

研究概要

主体的・協働的な学びを育む支援

～学ぶ意欲を高め、学びを深める評価場面の工夫～

I はじめに

平成 29 年 4 月、特別支援学校幼稚部教育要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(以下、新学習指導要領)が公示された。丹野(2017)によると、今回の改訂では、1) 育成を目指す資質・能力を明確にするため、3つの柱(「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」)で各教科等の目標や内容を構造的に整理し充実を図ったこと、2) 主体的・対話的で深い学びの視点から授業改善を図っていくこと、3) 各学校におけるカリキュラム・マネジメントを推進していくことが主に規定された。2) 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善のためには、学びの過程において、子供たち自身が自ら主体的に考え、多様な他者との対話を通じて考えを広げるなどすることで、身に付けた資質・能力が様々な課題の発見や解決に生かせることを実感できるような、学びの深まりが重要になると考えられている。つまり、学習の内容と方法の両方を重視し、子供の学びの過程を質的に高めていくことが目指されている。より具体的には、単元や題材のまとまりの中で、子供たちが「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)を明確にし、「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)という学習内容と、「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)という学ぶ方法を組み立て、「何が身に付いたか」(学習評価の充実)を的確に捉え、子供たちの次の学びに繋げていくことが必要とされる。

こうした学びは、単に新たな時代に必要とされる全く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、知的障害のある子供の教育においては、先述したような「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供が主体的に動ける学習環境の構造化や手立ての工夫など、子供たち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が様々な検討されてきた。

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・協働的な学びを以前から重視してきた。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付け、子供の世界を広げていく。」と述べている。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、子供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供に身に付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）。

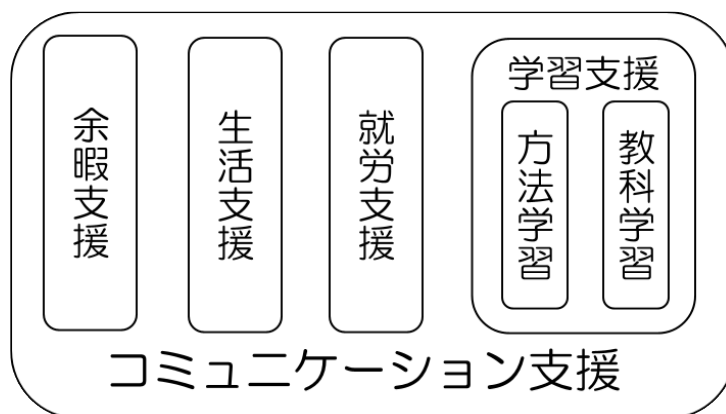


図1 5つの支援内容区分

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付けるための支援」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、子供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、先に上げた新学習指導要領と関連する。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、昨今注目を集める新たな学びをめぐる議論にも寄与するだろう。

Ⅲ これまでの研究経過

1年次は、「ICTを活用した学習活動の充実」というサブテーマの下、子供たちの主体的・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、各学部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（本校紀要, 2015）。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、子供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付けを高めたり、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、子供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「主体的な学

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「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）。

しかし、こうした「主体的・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付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供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、1年次の研究を通し「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。一方で、一人ひとりの

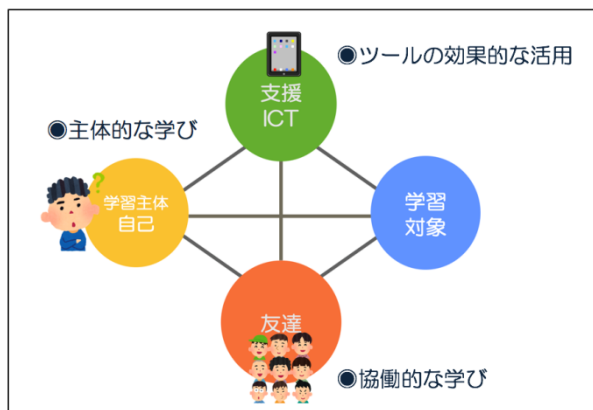


図2 主体的・協働的な学びにおける関係図

子供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2年次は、「個別教育計画を活かした授業づくりから」というサブテーマの下、一人ひとりの子供にとって最適だと思われる支援内容・方法が記載されている個別教育計画に着目し、主体的・協働的な学びを育むための支援方法の充実について、各学部が授業実践を通じて検討を行った（本校紀要, 2016）。各部の研究テーマは以下の通りである。

- 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-』
- 小学部 『個別教育計画と一人ひとりが活躍する授業作り』
- 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作りへ』
- 高等部 『「本人参画型」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』

各部の授業実践においては、個別教育計画に加え、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3）を授業づくりに活用した（「学びの記録表」の支援のポイントは個別教育計画の支援方法を基に記載）。

「学びの記録表」は学部の実態に合わせ名称や形式を変え使用されたが、どの学部においても“記録を個人で書く”“記録を他者と共有する”という教員の行為自体が、子供一人ひとりに対する支援方法の充実に繋がった。さらに、個々の子供の学びの過程を詳細に記録することで、

“目標が達成できた／できなかった”という評価だけでなく、子供たち一人ひとりが前の学びからどのように成長しているか、より深い学びに向かっているかどうかという点に関しても着目することができた。

記録表（記入例：中1男子）

関連する個別教育計画の目標	○中学部の生活の流れが分かる。 ○家族の中の役割を担う。		
単元における目標	・活動のスケジュールを用意して活動の見通しを持たせる。 ・活動の振り返り（振り返りシート）を用いる。 ・みんなの前で発表する。		
単元における主体的な学び	・自らの発表の様子を動画を取り返して見て、ワークシート等を活用して、次こうしたいという思いを表出する。	単元における協働的な学び	・友だちの発表などを関心を持って見る。
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。	・友だちの発表の仕方がどうだったか、先生とどの言葉でのやり取りを通して確かめる。	・言葉でのやり取りでは難しかったため、組織的な支援を用いて、先生・生徒、それぞれに発表の仕方を工夫する。
2016/10/8 総合学習 （東京探検）			

図3 学びの記録表（一例）

IV 主体的・協働的な学びの場としての評価場面

新学習指導要領における小・中学部学習指導要領総則「第4節3 学習評価の充実」の中で、学習評価の実施にあたっての配慮事項が3項示されている。その中の1つに「児童又は生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにすること。また、各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること。」（下線は筆者による）と記載されている。つまり、新学習指導要領においては、単元や題材などの学習のまとまりの中に評価場면을明確に位置付け、その方法を工夫することの重要性が言われているのである。

学習活動としての評価場面には、子供が自分自身を評価する（自己評価）場面、子供同士がお互いを評価する（相互評価）場面などがある。このような評価場面において子供たちの中にはどのような学びが育まれているのであろうか。まず1つは、子供たちは他者（主に教員や友達）から褒められたり認められたりすること、また自分自身の学習活動を振り返ることを通して、学ぶことに対する興味や関心を高めることができる。さらにもう1つは、子供たちが、他者（主に教員や友達）とのやりとり（教員が友達を評価している様子を見たり、自分が他者を評価したり、他者から評価されたりする活動）を前提として、自他の違いを通して学ぶことで、新たな気付きを得たり自分の考えを再構築したりすることができる。つまり、学習活動として評価場면을授業に位置付け、その方法を工夫することで、評価場面自体が「主体的・協働的な学びの場」となり、子供たちの学ぶ意欲を高め、さらに学びを深めることに繋がると考えた。

V 今年度の研究

1. 目的

各学部段階において、子供たちの主体的・協働的な学びを育む評価場面の工夫を、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、評価場面に焦点を当てた授業実践を行った。その際、各学部段階における評価場面の考え方として図4に示す段階性を提案し、各部の授業実践の参考として活用することとした。

3. 各研究の概要

1) 幼稚部「インクルーシブ保育を考える-連続性のある育ちや学びと評価場面の検討-

幼稚部では、「主体的・協働的な学びを育む支援」を「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」の授業実践を通し研究を行った。そこでは、“どの子供も





幼稚部 	<ul style="list-style-type: none">・ 教員からの評価がまずは重要な段階・ 褒められる、認められるなどの他者（教員や友達）から肯定的な評価を受ける機会を多く経験し、自信を付け、学ぶ意欲を丁寧に育てていく段階
小学部 	<ul style="list-style-type: none">・ 友達との関係が広がり、友達からの評価が重要になってくる段階・ できたことを自分自身で振り返ったり、他者（主に友達）から褒められ認められる経験を積むことで、自信を付け、学ぶ意欲を高めていく段階
中学部 	<ul style="list-style-type: none">・ 相互評価を通し、学びを深めてほしい段階
高等部 	<ul style="list-style-type: none">・ できないことについても自分自身で振り返ったり、他者からの否定的な評価を受け入れたりすることを通し学びを深めていく段階

図4 各学部段階における評価場面の考え方

保育活動に参加すること”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。実践を通し、幼稚部段階の評価においては「教員の褒め方」（教師の肯定的な感情を伝える、行動を肯定的に伝えるなど）と「自他の活動を意識する経験」（振り返りの場面の設定）が重要であると見出すことができた。

2) 小学部「小学部段階における学習評価の可能性-活躍を通して評価場面と授業づくりを考える-」

小学部では『活躍』（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）をキーワードに、「集会」の授業実践を通し研究を行った。そこでは、集団活動の中で、児童が「やった」「できた」と自分自身が感じる手応え（自己評価の基礎）と、その時の周囲のリアクション（他者評価の基礎）、そしてそれが児童本人に与える影響を大切に、効果的な手立てを検討した。こうした取組により、「集会」における主体的・協働的な授業づくりのポイントをまとめることができた。

3) 中学部「『いいね』が育てる総合学習の学びと深まり-生徒同士の相互評価に注目して-」

中学部では、「総合学習」の授業実践を通し、生徒同士の相互評価の場面における「いいね」等の肯定的な言葉のやり取りが、学ぶ意欲をいかに高めていくかについて検討した。また、仲間関係が広がりを見せる中学部という段階を考慮し、普段の学級経営や縦割りの学習においても、生徒同士がお互いを評価し合う場面を多く設定した。その結果、肯定的な言葉のやり取りは学ぶ意欲を高めるということだけでなく、お互いを評価し合う中で生徒が新たな気づきを得る可能性についても明らかとなった。

4) 高等部「高等部段階における主体者意識を高めるための自己評価の在り方と授業作り

—作業学習における自己評価を中心にして—

高等部では、生徒の主体者意識を高めるために、授業の中での自己評価場面の取り入れ方について「作業学習」を中心に検討した。その中で、生徒が自己評価しやすい評価基準（ルーブリック評価）を作成し、その評価基準を取り込んだ作業日誌の改訂を行った。その結果、生徒の自己評価の推移等から、一人ひとりの生徒の特性や課題を捉えることができ、障害の程度に応じた自己評価の在り方（教員と対話をしながら自己評価を行うなど）についても明らかにすることができた。

VI まとめと今後の課題

今年度は、「学ぶ意欲を高め、学びを深める評価場面の工夫」について取り組んだ。そこでは、幼稚部段階から高等部段階まで共通して評価場面の工夫について授業実践を通し検討することで、各学部段階における自己評価や相互評価の在り方についてその一部を明らかにすることができた。今後は、「主体的・協働的な学びを育む支援」というメインテーマの下これまで各学部が取り組んできた事が、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（2017）特別支援学校幼稚部教育要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領

丹野哲也（2017）知的障害教育における主体的・協働的で深い学びの実現に向けた授業改善. 特別支援教育研究, 12月号 No. 724 pp2-7.

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（2015）研究紀要 第60号.

東京学芸大学附属特別支援学校（2016）研究紀要 第61号.