

英語教育と特別支援教育の在り方への一考

大谷みどり*・飯島睦美**・築道和明***・小川 巖****

Midori OTANI・Mutsumi IJIMA・Kazuaki TSUIDO・Iwao OGAWA
A Thought to English Education with Supports from Special Needs Education

要 旨

日本の教育現場において、通常学級の授業においても特別支援教育の視点が一層重視されてきている。児童生徒の背景の多様化と共に、学習障害など発達障害を抱える学習者が増加しており（文部科学省，2012）、英語教育においても認知特性に応じた適切な指導法の在り方（林，2011）の重要性が指摘され始めている。島根・鳥取県内における通常学級の英語の授業においても、従来の指導方法では対応が難しい生徒が目立つようになってきた。

本稿は、英語の授業において支援を必要としている子どもたちへの対応方法を探り孤軍奮闘している現場の教員と筆者らが研究会を立ち上げ、会を継続すると同時に、教員へのアンケート調査等を通して山陰地域における現状と課題を把握し、英語の授業における具体的な支援・効果的な活動等の蓄積を目指す取り組みについて、その経緯と背景、そして今後の課題について述べる。

【キーワード：英語教育，特別支援教育，認知特性】

1. はじめに

通常学級における英語の授業で、従来の指導法では対応できない生徒が目立ってきたという教員の声聞くようになってきた。筆者の一人、飯島は高専での指導を通して、平成10年頃から次のような生徒が増加傾向にあることが気になり始めた。「作文・レポートが苦手」「ノートテイキングが苦手」「説明を聞いて理解することが苦手」「行間を読み取ることが苦手」「曖昧さへの耐性が弱い」「考えようとしにくい」「覚えようとしにくい」。そしてこのような学生の中から留年や、ひいては退学に至る場合も現れた。このような個人的な経緯に加えて、英語授業の中での支援の在り方を探り孤軍奮闘している教員からの要請を受け、筆者らは2010年に「特別支援と英語教育」の研究会を立ち上げた。特別支援教育からの視点が非常に重要であることから、これまで、参加英語教員による取り組みの紹介・情報交換等に合わせ、学内の特別支援教育講座の教員との意見交換を重ねてきた。

学習に困難を感じる学習者は科目の特質上、英語科目において顕著に現れやすい。小学校外国語活動では音声を中心で、また5年生から始まるため、他教科では難しい児童が積極的に参加する姿が見られる一方、文字が殆ど使用されないために困難を訴える児童も見受けられる。中学校では本格的にアルファベットが導入され、また他教科と異なり技能別評価であるため、技能別に困難を感じる生徒が見つけやすい。

教育現場で日々授業の工夫に悩む教員を支援できる体制と教材等の充実は急務であることから、筆者等は2013

年度より、先の研究会をもとに、特別支援教育のコンセプトである「インクルーシブ教育」と「ユニバーサルデザイン授業」を核とし『英語という教科の特性を活かし、通常学級における様々な生徒のニーズに合った支援の方法を探り、個々の能力を最大限に伸ばす英語教育の在り方』の体系化を目指した調査研究に取り掛かった。具体的には、(a)「英語学習全般で学習者が感じる困り感と指導者が持つ指導上の問題」を収集・分析し、(b)それらを解決するために、特別支援教育先進国の取り組みを参考にし（棟方他，2010）、学習者の認知特性も考慮に入れた言語活動例・教材集や授業構成例を考案、構築し(c)考案した活動例・教材集等を、学校現場だけでなく教員養成においてもこれから教員を目指す学生にも活用することを目指している。

本稿では、この取り組みへの経緯と背景、そして今後の課題について詳述する。まず、通常学級において特別な支援を必要とする児童生徒への対応を考える際の特別支援教育の定義・理念と、日本における現状の概要を示し、続いて、筆者らが現在取り組んでいるアンケート調査の概要、そしてこれからの課題について述べる。

2. 特別支援教育の定義と通常学級における現状

日本では2005年に発達障害者支援法の公布、2006年6月には学校教育法の改正が行われ、平成2007年4月から障害のある児童生徒等の教育の充実を図るため、小・中学校に在籍する教育上特別の支援を必要とする児童生徒等に対して、適切な教育（特別支援教育）を行う事が明確に位置づけられた。さらに平成27年度からは「合理的

* 島根大学教育学部言語文化教育講座
** 明石工業高等専門学校

*** 広島大学大学院教育学研究科
**** 島根大学教育学部心理・発達臨床講座（特別支援教育研究室）

配慮」が求められるようになる。

文部科学省（2007）は、特別支援教育の理念について次のように説明している。

障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。（p.1）

以上のように、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく通常学級においても、特別な支援を要する子どもたちを含め児童生徒一人一人の教育的ニーズの把握、そして出来る限りの対応が求められている。

また前述のとおり、通常学級においても発達障害や学習障害を抱える学習者が増加しており、文部科学省（2012）による「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」で、担任教員による回答では表1に示すように、通常学級において、知的発達に遅れはないものの発達障害の可能性があり、学習面または行動面で著しく困難を示す児童生徒は、6.5%という結果であった。

表1 通常学級における全国調査結果概要
(文部科学省, 2012)

	推定値
学習面または行動面で著しい困難を示す	6.5%
学習面で著しい困難を示す	4.5%
行動面で著しい困難を示す	3.6%
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.6%

上記の表で「学習面で著しい困難を示す」とは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の一つあるいは複数で著しい困難を示す場合を指し、一方、「行動面で著しい困難を示す」とは、「不注意」、「多動性-衝動性」、あるいは「対人関係やこだわり等」について一つか複数で問題を著しく示す場合を指す。

さらに、この6.5%を、校種・学年別に見ると、表2が示す結果であった。小学校第一学年で9.8%と最大値を示し、学年が上がるに連れ、割合は減少している。

表2 知的発達に遅れはないものの学習面、各行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の学校種、学年別集計（文部科学省, 2012）

小学校	7.7%	中学校	4.0%
第1学年	9.8%	第1学年	4.8%
第2学年	8.2%	第2学年	4.1%
第3学年	7.5%	第3学年	3.2%
第4学年	7.8%		
第5学年	6.7%		
第6学年	6.3%		

学年が上がるにつれて、著しい困難を示すとされた児童生徒の割合が小さくなる傾向が学習面において最も顕著であることについては、この調査を実施した調査委員会は、「使用している調査項目が学習面の困難についての本質的な困難を調べることを主眼とし、小学校3、4年生までに表面化する困難を強く意識して作成されたため、学年が上がるにつれ、該当する行動が観察されなくなってきたと考えられる」と指摘し、さらに「学年進行とともに学習面の困難自体が解消していくことを示してはいないことに留意する必要がある」としている。さらに、この傾向に対する、より具体的な解釈として、「周囲の教員や児童生徒の理解が深まり、そのことが適切な対応につながり、当該児童生徒が落ち着く可能性がある」「学年が上がるにつれ、学校における生活経験を積む、友人関係ができる、あるいは、部活動にやりがいを見いだすなどにより、当該児童生徒が学校に適應できるようになる可能性がある」「低学年では、学習面や行動面の問題は見えやすいが、高学年になるにつれて様々な問題が錯綜し見えにくくなる可能性がある」と述べている。

以上のように、通常学級において、知的発達に遅れはないものの学習面または行動面で著しく困難を示すとされた児童の割合が、40人学級中、2～3人は存在するという現状を踏まえ、母語ではない、外国語である英語の授業における現状の把握が急務と思われる。

3. 筆者らが現在取り組んでいるアンケート調査の概要

日本の英語の授業の中で、子どもたちはどのような困り感やつまづきを感じているのだろうか。英語も含めての学習障害（LD: Learning Disabilities）⁽¹⁾の有無についての可能性を判断する調査票、LDI-R（Learning Disabilities Inventory-Revised）を作成した上野、篁、海津（2013）は、次のように指摘している：「英語は、中学に入って本格的に開始されるが、つまづきをみせる子どもは少なくない。その理由のひとつとして、日本語と英語とは系統的な関連性がなく、体系的な違いが存在することが挙げられる。」（p.4）。例として上野らは、英語は日本語に比べ、音素と書記素との間に複雑な対応関係がみられ、“a”と言う文字にも“cat”“make”“may”等、複数の発音の仕方があることを指摘してい

る。さらに、「こうした音韻認識の困難さは、聞きとりの問題にとどまらず、表記ルール（パターン）の獲得を難しくさせ、それに伴って認識する（読む）ことや、使用する（書く）ことにも影響を及ぼす。」と言及している。また「“b”と“d”などの形態的に似た文字の混乱や、“c”“s”などの鏡文字かといったつまずきもみられるが、これらは視覚認知や運動の問題がその一因と考えられる。」と指摘している。

このように、日本語と英語という体系の異なる言語を学習することからの子ども達の戸惑い・つまずき・困り感を教員がどのように感じているかを把握するため、筆者らは、LDI-R（表3）を参照し、研究会に参加している英語教員が気になる、生徒のつまずき項目を加え調査項目を作成した（表4）。これまで特別支援学級や特別支援学校における教科教育分野での研究は進められる一方、通常学級や通常学校において特別支援を要する教科教育の研究は殆どなく、その実践は教師個人の努力に任されているケースが多く見られた。

表3 LDI-Rにおける英語の項目

聞く	同じ音で終わる単語を区別することが困難
	長い音節の単語の聞き取りが困難
	英語を読むことはできるが聞き取りが困難
話す	簡単な単語でもよく言い間違える
	正しく発音することが困難
	文章を正確に復唱することが困難
読む	似たような文字を読み間違える
	聞いたり、話したりすることはできるが、読むことが困難
	英文を読んで理解することが困難
書く	似たような文字を書き間違える
	英語を読むことができるが、書くことが困難
	簡単な単語でもつづりを書き間違える

LDI-Rは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」「英語」「数学」の8つの能力に関する学習行動上の特徴を調べることを目的として作成されている。英語の項目については、対象は中学生で、上記のようになっている。

表4 英語学習における生徒のつまずきに関する、教員への質問項目

英語学習について：先生方が今までご指導なさってきた学習者についてお尋ねします。英語学習でのつまずきについて、見かけられてきた項目の右欄に✓をお願いします。（参考：『LD判断のための調査票』）		よくある	時々ある	稀にある	ない
めやす：よくある：10人に1人程度、時々ある：20～30に1人程度、稀にある：40人に1人程度					
聞く・聴解	1. 英語（単語、句、節、短文など）を聞いたとおりに復唱することができない				
	2. 英文を聞いて内容を理解することが困難である				
	3. 聞いた英語を文字化することが困難である（音声を文字化する困難）				
音	4. 音の聞き間違いが多い				
	5. 読みと文字が一致せず、書かれた英語を音読することが困難である（文字を音声化する困難）				
	6. 発話する際に音の言い間違いが多い				
読解	7. 読解をする際に黙読できず、自分で声にださないと理解できない				
	8. 読解の際、前に読んだ部分を保持するのが困難で、英文を何度も読み返さないと理解できない				
	9. 意味のまとまり（チャンク）がわからない				
文法・文字	10. 英語の語順が理解できていない（主語―動詞などの順序に日本語の語順が影響するなど）				
	11. 文法が理解できないことが多い（受動態や進行形など文法規則が理解できない）				
	12. 英語（アルファベット）の綴り字が困難であり、不要な箇所で大文字と小文字が混ざる				
書字・作文・暗記	13. 英文を書く際に罫線や表の中に書き込むことができず、文字の大きさや間隔が一定でない				
	14. 英作文をする際に内容に一貫性がなく、接続詞なども適切に使われていない				
	15. 書くよりも音声で綴りを言うほうが容易である				
	16. 英文や英単語をおぼえることが困難である				

表5. 英語でつまずきを持つと思われる学習者について、学校生活全般における行動傾向

学校生活全般について：上記の項目に該当する学習者についてお尋ねします。彼らが学校生活を送るうえで、見かけられる項目の右欄に✓をお願いします。お気づきの頻度で選択お願いいたします。 めやす：よくある：10人に1程度，時々ある：20～30に1人程度，稀にある：40人に1人程度	よくある	時々ある	稀にある	ない
1. 論理的に考えをまとめるのが困難であり、断片的な発言が多い				
2. 授業中、集中力がなく居眠りなどが多い				
3. 学年齢相当の計算が正確にできない				
4. 暗記することが苦手である				
5. 読解の際に行を飛ばしたり、読み間違いが多い				
6. 文字を書くのが苦手である（他者が解読するのが困難である）				
7. 黒板の文字をノートに写したり、形を写すことや模写が困難である				
8. 指示や説明を聞いて理解し、行動することが困難である				
9. 運動が苦手である（例：走り方がぎこちなかったりする）				
10. 手先を使った細かな作業が苦手である				

さらに筆者らは、前述のアンケート項目を作成する際、英語の授業だけに限らず行動との関連を調査することを目的とし、上記の項目を加えた。(表5)

作成した表4と表5の項目を2013年9月、鳥根・鳥取県内の中学・高校英語科教員宛に郵送し、回答の協力を依頼した。中学校60校から135名、高校33校から126名の協力を得ることが出来た。

また小学校については、外国語活動において「話す」「聞く」が中心で、「読む」「書く」の項目は対象にならないため、小学校教員には「外国語活動の時間に、児童がどのような困り感を持っていると思いますか」という記述式の回答を求める質問用紙を作成し、回答協力を依頼した。小学校については、134校261名より協力を頂き、小中高教員からの回答をあわせ、現在、分析を進めている。

4. これからの課題

本調査と、継続している研究会が目指しているのは、(a)「授業における学習者の困り感や指導者の意識・必要な支援の実態把握」と、(b)「把握した実態をもとに、問題を解決できる言語活動例や授業構成例の考案・構築」である。(a)で把握した英語学習者が抱える「困り感」と必要な支援に加え、英語学習に関わる要素—学習者の認知特性・英語の言語的特性・言語項目の提示方法等—との関係を認知心理学(森, 2004)・言語学的に明らかにする。また特別支援教育先進国の取り組みを参考にして、日本の教育現場で支援を必要とする児童生徒に効果

的な言語活動例を考案するとともに英語を得意とする学習者にとっても、その能力を最大限に伸ばす授業構成例を構築することを目指す。

さらに、英語という教科を通して明らかになる、支援を必要とする学習者、必要な支援、指導者の支援方法と、本研究を通して構築する活動例・授業構成例を英語の教員研修に活かすと共に他教科の教員とも共有し、さらに包括的な特別支援教育を進める上での一助になる事を願っている。

また研究会においては、英語と特別支援教育の教員が参加することに非常に意味があると思われる。英語科教員にとって、特別支援教育におけるアプローチからは非常に多くの事を学ぶことができ、また特別支援教育の教員にとっては、英語という教科における子どもの困り感やつまずきを具体的に知ることが出来、他教科との関連や比較も可能になると思われる。

一方、現時点までの研究会やアンケート調査を通しての課題として以下の点が挙げられる。

- ・教員から見た子どものつまずきを捉えてきたが、子ども自身が感じているつまずき、また必要であればアセスメントを実施しての課題の把握も必要である。
- ・英語の場合、特に文字や文法指導が始まる中学一年における困り感は、学習障害等が原因でのつまずきか、入門期であるが故のつまずきかが、観察だけでは判断しにくい
- ・他教科等でも共通であるが、困り感をもつ子どもに対して、どこまで、また、いつまで支援をすべきか。(Scaffoldingの内容と時期の判断)

・ユニバーサルデザインの構築を考える際、困り感を持つ子どもだけでなく、英語を得意とする子どもも、同じ授業の中で、どのように支援していくことができるか。この点については、欧米で特別支援教育にGifted & Talentedの子ども達も含まれていることが参考になるかと思われる。

・英語教育においては、2020年度に向け「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」が発表され（文部科学省，2013），さらなる高度化が求められている。すでに英語や外国語活動でつまずきを感じている児童生徒には、支援が急務であると思われる。

・上記の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」には、小学校外国語活動の中学年への導入，高学年での教科化が含まれている事を考えると，今後一層，小中高大の連携が重要になってくると考えられる。

以上のような課題の克服も検討しながら，英語という教科の中での新たな支援の在り方を探り，具体的な支援方法，活動を蓄積し，グローバル化が一層進む中，英語が苦手な子どもへの支援を優先させながら，得意な子ども達も伸ばせる支援の在り方・ユニバーサルデザインの構築を目指したい。

謝辞 子どもたちの困り感についてのアンケート調査にご協力下さった鳥根県，鳥取県の先生方に，心から謝意を申し上げます。

この取り組みは，科学研究費助成事業（基盤研究(B)）課題番号：25284105「英語教育における特別な支援の在り方—小中高大の連携を通して」の助成を受けて推進している。

参考文献

- 上野一彦・笹倫子・海津亜希子（2013）「LDI-R LD判断の為の調査票 手引」日本文化科学社
- 小貫悟・桂聖（2014）『授業のユニバーサルデザイン入門』東洋館出版社
- 竹田契一・里見恵子・西岡有香（2007）『図説LD児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導』日本文化科学社
- 林桂子（2011）『MI理論を応用した新英語指導法—個性を尊重し理解を深め合う協同学習』くろしお出版
- 棟方哲弥・梅津亜希子・玉木宗久・斉藤由美子（2010）『諸外国における発達障害等の早期発見・早期支援の取組み—米国，英国，フィンランドを中心に—』国立特別支援教育総合研究所研究紀要，第37巻，pp.17-45.
- 森敏昭 他（監訳）（2004）『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房

文部科学省

- (2009)「特別支援教育について(通知)」19文科初第125号，平成19年4月1日
- (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」
- (2013)「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」

(1) 学習障害 (LD: Learning Disabilities) について (文部科学省, 2009) は, 次のように定義している。「LD (学習障害) とは, 基本的には全般的な知的発達に遅れはないが, 聞く, 話す, 読む, 書く, 計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は, その原因として, 中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが, 視覚障害, 聴覚障害, 知的障害, 情緒障害などの障害や, 環境的な要因が直接の原因となるものではない。」