

知的障害のある生徒の自ら考え、主体的に判断し行動する力の育成を目指す指導の工夫 — デジタル機器を活用した対面授業とオンライン授業を組み合わせた自立活動を通して —

広島県立福山北特別支援学校 高垣 有

研究の要約

本研究は、知的障害のある生徒の「自ら考え、主体的に判断し行動する力」の育成を目指す指導の工夫について追究したものである。文献研究から、知的障害のある生徒は実際の生活場面の中で、自ら思考を働かせ、主体的に判断し行動する力が必要であることが分かった。また、デジタル機器は、個々の実態に応じた指導に効果を発揮することができる重要なものであることも分かった。そこで、デジタル機器を活用し、必要な知識・技能を身に付けるための対面授業と、それらを実践的に活用するオンライン授業を組み合わせた自立活動を実施した。その結果、これまで教員に頼っていた生徒が、その場にはいない教員の指示を聞いて、自ら学習を進めたり、画面越しの相手に対して働き掛ける方法を自ら考え、主体的に判断し行動したりする姿が見られた。このことから、デジタル機器を取り入れた対面授業とオンライン授業を組み合わせた自立活動を行うことは、知的障害のある生徒の「自ら考え、主体的に判断し行動する力」を育成することに有効であると分かった。

I 主題設定の理由

新型コロナウイルス感染症の世界的な感染拡大によって、予測困難な時代が現実のものとなった。このような時代に対し、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～全ての子供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）」（令和3年、以下「中教審（答申）」という。）では、「目の前の事象から解決すべき課題を見だし、主体的に考え、多様な立場の者が協働的に議論し、納得解を生み出すことなど、正に新学習指導要領で育成を目指す資質・能力が一層強く求められている」¹⁾と示されている。

また、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）（平成30年、以下「総則編」という。）では、「中学部の時期は、自我に目覚め、自ら考え主体的に判断し行動することができるようになり、人間としての生き方についての関心が高まってくる。」²⁾と示されている。

所属校は、知的障害特別支援学校である。主体的な学びを促すための児童生徒の「得意」を生かした授業づくりにおいて、筆者が担当している中学部において、教員がどのようなことを生徒の「得意」と捉えているか、分類した。その結果を、コミュニケーション能力（伝えること、関わること等）、知識・技能（身体を動かすこと、作業等）、態度（積

極性や責任性等）の三つの項目で整理したものが図1である¹⁾。

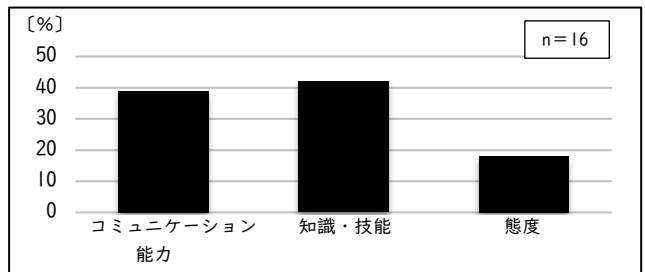


図1 対象とした中学部生徒の「得意」の項目別の割合

図1から、中学部の教員は、生徒の「得意」を捉える視点として、コミュニケーション能力、知識・技能に関することがそれぞれ40%前後であった。それに対し、態度に関することが20%に満たなかった。このうちの「得意」として捉えている態度に関する内容については、図2に示す¹⁾。

中学部生徒の態度の内容
・何事にも興味をもって取り組む。 ・初めてのことに積極的に取り組む。 ・リーダーなどの役割を担うと、役割を果たそうとする。 ・料理や手伝いを積極的に行う。 ・繰り返しの活動が得意。

図2 中学部生徒の態度の内容

図2から、中学部では活動に積極的に取り組み、役割を果たすなどの内容が挙げられている。これは、中学部の生徒は、興味・関心のあるものやパターン化されたものに対して、意欲的に活動することができていることを示している。反面、支援があることを当たり前と考え、自分で考えて行動する場面で固まってしまう生徒がいる。このことから、受動的な学びであることが多く、「自ら考え、主体的に判断し行動する力」が身に付いていないと考える。

田村学（2015）は、「常に教師の指示ばかりを受け続けている子どもは、いつしか受け身で、自ら考え判断することのない子どもに育ってしまう可能性がある。」³⁾とし、「常に、自ら考え、共に考えることを繰り返している子どもは、主体的に、協同的に行動する子どもに育っていくことが期待できる。」⁴⁾と述べている。

これらのことから、知的障害のある生徒が予測困難な時代を生きるためには、「自ら考え、主体的に判断し行動する力」の育成が必要であると考え、本主題を設定した。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 知的障害のある生徒の「自ら考え、主体的に判断し行動する力」とは

文部科学省「特別支援教育の推進について（通知）」（平成19年）では、特別支援教育の理念として、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」⁵⁾と示されている。

このことに関わり、特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）（平成30年、以下「各教科等編」と示す。）では、知的障害のある生徒の学習上の特性として、「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面の中で生かすことが難しい。」⁶⁾や、「成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多い。」⁷⁾と示されており、教育的対応の基本として「生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際の状況下で指導するとともに、できる限り児童生徒の成功経験を豊富にする。」⁸⁾などと具体化して示されている。このことから、知的障害のある生徒への指

導・支援は、実際的な生活場面の中で具体的に考えさせるなどの工夫を行い、それらを通して、自立や社会参加に向けた資質・能力を育成することが重要であるといえる。

さらに「総則編」では、自立活動の指導における「自立し社会参加する資質」について、「児童生徒がそれぞれの障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすること」⁹⁾と示されている。

また、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）（平成30年）においても、「小学部、中学部においては、自立活動の指導の効果を高めるため、児童生徒が興味をもって主体的に活動し、しかも成就感を味わうことができるようにする必要がある。」¹⁰⁾と示され、「自分が何のために、何をするのかを理解し、学習への意欲がわいてくるような指導内容を取り上げることが大切である。」¹¹⁾と示されている。さらに、児童生徒の主体的な活動を促すために、活動しやすいように、環境や状況に対する判断や調整をする力を育むことが重要であるため、自己選択・自己決定する機会を設けることで、思考・判断・表現する力を高めることができるような指導内容を設定すること¹²⁾が新たに示されている。

これらのことから、知的障害のある生徒にとって「自ら考え、主体的に判断し行動する力」とは、自立や社会参加に向けた資質・能力を育成するため、実際的な場面の中で自分が何のために、何をするのかを理解したり、自己選択・自己決定したりしながら、自ら支援を求めることを含めた、自分がどのような行動をすればよいかなどの思考を働かせ、主体的に行動する力であると考え。

2 デジタル機器を活用した対面授業とオンライン授業を組み合わせた自立活動

(1) デジタル機器を活用した自立活動

特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領（平成29年告示）では、自立活動の目標を「自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」¹²⁾と示されている。

「各教科等編」においては、「情報機器等を有効に活用することにより、児童生徒のもつ能力や可能性が更に引き出され、様々に学習活動が発展し、豊

かな進路選択の可能性が広がることで、自立と社会参加が促進されていく」¹³⁾と示されている。

文部科学省「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告」（令和3年、以下「有識者会議報告」という。）では、ICTは「障害の有無を問わず、子供が主体的に学ぶために有用なものであるとともに、特別な支援を必要とする子供に対しては、その障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じて活用することにより、各教科等の学習の効果を高めたり、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導に効果を発揮したりすることができる重要なものである。」¹⁴⁾と示されている。

また、文部科学省「教育の情報化に関する手引（追補版）」（令和2年）においては、「障害による困難さから移動や人との関わりの範囲が狭くなりがちな児童生徒にとって、インターネット等のネットワークを介したコミュニケーションや、テレビ会議システム等を介した遠隔交流は大きな意味をもっている。そうした経験の拡大が将来の自立や社会参加に役立つと考えられることから、自立活動において情報機器の活用や情報教育を積極的に進めることが大切である。」¹⁵⁾と示されている。

これらのことから、自らの課題や困難さに対して主体的に改善・克服することを目指す自立活動の指導において、デジタル機器を活用した学習活動は、個々の実態に応じた指導に効果を発揮することができる指導・支援の工夫として有用であると考ええる。

(2) 対面授業とオンライン授業の組み合わせた自立活動

「中教審（答申）」では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて「教師が対面指導と家庭や地域社会と連携した遠隔・オンライン教育とを使いこなす（ハイブリット化）など、これまでの実践とICTとを最適に組み合わせることで、学校教育における様々な課題を解決し、教育の質の向上につなげていくことが必要である。」¹⁶⁾と示されている。

また、「有識者会議報告」では、自立活動の指導は「基本的には対面での直接的なやりとりを通して学習が展開されているため、オンラインでの指導の実践事例は十分蓄積されていない。」¹⁷⁾と示され、令和2年2月末から5月末までに行われた臨時休業中においては、「自立活動の指導の多くは実施されていない状況があった。」¹⁸⁾と指摘している。そのため、今後は「対面での指導や児童同士の学び合いとのベストミックスに留意しながら、オンラインを

活用した自立活動の指導の実施方法やその留意点について、実践的に研究を進めることが必要である。」¹⁹⁾と示されている。

このことに関わる具体的な取組として、墨田区教育委員会（令和2年）は、小学校の特別支援学級において、オンライン授業はモニターを介するため児童が教員に分かりやすく伝える必然性が生まれ、工夫して伝えようとする学びが深まったという事例⁽³⁾を紹介している。

これらのことから、知的障害のある生徒が、必要な知識・技能を対面授業において身に付け、それらの知識・技能を実践的に活用する環境設定としてオンライン授業を実施し、「自ら考え、主体的に判断し行動する力」を育むことができると考える。このことについて、図3に示す。

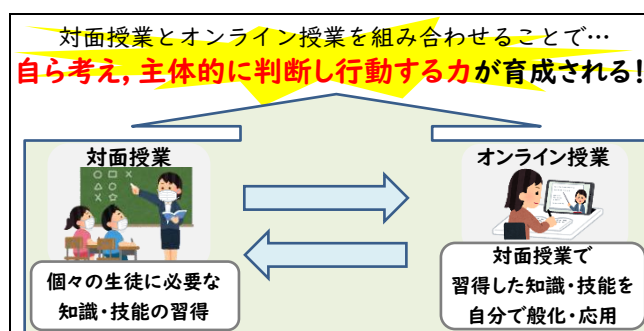


図3 対面授業とオンライン授業を組み合わせた自立活動（構想図）

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

自立活動の指導において、デジタル機器を活用した対面授業とオンライン授業を組み合わせた指導の工夫を行えば、知的障害のある生徒の「自ら考え、主体的に判断し行動する力」を育成することができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表1に示す。

表1 検証の視点と方法

検証の視点	方法
「自ら考え、主体的に判断し行動する力」が身に付いたか。	・行動観察（研究授業の映像、その他の様子） ・聴き取り調査（生徒b、担任）

本研究に係る対象生徒は、知的障害があり、重複障害学級に在籍する女子生徒2名とする。検証にお

いては、まず、生徒の実態に応じた行動観察における「評価基準表」を作成する。次に、研究授業での生徒の行動を、評価基準表を照らして分析・考察する。各生徒の実態を表2、生徒aの評価基準表を表3、生徒bの評価基準表を表4に示す。

表2 生徒の実態

生徒	実態
a	知的障害と肢体不自由を併せ有している。発話はないが、喜怒哀楽の感情を表情や行動で表出する。注意が散漫である。自分の意思や気持ちを適切に表現することが難しく、人に対して掴みかかったり物を投げたりする行動をとることがある。自信をもって活動することを目指し、朝の会等で音声ペンを活用している。
b	知的障害と病弱を併せ有している。口頭による指示や会話のやりとりは概ね理解している。周囲の様子や写真等を見て行動したり、模倣したりすることができる。話をするのが好きだが、必要な報告・連絡・相談を自ら行うことが少なく、自分の思いや気持ちを整理して話すことが難しい。注意を叱責と捉えてしまうことがある。

Ⅳ 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期 間 令和3年6月21日～令和3年7月12日
- 対 象 所属校中学部第2学年（2名）
- 領 域 自立活動
- 題材名 自分の考えや思いを相手に伝えよう
- 目 標

生徒	目標
全体	・思考を働かせ、自ら必要な支援を求めたり、自分の考えや思いを伝えたりすることができる。
a	・相手に見せるなどの身振りをすることで、自分の思いを伝えることができる。
b	・相手と積極的に会話のやり取りをすることができる。（話し方・聞き方、報告・連絡・相談）

○ 指導計画（全9時間）

次	時	学習活動及び内容	
		生徒a	生徒b
一	①対面	・やりとり遊び	・文章作り
		・目と手の協応課題	・会話練習
		・探し物ゲーム	
	②対面	・やりとり遊び	・言葉遊びゲーム
二	③オン	・制作活動	
		・探し物ゲーム	
		・「①対面」と同様。	
	④対面	・「①対面」と同様。	
三	⑤オン	・「②対面」と同様。	
		・「②対面」と同様。	
		・「②対面」と同様。	
	⑥オン	・「①対面」と同様。	
四	⑦対面	・「①対面」と同様。	
		・「①対面」と同様。	
		・「①対面」と同様。	
	⑧オン	・「②対面」と同様。	
五	⑨オン	・「②対面」と同様。	
		・「②対面」と同様。	
		・「②対面」と同様。	
	⑩オン	・「①対面」と同様。	

※以下、本文中の表記を、第1時対面授業を「①対面」、第3時オンライン授業を「③オン」などと表記する。
※生徒Bは「③オン」及び「⑨オン」に欠席であったため、「⑨オン」を別日に実施した。
※今後の本文中の表記について、「MT」はメインティーチャー、「ST」はサブティーチャー、「Meet」はビデオ会議ツールを指す。

表3 評価基準表（生徒a）

項目	評価基準			
	A	B	C	D
したい教材を身振りで表現	教材のどちらかを選択し、相手に見せる身振りをし、自分のしたいことを相手に伝えている。	教材のどちらかを選択し、持ち上げるなどの相手に手渡す身振りをし、自分のしたいことを相手に伝えている。	相手に注意を向けているが、周囲を気にしている。選択した教材を相手の手元ではないところへ動かしている。	相手に注意を向けているが、周囲を見渡して、落ち着かない様子である。教材に目を向けているが、触れようとしていない。
身振りや音声ペンで依頼	対象物を持ってきたり、見せたりするなどの身振りで相手に伝えている。自ら音声ペンを操作して、相手に依頼している。	対象物を触ったり手渡したりするなどの身振りで相手に伝えている。手元に目を向けて教員と一緒に音声ペンを操作し、相手に依頼している。	対象物に近づいて触り、教員と一緒に持ち運び、相手に手渡している。注意が逸れているが、教員と一緒に音声ペンを操作し、相手に依頼している。	相手や対象物に注意を向けているが、触ろうとしていない。手に持っているものを落としたり、投げたりする。

表4 評価基準表（生徒b）

項目	評価基準			
	A	B	C	D
会話のやりとり	相手に聞き取りやすい声量とスピードで4W1Hを意識して簡潔な文で相手に伝えている。内容に合った質問をしながら相手の話を聞いている。	相手に聞き取りやすい声量とスピードで自分の考えを話している。内容には合わないが、質問をしている。	相手に聞き取りやすい声量で、自分の考えを話している。相手にに対して自分から質問をしていない。	声が小さかったり、早口で話をしたりする。自分の考えが思いつかず、「ああ。」と話を濁したり違う話に変えたり黙り込んだりする。
報告・連絡・相談	自分から「できた。」や「分らない。」など報告・連絡・相談をしている。	声を掛けられると、「できた。」や「分らない。」などの言葉で自ら相手に気持ちを伝えている。	小さい声で相手に伝えている。「できた。」と相手に伝えている。	視線のみで訴える。分らないところを放っておいたり、黙り込んだりしている。

2 研究授業の概要

研究授業において、第一次、第二次、第三次を通して、同じ活動を繰り返し学習することで、活動内容の定着を図ることとした。指導・支援の内容については、表5に示す。

(1) 第一次

第一次では、学習活動及び内容を把握することやMTとのMeetに慣れることをねらい指導を行う。前半は各々の課題に対して、個々で学習を進めていく。MTが生徒aとMeetをしているとき、生徒bは一人で学習を進める。MTが生徒bとMeetを行う場

合は、生徒 a は S T と活動を進める。後半は 2 人とも「探し物ゲーム」を設定し、お題に沿ったものを教室内で探し、互いに発表し合う活動を行った。

(2) 第二次・第三次

第二次及び第三次では、第一次の学習活動及び内容を継続することにより、生徒 a・b が自ら考え、主体的に判断し行動することをねらう。「探し物ゲーム」は、お題に書かれた記号を他の教員や友だちに依頼をして書いてもらい、お互いに発表し合う活動を行った。活動の様子を図 4 に示す。

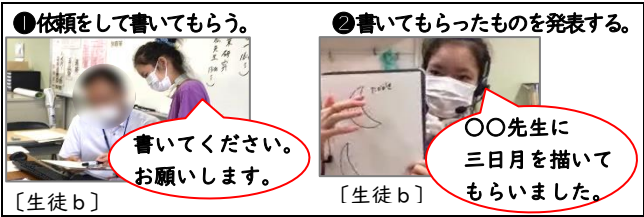


図 4 「探し物ゲーム」の活動の様子

表 5 生徒 a・b への指導・支援の内容

生徒	場面	指導・支援の内容
a	やりとり遊び	・ したい教材を見せるように声掛けやジャスチャーで促す。教材を選択しているときは声掛けを減らし、注意が逸れたり固まったりする状態であれば「見せて。」などの声掛けを行う。 ・ オンライン授業時には、画面越しの MT に注意を向けられるように S T は離れた場所で待機する。
	探し物ゲーム	・ 第一次は、S T が指差したものに注意を向けさせ、触ったり持ち運んだりして相手に手渡すことをねらう。 ・ 第二次以降は、相手に伝える方法として音声ペンを活用する。「写真、記号、お願いします」のシールに音声ペンをかざして、操作させる。
b	会話練習	・ Meet を用いて、教員が同じ空間に居ない環境を設定し、その場にはいない相手に自分の考えを適切に伝えることをねらう。一方的に話すのではなく、会話のやりとりを意識して行う。 ・ 第二次以降は、会話練習前に会話のやりとりのポイントを視覚的に確認してから Meet を行う。
	文章作り・言葉遊び	・ 文章が完成したときや、分からないときの報告・連絡・相談のルールなどをイラスト付きのスライドで確認し、活動を進める。 ・ オンライン授業時は、MT の名前を呼んだり、ボタンを押したりすることが相手に伝える方法ということを説明する。 ・ 「⑥オン」以降、今からすることを画面上に提示しておく、確認してから一人で取り組ませるようにする。
	探し物ゲーム	・ 第一次は、自分で考えるように声掛けを減らす。困っている場合は、発問後に依頼するよう促す。 ・ 第二次以降は依頼するときの言い回しについてスライドを提示して確認し、一人で依頼しに行くように促す。 ・ 発表時は 4 W 1 H を意識して話すよう促す。

V 研究授業の分析と考察

対面授業とオンライン授業における行動の変容及

び、研究授業における事前と事後の日常生活の様子を観察・比較・分析し、検証する。

1 生徒 a の行動の変容

(1) 研究授業における行動観察から

評価基準表に基づき、評価した結果（一部抜粋）を、表 6 に示す。

表 6 研究授業における評価結果（生徒 a）

項目 \ 時	①対面	③オン	⑦対面	⑨オン
したい教材を身振りで表現	B	C	A	A
身振りや音声ペンで依頼	B	B	C	B

ア 「したい教材を身振りで表現」について

「①対面」は B 評価、「③オン」は C 評価だが、「⑦対面」「⑨オン」はいずれも A 評価となった。「③オン」では、教室内の S T に助けを求めるように手を伸ばしていた。「⑦対面」以降は、画面越しの MT の声掛けを聞いて、常同行動をやめて再度教材に触る行動や、絵本を持ち上げて見せようとする行動が見られた。この活動の様子を図 5 に示す。

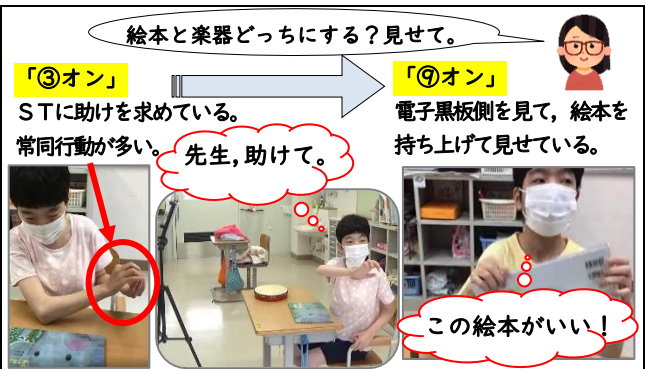


図 5 「したい教材を選ぶ」の活動の様子

これは、対面授業とオンライン授業で同じ学習活動を繰り返す中で、オンラインの構造を掴めたことにより、近くにいる S T に頼ることなく、自ら画面に向かって活動する姿が見られたと考える。また、「①対面」「③オン」においては、手指を触る同じ行動が頻回に見られた。佐藤康子（1983）は、常同行動を「時と場所を選ばずに反復してあらわれ、目的や意味を明確にすることが困難な行動」²⁰⁾と定義している。この手指を触る行動は常同行動であると捉える。権頭こずえ・高尾兼利（2020）は、知的障害児の常同行動の出現する要因は「楽しみ」と「不安」である⁽⁴⁾と述べている。生徒 a にとって手指を触ることは、初めての活動場面で何をすべきなのか

分からず、「不安」な気持ちの表れと考える。そこで、常同行動の時間の割合を、表7に示す。

表7 常同行動の時間の割合（生徒a）

項目 \ 時	①対面	③オン	⑦対面	⑨オン
活動時間	41秒	261秒	41秒	478秒
常同行動の時間	27秒	138秒	12秒	48秒
割合	66%	51%	29%	10%
※「活動時間」は、教員が指示をしてから、生徒aがしたい教材を身振りや音声ペンで表現するまでの時間を示す。				

常同行動の時間の割合を「①対面」と「⑦対面」で比較すると66%から29%に、「③オン」と「⑨オン」を比較すると51%から10%に、それぞれ大幅に減少した。活動時間を比較すると、「⑨オン」は活動時間が増加している。これは、提示する教材を増やしたためであり、生徒aがどの教材にするのか自ら考える時間が増えたと考える。また、教員の声掛けで常同行動を止め、活動に戻る姿も見られたため、画面越しの相手を意識して行動できたと考える。支援を受けることが当たり前と考えていた生徒aにとって、一人で考えて行動する必然性を生んだオンライン授業は、効果的な指導であったと考える。

これらのことから、画面越しにいるのがMTであることが分かり、画面に向かって自分のしたいことを伝えようとする「自らが考え、主体的に判断し行動する力」につながったと考える。

イ 「身振りや音声ペンで依頼」について

第一次では、教室内の具体物に触れ、自分で持ち運び、他の教員や友だちに手渡す姿が見られた。よって、「①対面」「③オン」はB評価のまま変わらなかった。第二次及び第三次では、音声ペンを操作して相手とやりとりすることを取り入れた。「⑦対面」ではC評価だったが、「⑨オン」はB評価で評価が上昇した。その活動の様子を、図6に示す。



図6 「身振りや音声ペンで依頼」の活動の様子

これは、対面授業だけでなく、オンライン授業においても同様の活動を繰り返し、活動の見通しをも

たせる指導が、自分で操作しようとする意欲を高めることに効果的であったと考える。

(2) 研究授業以外での行動観察から

日常生活の指導（朝の会）において、日直当番として進行する場面で音声ペンを活用している。「⑧オン」当日の朝の会では、教員がほとんど補助していない状態で、音声ペンを操作する行動が見られた。「⑦対面」において、音声ペンで依頼したときに、声を出して笑う様子が見られた。音声ペンを操作する様子を、図7に示す。

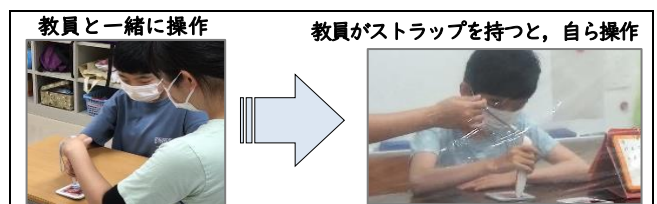


図7 朝の会での音声ペンを操作する様子

これは、自分の行動によって反応が返ってきたことが、生徒aにとってやりとりの成功経験となり、日常生活の指導においても自ら音声ペンを操作することで、相手に伝えようとする行動につながったと考える。

このように、活動の繰り返しの中で身に付けた知識・技能を、日常生活の場面でも般化・応用しようとする姿が見られたことから、生徒aが「自らが考え、主体的に判断し行動する力」を育成することができたと考える。

2 生徒bの行動の変容

(1) 研究授業における行動観察から

ア 「会話のやりとり」について

評価基準表に基づき、「会話のやりとり」について評価した結果（一部抜粋）を、表8に示す。

表8 「会話のやりとり」における評価結果

項目 \ 時	①対面	④対面	⑨オン
会話のやりとり	C	B	A

「①対面」のC評価から「④対面」のB評価へ上昇し、さらに、「⑨オン」ではA評価に上昇した。

「①対面」では質問に答えるばかりで生徒bが一方的に話していた。「④対面」では相槌をしながら相手の話を聞き、会話の内容に合わないが質問をしていた。さらに、「⑨オン」では会話の内容に関連した質問をすることができた。これは、「④対面」

で会話のやりとりのポイントを確認してからMeetを行ったことと、「⑥対面」「⑦対面」においては、「④対面」の会話映像等を見ながら、会話の内容に関連する質問ができるよう再度会話のやりとりのポイントを確認する指導を行ったことが効果的であり、「自ら考え、主体的に判断し行動する力」を、「⑨オン」において般化できたと考える。「会話のやりとり」の活動の様子を、図8に示す。

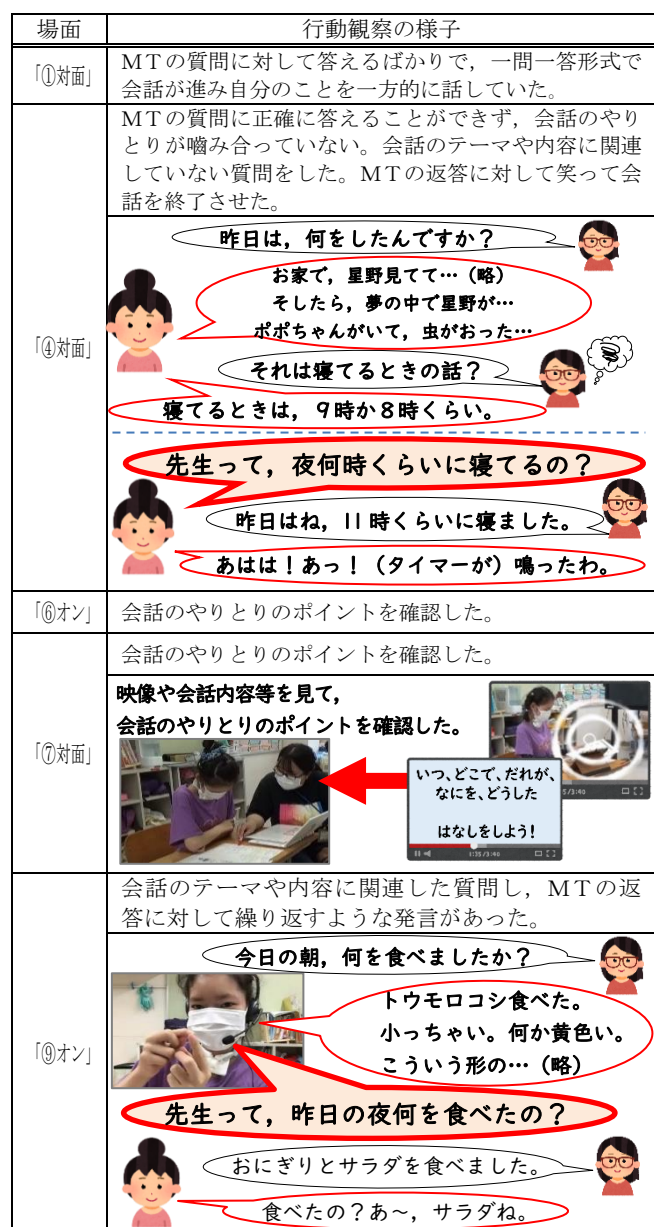
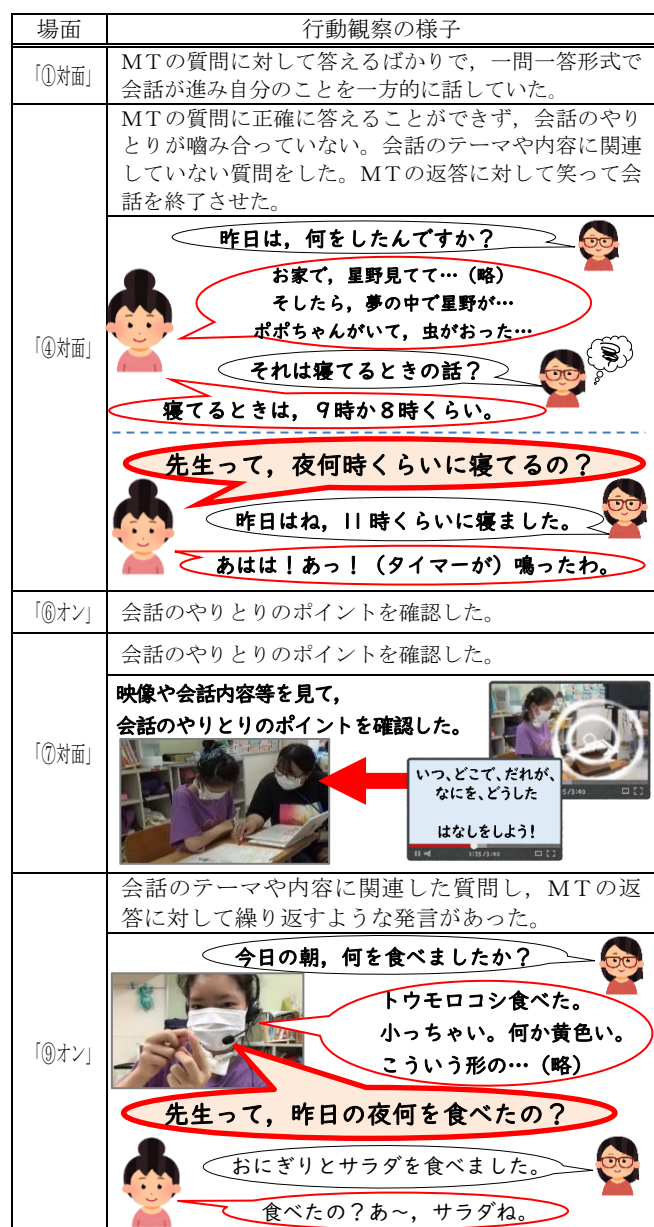
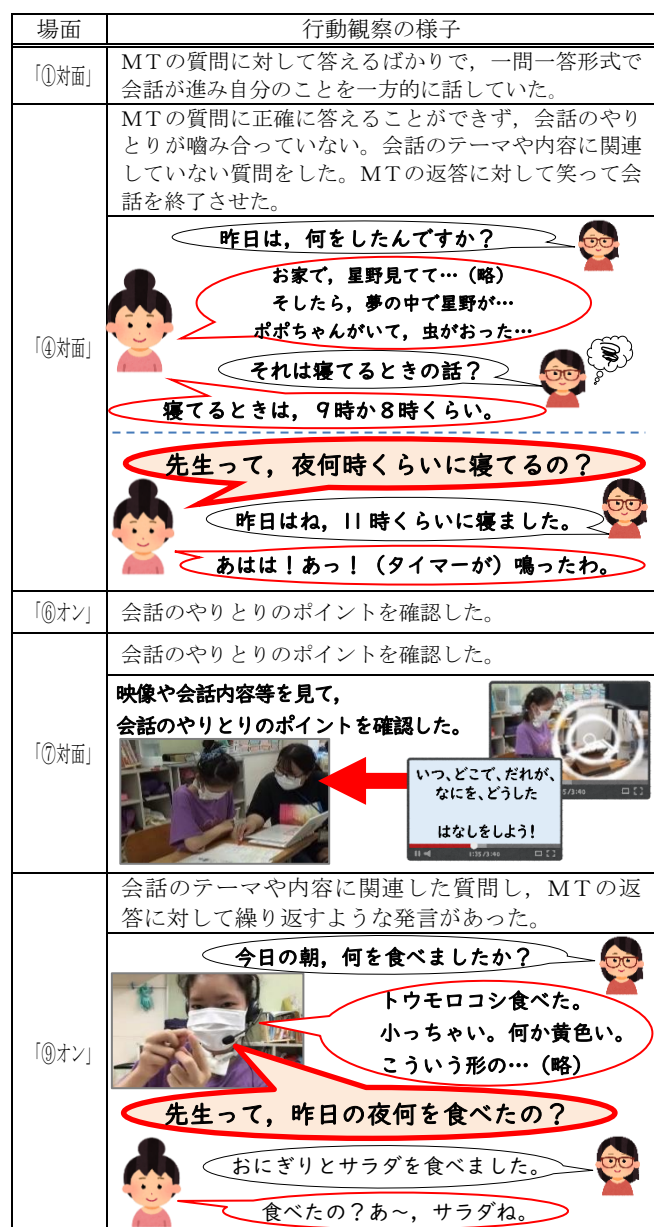
場面	行動観察の様子
「①対面」	MTの質問に対して答えるばかりで、一問一答形式で会話が進み自分のことを一方的に話していた。
「④対面」	MTの質問に正確に答えることができず、会話のやりとりが噛み合っていない。会話のテーマや内容に関連していない質問をした。MTの返答に対して笑って会話を終了させた。  昨日は、何をしましたか？ お家で、星野見てて…(略) そしたら、夢の中で星野が… ポちゃんがいる、虫がおった… それは寝てるときの話？ 寝てるときは、9時か8時くらい。 先生って、夜何時くらいに寝てるの？ 昨日はね、11時くらいに寝ました。 あはは！あっ！（タイマーが）鳴ったわ。
「⑥オン」	会話のやりとりのポイントを確認した。
「⑦対面」	映像や会話内容等を見て、会話のやりとりのポイントを確認した。  いつ、どこで、だれが、なにを、どうした はなしをしよう！
「⑨オン」	会話のテーマや内容に関連した質問し、MTの返答に対して繰り返すような発言があった。  今日の朝、何を食べましたか？ トウモロコシ食べた。 小っちゃい。何か黄色い。 こういう形の…(略) 先生って、昨日の夜何を食べたの？ おにぎりとサラダを食べました。 食べたの？あ～、サラダね。

図8 「会話のやりとり」における活動の様子

また、普段の対面授業では小さい声で話すことが多いが、Meet中の生徒bについて「会話練習になると、声が大きくなっていった。」とSTは述べている。これは、生徒bがマイク付きヘッドホンをすることで、自分とMTの声が聞き取りやすくなり、会

話のやりとりに対する意欲につながり、画面越しに相手に伝えたいという思いを引き出すことができたと考える。

イ「報告・連絡・相談」について

評価基準表に基づき、「報告・連絡・相談」について評価した結果（一部抜粋）を、表9に示す。

表9 「報告・連絡・相談」における評価結果

項目	①対面	④対面	⑥オン	⑦対面	⑨オン
報告・連絡・相談	D	D	C	B	B

対面授業においては、「①対面」「④対面」のD評価から、「⑦対面」ではB評価に上昇した。オンライン授業においては、「⑥オン」のC評価から、「⑨オン」はB評価に上昇した。「報告・連絡・相談」の活動の様子を表10、「⑥オン」「⑨オン」での報告の様子を図9に示す。

表10 「報告・連絡・相談」における活動の様子

場面	行動観察の様子
「①対面」	文章作りの「何をした」について何を書けば良いかわからず、目線のみでMTを呼ぼうとしていた。
「④対面」	「探し物ゲーム」で自分の言葉で相手に依頼することに自信がなく、MTに目線を向けるだけであった。
「⑥オン」	文章作りでは、何と書けば良いかわからず、MTに相談しようと目を向けるが、相談することは難しかった。MTが声を掛けると「こんな感じ。」と伝えた。
「⑦対面」	分からない問題に対して画面に提示された教材を手掛かりに、MTを呼び「分からない。」と伝えていた。
「⑨オン」	文章作りを分からないまま進め、自ら相談することはなかった。活動終了時にMTが声を掛けると、「できた。」や「何かおかしい。」とMTに伝えていた。

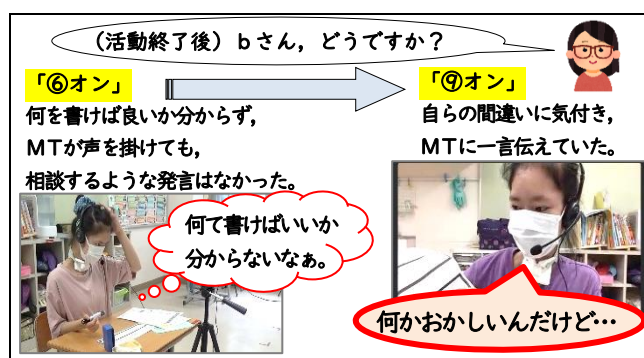
(活動終了後) bさん、どうですか？ 「⑥オン」 何を書けば良いかわからず、MTが声を掛けても、相談するような発言はなかった。 「⑨オン」 自らの間違いに気づき、MTに一言伝えていた。 何て書けばいいかわからないなあ。 何かおかしいんだけど…	
--	--

図9 「⑥オン」「⑨オン」での報告の様子

「⑥オン」と「⑨オン」を比較すると、MTから声を掛けられると、「⑥オン」では報告する発言のみであったのに対し、「⑨オン」では報告とともに、困っていたことを、自分なりの言葉で伝えることができた。これは、「①対面」から繰り返し、困ったときや終わったときの「報告・連絡・相談」の

伝え方を確認したことで、生徒b自ら考え判断し、相手に伝えることができたと考える。

これらのことから、生徒bはどのような言葉で伝えるのか、分からないときにどうすれば良いのかなどを、活動前に視覚的に提示しながら、生徒b自身で考えさせて確認する指導が効果的であったと考える。個に応じた知識・技能を習得させることをねらった対面授業だけでなく、般化の場となるオンライン授業においても、同様の活動を繰り返し行うことで、生徒bが自ら考えて自分の気持ちを伝えるための方法を判断し、状況に応じて自分の気持ちを相手に伝えることができたと考える。

(2) 研究授業後の行動観察及び聴き取り調査から

日常生活の指導（朝の会）では、昨日の出来事を発表する時間を設けている。研究授業前後で、生徒bと教員の会話のやりとりがスムーズになった。研究授業前後の朝の会の様子を、表11に示す。

表11 研究授業前後の朝の会の様子

場面	行動観察の様子
研究授業前	聞かれたことに対して正確に答えることが難しく、決まりが悪くなり、進行表をめくって次に進めようとしていた。
研究授業後	ジェスチャーを交えて出来事を伝えていた。尋ねられたことに対して、違うという気持ちを説明する発言があった。

全研究授業終了後、生徒bに感想を聞くと「MTとやってるテレビ電話（Meetを指す。）が楽しかった。」と好反応だった。Meetを用いたことで会話のやりとりに慣れ、会話のやりとりのポイントを意識して自分の言葉で相手に伝えようとするだけでなく、相手の考えを受容しようとする意欲につながったと考える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

- 自立活動の指導において、デジタル機器を活用した対面授業とオンライン授業を組み合わせた指導の工夫を行うことで、知的障害のある生徒の「自ら考え、主体的に判断し行動する力」を育成することができることが分かった。
- オンライン授業における自立活動は、対面授業において、生徒に活動の見通しをもたせ、機器の操作方法や画面越しの相手に伝えるための方法を身に付け活用できるようにしておくことで、オンライン上での効果的な指導が可能であることが分かった。

2 研究の課題

日々の生活場面で般化させていくためには、自立活動の時間だけでなく、日常生活のどの活動においても、取組を継続し、生徒自らが考え、主体的に判断し行動する場面を設定する必要がある。

【注】

- (1) 広島県立福山北特別支援学校（令和3年）：『令和2年度研究紀要』pp. 6-11を参照されたい。
- (2) 文部科学省（平成30年）：『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）』開隆堂出版p. 19及びpp. 116-117を参照されたい。
- (3) 墨田区教育委員会（令和2年）：「児童生徒の学びを止めないためにーオンライン授業の取組ー」文部科学省『特別支援教育No. 79』東洋館出版社pp. 34-35を参照されたい。
- (4) 榎頭こずえ・高尾兼利（2020）：「常同行動に関する一考察ー知的障害概念と自閉症概念の共通点と相違点を手がかりにしてー」『西九州大学子ども学部紀要 第11号』pp. 95-100を参照されたい。

【引用文献】

- 1) 中央教育審議会（令和3年）：『【令和の日本型学校教育】の構築を目指してー全ての子供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ー（答申）』p. 4
- 2) 文部科学省（平成30年）：『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）』開隆堂出版p. 324
- 3) 田村学（2015）：『授業を磨く』東洋館出版社p. 40
- 4) 田村学（2015）：前掲書p. 41
- 5) 文部科学省（平成19年）：「特別支援教育の推進について（通知）」p. 1
- 6) 文部科学省（平成30年）：『特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）』開隆堂出版p. 26
- 7) 文部科学省（平成30年）：「各教科等編」前掲書p. 26
- 8) 文部科学省（平成30年）：「各教科等編」前掲書p. 27
- 9) 文部科学省（平成30年）：「総則編」前掲書p. 188
- 10) 文部科学省（平成30年）：『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）』開隆堂出版p. 112
- 11) 文部科学省（平成30年）：「自立活動編」前掲書p. 112
- 12) 文部科学省（平成29年告示）：『特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領』p. 199
- 13) 文部科学省（平成30年）：「各教科等編」前掲書p. 26
- 14) 文部科学省（令和3年）：『新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告』p. 21
- 15) 文部科学省（令和2年）：『教育の情報化に関する手引（追補版）』p. 153
- 16) 中央教育審議会（令和3年）：前掲書p. 27
- 17) 文部科学省（令和3年）：前掲書p. 23
- 18) 文部科学省（令和3年）：前掲書p. 23
- 19) 文部科学省（令和3年）：前掲書p. 23
- 20) 佐藤康子（1983）：「障害児の常同行動に関する研究」『情緒障害教育研究紀要 第2号』p. 45