

研究概要

主体的・協働的な学びを育む支援

～ICTを活用した学習活動の充実～

I はじめに

2000年代以降、これからの社会に必要な「新しい能力」が注目されるようになった。これらの能力観においては、単なる知識やスキルの獲得ではなく、具体的な文脈の中での自律的な活用が重視されることが多い。代表的なものとして 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・コンピテンシーが挙げられる。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る。松下(2011)は、これを「道具を介して対象世界と対話し、異質な他者と関わりあい、自分をより大きな時空間の中に定位しながら人生の物語を編む能力」とまとめている。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。

こうした流れを受け、文部科学省は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「基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすること」を重視していくことが示された。これは従来から文部科学省が主張してきた「生きる力」「自ら学び、自ら考える力の育成」につながる考えであると同時に、より具体化された方向性を示すものである。ここでは、『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(文部科学省, 2014)。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いえる。

上記のように、近年、「キー・コンピテンシー」「生きる力」など、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てきたテーマである。具体的な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とらえ、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、特に本校のこれまでの実践を踏まえつつ、現代的な議論を参照し、今一度、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、友達同士で考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)。この改訂において「総合学習」や「進路学習」の授業が設定され、現行の教育課程に続いている。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、友達との出会いから社会性の初歩を身につけ、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、育んでいくべき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)。

今年度の研究テーマである主体的・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、自分をよりよく理解し、自らものごとを解決したり意志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。これはWHOの提唱するライフスキルの概念に強く影響を受けて作られた。ライフスキルは、互いに補完し合う5組のペアで構成されるが(表1)、「方法学習」の3つの柱も、このライフスキルの各要素と対応関係にある(図2)。何かを学んでいく上で、子ども自身の主体的な意志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)、は先に挙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

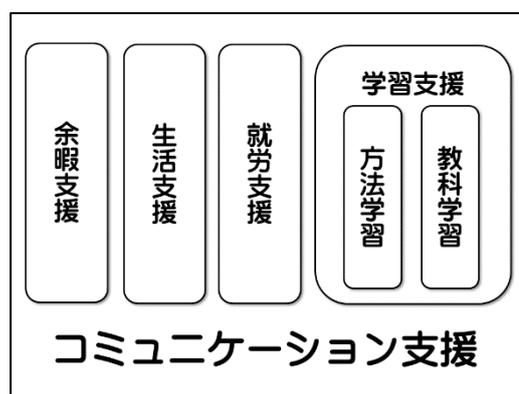


図1. 5つの支援内容区分

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り、DeSeCoのキー・コンピテンシーにもつながる。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。

表1. WHOのライフスキル

ア	意志決定スキル	問題解決スキル
イ	創造的思考	批判的思考
ウ	自己意識	共感性
エ	効果的コミュニケーションスキル	対人関係スキル
オ	情動への対処	ストレスへの対処

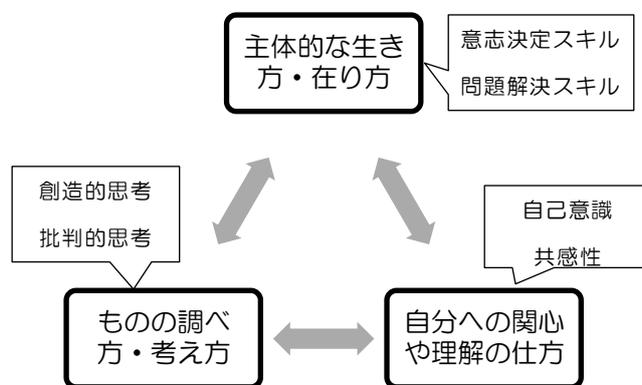


図2. 方法学習の3要素とライフスキルの対応

Ⅲ 支援方法としてのICTの有効性

本校では平成23年度～平成26年度にかけて、作成から10年近くを経た支援内容配列表を検証し、内容を改訂する作業を行った。この改訂作業を通して指摘された課題の一つが、「方法学習」の一層の充実を図ることであった。支援内容配列表改訂は、学部を越えた縦割りグループで支援区分ごとに行われたが、「方法学習」の作業部会では、ICTの発展に着目した。支援内容配列表が作成された当時の情報機器は、操作方法が煩雑で子ども達自身が操作するには難しさがあった。しかし、その後10年が経ってICTは急速に発展し、タブレット端末に代表されるように、幼児や低学年の児童であっても容易に操作できる機器が開発された。その結果、こうした機器を活用することで、子ども達が自分自身について振り返ったり、友達とのやりとりに参加したりしやすくなった。これらは幼稚部の「思い出遊び」をはじめとする授業の中で実践された。こうした授業実践を通して、「方法学習」作業部会では、現在利用可能なICTの機能性を考慮して、「自分の姿や行為を記録して振り返る」という内容を小学部段階に加えるなど、「方法学習」の支援内容配列表を一部改訂した。さらに、今後の研究課題として、①主体的な学びにおけるICT活用の可能性 ②自分を客観視する経験の有効性 ③言語を介さないイメージ共有の方法の可能性 ④ビデオフィードバックの新たな用途などが平成26年度の研究の中で指摘された(本校紀要,2015)。この間の改訂作業では、小学部段階への新たな内容の追加がなされたのみであったが、今後は中学部段階や高等部段階においても、生徒ら自身がICTを活用してさまざまな学習を主体的に進めることがさらに期待される。

ICTの発展のもたらすものは、単なる利便性の向上だけではない。子ども達の学び方に質的な変化をもたらさう。例えば、幼稚部で行ってきた「思い出遊び」では、タブレット端末での動画や静止画の選択・再生を通して、家庭や学校での出来事を友達と見せ合う活動を設定し

た。その結果、発語のない幼児でも自分の経験を振り返ったり、自分とは異なる友達の経験に関心を示したりすることが示された。つまり、ICTという支援ツールを介することで、自分自身や他者との関係の持ち方が変化し、自省したり、他者と交流したりしながら学習活動に参加することが可能となった（図3）。このようにICTの効果的な活用は、主体的・協働的な学びの促進に大きく寄与すると考えられる。特別支援教育におけるICTの活用は盛んに推奨されるが、知的障害のある子どもの教育においては、ICTの活用がなかなか進んでいない現状が指摘されている(坂井,2016)。子ども達の学び方の変化と関連づけてICTの有効性について検討していくことで、学びの手段として効果的に活用していくことができるのではないかと考える。

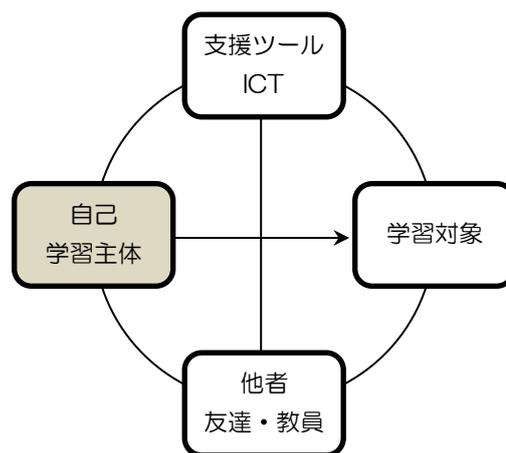


図3. ICTと主体的・協働的な学び

IV 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てるために、各学部段階で取り組むべき内容、およびその支援の方法について、授業実践を通して検討することを目的とした。

2. 方法

「方法学習」の支援内容配列表を参考に、学部ごとにねらいとする内容を選定し、ICTを活用した授業実践を行った。これらの授業実践の計画・実施・評価を通して、主体的・協働的な学びを育む支援方法について検討した。なお、幼稚部・小学部は合同で検討を行うことで幼稚部から小学部にわたる長期的なスパンで支援の有効性を検証することとした。また、学部ごとの研究とは別に、ICT活用について学部を越えた研究プロジェクトを立ち上げ、東京学芸大学と共同で読み書き学習支援ソフトの開発及び活用に関する研究を行った。

3. 各研究の概要

1) 幼稚部・小学部「自己意識と共感性の芽生えを育むICT」

幼稚部の「思い出遊び」、小学部の「思い出ハイライト」の授業実践を通して研究を行った。タブレット端末に家庭や学校での出来事を撮りため、それを友達と見せ合う活動を設定した。静止画や動画を選択することで、発語のない幼児・児童も自己の経験を客観的に振り返ったり、他者の経験に関心を示したりできることが分かった。また幼児期から学齢期にわたる実践を通して、やりとりの幅が広がったり、他者を意識しながら自己の経験を振り返るようになってきたりと自己意識や共感性の育ちが示された。

2) 中学部「家庭と学校をつなぐ『くらし』の授業」

「くらし」の授業実践を通して研究を行った。「被服」「調理」「住まい」のテーマごとに、タブレット端末上にデジタル教科書を作成し、家庭での予習を行った上で授業を行い、さらにそ

れを持ち帰って家庭での定着を図った。家庭である程度の知識や技能を身につけた事で、生徒達は自分と他者との考えや方法の違いに目を向けるようになった。そこで、学校では協働的に課題を解決する活動を設定し、生徒同士が学び合いを通し自らの学びを深めるといった新たな学び方の可能性について検証した。

3) 高等部「主体的な進路選択につなげる『進路の学習』」

「進路の学習」の授業実践を通して研究を行った。授業づくりでは、①自分の進路を選択するために、必要な知識を得るとともに、自ら考え、選択する機会を取り入れた活動、②友達同士で話し合うことで、自分一人では解決できない課題に対応したり、お互いをより深く理解したりする活動を重視した授業を行ってきた。ICTの活用では、タブレット端末を生徒が自分を客観的に振り返ることができるツールとして活用した。十分な検証には至らなかったが、主体的な進路選択につなげる学習ツールとしてのICT活用の可能性を見出すことができた。

4) 「タブレット端末を活用した読み書き学習支援」

文部科学省「支援機器等教材を活用した指導方法充実事業」の一環として、東京学芸大学と共同で知的障害特別支援学校及び特別支援学級在籍の児童生徒を想定したタブレット端末用の読み書き学習支援ソフトを開発した。本ソフトを用いた事例研究を通して効果検証を行った結果、児童生徒の読み書きスキルに応じた課題について学習の成果が得られ、読み書き学習の指導方法の充実を図ることができた。今年度は地域の特別支援学校を中心にセミナーを実施し、普及に努めた。本ソフトは以下のURLから無料ダウンロードできるようにした。

読み書き学習支援ソフト ダウンロードページ

<http://sne-gakugei.jp/teaching/user/koik/201305231005.html>

V 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」と題して研究を行った。子ども達の主体的・協働的な学びを育む支援方法として、特にICTの有効性に着目し、各学部段階での活用方法についても検討を行った。幼稚部段階から高等部段階まで共通して、自己の経験の振り返りや他者の経験への関心が主体的・協働的な学びのポイントとして示唆されたが、一方で、その具体的な内容やそれを次の学びにいかに関結び付けていくかという点については、学部段階によって異なっていた。今後は、これらの支援方法の更なる充実をはかるとともに、各学部で取り組んだことが、ライフステージを越えてどのようにつながるのかを詳しく検討していくことが必要である。各学部段階における主体的・協働的な学びのポイントは何か、それらを系統的に支援していくためにはどの時期にどのような活動を設定していくことが必要か、またそれを評価する方法はどのようなものかこれからも継続して研究を進めていきたい。

(文責 仲野真史)

引用文献

松下佳代（2011）〈新しい能力〉による教育の変容 DeSeCo キー・コンピテンシーと PISA リテラシーの検討. 日本労働研究雑誌, 614.

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）」, 11月 20 日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm

坂井聡（2016）知的障害のある子どもの ICT 活用はなぜ広がらないのか？. 金森克浩(編), 実践特別支援教育と A T（アシスティブテクノロジー）第 7 集. 明治図書.

東京学芸大学附属養護学校（1997）研究紀要 第 41 号.

東京学芸大学附属特別支援学校（2015）研究紀要 第 59 号.