

## 研究主題「学習した外国語（英語）を用いて、自ら伝えようとする態度を育む 外国語科の指導

—外部専門家との連携に基づき、

知的障害のある生徒を支援するための工夫—」

東京都教職員研修センター研修部教育開発課

都立志村学園 主任教諭 杉田 和也

### 第1 研究のねらい

共生社会の実現に向け、多様な人々と協働しながら生き抜く資質・能力を育むという観点から、「東京都特別支援教育推進計画（第二期）・第一次実施計画」（平成29年2月策定）の施策の展開の中では、グローバル化の進展に伴い、今後、ますます外国人、外国の文化及び外国の言語に接する機会は増加することが想定されている。そのため、特別支援教育における国際教育の充実が施策の具体的な取組として取り上げられた。

一方で、外国語学習特有の困難さの原因に関して、生徒だけではなく、保護者も生徒の障害の状態を十分に認識できていないケースが見受けられる。そのため、障害の状態に起因する様々な困難さが正しく認識されず、周囲から「不真面目」、「努力不足」と誤解されることにより、生徒が学習に対して自信を失い、自分の気持ちや考えを伝えようとする段階まで到達していないケースも報告されている。

本研究では、外国語（英語）学習（以下「外国語学習」という）において、教員が外部専門家と連携し、生徒の障害の状態に起因する学習上の困難さを認識し、学習状況の改善につなげるため「外国語学習認知特性チェックリスト」を作成する。また、複数の障害教育部門を併置する学校の特色を活用し、このチェックリストの結果に基づいて教員と視能訓練士等の外部専門家がチームとして連携することで、生徒が自身に必要な専門家と出会い、専門的なアセスメント及び助言を受けられるように支援する（図1）。この連携に基づき、教員が生徒の障害の状態や教育的ニーズに応じて、眼球運動トレーニングや聴覚トレーニング等の個別学習活動や支援を行えるよう提示する。これらの手だてにより、生徒が個別学習活動を選択できるよう、生徒が相談できる場を教員が設定することで、生徒の外国語学習に対する意欲の向上を目指す。

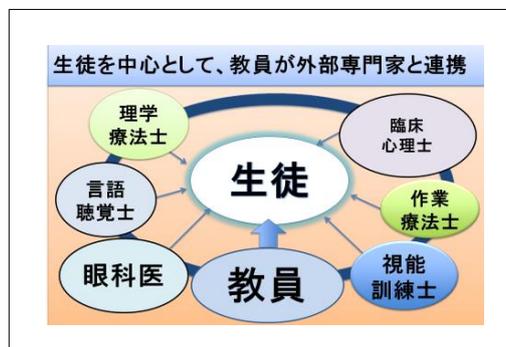


図1 外部専門家との連携のイメージ

### 第2 研究仮説

外部専門家との連携を基に、教員が生徒の障害の状態に応じた指導や支援を行うことで、生徒は学習した外国語を用いて、自分の気持ちや考えを伝えようとするであろう。

### 第3 研究の内容と方法

#### 1 基礎研究

- (1) 本研究に関する用語及び法律上の規定等に関する文献調査
- (2) 国内及び海外における外国語教育分野における読み書き障害や聴覚障害等に関するアセスメントや指導法に関する先行研究の分析

## 2 調査研究

都立知的障害特別支援学校4校で外国語科教員20名を対象に質問紙調査を行った。教員からの質問紙調査の結果を基に、外部専門家のアセスメント結果を学習指導に役立てたいというニーズはあるが、実際には連携できていない現状が分かった（表1）。さらに、障害の状態から認知的にアルファベットの形の識別や文字から音への変換に関して困難さがみられる生徒が、調査を行った4校全ての学校で在籍していることも分かった（表2）。また、若手教員の回答からは、大学では知的障害特別支援学校における外国語学習について学習する機会自体が少なく、生徒の実態に応じた教材も不足していることから、障害のある生徒の実態把握や外国語学習に苦手意識のある生徒の指導について苦慮している実態が明らかになった。さらに、外国語学習に対する手だてや支援の方法について相談したくてもできていない現状が分かった。

表1 教員への質問紙調査より (n=20)

Q1 教員による生徒の実態把握の現状と外部専門家との連携について（肯定的な回答を基に算出）	
生徒の実態把握に関して、教員による観察以外の具体的な手だてを知りたい。	95%
外部専門家のアセスメント結果を学習指導に活用したい。	80%
視能訓練士や言語聴覚士などの外部専門家と連携している。	5%

表2 教員への質問紙調査より (n=20)

Q2 教員による生徒の外国語学習における実態について（肯定的な回答を基に算出）	
アルファベットの形の認識が難しい生徒が在籍している。	85%
アルファベットの文字から音へ変換することが難しい生徒が在籍している。	80%

## 3 開発研究

### (1) 外国語学習認知特性チェックリストの開発

外国語の学習中に多く見られる課題として、「アルファベットが認識できない」、「アルファベットは読めるのに単語になると読めない」、「単語を覚えても、数分後にはすぐに忘れる」等が挙げられる。こうした外国語学習における学習上の課題の背景について、生徒の障害の状態が原因となっているのかについて把握し、支援の手だてを検討する一助とするため「外国語学習認知特性チェックリスト」（以下「チェックリスト」という。）を開発した（図2）。

「外国語学習認知特性チェックリスト」

**2 視覚について**→チェックが付かない場合は視能訓練士、眼科医に相談

□2-① アルファベットの形を見て、適切にマッチングすることができる。  
 例：大文字のSとJ、  
 小文字のoとpとq  
 を正確にマッチングできる。

図2 外国語学習認知特性チェックリストの例

### (2) 外国語学習認知特性チェックリストを活用したフローチャートの作成

「チェックリスト」を活用し、特別支援教育に詳しくない教員でも、「チェックリスト」の結果を基に、チームとして外部専門家と連携できるようフローチャートを作成した（図3）。外部専門家と連携することで、教員が生徒のさらに詳細な実態把握を行いやすくなるとともに、その実態把握を基に、生徒が障害の状態に応じた学習活動や支援を受けられるように工夫した。

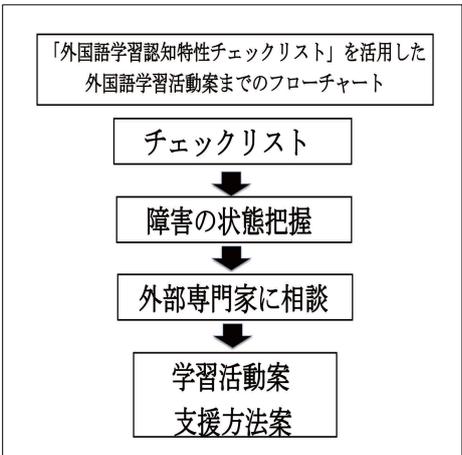


図3 フローチャートの例

## 4 検証授業

### (1) 検証授業事前準備

「チェックリスト」の結果を基に、外部専門家のアセスメントを受けた。その結果から、担当教員はより詳細に生徒の障害の状態を把握し、外部専門家と実態に応じた指導の工夫を検討し、実際に授業を行った（図4）。

### (2) 検証授業の概要

都内特別支援学校において、高等部第2学年2クラス、20名を対象に研究仮説を検証するため「外国語で行う接遇（ホスピタリティー）について」（全4時間）の単元を設定し、検証授業を実施した。授業内では、「読む・書く」等の生徒が不得意とする知識・技能についてトレーニングを行う「個別学習」を行った。全体の学習活動では、「聞く・話す」等の主に生徒が得意とする知識・技能を伸ばす指導の工夫を行った。生徒の実態に応じた指導の工夫として、外部専門家（視能訓練士や言語聴覚士）のアセスメントにより、視覚認知に支援を必要とする生徒には、ノートに鉛筆で書く以外の学習を実施した。アルファベットのパーツごとに色分けされた模型を分解・構成したり、輪ゴムでアルファベットを作成してみたりするなど、できるかぎり多くの感覚を刺激できる教材を用意し、生徒が教員と相談しながら自分で教材を選択できるよう配慮した。また、生徒が自分で作成したアルファベットの形を振り返りながら、アルファベットを構成している「縦、横、斜め、丸」のうちどの線が認識できているのか、あるいは認識できていないのかを一つずつ確認した。また、聴覚的な支援として、タブレット端末の読み上げ機能や録音機能を活用したり、音楽に合わせて単語や短い文章を発音することで記憶に定着させる学習方法である、チャンツを導入したりした。

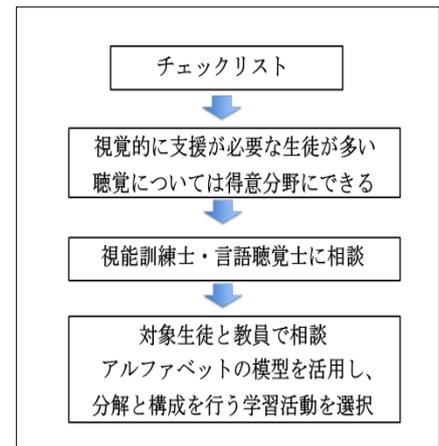


図4 フローチャートの活用例

### (3) 検証の結果と考察

#### ア 外国語学習認知特性チェックリストの活用と外部専門家との連携

##### (7) 結果

複数の教員で「チェックリスト」を活用することで、外国語学習に困難さのある生徒とその原因を確認することができた。対象生徒は、「チェックリスト」の結果を基に外部専門家のアセスメントを受け、「読む・書く」ことに困難さが見られること、「話す・聞く」ことに関しては長所として学習に取り組める可能性が高いという助言を受けた。また、外部専門家からも生徒に個別で障害の状態を伝えることで、対象生徒が自身の障害の状態を知るための一助となった。担当教員が、生徒の障害の状態を把握し、外部専門家と実態に応じた指導の工夫を検討することで、医学的な見地に基づいて、より対象生徒の教育的ニーズに基づいた学習活動や指導の工夫を行うことができた。また、対象生徒との相談の時間を設ける中で、外国語学習について不得意と回答した背景に、アルファベット習得の時点で困難さを感じていたことやその困難さを周囲に伝えることが恥ずかしかったことが分かった。

##### (4) 考察

複数の教員で「チェックリスト」を活用した。その結果、「読む・書く」については、チェックをした教員3人中3人がほぼ同じ項目にチェックが付くなど強い見解の一致が見られた。一

方、「話す・聞く」の項目については、チェックがついた項目にばらつきが見られた。生徒の発音を録音し、分析することが文字に比べて困難だったことが原因と考えられる。

## イ 生徒の実態に応じた指導の工夫

### (7) 結果

担当教員に聞き取り調査を行った結果、個々の実態に応じた配慮を行うとともに、「選択肢を提示し、教員と相談しながら生徒が個別学習の課題を自分で選択することを通して、学習意欲の向上が見られた」との回答があった。特に、アルファベットの大文字 S や J をアルファベットの模型で作成する学習を積み重ねることで、検証授業第 2 時から第 4 時の 3 回の授業で、文字を反転していたことに対象生徒自身が気付くことができた。特に、第 4 時の授業では、教員の指差しや言葉掛けなどの支援が無くても、最初から正しい形で作成できるようになった。これは、今までの紙と鉛筆を中心とした学習で、文字が反転したままであることに気が付かずに進めていたことと比較すると学習効果があった。また、外国語の学習が「嫌い」と発言していた生徒からも意欲の向上を示す発言があった（表 3）。担当教員からは、「教材から生徒が視線を外す時間が減少したり、自ら学習に取り組み、文字を作成したことを“finished”（終わりました）と言いながら手を挙げて相手に伝えようとする場面が見られたりした。」等、集中して学習に取り組む場面が増えたと回答があった。このことから、生徒の自ら伝えようとする気持ちが育ってきたと見取ることができた。

表 3 生徒の発言例

「これならできそう。」
「何これ、楽しそう。」
「E と F って（一本パーツを取るだけだから）似ていますね。」
「休み時間でもやってよいですか。」
「（自分でも）できた。」

### (4) 考察

外部専門家のアセスメントや助言を基に、教員が生徒の実態に応じた支援を行った。そのことで、生徒は自身の障害の状態や必要な支援について気付くことができ、目標として設定した学習課題を達成することができた。その結果、授業中学習した外国語を活用し、生徒は自ら自分の考えや気持ちを伝えようとする態度が育まれたと分析した。

## 第 4 研究の成果

- ・ 「チェックリスト」を活用して、外部専門家と連携することで、より正確に生徒の実態を把握できるようになった。また、全体の傾向として、アルファベットの形の認識に困難さのある生徒が多いことが分かった。
- ・ 生徒の実態に応じた学習活動案や支援方法について選択肢を提示することで、生徒が学習活動に意欲的に取り組める場面や時間の長さについては増加傾向にある。
- ・ 検証授業後は検証前と比較し、教員に気持ちを伝えようとする場面も見られるようになり、学習効果を上げることができた。

## 第 5 今後の課題

- ・ 「チェックリスト」において、検証授業後の成果と課題の分析を通して、汎用性を高める。また、若手教員に対しても活用しやすいチェックリストとなるよう、改善する。
- ・ 外部専門家と連携しやすくするための体制づくりを継続する。また、生徒が外国語学習について相談できる時間を確保し、教員と相談しながら学習課題を選ぶことの効果を検証する。