

# 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

井上 郁子<sup>1)</sup>, 是永 かな子<sup>2) 3)</sup>

1)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 院生

2)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

3)高知ギルバーク発達神経精神医学センター

## Research on effective support methods for students with English learning difficulties

INOUE Ikuko<sup>1)</sup>, KORENAGA Kanako<sup>2)3)</sup>

1)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,  
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate Student

2)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,  
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

3)Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

### 要約

本研究では、英語学習に困難のある生徒への効果的な支援方法について明らかにすることを目標とした。具体的には、通常学級において英語学習に困難のある生徒を6つのアセスメントを用いて評価した。対象生徒は中規模校の公立学校第2学年2学級43名であった。アセスメントとしてはE-screener、URAWSS-Englishから言語面の実態把握を行った。次に、心理面のアセスメントとしてPIQ、SDQ、Q-Uを活用した。更に、授業参観とビデオ記録を行い、手遊び、突っ伏し、視線の逸脱、教材・教具の不使用の行動の生起状況を分析した。これらの6つのアセスメント結果を総合的に評価し、英語の授業において十分に学習できていない生徒、△組5名、○組5名を抽出した。その後、個に応じた支援方法を検討し、ユニバーサルデザインや多層指導モデルMIMの考えを取り入れ、個への支援を行いながら、安心して受けられる授業・わかる授業を目指し実践した。アセスメントを通して授業者が個々の困難性を把握して、授業づくりにおいて効果的な支援を行うことは、生徒の授業参加を促すことにつながったと考察した。

キーワード：英語学習 アセスメント 実態把握 ユニバーサルデザイン

### 1. はじめに

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。高知県においても、令和5年度自閉症・情緒学級数378、児童生徒数1,733人が在籍している。また、特別支援学級に入級していない児童生徒でも通常学級において、特別な支援が必要な生徒も混在している。

このような状況を受けて、本県でも高知県教育振興基本計画第3次改訂版で、「厳しい環境にある子どもたち

の支援や子どもの多様性に応じた教育の充実」を掲げ、発達障害を含めた全ての子どもたちに向けて、一人ひとりの教育的ニーズに応じた、障害のある子どもと障害のない子どもがともに学ぶことを志向するインクルーシブ教育システムの構築を推進し、通級学級、通級による指導（障害に応じた特別な指導）等「多様な学びの場」における学びの質を高める取組を進めている。

英語学習に関しては、令和3年度高知県学力定着状況調査において、中学校での調査全体を通してどちらの調査でも英語が5教科の中で最も低く第1学年51.1%（国61.7%、社51.8%、数52.8%、理54.8%）、第2学

年 43,4% (国 61,6%、社 59,4%、数 51,7%、理 58,8%) であった。

また、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 42,4%であったのに対し第 2 学年は 29,7%であった。このことは、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てしまっている生徒がいることがうかがえる。また、主体的に学習に取り組む態度の評価でも第 2 学年で 8%減少していることから、学年が上るにつれて英語学習への困難さが増している。

また近年、生徒は小学校で教科としての外国語の授業を経験し、担任や ALT の指導のもと、たくさんの英語に慣れ親しんできている。そのため、聞くことや話すことへの能力は導入期より、スムーズに行えている。一方、基本的な単語の読み・書きにつまずきが見られる生徒や ASD や場面緘黙等、コミュニケーションそのものに課題を抱え、一斉授業への参加に消極的な生徒もいる。

教員は生徒が困っている事実はわかっているものの、どのように個に応じた支援を行えばいいかわからず、机間指導や声かけの支援にとどまっている状況である。

通常学級において、生徒の個々の困難性の実態を細かく把握することは難しく、困難性の高い生徒の英語学習の状況は学年が上がるにつれて、読めない・書けない単語が増え、学習に対する自信を失い、自ら解決方法を見出せず、学習自体をあきらめてしまう要因になっている。一方、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等で相手とうまく関わらず、ペア活動が充実しなかったり、質問の答えのイメージができず会話が止まったり、活動自体に見通しが持てないまま授業に参加するなど、不安を抱えながら授業を受けている。

そこで本研究では、通常学級において英語学習に困難のある生徒がどのような問題につまづいているのか、アセスメントを効果的に活用し、より細かい実態を把握し、それらを評価することで課題分析を行い、どのような支援をすれば、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か、アセスメントに基づいた授業でのアプローチ手法を研究する。

また、介入授業において、一斉授業の中で多層指導モデル MIM の理論を活用する。通常授業で、ユニバサルデザイン視点に立った指導を全ての生徒を対象に行い、個別の支援が必要な 2nd ステージについては、アセスメントからわかったことを活用し、個々の特性に応じた指導の工夫を入れ補足的な指導を研究する。

倫理的配慮に関しては、研究協力者に対して、論文投

稿を含めた研究の目的を文書で提示し、了承を得た。また公表にあたり、写真・ビデオの撮影を含めた個人情報においては個人が特定されないよう配慮した。

## 2. 方法

### 2. 1. 研究対象

本研究の対象生徒は、中規模の公立 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、研究協力に関する承諾書を得た。

### 2. 2. 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い、これらの 6 つを得点化し、評価したのち、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。

## 3. アセスメント結果

### 3. 1. E-Screener

表 1 に示す 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、英語の読み書き学習の特異的な困難さを iPad を使い、インターネットを介し短時間で実施・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



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。

### 3. 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。

### 3. 6. 行動観察

アセスメントからは見えにくい部分を行動観察とし、6月に授業参観を行い、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・教具の不利用の不注意行動が何回起こったかを分析し、回数の多い生徒を見取った。行動観察から分かったことは、授業開始後の10分は不注意行動が起こりにくかったが、授業開始後30分すぎ頃から増え、特定の生徒に頻繁に起こっていた。

### 3. 7. 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5、表6に示す。

表5 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6 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。       |

これらの生徒には、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。A～Jの10名を2ndステージ支援対象生徒とし、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。

その際、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)に考慮した授業づくりの提案・実施も用いて計画し、第一著者を授業者として9月に7回授業を行った。

## 4. 授業実践

20XX年9月4日から9月14日までの期間、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、指導案を作成し、抽出生徒の支援方法を資料1、2、3のように具体化した。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。

比較級の文法ポイントを語呂合わせを交えて指導し、施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とり、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、リスニングの際も再生速度を選択できるようにし、個別最適な学びを取り入れた。

介入前の様子が写真1、介入授業の様子が写真2である。

写真1 6月授業の様子

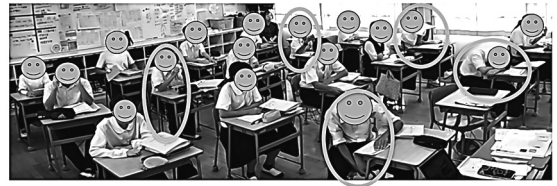


写真2 9月授業の様子



資料1 指導案と貼り付け用板書ノート、語呂合わせ

| 学習活動                                       | すべての生徒の到達目標 | 学習されるべき   | 活動・支援の工夫(プラン) 個別に対する配慮( 留意すべき事項)                |
|--|-------------|-----------|---|
| 本時のねらい(比べたいを理解し、比較級(er than)を理解する。(英文・英文文) |             |           |   |
| 1. 本時の課題                                   | 比較級で比べるもの   | 比較級が何から何へ | ○音読で比べるもの(1)B<br>○音読で比べるもの(2)A<br>○音読で比べるもの(3)A |
| 2. 形容詞の課題                                  | 比較級で比べるもの   | 比較級が何から何へ | ○音読で比べるもの(1)B<br>○音読で比べるもの(2)A<br>○音読で比べるもの(3)A |
| 3. 形容詞で比較できるもの                             | 比較級で比べるもの   | 比較級が何から何へ | ○音読で比べるもの(1)B<br>○音読で比べるもの(2)A<br>○音読で比べるもの(3)A |
| 4. 英語の文の仕組み                                | 比較級で比べるもの   | 比較級が何から何へ | ○音読で比べるもの(1)B<br>○音読で比べるもの(2)A<br>○音読で比べるもの(3)A |
| 5. 比較級を作る                                  | 比較級で比べるもの   | 比較級が何から何へ | ○音読で比べるもの(1)B<br>○音読で比べるもの(2)A<br>○音読で比べるもの(3)A |
| 6. ワークシートを使用                               | 比較級で比べるもの   | 比較級が何から何へ | ○音読で比べるもの(1)B<br>○音読で比べるもの(2)A<br>○音読で比べるもの(3)A |

比べちゃイヤ～(er)  
残念(than)!

資料2 比較級クイズ授業パワーポイント

Q: Which is longer, Jagariko or black thunder?

Jagariko is longer than black thunder.

約6cm!

資料3 レベル別ワークシート

URAWSS-Englishアセスメントより

△組 22名中3名有効性あり  
□組 21名中2名有効性あり

ABCD-Reading Worksheet  
自分で選択できるようにプリントに工夫を入れ、音読に挑戦した。

5. 結果

5. 1. 授業における変化

7回の授業における効果的な支援と生徒の変化を表7に示した。

表7 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。ICT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にしてあげることで活動への参加ができた。   |
| D | 机間指導での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か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ため、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。ドリル問題では、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な様子だったため、音読やドリル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。                            |

## 5. 2. 定期テスト分析

10月に行われた定期テストの問題から比較級の問題を抜粋し、抽出生徒の解答状況を分析した。定期テストの問題および結果は表8、9に示した通りである。

表8 定期テスト問題

|  |
|--|
| 7 正しい語選択問題   |
| (4) February is the ( short / shorter / shortest ) month.                  |
| (5) She speaks English ( well / better / best ) than Ken.                  |
| (6) Which is ( easy / easier / easiest ) for you, English or math?         |
| 10 並び替え問題  |
| ①北海道はロンドンより寒いですか?<br><u>Is Hokkaido colder than London?</u>                |
| ②富士山は日本で一番高い山です。<br><u>Mt.Fuji is the highest mountain in Japan.</u>       |
| ③私の父は家族の中で1番早く起きます。<br><u>My father gets up the earliest in my family.</u> |

表9 抽出生徒の定期テスト解答状況

| 問題番号 | 7 |   |   | 10 |   |   | 合計 |
|------|---|---|---|----|---|---|----|
|      | 4 | 5 | 6 | 1  | 2 | 3 |    |
| A    | × | ○ | × | ×  | ○ | × | 2  |
| B    | ○ | ○ | ○ | ×  | ○ | × | 4  |
| C    | × | ○ | × | ×  | × | △ | 1  |
| D    | ○ | ○ | ○ | ○  | ○ | ○ | 5  |
| E    | × | × | ○ | ×  | × | × | 1  |
| F    | ○ | ○ | ○ | ×  | △ | △ | 3  |
| G    | ○ | ○ | ○ | ○  | ○ | × | 5  |
| H    | ○ | ○ | × | ×  | ○ | × | 3  |
| I    | × | × | × | ×  | × | × | 0  |
| J    | × | ○ | × | ×  | ○ | △ | 2  |

Gの生徒は学習面において課題のない生徒である。Iの生徒は全ての問題に無回答であった。また、10の1の問題は間違った生徒すべて肯定文の解答になっていたため、誤りとなった。

## 6. 総合考察

本研究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、教員の個々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。ルビを振ることについては賛否両論あるが、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、自分のレベルに応じた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効果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うもその即効性はなく、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研究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、現場の教員に負担がかかってしまった。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。

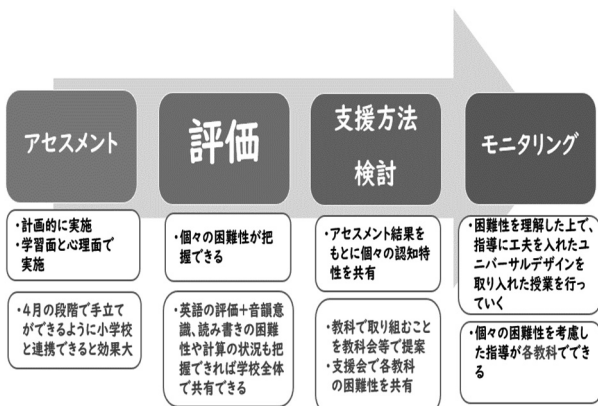
しかし、今回6つのアセスメントを行い、個々の困難性が見えたことは大きく、指導する上で大変有効であった。

本研究では、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Q-U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。

今後、アセスメントを校内や教科内で計画的に実施し、学習面と心理面の分析を行い、活用方法を広げ役立ってきたい。

可能であれば、表10のように小学校から中学校へ入学してくるまでに行えるアセスメントがあれば4月の授業開始の時点で教員が手探りで授業をしなくても、分析をもとに支援ができる、生徒にとっても教員にとっても有効な手立てとなる。それらのアセスメントから見えた認知特性等を学校全体で共有することで、他教科の指導にも生かすこともできる。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。

表10 アセスメント活用例



今後、生徒の多様化が進み、通常の学級の中でそれらの困難性を把握することがますます困難になると推測する。その際、アセスメントから簡易的に生徒の実態を把握することが必要となり、それらを授業に活かす指導が求められるであろう。

## 謝辞

本研究は科研費(23K02571)の助成を受けたものである。

## 参考文献

- ・高知県教育委員会 (2023)「令和5年度 高知県の特別支援教育資料」.
- ・高知県教育委員会 (2022)「令和3年度高知県学力定着状況調査結果の概要」令和4年3月.
- ・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.
- ・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~』
- ・SDQ 子どもの強さと困難さアンケート  
<https://ddclinic.jp/SDQ/index.html>(2023年11月23日参照).
- ・PIQ 公式 Web サイト  
<https://piqinfo.ch/>(2023年11月23日参照).