

1 すべての児童生徒に分かりやすい学習指導の工夫

前述したユニバーサルデザインの考え方を踏まえ、「学習に対する見通しをもたせる工夫」、「分かりやすい言葉掛けの工夫」、「学習環境の工夫」の三つの視点から、すべての児童生徒に分かりやすい学習指導の工夫について具体的に述べる。

(1) 学習に対する見通しをもたせる工夫

分かりやすい学習指導を行うためには、まず、児童生徒が一単位の授業における活動に見通しをもち、落ち着いて取り組むことができる状況づくりを行う必要がある。児童生徒は、学習の進め方が度々変化したり、活動に見通しがもてなかつたりすると集中して授業に取り組むことが難しくなる。そのために、可能な範囲で学習の進め方を一定にしたり、小黒板等に学習の進め方を提示したりして、活動に見通しをもたせることが重要である。

(2) 分かりやすい言葉掛けの工夫

教師の言葉掛けには、「指示・説明」、「発問」、「児童生徒の発言に対するコメント」、「承認・称賛」などがあり、それぞれに工夫や配慮が必要である（表2）。

特に、「指示・説明」は、具体的で分かりやすいことが望ましい。「きちんと」、「しっかり」、「後で」など、あいまいな指示は避け、「○分まで」、「○番まで」など、児童生徒が「何をすればよいか」、「どこまですればよいか」、「どのようにすればよいか」などが分かるような具体的な指示に努める。また、児童生徒の言語発達や理解の程度に配慮しながら声の大きさや抑揚、速さ、語調に留意する。指示や説明が伝わらない時には、繰り返す、具体例を提示する、全体像を提示する、文字や絵で図式化するなどの工夫が必要である。

表2 分かりやすい言葉掛けの工夫（例）

1 具体的で分かりやすい指示・説明の工夫
<ul style="list-style-type: none"> ・ 一文の長さへの配慮 ・ 伝える内容の明確化 ・ 視覚的な情報の補足 ・ 全体像を提示（「大切なことは二つです。第一に〇〇、第二には△△」など） ・ 肯定的表現（「～しない」より「～しよう」） ・ 注意喚起 ・ 声の大きさや抑揚、速さ、語調の変化
2 発問の工夫
<ul style="list-style-type: none"> ・ 絵や写真、図の活用 ・ 動作化の導入 ・ 段階的発問の工夫
3 児童生徒の発言に対するコメントの配慮
<ul style="list-style-type: none"> ・ 受容的、肯定的、共感的態度 ・ 発言の補足 ・ さりげない文の整合

「発問」に関する工夫は、児童生徒の理解の程度に応じて、具体物や絵、写真、図を利用する、動作化を取り入れる、段階的な発問を工夫する、重要な発問を板書するなどが考えられる。

さらに、児童生徒の発言は、傾聴・受容・共感などのカウンセリングマインドをもって聞くことが大切である。そして、表現が未熟な場合には、児童生徒が話そうとしている内容をさりげなく適切な言葉で補ったり文を整えたりすることも必要である。承認・称賛、共感などの教師の言葉掛けは、児童生徒が安心して発言できる学級づくりに役立つとともに、主体的に授業に参加する態度を育てることにもつながる。つまり、教師のこのような言葉掛けが、児童生徒が互いのよさを認め合い助け合う学級づくりの基盤にもなると考える。

(3) 学習環境の配慮・工夫

「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」などの様々な学習活動は、児童生徒の個人要因と環境要因が相互に作用している（山本 2005）。例えば、注意・集中に課題が

ある児童生徒は、前方の掲示物、机上の資料など様々な視覚情報に気が散りやすく、注意の集中が中断しやすい。また、視覚的な情報処理につまずきがある児童生徒は、板書等の視覚情報を自ら整理して理解することが苦手であるために、計画的でない板書を書き写す場合には、負担が大きい。このように、特別な教育的ニーズのある児童生徒にとって、教室掲示、教室環境、板書、集団構成・友人関係などの学習環境は、分かりやすさ、学びやすさと重要な関係がある。

このような学習環境の工夫は、教育的ニーズのある児童生徒にとって重要な関係があるばかりでなく、すべての児童生徒にとっても分かりやすさ、学びやすさにつながる大切な要素である。

そこで、教室の掲示、机やロッカー等の整理・整とん、板書、友人とのかかわりの視点で学習環境の配慮・工夫を行うようにする。

表3 学習環境の配慮・工夫

項目	配慮・工夫項目
教室 掲 示	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教室の前面は、シンプルにする。 ・ 発表の仕方や発表の聞き方など、学習態度に関係することを掲示する。 ・ 一日のスケジュール、学習計画表や活動手順を掲示する。 ・ 学習の手がかりとなる資料を掲示する（気持ちを表す言葉、公式や九九表）。
教室 環 境	<ul style="list-style-type: none"> ・ 不要な物品は片付けたり、カーテンを閉めたりする。 ・ 教師、児童生徒の机上进行整理整とんする。 ・ 児童生徒の机の中を整理整とんする。 ・ ロッカーの中、上を整理整とんする。 ・ 机間指導ができるように、教室内を整理整とんする。 ・ 時計、スピーカーなどの周囲の音環境に配慮する。
板 書	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業前に、板書計画を立てる。 ・ 板書の量を精選する。 ・ 文字の大きさや書体は見やすくする。 ・ 行間を空ける。 ・ 言葉や文章は短く簡潔に書く。 ・ 白と黄の色チョークを使う。赤はライン程度にする。 ・ 下線や囲み、矢印などに気を配る。 ・ 短冊や小黒板、絵カードなどを準備し、効果的な使用について工夫する。 ・ 板書を写す時間を確保する。
集 友 団 人 構 関 成 係	<ul style="list-style-type: none"> ・ 座席やグループ編成では、構成メンバーに配慮する。 ・ 生活のきまりや学習の約束など学級のルールを明確にする。 ・ 助け合ったり協力し合ったりする雰囲気をつくる。 ・ 個別に対応できる支援体制を整える。

2 学び方の違いに配慮した指導・支援

(1) アセスメントシート(試案)を活用した実態把握

通常の学級担任や授業担当者が、日常生活場面や授業中に行動観察を行ったり、ノートやテスト、作品等の学習記録を分析したりすることを通して、児童生徒の実態を把握し、学習上のつまづきの要因を明らかにするとともに、指導・支援に関する情報を得ることが重要である。

ア 特別な教育的ニーズのある児童生徒への気付き

学級担任や授業担当者、保護者等が学習面や行動面で気になる児童生徒、また、既に特別な教育的支援を受けている児童生徒に対して、アセスメントシート(試案)を活用する。このアセスメントシート(試案)の「気付きの記入欄」には、「授業中における教師の指示を理解できて

気付きの記入欄

心理検査等の結果と分析	学力検査の結果と解釈

領域	番号	つまずきの項目	観察場面	評価		つまずきの主な要因								
				ない	ある	視覚認知	聴覚認知	注意	言語能力	思考力	記憶	微細運動	粗大運動	
聞く	1	聞き間違いがある(「知った」を「行った」と聞き間違える)。	日常生活 授業				○	○						
	2	聞き返しが多い。					○	○			○			
	3	新しい言葉をなかなか覚えられない。					○	○	○					
	4	個別に言われると聞き取れるが、集団場面では聞き取れない。					○	○						
	5	指示の理解が難しい。					○		○	○	○			
話す	6	言い間違いや音の入替えがある(「はな」を「あな」、「とうもろこし」を「とうもろし」と言う)。	日常生活 授業				○	○	○					
	7	復唱することが困難である。					○	○			○			
	8	言葉を想起するのに時間がかかったり、言葉につまったりする。							○	○	○			
	9	助詞を誤って使う。						○						
	10	内容を分かりやすく伝えることが難しい。							○	○	○			
読む	11	新しい言葉の読みがたどたどしい。	授業				○							
	12	特殊音節、片仮名部分の読みがたどたどしくなったり、読み間違ったりする。					○		○					
	13	文章を繰り返し練習すると流ちょうに読めるが、初見では流ちょうに読めない。					○		○					
	14	文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする。												
	15	勝手読みがある(「いきました」を「いました」)。					○		○					
	16	形が似た文字を読み誤る(「め」を「ぬ」、「人」を「入」など)。					○		○		○	○		
	17	音読はできてても内容を理解していないことがある。								○	○	○		
書く	18	板書を写すのが遅い。	授業				○		○			○	○	
	19	マス目の中に書けない。					○		○					
	20	形、細部、位置、重なり、向きをとらえにくく書き誤る(「部」を「陪」、「目」を「日」、「手」を「毛」など)。		ノート テスト				○		○			○	○
	21	特殊音節や助詞を正しく書けない。								○		○		
	22	意味の誤った漢字を書く(「男」→「女」、「草」→「花」など)。		作文 日記							○	○		
23	作文は限られた量である。決まったパターンである。筋道が通らない。内容的にとぼしい。書いているうちに主題とずれてきてしまう。								○	○	○			
計算する	24	数量の概念の理解が難しい(数える、量の多少の判断)。	授業 テスト ノート				○	○		○	○			
	25	10までの簡単な計算が暗算でできない。					○			○	○			
	26	繰り上がりや繰り下がりのある計算が難しい。						○		○	○			
	27	九九が暗唱できない。						○			○			
	28	乗法や除法の筆算が難しい。						○		○	○			
	29	解答欄を間違ったり、単位を間違っ表記したりする。								○				
	30	学年相応の文章題を解くのが難しい。									○	○		
推論する	31	図形模写や三角定規・コンパスなどの器具を用いて図形を描くことが難しい。	授業 日常生活				○						○	
	32	表やグラフを読んだり、まとめたりすることが難しい。					○			○	○			
	33	抽象的な概念や事の因果関係を理解することが難しい。								○	○			
	34	目的に添って行動を計画することや、順序立てて課題解決に向かうことができない。								○	○	○		
	35	早合点や飛躍した考えをする。								○	○	○		
器用さ	36	はさみや定規を使うことが難しい。	授業 日常生活				○						○	
	37	枠のなかに、はみださないように色やのりを塗ることが難しい。					○		○				○	
	38	鍵盤ハーモニカを演奏することができない。					○						○	
	39	縄跳びやスキップをすることができない。											○	
	40	跳び箱、ボール投げ等が苦手である。											○	
※このシートは、気付きのチェックリスト、LDI-R等の項目を参考にして作成しました。				項目数			15	15	17	17	17	17	6	2
活用法(研究紀要第114のp14を参考にしてください)				総数										

- 1 評価の欄に印を付けると、つまずきの主な要因に自動的にチェックが入ります。
- 2 すべての評価に印を付けたら、算出された総計を確認してください。
- 3 総計からつまずきの要因を特定するものではありません。大まかな傾向をとらえるものです。
- 4 以上を総合的に判断して見立ての欄を記入します。
- 5 ユニバーサルデザインの考え方を踏まえた指導・支援について検討します。
- 6 学び方の違いに配慮した指導・支援の方向性について検討します。
- 7 学習活動ごとの具体的な指導・支援について検討します。

【見立て】

ユニバーサルデザインの考え方を踏まえた指導・支援		
見通しをもたせる	分かりやすい言葉掛け	学習環境
<ul style="list-style-type: none"> 一日の流れを提示する 授業の流れを提示する 学習のきまりを提示する 事前の準備で対応する 	<ul style="list-style-type: none"> 分かりやすい言葉掛けをする ゆっくり、はっきり、簡潔に話す 分かりにくい時は、繰り返す 生活に結び付けて話す 	<ul style="list-style-type: none"> 教室掲示 板書 教室内の整理状況 教科書やノート 教師や友達とのかかわり

学び方の違いに配慮した指導・支援			
指導・支援の方向性		学習活動ごとの具体的な指導・支援(例)	
入力段階	視覚認知	<ul style="list-style-type: none"> 得意な情報処理の活用 苦手な情報(視覚情報)処理への負担の軽減 情報量の調整 視覚認知力の向上 	<ul style="list-style-type: none"> 板書や教科書、問題文などを読み上げる 図形、表、グラフを音声で説明する 文字の大きさ、配置、フォントを吟味する 色の明度差、コントラストに配慮する 板書内容を精選する
	聴覚認知	<ul style="list-style-type: none"> 得意な情報処理の活用 苦手な情報(聴覚情報)処理への負担の軽減 情報量の調整 聴覚認知力の向上 	<ul style="list-style-type: none"> 絵や写真、図や文字などを補助的に使う(視覚情報の活用) 音韻認識力を高める 具体的な言葉で、明確に指示をしたり説明をしたりする 児童生徒の近くで音読したり、事前に予告したりする 区切り線、スリットなどを用いて教科書を読むようにする
情報処理段階	注意	<ul style="list-style-type: none"> 注意喚起の言葉掛け 座席位置の配慮 注意を向けやすい環境調整 集中しやすい環境調整 興味関心のあるものの活用 集中力の向上 	<ul style="list-style-type: none"> 説明の前に肩に手を置いたり名前を呼んだりして注意喚起する 窓側、廊下側などの座席の位置を避ける 教室内の様々な刺激を統制、調整する 説明時のカード等の提示方法、提示時間を検討する 興味・関心のある内容・活動を通して集中力を高める 集中可能な時間に基づき、活動内容を設定する
	記憶	<ul style="list-style-type: none"> 得意な短期記憶方法の活用 記憶容量への配慮 得意な再生方法の活用 記憶することへの意識付け 課題量の調整 既知記憶の手がかり 多感覚の活用 記憶を補足する手段の活用 メモの習慣化 記憶の代替手段の活用 	<ul style="list-style-type: none"> 話しやすく言い間違っても安心して聞いてもらえる環境をつくる 教師や友達の話し方がモデルになるように配慮する 逆さ言葉、しりとりなど音韻を操作をする言葉遊びをする 未熟な発言や文章はさりげなく補う 声の大きさや速さを図で示す 話すことを箇条書きにしたり、事前に練習したりする
	言語	<ul style="list-style-type: none"> 意味理解の促進 具体的な活動の設定 	<ul style="list-style-type: none"> 読み誤りやすい語に区切り線を入れたり、印を付けたりする 読む場所を事前に決めて練習する。教科書の読み聞かせをする 音-文字変換の自動化を図り、流ちょう性を高める 動作化や絵や写真を手がかりに文章理解を促す
	実行機能	<ul style="list-style-type: none"> 手順や工程、作業量の明示 時間の掲示 選択肢の準備 自己認知・理解力の向上 自己選択・決定能力の向上 計画能力の向上 管理能力の向上 	<ul style="list-style-type: none"> 板書の量を調整したり、ワークシートを準備したりする マス目や罫線のあるノートを利用する 絵や写真、付箋を活用して作文を書くようにする メモの変わりに、ICレコーダーを利用する 漢字や文字を唱えながら覚えるようにする 漢字の分解カード等を用いて漢字を覚えるようにする
	微細・粗大運動	<ul style="list-style-type: none"> 意欲向上の状況づくり できる状況づくり 分かる状況づくり 達成感を味わう状況づくり 成功、称賛・承認の経験蓄積 最近接領域の活動の設定 	<ul style="list-style-type: none"> 具体物を操作しながら数の概念を高める マス目ノートや手順カードを使って計算に取り組むようにする 計算の手続きを暗唱できるようにする 確認欄を設けて確かめ算をする キーワードに印を付けて文章問題を解くようにする
反応段階	読む・書く・話す・計算・推論	<ul style="list-style-type: none"> 視覚的情報を手がかりにして結論を導き出す 言語的な情報を手がかりにして結論を導き出す 過去に学習したことを活用して解決できるようにする 新しい技能・技術を獲得できるように段階的に指導する 身体をガイドしてできる状況づくりをする 補助具等を活用してできる状況づくりをする ICT等の代替機器を活用して表現する 補助具やガイド等を段階的に減らし、自力でできるようにする 	

いない。』、「教科書のとぼし読みが目立つ。』、「枠をはみ出して漢字を書く。』、「ぞうきんを絞る時にうまく力が入らない。』、「机の周りに落とし物が多い。』など日常生活や学習場面で特に気になることを記入する。

イ 行動観察によるつまずきの評価

日常生活や授業における行動観察、ノートや作品、テスト等の学習記録を基に、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」、「器用さ」の7領域、40項目により学習上のつまずきを把握する。ただし、いわゆる実技系教科に関連する「器用さ」の項目は独自に挿入する。なお、項目の作成に当たっては、次の点を考慮した。

- 評価しやすい項目にする。
- 項目数は、必要最小限に抑える。
- 指導・支援につながるものにする。

つまずきについては、各項目ごとに「ない」、「時々ある」、「ある」の欄に印を付けるようにする。

ウ つまずきの主な要因の分析

児童生徒のつまずきを7領域40項目について評価した後、その要因を分析する。「読む」、「書く」、「計算する」など基礎的学力には、情報の入力段階として「視覚認知」、「聴覚認知」、情報の処理段階として「注意」、「言語機能」、「思考力」、「記憶」、反応段階として「微細運動」、「粗大運動」が関係している。そこで、7領域40項目のそれぞれが各段階のどの要因と関係しているかを明らかにする必要がある。アセスメントシート(試案)では、「時々ある」、「ある」をチェックするとそれらが確認できるようになっている。

このような分析過程により対象の児童生徒のつまずきの主な要因を大まかに知ることができる。ただし、アセスメントシート(試案)による分析は、「いくつ以上になるとつまずきがある」というような判断材料に用いるのではなく大まかな傾向をとらえるものとして扱う。

エ 心理検査の活用

児童生徒の個人内における多種の知的能力の得意・不得意を把握し、指導・支援に生かす基本的な検査としてウェクスラー式知能検査(WISC-Ⅲ)がある。この検査を指導・支援に生かすためには、この検査で得られた結果が、学習場面や日常生活場面でどのように表れているのかを把握することが大切である。

例えば、言語性IQと動作性IQとの間に大きな差があったとする。一般的に言語性IQが高い場合は、聴覚情報による処理能力に優れており、動作性IQが高い場合は、視覚情報による情報処理に優れていると考えられる。また、音声による指示のみでは課題に取り掛からない児童生徒に活動の手順表を示すことですぐに取り掛かったとすると、その児童生徒は、視覚情報による情報処理に優れており、視覚情報を活用した支援が適していると推測される。

オ その他の情報の活用

多くの小・中学校が、標準学力検査や集団式知能検査、心理検査等を実施している。例えば、標準学力検査NRTと新学年別知能検査サポート(図書文化)のいくつかの検査を組み合わせることで、児童生徒の得意なところを生かす指導法や学習スタイルにあった勉強法に関する情報を得ることができる。

その他、内田・クレペリン精神検査や進路適性検査等の結果等も到達量、作業量、加算の誤りの傾向などにより学習に関係する行動の特性を把握することができる。

カ つまづきの見立て

アセスメントシート(試案)の見立ての欄には、「聴覚認知に困難があるために、話し言葉の聞き間違いや言い間違い、また、読みのつまづきが生じていると考えられる。」「板書を写したり教科書を読んだりすることのつまづきの主な要因は、視覚認知にあると考える。」など、つまづきの項目と主な要因を関連づけて分析した内容を記入する。ただし、アセスメントシート(試案)を活用した今回の見立てはあくまでも仮説である。したがって、授業後の評価を繰り返すことによって、見立ての妥当性を検証することが必要である。

(2) アセスメントシート(試案)を活用した指導・支援の検討

一人一人の学び方の違いに配慮した指導・支援に関する基本的な考え方を「情報の入力段階」、「情報の処理段階」、「反応段階」の三つの段階で述べる。

ア 情報の入力段階

「聞く」、「見る」などの情報の入力段階では、まず、児童生徒の注意・集中の状態に気を配る必要がある。注意には、多くの情報から重要な刺激に焦点を当てる「選択的注意」と重要な刺激に対して注意を維持し続ける「持続的注意」がある。

「選択的注意」に課題のある児童生徒には、注意を向けやすい環境を設定することが必要である。また、「持続的注意」に課題のある児童生徒には、学習活動に見通しをもたせたり、興味・関心の高い活動を効果的に取り入れたりすることが大切である。さらに、注意喚起をしてから説明を始めたり、具体物やフラッシュカード等を提示したりするなどの情報提示の工夫が必要である。

このような注意・集中の課題を踏まえた上で、情報の入力段階でつまづきのある児童生徒への指導・支援の方向性と具体例を表4に示す。指導・支援の方向性としては、一人一人の得意な情報処理を活用したり、不十分な情報を補うようにしたりすることや、情報入力に関する本人の負担をできるだけ軽減したり、情報を分割・精選・加工などして情報量を調整したりすることが基本となる。

具体的には、視覚認知につまづきがある児童生徒には、板書や教科書の重要な部分を一緒に音読する、図形や式等については一つ一つ言葉で説明するなど聴覚情報を活用する。また、文字の大きさや色、行間については児童生徒がとらえやすくなる工夫が必要である。一方、

表4 視覚認知・聴覚認知につまづきのある児童生徒への指導・支援の方向性と具体例

	視覚認知に関するつまづき	聴覚認知に関するつまづき
注意・集中	<ul style="list-style-type: none"> ・ 座席位置の工夫(窓側、廊下側を避ける) ・ 注意の喚起 ・ 教室内の刺激の調整・統制 など 	
得意な情報処理の活用	<p>[聴覚情報の活用]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 板書や教科書、問題文などの読み上げ ・ 図形、表、グラフは音声言語で説明 など 	<p>[視覚情報の活用]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 絵や図、文字、フローチャートなどの視覚的な手掛かりを活用 ・ 「どうもろこし」、「どろまみれ」など音韻数の多い言葉を板書 ・ 長い文章の説明は分かりやすく板書 など
負担の軽減 情報量の調整	<p>[見ることの負担の軽減]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 見やすい統一感のある配色 ・ 色の明度差による文字と背景のコントラストの強調 ・ 文字の大きさや配置の吟味 ・ 適度な文字・行間隔 など 	<p>[聞くことの負担の軽減]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 児童生徒の近くで音読 ・ 区切り線の活用 ・ 読み上げ支援の導入 ・ 事前に読む場所を予告 など

聴覚認知につまづきがある児童生徒には、視覚情報を活用することで聞き漏らし、聞き違いを防ぐとともに、音韻（最小の音声単位）を聴き分けたり認識・記憶したりする音韻弁別、音韻認識、短期記憶などの音声言語処理にかかわる負担を軽減する工夫が必要である。

イ 情報の処理段階

視覚や聴覚から入力された情報は、過去の経験や学習など様々な知識を駆使し判別・照合される。この考えをまとめたり、判断したりするなどの段階を情報の処理段階ととらえる。情報の処理段階は、様々な機能が統合された非常に複雑なものであるが、本項では、学習活動への関連が特に深いと考えられる言語機能、記憶、実行機能に関して次のように整理する。

(ア) 言語機能

言語機能とは、話し言葉（音声言語）、書き言葉などの言語受容と理解の機能である。この機能に困難があると文章の理解や算数の文章題でつまづきが生じたり、内容的に乏しい作文を書いたりする。ただし、これらの言語機能は、生涯にわたって成長発達するものであり、その実態を把握することは容易ではない。したがって、まず、児童生徒の言語活動が、生活経験を中心として具体的内容の段階にあるのか、あるいは、絵や写真等の手がかりがあれば論理的・抽象的思考が可能な段階にあるのか、話し言葉や書き言葉のみで論理的・抽象的思考が可能な段階であるのかを把握することが重要である。

もし、児童生徒の言語機能が、論理的・抽象的思考の段階にはないと判断できる場合は、右のように体験的、操作的活動をより多く取り入れたり、生活場面と関連づけたりして具体的な活動を取り入れた指導・支援をすることが必要である。また、抽象的な言葉の意味理解を促す上でも、具体的な言葉に置き換えたり、ロールプレイ等を通して動作化したりするなどの指導・支援も考えられる。

- 具体的な活動を取り入れる。
 - ・ 体験的、操作的活動の活用
 - ・ 生活場面との関連付け など
- 意味理解を促す。
 - ・ 具体的な言葉への置換
 - ・ 体験的活動を通じた事象での説明
 - ・ ロールプレイ等、動作化の活用
 - ・ 絵や写真の活用
 - ・ 読み上げ支援 など

(イ) 記憶

記憶は、保持される時間の長さによって短期記憶、長期記憶に分けられる。短期記憶は、一時的な情報の保持である。それに対して、長期記憶は知識や経験の貯蔵である。加えて、一時的に情報を蓄えながら並行して他の情報処理を行うときに機能する作動記憶（ワーキングメモリー）と呼ばれるものがある。これらの記憶に偏りがあると知識や経験が効率よく体系化されなかつたり活用できなかつたりする。読み書きにつまづきのある児童生徒は、短期記憶や作動記憶（ワーキングメモリー）に困難があることが多く、その結果として長期記憶に問題が生じる。

そこで、記憶に関して次のような実態を把握することが重要である。

- 短期記憶では、視覚的記憶と聴覚的記憶のどちらの記憶の方略が得意であるか。
 - ・ 目で見た物を記憶すること（視覚的記憶）
 - ・ 聞いたことを記憶すること（聴覚的記憶）
- 一時に蓄えられる記憶の容量はどれぐらいか。
 - ・ 「どろにまみれて」、 「ミトコンドリア」 など新しい言葉の記憶の音節数
 - ・ 位置や空間、順序など視覚的な記憶の容量
- 記憶の再生に得意な内容・方略があるか。
 - ・ 「○○に行った」、 「先生が○○って言った」 など過去の経験や出来事
 - ・ ダンスや作業など体で覚えた記憶
 - ・ 辞典や図鑑などで得た知識
 - ・ 歌、音楽などの記憶
 - ・ 過去に見た物や風景
 - ・ 関連する言葉

これらの実態を踏まえた上で、次のような指導・支援に留意する。

- 一斉指導の中で個別に配慮する。
 - ・ 注意・集中を促す。
 - ・ 本人に覚えることを意識付けてから、リハーサル（復唱させたり書かせたり）をする。
 - ・ 本人が興味・関心をもち、自発的にリハーサルできるようにする。
 - ・ 児童生徒の実態に応じて、取り組む課題量を絞り込んだり調整したりする。
 - ・ 既知記憶と照らし合わせて記憶させる。
 - ・ 視覚的な情報処理が得意な児童生徒は、図や絵を活用するなど得意な情報処理の方法を活用する。
 - ・ 聴覚的な情報処理が得意な児童生徒は、図や表を言葉で説明するなど得意な情報処理を活用する。
 - ・ 聴覚、視覚、触覚、運動感覚など様々な感覚を活用する。
 - ・ 記憶の保持につまずきのある場合は、定期的に繰り返し、リハーサルを実施する。
- 課題が解決するように援助する。
 - ・ 九九などが覚えられない時には、九九表を手掛かりにする。
 - ・ 学年相当の漢字が覚えられないときには、漢字表を手掛かりにする。
 - ・ メモなど記録して残す。
 - ・ ICレコーダー、電子辞書など記憶を補う代替手段を活用する。

また、記憶と意欲、注意・集中は密接に関係しているため、指導・支援に当たっては、児童生徒の興味・関心、意欲を十分考慮することも大切である。

(ウ) 実行機能

実行機能は、意志決定、計画の立案と実行、思考の柔軟性、問題解決場面での行動選択決定などに関連している。つまり、様々な情報に基づいて何から先に取り掛かれればよいかを判断し、計画し、実行に移す機能であるといえる。具体的には、時間を意識しながら行動する、課題解決場面で適切な解決方法を選択する、状況に応じて自分の行動を修正する、自分を洞察するなど、実行機能は、日常生活の様々な場面で必要となる機能である。

読み書きにつまずきのある児童生徒は、この実行機能にも困難が生じる場合が多い。したがって、課題を解決するための手順を示す、終了時間を視覚的に提示する、解決方法を複数提示して選択できるようにする、自分で計画を作成するための書式を提示するなど様々な支援が考えられる。また、将来的に時間、物、金銭の管理が自分でできるようになるための指導を意図的・計画的に行う必要がある。

ウ 反応段階

反応段階とは、児童生徒が、文字や絵、音声言語、動作で表現・表出するすべての活動に相応するため、発達の段階やつまずきの状態に応じて多くの指導・支援が考えられる。

反応段階における指導・支援は、まず、児童生徒の活動意欲を高めたり、達成感・成就感を高めたりすることが重要である。そのために、児童生徒がちょっと頑張ればできるような最近接領域の活動内容を設定したり、興味・関心を生かした活動内容を準備することが求められる。

また、知識・技術の習得に関しては、スモールステップで段階的に指導をしたり、習得状況に応じて支援の量を減らしたりするなど意図的・計画的な指導・支援が求められる。ただし、知識・技能の習得に関して、本人の努力が過重で、負担感が大きい場合には、本人や保護者と十分に協議をした上で代替の表現手段を検討することも必要である。

最終的には、児童生徒が自分のよさや得意な学習方法に気づき、それらを活用しながら、もてる力を十分に発揮し、自信をもつことができるように指導・支援をすることが重要だと考える。

3 授業改善につながる学習指導の評価

(1) 学級全体に対する評価

特別な教育的ニーズのある児童生徒への指導は、すべての児童生徒に分かりやすい学習指導を工夫することが前提である。そこで、「授業についての教師の自己評価」（斉藤・藤井2008）を参考にして、「すべての児童生徒に分かりやすい学習指導のための評価項目」（表5）を整理する。

評価の項目は、学習指導におけるユニバーサルデザインの視点を踏まえて、「授業の土台づくり」、「分かりやすく伝える工夫」、「学習環境の工夫」、「目標の設定」、「教材・教具の工夫」、「学習形態の工夫」、「児童生徒の積極的参加」、「評価」の8項目について更に細かく具体的に整理した。このような評価項目を日々の授業改善や授業研究の際に活用して、より授業の改善に生かすことが期待される。

学級担任や授業担当者が、特別な教育的ニーズのある児童生徒に対して行う様々な指導・支援は、学級全体の雰囲気づくりや学級経営にもよい影響を与える。しかし、準備に時間がかかったり一斉指導の流れを遮ったりすることは決して望ましいことではない。したがって、学び方の違いに配慮した指導・支援が学級全体に及ぼす影響についても評価することが重要である。

表5 すべての児童生徒に分かりやすい学習指導のための評価項目

I 授業の土台づくり
① 教師に着目させるための工夫をしている。
② 話を聞くときや発表するときの学習のルールがある。
③ 学習のルールが徹底している。
④ 姿勢保持に関する注意と配慮がなされている。
⑤ 興味をひきつける発問を工夫している。
⑥ 板書の仕方を工夫している。
⑦ 児童生徒が質問したいときに質問しやすい人間関係ができています。
⑧ 児童生徒に対する肯定的な承認を行っている。
II 分かりやすく伝える工夫
① 1時間の授業の見通しをもつことができる工夫をしている。
② 説明や指示を分かりやすく伝える工夫をしている。
III 学習環境の工夫
① 教室前方の掲示はシンプルにしている。
② 教室内の整理整頓がなされている。
③ 周囲の音、時計、スピーカーなどの音環境に配慮がなされている。
IV 目標の設定
① 単元における到達目標がはっきりしている。
② その日の授業のめあてがはっきりしている。
V 教材・教具の工夫
① 学習内容を理解するための教材・教具を工夫している。
② ワークシートなど個別の学習を用意している。
③ 児童生徒が最大限に学べるための支援機器を使っている。
④ 児童生徒の状況にあった補助的教材・教具を工夫している。
VI 学習形態の工夫
① 必要に応じて、ペア学習やグループ学習を工夫している。
② 操作的な活動を取り入れている。
VII 児童生徒の積極的参加
① 児童生徒が考えるための時間を確保している。
② 児童生徒が理由を考えたり、問題を解決したりする場面を用意している。
③ 用いる教材や学習の仕方について、児童生徒自身が選択する場面がある。
VIII 評価
① 内容の理解や学習の定義を確認する場면을授業の中で複数回準備している。
② 児童生徒が学んだ内容を様々な方法で表現する場面がある。
③ 継続的な評価を行って次の授業に生かしている。
④ それぞれの児童生徒の目標に対する学習到達状況が明確になっている。

(2) 対象の児童生徒に対する評価

対象の児童生徒に対する評価には、目標の達成状況を評価するもの【達成状況の評価】と手だてや実態把握、見立ての妥当性を評価するもの【総括的な評価】が考えられる（図20）。

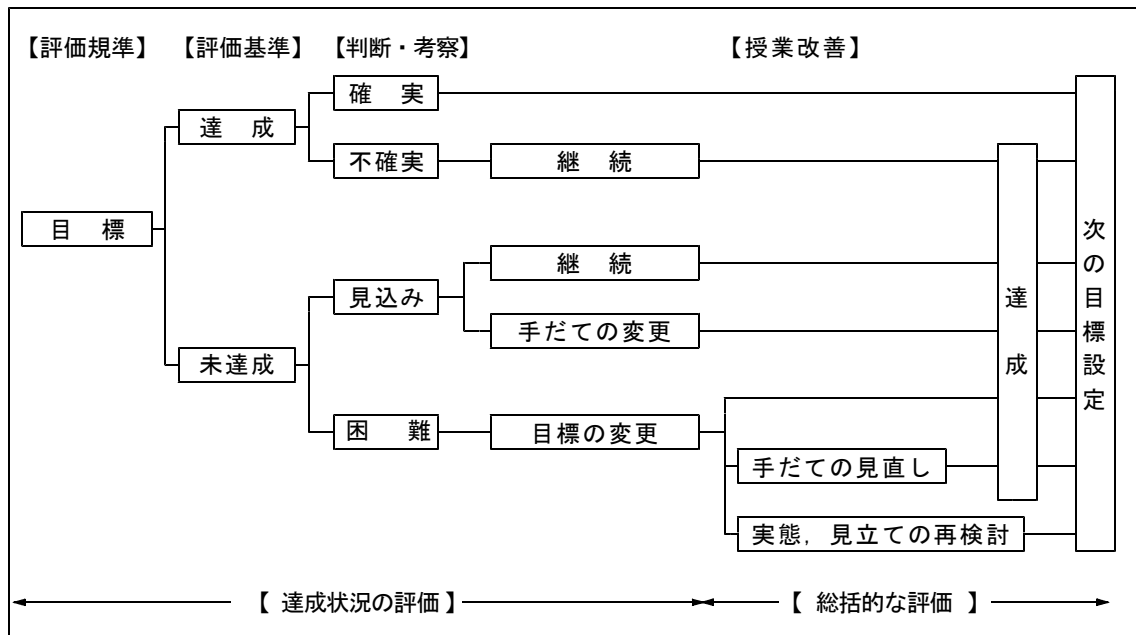


図20 評価による授業改善の手続き

まず、目標が「達成」されているのか、「未達成」の状況にあるかを判断する。確実に達成している場合は、次の目標設定を行う。児童生徒の中には、認知の特性により授業終了時には習得したように見えても一定期間を経過すると定着していない、また、基礎問題を繰り返しても応用問題に発展しにくいなどの課題が生じることがある。したがって、学習後の経過を確認する必要がある。

一方、「未達成」であっても、継続して指導すると習得が期待できる場合は、現在の手だてを継続する。しかし、適した目標であるにもかかわらず現在の手だてを繰り返すだけでは目標達成が期待できない場合がある。その時は、手だてを変更する。例えば、繰り返し漢字の書き取りをしているにもかかわらず定着率が低い場合、書いて記憶する手だてがその児童生徒の認知の特性に合っていないのではないかと考え、漢字カードを活用するなど他の手だてを検討する。また、目標達成が「困難」な場合には、評価規準を下げたり目標を細かく分けてステップ化したりして目標の再設定を行う。一斉指導だけでは習得が期待できない場合には、朝や放課後等を活用するなどして個別に対応する機会を工夫する。

最終的には、手だてが認知の特性に応じていたか、あるいは見立てや実態把握が適切であったかなど総括的な評価を行うことが必要である。その際、ノート、テスト等の学習の軌跡から得られる情報は大変貴重である。例えば、「漢字の書き取りはできるが、読み仮名の間違が多い。」「簡単な図形の面積を求めることはできるが、一部が欠けた面積は求めることができない。」などつまずきの詳細を読み取ることができる。このような情報から、「形を記憶することはできるが文字と音を結び付ける聴覚認知に困難があるのではないか。」「欠けている部分をイメージする視覚認知の困難があるのではないか。」など、児童生徒のつまずきの要因に迫ることができる。