

アメリカ合衆国における通常教育のカリキュラム修正

— モンタナ州の高校における差別化 (Differentiated Instruction) とコーティーチングの実際 —

古田 弘子・野口 晃菜*・米田 宏樹*

Curriculum Modification in Regular Education Classrooms: With a Particular Focus on Differentiated Instruction and Co-Teaching in a High School in the State of Montana

Hiroko FURUTA, Akina NOGUCHI, Hiroki YONEDA

(Received October 1, 2010)

The aim of this study is to identify the current status of curriculum modification within the general education programs of high schools in the United States. Particular focus is given to Differentiated Instruction (DI) and Co-Teaching. First, the characteristics and models of DI and Co-teaching in the context of “standards-based reform” were reviewed. Next, teaching materials collected at a high school in the state of Montana were analyzed, along with comments collected from teachers of the school. In the era of “standards-based reform”, instructional strategies such as DI and Co-teaching are utilized in order to meet legislative requirements which mandate that schools and teachers provide general education curriculum for all students. Analysis shows that DI has been conducted on the premise of providing a classroom environment that is safe and friendly for all students. A DI geology unit was also analyzed. It was found that: (1) the contents and tasks of the unit were divided into three projects, A, B, and C, and were designed to be arranged with C as the lowest level and A as the top. (2) C was further divided into basic tasks which everyone is required to complete, and some ordinary tasks. (3) Students were expected to select one project among A, B, and C. Co-Teaching was conducted by a pair of special education and general education teachers without a fixed role as per special or a general teacher. It was pointed out that it took more than one year for a teacher to become familiarized with Co-Teaching, and a key issue in effective Co-Teaching was the pairing of teachers. In summary, this study reports on the current status of the use of DI and Co-Teaching in a high school general education setting as an example of curriculum modification.

Key words : Differentiated Instruction, Co-Teaching, Montana, High School

1. はじめに

筆者らのうち1名は、アメリカ合衆国の北西部に位置するモンタナ州の特殊教育の概要について、さらにその中でも特に公立高校における特殊教育の実態について小都市の学校区と、インディアン居留地を含む学校区に焦点をあて調査を行った(古田, 2005; 古田, 2009)。その結果、古田(2009)では、アメリカ合衆国の公立高校において障害のある生徒が、①リソースルーム等での特殊教育の科目を履修するとともに、②相当数の時間、通常教育の科目を履修していることを

明らかにした。

アメリカ合衆国の公立高校は総合制をとっており、入学試験がなく、多様な生徒に多様な教科を学ぶ場を提供している。すなわち、障害のある生徒等特別な教育的ニーズのある生徒が、同じ学年の生徒と共に同じ高校に進学する。

インクルーシブ教育を推進する世界的思潮を受けて、1997年に改正された「障害者教育法」(Individuals with Disabilities Education Act of 1997:以下IDEA1997)には、障害のある生徒も他の生徒と同様に、州や学校区で定められている教育水準に沿った通常教育カリキュラムを学ぶべきであると明記されてい

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科

る。さらに IDEA1997 の修正により成立した「改正障害者教育法」(Individuals with Disabilities Education Improvement Act: 以下 IDEA2004) では、特殊教育は場 (place) ではなくサービスであり、それが適切でありさえすれば通常教育の中で提供されるべきであるとされている。このような法的基盤のもと、障害のある高校生は、それぞれ履修科目数は異なるが、当たり前のように通常教育の科目を履修しているのである。

従来は学習者のニーズをカテゴリーによって分類していたため、通常教育カリキュラムと特殊教育カリキュラムは別のものとして捉えられていた。しかしインクルーシブ教育においては、学習者のニーズを1つの連続体として捉えるため、多様なニーズのある学習者への対応を可能とする、柔軟なカリキュラムの開発が求められる(野口, 2010²)。障害のある生徒が、通常教育の教科を履修し単位を取得するためには、カリキュラムの修正が1つの大きな鍵になるだろう。特に、前述のように多様な生徒を対象とする、高校におけるカリキュラムの修正の実態はいかなるものであろうか。

しかしながら、これまでアメリカ合衆国の高校の通常教育におけるカリキュラムの修正について整理し、それが具体的にどのように行われているかについて明らかにした邦文の報告はほとんど見当たらない。

そこで本稿では、最初にカリキュラムの修正について、特に区別化 (Differentiated Instruction)¹⁾ とコーティーチング (Co-Teaching) に焦点をあて整理・検討を行う。続いて、モンタナ州の高校における、通常教育での区別化とコーティーチングの適用の実際例について一資料を提供することを目的とする。

なお、現地調査は2008年5月に実施し、学校訪問及び資料収集を行った²⁾。さらに2010年9月に電子メールによる関係者への情報収集を行った。

2. カリキュラムの修正：区別化とコーティーチングを中心に

(1) 「教育水準に基づく教育改革 (Standards-based reform)」によるカリキュラムの修正への方向付け

1) アメリカ合衆国における「教育水準に基づく教育改革」

アメリカ合衆国では、教育水準の設定と学力試験の実施を義務付けることにより、学力向上と学力格差の減少を目指す「教育水準に基づく教育改革」が行われている。2001年初等中等教育改正法 (No Child Left Behind Act of 2001: 以下 NCLB 法) では、全生徒に対し教育水準に基づく通常教育カリキュラムの適用と、学力試験の導入が義務付けられている。この改革の一環として、IDEA1997 及び IDEA 2004 では、障害のある

生徒に対しても通常教育カリキュラムの適用と学力試験への参加が義務付けられている。

従来は、障害の特性や個々の状態に応じて、通常教育とは異なるカリキュラムが適用されていた。一方、現在では、障害のない生徒と同様の教育水準に基づく通常教育カリキュラムに修正を加えることにより、個々のニーズに応えることこそが、平等の教育的機会の提供であるとされている (Browder ら, 2007)。

このように、障害のある生徒を含めた、教育水準を達成することが困難である生徒の、通常教育カリキュラムへのアクセスを促すためには、生徒の特性や状態に応じて、通常教育カリキュラムの教育内容・方法に修正を加え、指導体制を整備する必要がある (Nolet & McLaughlin, 2005)。

2) カリキュラム修正の定義

Nolet and McLaughlin (2005) は、通常教育カリキュラムを、①通常教育カリキュラムの教育内容と方法に修正を加えないカリキュラム、②通常教育カリキュラムの内容に修正を加えないが、方法を修正 (アコモデーション) するカリキュラム、③通常教育カリキュラムの内容の一部と方法を修正 (モディフィケーション) カリキュラム、④通常教育カリキュラムと内容・方法が異なる代替カリキュラムの4種類の教育内容・方法から形成されている連続体と捉えている。単一のカリキュラムを連続体として捉えることにより、通常教育カリキュラムにおいて、障害のある生徒の個々のニーズに対応することができるとしている。

本稿では、カリキュラムの修正という用語を使う際は、「教育水準を達成するために行われる、通常教育カリキュラムの教育内容と方法の修正」という定義を使用することとし、上記の Nolet and McLaughlin (2005) の連続体の②と③に対応するものとする。また、コーティーチング等の指導・支援体制についても、全生徒が教育水準を達成するための方法として位置付けられることから、本稿では、カリキュラムの修正の中の1つとして位置付けることとする。

(2) 区別化の定義

カリキュラムの修正は、教育の場において目新しいことではない。Cole ら (2000) によれば、教育者は個々の生徒の達成度や態度、参加の状態により日々指示方略や教材や宿題を区別化しているという。

区別化に関してよく知られた文献を基に、その定義を以下で整理する。すなわち区別化とは、概念やスキルを学習するための生徒のレディネス、生徒の興味・関心、そして学習スタイルに応じた指導法を使用し (Tomlinson, 2001 ; Northey, 2005)、生徒が情報を理解

し、学習したことを表現するための複数の道筋を提供することである (Tomlinson, 2005)。差別化の目的として、Lawrence-Brown (2004) は、①学年相当の教育水準を最大限に達成する、②必要としている生徒に適合させた (adapted) カリキュラムを提供する、の2つがあると指摘している (Lawrence-Brown, 2004)。以上より、差別化は、生徒の状態や特性に合わせて、現在 NCLB 法で求められている教育水準の達成と、個々のニーズに基づく教育内容・方法の適用の両方を目指していることが分かる。

さらに Lawrence-Brown (2004) は、生徒の状態によって、差別化が「付加的 (additional) サポート」カテゴリー、「通常教育に目標を適合させる」カテゴリーの2つのカテゴリーに大きく分けられると指摘している。それぞれのカテゴリー、生徒の状態に応じたカリキュラム、そして差別化の実際について表1に示す。

表1 差別化の種類
(Lawrence-Brown (2004) を基に筆者らが作成)

カテゴリー	生徒の状態	グループ	差別化
付加的サポート (学年相当の教育水準に沿った教育内容)	従来の教育内容の提示方法や、評価方法によって学習が妨げられている。	通常教育カリキュラム	<ul style="list-style-type: none"> 補助テクノロジー (録音された本など)。 視覚的に情報を提示。 パーソナルアシスタンス
	学習方略が不足している。	通常教育カリキュラムに付加	<ul style="list-style-type: none"> 最も重要な概念とスキルを強調。 明確な目的と例の提示。 スキルと概念をシステムティックにかみ砕く。 過去の知識と経験と新しい知識に具体的なつながりを持たせる。 補助を徐々に減らす。
通常教育カリキュラムに個々の目標を適合	能力に長けている (ギフト)。	豊富な (enriched) カリキュラム	<ul style="list-style-type: none"> 小グループの中で個別の役割を持たせる。 個別課題。
	重度の障害がある。	優先的な (prioritized) カリキュラム	<ul style="list-style-type: none"> 生徒にとって重要な教科的内容と機能的スキルの指導 (IEP と通常教育カリキュラムのつながり)。 個別指導。 特殊教育教師やパラエドューケーター (Paraeducator) による補助 コミュニティを基盤とした指導。

また、Northey (2005) と Tomlinson (2001) は、差別化できる教室内の要素を、教育内容、過程、製作物 (Products) の3つであるとしている (Northey, 2005; Tomlinson, 2001)。それぞれの要素を、生徒のニーズによって差別化することができる。表2に差別化の方法の例を示す。

表2 教育内容・過程・製作物の差別化
(Northey (2005) と Tomlinson (2001) を基に筆者らが整理)

教室内の要素	差別化の種類	具体的方法
教育内容	教科書の差別化	<ul style="list-style-type: none"> 個々の読解レベルに応じた教科書の使用。 『足場作り (scaffolding)』 (概念・スキルを習得するために課題をかみ砕いて、課題を一つずつ提示する)。
	教科書以外の教材の使用	<ul style="list-style-type: none"> パソコン。 インターネット。 図書。 同僚から情報を入手。
	カリキュラムの簡潔化 (Curriculum Compacting)	<ul style="list-style-type: none"> アセスメントを通して生徒が必要としている知識・スキルの明確化。 生徒が必要としているスキルに基づいて課題を作成。
過程	段階別 (Tiered) の学習課題	<ul style="list-style-type: none"> 生徒のレディネスに基づいて、低・中・高の3つの段階に分け、異なる教材・指導法を使用。
	興味・関心グループ	<ul style="list-style-type: none"> 生徒の興味・関心に基づいてグループに分ける。
	学習センター (Learning Center)	<ul style="list-style-type: none"> 「駅」のように、教室内を区切り、生徒のレディネス、興味・関心、学習スタイルに合わせて、個別の課題を提示。
	柔軟なグループ	<ul style="list-style-type: none"> 段階や興味・関心の異なる生徒同士が同じグループで学習。
製作物	パフォーマンスを基盤としたアセスメント	<ul style="list-style-type: none"> 実際に生徒が学習したことをデモンストレーション。
	自己アセスメントとピアアセスメント	<ul style="list-style-type: none"> 自分が学習したことについて自分で評価。 クラスメイトの評価。

表3. コーティーチングのモデル
(Friend and Cook (2003) を基に筆者らが整理)

モデル	内容
1人が教授, 1人が観察 (One Teach, One Observe)	<ul style="list-style-type: none"> 1人の教員が全体への教授を担当。 もう1人は1人または小集団または全体を担当。
1人が教授, 1人が巡回 (One Teach, One Drift)	<ul style="list-style-type: none"> 1人の教員が全体への教授を担当。 もう1人は巡回しながら、支援を要する生徒や質問のある生徒に対応。
「駅」での教授 (Station Teaching)	<ul style="list-style-type: none"> クラスを授業内容により2つに分け、それぞれの教員が一方を担当。 生徒はあらかじめ決められたスケジュールで、一方から他方へと移動。
同時並行教授 (Parallel Teaching)	<ul style="list-style-type: none"> 2人の教員が共同して教授するが、それぞれ質の異なる集団に対応。
オルタナティブな教授 (Alternative Teaching)	<ul style="list-style-type: none"> 多数の生徒とは異なる教授法が適切である生徒がいる場合に、1人の教員がその生徒 (たち) に教授。
チーム・ティーチング (Team Teaching)	<ul style="list-style-type: none"> 多様な場面で、2人の教員が授業を共に担当。

(3) コーティーチングの定義

教育の分野でチーム・アプローチは決して新しい考え方ではない。従来の特殊教育でチームという場合、多種の専門家の連携を指していたが、インクルーシブ

教育においてはチームという場合、新たに通常教育と特殊教育の教員の連携が入ってきていることに注目する必要がある。実際に、IDEA1997には、通常教育教師も個別教育計画（IEP：Individualized Education Plan）チームの一員として、IEPのミーティングに参加しなければならないと明記されている。

またNCLB法による教育水準を満たすためには、通常学級におけるコーティーチングは欠かせないという指摘もある（Rice, Drame, Owens, & Frattura[2007]12）。

Friend and Cook（2003）によると、コーティーチングとは、二人以上の専門家が、同一のスペースで、多様なグループの生徒に対し指導を共に行うことである（Friend & Cook, 2003）。Friend and Cook（2003）によるコーティーチングのモデルを表3に示す。

(4) 小結

アメリカ合衆国におけるカリキュラム修正の例として、通常教育カリキュラムにおける教育内容・方法を差別化し、コーティーチングという指導方略を活用することにより、学習者のニーズの連続体に対応することが目指されていることを示した。多様な生徒が一つの学級に在籍する際、教育内容・方法を差別化することや、コーティーチング等の指導・支援体制を整えることは、教育水準の達成や、個々が必要としている知識・スキルの習得に有効であると考えられる。

3. モンタナ州の公立高校におけるカリキュラム修正

(1) キャピタル高校の概要

ここでは、モンタナ州ヘレナ学校区（Helena Public Schools）³⁾のキャピタル高校（Capital High School）を取り上げる。キャピタル高校を取り上げる理由については後述する。

ヘレナ学校区には、小学校11校、中学校2校、高校3校が設置されている。高校3校のうち2校が従来型の高校であり、1校はオルタナティブ・スクールである。本稿で取り上げるキャピタル高校は、従来型の高校の1校である。市街地の北西寄り、郊外の住宅地に位置し、2007/08年度の生徒数は、9～12年生までの4学年で1,375人であり、教員は100人であった。2009/10年度には、生徒1,367人のうち約140人が何らかの特殊教育を受けており、その他に15人はより多くの時間、パラエドクター⁴⁾による個別支援も含めて特殊教育を受けていた⁵⁾。また同年度の中途退学率は2.1%であった⁶⁾。なお同校は、連邦政府のタイトルIによる支援⁷⁾は受けておらず、貧困家庭の生徒の割合が低いことが推察される。

(2) キャピタル高校におけるカリキュラム修正の実際

1) カリキュラムの修正に向けたキャピタル高校の取り組み

モンタナ州では、モンタナ州改善補助金（State Improvement Grant）による「すべての生徒を教える（We Teach All）」プロジェクト⁸⁾により、2000年から通常教育のカリキュラムへ差別化を導入してきた⁹⁾。その中で、「差別化スーパー実践校」とも言える役割を果たしてきたのが、キャピタル高校である。同校は差別化の積極的導入の実績に基づいて、2005年からは連邦政府の補助金による州教育事務所（Office of Public Instruction）による教員研修、ストライド（STRIDE）事業¹⁰⁾を担い、州内を中心とする巡回教員研修を担当してきた¹¹⁾。しかしながら、すべての科目で差別化を実践しているわけではなく、同じ教科担当教員でも差別化を実践する者とならない者がいる点に留意する必要がある¹²⁾。

キャピタル高校では、差別化とコーティーチングの2つを組み合わせる形で、カリキュラムの修正に取り組んでいる。同校によれば、ストライド事業では差別化等、教育水準に基づく単元を行う教育実践に力点をおくと同時に、通常教育と特殊教育の教員がともに多様な生徒のニーズを支援するコーティーチングモデルについて学ぶことができる¹³⁾。

2) 差別化の実施の前に必要なこと

キャピタル高校では、差別化は教育実践全体の中でどのように位置づけられているのか。以下では、同校のウェブサイトを基に検討する。

同校のウェブサイトでは、差別化を実施する上での前提として、教室の雰囲気（climate）づくりをあげている。さらに教室の雰囲気づくりの重要性について以下のように述べている。

差別化においてもっとも重要なことは生徒が、あなたの教室を友好的で安全な環境だと感じるように創り上げることです。カリキュラムに手を加えることに急ぐあまり、肯定的な教室の雰囲気づくりは脇へ押しやられがちです。友好的で安全な教室はいろいろな意味で有益です。それによって、あなたが差別化のような方法を用いることができるようになるだけでなく、生徒の行動が改善されることに気づくでしょう。生徒は自分が「ものの数に入っている（学級の一員である）」と感じると、ディシプリン（規律）の問題が減り、その結果授業がしやすくなります。今学期に特段の計画がなければ、生徒に配慮し尊重していることを生徒に示すような活動を始めたらいでしょう。それによっ

て生徒は、配慮と尊重を、あなたとのあいだだけでなく、教室の他の人たちとのあいだでもお互いに示しあうことができるものだと理解するでしょう。さてどこから始めますか。

教室の雰囲気づくりの次には、規則づくりの重要性が示されている。ここでは、「線の上 (Above the Line)」という、行ってよいことと悪いことの線引きを生徒全員で考えるという実践例が示されている。生徒自身が規則をつくることで、生徒に統制感をもたせ、その結果教員が今までよりも教室を統制できるようになる、と述べている。

以上から、差別化が健全な学校・学級文化あるいは学級コミュニティ (McGrath, 2007) を基盤におくと捉えられていることが示唆された。多様な生徒に対応したカリキュラムが、ディシプリンの問題の解決と関連してとらえられている点に留意する必要がある¹⁴⁾。

3) 差別化単元の例

キャピタル高校のストライド事業のウェブサイトには、いくつかの教科 (科学、歴史、数学、国語、保健体育、職業・技術教育、美術) における差別化を用いた単元が挙げられている。差別化を用いた単元の数をもっとも多く提示されていた科学の中で、学校訪問時に実施中であり、見学する機会を得た地学 (Geology) の差別化単元の例を以下に示す。地学は9年生が履修する科目である。今回とりあげる差別化単元以外に年間を通して授業が行われている¹⁵⁾。

「モンタナの地学の旅 (Journey Through Montana's Geology Project)」という差別化単元では、難易度により A, B, C の3つの段階に、内容及び課題が分けられている¹⁶⁾。生徒に各段階の資料を配布し、自分が行う段階を自ら選択するように促している。段階を選択した後は、各段階の課題を教師の指示・支援を受けながらも、各自のペースで学習を行うことが期待されている。

配布資料を基に筆者らが各段階の内容と課題を整理したものを、表4～表7に示す。なお、配布資料はAが橙色、Bが紫、Cが薄青と、段階により用紙の色が変えられていた。

最初に、「モンタナの地学の旅」の概要について生徒に提示される説明を表4に示す。

次に、この単元の評価方法、特に各課題の点数に関して以下の説明が生徒に提示されている。C段階では250点を獲得しなければならず、「挑戦的な取り組みが望まれる。」との表記がある。C段階を終えた後、B段階では2項目を選択肢から選び達成することで、総得点は300点になる。最後にA段階では、1項目を選

表4. 「モンタナの地学の旅」の概要説明

前書き	あなたの会社は、郊外の高級土地開発地域に建物を建設するために、最良の土地を探すよう依頼されました。あなたとチームの仲間は、コアサンプルを検証し、3つの建設サイトについて詳細な報告書を作成しなくてはなりません。このプロジェクトを完成させるために取り組む課題のリストを次に示します。
時間配分	10日
課題	どの段階の活動を行うかを選択すること。リストから課題を選択し、必要な得点を得る。
注意事項	A段階の前にB段階を終えていること。 B段階の前にC段階を終えていること。

択肢から選ぶことで、総得点は350点となる。すなわち、C段階を共通基礎課題として、生徒のやる気・能力に応じてB段階、さらにはA段階の課題を積み上げる、積み上げ方式の採点方法が採られている。

さらに配布資料では、具体的に各段階で生徒に課される課題と、それぞれを達成することで与えられる得点が記されている。それらを表5、表6、表7に示す。なおC段階の課題番号はすべて通し番号で18項目記されていたが、本稿では、教員作成プリントがあり障害のある生徒を対象にしていることが想定される①か

表5. C段階の課題と得点

番号	課題	特記すべき内容	得点
①	語彙シート	語彙の定義を記入。	10
②	章のまとめ	これまでの学習について整理。	20
③	化石発見ラボ		10
④	人生の出来事ミニラボ		5
⑤	岩石相関ラボ		25
⑥	地質年表		15
⑦	コア分析		10
⑧	地層断面図作成		20
⑨	サイトの歴史の分析		30
⑩	地域の歴史要約		30
⑪	開発業者へのサイト調査結果の送付レター作成	導入 (自己紹介、問題の所在) から結論までの文章作成の手順を提示。	20
⑫	両親のコメント	両親の記入欄。	5
C 1	開発業者協会のための掲示作成	(1)当該地域の地盤の地質史。 (2)当該地域の地盤の特徴。 (3)建物建設に適した場所。	20
C 2	モンタナの歴史の掲示作成	(1)年表。 (2)西部モンタナの地質史の要約。	20
C 3	モンタナの歴史の小冊子の作成	(1)西部モンタナの地質史の要約。	15
C 4	地質学に詳しい人へのインタビュー	(1)質問項目を作成し教師に点検してもらう。 (2)面談または電話でインタビューを実施。 (3)質問と回答のワープロ打ち。	10
C 5	モールドとキャスト	(1)将来大噴火の後で化石となるモールドとキャストを製作。	15
C 6	地層断面図	(1)授業で扱った地層とは別の地層断面図を作成。	20

ら⑫（以下、基礎課題と呼ぶ）までと、それ以外の1～6の項目を分けて記す。

表3の①から⑫までの基礎課題にはそれぞれ、教員により学習用プリントが作成されている。具体的に、①の課題のプリントでは、化石(Fossil)、累代(Eon)等21の語彙の定義を記入させる。③の課題では、化石の特徴について教師がヒントを出しそれぞれの化石を見つけた後に、絵を描かせる。④の課題のプリントには、「あなたが2年生になったとき」、「あなたが生まれたとき」、「あなたが自転車に乗れるようになったとき」といった人生上の出来事が9項目記されている。そして、これらの出来事の起こった年号を書かせ、それらを古いものから順に並べ番号をつけさせる課題が記されている。以上より、基礎課題では、基本的に教員やパラエドクターの支援を受けながら学習を進めることが想定されていると思われる。

表6. B段階の課題と得点

番号	課題	内容	得点
B 1	映画スター	単元の一部について映画を製作	25
B 2	児童用図書の作成	南西モンタナの地質史について、児童用図書または漫画作成	25
B 3	ビデオゲーム・マニア	南西モンタナの地質学に関連するビデオゲームを作成	25
B 4	3Dトポ・マップ	3D地形マップを作成	25
B 5	3D地層断面	3D地層断面を作成	25
B 6	ワープロ打ちしたレポート	集めた諸データを基にレポートを作成	25

図1に、B2課題への生徒からの提出物として地学教室内に展示されていた、漫画を示す。

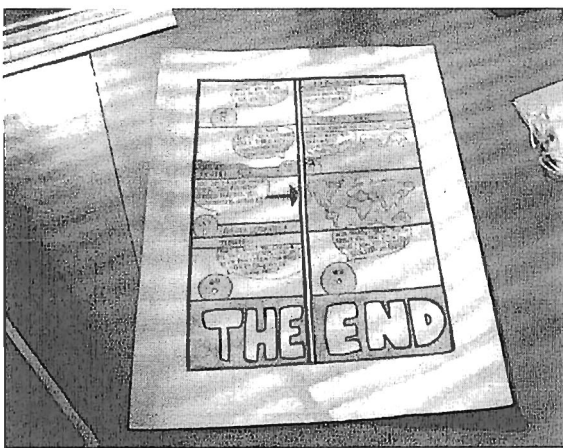


図1. B2課題の提出物の例（漫画）

表6よりB段階では、生徒の得意分野や趣味を生かした学習に取り組めるような配慮を垣間見ることができる。表7よりA段階では、高い完成度が期待されており、場合によっては大学学部レベルに相当する学習

表7. A段階の課題と得点

番号	課題	内容	得点
A 1	公共の場でのポスター掲示	授業で行ったすべての活動について学校図書室に掲示。目的、サイトの地質学の要約、地域の地質学、写真	50
A 2	地質年表モデル作成	全年代の年表を作成	50
A 3	地質サイトマップ	異なる岩盤地層を色分けした地形マップ作成	50
A 4	自由課題	教師の了解を得た上で自分自身のプロジェクトを実施する。他のA段階の課題と同様の難易度	50

が可能であると推察される。なお、「モンタナの地学の旅」の概要と得点についての配布資料の最後には、各生徒がどのレベルの課題に取り組むかを記し、その段階が、「最大限努力することにより達成できる課題である。」という旨の文章に各生徒がサインすることが求められている。自分の意思で選んだ課題に、それぞれがオープンに取り組んでいるという点が特筆すべき点であると思われる。

また担当教員によれば、区別化単元は年間を通しての学習の集大成だととらえられている。このような区別化単元以外の時間においても、生徒の理解度に応じて臨機応変に区別化を実施するという¹⁷⁾。

4) 区別化単元の評価

区別化単元の評価について、生徒への配布資料における記述から検討する。

C段階の課題では、C1からC3の3課題に評価の基準が明記されている。その中でC1とC2の評価基準として生徒に以下の5点が示されている。すなわち、①ポスターは、(1)から(3)の課題を含む、②6フィート(1.8m)の距離からでも十分読むことができる、③きちんと構成され、各分野のすべての情報を含んでいる、④歴史について正確で完成度が高い、⑤カラフルで魅力的、であった。一方C3の課題の評価基準は、1項目が「地質史を時期区分にごとに分け提示してある」であり、他の項目はC1、C2と同じ文言であった。なお、障害のある生徒を対象とすると思われるC段階の①から⑫の基礎課題では、教員作成プリントに沿って学習することが想定されており、評価の基準は提示されていない。

次にB段階の課題では、B1、B2、B5の課題に評価の基準が明記されている。その中でB1の基準は、①一人最低3～5分のもを製作、②創造性、③オリジナリティ、④構成、⑤製作開始前に教員に映画のトピックを説明する、であった。B2の基準は、①きちんとまとまっていること、②ストーリー展開、③読みやすさ、④さし絵、⑤ワープロ打ちまたはきれいな手

書き、⑥ひもで製本、⑦創造性、であった。一方、B6では基準は明記されていないが、「タイトルページに含む内容」から巻末の引用文献までレポート作成にあたっての指示が細かく記されていた。

最後にA段階の課題ではA1のみにC1、C2と同じ文言で評価の基準が示されていた。

以上より、評価項目が明示されている場合、評価項目に沿って学習に取り組むことで、B6のように科学分野のレポート作成に習熟することが想定される等、評価項目が生徒の自学自習を支援する学習指針でもあることが明らかになった。

5) コーティーチングの実践

キャピタル高校におけるコーティーチングの実践について学校訪問時に得られた聞き取りの結果から、以下に整理する。

キャピタル高校では、コーティーチングを国語、数学、社会、科学の各教科で当初4科目から開始し、訪問時には20以上の科目の授業で実施していた¹⁸⁾。

コーティーチングの実践には、前述したFriend and Cook(2003)のモデルを使用している(表3)。すなわち、学校では特殊教育教員を支援者の役割に固定することなく、表3の6つのモデルを組み合わせて実施するのが望ましいと考えている。多くの高校で区別化は導入されているが、コーティーチングはあまり取り入れられていない中で、キャピタル高校では区別化とコーティーチングを組み合わせることで、学力試験の結果を向上させることができると捉えられている¹⁹⁾。

一方、コーティーチングの課題については、以下の点が指摘された。第一に、コーティーチングに教師が慣れるには時間を要するという点である。実際に、コーティーチングに習熟するためには1年以上かかるという指摘があった。第二に、時間割調整と教員の組み合わせの問題である。副校長が時間割調整と教員の組み合わせを計画するが、教員同士の相性を考慮に入れる必要があり頭を悩ませる問題で、いつもうまくいくとは限らないということであった。この点についてはColeら(2000)が「コーティーチングを行う教員同士の関係は、しばしば結婚にたとえられる」と述べているように、困難さが伴うようである。

(3) 小結

キャピタル高校の地学における区別化単元の実際について、生徒への配布資料を通して整理した。その結果、C段階の基礎課題については、教員作成プリント等により学習を手厚く支援する一方で、生徒の好みを尊重し、さらには発展的課題になるほどに生徒の自主性にゆだねるというカリキュラムの修正の実際につい

て見ることができた。

キャピタル高校における区別化によるカリキュラムの修正は、表1の区別化のグループの中で「通常教育カリキュラムに付加」、「豊富なカリキュラム」、「優先的なカリキュラム」を含み、表2における「段階別の学習課題」、「学習センター」、「パフォーマンスを基盤としたアセスメント」にあてはまると考えられる。

本稿では、当該科目のハイライトとして導入されている区別化単元を取り上げたが、区別化単元以外の時間にも担当教員が必要に応じて区別化を導入していること、またこの区別化単元は訪問年度のものであり、この形態で固定されているわけではない点に留意する必要がある²⁰⁾。

キャピタル高校の「学校改善報告書」には、NCLB法で義務付けられている学力試験について、2007/08年度から2008/09年度に成績の向上が見られたと報告されている²¹⁾。区別化のような教育水準に基づく教育内容・方法が積極的に導入された結果、成績に関する説明責任を果たしている、ととらえられる。

コーティーチングについては区別化と同時に実施することがのぞましいが、一方で実施上の困難点もあることが指摘された。

4. おわりに

本稿では、カリキュラムの修正について特に区別化とコーティーチングに焦点をあて整理・検討を行った上で、モンタナ州の一高校における、通常教育での適用例について検討を行った。区別化単元の生徒への配布資料を主たる分析資料とし、カリキュラム修正の実際について明らかにした。すなわちある年度の地学において、評価項目が提示された段階別学習課題を生徒が選択するという例について報告した。

しかしながら、区別化単元の評価の詳細については、本稿では、十分に検討することができなかった。

通常教育教員と特殊教育教員が役割を固定せずペアを組み高校の教科をコーティーチングにより教えるためには、担当教員の間でどのような取り決め、訓練、経験が必要なのか。本稿では、コーティーチングの詳細について十分に明らかにすることができなかった。これらを今後の課題としたい。

5. 要約

本稿では、アメリカ合衆国の高校における通常教育のカリキュラム修正の現状について、特に区別化と

コーティーチングに焦点をあて検討を行った。最初に教育改革との関連でカリキュラム修正について整理し、区別化とコーティーチングの概要を整理した後、モンタナ州で区別化を推進する一高校に関して得られた資料を分析し報告した。その結果区別化は、生徒の状態や特性に合わせて、現在NCLB法で求められている教育水準の達成と、個々のニーズに基づく教育内容・方法の適用の両方を目指していることが明らかとなった。また、通常学級において多様な生徒に対し、教育水準に基づく通常教育カリキュラムを適用する際、さまざまなモデルのコーティーチングを導入することが重要であることが示された。さらに、区別化の前提として教室の雰囲気づくりがあげられていることを明らかにした。次に、区別化単元の例として地学の区別化単元を分析し、①内容及び課題が積み上げ式にA、B、Cの3段階に分けられていること、②C段階はさらに基礎課題群とそれ以外の課題群に分けられていること、③いずれの段階の課題を行うかは生徒が選択することが明らかになった。このような区別化に関する取り組みは、教育水準に基づく教育内容・方法が導入された結果として、成績に関する説明責任を果たす上で有効であったと思われる。また、コーティーチングについては通常教育教員と特殊教育教員の役割を固定化せずに行っているが、習熟に1年以上かかること、教員の組み合わせが鍵になるという問題点が指摘された。本稿ではモンタナ州の先進校における区別化とコーティーチングを組み合わせたカリキュラムの修正について報告し、区別化とコーティーチングの実態の一端を明らかにした。

謝辞

本研究を行うにあたり、キャピタル高校のMr. Walt Chancy 副校長をはじめ、同校We Teach All Teamのメンバーの先生方、モンタナ州教育局ストライド事業のMs. Dolores Slovarpにご協力いただいた。学校訪問・資料収集にあたっては、溝口紀子（モンタナ州在住）、赤澤ヒロ子（名古屋YWCA）、杉山照子（中部学院大学）の各氏にご助力いただいた。記して感謝の意を表す。

注

- 1) 直訳するならば、区別化または個別化された指導であるが、個別化については類似用語も多いため混乱を避けるため、本稿では区別化と呼ぶ。

- 2) 訪問日（5月1日）には、翌日開催される市民行事の準備のために相当数の生徒が欠席しており、実際の授業の様子を十分に観察することはできなかった。しかしながら、教員の作成した教材や、生徒が製作した発表資料を閲覧し、生徒の発表場面を撮影したビデオを視聴する機会を得ることができた。
- 3) ヘレナ学区は、モンタナ州中部のロッキー山脈東麓に位置する州都ヘレナ市と、ルイスアンドクラーク・カウンティの南東部の地域で構成される。ヘレナ市は人口約2万8千人であり、そのうちインディアンが占める割合は2.1%（モンタナ州平均が6.2%）である。14.5%が貧困線以下の生活を送る。出所：U.S. Census Bureau: State and County QuickFacts. オンライン
<http://quickfacts.census.gov/qfd/states/30/3035600.html>
- 4) 野口・米田（2010）によると、パラエドゥクター等の補助員が、障害のある生徒に指導を行う場合、障害のある生徒がどのような指導を誰から受けるか等の詳細がIEPに明記されなければならないことがIDEA1997に規定されており、その役割については、NCLB法で「①生徒が担任教師から指導を受けていない時間に一对一の個別指導を行う、②指導用の教材を整理したり、クラス管理を補助したりする、③パソコン室で支援をする、④保護者との活動を実施する、⑤図書室で支援をする、⑥通訳としての機能を果たす、⑦資格を有する教師の下で指導を行う」の7点であると規定されている。
- 5) 2010年9月時点での人数。電子メールによる副校長からの情報提供（2010年9月）。
- 6) Capital High School 2006-2007 School Improvement Performance Report. Capital High School. オンライン
<http://www.chs.helena.k12.mt.us/administration/docs/CHS-School-Improvement-Goals-2008-2009.pdf>
- 7) 1965年に制定された初等中等教育法（2001年以降NCLB法）のTitle Iでは低所得層出身の子どもの教育の改善プログラムにより給食の支給等を実施する。
- 8) Montana Office of Public Instruction (2004) We Teach All Brochure. オンライン
<http://opi.mt.gov/pdf/SpecED/STRIDE/WeTeachAll.pdf>
http://www.opi.mt.gov/Programs/SpecialEd/Index.html#gpm1_10
- 9) Montana Office of Public Instruction (2005) Montana State Personnel Development Grant Application.84.323A. オンライン
<http://www.opi.mt.gov/pdf/SpecED/STRIDE/STRIDEGrantProject.pdf>
- 10) ストライド（STRIDE: Strengthening Teacher Retention, Instructional Design and Evaluation）とは、「教員の在職率を高め、指導計画作成と評価能力を強化」という事業の活動目的の各語の頭文

字をとって命名されている。同校のウェブサイトによれば、多様な学習者集団に対する学習支援を実践するための資源と方略を目的とする教員研修・支援プロジェクトである。

- 11) モンタナ州政府教育局が作成した案内チラシによれば、1～2時間から2日間、あるいはテーマごとの研修を選択できるとしている。筆者らの1人は特殊児童協議会モンタナ部会 (Montana Council for Exceptional Children) の2005年年度大会でその発表を聴く機会を得、2008年に学校訪問を行った。なお、この学校訪問もスライド事業による研修を受講する形で行われた。Montana Office of Public Instruction. Project Stride (Strengthening Teacher Retention, Instructional Design and Evaluation).
www.opi.mt.gov/pdf/SpecED/STRIDE/WeTeachAll.pdf
- 12) 電子メールによる担当教員からの情報提供 (2010年9月)。
- 13) Capital High School, Helena, Montana. オンライン
<http://www.chs.helena.k12.mt.us/schoolinfo/weteachall/What%20We%20Offer.htm>
- 14) 学校訪問時に、カリキュラムの修正に取り組むきっかけとして、「中途退学する生徒が多数おり、一斉授業のあり方に教員らが疑問を感じたことにあった。」という聞き取りが得られた。
- 15) 電子メールによる担当教員からの情報提供 (2010年9月)。
- 16) この形式は訪問した2008年時点のもので、その後担当教員により毎年少しずつ方法が変えられている (電子メールによる担当教員からの情報提供, 2010年9月)。
- 17) 電子メールによる担当教員からの情報提供 (2010年9月)。
- 18) 学校訪問時の聞き取りより。
- 19) 学校訪問時の聞き取りより。
- 20) 電子メールによる担当教員からの情報提供 (2010年9月)。
- 21) 教育目標としては、「設定されている教科に関する教育水準を生徒が理解し達成する」と掲げられていると共に、教師の指導力の向上が目指されている。前掲書 (6)

文献

- Browder, D.M., Wakeman, S.Y., Flowers, C., Rickelman, R.J., Pugalee, D., & Karvonen, M. (2007) Creating access to the general curriculum with links to grade-level content for students with significant cognitive disabilities- an explication of the concept. *The Journal of Special Education*, 41 (1), 2-16.
- Cole, S., Horvath, B., Chapman, C., Deschenes, C., Ebeling, D. G. and Sprague, J. (2000) *Adapting Curriculum and Instruction in Inclusive Classrooms: a teacher's desk reference*. 2nd Edition. The Center on Education and Lifelong Learning, Indiana Institute on Disability and Community.
- Friend, M., & Cook, L. (2003) *Interactions. Collaboration Skills for School Professionals*. 4th edition. Allyn & Bacon, Boston.
- 古田弘子 (2005) アメリカ合衆国モンタナ州の特殊教育の現状と今後の検討課題。熊本大学教育学部紀要, 54, 179-183.
- 古田弘子 (2009) モンタナ州の高校における特殊教育—小都市及びインディアン居留地の学校区に焦点をあてて—。熊本大学教育学部紀要, 58, 159-167.
- 野口晃菜・米田宏樹 (2010¹) 米国における Paraeducator の役割の変遷。障害科学研究, 34, 99-112.
- 野口晃菜 (2010²) 米国の教育改革による障害のある児童生徒への教育水準に基づくカリキュラムの導入—1997年IDEA以降の知的障害教育の議論を中心に—。筑波大学人間総合科学研究科修士 (障害科学) 論文。
- McGrath C. (2007) *The Inclusion-Classroom Problem Solver: Structures and supports to serve all Learners*. Heinemann. NH.
- 川合紀宗 (2010) インクルーシブ教育の実践—すべての子どものニーズにこたえる学級づくり—。学苑社。
- Nolet, V. & McLaughlin, M.J. (2005) *Accessing the general curriculum - Including students with disabilities in standards-based reform*. Corwin Press Inc., California.
- Northey, S. S. (2005) *Handbook on Differentiated Instruction for Middle and High Schools*. Eye On Education, Inc., New York.
- Rice, N., Drame, E., Owens, L., & Frattura, E.M. (2007) Co-Instructing at the secondary level: Strategies for success. *Teaching Exceptional Children*, 39(6), 12-18.
- Tomlinson, C. A. (2001) *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. 2nd edition. Pearson Education, Inc., New Jersey.