

Vol.3
March 2024

AUDELL Journal

Association of Universal Design for English Language Learning

英語教育ユニバーサルデザイン研究学会

AUDELL Journal Vol.3 March 2024

目 次

巻頭言	1
AUDELL との出会い、そしてこれから	
河合 裕美	
 〈研究論文〉	
統合的フォニックスの指導効果検証	
ージョリーフォニックス受講が及ぼす影響：小6から中3にかけての追跡調査ー	3
入山 満恵子	
加藤 茂夫	
山下 桂世子	
渡邊 さくら	
 〈実践報告〉	
多様な子どもたちへの支援の在り方：UDL のオプションへの振り返り分析	19
大谷 みどり	
嵐谷 恭子	
川谷 のり子	
三成 拓亜	
坂田 直子	
篠村 恭子	
猫田 英伸	
 〈対談〉	
AUDELL Journal 第3号発行記念 村上加代子先生×加賀田哲也先生	35
ご対談—AUDELL 設立から今後の展望を語る—	
村上 加代子	
加賀田 哲也	

巻頭言

AUDELL との出会い、そしてこれから 河合裕美（神田外語大学）

英語教育ユニバーサルデザイン研究学会（AUDELL、以下 AUDELL と示す）は、英語教育におけるユニバーサルデザイン教育の科学的研究を行うとともに、様々な個別の教育的ニーズのある児童生徒への英語教育の質的向上を図ることを目的に 2019 年 6 月に設立された。私は当時、「通常学級に在籍する聴覚障害児への英語指導法」についての研究の成果を関連する学会で発表したいと考えており、AUDELL 発足後にその存在を知るようになった。

コロナ禍となった 2020 年度は、多くの学会の開催が延期や中止となり、学会発表も危ぶまれ、研究そのものを続けていけるのか目に見えない不安に駆られた。教育体制の在り方そのものが見直され、これまで当たり前だった教育の概念そのものが大きく覆った。所属大学では、対面授業が禁止となり、ZOOM を使ったオンライン授業の実施が決定された。実践活動をしていた小学校への訪問は休校措置が解除となった後も控えることとなり、私自身もどう研究を続けていくべきなのか、研究の成果をどう発信していくべきなのか苦慮していた時期である。しかし、他学会で自主シンポジウムの指定討論者をお願いしていた当時の AUDELL 副会長で現顧問の飯島睦美先生（群馬大学）が「前向きにやりましょう」と力強く背中を押してくださった。発表者全員で ZOOM を操作しながら発表を録画したのが昨日のこのように思い出される。

その後、AUDELL の研究大会や他学会でも研究の成果を発表する機会をいただき、特に AUDELL 学会誌の第 1 号では、「公立小学校に在籍する聴覚障害児童への長期的な英語音声指導」、第 2 号では、「聴覚障害児が在籍する外国語授業の「音」環境の実態調査ー小学校通常学級のユニバーサルな学習環境を目指してー」が掲載され、聴覚障害児が通常学級で外国語を学ぶ環境や指導の効果をもとめることができた。また、研究会において、長南浩人先生（筑波技術大学）と「聴覚障害児への英語指導」について登壇する機会をいただき、通常学級に在籍する支援とする児童の中でも、特に聞こえにおいて最も弱者である聴覚障害児の現状や、日本語音を介さずに英語音声を口話によって指導することが可能であることを周知することができた。聞こえづらい環境を改善することは、支援を必要としなくても英語音声に聞き慣れていないすべての日本語母語児童・生徒にとって、音素認識や音韻意識を向上させ、対応する文字への気付きを促し、スピーキング能力だけでなく、読み書きの素地を培うことに繋がる。支援を必要とする弱者の立場の子どもへの指導は、特別なものながら実は特別ではなく、ユニバーサルに活用でき、インクルーシブな教室環境を維持できる大事なエッセンスである。英語音の聞き取りを徹底するために傾聴姿勢を育成することは、教室内の音環境改善に繋がり、インクルーシブな教育の実現に貢献する。

AUDELL での活動を通じて、英語教育のユニバーサルデザインを目指す様々な研究や研究者・実践者と出会うことができた。研究会では、まだまだ知らないことを学ぶことの連続である。2023 年度は、「障害理解を踏まえた英語教育の実現」をテーマに、3 回の研究会を実施した。第 1 回では「聞こえづらい学習者への英語指導ーその理論、実際、意義ー」、第 2 回では「日本語母語話者

の英語ディスレクシア」、第 3 回では「UDL に基づく自閉症児童・生徒への英語教育」について、専門家や実践者からの専門知識や知見を得ることができた。

研究会後の参加者からのアンケートには、研究会のテーマについてのリクエストが多く寄せられ、また、様々な実践者や研究の現状から、英語教育と特別支援教育の融合にはまだまだ時間がかかることも痛感している。2024 年度は、2 回の研究会と研究大会が計画されている。指導者、保護者、支援者、研究者など立場が違えど、学習者の特性とニーズを的確に捉え、個別最適化やインクルーシブな英語教育の実現を目指す皆が共有できる AUDELL という場所をこれからも大切にしていきたい。

(かわい ひろみ, 本学会副会長)

統合的フォニックスの指導効果検証 ージョリーフォニックス受講が及ぼす影響：小6から中3 にかけての追跡調査ー

Investigating the Effect of Introducing Synthetic Phonics:
The Impact of Taking Jolly Phonics: A Follow-up Study from 6th to 9th Grade

入山 満恵子

新潟大学 教育学部

IRIYAMA Maiko

Niigata University, Faculty of Education

加藤 茂夫

新潟大学 教育学部

KATO Shigeo

Niigata University, Faculty of Education

山下 桂世子

英国 Ashbrook School

YAMASHITA Kayoko

Ashbrook School, UK

渡邊 さくら

南魚沼市教育委員会

WATANABE Sakura

Minamiuonuma City Board of Education, Niigata

要旨

本稿では、英語学習初期（小6時）において、「音と文字」を明示的に指導する統合的フォニックス（ジョリーフォニックス）を受講した児童を追跡し、中3時の語彙や文法への影響について調査し分析を試みた。入山ら（2023）の調査では、英語学習初期にジョリーフォニックスで指導を受けた群（受講群）と、受けていない群（非受講群）の中3時の語彙と文法の成績は、いずれも受講群が非受講群の成績を上回り、特に語彙では有意差が示されたことを報告している。しかし、英語学習初期に習得した音韻認識・操作能力が、具体的にその後どのように影響しているのか、との点については明らかにされていない。そこで、小6時のジョリーフォニックス指導終了後に実施した英語の音韻認識課題（基礎音、無意味語課題）と、中3時に実施した語彙、文法課題の相関を分析した結果、小6時の基礎音、無意味語課題の成績はいずれも中3時の語彙課題の成績と有意な相関が示された。また、小6時の基礎音と中3時の文法課題にも相関がみられた一方で、小6時の無意味語課題と中3時の文法課題間には相関が示されなかった。これらの結果より、英語学習初期に習得した音韻認識の力が、後の

語彙や文法の力を予測する可能性が示され、早期から「音と文字」の関係性を明確に指導し、その力の定着を促すことが英語力の向上に繋がることが示唆された。

キーワード：統合的フォニックス ジョリーフォニックス 英語学習初期 音韻認識能力
語彙と文法

1. はじめに

2020 年度からスタートした英語教育改革では、中学校・高校におけるさらなる英語力強化に向けて、各学年が学習する目安として掲げていた従来の語彙数が大幅に増加した。具体的には中学校で 1200 語程度だったものが 1600～1800 語、高校では 1800 語程度だったものが最大 2500 語程度と大幅に引き上げられた（文部科学省，2017）。また同改革のなかで、小学校での外国語（英語）の取り扱いには特に 5 年生以降の教科化に伴い、「段階的に『読むこと』『書くこと』を加える」と明記され、これまで小学校段階では具体的な数値が示されていなかった単語数も 600～700 語との数値が明示されたことにより、英語学習の初期段階でも子どもたちには相当量の単語習得が課されたといえる。改革が開始され 3 年が過ぎたが、その効果について現段階では是非を問うことは難しく、時間をかけて慎重に議論する必要がある。しかし、徐々にこの英語教育改革の影響とも考えられる調査結果が報告されている。

たとえば、朝日新聞 EduA（2023）によると、「文科省の英語教育実施状況調査から、英検 3 級相当以上の英語力がある中学 3 年生は年々増えている」とあり、この一要因として英語教育改革が奏功した可能性が挙げられる。しかし一方で、2023 年度の全国学力テスト児童生徒アンケート（国立教育政策研究所，2023）では、英語が好きと答えた小学 6 年生は 69.2%に達したが、中学 3 年生は同じ質問をした 2021 年度に比べて 4.6 ポイント減の 52.3%であったとの結果が得られている。この結果からは、学年が上がると英語が好きな子どもは減少し、さらに 2 年前に比べると同じ中学 3 年生内でも、2023 年度では英語が好きと感じられない生徒の増加がみられ、以前に比べて学習内容が増加したこともあるためか、英語学習が難しくなっている可能性が示唆されている。

また「英語が苦手」と感じるようになった時期について、中高生を対象とした教育改革前の調査（ベネッセ，2014）では「中 1 の前半から中 2 の後半」と「高 1 の前半」の、大きく 2 回のピークがあることが報告されており、中学校で英語を学び始めて早々に英語に苦手感を持つ生徒が少なくないことも示されている。なお、調査のなかで「英語学習の躓き」として挙げられ、6 割以上の回答者が「該当する」と答えていたのが「文法が難しい」「英文を書くのが難しい」「聞き取りが難しい」「単語をおぼえるのが難しい」などの項目である。これらの要因のうち、特に後者の「聞き取り」や「単語をおぼえる」ことは英語学習初期の段階においてとりわけ重要で、この時点で躓けば当然、「文法」や「英文を書く」ことは難しくなる。

こうした英語学習にみられる躓きの背景には、「日本語と英語の音韻・表記システムの違いに起因する学習の難しさ」があるとされ、音韻と表記の関係性の違いにより綴字の習得に影響が出ることは、以前より読み書き困難の出現率の調査などを通して報告されている（Wydell et al. 1999 など）。そのなかでは、日本語で使用する仮名文字は音と文字の対応が規則的で、かつそれらの粒が英語に比べて

大きいために、読み書き困難の出現率が英語圏に比べ低いと指摘されている（宇野，2007 など）。そして、日本語母語話者が外国語として英語を学ぶ際は、「ゼロから学ぶ」わけではなく、既に慣れ親しんだ母語である日本語の音声・表記システムの感覚を持って、全く音韻体系の異なる英語を学習することになる。この日本語と英語の違いについて詳述すると、日本語の音声言語は原則として「子音＋母音」というかたまり（モーラ）で音を認識する言語で、この両者（子音と母音）を区別することはなく、音の粒が大きいといえる。また、その音を書き表す際に使用する「仮名」は音節文字であり、こちらも音と同様に子音と母音を分けて表記することはない。一方で、その日本語の音をローマ字で表すと、「子音＋母音」（例えば「か」なら *ka* となる）の組み合わせになることからわかるように、ローマ字を書く際に使用するアルファベットは音素文字であり、仮名に比べて表記の単位が細かくなり、当然その文字に対応する音の粒は仮名より小さくなる。

英語を含め、言語の習得・獲得には音のかたまりの粒を細かく認識し、当該言語の音素体系を認識する必要がある（窪田，1999；富田・西原，2017）。しかし、上述のような事情により、日本語母語話者は音声言語においても文字言語においても子音と母音を分解して考えること、つまり「音素」を認識する習慣はない。したがって、日本語母語話者が英語の音声・表記を習得する際には躓きが生じる可能性がある。この点に関しては、津田・高橋（2014）も、「多くの日本語母語話者が日本語音節で英語を捉える状態からのスタートとなるため、英語の読み書きに必要な音韻意識、特に英語の音素や音節感覚を習得することに困難さを示す」と指摘している。

さらに問題を複雑にするのは、英語は日本語よりも音素の種類が多いことに加え（富田・西原，2017）、アルファベットは文字と音の関係が固定的でなく、たとえば音素 /k/ は文字 *k*, *c*, *q*, *ck*, *ch* のいずれでも書き表すことができるなど、同じ音が複数の文字に対応することである。しかも、同じ文字表記でも単語内の位置や、前後の文字列との関連性によって読み方が異なる場合も多い（例：apple, cake 等）。

以上の議論を踏まえ、本稿では、もともと粒の大きいモーラという音の単位に慣れ親しんでいる日本語母語話者が、英語の音を音素レベルで正しく認識し、それに対応する文字を同定して読み書きの力を習得するのは相当な時間と労力がかかるであろうという立場をとる。つまり、一つひとつの単語の構成音を正確に弁別することができなければ、書き誤りも多くなるということである。

しかし、現在の日本の公的な英語教育ではこの「音と文字」に関する明示的で体系的な指導は行われていないため、子どもたちのなかには文字列の機械的な暗記に失敗し続け、英語学習の負担感が増すケースもあると考えられ、それが高学年以降の英語嫌いに繋がる可能性は否めない。

村上（2018）は、日本語を母語とする子どもたちへの英語のリテラシー指導は「アルファベットもおぼつかないままで、いきなり大量の単語の暗記から始まる」と述べ、「詰め込みに走っているのではないか」と疑問を呈している。また山下（2017）も、「日本では英語の授業になったとたん、いきなり文を読むことから始まり、そのために単語を暗記しなければいけない」との懸念を示している。こうした状況を改善するために、日本語母語話者が英語を学び始める際は英語特有の音韻・表記システムを念頭に置き、丁寧に音と文字の対応関係を明示的に指導することが方策の一つとして考えられる。予め英語と日本語を構成する音の違いや英語の音と文字の対応関係とそのルールが知識として習得できていれば、英語の音の正しい認識や読み書きの習得も促進されることが期待できる。

さらに、このような音と文字の正しい対応関係の知識は、その後の単語や文法の習得効率、ひいて

は読解力の伸びを有意に説明するとの調査結果が、英語母語話者だけでなく第2言語学習者を対象とする研究においても多数報告されている（母語環境では Baddeley et al., 1998 など；第2言語環境での、語彙習得に対する影響については Service, 1992 など；文法規則との関連性については Williams & Lavatt, 2003 など；読解力の影響については Nasssaji & Geva, 1999 など）。したがって、英語学習の初期段階では英語の音の認識と、それに対応する文字との正しい関係性を構築することが、その後の発展的な英語学習の土台を形成すると考える。

そこで、本稿では英語を学習する初期段階に、音素単位で音と文字の関係性を構築するジョリーフォニックス（以下 JP）指導を受講した場合、その受講経験が後の英語習得（特に語彙、文法）にどのような影響を及ぼすかについて分析することとした。JP は、英語の音素と文字の対応関係をより細かく明示的に指導する統合的フォニックスの指導・教材プログラムのひとつである。統合的フォニックスとは、読みの導入段階から単語全体の発音を要求することせず、まずは音素単位で音と文字の関係を構築し、その後それらを組み合わせて初めて単語としての音声化を求める英語の指導法で、その効果も報告されている（Ehri et al., 2001 など）。

日本語母語話者の英語習得では、先述のような言語体系の違いから、日本語と英語の音韻システムの違いに対応した指導法が有効であることが指摘されている（李ら, 2009；湯澤ら, 2010；津田ら, 2014）。さらに Okumura et al. (2017) は、日本語に軽度の読み書き障害傾向のある中1女子生徒に統合的フォニックスで指導を行い、効果を検証した結果、英語の習得効率に顕著な効果がみられたとしている。筆者らも、英語学習の初期に当たる小学校高学年時に JP 指導を受けた群と受けなかった群について、その後の英語の語彙、文法の力を比較したところ、JP 指導受講群が有意に語彙の成績を上回ったことを確認している（入山ら, 2023）。しかしながら、JP 指導で習得した音韻認識能力がその後の語彙や文法習得に具体的にどのような影響を及ぼしているか、との点までは明らかにできていない。そこで本稿では、小学校から JP 指導が導入された地域において、小6年時に約半年間の JP 指導を受講した学年を対象に、当該年度終了時に測定した音韻認識課題の成績が3年経過後の中3時終了時における語彙、文法課題の成績にどのように影響するのか、との点について追跡調査を実施し分析を行った。

2. 方法

2.1 目的

先行研究の分析から、本研究の目的は以下の通りに設定した。

英語の学習初期段階に明示的な英語の音と文字の指導（JP 指導）を一定期間継続的に受講した子どもたちの、受講後の音韻認識課題における成績が、3年後の英語力（語彙、文法）にどのような影響を及ぼしているのか、との点を追跡して調査の上、分析することとした。

なお、本調査時では小学校での外国語教科化は開始されていなかった。

2.2 本調査で取り扱った JP 指導について

JP は、子どもたちの英語の読み書きの習得に欠かせない技能を5つ設定しており、具体的には「文字の音を覚える」「文字の形を覚える」「ブレンディング（音の結合）」「セグメンティング（単語に含

まれる音の聞き分けと書き取り)」「ひっかけ単語 (例外の習得)」である (山下, 2017)。特に初期の段階では「音と文字」を結びつけるため、絵本でターゲット音・文字を取り扱った話を読み聞かせ、そのなかでターゲット音や付随するアクションの繰り返し、指導者が発した単語のなかのどこにターゲット音があったか、といった聞き取り活動や、学んだ文字を他の文字と組み合わせて単語として読むブレンディングなどをメインにして段階的に学習内容が進む。また指導内容には単なる読み書きだけでなく、アクションやお話、歌などの活動が含まれ、多感覚、つまり視覚、聴覚、運動感覚、触覚など様々な感覚伝達経路を活発化して文字と音素の対応関係を学ぶことができるよう構成されている。

なお、初期の段階では英語の音を構成する 42 種類の音と 26 の文字を覚えることから始まるが、音の導入順序は、英単語の中での出現頻度やブレンディングのしやすさなどを考慮して JP 指導独自に設定されている。今回、受講群が指導を受けた音はその設定順で/s/から始まり/or/までのダイグラフ (2 文字で 1 つの音を作る) を含む 24 音であった。

2.3 参加者

A 地域の公立小学校に在籍していた小学 6 年生 103 名のうち、3 年後の追跡調査時に全 4 課題を実施できた 97 名を調査対象とした。A 地域では、2007 年より「高等教育機関を活用した異文化理解特例校」に認定され、2009 年より全小学校にて「国際科」の授業が開始された。調査時の国際科の授業時数は 5、6 年生が 35 時間で、市が作成した指導案をもとに、全ての授業で学級担任と ALT がチームティーチングを行っていた。こうした取組みのなかで小中連携が課題として挙げられるようになった。とりわけ「小学校の国際科で音声中心に学んだことが、中学校の段階で音声から文字への学習に円滑に接続されていない」との課題が浮き彫りとなった。この流れを受けて、小学校国際科の指導において、中学校英語科での読み書きの指導に繋げる準備段階として JP の導入を決定し、指導を開始することとなった。

調査対象の子どもたちに関しては、6 年時に JP 指導が導入され、6~10 月末までの約 4 か月間、学級担任と ALT がチームティーチングで担当する 45 分の授業時間のうち、冒頭の 15 分間に JP 指導を行うこととなった。指導は、JP 教授法のトレーニングを受けた 4 名の ALT のうち 1 名が担当の各学級で行った。JP の合計受講時間は約 240 分 (15 分×16 回=4 時間) であった。本調査に関する課題を実施した時点で、JP の 42 音中、第 4 グループまでにあたる 24 音の内容を受講済みであった。JP 以外の時間は、*Hi, friends ! 1 & 2* (文部科学省, 2012) を使用した授業が行われた。

なお A 地域では、JP 指導の実施は小学校のみで、調査対象者が進学した地域の公立中学校 (ほぼ全員が同一小学校から同一中学校へ進学) における授業内での JP 指導を含めた特別な音韻指導は実施されておらず、授業時数や指導内容については学習指導要領の通りに進められた。

また、本調査実施に際しては新潟大学倫理規定に基づき現場責任者に詳細を書面にて説明の上、調査実施およびデータ公表等の了承を得て行った。

2.4 調査方法

2.4.1 課題実施の概要

調査対象者が小学校 6 年時の JP 指導受講後に英語の音韻に関わる課題を実施し、その子どもたちが中 3 終了時に、英語の語彙および文法課題を実施した (図 1)。課題は授業時間 1 コマ (50 分) の

なかで、事前に筆者らが用意した実施要領に基づき、当該校の教員が各教室で実施した。

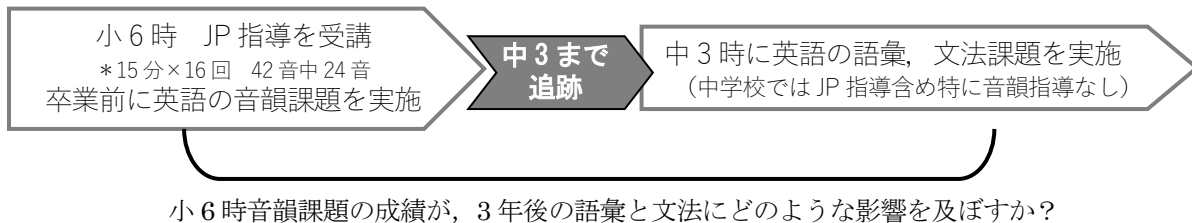


図1 調査実施の流れ

2.4.2 小6時、中3時に実施した英語課題の詳細

本研究における英語課題は、小6時にはJPのプログラムに組み込まれている音と文字の対応関係の習得状況を測る目的で、42の音素を提示しアルファベットで筆記する①「基礎音筆記テスト」と、英語において頻度の高い音素の組み合わせによる非単語のスペル抽出効率を測る目的で、津田ら(2014)、Johnston & Watson (2007)らを参考に②「無意味語筆記テスト」を作成し実施した。

また、中3時にはそれまでに習得した英語の語彙および文法の習得度を測る目的で、③「語彙テスト」および④「文法性判断テスト」を作成し実施した。

それぞれの詳細は以下に示した通りである。

〈小6時実施〉

- ① 基礎音筆記テスト（以下「基礎音」）(42問)：ジョリーラーニング社がYouTube上で配信する「The 42 Letter Sounds (British English ver.)」(URL：<https://youtu.be/-ksblMiliA8>)を、利用承諾を得た上で編集し、パワーポイントでの手順説明とともにYouTubeの映像と音声进行提示した。参加者には聞こえた音をアルファベットで筆記するよう求めた。所要時間は説明も含めて20分程度であった。
- ② 無意味語筆記テスト（以下「無意味語」）(10問)：Johnston & Watson (2007)の無意味語リストから無意味語を10語引用し(例 ep, pos, thim, plud など)、筆者1名による映像と音声によりパワーポイントを作成し、提示した。所要時間は、手順の説明および練習問題1問を含めて10分程度であった。

〈中3時実施〉

- ③ 語彙テスト（以下「語彙」）(30問)
現在、語彙レベルを測る課題として広く汎用されているNation (2001)のVocabulary Levels Testを基に中3時点で学習済みの語彙を中心に設定した。参加者は日本語で示された単語(1問につき2単語)に該当する英単語を、6つの選択肢から選び番号を記入する。例えば、名前(), 新しい()のように示された()内に、young, small, tall, name, big, newの選択肢からそれぞれ正解を選ぶことができれば得点となる。制限時間は5分とした。
- ④ 文法性判断テスト（以下「文法」）(20問)
平成20・21年改訂学習指導要領(外国語)(文部科学省, 2017)に記載の「中学校の言語項目」と、ニュークラウン(根岸ら, 2021)を基に、中学校3年間で習得すべき文法課題を20問設定し

た（例：My name are Kumi. () →後ろの () に○か×を記入。×の場合には間違っていると思う部分に下線を引く）。制限時間を 10 分とした。

なお、いずれの課題も 1 問につき 1 点として集計し、制限時間については全課題、時間的余裕を持って取り組めるよう予め確認した上で設定した。また、①、②の課題で回答の際に「聞き取れたが書き方がわからない」場合には解答欄に「？」を、「聞き取れなかった」場合には空欄にするよう指示した。①、②両課題においてクロンバックの α 係数を算出したところ、「基礎音テスト」は $\alpha=.85$ 、「無意味語テスト」においては $\alpha=.71$ であった。後者においてはやや係数が低くなったが、一般的に値の下限が 0.7~0.8 で許容範囲とされるため、ともに一貫性が確保されていると判断した。この①、②の課題については加藤ら（2020）の調査と同様のものを使用した。③と④の課題については、それぞれ既に広く認識され、使用されている形式を使用しているため、信頼性係数については割愛した。なお、上記全課題については資料として末尾に付記した。

3. 結果

3.1 記述統計

実施した調査の記述統計は表 1 の通りである。

表 1. 小 6 時および中 3 時に実施した課題成績の記述統計

	小 6 時に実施		中 3 時に実施	
	① 基礎音	② 無意味語	③ 語彙	④ 文法
n	97	97	97	97
中央値（四分位範囲）	16 (6)	3 (2)	24 (6)	11 (4.5)
最小値	0	0	9	3
最大値	27	7	29	18

3.2 小 6 時実施の音韻課題成績と、中 3 時実施の語彙および文法課題の成績の関連性

小 6 時に実施した音韻認識課題の 2 種（①基礎音、②無意味語）と、中 3 時に実施した英語課題の 2 種（③語彙、④文法）について、関連性を調べるためにスピアマンの順位相関係数を分析したところ、それぞれについて以下の結果が得られた（また、全 4 課題において k-s 検定を行ったところ、②無意味語および③語彙の両課題について正規性が確保されていないことが判明したため、分析においてはノンパラメトリック検定を行った）。

3.2.1 小6①基礎音×中3③語彙

小6時の①基礎音と中3時の③語彙課題では、図2に示したように相関係数 $r = .51$ ($p < 0.001$) と中程度の正の相関が示された。以下、図2から図5までのx軸（小6時課題）とy軸（中3時課題）はともに正答数である。

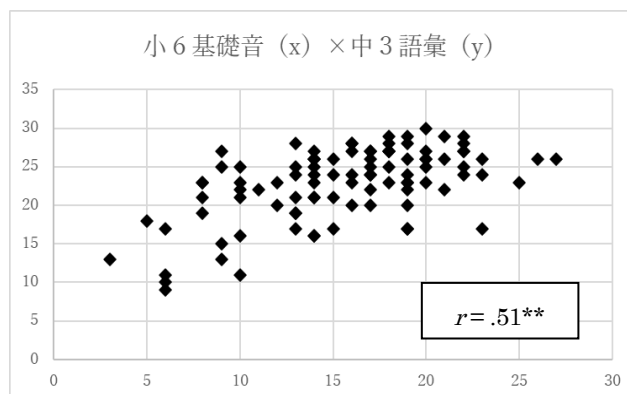


図2 小6 ①基礎音と中3 ③語彙の相関

3.2.2 小6①基礎音×中3④文法

小6時の①基礎音と中3時の④文法課題では、図3に示したように相関係数 $r = .46$ ($p < 0.001$) と中程度の正の相関が示された。

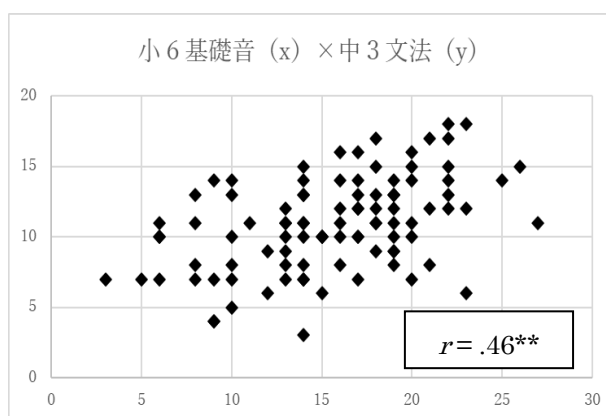


図3 小6 ①基礎音と中3 ④文法の相関

3.2.3 小6②無意味語×中3③語彙

小6時の②無意味語と中3時の③語彙課題では、図4に示したように相関係数は $r = .36$ ($p < 0.001$) と両者に相関が示された。

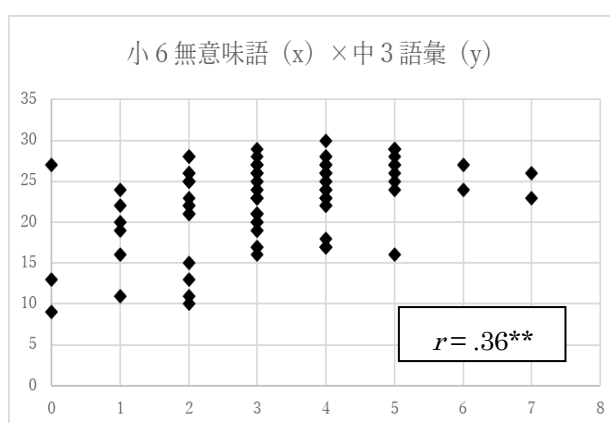


図4 小6 ②無意味語と中3 ③語彙の相関

3.2.4 小6②無意味語×中3④文法

小6時の②無意味語と中3時の④文法課題では、図5に示したように相関係数は $r=.17$ であり、有意な相関は示されなかった。

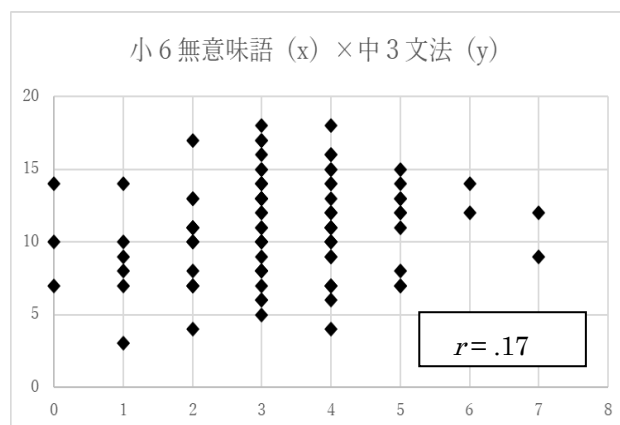


図5 小6 ②無意味語と中3 ④文法の相関

3.2.5 小6時実施課題と中3時実施課題の相関のまとめ

以上、小6時実施課題である①基礎音と無意味語、追跡後の中3終了時実施課題である③語彙と④文法の相関の有無を整理し、図6に示した。

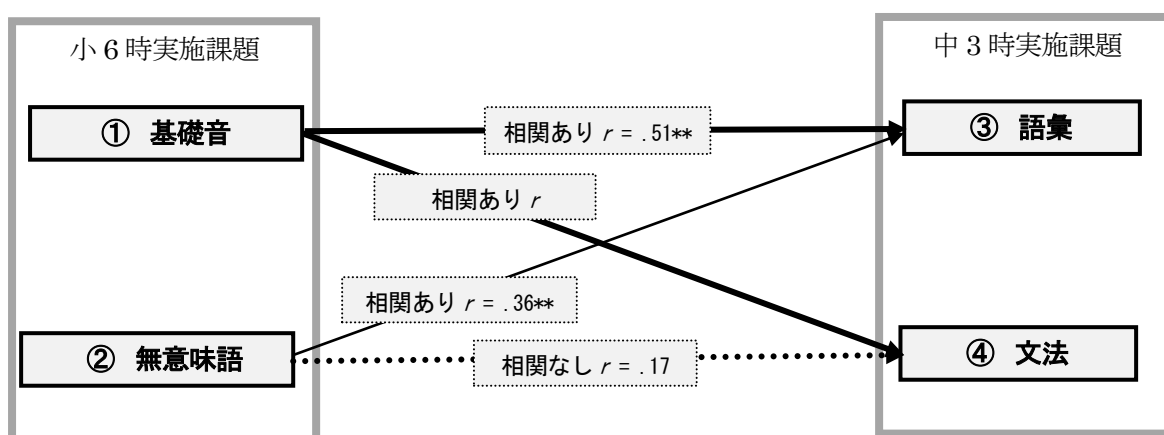


図6 小6時の音韻認識課題（①、②）と中3時の③語彙、④文法課題の相関の有無

4. 考察

本稿では、英語の学習初期である小6時に一定期間 JP 指導を受講した子どもたちの英語の音韻認識における力が、その後の英語力にどのような影響を及ぼすのかを明らかにするため、調査対象が小6時に実施した音韻認識課題とその後の中3時の語彙、文法成績の課題との関連性を分析した。その結果、小6時の①基礎音と、中3時の③語彙、④文法間および小6時の②無意味語と中3時の③語彙間では有意な相関がみられたことから、英語学習初期に習得した英語の音韻認識の力は、その後の語彙や文法の力を予測する可能性があることが示された。以下、それぞれの結果について（1）音韻認識と語彙力、（2）音韻認識と文法の観点から考察を加える。

(1) 音韻認識と語彙

調査結果より、小 6 時に実施した音韻認識課題の①基礎音と、中 3 時の③語彙と④文法および、小 6 時の②無意味語と③語彙の間で有意な相関がみられた。このうち、特に小 6 時の①、②のいずれの音韻認識課題も中 3 時の③語彙課題と相関がみられたことは、音韻認識力とその後の語彙力の伸長との強い繋がりを示唆している。関連して、英語圏では、英語の音に意識を向け、文字との対応関係を確立することの意義について「読みを可能にするだけでなく、語彙の獲得とも関連がある」と指摘されている (Bowey, 1996, 2001; Metsala, 1999)。つまり、単語の正しい音韻構造の知識が、新しい語彙の獲得を支えているともいえる。

それを裏付ける事象が、音韻処理に問題があるディスレクシアを対象とした研究でも報告されている。ディスレクシアは、国際ディスレクシア協会 (IDA) の定義によると、「元々神経学的な特異的学習障害であり、正確かつ流暢な語彙認識の困難、綴りと読解の困難によって特徴付けられる」とされている (IDA, 2002)。ディスレクシア児者の困難さの中核は音韻短期記憶を含む音韻処理であり、ディスレクシアではない学習者に比べて言語情報を正確に処理し、記憶できる量に制限を受けるため (Jeffries & Everatt, 2004; ; Snowling, 2008)、語彙習得を妨げるといわれる。このため、もともと母語においても語彙が少なく (Fletcher, 2007)、第 2 外国語ではさらに単語の習得が難しいとの報告がある (Service, 1992; Speciale, 2004)。

こうしたディスレクシアの有無を評価する一つの手法として、無意味語反復課題 (存在しない単語を聞いた後に復唱する課題) があり、この課題は新たな言語の音韻形式を記憶することに似ているが、ディスレクシアがある場合、課題成績はそうでない学習者に比べて有意に低い。なぜなら、無意味語を正しく反復する作業は、意味記憶に頼ることなく、その語を構成する音やその音の並びを正確に記憶する必要があり、そのためには音韻短期記憶に加えて正しく音を弁別、処理する音韻認識力が確実に機能することが求められるからである。ディスレクシア児者は、音韻処理に弱さを持つため新しい単語を学ぶ際、単語内に含まれる音を混同したり脱落したりするなどの誤操作や、語彙が長かったり、あるいは音が類似したりするものは正しく記憶し難いという困難さにより、獲得が妨げられるリスクが高い。これらの事象は、ディスレクシアの有無にかかわらず、正しい音韻構造の習得が語彙獲得の土台となることを示している。

さらに、語彙の獲得を通して音韻構造とスペルの知識についての関連性も指摘されている。津田ら (2014) は「語彙獲得には語の意味を知るだけでなく、その語の音韻構造を知り、読み書きを習得している場合にはさらにスペルの知識を獲得することも含んでいると考えるべき」と述べており、新しい語彙のスペル、つまり綴りを学習する上でも音韻処理能力の果たす役割は大きいといえる。したがって、子どもたちが英語学習の初期段階に、体系化された「音と文字の関係性」の指導を通して英語の正しい音韻構造を学び、確実に定着すれば、その力が後の語彙習得 (スペルなどの書字言語も含む) の大きな支えになることが期待できる。

今回の追跡調査で取り扱った語彙テストは、提示の際に音声を使用することなく語の意味を対応させる方法であったが、「音と文字の対応関係」が構築されていることで、単語表記から想起された正確な音声情報を介在させ、結果として正しい語の意味の選択に繋がった可能性がある。

したがって、英語学習初期での音韻認識力が高ければ、後の語彙獲得が有利になることが予測され、そのためには学習の初期段階から英語の音への意識を高め、「音と文字」を繋げるための指導が必要と

考える。

(2) 音韻認識と文法

語彙と単語の関連性が示された一方で、文法との関係性について、小6時音韻認識課題の②無意味語と中3時の④文法には相関が示されなかった。この②と④に相関が示されなかった背景の一因として、文法習得には音韻認識効率以外の要素が複雑に絡んでいることが考えられる。

文法の習得には、音韻の認識力以外に、文法概念の理解、語順などの規則の理解と習得、接頭・接尾辞や活用形といった形態素の学習、文法的規則の活用など言語理解や記憶力を背景とした多様な力が必要である。文法の発達には、語彙の発達と複雑に結びついているが、順序的には語彙の表出が始まり、単語を繋げて二語以上の発話となってからより複雑な文構造へと発展していく。この順序からも、文法の正確な運用には語彙を含めた複数の要素が関連していることがわかる。したがって、今回、②無意味語の成績と、後の④文法の成績との相関が示されなかった背景には、音韻認識の力が(1)で示した語彙との関係ほど直接課題に反映されなかった可能性がある。

しかしながら、決して文法習得に音韻認識の力が無関係ということではない。学習者に、音韻記憶を含めた音韻認識力に弱さがあれば、先述の語彙獲得を含めてそもそも言語情報に触れる、あるいは正確に受け止める機会が制限される可能性が高い。たとえば、新たな言語を学ぶ際の学習形態には「指導を受ける」という意図的な学習のほかに、自然な文脈のなかでその言語に触れる偶発的な学習といった機会もあるが、音韻処理の問題があれば特に後者、つまり自然な文脈で言語情報を正確に聞き取るなどのインプットの質と量が、問題のない学習者に比べて大きく損なわれることになる。

また Kormos & Smith (2012/2017) によると、名詞の複雑な接尾辞化 (suffixation) や動詞の活用方法があるドイツ語、ロシア語、イタリア語のような特定言語では、正しい順序での形態素の活用が必要不可欠であり、もし音韻短期記憶の弱さがあればこうした学習は難しくなるという。したがって、たとえば(1)でも取り上げたディスレクシアの学習者も、文法の学習が困難になる可能性は否めない。実際に先の Kormos らも、ディスレクシアのある生徒とない生徒との文法構造に関する知識を比較した報告に触れている。具体的には、ハンガリーのディスレクシアと診断された子どもは、他の生徒に比べ、英語学習において文法的知識の発達の遅れが著しく、受け身文を作成することができず、また疑問文や否定文を作るより、肯定文(平叙文)を作る方が容易であったという。これらの研究結果は、ディスレクシアのある生徒にとって構文構造が複雑になるほど学ぶことが難しくなることを示している。また、こうしたディスレクシアの診断までには至らずとも、音韻記憶や音韻認識を含めた聴覚的認知の弱さ、聴覚情報の取り方に多少なりとも難しさを持っている学習者にとっては、母語だけでなく特に第2言語を学習する際、語彙だけでなく文法の習得に影響が及ぶ可能性は低くないといえる。したがって、文法の力を育むためにも、やはりその基礎となる英語の基本的な「音」への意識を高め、文字との繋がりに目を向けることができるよう丁寧に「音と文字の繋がり」を指導することが必要と考える。

今回の調査では4課題のうち、②無意味語と④文法のみ相関が示されなかったが、当然、この結果のみで音韻認識と文法との関係性を判断することはできず、課題の妥当性も検討しながら、継続的な調査が必要である。

5. 結論と今後の課題

英語の学習初期に JP 指導を受講した子どもの追跡調査により、習得した音韻認識の力がその後の語彙力に影響する可能性が示された。また、一部、音韻認識の力と文法の間でも相関が示されたことから、子どもたちの英語学習初期には、明示的に日本語にはない英語の音を意識させながら、音と文字の繋がりを指導し、その定着を確実にすることが後の英語学習を促進し、英語力全般の底上げに貢献するのではないかと考えた。

小学校での外国語（英語）教科化により、子どもたちが英語学習の初期段階から習得すべき内容は年々増加している。そのようななかで、基本的な音の正しい知識とそれに対応する文字の結びつきも曖昧なまま、機械的な暗記のみに頼る指導では限界がある。そして語彙や文法習得の土台となる、これらの力が習得できていなければ、学年が進み学習量が増えるほど子どもたちにかかる負担が大きくなることは想像に難くない。

また現在、教育現場では、通常学級内でもディスレクシアなど「読み書きの困難さ」を含め何かしら認知特性の偏りを持つ児童生徒が一定数存在することが明らかとなっており（文科省調査, 2022）、そうした特性を持つ子どもたちにとってはなおさら、英語と日本語との違いや、英語の正しい音の認識を多様な手法で明示的に指導し定着を目指す必要がある。さもないと、語彙や文法を扱う本格的な英語学習が始まる前に躓くリスクが高い。したがって、子どもたちの英語嫌いを予防するためにも、学習の初期段階に体系的な音と文字の繋がりの構築を助ける明示的な指導を導入すべきと考える。

最後に本調査における今後の課題について述べる。1 点目は、研究デザインについて、音韻認識の指導効果を確実に検証するためには「JP 指導受講群」と成績に差がない比較対照のための「JP 指導未介入群」の設定が必要であったが、今回の実践では適わなかった。したがって、今後はより厳密なデザインを組み検証を重ねる必要がある。また、2 点目として、今回対象とした子どもたちの JP 指導期間が約半年と限定されていたため、更に長期に指導を受講した場合のその後の影響を掘り下げることで、そして実際の学力テスト等との関連性を調査し、より包括的な英語学力との繋がりを明らかにしていく必要があることが挙げられる。

謝辞

本研究の課題実施にあたり、課題実施にご協力くださいましたお子さんたち、および調査の趣旨にご賛同の上、ご協力くださいました現場の先生方及び教育委員会の皆様に心よりお礼申し上げます。

本研究は JSPS 科研費 17K04926『認知特性の偏りを包括した学童期英語指導の体系化に関する研究』（代表：入山満恵子）の助成を受けて行われた。

引用文献

- 朝日新聞 EduA. (2023) 2013 <https://www.asahi.com/edua/article/14808736> 2023.3.27 閲覧
ベネッセ (2014) 「中高生の英語学習に関する実態調査 2014」
<https://berd.benesse.jp/global/research/detail.php?id=4356> 2023.3.27 閲覧

- Baddeley, A. D., Gathercole, S. E., & Papagno, C. (1998). The Phonological Loop as a Language Learning Device. *Psychological Review*, 105, 158-173.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.105.1.158>
- Bowey, J.A. (1996). On the association between phonological memory and receptive vocabulary in five-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 44-78.
- Bowey, J.A. (2001). Nonword repetition and young children's receptive vocabulary: A longitudinal study. *Applied Psycholinguistics*, 22, 441-469.
- Ehri, L.C., Nunens, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis, *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287. doi:10.2307/748111
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S. & Barnes, M.A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: Guilford.
- IDA (2002) Definition of Dyslexia - International Dyslexia Association (dyslexiaida.org)
- 入山満恵子・加藤茂夫・山下桂世子・渡邊さくら. (2023, 7月1-2). 「ジョリーフォニックス (JP) 指導効果検証の試みーJP受講の有無が及ぼす影響: 中3時の成績比較からー」第49回日本コミュニケーション障害学会学術講演会, 関西福祉科学大学
- Jeffries, S. & Everatt, J. (2004). Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, 10, 196-214
- Johnston R., & Watson J., (2007) *Teaching synthetic phonics* Exeter, UK: Learning Matters Ltd.
- 加藤茂夫・入山満恵子・山下桂世子・渡邊さくら, (2020) 「ジョリーフォニックス指導効果検証の試みー新潟県南魚沼市の取り組みからー」『JES』20, 272-287.
- 窪田晴夫, (1999) 『日本語の音声』東京: 岩波書店
- 国立教育政策研究所 (2023). 令和5年度 全国学力・学習状況調査報告書「質問紙調査」
<https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukouku/report/question.html> 2023.8.5 閲覧
- Kormas, J. & Smith, A. M. (2012) *Teaching language to students with specific learning differences*. Bristol: *Multilingual Matters*. 竹田契一 (監修) (2017) 『学習障がいのある児童・生徒のための外国語教育』東京: 明石書店
- Metsala, J.L. (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3-19.
- 文部科学省. (2012) *Hi, friends! 1 & 2*. 東京書籍
- 文部科学省. (2017) 「教育課程部会 資料 6 外国語教育の抜本的強化のイメージ」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2017/11/24/1398488_6.pdf 2023.3.27 閲覧
- 文部科学省. (2017) 「外国語活動・外国語編 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説」
https://www.mext.go.jp/content/20220614-mxt_kyoiku02-100002607_11.pdf 2023.3.27 閲覧
- 文部科学省. (2022) 「通常の学級に在籍す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 (令和4年) について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm 2023.7.30 閲覧

- 村上加代子 (2018) 『読み書きが苦手な子どものための英単語指導ワーク』 東京：明治図書出版
- Nassaji, H., & Geva, E. (1999) . The contribution of phonological and orthographic processing skills to adult ESL reading : Evidence from native speakers of Farsi. *Applied Psycholinguistics*, 20, 241-267.
- Nation, I. S. (2001) . Learning vocabulary in another language. Cambridge University Press.
- 根岸雅史他 (2021) . *NEW CROWN English Course 1, 2, 3*. 三省堂.
- Okumura, Y., Kita, Y., & Inagaki, M. (2017) . Pure and Short-Term Phonics- Training Improves Reading and Print-Specific EPR in English: A Case Study of a Japanese Middle School Girl. *Developmental Neuropsychology*, 42, 265-275. <http://doi.org/10.1080/87565641.2017.1334784>
- 李思嫻・湯澤正通・関口道彦, (2009) 「日本語母語幼児と中国語母語幼児における英語音韻処理の違い」『発達心理学研究』 20, 290-299.
- Snowling, M.J. (2008) . Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *The Quality Journal of Experimental Psychology*, 61, 142-156.
- Service, E. (1992) . Phonology, working memory and foreign language learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A, 21-50.
- Speciale, G., Ellins, N. C. & Bywater, T. (2004) . Phonological sequence learning and short-term store capacity determine second language vocabulary acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 25, 293-321.
- 津田知春・高橋登, (2014) 「日本語母語話者における英語の音韻意識が英語学習に与える影響」『発達心理学研究』, 25, 95-106
- 富田かおる・西原哲雄 (西原哲雄編著), (2017) 『心理言語学 (第1章)』 東京：朝倉書店
- 宇野彰 (笹沼澄子編) (2007) 『発達期言語コミュニケーション障害の新しい視点と介入理論』 東京：医学書院
- Williams, J. N., & Lavatt, P. (2003). Phonological Memory and Rule Learning. *Language Learning*, 53, 67-121
- Wydell, T., & Butterworth, B. (1999) . A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Cognition*, 70, 273-305
- 山下桂世子 (2017) 『はじめてのジョリーフォニックスーティーチャーズブック』 東京：東京書籍
- 湯澤正通・湯澤美紀・関口道彦・李思嫻・齋藤智, (2010) 「多感覚音韻認識プログラムが日本人幼児の英語音韻習得におよぼす効果」『教育心理学研究』, 58, 491-502.

巻末資料 小6時・中3時使用課題リスト

① 基礎音筆記テスト (合計 42 問)

- (1) s (2) a (3) t (4) i (5) p (6) n (7) c/k (8) e (9) h (10) r (11) m (12) d
- (13) g (14) o (15) u (16) l (17) f (18) b (19) ai (20) j (21) oa (22) ie
- (23) ee (24) or (25) z (26) w (27) ng (28) v (29) oo (/u/) (30) oo (/u:/)
- (31) y (32) x (33) ch (34) sh (35) th (36) th (37) qu (38) ou (39) oi (40) ue

(41) er (42) ar

② 無意味語筆記テスト (合計 10 問)

(練習) et

(1) ot (2) es (3) ak (4) id (5) un (6) ep (7) ab (8) ul (9) og (10) im

③ 語彙テスト (30 問)

あなた () 数字の「3」 () (1) tape (2) three (3) you (4) green (5) we (6) nine

朝食 () 10 月 () (1) lunch (2) November (3) October (4) summer (5) breakfast

(6) team

考える () 閉じる, 閉まる () (1) sing (2) open (3) fool (4) think (5) wait (6) close

いくつかの () 正しい () (1) many (2) right (3) kind (4) some (5) light (6) tired

午後 () 世紀, 100 年 () (1) century (2) afternoon (3) year (4) dinner (5) evening

(6) month

滞在する () 思い出す () (1) try (2) stay (3) throw (4) remember (5) fly (6) smile

どちらの () 年下の () (1) older (2) junior (3) which (4) where (5) little (6) there

～してもよい () 遠くに () (1) far (2) little (3) near (4) must (5) can (6) may

理由 () 方法 () (1) problem (2) reason (3) answer (4) fence (5) road (6) way

重要な () 疲れて () (1) tired (2) quiet (3) interesting (4) important (5) crying

(6) sad

送る () 持ってくる () (1) return (2) move (3) send (4) touch (5) bring (6) pass

～の後ろに () 決して～ない () (1) never (2) after (3) ago (4) behind (5) before

(6) ever

息, 呼吸 () 親指 () (1) force (2) needles (3) brush (4) peace (5) breath (6) thumb

無駄にする () 隠す () (1) waste (2) hide (3) decide (4) create (5) wait (6) fall

経験 () 人口 () (1) population (2) exercise (3) experience (4) explanation (5) pleasure
(6) government

④ 文法性判断テスト (20 問)

- (1) Where is your house? – It's in Nagaoka city.
- (2) How many book do you have? – I have twenty books.
- (3) Takeshi can play the piano.
- (4) What is Ken doing? – He is studying math now.
- (5) Last year, I visited at Kyoto with my family.
- (6) Tomorrow is Ken's birthday. I will give to Ken a new notebook.
- (7) When my father comes home, I was watching TV.
- (8) If it will be fine tomorrow, let's play softball.
- (9) My bag is as larger as yours.
- (10) In our class, baseball is the most popular of all the three sports.
- (11) Ken went to the park to playing basketball with his friends.
- (12) How many languages are spoken in Canada? – Mmmm, I have no idea.
- (13) Have you ever hear of her new friend from Canada? – No, I haven't.
- (14) The largest animal to living on land is the elephant.
- (15) This is a movie that makes people happy.
- (16) Kumi has lived in England in three years.
- (17) It is difficult for me to explain *Kendama*.
- (18) My parents want for me to study English every day.
- (19) Could you tell me how to get to the Urasa station? – Yes, of course.
- (20) I don't know why Ken is so happy today.

多様な子どもたちへの支援の在り方： UDL のオプションへの振り返り分析

Devising and Developing Support for Diverse Children:
Based on a Case Study of the Use of UDL's Options

大谷 みどり

島根大学
OTANI Midori
Shimane University

嵐谷 恭子

島根大学教育学部附属義務教育学校
ARASHIDANI Kyoko
*Compulsory Education School attached to
Faculty of Education, Shimane University*

川谷 のり子

島根大学教育学部附属義務教育学校
KAWATANI Noriko
*Compulsory Education School attached to
Faculty of Education, Shimane University*

三成 拓亜

島根大学教育学部附属義務教育学校
MINARI Takua
*Compulsory Education School attached to
Faculty of Education, Shimane University*

坂田 直子

島根大学教育学部附属義務教育学校
SAKATA Naoko
*Compulsory Education School attached to
Faculty of Education, Shimane University*

篠村 恭子

島根大学
SHINOMURA Kyoko
Shimane University

猫田 英伸

島根大学
NEKODA Hidenobu
Shimane University

Abstract

本実践では、中学校の通常の学級における英語授業の中で、「学びのユニバーサルデザイン」(Universal Design for Learning 以下 UDL) に基づく学習方法の選択肢（以下、「オプション」）を導入することで、画一的な（one-size-fits-all）指導に基づく学習に困難さを感じる子どもたちの主体的な取り組みの向上を図った。具体的には、複数の教師が子どもたちの学習実態を半年にわたって丁寧に見とりながらオプションを検討、開発し、それらのオプションを要所に取り入れた授業実践を行った。

本稿では、授業実践後の子どもたちの振り返り記述を分析し、個々の子どもたちのオプション選択理由と子どもたち自身の効果実感について考察した。その結果、子どもたちは自分の特性や優位感覚のみではなく、自らの学びの状況・ニーズに基づいてオプションを使い分けていることが明らかになった。このことから、本実践のような多様なオプションを取り入れた授業実践が、UDL が目指している、自身の学び方を知る「学びのエキスパート」の育成にもつながることが示唆された。英語学習に困難さを感じる子どもたちと、英語が得意な子どもたちが混在する一斉指導場面において「個別最適な学び」の実現を目指すとき、教師は子どもたちの生の言葉に耳を傾けることを忘れてはならない。

キーワード：支援，UDL，学びの選択肢（オプション）

1 はじめに

1.1 背景

2018～2022 年度の第 3 期教育振興計画（2018 年 6 月閣議決定）では、中学校卒業時点で 5 割以上の子どもたちに CEFR A1 レベル（英検 3 級相当）の英語力を養うことが目標として示されていた。そして、2023～2027 年度の第 4 期教育振興計画（2023 年 6 月閣議決定）ではこの目標が 6 割以上へとさらに引き上げられた。これは、2020 年度および 2021 年度からの小学校学習指導要領、中学校学習指導要領の完全実施に伴い、英語教育の教育内容がさらに高度化したことを踏まえたものであると考えられる。文部科学省が毎年実施している英語教育実施状況調査の近年の結果を見ると、CEFR A1 レベルの英語力を有している中学校 3 年生の割合は以下の図 1 のように推移してきている。



図 1 CEFR A1 レベル以上の中学校 3 年生の割合

中学校 3 年生段階で CEFR A1 レベルの英語資格（英検 3 級等）の取得率は 2011 年には 9.5%であったが、2022 年度には 27.3%に増加している（文部科学省, 2023）。一方で、現在、小学校では 3 年生から外国語活動の学習が始まるとともに、高学年には外国語科が導入され、アルファベットの読み書きが指導内容に含まれていることに加え、教科としての評価も実施されている。そんな中、「英語が好きではない」「どちらかといえば好きではない」という小学生は、2013 年度の 23.7%から 2021 年度では

31.5%と増加しているという実態もある（文部科学省, 2022）。また、中学生 600 人を対象とした学研教育総合研究所の調査においては、好きな教科は上位より、数学（22.7%）、英語（14.5%）と続いている一方、嫌いな教科においても数学（24.5%）、国語（15.0%）、英語（14.2%）と、英語は上位に入っている（学研, 2020）。これらの調査結果を総合的に勘案すると、英語学習は子どもたちの間で好き嫌いが分かれる教科となっており、特に近年の英語教育の目標の引き上げによって一定数の子どもたちは以前にも増して英語学習に対して困難さを感じているものと推察される。このことから、英語学習に困難さを感じる子どもたちへの支援は喫緊の課題であると考えられる。

他方、中央教育審議会の令和 3 年答申『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して』においては「個に応じた指導」の充実の必要性が前面に押し出されている。なお、この「個に応じた指導」を学習者の視点から整理した概念が「個別最適な学び」である。答申内の教育課程に関する内容について詳述している「教育課程部会における審議のまとめ」（中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会）では、過去の学習指導要領内においても「個人差に留意して指導し、それぞれの児童（生徒）の個性や能力をできるだけ伸ばすようにすること」（昭和 33 [1958] 年版）、「個性を生かす教育の充実」（平成元 [1989] 年版）等の規定が盛り込まれており、平成 10 [1998] 年版学習指導要領以降は、その充実を図るための指導方法等が示されてきたと述べられている。このたびの答申では、この「個別最適な学び」を支える「個に応じた指導」を「指導の個別化」と「学習の個性化」の 2 つの側面で整理している。前者は教師が一人一人の学習者の特性等に応じ、教材や指導法等を調整することに加え、学習者が自らの特性に応じた効果的な学び方を学ぶ支援を行うことを指す。これに対して後者は、学習者自身が自分の興味や関心のある事柄等に沿って学習目標や学習の進め方を計画、実行、内省する力を身につけることができるよう、教員が適切な学習機会と支援を提供することを意味している。そして、これらの一連の議論を先取りする形で現行の平成 29 [2017] 年版 小学校、中学校学習指導要領および平成 30 [2018] 年版 高等学校学習指導要領の総則においては、すべての教科等において「個に応じた指導の充実」や「[発達障害を含む]障害のある児童・生徒に応じた指導内容や指導方法の組織的かつ計画的な工夫」が必要であることが示されている。校種に関わらず外国語科においては（小学校外国語活動、高等学校英語科も同様）、「外国語科の目標や内容の趣旨、学習活動のねらいを踏まえ、学習内容の変更や学習活動の代替を安易に行うことがないように留意する」ことが重要であるとする一方で、教師が「生徒の学習負担や心理面にも配慮」しながら指導を工夫することが重要であるとしている。

1.2 学びのユニバーサルデザイン（UDL）と「オプション」

本研究の実践校外国語科（英語）（以下、英語科）においては 2014 年度以降、継続的に「個に応じた指導」（我々はこれまで「学習者支援」という言葉を使用してきたが）に着目した実践研究を行っている。「学びのユニバーサルデザイン」（UDL）を主たる理論的基盤としつつ、特に学びの「オプション」（選択肢）を活用した通常の学級での英語指導上の工夫について知見を蓄積してきた（猫田他, 2020; 猫田他, 2021; 川谷他, 2021; 嵐谷他, 2022）。

UDL はアメリカの CAST（The Center for Applied Special Technology）が指導・学習全般について、教師の教え方ではなく学習者の学び方に着目して整理した理論的枠組みである。UDL では「学習者は多様である」という大前提に基づき、個々の学習者に自分に合った学習方法のオプションを選ぶ経験を

積みせることで、学習者を「学びのエキスパート」として育てることを目指す。オプションの検討・考案においては、学習において主要な役割を担う脳の3つのネットワーク（認知、方略、感情）を反映した下記の3原則を軸とすることが重要であるとされている（図2参照）。

- ・「取り組みのための多様な方法の提供」：「なぜ」学ぶのかという「感情面」への働きかけ
- ・「提示（理解）のための多様な方法の提供」：「なに」を学ぶのかという「認知面」への働きかけ
- ・「行動と表出のための多様な方法の提供」：「どのように」学ぶのかという「方略的」アプローチ



図2 UDL ガイドライン (UDL 研究会資料 HP より)

UDL は上記の3原則を軸として構造化した「指導と学習のフレームワーク」であり（CAST ; Hall 他, 2012）、CAST は「(学習環境の中に含まれる) 学びのエキスパート (expert learner) を育てる上での根本的な障壁、つまり融通が利かず全員一律で対応させようとするような (one-size-fits-all) カリキュラムに対処するための枠組み」であるとしている（金子・バーンズ亀山, 2011）。オプションについては、教師が子どもたちの学習上の特性や主観的な困難さ、課題等を丁寧に見とった上で、子どもの学び方のニーズにあった複数の補助教材、指導方法等を適宜創造的に生み出すことになる。なお、欧米の UDL や特別支援教育の対象には、学習に困難さを感じる子どもたちだけではなく、Gifted &

Talented とよばれる特異な才能を有する子どもたちも含まれる。指導方法をはじめとし、学習者の学習環境にさまざまなオプションを提供することは多様な子どもたちのニーズにも応えられることにもなる。子どもたちが自分にあった学習方法を選択して取り組むことができる環境を保障することは、すべての子どもたちに主体的な学びを促すことにもつながるとされている。

2 方法

2.1 目的

本実践研究の目的は、中学校の通常の学級での英語授業において、教師が子どもたちのニーズに基づいて提供した学習方法のオプション活用についての子どもたちの反応・受け止めを、子どもたちの生の言葉から描き出し、考察することである。分析の対象として、意識的に授業の要所にオプションを取り入れて展開したある単元の授業実践後に子どもたちから収集した振り返り記述を用いる。なお、中学校外国語科としての本実践の詳細な説明（単元の指導計画や各時の指導目標等）については、量的分析の観点から同じ実践をまとめた別論文に記載しているため（嵐谷他、2022）、紙幅の都合上、本稿では概略説明に留めることとする。本稿では子どもたちの振り返り記述を詳細に分析することをおして、子どもたち自身のオプションの捉え方、活用している時の使用感・イメージ、効果の実感等を明らかにしたい。これにより、嵐谷他（2022）と相補的な形で、中学校外国語科においてUDLに基づく「個に応じた指導」を勘案する際に参考となる資料を提供したい。

2.2 実践概要と対象者

本実践の概要は以下のとおりである。

- 【対象】 中学校2年生4クラス113名
- 【教材・単元】 New Horizon 2（平成27年検定）Unit 6 *Rakugo* in English
- 【実践期間・時数】 2020年10月～11月 11時間
- 【単元の指導目標】 ALT、島根大学の留学生に日本文化の魅力を分かりやすく伝える
（主たる評価規準の観点：外国語表現の能力「話すこと（適切さ）」）
→中学校での現学習指導要領の実施は2021年度からであるため、本実践は平成20年版 中学校学習指導要領に準拠

実践校では、特別支援教育の教員から構成されている学習生活支援研究センターのスタッフが日常的に生徒観察も行い、英語科教員と協働で「気になる生徒」について意見交換をし、様々な支援方法を検討している。本実践では大学教員も授業観察やオプション開発に加わった。なお、オプションの検討にあたっては、（現学習指導要領が指摘しているとおり）各授業や単元の目標を安易に引き下げるのではなく（例：目標「その場で考えて話す」を「セリフの英文を書いて読み上げる」に引き下げる）、子どもたちが自らの力で目標を達成するために必要な足場掛けとなるオプションを考案・提示するように配慮した（例：目標「その場で考えて話す」に対して「絵や単語、話す内容の順序等が書かれたヒントカード」をオプションとして用いて「その場で考えて話す」学習をさせる）。また、授業の中では常に、オプションは自らが必要と感ずる場合に自由に選択できるものであり、オプションを利用しないという選択と「異なっているが同等である」（equivalent）という意識を生徒に持たせるよう心掛けた。当初、オプションを用いることを恥ずかしいと感じている子どもたちも一定数存在している様

子であった。しかし、実践を重ねていく中で、オプションを用いるということは何ら劣っていることを意味するものではなく、オプションは学びのツール・アプローチの一つであるので、用いないことはもちろん、目標を何とか達成するために用いても良いし、独力以上の高い目標を達成するための手掛かりとして用いても良いというフラットなイメージが子どもたちの中にも根付いていった。従来の日本の授業は、どちらかというとい一律 (one-size-fits-all) 型であるため、指導方法・学習方法において選択肢があるという発想に馴染みが薄い。しかし、人間にはそれぞれ個性があるように、子どもたちの好きな学び方や学習上の特性、優位感覚はさまざまであるという前提に立ち、子どもたち自身にそのことに気付かせるとともに、彼らが他の人とは異なる自分に合った学びの選択肢を選びやすい環境・下地づくりが重要になってくる。なお、この下地作りの一環として実践校では、子どもたちに視覚・聴覚・運動感覚の優位性について VAK モデル (Visual/Auditory/Kinesthetic) を軸にした 30 項目の質問に回答させることによって、自分の優位感覚・特性を知るとともに一人一人が持っている強みが異なること・多様であることに気づかせる取り組みを行っている。

以下の表 1 が本実践で取り入れた 6 種類のオプション (A～F) である。これらのオプションは、日々の授業における子どもたちの丁寧な見とりに基づき、つまずきが予想される学習場面とその原因を考慮しつつ、UDL 分類を参考にしながら考案した。表 1 の UDL 分類を見るとすべてのオプションが「取り組みのための多様な方法の提供」に該当していることがわかる。しかし、より細かく見ると、各オプションが主として意図している効果は「不安要素の最小化」(アクセス:例えば A) であったり、「チャレンジの難易度の最適化」(積み上げ:例えば C) であったり、「モチベーションの向上」(自己調整:例えば F) であったりする。また当然ながら、E の語順アプリのように一つのオプションが同じ分類内の異なる視点からの支援を意図しつつ(取り組みの「難易度調整」「フィードバックの増大化」「ゲーミフィケーションによるモチベーション向上」)、さらに異なる分類内の視点からの支援を意図している場合もある(提示(理解)の「視覚、聴覚情報+スピード調整の提供」や行動と表出の「ツ

表 1 活用オプション (A～F) の種類と概要

名称	概 要	UDL 分類
A 罫線の有無 (ワークシート)	思考をまとめる際等に、ワークシートの形式(罫線あり・なし)を自由に選ぶことができる。	取り組み, 行動と表出
B 個・ペア・教員	「考える・作る時間」に、個人作業、ペア(グループ)で協力、教員や ALT に直接質問に行くという選択肢を自由に選ぶことができる。	取り組み, 提示(理解)
C リスニング方法	Listening の際に、ヒントカードやスクリーンで確認する等を自由に選ぶことができる。	取り組み, 提示(理解), 行動と表出
D 英作文ヒント	Writing の際に、ヒントカードや辞書、iPad (単語・例文調べ、音声)を自由に選んで使うことができる。	取り組み, 提示(理解)
E 語順アプリ	問題集の並べ替え問題部分を iPad のアプリ (「語順並べ替えアプリ」[apple store, android 版で無料配信中]) を自由に使うことができる。	取り組み, 提示(理解), 行動と表出
F 多様なテーマ 選択肢	プレゼン等を作成する際等に、テーマ・題材・表現方法(絵をつける等)について選択肢があり、多様なテーマ・表現方法を自由に選択・設定することができる。	取り組み, 行動と表出

表2 Unit 6 の指導計画と各時で用いたオプション（全 11 時間）（嵐谷他, 2022, p.42 より転載）

時	ねらい	オプション	
		帯活動 (英語の歌)	帯活動以外
1	本単元で身につける技能や学習する内容を知る。 There is(are)～を用いた文の構造を理解する。		C, E
2	海外の人に日本文化（落語）を紹介するための工夫を知る。 There is(are)～を用いた疑問文の構造を理解する。		C, F
3-4	海外の人に日本文化を紹介する練習をする。		B, C, D, F
5	動名詞を用いた文の構造を理解する。	C, F	B, C, E
6	海外の人に日本文化（落語）を紹介するための工夫を知る。 動名詞を用いた文の構造を理解する。		E
7-9	グループで、留学生に日本文化を紹介する準備をする。		A, B, D, F
10	海外の人に日本文化を紹介する練習をする。（リハーサル）		B, F
11	ALT, 留学生に日本文化についてのプレゼンテーションをする。 (パフォーマンステスト)		F

ル提供による書字の負担軽減)。ここではこれ以上の解説は控えるが、このようにねらいを明確にしながら各オプションを開発するため、実践校では指導計画立案に際して **Shimafu** シートを用いている(川谷他, 2021)。**Shimafu** シートは学習生活支援研究センターが、各学習場面で子どもたちが感じる困難さを予想し、具体的な支援の方策を考え、書き込みが出来る指導案フォーマットとして開発した。表2は **Shimafu** シートの記載内容を極限まで省略し、各時の指導内容に応じて設定したオプションを一覧化したものである。単元前半は **There is (are)～**、や動名詞等の言語材料の導入と定着を目指した「知識及び技能」に重点を置く授業が主であるためオプション C の活用場面が多く、単元後半は目的・場面・状況に応じて英作文を行う「思考力・判断力・表現力等」の育成を目指す授業となっていることからオプション F が頻繁に用いられている。

3 各オプションの活用状況と子どもたちの振り返り

本セクションでは、オプションを活用した具体的な取り組みの様子の概要を、上記の分類(A～F)の順に紹介すると共に、オプションを使った子どもたちの振り返りを分析する。

A 罫線の有無(ワークシート)

ある程度の量の英作文や発表原稿等を作成する際、これまでも書くワークシートのオプションとして罫線があるものと、ないものを活用してきた。今回は、文字や文字列を整えて書きにくい子どもへの支援のみではなく、本単元の最終ゴールである、ALT や留学生への日本文化紹介原稿の作成の支援も意図した。具体的には、構成メモやマインドマッピングとして活用したり、下書き等をする段階と文章化する段階での使い分けとして、図3のような罫線あり・なしのシートを両面印刷で作成し、

オプションとして提供した。

B 個・ペア・教員

日本文化を紹介するクイズを英文で考えてペアでやり取りをする場面では、英文でのクイズを考える際に、一人で考えたい子ども、友だちと一緒に考えたい子ども、教師や ALT にアドバイスを求めたい子ども等がいるため、取り組み方法のオプションとして、

①「個：一人で考える・取り組む」；②「ペア：ペアもしくはグループで取り組む」；③「教員：教員に尋ねる・相談する」を設定した。活動途中でのオプション変更は自由で、例えば最初は一人で考えていて（「個」）、そのうちに友だちと取り組んだり（「ペア」）、教員に尋ねたり（「教員」）、ということも、生徒のニーズに応じて自由に行うことができる。なお、クイズ作りの内容面での支援としてヒントカード（下記 D）も準備した（図 5）。

C リスニング方法

英語のリスニング自体が苦手であったり、英語音声を聞きながらの音読が苦手であったりする子どもたちへの支援としてヒントカードを用意した。実践校英語科では英語の歌を帯活動に取り入れており、子どもたちに英語の歌を聞いたり歌ったりさせることで、英語の発音やリエゾン等に慣れさせる指導を行っている。英語の歌を聞く・歌う際には全員に歌詞カードを配布するとともに、スクロールされる歌詞も黒板に映した上で、子どもたちのオプションとして、①歌詞カードを指でなぞりながら聞く・ロパク・歌う：②歌詞カードを見ながら聞く・ロパク・歌う：③前面のスクロール歌詞を見ながら聞く・ロパク・歌う：④何も見ずに聞く・ロパク・歌う、という選択肢を提示した。このような選択肢は、オプションと呼ぶことなく長年実践しておられる教員も少なからずいると思われる。他方、教科書本文を聞きながらの音読場面での学級全体のゴールは「本文を聞きながら読み there is/are の構文を思い出す」「本文を読み、日本文化の紹介の仕方を

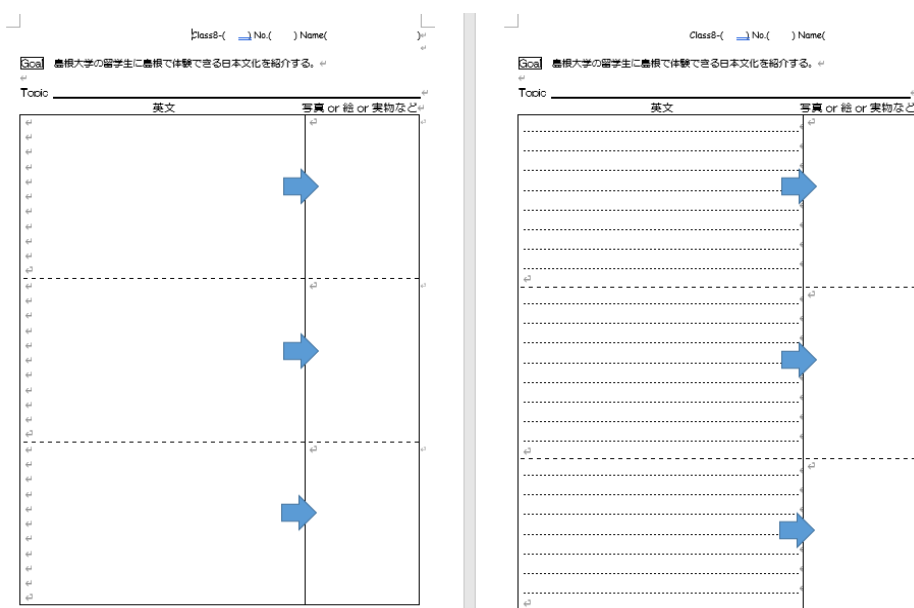


図 3 罫線有無のワークシート例

ヒントカード (Unit6-2)

Alex: What is rakugo like?

Kota: Well,  plays several different characters.

Alex: Wow. Is there a special stage set?

Kota: Yes, there is. But it's simple. There's only 

Alex: Are there any props?

Kota: Yes, there are.  and 

The performer uses them in different ways.

図 4 リスニングのヒントカード例

思い出す」であった。しかし、教科書の英文を読むだけでは本文の概要をつかむことが難しい、もしくは英文を読むことに認知資源を要してしまい、**there is/are** の構造に気付くことが難しい子どもたちがいる。そのため、本文の一部に視覚的にイラストをつけたものをヒントカード（図4）として使えるようにしたり、また同様のものを黒板に映したりした。子どもたちには、次のオプションを提示した：①スクリーンに映される、イラストが付された教科書本文（もしくは手元にある同様のヒントカード）を見ながら、聞こえてくる音声をリピートする；②教科書を見ながら、聞こえてくる音声をリピートする；③教科書を見ずに、聞こえてくる音声をリピートする。同じリスニング活動における支援ではあるが、英語の歌を用いた指導場面では英語音声の正確な再現を求めているわけではない。そのため、英語の発音やリエゾン等に慣れるという目的に応じ、必ずしも歌うことを求めるのではなく感情面の支援を念頭に置き、ただ聞く・ロパク・歌うという表現レベルのオプション F と組み合わせで用いた。一方、教科書音読においては、これまでに学習した英文の復習と学習内容の定着が目的であるため、音声化することを助けるための認知面支援を志向したオプションとなっている。

D 英作文ヒント

上記オプション B 「個・ペア・教員」の活用場面で子どもたちが使用するヒントカードを用意した。その際、子どもたちを2つの異なる角度から同時に支援することを念頭に置いた。1つは、クイズを作る際に内容を考えるための支援である。まず、クイズを書く際のオプションとして大きく、①教科書を見て考える；②辞書をひく；③ヒントカード（教師のクイズの英文）を参考にする、の3つを想定した。そのうえで、直前に教師が例として生徒に提示したクイズの英文のヒントカードを希望者に配布した（図5）。子どもたちは教師のクイズ英文を見ることで、例えば「食べ物」であれば、どのような内容（特にいつ食べるものか、色など）がヒントになるかについて参考にすることができる。もう1つは、考えたクイズを書く際に英語表現、文法表現が分からない子どもたちへの支援である。こちらについては、オリジナルの「留学生への日本文化紹介クイズ」を書く際に使える表現例をまとめたヒントカードを用意した。子どもたちには「物」「食べ物」「行事」「遊び」等のカテゴリからクイズを作るように指示をしていたので、カテゴリごとのヒントカードを

ヒントカード（日本文化紹介クイズ）	
【クイズ1】	
①This is a traditional Japanese food.	伝統的な
②We often eat it <u>on</u> New Year's Day	元日に
to celebrate.	お祝いするために
③It is white.	
【クイズ2】	
①You can see it at a shrine.	見る 神社
②It has a picture.	絵
③You use it <u>when</u> you make a wish.	使う お願いをするときに

図5 教師が提示したクイズの英文

～人で遊びます（対戦します）。	～ people play it.
～から始まりました。	People started playing it
	during 時代 era.
	～years ago.
	in 西暦.
～したらあなたが勝ち(負け)です。	You win(lose) when you ～.
～のようなものです。	It's like ～.
(例) はねつきはバドミントンのようなものです。Hanetsuki is like badminton.)	

図6 日本紹介作文作成のヒントカード

作成した(図6は「遊び」のヒントカード)。

E 語順アプリ

このオプションは、文構造の学習ドリル(ワークブック)において、語を並べ替えて文で書いて解答する問題に取り組みにくい子どもたちに特化した支援オプションである。構造の理解やアルファベットを書くのが極端に苦手な子どもが(解答を写したりするのではなく)きちんと独力で問題を解答しようとする、正答に至るまでに何度も解答を書きなおす必要が生じる。そこで、島根大学自然科学研究科の教員、院生と共同で iPad アプリを開発し、ワークブックと同じ語句整序問題についてアルファベットを書くことなく、指で語を並び替えて解答できるようにした。



図7 iPadの語順アプリ

解答の正誤も、即時に確認することができ、また生徒のリクエストにより、単語と文レベル両方において、音声もつけたため、紙のワークブックでは学習に取り組めていなかった子どもたちが、iPad版では継続的に取り組めるようになった。また、最終的には書く技能の習熟も重要であることから、iPad上で正しい文が解答できた際には、それをノートに書き写すよう指導した。このステップを経ることで、以前は書くことを敬遠していた生徒が徐々に文を自分で書けるようにもなった。また音声が出ることから、音声を頼りに文構造を理解しようとする姿も見られた。

F 多様なテーマ選択肢

本単元では、第2時から第4時、第7時から第11時にかけて留学生やALTを含めた海外の人に対して日本文化を紹介するという言語活動を軸として、言語材料を積み上げながらスパイラルに指導を行った。その中で、さまざまなヒントカードを教員が用意したことはすでに上で述べた。しかし、冒頭でも触れたように、オプションとは学習に困難さを抱える子どもたちのみに向けて提供されるものではない。本実践においても、活動の中で子どもたちに発信内容を含めて考えさせる場面では、常に第三の選択肢として、ヒントカードや教科書の例の枠から超えた自由な内容、トピック等の選択を認めることを継続して伝えた。その結果、英語が得意な子どもたちが複数のヒントカードや、複数のリソースから得た情報を組み合わせて、より高度なアウトプットを行うことができていた姿が観察された。

4 結果と考察

以上のオプションの活用について、生徒の振り返りを分析する。まず、オプション全体について、「役に立ったか」という問いに対して、アンケートを回収した110名中、「とてもそう思う」「そう思う」を合わせて103名(94%)が役に立ったと回答し、個々のオプションについて、自分にとって役に立ったオプションを3つまで上げさせると図8のような結果となった。

また、対象生徒110名のコメントについて、一人の生徒が複数のオプションについて感想を寄せている場合が多く、合計210種類のコメントがあった。各オプションについてのコメント数は表3のとおりである。オプション別に見ると、D 英作文ヒントに関するコメントが多く、続いてA 野線の有無、

F 多様なテーマ選択肢, B 個・ペア・教員, 同数でC リスニング方法, そしてE 語順アプリ, その他となっている。それでは各オプションについて, 生徒のコメントを詳細に分析し, 考察を加える。

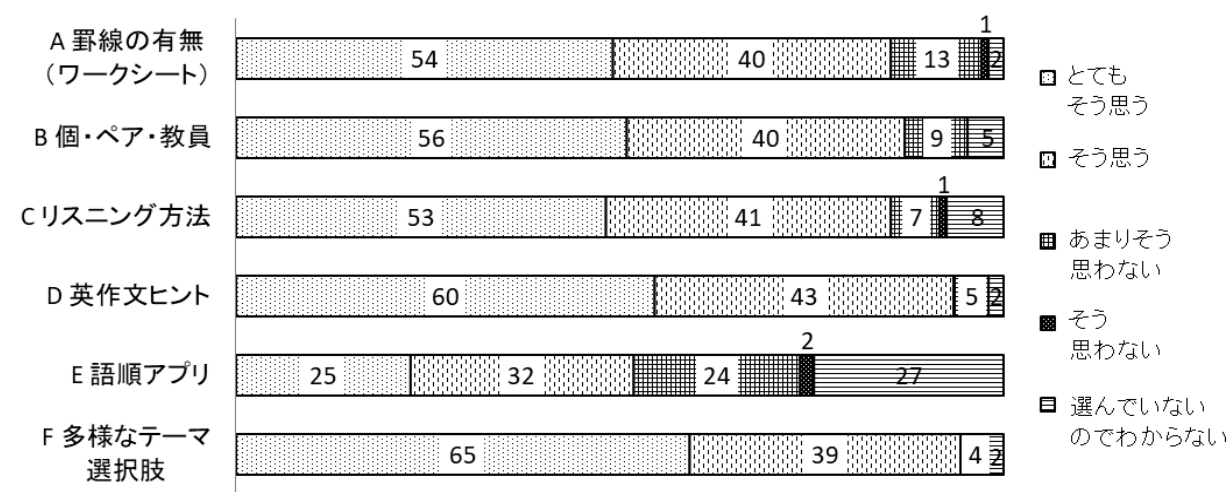


図8 「よかった」と思うオプション (重複回答)

表3 210 種類のコメント分類 (110 名)

A 罫線有無	B 個・ペア・教員	C リスニング 方法	D 英作文 ヒント	E 語順アプリ	F 多様なテーマ 選択肢	その他 (全体)
47	31	31	50	10	38	3

A 罫線の有無等を含めたワークシート形式

このオプションには47人がコメントしていた。それらのコメントの内容を確認したところ, 表4のように「罫線があってよかった」「罫線がなくてよかった」「罫線あり・なしを使い分けることができてよかった」の3つに下位分類することができた。

表4 A 罫線有無へのコメントの下位分類

罫線があってよかった	罫線がなくてよかった	罫線あり・なしを使い分ける ことができてよかった
11	5	31

「罫線があってよかった」というコメント例を以下に挙げる。「文字をきれいに横に書くことができない人なので, 罫線があるとありがたいと感じる」「罫線がある方が, 字がきれいに書けたり, まとまった文で斜めになったりしないので良いと思った」「罫線があって, とても分かりやすかった。字が直せて, まっすぐに書けるから, 後で読み返す時に読みやすい」等からは, 「罫線あり」というオプションを選ぶ理由, もしくは選ぶことによって, 「文字・文字列を整えて書くことへの苦手感・不安感の軽減」「書いた文字の修正しやすさ」「読み返ししやすさ」等が見て取れる。また, 書くことに取り掛か

るまでの支援として、「罫線がないと、まとめにくかったり手を付けるまでに嫌だなと思って時間がかかりますが、罫線があると、書きやすくて意欲的に学べると思うし、実際学べました」というコメントがみられた。また、「どれくらい文を書いたら良いのか基準が分からないので、その時に罫線があると、書く量を迷うことがなくなったときに良いなと思いました」と、罫線を書く量の基準にしている生徒も見られた。

一方で、「罫線がなくてよかった」という子どもたちのコメントとしては、「英文を作る際に、罫線ありだと新しいアイデアを書きにくい、なしだと書きやすかった」「罫線があると文章が紙に入りきらなくて困ることが多いので、なしを選べると便利でいいと思っています」「線がないと、自分のスピーチ文の量によっての使い分けができるようになる」等、上記の「罫線あり」を選んだ生徒とは逆の理由で、このオプションを選んでいくことが分かる。

このオプションAのコメントで最も多かったのは、状況等によって、罫線あり・なしを使い分けることができる、という意見であった。例えば、「自分の書きたいことが文章だけでなく、表や絵で表したい時には「罫線なし」を、文章のみだったら「あり」を選べることで、まとめやすくなりました」「ワークシートの書式を選ぶことによって、最初下書きしてから移るということができてよかった」「原稿を考える際に、両面を上手く生かして作りやすい。例えば、罫線なしの方には、アイデアやマッピング等を書いてまとめ、裏に文を書くという方法をする、より内容が具体的で分かりやすいものになるなと思った」等、31のコメントからは、罫線ある・なしを使い分ける理由として、罫線がないスペースにアイデア・構成、下書き、図等を描き、罫線がある方に、文字を書く・清書をする等の使い分けをしていることが分かった。このオプションだけからも、生徒によって学びやすさが異なること、また、どちらかを選ぶだけではなく、オプションを自分で状況によって使い分けしていることが明らかになった。

B 個・ペア・教員

このオプションについては、「個」に関するコメントは1名、「ペア」は2名、「教員」1名で、これらのオプションを組み合わせるというコメントが27名であった（表5）。

表5 B 個・ペア・教員へのコメントの下位分類

個	ペア	教員	組み合わせ
1	2	1	27

「個」についてのコメントは「自分一人で分かった時、嬉しくて、授業へのモチベーションが上がるから」というものであった。「ペア」では、「考えてみて下さいと言われた時、一人で考えても分からない時の方が多いので、友達と相談できるのはすごくいいなと思いました」「一人で行き詰っている時に、グループ活動が役に立つなと思いました」。「教員」についてのコメントでは「分からない時に、先生に聞く」であった。これらのオプションを組み合わせるというコメントは、「一人で分からないときに人に聞けるのはいいと思うし、一人で考えたい時もあるから」「一人で考えて、もし分からなかったら友達に相談することができると、他の視点の考えもあって学習が深まった」「どんなに一人で考えても分からないものがある時、友達や先生に相談できるのがとても良かったです。また、友達のスピーチ等聞くことで真似したい言い回しや工夫しているところを見つけることができ、自分

に役立てることができました」「私は英語で表現するのが少し苦手なので、誰かに相談できたり、手がかりを得られることで書いたり等、表現しやすくなると感じました」等があり、友達と学ぶことのメリットとして、分からないことの確認や、共に学ぶことや異なった視点を得ることによる理解・学習の深まりが明らかになった。

C リスニング方法

リスニングのオプションについては、ヒントカードについてのコメントが6名、スクリーン投影5名、双方合わせての視覚支援についてが2名、オプション全般についてが15名であった(表6)。

表6 C リスニング方法へのコメントの下位分類

ヒントカード	スクリーン投影	視覚支援全般	オプション全般
6	5	2	15

ヒントカードについてのコメントには、「ヒントカードがあるので、よくききとれなかったときに、大まかな内容を理解することができ便利でした」「リスニングでは、ヒントカードがあることで難しい表現でも理解でき覚えられますので、次同じ単語がでてきても分かるようになるので良かったです」「私は、ヒントカードがとても分かりやすくて良かったと思います。新しい単語や最近の文法の解説があるから、正確に考えることができたと思うからです。」等があった。ここから、ヒントカードがリスニングを補助するだけではなく、カードの内容から単語や文法理解にも繋がっていることが伺える。

スクリーン投影については「スクリーン表示を見ながらのリスニングをする時には、絵でイメージすることができたと思います」「リスニングで聞き逃した所をスクリーンで細々と説明してもらえると、単語の意味や発音に関してよく理解ができました」「教科書の文章を読んでリスニングするだけでなく、スクリーンを見てヒントを得ながらどのような内容を言っているのか頭の中で確認することができました」等がみられ、視覚支援があることで聞いていることのイメージが湧きやすく、ヒントカード同様、内容理解にも繋がっていることが伺える。双方合わせた視覚支援としては「理解しやすいよう、何かを見ながら聞くのが一番覚えやすかった。聞き取れなくても、見ることであればよかったと思います」「私は特にリスニングが苦手なので、絵で表現されていると、頭の中整理しやすかったです」という声が聞かれた。

複数のオプションを合わせたコメントとしては、「私は聞くだけではどんな単語が使われているかを考えるだけでいっぱいになるので、ヒントがあるとその先のことも考えられるので、今はこのオプションがあると嬉しいです」「自分がレベルに合わせて聞けるので、「1回目教科書だったけど、2回目はスクリーンを見よう」と変えたりして、内容を普段より分かろうという気持ちを持てた」「リスニングが苦手な僕にとっては、テストの点に関しても、◎[オプション C]のおかげでよくなっていると感じたから」等、全体を通して、聞くだけでは分からない単語や内容理解で途切れがちな思考の流れを、ヒントカードやスライドによりスムーズに進めることができたり、理解が深まったり、さらには自分の必要性や理解度に応じて使い分ける等の効果があることが明らかになった。

D 英作文ヒント

英作文ヒントに関しては、ヒントカードについてのコメントが11名、辞書が3名、iPadが11名、

複数の選択肢が選べることが 25 名という結果であった (表 7)。

表 7 D 英作文ヒントへのコメントの下位分類

ヒントカード	辞書 (iPad 辞書機能)	iPad (辞書以外)	複数の選択肢
11	3	11	25

英語を書く際のヒントカードに対するコメントを見ると、「スピーチを考える時、お手本となるような文章があると、引用しやすいし、相手に伝わるようになる」「まだ覚えていなかったりした新しい言葉が日本語とかで書かれていて・・・日本語に直すときにとっても簡単に訳したりすることができた」「ヒントカードに、よく使う表現がたくさんあって、英作文が書きやすかった」等、書く際の参考・手本になると共に、自分で書いた英文を読みなおしながら書くという英作文の作業自体が進めやすくなっている様子が伺える。

辞書については、「分からない単語を辞書で調べられる」「日本語ではわかるけど、英語ではどう書けばいいかわからないという時に、辞書はアイパッドなどがあって救われた」「分からない単語を知りたい時にアイパッドですぐに調べられるので、力もつくしより良い文章が書けるようになっていいと思います」のコメントがあった。iPad については、「教科書やファイルにのっていない文などをアイパッドで調べることができたし、そこで発音を知ることでもできたので助かった」等、紙辞書にはない音声支援の指摘も含まれ、今後の端末活用にも参考になるコメントが見られた。また、iPad の使用については辞書機能その他を含め、すぐに手元で調べられることのよさについて言及があった。

また、「複数の選択肢」(複数のオプションを自分で使い分ける)という選択肢については、「無理に全て一人で考えて頭がパニックになった時に、アイパッドやヒントカードなどの、ヘルプできるアイテムがあったから、じっくり考えれた」「英文を作る時に調べる手段がたくさんあることによって話す幅が広がるし、難しい表現等も簡単に言うことができた」等のコメントがあり、全体を通して、英作文の際のオプションの活用によって、子どもたちは、すぐに調べることが出来る、思考や作業を止めずに英作文を進めることが出来る、表現の幅が広がる、新しい表現が覚えられる、理解が深まる等のメリットがあることが明らかになった。

E 語順アプリ

語順アプリについては、最初は手に取ってみるものの、自分にとって学びやすいと感じる生徒に限られたため、コメント数は 10 名分であったが、次のコメント等より、選択した生徒の意図や必要性が明らかになった。例えば以下が具体的な記述であった。「発音を知りたいという時や、つづりではなく語順を練習したいという時に英語を書かなくていいので、語順練習だけを効率よくできるからよかった」「基本文マスターの裏の問題には、ヒントも何もない問題があり、単語が分からないと詰まってしまいが、アプリがあることで、分からない時その場で知り理解でき、間違っているところもすぐに分かるため便利と感じた」「英語の語順が、しっかりと覚えられます。例えば、不定詞についてやっている時に、その文の基本の形を覚えられるので、全く違った単語が出ても、自然と書けるようになりました」。

語順を学ぶにあたり、従来のワークブック等では綴りや文を想起して書いたり、知らない単語の意

味や品詞を推測したりする認知的負荷が加わる。しかし、これらのコメントから分かるように、書くという作業を iPad 上の単語を動かすという作業に代替することによって、子どもたちの思考を阻害せず、本来の活動目的である語順学習に取り組ませることができると言える。このオプションを選んだ一部の子どもたちについては、語順学習への取組状況の向上のみではなく、定期考査前の確認問題等（形成的評価）において英語語順知識の定着も確認された。

F 多様なテーマ選択肢

最後のスピーチの題材の選択肢の多さ・自由さについては、38 名がコメントしており、「スピーチのお題が決まっていないと、自分の発想を使って表現することができる」「興味のある題材、自分で決めた題材は、取り組みやすく書きやすい」「決められていると、自分の表現したいことが言えないことがあるから」「自分で自由に題材が決められるので、原稿を作成するのも楽しかった」等のコメントがあった。その他、選択肢の多さ・自由さにより、「工夫しやすい」「発表しやすい」等の意見もあった。これらのコメントからは改めて、興味のある題材、自分で決めた題材は取り組みやすい、書きやすい、理解しやすい、伝えやすい。また、より面白いプレゼンにしたい、もっと調べたい、モチベーションが上がる、等の子どもたちの思いが明らかになった。

5 結論

本稿では、通常の学級における英語の授業において、子どもたちの学びのオプション（選択肢）の活用の様子、オプションの選択理由とその思い、そして子どもたち自身が感じた学習上の効果についてまとめ、考察した。これらの分析を通して、学び方や学習進度の異なる子どもたちのニーズに沿った幅広い選択肢を準備することで、子どもたちはより学びやすく、また学びを深めることができることが明らかになった。個別のオプションの提供が特定の子どもの学習を助けるというだけではなく、折に触れて複数のオプションが提供される学習環境づくり自体が、子どもたちが自らの学び方を選択する意識を育てることにつながるという可能性が子どもたちの生の言葉から垣間見えたことは意義深いと思われる。今後は、端末等を活用することによってますますオプションの幅が広がり、同時に、オプションを用意する教員の負担は多少なりとも軽減されることが期待される。持続可能な形で、目の前の子どもたちの様子・ニーズを丁寧に見とりながら個別最適な学びを促進していくことが望まれる。

引用文献

- 嵐谷恭子・川谷のり子・三成拓重・鎌田真由美・大谷みどり・猫田 英伸(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
- CAST. (n.d.). Research, design, & development. <https://www.cast.org/our-work/research-design-development>
- 学研教育総合研究所(2020).「中学生の日常生活・学習に関する調査」
<https://www.gakken.co.jp/kyouikusuken/whitepaper/j202008/chapter8/01.html> 閲覧 2023, 9.10

- Hall, T., Meyer, A., & Rose, D. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. The Guilford Press.
- 川谷のり子・嵐谷恭子・大谷みどり・宮崎紀雅 (2021). 「『Shimafu シート』を活用した授業実践事例—UDL (Universal Design for Learning) の考えを取り入れた授業づくり—」 『学校教育実践研究』 4 巻, 45-59. <https://ir.lib.shimane-u.ac.jp/ja/journal/E-PRE/4/--/article/52656>
- 文部科学省 (2023) 「令和 4 年度 英語教育実施状況調査」 https://www.mext.go.jp/content/20230516-mxt_kyoiku01-00029835_1.pdf
- 猫田英伸・大谷みどり・鎌田真由美・川谷のり子 (2020) 「英語初学者の読み書きの困難さの原因を探る簡易アセスメントの開発」 *Annual Review of English Language Education in Japan*, 31, 255-269.
- 猫田英伸・大谷みどり・縄手雅彦・甲元和貴・鎌田真由美・三成拓亜・嵐谷恭子・川谷のり子 (2021) 「英語初学者の読み書きの困難さの原因を探る iPad 版アセスメントの開発: 紙版アセスメントとの比較」 『中国地区英語教育学会』 51, 25-36.
- UDL 研究会 https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_japanese-rev.pdf

AUDELL Journal 第3号発行記念 村上加代子先生×加賀田哲也先生ご対談 —AUDELL 設立から今後の展望を語る—

特 別企画として、村上加代子先生と加賀田哲也先生ご対談を設けました。以前、AUDELL 設立前に村上会長の背中を押したのが加賀田先生（大阪教育大学）であるというお話を伺い、AUDELL 設立の経緯や学会としての今後の展望などについて詳しくお聴きしました。

司会：2019年に設立されたAUDELLですが、前身となる研究会が2011年に発足していました。まず、この研究会を立ち上げたきっかけ、村上先生の当時の課題意識などを伺います。

村上：少し長くなるのですが、元々のきっかけは、英語に躓いているお子さん、特に発達障害のあるお子さんたちとの出会いでした。2009年から特別支援教育がスタートしていましたが、英語教科ではどんな指導があるのだろうかと調べたところ、ほとんど情報がありませんでした。そこで、国内外の施設等を訪問したり、英語母語圏の文献を集中的に読みました。それが2010年から2011年くらいになります。「こういう人がいる」、「こういう学校がある」と聞けば、訪問してお話を伺いました。その方々からは惜しめない情報をいただき、大いに参考になりました。特に日本では、指導方法についてはあまり知られていなかったため、「では、自分でやってみよう」と考え、当時の所属校の教室で「チャレンジ教室」という、小学生や中学生を対象とした英語の読み書きが困難なお子さんの国語と英語教室を始めました。

司会：そうだったんですね。それで先生の教室ではいかがでしたか。

村上：それまで、特別支援教育に専門的に知識があったわけでもなく、私自身もLDのあるお子さんへの指導は体験したことがなかったため、「何か特別なことをしなくてはいけないのではないか」、「想像もつかないような教材や指導法があるのではないか」、「私の技量でそうした指導ができるだろうか」といった不安がありました。初年度は重度のLD診断のある中学生2名への指導をスタートしましたが、関わりのなかで、これらの不安やためらいは消えていき、わかったことがとても多くありました。そして、当時の私と同じようにどう指導したらいいのかわからない現場の英語教員も多いのではないかと思います。勉強会を始めるに至りました。そこで知り合った先生方にお声がけて、今からちょうど12年前、2012年2月に神戸山手短期大学で初のシンポジウムを開催しました。

基調講演者は現在も特別顧問として関わってくださる竹田契一先生、ジョイビジョンの北出勝也先生です。また、AUDELL の運営に ずっと関わってくださった、三木さゆり先生や斎藤利一郎先生もご講義くださり、大変好評を得ました。当日は全国から約 300 人の参加があり、その参加者の中には、現在 AUDELL 顧問の天津由紀雄先生もいらっしゃった。こうしたご縁があり、今の AUDELL の人的な土台が徐々に培われてきました。

司会：私は村上先生が大修館書店の『英語教育』に「チャレンジ教室のこどもたち」という連載から英語教育における特別支援教育について考えるきっかけをいただいたのです。そのシンポジウム後にどのように研究会、そして学会になっていったのでしょうか。

村上：そうですね。シンポジウムの盛り上がりから情報提供や情報共有の重要性を感じ、AUDELL の前身の「学び支援の会」、そして「英語教育ユニバーサルデザイン研究会」を主催しました。事例の勉強会、ホームページでの情報提供が主な活動です。専門の講師を招いての講演会も定期的に開催しました。当時は、特別支援教育についての理解も「なぜ通常学級でやらないといけないのか」という意見があるほどで、なかなか進んでいませんでした。教科の特別なニーズについては、さらに手探り状態です。勉強会の参加者は英語教育の関係者でだけではなく、民間の塾や英語教室の先生方、心理士や特別支援教育関係者、放課後デイサービスの関係者の方々などが、子供の英語教育という共通点をもった異分野や異領域の人たちが集まりました。事例を持ちよりながら、この子にはこんな指導をやってみた、この子にはどうすればいいだろうかなどと一緒に考えました。

数年後には関西だけでなく関東支部も立ち上がりました。現在の顧問でいらっしゃるセルム（B. B. カード）の難波悦子先生が会場をお貸しくださいました。加賀田先生には関西の勉強会でお会いして、AUDELL の前身の研究会を学術的に深めていってはどうかとご助言をいただき、それが JES や LD 学会での発表に繋がっていたわけです。

司会：次は、加賀田先生にお話を伺います。別の機会に先生ご自身の課題解決を模索する中で、村上先生にたどり着いたというお話を伺いました。その課題や AUDELL の初期の活動での関わりをお聞かせください。

加賀田：これは前任校の話なのですが、大学生なのにアルファベットさえ正確に書けない、読めない、簡単な単語でも何回教えても読めない、書けない、そういった学生さんが数名いました。大学生にもなって、どうしてできないのか、いろいろと文献を調べていた時に当時神戸山手短期大学にいらっしゃった村上先生のお名前がヒットしました。その当時

の私には、特別支援教育についての知識は皆無に等しく、村上先生から「特別支援教育からのアプローチ」について学びたいという思いで、先生の研究室を訪問させていただきました。それが特別支援教育との出会いになります。先生からいろいろと教えていただき、目から鱗の瞬間の連続だったことを覚えています。

そして、これは私個人だけの問題ではなく、おそらく日本全国の小・中・高・大の英語の先生方が抱えている課題ではないかと認識しました。それなら、いろいろな校種の先生が関わっていただけるような研究会あるいは学会を立ち上げたらどうかと提案させていただきました。JR 神戸駅近くの小さな喫茶店で話しましたかね。

村上：研究会を継続していくことに不安を抱えていた私に、「持続可能な学会組織にしてはどうか」と提案してくださったのが、加賀田先生でした。ですが、学会となると敷居が高いというイメージがありました。どれぐらい参加者があるか、運営に関わってくださるか、とても心配だったのです。けれども、継続性や将来の展望も踏まえて、学会を立ち上げようということになりました。

加賀田：そうでした。そして、多くの先生方が集まってきてくださって、「学会」として立ち上げましたね。いつになりますか。

村上：2019 年になります。2018 年から半年ほど発足準備会議を開きました、現在顧問の井狩幸男先生（大阪市立大学）、初代の事務局長として AUDELL の組織運営の基礎を作って下さった吉田達弘先生（兵庫教育大学）など百戦錬磨の先生方が理事会や委員会組織について検討し、2019 年 6 月に発足し、第 1 回シンポジウムを開催しました。

司会：吉田先生は学会誌編集委員でもあり、ここに 4 人目としてご参加いただきたかったのですが、残念ながら本務があるとのことでした。

加賀田：本当に残念です。この分野においては、これからもっともっと実践研究や実証研究をしていかなければいけません。先ほど村上先生がおっしゃったように、特別支援の観点から言うと、日本の英語教育は遅れていて、ほんの数年前までは文献もなかなかヒットすることがありませんでした。我々が指揮を取って、悩み、苦しんでいる全国の先生方に、何らかの解決の糸口を提供したいという思いで発足したのでしたね。

村上：加賀田先生には、強烈に背中を押されました。私は組織に対して無知だったので、加賀田先生が手を引っ張ってくださり、議論の中心となって、特別顧問や理事会をどうするかといった組織的な運営土台を作って下さったと言っても過言ではありません。

加賀田：こじんまりとした組織だったらもったいないというのが正直なところでした。この学会

の存在を広めて、全国の1人でも多くの先生方に知っていただきたいという強い思いがありました。それで村上先生に、「じゃあ、学会ではどうですか」と提案させていただいたのです。

司会：なるほど。では、2023年夏に開催された英授研（英語授業研究学会）全国大会での村上先生のご講演があり、加賀田先生も参加なさっていますが、どのような思いでお聞きになりましたか。

加賀田：内容も素晴らしかったですし、英授研で特別支援教育の視点に関する講演が企画されたことも感慨深かった。こうした視点は、英語教育でもさらに踏み込み、積極的に議論していく必要があると再認識しました。そこで英授研2024年全国大会では、第2弾として特別支援に関するテーマでミニ講義を設けることにいたしました。ご期待ください。

司会：それはとても楽しみです。では、話を戻りますが、チャレンジ教室で指導したお子さんたち本人や保護者の方々の姿から気づいたことなどを話していただけませんか。

村上：この話はもう10年以上昔の話だと思ってお聞きください。

チャレンジ教室は、私の指導研究を目的とした実践教室でした。最初に述べましたように、日本には英語のLD指導の参考とするものがありませんでした。当時の特別支援にかかわる論文は、アルファベット習得までしかなかったのです。アルファベット以降の単語を読む、文を読む、そして会話をするといったところは、どのように伸びていくのだろうか。そういったことを様々な教材を使って試させていただいたのが「チャレンジ教室」です。英語圏から様々な教材を取り寄せ、国語の特別支援教育も参考にしました。読み書きが苦手というお子さんは国語でも躓いていることが多いことから、母語である国語との関連も見たかったので国語の指導も行いました。漢字の形状が捉えられないお子さんへの指導法を、英語のアルファベットにも応用させてみればどうだろうかなど様々なことを試みました。

子供だけではなく、保護者の方にも一緒に参加、協力いただきました。保護者に指導していることを見ていただく教室はあまりないと思いますが、私自身がお子さんについての理解を深めるため、自宅での様子や他教科の様子や、子供の学びに対してどんな期待や不安を抱えているかなどをお聞きしました。また、参加してくださっていた保護者には、よそのお子さんの漢字プリントの添削などもお手伝いいただきました。自分の子どもに対しては、大きな不安を抱えていても、よそのお子さんだと客観的に見ることがで

きます。私自身も子どもにLDがあったため、「自分の子どもだけではない」ことを知ることや、子どもの困り方にもバリエーションがあることを知ることによって、冷静になれます。保護者は、忍耐強い方ばかりで、今でも心より感謝しています。子どもが失敗をしても、子どもが学校に行けない日があっても、決して感情的に叱ったりするのではなく、「学校が嫌いにならなければいい」「勉強で遅れても、将来幸せになってくれればいい」という言葉や姿、そしてそういう保護者に見守られながら、子どもさんが落ち着いて苦手の勉強に取り組もうとする姿勢から、本当に大きなものを学ぶことができたと思っています。

一方、発達障害であることから、「この子は大学なんか行けるわけがない」「この子にまともな仕事は将来望めるはずがない」といった心ない言葉を、学校の先生から聞いたという事を涙ながらにお聞きすることもありました。当時は、学校という場所が、そうした特性のある子どもたちにとっては、安心して通える場所ではないことがあるのだという事も、保護者や子どもの言葉から知ることがありました。

司会：確かにこういった傾向はみられました。それで村上先生の教室では、子供たちはどのように成長していききましたか？

村上：一人の子どもを数年間お預かりすることで、子どもさんが内面的にどんどん成長し、自分の障害特性をもちつつも、人を思いやる優しさがあり、我慢強く、自分の得意を生かした進路に進む姿も見られてきました。こうした子どもたちにとって、一番大切なのは、大人との信頼関係が社会への信頼関係に直結するということでした。成績を上げるとか、テストで点数が取れるというよりも、学校が子どもにとって脅威を与える場所になることで、子どもの社会への信頼感が失われてしまう。これほど大きな社会的損失はないと思うようになったのは、この教室での経験があったからです。

子供の躓きの具体的な実態把握が目的でしたが、一番の収穫は、英語ができないと言っても、子供によって「できない」背景が異なるとわかったことなのです。例えば、アルファベットが書けませんという悩みは一緒ですが、それが文字の形が覚えられないのか、形は覚えているけれど文字の想起が弱いのか、文字を書くときに、手と目と手がうまく協調しないために苦手なのか、文字をバラバラに書くことはできるけれど、4線上に書けないのか。さらに、読めるけれども書けないといったタイプのお子さんもいる。さまざまなお子さんがいるということを知りました。また、それぞれに原因があり、脳の認知の問題が関わっていると知ることによって、どう指導すればいいか、自分なりに仮説を

立てて、根拠に基づいたこう指導法につなげていきました。 こうした一連の流れは、あの当時の子供たちや保護者の姿から学ばせていただきました。

加賀田：たくさんの事例を収集されたということですね。

村上：小学校6年生から高校3年まで見る例もありましたし、入室してくる校種や学年もバラバラでしたが、それぞれユニークでした。

司会：ありがとうございます。チャレンジ教室の連載内容は当時中学校にいた身には衝撃的でした。そして、村上先生に来ていただくきっかけになったのです。

さて、加賀田先生は、単語が覚えられない大学生のことを話していらっしゃいましたけれども、英語教育における特別支援あり方について、現在どのように思っているのでしょうか。

加賀田：英語教育だけでなく全ての教科指導に共通することは、やはり子供たちの自己肯定感を高めるということでしょうか。各種調査では、自己肯定感と学力には正の相関関係があることが認められています。いきつくところは、自己肯定感のみならず、自己有用感だとか自己効力感を高めてあげることだと思います。

では、英語教育で何ができるかと言ったら、まずは「音韻認識」を高める指導がカギになると思います。これは村上先生も以前から言われていることですね。英語が音声化できなかったら、ほとんど何にもできないと思います。ですから、私が大学で担当している英語科教育法の授業では、まずは英語の単語や文を読めるように指導することを口酸っぱく言っています。そのためには、音韻認識の指導とフォニックスの指導の2本立てでやっていくのが理想的かなと思います。

音韻認識の指導では、まずは歌やチャンツ、たくさん英語を聞かせることを通して、英語の音にたっぷりと触れさせておくことが大切です。小学校・学習指導要領の内容を超えていますけど、単語は音の塊からできていることに気づかせて、音を組み合わせたり、置き換えたり、あるいは分けたり、そういった作業が必要かなと思います。

このあと、少しずつフォニックスを指導していきます。子供たちが本当に「楽しかった！」という授業は、「今までできなかったことができた！」という知的感覚を伴う授業だと思います。できたことを可視化させるに最も即効性があるが、このフォニックスだと思います。

司会：小学校の教科書では、初頭音などに限定されていますし、中学校では中1の初期に少しだけ扱って終わってしまいます。フォニックス指導はいかがでしょうか？

加賀田：小学校教員対象の教員研修では、1文字1音については、掛け算の九九のように“A”（エイ）は[æ]、“B”（ビー）は[b]のようにすらすらと音声化できるぐらいに指導してくださいとお伝えしています。その後、中学校に入ってから、汎用性の高いフォニックスを徐々に提示していけばいいでしょう。子供たちは楽しくやっていますし、単語を「読めた!」「書けた!」と歓喜の声がよく聞かれます。

村上：知的な楽しさという意味で、本当にフォニックスは、組み合わせれば読めるとか、少しの知識で、あの単語もこの単語も読めるといった喜びがあるので、中学生は本当にぴったりの活動だなと思います。

加賀田：時々小学校で授業をする機会がありますが、「今から高校で習う単語を黒板に書くから、これ読めるかな」とか言って、短い単語、例えば、“vex”や“ban”などの単語を板書し読ませてみると、ちゃんと読めるんです。「すごいね、君たち、高校で習う単語も読めるようになったんだよね。」って言ってあげると、どの子も本当に自慢気な顔を見せてくれます。半ばおだてながら授業することも大事ですね。

司会：私の学生は、プラスの面よりは、どちらかというと英語で恥をかいた思い出などが強烈に残っているのです。また、文字が読みにくい学生は、スペル間違いではなく字が読めないという理由で減点されたことはよく覚えていますね。教師には些細な思い出が積み積もってどんどん嫌いになってきたと話してくれます。とはいえ、私も前はガンガンやらせる方だったのですが、AUDELLに関わらせていただいて考え方が変わりました。

加賀田：私も村上先生にお会いする機会がなかったら、フォニックスの重要性について正しく認識できていなかったと思います。前任校は英語学習に対してアレルギー反応を示す学生さんが多かったのですが、再履修のクラスでフォニックスを取り入れた時のことです。予想以上に、学生たちには好評で、授業後には「これ、中学校、高校の時に教えてもらいたかった」と声を揃えて言ってきたんです。今まで読めない自分がいて、なんとなく推測しながらも読める自分に気づき、とっても嬉しかったのだと思います。

司会：私も選択科目で同じ経験をしています。

では、我々は教員養成を主とする学部学科に在籍していますが、加賀田先生、多様なニーズがある子供たちがいる教室の中で指導できる教員を育成するために、教員養成課程への提案について伺いたいと存じます。

加賀田：特別支援に関する科目は、現行の教職課程では「特別支援教育の基礎」などの名称で1単位必修だと思います。これまでは2単位必修でした。個別最適化と言いつつも、必修

単位数が減らされていることは、逆行している感じがします。もちろん選択必修の科目では、「特別支援教育の実践」（1 単位）というのがありますが、教員養成課程では自分の専門科目を履修することに必死で、学生さんの多くはこの 1 単位履修で教職に就くのではないかと思います。

2017 年には文科省より、教員養成課程における「外国語（英語）教育コアカリキュラム・モデル」が出てきましたよね。そこにも「英語教育における特別支援の重要性」が謳われています。けれども文科省が公表した「英語科教育法Ⅰ～Ⅳ」のシラバス・モデルを見ると不十分と言うしかありません。まあ、それに近いようなものが、英語科教育法Ⅱの 12 講目で、「生徒の特性や習熟度に応じた授業、自学自習を促す指導」があります。おそらくここで、特別支援教育について扱うという意図だと思いますが、これだけでは不十分です。心ある教員は、おそらく 4 技能 5 領域の指導すべてにおいて、「特別支援では、こういったアプローチがありますよ」だとか、評価を扱うときでも、「特別支援においては、合理的な配慮としてこういったアセスメントや評価方法がありますよ」とお伝えされている先生もいらっしゃると思います。けれども、大部分の先生はそういった意識もないと思われます。ですから、やはり教員養成課程でも、多様なニーズのある子供たちを考慮すると、今後、はっきりと「英語教育における特別支援」という項目をコアカリキュラムの中に埋め込んでいかなければいけないと思います。

司会：1 コマでなくても各論を扱う際に少しずつ取り入れることもできますよね。

加賀田：その通りです。さきほど述べたように、4 技能 5 領域の指導や評価を扱う中で、その都度入れていくこともできます。けれども、独立して扱ったほうが、先生も学生さんたちも特別支援への意識がより高まるでしょうね。いずれにしても、担当教員が特別支援に関するある程度の知識を持ち合わせていることが前提となりますが。

司会：では、村上先生に伺います。教育養成課程の教科教育法等で、困り感を抱えている児童がいる前提で学生に模擬授業を課しているというお話を別の機会に伺いました。そのことについてご説明いただけますか。

村上：加賀田先生は「村上先生に教えてもらった」と言っていますが、わたしは英語圏のディスレクシアや母語指導、日本の特別支援教育実践や理論から学んだことを英語に応用させてきました。こうした融合的な感覚が重要になってくると思います。大学では内容論と教科教育法を担当しています。来年度からは 4 回生の指導演習も担当します。内容論では加賀田先生がおっしゃったフォニックスとか音韻意識といった技能

を授業に取り入れています。また支援が必要な子どもたちについての知識も学んでいます。教科教育法では、クラスに LD、ADHD、ASD のお子さん 3 人が在籍しているという前提で指導案を作成し、模擬授業を行っています。島根大学の谷みどり先生は、そうした、子どもがいる前提の特別な指導案のフォーマットなども作っていらっしゃるの、来年から使わせていただこうと思っています。けれども、教育実習前では、なかなか児童の姿が想像しにくいようで、少し苦戦はしています。

教育実習から戻ってくると自分の指導がうまくいかなかったということに気づくので、指導に対する意気込みが変わってきます。4 回生対象の授業演習では UDL を用いた演習をします。これは全科目の指導をするのですが、UDL の枠組みを使って、子どもの困り状況にどうアプローチしていけばいいか、実践的に学ぶ予定です。多様な学習ニーズの切り口として、UDL は大きな解決のヒントになると思っています。

こうしたことも、先ほどから話題のコアカリキュラムには書いてありませんが、決して、できないわけではない。大学生の視野を広げることはできるのです。

司会：とても参考になります。シラバスを修正しなくても、こちらの指導次第で実現可能ですね。それでは最後に学会の展望などをお聞かせください。

村上：英語教育ユニバーサルデザイン研究学会は、ユニバーサルデザインという、どの子、どの人にとってもアクセスしやすい教育を目指してきました。また、「英語教育」という教科教育だけに留まらず、人を育てるという教育の原点を大切にしたいという強い思いがあります。同時に、英語は他教科よりも、教科教育と特別支援教育の融合を進めていく必要があると考えています。というのも、特別支援教育で英語教育がほとんどカバーされていない現状があり、英語教員の多くがディスレクシアやその他の発達障害の特性を十分に知らないまま、現場に立っているからです。フタコブラクダと言われる、学力格差の解消も重大な問題です。個別最適化といった言葉だけが一人歩きしないよう、目の前の子どもの未来を思い描きながら今日のこの時間を大切にしよう、という思いを先生方と共有できたらと願っています。

加賀田：教師の存在自体が、その教科の学びを大きく左右するとよく言われています。とりわけ、英語はその傾向が大きいようです。いまだに単語テストで低い点数をとると、十把一絡げに「怠けている」と理由付けする先生がいらっしゃるんじゃないかな。例えば、ディスレクシアに対する認知度を見ても、雪丸尚美先生が雑誌『英語教育』（大修館書店）でご指摘されているように、小学校、中学校、高等学校と学年が上がるにつれてそ

の認知度は低くなる傾向があります。支援の連続性と言った視点からも、教師も特別支援についてさらに学び、特別支援に対する意識を変えていかなければいけない。そして、どの子にも、自身が有する潜在的な力に気づかせ、学び続ける力と心を育むように支援していく必要がある。そのためには、つまずいているところだけを見るのではなく、できているところや得意なところに、もっともっと焦点を当てつつ、子供たちが正當に自己評価できるようメタ認知能力を伸ばし、自己肯定感を高めるための支援を施してほしいと願っています。

司会：村上先生、加賀田先生、お時間いただき、ありがとうございました。

話し足りない部分もあろうかと存じますが、貴重なお話をいただきました。今回は初めての投稿論文以外を扱う企画でしたが、今後も工夫していきたいと考えています。

(対談 2024. 2. 19 (月) WEB 会議)



学会誌編集委員会からのお知らせ

AUDELL Journal vol.3 (学会誌第3号)
発行予定

- ・2024年3月上旬に発行予定です
- ・会員専用ページ・メンバーズサイトで
ご覧いただけます。発行後、改めて
HPでお知らせいたします。

**AUDELL Journal vol.4の投稿メ切は
2024.9.30 (月) 予定です。**
執筆要領等は、学会HPでご確認
ください。

連絡先 学会誌編集委員会
audell.journal@gmail.com



◆ 英語教育ユニバーサルデザイン研究学会 AUDELL Journal 執筆要領

第4号の投稿規程、執筆要領、和文・英文原稿テンプレートは、次年度改めて本学会のホームページに掲載します。学会 HP(<https://audell.org/>)第3号の執筆要領は以下のとおりです。

2023年度執筆要領

『英語教育ユニバーサルデザイン研究学会誌 (AUDELL Journal)』は、英語教育ユニバーサルデザイン研究学会の発行する学会誌である。本誌は、学会員により執筆された論文等について、本学会内において組織する学会誌編集委員会が審査・査読を行ったうえで採否を決定し掲載する。

1. 投稿の条件及び諸注意

- 1) 原稿投稿時に第一著者が本学会の会員であること。第一著者は、当該年度の会費を2023年9月30日 (土) までに納入済みであること。
- 2) 投稿する内容は未発表のものに限る。ただし口頭発表したものでも、その旨を明記してある場合は審査対象とする。本学会誌に投稿中の論文と同じ内容の論文を、他の学術誌 (紀要を含む) に投稿してはならない。
- 3) 同一投稿者が複数の原稿を投稿することを妨げない。ただし、第一著者としての論文は1編のみとする。
- 4) 投稿論文は所定の執筆要領に従って作成すること。執筆要領に違反するものは審査の対象外

となることがある。

- 5) 英文原稿及び英文題目は英語母語話者または同等の英語力を有する者によるチェックを投稿前に受けておくこと。
- 6) 統計処理を用いた論文は必要に応じて統計の専門家のチェックを受けておくこと。
- 7) 執筆要領にない事項は、APA7版に準ずること。

参照 <https://www.jcss.gr.jp/documents/ref-style.html>

2. 使用言語

日本語または英語とする。

3. 投稿原稿の提出方法

下記1), 2) の原稿ファイルを学会誌編集委員会のアドレス「audell.journalアットgmail.com (アドレス中の「アット」を「@」に置き換えてください)」に電子メールで送ること。

投稿原稿は全て電子メールにてWord原稿とPDF原稿での提出とする。論文の様式については本学会Webサイトからダウンロードすること。送付するファイルは以下の通りである。

- 1) 原稿「事務局保管用」1部 (WordファイルとPDFファイル)
- 2) 原稿「査読用」1部 (WordファイルとPDFファイル)

「事務局保管用」は完全原稿のファイルとし、「査読用」は執筆者を特定することが可能と思われる、以下の全ての記述をXXX と表示させ、特定できないようにする。

- 執筆者の氏名、所属機関名
- 本文中の執筆者の氏名が含まれる文献の情報 (例) 関西 (2000) → XXX (XXX)
- 注や謝辞等において執筆者を特定することが可能と思われる記述及び科学研究費補助金等による研究への言及に関する情報
- 引用文献に執筆者の氏名が含まれているものがある場合は、その文献情報を削除し、リストの最後尾に置く
(例) 関西 (2000) 『ユニバーサルデザインを考慮した英語の読みの指導』AZ書店 → XXX (XXX) [文献リストの最後尾に置く]

なお、原稿提出時に、以下の「投稿原稿提出時の申告内容」により、原稿の種類、原稿題目、氏名、所属機関、住所、電話番号を提出する。

<補足>

日本語のタイトルに英訳を求めるのは、刊行後、掲載原稿が第三者により英語の論文等に引用される可能性も含めての対応である。

4. 投稿原稿提出時の申告内容

投稿者 (代表者) は以下の内容を鑑として、研究論文か実践報告かを申告すること。

メールの件名は、「AUDELL 投稿（第一著者の氏名）」とする。

（例）AUDELL 投稿（関西花子）

【メール本文に以下をコピーして送付】

- 原稿の種類：【研究論文・実践報告その他】←該当しないものを削除
- 原稿題目（日本語）：
- 原稿題目（英語）：
- 氏名（日本語，姓・名の順）：
- 氏名（英語/ローマ字，姓・名の順）：
- 所属機関：
- 住所：〒 【勤務先 ・ 自宅】←該当しないものを削除
- 電話番号： 【勤務先 ・ 自宅】←該当しないものを削除
- 共同発表の場合は，第二著者以降についてご記入下さい。
- 共同執筆者氏名（日本語，姓・名の順）：
- 共同執筆者氏名（英語/ローマ字，姓・名の順）：
- 所属機関：

5. 原稿提出の期間

日本時間で 2023年9月1日（金）0時～2023年9月30日（土）23時59分 まで。 ※第3号のもの

6. 原稿受領確認手続き及びウィルス対策のお願い

学会誌編集委員会に届いた論文原稿提出メールに対して，4日以内に事務局から論文受領の確認メールを届けるので，必ず受信確認の返信をすること。原稿ファイル送信後，4日経っても学会誌編集委員会から論文受領の確認メールが届かない場合には，すみやかに学会誌編集委員会に問い合わせること。なお，学会誌編集委員会ではウィルス対策を行っているため，投稿者のウィルス対策の状況次第では削除される可能性がある。この点，電子メールでの投稿に際し，投稿者自身のウィルス対策を前提とする。ただし，投稿の事実が確認できる証明が締め切り後の1週間以内に提出された場合，この限りとはしない。

7. 論文の構成

- 1) 論文題目：英文原稿の場合は英文題目のみ，和文原稿の場合には和文題目とその英訳を書くこと。
- 2) 執筆者氏名：英文原稿の場合は，姓・名の順とする。和文原稿の場合は，和文表記にヘボン式ローマ字による表記を添え，その表記法は英文原稿の場合と同じとする。

- 3) 所属機関名：和文原稿の場合は、その機関名の英訳を添える。所属・勤務先の後に、非常勤の場合は（非常勤）、学生の場合は（学生）、大学院生の場合は（院生）と書く。現職教員の大学院生の場合は、上の要領で所属・勤務先と院生の両方を併記して書く。
- 4) キーワード：3語から5語程度とし、和文原稿の場合は日本語と英語のどちらでも可、英文原稿の場合は英語のみ可とする。
- 5) 要旨（原著論文の場合）：英文原稿の場合は英語、和文原稿の場合は日本語と英語のどちらでも可とする。要旨の長さは和文・英文ともに10～15行とする。英文の場合は、「Abstract」、和文の場合は、「要旨」と見出しを付ける。
- 6) 本文：和文原稿の場合、句読点、カギカッコ（「 」）等は1文字に数える。各セクションの見出しは太文字を使い、センタリングするとともに、前後に1行の空白を設けること。セクション内の小見出しも太文字とするが、左寄せとする。

8. 原稿の書式（和文及び英文テンプレートを参照）

1) 原稿の総ページ数

原著論文の場合原稿の総ページ数は、本文、注、引用文献、図、表等を含めて 6ページ以上、16ページ以内とする。図や表等は原稿内にレイアウトすること。

2) 用紙サイズ及び行数と1行の文字数

用紙 A4 判、縦置き、横書き、45 字（英文の場合は半角 90 字）×38 行

余白 上 25mm, 下 25mm, 左 25mm, 右 25mm

以上は、本文だけでなく、注と引用文献にも適用される。ただし、図表、グラフ、付録については、行間等を適宜調整してもよい。

3) ページ番号

論文原稿にはページ番号をつけないこと。

4) 本文等のフォントとサイズ

本文、注、引用文献に使用するフォントとサイズについては、和文原稿の場合はMS明朝で10.5ポイントとし、英文原稿の場合はTimes New Roman で12ポイントとする。ただし、図表、グラフ、付録については、英文も和文も、サイズを10ポイントまで下げることができる。なお、図表については、高画質で鮮明なもの（モノクロ）を使用すること。

5) 論文題目等のフォントとサイズ

[和文原稿の場合]

- ・ 論文題目：MS明朝・18ポイント・中央揃え
- ・ 論文題目英訳：Times New Roman・14ポイント・中央揃え
- ・ 執筆者氏名：MS明朝・14ポイント・中央揃え
- ・ 所属機関名：MS明朝・12ポイント・中央揃え
- ・ 執筆者氏名ローマ字：Times New Roman・14ポイント・中央揃え
- ・ 所属機関名英訳：Times New Roman・14ポイント・イタリック体・中央揃え

- ・ キーワード：MS明朝・10.5ポイント・中央揃え
- ・ 要旨見出し：MSゴシック・12ポイント・ボールド体・中央揃え
- ・ 本文セクション見出し：MSゴシック・12ポイント・ボールド体・中央揃え
(例：1. はじめに, 2. 先行研究)
- ・ 本文小見出し：MSゴシック・12ポイント・ボールド体・左揃え
(例：3.1 参加者)
- ・ 句読点：全角の「,」「。」を用いる。

[英文原稿の場合]

- ・ 論文題目：Times New Roman・18ポイント・中央揃え
- ・ 執筆者氏名：Times New Roman・14ポイント・中央揃え
- ・ 所属機関名：Times New Roman・12ポイント・イタリック体・中央揃え
- ・ キーワード：Times New Roman・12ポイント・中央揃え
- ・ 要旨見出し (Abstract)：Times New Roman・12ポイント・ボールド体・中央揃え
- ・ 本文セクション見出し：Times New Roman・12ポイント・ボールド体・中央揃え
- ・ 本文小見出し：Times New Roman・12ポイント・ボールド体・左揃え (例：2.1 Participants)

6) 引用文献の書式

「引用文献」または「References」には、本文中に引用された文献のみを記載する。順序は、和書と洋書の文献を混ぜて、アルファベット順に書く。

9. 応募原稿の採否及び取り扱い

最終的な審査結果は、2024年1月中旬を目途に投稿者（代表者）に通知される。なお、審査結果に関する問い合わせは受け付けない。また、原稿のファイルは返却しない。

10. 問い合わせ先

英語教育ユニバーサルデザイン研究学会・学会誌編集委員会

委員長 五十嵐浩子

〒195-8550

東京都町田市広袴1-1-1

国土舘大学体育学部こどもスポーツ教育学科

E-mail: audell.journalアットgmail.com (アドレス中の「アット」を「@」に置き換えてください)

11. 原稿提出先

英語教育ユニバーサルデザイン研究学会・学会誌編集委員会 委員長 五十嵐浩子

E-mail: audell.journalアットgmail.com (アドレス中の「アット」を「@」に置き換えてください)

1 3. ダウンロード用ファイル

英文投稿原稿用テンプレート (MS Word) 単著用、共著用
和文投稿原稿用テンプレート (MS Word) 単著用、共著用

1 4. 採用原稿の校正及び取り扱い

- (1) 校正は初校のみ執筆者が行う。また、書式等を編集委員会が変更することがある。
- (2) 本研究誌に掲載された投稿原稿を無断で複製あるいは転載することを禁じる。著作権は英語教育ユニバーサルデザイン研究学会 (AUDELL) に属し、複製あるいは転載する場合には文書による承諾を受けることとする。

1 5. 学術文献データベースへの登録

掲載されたすべての研究論文・実践報告は学術文献データベースに登録する。

1 6. 原稿のサンプル

具体的な形式の例として、本学会ホームページに掲載のサンプル (Word ファイル) を執筆に際し、詳細に確認すること。

1 7. 投稿にあたっての倫理的指針

- 1) 研究及び投稿にあたっては、研究・調査に参加したり、協力したりする者（以下、「調査協力者」という）の立場に配慮し、調査協力者が不利益を被ることがないように配慮しなければならない。
- 2) 実験や調査を伴う研究を実施する場合には、研究や調査へ参加・協力について、調査協力者あるいはそれを保護する立場にある者の同意を得ること。
- 3) 収集したデータの取扱いについては、個人のプライバシーを侵害することがないように厳格に管理する。

◇◆ 編集後記 ◆◇

英語教育ユニバーサルデザイン研究学会 *AUDELL Journal* 第3号をお届けできることは、学会誌編集委員一同の喜びとするところです。公務ご多忙の折、河合裕美副会長から巻頭言を寄稿していただきました。また編集委員会の特別企画として村上加代子会長と加賀田哲也先生には対談にご協力いただきました。心から御礼申し上げます。

本号には、研究論文2編、実践報告1編の計3編の投稿があり、厳正な査読の結果、研究論文及び実践報告各1編が採択となりました。ご投稿くださった皆様には、心より御礼申し上げますとともに、今後のさらなる研究・実践の発展をお祈りいたします。また、学会員各位におかれましては、本学会設立の趣旨である「多様な教育的ニーズのある学習者への英語教育の質的向上を図る」との目的が共有された、様々な領域における論文の投稿を心よりお待ちしております。

学会誌編集委員会としては、対談企画に挑戦しましたが、さらに内容を充実させていきたいと考えております。(HI)

学会誌編集委員会

委員長 五十嵐浩子

事務局長 吉田 達弘

委員 入山 満恵子 加藤 茂夫 山野 有紀

英語教育ユニバーサルデザイン研究学会誌 (*AUDELL Journal*) Vol. 3

2024年3月31日発行

編集発行 英語教育ユニバーサルデザイン研究学会

(代表者 村上 加代子)

事務局 〒577-8505 大阪府東大阪市御厨栄町 4-1-10

大阪商業大学 三山寿紀研究室

学会ホームページ : <https://audell.org/>
