

## A県知的障害特別支援学校小学部における英語活動の現状と課題 －指導者の意識に注目して－

### Current Status and Issues of English Activities for Students with Intellectual Disabilities at the Elementary Department of Special Needs Schools : From Educators' Perspective

晋川 真由美\* 高野 美由紀\*\*  
SHINKAWA Mayumi TAKANO Miyuki

本研究の目的は、A県下の知的障害特別支援学校小学部における英語活動の実施の有無及び、実施校の現状と課題について明らかにすることである。まず、英語活動実施の有無を明らかにし、その後、調査協力依頼を得た実施校4校の指導者に対して、1) 英語活動の授業内容、2) 教員の英語活動に対する意識、3) 知的障害のある児童に英語活動が与える影響及び英語活動の意義、4) 授業を実施する上での課題についてインタビュー調査を行った。

その結果、先行研究での特別支援学級における英語活動と類似点が多く、特別支援学級における知見が特別支援学校の小学部にも生かされることが明らかとなった。ALTとの連携の困難さについては、すべての学校で課題として挙がっていた。日本語より英語の方が発話しやすい児童が少なからずおり、交流学习で通常校の児童と英語を共に学ぶ機会があれば、インクルーシブ教育促進の一助となる可能性について考察した。

キーワード：知的障害特別支援学校小学部, 英語活動, ALT との連携, インクルーシブ教育

Key words : intellectual disabilities at the elementary department of special needs schools, English activities, cooperation between Japanese teachers and ALTs, inclusive education

#### 1. 問題と目的

学習指導要領の改訂で、2020年度から小学校5、6年生に外国語（英語）、3、4年生では英語活動が本格実施される。また、知的障害特別支援学校小学部においても新たに外国語活動が教育課程に位置付けられることになった（文部科学省, 2017）。

知的障害のある児童においても、日常生活の中で外国の言語や文化に触れる機会が増えていることから、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を目的とした英語活動の意義が認められてきたことが窺える。また、通常学級、特別支援学級、特別支援学校の間での教育課程の連続性の観点からも、特別支援学校において知的障害のある児童に対しても英語学習の必要性が高まってきている。特別支援学校（養護学校）における知的障害児・者を対象にした外国語教育については、1999年の学習指導要領改訂で初めて、中学部および高等部に「外国語」が選択科目として、学校や生徒の実態を考慮しつつ位置付けられることになった。しかし、障害のある児童に対する外国語学習については、母語に課題のある児童に、英語などやってもどうなのかという否定的な意見や、国語や学習態度の指導の方が優先されるべきであるなどの意見もある（豊田, 2009）。また、笠原（2018）は、健常児と障害児の外国語（英語）の学びには大きな差があり、特に知的障害や重度・重複

の児童・生徒は、ほぼ、英語を学ぶ機会がないことを指摘している。英語学習は認知力、理解の面で非常に高次である学習と認識されており、個々の障害の実態を考慮した結果、英語が自立活動などに替えられて、他の指導が優先されがちになるからである。

英語学習の実施率については、「知的障害特別支援学校における英語教育・英語活動の現状と教員の意識アンケート調査」（高野, 2016）によると、2015年度及び2016年度の2年間での英語教育・英語活動の授業経験がある教員は66.7%であり、半数以上の教員が英語教育及び英語活動を実施したことが明らかとなった。しかしながら、小学部では英語の活動・授業を経験した教員の割合は28.5%であり、中学部、高等部に比べると少なく、小学部での英語活動の実施率が低いことが推察された。

一方で、特別支援学級での取り組みが中心になるが、障害のある児童に対する英語活動については、いくつかの研究報告が見られる。授業内容については、知的障害のある子どもに身近なものや、具体的に見えるもの、簡単に児童がイメージできるようなものや、食べ物、数などの単語、簡単なあいさつの表現、大文字、小文字の文字、歌やチャンツなど英語のリズムに慣れる内容が知的障害特別支援学級で扱われている（伊藤・小林, 2011）。

知的障害の児童・生徒に対する指導に関しては、自立

\*兵庫県立姫路飾西高等学校

令和2年6月22日受理

\*\*兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻障害科学コース 教授

活動という枠組みで、情緒の安定を図るとともに、友達との関わり方など社会性の発達を目指し、デジタル読み聞かせなどのICTを活用した英語活動を小学校の特別支援学級で実践した研究がある(久保・金森・中山, 2012)。さらに、自立活動の要素である「人間関係の形成」「身体の動き」「コミュニケーション」が、英語活動の目指す「コミュニケーション」と関連することから、特別支援学級での英語活動にソーシャルスキル・トレーニングを取り入れ、友達との関わりや集団での適応性を高めることを目指した取り組みも報告されている(塚田・吉田・中山, 2013)。

学習での取り組みとして、特別支援学級内で自立活動の時間に英語を扱い事前にトレーニングを行った後、交流学習でも同じ内容を取り上げることで児童が自信をもって活動に臨める姿が見られたという成果もある(松岡・中山, 2014)。

知的障害の児童・生徒への英語活動の効果については、母語への意識を高め、国際理解への貢献(林, 1989)が挙げられている。また、英語活動の中で、「前向きに取り組む姿勢」「自己アピールする積極性」「発話しようとする積極性」が児童に見受けられたという効果も報告されている(伊藤・小林, 2011)。加えて、知的障害のある子どもに対してTPR(Total Physical Response: 全身反応教授法)の手法に基づいた、指導者の愛情をもった指導が、学習者のモチベーションや、自信を高め、不安な状態をなくすことが明らかにされている(Mohammadian, A., & Mohammadian, S. D., 2016)。

このように、知的障害の児童生徒に対する英語の指導に関しては、小学校、中学校共に特別支援学級では以前から取り組みがあり、知的障害のある児童・生徒に対する外国語学習が一定の効果および意義を指導者が感じていることが明らかとなっている。しかしながら、知的障害特別支援学校における英語学習についての研究は中学部、高等部ではわずかながら存在するが、知的障害特別支援学校の小学部においては著者が調査した限り見当たらず、英語活動の実施率や、現状についての報告はない。通常の小学校で、特別支援教育の英語活動の取り組みを参考にした実践例(香川大学教育学部附属坂出小学校研究紀要, 2011)があり、特別支援教育の視点が通常校の英語活動にも応用できることを示唆している。

このように、通常の学校と特別支援学校との間の学びの連続性や、インクルーシブ社会における誰もが教育に等しくアクセスできる教育権の観点からも小学部での取り組みを調査することは意義があると考えられる。

そこで、本研究では知的障害特別支援学校の小学部での英語活動実施の状況を調査する。実施校での、英語活動の授業内容、教員の英語活動に対する意識、知的障害のある児童に英語活動が与える影響と英語活動の意義、授業を実施する上での課題について明らかにすることを目的とする。

(注) 本研究では、外国語活動として教育課程上に位置

付けて実施している授業と、位置付けられてはいないが特別活動や自立活動などの指導の中で、ALT(外国人指導助手)と外国語に慣れ親しむ時間を設けている授業を総じて英語活動としている。

## II. 予備調査 知的障害特別支援学校小学部における英語活動実施の有無

### 1. 目的

A県の知的障害特別支援学校小学部における英語活動実施の有無について明らかにする。

### 2. 方法

A県教育委員会ホームページの知的障害特別支援学校一覧を参考に、A県の知的障害特別支援学校28校の教頭、または教務担当者に電話でインタビュー調査を行った。質問項目は小学部における英語活動実施の有無と、実施している場合は、ALTが授業に入っているか、教育課程上外国語活動として位置付けられているかであった。

### 3. 結果

A県の英語活動の実施率は、25パーセントであった。表1に示したように、実施校は28校中7校であり、1校は未確認であった。政令指定都市立特別支援学校が3校、政令指定都市立以外の市立特別支援学校が3校であった。県立特別支援学校は1校のみ実施していた。教育課程上外国語活動として位置付けられている学校は、政令指定都市立以外市立特別支援学校の1校であった。英語活動を実施している学校はすべて、ALTが来校して英語活動の授業に入っていた。

表1 A県知的障害特別支援学校小学部英語活動実施状況

	実施有	実施無	計
政令指定都市立特別支援学校	3	0	3
政令指定都市立以外市立特別支援学校	3	1	4
県立特別支援学校	1	19	20
計	7	20	27

### 4. 考察

政令指定都市立特別支援学校の実施率が極めて高いことから、行政の規模の大きさと実施率に関連がある可能性が考えられる。また、県立特別支援学校と比べて、政令指定都市を含む市立特別支援学校小学部での英語活動の実施の割合が高く、市立の場合は同じ管轄である市立の小学校と、人事交流や学校間交流などで、繋がりがことから、学びの連続性を意識していることが推察される。英語活動を実施している学校は、すべてALTが来校して授業に入っており、ALTの訪問が、英語活動実施の有無に影響があると推察する。

しかし、予備調査では、英語活動実施校の実態については不明のままであり、この点について明らかにする必要がある。そこで次の研究では、英語活動を実施してい

る学校の指導者に直接インタビュー調査をし、英語活動の現状と課題を明らかにすることを目的とする。

### Ⅲ. 知的障害特別支援学校小学部英語活動実施校指導者・担当者へ英語活動に対する意識調査

#### 1. 目的

予備調査で明らかになった、知的障害特別支援学校小学部で英語活動を実施している学校の指導者・担当者にインタビューし、特別支援学校小学部児童に対して行われている英語活動の実際を明らかにする。

#### 2. 方法

##### 2.1 調査対象者

A県下で英語活動を実施している知的障害特別支援学校小学部全7校を調査対象とした。その中で了承を得られた、4校（政令指定都市以外の市立特別支援学校3校、A県立特別支援学校1校）で英語活動指導者・担当者を対象に調査を行った。

英語活動指導者は授業者であり、英語活動担当者とは、英語活動の授業が円滑に行えるように連絡・調整の役割を担っている教員のことをいう。表2のように、W校（政令指定都市以外の市立特別支援学校）のa教諭（英語活動指導者）、X校（政令指定都市立以外の市立特別支援学校）のb教諭（英語活動担当者）、Y校（A県立特別支援学校）のc A L T（英語活動指導者）、d教諭（英語活動指導者）、e教諭（英語活動担当者）、Z校（政令都市立以外の市立特別支援学校）のf A L T（英語活動指導者）、g教諭（英語活動担当者）を対象とした。右端には英語活動経年数を示している。

英語活動の実施回数については、W校が月に2回程度、X校は月1回、Y校は年間7回、Z校は月に1、2回であった。

表2 調査対象者一覧

学校	対象者	担当	英語活動経験年数
W校	a教諭	英語活動指導者	2年
X校	b教諭	英語活動担当者	2年
Y校	c A L T	英語活動指導者	2年
	d教諭	英語活動指導者	1年
	e教諭	英語活動担当者	3年
Z校	f A L T	英語活動指導者	2年
	g教諭	英語活動担当者	6年

#### 2.2 質問内容

質問内容は、英語活動の授業内容、教員の英語活動に対する意識、知的障害のある児童に英語活動が与える影響及び英語活動の意義、授業を実施する上での課題についてである。

#### 2.3 調査期間

2019年2月～9月

#### 2.4 データ収集

対象者に、本研究の主旨を事前に文面で説明し、口頭でも研究への参加と会話の録音の了承を得た後、インタビュー調査を行った。W校では個別で約1時間30分、X校も個別で約1時間、Y校は3人の小集団で約1時間、Z校は2人の小集団で約1時間の半構造化面接を実施した。

#### 2.5 データ分析方法

本研究では分析の過程において、大谷（2008）が開発したS C A T（Steps for Coding and Theorization）を用いた。S C A Tとはマトリックスの中にセグメント化したデータを記述し、それぞれに〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを付していく4ステップのコーディングと、〈4〉のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析手法である（大谷，2008）。まず、逐語録のデータをセグメント化し、4ステップによる構成概念を見出し、構成概念からカテゴリーとコアカテゴリーを生成し、コアカテゴリーごとに構成概念をすべて用いてストーリーラインを記したのちに、4校の共通事項を繋ぎ、理論の生成を試みて考察とした。

ストーリーライン中の【 】内の語句は構成概念である。

### 3. 結果

#### 3.1 結果

W校は、4校の中で唯一、教育課程上外国語活動として英語を実施している学校であった。A L Tと日本人教師がチームティーチングを行い、指導案も毎回作成しており、系統立てられた指導を行っている。対象児童は、1年生から4年生の小学部全員である。

W校では、33の構成概念が、13のカテゴリー（授業内容、指導法、授業のねらい、授業の工夫、授業の配慮、授業の組み立て、児童の様子、英語活動に対する認識、サポートティーチャーの支援、A L Tに対する認識、A L Tとの連携、保護者に対する意識、児童同士のコミュニケーション）、6のコアカテゴリー（授業、児童、教師の認識、サポートティーチャー、A L T、課題）に分類された。

X校は、教育課程上は特別活動の中で英語活動を実施している。A L Tが一人で授業を担当しており、基本的には授業内容をA L Tが決めて実施している。

X校では、28の構成概念が、17のカテゴリー（授業内容、指導法、指導形態、授業のねらい、授業における目標設定、授業の工夫、授業の配慮、授業の難易度、授業の組み立て、授業の位置付け、児童の様子、英語活動に対する認識、A L Tの役割、A L Tに対する認識、A L Tとの連携、学習指導案、連携の困難さ）、5つのコアカテゴリー（授業、児童、教師の認識、A L T、課題）に分類された。

Y校は自立活動の時間の中で、A L Tが一人で各学期

1回ずつ計3回英語活動の授業を行っている。その他4回は日本人教師が英語活動を行っている。

名称はチャレンジタイムの中のチャレンジングリッシュで、小学部の3年生から6年生までが活動に参加している。A県立知的障害特別支援学校小学部の中でY校は、唯一英語活動を実施している学校である。

Y校では、25の構成概念が、21のカテゴリー（授業内容、子どもの好きな活動、指導法、授業のねらい、授業の工夫、授業の配慮、授業準備、教材、授業計画、ALTと子ども、児童の様子、ロールモデルとしてのALT、ALTの使用言語に対する考え、ALTの役割、ALTに対する学校側の要望、特別支援教育に関心があるALT、ALTと日本人教員との連携、英語活動の意義、学習指導要領の波及効果、英語活動実施の要因、指導側の意識）、7つのコアカテゴリー（授業、児童、ALT、連携、教師の認識、実施に至る経緯、課題）に分類された。

Z校では、月に1回から2回、小学部で英語活動の授業があり、小学部を学年別の2クラスに分けて授業を実施し、ALTが一人で教えている。レッスンプランについては、ALTがまず原案を出し、日本人教員の担当者と相談し、アドバイスを受けながら作っている。

Z校では、36の構成概念が、18のカテゴリー（授業内容、授業のめあて、授業のねらい、授業の工夫、教材の工夫、多感覚を用いた指導、授業の構造化、授業の体系化、児童の実態把握、英語活動に対する認識、保護者の英語活動に対する認識、英語活動の意義、英語に関心をもつ児童、英語活動が児童に与える影響、ALTの内省、ALTとの連携、ALTの雇用形態、ALTとの連携における課題）、8つコアカテゴリー（授業、教師・保護者、保護者、教師の認識、児童、ALT、連携、課題）に分類された。

### 3.2 各学校ストーリーライン

#### (1) W校ストーリーライン

a教諭は、英語活動の授業については、【日常生活に役立つか馴染みがあるかが授業内容の判断基準】とし、【子どもの興味・関心に合わせて様々な教材を基に指導内容決定】している。【生活に役立つかどうかという視点からのアルファベット学習】を導入しており、【文字に触れさせて自然に慣れ親しみながら習得】させるようにしている。【同じ指導の繰り返し】をして定着を図っている。授業のねらいとしては、【教え込む授業ではなく楽しませる授業】、【達成感や自信をつけさせる指導】を念頭に、【児童にとって主体的に取り組める楽しい活動】を取り入れている。【全ての児童が楽しめ参加できる授業の工夫】や、【子どもたちが興味をもって参加するための楽しい雰囲気】づくりを意識した授業を行っており、【個々の生徒に目を配りながら全体としてまとまりのある授業】を心掛けている。授業を組み立てる際は、【通常の小学校外国語活動を参考】にしている。

【知的障害の子どもの情緒面での不安定さ】が見られるが、英語活動の【楽しい雰囲気や気持ちが落ち着いてきた児童】がいる。【英語ができることで自信になって

いる児童】や【英語ができることをアピール】し、【日本語より英語の方が発話しやすい児童】がいる。【英語活動で英語に親しむことで将来役に立つことがある可能性】をa教諭は感じており、【知的障害があっても外国語を学ぶことはできる】と考えている。

a教諭は【英語活動の授業が特別ではない認識】であるが、【児童の発音の良さに感嘆】しており、英語活動においては、【個々の子どもに適した多様な表現方法でのコミュニケーション能力育成】ができると考えている。【特別支援学校の児童の学ぶ権利と学びの連続性】という観点からも、【コミュニケーションに課題をもつ知的障害の子どもにも外国語を学ぶ意義有】とし、【コミュニケーションに課題をもつ知的障害の子どもに対する英語活動の有効性】を認めている。

a教諭は個別の対応をしてくれる、【サポートティーチャーの支援に対する感謝の気持ち】をもっている。また、【ALTに対する尊敬の念】をもっているが、【ALTに対してははっきりと意見】を言うことも必要と感じている。【チームティーチングにおける言葉の問題からくる意思疎通の困難】は感じており、【ALTと日本人教師との授業内でのやり取り不足】が生じることもある。授業に関する課題としては、【保護者の要望意見を授業に反映する意識の低さ】や、【子どもたち同士で関わり合いながら学ぶことの困難さ】があることから、【教師対子どもの関係になってしまう問題点】がある。

#### (2) X校ストーリーライン

【子どもたちに身近な食べ物、色、クリスマス、ハロウィーンなどの行事や外国文化】や【子どもが好きな歌、ゲーム、とくに身体を動かすゲームを授業に導入】しており、【知的障害の子どもに適した楽しく易しいもの】となっている。【授業の中でゲームを通して子どもたち同士が触れ合いながら交流】したり、【カードゲームをペアで行い関わり合いを持ちながら活動】させるなど【授業の中で社会性】を高めることを意識している。【通常の小学校英語活動を参考】にし、【繰り返しは知的障害のある子どもたちに適した指導方法】で【何度も同じことを繰り返しながら少しずつ定着】を図り自信を持たせることを意識しつつも【飽きさせないような工夫】をしている。また、【知的障害の重度な子どもたちにも配慮した指導】を目指している。

【教育課程上は英語活動ではなく特別活動】として実施しており、【グループ分けせず小学部全体での指導形態】を取っている。【子どもそれぞれのできることを把握したうえで目標設定】をし、【それぞれの子どもの特性を把握した上でどの子も楽しめる授業】の展開を意識している。【英語活動実施に対して教員の反対意見】はなく、【通常の学校と特別支援学校との学びの連続性を意識】し、【知的障害の子どもたちに英語活動を行うことを当然】のことで、b教諭は捉えている。【授業の主導はALT】で、【授業以外でも子どもたちとの触れ合いを大切】にしていることや、【知的に障害のある子どもたちに配慮した対応】に対して、b教諭は【A

LTに対して感謝の気持ち】をもっている。【ALTと小学部の教師との橋渡しの役割をする英語ができる教師】が高等部にいるが、授業を見ていないため、【小学部の先生とALTとの連携】が難しいことがある。また、【学習指導案の個別目標の記載】がないことも、課題と言える。

【授業の中で子どもたちが英語を積極的に使用】し、【英語活動の授業に熱心に取り組み心から楽しんでいる児童】がいることをb教諭は認識している。

### (3) Y校ストーリーライン

【あいさつ、名前、数、体の部位、色など学習】しており、【身体を動かしたり歌ったりゲーム】が子どもたちの好きな活動である。【繰り返しながら基礎をつくる知的障害のある子どもに適した指導】や、【知的障害の児童の特徴を意識した指導】を心掛けている。【教えこまず自然に楽しめる授業】や【レベルの違う子どもたちそれぞれが参加でき、達成感を得られるような授業】を意識している。授業が【子どもたちの関心を引くため趣向を凝らしたショー】のようで、【言葉が出ない子どもたちにも適した数に関するゲームの使用】をするなど工夫・配慮をしている。【入念な授業準備】をしており、【授業のプランニングに参考となる教材】を使っている。【指導内容は系統化】されており計画的に実施している。

【ALTの存在が子どもに与える影響大】で、【日本語よりも外国語の方が発話しやすい児童の存在】も見受けられる。ALTは【特別支援学校で教えることに興味】があり、【日本人教師の指導のモデル】となっている。【生の英語を聞かせられるALTの利点】があるが、【授業での指示・説明を、英語か日本語かどちらにするか悩むALTの葛藤】を感じており、【英語と日本語を効果的に使うことの必要性】を認識している。【日本語ができるALTを学校側が希望】している。

【ALTと英語活動担当教師の授業前の目標共有】ができており、日本人教師との連携がうまくいっている。【知的障害のある児童に英語の授業を行う意義として「楽しめる機会が増える」「できたと感じられる機会が増える」】、【外国人と出会い、異文化に触れられる】が考えられる。

【英語活動実施のきっかけとしての新学習指導要領の波及効果】があり、【近隣校との繋がりがあったことによるALTの派遣が小学部英語活動実施の要因】と捉えられる。【保護者の反応に関する指導者側の意識】が低いことは課題と言える。

### (4) Z校ストーリーライン

英語活動の意義としては、【言語自体を学ぶことが目的ではなく外国人との交流する機会をもつことに意味】があり、【英語に興味のある子どもにとっての外国語の授業】は【子どもたちの将来に及ぼす影響】も可能性として考えられ、【障害のある子どもの教育を受ける権利】という観点からも、意味があると考えている。

【ひらがなよりもローマ字に小さいころから関心があった子ども】や【ALTに好意をもつことから英語に

関心をもつ児童】がおり、【日本語が得意でないALTと子どもの英語でのコミュニケーション】が授業外でも見られるなど【障害がある児童が英語に関心をもっている】割合は意外に多い印象である。ALTは【知的障害の子どもに関する認識不足からくる思い込み】があり、【子どもの実態を把握できてなかったことに対する反省】をしている。【知的障害の子どもに対する指導に関する内省】をし【親身に相談に乗ってくれる日本人教師を尊敬し信頼】することで、【日本人教師と共に授業に取り組むことで授業が良いものへと変化】した。【ALTの努力に対する尊敬の念】をもっている【日本人の教員が子どもの特性を把握しALTに伝達】しており、【ALTと連携できる日本人教師のコミュニケーション能力】の重要性が窺える。【ALTとの連携に必要な英語担当教員の力量不足によるALTの負担感】や、【ALTの契約条件が授業に与える影響】など授業を円滑に進めるためにはいくつか課題がある。

## 4. 考察

### 4.1 知的障害特別支援学校小学部での英語活動の授業実施率と背景

予備調査から、A県知的障害特別支援学校小学部28校のうち英語活動を実施している学校は、7校でありA県の約25%の学校で英語活動を実施していることが分かった。この割合は、知的障害特別支援学校小学部の英語の活動・授業を経験した教員の数28.5%（高野,2016）とほぼ同様の結果を得た。

本研究では、7校のうち4校で英語活動担当者・英語活動指導者にインタビュー調査をしたため、A県における英語活動実施校の約半数以上の学校の現状及び課題について明らかにしたことになる。

政令指定都市立特別支援学校の実施率が極めて高いことから、行政の規模の大きさと実施率に何らかの関連がある可能性を考えたが、インタビュー調査を実施できなかったため、明らかにはできなかった。

市立の特別支援学校は、市内の特別支援教育のセンター的役割をしていることから、通常の小学校との接点が多くある。そのため、知的障害特別支援学校の小学部においても英語活動を行うことが自然な流れと教員が捉えており、市立特別支援学校の実施率の高さに影響していると推測された。

いずれの実施校でも、ALTの存在が英語活動実施において重要な役割を果たしていた。特に、県立特別支援学校は、学習指導要領の改訂で、小学部でも外国語活動を教育課程に入れることができるようになったことを受けて、近隣の高等学校に、ALTを派遣してもらうよう要請し、実施に至った経緯がある。インタビュー調査を実施したすべての学校でALTが授業を実施しており、ALTの存在は英語活動実施において重要な存在であり、ALTとの連携については多くの学校で課題となっていた。詳細は4.6 ALTとの連携で述べる。

#### 4.2 知的障害特別支援学校小学部での英語活動授業内容

授業内容については、4校とも共通しており、あいさつ、食べ物や、数、身体部位などを扱うことが多く、子どもたちに身近な内容が多く取り入れられていた。このことは、先行研究において、特別支援学級での授業内容で取り挙げられていた「知的障害のある子どもに身近なものや、具体的に見えるもの、簡単に児童がイメージできるようなものや、食べ物、数などの単語、簡単なあいさつの表現、大文字、小文字の文字、歌」(伊藤・小林, 2011)との共通点も見られた。自立活動の時間や、特別活動の時間で英語学習を実施していることから、ペアワークを取り入れて授業の中で友達と関わりながらコミュニケーション能力の向上を図るなど、ソーシャルスキルを身につけることを目的とした取り組みをしている学校があった。自立活動の要素である「人間関係の形成」「身体の動き」「コミュニケーション」が、英語活動が目指す「コミュニケーション」と関連することから、特別支援学級での英語活動にソーシャルスキル・トレーニングを取り入れ、友達との関わりや集団での適応性を高めることを目指した報告(塚田・吉田・中山, 2013)と類似するものであった。

このように、小学部における英語活動は、言語習得という目的ではなく、子どもたちが楽しみながら、コミュニケーション能力を身に付け、社会性を高めていくという観点から指導をしていることが明らかとなった。さらに、特別支援学級での先行研究の結果と類似していることから、先行研究で得られた知見が、知的障害特別支援学校小学部の児童にも、応用できることが推察される。

#### 4.3 教員の英語活動に対する意識

本研究の結果では、障害のある児童に対する外国語教育についての否定的な意見(豊田, 2009)は全くなく、4校すべてにおいて、英語活動実施に対して肯定的な捉え方をしていた。しかしながら、今回の調査は、英語活動を実施している学校が対象であったため、このような結果を得た可能性がある。今後の課題として、実施していない学校での調査が必要であると考えられる。

教員は、英語の学習を通して自己アピールしたり、自信をもって発表をしている児童を見て、英語活動の有用性を感じており、先行研究での「前向きに取り組む姿勢」「自己アピールする積極性」「発話しようとする積極性」が児童に見受けられたという特別支援学級での授業における報告(伊藤・小林, 2011)と同様の意見が見られた。

先行研究では、知的障害の程度が重症になるにつれて知的障害のある児童・生徒に英語の活動・授業を否定的に捉える教員が多くなる傾向があり、英語の授業をやっけてよくなかったことや困難なこととして「文字学習の困難さ」(高野, 2016)を指摘されているが、本研究でも、実際に障害が重度である児童を配慮して、文字指導を実施していない学校があった。その一方で、大文字の指導については、読み書きができるようになるためという目的ではなく、服のサイズなど生活していく上で身近で、

知っておくと役に立つという観点から大文字を取り入れており、児童も抵抗なくアルファベット学習に取り組んでいた学校があった。また、幼少期から、ひらがなよりアルファベットに興味がありアルファベットの文字や、英単語を読める児童もいるため、障害の重度さから判断して、文字指導が必要ないということは一概には言えず、児童の実態を踏まえて判断することが必要であると考えられる。

#### 4.4 知的障害のある児童に英語が与える影響と英語活動の意義

本研究では、知的障害のある児童に英語活動がプラスの影響を与えていると教員が考えていることが明らかとなった。

コミュニケーションに課題のある児童が、楽しい雰囲気の中で徐々に気持ちを落ち着かせ、最後には積極的に授業に参加したり、ALTに好意をもつことから英語に関心をもって、英語で会話をしようとする児童がいた。このことから、英語活動の意義として、まず子どもたちが楽しめること、次に外国人と出会い異文化に触れられることを指導者側は感じていた。日本語では発話が出にくい子どもが、英語活動の授業では英語の歌を歌ったり、教師の呼びかけに反応したりする様子から、コミュニケーションに課題をもつ知的障害の子どもにとっても、英語活動を行う意義は大きい。

さらに、子どもたちが、授業の中で英語を積極的に使用し、自発的に発表し、先生に褒められることで自信をもって授業に臨んでいることから、英語活動が児童にプラスの影響を与えていることは明白であろう。このことは、英語活動の授業を楽しみやすい雰囲気の中で子どもたちが抵抗なく受けられるように、指導者側が、指導内容、指導方法を工夫し、授業内では、子どもたちの反応に対して常に賞賛を与えながら、自信が持てるように配慮していることが、英語活動が子どもたちにプラスの影響を与えている大きな要因であると考えられる。

また、共生社会の観点から、障害のある子どもの教育を受ける権利として英語活動を行う意義があると感じている指導者も多く、子どもにプラスの影響を与えているので意義があるという観点と、障害のある児童の教育を受ける権利として英語活動に意義があるとする二通りの考えが存在していた。

#### 4.5 英語活動の授業を実施する上での課題

英語活動に対する児童の反応については、授業での様子や、振り返りの時間に、何を学びどのように取り組んだかを確認できているが、英語活動実施に対する保護者の意見については、把握していない学校が多かった。他の教科において、保護者の意見を反映させているのかどうかは不明であるが、学校の教育活動に対して保護者の意見や要望、子どもたち本人の要望を確認していくことは大切な視点である。

英語活動のねらいとして、コミュニケーション能力の向上を目指しているにも関わらず、教師対子どもの関係になり、子どもたち同士のやり取りが授業中にあまり見

られない場面があった。コミュニケーションを生み出すような必然性のある活動を取り入れ、同じ活動を繰り返すことで徐々に子どもたち同士でのやりとりが生まれ、社会性を高めることが可能になる。日頃から子どもたち同士の関わりを意識して授業を組み立てている学校もあったため、教師の意識次第で、子ども同士が関わりながら学べる活動を意図的に取り入れることは可能であると考えられる。

学習指導案に個別の目標を記載していない場合があり、個々の児童の実態を把握した指導になっていない可能性があることも課題として挙げられる。担当のサポートティーチャーは、個々の児童の特性や状態を把握しているが、一方で指導者であるALTは、個々の子どもの特性を把握していないことが多いため、今後、指導案の個別の目標を日本人教員とALTが共有できるようにすることが、授業改善にも繋がると推察する。

日本人教員と、授業者であるALTの連携の困難さについては、すべての学校に共通した課題として挙げてきており、英語活動実施の上で見過ごすことはできない重要な問題である。

#### 4.6 ALTとの連携

ALTの存在は、英語活動実施の上で重要な役割を果たしている。ALTがいるだけで、自然に英語を使う場面が作りだされたり、文化的背景を学べたりするなどALTを活用する利点は大きい。

しかしながら、日本人教員とALTとの連携については課題が多い。

具体的には、日本人教員が英語をあまり話せないことや、ALTが全く日本語を理解できないという言語面での問題や、時間的制約で打ち合わせの時間がないことがある。また、ALTは日本に来るまで教職経験がないものも少なくない。加えて、特別支援教育についての知識もほとんどなく、子どもの実態などを日本人教員が伝える必要があるが言葉の問題などがあり伝えられていない。ALTの中には、市の雇用ではなく学校独自の委託の場合、契約条件が授業に与える影響があり授業形態が制約されることもある。

ALTと日本人教員との連携の問題は、特別支援学校だけでなく、ALTが配属されている多くの学校において、連携の困難さが指摘されており改善するための方策も報告されている。狩野・尾関（2018）は、ALTの英語活動がスムーズに進むための要因として、日本人教員とのコミュニケーションの重要性を説いている。コミュニケーションを阻む要因として、「忙しさ」と「コミュニケーションスタイルの違い」の2つがある。コミュニケーションスタイルの違いについては、単に英語力そのものの問題ではなく、「ALTに対して期待や要望をはっきりと話してくれない」、「良い所ばかりしか言ってもらえず改善点をはっきり指摘してもらいたい」という意見がALTからあった。日本人が、気を遣ってはっきりと物事を言わない傾向があることが、ALTにとっては、誠意のある対応と受け止められず、不満をも

つことに繋がっている可能性がある。従って、ALTは日本人教員とお互いを尊重しあいながら、授業について建設的な議論ができることを求めていることが推察される。

このことから、日本人教員とALTが、密にコミュニケーションを取り、お互いを尊重し合いながらも議論し、意見を出し合い、共に過ごす時間の中で信頼関係を徐々に築き上げ、連携を深めていくことが分かった。

#### 4.7 研究の限界と今後の展望

今回の調査は、ある特定の県で行ったため全国の状況を把握したものではない。さらに、英語活動の指導者側からのみのインタビュー調査であることから、英語活動を受ける児童や保護者の意見が反映されていないため今後調査の必要がある。また、実施校を対象にした調査であり、実施していない学校での英語活動に対する指導者側の意見を反映できていないため、今後の調査を要する。

知的障害特別支援学校小学部での英語活動について調査したが、多くの児童が授業中、いきいきとした姿でためらうことなく自信をもって英語を口にしたたり、英語を聞いて反応したりする様子から、知的障害のある児童の中に英語に興味・関心をもっている児童が一定数いることが明らかになった。しかしながら、なぜ彼らにとって日本語よりも英語の方が発話しやすかったり、ひらがなよりアルファベットに興味をもつのかについては明らかになっておらず、今後の研究が望まれる。

知的障害特別支援学校の子どもたちは、居住地交流や学校間交流を行っており、通常の小学校で交流及び共同学習に参加することがある。その際、英語での交流及び共同学習に参加することによって、彼らが英語活動で学んできたことを生かせる機会となる。多くの通常の小学校では、英語活動の時間は特別支援学級の児童が通常の学級で授業を受けている。他の教科と比べて、健常児と障害児との差が少なく、障害のある子どもたちが通常の学級で学ぶ児童と同様に活動を楽しめる場所である。知的障害のある児童の中には、英語に対して興味・関心が高く、英語のリズムに親しみ、英語の発音が素晴らしい児童の存在が今回の調査でも明らかとなった。英語活動を通して、知的障害のある子どもたちが自分に自信をもち、活躍できる場をさらに増やすことが、インクルーシブ教育の実現に向けての一步となることが推察される。

#### 謝辞

本研究への協力を快諾し、貴重な資料の提供とインタビュー調査に応じてくださったW校a教諭、X校b教諭、Y校c ALT、d教諭、e教諭、Z校f ALT、g教諭に心から感謝申し上げます。

#### 引用文献

Mohammadian A., & Mohammadian, S.D. (2016). The effect of affection on English language learning of children with intellectual disability based on total physical response

- method of language teaching. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 5 (2), 92-103.
- 伊藤嘉一・小林省三編著 (2011) 「特別支援英語活動」のすすめ方. 図書文化社.
- 大谷尚 (2008) 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 S C A T の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), 54 (2), 27-44.
- 香川大学教育学部附属坂出小学校研究紀要 (2011) 英語活動の取り組み. 研究紀要, 69-80.
- 笠原友生 (2018) 重度・重複障害のある生徒に対する英語教材の工夫—共生社会を目指す指導における通常教材へのアクセス—. 教育実践研究, 28, 211-216.
- 狩野晶子・尾関はゆみ (2018) 小学校 A L T から見た小学校英語活動の現状と課題. *JES Journal*, 18 (01), 116-131.
- 久保稔・金森強・中山晃 (2012) ICT を利用した特別支援学級における英語活動. *JES Journal* 12, 4-18.
- 高野美由紀 (2016) 知的障害のある児童生徒の英語活動・英語教育に関する研究—英国の言語療法を援用した教育の提案と課題整理—. 日本教育大学協会研究助成金報告書.
- 塚田初美・吉田広毅・中山晃 (2013) ソーシャルスキル・トレーニング (SST) を導入した特別支援学級での英語活動. *JES Journal* 13, 4-18.
- 豊田ひろこ (2009) 子どもの生きる力を育てる—教材と自己表現活動の役割—*ARCLE REVIEW* 3, 43-53.
- 林耕司 (1989) 知恵おくれの学級における外国語 (英語) 教育 情緒障害教育研究紀要: 8, 89-94.
- 松岡美幸・中山晃 (2014) 特別支援学級と交流学習での英語活動の試み. *JES Journal* 14, 36-49.
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領等における特別支援教育の充実. 2017年10月30日,  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/201](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/201)  
(2020年5月24日)