

要 旨

教科別の指導の外国語（英語）が生活に結び付いた主体的な学習となるように、生活単元学習と同じテーマで学習活動を設定し、段階的な学習を行うものとして位置付けた。そして、子どもが主体的に活動に取り組む姿を実現するために、子どもの姿を通して支援を振り返ることのできる「振り返りのための観点」を整理した。その観点を明記した「みるみるシート」を活用することで、要点を押さえた支援の検討ができ、次の支援へと生かすことができた。また、支援が改善されることにより、子どもの主体的な姿がより多く見られるようになってきた。

〈キーワード〉 ①教科別の指導 ②支援の振り返りと改善 ③振り返りのための観点

1 研究の目標

視覚障害及び知的障害を併せ有する重複障害児クラスにおける教科別の指導の中の外国語（英語）において、支援を振り返るための「みるみるシート」の作成、活用を通して、主体的に活動に取り組む姿を実現するための個に応じた支援の在り方を探る。

2 目標設定の理由

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、行われるものである。子どもが主体的に活動に取り組むことで、達成感を感じ、その達成感は次の活動への意欲につながり、自立への足掛かりとなる。特別支援教育において、子ども主体の教育は一層重要性を増している。

これまで、教科別の指導の外国語（英語）の授業において、子どもの英語や外国への関心が高まるように、身近な単語の習得に取り組み、ゲームなどを取り入れた教材を工夫してきた。しかし、授業で得た知識や経験を自分から生かそうとする子どもの姿は余り見られなかった。教科別の指導は、学習活動に生活的なねらいをもたせ、他教科や領域・教科を合わせた指導との関連を図ることが必要とされている。そこで、他教科や領域・教科を合わせた指導と関連付け、より生活に密着した教材を用意し、子どもの主体的な姿を実現するための個に応じた支援をしていく必要がある。

個に応じた支援を行うためには、子どもの特性や能力を把握した上で支援を考え、授業後には支援が適切であったかの振り返りを繰り返し行い、絶えず支援を改善していくことが重要である。

そこで、本研究では、A児を事例に、英語や外国への関心を高め、主体的に活動に取り組むための個に応じた支援の在り方を探る。そのために、授業後の支援の振り返りと改善に重点を置き、複数の教師が支援を検討する際に有効な「みるみるシート」の作成を進めた。そのシートを授業後の話し合いで活用することを通して、よりよい支援の在り方を明らかにするために本目標を設定した。

3 研究の内容と方法

- (1) 先行研究や文献を通して、小学校の英語活動及び中学校や特別支援学校の英語科指導についての理解を深め、重複障害児における教科別の指導の外国語（英語）の在り方について理論研究を行う。
- (2) 先行研究における「支援の観点」を検討し、適切な支援を振り返る際に必要な「振り返りのための観点」を整理し、「みるみるシート」を作成する。
- (3) 授業を通して、「振り返りのための観点」と「みるみるシート」の有効性について検討する。
- (4) 「自分から」「自分で」活動に取り組む姿を実現するための支援の振り返りについてまとめる。

4 研究の実際

(1) 理論研究

ア 教科別の指導について

教科別の指導は、各教科の目標を踏まえつつ、学習活動に生活的なねらいをもたせ、生活に即した活動を段階的に指導するものであり、他教科や領域・教科を合わせた指導との関連を図ることが必要である。小出進は、「子どもが自立的・主体的に生活するには、実際的で本来的な、本物の生活活動に取り組むことが最善」¹⁾であり、「生活単元学習を大切にすることは、学校生活を質の高い本来の生活」¹⁾とし、「本物の生活にテーマをもって取り組めば、目当てや見通しの持ちやすい、より自立的・主体的生活となる」¹⁾と述べている。

このことから、他教科や領域・教科を合わせた指導の中でも、生活単元学習との関連を大切に、学校生活の中で同じテーマに向かって、相互に補完し合いながら、段階的な学習を行うものとして教科別の指導を位置付ければ、より生活に結び付いた主体的な学習活動になると考える。

イ 教科別の指導の中の外国語（英語）について

教科別の指導の外国語（英語）は、子どもの日常生活を豊かにするとともに、卒業後の社会生活への適応を円滑に進めることができるようにする観点から設けられた。子どもが、生活の中に入ってくる異文化やアルファベットに気付いたり、自分とは異なる文化や言語をもつ人が身近にいるということに気付いたりして、現在の生活の質を高めていくことが大切である。主体的な学習にするためには、子ども自身の現在の生活上のニーズに合った学習をし、学習したことが実際の生活に生かされる必要がある。また、障害をもつ子どもの特性上、実際に体験的な活動を中心に置くことも重要であるので、生活単元学習と関連付けることは妥当であると考えます。

教科の目標は、外国語に親しみ、簡単な表現を通して、外国語や外国への関心を育てることである。言語習得を主な目的とするのではなく、体験的な学習を重視するという点で、小学校の英語活動と共通しているので、小学校の英語活動で行われる学習活動を参考にできると考えた。

ウ 重複障害児への支援の在り方について

視覚障害及び知的障害を併せ有する重複障害児は、一般に情報や経験の不足、移動の困難さ、状況把握の困難さなどの特性がある。このような一般的な特性を知っておくことは必要なことだが、知識だけに頼り、子どもの個々の特性の把握をおろそかにしてしまうと、画一的な支援をしてしまう危険性がある。

中野尚彦が、「子どもたちは評価や分類や保護やしつけを必要としているのではなく、自分の行動に関わってくれる人を必要としている」²⁾と述べていることから、子どもを一般的な特性で分けることよりも、個々の子どものことをよく知ることが大切である。そして、子どもとのかかわりの中で、学習の主体者である子どもの取り組みを支えるために、子どもの様子を見極め、自分の支援を絶えず振り返り、改善していくことが必要である。それが、個に応じた支援につながると考えた。

(2) 「振り返りのための観点」の整理

ア 「支援の観点」の再検討

支援を振り返るためには、どういったことから支援を検討すればよいのかという観点が必要であった。この観点を明確にすることで、的確に支援の内容を振り返ることができ、客観的に検討できると考えた。この観点を「振り返りのための観点」とし、これを明確にするためには、まずは、適切な支援についての考察が必要であった。そこで、佐賀県教育センターの平成18年度長期研修報告書において、「支援の観点」が整理されており、本研究にも生かせるものであると考えた。グループ内で「支援の観点」の再検討を重ねた結果、その観点を活用することとした。

イ 「振り返りのための観点」の検討

「支援の観点」を基に「振り返りのための観点」の検討を行った。教師の主観的な振り返りにならないように、活動に取り組む主体者は子どもであることを念頭に置き、子どもの見せる姿から支援の適切さを判断していくことが重要であると考えた。そこで、主体的な姿を「自分から」「自分で」取り組む姿ととらえ、「自分から」「自分で」をキーワードに、適切な支援が行われた際の子どもの様子から判断できる観点を考えた（表1）。これらの観点を明記した「みるみるシート」を作成し、授業で試行することにした。「教師のかかわり」については、教師自身が自覚することが必要と考え、自己評価とした。

表1 支援の観点と振り返りのための観点(修正前)

支援の観点	振り返りのための観点
できることを生かした方法	・ 自分から活動に取り組もうとしていたか
	・ 自分から持てる力を生かして取り組んでいたか
	・ 自分で活動をやり遂げていたか
教材・道具・補助具の工夫	・ 安全に使っていたか
	・ スムーズに使っていたか
活動の見通し	・ 活動の始まりと終わりが分かっていたか
	・ 自分から活動の流れに沿って取り組んでいたか
場の配置	・ 自分で準備や後片付けができたか
	・ 活動の流れが円滑であったか
教師のかかわり	・ かかわりの量
	・ かかわりの質
	・ かかわりのタイミング

(3) A児の実態

弱視で視野が狭い。指示は口頭でも通るが、複数のことを伝えるときは紙面で示した方がよい。紙面で伝える場合は、情報量を少なくするとスムーズに読める。指先が不器用だが、自分のアイディアを生かした創作的な活動が好きである。自分の持ち物は、場所を決めておく整理でき、授業の準備や後片付けもできる。失敗を過度に恐れ、初めての活動はためらうことがある。

英語の授業では、リトミックが好きで、英語を使ったゲームなどにも意欲的に取り組む。簡単なあいさつや単語などを覚えている。しかし、英語学習がゲームのためのものになっており、授業外でアルファベットや外国に興味を示したり、ALTにあいさつしたりする姿は見られない。

(4) 「みるみるシート」を活用した事例研究

ア 単元「クリスマス会を楽しもう」（全5時間）における実践（11月～12月実施）

(ア) 単元について

生活単元学習と同じテーマで、クリスマス会の成功を目指した単元を設定した。A児の目標は、ALTと一緒に活動し、異文化やアルファベットに関心をもつこととした。授業①（2／5時間）ではALTへの招待状作り、授業②（3／5時間）では、ALTとクイズをしたり、コミュニケーションを取ったりしながら、クリスマス会で使用するためのビンゴゲーム作りを行った。それらの活動において、A児が、現在もっている力を発揮して、主体的に活動できるように、「支援の観点」に基づいて、A児の実態やレディネスに応じた支援を導き出し、授業に臨んだ。

(イ) 授業①におけるA児の様子と支援の振り返り

A児は、クリスマス会を楽しみにしており、ALTへの招待状作りに意欲的に取り組んだ。用意した手本や手順カードを使って、A児は招待状を完成させることができた。授業後に、「みるみるシート」を使って支援の振り返りを行った。A児が、手順カードをスムーズにめくることができなかつたり、道具を探すことに時間を取られたりした場面が見られたことから、「スムーズに使っていたか」、「活動の流れが円滑であったか」という観点到に×が付いた。さらに、「かかわりの量」に△、「かかわりの質」に×が付いた（次頁表2）。この振り返りを受け、手順カードの紙質を変え、一人でもめくりやすいものへと改良した。机上の煩雑さについては、使用する道具を減らし、更に机を増やした。教師のかかわりについては、子どもの主体性を大事にし、待つことを心掛けるようにして授業②を行うこととした。

表2 授業①で行った具体的な支援と振り返り（「みるみるシート」試作より一部抜粋）

主な学習活動		A児のレディネス		
A L Tにクリスマス会の招待状を送る。		複雑な字や長文などは分割して学習している。視野が狭いので、分割した手本は記入箇所のすぐ脇に置いている。アルファベット学習は一度だけ自分の名前を書いたことがある。		
支援の観点	具体的な支援	振り返りのための観点	評価	改善点や気づき
できることを生かした方法	アルファベットの手本を分割しておく。	・ 自分から活動に取り組もうとしていたか	○	アルファベットの形によっては、4文字でも書くことができた。
		・ 自分からもてる力を生かして取り組んでいたか	○	
		・ 自分で活動をやり遂げていたか	○	
教材・道具・補助具の工夫	手本の順番がばらばらにならないようにボードにマグネットでとめておく。1枚に1手順を書いたカードをリングでとめておく。	・ 安全に使っていたか	○	手本はスムーズに使っていたが、手本が2文字のときは取りづらそうだった。手順カードをめくるのに時間が掛かっていたので、紙質を厚い物にしてはどうか。
		・ スムーズに使っていたか	×	
活動の見通し	手順カードと完成した招待状の見本を幾つか用意しておく。	・ 活動の始まりと終わりが分かっていたか	○	手本と手順カードをよく見て、意欲的に取り組んでいた。
		・ 自分から活動の流れに沿って取り組んでいたか	○	
場の配置	個人の道具箱に必要な道具をそろえ、自分で選択できるようにしておく。	・ 自分で準備や後片付けができたか	○	机上が物で溢れていた。次回は道具を減らすか、大きい机を用意する。
		・ 活動の流れが円滑であったか	×	
教師のかかわり	一緒に作業をしながら、声掛けなどをする。	・ かかわりの量	△	教師が助けてしまう場面が多い。教師の話の間、早く作業に取り掛かりたい様子だった。
		・ かかわりの質	×	
		・ かかわりのタイミング	○	

(ウ) 授業②におけるA児の様子と支援の振り返り

A児は、手順カードの改良と机上の整理を行ったことで、活動をスムーズに行うことができ、ビンゴシートの絵を一人で完成させることができた。また、A児は1枚完成させると、しばらく考えた後、自分から「もう1枚作っていいですか」と質問をした。授業②の後に、「みるみるシート」での振り返りを行った。A児が、A L Tに単語のスペルを質問できるように、コミュニケーションカードを用意していたが、A児は、A L Tにまだ慣れておらず、話し掛けることにためらいが見られた。このため、「スムーズに使っていたか」という観点に△が付いたので、コミュニケーションカードを発音せずに渡してもよいカードに改良するなどの支援が必要だと分かった。

(エ) 授業①②から分かった「みるみるシート」の課題

「教師のかかわり」についての3つの観点「かかわりの量」、「かかわりの質」、「かかわりのタイミング」の分かりづらさがあった。また、他の教師が記入したシートを見ると、○△×やA B C D Eなど、記入方法や評価段階について統一性が見られず、支援の振り返りがあいまいなものとなっていた。さらに、他の教師から、シートをじっくり読まないで理解できず、記入するのに時間が掛かり過ぎるという意見があり、書式の検討も必要と分かった。

そこで、まずは、「教師のかかわり」の観点についての再検討を行った。子どもの「自分から」「自分で」取り組む姿を掘り下げて考え、その姿を保障するための教師のかかわりについて、新たな3つの観点を設定した。教師は、「子どもが自分で判断し、自分から行動しようとする姿を大事にすること。」、「子どもが、自分の力でやり遂げようとする姿を妨げないこと。」、「子どものつまずきに気づき、活動に戻れるかかわりを行うこと。」を念頭において、共に取り組んだり、見守ったりすることが大切であると考えた。次に、「教師のかかわり」は支援の基盤になるものと考え、観点の1項目に置くことにした。さらに、評価欄の記入については、○か×のみ記入することとし、あいまいな評価を避けるようにした。

イ 単元 「お正月の遊びを楽しもう」（全3時間）における実践（1月実施）

(ア) 単元について

生活単元学習と同じテーマで、お正月の遊びについての単元を設定し、授業③（2／3時間）を

行った。授業③では、A児が、ALTに日本の遊びを紹介しながら、外国との違いに気付いたり、ALTとコミュニケーションを図ったりすることをねらいとした。コミュニケーションカードは、授業②の振り返りを生かし、A児が自分で選んだり、取ったりできるように工夫した。

表3 授業③で行った具体的な支援と振り返り（「みるみるシート」試作より一部抜粋）

主な学習活動		A児のレディネス		
ALTに日本のお正月の遊びを紹介し、一緒に遊ぶ。		簡単な挨拶程度の英語を覚え、日本人教師に対してはこやかに答える。ALTに対し、不安な気持ちがあり、自分からかかわろうとはしない。しかし、以前、コミュニケーションカードを用いてかかわることができた。		
支援の観点	具体的な支援	振り返りのための観点	評価	改善点や気づき
教師のかかわり	- 共に取り組む - 見守る - 待つ - 盛りあげる - 誘う - 認める - 賞賛する - 声を掛ける - 伝える - 示唆する	子どもが判断し、選択し、決定して自分から行動しようとする姿を大事にできたか	○	主体的な取り組みを大事にしよう意識できた。しかし、まだすぐに、手を出しそうになるときがあった。
		子どもが自分の力でやり遂げようとする姿を妨げなかったか	○	
		子どものつまずきに気づき、子どもが活動に戻るのかかわりを工夫できたか	○	
できることを生かした方法	数種のコミュニケーションカードを準備し、選んで読んだり、渡したりできるようにしておく。	自分から活動に取り組もうとしていたか	×	声を掛けないと自分からカードを使わなかった。次回はボード持ち運びやすく改良し、枚数も減らす。
		自分からもてる力を生かして取り組んでいたか	○	
		自分で活動をやり遂げていたか	○	
教材・道具・補助具の工夫	コミュニケーションカードが選びやすいように、ボードにとめておく。	安全に使っていたか	○	カードの使い方をよく理解し、スムーズに使っていた。
		スムーズに使っていたか	○	
活動の見通し	事前に紹介の順番を決めておく。	活動の始まりと終わりが分かっていたか	○	前回の授業で活動内容が分かっており、活動の切り替えもスムーズだった。
		自分から活動の流れに沿って取り組んでいたか	○	
場の配置	道具箱を準備しておく。安全面に注意する。	自分で準備や後片付けができたか	○	何も言わずとも後片付けがよくなった。
		活動の流れが円滑であったか	○	

(イ) 授業③におけるA児の様子と支援の振り返り

最初、コミュニケーションカードを使うことにA児はためらいを見せたが、授業後半ではカードを活用してALTを遊びに誘うことができた。しかし、カードが自分の視野に入っていないときは、教師の声掛けがないとA児は使おうとしなかった。このことから、「自分から活動に取り組もうとしていたか」に×が付いた（表3）。次の授業では、カードを小さくし、カードをとめていたボードを軽量にするなどして、A児がボードごと、カードを携帯できるようにした。

(ウ) 授業③から分かった「みるみるシート」の課題

試用した教師から、シートの書式は、以前よりシンプルになり、活用しやすかったが、観点の文言や語句についてまだ分かりづらいという意見があった。特に、「教師のかかわり」についての3つ観点を区別がしづらいという意見があり、子どもの主体的な姿を、活動の始まり、途中、終わりという流れで評価できるように表4のように修正した。さらに、考えられる支援についても、分かりやすい文言へと修正を行った。

表4 支援の観点と振り返りのための観点（修正後）

支援の観点	振り返りのための観点	
教師のかかわり	考えられる支援	子どもが判断し、選択し、決定して自分から始めようとする姿を大事にできたか
	- 共に取り組む - 見守る - 待つ - 雰囲気を作る - 誘う - 認める - 声を掛ける - 伝える - 共に喜ぶ	- 子どものつまずきに気づき、つまずきの原因を取り除くかかわりをしたか - 子どもが自分の力でやり遂げようとする姿を妨げなかったか
	できることを生かした方法	- 自分から活動に取り組もうとしていたか - もっている力を自分から生かして取り組んでいたか - 自分で活動をやり遂げていたか
教材・道具・補助具の工夫	安全に使っていたか	
	スムーズに使っていたか	
活動の見通し	活動の始まりと終わりが分かっていたか	
	自分から活動の流れに沿って取り組んでいたか	
場の配置	自分で準備や後片付けができたか	
	活動の流れが円滑であったか	

ウ 考察

(ア) 「みるみるシート」の有効性について

A児が手順カードをめくりづらそうにしていたことから、授業後の話し合いにおいて、「教材・道具・補助具の工夫」の観点に沿い、安全で、スムーズにめくるためにどうしたらよいだろうかと

いう協議を行った。手順カードの改良について様々なアイディアを出し合い、より厚い紙で作
り、サイズも小さくしてみようという結論に達した。また、授業中には気付かなかったが、場
の配置の「活動の流れが円滑であったか」という観点で、授業中にA児が道具を何度も探し、
活動が円滑でなかったことに気付くことができた。このように、振り返りの観点を設定してい
たことで、以前は漠然と見ていたことが、「安全に」、「スムーズに」、「円滑に」と焦点を絞つ
た支援の振り返りができ、支援の改善につながったと考える。

さらに、複数の教師から、「主体的な姿を大事にしたかかわりについて、意識するようにな
った。」という意見があった。授業②において、A児の「もう1枚作っていいですか」という
自発的な発言を引き出したのは、教師が待つことを心掛けたからだと考える。「教師のかかわ
り」についての観点で、教師は、手助けするばかりでなく、子どもが「自分から」「自分で」
活動できるかかわりについて意識することにつながったといえる。

(イ) A児について

手順カードをA児の使いやすい紙質に改良したり、物が探しやすい場の配置にしたりしたこ
とで、A児は、自分から「もう1枚作っていいですか」「まだ描きます」と言い、一人でビン
ゴシートを完成させた。また、コミュニケーションカードを、A児が自分で選べるように、見
やすさや取りやすさに配慮した。さらに、発音せずに渡してもよいカードにしたことで、A児
はカードを使うことができ、その後も自分からカードに手を伸ばした。これは、A児の特性に
応じて支援が改善され、スムーズな活動ができたこと、さらに、「自分から」「自分で」でき
た達成感を感じられたことで、A児の意欲が高まり、主体的な活動へつながったといえる。

英語や外国への関心については、大きく高まったかは明らかではないが、休み時間などに友
人や教師に対して簡単な英語であいさつをしたり、返事をしたりする姿が見られるようにな
った。日常生活に密接に関係のある生活単元学習と関連付け、授業で学習したことが実際の生活
の中で生かされたことで、英語が日常の中で使える身近なものであると気付いてきたのではな
いかと思う。

5 研究のまとめと今後の課題

「支援の観点」を基に支援を考え、「振り返りのための観点」に基づいて支援を客観的に検討し、
改善を繰り返していくことで、個に応じた支援へと近付けていけることが分かった。子どもの主体的
な姿の実現のために、「教師のかかわり」についての「振り返りのための観点」に沿って、常に、教
師が自分のかかわり方を振り返ることが重要である。教師が、支援とは子どもの主体的な取り組みを
支えることであると共通理解した上で、教材や道具の工夫や場の配置などを考え、「教師のかかわり」
を常に意識した支援を行うことで、子どもが達成感や満足感を感じられる活動となり、主体的な姿の
実現へつながることが分かった。

今後は、「みるみるシート」を活用した実践を積み重ねることで、「支援を振り返るための観点」
についての妥当性とシートの有効性を、更に詳しく検証していく必要がある。また、各領域や各教科
の特徴に応じて、シートの活用方法及び話し合いの時間の確保についての検討を行い、よりよい支援
につなげられるようにしていかなければならない。

《引用文献》

- 1) 小出 進 『実践生活中心教育』 2002年 学習研究社 p.49
- 2) 英国盲人援護協会編 『重複障害盲・弱視児指導の手引ー父母と教師のためにー』 1980年
視覚障害者支援センター 訳者のことば