

## 小規模高等学校における特別支援教育体制の整備

### ー 校内研修とユニバーサルデザインの授業づくりによる教員と生徒の変容 ー

学校力開発分野(21822644) 後藤美穂

本研究では、特別支援教育に関する課題がある高等学校において、特別支援教育体制の整備を目指して導入した校内研修とユニバーサルデザインの授業づくりの効果を検証した。生徒の実態を受けた教員のニーズに応じる校内研修が教員の意識改革を促し、指導改善と生徒の変容に繋がった。Game-Based Learning(ゲームベースドラーニング)は生徒のエンゲージメントを高める授業のユニバーサルデザインの1つになる可能性が示唆された。

[キーワード] 高等学校, 特別支援教育, 校内研修, Game-Based Learning, エンゲージメント

#### 1 問題と目的

文部科学省(2022)の調査報告によると、「学習面や行動面で著しい困難を示す」とされた高校生の割合は推定値で2.2%である。どの学校にも特別な教育的ニーズのある生徒が在籍している。大井ら(2022)はA県立高等学校の63校を対象に調査を行い、96.8%(61校)の学校に発達障害のある(可能性のある)生徒が在籍していることや、生徒の情緒面の対応と学習面の支援の重要性を報告している。また、北海道内の高等学校や宮城県の県立高等学校の調査においても、大井らの調査結果と同様の傾向が報告されている(関ら, 2017, 手代ら, 2020)。

これらの調査報告で示されるように高等学校にも特別支援教育を必要とする実態があり、取り組みが進められてきた。高等学校における通級による指導が制度化された2018年は画期の1つであるものの、「高等学校特有の特別支援教育の課題」がある。例えば、吉澤(2018)は、高等学校における通級による指導の実践的課題を焦点化する過程で、制度運営上の課題、多様性に応じつつ高等学校教育の質を保障するという課題、生徒の発達段階における課題、生徒の実態把握のための教職員間の組織的課題の4点を課題として整理している。また、海口(2020)は、課程や学科が多様なこと、義務教育に比べ支援に関する制度(特に予算の伴うものが貧弱なこと)、教員の意識の問題の3点を高等学校の特別支援教育が進展しない要因として指摘している。

高等学校は、「選択される」学校である。進学を希望し入学選抜に合格した生徒が入学するので、学校の実情や生徒の実態は学校間で大きく異なる。

文部科学省(2009)の報告によると、高等学校における発達障害等の困難のある生徒の在籍率は課程別、学科別で異なっている。また、関ら(2017)の調査では、「卒業生の進路はどちらかという就職者が主」「定時制」という学校で特別な教育的支援を必要とする生徒の在籍率が高く、学科別では一定の傾向がない等の特徴が指摘された。

学科や課程と同様に、学校の規模も高等学校の特別支援教育の在り方を考えていくために欠かせない視点である。関ら(2017)は、特別な教育的支援を必要とする生徒の在籍率と学校規模の関連を指摘するとともに、地域の小規模高等学校が教育上特別な支援を必要とする生徒の受け皿になっていると考察している。眞鍋ら(2020)は、北海道士幌高等学校の事例から、高等学校の特別支援教育の可能性と限界を述べている。学校が所在する自治体による地元の高校存続を願う教育支援政策は、多様な学びの場になる教育活動を支えるのと同時に、特別な教育的ニーズがある生徒・保護者を支援する柔軟な教育環境に繋がっていく。小規模高等学校を取り巻く社会的環境は、意図せず、特別な教育的ニーズがある生徒の在籍率に大きな影響を及ぼす可能性があるかと推察する。小規模高等学校で特別な教育的ニーズのある生徒の在籍率が高くなると、学級数に応じて配置される教員は、限られた人数で支援を必要とする生徒に寄り添うことになる。生徒のニーズと特性に応じながら、生徒の資質・能力、よりよく社会の中で生きる力を育むために、小規模高等学校は実情と課題に即した特別支援教育の取り組みが必要となる。

そこで、本研究では、特別支援教育に関する課

題がある小規模高等学校において、特別支援教育体制の整備及び構築を目指して導入した校内研修(特別支援教育の専門家である大学教員と連携したスクリーニングに基づくコンサルテーションや講義等)とユニバーサルデザインの授業づくり(地理総合での Game-Based Learning, 以下 GBL と表記)の効果の検証を目的とする。

## 2 方法

### (1) 校内研修の導入について

#### ① 対象教員

X 県立 Y 高等学校の教員を対象とする。Y 高等学校は各年次 1 学級の小規模な全日制の学校である。常勤の教諭は 13 名である(教員経験が 5~43 年の教員集団)。全員に特別支援教育に関する研修を受けた経験がある。筆者が特別支援教育コーディネーターに指名され、教科、年次、校務分掌を兼任している。

X 県特別支援教育課が示す「発達障がいに関する教員が身につける必要がある専門性の指標」によると、目標到達程度は個人差が大きい。7 月実施のアンケートによると、教員集団として到達していない目標は、「ロ-5・個々の障がいに応じた適切な支援を援助することができる」「ハ-2・通級による指導の実践ができる」「ハ-3・通級による指導の実践を深める」「ハ-4・通級による指導の適切な評価ができる」「ニ-4・知能検査を実施し、児童生徒の実態把握ができる」「ホ-3・二次障がいの予防、対応を実践できる」である。加えて、全ての教員に、生徒の特性理解、指導方法、学習面や生活面での困難や不適応行動があり支援が必要と思われる生徒が多く、対応しきれない等への困り感がある。また、受講したい研修内容については、「Y 高等学校の『この生徒』の対応の仕方(進路指導に関することを含む)を学べる研修」を希望する声が多数寄せられている。

#### ② Y 高等学校の生徒

発達障害等の何らかの診断・判断のある生徒が各学級に複数名在籍している。そして診断・判断の有無に関わらず学習面や行動面等で困難な状況が見られ、日常的に教員が「気になる」「何らかの支援(個別の支援等)が必要」と感じる生徒が多い。

7 月実施のアンケートをもとに、筆者が各教員への聞き取り調査を行った。気になる点として、クラス担任から、「コミュニケーションに課題があ

り意思確認が難しい」「スケジュール管理や服薬管理ができない」「会話が噛み合わない」「他者との交流を伴う活動への不適応行動」等に関すること、教科担当者から、「教科の学習内容に関連する困難さ(低学力)」「授業中の指示理解の困難さや不適応行動」「グループ学習・ペアワーク時の困難さや不適応行動」等に関することが挙げられている。

#### ③ Y 高等学校の特別支援教育体制

2018 年に文部科学省が実施した特別支援教育体制整備状況調査項目と通級による指導を指標に、筆者が着任した 2018 年度以降の体制を述べる。

校内委員会が設置され(月 1 回開催)、組織的な生徒対応の方向性を検討する。実態把握は担任や養護教諭を中心に行っている。兼任の特別支援教育コーディネーターが 1 名指名される。教員対象の特別支援教育に関する校内研修は実施されていない。外部の研修は、担任やコーディネーターを中心に参加している。なお、今年度は 12 月までに 4 名の教員が参加した(オンラインの参加を含む)。体制の 1 つとして意識された個別の教育支援計画や個別の指導計画は作成されず、発達障害等の診断のある生徒には、その都度対応してきた。通級による指導は実施していない。なお、今年度は特別支援教育支援員 1 名が配置されている。

#### ④ 今年度改善を図った Y 高等学校の課題

支援が必要な生徒数に対して教員数が少ないので、時間をかけて個別に対応することが難しく、支援が行き届いていない。教員が特別支援教育に対する正しい理解を深め専門性を向上させることは、課題改善の大前提となる。校内研修で教員の意識改革や実践的な指導力の向上を図る。

#### ⑤ 校内研修の実施計画

管理職と相談の上、20XX 年の秋以降で 2 回実施する。研修会の講師を大学教員の専門家(特別支援教育)に依頼し、スクリーニング、コンサルテーション、講義、事例検討を行う。

#### ⑥ 教員対象アンケート

教員の意識の変容や指導の変化等を捉えるために 3 回実施する。1 回目は 7 月上旬に、日頃の困り感、研修の内容、「発達障がいに関する教員が身につける指標」等について確認する。2 回目は 9 月下旬、3 回目は 12 月下旬(各校内研修後)に行う。2, 3 回目に教員の困り感、特別支援教育に関する意識の変容や指導の変化及び生徒の変容等について記述してもらおう。加えて、校内研修実施の必要

性についても記述してもらおう。

(2) 授業づくりについて

① 対象生徒

X 県立 Y 高等学校 1 年次 24 名を対象とする。学習内容、授業形態、学校生活等に適応していくための丁寧な配慮や支援も含め、約 7 割の生徒に何らかの支援が必要とされる。

殆どの生徒が、「分かるようになりたい」と意欲的に授業に参加する。義務教育範囲の学習内容が身に付いていない(進学・就職の希望が実現できない可能性が高い)生徒が 6 割を超え、地理総合の学習に必要な基礎学力に不安もある。また、授業中に自分の意にそぐわない学習活動(教科書の音読やペア学習、グループ活動等)があると、クールダウンを必要としたり、無反応になり周囲からの働きかけを受け付けなくなったりする生徒もいる。他の生徒は困惑しながらも、そのような生徒と関わろう、待とう、とする姿勢がある。

アセスメントリストは以下の通りである。

- ・「高校生の学びの基礎診断」〔進路マップ基礎力診断テスト〕(20XX 年 4 月中旬)
- ・TK 式テストバッテリー M2+ 生徒指導用総合調査(20XX 年 5 月上旬)
- ・国の位置アセスメント(20XX 年 5 月中旬)
- ・地理総合の教科学習に関するエンゲージメントのアンケート(20XX 年 5 月中旬)

② 期間

20XX 年 5 月中旬～6 月中旬(10 回分の授業)に実施する。

③ 指導内容と手続き

地理総合の授業で、学習活動に必要な基礎学力の定着・向上及び生徒同士の交流を促進させることを目的にボードゲーム(本実践では電源を用いず卓上を囲み対面で行うゲームをボードゲームと定義する)を用いた GBL を行う。表 1 及び図 1 が活用したボードゲームである(4 セット準備)。1 回目にアンケートとアセスメントを行い、2, 3 回目まで地図の図法、4～9 回目に GBL を実践する。10 回目は、1 回目と同じアンケートとアセスメントを行う。アンケートは櫻井(2020)の『「主体的に学習に取り組む態度」の調査用紙(簡略版)』を基に 4 件法(あてはまらない 1～あてはまる 4)で作成し、毎回の振り返りシートにも一部取り入れる。国の位置アセスメントは表 2 の 30 か国で実施する。

7 分間で前時の振り返りと学習目標の確認、35

分間で GBL、8 分間で振り返りシートを記入する。生徒は 6 人で 1 班に分ける(特性や関係性等を考慮し調整)。生徒の質問や支援の要請以外、授業担当教員と支援員は介入を控える。なお、プレイ用ボードを作成し、全生徒がゲームに参加しやすくなるように配慮する。GBL 中の生徒の姿・行動、アンケート、アセスメントの結果から、学習活動に必要な基礎学力の定着・向上の効果及び生徒のエンゲージメントの変容を検証する。

表 1 「世界でイチバンの国 2021 年版」

(マティアス・ユネマン作/アークライトゲームズ)

基本ルール	<ul style="list-style-type: none"> <li>・道具 国カード 124 枚(南極とグリーンランド除き実質 122 か国分)、パスカード 20 枚、プレイシート(プレイ用ボード)</li> <li>・パスカード 2 枚、国カード 10 枚の合計 12 枚配布。</li> <li>・国カードにある「面積」「最高地点」「平均気温」「人口」「平均寿命」「平均 GDP」のデータを比較し、それぞれの値が一番大きいまたは小さいと判断したカードをプレイシート(プレイ用ボード)に伏せて配置する。</li> <li>・戦略的にパスカードを配置することも可能。</li> <li>・配置したカードを出して数値を比較する。プレイシート(プレイ用ボード)上側は値が最も大きな数値、下側は値が最も小さい数値のカードが勝利する。</li> </ul>
デザイン	<ul style="list-style-type: none"> <li>・記載されたジャンルのデータの数値で競争する。</li> <li>・手札にあるデータを相対的に評価して振り分ける。</li> <li>・地理的な見方・考え方からの発想力、分析力、思考力、判断力等が必要とされる。</li> </ul>



図 1 「世界でイチバンの国」とボードに配置したカード

表 2 アセスメントの 30 か国

2014～2022 年度の X 県立高等学校の社会科学力検査地理分野出題国(21 か国)
アメリカ、アルゼンチン、イタリア、インド、エジプト、オーストラリア、ガーナ、カナダ、サウジアラビア、スイス、タイ、中国、ドイツ、ナイジェリア、ニュージーランド、ブラジル、フランス、ペルー、マレーシア、南アフリカ共和国、メキシコ
Y 高等学校の地理総合の教科書から抽出した国(9 か国)
イラン、インドネシア、ウクライナ、韓国、シンガポール、トルコ、ノルウェー、フィリピン、ロシア

3 結果

(1) 校内研修の導入について

① 校内研修の行程及び内容

20XX 年の 9 月と 12 月の 2 回にわたり実施した。表 3 に準備も含めた研修の行程及び内容を示す。

表3 校内研修の行程及び内容

日程	実施内容
6月上旬	・校内研修の内容と日程調整 －大学教員の専門家(特別支援教育)にスクリーニング、コンサルテーション、講義の内容について
6月下旬	・校内研修に向けての準備① －特別支援教育コーディネーターが専門家の他校の巡回指導を見学し、他の教員と共有
8月下旬	・校内研修に向けての準備② －スクリーニング及び事例検討用資料の作成
9月下旬 13:30～16:30 校内研修 1回目	・専門家による授業観察 －1～3年次(計3クラス)のスクリーニング(15分×3コマ) ・スクリーニングの結果のフィードバック ・講義「高等学校の発達障害生徒等の理解と支援」 －発達障害(ASD, ADHD, LD等)の障害特性の理解と基本的な対応方法、特別支援教育における指導の考え方、医療との連携(薬物療法)、福祉との連携(療育手帳等の取得) ・担任が気になる生徒の事例検討と助言(1年次3人, 2年次1人)
10月上旬	・校内研修の内容と日程調整 －大学教員の専門家(特別支援教育)に講義の内容について
10月中旬	・校内研修に向けての準備③ －教員に講義内容の要望を調査し、調整
11月中旬	・校内研修に向けての準備④ －事例検討用資料の作成
12月上旬 14:00～16:00 校内研修 2回目	・講義「特別なニーズを抱える生徒への支援」 －合理的配慮・UDの具体的内容、保護者・医療との連携の仕方、高等学校での授業づくり ・担任が気になる生徒の事例検討と助言(1年次3人)

②研修後のアンケートの結果

表4に教員の困り感に関すること、表5に教員の特別支援教育に関する意識の変容と指導の変化及び生徒の変容に関すること、表6に校内研修に関することの記述内容の一部を示す。各回のアンケート提出者全員が、特別支援教育に関する校内研修は今後も「必要」と回答した。

表4 9月研修会後のアンケートの一部 (n=10)

【解消された困りごとに関すること】
<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導の困難さは生徒の個性や性格ではなく障がい起因するものであることがはっきりしたこと。</li> <li>・多くの事例について薬が効果的であること。</li> <li>・特別支援教育への漠然とした不安が解消した。</li> <li>・教員が対応できるレベルがわかったので、校外と協力してよいということがわかった。</li> <li>・生徒への見方が少し変わりました。「なぜできないのだろう」「なぜうまくいかないのだろう」と思っていたが、専門家の言葉に少し肩の荷が軽くなった気がしました。</li> <li>・個々の適性に合った対応ができれば生徒の力を引き出せると思った。</li> </ul>
【解消されていない困りごとに関すること】
<ul style="list-style-type: none"> <li>・スクリーニングの結果を受けて、学校での具体的な学習の進め方や指導の方法(複数)。</li> <li>・手帳取得・障害者枠での雇用とのアドバイスに納得したが、普通高校に在籍している生徒なので具体的な関わり方が分からない。</li> <li>・ケアが必要な生徒の人数が多すぎるので、公立高校としてどこまで対応可能か判断ができない。</li> <li>・保護者への説明(医療や福祉との連携等)、理解を得るための方法。</li> <li>・SSTの方法とやるとなれば、いつ・誰が・どのくらいの頻度ですべきか。</li> <li>・進路先の開拓と本人の希望の把握。</li> </ul>

表5 12月研修会後のアンケートの一部 (n=9)

【特別支援教育の捉え方・考え方の変化に関すること】
<ul style="list-style-type: none"> <li>・誰しもが何かしらの特性を持っている。</li> <li>・学校で出来ることと出来ないことの明確化、出来ない部分は外部委託という視点を頂いて特別支援教育に対する負担感が少し和らいだ。</li> <li>・合理的配慮について私の中で漠然としていたが、考え方を知ることができた。</li> <li>・やみくもな指導では効果がなく、その生徒の特性に合った支援の必要性を強く感じた。</li> <li>・検査や医療機関(服薬)との連携も重要。</li> </ul>
【教科指導や関わり方の変化と生徒の変容(下線部)】
<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループ学習を取り入れ、すぐに近くの人に聞ける環境を作った(数学)→<u>全員が宿題をやるようになった。</u></li> <li>・動画を作成し授業に臨むようになりました(数学・情報)→<u>授業中により主体的に取り組むようになりました。</u>知識の定着の面では難しさが残っています。</li> <li>・視覚優位での授業づくりを意識した(家庭科)→<u>時間をかけて生徒の変容を求めていきたい。</u></li> <li>・支援が必要な生徒へのコミュニケーション(国語)→<u>話さない生徒が話してくれるようになった。</u></li> <li>・指示するときは、聴覚だけでなく視覚からも情報を入れる、課題・アンケートはchromebookで回答、提出させる(保健体育)→<u>アンケートや課題の取り組みは手書きよりも意欲的に取り組んでいるようだ。</u></li> <li>・適切な医療を受けているかの慎重な観察(養護教諭)</li> <li>・今のところはない。</li> <li>・個別指導で生徒が変わることがわかりましたが、今以上の指導を大勢の生徒に対して行うことは時間的物的に非常に難しいと感じています。</li> </ul>
【特別支援教育の専門性に関すること】
<ul style="list-style-type: none"> <li>・経験からくる勘ではなく学術的な裏付けが得られたので、他の先生でも再現性は高い。</li> <li>・他の学校でも生かせそうである。</li> <li>・特別支援の考え方として診断や判断名をもとに支援・合理的配慮をするという基準ができた。</li> <li>・問題は本校の組織化だと思っています(危機管理体制・支援体制のフローチャート化)。</li> </ul>

表6 校内研修に関する記述内容の一部

【9月の研修会後】
<ul style="list-style-type: none"> <li>・実際の生徒の姿を見てアドバイスもらえるのはありがたい(複数)。</li> <li>・専門性を高める良い機会になる(複数)。</li> <li>・特性に合わせた適切な関わりができるよう知識とスキルが必要だから今後も研修は必要。</li> <li>・研修を継続しないとどう変わったか、どのように対応できたか・できないかが分析できない。</li> <li>・課題が全て解決できたわけではないから今後も必要。</li> </ul>
【12月の研修会後】
<ul style="list-style-type: none"> <li>・今回の研修は間違いなく先生方のスキルアップにつながったと思います。できれば今後も企画していただけたらありがたいです。</li> <li>・生徒一人ひとりを見ていただいたことが大変良かった。日頃、疑問や違和感を持ちながら接していたことがたくさんあったが支援の必要性が明確になった。</li> <li>・支援が必要な生徒に対する学校としての対応について職員間で考えていきたいと思っています。</li> </ul>

③教員の発言・行動・指導の変容

表7に筆者が確認した教員の発言、行動及び指導の変容等の一部を示す。

表7 教員の発言・行動・指導の変容

<ul style="list-style-type: none"> <li>・(こだわりが強く行動改善が難しい生徒について)「こういう気質の生徒なんですね」「このこだわりはASDの特性から来てるんですかね?」「この特性で苦しいのは本人ですよ」との発言があった。</li> <li>・「なぜできない」ではなく、「どうやったらできるか」の視点から指導方法を選択する場面が見られた。</li> <li>・視覚優位の指導の実践(総合的な探究の時間等)。</li> <li>・面談時に、丁寧に詳細な口頭説明ではなく視覚的資料(チャート図、行程表)を作成・提示しながら説明。</li> <li>・環境調整への理解(エアコンの温度、座席配置等)。</li> <li>・放課後デイサービスや学習教材の情報収集。</li> <li>・個別の教育支援計画、個別の指導計画作成に向けた保護者との面談の実施。</li> <li>・生徒の特性と支援に関する合意形成のために保護者への面談の働きかけ。</li> </ul>
--

(2) 授業づくりについて

① クラス全体の様子

5回のGBLを実践した。1回目は支援に入る場面もあったが、2~5回目は生徒同士で助け合いながら意欲的に活動に取り組んでいた。離席やパニッ

クで固まる等、クールダウンが必要と判断される生徒の振る舞いは見られなかった。

GBL 前後の国の位置アセスメントの正解数の平均は、8か国から9か国と若干の増加であった。表8は生徒記述アンケートの一部である。記載がなかった1名以外は、何らかの肯定的な変化を認識していることが記述内容から読み取れた。

表9は4点を最高点とする生徒のエンゲージメントの変容である。項目1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12において、数値が増加した。項目1, 2, 3, 6, 7, 8はGBL後、3点「まあ、あてはまる」を上回ったが、項目4, 10, 11, 12は下回った。

表8 GBL後の生徒アンケートの一部

(生徒の記述のまま記載)

【GBLの前後で自分の中で変化したこと】
<ul style="list-style-type: none"> <li>・体験する前はあまり集中できなかったけど、後のほうは、前よりも集中できるようになった。</li> <li>・国の面積や人口と数がかわしくわかる。</li> <li>・知っている国名の数が増えた。</li> <li>・地理総合に対する授業をやりたいという気持ちがあった。</li> <li>・世界の国が、日本よりも小さいところがあったので、それにはすごく驚きました。国の名前とかも学ぶことができたことです。</li> <li>・ちょっとだけ国にきょうみがわいた!</li> <li>・GDPが何か分かるようになった。</li> <li>・地理が苦手だったけど、勉強方法をかえるとこんなに好きになれると知った。</li> <li>・今まで地理は苦手な教科でしたがみんなといっしょに学んだことで好きな教科になりました。</li> <li>・今までは大きい国を少し覚えていたけれど、体験してからは小さい国も印象づいた。</li> </ul>
【GBLを体験しての感想】
<ul style="list-style-type: none"> <li>・いろいろな国がおぼえられたとても面白かった。</li> <li>・みんなでやるから楽しかった。</li> <li>・ゲームで遊びながらなのに新しく国名を覚えられたし、楽しみながら地理の知識が身に付いてとてもよかったです。</li> <li>・国を覚えるのはとても難しかったけど楽しかった。</li> <li>・普段関わらない人と関わって楽しかった。また、楽しんで授業ができるのでやる気おさる。</li> <li>・すごく楽しいし覚えやすかった。</li> </ul>

表9 GBL前後の生徒のエンゲージメントの変容

(n=23)

項目	学びのエンゲージメント	内容	GBL前 平均値	GBL後 平均値	GBLのエンゲージメント
直近の学習活動	感情的(興味・関心)	興味や関心を持って(「面白い」と思って)地理総合を学んでいる。	2.96	3.39	感情的
	感情的(楽しさ)	楽しみながら地理総合を学んでいる。	2.96	3.39	感情的
	認知的(目的・目標)	学びの目的、めあて、学習課題を意識して地理総合を学んでいる。	2.91	3.22	認知的
	認知的(自己調整)	学び方を自分なりに工夫して地理総合を学んでいる。	2.74	2.96	認知的
	行動的(努力)	一生懸命に地理総合を学んでいる。	3.35	3.48	行動的
	行動的(粘り強さ)	粘り強く地理総合を学んでいる。	2.96	3.17	行動的
	自己効力感	「やればできる」と思って地理総合を学んでいる。	2.96	3.17	
	社会的(協力)	クラスメイトと協力して地理総合を学んでいる。	3.30	3.35	社会/文化的
長期活動	社会的(助け合い)	クラスメイトと、分からないところは教えたり教えられたりして地理総合を学んでいる。	3.39	3.17	社会/文化的
		将来の目標(就きたい職業等)を意識して地理総合を学んでいる。	2.61	2.83	
		長期学習計画を立ててそれを調整しながら地理総合を学んでいる。	2.48	2.70	
		将来の目標はだいたい達成できると思って地理総合を学んでいる。	2.30	2.91	

## ②特に大きな変容があった生徒の特性等

表 10 に 4 名の生徒の特性等を示す。

表 10 4 名の生徒の特性等

生徒の特性等	
生徒 A	誰とも分け隔てなく接する。形の認識に困難性があり地図の読み取りが苦手。書字の困難性がある。一斉指導の指示理解が難しく支援が必要。
生徒 B	「分かるようになりたい」との気持ちが強い。自己肯定感が低く、忘れ物をしたり、授業中に間違えたりすると自分を責める発言をする。
生徒 C	数字の比較や計算が得意。ASD の特性が強く、一斉指導の指示理解が難しく支援が必要。授業中は支援員が付くことが多い。
生徒 D	読書が好き。自分の世界観へのこだわりが強い。自分の意に沿わない活動は一切参加せず、周囲からの働きかけに背を向ける傾向がある。

### ③生徒 A の行動の変容

A は義務教育段階の基礎学力の定着に大きな不安がある。普段は学習活動への参加が精一杯な様子で、支援員が支援に入る場面も多い。

1 回目の GBL の振り返りの時間に、人口に関する疑問点を授業担当教員(筆者)に質問するために、初めて力強く挙手した。質問に応じると、A は地図帳をめくりながら教員の説明内容を確認、納得した表情を見せ、自分が知ったことを隣の席の E と共有した。その後の GBL の振り返りの時間でも、自ら質問することが度々あった。

### ④生徒 B の考え方の変容

B は授業の学習内容を理解したい気持ちが強いが、失敗や間違いがあると「できない自分は駄目人間だ」と自己肯定感が低い発言をする。

GBL 中は勝敗に関わらず、カードの選択理由と配置理由を授業担当教員(筆者)に笑顔で熱心に説明していた。自分の判断理由と他のメンバーの判断理由を比較し、次の回の戦略を練っていた。失敗を学びの機会と捉える前向きな発言が増え、その後の授業でも自分の失敗を責める発言が少なくなった。

### ⑤生徒 C と他の生徒の関わりあいの変容

C は ASD の特性が強く対人関係の困難性が大きいので、交流できる生徒に限られる。授業中は C の側に支援員がいることが多い。

GBL では授業担当教員(筆者)も支援員も殆ど介入していない。普段の授業以上に生徒同士で助け合うことが多かった。C の言動に戸惑いがちな生徒も、C が困っていると声をかけたり、判断的確さを称賛したりしていた。C も嬉しそうな表情だった。GBL 後、C の反応に臆せずに話しかける生徒が増えた。

### ⑥生徒 D と他の生徒の関わりあいの変容

D は本への関心が高いものの、他の生徒と交流する場面が極端に少ない。自分の意にそぐわない学習活動(ペア学習、グループ活動等)には参加せず、教員や他の生徒の働きかけに背を向ける。

4 回目で D と A が同じ班(班員 6 名)になった。カード配布後、D は自分のカードを無言で A に突き出した。困惑した A が理由を尋ねても首を横に振る動作を繰り返し、「やりたくないの?」の問いかけにも首を横に振る。授業担当教員(筆者)に視線を向ける班員もいたが見守りを続けた。F が「配り方が嫌だったの?」と聞くと D が頷いた。A が「じゃあ配り直そう」と全体に提案すると、D は「迷惑」とだけ、微かに呟いた。A、F が「大丈夫だよ、もう 1 回やろう」と促したが、首を横に振る。G が「もう 1 回配っても大丈夫」と声をかけ、F が「2 つに分けて、3 人ずつ、それぞれ配るでいい?」と提案すると、D が頷き、班員も納得してカードを配り始めた。GBL 後、A の促しや働きかけを受け入れ、無反応な態度をやや緩める D の姿が増えた。

## 4 考察

### (1) 校内研修の導入について

特別支援教育体制整備の参考になると思われるのは式部ら(2018)が提唱する「高等学校における特別支援教育マルチモデル(SEN-MM)」である(図 2)。汎用部分とカスタマイズを組み合わせているので、規模、実情、生徒の実態、取り巻く社会的環境等が学校間で異なる高等学校の特別支援教育において実践的に有効だと考える。汎用部分の「教員の特別支援教育に関する理解(研修)」は不可欠な要素だと述べられており、海口(2020)が最も改善を急ぐべきと指摘する教員の意識の問題の解決は、この部分に拠るところが大きいと推察する。

全ての課題に改善の兆しが見えたとは言いが、継続を望む声が多いことから、校内研修の導入は一定の成果と効果があったと言える。要因として次の 2 点が重要だと考える。1 つは Y 高等学校の生徒の実態(姿)に即していたこと、もう 1 つは具体的な指導方法や支援方法を知りたいという教員のニーズに添っていたことである。

高等学校の教員として特別支援教育を担うには、「目の前の生徒に必要」で「生徒の支援」に繋がる「具体的に実行可能」で「持続可能」な方法や体制があると納得することが核になる。研修前の



教員の困り感は、吉澤(2018)や海口(2020)が指摘する適格者主義的発想からの生徒理解に拠るところがあった。式部ら(2015)は、学校現場の実態に即したコンサルテーションが教員の生徒理解を促し、生徒の特性や困難さに配慮した指導の変化を促したと述べる。本研究もスクリーニングやコンサルテーションを取り入れた。困った生徒の背景には意欲・やる気の問題ではなく発達障害等の特性がある、特別支援教育が必要で特性に応じた指導で生徒が変わる、その上で教員が求めていた具体的な指導方法や支援方法を専門家が明示した。経験と勘を拠り所にする指導の行き詰まりの解消が、適格者主義の影響から離れ、特別支援教育の視点を受け入れる意識改革を促したと考えられる。

以上から、専門家のスクリーニングとコンサルテーションを前提とした校内研修は、高等学校の特別支援教育体制整備の基盤を固めるために有効であったと考察する。

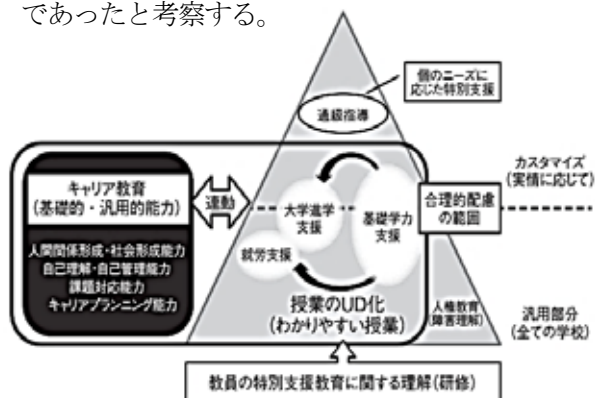


図2 高等学校の特別支援教育マルチモデル (式部ら, 2018)

(2) 授業づくりについて

今回のGBLの実践は、特別支援教育マルチモデル(式部ら, 2018)における汎用部分の「授業のUD化」による「基礎学力支援」に相当する。昨年度は、GBLが学習者の授業へのエンゲージメントを高め、学習活動を促進する可能性を確認した(後藤, 2022)。櫻井(2020)は、学びのエンゲージメントを「課題に没頭して取り組んでいる心理状態で、言い換えれば、興味や楽しさを感じながら気持ちを課題に集中させ、その解決に向けて持続的に努力をしている心理状態」で、「主体的に学習に取り組む態度」とほぼ同義であるとし、感情的、認知的、行動的、社会的、の4つエンゲージメントと自己効力感が要素であると述べる。

表9のアンケート項目1~9は学びのエンゲージメントの直近の学習活動、項目10~12は長期(自

己実現)の学習活動を対象に測定・評価する。GBLに含まれるエンゲージメントは項目1~6, 8, 9と対応しており、項目1~4, 6, 8で数値の向上がある。生徒A, B, C, Dを含め、全ての生徒が意欲的に取り組んでいた。GBLが生徒のエンゲージメントを高め主体的に学習に取り組む態度を引き出したので、教員の支援を必要とせず生徒同士で協力しながら活動する姿に繋がったと推察される。アンケートや対話からの確認が難しい生徒もいるが、殆どの生徒は学習体験を肯定的に捉え、学びを得ていた。しかし、学習に必要な基礎学力の定着・向上が今回のGBLの目標であることを生徒と共有しきれなかった。項目5, 9の評価を下げ、自己実現への学習意欲を測る項目10~12の評価が3を下回る結果に影響していると考えられる。

今回の実践で基礎学力の定着・向上の効果を判断することは難しかった。TK式テストバッテリーM2+の「空間理解能力」のクラス平均は43.4で(全国平均50.0)、地区の理解・活用に困難さのある生徒が多いと思われる。生徒の姿やアンケートから国名や国の特徴等を学ぶ体験を得たことが窺えるが、アセスメントで測定できる基礎学力への精緻化には至らなかったようである。また、GBLの学習体験は学習者に委ねられる。授業者による学習内容の統制に難しさがあるので、アセスメントの方法も工夫が必要であった。

Y 高等学校の地理歴史科の授業担当教員が意識すべき配慮事項は、「各教科・科目の指導に当たり、義務教育段階での学習内容の確実な定着を図るための学習機会を設けること」(文部科学, 2018)、「障害のある生徒などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」(文部科学省, 2019)である。

以上から、目標の共有化、学習評価の在り方等に課題を残すものの、ボードゲームを活用するGBLは高等学校の授業におけるユニバーサルデザインの可能性を広げる方法の一つとして期待できるものと考察する。

そして、本実践と校内研修を通して授業者である筆者にも変容があった。以前はいわゆる教材至上主義で「①教材観、②生徒観と指導観」だったが、「①生徒観、②指導観、③教材観」の順で考える授業づくりが定着した。発達障害の特性や不登校の経験の有無、基礎学力の高低等を含めた生徒

のニーズを包摂するユニバーサルな授業が、生徒の資質・能力、よりよく社会の中で生きる力を向上させていく手応えを得たからである。

### (3) 小規模な公立高等学校の在り方

勤務する教員の特別支援教育力の向上は、学校の実情に応じて特別支援教育をカスタマイズしていくことに繋がり、高等学校の教員に必要なキャリアとしても蓄積される。また、生徒の特性に応じて資質・能力を伸ばす教育力は、「選択される」学校の大きな強みであり魅力となる。高校生の多様な学びの場の1つとして学校が所在する地域社会の期待を担うとともに、教員としてのキャリアを高める役割も担うと考える。

## 5 今後の課題

学校が所在する自治体から存続の期待がかけられる小規模高等学校の教員は、限られた人数で幅広い教育活動に携わる。全てに応じるのが難しいからこそ、専門家や外部機関と連携もできる組織的な特別支援教育体制が必要である。

今後の課題は2点である。1点目は、学校の実情と課題に即した校内組織体制の構築に向けて、校内研修を計画的に継続して実施していくことである。なお、来年度は5月と12月に校内研修を実施する予定で準備を進めている。2点目は、授業のユニバーサルデザインの1つとして、GBLの学習目標の共有化と評価の方法を検討していくことである。

### 引用文献

- 後藤美穂(2022)「Game-Based Learning と高等学校の特別支援教育への対応—特別な教育的ニーズを持つ高校生へのボードゲームを用いた授業実践—」、『山形大学大学院教育実践研究科年報』, 第13号, 292-295.
- 眞鍋優志・岡本愛香・鼓 静・篠原岳司(2020)「高等学校における通級による指導の学校経営上の成果と課題—北海道土幌高等学校を事例として—」、『公教育システム研究』, 第19号, 155-178.
- 文部科学省(2009)『高等学校における特別支援教育の推進について 高等学校ワーキンググループ報告』.
- 文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総則編』, 東洋館出版社.
- 文部科学省(2019)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説地理歴史編』, 東洋館出版社.
- 文部科学省(2022)『通常の学級に在籍す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結果(令和4年)について』.
- 大井雅博・金森克浩(2022)「高等学校における特別支援教育の充実に向けて—通級による指導についての調査を通して—」、『帝京大学教職センター年報』, 第9号, 57-69.
- 櫻井茂男(2020)『学びの「エンゲージメント」—主体的に学習に取り組む態度の評価と育て方—』, 図書文化社, 60-100.
- 関あゆみ・姫野完治・安達 潤・近藤健一郎(2017)「高等学校における特別支援教育の現状と課題(1)—北海道の高等学校を対象とする実態調査から—」、『子ども発達臨床研究』, 第9巻, 13-22.
- 式部陽子・岩坂英巳・井上雄彦(2015)「高等学校定時制課程における行動面・学習面で『気になる』生徒の支援に関する教員へのコンサルテーション効果の検討」、『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』, 第1巻, 75-81.
- 式部陽子・鳥居深雪(2018)「高等学校における発達障害のある生徒への支援の現状と課題—高等学校における特別支援教育モデルの検討を中心に—」、『奈良教育大学紀要』, 第67巻, 第1号, 213-221.
- 手代翼・西堀慈子・小澤理恵・大川口裕義・高橋俊次(2020)「高等学校における通級による指導の導入に向けた実践的研究—『高校通級スタートパック』の作成を通して(1年計画)—」, 宮城県総合教育センター研究報告書.
- 海口浩芳(2020)「高等学校におけるインクルーシブ教育の現状と課題—発達障害のある生徒の対応に注目して—」、『拓殖大学論集 人文・自然・人間科学研究』, 第44号, 108-109.
- 吉澤勝治(2018)「特別支援教育における高等学校教育の課題の研究—高等学校における通級による指導の実践的課題に焦点化して—」、『日本高校教育学会年報』, 第25号, 18-27.

*Development of Special Needs Education System in Small Scale High Schools : Transformation of Teachers and Students through In-Service Teacher Training and Universal Design Lesson Planning*  
Miho GOTO