

知的障害児の授業に社会-文化的文脈を取り入れる意義に関する研究 —領域と教科を合わせた指導に適用可能な学習理論の検討—

小川 巖*

Iwao OGAWA

The Significance of Teaching Students with Mental Retardation through Social-Cultural Contexts: What kind of Learning Theory is Applicable to Teaching Methods Integrating Academic Subjects with Other Educational Coverage?

要 旨

子どもを取り巻く諸環境との関連性で発達や障害をとらえる近年の概念・モデルの検討から、学校での学習と学外での生活・社会参加を結びつけるカリキュラム横断的な授業の重要性が示唆された。次に、知的障害児教育におけるカリキュラム横断的な学習形態である「領域と教科を合わせた指導」に適合する学習理論の条件について考察した。結果、従来の認知・学習理論にはない、実践的・社会-文化的文脈をとり入れた状況的学習論の適合性が高いことが明らかになった。さらに、知的障害児の領域・教科を合わせた指導における授業設計や評価のための要件について、状況的学習理論や活動理論の観点から検討した。

【キーワード：知的障害児教育 領域と教科を合わせた指導 学習理論 状況的認知論 授業設計・評価】

1. 近年の障害観と発達観

図1は、WHO（1980）がそれまでの国際障害分類への批判をうけて、2001年に改定した国際生活機能分類（ICF：International Classification of Functioning, Disability and Health）のモデル図である（WHO,2002）。ここでは、一般的に、環境が人間の生体機能のみならず生活機能や社会参加機能等に影響するという視点から、モデル名に生活機能分類という用語が用いられた。

また、このモデルでの環境の概念には、人的・物理的環境のみならず、教育基本法などの法制度や、自治体や学校組織に支援体制があるかなどの社会・組織体制も含まれている。たとえば、入学した学校において、校内支援体制が整備されているか、担任（学校）と保護者（家庭）との連携により個別の指導計画が十全に計画-実行-評価されているか、といった環境要因が、子ども一人一人の発達や障害の程度に影響することをこのモデルは明示している。

このような社会・文化的環境の子どもの発達への影響性は、近年ますます重要視されている。環境の発達への影響性に注目した古典的な発達理論にビゴツキー（Vygotsky,L.S.）の理論がある。

ビゴツキー理論の特徴として下記の二点がある。第一に、子どもの発達レベルには二つあり、一つは、発達検査の結果や、標準的な学力試験成績のように、子どもが独力で遂行した成績である。他方は、なんらかの支援（子どもの発達に準じて軽減される）によって達成できるレベル、この二つの発達レベルである。

特にビゴツキーは、第二の発達レベルが、子どもの明

日（未来）の発達の方向性や内容を規定するものだとしている（中村,1998）。

このような枠組みで発達を考える時、以下のことが言える。すなわち、どのような学習や授業が設計されるか、どのようなカリキュラムか等によって子どもの発達の方向性や内容が規定されるというものである。この点から、次に述べる個別の指導計画や個別の教育支援計画が、単に教育制度としての位置づけのみではなく、障害をもった個々の子どもの将来の発達コースを規定する重要なものとして意義づけられる。

ビゴツキーの発達理論は、下記の生態学的発達モデルの構築原理にもなっている。図2は、子どもの発達の環境への影響性を4つのエコシステム（Ecosystem）によって説明を試みる生態学的発達モデルである。これらシステム間の相互作用によって子どもの発達が規定されると考えられている（Bronfenbrenner,1979）。

マイクロシステム（Microsystem）とは、子どもが生活する直接的場（家庭・学校・病院・福祉施設等地域資源）での具体的子どもの活動（社会的に意味づけられた役割活動など）が生ずるシステムである。メゾシステム（Mesosystem）は、多種のマイクロシステム間の相互作用を指し示している。子どもは多種の場の相互作用の中で発達するととらえられている。エグゾシステム（Exosystem）は、ある時点で、子どもはその場での活動を経験してはいないが、そこでの活動が、間接的に子どもの発達に影響をあたえとする活動システム（教育委員会での特別支援教育推進事業、地域のバリアフリー啓蒙活動など）である。なお、これら三つのシステムを規定する、時代精神やイデオロギーなどのマクロシステ

* 高根大学教育学部心理・発達臨床講座

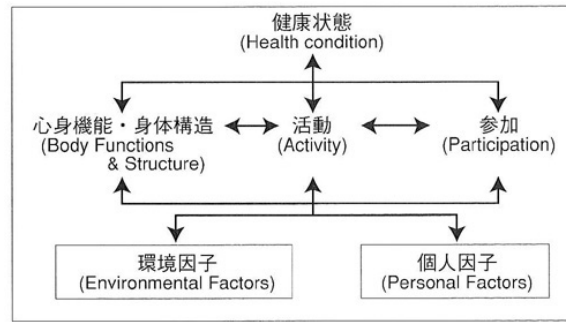


図1. ICF：国際生活機能分類（2001）の生活機能構造モデル（WHO,2002）

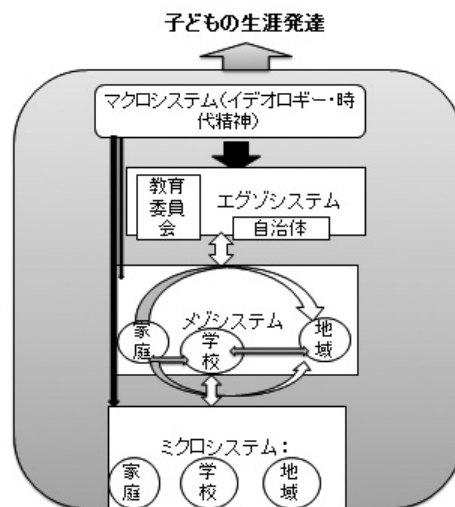


図2. 生態学的発達モデル（Bronfenbrenner（1979）を小川が模式図化）

ム（Macrosystem）が想定されている。

1) 近年の障害・発達モデルからの特別支援教育における制度や教育方法等への示唆（その1）

この生態学的モデルからの教育的示唆のひとつは、支援対象児がどのような個別的环境（ミクロシステム）で活動し、また、それらがどう関連しあっているのか（メゾシステム）を把握する必要性である。特に知的障害が中・重度な子どもは、学校以外の医療や福祉等の地域資源と関連をもつことが多い。

なお、これら諸専門機関の連携の在り方を個別の教育支援計画として作成することが我が国においても義務づけられた（文部科学省,2009）。

一般に、子どもの実態アセスメントに基づき個別の指導計画がたてられる。そこでは、知能・発達検査などの標準化された検査が多くの場合用いられる。特に知的に重度の障害がある子どもへのこれら標準検査の結果が、具体的教育目標の設定において制限があることが指摘されている。標準的検査結果では、短期的な指導目標期間、場合によっては長期目標期間（1年）において、目標設定に影響するような変化が認められない場合も多い（Cole,Swisher,Thompson,& Fewell,1985）。一方、子どもの個別の状況（環境）下における状況と行動の観

察記録（生態学的目録）によって教育目標の設定が具体化されたという研究報告もある（Linehan,Brady,& Hwang,1991）。

標準的検査の代替的アセスメント（Alternative Assessment）として、個人が生活する場とそこでの機能性を記録・評価する生態学的アセスメントの指導計画への有効性が明らかにされている（小川,2011）。

米国においては、たとえば図3に示したような単に学校での情報のみならず、子どもがかかわる環境とその関連性（メゾシステム）を把握する生態学的アセスメントが、障害児の発達支援計画作成のために実施されている（TEAM（Team Environmental Assessment Mapping System）；Campbell,Campbell & Brady,1998）。図3は、16歳で、地域の工業高校に通学しているダウン症児（知的発達の状態等の記載なし）のTEAMの可視化様式例である（Campbell他,1998）。

子どもの発達支援計画を、学校のみではなく他機関との連携において計画することの重要性が、近年の障害観や生態学的発達論から示唆されるが、我が国では、平成14年、内閣府が、子どもの生涯の発達を支援する「個別の支援計画」を諸専門機関が適切な役割分担の下に計画し実施することの必要性を、「障害者基本計画」の方針

として示している。さらに、平成21年3月告示の「特別支援学校学習指導要領」では、教育機関による個別の支援計画である「個別の教育支援計画」の作成が義務づけられた（文部科学省，2009）。

さらに、「個別の指導計画」を、全ての子どもの全ての教育活動に関して計画することが義務づけられた。子どもを取り巻く発達環境間での諸連携が重要視されて来ている。

2) 近年の障害・発達モデルからの特別支援教育における制度や教育方法等への示唆（その2）

上述して来たように、個別の場・各環境要素における学習が発達を規定するが、ある子どもにとっては、学校と家庭や地域における学習の様相（目標・内容・手続き等）が各々において異なるような学習文脈間の差が、その子の認知学習やスキル獲得、さらには学習への動機づけに悪影響を及ぼす場合があることが指摘されている（Hedegaard,2008）。学校での学習のための活動内容・手続きによってうまれる学習成果と、家庭や地域など学外でのそれらが、一個人内において関連づけられ統合化されることが必要であり、また、これによって全人的発達が促進されると考えられる。

平成8年に文部省の中央教育審議会が「21世紀を展望した我が国の教育の在り方」（答申）において、「日本の子どもたちは、基礎的な知識技能は身につけているものの、知識・技能を実生活の場面に活用する力に課題があります」など、PISA調査結果を参照しつつ、今後の我が国の教育課題を示した。

また平成12年度より、全人的な「生きる力」の育成を目的として「各教科、道徳および特別活動で身に付けた知識や技能を相互に関連づけ学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにする」ために、カリキュラム横断的・総合的な課題学習である「総合的な学習の時間」が新設された。

これは、学校内と外での学習が子どもの頭の中で一体化、統合化されにくいことを問題視したものとも言えよう。なお、平成25年6月、「第二期教育振興計画」が閣議決定されたが、そこに謳われた主な基本的方向性と成果指標の中に、「生きる力の確実な育成（幼稚園～高校）」は継続してあげられている。

全人格的「生きる力」の育成は、特別支援教育における教育目標でもあり、カリキュラム横断的な総合的学習の時間は、特別支援学校においては中学部と高等部において必修化されている。小学部で総合的な学習の時間を設けない理由として、すでに「領域と教科を合わせた指導が行われている」ことがあげられている（大南,2000）。なお、領域と教科を合わせた指導を導入する際、文部省は、これを総合的な学習として位置づけていた（松原,1991）。

2. 学校と社会を結ぶカリキュラムの編成原理 ：カリキュラム中心教育計画 (Curriculum-Centered Planning) と個人中心 教育計画 (Person-Centered Planning)

学校での活動と社会との連結、学校の中に社会文脈をとりこむことが公的教育で可能なためにはどのようなカリキュラム編成の原理や条件が必要なのだろうか。

一般に公教育においては、標準としての通常カリキュラム (General Curriculum) が設定されているが、たとえば、米国では、IDEA (Individuals with Disabilities Education Act:障害者教育法) に以下のような規則が定められている。原則的な通常カリキュラムでの教育を前提とし、そこでの教育において効果が認められないとする明確な根拠がある場合においてのみ、最も制約の少ない環境下 (Least Restrictive Environment) での教育を実施する、また、通常カリキュラム以外での教育を実施する場合には、個別教育計画 (Individualized Educational Plan) を作成する、というものである (吉利,2007)。

米国においては、原則的に全ての子が通常カリキュラムのもとで教育されるべきとしている。ただし、標準的カリキュラムにおいて全ての子が教育効果を得るとは限らない現状がある。そのため、通常カリキュラム (の実施) に中心をおいた教育計画か、子ども (の特性) に中心をおいた教育計画をすべきかは、古くて新しい問題であり、米国では長い論争・討論の歴史がある (McDonnell,1998)。

特に、中・重度の知的障害児の教育効果をあげるため、個別のカリキュラム計画原理として注目されているものに「個人中心の計画 (PCP:Person-Centered Planning)」がある。これは、通常カリキュラムを代替するカリキュラムの編成原理である (小川,2011)。

なお、PCPは、知的障害者の諸支援を統合するためのアプローチとして生まれた。生活主体である本人や共に生活を送る家族の願いを優先し設定する、現在から将来までの長期的展望にたった計画である。ただし、この計画過程にIEP作成過程が直接含まれてはいない、PCP過程で得た情報を反映させてIEPやITP (Individualized Transition Planning) を作成する。PCPは、長期的計画であり、また、多くの領域の専門機関・専門家を巻き込んだ計画でもある (Schwartz, Jacobson & Holburn, 2000; Browder,2001; Mansell,2004)。

前述したIDEAにおいては、通常カリキュラムの子どもへの適応が困難な場合、多くは重度もしくは中度の障害児が対象となるが、それを代替するカリキュラムの作成を認めている。この代替カリキュラムは「機能的カリキュラム (Functional Curriculum)」と呼ばれ、各州に共通したものとしては、子どもの社会適応に必要なライフスキル、機能的算数・国語 (日常生活で使用可能な読み・書き・計算等のスキル)、自己管理、移動、余暇活動、その他社会資源の利用などの課題領域に関するものが多

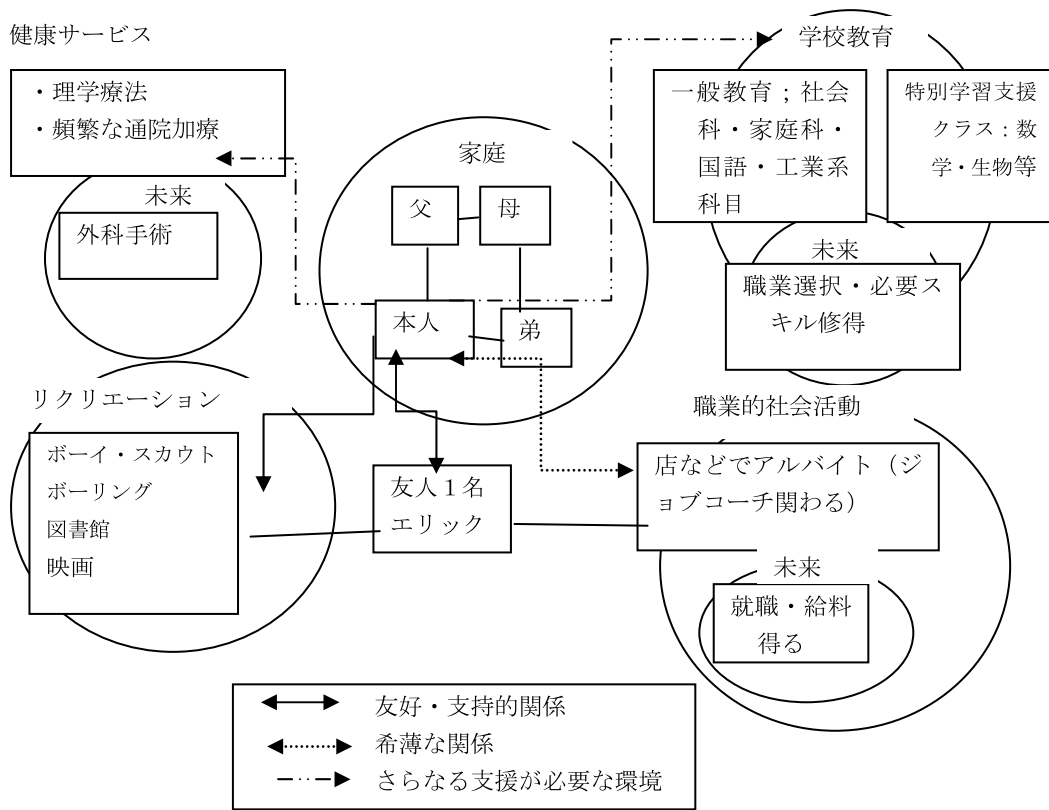


図3. 知的障害児エリックの生態学的 アセスメント図例 (Campbell,P.C.他,1998)

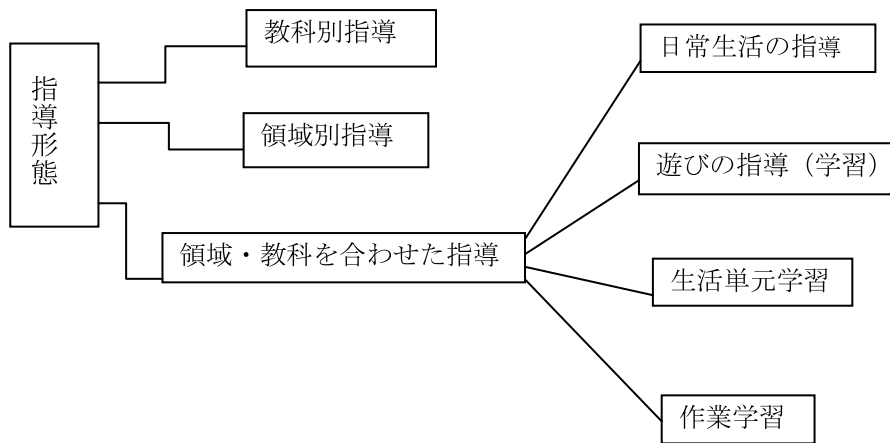


図4. 特別支援学校での指導形態

い (Bouck,2009)。

我が国においても、障害のある子の教育は「通常の教育に準ずる」(学校教育法)とされている。この「準ずる」は、教育目標・内容は通常の標準的カリキュラムで、点訳した教科書や諸教育支援機器を使用するレベルから、教科内容の精選(取り扱わない内容もある)さらには下学年のカリキュラムの適用など、「準ずる」範囲は幅をもつ。特に、必要と認められる場合は、知的障害児において、領域と教科を合わせて指導してよいなど教育課程

編成上の特例が認められている(文部科学省,2009)。上述した米国での機能的カリキュラムと比較するものとして、我が国においては、上記した「領域・教科をあわせた指導形態」としての「日常生活の指導」「生活単元学習」「作業学習」など、特にライフスキル(Life Skills)の修得のための指導形態を独自に発展させて来ている。

3. 学校（授業）と社会（家庭・地域）を結び カリキュラムとしての「領域と教科を合わせた指導」

「領域と教科を合わせた指導形態」とは、カリキュラム横断的な総合的な学習の形態であり、単元活動の中に、種々の教科や領域の内容が含まれる。指導対象である知的障害児の特定の教育目標達成に、この指導形態が有効と判断される場合に採用することが認められている。

昭和37年の養護学校学習指導要領において、文部省は、領域・教科を合わせた指導を知的障害児の教育に導入する根拠について、「具体的な生活場面において全部または一部の各教科の内容を統合して与えるのでなければ、生活に役立つ知識・技能として修得していくのが困難」なことをあげていた（松原,1991）。

さらに有効な指導形態と考えられる理由として以下の内容をあげていた。典型的な教科指導形態では、抽象的課題や目標が設定され、毎回の授業内容を学習者は統合して知識化していくことが必要である。また、集団学習の効果をあげるためには、集中力や教師発話の理解等々、個々の子どもが、ある程度の前提能力をもっている必要がある。一方、買い物や調理といった、日常的・文化的に意義づけられた一連の活動の場合、行為の系列性や結果が具体的かつ明白であり、その達成に動機づけられやすい、また能力差があったとしても、個人に対応可能な活動の一部分を担当することによって活動に参加でき、結果として達成感が得られる（松原,1991）等、これらの理由であった。

表1は、指導形態のねらいや配慮点などをまとめたものである。領域と教科をあわせた指導は、ひとつの指導形態ではあるが、個別の指導計画の諸目標達成のため、教科別指導や領域別指導等と連動させ指導する必要があるものである。なお、「領域と教科を合わせた指導」は、各教科や領域の目的・内容を恣意的に混ぜ合わせた題材ではなく、日常生活や社会生活に存在する実際の活動を題材とするものである。従って、教科の内容や技能を習得させるための手段としての指導形態ではない。

生活単元学習では、そのねらいに、「見通しをもって主体的に行動」「協働する」など、指導形態に固有な主目標が設定される。みんなで材料を買いに行き、料理を作って誰かを招待するという単元の指導では、金銭計算や手紙を書く、また調理では家庭科の内容も含まれるが、たとえば調理場面で、逐次、子どもの活動を止めて、正しい〇〇についての知識・技能を習得させることを主目的とはしない。むしろ、ある程度の援助によって、最終的に招待者との会食し終えること、それによって協働などの主目標が達成されることに主眼をおく。

4. 実践・社会—文化的文脈をとりいれた 学習論の諸要件

以上、学校教育における社会文脈をとりこむことを可能にするカリキュラム原理等について考察してきたが、

このような実践的文脈をとりこんだ授業に関わる学習理論の要件はどのようなものだろうか。

知的障害児の学習に関する研究は、1970年代のいわゆる情報処理モデルの台頭に影響され、発達心理学的研究から認知・学習心理学研究に転換したと言えよう（Brooks & Sperber,1984;小川,1993）。認知・学習理論では、「学習とは個人の頭の中に蓄積された知識が、学習した状況を超えて必要な状況で使用できるようになること」ととらえられている。理論構築のため、特に実験的研究では、経験差を極力排除する目的で、無意味図形や無意味綴りなど、日常的文脈を離れた題材を用いて研究された。また、単独・独力での課題遂行を、個人の学習成果指標としている研究が多かった。なお、これら研究結果が、通常の場合から乖離する「生態学的妥当性（Ecological Validity）」に欠ける可能性は、実験心理学的方法論による認知心理学のアプローチが始まった当初から問題視されてきた（Brooks & Baumeister,1977）。

1) 学習に実践・社会—文化的文脈をとりこむこと

単に飾り物の製作や手紙を書くという目標ではなく、母の日のためにという文化的・実践的活動目標が設定された場合、子どもの課題への動機づけや意欲が促進される、これらのことを多くの知的障害児担当の教師は経験している。ある活動や課題において、実生活や社会での実践的活動を取り入れることで個人の遂行性が促進されることがある。

数を数えるカウント学習を、会食のためにケーキを数えるという実践文脈で実施した場合が、机上での標準的課題として実施するのに比べて、カウント指導導入期においては、カウントの遂行性が高かったという報告もある（小川・相島・井村,1995）。

また、図5は、金額に相当する貨幣を選択するという課題に関する教育実習生の研究授業での観察結果を示したものである（平成25年6月「鳥取県立米子養護学校教育実習生研究授業」）。机上学習において劣っていた遂行性が、買い物学習事態に変わることで、ダウン症児においては遂行性が向上している。数字に対応した貨幣を選択するという机上での学習に、買い物という実践的（社会—文化的）目標が付随されたことによって、数字と貨幣をマッチングするという行為の必然性の認知が向上し、課題への動機づけや、課題への自我関与の度合いが増したと推測される。

さらに注目すべき点は、教師（実習生）が、机上学習での教える役割の教師から、ダウン症児の問いかけに、店員としてヒントをあたえる協働的問題解決者の役割を合わせもつようになった点である。

一般に、大人が買い物する場合でも、ある程度の金額を支払い、おつりは店員による計算（レジという機器による）に依存している。また、金額が不足した場合であっても店員が指摘することで買い物は成立する。

なお、このような指導における社会—文化的文脈の取り込みの契機になったものとして、言語指導における「語用論革命」があげられる。

学校の言語指導室で、教師と生徒が机をはさみ向かいあい、絵カード、実物等を教師が提示して、その名称を答えるという指導事態で子どもが発語を獲得しても、指導室を一步出た状況において、子どもが学習した語彙を使用できなかったという問題である。

子どもは言語指導室で、「教師が指示した発語を行う」ことを学習したのであり、実際にその語彙をどこでどのように使用するのかについては学習していなかったのである。

これら問題点への対処として「子どもが特定の語彙を自然に使用する文脈をこみで」教えるという、言葉の語用論的側面に注目した指導を重視する語用論革命が起こった（ベヴェリッジ他,1994）。

なお、特定の場での学習が他の場・人等に適用されないとする「般化」の困難性は、特に知的障害児（精神遅滞児）の学習・認知特性のひとつである。原学習の文脈を離れての「脱文脈化」に困難性を伴う者が多い。

領域・教科を合わせた指導・支援の計画や評価などに必要な理論的基盤に、実践的あるいは社会・文化的文脈をとり入れた学習理論が必要だと言える。

2) 学習を個人と集団との相互変化としてとらえること

認知・学習理論においては、下記の諸点はその理論構築から除外されている。たとえば課題状況での他者や集団の有り様で、個人の遂行性が影響される、言い換えれば、支援の人間関係がある環境下で示した独力ではない遂行性を到達目標である個人の学習成果としては認めない。支援によって可能なレベルが未来の発達を導くとするビゴツキーの発達理論とは相いれないものがある。

障害児の指導・支援以外で、上記した認知・学習理論が必ずしも成人教育の実態に適合しない諸点が指摘されている。それらは、学習した状況を離れて知識や技能を

使用すること（脱文脈化）は成人でも容易でない、実社会での活動では、単独で実践する場面よりも、多くの場合は他者との協働的な問題解決状況である（必ずしも単独での遂行性が問題にならない場合もある）、また、実社会や実生活では、ある状況で課題解決に役立つ知識や技能を活用可能な人工物がすでに状況に備えられている場合が多い、などである（松本,2006）。

障害児の指導・支援の実際には、まず子どもの実態を把握しどの発達レベルかを評価した後、その段階に従属する多くの課題達成を経験させるのみでなく、すでに次の発達段階へのレディネスが確保されていることを前提に、次の発達段階に相当する課題を支援する指導プログラムが多い。また、障害の程度にも依存するが、特定の支援機器の使用、一定程度の支援がある環境下での達成が個人の学習遂行性評価の対象になる場合も多い。

上で述べたように領域・教科を合わせた指導目標には、主体的協力・協働がある。個人の任意の課題解決スキル向上は、所属集団の協働的様相の変化と表裏一体のものである。特定個人のスキルのみを単独にとりあげ、個人内での知識やスキル技能の変化を協働的集団文脈と切り離して単独で評価することには問題がある。個人の変容は集団の変容の結果であり、また、集団の変容は、個々人の変容の結果でもある。集団と個人の双方の相互的变化から協働事態での学びは評価されると考えられる。

上記の点からも認知・学習理論は、特別支援教育における領域・教科を合わせた指導に適合した学習理論ではないと言えよう。相互支持的協働集団の変化やそこへの参加・協働過程を学習成果とする、また脱文脈化を学習成果の唯一の目標としない、支援環境を前提にした学習理論が適すると考えられる。

表1. 領域と教科を合わせた指導形態

指導形態名	主なねらいや内容	留意点・補足事項
日常生活の指導	日常生活に、主体的・自立的に取り組めるよう、着替えや排せつなど基本的な生活習慣に関わる内容を指導。	日常生活の流れにそった実際の活動を通して実施。
遊びの指導	情緒の安定や自発性・集中力などを養う、また、集団参加のための初歩的な態度や技能を養うために、主に自由遊びや、砂など題材を設定した課題遊びを計画的に指導。	感覚遊びから、目的をもった遊びや社会的遊びへと移行させる。生活単元学習への移行過程の指導形態。
生活単元学習	実際の生活や今後の生活で経験する活動を題材とした活動を通して、主体性や将来の社会生活に必要な知識・技能・態度を養う。	単元は、学校や地域の行事、季節的行事、または偶発的事件などを教育活動として再構成する。
作業学習	社会生活、職業生活や家庭生活に必要な知識・技能を養うことによって、進んで社会生活に参加し自立する力を培う。	作業種目例；金工、木工、窯業、水産加工など 学習過程での内容；身辺自立、コミュニケーション、自己統制など。

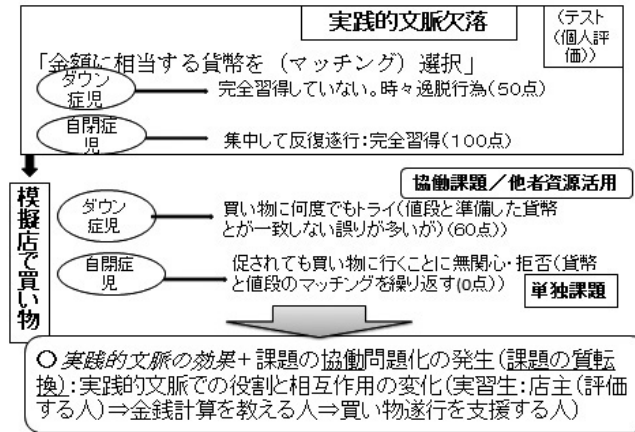


図5. カウント学習での机上と模擬店買い物事態の比較 (平成25年6月「鳥取県立米子養護学校教育実習研究授業」)

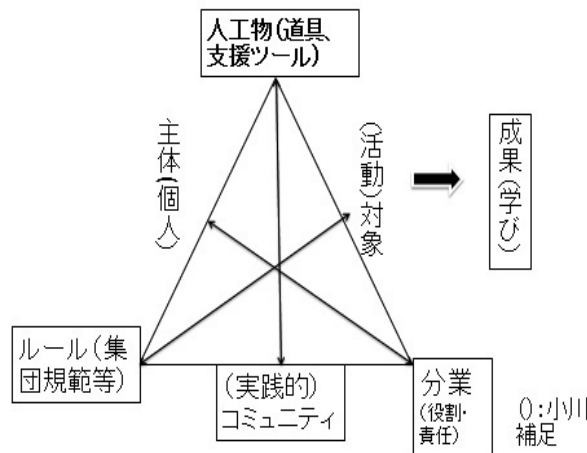


図6. 活動理論における集団活動の分析単位 (エンゲストローム,1999)

表2. 状況的学習論の特徴 (Kirshner他 (1997), 佐伯他 (1988) 等を参考に)

	従来の認知・学習理論の諸特徴	状況的学習論の諸特徴(観点)
学習定義	学習の成果は、学習の結果、元学習の状況を離れた文脈、脱文脈化された状況で評価されたもの。	学習は、学習が生じる状況から切り離すことはできない。学習は、一個人の頭の中で学習文脈と分離(脱文脈化)して起こるものではなく、諸学習者、人工物・道具、社会的文脈と切り離せない総体的・全体的な実践的かつ長期的な人間活動の中であらわれるものである。
学習評価対象(1)	学習成果の評価・分析対象は一個人(の頭の中)が対象。	学習は、あるテーマに関する関心や問題解決への熱意を共有した実践コミュニティ(実践的協働体)への長期にわたる参加過程そのものである。学習は、特定のコミュニティにおける人間の協働活動が変化する中で現れる。学習評価・分析の対象・単位は、一個人というより、むしろ全体的集団である。
学習評価対象(2)	学習成果の評価は、一個人単独・独力での遂行性の変容が対象。	学習の評価・分析の対象は、具体的な状況の中にある、複数の人間(支援者)や人工物・道具(支援ツールなど)、役割やルールを含んだ活動システムである。
その他	学習の評価・分析対象は個人の特定の認識機能や動機づけ機能など特定のものの。	学習は、世界に働きかける個人の全人格がかかわる。

() : 小川補足説明

表3. 状況的学習論の観点からの「領域・教科を合わせた指導」の授業成立

状況学習論から示唆される授業・評価要件項目①～④	①～④授業・要件項目の内容
① 実践文脈・協働活動としての単元（題材）設定：	<ul style="list-style-type: none"> ・実生活・社会における、その子の今や未来で生ずる実践的・社会-文化的活動を、まるごと・全体的に（再）構成しているか。 ・協働的実践の活動の場として、実践的・社会-文化的環境としての人工物・道具が組み込まれて（整備されて）いるか。
② 実践的・協働的学習文脈における学習成果の評価（1）：	・学習の評価において、実践的・協働的集団（コミュニティ）自体の変容を対象としているか。
③ 実践的・協働的学習文脈における学習成果の評価（2）：	・学習の評価において、その学習が生じたのと同様な道具等を含んだ活動システム、すでに支援道具が組み込まれた（整備された）環境によって真正評価（Authentic Assessment）しているか。
④実践的コミュニティ（実践協働体）の活動システムでの役割やルールの存在と共有：	・実践的協働体・コミュニティにおける役割やルールがあり、それらが構成員に了解され共有されているか。

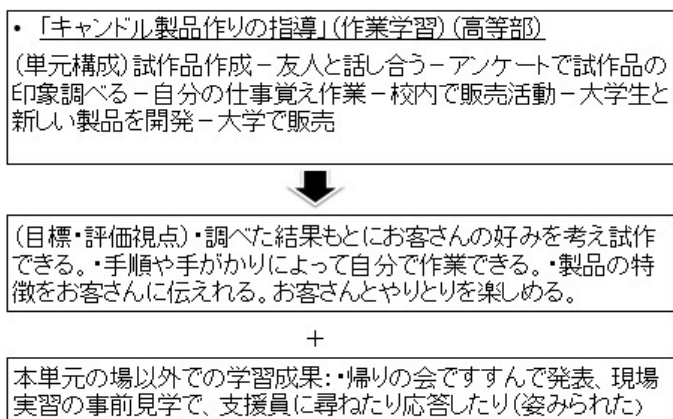


図7. 領域・教科を合わせた指導の単元構成と評価項目例（石塚（2001）を小川が模式図化）

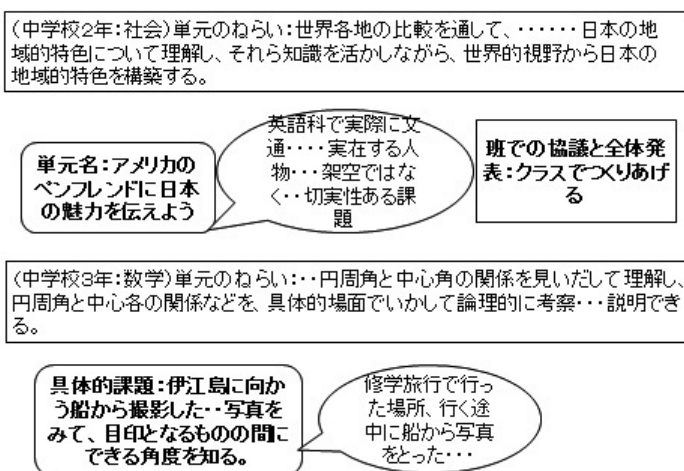


図8. 教科学習での実践的・社会文化的文脈を取り入れた単元例（島根大学教育学部附属学校園一貫教育研究協議会（2013.6）より）

5. 状況的学習論・活動理論

これまでの認知・学習心理学的理論への批判に応じ、また、ピゴツキーの発達理論も参考に構築された学習理論として状況的学習 (Situating Learning) 論・状況的認知 (Situating Cognition) 論 (以下、状況的学習論に統一表記) があげられる。そこでは、学習は、実践的・社会-文化的諸文脈と切り離された個人の頭の中の変化ではなく、実践する集団への協働的参加の中で生まれるとしている (表2参照)。

状況的学習論は、学習がそれを学習した事態と切り離せないこと、分析単位を特定の活動下での集団 (の変容) とする、という特色をもった理論である。この理論の諸特徴は、表2のようにまとめられる。

なお、状況的学習論の中に位置づけられる理論がある。それは活動理論 (Activity-Theory) である。活動理論は、図6のように、いくつかの構成要素から集団活動・協働活動をとらえる枠組みである。近年、学校や家庭などあらゆる場面での子どもの発達を把握する新たな枠組みとして、また学校での授業と放課後活動を連動した協同 (協働) 体・学習コミュニティ構築のための枠組みとして、活動理論を応用した新たな取り組みが始まって来ている (山住,2004)。また、総合的な学習の時間での施設体験による地域の一員としての子どもの意識変化の評価に、活動理論の枠組みを適用しようと試みたものもある (若槻,2001)。

ただし、障害児を対象とした授業、とりわけ、このような理論基盤が適合すると考えられる領域・教科を合わせた指導のための授業設計や学習成果評価において、これら理論を適用する試みは今のところみられない。

本研究では、以下、領域と教科を合わせた授業の設計やその成果の評価のための要件を、状況的学習論 (活動理論を含める) の視点から明らかにすることを試みる。

6. 状況的学習論の観点からの領域と教科を合わせた授業の設計・評価のための要件

表3は、状況的学習論から示唆される領域・教科を合わせた授業成立の要件 (①~④) についてまとめたものである。

題材の設定 (表3①) に関して、文部省は、「具体的な生活場面において全部または一部の各教科の内容を統合して与えるのでなければ、生活に役立つ知識・技能として修得していくことが困難 (生活単元学習)」と述べている (昭和37年養護学校学習指導要領)。この点に関して、数種の領域と教科の目標をつなぎ合わせた (指導者からみれば文脈性のある) 活動にならないよう留意する必要がある。

状況的学習論からは、教科・領域の目標や内容を単に結合して与えることによって、実践的・社会-文化的文脈を構成したことにはならない。個別の指導計画での優先的な領域や教科の指導目標を単に結合した体験活動は

適切な授業題材ではない。元来、家庭生活や地域社会の生活に実存する、社会-文化的文脈をまるごと、授業単元・題材としてもってくることで、学校での授業として制限性があった場合であっても、子どもにとっての実践・社会-文脈性を配慮し再構成する必要がある。

次に表3②に関して、図7は、領域と教科を合わせた指導とその評価項目例を表したものである (石塚,2011)。未来の職場で起こり得る実践的課題や協働的課題を単元とした授業例である。

ただし、評価項目に関しては、「お客さんとやりとりを楽しむ」という対人間目標は含まれているものの、「試作できるか」、「自分で作業」、「特徴を伝えられるか」等、個人変容の観点からの評価 (個人能力評価) が中心になっている。この単元の場合以外での学習成果からは、単元を学習した集団内の協働的・支持的関係性が変容したことが示唆されている。状況的学習論の視点からは、単元に参加した生徒間や学外ティーチャーとのコミュニケーションの協働的变化過程を評価の対象・分析単位とする必要があったと考える (表3②参照)。

一般成人を対象にした職場での研究結果によれば、職能の向上にもっとも影響を及ぼす要因は、多種多様な職場でのコミュニケーションであった。多種多様なコミュニケーションを経験することが、職能の向上につながっていることが明らかにされている (中原,2010)。この研究での多種多様なコミュニケーションには、他者との協働的相互作用も含まれている。この研究は、卒業後の持続的職業生活やそこでの職能の向上のためには、作業スキルの獲得のみではない、協働活動の経験が、生活単元学習や作業学習において重要なことを示唆している。

なお、特定の単元における協働的関係の成立は、学校生活全体の、たとえばクラスメートとのふだんからの関係性に明に依存するであろう。このような人間関係基盤を育てる学級経営が求められる。

表3③に関して、従来の学習理論では、学習とは単独でできるようになることであった。特別支援教育では、支援環境が整備された環境を前提にした学習を目標とする場合が多くみられる。状況的学習論では、必ずしも元の学習事態 (支援環境) と大きく異なる (支援環境がない) 状況で単独で遂行可能なことのみを学習ととらえていない。支援環境が整備された社会-文化的文脈はまさに真正評価 (Authentic Assessment) の対象となる課題場面と言えよう。

自閉症児を対象にしたTEACCHプログラム (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) における「地域の構造化」(地域が自閉症児の特性にあった環境を整備する) の考えがある (梅谷,2008)。また、近年、職場にジョブコーチをつけるなど支援制度も整いつつある。彼らの日常生活や未来の生活環境において、支援環境が整備された実践的・社会-文化的文脈 (地域資源、職場など) を整備することは、状況的学習論からは、彼らの学校教育での学習成果が発揮できるための自然な環境の設定・

整備と同等な意味・意義をもつと考えられる。

最後に(表3④参照)、活動理論では、集団活動でのルールが存在やその活用性が重要視される(図6参照)。たとえば、学級でクラス目標を協働して設定することの、クラス全体、および、発達障害傾向のある子への効果が報告されている(高濱,2006)。また、小学生を対象にした研究で、「決められた役割を果たす、授業中は他の人に邪魔をしない、うけもったことはちゃんとやる」など、クラスでのルールに関わる責任意識も、教科学習への関心・意欲と無関係ではないことが示唆されている(中谷,1996)。

多くの領域・教科を合わせた指導は、集団学習活動である。これら授業の成立を支える基盤として、ルールや規範に関わる学級経営の有り様は、領域・教科を合わせた指導など授業成立に影響する。

7. まとめと今後の課題

知的障害児教育におけるカリキュラム横断的な「領域と教科を合わせた指導」に適合する学習理論の要件を分析し、既存の理論の中で状況的学習論・活動理論がその条件をもった理論であることが明らかになった。

さらに、状況的学習論から、領域と教科を合わせた指導における授業設計や評価の要件(表3参照)について明らかにした。

今後の主たる研究の方向性は、これら要件を実際の授業設計や授業評価へ適用することであるが、その前の研究課題として、明らかにした授業の諸要件の妥当性の確認がある。まずは、以下の諸手続きを通して妥当性を検証する必要がある。それらは、実践経験豊富な教師が認識している、もしくは認識可能な点であるのかについて明らかにすること、およびそれと並行して、既に実践された生活単元学習や作業学習などの授業計画案・評価項目の収集・分析から、表3で示した諸要件内容に相当するものがあるのか等、その実践的内容を明らかにすること、などである。

最後に、これまで、教科と領域をあわせた授業における実践的・社会・文化的文脈の必要性について述べて来たが、特別支援学校学習指導要領(総則)(平成21年3月告示)に明記されているように、実践性を配慮した教科指導も重要な知的障害児の教育課題である。

この点において、たとえば生活単元学習とその題材に含まれる教科内容を、教科指導事態において学習させるなどの連動性が重要になる。また、教科学習の側からみれば、教科学習で指導したことを、子どもが、実際の生活において活かそうとするかなど、領域と教科を合わせた指導事態が、教科学習の成果を見る試金石の学習場面にもなると推察する。

平成25年6月の島根大学教育学部附属学校の一貫教育に関する研究協議会での講演において、第二次の教育振興基本計画(答申)の視点から、図8にしめした授業が注目された(水戸,2013)。これらは、いずれも教科学

習であるが、題材の設定において、生徒にとっての実践的文脈性が配慮されていたものであった。

たとえば、様々な日常生活や社会生活において高度な数学が用いられている。高等数学であっても、日常的(自然または社会・文化的)現象に結びつけることは可能である(御園,2013)。教科指導において、如何に実践的・社会・文化的文脈を取り入れるのかも、知的障害児教育における重要な教育実践的課題である。

引用文献

- ベヴェリッジ他(著)・今野・清水(訳)1994「知的障害児の言語とコミュニケーション」学苑社。
- Bronfenbrenner,U. 1979 “The Ecology of Human Development”, Harvard Univer.Press.
- Bouck,E. 2009 No child left behind,the Individuals with Disabilities Education Act and functional curricula: A conflict of interest?, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*,44 (1) ,3-13.
- Brooks,P.H. and Baumeister,A.A. 1977 Are we making a science of missing points? *American Journal of Mental Deficiency*,81,543-546.
- Brooks,P.H.,Sperber,R.,and McCauley,C. 1984 “Learning and Cognition in Mentally Retarded” ,N.J.:LEA.
- Browder,D.M. 2001 “Curriculum and Assessment for Students with Moderate and Severe Disabilities” N.Y.:The Guilford Press, Pp.23-67.
- Campbell,P.C.,Campbell,C.R.,and Brady,M.P. 1998 Team environmental assessment mapping system: A method for selecting curriculum goals for students with disabilities, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*,33 (3) ,264-272.
- Cole,K.N.,Swisher,V.,Thompson,M.D.,& Fewell,R.R. 1985 Enhancing sensitivity of assessment instruments for children: Graded multi-dimension scoring. *Journal of the Association for Person with Severe Handicaps*,10,209-213.
- Hedegaard,M 2008 Children’s learning through participation in instructional practice. In B.Van Oers,W.Wardekker,E.Elbers,and R.van deer Veer. (Eds.) “The Transformation of Learning”,Cambridge Univ.Press.Pp.294-318.
- Ireson,J. 2008 “Learners, Learning and Educational Activity” , N.Y.:Routledge.
- 石塚謙二(監修) 2011「知的障害児教育における学習評価の方法と実際」 ジアース教育新社。
- Kirshner,D. and Whitson,J.A. 1997 “Situated Cognition” ,N.J.:LEA.
- Linehan,S.C.,Brady,M.P.,& Hwang,C. 1991 Ecological versus developmental assessment: Influence on instructional expectations. *Journal of the Association for*

- Person with Severe Handicaps*,16,146-153.
- 松原隆三 1991 「精神薄弱児の学習指導」北大路書房.
- 御園真史 2013 数学的な思考力・判断力・表現力、いかす力を育成する指導の在り方,平成25年度島根大学教育学部附属学校園研究紀要,p.76.
- 水戸部修治 2013 「思考力・判断力・表現力の育成と言語活動の充実」平成25年度島根大学教育学部附属「幼少中一貫教育研究協議会」講演資料.
- 中原 淳 2010 「職場学習論」 東京大学出版会.
- 中村和夫 1998 「ビゴツキーの発達論」 東京大学出版会.
- 小川 巖 1993 精神遅滞児の学習指導の問題, 小宮他(編)「精神遅滞児の心理学:理解と指導のための実験心理学的アプローチ」川島書店, Pp.207-219.
- 小川 巖 2011 重度・重複障害児のための個別的教育支援計画作成手続き:個人中心計画と生態学的アセスメントの統合の観点から,島根大学教育臨床総合研究,第10号,53-65.
- 小川・相島・井村 1995 ダウン症児における遊び文脈による社会的および認知的スキルの指導:単独計数課題と遊び文脈挿入計数課題との比較において, 障害児教育実践研究3,1-10.
- 大南英明 2000 「盲、聾、養護学校教育の基本用語辞典」明示図書.
- Rapp,C.A. & Goscha,R.J. 2006 “The Strengths Model:Case Management with People with Psychiatric Disabilities” (2nd.ed) Oxford University Press.
- Rasheed,S.A.,ForeIII,C.,and Miller,S. 2006 Person-centered planning: Practices, promises, and provisos, *The Journal for Vocational Special Needs Education*,28 (3) 47-59.
- Schwartz,A.A.,Jacobson,J.W.,and Holburn,S.C. 2000 Defining person centeredness: Results of two consensus methods, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*,35 (3) ,235-249.
- 佐伯・宮崎・佐藤・石黒 1998 「心理学と教育実践の間で」 東京大学出版会.
- 高濱律子 2007 「通常学級に在籍する発達障害児等、教育的なニーズがある児童生徒への適切な支援のあり方」平成18年度特別支援教育派遣研修報告.
- 梅谷雄二 2008 「「構造化」による自閉症の人たちへの支援」教育出版.
- Mansell,J. and Beadle-Brown,J. 2004 Person-centered planning or person-centered action? Policy and practice in intellectual disability service, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*,17,1-9.
- McDonnell,J. 1998 Instruction for students with severe disabilities in general education settings, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*,33 (3) ,199-215.
- 文部科学省 2009 「特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領 高等部学習指導要領」海文堂出版.
- 若槻 健 2001 「総合的な学習の時間」への状況論的アプローチ, 大阪大学教育学年報6号,63-74.
- WHO(世界保健機関) 2002 「国際生活機能分類」, 中央法規.
- 山住勝広 2004 「活動理論と教育実践の創造」 関西大学出版部.
- 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.
- ユーリア・エンゲストローム(著)・山住他(訳) 1999 「拡張による学習」, 新曜社.

