

## 兵庫県知的障害特別支援学校における英語の活動・授業の調査研究

### A Questionnaire Survey for English Education in Schools for Children with Intellectual Disabilities in Hyogo, Japan

高野 美由紀\* 上田 直子\*\* 武田 博子\*\*\* 有働 真理子\*\*\*\*  
TAKANO Miyuki UEDA Naoko TAKEDA Hiroko UDO Mariko

知的障害のある児童生徒に対してどのように英語教育を行っていくのがよいかを考察する資料を得るために、兵庫県の知的障害特別支援学校への質問紙調査を行った。過去2年間で英語の活動・授業を行ったと回答したのは小学部で28.6%、中学部で83.8%、高等部で93.8%であり、小学部が他の学部比べて実施率が低かった。学部を代表して回答した教員は、知的障害がより軽度の児童生徒に対する英語教育が重度の知的障害児童生徒に対する英語教育よりも肯定的に捉えられていた。しかし、重度の知的障害児童生徒の中に、リズム遊びでは日本語よりもむしろ英語のほうが反応する者がいると回答する教員もいた。知的障害の児童生徒の英語教育での課題として、発達段階をふまえた英語教育の基準がない、英語の専門性を持っている特別支援学校の教員が少ない、特別支援教育の専門性を持っているALTが少ないなどが挙げられた。

キーワード：特別支援学校、知的障害、英語教育

Key words: schools for special needs education, intellectual disability, English education

#### 1. 問題と目的

2011年より小学校高学年において年間35単位時間の外国語活動が必修化され、2013年に「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」が出され、児童生徒の英語力向上を目指した取組や教員研修が進められてきた。そして、今回の学習指導要領改訂では、小学校中学年で外国語活動が、高学年で外国語科が導入されることになった。

特別支援学校（養護学校）における知的障害児を対象とした英語教育については、1999年の学習指導要領改訂で、初めて中学部及び高等部に「外国語」が選択教科として設置された。2006年に国連総会本会議で「障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）」が採択され、わが国でも批准に向けて、2011年に「障害者基本法」の改正、2012年には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」の制定など、様々な国内法の整備が行われてきた（内閣府、2016）。教育については、障害者権利条約には「障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと」が明記されていることを受けて、2012年に「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（報告）」が取りまとめられた。そ

こには、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けているかどうか最も本質的な視点と記されている。また、障害のある者となない者と同じ場で共に学ぶことを追及するとともに、個別の教育的ニーズのある子どもに対し、自立と社会参加を見据え、その時々で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であり、通常学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった「多様な学びの場」において、子ども一人一人の十分な学びを確保していくことを求めている。一方で、2013年の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」には、特別支援学校や特別支援学級での改革は盛り込まれていなかった（文部科学省、2013）。

今回改定された特別支援学校教育要領・学習指導要領では、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領や中学校学習指導要領と同じ改善・充実の方向を示し、さらに、学びの連続性を重視した対応、一人一人の障害の状態等に応じた指導の充実、自立と社会参加に向けた教育の充実の観点から、改善を図っている（文部科学省、2018）。その中で、知的障害者である児童生徒に対して、小学校

\*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

\*\*川西市立川西中学校

\*\*\*兵庫県立西宮香風高等学校

\*\*\*\*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻言語系教科マネジメントコース 教授

における外国語教育の充実を踏まえ、小学部では、児童の実態等を考慮のうえ、外国語に親しんだり、外国の言語や文化について体験的に理解や関心を深めたりするため、教育課程に外国語活動を設定できるように規定された。また、設ける場合には、第3学年以降の児童を対象とし、国語科の3段階の目標及び内容との関連を図り、その際、個々の児童の興味や関心、生活に結びついた具体的な題材を設定し、児童の発達の段階を考慮して内容を工夫していくことが大切であると学習指導要領に述べられている。なお、中学部と高等部に関しては、前学習指導要領と同様に、生徒や学校の実態に応じて設けることができるとしている（文部科学省、2018；文部科学省、2019）。特別支援学校の場合、知的障害者の児童生徒の実態や学校の状況に応じて外国語活動や外国語科の教育課程を設けることができることになっているが、児童生徒の実態や学校の状況がどのようなときに外国語活動や外国語科を設けるのかについて基準は示されていない。

特別支援学校（養護学校）に在籍する知的障害児を対象とした英語教育が、1999年の学習指導要領改訂で初めて中学部及び高等部に選択教科として「外国語」が設置されたが、高畑・藤井・安達（2000）はその1999年10月に、全国的教育大学附属知的障害養護学校を中心に英語教育の調査を行っている。29.9%の学校で英語教育が行われ、外国人と触れ合う、あいさつ文を話す、日常にある英語を学ぶなどの機会になっていた。また、9.5%の養護学校は「外国語教育を行うつもりはない」と回答し、生徒の障害が重度のため、知的能力や言語発達から外国語教育は無理だ、時間不足で取り組めないなどの理由で、導入に対して躊躇する様子が伺えた。それ以降は、熊谷・小山田（2010）が一部の学校のwebページを調査したもの以外、状況を明らかにした研究は見当たらず、高畑ら（2000）の調査以後20年あまり経過していることもあり、新たな調査が求められる。

知的障害児への英語教育の実践的な取り組みは散見される。養護学校の高等部（進・馬場・伊藤・辻野、1999）、中学部（瀧・谷口・古田・辻野、2001）では、選択科目として、英語でのあいさつ、歌やゲーム、留学生との交流などを行ない、外国語や外国に関心を持ち、学習の意欲や自信が高まった。しかし、文字の指導や英単語の定着などが難しい生徒もいた。特別支援学校・養護学校の小学部の外国語活動については、CiNii Articles、J-STAGE、google scholarで検索した限りにおいては我々のグループでの研究（晋川・高野、2020；高野・有働、2018）以外は見当たらない。

特別支援学級の実践研究は、中学校では英単語の読み書きクイズや音素の歌などで動機づけを高める取り組みなどがある（田島、2012）。小学校特別支援学級では、

例えば、物語やICTを用いた外国語活動の実践などがあり、生活を豊かにし、コミュニケーション力を高める（杉山・鈴木・小林、2009）、ソーシャルスキルを高める（塚田・吉田・中山、2013）など、自立活動にも関連する能力や技能の向上につながったことを報告している。

通常学級での小学校外国語活動の実践研究もある。ともに学ぶ知的障害児が群を抜いて英語の発音が美しい事例（豊田、2009）、他の教科では参加が難しい知的障害児が読み書きのない音声中心の外国語活動では積極的に参加した事例（大谷・飯島・築道・小川、2015）などがある。これらが示唆するのは、外国語活動では、通常学級というインクルーシブ環境でも、知的障害児が自信をもって意欲的に参加できる、外国人と積極的にコミュニケーションを取ることができるなど、充実した時間を過ごし、生きる力を身に付けることができる可能性があるということであろう。

しかし、高畑ら（2000）の調査には、言語発達に遅れがある重度知的障害の生徒には外国語教育は必要ないとする意見もみられた。知的障害児の英語教育は、重症度によっては母語の獲得や対話能力育成への弊害の可能性も考慮をすべきかもしれない。知的障害児にとって、英語教育で何を学ぶことができるのか、何が課題になるのか、年齢や重症度も踏まえて論点整理を行い、知的障害児の英語教育のこれからを考えていく必要がある。

インクルーシブ社会をめざしていく昨今であり、また、小中学校での英語教育の改革という流れの中で、学びの連続性や、一人一人の実態に応じた教育の必要性から、知的障害のある児童生徒への英語教育においても充実していくことが求められている。しかし、知的障害のある児童生徒が英語教育をどのように進めていくことがよいのか、その手掛かりになる先行研究は少ない。

そこで本研究では、知的障害児の英語教育をどのように進めていくのかについての手掛かりを得るために、知的障害特別支援学校の英語教育の現状を調査する。特別支援学級ではなく特別支援学校を対象とするのは、特別支援学校での最近の状況を先行研究との比較も交えて行うため、および、今回の学習指導要領の改定で外国語活動を教育課程に位置づけることができるようになる特別支援学校小学部では、考察材料となる知見が圧倒的に少なく、現状を明らかにできれば、知的障害の児童生徒にとっての英語教育の意義や課題を浮き彫りにすることができるのではないかと考えたからである。また、特別支援教育に精通し、英語教育についても関心のある教員から、知的障害のある児童生徒への英語教育について意見を聞き、英語教育について考察していく。なお、英語教育とは、外国語活動、英語科あるいは特別活動等で英語の歌を唄うなど英語の活動や授業とする。

## 2. 調査方法

1) 調査の対象：兵庫県にある知的障害を対象とする特別支援学校において、学部ごとに代表者1人の「知的障害のある児童生徒への英語教育に関心のある方等」に回答を求めた。

兵庫県は、英語教育の改革に早くから取り組み、例えば、わが国の英語教育政策の一つに位置付けられる「語学指導等を行う外国青年招致事業(JTE プログラム)」での海外青年を数多く招致している実績がある(築道, 2007)。また、特別支援教育の体制整備にも取り組み、特別支援学校における特別支援学校教諭等免許保有率(2017年は83.2%)も全国平均(2017年は77.7%)を上回っている(文部科学省, 2018)。

2) 調査の方法と時期：質問紙調査を2017年1月に行った。

3) 質問内容：回答者については、所属学部、特別支援学校(盲・聾・養護学校を含む)および外国語(英語)の教諭免許状の有無をたずねた。また、回答者の学部において前年度と今年度の2年間に知的障害児に対して英語の活動・授業を行ったかどうかをたずねた。

回答者の学部において英語の活動・授業を行った場合には、頻度、対象者、内容について、選択肢による回答を求めた。内容についての項目は、高畑ら(2000)、進ら(1999)、瀧ら(2001)、田島(2012)、杉山ら(2009)、塚田ら(2013)の活動内容に加えて、特別支援学級での調査を行った上田(2015)を参照した。

英語の活動・授業についての児童生徒への効果や課題を明らかにするために、英語の活動・授業をやってみてよかったこと、面白いと感じたこと(以下、やってよかったこと)、英語の活動・授業をやってみてよくなかったこと、難しいと感じたこと(以下、よくなかったこと)について、さらに、知的障害児への英語教育についての課題と自由な意見は自由記述での回答を、それぞれ求めた。

また、高畑ら(2000)にもあるように知的障害の程度によって英語教育の捉え方が変わることが予想され、知的障害の程度を軽度(療育手帳B2相当)、中等度(療育手帳B1相当)、重度(療育手帳A相当)の3区分に分けて、知的障害児に対する英語教育に関して肯定的か否定的かの2択、およびその理由についての選択肢への回答を求めた。理由についての選択肢は、高畑ら(2000)、進ら(1999)、瀧ら(2001)を参考に作成した。

4) 手続き：特別支援学校31校の小学部から高等部まで84学部(小学部、中学部、高等部のいずれも28校)に対して調査依頼状、質問紙を学校長宛に郵送し、「知的障害児への英語教育に関心のある方等」として各学部の代表者1人に回答を求め、回答済みの質問紙を返信用封筒に入れて郵送するよう依頼した。

5) 倫理的配慮：筆頭著者が所属する機関の倫理規定に則り、本研究を執りおこなった。質問調査の対象者に対しては、回答として得たデータは慎重に取り扱い、集計したもの・要約したもののみを結果として提示すること、本研究以外には使用しないことを紙面に明示し、また、回答は決して強制ではないこと、研究の同意が得られる場合のみ回答いただくことを記載した。

回答として得たデータの慎重な取り扱いとして、質問紙は筆頭著者が管理する研究室で鍵のかかる引き出しに保管し、データ入力時はインターネットにつながらないPC上で操作を行い、入力したデータから個人情報特定されないことを確認し、パスワードをかけたUSBメモリーに保管した。また、質問紙やUSBメモリー等は10年間保管し、破棄する際には完全に消去することとした。

## 3. 分析方法

学部間や教員免許の有無による比率の差の検定については統計解析ソフト IBM SPSS Statistics Ver.25を用いた。

英語教育をやってよかったこと、よくなかったことについての自由記述は、原則記述されたそのままをデータとして使用し、論理的に類型化することを目指して、似た内容をまとめてそれぞれのグループに見出しをつけた。

知的障害児への英語教育についての課題と自由な意見については、回答者が言わんとすることを明らかにするために、川喜田二郎のKJ法を用いて以下の手順で行った(川喜田, 1967; 川喜田, 1970)。

1) 元ラベルの作成：自由記述欄に記されているものを意味のまとまり毎にシートに書き写して「元ラベル」とした。そして、己をむなしくしてデータをして語らしめる姿勢で発想した。すなわち、まず、元ラベルの全てが俯瞰できるように広げて並べ、固定観念や先入観を捨てて、元ラベルを一枚一枚何度もよく読んでそれぞれの元ラベルの「志(中核的な意味)」は何かを考えた。

2) グループ編成と表札作り：グループに含まれる元ラベルの「志」を理性的ではなく「情念的」に読み取り、親近感を覚える元ラベルをよせ集めてグループ編成を行い、グループの見出しになる「表札」を作成した。表札を作る際には、グループに含まれるすべての元ラベルの「志」を象徴する文章にした。グループ編成と表札作りを何段階か繰り返す作業により情報を統合し、最終的に数グループにまとめた。

3) 図式化：元ラベルと表札をグループ編成が分かるように紙面に配置し、グループに囲いを付け、グループ間の関係を矢印などで示した。

4) 叙述化：図式化したものを論理的にストーリーがっ

ながらるように文章化した。

KJ法による分析は、筆頭著者が行い、上記の1)から4)、特に2)グループ編成と表札作りについて、KJ法本部・川喜田研究所と契約を結んでいる永野篤氏に指導助言を受けた。また、4)叙述化まで一旦行った段階で著者全員が集まり、筆頭著者が他の著者に図を見ながら叙述し、意見交換をしながら納得がいくまで修正した。その後再度、永野氏に指導を仰ぎ完成させた。

#### 4. 調査結果

##### 1) 回答者のプロフィール

小学部、中学部、高等部のいずれも28校で総計84人に送付し、45人から回答があり、回収率は53.6%であった。回収した45人の回答を対象として分析した。

回答者の学部は、小学部14人、中学部12人、高等部18人で、1人は学部について未回答であった。特別支援学校教諭免許状を保有しているのは45人中41人(90.1%)で、外国語(英語)の教諭免許状を保有しているのは45人中22人(48.9%)であった。学部別にみると、特別支援学校教諭免許状の保有率には差がみられなかったが、外国語(英語)の教諭免許状は小学部14人中2人(14.3%)、中学部12人中5人(41.7%)、高等部18人中15人(83.3%)と、保有率は高等部で高く、小学部で低かった(Fisherの直接確率検定,  $p < 0.001$ )。

##### 2) 学部における英語教育の経験

最近2年間の英語教育経験は30校(66.7%)でおこなっており、小学部は14校中4校(28.6%)、中学部は12校中10校(83.3%)、高等部は16校中15校(93.8%)と、中学部、高等部に比べて、小学部では英語教育経験が少なかった(Fisherの直接確率検定,  $p < 0.001$ )。また、外国語(英語)の教諭免許状(以下、英語免許)を持つ教員が回答している学校の方が英語教育の経験が多かった(Fisherの直接確率検定,  $p = 0.022$ )。

英語教育経験のある30校に、行った英語教育についてたずねたところ、頻度は年に1-2回から週に2回まで多岐にわたり、週に1回以上が13校(43.3%)で、小

学部4校中1校(25.0%)、中学部10校中4校(40.0%)、高等部15校中8校(53.3%)であった(図1)。年に1-2回行うという学校は6校あり、その内、クリスマスに合わせて行くと回答した学校が3校あった。

対象とする児童生徒の重症度については、重度の児童生徒を対象としているのは小学部の75.0%(4校中3校)、中学部の60.0%(10校中6校)、高等部の33.3%(15校中5校)であった。軽度の児童生徒については、小学部では25.0%(4校中1校)、中学部では70.0%(10校中7校)、高等部では86.7%(15校中13校)であった。

取り組んだ学習内容は、回答した30校の中で、「英語の音声やリズムを楽しむ(歌、絵本も含む)(以下、英語リズム)」が66.7%と一番多く、次いで「あいさつや簡単な自己表現などを用いて『話す』を学ぶ(以下、あいさつ)」が60.0%、「外国の生活、習慣、行事等を知る(以下、異文化)」が46.7%、「異なる文化を持つ人々と交流する(外国語指導助手ALTとの学習活動を含む)(以下、交流)」が46.7%であった。また、文字の読み書きについては「単語を用いて『読む』を学ぶ(以下、単語を読む)」が36.7%、「ABCを読む」が33.3%、「単語を用いて『書く』を学ぶ(以下、単語を書く)」が23.3%、「ABCを書く」が20.0%であった。

学部別にみると、小学部では「英語リズム」(4校中3校、75.0%)と、「ABCを読む」(4校中2校、50.0%)が多く、中学部では「あいさつ」(10校中6校、60.0%)、「異文化」(10校中5校、50.0%)、「交流」(10校中5校、50.0%)が多かった。高等部では、「英語リズム」(15人中12人、80.0%)、「あいさつ」(15校中10校、66.7%)、「異文化」(15校中8校、53.3%)に取り組んだものが多かったが、「単語を書く」、「文法を学ぶ(以下、文法)」「フォニックスを用いて『読む』『聞く』を学ぶ(以下、フォニックス)」にも取り組んでいる教員もおり、「単語を書く」は高等部の教員のみが取り組んでいた(図2)。

英語教育をやってよかったことは、経験のある30人のうち17人から回答があり、25の意味あるまとまり(以下、エピソード)が得られ、①から⑦の7つの見出しが

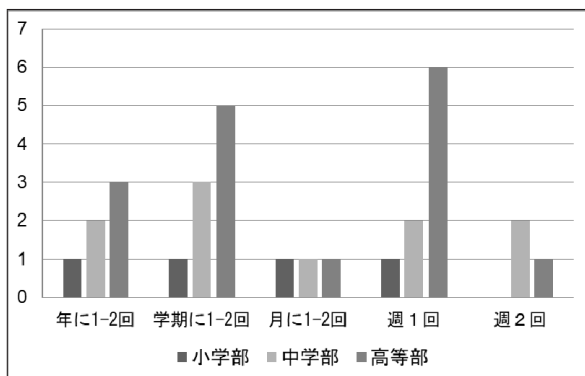


図1. 英語教育の頻度 学部別(校)

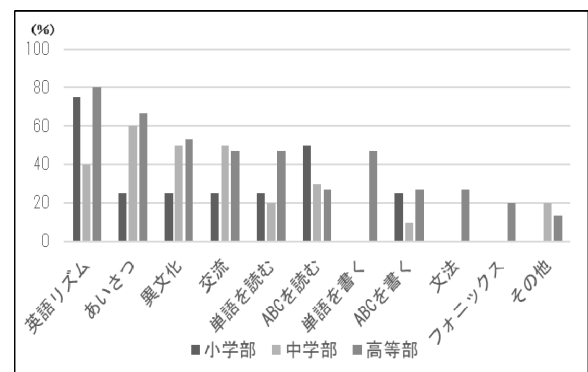


図2. 取り組んだ学習内容(学部別)

できた。以下に、見出しを①、②等に続けて示すが、見出しに続く（）内はエピソード数である。①英語の音声やリズムへの反応がよかった（6）が一番多く、ALTの英語を聞いて発音がますます上手になったなどの記載があった。次いで、②異文化への関心につながった（5）という意見が多く、PCを使うとより英語を身近に感じたなどの③英語に興味を持つ児童生徒が多かった（4）、英語で福笑いを楽しみながらできたなどの④指導方法の工夫で楽しく学べた（4）、⑤コミュニケーションの学習として効果があった（3）、⑥期待以上に英語の知識が身に着いた（2）、⑦英語に限らず学習意識が高まった（1）があった。

英語教育をやってよくなかったことは、経験のある30人のうち15人から回答があり、16のエピソードが得られ、6の見出しができた。中学校での苦手意識を克服できない生徒など①学習に対して抵抗感のある児童生徒がいた（3）、文法理解や英単語の筆記や暗記など②児童生徒間の能力格差が大きかった（3）、伝えたいことばの日本語の意味も分かっていないため③内容を深化させる・広げることが困難だった（3）、書く作業は難しいなど④文字学習が困難だった（3）などがあった。その他に、年に数回だけのため楽しいだけで終わってしまうなど⑤時間に制約があった（2）、ALTが通年学校にいるわけではないなど⑥専門性の高い教員が不在だった（2）であった。

### 3) 英語教育に対する回答者の意識

知的障害の重症度に分けて、英語教育に対して肯定的か否定的かを質問したところ、45人のうち肯定的と回答したのは、軽度の場合が38人（84.4%）、中等度が

32人（71.1%）、重度が24人（53.3%）といずれの重症度においても肯定的に捉えているのが半数以上で、障害が軽度であるほど肯定的に捉えていた。肯定的に捉える理由としては、知的障害の程度が軽度の児童生徒に対しては、生活に数多く含まれる英語表現の理解につながる（71.1%）、異文化理解につながる（60.5%）、生活を豊かにする（57.9%）を選択する回答者が多かった。自由記述に、「ニュースで出てくる異国の場所や文化を知ろうとインターネット等で調べるきっかけになる」、「アルファベットを学ぶとパソコンの文字入力に活用できる」と記されていた。

中等度の場合も、軽度の場合と同傾向であった。重度の児童生徒に対しては、生活を豊かにする（28.9%）、学ぶことは当然の権利である（24.4%）、英語・外国人に関わることができる（22.2%）を選ぶものが多く（図3）、自由記述に、重度の児童生徒の中に、リズム遊びなどは日本語に比べて英語の方がむしろ反応がよいと述べているものもあった。

知的障害児に対する英語教育を否定的にとらえるのは、45人のうち軽度の場合が3人（6.7%）、中等度の場合が7人（15.6%）、重度の場合が13人（28.9%）と、重症度が高いほど否定的であった。重症の児童に対して否定的にとらえる回答者の比率を学部間で比較すると、小学部の14人中7人（50.0%）は、中学部（12人中2人、16.7%）、高等部（18人中4人、22.2%）と比べると高くなっているが、有意な差ではなかった（Fisherの直接確率検定、 $p = 0.126$ ）（図4）。否定的な理由は、重症度に関わらず、「日本語でのコミュニケーションをまずは重視すべきだから（以下、日本語優先）」が多く、次いで「他

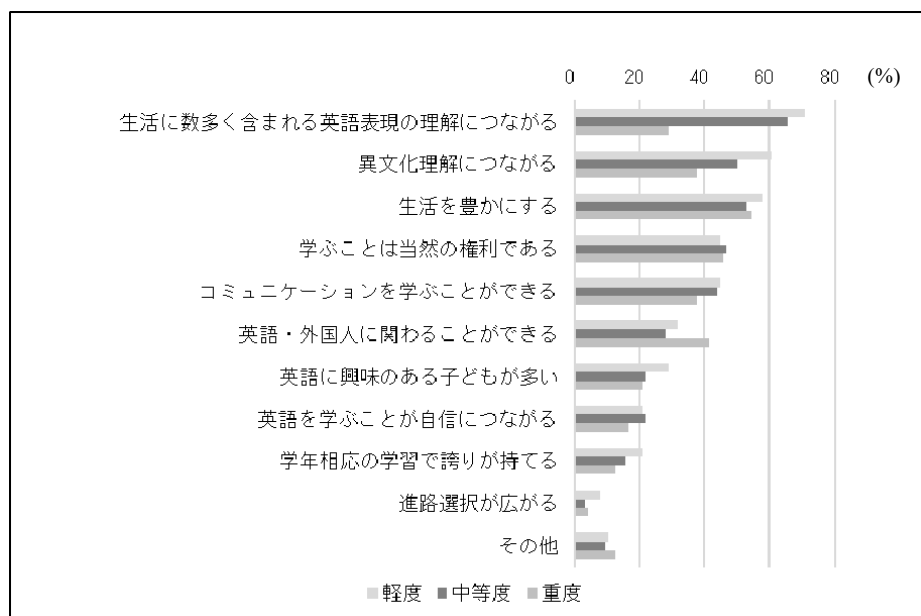


図3. 知的障害のある児童生徒に対する英語教育を肯定的に捉える理由

の教科・領域が優先だと思うから（以下、他教科優先）」が多く、「日本語を身に付けるのに悪影響だと考えるから（以下、悪影響）」を選ぶものはいなかった。また、軽度の児童生徒に対しては、英語が「将来必要になるとは考えにくいから（以下、将来不要）」という理由を選ぶ回答者はいなかった。

#### 4) 知的障害児への英語教育の課題

KJ法により、知的障害児への英語教育の課題についての自由記述から、回答者の意識を明らかにすることを試みた。元ラベルは37あり、グループ編成により、1段目が①から⑬まで13、2段目が(A)から(E)まで5つ、3段目がIとIIの2つ表札ができ、最終的に3つのまとまりになった。図解化を図5に示す。図解化を基に叙述

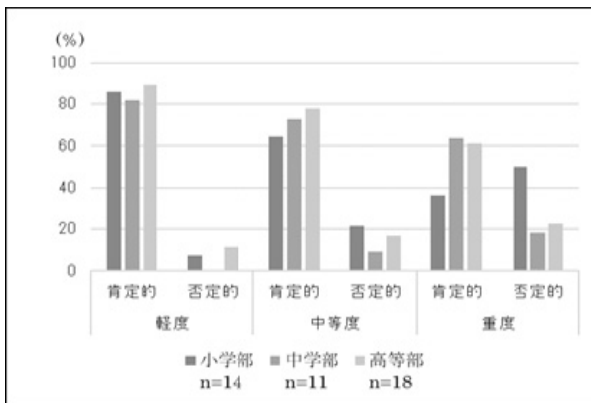


図4. 英語教育に対する教員の意識（重症度および学部別）

化したが、その際に、元ラベルは“ ”、一段目は { }、二段目は < >、三段目は 【 】 で表札を表した。

1つ目のまとまりは【本格的に英語を学ぶ前段階にいるとみなされる児童生徒も多い】であった。“特別支援学校として設定すべき授業との兼ね合いで時間の確保が難しい”など {英語は優先度が低く学ばせる余裕がない}。また、他の教員や“親の理解が得られない”こともあり、{周囲の大人はまだ英語を学ぶ時期ではないと思っている} ところがあり <英語を学ぶより他にすべきことがあると思われる>。“単語は覚えるが、実際に使用できるとは思えない”など {英語を学んでも活用できない} とみなし、“多言語を理解するまでには発達段階が達しておらず英語はコミュニケーション・ツールとしてのあつかいをされるべき”で {言語コミュニケーション能力からみて教科としての英語学習は難しい} ため、<教科として英語を学んで得られる成果は少ない>。“外国はどんなところかイメージする力がない”、“英語の意味理解が難しい”ように {児童生徒が英語を学ぶレディネスが育っていない}。“ものの名称を日本語で答えられない”児童生徒もいて“まず、日本語で理解できてからの外国語活動で十分だと思う”など {言語（国語）の能力を高めることが先} で、<まず英語を学ぶ土台作りからすべき>である。

2つ目のまとまりは、【知的障害児が楽しく対話を学ぶための効果的な学習になっていない】であった。“体を動かしながら、英語を耳に入れることが大切で課題”で {身体性の高い活動で英語学習することが求められ

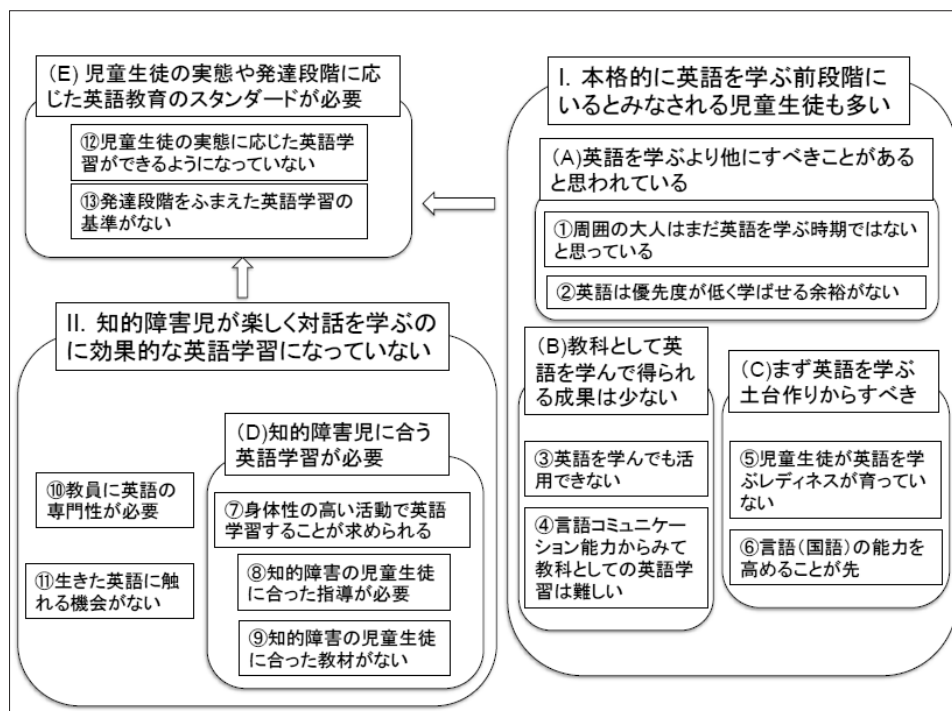


図5. KJ法の図解①知的障害のある児童生徒への英語教育についての課題

る}が、“知的障害生徒用の教え方がほとんどなく”{知的障害の児童生徒に合った指導が必要}で、“教材選択が難しく、知的障害者向けのテキストが欲しい”。しかし、{知的障害の児童生徒に合った教材がない}ため、＜知的障害児に合う英語学習が必要＞である。“発音などの専門分野での知識も必要”で{教員に英語の専門性が必要}である。また、“体験的に学ぶ生徒が多いが、生きた英語にふれにくい”上に、“外国語指導助手ALTの確保も難しい”ため{生きた英語に触れる機会がない}。

3つ目のまとまりは、＜児童生徒の実態や発達段階に応じた英語教育のスタンダードが必要＞であった。“限られた環境の中で、多様化する生徒の実態に焦点を当てて学習を進めることが課題”であり、“軽度の知的障害を持つ生徒に合った授業ができていない”など{児童生徒の実態に応じた英語学習ができるようになっていない}。また、“個別の教育的ニーズや発達段階をふまえて外国語の指導を開始すべきだが、基準がない”“児童生徒の実態に応じて英語教育を考えるべきであるが、担任個人の意見が反映されてしまう”ため、{発達段階をふまえた英語学習の基準がない}ことが課題で、＜発達段階や児童生徒の実態に応じた英語教育のスタンダードが必要＞である。

##### 5) 知的障害児への英語教育についての意見

知的障害児への英語教育についての意見を自由記述で求め、KJ法で分析することを試みた。元ラベルは37あり、グループ編成により、1段目が(a)から(d)の4つ、

2段目が①と②の2つ、3段目が(A)の1つ、4段目がIの1つ表札ができ、最終的に3つのまとまりになり図解化した(図6)。図解化を基に叙述化したが、元ラベルは“ ”,一段目は[ ],二段目は{ },三段目は< >, 4段目は【 】で表札を表した。

知的障害児への英語教育についての意見では、【英語に触れる遊びの中に、新たな気付きや学びがある】が大きなまとまりになった。“外国語に気づくとか関心を持つくらいの評価に当たらないレベル”で、“生活の中にあふれている英単語にゲーム感覚で触れる”ような[生きた英語に触れる活動に楽しく参加することに意味がある]。また、知的障害の児童生徒が英語学習に参加して“ただ一緒にいるだけで子ども達に笑顔がみられ”{英語の世界はいつもと違って楽しい}。しかし、“外国籍の子どもが来ると生徒も教師も困る”ことはあるものの、“島国である日本では大人も英語を全く使う必要のない社会で”[日本では英語が使えなくても生きていけるという前提で考えるべき]であり、＜英語は‘遊び’であり、日本で生きていくのに必須ではない＞。そして、“コミュニケーションが最大の課題の子ども達にとってその手段の一つとしてよい機会”になり、“言語、異文化理解等他の教科との関連のある内容も含まれている”ように[英語を介した関わりで、対話や異文化など学べることも多い]。

その一方で、“学習に興味を持てる生徒にはいいが、障害が重度の生徒には必要ない”、“知的障害児教育では能力別で学級を編成しない限り難しい”と[多様な生

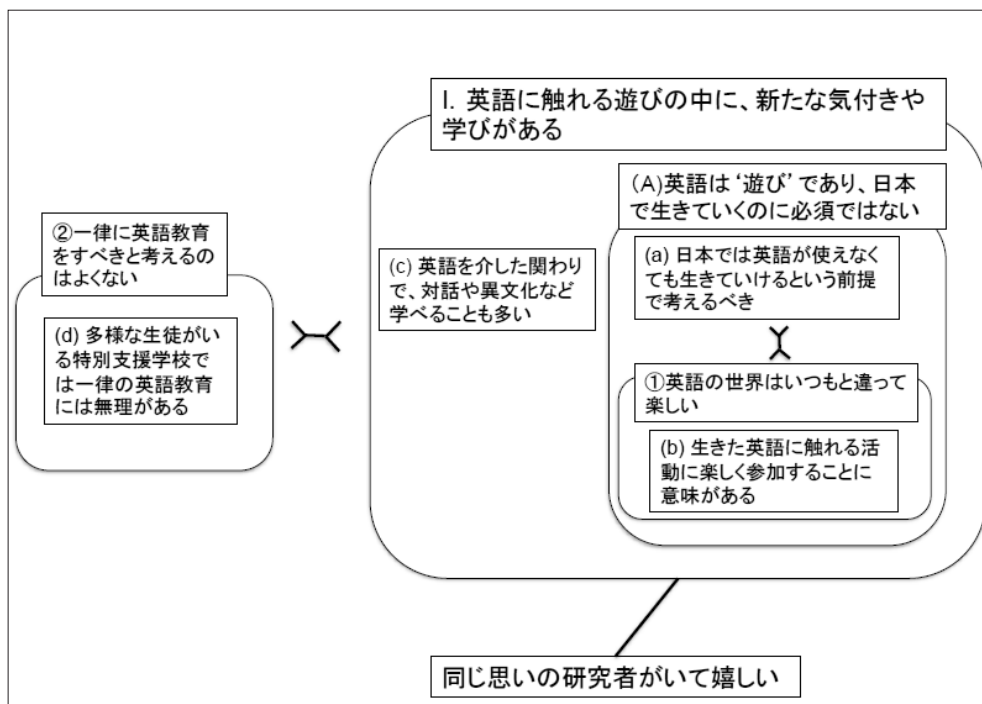


図6. KJ法の図解②知的障害のある児童生徒への英語教育についての意見

徒がいる特別支援学校では一律の英語教育には無理がある。また、“英語に限らず「〇〇すべき」と生徒も教員も追い込まれかねず”，「一律に英語教育をすべきと考えるのはよくない」。

【英語に触れる遊びの中に、新たな気付きや学びがある】との考えに対して“同じ思いの研究者がいて嬉しい”と考えている回答者もいた。

## 5. 考察

兵庫県の知的障害児が通う特別支援学校の「知的障害のある児童生徒への英語教育に関心のある方等」の学部を代表する教員に質問紙調査を行った。回答者の特別支援学校教諭免許状の保有率は90.1%で、同時期の兵庫県での特別支援学校教員の免許保有率が83.2%と比べると高く、特別支援教育に関してより専門性の高い教員であるといえるだろう。外国語（英語）の免許の保有率については、学部によって保有率が異なり、小学部では28.6%と低く、高等部では他の学部と比べて高く83.3%であった。しかし、平成28年度の全国調査において、小学校教員の英語免許保有率が5.1%であることを踏まえれば、小学部の回答者も、学部の教員の中では英語の専門性が高いといえるだろう（文部科学省，2017）。

### 1) 知的障害特別支援学校での英語教育の現状

回答者の学部において、最近2年間に英語教育の経験があるのが、高等部で約9割、中学部で約8割であった。知的障害養護学校の中学部及び高等部に「外国語」を選択教科として新設された1999年には、回答者の学校の約3割が実施していたが（高畑ら，2000），その頃と比べると、20年あまり経過する中で英語教育を実施している学校が増加していることが示唆される。小学部では約3割が英語教育を行っており、中学部や高等部に比べると実施している学校の割合が少なかった。しかし、今回改訂の学習指導要領が、小学部では2020年度から実施されることに伴い、知的障害特別支援学校小学部で初めて外国語活動を設けることができると規定され、中学部及び高等部での1999年以降の増加傾向をふまえると、小学部の外国語活動も今後取り組みが増えることが予想される。

英語教育の対象者は、小学部では知的障害の程度が重度の児童が多く、軽度の児童は少ない。高等部では軽度の生徒が多く、重度の生徒が少ない。これらは、全国特別支援学校知的障害教育校長会（2017）の示す兵庫県の特別支援学校に在籍する児童生徒の重症度の傾向と概ね一致していた。

英語免許のある回答者の学校は、英語免許のない回答者の学校よりも英語教育に取り組んでいる学校が多かった。英語の専門性のある教員が不在だと、やってもあまりよくない，“発音などの専門分野での知識も必

要”で「教員に英語の専門性が必要」などの意見もあり、知的障害の英語教育を充実させるには、当然ながら、英語教育の専門性の高い教員が特別支援学校にも求められる。

英語教育の内容については、どの学部も「英語のリズム」、「あいさつ」、「異文化」、「交流」が多かった。これらは「音声を中心に外国語に慣れ親しませる活動を通じて、言語や文化について体験的に理解を深めるとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成し、コミュニケーション能力の素地を養う」ことを目標とする小学校外国語活動に類する内容であった。自由な意見から【英語に触れる遊びの中に、新たな気付きや学びがある】を抽出したが、身体性の高い活動などを盛り込んだ外国語活動に類する活動は、“コミュニケーションが最大の課題の子ども達にとってその手段の一つとしてよい機会”であり、障害の重い児童生徒にとっても、コミュニケーション能力の素地を養う貴重な経験になる可能性があるといえる。

高等部では、さらに「単語を書く」、「文法」、「フォニックス」という主に英語の教科で学ぶ内容を取り扱った教員がいた。改訂された学習指導要領に則って考えると、小学校中学年の外国語活動に準じた、外国語や外国の文化に慣れ親しむ活動が、知的障害特別支援学校の一部の小学部と、中学部、高等部で行なわれ、さらに高等部では、小学校高学年で始まった外国語科（英語）に準じた「読む」「書く」にも慣れ親しむ活動や、中学校の外国語科（英語）で取り扱う文法の理解などを含んだものになっていることが伺えた。ただし、週1回以上行っている学校は英語教育を行っている学校の半数以下であり、外国語活動や外国語科（英語）としてではなく、特別支援学校特有の各教科等を合わせた指導や、クリスマスなどの行事に合わせた特別活動として、柔軟に行われていることが推察される。

### 2) 知的障害児への英語教育についての「知的障害のある児童生徒への英語教育に関心のある方等」の意識

知的障害の重症度にかかわらず英語教育を肯定的にとらえている回答者が半数以上にのぼったが、児童生徒の知的障害の程度が軽度の場合、肯定する意見がより多かった。パソコン入力、ON、OFFなど、生活で使うアルファベットや英語表現の理解につながり、生活に役立つと捉えていたためと思われる。それに対して、重度になると肯定する意見が少ない傾向がみられた。高畑ら（2000）の調査でも、知的障害の程度が重度のため英語教育を行なうつもりはない学校もあったが、今回の回答者の総意として、知的障害が重度の児童生徒の英語教育も生活を豊かにするなどの理由から肯定的に捉えながらも、日本語でのコミュニケーションや他の教科・領域を優先すべきと考えていた。

しかし、重度の児童生徒の中に、リズム遊びなどは日本語に比べて英語の方がむしろ反応がよい子どもや、軽度でも中学校での苦手意識を克服できない生徒の存在にも気付いており、知的能力や言語発達で一律に英語教育をする・しないを決めるのではなく、児童生徒の反応や意欲も含め、児童生徒の実態を踏まえて判断するのがよいだろうことが伺えた。

また、実際には知的障害児が楽しく対話を学ぶための効果的な学習になっていない場合もあり、知的障害児に合った指導や教材がない、指導できる教員がいない、ALTの確保が難しいことが課題と捉えていた。

### 3) 知的障害児への英語教育のこれから

障害者が一般的な教育制度から排除されないインクルーシブ教育システムを推進する方向から、知的障害のある児童生徒の英語教育も、実感・達成感を持ちながら、充実した時間にしていかなければならない。

多言語を習得するには知的能力に制約が大きい児童生徒も多く、英語の習得を目指すというよりも、むしろ楽しく対話を学ぶ機会、多様な人や文化の存在を知ることが重要な意味を持つだろう。そうであれば、杉山ら(2009)などの小学校特別支援学級の実践を参照し、外国語活動に限らず、自立活動や各教科等合わせた指導、特別活動の中に英語のリズムに触れる、外国人と交流する等を盛り込むこともよいだろう。

しかし同時に、単語を書いたり、文法を学んだりする意欲のある生徒もあり、軽度の児童生徒に合った指導も求められる。多様な特性を持つ知的障害児たちが学べるような、発達段階をふまえた英語教育の基準や、知的障害児の一人一人に合った指導法や教材が必要になる。大谷ら(2015)や高野・有働(2018)のチェックリストなどを参照して実態把握を行い、塚田ら(2013)のように物語やICTを活用するなど理解を助け、興味を持てる工夫をし、「主体的、対話的で深い学び」を実現できるような内容・方法を採用して実践することが求められると考える。

また、知的障害児を指導する教員の中に英語の専門性を持っているものは少なく、ALTも確保しにくいことが指摘されていたことについては、知的障害児への英語教育でも小学校外国語教育での取り組みを参考にできるかもしれない。英語の専門性を持っている教員が少ない小学校では、外国語教育を推進するために、英語教育推進リーダーの養成、配置をし、授業は担任教員と外国語指導助手ALTや専科教員とのチーム・ティーチングなどにより指導体制強化を図っている。

### 4) 本研究の限界と今後の展望

調査の対象者は、学部ごとに代表者1人の「知的障害のある児童生徒への英語教育に関心のある方等」とした。外国語(英語)の免許を持っている教員、外国語(英

語)の免許は持っていないが英語教育を行ったことがある教員、主幹教諭等の学部代表など様々な教員が回答している可能性があるが、立場による考え方の違いは考慮できなかった。

今回の調査は、兵庫県で行ったものであり全国的狀況は把握できていない。また、小学校英語が充実していくことからすると、小学部での調査が重要になるが、小学部ではまだ英語教育に取り組んでいる学校は少なく、その意味でも全国での調査が求められる。また、英語教育の学びの連続性を考える場合には、特別支援学級や通常学級で学ぶ知的障害の児童生徒についても調査を展開していかなければならない。

今回の結果から、中学校などの英語科、あるいは、小学校外国語活動に準ずるものから自立活動や年に数回の特別活動まで連続性を持って展開できるのがよいと考えるが、英語教育を実施している学校がどのような教育課程で行っているのかについても今後の調査が待たれる。

今回は「知的障害のある児童生徒への英語教育に関心のある方等」の学部を代表する教員に調査を行ったが、英語教育を実施する他の教員への調査や、受ける側の本人や保護者のニーズ等を調査していくことも今後必要である。

‘Hello’とあいさつし、‘Thank you’と感謝の気持ちを伝えるなど、日本語に比べて英語のほうが対人関係を円滑にするコミュニケーションを抵抗なく取ることができる、といったことも実践者の声として聞こえてくる。外国語であるからこそ抵抗なく学習できることもあるだろうと推測するが、これについても今後明らかにしていきたい。

## 一文 献

川喜田二郎『発想法』中央公論新社、1967

川喜田二郎『続・発想法』中央公論新社、1970

熊谷哲孝、小山田隆信「特別支援学校での外国語教育における課題把握と問題解決への展望－第1報. 知的障害のある生徒に対して－」『富士大学紀要』42(2), pp.77-84, 2010

文部科学省「平成28年度『英語教育実施状況調査』(小学校)の結果」『文部科学省』, 2017, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1384230.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1384230.htm) (2021年10月3日最終アクセス)

文部科学省『特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領平成29年4月告示』海文堂出版, 2018

文部科学省「平成29年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果の概要」『文部科学省』, 2018, [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/)

- tokubetu/1402731.htm (2021 年 10 月 3 日最終アクセス)  
 文部科学省『特別支援学校高等部学習指導要領平成 31 年 2 月告示』海文堂出版, 2019
- 文部科学省「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」『文部科学省』, 2013, [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1343704.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1343704.htm) (2021 年 10 月 3 日最終アクセス)
- 内閣府「障害者権利条約批准後の動き」『障害者白書』, pp. 16-24, 2016
- 大谷みどり, 飯島睦美, 築道和明, 小川巖「英語教育と特別支援教育の在り方への一考」『島根大学教育学部紀要』48 別冊, pp.49-53, 2015
- 進輝代, 馬場典博, 伊藤元二, 辻野智二「知的障害養護学校における英語教育の試行的実践」『熊本大学教育実践研究』16, pp.119-126, 1999
- 晋川真由美, 高野美由紀「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－」『兵庫教育大学学校教育学研究』33, pp.47-54, 2020
- 杉山明枝, 鈴木幸子, 小林省三「特別支援学級における英語活動－小学校での実践から－」『川崎市立看護短期大学紀要』14, 1, pp.83-90, 2009
- 田島翠「中学校特別支援学級に在籍する知的障害生徒を対象とした英語学習における動機付けに関する実践的研究」『発達支援研究』16, pp.7-9, 2012
- 高畑庄蔵, 藤井美紀, 安達勇作「知的障害養護学校における外国語教育の実態調査」『富山大学教育実践総合センター紀要』1, pp.77-84, 2000
- 高野美由紀, 有働真理子「知的障害のある児童生徒の外国語活動・英語教育に関する研究」『日本教育大学協会研究年報』36, pp.307-315, 2018
- 瀧ひろ子, 谷口紘八, 古田弘子, 辻野智二「知的障害養護学校中学部における英語教育の試み」『熊本大学教育実践研究』18, pp.87-97, 2001
- 豊田ひろこ「子どもの生きる力を育てる英語活動－教材と自己表現活動の役割－」『ARCLE REVIEW』3, pp.43-53, 2009
- 塚田初美, 吉田広毅, 中山晃「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外国語活動」『小学校英語教育学会誌』13, pp. 4-19, 2013
- 築道和明「日本の英語教育改革に関する一考察－JET プログラムを中心に－」『広島外国語教育研究』10, pp. 1-16, 2007
- 上田直子「中学校特別支援学級での英語教育の実態と教員の意識についての調査研究」兵庫教育大学平成 26 年度修士論文, 2015
- 全国特別支援学校知的障害教育校長会「平成 29 年度情報交換資料集計 (都道府県一覧表まとめ)」『全国特  
 別支援学校長会』, 2017, [http://www.zentoku.jp/dantai/titeki/ibaraki2017\\_3.pdf](http://www.zentoku.jp/dantai/titeki/ibaraki2017_3.pdf) (2021 年 10 月 3 日最終アクセス)