

主体的・協働的な学びを育む支援

～個別教育計画を活かした授業づくりから～

I はじめに

今後10年から20年程度の間に今ある仕事の半数近くが自動化される可能性が高いという予測や、2045年には人工知能が人類を越えるシンギュラリティに到達するという指摘がある。我が国も「次期学習指導要領改訂に向けたこれまでの審議のまとめ」（2016）において、「グローバル化の進展や人工知能（AI）の飛躍的な進化」を例に挙げ、「将来の予測が難しい社会」という時代認識を示している。つまり、現代の子ども達は加速度的な変化をとげる社会を生き抜いていかなければならないのである。

こうした社会の変化を受け、全世界的に、従来のコンテンツベースの教育からコンピテンシー・ベースの教育への大転換が起こっている。そして、コンピテンシー・ベースの教育がその育成を目指す汎用的な資質・能力が、「新しい能力」として世界的に注目を集めている。その代表的なものがOECDのDeSeCo(Definition and Selection of Competencies：コンピテンシーの定義と選択)プロジェクトが定義、選択したキー・コンピテンシーやATC21sが提唱した21世紀型スキルである。例えば、キー・コンピテンシーは、「個人の人生の成功」と「うまく機能する社会」の双方を実現するために必要な能力として選択されたものであり、「道具の相互作用的な使用」「異質な人々と相互に関わり合うこと」「自律的に行動すること」という3つの軸から構成されている。学校での学習という文脈に限っていえば、言語や文字、ICTなど様々な文化的道具を介して、友達や教員といった多様な他者と協働しながら、主体的に学んでいく力と捉えることもできるだろう。

コンピテンシー・ベースの教育への転換は、教育方法の転換をも導く。文部科学省が2014年11月に「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」を中央教育審議会に諮問した。その中で、『何を教えるか』という知識の質や量の改善はもちろんのこと、『どのように学ぶか』という、学びの質や深まりを重視することが必要」とされ、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習や、そのための指導の方法等を充実させていく」ことが求められている（2016年8月26日付けの「次期学習指導要領改訂に向けたこれまでの審議のまとめ」では、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」という表現から「主体的・対話的で深い学び」へと変わったもののその骨子は変わっていない）。つまり、単なる知識やスキルの獲得でなく、実際の問題解決におけるそれらの活用が重視されるようになってきた。そしてそのために、子ども達自身が自ら主体的に考え、他者と協働しながら、課題を発見・解決していくような学び方が求められるようになってきたと言える。

上記のように、近年、国内外において様々な「新しい能力」が掲げられるようになってきた。そしてそこでは、主体的・協働的な学びが求められることが多い。しかし、これは単に新たな時代に必要とされる新しい学びという訳ではなく、従来から大切にされてきたことでもあろう。特に、知的障害のある子どもの教育においては、「主体性」や「協働性」はこれまでも重視され続けてきたテーマである。具体的生活経験に即した教育課程の編成、自己選択・自己決定の重視、意味が分かりやすく子どもが主体的に動ける学習環境の構造化や手だての工夫など、子ども達が学習課題を自分のものとして捉え、主体的に学習活動に参加できるようにするための方法も様々な検討されてきた。今年度の研究では、昨年度に引き続き主体的・協働的な学びについて考えてみたい。

Ⅱ 本校の教育課程における主体的・協働的な学び

本校においても主体的・協働的な学びはこれまでも重視されてきた。例えば、高等部では平成4年度～平成6年度にかけて、教育課程の改訂に関する研究を行ったが、その際「青年期の課題」「選び・考える活動・場面」「集団で学ぶことを生かし、集団性を高めること」の3点がポイントとされた。すなわち、学習活動の中に、自ら考え、選択する機会を取り入れていくことで自己決定・自己選択できる主体を育てること、友達同士で教え合うような学習活動を大切にすることで、自分一人では解決できない課題に対応したり、自分やお互いをより深く理解したりすることが重視された（本校紀要, 1994）。これらは、まさに現在議論されている主体的・協働的な学びのポイントと重なる。

また、主体的・協働的な学びは青年期になって初めて取り組まれるものではない。例えば、同時期に教育課程改訂の研究を行った幼稚部では、「自由遊びの中で、物事への興味・関心・探索心を育て、友だちとの出会いから社会性の初歩を身に付け、子どもの世界を広げていく。」と指摘している。これはいわば、主体的・協働的な学びの基盤となるものであろう。主体的・協働的な学びは、子どもが何かを学習するための方法であるが、同時に学習主体としての子どもに身につけてほしい目標でもある。そして主体的・協働的に学ぶ力は、幼児期から青年期にわたる長期的な視点で、育んでいくものだと考えられる。

本校では、平成12年度～平成15年度にかけて、それまでの個別教育計画の蓄積から、教育的ニーズを標準化し、支援内容配列表を作成した。支援内容配列表は、「余暇支援」「生活支援」「就労支援」「学習支援」と、それらの基礎基本となる「コミュニケーション支援」の5つに分かれ、幼稚部段階から高等部段階までの支援内容が俯瞰できるように組織化されている（図1）。

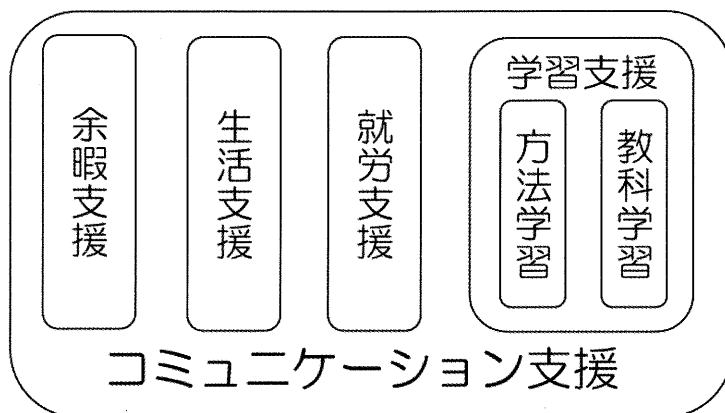


図1 5つの支援内容区分

主体的・協働的な学びについて主に記さ

れているのは、「学習支援」である。「学習支援」は「自立した生活に必要な基礎的、基本的な学力を身につけるための支援」とされ、「教科学習」と「方法学習」にさらに下位区分される。「教科学習」は学習指導要領に定められた各教科の内容に準拠する。一方、「方法学習」は、「主体的に生きるために、自分をより良く理解し、自らものごとを解決したり意思決定したりする方法を身につけるための学習」と定義され、特定の教科に限らず、学校での様々な活動を通して取り組まれる。本校の「方法学習」は、「主体的な生き方・在り方」「ものの調べ方・考え方」「自分への関心や理解の仕方」の3つを柱としている。

何かを学んでいく上で、子ども自身の主体的な意思決定や選択を重視していること（主体的な生き方・在り方）、そして知識の内容だけでなく知識を得る方法や考え方自体を学習対象としていること（ものの調べ方・考え方）は、先に上げた文部科学省の諮問と関連する。また、それだけでなく学習主体としての自己や自分と異なる他者への関心や理解（自分への関心や理解の仕方）を1つの柱としていることは、本校の「方法学習」に特徴的なものである。こうした枠組みのもと、「方法学習」の支援内容配列表には、幼稚部段階から高等部段階にわたる支援内容が俯瞰的に例示されている。これを実際の授業として具現化しつつ、個々の支援内容やそれらの系統性について検証し、必要に応じて改訂していくことは、本校の検討すべき課題であるとともに、昨今の主体的・協働的な学びをめぐる議論にも寄与するだろう。

Ⅲ 主体的・協働的な学びを育む授業づくり

昨年度は、子どもたちの主体的・協働的な学びを育む支援方法として ICT の有効性に着目し、各学段階での活用方法について授業実践を通じ検討を行った。各部の研究テーマは以下の通りである。

幼稚部・小学部 『自己意識と共感性の芽生えを育む ICT』
 中学部 『家庭と学校をつなぐ“くらし”の授業』
 高等部 『主体的な進路選択につなげる進路の学習』

各部の授業実践において、タブレット端末等の ICT を用いることで、子どもたちが自分の学びを振り返ったり、他者の学びに気付いたり、そのことを通して次の学びへの動機づけを高めたり、過去の経験を次の学びに生かしたりする様子が見られた。つまり、ICT というツールを効果的に活用することによって、子どもが自分の学びを振り返ったり、振り返りを生かして行動や学習を修正したりする「自律的な学び」と、友達とのやりとりを前提として対象への学びを深めたり自分の学びを省察したりする「他者との協働的な学び」を育むことができるということが明らかとなった（図2）。

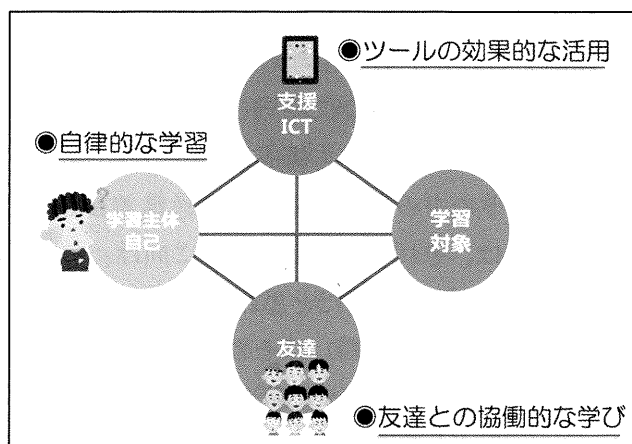


図2 主体的・協働的な学びにおける関係図

しかし、こうした「自律的な学び」や「他者との協働的な学び」は単に ICT を授業で活用すれば育まれるものではない。こうした学びが育まれるためには、①興味・関心・モチベーション、②目標への当事者意識、③できる状況づくりの3点がしっかりと授業の中で位置づけられていることが重要であることが明らかとなった。これらは、従来の障害児教育においても子どもたちの主体性を育むために大切にされてきたことであり、昨年度の本校の研究を通し「主体的・協働的な学び」を育むためにもその土台として重要であることを改めて確認することができた。

Ⅳ 個別教育計画を活かした授業づくり

本校では個別の教育的ニーズ支援システム（略称：「SIEN」=Support system for Individualized Educational Needs）（図3）に則った授業づくりを行ってきた。

そこでは、集団の目標の根拠となる「学習支援内容配列表」（図3では「教育課程」と表記）と、個の目標の根拠となる「個別教育計画」との擦り合わせから指導計画を立て授業を実践する。そして、授業の評価／改善を通し、学習内容配列表や個別教育計画の改善を図る。平成23年度～平成26年度までの4年間の研究では、これまでの蓄積された指導計画の評価を基に、約10年前に作成された「学習支援内容配列表」を改訂した。この改訂作業を通して指摘された課題の1つが、現代的教育課題に支援内容を対応させること、特に「方法学習」の一層の充実を図ることであった。つまり、昨年度の研究は“主体的・

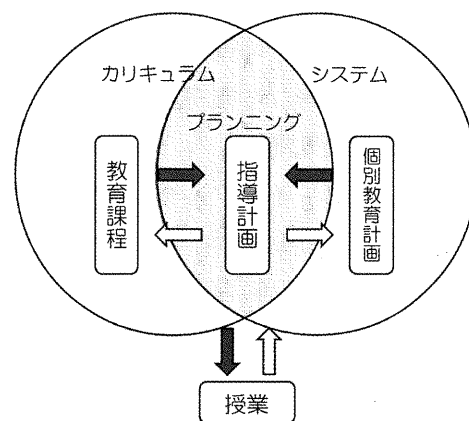


図3 SIEN システム

協働的な学び”という現代的な教育課題に対して、本校がどのように考え、日々の教育活動に取り組んでいくのかを示したものであった。昨年度の研究成果については先述した通りであるが、一人ひとりの子どもの学びは多様であり、主体的・協働的な学びに向けてより一層の学びの質や深まりを目指していくためには、個々に応じた支援方法をさらに充実させることが課題とされた。

そこで、今年度はSIENシステムにおいて「学習内容配列表」と両輪を成す「個別教育計画」に焦点を当て、授業づくりを通し主体的・協働的な学びを育む支援を検討する必要があると考えた。本校の個別教育計画は「総合支援シート（Aシート）」と「教育支援シート（Bシート）」の2つから構成されている。今年度は特にBシートの中の「支援内容・方法」に着目した（図4）。ここには、それぞれの目標達成に向け、一人ひとりの子どもにとって最適と思われる支援内容・方法が記載されている。つまり、“その子”の支援の方向性やポイントに関する情報が記載されており、これを基にして主体的・協働的な学びを育む支援を考えていくことが、“その子”の学びの質や深まりに繋がっていくと考えた。さらに、日々の授業における一人ひとりの学びの経過と、実際の支援を記録し評価・改善を繰り返すことで、支援の充実と最適化を図るため、「学びの記録表」（図5）を授業づくりに活用することとした。

東京学芸大学附属特別支援学校

個別教育計画（B）教育支援シート

作成日 年 月 日 評価日 年 月 日

担任の学習記録

氏名 姓 名 名

学年 年 月 日

氏名

学年

長期目標	短期目標	主な指導事項	支援内容・方法	評価
				学校 家庭

○：できた、△：部分的にできた、×：できていない、（ ）：両方に記号で記入

図4 教育支援シート（Bシート）

記録表（記入例：中1男子）

関連する個別教育計画の目標	○中学部の学習の力が分かる。 ○家庭での学習習慣が定着する。		
単元における目標		支援の内容・方法	・活動のスケジュールを活用して活動の経過を記録する。 ・「学びの記録表」を活用して、学びの経過を記録する。 ・「学びの記録表」を活用して、学びの経過を記録する。
単元における主体的な学び	・自分の学びの様子を動画で撮影して、ワークシート等を活用して、学びの経過を記録する。	単元における協働的な学び	・友だちの学びの様子を動画で撮影して、ワークシート等を活用して、学びの経過を記録する。
日時・活動内容	生徒の様子・実態	実際の支援	変更点・改善点
2016/10/1 総合学習 （東京探検）	・友だちの発表を聞き、評価する。	・友だちの発表の様子を動画で撮影して、ワークシート等を活用して、学びの経過を記録する。	・活動でのやり取りでは難しいため、後援的な支援を用いる。 ・「学びの記録表」を活用して、学びの経過を記録する。
2016/10/8 総合学習 （東京探検）		支援	改善点

図5 学びの記録表

V 今年度の研究

1. 目的

子ども達が主体的・協働的に学ぶ力を育むために、各学部段階で取り組むべき内容、及び支援方法について、個別教育計画を活かした授業実践を通して検討することを目的とした。

2. 方法

全体主題を受けて各学部でテーマ及び対象とする授業を設定し、個別教育計画を活かした授業実践を行った。これらの授業実践の計画・実施・評価・改善に加えて、「学びの記録表」を活用することで、主体的・協働的な学びを育む支援方法の充実について検討した。

3. 各研究の概要

1) 幼稚部「インクルーシブ保育『交流保育』を考える」

主体的・協働的な学びを育む支援を、幼稚部では「幼児自らが友達と遊ぶ、活動することに向けた支援」と捉え、近隣の保育園との交流保育の実践を通し研究を行った。そこでは、“どの子どもも保育活動に参加すること”、“障害のある子どもだけでなく多様なニーズを持つ全ての子どもを対象とすること”を目指した「インクルーシブ保育」に向けた実践がなされた。幼児一人ひとりに、個別教育計画から「個別の交流計画」を作成し、本校の教員間だけでなく交流先の保育園の先生との間で目標及び支援方法の共有がなされた。実践の結果を「交流の事例記録表」にまとめることにより、保育園における交流での

学びを幼稚部での学びに効果的に繋げることができ、より充実した支援を実施することができた。

2) 小学部「個別教育計画と児童一人ひとりが活躍する授業作り」

「活躍」を「他者と活動や課題を共有するなかで、自分のもっている力を十分に発揮して、他者からの応援や称賛を受けること」と仮定し、「活躍場面記録表」を用いて、活躍が生まれた要因を洗い出し、主体的・協働的な学びを育むために有効な支援方法やその傾向等について検討を行った。そこでは、活躍を生む状況作りの分類や事例を通した支援方法の検討がなされた。さらに、見出された支援方法に着目した「体育」の授業づくりを行った。こうした「活躍場面記録表」と授業づくりに基づいた研究から主体的・協働的な学びを育む支援方法の充実が目指された。

3) 中学部「個別教育計画の取り組みから主体的・協働的な学びを育む授業づくりへ」

個別教育計画の分析を通し、中学部の個別教育計画で取り上げている目標は一人ひとり違っている、ほとんどの生徒の支援方法の中で「取り組んだ成果を保護者、教員、学級の仲間からしっかりと認められる」経験を大切に、積み重ねていることが明らかとなった。こうした個別教育計画についての取り組みで「学びに向かう力」を育み、主体的・協働的な学びの土台を整えた。その上で、「総合学習」を対象とし、主体的・協働的な学びを育むために有効な支援方法の検討を行った。数名の生徒を対象として「学びの記録表」を用い、一人ひとりの学びの質や深まりに寄与する支援方法の充実を図った。

4) 高等部「本人参画型の個別教育計画システムを活かした主体的・協働的な授業を求めて」

高等部では、「本人参画型」の個別教育計画システムを活用し、生徒の主体者意識を高めるための取り組みについて検討した。今年度は個別教育計画を評価する場面に生徒本人が参加し、自己評価したり、他者評価を受けたりする取り組みを重点的に行うことで、生徒が自分の課題を前向きに受け止めたり、課題に沿った目標設定が可能となってきた。こうして生徒の主体者意識が高まることで、授業場面やその他の生活場面における生徒の意欲や態度が変化した。「総合学習」の授業づくりでは、一人ひとりの生徒の主体者意識を重視した支援方法の検討を中心に行った。

VI まとめと今後の課題

今年度は、主体的・協働的な学びを育む支援方法の充実を図るため、個別教育計画を活かした授業づくりに取り組んだ。そこでは、幼稚部段階から高等部段階まで共通して、一人ひとりの学びを詳細に記録し、支援方法を評価改善することで主体的・協働的な学びに繋がる支援方法の拡充を図ることができた。加えて、個別教育計画を活かした授業づくりについて、幼稚部はインクルーシブ教育に関する視点、小学部は保護者（家庭）との連携の視点、中学部は自己肯定感の視点、高等部は本人参画の視点を見出すことができた。今後は、各学部段階で取り組んだ事が、ライフステージを超えてどのように繋がるのかを詳しく検討していくことが必要である。

(文責 齋藤)

引用文献

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)」

文部科学省 (2016) 「次期学習指導要領改訂に向けたこれまでの審議まとめ」

東京学芸大学附属特別支援学校 (1997) 研究紀要 第 41 号.

東京学芸大学附属特別支援学校 (2016) 研究紀要 第 60 号.