

高等学校における英語科の授業づくり

—ユニバーサルデザインに基づく多様な活動を通じた読解指導—

高知大学大学院総合人間自然科学研究科 教育学専攻 特別支援教育コース 指導教員 鈴木恵太
高知県立佐川高等学校 教諭 堂元 文

1 はじめに

インクルージョンを中心理念とするインクルーシブ教育においては、「学習、文化、コミュニティへの参加を促進し、教育における、そして教育からの排除をなくしていくことを通し、すべての学習者のニーズの多様性に着目し対応するプロセス」(UNESCO, 2005)が重視される。文部科学省(2012)は、日本におけるインクルーシブ教育システムでは「障害のある者が“general education system”から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な『合理的配慮』が提供される等が必要」としている。我が国では2007年度から「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、それまで特殊教育が対象とした視覚障害や知的障害、肢体不自由などの障害の他に、発達障害も対象に含まれることとなった。発達障害者支援法(文部科学省, 2005)における発達障害は、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であって、その症状が通常低年齢において発現するもの」と定義される。文部科学省(2012)によると、小中学校の通常学級に在籍する児童生徒のうち、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者の割合は約6.5%、中でも読み・書き・計算などの学習面での困難を抱える者は約4.5%と推定されている。高等学校への進学率が98%を超える現在、学習面や行動面で困難を抱え特別な支援を要する生徒が高校にも多数在籍していると考えられる。特に高知県では低学力が大きな教育的課題となっており、すべての生徒が参加できて理解しやすい授業を保障することが必要である。高校での学習における苦手さは多岐にわたるが、英語教科におけるつまずきは特に丁寧な対応が求められるものの一つである。英語は日本語と言語体系が大きく異なる言語であること、基礎の地道な積み上げが成果につながる教科であること、文部科学省(2013)の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」で小中高を通じた英語教育の拡充・強化が謳われていること等を考慮すると、特別な支援を要する生徒や学力の低い生徒を含めたすべての生徒に対する効果的な学習支援方略の確立は喫緊の課題であると考えられる。現在それらの支援の枠組みの一つとして、授業づくりに「ユニバーサルデザイン(Universal Design, UD)」の視点を取り入れることの有効性が指摘されている。UDに基づく授業づくりとは、「発達障害等のある子どもをはじめ、すべての子どもが『分かる』『できる』ように工夫、配慮された授業」を目指し、【環境】【情報伝達】【活動内容】【教材教具】【評価】の5つの観点に留意した指導を試みるものである(高知県教育委員会, 2015)。UDに基づく授業づくりの効果は報告されているものの、それらは主に小学校や中学校での実践例が多い。高等学校における実践は少なく、さらに英語教科についてはほとんどない。英語教科は基礎的なつまずきから丁寧な指導が求められるため、実践例を増やし指導効果を検証することが求められる。殊に生徒のつまずきが多層化・複雑化している高等学校においては、授業UDの実践と普及が急務である。

2 研究の目的

本研究では公立高校を研究フィールドとし、UDに基づく英語科の授業づくりの工夫を行いその指導効果を検討する。対象クラスの「全員が参加でき、分かりやすい」授業を展開するため、UD5つの観点から工夫を行うとともに、特に生徒の“多様な学び”に対応するためのいろいろな活動や複数の支援(オプション)を保障する授業づくりを目指す。指導期の目標にはコミュニケーションの一つである「読解」の力をつけることを掲げ、具体的には「200語程度の英文大意把握力をつけること」とする。

3 研究内容

(1)方法

ア. 対象

公立 X 高等学校・普通科（全日制課程）を研究フィールドとした。X 高等学校は全校生徒 131 名の小規模校で、各学年 2 クラスから構成される。本研究では 2 年生（全 45 名）の 1 クラスを対象とした（全 20 名）。対象クラスは基礎的な事項の復習を必要とするクラスで、学習に弱さを示す生徒のほか特別な支援を要する生徒も含まれている。授業中は席に座って静かに授業を受け授業者の指示で活動を切り替えることができるが、授業への参加と学習内容の理解には課題がみられていた。

イ. 研究計画

研究は、大きく、事前の実態把握（プレアセスメント）（4 月～7 月）、介入期（9 月～11 月）、事後の実態把握（ポストアセスメント）（11 月～12 月）に分かれた。生徒の行動特性や学習到達度、授業の特徴に関するプレアセスメントを行い、その結果をもとに支援案を作成・提案して、介入期の授業実践を行った。その後、ポストアセスメントの結果から介入の効果を検討した。

ウ. プレアセスメントから示された特徴

プレアセスメントでは、生徒の学習到達度、行動特性、授業者の授業づくりの 3 つの側面から実態把握を行った。学習到達度では英検 4 級過去問題やベネッセ基礎力診断テスト、英語学習に関するアンケートを、行動特性では SDQ (Strength and Difficulties Questionnaire) や Q-U (Questionnaire-Utilities) を、授業づくりでは UD チェックリストや UD の授業づくりアンケート、および行動観察等を用いた。プレアセスメントから考えられたクラスの特徴を以下に示す。学習到達度に関する評価からは、まず基礎的な学力が低い生徒が高い割合で在籍していることが示された。英語については、中学校レベルの基礎的な事項が習得できておらず、特に長文読解の文脈理解が困難であることが示された。行動特性に関する評価からは、授業中は静かに座って授業を受けられるものの、内心落ち着きがなく活動への消極性や内容理解に課題があること、不安が強く友人関係に課題あることが考えられた。授業づくりに関する評価からは、【環境】【活動内容】【評価】の観点での指導の工夫に課題が考えられた。また、生徒は「分かりやすい説明」や友人との「学びあい活動」を希望し、いろいろな活動を通して英語力を身につけたいと思っていることや、教師や友人の助けを借りても“自分で”問題解決をしたいと考えていること等が示された。

エ. 介入期の手続き

2 学期のコミュニケーション英語Ⅱの授業全 39 回のうち、介入授業は 16 回とした。教科書とワークブックは VISTAⅡ (SANSEIDO) を、フォニックス指導には「はじめてのジョリーフォニックス」(ジョリーラーニング社) を使用した。授業づくりについては、UD の 5 観点をプレアセスメントから示された対象クラスの実態に照らし合わせ、『10 の UD ポイント』を作成した。それらを指導案に盛り込み、授業者と介入者で毎授業後にふり返って授業改善に努めた。対象クラスにおける授業づくりの『10 の UD ポイント』は、【環境】の工夫として ①1 時間の「見通し」を提示する、【情報伝達】の工夫として ②活動の指示を明確にする ③説明を分かりやすくする、【活動内容】の工夫として ④英語の 2 技能以上が使える活動を設定する ⑤「学びあいの場」を設定する ⑥「自分で解けた」と感じられる問題や活動を設定する、【教材教具】の工夫として ⑦ICT を活用して「視覚化」を図る ⑧興味を引く教材教具を使用する、【評価】の工夫として ⑨生徒のがんばりを賞賛する ⑩「ふり返しシート」で生徒の『分かったこと・分からなかったこと』を確認する とした。読解指導では、語彙指導と英文理解指導に焦点を当て同時進行で指導を行い、単語や文法理解による読解のボトムアップ処理とテキストの背景知識を活用するトップダウン処理の相互作用による英文内容理解の活性化を図った。以下に各指導内容を示す。

a. 語彙指導...語彙リストに、学習の支援として「カタカナふり」「イラスト」「単語の成り立ち」「語呂合わせ」のオプションを掲載した(Fig. 1)。並行してALT 教諭によるフォニックス指導も入れ、英語の「音と綴りのギャップ」を埋めて単語を読みやすくする対策を行った。学んだ単語はグループで『カルタ活動』を通じて楽しく定着させる工夫をした(Fig. 2)。





英単語 [発音記号 カタカナよみ]	イラスト	意味
salmon [sælmən サモン] ★ざあ、モンサンミッシェルへ サケ食べに行こう!		サケ
octopus [aktəpəs アクトパス] ★oct-は 8 10月(October)は古代ローマ歴の8月		タコ
precious [preɪʃəs プレシヤス] ★貴重な 物いただき、なんか <u>プレッシャー</u> っす!		貴重な
researcher [riːsəːrtʃər リサーチャ] ★re- (再び、何度も) + search (探す) + -er (人)		研究者

Fig. 1. 語彙リストの一例



Fig. 2. カルタで楽しく語彙定着

b. 英文理解指導...いろいろな角度から英文理解ができるよう、支援のオプションをいくつか提示した (Fig. 3)。例えばレッスン内容の和訳の事前配布や ICT 活用による背景知識の補助、文脈理解のための論理構成や指示語の説明、英文の図式化の工夫を行った。英文にカタカナふりをして英文全体を自力で読めるような補助や、英文をフレーズごとにスラッシュ (/) で区切りスモールステップで理解させたりパラグラフごとにメモを取って記憶を補助しながら読ませる工夫もした。英文理解の定着のためには、学習内容の理解を深める『学びあい活動』(Fig. 4) や様々な『音読活動』を行った (Fig. 5)。

英文の構成について

序論 Introduction
イントロダクション
(はじめに: 話題の提示)

本論 Body
ボディ
(中: 具体例)

結語 Conclusion
コンクルージョン
(まとめ: 筆者の主張)

本文の内容を図式化し、まとめるよう。

Part 1

クニマス → 発見された → 信じられていた → 約 (500) km → どこで (田沢湖)

いつ : (1940年代)

↓ however ↓

発見された → どのような意味?

(ダイヤモンドと同じくらい貴重)

(21世紀初めのどんなほかの発見よりも重要)

Part 2

Lesson 3 音読シート (カタカナ付き)

Part 1

① We had a wonderful present / just before Christmas of 2010.
② It was *kunimasu* salmon.
③ *Kunimasu* salmon were believed / to be extinct / in Lake Tazawa / in the 1940s.
<However> / ④ they were found / in Lake Saiko, / about 500 kilometers away.
For some people, / ⑤ this finding is / (4) as precious as diamonds / or (5) more important / than any other discovery / in the early 21st century.

Part 2

⑥ Who rediscovered the *kunimasu*?
⑦ Sakana-kun saw the "himemasu" salmon / sent from Saiko.
⑧ He noticed / that the color was very different / from other *himemasu*. // ⑨ He said to himself, "Why are they black? / "Maybe they're not *himemasu* ..."
⑩ He brought the fish / to Nakabō Tetsuji, / a university professor. // ⑪ The professor and his team of researchers recognize the salmon / as *kunimasu*.

Part 3

⑫ Sakana-kun's knowledge was not learned / in a day.

Fig. 3. 英文理解のためのいろいろな指導の例



Fig. 4. グループで調べ学習(図書室)



Fig. 5. ペアシャドウイングで音読練習

オ. ポストアセスメントと分析方法

ポストアセスメントでは、プレアセスメントの評価項目を基盤とし、生徒の学習到達度、行動特性、授業者の授業づくりに関する評価を行った。

分析では、プレアセスメント（プレ）時とポストアセスメント（ポスト）時の結果を比較した。以下に分析項目を示す。まず学習到達度について、英検4級過去問題（筆記・リスニング）では、プレ時とは異なる問題をポスト時に実施し、得点率を比較した。統計分析には *paired t-test* を用いた。校内英語句テストでは、介入前の実施3回分（プレ）と、介入中の実施5回分（ポスト）の得点率について *paired t-test* を用いて比較した。介入期後半5回で実施した授業のふり返し小テストでは、確認問題、応用問題それぞれにおける得点率の推移を分析した。次に行動特性について、SDQでは、5つのサブカテゴリ得点と総合困難度（TDS）について *paired t-test* を用いてプレ時とポスト時の得点を比較した。最後に授業づくりについて、UDチェックリストではUD5つの観点から授業づくりを評価し、プレ時とポスト時の得点（5段階評定）を比較した。UDの授業づくりアンケートでは、授業で取り上げた指導・支援方法に関する生徒の意識について分析した。

(2) 結果

ア 学習到達度について

英検4級過去問題で筆記・リスニング問題の合計点をプレ・ポスト比較したところ、ポスト時で有意な得点率の上昇が認められた ($t=-2.48, df=19, p=0.02$) (Fig. 6)。得点率分布を比較したところ、ポスト時で得点率60%以上の生徒が増加した (Fig. 7)。

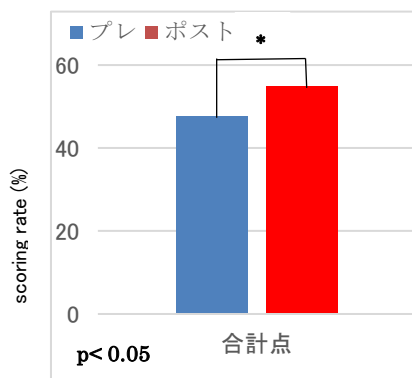


Fig. 6. 英検4級過去問題・合計点の比較(N=20)

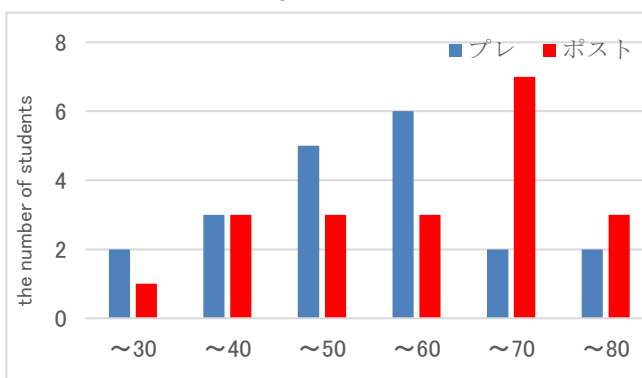


Fig. 7. 英検4級過去問題・得点率分布の比較(N=20)

校内英語句テストでは、プレ時に比してポスト時で3.4ポイントの得点率上昇がみられたが有意ではなかった ($t=4.53, df=1, p=0.98$) (Fig. 8)。授業のふり返し小テストでは、5回のうち1,2,3回は授業内容の確認問題を、4,5回は応用問題を課したが、それぞれにおける得点率の変化をみたところ、確認問題、応用問題ともに回を重ねるごとに上昇した (Fig. 9)。

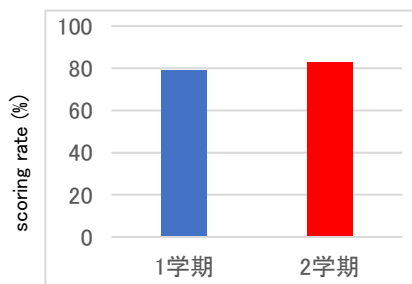


Fig. 8. 校内英語句テスト・得点率の比較(N=20)

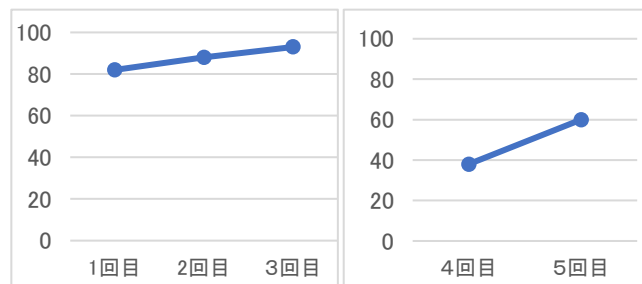


Fig. 9. 授業のふり返し小テスト・得点率の推移 (N=20)

(左)確認問題 (右)応用問題

イ 行動特性について

SDQ は、生徒版と教師版の両方を実施したが本稿では教師版のみ取り上げる。5つのサブカテゴリと TDS についてプレ時とポスト時の得点を変化を検討したところ、『向社会性』を除く領域において得点が減少し、『多動不注意』で有意であった ($t=2.19$, $df=17$, $p=0.043$)。『向社会性』ではポスト時で有意な得点の増加が認められた ($t=-2.65$, $df=17$, $p=0.02$) (Fig. 10)。

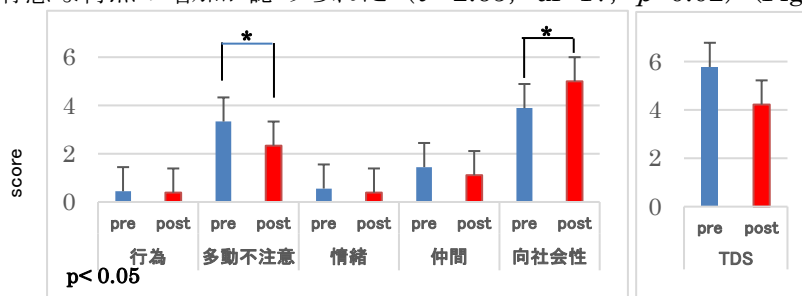


Fig. 10. SDQ 教師版 プレ-ポスト比較 (N=18)

ウ 授業づくりについて

UD チェックリストの UD 5つの観点から授業づくりを評価し、プレ時とポスト時のスコアを比較した。授業者版では【情報伝達】と【教材教具】でスコアがポスト時で減少したが、【環境】【活動内容】【評価】で上昇した (Fig. 11)。生徒版では、【情報伝達】でスコアがポスト時でやや減少したがその他の観点ではすべて上昇し、それは【評価】において最も大きかった (Fig. 12)。

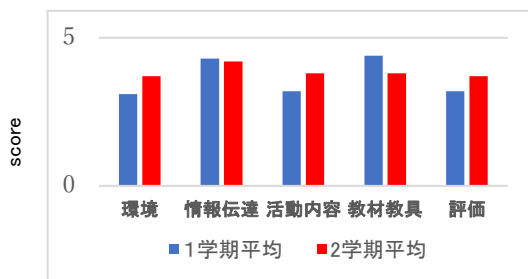


Fig. 11. UD 平均スコアのプレ-ポスト比較<授業者版>

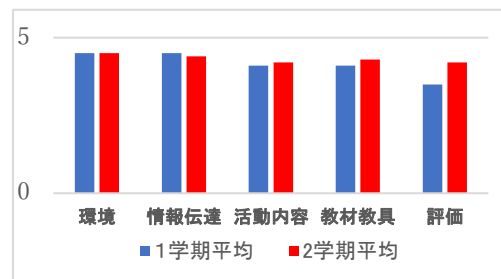


Fig. 12. UD 平均スコアのプレ-ポスト比較<生徒版>

UD の授業づくりに関するアンケートでは、授業で取り上げた様々な指導・支援方法について、生徒の意識を調べた。語彙理解に関する指導で生徒が最も「役に立った」と感じていた指導・支援方法は「カタカナふり」であり、次いで「イラスト」、「語呂合わせ」の提示であった。また、英文理解に関する指導で生徒が最も「役に立った」と感じていた指導・支援方法は「和訳の事前配布」であり、次いで「ICT による関連画像の提供」、「指示語理解のための指導」であった。

4 まとめ

本研究では、学習につまずきを抱える生徒や特別な支援を要する生徒が在籍する公立高校2年生の通常学級に介入し、実態把握に基づく英語科の UD 授業づくりを行い指導効果を検証した。県が示す UD 5つの観点と対象クラスの実態から作成した『10のUDポイント』を基盤とし、英文の読解指導について語彙指導と英文理解指導から授業づくりを行った。全介入終了後、生徒の学習到達度や行動特性、授業づくりの3側面から評価を行ったところ、概ねすべての項目でプレ時に比してポスト時においてスコアの向上がみられた。ここから、本研究で取り組んだ UD に基づく授業づくりの教育的効果が示唆される。

英文読解に関する学習到達度の評価として、英検4級過去問題を取り上げた。プレ時とポスト時で各々異なる問題を取り扱ったが、ポスト時において得点の有意な上昇が認められた。なお、この傾向は筆記問題の「長文内容一致選択」で最も顕著であった。この問題は200語程度の読解問題から構成さ

れ、かつ授業では直接取り扱っていない問題であったことから、介入期の目標であった「200語程度の英文大意把握力をつけること」が達成されたことが示唆される。授業における学習理解度については、校内英語句テストや授業中の振り返り小テストで評価したが、指導経過に伴って得点率が上昇したことから授業の理解度も向上したことが示された。本研究の読解指導では、語彙指導と英文理解指導を同時進行で行い、これらの相互作用における内容理解の活性化を狙った。また生徒の“多様な学び”に対応するためのいろいろな活動や複数の支援（オプション）がある授業づくりに配慮した。例えば、語彙指導では学習の支援として「カタカナふり」「イラスト」「語の成り立ち」「語呂合わせ」を掲載した語彙リストを作成することで生徒が自分に合った学び方を選べるようにし、並行してALT教諭によるフォニックス指導も取り入れた。英文理解指導では、テキストの和訳の事前配布やICT活用による内容理解の促進、論理構成の説明や英文の図式化、指示語の理解指導など、英文全体に「見通し」を持たせいろいろな角度から文脈理解を促す補助を行った。またパラグラフごとのメモや意味のかたまりでスラッシュ（/）を入れる指導など、記憶の補助とスモールステップによる内容理解の指導を取り入れた。以上の指導は、語彙のトライアングルモデル（Triangle Model）¹を理論的基盤とした「音－文字－意味」の効率的な関係性理解を狙った語彙指導法であり、読解の相互補完モデル（Interactive Compensatory Model）²を理論的基盤とした読み手のボトムアップ処理とトップダウン処理の相互活性化を狙った英文読解指導法であった。ポスト時の結果からは語彙力や英文読解力の向上が示され介入期の目標が達成されたことから、本研究の授業づくりの教育的効果が示唆された。

生徒に行ったUDの授業づくりアンケートからは、授業で取り上げた指導・支援方法として最も役立ったと感じたものは「カタカナふり」（語彙指導）と「和訳の事前配布」（読解指導）であることが示された。これらは英語が苦手な生徒への『母語の補助』を用いた指導の有効性を示唆している。Krashen（1985）は「学習者自身の自己イメージが良いときには第2言語習得で良い成績をおさめる。言語習得にとって最高の状況は、不安をなくすような状況である」と述べている。授業中、生徒は単語や英文に「カタカナふり」があることで安心して「読め」たり、カタカナから「意味」を理解したりする様子が観察された。この背景には生徒の「デコーディング（＝文字の音声化）」の基盤的な弱さがあると推測されることから、英語の「読み」を支援することが、授業への「参加」そして「理解」につながることを考えられる。Snowling（2000）が「英語は音（音素）と文字（文字素）の対応関係が曖昧な言語であり、ヨーロッパ言語の中でも最も学習が難しい言語である」と指摘するように、発音と綴りが一致していない英語においては、読みの指導に工夫が必要となる。今後も個人の習熟度に合わせ、カタカナふりやフォニックス指導、発音記号の指導などを視野に入れた「読む」ための支援が重要と考えられる。

SDQ・教師版では、『多動不注意』で有意な得点の減少、『向社会性』では有意な得点の上昇が認められた。SDQでは、『向社会性』を除く項目は得点の高さが困難性をあらわし、『向社会性』は得点の低さが困難性をあらわすことから、本研究の結果は2つの領域で困難性が低下したことを示す。『多動不注意』は落ち着きのなさや不注意などの傾向を示し、『向社会性』は集団への適応的参加の傾向を示す。本研究の授業実践では生徒同士の学びあい活動を含む「いろいろな活動」を取り入れたが、これによって授業進行のテンポが上がるとともに、「見通し」のある活動が設定されたことで生徒たちが落ち着いて授業に参加できるようになり、特に『多動不注意』と『向社会性』の困難が減少したものと考えられる。

授業づくりに関しては、UDチェックリストの分析から、授業者、生徒ともに【評価】の観点において最も得点が増した。授業づくりでは「振り返りシート」を取り入れていたが、これは授業内容について「分かったこと・分からなかったこと」を毎授業のラスト5分程度で生徒に記入させるものであ

¹ Seidenberg & McClelland(1989)が提唱した「文字の情報処理モデル」の一つ。このモデルでは、文字の持つ3つの情動的側面（音・文字・意味）を重視し、3要素の結びつきが形成されることで文字習得が進むとされる。

² Stanovich K.E.(1980)が提唱した「読解モデル」の一つ。読解過程において、読み手のボトムアップ処理とトップダウン処理は相互に作用し補完し合うとされる。

った。授業者はこのシートで生徒の理解を確認して簡単なコメントを書き込み、次の授業で生徒からの質問や意見を積極的に取り上げクラス全体にフィードバックするなど、教師と生徒の相互作用を重視する授業を構築していった。この「ふり返りシート」活用により、生徒には英語学習に対する意識の高まりや授業参加への積極性がみられるようになった。また授業者から返ってきたコメントを読んで自信を得、安心して授業を受けられるようになったことも【評価】観点の得点上昇につながったと推測される。介入期を経て生徒自身が「認められている」と実感できたことは、UDの授業づくりの成果の一つであろう。第二言語習得研究の分野で明らかになった重要な視点として、「学習は学習者がするもので、教師が教えたものをそのまま全て吸収するものではない」（白井, 2012）というものがある。これからも常に生徒の“多様な学び”のプロセスを丁寧に確認していきながら、適切な支援が提供できる授業づくりを試みたい。

今後の課題としては、UDに基づく授業づくりを高等学校の現場に普及していくことが挙げられる。この際最も重要な項目の一つは、生徒のつまずきを想定した授業計画であろう。これは、PDCA (plan-do-check-act) サイクルにおけるP（計画）に該当するが、多忙を極める現場におけるこの効率的な推進には、教科内はもちろん学校組織として取り組むことが求められる。本研究で取り上げた「見通し」「視覚化」「スモールステップ」「いろいろな活動」「学びあい」といった授業づくりのエッセンスは、英語教科のみならず全ての教科で取り入れられる工夫であろう。校内の研修会や授業見学等を通し、授業づくりに関する教科間の共通性と専門性について情報・教材の共有を図ることも重要と考えられる。

本研究では、対象クラスの実態に合わせ英語科のユニバーサルデザインに基づく授業づくりを行った結果、その教育的効果が示唆された。特に、複数の支援を提示しいろいろな活動を通した指導に配慮した実践を行ったことは、生徒たちの“多様な学び”に応えようとする授業づくりの工夫であり、インクルーシブ教育で重視される「排除をなくすプロセス」と合致する。UDに基づく授業づくりは「生徒全員が参加でき、分かりやすい授業」を目指す、インクルーシブ教育の一つの形である。教師と生徒がともに楽しんで取り組みながら、成果のみならず「授業づくりのプロセス」も大切にしていきたい。

<引用文献>

- Krashen, S.D. and Terrel, T.D.(1985) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Almeny Press, a division of Janus Book Publishers. 藤森和子(1986)「ナチュラル・アプローチのすすめ」大修館書店
- Seidenberg, M. S. and McClelland, J.L.(1989) A Distributed, Developmental Model of Word Recognition and Naming. *Psychological Review*, Vol.96(4), 523-568
- Snowling, M. J.(2000) *Dyslexia*. Blackwell Publishers Ltd. 加藤醇子・宇野彰監訳、紅葉誠一訳(2008)「ディスレクシア」東京書籍
- Stanovich, K.E.(1980) Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*. Vol. 16 (1), 32-71
- UNESCO (2005) Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All
- 高知県教育委員会(2015) 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 ～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～ 実践事例集 Vol.1.
- 白井恭弘(2012) 英語教師のための第二言語習得論入門. 大修館書店
- 文部科学省(2005) 発達障害者支援法
- 文部科学省(2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進報告概要
- 文部科学省(2012) 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結果
- 文部科学省(2013) グローバル化に対応した英語教育改革実施計画