

【研究ノート・資料】

インクルージョンとリソース・ルーム方式に対する 米国のリソース・ルーム教師の意識

林 真知子¹・都 築 繁 幸²¹名古屋市立守山養護学校・²愛知教育大学教育学部

要約

米国のデラウェア郡、ハミルトン郡の School Corporation 管轄下にある 30 校の公立学校にリソース・ルーム方式やインクルージョンに関する質問紙を Eメールで配布し、13 校、24 名から回答を得た。リソース・ルーム方式やインクルージョンの全般的な概念や役割に対し、リソース・ルーム教師は非常に好意的であった。全般的なリソース・ルームの成果も高評価であった。特に学業的スキルの改善に上手く作用していると考えていた。一方、リソース・ルーム教師の多くがインクルージョンを強く支持しているものの、「フル」インクルージョンには慎重であり、リソース・ルームの役割は今後もなくなると考えていた。リソース・ルーム教師は、自校のリソース・ルームについて、特に利用者以外の生徒にリソース・ルームの役割や意義が十分理解されていないと感じていた。学校種の分析では、小学校は、中学・高校に比べ、リソース・ルーム方式のインクルージョンへの貢献度や実際の運営の成功度が大きいと感じていた。小学校ではリソース・ルームを利用しない子どもたちの理解を得ることが難しいと感じていた。教師の経験年数（障害のある子どもを教えた経験年数）の分析では、経験年数が少ない教師の方が、リソース・ルームの有益さに強く賛成し、かつ「フル」インクルージョンの考え方の受容に柔軟な意識をもっていた。経験年数の多い教師ほど「フル」インクルージョンの考え方に抵抗が大きかった。教師の学歴による分析では、学歴の高い教師は、障害のある子どもだけでなく、障害のない子どもに対するインクルージョンの効果に多く期待していた。

キーワード

インクルージョン、リソース・ルーム、特別支援教育、通級指導教室

I. はじめに

米国においてメインストリーミング/インクルージョンに関する議論や研究はこれまで盛んに行われてきた。メインストリーミング/インクルージョンについての意識を扱った研究として、通常の学校の教師を対象にした Bender ら (1995)、通常の学校の教師・特別学校の教師等を対象にした吉利 (2007)、1958~1995 年の間に発表された 28 研究の概括を行った Scruggs ら (1996) などがある。

しかし、対象をリソース・ルーム担当教師に限ったものや、リソース・ルーム方式そのものに関する教師の意識については十分に研究がなされておらず、リソース・ルーム担当教師自らのリソース・ルーム方式に対する意識は明確にされていない。米国は州や学区によって教育システムが大きく異なるために一般化することは難しいが、ある特定の地域での具体的な実施状況を調査し、リソース・ルームの実態の一端を明らかにすることが、リソース・ルームの有効性や将来性を探る上で重要であると考えられる。

我が国では「特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申) (中央教育審議会、2005)」において、特別支援教育の対象を LD や ADHD などにも広げることや通常の教育の場での支援が喫緊の課題であることが述べられている。今後、我が国においてもリソース・ルームのような学習支援の場が通常の学校に広く整備されれば、特別支援教育がさらに充実する可能性がある。

本稿では、米国のある地域の学校におけるリソース・ルーム実態の傾向をとらえ、リソース・ルームのどのような運営スタイルが主流であるのか、特色ある取り組みにはどのようなものがあるのか、等を明らかにするためにリソース・ルーム教師またはリソース・ルームを担当している教師 (特別教師) を対象にリソース・ルームとインクルージョンに関する意識調査を行い、リソース・ルーム担当教師が感じているリソース・ルームの意義、その成果、インクルージョンとの関連などを明らかにすることを目的とする。

II. 方法

(1) 対象

デラウェア郡では4つ、ハミルトン郡では3つ、計7つのSchool Corporation管轄下にある30校の公立学校に質問紙をEメールで配布し、13校、24名から回答を得た。回答者の属性は、次のとおりであった。教師補助(アシスタント・エイド)の4人はすべて学士号であった。正規教員20人中14人(70%)が修士号以上をもっていた。正規教員20人は全員、特別教育教員免許状を有していた。教員補助(アシスタント・エイド)の4人のうち2人が教員免許状がなく、1人は特別教育・小学校教員の免許状、もう1人は小・中学校教員の免許状を持っていた。正規教員のコメントによれば年収は勤続年数に基づくという。

(2) 手続き

米国のデラウェア郡、ハミルトン郡のSchool Corporation管轄下にある30校の公立学校にリソース・ルーム方式やインクルージョンに関する質問紙をEメールで配布し、13校、24名から回答を得た。

表1 性別

女性	24人(100%)
男性	0人(0%)

表2 年齢

20代	2(10.5%)
30代	7(36.8%)
40代	2(10.5%)
50代	6(31.6%)
60代	2(10.5%)

表3 地域

デラウェア郡	6人(25%)
ハミルトン郡	18人(75%)

表4 立場

「リソースルーム教師」	3人(12.5%)
「特別教育教師」	11人(45.8%)
「リソースルーム教師」「特別教育教師」の両方	6人(25.0%)
「教師補助(アシスタント・エイド)」	4人(16.7%)

表5 学校種

小学校	13校(54.2%)
中学校	3校(12.5%)
中高一貫校	1校(4.2%)
高等学校	7校(29.2%)

表6 障害のある子どもを教えた経験年数

1~10年	12人(50%)
11~20年	6人(25%)
21年以上	6人(25%)

表7 学歴

学士号	10人(41.7%)
修士号	13人(54.2%)
博士号	1人(4.2%)

表8 教員免許(正規教員20人)

特別教育教員免許	20人(100%)
小学校教員免許	10人(50%)
中学校教員免許	1人(5%)

表9 年収(回答者21人)

正規教員18人	\$ 32,000~65,000 (平均 \$ 44,467)
教師補助 (アシスタント・エイド)3人	\$ 13,000~14,000 (平均 \$ 13,667)

表10 通常教師との年収差(回答者21人)

通常教師と同じ	17人(81.0%)
通常教師より多い	1人(4.8%)
通常教師より少ない	2人(9.5%)
分からない	1人(4.8%)

III. 結果

(1) 項目の全体的傾向

① 高得点の項目

概念に関する質問では、リソース・ルーム担当教師の多くが、リソース・ルーム方式やインクルージョンの概念そのものを強く支持していることや、それらが果たす役割を強く信じている。成果に関する質問では、リソース・ルームが特に学業的スキルの改善に上手く作用していると考えているリソース・ルーム教師が多い。自校のリソース・ルームの現状に関する質問では、全般的なリソース・ルームの運営がうまくいっていると感じている教師がほとんどである。すなわち、リソース・ルーム担当教師のほとんどは、リソース・ルーム方式やインクルージョンの概念全般に非常に好意的であり、担当するリソース・ルームの運営やその効果にも自信をもっていると言える。また、リソース・ルームの今後の必要性についても強く感じていると言える。

② 低得点の項目

リソース・ルーム担当教師の、「フル」インクルージョンに対する慎重な姿勢が明らかとなった。リソース・ルーム担当教師が、インクルージョンを強く支持している(Q2結果より)一方で、インクルージョンが進むことによってリソース・ルーム方式の役割が減るとは考えてはいないようである。ほとんどの教師が、今後インクルージョンがさらに進んでも、リソース・ルームは引き続きその役割を果たし続けなければならないと考えている。

自校のリソース・ルームの現状に関する質問では、リソース・ルーム教師が、特に利用者以外の生徒にリソー

ス・ルームの役割や意義が十分理解されていないと感じていることが多い。リソース・ルームが通常の学校内に存在し、利用者の出入りも活発であり、さらにリソース・ルーム教師が通常の学級に巡回指導に出向くことも多いことから、リソース・ルームを利用しない児童生徒がリソース・ルームについて見たり聞いたりする機会もありそうではあるが、なかなか理解されていない状況があると考えられる。しかしながら、インクルージョンを進めることの意義の一つとして、通常の学級の子どもたちが障害のある子どもたちとともに過ごすことを学ぶならば、リソース・ルームの役割や意義が利用者以外の子どもたちに理解されることがあげられる。

(2) 要因の分析

学校種、教師の経験年数、教師の学歴の3つの要因について分析した。

① 学校種

有意差がみられた項目は、概念に関するQ5と、自校のリソース・ルームの現状に関するQ11、Q17であった。Q5では、小学校のリソース・ルーム教師の方が中学・高校のリソース・ルーム教師よりも、リソース・ルーム方式がインクルージョンに対して重大な役割を果たしていることに肯定的であった。Q11では、リソース・ルームがうまくいっているかどうかについて、小学校のリソース・ルーム教師の方が、中学・高校のリソース・ルーム教師よりも、肯定的であった。これらのことから、小学校は中学・高校に比べ、教師が感じるリソース・ルーム方式のインクルージョンへの貢献度や実際の運営の成功度が大きいと言える。

Q17では、リソース・ルーム方式が、利用者でない生徒に十分その役割や意義が理解されていると考えているリソース・ルーム教師が、小学校よりも中学・高校において多く、小学校においてはより多くの教師が、リソース・ルームを利用しない子どもたちの理解を得ることが難しいと感じている。その一方、リソース・ルームを利用する子どもたちが十分その役割や意義を理解しているかという質問項目(Q16)では有意差がみられなかった。このことから、リソース・ルーム利用者の理解については小学校と中学・高校の比較で特に教師の感じ方に差はないと考えられる。

② 教師の経験年数（※経験年数＝障害のある子どもを教えた経験年数）

概念に関するQ1、Q7において有意差がみられた。Q1では、経験年数が少ない教師の方が、リソース・ルームの有益さに強く賛成している。Q7では、経験年数が少ない教師の方が、リソース・ルームを使わない「フル」インクルージョンに対して比較的好意的である。これら

のことから、経験年数の少ない教師はリソース・ルームの有益さを強く感じながらも、「フル」インクルージョンの考え方の受容に対し柔軟な意識をもっている、と言える。経験年数11年以上の教師は「フル」インクルージョンの考え方に対して、かなりの抵抗意識があると推測される。

③ 教師の学歴

有意差がみられた項目は、概念に関するQ4であった。学歴の高い教師の方が、「インクルージョンが障害のない子どもにとって有効である」ことに肯定的であった。学歴の高い教師は、障害のある子どもだけでなく、障害のない子どもに対するインクルージョンの効果に多く期待していると考えられる。

(3) 回答者からのコメントに関する考察

7名からリソース・ルーム方式やインクルージョンに関してコメントを得た。

① リソース・ルームについて説明するコメント

この高校では、複数のリソース・ルームがそれぞれ「Diploma（高校の学位）取得コース」の生徒用と「Certificate of Completion（特別支援の卒業認定）取得コース」の生徒用となっている。こうすることで、それぞれのリソース・ルームでの学習の目標がよりはっきり定まり、教師も生徒も取り組みやすいと考えられる。

② リソース・ルームと通常学級の両方による支援が必要であるとするコメント

インクルージョンによる通常教育環境は重要であるが、それだけではなく、リソース・ルームによる支援の必要性も述べている。リソース・ルーム教師のフル・インクルージョンに慎重な姿勢がみられ、リソース・ルームを含めた支援サービスの連続体を維持する必要性を示唆していると言える。

④ RTI（Response to Intervention：教育的介入への反応）を支持するコメント

リソース・ルームに児童を抽出して再指導をすることを疑問視している。通常教育のサポートという点でリソース・ルームの意義を認めながらも、より積極的な介入が必要な子どもにはリソース・ルームでは限界があり、RTIを通した指導のほうが望ましいと考えているようである。

RTIとは、「Response to Intervention：教育的介入への反応」であり、まずすべての子どもにスクリーニングテストが実施される。子どもの学力を追跡的にモニターし、教育的介入への反応を見ていき、単なる学力不振なのか、支援が必要な障害なのかを判別するという方法である。RTIスクリーニングによって要支援の子どもを早期に発見できることや、RTIによる客観的資料に基

づいて子どもの状態を把握したり支援の内容を決めたりできることが利点として考えられる。RTIをどのように活用していくか、リソース・ルームとどのように連携

していくかについて、今後さらなる研究が必要になってくると考えられる。リソース・ルームの意義を認めつつ、RTIと呼ばれるプロセスに期待を寄せている。

表11 項目の平均と標準偏差

	【概念に関する質問】	平均
Q1	リソースルーム方式が障害のある子どもにとって有益であると考える。	4.9(0.34)
Q2	障害のある子どものインクルージョンを支持する。	4.7(0.55)
Q3	インクルージョンが障害のある子どもにとって有益であると考える。	4.4(0.77)
Q4	インクルージョンが通常の学級にいる障害のない子どもにとって有益であると考える。	4.3(0.85)
Q5	リソースルーム方式が、インクルージョンのために重大な役割を果たしていると考える。	4.6(0.58)
Q6	今後インクルージョンがさらに進んでも、リソースルームは引き続きその役割を果たし続けなければならないと考える。	4.8(0.41)
Q7	障害のある子どもの「フル」インクルージョン(リソースルーム方式を使わない)が今後進んでいくとすれば、それを支持する。	2.4(1.25)
	【成果に関する質問】	平均
Q8	リソースルーム方式が障害のある子どもの学業的スキルの改善に関して上手く作用していると考える。	4.6(0.58)
Q9	リソースルーム方式が障害のある子どもの学習に対する関心・意欲・態度を向上させるために上手く作用していると考える。	4.4(0.78)
Q10	リソースルーム方式が障害のある子どもの社会的スキルや行動の改善に関して上手く作用していると考える。	4.3(0.81)
	【自校のリソースルームの現状に関する質問】	平均
Q11	自校のリソースルーム方式が上手くいっていると考える。	4.8(0.53)
Q12	自校のリソースルームには、生徒のニーズに合う十分なリソースがある。	3.6(0.97)
Q13	自校のリソースルーム方式は、生徒の学力についてのアセスメント・モニタリングをうまく行うことができている。	4.4(0.71)
Q14	自校のリソースルーム方式は、通常の学級の教師らと十分に連携がとれていると考える。	4.4(0.82)
Q15	自校のリソースルーム方式は、利用する生徒の保護者と十分に連携がとれていると考える。	4.5(0.59)
Q16	自校のリソースルーム方式は、利用する生徒に十分その役割や意義が理解されていると考える。	3.6(1.06)
Q17	自校のリソースルーム方式は、利用者でない生徒に十分その役割や意義が理解されていると考える。	2.8(1.15)

()は標準偏差を示す。

表12 学校種による有意差検定の結果

	【概念に関する質問】	小学校 13校	中学・高校 11校	t検定
Q5	リソースルーム方式が、インクルージョンのために重大な役割を果たしていると考える。	4.8 (0.44)	4.4 (0.67)	t = 1.77 P < .05
	【自校のリソースルームの現状に関する質問】	小学校 13校	中学・高校 11校	t検定
Q11	自校のリソースルーム方式が上手くいっていると考える。	4.9 (0.28)	4.5 (0.69)	t = 1.82 P < .05
Q17	自校のリソースルーム方式は、利用者でない生徒に十分その役割や意義が理解されていると考える。	2.4 (1.04)	3.2 (1.17)	t = 1.77 P < .05

()は標準偏差を示す。

表13 教師の経験年数による有意差検定の結果

	【概念に関する質問】	1-10年 12人	11年以上 12人	t検定
Q1	リソースルーム方式が障害のある子どもにとって有益であると考える。	5.0 (0.00)	4.8 (0.45)	t = 1.91 P < .05
Q7	障害のある子どもの「フル」インクルージョン(リソースルーム方式を使わない)が今後進んでいくとすれば、それを支持する。	2.9 (1.44)	1.9 (0.79)	t = 2.10 P < .05

()は標準偏差を示す。

表14 教師の学歴による有意差検定の結果

	【概念に関する質問】	学士号 10人	修士号以上 14人	t検定
Q4	インクルージョンが通常の学級にいる障害のない子どもにとって有益であると考えている。	3.9 (0.88)	4.5 (0.76)	t = 1.79 P < .05

()は標準偏差を示す。

表15 リソースルーム方式やインクルージョンに関しての自由記述に回答者からコメント

① 「私のリソースルームは特別支援の卒業認定取得コースの生徒で構成されている。彼らは、通常教育の選択科目には自力で取り組み、通常学級の合否評価に基づく。彼らは主に軽度の知的障害がある。(高校)」
② 「リソースルームは具体的なスキルを自閉症スペクトラムなどの児童生徒に教えるための場所である。これらの児童生徒は、一日の一部分で専門的なストラテジーが必要である。私は通常教育とリソースサポートの混合が最も効果的なモデルであると感じる。そうしなければ、いくらかの児童生徒は困ったり諦めたりしてしまうだろう。(小学校)」
③ 「インクルージョンは重要であるが、唯一の方法ではない。不足分を補うために、インクルージョンをいくらかのリソースタイムと併用しなければならない。(小学校)」
④ 「私は、サービスの提供の選択肢の連続体がニーズに適合するように、両方の要素が利用できるべきであると強く思っている。私たちは高校卒業資格取得コースのすべての子どもが、学年レベルのすべての通常教育授業やカリキュラムの利用ができることをよく確認する。そして、必要なところへ追加的なサービスをして補う。(中学校)」
⑤ 「私はインクルージョンの正当性を強く信じ、リソースサポートシステムの利点も高く評価する。通常教育環境では問題になる行動、学習、社会的問題のために、分離された環境に置かれる必要がある生徒もいる。もし、ある児童生徒が通常教育環境でやり通すことができるならそれが彼らのLRE(最少制約環境)となりうる。私は、障害のある者を教えるとき、全か無かのアプローチを取ることができるとは思わない。また、一人一人の生徒が成功のための独特のアプローチを有しているとも思わない。(高校)」
⑥ 「リソースルームは通常教育教師や通常教育カリキュラムをサポートするための環境となるべきだ。私の意見では、児童生徒を再指導することは適切な環境ではない。さらなる改善や介入が必要な児童生徒は、リソースルームを通すよりはむしろ、RTIの小人数配置を通した直接指導を受けるべきである。(小学校)」
⑦ 「リソースルームを利用することの利点はもちろん状況による。私は完全にインクルージョンされたほうがベストを出せる子どももいるが、おぼれてしまうかもしれない子どももいると考える。いくらかの子どものためにリソースが利用可能である必要があるが、私は通常学級にいてできるだけ多くの子どもを支援しようとする新しいRTIプロセスを支持する。それは、「典型的な」子どもたちにも、違う人々とどのようにかかわればよいかを学ぶためにも非常に重要だと思う。私たちが理解できない人々というのはいつもいるだろうし、もっている違いのために私たちを怖がらせるかもしれない人々すらいる。インクルージョンを活用することで「典型的な」子どもが重要な社会/仲間の勉強をすることを助けることができる。一方で私は、障害のある子どもを通常学級に入れることによって、他の子どもたちが得ることのできるものが奪われてしまうことが時々あるだろうということも認めることになるだろう。(小学校)」

IV. 考察

(1) リソース・ルーム、インクルージョンに対する教師の意識

リソース・ルーム教師は、リソース・ルーム方式やインクルージョンの全般的な概念や役割に対し非常に好意的な意識をもっていた。学校種の比較では小学校のリソース・ルーム教師の方が、また教師の経験年数の比較では経験が少ない方が、教師の学歴の比較では学歴が高い方が、概念に関する質問のそれぞれ1~2項目ずつにおいて高評価を示す部分があった。これは、小学校では中学・高校に比べて学習内容が基礎的で子ども同士の学力差が少ないことからインクルージョンやリソース・

ルームが実施しやすい可能性がある。また教師の経験年数が少ない方が、教師が古くからの考えに縛られることなく、最新の特別教育の動向を踏まえた考え方をしている可能性が考えられる。教師の学歴については、学歴が高いほど、リソース・ルームやインクルージョンをより深く学び、肯定的な意見をもちやすい可能性がある。しかしながら、有意差が見られた項目は少数にとどまったことから、学校種・教師の経験年数・教師の学歴は、リソース・ルームやインクルージョンに対する意識に決定的な差をもたらすわけではない。

一般的なリソース・ルームの成果については、高評価をする教師が多かった。その一方、リソース・ルーム教

師の多くは「フル」インクルージョンについては慎重であり、リソース・ルームの役割は今後も継続すると考えている。特に経験年数の長い教師にとっては「フル」インクルージョンに抵抗があると推測された。このことから、インクルージョンを究極まで進め、すべての支援を通常学級で行うべきという極端な考え方は支持されておらず、インクルージョンを進めつつもリソース・ルーム方式も共存させていくという考え方が、リソース・ルーム教師の一般的な意見であると考えられる。これは、教師のコメントにも一致する。

リソース・ルーム教師は自校のリソース・ルームの現状について、おおむね高評価をしている一方、リソース・ルームの役割や意義が利用者以外の子どもたちに理解されにくいと感じているようであった。特に、小学校段階のほうが、中学・高校段階に比べて理解されづらいと教師は考えていた。

リソース・ルーム教師からのコメントの中に、RTI (Response to Intervention: 教育的介入への反応) と呼ばれるプロセスに期待を寄せるものがあり、RTIが今後の特別教育にどのような影響を与えていくか、注目すべきところであると考えられる。

(2) 我が国の通級による指導と今後の展望

米国のリソース・ルーム方式は、我が国の通級による指導と似ている点がある。通常の学級に在籍している軽度の障害のある児童生徒を対象にしている点や、一定時間特別の指導を通常の学級から児童生徒を抽出する形で行い、指導が終われば通常の学級に戻して学習や生活をさせるという点である。我が国の通級による指導の実施状況を、米国の特定地域のリソース・ルームの状況と比較して考えることにする。

我が国における通級による指導は平成5年度から実施され、通級による指導の対象は、言語障害、情緒障害、弱視、難聴、肢体不自由、病弱・身体虚弱であった。平成18年4月より、通級による指導の対象にLD、ADHDのある者が新たに加えられ、自閉症を情緒障害から切り離して規定した(文部科学省「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について(通知)」、2006)。文部科学省(2011)の「特別支援教育資料(平成22年度)」によると、義務教育段階にある子どもの0.6%が通級による指導を受けている。文部科学省(2011)の「平成22年度通級による指導実施状況調査結果について」によると、通級による指導を受けている子どもの数は、平成22年度は小学校で56254人、中学校で4383人、合計60637人である。この人数は、通級が開始された平成5年度に比べて小学校で4.7倍、中学校で14.8倍である。平成22年度は前

年度比で、小学校で111%、中学校で127%と増加を続けており、増加数は過去最大である。通級による指導を受けている児童生徒の障害種別は、言語障害が51.2%と過半数を占め、次に自閉症(15.1%)、LD(11.0%)、ADHD(9.6%)、情緒障害(9.5%)となっている。米国のリソース・ルームでよくみられる障害種はLD、その他の健康障害(ADHDを含む)であったことから米国のリソース・ルームと我が国の通級による指導との違いが大きい。

我が国の通級形態では、他校通級が53.8%と過半数を占め、自校通級は42.1%、巡回指導は4.1%である。米国のリソース・ルームはすべての学校に設置されており、支援を受けるために他校へ通うということはない。我が国の通級の指導時間は小学校で週1単位時間の児童は約50%、週2単位時間の児童は約33%であり、週1~2単位時間の通級指導を受けている児童が全体の8割以上を占める。中学校では週1単位時間の生徒は約31%、週2単位時間の生徒は約27%であり、週1~2単位時間の通級指導を受けている生徒が全体の6割弱を占める。米国では、リソース・ルームから何らかの支援を受けている児童生徒の約3割~半数程度の児童生徒が、毎日リソース・ルームを利用しており、一日に複数時間をリソース・ルームで過ごすことも一般的であるという調査結果であった。

中央教育審議会(2005)の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」によると、「特殊学級や通級指導教室について、その学級編制や指導の実態を踏まえ必要な見直しを行い、障害の多様化を踏まえ柔軟かつ弾力的な対応が可能となるような制度の在り方について具体的に検討していく必要がある」とし、「制度として全授業時間固定式の学級を維持するのではなく、通常の学級に在籍した上で障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導を必要な時間のみ特別の場で行う形態(例えば「特別支援教室(仮称)」)とすることについて具体的な検討が必要」と提言されている。各学校に、障害のある児童生徒の実態に応じて特別支援教育を担当する教員が柔軟に配置され、LD・ADHD・高機能自閉症等も含め障害のある児童生徒が支援を受けることができるような弾力的なシステムを構築することが目標とされた。

特別支援教室の具体例については、地域の実情、個々の児童生徒の障害の状態に応じるとしながらも、以下のように示した。

- 特別支援教室1……ほとんどの時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態。
- 特別支援教室2……比較的多くの時間を通常の学級で指導を受けつつ、障害の状態に応じ、相当程度の時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形

態。

- 特別支援教室3……一部の時間のみ特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

文部科学省(2010)は、特別支援教室構想の進展について「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 審議経過報告」で次のように述べている。交流及び共同学習の促進、特別支援学級担任の一層の活用、通級による指導の対象者の拡大(LD、ADHDへの通級指導)が挙げられ、「現在の特別支援学級と通級による指導では制度として連続性がないため、児童生徒のニーズに応じて、指導時間においても連続性のある形で対応することが可能な制度にすべきとの意見や、知的障害のある児童生徒も、教科によっては通常の学級で学ぶことができる弾力的な仕組みについて検討すべきとの意見があるほか、特別支援教室構想は理想的ではあるが、その制度化に当たっては、教職員配置の在り方を含め、総合的かつ慎重に検討すべきとの意見もあった」としている。検討課題として、特別支援教室を障害種別にするか否か、児童生徒が籍を置かない教室に対する教員配置システムの在り方、教育課程の在り方、在籍学級と特別支援教室との指導・責任の分担、より軽度の障害のある児童生徒への対応の在り方をどうするか等、数多く挙げられている。

この特別支援教室(仮称)構想について、このような教室が活用され、制度として成功するためには、一部の学校のみへの設置ではなくすべての学校に設置し、子どもが自分の学校内で支援が受けられるようにすることが必要であろう。米国の学校では、リソース・ルームが各学校に設置されており、全校の1割強程度の児童生徒が利用しており、それだけ多くのニーズがそれぞれの学校において実際にあり、支援が校内で行われることで子どもたちの移動にかかる負担や心理的な負担が少ないと考えられる。

リソース・ルーム教師の意識調査では、リソース・ルーム教師は通常の学級の教師と十分に連携が取れているとした回答が多くみられたことから、それぞれの学校内で支援が行われることで、教師間の連携が取りやすい利点も考えられる。今回、調査した学校では学校種にかかわらずリソース・ルーム方式が設置されており、IEP(個別教育計画)会議では進学先の教師も含めて支援の話合いが行われていた。小学校で受ける支援が中学・高校でも継続して受けられることが児童生徒にとって大きな利点となると考えられる。これらの理由から、仮に我が国に特別支援教室(仮称)やリソース・ルームのようなシステムが導入されるとするならば、すべての学校への設置を目指すべきであると考えられる。

我が国の特別支援教育の新たな選択肢としてリソース・ルームモデルを想定するとすれば、以下の3点が挙げられる。

第一に、リソース・ルーム方式によって、支援を必要とする多くの子どもに、多くの教師と適切な環境によって、幅広い支援を行うことができる可能性がある。さらに、それらの支援が学校内で行われることによって、子どもに移動負担や心理的負担をなるべく与えずに支援ができる。

第二に、第一で掲げた利点がある一方で、それぞれの学校にリソース・ルーム担当教師を配置したり、学校内に教室を確保したりする大規模な改革が必要となる。実現のためには、法律やシステムの整備、指導要領や評価方法の決定、財源の確保等の課題が多く考えられる。

第三に、ウェブ・ベースの評価システムを積極的に活用し、客観的に評価したり、長期的にモニターしたりすることによって、きちんとした根拠に基づく指導や支援ができる可能性がある。このようなウェブ・ベースの評価システムを、米国で導入されているRTI(Response to Intervention)のように、通常学級においてもスクリーニングテストとして活用すれば、学習にリスクのある子どもを早期発見し、早期に支援を開始できる可能性がある。

V. おわりに

今回の調査は、リソース・ルームについてごく限られた地域、ごく限られた学校数の中での実施にとどまった。今回調査したすべての学校ではリソース・ルーム方式が実施されていたが、その運営システムが学校や担当教師によってまちまちであった。リソース・ルームに関する一定の基準や規則づくりが期待されるとはいえ、このような基準がすでに存在している地域や学校郡が米国内にある可能性がある。米国においては学校システムは、我が国のような統一性はないため、全国的な調査やその集計は容易ではないと推測される。今後、大規模調査によって、地域ごとや州ごとの比較をすることは、リソース・ルームの実像を明らかにする上で必要であると考えられる。今回の調査は、リソース・ルーム担当教師(アシスタント含む)のみを対象にした調査を行い、リソース・ルーム担当教師の主観に基づく結果を得たことには意義があったと考えるが、児童生徒やその保護者、学校長や教育委員会役員の意識等についても今後調査が行われれば、リソース・ルームやインクルージョンについてさらに多面的に考察できると考えられる。

今後、特別支援にかかわる新たなメソッドや評価方法について、さらなる調査研究が望まれる。RTI(Response to Intervention)は、データに基づく判断をし、支援が必要な子どもに支援が行き届くようになる可能性があり、注目されるべきメソッドであると考えられる。RTIの実践や、リソース・ルームとどのように連携していくかについて研究が望まれる。リソース・ルームにおいて

ウェブ・ベースの評価法を複数使用していると回答したリソース・ルーム教師が多かったが、リソース・ルームにおけるウェブ・ベースによる評価法についてその効果や問題点等が議論される必要もあろう。

我が国の特別支援教室（仮称）構想は今後の新たな特別支援教育システムの改革につながる可能性もあり、更に議論が進められることが期待される。

引用文献

- 1) Bender, W. N. & Vail, C. O. & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2) : 87-94, 120.
- 2) 中央教育審議会 (2005) 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)」
- 3) Indiana Department of Education, Center for Community Relations and Special Populations, Division of Exceptional Learners. 2007-2008 Special Education Statistical Report.
From <http://www.doe.in.gov/exceptional/speced/docs/07-08-StatReport.pdf> (2011年11月30日最終アクセス)
- 4) Indiana Department of Education. School and Corporation Reports.
From <http://compass.doe.in.gov/Dashboard.aspx?view=STATE&val=0&desc=STATE> (2011年12月18日最終アクセス)
- 5) 文部科学省 (2006) 「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者, 情緒障害者, 学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について (通知)」
- 6) 文部科学省 (2011) 「特別支援教育資料 (平成22年度)」, 「平成22年度通級による指導実施状況調査結果について (別紙2)」
- 7) 文部科学省 (2010) 「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 審議経過報告」
- 8) 吉利宗久. (2007). アメリカ合衆国におけるインクルージョンの支援システムと教育的対応. 溪水社.

【連絡先 都築 繁幸
E-mail:stsuzuki@aecc.aichi-edu.ac.jp】

Awareness for Inclusion and Resource Room among the Teachers in the U.S.

Machiko HAYASHI¹ Shigeyuki TSUZUKI²

¹Moriyama Special School, Nagoya

²Faculty of Education, Aichi University of Education

Abstract

In this article, we will review the recognition for Inclusion and resource room among the teachers in the U.S. The teachers in the resource room are very much favorable for overall idea and function of the resource room and the Inclusion. However, they are somewhat cautious about “full” Inclusion, and many of them answered that they believe the significance of the resource room won’t disappear in future. The school category analysis has shown that the contribution of the resource room to the Inclusion and the degree of success of actual operation is higher in elementary schools than in junior or senior high schools. Many teachers in elementary schools answered that they feel it difficult to obtain the understanding from those children who don’t use resource room. The analysis of teachers by the length of duty has shown that teachers with less experience more deeply favored the benefit of resource room. They also were found more flexible to accept the idea of “full” Inclusion. As for the analysis by the education of teachers, the teachers with higher education were found to have higher expectation for the effect of Inclusion on the children without handicap.

Keywords

Inclusion Resource Room Special Education.

