

中学校英語科における生徒の特性に応じた効果的な学習指導

～学習スタイル傾向とその活用～

中釜 智子

Tomoko NAKAGAMA

Effective Teaching of English at Junior High School Depending on the Traits of Students

— Practical Use of Students' Learning Styles —

【 要 旨 】

学習に困難を感じる生徒に特別な教育的支援を行う必要性は広く認識されつつあり効果的な学習支援方法開発への要請は高い。本研究では宮崎(2012)等を参考に作成した英語の学習スタイル質問紙による調査を中学校2年生96名に実施した。因子分析の結果、「聴覚優位/視覚優位・熟慮/運動感覚優位」学習型及び「聴覚情報嗜好型」の四因子が得られた。さらに、これら因子によって全生徒をクラスター分析を用いて分類した。「聴覚・視覚・運動感覚利用/聴覚情報活用/運動感覚利用/視覚情報利用・熟慮」学習タイプ及び「聴覚・視覚・運動感覚/運動感覚」学習不使用タイプ「聴覚情報嗜好タイプ」の7つの学習スタイル類型に分類された。次に、これらの類型の中から聴覚に関係する学習スタイル類型に焦点化し、各類型に配慮した支援を計4名の生徒に実施した。その結果学習スタイル類型に対応した学習支援には学習効果及び意欲向上の面で一定の効果が見られた。質問紙の改良や生徒の学習スタイルを配慮して通常の英語授業を行う方策等今後の課題について考察した。

【キーワード： 特別支援教育 英語 中学生 学習スタイル 質問紙法】

I 研究の背景と目的

1 問題の所在

(1) 通常学級における特別支援教育の現状

2012年12月に「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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について」（文部科学省）が公表された¹⁾。この中で、推定6.5%の児童生徒が学習面又は行動面で著しい困難を示すと報告され、さらにこれ以外にも教育的支援を必要としている児童生徒がいる可能性が指摘されている。また本調査の協力者会議は調査結果に対する考察の中で「授業時間内に教室内で個別の配慮・支援を行うことについて、児童生徒の実態把握は行っているものの、指導方法については、教員が十分に理解できていない可能性がある」と指摘している。学習場面で困難を

感じる子ども達に特別な教育的支援を行う必要性は広く認識されるようになってきているが、その具体的方策については発展途上にあり、その開発や普及が待たれるところである。

(2) 中学校英語科における学習指導の現状

平成24年度の島根県学力調査でも報告されているように、「英語の勉強は好きだ」という生徒は学年が上がるにつれ減少する現状がある²⁾。また、得点上位25%のA層と下位25%のD層で学年別に好感度を比較すると、中1ではA層とD層の差は14.6ポイントであるが、その差は中2では35.6ポイント、中3では37.7ポイントと広がる。英語に苦手意識のある成績下位生徒の英語に対する好感度が特に大きく低下していると考えられる。このように、英語学習に苦手意識を持ち、英語学習が嫌いになっていく

生徒は学年が上がるにつれて増加する傾向にある。

村上(2009)は、日本では学習に困難を抱える児童・生徒の英語学習に関する研究が1990年代から漸増しているが、いまだ効果的な学習指導法については確立されたものはなく、教員の手探り状態が続いていると述べている³⁾。教育全般においてと同様に、英語教育の分野でも学習に困難を感じる子ども達に特別な教育的支援を行う必要性は認識されつつあるが、その具体的方策については発展途上にあり、効果的な学習支援方法を開発することは英語教育における重要なテーマだと言える。

(3) 学習スタイルについて

伊藤(2009)は、学習スタイルや学習方略、類似の概念の定義づけについて整理した上で、学習方略と学習スタイルの違いについて、「学習方略」は状況依存的な性質があるが、場面を超えて特性化されると「学習スタイル」となる、と述べている⁴⁾。

栗山ら(2007)は学習スタイルを生かした学習支援を中学1年生2名に試み、情意的な側面での一定の効果が見られた⁵⁾。その一方、学習スタイルを生かした具体的な学習支援策については更に工夫や検討の余地が残された。

宮崎(2012)はAlistair Smithが提唱したVAKモデルを活用し、Visual(視覚)、Auditory(聴覚)、Kinesthetic(運動感覚)の3つの学習スタイルが生徒の中にどのように存在するかを明らかにしようとした⁶⁾。この研究で宮崎は学習全般に関する学習スタイル質問紙を作成し、小学5年生と中学1・3年生に実施した。その結果、運動型因子・聴覚型因子・視覚型因子の三因子が抽出された。児童・生徒一人一人の特徴と三因子の関係を探るためにクラスター分析を行い、分析の結果得られた樹形図や各因子の得点の散らばりを解釈して「運動タイプ」「聴覚タイプ」「視覚タイプ」「強み混在タイプ」「弱み混在タイプ」「動かないタイプ」の6つの学習スタイル傾向に分類している。

学習スタイルを巡っては様々なモデルが示されているが、知覚の優位性から学習スタイルを捉えるVAKモデルには次のような利点があると考えられる。まず生徒にとっては学習の具体的な様子をイメージしやすく、興味関心をひきやすいという利点がある。また、「もっと頑張る」のような抽象的で情意的な側面ではなく具体的な知覚の様子について話題にするので教師とも話し合いやすい。教師にとっても知覚を手がかりにして支援策をイメージしやすいので

支援を計画・実施しやすいという利点があると考えられる。

生徒の教育的ニーズを把握し適切な指導を行うために、学習スタイルを生かした効果的な学習指導法開発への要請は大きい。栗山ら(2007)、宮崎(2012)の先行研究では学習全般に関する学習スタイル質問紙を作成・実施した。知覚の優位性から学習スタイルを捉え、学習支援に生かそうとする試みが英語教育でも始まりつつある今、妥当性のある英語の学習スタイル質問紙の開発が待たれるところである。

2 研究目的

生徒一人ひとりの英語の学習スタイル傾向がつかめる質問紙を作成し、妥当性を検討した後、生徒の特性に対応した効果的な学習指導法を開発する。開発した学習指導法を実施し、その指導法が英語学習における理解や意欲の向上に与える効果について検討する。さらに、生徒が、学習スタイルに関する質問紙への回答やその後の自分の学習スタイル傾向に対応した学習に取り組むことを通して、自分の学習スタイル傾向を知り、それを意識して生かす態度と心情を身につけることが可能かどうかについても併せて検討する。

II 研究1「英語学習における学習スタイル評価項目の作成と学習スタイルの類型化」

1 目的

生徒一人ひとりの英語の学習スタイル傾向がつかめる質問紙を作成し、その妥当性を因子分析を通して検討する。得られた質問紙への回答から、生徒の英語の学習スタイルを類型化し、その特徴をつかむ。

2 評価項目の作成と実施

(1) 評価項目の作成

合計38評価項目からなる英語の学習スタイルを問う質問紙を作成した。作成にあたっては、宮崎(2012)、北條(1998)⁷⁾の先行研究にある評価項目に、新たに作成した英語の学習スタイル評価項目を加えた。回答は「1:まったくあてはまらない」「2:あまりあてはまらない」「3:どちらでもない」「4:ややあてはまる」「5:とてもよくあてはまる」の5件法とした。

(2) 学習スタイル質問紙の実施

公立中学校第2学年96名を対象に英語の学習スタイル質問紙による調査を行った。得られた評価値について正規分布性を調べたところ、38項目のうち、7項目に正規性が有意にあると認められ、8項目で傾向ありという結果であった。これらの正規性が有意または傾向ありの15項目を評価項目として選択した。これら

15項目を対象に、バリマックス回転法によって因子分析を行った（エクセル統計2010）。因子の解釈の明瞭さや、生徒の学習スタイル評価が過度に複雑にならない等を配慮して探索的に行った結果、四因子を抽出した。四因子の累積寄与率は38.96%であった。因子の

解釈の際には因子負荷量が0.3以上の項目に基づいた。因子毎の内的整合性による信頼係数(α 係数)は、0.73(因子1)、0.61(因子2)、0.54(因子3)、0.40(因子4)であった。表1に因子分析の結果を示した。

表1 学習スタイル質問紙の因子分析結果 (主因子法 バリマックス回転)

No	項目	因子1	因子2	因子3	因子4
26	教科書やプリントの説明を読むよりも先生の話聞く方が頭に入る	0.8774	0.0343	0.0187	0.0804
31	教科書を読むより、先生の説明やCDを聞く方がいい	0.6213	0.0628	0.1986	0.1381
33	指示を耳で聞くと動きやすい	0.5586	0.0840	-0.0128	-0.0912
35	教科書やプリントを見る方が先生の説明を聞くよりよくわかる	-0.5224	0.0898	-0.1916	-0.2860
8	新しい文法を習うときは、ノートをとるより説明をしっかりと聞いた方がよく頭に入る	0.5054	-0.3150	0.0388	0.0252
22	工作をするとき、言葉で教えてもらいながらするとわかりやすい	0.3061	0.0468	-0.0644	0.0187
10	ノートをまとめるとき、例文に自分なりのわかりやすい説明を書き加える方だ	0.0175	0.6213	0.1442	-0.0440
14	復習するときは、習ったことをノートにまとめ直して理解する方だ	0.1335	0.5897	-0.0474	0.0547
6	新しい文法を習うとき、説明を聞くよりノートをとる方がよく頭に入る	-0.3937	0.4733	-0.0932	-0.0023
27	友だちの考えを聞いて話し合いながら学習するのが好きだ	0.1438	0.4522	0.3213	-0.0614
36	復習するときは、ノートをまとめ直すより実際に問題をやってみて理解する方だ	0.1028	-0.4021	0.0171	-0.2627
9	単語を覚えるとき身ぶりや手振りをつけた方が覚えやすい	-0.0238	0.0809	0.7795	0.1787
15	ものを覚えるときは、立ったり、体を動かしたりしながら覚えるのが好きだ	0.0512	-0.0223	0.5133	-0.2883
5	英語を読むのと聞くのとでは、聞く方が好きだ	0.1034	-0.0210	-0.0984	0.6315
12	CDやALTの自然な英語を聞きながら勉強する方が好きだ	0.1265	0.1730	0.2953	0.3779
因子寄与率 (%)		15.49	9.89	7.90	5.67
累積因子寄与率 (%)		15.49	25.38	33.28	38.96
α 係数		0.73	0.61	0.54	0.40

今回の質問紙調査の因子分析の結果得られた四因子の内容を検討し、命名した。因子1は聴覚を学習に

よく利用していることから「聴覚優位学習型」因子、因子2はじっくり自分で視覚的な情報に置き換えて

学習するとよく理解できることから「視覚優位・熟慮学習型」因子、因子3は動作や運動を伴った学習を好み、よく覚えられることから「運動感覚優位学習型」因子、因子4は聞くことを好むがそれが学習にはつながないので「聴覚情報嗜好型」因子と命名した。

(3) 各因子と英語成績との関係

個人ごとに各因子の得点平均を出し、英語成績との相互相関を見た。英語成績指標には第1学年時の観点別評価のうち「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」（以下「関心・意欲・態度」）および「言語や文化についての知識・理解」（以下「知識・理解」）の素点を用いた。各因子と英語成績（「関心・意欲・態度」および「知識・理解」）との相関関係について検定したところ、因子1「聴覚優位学習型」と「関心・意欲・態度」の評価との間に弱い正の相関の傾向($p < .1$)が見られた。聞いて学習するとよくわかると感じている生徒ほど、コミュニケーション活動に意欲的に取り組んでいることがうかがえる。この結果は、中学校英語授業ではコミュニケーション能力の育成を目指した音声中心の活動が多く行われていることを反映しているものと思われる。

3 生徒の学習スタイル類型化

(1) クラスタ分析の結果

個人内での各因子の評価得点平均を変数としたクラスタ分析（ウォード法）（エクセル統計 2010）によって全生徒を分類することで、生徒の学習スタイルの類型化を試みた。その結果、7つのグループ（G1~G7）が認められた。

(2) クラスタ分析による学習スタイルの類型化

これらの7グループ（G1~G7）について、各因子の平均値から見たグループの特徴をt検定結果を用いて検討した。各グループの特徴からそれぞれの学習スタイル類型の特徴について解釈し、G1「聴覚・視覚・運動感覚利用学習タイプ」、G2「聴覚情報嗜好タイプ」、G3「聴覚情報活用学習タイプ」、G4「運動感覚利用学習タイプ」、G5「聴覚・視覚・運動感覚学習不使用タイプ（聴覚情報使用学習タイプ）」、G6「視覚情報利用・熟慮学習タイプ」、G7「運動感覚学習不使用タイプ」と命名した。なお、G5の命名についてはその特徴から「聴覚・視覚・運動感覚学習不使用タイプ」と名付けたが、生徒に伝えるときは肯定的な側面を伝えるため「聴覚情報使用学習タイプ」と呼ぶことにした。各学習スタイル類型の特徴については、後のⅢ2でそれぞれの学習スタイル類型に対応した支援案と併せて表2に示した。

(3) 学習スタイル類型と英語成績との関連

それぞれの学習スタイル類型の特徴を英語成績との関連で捉えるために、各学習スタイル類型の「関心・意欲・態度」および「知識・理解」評価得点平均を算出し、見かけ上の差が大きかったものについて学習スタイル類型間の差を検定した。英語成績指標には第1学年時の観点別評価の「関心・意欲・態度」および「知識・理解」の素点をそれぞれ100点満点に換算したものをを用いた。その結果、「関心・意欲・態度」についてはG7とG5及びG1とG5で10%水準での差の傾向あり($G7 > G5$, $G1 > G5$)、「知識・理解」についてはG4とG5及びG1とG5で10%水準での差の傾向あり($G4 > G5$, $G1 > G5$)という結果が得られた。この結果から、英語成績との関連ではG5が特徴的なグループであると言える。

4 考察

学習スタイル質問紙への回答から得られた四因子は、本研究の参考にしたVAK理論や宮崎(2012)の先行研究結果（「聴覚」型・「視覚」型・「運動」型）の型とはほぼ同じ傾向を示すものであった。ただし、聴覚については、学習に有効であるとする「聴覚優位学習型」因子と嗜好性は高いが学習に利用していない「聴覚情報嗜好型」因子に分かれる結果であった。これが中学生一般に言えることなのか、本研究の対象とした集団固有のものなのかについては今後さらに検討の必要がある。

それぞれの学習スタイル類型に属する生徒数を調べたところ、聴覚・視覚・運動感覚の全てを学習に使用する「聴覚・視覚・運動感覚利用学習タイプ」が約2割、聴覚に関する事柄に特徴が見られる「聴覚情報嗜好タイプ」・「聴覚情報活用学習タイプ」の合計が2割、各感覚を学習にあまり利用していないものの個人内で見ると聴覚を比較的良好に使用する「聴覚・視覚・運動感覚学習不使用タイプ（聴覚情報使用学習タイプ）」が約2割と、合計で約6割の生徒が何らかの形で聴覚に関連のある学習スタイル類型に属しており、割合としては聴覚を利用した学習に関係のある生徒が多いことが示唆された。この傾向についても、中学生一般に言えることなのか、本研究の対象とした集団固有のものなのかについては今後さらに検討の必要がある。

Ⅲ 研究2「それぞれの学習スタイル類型に合った支援の実際」

1 目的

研究1で得られた学習スタイル類型をもとに、生徒の特性に対応した効果的な学習指導法を開発し、その指導法が英語学習における理解や意欲の向上に与える効果について検討する。さらに、生徒が学習スタイルに関する質問紙への回答やその後の自分の学習スタイル傾向に対応した学習に取り組むことを通して、自分の学習スタイル傾向を知り、それを意識して生かす態度と心情を身につけることが可能かどうかについても併せて検討する。

2 それぞれの学習スタイル類型に対応した支援策の策定

II 3 (2) で述べた学習スタイル類型について、それぞれの特徴に応じて表2のように支援策を策定した。なお、特徴と支援策の対応を明示するため、下線を付していない特徴については対応する支援策に下線を付さず、下線を付した特徴については対応支援策に下線を付して示した。さらに G6 と G7 は斜字体で示した特徴についてその支援策も斜字体で示した。

表2 学習スタイルの特徴とそれぞれに対応した支援策

グループの名称		学習スタイルの特徴	支援策
G1	聴覚・視覚・運動感覚利用学習タイプ	どの学習スタイルも平均的に用いるが、そのなかでは聴覚と視覚をよく利用して学習するタイプ。 <u>ただし、聴覚を利用して学習するのに比して聴覚嗜好性は低い。</u>	学習時間内に、聴覚・視覚・運動感覚を利用した学習をバランスよく取り入れる。説明を聞く時間を短くするよう配慮する。 <u>必要なら、間に他の活動を挟みながら数回に分けて説明する。(説明→やってみる→説明→・・・ スモールステップに)</u>
G2	聴覚情報嗜好タイプ	聴覚嗜好性は高いが、 <u>それが学習することにはつながっていないタイプ。</u>	音声を使った学習を中心に行う。導入や説明では視覚的な教材・教具も用意し、それらを読み上げながら理解させる。(視覚情報には音声情報を付け加える。)練習・運用段階では、まず音声面でしっかり練習し、自信をつけてから文字につなげる。 <u>聴覚を用いた学習方略を指導する。(例：言えるようにしてから書く。唱える。等)</u>
G3	聴覚情報活用学習タイプ	聴覚嗜好性が高く、それを学習にも生かそうとしているタイプ。 <u>どの学習スタイルも利用しているが、視覚・運動感覚よりも聴覚をよく活用している。</u>	導入や説明では視覚的な教材・教具を用意し、それらを読み上げながら理解させる。(視覚情報と音声情報の併用) 学習した内容を自分でも口頭でまとめたり、確認する活動を多く取り入れる。 <u>視覚・運動感覚に聴覚を併用した学習活動を取り入れる。(例：空欄のある表を指さしながら、口頭で説明する 等)</u>
G4	運動感覚利用学習タイプ	動作や運動を伴った学習を好み、身体を動かしながら学習した方がよく覚えられるタイプ。 <u>聴覚を学習に利用はするものの、聴覚嗜好性が低い傾向にある。</u>	<u>説明を聞く時間を短くするよう配慮する。学習活動をスモールステップに分け、実際に書いたり、言ったりして身につけながら、学習を進めるようにする。身振り手振りをつけながら、練習したり、覚えたりする。身体を動かす学習場面を意図的に取り入れる。(例：音読、会話練習等を立てて行う。ゲーム性のある活動をする。前に出て、教師役をする。等)座学場面でも身体を動かすことができるよう環境を調整する。</u>

G5	聴覚・視覚・運動感覚学習不使用タイプ (聴覚情報使用学習タイプ)	全体的に学習スタイルを利用していないタイプ。 <u>因子ごとのグループ内の比較では、聴覚優位学習型因子が他の型より高い。</u>	<u>聴覚型の学習での成功体験を多くし、学習スタイルを活用することの有効性を感じ取らせる。視覚的な教材・教具を用意し、それを読み上げながら説明したり、それを使って口頭練習をする。(視覚情報には音声情報を付け加える。)</u> <u>自信がついてから、文字につなげる。初期の説明ではノートはとらず、学習内容の理解に集中させる。理解したり、できるようになってから、書き込み式のワークシートを用意して、学習した内容を確認する。</u>
G6	視覚情報利用・熟慮学習タイプ	ノートまとめをするとよく理解できる。 <u>じっくり自分で視覚的な情報に置き換えた方がよくわかる。</u> <u>聞くことについては、嗜好性も低いし、学習スタイルとしてもあまり利用していない。</u>	<u>口頭での説明を簡潔にする。絵や図を利用して説明する。学習内容をノートにまとめる活動を取り入れる。(書くことに苦手意識がある場合は、書き込み式のワークシートを用意する)留意点や大切なところは、板書したこと以外にも記入するよう促す。導入や練習のときは口頭から入るのではなく、単語や文を見て適切なものを選んだり、書くことから始める。</u>
G7	運動感覚学習不使用タイプ	座学タイプ。運動や動作を伴う学習への嗜好性が低い。 <u>聴覚・視覚ともに学習に利用している。</u> <u>聴覚と視覚の比較では、聴覚を使った学習が優位。</u>	<u>導入や説明では視覚的な教材・教具を用意し、それらを読み上げながら理解させる。(視覚情報と音声情報の併用)</u> <u>学習した内容を自分でも口頭でまとめたり、確認したりしてから、書く活動に入る。静かで落ち着いた環境で学習できるよう配慮する。</u>

3 支援の実際

2で策定した支援案をもとに校内の学習支援室で学習支援を行った。学習支援室への来室者のうち、筆者は9名の生徒の学習支援にあたった。これら生徒の学習スタイル類型の内訳は、G1「聴覚・視覚・運動感覚利用学習タイプ」1名、G2「聴覚情報嗜好タイプ」1名、G3「聴覚情報活用学習タイプ」1名、G5「聴覚・視覚・運動感覚学習不使用タイプ(聴覚情報使用学習タイプ)」2名、G6「視覚情報利用・熟慮学習タイプ」1名、G7「運動感覚学習不使用タイプ」1名、学習スタイル質問紙調査を行っていないので学習スタイル傾向が不明の生徒2名である。このうち継続的に来室したのはG1、G2、G3、G5の生徒5名であった。このうち、G2「聴覚情報嗜好タイプ」、G3「聴覚情報活用学習タイプ」、G5「聴覚・視覚・運動感覚学習不使用タイプ(聴覚情報使用学習タイプ)」が聴覚に関係する学習スタイル類型であり、またII 4で述べたように今回の質問紙調査結果ではこれらの聴覚に関する学習スタイル類型に属する生徒の割合が高かったことから、本研究は学習支援室来室者のうち、聴覚に関係

する学習スタイル類型(G2、G3、G5)に焦点化して行うことにする。

(1) 対象生徒

公立中学校の第2学年4名を本研究実践の対象とした。4名の学習スタイル類型別内訳はG2「聴覚情報嗜好タイプ」が1名(以下S-1)、G3「聴覚情報活用学習タイプ」が1名(以下S-2)、G5「聴覚・視覚・運動感覚学習不使用タイプ(聴覚情報使用学習タイプ)」が2名(以下S-3、S-4)である。

(2) 手続き

①時間と場所

本研究は、主に学習面での困り感のある生徒を対象とした、授業中に別室で学習支援を行う「学習支援室」で実践を行った。学習支援室の利用は本人および保護者の希望による。対象生徒は、時期によって変動はあるが、週1回ペース(50分)で英語授業の時間に学習支援室へ来室する。本研究の対象としての学習支援期間は9月～12月であるが、実際の来室開始時期は生徒によって異なり1学期から来室していた

生徒もいる。

②一般的な学習の流れ

一般的な学習の流れを図1に示す。

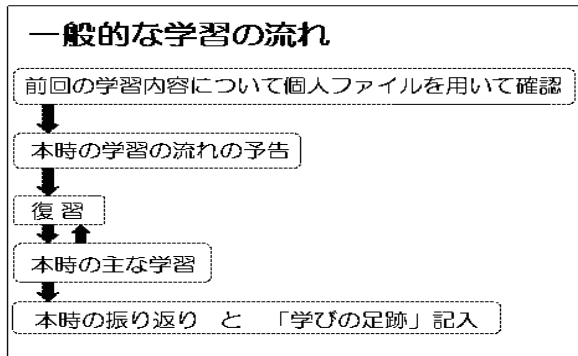


図1 一般的な学習の流れ

復習では、学習スタイル類型に対応した支援策を用い、前時までに学習した内容について思い出すとともに、正確な回答がより速く行えるようにその内容が定着するよう練習させた。また、本時の主な学習では学習スタイル類型に対応した支援策を用いた。具体的な支援例についてはⅢ4(1)「実施した学習支援の内容」に後述する。最後に本時の学習内容と次時の目標について確認した。その際、どのようなやりかたで学習したらよくわかったかに着目させるよう心がけた。振り返りワークシート「学びの足跡」を生徒が記入し、学習支援室での学習時間の終了とした。

(3) 支援の有効性についての評価項目とその内容

本研究による学習支援の効果を評価するため、以下の①～⑦を用いた。

①事前テスト

学習支援開始時の英語の「知識・理解」評価を目的とした事前テストを作成・実施した。作成にあたっては、今年度使用英語教科書にある「まとめと練習」の練習問題のうち、1年1学期から2年1学期までの、動詞に関する問題をそのまま使用した。

②事後テスト

2種類の事後テスト(事後テスト1、事後テスト2)を作成・実施した。事後テスト1は、学習支援実施後、同じ問題に対する解答にどのような変化が見られるか調査するため、事前テストと同じ問題で、テスト用紙の体裁のみを変えたテストを作成・実施した。事後テスト2は、学習支援実施後、動詞に関する「知識・理解」の状況がどのように変化したかを事前テストとは違うテストで調査するため、事前テスト・事後テスト1と同範囲の新しいテストを、同程度の難易度になるように作成・実施した。

③定期テストの英語成績

学習支援室での学習が定期テストの英語成績に効果を及ぼすかどうかを見るため、2年生1学期中間テスト・期末テスト、2学期中間テスト・期末テストの英語成績を用いた。テストの難易度はその都度異なるので、偏差値で比較検討することにした。

④Q-U調査「学習意欲」

当該中学校では、5月末と10月末の年2回、Q-U調査を実施している。この調査結果のうち「学校生活意欲」測定項目の中の「学習意欲」を測定する4項目の調査結果を利用して、英語の学習スタイル類型に応じた学習支援の前後で学習全般への意欲に変化が見られるかどうか調査した。「学習意欲」測定項目は「学校の勉強には自分から進んで取り組んでいる」「得意な教科や好きな教科がある」「授業の内容は理解できる」「学習内容を理解するため自分なりの学習方法がある」の4項目であり、回答は「5:とてもそう思う」から「1:全くそう思わない」の5件法による。

⑤支援前後での学習スタイル質問紙評価(因子別評価値)

学習スタイル類型に対応した学習支援を行うことによって、因子1「聴覚優位学習型」、因子2「視覚優位・熟慮学習型」、因子3「運動感覚優位学習型」、因子4「聴覚情報嗜好型」に相当する項目の評価値に変化が見られるかどうかを調べるために、学習支援前に実施した学習スタイル質問紙を学習支援後にも実施し、各因子別の評価値を学習支援前後で比較することにした。

⑥振り返りワークシート「学びの足跡」

学習内容についての理解度、英語学習の好き/嫌い、英語学習への意欲についての自己評価を5件法で尋ねた。また、学習全体を振り返っての記述も求めた。

⑦学習支援中のエピソード、支援者の観察による記述

学習支援中の生徒の様子や支援への反応等を、学習時間が終了してから支援者が記録した。

4 結果及び考察

(1) 実施した学習支援の内容

支援方法として以下の支援案を策定し、実施した。

学習スタイル類型全般に関わるものとしては「自分の学習スタイル類型を知らせる」「自分に合った学習の仕方を意識させる」支援を行った。

聴覚を利用した学習スタイルに関わるものとしては、学習方略に関する内容として「聴覚的な学習方略を教えて体験させる」、学習内容の提示方法に関するものとして「視覚情報には音声情報を付け加える」

「音声面でしっかり練習し、できるようになってから文字面での学習につなげる」「学習内容を口頭でまとめたり、確認させる」支援を行った。

教材・教具の配慮の面からは「視覚的な教材・教具の種類を少なくする」「ホワイトボードを利用する」「パワーポイントのアニメーション機能を利用して文法事項を口頭で説明させる」支援を行い、その他聴覚タイプの強みを生かす方法として「わからないところ、あいまいなところはわかるまで質問させる」支援策を実施した。

また、学習への取り組みを自己評価する振り返りワークシート「学びの足跡」を作成し、毎学習支援時間終了時に対象生徒に記入させた。支援者もその日の学習内容を確認し学習スタイル類型に対応した学習の意識化を図るコメントを記入した。

(2) 支援の有効性についての検討

①支援の有効性を検討するために、支援の前後で学習支援室での学習内容を範囲とする同一のテスト（事前テスト・事後テスト1）を実施したところ、対象生徒4名全員に総合得点の上昇と無得点の設問の大幅な減少が見られた。この結果から今回の学習支援は全般的に見ると効果があったと言える。ただし1名については、効果の程度が他の3名に比べると小さく、メタ認知の育成やワーキングメモリ容量への配慮等、学習スタイル類型以外の視点を持った学習支援の必要性が示唆された。

②学習した内容が他のテスト結果にも反映されるかどうかを検討するために、事前テスト・事後テスト1と同程度の難易度のテスト（事後テスト2）を作成し支援期間終了時に実施したところ、事後テスト1と事後テスト2の得点はほぼ同じであった。この結果から今回の学習支援は当該の文法事項について一定の「知識・理解」の習得に効果があったと言えるだろう。

③学習スタイル傾向に対応した支援が他の場面での英語学習にも効果を及ぼすかどうか検討するために、支援対象生徒4名と支援対象外成績下位生徒2名の定期テスト英語成績の推移を用いて比較したところ、支援開始前には対象生徒4名中2名が対象外生徒以下の成績であったが、支援終了時の定期テストでは支援対象生徒4名全員が対象外生徒2名の成績を上回った。この結果から今回の学習支援は通常の英語授業成績にも効果を及ぼす可能性が示唆されたと言えるだろう。

④学習全般での意欲向上に対する今回の支援の有効性を検討するために、支援開始前と支援実施中の2回

実施されたQ-U調査の「学習意欲」測定項目への回答を用いて比較・検討したところ、4名中3名に学習意欲総合得点の上昇が見られ、学年平均を上回るようになった。この結果から今回の学習支援は学習全般に対する意欲の向上に効果を及ぼす可能性があると考えられる。また「学習意欲」測定項目別に見ると今回の学習支援は、個々の教科や授業と関連の深い項目である「得意・好きな教科がある」や「授業理解」には影響が見られなかったが「自発的取組」や「自分なりの学習方法」については向上が見られたので、学習全般への意欲喚起や自分なりの学習スタイルを知りそれを意識して生かそうとする心情や態度の育成にはある程度の効果があったと言える。ただし、「自分なりの学習方法がある」という測定項目については対象生徒4名中3名が2回目の調査で「3：どちらとも言えない」と回答しており、1回目の調査より向上したとは言え、学習スタイルの有用性を実感し意識化するための手立てが十分ではなかったとも言える。2回目の調査は支援実施半ばで行われたものなので、支援終了時にこの項目について向上が見られたかどうか検討の余地がある。

⑤各因子に相当する項目の評価値の変化について検討するために、学習支援後にも支援前に実施した学習スタイル質問紙調査を再度行った。その結果、支援対象生徒個々に以下の変容が見られた。

S-1 は聞くことを好むがそれを学習に生かしていない「聴覚情報嗜好タイプ」に分類されていたが、学習支援を通して聴覚・視覚・運動感覚全てを使って学習するようになってきていることがうかがえる。

S-2 は学習支援前は「聴覚情報活用学習タイプ」に分類される生徒であった。学習支援後は「聴覚優位学習型」因子評価値が上昇し、「視覚優位・熟慮学習型」因子、「運動感覚優位型」因子、「聴覚情報嗜好型」因子の評価値が大幅に減少した。このことは、その生徒が、実際の自己学習スタイルをより正確に認識できるようになった、すなわち、メタ認知が育ったと考えられる。

S-3 は学習支援開始前は「聴覚・視覚・運動感覚学習不使用タイプ」だったが学習支援を通して聞くことを好み、聴覚を利用して学習するようになってきていることがうかがえる。

S-4 も学習支援開始前は「聴覚・視覚・運動感覚学習不使用タイプ」に分類されていたが学習支援後は「聴覚情報嗜好型」因子が大幅に上昇した。S-4 は支援開始前からこの学習スタイル類型に属する生徒の

中では比較的よく聴覚を使って学習していた。学習支援を通して「聞くこと」に慣れ親しんだと推察できる。

⑥その他、学習中の生徒の様子や振り返りワークシート「学びの足跡」の記述からも、学習支援を通して「できる／わかる」体験が増え、学習意欲が向上したことがうかがえた。また、自分に合ったやり方で学習しようとする姿勢が見られるようになった。

(3) その他の学習スタイル類型に対応した支援策全般について

今回の研究では聴覚に関する学習スタイル類型に焦点化して支援実践を行いその効果について考察した。それ以外の学習スタイル類型に属する来室生徒についての詳しい検討は今回の研究では行わなかったが、概略をここで述べる。学習の様子から視覚を優位に学習に利用していると思われた生徒（質問紙調査を行っていないために学習スタイル傾向は不明）は、パワーポイントを利用した学習の際、口頭説明は求めずに自分で何度もスライドショーを繰り返して学習させた。「説明をいちいち口で付け加えるより黙って見てやる方がよくわかる」と本人も言っていた。今後、これら聴覚関連以外の学習スタイル類型への支援策についても実践し、その効果を検討していく必要がある。

IV 総合的考察

1 英語の学習スタイル質問紙の信頼性・妥当性について

本研究では、精選した15の評価項目によって探索的に因子分析を行った(II 2(2)分析手続き参照)結果、四因子を抽出したが、これらの累積寄与率が38.96%とやや低いものとなった(表1参照)。生徒の学習スタイルを説明するのに十分な評価項目数ではなかった可能性もある。今後は、さらに説明率をあげるために全体を説明できるような新たな質問項目を加え、寄与率を上げてさらに信頼性・妥当性のあるものに改良していく必要がある。また、現在の学習スタイル質問紙は「聴覚優位学習型」因子・「聴覚情報嗜好型」因子・「視覚優位・熟慮学習型」因子・「運動感覚優位学習型」因子の各因子に相当する項目をアトランダムに並べた形式になっているが、生徒自身が学習スタイル質問紙への回答を元に自分の学習スタイルを容易に推測できるよう、各因子に相当する項目をまとめて示す形式に変更し、評価値の算出を容易にする等、学校現場で使いやすいように改良する必要もある。

2 生徒の学習スタイルに対応した学習支援策の効果について

(1) 今回の研究で実施した聴覚に関する学習スタイルに対応した学習支援策は、動詞に関する基礎的な知識・理解および英語学習への意欲の向上の面でほぼ有効だったと言える。学習支援室での学習のみならず、通常の英語授業での「知識・理解」や、学習全般に対する意欲の向上にも効果がある可能性が示唆された。ただし、今回の研究では本人の希望により学習支援室に来室した生徒を対象としたので、特に意欲の面では有効性について条件つきで捉える必要がある。

また、学習スタイル質問紙への回答や自分の学習スタイル傾向に対応した学習を通して、生徒が自分の学習スタイル傾向を知り、それを意識して生かす態度と心情を身につけることが可能かどうかについても大筋において可能であることが示された。ただし、自分の学習の様子や達成度についてのメタ認知が十分でない場合にはその効果が小さかった。このことから、生徒の特性に応じた効果的な学習指導を考える際、学習スタイルに着目した支援は効果的であるが、それに加えて自己の学習スタイルをモニターできるメタ認知の育成等、学習スタイル傾向に対応する支援以外の視点も併せ持つことの必要性が示唆された。

(2) 学習スタイル傾向に対応した学習支援を通して、当初測定された学習スタイル傾向が変化していく可能性が示唆された。聞くことを好むがそれを学習に生かしていない「聴覚情報嗜好タイプ」や聴覚・視覚・運動感覚を学習に使用していない「聴覚・視覚・運動感覚学習不使用タイプ」の生徒が、学習支援後には聴覚を利用して学習する度合いが高まったり、聴覚・視覚・運動感覚の全てを利用して学習するようになる変化が見られた。このことから、自分の学習スタイルに対応した学習を行うことにより学習における成功体験が増加し、自己効力感が高まったため学習への期待も高まり、それまで使用していなかった学習スタイルを以前より積極的に使うようになる可能性があると考えられる。また、学習スタイルに着目させながら学習支援を行うことで、自分の学習スタイルに対するメタ認知が育成される可能性も示唆された。

このように学習スタイル傾向が変化していく可能性が示唆されたので、生徒の学習スタイルを正しく測定するためにも、また生徒に自分の学習スタイルを意識させ、それを生かして学習するよう働きかけるためにも、学習スタイル質問紙による調査は学期毎等、複数回行うことが必要であると考えられる。

3 生徒の学習スタイル傾向に対応した学習支援策を通常の英語授業において利用する方策について

上記2で述べたように、生徒の学習スタイル傾向に対応した学習支援には一定の効果が見られた。今回は学習支援室という対象生徒や実施場所・時間が限定された場での実践だったが、これを通常の英語授業でも実施可能な方法にしていくことが重要であると考えられる。以下、(1)全員に共通して行うことができる支援、(2)各学習スタイル類型に対応した支援策を各校の実情に合わせて行うための方策、(3)各学習スタイル類型に対応した支援策の実施を容易にするための方策、(4)学習スタイルに併せ持つべき視点について述べる。

(1) まず、学習スタイル類型全般に関わる支援である「自分の学習スタイル類型を知らせる」「自分に合った学習の仕方を意識させる」については一斉指導の中で可能な支援であろう。ただし、メタ認知が十分ではない生徒のためには個別のフォローが必要である。

(2) その他の各学習スタイル類型に対応した支援策については、各校の実情に合わせた運用が必要となる。

例えば IT や少人数指導が可能な学校であれば、配置教員数や使用教室数等対応可能な範囲に応じて生徒をグルーピングし、そのグループの学習スタイル類型に対応した支援策を実施することが考えられる。

1名の教員による一斉指導の場合も、学習課題によっては、一人で黙って取り組む学習スタイルと声に出して取り組む学習スタイルから個々の生徒が選択できるようにする等の支援が考えられる。可能ならば、その学習場面に限定した学習コーナーを同一教室内に設けることも支援策として考えられよう。また、ワークシートについても、同一のものに一斉に記入して学習させるばかりではなく、内容によっては情報量を加減したものを複数種類用意して生徒が選択できるようにしたり、ワークシートに記入する時機を一斉に設けず各生徒の特性に合わせて柔軟に設定する等の支援が考えられる。

一斉に同一のやりかたで行わせる学習指導だけではなく、個々の特性に対応した、個々の生徒が選択できる学習支援策を提供できるようにすることが重要なのではないかと考える。

(3) また、生徒の特性に応じた支援の実施を容易にするためには、学習スタイル類型に対応する支援のうち、別の類型にも同じ場で行ってよいものといけないものの区別と見極めも必要である。

上記2(2)で述べたように、自分の学習スタイルに

対応した学習を行うことによりそれまで使用していなかった学習スタイルを以前より積極的に使うようになる可能性が示唆された。このことから、例えば聴覚関連の学習スタイル類型は細かく分けせずに、それぞれの特徴を念頭に置きながら、一緒に学習支援を行ってもよいのではないかと考えられる。

また、一緒に学習支援を行ってもよい学習スタイル類型同士を一緒に指導し、別に支援する必要がある学習スタイル類型とは分けるという支援方法も考えられる。例えば、運動感覚や発話などの動きを伴う「運動感覚利用学習タイプ」と聴覚関連タイプの学習スタイルの生徒を一緒にし、静かな環境でじっくり学習することを好む「視覚情報利用・熟慮学習タイプ」・「運動感覚学習不使用タイプ」とは分けて学習支援を行う等の工夫も可能であろう。

(4) 今回の研究での学習支援実践を通して、特にワーキングメモリの容量が小さい生徒に対しては、その生徒の学習スタイル類型に対応した支援を、その生徒の強みを生かし、それ以外の負荷をできる限り減らしながらスモールステップで行うことが大切なのではないかという印象を得た。上記2で述べたメタ認知の育成に加え、ワーキングメモリの容量への配慮等の学習スタイル傾向以外の視点も併せ持つことの必要性を感じた。これらの視点をもって通常の英語授業にあたることが重要であると考えられる。

<引用文献>

- 1) 文部科学省(2012)「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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について」, 文部科学省ホームページ.
- 2) 島根県教育委員会(2012)『平成24年度島根県学力調査報告書』
- 3) 村上加代子(2009)「LD、ADHD、学習障害児とその近接領域児と英語学習に関する文献紹介」『神戸山手短期大学紀要』52号, 95-103.
- 4) 伊藤崇達(2009)『自己調整学習の成立過程—学習方略と動機づけの役割—』, 北大路書房.
- 5) 栗山八寿子・石橋瑞穂・近藤春樹・萩原千香子(2007)「通常の学級における特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する支援の在り方—オープン教室を通して子どもの自己肯定感を高める取組—」『川崎総合教育センター研究紀要』第20号, 199-208.
- 6) 宮崎紀雅(2012)「通常学級における学習支援—児童・生徒の学習スタイル傾向に関する実践的研究—」『島根大学大学院教育学研究科「現職短期1年コース」課題研究成果論集』, 第3巻, 61-70, 島根大学大学院教育学研究科.
- 7) 北條礼子(1998)「日本人EFL学習者の英語学習方略に関する研究(4):中学生の調査項目の検討」『上越教育大学紀要』第17巻 第2号, 749-762.

【謝辞】 本論文をご指導いただいた小川巖先生、島根大学の関係者の皆様、また、研究対象学校の皆様に、心から感謝の気持ちとお礼を申し上げます。