

## 状況論的学習観の理論的射程

### — 知的障害児教育における協同学習の理論的基礎を探る試みとして —

村山 拓\*

#### I. 問題設定

近年、わが国の学校教育において協同の学習を実践することへの要請が高まっている。例えば平成26年の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」においても、幼稚園から高等学校まで、そして特別支援学校において主体的、協働的に学ぶためのアクティブ・ラーニングに基づく学習デザインの探究が求められている（文部科学省，2014）。これらは、知識基盤社会へ突入して久しいとされる昨今、知識活用能力、主体的に問題解決する力などと同様に、学校教育での育成が求められている領域といえる。「他者とともに学ぶ」学習スタイルについても、既に学習理論や教育方法学の領域で、協同学習や協働学習、協動的な学びといった語でその重要性や有効性に関する議論が展開されてきている（本稿では協同学習あるいは協動的な学習と呼ぶことにする）。

しかし、学校教育全体での実践的な要請に比して、ここでは2点の問題について挙げておきたい。まず類似の用語の混同、異同の問題である。例えば、佐藤（2004）は協同学習（collaborative learning）について、日本への導入の問題について訳語の問題があると指摘している。“collaborative learning”と“cooperative learning”との混同が見られるというのがその主旨である。また、これについては“cooperative learning”研究の立場から、“collaborative learning”を広義にとらえたときに、“cooperative learning”も含まれるとする理解も進んでいるようである（三宅，2004；関田・安永，2005）。

2点目の問題として、特別支援教育の領域における実践的、理論的課題である。特別支援教育においても、協同学習を活用した実践が広く展開されているとされる（清水，2013）。しかし、そのような実践的関心の高さの割に、特別支援学校での学習場面における協同学習について取り上げた論稿はまだそれほど多くない（試みとして2015年8月に国立情報学研究所ウェブサイト Cinii で検索したところでは、「特別支援学校」×「協同学習」は1件、「特別支援」×「協同学習」は5件、「特別支援」×「協同」は19件。もちろん、タイトルやキーワードに直接「協同」を掲げていないものなど、この記述子ではヒットしにくい論稿を網羅できているわけではないものの、実践的関心の割にこの論文数の少なさは、や

---

\* 東京学芸大学教育学部特別支援科学講座

は注目すべきであろう。なお、「特別支援」×「協同」の19件の中には、学校と関係機関、学校と地域との協同や、産学協同などが含まれている。数少ないうちの一例である清水（2013）は、学習理論としての協同学習が知的障害の子どもに適用可能かどうか、その実践の可能性を探っている（しかしここでも、「協同学習」に“cooperative learning”の訳語が与えられており、これらの概念整理が特別支援教育の領域で十分とは言い切れない。そのことから、佐藤の指摘した訳語の問題は特別支援教育の領域にも当てはまると考えられる）。清水は、知的障害教育における協同学習の課題として、「物理的環境支援」「支援ツール」「教師の対応」をポイントとして挙げ、効果的に協同学習を設定することをすすめている。しかしながら、一方で、小中学校等と比べてときに知的障害教育において協同学習の実践が部分的なものにとどまっている理由として、「知的障害は認知や言語などに関わる知的能力や、他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力において、特別な支援や配慮が必要」であることをその理由として挙げている。

そこで本稿では知的障害教育に関わる協同的な学習についての理論的探索の一つの試みとして、状況論的学习観に基づいた学習の可能性の検討を行う。状況論的学习は認知科学で広く試みられている議論の一つであり、詳しくは後述するが、個人内での学習にとどまらず、個人間での学習や個人と環境との交互作用に基づく学習理論の基礎をなすものとして重視されている。協同的な学びのデザインを検討しようとするときに、状況論に基づく学習観を検討することは必要不可欠であると考えられる。

## Ⅱ. 状況論的学习観の基本的性格

### 1. 状況論的学习観の視点

本節ではまず状況論的学习観の基本的なコンセプトを確認する。認知科学における状況論の展開とその基本的な立ち位置を確認した上で、状況論の内部においても、状況そのものに特化してその変化を見ようとする立場から、状況に即した学習者の変化をも視野に入れて検討しようとする立場まで、若干の相違があることもあわせて示す。

#### (1) 状況論的学习観の基本的なスタンス

状況論的学习観の前提として、行動主義と認知主義の二つの心理学的立場を確認しなければならない。城間（2012）の整理を参考にすると、経験による比較的永続的な行動の変容が行動主義的心理学に基づく学習観である。一方、認知科学においては、学習は「知識獲得」の問題と再定義された（城間，2012）。城間は、新しい知識を獲得することは、「単に既存の知識に新たな知識が付け加わるというよりも、既存の知識と関連づけられ、知識のネットワーク全体が変容すること」と説明している。

それに伴う状況論的学习観の基本的コンセプトとして、社会的環境や社会的条件に基づ

いた認知のあり方を探ることが挙げられる。香川（2011）によれば、「状況論（situated perspective）」の「基本的考えとして、認知とは個人の頭の内部に閉じられたものではなく、常に社会的状況にひらかれ、個々の状況により多様であるとする。またそれゆえ、頭の内部の一般的メカニズムを探る、実験室中心の研究から離れ、現実社会の様々な種類のフィールドを対象にしてきた特徴もある」と説明されている。ある特定の状況を生み出していくことで同時に起こる学習過程は、知識の「内面化」という、学習に対して通常取られるメタファーに対して、「参加」の概念を前面に出す（Lave & Wenger, 1991=1993：香川，2011）。レイヴとウェンガーが「正統的周辺参加」と呼んだように、それぞれの「実践共同体」に特徴的な人やモノの相互行為に関わり、実践共同体が作り替えられること、すなわち状況が再構成されていくことが、学習であると考えられている。学習とは、「個人の知識習得過程ではなく、各々に特徴的な状況ないしは共同体の文化を、維持し更新していく過程である」とされる（香川，前掲）。

状況論は、「何が障害を引き起こすかという因果論的問いではこぼれおちてしまう、障害や問題をめぐる人々のローカルな実践の様相を、物事に対する人々の意味付与間のズレや抵抗、せめぎ合いの過程から示す」ものである（香川，前掲。ただし本引用文中の典拠は省略した）。社会的状況がまずあって、そこから影響を受けることが学習ではなく、ある社会文化的状況を自ら能動的につくっていくこと、文脈ないし状況の構成に自身も参加していくことこそが学習であるとするのが状況的学習観の基本的なコンセプトである。つまり、認知と状況とは相互に構成されると考えられている。

## （2）状況論的学習観における学習と障害への視点

では、状況論的学習観は、学習のどのような特徴を明らかにしてくれるのであろうか。また障害をどのように捉えようとするのであろうか。

「何かを学ぶ＝状況をつくる」には、二つの種類があるとされる。第一が、既存の実践のあり方に従い、それを維持しようとする「状況の再生産」である。これには、教室の学びや医学教育の場での試験場面といったより公的なものから、スーパーでの買い物やプリクラ撮影といったより非公式な場面まで、各文化的状況が人々のいかなる相互行為によって生み出されているか、それに伴い各実践に特徴的ないかなる学習が見られているかが分析されてきた（有元，2007：青山，2010：香川，2011）。しばしば心理学では、障害の個人内要因の特定を試みる手法がとられる。しかし、青山や香川の上記の研究では、個人内要因に問題を帰属させるよりも、障害や逸脱者とは、特定の状況構成の中で可視化される契機となるものであり、構成される状況の変化に伴い、障害や問題が現れたり消えたりするような、変動的で相対的なものという知見を提供してくれる。

「状況をつくる」ことのもう一つの形が、「既存の実践のあり方を批判し、それをむしろ新しいものにつくり変えようとする、『状況の批判的創造』」であるという。これには、「文化的道具の小規模な改変から、組織構造の根本的なあり方を見直すような、より大規

模な変化に至るまで様々なレベル」があるとされる。ここでしばしば引き合いに出されるのは、エンゲストローム（Engeström, Y.）らによる活動システム理論である。これによれば、「現場で個々が直面する問題を、個人の問題としては捉えず、集合体全体のあり方から起こるもの」と捉えられる。「道具や場所や問題共有の機会の欠如などを含む、活動システム全体の問題として捉え、それを変えようとする場合」に、この考え方が適用される。

その点で、状況論に基づいた学習観は、知識の内面化においても、視点の転換を求めている。「特定の状況に根付いた技術やスキルを、他者からの教授や熟練者の実践の観察・模倣を通して、既有知識と新しい知識とを再構成しながら、『身体に取り込む』ことで、次第にその文化で望まれる人間に育っていくという考え」に対して、状況論に立脚すると、「こうした個人内の知識構造の変化過程ではなく、状況全体の変化を指す」とされる。

### （3）環境と個人との関係における立場の違い

そこで、新たな課題が生じる。状況全体の変化をめざすとして、個人の変容（ときに成長・発達）はどこへ行くのか、という論点が浮上する。前掲の香川もその状況の共有している参加者全員が知識表象を構成した結果として「個人発達で説明できるのではないか」とする「強固な個体主義者」の考えを紹介し、それに対して大学生の私語の例を用いながら反論を試みている。学生が教員の様子をうかがいながら私語状況を相互に構成する形で状況の変化と、教員が私語をとがめたときに私語禁止の秩序化と、それに伴って相互に私語をしない状況の変化が生じた、とする（香川、前掲）。

ただし、これらの違いは、「できない個体ができるようになる」という物語のバリエーションの違いとも説明されている（有元、2007）。それを受けて城間（前掲）はこの両者が「個人の変容」に焦点を当てているという点では同じ、とも指摘している。

このように、状況論内部にも若干の視点の違いが見られる。これは何も国内での状況論の論者に特有の立場の違いではない。特にエンゲストローム派は、状況論の多くが集合的活動を扱うことを肯定的に評価しながらも「個々の状況的学習に焦点が当てられ、集合体全体の変化の側面が十分考慮されていない」との批判も展開しているという（香川、前掲）。確かに、エンゲストロームの活動理論のモデルでは、集合体全体の変化の側面が重視される。例えば、エンゲストローム（Engeström, 1992）の協同活動（cooperation）の構造に関するモデルでは、3人の参加者（actor）が、発話（script, 直訳すれば「せりふ」）を通して、対象を共有している（shared object）。その際、エンゲストロームのモデルでは、それぞれの参加者から共有された対象に向かって矢印（→）が向けられているが、参加者に対するベクトルは示されていない。つまり参加者そのものへの対象からの働きかけよりも、参加者の対象への働きかけが重視されていることが示唆される。

### Ⅲ. 状況論的学習観の学校教育への示唆

本章では、近年の状況論的学習観が学校教育にどのような示唆をもたらし得るのかを考えてみたい。考察の一部をやや先取りしていえば、状況論的学習観において、ヴィゴツキーのいう超補償に相当するような理論や分析の事例は、筆者の力量不足もあり、今のところ十分に掘り起こせていない。そこで、本章では環境との相互作用に関して議論にウェートを置くことになる。

#### 1. 学習共同体における学習観

Ⅱ（第2章）で指摘した通り、状況論的学習観においてレイヴとウェンガーの果たした役割は重要であるが、ウェンガーは実践共同体（community of practice）の特徴を次の3点にまとめている（Wenger, 1998）。

- 1, 相互に関わること（mutual engagement）
- 2, 協同で作業すること（a joint engagement）
- 3, レパートリーを共有されていること（a shared repertoire）

一方、窪田（2011）は第二言語習得論の立場からこの状況的学習観に言及している。窪田は、状況的学習観では、「知識や技能は動的かつ状況的である」と簡潔に定義した上で、「学習にあたっては、それらが使用される実践共同体の参加者となることが必須要件となる。そして学習者自身が共同体において、参加を繰り返すことにより、共同体の一員としての自覚を増大させていく（アイデンティティを構築していく）ことが目標とされる」という（窪田, 2011）。さらに窪田は、レイヴとウェンガーが正統的周辺参加から十全的参加（full participation）への過程を学習の道程として示したことに注意を促している。これによれば、学習者のアイデンティティ形成は、学校教育において「指導を通じて変化させる対象」として「意図的に計画されるようなもの」ではなく、「実践共同体への参加の結果として必然的に起こるもの」と考えられているということでもある（窪田, 前掲）。それに伴い、学習の成果についても異なる観点を求めている。従来の学習観では、学習の成果や見返りが「商品化」されてきたと批判される（Lave & Wenger, 1991; Norton, 1997, 窪田, 2011）。しかし状況的学習観では、学習の成果は「共同体への参加の増大」とされる。「正統的周辺参加から、次第に十全参加に近づくにつれ、参加者は次第に実践共同体での活動にのめり込み、共同体の一員としての自覚を強くしてゆき、新参のメンバーから熟練者としての承認を得る事になる。新参者は、これら熟練者の中に自分自身の将来像を見ることになり、自分自身もいずれは熟練した成員になりたいという思いが学習の動機となる」（窪田, 前掲, 原文ママ）。

窪田の語学教師、語学研究者としての実践の特徴は、ここから十分に明らかになるもの

ではないものの、ウエンガーの示す実践共同体としての特徴を備えている、あるいは備え得るであろうことは推測可能である。第二言語の習熟には個々の差異がみられる。これは単に語学の能力のみの問題ではなく、これまでの言語接触経験なども含めた、学習者集団内の多様性としてみるのが可能である。また、熟練者の中に自分の将来像を見ることができると、熟練者と未熟練者（novice）の相互交渉が学習集団の内部で実現されているだけでなく、発達の可能性（例えばある熟練者の第二言語使用の具体像）が学習集団の成員にも共有されているのである。

## 2. 特別支援学校での実践への理論的適用の試み

上述の観点は、学習すべき内容にも変更を迫る。学習内容の体系化、秩序立った編成、配列が加えられるからである。「学習すべき内容は、社会の文脈から切り取られ、教室での指導に合う形に操作が加えられ教材となる」（窪田、前掲）。それに対して、状況的学習の指導者の役割は、「学習内容の提供」ではなく、「日々の実践にただひたすら参加すること」とされる（同上）。「新参の実践共同体にある夥しい量の学習内容の中から、日々の実践を通して吸収されるべき学習内容は状況的に社会实践の文脈で発生し、共同体そのものが媒体となって学習者に伝えられる。それらの中から何を学習するかについての選択も、多くの場合、学習者自身が行う。つまり状況的学習でのカリキュラムは参加者自身により作られて行くと考えられる」（窪田、前掲）。必然的に、これらの学習に焦点を当てる研究も、「学習者が知識や情報、技能などをどれだけ吸収できたかではなく、学習者の共同体の一員としての自覚がどのように変化していくか」を取り上げることになる（窪田、前掲）。

このような状況的学習観は、特別支援学校における授業実践にどのような示唆を与えようであろうか。試みとして、筆者が最近観察したある学校の事例をもとに検討してみたい。

観察したのは、ある関東近県の知的障害者を教育する特別支援学校高等部の作業学習の実践である。特に就労支援を学校教育目標としているこの学校では、複数の作業種目が用意され、生徒もそれぞれ配置されていたが、ここではその中で紙工の例を取り上げてみたい。紙工班では、多くの学校と同様に、リサイクル・ペーパーの回収、分類、整理、裁断、梱包等の作業が進められている。この学校では地域業者の協力を得て、業者から回収と整理の外注を受けている（この学校と業者では校内でその作業を実施することから「内職」と呼んでいる）。その中で、最終的に業者に納品するまでの一連の作業を、系統的、組織的に、しかも実際の状況下で行っている。正統的周辺参加論の考えにもとづけば、それぞれの生徒が、本人の希望と教師の意図との相互作用によって作業種目を選択し、実践共同体のメンバーとしての参加を果たすことになる。もちろん、個々の作業での力量の状態は多様であり、学習集団内での作業効率、作業の巧緻性、本人が出来るだけ少ない援助で実施できる作業課題（例えば、裁断機を使用できるかどうか）には違いがある。その点では、正統的周辺参加論で示されている作業課題の「移行」（ある作業を習得したら、別の作業

の学習に移るかどうかが起こるかかどうかは、この時点では確定できない。しかし、本人の認知発達をうながす適切な課題を個々に提供し、複数生徒による複数の課題の複合として、一つの内職作業が成立、完結しているといえそうである。つまり、前節までみてきた状況論的学習論にもとづく、この学校での作業学習は総じて生徒一人ひとりの成長発達を状況論的に支えていると解釈することが可能である。あわせて、受注から納品までに相当なプロセスが用意されており、そこへの適切なメンバー（生徒）の配置がなされている。そのようなメンバーの配置、課題の配列や選定によって、生徒一人ひとりが実践共同体でメンバーシップを獲得することが可能となっている。個々人が集団の中で役割を獲得し、力量を発揮できるような学習環境を設定することがしばしば求められるが、その点でも十全的参加は、理論的基礎を提供してくれると考えられる。

さらに、状況的学習観では「転移は起こるか」という議論がしばしばなされるが、この学習場面では転移するかどうかには焦点が当たっていない。このように述べるとやや言い過ぎの感があるが、少なくとも裁断等の作業の習得や上達のみには焦点が当たっている訳ではない。作業学習の目的として、作業を通じた人間関係の形成や勤労意識の醸成、達成感の獲得など、多くのことが作業学習を通して期待されているのと同様に、それが紙工以外の作業においても応用、活用されることが期待されているということでもある。

ヴィゴツキーの提示した生活的概念と科学的概念は、その区別や特徴だけでなく、文脈横断論への援用、拡張も図られている（田島，2010：田島，2011：香川，前掲）。文脈横断論は、状況的認知論の中で、知識や技能、スキルといったものが局所化（localize）されたときに、その領域をまたいで知識や技能、スキルが活用、運用されることをどのように考えるかを問うものである。

レイヴとウェンガーの正統的周辺参加論でも、「文化的所与の内化」としてこの概念が説明されている。彼らは、ヴィゴツキーの科学的概念と日常的概念との区別、科学的概念とその日常的なものとの融合したときに成熟した概念に至るとする解釈、発達の最近接領域に基づいてもたらされる社会歴史的な文脈に基づいてもたらされる文化的知識に基づいて説明を試みている。レイヴとウェンガーの語を用いれば、これは通常、教授（instruction）によってアクセス可能なものとなり、教授によってもたらされるものとしての理解された知識と、個人のもっている能動的知識との距離において学習が成立すると考える（Lave & Wenger, 1991=1993）。

このように、文脈横断的な知識や技能が、日常的な学習場面で用いられ、またそれが「学習上の特性」として知的障害教育やその他の支援を要する児童生徒の学習において指導上の基本的な考え方としても推奨されている（文部科学省，2009）。社会生活場面においてもそのような知識や技能が習得され、活用されることが期待されていることを考えると、状況論的な立場から知的障害児の学習上の特性を検討することにはまだ余地があるのではないかと考えられる。

#### IV. 考察と今後の課題

本論では、特別支援教育における協同学習の可能性を探るために、その理論的基礎となると考えられる状況論的学習観と学校教育に対するインプリケーションを探った。状況論的学習観においては、共同体への参加が学習の要件として捉えられているが、レイヴとウェンガーの例を見ても分かる通り、学校教育を必ずしも前提としない学習理論として出発している。学校での学習、とりわけ知的障害児を対象とする特別支援学校などの、学習者個人の発達や認知に差異がみられる学習集団を対象とした授業についても、その理論的枠組みを用いることが必要となる。例えば知的障害児の協同学習について考えるときに、その児童生徒の認知発達や適性や、環境との相互作用において発揮されるであろう能力やスキル、技能といったものは、その状況に応じて、変化し得るものと考えられる。状況論にも若干の立ち位置の違いがあるとしても、学習状況に応じて個々の児童生徒の認知発達をうながすという点で、学習集団という環境に即した個々の役割獲得と、「十全的参加」が期待されるような学習のモデルを構築する必要がある。

冒頭で取り上げた清水（前掲）に即していえば、知的障害の学習上の特性に応じた状況づくりが求められているといえる。またあわせて筆者の観察したわずかな事例からも、学習集団の共有された目標の中で、個々の学習者の課題を展開することが可能となっていることも示唆される。

しかし、本稿では状況論的学習観に基づく知的障害教育の可能性、とりわけ協同的な学習の展開の具体的な検討には至っていない。協同的な学習が状況論的学習観をベースにデザインされ得るところまでは確認できているものの、十全的参加のための条件（例えば、何をもちて十全と判断するのか）、手立て（手立て自体も状況論的に検討され得るもので、分析枠組みを敢えて絞らないと単なる理論的循環に陥る可能性がある）などの検討が必要になる。

また、前章でも指摘した通り、科学的概念と日常的概念の往還、あるいは転移の問題も今後の具体的検討課題として残されている。今日の作業学習やわが国でいうところの「領域・教科を合わせた指導」、ひいては教科学習においてさえ、いわゆる科学的知識と日常的知識を、学習内容や学習単元において厳密に区分することは容易ではない。しかし、いわゆる「合わせた指導」などに顕著なように、文脈や領域横断的な知識や技能が、学校における日常的な実践の中で扱われ、またそれが「学習上の特性」として知的障害教育やその他の支援を要する児童生徒の学習において指導上の有効な指導法として推奨されていることは改めて確認する必要がある（文部科学省、前掲）。社会生活場面においてもそのような知識や技能が習得され、活用されることが期待されている。教室という環境において状況論的に学習された内容が、学習者個人にどのような形で経験され、習得されるのかを、事例のより詳細な検討を通して明らかにすることが必要であろう。



## 文献

- 1) 青山征彦 (2010) 境界を生成する実践：情報を伝えないことの意味をめぐって. 駿河台大学論叢第, 41, 207-217.
- 2) 有元典文 (2007) 状況論的学習論. 江川玫成ほか (編著) 最新教育キーワード (第12版). 時事通信社, 108-109.
- 3) Engeström, Y. (1992) Interactive Expertise : Studies in Distributed Working Intelligence. Research Bulletin, 83. Helsinki University, Department of Education.
- 4) 香川秀太 (2011) 状況論の拡大：状況的学習, 文脈横断, そして共同体間の『境界』を問う議論へ. 認知科学, 18 (4), 604-623.
- 5) 窪田光男 (2011) 「状況的学習論」再考—教育実践と研究への新たな可能性—. 言語文化, 14 (1), 89-108.
- 6) Lave, J. & Wenger, E. (1991) Situated learning: A Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press, Cambridge. 佐伯胖訳 (1993) 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加. 産業図書.
- 7) 三宅なほみ (2004) コンピュータを利用した協調的な知識構成活動. 杉江修治, 関田一彦, 安永悟, 三宅なほみ (編著) 大学授業を活性化する方法. 玉川大学出版部, 145-187.
- 8) 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編 (幼稚部・小学部・中学部. 教育出版.
- 9) 文部科学省 (2014) 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問), [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm)  
(2015年8月30日閲覧)
- 10) Norton, B. (1997) Language, Identity, and the Ownership of English. TESOL Quarterly, 31, 409-429.
- 11) 佐藤学 (2004) 習熟度別指導の何が問題か. 岩波書店.
- 12) 関田一彦, 安永悟 (2005) 協同学習の定義と関連用語の整理. 協同と教育, 1, 10-19.
- 13) 清水笛子 (2013) 知的障害教育における協同学習の実践と課題. 静岡大学教育学部研究報告 人文・社会・自然科学篇, 63, 247-255.
- 14) 城間祥子 (2012) 学習環境のデザイナー—状況論的学習観にもとづく学習支援. 教育創造, 171, 46-51.
- 15) 田島充士 (2010) 「分かったつもり」をどのように捉えるか：ヴィゴツキーおよびヤクビンスキーのモノログ論から. ヴィゴツキー学, 別巻, 1, 1-16.
- 16) 田島充士 (2011) 再文脈化としての概念変化 —ヴィゴツキー理論の原点から—. 心理学評論, 54 (3), 342-357.
- 17) Wenger, E. (1998) Community of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press, Cambridge.

注記

一部論文からの引用については、本論文全体での統一を図るため、「、」を「,」に、「.」を「。」に置き換えた。