

個に適合した指導を可能にする条件に関する一考察

— 障害児保育担当者の実践報告の分析を通して —

小川 巖*

Iwao OGAWA

An Identification of Antecedents of Adaptive Teaching Strategies with Special Education Teachers Practice in Nursery Schools :In the Frame of ATI Theories

ABSTRACT

A main purpose of this study was to identify antecedents of adaptive teaching through classifying practical reports of teaching strategies matching to individual differences with special education teachers in nursery schools. Forty-five teachers were asked to write down contents concerning their adaptive teaching strategies in daily practices with information about both of the teaching objects and their perception of a child's traits. Each of fifty-seven descriptive answers of twenty-four teachers were classified by the Quantification Method of the third type (Nishisato, S.). Two main features of superordinate categorical variables were as follows; 1. Do their descriptions about a child have any individual traits factors mediating the attainments of educational objects?, and 2. Do they have any facts of teaching strategies directing to above-mentioned traits? Three types of adaptive teaching strategies were identified. Those were the remedial, compensatory and preferential teaching (Salomon, 1972). And two reports of teaching methods suggested that a teacher has some mental models or personal ATI theories with more than two individual traits parameters. For adaptive education, two antecedents were suggested; the personal theories or knowledge enabling to identify or assess individual traits, and personal knowledge or skills enabling to plan the teaching methods that bring educational outcomes based upon the former informations.

[Key words : Special Education Teacher, Nursery School, Adaptive Teaching, Aptitude-Treatment-Interactions, Personal Theories]

問題の背景と研究目的

近年、個に対応した教育の重要性が障害児指導において再認識されて来ている。このような動向は、英国での特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs) 概念の我が国での普及によるものだとも言われている (太田, 1996)。そこでは、標準化された学力検査や心理検査、教師個人の逸話記録、家族面接等から、現在の個人の学習ニーズを査定し、それに対応した指導目標を設定し、指導をプラン・実行するという基本的な手続き概要が示されている (Carr, McGuiness, Oatey & Holder, 1992)。

このような一般的な枠組みは、個人のニーズの査定から

指導目標を同定する過程の詳細な手続き的情報を提供するものではあるが、実践場面で、同定された目標を実現可能にする個に適合した指導法の内容までも直接的に明示するものではない (Rose & Agbenu, 1988)。教師は指導計画やその実践過程において、自己の指導経験や諸知識等に基づいて、実践場面での具体的指導行為のプランや実行の意思決定を行っていかねばならない。では、どのような具体的条件が備わった場合、個に応じた指導法のプランや実行が可能になるのだろうか。本研究では、このような、個に適合した指導法を可能にする必要条件・要因について、以下、学習・教授学習心理学の枠組みの中で検討して行く。

個に応じる指導法に関する教授学習心理学からの示唆

* 島根大学教育学部障害児教育研究室

学習心理学, 教授学習心理学においてこの問題は, 適性処遇交互作用 (Aptitude-Treatment-Interactions; 以下ATI) の概念として古くから検討されて来ている。本研究では, このATI理論の枠組みから, さらに上記問題の検討をすすめる。なお, 本研究では, 以下, 適性 (課題達成に因果的に関与する特性) を特性 (traits) と同義に使用する。

1) ATI理論からの示唆 個 (性) に応じた指導とはどのようなものを言うのであろう。ATI理論は, 任意の教授法がすべての個人にとって有効なものではなく, 個人にとって最適な教授法 (適合的指導; Adaptive teaching) は個人の特性によって異なることを前提命題としている。同一個人が異なる指導によって異なる結果を示すためには, 異なる指導が, 異なる何らかの個人特性に働きかけ, かつ, その特性は, 指導結果の達成に明らかに因果的に関与するものである必要がある。ATI理論での個 (性) とは, 任意の課題達成に因果的に関与する, 人格・能力・価値観・興味等々の個人の特性 (個人要因) である。

現在, 多くの研究者が, 以下の3タイプの教育形態を, ATI的枠組みでの指導類型としてとりあげている (Lloyd, J., 1984; Jonassen, D. & Grabowski, 1993)。それらは, 治療教育 (Remedial Education), 補償教育 (Compensatory Education), 特惠的教育 (Preferential Education) である (Salmon, 1972)。治療教育とは, たとえば, 自分がすべきことを言葉にさせるなどの自己教示法を用いて, 教科の学習のための障害となる注意障害を改善するようなタイプの指導である。補償教育とは, たとえば, リハーサルという方略を自発的に行おうとしないため文章記憶成績が低い子に, リハーサルすることをすすめる, 結果として, 文章の記憶を促進させようとするものである。他方, 特惠教育とは, 言葉 (音声情報処理) よりも絵の理解 (視覚情報処理) が得意な子に, 絵を多く用いて, 教材の理解等を高めるなど, 子どもの卓越した特性を利用したものである。治療教育が, 教育目標への到達を可能にするための前提となる特性自体を改善するという下位の指導目標を設定して指導するのに対して, 補償・特惠は, 特性を考慮した対処を通して, 眼前の課題・目標を達成しようとするものである。

このような, 個に応じた指導 (適合的教育) に関する枠組みを与えるATI理論ではあるが, 主に二つの視点からその問題点が指摘されている (Speece, 1990; Deno, 1990)。ひとつは, 学習観・学習理論の変遷に起因するものであり, 他のひとつは特殊教育等教育実践からの実践への応用可能性の視点からの批判である。本研究においては,

実践からの批判について以下言及する。

2) ATI理論の実践からの批判 実践からの批判は, 以下の三点にまとめられている (Speece, 1990)。ATI理論での個人差は, なんらかの標準検査で測定可能な特性の一次元上での量的差により定義される。その固定的・静的特性との関連において教授学習効果が検討される。一方, 実践においては, 多次的に特性が関与する。実際の指導過程においては, どれかひとつの特性に焦点化した教示法が実行されるわけではなく, 多くの次元がそこでは対象とされる。さらに, 指導過程においては, 検査等で評価された特性の機能性が, 一定ではなく, 教示の過程において, 刻々変動する動的なものである。

3) 実践を考慮したATI理論の枠組みからの適合的指導の条件同定に関する示唆 上記のようなATI理論の不適切さは, ATI理論が, 実践における個への対応の実際の検討から構築されたものではないことに起因すると考えられる。しかし, 一方では, 簡素化された理論体系やその枠組みは, 現場での個への応じ方における条件提示や, 実践の形成的評価の資料を提供するものだと考えられる。

ATI理論の骨格は, 1) 目標達成に関連した特性の想定, 2) それに適合した指導方略の企画・実行, これら二条件 (要因・過程) にあると言える。これらは, 個に応じた指導の条件を実践者の指導報告事例から検討する上で, 有効な視点である。

どの特性がどのような学習成果に関連しているのか, 実験的研究においては研究結果の展望により, それらの関連性に関する仮説を得る。では, 現場におけるこのような仮説はどのようなものであろうか。実践者自身がその仮説をもっていると考えられる。

さらに, 課題達成に関連する特性の仮説に加え, それに対応した具体的な教授行為の企画や実行を可能にする仮説ももっている必要があろう。指導者が適合的指導を行い得るための二つの仮説の存在が示唆される。

研究の目的と方法論 実践を通し彼らなりの仮説・信念を形成していることが予想される。それはどのようなものであろうか。本研究の主目的は, 実践者たる保育士を対象に, 彼らが個性を配慮した指導だと判断した実践の分析を通して, 個に適合した指導を可能にする条件を明確化することである。

方法論はどのようなものが考えられるのだろうか。杉村・桐山 (1991) らは以下の方法で教師がもつ個人的な指導仮説の存在を検討している。彼らは, 文章によって異なる二事例を提示し, 研究者が提示した指導項目を評価させる方法を用いている。その結果, 事例によって指

導項目の評価プロフィールが異なったことを報告している。この研究は、保育士の個に対応する指導に関する仮説（個人的ATI理論）の存在を、事例評価プロフィールから間接的に確認したものである。従って、実践者が、その事例を読んで実際にどのような内容の特性をどういう目標との関連で想定し、また、どういう根拠で、目標を実現させるべき指導項目を評価したのかは明らかではない。

実践における特性の想定性やその内容、それを考慮したどのような仮説（個人的理論）に基づいて指導方法を選択しているのかに関して、ATI的枠組みで、その実態を記述した研究は今のところみられない。

本研究では、上述したATI理論の枠組みからの以下の基準から、各実践報告を評価する。第一に、彼らが、結果に関与する個人特性を想定しているか、第二に、想定した個人特性に働きかけているかの二点である。

実践者の個に対応した指導報告の分析

1. 方 法 1) 調査対象者 平成11年度障害保育担当保育士研修会（県西部地区）（島根県社会福祉協議会主催）に出席した、障害保育担当保育士45名（障害児保育担当暦3ヶ月～120ヶ月）。

2) 調査手続き 研修初日の著者担当の講義の終わりに、参加者に調査用紙を配布した。「今まで担当した障害児の保育経験の中で、たとえば、この子の場合こんな風に指導すればいいんだ、といった実感を伴った、自分なりに個に対応したと思われる実践例に関して、記述してください」といった主旨の調査のための教示を行った。なお、研修二日目（終了日）に、主催者側への提出を求めた。

3) 調査内容 調査用紙は、「どのような保育・療育・指導の目標」に関して、「どのようなお子さん」の場合、「どのような指導をした」のか、目標、対象児の説明、指導内容の欄ごとに自由記述する形式であった。その際、記入した目標と個性記述、指導記述の対応性がわかるように線をひくよう求めた。

4) 記述内容評価項目 序で述べたATIの二つの成立基準をより具体化した、以下の内容の評価項目を設けた。

(1) 療育目標の達成に因果的に関与する個人的特性（行動・性格・認知・態度等特性）を想定しているかどうかを、以下の2項目によって評価した。

項目1：「個人についての記述（個性記述）において、単なる臨床像の記述（例；基本的生活習慣が目標で；習慣が身につけていない等）ではなく、療育目標の実現に

抑制的に関与する個人的特性を明示した記述が含まれている（例；療育目標は排尿の自立で；便意・尿意が告げられない等）」、項目2：「個人についての記述に、療育目標の実現に促進的に関与する、もしくはそのために必要な個人特性を明示した記述が含まれている（例；目標はハサミの使用で；ハサミに興味がある等）」。

および、(2) 指導における個人特性の対象性や考慮性に関して、以下の3項目によって評価した。

項目3：「指導記述において、療育目標実現に因果的に関与する個人特性自体の獲得・学習や発達を、療育目標達成の下位課題として設定し、この課題を達成させるための指導だとする明白な記述がある（例；汚れた感覚わからない、シャワーによって皮膚感覚を育てる等）」、

項目4：「指導記述において、療育目標の達成に関与する個人特性を機能させたり、高めたり、反対に、それを抑制したりする等の記述があるが、そのことによって個人特性自体の学習や発達を可能にする旨の記述がないもの（例；得意な遊びがあるので、まず保育士が友人といっしょにその遊びで遊ぶ、；他に集中し過ぎるので、周囲の状況について知らせる等）」、項目5：「指導記述において、療育目標実現に関与する個人特性の、獲得など下位課題の設定や、それらを利用、活性化、抑制する等、特性に対応した明白な記述がない」。

対応した療育目標・個性記述・指導記述を一評価対象個体とし、それらにおける上記評価項目内容の有無を、「1」「0」によって評価した。これら質的データの分類方法として、数量化Ⅲ類を採用した。なお、分析は、田中・垂水ら（1995）のプログラムによって行った。

2. 結 果 25名からの回答があったが、うち1名は、「それぞれ個に応じた指導があると思う」等の記述のみで具体的内容の記述がなかったため、有効回答は24名であった。目標、個人記述に対応させたのべ57個の

表1 数量化Ⅲ類の結果；固有値・固有ベクトルおよび寄与率
(次元・軸番号)

評価項目	1	2	3	4
1: 抑制等特性想定	-0.27166	3.85689	4.99033	5.11364
2: 促進等特性想定	-4.71517	-3.64626	-5.24901	4.57384
3: 指導特性獲得	-0.11525	7.50696	-5.67144	-1.57055
4: 指導特性配慮	-4.83480	-0.81522	2.00828	-6.47500
5: 指導特性無配慮	6.87785	-2.79466	-2.08471	-1.24031
固有値	0.82075	0.56992	0.38028	0.05718
寄与率	0.44896	0.31175	0.20802	0.03128
累積寄与率	0.44896	0.76070	0.96872	1.00000

指導記述が得られた。療育目標は、排泄・排尿の自立、衣服着脱などの基本的生活習慣に関するものが約32%、友人や保育士とのコミュニケーションに関するものが約31%、園の日課の移行への適応や日課への従事などに関するものが約24%、言語の表出や理解に関するものが、おのおの約8%と2%あった(表2参照)。

のべ57個の対応した記述を評価個体として、その評価結果をもとに数量化Ⅲ類を行った。その結果、表1に示した4次元が抽出された。3と4番目の次元の固有値と寄与率が他に比較して低いため、第1と第2の次元による2次元の数量を各評価個体に与えることとした。

図1は、第1・2次元をそれぞれ第1(x)・第2(y)軸とした、各評価項目固有の散布図である。比較的近くに位置したプロット群をまとめ、第IからⅢの番号をつけた。さらに第Ⅱ、Ⅲ群を構成するプロットに1, 2の番号をつけた。各指導項目等の記述内容を要約し、これら群に対応させ配列し直したものが表2である。

以下、図1と表2の各項目内容から、各群の性質について検討して行く。

I群の顕著な特徴は、2軸でおおきな正値をもつことである。これは、表1からも、特性の獲得を目標とした指導タイプである。たとえば、項目10では、まず、排尿自らの障害要因として、汚れた感覚がわからないという個人特性をあげ、それに対して、シャワーによって皮膚感覚を育てることを指導の目的としたものであった。

Ⅱ群は、1軸では負に属するものであり、表1からも、主に特性要因を想定し、それへの指導を配慮した指導群であることが伺える。たとえば、表2のⅡ-1群の項目2からは、他の活動に集中する個人特性を障害要因とし

てあげ、周りの様子を見るようにそれに対応した働きかけをしている(障害特性としての、集中し過ぎて、周囲の状況への注意が散漫になる等、個人特性自体を改善するというものではない)。また、Ⅱ-2群の項目30では、子どもの得意な遊びがあるという、友人とのかかわりにとって促進的であると思われる個人特性をあげ、この特性の利用を試みた、この遊びを同輩に広めるという指導方略化を行っている。

Ⅲ群は、1軸上ではともに正であり、特性を配慮しているとは認められない指導群であることを予測させる。たとえば、表2のⅢ-1群の項目3では、基本的習慣が身につかない要因として多動という阻害的特性をあげてはいるが、指導での手遊びで信頼関係をつくるという記述からは、この特性をどうという点で考慮した結果の指導なのか、明白な記述がないものである。また、Ⅲ-2の項目33は、自閉症という診断名をあげているが、カテゴリ化された障害名は、排泄が自立しないことを直接的に説明する個人特性ではない(Muncey & Palmer, 1995)。また、絵を貼るという環境設定が、どういう特性に対応したものなのかの明白な記述がない。この群の個人記述の特徴は、臨床像や障害名そのものを個人の特性の欄に記述している点である(例;基本生活習慣みについていない、衣服たためない、肢体不自由で等)。

考察および今後の課題

保育士の個に応じた指導実践の分類から、療育目標達成に因果的に関与する個人特性を想定し、かつ、それに働きかけるという、ATIの枠組みをもつ実践タイプの存

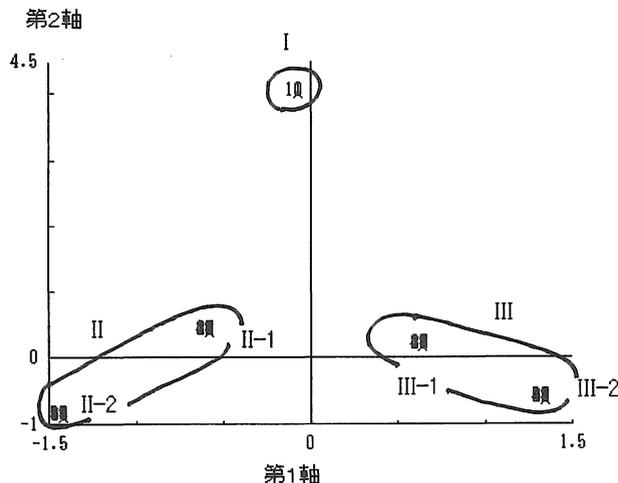


図1 記述項目(個体)の数量の散布図

表2 実践した指導の回答における個性記述・指導方略等の概要

I 群:

- 10: 排泄自立; 汚れた感覚わからない; シャワーで清潔感知らせ、皮膚感覚育てる
- 11: 排泄自立; 便意・尿意を告げない; 便意感じる食後、トイレ誘い便意告げるように

II-1群:

- 2: 集団行動; 他の活動に集中し、やるべき事できない; 周り様子見るよう言葉かけ
- 3: 基本習慣全般; 多動で座ってられない; 環境を簡素化しておく
- 9: 排泄自立; 排尿感覚わからず間隔が長い; 生活・日課が変わる時に連れていく
- 13: コミュニケーション; 目があわない; 顔近づけて話す
- 14: コミュニケーション; 嫌な体験あると拒否; 不安原因つかみ除去する
- 21: 集団行動; 思いにあわぬとパニック; 事前にする事知らせておく
- 26: 集団行動; 思い通りにならないと暴力; 本人の気持ちを受容してから示唆
- 28: 昼寝する; 多動で昼寝しない; 落ち着ける部屋という認識与える
- 29: 排泄自立; こだわり行為あり; 早めに次の行動をつげ見通しを形成する
- 32: 友人づくり; 集団に教師が入れようとする徘徊; 友人に誘ってもらう
- 35: 集団行動; 先生怒らないと思ってる; 厳しく接する
- 36: 単語表出; 言語理解困難; はっきりした表情伴い言葉言う
- 37: 単語表出; 言語理解困難; ゆっくり話し、模倣さそう
- 40: 片づけ; 保育士の指示には反抗; 友人に手伝わせる

II-2群:

- 15: 社会性; 言葉の理解可能; 反社会的行為、機を逃さず言葉で注意・説明
- 30: コミュニケーション; 得意な一人遊びあり; 得意な遊びを同輩に広める
- 34: コミュニケーション; 興味ある遊びあり; 保育士が同輩とその遊びで興味ひく
- 43: コミュニケーション; 知っている唄なら興味; 友人の輪に保育士入りその唄歌う
- 46: 指示対応; 自分のことならよく話す; そばでゆっくりまず会話
- 53: 言葉表出; 言葉理解可能; ことばをゆっくり言ってみせる
- 54: 言葉表出; 言葉理解可能; これは何と聞いた後でゆっくり言う
- 55: はさみ技能; はさみ興味あり; いつでも手に届くよう環境を設定
- 57: 単語表出; 保母の表情・動作よくみる; 顔の表情や動作でコミュニケーション

III-1群:

- 1: 基本習慣; 身体が小さいので時間かかる; 時間かかっても待つ
- 3: 基本習慣; 多動で園外に飛び出す; 手遊び通して信頼関係築く
- 8: 基本習慣; 子ども精神状態不安定; 母親の精神状態安定させる
- 12: 排泄自立; 汚れた感覚察知できない; できたことほめ普段から自信もたせる
- 22: 友人関係; 思いに合わないパニック; 友人がいないと寂しいと話す
- 23: 友人関係; 勝手な思い込みで暴力; 友人からの口から「やめて」
- 24: 集団行動; 他の子のものに注目; すべきこと言葉かけ
- 25: 集団行動; 他の子を注目; 少しの言葉かけで待つ
- 27: 集団行動; 思い通りならないと暴力; 保護者連絡、育児大切さ気づかせる
- 31: 保育士関係; 落ち着く場求め徘徊; 意味通じなくとも話し、信頼関係築く
- 45: 友人関係; 気に入らないと他児に暴力; 根気よく接する

III-2群:

- 5: 衣服着脱; 衣服たためない; 唄うたい手を添える
- 6: 排泄自立; 習慣身につけてない; 濡れたらオーバーに知らせる
- 7: 排泄自立; 習慣身につけてない; 決まった時間に誘う
- 16: 社会性; 友人に暴力; 繰り返し言葉で注意
- 17: 社会性; 友人に興味あるが暴力; 友人見ている場合見逃さずほめる
- 18: コミュニケーション; 名前読んでも振り向かない; 実情を保護者伝え、家庭でもしつけ
- 19: 言葉の表出; よく動きまわる; ゆっくり話す
- 20: 集団行動; 唄が好き; 唄で誘う
- 33: 排泄自立; 自閉傾向; トイレに動物の絵
- 38: 基本習慣; 手伝わすと拒む; 求めるまで援助しない
- 39: 片づけ; 言語・指示理解; やる気になるまで様子みる
- 41: 片づけ; 甘え上手; 身体接触多くもち、できたらほめる
- 42: 友人関係; 年少児に玩具使わせない; 保育士も同じ玩具で遊ぶ
- 44: 基本習慣; 肢体不自由; 自分ができることは見守る
- 47: 自発行動; 指示待ち、頼る; どうすればいいのか本人に問う
- 48: 友人関係; 落ち着いてられない; 受容し徘徊したら抱き会話
- 49: 基本習慣全般; できることでもするの嫌がる; 嫌がっても習慣づける
- 50: 集団行動; パニックある; ルール守らせる
- 51: 集団行動; 座っていない; 繰り返し知らせる
- 52: 基本習慣; 座っていない; 信頼関係築く
- 56: 集団行動; 話しかけてもうつろ; 絵カードみせて指示

在が確認された。さらに、ATI的枠組みをもつこれら指導群が、以下のものから構成されていた。療育目標達成に抑制的に働く特性を想定し、その改善を目標として、直接的に指導するタイプ（I群）、目標達成の抑制的特性を想定して、その特性の機能を十分に働かせ療育目標を達成しようとする指導のタイプ（II-1）、一方、目標達成の促進・必要条件的個人特性を想定し、それを利用・活性化して療育目標の達成を試みるもの（II-2）、等であった。

第I群は、たとえば項目10にみられるように、排泄の自立が可能な前提課題として汚れた感覚がわかることを想定し、それが可能になるために、皮膚感覚を育てるという下位課題を設定し、シャワーをそのための指導方略として選択しているものである。対象児に未だ獲得されていない療育目標達成の必要前提的な課題を達成させるという、課題分析的構造をもっている。これは、序で述べた治療教育のタイプだと言える。一方、II-1では、たとえば、項目2にみられるように、多動で座ってられないことを、基本的生活習慣の獲得を抑制する要因として想定しているが、環境を簡素化するという方法は、多動であること自体を改善するという療育目標達成の下位目標にかかわるものではなく、多動という特性の出現を環境設定により対処的に抑制しよう意図した方略である。これは、序で述べた補償教育的タイプだと言えよう。II-2は、阻害要因よりはむしろ療育目標の達成に肯定的に働くことと想定した、対象児がすでにもっている個人特性を対象に、それを活性化することで療育目標の達成を試みている。たとえば、項目15のように、反社会行為の制止の目的遂行に、対象児が言葉が理解可能という特性に注目し、言葉で（友達が嫌がる、友達いなくなる等）説明する手段を採用している。これは、特惠的教育的のタイプである。

以上、分類結果からの3タイプは、序で述べた治療教育、補償教育、特惠教育の3類系と対応することが明らかになった。

I分類群の10・11項目は、同一教師の報告である。この群の特徴は、他群の項目が、一目標において一事例一対処的に、個人特性要因を想定しているのに対して、自分でトイレにいて排泄する排尿自立という一連の課題の達成に関与する「便意告げる（便意感じて告げる）」・「（皮膚感覚が育っていることで）汚れた感覚わかる」等の相互関連する複数の必要条件・要因を想定している点にある。また、この教師の記述で、「排尿自立には普段からの自信が必要」という、排尿自立における基礎的要因を想定する記述もあった（III-1：12項目）。これら

のことは、複数のパラメーターから構成された排尿自立の成立モデルをこの教師がもち、それに従って、子どもの臨床像を評価し、不足な点、すなわち改善（治療教育）すべき点（課題）を同定し、指導行為を行っていることを示唆するものである。

小川（1999a）は大学生にコミュニケーション困難を示す子どもの事例を提示し、適切と思える指導課題を選択させた。その結果、コミュニケーションできないことの適切な解釈が、適切な指導計画を可能にすること、さらには、コミュニケーションを可能にする個人要因に関する心理学的モデル知識を獲得していた学生が、より適切な解釈と指導を計画していたことを明らかにしている。すなわち、適切な指導は、臨床像から、それに関与している個人要因を想定できるかに影響され、しかも、個人要因の想定は、ある課題ができることについての一般的要因モデルを指導者がもっていることに依存すると考えられる（小川、1999a,1999b）。I群の記述は、一教師におけるこのような一般的モデルの心的存在をも推測させるものである。

補償や特惠教育に頼りすぎることを批判する見解もある（Jonassen,D. & Grabowski,1993）。本調査において、治療教育タイプ（I群）の報告例が少なかった。ある行為の学習や発達の多要因的なモデルを、教師が持っていることで、初めて治療的教育の実践が可能なのか、今後明らかにすべき課題である。

以上より、個性に適合する指導を可能にする条件として以下の点が示唆される。第一に、目標課題の達成を可能にする前提必要要因に関する知識があること、かつ、そのどこにおいて問題があるのかの個人特性のアセスメントが可能であること。第二に、同定した要因にいかに関与させ、それらの個人特性要因をどう治療するか、あるいは補償するか、あるいはより活性化するか等、それらのための指導の方略化を可能にする個人的仮説・理論基盤を指導者がもっていることである。

後者の点に関して、たとえば、II-1群の項目21等のように、『パニックを静めるためには、「事前にすることを知らせる」という方法がそれを可能にする』というような、指導方法の選択の背後にある個人的仮説・理論を推定することができる。さらには、IIIの分類の多くの項目からも、たとえば、項目5のように「唄を歌うことで行為が促進される」等、なんらかの指導者の仮説を、研究者である筆者が想定することが可能である。適合的指導の根拠・仮説基盤を直接教師に記述してもらい、さらにそれらを、再評価してもらうという方法が今後必要であろう。

金澤(1994)は、「保育実践でどうしてそうしたか」、その判断枠を実践家自身が問うことの必要性を指摘している。また、シュトラウスら(Strauss & Shilony,1994)は、教師の実践基盤には、意識していない暗黙の理論があり、それを意識化させることが教師教育・教員養成において必要だと主張している。教員研修等において、実践家の行為の判断枠でもある心的仮説基盤を明示化・意識化させることの、形成的評価や教師発達への有効性は、今後検討すべき実証的課題である。

近年、状況的認知(situated-cognition)論や、分散的知能(distributed-intelligence)論(Sternberg & Wagner,1994)に代表されるように、学習観が変化して来ている。有能な他者の教授による、子どもの認知機能や能力の一方的変化が学習ではなく、状況としての教授者との双方向的、移行的(transitional)変化こそが学習だとみなされるようになってきた。このような時代精神の変化に直面し、ATI研究の古参であるスノウ(Snow,1994)も、学習者と教授者の移行的關係をとらえる視点を配慮したATIモデルの必要性を近年認めている。移行的關係を日々経験している実践者のATI的行為やそれを支える個人的仮説・理論を分析することは、新たな学習の視点に立ったATI理論の構築に貢献すると考える。また、実践者の素朴で暗黙的な個人的理論が、従来の教授学習心理学等で明示された教授条件をより具体化・豊富化し、さらには、社会・生態学的に妥当な障害児の教育・心理学的研究課題の情報をも与えてくれることが予想される。

[謝辞]；本調査にご協力くださった保育士の皆様、ならびに、社会福祉協議会の職員の皆様に感謝の意を表します。

引用文献

- Carr,J.,McGuinness,S.,Oatey,J. and Holder,A. 1992 Individual programmes using it. *British Journal of Special Education*,19(1),35-38.
- Deno,S.L. 1990 Individual differences and individual difference: The essential difference of special education. *The Journal of Special Education*, 24(2),160-173.
- Jonassen,D. & Grabowski(Eds.) 1993 *Handbook of Individual Differences*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum. Pp.36-42.
- 金澤妙子 1994 保育行為の(判断の)根拠を問いかけ合ってみよう保育現場で試みて. 発達. 58.47-53.

Lloyd,J. 1984 How shall we individualize instruction or should we? *Remedial and Special Education*, 5(1),7-15.

Muncey,J. and Palmer,C. 1995 Dimensions of special needs:a non-categorical approach to SEN. *British Journal of Special Education*, 22(3), 125-128.

小川 巖 1999a 社会的困難事例の解釈と指導課題選択性との関連. 日本特殊教育学会第37回大会発表論文集. 365.

小川 巖 1999b 教員養成課程生における学習支援のための障害理解 障害理解研究, 3. 1-8.

太田俊己 1996 個のニーズへの対応 発達遅れと教育, 472. 78-81.

Rose,M. and Agbenu,R. 1988 Assessment and special needs teacher's dilemmas. *British Journal of Special Education*, 25(2), 81-87.

Salmon,G. 1972 Heuristic models for the generation of aptitude-treatment hypothesis. *Review of Educational Research*, 42, 327-343.

Snow,R.E. 1994 Abilities in academic tasks. In R.J. Sternberg and R.K. Wagner (Eds.), *Mind in Context:Interactionist Perspectives on Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp.3-37.

Speece,D.L. 1990 Aptitude-treatment-interactions: bad rap or bad idea? *The Journal of Special Education*, 24(2), 139-149.

Strauss,S. 1993 Teachers' pedagogical content knowledge about children's minds and learning: Implication for teacher education. *Educational Psychologist*, 28(3), 279-290.

Sternberg,R.J. 1994 *Mind in Context: Interactionist Perspectives on Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss,S. & Shilony,T. 1994 Teachers' models of children's minds and learning. In L.A. Hirschfeld & S.A.Gelman (Eds.), *Mapping the Mind: Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp.455-473.

杉村・桐山 1991 子どもの特性に応じた保育指導. 教育心理学研究, 39. 31-39.

田中・垂水 1995 統計解析ハンドブッカー多変量解析. 共立出版.