

<資 料>

聴覚障害特別支援学校小学部における外国語教育の現状と課題

川合 紀宗*・松宮奈賀子*・梶 健太**

令和2(2020)年度から小学校学習指導要領が全面実施され、第3学年以上が外国語を学んでいる。特別支援学校においては、各教科の目標、各学年の目標及び内容並びに指導計画の作成と内容の取扱いについては、小学校学習指導要領第2章に示すものに準ずるとされている(文部科学省, 2017b)。しかし、山澤・小田(2016)の調査では、「発音や聞き取り、アクセント、イントネーションなどの児童の聴覚活用が課題となる」という教員の声が挙げられた。聴覚障害がある児童が音声を中心に学ぶ小学校の外国語学習にどのように取り組めばよいかを検討することは喫緊かつ重要な課題である。そこで本研究では、聴覚障害特別支援学校小学部における外国語教育の授業実践や教員の指導体制などに関する先行研究を分析し、そこから見えてきた成果や課題をまとめ、「読むこと」「書くこと」「聞くこと」「話すこと」に困難を抱える聴覚障害のある児童に対する適切な指導の在り方について考察することを目的とした。これにより、今後の聴覚障害のある児童に対する外国語教育の在り方について提案した。

キーワード：聴覚障害、特別支援学校小学部、外国語教育

I. 問題の所在と研究の目的

聴覚に障害があると英語の音声聞き取りづらく、このことが英語学習の大きな支障になることは言うまでもない(松藤, 1998)。濱田・高木・大鹿(2008)は、聴覚障害のある中学生の日本語力と英語力には高い相関があると示し、日本語力が高い生徒は英語の学習を効果的に進めることができるが、日本語力の低い生徒の場合、英語力が伸び悩んだと報告している。このことから、日本語に困難を示すことの多い聴覚障害のある児童に対して、小学校段階から外国語教育を実施することを疑問視する声がある一方、実際には障害を乗り越えながら外国語教育に興味・関心を持ち、熱心に学習に取り組んでいる児童も多く、また障害があるゆえに、障害のない児童以上に外国語を学ぶことへの強い憧れを抱いている場合もある(斎藤, 1989)。

聴覚障害特別支援学校小学部における外国語教育については、指導内容や目標、指導計画の作成などは、小学校に準ずる(文部科学省, 2017b)とされており、

英語教育の充実は、聴覚障害のある児童にも必要なことである(山澤・小田, 2016)。聴覚障害特別支援学校においても「外国語活動」と「外国語」の授業が行われているが、いずれにおいても音声の表出や受容を求められる活動が中心となるため、聴覚障害のある児童が健聴児と同じ活動内容で学ぶには困難があることが予想される。「外国語活動」と「外国語」いずれの目標にも含まれている「聞くこと」に対して配慮が求められている聴覚特別支援学校の教員は、教材や教具等の準備への負担が大きくなっている可能性がある(山澤・小田, 2016)。また、小学校学習指導要領解説においても、「障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。」とされているのみであり、教員が具体的にどのような授業を行えば良いのか分かっていない現状にある。

林田・石田(2012)は、外国語活動に対する聴覚障害特別支援学校小学部教員の意識や想定されている活動内容などを把握するための質問紙調査を行ったところ、外国語活動を有意義でないと感じている学校が2割以上あったり、教員の英語力不足を懸念する声が上がったりなどの課題が示されていた。また、山澤・小

* 広島大学大学院人間社会科学専攻教育科学専攻

** 糸島市立前原南小学校

田 (2016) が聴覚障害特別支援学校小学部61校を対象に実施した聴覚障害のある児童に対する外国語教育を実施することへの懸念を尋ねたところ、「英語を教えることが日本語理解の妨げになる」、「日本語習得段階であるため、日本語と外来語の区別がつかず、混乱する」、「早くから行うことによって早期に英語に対する抵抗感を生む」といった児童の負担を不安に感じる声や、「発音や聞き取り」「アクセント、イントネーションの習得」などの児童の聴覚活用が課題となるという懸念が挙げられた。こうした困難は、読み書き困難や学習困難のある児童にも認められる傾向にあるにもかかわらず、読み書き困難や学習困難のある児童に対する英語学習方略が聴覚障害のある児童に対する指導に活かされてい没有在の現状である。

そこで本研究では、聴覚障害のある児童に対する外国語教育の授業実践や教員の指導体制などに関する先行研究に加え、読み書き困難や学習困難のある児童に対する外国語指導に関する文献を分析し、双方から見てきた成果や課題をまとめることにより、「読むこと」「書くこと」「聞くこと」「話すこと」に困難のある聴覚障害のある児童に対する適切な外国語指導の在り方について検討した。

II. 方法

本研究では、「ろう教育科学」や「聴覚言語障害」、「コミュニケーション障害学」、「LD 研究」、「特殊教育学研究」、「小学校英語教育学会誌」、Google Scholar や CiNii による検索によって抽出された文献および小学校学習指導要領解説外国語活動・外国語編の内容を検討した。対象文献は、「聴覚障害」、「外国語」、「小学」、「困難」に、「読み書き」、「話す」、「聞く」、「読む」、「書く」といった外国語 4 技能に関する単語を組み合わせで検索した結果、本研究の目的に適合した37本であった。得られた文献から読み書き困難や学習困難のある児童や聴覚障害のある児童に対する外国語教育の成果や問題点についてまとめ、聴覚障害のある児童に対する外国語教育の在り方について検討した。

III. 読み書き指導

1. はじめに

収集した37本を分類した結果、読むことの指導、書くことの指導、話すことの指導、聞くことの指導の4つのカテゴリーに分けることができた。以下、カテゴ

リー別に聴覚障害のある児童を対象にした指導の先行事例から得られた成果と今後の課題をまとめた。

2. 読むことの指導

一般的に、英語の読みに関する初期段階の指導方法には、音声言語を伸ばしながら文字と音の関係やルールを教えるボトムアップ・アプローチから、児童がある程度読めるようになった段階で内容理解を促すトップダウン・アプローチへと移行することが望ましい(岩本, 2020)とされる。文字と音の関係やルールを教える指導法の1つにフォニックス・アプローチというものがある。フォニックスとは、英語を母語とする子供に読みを教えるための指導法で、文字と音との結びつきを教え、そこから単語、文の読みに繋げていくものである(増田, 2002)。また、単語を構成する文字とそれに対応する音の関係をルールとして学ぶことで、同じパターンを用いる他の単語の読みを同時に習得する指導法である(村上, 2015)。

村上(2018)は、読み書き困難のある小学4年生児童に対してアルファベットの読み書き、英語の音韻意識、単語の読み書き指導をする際にフォニックス指導を実施した。村上は、対象児へのアルファベットの導入がほぼ実施し終えたところから、児童用のフォニックス教材を用いた読み指導を開始しており、日本語母語話者に起こりやすい不要な母音の子音への付加を回避し、アクセント母音を強調しながら1音節で単語を発話させ、音の操作を練習した後に文字操作を行う練習を行ったところ、指導終了時にはほぼすべての課題において、発音が明瞭になり、音韻意識については、段階的に大きい単位から小さい単位へと音韻遊びを実施し、読み活動でも反復して音韻操作を経験することが効果につながったと考えられる。しかし、フォニックスの指導は、読み書き障害のある児童の英語の読み獲得には効果的ではあるものの、フォニックスのスキルだけでは綴りに例外があることや、読み方が理解できても意味にはアクセスできないこと等から、英文すべてを読むことや読んで理解することはできない(小林, 2013)。また、フォニックスの指導のみでは、日本語では区別しない子音(例:/r/と/l/)や鼻音などの聞き分けが困難な音の場合、学習の定着が困難である(奥村・室橋, 2013)。よって、フォニックスの指導のみでは、聴覚障害のある児童への指導効果が現れにくい可能性もある。

しかし、フォニックスは、手話などの視覚的モダリティを活用しながら指導することで、英語を母語とす

る聴覚障害のある児童の音韻意識や単語の読み能力が向上することも確認されている(Narr, 2008)。山澤・小田(2016)によると、聴覚特別支援学校小学部では、外国語活動で行っている「話す」「聞く」という活動よりも「読む」「書く」活動を重視し、中学部における学習につなげていくという理由から、「フォニックスを取り入れつつ、単語が読めるようになる授業が必要」「フォニックスを中心にして音の理解を促し、中学部での学習につなげる」などの声が挙げられており、フォニックス指導への期待が伺える。

このことは、読み書き困難のある児童生徒にも言える。岩本(2020)は、読み書き困難のある児童生徒に対する英語の指導事例から、英語の読み書き指導の成果と課題について分析したところ、児童生徒への読みに関する指導は、フォニックスと多感覚学習法を組み合わせた指導方法と、条件つき弁別課題学習法の1つである見本合わせ法に基づくものに大別でき、フォニックスの指導は、ほとんどの研究で多感覚学習法と組み合わせて導入されていた。多感覚学習法とは、視覚や聴覚、運動感覚、触覚を活用し、文字と音に関連づけるための手がかりを増やし、読みの側面だけでなく、書字の側面にも有効であるとされる手立てであり、文字と音との対応規則についての指導であるフォニックスにも体系的・段階的に応用されており、フォニックスでは、①音韻や音節、単語の読み学習、②音韻への意識や気づきのトレーニング、③文字(列)への意識や気づきのトレーニング、④綴りの記憶の順で行われている(岩本, 2020)。英語の指導において、文字(視覚)、絵(意味)、音韻(聴覚)、書き(運動)の4つの側面のどこからアプローチするかにより、児童の理解しやすさは異なると考えられるが、本人の得意とする能力から働きかけることで理解が促されると考えられ、教員は4つの側面のうちどこからアプローチするのが有効かを検討する必要がある(佐藤・熊谷, 2016)。特に聴覚障害のある児童の場合、音韻(聴覚)を活用することが困難な場合も多く、いかに他の感覚を活用しつつ、音と文字の関係を理解していくことができるようになるかを検討する必要がある。

3. 書くことの指導

読み書き障害のある児童は言語を客観的に理解するメタ言語能力が弱いいため、日本語とは異なる音、文法、表現方法の学習が困難であったり、これまでの学習困難や失敗経験からやる気が出ず授業への参加が消極的であったり、間違えるのではないかと不安から落

ち着いて授業に集中できなかつたりと、何重もの困難があると予想される(小林, 2013)。このことは、聴覚障害のある児童についても同様の困難がある。村上(2018)は、読み書きに困難のある児童への約1年間のアルファベット指導で、対象児の苦手な文字を、色粘土やモールを用いて形を意識させたり、段ボールの凹凸面に指書きをし、運動感覚や指先の触覚を刺激させたりするなどの反復練習をしながら定着を図り、その後、アルファベットの文字と音との関係を習得した段階で、四線の位置関係を正しく理解しながら文字の配置を行うことを目標とし、四線つきのホワイトボードを使用して単語の書字練習を行った。特に間違えやすい文字は、位置関係にイメージを持たせるために、掌を二線と三線に見立て、そこに文字を指で書かせ、筆順などを感覚的に意識させたところ、指導開始時には全く書くことができなかった小文字が、指導終了時には小文字26文字中25文字を正しく四線上に書けるようになったと述べている。

また、小学校でアルファベットの習得が困難な児童は、文字の書写や、習った文字の想起が困難なケースもある。小学校学習指導要領(文部科学省, 2017b)では、見本の文字を写して書くことも評価の対象となっているが、知的障害がなくても見る力や文字を想起する力に困難があれば、早期から文字に躓くことが予測されるが、その際に、児童の認知的な困難さを理解し、それを補いながら、授業の中でステップバイステップで習得へ結びつける指導も重要になる(村上, 2018)。書字指導では、苦手な理由やつまづきは様々で、全員に同じ指導をすることは効果的ではないために、児童の困難さを正しく把握し、適切な指導につなげていく必要がある(村上, 2011)。書くことの支援については、多感覚を活用しながら、アルファベットや身の回りの英単語の綴り、読みや意味を理解し、書くことができるようになることを目標に据えることや、パソコン入力や、音声入力による「書くこと」を許容し、自身の考えを文字化することへの喜びを味わわせることも重要である(川合, 2021c)。

岩本(2020)は、読み書き困難のある児童生徒に対する英語指導の先行研究の少なさを問題視しており、その背景要因として、旧学習指導要領下での外国語活動は、文字ではなく、音声中心の学習が行われてきたことや、読み書き困難のある児童への支援方法が確立されていない(佐藤・熊谷, 2016)ことなどが挙げられていた。

4. 話すことの指導

「話すことの難しさ」の背景として、「英語を話すことへの抵抗感」、「人と話すことの苦手さ」、「間違えることへの抵抗感」などが挙げられるが、「英語を話すことへの抵抗感」について、慣れない言葉への不安や、発音の仕方が分からないようであれば、教員が少しゆっくり話してみる、区切りながら話す、児童同士のペアを変えて自信がつくように練習を重ねる、必要であれば日本語にない発音の仕方を説明する、などの支援が考えられる（大谷，2020）。また、外国語活動及び外国語の授業においてのみ、人前で話すことに対して苦手さが認められる児童は、日本語とは異なる発音で話すことへの抵抗感や、日本語とは異なる語順や文の構造への戸惑い、あるいは自分が頭に浮かべたことをスラスラと外国語で表現できないことへの焦りやあきらめなどの気持ちを抱いていることが多いが、そのような児童には、母語の併用や短い発語、ジェスチャー等を使用しながら、相手に伝わりやすいように自分なりに工夫して話してみることの大切さを理解してもらうことが重要である（川合，2021b）。

その他にも、児童が個別または小グループでALTと対話する機会を設け、評価を受けることで、児童は話す力を伸ばすにはどうすれば良いかを学ぶとともに、ALTの傾聴態度にも注目させて、聞き手として留意すべき点についても学ぶように促す必要がある（川合，2021b）。また、日本人の傾向として、「間違えることへの強い抵抗感」があり、完璧さを求めるが故に、少しでもわからないことがあると積極的に答えようとしない場合があるが、外国語学習では最初から完全にできる人はほとんどいないこと、音素レベルであっても少しずつわかるようになることが大切であることを伝えながら、児童の頑張りを褒めることも大切である（大谷，2020）。

5. 聞くことの指導

「聞くことの難しさ」の背景はさまざまであるが、外国語を聞き取ることは誰にとっても容易なことではないが、「先生の話に注意を向けにくい」児童から、「英語の音が聞きとりにくい」、「知らない音への不安を感じる」、「さまざまな音の刺激からの選択が難しい」、「聴覚的記憶が弱い」などといった児童がいる（大谷，2020）。聴覚情報だけでは不安な、また聴覚優位ではない児童には、写真や絵カードなどの視覚的支援の行える教材の使用や、音の「見える化」も有効な手立てとなる（大谷，2020）。体を使ってリズムを取りなが

ら話すこと、視覚支援では、アクセントが付く文字に色をつけたり、字を大きくしたりして、児童たちにイメージを持ちやすくさせること、先生の口元をしっかりと見せることなどが音の「見える化」につながる（大谷，2020）。また、英語を聞くことに困難のある児童がいるが、その要因として、日本語と異なる英語という「言葉」の持つ要素が挙げられており、それは、日本語の母音は5つであるのに対し、英語は研究者により見解が異なるものの母音は20以上あるといわれ、子音は、日本語が16に対して英語は24、また日本語の特殊音節を加えると、音素の数は日本語が24に対して英語は44となっているが、初めて耳にする音がなかなか聞き取れない児童や、外国語というだけで「分からない」という心理的なハードルを上げてしまう児童もいる（川合，2021a）。児童が英語を聞くことに難しさを感じている場合、少しゆっくりと発音する、区切って話す、聞き取りづらい子音の聞き比べをさせる、というような支援を行うことが可能であり、また、場所や時間等、内容として何を情報として聞き取ればよいかを事前に手掛かりとして示しておくことや、日本語にはない音を含め、英語を耳にする機会を確保することなどが大切である（川合，2021a）。

聴覚障害のある児童とのコミュニケーションにおいて、教員が普通の声ではコミュニケーションが困難であることは予想ができる。田邊・相楽（2003）は、聾学校中学部での英語教員の教育手段として、単に口頭で授業をするのでは生徒は理解ができないという背景から、大きな声を出して、口形をはっきりと示すことは言うまでもなく、その上に、手話や指文字、キューサイン等を備えることが効果的であることを報告している。このことから、聴覚障害特別支援学校小学部でも同様に効果的であることも推察される。

3) アメリカ手話（ASL）の活用

アメリカでは、成人聾者同士がコミュニケーション手段として用いているASLを、聴覚障害のある児童の第一言語として指導しようという動きが見られる（松藤，2002）。視覚的な言語は聴覚障害のある児童が自然に身につけることができるので、まずASLで言語活動をして、英語は学校に入ってから外国語として教えれば、英語が十分身につくであろうという考え方である（松藤，2002）。この考え方をバイリンガル教育といい、アメリカでは聴覚障害のある乳幼児に母語としてASLを獲得させ、ASLを基盤に母国語である英語を第二言語として教えるが、音声は使用せず、指

文字と文字を駆使して読み書きを教えている（我妻，2014）。また、アメリカでは、口話のみ、口話と対応手話の併用、ASL、これらのコミュニケーションモードを複合的に使用するトータル・コミュニケーションを、子供の実態に応じて使いながら指導する聾学校も多い（我妻，2014）。地球上には多様な音声言語があるように、手話言語も多様であり、北米を中心に使用される ASL は、日本の手話とは異なる語彙や文法を持つ（上原ら，2018）。教育効果の2つ目として考えられているのは「ASL が英語への入り口になりうる」ということである（上原ら，2018）。

日本においても、グローバル化を視野に入れた外国語教育施策を考えるにあたり、手話を使用する聴覚障害のある児童に対して、世界で最もよく使われている ASL を外国語教育に導入するのは理にかなっている（上原ら，2018）。ASL 教育の導入による教育効果として、上原ら（2018）は2つのことを挙げている。1つ目は「北アメリカの英語圏に生活する聴覚障害者とのコミュニケーションを円滑にすること」である。世界で活躍するグローバル人材を輩出することの重要性は、聴覚障害のある児童にも該当することだが、ASL は筆談による英語コミュニケーションと比較しても、リアルタイムで情報を伝えあうことができるため、アメリカ人との会話を一層楽しむことができると考えられている。2つ目は「ASL が英語学習の入り口になりうる」ということである。ASL は北米の聴覚障害者を中心に発展した言語であり、アメリカ人の生活や文化の中で作り出された語彙が多く存在する一方、語彙をそのまま指文字で綴ることが多く、文法も英語の影響が大きいことから、ASL の習熟度を上げることは、アメリカ人の生活文化に触れるとともに、英語の語彙や言い回しをより多く習得することが可能となり、英語学習への動機づけにもなる（上原ら，2018）。さらに、日本の聴覚障害のある児童が第二の音声言語を学習する際に、ASL を介在させることは、視覚化を促進し、学習効果が上がる（松藤，2002）ことも分かっている。

山澤・小田（2016）は全国の聴覚障害特別支援学校小学部61校のうち ASL を授業内容に取り入れている学校が14校、一方で、教員の ASL 運用力を課題に挙げている学校が17校あったことを報告している。ASL は英単語の概念理解を支えることにもつながるため、児童に英語を分かりやすく教える際に有用であり、またアメリカの生活文化などの知識も教員には必要になってくる（上原ら，2018）。山澤・小田（2016）でも教員の

ASL 運用力の課題へ対処する方策として挙げられているのは、ほぼ教員の自主的な事前学習であったとし、教員向けの ASL 指導書や教材の充実やインターネット等の動画 ASL を学習する機会の設定の必要性を指摘している。しかし、ASL を覚えて使える教員は希少であり、また聴覚障害のある児童が、日本語と手話を習得する中、さらに英語や ASL を習得することへの負担の増大も課題である（上原ら，2018）。

外国語学習者が外国語音を聞く場合、各音素の聞き取りは困難な場合でも、その外国語のリズムやイントネーションといった特徴は聞き取ることができるため、外国語習得はリズム・イントネーションの習得から始めるとよい（木村，1986）とも考えられている。英語を生きた言語として学習するには、英語という言葉が持っている独特のリズムやイントネーションを学習者が体得することが重要であり、発話練習の際に、手の上下運動を伴うことで、学習者は言葉を単なる視覚情報として捉えるだけでなく、身体的情報として感知することができることから、増田（2005）は英文の強調が置かれる単語に手の上下運動を同期させてリズムとイントネーションを体得する方法を提唱している。これにより、単語の強調と機能語、内容語の関連を容易に認識し、文中のストレスを明示でき、手の上下運動の開始時点とストレスを関連づけることが可能であり、学習者が自ら英文のリズム構造を決定できるとしている（増田，2005）。

浅野（2008）は一定の手の上下運動だけでは英語の発音習得に不十分であると指摘し、身体リズム運動が発話にどのような変化をもたらすかの実験を行っているが、左から右に目線より上まで手を上げて山を描くような手の動きに発音の変化が見られたとの成果を報告している。しかし、言論聴覚法の身体運動を理解するには、筋肉内部の様々な受容器がどの筋肉がどのくらい力を出しているのか、どの関節がどのくらい曲がっているのかを認知する「自己受容性」が要と言われており、どのように動かしているのかを教授者も学習者もよく観察して「自己受容性」を働かせることが、発音指導では重要となる（増田，2005）。いかにして「自己受容性」を認識し、英語のプロソディーを身体的に体得させるかが大きな課題となる。

V. 聴覚障害特別支援学校小学部の外国語教育の課題と展望

聴覚障害特別支援学校小学部の外国語教育における

課題は、聴覚障害のある児童への有効な外国語教育が確立されていないことである。小学校学習指導要領解説外国語活動・外国語（文部科学省、2017a）においても「障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。」とされているのみであり、教員がどのような授業を聴覚障害のある児童に行えばよいか分かっていない状況にあることは予想がつく。

また、本研究では4技能5領域に困難のある児童に対する外国語の指導から、聴覚障害のある児童への有効な外国語指導の在り方について考察したが、どれも聴覚以外の感覚を利用して、外国語習得につなげようとするものばかりであり、実際に聴覚障害特別支援学校小学部の外国語教育で行われているものもあった。それが、聴覚障害のある児童が言語である外国語を習得するために本当に有効な手立てであるかについては、今後検証する必要がある。

また、教員の英語力や ASL 運用力にも課題がある。山澤・小田（2016）が述べたように、聴覚障害特別支援学校小学部では、主に学級担任が外国語教育を行っているが、担任教員の英語力や ASL 運用力に不安を感じている声も少なくない。ASL に関しては、教員の自主的な事前学習がほとんどで、教員に対する ASL の研修機会の設定や指導書や教材等の作成が必要である。また、これからの外国語教育においては、中学部との連携や、聴覚障害のある児童向けの外国語教材開発などの充実を図っていくことが望まれる。

本研究では、過去の文献や書籍などから聴覚障害特別支援学校小学部の外国語教育の現状や課題を明らかにし、読み書きに困難のある児童に対する有効な外国語指導の実践研究から、聴覚障害のある児童への外国語指導の在り方を考察した。読み書きに困難のある児童に対する指導のほとんどで、多感覚による指導の有効性を述べていたが、聴覚障害のある児童が外国語を学ぶ際にも同様に有効であるか、そして、聴覚活用をメインとするフォニックス指導を聴覚障害教育にどのように適用するかについて今後検証が必要である。

文 献

我妻敏博（2014）アメリカの聴覚障害のある児童教育における言語モード。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 20, 1-4.
浅野涼子（2008）VT法を活用したプロソディー指導

の一例。名古屋学院大学論集（言語・文化編）, 19(2), 71-79.

- 濱田豊彦・高木 恵・大鹿 綾（2008）聴覚障害のある児童の読書力と英語の学習効果に関する一研究。東京学芸紀要・総合教育科学系, 59, 397-385.
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向けた動向―担当教員に対する質問紙調査をとおして―。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, 10, 7-13.
岩本佳世（2020）日本における読み書きに困難が見られる児童生徒に対する英語の指導事例に関する文献的検討。上越教育大学研究紀要, 39(2), 427-435.
川合紀宗（2021a）英語の学習によく見られるつまづきとは？。新教職課程演習第12巻初等外国語教育, 協同出版, 114-117.
川合紀宗（2021b）人前で話すことが苦手な児童が「話すこと」に取り組むためには？。新教職課程演習第12巻初等外国語教育, 協同出版, 118-119.
川合紀宗（2021c）識字困難がある児童が「読むこと」「書くこと」に取り組むためには？。新教職課程演習第12巻初等外国語教育, 協同出版, 120-121.
川合紀宗・大谷みどり・中山 晃・松宮奈賀子（2021）インクルーシブ教育システムの構築に向けた小学校外国語教育カリキュラムの開発的研究―小学校外国語科における6年生児童のつまづきに関する実態調査―。科学研究費補助金挑戦的研究（萌芽）研究成果報告書, 17K18645.
木村匡康（1986）言調聴覚論（Systeme Verbo-total）に基づく外国語の発音指導。語学研究, 9, 1-27.
小林マヤ（2013）読み書き障害～英語を中心に～―レジリエンスに着目して―。LD研究, 22, 105-111.
増田恵子（2002）学習障害（LD）児に対する英語指導―フォニックスを中心に―。上智短期大学紀要, 22, 41-59.
増田喜治（2005）VT法の身体活動と発話。名古屋学院大学論集（言語・文化篇）, 16(2), 31-38.
松藤みどり（1998）聴覚障害者にとっての英語学習。平成10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」, 73-76.
松藤みどり（2002）英語を表す手話を採り入れた英語学習。平成14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」, 71-76.
文部科学省（2017a）小学校学習指導要領解説外国語活動・外国語編, 18-23, 75-82.

- 文部科学省 (2017b) 特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編 (小学部・中学部), 526-545.
- 村上加代子 (2011) 読み書きが苦手な児童への英語指導の工夫—研究ノート. 神戸山手短期大学紀要, 54, 113-123.
- 村上加代子 (2015) 英語の学習初期における読み書き指導の在り方の検討—基礎的な力としてのデコーディングと音韻意識スキル獲得の必要性について. 神戸山手短期大学紀要, 58, 57-73.
- 村上加代子 (2018) 読み書き困難のある小学生へのアルファベット・音韻認識・単語読み指導. 神戸山手短期大学紀要, 61, 39-53.
- Narr, R. F. (2008) Phonological awareness and decoding in deaf/hard-of-hearing students who use visual phonics. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(3), 405-416.
- 奥村安寿子・室橋春光 (2013) フォニックスとライムのパターンを用いた英単語の読み書き—読み書きに困難のある生徒2事例の指導経過より—. LD研究, 22, 445-456.
- 大谷みどり (2020) 特別支援を意識した授業提案. 小学校英語教育ハンドブック—理論と実践—. 東京書籍, 160-165.
- 大谷みどり・川合紀宗 (2021) 英語の学習によくみられるつまづきとは?. 新教職課程演習第12巻初等外国語教育, 協同出版, 114-117.
- 斎藤千晶 (1989) 盲・聾学校における外国語 (英語) 教育. 情緒障害教育紀要, 8, 95-98.
- 佐藤七瀬・熊谷恵子 (2016) 読み書きに困難を抱える生徒における有効な英語指導の検討—多感覚学習法, フォニックス指導を通して—. 筑波大学学校教育論集, 38, 47-53.
- 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—. 広島県立保健福祉大学誌人間と科学, 3(1), 83-93.
- 上原景子・浦田留衣・大杉 豊・金澤貴之 (2018) 聴覚障害学生の英語学習支援とアメリカ手話に関する一考察. 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 67, 95-105.
- 山澤 萌・小田候朗 (2016) 特別支援学校 (聴覚障害) 小学部における外国語活動に関する調査研究. 障害者教育・福祉学研究, 12, 57-67.

(2022. 12. 12受理)

Current Status and Issues of Foreign Language Education in Elementary Education Divisions of Special Needs Schools for the Deaf

Norimune KAWAI

Division of Educational Sciences, Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

Nagako MATSUMIYA

Division of Educational Science, Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

Kenta KAKOI

Maebaru Minami Elementary School, Itoshima City

The Courses of Study for Elementary Schools was fully implemented in 2020, and foreign languages have been taught in the third grade and above. In special needs schools, the objectives of each subject, the objectives and contents of each grade level, and the preparation of instructional plans and handling of contents follow those shown in Chapter 2 of the Courses of Study for Elementary Schools (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2017b). However, in a survey conducted by Yamazawa and Oda (2016), teachers mentioned that the auditory utilization of children, such as pronunciation, listening comprehension, accent, and intonation, is a challenge. It is an urgent and important issue to examine how to address foreign language learning in elementary schools where children with hearing impairment learn mainly through speech. The purpose of this study is to analyze previous research on foreign language teaching practices and teachers' instructional systems in elementary education divisions of special needs for the deaf, to summarize the results and issues that emerged, and to consider how to provide appropriate instruction for children with hearing disabilities who have difficulties in reading, writing, listening, and speaking. Through this study, we proposed the future of foreign language education for children with hearing disabilities.

Keywords: hearing impairment, elementary education division of special needs school, foreign language education