

「一人一人の教育的ニーズに応じた 適切な指導や支援を目指して」

—見え方に違いがある児童が共に学ぶ外国語の授業実践—

宮城県立視覚支援学校 教諭 鈴木郁恵

1. はじめに

本実践の対象は、点字教科書を使用する全盲児童 1 名と、拡大教科書を使用する弱視児童 2 名からなる小学 5 年生 3 名の学級である。英語の指導にあたり、視覚特性に応じた教材の違いや、既有知識の差異により、教科書に基づく一斉指導が困難となる場面が予想された。特にアルファベット導入においては、点字と墨字で学習の構造や負担に違いがあり、授業設計においては個別性と共通性の両立が求められた。そこで、見え方の違いに関わらず、児童が共に学べる学習活動の工夫を目的として本実践を行った。

2. 仮説

視覚特性の異なる児童が共に外国語を学ぶ際、触知性を備え、点字と墨字の両表記を取り入れた共通教材を用いた学習活動となるよう工夫することで、児童の学習への参加意欲を高め、協働的な学びを促すことができると考えた。

3. 実践の概要

(1) 児童の実態

児童 A：点字教科書、音声教材、触察を活用して学習している。理解力があり、発話された英語の 1 文なども練習すれば復唱することができる。A から J までは数字と同じであるため、すらすらと書くことができるが、K 以降のアルファベットは、単語の中で書くときは多少思い出すのに時間が掛かっている様子こそあるものの、間違ったアルファベットを書くことはあまりない。

「書写」などの教科書に出てくる墨字文化の一部を知らないことがあるものの、工夫をすれば学習上で特に困る場面はないように見える。

児童 B、児童 C：双子の児童である。拡大教科書 22pt と書見台を使用している。プリントなどに文字を書くときの四罫線は教科書の書く欄の大きさにおおよそ合わせて、60pt デジタル教科書体を使用している。発話された英単語をリピートすることは難なくできるが、「What color do you like?」などの三語以上の英語は覚えて復唱することが難しい。しかし、5～6回の授業で少しずつ表現を繰り返していると、ある日突然言えるようになることもある。一方で、何度繰り返しても「play the piano」の「the」のような、細部までまねて言うことが難しい表現もある。授業全体を通して、本人の実態に応じて取り扱う情報量が負担にならないように配慮する必要がある。

児童 B は理解力がないわけではないが、手遊びが激しく、集中して学習に取り組み続けることが少し難しい。アルファベット文字を書く練習では素早く書くが、その分丁寧さに欠け、不正確な文字を書いてしまう。指導をしても、その時は直るものの次には戻っている。

児童Cは文字の書き写し・書き取りに関しては非常に丁寧に取り組む。4本の罫線のある程度意識して書き、大きな間違いをすることはないが、発話している文字ではない文字を間違えて記入してしまうことがある。

(2) 実践の内容

本実践では、全盲児童1名と弱視児童2名の小学5年生3名を対象に、視覚特性の違いをこえて協働的に学べる外国語学習活動を工夫した。以下にア～オの5つの活動を紹介する。

ア 点字・墨字アルファベットカードを用いた文字の学習

小学5年生の外国語における書くこと、アルファベット導入にあたり、視覚特性の異なる児童が共に使用できる教材として、点字と墨字の両方を表記したアルファベットカードを作成し、学習活動に活用した。カードは、墨字の通常版教科書の付録についているアルファベット罫線付きのアルファベット絵カードの文字部分のみを白黒コピーし、繰り返し使えるようラミネート加工し、点字を加えた。見え方に関わらず文字の上下の判別が容易になるように、カードの左上には穴を空け、ひもなどでまとめて管理できるように配慮した。カードが小さいため、紛失してしまわないように、全てのカードの裏面にはマグネットシールを貼り、ホワイトボードに貼れるようにした。ホワイトボードは、大文字用、小文字用、児童が自分で選んだカードを貼り付ける用と、一人3つ用意したが、机上における操作性を優先し、児童に渡すボードは2枚にした。

活動の導入では、ABCの歌に合わせて、弱視児童が各ホワイトボードに貼られたカードを指さし、全盲児童はカードを触読することで、文字と音を対応させる取り組みを行った。その後、自分の名前の文字をカードから探し出して別のホワイトボードに並べる活動に取り組んだ。児童はいずれも自分の名前の文字を見付け、適切に並べることができていたが、歌に合わせた指さしでは音と一致しない場面が見られたため、数回に分けてこの活動を継続し、徐々に指さしと発音の一致を目指した。

文字への親しみが深まった段階で、大文字と小文字のペアを使った神経衰弱ゲームを実施した。児童はいずれもこのゲームのルールを初めて知る状況であったため、ルールの説明から始め、ゲーム性を理解したうえで参加できるように配慮した。カードの配置には、A4よりやや小さいホワイトボードを使用し、9マスに分けたうえで、中央とその横の2マスには磁石を配置しカードを置かず、残りの7マスにカードをコの字型に置いた。カードの数を絞った理由は、弱視児童にとって情報量が多すぎないようにすることと、全盲児童にとって配置を把握しやすくすることにあった。

児童はゲーム形式の活動に積極的に取り組み、楽しんで参加していたが、神経衰弱に特有の「記憶して当てる」要素については、弱視児童に比べて全盲児童に難しさが見られた。特に、視覚的な情報でカードの配置を記憶できる弱視児童に対し、全盲児童はカードの位置を手指で覚える必要があるため、情報の取得に時間がかかる様子が確認された。全盲児童は探す作業がうまくいかないことをもどかしく思ったのか、ホワイトボードとカードに顔をめいっぱい近づけて、持っている視力を使ってカードの位置や墨字アルファベットの形を認知しようとしているように見えた。最終的には触読によって確認していたが、神経衰弱本来の「記憶して当てる」ゲーム性を全盲児童は十分に享受できていなかったように思われた。

このことから、視覚的な記憶に頼らずに同様のゲーム性を楽しめるような活動設計や、触知的

な位置の手掛かりを増やすなどのさらなる教材改良の必要性が示唆された。一方で、活動そのものには意欲的に取り組み、カードに対する理解や関心を高める機会となった点で、点字と墨字を併記した共通教材の有用性が確認できたと考えた。

イ 歌や児童のイメージを使った日付（月名・序数）の学習

月の名称は、墨字教科書では絵が必ず添付されていたため、弱視児童と全盲児童と一緒に取り組める教材の選定が難しかった。特に教科書のOctoberには「玉入れ」の絵が描かれていたが、これは全盲・弱視児童にとって、実際に見たことがなかったり、経験がなかったりする活動であることから、扱うことを避けた。そこで代わりに、児童自身に10月から連想するものを自由に考えてもらい、そのイメージをもとに月名と関連付けて英語を聞いたり発音をまねしたりする活動につなげた。それぞれが思い浮かべた内容に基づき発話することで、月名の学習が個別の経験や記憶と結びつき、児童にとって意味のある活動となっていたようである。

また、月名を音として覚えるための活動として、児童が親しみを持って復唱できそうなインターネットで公開されている動画を活用した。約4分間の構成で、月名を音楽に乗せて歌いながら、復唱・声の大きさ・スピードを変えて繰り返す工夫がなされており、児童にとっても取り組みやすい内容であった。学級担任の協力もあり、児童は休み時間などにも自主的に動画を視聴したり、歌を口ずさんだりしながら、自然と月名の定着を図っていた様子が見られた。

単元のまとめとして、クラスで「スペシャルカレンダー」を作成する活動を実施した。これは教科書にある「When is your special day?」という問いを基に、児童が自分にとって特別な日を選び、その理由を英語で発表し合う活動である。教科書では、黒板に1年分のカレンダーを貼り、教師が発表された日付に印を付けていく形式であったが、視覚特性に配慮し、次のような代替案を用意した。まず、児童がそれぞれ自分のスペシャルデーを、墨字または点字でワークシートの枠に記入した。その後、友達のスペシャルデーを互いに教え合って、相手の日付もそれぞれのワークシートに記入してカットし、全員分の日付が墨字・点字で表記された日付カードを作成した。教師が墨字のカードと点字のカードを一枚に合体させ、できあがった計7枚の日付カードを日付順に並べ替える活動を児童が口頭で行った。最後に、並べられたカードをA3用紙に貼り付け、「クラスのスペシャルカレンダー」として教室に掲示した。

ウ 実物と身体の動きを取り入れた教科名や職業名の学習

① 教科書タッチゲーム

教科書タッチゲームは、英語の教科名と、意味を結びつけるために考案したゲームである。まずは普段利用している外国語の教科書に加えて、国語、数学の教科書を児童が机の上に用意する。教員がEnglishと言ったら、児童は復唱しながら外国語の教科書を片手でタッチするというゲームである。まずは児童の負担を減らすために、初めは教員の声掛けに合わせて片手で教科書を触る活動を行い、慣れてきたら触るときに教科名を復唱する活動を付け加えた。初めは、間違っただ教科書を触る児童もいたが、何度か取り組むうちに発音しながら正しい教科書を触れるようになっていった。3つの教科名ができるようになったら、1冊ずつ教科書を加えていき、最大で6冊の教科書を机の上に載せた。慣れてきたところで、教員役を児童に割り振るなどして、繰り返し教科書を触りながら教科名の発音をしたことで、授業の終わりには全児童が6つの教科名を英語で言えるようになった。中には教科書のない教科名（図画工作・体育）などもあったが、その場合

は授業で使っているもの（描いた絵や、赤白帽）を代用した。児童はこの教科書タッチゲームに全体的にとっても楽しみながら取り組んでいるように見受けられたが、特に教員役をして教科名を言う第二段階目のゲームをより楽しんでいたようであった。

② 職業ジェスチャーゲーム

学習した教科名を使って、将来どのような職業になりたいかを考える学習活動を行う前に、児童が職業名を理解することができるような活動を付け加えた。墨字教科書には職業名のそばに必ずイラストが描かれていたり、映像教材がついているが、全盲児童には使用できないため、導入としての教科書は活用しないことにした。代わりに、各職業で連想する身体の動きを取り入れた。教科名の学習の際、英語の音声を聞いた後すばやく教科書を選んで触るなどの身体の動きを伴う活動で、児童が楽しそうに取り組んでいたことを生かし、今回も教員の職業名に合わせて、児童が職業に合わせた身体の動きをする活動をした。予想通り、児童は身体の動きと職業名をゲーム感覚で自然と結びつけることができていた。

③ To be ゲーム

職業名が言えるようになったところで、なりたい職業を英語で伝える活動に進んだ。「I want to be a musician.」というように英語でなりたい職業を伝えるのだが、5月頃の授業で「I want an apple.」などのように欲しいものを伝える表現を学習していたため、児童を混乱させずに自然とこの二つの表現の違いを聞き取ることができるような活動をする必要があると考えた。To be ゲームは、例えば、「I want to be a musician.」と教員が言ったときは musician になりきって身振りをするが、「I want a musician」のときは動いてはいけないというルールで、学習した職業名と、「I want to be a ~.」という表現を、身体の動きを交えて学習していった。児童らはこのゲームも非常に楽しみ、授業の終わりには自然と「I want to be」の表現を使って、自分のなりたい職業を英語で発表することができるようになっていた。

エ 全盲児童と弱視児童が同様に取り組める双六ゲーム

初単元の学習が一通り終わった段階で、既習内容の振り返りを目的とした活動として、点字と墨字を併記したオリジナルの双六ゲームを実施した。

1 作目は、縦4マス×横7マスの長方形型で、ラミネート加工したA3用紙1枚分のサイズで作成した。ゲームの進行は左上のスタートマスから横方向に進み、端まで来たら縦に1マス下がって再び横へ進むという、蛇腹状の構成とした。スタート・ゴールマスには丸いシールを貼り、各マスはホワイトボード用の黒テープで区切ることで、全盲児童が触って構造を把握できるように配慮した。双六用紙は小型のホワイトボードに貼り付け、磁石を用いた駒を使ってプレイする。駒にはそれぞれ墨字と点字で児童の名前を表示し、誰の駒かが児童自身の力で分かるようにした。各マスには数字やアルファベットを記載し、児童はサイコロを振ってマスに止まると、そのマスの文字を発音したり、「動物を3つ英語で言う」「好きな色をたずねる」といったミッションを英語でこなすなど、言語活動を盛り込んだ内容とした。

この1作目の双六は、全体的に児童が楽しんで取り組んでいた様子が見られたが、全盲児童においては次のマスへの進行に戸惑いが見られた。ゲーム開始前に双六シートを時間を掛けて触察し、進行方向が蛇腹であることは理解していたが、どのマスで曲がるべきか、どのマスが直進すべきかの判別に時間が掛かる場面があった。特に、曲がるマスと曲がらないマスとの違いを触覚のみで即座に判断するのが難しい様子だった。そこで、次回作では、全盲児童がより直感的に進

行方向を判断できるような工夫を加えることとした。

2 作目では、進行方向が触覚的に明確になるよう、マスの区切りに使用するテープを工夫した。進行経路は蛇腹ではなく、「のの字型（渦巻き状）」に外周から内側へと巻いていく構成とし、進行すべきマスの外周に沿って貼るテープは、その他のマスの区切りに使うテープとは素材や質感を変えた。さらに、曲がる位置のマスには、直角に曲がることを触覚で伝えられるよう、角にポコポコとしたビーズテープを貼付した。これにより、児童は進行方向や曲がり角を触覚で自然に把握できるようになった。また、スタートとゴールのマスにはモールを巻きつけ、他のマスとは異なる触感であることを明示した。

こうした工夫の結果、2 作目の双六では全盲児童もスムーズにマスを進むことができるようになり、マス移動における不安や時間の掛かりすぎといった課題は見られなかった。弱視児童・全盲児童ともに、同じ条件で同じようにゲームを楽しみながら取り組む姿が見られ、ゲームの目的である振り返り活動と英語表現の活用も自然と達成されていた。

オ 動作の英語表現を学ぶための、教具を用いた学習活動

実物の教科書を指さして触れる学習活動が効果的であったことを踏まえ、できること・できないことを伝える單元においても、3 人が共通して触れられる具体物を用いて、概念的な動作を表す活動にできないかと考えた。

教科書には「ビデオゲームをする」「将棋をする」「バドミントンをする」「バイオリンを弾く」など、視覚障害のある児童にとってなじみの薄い動作も多く含まれている。動作の言い方に慣れるためのポインティングゲーム（タブレット端末上の動作アイコンを音声に従ってタッチする活動）は、該当児童には適さないと判断した。一方、教科書に記載された「泳ぐ」「走る」「ダンスをする」「歌う」などは身振りで表すことができるが、その他の動作動詞は教室内で再現が困難であった。

そこで、教科書の表現からは少し離れ、児童がこれまで学習してきた他教科の経験を生かし、実際に具体物を使いながら動作を付けて、できること・できないことを表現する活動を設計した。以下に教具となる具体物と活動の流れを示す。

机の上に教具をただ置くと、全盲児童が探すのに時間が掛かると考え、箱を3つ用意し、それぞれ「Music」「P.E.」「Home Economics」と分類した。

- Music の箱：トライアングル、カスタネット、ギロ
- P.E. の箱：なわとび、ブラインドサッカーボール、水泳ゴーグル
- Home Economics の箱：フライパンと目玉焼きのおもちゃ、縫いかけのバッグ、計量スプーンとカップ

楽器はすべて児童が以前触れたことのあるものであり、縄跳び以外のスポーツは体育の授業で、バッグ製作やドレッシング作りは家庭科の授業で学習済みの内容である。動作の英語表現の難易度を考慮し、学習は Music、P.E.、Home Economics の順で行った。

児童は、音楽の箱では play the triangle / castanet / guiro、体育の箱では jump / play soccer / swim、家庭科の箱では cook rice / make a bag / make dressing を使い、教具を選んで動作をしながら I can を付けてできることを表現した。児童 A、B、C は「泳げる」を表現するとき、「I can swimming.」と言い続ける傾向があったが、児童 A は指摘するとすぐに I can swim に修正できた。児童 A は教具を使用しながら適切な英語表現ができ、児童 B、C も

概ね適切な表現を使って自己表現することができていた。学習が進むにつれ、箱の中に教具を増やし、児童は様々な動作を身体で表現しながら、自然に「I can't play blind soccer well.」などの表現にも親しむことができた。

I can / can't を使った自己表現に慣れた後、男性 ALT を交え、He / She の使い分け活動を行った。まず口頭で He と She の使い方を確認した。その後、教室内に机を 3 か所に配置し、それぞれに Music、P.E.、Home Economics の箱を置いた。各机には 3 名の教員と ALT が立ち、児童が「Can you play the guiro?」などとインタビューする。教師は No, I can't. / Yes, I can. と答え、児童は教師のできること・できないことを He / She を使って他の児童に英語で紹介した。このサイクルを児童が机を移動するたびに繰り返し、男女の教員による表現の違いも無理なく学ぶことができた。特に He/She の学習効果が高く、ALT との活動は 1 回だけだったにもかかわらず、児童らはその後継続して He と She で迷うことなく使い分けができていた。

4. 結果

学習活動の結果、活動の種類によって成果と課題に差が見られた。アルファベットカード、月名の学習、一作目の双六ゲームでは、それぞれ大きな課題が残った。

アルファベットカードを使った神経衰弱では、ホワイトボードにテープで 9 つの区画を作り、全盲児童でも触れて分かるよう工夫した。しかし、カード置き場が大きかったため、全盲児童はカードの位置を把握するのに手間取った。一方、弱視児童はカードとカード置き場の大きさの違いがあっても、置き場を認知することができた。全盲児童は空白部分により置き場として認識できず、見え方の違いによって活動に必要な情報量に差が生じた。

また、月名のように種類が多く、人によってイメージの異なる抽象的な概念については、児童がどの程度理解しているかを教師が判断しにくく、クラスカレンダー作成という単元のまとめ活動の時点でも理解度を十分に把握することが難しかった。

一方、双六ゲームの 2 作目や教科書タッチゲーム、教具を使った動作表現活動では、全員がスムーズに活動を進めることができた。学習後も内容の定着が確認され、振り返りでは児童が「一人でできた」「言えた」と誇らしげに話す姿が見られた。これらの活動では、全盲児童と弱視児童が教材から同じ情報を共有し楽しむことができ、協働的な学びの姿が見られた。

これらの結果から、点字や墨字の両表記の有無よりも、児童らが共通教材から得る情報量が同程度であり、かつ十分に理解していることが、学習効果に大きく影響することが明らかとなった。

5. まとめと考察

本実践は、「一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導や支援を目指して」というテーマのもと、「見え方に違いがある児童が共に学ぶ外国語の授業」として実施したものである。見え方にかかわらず触知性を備えた墨字・点字の両表記を取り入れた共通教材を用いることで、児童の協働的な学びを促せないかを検討し、授業設計を進めた。しかし、実践を進める中で、文字の表記だけが重要なのではなく、児童らが教材から得られる情報量が見え方に関わらず同程度であることが、協働的な学びをスムーズに進める上で必要だと明らかになった。

結果として、この条件を満たしていた活動である二作目の双六、教科書タッチゲーム、教具を使った動作表現活動では、アルファベットカードの神経衰弱や 1 作目の双六で見られた戸惑いが

解消され、自然なペースで活動を進めることができた。これらの活動では、児童同士が協力して課題に取り組む場面が増え、実際に学習効果が見られたと考える。また、これらの活動では児童が互いに教え合い、表現に迷う児童に友だちがそっと英語で助言するなど、学び合いを通じた支え合いが観察され、学習意欲や関係性の向上にもつながっていたと考える。

一方で、月日などの概念的・抽象的な内容については、児童の定着度を教師が把握しにくく、活動が一問一答的になりやすいという課題が残った。したがって、教材作成にあたっては、抽象的な情報を具体的に落とし込み、学習目標を達成するために必要な情報を選定して教具化することが重要である。抽象的な言葉を触ったり動かしたりできる形にすること、そして見え方の差異を問わず同程度の情報を示せる教材とすることが、より効果的な学びにつながると考える。

さらに、本実践の成果を支えた要因として学級担任の協力が大きかった。担任が授業以外の時間にも、習った歌や表現に触れる機会を設け（例：休み時間に月の歌を流して児童と一緒に歌う等）、児童が自然に反復できる環境を整えてくれたことで表現が定着していた。学級担任の協力がなければ、限られた授業回数内でここまで定着は難しかったと考えられることから、授業内の工夫と同時に、日常生活の中で学びを支える体制（担任との連携）が学習成果を高める上で非常に有効であると考ええる。

本実践では、見え方に違いがある児童が共に学ぶ際に、協働的な学びを生む鍵は「同程度の情報を得られること」であることを確認できた一方、題材によっては共通教材の設定が困難であるという課題も明らかになった。今後は、抽象的内容も含めた教材開発、そして継続した学級担任との連携強化を進めることで、一人ひとりの学びを支えつつ協働的なやりとりができる環境を継続的に整えていきたい。