

高等学校における発達障害のある生徒に対する支援

—授業のユニバーサルデザイン化による生徒が学びの実感を得られる授業づくり—

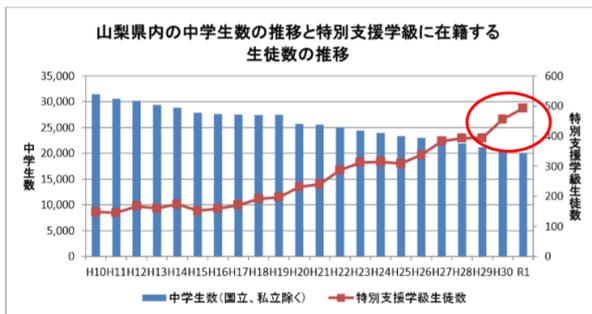
M18EP010

野田 直子

1. 研究の背景と目的

(1) 研究の背景

山梨県内の国立・私立を除く中学生数は、少子化に伴い減少傾向にある。しかし、特別支援学級に在籍する生徒数は増加している。令和元年度は、中学生数 20,079 人に対して、特別支援学級に在籍する生徒数は 492 人で、中学生数の 2.5%の割合となる。図 1 のように、特にここ 2 年は、特別支援学級に在籍する生徒の割合は 0.3%ずつ増加しており、これまでより伸び率が大きくなっている。



【図 1】山梨県教育委員会. (2019). 令和元年度 山梨県の特別支援教育 データ編より作成

山梨県内の中学校の特別支援学級を卒業した生徒の高等学校への進路状況は、平成 20 年度は 24 人であったのに対し、平成 30 年度は 68 人と約 3 倍となっている。また、通常学級の中にも発達障害のある生徒や適切な教育的支援を必要とする生徒が在籍しているため、山梨県内の高等学校へ実際にはこれより多く発達障害のある生徒が入学してきている現状にある。なお発達障害とは、生まれつき脳の一部の機能に障害があって、その症状が通常低年齢に発現するもので、日本では ASD（自閉症スペクトラム障害）、LD（学習障害）、ADHD（注意欠如多動性障害）の 3 つのタイプに分類されている。

学校教育法第 72 条に「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。」とある。中学校卒業後、発達障害を併せ持っても特別支援学校に入ることができるが、発達障害のみの生徒は特別支援学校に入ることはできない。ゆえに、発達障害のみを抱える生徒の中学校卒業後の進学先は、高等学校に限られる。発達障害を持つ生徒も学びたいという強い意欲を持ち、高等学校へ入学してくる。しかし、義務教育段階から継続した特別支援学級の設置がなく、支援員も配置されていない。平成 30 年度から、多様な学びの場の 1 つとして、高等学校における通級による指導が制度化されたが、山梨県の高等学校における通級による指導では、他校通級の制度がないため、発達障害のある生徒は、在籍する学校の通常学級で学んでいくことになる。そのため、発達障害について周囲が正しく理解し、生徒一人一人の実態に応じた環境を整え、適切な対応をしていくことが大切である。また、発達障害のある生徒の学びを保障するための支援が必要となる。

(2) 研究の目的

知的障害を伴わない発達障害は「見えにくい障害」であるため、集団サイズが大きく、個のニーズに対応しづらい通常学級においては、発達の偏りのために生じる困難さがより強調されてしまう。また抱えている困難さについて周囲の理解を得ることができず生徒自身が悩むこともある。担当する教師は、一人

一人の認知特性が異なることから、どこに教育的ニーズがあるのかわかりにくく、1人の先生が1つの教室でどのように対応していくべきなのかが難しくなっている。そのため、通常学級の一斉指導における教授やマネジメント方法の検討が必要となる。

昨年度の研究において、高等学校における発達障害のある生徒は在籍する通常学級で学んでいくことから、「授業のユニバーサルデザイン化」に焦点を当てた。なお、本研究における授業のユニバーサルデザイン化の定義は、「生徒の学びを保障し、発達障害のある生徒を含む全ての生徒が活躍できる授業づくり。全体指導の質を高めるための手立て。」である。今年度は、さらに授業のユニバーサルデザイン化を実現するためには、生徒自身が学びの実感を得ることのできる授業が大切であると考へた。本研究における学びの実感を得られる授業の定義は、「生徒が『わかった』『できた』『楽しい』といった自己の変容や成長を自覚するとともに、学びに対する新たな価値や意義を感じ、更なる学びへ向かう授業」である。

上記の研究の背景を踏まえ、本研究は、授業のユニバーサルデザイン化の視点を基に、高等学校に在籍する発達障害のある生徒を含む全ての生徒が授業において学びの実感を得ることができる効果的な指導を考えていくことを目的とする。特に、昨年度の研究における高等学校教諭対象特別支援教育に関する質問紙調査で高等学校の課題として挙げた「視覚情報の活用」と新学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善とも関連する「共有化」という2つの授業のユニバーサルデザイン化の視点を基に、発達障害のある生徒を含む全ての生徒にとって効果的な指導を考えていく。

なお、本研究における発達障害のある生徒とは、「診断の有無にかかわらず、学習上または生活上の困難があり、適切な教育的支援を

必要とする生徒」と捉える。

2. 研究の方法

(1) 質問紙調査

(2) 授業実践

実習校：山梨県内の県立A高等学校

期間：令和元年5月～12月（計200時間）

授業科目：社会と情報（1年生）

以下、(1)～(2)の研究の方法に即し、詳細を記述する。

3. 研究の内容

(1) 質問紙調査

4月に高等学校に入学したばかりの1年生の生徒の実態を把握し、具体的に向き合っていくために、小中学校の経験を書かせる記述式の質問紙調査（2019年4月実施、n=217、回答率100.0%）を実施した。授業のユニバーサルデザイン化は、先行研究や実践事例を見ても小学校段階のものが多く、高等学校にはあまり馴染みがない。このことは、昨年度実施した高等学校教諭対象特別支援教育に関する質問紙調査においても明らかとなっている。こうした状況の中、小学校や中学校段階の指導や生徒の経験を高等学校に少しでも生かすことができないかと考へた。質問紙調査は、①「わかった」「できた」「楽しい」といった自己の変容や成長ができた授業 ②「新しいことを知れた」など学ぶことの意義を感じられた授業 ③「もっと学びたい」など更なる学びへ向かうことのできた授業の3つの項目で実施した。

質問紙調査の分析をしてみると、学びの実感を得るには、「教師との関わり」と「友人との関わり」が重要であることがわかってきた。以下項目ごとにエピソードをいくつか紹介する。

①「わかった」「できた」「楽しい」といった自己の変容や成長ができた授業

・小・中学校の体育の長距離の授業の時、自分が諦めかけていたが、たくさんの友達や先生が励ましてくれたおかげでベストを尽くすことができ、新たな自分に出会うことができた。【友人との関わり・教師との関わり】

・中学3年の数学でルートがわからなくて、友達が丁寧に説明してくれて苦戦しながら頑張っって今までわからなかったことがわかるようになった。【友人との関わり】

②「新しいことを知れた」など学ぶことの意義を感じられた授業

・中3の理科の授業で月について学んだ時、先生がボールを使い説明をしてくれ、わかりやすく、新しいことを学んだ実感が得られた。

【教師との関わり】

・教科書の内容だけでなく、例えば…などと話されるとすごく面白いし、新しい知識が増えたと感じることができる。

【教師との関わり】

③「もっと学びたい」など更なる学びへ向かうことのできた授業

・美術の時間、ゴッホの絵を見ている時に先生が、ゴッホが作品を書いたときの様子を話してくれてゴッホの人生についてもっと知りたいと思った。【教師との関わり】

・歴史が好きで、中2の歴史の好きな時代について学習した時、先生が教科書に載っていない場面や人物のことも教えてくれ、もっと興味がわき、もっと学びたいと思った。

【教師との関わり】

・数学の時間、友達に頭のいい子がいて、その子が私の嫌いな関数などをわかりやすく教えてくれた。このとき、「もっとやってみたい」「今できたなら応用をやりたい」と積極的になれた。【友人との関わり】

4月の質問紙調査の結果を得て、6月に選択式の質問紙調査(2019年6月実施, n=211, 回答率 97.2%)を実施した。教師が一番知りたいところは、教師自らの授業観と生徒の授業観の一致である。今回の質問紙調査により、生徒の授業観を確認することができた。

[表1] 質問項目1「学びの実感を得るための授業に必要なことは何だと思いますか。該当するもの上位5つ以内を選んでください。」の回答集計・分析

問1	学びの実感を得るための授業に必要なこと	回答数	割合	回答割合
n=211	周りの人と一緒に考えたり、教え合う時間が設定されている	115	11.9%	54.5%
	板書(黒板・パワーポイントなど)がわかりやすい	104	10.8%	49.3%
	先生の指示が明確である	97	10.1%	46.0%
	授業開始時に授業のめあてが提示される	82	8.5%	38.9%
	イラストや写真など視覚的認知しやすい教材が使用される	82	8.5%	38.9%
	ワークシートと板書(黒板・パワーポイントなど)が一致している	71	7.4%	33.6%
	ゆっくりと考えていい時間がある(活動時間や考える時間に余裕がある)	69	7.2%	32.7%
	自己の考えや意見を出しやすい雰囲気がある	66	6.8%	31.3%
	授業の最後に振り返りの時間が設定される	63	6.5%	29.9%
	ワークシートが使いやすい	60	6.2%	28.4%
	授業開始時に1時間の授業の流れが提示される	54	5.6%	25.6%
	学んだことが日常生活や別の教科、場面で活用することができる	54	5.6%	25.6%
	先生に質問しやすい	48	5.0%	22.7%

※割合：各回答÷回答総数
回答割合：各回答÷n

[表2] 質問項目2「授業の中で困ることは何ですか。該当するもの上位5つ以内を選んでください。」の回答集計・分析

問2	授業の中で困ること	回答数	割合	回答割合
n=211	説明(言葉や話し方)がわかりづらい	115	17.2%	54.5%
	1時間の学習の中で大事なポイントがわからない	97	14.5%	46.0%
	じっくり考える時間がない	78	11.7%	37.0%
	口頭の指示が多い	62	9.3%	29.4%
	板書(黒板・パワーポイント)がわかりづらい	54	8.1%	25.6%
	仲間と相談できない	53	7.9%	25.1%
	ワークシートと板書(黒板・パワーポイント)が一致していない	40	6.0%	19.0%
	授業のねらいがわからない	36	5.4%	17.1%
	先生に質問できない	27	4.0%	12.8%
	ワークシートが使いづらい	24	3.6%	11.4%
	1時間の授業の流れがわからない	22	3.3%	10.4%
	振り返りの時間がない	21	3.1%	10.0%
	活動の時間が短い	21	3.1%	10.0%
	発言する機会がない	17	2.5%	8.1%

※割合：各回答÷回答総数
回答割合：各回答÷n

[表3] 質問項目3「ペアワークやグループワークをする利点は何だと思いますか。該当するもの全てを選んでください。」の回答集計・分析

問3	ペアワークやグループワークの利点	回答数	割合	回答割合
n=211	新たな考えが生まれる	170	21.7%	80.6%
	自分の考えと比べられる	158	20.2%	74.9%
	相手の意見聞き、自分自身の考えを広げられる	145	18.5%	68.7%
	自分の意見が言いやすい	106	13.6%	50.2%
	必要な情報を集めることができる	84	10.7%	39.8%
	少人数のため、安心感がある	75	9.6%	35.5%
	相手の良さを見つけられる	44	5.6%	20.9%

[表4] 質問項目4「ペアワークやグループワークをする上で意識していることは何ですか。該当するもの全てを選んでください。」の回答集計・分析

問4	ペアワークやグループワークをする上で意識していること	回答数	割合	回答割合
n=211	自分の考えと比べる	160	21.6%	75.8%
	自分の意見を持って臨む	159	21.4%	75.4%
	相手の話を受け止めてから、自分の意見を述べる	110	14.8%	52.1%
	必要な情報を集めようとする	88	11.9%	41.7%
	自分自身の考えを広げる	86	11.6%	40.8%
	新たな考えを創造する	84	11.3%	39.8%
	相手の良さを見つけられる	55	7.4%	26.1%

質問1では、「周りの人と一緒に考えたり、教え合う時間が設定されている」が一番多く、半分以上の生徒がこうしてほしいと思っていることがわかった。次に「板書（黒板・パワーポイントなど）がわかりやすい」という結果で、これも5割に近い数値であった。このことから、生徒が「対話的」な学習と「視覚情報の活用」に関することを求めていることがわかった。

昨年度の高等学校教諭対象特別支援教育に関する質問紙調査では、授業のユニバーサルデザイン化の視点である「明確な指示」は、高等学校の現場で多く取り入れられていることがわかった。その一方で、「視覚情報の活用」は課題として浮かび上がってきた。今年度と昨年度の質問紙調査の結果を比較すると、「視覚情報の活用」に関して生徒の授業観と教師の授業観の不一致が見られた。

質問2では、「説明（言葉や話し方）がわかりづらい」「1時間の学習の中で大事なポイントがわからない」「じっくり考える時間がない」「口頭の指示が多い」「板書（黒板・パワーポイント）がわかりづらい」が上位5つであった。昨年度の高等学校教諭対象特別支援教育に関する質問紙調査で授業のユニバーサルデザイン化の視点である「明確な指示」は高等学校の現場で多く取り入れられているという結果であったが、生徒は、説明などの指示を困っていることが本調査からわかってきた。ここでも教師の授業観と生徒の授業観のズレを発見することができた。また、言葉による説明を補うためにも「視覚情報の活用」は有効であると私自身は考えている。

新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の重要性が謳われている。「主体的な学び」は生徒が自分で考えることが大切である。しかし、ADHDやASDの生徒にとっては頭の中だけで考えていくのは大変難しいことである。そこで思考を外在化させることが有効となる。また、「対話

的な学び」は発達障害のある生徒に、ストレスや苦痛を感じさせることもある。そのため安心して参加できるような配慮が必要となる。グループ学習は、一歩間違えるとリーダー的な存在の意見に同調してしまう危険性があったり、十分な話し合いがなされずに多数派意見がそのままグループの意見として採用されてしまうなど、個人の意見が出しづらく、共有化が難しいことが指摘されている。対話が成立するためにも学びの対象や考えが共有化されている必要性を感じている。そこで、質問3と4はペアワークやグループワークについて問うことにした。

生徒は、ペアワークやグループワークの利点を「新たな考えが生まれる」「自分の考えと比べられる」「相手の意見を聞き、自分の考えを広げられる」「自分の意見が言いやすい」と捉えているようである。よって、生徒に思考させる過程でペアワークやグループワークを上手に授業の中に組み込むことは有効であると言える。また、ペアワークやグループワークをする上で意識していることは、「自分の考えと比べる」「自分の意見を持って臨む」「相手の話を受け止めてから、自分の意見を述べる」という回答が多かった。授業の中で、ペアワークやグループワークを行うと生徒は本当に楽しそうに生き生きと活動を行う。振り返りシートには、「グループワークや調べ学習など自分から情報を集めたり、話したり、情報の取捨選択を自分で考えて行ったことはよく覚えていた。」という記述もあり、対話的な学習が長期記憶につながっていることがわかる。

(2) 授業実践

授業実践は、昨年度の高等学校教諭対象特別支援教育に関する質問紙調査で課題として挙げた「Ⅰ．視覚情報の活用」と「Ⅱ．共有化」を中心に実施した。

具体的には、視覚情報の活用として「①授

業の流れをホワイトボードに提示」することと「②パワーポイントの活用・視覚化」を行った。共有化では、「①めあてを提示し、学習内容の共有」をすること、「②生徒の活動を重視した授業づくり」「③生徒に考えさせる発問の工夫」「④振り返りシートによる本時の学びの整理」という内容で実施した。

今回の研究は、ADHDの診断を受けている生徒A（以下Aと記述する）を含む全ての生徒を対象に行った。Aの困り感を把握しながら、書く時間と聞く時間を分けることや、教科書とワークシート、パワーポイントの画面の3つがある時に「教科書の〇〇を見てください」「画面の△△を見てください」のように、その都度わかりやすい指示をすることなどを実践した。高等学校の発達段階になると、多くの生徒は、教師による口頭の簡単な指示で授業についてこられるように思われがちだが、発達障害の生徒を含む全ての生徒がわかりやすい授業づくりという点から考えていくと、教師の自然な配慮や支援は欠かせない。生徒の困り感を把握することで、授業のユニバーサルデザイン化の定義としている「生徒の学びを保障」することができると思う。

I. 視覚情報の活用

Aは想定外の出来事に弱く、臨機応変に対応することが苦手なところがある。注意力をコントロールすることが難しく、いろいろなことにほどよく注意を向けることができない。気が散りやすい反面、1つのことに集中しすぎて他のことに注意が向けられなくなることもある。また、注意力をうまくコントロールできないことから、同時に2つ以上のことを並行して行うことが難しい。

授業の流れをホワイトボードに提示することは、生徒が1時間の授業の見通しを持つことにつながる。そのため、安心して授業に臨むことができる。次に、パワーポイントを活用し、視覚化する上で工夫している点は、タイトルを全スライドに入れ、どこの部分の

学習をしているのかということを生徒が把握しやすくすることである。特にAは視覚優位であるため、授業中、パワーポイントのスライドをよく見ている。一斉に文字などが表示されてしまうとどこを書き写せばよいのかわからなくなるため、アニメーションを効果的に利用し、説明しながら順にスライドを表示させていく。また、色の明度や色以外の情報でも区別できるようにデザインを工夫し、カラーバリアフリーを意識したスライドづくりをしている。生徒の振り返りシートを見ると、文章だけでは理解が難しい内容でも図や表で説明があるとわかりやすいとの記述がよくある。そこで、スライドにおいても生徒の理解を促す図式化の工夫を行った。ネットワークは目には見えないため、生徒が理解しにくい分野の1つである。教科書には文章だけでLANとWANの説明があるため、生徒はイメージしづらい。生徒の振り返りシートを見ると、図式化したことでわかりやすかったと好評であった。この授業を通して、教師側の少しの意識と工夫で生徒の理解が深まることを感じた。

II. 共有化

私が、共有化で実践していることは、「やまなしスタンダード」とも関連することである。以下の4点が私の研究の共有化と共通する点である。

- ①授業の始めに児童生徒に授業のめあて（目標）を示している
- ②話し合い、討論、発表などの言語活動を効果的に取り入れている
- ③児童生徒は、他の人の話や発表に耳を傾けている
- ⑥授業や単元の終わりに、児童生徒がめあて（目標）を達成しているかを評価している

学習場面は目的の共有からスタートする。授業は、「教える」と「学ぶ」の相互作用によって成立する。めあてを示すことで生徒にとって、この単元で「何を学ぶのか」がわかるよ

うにした。また、教師にとっては授業の本筋である教師が教えるべき、学習の中心が見えてくる。私が教職大学院に行く前までは、「〇〇を理解する」「△△ができる」という表現でめあてを示していた。しかし、昨年度大学院の授業の中で、めあてはより具体的に生徒にとって何を学ぶのがわかるように提示しなければならぬと学んだ。本時の中心であるねらいが見えてくると問いも立てやすくなるため、教師にとってもめあての設定は1時間の授業の中で大切な段階である。

小林(2013)は、「学力」を①学ぼうとする力②学ぶための力③学んだ力の三つに整理している。この三つの力は相互に関連しあっており、子どもにとって学びが必然的なものとなるためには、学習意欲に代表されるような「学ぼうとする力」の存在が大きな意味をもつと述べている。生徒にとって「聞いて→書いて」の授業はつまらないものであり、生徒が主体的に学んでいるとは言い難い。生徒が身近な問題として捉え、思考することで学習内容は定着する。「聞く」だけの単調な学習ではなく、生徒に動きが生まれることで能動的な学習にもつながる。よって、授業者である教師が主導ではなく、生徒が書く、考える、話す時間を与えることで、学習は保障できると考える。また、授業の中で活動を行うと生徒はとても楽しそうに良い表情で学習している。だからこそ、生徒が授業に参加する双方向の授業を意識して実践を行った。

「情報化」というキーワードでマインドマップを作成し、説明し合う授業を実施した。私は以前、「『情報化』についてイメージすることを書いてみよう」という課題を与えていた。しかし、発達障害のある生徒は抽象的な内容は捉えにくいいため、具体的に考えることが必要である。そこでマインドマップで視覚化することにした。マインドマップを使うことで、どの生徒にとってもわかりやすく表現することができ、学習のつながりも目に見え

てわかるため授業の中で何度か活用した。

単元によっては、教師による説明ばかりの箇所もあるが、私は50分間の授業の中で5分間でもよいので、何かしらの活動や生徒同士で話をする場面を作ろうと意識して授業計画を立てている。情報システムの授業の際には、身近なコンビニエンスストアで利用されている情報技術についてスモールトークをさせた。例え短い時間でも、活動があると生徒は生き生きと授業に臨んでいる。

回線交換方式、パケット交換方式という通信方式については、難しい内容であったので、ペアワークの形式を取り入れた。役割分担を行い、あらかじめ指定した4つの視点からインターネットを利用した調べ学習を行った。1人が2つ調べることもよいが、対話的な学習により情報共有をさせたいという意図でこの方法をとった。新学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」の主体的な学びのためには、自ら学ぶ姿勢を育むことが重要である。教師の説明による一斉授業と比べて、生徒自らが調べることで、さらにはペアの相手にわかりやすく伝えるためには、自分自身で理解していなければならない。主体的に自ら学ぶことで対話的な学びにもつながると捉えている。1人で調べるとそこで活動は終わってしまうが、調べたあとに共有化することで生徒同士の関わりが出てくる。また、役割分担を行い、調べてから共有化することで生徒の調べる意欲や相手にわかりやすく伝えるための責任等も生じる。

生徒の振り返りシートには、「ペアワークやグループワークを行い、自分の言葉で相手に教える、説明することで学習内容が身についた、そしてこうした授業を今後ももっとやってほしい」という要望も多くあった。教科書には専門的で難しい内容も多いため、いくら詰め込んでもすぐに忘れてしまい、学習の定着が困難である。生徒が自分事として捉えられる、考えられる教材こそが定着する知

識になると考える。だからこそ、時には個やペア、グループで思考しながら授業を進めることが有効であると考えている。

共有化の形態としては、『個で考える→グループで共有する→全体共有にて個で発表する』という方法を用いている。『個で考える→グループで共有する→教師がグループを指名し、グループの代表者が発表する』という方法も用いたが、生徒の発言への意欲が高かったのは、『個で考える→グループで共有する→全体共有にて個で発表する』方法であった。振り返りシートで生徒が「グループで話し合いをすると学習が深まる」と記述しており、グループで共有することで他の生徒と考えや答えが一緒である安心感があったり、考えや答えを共有したからこそ、解答に自信が持て、活発な発言につながったのかもしれないと考えた。私は生徒に「みなさんが学習の主体であり、学ぼうとする意欲が大切である」とよく話をする。グループの代表者に発言させることもよいが、最終的には個に戻し、グループで出た意見を基に比較や再度思考をさせることで学習の定着が図られ、「深い学び」につながっていくと考える。教授法は1つではない。また学習内容にも難易度がある。内容ごとに生徒の反応や様子を見て方法を変えていくこともよいと考えている。

Aは、ペアワークやグループワークの活動において困り感なく取り組んでいる。それはAに対する周囲の配慮が大きく関わっている。Aが意見を述べる際、吃音もあるため、吃ることもあるが周囲の生徒は一生懸命にAの意見を聞いている。また、Aに対して意見を求めることもあり、Aが意見を述べやすい雰囲気を作っている。「対話的な学び」は発達障害のある生徒にストレスや苦痛を感じさせることもあるが、Aは周囲の理解や配慮によって安心して参加することができている。

振り返りシートは、生徒が毎回授業の最後の5分間で記入する。回収したものを確認し、

コメントを記入後、生徒にフィードバックしている。

回数	月日	私の学びの実感度	今日学んだこと、わかったこと	質問、疑問等
1	/ ()	☆☆☆☆☆		
2	/ ()	☆☆☆☆☆		
3	/ ()	☆☆☆☆☆		
4	/ ()	☆☆☆☆☆		
5	/ ()	☆☆☆☆☆		

[図2]授業で使用した振り返りシート 筆者作成

私の学びの実感度の欄は、5段階で自己評価する形をとっており、1時間の自分自身の学びの実感度を☆に色を塗るようになっている。今日学んだこと、わかったことの欄には、単なる内容ではなく、「1時間で考えたことや学んだこと、感じたことを書こう」と指示する。これにより、学習内容に対してどのように考えたのか見取することができるからである。また、振り返りシートは私自身の授業改善にも役立っており、これにより、生徒が意欲的に学習することができているのかということや生徒の学ぶ楽しさや学びの満足度を把握することができている。学習の理解不足が伝わった場合は、前時とは違うアプローチから復習を行った。振り返りシートで生徒のつまづきを確認することができるため、つまづきを解消してから本時の内容にスムーズに移ることができた。振り返りシートを通して、教師が個々の生徒の質問や疑問に細やかに対応することもできる。全体の場面では、なかなか質問できない生徒も気軽に質問を記入することができ、振り返りシートを通じて教師と生徒の対話ができる。時には、やりとりが何度か続くこともあった。Aにとっても振り返りシートは、困り感を相談できる場としても機能していた。12月時点でAの振り返りシートには、「グループワークや話し合いについても前より自分の意見をしっかり言えるようになった。」「私は文字より図の方が頭に入りやすいので授業プリントに色ペンなどを

使って図式化する工夫をしました。」と前向きで意欲的な記述が多く見られ、授業のユニバーサルデザイン化の視点から授業実践を行ったことで、Aが授業における困り感も少なく、かつ学びの実感度も高いことの確認ができた。そして、Aが障害を受容し、困り感を自ら解決する姿勢が見られたことが一番の成果であった。

4. 本研究を終えて

昨年度実施した高等学校教諭対象特別支援教育に関する質問紙調査において、高等学校の現場にも発達障害のある生徒がおり、特別支援教育は必要であるという肯定的な見方がある一方で、必要だが、教員の数が足りない、教師の多忙化もあり、負担は増すといった意見もあった。何か特別なことをしなくてはならないと思うと負担感は増す。しかし、授業の中で、教師が少し意識や工夫をすることで、生徒は学びやすくなり、学びに対する満足度も高まるのが今年度の実践からわかってきた。「全ての生徒にとってわかりやすい授業」を創造することは簡単なことではない。しかし、想定されるつまづきを一つ一つ排除する方法を考え、取り入れていくべきである。新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の重要性が謳われている。「主体的・対話的で深い学び」はそれぞれ単体で行われるものではなく、3つが相互にリンクしている。生徒の振り返りシートには、「今までの授業を振り返って、自分で考えてみる、そして考えた内容を近くの友達と話し合うという勉強の仕方変わった感じがしました。もしかしたら先生が少し授業の仕方を変えたのかもしれないけれど、この方法が変わってから自分ではわからなかったことを友達に聞け、友達がわかりやすく教えてくれるので理解しやすかったです。」との記述もあり、授業のユニバーサルデザイン化の視点である「視覚情報の活用」や「共有化」を

実践したことで、教師の「どう教えるのか」と生徒の「どう学ぶのか」の一致を確認することもできた。

高等学校は教科担任制であるため、教師の指導の一貫性を図ることが難しい。このことが発達障害のある生徒にとっては学びづらさにもつながってしまう。大切なことは、発達障害のある生徒にとって「安心して学べる学習環境」を提供することである。それが学習の保障にもつながっていく。教科担任制だからこそ、発達障害のある生徒の情報や教授法を特別支援教育コーディネーターを中心に校内で共有し、ある程度、共通の指導を行うことが望ましい。

高等学校には、特別支援学級がなく、支援員もいない。昨年度から高等学校における通級における指導が制度化されたが、山梨県では、他校通級はまだ実施されていない。特別支援学校や小中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒数が増加している今、高等学校においても発達障害のある生徒が多数在籍している現状にある。2年間の私の研究が、山梨県の高等学校における特別支援教育推進の第一歩となり、生徒の困り感が少しでも解消され、学びやすさにつながるとよいと考える。

5. 引用文献

- 小林宏己. (2013). 「授業研究27の原理・原則—授業力向上のための実践的思考—」. 学事出版
- 文部科学省. (2018). 「【総則編】高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説」. pp. 117-121.
- 野田直子. (2019). 「高等学校における発達障害のある生徒に対する支援—中学校実習を生かした授業のユニバーサルデザイン化—」. 山梨大学教職大学院平成30年度教育実践報告書
- 山梨県教育委員会. (2019). 「令和元年度山梨の特別支援教育 データ編」.