

特別支援学校（聴覚障害）小学部における外国語活動に関する調査研究

山 澤 萌（愛知県豊田市立東保見小学校）
小 田 侯 朗（愛知教育大学障害児教育講座）

要約 本研究は、全国の特別支援学校（聴覚障害）小学部で実施されている外国語活動の実態を調査したものである。具体的には外国語活動実施の現状、成果、課題等の調査と共に、外国語活動の早期開始や英語科の小学校段階での実施などの動向も視野に入れた調査となった。結果からは、外国語活動担当教員の多くが英語科の免許を有していないことや、教材である「Hi Friends!」の補助として視覚的な配慮を目的とした教材が数多く併用されていること等が分かった。また、学習指導要領上では補助的な活動として位置づけられる「書く」活動が聴覚障害を対象とする特別支援学校ではより多く取り入れられていることも分かった。英語教育の早期開始については、早い時期に異文化教育に触れることや中学での英語教育に円滑につながりやすいなどのメリットと共に、児童の負担増や日本語教育等の影響などを不安に思う声も見られた。

キーワード：聴覚障害者、外国語活動、英語教育、特別支援学校、聾学校、小学部、調査

I. 問題及び目的

1. 外国語活動について

平成20（2008）年3月、文部科学省は小学校学習指導要領の改訂を告示し、平成23（2011）年度より第5及び第6学年において週1コマ（年間35コマ）の「外国語活動」を導入することとした。外国語活動の目標として、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーションの素地を養う。」ことが掲げられている（文部科学省、2008）。また、指導計画の作成にあたり、外国語活動においては英語を取り扱うことを原則とすること、学級担任または外国語を担当する教師が授業を実施すること、ネイティブ・スピーカーや地域人材の活用に努めること、等が配慮されるべきこととして述べられている。また、内容にあたっては、アルファベットなどの文字や単語の取り扱いについては、児童の学習負担に配慮しつつ、音声によるコミュニケーションを補助するものとして用いること、外国語や外国の文化のみならず、国語や我が国の文化についても併せて理解を深めることができるようにすること等が主に述べられている。

外国語活動は教科としての位置づけではない「領域」として導入されたため教科書はなく、かわりに文部科学省は、学習指導要領に基づく共通教材として「英語ノート」を作成し、平成21（2009）年から平成23（2011）年までの間、全国の希望する小学校等へ配布した。そして、平成24（2012）年度からは「英語ノート」の活用実績等を踏まえた新たな外国語活動教材「Hi Friends!」（児童用教材、教師用教材資料、デジタル教材）を作成し、全国の小学校の児童及び教員等に配布し、現在に至っている。

外国語活動に関する実態調査はこれまでいくつかある。財団法人日本英語検定協会（2012）は、全国の国

公立小学校における外国語活動に関する現状について質問紙調査を行っている。その中で「どなたが外国語活動を担当していますか。関わっている人すべてを選んでください。」という設問に対し、最も多かった回答が「HRT（学級担任）」であり、続いて「ALT（外国語指導助手）」、そして「JTE（Japanese Teacher of English: 英語担当教員）」の順であり、学級担任の役割の大きさが確認されている。

近年の英語教育改革の動向を概観すると、まず平成25（2013）年12月13日に「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」が文部科学省より発表され、これを受けて平成26（2014）年2月4日には「英語教育の在り方に関する有識者会議」が設置されたことがあげられる。その後平成26（2014）年9月26日には、「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」が発表され、そこでは「小学校においては中学年から外国語活動を開始し、音声に慣れ親しませながらコミュニケーション能力の素地を養うとともに、ことばへの関心を高める。高学年では『聞く』『話す』ことなどに加え、『読む』『書く』の態度の育成を含めたコミュニケーション能力の基礎を養う。学習の系統性を持たせるために教科として行うことが求められる。」と述べられ、現在に至る英語教育早期化の動きが固まってきたといえる（文部科学省、2014）。

2. 特別支援学校（聴覚障害）小学部における外国語活動

今回の学習指導要領の改訂により、視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童に対する教育を行う特別支援学校の小学部第5学年及び第6学年にも外国語活動が新設された。外国語活動の目標、内容及び指導計画の作成と内容の取扱いについては、小学校に準ずることとしている。ここでいう「準ずる」とは、原則として同一ということを意味してい

る。しかしながら、指導計画の作成と内容の取扱いについては、小学校学習指導要領に準ずるのみならず、特別支援学校独自の項目が二つ示されており、すなわち（１）指導内容の精選等に関する配慮事項、（２）自立活動の指導との関連に留意することが特記されている（文部科学省，2009）。

しかし、これも障害の状態が様々である聴覚障害児童に対する指導方法等が具体的に提示されていないことから、外国語活動を担当する教員が有効的な指導方法を見いだせなかったり、教員の教材や教具等の準備にかかる負担が大きくなっていたりする可能性がある。また、中学部（中学校）へ進学するまでに学習すべき内容を具体的に記した共通目標がないため、授業が教員の裁量によるものとなるため、特別支援学校や学級ごとに児童の学習到達の差が生じてしまう可能性がある。

特別支援学校（聴覚障害）の外国語活動については林田・村田（2009）が全国調査を実施している。これは、平成20（2008）年3月の学習指導要領改訂により、小学校高学年の教育課程で外国語活動が新設されたことを受けて、その導入前の実態把握調査として実施されたものである。この結果からは、外国語活動の担当の多くは学級担任となり、内容的にはゲームが中心となること、また聴覚障害児に対する学習上の配慮として文字カード・絵カードなどの視覚的教材が工夫されることが予想された。外国語活動の施行後は同様の調査は確認できず、現状についての把握が望まれるところであった。

3. 本研究の目的

本研究は上述した林田・石田（2012）の研究の追跡を兼ねて、全国の特別支援学校（聴覚障害）小学部における外国語活動の現状、成果、課題等を把握することを目的とした。特に、どのような教材・教具を有効利用しているか、また聴覚障害児童のリスニング、発音・発語等の聴覚活用の課題についてどう対処しているか等に焦点を当てて調査を行った。さらに外国語活動の早期開始や小学校（小学部）での英語科の正式教科化に関する動向を視野に入れ、今後の「外国語活動」「英語教育」における課題と展望についても調査を行った。

II. 方法

1. 調査対象

聾教育研究会の全国聾学校名簿（2012年1月21日現在）をもとに、全国の小学部のある公立特別支援学校（聴覚障害）93校を対象と、現在小学部6年生で外国語活動の授業を担当している教員、各学校1名に回答を依頼した。

2. 調査方法

各学校宛てに質問紙を郵送し、学校長をとおして担当教員に回答を郵送していただくように依頼した。調査用紙は平成26（2014）年11月19日に送付し同年12月1日を期限とした。

3. 調査内容

平成26（2014）年4月から同年11月現在までの外国語活動の実施状況、英語教育の早期化に対する意見等の記入項目を設定した。これら計18項目の概要を以下に示す。

- ①外国語活動の現状について（8項目）
- ②外国語活動の成果について（1項目）
- ③外国語活動の課題について（2項目）
- ④英語教育の早期開始意義について（6項目）
- ⑤特別支援学校（聴覚障害）小学部における「外国語活動」「英語教育」について（1項目）

4. 回収結果

調査用紙送付対象校計93校のうち、61校から回答をいただいた（回収率65.5%）。

III. 結果及び考察

1. 外国語活動の実態

(1) 外国語活動の指導体制

1) 担当教員

61校中61校から回答を得た。学級担任が外国語活動の授業を担当しているという学校は61校中35校であった。そのうち回答者が学級担任でありなおかつ、小学部の外国語活動担当教員であったのは4校であった。また、担任以外の小学部の教員が、外国語活動担当教員として外国語活動の授業を担当しているという学校は18校であった。中学部の英語科教員が外国語活動を担当している学校は4校、高等部の英語科教員が外国語活動を担当している学校は2校、その他が3校であった。英語免許状の有無については、外国語活動を主に担当している教員のうち、英語（中学校もしくは高校）の免許を所有している教員は15名、免許を所有していない教員は46名であった。（図1）

学習指導要領にあるよう、「外国語活動は原則として担任が授業を行う」ことを受けて、特別支援学校（聴覚障害）においても担任が授業を行っているケースが最も多かった。また、中学部や高等部の教師が小学部の外国語活動を担当しているケースも見られた。特別支援学校は小学部、中学部、高等部の校舎が同じ敷地内にある学校が多く、学部間の連携がとりやすいことも、この理由の一つといえよう。また、聴覚障害がある児童にとってより楽しくわかりやすい授業を行うために、英語の専門性がある中学部や高等部の英語科教員に外国語活動の授業を任せていることも考えられる。

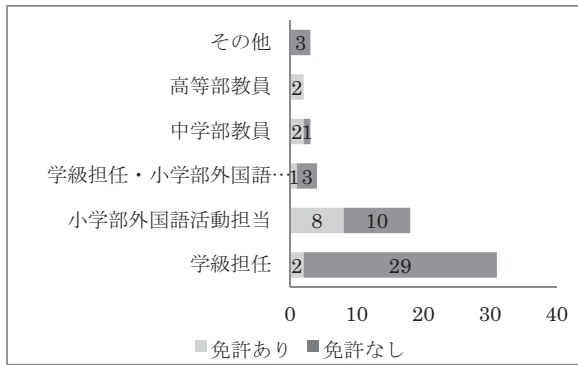


図1 外国語活動担当教員 英語免許有無別

2) ティームティーチング

授業でティームティーチングの指導体制をとっているかどうかについて、「①毎回している ②たまにしている ③ティームティーチングはしていない」の3択式で回答を求めた。この問に対し、61校中60校から回答を得た。全体のうち、18校が「毎回している」と回答し、28校が「たまにしている」、13校が「していない」、1校が「未回答」であった。（図2）

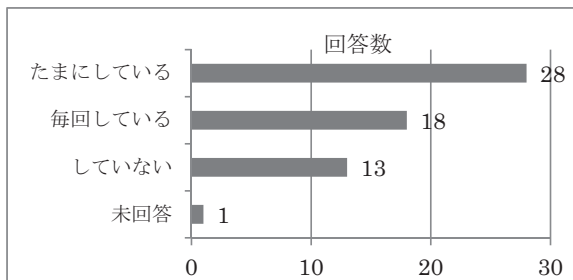


図2 ティームティーチングによる授業頻度

さらに、「ティームティーチングを毎回している、たまにしている」と答えた44校に、「どなたとティームティーチングをおこなっていますか」と質問をし、5つの選択肢（①担任 ②小学部教員 ③中学部教員 ④ALT ⑤その他）で回答（複数回答可）を求めた。結果を図3に示す。

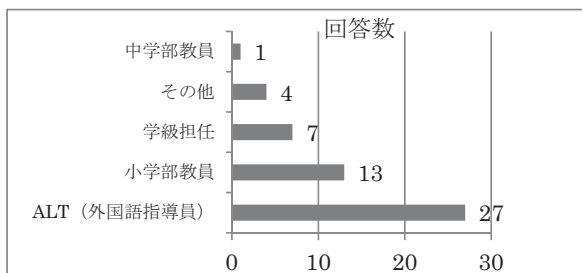


図3 ティームティーチングで一緒に授業を担当する教員の立場
最も多かったのは「ALT（外国語指導教員）」（27

校）、次に「小学部教員」（13校）、続いて「学級担任」（7校）であった。「その他」（4校）の回答としては、「高等部英語科教員」「外国人講師」などがあげられた。

3) ゲストティーチャー

学校の教師以外の人を特別講師として授業に招く、ゲストティーチャーに関しては「ゲストティーチャーを授業に招いたことがあるか。」という設問に対して「①はい ②いいえ」の二択で回答を求めた。この問いに対し、61校中60校からの回答があり、全体のうち19校が「はい」と、41校が「いいえ」と回答した。

さらに、「はい」と回答した19の学校に、「ゲストティーチャーはどのような人ですか」という問を設け、「①英語が堪能な方 ②ASLが堪能な方 ③海外のろう文化に詳しい方 ④その他の方」の4択式で複数回答可とし回答を求めた。この問に対し、19校中18校から回答があった（図4）。最も多い「英語が堪能な方」（13校）を具体的に尋ねると、「地域人材」「他学部のALT」「近隣の学校のALT」「ALTの家族や友人」「他学部の英語科教員（英語堪能教員）」などがあげられた。次に多い「ASL（American Sign Language）が堪能な方」（3校）の具体的内容は「ALT」「本校前職員（教員）」「高等部の教員の友人」等であった。「海外のろう文化に詳しい方」（2校）では「アメリカ留学中の聴覚障害者」「地域人材」、「その他」（1校）では「英語、日本語、日本語対応手話ができるALT」等の回答であった。

このように、特別支援学校の外国語活動におけるゲストティーチャーには、単に英語が話せる人というだけでなく、ASLができる人や海外のろう文化に詳しい人などを授業に招かれていた。特に、聴覚障害の特別支援学校の卒業生や聴覚障害者で海外にゆかりのある人をゲストティーチャーとして招くことで、聴覚障害があっても外国語を学んだり、海外で活躍したりしている人があるということを、聴覚障害児童に気づかせ、児童らに学習意欲や刺激を与えることを目的としているのではないかと考える。

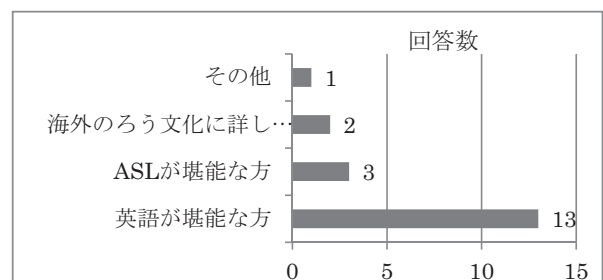


図4 ゲストティーチャーの詳細

(2) 活動内容

1) 使用している教材

外国語活動の授業で主に使用している教材について選択肢を設け、複数回答式で回答を求めた。選択肢は「①『Hi Friends!』、②『Hi Friends!』電子黒板用ソフト、③市販のテキスト・教材・絵本、④市販の電子黒板用教材、⑤市販の映像教材、⑥音声教材（CD等）、⑦自作のテキスト・教材・絵本、⑧自作の映像教材、⑨自作の音声教材、⑩ICT教材、⑪その他の教材・教具」とした。なお、市販のものはテキスト名や教材名を書く欄を設け、自作の教材等にも、どのようなものか具体的に書く欄を設けた。この問いに対し、61校中60校からの回答を得た（図5）。

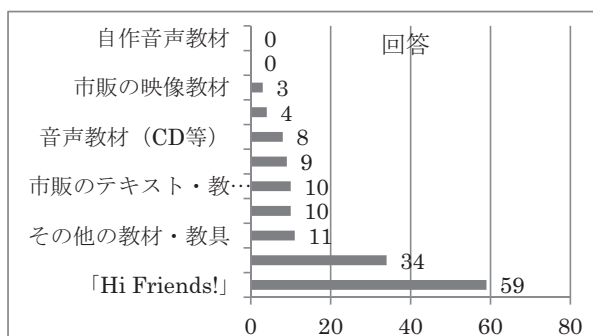


図5 使用している教材

具体的な自作の教材としては、「イラスト」「絵カード」「学習する英単語にイラストをつけた絵カード」「あいさつカード」「学習する英単語に読み方のカナをふったカード」「カルタ」「英単語やアルファベットなどのワークシート」「プリント」などがあげられ、「市販のテキスト・教材・絵本」の具体的なものとしては「Brown Bears, Brown Bear, What Do You See?」「JUNIOR COLUMBUS 21」「中学英語らくらく学習王国入門編」「しっかり学べるアメリカ手話」などがあげられた。「ICT教材」の具体的なものとしては、「iPad用『Hi Friends!』アプリ」「パワーポイント（『Hi Friends!』の内容に沿って作ったもの、教師が海外で撮影した写真を紹介、ALTの出身の国の紹介等）」があげられた。「音声教材（CD等）」の具体的なものとしては、「LET'S CHANT, LET'S SING」「バナナじゃなくてbananaチャンツ」「先生、英語やろうよ!」「アルファベットソング」「ABCソング」「英語の歌&アクティビティ集」などがあげられた。

次に使用している教材として最も多かった「Hi Friends!」の回答を、他の教材との組み合わせと併せて見てみると、「Hi Friends!」と併せて回答したもので最も多かったのは「自作のテキスト・教材・絵本」（28校）であった。次いで「Hi Friends!のみ」（12校）、「『Hi Friends!』とその電子黒板用ソフト」（11校）であった。（図6）

「Hi Friends!」との組み合わせでは、教師自作のフ

ラッシュカード、場面ごとの絵カード等、聴覚障害のある児童の外国語の学習を視覚的に補助する教材・教具が多く使用されていると考えられる。

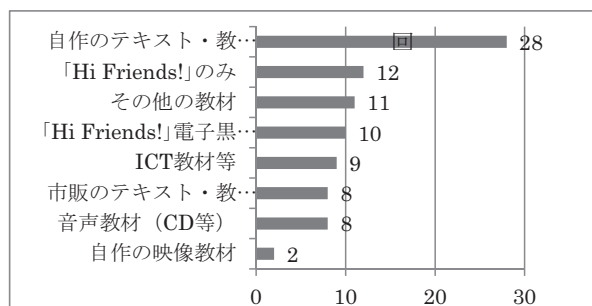


図6 「Hi Friends!」と他の教材の組み合わせ

2) 授業内容

ここでは実施している授業内容（活動内容）について選択肢を設け、複数回答式で回答を求めた。選択肢は「①会話、②発音、③ゲームや遊び、④ライティング、⑤英語の歌、⑥チャンツ、⑦ASL、⑧映像鑑賞、⑨異文化理解、⑩海外のろう文化等、⑪その他」とした。この問いに対し、61校中60校から回答を得た。

最も多かった「ゲームや遊び」は56校、次いで「会話」が54校、「発話」が51校となった。「異文化理解」が33校、「ライティング」が32校、さらに「英語の歌」が18校、「ASL」が14校、「チャンツ」が11校、「海外のろう文化等」が5校、「映像鑑賞」が4校となった。その他の内訳としては「パソコンでローマ字入力」「アルファベットの手話」があげられた（図7）。

学習指導要領には「文字は学習の補助的なものとして使用する」と記されているため「書く」というライティングの活動は外国語活動においてはそれほど重要視されていない。しかし、聴覚障害の特別支援学校では英語を「書く」活動を授業で行っているケースが多い。これは、「書く」ということは聴覚障害児童にとって重要なコミュニケーション手段となり、「書く」ことによっても伝わる喜びを実感できたり、児童の学習意欲が育まれたりするからではないかと考える。

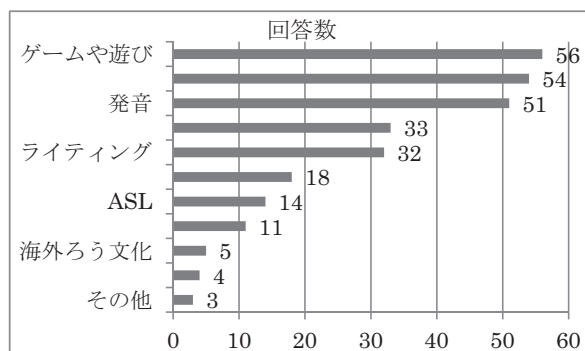


図7 活動内容

3) 発音指導

先の授業内容（活動内容）に関する質問で「発音」と回答した50校に、どのように発音指導をしているかについて選択肢を設け、複数回答式で回答を求めた。選択肢は「①かな文字に合わせて発音する、②指文字を表現して発音する、③フォニックス、④その他」とした。この問いに対し、50校中50校の回答を得た。（図8）

最も多かったのは「かな文字に合わせて発音する」で48校、次いで「指文字を表現して発音する」で31校、「その他」が10校、「フォニックス」が3校となった。

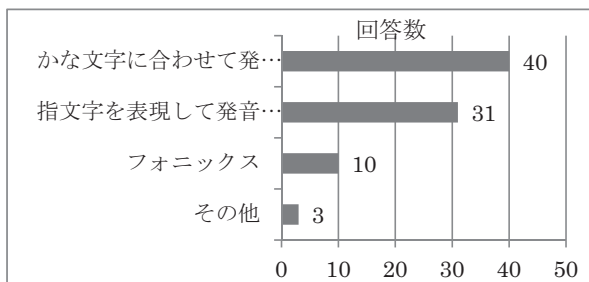


図8 発音指導

4) ライティング

先の授業内容（活動内容）に関する質問で「ライティング」と回答した32校に、どのような活動を行っているかについて選択肢を設け、複数回答式で回答を求めた。選択肢は「①アルファベット（A～Z）を書く、②単語を書く、③文またはイディオムを書く、④文章を書く、⑤その他」とした。この問いに対し、32校中32校からの回答を得た。（図9）

最も多かったのは「アルファベット（A～Z）を書く」で29校、次いで「単語を書く」で27校、「文またはイディオムを書く」で10校、「文章を書く」で3校、「その他」で2校となった。その他の内訳として「カタカナと単語と意味を対応させてワークシートに記入する」などがあげられた。

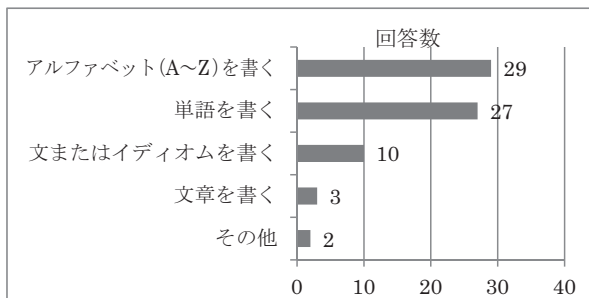


図9 ライティングの取り扱い

2. 外国語活動の成果

ここでは平成26（2014）年4月から同年11月現在まで、外国語活動を実施して子どもたちの様子から見受けられる外国語活動の成果について選択肢を設け、複数回答式で回答を求めた。選択肢は「①外国語を使って積極的にコミュニケーションを取る態度が育成された、②言語や文化に対する体験的な理解が深まった、③外国語の音声に慣れ親しんだ、④外国語の基本的な表現に慣れ親しんだ、⑤児童同士の望ましい人間関係が醸成された、⑥その他、⑦成果はみられない」とした。この問いに対し、61校中60校の回答を得た。（図10）

最も多かったのは「外国語の基本的な表現に慣れ親しんだ」で36校、次いで「言語や文化に対する体験的な理解が深まった」が29校、そして「外国語を使って積極的にコミュニケーションを取る態度が育成された」（28校）、「外国語の音声に慣れ親しんだ」（22校）、「児童同士の望ましい人間関係が醸成された」（6校）、「その他」（6校）、「成果はみられない」（0校）となった。

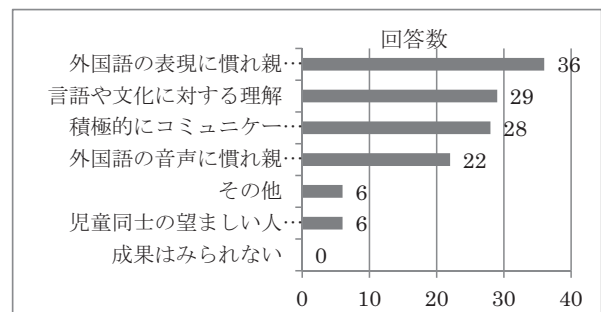


図10 外国語活動の成果

3. 外国語活動における課題

(1) 外国語活動における課題

ここでは平成26（2014）年4月から同年11月まで外国語活動を実施し、授業での児童の様子や教師自身が感じる外国語活動の課題について選択肢を設け、複数回答式で回答を求めた。選択肢は「①聞こえにくさから生じる課題（リスニングなど）、②発音発語の課題、③児童本人の活動意欲、④児童間の能力差、⑤英語学習における小学部・中学部間の連携、⑥教員の英語力の問題、⑦指導体制、⑧児童の日本語学習への影響、⑨教員のASL力の問題、⑩特になし、⑪その他」とした。この問に対して、61校中60校から回答を得た。「外国語活動の実施において感じる不安や課題について、どのようなものがありますか」という設問（複数回答可）への答えを図11に示した。

最も多かったのは「聞こえにくさから生じる課題（リスニングなど）」で49校、次いで「発音発語」で41校、「教員の英語力の問題」で27校、「児童間の能力差」で25校、「教員のASL力の問題」で17校、「英語学習

における小学部・中学部の連携」で15校、「児童の日本語学習への影響」で8校、「児童本人の活動意欲」で7校、「指導体制」で4校、「その他」で2校、「特になし」で0校となった。

この結果から、多くの学校が4月（今年度）から実施してきた外国語活動に不安や課題を感じていることが分かる。その理由としては、さまざまな実態で聴力レベルも個々に異なる児童たちへ「音声を通して」外国語を指導するということが、難しいということが考えられる。また、アンケートの冒頭でもわかった英語の免許を所有していない教員が外国語活動を担当しているというケースが多いことから、外国語活動を担当する教員の自身の英語力やASL力も深く関係していると考えられる。

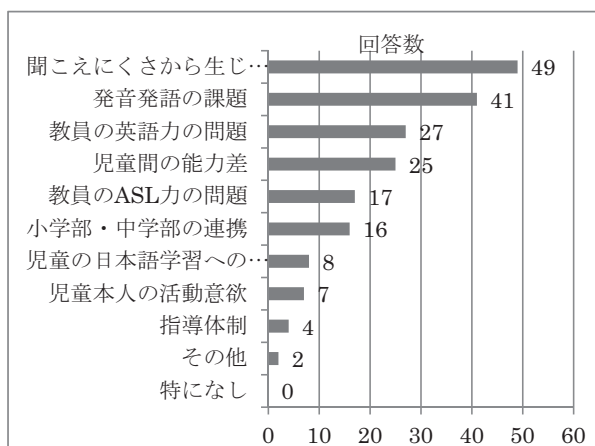


図11 外国語活動における課題

(2) 課題への対処

「課題や不安に対しどのように対処しているか」を自由記述式で尋ねた問に対して、61校中53校から回答を得た。

最も多かった「聞こえにくさから生じる課題（リスニングなど）」の対処の内訳として、「英語の読み方をカタカナで示す」「パワーポイント等で文字を表示し、かなをふって発音する」「指文字で示す」「絵や写真とともに単語や英文を表示する」「補聴器をつけても聞き取りが難しい児童がいるクラスではASLを使用した」「マイクを通して聞く経験をする」「聞く力をつけることよりも単語を見てどう読むかを意識させるよう促す」「発音、聞き取りの反復」「繰り返しじっくりと取り組む」などがあげられた。

全体的に単語や文章と併せて読み方のかなを表示し、読み方が見える（かなで読める）ように示しているという回答が多かった。

次に多かった「発音発語の課題」の対処の内訳として、「カードやDVDなどの視覚教材の活用」「指文字やキューサインで示す」「単語や文にかなをふる」「『Hi Friends!』で出てくる単語や文をプリントに印刷し、

カタカナをふる」「文字を大文字にしてアクセントやイントネーションを目に見えるように示す」「フォニックスを使って英単語の読み慣れさせている」「口形や舌、唇の動きを大きく示し模倣させ指導をする」「児童の実態に応じて発音の正確さよりも児童の意欲を大切にしている」などがあげられた。

この「発音発語」についても「聞こえにくさから生じる課題」と同様に、かなをふったり、指文字やキューサインで示したりといった回答が多かった。そして、「どんな簡単な会話も必ず黒板に書き、かなをふり、読み方を確認しながら発音を促している」という回答があったように、児童の外国語の発音発語に対して丁寧な指導をされていることが分かった。

次に、「教員の英語力の問題」の対処の内訳として「中学部の英語教員に相談したり、中学部の英語の授業を参観しにいたりしている」「研修に参加する」「ALTと協力して児童が生英語を聞ける機会を設ける」「英語免許を所持している教員や、外国語や文化に長けている教員が授業を担当するようにしている」「前年度、外国語活動を担当していた教員からいただいた教材を活用している」「DVD・CD等の教材の活用」「教材研究を充分におこなう」「ALTの先生や英語科の先生に英文や英単語について確認するようにしている」「ALTの児童への接し方を参考としている」などがあげられた。

同じ特別支援学校の中学部や高等部の英語科担当教員に相談したり、他学部の英語の授業を見学しに行ったり、教材研究をしたりと、外国語活動を担当している教員の自主的な研修を積んだり努力したりしていることがわかった。

「児童間の能力差」への対処ではゲーム形式で行ったり、T2が重点的に支援する指導体制を取ったり、全体活動と個別活動を組み合わせるなどの工夫が見られた。

「教員のASL力の問題」への対処としては教員の自主的な事前学習がほとんどであり、教員に対するASLの研修会を設けたり、教員向けのASLの指導書や教材等を充実させたりすることの必要性も感じられた。

次に「英語学習における小学部・中学部の連携」については、「中学部教員と相談をして小学部のうちに身につけてもらいたい力を明らかにし、指導に当たっている」「中学部との情報交換をし、小学部段階での到達目標を確認し、達成できるように学習を進めている」「小学部を卒業した生徒たちの中学校での様子を聞いて、今の子どもたちへの指導の参考とする」等の回答が寄せられた。

外国語活動が導入され4年が経過し、授業を担当する多くの教員は児童の外国語活動の学習の様子に成果や変化が現れていると感じているようだ。その一方

で、聴覚障害児童へ外国語の発音を指導することの難しさと聴覚障害児向けに開発されていない共通教材の使い辛さ、また教員や学校の指導体制や研修の不十分さなどといった問題も、同時に実感しているということがわかった。

4. 「英語教育」の早期開始について

アンケートでは「英語教育」の早期開始の意義を尋ねるべく、「外国語活動」の前倒しについては「外国語活動」が特別支援学校（聴覚障害）小学部3年生から実施されると仮定し、また「英語」の教科化については小学部5・6年生において「英語」が正式教科化すると仮定した2つの場合に分けて質問をした。

(1) 「外国語活動」を小学部3年生より実施した場合 1) メリット

ここでは「外国語活動が特別支援学校（聴覚障害）小学部3年生から実施されると仮定した場合、聴覚障害児童にとってどのようなメリットがあると考えますか」という設問に対し、自由記述で回答を求めた。この問題に対し、61校中58校から回答を得た。

最も多かったのは「外国語に慣れ親しむことができる」(27校)であり、次いで「視野が広がる」(11校)、「異文化に触れることができる」(9校)、「積極的にコミュニケーションをとる態度が育成される」(6校)、「語彙力がつく」(4校)、「考えにくい・わからない」(6校)、「未回答」(3校)であった(図12)。

まず「外国語に慣れ親しむことができる」の内訳として「英語を身近なものとして興味をもつ」「早い段階でアルファベットや英単語に慣れることができる」「早くから英語に親しむことで5・6年、中学部へと苦手意識なく上がっていけるのではないか」「外国語の学習への抵抗感が軽減される」「中学での英語の基礎作りを、時間をかけて行うことができる」などがあげられた。「視野が広がる」の内訳として「海外に目を向けるきっかけとなる」「グローバルな視点が早くから身につくかもしれない」「多様性を知ることができる」「日本以外の国の文化にふれ、視野を広げることができる」「国際感覚の育ちに役立つ」などがあげられた。「異文化に触れることができる」の内訳として「外国のことを知ることができる」「いろいろな言語があることを知る機会になる」「外国や外国語への興味関心が高まる」「小さいときから外国人や外国語にふれることで、異文化を受容しやすくなる」などがあげられた。

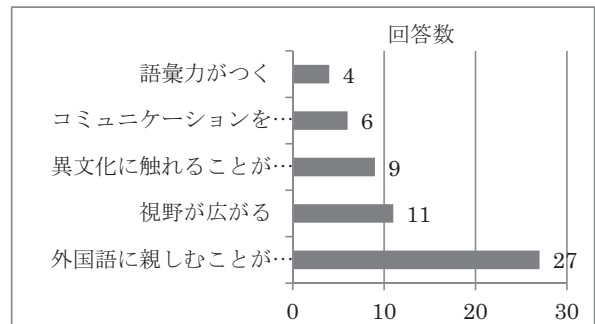


図12 外国語活動を小学部3年生より実施した場合のメリット

学年が上がるにつれ、積極的に外国語を発音したり、ゲームへ参加したりすることが難しくなる児童も、出てくる可能性があると考えられる。児童が早い時期から外国語にふれることで、児童の外国語（英語）学習への抵抗感が少なくなり、積極的にゲームや会話等に参加できるのではないかと、いう考えからメリットが多くあげられたのではないかと。また、現代の子どもたちの日常生活には外来語に多く存在し、子どもたちが好きなアニメや漫画などにも外国語や外来語に多く登場する。このような背景の中、聴覚障害がある児童も外国語を学ぶことで、日常生活に溢れる外来語や外国語を認知したり、使ったりできる力が育つのでは、という考えからもメリットがあげられたと推察した。

2) 不安や課題

ここでは「外国語活動を3年生から実施すると仮定した場合、聴覚障害のある児童にとって、どのような不安や課題があると考えますか」という設問（自由記述）に対し、61校中55校から回答を得た（図13）。

最も多かったのは「児童への負担」(18校)、次いで「児童の聴覚活用」(16校)、「日本語学習への影響」(13校)、「授業時数・他教科との関係」(11校)、「授業内容・指導体制・教材等」(7校)であった。

「児童への負担」の内訳として「母語である日本語習得以前に英語を入れた場合、言語の混乱がおこらないか不安」「情報が過多になり、児童の負担が増える」「日本語、手話、英語と三つの言語を学習するようなものになると思うので、児童にかかる負担が多すぎる」「日本語の習得も未熟なので、外国語と結びつけるベースがない」「早くから行うことによって、かえって早期に英語に対する抵抗感を生んでしまうこと」「視覚支援が必要であるため、アルファベットを使用すると考えられる。アルファベットに抵抗のある児童が英語に興味をもちにくくなる可能性が考えられる」などがあげられた。「児童の聴覚活用」の内訳として「聞き取り、発音、日本語にはない音の聞き取りや発音」「聞き慣れていない言葉の認知のしにくさ。模倣のし

にくさ」「日本語読みとネイティブの発音のギャップ」「ローマ字を知らない子どもたちへの発音の手がかりの示し方」「先生が言った発音を聞き取れず、苦手意識をもちやすい」「自分が発信したことが、相手に伝わるかどうか不安があると思う。伝わりにくい場合は、学習意欲の減退もありうる」などがあげられた。「児童の日本語学習への影響」の内訳として「日本語の理解が難しい児童に、英語を教えることが日本語理解を妨げになるのではないか」「日本語の基礎基本が定着してないのに、外国語活動を実施して児童が混乱しないか不安」「基礎的な日本語の読み書きが不十分な段階で他の言語を学習するため、両方の理解が進まない」「日本語を習得している段階であるため、日本語と外来語の区別がつかず、混乱することも考えられる」などがあげられた。「授業時数・他教科との関係」の内訳として「他の授業の時数が減ってしまう」「その分何かの時数が削られる。どこも削りようがない」「他科目への影響」「他の教科の指導時間数が減ることにより、学習進度に遅れが出る」「日本語指導の時間の保障」などがあげられた。

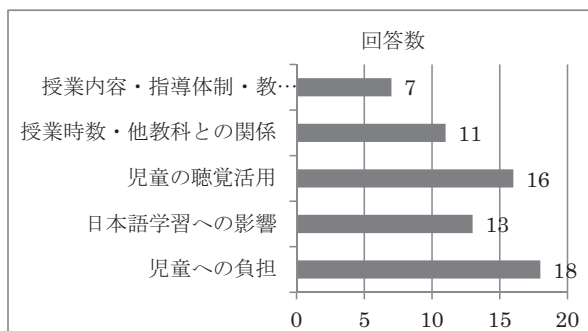


図13 外国語活動を小学部3年生より実施した場合の不安や課題

児童の学習に関して、さまざまな不安があげられたが、これはやはり聴覚障害の特別支援学校の現場の先生方が、日々、日本語や各教科を聴覚障害児童に指導し、児童の実態を理解したり指導の難しさ実感したりしているからこそ、気づくことであると感じた。

3) 授業展開

ここでは「どのような活動を展開しますか」という設問に対し、自由記述で回答を求めた。この問いに対し、61校中57校から回答を得た。その回答の中から「授業の内容」という点に観点を置き考察した。(図14)

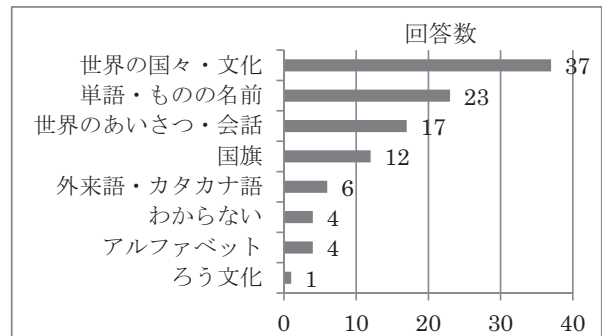


図14 外国語活動3年生より実施した場合の授業内容

最も多かったのは「世界の国々・文化」(37校)で、次いで「単語・ものの名前」(23校)、「世界のあいさつ・会話」(17校)、「国旗」(12校)、「外来語・カタカナ語」(6校)、「わからない」(4校)、「アルファベット」(4校)、「ろう文化」(1校)であった。

「世界の国々・文化」の内訳として「世界の国々の紹介」「観光地や食べ物について紹介する」「生活のちがいを紹介する」「外国の文化を衣食住について幅広く紹介する」などがあげられた。また、「外国の生活様式や学校での学習の様子など、自分の生活と比べられるようにしたい」、「外国のゆかりのある人から体験談を聞き、多様性にふれる」などもあげられた。「単語・ものの名前」の内訳については図15に示した。全体的に「身近なものの名前」が最も多かった。

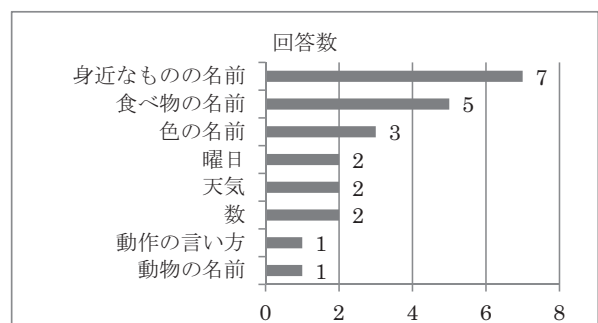


図15 単語・ものの名前の内訳

「ろう文化」については「外国の文化や外国のろう文化について扱うとともに、他教科との連携をとった授業を行いたい」との回答があった。

特別支援学校（聴覚障害）の先生方は、児童に他の教科を指導する際にも、言葉（日本語）の説明を丁寧にしながらい指導されているが、外国語活動においても体験的な活動を行う前に、きちんと言葉や知識を説明してから指導することを大切にされていると感じた。

(2) 「英語」を小学部5・6年生で教科化した場合

1) メリット

ここでは「特別支援学校（聴覚障害）小学部5・6

年生において『英語』が正式教科化すると仮定した場合、聴覚障害のある児童にとって、どのようなメリットがあると考えますか」という設問に対し、自由記述で回答を求めた。この問に対し61校中55校から回答を得た。(図16)

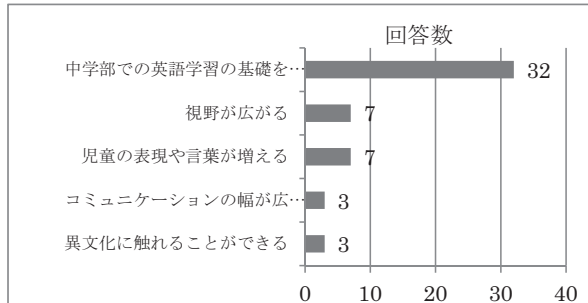


図16 英語教科化で考えられるメリット

最も多かったのは「中学部での英語の基礎を築く」(32校)であり、次いで「児童の表現や言葉が増える」(7校)と「視野が広がる」(7校)が同等数、さらに「コミュニケーションの幅が広がる」(3校)と「異文化に触れることができる」(3校)が同等数であった。

「中学部での英語の基礎を築く」の具体的な回答内容として「小学部で習っているので、中学部での英語の学習の抵抗が少ない」「外国語(英語)の音声や基本的な表現に慣れ親しむことで、中学校からの英語の学習へスムーズに移行できる」などがあげられた。「児童の表現や言葉が増える」の具体的な回答内容としては「カタカナ語への関心を高めることができる」「街中で見られる横文字に興味を持ったり読めなかったものが読めるようになったりする」などがあげられた。「視野が広がる」の具体的な回答内容としては「外国に興味を持ち、視野を広げることができる」「海外に目を向けるきっかけとなる。海外のろう者について知るきっかけになる」「多様性を知る」などがあげられた。「コミュニケーションの幅が広がる」の具体的な回答内容としては「英語でコミュニケーションをとる楽しさを知ることができる」「自己表現や人とのかかわりを持つことの広がり意識できる」「聞こうとする姿勢や正しく発音しようとする態度が身につけられる」などがあげられた。「異文化に触れることができる」の具体的な回答内容としては「世界の国々に対して興味関心が広がる」「言語や文化に対する理解が深まる」などがあげられた。

教科化については、英語を「話す」「聞く」という技能だけではなく、「読む」「書く」という技能の育成にも力を入れることができ、この技術が聴覚障害児童の外国語(英語)学習において重要なコミュニケーションの手段となるという考えが背景にあるのだろう。

2) 不安や課題

ここでは「小学部5・6年生で英語が正式教科化すると仮定した場合、聴覚障害のある児童にとって、どのような不安や課題があると考えますか」という設問に対し、自由記述で回答を求めた。この問に対し61校中55校から回答を得た。(図17)

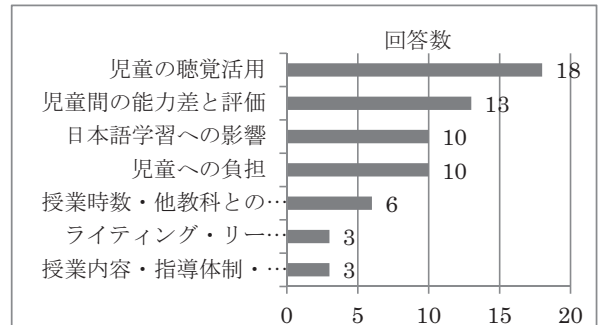


図17 英語教科化で考えられる不安や課題

最も多かったのは「児童の聴覚活用」(18校)、続いて「児童間の能力差と評価」(13校)、「児童への負担」(10校)と「日本語学習への影響」(10校)が同等数であり、次いで「授業時数と他教科との関係」(6校)、「ライティング・リーディング活動」(3校)と「授業内容・指導体制・教材等」(3校)が同等数であった。

「児童の聴覚活用」の不安・課題に対する具体的な回答としては「発音・聞き取り」「アクセント、イントネーションの習得」「聴こえない、聴こえにくい児童にどう教えるか」「音として入ってこない分、単語の読み方がわかりづらくなり、結果的に英語への苦手意識が強くなる可能性がある」と考えるなどがあげられた。「児童間の能力差・評価」に関する不安・課題については「児童間の実力差が大きくなる」「聞こえの程度によって学力に差がつきやすと考えられる外国語が正式教科として評価されることによる、児童の心理的不安が課題」「テストで達成度が明らかになり、早くから苦手意識をもつ児童もいるかもしれない」「ヒアリングや発音をどの程度重視し評価したらよいか」「理解の程度の評価の度合い」などがあげられた。「児童への負担」については「授業時数が増えたり、他教科の指導時間が減ったりすることからくる児童への負担の大きさ」「覚えなければならない言葉が急増すること」「冠詞や3単現等の学習を始める時期を慎重に見極めなければ、一気に英語嫌いになる可能性がある」などがあげられた。「日本語学習への影響」については「日本語と外国語が混乱して、日本語の理解の妨げになるのではないか」「日本文法と英文法との間に混乱が生じないか」「日本語の語順や文法等の混乱が予想される」などがあげられた。「授業時数・他教科との関係」については「言語指導の時間、他教科の時間も足りないのにどうやって時間を作るのか」などがあげられた。

3) 授業展開

ここでは、「あなたが小学部6年生で『英語科』の授業を担当するなら、どのような授業を展開しますか」という設問（自由記述式）に対し、61校中55校からの回答を得た。その回答の中から「授業の内容」という点に観点を置き考察した（図18）。

最も多かったのは「ライティング」（24校）であり、次いで「文法・単語」（23校）、「リーディング」（13校）、「コミュニケーション活動」（12校）と「会話・スピーキング」（11校）、「体験アクティビティ」（6校）、「フォニックス」（4校）と「ASL」（4校）と「異文化理解」（4校、）が同等数、「リスニング」（1校）であった。

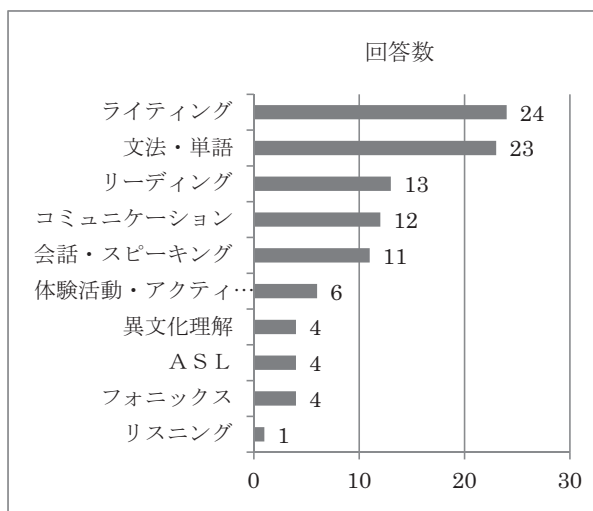


図18 英語教科化で考えられる授業展開

「ライティング」の具体的な回答として「中学部での英語学習につなげられるようにライティング活動の充実」「使用頻度が高い語や文のライティングを重視した活動」「基礎的な文法を用いたライティング」「短文作り」「ローマ字、アルファベットのライティング」などがあげられた。「文法・単語」については「中学部へつなげられるよう文法指導」「言葉の並び順のちがいが分かるような授業（文法）」「日常生活の中で使う、月、曜日、食べ物、スポーツ名などの単語の学習」「アルファベット（大・小）の読み書き」「主語（S）述語（V）の語順の関係」「似た単語のちがいを見分ける、生活の中でたくさん使う英単語をたくさん書く」などがあげられた。「リーディング」については「基礎的な文法を用いたリーディング」「短文を読む」「国語で学習したような物語（スイミー等）を英語で読んでみる」「読み取る活動の充実」などがあげられた。「会話・スピーキング」については「簡単な会話」「あいさつ」「単語や英文を身につけさせるためには、何度も口に出して言う必要があるので、児童が飽きずに楽しんで繰り返し英単語や英文を言わせられるよう

な活動を考える」「アルファベットの読み、数唱」などがあげられた。「コミュニケーション」については「コミュニケーション活動を重視して、会話やゲームを通した活動」「外国語活動でやっていたような、児童同士のやりとりがある活動」等、「フォニックス」については「文字と音との関係（フォニックス）」「フォニックスを取り入れつつ、単語が読めるようになる授業が必要」「フォニックスを中心にして音の理解を促し、中学部での学習につなげる」などがあげられた。多くの学校が現在外国語活動で行っている「話す」「聞く」という活動よりも「読む」「書く」活動をより重要視し、中学部での学習につなげられるようにしたいと考えているようだ。また、英語の単語の学習について、英語やカタカナで日常的によく見かけ使用されている単語をたくさん知るといふ授業展開が多くみられた。英単語や英語の語彙を増やすことも、児童の日常生活に大きく影響しており、児童の語彙力や興味関心の幅が広がることを期待する教師の思いがあると感じた。また、フォニックスやASLに関しても、現在の「外国語活動」としてではフォニックスやASLの学習にあてる時間が十分に確保できていないようだが、教科化した場合には正式にカリキュラムに位置づけられるため、授業時間が確保され、その分フォニックスやASLの学習を取り入れやすくなるようだ。

IV. おわりに

本研究では特別支援学校（聴覚障害）における外国語活動実践の現状や課題、そして英語教育早期化に対する期待や不安に関する多くの知見を得ることが出来た。近年のグローバル化に伴い、聴覚障害者が社会に出たときに英語を話したり読んだりしなければならない場面も、この先、更に多くなっていくだろう。課題や不安も多いが、一般の小学校において外国語活動が早期に開始されたり、英語が正式教科として学ばれたりする時代の流れの中で、英語教育の充実は聴覚障害児童へもなされる必要があると考える。

引用文献

- 財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター
 (2012)「小学校の外国語活動に関する現状調査《小学校対象》調査結果報告」
 林田真志・石田久美 (2012)「特別支援学校（聴覚障害）小学部における外国語活動の実施に向けた動向―担当教員に対する質問紙調査をとおして―」『特別支援教育実践センター研究紀要』第10号，7－13
 文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説 外国語活動編

文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説

総則編 第3編 2部5章 外国語活動

文部科学省（2014）「今後の英語教育の改善・充実方
策について 報告 ～グローバル化に対応した英

語教育改革の五つの提言～」

〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm〉（2015年1月21日現在）