

# 知的障害特別支援学校高等部外国語科における学習経験の違いや実態差に応じた指導の工夫 ーハイブリッドな授業形態と多感覚アプローチを中心にー

群馬大学大学院 教育学研究科 専門職学位課程 教育実践高度化専攻  
特別支援教育実践開発コース E203E002 加藤 達也

## I. はじめに

### 1. 問題の所在

#### (1) 知的障害特別支援学校における外国語教育の意義

特別支援学校における外国語教育は、準ずる教育として通常教育と同様に行われてきたが、通常教育と異なる指導方法を探る知的障害児教育においては、外国語教育の意義と実践が十分に重視されてきたとはいえない。たとえば、平成11年に初めて中学部と高等部において「必要に応じて設けることができる教科」として位置づけられた外国語科は現在でもその位置づけが維持されている。外国語よりも日本語でのコミュニケーションや他教科・領域を優先するべきであると考えられている状況（高野・有働[2018]）にある。

しかしながら、あらゆるものが移動・変化していくグローバル社会は、知的障害児にとっても決して無縁ではない。近年は、グローバル化により日本人が海外へ進出するだけでなく、海外からも多くの外国人が日本にやってくる（法務省[2018]）。例えば、観光地に立地する置籍校近くには、コロナ禍前には外国人観光客が多く訪れており、全国的にも外国人観光客は増加傾向にあった。また、コンビニに行けば店員が外国人ということも最近では珍しくなく、日常生活で外国人とかかわり合う機会は今後益々増加するであろう。さらに、知的障害者の就労先の上位5業種のうち4業種は、外国人のそれと共通しており、本校卒業生が外国人と同じ職場で働くことも十分に考えられる。つまり、知的障害者にとっても、国際共通言語である英語での意思疎通や、外国語科を通して学んだ異文化の知識や伝え合う態度は、今後一層重要になる。

#### (2) 外国語教育における学びの連続性の担保

他方、近年、中学校特別支援学級在籍生徒が特別支援学校高等部に入学するケースが増加しており（中教審[2016]）、置籍校でも同様の傾向がある。学習指導要領においては、知的障害者である児童生徒のための各教科の目標や内容について小学校等の各教科の目標や内容との連続性・関連性が整理され、小学校等と特別支援学校の学びの連続性を確保することが求められている。

知的障害特別支援学校の外国語教育の実施にあたっては、特別支援学級卒業生と中学部卒業生とで学習経験が異なるために、この学びの連続性が他教科と比較して担保しづらいという課題がある。県内知的障害特別支援学校に「外国語活動及び外国語科等の実施状況調査」を行ったところ、中学部設置校で外国語科を設定している学校は全12校中0校、外国語科は設定していないが、総合的な学習の時間等でALTによる授業を令和2年度に実施した学校は8校で、実施回数は1～2回のみであった。置籍校生徒も同様で、中学部における外国語の学習経験は非常に少なかった。置籍校の高等部では、当該学部以前の学習経験が大きく異なる生徒が混在する中で外国語科を指導しなければならないという課題がある。

また、学びの連続性を確保するためには、単に学習経験をふまえるだけでなく、生徒の現在の到達段階を正確に把握する必要もある。学習経験が同じでも、個々の実態が異なることは多い。現行の学習指導要領より知的障害特別支援学校の小学部に外国語活動が加わり、小学部から高等部段階までの外国語の内容が系統的に示されるようになった。その内容を4技能と各学部段階を一覧にして筆者が置籍校生徒をアセスメントしてみると、生徒の実態は小学部段階から高等部2段階の生徒まで実に多様であった。外国語の学習経験と個々の実態の双方を把握する必要がある。

### (3) 先行研究

学習経験の違いに応じた指導に関して、齊藤・河崎・伊藤(2018)は、知的障害特別支援学校高等部の家庭科の指導の際、同一教材での指導が難しかったり、学習内容の差を克服するための基礎学習時間が足りなかったり等、学習経験の相違による知識や技能の習得差が引き起こす指導の困難さについて指摘しており、これは高等部の外国語指導の課題と共通する。実態差に応じた指導について、小畑・井上・北岡・久保田・辻岡・中筋・西本・古井(2018)は、教科指導において実態を把握することは、適切な学習集団の編成や学習形態の選択につながると指摘する。

一方、知的障害や認知の特性のある生徒の外国語学習の課題に関する研究として、発達障害の児童生徒への実践で、加賀田・村上・伊藤・川崎・森田・チェン(2015)は、外国語の文字と音の対応の困難さやワーキングメモリの容量の小ささによる外国語学習の困難さを検討し、視覚や聴覚など多感覚を用いたり、ICTを積極的に活用したりする授業の有効性を示している。また、笠原(2018)は、知的障害特別支援学校における数少ない外国語教育の研究のなかで、外国語は知的障害児にとって認知的に非常に高次な学習であると認めつつ、動画やイラストを用いた視覚的な手立てや、英語の歌を用いたり同じフレーズを繰り返し聞いたりする聴覚的な手立ての有効性を示している。

知識が断片的になりやすく定着しにくい知的障害児が認知的に高次な外国語学習に取り組むためには、笠原(2018)や多賀田ら(2015)の指摘するような視覚的・聴覚的教材の使用等の指導方法の工夫とともに、必要に応じて学習集団を小さくしてグループ別に学ぶ授業形態を活用する等、学習経験や個々の生徒の実態に合わせた指導方法や集団編成の工夫をすることが必要になる。

#### 2. 本研究の目的

このようなことから、学習経験や実態の異なる集団に対する指導の困難さを踏まえた知的障害特別支援学校高等部外国語科における授業形態や指導方法の検討が求められている。そこで、本研究では、学習経験の違いや実態差が大きい知的障害特別支援学校高等部の外国語科における効果的な授業形態や指導方法を検討することを目的とし、研究Ⅰと研究Ⅱで実践研究を行った。

## Ⅱ. 研究Ⅰ

### 1. 実践研究の目的と方法

生徒の学習経験の違いや実態差に応じた授業形態の工夫を試行することを目的とし、令和2年度9月に置籍校高等部第1学年11名を対象に、授業実践(単元「好きなものを伝えよう! “I like red.”」全4時間)を行った。

学習経験や実態差に応じた工夫として、一斉に学ぶ授業形態に、ティームティーチングを活用してグループ別に学ぶ授業形態を取り入れる授業形態(本研究ではこの授業形態を「ハイブリッドな授業形態」とする)を実施した。学習経験や実態把握票でアセスメントした実態を基に2グループを編成し、ハイブリッドな授業形態を第2時より実践した。実践後には、授業観察者のチェックリストによる学習評価、及び生徒へのアンケート調査の結果を単純集計により分析した。

### 2. 結果及び考察

一斉に学ぶ授業形態に加え、グループ別に学ぶ授業形態を取り入れたことで、学習経験や実態差に応じた内容が少数で指導可能となり、理解度が向上した。

生徒へのアンケート結果で、グループ別に学ぶ授業形態の良いところとして、「少ない人数でわかりやすい」、「少し難しい内容もできる」といった項目を選択している生徒が多かった。抽出生徒の理解度を授業観察者がチェックリストの項目で、各グループからF男(Bグループ)とG男(Aグループ)を評価したところ、一斉に学ぶ授業形態時よりも、グループ別に学ぶ授業形態時の方が理解度のポイントが高かった。(Fig. 1,2)

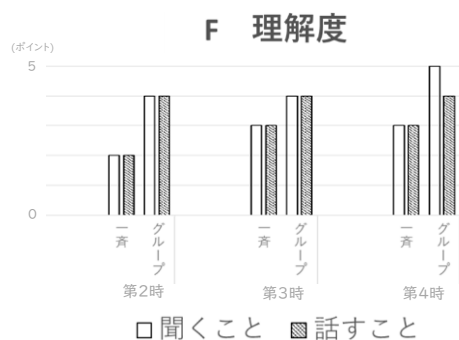


Fig.1 Fチェックシートの結果（理解度）

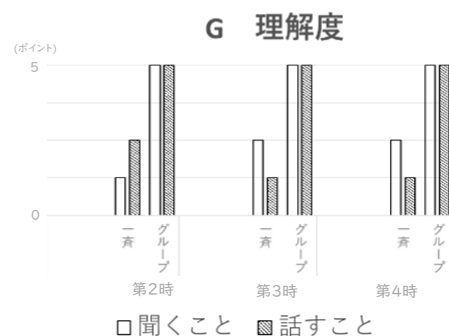


Fig.2 Gチェックシートの結果（理解度）

### 3. 考察と課題

研究Ⅰでは、グループ別に学ぶ授業形態の有効性は示唆されたが、一斉に学ぶ授業形態の有効性は十分に明らかにすることはできなかった。授業の全てをグループ別で行うのではなく、一斉に学ぶ授業形態にグループ別に学ぶ授業形態を取り入れるハイブリッドな授業形態が特別支援学校における外国語学習に効果的であることを研究Ⅱで検討する。

## Ⅲ. 研究Ⅱ

### 1. 実践研究の目的と方法

ハイブリッドな授業形態における一斉に学ぶ授業形態の有効性と、多様な学習経験や実態がある知的障害児が理解しやすい指導方法の検討を目的として、令和3年度の5月～12月に高等部第1学年14名と、高等部第2学年11名を対象として授業実践を行った。

#### (1) 授業形態の検討

グループ別に学ぶ授業形態で練習した表現を、一斉で学ぶ授業形態で実際に用いることにより、均質でない学習集団の中で英語でかかわり合うことをねらった。

一斉に学ぶ授業形態の際に、抽出生徒の会話や様子をICレコーダーやビデオに記録して逐語録を作成し、会話場面ごとの表現の質や量の変化を分析した。また、学習段階の異なる相手との会話における表現の変化や特徴の有無についても分析した。

#### (2) 指導方法の検討

飯島・大谷・河合・築道・村上・村田(2018)は、特異的な学習方法の違い(SpLD; Specific Learning Differences)のある学習者にとって有効な教授法として、「多感覚構造化学習アプローチ」を挙げている。新出単語を学習する際に聴覚的経路や視覚的経路、運動感覚的経路など複数の感覚経路を同時に用いると記憶に残りやすいという。

さらに、第二言語習得の知見で、白井(2012)で紹介されている、Krashenの「インプット仮説」では、「理解可能なインプット」を十分に行うことが言語習得につながるとし、知的障害特別支援学校の外国語教育にとって示唆に富んでいる。多様な認知特性のある本研究の対象生徒にとって、音声のリスニングだけでは「理解可能なインプット」にはなりにくくても、多感覚的な支援によって意味理解を助けることが「理解可能なインプット」になり得るのではないか。研究Ⅱでは、多感覚を通して理解可能な英語のインプットを行うアプローチ(「多感覚アプローチ」と本研究では呼ぶこととする)が、学習経験や実態の違いがある知的障害特別支援学校の生徒にとって有効な外国語の指導方法であるか検討した。

方法としては、「多感覚アプローチ」による実践を行い、抽出生徒の会話分析や単元終了後の理解度の結果分析を行った。また、単元終了後に対象学年の全生徒にアンケート調査を行い、多感覚アプローチの項目ごとの生徒の評価も分析した。

## 2. 結果及び考察

### (1) 授業形態の検証

単元「英語に親しもう“Hello English.”」(全6時間)で相手に調子を尋ねる表現の学習を行った。第4時のグループ別に学ぶ授業形態の後の一斉に学ぶ授業形態でインタビューゲームを行った際の抽出生徒D女(1年:高等部2段階相当)の会話場面を取り上げる。

D女: “Hello. How are you?”  
F男: “Happy.” と自信をもって答える。  
T4: “How are you?” と小声で発音し, F男にヒントを与える。  
F男 “How are you?” と尋ねる。  
D女: “Amazing!”  
F男が理解していない様子を察知して, すぐに “Happy.” と言いなおす。  
F男: 「同じだ。」

D女は, 小学部段階のF男とのやり取りで, “Amazing” と答えた後に “Happy.” と簡単な単語に言い直した。“Amazing” は, 彼女のグループ内のみで紹介した単語であったため, 既知の英語の言語材料を駆使して相手に伝わる表現を選択して伝えようと工夫をしていた。

その他の抽出生徒の様子からは, 実態の違う生徒同士が一斉指導のなかでともに学ぶ意義として「教え合い」や「模倣(モデリング)」も確認された。

### (2) 指導方法の検証

単元「宝はどこ?“Where is the treasure?”」(全5時間)では, イラストや写真などの視覚的支援や, チャンツなどの聴覚的支援の他に, ジェスチャーで場所のイメージを示したり, 発音しながら物を実際にその場所に置いてみる操作的活動を行ったりする「多感覚アプローチ」を実践した。

第3時のグループ別に学ぶ授業形態で「多感覚アプローチ」を用いて表現練習を行った際の抽出生徒L男(1年:中学部~高等部1段階相当)の会話場面を取り上げる。

T3: “OK next... on the desk!”  
L男: すぐに消しゴムを机の上に置く。  
T3: “Good job! Next... under the chair!”  
L男: 椅子に視線は行っているが迷っている様子。  
T3: “Under” と言いながら, ジェスチャーで下を示す。  
L男: 気づいた様子で, 消しゴムを椅子の下に置く。

グループ別に学ぶ授業形態で, 物を実際に机や椅子の上や下, 中に置く活動を取り入れた。教師が発音し聞き取った場所に物を置く活動では, 最初のうちは間違えることが多かったが, 徐々に前置詞や “desk” や “chair” といった名詞の違いを区別できるようになっていった。教師は, 必要に応じて前置詞のヒントをジェスチャーで出すようにし, 視覚的にも情報を与えるようにした。

単元当初は, L男は前置詞や名詞の区別ができていなかったが, 単元途中の授業の様子や単元終了時の口頭テスト (Table 1) の結果から, 表現の定着が見られてきた。

Table 1 単元終了時の口頭確認の結果 (L男)

|    | on the chair | under the chair | on the desk | under the desk | in the desk | 正答率  |
|----|--------------|-----------------|-------------|----------------|-------------|------|
| 聞く | ○            | ○               | ○           | ○              | ○           | 100% |
| 話す | ○            | ○               | ○           | ×              | ○           | 80%  |

単元終了時に「多感覚アプローチ」に対する生徒の反応を把握するために, アンケートを行った。アンケート結果から, 学習経験や実態によって, わかりやすい支援方法(視覚的支援, 聴覚的支援, 運動感覚的支援)の傾向があることがわかった。中学校特別支援学級から進学(実態把握票で中学部~高等部2段階相当)した生徒にとっては, 視覚的支援と運動感覚的支援がわかりやすい支援となることが多く, 特別支援学校中学部から進学者(実態把握票で小学部~中学部相当)した生徒にとっては, 視覚的支援, 聴覚的支援, 運動感覚的支援がわかりやすい支援となることが多かった。

#### IV. まとめ

##### 1. 総合的考察

研究Ⅰの実践で、グループ別に学ぶ授業形態は、学習経験の違いや実態に応じた外国語指導として有効であることが以下のように示唆された。一斉指導よりも少人数のため、試行回数を増やしたり、支援方法を生徒に合わせたりするなどのきめ細やかな指導を行うことができた。また、扱う内容の範囲を、グループを構成する生徒の実態に応じて変えることも可能になった。異なる学習経験や実態のある生徒に学びの連続性を保証するためには、このグループ別に学ぶ授業形態を有効に活用することが求められる。既習事項の異なる他の生徒に応じた活動を行うことで、「つまらなくなった」り、逆に「難しくて参加できない」といったことを防ぎ、生徒の学習目標に合わせた活動の時間を確保することができる。

研究Ⅱの実践で、グループ別に学ぶ授業形態だけでなく、実態の異なる生徒が一斉に学ぶ授業形態も、学習経験の違いや実態に応じた外国語指導に有効であることが示唆された。一斉に学ぶ授業形態で行うことで、学習経験や実態が異なる生徒同士が会話する機会が生まれ、相手にわかるように言い換えたりするような相手に合わせたコミュニケーション、わからない生徒にヒントを与えることを通して学習事項をより理解するような教え合い、相手の良い表現を聞いて採用するといった模倣の促進等の相乗効果が見られ、表現の幅も広がった。特別支援学校学習指導要領外国語科の目標にある、「他者に配慮しながら（中略）コミュニケーションを図ろうとする態度」が見て取れた。

研究Ⅱの口頭テストの結果から、どのグループの抽出生徒も単元を通して学習表現の一定の習得が見られたが、それが「多感覚アプローチ」によるものであるかは、本研究のデータからは、十分に明らかにすることができなかつた。しかし、アンケート結果から、視覚的支援や運動感覚的支援は、どの生徒もわかりやすいと感じていることがわかつた。一方、聴覚的支援は、特別支援学校中学部での学習経験のある生徒にとっては、わかりやすい支援となっているようであったが、一部の中学校特別支援学級での学習経験のある生徒にとっては、わかりやすい支援となっていないことがわかつた。

##### 2. 今後の課題

本研究では、生徒へのアンケート調査の結果以外からは、「多感覚アプローチ」の効果や有効性を明らかにすることができなかつた。また、「多感覚アプローチ」の視覚的支援、聴覚的支援、運動感覚的支援のどれが、どの程度、どのような特性の生徒に有効に働いたかについても明らかにすることができなかつた。データの収集方法や分析方法を再検討し、今後の実践で探っていきたい。

一方で、知的障害特別支援学校の生徒が外国語を学んでいくなかで、人と関わる力やコミュニケーション能力が向上していることが、本研究の一斉指導における他者への配慮という点から示唆された。つまり、自立活動の「コミュニケーション」や「人間関係の形成」と密接にかかわっており、それらを意識した指導も重要になってくると考える。外国語学習を通じたコミュニケーション能力の育成は、知的障害児を対象とした特別支援学校における外国語教育の大きな意義になりえる。

#### 主要な引用文献

- 飯島睦美・大谷みどり・河合紀宗・築道和明・村上加代子・村田美和 [訳] Judit Kormos・Anne Margaret Smith [著] 竹田契一 [監修] (2018) *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences* 学習障がいのある児童・生徒のための外国語教育, 明石書店.
- 加賀田哲也・村上加代子・伊藤美幸・川崎育臣・森田琢也・チェン敦子 (2015) 英語授業における特別支援に関する調査. *小学校英語教育学会誌*, 15, 142-154.
- 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.
- 白井恭弘 (2012) *英語教師のための第二言語習得論入門*. 大修館書店.
- 高野美由紀・有働真理子 (2018) 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, 307-315.