

論文

中学校の英語科に注目した授業のユニバーサルデザインの実践 —授業参加促進と学力向上に注目して—

Universal Design English Classes at Junior High School
-Focusing on Promoting Class Participation and Improving Academic Achievement

岡部 将也 (高知県内公立中学校)

是永 かな子 (高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門・高知ギルバーク発達神経精神医学センター)

田村 康忠 (高知県内公立中学校)

多良 静也 (高知大学教育学部)

OKABE Masaya¹ and, KORENAGA Kanako², TAMURA Yasutada¹, TARA Shizuya³

1 Public Junior High School in Kochi Prefecture

*2 Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster Education Unit, Kochi
Gillberg Neuropsychiatry Centre*

3 Faculty of Education, Kochi University

ABSTRACT

In this study, we conducted an English class based on universal design at a junior high school. The target class consisted of two academic strata: so-called "2nd stage" students who required supplementary instruction in addition to effective instruction in the regular class, and students who showed a high level of comprehension. The method included three steps: (1) assessing students' English writing skills, attitude toward learning, and classroom environment, (2) conducting an English class with themes of SDGs and writing activities, assuming the universal design framework in the Guidebook for Creating Classes that All Children Can Understand and Can Do—Based on Universal Design, Effective Supports for All Children, Not Just Children with Developmental Disabilities by Kochi Prefectural Board of Education, and (3) assessing how they advanced their learning with each other, and how their writing skills improved.

As a result of the class incorporating the universal design framework described in the Guidebook above, students became accustomed to a learning style in which they learn from each other through pair/group learning sessions. Teachers were able to provide not only individual support through desk-to-desk instruction, but also instruction with multiple students in mind, return responses to questions from students, and share individual students' sense of difficulty with the group members. Consequently, more students were willing to actively participate in the class. Students no longer plopped down at their desks and more students made progress on their assignments.

The student's academic achievement was analyzed by having them write English compositions before

and after the educational intervention. Overall, the number of words used, and the appropriate use of discourse markers also increased, and many English compositions were expected to be rated highly based on the National Assessment of Academic Progress. However, the number of misspelled words and grammatical errors also increased, indicating that the future issue will be how to help students understand and consolidate their English "knowledge and skills" through the universal design framework.

I. 問題の所在

高知県教育委員会は平成25年に『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～』¹、平成27年には『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』²を公表した。

そして、令和3年には『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～【改訂版】』³を示した。

また平成29年に高知県教育委員会が示した『高知県授業づくり Basic ガイドブック～平成29年度改訂版～』⁴において「ユニバーサルデザインに基づく授業づくり (pp. 18-19)」そして令和4年『高知県授業づくり Basic ガイドブック～若年教員のための基礎・基本～』においても「ユニバーサルデザインに基づく授業づくり (pp. 16-17)」が紹介されている⁵。これらのガイドブックにおいては、「I 環境の工夫」、「II 情報伝達の工夫」、「III 活動内容の工夫」、「IV 教材・教具の工夫」、「V 評価の工夫」の5つの柱での授業改善を提起している。

ところで英語科の授業のユニバーサルデザインについては中学校英語科のみならず、小学校の外国語科としても実践研究が蓄積されている⁶。また個々の学びの保障を追求するUDL⁷に関する実践も展開されている⁸。

高知県においても実践研究の蓄積や共有が期待される所である。特に中学校英語科に関しては高知県の中学生の英語力はCEFR A1 レベル相当以上の英語力を有する生徒の割合は目標値50%や全国平均値47%を下回る41.4%であり⁹、英語の学力向上とわかる、できる授業の双方の追求が求められていると言えよう。合わせて、相対的に能力の高い「ギフテッド」の学びも保障しなければならない¹⁰。よって本研究では、全ての生徒を対象とした通常学級内での効

果的な指導のみでは伸びが乏しい生徒としての図1に示す2nd ステージ支援対象児と相対的に能力の高いギフテッド対応の有効な生徒双方を念頭に、中学校の英語科に注目した授業のユニバーサルデザインの実践を検討する。

II. 研究の目的と方法

本稿では、中学校の英語科に注目した授業のユニバーサルデザインの実践として、授業参加促進と学力向上に注目して、いかなる教育実践が有効かを検証することを目的とする。

方法は、第一に事前の実態把握、第二に高知県の示す授業のユニバーサルデザインを想定した全体支援を想定した1st ステージ支援と通常学級での補足的指導としての2nd ステージ支援を想定した授業実践、第三に事後の実態把握、である。

対象学年は中学校3年A組25名とした。英語科の授業であるが、教科書とは直接的には関係ない「環境問題」に関するテーマ学習を行った。

具体的には「プラスチックバック」、「食べ物」、「水」について考察して英語で記述する。今回の実践では「書く」ことに注目した。「書く」ことの質の向上につながるような支援方法の検証である。

介入前にすでに行っていた2nd ステージ支援としては、ICTの活用、「お助けマン」としてのヒントカードの提示であった。しかし、提示されたことを「写す」ことしかできない生徒がいることが課題であった。

主指導者は第一著者である。「コラムを書かせる」ことを目的として、「マッピング」など内容面の整理のために思考ツールやマインドマップの活用などの提案を計画した。授業実践は20XX年11月25日、26日、27日の3日間実施した。授業実践前後に実態把握としてコラムの英作文を書かせた。

倫理的配慮としては、実践校の校長に研究の目的を伝え、写真・ビデオ撮影を含めた承諾書を得た。得られたデータは個人が特定されないように配慮して研究を進めた。

III. 授業実践

1. 実践1日目

英語の授業はパターン化されており、すっきりした教室環境、掲示物の事前準備等ができた状態で始まった。

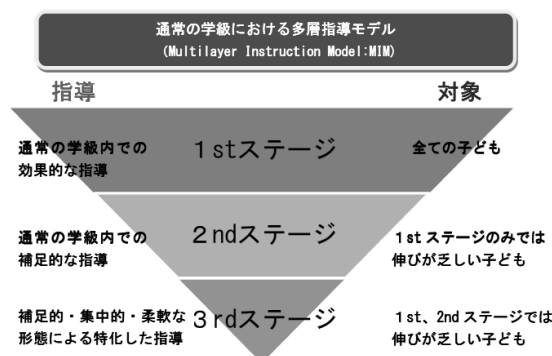


図1 多層指導モデル MIM(出典:高知県教育委員会(2021)すべての子どもが「わかる」「できる」授業づくりガイドブック)



写真1 授業の事前準備/すっきりした教室環境

視覚支援も活用しつつ、テンポよく学習が展開する。全体にも問いかけながら授業を進めるため、生徒の注意喚起にもつながっていた。



写真2 視覚支援の活用

早めにペア学習を行い、教員は机間指導を行った。必要な教科書ノート等がそろってない生徒にもかかわっていくが、生徒は教員に対して「目線」でヘルプサインを出すなど、生徒からの、もしくは、生徒同士のかかわりが少ない点は活動の工夫として課題であった。



写真3 早めのペア学習

机間指導の際には個別の質問にも回答していた。

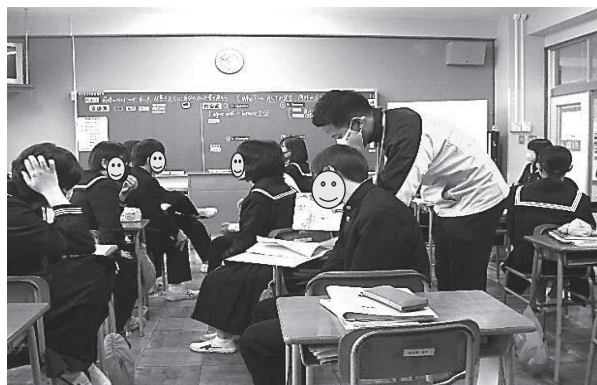


写真4 教員による個別支援

随所で近くの人を見たりする行動はあるが、学び合う活動にはつながりにくい状態が散見された。

写真5 注意喚起や参加の保障としての意図的な指名



写真6 ギフテッド対応としての良い回答例の共有

級友の「いい点」と「改善点」を見つけてくる自由起立での学習も行われた。ただし、見て回るときにメモなどを持っていなかったため、参考として記録、記憶できたかは定かではないこと、人の文章と比較するときの視点の提示がなかったことは今後の改善点となった。



写真7 自由起立での学習

また自由起立で男子生徒のみが集まる傾向があったため、いろいろな人の意見を聞くように促す必要があった。



写真8 男子生徒のみで集まる様子

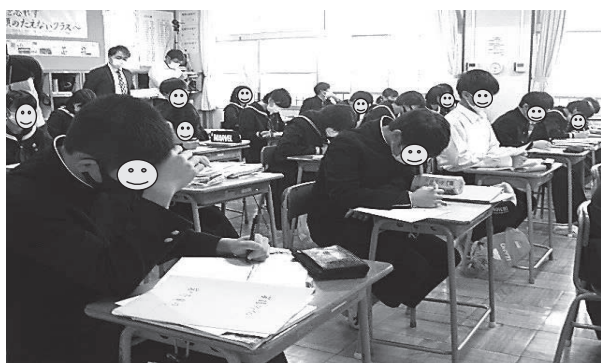


写真9 集団思考後の個人思考

集団思考後の個人思考では2nd ステージ対象の生徒も課題着手が早く、課題に取り組む姿があった。しかし次第に思考活動は停滞した。また思考ツールとして「ハンバーガーシート」を活用したが、使用方法で苦慮している姿も見られた。机間指導で個別に支援をしていたが、生徒が書いているシートを共有する思考過程の視覚化も有効であっただろう。このように対応が個別になってしまうことを避け、全体として思考が深まる方法の具体化としては、生徒の回答例を取り上げて共有することや、ペアで一緒に書かせるなどが提案された。

個人思考の時間には頭を抱えたり、動きが止まったり、机に突っ伏す様子も見られた。また目立たないが作文が進まないおとなしい生徒もいた。これらの生徒をいかに生徒同士のつながりで救うのが課題として顕著になった。

授業終了7分前には和英辞典の使用も促したが、辞書を引くより友達に聞いた方が早い生徒も多い。生徒の中には近くの生徒に聞くこともできていたので、そのような姿を意識的に評価することも有効であろう。

そして英作文の評価基準も明示されたが、評価基準をわ

かって自己評価できているか見極めづらい生徒もいた。

2. 実践2日目

実践2日目にもやはり教員は掲示物等の事前の授業準備ができていた。早めの机間指導で個別に授業準備を促していた。授業のテーマがSDGsの目標6「安全な水とトイレを世界中に」であることも明示された。



写真10 個別の環境整備

板書によって表現を例示して、There are を用いた作文の時間を1分間示した。その際にも「友達に聞いていい」と促すことで、個別に聞ける生徒が増えた。その後書けなかった人は板書を写すのみでもいいとして、自分で思考できなかった生徒にも学びを保障していた。

比較的能力の高い生徒の活躍の場としては、発言できそうな生徒から指名して、「回答例」として共有したり、生徒の作文を板書して「正解例」として示したりした。また「不正解例」も示すことによって思考過程の支援を行った。教員は板書がない時には机間指導を行い、生徒の実態把握や個別の学習環境の確認を行っていた。

ペアやグループ学習は2人でも4人でもよいと柔軟に編成され、話し合いは日本語でも英語でもよいとした。今回の話し合いは「班員に伝えることが最終目標」として、つながる必然性を示した。

途中には、世界の水事情についての写真を示すなど、テンポよく授業を進めていた。

複数回の柔軟なペア・グループ学習によって、近くの生徒に聞ける、生徒のノートを見れる生徒は増えていった。



写真11 ペア・グループ学習①



写真14 学びにつながらない生徒

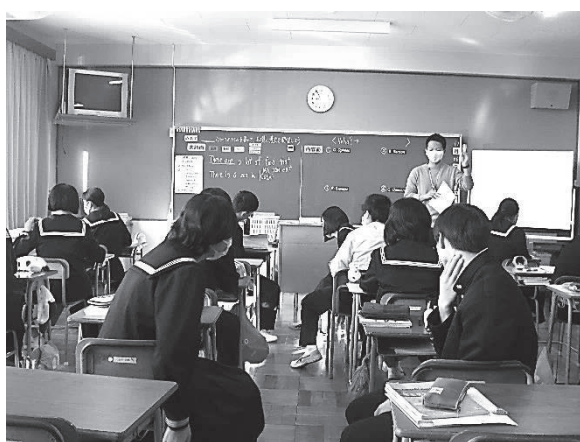


写真12 ペア・グループ学習②

また前提として、生徒同士の相性を考えたつながりやすい座席の配慮もあった。



写真13 学びでつながれる生徒

教員は学びにつながらにくい生徒に机間指導を行う。その際に個別の支援が必要な生徒にさりげなくヒントを書いた「お助けマン」シートを配布した。



写真15 個人の振り返りと意図的な机間指導

実践第1日目よりも個人思考としてのWritingの時間は短縮されていたり、文章の始め方を確認したりするなどの工夫があった。他にも机間指導で個別確認後発言につなげたり、あえて注意喚起として意図的な指名を行っていたりした。振り返りの際にも振り返りで用いてほしい、キーワードや「文の出し」を確認していた。

授業全体の改善点としては「世界の水事情について文章」を書く際に自分で思考するための情報を生徒自身が持っているかの確認が必要であること、書く内容で困っている2ndステージ支援の生徒には英語科として求めたい内容を「回答例」を渡してもいいのではないかとということ等であり、いかに思考のためのヒントを示すかが課題であることが再確認された。

対応策として「思考」の段階から友達に相談していいこと、生徒の回答例を教員が机間指導で見つけて板書すること、4分の書く時間でも止まって動けない生徒もいたので書く時間はいっそう短くすること、書けなくてもペア・グループ学習をいれて交流する過程で思考すればいいこと、辞書は事前に配布しておき随時参考にしていいことなどの案が示された。

「職員に伝えることが最終目標」として明示したものの動けない生徒もいたことから、思考できてない生徒がいた

ら「一文一緒に考える」などの課題設定でもよいのではないかと協議した。また相談できない生徒もいるので、あえて学び合っている姿を褒めることで、学び合う姿を増やすことも有効であろう。

他にも、書けない生徒はそもそも日本語でも書く内容がわからなくて書けないのではないかが懸念されるため、日本語でもイメージができていないか、日本語でなら書けるかを班で確認してもよいのではないかと、書く内容が確定したのであれば、「なるほどと思った意見はもらっていいよ」

「1つは自分で付け足すよ」と促し、英作文に取り組みさせることも有効であろう、との意見が示された。

3. 実践3日目

授業のパターン化は行われており、ユニバーサルデザインとしての環境の工夫や情報伝達の工夫は本英語授業では定着していた。

授業の最初の個別の質問への回答の際には、板書して説明したため、視覚的にも全体で共有できた。

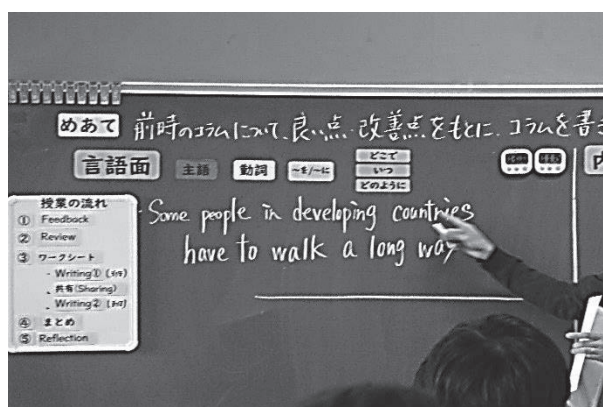


写真16 良い文例を参考に「書く」活動

早めのグループ活動に展開し、教員やALTは机間指導で個の学びや集団の学びを支えていた。

そして、随時表現の例示も行われた。そして随時友達に聞いていいと促していたため、他者を意識する生徒は増えていた。



写真17 他者を意識しつつ学ぶ生徒

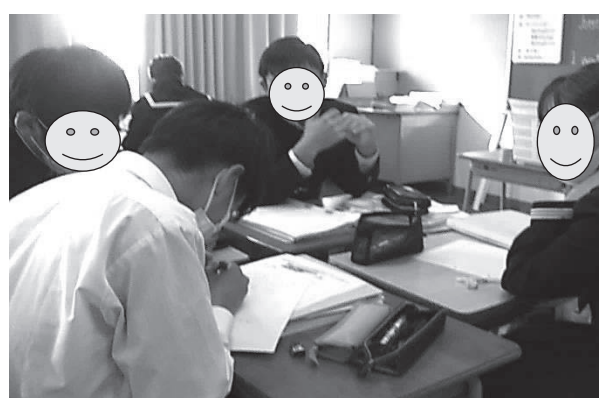


写真18 他者の学び合いを意識しつつ学ぶ生徒

「水道って(英語で)何？」と教員に質問する生徒がいたが、教員はヒントを示しつつ、班員につなげていた。



写真19 生徒の質問を班のメンバーと共有

ALTによる支援も生徒をつなげるために、意識的に生徒の間に立って、説明を行っていた。



写真20 つなげる机間指導

そして能力が高い生徒の文例を授業の途中で提示して説明することで、肯定的評価と学びの共有の場面を設定した。

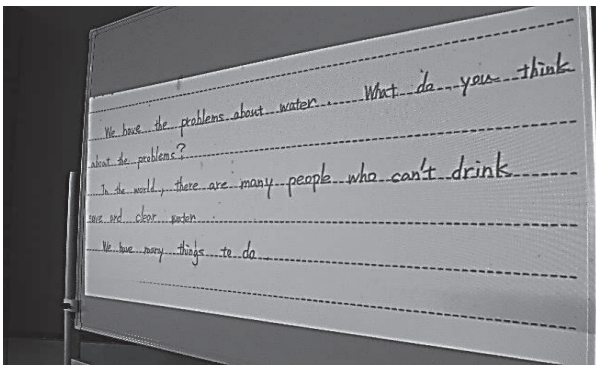


写真20 途中で生徒の良い文例を評価

机間指導の際にも生徒と目線を合わせて、教員の視界に複数人の生徒が入るようにして、つなげる支援を配慮した。



写真21 つなげる机間指導

今回は to get を用いた作文の時間を1分とした。机間指導で作文できていた生徒を見つけ、文章を発表させて評価

につなげた。全体として級友に聞いて英訳する姿も増えていた。

授業開始後10分で班になった際、生徒が笑顔で学び合う姿や班員の英文や書くべき内容を一緒に考える姿、まずは書きたい内容を日本語で確認しあう様子があった。班学習でつながりにくい生徒は教員が意図的に介入して班員につなげた。

途中「パクった(真似した)」という生徒の発言があったが、教員は意図的に「いいやん」と返して、真似し合ってもいいことを生徒に意識させた。

また今回は自己評価ではなく「他者評価」に変更した。それは評価基準を再度意識すること、他者を意識することにもつなげる意図があった。振り返り際には「用いたほうが良い単語」を示した。

全体として生徒の笑顔があふれる授業になり、突っ伏すなどあきらめている生徒は見られなかった。しかし、それぞれ自分の学びが遂行できる4人が班になっていた場合は相互に学び合う必然性を感じていなかったため、それぞれのかかわりが無い「自習室」のような学びになっていた。その場合には「困り感」を出せず、課題に取り組んでいる「雰囲気」はあるため支援につながりにくい生徒と班にするなど、意図的な座席の配慮が有効であることが再度確認された。座席を変えることが困難であっても、自由な立ち歩きや途中で班員の組み合わせを変更を提案してもよいのではないかという意見が出た。いったん他の班を見に行つて情報交換するなども学びが停滞する班への介入としては有効であろう。

以下に事前と事後の英作文の比較結果を示す。

IV. 結果と考察

1. 事前と事後の英作文のトピックについて

結果を示す前に述べておかなければならないことは、事前と事後の英作文のトピックが異なる生徒が25名中16名いるということである。書くことを中心とした本単元では中学生のこの時期に考えてもらいたいSDGsの中から環境や教育などのトピックを準備した。授業ではそれぞれのトピックに関する事例や問題点等を一通り扱い、生徒が自分自身の考えを持つことができるようにした。事前事後ともに同じトピックで英作文を書かせた上で量的質的变化を検討することが本来の研究のあり方であろうが、この単元では生徒がSDGsについて興味関心を示し、情報を踏まえて自分の考えを整理し、英語で表現することに教育的価値を見いだしているため、トピックの変更を認めた。

2. 英作文の量的・質的分析

データとなる英作文は25名分であるが、このうち事前の英作文において「全く書けていない」、「3、4語書かれて

はいるが文として成立しておらず、その意味を理解することができない」ものが9名分あった。以下に掲げる表では、25名分すべてを対象とした分析（「全体」と表記）、事前の英作文において意味理解ができる英文を1文以上書いている生徒を対象とした分析（「事前・事後あり」と表記）、そして、事前の英作文において意味理解が可能な英文を書けていない生徒を対象とした分析（「事前なし」と表記）に分けてデータを掲載している。

3. 総語数の変化

英作文の総語数についてまとめたものが表1である。総語数は、いわゆる「たくさん」書けているかを見る指標である。

表1 総語数の変化（平均と最高・最小）（単位は語）

	事前	事後
全体	21	64
最小	0	3
最高	69	140
事前・事後あり	32.3	81.7
最小	8	36
最高	69	140
事前なし	0.9	33.9
最小	0	3
最高	3	74

「全体」として43語増加している。「事前・事後あり」の総語数は49.4語、また「事前なし」でも33語の増加であった。全国学力・学習状況調査の「書くこと」で示されている評価指標である「25語以上」については全体としては達している。以下は140語で書いた生徒の英作文と48語で書いた生徒の英作文である（原文のまま）。48語で書かれた英作文は140語の英作文と比較するとかなり短くはなるが、（後述する）つなぎ言葉を効果的に使用して、コンパクトにまとめられていて、全国学力・学習状況調査でも高い評価が期待できるものである。

[生徒の英作文（140語）]

What do you think AI? It is very usefull. It is very impotant for future because our work is easy or loss. Easy is good for us but loss is bad for us. I think it's difficult for us to we use AI. But, I agree with use AI. I have two reasons. First, some people can't work but AI can help to it. I think AI make them happy. Second, people can't do and go there but maybe AI can it. If can it, we think AI is very useful again. If I make AI, make save, usefull and smart AI. I want to

smarter than now AI. But, I think very difficult do it . So, I think AI is very good and very difficult for us. But, if we have to use AI in the future.

[生徒の英作文（48語）]

Do you know windmills? They produce the electricity. I think windmills are good because they're safe and useful. First, they're safe. They don't give off greenhouse gases. It's good for the environment. Second, they aren't limited. It's useful for the our future. So, I think windmills are good.

4. つなぎ言葉の使用の変化

つなぎ言葉（Discourse Marker）は、話の展開、後続する文（章）の方向性を示すために効果的に使用することが求められる重要なものである。例えば、First、Second を使って時や順番を表したり、For example を使って例示したり、Because や In my opinion を使って理由付や主張したりといったものがある。

生徒の英作文を見て、上記のようなつなぎ言葉が効果的に使用されている場合は1を、使用されていないものには0を付して、量的に分析をした。その結果をまとめたものが下の表2である。

表2 理由付けの変化（単位は名）

	事前	事後
全体	7	23
事前・事後あり	7	16
事前なし	0	7

「事前・事後あり」では、事前の英作文においてすでにつなぎ言葉を使用していたものが7名いたが、事後の英作文では16名全員がつなぎ言葉を効果的に使用していた。

「事前なし」では、9名のうち7名が事後の英作文においてつなぎ言葉を使って書くことができていた。下の例は、事前の英作文では3語書いて止まってしまった生徒が事後の英作文で書いたものである（原文のまま）。また後者は事前では全く書いていなかったが、事後で74語の英文を書くことができたものである（原文のまま）。指導によって知識が増え、書く内容が豊かになったことは考慮しなければならないが、Because や So といったつなぎ言葉を意識して使って表現しようとした努力がうかがえる。

[生徒の英作文]

Do you know problem about water? I think this problem is big. Because, we can get safe water very easy in Japan. Japan has safe water, but there are countries hasn't safe

water. So, those people can't get safe water. We should must not slow trash for rever or sea. and we should have to corect money. This money is save those people or clean rever and sea. we have to think this problem.

[生徒の英作文]

Do you buy plasticbag? I don't use plasticbag. Because, It is not environment. We use plasticbag when there are many bad points. For example, many people throw trash away in river and ocean. If increase trash in ocean, then living fish is die there. But, we have something to do. we haven't plasticbag. It's because, not increase throw trash away. We don't use plastic bag when good environment. So, I think don't use plasticbag.

4. 単語のスペルミスや文法エラーの変化

ここまでは総語数やつなぎ言葉について取り上げ、事後の英作文において指導の効果が現れていることを示した。ここから単語のスペルミスや文法エラーについて見ていくこととする。以下の表は1つの英作文中に単語のスペルミスが何語あるかを調べたものである。

表3 一つの作文内のスペルミス（平均と最高・最小）（単位は個）

	事前	事後
全体	1.4	4.6
最小	0	0
最高	5	10
事前・事後あり	2.2	4.6
最小	1	0
最高	5	10
事前なし	0	4.2
最小	0	0
最高	0	9

語数が増えるに伴い、単語のスペルミスが増えている。今回の英作文において、スペルミスがある単語を概観するとある特徴が見えてくる。例えば、prastic（正しくは plastic）や probrem（正しくは problem）、また、durink（正しくは drink）や travul（正しくは trouble）のように文字と音の結びつきが弱く、実際に単語を書く際に影響を与えているというものである。

また、文法エラーも増えている。例えば、Japan is many water drink and very clear. や Developing country is not clean water. といった「主語と述語の意味的關係」を適切に示せていないもの、I think don't should buying plasticbag. や I think world not eat food people. といった

「語順」が適切でないもの、We are throw away a trash in river. や A lot of fishes are die. といった「be 動詞の誤挿入」が特に目立った。

英文をわかりづらくしているものが単語のスペルミスに起因する場合もあるが、多くの場合はいわゆる文法のエラーによるものである。「語順」を例に取ると、日本語は助詞で動作主と被動作主を区別できるため語順には寛容と言われる言語であるが、英語の場合は、語の配置のまま意味解釈が進んでいくため、配置ミスはコミュニケーションにおいて致命的である。学習指導要領にも示されているように「文法はコミュニケーションを支えるもの」である。話す活動ではうまく伝わらなければ発話をやりなおせばいいが、書く場合はその場で補ったり、言い換えたりすることはできない。書くことは文字による一発勝負の活動なのである。伝える内容が充実しても（語数が増えても）、それを伝えるための文法に不備があれば、文字によるコミュニケーションは正しく、そして適切に成立しないのである。

金谷¹⁴⁾は、「高校生は中学校で学習した文法を使いこなせるか」というチャレンジングな問いを設けて、膨大なデータから結論を導いた。答えは「中学英語の定着は極めて低い」（p.158）である。話すことや書くこと、いわゆる産出技能の指導において、生徒が発したり書いたりする内容の充実を図ることはもちろん大切なことであるが、その内容を伝えるための文法の正確さや適切さの指導にもさらなる配慮や工夫が求められるだろう。「教師は教えているが、子どもは覚えていない」（p.163）ということにならないよう、英語の「知識・技能」（特に宣言的知識（declarative knowledge））をいかに理解・定着させるかが今後の中学校英語教育の課題となるであろう。

IV. 総合考察

本研究では、全ての子どもを対象とした通常学級内での効果的な指導のみでは伸びが乏しい子どもとしての2ndステージ支援対象児と相対的に能力の高いギフテッド対応の有効な子ども双方を念頭に、中学校の英語科に注目した授業のユニバーサルデザインの実践を検討した。方法は、第一に事前の実態把握、第二に高知県の示す授業のユニバーサルデザインを想定した授業実践、第三に事後の実態把握、である。

結果として授業の展開については、授業のユニバーサルデザインの5つの柱を念頭に以下に示す。

第一に「I 環境の工夫」に関して、もともと英語の授業はパターン化されていた。個別の環境整備も机間指導で支援していた。

第二に、「II 情報伝達の工夫」として、視覚支援は多用されており、机間指導による支援として個別にも伝えていた。意図的な指名は能力の高い子どもの「活躍」の場

も、不注意になる傾向のある子どもの「注意喚起」の場にもなっていた。

第三に「Ⅲ 活動内容の工夫」については、授業はテンポ良く進み、ペア・グループ学習の活用の頻度も高くなっていった。複数回のペア・グループ学習で生徒も学び合う学習スタイルに慣れていった。そのためにも教員は学びにつながらない生徒を、学びや生徒に「つなげる支援」として、机間指導による個別支援のみならず、複数の生徒を視野に入れて教示すること、生徒の間で教示すること、生徒の質問を班のメンバーと共有するように返すこと、生徒の困感を班員に伝えることなどを行っていた。班活動のみならず動きのある自由起立の学習を行ったり、生徒のノートを見てもいいことや近くの生徒に聞いてもいいことを促したりもした。結果として、グループ活動で救われる生徒が増えたと考察した。

第四に「Ⅳ 教材・教具の工夫」に関しては、「ハンバーガーシート」などの思考ツールを用いたり、学びが停滞しないための短めの個人思考にしつつ、和英辞典の使用を促したり、文書の最初の文字や良い文例を提示したり、振り返り際にはキーワードも示したりした。これらの支援も他者の学び合いを意識しつつ学ぶ生徒の増加につながったと推察する。

註・引用文献

- 1 高知県教育委員会(2013)『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～』
<https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/guide.html>(2022年11月23日参照)。
- 2 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』
<https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/guide.html>(2022年11月23日参照)。
- 3 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～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～【改訂版】』
<https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/2021051600047.html>(2022年11月23日参照)。
- 4 高知県教育委員会が示した『高知県授業づくり Basic ガイドブックー平成29年度改訂版ー』。
- 5 高知県教育センター(2022)高知県授業づくり Basic ガイドブックー若年教員のための基礎・基本～
<https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310308/202203070033>

第五に「Ⅴ 評価の工夫」としては、能力の高い生徒の良い回答例の共有は生徒の肯定的評価にもつながったと考察した。そして評価基準は常に明示しつつ、自己評価のみならず他者評価にも挑戦した。

学力向上に関しては、介入の事前と事後に英作文を書かせることで分析した。

まず、英作文の量は「全体」として増加し、全国学力・学習状況調査でも高い評価が期待できる英作文も見られた。

英作文の質に関しては、つなぎ言葉に注目した場合、事後の英作文ではつなぎ言葉を効果的に使用していた。またつなぎ言葉を意識して使って表現しようとした努力がうかがえた。しかしスペルミスに関しては、語数が増えるに伴い、単語のスペルミスが増えていた。スペルミスがある単語は文字と音の結びつきが弱く、実際に単語を書く際に影響を与えているものであったことも考察された。そして、文法エラーも増えていた。以上から英語の「知識・技能」をいかに理解・定着させるかが今後の中学校英語教育の課題となることが示された。

謝辞

本研究は科研費(18K02793)の助成を受けたものである。

8.html(2022年11月23日参照)。

6 村上加代子編著(2019)『みんなにわかりやすい小・中学校の授業づくり 目指せ!英語のユニバーサルデザイン授業』学研教育未来。

7 CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. 日本語版翻訳:金子晴恵 パーンズ亀山静子。

8 百武美穂(2022)通常の学級における生徒の特性を生かした中学校学習指導—UDL ガイドラインを活用した学び方の選択を通して—福岡教育大学大学院教職実践専攻年報,12,269-276。

9 文部科学省(2021)令和3年度「英語教育実施状況調査」概要 https://www.mext.go.jp/content/20220516-mxt_kyoiku01-000022559_2.pdf(2022年11月23日参照)。

10 文部科学省,特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議,特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議審議のまとめ～多様性を認め合う個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実の一環として～
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/169/index.html(2022年11月23日参照)。

11 金谷憲(編著)2017『高校生は中学英語を使いこなせるか?』アルク。

