

知的障害のある生徒の外国語科におけるやり取りする力を育む指導の工夫 — 非言語コミュニケーションを取り入れた言語活動を通して —

広島県立福山北特別支援学校 青垣 和也

研究の要約

本研究は、知的障害のある生徒の外国語科におけるやり取りする力を育むことを追究したものである。所属校の高等部に在籍する知的障害のある生徒は、適応行動の困難さや、コミュニケーションの困難さがあることから、外国語を用いてやり取りすることに課題がある。文献研究から、知的障害のある生徒には、言葉の意味やコミュニケーションの意図が分かりやすいように、ジェスチャーなどを取り入れて動作化・視覚化したり、生徒の成功体験を増やし、学習活動への意欲が育つように、主体的な活動を促したりする指導・支援を取り入れることが重要であると分かった。そこで、外国語科の指導において、知的障害のある生徒の特性を踏まえ、非言語コミュニケーションを取り入れた言語活動を実施した。その結果、知的障害のある生徒が、自信をもって、楽しく積極的に英語でやり取りする場面が見られた。このことから、非言語コミュニケーションを取り入れた言語活動を行うことは、知的障害のある生徒の外国語科におけるやり取りする力を育むことにおいて、有効であることが分かった。

I 主題設定の理由

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及び必要な方策等について（答申）（平成28年、以下「中教審答申」とする。）では、「これからの社会の在り方を考えると、外国語、特に国際共通語としての英語によるコミュニケーション能力は、これまでのように一部の業種や職種だけでなく、子供たちがどのような職業に就くとしても、生涯にわたる様々な場面で必要とされることが想定され、今まで以上にその能力の向上が課題となっている。」¹⁾と示されている。

広島県教育委員会（平成30年）は、これからの教育活動の方向性として、「多様性を受け入れ、自信をもって異なる文化の人とコミュニケーションを取ることのできる人材」²⁾の育成を目指し、これからの外国語科教育に求められるものとして、「外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に『話すこと』及び『書くこと』などの言語活動を充実させること。」³⁾などを示している。

所属校では、児童生徒の社会的自立や、豊かな生活を実現するために身に付けておくべき力である、コミュニケーション能力に着目し、「コミュニケーション能力を活用する児童生徒の育成」を主題として、各教科等で実践的研究を進めている。

外国語科の授業においては、導入の際に、簡単な英語を用いて友だちとやり取りをする「コミュニケーションタイム」という活動を毎時間行っている。高等部普通科職業コース第2学年の生徒は、外国語指導助手との授業や、外国の言葉や文化に興味・関心があり、原稿などの手掛かりがあれば、英語を用いて友だちとやり取りすることはできる。しかし、手掛かりのない実際の場面では、学習した表現方法を忘れてしまったり、自信がなかったりするため、英語を用いて挨拶したり、質問に応じたり、気持ちを伝え合ったりするなどの外国語を用いてやり取りすることに課題が見られる。

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）（平成30年、以下「29年各教科等編」とする。）では、「知的障害とは、知的機能の発達に明らかな遅れと、適応行動の困難性を伴う状態が、発達期に起こるものを言う。」⁴⁾と示されており、適応行動の困難性について、言語発達などの概念的スキルの困難性や、対人スキルなどの社会的スキルの困難性などがあると示されている。

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（平成25年）は、「知的障害における意思疎通の困難さは、知的機能の発達の遅滞により、相手から発信された情報が理解できず、的確な対応ができないために、

人とのコミュニケーションが十分に図れないことをいう。」⁵⁾と示している。

これらのことから、知的障害のある児童生徒には、適応行動の困難さや、コミュニケーションの困難さがあることにより、やり取りすることに困難さがあると考えられる。そこで、知的障害のある生徒の外国語科におけるやり取りする力を育むためには、障害の特性に応じた指導・支援の工夫を行い、コミュニケーション能力の育成を意識した言語活動を行うことが重要であると考え、本研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 やり取りする力

「中教審答申」（平成28年）では、新学習指導要領において、小・中・高等学校を通じて育成を目指す資質・能力を明確にし、「外国語の資質・能力の具体的内容を明確にした上で『聞くこと』『読むこと』『話すこと（やり取り）』『話すこと（発表）』『書くこと』の領域別の目標を含む一貫した教育目標を学習指導要領に設定する」⁶⁾と示されており、「外国語」等における、小・中・高等学校を通じた国の領域別の目標（イメージ）たたき台で、CEFR（CEFR-J）のレベルに設定され、「話すこと（やり取り）」の目標について表1のように示されている。

特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）（平成21年）では、「高等部の外国語科では、生徒が外国の人とコミュニケーションを図るために簡単な外国語での表現を聞いたり、話したり、一緒に活動したりすることができるようになることを通して、日本以外の国や日本語以外の言葉への関心を深めることを目標にしている。」⁷⁾また、「『簡単な英語を使って表現したり、やりとりしたりする。』とは、身近な生活場面でよく使う語、句、文を使って、あいさつを交わしたり、聞かれたことに答えたり、気持ちを表したり、好きなことを言ったりするなどして、意思を表現したり、互いの意思を伝え合ったりすることである。」⁸⁾と示されている。

これらのことから、本研究の知的障害のある生徒の外国語科におけるやり取りする力は、表1で示しているCEFRレベルの「(Pre-A1)」レベル、つまり、英語学習の初期段階（小学校段階）の目標に相当する力と考える。そこで、本研究では、知的障害のある生徒の外国語科におけるやり取りする力を、簡単な英語表現を使って、挨拶や指示に应答したり、気持ちを伝え合ったり、質問に答えたりする力とする。

表1 「外国語」等における小・中・高等学校を通じた国の領域別の目標「話すこと（やり取り）」（抜粋）⁹⁾

校種	CEFR レベル	話すこと（やり取り）
高等学校	B2	○幅広い話題に関する会話に参加し、情報や自分の意見などを適切かつ流暢に表現することができるようにする。 ○知識のある時事問題や社会問題について、幅広い表現を用いて議論することができるようにする。
	B1	○公共の場所（店、駅など）において、自分の問題を説明し、解決することができるようにする。 ○身近な話題や興味関心のある事柄について、準備をしないで会話に参加することができるようにする。 ○身近な話題や知識のある話題について、簡単な英語を用いて情報や意見を交換することができるようにする。
中学校	A2	○日常生活や自分に関連した事柄に関する短い簡単なやりとりをすることができるようにする。 ○身近な話題や興味関心のある事柄について、ある程度準備をすれば、会話に参加することができるようにする。 ○身近な話題について、簡単な英語を用いて簡単な意見交換をすることができるようにする。
	A1	○相手の発話を理解できない場合など、必要に応じて、聞き返したり意味を確認したりすることができるようにする。 ○相手のサポート（ゆっくり話す、繰り返す、言い換える、自分が言いたいことを表現するのに助け船をだしてくれる など）があれば、ごく身近な話題について、簡単な表現を使って質疑応答をすることができるようにする。
小学校	(Pre-A1)	○挨拶やごく短い簡単な指示に应答することができるようにする。 ○相手のサポート（ゆっくり話す、繰り返す、言い換える、自分が言いたいことを表現するのに助け船をだしてくれる など）があれば、自分に関することについてごく簡単な質問に答えることができるようにする。

2 知的障害の特性と指導・支援

「29年各教科等編」では、知的障害のある児童生徒の学習上の特性として、知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面の中で応用することが難しいことや、成功経験が少ないため主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが示されており、知的障害のある児童生徒の教育的対応として、生活に結び付いた学習活動を行うこと、成功体験を増やすこと、主体的な活動を促すことなどが重要であると示されている。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）（平成30年）では、

コミュニケーションが成立しにくい場合の対応として、簡単なジェスチャーを交えたりするなど、要求を伝える手段を広げるとともに、人とのやり取りなどを通して、自分の意図を伝えたり、相手の意図を理解したりして、適切なかわりができるように指導することが大切であると示されている。

竹野政彦・田中由紀子・門西昭臣（平成25年）は、動作を伴う学習や、視覚的支援のある学習などの指導・支援方法は、知的障害のある児童生徒にとって効果的であると述べている。

これらのことから、知的障害のある児童生徒には、主体的な活動を促すこと、実際の場面での成功体験を増やすこと、言葉の意味やコミュニケーションの意図が分かりやすいように、ジェスチャーなどの動作化・視覚化した指導・支援を行うことがやり取りする力を育むために有効であると考えられる。

3 やり取りする力を育む指導の工夫

(1) 非言語コミュニケーションを取り入れた言語活動

小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック（平成29年）では、「話すこと〔やり取り・発表〕」の指導の在り方として、教師が積極的に英語を使う姿勢や、「コミュニケーションの際に大切にしたい『笑顔で』『目を見て』『はっきりした声で』『相手の言ったことに反応しながら』英語を話そうとする姿勢」¹⁰⁾を見せることが大切であると示されている。

投野由紀夫（2013）は、CEFR-JのPre-A1レベル「やりとり」の指導例として、ジェスチャーを付けて、簡単な言葉で友だちに自分の気持ちを伝える活動や、日常の挨拶や季節の挨拶をしたり、そうした挨拶に応答したりする活動を例に挙げており、「『やりとり』では身振りや表情、その他の言語外の情報（非言語＝ノンバーバル・コミュニケーション）を理解し、使い分ける必要がある。」¹¹⁾と述べている。

泉恵美子・門田修平（2016）は、非言語コミュニケーションは、声の大きさなどの聴覚情報と、表情などの視覚情報に分けられると述べている。

直山木綿子（2014）は、限られた外国語の語句を用いて、非言語を積極的に活用させ、表現の方法を工夫したコミュニケーションを数多く体験させることによって、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成できると述べている。

染川加奈子（平成28年）は、英語の語彙や表現が学習の初期段階である知的障害のある生徒の外国語学習は、英語の語彙や表現が分からなくても、ジェ

スチャーなどの非言語的な手段を駆使することにより、コミュニケーションを継続することができ、生徒の学ぶ意欲を高め、コミュニケーション能力を身に付けさせることができると述べている。

これらのことから、英語学習の初期段階である知的障害のある生徒の外国語学習は、非言語コミュニケーションを取り入れることにより、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育むことができ、コミュニケーションを継続することができる。そこで、知的障害のある生徒の外国語におけるやり取りする力を育むためには、非言語コミュニケーションを取り入れた言語活動を行うことが有効であると考えられる。なお、本研究で取り入れる言語活動の非言語コミュニケーションを、視線、表情、ジェスチャー、相づち、声の大きさとする。

(2) 非言語コミュニケーションを取り入れた指導・支援の工夫

直山（2014）は、非言語コミュニケーション力を高める方法として、実演や再現、VTRを活用すること、効果的な非言語コミュニケーション表現を発見させて、模倣（真似）をさせることが効果的であると述べ、非言語コミュニケーション力は、指導者の意図的な指導で高まると述べている。

染川（平成28年）は、非言語的な手段を高めるための指導の工夫として、ペア・グループワークでの活動を設定することで、コミュニケーションの必然性が生じ、アイコンタクトなどの重要性に気付かせることができると述べ、1単位時間の終末で、英語表現や非言語表現がどのくらいできたかを振り返ることができるリストを活用することで、達成感や成就感につながり、次の学習に意欲が高まり、コミュニケーション能力が育成されたと述べている。

これらのことから、知的障害の特性に応じた、非言語コミュニケーションを取り入れた指導・支援の工夫について表2のように整理する。

表2 知的障害の特性と非言語コミュニケーションを取り入れた指導・支援の工夫

障害の特性	指導・支援の工夫
知識及び技能が生活の場で応用されにくい	○指導者が、意図的かつ積極的に非言語コミュニケーションを活用する。 ○英語表現と一緒に、効果的な非言語コミュニケーションを模倣させる。
主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていない	○再現動画を比較させ、効果的な非言語コミュニケーションを発見させる。 ○ペアワークを設定した言語活動を取り入れ、使用した非言語コミュニケーションを互いに評価させる。

Ⅲ 研究の目的

本研究は、障害の特性に応じた指導・支援の工夫を行い、非言語コミュニケーションを取り入れた言語活動を行うことを通して、知的障害のある生徒の外国語科におけるやり取りする力を育む指導の工夫について、追究することを目的とする。

Ⅳ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

障害の特性に応じた指導・支援の工夫を行い、非言語コミュニケーションを取り入れた言語活動を行えば、知的障害のある生徒の外国語科におけるやり取りする力を育むことができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について表3に示す。

表3 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
知的障害のある生徒の外国語科におけるやり取りする力を育むことができたか。	○アンケート ○行動観察
非言語コミュニケーションを取り入れた言語活動を行うことは、知的障害のある生徒の外国語科におけるやり取りする力を育むことにおいて、有効であったか。	○アンケート ○行動観察 ○授業における記述等

3 アンケート

アンケートは、国立教育政策研究所（平成29年）が作成した「外国語教育に関するアンケート調査」と、染川（平成28年）が作成した「英語によるコミュニケーションに関する状況調査」を参考とし、所属校生徒の実態を考慮して作成したものを使用する。

- 実施日 事前 平成30年11月16日
事後 平成30年12月21日
- 対象 所属校高等部普通科職業コース第2学年生徒9名（生徒A・生徒Bを含む）
- 表題 「英語アンケート」
- 構成
 - ・英語について（7問）
 - ・英語の授業について（9問）
 - ・英語でのやり取り及び非言語コミュニケーションについて（22問）
- 分析方法

生徒の回答を表4のように点数化し、研究授業の実施前後の非言語コミュニケーションを取り入れた言語活動の効果における、対象生徒の意識を比較し、変容を分析する。

表4 点数表

回答	点数	点数（逆転項目）
よく当てはまる	4点	1点
当てはまる	3点	2点
あまり当てはまらない	2点	3点
当てはまらない	1点	4点

4 行動観察

行動観察における視点及び内容は、川島理恵（平成30年）が作成した「スピーキングの評価基準」と、泉・門田（2016）が作成した「スピーキングのテストと評価：ループリックの一例」を参考とし、所属校生徒の実態を考慮して作成したものを使用する。

- 実施日 平成30年11月26日～平成30年12月19日
- 対象 所属校高等部普通科職業コース第2学年生徒2名（生徒A・生徒B）
- 実施回数
 - ・「ベースライン期」2回
 - ・「指導・支援期」6回
- 実施方法
研究授業の実施前後の外国語科授業の開始時に設定したコミュニケーションタイムにおいて、対象生徒の英語を用いてやり取りする様子を観察し、表5の行動観察の視点について記録する。
- 分析方法
表5の行動観察の視点について、研究授業の実施前後のコミュニケーションタイムにおける、対象生徒の様子を比較し、変容を分析する。

表5 行動観察の視点

視点		内容
やり取り	不自然な間	やり取りの中で、どのくらいの間、不自然な沈黙があったか。
	英単語数	やり取りの中で、英単語を何語使用することができたか。
	継続時間	どのくらいの間、やり取りを継続することができたか。
非言語コミュニケーション	視線	相手の顔を見ながら、やり取りすることができたか。
	表情	場や感情にふさわしい表情で、やり取りすることができたか。
	ジェスチャー	ジェスチャーを用いて、やり取りすることができたか。
	相づち	相手の方向に身体を向け、相づちを打ちながら、やり取りすることができたか。
	声の大きさ	相手に聞こえる声の大きさで、やり取りをすることができたか。

V 研究授業

1 生徒の実態

本研究に係る対象生徒は、所属校高等部普通科職業コース第2学年に所属する、男子2名とする。各生徒の実態について表6に示す。

表6 生徒の実態

生徒	実態
A	<ul style="list-style-type: none"> ○知的障害がある。 ○英語は好きであるが、外国語指導助手に自分から話し掛けることは難しい。 ○英語を発音したり、英語の歌を歌ったりするときには、大きな声で活動することができる。 ○自分の考えや気持ちを、言葉や表情に表して、やり取りすることが難しい。 ○スポーツに興味・関心があり、身体を動かすことが好きである。 ○負けず嫌いで、できないことがあると、少し落ち着かないことがある。
B	<ul style="list-style-type: none"> ○知的障害がある。 ○英語に興味・関心はあるが、英語は自分の将来の生活には必要がないと考えている。 ○英単語にルビを振ると、意欲的に活動することができる。 ○言葉掛けがあると、相手の目を見ながら、やり取りすることができる。 ○言葉を発するとき、発音に困難が生じることがあり、時間が掛かることがある。 ○語彙数は少ないが、相手の言葉をしっかりと聞き、返答をしようとする姿が見られる。

2 研究授業の内容

- 期間 平成30年11月26日～平成30年12月19日
- 対象 所属校高等部普通科職業コース第2学年
1組生徒5名（生徒Aを含む）及び2組生徒4名（生徒Bを含む）
- 教科 外国語（英語）科
- 単元名 「英語で日常的な会話をしようⅡ」
- 単元目標
 - ・英語で簡単なあいさつをすることができる。
 - ・日常生活の中で見聞きする英語の意味を知り、使うことができる。
- 指導計画（全8時間）

期	次	時	主な学習活動
ベースライン期	一	1	<ul style="list-style-type: none"> ・様々な果物の名前を、英語のアクセントに気を付けて発音する。 ・自分の好きな果物の名前を、英語で書き、英語で相手に伝える。
		2	<ul style="list-style-type: none"> ・様々な野菜の名前を、英語のアクセントに気を付けて発音する。 ・自分の好きな野菜の名前を、英語で書き、英語で相手に伝える。

指導・支援期	二	1	<ul style="list-style-type: none"> ・色々な挨拶を、英語のイントネーションに気を付けて発音する。 ・視線や、表情に気を付けながら、英語で色々な挨拶をする。
		2	<ul style="list-style-type: none"> ・英語で自分の好きなものを伝える言い方を、イントネーションに気を付けて発音する。 ・ジェスチャーを用いながら、英語で自分の好きなものを相手に伝える。
		3	<ul style="list-style-type: none"> ・英語で相手の好きなものを尋ねる言い方を、イントネーションに気を付けて発音する。 ・声の大きさや、英語のリズムに気を付けて、英語で相手の好きなものを尋ねる。
		4	<ul style="list-style-type: none"> ・英語で自分の感情を伝える言い方を、イントネーションに気を付けて発音する。 ・表情や、態度に気を付けながら、英語で自分の感情を相手に伝える。
		5	<ul style="list-style-type: none"> ・英語で相手の好きなものを確かめる言い方を、イントネーションに気を付けて発音する。 ・相づちや、ジェスチャーを使用しながら、英語で好きなものを確認し合う。
		6	<ul style="list-style-type: none"> ・英語で友だちの好きなものを紹介する言い方を、イントネーションに気を付けて発音する。 ・学習した非言語コミュニケーションを用いながら英語で友だちの好きなものを紹介する。

3 研究授業の実際

(1) 第一次（ベースライン期）

第一次では、これまで留意してきた表7の外国語（英語）科の観点と、表8の所属校の研究テーマの視点を基にした、ベースライン期の授業を実施した。

表7 外国語（英語）科の観点

資質・能力	内容
知識及び技能	外国語（英語）を用いた体験的な言語活動を通して、英語に対する、生徒の興味・関心を高め、日本語と英語の音声などの違いに気付かせることができるようにする。
思考力、判断力、表現力等	コミュニケーションの目的や相手、場面などが明確な言語活動を行わせ、自分の考えや、気持ちを伝え合うための具体的な方法があることに気付かせることができるようにする。
学びに向かう力、人間性等	相手の理解の状況を、確認しながら話しているか、相手の発話に反応しながら聞こうとしているかなど、互いに評価させることで、他者を尊重することができるようにする。

表8 所属校の研究テーマの視点

視点	内容
豊かな学習機会の設定	自分の考えや気持ちを伝え、周りの意見を聞くことができるように、話し合いをする場面や、考えさせる場面を設定する。
豊富な人とのやり取りの機会の設定	生徒が、互いに協力したり、評価したりすることができるように、ペアやグループで活動する場面を設定する。
主体的な学びと活用	学んだことを、他の場面で生かすことができるように、既習内容を活用したり、応用したりすることができる場面を設定する。

導入では、コミュニケーションタイムを毎時間取り入れ、次の表9に示しているスキット文を基に、ペアで活動をさせた。スキット文の自分の好きなものについては、COLOR, FOOD, ANIMAL, SPORTの四つの中から一つを選ぶようにさせた。学習活動では、内容をイラストや写真を用いて提示し、アニメーションを用いてヒントを提示するなど、情報機器を活用した視覚的支援や、生徒の実態に合わせて英単語にルビを振るなどの支援を行った。また、授業の終末には、振り返る場面を設定し、発表させた。

表9 コミュニケーションタイムにおけるスキット文

Questioner (質問者)	Responder (回答者)
Q: Hello, ____!	R: Hello!
Q: How are you?	R: I'm ____.
Q: What ____ do you like?	R: I like ____.
Q: Thank you.	R: You're welcome.

(2) 第二次（指導・支援期）

第二次では、表2の非言語コミュニケーションを取り入れた指導・支援の工夫を行い、非言語コミュニケーションを取り入れた言語活動を行わせた。学習活動では、生徒が主体的に活動に取り組むことができるように、外国語指導助手と制作した再現動画を比較させて違いをグループで考えさせたり、英語表現と非言語コミュニケーションを組み合わせた言語活動をペアで行わせたり、互いの表現について評価させたりする場面を設定した。また、生徒の知識や技能が般化できるように、指導者が非言語コミュニケーションを用いて説明や称賛をしたり、生徒に非言語コミュニケーションを模倣させたりすることを通して、やり取りする力を育むことをねらった。さらに、生徒が非言語コミュニケーションに親しみがもてるように「やり取りの達人ポイント（やり達ポイント）」と称して指導した。なお、コミュニケーションタイムでは、生徒が既習の非言語コミュニケーションを取り入れたかどうかを確認するため、指導者は、生徒が非言語コミュニケーションを意識するような指導・支援を意図的に行わなかった。



非言語コミュニケーションを取り入れた再現動画

コミュニケーションタイム（第二次第4時）の様子

VI 研究の結果と考察

1 知的障害のある生徒の外国語科におけるやり取りする力

(1) アンケート

図1は、英語アンケートの「英語で友だちとやり取りすることができますか。」という設問に対する、生徒Aと生徒B、それぞれの研究授業実施の事前・事後アンケートの結果を比較したものである。

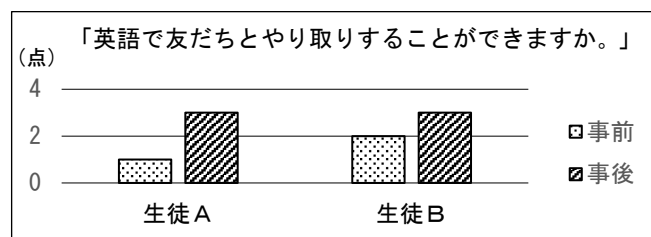


図1 友だちとのやり取りにおける意識の変容

どちらの生徒においても、得点が上昇した。これは、英語表現と非言語コミュニケーションを組み合わせさせて模倣させるなどの、非言語コミュニケーションを取り入れた指導・支援の工夫を通して、生徒の英語でやり取りする意欲が向上し、生徒が英語で友だちとやり取りすることができたことを実感できるようになったためであると考えられる。

(2) 行動観察

表10と表11は、生徒Aと生徒B、それぞれの研究授業でのコミュニケーションタイムにおける、やり取りの変容を示している。

表10 生徒Aのコミュニケーションタイムにおけるやり取り

視点	第一次		第二次					
	第1時	第2時	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時
不自然な間(秒)	10	4	6	3	1	1	1	1
英単語数(語)	40	40	40	40	40	42	45	52
継続時間(秒)	50	35	31	29	25	31	32	34

表11 生徒Bのコミュニケーションタイムにおけるやり取り

視点	第一次		第二次					
	第1時	第2時	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時
不自然な間(秒)	6	5	10	5	2	3	3	3
英単語数(語)	42	40	46	40	40	41	48	50
継続時間(秒)	37	37	42	39	35	35	40	42

どちらの生徒においても、不自然な間の秒数は減少し、英単語数は増加した。これは、コミュニケーションタイムにおいて、生徒が学習した英語表現と

非言語コミュニケーションを組み合わせる用いることができたことにより、英語で好きなものを複数言えるようになったり、英語のつなぎ言葉や繰り返し言葉を使えるようになったりしたため、生徒の英単語数が増え、自然なやり取りができるようになったと考える。継続時間については、どちらの生徒においても、第二次第1時から第二次第3時までの継続時間は減少し、第二次第4時以降の継続時間は増加した。これは、スキット文を基にした英語でのやり取りの回数を重ねることで、生徒がやり取りに慣れ、やり取りを早く終えるようになったため、継続時間は短くなったと考える。また、その後のやり取りにおいては、生徒の英単語数や表現方法が増えたため、継続時間は長くなったと考える。

これらのことから、知的障害のある生徒の外国語科におけるやり取りする力は高まったと考える。

2 非言語コミュニケーションを取り入れた言語活動の有効性

(1) アンケート

図2は、英語アンケートの「英語でのやり取り及び非言語コミュニケーション」についての項目（非言語コミュニケーションの活用と重要性の意識）に対する、生徒Aと生徒B、それぞれの事前・事後アンケートの結果を比較したものである。

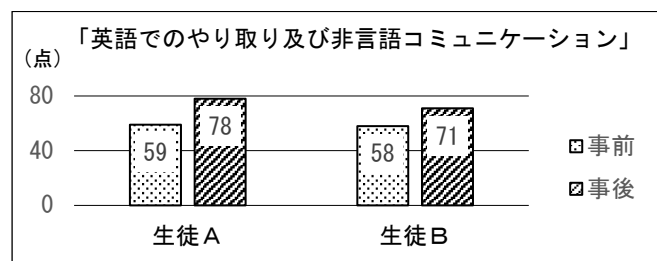


図2 英語のやり取り及び非言語コミュニケーションにおける意識の変容

どちらの生徒においても、得点が上昇した。特に、視線、表情及びジェスチャーの大切さを問う項目において変容が見られた。これは、英語表現と非言語コミュニケーションを組み合わせた言語活動をペアで行わせ、互いの表現について評価させるなどの工夫が有効であったためであると考えられる。これらの非言語コミュニケーションを取り入れた指導・支援を通して、生徒は非言語コミュニケーションの楽しさや重要性に気づき、非言語コミュニケーションを取り入れると、英語で友だちとやり取りしやすくなったことを実感できるようになったと考える。

(2) 行動観察

表12と表13は、生徒Aと生徒B、それぞれの研究授業でのコミュニケーションタイムにおける、非言語コミュニケーションの変容を示している。

表12 生徒Aのコミュニケーションタイムにおける非言語コミュニケーション

視点	第一次		第二次					
	第1時	第2時	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時
視線	—	—	—	—	—	○	○	○
表情	—	—	—	—	—	○	○	○
ジェスチャー	—	—	—	—	—	○	○	○
相づち	—	—	—	—	—	—	○	—
声の大きさ	○	○	○	○	○	○	○	○

表13 生徒Bのコミュニケーションタイムにおける非言語コミュニケーション

視点	第一次		第二次					
	第1時	第2時	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時
視線	—	—	—	○	○	○	○	○
表情	—	—	—	○	○	○	○	○
ジェスチャー	—	○	—	—	○	○	○	○
相づち	—	—	—	—	—	—	—	○
声の大きさ	○	○	○	○	○	○	○	○

どちらの生徒においても、「声の大きさ」については最初から意識することができており、相手に聞こえる声の大きさをやり取りすることができていた。「視線」「表情」及び「ジェスチャー」については、生徒Aは第二次第4時から、生徒Bは第二次第3時から取り入れていた。これは、再現動画を比較させ、英語でのやり取りの違いをグループで考えさせて課題を発見させるなどの工夫が有効であったためであると考えられる。これらの非言語コミュニケーションを取り入れた指導・支援を通して、生徒は非言語コミュニケーションの有効性を実感し、これまで使用していたスキット文の原稿を見ることなく、積極的に非言語コミュニケーションを取り入れることができるようになったと考える。

(3) 授業における記述等

表14と表15は、生徒Aと生徒B、それぞれの研究授業での授業の感想などの記述を示している。

表14 生徒Aの授業の感想などの記述

第一次	第二次
○柿の英語が難しいことが分かったし、単語を覚えることができた。	○ジェスチャーをすると、やり取りがしやすくなった。
○アクセントに気を付けて、発音することを頑張った。	○視線や表情などに気を付けたら、相手に伝わりやすくなるのが分かった。

表15 生徒Bの授業の感想などの記述

第一次	第二次
○果物の英語は全部分かる と思っていたけど、洋梨や 柿の英語が分からなかつ たので悔しかった。 ○分からない英語の野菜が 分かって良かった。	○ジェスチャーを使うと、自 信や元気になることがで きと思った。 ○英語のリズムや笑顔など に気を付ければ、素晴らし く英語を話せると思った。

どちらの生徒においても、第一次では見られなかった非言語コミュニケーションの有効性に関する記述が、第二次では見られた。自分の考えや気持ちを、言葉や表情に表すことが苦手な生徒Aは、「ジェスチャーをすると、やり取りがしやすくなった。」「表情などに気を付けたら、相手に伝わりやすくなることが分かった。」などと記述していた。言葉を発する際、発音することに時間が掛かることがある生徒Bは、「ジェスチャーを使うと、自信や元気になった。」「笑顔などに気を付ければ、素晴らしく英語を話せると思った。」などと記述していた。これらは、指導者が意図的に非言語コミュニケーションを取り入れながら説明や称賛するなどの工夫が有効であったためであると考えられる。これらの非言語コミュニケーションを取り入れた指導・支援を通して、生徒は非言語コミュニケーションを取り入れながら、自信をもって、楽しく積極的に英語で友だちとやり取りすることができるようになったと考える。

これらのことから、非言語コミュニケーションを取り入れた言語活動を行うことは、知的障害のある生徒の外国語科におけるやり取りする力を育むことにおいて、有効であったと考える。

また、担任教員に研究授業後の生徒の様子の変容について尋ねたところ、「生徒と目がよく合うようになった。」「会話をしているときに、手を動かしながら説明する姿が見られ、積極的に発表するようになった。」などの肯定的な回答があった。これは、授業を通して、生徒が非言語コミュニケーションの使用に自信をもち、日ごろの生活においても、非言語コミュニケーションを意識し、積極的に取り入れることができるようになったためであると考えられる。

Ⅶ 研究のまとめ

1 研究の成果

- 知的障害のある生徒の外国語科におけるやり取りする力を育むために、非言語コミュニケーションを取り入れた言語活動を行うことは、有効であることが分かった。

- 障害の特性に応じて、非言語コミュニケーションを取り入れた指導・支援の工夫を行うことは、大切であることが分かった。

2 研究の課題

- 知的障害のある生徒の外国語科におけるやり取りする力を高めるためには、多様な場面を設定し、学習で身に付けた力を般化させることができるよう、継続的に取り組む必要があると考える。
- 相手とやり取りをするためには、相手の話を正しく聞き取ることや、相手に配慮しながら聞くことも重要となるので、相づちを打つなどの積極的傾聴の態度を向上させる必要があると考える。
- 他の教科・領域においても、障害の特性に応じて、非言語コミュニケーションを取り入れた指導・支援の工夫ができるように改善し、活用していきたい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成28年）：『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及び必要な方策等について（答申）』p. 86
- 2) 広島県教育委員会（平成30年）：『平成30年度 広島県教育資料』p. 32
- 3) 広島県教育委員会（平成30年）：前掲書p. 24
- 4) 文部科学省（平成30年）：『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）』開隆堂出版p. 20
- 5) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（平成25年）：『教育支援資料～障害のある子供の就学手続きと早期からの一貫した支援の充実～』p. 109
- 6) 文部科学省（平成28年）：前掲書p. 87
- 7) 文部科学省（平成21年）：『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部）』海文堂出版p. 483
- 8) 文部科学省（平成21年）：前掲書p. 484
- 9) 文部科学省（平成28年）：『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及び必要な方策等について（答申）別添資料』p. 74
- 10) 文部科学省（平成29年）：『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』旺文社p. 99
- 11) 投野由紀夫（2013）：『CAN-DOリスト作成・活用 英語到達度指標CEFR-Jガイドブック（CD-ROM付）』大修館書店p. 42

【参考文献】

- 文部科学省（平成30年）：『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）』開隆堂出版
- 竹野政彦・田中由紀子・門西昭臣（平成25年）：「知的障害のある児童生徒に対する授業改善の研究—児童が分かって動ける指導を通して—」『広島県立教育センター研究紀要第40号』
- 泉恵美子・門田修平（2016）：『英語スピーキング指導ハンドブック』大修館書店
- 直山木綿子（2014）：『小学校外国語活動のツボ』教育出版
- 染川加奈子（平成28年）：「知的障害のある生徒のコミュニケーション能力を育む外国語科の指導—高等特別支援学校版CAN-DOリストの開発、活用を通して—」『鹿児島県総合教育センター平成27年度長期研修研究報告書』