



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

Consideration Regarding Present State of Foreign Language Education in Deaf Schools : Through Questionnaire Survey for Teachers in Charge

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-03-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大鹿,綾, 高尾,千優 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00173575

ろう学校における外国語科指導の実態に関する一考察

— 担当教員へのアンケート調査を通して —

大 鹿 綾*¹・高 尾 千 優*²

支援方法学分野

(2021年9月13日受理)

1. はじめに

平成29(2017)年7月告示の学習指導要領改訂(令和2年度全面実施)により,平成23年から行われてきた外国語活動は小学校高学年から中学年の教育課程へと下され,小学校高学年に外国語科が教科として新設された。これにより,令和2(2020)年度より第5学年及び第6学年において,外国語科の授業時数は週2時間(年間70時間)になった。この背景には,①従来の外国語活動において音声中心で学んだことを,中学校段階で音声から文字へ円滑に移行することの課題,②英語の音声と綴りの関係や,文構造の学習についての課題等がある(文部科学省,2017)。そこで,小学校中学年では「聞くこと」「話すこと」を中心とし,高学年からは音声中心で学んだことを基盤とし,文字を「読むこと」「書くこと」を発達段階に応じて段階的に指導することで,中学校への学習内容へ接続の改善を行った。外国語科の目標は,「コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成すること」(文部科学省,2017)が挙げられている。これは,第3学年及び第4学年から行われる外国語活動の目標である,「コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を育成すること」(文部科学省,2017)と,中学校の外国語科の目標である「簡単な情報や考え方などを理解したり表現したり伝えあったりするコミュニケーションを図る資質・能力を育成すること」(文部科学省,2017)の間に位置し,小学校で外国語での言語活動を通してコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成を十分に行い,上述のような中学校の内容への円滑な移行を目指していることが窺える。

小学校における外国語科の施行は,通常の学校に準ずる教育課程を行うこととなっている聴覚特別支援学校(以下,「ろう学校」とする)においても,同様である。一方,「聞くこと」「話すこと」などの音声活用を中心とし,「読むこと」「書くこと」を習得させることを目標としている小学校の外国語科は,ろう学校に在籍する聞こえにくさのある児童においては容易ではない。また,聴覚障害児は,日本語の文字(平仮名,片仮名,漢字)に加え,手話,指文字など既に複数の言語を学習している。そのため,聴覚障害児にとって英語などの外国語を学習することは,聞こえる児童と比較し,一つ多く言葉を覚えるという負担になる(田邊・相楽,2003)。さらに,ろう学校では,一学級の中に様々な聞こえの程度や言語力の児童が混在しているため,一律の方法で一斉に外国語科を指導することには困難が生じると考えられる。現在,教育現場で活用されている教科書や教材・教具は聴覚の活用を前提としたものが多く,文部科学省による聴覚障害児への指導上の工夫等の指針も示されていない。そのため,実際の指導は現場の教員に任されている部分が多く,学級間で差があることが予想される。

平成23年の外国語活動の実施以前に行われた調査によると,ろう学校の外国語の扱い方について指針が定められていない状況の中,学級担任が外国語を使ったゲームや遊び,外国語でのあいさつや自己紹介,ALTや他の外国人との交流,ASL(American Sign Language:アメリカ手話)などの指導を行っていた。また,外国語活動に対して多くの学校が児童の聞こえにくさから生じる課題や,発音発語面での課題,母語の獲得,評価・指導法などに対する不安を感じている現

* 1 東京学芸大学 特別支援科学講座 支援方法学分野 (184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1)

* 2 東京都立中央ろう学校 (168-0073 東京都杉並区下高井戸2-22-10)

状が示されていた。さらに、当時使用されていた補助教材「英語ノート」では視覚情報が不足しており、聞くことを重視していたため、本来の目標や内容を聴覚障害児にそのまま適用することは難しく、指導者が教材の提示や活用の工夫をしたり、視覚的な支援をしたりしていた。そのため、視聴覚情報を効果的に提示できるデジタル教材の開発が求められていた(須藤ら, 2010, 林田・石田, 2012)。また、高学年において外国語科を教科化することに対する教員の意識調査では、中学部での英語学習の基礎を築くことがメリットとして、一方、児童の聴覚活用、児童間の能力差と評価、日本語学習への影響などがデメリットとして指摘されていた(山澤・小田, 2016)。外国語科が教科化された後は同様の調査は確認できず、現状の把握が不可欠であると考える。

英語教育が始まった当初は、ろう学校における英語学習は教養として位置付けられていた。しかし、大学進学を目指す生徒の増加、ろう学校内での教養科・普通科の増加、通常学校における英語教育の位置付けの変化などの影響を受け、英語はコミュニケーションツールの一つとして捉えられるようになった(谷本ら, 2015)。中学部以降での英語学習につながるような基礎的力を付けることが求められている一方、そもそも聞こえにくさがあるために「聞く」「話す」といった活動に制限が生じやすかったり、日本語の読み書きにも課題を持つものが多い聴覚障害児に対して、今度どのような外国語科教育を行っていくべきなのか、現状を明らかにして今度の発展に寄与したい。

2. 目的

本研究は、外国語科が教科化された後の、全国のろう学校小学部における外国語科の現状及び課題を把握し、今後の指導充実に繋がる提案をすることを目的とする。

3. 方法

対象は、全国のろう学校小学部100校(分校等含む)の第5学年及び第6学年の外国語科の指導を担当している教員とした。手続きとしては、調査用紙を各学校宛に郵送し、学校長を通して担当教員に回答を依頼した。調査期間は2020年11月～12月であった。アンケートは選択・記述式の混合形式で、紙面もしくはGoogleフォーム上で返答を求めた。調査項目は全35問で、以下に各大問の内容を示す。

- ・外国語科の実態について(6項): 指導担当者、授業時数、ALTの活用、教科書、CAN-DOリストの作成
- ・ろう学校が目指す英語力について(9項): 重視している英語力、学校として目指す英語の4技能
- ・指導・支援の具体について(6項): 児童の実態ごとの支援
- ・ASLの活用について(6問): ASL活用の意義、メリット・デメリット
- ・教員の困り及び交流について(8項): 教員の感じる問題点、教員が行っている交流とその内容、望んでいる交流内容

4. 結果

アンケート調査対象計100校のうち、各学校に所属する79名の教員から回答が得られた。内、1校は聴覚障害部門に通学する児童不在により、回答なしと返答があった。有効回答数は78件とする。

4. 1 外国語科の実態

回答者が外国語科の指導を担当している学年について、第5学年の外国語科を担当している教員は、78名中29名(37.2%)、第6学年は27名(34.6%)、そして残りの22名(28.2%)は第5,6学年両方を担当していた。

外国語科のメンティーチャー(以下MT)を担当している教員について、最も多かったのは「学級担任」(39名, 50%)だった。「小学部の英語専科」は18名(23.1%)であり、そのうち12名は第5,6学年両方を担当していた。「中学部・高等部の英語担当の教員」は12名(15.4%)、「その他」としたのは5名(6.4%)で英語専科ではないが、小学部の外国語科及び外国語活動の両方を担当している、自立活動担当、副担任、幼稚部の英語免許保有者が外国語科を指導しているとの回答があった。

文部科学省によって定められた70時間の外国語科の年間授業時数を実施できているか質問したところ、「実施できている」と回答した教員は、78名中50名(64.1%)であった。「実施できていない」と回答したのは20名(25.6%)であった。「その他」8名(10.3%)の回答の中には、「コロナウイルスによる臨時休校の影響で、授業時数が通常より少ない」(3件)という回答があった。また、「本校は、教育課程の規定により60時間を超える指導は行わない」(1件)という回答もあった。

次に、ALT(英語指導助手)の活用があるかについて、50名(64.1%)の教員が「活用がある」と回答し、28名(35.9%)が「活用がない」と回答した。ALTを活

用していると回答した50名の教員に、1クラス当たりALTとチームティーチングを行う時間数を聞いたところ、最も多かったのは「4時間」(11名, 22%), 次に「3時間」(9名, 18%), 続いて「2時間」と「10時間」(それぞれ6名, 12%)で、年間4時間以下の活用となっている学校が多いことが示された。しかし、回答の中には「本年度は通常より少ない」「コロナの影響により」という記述が見られたため、本研究を実施した年度は、コロナウイルス及び臨時休校の影響により、ALTの来校時数が例年より少ないことが考えられる。さらにALTによるアメリカ手話(ASL)の使用があるかについては、10名(20%)の教員が「使用あり」と回答し、40名(80%)が「使用なし」と回答した。8割のALTはASL以外の音声あるいは文字、日本の手話で児童や教員とコミュニケーションをとっており、また、ALTの採用にASLの熟達度はあまり重視されていないことが示された。

外国語科の教科化によって教科書の活用が求められることになった。そこで、教科書の活用方法について質問したところ、最も多かったのは「リスニング活動は文字におこすなど工夫しながら、教科書に沿って指導している」(36名, 46.2%)であり、次に「児童に適した内容を選出し、主に教科書に沿って指導している」(21名, 26.9%), 続いて「教科書に沿って指導している(リスニング活動も含め)」(10名, 12.8%), 「リスニング活動以外は、教科書に沿って指導している」(6名, 7.7%), 「ほぼ活用していない」(3名, 3.8%)であった。「その他」(2名, 2.6%)では、「教科書に沿って指導しているが、リスニングははじめにPC、次に教師が読み上げるなどしている。未習語句が多い場合、一部文字を示しながら行う。」や「リスニング活動は重要表現を中心に抜粋し、文字に起こした上で、教科書に沿って指導している。」など、デバイスや情報提示を工夫した例があった。このことから、ほとんどの学校で教科書に基づいた準ずる教育を意識して指導を行いつつ、「聞く」「話す」活動については児童の実態に合わせて、工夫をしながら指導を行っていることが示された。一方で、教科書の活動が児童の実態と大幅にずれている場合は、必要に応じて活動を選択し、指導している学校もあった。

CAN-DOリストとは、英語の4技能を使って何ができるようになるか具体的目標をリストにしたものである。平成23年の「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」(文部科学省)において、中学校及び高等学校学習指導要領に基づき、生徒に求める英語力を達成するための学習到達目標をそれぞれ

の学校でリスト化して設定するよう提言された。また、一貫した学習到達目標作成のため、小学校・中学校・高校の連携も望まれている。このCAN-DOリストをろう学校小学部向けに独自に作成しているか質問した。結果、78名中1名(1.3%)が「作成している」、3名(3.8%)が「計画中または作成中」と回答した。74名(94.9%)はCAN-DOリストを作成していなかった。このことから、CAN-DOリストの作成は小学校課程において推奨されているものであるが、ろう学校小学部ではほとんど浸透していない現状が示された。CAN-DOリストを作成している、あるいは作成中と回答した4名に、その方法について記述を求めたところ、「中学部と連携しつつ作成」、「高等部で作成されたリストを参考に作成を検討していきたい」、「教科書会社のものをベースに児童の実態に合わせたものを小学部で作成し、英語科の教員で意見を出し合い作成している」、「教師用指導書を参考に作成している」との返答があった。CAN-DOリスト作成にあたり、校内で他教員や他学部の英語教員と連携している場合が多く、同時に教科書会社が作成したものを参考している学校もあることが分かった。

4.2 ろう学校が目指す英語力

小学部の外国語科で特に重視して指導していること上位2項を「a.語句やフレーズのインプット」、「b.手段は問わず内容を重視したコミュニケーションの姿勢の育成」、「c.英語での『読み』『書き』の能力の向上」、「d.英語を通して他国の言語や文化に親しむ」、「e.日本語と英語をつなげる音韻・音読の力」、「f.その他」から選択するよう求めた。この問いに対し、78名中76名(97.4%)から回答を得た。最も多かったのはa(45名, 59.2%)であり、次にd(42名, 55.3%), 続いてb(33名, 43.4%), c(23名, 30.3%), e(7名, 9.2%)であった。「f.その他」(4名, 5.3%)の回答の具体的な内容は、「基本的な表現を使ってやりとりをする素地の育成」、「英語を見慣れることで、中学の学習移行をスムーズにする」、「社会の中でよく見聞きする英語単語や基本的な表現を繰り返し扱い定着を図ること」、「実態によってはイラスト等を使用し、コミュニケーションの姿勢を育てることを重視している」などであった。なお、複数回答のうち、最も多かった組み合わせは、bとd(16名, 21.1%), aとd(16名, 21.1%)であった(図1)。

次に、ろう学校での外国語科として目標としている4技能の程度についてそれぞれ質問した。その際、小学校学習指導要領(平成29年告示)解説外国語活動・外国語編にある4技能の各目標及び内容を参照し、

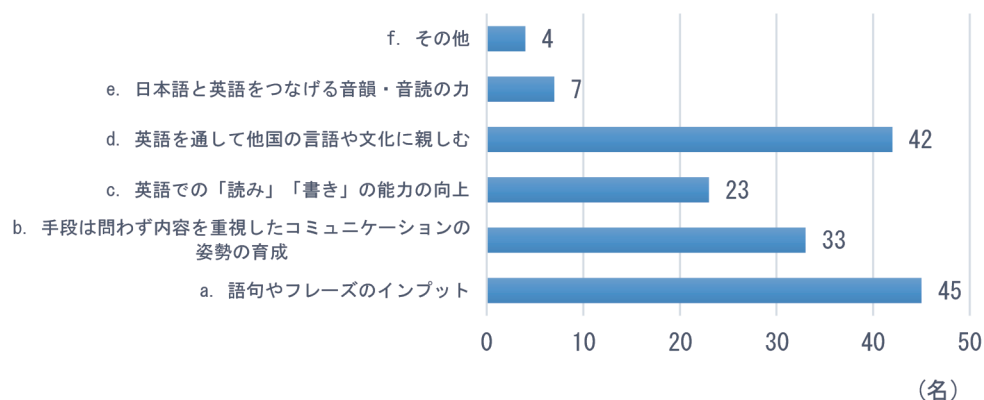


図1 外国語科で特に重視していること

CAN-DOリストの形にした選択肢を設け、複数回答式で回答を求めた。まず、「読むこと」について外国語科として目標としている力は何かについて、「a. アルファベットを見て、名前を想起できる (例:A=エー)」、「b. アルファベットを見て、読み方 (フォニックス) を想起できる (例:A=ア)」、「c. アルファベットの大文字/小文字が対で理解できる (例:A=a)」、「d. 慣れ親しんだ簡単な語句の読み方が分かる」、「e. 慣れ親しんだ簡単な語句を文章中から識別することができる」、「f. 慣れ親しんだ簡単な表現を文章中から識別することができる」、「g. 慣れ親しんだ簡単な語句の意味が分かる」、「h. 簡単な語句や基本的な表現の意味が分かる」、「i. 文章で書かれた日付や時刻、曜日などの表現を理解することができる」、「j. 文章で書かれた、日常生活や学校生活など身近で簡単な事柄の必要な情報を得たり、概要を捉えたりすることができる」、「k. その他」から選択を求めた。この問いに対し、78名中76名 (97.4%) から回答を得た。最も多かったのはg (62名, 81.6%)、次にd (60名, 78.9%)、続いてa (57名, 75%)、c (56名, 73.7%)、h (42名, 55.3%)、i (39名, 51.3%)、b (36名, 47.4%)、e (34名, 44.7%)、j (18名, 23.7%)、f (17名, 22.4%)、k (1名, 1.3%) であった。なお、複数回答の内訳としては、全てを選択した者が最も多く、7名であった。おおよそ学習指導要領に沿って比較的高い目標設定が行われている様子が示された。

同様に「書くこと」について、学習指導要領よりCAN-DOリストの形にした選択肢から複数回答式で回答を求めた。選択肢は「a. 簡単な語句や表現をなぞることができる」、「b. 簡単な語句や表現を書き写すことができる」、「c. 簡単な語句の発音を見たり聞いたりし、スペルを推測することができる」、「d. 簡単な語句を、大文字と小文字を使い分けながら書くことができる」、「e. 自分に関する質問への返答を書きあらわすことができる」、「f. 相手に関する質問を書くことができる」、

「g. 日付や時刻、曜日などを書きあらわすことができる」、「h. 簡単な語句を使い、趣味や好きな教科などの自己紹介文を書くことができる」、「i. 簡単な語句を使い、身近で簡単な事柄について自分の考えていることを書くことができる」、「j. その他」とした。この問いに対し、78名中76名 (97.4%) から回答を得た。最も多かったのはb (65名, 85.5%)、次にa (51名, 67.1%)、続いてd (46名, 60.5%)、g (32名, 42.1%)、h (26名, 34.2%)、c (18名, 23.7%)、e (15名, 19.7%)、f (12名, 15.8%)、i (12名, 15.8%)、j (3名, 3.9%) だった。複数回答の内訳としては、aとbの組み合わせが10名と最も多かった。この結果から、児童が自力で文字を書く以前に、まずは、なぞる、書き写すなどアルファベットの形を意識しながら、正しく書く力の素地を育てることを目指している教員が多いことが示された。「j. その他」の自由記述にあった「例文を参考に簡単な質問や自己紹介などを書くことができる」や「海外の小学生に手紙を書くことができる」といった回答からは、英語の文字を使い自分を表現したり、自分について伝えたりする力の育成を目指している様子が示された。

続いて「聞くこと」について、学習指導要領よりCAN-DOリストの形にした選択肢を設け、複数回答式で回答を求めた。また、聴覚障害に配慮した指導が予想されるため、それについての項目も追加した。選択肢は「a. 発音を聞いて、どのアルファベットか分かる」、「b. 語句を聞いて、その意味を理解することができる」、「c. 簡単な語句や基本的な表現でゆっくりはっきり話されれば、それがなんであるか理解できる」、「d. 日付や時刻、曜日などの表現をゆっくりはっきり話されれば、理解することができる」、「e. 日常生活や学校生活など身近で簡単な事柄をゆっくりはっきり話されれば、必要な情報を得たり、概要を捉えたりすることができる」、「f. 特に目標にしていない」、「g. 児童によってはASL (アメリカ手話) の読み取りを『聞く』

に置き換えている」、「h.その他」とした。この問いに対し、78名全てから回答を得た。最も多かったのはd (44名, 56.4%), 次にc (40名, 51.3%), 続いてb (36名, 46.2%), a (32名, 41%), e (17名, 21.8%), g (17名, 21.8%), f (8名, 10.3%)であった。複数回答の内訳としては、b/c/d (6名)の組み合わせが最も多かった。このことから、単元のキーワードや日常的に見聞きする日付や時刻、曜日は最低限「聞く」力として習得して欲しいという教員の意志が伺えた。一方で、「聞く」力の育成を特に目標としていないとした者もいた。また、「h.その他」(9名, 11.5%)の回答の中には、「視覚情報(ルビ、指文字)を見ながら聞く(3名)」、「英検のテロップに近い形でテロップを作成し読み取っている」、「児童の聴力に応じて、①音声のみでリスニング②英文を提示しながらリスニング、③英文とルビを提示しながらリスニングをしている」などがあった。中には、教員自身が聴覚障害者なので、対象外とする回答もあった。「読む」「書く」力について問う質問と比較し自由記述での回答が増えており、教員間の「聞く」力に対する意見・考えの多様さが窺えた。

「話すこと」について、学習指導要領よりCAN-DOリストの形にした選択肢を設け、複数回答式で回答を求めた。併せて、聴覚障害に配慮した指導が予想されるため、それについての項目も追加した。選択肢は、「a.身近な人物と挨拶を交わすことができる」、「b.相手に何かを依頼することができる」、「c.相手からの依頼に応じたり、断ったりする返事ができる」、「d.自分の考えていることを相手に伝えることができる」、「e.自分に関する質問に答えることができる」、「f.相手に関する質問をすることができる」、「g.日付や時刻、曜日などを表現することができる」、「h.日常生活や学校生活での自分の行動を表現することができる」、「i.趣味や好きな教科などを話し、自己紹介することができる」、「j.身近で簡単な事柄について、自分の考えを整理して表現することができる」、「k.特に目標にしていない」、「l.児童によってはASL(アメリカ手話)での表出を『話す』に置き換えている」、「m.その他」とした。この問いに対し、78名全てから回答を得た。最も多かったのはa (70名, 89.7%), 次にg (58名, 74.4%), 続いてi (53名, 67.9%), e (50名, 64.1%), f (40名, 51.3%), d (30名, 34.5%), b (26名, 33.3%), h (24名, 30.8%), c (19名, 24.4%), l (16名, 20.5%), j (7名, 9%), k (4名, 5.1%)であった。複数回答の内訳としては、a/d/e/f/g/iの組み合わせが最も多かった(4名)。「聞く」力と同様に、挨拶や日付・時刻など日常的に触れる表現、また自身や身近の他者に関わる簡単なやり取りが重要視

されていた。また、同じ選択肢を選んだ教員が比較的少なく分散する傾向が見られたことから、教員の考え及び児童の実態が多様であることが推測できる。一方、「話すこと」をASLでの表現に置き換えている教員が16名(20.5%)、特に目標にしていなかったものは4名(5.1%)いた。なお、「m.その他」(6名, 7.7%)の自由記述の回答には、「日本文化について伝えることができる(2名)」、「児童の実態によって書くことで対応している」などがあった。

4. 3 指導・支援の具体

日本語力自体に個人差が大きい集団であることを鑑み、児童の日本語力に応じてどのような指導上の工夫を行っているのかを選択肢から複数選択させた。まず、「ローマ字(日本語の音韻)の習得が十分ではない児童」において、どのような手立て・支援をしているかについて、「a.学習語彙を減らす」、「b.書きのレベルを変える(例:なぞり書き、自力)」、「c.明瞭さではなく、音韻を意識させるため、積極的に声を出させる」、「d.声を出す/出さないについては、意識させていない」、「e.口話、手話など児童に適した表現方法に変える」、「f.選択式での表出(例:語句やイラストなどを選ぶ)」、「g.ルビの活用」、「h.イラストなど視覚教材の活用」、「i.外国語活動(第3,4年)の目標と内容を活用している」、「j.その他」から選択させたところ、78名中74名(94.8%)から回答を得た。4名は、筆者が提示した条件に該当する児童がおらず未回答だった。選択数が多い順から、g (70名, 94.6%), h (64名, 86.5%), e (47名, 63.5%), c (42名, 56.8%), b (40名, 54.1%), a (34名, 45.9%), f (24名, 32.4%), i (9名, 12.2%), d (4名, 5.4%)であった。複数回答の内訳としては、最も多かったのはb/e/g/h (5名)の組み合わせであった。このことから、音韻意識の形成のための「ルビの活用」、意味理解の手がかりを増やすための視覚情報である「イラストの活用」が多く活用されていることが分かった。また、「j.その他」(7名, 9.5%)より、「口話、手話など児童に適した表現方法に変える」、「書きのレベルの工夫」のような、英語のアウトプット方法や難易度を調節する工夫も行われていた。

つぎに、「ローマ字(日本語の音韻)を習得できているが、日本語力が学年相応まで到達しない児童」について、同様の選択肢から複数回答式で返答を求めた。結果、78名中73名(93.5%)から回答を得た。5人は、筆者が提示した条件に該当する児童がいないとして、未回答であった。回答数が多い順から、g(68名, 93.2%), h (56名, 76.7%), e (45名, 61.6%), c (40名, 54.8%),

b (34名, 46.6%), a (26名, 35.6%), f (32名, 43.8%), i (11名, 15.1%), d (2名, 2.7%) であった。回答傾向は同様であったが、全体的に手立ての数がやや減っているのに対し、「f.選択式での表出(例:語句やイラストなどを選ぶ)」と「i.外国語活動(第3,4年)の目標と内容を活用している」の回答数は増加していた。

「日本語力が学年相応の児童」において、どのような手立て・支援をしているかについて、回答を求めた。選択肢は、「a.学習語彙を減らす」、「b.書きのレベルを変える(例:なぞり書き,自力)」、「c.明瞭さではなく、音韻を意識させるため、積極的に声を出させる」、「d.声を出す/出さないについては、意識させていない」、「e.口話、手話など児童に適した表現方法に変える」、「f.選択式での表出(例:語句やイラストなどを選ぶ)」、「g.ルビの活用」、「h.イラストなど視覚教材の活用」、「i.中学部の先取りを意識した内容を取り入れている(例:文法指導)」、「j.その他」とした。この問いに対し、78名中73名(93.5%)から回答を得た。5名は、筆者が提示した条件に該当する児童がいないため、未回答であった。最も多かったのはg(63名,86.3%)で、次にh(53名,72.6%)、続いてc(48名,65.8%)、e(37名,50.7%)、b(29名,39.7%)、a(22名,30.1%)、f(20名,27.4%)、k(14名,19.2%)、i(7名,9.6%)、d(4名,5.5%)であった。日本語力が学年相応の児童において、「c.明瞭さではなく、音韻を意識させるため、積極的に声を出させる」の回答数が増えていることから、日本語力や学力が充分でない児童より音韻へ意識を向けさせることを重視していることが示された。

どのような教材・教具の提供があるとよいかについて、複数回答式で回答を求めたところ、77名から回答を得られた。選択肢は、「a.ろう学校用の学習指導要領・CAN-DOリスト、教科書」、「b.単語にルビが振られている教具」、「c.ASL(アメリカ手話)の教材・教具」、「d.日本語(手話を含む)と英語が書かれた教具」、「e.英語の字幕がついている映像教材」、「f.その他」とした。最も多かったのはb(57名74%)、次にa(50名,64.9%)、続いてd(48名,62.3%)、e(46名,59.7%)、c(34

名,44.2%)であった(図2)。複数回答の内訳として、全てを選択している教師が16名(20.8%)おり、幅広い教材・教具の提供のニーズがあることが分かる。「f.その他」(10名,13%)の自由記述には、「字幕やルビの表示の有無を操作できる文章とルビ付きの映像・リスニング教材(8名)」、「速さがより柔軟に調整できるリスニング・デジタル教材(2名)」などの教材が挙げられた。

英語にルビを活用しているか否か、またその方法について「a.日本語の音韻に当てはめた表記で(例:Good morning.→グッド モーニング)」、「b.英語らしい発音表記で(例:Good morning.→グッ モーニン)」、「c.混合、又は特に意識していない」、「d.使用しない」、「e.その他」の選択肢から一つのみ選択するよう求めた。78名全てから回答を得、最も多く選択されたのはb(24名30.8%)、次にc(23名,29.5%)、a(22名,28.2%)、d(2名,2.6%)、e(7名,9%)であった。ルビの種類に関しては回答が分散しており、教員によって考え方が違う様子が示された。なお、「e.その他」の中には、他学部との一貫性を意識した「中学部で活用する辞書に合わせる(2名)」という回答、「単語や文は日本語らしく、歌は英語らしく」のように媒体により使い分けるという回答、「グッ(ドゥ) モーニン(グ)のように()内の音もあるが、『短く』『息だけ』と知らせて、強弱やリズムの把握につなげながら、なるべく英語に近いように知らせている。ルビは音のおおよその目安、手がかりとしてつかませるため。詳細は随時伝えて、聴覚では掴みきれない部分を知らせる。習熟した語句のルビはとる」といった回答もあった。

また、ルビ活用の理由を自由記述で求めたところ、78名中57名(73.0%)から回答が得られた。先ほどの活用方法の回答毎に記述をまとめたものを表1に示す。なお、1名の記述が、複数のカテゴリーにカウントされている場合もある。この結果から、ルビを活用する意図や、児童の実態に適するルビに関する考えが教師によって異なり、それぞれの考えに基づいて使い分けられていることが分かった。

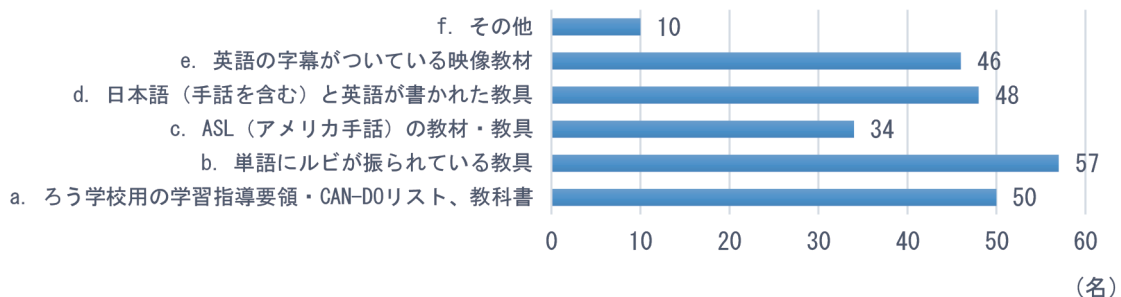


図2 提供を望む教材・教具

表1 ルビ活用のねらい

ルビの種類	回答内容	回答数 (名)
日本語の音韻に 当てはめた表記で	児童の読みの力や言葉のなじみに合わせて	7
	単語ごとの発音を理解させ、アルファベットを見て読み方を想起できるように	5
	一つ一つの単語の区切りを意識できるように	3
	教員間でばらつきが生まれないよう	1
英語らしい 発音表記で	英語の音韻数、発音を意識させるため	4
	英語らしい発音を覚え、発音できるように	4
	聞こえの良い児童には、英語に近い発音を学んでほしい	3
	英文を読むときのリズム感や音の繋がりを大切に、英語らしい発音につなげるため	3
	進学を意識し、中学部・高等部の表記に合わせている	3
	コミュニケーションでそのまま使える英語にした	2
	発音が明瞭な児童が多い	2
	日本語との違いに気づかせるため	1
	聞き取りにくい子音はカットしている	1
	聞こえたとおりにルビをつけるのが当然	1
児童と相談し決定した	1	
混合又は特に意識 していない	最初は日本語の音韻に当てはめた表記で、発達段階等に応じて英語らしい発音表記に移行	6
	挨拶や決まったフレーズは英語らしい発音を指導。その他は、なじみやすい日本語の音韻で	5
	日本でよく外来語として使われている英語は日本語の音韻に当てはめた表記で、その他は英語らしい表記で	2
	慣れ親しんでいる音で、発音・理解しやすく	2
	英語らしい発音表記のみでは、単語のスペルに結び付けづらい	1
	英語らしい発音ができる日本人は少なく、彼らとコミュニケーションできるように	1
	児童が抵抗なく英語の読みに親しみ、発音・読むことを目標としている	1
単語を書くときに迷いにくい表記を選択	1	
使用しない	英語の発音はカタカナで表記できない。カタカナ英語の懸念。	2
その他	辞書に合わせて：正確性	3
	ルビは音の目安・手がかり聴覚では掴みきれない部分を知らせる	1

4. 4 ASLの活用

ALTがいない授業時にASL（アメリカ手話、指文字含む）を活用しているかについて、選択式で回答を求めたところ、78名全てから回答を得た。結果の内訳としては、「活用している」が4名（5.1%）、「部分的に活用」が29名（37.2%）、「活用していない」が最も多く45名（57.7%）であった。部分的な活用方法としては、「スペルの確認」、「コミュニケーション重視の学習のみ」などが挙げられた。また、活用する、もしくはしない理由について自由記述で回答を求めたところ、33件の回答が得られた。記述に含まれたキーワードごとにカテゴリーに分け、表2にまとめた。なお、1名の記述が、複数のカテゴリーにカウントされている場合もある。

ASLを「活用」、「部分的に活用」と回答した33名を対象に、自身のASL習得度について質問したところ、「単元で扱う内容のみ」（15名、45.5%）が最も多く、次いで「挨拶程度」（14名、42.2%）、「ほぼできない」（8名、24.2%）、「日常会話程度からそれ以上」（1名、3%）であった。ASLが堪能な教員は少なく、単元の内容や挨拶など、限定的な使用であることが示された。

同様に、児童のASL（指文字含む）の習得目標について質問した。選択肢は、「a. 海外の手話やろう文化に触れる程度」、「b. 身近な人物と挨拶を交わすことができる程度」、「c. アルファベットを指文字で表現できる程度」、「d. 語句のスペルを指文字で表現できる程度」、「e. キーワードを表現できる程度」、「f. 身近な事柄を表現できる程度」、「g. 身近な他者と簡単なやり取りができる程度」、「h. 特に目標にしていない」、「i. その他」で複数回答可とした。33名全員から回答を得、最も多かったのはc（15名、45.5%）であり、次にb（13名、39.4%）、続いてa（10名、30.3%）、dおよびe（各8名、24.2%）、f、g、hがそれぞれ7名（21.2%）であった。また、ASLの活用理由について聞いたところ、多かった順に「語句を覚える手がかりとして」（26名、78.8%）、「コミュニケーションをとる手段として」（17名、51.1%）、「異文化に触れる手段として」（15名、45.5%）だった。「その他」を選択した者はいなかった。指文字で語句のスペルを確認したり、ASLで語句の意味を表したり、簡単なコミュニケーションを取ろうとしている様子が示唆された。

表2 ASL活用の理由

	回答例	回答数 (名)
活用する理由 (部分的に活用 も含む)	児童の一表現手段として活用している	5
	留学など将来のことを考えて	4
	外国の言語文化に触れ、外国や外国語に対する関心を高める	5
	指文字はスペルを確認し、覚えさせるため	5
	他言語を学ぶ意欲が高まる	5
	単語の意味を理解し、覚えるため	4
	手話中心の児童は、ASLの活用で他言語を学習している意識が育つ	1
	ASLを使うことで英語を動作化でき、理解が深まる	1
	英語によるコミュニケーションに対する関心・意欲を育てる	1
	be動詞や助動詞、前置詞の提示など情報提示の補助として	3
	手話が第一言語の児童に、外国語学習の際その対象言語の国の手話を用いるのが自然	1
活用しない理由	ASLを習熟していない、指導技術がない	18
	必要性を感じない	7
	手話のみの提示では、書く英語(読み、意味を含む)につながらない	4
	児童にとって情報過多になる	4
	日本語対応手話やキュードスピーチなどで、外国語の目標を達成するための情報保障が十分できている	4
	日本手話との混同への懸念	3
	ASLより英語に慣れ親しむことを優先している	3
	高学年では、教科書に沿った英語の読み書きやコミュニケーションに重点を置いている	2
	学校の教育方針により、手話やASLなどを活用しない	2
	児童の実態にあっていない	1
	指導者(ALT)の不在	1

4. 5 教員の困り及び交流

ろう学校で外国語を指導する上で、教員が難しいと考えることについて選択肢を設け、上位3項目答えるよう求めた。選択肢は「a.アルファベット、ローマ字の習得」、「b.第一言語で理解している語彙を、英語に置き換えて覚えること」、「c.英語の語順(文法)の気付き」、「d.学習指導要領上重視されている『聞く』『話す』活動(言語活動)をどう実施するか」、「e.第一言語が十分ではないため、英語の学習に乗りづらい」、

「f.外国語科指導に関する研修が足りない等、指導に不安を感じる」、「g.その他」とした。この問いに対し、78名全員から回答を得た。最も多かった回答はd(64名82.1%)であり、次にe(47名, 60.3%), f(38名, 48.7%), b(26名, 33.3%), c(21名, 26.9%), a(13名, 16.7%)であった(図3)。複数回答の内訳として、最も多かった組み合わせはd/e/f(12人, 15.4%), 次にb/d/e(8名, 10.3%), 続いてc/e/f(7名, 9%)であった。「g.その他」を選択した回答者に、具体的な内

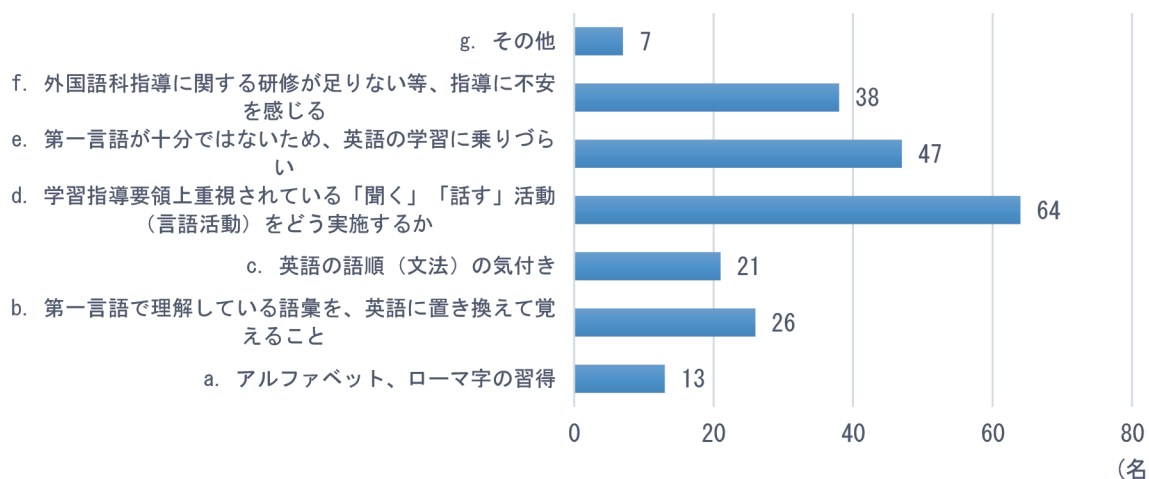


図3 教員が感じるろう学校における外国語科指導の難しさ

容について回答を求めたところ、「英語の音韻意識の獲得」、「用意されている音源教材（歌・チャンツ・会話シーン等）のスピードが速すぎてあまり活用できない」、「日本語の習得が十分ではなく、特に語彙不足の実態がある児童に英単語や表現の理解や活用を求めること」、「聞こえのレベルが違う児童が混在している時ユニバーサルに進めていくこと」、「英語は表音文字ではないため、単語を覚える（読む、書く）には、子ども一人一人の努力が必要となること」などが挙げられていた。

他の英語担当の先生と小学部の外国語科担当教員の交流の機会の有無について回答を求めた。78名全員から回答を得た結果、最も回答数が多かったのは「自校の他学部の英語担当の先生との交流がある」（40名、51.3%）、続いて「なし」（28名、35.9%）、「自校、他校両方の英語担当の先生と交流がある」（5名、6.4%）、「他校の小学部の英語担当の先生との交流がある」（1名、1.3%）であった。約半数の教員は、自校の他学部（中学部・高等部）の英語担当の教員と交流しており、小学部～高等部が同じ建物にあるろう学校の特徴であると考えられる。一方、「なし」を選択したのも35.9%いたことは、指導に困難さを感じているとする教員にとっては厳しい現状が伺われる。なお、「e.その他」の回答の中には、「市内の教育委員会が毎年度あり、所属することになっている。」という回答があった。

続いて、何らかの「交流がある」と回答した教員50名に、交流の頻度や内容を自由記述式で質問したところ、21名から回答を得た。記述に含まれたキーワードごとにまとめたところ、「研究授業・授業参観」（10名、47.6%）、「学部間の英語部会、英語科の会」（8名、38.1%）、「困ったときの相談」（7名、33.3%）、「他学部の英語担当とTTで指導」（5名、23.8%）などが多かった。他にも「他学部生徒との交流」、「正確な英語表現や発音の確認」、「学部間の引継ぎ」、「日常的な情報交換」などもあった。なお、1名の記述が、複数カウントされている場合もある。これらから、他学部とのつながりの強いろう学校ならではの交流の形として、学部を跨いだ研究授業や授業参観、教科部会への参加が多くあげられた。また、困った時に他学部の英語担当者に相談できる環境にある担当者も多く、学部間の連携の強さが見受けられた。

次に、交流の問題点について自由記述式で質問し、回答記述に含まれたキーワードごとにまとめた。最も多かったのは「時間の確保」（11名、52.4%）で半数以上から指摘された。他には、「中・高等部との連携不足」（6名、28.6%）、「小学校の英語と中・高等部

の英語の目標、手だてなどにギャップ」（2名、9.5%）なども

挙げられていた。なお、1名の記述が、複数のカテゴリーにカウントされている場合もある。通常業務で多忙の中、交流時間が十分に確保できず、交流を満足にできないと感じている教員が多いことが分かった。一方で交流ができたとしても、小学部で重視したい目標や手立てと中学生以上に求められる能力とにギャップを感じたり、中学部・高等部の教員の授業を参考にすると受験などを意識した英語になってしまうなど、学部間での学習目標及び内容の違いから思ったように連携ができない実態や、小学部・中学部・高等部の一貫的な目標が定めることが難しい実態もあることが分かった。

また、連携がないと回答した28名に、交流の機会を望んでいるかを質問したところ、「はい」と回答したのは17名（60.7%）、「いいえ」は11名（39.3%）であった。「はい」と回答した17名に、希望する交流内容について自由記述で求めたところ、15名（88.2%）から回答を得た。記述に含まれたキーワードごとにまとめたところ、「ろう学校の英語教育における指導法や教材・教具の情報交換」（8名、53.3%）、「中学部進学までに必要な英語力についての情報共有・意見交換」（3名、20%）などが多く挙げられた。また「評価方法」を挙げた者も1名いた。

5. 考察

ろう学校高学年で行われている外国語科の実態について、半数の学級において英語免許などを特に保有していない学級担任が授業を行っていた。一方、山澤・小田が2016年に行った研究では、小学部の外国語活動を担当教員のうち英語の免許を有している者は、10.1%（有効回答数61件中6名）であったのに対し、本研究では、中学部及び高等部の英語担当者が15.4%（78名中12名）であったことから、外国語科の教科化の影響を受け、中学部及び高等部の英語担当者や、小学部の英語専科など、英語（中学校もしくは高校）の免許保有者がMTとして指導する学級が増加傾向にあることが示された。また、例えば東京都の教員採用選考では2017年度から「小学校全科英語コース」という採用枠が設けられ、その名簿登載者数（合格者数）は、年々増加傾向にある（文部科学省、2019）ことから、小学校教育課程全般において外国語科担当者の専門性が求められていることが示されており、同様のことがろう学校でも今後更に求められていくだろう。

ALTの活用は6割以上でされている一方で、手話やASLを使用できるALTは少数であり、ASL以外の外国の言語や文化との触れ合いに重きが置かれているようであった。そのため、聴覚障害児童とALTの直接的なコミュニケーションは難しく、担任等が通訳的なサポートを介したコミュニケーションになっていることが推測される。ネイティブスピーカーとのコミュニケーションの中で英語表現を学ぶ機会にするには、さらなる工夫が必要であると考えられる。

教員の指導上の困り感として特に挙げられていたことは「学習指導要領上重視されている『聞く』、『話す』活動をどう扱うか」、「児童の第一言語が充分ではないため、英語の学習に乗りづらい」、「外国語科指導に関する研修が足りない等、指導に不安を感じる」といった点であった。聴覚障害のある児童はそもそも「聞く」、「話す」ことに制限が生じやすく、また日本語の読み書きにも苦手さを示す者が少なくない。彼らに対しての指導において、多くの教員が教科書に準じた指導を基本としつつ、リスニング活動は文字ベースで行うなどしながら児童の実態に合わせた授業を行っていた。ろう学校では基本的に通常の学校に準じる教育を行うこととなっており、本研究でもその方針に沿っていること、特に4技能の内、「読む」、「書く」力に関しては概ね学習指導要領に沿ったものであることが示された。一方で、「聞く」、「話す」については何を到達目標とするか意見が分散する様子が見られた。学習到達目標をリスト化したCAN-DOリストはろう学校ではほとんど作成されておらず、特に「聞く」、「話す」については実際の児童の様子に合わせた目標が設定されている様子が伺われたが、それ自体を目標にしていなかったり、ASLに置き換えて評価しているという意見もあった。ろう学校用の学習指導要領、CAN-DOリスト、教科書の提供に対しては6割以上の教員が要望しており、併せて担当教員が必ずしも英語の専門性が高いわけではない現状からも、より有意義な外国語科の指導が広く実践されるために、何らかの指針が示されることは喫緊の課題であると考えられる。特に、CAN-DOリストを使って英語のそれぞれの技能を使ってできるようにさせたいことを具体的に記し、児童の発達段階ごとにそれぞれの目標や内容を立てることで、個人差の大きい聴覚障害児童の指導や支援に役立てることができただろう。また、評価の際にも、参照できるものが生まれる。更に、CAN-DOリストを学部間で共有することにより、英語教育が本格化する中学部以降との連続性のある学びが実現しやすくなるのではないかと考える。しかし、聴覚障害児に向けたCAN-DOリスト

の作成には、膨大な時間と労力、聴覚障害児への英語教育の専門性が求められることが予想される。文部科学省等が聴覚障害児に向けたCAN-DOリストの原案を作成し、教員が児童の実態に合わせてアレンジしていくことを提案したい。

ASLに関しては、4割程度の教員が活用していた。ASLを活用していなかった担当教員は、主に自身の習熟度や活用方法の知識不足を理由としている一方で、ASLを活用している教員の多くは、自身のASLの習得度について「あいさつ程度」または「単元で扱う内容のみ」と回答した。つまり、ASLの活用を構え過ぎず取り組んでも良いのではないかと考える。新しくASLを覚えるのは、確かに教師の負担になるが、指文字や挨拶、毎時間使用する決まったフレーズ（クラスルームイングリッシュ）など、部分的な活用であれば比較的少ない負荷でASLを導入できるのではないだろうか。また、今後、外国語科で扱われる語彙やフレーズのASLをまとめた教材などがあると教員の負担感は軽くなると期待する。なお、ASLの活用効果について、語句を覚える手がかり、指文字でスペルを覚えることが期待されていた。また、音声でのやり取りが難しい児童において、ASLの活用は「新しい言語を学んでいる」、「伝わった」などの達成感や新たな言語を学ぶ意欲の向上に繋がるという意見があったことも印象的であった。

第一言語、特に日本語の読み書きの力が学年相応程度には届かない児童にとって、さらに新たな言語を修得することには大きな困難があることは明白である。ろう学校における外国語科指導においては、「語句やフレーズのインプット」といった言語学習と、「英語学習を通して他言語他文化に触れる」といった教養的面を重視している教員が多かった。指導における手立ての工夫として、ルビや視覚教材の活用、児童の実態に適した表現方法の調整が多く行われていた。しかし、それらは授業担当者が自身で作成しているものであり、既成の教材のニーズは高い。ルビが書かれた映像等の教材や、日本語（手話を含む）と英語が一緒に示されている教材等の提供により、教員の授業準備の負担軽減と授業の質の均一化を図ることができると考える。

また、使われるルビの種類は、教員の考えや目的などにより異なっていた。例えば、英語の読み方を意識させることが目標である場合、日本語の音韻を意識した表記をする意図として「単語ごとの発音を理解させ、アルファベットを見て読み方を想起できる」ことをねらっており、英語らしい発音の表記を使う意図は「英

文を読むときのリズム感や音の繋がりを大切にし、英語らしい発音につなげるため」、混同・意識していない担当者の意図は「英語らしい発音表記のみでは、単語のスペルに結び付けづらい」といった意見があった。どの方法が正しい、間違っているというよりも、指導のねらいや児童の実態に合わせてどう使うかということが重要視されているようである。今後、どのようなねらいの際には、どういったルビの振り方が効果的であるか整理することが必要であると考えられる。また、多くの教員が児童への手立て・支援として「明瞭さではなく、音韻を意識させるために、声を出させている」ことが分かった。その際、どのように児童に声を出させているかは、先のルビにおける考えと類似した方法で、教員により選択されていると考えられる。特に学年相応程度の力がある児童には積極的に声を出させ、音韻を意識させている様子があった。「書く」力に繋げることも期待されているのかもしれない。

担当教員自身が指導力に不安を感じている点について、6割程度の教員は何らかの形で英語担当者と交流があるとしたが、4割の教員は交流がなく、相談したり研修や情報共有する機会がない様子が示された。同じ悩みを抱える教員同士が、教材や指導などについて情報交流をしたり、英語免許を保有している等専門性の高い教員からアドバイスをもらったりすることは、自信をもって指導するための大きな一歩になるだろう。一方で、交流の問題点として、必要な時間が確保できないと多くの担当者が回答しており、また気軽さを求める回答もあった。このような問題点に対応して、近頃増加しているオンライン研修等の活用により、様々な都道府県の教員が交流する機会や英語科研究会を設けたり、外国語科に力を入れている学校が研究授業の様子を動画等で配信したりすることで、教師間の交流の充実を図ることも新たな一手であると考えられる。また、近隣の通常学校の外国語科担当者と交流したり、児童同士の交流機会を設けたりしている教員もいた。特に地方など、近隣に交流できる他のろう学校がない場合、以上のように通常学校の指導の参観や、オンラインでの研修を活用することで情報交流ができるのではないかと。

本研究では、聞こえの程度や言語発達段階が様々な児童が混在するろう学校小学部において、充実した外

国語科教育を行っていくためには、今後様々な課題があることが示された。特に、聴覚障害児にとっての4技能をどのように捉え、どう指導するのか、学習指導要領やCAN-DOリストの提供が求められる。また、多くの担当者によって活用されていたルビの扱いについてより考えを深めていきたい。具体的には、聴覚障害児の音韻意識形成の特性や課題に適したルビの形態、あるいは「音韻意識」、「発音」、「書くこと」などそれぞれの指導目標を達成するために有効なルビの形態について調査していくことも重要であると考えられる。

参考文献

- 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むけた動向－担当教員に対する質問紙調査を通して－. 特別支援教育実践センター研究紀要,10,7-13.
- 文部科学省（2011）国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afeldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf（2021年9月10日閲覧）
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編
- 文部科学省（2019）小学校専科教員に対する 小学校教諭免許状の授与要件の緩和.
<https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/content/000034303.pdf>（2021年9月10日閲覧）
- 須藤正彦・松藤みどり・大杉豊（2010）ろう学校小学部への外国語活動の導入. 電子情報通信学会技術研究報告書,教育工学,109(387),31-35.
- 田邊達雄・相楽多恵子（2003）聴覚に障害を持つ生徒への英語教育の状況について—英語授業の現地調査と聾（ろう）学校中等部へのアンケートより—. 広島県立保健福祉大学誌,人間と科学,3(1),83-93.
- 谷本忠明・佐藤明子・林田真志・川合紀宗（2015）特別支援学校（聴覚障害）高等部を中心とした英語科学習を巡る動向. 特別支援教育実践センター研究紀要,13, 101-111.
- 山澤萌・小田候朗（2016）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. 愛知教育大学紀要,障害者教育・福祉学研究, 12, 57-67.

ろう学校における外国語科指導の実態に関する一考察

— 担当教員へのアンケート調査を通して —

Consideration Regarding Present State of Foreign Language Education in Deaf Schools:

Through Questionnaire Survey for Teachers in Charge

大 鹿 綾・高 尾 千 優

OSHIKA Aya*¹ and TAKAO Chihiro*²

支援方法学分野

Abstract

In this research, we carried out the questionnaire survey to identify present state and problems of foreign language education in primary level of all deaf schools nationwide. The object of this survey was teachers at deaf schools who are in charge of foreign language education. As the result, the researcher discovered following facts: there were problems and worries that were particular to deaf schools; creation of CAN-DO list was yet to be done in most schools; American Sign Language, finger alphabet, and kana indicating pronunciation of English were used as aids for developing English phoneme, spelling, and vocabulary.

On the other hand, Course of Study does not mention teaching policy, materials, and methods for children with hearing impairment. Therefore, the majority of them are usually left to their teacher's discretion, and this is what worries teachers. Thus, further research and creation of Course of Study for children with hearing impairment were in high demand.

Keywords: School for the Deaf, elementary school section, foreign language education, CAN-DO list,
American Sign Language

*Department of Support Methods for Special Needs Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi,
Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan*

要 旨

本研究では、全国のろう学校小学部における外国語科指導の現状及び課題を明らかにすることを目的として、外国語科担当教員へのアンケート調査を行った。結果、ろう学校特有の課題や困り感があること、CAN-DOリストはほとんど作成されていないこと、英語の音韻やスペル、語彙を育てる手立てとしてASL、指文字やルビ

* 1 Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan)

* 2 Tokyo Metropolitan Chuo School for the Deaf (2-22-10 Shimo-takaido, Sugunami-ku, Tokyo 168-0073, Japan)

が活用されていることが明らかになった。一方で、学習指導要領等では聴覚障害児に対する指導指針や、教材・指導方法の工夫についてあまり触れられておらず、担当教員に任されている実態があった。担当教員自身も指導への不安を感じている者が多く、研修や聴覚障害児向け学習指導要領等へのニーズが高かった。

キーワード：ろう学校，小学部，外国語科活動，CAN-DOリスト，ASL

