

## 米国の障害者教育政策に関する一考察 (2)

－インクルーシブ教育システムを巡る問題を中心に－

都 築 繁 幸 (愛知教育大学)

林 真知子 (名古屋市立守山養護学校)

**要約** 本稿では、現在、我が国の政府が国連の「障害者の権利条約」に批准するために国内法の整備をおこなっている状況を踏まえ、米国のインクルーシブ教育の動向をリソースルーム方式に着目して概括した。米国のインクルーシブ教育で重要な役割を果たしているリソースルーム方式は、我が国では、その実施の現状があまり明らかにされていない。米国ではインクルーシブ教育が進められており、障害のある子どももいない子どももできる限り同じ場で教育をすることを理念としている。リソースルームでは、障害のある子どもが、通常学級に在籍しながら、必要な時間、少人数での学習指導を受けたり、テスト時に特別な配慮を受けたりできる。リソースルームは特別支援サービスの連続体の一部であり、リソースルームと関わりの深い「インクルージョン」の概念は米国でこれまで多く議論を生んできた。インクルージョンの視点からリソースルーム方式を考察した。

**キーワード**：特別支援教育、障害者教育施策、インクルージョン、障害者の権利条約、リソースルーム方式

### I. はじめに

現在、我が国の政府は、国連の「障害者の権利条約」に批准するために国内法の整備をおこなっているが、その中でインクルーシブ教育システムが話題となっている(都築, 2013)。インクルージョン(Inclusion)あるいは、インクルーシブ教育(Inclusive Education)という言葉は、1994年6月にユネスコとスペイン政府共催で開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」において採択されたサラマンカ声明において国際的に浮き彫りにされた。この声明以降の一連の動きの中で「障害者の権利条約」が2006年12月に国連総会で採択され、2008年5月に条約が発効することとなった。この条約は、障害者が障害を理由にインクルーシブ教育システム(Inclusive Education System)から排除されないこと、障害を理由に無償でかつ義務的な教育から排除されないこと、個人に必要とされる合理的排除が提供されること、障害者の教育はインクルーシブ教育システム(Inclusive Education System)の下に必要な支援が提供され、個別化された支援が保障されることを定めている。国連総会の決議は、強制力・拘束力を持つものではないが、加盟国に対して障害者教育の問題に取り組む際の国際的な枠組みを提示し、各国がこの問題に対して誠実に対応することを迫る倫理的な準拠枠となっている。

我が国においては、障害者の権利条約における文化的・社会的・経済的困難な特別なニーズをもつ児童生徒を含め、あらゆる子どもを通常の学校で学ぶことができるように学校制度の改革をめざすという国連の課題と我が国の特別支援教育における特別支援学校としてのニーズにどのように対応するかという国内的な課題が交錯している。特別支援教育が推進される中でその対象を発達障害児をも含めたことから通常の学校、

学級における支援が喫緊の課題となっている。

我が国の特別支援教育の今後の動向を見極めるために米国の1975年以降の障害者教育政策を概観した(都築, 2008)。そこでは、判例をもとに米国においてもインクルージョン教育に賛否両論があることを示し、インクルージョンの流れは注目すべき課題であることを指摘した。米国では、障害のある子どももいない子どももできる限り同じ場で教育をするという理念のもとに通常の学校の中に障害の程度が重度・重複の子どもたちが通う固定式特別学級と、障害の程度が軽度な子どもたちが利用するリソースルーム、そして個別的な支援サービスを受けながら学ぶ通常の学級、というような連続的な支援サービスが提供され、保護者は、そこから支援を選択するシステムとなっている。

我が国においてもインクルーシブ教育システムの構築に向けて種々、議論されているが、リソースルームのような学習支援の場となるものが通常の学校に広く整備されれば、今後、特別支援教育がさらに充実する可能性が期待される。米国で広く普及しているリソースルーム方式は、我が国の教育現場にはみられない特別支援サービスの提供方法であり、その実情は十分に明らかにされていない。

本稿では、我が国のインクルーシブ教育システムの議論を整理していくために以下の点からリソースルーム方式について言及する。

- (1) 米国における特別教育とインクルージョン運動の流れ
- (2) 米国におけるインクルージョンの主な議論
- (3) 米国の教師のメインストーリー/インクルージョンに対する意識
- (4) 米国の特別教育におけるリソースルームの位置づけ
- (5) 米国のリソースルーム方式の実施状況

## II. 米国における特別教育とインクルージョン運動の流れ

### (1) 障害者のための法整備

米国では1950年代から60年代にかけて公民権運動が展開し、その流れの中で1970年代半ばにリハビリテーション法 (Rehabilitation Act of 1973, P.L. 93-112)、全障害児教育法 (Education for All Handicapped Children Act of 1975, P.L. 94-142, EAHCA) が成立した。リハビリテーション法は、障害のあるすべての人に、公民権と社会にアクセスするために必要なアコモデーション (配慮) を提供することを定めている (Smith, 2010)。

全障害児教育法は、障害のある子どもの公教育権を確立した画期的な法律である。全障害児教育法は、FAPE (無償の適切な公教育) とLRE (制約が最少限である環境) を大きな柱としている。この法律に基づく教育実践が「メインストリーミング」と呼ばれている。これにより、障害のある子どもは、可能な限り最大限、障害のない子どもとともに教育されるべきだとされた。また、教育措置の連続性を保障することも規定され、多様で柔軟な特別教育システムが求められた (吉利, 2007)。LREは補助的サービス (リソースルームや巡回指導) を通常教育と連動して提供するとした (Smith, 2010)。全障害児教育法では他に、個別教育計画 (IEP) の作成や、意志決定における親や生徒の参加、不服申し立てに関する手続きの保護などの原則を掲げた。

1990年代に入り、米国障害者法 (Americans with Disabilities Act of 1990, P.L. 101-336, ADA)、障害者教育法 (Individuals with Disabilities Education Act of 1990, P.L. 101-476, IDEA) など、障害者の教育・リハビリテーション等の法的整備が行われた (吉利, 2007)。全障害児教育法は、IDEAに名称変更され、今日の連邦政府の障害児教育の法体系では中核的なものであり、各州はIDEAを踏まえた障害児教育法制をそれぞれ制定している。ADAは、リハビリテーション法504条項の規定からもれた部分を拡充することを意図して成立されたものである (清水, 2004)。IDEA、リハビリテーション法504条、ADAの3つの法律はそれぞれ補い合うかたちになっている。IDEAが対象とする障害範囲からもれた障害のある子どもが、リハビリテーション法によって支援を受けられる。IDEAの対象となる障害カテゴリーは13あり、①自閉症、②盲・ろう、③ろう、④難聴、⑤知的障害、⑥身体障害、⑦その他の健康障害、⑧情緒障害、⑨学習障害、⑩言語障害、⑪外傷性脳損傷、⑫盲を含む視覚障害、⑬重複障害である。一方で、リハビリテーション法は対象の障害範囲を包括的に示しているにすぎ

ず、弾力的な適用が可能だからである。また、ADAはリハビリテーション法と対象とする障害範囲は同じであるが、もれている部分を拡充するかたちとなっている (清水, 2004)。

### (2) メインストリーミングからインクルージョンへ

1990年代からはインクルージョンの考え方が広がった。①インテグレーション、②メインストリーミング、③インクルージョンという3つの用語は同意語として使われがちであるが、実際は意味が異なる。Winzerら (2000) は、その意味の違いを次のように述べている。インテグレーションという一番古い用語は、単に子どもの物理的移動を示し、学校によるアプローチの変化を必ずしも示すわけではないという。メインストリーミングは、前述のようにLRE (制約が最少限である環境) の理念に基づき、障害の種類や重症度に関係なく、特別支援の必要なすべての子どもに、適切な教育をできる限り定型発達の同級生と一緒に提供することを意味する。インクルージョンはメインストリーミングから理論上一步進んだものである。インテグレーションやメインストリーミングの考え方では、一つの集団が「メインストリーム (主流)」とされ、他の集団はそうではないとみなされる。インクルージョンは、障害のある子どもをメインストリームに入れ込むのではなく、すべての子どもが障害の有無にかかわらず、本来通学する学校や学級を本拠地として教育を受けることを理想とするとしている。

米国では、一日の8割以上の学習時間を通常の学級で過ごした障害のある子どもの比が、1984-85年では約25%であったが、2006-7年では54%にまで増えている。また、2006-7年には障害のある子どもの95%が、学区の学校に通っている (Smith, 2010)。このことからインクルージョンが急激に進んできたことが伺える。

Winzerら (2000) は、インクルージョンは特別支援教育において完全に受け入れられているという一般的な捉え方があるが、それは本当ではないと指摘する。インクルーシブ教育の構成概念には一貫性がなく流動的であるとしている。さらに、インクルージョンの議論はいまだ大部分が実践的なレベルではなく、哲学的なレベルにおいて行われているのが現状だ、と述べている。

安藤 (2001) は、インクルージョンを提唱した通常教育主導主義 (REI) を主張する人々の中にも、インクルージョンの対象となる子どもの障害の程度や、障害児だけの学校や特別学級の存在・役割を認めるかどうかにおいて、若干の意見の違いがみられるとする。一部の人々は、障害児学校の存在を否定的に評価し、重度の障害児も、できる限り通常の学校で受け入れられるように通常教育の改革を目指している。しかし、

他の一部の人々は、「すべての生徒」を対象にしたインクルージョンとは言うものの、限定的な意味での「すべて」であり、対象から除外される子どものための障害児学校の役割も認めている。ろう、盲、重度の障害のある子どもにとっての特別プログラムの必要性を明言している研究者もいる、とする。

### Ⅲ. 米国におけるインクルージョンの主な議論

Winzerら(2000)は、インクルージョンに関する主な議論を以下のようにまとめている。

#### ① 通常学校改革

インクルージョンの考え方が、通常学校改革の中で現れ、危機的な状況にあった特別教育の改革に取り込まれたとする主張がある。一方で、インクルージョンの考え方は社会的通念に一致したために広がり、特別教育の範疇を超えた転換であるとする主張もある。

1980年代、米国では教育改革が進められた。これらの要因となったのは、教育システムへの不満、教育の費用と成果への関心、ライフスタイルや家族構成の変化、言語文化の多様化、高い中退率などであった。改革努力の中で、新しい用語が生まれ、インクルーシブ教育という用語もその一つであった。児童生徒の多様性による不公平の解消や、マイノリティーの子ども、障害のある子どもといった一部の子どもたちの特別な学習ニーズを強調する改革の中から、インクルーシブ運動が成長した。一方で、1980年代の米国の特別教育は危機を迎え、急進的な改革が求められていた。そこで、根本的な改革をするため、通常教育改革の声を取り入れられ、インクルージョン改革となった。

この前者の主張に対して、後者は、インクルージョンは自由主義や多元的文化といった社会的通念に一致し、特別教育のみならずもっと広い範囲での根本的転換であるとしている。障害のある人々の社会的立場がどのように見られるのか、どのように教育の権利が提供されるのか、といったことを含んでおり、Ferguson(Winzer, 2000)によれば、焦点はすべての児童生徒のみならず、すべての教師、すべてのカリキュラム、すべての支援者、などにも当てられるべきとされる。

#### ② 道徳的規範

インクルージョンの概念が道徳的に正しいがゆえにインクルージョンを進めるべきという主張と、第一にインクルージョンの効果を科学的に検証すべきであるという主張がある。

前者は、インクルージョンによって障害のある人とない人が共に暮らす、社会的に公正で民主的なコミュニティを作ることを目指している。インクルージョンは道徳的に正当化できる理想であるため、その理念を皆が支持し、実用的意義だけでなく基本的な前提を

受け入れるべきであると主張する。そのため、インクルージョンの成果を経験主義的に検証する必要性はないとする教育者もいる。Winzerが引用しているShaw(1990)によれば(Winzerら, 2000),「普通の学校にインクルージョンされることは、何らかの普通の人生経験に参加することと同様で、成功の保証は必要ない」とする。

一方、後者は、インクルージョンが感情的議論になりがちであることを指摘している。インクルージョンの悪い対義語として「exclusion=排除」が対照的に使われることで、特別ニーズのある子どもが分離されたときに彼らが屈辱を受けている、追い出されている、無視されている、とする認識が広まっていると述べている(Befring, 1997, Winzerらによる引用)。しかし、本来は、このような表面的な議論ではなく、実験や複数の事例報告によって普遍的に裏付けられた教育方針をとるべきであると主張する。MacMillanら(1996, Winzerらによる引用)は、「障害のある子どものニーズに合うように計画されたアプローチは実験検証に基づいて採用されるべきで、イデオロギーや説得力のあるスローガンや、本質、特定の扱いや立場を擁護する甲高い声に基づくべきではない」と強調する。

#### ③ 公民権

分離された教育は公民権や民主主義の考え方に反するとする考え方と、他の子どもと同じ環境に配置することがいつも公平であるとは言えないとする考え方がある。

前者は、仲間と一緒に教育を受ける権利を公民権の一つとしてとらえている。抽出指導や分離された学級は差別的で不公平であり、すべての子どもに教育への平等なアクセスを可能にする民主主義の精神を侵害するものであるとしている。Bassettら(1996, Winzerらによる引用)は、子どもを特別な環境に分離するのではなく、教室や学校構造を変えて、すべての子どもがそこで教育を受けられるようにすることで人々は啓発される。障害の分類が基準ではなく、すべての子どもは不均一の教室に属していると主張する。

一方、後者は、平等な配置が、平等な学ぶ機会を与えるとは限らないと主張する。障害のある子どものニーズに合っていないにかかわらず、通常教育環境が特別な環境より望ましいとすることはおかしいとしている。特別教育の根本的哲学として、すべての人は平等な価値をもち、すべての子どもは適切な教育を受けべきだという原則がある。これは、個人的な差異を考慮に入れた扱いが大切であり、単に平等に子どもを配置すればいいということではないとしている。

#### ④ 二重システム

特別教育と通常の教育という二重システムの必要性は疑わしく、それらを合併しインクルージョンを進めるべきであるとする主張と、実際の教育現場でインク

ルージョンが難しい場合のために二重システムが必要であるとする主張がある。

特別教育と通常の教育は歴史的に二重のシステムとして発展してきたと言われるが、特別教育に当てられる財源が多いことや、サービスが断片的であることに疑問が呈されてきた。この二重システムの合併は1980年代初期に初めて言及され、当初はとても小さな動きであったが、1980年代末からは特別教育を持続させるよりもむしろ通常教育システムを根本的に改革して多くの教育的支援を必要とする子どもにも対応できるようなものにしようとする呼びかけが始まった (Fuchsら, 1994, Winzerらによる引用)。公教育政策では、教育に対する高まる期待と、経済的事情によってより少なくなっているリソースとの折り合いをつけることを迫られている。二重システムを合併することは費用効率がよくなると主張する。

一方、現場の教師はインクルージョンの理念を支持していても、実施にあたっては深い懸念を表し、重い行動障害や、重度・重複障害のある生徒の通常学級への受け入れは、その生徒、周りの生徒、教師に悪影響がある場合が考えられ、通常教育環境の限界を主張している。

⑤ すべての教師がすべての子どもを教えることができるのか

教師のほんの少しの工夫によって通常教育の手法を障害のある子どもの教育にも生かすことができるとする考え方と、現状として教師は例外的な子どもを教える準備ができていないとする考え方がある。

前者の考え方では、障害のある子どもも障害のない子どもと教育に関して著しく異なるわけではないため、教師は教授手法を根本的に変える必要はないとしている。Weber (1994, Winzerらによる引用) は、通常の学級で効果的な指導や経営方法は、統合された環境でも同様にうまく働くだらうと述べている。そのため特別な学習者に対応するためにはほんの少しの調整が行われるだけでよいとしている。

一方、後者の主張では、教師の多くがすべての子どもを教えるための準備に積極的ではなく、特別教育の存在を必要だと感じている調査結果を示している。抽出プログラムは、生徒にとって好ましくないもの、烙印を押されているもの、長期的な学力の習得につながらないものとして受け取られることもあるが、通常学級と特別教育の教師の両方とも、抽出方式に満足していないわけではないという。Simmelら (1991) による研究 (Winzerらによる引用) では大多数の教師が、軽度の障害のある生徒にとって、特別学級を通常の学級よりも、より効果的でより好ましいものとしてとらえている。Scanlonら (1996, Winzerらによる引用) は、通常教育者は、障害のある生徒のニーズに合わせるための必要なスキルが欠けていると指摘する。その

ため、通常の教師に専門のトレーニングや継続的なサポートが必要となる。しかし、教師にそのようなトレーニングを受けさせる明らかな努力は比較的最近始まったことであり、教員養成プログラムもまだ適切な準備を提供できていない、と Kearneyら (1992) と Maheadyら (1996) (Winzerらによる引用) は述べている。Smithら (1995, Winzerらによる引用) によると、米国では、インクルーシブ環境で特別ニーズのある生徒に取り組む準備が公式にできている教師は、すべての通常教育教師の5%に満たないという。

⑥ 特別教育は特別ではないのか

特別教育はよい通常教育にすぎないという主張と、特別教育は通常教育との違いをもっているという主張がある。

前者の主張は、すべての教師がすべての子どもを教えることができるという考え方と結び付いている。特別教育が通常になり、特別なニーズのある子どもに提供するプログラムを確立することができれば、特別教育は特別ではなくなるとしている。

一方、後者の主張は、特別教育と通常教育には一致する領域が多くあるとしながらも、生徒の教育、カリキュラム、教材、指導スタイル、期待の観点において、教師の焦点が異なる傾向があるという (Ryanら, 1997, Winzerらによる引用)。特別教育は、集中的で、目標指向で、個別化されている。Fuchsら (1995, Winzerらによる引用) によれば、特別学級やリソースルームは、特別ニーズのある生徒の学力達成度に通常の学級よりも貢献することがあると述べている。

以上のように、Winzerら (2000) はインクルージョンに関連する論争がまだかなり残っており、インクルージョン運動の将来の成り行きは予想できないと述べている。インクルージョンは実践よりも概念において受け入れられてはいるが、イデオロギー的・哲学的矛盾を抱えているとする。また、現場の教師の視点から見れば、集団指導が難しい子どものニーズを満たす態勢が通常の学級においてわずかしか整っていない。対応の不足によって、インクルージョンは、どこに生徒が座るかというだけの問題になり、どこで生徒が最も効果的な教育を受けられるかという問題ではなくなってしまうという懸念があるとする。Winzerらは、多くの教育者がインクルージョンの哲学を支持するが、普遍的な型としてのインクルージョンには異議を唱えている、と述べている。

#### IV. 米国の教師のメインストーリーミング/インクルージョンに対する意識

##### (1) Benderら (1995) の調査

Benderら (1995) によると、非常に多くの研究者がこの推奨された通常教育プログラムの増加について

懸念を表している。この懸念の理由は一般的に、メインストリーミングへの教師らのネガティブな反応や、インクルーシブ/メインストリームプログラムにおいて期待される教育の質のことを含んでいる。これは、米国ジョージア州北東部1年生から8年生までの通常教育教師127人に対し、メインストリーミングへの考え方を調査したものである。6つの質問のリッカート尺度は教師らのメインストリーミングに対する具体的な考え方を評価するために作られた。質問は教師それぞれの学校でのメインストリーミングの実践だけでなく、概してメインストリーミングの考え方を評価した。質問項目は「私は障害児のメインストリーミングを支持する。」「私はメインストリーミングが障害のある生徒に有益であると考える。」などである。それぞれの項目はリッカート尺度で1 (strongly disagree) から5 (strongly agree) までの範囲で評価された。高いスコアはメインストリーミングへのよりポジティブな考え方を示している。

Benderら(1995)は、調査のまとめとして次のことを述べている。

- ①13%の教師がメインストリーミングの概念を支持しなかった。また、他の23%の教師もその概念に対してそれほど強い義務を感じているわけではなかった。
- ②メインストリーミングの考え方は障害のある子どもの教育の講義の受講数に確実に関連があった。講義をたくさん受けた教師ほど、より肯定的な姿勢であった。
- ③多くの経験年数がある教師は、障害のある生徒の指導についての講義の受講が少ないことを示している。これは近年になって、教師準備プログラムで、障害のある生徒の指導に焦点があてられることが多くなったことに起因するかもしれない。
- ④学級にいる障害のある生徒の数、障害のある生徒を教えた経験年数のどちらも、メインストリーミングの考え方との相関がない。

## (2) Munson (1986) の調査

26人のメインストリーム教師に、彼らの学級で行っている調整についてインタビューをした。彼女は、彼らの多くが教師がどんな生徒にも行えるような「典型的な」調整(指示の形式を変えたり、代替テストの手続きを使ったりといった調整)を行っていると報告している。しかしながら、もっと「実質的な」調整(下学年レベルの教材を使ったり、カリキュラム目標を変えたりといった調整)を行っているメインストリーム教師はほとんどいなかった。この特徴は、提案された学級調整についてのメインストリーム教師の考え方を調査した他の研究でも示された。これらの教師たちは、いくらかの調整は高く望ましい(例えば、強化の

使用、学級全体の活動に障害のある生徒をインクルージョンすること)一方で、他の調整の望ましさはそれほどでもない(例えば、代替カリキュラム、適合した評価規準、代替長期計画の使用)とした。教師が学級の達成度が低い生徒に対して比較的小規模な調整を行う)。しかし彼らはもっと実質的な調整(LDのある生徒のメインストリーミングの成功を促進するために必要な調整)をすることに気が進まない、という研究に基づくコンセンサス(意見の一致)が大きくなりつつある。

メインストリーミングに好意的な気持ちを持っている教師は、好意的な気持ちが少ない教師よりも、効果的なメインストリームストラテジーのさらに一貫した利用を報告している。メインストリームに対するネガティブな姿勢が、メインストリーミングを促進する効果的な指導ストラテジーの使用頻度の低さと直接的に関連がある。しかしながら、現在の結果は、この問題への因果関係のある影響の方向を示していない。現在の結果は、メインストリーミングに対して消極的な教師が効果的なストラテジーを少ない頻度で使う、潜在的にネガティブな相互作用サイクルの可能性を示唆している。効果的なストラテジーをあまり使わない教師はメインストリーミング活動で成功度が低くなるかもしれない、そしてこの指導効果性の減少が、ますますネガティブな姿勢をもたらさう。

障害のある生徒がより多くいる学級の生徒は、メインストリーミングに対してより好意的な考え方を持っていた。まだ、この因果関係となる影響の方向性は特定できていない。障害のある子どもとの多くの触れ合いによってそれらの教師はよりよい考え方をもっているのか、それとも管理者がどの教師がメインストリーミングに対してよりよい考え方をもっているかに気を配って、そのような教師の学級により多くの障害児を配置しているのかは明らかでない。

## (3) 1958～1995年に発表された研究の総括

ScruggsとMastropieri(1996)は、通常教育教師の障害児のインクルージョンに対する感じ方についての1958年から1995年に発表された28の研究を総括した。これら28の研究には、米国北東部・南東部・中西部・西部と、オーストラリアのニューサウスウェールズ州、カナダのモンリオール(6つの研究については地理的情報が不明)の学区で計10560人の対象者(教職員)を含んでいる。その教職員10560人のうち、6459人が通常教育教師、1173人が特別教育教師と特定されており、また小学2035人、混合4133人、中学校421人としているが、ScruggsとMastropieri(1996)のまとめでは、特にそれぞれのグループに著しい差がない限りは、まとめて扱っている。

- ① 教師は、障害のある生徒の通常学級へのメインス

トリーミング/インクルージョンを支持するか。

全体では教師7385人中4801人(65.0%)が支持すると答えた。教師らは、生徒の障害の状態によって、異なるレベルでの支持を示した。例えば、CenterとWard(1987)の調査では、教師2219人のうち74.9%が、軽度の肢体不自由、感覚器官の障害のある生徒のメインストリーミングを支持した。一方で、中程度の注意障害、言語障害、社会/情緒障害のある生徒のメインストリーミングを支持した教師は、たった32.3%であった。重度の感覚器官の障害、知的障害、行動障害のある生徒のメインストリーミングを支持した教師はさらに少なく、11.9%であった。ScruggsとMastropieri(1996)は、教師の支持の度合いは、メインストリーミングの程度と障害の程度によって大きく変わるとした。

② 通常学級の教師は、障害のある生徒を教えることに前向きであるか。

全体では通常教育教師2193人中1170人(53.4%)が意欲を示した。DieboldとVonEschenbach(1991)の研究では、通常教育教師25人のうち92%がさまざまな障害のある生徒を教えることに意欲を示したが、重度障害や知的障害のある生徒に関してはそうでなかった。一方、通常教育教師が特別教育の生徒を進んで受け入れるだろうと答えた特別教育教師は少なかった(47.5%)。ScruggsとMastropieri(1996)は、障害の程度と、追加的に必要になる教師の責任の多寡が、通常教育教師の意欲に影響を与えるようだと述べた。

③ メインストリーミング/インクルージョンは生徒(障害のある生徒とない生徒の両者もしくは片方)にとって有益であるか。

ScruggsとMastropieri(1996)は、5つの研究で特別教育教師の66.6%が有益であると答え、14の研究で50.8%の通常教育教師が有益であると答えたことから、通常教育教師に比べ特別教育教師のほうがより多くメインストリーミング/インクルージョンの有益性に賛成していると述べた。

ScruggsとMastropieri(1996)は、通常教育教師の考える有益性の度合いは、質問項目に使われた言葉によって大きく影響を受けている可能性を指摘した。メインストリーミング/インクルージョンが「少なくともいくらかの有益な影響があるか」という聞かれ方の場合は、10研究で67.5%の教師が同意したが、「通常学級が障害のある生徒にとって最善の学業的社会的環境であるか」、「フルタイムのメインストリーミング/インクルージョンのほうが、パートタイムのメインストリーミングやリソースルームプログラムよりも有益であるか」といった聞かれ方の場合は、同意した教師は大幅に減り、10研究で33.3%だったとしている。

④ 障害のある生徒は、学級環境に負の影響を与えるか。

ScruggsとMastropieri(1996)は、いくつかの調査を総合すると30.3%の教師が、障害のある生徒が学級に負の影響を与えうると答えたとした。しかし質問項目に使われた言葉の語感によって、研究間の差は10.0%から41.7%まで幅があったとした。また、Reynoldsら(1982)は教師610人中498人(81.6%)が、「メインストリーミングは追加的な仕事を生むだろう」との質問に同意したと報告した。

⑤ 通常学級の教師はメインストリーミング/インクルージョンのための十分な時間があるか。

ScruggsとMastropieri(1996)は、メインストリーミング/インクルージョンに取り組むための十分な時間があるかという問いに対し、十分な時間があると答えた通常教育教師は614人中170人(27.7%)であったとした。多くの教師が時間の不足を感じていることを指摘した。実際、MylesとSimpson(1989)の調査では、55人中48人(87.2%)の教師が、メインストリーミングのための計画に毎日1時間以上あると望ましいと答えた一方で、そのうち80%の教師が、実際には毎日30分以下しか計画する時間がないと回答している。

⑥ 教師はメインストリーミング/インクルージョンのための十分な専門的知識技術をもったり研修を受けたりしているか。

9つの州で行われた10の研究を総合すると、通常教育教師がメインストリーミングのための十分な専門的知識技術をもっているまたは研修を受けていると答えたのは2900人中847人(29.2%)だけであった(Scruggsら,1996)。Coates(1989)の調査では、効果的な一連のテクニックが与えられれば、学級全体の達成度を挙げ、かつ、障害のある生徒の教育的ニーズにも対応できるかという問いに対して、94人中12人しか賛成しなかった。一方、Gallagher(1985)の調査は、講義を受講することで、メインストリーミングのためのテクニックの意識が上がることを示唆している。彼女の調査で466人の教職員のうち、大学院レベルの講義の受講前にテクニックを意識していたのは17.0%であったが、講義後は98.1%が意識するようになった。

⑦ 教師はメインストリーミング/インクルージョンのための十分なリソースをもっているか。

ここで言うリソースは主に、物的支援と人的支援に分けられる。ScruggsとMastropieri(1996)がまとめたところによると、メインストリーミング/インクルージョンのための満足いく人的支援を受けていると答えた通常教育教師は2498人中276人(11.0%)だけであった。また、適切な物的支援を得られていると答えた通常教育教師は279人中105人(37.6%)であった。また、通常教育教師の多く(71.2%)は、学級サイズが小さくされるべきだと述べている。Mylesら(1992)の調査では、LDや行動障害のある生徒を学級にイン

クルージョンする場合は、学級の生徒数を20人以下とすべきだと答えた教師は92.1%にのぼった。

一方で、特別教育教師は通常教育教師との意識に差があるようである。Gans (1985) の調査によると、物的支援が適切である、人的支援が適切である、と答えた特別教育教師はそれぞれ45.6%、60.3%であった。

このように Scruggs と Mastropieri (1996) は、1958年から1995年までの28の研究を総括し、研究の出版年と教師の考え方との間に系統立った関連がないことが興味深いと述べている。メインストリーミング/インクルージョンの準備状況についての教師の考え方が長期にわたって進歩していないということは、現在においても教師養成プログラムのメインストリーミング/インクルージョンへの準備は、20年以上前と比べて効果的になっていない可能性がある」と指摘した。

## V. 米国の特別教育におけるリソースルームの位置づけ

### (1) リソースルームの定義

マクナマラ (1993) によると、リソースルームとは「生徒が一日の授業のうち何時間かを特殊教育のサービスを受けるために通って来る教室のことである (p.10)」。リソースルームの理論は、特別な教育的ニーズのある子どもが通常の学級に在籍することで利益を得ることができることを主張する。マクナマラ (1993) が強調するのは、このリソースルームという就学形態が、固定式特別学級とはかなり異なるという点である。固定式特別学級に入った子どもは勉強時間の大部分を特別学級で過ごし、主に特別学級の教師に指導を受ける。一方でリソースルームに通う子どもは、主に通常の学級で過ごし、リソースルームで指導を受けるのは一日の勉強の半分以下ほどにすぎない。

マクナマラ (1993) はリソースルーム・プログラムが、メインストリーム運動や最少制約環境 (LRE) の考え方から弾みを得て広がったとしている。しかし、リソースルームは法律や行政に先導されて行われてきたのではなく、教育上の必要性から生まれてきたものと主張する。軽度の知的障害児を固定式特別学級に入れることが必ずしも適切ではないと訴えた研究者たちが、必要と考えたのが、できるだけ障害児を障害のない子どもと一緒に教育し、同時に必要な特別教育を受けさせることができるような教育モデルであった。そこからリソースルーム方式が考え出された。1960年代から1970年代になって軽度の知的障害児、軽度の情緒障害児、学習障害児などの軽度の障害児に対するリソースルームの有効性が認められた。

### (2) 政府の定める教育措置カテゴリーとしての「リソースルーム」

安藤 (2001) によると、米国の地方の教育委員会は特別教育プログラムのサービスを受けている子どもの数を連邦政府に報告する。その場合に、子どもが受けているサービスの種類や時間数によってカテゴリーがあり、そのカテゴリーごとに人数を数える。この報告に基づき、連邦政府から州や地方学校区に交付金が支払われる仕組みとなっている。

Smithら (2010) によると、政府のカテゴリーとしての「リソースルーム」措置の説明は、「生徒は一日のほとんどを通常学級に出席するが、一日数時間もしくは週に一定時間、特別教育クラスへ行く。」であり、政府の基準は「特別教育や関連サービスを学校時間の少なくとも21%以上60%以下受ける生徒。」である (表1)。

米国では一人一人の障害に合わせて適切な教育プログラムを提供することが1975年の全障害児教育法で定められているため、多種多様なプログラムが存在する。政府のカテゴリーで「通常学級」とされている子どもの中にも、障害に応じた多様なプログラムを多様な時間に受けている者もいる。つまり、「通常学級」カテゴリーは、特別な支援を受けていないことを意味しているわけではない。通常学級にしながら特別教育教師やアシスタント教師の支援を受けたり、リソースルームや特別学級でのプログラムを一日の21%未満の時間受けたりしている子どもも、「通常学級」カテゴリーに入る (安藤, 2001)。

安藤 (2001) によると、上記の政府のカテゴリー4つのうち、「通常学級」と「リソースルーム」は特にインクルージョンに密接に関連している。「通常学級」カテゴリーのうち、障害児が一日のすべてを通常学級で過ごす場合、「フル・インクルージョン」と呼ばれる。これが最も完全なインクルージョンであり、「リソースルーム」プログラムによって特別教育を受けている場合までを「インクルーシブ教育」と呼ぶ。

### (3) リソースルームの経費

リソースルーム方式は、固定式特別学級に比べて、教育経費が少ないという経済的な利点がある。例えば知的障害では、固定式特別学級：リソースルームにかかる費用比率は2：1であり、学習障害では1.9：1であった。さらに言語障害では、その比率は11：1であった (Parrish, 2001; 吉利, 2007による引用)。

1970年代、固定式特別学級での子ども一人あたりのコストが高いことを指摘する声が上がる中で、財政的側面からもリソースルーム方式が支持されるようになった (吉利, 2007)。特別教育における財政問題に関しては以前から議論が多くあり、そもそもメインストリーミングを推進しようとした通常教育主導主義 (REI) が1980年代に提唱され始めた背景には、全障害児教育法に基づく特別教育の実施に膨大な費用が必

要になることへの批判や政府の財政赤字の問題があったという歴史がある(茂木, 1994)。Chamberら(2004)(吉利, 2007による引用)によれば, 1999-2000年度, 全米において, 障害のある子どもの教育経費の平均は一人当たり12,474ドルで, 特別教育を受けていない子ども(6,556ドル)の1.9倍であった。この比率は, 1977-78年度の2.17倍, 1985-86年度の2.28倍から, 減少している。障害のある子どもの教育経費は増加傾向にあるが, 特別教育を受けていない子どもと受けている子どもの経費の差は縮まっている。

#### (4) リソースルームの種類

リソースルームは, 主に3つの種類に分類できる。①障害別リソースルーム, ②複数障害を含むリソースルーム, ③障害種別を問わないリソースルームがある。

障害別リソースルームでは, 子どもが障害の種類に合わせてそれぞれのリソースルームに通う。同一障害カテゴリーの子どものニーズは共通性が多いということが前提となっている。複数障害を含むリソースルームでは, 障害の分類よりも, 教育的ニーズの共通性に基づいて生徒の教育措置が行われる(マクナマラ, 1993)。また, 人口の規模が障害別のリソースルームを開設するほどではない場合, 1つのリソースルームで複数の障害種を対象とすることは経済的である(阿部, 1991; 吉利, 2007による引用)。障害種別を問わないリソースルームでは, 障害の有無や種類よりも, 生徒がサービスを必要としているかどうかに基づいて教育措置がなされる。しかし, 生徒を分類しないでこのような特別教育を行う場合, 連邦政府や州からの財政的な補助はない(マクナマラ, 1993)。

FriendとMcNutt(1984, 吉利, 2007による引用)が全米の状況を調査したところ, 38の州で複数の形態が採用され, 最も多くの州(46州)が②の複数障害を含むリソースルームを開設していた。①障害別リソースルームは32州, ③障害種別を問わないリソースルームは6州で開設されていた。

#### (5) リソースルーム教師の役割

マクナマラ(1993)は, リソースルーム教師の役割を以下の4つにまとめている。

①評価……教育計画を立てるために, 生徒の学力や行動の評価をする。

②指導計画……特別教育の場面で用いられる理論, テクニックや教材に熟知し, それらの効果を評価しながら指導する。指導の目標は, 通常学級で行う学習活動の目標と同じでなければならないが, どのようにしてその目標に到達させるかを計画する。

③通常学級教師との連携……リソースルームでの指導が通常学級の学習の場で生かされるよう, 他の教師

へ相談助言をする, 学習上や行動上の問題について連絡するシステムを作っておく, といった連携をする。

④専門家チームの一員……学校心理士, ソーシャルワーカー, 言語聴覚士, 作業療法士, 理学療法士, 学校長, 校医などからなる専門家チームの各メンバーの役割や責任をよく把握する。必要な情報を提供するなど, チームの一員として貢献する。

#### (6) リソースルームの利点(マクナマラ, 1993)

##### ① 子どもにとっての利点

子どもが通常学級で同年齢の子どもと一緒に多く触れ合いながら, 一方で特別な指導も受けることができる・通常教育教師と特別教育教師の両方から支援を受けられる・通常学級に在籍し続けることができるため, 障害児というレッテルを貼られたり, 肩身の狭い思いをしたりすることを最小限にとどめられる・子どもが地域の学校でサービスを受けることができる・軽度ではあるが今後大きくなるであろう問題のある子どもを低年齢から支援できるため, 後の二次的な障害を予防できる, などがある。

##### ② 制度としての利点

リソースルームは同額の教育費用で固定式特別学級や特別学校よりも多くの子どもたちに指導ができる・リソースルームはその学校の教師であるので, 心理士などの訪問スタッフと異なり, 学校での連携体制が作りやすい・支援の必要な子どものほとんどをリソースルームで受け入れることができるため, 特別学級を特別学級が本来対象とする子どもの教育の場とすることができる, などがある。

#### (7) リソースルームの課題

吉利(2007)は, リソースルームにおける指導について, 効果があるとした研究と, 効果がみられないとした研究を紹介し, 指導の効果が明確でないと述べている。また, マクナマラ(1993)は, リソースルームの教室が狭かったり, 学校の中で物理的に隔離されていたりする場合があることを挙げている。また, リソースルーム教師が他の教師と連携が取れていなかったり, 周りからプログラムに対する理解が得られていなかったりする場合もある。

## VI. 米国のリソースルーム方式の実施状況

### (1) 導入時期

リソースルーム方式は1963年にアイオワ州が最も早く導入し, 続いて1970年代以前には11の州でリソースルーム方式が採用された。1970年から1975年の間に, 多くの州(22州)で採用された。1975年より後に採用したのはわずか5州である(吉利, 2007)。

リソースルーム方式が1970年代から進展した背景に

は、それまでの分離された環境での特別教育（特別学校、固定式特別学級など）に対する疑問や厳しい批判が研究者の間で出てきたことが挙げられる。リソースルームの設置は、州単位や学校区単位でなされ、各州で多様に展開してきた（吉利，2007）。

## (2) テキサス州ウェイコー市の小学校の例(堺，1988)

テキサス州では1960年ごろからリソースルームが小学校に併設されるようになった。テキサス州ウェイコー市ヒューイット校（公立小学校）では、全校生徒500名のうち、7%にあたる35名がリソースルームを利用した（1986-87年度）。難聴、軽度の知的障害、言語障害、軽度の情緒障害、学習不振などのある子どもたちが利用した。リソースルームでは読み、書き、計算など、学習を指導する。リソースルームには1人の教師と2人の補助教師が配置され、1時間平均18~20人の児童がリソースルームに来て指導を受けていた。リソースルームの最終目標として、①すべての科目で通常の学年レベルに戻ることができるようにすること、②学習の適切な速度を見つけて使うこと、③よいセルフイメージを発達させること、という3つのことが掲げられていたという。リソースルームでは通常の学級でやっていたことを、教師の支援を多くしてゆっくりとした速度で学習する。教師はその児童をよく観察し、検査（学力テスト）を行う。リソースルームで支援を受けている児童は、生徒の評価等を決める委員会によって、3か月ごとに学習プログラムに関する再検討を受ける。その際、児童に関するすべての資料をもとに、さらに両親の話を十分に聞きながら（両親だけでなく児童自身も委員会に参加できる）、今後の教育プログラムが決められる。ヒューイット校ではリソースルームにおいて、利用する児童それぞれの学習課題は1週間ごとに決まっており、児童は自分のペースで学習を進める。その週の学習課題が残っている児童は、教師の支援を受けながらそれに取り組む。課題を早く終わらせた児童は、教育的ゲームをしたりディズニーの映画を見たりコンピュータを使ったりして遊ぶという。「読み方」の時間には、上手に読むことができず通常の学級で恥ずかしい思いをしている児童が多いことから、教師らはリソースルームで励ましながら指導をしているという。リソースルームでの指導には通常学級と同じ教材を使うこともできるが、児童が「落ちこぼれ」だと思わないよう、1年から5年までの特別に工夫された教材を使用していた。堺（1988）が訪問した小学校のリソースルームでは、さまざまな規則があり、例えば、静かに教室に入って、自分のフォルダーを取って席に着き、その中に入っている課題にすぐ取りかかること、という規則や、教師からの指示には理由があるので従うこと、という規則がある。これらの規則を全部守ることができたら、児

童は褒美として星のシールをもらえる。一方、守らなかった場合は、規則違反の回数に応じて罰則が与えられ、休み時間がなくなったり、校長から注意を受けたり、保護者が電話で呼び出されたりする。堺（1988）はこの賞罰主義には問題があると指摘する一方で、児童がしたよい事に対する評価がはっきり出される点、さらによい事をするように強化する賞の与え方をしていく点について、見習う部分があるとしている。

## (3) カリフォルニア州ロサンゼルス郡のM高等学校の例(河相，2005)

河相（2005）はM高等学校のリソースルームにおける「Study Hall」と呼ばれる時間を観察した。この時間は、生徒が宿題をしたり、理解が不十分な教科書の学習をしたり、その他の好きな活動をしたりする。その際、教師は生徒から質問があった場合のみ介入し、積極的な介入をしない方針であるという。生徒は所定の紙にその日の活動内容を自己申告的に記入し、教師がサインする。「Study Hall」の時間には、始業から15分までは読書、その後は各自の活動に移るように教師が生徒に指示をした。ある生徒はプロスポーツチームのマークを写し、他のある生徒はノートに人の絵を描いていた。生徒の中にはパソコンで問題集に取り組んでいる者もいたという。教師はしばらくは机間巡視をして必要に応じて指導をし、その後は空いている席に座ってアシスタントと雑談を始めたという。出席した生徒15名の中には、知的な遅れがあると明らかに判断できるものが数名、両下肢に障害があり松葉杖を使用している者や、車いすを使用している者もいた。車いすを利用している生徒には、介助員が付き添っていた。この介助員はこの生徒が学校にいる間ずっとマンツーマンで付き添い、必要に応じてノートテイクや学習補助をする。

河相（2005）はこの「Study Hall」の時間について、「学校教育で居心地の悪さや息苦しさを感じている生徒達に、自主的に活動することができ、必要な援助をするために教師が待機している、という状況を提供することには教育効果がある、とする観点を設定しうるならば、こうした形態の『授業』に必然性が見いだせることになる。（中略）ただ、この学校の生徒達の一日の慌ただしい動きの中で、十分に機能しうるのかどうか、そして他に状況設定の方法は考えられないのか、検討の余地はあるように感じられた。（p. 37）」としている。また、担当教師とそのアシスタントが待機しているときに雑談をしている様子について、理解できないものが感じられたとしている。

この高等学校は、全在籍生徒数4000名を超え、その約8割がヒスパニックであり、生徒の文化的背景、学習に関する価値観、家庭の姿勢などにさまざまな違いがあると考えられる。河相（2005）は、生徒の状況・

ニーズを客観的に把握すること, また関係教師・アシスタント間の共通理解を深めることが課題となるだろうと述べている。

#### (4) 米国の生徒のリソースルーム環境に対する考え方

VaughnとKlingner(1998)が, インクルージョンやリソースルームに関する小中学生の考え方について8つの調査をまとめた。それによると, LDのある小学生・中学生計442人の調査で主に次の5つのことが分かった。

- ①子どもの大多数が, 一日の一部を通常学級の外で特別な指導を受けることを好んだ。
- ②子どもはリソースルームを好きな理由として, 活動が通常学級より簡単で楽しいこと, 活動のために必要な支援が得られること, を挙げた。
- ④子どもはインクルージョンを好きな理由として, 友達を作るのによいからと答えた。
- ⑤多くの子どもが, 通常学級の中での特別教育教師による支援を高く評価している。また, 通常学級での二人目の教師が特別支援の教師であることを知らない子どもが多かった。
- ⑥多くの子どもが, 自分たちがどのようにして特別教育に配置されるのか, 特別支援を通常学級で受けるかリソースルームで受けるかの決定に責任をもつのは誰なのか, について理解していなかった。

#### (5) 米国教育省に関するデータ

##### ① 支援を受けている子どもの割合

公立学校入学数に占めるIDEAのもとで支援を受けている子どもの数の割合は, 米国全体平均で13.2%であった。米国50州の中では9.5%(テキサス州)から19.0%(ロードアイランド州)と大きな開きがあった(米国教育省, 2008-2009年度)。

##### ② 支援を受けている子どもの障害種

学習障害が4割近くを占め, 言語障害が22%と続く。学習障害と言語障害で全体の6割を占めている。全体の約1割を占める「健康障害」カテゴリーには注意欠陥/多動性障害AD/HDが含まれている。

##### ③ 教育措置の推移

「通常学級措置」にあたる「21%未満カテゴリー(特別教育と関連サービスを1日の学校時間の21%未満の時間, 通常学級の外で受ける児童生徒)」の割合は1989年には約30%であったのが1994年には約45%と急増している。1990年代後半は横ばいであるが, 2000年代より増加を続け, 2008年には58%になっている。

「リソースルーム措置」にあたる「21~60%カテゴリー(特別教育や関連サービスを学校時間の少なくとも21%以上60%以下受ける児童生徒)」の割合は, 1989年には37.5%であったが, 1994年には28.5%まで

減少した。その後しばらくは28~29%台を保ち, 2003年ごろよりまた減少し始めた。2008年には21.7%にまで減少した。

「分離学級(特別学級)措置」にあたる「60%を超えるカテゴリー(特別教育を, 通常学級の外で, 一日の学校時間の60%より多く受けている児童生徒)」の割合は, 1989年には約25%であったが, 緩やかな減少を続け, 2008年には約15%となった。

このグラフにおいて, 「その他」は通常学校から分離された特別学校や寄宿施設, 在宅, 病院内といった環境で教育を受けている児童生徒の割合である。約4~5%ではほぼ横ばいである。

#### ④ 障害種別の教育措置の比較

障害種別の中で, 21%~60%カテゴリー(リソースルーム措置)がもっとも多いのは, 学習障害(28.4%)である。学習障害, 知的障害, 健康障害, 外傷性脳損傷において, 4人に1人程度が21~60%カテゴリー(リソースルーム措置)であることが分かる。

## VII. おわりに

米国ではインクルーシブ教育が進められており, 障害のある子どももない子どももできる限り同じ場で教育をする, ということが理念として掲げられている。そのため, 軽度から重度・重複の障害のある子どももすべて同じ学校の中にいる。学校の中には, 障害の程度が重度・重複の子どもたちが通う固定式特別学級と, 障害の程度が軽度な子どもたちが利用するリソースルームと呼ばれる教室がある。リソースルームは学校によって呼び名が異なることがあるが, 障害のある子どもが, 通常学級に在籍しながら, 必要な時間, 少人数での学習指導を受けたり, テスト時に特別な配慮を受けたりすることを可能にしている。米国で広く普及しているリソースルーム方式は, 日本の一般的な教育現場にはみられない特別支援サービスの提供方法であり, 実施の現状があまり明らかになっていない。

リソースルームは特別支援サービスの連続体の一部であり, リソースルームと関わりの深い「インクルージョン」の概念は米国においてもこれまで多く議論を生んできた。

インクルーシブ教育システムは, 一元的な教育制度の理念を具体化しようとするものであるが, 現在の我が国の特別支援教育制度は, それに至っていない。それは, 通常の学校における支援システムが十分でないために理念は合意できたとしても施策が伴っていないことから「障害者の権利条約」の批准は, 容易ではないようである。

インクルーシブ教育システムの中核的な課題は, 国家行政における政策的な問題, 特に国の在り方を巡る問題に帰結されよう。

表1 リソースルーム措置のカテゴリー (Smith, 2010)

種類	説明	政府の カテゴリー	政府の基準
Pull-in programming 引き入れプログラム (フル・インクルージョン)	すべての特別教育と関連サービスは、通常の学級環境において生徒に提供される。	通常学級	【21%未満のカテゴリー】 別の政府カテゴリーが存在するわけではない。すべてのサービスが通常学級内で提供されるが、配置としては「21%未満」カテゴリーと表わされる。
Co-teaching チームティーチング	通常教育と特別教育の教師は一日中同じ教室でともに教える。生徒は関連サービスのために抽出されることがある。	通常学級	【21%未満カテゴリー】 別の政府カテゴリーが存在するわけではない。すべてのサービスが通常学級内で提供されるが、配置としては「21%未満」カテゴリーと表わされる。
Consultation/ collaborative teaching コンサルタント/ 協力的な指導	通常教育と特別教育の教師は、生徒の特別なニーズに応えるために協力する。生徒はめったに通常の学級から除かれない。	通常学級	【21%未満カテゴリー】 特別教育と関連サービスを1日の学校時間の21%未満の時間、通常学級の外で受ける生徒。
Itinerant or consultative services 巡回・コンサルタント	教師と（または）生徒は、多くの学校で多くの生徒を担当しているような専門家から支援を受ける。	通常学級	【21%未満カテゴリー】 特別教育と関連サービスを1日の学校時間の21%未満の時間、通常学級の外で受ける生徒。
Resource room (pullout programming) リソースルーム（抽出指導）	生徒は一日のほとんどを通常学級に出席するが、一日数時間もしくは週に一定時間、特別教育クラスへ行く。	リソース ルーム	【21~60%カテゴリー】 特別教育や関連サービスを学校時間の少なくとも21%以上60%以下受ける生徒。
Special education class (partially self-contained) 特別クラス（半固定式）	生徒は特別学級に出席するが、毎日かなりの時間、通常学級に統合される。	分離学級	【60%を超えるカテゴリー】 特別教育を、通常学級の外で、一日の学校時間の60%より多く受けている生徒。
Special education class (self-contained) 特別クラス（固定式）	生徒は一日の学校時間のほとんどを特別学級に出席し、通常学級の活動に最小限参加する。	分離学級	【60%を超えるカテゴリー】 特別教育を、通常学級の外で、一日の学校時間の60%より多く受けている生徒。
Special education schools (center schools) 特別学校	センタースクール（私立もあれば、州から援助されているものもある）は一般に、ある特定の障害のある生徒のみを対象とする。寄宿制の学校もある。	公立分離学校 施設；私立分 離学校施設； 公立寄宿制施 設；私立寄宿 制施設	以下の環境で教育を受けている生徒 (a) 分離の昼間学校で (b) 公立または私立の寄宿制施設で公費にて (c) 病院で (d) 自宅で

引用文献

- 1) 安藤房治 (2001) インクルーシブ教育の真実—アメリカ障害児教育レポート—. 学苑社.
- 2) 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.
- 3) 河相善雄 (2005) California州における障害児教育の動向—専門家等との連携を中心に—. 兵庫教育大学研究紀要, 26: 29-39.
- 4) マクナマラ, B. E. (1989) リソース・ルーム. (松下淑, 小山正, 坂本幸, 1993). 福村出版.
- 5) 茂木俊彦 (1994) アメリカにおける軽度障害児教育: 現状と論争. 首都大学東京 人文学報 教育学 29, 5-38.
- 6) 堺太郎 (1988) テキサス州ウェイコー市で見たりソースルーム. 特殊教育学研究, 26(3): 73-76.
- 7) Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996) . Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. Council for Exceptional Children. *Exceptional Children*, 63 (1).
- 8) 清水貞夫 (2004) アメリカの軽度発達障害児教育—「無償の適切な教育」を保障. かもがわ出版.
- 9) Smith, D.D. & Tyler, N.C. (2010). *Introduction to special education: making a difference*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- 10) 都築繁幸 (2008) 米国の障害者教育政策に関する一考察 愛知教育大学研究報告, 教育科学編, 第57輯, 17-27.
- 11) 都築繁幸 (2013) 聴覚障害教育におけるインクルーシブ教育システムの世界的動向, 道標, 1-10.
- 12) U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, *Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*, selected years, 1992 through 2006, and Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) database, retrieved September 2, 2010 from <http://www.ideadata.org/PartBdata.asp>. National Center for Education Statistics, Common Core of Data (CCD), "State Nonfiscal Survey of Public Elementary/Secondary Education," 2008-09. Table 45-47. from [http://nces.ed.gov/programs/digest/2010menu\\_tables.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/2010menu_tables.asp) (2011年11月30日 最終アクセス)
- 13) Vaughn, S. & Klingner, J. K. (1998). Students' perceptions of inclusion and resource room settings. *The Journal of Special Education*, 32(2) : 79-88.
- 14) Winzer, M.A. & Mazurek, K. (2000). *Special education in the 21<sup>st</sup> century -issues of inclusion and reform-*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- 15) 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.