

COVID-19 下で障害のある子どもたちが直面する 英語教育の環境と格差

— 質問紙調査による特別支援学校と一般校の比較から —

貝 原 千馨枝

柴 田 邦 臣

English Education for Children with Disabilities during COVID-19: Insights from a Questionnaire Survey Focusing on Learning Difficulties and Educational Environments

KAIHARA Chikae, SHIBATA Kuniomi

Abstract

2020年度小学校外国語教科化、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）拡大、そしてそれに伴うGIGAスクール構想の前倒しにより、英語教育は大きな変化を迎えている。2020年度実施の新学習指導要領により、小学3・4年生から「外国語活動」、そして小学5・6年生から「外国語」の授業を受けることになってはいるものの、障害のある児童・生徒の英語教育の状況がどのようなものなのか、相当程度の規模で調査し、量的に把握しているものはない。そこで、2021年度の7月から8月にかけて、4都県（東京都・神奈川県・千葉県・埼玉県）の特別支援学校と一般校の特別支援学級・通級設置校を対象に、障害のある児童・生徒の英語教育の状況について調査を行なった。この調査から、特別支援学校と一般校において、特に文字の形の識別や、文字と音の対応の自動化など、読み書きの学習上の困難は共通している一方で、英語の指導のための機材・人材やノウハウは、特別支援学校のほうが枯渇していることが示された。本調査は、学習環境が整備されていないことが、障害のある児童・生徒の英語学習上の不利の深刻化をもたらす可能性と、その解消、つまり英語教育のUDL（Universal Design for Learning）の社会的責務や、学びの社会的構成の検討の必要性を示している。

1. はじめに

1.1 背景と課題設定

日本社会における「英語」の社会的位置付けは、それが母語ではないにもかかわらず、ほぼ全ての構成員が必ず学ばなければならないという、事実上必修が義務付けられている唯一の言語であるというところに、その特徴がある。実際のところ、グローバル化するこの時代における、世界共通言語である英語の必要性は、日本社会のすべての児童・生徒たちに、つまり障害の有無に関わらず求められ、かつ望まれているとすることができる。2020年度の小学校英語教科化は、そのようなトレンドをまさに象徴するような出来事であったと言えよう(文部科学省、2014)。

そのような「英語教育熱」の高揚感に背中を押された多くの子どもたちが、英語を習得し世界に羽ばたこうとしている一方で、その陰に隠れるかのように、英語学習に苦勞していたり、時には深刻な困難を抱えていたりする子どもたちも確かにいる。例えば村上(2018)は、ディスレクシア¹の児童における英語学習の課題を指摘しその重厚な実践を論じているし、河合(2022)は、難聴など聴覚障害の領域における英語の音の指導について、精緻な研究をおこなっている。

しかしながら、これらの先進的な取り組みを除くと、英語教育研究の分野において、障害や事情のある子どもたちに注目した研究は、十分だとは言えない。そもそも、種別に限らず、障害のある子どもたち全体を視野に入れようとした英語学習の実態調査は、ほとんどなされていないと言ってよい。同じ状況は、特別支援教育の側からみても言うことができる。特別支援教育の分野においても、障害児の英語学習は十分に注目されてきたわけではなく、それを正面から取り上げたものはほとんどないと言える。このように、障害児の英語学習が十分に論じられてこなかった理由は、いくつかあるだろう。そもそも日本の教育業界において英語という教科は、受験競争を勝ち残ったり、国際的に羽ばたいたりするような、“優秀な子どもたち”向けであって、そのような存在ではない(とされてしまっている)障害のある児童・生徒には無関係である、という勝手な思い込みもあったかもしれない。しかしそれは、それでも英語を学びたい・英語を学んで希望する進路に進みたいという障害のある子どもたちの学習機会を制限してしまいかねず、また英語が「できない」ことにより、学校や社会からドロップアウトしてしまう可能性も指摘されている(Collins and Wolter, 2018)。そのような子どもたちは、グローバル社会の進展の中で、新たな格差に苦しむことになりかねない。

貝原・柴田(2020)は、英語力がますます重視されてきている日本社会において、その子に障害があるというだけで、英語教育のルートにのる可能性がきわめて低く見積もられてしまう傾向は、著しい社会的不利に結びつきかねないと指摘した。ある一定の障害のある子どもたちにとって、英語学習環境や学習状況が不利に働きうるという現実、これまで十分に論じられてこなかった。英語が事実上の必修言語として学校教育において教科化されてい

くなかで、それが障害のある子どもたちにとってどのように機能しており、どのような問題を孕みうるかについては、彼ら彼女らの英語学習の実態を把握するための社会調査によって、より検討されなければならないだろう。そこで本稿の課題を、障害のある児童・生徒が英語を学ぶ状況に設定し、主として定量的な社会調査によって、その実像に迫るものとする。

1.2 先行研究の整理

小学校英語教育の実態について量的な把握を行なった先行研究には、松宮・大谷・中山ほか（2021）による調査がある。この調査は、中国・四国地方の公立小学校の通常学級の外国語科を指導する学級担任と外国語の専科教員を対象とした質問紙調査で、学級担任と専科教員では児童の英語学習上のつまづきへの異なる着眼点や見取り方があるため、両者の視点を相補的に生かした支援のあり方の検討が必要であると述べている。しかし、この調査はあくまで一般校の小学校英語教育に関する調査で、障害のある子どもたちの英語教育に焦点を当てたものではない。また、一般校の通常学級における英語学習上の困難や、行動上の困難に関する調査であって、英語の学習環境に関する質問項目は含まれていないため、障害のある児童・生徒の英語の学習環境全体を量的に把握する試みではないと言える。加えて、障害のある子どもたちの COVID-19 拡大を経た英語教育の実態に関する量的研究はまだなされておらず、本稿で報告する調査が、初めての量的な調査となっている。

一方で、英語の学習や指導に関する個別の工夫は、これまでさまざまに積み重ねられている。例えばディスレクシアのある児童へのアルファベットや音韻認識、単語の読みの指導の実践や（村上、2018；成田、2019 など）、特別支援学級における ICT を利用した外国語活動（久保・金森・中山、2012）、視覚障害やろう・難聴のある学生への英語学習教材の開発（斉藤、2009）、知的特別支援学校における英語の活動・授業の実践に関する調査（高野・上田・武田ほか、2022）など、それぞれの障害ごとに、調査や工夫の実践がなされてきた。しかし、障害のある児童・生徒の英語学習上の困難の把握に加え、彼ら彼女らの英語学習環境についての把握を行なった大規模な調査は行われていない。つまり、先行研究においては、基本的に英語学習上の困難とその解消のための有効な学習法や工夫と英語学習環境は、障害の種別や学校別に調査・分析がなされている。しかし、特に、2020 年度から小学校で「外国語」が教科化され、奇しくも同じタイミングで COVID-19 の拡大が起り、GIGA スクール構想が前倒しされるといふ、教育の大きな変化を迎えたこの時、障害の種別や学校別という枠組みを超えて、障害のある子どもたちの英語教育がどのような状況にあるのか、その社会・学習環境は、全体的に把握する必要があるのではないだろうか。

2. 方法

2.1 目的（仮説の設定）

前節まで言及してきた通り、障害のある子どもたちの英語教育に関する研究には、障害種別の教授法の工夫や、先進的な実践については白眉なものがあるものの決して多いとは言えず、特別支援教育内において注目を集めているとも言えない。特に小学英語の教科化など、英語学習の位置付けが大きく変わった新学習指導要領の導入と同時に、COVID-19 の感染拡大によって、学校での英語教育が大きく影響を受けたことは、想像に難くない。

そこで本稿の仮説を、そのような社会状況の中で「特に工夫や努力が必要であるにも関わらず、十分に考慮されていない障害のある児童・生徒の英語教育が、いくつもの課題に直面している」と設定する。実際にどのような点に問題を抱えているのかを探り、仮説を立証することを目的として、「障害のある子どもたちの英語学習に関する調査」（以下、本調査）を実施した。

2.2 質問紙調査の概要

本調査は、2021 年の 7 月から 8 月にかけて、東京都、神奈川県、千葉県、埼玉県の 4 都県の特別支援学校（視覚（盲）、聴覚（ろう）、知的、肢体不自由）の小学部・中学部・高等部と、一般校（小学校・中学校・高等学校）の特別支援学級・通級指導教室設置校を対象に行なった。これら 4 都県に調査範囲を限定した理由は、調査時点においては COVID-19 の感染が拡大しており、さらに地域ごとに偏りがあったため、同じような感染状況の地域に限定して、英語学習について把握する必要があったからである。そのため本調査は、英語学習上の困難や、学校現場の状況や工夫に加え、現在進行形の COVID-19 感染拡大と GIGA スクール構想が学校現場へどのような影響を及ぼしているのかについての設問も設け、分析可能にした。調査の概要は、表 1 の通りである。

表1 「障害のある子どもたちの英語学習に関する調査」概要

1. 調査期間・方法	2021年7月26日—8月31日 郵送調査
2. 標本抽出方法	層化抽出法
3. 調査対象校	4都県（東京都・神奈川県・千葉県・埼玉県） 特別支援学校：（小学部・中学部・高等部）223校 特別支援学級・通級指導教室設置一般校： （小学校・中学校・高等学校）288校 計511校
4. 調査対象者	各学校の代表者・英語関連授業担当者
5. 調査協力校（回収率）	115校（22.5%）
6. 調査協力校の運営	国立：4.5% 公立：94.5% 私立：0.9%
7. 調査協力校の内訳	一般校・小学校：23.0% 一般校・中学校：16.8% 一般校・高等学校：0.9% 特別支援学校・小学部：14.2% 特別支援学校・中学部：16.8% 特別支援学校・高等部：28.3%
8. 特別支援学校調査協力校の種別	ろう・聴覚：20.0% 盲・視覚：9.2% 知的：41.5% 肢体不自由：29.2%

本調査にご協力くださった一般校の全校生徒数の平均と、障害の種別は表2の通りである。

表2 一般校の障害のある児童・生徒の割合

各校全生徒数の平均 = 403.69人	平均（人）	割合（%）
1. 自閉症スペクトラム障害（ASD）	4.91	1.22
2. 情緒障害	6.34	1.57
3. 学習障害（LD）	2.24	0.55
4. 注意欠陥多動性障害（ADHD）	4.48	1.11
5. 難聴	0.71	0.18
6. 言語障害	2.32	0.57
7. 弱視・視覚障害	0.09	0.02
8. 知的障害	6.50	1.61
9. その他	0.27	0.07

3. 結果

3.1.1 英語学習の「困難」

まずは本調査の結果から、学校において「英語学習」の困難がどのように表れているのかについて整理する。なお、英語学習の困難については、小学3・4年次に「外国語活動」、小学5・6年次に「外国語」と、履修する科目が異なるため、特別支援学校の小学部と一般校の小学校には小学3・4年「外国語活動」の授業担当者向けの質問紙と、小学5・6年「外国語」の授業担当者向けの質問紙を一緒に送付し、それぞれを1校として計算している。そのため、3.1.1以降の調査結果の回答校数は、表1で報告した調査協力校数(N=115)よりも多くなっている。

英語を「読むこと」「書くこと」「聞くこと」「話すこと」、いわゆる4技能の学習に関する困難について、英語の授業の担当教員²に尋ねた結果、特別支援学校と一般校の障害のある子どもたちに、特に「文字の形の識別」と「文字と音の対応」に関する困難が、共通して見られる可能性がうかがわれた。

英語を「書くこと」について、表3「似たアルファベットの形と間違えて書く児童がクラスにいる(例:bをd、pをqなどと間違える)」と回答した学校は³、141校中、特別支援学校・一般校合わせて117校と、回答校全体の83.0%を占めており、その傾向は一般校と特別支援学校とで差はない。

一方、「読むこと」、特に文字と音の対応の学習困難に関する回答結果をまとめたのが、次の表2と表3である。表4「アルファベット1文字1文字を読むのに時間がかかるなど、文字と音の結びつきを覚えるのに困難がある児童・生徒がクラスにいる」と答えた学校は、一般校85.8%、特別支援学校76.9%であった。ディスレクシアのなかでも、特に視覚情報の処理に難しさがある場合は、bとd、pとqなどの文字の形の識別に困難があるとされているが(平林, 2019; 宇野, 2019など)、表5の「似たアルファベットの形と間違えて読むことがある」についても、一般校は85.7%、特別支援学校は80.8%と、ともに非常に高い割合で「そう思う」という回答を得た。

このように、本調査の結果は、特別支援学校だけではなく、一般校においても、幅広く英語学習における困難に直面している障害のある子どもたちが多い現状を示している。それでは、その英語学習の「困難」は、何によってもたらされているのだろうか。

表3 「似たアルファベットの形と間違えて書くことがある児童がクラスにいる（例：bをd、pをqなどと間違える）」の回答結果（N=141）

		そう思う	どちらとも 言えない	そう思わない	合計
一般校	度数	60	8	2	70
	行%	85.7%	11.4%	2.9%	
特別支援学校	度数	57	8	6	71
	行%	80.3%	11.3%	8.4%	
合計		117	16	8	141

表4 「アルファベット1文字1文字を読むのに時間がかかるなど、文字と音の結びつきを覚えるのに困難がある児童・生徒がクラスにいる」の回答結果（N=155）

		そう思う	どちらとも 言えない	そう思わない	合計
一般校	度数	66	5	6	77
	行%	85.8%	6.5%	7.8%	
特別支援学校	度数	60	5	14	78
	行%	76.9%	6.4%	17.9%	
合計		126	10	20	155

表5 「似たアルファベットの形と間違えて読むことがある児童・生徒がクラスにいる。（例：bをd、pをqなどと間違える）」の回答結果（N=155）

		そう思う	どちらとも 言えない	そう思わない	合計
一般校	度数	66	4	7	77
	行%	85.7%	5.2%	9.1%	
特別支援学校	度数	63	5	10	78
	行%	80.8%	6.4%	12.8%	
合計		129	9	17	155

3.1.2 COVID-19の英語教育への影響

本調査実施時期の特有の課題として、COVID-19拡大による、学校での英語教育への影響について事前に確認し、考慮できるようにしておく必要があるだろう。表6は一般校、表7は特別支援学校それぞれに、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）による影響を尋ねたものであるが（図1は表6、図2は表7それぞれをグラフ化したもの）、いずれも、「発音指導の困難」「グループワークの困難」「スキミングの制限」が上位を占めている。一般校・

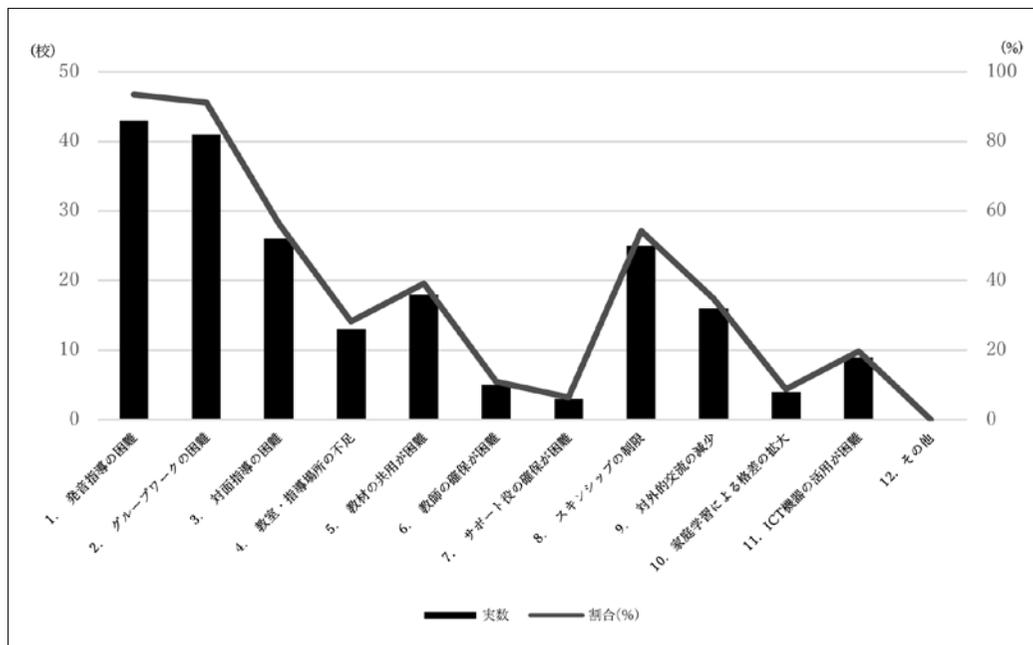


図 1 一般校・新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の英語教育への影響の回答結果のグラフ

表 6 一般校・新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の英語教育への影響の回答結果（N=46 複数回答）

	実数	割合(%)
1. 発音指導の困難	43	93.5
2. グループワークの困難	41	91.1
3. 対面指導の困難	26	56.5
4. 教室・指導場所の不足	13	28.2
5. 教材の共用が困難	18	39.1
6. 教師の確保が困難	5	10.9
7. サポート役の確保が困難	3	6.5
8. スキンシップの制限	25	54.3
9. 対外的交流の減少	16	34.8
10. 家庭学習による格差の拡大	4	8.7
11. ICT 機器の活用が困難	9	19.6
12. その他	0	0.0

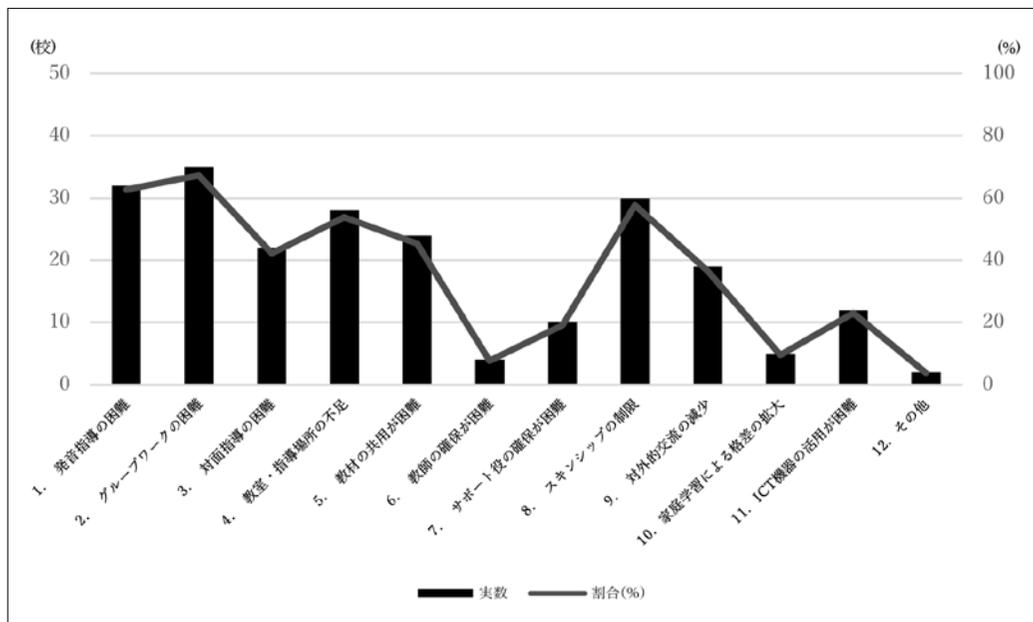


図2 特別支援学校・新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の英語教育への影響の回答結果のグラフ

表7 特別支援学校「新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の英語教育への影響」の回答結果（N=54 複数回答）

	実数	割合 (%)
1. 発音指導の困難	32	62.7
2. グループワークの困難	35	67.3
3. 対面指導の困難	22	42.3
4. 教室・指導場所の不足	28	53.8
5. 教材の共用が困難	24	45.3
6. 教師の確保が困難	4	7.7
7. サポート役の確保が困難	10	19.2
8. スキンシップの制限	30	57.7
9. 対外的交流の減少	19	36.5
10. 家庭学習による格差の拡大	5	9.6
11. ICT機器の活用が困難	12	23.1
12. その他	2	3.8

特別支援学校ともに、これまでの指導や学びの工夫が、COVID-19によって大きく制限を受けている様子がうかがわれた。

特に、英語の指導に伴う発音・発声や、グループワークなどの集団での活動が、制約を受けている様子が見受けられる。また、英語の文字と音を結びつけて学ぶことは、いかなる英語による活動にとっても土台となる重要な学びだと思われるが、マスクやフェイスシールドの装用により、児童・生徒が発音を聞きとれなかったり、口の形がよくわからず発音の仕方を真似できない、あるいは、教諭が子どもたちの口の形や発音を確認することが難しくなっているようであった。また、学校で共有している教材や、学校の備品や機材の消毒が教諭の負担となっていたり、感染拡大防止という理由で、英語系の部活動・クラブ活動の大会や、学校行事が中止される、あるいは延期となっていることもうかがわれた。

他者とのコミュニケーションのための言葉の学びは、COVID-19 拡大によってその学習環境が変化したことにより、おそらく障害の有無に関わらず、子どもたちの英語学習に対し大きく影響を与えていることが確認できる。

しかし、その英語の「学習環境」をさらに詳細にみていくと、一般校と特別支援学校に、いくつもの違いを見出すことができる。引き続いて、その学習環境の要因をひとつひとつ分析していきたい。

3.2 英語の学習環境に関する問題

続いて英語学習の実態を明らかにするため、本調査では、障害のある児童生徒が、どのような環境で英語を学んでいるのか尋ねた。ここではその結果を整理する。

3.2.1 設備・機器の問題

上述の通り、本調査は2021年の夏に実施したものである。当時、東京都は4回目となる緊急事態宣言発令下にあり、学校でのクラスターも頻繁に発生していた。文部科学省は、長引くCOVID-19の拡大を鑑み、もともと2019年度から5カ年計画で行う予定だったGIGAスクール構想の前倒しを行った(小学校・中学校の児童生徒への1人1台ICT端末の配布の実施)。そこで、2021年夏時点のGIGAスクール構想の進捗状況を尋ねたところ、一般校の結果が表8、特別支援学校の結果が表9の通りであった。これらの結果を比較してみると、一般校は9割以上の学校で全員配布が完了していた一方で、特別支援学校は一部の端末を共有して使用するという段階にとどまっており、全員配布が完了している学校は4割に満たなかった。一般校と比べ特別支援校では、GIGAスクール構想などデジタル化の進捗に、差が生じていたようである。

表10は、授業における「電子黒板、パソコン、タブレットなどのICT機器の利用」に関する一般校と特別支援学校の回答のクロス集計結果である。電子黒板など、1つの教室に1台設置するようなICT機器は、GIGAスクール構想の前から実施していた学校もあったこと

表 8 一般校の 2021 年 7 月—8 月時点の GIGA スクール構想の進捗状況回答結果 (N=46)

	実数	割合 (%)
1. 全員配布、校内・家庭学習で使用	12	26.7
2. 全員配布、校内で使用	30	66.7
3. 一部の端末を共有して使用	1	2.2
4. 限られた学年・クラスでしか使用できていない	1	2.2
5. 実質的にほとんど使用できていない	1	2.2
6. その他	1	2.2
合計	46	100

表 9 特別支援学校・2021 年 7 月—8 月時点の GIGA スクール構想の進捗状況回答結果 (N=55)

	実数	割合 (%)
1. 全員配布、校内・家庭学習で使用	7	12.7
2. 全員配布、校内で使用	15	27.2
3. 一部の端末を共有して使用	18	32.7
4. 限られた学年・クラスでしか使用できていない	3	5.5
5. 実質的にほとんど使用できていない	7	12.7
6. その他	5	9.1
合計	55	100

表 10 「電子黒板、パソコン、タブレットなどの ICT 機器を利用している」工夫の学校別クロス表

		行っている	どちらとも言えない	行っていない	合計
一般校	度数	72	2	3	77
	行%	93.5%	2.6%	3.9%	
	期待値	66.766	4.386	5.848	
特別支援学校	度数	65	7	8	81
	行%	80.2%	8.6%	10.1%	
	期待値	70.234	4.614	5.571	
合計		137	9	12	158

$\chi^2(2)=6.038$, $p<0.05$ Cramer's $V=0.195$

が予想されるが、このような ICT 機器の利用も一般校の方がより行っていて、特別支援学校はより行っていないと言うことができ、またその差はある程度、有意であるとみなすこともできる。ICT などのテクノロジーは、障害がある子どもにとって切り札とも言える学習用機材ではあるが、現状は一般校よりも縁遠いものとなっており、環境面での不利がさらに際立っていると云わざるを得ない。ICT 機器の利活用という、現在の英語教育にとって最も重要な環境上の工夫についても、一般校と特別支援学校では差が開いていることがうかがわれる。

3.2.2 人員・人材の問題

次に、英語学習に関する人員・人材について尋ねた。表 11 は、英語の専科教員の有無をクロス集計して分析し、一般校と特別支援学校とで比較したものである。結果を見ると、専科教員は一般校の方が多く配置されていて、特別支援学校では配置されておらず、有意に差がある ($p<.01$)。「外国語活動」「外国語」という科目・教科としての「英語」は、教諭にとって、知識の量のみならず、そもそもその言語を卓越して使用できるかどうかとも問われる、相当程度に専門性が問われる科目と言える。確かに特別支援学校では学習指導要領上、外国語教育が必修化されていないこともあるだろうが、それでも「準ずる過程」の支援学校をはじめ、ほとんどの特別支援学校が何らかの英語教育を取り入れている。そのような状況の中で、人手やノウハウなどといった、学ぶための支援がより求められると想定される特別支援学校のほうが英語の専科教諭が少ないという結果は、障害児が英語を学ぶための人的資源が、特別支援学校のほうがより配置されていないことをうかがわせる。

英語教育における、環境の充実度を把握するもう 1 つの要素として、ALT (Assistant Language Teacher, 外国語指導助手) の配置状況が挙げられる。表 12 は、ALT の配置状況をクロス集計し、一般校と特別支援学校で比較して分析したものである。一般校では、ALT が積極的に配置されていると見受けられるのに対して、特別支援学校は配置されていない学

表 11 専科教員の有無に関する学校別クロス表

		専科教員 有り	専科教員 無し	合計
一般校	度数	28	18	46
	行%	60.9%	39.1%	
	期待値	19.540	26.460	
特別支援学校	度数	20	47	67
	行%	31.7%	68.3%	
	期待値	28.460	38.540	
合計		48	65	113

$$\chi^2(1) = 9.508, p < .01 \quad \phi = 0.290$$

表 12 ALT (外国語指導助手) の配置有無に関する学校別クロス表

		ALT の配置 有り	ALT の配置 無し	合計
一般校	度数	38	8	46
	行%	82.6%	17.4%	
	期待値	28.088	17.912	
特別支援学校	度数	31	32	67
	行%	46.3%	53.7%	
	期待値	40.912	26.088	
合計		69	44	113

$\chi^2(1)=13.659$, $p<.01$ $\phi=0.348$

校が多く、有意な差がある ($p<.01$)。ALT による指導や、ALT との交流は、英語の発音に触れる貴重な機会である。特に学外で英語が学べる施設や機関がほとんどない、特別支援学校に通学する児童・生徒にとっては、極めて貴重な英語話者との交流の機会だと想定されるが、調査の結果からは、配置されていない傾向が見受けられた。

3. 2. 3 英語を教えること・ノウハウの問題

次に、障害のある児童・生徒の英語教育の実践やノウハウに関する結果を整理したい。例えば表 13 は、「[「フォニックス」や「マジック e」⁴といった文字と音の規則を意識して教えている」か否かという、英語の指導ならではの工夫について尋ねた結果をクロス集計したものである。フォニックスは学習指導要領には記載がないものの、読み書き障害のある子ども向けの有効な英語の文字と音の学習法・指導法とされており、もともとは英語圏で生まれ、それが日本にも輸入され、実践が積み重ねられているところである。フォニックスなどの文字と音の対応の学習の工夫は、論文や学会報告などで積極的に実践報告がなされており、読み書き障害のある子どもたち向けに、フォニックスを指導している民間の教室やフォニックス教材も複数存在する (松香フォニックス、Jolly phonics、もじこ塾など)。表 13 を見ると、一般校の特別支援学級・通級ではそのような工夫がなされている様子が概ね半分程度の学校で見受けられたものの、特別支援学校では特に低い実施割合で、その差は有意であると言えるものであった。文字と音の規則を明示化するという、障害がある子どもたちにとってわかりやすいような工夫が、むしろ特別支援学校でなされていないという実態は、環境面での不利の一例と言えるのではないだろうか。このような、教授法・ノウハウ面においても、障害のある子どもたちの英語学習に不足や課題があることが理解できるだろう。

表 13 「[フォニックス] や [マジック e] といった文字と音の規則を意識して教えている」工夫に関する学校別クロス表

		かなり 行っている	行っている	どちらとも 言えない	あまり 行っていない	全く 行っていない	合計
一般校	度数	20	18	15	16	9	78
	行%	25.6%	23.1%	19.2%	20.5%	11.5%	
	期待値	12.917	17.885	17.389	15.401	14.408	
特別支援 学校	度数	6	18	20	15	20	79
	行%	7.6%	22.8%	25.3%	19.0%	25.3%	
	期待値	13.083	18.115	17.611	15.599	14.592	
合計		26	36	35	31	29	157

$\chi^2(4) = 10.846$, $p < .05$ Cramer's V = 0.261

4. 考察

本調査では、4 都県の小・中・高等学校と特別支援学校（小学部・中学部・高等部）に、英語教育の現況を尋ねる質問紙調査を行った。まず全体的な傾向として、英語学習の「困難」とも呼べるような状況が、確かに存在していることが示された。その一部は、おそらく COVID-19 拡大危機の影響もあると確認でき、今後の英語教育を構築していく際の課題であると言えるだろう。

しかし、その論点を、「学習環境がどう整備されているか」に限定し、一般校と特別支援学校に分けて分析していくと、有意に異なると思われる差が、いくつも確認された。まず、設備・機器関係、特に、GIGA スクール構想を中心とした ICT 機器の利用という点では、明らかに一般校よりも特別支援学校の方が進んでおらず、その進捗が大きく異なっていた。2023 年現在は、COVID-19 感染拡大がこれまでよりは落ち着いたこともあり、基本的には 1 人 1 台の ICT 機器の配布は終了していると思われ、Assistive Technology（支援技術）の観点から障害児むけのテクノロジー導入がどんどん進んでいるようにも思われるものの、その理想に現実がどこまで追いついているのか、また単に ICT 機器を利用するだけでなく、英語学習において活用することができているのかについては、今後の調査で明らかにしたい新たな論点の 1 つである。

人員・人材の面でも、一般校と特別支援学校の差は大きかったと言える。調査の結果から、英語の専科教員、および ALT の配置のいずれも、特別支援学校は比較的不十分であったと判断することができる。確かに特別支援学校は学習指導要領上、必ず英語を学ばなければならないという条件がつけられているわけではなかったり、そもそも、障害のある子どもたちが英語を学ぶという意識が社会全体で軽んじられている風潮の中で、専科の教員や ALT が配置されていなかったりするというのは、止むを得ないところがあるのかもしれない。しか

し、踏み込んで考えてみると、これまで学内だけでなく、学外でも英語に触れる機会が限られており、各種のサポートや合理的配慮がなければ勉強できない子どもたちだからこそ、特別支援学校で英語を学ばなければ学ぶ機会が奪われてしまうし、むしろそのために時間をかけて指導できる専科教員や ALT は本来はもっと必要で、一般校よりも拡充されるべきだと言いうこともできるのではないか。

さらに、英語教育の「質」ともいうべきノウハウの部分に関しても、特別支援学校は恵まれていないといえることができる。これまでに、ディスレクシアにおけるフォニックス導入の有用性がいくつも説かれているように（平井・深谷、2000; 増田、2002; 赤沢、2007 など）、特別支援学校でこそ、これらのノウハウが積極的に導入される効果が高いとも言える。現状のままでは、障害のある子どもたちの英語学習の学びは、ますます格差が広がってしまうと言いうことさえできよう。

5. 結論

本調査の結果は、より手厚い支援や配慮が必要な子どもたちが在籍している特別支援学校の方が、英語学習という点においては、逆に不十分な環境に置かれている可能性を示してきた。この傾向は、おそらく学校教育に留まらないのではないか。英会話、英語塾など、障害のない子どもたちが、課外で英語を学ぶ場や教材は、幼少期から幾重にも用意されている。一方で、障害のある子どもたちにとっては、やっと英語感覚を取り入れた放課後等デイサービスや療育塾などの、萌芽的な試みが出てきた段階に過ぎない。

障害に軽重はないが、一般校と比べて丁寧で緊密な配慮と教育支援を実施するために、特別支援学校が存在していることをふまえると、日本における児童・生徒向けの英語学習の環境は、ある種の「逆転構造」にあると言える。つまり、配慮や支援が必要な子どもほど、英語学習のための機器や人材は配分されずノウハウもなく、一方で、自力で十分学べ、特に配慮や支援が必要ではない子どもたちほど、充実した機材、人材、そしてノウハウの恩恵を受けることができていると、言うことができるかもしれないのである。これは、典型的な教育格差といってもよい社会的な問題であると見なせよう。

英語教育の UDL (Universal Design for Learning) は、積極的に果たされなければならない。しかしそれは、単に教室の中だけに留まらないかもしれない。ますますグローバル化する社会において、英語が必須のリテラシーとなるのであれば、障害のある子どもたちの英語学習の UDL は、社会全体が実現すべき責務であると言える。

本研究には、いくつかの課題が残されている。まず、COVID-19 危機下の調査であったこともあり、対象とできた地域もサンプル数も限られたものであった。首都圏と異なった地域では、また異なった傾向を示す可能性があり、できる限り全国を視野に入れた調査を企図したい。また、定量的な調査であったため、障害のある子どもたちの具体的な学びについて切

り込むことができていない。障害のありようによって、その学びにおける課題はさらに重層化していると予見される。定性的な調査を実施し、より深く問題構造を把握したいと考えている。

さらに、この問題が典型的な社会問題であるのならば、社会における英語学習の UDL 化を果たすべく、具体的な改善方法の構想をめざすべきだとも考えている。障害や事情があるから英語以前の話、なのではなく、障害や事情があるからこそ、英語にチャレンジできた、という丁寧で開かれたノウハウや方法は、あり得るのではないか。本研究の考究の過程で、その成果をめざしたい。

謝辞

本論文の執筆のために、質問紙調査にご協力いただいた一般校・特別支援学校の先生方に、多大なご協力をいただきました。あらためて深くお礼申し上げます。また本論文執筆のための研究は、公益財団法人小林製薬青い鳥財団事業助成、独立行政法人国立青少年教育振興機構子どもゆめ基金教材開発・普及活動助成、公益財団法人電気通信普及財団研究調査助成、一般財団法人言語教育振興財団研究助成、及び JSPS 科研費 JP20K12550 の成果の一部である。ここで関連各位に厚く感謝申し上げます。

注

- 1 ディスレクシアには読み書き障害などの他の用語もあるが、本論文はその用語の意味を論じることを目的としていないため、ディスレクシアと表記を統一している。
- 2 今回の調査の英語学習に関する質問は、英語の教員免許を持つ英語教諭だけではなく、英語の教員免許を持たないが、英語に関する授業や時間を担当している教諭にも回答を依頼している。
- 3 英語学習上の困難や、指導上の工夫は、5 スケール（「非常にそう思う」「そう思う」「わからない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」）で尋ねているが、本稿では「非常にそう思う」「そう思う」を肯定的な「そう思う」、「全くそう思わない」「あまりそう思わない」を否定的な「そう思わない」、「かなり行っている」「行っている」を「行っている」、「あまり行っていない」「全く行っていない」を「行っていない」と 3 スケールにまとめ、表に示している。
- 4 「マジック e」は、make や note などの単語で、e の前の母音が長母音になり、e は読まない黙字となるルールのことで、フォニックスの例外としてよく挙げられている。

参考文献

- 赤沢真世. (2007). 「小学校英語活動における文字指導の現状と課題」『教育方法の研究』(10) : 17-24. <https://doi.org/10.14989/190338>
- 安東明珠花・岡典榮・庵功雄. (2019). 「ろう児に対する書記日本語教育：格助詞の定着に向けた指導法の開発」『人文・自然研究 Hitotsubashi Review of Arts and Sciences』一橋大学全学共通教育センター, (13) : 132-145. <https://doi.org/10.15057/30145>
- 米国精神医学会. (2014). 『DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル 第五版』東京：医学書院.
- Collins, G. and Wolter, J. A. (2018). "Facilitating postsecondary transition and promoting academic success through language/literacy-based self-determination strategies." *Speech, Language, and Hearing Services in the Schools*, 49 (2) : 176-188.
- 平林伸一. (2019). 「医学領域における学習障害——MBD から限局性学習症へ」宮本信也編『学習障害の

- ある子どもを支援する』東京：日本評論社, 18-38.
- 平井由美子・深谷計子. (2000). 「学習障害とその近接領域児に対する教科教育——英語学習の指導法(2)——つまずきの軽減を考慮したアルファベット学習の指導——」『日本女子体育大学紀要』(30)：165-172. <https://doi.org/10.34349/00000723>
- 貝原千馨枝・柴田邦臣. (2020). 「社会的マイノリティとしての言語学習障害——第二言語としての英語学習からの再定義——」『津田塾大学紀要』(52)：263-296.
- 河合裕美. (2022). 「公立小学校に在籍する聴覚障害児童への長期的な英語音声指導」『AUDELL Journal』(1)：12-27.
- 久保稔・金森強・中山晃. (2012). 「ICT を利用した特別支援学級における外国語活動」『小学校英語教育学会紀要』(12), 4-18. https://doi.org/10.20597/jesjournal.12.0_4
- 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.
- 松宮奈賀子・大谷みどり・中山晃・河合紀宗. (2021). 「小学校外国語科における6年生のつまずきの実態——学級担任及び専科教員を対象とした調査結果の分析——」『JES journal/ 小学校英語教育学会 編』(21)：95-110. https://doi.org/10.20597/jesjournal.21.01_95
- 文部科学省. (2014). 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm.
- 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.
- 成田あゆみ. (2019). 「読み書き困難 (ディスレクシア) のための英語指導法に向けて」津田塾大学インクルーシブ教育支援室主催講演会, 津田塾大学, 2019年7月2日.
- 斉藤くるみ. (2009). 「英語教育のバリアフリー自習教材の開発」『日本社会事業大学研究紀要』(55)：39-57.
- 高野美由紀・上田直子・武田博子・有働真理子. (2022). 「兵庫県知的障害特別支援学校における英語の活動・授業の調査研究」『兵庫教育大学研究紀要』(60)：53-62.
- 宇野彰. (2019). 「発達性読み書き障害とは」宮本信也編『学習障害のある子どもを支援する』日本評論社, 39-50.
- 脇中起余子. (2007). 『よく似た日本語とその手話表現 第2巻：日本語の指導と手話の活用に思いをめぐらせて』東京：北大路書房
- 脇中起余子. (2012a). 『助詞の使い分けとその手話表現 第1巻：格助詞を中心に』東京：北大路書房
- 脇中起余子. (2012b). 『助詞の使い分けとその手話表現 第2巻：副助詞・接続助詞+接続詞を中心に』東京：北大路書房

(かいほら ちかえ 工学院大学 教育支援機構学習支援センター講師)
(しばた くにおみ 津田塾大学 学芸学部国際関係学科教授)

