

英語教育における学習者の多様なニーズの把握と支援

— 観察項目表の使いやすさの検討 と 特別なニーズへの英語学習支援例 —

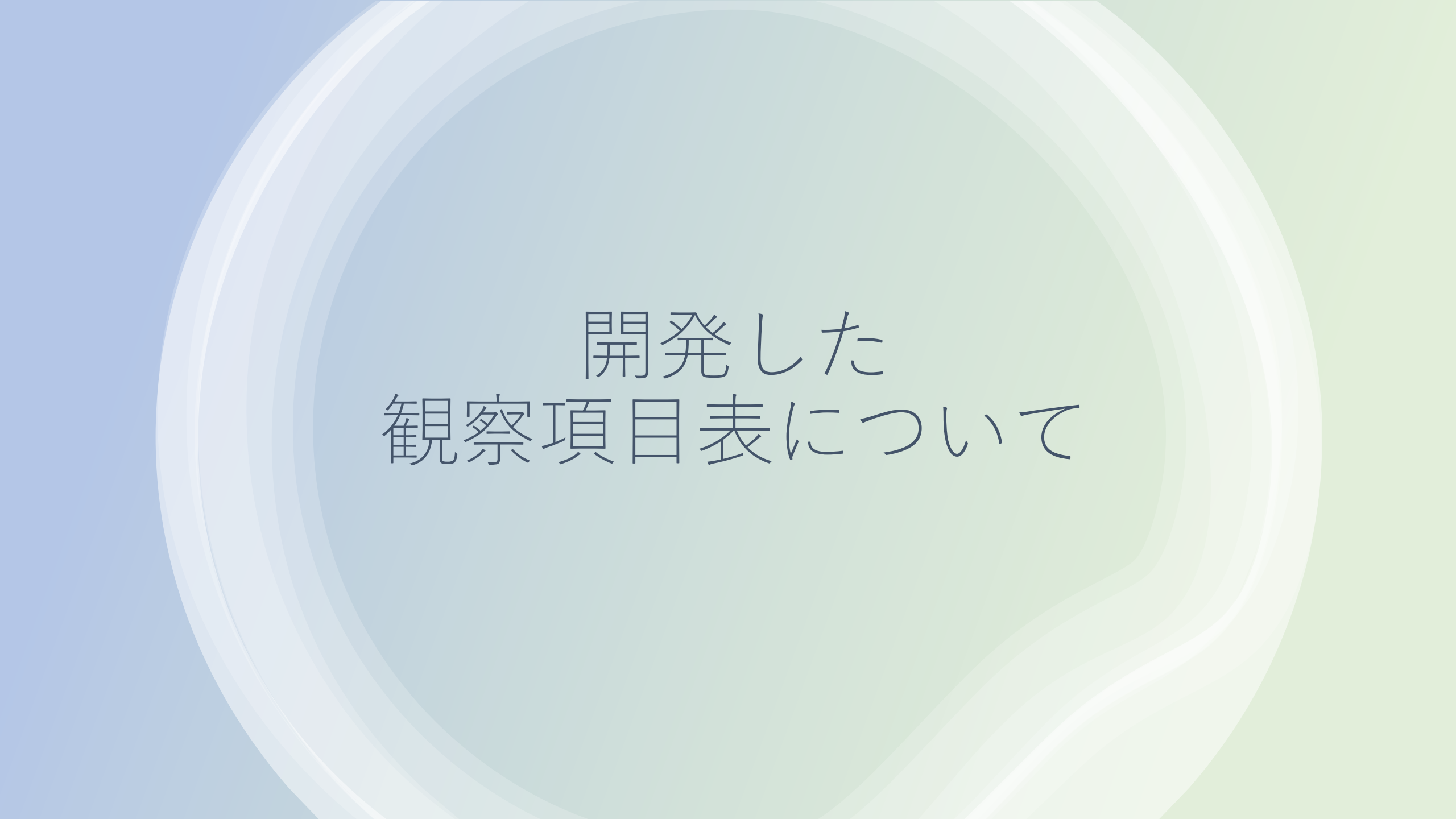
佐藤 玲子：明星大学教育学部

山口 真佐子：明星大学教育学部

林田 宏一：一般社団法人あかつき心理・教育相談室

本発表の目的

1. 自立活動項目（情報処理・感覚・思考/判断・記憶）
を学習面・行動面でチェックする観察項目表の開発
2. 既存のアセスメントツールとの比較，および，
使い易さの調査
3. 特別なニーズへの英語学習支援・指導の実践



開発した
観察項目表について

開発した観察項目表について

- 教室内という場で、道具を必要とせず、時間もさほどかからない
 - 教師の観察結果から、大まかな問題がみえてくる
 - 特別支援学校学習指導要領「自立活動」「環境の把握」が観点
 - 個々の教師の力量だけでなく、問題を把握する指標に
- 子どもの心や行動の背景を考える共通の手掛かりにしたいと願う

自立活動 「環境の把握」

(下位項目 5)

なぜ、自立活動 環境の把握か

- 1 保有する感覚の活用に関すること
- 2 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること
- 3 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること
- 4 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること
- 5 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

教室内で安心して、主体的に学びに向かうためのベースとなる領域である

【発達の階層】

自立活動
環境の把握



積み上げていく

誕生後、脳の中で
感覚情報を交通整理
(調整) していく機
能が発達する

中枢神経系が成熟す
るに伴って
その場の理解、
その場・その状況に
あわせる力が育つ

適応行動を学習して
いく。

★原始反射は家で例えたら土台

統合ヒーリングKinesiology・エネポート

障害のある子供は、この調整がうまくいかないことがある

学習の過程は、学習内容に関連する情報の

入力⇒脳内の処理⇒出力から成りたつ

上手く構音（発声のために音を作ること）ができないと、発声や発語（出力）が困難

運動・動作の困難があつて、目と手の協応操作や微細な指の動きがうまくいかないと日常生活動作（着替え、食事など）が困難
他者に働きかけたり、かかわりあつたりが困難

知覚－運動や視知覚認知(入力)に問題があると、教科学習が困難

子どもは、思いはあるけれど、そのことを他者に伝わるように伝えられないもどかしさを抱えていることが多い。

推理する,文字の読み書き
抽象的な理解,目的の遂行
自己コントロール,自信,教科学習

興味や関心,話ことば
注意の集中や持続,情緒の安定

目と手を協応させた動き,模倣
身体の協調運動,運動企画

座る,手を使う,立ち,歩き,移動する
固有覚 筋肉,骨,関節が育つ,安定した姿勢がとれる

眼球の運動,吸う,触れる心地よさ,バランス **前庭覚**
視覚・聴覚・触覚・固有覚・前庭覚・味覚・嗅覚

自立活動
環境の把握
の領域に
つまずきが
ある可能性

ツール作成の手順

(1) 文献研究

感覚が人間の学習行動に及ぼす影響について

- ・ 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（平成29年3月）
- ・ 日本語版SP感覚プロフィール
- ・ WISC-IV 等

(2) 質問項目の構造の検討(質問項目数、形式)

(3) 質問項目試案の作成・検討

(4) 質問項目の配列・修正

(5) 実施、分析、問題点の再検討 ⇒ 今年度

刺激の感覚処理の問題と感覚情報の統合・処理の問題を見立てる検査として

- ・ SP(Sensory Profile)感覚プロフィール
- ・ WISC-IV

をとりあげた

SP(Sensory Profile)感覚プロフィール：

Winnie Dunn, (日本版監修)辻井正次(2015)

子供の行動の問題と感覚処理の困難性との関連をみる標準化された尺度

WISC-IV：

個人内の発達の様相を測定する知能検査

全検査(FISQ)と4つの指標,言語理解指標(VCI)、知覚推理指標(PRI),ワーキングメモリ指標(WMI)処理速度指標(PSI)とそれぞれの下位項目で構成

既存のアセスメント ツールとの比較

資料引用元:山口 真佐子,佐藤 玲子,林田 宏一(2021).発達障害児の感覚処理の困難の評価ツール:自立活動「環境の把握」を観点とする観察項目作成の試み.明星大学明星教育センター研究紀要(11), now printing.

SP\環境の把握

	視覚	聴覚	触覚	嗅覚	固有覚	前庭覚	記憶	思考・判断・決定	推理	注意	視知覚	視覚・運動	ボディイメージ	イメージ
触覚			●											
口腔感覚														
身体の位置や調整に関する調整機能														
前庭覚						●				●				
聴覚		●		●										
活動レベルに影響する運動の調整機能					●	●						●	●	
複合感覚	●	●	●	●	●	●				●	●			
耐久性・筋緊張に関する感覚処理														
視覚	●													
情動反応や活動レベルに影響する視覚の調整機能	●										●	●		
情動的・社会的反応														
感覚処理による行動の表れ														
反応の閾を示す項目														

既存のアセスメント
ツールとの比較 (1)
- 日本版SP (感覚プロファイル) -
* 著者ら作成

既存のアセスメントツールとの比較（2）

－ 日本版WISC－IV －

* 著者ら作成

WISC-IV \ 環境の把握	視覚	聴覚	触覚	嗅覚	固有覚	前庭覚	記憶	思考・判断・決定	推理	注意	視知覚	視覚・運動	ボディイメージ	イメージ
言語理解							●	●	●					●
知覚推理								●	●		●	●		
ワーキングメモリ	●						●			●				
処理速度	●						●			●		●		

2つを重ねてみると...

SP\環境の把握	視覚	聴覚	触覚	嗅覚	固有覚	前庭覚	記憶	思考・判断・決定	推理	注意	視知覚	視覚・運動	ボディイメージ	イメージ
触覚			●											
口腔感覚														
身体の位置や調整に関する調整機能														
前庭覚						●				●				
聴覚		●		●										
活動レベルに影響する運動の調整機能					●	●						●	●	
複合感覚	●	●	●	●	●	●				●	●			
耐久性・筋緊張に関する感覚処理														
視覚	●													
情動反応や活動レベルに影響する視覚の調整機能	●										●	●		
情動的・社会的反応														
感覚処理による行動の表れ														
反応の閾を示す項目														
WISC-IV\環境の把握	視覚	聴覚	触覚	嗅覚	固有覚	前庭覚	記憶	思考・判断・決定	推理	注意	視知覚	視覚・運動	ボディイメージ	イメージ
言語理解							●	●	●					●
知覚推理								●	●		●	●		
ワーキングメモリ	●						●			●				
処理速度	●						●			●		●		

開発した観察項目表について（5件法評価）

学習場面と生活場面における「感覚の問題」についてのチェック項目									
対象者の名前：		記入日	年	月	日	記入者：			
対象者との関係：									
お子様の様子を観察し、下記の記点に従って該当する箇所にチェックをいれてください。									
1. ない		2. まれにある		3. ととききある		4. 毎日ある		5. 毎時間ある	
No.	学習場面で表れやすい行動	1	2	3	4	5			
1	極端に目を近づけて本を読む								
2	黒板の文字をノートに写さない、あるいは他児の2倍以上の時間がかかる								
3	教科書の音読で行を読み飛ばすことがある								
4	縦書きの文章を正しく読めない								
5	「ねこ」を「ねと」と言うなど、単語の発音に誤りがある								
6	教師の話の内容のポイントがつかめない								
7	指示が複数になると忘れてしまう								
8	長文の読み取りができない								
9	物語文で登場人物の心情が理解できない								
10	見たり、聞いたりした言葉の意味が分からない								
11	自分の気持ちを言葉で他者に伝えられない								
12	その日にあったことを日記や作文に書けない								
13	書いた文字が読みづらい。								
14	線からはみ出して色を塗ったり、字を書いたりする								
15	文字や数字の大きさや形が極端に整わない								
16	ひらがなや片仮名、漢字に年齢相応に読めない文字が多い								
17	年齢相応のひらがな、片仮名文字、漢字に書き誤りが多い								
18	消しゴムなどを触ったり並べたりして常にいじっている								
19	体験したことを相手に分かるように伝えられない								
20	話すことにまとまりがなく、相手に分かるように説明ができない								
21	モデルがないと絵や図が書けない。あっても書き出すまでに時間がかかる								
22	授業中、席を離れてしまう。立ち歩きがある。								
23	拗音や促音が抜けたり、正しい使い方で書いたりすることができない								
24	文字の細かい部分を見間違えたり、書き間違えたりすることが多い								
25	暗算ができない								
26	ひっ算ができない、あるいは解答に間違いが多い								
27	鉄棒への跳びつきができないなど、年齢相応の運動ができない								
28	ピアノの鍵盤やリコーダーの穴を正しく指で押さえられない								
29	歌唱集の歌詞を見ながら、歌えない								
30	合唱や合奏の場面で、耳をふさいだり、室外へ出たりして参加しない								
31	消しゴムや鉛筆をよく落とし、見付けられないことがある								
32	授業中、姿勢を保てず、崩れやすい								

No.	生活場面に表れやすい行動	1	2	3	4	5
33	もう少し、そのくらい大丈夫など、抽象的な表現の意味が理解できない					
34	教師の指示を聞いても、すぐに行動せず周りを見てゆっくり動き出す					
35	他児の声がする教室内で呼びかけても返事がない					
36	集団の中に入ることを嫌がる					
37	激しく体を動かして遊ぶことを好む					
38	相手の気持ちがわからず、相手の嫌がることを繰り返し言う					
39	注意されたり、否定されたりしたことを受け入れられない					
40	一つの課題や活動を最後までやり遂げることができない					
41	校庭に出たがらず 室内で遊びたがる					
42	遊んでいるとき、過剰に興奮する					
43	勝ち負けにこだわり、負けると怒りが抑えられない					
44	友達や教師を遮ってしゃべりだす。					
45	話しをするとき、相手の体に触れるほど極端に近づいてくる					
46	気分が変わりやすく、突然、怒ったり泣いたりする。					
47	学級内や授業中のルールが守れない					
48	給食で食べられるものが極端に限られている					
49	時間割に沿って、次の行動への切り替えができない					
50	常に体や衣服、給食袋等の布類など何かを触りたがる					
51	椅子や床に座っているとき体を揺らす					
52	靴や靴下、手袋などをつけたがらない。					
53	床に寝そべったり、他児に抱きついたりすることがある					
54	ドアを強く閉めるなど、力の加減がわからない					
55	タオル（指）をしゃぶる、爪かみがあるなど口に触れている					
56	窓側の席など、明るい場所で極度にまぶしそうにしている。					
57	人から言われたことを正しく他者に伝えられない					

観察項目表の使い易さの 検討

観察項目表の使い易さの検討

都内小学校教師2名が試験的に使用

57の観察項目を使って、日常の言動、ノートのとおり方や学習への取り組み方、図工や美術、技術等の作品等からアセスメントした。

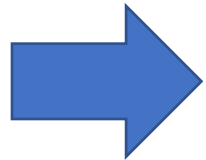
- ・ 項目は誰にも分かりやすい表現か
- ・ 実施者が異なっても同じ結果が得られるか

観察者2（HRT）について

- 観察者1の評価後に、どの程度観察項目の使いやすさなどが変化するのか、検討を行うために観察者2は5件法で評価をしてもらった。
- 現在事例を集めている最中であるため、今回は観察者1がチェックを入れた項目について、観察者2の評価と比較を試みた。
- 今回は観察者2が「4：毎日ある」「5：毎時間ある」とつけた場合のみ、観察者1の「チェックあり」と同じ評価をしたとみなした。

○担任と担任以外の観察の視点を揃える必要

○教育支援につなげるために、観察項目としての精度を高める必要



質問項目の構造の再検討が必要

姿勢、注意の集中

授業中の全般の様子

教室内の行動観察から

視覚情報、聴覚情報どちらを活用しているか

授業中のノートのとり方、注意の向け方から

目と手、両手の協応、身体手指の分離した運動

リコーダー（音楽）、作業課題（図工、家庭、技術）、運動（体育）

ボディイメージ

空間の把握（ロッカーにうまくしまえない、机から物をよく落とす）

運動企画（体育の逆上がり、縄跳び、ダンスが困難）等

極端な偏食

給食

困難の背景を捉えやすくする

教師が

日常生活や学習の場面から

感覚過敏や感覚探究等の特性

感覚情報の調整の問題

活用されている優位な感覚 等が

おおまかに把握できるように観察項目を構造化する

特別なニーズへの英語学習支援・
指導の実践

特別なニーズへの学習支援

- 学習環境の調整
環境との相互作用で生じる不適応行動

- 個の学び方への支援
困難への配慮
得意を生かす

環境を調整する

- ・ 教室環境 (視覚刺激、聴覚刺激の調整)
- ・ 教材、題材 (材質、色、種類の調整)
- ・ 教材の提示の仕方
- ・ 教師のかかわり方

環境整備…心理的な安定 注意の集中



気が散りやすい
刺激に弱い

SOSが出せる環境づくり

クラス全体で、全員共通として指導する

自己理解
自己受容
がないと
.....



わかりません。
教えてください。

疲れました。休
んでいいですか。

イライラしてき
ました。

問題の数を
へらしてください。

他の問題に
変えてください。

(1) 学習面

- 不正解はない
- 忘れても大丈夫 視覚的、聴覚的支援
- 繰り返す (場面・状況を変えて)

(2)行動面

- 教室は安心できる場所
- パーソナルスペースの確保
- 全員で、小集団で、個別で変化のある模倣行動

例 緊張を解く

→ 皆は後ろ向きで発話者だけ前向き

→ 簡単で言いやすい表現からスタート

(3) 感覚面

- 歌で始まる授業
- 動きのある授業
- しぐさは大きく、音量はおさえて

特別なニーズへの英語学習支援

対象クラスの困難点

1 注意持続時間が非常に短い: 教員の短い説明やデモン
ストレーションの途中から聞いていない。



何をやればよいか理解できていない。

2 場面の切り替えができない。

3 自分の考えを主張するが、友だちの意見を受け入れられない。

1

注意持続時間が短い(1)

- 児童(クラス全体)と教員との「やり取り」で始める。
T.T.で教員同士の「やり取り」は見せても、そこに児童を巻き込む。

実践例1: 「得意なことを紹介しよう」の単元

けん玉を見せながら

(途中から、ペンキャッチ、指の動きなど簡単に出来ることに変えていく)

T1: Can you play *kendama*?

T2: (やりながら) Yes, I can. I can play *kendama*./

No, I can't. I can't play *kendama*.

T1: (児童に) Can you play *kendama*?

児童は出来ても出来なくても、手が上がるので、やってもらい、

T1: Wow, you can .../ Sorry, you can't ... Try again.



1 注意持続時間が短い(1)

児童(クラス全体)と教員との「やり取り」で始める。
ルールを簡単にして、児童と活動を進めながら、何をすればよいかを理解する



実践例2: Where is the joker/the A?

トランプやアルファベットカード、前置詞

T: I like blue.

Today, I have a blue bag. Look and listen.

What do I have in this bag? Please, guess.

Yes, I have a box in the bag.

What do I have in this box?

Ss: Pen?

T: Do I have a pen? No, I don't have a pen.

What do I have in the box?

Ss: Card!

T: Do I have a card? Yes, I have some cards.

(カードを見せながら)

How many cards do I have?

Ss: Three/ Five Six.

T: Let's count the cards.

I have one, two, three, four, five cards. I have five cards.

I put one card in/on/under the box.

(箱の中、箱の下、箱の上、黒板の上、椅子の上等いろいろな場所に置く)

Now, where is the joker? Is it on/in/under the box?

Ss: Yes!

T: (yesと児童が言った場所のカードを児童に見せないようにチェックする)

Sorry, it is not on the box.

Where is the joker? Is it in/under the box?

とやっているうちに、児童の方からon/in/under...と言うようになった。

1 注意持続時間が短い(1)

- 児童(クラス全体)と教員との「やり取り」で始める。
T.T.で教員同士の「やり取り」は見せても、そこに児童を巻き込む。



クラスやグループで一緒にすることで、自信を持ち、自分が何をすればよいか、どのような発話をすればよいか理解できるようにする。

1 注意持続時間が短い(2)

- ビデオ視聴で始める。

実践例: えいごリアン、プレキソ英語などのDVD



15分の視聴を、とても静かに集中して聞いている。

その後、学習目標表現を使った活動に無理なく参加している。

2 場面の切り替えが難しい(1)

得意なことを活かす: 歌・ダンス・ミュージカルが得意



- **歌の活用**: 前回と異なる注意点を出す、褒める、教員は上手く歌えない箇所など、工夫して何度も聴かせ、歌えるところから歌っていく。

交流会では、‘Santa Claus is Comin’ to Town’が上級学年よりも上手く歌えて、自信・達成感を持つことが出来た。

2 場面の切り替えが難しい(2)

得意なことを活かす: 歌・ダンス・ミュージカルが得意



- リズムに合わせて身体を動かす:
NHK for school 「エイゴビート」の活用など
(日本語で英語表現を意味を言っているので、英語を聞いたの推測力はなかなか育たないかも)

3 自己主張は強いが他者を受け入れられない

- 共同作業で、担当を決める。



実践例:「あなたもスタイリスト」で単元
グループで季節に合った素敵なコーディネートを考えよう!

<困難点>

メンバーみんなが洋服の組み合わせを考えられない。



メンバー各自が、帽子、ジャケット、靴など分担して、各自で選択して、組み合わせを楽しむようにする。

課題

- 観察項目の信頼性、実用性の検討を継続する
- 観察項目表を使用した実践事例を増やしていく

引用・参考文献

- 上田茜, 岩永竜一郎 (2015). 『学校版・感覚運動アセスメントシートの通常学級児のデータに基づく因子分析: 感覚系の結果 (特集 JAPAN感覚処理・行為機能検査に関する研究)』 (感覚統合研究), 15, 41-50.
- 大谷みどり (2018). 『科研研究費助成事業成果報告書 英語教育における特別な支援の在り方—小中高大の連携を通して』.
- 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」『JES Journal Vol.15』, 142-154.
- 久埜百合, 粕谷恭子, 岩橋香代子 (2008). 『子どもと共に歩む英語教育』ぼ〜ぐなん.
- 辻井正次 (監修) (2015). 『日本版感覚プロフィールSP』. 日本文化科学社.
- 文部科学省 (2017). 『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)』.
- 山田章 (2017). 『教室で使える発達の知識』 クリエイツかもがわ.

Thank you for listening!

佐藤玲子: reiko.sato@meisei-u.ac.jp

山口真佐子 : masako.yamaguchi@meisei-u.ac.jp

林田宏一 : mgr.direct@avespro.com