

教員の気づきから生徒の特別な支援へつなげる体制の充実

高知県立佐川高等学校 教諭 山沖 智子

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教員 是永 かな子

【研究の概要】

本研究では、第一に高等学校において教員の気づきを可視化し、多面的な視点から生徒の教育的ニーズを把握する場である「10分会議」の実施と第二にユニバーサルデザインの授業(授業UD)を実践して、困難性を有する生徒への追加的介入方法を検討した。その結果、10分会議を通じて教員間の情報共有が進み、生徒の困難に対する理解と支援の具体化が促進された。授業UDと学習オプションの導入は、生徒の安心感を醸成し、学習意欲や効力感を向上させ、授業への参加と理解を促進する効果が示された。今後、情報共有と支援方法の共有を通じて学校全体での共通理解を深め、日常的な支援が授業・生活場面で実行できるようにすることで、教員の意識や行動の変容を促進し、高等学校の特別支援教育の具現化につなげることが重要であると考察した。

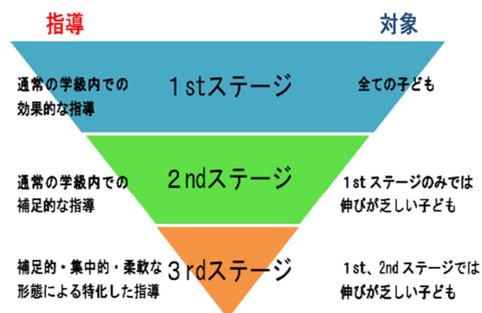
【キーワード】

高等学校 体制整備 特別支援教育 授業改善

1 目的

文部科学省(2022)は学習面または行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は小中学校8.8%、高等学校(以下、高校)で2.2%いることを指摘した。その中で校内委員会において特別な教育的支援が必要と判断された割合は小中学校で28.7%、高校で20.3%であった。つまりすべての学級において特別な教育的支援が必要な児童生徒が在籍している可能性があるが、校内委員会において特別な教育的支援が必要と判断されていない児童生徒については、そもそも検討自体がなされておらず、校内委員会の機能が十分に発揮されていないことが考えられる。また、高知県における特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査の結果では通常の学級及び特別支援学級(公立小中義務教育学校)における発達障害等の児童生徒の在籍率は小中学校全体で9.3%を占めている(令和2年)。高校進学率が98%を超える中、高校にも発達障害のある生徒や支援が必要な生徒が在籍しているが適切な支援が受けられていないことが推測される。竹達ら(2020)は、校内支援体制の構築や特別支援教育コーディネーターの意欲向上、SCとの連携強化、合理的配慮に基づいた学習指導体制の整備などは全ての高校において共通の課題であると指摘する。その上で教員間で特別支援教育の理解度や取り組みに差があることが校内支援体制構築を阻害していることや教員が多様な問題に対して協働的に取り組む風土・雰囲気醸成していくこと、特別支援教育に理解のある教員を増やすことが必要であると述べている。

また、特別支援教育の体制整備とあわせて授業の工夫も必要である。高校は義務教育とは異なり、授業の履修だけでなく修得も必須である。修得できない教科が複数ある場合、進級・卒業の要件を満たすことができず、原級留置となってしまう、子どもの進路に影響する。学校生活の大部分を占める授業であるが、通級指導教室のような抽出指導が一般的でない高校では一斉授業での工夫が必要である。海津ら(2008)は、異なる学力層の子どもに対する支援として、全ての子どもを支援の対象とする1stステージ支援、1stステージ支援では伸びの乏しい子どもを対象とする2ndステージ支援、それらの支援でも伸びの乏しい子ども



引用文献
図1 多層指導モデルMIM(出典:高知県教育委員会(2021))すべての子どもが「わかる」「できる」授業づくりガイドブック

を対象とした 3rd ステージ支援といった段階的支援を示している。また、この段階的支援モデルは高知県教育委員会(2021)によって作成された『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』においても支援の在り方として示されている(図1)。よって通常学級における授業でも授業ユニバーサルデザインを念頭においたうえで、授業の工夫・配慮を取り入れる事は全ての子どもの学習保障につながるであろう。よって本研究では第一に授業や学校生活で教員が気付いた生徒の困難さを集約し、特別支援が必要な生徒の早期発見・早期支援に繋がる支援体制の構築方法を検討すること、第二に授業での生徒の困り感を話し合うために、特別な支援が必要な生徒だけでなく、全ての生徒にとって分かりやすい授業の工夫・配慮であるユニバーサルデザインの授業(以下、授業UD)を実践することとした。

2 アンケート調査による生徒の実態把握

2.1 内容・方法

研究に先立ち生徒の実態把握のため、202X年6月に高知県内のZ高校の全校生徒(110名)を対象に4つの質問紙を実施した。以下に各質問紙の概要を示す。

第一に、楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U(Questionnaire-Utilities、以下Q-U)である。Q-Uは「いごちのよいクラスにするためのアンケート」と「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」で構成される。二つの尺度は児童生徒の個々の理解だけでなく、指定された図表に学級の児童生徒一人ひとりをプロットすることにより、学級集団の全体像を把握することができる。つまり個人、学級集団、学級集団と個人の関係、の3つの側面の理解が同時にできる。

第二に、子どもの強さと困難さアンケート(Strengths and Difficulties Questionnaire、以下SDQ)である。SDQとは適用年齢2歳から17歳の質問紙で、子どもの適応と精神的健康状態を包括的に把握する尺度である。本人評定版、保護者評定版、保育者・教員評定版があり、全25項目で5つの下位尺度(情緒面、行為面、多動・不注意、仲間関係、向社会性)で構成される。向社会性を除く4つの下位尺度の合計点から、総合的困難さ(Total difficulties Score:TDS)を算出することができる。TDSは得点が高いほど適応が困難であることを表す。また向社会性の得点が高いほど適応がよいことを示す。

第三に、インクルージョンの認識に関するアンケート(Perceptions of Inclusion Questionnaire、以下、PIQ)である。PIQは2015年にヴェネツツらによってドイツで開発され、24か国語に翻訳され使用されている。インクルーシブ教育における子どもの情緒的ウェルビーイング(Emotional well-being)、社会的包含(Social inclusion)および学習自己概念(Academic self-concept)の3つの尺度がある。本人評定版、保護者評定版、保育者・教員評定版があり、全12項目である。児童生徒がインクルージョン(包含)されていると感じているか、どのような学習における自己概念を抱いているかを把握でき、数値が高いほど肯定的に評価できる。

第四に、異なる学力層の子どものニーズに対応した指導・支援のためのユニバーサルデザインの授業(以下、授業UD)に基づいたアンケートである。図2に示される高知県教育委員会(2021)が作成した『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』の5つの柱を基にアンケートを作成し、全校生徒と教職員に実施した。以上のように、従来からZ高校で実施している年2回のQ-Uに加えて、SDQ、PIQ、授業UDアンケートを実施した。202X+1年4月と12月にはSDQ、PIQの2つのアンケート調査を実施した。



図2 ユニバーサルデザインの5つの柱
出典：高知県教育委員会(2021)すべての子どもが「わかる」「できる」授業づくりガイドブック

2.2 結果と考察

まず、Q-Uの結果についてである。学級満足度尺度では非承認群が19名(24.3%)、要支援群が5名(6.4%)であった。

次にSDQの結果である。生徒評定と全国の平均とを比較すると、行為について困難度が高い生徒

はいなかったが、情緒、多動不注意、仲間関係、総合的困難は全国平均よりも得点が高く、Z高校の困難さが窺えた。

PIQは情緒的ウェルビーイング(学校に行くのが好きか等、「学校」に対する好き嫌い)、社会的包含(学級に友達がたくさんいる等、「学級」に対する好き嫌い)、学習自己概念(私は覚えるのが早い等、「学習」に対する自己評価)の三領域で構成されている。各領域の満点は16点、点数が高い方が学校・学級が好きや、学習ができると思っているなど、肯定的回答とみなされる。Z高校のPIQの結果は全ての項目で全国平均よりも低かった。学習自己概念はどの学年とも低かった。

授業UDアンケートの結果は、生徒評定と教員評定を比較すると、全ての項目で教員よりも生徒の方が肯定的回答をしている割合が高かった。

Q-Uで要支援群に入った生徒のPIQとSDQの結果は図3のようになる。Q-Uで要支援群の5名はPIQとSDQともに困難が見られ、早急な支援が必要な事が分かった。アンケート調査による生徒の実態把握から、生徒の抱える困難性を数値を根拠として示すことができた。特に不安など外在化しにくい困難性の把握や教員から見えなかった生徒本人の困難性を可視化したことによって、特別な支援の必要性が見いだされた。また、PIQの学習自己概念が低い生徒は授業UDアンケートでも消極的な回答をしていた。つまり、学習の自己肯定感が低い生徒は全員を対象とした1stステージ支援が届いていないと捉えて、通常学級内の追加支援である2ndステージ支援の生徒を巻き込むような授業実践をしていく必要がある。

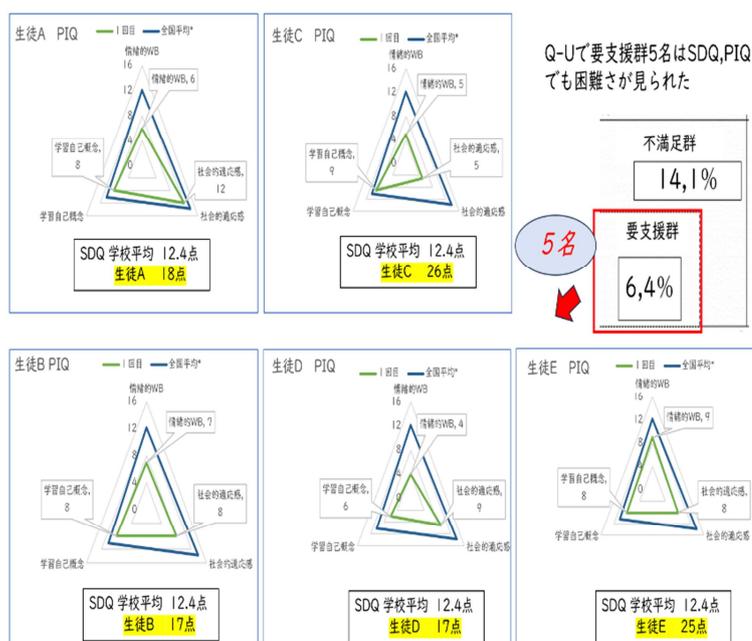


図3 質問紙調査の結果

3 【実践研究1】支援体制構築としての10分会議の実施

3.1 内容・方法

(1) 10分会議の企画・運営

実践1年目は高知県内のZ高校2年団の教員を対象とした。介入期間は202X年7月～11月、計6回実施した。教員の気づきから生徒の支援方法を話し合うことを目的とし、月1回開催される学年会の最初の10分間を使って、毎回1名の生徒の支援方法について話し合う時間を設定した(以下、10分会議)。方法としては第一にPDCAサイクルを意識した「10分会議用シート」を作成して校務支援システム上で共有し、対象生徒の「気になる姿」と「できている所・頑張れる力(長所)」の入力を事前に依頼した。第二に学年団の教員4～6名と筆者が、シートを基に生徒の課題の特定、課題の分析、課題に対する解決策、評価方法について協議した。具体的には会の始めに入力された気になる姿について共有して「なぜ気になる姿は生じるのか」と考えられる原因を推測して、「その課題を解決するために何をするのか」を検討し、支援策は「いつ」「どこで」「誰が」実行するかまで協議した。支援策が複数出た場合は、教員が取り組みやすい策は何かを問いかけ、実行しやすい支援策を決定した。協議中は教員が意見を出しやすくするために小グループに分け、出された意見は各グループでホワイトボードに記入し、参加者が視覚的にも確認しながら話し合えるようにした。

実践2年目は全学年団の教員を対象に10分会議を実施することとして、全校体制に拡大するための工夫や教員の共通認識の形成、教員の支援行動の変容について検討した。介入期間は202X+1年5月～11月に実施した。202X+1年4月の職員会にて、学校の現状、教員の困りの共通理解を図り、10分会議の意図を具体例を交えて説明し、同意を得た。実践1年目は気になる生徒を担当する教員のみが情報を入力していたが、実践2年目は教員が交代で生徒の様子を事前に観察し、気に

資料1 10分会議用シート

手順1(教科・担任)事前記入					手順2(学年会・支援会)10分会議					手順3(次回の学年会)		備考			
記入者	クラス	名前	気になる姿勢の様子(具体例)	強み・出来ている事	目標の姿	【学習面】【学習での行動面】【人間関係】					支援について		【評価】支援方法の実施の有無	備考(気になる姿があれば追記)	追記(生徒支援会での情報)
						授業中トイレに行くなど離席が多い	板書と書きずすことが苦手、時間がかかっ	授業中居眠りが多い	教員の話を聞き取れない	一人で学習が続かない	ペア活動に依るグループ活動の場面で自分の意見を	授業中落ち着きがなく、座った姿勢が崩れる			
事前					当日					1か月後					
輪番制	学年会当日の1時間目までに入力				授業での気になる様子であればまる項目があればチェック							○ 効果あり × 効果なし △ 実行できなかった			
輪番の先生が記入															

なることを入力する輪番制を導入して、全校体制としての取り組みを強化した。また、気になる生徒が顕在化するよう、複数の質問紙調査の結果をまとめたリストを全校生徒分作成し、生徒自身が抱えている困難性を可視化し、教員の気付きが増えるようにした。さらに10分会議用シートは資料1のように授業における生徒の気になる姿をチェックできるようにプルダウン式の項目を追加して、実態把握項目を明確化した。10分会議の前の週には通信を配り、10分会議が開催されることの周知を図った。特に輪番で生徒の気になる様子の入力を担当する教員には個別に声をかけてリマインドを行った。

10分会議の評価は2種類のアンケートを教員に対して実施した。1つ目は資料2のように10分会議での支援方法の理解や意識について検討するために毎回10分会議終了後に5項目、5件法(5:思う、4:だいたい思う、3:どちらともいえない、2:あまり思わない、1:思わない)と自由記述での回答を求めた。2つ目は資料3のように教員の意識や行動の変容をみるために実施した。アンケートは9項目、5件法と自由記述で行った。1年目は202X年12月、2年目は202X+1年5月(プレ)、7月(中間)、12月(ポスト)と3回実施した。

資料2 10分会議アンケート

10分会議アンケート ご協力ありがとうございます。(2024年度)
回答は5つからお選びください。
[5:思う、4:だいたい思う、3:どちらともいえない 2:あまり思わない、1:思わない]

質問内容	5:思う	4:だいたい思う	3:どちらともいえない	2:あまり思わない	1:思わない
1、「課題(困り感)は何かわかりましたか」	5	4	3	2	1
2、「課題(困り感)の原因が何かわかりましたか」	5	4	3	2	1
3、「課題(困り感)解決のための具体的な方法がわかりましたか」	5	4	3	2	1
4、「今日の話し合いはためになったと思いますか」	5	4	3	2	1
5、「話しやすい雰囲気だと思いましたか」	5	4	3	2	1

自由記述: 10分会議など何でもどうぞ!!

資料3 教員アンケート

教職員アンケート 7月実施

氏名()

あなたのことについてお聞きます。(7月時点)

項目	とても当てはまる	当てはまる	どちらともいえない	あまり当てはまらない	当てはまらない	評価
生徒の授業での課題(困り感)が見えている(分かっている)	とても当てはまる	当てはまる	どちらともいえない	あまり当てはまらない	当てはまらない	気付き
生徒の授業での課題(困り感)の原因を考えている	とても当てはまる	当てはまる	どちらともいえない	あまり当てはまらない	当てはまらない	実態把握
生徒の授業での課題(困り感)に対しての具体的な支援方法を考えている	とても当てはまる	当てはまる	どちらともいえない	あまり当てはまらない	当てはまらない	支援の検討・実行
生徒の授業での課題(困り感)に対しての具体的な支援方法を実行している	とても当てはまる	当てはまる	どちらともいえない	あまり当てはまらない	当てはまらない	実態の検討・実行
自分が実施した授業中の支援の方法を振り返り(詳細)をしている	とても当てはまる	当てはまる	どちらともいえない	あまり当てはまらない	当てはまらない	評価
特別支援教育の理解・意識して授業などの生徒対応に取り組んでいる	とても当てはまる	当てはまる	どちらともいえない	あまり当てはまらない	当てはまらない	教員の意識の変化
他の教員と生徒の課題(困り感)について情報を共有している	とても当てはまる	当てはまる	どちらともいえない	あまり当てはまらない	当てはまらない	情報共有
他の教員とお互いの授業について意見交換やアイデアの情報共有などを十分に行っている	とても当てはまる	当てはまる	どちらともいえない	あまり当てはまらない	当てはまらない	情報共有
授業に参加しない生徒や意欲が低い生徒がおり、授業で困っている	とても当てはまる	当てはまる	どちらともいえない	あまり当てはまらない	当てはまらない	授業の振り返り

自由記述

3.2. 結果・考察

実践1年目のアンケート結果から、支援方法の話し合いにより生徒の課題を共有し、支援方法を提案することによって担任の精神的負担が軽減され、教員全員で支援方法を決めることから支援の実行のしやすさに繋がったことが明らかになった。支援の実行においては役割を明確にすることで迅速な支援にも繋がった。課題としては、短時間で効果的に討議し、参加者が満足できる会議にすることが挙げられた。そのためには教員の持つ情報を収集し、生徒の実態を多角的に把握することや、生徒の捉え方を統一して教員の気付きを促すことが必要であることが明らかになった。また、支援

実行時に教職員間でばらつきが出ないように、複数の教員が支援策に参画できる内容と表現にして、当事者意識を持たせる工夫が必要であることも指摘された。

実践2年目の毎回10分会議後に実施したアンケート結果を図4に示す。10分会議は合計6回実施したが、10月と11月の2回は生徒の情報共有に重点がおかれたため、4回分の結果を示す。なお1年団は1回目しか10分会議を実施できなかったため、1回目アンケート結果のみ掲載している。「1. 課題(困り感)は何かわかりましたか」と「4. 話し合いはためになりましたか」の項目で、肯定的評価が増加した。自由記述の中には「この方法が良かった、と他の授業での取り組みを聞いて良かった」という意見があり、一人の生徒について情報を共有する事で教員の新たな気づきに繋がったと分析した。

「2. 課題(困り感)の原因は何かわかりましたか」の項目では、数値のバラつきがあった。それは生徒の気になる姿の具体例が少なく、情報が足りなかったためと推察した。「3. 課題(困り感)解決のための具体的な方法がわかりましたか」の項目では、4回目の3年団の数値が下がった。話し合う内容によっては、全員が納得できる支援方法を見つけることが困難である可能性が示された。

「5. 話やすい雰囲気だと思いますか」の項目では回数を重ねるごとに数値が高くなった。前年度に10分会議を先行実施した現3年団では、参加した教員全員が話しやすい雰囲気だと感じていた。今年度初めて10分会議実施する2年団でも1回目は10分会議がどのように進行するか見通しがなかったため低い数値だったが、回数を重ねることで方法が周知され、何を話すか明確になり数値が上がったと推察した。

図5に教員の意識や行動の変容を測るために行った3回(5月、7月、12月)のアンケートの結果を示す。7月の肯定的評価の割合の数値が全ての項目で高くなったが、その背景は10分会議後すぐにアンケートを実施したためと推察した。また12月のアンケートの数値が悪化した項目もあったが、その理由は以前のアンケートよりも回答者が多かったため(5月(回収率73.6%)7月(回収率73.6%)12月(回収率94.7%))、協力的・好意的な回答者のみならず現状をより正確に反映していると考察した。質問項目の「生徒の授業での課題(困り感)がみえている」や「授業での課題(困り感)に対しての具体的な支援方法を考えている」、「生徒の課題(困り感)について情報を共有している」の項目は5月より肯定的に回答しており、全体的に教員は生徒の困り感に対して情報共有や支援に取り組んでいる事が分かった。今後の課題は生徒の変容を可視化するための仕組みである。生徒の変容をみとるためには、教員の印象のみならず、数値的な変化も用いることもよいだろう。ま

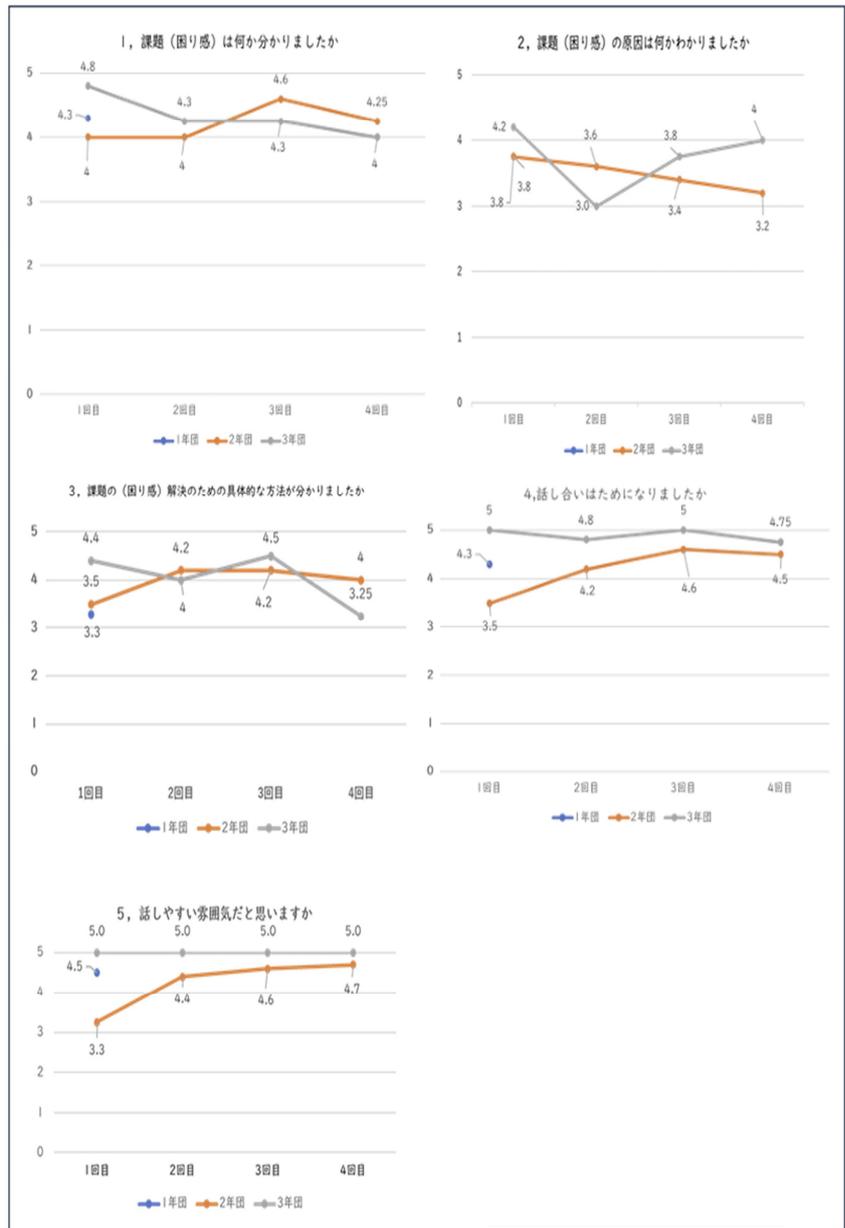


図4 10分会議での支援方法や意義のアンケート

た生徒の行動変容を教員の支援行動に対する肯定的なフィードバックとして行うことで各教員は支援の有効性を実感できるとも考える。

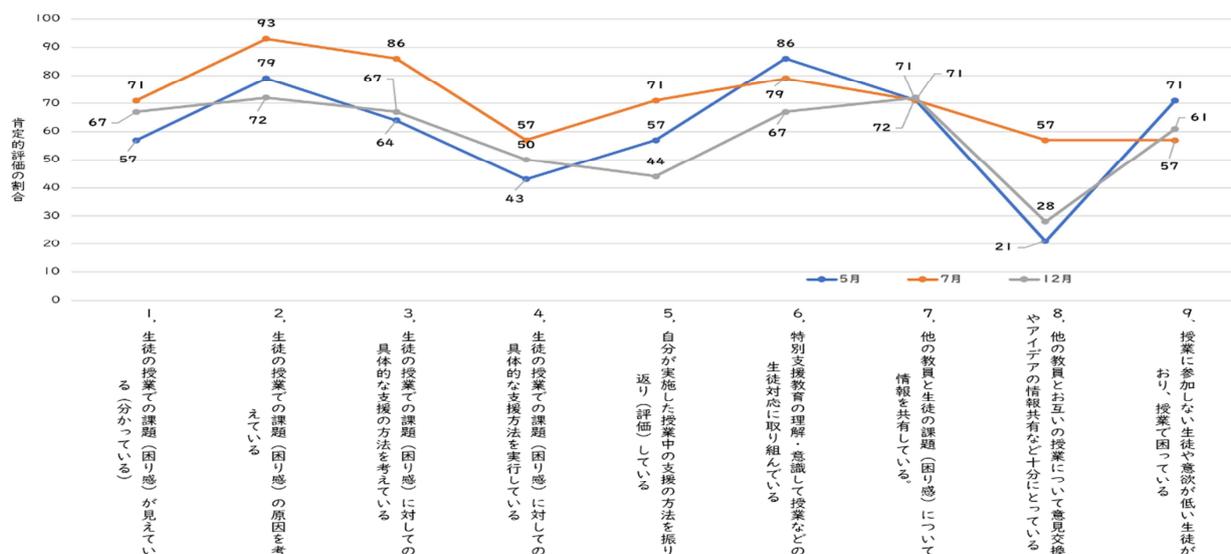


図5 教員の意識や行動の変容について

4 【実践研究2】授業UDに基づいた授業実践

4.1. 内容・方法

実践1年目は202X年9月～11月に1年生2学級(□ホーム、△ホーム)、2年生2学級(□ホーム、△ホーム)の生徒を対象に生物基礎、保健、文学国語において高知県の授業UDの5つの柱に基づいた授業実践を依頼した。授業参観での様子や質問紙調査で困難を示す生徒を抽出して、介入授業を行い変容を分析することとした。また授業評価を行うために各授業終了後、授業づくりチェックリストの項目のうち、生徒評定が低かった5つの項目を対象とし、5件法での回答と自由記述のアンケートを実施し、考察した。1年目の実践から、特に困難性を有する生徒への追加的介入方法(2ndステージ支援)の検討が必要である事が示唆された。

これらを念頭に実践2年目は個の「学び方の違い」を前提とし、202X+1年5月～11月に2年生2学級(□ホーム、△ホーム)の生徒を対象に保健の授業を実践した。授業参観や質問紙調査を通じて2年生生徒6名(生徒A～F)を抽出し、授業UDを基礎に学習のオプション(学習方法の選択肢: ペアでの学習、ヒント、映像、タブレット)を準備し、生徒自身が学習方法を選択・決定する場面を設定した。1学期の介入結果をもとに、追加支援を提供することで「生徒が安心感・信頼感のもと学びの見通しがもてることを促すことで、学習意欲が高まり、生徒の学習の困難性が軽減され、授業参加・理解が促される」という仮説を立てた。具体的には安心感・信頼感の醸成のためにペアでの学習を取り入れ、考えや学習方法などを話し合い、決定する過程を授業の中に組み込んだ。授業評価のために、各授業終了後に5項目5件法と自由記述によるアンケートを実施した。さらに12月に実践のまとめとして12項目4件法と自由記述のアンケートを実施した。また授業の参加率を確認するために授業参加行動をタイムサンプリング法で記録して、参加度を算出し、総合的に分析した。

4.2. 結果と考察

実践1年目の結果は全ての項目において「かなり出来ている」という回答が増加した。自由記述にもICTやペア活動、グループワークなど様々な学びの形態を入れることで学びやすく理解が深まったという意見もあった。抽出生徒については、授業UDを実施する前は居眠りや手遊び等があったが、その頻度は減り、50分通して授業に参加する姿が多くみられた。学習から気がそれる時もあったが、教員の声掛けや生徒同士の学び合いを入れることでそれらは解消できた。授業の中で問題を解くときも「考えるときは個人でも、集団でもいいよ」と声をかけると、一人では学び続けることが困難な生徒は自らクラスメイトの所に行き、学びを始める姿がみられた。このようにユニバーサルデザインの視点を入れて授業を行うことで、生徒の学びが変わる事を実感した。

実践2年目はアンケート結果や記述から、学習のオプション(学習方法の選択肢)がどのような影響を及ぼしたかを考察した。図6に示すように授業終了後に毎時間行ったアンケートでは、介入学級としての□ホーム・△ホームともヒントやペア活動での意見共有を選択する生徒が多かった。進路として就職を選択する生徒が多い□ホームはペアでの学習を選び、タブレット入力よりも紙での課題提出をより選択した。進路として進学を選択する生徒が多い△ホームは意見をまとめる際にタブレットを活用していた。全体として12月のアンケートでは「学習効力感」に関するすべての質問項目で肯定的評価が得られ、学習の困難さを感じないと回答された。また「学習のオプション(学習方法の選択肢)は授業の中で役に立ちましたか」という質問では、全員が役に立ったと肯定的に評価した。さらにペアでの学習、ヒント、映像、タブレットの4つのオプションのうち、生徒が有効だと感じたのはペアでの学習とヒントであった。授業観察とアンケートから学習に困難を感じている生徒はペアでの学習を選択する事が多い事が分かった。またアンケートの自由記述の「動詞」に注目すると、「考える」「分かる」「書く」という語句の記述が多かった。このことから、ペアでの学習やヒントなどが生徒の「理解」に繋がっていることが推察できた。また、提供された学習のオプションについて、ほとんどの生徒が他の授業や今後に活用できると回答した。具体的な方法としては、「分からない時はペアに頼る」、「別の教科でもスライドで行う」、「タブレットを活用することでまとめたりするのが簡単になるので活かせると思う」などであった。これらから学習者自身が学習を効果的に進めるための学習方略に気づいていることが分かった。また「安心感・信頼感」の質問項目では肯定的な評価が見られ、生徒は安心な雰囲気の中でペア活動に取り組むことができたことが示された。図7に示すようにクラス全体の授業参加率をみると、介入前は2□ホームが87.7%、2△ホームが88.4%だったが、介入後の平均はそれぞれ95.7%、96.5%に上昇した。また図8に示すように抽出生徒6名(生徒A～F)の介入前(5月)と介入期(5月～11月)の平均授業参加率の比較では生徒Bを除いては授業参加率が向上した。さらに学習のオプションを使用することで生徒の学び方の質も向上した。図9に示すように5月の授業の振り返りの記述と11月の記述を比較すると、5月の授業では調べたことを書き写すのみだったが、11月には生徒の思考過程が可視化され、自分なりのポイントをまとめる文章表現に変化していた。これは生徒の学びのみならず授業内容の焦点化としての教員の問いの変化も影響した

毎回授業後のアンケート結果 学習のオプション選択について(まとめ)

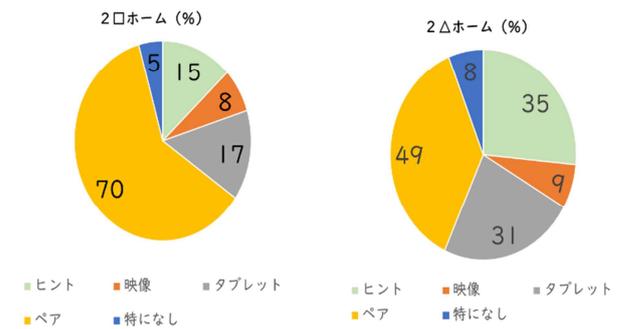


図6 学習オプションの選択

	介入前 平均(5月)	介入期 9月4日	介入期 11月6日
2□ホーム	87.7%	95.5%	95.7%
2△ホーム	88.4%	95.9%	96.5%

図7 クラス全体の授業参加率(平均)

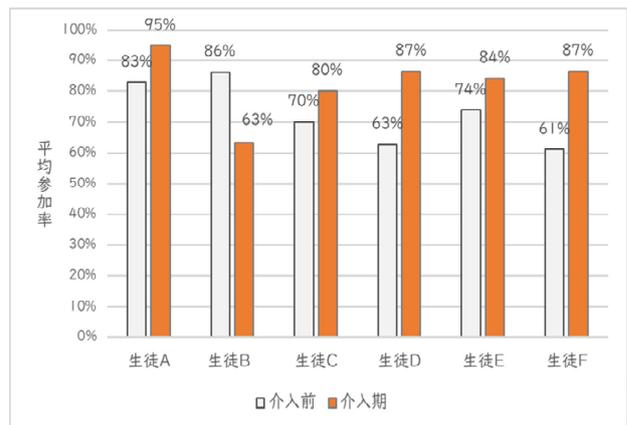


図8 抽出生徒の授業参加率(平均)

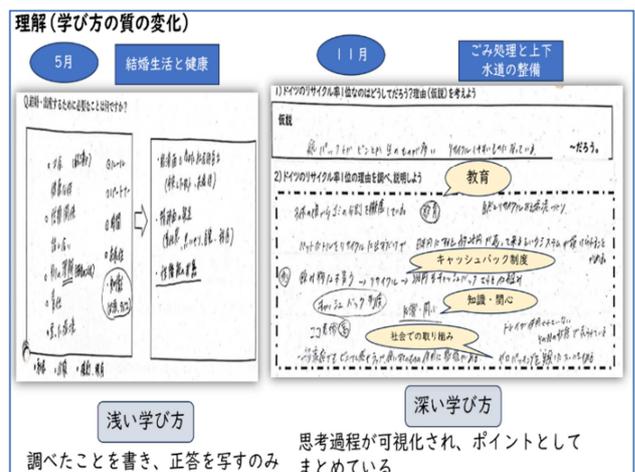


図9 学び方の質の変化

と考える。つまり、授業UDと学習のオプションを重視した授業実践は教員自身の授業改善にも繋がっていたことが考察された。

さらに実践2年目のPIQとSDQのアンケート調査の結果から抽出生徒6名の変化をみとる事ができた。図10に示すようにSDQの「総合的困難さ」は抽出生徒全員の数値が低下し、4月に比べ本人の感じる困難度が軽減された。さらに、図11に示すように抽出生徒FのPIQのすべての項目で4月より12月の方が数値が向上し、肯定的回答となった。特に図12に示すように抽出生徒Fの授業参加率が介入前の平均61.1%から介入後の86.5%に上昇したことは、授業への参加が促進され、生徒Fの学習意欲が向上した結果であると考えられる。これらの結果は本実践のみならず他の要因も相互に関係しているであろうが、4月に比べ抽出生徒のアンケートの調査の結果が向上したことは成果と考える。

5. 総合考察

本研究において明らかになったことを以下に示す。第一に10分会議を重ねることで、教員間の情報共有が進み、生徒の困り感に対する理解が深まり、支援の具体化が進んだ。一方で支援の継続的実行に関しては、さらなる介入が必要であった。今後は生徒の肯

図11 抽出生徒FのPIQ

図的に
行う仕組みが必要である。第二に授業UDと学習オプションは、生徒の安心感の醸成や自身の学習方略の意識化を促した。それらは生徒の学習効力感や学習意欲に影響を与えた。さらに学習オプションの活用は、生徒の授業への「参加」のみならず「理解」促進に寄与したと考察した。これらの結果から、教員間の情報共有と支援の具体化を進めるための従来の定期的会議を活用した全員参加の支援会の重要性、生徒の学習効力感向上における学習オプションの有効性が示された。今後は情報や支援方法の共有を通じて学校全体で共通理解を進め、日常的な支援が授業・生活場面で実行できるようにすることで、教員の意識や行動の変容、つまり高等学校の特別支援教育の具現化に繋げることが肝要である。

引用参考文献

- ・文部科学省(2022) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査。
- ・高知県教育委員会(2021) 令和3年度高知県の特別支援教育資料。
- ・高知県教育委員会(2021) 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(改訂版)～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにもあると有効な支援～。
- ・海津亜希子, 田沼実敏, 平木小由美, 伊藤由美, Vaughn, S(2008) 通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果 - 小学校1年生に対する特殊音節表記の読み書き指導を通じて - 教育心理学研究. 第56巻. 第4号, PP. 534-547.
- ・竹達健頭ら(2020) 高等学校における特別支援教育と校内支援体制に関する調査研究, 東京学芸大学教育実践研究, 16, 99-106.
- ・PIQ公式Webサイト, <https://piqinfo.ch/> (2024年1月26日参照)。

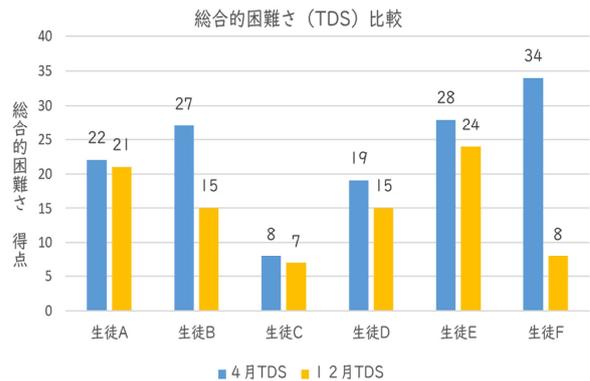
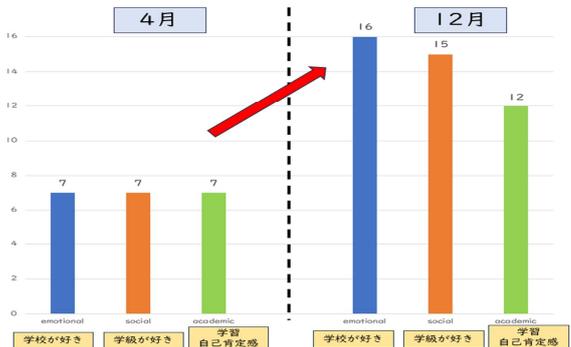


図10 抽出生徒の総合的困難さ 比較

抽出生徒Fの質問紙比較(4月, 12月)



定的な行動変容のフィードバックなどを意

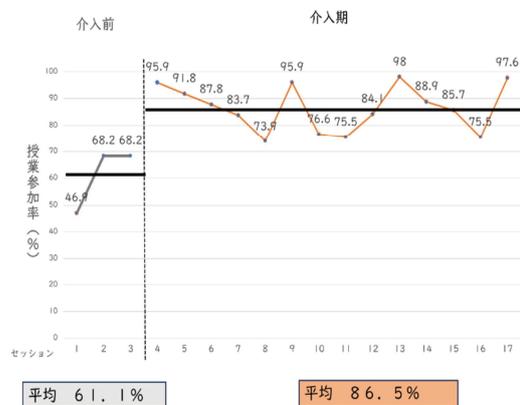


図12 抽出生徒Fの授業参加率

・SDQ 子どもの強さと困難さアンケート, <https://ddclinic.jp/SDQ/index.html> (2024年1月26日参照).