

マサチューセッツ州における特別支援教育

—ボストンを中心に—[※]太田 富雄^{※※} ・ 相澤 宏充^{※※※} ・ 一木 薫^{※※※※}
猪狩 恵美子^{※※※※}

米国マサチューセッツ州ボストンの特別支援教育について、特別支援学校の見学と特別支援教育コーディネーターや大学教員にインタビューを行い、保護者の関与、インクルージョン状況や特別支援学校における学力保障、自立活動に関係する個別指導計画(IEP)等について情報・資料収集をした。その結果、①早期介入のために医療機関や保護者団体が積極的に関与していること、②特別支援教育の対象児であっても通常のカリキュラムでの学習目標の達成を目指すことが原則であること、③個別指導計画作成のプロセスや評価が重要なこと等が明らかになった。また、ロードアイランド州の小学校において、英語を母語としない移民の児童に対する特別支援の実際を授業参観を通して見る事ができた。

キーワード：MCAS, MCAS-Alt, Tiered Instruction, 個別指導計画 (IEP)

I. はじめに

今回、我々は米国マサチューセッツ州ボストンの特別支援教育について訪問調査する機会を得た。特別支援学校の見学と特別支援教育コーディネーターや大学教員にインタビューを行い、保護者の関与、インクルージョン状況や特別支援学校における学力保障、自立活動に関係する個別指導計画 (Individualized Education Program, 以下IEPと記す) 等について情報・資料収集をしたので報告する。訪問先については、新型インフルエンザの影響で特別支援学校での授業見学が制限されたりしたが、Lesley大学のMatthis博士のご配慮でロードアイランド州の小学校見学に行き、英語を母語としない移民の子を対象にした指導も見ることができたので合わせて報告する。

II. マサチューセッツ州における特別支援教育の概要

1. 特別支援教育の対象児者数

特別支援教育に関する年次報告 (2008-2009) から、マサチューセッツ州の現状に関わる記述を引用する。

全在籍児者 (3~21歳) が970,059人、そのうち特別支援教育対象児者が166,037人、対象児者の率は17.12%となる。

特別支援教育対象児者の修学形態については、フルインクルージョンが56.8%、限定的なインクルージョンが21.1%、実質的な分離教育が15.4%となっている。

障害種別にみると Table 1 のようになっているが、学習障害が突出していることがわかる。

※ Special education in Boston, Massachusetts

※※ 福岡教育大学附属特別支援教育センター員 第4部門

※※※ 福岡教育大学附属特別支援教育センター研究部員 第4部門

※※※※ 福岡教育大学附属特別支援教育センター研究部員 第3部門

Table 1 障害別の割合(%)

学習障害	35.8
コミュニケーション障害	17.3
発達遅滞	10.1
情緒障害	8.4
病弱	6.9
知的障害	6.6
自閉症	5.9
神経学的障害	3.9
重複障害	2.9
肢体不自由	1.0
聴覚障害	0.7
視覚障害	0.3
盲ろう	0.1

しかし、2002-2003年のデータと比較すると学習障害が50.6%から35.8%へと激減している。卒業率について、IEPを持った生徒は64.1%、持たない生徒は85.2%だった。

限定的な状況も含め8割以上がインクルージョンになっているが、学習進度が遅れるので、我が子が障害児と一緒にのクラスになることを嫌う保護者もいるとのこと。特別支援教育により支援対象児者が自立を果し、納税者になって社会的利益に

つながると理解してもらうのが必要とのことだった。

2. ボストンの公立学校での特別支援教育

特別支援教育対象児者の修学形態を分けると基本的には次の4つのタイプに分けられる。

- ①すべての公立学校にリソース/学習センターがあり、10人以下のクラスで特別な指導をしている。
- ②多くの公立学校では、実質的に分離した状態での指導もあり、8~12人のクラスで特別な指導を行っている。
- ③程度の重い障害児にもサービスを提供しており、6~10人のクラスとなる。
- ④3つの公立特別支援学校があり、ろう・難聴児のためのHorace Mann School、重度の知的発達遅滞児のためのCarter発達センター、重度の情緒・行動障害児のためのMcKinley Schoolである。

今回訪問したケンブリッジ、インタビューした特別支援教育コーディネーターが勤務していたレキシントン、州都ボストン、さらにマサチューセッツ州全体の障害児数を表したのがTable 2である。

Table 2 ケンブリッジ、レキシントン、ボストン、マサチューセッツ州の障害児数

	ケンブリッジ	レキシントン	ボストン	マサチューセッツ州
知的障害	81	24	1434	10968
聴覚障害	5	8	147	1194
コミュニケーション障害	120	200	1890	28701
視覚障害	5	4	42	544
情緒障害	133	100	1454	13966
肢体不自由	34	7	187	1603
病弱	60	116	126	11525
学習障害	598	278	4667	59454
盲ろう	0	0	29	219
重複障害	23	60	168	4780
自閉症	68	80	493	9793
神経学的障害	9	143	49	6481
発達障害	178	65	848	16809
計				166037

就学児童生徒数で言えば、ケンブリッジもレキシントンもボストンのおおよそ1/9～1/10ほどである。ケンブリッジでは学習障害児と発達障害児、レキシントンでは病弱児と神経学的障害児の割合が高いことがわかる。

Ⅲ. 障害発見・早期介入

特別支援教育においては、障害発見後すみやかに早期介入を行うのが常識となっており、医療機関と療育機関との連携が重要になっているが、ボストンでもメディカルセンターが保護者向けの特別支援教育ガイドABCD (All Boston (and You) Can Do for your child)を作成している。5段階に分けてプロセスが説明されており、このガイドを読めば親としての権利や義務が理解できるようになっている。先ずイントロダクションの項で、法律上の権利に関する記述よりも先に、保護者の関わりと要求が大きいほど得られる結果も大きくなると記述しており、成否の鍵が保護者の障害受容や行動力にあることが理解できる。

法的な根拠としては、連邦法であるIDEA、リハビリテーション法504条、マサチューセッツ州法である766特別支援教育プログラム法の3つである。

ガイドに記述してあるプロセスを見てみると次のようになっている。

Step 1: Referral (紹介)

Step 2: Notification (告知)

Step 3: Evaluation (評価)

Step 4: Results (結果)

Step 5: Decision and Options (決定・選択)

医療機関からの働きかけの他に、保護者団体からの働きかけも積極的に行われている。

それぞれの学校にも保護者による相談委員会 (Parent Advisory Council) があり、親に対して情報提供や相談・助言などのサービスを提供している。

マサチューセッツ州教育局も、特別支援教育を受ける資格の認定と評価についてフローチャートが書かれた書類を作成し、保護者が申請手順を理解しやすいように工夫している。

評価から得られた情報が結論を出すには不十分だと保護者が思う場合には、延長を申し出ることができる (州法第603条CMR28.00項)。評価チー

ムが特別支援教育対象とすでに認めている場合には、追加の評価を行っている間も個別指導計画を作成し、保護者の了承が得られる部分については実行しなければならない。また延長期間も8週間を超えてはならないと規定してある。

これら法的な根拠やそれに基づく権利、申請方法等に関する情報はすべてWeb上で入手できるように配慮してある。障害者教育法 (IDEA) では、個別指導計画はすべて文章化される必要があるため、作成に関わるメンバーの事務的な作業量も膨大なものになる。そのため、保護者の理解が乏しいと説明にも時間を割かれることになり、読んで理解した上でミーティングに参加してもらえるように最善の策がとられている。

Ⅳ. 州の共通基準 (Common Core State Standards) への挑戦

1. 共通基準の概要

1993年に制定された「マサチューセッツ州教育改革法」によって、マサチューセッツ州共通の学習内容によるカリキュラム基準 (Common Core State Standards) が策定された。

学年毎に期待されることが州の基準で厳密に定められている。これらの基準は児童生徒が後の大学や生涯で成功するために必要とされる知識・技能と考えられている。障害児であっても通常教育内で秀でようと挑戦しなければならない。その挑戦を支えるための支援が次のように述べてある。

- ・学習のための指導上の支援 —ユニバーサルデザインの考えに基づいて— 多様な方法で情報を提示し、多様な行為・表現の方法を認めることによって児童生徒の参加を促進する。
- ・指導上の修正 —教材あるいは手順の変更— 基準は変えないが、コアの枠内で学ぶことを認める。
- ・通常教育カリキュラムと州の共通基準にアクセスすることを保証する支援機器やサービス

このように障害があっても基準は通常の児童生徒と同じであり、達成するために必要な支援を考えていくというのが原則である。日本のように、ダブルスタンダードを設けることは一般的ではない。

2. 階層指導システム (System of Tiered Instruction)

Fig.1に示した階層指導システム (System of Tiered Instruction, 以下STIと記す) は、すべての児童生徒に高い質の教育を提供すること、および学習や行動上の問題でつまづいている児童生徒に介入することを目的に、学校と地域資源の割り当てを教えてくれるデータ駆動型の予防、早期発見、支援システムのことを意味している。

STIの中核となる要素は内側の円で示され、STIを成功させるために必要な学校と地域の幅広い支援は外側の円で示されている。指導モデルは柔軟な階層からなる三角形で示してある。

要素を選ぶ際、システムがすべての児童生徒を対象にできるように、文化や英語力のような特性もモデルの開発において考慮された。

特別支援教育の対象児童生徒が完全にSTIを受けられるようにするために、個別指導計画からの適切な情報がすべての階層における指導の計画・実行・評価に統合されるべきだとしている。

また、このモデルを発展させるために必要な事項として、学校のリーダーシップ、学校を支援するための地域のシステム、効果的な指導、児童生徒の評価など11項目が設定してある、

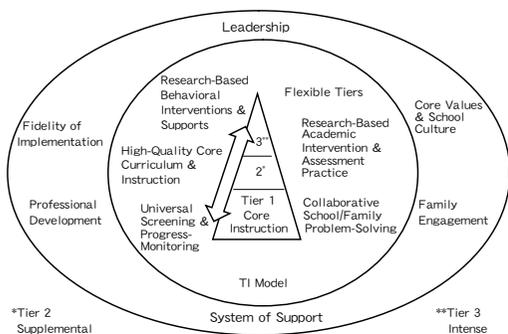


Fig. 1 System of Tiered Instruction

3. 自己評価説明書：STI指導システムの進展

この説明書は、STI指導のシステムをしっかりと効果的なものにするために努力している状況を評価する際に学校や地域を支援することを意図している。

自己評価にあたっては、次の項目が用意されている。

1. TI指導モデルの核となる要素
 - I STIと介入の柔軟な階層：4項目
 - II 高品質なコア・カリキュラムと指導の忠実な実行：8項目
 - III 研究志向型の介入と評価の実施：8項目
 - IV 悉皆スクリーニングと進歩のチェック：5項目
 - V 問題解決に関する学校と家庭の連携：5項目
2. 支援に関わる学校と地域のシステム
 - I リーダーシップ：3項目
 - II 核となる価値観と学校文化：2項目
 - III 専門性の向上：4項目
 - IV 家族の関与：5項目
 - V 忠実な実行：5項目

V. マサチューセッツ州総合評価システム (MCAS)

1. MCASの概要

マサチューセッツ州総合評価システム (Massachusetts Comprehensive Assessment System, 以下MCASと記す) は、1993年の教育改革法を受けて検討され、1998年に導入されたマサチューセッツ州の総合的な評価プログラムである。マサチューセッツ州の公教育を強化し、マサチューセッツ州のカリキュラムにすべての児童生徒が参加することを保障するためのものである。MCASは、英語、算数 (数学)、理科・テクノロジー・工学、歴史・社会の学力測定を目的とするものである。結果はWebでも参照できる。

MCASとその導入による成果については、北野 (2004; 2007) の論文に詳しいので参照されたい。

2. MCAS-AItの適用

障害児を含む公教育を受けるすべての児童生徒は、次の3つの評価法のうちどれか1つの方法でMCASに参加しなければならない。

- ・通常のMCASテスト
- ・1つ以上の修正を用いたMCASテスト
- ・MCAS代替評価 (MCAS Alternate Assessment, 以下MCAS-AItと記す) テスト

2009年実施のMCASにおいて、3つの学年における英語、3年生・10年生を除く全学年におけ

る算数（数学）、全学年における理科・テクノロジー・工学で、障害児の約25%が「熟達した」の評価レベルが高い得点をとった。

MCASの特別支援教育対象児者への適用についてManfredi氏は、通常学級担任の多くは通常の児童生徒に対する指導しか知らない。通常学級担任は情報を塊として与えるが、特別支援教育担当教員は断片で与え、そしてそれを統合していく。教師自身がどう指導を変えるか、通常学級担任もすべての子に指導できる方法が必要だと指摘していた。

一方でMCASが適用できないほど障害程度が重い児童生徒に対してはMCAS-Altを行う。およそ1%の児童生徒が対象になっている。

MCAS-Altは教師と児童生徒によって集められた授業記録のポートフォリオからなっている。教師がMCAS-Alt対象児のポートフォリオを完成させるためのガイドラインを提供するチェックリストも用意してある。リストでは、最低で異なる8日間の記録を含めること、正確な正解率を記載すること、2つ以上の証拠を提示すること、証拠となるビデオ/音声、写真等の提示方法についての留意事項等が詳細に記載してある。

2007年10月に行われたマサチューセッツ州特別支援教育の管理職対象の調査（MASE, 2007）では、MCASのテストにおいて、「読みの問題を読んであげる」という修正を認めるか認めないかで困難を感じたことがあったかという質問に対して、75%が「はい」と答えている。主な理由としては、non-readerに関する基準が変わってしまうことや、学校によって解釈が異なること等が挙げられている。

修正に関する定義の解釈や内容も共通理解が難しいだろうと推測していたが、経験豊かな管理職の多くが困難を経験していることに対して深い人間味を感じるのには私たちだけではないだろう。

VI. サービスの充実を求めて

1. 保護者の関与

学校が提供するサービスの質を向上させるために、様々な取り組みや保護者・専門職との連携などが行われている。

保護者の関与について、障害児に対するサービスと結果を改善するための手段として保護者が関

与できるように学校が勧めてくれたと答えた保護者は77.5%だった

保護者に対する質問で顕著な結果を示したのは次のものである。

- ・子どものニーズや進歩について議論するため、担任は保護者に十分な時間と機会を与えたか、という質問に対して84%が「はい」と答えた。
- ・担任と管理職は意思決定のプロセスに保護者が参加するよう励ましてくれたか、という質問に対して78%が「はい」と答えた。
- ・担任は話し相手になったか、という質問に対して87%が「はい」と答えた。

これらの結果を見ると、保護者の満足度がとても高いことがわかる。

保護者との連携についてFrancis博士は、高校教員が最も大変だと指摘する。どのように生徒と保護者を知るか。物事の好き嫌い、趣味等を知り、その生徒の新しい学習やサービスにつなげたいと願う。しかし、極端な例として、クラス全員に同じサービスができないとフェアではないと思う教師もいるそうだ。Matthis博士は次のような例を挙げた。「心臓病の子が発作を起こしAEDが必要になったとしよう。しかし全員にAEDを与えることができないので、その子にも与えられない」と答える教師がいるとのこと。「Fair is not equal. Equal is not fair」とMatthis博士は語った。

2. 専門職の雇用

学校の管理職への調査によると、関連サービスに関わる専門職の雇用・維持が困難かどうかについて、75%が困難と答えている。5段階評価（1：とてもやさしい～ 5：とても困難）での質問に対し、サイコロジスト（3.08）、言語聴覚士（4.31）、作業療法士（2.96）、理学療法士（2.23）という結果だった。

言語聴覚士がもっとも採用が困難ということだが、全米で10万人近くはいるとされる言語聴覚士でも採用が困難ならば、1/10程度の登録者しかない日本ではさらに困難になると予想される。教育サービスの充実のため、特別支援教育にも関連領域の専門職の導入が検討されているが、数の確保から問題になるのは必至だ。

さらに、公立学校へのケースワーカーの配置にも80.6%が「賛成」と答えており、設置希望は中学校、高校、小学校、幼稚園の順に高かった。

3. 第三者による教育評価（IEEs）

第三者による教育評価としてIndependent Education Evaluations（以下IEEsと記す）があり、医学、心理学、リハビリ（PT、OT、ST）等の評価が決められ、実施できる資格も明記してある。ちなみに知能検査をしてもらうと\$149.88かかるが、聾児対象だと手話通訳が必要なため\$187.35と料金が上がる。またコンサルテーションだと1時間当たり\$74.94となっている。さらに、病院によるチーム評価サービスがあり、おもしろいことに、料金の支払い率が病院によって23.9%～70.52%と異なっている。

これらの料金の支払いにおいては、家族の収入を連邦法で決めた基準と比較して支払うことになる。400%以下の場合には学校区が全額支払わなければならないし、400%～500%なら75%、500%～600%なら50%学校区が支払い、600%を超えると学校区は支払う義務はないとマサチューセッツ州法603条で規定してある。例えば、4人家族の場合の基準額（年収）は\$22,050となっている。

4. 施設における特別支援教育

1974年以降、初等・中等教育局は精神保健局、公衆衛生局、青少年サービス局、郡の矯正施設等により運営される施設においても特別支援教育を提供してきた。90以上の施設で700人以上の児童生徒が学んでいる。

ここでも、IEPが学校区の責任で作成・実施されることになっている。また公衆衛生局と精神保健局管理の特定の施設では、まったく通常の教育プログラムも提供している。

VII. マサチューセッツ州の個別指導計画

1. インクルーシブ教育の流れ

2004年に改正された障害をもつ人の教育法IDEA（以降IDEAと表記）の中で「通常カリキュラムへのアクセスとその中で進捗」（Access to and progress in general education curriculum）という表現が用いられている。この表現は、インクルーシブ教育を教育内容の上でもさらに発展さ

せたものとして考えられている。本稿のⅢでも触れたように、障害のある児童生徒のIEPの目標については、可能な限り通常教育のカリキュラムに関連して設定され、通常教育のカリキュラムの中での学習の進捗が確認されることになっている。IEPには、障害のある児童生徒が通常教育のカリキュラムにおいて学習を進めるために、どのような合理的配慮（reasonable accommodation）が必要なのかも記載される。また、障害のない児童生徒と離れた場で学習が行われる場合は、その理由も明記しなければならない。極端な場合、「パニックを起こした時には教室外へ連れ出す」ということを書いておかないと授業を受けさせなかったと批判する親もいるくらいだとMatthis博士は教えてくれた。

一つのクラスに多様な個別指導計画を持つ子が複数いることになるので、一斉学習というよりは単なる個人学習の寄せ集めになってしまいかねない。通常の児童生徒とのやりとりや相互学習が妨げられることになりはしないのか。これが本当に最も制限の少ない学習環境なのだろうか。

2. 個別指導計画の項目

今回、訪れたケンブリッジは、とてもしばるな所で、南部や南西部の州とは全く異なるとのことだった。個別指導計画にしても、南部や南西部の州では公平ではないと考え、作成に同意しない保護者が多いそうだ。やはりCreationismで聖書が科学だと信じる人が多いとのこと。

マサチューセッツ州は、英語を理解できない保護者のために、16か国語で用意している。

個別指導計画の項目を順に見ていくとTable 3のようになっている。

徳永・松村（2000）は、IEPについての改訂が重ねられ、教育課程との関係で、次のような点が強調されていると指摘している。

- ①教育的達成の記述に、障害が教育課程の学習や内容の達成にどのように影響を与えるかを含む
- ②目標設定において、教育課程とのつながりを記述する
- ③サービスの内容が教育課程に含まれるか、含まれないかを区別する
- ④通常の活動（教育課程）に参加しない明確な理由を記述する

Table 3 個別指導計画の項目

p. 1	<p><u>保護者及び児童生徒の希望</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・学力向上に関しての達成希望を記載 <p><u>児童生徒の長所および評価結果の概要</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習上の長所、興味ある分野、性格で顕著な点、障害の種類、MCASのテスト結果を含めた学習成績、達成した目標、未達成の目標などを記載。 <p><u>ビジョン（将来像）</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・1～5年で達成するもの。14歳までの本人の興味に基づいて記載。高校教育および社会人になってからの成果を予測して書くことが求められる。
p. 2	<p><u>現在の学習成績</u></p> <p>A：通常のカリキュラム</p> <ul style="list-style-type: none"> ・障害が通常カリキュラムにどのような影響を及ぼすか ・効率よく成果をあげるために必要な変更、特別設備等 ・特別に必要な指導法（内容、指導法、児童生徒の成績評価基準）
p. 3	<p><u>現在の学習成績</u></p> <p>B：教育におけるその他のニーズ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一般的な配慮（体育の授業を変更、補助テクノロジー、コミュニケーション等） ・年齢別の配慮（3～5歳：適切な活動への参加、16歳以上：地域社会での体験等） ・障害が教育におけるその他のニーズにどのような影響を及ぼすか ・効率よく成果をあげるために必要な変更、特別設備等 ・特別に必要な指導法（内容、指導法、児童生徒の成績評価基準）
p. 4	<p><u>現在の学習成績/測定可能な年間目標</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・現在のレベル ・到達可能な目標は何か。その目標を達成できたと判断できる方法は何か。 ・評価基準項目/目標：目標達成のために児童生徒がしなくてはならないことは何か
p. 5	<p><u>補助的業務の実施</u></p> <p>A：学校教職員と保護者に提供される間接的業務</p> <p>B：通常の教室における特別支援教育とその関連業務</p> <p>C：その他の場での特別支援教育とその関連業務</p>
p. 6	<p><u>不参加の理由づけ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒を通常の教室から立ち退かせたことが1度でもあるか。ある場合は、立ち退かせることは児童生徒のプログラムにとって不可欠だったか。 <p><u>スケジュールの変更</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・1日または学年を短縮する必要があるか ・学んだ技能の消失を防ぐため、あるいは再習得が困難なため1日または学年を延長する必要があるか。 <p><u>通学での補助</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・障害のため補助が必要か
p. 7	<p><u>州または学校区による査定</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・英語、歴史・社会、数学、科学・テクノロジー、読解について、査定を受ける際に、①標準形式、②修正つき標準形式、③代替、のいずれかを選択決定。 ②、③の場合は、理由とどのような方法が必要か、また評価と報告方法を記載。
p. 8	<p><u>追加項目</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・移行期間についての事項。卒業予定年月日、他機関との連携に関する申し立て等 ・保護者か本人が出席しなかった場合、参加を促した経過を文書で提出 ・個別指導に関係する事項 <p><u>返答欄</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校による保証 <p><u>保護者の返答（a～cの三択）：署名</u></p> <ol style="list-style-type: none"> a. 計画された個別指導計画を承認する b. 計画された個別指導計画を拒否する c. 計画された個別指導計画の部分を拒否。拒否しなかった部分は承認。拒否部分を明記。 <ul style="list-style-type: none"> ・拒否した部分についての話し合いを要請

⑤必要な評価に参加する場合の手だてや参加しない理由を明記する

このように障害のある子どもの教育を計画するには、教育内容の基準に示された共通の内容を学習すること、共通の基準で進歩することを前提とし、その修正は注意深く実施することが強調されている。

この徳永・松村の指摘も今回の学校訪問によって確認できた。

学習障害児を対象にした学校であるLandmark Schoolを訪れ、この個別指導計画の実物をもとに、各項目の内容について詳しい説明を受け、実際の授業参観もさせて頂いた。この学校では1対1の指導が基本で、少人数のグループ指導もある。そのため個別指導計画の作成・実施がとても重要となる。ある子の個別指導計画における「現在の学習成績」のページでは、MCASの他に、Landmark School Academic Testing, Woodcock Reading Mastery, Gray Oral Reading Test, Kaufman Spelling Test, Stanford Achievement Testについての記載があり、多種多様な検査が行われていることがわかる。また、この結果に基づくカリキュラムの修正では、21項目の修正内容が記載されていた。さらに、指導内容、指導方法、達成基準の修正についても記載されていた。達成目標のページでは、5つの目標があり、その1番目のOrganization/Study Skillsでは12項目について、80%以上の成績を収めることが目標となっており、具体的な数値で目標が設定されていた。

VIII. 第二言語としての英語教育

特別支援教育対象児者の中には英語で問題を抱えている者が数多くいるが、通常学級に在籍する児童生徒の中にも数多くいる。今回、移民の子だけのクラスで英語教育に積極的に取り組んでいるCarnevale先生の授業見学(小5)ができた。子どもたちは、プエルトリコ、コロンビア、グアテマラ、メキシコ等からの移民の子である。他の学校では一般的なSmart boardがなく、机は中学生用のものであり、子どもたちの体格に合わなかったり、机の中に本や教材をしまうことができないものである。また母語も不十分な子もいるため、余計に問題を複雑にしている。

このクラスは18人の児童で、IEPを持つ児童が5人。そのため授業計画も6通り考えなくてはならないそうだ。リソースルームの教師も担当児童数が25人を超えている。

英語の指導では、まずは単語力の養成を重視。

1. 1分間に読めた単語数を青色で記録

ゴールは100語

2. 1分間教師と一緒に読み、赤色で記録

この繰り返しで、流暢に読めるようになれば、英語への理解力も得られるとのこと。これは多くの子どもたちの原動力になっているようだ。

うまくいかない子には次の介入を行う。

第1段階の介入：6週間実施

指示の個別化。視覚優位か聴覚優位かを見極める。問題点を見つけピンポイントで指導。

第2段階の介入：8週間実施

専門家による指導。指示が通らない原因を探り改善

第3段階の介入：8週間実施

リソースルームの教師が指導。これでうまくいかないとIEPを作成する。

昨年62人の子どもに介入を行ったが第3段階までいったのはごく僅かだった。

「全ての子どもは学ぶことができる。正しい方法で教えればよい。」「わからないと言ってもよい。わからないからここにいる。」とわからないことは恥ずかしいことではなく、わかるように教える義務が教師の側にあるとCarnevale先生はおっしゃっていた。子どもたちは、目を輝かせて授業に取り組んでいたが、印象深かったのは、それぞれが自分の成長を客観的に評価して、2年前の自分と現在の自分の能力をきちんと説明できていたことだ。

アメリカでは、1990年代の移民が1400万人、さらに2000年から2010の間にも1400万人が移民として入ってきた。マサチューセッツ州では、全米でも初となる移行型二か国語教育を導入していた。現在でも英語力に制限のある児童生徒に対してのプログラムも充実しているが、英語がうまく話せないと障害児と誤解されるケースも多い。それに対応できる教師が少ないことも問題に拍車をかけているとのこと。先進国アメリカでも対応に追われている実情を見ることができた。

謝辞

今回の調査では特に次の方々にお世話になりました。記して感謝申し上げます。

Lesley大学のBrenda Matthis博士, Barbara Francis博士, Lexingtonの元特別支援教育コーディネーター・小学校長のBarbara Manfredi先生, Rhode Island州Cowden Street SchoolのNancy Carnevale先生。

文献・URL

北野秋男（2004）現代アメリカにおける教育改革の思想と政策の分析—アメリカの新保守主義思想を中心として—。日本大学教育学会「教育学雑誌」, 第39号, 1-11.

北野秋男（2007）米国マサチューセッツ州における学力向上政策—ブルックライン学区の場合—。日本大学教育学会「教育学雑誌」, 第39号, 1-11.

Massachusetts Department of Education(<http://www.doe.mass.edu>)

徳永 豊・松村勘由（2000）アメリカにおける特殊教育の教育課程について。国立特殊教育総合研究所「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究 資料 主要国における特殊教育に対応した教育課程の調査研究」83-86.