

【原 著】

インクルーシブ教育に対する
教員養成カリキュラム開発の動向と実際
ーハワイ大学マノア校における同時履修プログラムを中心にー

吉利 宗久 高橋 桐子

Current Trends and Practices in Developing Teacher Preparation Program Curriculum on Inclusive
Education: Reflecting on the Dual Preparation Program at the University of Hawai'i Manoa

Munehisa YOSHITOSHI , Kiriko TAKAHASHI

2013

岡山大学教師教育開発センター紀要 第3号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.3, March 2013

原 著

インクルーシブ教育に対する教員養成カリキュラム開発の動向と実際

ーハワイ大学マノア校における同時履修プログラムを中心にー

吉利 宗久^{※1} 高橋 桐子^{※2}

要旨：インクルーシブ教育の取り組みが世界的な趨勢となっている。一方で、通常教育教員は、障害のある子どもを指導するための準備が必ずしも十分でないと感じており、インクルーシブ教育に関する知識やスキルの養成が大きな課題となっている。すなわち、インクルーシブ教育の展開に即した教員養成カリキュラムの開発が求められており、学習の内容や方法の検討が必要となっている。本稿では、インクルーシブ教育を先駆的に実践してきたアメリカ合衆国の取り組みに注目し、通常教育教員に対する特殊教育スキルの養成に関する全国的な動向を概観した。また、大学における具体的な教員養成カリキュラムの試みとして、州立ハワイ大学マノア校における同時履修プログラム (Dual preparation program) の基本的な内容について報告した。そして、わが国における新たな教員養成システムの展開に向けた検討材料を提起した。

キーワード：インクルーシブ教育, 教員養成, カリキュラム開発, 同時履修プログラム

※1 吉利 宗久 (岡山大学)

※2 高橋 桐子 (ハワイ大学障害研究センター)

I. はじめに

障害の有無に拘わらず、通常教育の枠組みにおける学習活動への参加を原則とするインクルーシブ教育 (inclusive education) の思想と実践が世界的な趨勢となっている。2006年には、国連が障害者権利条約 (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) を採択し、その第24条においてインクルーシブ教育の実現を掲げた。アメリカ合衆国においても、全障害児教育法 (Education of All Handicapped Children Act of 1974, P.L. 94-142) の制定以来、すべての障害のある子どもに対する「無償で適切な公教育」 (free appropriate public education, FAPE) が保障されてきた (20 USC § 1401 (9)(d), 34 CFR § 300.17(d))。FAPEは、保護者との連携を通して策定された個別教育計画 (individualized education program, IEP) に基づき、可能な限り通常学級での学習を基礎とした「最も制約の少ない環境」 (least restrictive environment, LRE) において提供される (20 USC § 1412(a)(5) (A), 34 CFR § 300.114(a)(2))。そして、全障害児教育法の修正過程では、障害のある子どもの通常教育への関与がいつそう重視されてきた。

とくに、1990年の障害者教育法 (Individuals with Disabilities Education Act, P.L. 101-476, IDEA) への改称をふまえて、1997年改正法 (Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, P. L. 105-17, IDEA'97) は、IEPにおける通常教育教員の参加を強化するとともに、障害のある子どもが通常学級での学習に参加しない場合の説明責任を求めた。同時に、障害のある子どもの「通常カリキュラム」 (general curriculum) へのアクセスと参加を要求し、そこでの進歩を要求した (Yell, Shriner, & Katsiyannis, 2006)。さらに、2004年の修正法である障害者教育改善法 (Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, P.L. 108-446, IDEIA) は、すべての子どもの平等な機会と教育成果の確保を目指して成立した「一人も置き去りにしないための初等中等教育法」 (No Child Left Behind Act of 2001, P. L. 107-110, NCLB) との整合性を図りつつ、さらにLRE条項を意図して「通常学級における」 (in the regular classroom) という文言を追加し、改めて「通常教育カリキュラム」 (General Education Curriculum) へのアクセスを強調した (Karger, 2005)。

こうした制度的整備が推進されるなか、障害のある子どもが通常教育環境において学ぶ機会が拡大している。U.S. Department of Education (2011)によれば、特殊教育 (special education) 対象者 (6-21 歳) は、1997 年の約 5.4 百万人から 10 年後の 2006 年には約 6.1 百万人に増加 (12%) し、当該年齢の子どもに占める割合も 8.5% から 9.1% となった。そして、その 90% 以上が通常学校内において学ぶ機会を有しており、授業日のほとんどの時間 (授業日の 80% 以上) を通常学級において過ごす子どもが過半数を占めている (2000 年 46.5% から 2006 年 52.7%)。実際に、U. S. Office of Special Education Programs (2001) の報告では、通常教育教員の 96% が障害のある子どもを指導しているか、過去に指導した経験を有しており、平均して 3.5 人の障害のある子どもに対応していた。一方、通常教育教員は障害のある子どもの教育的対応の重要性を認識しつつも、実践的な専門性に不安を感じていることも指摘されている (Jenkins, & Ornelles, 2009; Moody, Vaughn, Hughes, and Fisher, 2000)。たとえば、Schiller, Bobronnikov, O' Reilly, Price & St. Pierre (2005) によれば、全米にわたる初等、中等、高等学校を含む 4,448 校に対する大規模な調査の結果、LRE における障害のある子どもの教育を支援するために十分な準備ができていると感じている通常教育教員は 39% のみであった。

つまり、通常教育教員は、障害のある子どもを指導するための準備が十分でないと感じており、インクルーシブ教育を実践するにあたって、より多くの知識や適切な訓練を求めている (Hammond, and Ingalls, 2003; Monahan, Marino, & Miller, 2000)。なかでも、MetLife, Inc. (2005) が全米から抽出した経験 5 年以下の新任教員 ($n=800$) を調査した結果、88% が学級で特別なニーズのある子どもを担当していたが、22% は子どもたちの多様性に対応するための適切な準備ができていないと回答した。また、教員養成の段階における通常教育教員に対する特殊教育スキルは、法規や子どもの障害像が中心であり、実践的な指導の内容を学ぶ機会が限られているとの指摘もある (DeSimone & Parmar, 2006; Rademacher, Wilhelm, Hildreth, Bridges, & Cowart, 1998)。通常教育教員を志望する者も、障害のある子どもの教育について学ぶことによって、インクルーシブ教育に対する意識が高まるものの、やはり実際の指導には大きな不安を残している状況がみられている (McCray, & McHatton, 2011; Shippen, Crites, Houchins,

Ramsey, & Simon, 2005)。

このように、インクルーシブ教育の展開に伴い、通常教育教員における特殊教育スキルの獲得と質的な向上が大きな課題となっている。そこで本稿では、通常教育教員に対して特殊教育の専門性を担保する教員養成のあり方を検討する。全米規模の免許制度の動向を把握した上で、具体的な取り組みとして、ハワイ大学マノア校の教員養成システムにおける同時履修プログラム (Dual preparation program) の概要を整理し、わが国における新たな教員養成システムの開発に向けた示唆を探りたい。

II. 通常教育における特殊教育スキル養成の動向

全障害児教育法の発効 (1977 年 10 月) により、通常教育教員における特殊教育スキルの養成がよりいっそう強調されたものの、その取り組みは即座に整備されたわけではなかった。Sargent (1978) が全障害児教育法の発効直後の状況を調査した結果、18 州とコロンビア特別区のみが通常教育教員に対して障害のある子どもと活動するために何らかの用意を求めていた。しかし、Patton and Braithwaite (1979) によれば、1978 年 4 月の時点で特殊教育に関するコースの履修あるいは実習を求めていたのは、回答のあった 48 州及びコロンビア特別区のうち、わずか 10 州だけであった。

1980 年代を迎えると、こうした状況に若干の進展がみられた。Smith and Schindler (1980) の調査では、15 州がすべての通常教育教員志望者に対して障害のある子どもの特性やニーズを学ぶことを求め、そのような取り組みの導入予定や検討中の州も 11 州みられた。その後、Ganschow, Weber and Davis (1984) が明らかにしているように、障害のある子どもの教育に関して、19 州が少なくとも 1 つのコースを履修することを求めるようになった。また、Guetzloe, & Cline (1983) によれば、1980 年代前半には障害のある子どもの受け入れのために通常教育教員に対して、教員あたりの生徒数の縮減 (8 州)、賃金加算 (3 州)、代休措置 (1 州) などの配慮もみられた。そして、Patton and Braithwaite (1990) は、1978 年の状況と 1988 年における整備状況を比較しているが、通常教育の初任免許状 (initial license) に特殊教育のコース履修を要求する州は、36 州 (コロンビア特別区も含む) にまで増加した。Chapey, Pyszkowski & Trimarco (1985) および Tait (1987) による同様の調査結果にもみられるように、1980 年代の取り組み

を通して、通常教育教員の養成において一定の成果がみられたといえる。

しかし、Reiff, Evans, and Cass (1991) が各州における 1988-99 学年度の取り組みを免許種別に調査したところ、通常の初等教員免許 (14 州, 27.5%) および中等教育 (15 州, 29.4%) のいずれに関しても、特殊教育に関するトレーニングを課していない州が報告された。また、Katsiyannis, Conderman and Franks (1995) はインクルーシブ教育に対する各州の取り組みを調査した結果、通常教育環境における障害のある子どもの受け入れのために、州の免許要件にインクルーシブ教育に関する特別な知識やスキルを求めている州は、回答のあった 39 州のうちのわずか 6 州のみであった。6 州は、インクルーシブ教育を進めるために免許要件を改訂する過程にあった。そして、Geiger, Crutchfield, and Mainzer (2003) は、2000 年を迎えても 7 つ州が未だに障害のある子どもを指導するための免許要件をすべての通常教育教員に対して設定していないことを明らかにしている。

このような状況のなか、特殊教育スキルを備えた通常教育教員養成についてのより効果的な方法と内容が模索されてきた。大学における教員養成カリキュラムの再構築によって、通常教育教員における特殊教育の専門性を高める取り組みがみられるようになった。すでに 1990 年代の早い段階で、トリニティーカレッジ (バーモント州)、シラキウス大学 (ニューヨーク州)、カリフォルニア大学サンマルコス校、アリゾナ州立大学ウェストキャンパスにおいてインクルーシブ教育に関する地域・学校連携型の先進的な取り組みがみられていた (Villa, Thousand, & Chapple, 1996)。その他にも、マイアミ大学 (Everington, Hamill, & Lubic, 1996)、テネシー大学 (Benner, & Lesar, 2000 ; Lesar, Benner, & Habel, 1996)、ニューメキシコ大学 (Keefe, Rossi, de Valenzuela, & Howarth, 2000)、コロラド大学デンバー校 (Sobel, Iccaman-Sands, & Basile, 2007) などで通常教育と特殊教育の教員養成カリキュラムを複合的に構成する新たな試みが報告されている。これらに加えて、ハワイ大学マノア校の教員養成プログラムにおいても、比較的早期から同様の取り組みが進められてきた。以下に、その概要を整理しておく。

Ⅲ. ハワイ大学における同時履修プログラム

ハワイ大学マノア校の同時履修プログラムは、特殊教育と初等教育に関する実地教育重視 (field-based)

型の二重免許プログラムとして、1993 年に計画が開始された。1996 年には、初等教育段階の同時履修プログラムの実施を迎え、学校と大学の新たなパートナーシップを作り出す契機ともなった。その後、このプログラムは、中等教育にも拡張されることになった (Jenkins, Pateman & Black, 2002)。ここでは、初等教育および特殊教育の同時履修プログラムについて、その基本的な内容をみていく。

同時履修プログラムは、ハワイ州教員基準委員会 (Hawai'i Teachers Standards Board, HTSB) の認定に基づいて、インクルーシブ学級 (K-6) において障害のある児童を指導できるように用意されている。2 年間にわたるプログラムは、マノアキャンパスと地域の学校 (フィールド) での全日制クラスを通じて提供される。学生は、協同的な学習や経験の共有を促進するために 22 名程度から構成されるコーホートグループ (cohort group) にあてがわれ、2 年間のプログラムのなかでたいていのコースと一緒に履修することになる。プログラムは、秋期に開始され月曜日から木曜日にわたって開講される。学年度の間、週当たり 2 日間のマノアキャンパスでの講義が求められるとともに、さらに 2 日は実習協力校 (K-6) の学級において指導教員 (mentor teacher) とともに活動し、教育現場との密接な関係性が維持されている。

同時履修プログラムを目指す学生は、セメスターあたり 12 単位時間以上を履修する計画を立てるが、4 つのセメスターのうち免許プログラムを終える場合には夏季クラスの履修も一部必要となる。履修のための基準としては、①高等教育機関において履修したすべての科目の GPA (Grade Point Average) の平均値が最低でも 2.75 以上あること、②教員免許を取るための標準化されたテストである PRAXIS I (読み、書き、計算) のスコアを通過していること、③児童との 40 時間以上の教育実習を終えていること、④ 55 単位を習得していること、⑤コミュニケーション能力を確認するための個人面接が設定されている。

また、関連する履修要件には、⑥「ハワイ学」(HWST 107, Hawai'i: Center of the Pacific[3 単位])、および「初等教育における音楽活動」(MUS 253, Elementary Music in Action[3 単位]) またはその他の芸術関係コース、⑦「人間発達」(FAMR 230, Human Development[3 単位]) または発達心理学 (PSY 240, Developmental Psychology[3 単位])、および障害とダイバーシティ (SPED 201,

Disability and Diversity[3 単位]) または他の芸術関係コース, ⑧「初等教育教員のための数学 I」(MATH 111, Math for Elementary Teachers I [3 単位]), ⑨「初等教育教員のための数学 II」(MATH 112, Math for Elementary Teachers II) [3 単位]), ⑩「インクルーシブ学校の基礎」(SPED 304, Foundations of Inclusive Schooling[3 単位]), といったコースから 12 単位を習得しておく必要がある。

そして, プログラム履修前には教育学部の学生就学サービス (Office of Student Academic Services) のアドバイザーとの相談のもと, 初等教育の主要コース (Elementary Education Emphasis Courses) の履修が推奨されている (表 1)。プログラムの履修開始に備えて, 確実に履修しておかなければならないコースが履修要件にも含まれている「インクルーシブ学校の基礎」(SPED 304) である。この講義では, 特殊教育の哲学, 歴史, 法律などの基礎について学ぶことになる。また, 選択コースについても, 「体育教育における障害とダイバーシティ」(SPED 443) の履修が強く推奨されている。これらの初等教育の主要コースの履修が 15 単位必要となる。

加えて, プログラム履修が始まってから受講するコースは, 表 2 に示したとおりである。同時履修プログラムの主要コースが 30 単位, 専門教育の主要コースが 42 単位となっている。先述の初等教育主要コースの 15 単位と合わせて, 同時履修プログラムの専攻要件として 87 単位が最低履修単位数となる。教育実習 (ITE 317 / SPED400) は, 初等学校 (K-6) において各週午前 7:30 から午後 2:30 までの実習を 2 日間ずつ行う。なお, 「児童の指導, セメスター」(ITE 390 / SPED 390) および「児童の指導, セミナー (論述) (倫理)」(ITE 391 / SPED 391) への登録は, PRAXIS の基準 (Subject Assessment Content Knowledge Test) を通過していなければならない。

同時履修プログラムでは, 通常教育プログラムよりも 15 単位多くの単位取得することが求められるが, 教育実習については 2 つの実習 [ITE 317 / SPED 400] に登録するものの, 実際の実習時間は週当たり 2 日と同じである。同時履修プログラムでは, 一般教養と専攻 (core & major) の 115 単位と選択コースの 12 単位の総計 127 単位を履修することになる (卒業要件は 120 単位)。履修のモデルは, 表 3 のとおりである。

なお, 2013 学年度から同時履修プログラムは改めて修正されることになっている。新たなプログラム

表 1. プログラム履修前に推奨されるコース群

<p>初等教育主要コース (15 単位)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. インクルーシブ学校の基礎 (SPED 304) (Foundations of Inclusive Schooling (3)) 2. アメリカ社会における教育 (EDEF 310) (Education in American Society (3)) 3. 心理学基礎 (EDEP 311) (Psychological Foundations (3)) 4. 多文化教育概説 (ITE 360 または EDEF 360) (Introduction to Multicultural Education (3)) 5. 舞台芸術・創造的運動に関する選択コースの 1 つ (Elective Performing Arts/Creative Movement (3)) <ol style="list-style-type: none"> 1) 初等音楽 (MUS 353, Integrating Music in Elementary Schools) 2) 読み聞かせ (COMG 333, Storytelling) 3) 創作劇 (THEA 470, Creative Drama) 4) 児童シアター (THEA 474, Theater for Children) 5) 幼児人形劇 (THEA 475, Puppetry for Young Children) 6) 人形劇 (THEA 476, Puppetry) 7) マスクと大きな人形 (THEA 477, Mask and Giant Puppets) 8) 動作教育 (KRS 333, Movement Education) 9) 生涯にわたる健康 (KRS 470, Fitness for Life) 10) 創作ダンス (DNCE 490, Creative Dance) 11) 歌とマオリ語 (MAO 384 Te Reo Waiata: Māori Language in Song) 12) 体育教育における障害とダイバーシティ (SPED 443, Disability and Diversity in Physical Activity (4)) <p>注) 括弧内の数字は単位数である。</p>

は特殊教育と初等教育が一体化されるため 1 つのプログラムになる予定である。

IV. おわりに

ここまで, インクルーシブ教育に対応するための通常教育教員の養成に関して, 課題を残しつつも 1980 年代に一定の進展を遂げた全米の動向をふまえ, ハワイ大学マノア校の同時履修プログラムの基本的内容について概観してきた。本稿では, より具体的なカリキュラムの内容や性質についての検討を行っていないため, 実践的な示唆には乏しいものの, ①地域の学校現場との密接な連携に基づき, 多くの教育実

表 2. 同時履修プログラムの履修内容 (2年間)

<p>●同時履修プログラム重点コース群 (Dual Preparation Emphasis, 30 単位)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 読み困難指導法 (SPED 421, Strategies for Reading Difficulties (3 単位)) 2. 家族とのパートナーシップ (SPED 425 Partnerships with Families (3 単位)) 3. 軽・中度障害教育 (SPED 461, Mild/Moderate Disabilities (3 単位)) 4. 重度障害教育 (SPED 462, Severe Disabilities (3 単位)) 5. 学級づくりと行動マネジメント (SPED 485, Classroom Organization and Behavior Management (3 単位)) 6. 教育実習 (特殊教育) (SPED 400, Field Experience, Special Education (6 単位)) 7. 障害のある子どものためのテクノロジー (SPED 480, Technology for Children with Disabilities (3 単位)) 8. 児童の指導、セメスター 4 (SPED 390, Student Teaching, semester 4 (5 単位)) 9. 児童の指導セミナー、セメスター 4 (SPED 391, Student Teaching Seminar, semester 4 (1 単位)) <p>●専門教育コアコース群 (the Professional Education Core, 42 単位)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 指導の基礎 (論述) (ITE 312, Introduction to Teaching (W) (3 単位)) 2. 文学とリテラシー I (論述) (ITE 313, Literature and Literacy I (W) (3 単位)) 3. 文学とリテラシー II (論述) (ITE 314 Literature and Literacy II (W) (3 単位)) 4. 初等社会科 (論述) (ITE 322, Social Studies, Elementary (W) (3 単位)) 5. 初等理科 (ITE 323, Science, Elementary (3 単位)) 6. 初等算数 I (ITE 324, Mathematics I, Elementary (3 単位)) 7. 初等算数 II (ITE 325, Mathematics II, Elementary (3 単位)) 8. 初等ビジュアルアーツ (ITE 326, Visual Arts, Elementary (3 単位)) 9. パフォーミングアーツ表現 (口述) (ITE 329, Performing Arts Expression (O) (3)) 10. 対人・社会的ヘルススキル (K-6) (口述) (ITE 343 Personal and Social K-6 Health Skills (O) (3 単位)) 11. 教育実習 (通常教育) (ITE 317, Field Experience, General Ed. (6 単位)) 12. 児童の指導、セメスター 4 (ITE 390S, Student Teaching, semester 4 (5 単位)) 13. 児童の指導、セミナー 4 (論述) (倫理) (ITE 391S, Student Teaching Seminar, semester 4 (W) (E) (1 単位)) <p>W – writing intensive, O- oral, E – Ethics</p>

表3. ハワイ大学マノア校教育学部における初等教育及び特殊教育の同時履修計画

第一年次		第二年次		第三年次		第四年次	
秋 期	秋 期	秋 期	秋 期	秋 期	秋 期	秋 期	秋 期
<ul style="list-style-type: none"> 初等教育教員のための数学 I (MATH 111) 3 人間発達 (FAMR 230) または発達心理学-社会科学 (PSY 240) 3 コミュニケーション筆記 (Written Communication) 3 世界と多文化(Global and Multicultural Perspectives) 3 生物科学 (Biological Science) または物理科学 (Physical Science) 3 	<ul style="list-style-type: none"> インクルーシブ学校の基礎 (社会科学) SPED 304) 3 多文化教育概説 (ITE 360) 3 選択科目 3 選択科目 3 	<ul style="list-style-type: none"> 初等教育および特殊教育 (Elementary & Special Ed. Cohort Semester 1) 	<ul style="list-style-type: none"> 初等教育および特殊教育 (Elementary & Special Ed. Cohort Semester 3) 	<ul style="list-style-type: none"> 初等教育および特殊教育 (Elementary & Special Ed. Cohort Semester 1) 	<ul style="list-style-type: none"> 初等教育および特殊教育 (Elementary & Special Ed. Cohort Semester 3) 	<ul style="list-style-type: none"> 初等教育および特殊教育 (Elementary & Special Ed. Cohort Semester 1) 	<ul style="list-style-type: none"> 初等教育および特殊教育 (Elementary & Special Ed. Cohort Semester 3)
単位数 (Credits) 15		単位数 12		単位数 18		単位数 18	
春 期	春 期	春 期	春 期	春 期	春 期	春 期	春 期
<ul style="list-style-type: none"> 初等教育教員のための数学II (MATH 112) 3 ハワイ学 (人文科学) (HWST 107, Humanities) 3 舞台芸術 (Performing Arts) 3 世界と多文化 3 生物科学 (あるいは物理科学) 3 実験 (科学) (Laboratory [science]) 1 	<ul style="list-style-type: none"> 1月に申し込み提出 アメリカ社会における教育 (EDEF 310) 3 心理学基礎 (EDEF 311) 3 選択科目 3 選択科目 3 	<ul style="list-style-type: none"> 初等教育および特殊教育 (Elementary & Special Ed. Cohort Semester 2) 	<ul style="list-style-type: none"> 初等教育および特殊教育 (Elementary & Special Ed. Cohort Semester 4) 	<ul style="list-style-type: none"> 初等教育および特殊教育 (Elementary & Special Ed. Cohort Semester 2) 	<ul style="list-style-type: none"> 初等教育および特殊教育 (Elementary & Special Ed. Cohort Semester 4) 	<ul style="list-style-type: none"> 初等教育および特殊教育 (Elementary & Special Ed. Cohort Semester 2) 	<ul style="list-style-type: none"> 初等教育および特殊教育 (Elementary & Special Ed. Cohort Semester 4)
単位数 16		単位数 12		単位数 18		単位数 12	
夏 期	夏 期	夏 期	夏 期	夏 期	夏 期	夏 期	夏 期
		<ul style="list-style-type: none"> 初等教育および特殊教育 (Elementary & Special Ed. Cohort Semester) 	<ul style="list-style-type: none"> 初等教育および特殊教育 (Elementary & Special Ed. Cohort Semester) 				
単位数 0		単位数 0		単位数 6		単位数 0	
総単位数 31		総単位数 55		総単位数 97		総単位数 127	

注) 付加的履修要件 (40 時間の記録された実習; 面接; 55 単位) がある。またサマーカーコース (summer course) は、コーホートプログラムのために求められる。学生は、本計画にすべ
ての卒業要件を取り込む必要がある。可能な限り早く、第二年次までにPRAXIS I (教員に対する学力評価試験) を通過する計画とすること。最低 45 単位の専門分野 (upper division)
(300+コース) の単位が求められる。なお、上記は、2012 年 5 月時点での情報に基づいて作成されたものである。

習の機会を導入した教員養成が進められており、② 認定機関 (HTSB) の厳密なスタンダードに基づく専門性の担保が図られていることが確認できた。

地域の学校との綿密な連携によって、より現代的な実践課題に対する理解と対応が進められることは極めて重要である。ただし、教員養成プログラムを構築するにあたって、大学関係者の意志統一の問題 (Keefe ら, 2000)、あるいは大学と実習校との考え方の相違の問題 (Sobel ら, 2007) など指摘されている。カリキュラムの開発段階から教育現場や教育行政との着実な共通理解と継続的な連携体制の充実も不可欠となる。

そして、NASDTEC (2013) が示すように、障害のある児童生徒に関する教育実習を免許の要件に位置づける州 (アラバマ, アーカンサス, コロンビア特別区, ハワイ, アイダホ, イリノイ, カンザス, ルイジアナ, ミネソタ, ミズーリ, ニューメキシコ, ニューヨーク, オクラホマ, オレゴン, ペンシルベニア, ロードアイランド, テネシー, バージニア, ウェストバージニア) も少なからずみられるなか、たとえばアイダホ州では高等教育機関が障害のある子どもに関する臨床観察 (exceptional child clinical observation) の州規模のスタンダードを確立するなど各州で細部にわたる知識やスキルの質的な保障も図られている。

また、Geiger ら (2003) が明らかにしているように、全米における教員免許に関して、コースの履修に基づく資格認定 (course-based) よりも厳格なスタンダードに基づく資格認定 (Standards-based) が導入される傾向がみられている。インクルーシブ教育への喫緊の対応が求められるわが国においても、コースを履修するにとどまらず、通常学級における特殊教育の専門性を養成するための統一的な基準をより明確に設定することも検討しなければならない。その際、全米の教員養成において活用されている CEC (2009) や CCSSO (2011) などが示す教員の専門性も参考となろう。アメリカ合衆国における教員養成の成果と課題を通じて、わが国の教育状況に応じたインクルーシブ教育の教員養成カリキュラムの開発が急がれる。

文 献

Benner, S. M. & Lesar, S. (2000). Teacher preparation for inclusive settings: A talent development model. *Teacher Education Quarterly*, 27(3), 23-38.

CCSSO[Council of Chief State School Officers].

(2011). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: Author.

CEC[Council for Exceptional Children]. (2009). *What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines (6th Revised)*. Arlington, VA: Author.

Chapey, G. D., Pyszkowski, I. S., & Trimarco, T. A. (1985). National trends for certification and training of special education teachers. *Teacher Education and Special Education*, 8(4), 203-208.

DeSimone, J. R., & Parmar, R. S. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21, 98-110.

Everington, C., Hamill, L.B., & Lubic, B. (1996). Restructuring teacher preparation programs for inclusion: The change process in one university. *Contemporary Education*, 68, 52-56.

Ganschow, L., Weber, D. B., & Davis, M. (1984). Preservice teacher preparation for mainstreaming. *Exceptional Children*, 51(1), 74-76.

Geiger, W. L., Crutchfield, M. D., & Mainzer, R. (2003) *The status of licensure of special education teachers in the 21st century (COPSSE Document No. RS-7)*. Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.

Guetzloe, E. & Cline, R. (1983) Compensation for regular classroom teachers: state and territorial provisions. *Exceptional Children*, 49, 363-366.

Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three southwest rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-30.

Jenkins, A. A., Pateman, B., & Black, R. (2002). Partnerships for dual preparation in elementary, secondary, and special education programs. *Remedial and Special Education*, 23(6), 359-371.

Jenkins, A., & Ornelles, C. (2009) Determining professional development needs of general educators in teaching students with disabilities in Hawai'i. *Professional Development in Education*, 35(4), 635-654.

- Karger, J. (2005). *Access to the general education curriculum for students with disabilities: a discussion of the interrelationship between IDEA'04 and NCLB*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Katsiyannis, A., Conderman, G., & Franks, D.J. (1995). State practices on inclusion: A national review. *Remedial and Special Education*, 16(5), 279-287.
- Keefe, E. B., Rossi, P. J., de Valenzuela, J. S., & Howarth, S. (2000). Reconceptualizing teacher preparation for inclusive classrooms: A description of the dual license program at the University Of New Mexico. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(2), 72-82.
- Lesar, S., Benner, S. M., & Habel, J. (1996). *Preparing general education teachers for inclusive settings: A constructivist teacher education program*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 395913)
- McCray, E. D., & McHatton, P. A. (2011). "Less afraid to have them in my classroom" Understanding pre-service general educators perceptions about inclusion. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 135-155.
- MetLife, Inc. (2005). *MetLife Survey of the American Teacher: Transitions and the Role of Supportive Relationships, 2004-2005. A Survey of Teachers, Principals and Students*. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED488837)
- Monahan, R. G., Marino, S. B., & Miller, R. (2000). Teacher attitudes toward inclusion: Implications for teacher education in schools. *Education*, 117(2), 316-320.
- Moody, S. W., Vaughn, S. R., Hughes, M.Y., & Fisher, M. (2000). Reading instruction in the resource room: Set up for failure. *Exceptional Children*, 66, 305-316.
- NASDTEC [National Association of State Directors of Teacher Education and Certification] (2013) *Requirements for clinical observations and student teaching experience-Table B4*. ([Online available] <http://www.nasdtec.info/Samples/TopicalTables.aspx>) (2013年1月5日最終アクセス)
- Patton, J. M., & Braithwaite, R. L. (1979) *Public Law 94-142 and the changing status of teacher certification/recertification: A survey of state education agencies*. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED178487)
- Patton, J. M., & Braithwaite, R. (1990). Special education certification/recertification for regular educators. *The Journal of Special Education*, 24(1), 117-124.
- Rademacher, J. A., Wilhelm, R. W., Hildreth, B. L., Bridges, D. L., & Cowart, M. F. (1998). A study of preservice teachers' attitudes toward inclusion. *The Educational Forum*, 62, 154-163.
- Reiff, H. B., Evans, E. D., Cass, M. (1991). Special education requirements for general education certification: A national survey of current practices. *Remedial and Special Education*, 12(5), 56-60.
- Sargent, L. R., (1978). State certification requirements. *Journal of Teacher Education*, 29(6), 47.
- Shippen, M.E., Crites, S.A., Houchins, D.E., Ramsey, M.L., & Simon, M. (2005). Preservice teachers' perceptions of including students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*. 28(2), 92-99.
- Smith, J. E., Jr., & Schindler, W. J. (1980). Certification requirements of general educators concerning exceptional pupils. *Exceptional Children*, 46, 394-396.
- Sobel, D. M., Iceman-Sands, D., & Basile, C. (2007). Merging general and special education teacher preparation programs to create an inclusive program for diverse learners. *The New Educator*, 3(3), 241 – 262.
- Tait, P. E. (1987). Update on general education certification requirements concerning exceptional students. *Education of the Visually Handicapped*, 19(1), 27-30.
- U.S. Department of Education (2011) *30th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2008*. Office of Special Education and Rehabilitative Services.
- U. S. Office of Special Education Programs

(2001) *General education teachers' role in special education. SPeNSE fact sheet*. Study of Personnel Needs in Special Education.

Schiller, E., Bobronnikov, E., O' Reilly, F., Price, C., & St. Pierre, R. (2005) *Executive summary: Interim report for the study of state and local implementation and impact of the Individuals with Disabilities Education Act (2002-2003 School Year)*. Washington, DC: Author.

Yell, M.L., Shriner, J.G., Katsiyannis, A. (2006) The Individual with Disabilities Education Improvement Act of 2004: Implications for Special and general educators, administrators, and teacher trainers. *Focus on Exceptional Children*, 39(1), 1-24.

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Chapple, J. W. (1996). Preparing teachers to support inclusion: Preservice and inservice programs. *Theory into practice*, 35(1), 42-50.

【付 記】

本稿は、科学研究費補助金（インクルーシブ教育の展開に応じた通常教育教員養成システムの開発的研究 [研究課題番号：23730862]）による研究成果の一部である。

Current Trends and Practices in Developing Teacher Preparation Program Curriculum on Inclusive Education: Reflecting on the Dual Preparation Program at the University of Hawai‘i Manoa

Munehisa YOSHITOSHI*・Kiriko TAKAHASHI**

*Division of Special Education, Faculty of Education, Okayama University

**Center on Disability Studies, University of Hawaii at Manoa

Key words: inclusive education, teacher education, curriculum development, dual preparation program

Abstract:

Movement towards inclusive education has become the global trend. On the other hand, general education teachers do not necessarily feel prepared to teach children with disabilities, and thus, a major issue is in preparing teachers to gain knowledge and skills on inclusive education. Specifically, there is a need for a development of a curriculum for teacher preparation program that is aligned with the inclusive education movement. In this paper, we focus on the efforts pioneered by the United States on inclusive education and provide an overview of the national trend in addressing the special education skill development for the general education teachers. Additionally, as one of the models of teacher preparation program curriculum, information on Dual Preparation Program at the University of Hawai‘i Manoa is included. The paper concludes by suggesting materials to consider for developing a new teacher preparation program.
