

令和 7 年度
九州地区盲学校教育研究会
佐 賀 大 会

大 会 要 項
研 究 集 録



令和7年11月14日（金）

主 催 九 州 地 区 盲 学 校 長 会
後 援 佐 賀 県 教 育 委 員 会
公益財団法人 日本教育公務員弘済会佐賀支部
主管校 佐 賀 県 立 盲 学 校

目 次

○ 挨拶・祝辞	
大会会長挨拶	1
主管校校長挨拶	2
祝辞	3
○ 大会概要	4
○ 主催者一覧	5
○ 大会日程	6
○ 分科会一覧・寄宿舍教育情報交流会	7
○ 研究集録	
第1分科会「学習指導1」	9
第2分科会「学習指導2」	27
第3分科会「生活」	37
第4分科会「特別支援」	45
第5分科会「理療」	59

大会会長挨拶

九州地区盲学校連盟会長
沖縄県立沖縄盲学校
校長 新垣 ゆかり

令和 7 年度九州地区盲学校教育研究会佐賀大会の開催にあたり、九州地区盲学校連盟を代表して御挨拶申し上げます。

本日、佐賀県立盲学校にて本研究会を開催できますこと、そして九州各県から多くの皆様に御参集いただき、共に学び合えることを大変嬉しく思います。

本研究会は、毎年この時期に、九州地区盲学校における教育課題について、それぞれの研修・実践の成果を発表し、協議を通じて視覚障害教育の充実と向上を図ることを目的として、長年継続して実施されております。

25 年前、宮崎県の小学部における体育の実践発表では、視覚に障害のある児童たちが思う存分身体を動かし、球技に取り組む様子が紹介されました。その発表を聞いた教員が自校に持ち帰り、学部研修で共有した結果、自校でもその実践を取り入れようという話になり、宮崎県に問い合わせ運動プログラムを導入したことがありました。その後、体育の授業が大きく変化し、児童の主体的な参加が促されるようになりました。

九州地区盲学校連盟では、「九州は一つ」という合言葉のもと、各行事に取り組んでおります。盲学校の在籍者数の減少は課題となっていますが、学校規模が小さいからこそ、九州全体がつながり合い、専門性の維持・継承が可能になります。「あの学校には専門性の高い〇〇先生がいる。聞いてみよう」といった体制が整うことを目指しています。本研究会がそのような場となるよう、参加者一人ひとりが意識を持って取り組んでいただけることを期待しております。

また、本日御参加の皆様には、各分科会において、発表する側も聞く側も、それぞれの研究の良さを見つけていただき、ぜひ学校に持ち帰って共有していただきたいと思います。それを明日からの実践に生かすことで、児童生徒等への還元につながり、児童生徒が、授業に主体的に取り組むきっかけとなると確信しております。

結びに、本研究会の開催にあたり御後援を賜りました佐賀県教育委員会様をはじめ、各分科会にて御指導・御助言をいただく指導助言者の皆様、会場校として御尽力いただきました佐賀県立盲学校の皆様に、心より深く感謝申し上げます。

本研究会が、九州地区の視覚障害教育のさらなる発展に寄与することを願い、結びの言葉とさせていただきます。

御 挨拶

九州地区盲学校教育研究会佐賀大会

主管校 佐 賀 県 立 盲 学 校

校 長 善 由 美 子

令和7年度九州地区盲学校教育研究会佐賀大会を開催するにあたり、主管校として一言ご挨拶申し上げます。九州各県の盲学校、視覚特別支援学校の先生方、ようこそ、佐賀の地へお出でくださいました。こうして多くの先生方をお迎えし、本研究大会を開催できますことに、主管校として心から感謝と御礼を申し上げます。

佐賀県立盲学校は、県内で唯一の視覚障害に関する特別支援学校であり、現在、19名の幼児児童生徒が将来の自立と社会参加にむけて毎日の学習に取り組んでいます。昨年度創立100周年を迎えました。今年度は次の100年に向けての第一歩を踏み出しているところです。昨今、盲学校の在籍者数が年々減少傾向にあることは、全国的な傾向となっております。このことで職員数が減り、専門性の維持継承が大きな課題となっていつていることはどの県の学校においても同じだと思います。そうした中で、この毎年開催されております九州地区盲学校教育研究大会における意義はとても深いものとなっています。

本研究大会の分科会においては、主体的な学びを支援する授業づくり、主体的・対話的で深い学びに向けた指導の工夫、寄宿舎教育、自立活動の実践及び理療教育について、各学校、発表者が日ごろ取り組んでいる教育の成果や課題を発表し合い、参加者の方々から意見をいただきながら研究協議を行うことになっています。各分科会協議においては、忌憚のない活発な意見交換が行われ、これにより、参加された先生方が視覚障害教育の新たな指針を持ち、また、得られた成果を自校において還元することで、九州地区全体の視覚障害教育の高い実践力や専門性の向上に繋がっていくものと確信しております。九州はひとつ！という思いで、繋がり学び合う仲間であり続けていきたいと願っております。

最後になりましたが、本研究大会を開催するにあたり、研究発表にご協力をいただきました九州各県盲学校、視覚特別支援学校の校長先生はじめ先生方、ご臨席を賜りました佐賀県教育委員会、ご指導ご助言をいただきます諸先生方に厚く御礼を申し上げて、ご挨拶とさせていただきます。

祝 辞

佐 賀 県 教 育 委 員 会
教 育 長 甲 斐 直 美

令和7年度九州地区盲学校教育研究会が佐賀県で開催されることを大変嬉しく思います。九州各県からお越しの皆様、ようこそ佐賀県へ。心より歓迎いたします。

皆様におかれましては、日頃から視覚障害教育の推進と充実にご尽力いただいておりますことに、深く敬意を表します。

学校では、子どもの自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を伸ばし、学習や生活する上で抱える困難な状況を軽減・改善するためにどのように指導や支援を行ったがよいのか、常に考え、実践と改善に努めておられると思います。

本県においても、佐賀県立盲学校は、昨年度、創立 100 周年という大きな節目を迎えましたが、長きにわたり、専門性の高い教育活動の実践を積み重ね、また、時代に応じた柔軟な対応を取り入れながら、県内の視覚障害教育の中心的な役割を果たしてきております。

今大会では、本校の幼稚部から高等部までの公開授業をご覧いただくほか、研究発表や研究協議を行う分科会、情報交流会などを通じて、実践的な盲学校教育や寄宿舎教育についての学びを深めていただく機会となっていると聞いています。

子どもの“今”と“これから”に、何が必要なのかを問い続け、実践する。そして、「わかった！」「できた！」という喜びを引き出し、共に喜びを分かち合う。このような教育の本質を大事にしながら、様々な学びの場において、子どもたちへのよりよい支援、教育ができるよう、こうして関係の皆様で協議を深められる今大会の開催は、大変意義深いものと存じます。

子どもたちには、自分の可能性を信じ、未来に向かって挑戦して欲しいと願っています。

子どもたちの“今”と“これから”の道を照らす教育者として、教職員が視覚障害教育の専門性や熱意、指導力を発揮していけるよう、教育委員会としても環境づくりに努めてまいります。

結びに、本大会の盛会と皆様の今後ますますのご活躍、ご健勝を祈念いたしまして、お祝いの言葉といたします。

大会概要

1 目 的

九州地区盲学校における教育上の課題について、それぞれの研修・実践を行った成果を発表し、協議することを通して、視覚障害教育の充実及び向上を図る。

2 主 催

九州地区盲学校長会

3 後 援

佐賀県教育委員会

公益財団法人 日本教育公務員弘済会佐賀支部

4 主管校

佐賀県立盲学校

5 日 時

令和7年 11 月 14日(金) 9:50～15:00

6 会 場

佐賀県立盲学校

〒840-0851 佐賀県佐賀市天祐一丁目5番29号

TEL 0952-23-4672

九州地区盲学校教育研究会 主催者一覧

九州地区盲学校長会 沖縄県立沖縄盲学校	会長 校長	新垣 ゆかり
福岡県立北九州視覚特別支援学校	校長	谷口 好美
福岡県立福岡視覚特別支援学校	校長	山下 博之
福岡県立福岡高等視覚特別支援学校	校長	青木 美佳
福岡県立柳河特別支援学校	校長	浅倉 真樹子
熊本県立盲学校	校長	豊田 陽子
長崎県立盲学校	校長	鶴 宜彦
大分県立盲学校	校長	片岡 祐二
宮崎県立明星視覚支援学校	校長	森山 恭子
鹿児島県立鹿児島盲学校	校長	満尾 泰浩
主管校 佐賀県立盲学校	校長	善 由美子

大会日程

- | | | |
|---|-------------|--|
| 1 | 受付 | 9:00～ 9:40 |
| 2 | 公開授業 | 10:00～10:35(幼稚部)
9:50～10:35(小学部)
9:50～10:40(中学部・高等部) |
| 3 | 寄宿舍教育情報交流会 | 9:50～10:40(寄宿舍) |
| 4 | 開会行事 | 10:55～11:15 |
| 5 | 分科会Ⅰ部(研究発表) | 11:25～12:15 |
| 6 | 昼食・休憩 | 12:15～13:15 |
| 7 | 分科会Ⅱ部(研究協議) | 13:15～14:45 |
| 8 | 閉会行事(分科会ごと) | 14:50～15:00 |

※各学部のパ開授業及び寄宿舍教育情報交流会は並行して実施されます。

分科会一覧

分科会		テーマ	協議題	発表内容・発表者	指導助言者
1	学習指導1	視覚障害のある幼児児童生徒の主体的な学びを支援する授業づくり	協議題1 授業改善に向けたチェックリストなどの活用について 協議題2 主体的な学びを支えるための授業の工夫について	A文系 児童の主体的に学ぶ力を高めるための授業づくり ～チェックリストの活用と様相観察による授業改善を通して～ 福岡県立北九州視覚特別支援学校 教諭 波多野 喬	佐賀県教育委員会事務局 教育振興課 特別支援教育室 指導主事 川内 明美
2	学習指導2	視覚障害のある幼児児童生徒の主体的・対話的で深い学びに向けた指導の工夫	協議題1 生涯にわたってスポーツに親しむための指導の在り方について 協議題2 コミュニケーションスキルを高める指導の工夫について	D実技系 ボール運動における指導内容・方法の工夫 ～フロアバレーボールの取組を通して～（小学部・体育科） 長崎県立盲学校 教諭 村川 明人	佐賀県教育委員会事務局 教育振興課 特別支援教育室 指導主事 園田 洋平
3	生活	寄宿舎における自立支援と将来に向けた力の育成	協議題1 寄宿舎における食育の在り方とその実践的支援について 協議題2 寄宿舎における主体性を育む取り組みと課題	寄宿舎指導 食に主体的に関わり、望ましい食習慣を身に付ける児童生徒の育成 ～「食育の視点」から寄宿舎で取り組めること～ 福岡県立福岡視覚特別支援学校 主任寄宿舎指導員 高橋 佳伸	佐賀県教育委員会事務局 保健体育課 健康教育担当 指導主事 河野 ひろ子
4	特別支援	一人ひとりに応じた自立活動の内容について	協議題1 自立活動の指導内容の選択における現状と課題について 協議題2 つながりのある自立活動のあり方について	自立活動 歩行の力を高める自立活動の実践 ～ウォークラリーの取り組みを通して～ 沖縄県立沖縄盲学校 教諭 又吉 則高 視覚障害者によるAIアシスタントの活用 ～自立活動における新たな感覚の代行手段の獲得を目指して～ 沖縄県立沖縄盲学校 教諭 戸ヶ瀬 哲平	佐賀大学教育学部 学校教育学研究科 准教授 小松原 修
5	理療	新時代の理療教育における観点別評価の活用と授業改善 ～これからの理療師に求められる資質・能力の育成を目指して～	協議題1 理療教育における観点別評価の効果的な実施方法と評価項目の設定について 協議題2 理療教育における多面的な能力の育成方法について	理療 新時代の理療師像を見据えた理療教育の在り方 ～観点別評価を基盤とした授業改善の取組を通して～ 福岡県立福岡高等視覚特別支援学校 教諭 濱田 優作	佐賀県視覚障害者団体連合会 会長 草野 洋二

寄宿舎教育情報交流会

テーマ	寄宿舎における自立支援と将来に向けた力の育成
協議題1	各校の工夫とアイデアについて情報共有
協議題2	各校の課題に関する情報交換・協議

第1分科会「学習指導1・A 文系」

分科会テーマ

視覚障害のある幼児児童生徒の主体的な学びを支援する授業づくり

協議題

- 1 授業改善に向けたチェックリストなどの活用について
- 2 主体的な学びを支えるための授業の工夫について

研究発表

児童の主体的に学ぶ力を高めるための授業づくり

～チェックリストの活用と様相観察による授業改善を通して～

福岡県立北九州視覚特別支援学校 教諭 波多野 喬

指導助言者

佐賀県教育委員会事務局教育振興課 特別支援教育室 指導主事 川内 明美

分科会日程

- | | |
|---------------------|------------------|
| 1 開会 | 11:25～11:30(5分) |
| ・挨拶 ・指導助言者紹介 | |
| 2 研究発表 | 11:30～12:15(45分) |
| ・発表 ・参加者自己紹介 ・質疑応答 | |
| <昼食・休憩> | 12:15～13:15(60分) |
| 3 研究協議 | 13:15～14:25(70分) |
| ・協議題1 ・休憩(5分) ・協議題2 | |
| 4 指導助言 | 14:25～14:45(20分) |
| 5 閉会行事 | 14:50～15:00(10分) |
| ・挨拶 ・諸連絡 | |

第1分科会「学習指導1・A文系」

指導助言者

所 属	職 名	氏 名
佐賀県教育委員会事務局教育振興課 特別支援教育室	指導主事	川内 明美

参加者名簿

番号	所 属	氏 名	備 考
1	福岡県立北九州視覚特別支援学校	波多野 喬	発 表
2		谷口 好美	
3	福岡県立福岡視覚特別支援学校	田中 美香	
4		恵 帆乃花	
5	福岡県立福岡高等視覚特別支援学校	野中 創	
6	熊本県立盲学校	工藤 芳史	
7	大分県立盲学校	乙津 明子	
8	鹿児島県立鹿児島盲学校	井之上 美樹	
9	佐賀県立盲学校	松尾 啓子	代 表
10		角 幸美	司 会
11		市丸 博美	記 録
12		田代 ゆかり	記 録
13		山田 洋子	記 録
14		西村 篤志	機 器
15		永橋 直也	機 器
16		江浦 悦子	
17		吉田 靖子	

児童の主体的に学ぶ力を高めるための授業づくり —チェックリストの活用と様相観察による授業改善を通して—

福岡県立北九州視覚特別支援学校 教諭 波多野 喬

1 主題設定の理由

(1) 学校研究から

本校では、「自立と社会参加に向け、自らの将来に期待を抱いて学び、自らの未来を切り拓く生きる力を身に付けた幼児児童生徒を育成する」という学校教育目標を掲げ、日々教育活動を行っている。幼小学部では、「遊び、学び、かかわりを楽しむ幼児児童生徒」の育成を目指し、主体的な学びを引き出す授業改善に取り組んでいる。幼小学部の教員に児童の実態についてアンケートを実施した結果、学習に興味・関心をもち、積極的に取り組む姿勢や、学習を自己調整しながら確かな知識・技能の定着を図る一連の流れに課題があることが分かった。このことから、「主体的・対話的で深い学び」の中でも、主体的な学びに課題があると考え、「視覚障がいのある幼児児童生徒が主体的に学ぶ力を高めるための授業づくり・環境づくり」をテーマに、学校研究に取り組んでいる。このテーマは、3つの資質・能力「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」を育成するためには、主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善が必要であるとしている新学習指導要領の趣旨にのっとったものである。本研究を通して授業改善に取り組むことは、児童の主体的に学ぶ力の向上と学校教育目標の実現につながるのではないかと考えた。

(2) 指導上の課題から

これまで、児童の実態を把握するとともに、他教科を担当している教員と児童の授業中の様子なども共有しながら授業の工夫や改善を行ってきた。しかし、自身の授業改善の視点を整理したり、児童の課題が改善されたかを数値などで具体的に表したりすることはしてきておらず、適切な授業改善が行われているか不明瞭な状態であった。これらが自身の指導上の課題であると考え、今回の研究では、授業チェックリスト(教員側)と主体的に学ぶ力のチェックリスト(児童側)や様相観察を用いて、授業改善を図ることで、児童の主体的に学ぶ力を高めていきたいと考え、本主題を設定した。

2 研究の目標

チェックリストの活用や様相観察による授業改善を通して、児童の主体的に学ぶ力を高めるための授業づくりの在り方を明らかにする。

3 主題及び副題の意味

(1) 主体的に学ぶ力とは

文部科学省は、「主体的・対話的で深い学びの実現(「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善)について」の中で「主体的な学び」について「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」としている。また、中央教育審議会の「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)」では、上記の文部科学省の内容について、「子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。」という文言を付け足している。さらに、同答申では、「解き方があらかじめ定まった問題を効率的に解いたり、定められた手順を効率的にこなしたりすることにとどまらず、直面する様々な変化を柔軟に受け止め、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかを考え、主体的に学び続けて自ら能力を引き出し、自分なりに試行錯誤したり、多様な他者と協働したりして、新たな価値を生み出していくために必要な力を身に付け、子供たち一人一人が、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となっていけるようにすることが重要である。」としている。このように、主体的に学ぶ力はこれからの社会を創っていく上で必要な力であり、この力を向上させることが強く求められている。そのため、本主題を設定して研究を進めていくことは意義深いと考える。

(2) チェックリストとは

特定のタスクや手順、確認事項などを一覧形式でまとめたものであり、本研究では「授業チェックリスト(別紙1)」と「主体的に学ぶ力のチェックリスト【表1】」の2種類を使用している。「授業チェックリスト」とは、平成26年度の本校学校研究において、キャリア教育の観点から導入や展開、まとめなどの各活動や全盲、弱視児に対して教員が気を付けるべきポイントをまとめたものである。令和6年度の学校研究の際に、内容を検討し、主体的な学びの観点を加えて改訂した。「主体的に学ぶ力のチェックリスト」とは、幼児児童の変容を視覚的に捉えることを目的として、幼児児童の目指す姿から高めていくべき主体的に学ぶ力についてまとめたものである。幼小小学部の教員に主体的に学ぶ力を高める上での課題についてアンケートを取り、その結果を基に作成した「学部における幼児児童の主体的に学ぶ力に関する課題」と幼児児童の実態から目指す姿を考え、作成している。また、授業の単元毎に各項目を4段階で評価・数値化し、その変容を確認できるようにしている。これらのチェックリストは教員の授業改善や幼児児童の変容を視覚的に確認でき、教員間の情報共有も容易に行うことができるため効果的であると考ええる。

(3) 様相観察とは

物事の状態や状況を注意深く観察し、その様子を把握することである。本研究においては、教員から見た児童の授業中における行動や態度、発言などを記録したものである。この記録と「主体的に学ぶ力のチェックリスト」を活用することで、児童の変容の様子やチェックリストの評価の根拠を具体的に説明することができると思う。

4 研究の計画

(1) 令和6年度

4月～7月	研究の方向性の確認、実態把握
8月	授業チェックリストの改訂、主体的に学ぶ力のチェックリストの作成
9月～11月	研究実践
12月～2月	研究のまとめ

(2) 令和7年度

3月	研究の方向性の確認、実態把握、主体的に学ぶ力のチェックリストの作成
4月～6月	研究実践
7月	研究のまとめ

5 研究の実際

(1) 令和6年度の学部研究について

幼児児童が主体的に学ぶ力を高めるための授業づくりの在り方を究明することを目標に研究を行った。初めに、幼小小学部の教員に主体的な学びを高める上での課題についてアンケートを取り、以下の11項目で構成された「学部における幼児児童の主体的に学ぶ力の課題」を作成した。

○粘り強さの不足	○興味関心の幅の狭さと持続力の低さ
○学ぶ姿勢が受動的	○自分のキャリアと学びを結びつけることの困難さ
○知識を活用することの困難さ	○自分の学びに対する自信の不足
○適切な自己評価の困難さ	○苦手や分からないことに取り組む姿勢の不足
○探索行動の制限	○初めてのことや慣れないことへの不安
○感覚の過敏さ	

その後、平成26年度の本校学校研究で作成した「授業チェックリスト」の内容を検討し、主体的な学びの観点を加えて改訂した(別紙1)。また、各幼児児童の実態と「学部における幼児児童の主体的に学ぶ力に関する課題」を基に、各幼児児童毎の「主体的に学ぶ力のチェックリスト」を作成した。

「授業チェックリスト(別紙1)」及び「主体的に学ぶ力のチェックリスト」の活用や様相観察を通じた授業改善によって、幼児児童の主体的に学ぶ力の向上を図ることができると考え、実践に取り組んだ。図1は、これらの内容をまとめた研究構想図である。



図1 研究構想図

(2) 指導の実践：外国語科

ア 児童の実態

準ずる教育課程の小学部5年の盲児童である。点字を使用文字として、学年相応の教科学習を行っている。外国語科の学習においては、教員の説明をもとに、自分でめあてを考えることができるようになってきた。教員が1文程度の英語で尋ねることに対して、全ての意味が分からなくても学習した英単語を聞き取って、内容を推測し、自分なりの表現で答えることができる。しかし、リスニングについては、苦手意識があり、聞き取れない箇所があるとその箇所に意識が向いてしまい、全体を聞き取ることが難しいことがある。そのため、解答を聞いても「分からない」と言ったり、自信が無さそうに答えたりする。教員が一部内容を伝えたと、聞き取れていたような反応を示すことがある。また、振り返りの際は、できたことは発表できるが、難しかったことを発表することがほとんどない。

イ「主体的に学ぶ力のチェックリスト」の作成

「学部における幼児児童の主体的に学ぶ力に関する課題」と児童の実態を基に、「自分なりにめあてを考えることができる」「英語の文章を作ることができる」「リスニングに対して間違えることを怖がらず、自信をもって取り組むことができる」「振り返りの際に、難しかったことにも目を向けることができる」の4点を主体的に学ぶ姿(目指す姿)とした。そして、これらを基に授業で活用する「主体的に学ぶ力のチェックリスト」を以下のように作成した。

【表1】主体的に学ぶ力のチェックリスト

観点		◎:十分にできていた(4点)	○:できていた(3点)
		△:あまりできなかった(2点)	▲:できなかった(1点)
1	自分なりの言葉でめあてを考えることができる。		
2	学習したことをもとに英語の文章を作ることができる。		
3	粘り強くリスニングに取り組むことができる。		
4	分からないときに、自分で教科書を確認したり、教員に質問したりすることができる。		
5	学習を振り返り、できたことや次に頑張りたいことを考えることができる。		

ウ 指導の実践

(ア)「授業チェックリスト」による授業改善

外国語科の二つの単元「I can draw pictures well」と「My Hero」において、「授業チェックリスト」を用いて以下のような授業改善を行った。

○単元① I can draw pictures well (9月実施)

- ・めあてや英文作成、リスニングを考える時間などを確保する。
- ・リスニングでは、断片的でも良いので分かったことを発表させたり、2回リスニングを聞かせたりするなど安心して活動に取り組める環境を設定する。
- ・2回目のリスニングの際は、聞き取って欲しいポイントを一緒に整理する。
- ・どの活動においても、必ず称賛を行う。
- ・振り返りの際には、発表内容を称賛しながらも難しかったことはなかったか確認する。

○単元② My Hero (10月実施)

- ・リスニングでは、断片的な内容に加え、聞こえた英単語を訳さずにそのまま発表させる。
- ・間違っている部分に合っている箇所を称賛する。
- ・振り返りの際には、良かったところに加えて、悩んでいたところを取り上げる。

(イ) 様相観察から

2つの単元の様相観察から以下の姿が見られた。

○単元① I can draw pictures well(9月実施)

- ・教員の説明からほとんど一人でめあてを考えることができた。
- ・英文の作成では、概ね正しく書くことができていた。
- ・リスニングでは、自信は無さそうではあるが、以前と比べると聞き取れた内容を発表することが増えた。また、2回目のリスニングの際に、「あっ！」と聞き取るべき内容をしっかり聞き取れたような反応を示す姿が見られるようになってきた。
- ・振り返りは、できたことのみ発表する姿が見られた。

○単元② My Hero(10月実施)

- ・リスニングでは「こんな英語が聞こえました。」と英単語で発表する姿が見られ、単語帳や教員と確認して意味を理解することができた。
- ・短い内容のリスニングでは、1回目で概ね内容を理解し、2回目では自身の考えが合っているか確認する姿が見られた。
- ・英文作成の間違いがほとんど無くなり、既習の内容を用いてより詳しい文章を作成することができた。
- ・振り返りでは、難しかったところも発表するようになり、「難しかったけど、～すればできた。」など自分なりの改善策も発表することができた。

エ 成果と課題

2つの単元の授業毎に「主体的に学ぶ力のチェックリスト」の観点別評価を行い、それを数値化し、平均を下の表に表した。

【表2】主体的に学ぶ力のチェックリスト

観点		単元①	単元②
1	自分なりの言葉でめあてを考えることができる。	4.0	3.7
2	学習したことをもとに英語の文章を作ることができる。	4.0	3.9
3	粘り強くリスニングに取り組むことができる。	2.2	3.5
4	分からないときに、自分で教科書を確認したり、教員に質問したりすることができる。	3.3	3.4
5	学習を振り返り、できたことや次に頑張りたいことを考えることができる。	4.0	3.9

この結果から、観点3「粘り強くリスニングに取り組むことができる。」に関して単元②で大きな伸びが見られた。これは、リスニングの回数や聞き取るポイントを確認したり、児童の回答を称賛したりしたことで、リスニングに対する苦手意識などを軽減することができたためではないかと考えた。一方で、今回の研究は、1人で実態把握や課題の整理を行ったため、児童の実態や課題をより正確に捉えることが十分にできていないのではないかと感じた。また、「主体的に学ぶ力のチェックリスト」が外国語の内容に偏っており、他の教科でも活用できるよう見直していくことが課題として挙げられた。

(3) 令和7年度の実践：国語科や他教科への般化

ア 児童の実態及び「主体的に学ぶ力のチェックリスト」の作成

令和6年度の実践の課題から、児童の実態把握の方法を見直し、「児童へのアンケート」「各教科を担当している教員による実態の書き出し(KJ法)」の2点で実態把握を行った。「児童へのアンケート(別紙2)」は、令和6年度で作成した「学部における幼児児童の主体

的に学ぶ力に関する課題」を基に作成した。アンケート結果は以下の通りである。(3月実施)

質問内容	回答
1 普段から幅広く興味関心をもって学習している。	あてはまる
2 何事にも最後まで諦めず粘り強く取り組んでいる。	あてはまる
3 分からないことや気になることは、自ら調べている。	どちらともいえない
4 分からないことや気になることは、先生に質問している。	あてはまる
5 学んだことを自分の生活や将来に生かそうとしている。	あてはまる
6 学習したことを他の教科や単元でも生かそうとしている。	どちらともいえない
7 自分の学んだことに自信をもち、意見などを発表することができる。	あてはまる
8 苦手や分からないことに対しても、やる気をなくすことなく取り組んでいる。	あてはまる
9 授業で学習したことについて、できたことやできなかったことなどいろいろな視点で振り返りをしている。	あまりあてはまらない
10 初めてのことや慣れないことに対して不安を感じることがない。	よくあてはまる

「各教科を担当している教員による実態の書き出し(KJ法)」(別紙3～6)は、「学部における幼児児童の主体的に学ぶ力に関する課題」の項目を基に各教科の教員に児童の実態を書き出してもらった。その結果、以下のような実態が挙げられた。

- ・興味関心の幅の狭さに課題があり、社会や時事的な話題に関連づけることが難しい。
- ・表現力が乏しい。語彙が少ない。
- ・自己評価が実態よりも高い。
- ・教科にもよるが、学ぶ姿勢が消極的になっている。

児童へのアンケートと教員による実態の書き出しから以下の4点が主体的に学ぶ力に関する課題であると考えた。

- ①興味関心の幅の狭さと持続力の低さ
- ②学ぶ姿勢が受動的であること
- ③知識を活用することの困難さ(表現力)
- ④適切な自己評価の困難さ

「①興味関心の幅の狭さと持続力の低さ」については、児童へのアンケート(質問内容1)では、「あてはまる」となっているが、聞き取りを行うと、教科に関する興味関心は高いが、社会や時事的な内容に関する興味関心は低いことが分かった。このことから、教員が課題として捉えている「興味関心の幅の狭さに課題があり、社会や時事的な話題に関連づけることが難しい」と一致すると考える。以上のことから、児童の「主体的に学ぶ力のチェックリスト」を以下のように設定した。

【表3】主体的に学ぶ力のチェックリスト

観点	◎:十分にできていた(4点) △:あまりできなかった(2点)	○:できていた(3点) ▲:できなかった(1点)
1	学習内容を社会的な出来事などと関連付けながら興味関心をもって学習に取り組んでいる。	
2	相手に分かりやすく自分の考えや意見を説明しようとしている。	
3	できたことやできなかったことなど、様々な視点から振り返りをしようとしている。	
4	忘れたり分からなかったりしたときに自ら調べようとしている。	

イ 指導の実際

(ア) 「授業チェックリスト(別紙1)」による授業改善

国語科の「帰り道」と「時計の時間と心の時間」、社会科の「国土の自然とともに生きる」と「私たちの暮らしと政治」において、「授業チェックリスト」を用いて以下のような授業改善を行った。

○単元①「帰り道」「国土の自然とともに生きる」(4月実施)

- ・前時までの活動内容を振り返る時間を設ける。また、その際、忘れたり分からなかったりしたときは前時のノートや教科書を確認するように促すなど振り返りの方法を提示する。
- ・自身の生活や経験と関連付けることができるように、各単元で出てくる用語の確認やどんなイメージがあるかななどを質問する。
- ・一人で考える時間を十分に設ける。
- ・教員も児童役として意見を出す。
- ・振り返りの際、できたことを称賛するだけでなく、悩んでいた様子なども伝える。

○単元②「時計の時間と心の時間」「私たちの暮らしと政治」(5～6月実施)

- ・前時の振り返りや問題に取り組む際、忘れたり分からなかったりした時は、様子を見守る。ノートなどを確認しようとしなない時は、今までどうしていたかを確認する。
- ・自身の生活や経験との関連付けが難しい時は、身近な事例を提示し、自身との関連に気付かせたり、興味を持たせたりする。
- ・一人で考える時間を十分に設ける。
- ・教員も児童役として意見を出す。その際、児童と異なった意見を提示する。また、児童が発表した内容が分かりやすかったかどうかをその場で伝え、分かりにくかった時は改善点を提示する。
- ・振り返りの際、できたことやできなかったことだけでなく、学習を通して感じたことなど様々な視点から振り返りをするように指示する。

(イ) 様相観察から

国語科と社会科の各単元の様相観察から以下の姿が見られた。

○国語科

単元①「帰り道」(4月実施)

- ・本文を読んで、分からない熟語や言葉を質問していた。
- ・振り返りの際、教員から上手く答えられなかった様子を伝えられたが、そこには触れずに「できた」と自身を評価していた。
- ・自分の考えを述べる際に、「この部分に〇〇とあるので、～だと思います。」と答えていた。

単元②「時計の時間と心の時間」(5月実施)

- ・本文の内容を詳しく読んでいく中で、「自分もこんな経験がある」や「筆者のこの考え方と自分の経験が違っていた」など、自身の経験と関連付けて考えていた。
- ・教員が異なる意見を提示した際に、なぜ自分はそう考えたのか教科書の内容を根拠に分かりやすく短い言葉で説明していた。
- ・前時の内容などについて少し考えた後、すぐにノートを見ようとしていた。また、質問に対してすぐに教科書を開き該当箇所を探し出そうとしていた。

○社会科

単元①「国土の自然とともに生きる」(4月実施)

- ・桜島の大噴火について、興味を持ち自ら検索ワードを考えてタブレット端末で調べようとしていた。また、その中で火山灰の被害について興味をもち、どのような被害があるかや対策などを調べていた。
- ・災害についての資料を読んでいる時に、「近くの川のリアルタイム配信を見て、川が氾濫しそうかどうか見たことがあります」や「南海トラフって言葉を聞いたことがあります」、「大雨は、何日か前からニュースで話題になるから対策しやすいけど、地震は急に來るから対策が難しい」など学習内容を社会的な出来事や自身の経験などに関連付けることができていた。

単元②「私たちの暮らしと政治」(5月～6月実施)

- ・法律により様々な設備が整えられていることを確認した際に、「点字ブロックもそうなんですか？」と自身と関係が深いものと関連付けて考えていた。
- ・前時の内容を自身のノートで調べたり、教員の質問に対して記憶だけに頼らず教科書を確認したりしていた。
- ・内閣に関する学習で農林水産省が話題になった際に、「小泉さんが大臣ですね」や「備蓄米の問題を取り扱っている」など時事的な内容と関連付けて話をしていた。
- ・内閣に関する学習の振り返りでは、「自身が選んだ議員が国務大臣になる可能性があるため、改めてよく考えて選挙で議員を選ぶことが重要だと思った。」と自身の生活と関連付けながら、学習を通して考えたことなどを発表していた。

ウ 成果と課題

国語科と社会科の各単元の授業毎に「主体的に学ぶ力のチェックリスト」の観点別評価を行い、それらを数値化し、平均を下の表に表した。

【表4】主体的に学ぶ力のチェックリスト

○国語科

観点		単元①	単元②
1	学習内容を社会的な出来事などに関連付けながら興味関心をもって学習に取り組んでいる。	3.0	3.6
2	相手に分かりやすく自分の考えや意見を説明しようとしている。	2.8	3.4
3	できたことやできなかったことなど、様々な視点から振り返りをしようとしている。	3.0	3.1
4	忘れたり分からなかったりしたときに自ら調べようとしている。	2.8	3.1

○社会科

観点		単元①	単元②
1	学習内容を社会的な出来事などに関連付けながら興味関心をもって学習に取り組んでいる。	3.6	3.6
2	相手に分かりやすく自分の考えや意見を説明しようとしている。	2.6	3.1
3	できたことやできなかったことなど、様々な視点から振り返りをしようとしている。	2.8	3.4
4	忘れたり分からなかったりしたときに自ら調べようとしている。	3.4	3.3

また、3月に実施した「児童へのアンケート(別紙2)」を7月に再度実施し、児童が自身

の変容をどのように感じているかを調べた。アンケート結果は、以下の通りである。回答の()は3月実施時の回答である。

質問内容	回答
1 普段から幅広く興味関心をもって学習している。	あてはまる(あてはまる)
2 何事にも最後まで諦めず粘り強く取り組んでいる。	あてはまる(あてはまる)
3 分からないことや気になることは、自ら調べている。	あてはまる (どちらともいえない)
4 分からないことや気になることは、先生に質問している。	あてはまる(あてはまる)
5 学んだことを自分の生活や将来に生かそうとしている。	あてはまる(あてはまる)
6 学習したことを他の教科や単元でも生かそうとしている。	あてはまる (どちらともいえない)
7 自分の学んだことに自信をもち、意見などを発表することができる。	あてはまる(あてはまる)
8 苦手や分からないことに対しても、やる気をなくすことなく取り組んでいる。	あてはまる(あてはまる)
9 授業で学習したことについて、できたことやできなかったことなどいろいろな視点で振り返りをしている。	あてはまる (あまりあてはまらない)
10 初めてのことや慣れないことに対して不安を感じることがない。	あてはまる(よくあてはまる)

(ア) 成果

観点1「学習内容を社会的な出来事などと関連付けながら興味関心をもって学習に取り組んでいる。」については、国語科で大きな伸びが見られた。これは、関連付けやすい単元であったことも理由として挙げられるが、教員が様々な事例を提示したことで、児童が新たな視点や考え方に気付き、自身の経験と関連付けることができたのではないかと考える。観点2「相手に分かりやすく自分の考えや意見を説明しようとしている。」については、国語科・社会科ともに大きな伸びが見られた。これは、教員が児童役として発表することで分かりやすい説明のイメージが持てたこと、教員が児童とは異なる意見を提示することでそれに対する自分の意見を説明するなど発表の機会が増加したことが理由であると考えられる。また、教員が改善点を提示することで自身の発表内容を振り返ることができたことも理由として考えられる。観点3「できたことやできなかったことなど、様々な視点から振り返りをしようとしている。」については、社会科で特に大きな伸びが見られた。これは、教員ができなかったことや学習で自分が感じたことも書いていいことなどを継続して伝え続けたことで、様々な視点から振り返って良いことに児童が気付くことができたことが理由であると考えられる。観点4「忘れたり分からなかったりしたときに自ら調べようとしている。」については、国語科で大きな伸びが見られた。これは、教員が記憶だけに頼らず、ノートなどを見返すことの有用性を継続して伝え続けたことが理由であると考えられる。

児童へのアンケートの結果では、3月の時点では「どちらともいえない」や「あまりあてはまらない」の項目が「あてはまる」になるなど、主体的な学ぶ力の向上が見られた。「興味関心の幅の狭さと持続力の低さ(質問内容1)」については、3月と変わらないが、聞き取りの中で、「ニュースの内容を授業に取り入れることが増えた」と話すなど、授業と時事的な内容を関連付けるようになったことが分かった。

これらの結果や様相観察の様子からも児童の主体的に学ぶ力は大きく向上したのではないかと考える。また、国語科と社会科の複数の教科でチェックリストを活用することがで

き、他教科への般化も行うことができたと考える。

(イ) 課題

教科によっては伸びが見られなかったものや逆に数値が下がってしまったものもあった。これは、単元①の段階で数値が十分高く、単元②で変化しにくかったことが原因として挙げられる。また、単元ごとの授業時数が異なり、平均値の変動に差が出てしまったことも課題である。今回は、平均値を基に児童の変容を見たが、授業時数が異なる場合はデータの集計方法を検討する必要がある。今回は国語科と社会科の2教科で活用したが、算数や理科などのさらに複数の教科でも同様のチェックリストを用いて児童の変容が見られるか研究を行っていく必要がある。

6 まとめ

本研究では、児童が主体的に学ぶ姿を引き出すため、教員側と児童側の実態や課題をチェックリストの活用で数値化して、具体的に示すことで授業改善に取り組んだ。チェックリストは、教員の授業改善の視点や児童の変容を視覚的に捉える上で効果的であったと考える。しかし、これらのチェックリストは教員一人では児童の実態を十分に把握できず、効果を発揮することができない。各教科を担当する教員が連携し、チェックリストを効果的に活用することで最大限の効果を引き出すことが分かった。今後は、本研究の成果を学校全体で共有し、幼児児童生徒の主体的に学ぶ力を高めるための授業改善の一助とし、学校教育目標の実現を目指していきたい。

参考文献

文部科学省 「主体的・対話的で深い学びの実現(「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善)について」

文部科学省 「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12月

平山達也 「主体的な学びについての一考察」 令和3年1月

(別紙1)

チェック実施年月日(年 月 日)

チェック対象授業()

授業チェックリスト(小学部・高学年)

★: R6・7年度 学部舎研究「主体的に学ぶ力」と、特に関連する項目を表す。

◎:十分にできていた ○:できていた △:改善が必要

時系列	観点	チェック事項	◎○△
全体を通して	A-a 1	適切な教材教具が準備されていたか。	
	A-a 2	教材の字の大きさやフォントは適切であったか。	
	A-a 3	点字情報は正確であったか。	
	A-a 4	移動の際に安全を確保することができたか。 ・防御の姿勢や伝い歩き ・学習教室内の環境の整備	
	A-b 5	教材等の提示方法は適切であったか。	
	A-b 6	適切な板書がなされていたか。	
	B-g 7	★ 時間配分は適切だったか。	
	B-g 8	★ 活動の分量は適切だったか。	
	B-g 9	★ 興味関心のある内容だったか。	
授業前	A-a 10	児童は机上を整理し、学習準備を自ら行っていたか。	
	A-a 11	照度は適切であったか。	
導入	B-e 12	★ 前時までの学習の振り返りをしたか。	
	B-e 13	★ 経験したことを想起させて学習活動を関連付ける支援をしていたか。	
	B-a 14	★ 児童がめあてを把握できるような指示ができたか。	
	B-a 15	★ 児童が活動の見通しをもてるように具体的な指示ができたか。	
展開	A-b 16	★ 教材等の提示方法は適切であったか。	
	A-b 17	ノートへの記入が適切にされていたか確認したか。	
	A-b 18	視覚情報不足を補う言葉での支援は分かりやすかったか。	
	A-b 19	補助具を選択できる環境を整えていたか。	
	A-b 20	補助具を適切に使用しているか確認したか。	
	B-e 21	★ 経験したことを想起させて学習活動を関連付ける支援をしたか。	
	B-b 22	★ 自分(達)で考える活動や時間を設定したか。	
	B-c 23	★ すぐに答えを示さず、モデルを示したり、適切な補助発問をしたりして考えさせていたか。	
	B-c 24	★ ひとりて考える活動や時間を設定したか。	
	B-d 25	友達の意見を聞いて、自分の意見と対比し考え、意見交換する活動を設けたか。	
	B-d 26	相手の話を最後まで聞く場面を設定したか。	
	B-f 27	児童が発表をするための準備をする時間を設定し、具体的な手立てを講じていたか。	
	B-f 28	自分の意見を理由とともに発表する場を設定していたか。	
	B-f 29	児童の発言を中断せずに最後まで言わせたか。	
	B-f 30	難しいときは、モデルを示したり、言い直させたりしていたか。	
	B-h 31	★ 児童がやる気を起こすような評価の言葉をかけていたか。	
	B-h 32	★ ひとりてできることに過度な支援をしていなかったか。	
まとめ	B-b 33	★ 自己の学習を振り返る時間を設けたか。	
	B-b 34	できたこととできていないことを適切に伝えることができたか。	
	B-e 35	★ まとめて本時学習を振り返り、発言させることができたか。	

【全盲】

歩 行	1	室内では、安全に気をつけながら伝い歩きで移動することができるか。	
	2	必要に応じて防御の姿勢をとり、歩行することができるか。	
	3	屋外では、白杖を一定の振り幅で振り、歩行することができるか。	
点 字	4	言葉をまとまりで読むことができるか。	
	5	マス空けや分かち書きを意識し、正確に打つことができるか。	
	6	触読する際、左手を使って読むことができるか。	

【弱視】

補助具の活用	1	場に応じて必要な補助具を選択できるか。	
	2	日常の中で補助具を活用し、生活することができるか。	
歩 行	3	聴覚情報を活用して、歩行することができるか。	
	4	周囲の人や物の動きを確認して、歩行することができるか。	
書 字	5	自身が読み返せるようなノート整理ができるか。	

【観点】

A 視覚特性への配慮 - a 視覚特性に応じた環境整備 b 視覚特性に応じた支援
 B 学習場面の設定・教師のかかわり方
 - a 見通しをもった学習 b 自分で考える機会 c 経験をもとにした思考 d 相手や周囲への意識 e わかりやすく伝える
 f 児童自身の客観的評価 g 最後まであきらめない h 適切な賞賛や支援

(別紙2)

授業に関するアンケート

次の質問について、授業での様子を思い出しながら、「よくあてはまる」「あてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」で答えてください。

- ① 普段から幅広く興味関心をもって学習している。
- ② 何事にも最後まで諦めずに粘り強く取り組んでいる。
- ③ 分からないことや気になることは、自ら調べている。
- ④ 分からないことや気になることは、先生に質問している
- ⑤ 学んだことを自分の生活や将来に活かそうとしている。
- ⑥ 学習したことを他の教科や単元でも活かそうとしている。
- ⑦ 自分の学んだことに自信を持ち、意見などを発表することができる。
- ⑧ 苦手なことや分からないことに対しても、やる気をなくすことなく取り組んでいる。
- ⑨ 授業で学習したことについて、できたことやできなかったことなどいろいろな視点で振り返りをしている。
- ⑩ 初めてのことや慣れないことに対して不安や心配になることがない。

① 自分たちの意見を述べておいて、
他の人から意見を述べておいて

② 学習した内容をよく覚えておく。
他の教科でも活かせるように
する。

③ ④ 教科書を見ておいて、
自分のノートと比べてみる。
(ふりかえり)

⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

① この教科書について、
自分の意見を書いておく。

② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

[illegible][illegible]

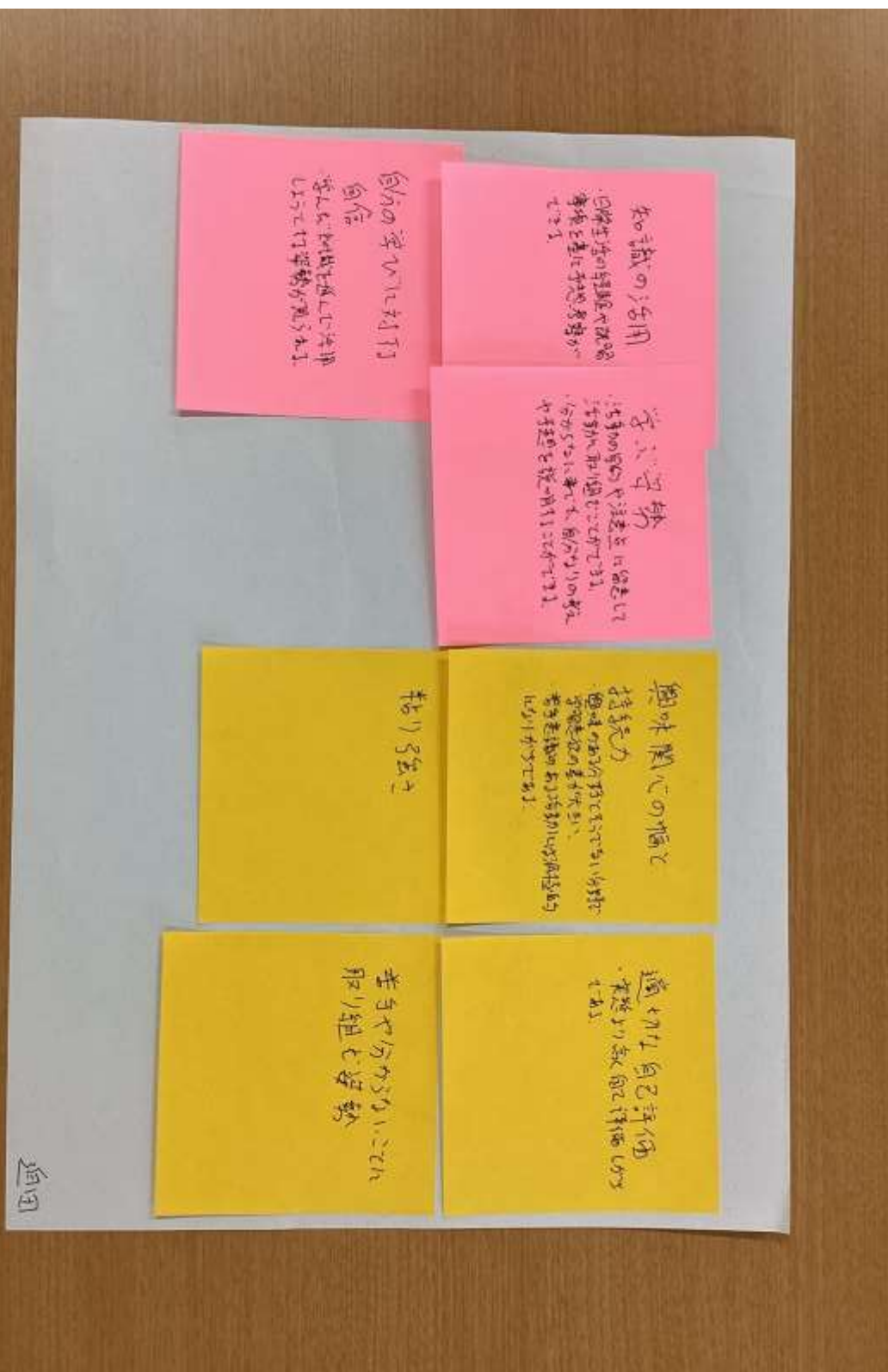
日本國內の鐵道、一世紀前の
鐵道營業の實態、片断、及び種
種資料の、(1)の附録に
自ら、(2)の附録に、
(3)の附録に、(4)の附録に、
(5)の附録に、(6)の附録に、
(7)の附録に、(8)の附録に、
(9)の附録に、(10)の附録に、
...

[illegible]

・学校生活では「クマクマ」並に、
同世代の友達と「カキ」を遊んで遊ぶ。
和歌や、セリカはいる存在で、遊ばず
遊ばず、話し合う機会がある。
「クマクマ」は、自己評価が
高い。

新山音楽や、初めに西風小
楽隊の時より、'四六九'、五
六九、七六九、八六九、
九六九、と、いふ練習や、ワタリ
と聲言はけり。態度正しん
0074200

(1) 虎留一頁... (2) 虎留一頁...
 (3) 虎留一頁... (4) 虎留一頁...
 (5) 虎留一頁... (6) 虎留一頁...
 (7) 虎留一頁... (8) 虎留一頁...
 (9) 虎留一頁... (10) 虎留一頁...
 (11) 虎留一頁... (12) 虎留一頁...
 (13) 虎留一頁... (14) 虎留一頁...
 (15) 虎留一頁... (16) 虎留一頁...
 (17) 虎留一頁... (18) 虎留一頁...
 (19) 虎留一頁... (20) 虎留一頁...
 (21) 虎留一頁... (22) 虎留一頁...
 (23) 虎留一頁... (24) 虎留一頁...
 (25) 虎留一頁... (26) 虎留一頁...
 (27) 虎留一頁... (28) 虎留一頁...
 (29) 虎留一頁... (30) 虎留一頁...
 (31) 虎留一頁... (32) 虎留一頁...
 (33) 虎留一頁... (34) 虎留一頁...
 (35) 虎留一頁... (36) 虎留一頁...
 (37) 虎留一頁... (38) 虎留一頁...
 (39) 虎留一頁... (40) 虎留一頁...
 (41) 虎留一頁... (42) 虎留一頁...
 (43) 虎留一頁... (44) 虎留一頁...
 (45) 虎留一頁... (46) 虎留一頁...
 (47) 虎留一頁... (48) 虎留一頁...
 (49) 虎留一頁... (50) 虎留一頁...
 (51) 虎留一頁... (52) 虎留一頁...
 (53) 虎留一頁... (54) 虎留一頁...
 (55) 虎留一頁... (56) 虎留一頁...
 (57) 虎留一頁... (58) 虎留一頁...
 (59) 虎留一頁... (60) 虎留一頁...
 (61) 虎留一頁... (62) 虎留一頁...
 (63) 虎留一頁... (64) 虎留一頁...
 (65) 虎留一頁... (66) 虎留一頁...
 (67) 虎留一頁... (68) 虎留一頁...
 (69) 虎留一頁... (70) 虎留一頁...
 (71) 虎留一頁... (72) 虎留一頁...
 (73) 虎留一頁... (74) 虎留一頁...
 (75) 虎留一頁... (76) 虎留一頁...
 (77) 虎留一頁... (78) 虎留一頁...
 (79) 虎留一頁... (80) 虎留一頁...
 (81) 虎留一頁... (82) 虎留一頁...
 (83) 虎留一頁... (84) 虎留一頁...
 (85) 虎留一頁... (86) 虎留一頁...
 (87) 虎留一頁... (88) 虎留一頁...
 (89) 虎留一頁... (90) 虎留一頁...
 (91) 虎留一頁... (92) 虎留一頁...
 (93) 虎留一頁... (94) 虎留一頁...
 (95) 虎留一頁... (96) 虎留一頁...
 (97) 虎留一頁... (98) 虎留一頁...
 (99) 虎留一頁... (100) 虎留一頁...



第2分科会「学習指導2・D 実技系」

分科会テーマ

視覚障害のある幼児児童生徒の主体的・対話的で深い学びに向けた指導の工夫

協議題

- 1 生涯にわたってスポーツに親しむための指導の在り方について
- 2 コミュニケーションスキルを高める指導の工夫について

研究発表

ボール運動における指導内容・方法の工夫

～フロアバレーボールの取組を通して～（小学部・体育科）

長崎県立盲学校 教諭 村川 明人

指導助言者

佐賀県教育委員会事務局教育振興課 特別支援教育室 指導主事 園田 洋平

分科会日程

- | | |
|-------------------------------------|------------------|
| 1 開会
・挨拶 ・指導助言者紹介 | 11:25～11:30(5分) |
| 2 研究発表
・発表 ・参加者自己紹介 ・質疑応答 | 11:30～12:15(45分) |
| <昼食・休憩> | 12:15～13:15(60分) |
| 3 研究協議
・協議題1 ・休憩(5分) ・協議題2 | 13:15～14:25(70分) |
| 4 指導助言 | 14:25～14:45(20分) |
| 5 閉会行事
・挨拶 ・諸連絡 | 14:50～15:00(10分) |

第2分科会「学習指導2・D実技系」

指導助言者

所 属	職 名	氏 名
佐賀県教育委員会事務局教育振興課 特別支援教育室	指導主事	園田 洋平

参加者名簿

番号	所 属	氏 名	備 考
1	長崎県立盲学校	村川 明人	発 表
2	福岡県立北九州視覚特別支援学校	清川 剛義	
3	福岡県立福岡高等視覚特別支援学校	横山 勇大	
4	熊本県立盲学校	池上 有香	
5	大分県立盲学校	大石 智子	
6	宮崎県立明星視覚支援学校	犬童 裕美	
7	佐賀県立盲学校	白水 寛子	代 表
8		尾形 広美	司 会
9		久保田 由希子	記 録
10		副田 真伊子	記 録
11		相良 宗知	機 器
12		香月 あゆみ	機 器
13		東島 正徳	
14		原口 進也	
15		相良 綾	

ボール運動における指導内容・方法の工夫

～フロアバレーボールの取組を通して～(小学部・体育科)

長崎県立盲学校 教諭 村川 明人

1 テーマ設定の理由

小学校学習指導要領解説 体育編に「体育や保健の見方・考え方を働かせ、課題を見付け、その解決に向けた学習過程を通して、心と体を一体として捉え、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を育むことが大切である。」と示されている。

近年の本校小学部の児童数は概ね4、5名程度で推移しており、体育科の学習は学年や類型の枠を超えて合同で実施している。児童たちは、全員体育の授業を楽しみにしており、どの単元においても意欲的に取り組み、知識や技能も年々向上してきている。中でもボール運動は、児童が特に好きな単元であり、ボール運動の実施をどの児童も心待ちにしている。本校小学部においても視覚障害者向けのネット型、ベースボール型、ゴール型のボール運動に取り組んでいるが、児童数が少ないため、フロアバレーボールやグランドソフトボールなどの種目を実施する際には、ルールの簡略化や場の設定の工夫を行い、少人数であってもチームメイトと協力し合い、その種目の楽しさを味わうことができるように、教師が指導内容や方法を工夫し、改善していく必要がある。

なお、ここで取り上げるフロアバレーボールは、九州地区盲学校体育大会及び全国盲学校体育大会の種目の一つであり、中学部、高等部でも継続して学んでいくボール運動である。

そこで、本校小学部の体育科で取り扱うフロアバレーボールの学習が、「主体的・対話的で深い学び」の実現や、生涯にわたってスポーツに親しむ礎となることを期待して、本テーマを設定した。

2 研究の目的

小学部段階でのフロアバレーボールの効果的な指導内容や方法について考察する。

3 研究の実際

(1) 令和5年度の取組(11～12月に実施)

ア 児童について

小学部2年児童1名(弱視・Ⅰ課程)、小学部4年児童3名(全盲・Ⅰ課程2名、全盲・Ⅱ課程1名(知的障害あり、本年度、知的障害特別支援学校より転入))の計4名。どの児童も1学期にグランドソフトボールの経験はあるが、フロアバレーボールの経験はない。

イ 指導内容・方法の工夫

(ア) 学年・類型に応じた単元計画の作成

単元計画は、学年・類型別に作成している。単元名は、小学部2年Ⅰ課程は、「ゲーム」(ボールゲーム)、4年Ⅰ課程は、「ゲーム」(ネット型)、4年Ⅱ課程は、「ボールを使った運動やゲーム」とそれぞれ異なる。合同で学習しているが、学年・類型により、目標や評価規準等が異なることを念頭に置いて指導している。また、本年度は、令和4～6年度の本校の校内研究で作成した「主体的・対話的で深い学びに向けた教師の手立て一覧」(試用版)を活用した研究授業及び授業研究会を実施した。「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、教師がそれぞれの学習活動において、それらを十分意識した上で指導することの大切さを確認することができた。

<表1> 単元(題材)計画表(4年 I 課程用)

単元 (題材) 計画表					
令和 5 年度 小 学部 4 年 I 課程			教科名 体育科		

1. 単元(題材)名	2. 指導時期	3. 時数
ゲーム(ネット型ゲーム:簡易版フロアバレーボール)	11～12月	11

4. 内容のまとまりと指導内容(Ⅱ、Ⅲ課程は、学年・段階も記入)

E ゲーム(ネット型)

5. 単元でねらう目標

知	・ネット型ゲーム運動の楽しさや喜びに触れ、その行い方を知るとともに、基本的なボール操作とボールを操作できる位置に体を移動する動きによって、易しいゲームをすることができる。□
思	・ルールを工夫したり、ゲームの型に応じた簡単な作戦を選んだりするとともに、考えたことを友達に伝えることができる。□
学	・運動に進んで取り組み、規則を守り誰とでも仲良く運動をしたり、勝敗を受け入れたり、友達の考えを認めたり、場や用具の安全に気を付けたりすることができる。□

6. 学習計画と評価計画

日	日にち	学習内容	知	思	主
①	11/29	・フロアバレーボールや、これからの学習内容について知ろう	○	○	
②	11/30・12/1	・基本の動きの練習をしよう①・②(左右移動と捕球練習中心)	○		○
③	12/4・12/6	・基本の動きの練習をしよう③・④(サーブ・アタック練習中心)	○		○
④	12/8	・基本の動きの練習をしよう⑤(前衛・後衛に分かれての、パス、アタック練習中心)	○		○
⑤	12/11	・1チーム2名(前衛のみ)でフロアバレーボールのゲームをしよう	○	○	○
⑥	12/13	・1チーム2名(前衛と後衛)でフロアバレーボールのゲームをしよう	○	○	○
⑦	12/15	・1チーム3名(前衛児童2名・後衛教師1名)でフロアバレーボールのゲームをしよう	○	○	○
⑧	12/18・12/20	・ゲームの型を自分達で選んで、フロアバレーボールのゲームをしよう①・②	○	○	○

7. 評価規準

知	・ネット型ゲーム運動の楽しさや喜びに触れ、その行い方を知るとともに、基本的なボール操作とボールを操作できる位置に体を移動する動きによって、易しいゲームをしている。□
思	・ルールを工夫したり、ゲームの型に応じた簡単な作戦を選んだりするとともに、考えたことを友達に伝えている。□
主	・運動に進んで取り組み、規則を守り誰とでも仲良く運動をしたり、勝敗を受け入れたり、友達の考えを認めたり、場や用具の安全に気を付けていたりしている。□

8. 気づき・反省

＜表2＞令和5年12月1日実施「基本の動きを練習しよう②」の授業の中で関連させた
「主体的な学び・対話的な学び・深い学び」の教師の手立て一覧

※ A列に「学習活動」、B列に「指導上の手立て」、C列に「記号」、D列に「手立ての文言」の順に記載			
学習活動	指導上の手立て	記号	手立ての文言
・準備運動と本時の学習内容の確認をする。	○前時の学習を振り返り、児童一人一人に本時で特に頑張りたい点を発表させる。	「主2.（1）ア」	生徒が自らめあてや目標をつかむようにする。
		「主2.（1）イ」	学習課題を解決する方向性について見通しをもたせる。
・コートの両サイドに敷くマットやボール等の準備をする。 ・しゃがんだままで、左右に素早く移動する。	○役割分担をして、教師が部分的に手伝いをしたり、声掛けをしたりしながら、準備をさせる。	「対7.（1）ア」	集団で解決する必要性のある課題を設定する。
		「主4.（1）エ」	自分の考えた方法で探求する場を設定する。
	○ネットの位置を確認させてから、ネット付近で、一人ずつ左右移動の練習をする。最初は、右（左）にゆっくり、次第に左右ランダムに素早く移動させる。	「主4.（1）オ」	挑戦意欲をかき立てる助言を行う。
		「対4.（1）ア」	学習効果を他者に伝え、質問や疑問を受ける場を設定することで、方策を再検討する時間を保証する。
		「対4.（2）ア」	相手がどのような情報が受け取りやすいかを考える視点をもたせる。
		「主4.（1）エ」	自分の考えた方法で探求する場を設定する。
・しゃがんだままで、転がってきたボールをキャッチする。	○教師が最初はゆっくり正面に、少しずつ球速を上げながら左右にランダムにボールを転がす。（コート内に2名ずつ入って交互に行う）	「主4.（1）オ」	挑戦意欲をかき立てる助言を行う。
		「対4.（1）ア」	学習効果を他者に伝え、質問や疑問を受ける場を設定することで、方策を再検討する時間を保証する。
	○スムーズに移動できていた児童を一人指名し、どのように工夫したか説明させ、その動きを模倣させる。	「対4.（2）ア」	相手がどのような情報が受け取りやすいかを考える視点をもたせる。
		「主4.（1）エ」	自分の考えた方法で探求する場を設定する。
		「主4.（1）オ」	挑戦意欲をかき立てる助言を行う。
		「主4.（1）ウ」	一人で解決方法等を考える時間を確保する。
・ネットを挟んで、相手が打ったボールをキャッチし合う。	○ボールを打つ際は、エンドラインまで下がらずに、ネットから少し離れた場所から打たせる。ボールを打つ前には、声を出して、今からボールを打つことを伝えさせる。	「主4.（1）エ」	自分の考えた方法で探求する場を設定する。
		「主4.（1）オ」	挑戦意欲をかき立てる助言を行う。
	○対面コートの相手の位置を教師が知らせ、どこに打てば相手が捕りにくい考えさせる。	「主4.（1）エ」	自分の考えた方法で探求する場を設定する。
		「対4.（2）ア」	相手がどのような情報が受け取りやすいかを考える視点をもたせる。
		「深4.（1）ア」	自分の学びを自分の言葉（表現）でまとめる時間を確保する。
		「深4.（1）イ」	自己評価の場を設定する。
・本時のまとめをする。	○本時の学習で頑張った点、できるようになった点などを一人ずつ発表させ、教師は児童一人一人の良かった点などを話し、学習のまとめをする。		

（イ）教材・場の設定等の工夫

- ハーフコートでの実施…児童の人数やコートの広さの把握のしやすさを考慮して、従来のコートの半分の4.5m×9mのコートで実施した。ネットはバドミントン用のネットを使用した。さらにネット間のボールの通過を容易にするため、床上40cmの高さにネットを設置した。
- 鈴入りボールの使用
- フロアバレーボールについての説明資料…社会福祉法人東京と障害者スポーツ協会ホームページ等を参考に、最初の授業の冒頭に、「フロアバレーボールの概略」、「チームワークの大切さ」、「フロアバレーボールの魅力」の3点についての資料を作成・配付し、教師が説明した上で活動に取り組んだ。
- 簡易ルールでの実施…「全盲・弱視の区別はしない」、「キャッチは一打に含まず、一度、キャッチしてから打ってよい」、「日替わりで前衛2名、前衛1名・後衛1名、前衛2名・後衛1名(教師)の3パターンのゲームを行う」等のルールを設定してゲームを行った。
- チームメンバーの固定…チームの一体感を出したり、ゲームでの役割分担等の作戦を考えやすくしたりするためメンバーを固定した。
- フロアシートやマット等を使用した安全面での配慮…両方のサイドライン一杯にフロアシートを敷き、ネットの支柱付近にはマットを敷き、児童がサイドラインや支柱を確認しやすいようにした。さらに、サイドラインからボールが出た際はホイッスルを鳴らし、コート外にボールが出たことを知らせ、コート外までボールを追わないようにさせた。

（ウ）指導内容の工夫

- 道具等の準備・片付け…道具の準備やコートにフロアシートやマットを敷いたり、シートが動か

ないように養生テープで固定したりする活動も、毎回取り組ませた。

- b コートの大きさの確認…コートに入る前にコートの回りを歩いたり、シートや紐入りのエンドラインを確認したり、ネットの高さ、幅、支柱の位置等を触って確認する時間を設けた。
- c 打つ・捕る等の基本の動きの反復練習…ボールを打つ際の体の動かし方、捕る際の姿勢、左右への素早い移動の仕方等の動きを繰り返し行い、定着を図った。
- d 前衛・後衛ともに体験させる…前衛と後衛を1名ずつ配置するゲームを取り入れ、どちらのポジションも経験できるようにした。
- e ゲームの時間の確保…教師の説明は、要点を簡潔にまとめ説明し、ゲームの時間や児童が話し合いの時間をできるだけ多く取ることができるようにした。
- f ゲーム前の話し合いの時間の確保
- g 振り返りの時間の確保…授業の冒頭に児童一人一人に本日の活動内容を伝え、それに基づいた目標を立てさせ、振り返りを行うようにした。

ウ 成果と課題

安全面への配慮を十分に行ったことにより、どの児童も意欲的に学習に参加することができた。また、ハーフコートで行い、前衛・後衛共にレシーブせず、一度、キャッチしてからボールを打つようにしたことにより、次第にラリーを楽しむことができるようになってきた。しかし、アイシェードを使用しなかったため、弱視の児童がいるチームが、優勢になることが多く、弱視・全盲の児童の見え方に応じたルール設定をする必要があった。さらに、ハーフコートでの実施により、一人一人の守備範囲が狭く、動きが小さくなってしまったこと、安全面を重視したホイッスルの使用により、最後まであきらめずにボールを追う活動ができなかったことなどの課題が残った。しかし、初めてフロアバレーボールに取り組んだ児童たちにとって、令和6年度以降の活動に向けての経験を積んだり、楽しさを知ったりすることにつながったと考える。

(2) 令和6年度の取組(11～12月に実施)

ア 児童について

小学部3年児童1名(弱視・Ⅰ課程)、小学部5年児童4名(全盲4名・Ⅰ課程3名(1名は本年度、小学校弱視学級より転入)、Ⅱ課程1名(知的障害あり))。昨年度から在籍している児童は、フロアバレーボール以外にも、グランドソフトボール、サウンドテーブルテニス、ブラインドサッカーの経験がある。本年度、転入した児童は、1学期にグランドソフトボールの経験がある。



<写真1> 児童がフロアマットを敷いて、コートの準備をしている様子



<写真2> 児童がネットや支柱を触って、位置等を確認している様子



<写真3> 教師が打ったボールをキャッチする練習をしている様子

イ 指導内容・方法の工夫

(ア) 学年・類型に応じた単元計画の作成

令和5年度と同様、単元計画は、学年・類型別に作成している。単元名は、小学部3年Ⅰ課程は、「ゲーム」(ネット型)、5年Ⅰ課程は、「ボール運動」(ネット型)、5年Ⅱ課程は、「ボールを使った運動やゲーム」とそれぞれ異なる。令和5年度と同様に合同で学習しているが、学年・類型により、目標や評価規準等が異なることを念頭に置いて指導している。

(イ) 教材・場の設定等の工夫

- a 通常のコートでの実施…令和5年度の反省や、本来のフロアバレーボールのコートの広さを知り、一つ一つの動きを大きくし、今後につなげてほしいという思いから、9m×18mの通常のコートで実施した。
- b 鈴入りボールの使用
- c フロアバレーボールの基本の動き等の洗い出し…児童の実態を考慮し、ゲームでラリーが続くためには、基本的にどのような動きが必要かを把握するために「基本の動き等一覧」を作成した。さらに、この一覧を作成したことにより、評価の際の具体的項目を明確にすることができた。

<表3>フロアバレーボール 基本の動き等一覧

フロアバレーボール 基本の動き等一覧	
項目	基本の動き等
捕る	(1) ボールの音を聴いてキャッチできる
	(2) 素早く動いてキャッチできる
レシーブ	(1) ボールの正面に移動できる
	(2) 相手に返球することができる
パス	(1) パスをする方向に姿勢がとれる(全盲)
	(2) 相手に返球することができる(全盲)
アタック	(1) コースを狙って打つことができる(弱視)
ルール	(1) どのような場合に得点となるか理解できる(ボールイン アウト 反則)
	(2) 反則の種類を理解している ※基本ルールを伝えた上で考えさせる
	(3) ダブルコンタクト
	(4) フォアフィット(4回)
	(5) オーバーゾーン(完全にコート外に出る バックプレイヤーのフロントエリア)
	(6) ストップボール(止まる)
ゲーム	(1) 自分の位置が分かる
	(2) チームのメンバーの位置を把握している
	(3) 相手チームの状況をおおむね理解している
	(4) チームのメンバーと協力して(声かけ、思いやり)取り組んでいる
	(5) 作戦を立て取り組もうとしている(弱点がわかり対処法を考え試そうとする)
	(6) ルールを理解し守ろうとしている
	(7) 守備と攻撃の切り替わりが分かる
その他	(1) コートの広さ位置関係等を理解できている
	(2) 安全に気を配ることができる(接触、用具の扱い)
	(3) 用具の準備等に積極的に取り組もうとしている

- d コートを表した触図の使用…触図を使用し、コートの全体像把握の一助とした。
- e 簡易ルールでの実施…昨年度から大きく変わったのが、「全盲・弱視に分け、前衛はアイシェードを着用する」ことである。他のルールについては、ほぼ令和5年度と同様である。
- f チームメンバーの固定…令和5年度と同様。
- g ゴールボールのラインテープの活用…どの児童も距離感がつかめていなかったため、3mを基本に、1.5m、6m、9mなど、自分がどれくらい移動したら、その位置にたどり着くかを確認し、定着できるようにした。

(ウ) 指導内容の工夫

- a コートの大きさや、自分とチームメイトの位置の確認の徹底…昨年度同様、コートに入る前にコートの回りを歩いたり、ネットの高さ、幅、支柱の位置等を触って確認したりする時間を設けた。さらに、自分の位置やチームメイトの位置を声を出して、繰り返し確認するようにした。
- b 最初の位置に戻る練習…自分の元の位置を覚え、動いた後は最初の位置に戻ることを意識し、自分の守備範囲を確認できるようにした。
- c 音をよく聴き、あきらめずにボールを追う練習…ボールの音をよく聴き、ボールに追いつく練習を繰り返し行った。
- d チームメイト同士での声掛けの徹底…それぞれの守備位置の確認に加え、ボールをキャッチした後は、できるだけチームメイトにパスを出すようにし、その際も声を掛けてから行うようにした。
- e ゲーム前だけでなく、ハーフタイムでの話し合いの時間の確保…ハーフタイムを設け、話し合いの時間を確保したことにより、ゲーム中の守備位置等の作戦の変更や、お互いの声掛けについての確認ができるようにした。
- f 振り返りの時間の確保…令和5年度と同様。



<写真4> 児童同士でボールを打ったり、キャッチしたりする練習をしている様子



<写真5> ゲームでキャッチしたボールを相手コートにアタックしている様子

ウ 成果と課題

最初はフルコートの広さに戸惑う姿が見られた。コートが広い分、大きく動く必要があるため、音をよく聴いて、ボールがどこに来るかを予測して動いたり、腕を大きく振りかぶって、力強いボールを打つことができるようになった児童もいた。さらに、チームメイトへの声掛けが多くなり、積極的にボールを追う姿も多く見られるようになってきた。また、今年度は、弱視児童については、前衛でプレイするときは、アイシェードを使用した。最初は十分に動くことができなかったが、次第に音を聴いて動くことにも慣れてきた。ボールを捕ってから、打つまでの一連の動きを素早く行うことや、最初の位置に素早く戻ることについては、今後も練習が必要であると感じた。

4 まとめ

2年間の取組を通して、児童の中に視覚障害者向けのスポーツだけでなく、スポーツ全般への興味・関心が高まっていったことは大きな成果の一つであったと考える。児童の日常会話の中で、メジャーリーグで活躍する大谷選手のことや、オリンピックについて話している姿を見ることができ

た。また、フロアバレーボールの作戦について、チームのメンバーで昼休みなどに自主的に集まって話し合ったり、他のボール運動の種目でも、音をしっかり聴いて打つ・捕るなどの技術が向上しており、児童の「主体的・対話的で深い学び」の実現に近づけたのではないかと考える。

今後も、児童の「主体的・対話的で深い学び」の実現のために、指導内容や方法の工夫改善に努めていきたい。そして、この児童たちが、中学生、高校生、社会人となったとき、フロアバレーボールやサウンドテーブルテニスなどに自ら取り組み、自分の力を存分に発揮して、活躍することを期待している。

<参考文献等>

- ・文部科学省「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 体育編」平成30年2月
- ・文部科学省「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3月
- ・鈴木直樹【編著】「主体的・対話的で深い学びをつくる！ 教師と子どものための体育の「教科書」 中学年」明治出版株式会社 2021年7月
- ・公益社団法人東京都障害者スポーツ協会「FLOOR VOLLEYBALL フロアバレーボール」
https://tokyo-parasports-ch.com/competition/floor_volleyball.html
(参照 2025-8-4)
- ・愛知県教育委員会「特別支援学校 体育・保健体育指導の手引」令和4年1月
<https://www.pref.aichi.jp/uploaded/attachment/403809.pdf>
(参照 2025-8-4)
- ・長崎県立盲学校「主体的・対話的で深い学び」に向けた教師の手立て一覧【小中普ⅠⅡ課程版】
令和7年2月

第3分科会「生活」

分科会テーマ

寄宿舎における自立支援と将来に向けた力の育成

協議題

- 1 寄宿舎における食育の在り方とその実践的支援について
- 2 寄宿舎における主体性を育む取り組みと課題

研究発表

食に主体的に関わり、望ましい食習慣を身に付ける児童生徒の育成

～「食育の視点」から寄宿舎で取り組めること～

福岡県立福岡視覚特別支援学校 主任寄宿舎指導員 高橋 佳伸

指導助言者

佐賀県教育委員会事務局保健体育課 健康教育担当 指導主事 河野 ひろ子

分科会日程

- | | |
|---------|------------------|
| 1 開会 | 11:25～11:30(5分) |
| ・挨拶 | ・指導助言者紹介 |
| 2 研究発表 | 11:30～12:15(45分) |
| ・発表 | ・質疑応答 |
| <昼食・休憩> | 12:15～13:15(60分) |
| 3 研究協議 | 13:15～14:25(70分) |
| ・協議題1 | ・休憩(5分) |
| ・協議題2 | |
| 4 指導助言 | 14:25～14:45(20分) |
| 5 閉会行事 | 14:50～15:00(10分) |
| ・挨拶 | ・諸連絡 |

第3分科会「生活」

指導助言者

所 属	職 名	氏 名
佐賀県教育委員会事務局保健体育課 健康教育担当	指導主事	河野 ひろ子

参加者名簿

番号	所 属	氏 名	備 考
1	福岡県立福岡視覚特別支援学校	高橋 佳伸	発 表
2	福岡県立北九州視覚特別支援学校	奥永 拓也	
3	福岡県立福岡高等視覚特別支援学校	金縄 雄一郎	
4	福岡県立柳河特別支援学校	永田 日鶴	
5		原 裕子	
6		中村 亜貴	
7		古賀 美穂	
8		平松 仁	
9	大分県立盲学校	平山 あゆみ	
10	熊本県立盲学校	井野 美鈴	
11	長崎県立盲学校	谷本 友子	
12	宮崎県立明星視覚支援学校	杉田 さおり	
13	鹿児島県立鹿児島盲学校	鮫島 治	
14	佐賀県立盲学校	木須 玲子	代 表
15		坂本 了一	司 会
16		栗山 良太	記 録
17		原田 真由美	記 録
18		吉田 育世	機 器
19		井手 麻紀子	機 器
20		大草 香織	
21		坂田 裕子	
22		光石 淳	
23		今里 伸治	
24		瀬川 忠史	
25		長瀬 美樹	
26		永淵 幸子	
27		吉富 健	
28		生島 富美華	

食に主体的に関わり、望ましい食習慣を身に付ける児童生徒の育成 ～「食育の視点」から寄宿舎で取り組めること～

福岡県立福岡視覚特別支援学校 主任寄宿舎指導員 高橋 佳伸

1 はじめに

本校の寄宿舎は、福岡高等視覚特別支援学校の寄宿舎と兼ねており、自宅が遠方の児童生徒、交通事情や保護者の送迎等で通学困難な小学4年生から60歳までの児童生徒34名が在籍している。本校の寄宿舎生は、小学部4名(男子2名、女子2名)、中学部4名(男子3名、女子1名)、計8名が在籍している。

寄宿舎生は、学校給食と同様に栄養教諭が舎食(夕食・朝食)の献立を作成し、栄養バランスの考えられた食事を摂っている。一日3食の食事が提供され、食べることの楽しみや喜びはあるが「食」に関する知識などはあまり関心がないのが現状である。そのため、寄宿舎の食事を通して献立の中の食材の味や食感、栄養などについて気付きを促しながら、食に関する興味と知識を深めることが必要であると考えます。

また将来の進路先によっては、自らの健康面や経済面などを管理しながら食生活を送ることを求められる舎生もいる。舎生自らが食に興味をもち、知識を得て、また家庭や寄宿舎で安心して食事ができることに感謝しながら、将来の食事の在り方について考える支援が必要と考える。

「食に関する指導の手引き―第二次改訂版―(H31.3文部科学省)」の「食育の視点」から①食事の重要性②心身の健康③食品を選択する能力④感謝の心⑤社会性⑥食文化についてを参考にしながら、1年間ずつ2名の舎生について、「寄宿舎で取り組めることは何か」を考察しながら研究を実施した。

2 1年目の取り組み

(1) 研究の目標

- ・ 食や調理に興味・関心を持つことができる。
- ・ 食材の味や香りを覚えることができる。
- ・ 食事が大切なコミュニケーションの場であることを理解する。

(2) 対象舎生について

小学部6年の女子で全盲である。寄宿舎には小学4年生から入舎し、週に1泊の在舎だったが、小学部5年からは全泊をしている。偏食はなく提供された物は残さずきれいに食べることができ、食への関心がある。しかし、食材や料理名など詳しくは知らないのが実態である。

寄宿舎の食事を通して、食材の味や香り、食感を覚させることで、食に関する興味と知識を深めさせることができると感じた。

(3) 実践の概要

ア 事前アンケートの実施【資料1】

- (ア) 料理にはどのようなものがあるか。
- (イ) 味にはどのようなものがあるか。
- (ウ) 調理にはどのようなものがあるか。

イ 夕食を食べながら感じたことの聞き取り【資料2】

- (ア) 当日の献立「麦ごはん、鶏のから揚げ、じゃがじゃこキャベツのレモン付け、豆のスープ」
- (イ) 実際に食べてみて思うこと
 - a 献立の中の材料は何かを考えさせる。
 - b どのように調理されているかを考えさせる。(切る、皮をむく、混ぜる、または焼く、煮る、

揚げる、炒めるなど)

ウ 職員と楽しく会食をしながら食について話し合う場を設置

夕食をいつもとは異なる場所の小食堂にて、楽しい雰囲気を作りながら食に関する内容の話をを行った。当日の夕食の内容で話しを行う。

エ 食に関する話を実施【資料 3】

夕食後、お互いの食生活や食事に関することを出し合い知識を深めながらコミュニケーションを図る。

オ 高等視覚の生徒との会食

食事をしながら食についての話題を出し合い楽しい雰囲気でする。

カ アンケート実施【資料4】 9月

最初の質問を再度行い、成果を確認する。

(4) 成果と課題

普段の食事は、家庭と学校給食や寄宿舎で出された物を食べており、献立の料理名や食材の味や栄養を考えながら食べることはあまりしていなかった。このような実態の児童に対して寄宿舎では食事をしながら食材の栄養面や様々な味の特徴などの話をした。また、多くの職員や生徒と日頃の食事について話し合い、様々なメニューのイメージをつけることができるように手立てをとった。

その結果、食材や調味料などの味を覚えることや、献立の言葉の意味や食べ物の知識を得ることができた。また、みんなで一緒に食事をする中で楽しく食べることに繋がり、食に関する興味に変化が見られてきた。しかし、食べたことのない食材やメニューをイメージすることや、作り方についてはまだ十分とは言えない。今後も定期的に食に関する会を行い、回数を積み重ねて知識をつけていきたいと考える。また、職員のアンケートによりマナー面についての指導が必要であるという結果が出たので食事のマナーについても意識させていきたい。

3 2年目の取り組み

(1) 研究の目標

ア 将来に向けて、健康面や経済面を考えた食生活が実現できるようになる。

イ フードロスについて考え、食事ができることへの感謝の気持ちを持って、自分ができることは何か考えられるようになる。

(2) 対象舎生について

中学部2年生の男子で弱視である。毎週水木に2泊しており、寄宿舎の日課では、ほとんど自立した行動がとれている。

基本的に舎食は全部食べているが、出されたものを食べればよいという感じである。また、家庭も含め毎日3回の食事がとれているようである。

自分での調理は宿題以外ではしたことはなく、将来の食生活に関しても実感がなく、料理に関しては面倒なものとする傾向にある。

将来の進路によっては、食生活の自己管理が必要となることもあり、調理についても関心をもたせる必要性を感じた。また、家庭や寄宿舎において準備されたものを食べるにあたって、食に関わる人への感謝をさらに感じることをできればと考える。

(3) 実践の概要

ア 高等視覚特別支援学校研修科生との懇談会

研修科生は、30代弱視の男性で、県外から入学している。週末も在舎するが舎食がないので、しばしば自炊を行っている。日常的に他の舎生とあまり関わりはもっていないが、中学部生に向けて食事の話を依頼すると快く引き受けてくれた。

対象舎生が、進学後の自分と重ねながら、食の自己管理について考えてみるきっかけとなり、また研修科生との良い交流になればと考えた。

(ア) 何を聞いてみたいかを考える。

事前に質問事項を対象舎生と考えようとしたが、なかなか思いつくことができなかったため、調理の時系列に沿ってヒントを与えながら、作成していった。また、この質問事項は事前に研修科生に渡して、ある程度の答えを準備してもらい、懇談会を行った。

(イ) 懇談会の内容

- ・ 自己紹介(簡単に学年と名前程度)
- ・ 対象舎生より質問(一問一答形式)
- ・ 食生活のアドバイス
- ・ 感想とお礼の言葉

a 中学生からの質問(一問一答形式)

Q1 どんな料理を作りますか？

→ペパロンチーノ、もやし炒め、卵焼き、炊き込みご飯など

Q2 買物は自分でしますか？

→自分でします(ゆめタウン、イオン、コスモス)

Q3 1日(ひと月)の食事にいくらぐらいかけていますか？

→1食300～400円くらい、土日は2食で済ませることが多いので、金土日で5食×400円＝2000円×4週＝8000円くらい

Q4 どれくらいの種類を作れますか？

→わかりません。携帯でyoutubeなどのレシピを観て作ります。

Q5 料理はどうやって作れるようになったのですか？

→作るようになったのは小学生のころで、目玉焼きとかウインナーを焼いて、塩コショウをかけるだけとか、簡単な料理から始めていったと思います。

Q6 調味料の量は考えていますか？

→塩分は取りすぎないようにしています。

Q7 栄養が偏らないように、飽きないようにするにはどうしていますか？

→いろいろな調味料を使って味を変えたりしています。

Q8 嫌いなものを食べますか？

→わざわざ買ってまで食べません。

食べなくても必要な栄養素をとれるならば問題ない。

Q9 衛生面で気を付けていることは何ですか？

→調理前、食事前は手を洗う。

生ものに触れたもので、他のものに触れない。

生ものは良く火を通す。

後片付けもきちんと行う。

Q10 料理を作るのは面倒ではないですか？

→面倒な部分もあるけど、自分で好きなように作れるので息抜きにもなります。

b 食生活のアドバイス

「将来は私のように自炊が必要になるかもしれません。できるけどやらないではなく、自炊ができるようになるとご飯にありがたみがわくし、経済的にも味覚的にもよいことだと思います。自

炊をすると、料理の楽しみが分かり、興味もわくようになったのでよかったと思います。」と研修科生からアドバイスがあった。

c 感想

- ・ 面倒かなと思ったが、作ることが楽しいと思えるようになった。
- ・ 自炊は中途半端だと余計にお金がかかると思った。
- ・ 料理は大変と思ったが、生きていくためには必要なことと思った。
- ・ 食事を自分のために作ってくれる方々に感謝したい。
- ・ 話は緊張した。
- ・ 思っていたよりもきちんとされていて、びっくりした。

d 終わって

- ・ 研修科生へお礼のコーヒーを入れ、短時間だったが歓談を行った。
- ・ 冷蔵庫や戸棚にある食材や調味料を見せてもらい、たくさんの調味料があることに驚いていた。

イ レンジを使って簡単に調理できるものを、自分で購入して食べてみる。

- ・ 近くのコンビニで冷凍食品(4個入回転焼き)を購入する。
- ・ タブレットを用いてパッケージの調理方法を見ながら、レンジにかける時間を確認する。
- ・ 回転焼きをレンジにかけたあと、オーブンで軽く焼くとおいしさに違いがあるかを確認する。ひと手間かけると香ばしくおいしかったようで、工夫することにより食を楽しむことができると体験できた。
- ・ 買い物から食べるところまで、同室者や職員と終始楽しそうに活動していた。いろいろな工程はあるが、楽しければ面倒ではない様子が見られた。調理に関しても、楽しみを得ることが大事なのではないと思う。

(4) 成果と課題

希望の進路を実現した後には、家庭から離れ食生活を自己管理するようになることが考えられる。今回、同じ寄宿舎で週末だけではあるが、自炊をしている身近な先輩の方に話していただけたのは、職員からの話だけよりも自分の中に入ってきて良い経験になったと思う。しかし調理に関しては、面倒な気持ちが強く、食生活を自己管理するようになったら、毎日弁当でも構わない、という気持ちももっている。

そこで弁当の内容を考慮せずに食べ続ければ、健康上にどんな変化が身体に出てくるのか、栄養素だけでなく食品添加物の知識、味覚が偏ることもあること、経済的な問題と考慮することはたくさんあると思う。以上のことを事後指導時にも話をしたが、まだ自覚がわからないようである。

今後は、さらに食事に関する知識を深めさせ、食事を作ることや食べることの楽しさをもっと経験させていきたい。また、高等部の舎生との関わりを増やししながら、食事の自己管理のことだけでなく、自分の将来像を描いていけたらよいと思う。

【資料1】

食事についてのアンケート(第1回)6月

- ・ 和食は好きですか？
はい
- ・ 和食にはどのようなものがありますか？
魚 ごはん すまし汁
- ・ 洋食は好きですか？
はい
- ・ 洋食にはどのようなものがありますか？
パン 肉 デザート
- ・ 中華料理は好きですか？
はい
- ・ 中華料理にはどのようなものがありますか？
そば めん はるさめ ちゃんぽん
- ・ 好きな順番は？
①洋食、②中華、③和食
- ・ その他、好きな料理はありますか？
寿司(ちらし、巻き寿司、いなり)
※握り寿司は、食べたことがない。
- ・ どのような味があると思いますか？
甘い、からい、すっぱい、にがい、塩辛い(しょっぱい)とスラスラ言えた。
- ・ 調理には、どのようなものがあると思いますか？
少し考えていたので「例えば 焼くとか・・・」と伝えると、スラスラ答えたのは「炒める 焼く 切る 混ぜる」だった。しかし「煮る 揚げる 蒸す」などは出なかった。

【資料2】

料理の中には何が入っているか？どうやって作るのか？調味料は何か？を尋ねた。

- ・ 麦ごはん
分からない
- ・ 鶏のから揚げ
鶏肉を揚げる
- ・ じゃがじゃこキャベツのレモン漬け
魚、ジャガイモ、キャベツ、レモン、きゅうり
レーズンは名前を教えると分かった
チーズ味、すっぱい味がする
作り方は分からない
- ・ 豆のスープ
ベーコン、大豆、人参、玉ねぎ、ジャガイモ、パセリ、大根、コーン
味付けは、分からない(調味料が分からない)
作り方も分からない

【資料3】

会食および食に関する話についての職員アンケート

- ・ 9月6日(木)献立の食材が理解できていた。
食べてみて食材を半分くらい分かっていた。
- ・ メニューの味を理解していた。
ネギを小松菜 こんにゃくをえのき だいこんを人参と答えた。
少し曖昧で汁物をみそ汁と言っていた。

- ・ 調理について興味があった。
自分で料理をするなら、揚げ物を作りたいという。(とんかつ、メンチカツ、エビフライ)
味付けについては、あまり分かっていない様子。
酢の物については、しょうゆと砂糖が入っていると答えた。
- ・ 栄養について理解できつつある。
野菜の栄養については、食物繊維を食べたら便秘に良いと答えた。
- ・ 食事のマナーで良い点
6時の場所に集めたり、食事がどこに残っているか確認することができる。
- ・ 食事のマナーが悪かった点
姿勢が悪くなり、食器を持っているうちに斜めになりこぼすことがあった。
背筋を伸ばして肘をつかないように注意。
足を閉じて食べるように声掛けが必要。
- ・ 食事での会話の中で変化があれば記入してください。
わさびなど食べたことのない物については知らなかった。
- ・ 食に関する内容の話をしながら、食事が大切なコミュニケーションの場であることを理解していた。
会話の中で栄養面や食生活についての情報を得ることができて勉強になっている。
献立の中の食材がどのようなものなのか質問するなど興味が出てきた。
- ・ 様々なメニューを理解するようになってきている。
ドリアとグラタンの違いは知らなかった。
教えてもらってドリアを食べてみたいと言う。
- ・ 調理について興味があった。
揚げ物を作りたい、おやつを作りたいと発言した。
- ・ 栄養について完全ではないが理解しようとしている。
海藻を食べたら髪の毛がきれいになる。
芋を食べたらおなかの調子よくなる。
栄養について聞いたことを理解しようと努力する姿が見られた。

【資料4】

- ・ 和食にはどのようなものがありますか？
いわしのおかか煮、さばの煮付け、魚の塩焼き(しゃけ)、さつまいもの味噌汁(じゃがいも)、筑前煮、里芋の煮物、肉じゃが、わかめサラダ、から揚げ、親子丼、すき焼き、とんかつ、ほうれん草の胡麻和え、うどん、納豆、素麺
- ・ 洋食にはどのようなものがありますか？
パン、から揚げ、ポテト、カレー、ハンバーグ、チキンソテー、チキンナゲット、ベーコンソテー、ミートボール、ウインナー、オムライス、クロワッサン、メロン、チョコパン
- ・ 中華料理にはどのようなものがありますか？
八宝菜、焼きそば、餃子、麻婆豆腐、肉まん、ちゃんぽん、ジャージャーメン、炒飯、焼売
- ・ その他、好きな料理はありますか？
中華…担々麺、拉麺、肉まん
和食…牛丼、カツ丼、
デザート…アイス(チョコ、オレオ)、プリン、チョコレートケーキ、ぶどうゼリー、リンゴゼリー
フルーツ…バナナ

第4分科会「特別支援」

分科会テーマ

一人ひとりに応じた自立活動の内容について

協議題

- 1 自立活動の指導内容の選択における現状と課題について
- 2 つながりのある自立活動のあり方について

研究発表

歩行の力を高める自立活動の実践

～ウォークラリーの取り組みを通して～

沖縄県立沖縄盲学校 教諭 又吉 則高

視覚障害者によるAIアシスタントの活用

～自立活動における新たな感覚の代行手段の獲得を目指して～

沖縄県立沖縄盲学校 教諭 戸ヶ瀬 哲平

指導助言者

佐賀大学教育学部 学校教育学研究科 准教授 小松原 修

分科会日程

- | | |
|-------------------------------|------------------|
| 1 開会 | 11:25～11:35(10分) |
| ・挨拶 ・指導助言者紹介 | |
| 2 研究発表 | 11:35～12:15(40分) |
| ・発表(各20分ずつ) | |
| (質疑応答については記入用紙を配布し、研究協議の中で回答) | |
| <昼食・休憩> | 12:15～13:15(60分) |
| 3 研究協議 | 13:15～14:25(70分) |
| ・協議題1 ・休憩(5分) ・協議題2 | |
| 4 指導助言 | 14:25～14:45(20分) |
| 5 閉会行事 | 14:50～15:00(10分) |
| ・挨拶 ・諸連絡 | |

第4分科会「特別支援」

指導助言者

所 属	職 名	氏 名
佐賀大学教育学部 学校教育学研究科	准教授	小松原 修

参加者名簿

番号	所 属	氏 名	備 考
1	沖縄県立沖縄盲学校	新垣 ゆかり	
2	沖縄県立沖縄盲学校	又吉 則高	発 表
3	沖縄県立沖縄盲学校	戸ヶ瀬 哲平	発 表
4	福岡県立北九州視覚特別支援学校	野中 涼子	
5	福岡県立福岡高等視覚特別支援学校	中尾 幸生	
6	長崎県立盲学校	鹿取 久美子	
7	熊本県立盲学校	上原 寛法	
8	大分県立盲学校	甲斐 美香子	
9	佐賀県立盲学校	江頭 千昭	代 表
10		宮田 義弘	司 会
11		大塚 順子	記 録
12		井脇 加奈子	記 録
13		山口 崇	機 器
14		永松 眞奈美	
15		中島 真由	

視覚障害者による AI アシスタントの活用

～自立活動における新たな感覚の代行手段の獲得を目指して～

沖縄県立沖縄盲学校 教諭 戸ヶ瀬哲平

1 はじめに

「人は情報の 80%を視覚から得ている」という言説は広く知られているものの、必ずしも統計的に裏付けられた数値とは言い切れない。とはいえ、本やパソコン、スマートフォン、タブレット端末などのメディアは視覚的手段を前提として設計されていることは確かである。

そのような環境において、視覚に障害のある児童生徒が主体的に学習に参加するためには、視覚に代わる感覚の活用が不可欠となる。「すべての視覚障害時の学びを支える視覚障害教育の在り方に関する提言」においても、視覚障害時の学習を保障するための必要条件として音声を中心にした授業を理解する力、触覚の活用、空間的・時間的な全体像の把握などが示されており、これらを育てる学びの重要性が指摘されている。

とりわけ、自立活動においては視覚代替手段の活用や情報の取得・処理能力の向上など、より多面的で実践的な学習が行われる。近年では、音声読み上げや点字ディスプレイなどの ICT 機器が広まり、情報アクセスの手段が拡充してきたが、音声や触覚による情報取得は一度に得られる量が限られ、学習に時間を要することも多い。こうした課題を踏まえると、新たな感覚代替手段の模索は自立活動の重要なテーマの一つとなっている。

本校でも、児童生徒が初等段階で点字や白杖の使用を学び、段階的に点字ディスプレイなどの入出力機器を使いこなしていくプロセスを大切にしている。近年ではスマートフォンやタブレット端末の普及に伴い、seeingAI や Be My Eyes といった生成AIを用いた支援技術も生活や学習に取り入れられつつある。

本実践では、自立活動の意義を再確認しつつ、AI アシスタントが感覚の代行手段としていかに機能し得るかを検討する。AI 技術と教育の接点を見つめ直すことで、視覚障害児の新たな可能性を見出し、今後の教育実践の方向性について考察する一助としたい。

2 実践の概要

(1) 実践のねらい

本実践では、視覚障害のある児童生徒が学習活動において生成 AI を活用し、視覚情報を補完しながら主体的に学ぶ力を育てることを目指す。主に、情報の検索や文章の添削支援など、学習効率を高める用途で活用する。

(2) 実践の経過

高等部普通科Ⅰ課程(高等学校の学習内容に準ずる教育)の自立活動の授業で行った。授業担当の高等部教員2名が中心となり授業を行い、生成 AI の研究をしている琉球大学加藤助教授からサポート受けながら展開した。

時期	取り組み内容	評価のための記録
5月	生成 AI 利用における保護者許諾 情報取得に関するアンケート①	アンケート調査

7月	ChatGPT 契約、生徒利用開始	
8月	生成 AI の仕組み 生成 AI を使うにあたって プロンプトとは	授業記録、プロンプト 授業記録、プロンプト 授業記録、プロンプト
10 月	全国高校生 AI アスリート選手権大会 絵本の制作	
12 月	情報取得に関するアンケート②	出力データ、プロンプト アンケート調査

ア 生成 AI 利用における保護者同意

生成 AI の利用にあたっては、各サービスで定められている年齢制限に留意した。本実践で利用した OpenAI 社の ChatGPT は、13 歳以上であれば利用可能であり、18 歳未満の利用には保護者の同意が必要である。これを受け、実践前に保護者向けの同意書を作成し、全生徒の保護者から同意を得た上で実施した。

イ 情報取得に関するアンケート

実践対象となる生徒5名がどのように情報を取得しているかを把握し、生成 AI の使用による変化を検証するため、事前および事後にアンケートを実施した。共通した項目は以下のとおりである。

- ・使っているスマートフォンはなんですか。
- ・わからないことがあったときにスマートフォンでどんなアプリを使って調べますか。
- ・勉強するときにどんなアプリを使っていますか。
- ・SNS はどんなアプリを使っていますか。
- ・スマートフォンでよく使うアプリはなんですか。
- ・スマートフォンの操作をするときに、困ることはありますか。

また、事後アンケートでは以下の設問を追加した。

- ・ChatGPT を使ってみてどうでしたか。
- ・使い始めた頃と、使った後ではプロンプトに変化はありましたか。どのような変化でしたか。

ウ ChatGPT の利用と生成 AI に関する学習

ChatGPT の利用にあたっては、基本的な注意事項(出力される内容をそのまま信じない、個人情報を入力しない等)を指導したうえで、約 1 週間にわたり自由に使用する時間を設けた。使用后、生成 AI の基本的な仕組みや、プロンプトによる出力の違いに関する学習活動を行った。

エ 全国高等学校 AI アスリート選手権大会への参加

生成 AI についての理解を深め、実際に活用する機会として、全国高等学校 AI アスリート選手権大会に参加した。本大会では、Softbank 社のロボット「Pepper」へのプログラミングや、ChatGPT との連携を通して、生活における課題解決をテーマにしたプロジェクトを行った。

オ 絵本の制作

生成 AI のクリエイティブな活用例として、絵本制作に取り組んだ。物語の構想から絵の生成まで、プロンプトを試行錯誤しながら調整し、物語と言語表現に加えて視覚的イメージの創出にも挑戦した。

(3) 代表的な実践

「生成 AI についての学習」「全国高等学校 AI アスリート選手権」「絵本の制作」の実践を記載する。高等部普通科5名の生徒(下表)を対象として実践を行った。

生徒	視覚障害の状態
A	両眼ともに視力は0.07であり、拡大読書器を用いた墨字による読字を行っている。ICT機器の操作においては、スマートフォン画面を拡大しながら視覚的に操作するスタイルを取っており、適切な文字サイズや背景コントラストの調整によって使用が可能となっている。
B	両眼ともに光覚弁を欠く全盲。点字を主たる読字手段とし、点字ディスプレイを活用したICT機器の操作を行っている。また、iOSの音声読み上げ機能(VoiceOver)を併用しているが、入力時には文字の誤認や操作ミスが見られ、誤字・脱字が頻発する傾向にある。移動に関しては、馴れた環境においては音の反響を手がかりに概ね自立して行動可能である。
C	右眼 0.08、左眼光覚弁なし。視野は両眼とも中心 10 度程度に著しく狭窄しており、実用視野の活用が限定的である。点字を用いた読字を行っており、点字ディスプレイおよびVoiceOverを併用してICT機器を操作している。操作においては、入力時の誤字・脱字が多く、注意深いモニタリングと支援が求められる。移動時には空間認知の困難さから、物品や他者との接触が頻繁にみられる。
D	左眼光覚弁あり、右眼光覚弁なしの全盲に該当。点字による読字を行い、点字ディスプレイおよびVoiceOverを併用してICT機器を用いている。入力時の操作は正確で、誤字・脱字も少なく、比較的高い操作スキルを有している。移動時には白杖を使用し、加えて画像認識アプリなどの支援技術を適切に活用している。
E	右眼 0.05、左眼 0.8。両眼の中心視野は 56 度以下であり、視野障害を伴う弱視に該当する。読字は墨字を使用している。ICT機器の操作については、スマートフォンやタブレット端末を通常操作しており、操作面での大きな支障はみられない。視認性の確保のために環境調整が必要な場面もある。

ア 生成 AI についての学習

事前アンケートの結果、生成 AI を日常的に利用している生徒はいなかったため、初めに「生成 AI を使うにあたって」「生成 AI のしくみ」「プロンプトとは」といった基礎的な内容の学習を行った。

「生成 AI を使うにあたって」では、文部科学省が示した『初等中等教育段階における生成 AI の利用に関する暫定的なガイドライン』を参照し、利用時の注意点について学習した。特に著作権については、ChatGPT に著名なアニメキャラクターを指示しても生成されないことを確認し、著作物の保護について理解を深めた。また、個人情報への入力による情報漏洩や AI 学習への影響にも触れ、倫理的な安全面での配慮について学んだ。AI を用いて宿題や作文を生成することに対し、生徒からは「自分で考えられなくなる」という批判的意見も出され、生成 AI との適切な距離の取り方や学習における役割について自らの価値観を形成する機会となった。

「生成 AI のしくみ」については、琉球大学の加藤助教による指導のもと、教師との模擬対話を通して AI の応答メカニズムを体験的に理解するワークを実施した。例えば、教師が「お腹が空いたから何か帰りに食べたい」と発言した際、生徒はその背景を想像しながら「何が好きなのか」「先生のお家はどこなのか」「美味しいご飯屋さんはどこだろう」などの質問を重ね「あっさりしたもの」「西原町に家があります」という回答から、生徒の知識の中で「寿司屋がいいか」「途中にあるうどん屋がいいか」などのアイデアが思い浮かんだ。AI がどのように情報を蓄積・出力しているのかを

考察した。この体験を通じて、AI が文脈に応じた出力を行う仕組みや、誤情報を出す可能性、多くの情報を与えることで精度が上がることを学習した。

続いて行った、「プロンプトの学習」では、ChatGPT に特定の役割(例:絵本作家)と条件(例:8歳向けの物語を作る)を与えることで、出力の変化を体験的に理解した。さらに、より具体的な指示を加えることで、生徒は自身のイメージに近い物語を生成されることを実感し、プロンプトの工夫が生成内容に与える影響について学ぶことができた。

最後に、生成 AI による文章の添削支援の実践として、ひらがなで書かれた歌詞を漢字交じりに変換する作業を行った。最初は AI を使わずに取り組み、その後 ChatGPT を使用して比較した。弱視の生徒は Google で検索・コピーペーストして対応できたが、全盲の生徒は変換に時間を要していた。。生徒間でスマートフォンや点字ディスプレイの操作には差はあったものの、ChatGPT を活用することで、変換作業が迅速に完了し、作業効率が向上したことを実感していた。

これらの学習は視覚障害のある生徒にとって、「情報の取得」「情報の選択・整理」といった自立活動の中核的な要素を支援する新しい技術的手段の一つとして機能することを示した。

イ 全国高等学校 AI アスリート選手権

生成 AI の活用をスマートフォン以外の環境でも実践する機会として、「全国高等学校 AI アスリート選手権 (STREAM チャレンジ Pepper 部門)」に参加した。本校では、高等部専攻科において身体のツボについて学習していることから、「身体のツボを教えてくれるロボット」をテーマとし、ChatGPT を搭載した Pepper を活用した課題解決型のプロジェクトに取り組んだ。



人体模型に触れツボの位置を確認

プログラミングには、ブロック型ソフト「RoboBlocks」を弱視の生徒が使用した。音声によるプロンプト入力は、日常的にスマートフォンで経験していたが、ロボットを介して応答が帰ってくる体験により、「AI が実態を持つように感じられる」との反応があり、AI の概念をより具体的に理解するきっかけとなった。

この実践では、AI を活用するだけでなく、対話や操作の手段を工夫することで、学習や生活の自立支援に AI 技術が応用可能であることを実感する機会となった。

ウ 絵本の制作

生成 AI の活用を、情報取得や課題解決といった機能的な使用にとどめず、クリエイティブな表現活動にも広げるために、絵本の制作に取り組んだ。活動の導入として、図書館にて好きな絵本を読み比べたり、クラスメイトと絵本を紹介し合う機会を設けた。点字を使用する生徒や、高等部から入学してきた弱視の生徒が絵本への興味や思いを共有し合うことで、制作に向けたイメージを明確にすることができた。

物語の制作では、これまでに学習したプロンプト技術を活用し、それぞれのイメージに沿った物語を生成することに取り組んだ。条件の調整や言葉の選び方に工夫を重ね、理想に近い物語の生成を目指す姿勢が見られた。

絵の生成においては、同一キャラクターを複数の場面に登場させる難しさや、シード値による調整などの技術的課題も体験し、AI による創作支援の限界と工夫の必要性を実感した。全盲の生徒が生成した画像については、教員が口頭で内容を説明し、意図を確認しながら必要に応じて再生成を行うなど、支援の工夫も行った。

本活動を通じて、生成 AI による創作活動において、視覚障害のある生徒が自己表現を行う際には、情報の共有や支援態勢の工夫が必要であることを学ぶとともに、AI の特性を理解しながら主体的に関わる姿勢が育まれた。



どちらも全盲生徒の絵本

(4) 実践の成果

本実践では、視覚障害のある生徒が学習場面において生成 AI を活用し、個々のニーズに応じた情報取得や学習支援を行うことを目的とした。その成果として、以下の点が確認された。

まず、ChatGPT を用いた絵本制作などのクリエイティブな活動を通じて、視覚障害のある生徒が生成 AI を活用し、自己表現や試行錯誤を行う可能性が示された。弱視の生徒にとっては、思い通りの画像が生成されない場でフラストレーションも生じたが、プロンプトの工夫を重ねる中で創意工夫が促された。全盲の生徒にとっても、文章だけでなく画像を生成できたことが大きな達成感につながった。

また、事前・事後アンケートの結果から、情報検索時に Google や Safari などのブラウザを用いていた生徒が、生成 AI の導入後には ChatGPT を活用するようになり、情報取得方法の変化が見られた。勉強するときに使うアプリもブラウザアプリのみだったが、5 名中 3 名が ChatGPT を使用していることがわかった。「英訳をした際に説明も入っていて助かる」「回答が早く結果を得られていたので調べ物がスムーズにできました」という肯定的な意見も多く、生成 AI が情報取得のストレスを軽減し、学習支援ツールとして有効であることが示唆された。

さらに、プロンプトの活用においても、「同じお願いでも少しプロンプトを変えるだけで、すごいお願いをわかってくれてやっていくうちに、コツを掴んでできる用になりました」「使い始める前はプロンプトが適当だったけど、使い終わった後はしっかりとプロンプトができるようになった」「使っていくうちに AI の回答パターンがなんとなくわかってきたので、指示の文言を変えるとイメージしているものに近い結果を出力してくれました」など、生徒自身が試行錯誤を重ねる中で操作的理解と応用力を高めていった様子が確認された。

加えて、漢字変換においては、ChatGPT を活用することで変換作業の時間が大幅に短縮され、特に全盲の生徒においては、従来の課題であった変換負荷の軽減につながった。また、誤字脱字を含む入力でも、AI が意図を読み取り、適切な出力を返す点も、継続的な利用の促進要因となった。

このように、本実践においては、視覚に依存せずに情報を得る代替的な手段の獲得や、思考・表現の支援ツールとしての AI 活用が、自立活動の一環として有効であることが示された。

3 まとめ

実践を通じて明らかになった課題のひとつに、生徒間におけるデバイス操作スキルの差が挙げられる。特に ChatGPT のログインやプロンプト入力、結果のデータ管理に時間を要する生徒も見られ、生成 AI の活用には基礎的な ICT スキルの育成が前提として求められることが確認された。本校では小学部で PC を使い始め、中学部から点字ディスプレイの導入を進めているが、スマートフォンの活用については家庭環境の影響が大きく、教育課程内での計画的な支援の必要性が示された。

今後は、歩行時を含む生活全般での AI 活用を視野に入れ、ウェアラブルデバイスや視覚代替ツールとの連動も検討する必要がある。同時に、生成 AI の適切な使用を促すための指導体制やカリキュラムの構築、ツールの選定も今後の重要な課題である。

本実践では、ChatGPT をはじめとする生成 AI を視覚障害者の新たな感覚の代行手段として教育実践に取り入れることの可能性を探った。ロボットとの連携や絵本制作の中で生まれた生徒の試行錯誤、創造的な活動への参加は、AI が単なる支援技術ではなく、自己表現や学習参加を促進する媒介となり得ることを示した。

参考文献

池谷尚剛(2010)「すべての視覚障害児の学びを支える視覚障害教育の在り方に関する提言」

文部科学省初等中等教育局(2023)「初等中等教育段階における生成 AI の利用に関する暫定的なガイドライン」

歩行の力を高める自立活動の実践

～ウォークラリーの取り組みを通して～

沖縄盲学校小学部 教諭 又吉則高

1 テーマ設定の理由

沖縄県立沖縄盲学校(以下「本校」)は、幼稚部、小学部、中学部、高等部普通科及び専攻科があり、4歳から59歳までの幼児児童生徒(以下「児童生徒等」)42名が在籍する県内唯一の視覚障害教育特別支援学校である。在籍する盲、弱視の児童生徒等の実態は様々である。また、知的障害や肢体不自由など重複障害の児童生徒等も3割在籍している(専攻科を除くと重複障害児は約5割)。

本校は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、積極的に社会参加・自立する社会人を育成することを目指している。自立活動の時間においては、児童生徒等の障害の程度や実態に応じて、初期学習、点字の指導、白杖歩行の指導、弱視レンズや拡大読書器などの視覚補助具の活用、情報機器の活用、自立へ向けた日常生活動作の指導などを行っている。

自立活動の指導については、本人や保護者のねがいも含めた本校独自のアセスメントシートを基に、初期学習、点字、歩行、補助具の活用(弱視レンズ、そろばん)、身体の動き、情報機器の活用に関する内容等から児童生徒等の実態に合わせて個別の指導計画を作成している。また、小学部では、国語点記録会、算数珠算記録会、ウォークラリー(歩行学習)の取り組みが年2回ずつある。それぞれの取り組みとも関連付けながら自立活動を進めている。歩行指導において、小学部に入学してくる児童の多くは単独歩行の経験がなく、手引き歩行も含めて安全に移動する力の獲得が大きな課題となっている。

対象児童Aは小学部5年女児、小学校学習指導要領に準ずる教育課程(以下「準ずる教育課程」)であり、点字を使用している。日常生活動作では、身辺処理はほぼ確立しており、一人で取り組むことができる。身体の動きについて、ラジオ体操や投げるなどの基本的な動きをある程度理解しているが、実際に行うと動きはぎこちない。点字の読み速度について、4月当初、両手読みが200～220文字(1分間)、苦手な左手読みが100～120文字(1分間)で課題がある。歩行について、校外での活動にとっても意欲的であるが、教室間移動時に向かう方向を間違えることがあり、目的地と自分との位置関係やメンタルマップを描きながら歩くことに課題がある。

本研究では、児童Aが安全に移動するための歩行学習の実践を行う。援助依頼を含め、安全に目的の場所へ移動できる歩行の力を高めることは、日常生活や就労及び余暇の充実など生活の質の向上につながり、視覚障害者の自立や社会参加の大きな一歩になると考え本テーマを設定した。ウォークラリーの取り組みでは、目標や楽しみにしていることを話したり、昼食場所を食べる場所を友だちと一緒に考えたりする中で、目的意識や楽しみをもちながら歩行に取り組めるようにしたい。

2 研究内容

(1) ウォークラリーについて

本校では、30年以上ウォークラリーとして校外学習を行ってきた。準ずる教育課程の児童の歩行学習として実施するようになってから20年程続いている学部行事である。実態によるが、低学年では校内や学校敷地内、中学年では学校周辺、高学年では学校及び自宅周辺にて歩行学習を行っ

ている。事前に触地図を触りながら経路や商業施設等の確認、援助依頼、バスの利用、白杖や手引き歩行の練習を行い、児童が自分自身の目標を立てて取り組んでいる。また、歩行訓練士を招いており、外部機関とも連携して取り組んでいる。

(2) 歩行の力について

本研究における歩行の力として、学校から最寄りのバス停、自宅から最寄りのバス停までの経路と自分がおおよそどこを歩いているのかが分かることとしている。また、安全に移動するために、白杖の適切な振り方や歩行時の安全確認の仕方の定着を目指す。

(3) 歩行指導要素表について

歩行指導においては、歩行に必要な力をまとめた本校の歩行指導要素表を活用していく。歩行指導要素表や前回の記録を基に、事前学習を行い、児童と一緒に課題を考える。また、児童と考えた課題は点字にし、歩行指導前後に自分で課題確認と自己評価をできるようにする。

(4) 保護者や歩行訓練士との連携について

自宅周辺の歩行学習を始めるにあたって、毎朝バス停まで送る保護者にバス停までの経路や児童に注意を促していることなどを確認する。また、歩行訓練士の助言についてもウォークラリー後に保護者と共有し、経路や歩行方法を決定していく。保護者とは学期末の面談や適時書面で連絡をとり、課題や疑問については、歩行訓練士に相談するなど三者で連携して取り組んでいく。

3 児童の実態と活動計画

(1) 児童の実態

- ・小学部5年 全盲 準ずる教育課程
- ・毎朝、保護者や祖母が自宅からバス停まで徒歩で送っている(小学4年3学期から)。
- ・週に1日は同行援護を利用し、学校から自宅まで徒歩で帰っている(手引歩行、白杖歩行)。
- ・今年になって自分の白杖を購入した。これまでの歩行学習で学校の白杖を利用して歩いていたが、白杖の振り方については課題がある。
- ・校外での活動にとっても意欲的ではあるが、移動は手引きを好む。
- ・これまでの歩行学習では、学校近くの交差点での横断、学校や商業施設と自分との位置関係の理解に関することを繰り返してきた。また、小学4年生から路線バスに乗る経験を学校で始めた。
- ・方角や方向感覚については苦手意識がある。
- ・学校からバス停までの経路を伝えることは苦手で、曲がる方向を間違えることがある。
- ・自宅からバス停の経路を大まかに知っているが説明は難しい。
- ・教室間の移動でも進む方向を間違えることが度々ある。

(児童の願い)

- ・おばあちゃんの家に行けるようになりたい(自宅近く)。

(保護者の願い)

- ・公共施設や交通機関で、自分で援助依頼や安全確認をしながら移動できるようになってほしい。
- ・点字ブロック上にある障害物(荷物や車両等)を上手に回避してほしい。
- ・県外の姉の所に一人で行けるようになってほしい。

(2) 個別の指導計画

目標	活動内容
人間関係の形成・ 歩行（校外）	・「頭の中に地図（メンタルマップ）を描く」ということを意識して、路面、坂道、歩道、いろいろな場所を歩く。 ・横断歩道や駐車場の出入り口などいろいろな場所を知る。 ・校内のコースおよび福治先生の電柱など学校周辺のいろいろなコースを知り、位置関係を理解する。 ・白杖の三つの役割や正しい持ち方、振り方などを知り、ゆっくりでも障害物を判断しながら主体的に歩くことができる。 ・屋外の環境を把握する為に必要な情報収集（点字ブロックの配置、音、太陽の方向など）ができる。 ・校外歩行 ・横断歩道の渡り方、交通ルールや電柱、ガードレールなど歩道や建造物の知識 ・危険な場所、安全な歩き方 ・安全な横断歩道の渡り方 ・駐車場入り口や段差、階段など危険な場所の歩行。 ・手すりによらない階段の上り下りの仕方 ・コース2～8の校外歩行練習 ・ウォークラリー（2回） ・白杖の三つの役割 ・白杖の持ち方、振り方、障害物の発見と回避 ・屋外の位置関係を含めた環境を把握する為にどんな情報が必要かを適宜確認しながら歩行する。
的な安定・ 援助依頼	・いろいろな場面で、困った時にまわりの人に援助依頼をする。 ・お店の人に声をかけて買い物をする。 ・いろいろな場面を想定した援助依頼の仕方を練習する。 ・姿勢やマナーについて考え、適切な言葉遣いを練習する。

図1 自立活動の個別の指導計画(抜粋)

(3) 歩行学習の目標

ア 白杖を適切に振って歩くことができる。

イ 目的地(学校からバス停、自宅からバス停)までの経路や手段、周辺施設、危険な箇所、ランドマークを教師と一緒に確認する。

ウ 歩道の歩き方(点字ブロックのない道、人や自動車とのすれ違い)、横断歩道の渡り方(音響付き信号機)が分かる。

エ 路線バスを乗る際の手順やマナーが分かる。

オ 困った時や食事の注文の際に、場面に応じた適切な言葉遣いで援助依頼や注文ができる。

(4) 活動計画(1学期全7回11時間)

回数	活動内容
1	・白杖の役割 ・触地図を触って経路の確認
2～5	・白杖の持ち方、振り幅 ・道路上の設置物 ・学校からバス停までの経路を確認して歩く。 ・駐車場の出入り口、運転手から姿が見えにくい場所など、特に注意する場所の確認。 ・ランドマークを教師と確認しながら、自分の位置をおおまかに把握する。 ・ウォークラリーでの目標を考える。
6 (6時間)	ウォークラリー ・目標の確認 ・目的地(バス停)までの経路を話す。 ・目的地まで一人で歩く。 (教師や歩行訓練士と一緒に) ・路線バスの乗降等 ・自宅からバス停までの経路や歩き方の確認

4 指導の実際

(1) 触地図で経路の確認

学校からバス停までの経路は触地図を使って確認した(図2)。触地図は、マグネットシートで道路を表している。施設等は厚みのあるマグネットに写真を貼り付け、点字で施設名を書くことで、触って確認できるようにしている。

バス停までの経路は、学校を出て二つ目の信号機、国道のある大きな交差点を左折する経路であるが、迷いながら曲がる方向を言うなど、自信がないことがうかがえた。

触地図で確認をして、実際に歩いて、再度触地図を触りながら経路を確認した。

(2) 学校からバス停までの歩行

最初の歩行学習ではバス停まで手引き歩行を行い、周辺施設とランドマークを確認しながら歩いた。また、運転手から歩行者が確認しづらい場所、工事中で大型車両の出入りが多い場所の警告ブロックは特に注意が必要であることを確認した。

2回目以降の練習では、教師は真後ろに付き、児童は白杖を振りながらバス停まで歩いた。大きな交差点を左折してバス停までランドマークになり得るものがなく、周辺施設をこまめに確認しながら自分が歩いている場所をイメージできるようにした。また、バス停を越えると音響付き信号機があるので、信号機の音が近くで聞こえるとバス停を通り過ぎたことに気付くこと、引き返して近くの警告ブロックからバス停を探すことを促した。

児童はスムーズに白杖を振りながら歩くが、駐車場出入口前の警告ブロックでの安全確認の時間が短く何度か教師が止める場面があった。バス停を通り過ぎたり、かなり手前からバス停の標識を白杖で探したりする様子が見られたが、一度バス停の標識の横を通り過ぎる時に風の流れ方が変わったと感じバス停を探すこともできた。

(3) 路線バスの乗車

路線バスの乗車については、教師と一緒にウォークラリー当日のみ行った。他の歩行者とぶつからない場所で待つ、バスの音(エンジン音、ブレーキ音)の聞き分け、時刻の確認、乗車時に路肩とバスの隙間に注意するなど、バスに乗るまでも多くの課題があることを教師と確認することができた。空いている席の確認の仕方や運賃の支払いを含めたバス乗車の一連の行動は、これからは定期的に練習を行っていく。

児童は路線バスに乗ることをとても楽しみにしており、車内では降車ボタンをすぐに探してい

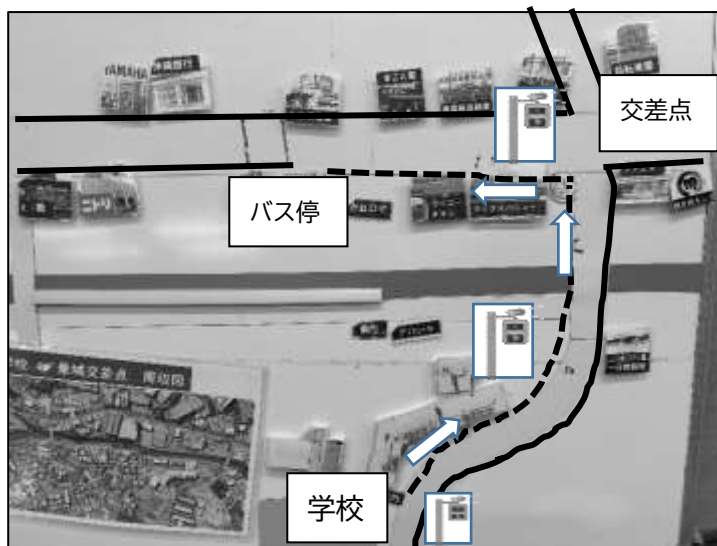


図2 バス停までの触地図



図3 路線バス乗車

た。また、興味から立ったままでも乗りたいとも話していたが、運転手は発車するために乗客が座るのを待っている場合もある、空いている席をどのように探していくかなどの話もできた。

(4) 自宅からバス停までの歩行

自宅からバス停までの経路については、事前に保護者と地図で確認をした。実際に歩行訓練士と歩きながらより安全な経路を探したり、点字ブロックがない道路での歩き方や白杖の扱い方を練習したりを繰り返した。児童は自宅からバス停までの経路をおおまかに理解しているが、言葉で説明が難しい様子も見られた。2学期の歩行学習に向けて、自宅周辺のメンタルマップの構築にも取り組んでいく。自宅から国道までの約 200M の道路には点字ブロックがないが、壁やわずかな段差をたどりながら歩くことができた。

自宅からバス停までの歩行学習については、写真や歩行訓練士のコメントも含めて保護者へ便りを作成して渡した。また、学期末の面談で保護者と直接歩行学習の様子を伝えた。毎朝保護者と歩行練習できる状況にあるので、2学期始めに再度保護者と経路や安全確認の方法を共有し取り組んでいく。

(5) 昼食

ウォークラリーの取り組みは、小学部の準ずる教育課程の4名が行っており、同日に行っている。学校周辺にはなるが、昼食をどこで食べたいか子どもたちに決めてもらった。子どもたちは、休み時間に相談して店を決め、「ラーメン屋で全部のせ食べたい。」「私が一番年上だから注文する」と話すなど、昼食を楽しみに様子が見られた。当日も4名で楽しく昼食時間を過ごした。

(6) 振り返り

ウォークラリーに取り組むにあたり、17の目標を児童と確認した。ウォークラリー終了後に自己評価しながら達成した項目にはシールを貼った。

目的地までの経路の説明が難しいことから、目的地までのメンタルマップが課題に挙げられた。また、警告ブロックでの安全確認についても練習していくことを児童と確認した。



図4 保護者への便り

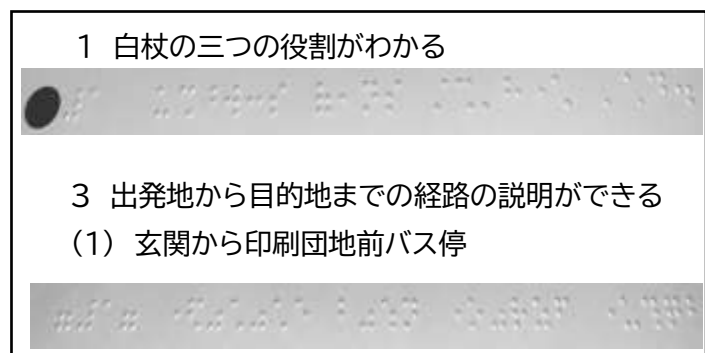


図5 自己評価(抜粋)

5 成果と課題

(1) 成果

- ア 自己評価することで、現段階の自分の実態や課題を明確にすることができた。
- イ 路線バス乗車や昼食場所決めなど、歩行学習に楽しみをもって取り組むことができた。
- ウ 安全な経路と歩き方について、学校、保護者、歩行訓練士と共有して取り組むことができた。

(2) 課題

- ア 自宅周辺の触地図作成や歩行時の言葉かけなど、メンタルマップを構築していくための取り組み。
- イ 路線バス乗車における一連の知識や行動の明確化と練習の時間の確保。
- ウ 保護者と連携した歩行指導の継続と外部機関(歩行訓練士、同行援護担当)との定期的な情報共有。

6 歩行学習の課題

(1) 歩行指導の難しさ

オリエンテーション、モビリティの理解を含め、歩行指導には多岐に渡る指導内容がある。指導内容があっても何をどのように指導していくのかなど、歩行指導の見通しがもちにくい。また、児童生徒等の減少により、教師が歩行の指導歴を積み重ねていくことが難しい。

(2) 計画的な取り組み

視覚障害の幼児児童生徒の自立活動の内容は多く、歩行学習以外の内容とのバランスを考える必要がある。幼児児童生徒の自立活動の目標をどのように整理して設定していくのか。

(3) 学部間の連携

歩行指導は段階的・計画的な取り組みが必要で、その指導内容も多く長期的な取り組みになる。学部間で指導内容や記録をどのように引き継いで活用していくのか、学部間で確認していく必要がある。

第5分科会「理療」

分科会テーマ

新時代の理療教育における観点別評価の活用と授業改善

～これからの理療師に求められる資質・能力の育成を目指して～

協議題

- 1 理療教育における観点別評価の効果的な実施方法と評価項目の設定について
- 2 理療教育における多面的な能力の育成方法について

研究発表

新時代の理療師像を見据えた理療教育の在り方

～観点別評価を基盤とした授業改善の取組を通して～

福岡県立福岡高等視覚特別支援学校 教諭 濱田 優作

指導助言者

佐賀県視覚障害者団体連合会 会長 草野 洋二

分科会日程

- | | |
|-----------------------|------------------|
| 1 開会 | 11:25～11:30(5分) |
| ・挨拶 ・指導助言者紹介 | |
| 2 研究発表 | 11:30～12:15(45分) |
| ・発表 ・参加者自己紹介 ・質疑応答 | |
| <昼食・休憩> | 12:15～13:15(60分) |
| 3 研究協議 | 13:15～14:25(70分) |
| ・協議題1 ・休憩(5分) ・協議題2 | |
| 4 指導助言 | 14:25～14:45(20分) |
| 5 閉会行事 | 14:50～15:00(10分) |
| ・挨拶 ・諸連絡 | |

第5分科会「理療」

指導助言者

所 属	職 名	氏 名
佐賀県視覚障害者団体連合会	会 長	草野 洋二

参加者名簿

番号	所 属	氏 名	備 考
1	福岡県立北九州視覚特別支援学校	井上 敬喬	
2	福岡県立福岡高等視覚特別支援学校	濱田 優作	発 表
3	長崎県立盲学校	田中 英	
4	熊本県立盲学校	平井 孝明	
5	大分県立盲学校	中村 博之	
6	宮崎県立明星視覚支援学校	金丸 悟	
7	鹿児島県立鹿児島盲学校	竹内 照幸	
8	佐賀県立盲学校	牟田 征二	代 表
9		豆田 淳司	司 会
10		松本 邦昭	司 会
11		吉岡 穰	記 録
12		坂之下 一郎	記 録
13		青山 修二	機 器

新時代の理療師像を見据えた理療教育の在り方 ～観点別評価を基盤とした授業改善の取組を通して～

福岡県立福岡高等視覚特別支援学校 教諭 濱田優作

1 はじめに

我が国の社会構造の変容や Society5.0 の到来等に伴い、疾病構造も変容する中で、理療師に求められる資質・能力についても、その状況に合わせて一定の水準が必要となる。

これからの時代の理療教育については、単に国家資格の合否という基準ではなく、自ら主体的に学びを深めようとする姿勢や適切な施術を実践するための思考力や判断力、他者との友好的人間関係の築き方、自ら主体的に情報を取りに行く力など多面的・多角的な能力を育成することが望まれる。

以上の観点から理療師として求められる資質・能力を適切に評価するとともに、社会や医療分野の流れに沿った学習指導あるいは授業改善が必要であると考え、観点別評価を基盤に、授業改善や指導方法の工夫等について、理療科教員全体で取り組む研究とした。

2 実践の概要

理療教科における観点別評価の在り方について検討・実践するとともに、観点別評価を基盤とした授業改善の取り組みを実践することで、職員個々の指導力の向上を目指した。なお、本研究は令和3年度の新学習指導要領の実施に先立って令和元年度より取り組んできた研究である。

(1) 観点別評価についての理解と実践へ向けた準備

ア 文科省HP、中教審答申より

観点別評価について、これまでの評価法との相違点や留意点について文科省や県教委の基本的な考え方を共有した。

→指導科目が多岐にわたる理療教育においては、「観点別評価で統一した基準や評価項目を設定することが難しいのではないか。」「科目によって評価しやすい科目としづらい科目のばらつきがあり評価が煩雑になるのではないか。」などの課題が挙がった。しかし、理療教育において、主体的な患者とのコミュニケーションの中から情報を取得し、その情報から病態を把握し、改善に向けた治療を計画していくという診察から治療における一連の過程とその過程に必要な知識や技能の集積は、新学習指導要領の中で求められている観点別評価の視点と重なるところがあった。

イ 情報の収集

理療科・保健理療科における観点別評価の考え方について、理療関係のメーリングリストや職員の個人的なつながりから、他校の取り組みについて情報を収集した。

→他校でも観点別評価に取り組んでいる学校はほとんどなく、本校理療科・保健理療科で観点別評価を取り入れる際にどのような形で実施するか、どのような項目で評価するかが議論の中心となった。

(2) 観点別評価の実施

協議の中で挙げられた問題点や課題を精査し、理療教科・科目の特性を踏まえた実施方法を以下のように検討した。

ア 年間・学期の指導計画の中に観点別評価の要素を挿入

- ・各科目で学期毎(前半期・後半期)に作成する指導計画の中に観点別評価の要素を取り入れた。
- ・資料として本校の「年間・学期の指導計画」の書式を示す。(資料1)

イ 理療教科における評価項目の検討

- ・理療科、保健理療科における観点別評価について、各観点(知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度)で評価項目を検討した。
- ・評価項目については、中央教育審議会の「児童生徒の学習評価の在り方について」の資料を参考に、理療教育の「目標」「目指す資質・能力」に応じた項目を検討した。

以下に評価項目、評価場面、評価基準を記す。

■評価項目

【知識・技能】

- ①各学習段階で事実的な知識の習得が十分である。
- ②学習内容を既得の知識や他科目の学習内容と関連させて理解できる。
- ③習得した知識を実技技能に応用して活用できる。

【評価場面】

- ・ペーパーテスト、実技技能チェック、授業内観察

【思考・判断・表現】

- ①学習の過程の中で、課題や問題を見出し、その解決に向けた取り組みを計画的に実行することができる。
- ②精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現できる。
- ③習得した知識や技能をもとに、あん摩マッサージ指圧師、はり師及びきゅう師の知見から、安全に配慮した施術ができる。

【評価の場面】

- ・ペーパーテスト、レポート、臨床実習、授業内観察

【学びに向かう力、人間性】(主体的に学習に取り組む態度)

- ①粘り強く学習に取り組める。
- ②自ら興味を持って課題へ取り組み、関連する知識や技能の習得を能動的に遂行できる。
- ③患者やクラスメイト、教師とコミュニケーションを図り、適切な人間関係を構築することができる。

【評価の場面】

- ・日常的な生徒観察、個人面談、臨床実習

■評価基準

※評価の基準(達成率)

- A 十分満足できる。(達成率 80%以上)
- B 概ね満足できる。(達成率 50%以上 80%未満)
- C 努力を要する。(達成率 50%未満)

(3) 観点別評価を基盤にした授業改善の取り組み

ア 観点別評価を基盤にした研究授業の実践

- ・上記(1)(2)の取り組みを踏まえ、理療基礎実習Ⅰ(あん摩実技)と理療基礎実習Ⅱ(はり実技)の研究授業を実施した。

- ・授業の構成については、授業担当者のみでなく理療科職員全体で協議し、計画的に進めた。
- ・資料として、理療基礎実習Ⅱ（はり実技）の学習指導案を示す。（資料2）

イ 授業アンケートの実施

令和6年度より教務と連携し、授業アンケートを実施している。各生徒の日々の授業への取り組みを確認すると同時に、指導者は授業の課題や改善点について客観的に把握できる。アンケートは1学期と2学期の計2回実施し、アンケートの項目には上記の観点別評価の要素を踏まえた質問を設定している。令和6年度の授業アンケートの分析では、「科目の知識は定着している」という項目で1学期では「そう思う」と回答した割合が26%だったのに対して2学期では43%に増えている。また、同項目で「そう思わない」と回答した割合が1学期の14%に対して2学期は「そう思わない」と回答した者は1人もいなかった。また、「学んだことは他科目の学習に役立っている。」「もっと学びたいという意欲が高まった。」という科目横断的な指導の要素や生徒の主体性や学習意欲の向上を問う質問項目において「そう思う」「大体そう思う」と答えた生徒が90%以上と高い割合を示した。このような結果から授業改善に向けた一連の取り組みが各々の授業の中で良い影響を与えていることが考えられる。

3 まとめ

(1) 成果

- 新学習指導要領の観点別評価について、理解を深めることができた。
- 理療科・保健理療科における観点別評価について職員全体で協議し、実践することができた。
- 観点別評価の評価項目・評価基準をグループ内で協議を重ね設定することができた。
- 観点別評価を基盤とした授業を実践し、協議することで授業改善に繋がった。
- 授業アンケートを通して、課題を認識し、改善点を把握することができた。

(2) 課題

- 本研究の取り組みを日頃の授業や学習指導で有効に活用していくために、今後も継続的に各科目間で情報を共有していく必要がある。
- 定期考査において、観点別評価を反映させた問題の作成と実施方法について検討する必要がある。
- 特別支援学校高等部学習指導要領を踏まえるとともに、鍼灸大学系モデル・コア・カリキュラム等、医療教育における動向を捉え、理療教育の在り方について先進的に検討していく必要がある。

(3) おわりに

現在、理療教育が抱える問題は生徒数の減少、障害の多様化、視覚障害教育の専門性の維持・向上など多岐にわたる。生徒数の減少は九州各校のみならず全国の盲学校・視覚特別支援学校が抱える課題であり、本校においても生徒数は減少傾向にある。また、生徒の実態も様々であり視覚のみではなく、精神的な問題について配慮を要するケースも多い。社会構造の変化や Society5.0 の到来等社会が目まぐるしく動いていく中で、こうした状況を踏まえ、理療教育の将来について私たち理療科教員は真摯に向き合っていく必要があると考える。資格を取得して社会へ出ていく生徒たちが理療師という職に夢や誇りを持てるように、従来の理療教育にとどまらず、医療教育や鍼灸業界の動向を捉え、魅力ある先進的な理療教育を目指していきたい。

(資料1)

令和7年度 年間指導計画		学科・学年		
福岡県立福岡高等視覚特別支援学校		授業曜日時限		単位
科目名		授業者氏名		
指導目標				
期間	月	単元名(大まかな指導内容)		
前半期 (4 ～ 9 月)	4			
	5			
	6			
	7			
	8			
	9			
後半期 (10 ～ 3 月)	10			
	11			
	12			
	1			
	2			
	3			
評価	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に取り組む態度	
目指す 資質・能力				
評価項目	各学習段階で事実的な知識の習得が十分である。	学習の過程の中で、課題や問題を見出し、その解決に向けた取り組みを計画的に実行することができる。	粘り強く学習に取り組める。	
	学習内容を既得の知識や他科目の学習内容と関連させて文章や発話等で説明できる。	習得した知識や技能をもとに、あん摩マッサージ指圧師、はり師及びきゅう師の知見から、安全に配慮した施術ができる。	自ら興味を持って課題へ取り組み、関連する知識や技能の習得を能動的に遂行できる。	
	習得した知識を実技技能に応用して活用できる。	精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現できる。	患者やクラスメイト、教師とコミュニケーションを図り、適切な人間関係を構築することができる。	
キャリア教育の計画	キャリア教育計画より選択			
	キャリア教育計画より選択			
	キャリア教育計画より選択			

令和7年度前・後半期指導計画		学科・学年・類型	
福岡県立福岡高等視覚特別支援学校		教科[科目]	
生徒氏名		授業者氏名	
使用文字		補助具等	
配慮事項/観点別評価[ABC]/課題と手立て			
前半期(4～9月)			
指導上の 配慮事項			
評価	知識 技能	各学習段階で事実に知識の習得が十分である。	
		学習内容を既得の知識や他科目の学習内容と関連させて文章や発話等で説明できる。	
		習得した知識を実技技能に応用して活用できる。	
	思考 判断 表現	学習の過程の中で、課題や問題を見出し、その解決に向けた取り組みを計画的に実行することができる。	
		習得した知識や技能をもとに、あん摩マッサージ指圧師、はり師及びきゅう師の知見から、安全に配慮した施術ができる。	
		精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現できる。	
	主体的に 学習に 取り組む 態度	粘り強く学習に取り組める。	
		自ら興味を持って課題へ取り組み、関連する知識や技能の習得を能動的に遂行できる。	
		患者やクラスメイト、教師とコミュニケーションを図り、適切な人間関係を構築することができる。	
課題と 手立て			
後半期(10～3月)			
指導上の 配慮事項			
評価	知識 技能	各学習段階で事実に知識の習得が十分である。	
		学習内容を既得の知識や他科目の学習内容と関連させて文章や発話等で説明できる。	
		習得した知識を実技技能に応用して活用できる。	
	思考 判断 表現	学習の過程の中で、課題や問題を見出し、その解決に向けた取り組みを計画的に実行することができる。	
		習得した知識や技能をもとに、あん摩マッサージ指圧師、はり師及びきゅう師の知見から、安全に配慮した施術ができる。	
		精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現できる。	
	主体的に 学習に 取り組む 態度	粘り強く学習に取り組める。	
		自ら興味を持って課題へ取り組み、関連する知識や技能の習得を能動的に遂行できる。	
		患者やクラスメイト、教師とコミュニケーションを図り、適切な人間関係を構築することができる。	
課題と 手立て			

(資料2)

専攻科 理療科 第2学年 理療基礎実習Ⅱ(はり実技)学習指導案

令和6年10月3日(木) 5校時(理療基礎実習室2)

対象生徒 専攻科理療科2年 3名

指導者 教諭 濱田 優作(T1)

講師 小林 堅造(T2)

1 単元・題材名

主要疾患・主要症状に対する応用実技実習

2 本時

(1)本時の目標

○既習事項の経穴の名称・部位を正しく理解しており、適切に刺鍼できる。【知識・技能】

○自身の考えを根拠を示し、説明することができる。【思考・判断・表現】

○他者の発言を尊重し、意見や質問ができる。【主体的に学習に取り組む態度】

(2)本時指導の考え方

本科目では前半期を通じて臨床上使用されやすい経穴について名称・部位・刺入深度、角度、主治について学習するとともに、大型モニターや人体構造のアプリケーションなどを活用し、既習事項である解剖学や臨床医学各論など他科目の知識と関連付けた指導を行ってきた。本クラスの生徒は12月以降に臨床実習を控えており、これまでの学習に加え、より実践的で総合的な学びが必要である。そこで本時は前半期に学んだ経穴に対する刺鍼技術の確認・評価をするとともに、症例を基にして個人またはグループで治療の目的やねらいについて、実際の治療や臨床実習を見据えて考えたり、協議したりする実践的な学びの内容とした。導入部では本時の学習の流れを説明する。説明の中でこれまでの学習内容に触れ、前半期の取組が12月以降の臨床実習に結びつくことを意識付けたい。

展開1では、前半期の振り返りとして、既習の経穴へ適切な取穴・刺鍼ができているか確認及び評価を行う。T2がモデルとなりT1が確認・評価を行う。取穴・刺鍼の正確性に加え、消毒操作、刺鍼の際の患者との位置関係や姿勢など総合的な視点で評価を行い、生徒へフィードバックする。

展開2では、まず症例を提示する。生徒とともに症例を確認した上で前半期で学習した7つの経穴の中から本症例の治療として適当だと考える経穴を3つ選択させ、その理由について考えさせる。最初は個人で考える時間を設定し、生徒各々が発表し個人の考えを共有する。その後グループで協議し、最終的にはグループとしての考えを発表してもらう。協議・発表の際には選択した経穴について選択した理由、治療のねらい、期待される効果など本科目で得た知識のみでなく、他科目ですでに得た知識や現在学習中の内容を含め、科目を横断した総合的な視点で考える機会としたい。また生徒それぞれの発表を共有することで、自身とは異なる考えに気付いたり、自身の考えを確かなものにしたりするなど、より深い学びに期待ができると考える。

本時では、臨床実習での治療の場面を模擬的に体験させることで、これまで鍼実技で学んできた技術を治療としてどう生かしていくか実践を見据えて生徒それぞれが思考することをねらいとしている。本時のまとめとして、治療の方法や方針は1つではなく、解剖学的な視点、運動学の要素、東洋医

学の観点など治療者の考え方や症例の捉え方で治療点や治療方針が変わることを理解させたい。また、そのことが鍼灸治療の魅力の1つであることも併せて伝えたい。臨床実習では、病態の把握や評価、治療の実践、安全面への配慮、患者との適切なコミュニケーションなどこれまでの学びを総合的に活用していく必要がある。座学、実技を問わず1・2年時の学びが総合的に実際の治療として臨床実習に繋がっていく過程を想像させ自信を持って臨床実習に臨める基盤となるような学びにしたい。

(3)教材、教具、資料等

- ・鍼用具一式(ワゴン、鍼、シャーレ、綿花、ハンドラップ等)
- ・大型モニター
- ・授業資料「症例・経穴」

(4)展開

配時	学習内容・活動	指導上の留意点
導入 (5分)	1. 本時の学習の流れについて理解する。 ○生徒は指導者の説明を聞き、本時の学習の流れについて理解する。 本時の学習の流れ ・既習の主要経穴に対して取穴、刺鍼を行う。 ・症例を基に治療点(経穴)を選択し、理由と共に発表する。(個人) ・生徒 A、B、C それぞれの考えを持ち寄り、グループで協議する。(グループ) ・グループとしての考えを発表する。 ・まとめ	T1:前半期(4～9月末)の取組が臨床実習に繋がっていくことを想起させる。 T2:生徒の様子を観察し必要に応じて助言を行う。
展開 1 (10分)	2. 主要経穴の部位を正確に捉え、正確に刺鍼する。 ○指定した経穴に対して各生徒はT2をモデルに取穴、刺鍼を行う。 ・指定された主要経穴に対する刺鍼の確認と評価を行う。	T1:T2(伏臥位)に対して、生徒A「天柱」、生徒B「肩井」、生徒C「曲池」へ寸一3 1番で2cm刺鍼するように指示する。A、B、Cの順で確認を行い、確認する生徒以外は様子を観察する。取穴、刺鍼のみでなくベッドサイドの位置・姿勢などにも注視する。 T1・T2:指定された経穴の取穴や刺鍼に困難を生じている場合には体表の手がかりをもとにしたり、押手の圧や刺鍼感等を指示したりすることで再度取穴や刺鍼

		を試行するようにする。 T2:触察や消毒、切皮痛、刺入痛などの状況を必要に応じて伝える。
展開2 (30分)	3. 症例を確認する。 ○症例(別紙)を生徒が読み上げ、内容を確認する。 提示する症例 30 歳代 女性 主訴 肩こり 「仕事はデスクワークが中心で一日の大半をPC 作業が占めている。後頸部から肩の上部にかけて強い張りを感じており、上肢のだるさもみられる。仕事上のストレスによる身体の不調も多い。」 ・症例の病態を整理する。 4. 症例に対する治療点(経穴)を個人で考え発表する。 ○生徒は既習経穴である「肩井、天柱、扶突、曲池、太衝、神門、三陰交」から3つを選択し、その理由やねらいについて考え、発表する。 5. グループで協議し、グループとしての考えを発表する。 ・グループの構成は生徒A、B、Cの3名のグループとする。	T1:資料(症例・経穴)を配布する。いずれの生徒も22ポイントゴシック体。正しく音読ができているか、各生徒が理解できているか確認を行う。生徒には手元の資料か大型モニターのいずれか見やすい方で確認するように伝える。 T2:大型モニターに症例を映す。生徒の見え方に応じて倍率を調整する。各生徒がモニターや手元の資料を確認しているか目視で確認する。 T1:症例に対してさらに知りたいこと、聞きたいことがある場合はT2へ質問するように促す。 T2:症例のモデルとなり、生徒からの質問に答える。(想定される質問について、事前にT1、T2で協議を重ね、準備しておく。) T1:個々の考えを再度確認させ、グループとしての考えをまとめさせる。必要に応じて「司会者」「発表者」「記録」など役割を設定する。協議が進まない場合は、これまでの学びを想起させたり、他科目の観点を提案したり、必要に応じてT1・T2が助言をする。 T2:引き続き患者役となり質問がある場合には答える。

まとめ (5分)	5. 本時の学習を振り返って、学んだことや課題を発言する。 ○自己の課題を整理するとともに、症例を推論することや臨床実習に臨む姿勢について理解を深める。	T1:前半期の取り組みが、臨床実習として繋がっていくことを想起させる。治療者の考え方や症例の捉え方で治療点や治療内容が変わることを伝える。 T2:生徒の様子を観察し、必要に応じて助言を行う。
-------------	--	---

(5)評価の観点

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
◎指定された経穴について取穴・刺鍼ともに適切に実践できた。 ○指定された経穴について正しく取穴できたが、刺鍼は不十分であった。 ○指定された経穴について取穴は不十分であったが、刺鍼は適切であった。 △指定された経穴について取穴、刺鍼ともに課題が残る。	◎自身の考えを根拠を示し適切に説明することができた。 ○自身の考えを説明することはできたが、根拠に乏しかった。 △考えることはできているが、説明することができなかった。	◎他者の意見を尊重し、円滑な協議に向けた発言や質問がみられた。 ○他者の意見を尊重した発言は見られたが協議に対する積極性がみられなかった。 △他者の意見に対する配慮を欠いており、協議に参加する姿勢が伺えなかった。

