

【研究主題】

特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する
アセスメントに基づく学習指導の在り方に関する研究

目 次

はじめに	39
第1章 研究主題に関する基本的な考え方	
1 特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する学習指導	40
2 アセスメントに基づく学習指導	41
第2章 実態調査	
1 実態調査の目的等	41
2 実態調査の結果と考察	42
(1) 校内委員会の状況	42
(2) 校内指導体制の状況	43
(3) アセスメントの状況	44
(4) 指導・支援の状況	45
3 実態調査から捉えた本県の課題	46
(1) 小学校と中学校における特別支援教育の推進	46
(2) アセスメントに基づく指導・支援	46
第3章 特別な教育的ニーズのある児童生徒に対するアセスメントの在り方	
1 認知の特性とアセスメント	47
2 第1段階におけるアセスメント	47
3 第2段階におけるアセスメント	48
(1) 「第2段階のアセスメント」の考え方	48
(2) 「アセスメントシート」の考え方	49
(3) 「アセスメントシート」の実際	51
4 第3段階におけるアセスメント	54
第4章 アセスメントに基づく学習指導の在り方	
1 指導・支援の段階的な考え方	55
(1) 第1段階における指導・支援	55
(2) 第2段階における指導・支援	57
(3) 第3段階における指導・支援	58
2 環境づくり	59
(1) 人的環境としての学級集団	59
(2) 物的環境としての学習環境	59
3 児童生徒が自分自身の「学び方」を活用できるようにする指導・支援の在り方	60
(1) 発達の段階を踏まえた「学び方」の指導・支援	60
(2) 児童生徒に自分の「学び方」への気付きを促す指導・支援	60
第5章 アセスメントに基づいた児童生徒への指導・支援の実践例	
1 児童のつまずきの要因を踏まえた授業づくりと教師間の連携の工夫（A小学校の取組）	61
2 児童の「学び方」に配慮した授業の工夫（B小学校の取組）	65
3 数学科における生徒が理解しやすい授業の工夫（C中学校の取組）	70
4 教師間の生徒理解や共通理解の工夫（D中学校の取組）	73
第6章 成果と課題	
1 研究の成果	77
2 今後の課題	77
おわりに	78
引用・参考文献	78

平成19年4月に改正学校教育法が施行され、「特別支援教育」が法的に位置付けられた。また、新学習指導要領において、全ての学校で、特別な教育的ニーズのある児童生徒に対して、学習上又は生活上の困難を改善・克服するための取組を行うことが示された。

さらに、「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省：平成19年4月）では、特別支援教育の理念が示され、「特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校においても実施されるものである。」と明記された。そして、各学校における「特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組」として、「①特別支援教育に関する校内委員会の設置」、「②実態把握」、「③特別支援教育コーディネーターの指名」、「④関係機関との連携を図った『個別の教育支援計画』の作成と活用」、「⑤『個別の指導計画』の作成」、「⑥教員の専門性の向上」の六つが示された。

ところで、県教育委員会による本県の特別支援教育体制整備状況調査の結果を見ると、年次ごとに体制整備が進められてきていることが分かる。特に、「校内委員会の設置」や「コーディネーターの指名状況等」は、全ての公立小・中学校及び高等学校で整備されている。また、「実態把握の実施状況」についても、ほとんどの学校で取り組んでいることが報告されている。しかし、「個別の教育支援計画の作成状況」や「個別の指導計画の作成状況」については、作成率が低く、まだ、十分な対応がなされていない状況であることも明らかになってきた（平成22年9月1日現在）。

そのため、当教育センターでは、平成20・21年度に「特別な教育的ニーズにこたえる学習指導の在り方に関する研究」を研究主題に掲げ、小・中学校や特別支援学校に対しては、「学校及び通常の学級における特別支援教育の推進状況」を、高等学校に対しては、「特別な教育的ニーズのある生徒への支援体制の状況」に関する実態調査を行った。さらに、通常の学級に在籍する学習上又は生活上で特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する一斉指導における具体的な指導・支援の在り方に視点を当て研究に取り組んだ。その中で、個に応じた指導をより充実するために、「アセスメントシート（試案）」を活用した実態把握や、一斉指導における指導・支援の手立てを提案するとともに、各学校種における実践例や具体的な支援例等についても報告してきた。

しかし、「アセスメントシート（試案）」の客観性を高めるとともに、活用を通じた児童生徒の認知の特性等に基づく「学び方」の違いの明確化や、つまずきへの気づきとその要因の見立て及び手立ての検討までの過程の有効性について検証する必要性が課題となった。

そこで、平成22年度からは、前研究の深化を図ることをねらいとし、「特別な教育的ニーズのある児童生徒に対するアセスメントに基づく学習指導の在り方に関する研究」を研究主題に掲げ、通常の学級に在籍する児童生徒の学習上のつまずきに気づき、つまずきの要因の見立て、手立ての検討までの過程について、段階的なアセスメントの在り方を提案することとした。また、研究協力員や短期研修講座の受講者の協力の下、改訂版である「アセスメントシート」を作成した。さらに、認知の特性等に応じた「学び方」の違いについての具体的な指導・支援や教師間の連携・協働に関する校内支援体制の在り方などの実践例を紹介することとした。

本研究の成果が、通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する適切なアセスメントにつながると同時に、児童生徒一人一人の発達特性を考慮した指導・支援に活かされることを期待したい。

【研究主題】 特別な教育的ニーズのある児童生徒に対するアセスメントに基づく学習指導の在り方に関する研究

1 特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する学習指導

国語の時間、発表する場面ではよく手を挙げて自分の考えを話すことができるが、音読することは苦手で、一文字ずつたどたどしく読んだり、同じ行を何度も読んでしまったりするAさん。黒板に書かれた文字を写すことに時間がかかり教師の話聞き漏らしてしまい、授業の流れが分からなくなってしまうBさん。宿題をしようと自宅で机に向かうが、何から始めればいいのか迷ってしまい、宿題がなかなか終わらないCさん。児童生徒のこのような「特別な教育的ニーズ（特別な教育的支援を必要とする児童生徒の学習や生活上の困難を改善・克服するために必要な教育的課題）」は多様であり、周囲の教師や保護者に気付かれなかったり、本人の努力不足や家庭のしつけの問題と捉えられ、適切な指導がなされなかったりすることもある。

特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する学習指導の在り方を考えるとき、児童生徒が示す聴覚優位や視覚優位などの得意な情報処理の方法、記憶する力の強さや弱さ、課題の処理速度、注意の度合いや時間などの「学び方」に着目することが大切である。例えば、聞いて学習することが苦手な児童生徒に、教師が長く抽象的な言語指示のみで対応していると、児童生徒の学習内容の理解は進まず、学習上のつまずきは、ますます大きくなっていくことが考えられる。これらのことから、児童生徒の「学び方」を的確に捉え、それらに配慮した指導・支援の手立てを検討していくことが必要である。

児童生徒一人一人の「学び方」は、児童生徒が有する認知の特性等に基づいて生じていると考えられる。

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編では、認知について、「感覚を通して得られる情報を基に行われる情報処理の過程であり、『記憶する』、『思考する』、『判断する』、『決定する』、『推理する』、『イメージを形成する』などの心理的な活動」と述べられている（図1）。このような情報処理の過程における感覚や認知の働きの状態すなわち認知の特性等によって、例えば、「情報を聞いて処理することは苦手であるが、見て処理することは得意である」、「単純な記号を同じような手順で処理していくことは得意であるが、意味を理解し、イメージを膨らませながら考えていくことは苦手である」というような児童生徒特有の「学び方」が生じると考えられる。上述したAさんやBさん、Cさんにみられる学習上のつまずきに対しては、一人一人の「学び方」の違いや「学び方」の違いの要因と考えられる認知の特性等に配慮した教師の指導がなされなければ、学習上のつまずきはますます大きくなっていくことが考えられる。そこで、児童生徒の認知の特性等を明らかにして、適切な指導・支援の手立てを検討し、学習指導を進めていくことが必要となる。

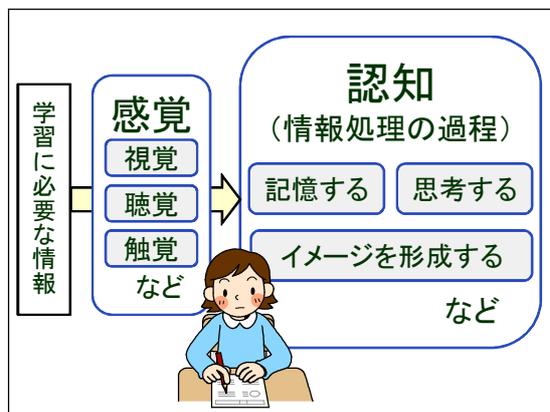


図1 学習における認知

2 アセスメントに基づく学習指導

児童生徒の認知の特性等を明らかにするためには、標準化された学力検査の結果のほか、授業場面の様子やノート、提出物、テスト、休み時間の友達との会話や行動など、様々な面から児童生徒のつまずきを捉えて、つまずきの要因を見立てて、手立てを検討していくことが重要である。本研究では、これらのことを「アセスメント」として捉え、以下のように定義した。

「アセスメント」：教師が児童生徒のつまずきに気づき、児童生徒の実態や学習環境などから学習面におけるつまずきの要因を見立て、適切な指導・支援の手立てを検討すること

教師は、「～ができない」といった児童生徒のつまずきの状態の把握だけに留まるのではなく、つまずきの要因となる認知の特性等を適切に見立て、児童生徒に応じた望ましい教師の働き掛けや教材・教具の工夫、学習環境面への配慮など指導・支援の手立てを検討していくことが大切である。

このようなアセスメントに基づき、学習指導を行うことは、PDCAサイクルによる授業づくりのP（プラン）の段階を丁寧に行っていくことである。

指導後は、目標達成の状況や手立ての妥当性などを評価し、更に指導の改善、見直しを図っていく、授業づくりを充実させていくことが必要である（図2）。

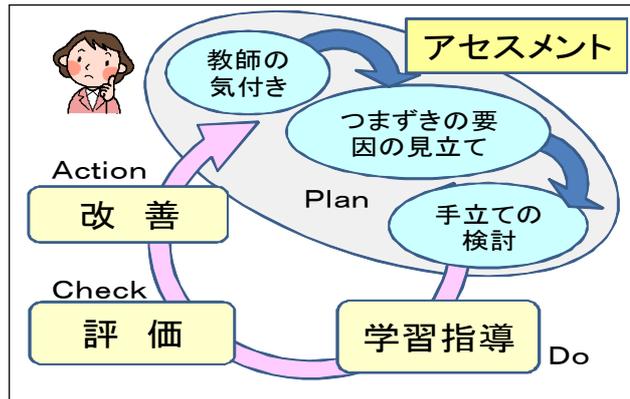


図2 アセスメントの捉え方

第2章 実態調査

1 実態調査の目的等

本研究では、特別な教育的ニーズのある児童生徒のアセスメントに基づく学習指導の在り方を明らかにすることを目的に、各学校における特別支援教育の推進状況及び特別な教育的ニーズのある児童生徒の実態把握や指導・支援に関する現状と課題について実態調査を行った。また、調査項目に、平成20年度の実態調査と同様の項目を設け、それらを比較しながら分析できるようにした。

【調査日】 平成22年10月1日

【調査対象】 公立小学校57校、中学校25校（県下全公立小学校576校、公立中学校248校の約1割に当たる学校を抽出した。）

【調査方法】 質問紙調査法（選択式、一部記述式）により、調査を実施した。

2 実態調査の結果と考察

(1) 校内委員会の状況

【校内委員会の役割についての理解】

校内委員会の役割について、校内の理解の状況は、「理解していない」との回答は、小・中学校共になかった。

「よく理解している」と回答した学校は、前回の調査（平成20年度）と比較すると、小学校は30%から58%へ、中学校は12%から17%へ、共に増加している（図3）。特に、小学校においては、校内委員会について、よく理解されている。

中学校においては、理解している学校が増加しているものの、「あまり理解していない」と回答した学校が4%

あることから、校内委員会の役割についての理解を更に図っていく必要がある。

【校内委員会を開催する回数】

回数別では、年間に3回開催している学校が、小学校28%、中学校61%とそれぞれ一番多い。

また、小学校では、学期に複数回開催している学校も多く、年間5回が18%、6回が11%、4回、8回、12回が、それぞれ9%となっている。このことから、検討対象の児童生徒数や校内委員会の活動内容など、各学校の実情に応じて開催されていると考えられる。

【校内委員会の活動内容】

小・中学校共に、「状況の報告や検討」、「支援体制や指導方法」、「実態把握」など多岐にわたり、具体的な活動を行っている学校が多い（図4）。

前回（平成20年度）の調査と比較すると、小学校では大きな変化は見られないが、中学校では、「校内研修」が56%から28%に減少し、「支援体制や指導方法」が38%から96%に増加し、小学校と同様の結果となっている。このことから、校内委員会において、特別支援教育に関する基礎的な研修だけではなく、具体的な指導・支援の体制や手立てについて検討することが増えてきていると考えられる。

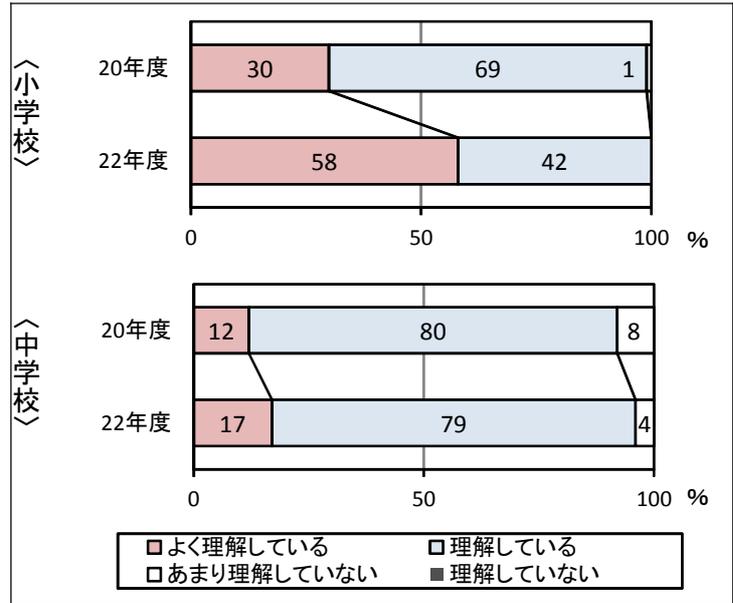


図3 校内委員会の役割についての理解

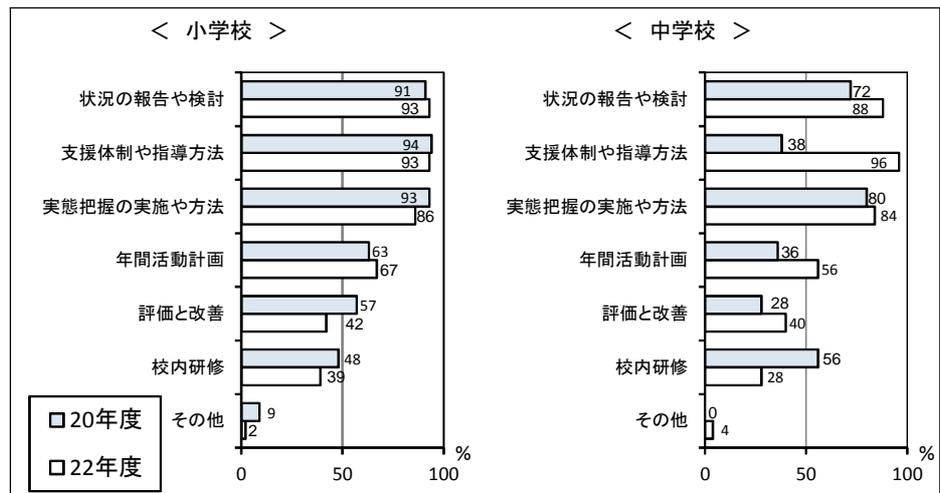


図4 校内委員会の活動内容（複数回答）

【校内委員会運営上の課題】

各学校からの自由記述での回答について、分類し、まとめたものを図5に示す。

小学校、中学校共に「時間の確保」の回答が一番多く、限られた時間を有効に活用することが難しい現状が明らかになった。さらに、小学校では、「保護者の理解が得られにくい」、「具体的な支援

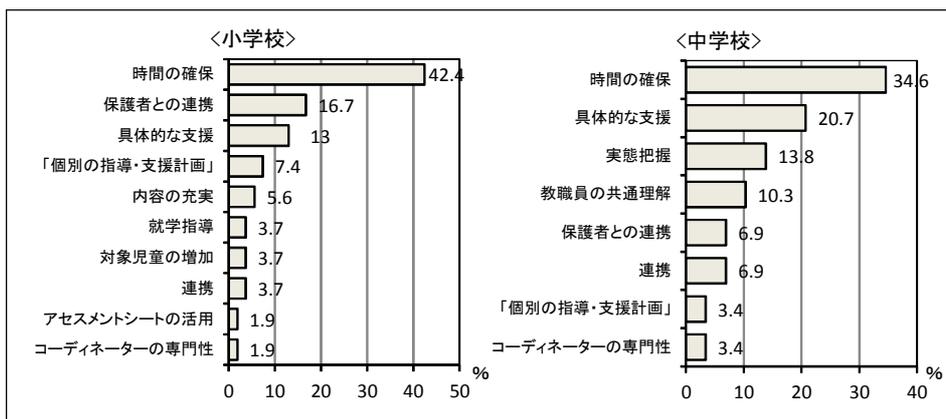


図5 校内委員会運営上の課題

に至らない」などの回答が続いた。中学校では、「実態把握はできて、実践、取組までの協議が不十分である」、「実態把握が的確でないことがある」、「教師の意識に差がある」などの回答も挙げられている。これらのことから、短時間で効率的に校内委員会を運営するとともに、児童生徒の実態や指導・支援の手立てについて、共通理解を図るための工夫が必要であると言える。

(2) 校内指導体制の状況

【指導体制の工夫】

小・中学校においては、指導体制の工夫として、担任や担任以外の教師による個別指導、ティーム・ティーチング、少人数指導、特別支援教育支援員など、校内の人的資源を活用している学校が多かった。

その一方で、座席の位置や個別の指示、ワークシートなどの工夫をした一斉指導を充実させることで、限られた人的資源を有効活用できるような指導体制づくりに取り組んでいる学校もあった。

【指導体制の工夫に当たっての課題】

小・中学校共に、「教師や特別支援教育支援員など、指導・支援に当たる職員の不足」や「学校全体で取り組むための共通理解」、「指導や打合せに必要な時間の確保」、「アセスメントの実施や特別な支援に対する保護者の理解」などが挙げられている（図6）。また、中学校では、「生徒指導、進路指導への対応に追われ、計画どおりの指導体制がとりにくい」、「生徒の支援が担任レベルに留まることが多く、全校体制での取組の機能化が難しい」などが挙げられている。

これらのことから、人的資源を確保するだけでなく、現在の人的資源による指導・支援の手立てを見直し、一斉指導を充実させるなどの新たな工夫に取り組む必要があると言える。

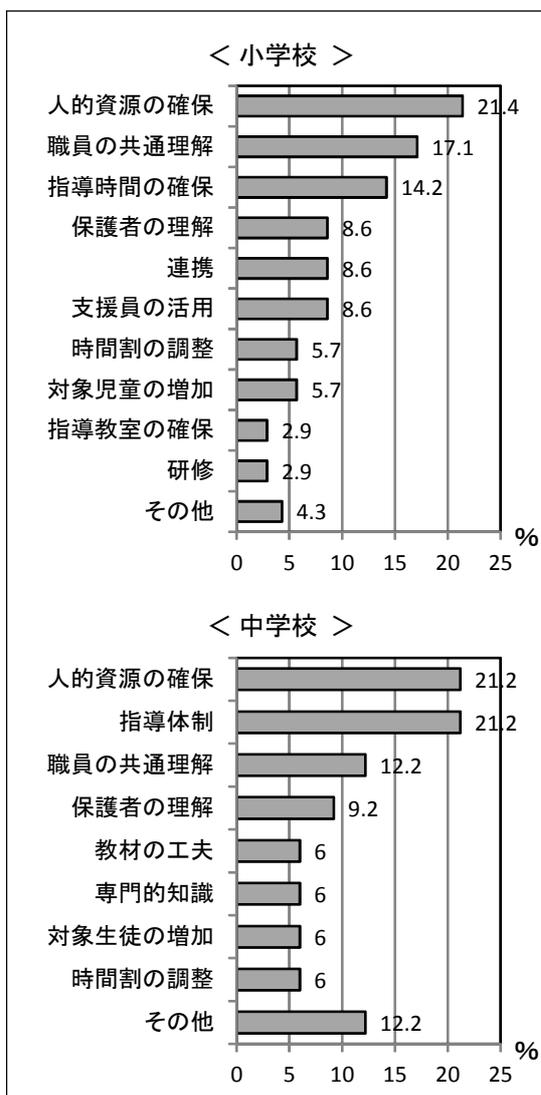


図6 指導体制の工夫に当たっての課題(複数回答)

(3) アセスメントの状況

【児童生徒への気付き】

小・中学校共に、90%を超える学校が、「授業や休み時間の様子」、「ノートやテスト、作文など」から、特別な教育的ニーズのある児童生徒に気付くことが多いという結果である。また、中学校の84%が、「同僚からの情報」を挙げており、教科担任制の中学校では、教師の連携が大切であることが分かる。

【チェックリストの活用】

特別な教育的ニーズのある児童生徒を把握するために、多くの学校で、文部科学省の「気付きのチェックリスト」や学校独自のチェックリストなどを活用している状況が分かる（図7）。

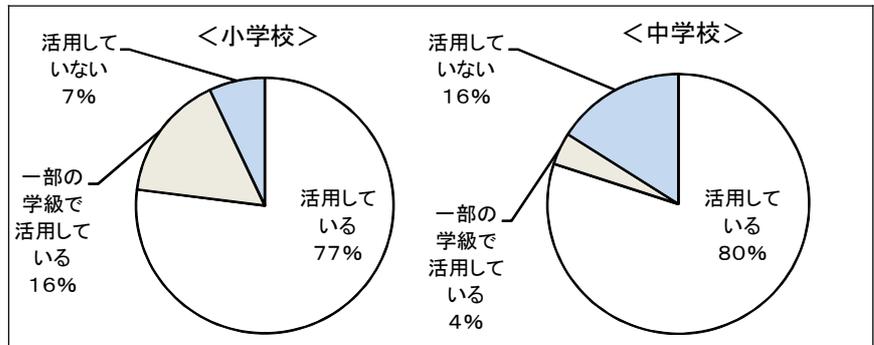


図7 チェックリスト等の活用状況

一方、活用していない理由については、「日頃の授業の様子やテストなどで気付くことができる」という回答が多かったが、「すぐに具体的な支援に結び付かないので必要性を感じない」、「実施のための教師の共通理解が不足している」などの回答も挙がっている。学校においてチェックリストの活用は浸透してきていると言えるが、そこから得られた児童生徒の実態を、指導・支援に生かすための具体策に結び付けていくことが難しい状況にあることが考えられる。

【心理検査の実施】

児童生徒のつまずきの要因を把握することを目的としたWISC-III知能検査などの心理検査の実施状況は、図8のとおりである。

心理検査を「実施していない」と回答した学校の理由としては、「保護者の同意が得られにくい」、「検査器具がない」、「検査を実施できる教師がない」、「分析が難しい」などが挙げられている。

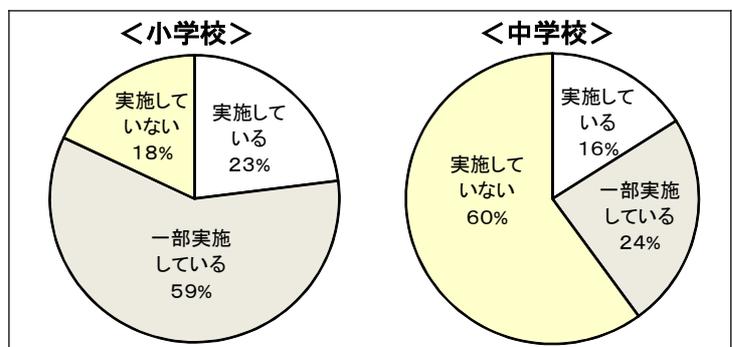


図8 心理検査の実施状況

WISC-III知能検査などの心理検査は、つまずきの要因を明らかにするために有効な方法であるが、小・中学校においては、実際に検査を実施したり、検査結果を具体的な指導・支援に十分に生かしたりすることが難しい状況にあることが分かる。

【心理検査以外の方法】

児童生徒のつまずきの要因を把握するために実施している心理検査以外の方法は、図9のとおりである。

「授業中の行動観察」からつまずきの要因を把握している学校が、小・中学校共に一番多くなっている。そのほかの方法では、小学校と中学校で違いが見られる。

小学校で多く取られている方法は、「前担任からの口頭での引継ぎ」や「保護者からの情報」、

「標準学力検査（教研式C R T）」、「関係機関からの情報」などである。

中学校で多く取られている方法は、「学校のテスト」等や「標準学力検査（教研式N R T）」、「移行支援シートからの情報」などである。

中学校では、小学校と比べて、テストやN R Tなどの客観的な評価から生徒のつまずきの要因を把握している学校が多いことが分かる。

また、移行支援シートの活用による小学校から中学校への情報提供も見られる。今後、小学校卒業時における移行支援シートの作成

が進んでいくことが予想されるが、中学校は、小学校から引き継がれた情報を基に、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を作成し、指導・支援に生かしていくことが大切である。

これらのことから、各学校においては、特別な教育的ニーズのある児童生徒のつまずきに、様々な方法で気付くことができ、つまずきの要因を把握しようとしていることが分かる。

(4) 指導・支援の状況

【指導・支援の検討の体制】

各学校では様々な方法で具体的な指導・支援について検討しているが、このグラフは、その中で一番多い方法として回答されたものを示している（図10）。

小学校では、「担任とコーディネーターで検討する」が一番多いが、その一方で、「担任のみで検討する」という学校も約16%ある。指導・支援の検討を組織的に進めている学校が多いが、担任が一人で検討している学校もあることが明らかになった。

中学校では、「担任のみで検討している」と回答した学校はなく、「学年会や教科部会で検討している」と回答した中学校が約28%あり、中学校の教科担任制の指導体制の特徴が表れている。

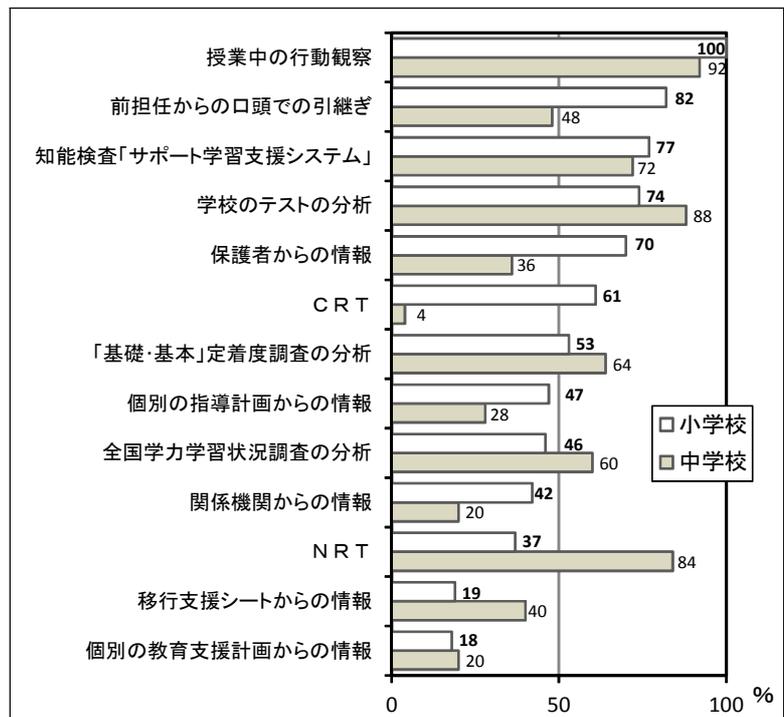


図9 実施している心理検査以外の方法（複数回答）

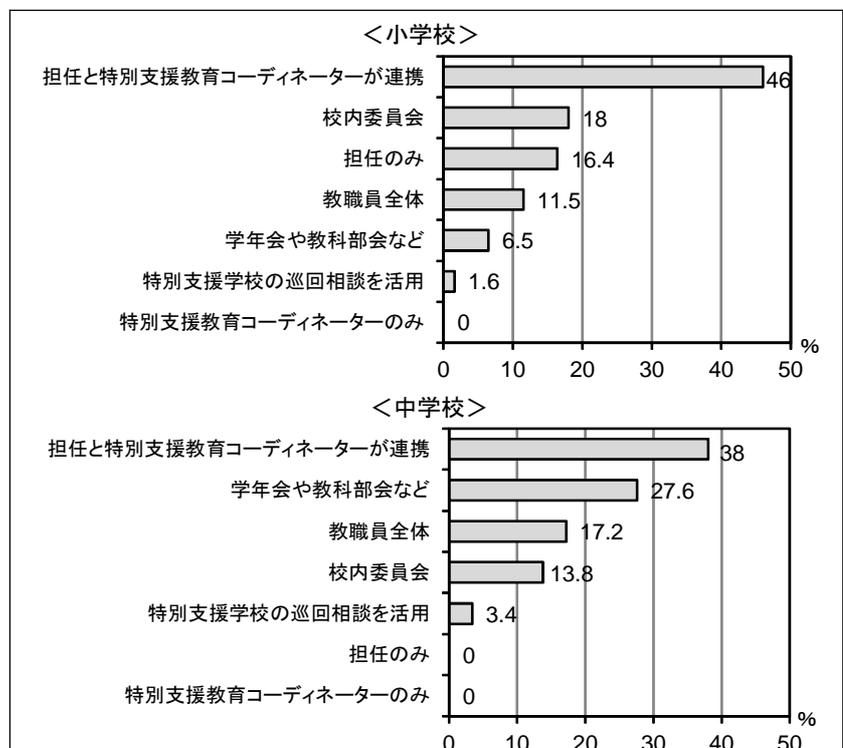


図10 具体的な指導・支援の検討の方法（複数回答）

【指導・支援の工夫】

実態把握の結果を生かした指導・支援の工夫の状況（図11）を見ると、指導・支援の工夫が「十分できていない」と回答している学校は、小学校では30%、中学校では36%に及んでいる。

指導・支援の工夫が十分できていない理由については、小学校では、「具体的な指導・支援の手立てが分からない」、

「指導・支援の校内体制づくりが難しい」、中学校では、「教師の共通理解が不足している」、「教師の専門的な知識と技能の習得が難しい」などが挙げられている。

指導・支援の工夫によく取り組んでいる学校では、「児童が授業に意欲的に取り組むようになった」、「特別な教育的ニーズのある生徒に対する校内の理解が深まった」などの成果が挙げられていることから、更に多くの学校で、把握した実態を共通理解したり、具体的な指導・支援に結び付くような実態把握の工夫に取り組んだりする必要がある。

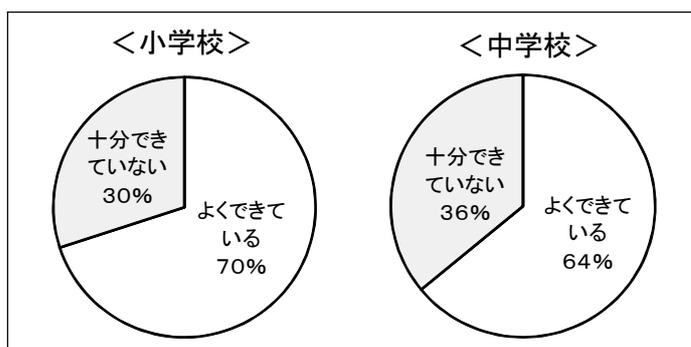


図11 実態把握の結果を生かした指導・支援の工夫

3 実態調査から捉えた本県の課題

(1) 小学校と中学校における特別支援教育の推進

小・中学校における特別な教育的ニーズのある児童生徒の適切な指導・支援を進めるために、校内委員会の計画的な運営や効率的な会議の進め方、児童生徒の実態について教師間の共通理解を円滑に図る工夫が必要である。

また、組織的に担任や特別支援教育コーディネーターを支援する体制づくりや、個別の指導に加えて、一斉指導を充実させるような、通常の学級における授業づくりの工夫に取り組むことも大切である。

(2) アセスメントに基づく指導・支援

心理検査だけではなく、日頃の行動観察から児童生徒のつまずきに気付いたり、その要因を見立てたり、指導・支援の手立てを検討し共通理解を図ったりできるような工夫が必要である。

そのためには、教師のアセスメントを行うスキルの向上や学校全体で組織的に取り組むアセスメントの方法の工夫が必要である。

1 認知の特性とアセスメント

第1章で述べたように、認知とは、「感覚を通して得られる情報を基にして行われる情報処理の過程であり、記憶する、思考する、判断する、決定する、推理する、イメージを形成するなどの心理的な活動」である。障害のある児童生徒は感覚を通して捉えた情報を適切に理解することが困難な場合があることから、特別支援学校や特別支援学級等においては、認知の特性等を踏まえた指導に取り組んでいる。通常の学級で学ぶ児童生徒の中にも、個々の認知の特性により学習上のつまずきを示す場合があるが、このような児童生徒に対しても、認知の特性等を明らかにして指導・支援の手立てを考えるアセスメントを行うことが大切である。

認知の特性等を明らかにするに当たっては、心理検査は有効な方法の一つであるが、心理検査の必要性について十分検討されることなく検査が実施された事例があることや、検査結果を指導・支援に生かすまでには至っていない学校が多いことから、アセスメントにおける実態把握の進め方について整理する必要があると考える。

本研究では、アセスメントにおける実態把握について、全ての児童生徒を対象にした学習上のつまずきへの気付きから標準化された心理検査による認知の特性等の把握までの3段階に整理した(図12)。

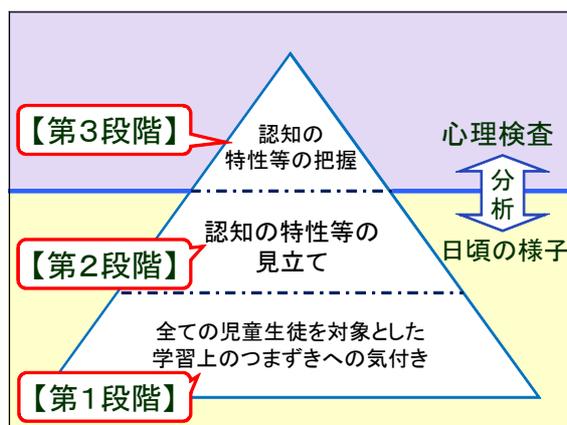


図12 アセスメントにおける実態把握の各段階

2 第1段階におけるアセスメント

第1段階では、全ての児童生徒を対象に、児童生徒の学習上のつまずきやつまずく可能性に気付くようにする。その方法としては、次のようなものがある。

【テストや標準学力検査等の結果】

- ・ 得意な教科と苦手な教科を把握する。
- ・ 教科の得意な内容・領域と苦手な内容・領域を把握する。

【授業中の態度、提出物の状況】

- ・ 学習に対する意欲や興味・関心について把握する。

【「気付きのチェックリスト(文部科学省)」, 学校独自のチェックリスト, LDI-R(LD判断のための調査票) など】

- ・ 学習における「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」などの領域につまずきがないか把握する。(※ 対象者を絞り込むことを目的としたスクリーニングとして実施されることもあるが、全ての児童生徒に実施する必要はなく、学習状況等を基に必要と思われる児童生徒について実施する方法もある。)

このような実態把握で得られた情報を基に、具体的な手立てを検討して指導・支援を行っていくが、より詳細な実態把握をし、手立てを検討する必要のある児童生徒もいる。このような児童生徒に対しては、第2段階におけるアセスメントを行うことになる。

3 第2段階におけるアセスメント

(1) 「第2段階のアセスメント」の考え方

第2段階では、より詳細な実態把握が必要な児童生徒を対象に、つまづいている学習上の課題等について具体的に把握し、そのつまづきの要因と思われる認知の特性等について見立てていく。方法としては、テスト等の分析や授業の様子の観察などがあるが、つまづいている学習上の課題だけではなく、学習の過程についても詳しく把握することが必要である。このとき、つまづきだけではなく、児童生徒がつまづいていなかったり、得意としていたりすることについても把握することが大切である。このように、つまづいていることだけではなく得意としていたことも把握することで、「見て学習するよりも、聞いて学習するほうが分かりやすい」、「具体的な操作を伴う学習の方が意欲的に取り組める」といった、児童生徒が得意とする「学び方」を見立てることが可能になる。

小学校では、一人の教師が複数の教科等の指導を行うため、児童の得意な教科や不得意な教科、各教科に共通するつまづきなどに気付きやすい一方、中学校では、複数の教師がそれぞれの教科の指導を行うため、教師間の情報交換や共通理解が必要となる。また、小学校においても、教師間の情報交換や共通理解を図ることで、より多くの教師が連携して指導・支援を行うことが可能になる。そこで、全ての教師が、児童生徒のつまづきや認知の特性等を正しく理解するために、共通の観点を設けたチェックリストや実態把握表などを活用するような工夫が必要となる。さらに、共通の観点をもつことで、教師間の情報交換や共通理解を短時間で効果的に行うことも可能になる。例えば、「気付きのチェックリスト」では、学習における「聞く」、「話す」、「読む」などの領域ごとにつまづきを把握するが、このような領域を観点とし、より詳しくアセスメントを行うような方法が考えられる。

例として、「書く」ことに関する実態把握の観点を表1に挙げる。

表1 第2段階のアセスメントにおける「書く」ことに関する実態把握の観点

観 点	内 容
板書を書き写すときの様子	<ul style="list-style-type: none"> ・ 何度も黒板を確認するなど、記憶につまづきがないか把握する。 ・ 「文節ごとに書く」など、意味のある単語として言語的・聴覚的に捉えているのか、「一文字ずつ書く」など、記号的・視覚的に捉えているのか把握する。
文字を書くときの様子	<ul style="list-style-type: none"> ・ 書く文字をすぐに思い出すことができているか把握する。 ・ 文字の大きさや丁寧に書いているかを把握する。 ・ 鉛筆の先やマスをしっかりと目で追うことができるか把握する。 ・ ぎこちなさがないか把握する。 ・ 特殊音節の表記のルールを理解しているか把握する。（「がっこう」を「がこう」と書くなど）
平仮名の間違いの傾向	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「わ」と「ね」など、似た形の文字を書き間違えたり、鏡文字になったりするなど、視覚的な認知のつまづきがないか把握する。
漢字の間違いの傾向	<ul style="list-style-type: none"> ・ 似たような形の漢字（石と右、父と交）を間違えて書くなど、視覚的な認知のつまづきがないか把握する。 ・ 同じ音の漢字（勉強と便強、自分と寺分）や似たような意味の漢字（竹と林、海と港）を間違えて書くなど、音や意味理解のつまづきがないか把握する。

このように丁寧な実態把握をすることで、児童生徒の認知の特性等を見立てることが可能であることから、小・中学校においては第2段階におけるアセスメントを充実していくことが大切であると考える。そのためには、簡便かつ効果的に第2段階のアセスメントを行うことができるような工夫が必要であり、本研究では表1のような観点等を基に「アセスメントシート」を作成した。

(2) 「アセスメントシート」の考え方

ア 「アセスメントシート」のねらい

特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担任、通級指導教室担当など、障害のある児童生徒の指導に関する専門的な知識をもつ教師は、標準化されたWISC-Ⅲ知能検査などの心理検査や日頃の児童生徒の学習の様子から、学習や行動上のつまずきの要因を見立てて、具体的な指導・支援の手立てを考えることができると思われる。しかし、このような専門的な知識を全ての教師が身に付けることは困難な点も多い。

そこで、「アセスメントシート」は、通常の学級担任である教師が、「アセスメントシート」を活用することで、児童生徒のつまずきの要因である認知の特性等について、仮説を立てながら見立てていくことができるようにすることをねらいとしている。さらに、「アセスメントシート」によるアセスメントの経験を通して、「アセスメントシート」がなくても、日頃の児童生徒の学習の様子から、児童生徒のつまずきに気づき、その要因を見立てることができる教師のスキルの向上を図ることもねらいとしている。

なお、「アセスメントシート」は、第2段階におけるアセスメントの方法の一つであり、唯一の方法ではないことに留意する必要がある。

イ 「アセスメントシート」における学習の情報の処理過程の考え方

児童生徒の学習上のつまずきは、必ずしも一つの要因のみで起こるというわけではなく、複数の要因が関係していたり、情報の処理段階における認知機能の連携が円滑に行われなかったりするために起こる。脳の認知機能については多くの研究や考え方があり、つまずきの要因となっている機能について特定することは、心理検査を活用してもなお難しいことに留意する必要がある。

なお、本研究では、通常の学級で指導する教師が第2段階のアセスメントをできるだけ簡便かつ効果的に行うようにするために「アセスメントシート」を活用することを考慮し、学習における情報の処理過程を図13のように整理した。

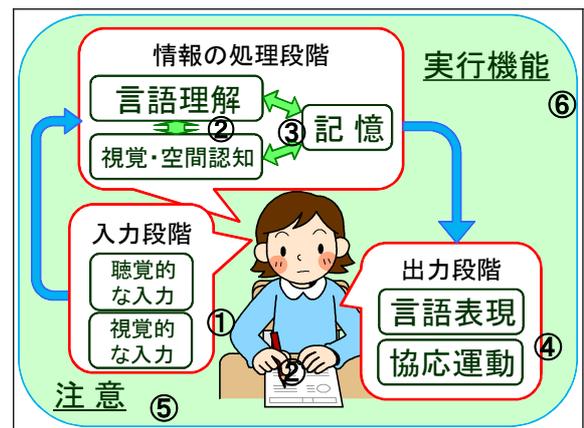


図13 学習における情報の処理過程

学習においては、まず、黒板を見たり、教師の説明を聞いたりして、学習に必要な情報を入力する「入力段階」がある。続いて、入力された情報を適切に捉え処理する「情報の処理段階」を経て、書いたり、答えたりする「出力段階」へと続く。

また、それぞれの段階においては、いろいろな認知機能が働いており、「入力段階」においては、「聴覚的な入力」と「視覚的な入力」に整理することができる（図13①）。次に、「情報の処理段階」においては、入力された情報を「言語理解」と「視覚・空間認知」で捉える。このとき、「言語理解」と「視覚・空間認知」が連携して働く場合もある（図13②）。そして、一時的に記憶を保持しながら、自分もつ「記憶」の中の長期記憶（知識）を参照して情報を処理していく（図13③）。「出力段階」においては、処理した情報を基に、言葉などの「言語表現」や動作などの「協応運動」で出力する（図13④）。また、情報の処理過程全体においては、「注意」を持続し、課題を遂行する「実行機能」も必要となる（図13⑤⑥）。

これらの学習における情報の処理過程の認知機能について表2に示す。

表2 学習における情報の処理過程の認知機能

	認知	機能
入力段階	聴覚的な入力	・ 音のオンオフに気付いたり、音の違いを聞き分けたりする力 など
	視覚的な入力	・ 形や色などを見分ける力 ・ 視機能(視力、遠近の調整、眼球運動など) など
情報の処理段階	言語理解	・ 聴覚的情報を、言葉として捉える力 ・ 知覚した聴覚的情報を、意味情報として捉える力 ・ 言語を使って思考する力 など
	視覚・空間認知	・ 視覚的情報を部分や全体として捉えたり、形を構成したりする力 ・ 知覚した視覚的情報を、意味情報として捉える力 ・ 空間的な位置関係を把握したり、操作したりする力 など
	記憶	・ 聴覚的、視覚的な情報を一時的に保持する力(短期記憶) ・ 長期間にわたって情報・知識を保持するとともに、必要に応じて想起する力(長期記憶) ・ 必要な情報を一時的に保持しながら、情報を処理することを並行して行う力(ワーキングメモリー) など
出力段階	言語表現	・ 音声(大きさ、速さ、抑揚など)を使って適切に表現する力 など
	協応運動	・ 体の動き(粗大運動、微細運動、リズムなど)を適切に調整する力 など
過程全体	注意	・ 特定の刺激に対して、選択的に注意を向けたり、注意を持続したりする力 など
	実行機能	・ 様々な情報に基づいて、目標を立てたり、何から先に取り掛かればよいかを計画、判断・決定したり、実行したりする力 など

表2の学習における情報の処理過程の考え方にに基づき、児童生徒の学習上のつまずきの要因として考えられる認知機能を整理し、「アセスメントシート」のチェックシートの項目とした(表3, 4)。

表3 「アセスメントシート小学校版」におけるチェック項目と認知機能の関係

チェック項目	つまずきの要因 (※空欄の箇所)		入力	情報処理	出力	過程			
	聴覚的な入力	視覚的な入力	言語理解	視覚空間認知	記憶	言語表現	協応運動	注意	実行機能
1 聞き間違いがある(「知った」を「行った」と聞き間違える)。									
2 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。									
3 「とても」「かなり」などの、程度を表す言葉やニュアンスの理解が難しい。									
4 複数の指示を理解することが難しい。									
5 指示を聞き返したり、周りの様子を見てから行動したりすることがある。									
6 話すとき、一方的に話したり、声の大きさの調節が不適切だったりする。									
7 音の入替えがある(「さくらじま」を「さくじらま」、「とうもろこし」を「とうもころし」と言う)。									
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 単語の羅列や短い文で、内容的に乏しい話をする。									
10 思いつくままに話すなど、内容の筋道を立てて話すことが難しい。									
11 平仮名や片仮名などを読む際に、たどり読みになる。									
12 促音や拗音などの特殊音節を読み間違える。									
13 文中の語句や行を抜かして読んだり、繰り返して読んだりする。									
14 形が似た文字を読み間違える。									
15 音読はできて言葉の意味や内容を理解していないことがある。									
16 板書を写すのが遅い。									
17 マス目の中に書くことが難しい。									
18 漢字や図形などの形や細部、位置、重なり、向きなどを捉えにくく書き誤る。									
19 促音や拗音などの特殊音節や助詞を正しく書くことが難しい。									
20 作文は決まったパターンであったり、筋道が通らなかつたり、内容が伝わりにくかつたりする。									
21 学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい(二十三を203と書いたり、108を十八と読んだりする)。									
22 簡単な計算を暗算ですることが難しい。									
23 九九を暗唱することが難しい。(小2以上)									
24 乗法や除法の筆算が難しい。(小3以上)									
25 文章題の意味を図や絵で表すことが難しい。									
26 前後、左右など位置や空間の関係の理解が難しい。									
27 図形の模写をしたり、見取り図や展開図をかくことが難しい。									
28 表やグラフを読んだり、まとめたりすることが難しい。									
29 目的に添って計画したり、立てた計画どおりに課題を解決したりすることが難しい。									
30 早合点や飛躍した考えをする。									
31 はさみや定規を使うことが難しい。									
32 枠の中に、はみださないように色やのりを塗ることが難しい。									
33 楽器を演奏することが難しい。									
34 器械運動(マット、鉄棒など)をすることが難しい。									
35 球技の基本的な技能(投げる、受け取る、蹴る、ドリブルなど)が難しい。									

※「推論する」：図形や数量の理解・処理といった数学的思考を含んだ問題解決に向かって思考する力のこと

表4 「アセスメントシート中学校版」におけるチェック項目と認知機能の関係

チェック項目	つまずきの要因 (※空欄の箇所)	入力	情報処理	出力	過程
		聴覚的な入力	視覚的な入力 言語理解 視覚空間認知 記憶	言語表現 協応運動	注意 実行機能
1	聞き間違いがある(「知った」を「行った」と聞き間違える)。				
2	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。				
3	「とても」「かなり」などの、程度を表す言葉やニュアンスの理解が難しい。				
4	複数の指示を理解することが難しい。				
5	指示を聞き返したり、周りの様子を見てから行動したりすることがある。				
6	話すとき、一方的に話したり、声の大きさの調節が不適切だったりする。				
7	音の入替えがある(「コミュニケーション」を「コミュニケーション」と言う)。				
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	単語の羅列や短い文で、内容的に乏しい話をする。				
10	思いっぴのままに話すなど、内容の筋道を立てて話すことが難しい。				
11	音読が遅い。				
12	初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える(漢字など)。				
13	文中の語句や行を抜かして読んだり、繰り返して読んだりする。				
14	形が似た文字を読み間違える(めとぬ、ツとシ、海と梅、bとd、pとqなど)。				
15	音読はできて言葉の意味や内容を理解していないことがある(ことわざや慣用句など)。				
16	板書を写すのが遅い。				
17	「へん」と「つくり」のバランスが極端に悪い漢字を書くなど、形の整わない文字を書く。				
18	漢字や図形などの形や細部、位置、重なり、向きなどを捉えにくく書き誤る。				
19	促音や拗音など特殊音節や助詞を正しく書くことが難しい。				
20	作文は決まったパターンであったり、筋道が通らなかったり、内容が伝わりにくかったりする。				
21	簡単な計算を暗算ですることが難しい。				
22	乗法や除法の筆算が難しい。				
23	文章題の意味を図や絵で表すことが難しい。				
24	正の数・負の数の四則計算が難しい。				
25	XやYを使った方程式を解くことが難しい。				
26	量を表す基本単位や、異なる単位の関係についての理解が難しい。				
27	図形の模写をしたり、見取り図や展開図をいかたりすることが難しい。				
28	表やグラフを読んだり、まとめたりすることが難しい。				
29	目的に添って計画したり、立てた計画どおりに課題を解決したりすることが難しい。				
30	早合点や飛躍した考えをする。				
31	美術科や技術科の用具、理科の実験器具などを丁寧に扱うことが難しい。				
32	家庭科の裁縫など細かい作業が難しい。				
33	リコーダーなどの楽器の指使いが難しい。				
34	器械運動(マット、鉄棒など)をすることが難しい。				
35	球技の基本的な技能(投げる、受け取る、蹴る、ドリブルなど)が難しい。				

※「推論する」：図形や数量の理解・処理といった数学的思考を含んだ問題解決に向かって思考する力のこと

(3) 「アセスメントシート」の実際

ア 「アセスメントシート」の構成

「アセスメントシート」は、表計算ソフトを使い、「小学校版」、「中学校版」の2種類を作成した。シートの構成は、表5のようになっている。なお、教師の経験やスキルに応じて、必要なシートを選択して使用することも可能である。

表5 「アセスメントシート」の内容

シート名	シートの内容・説明・使い方
はじめに	○ 注意事項 ○ 問合せ先
TOP	○ 「アセスメントシート」の構成 ○ 各シートへのリンク
アセスメントの段階的な考え方	○ アセスメントの考え方や配慮事項
情報の処理過程の考え方	○ 「アセスメントシート」における情報の処理過程の考え方
チェックシート(図14)	※ つまずきの項目について、「よくある」「時々ある」「ほとんどない」の3段階でチェックする。 ※ チェックができないものは「分からない」にチェックをする。

見立てシート (図15)	<p>※ チェックシートの結果から、A、B、Cのグラフが作成される。</p> <p>【グラフA】 「聞く」「話す」などの中から、得意な領域と苦手な領域を把握する。</p> <p>【グラフB】 情報の処理過程のどの段階につまずきがあると考えられるのか、グラフを基に仮説を立てながら見立てる。</p> <p>【グラフC】 聞いて理解する方が得意か、見て理解する方が得意か、グラフを基に仮説を立てながら見立てる。</p> <p>※ 各グラフは、得意なことについては点数が高く、苦手なことについては低く示されている。</p> <p>※ A、B、Cのグラフの中から、参考になるとと思われるグラフを基に、児童生徒のつまずきの要因である認知の特性等を見立てていく。</p> <p>※ グラフに大きな差が見られない場合や、仮説を確かめる場合には、「アセスメントの観点例」等を参考にする。</p>
手立てシート (図17)	※ 「指導・支援例」等を参考に、見立てた認知の特性等を踏まえた手立てを記入する。
記録シート	※ 児童生徒の様子や指導の経過、結果などについて記入する。
つまずきと認知の一覧表 (参考シート)	※ 「アセスメントシート」における、つまずきの項目とつまずきの要因として考えられる認知の特性等の関係を示した表
アセスメントの観点例 (参考シート)	※ 授業中など日頃の様子から、認知の特性等を明らかにするためのアセスメントの観点例
指導・支援例① (図16) (参考シート)	※ つまずきの項目ごとに、つまずきの要因として考えられる認知の特性等の説明や指導・支援の手立て例
指導・支援例② (参考シート)	※ 認知の特性等を踏まえた指導・支援の手立て例

イ 「アセスメントシート」の活用法

「アセスメントシート」の活用の流れについて、図14～17に示す。

[大原台] 小学校 [4] 年 [2] 組 [6] 番		よくある	時々ある	ほとんどない	分からない	「TOP」へ
氏名 [教育 仙太] [記入者: 榎本]						「見立てシート」へ
チェック項目						
1	聞き間違いがある(「知った」を「行った」と聞き間違える)。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	指導・支援例1へ
2	個別に言われる。	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	指導・支援例2へ
3	「とても」「かなり」	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	指導・支援例3へ
4	複数の指示を理	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	指導・支援例4へ
5	指示を聞き返した	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	指導・支援例5へ
6	話すとき、一方的に話したり、声の大きさの調節が不適切にたりする。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	指導・支援例6へ
7	音の入替えがある(「さくらじま」を「さくじらま」)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	指導・支援例7へ
8	言葉を想起するのに時間がかかったり、言葉	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	指導・支援例8へ
9	単語の羅列や短い文で、内容的に乏しい話	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	指導・支援例9へ
10	思いつくままに話すなど、内容の筋道を立て	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	指導・支援例10へ
11	平仮名や片仮名などを読む際に、たどり読み	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	指導・支援例11へ
12	特殊音節を読み間違える。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	指導・支援例12へ
13	文中の語句や行を抜かして読んだり、繰り返	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	指導・支援例13へ

表3・4の項目について、「よくある」、「時々ある」、「ほとんどない」の3段階でチェックをする。

項目ごとに参考シートの「指導・支援例①」にリンクしている。
(※ チェックの際、判断に迷うときには、つまずきの要因の説明が参考になる。)

図14 チェックシート

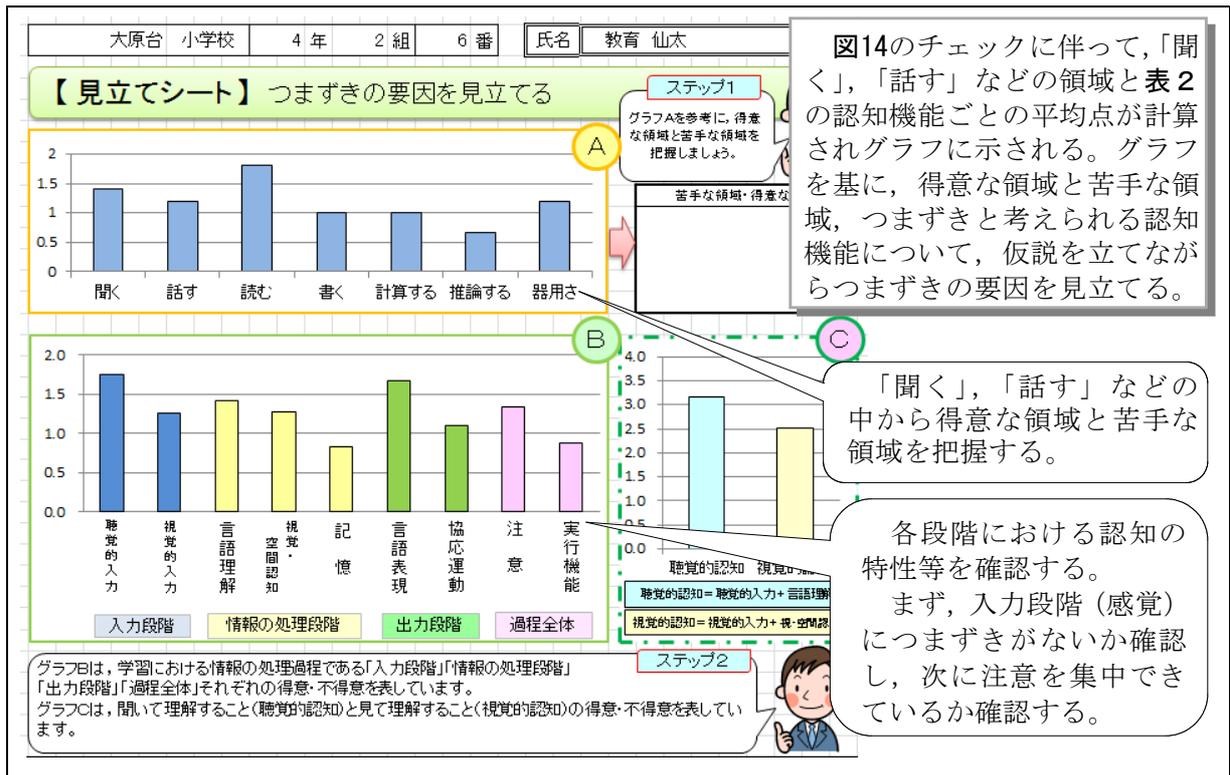


図15 見立てシート

【子どものつまづき 21】 TOP^

「丸や菱形などの図形を模写したり、見取り図や展開図を書いたりすることが困難である。」

「なぜ、つまづくのかな？」

「視覚・空間認知」、「記憶」、「協応運動」、「実行機能」

などの認知の特性が関係している可能性があります。

「視空間認知」に弱さがあると、図形を正確に捉えることが難しくなります。また、「記憶」に弱さがあると、捉えた図形の視覚的情報を、書き写すまでの間覚えておくことが難しくなります。「視空間認知」に弱さのある子どもは、頭の中で図形を回転するなど操作することが苦手だったり、複雑な図形を構成している部分をとらえることが苦手だったりします。また、「協応運動」に弱さがあると、イメージ通りに書くことが難しくなります。「実行機能」に弱さがあると、課題を解決するための方法がよく分からずに、必要な部分を書き忘れたり、最後まで書き終えることができなったりします。このようなタイプの子どものつまづきの例として、「よく似た文字を読み間違える。」、「漢字を書くとき線が足りなかったり多かったりする。」、「漢字の細部を間違える。」などが挙げられます。

図15で見立てた認知の特性等を踏まえて、参考シートの「指導・支援例①」を参考にしながら、手立てを検討する。
 (※ 指導・支援の例だけではなく、認知の特性等とつまづきの関係についての説明やそのほかのつまづきの例が示してある。)

図16 指導・支援例①（参考シート）

一斉指導における指導・支援		児童名	教育 仙太	記入者	榎本
指導の場面	指導・支援する人	手立て・配慮事項など			

一斉指導における具体的な指導・支援について、「指導の場面」や「指導者・支援者」、「手立て・配慮事項」などについて記入する。

また、必要に応じて、個別の学習についても記入するなど、それぞれで様式を工夫してもよい。

図17 手立てシート

4 第3段階におけるアセスメント

第3段階では、アセスメントの目的や必要性を明らかにした上で、より客観的に認知の特性等の把握を行う。方法としては、標準化された心理検査であるWISC-III知能検査やWISC-IV知能検査、K-ABC心理・教育アセスメントバッテリーなどの活用がある（表6）。

表6 第3段階のアセスメントにおける主な心理検査

検査名	特徴
WISC-III知能検査	<ul style="list-style-type: none"> 全体的知能水準のほか、知能の個人内差を、主として言語性知能と動作性知能という枠組みから把握する。
WISC-IV知能検査	<ul style="list-style-type: none"> 全体的知能水準のほか、知能の個人内差を、言語理解指標、知覚推理指標、ワーキングメモリー指標、処理速度指標という枠組みから把握する。 WISC-III知能検査の改訂版に当たる。
K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー	<ul style="list-style-type: none"> 知能（情報の認知的に処理して新しい課題を解決する能力）と習得度（数や言葉の知識と読みの力）を分けて測定する。 知能を「継次処理-同時処理」の認知処理過程で測定することにより、児童の得意な認知処理スタイルを把握する。
田中ビネー式知能検査V	<ul style="list-style-type: none"> 年少児や発達の遅れのある児童生徒のために、全体的な知能だけでなく、発達の状態を把握する。 14歳以降では偏差知能指数を算出でき、また、知能を結晶性知能、流動性知能、記憶、論理推理の4因子に分け、分析的に捉えることができる。
DN-CAS	<ul style="list-style-type: none"> 個人の認知機能であるプランニング、注意、同時処理、継次処理を評価する。
ITPA言語学習能力診断検査	<ul style="list-style-type: none"> 情報を受け取り、それを解釈し、他人に伝えるというコミュニケーションに必要な機能の個人内差を測定する。
フロスティック視知覚発達検査	<ul style="list-style-type: none"> 「視覚と運動の協応」、「図形と素地」、「形の恒常性」、「空間における位置」、「空間関係」といった五つの視知覚機能を測定する。

これらの心理検査では、認知の特性について客観的で詳細なデータを得ることが可能であるが、実施の可否は慎重に判断しなければならない。実施する際の条件として、「保護者や児童生徒の検査に対する十分な理解や承諾」、「正しい方法で検査ができる検査者の技術」などが挙げられる。また、明らかに環境、あるいは外的な心理要因がつかずきの背景にあり、発達の能力などが直接関わっていない場合は心理検査を実施するべきではない。

さらに、心理検査を実施する場合であっても、第2段階のアセスメントで見立てた認知の特性等や他の検査結果などに関連付けて、総合的、多面的に解釈することが必要である。

1 指導・支援の段階的な考え方

実態調査の結果等から、小・中学校においては、特別な教育的ニーズのある児童生徒に対して、個別の指導やチーム・ティーチングなど、人的資源を必要とする指導が行われている傾向が見られる。しかし、一斉指導において適切な配慮をすることで、児童生徒が学習に参加しやすくなり、学習上のつまずきの状況が改善すると考えられることから、指導・支援についてもアセスメントと同様に、段階的に整理する必要があると考える。

本研究では、一斉指導における「全ての児童生徒に対する指導・支援」から「個別の指導・支援」まで3段階に整理した（図18）。

まずは、第1段階における一斉指導，すなわち、全ての児童生徒に対する指導・支援を充実することが大切である。その際、個々の児童生徒の特性等を十分理解し、それに応じた指導を行うことが必要である。

その上で、第2段階では、一斉指導の中で個々の認知の特性等に配慮した、きめ細かな指導・支援の工夫を行うようにする。このように、特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する指導・支援は、通常の学級における一斉指導の工夫から始めることが大切であり、これらの工夫は、従来から取り込まれてきた授業改善と同様であると言えるかもしれない。しかし、児童生徒一人一人の認知の特性等に配慮して、多様な指導・支援の手立てを工夫し、準備するという特別支援教育の視点で授業改善を行うことは、特別な教育的ニーズのある児童生徒だけではなく、全ての児童生徒に対する指導・支援の充実にも役立つと考える。

そして、このように第1段階と第2段階の授業を充実させることで、一斉指導における工夫だけでは改善することが難しい児童生徒のつまずきが明らかになる。このようなつまずきに対しては、第3段階の指導・支援として、個別の指導を行うようにする。なお、個別の指導をする場合、一斉指導の指導内容と関連させ、それぞれの学習の効果が上がるようにすることが大切である。

(1) 第1段階における指導・支援

第1段階では、全ての児童生徒を対象に、通常の学級の一斉指導において効果的な指導を行うようにする。

学級には特別な教育的ニーズのある児童生徒を含め、教科や領域、内容によって得意、不得意があったり、理解力に差があったりするなど、多様な実態の児童生徒が在籍している。このような学級においては、「ユニバーサルデザイン」の授業づくりを行うことが大切である。この「ユニバーサルデザイン」の授業とは、「特別な教育的ニーズのある児童生徒だけではなく、学級に在籍する全ての児童生徒の多様性に応え、全ての児童生徒にとって分かりやすい授業」と捉えることができる。そして、このような授業をつくるためには、児童生徒の実態を正しく把握し、それぞれの「学び方」を理解することが必要である。その上で、多様な児童生徒の「学び方」に応えることができるように、様々な授業の工夫をする。また、その際には、周りの教師と連携し、情報交換をしながら授業の改善を行っていくことが大切である。

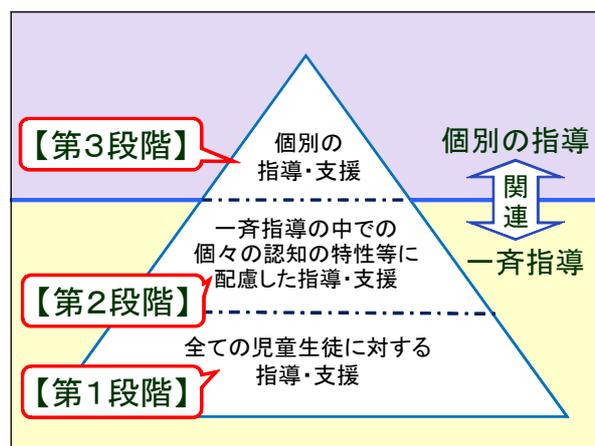


図18 指導・支援の各段階

実際の授業における工夫として、次のようなものがある。

【授業の流れの工夫】

- ・ 学習の準備や机上の整理，授業のスタートなど，授業のルールを明確にし，学校全体で統一する。
- ・ 前時の学習を振り返るときに，児童生徒が答えやすい選択式の質問をして「分かる」，「できそうだ」という自信をもたせる。
- ・ 導入で，フラッシュカードを声に出して読ませたり，短時間で終わられる復習問題に取り組みせたりするなど，児童生徒自身に活動させることで，休み時間から授業への切り替えを促したり，集中させたりする。
- ・ 授業の流れを示したり，教科や単元に応じて授業の進め方を一定にしたりすることで児童生徒に見通しをもたせ，落ち着いて授業に取り組めるようにする。
- ・ 適宜，机間指導を行い，児童生徒のつまづきを把握したり，配慮が必要な児童生徒に対する指導・支援を行ったりする。 など

【教師の説明や指示の工夫】

- ・ 説明や指示を簡潔にしたり，抽象的な言葉を少なくしたりして，分かりやすくする。
- ・ 「〇〇してはいけません。」ではなく，「〇〇しましょう。」のような肯定的で具体的な行動を指示することで，児童生徒が取り組むべき内容を分かりやすくする。
- ・ 大事なことを伝える前に間をとったり，語調に変化を付けたりすることで，児童生徒の注意を促す。
- ・ 言葉による説明や指示だけではなく，視覚的な情報も併せて提示する。
- ・ 児童生徒の発言や取組を肯定的に受け入れることで，児童生徒の主体的・意欲的な授業への取組を促す。
- ・ 適宜，発問や指名をすることで，児童生徒に適度な緊張感をもたせる。 など

【提示の工夫】

- ・ 授業に直接関係のない連絡事項等は小黒板を利用し，広く黒板を使えるようにしたり，黒板を常にきれいに拭いて，見やすくしたりする。
- ・ 黒板周りの掲示物を精選し，黒板に注目しやすくする。
- ・ 文字の大きさや行間に配慮して書くとともに，チョークの色は主として見やすい白や黄色を使って書く。
- ・ 大切な内容は，色で強調するだけではなく，アンダーラインを引いたり，枠で囲んだりするなど，色以外の情報を加える。
- ・ めあてやまとめを書く場所を固定化したり，黒板を分割して使ったりするなど，構造化された板書をする。
- ・ 電子黒板やデジタル教科書などを活用し，必要に応じて拡大したり，注目すべき所を示したりして，児童生徒にとって分かりやすい情報の提示をする。 など

【活動の工夫】

- ・ 児童生徒が聞くだけではなく，見たり，操作したりする活動を取り入れるなど，いろいろな感覚を使って学習させる。
- ・ 教材を配らせたり，グループやペアを作らせたりするなど，児童生徒が動く時間を設けることで活動にメリハリを付け，改めて注意を集中できるようにする。 など

このような工夫は、学力向上や指導力向上のための授業づくりの視点でもあると言える。例えば、A教育事務所では、「授業充実のためのポイント」として「明確なめあての提示による学習の見通しをもたせる工夫」や「学習内容の確実な定着のための板書の工夫」などを示しているが、このような学習の見通しをもたせる工夫や学習の流れが分かる板書の工夫などは、「ユニバーサルデザイン」の授業の工夫と重なる点も多い。このようなことから、教育委員会等と連携して、学校全体で特別支援教育の視点を生かした授業づくりの研究に取り組んでいる学校もある。この学校では、全ての教師が共同で授業づくりの視点を整理し、明確にすることで、共通した授業の工夫に取り組めるようになり、児童生徒にとって、より分かりやすい授業を行うことができるようになったという成果を挙げている。

(2) 第2段階における指導・支援

第2段階では一斉指導の中で、児童生徒一人一人の認知の特性等に配慮した指導・支援を行うようにする。

児童生徒に対する指導・支援の基本的な考え方は、児童生徒が得意な「学び方」を活用できるように工夫することと、苦手な「学び方」に配慮することである。このような手立てが、児童生徒の「できる状況」、「分かる状況」づくりにつながっていく（図19）。

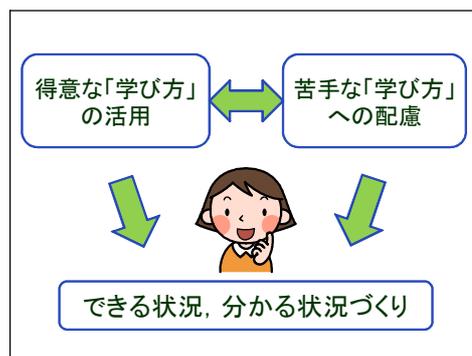


図19 指導・支援の基本的な考え方

児童生徒の認知の特性等に配慮した指導・支援の手立てとして、次のようなものがある。

【得意な「学び方」を活用できる工夫】

- 聴覚的認知が得意な児童生徒に対して
 - ・ 板書の文字や教科書，問題文などを読み上げる。
 - ・ 図形や表，グラフなどを言葉で説明する。
- 視覚的認知が得意な児童生徒に対して
 - ・ 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させる。
 - ・ 新しい言葉は，板書したり，書いたものを見せたりする。 など

【苦手な「学び方」への配慮】

- 聴覚的認知が苦手な児童生徒に対して
 - ・ 簡潔に伝えたり，具体的な指示や説明を丁寧に繰り返したりする。
- 視覚的認知が苦手な児童生徒に対して
 - ・ 拡大教科書や文字のフォントや大きさ，行間などに配慮したプリントを準備する。
- 集中することが苦手な児童生徒に対して
 - ・ 注意を促す言葉掛けをしたり，注目すべき箇所を示したりする。
 - ・ 作業の手順や時間を提示したり，手順表を渡したりする。
- 理解や記憶することが苦手な児童生徒に対して
 - ・ 児童生徒の興味・関心や知識と関連付ける。
 - ・ 理解・記憶させる量を抑えたり，復唱させて確認したりする。
 - ・ メモを取らせたり，渡したりする。
 - ・ ペア学習などで，友達の発言や考えを手掛かりにしながら理解させる。
 - ・ 苦手な方法ではなく，得意な視覚的（または聴覚的）記憶を活用させる。
 - ・ 見る，聞く，読む，書くといったいろいろな感覚を使って記憶させる。
 - ・ 頭の中で考えさせるだけでなく，具体物を使って操作したり，体を動かしたりする活動を取り入れる。 など

特別な教育的ニーズのある児童生徒が、自分の「学び方」に抵抗感を感じることなく活用できるようにするには、教師ができるだけ多様な手立てを準備し、学級の児童生徒全員が必要に応じて活用できる、児童生徒一人一人の「学び方」の多様性を認め合えるような雰囲気づくりも大切である。

(3) 第3段階における指導・支援

第3段階では、担任又は担任以外の教師の協力の下、学校で工夫した指導体制や通級による指導において、個別の指導・支援を行うようにする。

この段階では、アセスメントの結果を基に、児童生徒の認知の特性等を踏まえて個別の指導計画を作成することが必要である。その際、学級担任と指導担当者が密接な連携をもち、個別の指導の場で学習したことを、一斉指導の場で発揮できるようにしたり、一斉指導で学んだことを個別の指導の場で更に深めることができるようにしたりするなど、両者を関連付けた指導・支援を行うことが大切である。

指導に当たっては、児童生徒の得意な「学び方」の更なる活用を図る「長所活用型の指導」や苦手な「学び方」の改善を図る「短所改善型の指導」を行う。

「長所活用型の指導」では、個別の課題に自分の得意な「学び方」を活用しながら取り組むことで、自分の「学び方」の特性を知り、一斉指導の授業の中でもうまく活用できるようにしていく。このようにして、児童生徒に成功体験を味わわせながら自信をもたせることで、自分が苦手とすることにも挑戦する意欲を育みながら「短所改善型の指導」を行うようにする。例えば、漢字を書くことにつまづきがあり、その要因として物の形を捉えたり、上下左右の位置を把握したりする視覚・空間認知に弱さがあるが、聴覚的認知は得意であると考えられる児童に対しては、次のような指導・支援の例がある。

【長所（聴覚的認知）活用型の指導】

- ・ 漢字の間違いやすい箇所を書く際に、直線やはらい、点などを「すー」、「さっ」、「てん」など、擬音的な言葉を唱えながら書かせる。
- ・ 例えば、「疑」という漢字を書くときに、「ヒの下に矢を書いて、マにフにトを書いて最後に人」など基本的な形を唱えながら書かせる。

【短所（視覚・空間認知）改善型の指導】

- ・ 補助線のある大きなマス目のノートを使って書かせる。
- ・ 一画ごとに別な色で書かれた漢字の手本を見ながら、筆順を意識して書かせる。
- ・ 途中まで書いてある漢字の続きから書いて完成させる。
- ・ 「点つなぎ」や方眼紙にかかれた線を、位置関係に注意しながらかき写させる（写真1）。
- ・ 三角や四角などのパズルを使って、見本どおりに形を作らせる（写真2）。
- ・ 「ピンボード」と輪ゴムを使って、見本どおりに形を作らせる（写真3）。

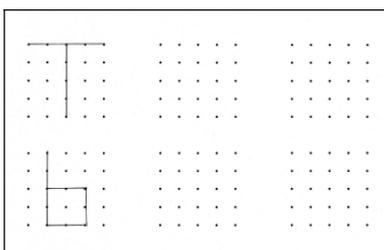


写真1

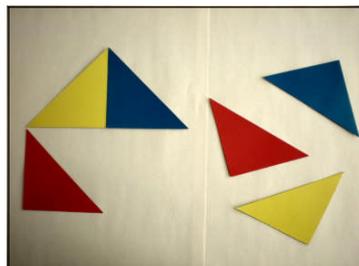


写真2

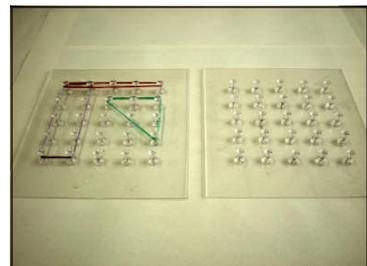


写真3

2 環境づくり

児童生徒の多様な「学び方」に応じた授業を行うためには、その土台である学級集団や学習環境を整えることが大切である。

(1) 人的環境としての学級集団

学級集団づくりでは、あらゆる場面において、児童生徒が平等な立場で互いに理解し、信頼し合い、集団の目標達成に向かって励まし合いながら成長できる集団をつくることが大切である。このとき、教師は、教師の理解の在り方や指導の姿勢が児童生徒に大きく影響することに留意し、「児童生徒一人一人の存在を受容し、児童生徒の思いに共感する」カウンセリングマインドをもち、周りの児童生徒のモデルとなることが大切である。

「生徒指導提要」（平成22年 文部科学省）には、集団づくりの工夫の観点について、次のように示されている。

- ① 安心して生活できるような工夫
- ② 個性を発揮できるような工夫
- ③ 自己決定の機会も持てるような工夫
- ④ 集団に貢献できる役割を持てるような工夫
- ⑤ 達成感・成就感を持つことができるような工夫
- ⑥ 集団での存在感を実感できるような工夫
- ⑦ 他の児童生徒と好ましい人間関係を築けるような工夫
- ⑧ 自己肯定感・自己有用感を培うことができるような工夫
- ⑨ 自己実現の喜びを味わうことができるような工夫

このようにしてつくられた学級集団は、特別な教育的ニーズのある児童生徒にとって、自分の「学び方」などを発揮しやすい人的環境であると言える。さらに、周りの児童生徒にとっても、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶことができる人的環境である。

(2) 物的環境としての学習環境

特別な教育的ニーズのある児童生徒は、一度に多くの情報を処理することが困難なため、学習や生活上のつまづきが生じる場合がある。そこで、教室内の情報量を調整し、必要な情報を捉えやすくしたり、構造化して何をすればいいのか分かりやすくしたりするような学習環境をつくることが大切になる。そのための工夫として、次のようなものがある。

【情報量の調整】

- ・ 黒板周りの掲示物を精選し、教室の横や後ろに掲示する。
- ・ 授業用の黒板と連絡事項用の黒板を使い分ける。
- ・ 黒板周りの棚にカーテンを付ける。
- ・ 教師用の机の上を整理する。 など

【構造化】

- ・ 机の引き出しや棚の整理の仕方を、写真や絵で示したり、物を置く場所に印を付けたりする。
- ・ 机の上の学習道具の置き場所を決め、写真や絵で示したり、机に印を付けたりする。 など

3 児童生徒が自分自身の「学び方」を活用できるようにする指導・支援の在り方

特別な教育的ニーズのある児童生徒は、自分にとって得意な「学び方」を経験し、理解しても、新しい課題において、適切に「学び方」を選択したり、活用したりすることが難しいことがある。そこで、児童生徒の将来の自立を図るためには、自分の得意な「学び方」を活用できるようにしていき、課題を解決する力を高めていく必要がある。その際、児童生徒の自己理解や課題解決に関する発達の道筋を踏まえて、児童生徒の発達の段階に応じた指導・支援をすることが大切である。

(1) 発達の段階を踏まえた「学び方」の指導・支援

小学校低学年の児童の多くは、自分の行動や考えを客観的に捉える力が十分に発達していないため、課題に応じて自分の得意な「学び方」を適切に選択することが難しい。そこで、低学年の段階では、教師が意図的に児童にできるだけ多くの成功体験を味わわせるようにし、「できた」、「分かった」という実感をもたせることが大切である。このときの実感が、将来の新しい課題や苦手な課題を解決するときの意欲につながるからである。

そして、9歳から10歳以降、自分の行動や考えを客観的に捉える力が発達してくると、課題に応じて自分の得意な「学び方」を適切に選択することができるようになってくる。そこで、小学校中学年以降では、児童生徒に自分の行動や考えを振り返らせるような働き掛けをすることが大切である。

(2) 児童生徒に自分の「学び方」への気付きを促す指導・支援

認知に偏りや弱さのある児童生徒の中には、自分の行動や考えを振り返る力の発達が十分でなく、たとえ中学生であっても、自分がどのようにして課題を解決したのか、体験しただけでは十分理解することが難しい場合がある。そのような児童生徒に対しては、教師が児童生徒の課題解決の過程を丁寧に言葉などで説明して伝える必要がある。そして、児童生徒自身が自分の課題解決の過程を振り返り、説明できるようにしていく。

さらに、ペア学習やグループ学習などで、友達と交流しながら学習する楽しさを経験することも大切である。このような学習は、他者理解を通して自己理解を図るために大切な活動であるとともに、児童生徒の社会性を育んだり、学習に対する意欲を高めたりといった側面をもつ。

具体的な指導・支援の在り方として、次のようなものがある。

【教師の言葉掛けやモデルの提示】

- ・ 児童生徒の得意な「学び方」を、教師が実際にやってみせる。その際、その「学び方」を言葉で明確に伝えるようにする。
- ・ 実際に児童生徒に「学び方」を体験させながら、その有効性について言葉で説明する。

【学習の振り返り】

- ・ 授業の中で分かったことや難しかったことを振り返る時間を設ける。
- ・ チェック式の振り返りシートを準備し、学習の過程を踏まえながら、どの段階で自分の「学び方」を生かしていけばいいのか捉えさせる。
- ・ 児童生徒に、どのような「学び方」で課題に取り組んだのか説明させながら、その段階ごとに簡潔にまとめさせる。

【ペア学習・グループ学習】

- ・ 自分の考えや解き方を友達に説明することで、「学び方」を振り返らせる。
- ・ 友達の考えや解き方を聞くことで、いろいろな「学び方」があることに気付かせるとともに、相対的に自分に合った「学び方」があることに気付かせる。

このような方法で、自分の得意な「学び方」を理解させるとともに、自分の苦手な「学び方」について理解させることも大切である。つまり、自分のよさを生かしながら努力する態度を身に付けさせるとともに、どうしても苦手なことについては、適切に援助を求めるといった手段があることに気付かせるようにしていく。

実態調査の結果や研修講座等のレポートなどから、小学校においては、児童のつまずきに気付いてはいるものの、授業において具体的な指導・支援の手立てが十分にできていないことが大きな課題であると言える。また、中学校においては、各教科担当者間でどのように情報を共有し、指導内容や指導方法を共通理解していくか、各教科の指導の中で、個に応じた指導をどのように進めていくかということが大きな課題であると言える。

そこで、アセスメントに基づいた児童生徒の指導・支援の実践例として、児童のつまずきの要因を踏まえた授業づくりと教師間の連携の工夫を行っているA小学校の取組、児童の「学び方」に配慮した授業の工夫を行っているB小学校の取組、数学科における生徒が理解しやすい授業の工夫を行っているC中学校の取組、教師間の生徒理解や共通理解の工夫を行っているD中学校の取組を紹介する。

1 児童のつまずきの要因を踏まえた授業づくりと教師間の連携の工夫（A小学校の取組）

(1) A小学校の課題と授業づくりの方針

A小学校では、「基礎・基本」定着度調査の結果等から、児童の各教科の基礎的・基本的な内容や家庭学習の習慣が十分身に付いていないと分析し、次の二点の課題に整理した。

【課題1】

担任が替わるたびに、学習に関する約束事も変わるため、児童が戸惑うことが多いのではないか。そのため、学習のルールが確実に身に付かず、学習内容の理解も十分ではないのではないか。

【課題2】

児童に対する教師のアセスメントは、つまずきの現象のみの把握に終わってしまい、つまずきの要因の把握まで至っていないのではないか。そのため、児童の実態に応じた手立てを行うことができず、児童にとって「分かる授業」をすることができていないのではないか。さらに、教師自身も自分の指導に自信がもてなくなっているのではないか。

そこで、次のような方針を立て、授業づくりに取り組んだ。

【課題1に対して】

6年間を見通し、全ての児童が安心して活動できる学習環境づくりをする。

【課題2に対して】

児童一人一人のつまずきの要因から指導・支援の手立てを考えた授業づくりをする。

(2) 学習のきまりと授業づくりの留意点

ア 「授業のきまり10」による授業のきまりの共通理解

教師と児童が授業のきまりについて共通理解し、実践するために「授業のきまり10」を作成

した。そして、全校集会の場で、児童に対して教師の願いを伝えるとともに、児童に「授業のきまり10」を守るとどのような効果があるか考えさせることで、意識付けを図った。さらに、「授業のきまり10」を教室の側面に掲示することで、児童と教師が常にきまりを意識できるようにした（写真4）。

- 「授業のきまり10」**
- ① 休み時間に、次の時間の準備をすませておきましょう。
 - ② チャイムがなったら、席に着きましょう。
 - ③ 名前を呼ばれたら、必ず返事をしましょう。
 - ④ 机の右側に立って発表しましょう。
 - ⑤ みんなに聞こえる声の大きさを発表しましょう。
 - ⑥ 発表を聞くときは、発表する人の顔を見ましょう。
 - ⑦ めあては、赤で囲みましょう。
 - ⑧ まとめは、青で囲みましょう。
 - ⑨ 机の上の道具の置き方を守りましょう。
 - ⑩ 正しい姿勢をしましょう。



写真4 教室の側面掲示

イ 授業づくりの留意点の共通理解

教師が、1単位時間の授業の進め方について共通理解を図るために「授業づくりの留意点」を作成し、授業改善に取り組んだ（表7）。

表7 授業づくりの留意点

観 点	留 意 点
めあて	<ul style="list-style-type: none"> ・ 分かりやすく書く。 ・ 「まとめ」とのつながりを確実にする。
発 問	<ul style="list-style-type: none"> ・ ゆっくり、はっきりと、言葉を精選して伝える。 ・ 一斉指導で伝わりにくい児童には個別に伝える。
指示・説明	<ul style="list-style-type: none"> ・ 視覚的情報を提示する。 ・ ポイントやキーワードを文字化する。 ・ 肯定的な表現を使う。 ・ できるだけ簡潔にする。 ・ 生活と関連付けて説明する。 ・ 児童の「聞く」姿勢を徹底させる。
板 書	<ul style="list-style-type: none"> ・ ノートやワークシートの文字数に合わせて板書する。 ・ 板書の量を調整する。 ・ 文字の大きさや色に配慮する。 ・ 行や文字間の幅に配慮する。 ・ 小黒板や絵カードを補助的に使う。
見通し	<ul style="list-style-type: none"> ・ 始まりと終わりの挨拶を徹底させる。 ・ タイマーを活用する。 ・ 授業の流れや現在の過程を示す視覚的情報を提示する。 ・ 授業の流れに配慮したワークシートを準備する。
注意・集中	<ul style="list-style-type: none"> ・ 黒板周りの掲示物や棚、教師の机、児童の机などを整理する。 ・ 机間指導をし、こまめな賞賛や承認をする。 ・ 言葉掛けやボディタッチ、アイコンタクトを活用する。
自己肯定感	<ul style="list-style-type: none"> ・ 発表や発言を受容する。 ・ 達成感で終わる授業にする。 ・ 全員で活動しているという実感を共有させる。 ・ 全員が終わられる課題数を合格基準にする。

(3) 指導・支援が必要な児童へのアセスメント

学習上のつまづきを示す児童の認知の特性等を把握するために、当教育センターの「アセスメントシート（平成22年度版）」を活用しながら、授業中の様子を丁寧に観察することにした。

「アセスメントシート」によるアセスメントの実際は、次のとおりである。

(5) 校内の教師間や中学校との連携

A小学校では、「個人記録簿（図20）」を作成して、アセスメントで明らかにした児童の苦手な領域やつまずきの要因と具体的な手立てについて、校内の教師間で共通理解し、連携を図りながら一貫した指導ができるようにした。また、実際に使用したヒントカードやワークシートなどの教材を教材室に保管し、全ての教師が自由に活用できるようにした。

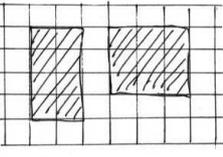
個人記録簿		名前 ()				
単元名	問題の内容	予想されるつまずき	具体的な支援	支援の場		経過
				いつ	誰が	
ひろさくらへ		広さの比べ方が分からない。	任意単位による比較の 工夫をワークシートで練習 したが、下の線が見えな いと全分らない ②マス目を書いた透明 シートを上から重ねさせて 線を見える化する。	授業中	担任	
				い	い	難しい
				い	い	比較OK

図20 個人記録簿の記入例

さらに、算数は系統を重視することから、「算数チェック表（図21）」を作成し、「個人記録簿」と併せて中学校へ引き継ぐことで、小学校での指導・支援が継続されるようにした。

学年	No.	単元名	スモールステップ	氏名 ()													
				第1学年		第2学年		第3学年		第4学年		第5学年		第6学年			
				①	②	①	②	①	②	①	②	①	②	①	②		
3年	56	かけ算	乗法の分配法則														
	57		3口の乗法・結合法則														
	58		0や10の乗法														
	59	かけ算のひっ算	(何百)・(何十)×1位数の														
	60		2位数×1位数・繰り上がりなし														
	61		2位数×1位数・繰り上がり1														
	62		2位数×1位数・繰り上がり2														
63	3位数×1位数・繰り上がりなし																
64	3位数×1位数・繰り上がり1回																
65	3位数×1位数・繰り上がり2回																
66	3位数×1位数・繰り上がり3回																

各学年の単元ごとにチェックできるようにした。達成できたら○を付ける。

図21 算数チェック表

(6) 成果と課題

このように、児童のつまずきの要因から授業の改善を図るといふ、ボトムアップ型の授業づくりに取り組んだ。このことは、児童の心身の発達の段階と特性を十分把握した授業づくりであり、個を大切に教育への取組であると言える。教師間の共通理解を図ることで、児童だけではなく教師も安心して授業に取り組める環境ができたことが成果である。

現在、小学校から中学校への引継ぎにも取り組み、円滑な接続を図っているが、今後は、保護者との連携を更に密にし、家庭学習の充実にも取り組みたい。

2 児童の「学び方」に配慮した授業の工夫（B小学校の取組）

(1) B小学校の課題と授業づくりの方針

児童数64人、職員数15人の比較的小規模の小学校である。しかし、少人数であっても学習における理解に個人差が大きかったり、授業に集中できない児童がいたり、友達関係におけるトラブルなどの生活面での困難を感じている児童がいたりするなど、教育的ニーズに応じた支援を必要とする児童がいる。全国学力・学習状況調査等からも個人差が見られ、四則計算が定着していないことや読み書きが難しいことなどが分かり、各学級の一斉指導においても数人が学習内容の理解に困難さを感じているという実態が明らかになった。

このようなことから、次のように課題を整理した。

【課題1】

学習面や行動面の児童のつまずきの要因を把握し、一人一人の実態に応じた分かりやすい指導・支援を進めることが必要である。

【課題2】

児童の実態や特性を捉え、個々の教育的ニーズに応じた適切な指導・支援の方策について、学校全体で取り組んでいくことが必要である。

そこで、次のような方針を立て、授業づくりに取り組んだ。

【課題1に対して】

児童のつまずきの要因から指導・支援の手立てを考える。

【課題2に対して】

全ての児童が「分かる・活動できる」学習環境を準備する。

(2) つまずきの要因を踏まえた指導・支援の工夫の例

ア つまずきの理解のための「B小学校式アセスメントシート」の活用

B小学校では、児童の実態把握のために、授業場面や日頃の行動観察のほかに、教科や授業の内容等に関する意識調査や教科の学力に関する調査を実施している。さらに、一人一人の実態に応じた分かりやすい指導・支援を進めるために、学校独自のアセスメントシート（図22）を作成して、児童一人一人の学習面・行動面・対人関係などでのつまずきの主な要因を客観的に把握した。アセスメントシート作成の際は、当教育センター作成の「アセスメントシート（平成22年度版）」と文部科学省の「気付きのチェックリスト」の質問項目を参考とした。

また、意識調査や学力調査から一人一人の課題や得意なこと、興味・関心があることなどを詳しく分析・把握した。そして、その児童に合った適切な指導と必要な支援等の具体的な手立てを考えた。

このシートについては、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」、「器用さ」、「不注意・多動性・衝動性」の8領域、61項目からつまずきを把握した。全児童を対象にチェックして、どこにつまずきがあるかを把握できるツールとして活用した。

つまずきの項目が多かった児童については、個別に当教育センター作成の「アセスメントシート（平成22年度版）」や市販の書籍等を参考にしてつまずきの要因を探り、指導・支援の方向

性を決め、学習活動の具体的な指導・支援を検討した。

(評価 0：全くない 1：まれにある 2：時々ある 3：よくある)

領域	番号	つまずきの項目	観察場面	A	B	C	M
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)。	授業		1		
	2	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。			2		
	18	音読はできて言葉の意味や内容を理解していないことがある。	日常生活		1		
書く	19	板書を写すのが遅い。	授業	1	3		
	20	マス目の中に書けない。		1	3		
	43	跳び箱、ボール投げ等が苦手である。			3		0
※ 「つまずきの項目」はLDI-R(日本文化科学社)等の項目を参考にしました。			合計	5	20	0	0

(「不注意」「多動性-衝動性」) (評価 0：全くない 1：まれにある 2：時々ある 3：よくある)

1	学校での勉強で細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする。	2	1	1	0	
2	手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする。	3	3	1	0	
18	他の人がしていることをささげたり、邪魔したりする。	1	3	0	0	
		合計	10	30	0	
つまずきの項目と「不注意」「多動性-衝動性」のチェック合計		合計	15	50	3	0

図22 B小学校式アセスメントシート

イ 個別の指導計画の作成

実態把握等から、手立てを講じることが必要な児童については、特別支援教育委員会(全職員参加)において、個別の指導計画(図23)の作成を決定した。そして、児童のつまずきの状態等に応じたきめ細かな指導が行えるように、教育的ニーズに対応した指導目標や指導内容・方法などを設定した。

目標設定は、ほぼ1年を区切りとした達成可能な「長期目標」やそれと関連付けた達成可能な毎学期の「短期目標」とした。さらに、目標達成のための支援・指導内容や手立てを具体的に記入し、評価を行った。

個別の指導計画については、学期ごとに改善・見直しを行った。

ウ 座席支援表の活用

アセスメントシート等からつまずきのある児童が、学習に集中して取り組めるように座席の位置を工夫した。その際、ペア学習やグループ学習での話し合い活動も意識して児童を配置し、「座席支援表」

個別の指導計画(例)

1 学校名及び支援期間等					
学校名	B小学校	児童氏名	〇〇〇〇	学年・組	〇年△組
支援期間	年 月～ 月	担任氏名	△△△△	作成者	△△ △
2 本人・保護者・担任の願い					
本人	保護者	担任			
・ 時間に合わせた生活ができるようになりたい。	・ 友達と仲良く生活してほしい。 ・ 時間内に家庭学習がで	・ 時間に合わせて生活してほしい。 ・ 友達と仲良く生活して			
3 目標					
長期目標(1年後)					
・ 授業中に話を聞き、スムーズに活動に取り掛かることができる。 ・ 時間を意識して生活することができる。 ・ 友達と仲良く遊ぶことができる。					
短期目標(学期ごと)					
1学期	2学期	3学期			
・ 声掛けを聞いて、1分前までに次の活動の準備をする。 ・ 友達との口論やけんかを少なくする。	・ 一人で1分前までに次の活動の準備をする。 ・ 友達との口論やけんかを少なくする。 ・ 2学期に学習する漢字を8割書く。	・ 一人で1分前までに次の活動の準備をする。 ・ 友達との口論やけんかを少なくする。 ・ 3学期に学習する漢字を8割書く。			
4 支援・指導内容、具体的手立て					
1学期	2学期	3学期			
・ 「準備の流れ図」を作成し、活用する。 ・ 宿題の漢字を50字に減らしたり、B4のプリントをB5で2枚にしたりしながら、負担感を減らす。	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 毎学期達成可能な目標を立て、達成するために行う支援・指導内容や具体的手立てを計画する。また、毎学期ごとに本人の変容・評価を行い、改善・見直しを行うようにしている。 </div>				
5 本人の変容・評価					
1学期	2学期	3学期			
・ 声を掛けると次の活動の準備ができるようになった。 ・ 特定の友達との口論					
6 改善・見直し					
1学期	2学期	3学期			
・ 授業の流れについて見通しがもてるようになり、集中してきたので、漢字指導に力を入					

図23 個別の指導計画

(図24) を活用するようにした。座席支援表には、算数等の学習の時間だけでなく、全教育活動から支援を必要とする児童の実態に基づき、具体的な手立てが書かれているので、担任以外の教師が補教等でどの学級に入っても慌てることなく指導・支援することができた。

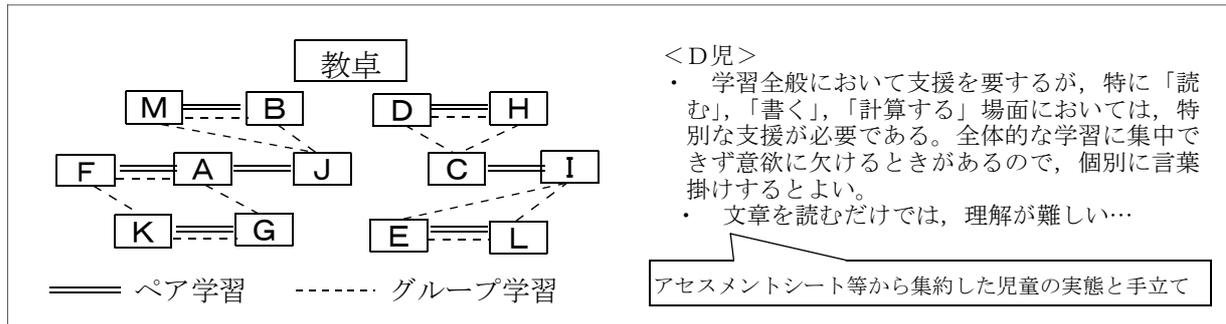


図24 座席支援表

エ ティーム・ティーチングによる授業

B小学校は、担任以外に特別支援教育支援員、専科、児童支援加配が配置されている。今年度から、更に個別の指導が充実するよう時間割を工夫し、それぞれの職員の空き時間を活用して算数科の学習をティーム・ティーチングで指導するように工夫した。

その際、アセスメントシートや個別の指導計画、座席支援表を基に、教師の動きや一人一人への指導・支援の方法について次のように工夫した。

(ア) T 1, T 2 の役割

T 1 (担任)	T 2 (専科・特別支援学級担任・特別支援教育支援員)
<ul style="list-style-type: none"> 授業を全体的に展開する。 時間配分の管理をする。 全体を動かすことに専念する。 全体の考えを把握する。 T 2 へ指示をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 個別の指導・支援を中心とする。 ヒントコーナーでの支援をする。 教材・教具などの提示の協力をする。 教材・教具開発、作成の協力をする。 児童の変容に応じて支援を少なくする。

(イ) T 1, T 2 の授業中の動き

<ul style="list-style-type: none"> 始め、終わりの挨拶は T 1, T 2 とも前で行う。 T 2 の基本の立ち位置は、学級の実態に応じた位置取りをする。 T 2 の声は、指導・支援している児童に聞こえる大きさにする。(T 1 の指示・発問・説明などの妨げとならないようにする。) 児童への机間指導・支援は、左右どちらかの側面からが望ましい。顔の位置は、圧迫感を与えないようにするために、児童と同じ程度か、低い位置で行う。 学級の実態や指導・支援の効果向上のために、T 1, T 2 の役割を過程ごとや場面ごとに入れ替えて行うなど、よりよい動きを選択・工夫する。

(3) 一人一人がよく分かる指導・支援の工夫

前述したように、ユニバーサルデザインの考え方を取り入れた指導・支援の工夫を行った。つまずきのある児童には「なくては困る」支援であり、どの児童にも「あると便利」な教材・教具などの支援を行い、学習に関する意欲や安心感をもたせるようにした。

ア 「授業のきまり 8」と「授業づくりのポイント 6」

児童が安心して、落ち着いて授業に臨むためには、ルールを明示し、それらを身に付けさせることが大

「授業のきまり 8」	
1	準備の時間に、次の学習の準備を済ませる。
2	チャイムが鳴る 1 分前には、席に着いておく。
3	机の上の道具の置き方を守る。
4	正しい姿勢を守る。
5	机の右側に立って、みんなの方を見て発表する。
6	人の話は、目・耳・心を向けて聴く。
7	ノートの文字は丁寧を書く。
8	余計な声や音は立てない。

事である。B小学校では、特に、授業を「気持ちよくスタートする」ことや「相手を考えた学習」のための聴き方等を身に付けさせ、学ぶ意欲や児童同士の相互支援を促進しようと考え、「授業のきまり8」を設定した。

また、どの教師も1単位時間の授業づくりの中で共通理解・共通実践していく「授業づくりのポイント6」を設定し、教師も特別支援教育の視点に立った授業の心構えや授業づくりのポイントを明確にした。

イ 教室や授業中の机上の整理・整頓

教室を整理・整頓し、掲示物や整頓された物だけが視界に入るようにした。

教室前方の黒板周りには、授業に関係のある情報だけにするようにし、児童が授業に集中できるようにした。

また、授業に不必要なものを片付け、必要な物を置く場所を決め、使い終わったらその場所に置くようにした。さらに、授業中は、卒業生が在校生に残してくれた手作りのフェルトの鉛筆入れを利用した(写真7)。その結果、机上から鉛筆が落ちにくくなり、また、落ちて音も減り、授業に集中しやすくなった。

ウ 板書の構造化

図25のように板書を構造化し、めあてやまとめを色の枠線で囲んだり、現在の学習場面を矢印で示したりすることで、見通しがもてるように工夫した。

「授業づくりのポイント6」

- 1 教室の整理・整頓をする。
 - ・ 刺激の除去や大切な情報の明確化を図る。
- 2 「授業のきまり8」を身に付けさせる(気持ちよいスタート・相手を考えた学習)。
- 3 学習の見通しをもたせる工夫をする(安心感と意欲の向上)。
 - ・ 学習の進め方を一定にし、板書を構造化する。
 - ・ 活動の手順、時間、困ったときの対応や解決方法の見通しを小黒板等で示す(視覚支援)。
- 4 教師の言葉掛けの工夫をする(安心感と分かりやすさ)。
 - ・ 指示・説明の簡潔化と具体化、写真や絵の利用、注意喚起後の説明等を行う(視覚・聴覚支援)。
 - ・ 教師のカウンセリングマインドと丁寧な言葉遣いをする(肯定的・受容的・共感的な接し方と賞賛)。
- 5 一人一人がよく分かる授業にするための一斉指導における指導・支援(教材・教具等)を準備する。
 - ・ 導入の工夫、明確なめあての提示をする。
 - ・ 問題解決の場を工夫する(ペア学習等)。
 - ・ 学習内容の確実な定着を図る場を工夫する(個人差に応じたプリント等の準備)。
- 6 個に応じた指導・支援を準備する(個別の支援)。
 - ・ TT指導や支援員との連携で机間指導や個別の賞賛・励ましを行う。
 - ・ つまづきを予想しての視覚的・聴覚的支援、操作的な教材・教具を準備する(ヒントカード等)。



写真7 授業中の鉛筆入れ

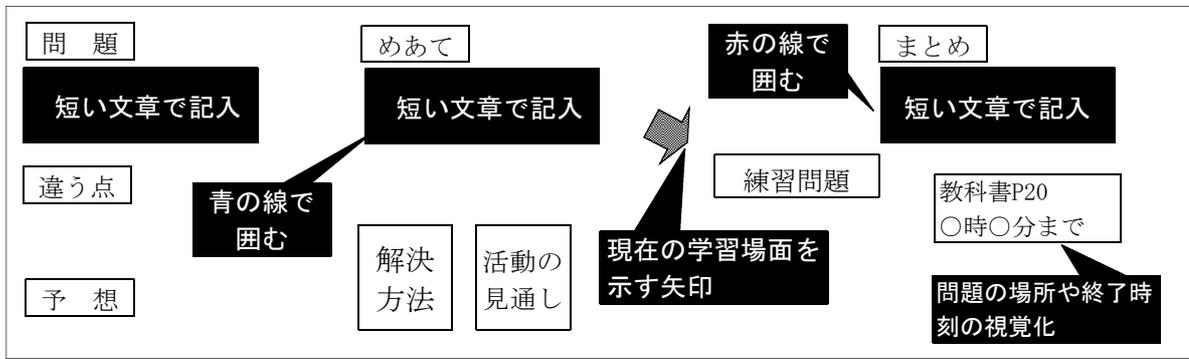


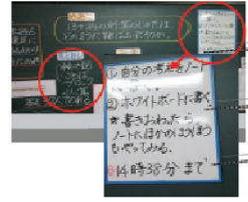
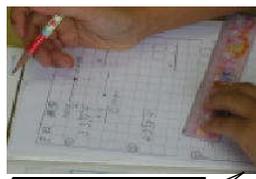
図25 板書の基本的な構造

(4) 指導の実際（小学校2年生算数科の授業実践）

<たし算のひっ算>

○ 本時の目標

- ・ 加法の場面を式に表し、繰り上がりのない2位数の加法の計算の仕方を考える。

つかむ	<p>1 フラッシュカードや小テストで前時までの学習を振り返る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業への準備、意識をそろえる。 ・ 一人一人の児童の定着度を確認する。 ・ 意識や関心を高める。 	
見通す	<p>2 学習課題を把握し、本時のめあてをつかむ。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 行数を3, 4行に整理したり, 色使いを変えたり, 絵や図を提示したりして, 視覚的に捉えやすくする。 ・ ノートに書き写すことが難しい児童には, 書く場所を示す等の個別の支援を行う。 	
調べる	<p>3 解決方法や活動の見通しを立てる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 解決方法の見通し (何のために, 何を利用して, 何を導き出すのか) ・ 活動の見通し (いつまでに, 何を, どれくらい) 	 <p>ヒントカードを使って一人で考えてみよう。</p>
調べる	<p>4 自分の考えをもち, 友達と意見交換をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の考えをもたせるための支援を行う。 (ヒントカード, ヒントコーナー, 操作物) ・ ペア・グループ学習で目指すこと (分かりやすい説明, 発表への自信, 相互理解, 相互支援) 	
調べる	<p>5 全体場で考え方を伝え合い, 考え方を深める。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ まとめに向けて, 発表の場を意図的に設ける。 ・ 視覚・聴覚等への支援を行う。 (ホワイトボードの活用, 操作物の活用, ICTの活用, 教師による反復) 	 <p>説明を聞くと, やり方がよく分かった! 違う考え方もあるんだ。</p> <p>私は, 図を使って考えると, 分かりやすかったです。</p> <p>違う考え方もあります。</p>
調べる	<p>6 学習したことをまとめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業中のポイントとなる言葉を使ってまとめる。 ・ 練習問題は, アセスメントに基づき, 個別に準備する。 ・ コース別問題, ワークシート, 個別指導を行う(実態に応じて, 応用問題を準備したり, 問題の量を調整したりする)。 	 <p>問題は違うけど, 解き方は一緒だね。</p>  <p>応用問題にもチャレンジしてみよう!</p>
振り返る	<p>7 今日の学習をまとめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 振り返りの観点を示した「振り返りカード」を活用する。 (分かったこと, がんばったこと, 次に取り組みたいことについての自己評価) 	 <p>今日は, ○○の仕方が分かった。 次の時間は, 図を使わずに考えてみたい。</p>

(5) 成果と課題

このように, アセスメントに基づき, 一人一人のよさやつまづきを把握し, 全職員が共通理解することで, 学び方の違いに応じた必要な指導・支援について工夫を行うことができた。

今後は, より具体的な指導・支援の手立てを検討し, 家庭生活や社会生活に生かすことができるようにしていきたい。

3 数学科における生徒が理解しやすい授業の工夫（C中学校の取組）

(1) 現状と課題

対象の学級は、3年生35人である。この学級は明るく仲間意識が強く、何でも話しやすい雰囲気がある。数学では、計算などの表現・処理を中心とした基礎的内容については理解している生徒は多いが、数学的な見方や考え方を問う内容については理解が難しく、数学的な思考を必要とする応用問題に苦手意識をもつ生徒が多い。また、指示内容を正確に理解できず、指示どおりに行動できない生徒や授業中に注意散漫になる生徒もいる。C中学校の課題は、次のようにまとめられる。

【課題】 授業での学習状況や様子等から、気になる生徒はいるが、そのつまずきの状況や要因を的確に把握することができないために、授業など学校生活において、適切な指導・支援をすることが難しい。

そこで、次のような方針を立て、授業づくりに取り組んだ。

【課題に対して】 生徒のつまずきの要因を明らかにし、その特性に応じた指導・支援を取り入れた授業を展開する。

(2) アセスメントの工夫

授業において特別な教育的な支援が必要な生徒として、3人の生徒を挙げた。その根拠となったのは、当教育センターの「アセスメントシート（平成22年度版）」や標準学力検査、定期テストなどの結果と、授業中の表情や態度などである。アセスメントシートでは「計算する」、「推論する」の領域に重点を置き、生徒のつまずきの実態を把握し、一斉指導における指導・支援を検討することにした。対象生徒3人の実態は以下のとおりである。

【生徒の実態】

	生徒A	生徒B	生徒C
授業の様子 (数学)	学習態度は良好である。学習内容を理解できない場面が多い。教師や友人によく質問する。積極的に発表することもある。質問に対し、見当外れの返事をすることがある。	言葉の説明だけでは理解できないことが多く、学習内容を理解するのに時間を要する。教師や友人によく質問する。内容を筋道立てて話すことが苦手である。	学習内容を理解するのに時間を要する。授業中の質問は少ないが、昼休み等に質問に来るなど、積極的な面がみられる。言葉の説明だけでは理解できないことがある。
学力(数学)	負の数など、数の範囲を拡張した四則計算が難しく、その意味を考えることが難しい。		
注意・集中	集中力はあるが、持続することが難しい。		
興味・関心	学習内容によって意欲的に取り組む場合もある。	時折遠いところを眺めているようなときがある。	授業中は消極的である。
友達との関わり	仲のよい友人が数人いる。	友人が多い。人との交わりを大切にしている。	社交性はあるが、友人は多くはない。
授業の様子 (他教科)	国語が得意で自信をもち、質問や発表も積極的である。しかし、他教科はやや消極的である。	技能教科については積極的に参加している。他教科は学習内容を理解できないことが多い。	授業中の積極的な発言等は少ない。数学・国語が苦手である。積極的に活動するときとそうでないときの差が大きい。

(3) 指導の実際（中学校3年生数学科の授業実践）

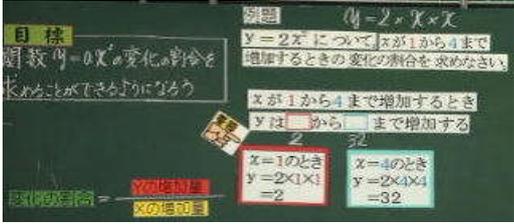
<関数 $y = a x^2$ >

○ 本時の目標

ア 関数 $y = a x^2$ の変化の割合の特徴を調べようとする。【関心・意欲・態度】

イ 関数 $y = a x^2$ の変化の割合を求めることができる。【表現・処理】

ウ 関数 $y = a x^2$ の変化の割合の意味と求め方を理解することができる。【知識・理解】

過程	主な学習活動	指導・支援 (※ ゴシック体は支援対象生徒を意識した手立て)
導入	1 計算ドリル（日々題）をする。 2 前時の学習を振り返る。＜前時の復習＞ 3 本時の目標を確認する。 関数 $y = ax^2$ の変化の割合を求めることができるようになる。 4 本時の学習の流れを確認する。	○ 教師は10秒ごとに経過時間を伝え、全問解けた生徒には挙手させ、授業への意識を集中させる。  ○ 本時の目標を提示するとともに、 本時の学習の流れ を示し、見通しをもたせる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> 10:55～ 例題 1 11:05～ 課題 1・2 11:15～ 練習問題 11:30～ まとめ </div>
展開	5 例題 1 の解説を聞く。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 〈例題 1〉 $y = 2x^2$ について、x が 1 から 4 まで増加するときの変化の割合を求めなさい。 </div>  6 課題 1 に取り組む。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 〈課題 1〉 $y = 2x^2$ について、x が 2 から 4 まで増加するときの変化の割合を求めなさい。 </div> ※ 前半は一人で考え、後半は友達と考える。 7 課題 1 について発表する。 8 グループをつくり課題 2 に取り組む。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 〈課題 2〉 $y = \frac{1}{2}x^2$ について、x が次のように増加するときの変化の割合を求めなさい。 (1) 2 から 6 まで (2) -6 から -4 まで </div> ※ 必要に応じて相談しながら解く。 9 課題 2 の解説を聞く。 10 練習問題に取り組む。	○ まず一人で考える時間を確保し、支援が必要な生徒には個別に言葉掛けをする。 ○ 指名をするなどして、注意集中を促してから、教師がやってみせる。 ○ 文字カードやキーワード（変化の割合、 x の増加量、 y の増加量）を提示し、要点は黄色チョークを使い板書する。   ○ 変化の対応表を小黒板に記入し、解決方法を言葉で説明する。  ○ 課題 1 の時間配分を説明し、見通しをもたせる。 ○ 穴埋め式等のワークシートを準備し、生徒に選択させる。 ○ 机間指導を行い、生徒の様子を見ながら、理解できていない生徒に言葉を掛け、つまづきへの手掛かりを示す。  ○ 後半は離席も可能にし、生徒同士で教え合うペア活動をする。 ○ 対象生徒の座席近くに質問しやすい生徒を座らせる。 ○ グループを作り、必要に応じて相談しながら解くように指示する。 ○ 課題 2 の時間配分を説明し、見通しをもたせる。 ○ 比例定数が分数になっても同じ方法で解くことを課題 1 と比較しながら丁寧に解説する。 ○ 自分の理解度に合わせて、練習問題を選ぶよう指示する。 
終末	11 本時のまとめと次時の内容を確認する。 12 自己評価カードを記入する。	○ 本時のまとめと次時の予告をする。

(4) 一斉指導における具体的な指導・支援

指導・支援	内 容	＜授業での活用場面＞
学習環境の整備	教室前面（黒板周辺）の掲示物を厳選し、授業に関係のないものは他の場所に移動したり、棚にカーテンをしたりして、黒板の板書事項に注目できるように学習しやすい環境づくりに心掛けた。	＜導入 1＞
授業の流れの提示	集中力の持続が難しい生徒のために、学習の流れを表示し、学習活動の見通しをもたせるように工夫した。学習の流れを意識させるために、学習の内容を見て分かるように示した。	＜導入 4＞
ワークシート（課題 1・2）	ワークシートは、板書された学習課題解決の流れと同じように解答を導き出せるように課題を提示し、左半分を基本事項の穴埋め式、右半分を自由記述として、生徒に選択させる工夫をした。	＜展開 6, 8＞
練習問題	練習問題は、易しい問題から難しい問題へとレベルを少しずつ上げるスモールステップの内容で構成し、4段階8種類の課題を準備した。基本問題を理解することを生徒全員の目標と設定した。また、高校入試の問題も取り上げ、学習意欲を高める工夫をした。これらの練習問題は、枚数を制限せず、自分の理解度に合わせ自由に選択させる方法を試みた。	＜展開10＞
板書の構造化	目標は四角で囲み分かりやすく提示するとともに、重要な部分は矢印カードを置き、注目させた。また、例題、課題 1・2において、同じ解き方の手順で示した。	＜展開 5, 終末11＞
文字カード等	板書の重要事項や公式はカード化したり、色枠で囲んだりして、見て即座に判断できるように視覚的な配慮をした。大事な要点は小黒板に書き、常に生徒が確認ができるように黒板の近くに配置した。	＜展開 5＞
言葉掛け	説明をするときには、生徒が注目するように注意喚起を行い、具体的な言葉掛けや分かりやすい説明を心掛けた。「考える時間」・「聞く時間」・「書く時間」の活動を分けて指示し、集中して取り組めるようにした。	＜展開 5, 6, 8, 10＞

(5) 個に対する具体的な指導・支援

指導・支援	内 容	
座 席	授業での言葉掛けや生徒の実態を把握しやすいように、支援の必要な生徒を一番前の座席にした。また、対象生徒の後ろの席には、それぞれが話しやすく、分からないところを聞きやすくするために、数学の得意な生徒を配置し、ペア学習やグループ学習が取り組みやすい環境にした。	＜導入 1＞
ペア学習	生徒同士の活発な教え合い、学び合いができるように、離席も可能とした。	＜展開 6＞
グループ学習	生徒の集中力を持続させるために、個人活動やグループ活動を取り入れ、学習活動に変化をもたせた。グループ活動では、話し合いを重視し、学習内容が分からない生徒へは、お互いに協力して教え合い、学び合う活動を取り入れた。	＜展開 8＞
個別の指導	対象生徒を中心に、机間指導を行い、課題等でつまづいている内容に個別に対応できるようにした。	＜展開 5, 6, 8, 10＞

(6) 成果と課題

「アセスメントシート」を活用して、生徒の実態把握や指導・支援の方法を工夫した授業づくりに取り組み、生徒のつまづきの要因や学び方に応じた授業を展開することができた。生徒 A は、「以前より数学の学習が楽しくなってきた。」と話し、授業中の表情が明るくなってきた。また、特別な教育的ニーズのある生徒への指導・支援が、他の生徒の理解にも有効であった。

今後は、指導・支援の方法を学校全体で共有して取り組むことができるような校内体制づくりが課題である。

4 教師間の生徒理解や共通理解の工夫（D中学校の取組）

(1) 現状と課題

全校生徒数約770人、職員数約50人という大規模の中学校である。特別支援学級が2学級（知的障害及び自閉症・情緒障害）設置され、特別支援学級担任2人が特別支援教育コーディネーターとして指名されている。特別支援教育については、これまで、全職員を対象とした研修を毎年実施したり、校内委員会を定期的実施したりして、徐々に校内の体制づくりを進めてきている。

課題として、以下の点が挙げられる。

【課題1】

担任が、一人の生徒に関わる時間や場が限られており、生徒の学習面や生活面の特性やつまずきの状況などを、総合的に把握することが難しい。例えば、担任からは、ある生徒の困難さについて気付きが挙げられても、他の教科担当者と定期的に情報を共有する場がなく、一貫した指導・支援がなされにくい現状がある。

【課題2】

思春期に入った生徒の課題は複雑化し、これまでの失敗経験から自己肯定感が低くなりがちである。生徒自身に「分かる楽しさ」を感じさせ、自己肯定感を高めながら指導・支援を継続していくことが必要である。

そこで、年度当初、特別支援教育推進に当たっての次のような改善点を全職員で共通理解し、校内の支援体制の充実に取り組んだ。

① 授業を通して気付く。	・ 学校で独自に作成した共通チェックリストの項目を意識しながら授業を行う。
② 課題を生徒指導の問題としてだけ捉えない。	・ 問題の背景を、本人の性格や家庭の環境だけと捉えずに、発達障害（LD・ADHD・高機能自閉症）の可能性も考える。
③ 把握だけで終わらせない。	・ 授業の様子等を学年主任やコーディネーターなど複数の教師が観察し、支援策を一緒に考えたり、保護者との連携に支援スタッフも一緒に当たったりする。

(2) 校内の支援体制の工夫

ア 校内委員会の工夫

D中学校では、教科担任の指導が複数の学年にわたることも多い。そこで、支援の必要な生徒の共通理解を図るために、これまで関係する職員だけで構成していた校内委員会を、全職員が参加する方法に切り替えた（図26）。そのことで、情報の共有ができるだけでなく、全職員が特別支援教育

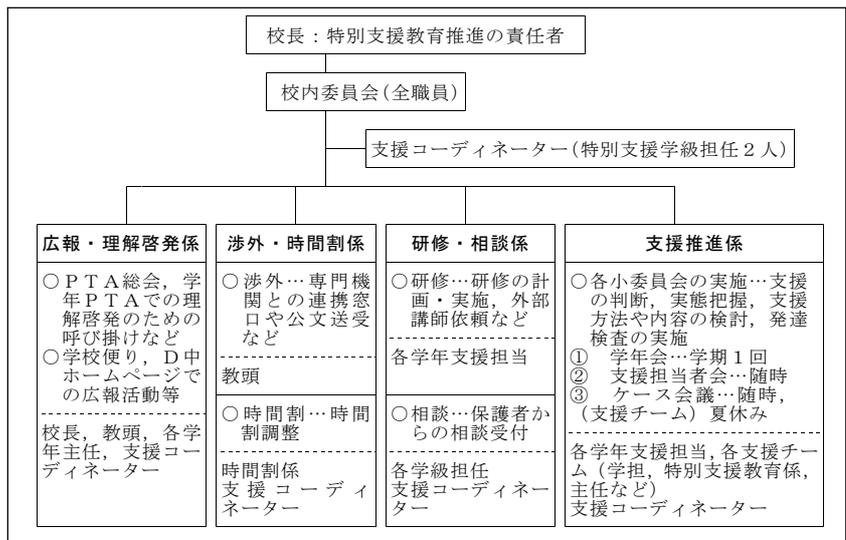


図26 D校における特別支援教育の推進組織

に関する情報に触れる機会が増え、特別な支援が必要な生徒への意識が高まってきた。

また、学年会での共通理解の会（学期1回）やケース会議（随時）なども実施し、校内の支援体制の機能化を図った。

イ 実態把握の工夫

(ア) 複数の教師による実態把握

まず、学校独自に作成した「共通のチェックシート」を、各教科担任が学習面で気になる生徒についてチェックし、コーディネーターがそれを集約した。

共通のチェックシート					
()年()組 氏名()					
項目	国語担当	社会担当	理科担当	合計	
① 必要もないのによく席を立つ。				2	
② 黒板の視写に時間がかかる。	✓	✓	✓	10	
③ 非常によくしゃべる。				2	
④ 他の生徒にちょっかいを出すことがとても多い。	✓			5	
⑤ いつも教師の注意をひこうとする。				0	
⑥ ボーッとしている場面が多く見られる。	✓	✓	✓	10	
⑦ ノートをほとんど書いていない。	✓	✓	✓	9	
⑧ 注意を持続して、課題に取り組むことが難しい。	✓			4	
⑨ 同じ質問を繰り返すことが多い。				2	
⑩ 質問に対して的外れの答えをすることが多い。	✓			5	
⑭ 漢字の使用が少なく、平仮名を多用する。		✓	✓	6	
⑮ 席に座っていても落ち着きのない行動(絶えず体を動かす、椅子をがたがたさせるなど)が目立つ。				2	
合計	26	12	11	183	

複数の教科担任のチェックがあった生徒について、これまでの学校生活の様子や保護者への働き掛けなどをまとめた。そして、支援が必要と思われる生徒については、夏季休業中に担任や学年主任らとのケース会議や保護者との相談を実施し、指導・支援の段階を明確にした。これらの情報は、全職員による校内委員会で共通理解して進めた。

平成23年度 支援対象生徒について							
学年	クラス	氏名	主な困難さ	ケース会議参加者	保護者との教育相談	今後の取組	
1	○	A	学習面	担任 学年主任 コーディネーター	○月○月に実施 個別の指導を希望	これまでの様子、学校生活、評価、テスト結果、ノート、日記、作品、提出物、保護者への働き掛けなど ・小2のときにADHDと診断される。 ・授業中、学習に集中できないことが多い。 ・絵を描くことが好き。 ・提出物は遅れがち。 ・友達との関係は良好。	週3時間 個別の指導実施。
1	○	B	学習面	担任 コーディネーター	電話連絡 今後、発達検査の実施希望	・進路：○○高等学校進学希望 ・提出物を出さない。 ・文字が乱雑である。 ・発表はできる。 ・コミュニケーション良好。 ・教科連絡もしっかりできる。	一斉指導 の中で配慮指導。

(イ) 保護者へのアンケート

家庭訪問時に、各担任から全生徒の保護者にアンケートを配布した。アンケートを基に保護者と担任が話し合うことにより、これまで把握していなかった生徒に関する情報や保護者の不安な思いなどが具体的に寄せられた。それらは、指導・支援の方策を検討する際の重要な情報となった。

保護者の皆様へ

○○市立D中学校
校長 ○○○○

生徒の支援についてのアンケート
()年()組 名前()

本校では、**学習面や行動面、コミュニケーションの面で困っている**子どもに適した学習や支援を行うための個別支援という体制があります。気軽に御相談ください。

<個別支援による効果例>

- 進路に関心をもち、やる気が出て、学習に積極的に取り組むようになった。
- これまで授業中に質問できなかったことを個別に質問して、分かるようになった。
- コミュニケーションをとることが、苦手でいらいらしやすかったが、ソーシャルスキルトレーニングなどによりいらいらが減り、行動が落ち着くようになった。

① 保護者から子どもを見て、学習面や行動面、コミュニケーションの面で困っていることはありませんか。

② そのことで、専門機関等に相談に行かれたことはありますか。

③ 子どものことで気になることがありましたら、お書きください。

(ウ) 小学校からの引継ぎ

できるだけ早期に、支援が必要な生徒について把握するため、本年度より本校独自の引継書を作成し、該当する小学校に入学前までに記入を依頼した。

平成23年 () 月 () 日 作成				
平成23年度入学生 特別な支援や配慮を必要とする児童について () 小 → D中へ引継ぎ書				
※ これまでの小学校での取組が分かるようにお願いします。 6年担任 () () 組 児童名 ()				
学習面での課題	行動面での課題	支援内容・方法	保護者への働きかけと理解度	相談歴(専門機関含む)
国語・算数等の学習状況(何年生程度の内容、できる部分とできない部分、文字やノートの記録の仕方、作品、提出状況、授業中の態度等)を教えてください。	対人関係、情緒の安定、言語、歩行、身辺処理、個性的な行動等について教えてください。	その児童に応じた配慮の仕方、支援の方法や内容等を教えてください。	何年生の時から、どのような話を保護者にしてきたのか。また、保護者の特別支援教育に関する期待度など。(入級指導をしてきたか、特別な配慮や支援に)	スクールカウンセラー、病院、療育期間、こども総合療育センター(旧児童総合相談センター)等への相談歴を教えてください。
【知能検査結果】(検査名)(実施日)(IQ)等		中学校へ引き継ぐに当たって、現時点での小学校の本児童に対する考え		

(3) 指導事例

ここでは、「アセスメントシート(平成22年度版)」を活用して、学習上のつまずきの要因を見立て、適切な手立てを検討していった生徒Aへの取組を紹介する。

ア 対象児 生徒A(2年)

生徒Aは、学習中注意を持続することが難しく、教師の個別の言葉掛けがなければ、説明を聞いていなかったり、好きな絵を描いたりすることの多い生徒である。体育や技術・家庭など、実技の多い教科では意欲的に活動する姿が見られ、教科によって意欲に差があった。「共通のチェックシート」から、複数の教科担任から支援が必要な生徒として挙げられた生徒であった。家庭訪問時に、保護者から個別の支援を望む声が担任に寄せられ、生徒A自身も「もっと分かるようになりたい」という希望があることが分かり、校内の支援体制の工夫の中で、週6時間の個別指導の時間を設定することになった。

イ アセスメントシートの活用

(ア) つまずきの項目のチェック

担任と教科担任が連携して各項目をチェックした。

(イ) 苦手な領域の見立て(図27)

○ 「推論すること」は、特に苦手な領域と思われる。

○ 「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」、「計算すること」は、全般的に苦手であり、支援が必要である。

(ウ) つまずきの主な要因の見立て(図28)

○ 「注意」、「記憶」、「言語理解」、「実行機能」につまずきの背景があると思われる。

○ 注意が集中すれば、「聴覚的入力」や「視覚的入力」は良好で、「視覚・空間認知」は得意だと思われる。

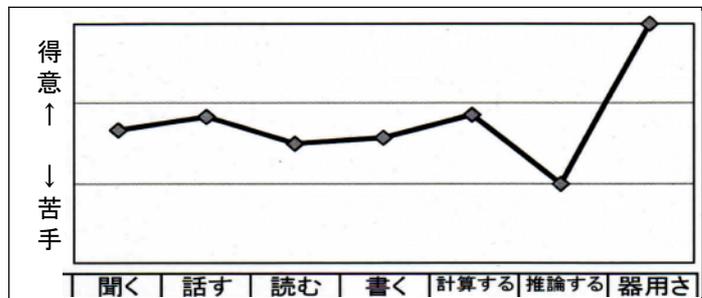


図27 生徒Aの苦手な領域の見立て

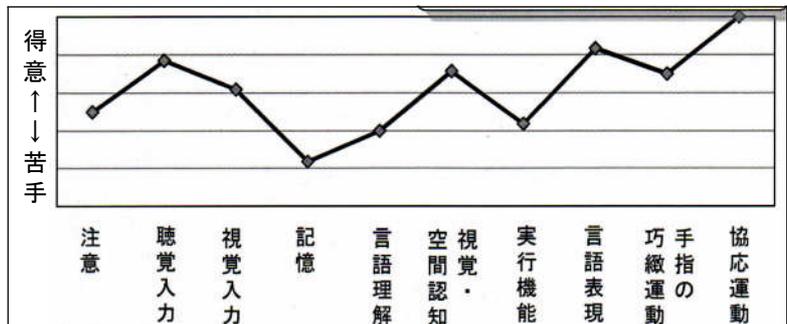


図28 生徒Aのつまずきの主な要因の見立て

(エ) つまずきの主な要因を考慮した手立て

表8は、つまずきの主な要因の見立てから、個別の指導場面と一斉指導の場面で考えられた具体的な手立てである。担任、教科担任、特別支援教育コーディネーターらが、ケース会議を実施し、これらの手立てを検討し、共通理解を図った。

表8 生徒Aへの具体的な手立て

主となる要因	具体的な手立て	個別の指導	一斉指導
注意	<ul style="list-style-type: none"> 注意を喚起する言葉掛けを個別にする。 座席位置を配慮する。 	○	○
記憶	<ul style="list-style-type: none"> 理解に合わせて課題の量を調整する。 図や絵などを取り入れた説明をする。 	○	○
言語理解	<ul style="list-style-type: none"> 多感覚を活用した働き掛けをする。 (音読, 復唱, 動作化, 操作活動など) 	○	○
実行機能	<ul style="list-style-type: none"> できたことを認める言葉掛けを多くする。 自分で選択して決定する場面を設定する。 自分で学習過程を振り返るような場面を設定する。 	○	○

(オ) つまずきの要因を踏まえた指導・支援例

ここでは、英語の個別の指導場面での指導・支援例を紹介する。

a できたことを認める言葉掛けを多くする。(主に「実行機能」への手立て)

「会話する」、「読む」、「書く」などいろいろな活動の中で、生徒Aができたことを認め、自信をもたせるようにした。そうすることで、質問に大きな声で答えたり、「○○が難しい」と自分から話したりする様子が見られるようになった。

b 注意を喚起し、学習への集中力を高める。(主に「注意」への手立て)

学習活動の導入時に、「単語探しゲーム」(図29)など、楽しく参加できるような活動を設定した。ゲームには、生徒Aが既に獲得している単語と間違いやすい単語の両方を取り入れ、楽しく活動する中で、英単語に慣れ親しむことができるようにした。このような活動を導入時に、時間を区切って行うことで、授業への気持ちの切り替えができ、集中して学習に取り組むことができた。

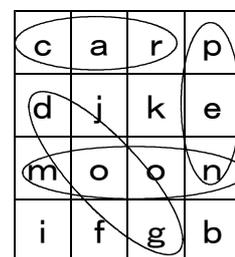


図29 単語探しゲーム

c 多感覚に働き掛ける。(主に「記憶」への手立て)

英単語を学習する際には、文字カード(c a r)を見ながら、教師の発音([k a :])を聞く、自分で発音する、「車」という単語の意味を知るなど、文字と音、意味を結び付け、多感覚を活用して学べるようにした。

d 振り返り(主に「実行機能」への手立て)

終末では、「今日のポイント3」として、本時で分かったことを3点、自分の言葉で発表する時間を設定した。その中で、もう一度学習したい内容やもっと知りたい内容などを生徒Aから引き出し、具体的な次の学習計画を一緒に立てるようにした。

(4) 成果と課題

生徒の学習や生活上の困難さを教師がお互いに共通理解して指導・支援を進めるために、学校独自の「チェックリスト」や「アセスメントシート」などを活用して、校内委員会やケース会議で検討し、取組を始めた成果として、教師が、共通の認識をもって生徒を理解できるようになってきた。

今後、このような取組を進める中で、生徒の変化や指導の効果について更に検討し、それぞれの指導の在り方を見直していくことが必要である。

本研究では、平成22・23年度の2年間にわたって、小・中学校の通常の学級における「特別な教育的ニーズのある児童生徒に対するアセスメントに基づく学習指導の在り方に関する研究」を行ってきた。これまでの研究の成果と今後の課題について述べる。

1 研究の成果

(1) アセスメントの段階の整理

特別な教育的ニーズのある児童生徒に対するアセスメントを3段階に整理し、それぞれの段階における方法等を示した。小・中学校においては、第2段階のアセスメントである、テストや授業中の様子などからつまづいている課題等について詳しく把握し、そのつまづきの要因と思われる認知の特性等について見立てていくことが大切であることを明らかにすることができた。

(2) 「アセスメントシート」の改善

第2段階のアセスメントとして、通常の学級で指導する教師が、簡便かつ効果的に行うことができる方法として改訂版の「アセスメントシート」を作成した。学習における情報の処理過程を整理するとともに、教師のニーズに応じて、「アセスメントシート」の中の、チェックシート、見立てシート、指導・支援例シート、手立てシートなど必要なシートを選択して活用できるような工夫をした。

(3) 指導・支援の段階の整理

アセスメントと同様に、指導・支援の段階を3段階で捉えた。各段階における指導・支援の基本的な考え方や具体的な手立ての例を示すことで、各学校での指導・支援を体系的に実践できるようにした。

(4) 学級集団や学習環境づくりの観点

特別な教育的ニーズのある児童生徒の多様な「学び方」に応じた授業を行うための土台として、学級集団づくりや教室や黒板などの学習環境づくりの重要性を示し、その工夫の観点を示した。

(5) 自分自身の「学び方」を活用できるようにする指導・支援の在り方の提案

これまで示された指導・支援を行うに当たっては、児童生徒の自己理解を図り、課題解決する力を高めながら取り組むことが重要であることを示し、その具体的な指導・支援の在り方を提案した。

(6) アセスメントに基づいた児童生徒の指導・支援の実践例

研究協力員と連携し、アセスメントに基づく小・中学校での実践を行った。児童生徒の分かりやすさや学びやすさに配慮した様々な工夫や教師間の共通理解の工夫などによって、児童生徒の変容がみられ、教師のアセスメントに対する更なる理解が図られた。

2 今後の課題

(1) 「アセスメントシート」の活用を通して、認知の特性等の見立てやそれに基づく指導・支援に関する事例を蓄積するとともに、チェック項目や認知の特性等の捉え方などを検討し、「アセスメントシート」の有効性を高める必要がある。

(2) 特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する指導・支援に関する各学校の指導方法や教材・教具などの情報の共有化を図る取組を進める必要がある。

本研究は、小・中学校の指導・支援体制の状況や児童生徒のつまずきについての教師の「気付き」と、そのつまずきの要因の「見立て」、指導・支援の「手立て」を考えていくアセスメントに基づく学習指導の在り方について検証を行ってきた。

具体的には、小・中学校それぞれの学校規模や指導体制の状況に応じた実践例を通して、通常の学級における指導・支援の在り方（一斉指導や一斉指導の中での個に配慮した指導、通級による指導などの個別の指導等）についての取組を提案できたと考える。

また、本研究を通して、小学校の早い段階で、児童のつまずきの要因を把握し、認知の特性等に応じた指導を全職員の共通理解の下に進めていくことの大切さや、小学校から中学校への「つなぎ」、すなわち、「移行支援シート」や「アセスメントシート」等を活用したアセスメントに基づく学習指導の在り方の継続がいかに大切であるかということも分かってきた。

本研究が、各学校において、特別な教育的ニーズのある児童生徒一人一人に対する学習指導の在り方や各学校における支援体制の在り方等を改善・工夫する取組の参考になれば幸いである。

最後に、本研究を進めるに当たり、アンケート調査に御協力いただいた関係小・中学校、実践例を提供して下さった研究協力員の先生方に心からお礼を申し上げたい。

【引用・参考文献】

- 鹿児島県総合教育センター 『研究紀要 第112号』 平成20年3月
- 鹿児島県総合教育センター 『研究紀要 第114号』 平成22年3月
- 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 総則編』 平成20年8月
- 文部科学省 『中学校学習指導要領解説 総則編』 平成20年8月
- 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領 総則等編』 平成21年6月
- 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領 自立活動編』 平成21年6月
- 文部科学省 『生徒指導提要』 平成22年3月
- 国立特別支援教育総合研究所
『小・中学校等における発達障害のある子どもへの
教科教育等の支援に関する研究』 平成22年3月
- 宇野宏幸編 『発達障害研究から考える通常学級の授業づくり』
平成22年1月 金子書房
- 三宮真智子編 『メタ認知－学習力を高める高次認知機能－』
平成20年10月 北大路書房
- 竹田契一ほか著 『LD児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導』
平成19年9月 日本文化科学社
- 鳥居深雪 『脳からわかる発達障害』 平成21年9月 中央法規
- 上野一彦編 『軽度発達障害の心理アセスメント』 平成17年1月 日本文化科学社
- 藤田和弘編 『WISC-IIIアセスメント事例集』 平成17年4月 日本文化科学社
- 篁倫子編著 『学校で活かせるアセスメント』 平成19年12月 明治図書
- 日本LD学会 『LD・ADHD等関連用語集 第3版』 平成23年1月 日本文化科学社
- 藤田和弘編著 『長所活用型指導で子どもが変わる』 平成10年6月 図書文化
- 東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会
『通常学級での特別支援教育のスタンダード』
平成22年8月 東京書籍