み、それぞれの児童が自分のレベルにあった課題に取り組む、という方法（例えば、Saraの昼食時の課題、理科/社会のビデオを撮る際の課題）、イ）同じ活動の中で他の子どもたちと異なる課題に取り組む（例えば、算数の学習活動の中でSaraは運動面の課題に取り組む）、という方法がある。クラス全体の柔軟な学習活動の中でこれらの方法を用いることによって、Saraが教室から離れて独自の課題学習を行うのは、着替えやトイレなど、他の児童がすでに獲得している個別のスキルに取り組む場面のみである。

2) 柔軟で計画的なサポートの体制

Saraの個別サポートにはたくさんの人々が関わる。クラスの教師、補助教師、OTなど関連サービスの専門家のほか、Saraのクラスメートや親のボランティアも大きな役割を果たし、Saraの学習を支えている。クラスの学習活動そのものが協働的な性格を持っているため、クラスメートのSaraへのサポートも自然な形で行われる。障害のある子どもや英語を母国語としない子どもを含め、クラスメート全員がお互いを認め合い、交流しながら学びあう“学習のコミュニティ”を形成するための細やかな工夫がなされている。

補助教師はずっとSaraのそばについているの

ではなく、例えば、ワークショップ活動やステーションティーチングなど、複数の指導グループを構成する学習形態では、教師と同様にグループの学習指導にあたり、Saraはクラスメートと一緒に学習をする。この実践には、教師にとって詳細な場所的、時間的な柔軟性と計画性が必要である。

3) チームによる協働アプローチ

ここでは、先に述べた、インクルージョンを支える基本理念・方略である、超専門家チーム（transdisciplinary）によるアプローチや、SaraやSaraの家族の願いを中心にした計画（person-center planning）が行われている。例えば、OTのサービスは“1回30分、週2回、Saraを教室の外に抽出”して行われるのではなく、週1回、1時間、OTがクラスの普段の学習活動に入って、Saraの学習している様子に対してアドバイスを行う方法がとられている。こうすることで、OTもSaraの日常の様子をより詳しく知ってアドバイスすることができ、また、普段Saraと学校生活を共にする大人（教師や補助教師など）が、OTの専門的な知識や技術をSaraの毎日の学習活動に取り入れることが可能になる。さらに、OTは教室のSara以外の“ちょっと気になる子ども”（例えば不器用さが目立つ子ども）にも目を配り、問題が深刻になる前に必要なサポートのアドバイスができるかもしれない。

Saraが教室で学んでいる社会性に関するスキルや、クラスメートと関わりながらの学習は、Saraと家族の現在の希望である“友だちをつくる”という目標の実現である。これはさらに、将来、コミュニティで友だちづくりを実現するためのステップでもある。

4) アセスメントに基づく指導

Saraがスペシャルエデュケーションサービスの対象となるかどうかを判定する際には標準化されたアセスメントが用いられたが、教室でSaraの学習の進歩を評価するのに用いられているのは教師や専門家の手による非公式（informal）なアセスメントである。毎日の活動の中で補助教師がデータを記録し（例えば、食事の場面で言葉や身体的な促しを何回行ったか、食事全体にかかった

表4 Sara (小学校4年生) の一日 No.1 (Salisbury & Strieder, 2004より引用)

時間・クラスの活動	IEP の目標	活動の改造・適合	この改造・適合を行う人/Sara をサポートする人
7:00-8:00 <ul style="list-style-type: none"> ▪ その日の情報の確認 ▪ Accelerated Reading ▪ Book Bag ▪ 家庭からの連絡ノート 	<ul style="list-style-type: none"> ● 服を脱ぐとき腕を上げ、着替えに協力する ● 視線で友だちを選ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 友だちが Sara の車椅子をバスから教室まで押す ▪ 連絡帳で家族の活動、気になること、質問などを知る 	<p>補助教師が連絡帳をチェックし、着替えをサポートする</p>
8:00-8:15 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oral Math ▪ Partner Reading 	<ul style="list-style-type: none"> ● いすにまっすぐに座る ● 視線で友だちを選ぶ 	Partner reading の間、Sara の車椅子に頭部のサポーターをつける	クラスの教師が Sara の車椅子の調節を行う
8:15-8:40 <ul style="list-style-type: none"> ▪ スペイン語のゲーム ▪ スペイン語の歌 	<ul style="list-style-type: none"> ● スイッチを使って音を出す ● 手のひらでつかむ 	ビグマックと合図の警笛を接続する (スペイン語の単語ゲームで、適切な時にサラがスイッチを押し鳴らす)	友だちがスイッチを接続し、Sara が使える位置にセットする
8:40-9:15 リーディング(2 教師による station teaching と自習)	<ul style="list-style-type: none"> ● 指でつまむ ● スイッチを使って音を出し、グループが変わる時間を知らせる ● 視線で写真を調べ、友だちを選ぶ (着替えの協力動作 (腰を上げる)) 	Sara は教師の隣に座る。友だちが読むとき Sara が指でページをつまんでめくる クラスメートの拡大した写真を用意する	クラスの教師
9:15-10:15 <ul style="list-style-type: none"> ▪ 自由な遊び ▪ トイレ (移動) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 視線で写真を調べ、友だちを選ぶ (腰を上げる) 	クラスの拡大した写真を用意する	親のボランティアが、クラスのすべての児童の写真を撮り、ラミネートする
10:15-10:30 ● Writer's Workshop	<ul style="list-style-type: none"> ● 自分の好きなものを選択する ● はいは笑顔で、いいえは顔をしかめて伝える 	ストリーに登場する人物やものをあらわすおもちゃや対象物を用意する。提示された中から好きなものを選択し、つかむ	補助教師と教師がストリーに合ったおもちゃや対象物を集める。
10:30-11:00 昼食	<ul style="list-style-type: none"> ● スプーン、フォークを使い食べる ● ジェスチャーで“もっと”を伝える ● 指でつまむ 	Sara が使いやすい特別なスプーン、フォーク、皿をもちいる	OT が Sara にあった食器、用具を注文する 食べる間、補助教師がサポートする
●			

<p>11:00-12:00 算数 (2 教師と保護者による Station teaching と自習)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 視線で物、やってほしいことを要求する スイッチを使って音を出し、グループが変わる時間を知らせる 	<p>大きな物、手で操作できる対象を使って数のレッスンをする。Sara は 2 つのものの中からひとつのものを選ぶ。</p>	<p>補助教師と教師が、数の概念を学ぶためのおもちゃや、操作できる対象物を集める。</p>
<p>12:00-12:50 特別教科</p> <ul style="list-style-type: none"> アート 音楽 体育 	<ul style="list-style-type: none"> 指先でつまむ、手のひらを使ってつかむ 視線で欲しいものを選ぶ はい、いいえをはっきり伝える 	<p>持ち手のついた絵の応答カードを用意する (手のひらでつかむ)。Sara はそれを頭上に上げて質問に答える。</p>	<p>OT が持ち手を注文する。補助教師が絵の応答カードを作る。</p>
<p>12:50-1:15 休み時間 (移動)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 視線で写真を調べ、友だちを選ぶ 	<p>クラスメートの拡大した写真を用意する</p>	<p>親のボランティアが、クラスのすべての児童の写真を撮り、ラミネートする。</p>
<p>1:15-1:30 スナック</p>	<ul style="list-style-type: none"> ジェスチャー “もつと” を伝える 指でつまむ 	<p>指でスナックをつまむ</p>	<p>食べる間、補助教師がサポートする</p>
<p>1:30-2:00 理科または社会 (2 分間のビデオ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ジェスチャーや笑顔で見通しを持っていることを知らせる 手のひらでつかむ、指先を使ってつまむ 	<p>友だちと同様に、Sara は歴史上の出来事を演じるために衣装を着て 2 分間のビデオに出演する。Sara はステージに上ることに見通しを持ちそれを笑顔で伝える</p>	<p>クラスの教師と親ボランティアがビデオ作品のためのコスチュームを作る</p>
<p>2:00-2:35 Literature Circle</p>	<ul style="list-style-type: none"> 手のひらでつかむ、指先を使ってつまむ 腕を頭の上に伸ばす 視線で写真を調べ、友だちを選ぶ 	<p>ストーリーに関連した応答カードを用意する (持ち手がついている)。教師の質問への応答が裏に書かれている。Sara は友だちがカードから答えを読む間、腕を伸ばして応答カードを持っている</p>	<p>補助教師が応答カードを作る。</p>
<p>2:35 下校</p>	<ul style="list-style-type: none"> 着替えに協力して腕を上げる 	<p>連絡帳を記入する</p> <p>Sara が選んだ友だちが彼女をバスまで押す</p>	<p>クラスの教師と補助教師が一日の出来事 Sara の様子を連絡帳に記入する。</p>

時間はどれくらいか、など)、その記録が次の指導ステップの指針になる。

先に述べたエコロジカル・インベントリー（環境の目録・アセスメント）も行われ、Saraがその教室環境で学習すべきスキルが決定され、進歩が定期的に評価されると同時に、Saraが学習活動を行う上でどのような環境を整えなければならないかが決定される（例えば、Saraが動きやすいようなテーブルや本棚の配置、クラスメートとのコミュニケーションがよりスムーズになるようなプロンスタンダーの位置、など）。

さらに、教師はSaraの学習記録を先に紹介した一冊のポートフォリオにまとめている。中に収められているのは、教師とSaraの保護者で選んだSaraの描いた絵や作品の写真、学習の様子ビデオ、これまで取り組んできた学習目標のinformalアセスメントの記録（グラフ）などである。Saraは州の代替アセスメントを受けるが、その際、教師は州が作成した評価の基準表をもとに、ポートフォリオに収められたSaraの学習進歩の程度を採点し、州に提出することになる。

以上、重複障害のある児童の小学校の通常学級での学習活動の事例を概観した。この教室の学習活動からは、Saraだけでなく、一人一人の児童の自発的で活動的な学習を促す努力が伺えるが、これは前述した、障害児教育と普通教育の境界を取り払おうという構造改革でもある。障害のある児童を含め、すべての児童の一般教育カリキュラムへのアクセスと活発な学習・進歩を通常学級内で保障するためには、土台となる学習環境として、誰もがアクセスできる学習のユニバーサルデザインや応答的（responsive）な指導法・学習活動の構造が不可欠であるということを、今一度、述べておきたい。

6. まとめ

本稿では、アメリカ合衆国において、重複障害のある児童・生徒のカリキュラムがどのように作成されているのか、その観点を概観した。“個々のニーズに応じた適切な教育”と“最も制限の少ない環境での教育サービスの提供”の2つの

IDEAの原則のバランスをどうとるのが、重複障害のある児童・生徒のカリキュラムにとっての課題である。重複障害のある児童・生徒の教育では、個々の特別なニーズに基づいて個別教育プログラムが作成される必要が高く、従来の機能的（functional）カリキュラムは、この個別教育プログラムの内容を普通教育のプログラムとは関係なく指導するものであった。しかし、その教育サービスの提供については、児童・生徒のインクルーシブな生活を支える形で行われることが期待されてきた。

1997年にIDEAに定められた、“一般の教育カリキュラムへのアクセスと学習の保障”の条項によって、一般の教育カリキュラムが各州によって明文化され、障害のある児童・生徒の学習目標も、この一般教育カリキュラムと関連付けて考えられることになった。このアクセス条項と、教育のスタンダードに基づく改革によって、学習のユニバーサルデザインを構築するストラテジーや、通常学級の中でニーズに違いのある個々の児童の学習を保障する指導法の実践や研究が進められてきている。特に幼児教育や小学校の教育現場では、通常学級の柔軟な学習活動の構造の中で、重複障害のある児童の学習を保障しようという試みが始まっている。

脚注の説明

① IDEAの対象となる子どもの年齢：21歳までのコミュニティの移行（transition）プログラムで行う生活・職業のトレーニングを目的にした教育などもIDEAによって提供される教育サービスの対象となる。0-2歳と3-5歳、2つの年齢グループの子どもたちに関しては、年長の子もたちとは障害分類カテゴリーがそれぞれ少し異なる。サービスの内容の違いから（障害のある乳幼児には家族を中心にしたサービスが提供される）、3-5歳、6-21歳へサービスはIDEAのPart B、0-2歳へのサービスはIDEAのPart Cに記載されている。

② 機能上のアプローチ：この考え方については、WHO（2001）の国際生活機能分類（ICF: International Classification of Functioning,

Disability and Health) に提唱されている障害の解釈のモデルを参照されたい。

③ 重複障害のある子どもと通常学級：筆者の関わった幼稚園は、インクルージョンの研究に関わっていた幼稚園であったこともあり、知的障害と肢体不自由を併せ有する幼児や、弱視、知的障害、肢体不自由を併せ有する幼児が100%通常学級で活動していた。予想される事ながら、重複障害のある子どもは、年齢が上がるにつれて、通常学級外の場所（障害のある子どもの特別クラスなど）で教育サービスを受ける時間が長くなるようだ。しかし、その場合でも“最も制限の少ない環境”の原則を踏襲しようという努力はなされている。話を伺った中学校のスペシャルエデュケーション教師によると、医療的ケアの必要な最重度の重複障害のある生徒で学校生活の大半を特別クラスで過ごしているような場合でも、体調のよい時間帯に毎日最低30分は通常学級の生徒たちとコミュニケーションを楽しむ時間が確保されているとのことであった。

④ 適応スキル：コミュニティで年齢相応に活動・機能するための概念形成、社会性、生活に使う実際的能力のこと。

⑤ 障害のある児童・生徒の州アセスメントの受験：現在、アメリカでspecial educationの対象となっている児童・生徒の割合は学齢期の子ども全体の12%にも及び、その対象者うちの70%近くの障害カテゴリーは学習障害と言語障害である。アメリカの動向を解釈する際、日本の状況との違いに注意が必要である。ここでは、アメリカで州の代替テスト（alternative assessment）を受験することになる児童・生徒の割合である2%という数字が、日本で特別支援教育以前の、特殊教育を受けている児童・生徒の割合に近いことを指摘しておく。

参考文献

CAST：Center for Applied Special Technology (1999-2006). *Research & Development in Universal Design for Learning*. Retrieved on January 30, 2006 from <http://www.cast.org/>

[index.html](#)

Daniels, H. & Bizar, M (Eds.). *Methods that matter: Six structures for best practice classrooms*. York: ME: Stenhouse.

Koegel, L.K., Koegel, R.L. & Dunlap, G. (Eds.) (1996). *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Martin, J.E., & Marshall, L. (1995). *Chicemaker: A comprehensive self-determination transition program*. *Intervention in School and Clinic, 30*, 147-156.

Orellove, F. & Sobsey, D (2004). *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach*. Paul H Brookes.

Pearpoint J, O' Brien J, Forest M. (1993). *Path: A workbook for planning positive, possible futures and planning alternative tomorrows with hope for schools, organizations, businesses and families*. Toronto: Inclusion Press.

Renzaglia, A., Karvonen, M., Drasgow, E. , & Stoxen, C. (2003). Promoting lifetime inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*, 140-149.

Salisbury, C., & Strieker, T. (2004). Elementary school. In C. Kennedy, & E. Horn, (Eds). *Inclusion of students with severe disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Turnbull, A., & Turnbull, R. (1992). Group action planning (GAP). *Families and Disability Newsletter*, 1-13.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. J. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's school (4th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Turnbull, R., Turnbull, A., Stowe, M., & Wilcox (2000). *Free appropriate public education: The law and children with disabilities (6th ed.)*. Love Pub Co.

U.S. Department of Education (2003). *To*

- assure the free appropriate of all children with disabilities: Twenty-fifth report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act.* Washington, DC.
- Vendercook, T., York, J., & Forest, M. (1989). The McGill action planning system (MAPS) : A strategy for building the vision. *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps, 14*, 205-215.
- Wehmeyer, M.L. (2003). A functional theory of self-determination: Definition and categorization. In M. L. Wehmeyer, B. H. Abery, D.E. Mithaug, & R. J., Stancliff (Eds.), *Theory in Self-determination: Foundation for Educational Practice* (pp.174-181). Springfield, IL: C.C. Thomas.
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Agran, M, Mithaug, D.E., & Martin, J.E. (2000). Promoting causal agency: The self-determination learning model of instruction. *Exbeptional Children, 66*, 439-53.
- Wehmeyer, M.L., Sands, D.J., Knowlton, H.E., and Kozleski, E.B. (2002). *Teaching students with mental retardation: Providing access to the general curriculum.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.