

<資 料>

特別支援学校（聴覚障害）高等部を中心とした英語科学習を巡る動向

佐藤 明子*・谷本 忠明**・林田 真志**・川合 紀宗***

平成25（2013）年に高等学校学習指導要領が学年進行で施行されたのに伴い、特別支援学校（聴覚障害）高等部においても、グローバル化時代に対応した新たな科目としての英語科教育が開始された。しかし、新たな英語科教育が目標とする内容は、聴覚障害生徒が学習を進めていく上で、解決しなければならない側面を多く含んでいる。今後、新教育課程における英語科教育を進めていくために、どのような手立てが必要であるかについて検討するための基礎的な資料を得るため、わが国の聴覚障害教育における英語科教育に関する主要な文献を概観し、これまで指摘されてきた特徴や課題を、聴覚障害生徒の英語科学習の意義、聴覚障害生徒の英語力の状況、英語力と教科学習や日本語力との関係、の3つの側面からまとめた。英語科教育の意義についての捉え方は変化しているものの、中学校までの基礎的内容の定着や、日本語力の充実といった従来の課題とともに、新たな時代に対応した指導の在り方について検討する必要があることが示された。

キーワード：特別支援学校（聴覚障害）、聴覚障害生徒、高等部、英語科学習、新教育課程

I. はじめに

1. 通常教育における英語科教育を巡る動き

近年、社会や経済のグローバル化が急速に加速し、英語によるコミュニケーション能力の育成が学校教育における重要な課題となってきた。しかし、わが国の英語教育は必ずしも成果をあげてきたと言えない面がある。管（2008）によれば、中学校・高等学校における英語教育に顕著な効果が見られていないと指摘されたのは、1986（昭和61）年の臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」（臨時教育審議会、1986）である。同答申第3部には、「時代の変化に対応するための改革 第1章（3）外国語教育の見直し」として、「現在の外国語教育、特に英語の教育は、長期間の学習にもかかわらず極めて非効率であり、改善する必要がある」とされ、さらには「英語教育の開始時期についても検討を進める」と、英語教育導入時期の見直しについても言及されている。この臨時教育審議会の答申を踏まえて、小学校における外国語教育について90年代以降本格的に検討されるようになったとされる（戸澤、2009）。

その後、平成12（2000）年1月には文部大臣（当時）からの委託を受けて「英語指導法等改善の推進に関する懇談会」（文部科学省、2000）が発足し、英語指導法の改善のほか、小学校英会話学習、高校入試、大学入試の在り方、英語を聞き話す機会の充実などが議論された。また、平成14（2002）年1月から5月にかけて開かれた「英語教育改革に関する懇談会」（文部科学省、2002a）では20人の有識者からの意見が聴取された。これらを踏まえて、平成14（2002）年7月、「『英語が使える日本人』育成のための戦略構想について」（文部科学省、2002b）が策定され、その達成目標として、国民全体に求められる英語力は、中学校卒業段階では平均英検3級程度、高等学校卒業段階では平均英検準2級～2級であることが明記された。また、主な政策課題として、Ⅰ．学習者のモチベーションの向上、Ⅱ．教育内容等の改善、Ⅲ．英語教員の資質向上及び指導体制の充実、Ⅳ．小学校の英会話活動の充実、Ⅴ．国語力の増進が掲げられた。

この時に、現在の英語教育に関わる「高校生の留学推進施策」、「大学入試センター試験でのリスニングテストの導入」、「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール」、「小学校の英会話活動の支援方策」などが打ち出されている。特に「小学校の英会話活動の充実」では、「小学校の英語教育に関する研究協力者会議」において、「①現行の小学校の英会話活動の

* 広島県立広島南特別支援学校

** 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

*** 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター

実情把握及び分析、②次の学習指導要領改訂の議論に向け、小学校での英語教育の在り方を検討するうえで必要となる研究やデータ等の整理・問題点の検討」について、3年間を目処に結論を出すとし、英語教育の導入時期の見直しが示唆された。また、「コミュニケーションに必要な「適切に表現し正確に理解する能力の育成」では、英語学習においてもその基盤となると考えられる国語力の増進が挙げられた。

上記の戦略構想に基づき、平成15（2003）年3月に「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」（文部科学省、2003）が策定された。そこでは、「英語は、（略）国際共通語として最も中心的な役割を果たしており、子どもたちが21世紀を生き抜くためには、国際的共通語としての英語コミュニケーション能力を身につけることが不可欠」と述べられるとともに、その基盤となる国語力の必要性についても言及された。

こうした英語教育に関するさまざまな議論を踏まえ、平成20（2008）年1月17日に出された中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（中央教育審議会、2008）で、「7. 教育内容に関する主な改善事項」の中に「(7) 小学校段階における外国語活動」が加わり、外国語指導の改善の基本方針として、「文法指導を言語活動と一体的に行うよう改善を図る」ことや、「指導すべき語数を充実する」こと、さらには、中学校では、小学校の英語教育で培われた素地の上に、また、高等学校では、中学校での英語教育の基礎の上に学習が行われることなどが示された。

これを受け、平成23（2011）年度からは小学校において新学習指導要領（文部科学省、2008a）が全面実施され、高学年において年間35単位時間の「外国語活動」が必修化された。そこでは、「外国語を通じて、（略）積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」ことが目標とされ、「聞くこと」と「話すこと」を中心とした体験的活動を通じた学習を行うこととされた（文部科学省、2008b）。

中学校段階（文部科学省、2008c）では、小学校段階の学習を受け、「聞くこと」、「話すこと」に加え、「読むこと」、「書くこと」の4技能の総合的な育成と、コミュニケーション能力の基礎を養うこととされた。授業時数は週3時間から4時間に、扱われる語数も従来の900語程度から1,200語程度に増加した。文法事項の指導内容は概ね従来のままで、繰り返しの学習によっ

て更なる定着を図るものとされた。

高等学校段階においては、2013（平成25）年4月入学生から、学年進行で新学習指導要領の施行が始まった（文部科学省、2009a）。外国語（英語）では、4領域を総合的に活用できるコミュニケーション能力の育成、そのための言語活動の充実、文法はコミュニケーションの基礎という従来の考えを維持しつつ、指導は言語活動と一体で行うようにするとされ、授業は実際のコミュニケーションの場として位置づけられるようになった。また、教育内容については、指導する標準的な単語数が1,300語から1,800語に増加され、授業は基本的に英語で行うことになった。

このように、通常教育の英語科指導は、従来の教育内容から量的、質的にも大きく変化した。白井（2012）が指摘するように、「『言語ができる』というのは、コミュニケーション能力があることと考えられており、これが外国語教育が究極の目的とすべき言語能力と考えられている」。わが国の英語科教育も、学習導入期を小学校高学年とし、それ以降の段階での学習に円滑に接続していくことが求められている。しかし、これまでの英語科教育では必ずしも接続が円滑に行われてきたとはいえない。中学校英語科は、平成10（1998）年の学習指導要領の改訂の際に授業時間数が3時間となったが、その目標は「聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」とされ、音声中心の学習を行うこととされていた。しかし、実際の英語科授業は、3年先の高校受験を視野に入れて「読むこと」、「書くこと」も行う必要があった。そのため、現実には、音声によるコミュニケーション活動だけを充実させることは困難で、読むことや書くこと、文法学習などにも時間を割かざるを得ない側面があった。

その結果、中学校から始まった英語科学習の開始間もない段階で、学習についていけない生徒や英語嫌いになる生徒を生み出すこととなった。これについては、Benesse 教育研究開発センター（2006）が全国の中学2年生2,371名を対象として行った第4回学習基本調査において、国語・社会・数学・理科・英語の5教科のうち、好きな教科で最も高かったのが理科で53.1%となっていたのに対し、英語は39.4%で、全教科のうち最も低い結果となっていたことにも現れている。逆に、英語科を「嫌い」（「とても嫌い」+「まあ嫌い」の合計）と回答した割合は30.5%で、5教科中で最も高いという結果が示された。さらに、5教科の授業における理解度の自己評価では、授業内容を70%以上理解

している中学生の割合が、「数学」、「国語」、「理科」が5割を超えていたのに対し、「英語」と「社会」はそれぞれ45.0%、42.1%と4割程度にとどまっていた。授業の理解度別に、その教科が好きと回答した割合は、「英語」の授業が分かっていると回答した1,066人のうち、67.4%が「好き」と回答しているのに対し、「わからない」と回答した1,268人では16.7%にとどまっていた。

その後、同センターは全国の中学2年生2,967名を対象に「第1回中学校英語に関する基本調査」(Benesse教育開発センター, 2009)を行った。そこでは、英語を苦手と感じている中学生は約6割で、そのうち8割弱が中1の後半までに苦手と感じているという結果が示されている。英語学習の苦手意識やつまずきも内容としては「文法が難しい」と感じている生徒が約8割で、「テストで思うように点が取れない」「英語の文を書くのが難しい」と感じている生徒はそれぞれ7割を超えていた。一方、小・中学校の英語教育に関する調査(Benesse教育開発センター, 2011)では、小学校の英語活動について、約3分の2の生徒が好きだったと答えており、そのうち授業が楽しかったからという理由が約4分の3であった。そして、授業で身についたこととして、英語を聞くこと、英語の音やリズムへの慣れ、外国の人と接することへの慣れが上位3つであった。

こうした結果から、中学校段階での英語学習の難しさを生じている要因は、日本語とは異なる文構造を理解し、書いたり読んだりするなどの側面ではないかと推測される。小学校段階で、英語による異文化理解やコミュニケーションの楽しさを味わうことができている、中学校段階で「読むこと」と「書くこと」という別の側面が加わることで、英語学習の状況が変わってくると思われる。Benesse(2009)の上記調査で、2,967人のうち、43.6%の生徒が、英語学習の最もやる気が高かったのが中1の初め頃で、中1の夏休みにその数値が5.2%に減少していることから、そこに英語学習の動機に関わる要因があることが窺える。松田(2010)は、「英語嫌いの生徒の多くは、中学校ですでにつまずいて」おり、「高校入学時の英語の学力格差は想像以上に大きい」と述べ、金子(2011)も、「高校入学時点ですでに生徒の学力が多様化しており、日本語の授業でも理解が困難な生徒もいる」という同様の指摘を行っている。

高等学校学習指導要領(文部科学省, 2009a)では、「中学校における学習の基礎の上に、4つの領域の言

語活動の統合を図る」とされ、高等学校の必修科目である「コミュニケーション英語Ⅰ」の学習には、中学校段階までの学習が基礎となっている。今回、「コミュニケーション英語基礎」が選択履修科目として設置されたのは、中学校までの学習内容を補う役割を持った科目とするためであるといえる。

2. 特別支援学校(聴覚障害)における英語科指導を巡る状況

特別支援学校学習指導要領(文部科学省, 2009b)における英語科の目標は通常学校と同様であり、特別支援学校(聴覚障害)(以下、ろう学校とする)で用いられる英語教科書も、通常教育と同じものである。中学校段階では、音声を重要視したコミュニケーション能力の育成が目指されていることから、教科書の内容は会話中心で構成され、聞いて話すやりとりから始まり、英語の音に慣れてから、読んだり書いたりする学習へと進んでいく形になっている。しかし、聴覚障害生徒にとっては、多くの場合、耳からのインプット、話すことのアウトプットによる英語学習が適しているとはいえず、学習の動機を維持しつつ、どのように学習を進めていくかという課題が常に存在する。しかも、指導の手だてをどうするのかは、担当する教員にすべて任されているのが実情でもある(白井, 2011a; 鈴木, 2012)。聞こえる生徒であれば、自分が発した英語が相手に伝わる、相手の発する英語が理解できることなどが、意欲的な英語学習の条件となりやすいが、聴覚障害生徒にとっては、そうしたことを経験しにくい場合が多いといえる。英語学習の動機づけになりやすい英語指導助手(ALT)との授業でも、聴覚障害生徒はALTとの直接コミュニケーションが困難な場合が多く、日本人指導者(JLT)が通訳的な役割を担い、JLTを介してのコミュニケーションになることも少なくない。そのため、異文化交流という側面では学習の実感を得ることができたとしても、コミュニケーションの中で英語を学ぶことにはつながりにくく、英語をツールとして学習することの意義が見出しにくい。また、英語を書いて伝える活動も、どう英語を書いたらよいか分からない生徒にとっては、コミュニケーションの成立を図る手だてとしては成立しにくいと考えられる。

林田・石田(2012)は、小学校における外国語活動の全面実施に先立ち、全国のろう学校小学部外国語活動担当予定者を対象に、教員の意識や想定している活動内容などについて調査を行った。その結果、「調査

実施時点で、7割以上の学校が外国語を取り扱った活動をしており、外国語に対する意識の高さがうかがえた」としながらも、全面実施にむけては「9割近くの学校が不安や課題を感じており、その主たるものは『きこえにくさから生じる課題』、『発音発語の面での課題』であった」と報告している。担当教師は、聴覚障害児童の英語学習の必要性を十分に認識しているものの、学習を成立させるための教材教具の工夫や内容の組み立てが担当者に任されていることに戸惑いを感じることが窺える。聴覚障害生徒の場合には、英語を用いたコミュニケーションを成立させるための基盤として、ある程度英語の読み書きができなければ難しい状況がある。通常の英語教育でも困難と言われる「読むこと」、「書くこと」の力もつける必要がある。加えて、聴覚障害生徒は、一般的に日本語の獲得の困難さが英語の理解にも影響している場合が多い。

濱田・高木・大鹿（2008）は、聴覚障害生徒の日本語力と英語力について検討し、両者に高い相関が示されたことを報告している。すなわち日本語力の高い聴覚障害生徒は効果的に英語の学習を進めることができるが、日本語力の低い生徒の場合、英語力の向上が見出しにくかったと述べている。中西（2001）もまた、自身の教育実習当時の英語科の扱いについて「その国語力は普通の人々に比べて大分開きのある生徒たちに、この上にも外国語学習の負担を加重することが合理的なことか、これはろう教育関係者の誰しもが最初に抱く素朴な疑問であるようである」（p.15）と述べている。しかし、実際には確実な国語力を形成した後に英語学習を開始しようとすれば長い時間を必要とし、そこから英語学習を開始することは考えられない。ろう学校における英語科指導は、教科本来の目標達成に加えて、通常教育とは異なる視点からの検討が求められる領域である。

筆者の経験でも、近年、聴覚障害生徒の高等教育への進学希望者の増加や、聴覚障害者の職業の広がり、ICTの発達と普及などを背景として、聴覚障害生徒の英語を学ぶニーズは高まっている。こうした中で、ろう学校における英語科教育をどのように成立させていくかの検討が改めて求められている。その際には、文法事項の増加、授業を英語で行うことへの対応をどのように考えるか、また、英語学習と日本語指導とのバランスをどのように取っていくのかなどを視野に入れた検討が必要である。

本稿では、これまでのわが国における聴覚障害生徒に対する英語科指導に関する文献、資料を整理し、新

たな教育の時代に対応したろう学校における英語科指導の在り方について検討することを目的とした。

II. 対象文献

わが国における聴覚障害児童生徒に対する、英語科教育、外国語活動に関する文献を、学術雑誌、紀要、書籍等から収集した（1965年～2012年）。

III. 結果及び考察

文献の内容を、1. 英語科教育を行う意義の変化、2. 聴覚障害生徒への英語科指導と英語力の状況、3. 英語力と他の教科や日本語力との関係、の3つの側面からまとめた。

1. 英語科教育を行う意義の変化

聴覚障害教育における英語科教育の意義をめぐる議論は、初期には、日本語習得の困難さを背景とした指導の困難さが伴うことについて、担当者の間でも見解が分かれていたように思われる。すなわち、聞き取りや日本語の獲得に困難が生じている生徒に、どのような意義、目的を持って英語教育を行うのか（早川、2005；本田、1979；中西、2001；須藤・松藤・大杉、2010）ということの議論がなされ、その多くは、どのようにして聴覚障害生徒に英語力を獲得させるかという以前に、聴覚障害生徒に英語力が必要かどうかの議論がなされていた。1960年代の英語科教育に関する議論では、ろう学校の生徒に英語を教える必要性があるかどうかに関するもので、国語力の獲得に困難さのある生徒にさらに英語学習の負担をかけることが、教育上、合理的なことかというものが主流であった（中西、2001）。それを反映して、当時は、「世の中にはこういうことばもあるという認識を与えることは無駄ではないだろう」（中西、2001）といった、社会に出るにあたり、一応の教養を身につけるための教科として位置づけられていたようである。そのため、中西（2001）によれば、国語教育を意識した英語の授業の展開や、英語にとらわれない弾力的な教材を用いることが一般的であったと思われる。

こうした英語科教育の考え方は1970年代にも見られ、英語は生活との結びつきがないもので、教科としても週時数1～2時間という「実際にはないのと同じ」（池田、1971；熊谷、1971）状況が報告されている。熊谷（1971）によれば、当時は、「日本語さえ不十分

なのに、聴覚障害者が英語学習すること自体、健聴者には想像もし難い程困難」であるという考えが一般的であったという。この状況は70年代後半にも変わらず、たとえば、当時の第13回全日本聾教育研究大会研究集録(1979)の英語科教育の分科会の扉には、ろう学校における英語教育の大きな壁は、英語を学習する際の日本語の不十分さが英語学習にも影響するという趣旨の記述が見られている。

また、分科会で発表された各校の実践報告には、教科書は通常の教育と同じものでよいのか、週時間・単位はいかに在るべきか、英語を通じて日本語を伸ばすための英語科の位置づけなど、教科指導上の課題についての言及が見られる。また実際の取り組みとして、各学校で教材や指導の工夫、英検への取り組みで学習意欲を高める工夫などが行われ(本田, 1979; 井上, 1979; 木内, 1979; 大阪府立堺ろう学校英語科研究グループ, 1979; 齋藤, 1979)、聴覚障害生徒に英語の力をつけるべく、担当者が様々に工夫していることが窺える。

1980年代に入り、86年の第20回全国聾学校教育研究大会における英語科分科会では、1987年の筑波技術短期大学の開校を前にした外国語教育の必要性の高まりや、就職面接での教養としての英語が求められていることを背景として、英語科教育の担当者が、ろう学校における英語科教育の必要性について述べている反面、ろう学校の実態として、学年を下げた教科書使用などについての紹介がなされている。

当時のろう学校の英語科教育について、川岡(1987)は、全国のろう学校(95校)中学部を対象としたアンケート調査を実施(回答66校)している。その結果、英語教育の意義としては、①国際理解を図る考え方や視野を広めるが最も多く、次いで、②言語感覚を豊かにし、より正しい日本語を習得する一助となる、③やる気、努力、自信等を育てる、④社会に参加し、適応していくための基礎作りという回答が得られている。当時は、英語が国際語としての地位を確立しつつあり、中学校英語科教育の目標は、外国語の理解と表現、言語に対する関心および外国についての理解とされていた。ろう学校の回答をみると、コミュニケーションのツールとしての英語というよりは、教養のための英語という色合いが強い。それまでのろう学校における英語科教育の考え方が引き続き見られていると言える。また、英語学習を通して日本語の力を伸ばす取り組みの報告(稲村, 1988; 鈴木, 1986)も、この考え方に沿ったものといえる。ただ、上記の文献では、「話す」

英語に関する記述はほとんど見られない。これが変化するのは、平成元(1989)の学習指導要領の改訂に伴い、「コミュニケーション」ということばが初めて登場し、音声中心のコミュニケーション能力の育成が重視されるようになった頃から(山中, 2009)である。

1990年代に入ると、ろう学校教育において話すことへの対応をどうするか議論が見られるようになっていく。当時は、聴覚障害者の高等教育への進学者の増加傾向や、国際的に交流する機会が増えてきたことを背景として、英語の重要性が高まってきた(草薙, 1996)時期でもあった。山本(1999)は、当時のろう学校中学部の英語科の状況について、カリキュラムや、需要が高まりつつあったALTの導入状況等からの調査を行っている。その結果、ALTの活用は英語の運用力向上よりも、異文化理解がメリットとして考えられていること、英語科の教員は、授業を通して生徒にさまざまな力をつけたいと考えているが、定着率を考えると授業時数は足りないと感じていることなどが示されている。さらに、コミュニケーションとは何かを英語の授業を通して考える実践が報告(茨木, 1997)されたり、英語学習のつまずきがどこにあるかが議論されたり(小和田・我妻・星名, 1997)するようになった。90年代に入って、英語科学習は、それまでの教養としての位置づけから、学習の成立に向けた教科としての検討が始まったといえる。

この動きは2000年代に入り、明確化する。神谷(2008)は、英語が国際語としての位置づけがなされ、人間関係の構築に必要とされるコミュニケーション能力を身につける視点からの英語力の育成が英語科教育に求められるようになったことを指摘している。この時期は、高等教育への進学者の増加を背景に、ろう学校高等部に、教養科・普通科といった一般教養を深める学科が増え始めた時期でもある(長南, 2006)。

松藤(2009)は、ろう学校出身者の海外留学がさほど珍しくなくなり、そうした状況から、ろう学校の英語科教育の目標も、より高いところに設定する必要と可能性が出てきたと指摘している。また、中山(2010)は、田邊・相楽(2003)が全国のろう学校中学部を対象として実施したアンケート調査の結果をとりあげている。その結果から、ろう学校で行われている英語科教育においても、実践的な英語力の養成に重点が移ってきており、以前よりも「聞くこと」、「話すこと」の指導を積極的に行うようになっていくと述べている。他方で、秋山(2009)は、「英語よりもまず日本語」という考え方も存在することを述べている。

このように、英語科教育は、聴覚障害生徒の日本語習得に必ずしも十分な成果が得られていない(四日市, 2009) 状況の中で、その意義を模索しながら行われてきたといえる。他方で、通常学校の英語科教育の位置づけが時代の流れとともに大きく変わる中で、ろう学校における意義も大なり小なり影響を受け、教養としての位置づけから、コミュニケーションツールの1つとしての位置づけへと変化していったといえる。

2. 聴覚障害生徒への英語科指導と英語力の状況

聴覚障害生徒への英語科指導は、担当者がこれまで様々な試みを行いつつ進められてきたが、英語教授法としてはまだ確立していないのが現状(齋藤, 2007)である。そうした中、これまで、ろう学校生徒の英語学習上の特徴を探り、そこから指導を考える取り組み(三藤, 2000; 佐野, 1984)、指導の工夫により、効率よく英語学習を進めていく取り組み(廣瀬, 2007; 松藤, 2005)、生徒が英語に興味、関心を持って意欲的に学習する指導法について探る取り組み(池田, 1971; 松原, 2004, 齊藤, 1989)など現場ではさまざまな実践が試みられてきた。金・四日市(2012)が行ったろう学校中学部・高等部の英語科教員を対象とした調査においても、それぞれの学習実態を踏まえた様々な対応がなされていることが示されている。

三藤(2000)は、高等部生徒に対して調査を行い、英語の記憶方法について、生徒は健聴者と同様に主に発音に基づいて覚えるが、これが不可能な場合は視覚(像)、(手の)運動感覚、手話、指文字、口話などあらゆる手段を使い覚えること、また覚えにくい場合は視認しない場合であるといった特徴があることを明らかとした。これを踏まえ、視認に優れた訳読法やドリルが指導法として向いていると述べている。また、ろう学校の英語科担当者は、音と文字がつながりにくい聴覚障害生徒が単語学習を少しでも意欲的に取り組めるような工夫も行っている(廣瀬, 2007; 白井, 2011b)。白井(2011b)は、聴覚障害生徒は、単語のスペルを書く練習だけでは身につかず、①スペル、②読み(綴りに合わせて読める)、③意味の理解が必要となると述べている。そのための重要なアイテムとして辞書を取り上げ、生徒が意味と発音を確認する道具であるとしている。辞書の学習については、小林(1997)も、中学校1年時のLesson1に入る前の辞書の使用について報告し、辞書は自分の力で単語や熟語の意味を知り、英語学習の楽しさにつながることや、自学自習につながるメリットがあるとしている。

英文理解に関する取り組みとして、七條・鈴木・高田(2009)があり、文構造を視覚的に示すため、英文の構成要素を色分けして提示する方法を用いた結果、繰り返し学習の中で生徒がそのルールを覚え、予習・復習で生かせるようになったこと、その結果、英文を構造的に読み取る力や自分で組み立てる力につながったことを報告している。

英語科学習におけるコミュニケーションの側面については、授業でどのように英語を用いて生徒同士、または、教員と生徒とのやり取りを成立させるかという課題がある。そのための方法として、アルファベットをアメリカ式の指文字を用いて表したり、英語対応手話や、American Sign Language (ASL) を用いたりして英語を視覚的に表現してやりとりの補助とした報告もある(秋山, 2009; 松藤, 2004; 酒村・富川, 1986; 対馬, 2009)。しかし、ASLは英語ではないため、学習の動機付けにはなったが、英語力を高めるまでには至らなかったという指摘もある。また、七條ら(2009)は、教員が発する英語や、生徒が発する英語をリアルタイムで学習集団全体に届けるための取り組みとして、授業で取り扱う本文を全文提示する試みを行っている。教員がモデルを示したり、生徒が音読する場面では、必ず指差しながら進めることで英語の音読を視覚化し、全員が学習箇所を把握できるようにしている。

この他、杉山(2012)は、読み仮名つきのワークシートを用いた英語の音読を取り入れ、同じ読み方をする英語は、文脈で判断する力を付けようとしている。また、秋山(2009)もルビつきの英語を提示する取り組みを報告している。この場合、ルビは英語のインプットの手段と捉え、単元が進んでもルビの提示を減らすことはせず、覚えた単語のルビを消すかどうかは生徒本人の判断に任せている。松藤(2011)も、英語教育ではカナをふることは推奨されていないが、ろう学校では文字やカナを使用することを推奨している。松藤(2005)は、聴覚障害教育において英語の音の指導は常に議論の対象になっており、ろう学校では、正確な発音は求めないものの、ある程度「英語の音」を理解させるべきであるというのが、ほぼ共通の認識であると述べている。

以上のように、生徒の英語学習における工夫を見ると、共通しているのは、学習過程をいかに視覚化し、見て分かるようにするかである。他方で、それを困難にしている要因として、生徒の英語の未習得の問題がある。早川(2005)は、ある学校の高等部3年生74名の英語力について、半数の生徒が中学1年の基礎レベ

ルにも達しておらず、その原因は、単語力の不足にあると述べている。そして、このような英語力の厳しい聴覚障害生徒に対して、具体的な方策や手だてが練られている状況はほとんどないと述べている。高等部での英語科教育をどのように進めるかの議論は、同時に中学部までの英語力の定着をどう図るかという議論にもつながってくるといえる。

聴覚障害生徒の英語力については、三籙（2006）が、高等部生徒が英語の名詞及び名詞句にどのように代名詞を対応させるかについて調査を行っている。その結果、以下の4つにおいて代名詞との対応が困難になっていることを指摘している。すなわち（1）抽象名詞と代名詞、（2）複数の語句と代名詞、（3）単数の語と句では句の方と代名詞、（4）「所有形容詞＋名詞」句と代名詞である。また、対馬（2009）は、英検の結果から、高等部生徒の英語力を十数年前の生徒の状況と比較し、当時は高等部卒業時に上位の生徒でなんとか4級を取得している状況であったが、近年では、準2級、2級を取得する生徒も現れ始めていることを報告している。しかし同時に、生徒の学力差の課題が挙げられ、英検3～2級レベルの生徒が見られる反面でローマ字がようやく書けるか書けないかという生徒もいることが報告されている。ただ、一方で、学年相当の英語力を身につけた生徒がいる（三籙、2000）ことも報告されており、そこにどのような要因が関わっているのは、個別に検討していかなければならない。

全体として見れば、聴覚障害生徒の英語力に関する課題は、単語の習得（スペルと発音との関係の習得と、理解できる英単語を増やしていくこと）の難しさから、文相互の意味の読み取りの困難さまで多岐に及んでいることが窺える。

3. 英語力と他の教科や日本語力との関係

『「英語が使える日本人」育成のための行動計画』（文部科学省、2003）では、国語をすべての知的活動の基盤となるものとし、適切に表現し正確に理解する能力を育成することが目標の中に挙げられている。小和田ら（1997）は、英語の誤訳がどの段階で生じやすいか、前置詞に焦点を当て、日本文と英文について、理解・表出ごとに検討を行った。その結果、健聴と聴覚障害の生徒では学習のつまずきに違いがあることが示されている。健聴生徒の学習上のつまずきは、英文の理解、表出にあり、英文より日本文の理解・表出が優れていると考えられた。一方、聴覚障害生徒は日本文と英文の理解・表出の間で一定の傾向が見られなかった。ま

た日本語の助詞の表出につまずくことや、やり取りの主体、対象が英文の方が理解しやすいことが明らかとなった。

濱田ら（2008）は、聴覚障害生徒の日本語力と英語力にどのような関係があるのかを分析することで、生徒の日本語力の差に応じた支援の必要性を検討した。それによると、聴覚障害生徒の日本語力と英語力には高い相関が示され、日本語力の高い聴覚障害生徒は効果的に英語の学習を進めることができるが、日本語力の低い生徒の場合、英語力の向上が見出しにくかったと述べている。また、聴力と英語の能力との間には有意な相関がなかったことから、視覚的な手がかりを使いながら効果的に英語の学習を行っている聴覚障害生徒の存在が示唆されている。また、佐野（1984）は、ろう学校中学部生徒の英語学習の特徴について検討している。そこでは、英語の成績との相関が高かったのは数学であり、同じ文系の教科である国語ではなかったことが報告されている。またそのことから、彼らの英語学習には言葉の学習に見られるものとは別の特徴があるのではないかということが示唆されている。同様の結果は四日市・佐野（1987）でも見られており、中学部生徒を対象に、国語、社会、数学、理科、英語の学習上の特徴を検討した結果、数学と英語で相関が高い傾向にある一方で、国語と英語の間には高い相関はみられていないと報告されている。三籙（2011）も、聴覚障害者が助詞と英語の文型、名詞句、前置詞句をどのように理解しているか実証的に調査し、日本語文法の力と英文法との力の関連と特徴を検討している。その結果、聴覚障害者が日本語文法と英文法を相互に関連づけて理解していない傾向があると述べている。

これらのことからみると、教科間の関連性は英語科と国語科との間ではあまりないといえるものの、他方で日本語力の高低が英語科学習に影響している可能性もある。しかし、少なくとも、英語学習の展開にあたっては、聴覚障害生徒の持っている日本語の知識等をどのように用いるかを考慮しなければならないであろう。また、近年、多くのろう学校では手話、指文字の使用が見られる。視覚言語である手話が、ろう者の第一言語として適している（Ogaki, 2011）という主張もある。しかし、英語学習において、手話をどのように位置づけていくのかについて両者の関連について検討した文献はほとんど見られない。今後の検討課題であるといえる。

IV. これからの英語科指導に向けての視点

先に述べたように、ろう学校における新たな英語科教育は、聴覚障害生徒にとって学習が容易であるとはいえない。他方で、「読む」、「書く」活動を中心とした英語科学習の在り方についても、その方法論が十分に確立されているわけではない。視覚の手がかりのある学習が容易と考えられる聴覚障害生徒にとって、それを出発として、発信することへの展開をどのように図っていくのかは、これからも検討していく必要がある。

その際、英語学習を支える日本語力の形成をどのように図りながら進めて行くのか、また、個別の状況が大きく異なると予想される生徒に対して、特に中学校段階までの学習が十分でない生徒に対して、新たな内容の英語科教育をどのように成立させていくのかなど、これまでの英語科指導で議論されてきたことに沿って検討する部分と、新たに検討する部分とが混在して、指導上の課題が存在しているといえる。

さらには、小学部段階から開始された英語学習をどのように高等部の英語学習に系統的に接続していくのかも今後の重要な課題である。外国語活動のために文部科学省が教材として発行した「英語ノート」は健聴の児童を対象にして構成されたものであり、聴覚障害児への配慮は何もないのが現状(松藤, 2011)という指摘もある。聞こえにくさを前提としながら、どのように英語の習得を図るか、手話・指文字の位置づけとともに、実践的な視点からの検討が求められている。また、外国において英語を母国語としない聴覚障害児に対する英語指導に関する文献についても比較検討していく必要がある。

[補]

本稿は、平成26年度広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学専攻の課題研究報告書の一部に基づき作成されたものである。

文 献

秋山奈巳(2009) ヴィジュアル・アプローチの成果と課題. 聴覚障害, 699, 11-17.
 Benesse 教育研究開発センター(2006) 学習基本調査報告書・中学生版. http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/gakukihon4/hon/index_chu.html (2014年12月26日閲覧)

Benesse 教育研究開発センター(2009) 第1回中学校英語に関する基本調査. <http://benesse.jp/berd/center/open/report/chueigo/seitosoku/soku01.html> (2014年12月26日閲覧)
 Benesse 教育研究開発センター(2011) 小・中学校の英語教育に関する調査～中学1年生の目から見た英語教育とは?～(速報版).
 長南浩人(2006)第4節 高等部・専攻科. 中野善達・根本匡文(編著)(2006)聴覚障害教育の基本と実際. 田研出版, 112-124.
 中央教育審議会(2008) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申).
 濱田豊彦・高木 恵・大鹿 綾(2008) 聴覚障害児の読書力と英語の学習効果に関する一研究. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 59, 379-385.
 早川就(2005) 聴覚障害児の学力ー聴覚障害生徒の英語の学力と指導内容についてー. ろう教育科学, 46(4), 20-26.
 林田真志・石田久美(2012) 特別支援学校(聴覚障害)小学部における外国語活動の実施にむけた動向ー担当教員に対する質問紙調査をとおしてー. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 第10号, 7-13.
 廣瀬由美(2007) 聾学校中学部制との単語力向上をめざした教育実践ー楽しみながら基本的な英単語を身につけさせるためにー. 筑波大学附属聾学校紀要, 29, 91-64.
 本田 晃(1979) 本校の英語教育. 第13回全日本聾教育研究大会研究集録, 452-454.
 茨木克彦(1997) コミュニケーションとはー英語の授業をとおして考えるー. 第31回全国聾学校研究大会研究集録, 307-308.
 池田益雄(1971) 生徒が英語に興味, 関心を持ち, 意欲的, 積極的に学習する指導方法についての一考察. 第5回全日本聾教育研究大会研究集録, 78-79.
 稲村 茂(1988) 英語学習で日本語と英語の違いを理解させるための指導についてー高等部での学習ー. 第22回全日本聾学校教育研究大会研究集録, 276-277.
 井上康喜(1979) 英検に挑戦して. 第13回全日本聾教育研究大会研究集録, 461-463.
 神谷雅仁(2008) 日本人は誰の英語を学ぶべきかーWorld Englishesという視点からの英語教育. *Sophia Junior College Journal*, 28, 41-71.

- 金子朝子 (2011) 英語教育リレーコラム. 新高校学習指導要領を読む一解説をふまえて 改訂の3つのポイント. 三省堂. http://tb.sanseido.co.jp/column/relay_print/20100125.html (2014年12月26日閲覧)
- 川岡里佳 (1988) 聾学校中学部における英語科教育に関する研究. 広島大学学校教育学部卒業論文.
- 金 恩河・四日市章 (2012) 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. 障害科学研究, 36, 121-134.
- 木内重子 (1979) 聾学校における英語教育の目的と指導の試み. 第13回全日本聾教育研究大会研究集録, 449-451.
- 小林俊彦 (1997) 英語の基礎学力をつけるための指導法. 聴覚障害, 555, 14-18.
- 熊谷良子 (1971) 英語科学習指導のこころみ. 第5回全日本聾教育研究大会, 80.
- 草薙進郎 (1996) 第8章 学力の形成と教科指導 草薙新太郎・四日市章(編著) 聴覚障害児の教育と方法. コレール社, 149.
- 松原達夫 (2004) 聴覚障害生徒の英語指導を通して学んだこと. 岐阜大学教育学部障害児教育実践センター年報, 11, 15-22.
- 松田隆治 (2010) 英語嫌いの生徒への指導 DOs & DON'Ts. 英語教育, 58 (13), 14-16.
- 松藤みどり (2004) 英語の授業で用いる言語. 平成16年度筑波技術短期大学公開講座「現代聴覚障害教育研修講座」, 23-27.
- 松藤みどり (2005) 聴覚障害英語教育研究会の5年間. 聴覚障害者のための手話教材開発に関する研究, 55-60.
- 松藤みどり (2009) After twelve years. 聴覚障害, 699, 2.
- 松藤みどり (2011) 外国語活動に思う. 聴覚障害, 724, 2-3.
- 三籙和宏 (2000) 聴覚障害者の英語学習について—調査をととして学習の特徴と指導を考える—. ろう教育科学, 42 (3), 161-172.
- 三籙和宏 (2006) 聴覚障害者の英語の人称代名詞の対応について. ろう教育科学, 48 (2), 59-79.
- 三籙和宏 (2011) 聴覚障害者の日本語文法の力と英文法の力の関連の特徴. ろう教育科学, 52 (4), 165-189.
- 文部科学省 (2000) 英語指導方法等改善の推進に関する懇談会報告. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toshin/010110b.html (2014年12月26日閲覧)
- 文部科学省 (2002a) 英語教育改革に関する懇談会の開催について. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/gaiyou/020201.html (2014年12月26日閲覧)
- 文部科学省 (2002b) 「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想—英語力・国語力増進プラン—. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/020/sesaku/020702.htm#plan (2014年12月26日閲覧)
- 文部科学省 (2003) 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo3/015/siryu/04042301/01.html (2014年12月26日閲覧)
- 文部科学省 (2008a) 小学校学習指導要領. 東京書籍.
- 文部科学省 (2008b) 小学校学習指導要領解説外国語活動編. 東洋館出版.
- 文部科学省 (2008c) 中学校学習指導要領解説外国語編. 開隆堂出版.
- 文部科学省 (2009a) 高等学校学習指導要領. 東山書房.
- 文部科学省 (2009b) 特別支援学校学習指導要領. 海文堂出版.
- 文部科学省 (2010) 高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編. 開隆堂出版.
- 中西喜久司 (1965) ろう児の言語における抽象への傾向—英語学習におけるジャンクションとネクサスをめぐる調査から—. ろう教育科学, 7 (1), 1-16.
- 中西喜久司 (2001) 聴覚障害と英語教育 上巻. 三友社.
- 中山智恵 (2010) ろう学校における英語科教育に関する考察. 聴覚障害, 717, 20-25.
- Ogaki, T. (2011) Language acquisition by deaf children: A case study based on some english prepositions—. グローバル人間学紀要, 4, 47-78.
- 大阪府立堺ろう学校英語科研究グループ (1979) 本校英語科グループの研究会活動と実践. 第13回全日本聾学校研究大会研究集録, 445-457.
- 小和田あゆみ・我妻敏博・星名信昭 (1997) 聾学校高等部生徒の日本語と英文の理解・表出能力に関する研究—前置詞と助詞の理解・表出に注目して—. 第31回全国聾学校研究大会研究集録, 309-310.
- 臨時教育審議会 (1986) 教育改革に関する第二次答申(抄) (昭和61年4月23日), 114-115.
- 齋藤くるみ (2007) 認知的アプローチによる聴覚障害を持つ学生のための英語教育教材ソフトの開発. 日本社会事業大学研究紀要, 54, 37-58.
- 齊藤睦子 (1989) 英語指導の工夫. 聴覚障害, 456, 16-21.

- 齋藤雄二 (1979) 自己表現活動を高め、評価の改善をすすめるとりくみ. 第13回全日本聾教育研究大会, 458-460.
- 酒村晴美・富川哲次 (1986) 「会話」を主体とする英語教育の試み. 第20回全日本聾学校教育研究大会研究集録, 284-285.
- 佐野ふみ子 (1984) 聾学校生徒の英語学習上の特徴. 筑波大学附属聾学校紀要, 6, 49-51.
- 七條優子・鈴木初美・高田史子 (2009) 高等部教科指導の実際—英語科の指導を通して—. 筑波大学附属聴覚特別支援学校紀要, 31, 56-65.
- 白井一夫 (2011a) 難聴の子どもの英語学習・序説—語彙拡充と classroom English に焦点を当てて—. 聴覚障害, 724, 16-20.
- 白井一夫 (2011b) 聞こえにくくても英語はできる難聴中学生の英語学習支援マニュアル. NEWHS(新潟難聴就学生のための英語学習会), 難聴理解 HB 事務局.
- 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.
- 菅 正隆 (2008) 小学校の英語活動. 文部科学時報, 1595, 48-55.
- 杉山修一 (2012) 英語科における教材の工夫—「読めるため」の読み仮名付きワークシート—. 聴覚障害, 736, 18-24.
- 須藤正彦・松藤みどり・大杉 豊 (2010) ろう学校小学部への外国語活動の導入. 信学技報, 109 (387), ET2009-97, 31-35.
- 鈴木 薫 (2012) 聾学校における英語教育の現状と問題点—授業見学による分析—. 英語音声学術論文集, 17, 203-214.
- 鈴木俊昭 (1986) 翻訳指導による学力向上をめざして〈日本語指導を中心にして〉. 第20回全国聾学校教育研究大会研究集録, 282-283.
- 田邊達雄・相良多恵子 (2003) 聴覚障害のある生徒への英語教育の状況について. 広島県立保健福祉大学誌人間と科学, 3 (1), 83-93.
- 戸澤幾子 (2009) 早期教育をめぐる現状課題. レファレンス, 11.
- 対馬隆司 (2009) 大宮ろう学校における英語指導の現在について. 聴覚障害, 699, 4-10.
- 山本理恵 (1999) ろう学校中学部の英語科教育の現状と今後の動向に関する研究. 広島大学学校教育学部卒業論文.
- 山中敦子 (2009) コミュニケーション能力の基礎を養う中学校英語の指導法—方略的能力に着目したコミュニケーション活動を通して—. 神奈川県立総合教育センター長期研究員研修報告, 7, 73-78.
- 四日市章 (2009) 第3章聴覚障害と読み書きの指導. 四日市章 (編著) リテラシーと聴覚障害. コレール社, 89-103.
- 四日市章・佐野ふみ子 (1987) 中学部生徒の教科学習の特徴. 筑波大学附属聾学校紀要, 9, 51-59. (2015. 1. 29受理)

Difficulties of Teaching and Learning English in the Japanese High-school Department of the School for the Deaf: A Review

Akiko SATOH

Hiroshima South Special Needs School (School for the Deaf)

Tadaaki TANIMOTO

Graduate School of Education, Hiroshima University

Masashi HAYASHIDA

Graduate School of Education, Hiroshima University

Norimune KAWAI

The Center for Special Needs Education Research and Practice, Hiroshima University

In 2013, new national curriculum of high-school education also began in the Japanese schools for the Deaf. According to that curriculum revision, new subject of English started. The aim of English learning changed correspondingly to globalization to acquire practical English, emphasized the skills of speaking and listening than before. The school textbooks of English were also revised, but the contents of each lesson are more complicated for the Deaf students, who are learning English as a second (or third) language. This paper reviewed the Japanese papers regarding teaching and learning English of Deaf students from 1965 to 2012 and summarize specific features relating their English learning. Many difficulties were remaining in teaching/learning English in the education for the Deaf, and that the teaching method of English including the aspect of individual approach and new strategies accompanying Japanese learning should be discussed was suggested.

Keyword: schools for the Deaf, deaf students, department of high-school, new curriculum