

高等学校 特別支援教育

定時制高等学校における生徒が「わかる」「できた」を実感できるための
ユニバーサルデザインの視点に立った授業づくり

青森県立北斗高等学校 教諭 外川 知 絵

要 旨

不登校経験や発達障害などのある生徒が入学し、多様化する定時制高等学校において、「わかる」授業づくりをするため、ユニバーサルデザインの視点に立った手立てを導入し、効果を検証した。導入した手立ては、「授業時間の構造化」「板書の改善」「明確な指示」「難易度の異なるプリントの活用」であった。多くの生徒で考査の得点に上昇または維持が認められたことから、ユニバーサルデザインの視点による授業改善は、有効であることが示唆された。

キーワード：定時制高等学校 国語 「わかる」授業 ユニバーサルデザイン

I 主題設定の理由

「青森県立高等学校将来構想検討会議」によると、平成 26 年 5 月時点で、県内定時制課程に通う生徒 1,142 名のうち、正規雇用または家業等に従事するものは 7 名であった。定時制高等学校（以下、定時制高校）は、従来の勤労青少年の学びの場とは異なる様相を示してきた。また、発達障害のある生徒たちが、定時制高校への進学を希望するようになってきている。したがって、現在の定時制高校は、様々な事情を抱えた生徒に、広く学びの機会を保障する役割を担うようになった。しかし、特別な教育的支援を要する生徒に十分に対応しきれているとは言い難い。このように多様な生徒が在籍する定時制高校では、地域や生徒の実態に合わせた柔軟で弾力的な教育活動を展開し、より多くの生徒に再チャレンジを含めた学びの機会を提供することが求められる。このことは、定時制高校において授業をはじめとする一斉指導による教育活動が、生徒に効果があるのかという問題と併せて検討する必要がある。

本校は三部制をとっており、生徒が社会人としての基礎学力と教養を身に付け、それぞれの課題を乗り越えるたくましい人間の育成を目指している。しかし、不登校経験や発達障害のある生徒が多く在籍しており、教科指導のみならず生活指導にも注意を要する。人とのコミュニケーションが非常に苦手で、学習に空白部分がある生徒も多く、能力の個人差が非常に大きいため、従来の指導だけでは対応しきれない場合も多い。

近年、生徒の多様な教育的ニーズに応じるため、ユニバーサルデザイン（以下、UD）の視点に立った授業づくりが注目されている。UDによる授業づくりとは、通常の一斉指導の中で、教育的配慮や個別支援の実施を念頭に置くものであり、学力差や障害の有無に関わらず、全員が「わかる」ように配慮された授業デザインのことを指している（桂・廣瀬，2010）。何を学ぶのかを明らかにし、教材や学習活動、指示の出し方などへの配慮など、つまずきのある子にとっては「ないと困る」、他の子にとっては「あると便利」な支援がUDである（花熊，2011）。UDは、小・中学校で多く取り組まれており、高等学校においても注目されつつある指導方法の一つである。大阪府立松原高等学校や千葉県立船橋法典高等学校などの実践例があるが、定時制高校における実践例（例えば、雪田，2014）はまだ少なく、個性的で多様な生徒を前に、教員が指導に困難を抱えがちであることが指摘されている（大谷ら，2011）。そこで、定時制高校において、生徒が「わかる」「できた」を実感できるために、UDの視点に立った授業づくりの効果を検証することにした。

II 研究目標

定時制高校において、ユニバーサルデザインの視点に立ち、生徒が「わかる」「できた」を実感できる授業の条件を明らかにし、その効果について検討する。

III 研究の実際とその考察

1 研究Ⅰ 生徒が「わかる」「できた」を実感できる授業に関する調査

(1) 目的

定時制高校生徒及び教員を対象に、生徒が「わかる」「できた」を実感できる授業に関する調査を行い、有効な手立てや「わかる」授業の条件を明らかにする。

(2) 調査1 教員へのアンケート

ア 調査方法

青森県総合学校教育センターホームページにある「今日からできる『わかる』『できた』授業～実は大切！こんなところ！！『授業のチェックポイント』～」を参考に筆者作成の質問紙による調査を行った。質問は八つの項目で構成され、合計 18 の質問から成った。各質問で該当するところに○を付けるという回答法をとった。さらに、「北斗高校の生徒たちにとって特に重要だと思う項目を選び、番号で記入する（複数回答可）」を加えて実施した。

イ 調査対象

本校教員 31 名であった。

ウ 分析方法

単純集計（項目毎の合計）であった。

エ 結果

回収率は 77%であった。

「生徒理解」の項目については、「②生徒の実態に応じて、授業の指導内容をしばっている」という回答が最も多く、次いで「③生徒の理解の状況に応じて、複数の指導パターンを準備している」という回答が多かった。しかし、「生徒にとって重要なこと」への同 2 項目の選択数とは差があった。よって、授業内容の精選や複数の指導パターンの準備は、生徒への配慮ではなく、あくまでも教員側の教材研究として行われていることが考えられた。「①生徒一人一人の実態をわかっている」という質問について、「できている」と「生徒にとって重要だ」という回答数にほぼ差が無かった。どちらも選択している教員が 7 名であることから、必要性を意識している教員は実践もしていることが明らかになった。しかし、他の多くの教員はこの項目を重要視せず、実践も不十分であることが考えられた。

「授業づくり」に関する項目では、「⑩生徒の反応を確認しながら授業を進めている」「⑮板書の文字、色、構成などを工夫している」への回答数が最も多かった。次いで「⑦生徒が注目しているのか確認してから伝えている」という回答が多かった。しかし、板書の工夫（⑮）については「生徒にとって重要だ」とする選択数と大きな差があった。教員側の指導法の一つとして板書を工夫しているが、生徒への影響を考えていないことが示唆された。「生徒にとって重要なこと」として、「⑩耳で聞くだけでなく、目で見てわかるような伝え方の工夫をする」の選択数が 2 番目に多かった。⑩の選択数と、板書に関する項目⑭～⑯の選択数とに差が生じている。特に「⑭板書のルールを生徒に伝えている」については「できている」とする数も少ない。つまり、生徒が目で見えるものとして、板書以外のもので何か手立てが必要だと意識していることが考えられた。

(3) 調査2 生徒へのアンケート

ア 調査方法

自由記述を中心とした筆者作成の質問紙による調査を行った。質問項目は四つであった。

イ 調査対象

筆者が担当している現代文A受講生徒 25 名、うち男子 10 名、女子 15 名であった。

ウ 分析方法

自由記述されたものの文意から、「わかる」と感じる条件、「わからない」と感じる条件に分類・整理した。

エ 結果

回収率は 100%であった。

「わかる」授業の条件として回答が多かったものは、「生徒一人一人に対応する」「わかりやすいプリント（図や絵）を活用する」「要点を色分けして簡潔にまとめられた板書である」の 3 項目であった。最も多かったのが板書に関する意見であり、適度な字の間隔や記号の活用を求める記述もあった。

また、「わからない」授業の条件としては、「生徒に確認もせず次々と進む」「質問できない雰囲気である」「字がきたなくバランスが悪い」「1 時間の内容が多すぎる」の 4 項目が回答数の多いものとして挙げられた。

(4) 考察

図1に教員と生徒のアンケートの比較を示した。教員は内容をしばっているつもりでも、生徒からは「量が多すぎる」という意見が出た。特に「板書が書ききれない」と指摘があった。また、内容の多さから、「説明も早くて雑だ」という意見も出された。教員は「生徒の反応を見て受け止め、授業展開の目安にしている」と答えたが、生徒は教員側のペースで進められていると感じており、生徒にとって納得のいくやりとりになっていない。生徒は、板書のルール、特に色分けのルールを重要視していることが分かった。また、ノートに写すことを配慮した構成にしてもらいたいと答えていた。しかし、板書が生徒に与える影響について意識している教員は少ない。適切な配慮や説明がなされず、生徒は不満ながらも黒板を写している可能性が示唆された。

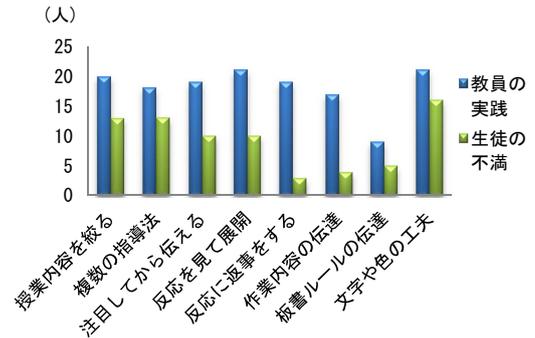


図1 教員と生徒のアンケート比較

以上のように、教員は板書や指示などを工夫している自覚はあるが、生徒の必要性に応じて行っているという意識が不足していることが示唆された。指導上の工夫は「高校の授業はかくあるべき」という教員の通念であり、生徒にとってのわかりやすさのためという目的に応じたものではないため、生徒の思いとの間に乖離が生じていることが推察された。「わかる」「できた」を実感できる授業にするためには、UDの視点で工夫の仕方を見直し、教員と生徒のわかりやすさの観点を合わせる必要がある。

2 研究Ⅱ 定時制高校におけるUDの視点に立った「わかる」授業づくり

(1) 目的

研究Ⅰの結果を基に、UDの視点から授業改善を行い、導入した手立ての効果を検証する。

(2) 対象

筆者担当の現代文Aを受講している生徒は25名であった。午後部の授業だが、午前部の生徒1名が3年卒業を希望する他部履修生として参加している。また、年次別に見ると、中間年次2名、卒業年次23名となっている。受講生徒の60%に当たる15名が、何らかの特別な教育的支援を要する生徒である。学習活動に真剣に取り組むが、内容の理解度や作業速度には大きな個人差が生じている。生徒の中には、十分な時間を設けても板書をノートに写しきれず、授業中は書くことだけに執心してしまう生徒もいる。そのため、本文を読んだりプリントの問題を解いたりする等の活動には、ほとんど参加できない。

(3) 方法

研究Ⅰの結果と先行研究の成果を基に、授業に導入する手立てを、「授業時間の構造化」「板書の改善」「明確な指示」「難易度の異なるプリントの活用」の4項目にした。

「授業時間の構造化」とは、あいまいな時間の使い方を避け、生徒が見通しをもって学習に参加させる工夫である。ホワイトボードやマグネットシートを用い、授業の流れをいつでも確認できるよう黒板の一角に掲示した。また、生徒の作業時間の確保のために、1時間の指導内容を焦点化し、授業内容を詰め込まないようにした。生徒の作業時間は、机間指導の時間としても活用し、生徒の質問に細目に応じるようにした。

「板書の改善」では、色分けのルールを表記した用紙をラミネート加工し、黒板脇に掲示した。また、めあてを必ず書き、どこが要点であるか伝わるようにした。板書と配布プリントを関連づけ、プリントは資料として活用することにした。また、要点が見やすい簡潔な板書にした。

「明確な指示」については、いつ、何を、どこまでやるのか、具体的な言葉で伝えるようにした。「次の作業を説明します」「大事なことを言います」と前置きして生徒の注意を引き、適切に全員へ指示が伝わるようにした。説明が長くなり過ぎないように、1度の指示では1作業のみ伝えるようにした。

「難易度の異なるプリントの活用」では、問題演習などの際、難易度の異なる3種類のプリント（通常、要点付、誘導付）を用意した。生徒が能力に合わせて選択できるようにした。

これらの条件を導入した期間は、10月から12月（全16回）であった。

(4) 分析方法

ア 考査の得点傾向の比較

平成25年度および26年度における、過年度履修の現代文Aクラスの得点傾向と今年度筆者担当クラ

スの得点傾向を比較した。また、生徒個人の考査得点が、手立て導入後の前期期末から後期中間にかけて、5点以上変化したかどうかで上昇、維持、下降に分類した。

イ 「わかる」授業づくりについてのアンケート調査

「わかる」授業づくりのために導入した手立てについて、対象クラス生徒に筆者作成の質問紙による調査を行った。導入した手立てについて、「良い」「悪い」「どちらでもない」「気づかなかった」の4択にし、感想などの自由記述欄を設けた。

(5) 結果

ア 考査の得点傾向の比較

図2に過去2年の現代文クラスの考査得点を示した。前期から後期に向け、平均点は下降する傾向にあることが分かった。また、図3に対象クラスの考査得点を示した。前期期末から、手立て導入後の後期中間にかけて、平均点は維持された。生徒個人の得点傾向を見ると、得点が上昇、または維持した者が21名(84%)、下降した者が4名(16%)であった。

イ 「わかる」授業づくりについてのアンケート調査

回収率は100%であった。

図4に生徒アンケートの結果を示した。最も多く「良い」という回答があった手立ては、「明確な指示」であった。次いで、「授業時間の構造化」が多かった。自由記述欄には「何をやるかはっきりし、皆が集中して作業できた」や「混乱せず、授業に遅れる心配が減った」という意見があった。また、ボードで作業や時間を掲示したことに対し、「その日の活動内容がわかり、計画的で良かった」という意見が出された。

一方、「悪い」「どちらでもない」を合わせた回答数が多かった手立ては、「数種類のプリント」であった。その理由は、「数種類のプリントがあると、どれから手をつけていいかわからない」「多すぎるとどのプリントが必要かわからなくなる」というものだった。手立て導入後の授業を評価したところ、100点満点中、平均89.5点であった。

(6) 考察

一斉指導を基本とする従来の授業展開では、考査得点は後期に向け下降傾向にあったが、UDの視点による手立ての導入により、得点を維持することができたことから、導入した手立ては本校生徒にとって効果的であったと考える。特に、ホワイトボードで授業の作業内容や時間を示したことにより、生徒が見通しをもって授業に臨むことができたと考える。また、具体的に指示することで生徒が混乱せず、集中して授業を受けることができたことも一因であろう。机間指導をこまめに行ったことにより、個々の状況把握ができ、生徒側からの質問も積極的に行われるようになった。授業内容の精選や時間の構造化により、生徒たちの活動機会が増え、知識の定着につながったと考える。しかし、数種類のプリントを用意したことについては、効果を感じないという意見が、他の三つの手立てに比べて最も多く出されている。よって、このプリントの手立ては、導入方法について再検討すべきである。

石隈(1999)によると、援助サービスは対象とする子どもによって3段階に分けられる。一次的援助サービスは、全ての子どもの基礎的な援助ニーズに応じたものであり、大きな援助ニーズをもつ一部の子どもには、より細やかな二次的・三次的援助サービスが必要となる。今回のUDによる授業改善は、全員を対象とした一次的援助サービスに当たると言える。そして、考査得点が下降した生徒に対しては、第二段階以上の援助サービスが必要となる。得点が下降した生徒の中には、アスペルガー症候群の診断をされ、精神障害者保健福祉手帳を取得した者が1名在籍している。UDの視点による手立てを導入すると、最初の1回は活動への集中が見られるが、次からは集中が保たず、周囲と同じように作業するのは大変困難な

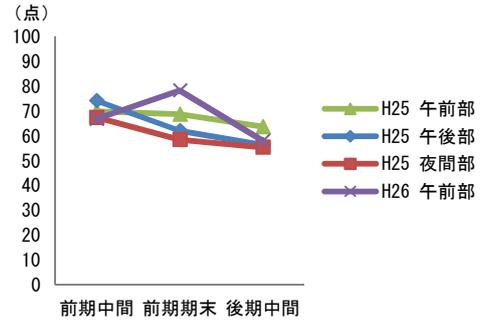


図2 過去2年の現代文クラスの得点

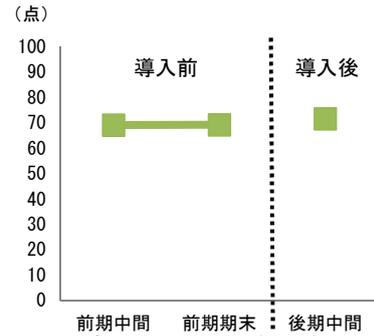


図3 対象クラスの得点傾向

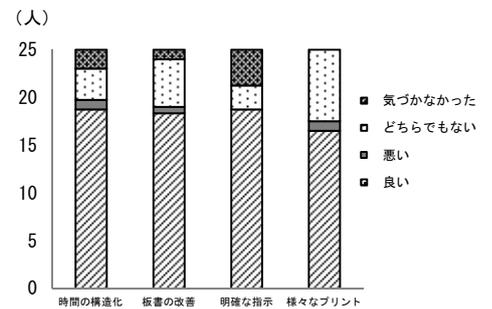


図4 生徒アンケートの結果

状況であった。「わかる」授業づくりについてのアンケートには、各手立てに対して「良い」と回答していたが、考査得点の維持・上昇とはならなかった。同じような状況が生じた場合、その対応には特別支援教育の更なる専門性が求められると考える。

3 全校での授業改善に向けた実践

(1) 目的

全校での授業改善に向け、他教科と連携し、研究Ⅱの手立ての効果について検討する。

(2) 協力クラス

数学Ⅰ（男性教員・40代前半）

夜間部入学年次（習熟度別クラス）、特別支援教育の取組経験無し

コミュニケーション英語Ⅰ（女性教員・50代後半）

夜間部入学年次（習熟度別クラス）、特別支援教育の取組経験無し

政治経済（女性教員・40代後半）

午後部で開講（選択授業）、特別支援教育の取組経験有り

(3) 方法

ア 「『わかる』授業づくりマニュアル」の作成

導入する手立てについて「『わかる』授業マニュアル」を作成した。

イ 「『わかる』授業づくりマニュアル」説明会の実施

作成したマニュアルに基づき説明会を実施した。導入する手立てについて、協力教員に筆者から説明を行った。教室を会場に、ホワイトボードやラミネートシートなどを実際に掲示しながら進めた。

ウ 筆者による授業公開

手立てを導入した筆者担当の授業を公開し、自由に見学してもらった。見学した感想や改善点などについて意見交換し、各クラスでの実践に反映してもらった。

(4) 分析方法

教員を対象に、筆者作成の質問紙によるアンケート調査を行った。導入した手立ての効果や、導入への負担感について、協力教員と一般教員に分けて集計した。

(5) 結果

回収率は協力教員が100%、一般教員が50%であった。

図5に教員アンケートで最も回答の多かったものをまとめた。UDの視点に立った手立てを導入すること自体については、協力教員、一般教員ともに全員が「効果がある」と回答した。具体的に見ると、協力教員からは「授業の流れを示す」、一般教員からは「授業内容を精選する」が特に効果的であると回答された。

	協力教員	一般教員
効果がある	授業の流れを示す	授業内容を精選する
効果が無い		プリントを生徒が選択
負担感が強い	授業内容を精選する	数種類のプリントの用意

図5 教員アンケートのまとめ

しかし、効果が無いと思う手立てについて、一般教員の中からは「生徒がプリントを選択する」、「丁寧な言葉遣いをする」に複数の回答が寄せられた。また、それぞれの手立てを準備し継続していく上での負担感について、協力教員からは「授業内容を精選する」、一般教員からは「数種類のプリントを用意する」が最も負担感を感じる手立てとして挙げられた。「授業内容を精選する」については、一般教員のアンケートで2番目に負担感を感じるものとして回答された。

(6) 考察

教員への調査から、「授業時間の構造化」のための「授業内容の精選」について、効果があると考えられている反面、導入への負担感が顕著に高く、今後取り組む上で十分な配慮が必要である。要点を明確にし、学習内容を焦点化するのが目的であるのだが、「とにかくゆっくり進む」「今までより簡単にする」というイメージが強いようである。中には、「授業内容をただ少なくすれば良いのか」という質問もあったため、より具体的な方法を提示しなければならないと考える。また、プリントの活用については、研究Ⅱにおける生徒アンケートと同様、効果的でないとする意見があったため、難易度を分けて数種類準備する方法以外の活用法を検討し、「『わかる』授業づくりマニュアル」を改善していくことが必要である。

IV 研究のまとめ

本研究では、多様な生徒が在籍する定時制高校において、生徒が「わかる」「できた」を実感できる授業づくりについて、UDの視点から授業改善を行い、導入した手立ての効果を検証した。

その結果、考査得点は維持され、生徒の満足感も得られたことから、UDの視点による授業改善の効果は雪田（2014）を支持するものであった。また、雪田（2014）が数学での効果を示したことに加え、本研究で国語での効果が確認されたことから、UDの視点による授業改善は、二教科で有効な手立てであることが示唆された。

V 本研究における課題

UDは万能ではないことを雪田（2014）が指摘したように、8割の生徒には効果的であったものの、残り2割の生徒は成績が下降した。石隈（1999）のいう3段階の援助サービスの一次的援助サービスがUDであるとするならば、二次的・三次的援助となる手立てには、特別支援教育の専門的な知識や技能が必要となる。個別の指導計画の作成をはじめとした高校教員の専門性向上とともに、地域の特別支援学校や専門機関との積極的な連携の在り方を検討することが必要である。

また、全校での授業改善に向け、ホワイトボードや掲示物の準備など、教室環境の整備が必要である。今回の研究では、その都度、必要な物品を担当者が持ち運び授業を行った。生徒・教員アンケートより、作業内容や時間の掲示は本校にとって必要な支援であり、本校に合ったものであることから、教室内に常設することが必要であろう。

さらには、教科や部、年次ごとなど、教員が教育的支援について協議できる体制をつくり、今後も継続して授業改善に取り組んでいくことが必要である。そして、「『わかる』授業づくりマニュアル」をより本校にふさわしいものに改善し、生徒の多様な教育的援助ニーズに対応していかなければならない。

<引用文献・URL >

- 1 青森県立高等学校将来構想検討会議 2014 「県立高等学校長協会 各部会等からの意見（第1分科会 第3回 資料3）」
<http://www.pref.aomori.lg.jp/bunka/education/2014-1024-1546.pdf> (2015.1.5)
- 2 桂聖・廣瀬由美子 2010 『授業のユニバーサルデザイン vol. 1』 東洋館出版社
- 3 花熊暁 2011 『通常の学級で行う特別支援教育①（小学校）ユニバーサルデザインの授業づくり・学級づくり』 明治図書
- 4 雪田聡 2014 「定時制高等学校におけるユニバーサルデザインによるわかる授業の検討」 青森県総合学校教育センター平成25年度長期講座研究報告
- 5 大谷直史・柿内真紀 2011 「定時制高校における生徒像の変容と生徒指導方針」『鳥取大学教育研究論集 第1号』
- 6 石隈利紀 1999 『学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』 誠信書房

<参考文献・URL >

- 桂聖 2011 『国語授業のユニバーサルデザイン』 東洋館出版社
- CAST 2011 「学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン ver.2.0 2011/05/10 翻訳版」
http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_JAN2011_Japanese.pdf
(2015.1.5)
- 京都・朱雀高校特別支援教育研究チーム 2010 『高校の特別支援教育 はじめの一步』 明治図書
- 佐藤慎二・漆澤恭子 2010 『通常学級の授業ユニバーサルデザイン 「特別」ではない支援教育のために』 日本文化科学社
- 月森久江 2006 『教室でできる特別支援教育のアイデア 中学校編 授業におけるLD, AD/HD, 高機能自閉症の支援』 図書文化
- 松永立志 2012 『小学校国語科授業アシスト 発問付きでよくわかる！「教材別板書アイディア 53」』 明治図書
- 横山浩之・大森修 2004 『医学と教育との連携で生まれたグレーゾーンの子どもに対応した作文ワーク』 明治図書