

特別な教育的支援が必要な生徒に対する高等学校における多層指導モデルの必要性についての検討

— 公民科担当教師への質問紙調査から —

竹達 健顕	東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
橋本 創一	東京学芸大特別支援教育・教育臨床サポートセンター
増田 謙太郎	東京学芸大学教職大学院
三浦 巧也	東京農工大学大学院工学研究院
日下 虎太郎	明治学院大学文学部
尾高 邦生	順天堂大学スポーツ健康科学部

要 旨：本研究は高等学校の教科教育における多層指導モデルの必要性について検討することを目的とした。公民科担当教師に質問紙調査を行い、258名(回収率 51.6%)の回答について量的分析を行った結果、〈授業 UD 化〉因子・〈個別支援〉因子・〈生徒の実態に合わせた指導と評価〉因子の 3 因子が抽出され、これらを基に 3 つのクラスターに回答者を分類した。クラスター 1 はすべての因子が 0 に近い値を示す回答者群であり、3 因子を意識しないで授業を行っている教師群(非認知群)である。クラスター 2 はすべての因子がマイナス値を示す回答者群であり、3 因子の必要性を感じていない教師群(消極群)である。クラスター 3 はすべての因子がプラス値を示す回答者群であり、3 因子の必要性を感じている教師群(積極群)である。つまり、生徒の実態に合わせて多層指導モデルに相応する 3 因子を取入れた授業を実践している教師がいる一方で、消極的・否定的な姿勢を示す教師がいることも明らかになった。

Key Words： 高等学校，ユニバーサルデザイン，個別支援，多層指導モデル

● I. はじめに

現在、高等学校における特別支援教育の一層の推進が指摘されており特別支援教育コーディネーターを中心とした校内委員会の整備充実とともに、担任教師が自らのクラスにおける特別な教育的支援が必要な生徒への適切な支援を遂行することや、教科担当教師によるユニバーサルデザイン(Universal Design 以下 UD)に基づく授業づくりや合理的配慮に基づく個に応じた支援が期待されている。ADHD・ASD・LD 等の発達障害のある生徒をはじめ、義務教育段階まで通級・教育相談室・心療内科等に通っていた生徒、適応障害・気分障害・摂食障害・緘黙症・不安症等の精神疾患のある生徒等、多様な生徒が在籍していることから、高等学校の教科担当教師においても、生徒の実態に合わせ

た教育的支援を実践していくことが求められている(竹達・橋本他, 2022)¹⁹⁾。

文部科学省(2014)¹¹⁾は、高等学校における発達障害のある生徒の在籍率を約 2.2%と報告しており、東京都教育委員会(2016)²¹⁾も同様に約 2.2%の在籍と報告している。一方で、高等学校における発達障害のある生徒に対し、成績評価や単位認定への配慮の欠落(内野・高橋, 2006)²²⁾、発達障害に対する教員の学ぶ機会の少なさ(田口・橋本, 2015)¹⁷⁾、学び直しを主とする学校群における生徒の多様な問題(田口・橋本他, 2009; 三浦・升他, 2017)¹⁸⁾⁹⁾などが先行研究において指摘されている。さらに愛知教育大学(2019)¹¹⁾が示すように、発達障害のある生徒の困難さ(提出物・整理整頓・作業の遅延・対人関係の苦しさ等)は全教科・全科目に共通しており、高等学校においては単位修得に向けた教科教育における現実的な対応が求められている。村

田(2015)¹³⁾は、高等学校におけるUDに基づいた授業実践において、多層指導モデル(Multilayer Instruction Model 以下 MIM)の1stと2ndステージの生徒に焦点を当てた授業づくりが高等学校の実態に合っており、学習につまずきのある生徒に有効であったことを報告している。しかしながら、高等学校におけるこのような実践報告は、小・中学校で行われているUDに基づく授業づくりや合理的配慮に基づいた個別支援(東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫, 2013)²⁰⁾の実践報告と比べて、少ない状況にある。

そこで、本研究では特別な教育的支援の必要な生徒に対する高等学校の教科教育におけるUDに基づく授業づくりや個別支援等の実態について現状を把握することを目的とし、国立特別支援教育総合研究所⁶⁾が示す通常学級におけるMIMの高等学校における必要性を検討したい。海津・田沼他(2008)³⁾や海津(2012)⁴⁾は、「すべての子ども」に対しMIMの1stステージにあたる通常学級内の効果的な指導を実践しており、「全体指導では習得が困難な子ども」に対してはMIMの2ndステージにあたる通常学級内での教育的に配慮した補足的な指導を実践している。さらに「1stステージおよび2ndステージでは習得が著しく困難である子ども」に対してはMIMの3rdステージにあたる柔軟な形態による個に特化した指導がなされており、MIMに沿ったステージごとの指導効果が示されている。高等学校の教科教育においては、このような特別な教育的支援が必要な生徒に対しての指導方法や評価方法は確立されていないことから、まずはその実態を把握するための調査には意義がある。本調査では、MIMの1stステージにあたる「すべての生徒」に対するUDに基づく授業づくり、2ndステージにあたる「特別な教育的支援が必要な生徒」に対する個別支援、3rdステージにあたる「1stステージおよび2ndステージの指導では単位修得が困難な生徒」に対する指導と評価、というように高等学校の現況に則した形式でMIMの三つのステージに対応する質問項目を作成した。調査対象は公民科担当教師に限定し、高等学校の公民科教育においてMIMの三つのステージに沿う実践がどの程度なされているかについて調査を行った。調査対象に公民科担当教師を選んだ理由は、文部科学省(2018)¹²⁾において、「現代の諸課題社会について、事実を基に概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、解決に向けて公正に

判断したりする力や、合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を養う」ことを教科目標の一角としていることが大きい。村田・宗實他(2021)¹⁴⁾は、「話し合い活動で自分の考えは積極的に発表するが、友達の発表には関心がないため、まったくと言っているほど聞けない」「音声言語中心のやりとりになりやすい話し合い活動に参加しにくい」などの状況に発達障害のある生徒が陥りやすいことを示しており、中田(2015)¹⁵⁾は、発達障害のある生徒の保護者や担当教師が将来的な社会参画に不安を抱えていることを示している。以上のように、発達障害のある生徒が苦手とする他者との合意形成について、授業でアプローチできる可能性を踏まえ、公民科担当教師への質問紙調査の実施に至った。また本調査は、教員経験年数や所属校の入学時偏差値等を限定することなく調査を行った。公民科担当教師からの回答のみで限定的ではあるが、高等学校の実態を把握するとともに、高等学校のMIMの必要性について検討していく。

● Ⅱ. 方法

1. 調査期間

2020年7月～2020年9月に実施。

2. 調査対象

1都5県(東京都・神奈川県・千葉県・埼玉県・山梨・群馬県)の公立高等学校普通科1028校について、各都県でナンバリングを施し、乱数表を用いて単純無作為抽出を行った。尚、標本数は500校とした。258校から返送があり(回収率51.6%)、調査項目に回答していない回答者を除いた247名の回答を分析対象とした。

3. 調査方法

本研究は学校長宛に研究目的と調査の内容を記した依頼状を送付し、各校の公民科担当教師への質問紙配布と実施を依頼した。調査を行うにあたって、依頼状の提示により研究の実施および研究発表の許可を得た。

4. 調査内容

調査内容は、MIMと東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫(2013)²⁰⁾の通常学級における特別支援教育に関するチェックリストを基にして、高等学校向けにUDに基づ

く授業づくり、授業での指導方法、個別的配慮(個別対応)、単元指導計画に関する質問 18 項目を作成した。尚、回答は、「1.まったくあてはまらない」「2.あてはまらない」「3.どちらともいえない」「4.あてはまる」「5.とてもあてはまる」の 5 件法で行った。これら以外に、回答者のフェイスシートとして、教職年数について「①1-10 年」「②11-20 年」「③21 年-30 年」「④31 年以上」の 4 件法、担当教科について「①現代社会」「②倫理」「③政治・経済」「④その他」の 4 件法(複数回答可)、所属校の校内の風土や雰囲気について「①多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある」「②多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる」「③多様な問題に対し協力的な風土や雰囲気は感じられない」の 3 件法、所属校の入学時偏差値「①40%未満」「②40~49」「③50~59」「④60~69」「⑤70 以上」「⑥中高一貫校」「⑦その他」の 7 件法、以上の 4 項目について回答を求めた。調査の実施前に、調査項目の表現や文言について、大学教員 2 名と高等学校教員 1 名による最終確認を経て完成版とした。

5. 倫理的配慮

調査の依頼状において、本研究への協力と質問紙への回答は自由意志であること、得られた情報は研究の目的以外に使用しないこと、個人・学校が特定されないようにすることを明記した。本研究への協力と研究発表については、対象学校の公民科担当教師から承諾を得た上で、個人情報に十分留意し倫理的配慮を行った。なお本研究は、東京学芸大学研究倫理委員会の承認(454)を得たものである。

6. 分析方法

選択式 18 項目は、MIM と東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫(2013)²⁰⁾が作成したチェックリストを基にしたものであるが、下位尺度が定められたものではないため、探索的に因子分析を行った。次に、因子分析の結果を受け、クラスター分析(K-means 法)を行い、合理的に分類可能な回答者群(クラスター)を作成した。さらに、フェイスシートの回答者属性を用いてカイ 2 乗検定(独立性の検定)および残差分析を行った(いずれの分析も HADver.15 を用いて量的に検討した)¹⁶⁾。

III. 結果

1. フェイスシート(回答者属性)の整理

回答のあった 258 校の公民科担当教師のうち、記入漏れのあった 11 名を除外し、有効回答数を 247 名とした。公民科担当教師の教職年数では、①1-10 年と回答した教師が 100 名(40.5%)と最も多いが、次いで②11-20 年と回答した教師が 70 名(28.3%)、④31 年以上と回答した教師が 40 名(16.2%)、③21 年-30 年と回答した教師が 37 名(15.0%)と、すべての年代から回答を得ることができた。所属校の校内の風土や雰囲気については、①多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気があると回答した教師が 117 名(47.4%)、②多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じると回答した教師が 121 名(49.0%)、③多様な問題に対し協力的な風土や雰囲気は感じられないと回答した教師が 9 名(3.6%)であり、①と②に二極化した。所属校の入学時偏差値は、②40~49 と回答した教師が 82 名(33.2%)と最も多いが、次いで③50~59 と回答した教師が 74 名(30.0%)、④60~69 と回答した教師が 47 名(19.0%)、①40 未満と回答した教師が 24 名(9.7%)、⑥中高一貫校と回答した教師が 5 名(2.0%)、⑤70 以上と回答した教師が 4 名(1.6%)、⑦その他 11 名(4.5%)と、すべての偏差値帯から回答を得ることができた。担当教科については、代社会 125 名、政治・経済 111 名、倫理 50 名、その他 59 名であった(複数回答可)。

2. 選択式質問 18 項目に対する探索的因子分析

選択式質問 18 項目について因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った結果、「17 ICT 機器を活用し各種データ分析をする授業を取り入れている」「18 ICT 機器を活用し、生徒がプレゼンテーションをする授業を取り入れている」は、どの因子にも負荷量が小さかったため、この 2 項目を省く 16 項目で再度因子分析を行った。その結果、以下の 3 因子が抽出された(Table 1)。

第 1 因子は、「2 授業における抽象的な概念や理論について、できるだけ具体的な表現に置き換える工夫をしている」「5 毎回の授業をスムーズに進めるために、板書やプリントなどをある程度パターン化している」「1 授業中の指示や伝達事項は聴覚的(口頭)にだけでなく、視覚的

(板書やスライド)に提示するようにしている」
 「10 言葉だけの説明で理解できない生徒に対し、絵や図などを使って補っている(ICT機器の活用も含む)」
 「9 指示理解の弱い生徒に対し、個別に説明や声掛けを行うようにしている」
 「4 授業では、生徒が発表する言語活動を取り入れている」
 「3 授業中に分からないことがあった生徒がいた場合、支援を求めやすいよう工夫している」
 など、東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫(2013)²⁰に示されるUDに基づく授業に関する5項目で構成されたため、<授業UD化>因子と命名した。

第2因子は、「13 個別的配慮の必要な生徒に対し、得意なことが発揮できる活動を単元の中

に取り入れている」
 「7 個別の指導計画に基づいた指導を行っている」
 「12 記憶力の低い生徒に対し、大事なことはメモをさせる、メモをわたすなどの工夫をしている」
 「11 個別的配慮の必要な生徒に対し、本人が成長している点について伝えるようにしている」
 「6 合理的配慮に基づいた学習指導を行い、発達障害や類似した症状のある生徒に対し、単位を修得させる工夫をしている」
 「8 グループ学習が苦手な生徒でも参加できるように、グループづくりに配慮している」
 など、東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫(2013)²⁰に示される個別支援に関する6項目で構成されたため<個別支援>因子と命名した。

Table 1 因子分析結果

	項目	I	II	III	共通性
I <授業UD化>因子 ($\alpha=.915$)					
2	授業における抽象的な概念や理論について、できるだけ具体的な表現に置き換える工夫をしている。	.960	-.134	-.071	.798
5	毎回の授業をスムーズに進めるために、板書やプリントなどをある程度パターン化している。	.936	-.218	.090	.767
1	授業中の指示や伝達事項は聴覚的(口頭)にだけでなく、視覚的(板書やスライド)に提示するようにしている。	.849	-.032	-.017	.669
10	言葉だけの説明で理解できない生徒に対し、絵や図などを使って補っている。(ICT機器の活用も含む)	.540	.241	.038	.553
9	指示理解の弱い生徒に対し、個別に説明や声掛けを行うようにしている。	.500	.370	.068	.697
4	授業では、生徒が発表する言語活動を取り入れている。	.494	-.166	.436	.570
3	授業中に分からないことがあった生徒がいた場合、支援を求めやすいよう工夫している。	.400	.244	.245	.599
II <個別支援>因子 ($\alpha=.830$)					
13	個別的配慮の必要な生徒に対し、得意なことが発揮できる活動を単元の中に取り入れている。	-.336	.852	.118	.548
7	個別の指導計画に基づいた指導を行っている。(個別の教育支援計画が作成されている生徒に対して)	-.200	.653	.009	.306
12	記憶力の低い生徒に対し、大事なことはメモをさせる、メモをわたすなどの工夫をしている。	.324	.596	-.179	.541
11	個別的配慮の必要な生徒に対し、本人が成長している点について伝えるようにしている。	.264	.579	-.001	.596
6	合理的配慮に基づいた学習指導を行い、発達障害や類似した症状のある生徒に対し、単位を修得させる工夫をしている。	.298	.545	-.022	.570
8	グループ学習が苦手な生徒でも参加できるように、グループづくりに配慮している。	.195	.510	.062	.479
III <生徒の実態に合わせた指導と評価>因子 ($\alpha=.846$)					
15	生徒の実態に合わせた単元指導計画を作成し、生徒同士の合意形成や将来の社会参画を視野に入れながら、議論する力をみにつけさせる取り組みをしている。	-.122	.051	.961	.830
16	生徒の実態に合わせた単元指導計画を作成し、現代の諸課題を具体的に提示し、主体的に解決しようとする態度を養う取り組みをしている。	.296	-.066	.663	.723
14	生徒の実態に合わせた単元指導計画を作成し、諸資料から様々な情報を適切かつ効果的に調べ、まとめる技能をみにつけさせる取り組みを行っている	.028	.134	.605	.500
因子間相関 I		—	.630	.672	
II		.630	—	.543	
III		.672	.543	—	

第3因子は、「15 生徒の実態に合わせた単元指導計画を作成し、生徒同士の合意形成や将来の社会参画を視野に入れながら、議論する力をみにつけさせる取り組みをしている」「16 生徒の実態に合わせた単元指導計画を作成し、現代諸課題を具体的に提示し主体的に解決しようとする態度を養う取り組みをしている」「14 生徒の実態に合わせた単元指導計画を作成し、諸資料から様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能をみにつけさせる取り組みを行っている」など、単元指導計画と教科目標に関する3項目で構成されたため、＜生徒の実態に合わせた指導と評価＞因子と命名した。

抽出された3因子の α 係数は、＜授業UD化＞因子、＜個別支援＞因子、＜生徒の実態に合わせた指導と評価＞因子、それぞれ.800以上であり十分に高い値になった。因子間相関はTable 1の通りであり、水本・竹内(2008)¹⁰⁾が示す効果量の指標と大きさの目安から、各因子それぞれが大(Large)の相関があると判断した。

3. 3因子を用いたクラスター分析

Table 1の因子間相関のある3因子を用いて、K-means法によるクラスター分析を行った。標準得点を算出し、その結果、合理的に分類可能な3つのクラスターを抽出することができた(Fig. 1)。クラスター1(134名)は、＜授業UD化＞因子・＜個別支援＞因子・＜生徒の実態に合わせた指導と評価＞因子すべてが0に近い値を示す群である。クラスター2(44名)は、＜授業UD化＞因子・＜個別支援＞因子・＜生徒の実態に合わせた指導と評価＞因子すべてがマイナス値を示す群である。クラスター3(69名)は、＜授業UD化＞因子・＜個別支援＞因子・＜生徒の実態に合わせた指導と評価＞因子す

べてがプラス値を示す群である。

4. フェイスシート(回答者属性)を用いたカイ2乗検定(独立性の検定)および残差分析

Fig. 1で示した3つのクラスターと回答者の属性との間に関連があるかを検討するため、フェイスシートの各項目についてカイ2乗検定(独立性の検定)および残差分析を行った結果をTable 2に示す。はじめに、3つのクラスターと「教職年数」との間に関連があるか検討するためカイ2乗検定を行ったところ、両者の間に有意な関連が見られた($\chi^2(6, n=247)=8.09, V=0.128, p<.05$)。残差分析の結果、すべての因子がマイナス値であるクラスター2において、「教職年数1-10年」の回答者が有意に少なく($p<.05$)、「教職年数30年以上」の回答者は有意に多かった($p<.05$)。

次に3つのクラスターと「所属校の校内の風土・雰囲気」との間に関連があるか検討するため、カイ2乗検定を行ったところ、両者の間に有意な関連が見られた($\chi^2(4, n=247)=19.82, V=0.20, p<.01$)。残差分析の結果、全ての因子が0に近い値であるクラスター1において、「多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある」と回答した者が有意に少なく($p<.01$)、「多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる」と回答した者は有意に多かった($p<.01$)。一方で、全ての因子がプラス値であるクラスター3においては、「多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある」と回答した者が有意に多く($p<.01$)、「多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる」と回答した者は有意に少なかった($p<.01$)。

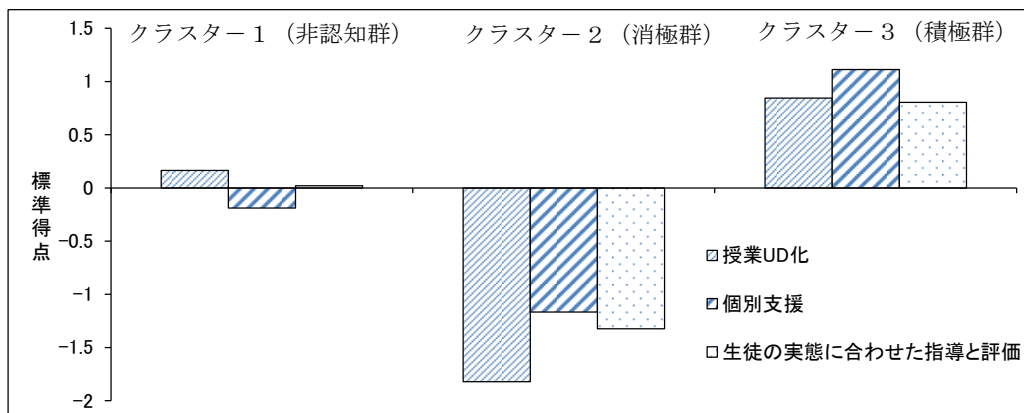


Fig. 1 クラスター分析結果

さらに、3つのクラスターと「所属校の入学時偏差値」との間に関連があるか検討するため、カイ2乗検定を行ったところ、両者の間に有意な関連が見られた($\chi^2(12, n=247)=14.18, V=0.169, p<.05$)。残差分析の結果、すべての因子がプラス値であるクラスター3においては、偏差値40未満の学校に所属する回答者が有意に多かった($p<.05$)。

なお、「担当科目」については、科目が複数にわたり回答者属性を分類できなかったため分析対象から外した。

● IV. 考察

高等学校向けのMIMとして、＜授業UD化＞因子を1stステージ、＜個別支援＞因子を2ndステージ、＜生徒の実態に合わせた指導と評価＞因子を3rdステージに相応させ考察する。クラスター3(積極群)は、＜授業UD化＞因子・＜個別支援＞因子・＜生徒の実態に合わせた指導と評価＞因子がすべてプラス値を示す回答者群であり、3因子すべての必要性がある学校に所属していることがわかる。クラスター3は、竹達・橋本他(2022)¹⁹⁾が示す特別な教育的支援が必要な生徒が在籍していることが推察できる。発達障害(その可能性)のある生徒の困難さ(提出物・整理整頓・作業の遅延・対人関係の苦手さ等)は全教科・全科目に共通していることから、教科教育における単位修得に向けた現実的な対応が高等学校においては求められる。III.で明らかにした3因子は公民科担当教師のみの限定された結果ではあるが、公民科を含むすべての教科教育において実践することができれば、単位未修得や単位未履修によって進級・卒業が危ぶまれる発達障害のある生徒たちの将来への進路(進学・就職等)が拓けることにつながる。そのためには、三浦(2021)⁸⁾が示す体制

化方略を用いた学習支援は参考にすべきところである。体制化方略とは複数の学習内容を分類・整理しながら関係を持つようにまとまりをつくることである。UDに基づく授業づくり、特別な教育的支援が必要な生徒への個別支援を実践する中で体制化方略を活用するとともに、生徒の実態に合わせた指導と評価を高等学校の教科教育にて検討していくべきである。また残差分析の結果から、「偏差値40未満」の学校に所属する回答者が有意に多く、教科担当教師として、すべての因子の必要性を感じていることが示唆された。入学してくる生徒たちが何かしらの問題を抱えている可能性が高く、学び直しを主とする学校群における生徒の多様な問題の対応に迫られていることがわかる。＜生徒の実態に合わせた指導と評価＞因子もプラス値であることから、高等学校特有の課題である単位の未履修や未修得に対しても、米田(2018)²⁰⁾が示すような「代替達成水準に基づく評価」が実践されている可能性が高い。また、「多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある」と回答した者が有意に多いことから、松田・大澤・加瀬(2016)⁷⁾が示すようにチーム学校として機能している学校に所属していると解釈することができる。

クラスター2(消極群)は、＜授業UD化＞因子・＜個別支援＞因子・＜生徒の実態に合わせた指導と評価＞因子がすべてマイナス値を示す回答者群であり、MIMの三つのステージを取り入れた公民科教育に消極的または否定的な回答者群である。また3因子の必要性を感じない生徒が在籍する学校に所属していると解釈することもできる。公民科担当教師のみの限定された結果であるが、残差分析により、「教職年数1-10年」の回答者に有意に少なく、「教職年数31年以上」の回答者に有意に多いことが示された。その要因として、現在の東京都教員研修を例に挙げると、初任者研修・3年次研修・

Table 2 非認知群・消極群・積極群と回答者属性のクロス集計表

		教職年数					所属校の校内の風土・雰囲気			所属校の入学時偏差値								
		1 10年	11 20年	21 30年	31年 以上	合計	教員が 一丸と なっ てい る	協力 体制 弱い	協力 体制 ない	合計	40 未満	40 49	50 59	60 69	70 以上	中高 一貫	その他	合計
クラスター1 (非認知群)	観測数	61	35	19	19	134	48** ↓	80** ↑	6	134	10	44	47	27	2	1	3	134
クラスター2 (消極群)	観測数	12* ↓	12	8	12* ↑	44	24	17	3	44	3	17	9	8	1	2	4	44
クラスター3 (積極群)	観測数	27	23	10	9	69	45** ↑	24** ↓	0	69	11* ↑	21	18	12	1	2	4	69

↑有意に多い ↓有意に少ない * $p < .05$ ** $P < .01$

10 年次研修・20 年次研修の順に悉皆研修が設定されており、研修内容には特別支援教育の推進や発達障害の理解と指導が組み込まれている。これらの研修により、教職年数が 20 年未満の教員には特別支援教育や発達障害に関して学ぶ機会が悉皆としてある一方で、20 年以上の教員には学ぶ機会が与えられていない。残差分析の結果からも、田口・橋本(2015)¹⁷⁾が指摘する発達障害に対する教員の学ぶ機会の少なさは、教職年数が 31 年以上の教員に顕著であり、消極的・否定的な姿勢につながっている可能性が高い。そのため、この回答者群に対して、MIM の三つのステージを取入れた教科教育の実践研究を提示することは意義をなすことになる。

クラスター 1 (非認知群)は、〈授業 UD 化〉因子・〈個別支援〉因子・〈生徒の実態に合わせた指導と評価〉因子がすべて 0 に近い値を示す回答者群であり MIM の三つのステージを取り入れた公民科教育に積極的・消極的のどちらともいえず、これらの因子を認知していない回答者群である。また 3 因子を意識しないでも授業が行える生徒が在籍する学校に所属していると解釈することもできる。公民科担当教師のみの限定された結果であるが、残差分析の結果、「多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる」の回答者に有意に多く、校内の協力体制が弱い学校に所属していることが示された。これらの回答者群は UD に基づく授業づくり、特別な教育的支援を要する生徒への個別支援、生徒の実態に合わせた指導と評価の必要性を感じて実践しているとは言い難い。

以上のことから、公民科担当教師のみの限定された結果ではあるが、生徒の実態に合わせて MIM に相応する 3 つの因子を取入れた授業を実践している教師がいる一方で、消極的・否定的な姿勢を示す教師がいることも明らかになった。桂(2012)²⁾は「教科教育と特別支援教育の融合」を謳っており、本研究で示した 2nd ステージあたる「全体指導が困難な子への個別指導の方法」や、3rd ステージにあたる「補充指導のシステム」を特別支援教育の研究成果に学び、教科教育と特別支援教育を別物ではなく連続的なものとする必要性を述べている。高等学校の現状として、発達障害のある生徒の多くが、その障害特性から他者との合意形成を目的として行われる探究的な学習活動にうまく参加できていない教科事例や、単位未修得・未修得

に陥ってしまう事例がある。このことから、高等学校における教科教育と特別支援教育の融合がなされた実践研究(新井, 2016)²⁾は求められるところであり、今後の課題として残される。

文 献

- 1)愛知教育大学(2019):通常学級における 学習上の困難さに着目した教科指導—発達障害の可能性のある児童生徒に学ぶ—。 https://www.aichi-edu.ac.jp/kyo-car/kyoiku/mt_files/souron.pdf (2022.5.2 取得)
- 2)新井英靖(2016):アクション・リサーチでつくるインクルーシブ授業, ミネルヴァ書房。
- 3)海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ・伊藤由美・Sharon Vaughn(2008):通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果。教育心理学研究, 56(4), 534-547。
- 4)海津亜希子(2012):すべての子どもの学びを保障するために。LD 研究, 21(1), 52-55。
- 5)桂聖(2012):教科教育と特別新教育の融合が目指すもの—授業ユニバーサルデザイン研究の原点から考える。LD 研究, 21(4), 445-447。
- 6)国立特別支援教育総合研究所:多層指導モデル MIM。 <http://forum.nise.go.jp/mim/>(2022.5.2 取得)
- 7)松田恵示・大澤克美・加瀬進(2016):教育支援とチームアプローチ 社会と協働する学校と子ども支援, 書肆クラルテ。
- 8)三浦巧也(2021):英単語の習得に困難を示す特別な支援ニーズのある 中学生に対する体制化方略を用いた学習支援。学校心理学研究, 20(2), 159-170。
- 9)三浦巧也・升千晶・杉岡千宏・堂山亜希・橋本創一(2017):高等学校における生徒指導上の諸問題と効果的な実践との関連性。発達障害支援システム学研究, 16(1), 17-23。
- 10)水本篤・竹内理(2008):研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点—。英語教育研究, 31, 57-66。
- 11)文部科学省(2014):高等学校における発達障害等困難のある生徒の状況。 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/104/shiryo/_icsFiles/fieldfile/2014/11/13/1353427_4.pdf(2022.5.2 取得)
- 12)文部科学省(2018):高等学校学習指導要領解説 公民編。 https://www.mext.go.jp/content/20211102-mxt_kyoiku02-100002620_04.pdf (2022.5.2 取得)

- 13)村田絵吏(2015):高等学校におけるユニバーサルデザインに基づく授業づくり. 高知県教育委員会大学院派遣教員研究報告書平成 26 年度末修了者.
- 14)村田辰明・宗實直樹・佐藤正寿(2021):授業 UD カレッジテキスト社会. 一般社団法人日本授業 UD 学会.
- 15)中田正敏(2015):さまざまな困難を抱えている生徒に対する高等学校での教育の在り方について—生徒たちをどのようなコンセプトでとらえるのか—. 発達障害研究, 37(3), 209-216.
- 16)清水裕士(2016):フリーの統計ソフト HAD 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案. メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 17)田口禎子・橋本創一(2015):発達障害・精神疾患およびその傾向がある高等学校生徒支援の実態調査. 発達障害研究, 37, 186-199.
- 18)田口禎子・橋本創一・菅野敦・横田圭司(2009):東日本地域の高等学校保健室におけるメンタルヘルスや発達障害等の相談支援に関する調査研究. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 60, 457-463.
- 19)竹達健顕・橋本創一・日下虎太郎・三浦巧也(2022):高等学校における発達障害のある生徒が転退学に至ってしまうケースの要因構造分析とその教育支援の検討. 日本学校心理士会年報, 14, 100-107.
- 20)東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫悟(2013):通常学級での特別支援教育のスタンダード 自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方. 東京書籍.
- 21)東京都教育委員会(2016):東京都発達障害教育推進計画, 第 2 章高等学校における取組. pp.31-41, 東京都教育委員会印刷物登録, 平成 27 年度第 181 号.
- 22)内野智之・高橋智(2006):高校等に在籍する軽度発達障害児の教育実態—神奈川県の高校等への質問紙調査から. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 57, 231-252.
- 23)米田宏樹(2018):米国における重度認知機能障害児の通常教育カリキュラムへのアクセスの実際—代替達成スタンダードとそれに基づく教材システム例の検討. 筑波大学特別支援教育研究, 12, 9-22

(受稿 2023.3.23, 受理 2023.6.19)