

米国の学習障害児指導におけるプロセス・アプローチ後の展開

—1970年代後半から80年代の諸論に着目して—

羽山 裕子

はじめに

本稿では、アメリカ合衆国（以下、アメリカと略称）における学習障害児の指導をめぐる論点について、特に 1970 年代後半～80 年代の諸論に焦点を当てて検討する。学習障害 (Learning Disabilities) とは、聞く、考える、話す、読む、書く、綴る、計算するなどの分野における能力の欠如を示す障害である。これは、他の障害や、文化的不利あるいは経済的不利によって生じるものではなく、言語使用に関わる心理プロセスにおいて、何らかの障害が起こることによって生じると考えられている¹。日本の教育において学習障害は、2006 年の学校教育法改訂を機に「通級による指導」の対象の一つに位置づけられ、学校現場では有効な指導方法の構築が急がれている。

一方で、学習障害概念の提唱国であるアメリカにおいては、20 世紀初頭より読み書きや計算に困難を抱える児童のための指導方法が開発されてきた。学習障害が提唱された 1960 年代には、カーク (Kirk, S.A.) の主張に代表されるプロセス・アプローチが盛んに用いられた。ここでは、人が言語情報を処理する仕組みを仮説的に設定し、その仕組みのいずれかの部分に問題が生じることによって学習障害が起こると考えられていた。そのため、問題が生じている部分の特定と、それに対応した訓練を行うことが目指された。しかし、1970 年代後半以降にプロセス・アプローチは衰退し始め、1980 年代にかけては複数の異なる指導方法が登場し、それぞれが現在にまで影響を与えることとなった²。各指導方法の詳細は行論に従って述べていくが、ここでは、先行研究の整理および本稿の検討方針の提示に先立って、各指導方法について簡単に紹介しておきたい。一つ目は、行動主義心理学に基づいて、読み書きに関わるスキルの段階的・明示的な指導を行う直接指導 (Direct Instruction。ただし、先行研究者の成田は系統的指導という訳語を使用) である。二つ目は、認知心理学の発展を背景に登場し、読み書きを行う際に必要な方略を明示的に指導していかうとする立場 (以下、認知方略明示法と略称) である。三つ目は、構成主義的な学習論に基づき、あらかじめ体系立てられたスキルの指導ではなく、子どもの経験や既存知識に応じて指導内容を組み立てて行こうとする全体論的・構成主義的指導法である。以上の各指導は、主には学校において教師によって担われたが、一部ではクリニックにおける指導や家庭での指導も想定されていた³。

以上の諸立場について日本の成田⁴は、プロセス・アプローチを批判して直接指導が、直接指導を批判して全体論的な指導が発展してきたと指摘している。同様にアメリカのハミル

(Hammill, D.D.)⁵⁾は、プロセス・アプローチ、直接指導、全体論的な指導という発展過程と、各立場の主張や批判の概要を述べた上で、それらの後に認知プロセスに注目する立場が存在したことを指摘している。しかしながら、両研究ともにアメリカにおける学習障害児教育の発展過程を定義、制度、診断、指導など複数の面を視野に入れて描くことに主眼があるため、具体的な指導方法に関する言及はわずかであり、また各立場の特徴を検討するというよりは変遷を述べるに留まっている。

これに対して、アメリカのターバー (Tarver, S.G.) は、三つの立場の特徴について、指導が構造化されているか否か、効果が示されているか否かなど四つの観点から比較検討を加えている⁶⁾。特に、各立場の効果に関する研究が十分になされていなかったことを指摘した点などは、当時の各立場の限界を鋭く突いている。しかし一方で、ターバーの研究においては、三つの立場間の相違を浮き彫りにすることに主眼があったため、共通点や共同の可能性についてはほとんど論じられておらず、またプロセス・アプローチとの相違についても明らかにされていない。さらに、各立場がどのような学習障害観に基づき、具体的にどのような指導方法を構想していたのかについても、検討の過程で断片的に触れるにとどまっている。

これらの先行研究をふまえて、本稿では特に次の二つの点に注目して検討を行う必要があると考える。1 点目は、プロセス・アプローチを含めた各立場の障害観および指導方法について整理し、その共通点および相違点について明らかにすることである。これによって、これまで断片的にしか明らかにされてこなかった 1970 年代後半～1980 年代にかけての指導方法の実態および、それ以前のプロセス・アプローチとの差異が明らかになることは、今後アメリカの学習障害児教育を体系的に論じて行く上で重要な一過程となる。2 点目は、各立場が互いに共同する可能性についてどのようにとらえており、その限界がどこにあったのかを明らかにすることである。これによって、立場を越えて共通する点および妥協しえない点が明らかとなり、学習障害児指導方法を分析していく上での重要な視角が得られると考える。以上より本稿では、まずプロセス・アプローチの主張を明らかにし、次にプロセス・アプローチ衰退後の 1970 年代後半～80 年代に盛んとなった三つの指導方法が、学習障害をどのようにとらえ、どのような指導方法を考案していたのかを明らかにする。その上で、各立場間の相互批判や、共同の可能性への言及などにも注目しつつ、主張の共通点や相違点はどのような点にあるのかを明らかにすることを目指す。なお、アメリカにおける学習障害に関する議論は、読み書きの障害を対象とするものが中心であるため、本稿でも読み書きの障害を中心に検討を進めることとする。

1. 1970 年代後半以降のアメリカにおける学習障害児教育をめぐる状況

1-1 学習障害に関する法的規定

アメリカで 1963 年に提唱された学習障害は、一つの障害分類として認めるべきか否かが争われ、しばらくは法的な規定が整えられなかった⁷⁾。その背景には、学習障害という概念の曖昧さがあったという。しかし、1969 年「特異的な学習障害児法 (Children with Specific Learning Disabilities Act)」においてその存在を認められたのに続き、1975 年に成立した「全障害児教育法 (Education for All Handicapped Children Act)」においても学習障害は一つの障害分類として認められることとなる。ここでは、学習障害は、言語使用にかかわる心理プロセスにお

いて、何らかの障害が生じている状態であること、他の障害や環境的要因の結果として生じるものではないことが示された。

1-2 プロセス・アプローチの衰退

法的な整備が進む一方で、1970年代後半以降は、プロセス・アプローチと呼ばれる初期の指導方法が衰退し始めた時期でもあった。プロセス・アプローチの代表的な例としては、学習障害概念の提唱者であるカーク（Kirk, S.A.）らによる心理的な言語処理過程に注目した方法や、視知覚の発達に注目したフロスティッグ（Frostig, M.）による指導方法などがある。これらの指導法は、用いる教材などは大きく異なるが、読み書きの困難が生じる原因を知覚情報の処理過程に何らかの欠陥があることに求め、その欠陥の回復を目指して指導する点は概ね共通していた。以下では、特に、影響力のあったカークらの指導方法に注目してみたい。

カークらの主張とは、人が言語情報を処理するプロセスとして、聴覚および視覚から刺激が受容（reception）され、連合させ（association）られ、表現（expression）されるという三段階に着目し、そのいずれかの部分に欠陥が生じることが学習障害の背景にあると考えるものである。このモデルに基づいて、ITPA（Illinois Test of Psycholinguistic Abilities）という10項目から成る検査法が開発され、その項目ごとに回復指導の方法が考案された⁸。ITPAの解説書に示された回復指導では、各項目の課題に上手く答えられない原因としていくつかの可能性を想定し、それに応じた指導方法が示された。たとえば、「聴覚受容（Auditory Reception）」の項目に弱さの見られた児童については、音の聴き分けができていない可能性を考えて「ブザーが鳴ったら手を挙げる」といった練習をさせたり、「聴覚連合（Auditory Association）」の項目に弱さの見られた児童については、問題解決の力に弱さがあると考えて、思考の柔軟性を養うために、一見関係のない項目間の関係を見付け出させるなどである⁹。なお、ITPAは多くの項目が口頭での返答や絵の選択などによって構成されており、回復指導においても絵、具体物を用いた指導方法が積極的に用いられた。一方で、文字や文章の読み書きを取り扱うと明記した項目は、資料1に挙げる「文法・聴覚構成（Grammatical and Auditory Closure）」など一部にとどまった。

資料1 文法・聴覚構成（Grammatical and Auditory Closure）の指導例

A. 十分に対象に触れていない：子どもの誤りを正しく言い直し練習させる。

例：子ども：We writed a letter.

教師：Yes, we wrote a letter. What did we do the letter? We _____.

（中略）

D. 対象に何度も繰り返し触れているのに学べない：一般的な型（時制、人称などの点で）をまず教える

E. 音を単語として融合することに困難がある

ゆっくり発音して聴かせる

音節の少ない語から導入する

単語を文字で見せて、それらの音を混ぜるようにさせる

（Kirk, S.A. & Kirk, W.D., 1972, p154.より一部抜粋。下線部筆者）

ここでは文法および音素の処理といった一般的な読み書き指導で重視される内容が扱われ、

文字も扱われている。ただし、指導の中心は口頭でのやり取りであり、文字の役割も、補助的なものにとどまった。また、文章の読み書きまでは射程に入っていなかった。

ただし、ここでカーク自身が学習障害児の指導において文字の読み書きを軽視していたと決めつけるのは早計である。なぜなら、確かに検査項目ごとの一般的な指導方法案には表れていないものの、指導事例の中には、文字カードにより単語をつくる練習を行う場面や、後述する直接指導にあたるような指導方法を用いることが示唆されている箇所があるためである¹⁰。しかしながら、指導全体を見渡した時に、文字の読み書き以外の要素が占める割合が高く、また読み書きを行う場面でも、その背景に想定される何らかの情報処理過程の強化に目が向けられていたことは確かであった。

結果として、プロセス・アプローチは主に二つの面から批判を受けることとなった。一つ目は、想定されている情報処理のモデル自体が実態とずれているという批判である。ここでは、モデルそのものの構造に加えて、標準化の際のサンプルに偏りがあることも批判された¹¹。そして二つ目は、この指導方法では十分な効果が上がらないという批判であった。効果が上がらないことの原因としては、指導方法が実際の読み書き活動を始めとする教科学習との関連の薄い間接的なものであることが指摘された¹²。このような状況を受けて、1970年代後半以降のアメリカでは、プロセス・アプローチが衰退し、新たな指導方法が盛んになっていった。

2. プロセス・アプローチに替わる新たな指導方法

本章では、1970年代末～80年代にかけて、プロセス・アプローチに替わる学習障害指導方法として力を持った三つの立場を見る。三つの立場とは、直接指導、全体論的・構成主義的指導法、認知的方略を明示的に指導する立場である。ここで、各立場の主要な論考の出版年などを見る限りでは、1970年代末～80年代にかけて三つの立場は並行して存在したと見ることが妥当であると筆者は判断する。その上で、直接指導については、学習障害以外の分野で先に行われた実践に端を発することから、源流は最も古いと考えられる。一方、全体論的・構成主義的指導法は他の二つの指導法をまとめて批判しているため、先に二つの指導法を見た方がその主張を理解しやすい。このような点を考慮して、本稿では直接指導、認知的方略を明示的に指導する立場、全体論的・構成主義的立場の順で論じていくこととする。

2-1 直接指導 (Direct Instruction)

直接指導は、家庭の経済的困窮や文化的な貧困さから学力不振に陥る児童に対する補償教育の分野において、行動主義心理学の視点に基づく新たな読み書き指導プログラムを開発したエンゲルマンに端を発する¹³。さらに、彼の主張や指導プログラムに沿いつつ、学習障害に焦点を当てて論を進めて行ったのが、エンゲルマンと共著も発表しているカーニン (Carnine, D.) である。そこで本稿では、この二人の主張を中心に見ていきたい。

まず彼らの学習障害観について見ていこう。カーニンは、学習障害児の中には神経面で何らかの欠陥を持つ者もいる可能性を認めつつも、基本的には、「学習障害とは社会が学習障害という枠組みにどのような性質を求めているかによって最もよく定義される」¹⁴というイセルダイク (Ysseldyke, J.E.) の考え方に賛同を示していた。そして、学習障害の特徴に基づく特別な指導法を主張するよりもむしろ、学習障害児とそれ以外の児童の共通性を強調していた¹⁵。

次に、直接指導の具体的な様相について整理する。直接指導においては、「最初に教えるべきことを最初に教えよう」¹⁶と述べられて指導内容の系統性が重視されていた。たとえば、読むことの指導では、文字の形と発音といった基礎的な知識・スキルから出発し、単語の導入、一行程度の文章を読むこと、長い文章を読むことという大きな流れの元にプログラムが組まれている。また文章を読む段階においても、個々の単元内では、文字と発音、単語、文章を読むことという一連の流れが繰り返されている¹⁷。

指導に際しては、子ども中心の指導方法を退け、教師中心の方法を推奨した。彼らは、教師中心の指導であっても、講義形式ではなく問答法を用いることで、子どものニーズに敏感になれると考えた。そして、この方法は、教えることが困難な生徒に対して、新しく複雑な内容を説明する際に適しているとした¹⁸。また彼らの示す教材案には必ず教示が付されている。教示の細かな統一が必要だということは、「注意深く統制されたスクリプト無しで指導している教師を見れば自ずと明らか」¹⁹と言うのである。資料2は、指導の初期段階での単元の例である。文字と音の結びつきについて、繰り返し練習を重ねて習得させるための指導方法が、教師の指導言まで詳細に示されている。

資料2 直接指導の指導例

- ①音 T:「まず、ゆっくり読んでみましょう。それから、早く読んでみましょう。(e の文字を指差しながら)」 C:「eee」(以下、同様に s,a,m も扱う)
- ②音を言ってみよう T:「単語をゆっくり言ってみましょう。言ってごらん」、C:「wwweee」(以下、同様に in,run,not など扱う)
- ③韻 T:「これから韻を踏んで見せます。まず、最初の音はこれ(文字を指差す)です。mmm。次に、e と一緒に韻を踏んでみます。どんなふうになるかわかりますか?」「me」
次は、eat と一緒に韻を踏んでみます。どんなふうになるかわかりますか?」「meat」(以下省略)
- ④文字に触れる T:「あなたが文字に触れて言う番です。指差しながらゆっくり言いましょう」
- ⑤音を言ってみよう ②で扱った語を、順番を入れ替えて再度扱う。
- ⑥韻 手順は③と同様に、今度は語頭に「s」が来る単語を扱う。
- ⑦音を言ってみよう 手順は①と同様に、2文字以上の単語を発音してみる。
- ⑧音を書いてみよう T:「私の言った音を書いてもらいます。ここに書いてもらう音(e)があります。何の音でしょう?」(生徒に答えさせる) T:「最初に私の書いた e をなぞってください。次に、この線の上にたくさん書いてください。」(同様に s も扱う)

(Engelmann, S., 1983, pp.41-44 より筆者作成。)

なお直接指導では、ただ知識を詰め込むことを目的とするわけではない。それらを関連付けることにも意識を向けていた。エンゲルマンとカーニンの共著においては、知識や概念の構造的な習得を目指す認知学習について分析が行われている。彼らは認知学習の三つの側面として、「学習者は環境から学ぶ」、「学習は常に何らかのトピックか内容を含む」、「認知学習は、与えられた概念と他の概念の関連付けに関するものである」が指摘された。このうち二点目に関しては、このトピックや内容が知識だけとは限らず、何らかのプロセスである場合もあるとした²⁰。そして、その内容面においては、認知的な作用(cognitive operation)(例:質量保存の法則)

も色の概念（例：赤）も同じように学べるとし、教え方は教える内容によらず基本的に同様であることを主張した²¹。

さらに三点目と関わって、学習者は「どんな対象も例から学ぶ能力」、「対象の共通性（sameness）に基づいた一般化を行う能力」を持つと彼らは考えていた²²。この性質は、概念の構造的な習得だけではなく、「推論能力」、「問題解決能力」といった高次の思考力（higher-order thinking）を学習する際にも該当することを指摘した²³。また、このような高次の思考力の指導においても、特別な教材ではなく通常学級で用いられる教科書を利用することが提案されるなど、教科学習と結びつけた指導が目指された。

2-2 認知的方略を明示的に指導する立場

認知方略明示法は、認知心理学の発展をふまえて主張を展開してきた²⁴。ここでの学習障害のとりえかたとしては、トーゲセン（Torgesen, J.K.）の主張が代表的なものとしてしばしば言及される²⁵。従来の学習障害観では、能力の欠如と、能力を効率よく適用できないことを混同してしまっているとトーゲセンは批判した²⁶。彼は、学習障害児とは何らかの能力が欠如しているのではなく、持つ能力を学習場面に上手く適用できない不活発な学習者（inactive learner）であると考えたのである²⁷。学習障害児の特徴をこのようにとらえた上で、読み書きにおいて持てる知識やスキルを有効に使いこなすための方略に焦点を当てた指導が認知方略明示法では目指された。

次に、指導方法に目を向けてみよう。認知方略明示法においては、教えようとする具体的な方略は論者によって異なっており、具体的には、自己修正（self-correcting）、自己統制（self-regulation）などが取り上げられている。しかし、これらを読み書き活動の中で指導し、その指導方法として自己教示法（self-statements）²⁸を用いる点は概ね共通していた。

資料 3 認知方略明示法における指導の流れ

1. 現在の学習の癖（habit）を分析する 自分の癖の不十分さに気付かせる
2. 新たな方略を描写する 新たに学ぶ内容の良さを伝え、学習への動機づけを高める
例：「最初に段落一つ分を読みましょう。そして、そこで止まって自分自身にいくつかの質問をしてみましょう。質問には自分で答えるか、段落の中から答えを探すかしましょう。自分の考えた質問全てに答えたら、次の段落に進みましょう。」
3. 新たな方略のモデルを示す 指導者自身が方略を用い、その過程で考えを声に出すことによって、用いている方略が生徒にわかるようにする。
4. 方略の各段階を口に出してリハーサルさせる 自動化されるまで繰り返す。
5. 統制された教材による練習をさせる 学習者のレベルに合っており、容易な語彙を用いて内容の偏りの少ない（content-free）ものを用いる。
6. 通常学級の教材で練習をさせる 学んだことを通常学級でも用いることができるように練習する。

（Deshler, D., 1987, p.147 より筆者作成）

指導対象としては、思春期以降の生徒に関心が向けられつつ、資料 3 のような手順で指導が行われた²⁹。指導の各段階においては、肯定的なフィードバックや、誤りを修正するようなフィードバックが求められる。指導の第二段階においては、動機づけについて言及していること

が見取れる。ここでの動機づけは、正しい方略の良さを伝えてやる気を起こさせることによって実現が図られた。なお動機づけへの言及は、次節で取り上げる全体論的・構成主義的指導法にも見られるが、その意味するところや指導への反映させ方には違いが見られた。さらに、指導の最終段階において通常学級の教材を用いて一般化を図ることが目指された。これは、従来の学習障害児教育において、通常学級との接続には十分な注意が払われておらず、そのためにせっかく学んだことが十分に生かせないという批判が背景にある。このような一般化は、それ自体が一つのスキルと考えられるほど重要であると強調されていた。

認知方略明示法では、このように指導内容として方略を前面に打ち出した点で、プロセス・アプローチや直接指導とは異なる。しかしながら、この立場と直接指導を共に還元主義的(reductionistic)であるとして批判する立場が一方では存在する。そこで、次節ではこの第三の立場である全体論的・構成主義的指導法について見ていこう。

2-3 全体論的・構成主義的指導法 (Holistic/Constructivist approach)

全体論的・構成主義的指導法に立つ代表的な論者としては、ポプリン (Poplin, M.) がいる。彼女は、学習障害児教育における従来の指導方法の変遷と特徴を表1のように整理した。

表1 全体論的・構成主義的指導における従来の3つの指導方法のとりえかた

	プロセス・アプローチ	行動主義的な指導	認知方略明示法
指導	実際の学業への注目は弱く、心理的あるいは心理言語的訓練を行う。	直接的な指導。	成功した学習者の用いる方略についての直接的な指導。
目標	学校の学習で必要とされる機能を身につけること。	ほぼ学校関係の目標のみ。	ほぼ学校関係の目標のみ。

(Poplin, M., 1988, p.391 より一部抜粋。なお、ここでの行動主義的な指導とは直接指導を指すものと考えられる³⁰⁾)

それでは、このような従来の立場と異なり、全体論的・構成主義的立場では学習障害をどのように見ていたのだろうか。ポプリンは、学習障害を単なる環境的な要因による学力不振や神経路の問題と見ることを批判した³¹⁾。そして、あえて定義するとすれば、学習障害とは「生徒の神経、学内外の過去の経験、期待、興味、人格、適性、能力と、学校における経験、期待、目的、体質、人格、興味、能力との何らかの不幸な相互作用の結果」³²⁾であるとした。このように生徒個人の要因と外的な要因が複雑に絡み合った結果として学習障害をとらえたポプリンは、一口に学習障害児と言っても様々な個人差があることを指摘している。そのため彼女は、指導を行う際には個々の学習者の興味や経験を重視した。また、指導に先立っては、弱さとして現れる障害を探すのではなく、個々の生徒の興味と強みを探すことが大切であると考えた³³⁾。

次に、指導についてどのように考えられていたのかを見ていきたい。ポプリンは、従来の諸立場が学業面の向上に目標を置いていたのに対して、このような見方は狭すぎると批判した³⁴⁾。指導はむしろ、学校の外の社会も見据えたより広い視野の元で行われるべきだと考えたのである。一方でポプリンは、新たに知識を獲得することとは、一つ一つ貯めていくのではなく、既有知識の組み換えを行うことであると考えていた³⁵⁾。この背景としては、彼女がピアジェ (Piaget, J.) の理論を参考にし、それに基づく構成主義的な学習観を持っていたことが挙げら

れる³⁶。このような学習観に基づいて、彼女は学習内容を組み立てる際に既知の知識や経験から出発するべきであると考えた。そこでは、釣り旅行から帰ってきて興奮している生徒は、魚、湖、海といった単語を学びたがっているというように、教室の外での経験まで視野に入れ、学習を成立させるための要素として各生徒の興味や関心を重視することが求められた³⁷。以上のような点から、全体論的・構成主義的指導法の指導では、通常教育での読み書き指導に用いられるテキストは用いず、統一的なカリキュラムに沿って指導することも行わなかった。

ポプリンの論文においては指導に関する記述がやや断片的であり、また上述のように統一的なカリキュラムも提案していない。そのため、指導の実態がつかみにくい。そこで、ここではリソース・ルームにおける全体論的・構成主義的指導法について提案したマクナット (McNutt, G.) の論文を手掛かりに、指導の具体的な姿を探りたい (資料 4) ³⁸。

資料 4 全体論的・構成主義的立場に立つリソース・ルームでの指導に必要な要素

- a. 話しことばを重視する経験
- b. 読むことと書くことを一緒に扱う
- c. 個別化された読み書き活動
- d. 書きことばについての議論
- e. 全体論的な枠組みにおける方略指導

(McNutt, G., 1986, p.136 より筆者作成)

上記の項目は、指導の順序を表しているわけではない。最初の四つは、日々の指導の中で組み合わせて用いることとされている。この日々の指導の組み立て方については、前述のように新たに学習する内容と既知の知識や経験とを結びつけることを意識して指導内容を選び、構成されていく³⁹。ここで、新たな学習に際して既知知識との関連付けを行うことは、先の二つの立場においても効果を主張されていた。しかし、これらの立場においては、既知知識との関連付けは新たに学習する内容を定着させる方法として用いられ、元の概念を組み替えるという発想までは見られなかった。さらに全体論的・構成主義的指導法では、先述の釣りの例のように、知識のみならず経験も重んじていた点に特徴がある。

このように学習への動機づけや興味の重要性についてしばしば言及する一方で、誤りを細かに指摘したり責めたりすることや、文章の型を重視し過ぎることはぎこちなさ (dysfluent) につながるとして批判した。直接指導や認知方略明示法においては、即時のフィードバックで細かく誤りを訂正し過ぎてしていると彼女は考えたのである⁴⁰。

方略の指導についても、他の立場とは相違が見られた。資料 4 の e では方略に特化した指導について言及されているが、これは指導を通して一貫的に欠けている方略がある場合のみ行うものであり、普段の指導では方略を取り立てて教えることより自然な文脈が重視された⁴¹。

さらに指導を担う教師をどのように見たかという点にも、この立場の特徴がある。ポプリンは、従来の方法においては教師がただの技術屋になっていると批判し、より彼らの専門性を重視して指導に生かすべきであると考えた⁴²。また、生徒の学習を阻害する要因として、教師と信頼関係を築けていない場合を挙げるなど、教師を生徒の学習を成立させるための重要な要素として位置づけた⁴³。

3. 考察

前章では、三つの立場の特徴を明らかにしてきた、本章では、プロセス・アプローチとの比較及び 80 年代末の論考を手掛かりに、三者の共通点や相違点について考察していきたい。

3-1 三つの立場の特徴—プロセス・アプローチと比較して

1 章で述べたように、プロセス・アプローチは背景にある学習障害のモデル、および指導方法における学業とりわけ読み書き活動との関連の薄さが批判されていた。では、プロセス・アプローチ後の三つの立場は、これらの点についてどのような特徴を持っていたのだろうか。

まず、学習障害をどのようにとらえるかという点については、子どもの内的な欠陥ではなく、環境的要因との相互作用を示唆する主張や、社会的な要請により障害の定義の内実が変わるという見方など、幅広くかつ相対的なものととらえる主張がなされていた。また、指導方法においては、目指すところの異なる三つの立場全てにおいて、読み書き活動を通した指導が行われていた。このように、プロセス・アプローチで問題視された学習障害のとらえ方や指導方法において、三つの立場は新たな提起を行うものであった。一方で、長期的な指導計画の系統性や、指導における教師と生徒の役割など、具体的な部分では相違も見られた。

3-2 三つの立場の相違点—1980 年代における共同の可能性と限界

最後に、これら三つのアプローチの 80 年代における共同の可能性と限界について考察したい。80 年代末になると、とりわけ直接指導を支持する論者の中で、他の立場と共同 (joint) する可能性に言及するような記述や、他の立場との共通性を指摘したりする記述が一部見られた。これは、注目すべき点であると言える。なぜなら、三つのアプローチそれぞれの背後にある心理学的な立場や読み書き指導論は、もともと通常教育の領域において鋭く対立するものであったためである⁴⁴。しかしながら、結論から言うと、三者は特に共同することもなく、90 年代以降もそれぞれが自らの方法論の効果を実証するような研究を重ねて行くことになる。それでは、彼らはどのような点で共同の可能性を見出し、その限界はどこにあったのだろうか。

たとえば、1989 年に書かれたカーニンの論考⁴⁵においては、直接指導と認知方略明示法の共同が示唆されている。この論文内でカーニンは、直接指導において新出内容と既習内容を関連付ける際に重視されていた共通性 (sameness) と同様の概念が認知心理学にも存在すると主張していた。

また、直接指導の代表的な論者ではないものの、行動主義心理学を支持するキンバル (Kimball, W.H.) らは、具体的な指導方法として直接指導を視野に入れつつ、全体論的・構成主義的立場に対して次のように述べている⁴⁶。彼らは、行動主義心理学においても、過去の学習パターン、既存のスキルや概念、以前に用いて効果的だった学習方法などを重視している、すなわち過去の経験や学習を重視しているのだと主張した。また、指導内容の組み立てに当たって、環境と生徒の相互作用を視野に入れており、決して生徒を無視した指導を行っているわけではないとも述べられた。このように、全体論的・構成主義的立場と重なる特徴が自らの内に存在すると言う主張は、裏返すと、全体論的・構成主義的立場の持つこの特徴の重要性を一定程度認めているとも言える。ただし一方で、意味のある複雑な内容を個人が一度に学習することは不可能であり、学習は計画的・継続的なものでなければならないと彼は主張した。また、曖昧なスキルの発達を志すのではなく、特定の方略をはっきり教え、そののちに段階的に現実

世界に適用できるよう導いていく方が望ましいとした。このように、指導内容の組み立てに関する主張では、順序性や系統性を重んじる直接指導の特徴が色濃く表れていた。

以上からわかるように、直接指導支持者の一部は、認知心理学への歩み寄りや、全体論的・構成主義的立場が標榜するものについて結果的に一定の価値を認めるような内容を記している。ここに、三つの立場が融合する一つの契機が存在するように見える。

しかしながら、彼らの主張をよく見ると、他派の論理を受け入れて自らの理論や指導方法を変えているわけではなく、自らがもともと持つ特徴を他派のキーワードで読み解き直そうとしているだけであることがわかる。ゆえに、言葉の上では一致が見られても、その結果として導き出される具体的な指導方法は見えてこない。たとえば「過去の経験」という同じ単語を用いながらも、あくまで学習歴の尊重にとどまる直接指導の主張は、学校外での生活における経験まで視野に入れる全体論的・構成主義的立場の主張とは、やはり異なると言わざるを得ない。また、日々の学習内容を決定する主体や拠り所がどこにあるのかという点では、順序性や系統性を重んじる主張を継続しており、この点で全体論的・構成主義的立場とは一線を画していた。さらに、具体的な指導方法の次元において、自らの方法論を他の立場と融合するような新たな提起はなされなかった。

以上のように、1970年代後半から80年代にかけて主な主張を行った三つの立場では、80年代末に至って歩み寄りの可能性が一部で見られたものの、そこでは他派を吸収した主張の変容までは見られず、具体的に有効な理論や方法を新たに提起するには至らなかった。これは、1980年代の各立場の主義主張の強固さの表れと見ることもできる一方で、一つの限界としても指摘できるだろう。

おわりに

本稿では、アメリカ合衆国における学習障害児指導方法について、プロセス・アプローチ衰退後の1970年代後半以降に隆盛した各立場に焦点を当てて論じてきた。検討の結果、当時の主要な立場としては、直接指導、認知方略明示法、全体論的・構成主義的指導法の三つが、それぞれ異なる心理学理論の発展の影響を受けつつ登場したことがわかった。これら三つの立場は、かつてのプロセス・アプローチとは異なり、指導内容の大枠としては、共通して、実際の読み書きを取り上げて知識、スキル、方略、場合によっては高次の思考力まで身につけさせることを目指していた。一方で、指導方法の面では根強い相違点が残し、共同や融合には至らなかった。

なお、本稿で検討したアメリカの学習障害児指導方法の発展においては、各立場が従来の方法の問題点を乗り越えるにあたって、補償教育などの他分野において主張され始めた方法や、心理学の動向から積極的に学ぶことで、新たな指導方法を編み出していた点は注目すべきである。今後日本において指導方法を充実させていくにあたって、隣接する他分野において蓄積された知見を参考にすることは有効であると考えられる。

最後に、その後のアメリカにおける学習障害児教育と関連づけて若干の補足を行っておく。アメリカでは、2001年には当時のブッシュ政権主導のもとLDサミットが開催された。そこでは、指導方法に関しては全体論的な指導と直接的な指導の是非が問われる一方、読み書き能力

の発達における方略習得の重要性が指摘されるなど、本稿で扱った諸立場につながる主張が見られる。以上をふまえ、本稿での知見に基づいて、現在のアメリカにおける学習障害児教育、とりわけ新たな制度 RTI (Response to Intervention) のもとで行われる実践において、各立場がどのような影響を与えているのかを明らかにすることを次の課題として指摘したい。この検討により、現在の学習障害児教育が抱える課題と展望を明らかにすることができるだろう。

¹ 2004 年改訂 Individuals with Disabilities Education Act 参照。

² IDEA 改訂に向けて 2001 年に開かれた LD サミットにおいては、各立場の主張がうかがえる。詳しくは、本稿「おわりに」参照。(Bradley, R., Danielson, L. and Hallahan, D.P.,(ed.) *Identification of Learning Disabilities: Research to Practice*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002)

³ プロセス・アプローチではクリニックにおける心理士の指導、直接指導では家庭における保護者による指導も想定されていた。

⁴ 成田滋「アメリカ合衆国における学習障害児への対応について」国立特殊教育総合研究所特別研究報告書『教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究』1995 年、pp. 60-69。

⁵ Hammill, D.D., “A brief look at the Learning Disabilities movement in the United States”, *Journal of Learning Disabilities*, Vol.26, No.5, 1993, pp.295-310.

⁶ Tarver, S.G., “Cognitive Behavior Modification, Direct Instruction and Holistic Approaches to the Education of Students with Learning Disabilities” *Journal of Learning Disabilities*, Vol.19, No.6, 1986, pp.368-375.

⁷ 争われた原因としては、既存の障害分類に当てはまる障害児の親たちによる反対が挙げられる。彼らは、学習障害という概念の指す範囲があまりに曖昧なために、家庭の経済的な困難や母語の相違など環境的な要因に起因する学力不振児童が学習障害児と認定され、障害児教育予算を脅かすことになると憂慮していた。

⁸ Kirk, S.A. & Kirk, W.D., *Psycholinguistic learning disabilities: diagnosis and remediation*, University of Illinois Press, 1972. (三木安正・上野一彦・越智啓子訳『ITPA による学習能力障害の診断と治療』日本文化科学社、1974 年)

⁹ Ibid. (訳語は、同上書、p.148 および pp.160-161 を参照した)

¹⁰ 旭出学園教育研究所編『ITPA の理論とその活用』日本文化科学社、1975 年、pp.65-68 および、Kirk, S.A. & Kirk, W.D., *op.cit.*, p.76.

¹¹ Weener, P., et. al., “A Critical Evaluation of the Illinois Test of Psycholinguistic Abilities”, *Exceptional Children*, Vol.33, No.6, 1967, pp.373-380., McCarthy, J., “A response”, *Ibid*, pp.380-382., Weever, P., et. al., “A reply to McCarthy”, *Ibid*, pp.382-387.

¹² Idem.

¹³ Kameenui, E.J. & Carnine, D., “Preteaching versus concurrent teaching of component skills of a subtraction algorithm to skill-deficit second graders: A components analysis of direct instruction” *The Exceptional Child*, Vol.33, No.2, 1986, p.103.

¹⁴ Ysseldyke, J.E., “Similarities and Differences between Low Achievers and Students Classified Learning Disabled.”, *Journal of Special Education*, Vol.16, No.1, 1982, pp.73-85.

¹⁵ Carnine, D. & Woodward, J., “Pradigms lost: Learning Disabilities and the new ghost in the old machine” *Journal of Learning Disabilities*, Vol.21, No.4, 1988, p.234.

¹⁶ Engelmann, S., *Teach Your Children to Read in 100 Easy Lessons*, 1983, p.14.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Carnine, D., “Curricular interventions for teaching higher order thinking to all students: Introduction to the special series” *Journal of Learning Disabilities*, Vol.24, No.5, 1991, p.262.

¹⁹ Engelmann, S., *op. cit.*, p.12.

²⁰ Engelmann, S. & Carnine, D., *Theory of Instruction*, Irvington publishers, 1982, p.1.

²¹ *Ibid*, p.4.

²² *Idem.*.

²³ Carnine, D., *op. cit.*

²⁴ この立場については、「認知行動変容 (Cognitive behavior Modification)」や「認知/学習方略」とされる場合もある。なお、この立場の論者たちは、認知心理学者の主張、とりわけフレイヴェル (Flavell, J. H.) やマイヘンバウム (Meichenbaum, D.H.) の主張を重視している。

²⁵ Wong, B.Y., “How Do the Results of Metacognitive Research Impact on the Learning Disabled Individual?” *Learning Disability Quarterly*, Vol.10, No.3, 1987, pp.189-195. Poplin, M. “Holistic/Constructivist Principles of the Teaching/Learning Process: Implications for the Field of Learning Disabilities” *Journal of Learning Disabilities*, Vol.21, No.7, 1988 など。

²⁶ Torgesen, J.K., “The role of nonspecific factors in the task performance of Learning Disabled Children: A theoretical assessment” *Journal of Learning Disabilities*, Vol.10, No.1, 1977, pp.27-28.

²⁷ *Ibid*, pp.38-39.

²⁸ マイヘンバウムの提起した認知行動変容的手法。

²⁹ Deshler, D.D., Alley, G.R., Warner, M.M. & Schumaker, J.B., “Instructional practices for promoting skill acquisition and generalization in severely Learning Disabled Adolescents” *Learning Disability Quarterly*, Vol.4, 1981, pp.415-421.

³⁰ ポプリンは、行動主義的な立場における指導の特徴を、スキルの分析と強化の原則による直接的な指導としており、また代表的な論者の一人としてカーニンを挙げるなど、直接指導の特徴とほぼ一致している。

³¹ Poplin, M., “The Severely Learning Disabled: Neglected or Forgotten? The Severely Learning Disabled: Neglected or Forgotten” *Learning Disability Quarterly*, Vol.4, No.4, 1981, p.331 および Poplin, M., “Toward an Holistic View of Persons with Learning Disabilities Toward an Holistic View of Persons with Learning Disabilities” *Learning Disability Quarterly*, Vol.7, No.4, 1984, p.132.

³² Poplin, M., 1984, *op. cit.*, p.132.

³³ Poplin, M., 1988, *op. cit.*, p.410.

³⁴ *Ibid*.

³⁵ Poplin, M., *op. cit.*, 1984, pp.291-292.

³⁶ ポプリンは主にピアジェに依拠しつつも、ヴィゴツキーも参照しており、その提起する構成主義が社会構成主義まで視野に入れたものであるのか否かは判断が困難である。

³⁷ Poplin, M., 1988, *op. cit.*

³⁸ McNutt, G., “A holistic approach to language arts instruction in the resource room” *Learning Disability Quarterly*, Vol.7, 1984, pp.315-320.

³⁹ Poplin, M., 1988, *op. cit.* p.410.

⁴⁰ *Ibid*. p.408.

⁴¹ McNutt, G., *op. cit.*, p.319.

⁴² Poplin, M. 1984, *op. cit.*, p.291.

⁴³ Poplin, M., 1988, *op. cit.*, p.409.

⁴⁴ この対立の内実については、赤沢真世「第二言語教育におけるホール・ランゲージ・アプローチに関する一考察」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第54号、2007年や岩本隆茂の一連の論考を参照。

⁴⁵ Carnine, D., “Designing Practice Activities” *Journal of Learning Disabilities*, Vol.22, No.10, 1989, pp.603-607.

⁴⁶ Kimball, W.H. & Heron, T.E., “A behavioral commentary on Poplin’s discussion of reductionistic fallacy and holistic/constructivist principles” *Journal of Learning Disabilities*, Vol.21, No.7, 1988, pp.425-428, 447.

(日本学術振興会特別研究員 教育方法学講座 博士後期課程2回生)
(受稿 2012 年 9 月 3 日、改稿 2012 年 10 月 31 日、受理 2012 年 12 月 27 日)

The Instructional Methodology for Children with Learning Disabilities in the USA after the Decline of Process Approach

:Focusing on the Late 1970s to the Late 1980s

HAYAMA Yuko

The purpose of this study is to clarify the characteristics of instruction for students with Learning Disabilities (LD) in the USA, especially after the decline of the process approach. For this purpose, this study focused on several instructional methods proposed from the late 1970s to late 1980s. The major instructional methods were 1) Direct Instruction, 2) cognitive strategy - oriented approach, and 3) holistic/constructivist approach. Comparison of these three approaches indicated some similarities as well as differences. These three approaches were similar in the use of reading and writing activities to teach skills and strategies. This is the major difference between them and the process approach. On the other hand, these three approaches were different in the roles teachers and students took in the lesson. In the Direct Instruction and cognitive strategy - oriented approach, the systematicity of learning contents was regarded as important; however, the holistic/ constructivist approach regarded students' motive and interest as most important. These differences mean that the three approaches cannot be unified.