

# アームストロング, T. による MI 理論の授業への適用 —1970年代のアメリカ合衆国における特殊教育の動向を踏まえて—

遠藤 秀聖

## はじめに

本稿は、MI 理論 (Multiple Intelligences, 多重知能理論) を用いた体系的な授業方法を提唱するアームストロング, T. の諸文献, 及び彼の教育方法論の背景にある 1970 年代前後のアメリカ合衆国の特殊教育の動向等に注目する。そして個々の児童生徒に最適な授業の在り方の観点から、現代日本の学校教育に応用可能な点を示唆することを目的とする。

昨今求められる「個別最適な学び」の実現に向け<sup>(1)</sup>、筆者はガードナー, H. による MI 理論 (多重知能理論) に注目してきた (遠藤 2022)。その理由は、個々の児童生徒が強みを活かせる授業の在り方を検討するのに一役買うと考える点にある。そのため、本稿は特定の教科に対する MI 理論の適用ではなく、子どもの興味関心、強み等に注目した、授業方法の基本的枠組み構築の端緒とすることを目的とする。

MI 理論による授業に関する日本の研究は、同理論が提唱された 1983 年 (Gardner1983) から本稿執筆現在 (2023 年 1 月末) の 40 年間で 61 件存在する (<https://ndlonline.ndl.go.jp/>)。大半は英語科を中心とした特定教科の指導に関するものと解釈できた<sup>(2)</sup>。博士論文も 3 件あり、うち 2 件が英語科への MI 理論の適用が主題であった<sup>(3)</sup>。

教科指導を主眼に据えた研究が多い一方で、体系的な授業設計、知能の見取り、評価の仕方等に関する研究はほぼなされていないと言える。李ら (2011) や中村ら (2021) でもその事実が指摘される<sup>(4)</sup>。また、「指導」という教師中心の側面が強く、個々の児童生徒の強みを日頃の様子から把握し、授業や学習に活かす、という観点が相対的に取り上げられにくいと言える。

ここで、MI 理論を学校の授業に適用し、その方法論を体系的にまとめた教育学者として、アームストロング, T. を挙げたい。日本で彼を取り上げた研究は、NDL ONLINE で「トーマス・アームストロング」で検索すると 8 件あり、「アームストロング, T.」だと該当研究が存在しない。英語圏、及び英字の論文を検索できる ERIC で「Thomas Armstrong」と検索しても、彼自身の著書を含めて 67 件にとどまる (<https://eric.ed.gov/>)。ガードナーの場合、NDL ONLINE において「ハワード・ガードナー」「ガードナー, H.」でともに 21 件、ERIC で「Howard Gardner」と検索すると 494 件該当研究がある。MI 理論提唱者として著名なガードナーに比べ、授業・学習への同理論適用を試みたアームストロングは、あまり注目されていない。

アームストロングは学習障害の専門家として特殊教育に携わった経歴を持つ<sup>(5)</sup>。彼が MI 理論を教育に適用した背景には、当時の特殊教育の事情が絡んだ可能性が高い。それらを踏まえ、彼の MI 理論の授業への適用を見ることで、現在の日本教育にも応用可能な要素が見つかりうる。

そこで次の通り本論を展開する。まず、1970 年代前後のアメリカ合衆国の特殊教育の動向やそこからのアームストロングの問題意識を明らかにする (1-1)。当時の特殊教育の動向は、瀬尾 (1982)、瀬尾 (1985)、茂木 (1994)、内閣府 (2013)、牛丸 (2019) 等を参照する。アームストロングの問題意識は、Armstrong (訳 2002) にある言及部分を示す。次に、彼の問題意識に合致した MI 理論の特徴を確認する (1-2)。第 4 版までのアームストロングの著書 *Multiple Intelligences in the Classroom* と、提唱者であるガードナーの説明 (Gardner 訳 2001; 訳 2003) とを照合し、MI 理論の教育的可能性を捉える。

さらに以上の内容を踏まえて、アームストロングによる MI 理論の授業・学習への具体的な適用方法を明らかにする。適用方法は「特殊教育への適用方法」と「通常教育への適用方法及び特殊教育への適用との関係性」とに分けて示す (2-1, 2-2)。特定教科によらない体系的な方法論に注目し、前掲の Armstrong (1994; 訳 2002; 2009; 2017) を参照する。最後に結論として、アームストロングによるそれらの適用手法の現代日本教育への応用可能性を示す (おわりに)<sup>(6)</sup>。

## 1. アームストロングの特殊教育に対する見解：解決手法としての MI 理論

本章では、1970 年代前後のアメリカ合衆国の特殊教育の動向をもとに、アームストロングがどのような問題意識をもつに至ったか、その中で MI 理論に出会いどこに魅力を感じたかを概観する。まず、往時の米国特殊教育の動向ならびにアームストロングの問題意識を明らかにする (1-1)。次に、「アームストロングが MI 理論に出会いどこに魅力を感じたか」を、同理論を提唱したガードナー, H. の諸文献と照らし合わせ検討する (1-2)。

### 1-1. 1970 年代前後のアメリカ合衆国における特殊教育の動向

1970 年代前後のアメリカ合衆国の特殊教育に大きく影響したのは、2つの法令の制定である<sup>(7)</sup>。1つは「リハビリテーション法」、もう1つは「全障害児教育法」である。以下順に概観する。

リハビリテーション法は、1973 年に職業リハビリテーション法に代わり制定された、「障害を理由として教育的なサービスを受けていない約 175 万人の子どもたちを支援するための」法律の 1 つとされる (牛丸 2019, p. 94)。特に第 504 条は、当時の障害者をめぐる社会情勢に照らし重要度が高い条項として知られる。同条は、「1971 年に上院・下院議員が公民権法の中に「障害」を組み入れる改正案を提出し」、「この法案は廃案になったものの、同時期に職業リハビリテーション法が改正されることとなり、その過程で障害者差別を禁止する条項」として制定された (内閣府 2013)。

では、同条は特殊教育にどう影響したのか。牛丸 (2019) は、同条の教育面で重要な機能を計三点にまとめた。第一に「通常の児童生徒との差別を是正する」ための差別禁止機能、第二に障害を持つ

子どもたちに対して「無償で適切な公教育」を提供する機能、第三に学校での教育的プログラムに関し「アクセスや参加の恩恵を拒否されたり、その他の理由で差別されたりした場合」に保障措置が講じられる機能である(同, p. 95)。これらの機能により、障害を持つ児童生徒の教育権を保障する枠組みを定めたのが、リハビリテーション法であると解釈できる。

この法律制定から数年後、1975年「全障害児教育法」が成立した。同法制定の背景として「黒人差別撤廃を求める公民権運動、裁判闘争を含む障害者の教育権保障運動、ノーマライゼーション、インテグレーションに向かう世界の障害者運動の高まり」等があったとされる(茂木1994, p. 6)。リハビリテーション法が大枠での障害児の教育権保障を定めたのに対し、この全障害児教育法は特殊教育に関する、より詳細な諸手続きを定めたものである。茂木(1994)はその内容を、①すべての障害を持つ子どもへの教育権の保障、②特殊教育を受ける際の判定と評価の必要性、およびテストの公平性、③個別教育計画(IEP)の立案・実行、④特殊教育を行う際の「もっとも制約の小さい環境」の整備の必要性、⑤保護者の、子どもに対する種々の教育措置決定過程への参加権利、の5点にまとめた。この内容から、それまでのアメリカ合衆国の特殊教育ではこの種の明確な規定が存在しなかった可能性が高く、障害児の教育権の保障という発想も貧困だったと考えられる。

全障害児教育法に関しては、その実施状況やIEPに関する研究がある(瀬尾1982;1985)。瀬尾(1982)は、全障害児教育法によって作成が義務化されたIEPについて考察した。IEPの作成が障害児の教育権保障のために必要であること、IEP作成に親が参加することで教師と親との協力関係の重要性が増したことなど、全体を通し肯定的に評価した。瀬尾(1985)は、全障害児教育法の実施経過に関する資料を検討し、6つの観点から考察を行った。その結果、IEPの作成に対し教師の負担が大きい等の課題を見出しつつも、教育対象となる障害児が全障害児教育法施行後に増加した等、同法施行による教育現場の肯定的変化を示した。

これらの研究を吟味すると、当時の特殊教育の根本的な特質が浮かび上がる。それは、当時のアメリカ合衆国の特殊教育は統合教育、すなわちインテグレーションを志向したことである。障害児教育に関する取組状況を取り上げる中で、障害児の普通学級在籍比率等の資料を示した瀬尾(1985)など、先行研究でもインテグレーションを前提としたことがうかがえる。そのため当時は、同じ通常学級でも、障害児とそうでない児童生徒とで教育の在り方が異なっていたと考えられる。瀬尾(1982;1985)、茂木(1994)はいずれも全障害児教育法に関して障害児教育を受ける際の資格認定に言及した。普通学級に籍を置いた状態で、教師に負担を強いるIEP作成を義務付け障害児教育を推進した当時の状況は、かえって「障害」という枠組みを意識させるものであったと言えよう。

当時20代で学習障害の専門家として活動していたアームストロングは、この趨勢に問題意識を抱いた。彼は特殊教育に携わる中で「障害というものばかりに目を向けた当時の特殊教育から脱却する必要性を感じるようになっていた」と述べる(Armstrong 訳2002, p. 6)。「障害児」と呼ばれる子どもたちも多様な才能を持っているということに着目した「新しい考え方に基づいた教育」を志向する中で(同上)、彼はMI理論に出会うことになる。

## 1-2. アームストロングからみた MI 理論の強み：ガードナー, H. の諸文献を参考に

MI 理論は 1983 年、著書 *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* でガードナー, H. が提唱した。従来の知能理論は、大半がいわゆる言語的能力や論理・数的能力、或いはそれに類する能力のみを「知能」と定めるが、MI 理論はより広範な能力を知能として認める。現在は、「言語・語学的知能」「論理・数学的知能」「博物学的知能」「内省的知能」「音楽・リズム的知能」「身体・運動的知能」「視覚・空間的知能」「対人的知能」の 8 つがある<sup>(8)</sup>。

この MI 理論のどこに、アームストロングは魅力を感じたのだろうか。先の引用の通り、彼は「「障害児」と呼ばれる子どもたちも多様な才能を持っているということに着目した“新しい考え方に基づいた教育”」を求めている。続けて、「しかしその“新しい考え方に基づいた教育”は、すでにハワード・ガードナー氏によって生み出されて」いたと述べる (Armstrong 訳 2002, p. 6)。その理由としては、MI 理論の知能の多様性が考えられる。彼は MI 理論を用いることで、障害を持った子どもたちに対し、多様な才能を見出すことが可能であると指摘する (Armstrong 訳 2002; 2017)。彼が示した障害と MI 理論の関係を表 1 に示す。

同じ障害の診断を受けてもその様態は一人ひとり異なるため、彼が示す強みや才能については可能性の域を出ないが、「障害」ではなく、その「特性」からの強みを見出しうることは、MI 理論の魅力と言える。特性の視点で子どもを見ることで、障害をもつという事実を前面に押し出すことなく一人ひとりに合う教育・指導を展開する。こうした特殊教育の在り方を可能にするアプローチとしてアームストロングは MI 理論を捉えていると考えられる。

アームストロングは、MI 理論を評価 (Assessment) の面からも革新的だと捉えている。彼は MI 理論を用いた評価に関し次のように述べる。

子どもたちに 8 つの能力の領域で多様な体験をすることを求めておきながら、それを通して学んだことをたった二つの領域 (引用者注:「言語・語学的知能」および「論理・数学的知能」) で

表 1 主要な障害とその特性に基づく強み

障害名	特性に基づく MI 理論の視点からの強み
ASD (自閉スペクトラム症)	<ul style="list-style-type: none"> <li>この障害を持たない子どもよりも、複雑な模様の細かな部分に着目する力がある (視覚・空間的知能面の強み)</li> <li>人と作業するより、システムが確立された中で作業することを好む (論理・数学的知能面の強み)</li> </ul>
ADHD (注意欠如・多動症)	<ul style="list-style-type: none"> <li>新しい情報を得るための手段として、あちこち歩き回る傾向がある (身体・運動的知能面の強み)</li> <li>自然な環境設定を行うと症状が緩和される (博物学的知能面の強み)</li> </ul>
LD (限局性) 学習障害)	<ul style="list-style-type: none"> <li>しばしば視覚・空間的知能を用いた三次元的思考能力を示すことがある (外科手術や生物化学の分野で重宝される能力)</li> </ul>

Armstrong (訳 2002; 2017) を基に筆者作成<sup>(9)</sup>

しか評価しない、というのはとても矛盾しています。(中略)「マルチ能力」理論では、評価の方法を抜本的に改革することも求めています。(Armstrong 訳 2002, p. 228)<sup>(10)</sup>

引用では、いわゆる「紙と鉛筆」によるテストに対して批判がなされ、MI 理論を用いて授業を行う以上は評価の在り方も変えるべきという主張が展開される。事実 MI 理論は「紙と鉛筆」によるテスト、特に IQ を用いる知能検査及びそれを基にした各種テスト（以下「IQ テスト」とする）に対し批判的である。例えば Gardner (訳 2001, p. 4) は IQ テストについて、「アメリカでは、(中略) 種々の初等・中等教育、大学院、専門職の試験など、テストはすべて、知能を検査するために開発された技術にもとづいている。学力(「適性」や「潜在的な学力」とは異なる)の測定とくに焦点を合わせた評価でさえ、伝統的な知能検査ときわめてよく似ていることが多い」と述べる。IQ テストによる評価・測定の風潮を脱するアプローチとして、MI 理論を掲げる。また、ガードナーは MI 理論について、「われわれは、空間的能力や人間関係的能力などを、言語的知能や論理・数学的知能といったありきたりのレンズを通してではなく、直接明確に見たいと思う」と主張する(Gardner 訳 2003, p. 19)。この「言語的知能や論理・数学的知能といったありきたりのレンズ」が IQ テストの評価視点に該当する。アームストロングはガードナーのこの考えを踏まえ、MI 理論に基づく授業の評価に言及したと考えられる。こうした評価の在り方は、特殊教育における障害をもつ子どもたちの多様性を勘案した教育体制につながる<sup>(11)</sup>。

以上から、アームストロングの従前からの特殊教育に対する考え方に、MI 理論の知能観は合致すると言える。アームストロングは博士課程在籍時に同理論に出会い、以後自身の博士論文をはじめ MI 理論の授業への適用をテーマとした様々な論文・著書を世に出していった。次章では、現在第 4 版まで刊行されている主著 *Multiple Intelligences in the Classroom* に着目し<sup>(12)</sup>、アームストロングが授業に MI 理論をどう適用しているかを明らかにする。

## 2. MI 理論を用いたアームストロングの教育方法に関する検討

本章ではアームストロングがどう MI 理論を授業・指導に取り入れたかを明らかにする。

### 2-1. 特殊教育への適用方法

すでに見てきた通り、彼は学習障害の専門家として特殊教育に携わった後 MI 理論に出会った(Armstrong 訳 2002)。アームストロングは障害を持つ子どもたちに対し、障害の観点からではなく特性の観点から多様な才能を見出せるとし、そのためのアプローチとして MI 理論の適用を考えた。具体的には、彼は「障害を持つ人を欠陥という視点からのみ見る捉え方を『欠陥モデル』、反対に障害を持つ子どもも「基本的には健康な個人である」と認める捉え方を『成長モデル』」として、両者を対比した(Armstrong 訳 2002, p. 278)。表 2 に各モデルの捉え方の詳細を示す。

表 2 のように、「欠陥モデル」では「テストを受けさせて特殊な障害を診断し、間違いや点数の低

表 2 「欠陥モデル」および「成長モデル」における子どもたちの捉え方

「欠陥モデル」	「成長モデル」
特殊な障害 (ADHD, LD 等) を持つ個人にレッテルを貼る	レッテルは貼らず, 特殊なニーズを持った健全な個人として扱う
テストを受けさせて特殊な障害を診断し, 間違いや点数の低さ, 弱点などに着目する	通常の状態の中で, 本物の評価を用いて個人のニーズを明らかにする。その場合, 得意な分野に着目する
実生活とはかけ離れた状態で, 特別な方法を使って障害を治療しようとする	普段の生活や実際に起こることを通して, 個人の学びと成長をサポートする
特別なクラスやプログラムで学ばせるために, 通常のクラスから個人を切り離す	できるだけ普通の生活パターンの中で, 仲間とのかかわりを持ち続けられるようにする
通常のクラスでは見られないようなテスト, プログラム, 教材, ワークブックなどを使う	すべての子どもにとって有益である教材, 活動を用いる
同じ障害を持った子ども同士に分けられ, 定期的に監視されたり, 評価されたりする	目標を達成する過程を評価する際, 一人の人間としての個人の姿を大切にす
通常クラスと特殊学級の教師たちが一緒にミーティングを行うことはほとんどない	特殊教育と通常クラスの教師が, 互いに協力して仕事ができるような体制にする

Armstrong (訳 2002, p. 279) を基に筆者作成

さ, 弱点などに着目する」, 「特別なクラスやプログラムで学ばせるために, 通常のクラスから個人を切り離す」, 「通常クラスと特殊教育を担当する教師たちが一緒にミーティングを行うことはほとんどない」等, 「障害を持つ」ことを意識した方法が列挙される。一方で「成長モデル」では「通常の状態の中で, 本物の評価を用いて個人のニーズを明らかにする。その場合, 得意な分野に着目する」, 「目標を達成する過程を評価する際, 一人の人間としての個人の姿を大切にす」, 「特殊教育と通常クラスの教師が, 互いに協力して仕事ができるような体制にする」等が示される (Armstrong 訳 2002, p. 279)。この「成長モデル」は, 障害を持った子どもの特徴・特性を大事にし, 強みを引き出しながら, 当時のアメリカ合衆国における統合教育志向の文脈にも沿っていると言えよう。

Armstrong (2017) もこの対比を引き続き使用する。さらにもう一歩進み, 特殊教育への適用にあたり重要な概念として“Niche Construction”を取り上げる。これは「ある生命の生き残る可能性を高めるようなやり方で直接に環境調整を行うことにより, その生命の繁栄を確約的なものにするのを助けること」と定義される (同, p. 152 による)。動物であればこれを元来常日頃行っていると述べ, 教室での授業や指導でも行うべきだとアームストロングは主張した。具体的な方策として, 「強みへの気づき」「肯定的なロールモデルの構築」「アシスティブテクノロジーや UDL」「強みベースの学習方略の設定」「強化された社会的なリソース・ネットワークの活用」「肯定的なキャリア志望を引き出すこと」「積極的な環境調整」の 7 点を掲げた (同, pp. 152-159)。そして MI 理論を特殊教育に適用することで「肯定的なアセスメント器具の利用が進む」「より積極的な IEP の作成」「IEP において, より子どもの強みを反映できる」「学校において, インクルーシブな実践が成功しやすくなる」等々の利点があるとした (同, pp. 159-160 を要約)。はじめて MI 理論に出会った 1980 年代から同著が

出版された 2017 年まで、彼は一貫して特殊教育において子どもの強み・才能を引き出す効果的な手段として MI 理論を捉えていると言える。

## 2-2. 通常教育への適用方法および特殊教育への適用との関係性

MI 理論を用いた通常教育を考える際、アームストロングは「子どもの強みを教師が把握する方法」および「積極的な情報収集」を重視する。通常教育は特殊教育に比べ、多くの児童生徒を対象に授業・指導を行う。そのため、教師が子どもたちの学習面の強みをはじめとした情報を集める機会は少なくなる。この事情を考慮しつつ、彼は「面倒がらずに試みてほしい」とする複数の方法を提示する (Armstrong 訳 2002, p. 71)。その方法とは、「観察」と「記録」である。

観察は、文字通り教師が児童生徒の様子を観察する方法であり、その場面設定に特徴がある。アームストロングは、「問題行動を起こしている時」「休み時間の時」の 2 つの場面が、MI 理論における児童生徒の知能がもっとも発揮されている瞬間であるとし、それらが児童生徒を観察する最適な機会であるとする<sup>(13)</sup>。

「問題行動を起こしている時」は、当の問題行動を「先生、これが僕（私）にとっての自然な学び方なんです。もしその学び方を認めてくれないのなら、どうなるかわかりますか？ 僕（私）は勝手にしちゃいますよ」という、子どもたちから教師へのメッセージとみなす (同, p. 69)。個々の子どもの「自然な学び方」は彼らがよく使う知能を反映する。そのためアームストロングはこうした問題行動にこそ、児童生徒の学習上の強みが見て取れると主張する。具体的な問題行動は、例えば言語・語学的知能をよく使う場合「自分が話す番でなくともお構いなしに話をする」、対人的知能をよく使う場合「友だちとおしゃべりをしている」などが想定される (同)。よく使用する知能と起こす問題行動には、ある程度対応関係が見られることをアームストロングは示唆している。

「休み時間の時」も、子どもたちが何をして過ごしているかに着目すると、よく使う知能が見えてくるとされる。多少例を挙げるだけでも、「言語能力 (引用者注：言語・語学的知能を指す) の高い子どもは本を読むかもしれないし、(中略) 身体—運動能力 (引用者注：身体・運動的知能を指す) に秀でた子どもは何かをつくり始め、自然との共生能力 (引用者注：博物学的知能を指す) のある子どもはハムスターの世話や、水槽の金魚を観察することに自由時間を使うかもしれない」(同, p. 71) と多様である。これらの活動を通して教師が子どもの強みに気づき、それを記録しておくことで、子どもの強みを活かした授業へと結びつく可能性を、アームストロングは示唆する。

一方で、彼は問題行動を起こしている時や休み時間以外の子どもたちの知能が発揮される機会についても言及する。授業内の様々な活動の中で各児童生徒が得意な知能を使い学習に取り組む状況も想定している (Armstrong 訳 2002; 2017)。そうした状況は授業の内容・方法・文脈によって多様に存在する。そこでアームストロングが重視するのが、「記録」の方法である。

この「記録」については、Armstrong (2017) に詳しい。現代の情報機器の急速な発展を背景に、「制作物のサンプル (必要に応じて写真等のコピーでもよい)」「音楽ファイル形式での録音」「(スマート

表3 各記録方法と利用場面・収集情報との対応関係

記録方法	利用場面・収集情報
録音	<ul style="list-style-type: none"> <li>・口頭で物語を語ったり, ジョークや意見を言った時に行う</li> <li>・音楽・リズム的知能を発揮した時に行う</li> </ul>
写真撮影	<ul style="list-style-type: none"> <li>・制作物の中でも長く保存できないものを記録する時に行う</li> </ul>
録画	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校劇での演技や機械を動かす実演など, 他の方法では記録が難しい情報を収集する際に行う</li> </ul>
インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたちの学校での進歩の様子, 興味や目標, およびそれらに関連する情報を収集する際に行う</li> </ul>

Armstrong (2017, pp. 131-133) を基に筆者作成

フォン等での) 写真の撮影」「録画」「生徒へのインタビュー (必要に応じて録画)」等が挙げられる (同, pp. 131-133)<sup>(14)</sup>。これらの記録法の一部には, 収集するに適した情報や行うに適した場面がある。その対応関係を表3に示す。

これらの手段で各児童生徒の強みに関する情報を収集し, それらをもとに授業を設計し, 実施し, 評価することをアームストロングは目指す<sup>(15)</sup>。各々の子どもたちの知能面・学習面の強みを授業・指導に活かすこの考え方は, 特殊教育への MI 理論の適用と通底する。MI 理論によって特殊教育と通常教育の間に連続性が生まれる方法論をアームストロングは主張したと言える。

## おわりに 現代日本における授業への応用可能性について

アームストロングによる MI 理論の授業・指導への適用手法は, 日本の授業・指導・学習へと応用できるだろうか。この問題に対し, 筆者が注目するのは, 前述した「特殊教育と通常教育への適用手法のつながり」である。アームストロングの MI 理論を用いた教育方法には, 「才能を見出す」という点に特殊教育と通常教育との接点が見出される。特殊教育において障害ベースではなく, 障害に基づく特性ベースで強みを把握し, それを活かす, という方法論が, 通常教育における授業・指導にも応用される。日本の学校教育では, 通常学級においても特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の存在可能性が考慮され始めている (例えば, 竹田ら 2018)。この現状を踏まえると, アームストロングが提案する, 特殊教育への対応から出発して通常教育での授業方法を提案するやり方は, 日本の教育体制下でも有効と思われる。

また, アームストロングは特殊教育にせよ通常教育にせよ, 既存の教育体制 (特殊教育であれば IEP を立案する, 通常教育であれば一斉指導を行う, など) 自体には中立的だと考えられる。管見の限り, 当時のアメリカの特殊教育における IEP をはじめとした体制に, アームストロングが否定的な見解を示した資料は確認できていない。むしろ, 当時の教育体制を前提として, 子どもたちのよく使う知能に関しどう情報を集め, どう授業・指導に活かすか, という視点から, 彼は教育方法論を展開する。昨今の日本の特別支援教育においても, 個別の指導計画・個別の教育支援計画が立案される



(例えば、橋本 2015)。近年、日本の特別支援教育は発達障害をはじめとした障害の実態多様性に焦点が当てられており (例えば、竹田ら 2018)、よく使用する能力及び活動に MI 理論を用いるやり方を採用し、それを通常教育にも応用するという教育方法は、十分可能と思われる。

本稿は、MI 理論を用い、個々の児童生徒が強みを活かすことのできる授業の在り方を考察することを目的に、同理論を用いての体系的な授業方法を提唱するアームストロング, T. の諸文献、ならびに彼の教育方法論の背景にある 1970 年代前後のアメリカ合衆国の特殊教育の動向等に着目した。それらを参照・分析・考察して、現代日本の学校教育に適用可能な点を検討した。その結果、当時のアメリカ合衆国の特殊教育事情や、特にその中の「障害」を重視する動向に反発してアームストロングが MI 理論の適用を考えたこと、日本の現行の特別支援教育の性質を考慮すると彼の教育方法を応用できる可能性があること等が示された。

今後は、日本の通常授業への応用可能性に着目し、特別支援教育に係る日本とアメリカ合衆国の法体系、両国の教育体制、教員養成体制等を比較することで、具体的な応用の在り方を探っていく。

注(1) 中央教育審議会 (2021)、文部科学省初等中等教育局教育課程課 (2021)。

(2) 例えば、二五 (2014; 2022) や静 (2016) など。

(3) 阿久津 (2015)、二五 (2015)、多田 (2016)。多田 (2016) のみが英語科ではなく、グローバル時代に適応する対話型授業の実現に向けて、MI 理論をアプローチの 1 つとして取り上げた。

(4) 中村 (2021) は、日本の MI 理論による実践は断片的事例に留まると指摘し、理由の一部を李ら (2012) から参照した。李ら (2012) は、日本の MI 理論による実践について「既存の教科を前提とした枠組みを超えることはなく、多様な種々の知能の相互関連として MI 理論を適用することができない」とした (p. 82)。そのため日本での実践は、CLIL (Content Language Integrated Learning, 内容言語統合型学習) と結びついて行われる英語科実践等にとどまる (二五 2014; 2015; 2022)。

(5) **Armstrong** (2022) による。「学習障害の専門家」の概要は **Learning Disabilities Association of America** を参照。資格の取得要件は、**Indeed** (2022) による。

(6) 本稿では「障害児教育」「特殊教育」「特別支援教育」等の、障害を持つ児童生徒に対する教育について複数の単語が併用される。「障害児教育」は引用部でのみ用いる。一方、障害を持つ児童生徒に対する教育に言及する際は「特殊教育」を用いる。「障害児教育」では通常教育とは独立した教育体制があるニュアンスが出るため用いない。「特別支援教育」は、障害児のみならず、もともと通常学級に在籍する、特別な教育的ニーズをもった子どもへの教育も包含する日本での公的な単語である (文部科学省 2008)。この性質から、本稿の「統合教育」を前提とした文脈には適さない。そのため、現代日本の教育について述べる場合に限り、この単語を用いる。

(7) 瀬尾 (1982), p. 17 にこの旨記述がある。

(8) この知能構成は **Gardner** (訳 2001) で定められた。それ以降の知能構成の変化は未確認である。同著は「霊的知能」の存在も仄めかしたが、MI 理論の一知能とはならなかった。

(9) なお、各障害名は MI 理論が提唱されてから現在までの間で複数回変化がある。アームストロングが現在なお MI 理論や各種障害児に対する教育に関して著書の執筆を継続していることも考慮し、同表では現在の障害名を用いている。

(10) この訳書は、MI 理論を「マルチ能力」とする。本稿では引用部除き「MI 理論」と呼称する。

(11) これについて、**Armstrong** (2017) は「障害パラダイム」と「多様性パラダイム」とを示す。後者のパラダイムが、MI 理論に基づく多様な評価の方法論を、特殊教育の文脈に適用する。

- (12) 理由として、アームストロングの研究業績を見る限り (Armstrong2022)、同シリーズが最も体系的に MI 理論を適用していると考えられたことがある。
- (13) 「問題行動」とは、いわゆる授業の進行及び児童生徒自身の理解を妨げるような教室内あるいは授業活動内での諸行動を指し、授業外での暴力行為や学校外での非行等はその対象外である。
- (14) これらの手段に加えアームストロングは、専科教員など特定の教科しか受け持たない場合や、その他学校内では発揮されない知能が発揮される場面等も考慮し、授業外での情報収集手段にも言及する。「他の教師と話す」「保護者と話す」「子ども自身に聞く」等が挙げられている。
- (15) ただし個人情報保護の観点から、これらの情報は漏洩を防ぐ方法で管理される必要がある。

### 参考資料

- 阿久津仁史『多重知能理論を踏まえた中学生の特性と英語語彙学習方略の関係』2015年、白梅学園女子大学博士論文 (最終閲覧日: 2023/3/11)
- Armstrong, T., *Multiple Intelligences in the Classroom*, Virginia: ASCD, 1994; 2nd edition 2000 (= 吉田新一郎訳『「マルチ能力」が育む子どもの生きる力』小学館, 2002年); 3rd edition 2009; 4th edition 2017. (最終閲覧日: 2023/3/15; 2023/3/28; 2023/3/17; 2023/3/28)
- Armstrong, T. (2022), "Curriculum Vitae", <https://www.institute4learning.com/thomas-armstrong/curriculum-vitae/>, visited on 25 Feb, 2023
- 中央教育審議会『令和の日本型学校教育』の構築を目指して ~全ての子どもたちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現~ (答申)], 2021年 (URL: [https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf), 最終閲覧日: 2023/3/26)
- 遠藤秀聖「MI理論を用いた論理的思考力を育む授業デザインの考察」, 『早稲田大学教育学研究科紀要』別冊第30号-1, 2022年, pp. 1-12 (最終閲覧日: 2023/3/3)
- Gardner, H. E., *Multiple Intelligences -The Theory in Practice-*, New York: Basic Books, 1993 (= 黒上晴夫訳『多元的知能の世界——MI理論の活用と可能性——』, 日本文教出版, 2003年) (最終閲覧日: 2023/3/20)
- Gardner, H. E., *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York: Basic Books, 1999 (= ガードナー, H. 著, 松村暢隆訳『MI: 個性を生かす多重知能の理論』新曜社, 2001年) (最終閲覧日: 2023/3/23)
- 橋本創一「教育心理学に基づく特別支援教育の研究動向 2015 ——実践と研究におけるエフォートとアジェンダー」『教育心理学年報』第55集, 2016年, pp. 116-132 (最終閲覧日: 2023/3/14)
- Indeed Editorial Team (2022), "How To Become a Learning Disability Specialist in 5 steps", <https://www.indeed.com/career-advice/finding-a-job/how-to-become-learning-disability-specialist>, visited on 25 Feb, 2023
- Learning Disabilities Association of America, "Professionals Who Can Help", <https://ldaamerica.org/info/professionals-who-can-help/>, visited on 17 Mar, 2023
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課『第2章 今後の特別支援教育の在り方についての基本的な考え方』, 2008年 (URL: [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361226.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361226.htm), 最終閲覧日: 2023/3/23)
- 内閣府『アメリカの障害者政策とモニタリングの枠組み』, 2013年 (URL: [https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/tyosa/h25kokusai/h8\\_08\\_01.html](https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/tyosa/h25kokusai/h8_08_01.html), 最終閲覧日: 2023/3/30)
- 中村彩夢・今井康好・酒向治子「MI理論に基づく授業開発の試み」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第11号別冊, 2021年, pp. 247-261
- 二五義博「CLILを応用した二刀流英語指導法の可能性: 小学校高学年児童に社会科内容を取り入れた指導を通して」『JES journal』第22号, 2014年, pp. 66-81 (最終閲覧日: 2023/3/9)
- 二五義博『多重知能理論を利用した他教科や専門分野を生かすコミュニケーション能力育成のための英語指導法』2015年, 広島女学院大学博士論文 (最終閲覧日: 2023/3/11)

- 二五義博「図画工作を活用した小学校 CLIL の可能性について：イタリアの事例を中心として」『中部地区英語教育学会紀要』第 51 号, 2022 年, pp. 219-224 (最終閲覧日: 2023/3/9)
- 茂木俊彦「アメリカにおける軽度障害児教育」『人文学報』第 29 号, 1994 年, pp. 5-38 (最終閲覧日: 2023/3/19)
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課『学習指導要領の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料 (令和 3 年 3 月版)』, 2021 年 (URL: [https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt\\_kyoiku01-000013731\\_09.pdf](https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf), 最終閲覧日: 2023/3/26)
- 李紅実・市川洋子・千凡晋他「H. ガードナーの MI 理論のアジアにおける受容と展開 —中国, 韓国, フィリピンの比較分析—」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』第 63 集第 1 号, 2012 年, pp. 71-86
- 瀬尾政雄「米国の障害児教育における個別教育計画 (Individualized Education Program) に関する考察」『特殊教育学研究』第 20 巻第 2 号, 1982 年, pp. 17-30 (最終閲覧日: 2023/3/25)
- 瀬尾政雄「米国の全障害児教育法 (P.L. 94-142) の実施経過とその課題」『特殊教育学研究』第 23 巻第 2 号, 1985 年, pp. 67-72 (最終閲覧日: 2023/3/27)
- 静哲人「英語を英語で教える手法を提案する (1) 教育実習生の「多重知能理論」に関する文の説明をたたき台として」『教職課程センター紀要』(大東文化大学教職課程センター) 第 1 号, 2016 年, pp. 77-85 (最終閲覧日: 2023/3/9)
- 多田孝志『グローバル時代の対話型授業の研究』2016 年, 兵庫教育大学博士論文 (最終閲覧日: 2023/3/11)
- 竹田契一・上野一彦・花熊暁監修, 一般社団法人特別支援教育士資格認定協会編『S.E.N.S 養成セミナー 特別支援教育の理論と実践 I—概論・アセスメント 第 3 版』金剛出版, 2018 年 (最終閲覧日: 2023/3/28)
- 牛丸幸貴「アメリカ合衆国のリハビリテーション法第 504 条における合理的配慮の考察 —教育における合理的配慮に着目して—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊 27 号-1, 2019 年, pp. 93-102 (最終閲覧日: 2023/3/28)