

資 料

特別支援学校（聴覚障害）の英語指導における困難点と指導上の工夫

金 恩河・四日市 章

特別支援学校（聴覚障害）における英語指導の実施環境と指導上の困難点・工夫について明らかにするため、英語担当教員を対象として質問紙による全国調査を行い、中学部では59校（69%）、高等部では46校（71%）から回答を得た。その結果、外国人講師の導入増加、手話を中心に口話や筆談等を併用した指導の実施が明らかとなった。指導内容を「音声」、「文字・符号」、「単語」、「文法」、「その他」に分けた時、指導困難とされたのは「音声」、次いで「文法」であった。「文法」の中で、中・高等部の教員が共通して指導困難と感じていたのは「関係代名詞」、「分詞」、「受け身」であった。指導上の工夫については、生徒の能力や学習教材に応じて、様々な指導上の工夫が行われていることが明らかとなった。指導経験と指導困難さの関係では、指導1年目は困難さを感じにくいことが推察された。

キー・ワード：聴覚障害 英語指導 指導上の困難 指導の工夫

I. 問題と目的

近年の国際化の流れの中で、英語教育の重要性がますます高まっている。それに伴い、特別支援学校（聴覚障害）（以下、聾学校とする）での英語教育も重要視されてきている。また、聴覚障害者の高等教育機関への進学率が増加していること、欠格条項の見直しによる職業選択の幅が広がっていることなどから、学校での英語教育が進学や職業の選択にとってより重要となっている。こうした社会情勢を踏まえると、聴覚障害者においても、大学進学や、より専門性の高い業務を行うために英語能力が必要とされよう。また、聴覚障害者も海外に留学する機会が増えてきており、自ら英語を学習しようとする意欲も高まっていると思われる（堀谷, 2000; 南村, 2000; 中野, 2000）。

聴覚障害生徒の英語能力を高めるためには、

聾学校が重要な役割を担うことになり、2000年には、聾学校の英語担当教員を中心とした聴覚障害英語教育研究会が設置された。同年12月には、聴覚障害英語教育研究会を始めとした関係者団体の働きかけにより、文部科学省認定実用英語技能検定障害者に関する審査方法特別措置要綱が策定された。これにより、聴覚障害者が実用英語技能検定（以下、英検）を受験する際、強音放送、リスニング問題をディスプレイに表示されるテロップの読み取りに代替すること、スピーキングを筆談に代替することなどの特別措置が明確化された（日本英語検定協会, 2011）。この特別措置により、聾学校生徒の受験者や合格者が増加し、英検の受験は、聴覚障害生徒の英語学習の明確な動機づけとなっている。また、聾学校の教員からも、英検の結果が進路指導の際に大きな助けとなっていることが指摘されている（石川・鈴木・七條・地紙, 2005）。

文部科学省は、平成20年3月に小・中学校の学習指導要領及び幼稚園教育要領を、平成21年

3月に高等学校と特別支援学校の学習指導要領を改訂した。それによって、通常学校に準ずる教育を行う聾学校においても、小学部では、外国語活動が導入され、中・高等部では、英語の授業時数や学習語数が増加した。

聾学校での英語教育については、生徒の日本語と英語の語彙力の低さ、文法の理解不足が指摘される一方で、英語担当教員のコミュニケーション方法の工夫、アメリカ手話（American Sign Language: 以下、ASL）の活用方法などの検討が指摘されている（早川, 2005; 三簾, 2003; 田邊, 2005; Quay, 2005）。

また、聾学校での英語教育の実態について、主に3つの調査が行われた。川岡（2001）が1987年に行った全国の聾学校中学部の英語担当教員を対象とした調査によれば、ほとんどの学校では、1校あたりの英語担当教員数は1～2名であること、カリキュラムで規定されている教科書を対応年度より遅れて使用し、独自の演習や、手作りのプリント等で補っていたことが報告された。また、「音声」、「文字・符号」、「単語」、「文法」指導に関する困難点と工夫に関する自由記述回答によれば、「音声」指導にはあまり力を入れていないこと、「文字・符号」指導では、大文字・小文字等の区別がつかないこと、「単語」指導については、スペリングの定着が難しいことや意味を分からずただ覚えこむこと、「文法」指導では、英語と日本語の語順の違いが定着しにくいこと、助動詞・疑問文・否定文の応用が難しいことなどが挙げられた。指導上の工夫としては、繰り返し練習させること、たくさんの例文を提示すること、根気よく説明することなどが挙げられていた。川岡による調査の約15年後に行われた松藤（2002）と田邊・相楽（2003）の調査から、1987年の頃と比べ、英語指導に対し、より力が入れていたことが示されている。すなわち、学習指導要領で規定された時間よりも多く英語授業を行っている学校があったこと、グループ編成を行い生徒に効果的な英語指導を試みていたことなどが報告された。さらに、外国人講師が授業を

行う学校も全国の半分以上を占めており、その回数や指導内容が課題としてあげられた。

これらの研究から、全国の聾学校中学部における1980年代後半と2000年代前半の英語教育の実態について、英語担当の教員数や授業時数、学級の編成、使用教材などが明らかにされている。また、英語指導上の困難点や工夫についても、少ない情報ではあるが、「音声」指導にあまり力を入れていないことや「単語」、「文法」指導において定着が難しいこと、それに対して繰り返して練習させることなどの工夫が挙げられた。しかし、これらの調査結果は、全国の聾学校の中学部を対象とした調査にとどまっておらず、高等部の状況については明らかにされていない。また、英語指導上の困難点についても、「音声」、「文字・符号」、「単語」、「文法」指導の具体的な内容については、調査されておらず、指導上の工夫についても反復練習などが挙げられたが、それらの方法に関する具体的な工夫は明らかになっていない。

以上のことを踏まえ、本研究では、調査対象を中学部から高等部にまで広げ、全国の聾学校の英語教育の実態を明らかにする。さらに、英語指導における中・高等学校学習指導要領解説の項目を参考に、具体的な指導内容に対する困難点及びそれに対する配慮や工夫についても明らかにする。

II. 方法

1. 対象者及び手続き

全国の聾学校90校のうち、中学部が設置されている学校86校、高等部が設置されている学校65校の英語担当教員を対象とし、郵送法による質問紙調査を実施した。回答にあたっては、聾学校の英語教育の実態について詳細な回答を得るため、比較的指導経験の長い教員1名に回答してもらうように依頼した。

2. 調査項目

調査項目の作成の際には、川岡（2001）と田邊ら（2003）の質問紙調査項目と中・高等学校学習指導要領解説の項目を参考に質問紙の原案

特別支援学校（聴覚障害）の英語指導における困難点と指導上の工夫

を作成した。予備調査として、聾学校における英語指導経験の長い教員6名及び聴覚障害生徒の英語教育を専門とする大学教員1名を対象に、この原案に対する意見を求め、これを基に、本調査の質問紙を作成した。調査項目は、「フェイスシート」2項目、「学校の体制」3項目、「英語授業の状況」3項目、「英語の読む・書く指導内容に関する指導上の困難点」38から39項目（中学部38項目、高等部39項目）、「英語の読む・書く指導内容に関する指導上の工夫」5項目、「英語によるコミュニケーション指導上の困難点及び工夫」1項目、「英語教育のあり方や指導上の心がけ」1項目、合計56から57項目を設定した。回答は、選択式及び自由記述式とした（Table 1）。

「英語の読む・書く指導内容に関する指導上の困難点」及び「英語によるコミュニケーション指導上の困難点及び工夫」の項目を「音声」、「文字・符号」、「単語」、「文法」、「その他」の5つのカテゴリに分けた。「音声」のカテゴリは「読む」指導のみのカテゴリに設定した。各カテゴリごとに具体的な指導内容の項目を設定し、それぞれの項目に対して、指導上の困難さについて4段階での評価を求めた（1：指導可能である、2：ほぼ指導可能である、3：やや指導困難である、4：とても指導困難である）。さらに、これらの項目に関して、高等部教員への調査項目については、生徒によって英語授業の進度の差が中学部よりも大きいことを想定し、2つの能力群を対象にした回答を求めた。すなわち、高等部に関しては、学年相応の能力の生徒（以下、高等部対応群）及び、学年相応の能力に達していない生徒（以下、高等部非対応群）に対する指導の場合に分けて、最終的に中学部群、高等部対応群、高等部非対応群の3つの群を設定し、それぞれ回答を求めた。

3. 分析

質問項目ごとに、欠損値を除いて集計・分析を行った。指導上の困難さに関する4段階での評価の平均値を求め、困難度とした。困難度は、指導困難な項目と指導しやすい項目の特徴を明

らかにするため、困難度の平均2.5以上の項目（中・高対応群での上位10～20%が含まれる）を指導困難な項目、困難度の平均1.5以下の項目（中・高対応群での下位10～20%が含まれる）を指導しやすい項目とした。

Ⅲ. 結果

1. 回収状況

対象とした聾学校中学部の回答は86校のうち59校（69%）、高等部の回答は65校のうち46校（71%）であった。

2. フェイスシートの内容

(1) 聾学校での英語指導経験：教員の指導経験については、中学部の59名では1年が11名、2年が8名、3年が4名、4年が5名、5年が7名、6年が3名、7年が5名、8年が3名、9年が2名、10年から20年未満が6名、20年以上が5名であった。高等部の46名では経験1年が4名、2年が3名、3年が9名、4年が4名、5年が4名、6年が5名、7年が4名、9年が4名、10年から20年未満が7名、20年以上が2名であった。

(2) 担当している学級数及び生徒数：中学部では、1名あたりの教員が2.7の学級を担当し、8.8名の生徒を指導していた。また、高等部では3.7の学級を持ち、11.6名の生徒を指導していた。

3. 学校の体制

(1) 1校あたりの学級数：中学部では、1年の学級数が平均1.6、2年では1.5、3年では1.5であった。高等部では1～3年の学級数が2.0、2.2、2.1であった。

(2) 1校あたりの英語担当教員数：中学部では3～4名の割合が（54%）、高等部では3～4名以上（74%）の割合が最も多かった。

(3) 外国人講師の状況：外国人講師による授業実施状況については、中学部では44校（75%）が行っており、その内、月1～2回（32%）行っている学校が多かった。高等部では36校（78%）が行っており、その内、週1～3回（27%）行っている学校が多かった。

Table 1 調査項目

項目内容	
A. ご自身について答えてください。	
1. 特別支援学校（聴覚障害）の英語教師としての指導経験を書いてください。	
2. 担当している学級数と全生徒数を記入してください。	
B. 学校の体制について答えてください。	
1. 学校全体の英語担当の教員数を記入してください。	
2. 学校全体の学級数を記入してください。	
3. 外国人講師の授業の有無とその頻度について記入してください。	
C. 担当されている英語の授業について答えてください。（複数回答可）	
1. 英語の授業中に用いているコミュニケーション方法に○を付けてください。 （①筆談、②手話、③指文字、④口話、⑤キユードスピーチ、⑥その他）	
1-1. アメリカ手話（American Sign Language: ASL）を授業の中でどの程度使っていますか？ （①使っていない、②あいさつ程度に行う、③指文字でアルファベットを表す、④その他）	
2. 使用している教科書の対象学年とその名前、また教材について記入してください。	
3. 授業の中で用いているすべての提示方法に○を付けてください。 （①黒板・ホワイトボード、②ビデオ・DVD、③CD・テープ、④OHP、⑤パソコンとプロジェクター、 ⑥実物投影機、⑦絵カード、⑧字カード、⑨その他）	
D. 英語の「読む」と「書く」指導において指導上の困難さについて答えてください。 （1：指導可能、2：ほぼ指導可能、3：やや指導が困難、4：とても指導が困難）	
1. 音声	1) 単語の発音に関する指導 2) 発音記号に関する指導 3) 文の区切りに関する指導 4) 語、句、文における基本的な強勢
2. 文字・符号	5) アルファベットの読み書きに関する指導(※) 6) 活字体の大文字・小文字の使い分けに関する指導 7) 終止符、疑問符、コンマ、引用符など基本的な符号の使い分けに関する指導
3. 単語	8) 単語の綴りに関する指導 9) 語彙数を増やす指導 10) 連語に関する指導 11) 慣用表現に関する指導
4. 文法	12) 主語によるbe動詞の使い分け 13) be動詞と一般動詞の使い分け 14) 肯定文から否定文及び疑問文への変換 15) 文の中で主語・動詞を識別する指導 16) 命令文の指導 17) 代名詞の指導 18) 動詞の時制の現在(3人称単数等) 19) 動詞の時制の過去の指導 20) 動詞の時制の未来 21) 動詞の時制の現在進行形・過去進行形 22) 動詞の時制の現在完了形 23) 動詞の時制の過去完了形の指導(※) 24) 受け身の指導 25) 現在・過去分詞の形容詞的用法の指導 26) 動詞の語形変化に関する指導(原形、過去形、過去分詞形) 27) to不定詞の指導 28) 動名詞の指導 29) 仮定法の指導(※) 30) 助動詞に関する指導 31) 形容詞及び副詞の比較変化の指導 32) 関係代名詞の指導 33) 関係副詞の指導(※) 34) 文構造(文型)の指導
5. その他	35) 授業が始まる時のあいさつ 36) 辞書の引き方に関する指導 37) パソコンによる文字入力に関する指導 38) 自国および外国の文化に関する指導 39) 英作文に関する指導 40) 長文読解に関する指導 41) ヘボン式ローマ字表記(※)
・(※)は中学部のみ、(*)は高等部のみ項目である。	
・1)～4)と39)の項目は「読む」指導のみ該当、7)、38)の項目は「書く」指導のみ該当する	
E. Dの各カテゴリについて、指導上の工夫点について答えてください。（複数回答可）	
1. 音声	①カタカタ表記を用いる、②指文字をつけながら発音する、③キユードサインをつけながら発音する、 ④フォニックスを取り入れる、⑤英語と日本語の発音の違いを説明する、⑥その他)
2. 文字	①アルファベットの歌で覚えさせる、②体でアルファベットを表現する、 ③アルファベットを何度も書かせる、符号 ④定期テストに必ず出題する、⑤その他)
3. 単語	①絵カードをみせる、②教科書の進度に合わせて単語をまとめたプリントを作る、 ③文字カードを使って何度も声にだして練習する、④小テストをする、 ⑤カタカナの言葉と結びつける、⑥身近なものを英語であらわす、 ⑦ビンゴのようなゲームを取り入れる、⑧英検に挑戦させて語彙数を増やす、⑨その他)
4. 文法	①身近な例文で文法を説明する、②基本パターンを覚えさせる、③ロールプレイなどで覚えさせる、 ④文法を生徒自身の言葉でノートにまとめさせる、⑤主語と動詞は色分けして区別するようにする、 ⑥決まったワークを何度も繰り返して練習させる、⑦その他)
5. その他	①辞書は一斉の授業の中で引くようにする、②辞書の記号や仕組みを時間をかけて説明する、 ③あいさつをASLで表現する、④英語で日記を書かせる、⑤長文は5W1Hに焦点を当てて読解させる、 ⑥英文物語などの原作や邦訳本を紹介する、⑦英文の中でなじみのない単語を説明する、⑧その他)
F. 語のコミュニケーションを指導する時、指導内容、指導上の困難点と工夫について書いてください。	
G. 特別支援学校（聴覚障害）の英語教育のあり方などについて、心がけていることやお考えがあれば書いてください。	

4. 英語授業の状況

(1) 教科書の使用状況：学年対応の教科書を使用する学校は、中学部では75%以上であった。高等部では、英語Ⅰ、英語Ⅱ、Writing、Reading、Oral communicationの教科書を使用しており、高等部1年生は英語Ⅰを、高等部2年生は英語Ⅱを中心に、高等部3年生は英語Ⅱを用いながらWritingとReadingの教科書を用いているという結果であった。

(2) 英語授業でのコミュニケーション方法：中学部では、手話の使用が最も多く43%を占めており、口話は25%、筆談は21%、指文字は8%、キュードスピーチは3%であった。高等部でも手話の使用が42%と最も多く、口話は27%、筆談は17%、指文字は12%、キュードスピーチは2%を占めていた。

ASLについては、英語に対する興味を高める手段として扱っていることを前提とし、使用の有無を調査した。その結果、中学部では「使用している」学校が30校（44%）であり、そのうち「指文字でアルファベットを表す」が13校（19%）、「あいさつ程度に行う」が11校（16%）であった。高等部では「使用している」学校が33校（58%）で、そのうち「指文字でアルファベットを表す」が13校（23%）、「あいさつ程度に行う」が14校（25%）であった。

(7) 教材の提示方法：中学部では、黒板及びホワイトボードの使用が63%で半分以上を占めていた。次にパソコンとプロジェクターが13%、拡大コピーが10%であった。その他、絵カードが8%、電子黒板が4%、文字カードが2%であった。高等部でも黒板及びホワイトボードの使用が62%で半分以上を占めており、次にパソコンとプロジェクターが17%、文字カードが7%であった。その他に拡大コピーが5%、絵カードが5%、CD・テープ2%、実物投影機が2%使用されていた。

5. 中学部と高等部における英語指導上の困難点

(1) 「読む」指導における指導困難な項目：英語の「読む」指導における指導困難な項目に

ついて、困難度の平均2.5以上を指導困難な項目とし、カテゴリ別にTable 2に示した。

中学部群では、「単語」と「文字・符号」での該当項目はなかった。「音声」の中では「発音記号」、「単語の発音」、「基本的な強勢」の項目が困難であった。また、「文法」では「現在分詞・過去分詞の形容詞的用法」、「関係代名詞」の項目が困難であった。「その他」では、「長文読解」の項目が困難であった。

高等部対応群は、「音声」、「その他」で困難な項目があり、「音声」では「発音記号」、「単語の発音」、「基本的な強勢」の項目が困難であった。「その他」では「長文読解」の項目が困難であった。

高等部非対応群では、「文字・符号」を除くすべてのカテゴリで指導困難な項目がみられた。「音声」では、「発音記号」、「基本的な強勢」、「文の区切り」、「単語の発音」の項目、「単語」では、「慣用表現」、「連語」、「語彙数を増やす指導」の項目で困難であった。「文法」では、「仮定法」、「過去完了形」、「関係副詞」、「現在完了」等、大部分の項目が困難であった。「その他」のカテゴリでは、「長文読解」の項目が困難であった。

(2) 「書く」指導における指導困難な項目：中学部群では、「文法」カテゴリのみで困難が示された。その内容は、「関係代名詞」、「文構造（文型）」、「現在分詞・過去分詞の形容詞的用法」の項目が該当した。

高等部対応群ではすべてのカテゴリで困難な項目はなかった。一方、高等部非対応群では、「文字・符号」を除く3つのカテゴリで困難な項目がみられた。「単語」のカテゴリでは、「慣用表現」、「連語」、「語彙数を増やす指導」、「単語の綴り」の項目が困難であった。「文法」では、「仮定法」、「関係副詞」、「過去完了形」、「受け身」等、大部分の項目が困難であった。「その他」では「英作文」の項目が困難であった。

(3) 「読む」指導における指導しやすい項目：「読む」指導における指導しやすい項目と

Table 2 「読む」指導における指導困難な項目

学部 カテゴリー	中学部群	高等部対応群	高等部非対応群
音声	・発音記号 (3.18,0.82) ・単語の発音 (2.74,0.84) ・基本的な強勢 (2.71,0.91)	・発音記号 (2.79,0.88) ・単語の発音 (2.71,0.77) ・基本的な強勢 (2.66,0.88)	・発音記号 (3.50,0.83) ・基本的な強勢 (3.06,0.95) ・文の区切り (2.84,1.00) ・単語の発音 (2.68,0.98)
文字・符号	なし	なし	なし
単語	なし	なし	・慣用表現 (2.95,0.94) ・連語 (2.93,0.97) ・語彙数を増やす指導 (2.72,0.93)
文法	・現在分詞・過去分詞の形容詞的用法 (2.58,0.85) ・関係代名詞 (2.53,0.83)	なし	・仮定法 (3.61,0.78) ・過去完了形 (3.43,0.74) ・関係副詞 (3.42,0.83) ・現在完了 (3.23,0.78)
その他	・長文読解 (2.51,0.89)	・長文読解 (3.00,0.95)	・長文読解 (3.31,0.87)

() 内は、(平均値, SD) を示す。

平均困難度2.5以上で得点の高い順に4位まで示した。

して、困難度の平均1.5以下の項目を抽出し Table 3に示した。

中学部群では、「文字・符号」、「その他」のカテゴリーで指導しやすい項目がみられた。「文字・符号」では、「活字体の大文字・小文字の使い分け」、「終止符、疑問符、コンマ、引用符など基本的な符号の使い分け」であった。また「その他」のカテゴリーでは「授業が始まる時のあいさつ」の項目であった。

高等部対応群では「文字・符号」、「文法」、「その他」のカテゴリーで指導しやすい項目が示された。「文字・符号」では、中学部群と同じく「活字体の大文字・小文字の使い分け」、「終止符、疑問符、コンマ、引用符など基本的な符号の使い分け」の項目であった。「文法」では、「主語によるbe動詞の使い分け」の項目、「その他」では、「授業が始まる時のあいさつ」、「辞書の引き方」、「自国及び外国の文化」、「パソコンによる文字入力」の項目であった。

高等部非対応群ではすべてのカテゴリーで指導しやすいと判断された項目はなかった。

(4) 「書く」指導における指導しやすい項目：中学部・高等部とも、「文法」のカテゴリーでは、指導しやすいとされた項目はなかった。中学部群では「文字・符号」、「その他」のカテゴリーでみられ、項目は「読む」指導における指導しやすい項目と同じであった。

高等部対応群でも、「読む」指導の指導しやすい項目の結果とほぼ同様であり、項目の順位には若干違いがあるが、「文法」のカテゴリーを除けば、「読む」指導での項目と同じであった。

高等部非対応群では、すべての項目において指導しやすいとされた項目はなかった。

(5) 「読む・書く」指導の困難さの評価における個人差：「読む・書く」それぞれの指導の困難さに関する評価において、各教員ごとの各項目に対する評価点の平均と標準偏差をもとに分析したところ、標準偏差が0.5以下と比較的

特別支援学校（聴覚障害）の英語指導における困難点と指導上の工夫

Table 3 「読む」指導における指導のしやすい項目

学部	中学部群	高等部対応群	高等部非対応群
カテゴリ	項目	項目	項目
音声	なし	なし	なし
文字・符号	・活字体の大文字・小文字の 使い分け (1.34,0.54) ・終止符、疑問符、コンマ、 引用符など基本的な符号の 使い分け (1.34,0.60)	・活字体の大文字・小文字の使 い分け (1.17,0.38) ・終止符、疑問符、コンマ、引 用符など基本的な符号の使い 分け (1.17,0.38)	なし
単語	なし	なし	なし
文法	なし	・主語によるbe動詞の使い分け (1.44,0.63) ・授業が始まる時のあいさつ (1.24,0.43) ・辞書の引き方 (1.37,0.58) ・自国および外国の文化 (1.38,0.49) ・パソコンによる文字入力 (1.38,0.65)	なし
その他	・授業が始まる時のあいさつ (1.42,0.65)		なし

() 内は、(平均値, SD) を示す。
平均困難度1.5以下の項目を4位まで示した。

ばらつきの小さな項目は高等部対応群のみでみられ、困難度の平均が1.5以下の指導しやすい項目（「活字の使い分け」「あいさつ」等）とほぼ等しかった。一方、標準偏差0.9以上の比較的ばらつきの大きな項目は、全学部群でみられ、困難度の平均が2.5以上の指導困難なカテゴリ（「読む」指導の「文法」カテゴリ、書く指導の「文法」カテゴリ、「英作文」）であった。

6. 中学部と高等部における英語指導上の工夫

中学部と高等部における英語指導上の工夫について「音声」、「文字・符号」、「単語」、「文法」、「その他」の各カテゴリで、指導上工夫しているとされた項目について、頻度の高いものを中心にまとめたものをTable 4に示す。

「音声」のカテゴリについては、「カタカナ表記を用いる」が、中学部群、高等部対応群、高等部非対応群の英語担当の教員の90%以上が

行っているという回答であった。また、「指文字をつけながら発音する」は、中学部及び高等部非対応群では70%以上であり、高等部対応群でも69%であった。

「文字・符号」のカテゴリについては、中学部群で、「アルファベットを何度も書かせる」が91%、「定期テストに必ず出題する」が55%であった。高等部対応群では「アルファベットを何度も書かせる」は70%、「定期テストに必ず出題する」が33%であった。高等部非対応群では「アルファベットを何度も書かせる」が59%、「定期テストに必ず出題する」は36%であった。

「単語」のカテゴリについては、中学部群では「小テストをする」が84%であり、最も多かった。次に「文字カードを使って何度も声にだして練習する」(72%)、「カタカナの言葉と結びつける」(66%)であった。高等部対応群で

Table 4 中学部と高等部における英語指導上の工夫

学部 ／ カテゴリ	中学部群	度数 (%)	高等部対応群	度数 (%)	高等部非対応群	度数 (%)
音声		n = 58		n = 45		n = 45
	①カタカナ表記を用いる	55 (95)	①カタカナ表記を用いる	41 (91)	①カタカナ表記を用いる	43 (95)
	②指文字をつけながら発音する	47 (81)	②指文字をつけながら発音する	31 (69)	②指文字をつけながら発音する	34 (76)
	③英語と日本語の発音の違いを説明する	29 (50)	③英語と日本語の発音の違いを説明する	26 (58)	③英語と日本語の発音の違いを説明する	19 (42)
文字 符号		n = 55		n = 33		n = 44
	①アルファベットを何度も書かせる	50 (91)	①アルファベットを何度も書かせる	23 (70)	①アルファベットを何度も書かせる	26 (59)
	②定期テストに必ず出題する	30 (55)	②定期テストに必ず出題する	11 (33)	②定期テストに必ず出題する	16 (36)
単語		n = 58		n = 44		n = 45
	①小テストをする	49 (84)	①小テストをする	40 (91)	①小テストをする	35 (78)
	②文字カードを使って何度も声にだして練習する	42 (72)	②英検に挑戦させて語彙数を増やす	31 (70)	②カタカナの言葉と結びつける	29 (64)
	③カタカナの言葉と結びつける	38 (66)	③教科書の進度に合わせて単語をまとめたプリントを作る	25 (57)	③文字カードを使って何度も声にだして練習する	20 (44)
文法		n = 59		n = 43		n = 44
	①基本パターンを覚えさせる	53 (90)	①身近な例文で文法を説明する	35 (81)	①基本パターンを覚えさせる	32 (71)
	②身近な例文で文法を説明する	43 (73)	②基本パターンを覚えさせる	32 (74)	②身近な例文で文法を説明する	27 (61)
	③決まったワークを何度も繰り返し練習させる	35 (59)	③決まったワークを何度も繰り返し練習させる	18 (42)	③決まったワークを何度も繰り返し練習させる	19 (43)
その他		n = 42		n = 37		n = 38
	①英文の中でなじみのない単語を説明する	19 (45)	①英文の中でなじみのない単語を説明する	20 (54)	①辞書は一斉の授業の中で引くようにする	20 (53)
	②長文は5W1Hに焦点を当てて読解させる	18 (43)	②辞書は一斉の授業の中で引くようにする	14 (38)	②英文の中でなじみのない単語を説明する	17 (45)
	③辞書は一斉の授業の中で引くようにする	15 (36)	③あいさつをASLで表現する	13 (35)	③あいさつをASLで表現する	13 (34)

nは総数を表す。

各カテゴリごとに総選択数の中で、3割以上の選択があった項目を示した。

は、「小テストをする」が91%を示し最も多く、次に「英検に挑戦させて語彙数を増やす」が70%であった。高等部非対応群では、「小テストをする」が78%、「カタカナの言葉と結びつける」が64%であった。

「文法」のカテゴリについては、中学部群では「基本パターンを覚えさせる」が90%で最も多く、次に「身近な例文で文法を説明する」(73%)であった。高等部対応群では「身近な例文で文法を説明する」が81%で最も多く。次

いで「基本パターンを覚えさせる」(74%)であった。高等部非対応群では「基本パターンを覚えさせる」が71%、次が「身近な例文で文法を説明する」(61%)であった。

「その他」のカテゴリについては、中学部群、高等部対応群とも、最も多かった回答は「英文の中でなじみのない単語を説明する」であり、それぞれ45%と54%であった。高等部非対応群では、「辞書は一斉の授業の中で引くようにする」が最多の53%であった。

7. 英語指導上の困難さと英語指導経験との関係

本調査では、基本的に指導経験の長い教員を回答者としたが、回収資料では指導経験に広がりも見られたため、英語の指導上の困難さと教員の指導経験との関係についても検討を行った。分析対象とした項目は、中・高等部において共通して指導が困難であると判断されたものであり、「音声」カテゴリの「単語の発音」、「発音記号」、「基本的な強勢」（全学部教員の困難度平均が2.5以上）、「文法」カテゴリの「関係代名詞」、「現在・過去分詞の形容詞的用法」、「受け身」（全学部教員の困難度平均が2.0以上）とした。また、教員の指導経験年数については、経験1年、経験2～4年、経験5年以上に分類した。中学部担当教員における各経験段階ごとの人数は、経験1年が11名、経験2～4年が17名、経験5年以上が31名、高等部対応群及び非対応群担当教員では、経験1年が4名、経験2～4年が16名、経験5年以上が26名であった。

「読む」指導のみに含まれる「音声」カテゴリの「単語の発音」における平均困難度と教員の指導経験との関係をFig. 1に示した。Fig. 1から、経験1年目の中学部群では困難がやや高く、他の学部群と異なっているが、それ以外の学部群についてはほぼ等しく、1年目に比べ、2年以上で困難が高くなる傾向がみられた。「発音記号」、「基本的な強勢」においても、これと同

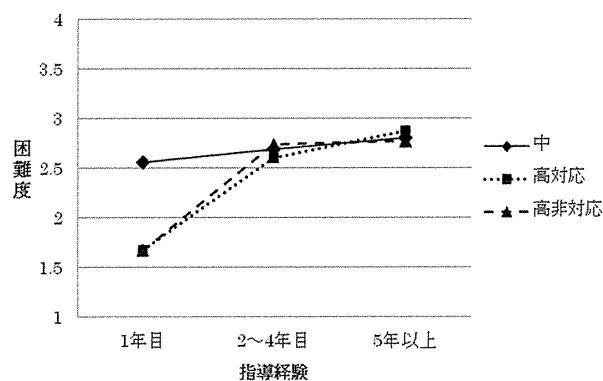


Fig. 1 「読む」指導の「単語の発音」における困難度と指導経験との関係

様な傾向がみられた。

次に、「文法」カテゴリの「関係代名詞」における平均困難度と指導経験との関係について、「読む」指導の結果をFig. 2に示した。高等部対応群・非対応群では、1年目教員での困難度の低さがみられたが、2～4年から5年以上の経験者においては、困難度は若干下がるような傾向もうかがわれた。一方、中学部の教員においては、経験による指導困難度に違いがみられなかった。また、2年目以降では、各学部群間の困難度に違いがみられ、高等部非対応群、中学部群、高等部対応群の順に困難度が低くなっていた。「文法」カテゴリの他の項目においても、これと同様の傾向がみられた。

「書く」指導の困難度と英語指導経験との関係は、「読む」指導に類似した結果であった。

IV. 考察

本研究では、全国の聾学校における英語教育の実態、指導上の困難点及び工夫、英語担当教員の指導経験と指導上の困難点との関係について検討した。以下では、その結果の中で特徴的なことについて考察する。

1. 聾学校の体制、英語教員、英語授業の状況

英語教育の実態のうち、外国人講師による授業については、中学部と高等部で70%以上の学校で行われ、先行研究の調査と比較すると、外

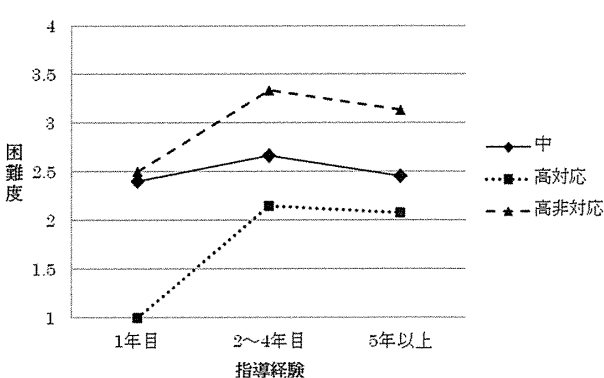


Fig. 2 「読む」指導の「関係代名詞」における困難度と指導経験との関係

国人講師を採用する学校数や授業の回数は増加していることが分かる（松藤, 2002; 田邊ら, 2003）。また、自由記述から、聾学校特有の課題として、外国人講師が手話を知らないこと、聴覚障害生徒の発話を聞き取りにくいことから、両者間でのコミュニケーションが取りにくいことが指摘されていた。また、段階的に指導するための教材開発、外国人講師と英語担当教員との連携などが課題として挙げられていたが、これは通常学校でも指摘される課題である（松井・今井, 2010）。

教科書の使用状況、コミュニケーション方法と教材の提示方法においては、聾学校での指導の特徴が現れていると考えられる。教科書は、中学部では75%以上が学年対応の教科書を使用していたが、自由記述から、生徒の状態に応じて用いられており、学年対応の教科書を使用しているにもかかわらず実際の指導内容は学年対応ではない場合があるということが指摘された。したがって、教科書の内容と生徒の英語力が必ずしも一致しているとはいえないため、学年対応の教科書を用いてどのような内容を、どのように指導しているのかをさらに詳細に調査する必要があると考えられる。高等部では英語Ⅰと英語Ⅱの教科書が多く使用されていたが、中学部の教科書を使用しているところもあり、幅広い能力の生徒への対応が必要となっている。従って、教科書や種々の教材の利用の仕方を工夫するなどして、生徒の大きな能力差に柔軟に対応することが求められていると考えられる。

コミュニケーション方法については、中学部と高等部とも、大きな違いはなく、主に手話を使用し、口話や筆談、指文字を併用していることが明らかとなった。細かく見ると、高等部では中学部より口話と指文字の使用割合が多くなり、筆談の割合が低くなる傾向がうかがわれた。これは、高等部では指導内容が増え、指導する単語も抽象的なものが多くなるため、説明に時間のかかる筆談より、口話と指文字の使用が増加するためとも推測される。ASLの使用は高等部の方が中学部よりも多かった。自由記述にお

いては、中学部では、英単語をASLで紹介する程度で指導しているという、紹介程度の記述が多かった。一方、高等部では、なんとか相手に会話が通じるようにASLもまじえながら表現している、というように、コミュニケーションがとりやすいように使われていることが分かった。

教材の提示方法については、中学部と高等部では黒板とホワイトボードが授業の中心的な提示方法であり、次いでパソコンとプロジェクターが多く使われていることが分かった。一方、拡大コピーや絵カードの使用は中学部の方が多かった。これは、中学部の学習内容は、高等部の学習内容より具体的であり、文も比較的短いため、手軽に利用しやすい絵カードや拡大コピーが用いられたのではないかと考えられる。このように、これらの視覚的教材は、生徒にとって確認しやすく、学習内容を効率よく伝達することができるので、広く用いていると考えられる。

2. 中学部と高等部における英語指導上の困難

(1) 「読む」指導について：「読む」指導については、中学部群、高等部対応群・非対応群とも共通して「音声」のカテゴリ、すなわち、「発音記号」、「単語の発音」、「基本的な強勢」で指導上の困難さが示された。この結果から、英語授業において、学年相応の能力の生徒も学年相応の能力に達していない生徒も共通して、「音声」に関する指導が困難であることが分かる。川岡（2001）の「生徒が苦手としている内容は何か」という質問でも「発音」が最も苦手とされていた。「音声」に関する指導の改善は、聴覚の障害ということからも困難であるが、聴覚障害生徒の英語指導には欠かせない課題として残されている。

また、「その他」のカテゴリの「長文読解」についても、中学部群、高等部対応群・非対応群で共通して指導が困難であることが明らかになった。そして、「長文読解」では英文で理解したことを和文に変えて表現するため、日本語

読解能力とも深い関連がある。聴覚障害生徒は日本語の学習にも困難を伴うことが多いため、この項目は特に指導し難い項目であると考えられる。

また、中学部群での「文法」の項目、特に、「関係代名詞」、「現在・過去分詞の形容詞的用法」に関する指導が困難であることが明らかになった。高等部非対応群においても「単語」、「文法」のほぼすべての項目で指導上の困難が示された。これらの項目は、中学部から高等部まで続いて指導する項目であるが、高等部になって学年相応の能力を持っている生徒を指導する際も若干指導困難を感じる項目であり、長文読解は、学年相応の能力のある生徒にとっても困難とされる内容であることが明らかとなった。文法能力を基盤とするこれらの学習内容は、健聴な生徒にとっても学習・指導が困難な項目とされている。松井・吉田（2005）が私立高校生147名を対象とした調査結果では、「もう一度授業してほしい内容」として最も回答頻度が高かったのは「関係代名詞」、次に「比較級」、「時制」、「仮定法」、「受け身」の順であった。したがって、通常学校の生徒にとってもこういった文法に関する項目、また、文法知識を基盤とする長文読解についても学習が不十分であると感じられており、教員側も指導が難しいと感じている項目であると考えられる。しかし、通常学校の生徒を指導する際の困難さと聴覚障害生徒指導する際の困難さでは、関係する要因には相違があると考えられる。その要因の1つとして考えられるのは、日本語の文法力と英語の文法力との関係である。聴覚障害生徒の日本語と英語における文型、名詞句、前置詞句、助詞などの理解に関する調査研究では、日本語の文法力と英語の文法力は相互依存的であることが示されている（三籟, 2011）。本研究で中学部と高等部で共通して指導上の困難度が特に高かった「関係代名詞」、「分詞」、「受け身」の3項目の理解を深めるには、助詞や文型の理解も必要とされるものであり、これらの項目を中心に日本語の文法の理解との関係について詳細に検討

する必要がある。

(2) 「書く」指導について：「書く」指導についても、中学部群では「文法」のカテゴリの中で「関係代名詞」、「現在・過去分詞の形容詞的用法」、「文型」の項目で指導上の困難さが示された。高等部対応群では指導上の困難さを示した項目はなかったが、高等部非対応群では「単語」と「文法」のほぼすべての項目で指導上の困難さが示された。したがって、「書く」指導においても、「読む」指導と同様の傾向があることが分かった。

しかし一般的には、「読む」学習よりも「書く」学習の方が困難度は高いと考えられるが、本調査の結果では、「読む」指導と「書く」指導との困難度には大きな違いは見られなかった。これは、今回質問した項目では、項目の内容が大まかであり、今後さらに詳細かつ具体的に検討する必要がある。なお、今回の調査では、「読む」指導と「書く」指導において、高等部対応群と高等部非対応群の結果に大きな差がみられた。これは同一の英語担当教員が高等部対応群と高等部非対応群の両方に回答したことから、両群を相対的に回答した可能性があり、そのため両群の困難度に大きな違いが見られたことも想定される。両群の困難度の差については、生徒の英語能力と対応させた検討が必要であろう。

(3) 指導の困難さの評価における個人差：「読む」指導と「書く」指導における各指導項目と、それに対する困難度の評定との関係については、対象とする生徒に対して、指導しやすいという判断については教員間のばらつきが小さく、逆に、対象とする生徒に対する指導が困難な項目については困難度に対する評価での、教員間のばらつきが大きいことが明らかとなった。このばらつきの要因の1つとして生徒の能力の個人差が基本的に大きいこと、特に困難度の高い項目については生徒の個人差がさらに大きく反映されることから、評価におけるばらつきがますます大きくなると推察される。

3. 中学部と高等部における英語指導上の工夫

指導上の困難さに対する工夫については、「音声」と「文字・符号」のカテゴリでは、いずれの学部群でも類似した項目が示された。特に「文字・符号」のカテゴリでは、中学部群での割合が比較的高く、これらの指導が重要視されていることが示唆された。また、高等部の自由記述では、「文字・符号」について特に指導していないという記述もあった。

「単語」のカテゴリでは、どの学部群も「小テストを行う」が最も割合が高かった。それ以外の工夫では、回答の順序に相違があったが、特に高等部対応群では、「実用英語技能検定に挑戦させる」という回答が7割を占めていること、また、自由記述でも派生語を指導しているという記述がみられるなど教科書の範囲を超えて、英語の語彙数を増やすことが、中学部群や高等部非対応群よりも重要視されているのではないかと考えられる。

「文法」のカテゴリでも、高等部対応群は他の学部群との相違がみられた。高等部対応群では「身近な例文で文法を説明する」の回答割合が最も高く、中学部群と高等部非対応群では「基本パターンを覚えさせる」の割合が高かった。したがって、「文法」のカテゴリでは、一般的には繰り返して練習させる方法が採られているが、学年相応の能力のある生徒に対しては、繰り返しの方法と同時に身近な例文を用いるなどして、そのパターンの応用も意図した学習方法が探られていることが推察される。

「その他」のカテゴリでは、回答の割合は他のカテゴリより低かったが、「英文の中でなじみのない単語を説明」、「辞書の使用」、「長文は5W1Hに焦点を当てて読解させる」などの工夫が多くなされていた。

4. 英語指導上の困難と英語指導経験との関係

本研究では、得られた資料の範囲で、指導の困難さと指導経験との関係について検討した。

「音声」や「文法」に関する指導について、

高等部対応・非対応群では、経験1年目の教員が、2年以上の経験の教員に比べて指導困難を感じ難い傾向がみられた。また、「文法」の指導では、高等部対応群を除けば、1年目から継続して困難さが示されており、中学部から高等部にかけて学習内容の定着が継続して困難であること、また、高等部での指導内容が難解になることなどから、指導経験を重ねても困難度が低くならないとも考えられる。

これらの結果、特に、経験1年目の教員の指導困難感が低いことは、聴覚障害生徒に対する指導の特徴とも関係していると思われる。従来から教育の場で言われているように、新任者は聴覚障害生徒の学習理解の状況を的確に把握することが困難であり、教示した内容がそのまま理解されていると判断してしまうのかもしれない。指導経験を経るにつれ、生徒の理解困難の状況を把握することができるようになり、改めて指導の困難さを感じるのではないだろうか。学校のあり方に関する自由記述の回答の中には、赴任1年目には英語指導に関する研修など、聴覚障害生徒を指導する際に必要な情報を交換できる場所がほしいという意見もあり、新任研修のための機会確保が重要であることを裏づけていると思われる。

文 献

- 早川就 (2005) 聴覚障害児の学力－聴覚障害生徒の英語の学力と指導内容について－. ろう教育科学, 46(4), 20-25.
- 堀谷留美 (2000) 私の英語学習と英語教育に望むこと. 聴覚障害英語教育研究会研究交流誌そよかせ, 3, 66-68.
- 石川由香・鈴木初美・七條優子・地紙かおる (2005) 筑波大学附属聾学校高等部の英語教育. 聴覚障害英語教育研究会研究交流誌そよかせ, 16, 15-18.
- 川岡里佳 (2001) ろう学校中学部における英語教育に関する調査結果の概要. 中西喜久司 (編), 聴覚障害と英語教育 (上巻). 三友社出版株式会社, 239-255.
- 松藤みどり (2002) 聾学校中学部の英語教育の概

特別支援学校（聴覚障害）の英語指導における困難点と指導上の工夫

- 要. 聴覚障害英語教育研究会研究交流誌「そよかぜ」, 8, 6-13.
- 松井久博・吉田春世（2005）中高一貫英語教育成功の秘訣. 松柏社.
- 松井かおり・今井裕之（2010）中学校英語授業における熟練教師の思考と実践の展開過程－ALTとJTEの関連性に焦点をあてて－. 日本教科教育学会誌, 33(2), 21-30.
- 南村千里（2000）Communication in the U.K.. 聴覚障害英語教育研究会研究交流誌そよかぜ, 3, 34-35.
- 三簾和宏（2003）英語力と聴力の関係、英語力と日本語力の関係. ろう教育科学, 45(2), 101-107.
- 三簾和宏（2011）聴覚障害者の日本語文法の力と英文法の力の関連と特徴. ろう教育科学, 52(4), 165-189.
- 文部科学省（2008a）小学校学習指導要領解説－外国語活動編－.
- 文部科学省（2008b）中学校学習指導要領解説－外国語編－.
- 文部科学省（2009）高等学校部学習指導要領解説－外国語編 英語編－.
- 中野聡子（2000）私の英語体験とこれからの英語教育に望むこと. 聴覚障害英語教育研究会研究交流誌そよかぜ, 3, 20-22.
- 日本英語検定協会（2011）障害者に関する審査方法特別措置要綱. STEP英検－日本英語検定協会, 2011年2月, <http://www.eiken.or.jp/apply/measure.html>. (2011年8月30日閲覧).
- Quay, S. (2005) Education Reforms and English Teaching for the Deaf in Japan. *Deafness and Education International*, 7(3), 139-153.
- 田邊達雄（2005）聴覚障害生への英語教育に求められるコミュニケーションの手段について－聾学校中学部及び中学校難聴学級の英語教員へのアンケート調査を中心に－. 日本教科教育学会誌, 28(2), 31-40.
- 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学校中学部へのアンケートより－. 人間と科学, 3(1), 83-93.
- 2012.8.31 受稿、2012.1.25 受理 ——

Difficulties and corrective strategies of teaching English at schools for the deaf

Eunha KIM and Akira YOKKAICHI

The purpose of this research was to survey how English is being taught to deaf students and to investigate about difficulties and corrective strategies in teaching English in school for the deaf. A questionnaire was sent to 86 English teachers of junior high department and 65 English teachers of high school department for the school for the deaf throughout Japan and collected from 59 and 46 of those respectively; Each return rate was 69% and 71%. The results were as follows: (a)The number of classes with foreign teachers were increased: (b)In teaching English in a class, sign method was mainly used, and oral method, writing conversation and so on were also used simultaneously as communication tools. (c) Among the five categories of teaching contents, that is, “Speech sounds”, “Letters and symbols”, “Word”, “Grammatical items”, and “Others”, “Speech sounds” was evaluated most difficult to teach, and “Grammatical items” was followed. (d) In the category of “Grammatical items”, the items of “Relative pronoun”, “Participle” and “Passive form” were evaluated especially difficult to teach by the teachers of both junior high and high school department of the deaf schools. As for the items with high difficult scores in average, difficulty scores of every teacher were varied widely. Teachers elaborated many teaching methods according with the ability of the students and contents of learning. Teachers with 1-year experience seemed to feel low difficulty in teaching.

Key words: deaf students, English teaching, difficult to teach, corrective strategy in teaching