

## &lt;特 集&gt;

## 学習困難の研究 (1)

—— 特別支援教育の使命と教科教育の在り方 ——

池野 範男\*・宛 彪\*\*・岡田 了祐\*\*・渡邊 巧\*\*  
能見 一修\*\*\*・横山 千夏\*\*\*・若原 崇史\*\*\*

本研究は、本来の教育の理念を取り戻すことで、特別支援教育と教科教育の間に作られていた溝を埋めること、また、これらの教育相互において、“誰もがわかる、誰もが学ぶことができる”という本来の教育の理念を目指すことで、学校教育総体の新たな創造を意図している。つまずきは誰もが持っている教育の状態であり、特別な支援が必要な子どもだけではない。すべての子どもがつまづく可能性を持っている。学校の授業や活動においてすべての子どもたちが支障なく学ぶことができる状態を作り出すことが必要だろう。

そのために、つまずき、困難、障害の概念の関係を改め、困難、とりわけ、学習困難を視点にすることにより、教科教育の教授-学習を構成することにおいて、つまり、授業の構想・計画、実施・実践、点検・評価、改善・再構想の過程において必要なポイントを仮説として提出する。その上で、小学校・中学校社会科学習指導要領と（続く、第2稿では、“通常”学校用社会科教科書と）“特別支援学校”用教科書と比較することによって妥当性を検討する。本研究の目的は、第一に、問題の所在、研究の目的と仮説、対象、見通しを述べ、研究仮説を示すこと、第二に、本来の教育の理念にもとづき、特別支援学校用として作成された教科書を、小学校・中学校社会科学習指導要領、通常学校用社会科教科書と比較することを通して、この特別支援学校用教科書はどのような学習困難を想定し、どのような克服策を準備しているかを解明すること、第三に、設定した研究仮説の妥当性を検討することに置いている。本第1稿は、第一と第二を目的として進める。

キーワード：特別支援教育，教科教育，学習困難，つまずき

## I. 問題の所在

本研究の目的は、特別支援教育と教科教育の関係性を問うことである。それは、教科の授業の在り方を特別支援教育の考えから再考することでもある。

これまで、特別支援教育と教科教育はそれぞれ、別々に扱われてきて、相互に交流することはわずかであった。ときに交流しても、それは、特別支援教育における教科の授業をどのようにするかにとどまっていた（例えば、竹田・村井・中尾，2010；竹田・村井，2010；竹田・村井，2011a；竹田・村井，2011b）。教科の授業そのものを特別支援教育の考えから見直してみようという研究はなかった。なぜ、このような研究

がなかったのだろうか。

その回答にはいくつもあるだろう。そのひとつには、次のことがあるのではないだろうか。すなわち、これまでの学校教育、特に教科教育は、各教科を教えること、学ぶことは当たり前に行えることを前提にしてきたのではないだろうか。つまずきや困難があったとしても、苦もなく、乗り越えられるものと想定し、それが当然としてきたのではないだろうか。だからこそ、教科の教育、教科の授業を特別支援教育の考えから再検討する、あるいは再考するという研究視点をもつことができなかったのではないだろうか。

また、特別支援教育が持っている“インクルージョン”という考えがある。この考えを教科教育がどのように受け留めるかにかかっているのではないだろうか。特別支援教育は、子どもの誰もがつまずき、困難、障害を持つ可能性があり、どの子どもも社会から“エクスクルージョン”（排除、排斥）しない。“インクルージョン”（包括、統合）する。このような社会と人との関係を、教科の教育に持ち込むこと、もっと積極的にい

\* 広島大学大学院教育学研究科社会認識教育学講座

\*\* 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期文化教育開発専攻社会認識教育学分野

\*\*\* 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期科学文化教育専攻社会認識教育学専修

えば、教育そのものの基本理念にすることが必要とされているのではないだろうか。

このように特別支援教育で主要に取り扱われているつまずき、困難、障害はどの子も出会う可能性がある。特別支援教育はそれらを教育のなかに含みこみ、そのことに基づき、教育を進めるという考えを持っている。本研究は、この考えを研究の視点にし、教科の教育を再検討・再考するための基礎研究である。以下、まず「Ⅱ. 特別支援教育と“教育”の理念」において、なぜ、本研究を開始する必要があるのか、現在の教育現状を踏まえ、教科教育研究が新たに持つべき研究視点を研究の目的として提示する。続いて「Ⅲ. 教育のなかの課題」で、関係する概念を整理したのち、本研究において主要概念とする「困難」を説明し、その重要性を解明する。「Ⅳ. 学習困難の研究」では、困難を学習（学び）と結びつけ、学習困難という研究の必要性とその課題を明らかにする。本稿最後の「Ⅴ. 社会科教科書における学習困難の研究(序説)」において、“特別支援学校”用社会（科）教科書を小学校、中学校社会科学習指導要領と比較する。そして、その構成と構造の特質を解明することにより、社会科学習の困難に関する仮説を提示すると同時に、本研究の出発点の有効性を明らかにし、次稿以降の基盤にしたい。

## Ⅱ. 特別支援教育と“教育”の理念

本研究のように、教科教育研究者が特別支援教育に着目するには、現実的な理由がある。それは、学校現場において近年、3つの重要な傾向があるからである。その第一は、学力向上志向、第二は、校内研修としての授業研究の実施、第三が、授業のユニバーサルデザイン化、である。

第一の学力向上志向は、すべての学校にその実施を義務付けられている基礎基本調査に基づいて、その結果の向上を各学校が志向することである。いずれの学校においても学校経営の責任者である学校長はこの志向が強い。昨年よりも今年、今年よりも来年と、その調査結果において、向上することを期待し、学校経営や教育の方針にその志向を持ち込んでいる学校も多数、見られる。学力向上の方策として、多くの学校は、校内研修を実施し、そこで、授業研究を進めている。この第二の傾向は、小学校では、国語、算数、理科、社会など、全ての教科の授業を同一の学習過程において計画する学習指導案づくりを行い、そのように授業を実施する傾向が強い。第三は、学校内の学習指導案

づくり、授業の統一の実施だけではなく、各授業の内容、方法、資料、板書など、その授業にかかわることがらを、だれでもどこでも実施でき、また学習できるようにすることである。時空を超えることによって、ユニバーサル化を果たす。それは、各授業の平準化、標準化を作り出し、新採用の若い教師も中堅の教師もベテランの教師も新しい教育内容、技術を持った授業をどの教室でも実施することができることである。これら3つの傾向は、相互に関連し、教育全体の目標達成のために、教師誰もがどこでも取り組めることをねらっている。

これらの3つの傾向は、学校の方針として、教科の教育において実施され、それぞれの学校のどの教科においても、また、どの学年においても、教員誰もが、統一的に進め、標準化を図っている。その意図は、誰もが取り組めること、どの教師にもできること、どの子にも達成できること、である。確かに、これらの意図が、実現しているところもある。

しかし、ここには、一人ひとりへの目配りが欠いているのではないだろうか。学校全体、学年の平均点、国語、算数・数学など教科の平均点のアップこそ注目されているが、一人ひとりの子どもにおけるその教科の学習に焦点化することは少ない。

教科の教育、授業を見ていると、どの子もその内容をうまく学べるといことは少ない。誰かが、時には誰もが学ぶことが難しく、つまずいてしまったり、大きな困難にぶつかってしたりしていることがある。そのような事態に対して、先の3つの傾向にもとづく教育では、教師の教え方のどこかに問題があり、手立てや支援を増やせば、克服することができると判断されやすい。

しかし、そうであろうか。本当に誰もがどこでも学ぶことができる内容や方法があるのだろうか。これまでの教科教育の考え方では、このような魔法のような内容や方法があることを前提にして、その教科の教育、また授業を構想し、計画し、準備し、実施し、評価し、改善してきたのではないだろうか。

この前提には、教育の現代化で、Bruner (1960) が示した仮説「どの教科でも、知的性格をそのままに保って、発達のどの段階のどの子にも効果的に教えることができる」が大きな作用をし、それを暗黙のものにしてきた。多くの教師はこの仮説を信じてきたのではないだろうか。このブルナーの仮説には、誰もが同じ状態にあること、あるいは、どの子どもたちも同一の水準を経過し発達するという隠れた前提があっ

た。この隠れた前提が、現在、学校現場では問題になっているのである。

学校現場では、これまで、教師が教えることができる十分な準備をすれば、誰もがその内容を学ぶことができると考えられてきた。そこで、学べない子がいれば、その子の努力が足りないと思なされ、もっと学ぶように努力し、がんばって勉強をするように、進めてきた。この対応は一部、正しいことであろう。しかし、すべてではないであろう。

誰もがどこでも何か、適切な方法があれば、その内容を学ぶことができるという考えは、単に、教える側から見たものであって、学ぶ側から十分に見ていないのではないだろうか。

特別支援教育の考え、あるいはその視点というものは、すべての子どもたち、そして、すべての子の学びに焦点を当てることをその本質にし、「幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うこと」（文部科学省、2007）を理念にしている。この理念をすべての子どもたちに広げることが、現在、学校教育に要請されているのではないだろうか。なぜならば、このような本質や理念は、本来の教育の理念だからである。近代教育は、すべての子どもたちに教育を、という国民教育の理念を義務教育によって満たそうとした。「義務」教育ゆえ、あらかじめ決められた必要なことを教え学び取らせることに終始してきた。近代教育批判、および、その改革は、決められたことを教えることから、子どもが学ぶことへの転換を要求してきた。本来の教育は、すべての子どものために、という点にその理念のポイントを置いていたからである。

特別支援教育の本質と理念にもとづくことにより、すべての子どもたちに、その学びを保証し、誰もがわかる授業、誰もが学びのある授業が実現できるのではないだろうか。教科の教育でも、この特別支援教育の本質と理念を受け入れ、推し進めることが必要であるというのが本研究の出発点なのである。

このような考えは、学校における教師、クラス、学習環境と個々の子どもとの関係だけではなく、さらに広く捉え、学校という社会、あるいは社会そのものと一人ひとりとの関係にも適用できるものである。教科の授業における誰もがわかること、というのは、内容上で一人ひとりがかかることとともに、方法上において、教師と子ども、子ども同士における相互の協同的な関係を必要としている。特別支援教育に基づいた教

育というものでは、一人ひとりの子どもが相互に尊敬し信頼し学びあうこと、また、お互いが真理や真実を求め合い追究することを共有することが基盤になるであろう。クラス内の子どもの相互関係、グループでの関係、クラスでの関係、また学年、学校内の関係、これらの関係において、相互の尊敬、尊重、学びあいの気持ちがないと信頼も生まれず、お互いが協力し合い追究しようとする気持ちも出てこないだろう。このことは、グループ、クラス、学校という小社会だけではなく、地域社会、国家、市民社会、国際社会、世界という大きな社会でも同様であろう。このことは、社会におけるインクルーシブな教育、広義のシティズンシップ教育の問題である。本研究は、このような社会におけるインクルーシブな教育という視点を併せ持って進めることにしたい。

その際の視点としては、次のことばがとくに重要であろう。

「もし、私たちが教える方法で子どもたちが学ぶことができないなら、私たちは、彼らが学ぶことができる教え方を学ばなければならない」

(McGrath, 2007)

### Ⅲ. 教育のなかの課題

#### 1. 概念整理

支援を必要とする状態を表す教育用語として、本研究では、つまずき、困難、障害の3つを取り上げる。各々の概念使用を検討し、本研究で主に使用する概念を特定化し、その使用法を明らかにしておく。

3つのうち、学校現場において最もよく使われるのは、つまずきである。東京都教育委員会が平成20年10月に示した「児童・生徒の学習のつまずきを防ぐ指導基準〔東京ミニウム〕」（東京都教育委員会、2008：以下、指導基準と略す）がその典型であろう。この「指導基準」には、つまずきの定義は示されていない。しかし、「学年ごとに示された内容を児童・生徒が確実に身に付けておかなければ、その後の学年の学習に影響を及ぼすこと」という表現が示すように、つまずきという用語は、ある特定の内容の学習に必要な前提となる知識や理解がありそれを身に付けていない、その子の欠損、欠陥、不足という状態があり、その子がその学習において、それらが障害になって失敗していることを示している。障害があることによる、個々の子どもの学習という行為の失敗を指すものといえよう。

困難は、生活の困難、学習の困難、教育の困難と使用されるように、生活や学習などが成し遂げることが難しいこと、ある目的があるがそれを実現するとき解決する必要な事態があり、その解決が難しい状態を指している。困難は日常語としては使われるが、教育の専門用語としてはわが国ではあまり使われることはない。先の「特別支援教育の推進について（通知）」に使用されているものは、日常的用語として用いられている。

障害は、特別支援教育はもちろん、教育においてたびたび用いられる。生活障害のような社会生活上での問題としても用いられるが、教育では、発達障害、学習障害のように、発達や学習を妨げるものというもので、その子が内的にもっている妨げるもののために、発達や学習が予定通りに順調に進まないことを指し示している。

本研究では、個人の行為の失敗を表すつまずき、目的実現の難しい個人の事態を示す困難、妨げという個人の負の状態を指し示す障害と区別しておこう。つまずきから、困難、障害へ至るほど、発達や学習の達成・実現が難しくなり、重度の差し障りがあると考え。つまずきは、本人も他者（教師）もその問題性を理解していて、主観的把握がある。困難も主観的把握もあるが、他者（教師）によって特定化され、客観的把握を含み持つ。障害は、主観的把握よりも、他者（教師、医者など）による問題性の客観的把握が重視される。このような区別の上で、以下、本研究の中心概念、学習困難について、説明しよう。

## 2. 学習“困難”と教育の課題

本研究で、学習困難を主要概念にする理由は、2つである。第一は、授業における教授—学習の学習に重点化して、研究を進める必要があることからである。教育は、常に、教授と学習の両面を併せ持つものである。しかし、その成果や結果は、学習において問われる。それゆえ、教育は教授も重要であるが、学習を最終局面として考えねばならないだろう。この点から、学習に研究の焦点を当てる必要があるのである。第二は、教育の発展は成功からではなく、失敗からではないかという理由からである。教育の本来の理念が、誰もが学ぶことにあるとするならば、当然、少数であっても見捨てず、一人ひとりの成功、成就を保証することが必要である。そのために、実現、達成が困難なケースにこそ、教育者は目をむけ、保証することができるように努めるべきであろう。

これらの理由から、学習の困難を研究の対象にす

る。しかし、それだけではない。教科の学習では、常に、目標—内容—方法の三角形、トライアングルがあり、内容と方法を用いて、目標へ達成する。そこには、飛躍やジャンプが必要なのである。図式化して示すと、次のFig. 1ようになる（池野，2009）。

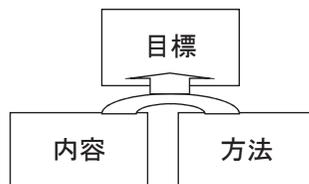


Fig. 1 教科指導の目標達成構造

このような飛躍、ジャンプ構造が学習には内在しており、根本的に、これを乗り越える困難を抱えているのである。それぞれの子どもがこの目標達成をどのようにしているのか、達成できないとすれば、どのような困難がそこにはあるのか、教室、学習環境、指導、学習など、その子が学ぶことにおいて関係しているすべての面で、何が問題となっているのかを突き止め、解決することが求められているのかを究明することである。これらの問題を解き明かす取り組みを、学習困難の研究と呼ぶのである。この学習困難の研究こそが、教科教育研究の重要な課題であろう。

学習困難の研究は、従来も行われてきたし、現在も行われている（池野，2009）。先行研究もこれまで述べてきたように、教育の基本的な理念、誰もがわかることを目指して、そのつまずき、困難、障害を究明し、そのための手立てを探求してきた。しかし、これまでの研究におけるその探求は、問題の発見や対処的方策に留まっている。その原因は、研究の問題・仮説設定とその方略にあると考えられる。

従来の研究は、研究の目的を、教育の本来の理念にもとづき、誰もがわかる状態を作り出すことに置いていたが、それぞれの子どもたちの学習、学びを調査することで、そのつまずき、困難を特定化し、その解決方法を追究することに重点化してきた。目的に関しては、本研究でもこれに同意するものである。しかし、教科に見られるつまずき、困難、障害を教科ごと、あるいは、単元ごとのそのときどきに、個別化し、調査研究している（例えば、河崎かよ子，1996；川上康則，2010；中邑・近藤，2013）ことには、同意できない。本研究は、その子のつまずき、困難、障害に即するとともに、その内容の学びに即して、多様な学びを見出

すこと、そして、学びにおける困難にいくつかの根本的な傾向性があると仮定し、その傾向性を解明しようとするものである。

次に、その傾向性の仮説とともに、本研究で取り上げる研究対象を説明することにしよう。

## IV. 学習困難の研究

### 1. 研究の必要性

学習困難に関する研究は、主として、心理学、特別支援教育学で進められてきた。たとえば、早い時期の研究として、北尾・岡本・西出・荒木・岩下・松井・三輪・筒井の研究（1992）をあげることができる。この研究は、小学校の学級担任教師が児童たちに関して、認知的、情意的、運動的徴候に基づいて学習困難児の類型化を行ったものであり、評定値の因子分析によって、(1) 自己制御、(2) 動作性、(3) 認知技能、(4) 情緒安定性の4因子を抽出している。このような研究では、困難の因子を発見することができるが、一人ひとりの子どもたちの学びを捉えることができない。

子どもたちの学び、学習そのものに焦点に当て、子どもたち一人ひとりの学習困難とその克服という観点に立って、子どもたちの学びを見通すことを目指し、研究を進めることが大切であろう。なぜならば、McGrath（2007）が引用しているように、子どもたち自身がその学びをすることができることを見つけることによって、教え方を見つけることができるからである。

本研究では、教科学習における学習困難の事例を調査するのではなく、その困難の克服方策を組み込んだ特別支援学校用教科書を取り上げ、そこで想定されている困難と克服策を見出し、そこにおける傾向性を解明することにしたい。

### 2. 研究対象

本研究で取り上げるものは、特別支援学校の高等部用教科書である。本研究グループが主に研究している社会科教育に関連していることから、『くらしに役立つ』シリーズの中の『社会』（大南、2007）を取り上げ、その構成、単元、頁構成を学習困難の視点から分析する。その分析の方法と手続きについては、節を改めて述べることにしたい。

## V. 社会科教科書における学習困難の研究(序説)

### 1. 研究の目的と仮説

本研究を社会科関連の領域にしてその学びを分析す

るとき、本研究グループが取りうる研究上の立場は、池野が使用してきた記号論的なものである。それは、たとえば、ことばは、概念であるとともに、イメージでもあるというものである（池野、2004）。このような記号論的立場は、ペイビオ（Paivio）による、二重符号説（理論）である。つまり、情報はこれらのいずれか、あるいは両方のコードに符号化され処理されるというものである。この説に基づいて、空間表象の学びに関し、Schwartz and Heiser（2006）は、4つの特性を指摘している。彼らは、「何が空間表象を意味あるものにするか」と問うことで、知覚の4つの特性が働くとしている。それらは、(1) 容易性、(2) 決断性、(3) 行為随伴性、(4) 独立性、である。これらを、社会のわかり方に応用し、仮説的に示すと、次のように書き換えることができる。

#### (1) 容易性

社会に関する情報は、その情報がある形やイメージ、ことばに統合したり構成したりすることが、容易であると、情報処理がうまくできる。

#### (2) 決断性

社会に関する情報は多様に与えられるが、ひとは、それを特定のものに制限し特定の見えに決定することで、確実化を図る。

#### (3) 行為随伴性

社会に関する情報に関して、ひとは、情報操作するとき、動作、行動を伴い行っている。

#### (4) 独立性

社会に関する情報は、それぞれ、独立した動作、行動によって、多様なイメージや概念を作り出すことができる。

### 2. 研究の対象と方法

このような仮説を手がかりに、特別支援学校用の社会の教科書（『くらしに役立つ 社会』（大南、2007）、以下、本書を、本教科書と呼ぶことにする。）を、まず、小学校、中学校社会科学習指導要領、(次稿においては、通常学校用社会科教科書)と比較することによりその特性、傾向性を究明することにしたい。

### 3. 特別支援学校用社会教科書の構成と構造

本稿では序説として、特別支援学校用社会の本教科書の目次構成、章立て構成を小学校中学校社会科学習指導要領と比較検討し、その構造と特性を解明しよう。

#### (1) 本教科書のねらい：

本教科書の冒頭には、次のようなメッセージが載せ

られている（大南，2007）。

「私たちは、社会の中で生きています。

学校を卒業して巣立っていく社会は、どのようなところなのでしょう。高等部の『社会』では、そのことを勉強していきます。」

本教科書では、「社会の中で生きる」ことが主題であり、また、ねらいとしているものである。

(2) 本教科書の目次：

本教科書は Table 1 のような目次を持っている。

Table 1 「くらしに役立つ 社会」の目次

序章 現代社会と私たち
第1章 私たちのくらしと社会
1. 国や社会のきまり
2. 国や社会のしくみ
3. 私たちのくらしを支える社会のしくみ
第2章 私のくらしと公共施設
1. 公共の交通機関
2. 金融機関（銀行）や郵便局の利用
3. 役所（市・区役所，町・村役場）のできる手続き
4. 警察・消防の働き
5. 病院や保健所の役割
6. 新聞・マスメディアの活用
7. 専門店，デパート，劇場，博物館などの利用
8. 職業や生活の相談と支援
第3章 私たちのくらしと経済
1. 生産から消費への流れ～流通のしくみ～
2. いろいろな仕事
3. 経済活動を支える社会のしくみ
4. 私たちの消費生活
第4章 日本の地理と歴史
1. 地図の見方
2. 歴史の流れと年代の表し方
3. 日本各地の地理・歴史
4. 世界の中の日本

この目次は、序章から第3章までは、公民的内容、第4章は、地理的・歴史的内容である。

(3) 小学校・中学校社会科学習指導要領との比較：

小学校、中学校の学習指導要領の内容を示し、比較してみよう。

Table 1 に示した本教科書と、Table 2 と Table 3 に示した小学校・中学校社会科学習指導要領とを比べて見ると、次の4つに気づくことができる。

第一は、主要内容の項目に関して見ると、本教科書と、小学校・中学校社会科学習指導要領の内容と似通っているが、必ずしも一致してはいない。本教科書

Table 2 小学校社会科学習指導要領の内容

第3・4学年
(1) 身近な地域，市町村の様子
(2) 地域の人々の生産や販売
(3) 地域の飲料水，電気，ガスや廃棄物の処理
(4) 地域社会における災害及び事故
(5) 生活の変化や人々の願い，地域の生活の向上に 尽くした先人の働きや苦心
(6) 県（都，道，府）の様子
第5学年
(1) 我が国の国土の自然
(2) 我が国の農業や水産業
(3) 我が国の工業生産
(4) 我が国の情報産業や情報化した社会の様子
第6学年
(1) 我が国の歴史上の主な事象
(2) 我が国の政治の働き
(3) 世界の中の日本の役割

Table 3 中学校社会科学習指導要領の内容

地理的分野
(1) 世界の様々な地域
(2) 日本の様々な地域
歴史的分野
(1) 歴史のとらえ方
(2) 古代までの日本
(3) 中世の日本
(4) 近世の日本
(5) 近代の日本と世界
(6) 現代の日本と世界
公民的分野
(1) 私たちと現代社会
(2) 私たちと経済
(3) 私たちと政治
(4) 私たちと国際社会の諸課題

は、高等部用である。小学校、中学校の社会科の復習として、別言すれば、小学校、中学校社会科の内容を圧縮、要約したものではない。本教科書は、学習指導要領の内容編成とは異なる別の視点から、再編成したものである。

第二は、目次の順序、内容項目の編成順序に着目すると、公民的・地理的・歴史的の順になっており、さらには公民的内容も、現代社会と私たち、私たちのくらしと社会、私のくらしと公共施設、私たちのくらしと経済、自分と社会、生活と社会（政治）、生活と公共圏、生活と経済、と自分と生活の関わりを中心に編

成されている。内容配列は、公的内容の自らのくらし、生活の関連から、知識や技能として持っていたほうがよいと考えられる地理・歴史的な技能、内容へとなされているのである。

第三は、個々の内容選択に注目すると、くらしの有用性によって、主要な内容の選択がなされていることである。序章、第1章から第3章までの章の名に「くらし」を入れ、また本教科書のシリーズ名に、「役立つ」という名前を持っているように、生活での有効性、活用性を保証することができるように、生活との関連を重視し、それに関わらざるをえないこと、また、それらを利用、活用し、自らの生活を豊かにすることが図られている。

第四は、小学校、中学校社会科では取り上げない内容を取り上げていることである。それは、本教科書の主題の「社会に生きる」ことに関わることであり、第2章に典型的に表れている。第2章のうち、1. 公共の交通機関、2. 金融機関（銀行）や郵便局の利用、3. 役所（市・区役所、町・村役場）でできる手続き、5. 病院や保健所の役割、7. 専門店、デパート、劇場、博物館などの利用、8. 職業や生活の相談と支援は小学校社会科、中学校社会科では取りあげない。社会生活の中で親から、家庭において自然と身に付けることと考えられているからである。本教科書ではこれらが社会において生活する（生きる）には、不可欠なこととして、取り上げ、知るだけではなく、利用し、活用できるようにしている。

これらの4つの気づきは、本教科書の特質でもある。本教科書は、子どもたちの自立、社会参加が可能なように、その生活レベルで実質的に保証しようとしたものである。小学校・中学校社会科学習指導要領の内容と比較してわかるように、本教科書は、社会という教科を、生活と社会参加の準備として捉え、くらし、生活を内容編成の基準にし、くらしそのものを豊かに過ごすことができるためには不可欠な知識や技能、くらしの中でそれを利用・活用することから、自立性が高まるにつれて必要な知識や技能を習得することへと配列している。

#### 4. 小 結

本研究のねらいは、特別支援教育の使命と理念を再考することによって、“誰もがわかる、誰もが学ぶことができる”という近代教育が掲げてきた、本来の教育の理念を取り戻すことである。このねらいに基づき、特別支援教育と教科教育の間に作られていた溝を埋めること、また、相互に本来の教育の理念の実現を目指

すことで、学校教育総体を新たに作り直すことの基盤づくりを意図している。つまりは誰もが持っている失敗のことである。どの教育でも、また誰にでも生じることである。特別な支援が必要な子どもだけのことではない。子どもだけではなく大人も含むすべてのひとがつまり可能性を持っている。学校の授業や活動、また教育のあらゆる領域においてすべての子どもたち（また、すべてのひと）が支障なく学ぶことができる状態を作り出すことが必要である。

そのために、本稿では、研究の手がかりとして、つまり、困難、障害の概念の関係を整理し、困難、とりわけ、学習困難を視点とし、教科教育における教授—学習を構成することにおいて、授業の過程における必要なポイントを仮説として提出する。そして、その妥当性をまずは、小学校・中学校社会科学習指導要領（次稿では、“通常”学校用社会科教科書）と“特別支援学校”用教科書と比較することによって検討した。

本稿では、上記の考察の結果、次の成果を示すことができる。

#### 特別支援学校用教科書は

- (1) 内容選択を、「くらしや社会に生きる」ことに置いている。
- (2) 内容配列を、生活や社会における直接的な自立から間接的なものへと配列している。
- (3) 普段の生活としてくらすことそれ自体の保証が目的になっている。

この結果から、次の指摘をすることができる。

#### 通常学校における社会科は、

- (1) 内容選択を、日本国民として必要な知識や技能の習得に置いている。
- (2) 内容配列を、国民として必要な情報から、国家が必要とする情報へと配列している。
- (3) 普段の生活としてくらすことそれ自体の保証は、すでにできていることを前提にし、そのうえででの社会の学習（実質、国家の学習）を行っている。

これらの指摘は、さらに、各単元に当たる章、あるいは、見開きを、通常学校用社会科教科書と比較検討することによって、さらに検証することが必要である。それは、次稿の課題としたい。

## 文 献

- Bruner, J. S. (1960) *The Process of Education*. Harvard University Press, United States. 鈴木祥蔵・佐藤三郎訳 (1963) 教育の過程. 岩波書店, 42.
- McGrath, C. (2007) *The Inclusion-Classroom Problem Solver: Structures and Supports to Serve All Learners*. Heinemann Press, London. 川合紀宗訳 (2010) インクルーシブ教育の実践—すべての子どものニーズにこたえる学級づくり. 学苑社, 16.
- 池野範男 (2004) 現代民主主義社会における歴史授業の開発研究. 科学研究費補助金報告書.
- 池野範男 (2009) 現代学力論と教科指導: 目標と内容の乖離とその克服. 学校教育研究, 24, 45-58.
- 川上康則 (2010) 〈発達をつまづき〉から読み解く支援アプローチ. 学苑社.
- 河崎かよ子 (1996) つまづきを感動にかえる社会科—子ども・教師・教科書のつまづきを考える. フォーラム・A.
- 北尾倫彦・岡本真彦・西出幸代・荒木理江・岩下美穂・松井恵子・三輪訓子・筒井寿夫 (1992) 学習困難児の類型化に関する予備的研究. 大阪教育大学紀要教科教育, 41 (1), 1-12.
- 文部科学省 (2007) 特別支援教育の推進について (通知). 文部科学省, 2007年4月1日, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf) (2013年12月1日閲覧)
- 中邑賢隆・近藤武夫 (2013) タブレットPC・スマホ時代の子どもの教育: 学習につまづきのある子どもたちの可能性を引き出し, 未来の子どもを育てる. 明治図書.
- 大南英明編集 (2007) ぐらしに役立つ 社会. 東洋館出版社.
- Schwartz, D. L. & Heiser, J. (2006) Spatial representations and imagery in learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press, Cambridge. 森敏昭・秋田喜代美監訳 (2009) 学習科学ハンドブック. 培風館, 222-230.
- 竹田契一監修・村井敏宏・中尾和人 (2010) 「通常の学級でやさしい学びの支援1」読み書きが苦手な子どもへの〈基礎〉トレーニング, 明治図書.
- 竹田契一監修・村井敏宏 (2010) 「通常の学級でやさしい学びの支援2」読み書きが苦手な子どもへの〈つまづき〉支援ワーク, 明治図書.
- 竹田契一監修・村井敏宏 (2011a) 「通常の学級でやさしい学びの支援3」読み書きが苦手な子どもへの〈漢字〉支援ワーク1~3年編, 明治図書.
- 竹田契一監修・村井敏宏 (2011b) 「通常の学級でやさしい学びの支援4」読み書きが苦手な子どもへの〈漢字〉支援ワーク4~6年編, 明治図書.
- 東京都教育委員会 (2008) 児童・生徒の学習のつまづきを防ぐ指導基準 [東京ミニアム], 8. (2014. 1. 28受理)