

# 米国における学習困難の度合いの大きな子どもの通常教育カリキュラムへのアクセスが与える示唆

○米田宏樹

(筑波大学人間系)

野口晃菜

(筑波大学大学院人間総合科学研究科・(株) LITALICO)

KEY WORDS: 通常教育カリキュラム 知的障害 学習水準

## I. はじめに

現在は、通常カリキュラムの中に特別な教育的ニーズ (SEN) のある子どものための教育内容・方法を組み込むことにより、多様なニーズに応える新しいカリキュラムに改変することが求められている (UNESCO, 1994; 2005)。米国では、障害のある子どもの通常教育カリキュラムへのアクセスが法的に義務付けられており、通常カリキュラムを基盤として、対象の子どもに応じて教育内容・方法の一部を変更・調整することで、個々のニーズを満たすことができるとされている (米田・野口・本間, 2011; 野口・米田, 2012)。日本においても、「社会に開かれた教育課程」の実現のために、特に特別支援教育においては、小・中・高等学校の教育課程と知的障害教育教科による教育課程との関連の可視化が重要課題の一つとなっている。

学校で子どもたちが、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、「どこまでの理解度を求められるか」が、重要な視点となる。本報告では、米国における通常カリキュラムへの障害児のアクセスに関連した先行研究の成果を整理し、学習困難の度合いの大きな子どもの学びと社会参加を保障するカリキュラムの課題を考察したい。

## II. 米国の水準にもとづく教育と障害児への対応の課題

(1) **教育水準に基づく指導と評価**: 2001年、初等中等教育法が改正され (NCLB 法)、各州に、教科 (読み・数学・理科、以下3科目) の水準を設定することと、それに基づいた学力試験を実施することにより、教育の成績責任・説明責任を果たすことが義務付けられた。NCLB 法と 2004 年の IDEA 改正法において、通常カリキュラムへのアクセスとそれを促すためのアコモデーションに関する規定が設けられている。障害のある子どもも可能な限り通常カリキュラムへアクセスし、障害のある子どもも障害のない子ども同様の教科の水準に基づく内容を学び、達成水準に基づきアコモデーション付きの試験で評価されるようになったのである。なお、アコモデーションとは、リハビリテーション法 504 項において定義されており、教育内容を変えずに、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配慮である。さらに、最重度の認知機能障害により学習が困難な子ども (知的水準が平均より 2 標準偏差以上低い者、全児童生徒の 1%) に対しては代替達成水準に基づく評価が認められているが、その水準も 3 科目に関するものでなければならない。すなわち、米国は「通常カリキュラムへのアクセス」を「教科内容へのアクセス」として捉える立場である (野口・米田, 2012a; 2012b)。

(2) **達成水準・代替達成水準による学習評価の結果**: NCLB 法は、各州に対し、最低限 3 科目について、子どもが学習すべき内容を示す「教科の内容水準」と、子どもの習得状況を測る「教科の達成水準」を設定することと、その達成水準に沿った州統一試験を作成し実施することを義務付けた。達成水準は、「高 (advanced)」 「良 (proficient)」 「基礎 (basic)」 の 3 レベルで設定され、子どもがどのレベルまで達しているかを報告することが求められている (野口・米田, 2012a)。イリノイ州統一試験における障害のある

子どもの達成率 (良・高レベルの評価の者の割合) (Fig. 1) を見ると、IEP を有する障害のある子どもは、通常試験では良好な達成度を示すことが困難で、学年が進むほどにより厳しい状況となっている。この達成水準による評価結果から、障害のある子どもに必要なリソースを付けたとしても、それだけでは埋められないギャップが生じている可能性が考えられる。一方、代替達成水準による試験は、アコモデーションを行っても州統一試験に参加することが困難な子どものために、オンデマンドで準備されるパフォーマンスの評価であるためか、学年が進むごとに達成率 (進歩 (progressing) ・達成 (attaining) の評価の者割合) が上昇している (Fig. 2)。しかしながら、代替達成水準試験対象者は、その試験の評価にかかわらず、義務教育終了後に高校卒業資格は得られないことに留意したい。

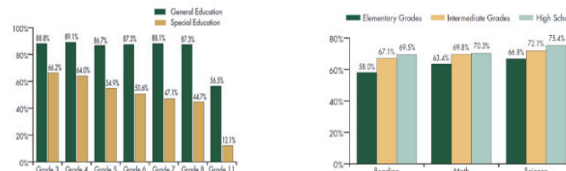


Fig. 1 2008-9 年イリノイ州統一試験数学結果 (ISBE, 2011)

(3) **教科の水準で指導し評価することの難しさ**: 連邦教育局代替達成水準のガイドライン (2005) では、IEP の目標や生活スキルの内容での水準設定を認めていない。その理由は、NCLB 法では、学校が、3 科目について成績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教育内容は、学力試験を実施し、報告するのに不適切であり、生活スキル等について一定の水準を設定することも不可能であるとされているからである。専門家や教師の中には、特定の科目のみで試験が行われることにより、子どもが必要としている他のスキルの指導が希薄になることや、特に中等教育において、職業教育の内容が減ることなどに懸念を示している (野口・米田, 2012a)。野口・米田 (2014) は、実際にイリノイ州の学校で行われている授業において、通常達成水準による学級の 1 日当たりの教科学習時間が 270 分であるのに対して、代替達成水準の学級のそれが 60 分であったことから、この差が生じる理由を認知機能障害による学習困難のある子どもに対し、生活スキルの指導等が必要とされているためと考察した。

## III. まとめ

米国における学習困難の度合いの大きな子どもへの通常カリキュラムの適用の経過は、子どもたちが一定の水準以上の学習が困難であるという点で、共通内容の学習が卒業後の生活を支える知識・技能の習得を保障し、学習評価結果が社会参加資格を確実に付与するとは限らない点に留意すべきことを示唆している。①学習達成水準の向上を各個人内の成長として、②身につけた力で生活していく力を個人の社会への広がりとして、評価し、次の学習につなげていくことを確保するカリキュラムの体現が必要である。

付記: JSPS 科研費 25381293 による成果の一部です。

(YONEDA Hiroki, NOGUCHI Akina)