

高等学校における個別の支援を考慮した授業実践

高知大学大学院 総合人間自然科学研究科 教育学専攻特別支援教育コース 是永研究室
高知県立高知追手前高等学校 教諭 上村 潤

1 はじめに

高等学校は、今や国民的教育機関である¹。文部科学省「学校基本調査」によれば、高等学校への進学率は98%を超え²、これに伴って、興味・関心、能力・適性、進路等あらゆる面で極めて多様な生徒が在籍することになった。2012（平成24）年の中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会³では、この進学率の向上と多様化の進展により、例えば、生徒の進路に着目すれば、「選抜性の強い大学へ進学する生徒」か「選抜性の強くない大学へ進学したり専門学校へ進学したりする生徒」か「就職する生徒」かによってそれぞれ異なる課題を有することを示し、このような生徒の多少により、各学校の課題も異なるとしている。しかし同時に、これらの区分に関わらず、不登校、中退、発達障害等の障害のある者など特別な支援を必要とする生徒がどこにも存在していることをも指摘、共通の課題であるとしており、この指摘は、学習障害（LD）の存在や、不登校と発達障害との関連性⁴⁵⁶に鑑みても特別支援教育に視点をつなぐものとして看過できない。現在の高等学校の抱える諸問題は、特別支援教育という視座からの検討が不可欠である。また、近年指向されている共生社会の実現、インクルーシブ教育システム構築に向けて、同分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会⁷では「基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である」と報告されているように、授業実践においては、従来の教科教育の視点のみならず、そこに特別支援教育の観点を融合させることが、学校の特色を問わず今後求められる重要な要素となっている。

2 研究の目的

本研究は、高等学校の1つの授業に焦点化し、その授業実践において個別の支援を要する生徒の授業への参加状況に注目しながら、通常の学級の授業において有効な方法を明らかにすることを目的とする。

3 研究の内容

(1) 対象

対象は、C高等学校の「現代社会」の授業、2クラスとする。生徒数は、個別の支援を要する生徒2名（AB）を含む72名である。

(2) 方法

6月から7月にアセスメントとして授業観察とアンケートおよびチェックリスト⁸を実施、8月に結果を授業者にフィードバックした。9月以降の実践については、全員の「わかる・できる」授業

づくりの方法論の一つである「授業のユニバーサルデザイン」(以下、UD)の視点を取り入れることとし、具体的な取組内容はアセスメント結果をもとに授業者と筆者が協議して決定した。9月から11月まで合計19回の授業について、授業者はUDの視点を取り入れた実践を行い、筆者は観察とともに支援者としてTT的な関わりを持って授業に介入した。授業後は毎回協議を行うとともに、1時間ごとの観察記録を授業者に返し次時の計画に繋げた。

(3) 具体的な取組

ア アセスメント

7月までの観察では、対象授業は静かで落ち着いた環境であり、講義形式の中に、CDやDVD教材、ペアやグループ活動を取り入れるなどの工夫がされていた。生徒はほぼまじめに取り組んでいるものの、全体的に受動的で、居眠りやグループ活動に参加していない姿も複数見られた。また、授業のUDの観点からの第三者評価として観察者2名(特別支援教育課指導主事と筆者)によるチェックリストを実施したところ、できているという肯定評価よりもできていないという否定評価のほうが多く、特に、「情報伝達」や「評価」に関する項目で否定評価が多かった。更に、生徒に対して、UDの観点からのアンケートと、授業者が従来から使用していた授業評価アンケートの2種類を実施したところ、UDの観点からのアンケートでは、個別の賞賛や注意などの「評価」に関する項目で1割強の否定回答があり、他項目に比べて評価が低かった。一方の授業評価アンケートでは、最も低評価であったのは「授業の内容が理解できた」という項目で11.1%の否定回答があり、授業の内容が「わかった」という理解の実感が伴っていない生徒が一定数いることが明らかになった。

Aはほぼ授業に参加できているものの、時折机に伏せたり取りかかりが遅れたりする場面が見られた。Bは居眠りが目立ち、授業に参加していないことが多く取りかかりも遅れがちで、特にペアやグループ活動には全く参加できていない状態であった。

イ UDの観点からの授業改善

アセスメント結果をもとに、高知県教育委員会発行の『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック』を参照し、提示されている5つの観点から取組内容を検討した。具体的な取組内容を以下に示す。

「環境の工夫」の観点からは、毎時間、本時のテーマと学習のねらいを示した。また、1時間の内容を目次化して提示し、今やっているところが分かるようにした。

「情報伝達の工夫」の観点からは、指示は具体的かつ明確に、また、言語だけでなく視覚的にも提示するようにし、例えば開けるべきテキストのページは必ず板書し、スライド上でも決まった位置に示した。また、扱う情報量が多いことから、色分けや重要ポイントを示すマークを決めて示すなど重要度が明確に伝わるようにした。更に注意集中の難しい生徒や取りかかりの遅れがちな生徒などを中心に目的意識をもって机間指導を行うようにした。

「活動内容の工夫」の観点からは、授業に動きを入れるよう、1時間を講義、グループ学習、個人ワークの3つの形態に分けて構造的に組み入れ、それまで講義の合間に短時間で取り入れられていたグループ学習をより充実させるようにした。また、話しやすい環境を作るため、基本の4人グループのメンバーを一人ひとり呼名して確認、協議時は机を向かい合わせる形にし、司会者、発表者などの役割分担をあらかじめ指定したり、グループで一つの資料を共有させたり、話し合う前に授業者が例を示したりした。その他、問い方を具体的に、課題を複数設定してスモールステップで進行したり各グループに合ったテンポで協議したりできるようにするなどの工夫をした。

「教材・教具の工夫」の観点からは、解説の補助としてパワーポイントによるスライドを取り入れた。「現代社会」という科目の特性により取り扱う言葉の数が多いことから、視覚的に理解を促し、注意を引きつけるよう、様々な絵や図、写真、データ等をスライドで提示したり、既に教科書等に示されている資料と同じものを投影して説明したり、必ずしも生徒の手元に残さなくてもよいものの授業時には示したいという類の補足資料等を提示したりした。また、教室に設置されたスクリーンではなく表面がホワイトボード加工されたマグネットスクリーンを黒板に貼って投影し、授業者が直接スクリーンに書き込みながら問題を解いて見せたり説明を書き加えたりして活用した。

「評価の工夫」の観点からは、生徒に対する肯定的フィードバックを意識的に行った。授業中の取組や発言について「～さんの今の発表は素晴らしいです。今日のまとめになりますね。」と具体的に名前を挙げて賞賛する、グループ学習で生徒の発表した意見はすべて要約して板書する、提出物には必ず具体的に良い点をコメントして返却するなどした。また、机間巡視の中で、課題への取り組みだけではなくノートのまとめ方や本人の工夫点など、些細なことでも良い点に気づくたびに即時的に賞賛を与えるようにした。

ウ 通常の学級の授業における個別の支援

個別の支援としては、主に机間指導を多くし意識的にかかわるようにした。授業者は、机間指導の機会を増やし、AやB、話し合いの苦手な生徒や学習成績の振るわない生徒にも意図を持ってかわり、個別に声をかけたり指導をしたりした。また、Bは授業の内容について、自分の考えを独り言のように声に出して呟くことがあり、授業者がその呟きを適切に拾い上げて授業展開に活かす場面もあった。

筆者は支援者として主にAやBを中心にかかわり、活動から活動への移行時に取りかかりが遅れないように声をかけたり、グループ学習時に介入し、できている点を「書けているね」等と評価して「じゃあ、～さんから順にここに書いたことをグループの人に紹介してみて」とグループ内で話す順番や内容を明確にしながらい生徒同士をつないだりした。また、Aは授業には概ね参加しているものの、隙間を見つけて他教科の宿題をしようとするすることがあり、近くに行って制止したり、今やるべきことを指し示したりしてなるべく即時に対応するようにし、個別のかかわりを続けた。

(4) 結果

ア 授業の変容

授業者はもともと良い授業をしようと努めており、倫理分野の抽象的な言葉を身近な例に置き換えて分かりやすく説明したり、視聴覚教材やグループ活動なども取り入れたりして工夫していた。

しかし、科目の特性上、言語情報が多く板書量や用いるテキストの種類も多いこと等から、教壇で解説や板書をする時間が主となり、生徒との双方向のやりとりや個別的な指導の場面はほとんど作れていないのが実態であった。しかし、本実践においては、スライドを活用したことによって授業者自身が手元で資料をあちこち見たり多くの板書をしたりする必要がなくなり、教室全体を見渡して生徒全員に目を向けやすくなるとともに、生徒の注意も前方に向かいやすくなった。また、スライドで示すことで解説の視覚支援となり、板書やプリントでは示しきれない資料も提示することができた。更に、グループ学習を構造的に組み入れたことで、それまで受動的であった生徒の雰囲気が大きく変化し、一気に活気が生まれた。C高等学校の生徒は比較的学习意欲が高く、机を向かい合わせてグループ協議を行うと、最終的には誰一人課題から逸脱することなく話し合うことができていた。互いの意見を聞き合って「なるほど」「そういうことか」といった声が聞こえたり、教え

合いながら生き生きと学ぶ姿が見られたりするようになった。加えて机間指導の機会を増やすことができ、授業者が個々の生徒の様子に目配りしやすくなった。

イ 観察者評価の変化

実践後の11月、7月と同様に授業のUDの観点からの第三者評価として観察者の2名（特別支援教育課指導主事と筆者）によるチェックリストを実施した。全体での肯定評価と否定評価のポイントの変化は図1のとおりで、否定評価は21ポイントから4ポイントに減少し、肯定評価は14

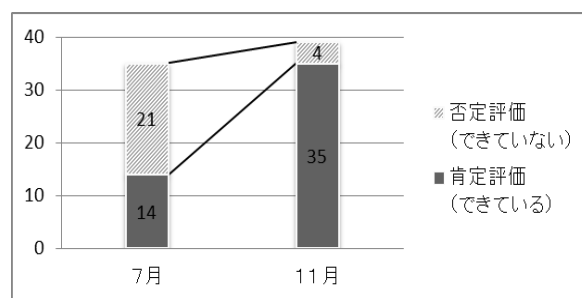


図1 授業のUDに関する観察者評価の変化

ポイントから35ポイントに増加した。中でも、7月に否定評価が多かった、「情報伝達」に関する項目は2ポイントから8ポイントに、「評価」に関する項目は0ポイントから6ポイントに上昇した。観察後の協議では、指導主事から様々な課題点への助言と同時に、7月に比して授業が大きく変わり、生徒の学ぶ姿勢が見られるようになったという評価がなされた。

ウ 生徒アンケートの変化

授業に対する生徒の評価を検討するため、授業のUDの観点からのアンケートおよび、授業者が従来から使用している授業評価アンケートをそれぞれ7月と11月に実施し、結果を比較した。UDの観点からのアンケートは、すべての項目において平均値が上昇しており、この平均の差を検討するため t 検定を行ったところ、結果は表1のとおりであった。

表1 授業のUDに関する生徒アンケートの変化

	7月		11月		N=72 t 値
	平均	SD	平均	SD	
問1 黒板のまわりがすっきり	4.61	0.64	4.65	0.60	-0.65
問2 1時間の流れを示す	4.42	0.70	4.67	0.55	-2.65 **
問3 目を合わせ分かりやすく指示	4.56	0.66	4.65	0.63	-1.19
問4 板書や絵、写真、具体物等	4.67	0.60	4.85	0.40	-2.71 **
問5 次の課題の準備等	3.92	0.94	4.28	0.82	-3.32 **
問6 いろいろな学習	4.74	0.55	4.88	0.37	-2.30 *
問7 身近、イメージしやすい工夫	4.51	0.75	4.53	0.80	-0.14
問8 ICTの活用	4.58	0.68	4.83	0.47	-3.09 **
問9 学習に対する評価	3.65	1.07	4.19	0.88	-4.18 ***
問10 個別の賞賛・注意	3.67	0.99	3.96	0.99	-2.35 *
全項目の総合	4.33	0.40	4.55	0.29	-4.35 **

注) * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

7月と11月の全項目総合の平均値の差は有意であり（両側検定： $t(9) = -4.35$, $p < 0.01$ ）、項目別では10項目中7項目において有意差がみられた。

また、授業評価アンケートは、全項目総合の平均値が3.57から3.64に上昇し、この平均の差について t 検定を行ったところ、その差は有意であった（両側検定： $t(8) = -2.54$, $p < 0.05$ ）。アセスメント時点で最も評価の低かった「授業の内容が理解できた」という項目は、否定回答は11.1%から5.6%に減少し、平均値は3.38から3.53に上昇した。この平均の差について t 検定を行ったところ、その差は有意傾向であった（両側検定： $t(71) = -1.84$, $p < 0.10$ ）。

更に、本実践の柱であったグループ学習とスライド活用について11月に事後アンケートを実施した。

結果は図2のとおりであった。グループ学習は教え合えるという点で最も評価が高く、自由記述では、「他の人の意見から学ぶことがある」「視野が広がる」「分からないところをパッと聞ける」「一人だとあきらめてしまう」「話し合うのが楽しい」「内容が頭に入りやすい」といった様々な肯定的コメントが寄せられた。一方で「遠慮している人がいる」「司会者に負担がかかる」「班にすると黒板が少し見づらい」というコメントもあった。スライドの活用については、指示や説明のわかりやすさに対する評価が最も高く、自由記述では「スライドに変わってからとてもよく分かるようになりました」「へえって思うことが多くなった」「図や資料も見ることができて分かりやすい」「ページがすぐに分かる」などの肯定的コメントがあった。肯定的でないものとしては「スライドが速くて大変」「スライドの内容をプリントに書くことが少ない」といった記述が見られた。

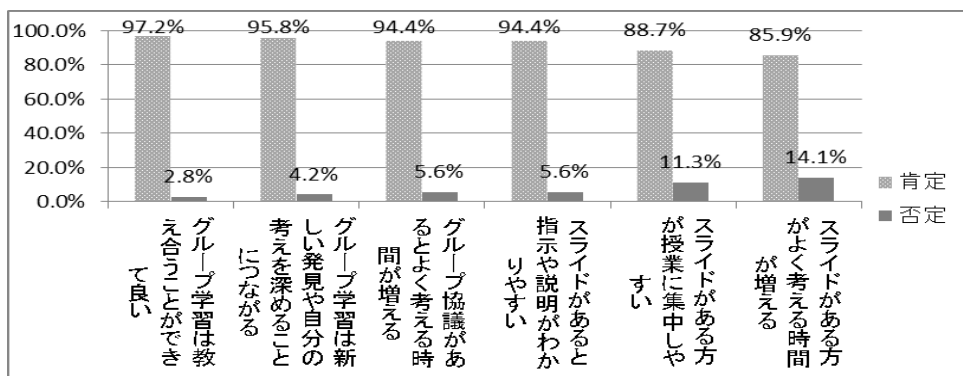


図2 グループ学習とスライド活用に関するアンケート結果

エ 個別の支援を要する生徒の変容

Aは、UDの観点からのアンケートおよび授業評価アンケートではともに、すべて「そう思う」という積極的な肯定回答が変わった。また、授業では特にグループ学習においてよい表情が見られ、グループ内でよく話し合い、発表者になったり、指名された生徒にAが教える側になったりするなど活躍の機会もあり、机に伏せることも無くなった。しかし、指示された活動には取り組むものの、活動と活動の合間や講義の途中などに他教科に関することを行うことがあり、個別の支援として机間指導を行うとその時はやめるが、別の時にはまた同じことをするということは続いた。

Bは、7月、11月ともUDの観点のアンケートは「どちらとも言えない」、授業評価の方は「ややそう思う」とすべて同じ回答をしており変化はなかった。授業観察では、介入前は非常に居眠りが多く、ペアやグループでの活動に全く参加していないことが主な課題であった。このため、クラス全体を対象に授業をUD化することに加え個別の支援を継続的に行い、少しずつグループ内で発言する場面が見られるようになった。最初はグループ内においても個人で取り組むだけであったが、少しずつ話し合いのできる回が増え、最終的には積極的によくやりとりし、身を乗り出すような姿勢やグループの生徒に笑顔を見せる場面も見られた。以下に、Bのグループ学習への参加状況の変化を示す(図3)。

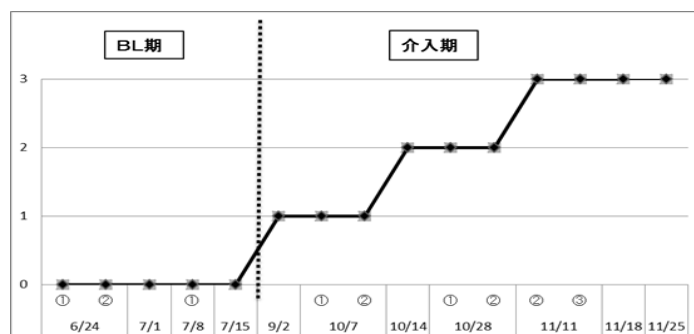


図3 Bのグループ学習への参加状況の変化

表2 グループ学習への参加状況
評価基準

3	個人での取り組みがあり、よくやりとりする。
2	個人での取り組みがあり、少し話をする。
1	個人での取り組みはあるが、話さない。
0	個人での取り組みがなく、話さない。

また、授業中の居眠りも改善された。居眠りの見られた時間の変化は図4のとおりであった。介入前は居眠りが目立ち、授業に参加できていないことが多かったが、9月半ばから徐々に改善され、9月下旬以降は全く居眠りが見られなくなりその状態が継続した。

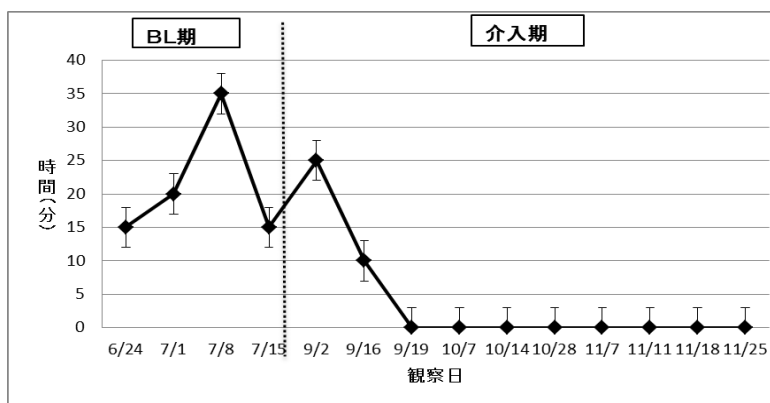


図4 Bの居眠り時間の変化

(5) 考察

ア 授業のUDの観点からの授業改善

対象授業は、観察者評価および生徒アンケートの結果等からUD化が進んだと言える。本実践では特にグループ学習とICT活用を中心としたUD化に取り組み、授業に変容が見られた。グループ学習は、時間的にも空間的にも構造的に組み入れるようにし、課題や資料を共有させて生徒同士をつないだ結果、全体に活気が生まれ生徒の授業への参加状況が改善された。これは、授業のUDのモデルの中で指摘される「構造化」、「共有化」⁹が効果的に働いたものと推察される。また、グループ学習は授業に動きやメリハリをつけるという点で集中の続きにくい生徒への支援にもなったと考えられ、更に、互いに教え合えるという点や、新しい発見や考えを深める機会になるとのアンケート回答が95%を超えていることからみても、講義を聴くというインプット中心ではなく、自ら思考してその考えを述べるというアウトプットの活動が加わったことで、主体的な学びの場および学び合いの場として機能することになったと考えられる。

また、スライドは主に解説の補助として活用した。生徒のアンケートでは「スライドがあると指示や説明がわかりやすい」とする回答が95%近くあったことから、主な効果はこの点にあったと推察される。すなわち、聴覚的、言語的な情報処理に苦手さのある生徒への視覚支援として、および集中の続きにくい生徒への支援としての機能とともに、生徒の手元にあるものと黒板上のスクリーンに投影されるものと同じであることや、直に書き込みをしながら解説を加えることが可能であることなどから指示や説明を分かりやすくする効果があったものと考えられる。加えて、授業者にとっては、内容をスライド内に集約することによって手元の作業の煩雑さや板書の軽減につながり、その分、生徒に注意を向けやすくなるという効果が認められた。これらによって生徒と生徒、授業者と生徒というそれぞれにおいて双方向性が生じ、授業全体の雰囲気が大きく変化することになった。また机間指導を増やし、個別的な声かけや指導、具体的に生徒に伝わるように賞賛を与えるなど様々な支援を取り入れてUD化が進められ、それらの全てが第三者評価および生徒の「授業の内容が理解できた」という実感をはじめとする評価の向上に寄与したと推察される。

一方、グループ学習を取り入れる頻度や時間、協議するテーマ設定、グループ内で同じ生徒に負担が偏らないようにする工夫等、またスライド1枚の情報量や全体の内容、板書との適切な併用、座席や明るさによる見づらさの解消等については今後検討が必要な課題である。

イ 通常の学級での授業における個別の配慮

Aについては、グループ学習でよい取り組み状況が見られ機に伏せることも無くなった。これは学習形態の変化がメリハリとなったり、活躍の機会が与えられたりした結果であったと考えられる。しかし、隙があるとその時気になっている他教科の宿題を行うことがあった。ノートテイクや作業

的な課題は抜かりなく行おうとする姿が見られていたことから、常にやるべきことを明確にして隙間を作らないようにすることや、授業から逸れないよう、また引き戻すよう意識的に働きかける必要があると考えられる。

Bについては、授業への参加状況が大きく改善された。この変容の背景にはB個人の環境の変化もあったが、授業のUD化や授業者の支援との相乗効果によって改善状況が継続したものと考えられる。本実践では授業者がBの声を拾い上げ、活躍の機会を与え、賞賛し、自然な寄り添いを継続した。グループ協議では、誰から何をどう話すのかを明示し、話すきっかけを作り、注意の集中が途切れる時は近くに行き課題を指さしたり声をかけたりするなど、とにかく意識的にかかわって支援を続けた。それらのすべてが総合的にBの授業への参加状況改善に寄与したものとする。

4 まとめ

本研究では、C高等学校において授業のUD化を進め、それによって授業や個別の支援を要する生徒の変容を見ることができた。このことは、本実践で取り入れたUDの視点が一定の効果を持つことを示している。しかし、授業のUDは、その提案される支援方法を形式的に取り入れただけでは表層的なものに終わってしまう。教材研究を深めるとともに、生徒のつまずきを想定し、個別の支援を要する生徒のニーズを十分に把握したうえで授業を綿密にデザインすることが求められる。

子どもたちにとって、学校という場の占める割合は大きい。中でも最も多くの時間を過ごすのが授業であるということを考えれば、授業実践における支援は諸課題を有する高校生への一次支援としても重要な要素である。今後の教育活動は、様々な困難のある生徒が在籍していることを前提に行うことが求められている。

註・引用および参考文献

- 1 文部科学省HP 中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会平成26年6月「初等中等教育分科会高等学校教育部会審議まとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/07/25/1349740_1.pdf
- 2 学校基本調査 e-stat 政府統計の窓口 <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001015843>
- 3 文部科学省HP 中央教育審議会初等中等教育分科会（第80回）資料3-2 高等学校教育部会（平成24年7月12日）「課題の整理と検討の視点（案）」1
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325908.htm
- 4 中野明德（2009）「発達障害が疑われる不登校児童生徒の実態—福島県における調査から—」『福島大学総合教育研究センター紀要』第6号 pp.9-16.
- 5 杉山登志郎（2011）『発達障害のいま』講談社,pp.162-163.
- 6 今西満子・岩坂英巳・玉村公二彦（2013）「発達障害傾向のある不登校児童への教育的支援」『奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要』第22号,pp.235-241.
- 7 文部科学省HP 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会（平成24年7月23日）「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm
- 8 本研究において使用する「ユニバーサルデザインに基づく授業づくり」に関するチェックリストおよびアンケートは、高知県教育委員会発行の『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック』において「環境の工夫」「情報伝達の工夫」「活動内容の工夫」「教材・教具の工夫」「評価の工夫」という5つの観点から提案されている支援方法を参考にして作成されたものである。
- 9 授業のユニバーサルデザイン研究会（2014）『授業のユニバーサルデザイン vol.7』東洋館出版。