

生徒の特性に応じた英語科指導法の実践研究

所属コース 特別支援教育コース
氏 名 山岡 妙
指導教員 荻田 知則・加藤 哲則

【概要】

中学校の通常学級には、知的発達に遅れがなくても学習面又は行動面に困難のある生徒が約4%存在する。英語には日本語にはない音があることや英語は日本語と比べて複雑な音韻操作を必要とすることなどから、日本人英語学習者に特有の読み書き困難が顕在化しやすい。そこで、ユニバーサルデザインの考え方を取り入れ、普段の授業で学級全体に導入でき、みんなが使いやすい支援教材の導入提案を目的とし、中学1年生1学級を対象に実態調査を行った。その結果を受け、読み支援として視認性の良い濃色のフラッシュカードを、書き支援として本文の要点をまとめるためのワークシートを提案し、授業に導入した。導入後の生徒を対象とした調査により、導入した教材は概ねポジティブなイメージをもたれ、抵抗感なく受け入れられたことが示唆された。

キーワード： 中学校通常学級 英語 読み書き困難 支援教材

I 問題と目的

近年の中学校では、知的障害があっても通常の教育課程で学ぶ生徒は増加傾向にある。また、文部科学省(2012)の調査では、通常の学級において知的発達に遅れがないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す中学生は全体で4.0%、学年別に見ると1年生では4.8%存在すると推定されている。こうした学習困難のある生徒に対応した授業の在り方が問われている。

日本語の読み書きに困難のある生徒にとって、英語は習得が難しい教科である。一般に日本語と英語を比較した場合、文字の組み合わせにより音声に変化する英語に読み書き困難が出現しやすい。中川・佐藤・山名(2012)は、日本人は英語の音素という概念を持たず、文字の組み合わせで音を表す音韻操作に不慣れなため、英語学習によって読み書き困難が顕在化しやすいと指摘している。音素とは音を構成する要素で、例えば「か」の発音は/k/と/a/の2つの音素から成り立っている。音韻操作とは文字と音の関係を理解して運用することで、例えばit(イット)にhを足すとhit(ヒット)となり、ham(ハム)からhを引くとam(アム)になるといった音の足し算や引き算ができることを示す。日本語でも「ちゃ」等の拗音などごく一部で見られるが、英語の文字と音の組み合わせは例外が多く含まれ種類も多いことが知られ、英語圏の読み書き困難の出現率が高いことや学習者の混乱の一因となっている。

音素と音韻操作の問題を解決する指導方法として、入山・加藤・渡辺ら(2019)は統合的フォニックスの活用を挙げ、日本語を母語とする中学生にとって多感覚を用いて音と文字を結びつけるフォニックスの指導は効果があると指摘している。

そこで、ユニバーサルデザインの考え方を取り入れ、普段の授業で全体に導入できて

みんなが使いやすい支援教材を導入提案し、その教材が学習者にとって受け入れやすいものであったかを検討することを目的とした。

II 実態調査

6月の実習開始から、学習支援をしながら各学年の授業の様子を観察した。どの学級にも学習面で困難のある生徒は存在し、授業の工夫や少しの個別支援があればより効果的な学習ができると感じた。対象をA市立B中学校1年X組36名(男子21名、女子15名)とした。英語の教科担任は帯活動としてフォニックスを取り入れ、授業は8割以上を英語で行っているなど、指導方法の工夫改善に意欲的である。授業は規律が守られ、言語活動には積極的に参加する生徒が多い。研究期間は、2020年6月～2020年12月であった。

X組に必要な支援方法を探るため、村田・平林・河野ら(2017)のURAWSS-Englishを参考に単語テストを作成し実態調査を行った。URAWSS-Englishは英語の読み書き能力に関するアセスメントの一つで、中学生における英単語の習得度の評価と、個人に合った英語学習方法や必要な配慮を提案するものである。手引き書には平均正答数と標準偏差が学年別に示され、正答数によりA、B、Cの3段階評価を行う。次に、音声読み上げやカナ表記が正答率に影響するかどうかを3段階で評価する。さらに、評定結果から求めた3つのパターン；1音声読み上げやカナ表記の効果なし・2音声読み上げの効果あり・3カナ表記の効果あり、に合う支援方法が具体的に紹介されている。

単語テストの構成はURAWSS-Englishと同様、課題①～④の4種×20問の計80問で、課題①及び②は英語を日本語に直す力(以下E→J)、課題③及び④は日本語を英語に直す力(以下J→E)を見る。内容は、課題①：書かれた英単語を日本語に直す・課題②：①と同じ英単語が書かれていて、筆者が英単語を読み上げるのを聞いて日本語に直す・課題③：書かれた日本語の単語を英単語に直す・課題④：③と同じ日本語の単語が書かれていて、その日本語に該当する英単語の読み方を答える、であった。調査用紙作成にあたり、Wednesday等の一部を除く単語の頭文字を小文字に直す変更を加えた。授業で単語の大文字と小文字を区別する指導を行っているので、見慣れない表記方法による影響を避けるためである。

研究依頼は学校長に書面と口頭説明にて行い、許可を得た。単語テストは英語の教科担任の協力のもと、英語の授業冒頭で実施した。実施時間は説明を含め約20分であった。調査用紙と説明文書を生徒全員に配付し、個人を特定しないこと、学校の成績には影響がないこと、協力したくない人は未記入で提出してよいことを説明した。調査用紙の回収は筆者が行い、ランダムにID番号を割り振った。判定はURAWSS-Englishの手引き書に記載された評定基準に単語テストの結果を当てはめて行った。

平均正答数と標準偏差について、X組と評定基準を比較した結果を表1に示した。

表1 評定基準との比較

	課題①		課題②		課題③		課題④	
	平均正答数	標準偏差	平均正答数	標準偏差	平均正答数	標準偏差	平均正答数	標準偏差
X組	12.43	6.05	14.40	5.55	9.06	5.29	13.80	5.03
評定基準	15.96	5.25	17.47	3.85	8.76	6.13	14.07	3.90
差	-3.53	0.80	-3.07	1.70	0.30	-0.84	-0.27	1.13

X組は課題①②④の平均正答数が評定基準より少なく、標準偏差は大きかった。課題③の平均正答数は評定基準より多く、標準偏差は小さかった。各課題の得点が低く、B(要観察)・C(要精査)と判定された生徒の割合を課題ごとに算出し、結果を表2に示した。

表2 英単語習熟度の評価(単位:%)

	課題①	課題②	課題③	課題④
A	54.29	54.29	82.86	77.14
B(要観察)	25.71	22.86	14.29	2.86
C(要精査)	20.00	22.86	2.86	20.00

課題①～④のうち3つ以上でBまたはCと判定された生徒の割合は28.60%だった。課題①ではBが25.71%、Cが20.00%、課題②ではB、Cともに22.86%、課題③ではBが14.29%、Cが2.86%、課題④ではBが2.86%、Cが20.00%であった。

課題①②の差分から音声読み上げの効果を、課題③④の差分からカナ表記の効果をそれぞれ判定し、平均的・やや効果あり・効果ありに分類した結果を表3に示す。

課題①②の差分が少なく、音声読み上げ効果が平均的で効果が少ないと判定された生徒は91.43%、やや効果ありが5.71%、効果ありが2.86%だった。課題③④の差分が少なく、カナ表記の効果が平均的で効果が少ないと判定された生徒は45.71%、やや効果ありが54.29%、効果ありが0%であった。

上記のE→J課題でB(要観察)またはC(要精査)と判定された生徒及び、J→E課題で「やや効果あり」または「効果あり」と判定された生徒について、課題別に3つの支援パターンに分類し、その割合を算出した結果を表4に示す。

表3 音声読み上げ及びカナ表記の効果(単位:%)

	音声読み上げ	カナ表記
平均的	91.43	45.71
やや効果あり	5.71	54.29
効果あり	2.86	0.00

表4 必要とされる支援方法(単位:%)

判定	E→J	J→E
パターン1	40.00	8.57
パターン2	8.57	0.00
パターン3	0.00	20.00

E→Jのパターン1音声読み上げやカナ表記の効果が見られない場合が40.00%、パターン2音声読み上げの効果がある場合が8.57%、パターン3カナ表記の効果がある場合が0%であった。J→Eのパターン1が8.57%、パターン2が0%、パターン3が20.00%であった。

単語テストの結果から、英語の文字を見たり音声を聞いたりして意味を理解することに課題がある生徒が半数近く存在し、教科書を見ても読めない単語が多い、テストや問題集の英文が読み取れない、リスニング問題のキーワードが聞き取れない等の困り感がある生徒が多いと推察された。一方で英単語の理解に課題があるが、英語を聞いて意味と結びつける機会を増やす支援方法が適している生徒は全体の40%いることから、フォニックスやフラッシュカード等を活用した英語の文字と音、意味を結びつける指導を工夫することがこの集団には必要だと考えられた。また、英単語を書くことに課題があるが、英語の音と意味がある程度は結び付いている生徒が全体の20%いることが分かった。このような生徒は英語の音が分かっているにもかかわらずスペルが覚えにくいために英語を視写することに時間がかかり、英作文やノートまとめに取り組む意欲が低くなる。そこで、書く

量を減らしたり、ヒントとなる単語を提示したりする支援が有効だと推察された。

Ⅲ 介入研究：支援教材の提案・試行

調査結果に基づき、読み及び書きを支援する教材を1種類ずつ英語の教科担任に提案した。E→Jに困難があり、支援パターン1：耳で聞いて理解できる英語を増やすため、音声の補助を活用して語彙を増やす支援が適する生徒が40%いることから、視認性が良いとされる黒地に白文字のフラッシュカード(以下、濃色フラッシュカード)を読み支援として提案した。読むことの習得には、文字と音を結びつける学習を多く行う必要がある。その学習方法として、先に挙げた統合的フォニックスの他にKormos & Smith(2017)はフラッシュカードによる練習を挙げ、言語学習を特に困難と感じ他の大多数の学習者とは異なる学習法を必要とする学習者には聴覚・視覚・運動感覚を使う多感覚教授法が有効であり、フラッシュカードはその1つであるとしている。X組の授業では、デジタル教科書のコンテンツである白地に黒文字の一般的なフラッシュカードが使われていたが、その効果をより高めるために、視認性が良い濃色フラッシュカードに切り替えてもらった。使用時は普通の授業と同様、教室に設置された大型モニターに表示し、1単元内で6回使用した。読み上げ音声や表示速度といった条件は変更しなかった。画面全体が暗いためにまぶしさが軽減される効果や、文字がくっきりと印象に残りやすくなる効果を期待した。J→Eに困難があり、支援パターン3：英単語は口頭で表現できるがスペルを正確に覚えにくく書くことに支援が必要な生徒が20%いることから、書き支援として単元末のまとめに使用する補助プリント(以下、本文プリント)を提案した。教科書本文を印字し、ノートに貼れる大きさにカットした。単元の終わりに1回、生徒全員に配付し、必要に応じて使用させた。スペルを正確に覚えていないと英文を書き写すのに時間がかかり、文字の大きさや高さが不揃いになりがちなため、まとめとしての効果が薄い。本文プリントにより英語を書く量を減らし、一から視写するよりも取り掛かりへの抵抗感や負担感を下げることがねらった。

Ⅳ 支援教材の印象評価

支援教材を使用したX組の生徒を対象に、SD法により支援教材の印象を測定した。評価に使用する形容詞対は、井上・小林(1985)が教育、言語、知覚の研究分野で使用頻度が高いとする形容詞対を中心に15組を選び、濃色フラッシュカードと本文プリントそれぞれについて同じ形容詞対により評価した。中央に「どちらとも言えない」を置き、「どちらかと言えば」「とても」を左右に置いた5件法とした。形容詞対はポジティブ・ネガティブが回答用紙の片側に偏らないよう配置した。その上で分析においてはポジティブな方から5, 4, 3, 2, 1点とした。

各形容詞対について平均値を算出し、結果を図1に示した。濃色フラッシュカードに関する特徴として「暗い(M=2.35)」「はっきりした(M=3.84)」「まとまった(M=3.62)」「優れている(M=3.62)」が表われた。本文プリントは濃色フラッシュカードに比べて全体的にポジティブな印象で、その特徴として「明るい(M=3.70)」「きれいな(M=3.81)」「まとまった(M=3.84)」「優れている(M=3.70)」が表われた。

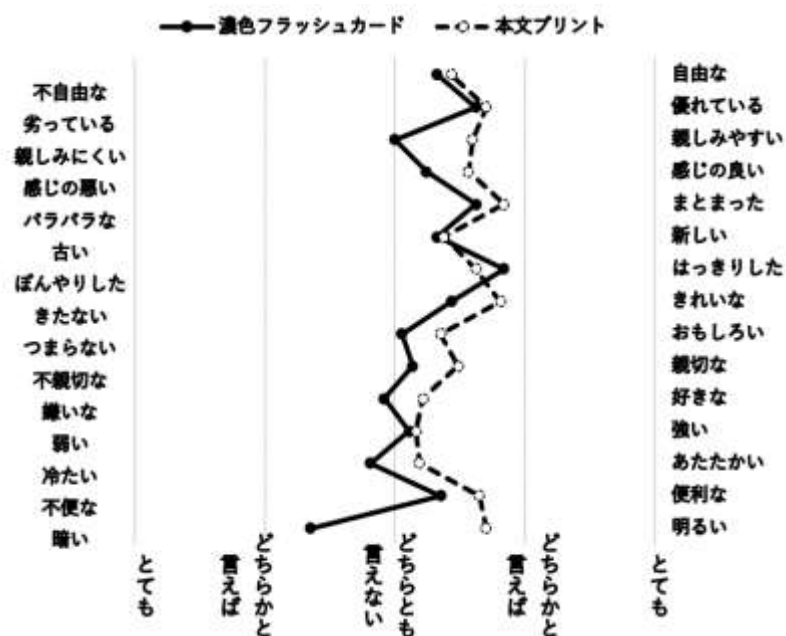


図1 支援教材のイメージ

次に、項目間の相関関係をスピアマンの順位相関係数を用いて調べ、結果を表5に示した。

表5 項目間の相関 (Spearman's rank correlation coefficient)

濃色フラッシュカード																
	Mean	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 明るい (n= 36)	2.35															
2 便利な (n= 36)	3.35	.16														
3 あたためかい (n= 36)	2.81	.30	.29													
4 強い (n= 36)	3.11	.01	.44	.23												
5 好きな (n= 36)	2.92	.20	.68	-.06	.35											
6 親切な (n= 36)	3.14	.11	.75	.40	.56	.67										
7 おもしろい (n= 36)	3.05	.10	.69	.16	.45	.68	.75									
8 きれいな (n= 36)	3.43	-.05	.67	.25	.23	.51	.69	.59								
9 はっきりした (n= 36)	3.84	-.13	.67	.04	.48	.49	.58	.43	.52							
10 新しい (n= 36)	3.32	.06	.59	-.01	.39	.48	.42	.61	.42	.47						
11 まとまった (n= 36)	3.62	-.13	.44	.30	.20	.28	.45	.40	.56	.42	.36					
12 感じの良い (n= 36)	3.24	-.10	.42	-.15	-.03	.52	.39	.37	.62	.39	.24	.28				
13 親しみやすい (n= 36)	3.00	.01	.65	.39	.35	.55	.72	.73	.64	.36	.45	.62	.43			
14 優れている (n= 36)	3.62	.0	.71	.06	.16	.56	.45	.55	.53	.53	.51	.28	.56	.45		
15 自由な (n= 36)	3.32	.12	.57	.19	.25	.55	.52	.51	.38	.34	.44	.51	.31	.60	.48	

本文まとめプリント																
	Mean	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 明るい (n= 36)	3.70															
2 便利な (n= 36)	3.65	.31														
3 あたためかい (n= 36)	3.19	.26	.17													
4 強い (n= 36)	3.16	.05	-.06	.44												
5 好きな (n= 36)	3.22	.21	.48	.43	.24											
6 親切な (n= 36)	3.49	.14	.55	.31	.13	.65										
7 おもしろい (n= 36)	3.35	.26	.58	.55	.21	.67	.59									
8 きれいな (n= 36)	3.81	.60	.65	.05	-.27	.43	.45	.52								
9 はっきりした (n= 36)	3.62	.26	.42	.44	.05	.47	.41	.53	.52							
10 新しい (n= 36)	3.38	-.02	.47	.25	.23	.55	.59	.55	.41	.60						
11 まとまった (n= 36)	3.84	.27	.53	.16	-.04	.35	.44	.48	.51	.45	.44					
12 感じの良い (n= 36)	3.57	.12	.31	.29	-.11	.47	.49	.41	.55	.62	.57	.42				
13 親しみやすい (n= 36)	3.59	-.04	.51	.30	.22	.65	.75	.64	.30	.29	.59	.41	.49			
14 優れている (n= 36)	3.70	.11	.57	.20	-.06	.43	.55	.48	.50	.29	.39	.28	.42	.44		
15 自由な (n= 36)	3.43	.02	.59	.13	-.15	.50	.52	.50	.44	.29	.39	.37	.28	.60	.43	

導入した読み書き支援教材は、ほとんどの項目で中間値（どちらとも言えない）である3を上回っていたので、概ね好意的に受け止められたと推察された。濃色フラッシュカードは黒い部分が多くなるので「暗い」という印象が強かったが、同時に「はっきりした」という印象を持たれていた。「はっきりした」に対し「便利な」と「親切的な」は中程度の正の相関があり、はっきりと視認できる濃色フラッシュカードは「便利な」「親切的な」「優れている」という肯定的な印象につながりやすいと考えられた。一方で本文プリントは「きれいな」「まとまった」という肯定的な印象と正の相関が認められた。また「親しみやすい」と「親切的な」は高い正の相関があるので、書く量が減った点や自分でカットしなくてもノートに貼れる点で親切的な教材だと受け止められたと推察された。

本研究で試用した支援教材は、個々の英単語の習得度によらず、学級全体に提示や配付を行ったので、特別扱いという抵抗感が少なかったことも教材のイメージがポジティブだったことの要因と考えられる。特別支援教育というと特別な教育的ニーズのある生徒個々に行う支援というイメージが強いが、今回のようにみんなが使いやすい教材を全員で使用したり、必要な人が抵抗なく選択できたりする学習環境を整備することは、学習者全体にとってメリットがある。今後はこのような教材を増やすとともに、まもなく到来する1人1台端末利用時代も視野に入れ、これまで使われてきた英語教材や指導方法についても、特別支援教育の観点から見直しや改善を行っていきたい。

文献

- 井上正明, 小林利宣(1985). 日本におけるSD法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観 教育心理学研究 33(3), 253-260.
- 入山満恵子, 加藤茂夫, 渡辺さくら, 山下桂世子(2019). 日本語を母語とする中学生への効果的な英語学習法の検討—統合的フォニックスの活用— LD研究 28(2), 262-272.
- Kormos, J & Smith, A.M., 竹田契一(監修), 飯島睦美, 大谷みどり, 川合紀宗, 築道 and 明, 村上加代子, 村田美和(訳)(2017). 学習障がいのある児童・生徒のための外国語教育 その基本概念, 指導方法, アセスメント, 関係機関との連携 明石書店.
- 中川武, 佐藤敏子, 山名豊美(2012). 音声指導の重要性—潜在的なディスレクシア学習者のために— つくば国際大学研究紀要 18, 27-40.
- 村田美和, 平林ルミ, 河野俊寛, 中邑賢龍(2017). URAWSS-English Vocabulary 中学生の英単語の読み書きの理解手引き エイタックラボ.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(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について. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (最終閲覧日 2021年1月10日).

謝辞

本研究に御協力いただいたB中学校の生徒の皆さん及び教職員の皆様、特に英語の教科担任の先生には大変お世話になりました。また、本研究を進めるにあたり、愛媛大学特別支援教育コースの荻田知則先生、加藤哲則先生及び両研究室の皆様には熱心で丁寧な御指導と御助言を賜りました。心より感謝申し上げます。