

実践まとめシート（１年次）

研究グループ	高等部	実践グループメンバー	石橋、久保田、工藤
--------	-----	------------	-----------

実践タイトル
発話の不明瞭な生徒のエージェンシー発揮を目指した、コミュニケーション指導の在り方の検討
I 問題と目的
文部科学省（2019）が公開している「特別支援学校高等部卒業後の状況（平成30年3月卒業者）」によると、特別支援学校（知的障害）の卒業生は約9割が一般就労や福祉就労、通所や入所等の福祉サービスを利用して生活している。卒業後の社会生活が差し迫る高等部では、自立した生活を営む力を重視した学習内容となることが多いが、すべてが生徒の内発的な動機付けにつながるとは限らない。希望する進路先から示された課題改善を目指すうちに、教師主導の指導となり、生徒が意義を十分に理解しないまま学習に取り組むことが懸念される。 本校高等部2年生の対象男子生徒は、発話の不明瞭さを抱えている。高等部1年次の現場実習先からは、意思疎通の困難さを指摘された背景がある。それを受け、当時担任であった実践者は、発話の不明瞭さを補うためにスマートフォンを活用したコミュニケーション指導を行い、指摘された困難さに対応してきた。しかし、対象生徒がスマートフォンを積極的に使おうとする様子はあまり見られず、意欲面において課題が残る取り組みとなった。そのため、学習活動や実践者の指導の在り方を見直し、対象生徒の意思でコミュニケーション手段を活用することができる学習環境を整えていくことが課題であった。 OECDは、「OECD ラーニング・コンパス 2030（学びの羅針盤）」（OECD, 2019）で、今後の社会を生き抜くうえで生徒エージェンシー（以下、エージェンシー）の重要性を示している。さらに、「2030年に向けた生徒エージェンシー」（OECD, 2020）では、エージェンシーを「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」と定義し、社会適応だけではなく、自分で行動の意義を見だし挑戦していく視点が強調されている。また、エージェンシー発揮を支える共同エージェンシーの重要性も示しており、学習者を支える周囲の共同性も今後の教育において重要な要素だとしている。本校で取り組んだ前回の研究「地域の人たちとの社会的相互作用でアップデートする子供の学び」においては、地域協働型学習の効果が確認されていることから、生徒の卒業後の地域移行を見据え、地域の協力を得ながら実践をしていくことは、生徒のエージェンシー発揮を促す重要な学びのサイクルになると考えられる。学校で学びを閉ざすことなく、地域でも学び、学んだことを基に学校で振り返り新たな知見を得るというサイクルの構築により、生徒自らが社会とのつながりを感じながら、将来の可能性を切り開いていくことが期待される。 そこで本実践では、対象生徒のエージェンシーが発揮される姿を想定し、指導の在り方を検討する。具体的には、スマートフォンを活用したコミュニケーション指導を、学校と地域を往還する学びのサイクルを組み合わせて行う。生徒が目標を捉え、学びを振り返りながら行動していく過程から、対象生徒へのコミュニケーション指導の在り方を検討する。本実践を通し、卒業後の社会生活においても、生徒が自分の意思を伝え、周囲と分かり合いながら充実した生活を送ることへつなげたい。

Ⅱ 実践方法

1 対象生徒

(1) 生徒の実態

知的障害とダウン症候群を有し、愛護手帳 A を所持する高等部 2 年の男子生徒である。発話の不明瞭さがあり、「はい」等の聞き取りやすい言葉はあるが、発音数が多くなるにつれて本人の伝えたい内容を音声言語のみで聞き手が聞き取ることの困難さは増加する。令和 6 年 1 月 25 日に実施した J. COSS 日本語理解テストでは、文の理解の項目において、第二水準：3 歳～4 歳レベル（二～三語発話レベル）の結果であったことから、対象生徒への言葉掛けは「〇〇先生に〇〇を〇〇します」のような 3 要素結合文までに留めることが実態に応じた配慮事項であると考えられる。単語に関しては、誤字は見られるが、おおむね聞き手が理解できる内容で筆記を行うことができる。聞き手が対象生徒の表出内容の理解に困難さを感じたときには、対象生徒がメモを併用することで、聞き取れた内容をキーワードとして対話をしていくことが有効であり、相互理解の手立てとなる。他のコミュニケーション手段としては、文字や絵カードを指差したり、質問の答えをホワイトボードに記したりすることで自分の思いを伝えることを学習し、形式化された内容に関しては回数を重ねるごとに自ら意識して学校生活で活用できるようになってきている。タブレット端末においても、時間を要するが、50 音が表示され視覚的に確認できるキーボードでの入力やフリック入力での文字による表出が可能である。なお、本実践開始前は、教師の提案を受けてスマートフォンを受け取り使用する環境設定であった。

(2) 対象生徒の関わりの様子（学校内・学校外）

対象生徒が在籍する学校生活においては、友達や教師が受容的な姿勢で対象生徒の音声言語による表出から意図をくみ取り、関わりをもつことによりコミュニケーションが成立している場面が多いが、対象生徒との関係性が未構築の場合や聞き取りが難しい場合は、コミュニケーションの成立は困難であると考えられた。また、周囲が発話内容を聞き取れなくても受容的に接することで、対象生徒が伝わらないことを自覚できていないことも懸念された。

昨年度（高等部 1 年次）の 10 月に実施した産業現場等における実習では、就労継続支援 B 型事業所の実習先から、コミュニケーション面においては、対象生徒の考えが分からないという評価を受けた。

今年度（高等部 2 年次）の 6 月には、昨年度とは異なる就労継続支援 B 型事業所において、実習初日に職員に喉元を押さえる動作などで体調不良を訴え、職員の判断で早退することとなった。対象生徒はそれ以降の実習日においても、作業中不調を訴えて休憩をすることが増えたため、同伴していた実践者とタブレット端末を用いてコミュニケーションを図った。音声言語とともにメモアプリに入力する実践者の発信に対して、「くるしいです」「のどやはな」などの返答をフリック入力で打ち込み、話しながら画面を見せることで伝えることができた。そのやりとりを起点として、作業を再開することにつながり、結果的に事業所側から提示されたスケジュールに沿って作業ができるようになったことから、発話の不明瞭さを補うツールによる対話の有効性が確認された。

また、対象生徒は、保護者と SNS でやりとりをしていることから、発話によるコミュニケーションの代替手段としてスマートフォンを活用することが有効なコミュニケーション手段の構築につながると考えられた。

実践にあたり、学校の授業内での対象生徒の相互作用の様相を検証した。方法としては、相互作用過程分析法（三浦ら, 1974）を参考に、授業内の対象生徒と他者（教師・生徒）とのコミュニケーションの様相を

整理した。コミュニケーションを行う両者間で展開する言語行動を、発話内容によって規定される単位である CommunicationUnit（以下 CU）と、文脈によって規定される単位である InteractionUnit（以下 IU）の二つの単位で分節し、二者のコミュニケーションの様相を構造的に把握した。また、発話以外の非言語行動（うなづく、物を渡すなど）も、一つの CU として扱った。以下の 3 基準 6 タイプの対話水準を用いて分析した。

A 基準（対話成立状態）	I：他者→対象生徒→他者→	II：対象生徒→他者→対象生徒→
B 基準（対話成立しかけの状態）	III：他者→対象生徒→	IV：対象生徒→他者→
C 基準（対話無成立状態）	V：他者→	VI：対象生徒→

2024年8月28日に実施した総合的な探究の時間（プロジェクト学習）の授業を対象とし、対象生徒と他者のコミュニケーションの様相を検証した結果は、以下のとおりである（表1、図1）。

表1 対象生徒の授業内での関わりの様相

言語関係成立状態	全体	他生徒	教師
A：Ⅰ型	8	8	0 他者始点で1往復半
A：Ⅱ型	1	1	0 自分始点で1往復半
B：Ⅲ型	16	12	4 他者始点で1往復
B：Ⅳ型	0	0	0 自分始点で1往復
C：Ⅴ型	5	3	2 他者始点で片道
C：Ⅵ型	1	1	0 自分始点で片道

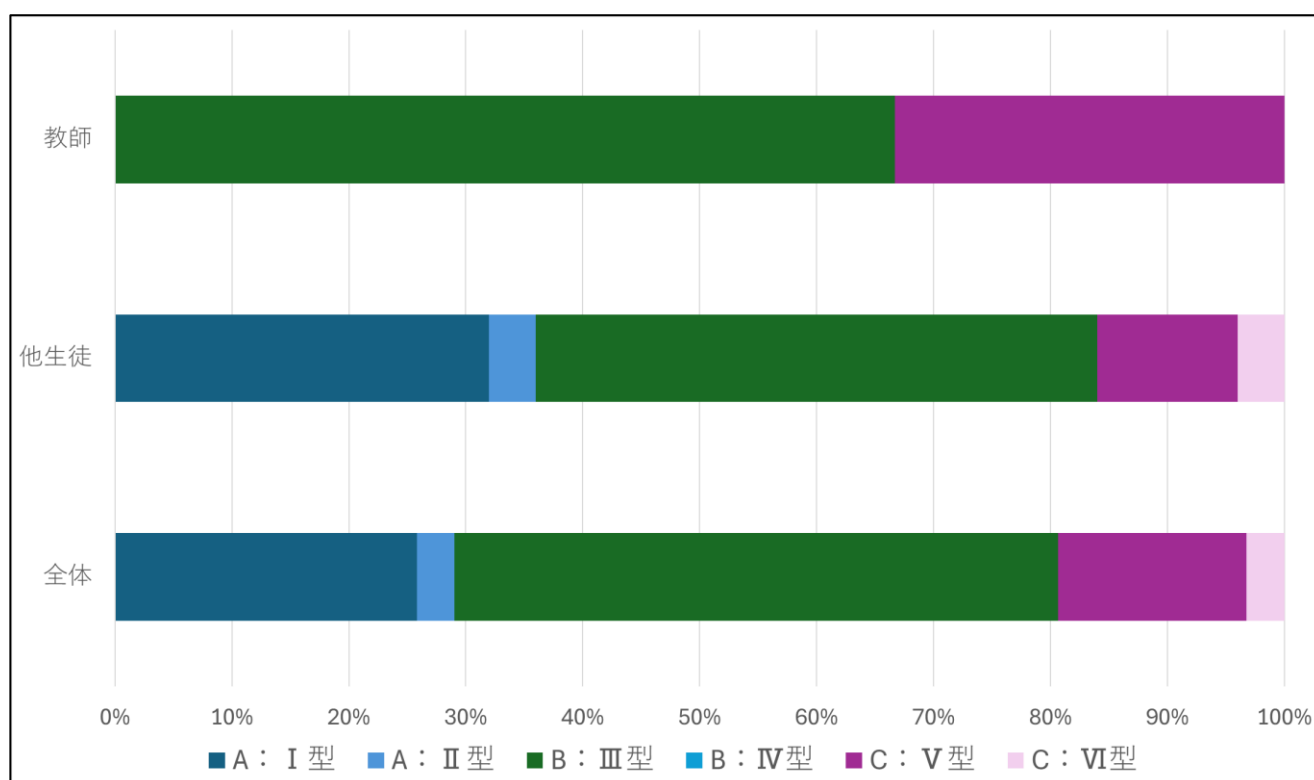


図1 対象生徒の授業内での関わりの様相

検証により、以下の内容が確認された。

- ・対象生徒は、自分から発する会話は、おおむね5割がB水準（1往復：対話成立しかけの状態）で終わっている。
- ・教師から発した言葉には反応していない（Ⅲ、Ⅴ）。
- ・対教師の対話成立なし。
- ・対象生徒からの発信は2回のみであり、内1回は対話無成立状態である（Ⅵ）。

上記内容より、①対象生徒が自分からの発信で対話を成立させていくことが難しい状況であること、②教師との対話が成立していないこと、③対象生徒の発信が少ないことが確認された。

そのため、本実践においては、対象生徒からの発信による対話成立に焦点を当て、まずは教師との対話成立に向けて取り組み、その後徐々に対話対象を拡大していくことが必要と考えた。自分から発信し対話を成立させていく経験拡大を図ることを指導の重点とし、自立活動の指導でその土台を構築し、他の教科等において学習したことを発揮できるように、また、卒業後の社会生活を見据え、地域でも学習内容を発揮し対話経験を積み重ねられるように実践を構成することとした。

2 本実践の構想

（1）対象生徒がエージェンシーを発揮した姿と本実践の目標

本実践は、対象生徒のエージェンシーの発揮を目指すことが根幹にある。OECD の示す「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」の定義を基に、対象生徒の背景、実態、卒業後の生活イメージを踏まえて、以下を本実践において対象生徒がエージェンシーを発揮している姿とした。

- ① 変化を起こすために・・・自分の伝えたいことを伝えるために
- ② 自分で目標を設定し・・・どのようにすればよいかを考え
- ③ 振り返り・・・自分にできたことを自覚し
- ④ 責任をもって行動する・・・集団に所属し、役割を担う中で方法を選択して実行する

そして、エージェンシーが発揮されている上記の姿を目指し、本実践の目標を、土台となる目標としての「1：対象生徒が自分からの発信で対話を成立させ、コミュニケーションを深めることができる」、土台を基にした発展的な目標としての「2：伝える力を自覚し、自分からスマートフォンを活用して他者に発信する」とした。

また、学習者である対象生徒のエージェンシー発揮を支える共同エージェンシーの構築者（教師、生徒、保護者、地域人材）の共同性も重要な要素であるため、自立活動の指導における個別の学習を土台としながら、学校内外における他の教科等での指導につなげ、学校と地域の学習のサイクルから学びを促進できるように構想した。

（2）自立活動の指導

対象生徒の自立活動の年間指導計画の一部を図2として示す。なお、自立活動の重点目標を達成するために必要な区分項目として、自立活動の内容（6区分27項目）のうち、扱う内容を青色で示している。対象生徒の実態から、年度当初には「自分の考えを相手に伝えるように工夫して伝えることができる」の重点目

標を設定していた。昨年度からの取り組みとして、対象生徒のスマートフォンを用い、フリック入力で入力した内容を聞き手に見せながら発話して伝えることに取り組んでいたが、対象生徒が伝えたいことを入力し伝達はできていた反面、入力に時間を要したり、教師の支援が多い状況が続いたりしていた。また、受け手がその後の対話の主導を担っていく様子が確認されていたため、自分から発信して対話成立状態に到達することへの難しさが確認されていた。そのため、対象生徒が自分からの発信で対話を成立させ、コミュニケーションを深めることができるよう、以下のように授業を構成した。

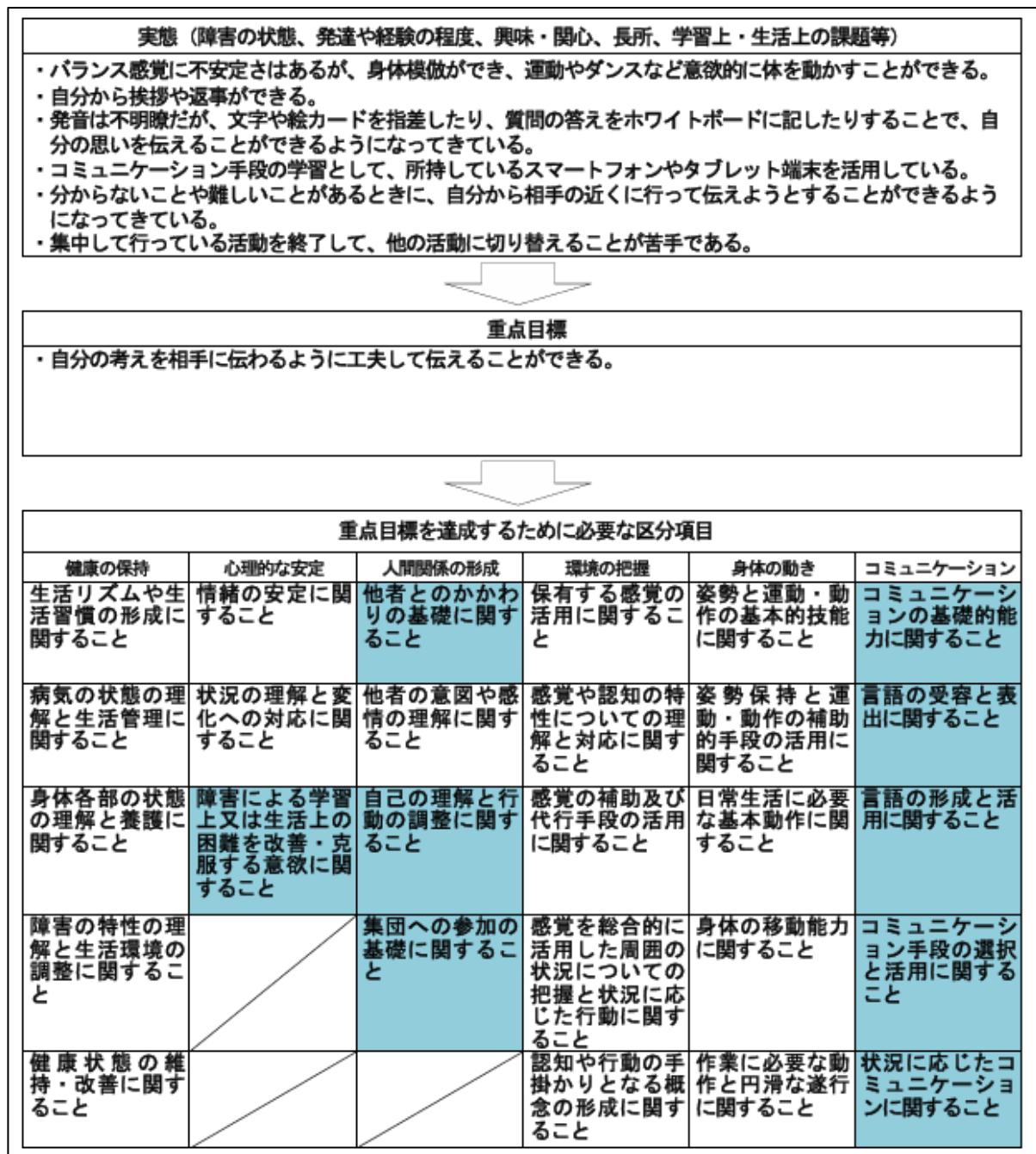


図2 対象生徒の自立活動の年間指導計画の一部

題材名を「伝えよう」とし、見通しをもって学習に臨めるようなシンプルな授業構成とした（表2）。本校高等部では、各教科等を合わせた指導として特別活動や自立活動、保健体育の内容を扱う「グッドタイム」が設定されており、個に応じた自立活動の指導は1単位時間25分の週2日設定でされているため、その時間において指導を行った。

授業では、保護者の協力を得て対象生徒のスマートフォンにインストールした DropTalk というアプリケーションを用いた。DropTalk は、主に自閉スペクトラム障害や言語障害などにより口頭でのコミュニケーションに困難さを抱える利用者の支援を目的とした、補助代替コミュニケーション（AAC）ソフトウェアである。視覚情報と音声情報を統合することで、利用者が自身の意思をより円滑に伝達できるよう設計されているアプリケーションとなっている。既存のシンボルに加えて、写真や文字、録音音声などの独自コンテンツを追加することが可能であり、個々の利用者のニーズに応じた情報伝達の実現が可能とされている。本実践における目的達成に向けて、自分発信の対話成立の経験を積み重ねていく必要があるため、他者との対話応答に適した本アプリケーションを採用した。また、音声を準備する際にはこれまで学習してきたフリック入力を応用できることも有益な点であった。

導入の目標設定においては、生徒の実態を考慮して実践者が提示するようにした。授業の流れに沿った形式で作成したワークシートに、教師の言葉掛けや板書を参考としながら目標や対話相手を記入できるようにした。

展開の「伝え方の学習」では、まず、DropTalk で用いる音声を対象生徒と教師で作成した。実践開始当初は教師が入力の仕方を示していたが、徐々に対象生徒が入力するように移行していった。一度作成した音声を用いる授業の際には、この学習は行わないこととした。音声を作成し、実践者と対話の仕方をロールプレイで学習した後に、対象としている対話相手と対話を開始した。対話が終了した後には、対話相手から伝わったかどうか、伝え方についてのアドバイスをコメントとして記入してもらうようにした。対話相手となる教師には、事前に学習の意図を説明した上で自然に対応してもらえるように依頼し、実施した。

まとめの振り返りでは、対話相手からのフィードバックを手掛かりに、対象生徒自身が自己評価を行えるようにした。また、感想欄には、対象生徒が授業の感想を自由に記入できるようにした。

表2 自立活動「伝えよう」の授業構成

構成	学習活動
導入	課題の確認「伝えよう」 1 目標設定（教師と確認し、板書内容をワークシートに記入） ・〇〇先生に確認しよう。カフェで注文しよう。ドラッグストアで買い物しよう。など 2 誰に伝えるかを確認 ・教師と確認し、板書内容をワークシートに記入
展開	3 伝え方の学習（入力練習、提示練習） ・受け手への意思表出 ・受け手からのフィードバック（ワークシートに記入してもらう）
まとめ	4 振り返り（ワークシートに記入） ・受け手からの評価を基に、自己評価（目標達成できた・できなかった） ・今日の授業の感想

+

キャンパスを選択

編集

Q

検索

注文してもよろしいですか？

ミルクティーのホット

2つ

おねがいします

評価をお願いします

ありがとうございます

失礼します

先生の授業の

委員会の持ち物を

ありがとうございます

ありがとうございます

ありがとうございます

失礼しました

縦 3x3

縦 3x4

失礼します

きょうとうせい

質問してもよろしいですか？

あさごはん

なにをたべましたか？

ありがとうございます

ご飯と豚汁

ひょうかをしてくださいます

失礼しました

これからインタビューをします

よろしくお話しします

どこで実習をしますか？

実習の目標はなんですか？

ありがとうございます

がんばってください

これでインタビューを終わります

DropTalk で作成したキャンパス

「伝えよう」

月 日

1. 目標

評価 (0-5)

2. だれに伝えますか？

3. 評価をもらいましょう。

伝わった 😊

・

伝わらなかった 😞

コメント

4. 感想を書きましょう。

ワークシート

(3) 他の教科等における指導

自立活動で学習した内容と関連付け、活用場面を想定し、生活単元学習や特別活動などの授業の構成を行った。対象生徒が自立活動の授業内で作成した音声を活用できるようにした場面もあれば、他の教科等の学習場面において必要な音声を作成する場面も設定した。必要に応じて、対話相手となる地域人材には、事前に対象生徒の伝え方やその背景、目的を説明し、対話後のフィードバックの協力を依頼した。

4 環境設定

本実践開始時より、保護者の承諾を得て、対象生徒が必要と感じたときにスマートフォンを活用できるよう、登校後に教師に預けずに自分で所持するようにした。対象生徒には、必要と感じたときに活用してよいことを伝え、対象生徒が所属する学級全体には、コミュニケーションの学習で活用したり、学校内でも所持したりすることを説明した。

5 手続き

上述した内容を踏まえ、本実践の手続きを示す。自立活動の指導において、スマートフォンのアプリケーション（DropTalk）を活用したコミュニケーションの学習を実施し、その様子をビデオカメラで撮影した。また、対象生徒に IC レコーダーも装着し、音声を記録した。本実践に含まれる他の教科等における学習場

7

面においても、同様の方法で実施し、記録映像や音声を基に分析を行った。また、授業場面以外で生徒が自発的にスマートフォンを活用して他者に発信する場面が生じた際には、その内容を文章での記録や、可能な範囲でビデオカメラの映像で記録した。また、実践者以外の教師（高等部）や保護者に対し、対象生徒が自発的にスマートフォンを活用して他者に発信した場面を確認した際の情報提供を依頼し、提供を受けた内容も文章として記録した。

6 検討方法

（１）対話成立状態の分析

相互作用過程分析法（三浦ら, 1974）を参考に、対象生徒と対話相手の対話成立の状況を分析した。対象生徒が対話を開始してから対話相手との対話を終了するまでを分析対象場面とした。コミュニケーションを行う両者間で展開する言語行動を、発話内容によって規定される単位である CommunicationUnit（以下 CU）と、文脈によって規定される単位である InteractionUnit（以下 IU）の二つの単位で分節し、二者のコミュニケーションの様相を構造的に把握した。また、発話以外の非言語行動（うなずく、物を渡すなど）も、一つの CU として扱った。上述した、「1 対象生徒の実態（2）対象生徒の関わりの様子（学校内・学校外）」と同様に、以下の 3 基準 6 タイプの対話水準を用いて分析した。

A 基準（対話成立状態）	I：他者→対象生徒→他者→	II：対象生徒→他者→対象生徒→
B 基準（対話成立しかけの状態）	III：他者→対象生徒→	IV：対象生徒→他者→
C 基準（対話無成立状態）	V：他者→	VI：対象生徒→

（２）自発的行動の見取り

実践開始時より、対象生徒が自発的（教師の言葉掛けなどなく）にスマートフォンを活用して他者に発信した場面を記録し、記録を基に検討した。

7 倫理的配慮

対象生徒が所属する特別支援学校は、在籍児童生徒の学びと成長を保障する他に教育実習や研究の場としての使命も担っており、事前に十分に説明した上で、保護者より研究協力及び成果公開の同意を書面で得ている。また、校内で個人情報の保護をはじめとする倫理的課題について十分に検討した上で本研究の実施と公開にあたっている。

Ⅲ 指導の実際

1 実践全体

教師がスマートフォン（DropTalk）の活用をする学習を設定した本実践の一覧を表 3 に示す。自立活動の指導はセルが白色、生活単元学習はセルが水色、行事は緑色、学校外での学習や地域人材との対話した授業は青色で示している。表 3 の内容のように、自立活動での個別学習を起点とし、他生徒（所属学級）との学習、地域での学習、再び個別での学習と、本実践全体での学校と地域の学びのサイクルが形成されるようにした。

表3 本実践全体

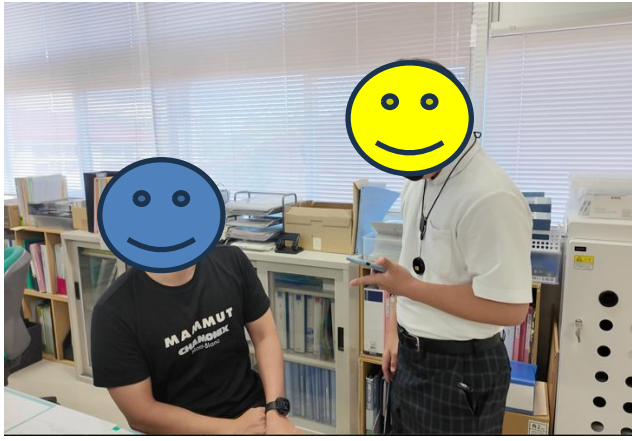
	月	教科・領域	場所	対話相手（学校内・学校外）	内容
1	9月5日	自立活動	学校内	教師A（学校内）	「先生の朝ごはんを聞こう」
2	9月19日	自立活動	学校内	教師B（学校内）	「先生の朝ごはんを聞こう」
3	9月20日	自立活動	学校内	教師B（学校内）	「先生の朝ごはんを聞こう」
4	9月25日	自立活動	学校内	教師C（学校内）	「音楽の持ち物を聞こう」
5	9月26日①	自立活動	学校内	教師D（学校内）	「カフェで注文する準備をしよう」
6	9月26日②	生活単元学習	学校外	カフェ店員A（学校外）	「カフェで注文しよう」
7	10月4日	生活単元学習	学校内	生徒（学校内）	「友達にインタビューしよう」
8	10月8日	自立活動	学校内	教師E（学校内）	「お腹が痛いことを伝えよう」
9	10月10日	自立活動	学校内	発表の仕方検討のため、なし	「実習出発式の発表の仕方を考えよう」
10	10月11日①	自立活動	学校内	教師C（学校内）	「音楽の持ち物を聞こう」
11	10月11日②	行事	学校内	生徒・教師（学校内）	「実習出発式」
12	10月11日③	生活単元学習	学校内	教師E（学校内）	「実習の準備をしよう」 ・帰宅報告電話の掛け方 ・体調不良時の伝え方
13	10月29日	自立活動	学校内	教師C（学校内）	「委員会の持ち物を聞こう」
14	11月6日	行事	学校内	生徒・教師・保護者（学校内外）	「実習報告会」
15	11月8日	生活単元学習	学校内	生徒・教師（学校内）	「植物の専門家に相談する準備をしよう」
16	11月11日	生活単元学習	学校内	植物専門家（学校外）	「植物の専門家に相談しよう」
17	11月12日①	生活単元学習	学校外	図書館職員（学校内）	「図書館職員に説明しよう」
18	11月12日②	生活単元学習	学校外	カフェ店員B（学校外）	「カフェで注文しよう」
19	11月14日	自立活動	学校内	教師C（学校内）	「音楽の持ち物を聞こう」
20	11月21日	生活単元学習	学校外	ドラッグストア店員（学校外）	「商品の場所を聞こう」
21	12月7日	行事	学校内	児童生徒・教師・保護者・来賓（学校内外）	「創立50周年記念式典 学習発表」
22	12月12日	生活単元学習	学校外	クリーニング店店員、カフェ店員C、 大学職員、町内役員、郵便局員 （学校外）	「地域の方にお礼を伝えよう」
23	1月15日	生活単元学習	学校内	生徒・教師（学校内）	「冬休みの思い出を発表しよう」
24	1月21日	自立活動	学校内	生徒（学校内）	「みんなの下校方法を確認しよう」

2 指導時の様子（抽出）

指導時の様子について、表3より抽出して記載する。

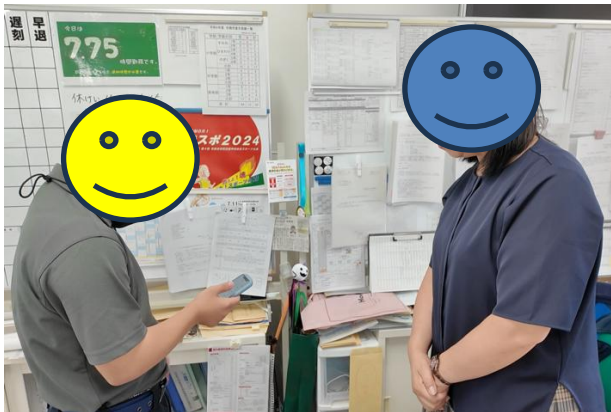
（1）9月5日 自立活動（学校内）／対話相手：教師A／「先生の朝ごはんを聞こう」

実践1回目である。授業の始めに、発話のみで教師Aの朝ごはんを聞きにいった。教師Aに発信するも、対象生徒の発話内容が伝わらず、朝ごはんを聞くことができなかったため、一度教室へ戻り、実践者から対象生徒にDropTalkの活用を提案した。その後、教師と一緒に音声を作成して、再び教師Aの朝ごはんを聞きに行った。対象生徒は、DropTalkの音声をういながら自らも発話し、教師Aの朝ごはんを聞いたり、自分が食べた朝ごはんを聞かれたときには、準備していた音声で答えたりすることができた。教師Aからは、対象生徒の発信内容が伝わったと評価を受け、振り返りでは自己評価に○（伝わった）を記入し、自由記述には、「スマホでGoodをしました（原文）」と記入した。教師Aがコメントした、「スマホを使いながらだと、すごく分かりやすかったです！Good！」を手掛かりに記入したことが推察された。



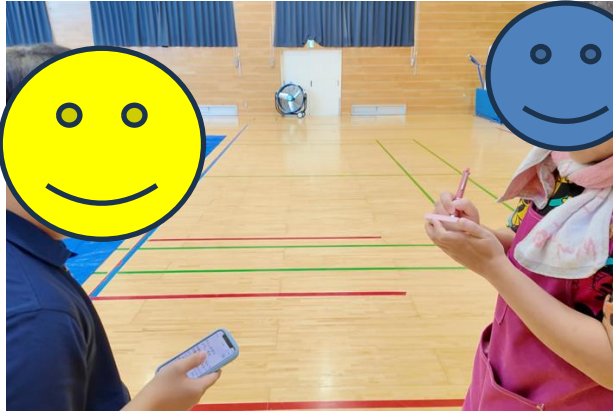
(2) 9月19日 自立活動（学校内）／対話相手：教師B／「先生の朝ごはんを聞こう」

実践2回目は、本実践で初めて対話する教師Bに対し、朝ごはんを聞くことが目標であった。教師Bに対してDropTalkを用いながら対象生徒から発信し、対話を開始した。対話中、教師Bが話しているときに、質問されたと受け取った対象生徒が自分の食べた朝ごはんを伝える場面が見られた。スムーズに対話が成立したとは言えなかったが、実践者の支援を受けながら、目標としていた朝ごはんを確認することができた。教師Bからは、発信した内容が伝わったと評価を受け、対象生徒は振り返りで○（伝わった）を記入した。教師Bより、「急に質問をされてびっくりした。質問をしてもいいかを聞いた方がよい」とアドバイスを受け、振り返りで実践者と対象生徒で確認し、次の授業のときにはその内容を反映させた。



(3) 9月25日 自立活動（学校内）／対話相手：教師C／「音楽の持ち物を聞こう」

実践4回目は、教師Cに対し、音楽の授業の持ち物を聞くという目標である。教師Cは対象生徒が高等部1年のときの担任であり、対話をした経験は多くあるが、DropTalkでの対話は初めてであった。実践者とともに音楽の授業の持ち物を聞くための音声を作成し、実践者とロールプレイでの確認後、教師Cへ聞きにいき、スムーズに目標を達成することができた。教師Cに持ち物を聞くときには、付箋を手渡し、持ち物を書いてもらうように対象生徒自ら依頼することで、付箋に書いてもらい、最終的に学級のホワイトボードに掲示して学級内の友達に情報共有するようにした。教師Cからは、発言内容が伝わったと評価を受け、振り返りでの自己評価は○（伝わった）を記入した。



(4) 9月26日① 自立活動（学校内）／対話相手：教師D／「カフェで注文しよう」

実践5回目は、同日に学級の生活単元学習で、前期お疲れ様会をカフェで実施することになっていた。そのため、カフェで注文するメニューを決め、注文をするためのDropTalkの音声を作成した。その後、カフェ店員役の教師Dと、注文時の状況を想定して対話する場面を設定した。実践者が言葉掛けをする場面もあったが、比較的スムーズに注文を伝えることができていた。教師Dからは、発言内容が伝わったと評価を受け、振り返りでの自己評価は○（伝わった）を記入した。



(5) 9月26日② 生活単元学習（学校外）／対話相手：カフェ店員A／「カフェで注文しよう」

実践6回目は、同日の自立活動で学習した伝え方を基に、カフェの店員と対話し、注文を伝えることが目標であった。注文の際に、DropTalkの音声の流れるスピードが遅く、うまく伝わらず、店員からの問い掛けにうまく応答できない場面があった。そのため、実践者が言葉掛けし、何度か同じ内容の音声を流した場面があった。支援が必要な状況はあったが、自分の注文したいメニューを伝えることができた。店員からは、伝わったという評価を花丸でもらい、「よく分かりました」とコメントに記入してもらうことができた。帰校後の振り返りでは、自己評価に○（伝わった）を記入し、感想欄には、「店員さんと注文をよくできました。（原文）」と記入していた。



(6) 10月4日 生活単元学習（学校内）／対話相手：友達／「友達にインタビューをしよう」

実践7回目は、初めて所属学級で DropTalk を活用した授業であった。現場実習に行く友達へ、実習内容や意気込みをインタビュー形式で聞き出すという学習内容であり、対象生徒は DropTalk を活用してインタビューする設定とした。T2であった実践者と一緒にインタビュー内容の音声を入力して準備し、ペアになった友達にスムーズにインタビューすることができた。インタビューを成立させる様子を見た友達たちからは「おー」、「〇〇くんすごい」など、取り組みに対して肯定的に受け止められた様子がうかがえた。



(7) 10月8日 自立活動（学校内）／対話相手：教師 E／「お腹が痛いことを伝えよう」

実践8回目は、実習での体調不良時を想定し、担任である教師 E に対して腹痛を訴え、休憩したいことを伝える学習を行った。実践者と一緒に DropTalk の音声を準備し、ロールプレイで伝え方を確認した後に、教師 E の近くへ行き、スムーズに対話して伝えることができた。教師 E からは、伝わったという評価をもらい、伝えるときは相手の目を見た方がよいとアドバイスを受けた。振り返りでは、自己評価に○（伝わった）を記入した。授業後に実践者より、学校でもお腹が痛くなったら DropTalk を使って伝えてもよいことを伝えた。



(8) 10月11日③ 生活単元学習（学校内）／対話相手：教師 E／「実習の準備をしよう」

実践12回目は、現場実習に向けて、a 実習中の帰宅後の電話連絡や、b 体調不良時の伝え方について、学級全体で学習した。実演場面を設定し、実践者が指名して、対象生徒だけではなく他の生徒も実演するようにした。電話連絡に必要な音声はこの授業内で対象生徒と実践者で作成した。体調不良時に必要となる音声は、実践8回目の授業で作成したものを活用した。a、bともに、DropTalkを活用してスムーズに対話し、その様子を見ていた生徒たちから、称賛を受けていた。



(9) 11月8日 生活単元学習（学校内）／対話相手：なし／「植物の専門家に相談する準備をしよう」

実践15回目は、他の学習において、植物の専門家に育て方のアドバイスをもらう授業を設定した。自分たちの行ってきた環境美化活動の説明をしたり、質問したりする学習である。学級内の役割分担は生徒たちが話し合って決める設定とした。質問者を決めるときに、他の生徒Aが「質問者、〇〇（対象生徒）君？」と発言した。周囲の生徒は「いや…」と発話の不明瞭さの点で一度悩んだ様子であったが、生徒Bから「スマホ使えばいけるか」という発言がなされた。生徒Bの発言がきっかけとなり、対象生徒が同意したうえで植物の専門家に対して8問の質問をすることが決まった。その後の準備活動においては、実践者がグループ分けをし、対象生徒含む質問グループの3名は、協力しながら DropTalk の音声作成を行った。

その3日後の11日、専門家を迎え入れ、8つの質問をして専門家からのアドバイスを受けることができた。



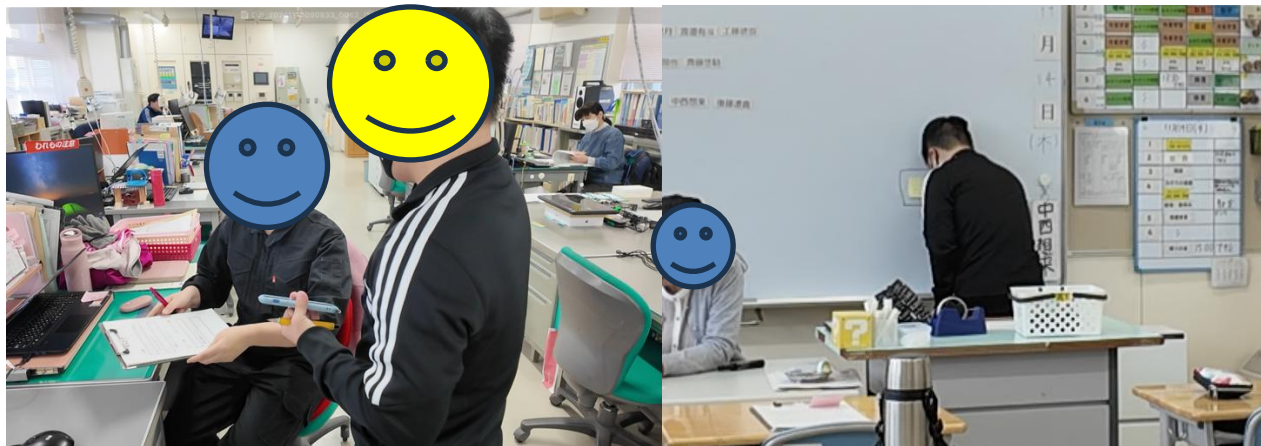
(10) 11月12日② 生活単元学習（学校外）／対話相手：カフェ店員B／「カフェで注文しよう」

実践18回目は、校外学習の昼食後、9月26日とは違う店舗のカフェに行き、自分で選んだ飲み物を注文した。カフェには事前に対象生徒がスマートフォンを活用して注文することを伝えており、快く協力いただいた。他の生徒が注文していく中で、対象生徒の番になり、「注文してもよろしいですか？」とDropTalkの音声と発話で伝えて店員の応答を受けた後に、自分の注文を伝えることができた。教師の支援は必要なかった。カフェを出るときには、店員より伝わったと評価を受け、「とてもわかりやすかったです。ありがとうございます」とコメントを記入してもらった。帰校後の振り返りでは、自己評価に○（伝わった）を記入した。



(11) 11月14日 自立活動（学校内）／対話相手：教師C／「音楽の持ち物を聞こう」

19回目の授業である。以前も実施した音楽の授業の持ち物を聞くという課題に対し、教師の支援なくスマートフォンを用いて対話を成立させ、持ち物を書いてもらった付箋をホワイトボードに掲示して他の生徒に共有することができた。



(12) 1月21日 生活単元学習(学校外)／対話相手：ドラッグストア店員／「商品の場所を聞こう」
 実践20回目は、所属学級で必要となる物をドラッグストアへ買いに行った。商品ごとに生徒同士でペアを組んで購入するようにし、対象生徒は他の生徒とともに、DropTalkの音声を作成し、買い物に臨んだ。店員には事前に対象生徒がスマートフォンを活用して商品の問い合わせをすることを伝えており、快く協力いただいた。DropTalkの音声と発話でスムーズに対話し、商品の場所を確認後、購入することができた。店員より、伝わったと評価を受け、「スマホでわかりやすかったです」とコメントを記入してもらった。帰校後の振り返りでは、自己評価に○(伝わった)を記入し、「買い物にアマニ油買いました」と感想欄に記入した。



(13) 1月21日 自立活動(学校内)／対話相手：所属学級の生徒／「みんなの下校方法を伝えよう」
 実践24回目は、朝の会での係(友達の下校方法を確認する)を、DropTalkを用いて行うことができることを学習した。教師の板書を基に自分で必要な入力をして準備し、実際に行ってみた。その様子を見ていた他の生徒は対象生徒を称賛し、数名の生徒から「シンプルで聞きやすかった」、「はっきりと聞こえた」、「分かりやすかった」、「○○(対象生徒)の心が伝わりました」、「友達に伝えたい気持ちが分かりました」、「伝えようとがんばっている気持ちが分かりました」と、ワークシートへの記入を通してフィードバックを受けた。



IV 結果

1 対象生徒発信のコミュニケーションの深まり

相互作用過程分析法（三浦ら, 1974）を参考に、対象生徒と対話相手の対話成立の状況を3基準6タイプに整理し、対象生徒の発信により発生した3タイプの対話成立状態と回数を抽出し、図3に示す。対話に向けた準備で終わった授業や、行事で不特定多数に向けた発表など、対話相手を特定できない状況の授業は分析対象から除いている。また、対話成立状態、対話成立しかけの状態、対話無成立状態の回数を基に、実践前のデータを除く回数でMannの傾向検定を実施した。Mannの傾向検定は、データの正規性を仮定せずに時系列データの単調な上昇または下降傾向の有無を検出するノンパラメトリック検定法である。以下、確認された内容である。

- ・実践前（スマートフォンを使用せず）では、自分からの発信で対話成立をすることができなかった。また、対話無成立状態が6回確認された。同教師に対してスマートフォン（DropTalk）を用いて同内容の発信を行った結果、自分からの発信で対話を成立させることができ、対話無成立状態や対話成立しかけの状態は確認されなかった。
- ・Mannの傾向検定の結果、対話成立状態は、指導回数が増えるごとにやや減少していた（ $\tau = -0.28$ ）。これは、生徒発信の対話が途切れず継続していることを示しており、対象生徒と対話相手との間で安定した対話応答が成立していることが示唆された。一方で、生徒発信の対話が固定化された内容となり、新たな発信内容が組み込まれずに、既存の発信内容に留まっていたことも示唆された。
- ・Mannの傾向検定の結果、対話成立しかけ状態は、指導回数が増えるごとに減少していることが確認された（ $\tau = -0.49, p < .01$ ）。
- ・Mannの傾向検定の結果、対話無成立状態は、指導回数が増えてもほとんど変化がなかった（ $\tau = -0.20$ ）。実践前の1場面では6回確認されていたが、それ以降は、24場面の中で3回のみ確認された。
- ・対話成立状態のみ確認された場面が、学校内外で13回あった。Mannの傾向検定では対話成立状態の維持、対話成立しかけ状態の減少が確認され、対話無成立状態は実践前以降24場面で3回のみ確認であったことから、実践を通し、対象生徒発信で対話を深めている過程が確認された。
- ・植物の専門家への質問では、対象生徒が8問質問した。1つの質問を終えたときに他の生徒が司会として進行をしていたことから、対象生徒との対話は途切れた。そのため、他の授業日より回数が上昇した。1回確認された対話成立しかけの状態は、対象生徒が発信した質問が伝わり、専門家からの応答があったが、その応答に対して対象生徒が応答しなかったために生じたものであった。
- ・12月12日は、お世話になった地域の方々へ感謝を伝える役割を担っていたが、対象生徒が発信する内容

は発言数が限られていた。そのため、対話成立状態は地域の対話相手に対して1回ずつの確認に留まった。対話成立しかけの状態や、対話無成立状態は確認されていないことから、対象生徒が伝えようとした内容は対話相手に伝わっていたことが確認された。

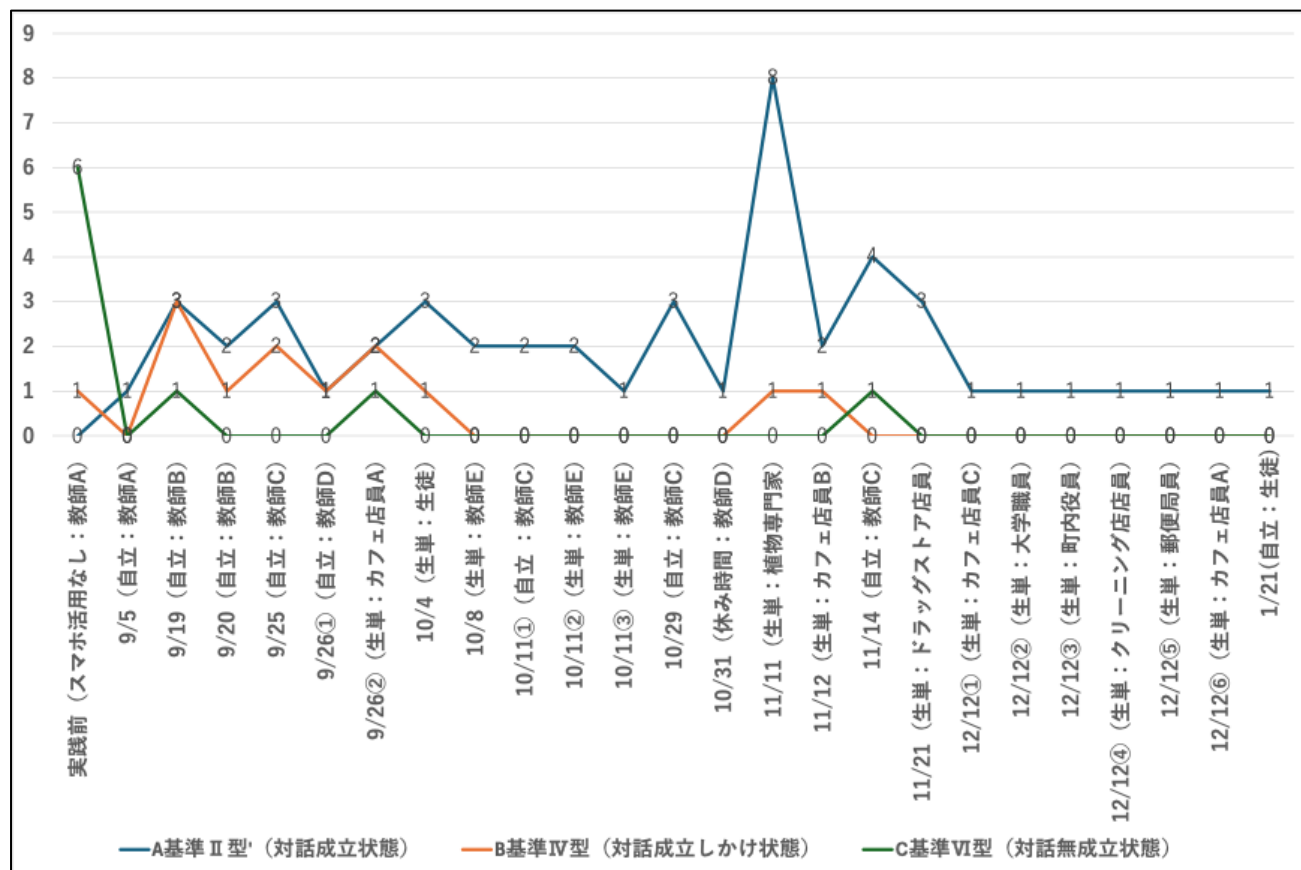


図3 本実践における対象生徒発信の対話成立状態と回数

次に、対象生徒発信の対話場面における、対象生徒への支援回数を図4に、支援内容の割合を図5に示す。支援回数においても、実践前のデータを除く回数でMannの傾向検定を実施した。以下、確認された内容である。

- ・支援が4回確認された場面もあれば、支援が確認されない場面もあった。対話相手によっては、実践内で初めてDropTalkで対話したときには支援が確認されていなくても、次に対話したときには支援が確認されるなど、対話内容やそのときの状況が支援の必要性に影響することが示唆された。
- ・Mannの傾向検定の結果、対象生徒への支援回数は、指導回数が増えるごとにやや減少していた($\tau=-0.31$)。
- ・対話場面における対象生徒に対する支援内容の割合としては、言葉掛け(促し)、対話相手とのつなぎ(対話相手に対する言葉掛け)が確認された(図5)。状況に応じてどのように対応すればよいのかなどの、対象生徒に対する行動を促す言葉掛けが8割程度を占めていたことから、対象生徒発信の対話成立において必要性の高い支援であったことが確認された。

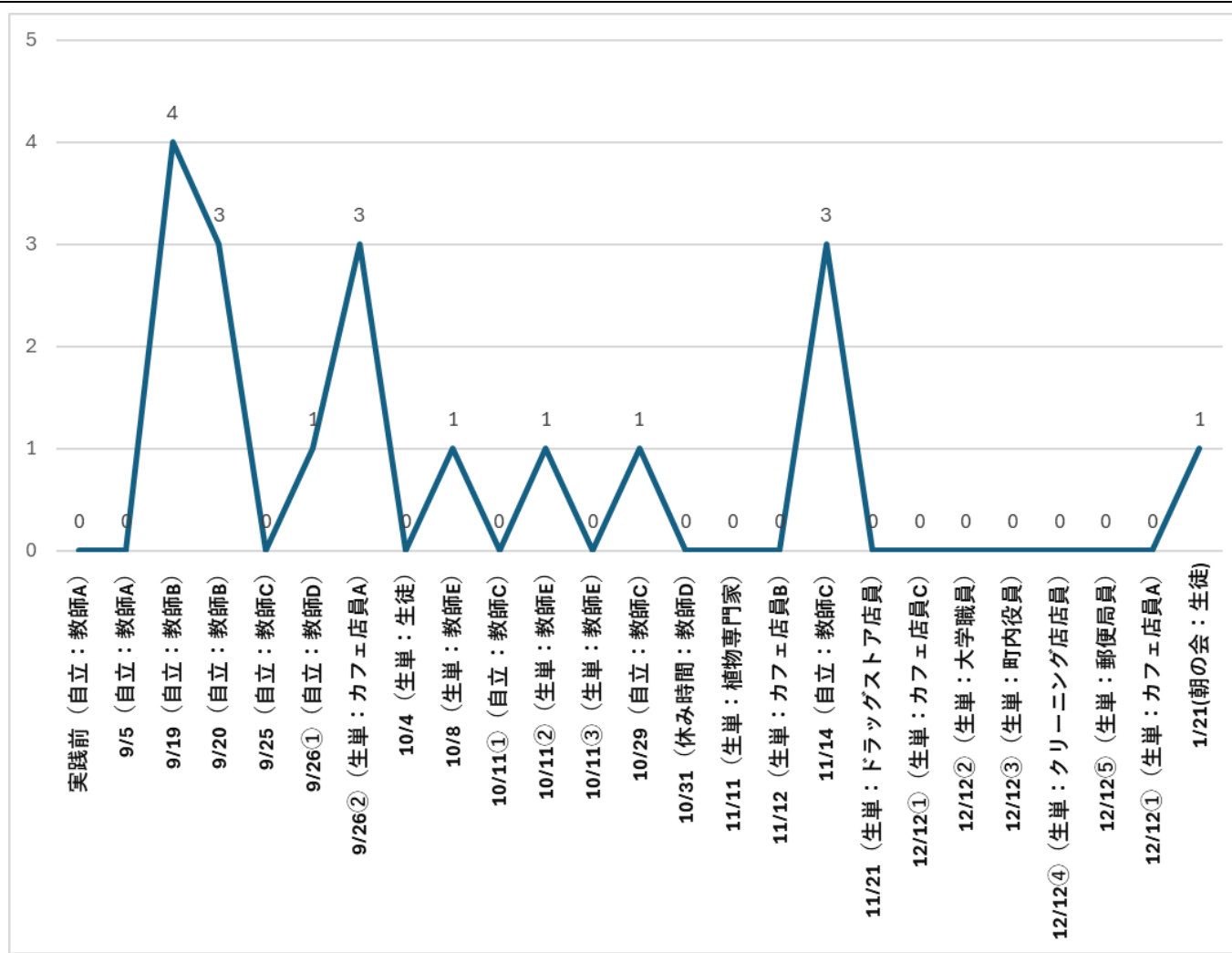


図4 対話場面における対象生徒への支援回数

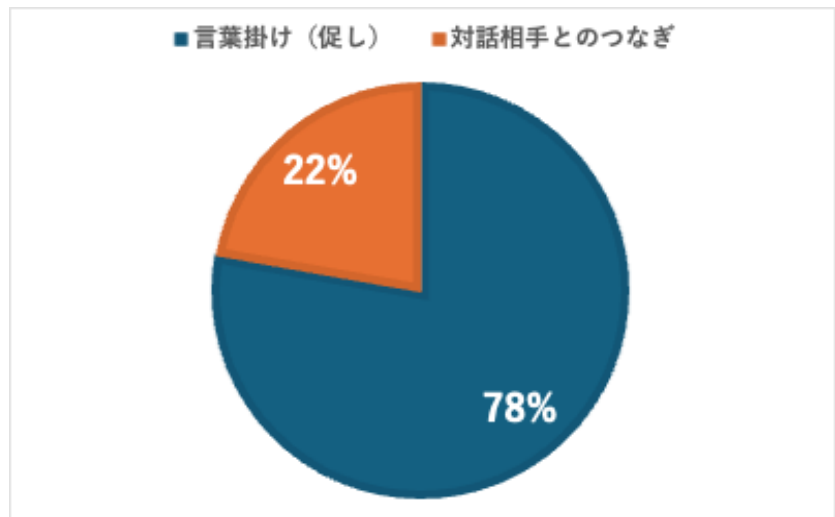


図5 対話場面における対象生徒への支援内容の割合

2 自発的にスマートフォンを活用しての他者への発信

実践開始後に、対象生徒が教師の直接的な促しを受けず、自発的にスマートフォンを活用して他者に発信した場面を記録した内容を表4に示す。学校外で確認されたものを黄色で、DropTalk を活用したものを緑色で、実践前に確認されていなかった場면을青色で、友達の促しを受けて活用した場면을赤色で示している。また、() 内の数字は、表4に示されている発信が確認された順序である。以下、確認された内容である。

- ・学校内外で、53の場面が確認された。うち、50の場面は実践開始前に確認されていないものであった。
- ・14場面は学校外で確認されたものを保護者より情報提供いただいた。その中で、家族（親戚）以外への発信が1場面で確認された（3）。
- ・腹痛を伝えることや、実習帰宅後の電話報告、朝の会で下校方法の確認や授業の持ち物を聞きに行くことは、本実践で取り組んできたものであり、その経験から生徒が自ら活用して対話することを選択していた。場面は学校内外において確認された。
- ・他の生徒や教師に休日の様子を写真で提示して発信し、伝える様子が確認された。実践開始前には学校では確認されていなかったが、学校外では祖母に写真を見せて発信し、伝えようとする様子が確認されていた。
- ・冬休みの振り返り場面では、他の生徒とペアで内容を考え発表するような設定にしたところ、ペアの生徒からの提案を受け、スマートフォン（DropTalk）で音声の準備などを一緒に行い、発表をした（21）。
- ・音楽の授業の持ち物確認に DropTalk を初めて活用した場面での実践者からの働き掛けとしては、対象生徒に対して、教師Cに音楽の持ち物を聞いてきてくださいと依頼し、付箋を渡したただけであった（33）。それ以降も同様の働き掛けのみであった。なお、（52）は、それまで実践者が行なっていた働き掛けがなくても、対象生徒自身が実行した。
- ・朝の会の下校方法確認に DropTalk を初めて活用した場面（22）において、実践者は働き掛けをしておらず、それ以降も同様であった。

表4 対象生徒が教師の働き掛けを受けず、自発的にスマートフォンを活用して他者に発信する様子が確認された場面（2025/2/28日時点）

月	確認された順序	確認された場	確認された場面	伝えた相手	実践開始後	実践開始前
10月	1	学校	体育	教師（教師F）	DropTalkを用い、お腹が痛いという教師に伝え、トイレに行った。	確認されず
	2	学校外	家庭	母	お腹が痛いというDropTalkで母に伝え、その後の母との対話の中からプールを休みたいと伝えるに至った。	確認されず
	3	学校外	ダンス会	ダンス会の方	ダンス会において、ダンスの会の方に、お腹が痛いというDropTalkで伝えた。対話の中で、ダンスを休みたいことを伝えた。	確認されず
	4					
	5					
	6					
	7					
	8	学校外	帰宅後	教師（電話応対者）	DropTalkを用い、実習先からの帰宅報告電話を9日間行った。	確認されず。 実践前は、発話での電話、相手が受容的に聞き取ろうとする
	9					
	10					
	11					
	12					
11月	13	学校外	在宅時	母	LINEで、お誕生日おめでとうのメッセージを送った。	家族とはLINEでのやり取りをしていた
	14	学校	休み時間	生徒	友達にダンスの写真を見せて、休日にダンスの発表をしたことを伝えた。	確認されず
	15	学校	休み時間	教師E（担任）	教師にダンスの写真を見せて、休日にダンスの発表をしたことを伝えた。	確認されず
	16	学校	休み時間	教師（実践者）	教師にダンスの写真を見せて、休日にダンスの発表をしたことを伝えた。	確認されず
	17	学校	休み時間	教師E（担任）	教師にスマホで写真を見せ、テーマパークで好きなキャラクターと写真を撮ったことを伝えた。	確認されず
	18	学校	休み時間	教師（実践者）	教師にスマホで写真を見せ、テーマパークで好きなキャラクターと写真を撮ったことを伝えた。	確認されず
	19	学校外	在宅時	祖母	テーマパークに旅行に行ったときの写真を、旅行の様子を伝えた。	祖母にスマホで写真を見せて伝えることはあった。
12月	20	学校	生活単元学習	生徒	学習発表会に向けて、スマホ（DropTalk）を準備し、友達と一緒に発表の練習に取り組んだ。	確認されず
1月	21	学校	生単	生徒	冬休みの振り返り発表（友達とペア） 友達と、トーク形式での発表する設定を提示した。内容検討時に友達からの提案で、スマホ（DropTalk）の活用を決め、音声の準備等一緒にいき、発表をした。	確認されず
	22					
	23	学校	朝の会	生徒	スマホ（DropTalk）を用いて下校方法の確認を行った。	確認されず（発話での確認）
	24					
	25	学校外	在宅時	父	調理学習で作った料理の写真を、説明した、	確認されず
	26					
	27	学校	朝の会	生徒	スマホ（DropTalk）を用いて下校方法の確認を行った。	確認されず（発話での確認）
	28					
	29	学校	休み時間	教師（実践者）	教師にスマホを持ってきて、母とのLINEの画面を見せながら音声言語と歯を指で示しながら、遠藤歯科に四時にいくことを伝えた。	一度確認されていた。
	30	学校	朝の会	生徒	スマホ（DropTalk）を用いて下校方法の確認を行った。	確認されず（発話での確認）
2月	31	学校	休み時間	教師E（担任）	教師のもとにスマホを持ってきて写真を見せながら発話し、休日にチーズケーキを食べたことを伝えた。	確認されず
	32	学校	休み時間	教師（実践者）	教師のもとにスマホを持ってきて写真を見せながら発話し、休日にチーズケーキを食べたことを伝えた。	確認されず
	33	学校	休み時間	教師C	教師（実践者）より、時間のある時に音楽の授業の持ち物を聞いてくるように依頼を受け、付箋のみ渡された。その後、昼休みに自分から音楽担当教師のもとへ行き、スマホ（DropTalk）を活用して持ち物を聞き、付箋に書いてもらうことができた。その後はホワイトボードに提示してクラスメイトに共有していた。	確認されず
	34					
	35					
	36					
	37	学校	朝の会	生徒	スマホ（DropTalk）を用いて下校方法の確認を行った。	確認されず（発話での確認）
	38					
	39					
	40					
	41					
	42	学校	休み時間	教師C	教師（実践者）より、時間のある時に音楽の授業の持ち物を聞いてくるように依頼を受け、付箋のみ渡された。その後、昼休みに自分から音楽担当教師のもとへ行き、スマホ（DropTalk）を活用して持ち物を聞き、付箋に書いてもらうことができた。その後はホワイトボードに提示してクラスメイトに共有していた。	確認されず
	43					
	44	学校	朝の会	生徒	スマホ（DropTalk）を用いて下校方法の確認を行った。	確認されず（発話での確認）
	45					
	46					
	47	学校	休み時間	教師C	教師（実践者）より、時間のある時に音楽の授業の持ち物を聞いてくるように依頼を受け、付箋のみ渡された。その後、昼休みに自分から音楽担当教師のもとへ行き、スマホ（DropTalk）を活用して持ち物を聞き、付箋に書いてもらうことができた。その後はホワイトボードに提示してクラスメイトに共有していた。	確認されず
	48					
	49	学校	朝の会	生徒	スマホ（DropTalk）を用いて下校方法の確認を行った。	確認されず（発話での確認）
	50					
	51					
	52	学校	休み時間	教師C	教師（実践者）より依頼がなくとも、昼休みに自分から音楽担当教師のもとへ行き、スマホ（DropTalk）を活用して持ち物を聞き、付箋に書いてもらうことができた。その後はホワイトボードに提示してクラスメイトに共有していた。	確認されず
	53	学校	朝の会	生徒	スマホ（DropTalk）を用いて下校方法の確認を行った。	確認されず（発話での確認）

表4の内容を基に、発信内容を実践者が整理・分類し、割合を示したものを図6として示す。以下、確認された内容である。

- ・発信内容を整理した結果、役割の達成、伝えたいことの伝達・共有、要求、の3つに分類された。
- ・割合としては、役割達成に向けた発信が約6割を占め、次いで、伝えたいことの伝達・共有が約4割を占めた。要求は、1割にも満たなかった。
- ・腹痛を伝えるなどの表出は、10月のみ確認された。
- ・上記内容から、対象生徒の中では、担っている役割達成のため、また、伝えたいことを伝達したり共有したりするときにスマートフォンが活用できると感じていることが確認された。

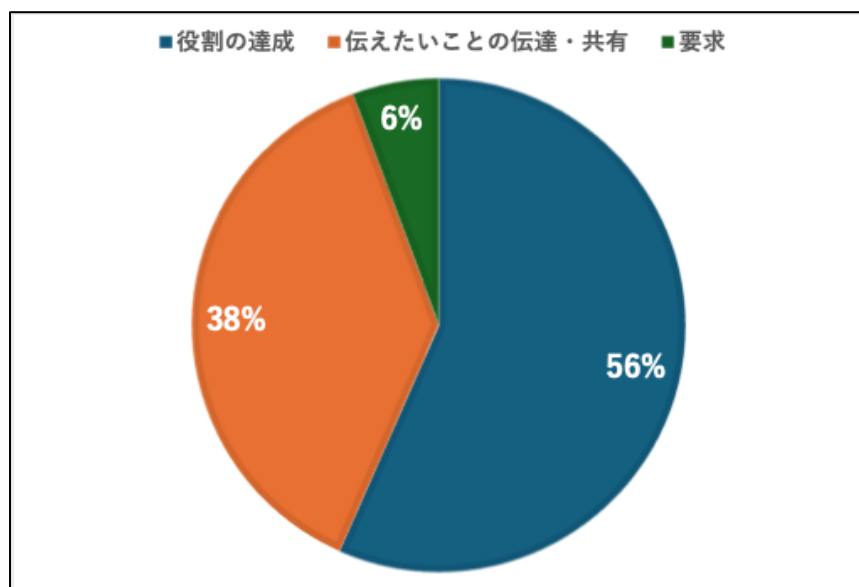


図6 スマートフォンを活用した自発的な発信内容の割合

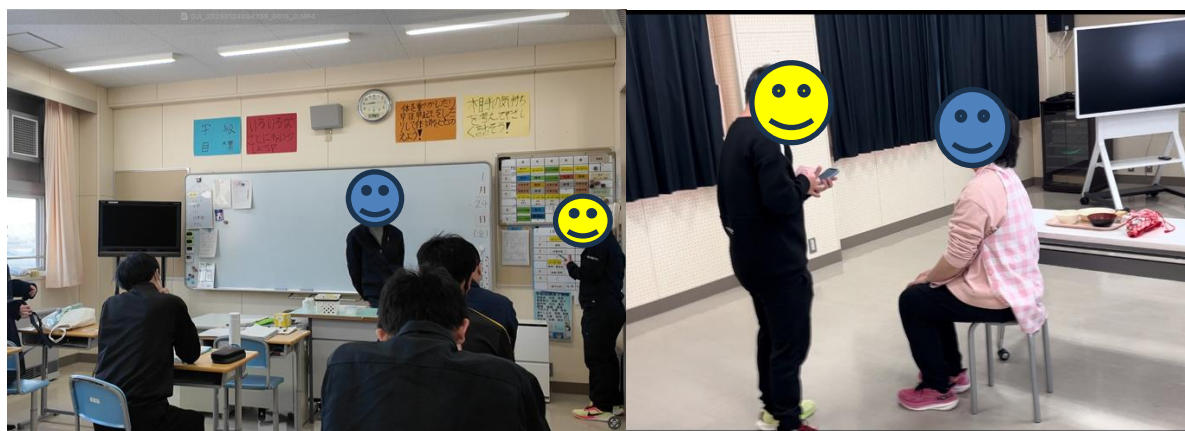
DropTalk を使い、教師にお腹が痛いことを伝えた（1） 友達に休日のダンスの写真を見せた（15）



冬休みの振り返りで、ペアの生徒からの提案を受けて一緒に DropTalk の音声を作成し発表した（２２）



DropTalk を活用して下校方法確認した（２３） DropTalk を活用して音楽の持ち物を確認した（４３）



V 考察と課題

1 本実践の目標と対象生徒がエージェンシーを発揮した姿

本実践の目標は、「１：対象生徒が自分からの発信で対話を成立させ、コミュニケーションを深めることができる」ことと、「２：伝える力を自覚し、自分からスマートフォンを活用して他者に発信する」ことであった。

IV結果で示されたように、１の目標は、対話成立状態が指導回数の増加に伴いやや減少し、対話が維持されていたこと（ $r=-0.28$ ）、対話成立しかけの状態（ $r=-0.49, p<.01$ ）が減少していたこと、対話無成立状態は実践前以降24場面で3回のみの確認であったことから、コミュニケーションの深まりは達成されたと考えられた。また、状況に応じた行動を促す言葉掛けの支援が支援内容全体の約8割を占めており、対象生徒のコミュニケーション指導における教師の重要な支援であることが考えられた。支援回数は指導回数の増加に伴いやや減少傾向にあったことから（ $r=-0.31$ ）、対象生徒の力で対話を成立させられるようになってきていると考えられる。一方で、対象生徒の発信内容が固定化され、新たな発信内容を加えることができなかったために、指導を重ねても対話成立状態の回数が増加しなかったとも考えられる。

2の目標は、実践構想で定義した「自分の伝えたいことを伝えるために、どのようにすればよいかを考え、自分にできたことを自覚し、集団に所属し、役割を担う中で方法を選択して実行する」姿が、自発的にスマートフォンを活用して他者に発信する場面として確認されたため、達成されたと考えられる。実践開始後、50の場面で「音楽での持ち物を聞きに行く」、「下校方法を確認する」などの実践開始前には確認され

ていなかった自発的な発信が確認された。発信内容は、約6割が「役割達成」、約4割が「伝えたいことの伝達・共有」であり、対象生徒が集団への所属や役割により、エージェンシーの発揮が促されることが示唆された。

2 対象生徒のエージェンシー発揮につながる指導の在り方

本実践の目的である、対象生徒の「自分の伝えたいことを伝えるために、どのようにすればよいかを考え、自分にできたことを自覚し、集団に所属し、役割を担う中で方法を選択して実行する」姿につながった指導の在り方について考察する。

(1) 自立活動を土台とした学習プログラム

個別での自立活動を土台として実践を行ったことで、対象生徒に身に付けてほしい技能の指導や提示の仕方など、個に応じた指導・支援を行うことができた。また、本人にとって分かりやすいシンプルな授業構成としたことで、対象生徒が授業の見通しをもちやすく、毎回の学習のイメージをもって授業に臨むことができていたのではないかと考えられた。授業の目標に関しては、対象生徒の実態を踏まえて教師側が提示をしていたが、見通しをもてることで、目標に変化があっても不安などを感じることなく臨むことができたのではないかと考えられた。また、対話相手からのフィードバックを対話やワークシートへの記入で受け取ったことで、対象生徒が自己評価を行うときの参考となり、適切な自己評価にもつながっていたことが示唆された。

(2) 学校と地域の学びのサイクル

本実践は、学校と地域での学びのサイクルを通して実践した。学校で学習したコミュニケーション手段をカフェやドラッグストアなど、地域でも活用することで、対象生徒自身が学校外の人々にも思いを伝えられることを実感することにつながったと考えられた。地域での学習後の振り返りでは、ワークシートの感想欄に、「店員さんと注文をよくできました（原文）」や、「買い物にアマニ油買いました」など、学校内では経験できない内容を記入している。注文も買い物も、対象生徒の発信が伝わることで成立するものであり、自分の発信で地域の人々とも対話ができたといい、うれしさや自信が感想欄への表現として確認できた。また、学校で学習した内容が、その後自発的にスマートフォンを活用した発信として確認されていることから、地域での学習で終わることなく、再び学校での学習につなげていくことが重要であり、学びのサイクルを継続していくことで、より対象生徒の動機付けを高め、エージェンシーの発揮につながっていく可能性が示唆された。

(3) 共同エージェンシーの作用

本実践では、対象生徒には、教師、他の生徒、保護者、地域の人々など、多くの人々が関わり、対象生徒の学びを支える様子が確認された。

学校での自立活動において、対話相手となった教師は、実践者の依頼を快諾し、対象生徒の学習に協力した。発信内容は伝わっていたとしても、話し掛けるときに必要な言葉や、目を見て話すことなど、非言語のコミュニケーションについても指導し、対象生徒も実践者自身も学ぶことにつながった。

所属学級では、これまでは聞き取れなかった内容をそのまま聞き流していた生徒たちが、対象生徒の取り組みを認め、積極的にスマートフォンを活用することを提案する様子が確認された。また、学級で役割を決めて取り組む場面でも、「スマートフォンを使えばできる」と周囲の生徒から提案する場面も確認されており、対象生徒の成長が周囲の生徒に良い影響を与えたように感じられた。そして、周囲の変化を感じた対象生徒が自分にできることを実感していくことにつながっていったと推察された。

また、スマートフォンの使用やアプリケーションのダウンロードの承諾、家庭での情報提供など、本実践

は対象生徒の保護者の協力がなければ実施できなかった。実践者の取組を受け入れ、休日のカフェでの注文を対象生徒に促すなど、学校での取組を家庭にもつなげていただいたことは、対象生徒のエージェンシー発揮に大いに寄与した部分であると考えられた。

地域の方々にも、対象生徒への学習に快く協力していただいた。教育的意図を理解いただいた上で対象生徒と対話に応じていただいたことで、実際の社会で伝わったことに対する肯定的なフィードバックも得ることができた。多くの地域の方々に認められた経験は、対象生徒の自信につながり、エージェンシーの発揮に影響を与えたと考えられる。

（４）教師の役割と環境設定

本実践における、対象生徒のエージェンシー発揮につながった教師の在り方として、教師が学習環境を構築し、自ら環境の一部となることの重要性が挙げられる。

生徒がスマートフォンを活用すること、生活と関連させた学習内容を通して生徒が学びを発揮する場面や役割を設定すること、生徒が選択できるようにすること、地域を含む周囲の共同関係を構築していくことなど、エージェンシーを発揮するための環境設定が教師に求められる役割の一つであると考えられた。「2030年に向けた生徒エージェンシー」（OECD, 2020）では、教師は、エージェンシーに重きを置いた学習環境のデザインに重要な役割を果たすことが示されており、今回の実践を通して実践者がその重要性を実感できたことが非常に有益であった。

また、生徒主体となるよう、教師が生徒に判断を委ねたり、支援の調整を行ったりしたことが、エージェンシーの発揮に作用したのではないかと考えられた。実践開始当初は、実践者は、対象生徒と一緒に目標達成に向けて取り組むようにしたが、徐々に対象生徒の様子に応じて判断を委ねていくことで、最終的には状況の設定のみ行い、判断は対象生徒に完全に委ねるような調整を行った。支援も同様に必要最小限に意識的に減らしていった。委ねることで対象生徒自身が選択して実施することができ、委ねたときの対象生徒の選択で教師の指導を振り返る機会にもなると感じられた。選択できる状況までの指導は行なった上で、教師が生徒に委ねるという姿勢が、エージェンシー発揮を支える実践者の共同性と考えた。

3 本実践から確認された課題

本実践での課題として、3点確認された。

1点目として、スマートフォンを活用できればよい場面が突然来たときに対応できなかったことが挙げられる。教育実習生や留学生への自己紹介、現場実習での最終日の挨拶など、学習機会と対話に向けた準備が整っていれば、対象生徒がエージェンシーを発揮し、相手に伝わる方法で対話ができただろう可能性があった。実践者がより多様な状況を想定し、対象生徒が必要と感じたときに活用できるような計画や実践を継続していく必要があると考えられた。

2点目として、対話場面において、対象生徒発信での対話成立状態となる回数が、実践を重ねても増加しなかったことである。達成した対話内容を繰り返すだけではなく、新たな対話内容を組み込んでいくことで、対象生徒がよりコミュニケーションの深まりを感じながら学習に臨むことができるのではないかと考えられた。

3点目として、対象生徒がより学びを深め、エージェンシー発揮につなげていくための教科等横断的な指導をより充実させていくことである。「OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」（OECD, 2019）において、エージェンシー発揮のための学びの中核的な基盤としてのコンピテンシーの重要性を示しており、多様な学習活動でエージェンシー発揮の土台となるコンピテンシーの育成を意識し、教育課程全体を通してエージェンシー発揮を支えていく視点も必要である。

VI 参考・引用文献

- ・弘前大学教育学部附属特別支援学校（2024）「地域の人たちとの社会的相互作用でアップデートする子供の学び」『弘前大学教育学部附属特別支援学校研究紀要』第24集
- ・岩原信九郎（1979）『新しい教育・心理統計 ノンパラメトリック法（第9版）』日本文化科学社，pp. 238-239
- ・松尾直博・柄本健太郎・永田繁雄・林尚示（2020）「「生きる力」とエージェンシー概念の検討：中央教育審議会の答申や学習指導要領を中心に」『東京学芸大学教育実践研究』第16集，pp. 147-158
- ・三浦哲（1996）「聴覚障害児の「話し合い」活動における相互交渉の実態：3～5歳児についての横断的検討」『北海道教育大学紀要』第1部C第47巻第1号，pp. 97-104
- ・三宅和夫・若井邦夫・伊藤則博・後藤守・浜名紹代・臼井博・吉村典子（1974）「乳幼児発達研究法の探究：2評定法による特性把握と相互作用過程分析」『北海道大学教育学部紀要』第23号，pp. 1-66
- ・文部科学省（2019）「卒業生の進路 卒業者の進路状況（平成30年3月卒業者）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/013.htm（2025年2月20日閲覧）
- ・OECD（2019）「OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」
<https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html#resources>
（2025年2月28日閲覧）
- ・OECD（2020）「2030年に向けた生徒エージェンシー」
<https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html#resources>
（2025年2月28日閲覧）
- ・扇原貴志・柄本健太郎・押尾恵吾（2020）「中学生における生徒エージェンシーの関連要因および中学生が重視するウェルビーイングの分野」『東京学芸大学紀要』総合教育科学系第71巻，pp. 669-681