

英語学習に困難のある生徒への効果的な支援方法の研究

南国市立鷺ヶ池中学校

教諭 井上 郁子

高知大学教職大学院総合人間科学研究科教職実践高度化専攻

指導教員 是永 かな子

【研究の概要】

本研究の目的は、一斉授業における追加的支援が必要な「2ndステージ支援」対象生徒をアセスメントによって抽出し、個に応じた支援・指導方法を検討・提供し、その効果を検証することである。具体的には、公立中学校の1学年43名を対象に、E-Screener、URAWSS-Englishから言語面の実態把握を行い、心理面はPIQ、SDQを活用し2ndステージ支援生徒を抽出した。その後、各対象生徒の特性や強みを考慮した支援方法を検討し、それらを意図的に取り入れた介入授業を行った。研究2年目では、介入指導を10分間の公立高校入試の長文問題とし、音声サポートとふりがなサポートの2つのオプションを設定して、生徒が学び方を選択して問題を解くことの効果を検証した。結果、オプションを活用しながら問題に取り組み、理解を促進することができ、2ndステージ支援対象生徒の学びの助けとなったことが示された。

【キーワード】 中学校 英語 アセスメント 2ndステージ支援

1. 問題と目的

近年、発達障害等特別な支援が必要な子どもの増加や障害の状態の多様化が見られ、学校においても個々の状況に応じた適切な指導・支援が求められている。とくに英語学習に関しては、令和5年度高知県学力定着状況調査において、第1学年 50.5%（国 61.3%、社 54.3%、数 54.8%、理 57.0%）、第2学年 45.4%（国 67.3%、社 41.9%、数 48.2%、理 54.6%）であった。調査全体を通して5教科の中でも低い。領域内容別に見ると、書くことへの正答率は第1学年の正答率 42.5%であったのに対し、第2学年は 32.2%であった。学年が上がるにつれ学習内容の困難さが増し、課題を持った生徒が増え、書くこと自体をあきらめる生徒がいることがうかがえる。

通常学級において生徒の個々の困難性の実態を把握することは難しく、学年が上がるにつれて英語学習の困難性は増加する。またコミュニケーションに課題がある生徒は、コミュニケーション活動で相手とうまく関わらず、ペア活動が充実しなかったり、会話が止まったり、活動自体に見通しが持てないまま授業に参加して苦手感が増すなど、不安を抱えながら授業を受けている現状がある。

以上を踏まえて本研究の目的は、一斉授業における追加的支援が必要な「2nd ステージ支援」対象生徒をアセスメントによって抽出し、個に応じた支援・指導方法を検討・提供し、その効果を検証することとした。

2. 【実践研究Ⅰ】

アセスメントを用いた英語学習に困難のある中学生の実態把握と授業ユニバーサルデザイン

2.1. 研究の方法

A 中学校2学年の生徒を対象に英語に関する困難さを把握するために、複数のアセスメントを実施し、生徒の実態を把握した。また授業観察も行い、アセスメント結果と照らし合わせながら追加的支援が必要な 2nd ステージ支援対象生徒を抽出した。その後分析結果をもとに、授業における介入方法を検討した。その際には授業の内容に応じた支援方法を高知県のユニバーサルデザインの視点（高知県のユニバーサルデザインにおける授業のポイントⅠ環境の工夫、Ⅱ意思の伝達、Ⅲ活動内容の工夫、Ⅳ教材・教具の工夫、Ⅴ評価の工夫）も用いて立案した。9月には複数回授業を行い、介入後、生徒にいかなる変化が見られたかを授業での様子や授業の理解度等を活用しながら分析した。

2.2. 研究対象

本研究の対象生徒は、公立 A 中学校第2学年、△組 22 名、□組 21 名、計 43 名である。対象生

徒には、保護者に対して研究の目的を文書で伝えて研究協力に関する承諾書を得た。

2.3. 実態把握

通常学級において英語学習に困難のある生徒を英語の言語面と学習の心理面の多様なアセスメントから分析し、評価した。言語面のアセスメントとして①E-Screener、②URAWSS-Englishを行った。心理面では③PIQ(Perceptions of Inclusion Questionnaire、インクルージョンの認識に関するアンケート)、④SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire、子どもの強さと困難さアンケート)、⑤Q-U (Questionnaire-Utilities、楽しい学校生活を送るためのアンケート)を用いた。また、⑥授業の実態観察も行った。これらの6つを総合的に勘案して、困難性の高い生徒を2ndステージ支援対象生徒として抽出した。

2.4. アセスメント結果

2.4.1. E-Screener

E-Screenerは岩手大学鈴木恵太准教授、高知大学多良静也教授らが開発したiPadを用いて短時間で実施・結果分析ができるアセスメントである。検査問題は1. アルファベット課題、2. 単語意味語課題、3. 視覚弁別課題、4. 無意味語課題、5. 有意味聴覚課題、6. 聴覚弁別課題1・2の7つで構成されている。これらの問題を個々の認知特性を評価することで、効果的な指導につなげるスクリーニング法として有効であると考えた。6月にクラス別に実施し、その後、鈴木准教授に分析結果を得点別に共有し、アドバイスをもらいながら、より困難性の強い生徒を把握した。特に弱さが見られた生徒は定期テストでも点数が思うように取れない生徒であった。問題別で得点が出るため、英語のどの部分に弱さが表れているか知ることができた。

2.4.2. URAWSS-English

URAWSS-Englishは中学生の英語学習における単語のつまずきと、それに対する具体的な配慮の方法を調べるために作成されたアセスメントである。2つの比較で構成されており、課題1：文字を目で見て日本語の意味を答える、課題2：音声読み上げを聞いて日本語の意味を答える、課題3：日本語の意味を見て英語で答える、課題4：日本語の意味を見てカタカナ表記で答える。課題1と課題2、課題3と課題4の得点の差で読み上げの効果とカナ表記の効果を判断する内容である。それらを7月に実施し、困難性の高い生徒を把握した。全員を対象に実施したが、大部分の生徒に弱さが見られなかった。しかし、困難性を示した生徒の解答を見ると、英単語の始めの1、2文字目しか読めていないことがわかったり、定着している単語が限定的だったり、個の抱える課題がうかがえた。また、20分程度のアセスメントで読み上げやふりがなの有効性がわかったことはよかった。

2.4.3. PIQ(Perceptions of Inclusion Questionnaire、インクルージョンの認識に関するアンケート)

PIQは児童生徒がインクルージョンされていると感じているか、どのような学習における自己概念を抱いているか等について12の質問項目を担当、児童生徒、保護者が回答する形式のアンケートである。今回はアンケート対象を生徒のみとし、得点結果を特に学習自己概念に着目して分析した。PIQ数値が低い生徒の中には、定期テストで成績に課題を示す生徒のみならず好成績の生徒もいた。

2.4.4. SDQ

SDQは児童生徒の情緒や行動について25の質問項目を担当、児童生徒、保護者が回答する形式のアンケートである。5つのサブスケール(向社会性、多動性、情緒面、行動面、仲間関係)で25項目が設定されており、それぞれのサブスケールの合計得点を出し、その領域における支援の必要性が「Low Need：ほとんどない」「Some Need：ややある」「High Need：おおいにある」の3つに分類する。さらに、「多動性、情緒面、行為面、仲間関係」の4つのサブスケールの合計でTDS(Total Difficulties Score)を算出し、全体的な支援の必要度を把握するという構造である。TDSの結果を参考に得点に着目し分析した。

2.4.5. Q-U (Questionnaire-Utilities、楽しい学校生活を送るためのアンケート)

Q・U は A 中学校で年に 2 回学校として実施していたため、PIQ、SDQ の結果と共に主に学習面に着目しながら分析し、結果の参考とした。

2.4.6. 行動観察

アセスメントから見えにくい部分を分析するために 6 月に授業参観行い、それらを録画しタイムサンプリング法を用い 1. 手遊び、2. 突っ伏し、3. 視線がそれている、4. 教材・教具の不使用の行動の生起回数が多い生徒を抽出した。行動観察から授業開始後の 10 分は不注意行動が起りにくかったが、授業開始後 30 分すぎた頃から増え、特定の生徒に頻繁に起こっていたことが分かった。

2.5. 実態把握に基づく困難生徒の抽出

①から⑥のアセスメント結果を分析し、特に英語学習において困難性の高いと考えられる生徒△組 5 名、□組 5 名を 2nd ステージ支援対象とした。以下抽出理由を表 1、表 2 に示す。

表 1 2 年△組 2nd ステージ支援対象生徒

A	PIQ における学習への不安と SDQ の TDS が高いこと、URAWSS からの英単語の獲得の弱さ、観察から不注意傾向にあることから抽出。
B	PIQ における情緒面の数値が低いことと ASD があり、他者とのコミュニケーションに苦手意識があり、観察からも不注意傾向にあることから抽出。
C	SDQ の TDS の値が高いことと、QU も非承認との境界にいたることから、学習に対する不安な気持ちがあると考察し抽出。
D	SDQ の TDS の値が高いことと、E-Screener の合計得点も低いこと、観察から不注意行動が頻繁に起こり、集中に課題が見られたことから抽出。
E	E-Screener、URAWSS から英語の学習への困難さ(読めない、書けない)が高いことから抽出。URAWSS においては最初の 1 文字しか理解できないことも考えられる。

表 2 2 年□組 2nd ステージ支援対象生徒

F	PIQ における学習への不安と URAWSS からの英単語の獲得の弱さ、不注意傾向が高いことから抽出。
G	PIQ、SDQ から不安な状態にあることと場面緘黙があり、学習のサポートを要することから抽出。
H	PIQ、SDQ から不安な状態にあることと E-Screener から音韻意識の弱さが懸念されること、観察において多動傾向にあることから抽出。
I	PIQ、SDQ から不安な状態にあることと E-Screener から音韻意識の弱さが懸念されること、多動傾向にあることから抽出。
J	PIQ、SDQ から不安な状態にあり、安心を求める傾向にあり、QU の位置も侵害行為認知群であることから支援が必要と判断し抽出。

A～J の 10 名を 2nd ステージ支援対象生徒として抽出した。抽出生徒は、学習面の困難さと、情緒面の不安定さからくる困難さが背景にある。それぞれの認知特性等に考慮した支援を行い、一斉授業の中で参加しやすい授業・わかる授業づくりを目指した。

支援方法は高知県のユニバーサルデザインの視点(高知県のユニバーサルデザインにおける授業のポイント I 環境の工夫、II 意思の伝達、III 活動内容の工夫、IV 教材・教具の工夫、V 評価の工夫に考慮した授業づくりの提案・実施)も用いて計画し、筆者が授業を行った。

2.6. 授業実践

20XX 年 9 月に SUSHINE ENGLISH COURSE2(開隆堂) Program4 High-Tech Nature の比較級を扱う単元で 50 分間の授業を単語練習の時間を除いた 40 分間で計 7 回実施した。

授業を行うに際して、アセスメントから見えた個々の支援方法を検討し、表 3 のような個別の支援方法を指導案に加え、具体化した。そうすることで授業者が意図的に支援を心がけるきっかけとなった。

特に、PIQ、SDQ の心理面のアセスメントで不安が見られた生徒には、説明したのちに個別に声をかけ、困っていることがないか机間指導を行いながら支援した。また、URAWSS-English で単語の獲得に困難性が出ていた生徒を対象に ICT を活用し、単語をイメージしやすい語彙・文法指導や、クイズを用いた文法導入を行った。文字だけの情報提示を避け、音声を入れた指導を心がけた。また、比較級の文法ポイントを語呂合わせを交えて指導し、2nd ステージ支援の生徒が覚えやすいよう工夫を入れた。書字が困難で板書をとることに課題のある生徒もいるため文法説明のノートはプリントをそのままノートに貼る形を取り、大事なところだけ解説した。授業中の活動は可能な限りペア、グループを取り入れ協働して学べる環境をつくり、全員が参加可能な授業を目指した。教科書の本文の音読を扱う場面では、4 つのカテゴリーに分け自分のレベルに応じた音読ができるようにワークシートに工夫を入れたり(資料 1)、リスニングの際も再生速度を選択できるようにしたりするなど、個別最適な学びを取り入れた。

表3 アセスメントから検討した支援

アセスメントから検討した支援 △組抽出生徒	アセスメントから検討した支援 □組抽出生徒
A	F
・机間指導で個別にポジティブな声かけをし、注意継続を行う ・口頭説明でイメージが付きにくいものを具体化して説明 ・音声読み上げとルビ付きワークシートの活用を行う	・文字だけの情報を与えず、文字+音を入れた指導を行う ・活動の見通しをもたせる手立と、個別での情報の再伝達を行う
B	G
・活動の見通しをもたせる手立と、個別での情報の再伝達を行う ・視覚情報やICTを活用し、参加を促す	・コミュニケーション活動の際に、本人の活動参加の意思を確認し、できない場合は筆談で伝えてもいいことを伝える ・活動の見通しをもたせる手立を行う
C	H
・机間指導で個別にポジティブな声かけをし、できていることを認める	・活動の見通しをもたせる手立と、個別での情報の再伝達を行う ・文字だけの情報を与えず、文字+音を入れた指導を行う
D	I
・活動の見通しをもたせる手立と、個別での情報の再伝達を行う ・机間指導で個別にポジティブな声かけをし、注意継続を行う	・文字だけの情報を与えず、文字+音を入れた指導を行う ・机間指導で個別にポジティブな声かけをし、できていることを認める
E	J
・文字だけの情報を与えず、文字+音を入れた指導を行う ・ポイントを視覚化し、学習に取組やすいように活動を工夫する	・机間指導で個別にポジティブな声かけをし、注意継続を行う ・活動の見通しをもたせる手立と、個別での情報の再伝達を行い安心感を与える

0 (Fifteen)-21 Points	22 (Twenty-two)-21 Points
These are bee robots. → These are bee robots. → These robots have great potential. → In agriculture, they will carry pollen to flowers. → They will also be useful for search and rescue. → Each robot is as small as a penny, a U.S. coin. It's not as heavy as a paper clip. It's able to fly in the sky. These robots have great potential. → In agriculture, they will carry pollen to flowers like bees. → They will also be useful for search and rescue because they can go into narrow spaces. Each thing has amazing talents. → We can learn a lot from plants and creatures.	これはハチのロボットです。 → これはハチのロボットです。 → これらのロボットは素晴らしい才能を持っています。 → 農業では、ハチのように花粉を花に運ぶことができます。 → 捜索と救助にも役立つでしょう。 → 各ロボットは硬貨の1センチ程度大の1センチ程度大の1センチ程度大です。 → 紙クリップほど重くありません。 → 空を飛ぶことができます。 → これらのロボットは素晴らしい才能を持っています。 → 農業では、ハチのように花粉を花に運ぶことができます。 → 捜索と救助にも役立つでしょう。 → 狭い場所にも入ることができるので、 → どんなものにも素晴らしい才能があります。 → 私たちは植物や動物から、多くのことを学ぶことができます。
22 (Twenty-two)-21 Points	22 (Twenty-two)-21 Points
These are bee robots. → Each robot is as small as a penny, a U.S. coin. It's not as heavy as a paper clip. It's able to fly in the sky. These robots have great potential. → In agriculture, they will carry pollen to flowers like bees. → They will also be useful for search and rescue because they can go into narrow spaces. Each thing has amazing talents. → We can learn a lot from plants and creatures.	These are bee robots. → Each robot is as small as a penny, a U.S. coin. It's not as heavy as a paper clip. It's able to fly in the sky. These robots have great potential. → In agriculture, they will carry pollen to flowers like bees. → They will also be useful for search and rescue because they can go into narrow spaces. Each thing has amazing talents. → We can learn a lot from plants and creatures.

資料1 レベル別ワークシート

2.7. 結果

7回の授業における効果的な支援と生徒の変化を表4に示した。

表4 授業における効果的な支援と生徒の変化

A	活動の見通しと仲間との関わり合い等の支援を行うことで参加できた。ふりがな付きワークシートを選択し、音読を練習した。
B	注意を持続することに課題が多いが、机間指導での声かけや、ペアやグループ活動を取り入れることで授業に参加する頻度が増えた。Chromebookを用いた活動には全て参加した。
C	手遊び等注意を持続する課題はあるものの、机間指導でやることを確認してあげることで活動への参加ができた。
D	机間指導で声かけや活動の見通し、手順を示す支援が効果的であった。教員とのつながりを求め、個別に評価を入れることで安心して授業に参加できた。
E	注意を持続することに課題が多いが、ICT活用で興味を引きつけながら説明したり、一度教員に集中を向けてから話すなどの支援が効果的であった。ふりがな付きワークシートを選択し、音読を練習した。語呂合わせで文法が捉えられていた。
F	注意喚起をしてから指示をしたり、手順を示したり、机間指導での声かけを行うことで活動に参加できた。
G	机間指導の際、発話が必要な場合は個別に声をかけ、どのような形で活動に参加するか選択肢を与え、不安を軽減させ参加につなげた。ペアやグループ学習ではタイピングでコミュニケーションを取り活動に参加できた。
H	授業に動きを取り入れることや、活動の見通し、手順を示す支援が効果的であった。一人だと不安を感じやすいためペアに聞ける状況をつくり、友達と協力しながら参加できる学習形態が有効であった。
I	座席が前になっていたことで、学習面での支援を足しながら活動の参加を促した。ふりがな付きワークシートを選択し音読を練習した。文法練習問題では、品詞を色別に線を引き、並び換え問題に取り組めた。視覚支援が効果的であった。
J	一人学びのときに不安そうだったため、音読や文法練習学習では個別に評価を入れ、できていることを伝え安心させた。ペアやグループ学習では協力して参加できた。

2.8. 考察

実践研究Iでは複数のアセスメントから英語の授業における生徒の困難性を総合的に評価することで2ndステージ支援対象生徒を絞ることができた。また、教員の見取りに委ねられていた個々の英語学習における困難性も複数のアセスメントからその実態が見えた。

E-Screenerでは音韻認識等の課題、URAWSS-Englishではふりがなや読み上げの有効性の把握ができ、ワークシートのルビ付き使用等の支援につながった。生徒はルビを使用することで安心して音読に参加できていた。またワークシートをレベル別に用意することで個別最適な学びを保障した。このようにアセスメントから実態把握することで、一斉授業における生徒の困難性を把握した上で授業ができることは有効であったと言える。

課題としては、実践した授業においてどの指導が効果的か検証が困難だったことである。アセスメントから指導を行ったが即効性はなく、学習面で課題がある生徒に対しては、スモールステップで継続指導し、定着までフォローすることが必要となる。今後、指導と効果検証の整合性が取れるような方法を検討する必要がある。また対象生徒に多数のアセスメントを行ったため、協力教員に負担がかかった。E-Screenerは分析の際に専門的な知識が必要になることも課題である。URAWSS-Englishのようにアセスメントによっては、予算が必要になることも考慮しなければならない。

実践研究Iでは、英語の授業として行ったが、アセスメント結果は他教科との共通点もあり、特に心理面のアセスメントは学校全体でQUと共に分析結果を学年や担任と情報共有することで支援の幅が広がると考える。アセスメントからわかった困難性を各教科担当が理解し、それぞれの授業

の中でユニバーサルデザインを取り入れた授業を行っていけば、他教科でも「参加しやすい授業」「わかる授業」の実現により近づくと考える。

3. 【実践研究Ⅱ】中学3年生を対象としたオプションを用いた英語長文読解

3.1. 研究の目的

本研究では、一斉授業における追加的支援が必要な2ndステージ支援対象生徒を言語面のアセスメントと心理面のアセスメントによって総合的に評価した上で抽出し、意図的な介入を行った。具体的には、10分間の入試長文問題を解く際、音声のサポートを使用する聴覚優位とふりがな付きサポートを使用する視覚優位の特性に応じたオプションを使用することの効果を検証した。

3.2. 研究の方法

本研究の対象生徒は、公立A中学校第3学年、△組22名、□組21名、計43名である。対象生徒には、保護者に対して研究の目的を文書で伝え、研究協力に関する承諾書を得た。

英語学習におけるアセスメントとして、①E-Screenerと②URAWSS Englishを実施した。心理面では③PIQ、④SDQを用いた。4つの得点化と評価の基、困難性の高い11名の生徒を2ndステージ支援対象生徒として抽出した。①、②の言語面でのアセスメントは20XX年度に行ったものを使用した。

長文読解問題は420語程度からなる全国の公立高等学校入学選抜試験の長文読解問題を参考とした。内容理解に関する日本語で書かれた質問と日本語で書かれた4つの選択肢から正しい答えを1つ選ぶ形式として、3問出題した。問題を解く際、生徒は音声サポートとふりがなサポートのオプション使用またはオプションを使用しない選択をして、取り組んだ。これらの結果をもとに2ndステージ支援対象生徒がオプションを使って問題を解くことの効果を検証した。また、事前にプレテストとして、オプションを使用しない状態で問題に回答してもらい、そのデータも参考にした。

長文読解の理解を促すオプションとして、聴覚サポートでは本文を筆者が読み上げ、読み上げている英単語の部分をハイライトする動画を撮り、それらをロイロノートで生徒一人ひとりに配信し、必要に応じて活用できるようにした。視覚サポートとしては、問題用紙とは別に本文にふりがなをふったものをA4サイズで別途配布し、必要に応じて使用するようにした。

また問題を解く際の「学習方略」として、①段落を線で区切ること、②問題をざっくり読むこと、③音声オプションを活用する場合はキーワードに丸を入れること、④ふりがなオプションを活用する場合は関連性を見つけたり、意味を書き込んだりすること、⑤答えの選択肢では明らかに違うものを消すこと、の5つを6回の介入指導前にパワーポイントを用いて筆者が説明し、毎回の問題用紙にも示した。

実施期間は朝の帯タイムの時間を活用し、20XX+1年7月に1回10分間、計6回実施した。問題終了後は、選択したオプションは何だったかの記述と自由記述による振り返りの回答（任意）を求めた。また、6回実践した後事後アンケートを行った。アンケートの内容は1.問題を解くときに音声サポートは役に立ちましたか。2.問題を解くときにふりがなサポートは役に立ちましたか。3.入試問題の長文を解くときにどんなことに気を付けて解けばいいかわかりましたか。4.入試問題の長文を解くことは難しかったですか。5.音声サポート（聴覚優位の学び方）やふりがなサポート（視覚優位の学び方）はあなたが得意な学び方を考える機会になりましたか、の5項目に5件法で①大変そう思う、②そう思う、③どちらとも言えない、④あまりそう思わない、⑤思わないの回答を求めた。

表5 2ndステージ対象生徒入試練習問題の結果
抽出生徒6回分の結果

	自分で選択		全問音声		全問ふりがな		自分で選択		全問音声		全問ふりがな		平均点	オプション 使用回数
	ブレ	点差	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	点差	1回目	2回目			
抽出生徒	点差	点差	オプション	オプション	点差	オプション	点差	オプション	点差	オプション	点差	オプション		
A	3	0	ふりがな	1 音声	0 ふりがな	2 ふりがな	1 なし	1 ふりがな	0.8	3				
B	1	0	なし	2 音声	2 ふりがな	3 なし	欠	2 なし	1.8	0				
C	1	3	ふりがな	3 音声	2 ふりがな	0 なし	0 なし	1 1.5	1					
D	1	1	なし	0 音声	欠	欠	1 なし	2 1.0	1					
E	2	0	なし	1 音声	1 1.0	欠	0 なし	1 0.6	0					
F	0	0	なし	0 音声	0 1.0	2 1.0	3 1.3	3 1.3	3					
G	0	1	ふりがな	1 1.0	2 1.0	0 1.0	3 1.0	1 1.3	4					
H	0	2	なし	1 音声	0 1.0	2 1.0	2 1.5	2 1.5	0					
I	1	1	ふりがな	2 音声	欠	2 1.0	2 1.0	2 1.8	3					
J	2	2	1.0	3 音声	1 1.0	3 1.0	3 1.0	2 2.3	1					
K	1	1	欠	0 音声	1 1.0	2 1.0	3 1.0	2 1.6	1					
平均	1.091	1.111	1.273	1.125	1.750	1.889	1.727							

3.3. 結果と考察

介入結果を表5に示した。1回目はオプションを使用しない生徒が多かった。そのため、2回目には全員に音声サポート、3回目にはふりがなサポートを体験させた。また、学習方略については問題を取り組む際に段落に線を引く生徒は少数で、いくら促し

でも線を引かない生徒もいた。そのため 5 回目、6 回目は問題にあらかじめ線を引いた状態にして、意図的に段落を捉えさせるようにした。1 回目から 3 回目は 3 問 0 点の生徒もいたが、最終回の 6 回目には全員が得点していた。オプションの使用状況は、4 回目以降ふりがなサポートを使った生徒がいたが音声サポートを使う生徒はいなかった。

以下に抽出生徒 A、C、D、F、H、J の結果を示す。

表 6 2nd ステージ対象生徒入試練習問題の結果 抽出生徒 A

E-Screener				URAWSS		PIQ	SDQ
Total Score	弱さが懸念される	形態的側面	音韻的側面	読み上げ	ルビ付き	学習自己概念	TDS
61	◎	○	◎	効果あり	効果あり	9	※未実施 昨年度 17

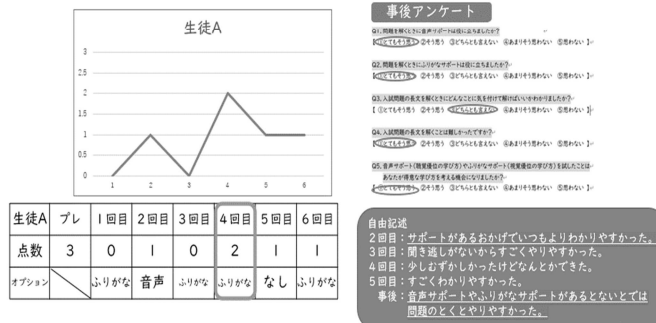


表 7 2nd ステージ対象生徒入試練習問題の結果 抽出生徒 C

E-Screener				URAWSS		PIQ	SDQ
Total Score	弱さが懸念される	形態的側面	音韻的側面	読み上げ	ルビ付き	学習自己概念	TDS
96	△	○	△		効果あり	5	22

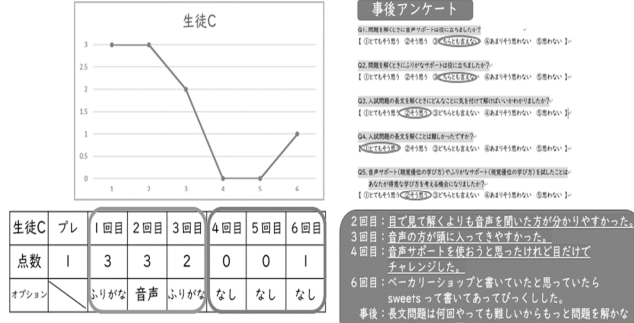


表 6 に示す生徒 A は最も学習困難が顕著な生徒であり、プレテストで 3 点だった。ふりがなサポートを使用した 1 回目と 3 回目は 0 点で、音声サポートを使用しても 1 点であった。4 回目が 2 点と一番高かったものの、5 回目にサポートなしでも 1 点であったため、結果からはサポートの有効性が検証されたとは言えない。個別のアンケート結果からは「少し難しかったけどなんとかできた」（4 回目）と、ふりがなを頼りに取り組めたことがうかがえたが、今後入試へ向けての学習について考えることにはつながらなかった。

表 7 に示す生徒 C は E-Screener から文字の認識の弱さ、URAWSS-English ではルビ付きの有効性が示されている生徒である。前半はオプションを使うことで理解が促進され点数が取れていた。しかし、後半はサポートを使わず点数が下がり、0 点または 1 点のみとなった。「音声サポートを使おうと思ったけれど目だけでチャレンジした。」（4 回目）と、振り返りからは前半オプションを使うことへの有効性の記述があったが 4 回目は自らオプションの使用をやめ、自分でやることを選択していた。このことは本人がオプションを使わず問題に挑戦したことの表れだったと捉えるが、実際結果は伴っていなかった。このような場合、本人がどのような学習方略で解けばいいか学習者と学び方のマッチングさせていく教員の働きかけが必要であったと考える。例えば、得点結果からわかることを視覚的に示したり、アセスメントの結果を共有したりすることで、自己の強みと弱みについてアドバイスすることも有効であったと推察する。

表 8 2nd ステージ対象生徒入試練習問題の結果 抽出生徒 D

E-Screener				URAWSS		PIQ	SDQ
Total Score	弱さが懸念される	形態的側面	音韻的側面	読み上げ	ルビ付き	学習自己概念	TDS
86	○	○	○	効果あり	効果あり	9	11

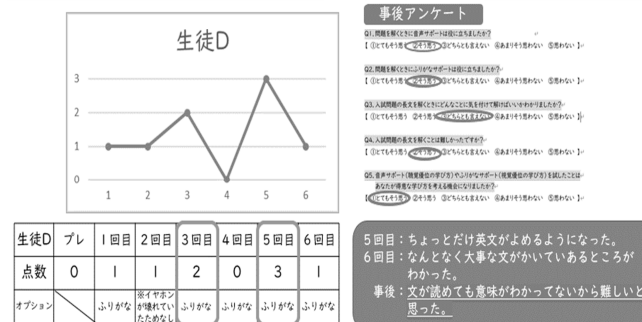


表 9 2nd ステージ対象生徒入試練習問題の結果 抽出生徒 F

E-Screener				URAWSS		PIQ	SDQ
Total Score	弱さが懸念される	形態的側面	音韻的側面	読み上げ	ルビ付き	学習自己概念	TDS
89	△	◎				7	19

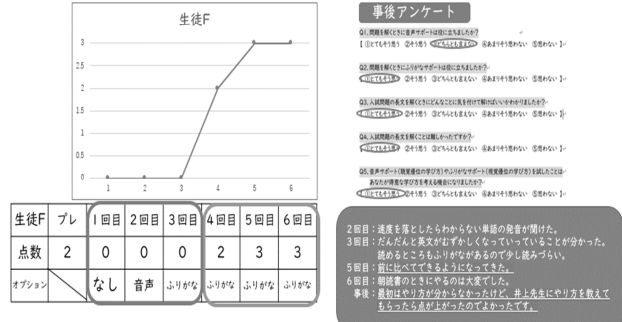


表 9 に示される生徒 F は 1 回目から 3 回目まで 0 点であった。3 回目終了後、個人的に声をかけ、段落ごとに読むこととふりがなサポートを使用することを助言した。その結果、後半点が伸びた。そのためオプションを効果的に使いながら、学習方略を駆使し、問題を解き進められた生徒であったと考察した。PIQ の学習自己概念が低いことから学習に対して日頃から不安があるため、今回ふりがなを頼りにしながら、意味を考え、本人が主体的に学びに向かえたことは有益であったと言えよう。

表 11 2nd ステージ対象生徒入試練習問題の結果 抽出生徒 J

抽出生徒 J

E-Screener			URAWSS	PIQ	SDQ
Total Score	弱が ² 弱 ² かな ² される	形態の側面	音韻の側面	読み上げ	ルビ付き
110				未実施	学習自己概念
					TDS
					6
					12

事後アンケート

Q1. 国語の授業が楽しくて勉強が得意になりましたか？
☒ はいとても楽しい ☐ はいまあ楽しい ☐ どちらでもない ☐ いいえ勉強が得意になりました

Q2. 国語の授業が楽しくて勉強が得意になりましたか？
☐ はいとても楽しい ☒ はいまあ楽しい ☐ どちらでもない ☐ いいえ勉強が得意になりました

Q3. 国語の授業が楽しくて勉強が得意になりましたか？
☐ はいとても楽しい ☐ はいまあ楽しい ☐ どちらでもない ☒ いいえ勉強が得意になりました

Q4. 国語の授業が楽しくて勉強が得意になりましたか？
☐ はいとても楽しい ☐ はいまあ楽しい ☐ どちらでもない ☒ いいえ勉強が得意になりました

Q5. 国語の授業が楽しくて勉強が得意になりましたか？
☐ はいとても楽しい ☐ はいまあ楽しい ☐ どちらでもない ☒ いいえ勉強が得意になりました

Q6. 国語の授業が楽しくて勉強が得意になりましたか？
☐ はいとても楽しい ☐ はいまあ楽しい ☐ どちらでもない ☒ いいえ勉強が得意になりました

Q7. 国語の授業が楽しくて勉強が得意になりましたか？
☐ はいとても楽しい ☐ はいまあ楽しい ☐ どちらでもない ☒ いいえ勉強が得意になりました

Q8. 国語の授業が楽しくて勉強が得意になりましたか？
☐ はいとても楽しい ☐ はいまあ楽しい ☐ どちらでもない ☒ いいえ勉強が得意になりました

Q9. 国語の授業が楽しくて勉強が得意になりましたか？
☐ はいとても楽しい ☐ はいまあ楽しい ☐ どちらでもない ☒ いいえ勉強が得意になりました

Q10. 国語の授業が楽しくて勉強が得意になりましたか？
☐ はいとても楽しい ☐ はいまあ楽しい ☐ どちらでもない ☒ いいえ勉強が得意になりました

表 11 に示される生徒 J は振り返りの記述から、情報量が多いためふりがなサポートに使いにくさを感じていたようである。後半はオプションを使用せず、学習方略を意識して、自分で解き方を理解して 2～3 点得点できるようになった。結果からも音声サポートで 3 点取れたこともあり、聴覚優位型の生徒である。学習方略を使いながら、キーワードを使って読み進めることができたため、後半にかけて点数が伸びたことがうかがえる。オプションの使用よりは学習方略提示で学びが促進された生徒である。

実践研究Ⅱの成果は、オプションがあることで問題が解きやすくなり「できる」喜びを感じることができた 2nd ステージ支援対象生徒がいたことである。また、学習方略の提示を繰り返すことで生徒が問題を解くときにより効率的な方法を意識することができ、点数の上昇につながったと考える。一方、生徒はふりがなサポートを選択する回数が多く、音声サポートを自ら選択する回数がほぼなかった。このことは、音声の読み上げの速さが 2nd ステージ支援の生徒には早すぎたことも要因であると考察した。音声サポートは、速度の調整もできるが 10 分という限られた時間の中で速度調整を活用することは難しかったことがうかがえた。またオプションの使用についても、自己の学習状況の捉えに個人差があり、効果的に活用できなかった生徒もいた。これは教員が普段の

授業の中で、オプションを使う機会を生徒に与えておらず、生徒たちも自分で選択する際に戸惑ったことが背景にあると分析した。今後は普段の授業の中でもオプションを提供する機会を増やしていくことが有効であろう。

今回、ふりがなサポートと音声サポートの2つのオプションを取り入れて長文読解入試問題を解いた。実際の入試ではふりがなや音声読み上げの支援は活用できないものの、2nd ステージ支援抽出生徒は自分自身の学び方に着目して、問題を解く中で変容が見られる生徒もいた。今後、多様な認知特性を持つ生徒に対して、通常学級の授業において、生徒自身が有効であるとするオプションの使用機会を教員が与えていくことは、高知県が求めている「誰一人取り残さない教育」の実現へ向けたアプローチになりうることを期待できる。そのことは生徒自身も意識的に自己の学び方を考える機会にもなる。生徒の認知特性を理解し、つまづきを予測しオプションを設定して「足場架け」を提供することは、学習への参加度、理解度を高めていくユニバーサルデザインの授業へつながっていくであろう。

4. 総合考察

2年間の実践研究を通して明らかになった知見は以下である。

実践研究Ⅰでは、英語の言語面と心理面のアセスメントを複数行い「2nd ステージ支援対象生徒」を抽出し、認知特性に応じた支援を実施した。アセスメントから見えた困難性を評価し、どのような場面で支援を行うかあらかじめ見通して授業を計画し実践することによって、生徒がより英語の授業に参加しやすく、「わかった」という達成感が得られるユニバーサルデザインの授業を意識して考えることができた。

実践研究Ⅱでは、生徒Dの振り返りの中に「文が読めても単語の意味がわかっていないからむずかしいと思った」というコメントがあった。入試を考慮すると中学校3年生で生徒は420語程度の長文が読めるようにならなければいけない。そのためにも、教員は英語のつまづきを早期発見し、理解を伴う丁寧な授業が求められる。今回オプションを設定し、生徒自身が選択して問題に挑戦したが、1年次からこういった学習のオプションを設定した授業を体験していくことが有効である。自己の学びに応じた授業をすることが国や高知県が求めている個別最適な学びの実現にも近くと考える。

また、2年間言語面と心理面のアセスメントを行ったが、教室内では目に見えない生徒の心理面の状況を把握することは英語に限らず、授業をする上で生徒理解を容易に実現させるツールとなりうる。PIQやSDQを英語ののみならず、生徒理解として位置づけ、学級経営や生徒支援、他の教科での授業実践の参考に使用することも可能とする。

このように一斉授業場面において2nd ステージ支援生徒を設定し、授業を行うことはユニバーサルデザインの授業を進めるうえで有効であると考察した。

引用・参考文献

- ・高知県教育委員会(2022)令和4年度高知県の特別支援教育資料, 29.
- ・高知県教育委員会(2024)令和5年度高知県学力定着状況調査結果の概要, 令和6年2月.
- ・高知県教育委員会(2024)第3期教育等の振興に関する施策の大綱, 第4期高知県教育振興基本計画.
- ・高知県教育委員会(2021)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 [改正版] ～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あると有効な支援～.
- ・加賀田哲也他(2015)英語授業における特別支援に関する調査」小学校英語教育学会誌, 15, 142-154.
- ・嵐谷恭子他(2022)中学校英語科における学びの多様性に応じた個別最適な授業づくり, 中国地区英語教育学会誌, 52, 39-51.
- ・岡田いずみ(2007)学習方略の教授と学習意欲-高校生を対象にした英単語学習について-, 教育心理学研究, 55, 287-299.
- ・PIQ公式Webサイト, <https://piqinfo.ch/> (2025年1月25日参照).

・SDQ Web サイト,<https://ddclinic.jp/SDQ/index.html> (2025 年 1 月 25 日参照).