

中学校特別支援学級に在籍する知的障害生徒を対象とした 英語学習における動機づけに関する実践的研究

田島 翠

I 問題と目的

平成 11 年 3 月に知的障害養護学校中学部・高等部に選択教科として「外国語」が新設された。知的障害のある生徒を対象とした英語の授業実践が行われ、新しいことを学ぶ喜びや意欲を引きだすものとなることが明らかにされている（熊谷・小山田，2010；進ら，1999；高畑ら，2001；瀧ら，2001）。中学校特別支援学級においても「聞く」「話す」を活動の中心とした英語の授業が行われている。しかし、交流級と同じ教科書を使用して授業を受けたいという生徒の要望があることから、音声による指導（聞く・話す）に加えて文字（読む・書く）による指導を取り入れていくことが期待される。

外国語学習の成功において、動機づけは重要な要因であると指摘されている（白井，2008）。英語学習者の学習活動への動機づけを高めるためには、学習者が主体的に取り組める活動や有能感を感じられる授業を行う必要がある（廣森・田中，2006）。

本研究では、中学校特別支援学級に在籍する軽度な知的障害のある生徒の英語授業において、認知特性に考慮した支援内容の選定し、音声（聞く・話す）に加えて文字（読む・書く）を取り入れた学習活動を行い、知的障害者の英語力の向上と英語学習の動機づけに有効な支援方法を明らかにすることを目的とする。

II 方法

1 対象者

A 中学校特別支援学級に在籍する 2 年生 3 名（以下、B さん、C さん、D さん）である。

2 実態把握手続き

X-1 年 12 月より X 年 3 月まで、週 3 時間ある英語授業のうち 2 時間を、筆者が担当し、学習状

況を把握した。それまで行われていた授業内容に合わせ、教科書の内容に沿って指導を進めた。be 動詞・一般動詞を用いた文型、身近な名詞、数字、曜日、時間などの英単語を学習した。授業時間のうち、前半は文法指導、後半はカードを使ったゲームやビンゴを行った。対象生徒は 3 名とも、教科書の進度を気にする様子が見られ、ワークブックを使いたい、教科書を早く進めたい、という希望を述べていた。

3 本研究手続き

X 年 4 月より、A 中学校特別支援学級において週 3 時間の英語授業に参加し、学習支援員の先生（以下、T1）と共に指導を行った。50 分間の授業を前半と後半に分け、前半は T1 が主指導者、筆者（以下 T2）が副指導者となり文法指導を行った。後半は T2 が主指導者となり、文字と「読む・書く」活動を取り入れたゲームを行った。T1 は副指導者として活動に参加し、生徒を支援した。

4 分析

毎回の授業の様子をビデオに録画し、生徒の発言等授業中の様子を記録した。T2 が設定した学習課題内容と、授業内における対象生徒の課題に取り組む態度、発言から、英語学習に対する動機づけの高まりと英語力の向上について分析した。

III 結果

1 第 1 期の実践結果（X 年 4 月～6 月前半）

アルファベットの大文字と小文字の区別は認識していたが、全ての文字の習得には至っていなかった。アルファベットの習得と文字認識（形と音）を高めるため、アルファベットカードを使用したゲームを行った。「カードならベゲーム」では、3 名とも回数を重ねるごとに並べる時間が短くなり、D さんは「もう一回やりたい」と発言することもあった。「英単語づくりゲーム」は、もともと単語

の知識があった B さん以外の生徒には難しく、C さんと D さんはほとんどカードを並べることができなかった。

アルファベット習得の促進と英単語の中で音素への認識を高めるため、「発音聞き比べクイズ」を行った。英単語の最初または最後の音素を聞き分けるクイズである。p と b, t と d など聞き間違いやすいアルファベットを選択して問題を作成した。クイズの後にはアルファベットカードを並べ、クイズに出題された単語を作った。クイズでは、注意深く T2 の発音を聞く様子が見られたが、カード並べでは並べられない単語が多く、意欲的に取り組む様子は見られなかった。

2 第 2 期の実践結果 (X 年 6 月後半～7 月)

生徒 3 名が個々に取り組むゲームやクイズではなく、3 名全員が参加し情報交換しながら進めて行くゲームに変更した。T1 にも生徒と同じ立場でゲームに参加してもらった。ゲームで使用するヒントや板書の英文表記に全て片仮名のルビを振ったことにより、擬似的ではあるが書かれた内容を生徒自身が読むことができるようになった。C さんと D さんはヒントをもとに答を探したり、自分たちで問題を作って出題する活動に意欲的に取り組む姿が見られた。文や単語の音読も以前と比較すると声が大きくなった。

3 第 3 期の実践結果 (X 年 9 月～10 月前半)

語彙を増やすこと、文字と音韻の結びつきを高め単語を見て発音できるようにすることをねらいとし、ドミノゲームを行った。身近な動詞を取り上げ、T1 も含めて 2 人ずつのチームを作り、並べ終える早さを競った。しかし、早さにほとんど差がでないこと、負けたチームの気分の下がり方が大きかったことから楽しい雰囲気で行うことができなかった。

4 第 4 期の実践結果 (X 年 10 月後半～11 月)

授業前半の学習内容の定着をねらい、授業前半で学習した英文と英単語を用いたパズルのワークシート課題を行った。ワークシートにはパズルで

取り上げた文型を使用して自分自身の生活や気持ち、希望について書く作文課題を設定した。文字と音韻との対応の理解を深めるため、パズルのヒントには音素の読み方が書かれていた。T1 から与えられたヒントを活用したり、さらに教科書を見直してパズルを解くための手がかりを探したりする様子が見られた。

IV 考察

1 動機づけを高めるための支援

第 1 期では、書いてある英語が読めることによって学習への動機づけが高まると考えた。そのための第一段階として、音韻認識を高めるためのカードならべや発音聞き比べのクイズを行った。しかし、難易度が高すぎたことや、教えることが多くなりすぎたことによって、生徒の学習活動への意欲を下げる結果となってしまった。

この反省を踏まえ、第 2 期以降は、読めるようになるための練習ではなく、全員が課題に参加し、ゲームやクイズに取り組む中で読み方や単語を覚えていけるように課題設定を行った。授業中の生徒の様子から、早さを競い合って勝ち負けがはっきりわかるものより、ヒントをもとに答を探し当てるクイズやパズルの方が積極的な参加態度が多く見られた。ヒントの英文や英単語に片仮名ルビを振ることで、アルファベットの文字と音韻が結びついていない段階の生徒でも英語表記を音声化できるようになり、学習活動に積極的に参加するようになった。ゲームの中に既習の単語や文型を取り入れたことで、わからないときに教科書やノートを見返す様子も見られた。このように、特別支援学級における少人数の授業では、ヒントや手がかりを使って生徒が自分で問題を解くことができる課題設定が生徒の有能感を高め、活動参加への意欲を引きだすことが可能となると考えられた。

2 認知特性に配慮した「読む・書く」を取り入れた支援

授業の中で最も高いハードルとなったのは「英語文字を音声化する」ことであった。英語文字を

音声化するためには、「音素」を知り、「母音との合成」ができることが必須である（緒方，2009）。中学校の英語指導ではこの2つのルールを，単語を繰り返して発音したり，暗記したりする中で慣れて覚えて行く。しかし，暗記や繰返しが苦手な生徒にとっては，この段階でつまづくと先に進めなくなるため，機械的な暗記と繰返し練習以外の手立てが必要となる。第1期では，音素そのものを聞き分けるクイズを行った。1つの音素を聞き分けるだけでも繰返し同じ音素を取り上げる必要があり，生徒が飽きてしまい継続することができなかった。そこで，第4期では1文字ずつの音素に愛称を付けて歌で覚える活動を取り入れた。歌の歌詞（音素）を覚えることで，音素の読み方も一緒に覚えることができた。しかし，歌わない期間が長くあると忘れてしまう音素もあり，定着までには時間をかけて繰返し行うことが必要であることがわかった。

3 英語力の向上に有効な支援

片仮名のルビが無くても読める単語が増えたり，「～がしたいです」のような短い文章の作成が簡単に行えるようになり，少しずつではあるが，英語力の向上が見られた。単語にルビを振ることで，発音を正確に覚えていない単語でも声に出して読んだり大きな声で発音練習できるようになった。第4期のワークシートでは毎回英作文の課題を設定し，簡単な短い文を自分で考えて書くようにした。このときに，be 動詞や人称代名詞の読み方，使い方を徐々に覚えられるようになった。読んだり書いたりする活動をゲーム課題に取り入れたことによってアウトプットの機会が増え，知識の定着を促進させることができたと推察される。

V 結論

これまで知的障害生徒の英語授業の中で取り組まれてきた，「聞く・話す」を中心とした活動と比べると，「読む・書く」を取り入れた学習活動は言語的に負担を掛け，学習における困難さを増すと考えられる。しかし，英語文字を音声化できない

ことによって「読めない」「わからない」と感じている学習者にとって，英文の読み方や語彙を増やして，教科書に書いてあることが読めたり，新しい単語を覚えて使えるようになることは，学習活動への動機づけを高めるためには重要なことだと考えられる。機械的な暗記や繰返し練習で知識の定着を促進させるのではなく，ゲーム課題の中に読んだり書いたりする活動を取り入れ，楽しく取り組めるように工夫することが大切であった。また，ゲーム課題においては，競い合って勝ち負けを決める課題よりも，ヒントや手がかりを使って生徒が自分自身で問題を解き，有能感や自己決定感を高める設定が必要であった。自分の力で課題が解けた，わかるようになった，と実感できる課題設定の工夫と支援が必要である。

VI 今後の課題

英語力の向上に関して，本研究では生徒自身が英語力の向上について十分に実感できるような場面と機会を設定することができなかった。授業中に生徒の様子を見ていると，少しずつではあるが，確実に英語力が向上していることが実感できる場面がある。その変化を学習者本人にフィードバックするための手立てを検討していく必要がある。

文献

- 廣森友人・田中博晃（2006）英語学習における動機づけを高める授業実践：自己決定理論の視点から．*Language Education & Technology*, 43, 111-126.
- 熊谷哲孝・小山田隆信（2010）特別支援学校での外国語教育における課題把握と問題解決への展望-第1報～知的障がいのある生徒に対して～．富士大学紀要，42(2)，77-84.
- 緒方智子（2009）ローマ字を活用した発音指導．阿原光成，瀧口優（編），どうする小学校英語-英語ざらいを出さないために．大月書店，32-47.
- 進輝代・馬場典博・伊藤元二・辻之智二（1999）知的障害養護学校における英語教育の試行的実践．熊本大学教育実践研究，16，119-126.
- 白井恭弘（2008）外国語学習の科学-第二言語習得論とは何か．岩波書店．
- 高畑庄蔵・高畑佳江・広安敏美・藤井美紀・安達勇作（2001）知的障害養護学校における新設教科「外国語」の実践に関する一考察：教育課程審議会答申（平成10年7月）の視座から．富山大学教育実践総合センター紀要，2，67-81.
- 瀧ひろ子・谷口紘八・古田弘子・辻之智二（2001）知的障害養護学校中学部における英語教育の試み．熊本大学教育実践研究，18，87-97.