

I1-01

通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた 授業づくりに関する研究 (アセスメントシート分析パッケージの開発)

研究の概要

平成21年度に特別支援教育部で作成したアセスメントシートは、これまでに岡山県内外の小・中学校で、実態把握のツールとして個別の配慮や授業改善等に活用されてきた。しかし、教員が独力でアセスメントシートの結果から複数の観点を関連させて指導・支援を導き出す過程には分かりにくい面があり、学校現場においてアセスメントシートの結果を十分に活用しきれていない状況も散見される。

そこで、本研究では、質問紙調査からアセスメントシートの活用に関わる課題を明確にし、通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりのために有効なアセスメントシート分析パッケージの開発を行った。

キーワード

通常の学級、特別支援教育、授業づくり、アセスメントシート、分析パッケージ

目次	
I はじめに1	IV 研究の内容4
1 研究の背景1	1 アセスメントシートの活用に関わる 課題の把握4
2 アセスメントシートの概要1	2 調査結果に基づく課題の考察6
3 アセスメントシートの活用に関わる 課題3	3 分析パッケージ開発方針の設定6
II 研究の目的3	4 開発した分析パッケージの具体7
III 研究の手続き3	V 考察9
1 アセスメントシートの活用に関わる 課題の把握3	1 分析パッケージの開発を振り返って9
2 調査結果に基づく課題の考察4	2 今後の研究に向けて10
3 分析パッケージ開発方針の設定4	VI おわりに10
4 分析パッケージの開発4	
別資料1 「通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりに関する研究（ア セスメントシート分析パッケージの開発）」に関するアンケート調査12	
別資料2 「学級集団・個を理解する手順」14	
別資料3 「個別理解シート」21	
別資料4 「指導・支援のコメント一覧」22	

岡山県総合教育センター

特別支援教育部長	林 栄 昭
指導主事	木 村 文 吾
指導主事	片 岡 一 公
指導主事	池 畑 公 美
指導主事	定 久 照 美
指導主事	木 下 聡 子

通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりに関する研究（アセスメントシート分析パッケージの開発）

研究の目的

通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりにおいて、アセスメントシートをより有効に活用できるようにするために、アセスメントシートの結果から、学級集団及び個の学習上の困難とそれに対応した指導・支援の方法を一括して提供する分析パッケージを開発する。

研究の内容

アセスメントシート活用に関わる課題の把握（質問紙調査結果から）

- ・アセスメントシートの結果から複数の観点を関連付けることの困難さ
- ・複数の観点を関連付けた後、指導・支援を導き出す困難さ

アセスメントシート分析パッケージの開発

分析パッケージの具体

- ・学級集団及び個の特徴を導き出す手順を示す「学級集団・個を理解する手順」を作成し、「学級集団理解シート」を見て、学級集団及び個の特徴を理解しやすくなるようにした。
- ・「個別理解シート」のコメント欄に、児童生徒個々の推測される困難さとそれに対する具体的な指導・支援の内容等を自動表示するようにした。
- ・小学校第1～3学年用、問題②「書き写そう」の特殊音節の問題について、標準得点が40点以下の場合は、「学級集団理解シート」の該当箇所に橙色を表示し、注意を促すようにした。

次年度：ブックレットの作成

「分析パッケージを活用した特別支援教育の観点を取り入れた授業づくり」

- ・分析パッケージを活用した実態把握に基づいた学級集団の指導と個別の配慮の適性化
- ・授業のユニバーサルデザインの考え方を基にした教科指導の工夫との関連付け
- ・学級集団の指導と個別の配慮の適性化や教科指導の工夫による教師と児童生徒の変容

通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた 授業づくりに関する研究

(アセスメントシート分析パッケージの開発)

I はじめに

1 研究の背景

平成24年7月に、中央教育審議会から「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」が報告され、その中で、「基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。」¹⁾と述べられており、通常の学級における授業において、「子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行う」という特別支援教育の観点を取り入れ、特別な支援を必要とする児童生徒を含め、すべての児童生徒にとって学びやすい授業づくりを進めていくことが求められている。

また、上記の報告を受け、岡山県においても、平成27年3月に本県教育庁特別支援教育課から「通常学級の特別支援教育ガイド」が出され、その中で、「本県の考える『特別支援教育の観点を取り入れた通常学級の授業づくり』」とは、「特別支援教育と通常学級の教科教育のアプローチを融合し、①授業のユニバーサルデザインの考え方をもとに、すべての子どもがわかる・できる喜びを実感できることをめざした教科の指導の工夫と、②実態把握に基づいた個別の配慮のダブルスタンダード」²⁾との方向性が示されている。この「授業のユニバーサルデザイン」の提唱者である桂は、授業プランを立てる際の留意事項として、「子どものつまずきやクラスの実態に応じて、教師がオーダーメイドの指導をすることに、国語授業のUD（ユニバーサルデザイン）の本質があります。」³⁾と述べており、実態把握の重要性を指摘している。

岡山県総合教育センターでも、「小・中学校の通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりに関する研究Ⅰ・Ⅱ」（平成22・24年度）（以下「先行研究」と言う。）に取り組み、実態把握に基づいた授業設計の在り方について提案した。この先行研究においては、学級集団に対応した授業を設計するために、児童生徒の実態を、集団及び個の学習に関わる認知機能等から把握するための八つの観点で構成されたアセスメントシートを独自に作成し、その結果から得られた情報と教員の行動観察等によって得た情報を基にした授業づくりの考え方とその授業実践例を示した。

2 アセスメントシートの概要

(1) アセスメントシートの内容

アセスメントシートには、小学校第1～3学年用、小学校第4～6学年用、中学校用の3種類がある。それぞれの内容について、次の表1に示す。

表1 アセスメントシートの概要

問題名	測定したい力	検査方法
①「ことばを見付けよう」	・語を視覚的なまとまりとして素早く認識できる力	・四つの言葉が縦に続けて書いてある平仮名の文字列の中から、素早く語のまとまりを見付け、語と語の

		間を線で区切る。(小学校第1～3学年用…満点12点) <ul style="list-style-type: none"> 四つの言葉が縦に続けて書いてある平仮名や漢字の中から、素早く語のまとまりを見付けて、語と語の間を線で区切る。(小学校第4～6学年用…満点12点, 中学校用…満点16点)
②「書き写そう」	<ul style="list-style-type: none"> 文章を見て書き写す力 特殊音節を書く力(小学校第1～3学年用のみ) 	<ul style="list-style-type: none"> 提示された文章を見て、解答用紙に視写する。(小学校第1～3学年用…満点68点, 小学校第4～6学年用…満点88点, 中学校用…満点115点) 特殊音節の言葉を聞いたとおりに解答用紙に書く。(満点8点)
③「見た数を答えよう」	<ul style="list-style-type: none"> 見た内容を少しの間記憶しておく力 	<ul style="list-style-type: none"> 提示された複数の数字を3秒間記憶し、提示された順序どおりに解答用紙に書く。(小学校用…満点8点, 中学校用…満点9点)
④「説明を聞いて答えよう」	<ul style="list-style-type: none"> 聞いた内容を理解し、記憶しておいて、必要とされる情報を取り出す力 	<ul style="list-style-type: none"> 教員が読み上げた短い文章に関する三つの質問を聞き、その答えを解答用紙に書く。(満点3点)
⑤「何の絵でしょう」	<ul style="list-style-type: none"> (絵に描かれた)場の状況を理解する力 	<ul style="list-style-type: none"> 提示された絵を見て、絵のテーマを四つの選択肢から一つ選び、番号に「○」を付ける。(満点12点)
⑥「形を写そう」	<ul style="list-style-type: none"> 平面図形を見て、その構成を理解し、描き写す力(小学校第1～3学年用) 立体図形を見て、その構成を理解し、描き写す力(小学校第4～6学年用, 中学校用) 	<ul style="list-style-type: none"> 一方のページに示された図形を見て、もう一方のページの枠の中に描き写す。(満点3点)
⑦「ひらがなを見付けよう」	<ul style="list-style-type: none"> 注意を持続し、指定された視覚的情報の中から、必要とされる情報を選択する力 	<ul style="list-style-type: none"> 指定された平仮名(「ほ」)を文字列の中から探し出し、「○」を付ける。(小学校第1～3学年用…満点40点, 小学校第4～6学年用, 中学校用…満点60点)
⑧「聞いた数を答えよう」	<ul style="list-style-type: none"> 聞いた内容を少しの間記憶しておく力 	<ul style="list-style-type: none"> 教員が読み上げた数字列を記憶し、数字の順序どおりに解答用紙に書く。(小学校第1～3学年用…満点3点) 教員が読み上げた数字列を記憶し、数字の順序どおり・数字の逆順に解答用紙に書く。(小学校第4～6学年用, 中学校用…満点6点)

(2) アセスメントシートの実施及び活用手順

アセスメントシートを実施及び活用する際の手順は次のとおりである。

- [手順1] 実施校において検査用紙の印刷・製本
- [手順2] 検査マニュアルに沿って(音声CDによる)実施(実施時間…一単位時間程度)
- [手順3] 実施校において解答例に従って採点及び結果の入力
- [手順4] 入力結果の分析及び授業設計への反映

(3) アセスメントシートの更新履歴

平成21年度にアセスメントシートを作成し、次のような改良を重ねてきた。

- ・平成21年度 アセスメントシート試案作成
- ・平成22年度 問題③の実施手順の簡便化
- ・平成23年度 採点結果入力シートの標準化

- 平成24年度 小学校第1～3学年版問題③の課題レベルの変更
実施マニュアル音声CDの作成による実施手順の安定化

3 アセスメントシートの活用に関わる課題

アセスメントシートは、八つの観点を単独で理解するだけでなく、他の観点と関連付けることで更に詳細な実態を把握することができ、これまでに岡山県内外の小・中学校で、実態把握のツールとして個別の配慮や授業改善等に活用されてきた。しかし、一方で、教員が独力でこの複数の観点に関連させて指導・支援を導き出す過程には分かりにくい面があり、学校現場においてアセスメントシートの結果を十分に活用しきれていない状況も散見される。

以上のことから、本研究では、二つの内容を取り上げる。一つは、アセスメントシートの結果から複数の観点に関連付けて指導・支援を導き出す過程における課題を明らかにする。もう一つは、その明らかになった課題を解決し、通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりのために有効なアセスメントシート分析パッケージ（以下、「分析パッケージ」と言う。）について提案する。

II 研究の目的

通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりにおいて、アセスメントシートをより有効に活用できるようにするために、アセスメントシートの結果から、学級集団及び個の学習上の困難とそれに対応した指導・支援の方法を一括して提供する分析パッケージを開発する。

III 研究の手続き

1 アセスメントシートの活用に関わる課題の把握

アセスメントシートの結果から複数の観点に関連付けて指導・支援を導き出す過程における課題を明確にするために、質問紙による調査を行う。

(1) 調査対象

平成25・26年度に、実施手順の安定化を図るために作成した音声CDを用いてアセスメントシートを実施した小・中学校を調査対象とする。調査対象の内訳は、表2に示すとおりである。

表2 調査対象

	質問紙を送付した 学校数（校）	回答のあった 学校数（校）	回答者数（人）
小学校	32	22	134
中学校	9	6	20
計	41	28	154

(2) 調査期間

平成27年7月下旬～8月下旬。

(3) 調査内容

アセスメントシートの分析結果に基づいて、適切な指導・支援を導き出す過程（表3）において、教員が独力で導き出すには困難を感じた内容について、特に、複数の観点の関連付けに関する実態を明らかにする。詳細な調査内容は、別資料1に示すとおりである。

表3 アセスメントシートの結果から、指導・支援を導き出す過程

1	学級の得意な観点（青：標準値60点以上）と困難な観点（赤：標準値40点以下）は何かを確認する。
2	個人の得意な観点と困難な観点は何かを確認する。
3	困難な観点一つずつについて、「手だてのポイント一覧」や「手だての具体例」を参考にして、学級全体への指導・支援を導き出す。
4	困難な観点一つずつについて、「手だてのポイント一覧」や「手だての具体例」を参考にして、個別の指導・支援を導き出す。
観点の関連性（学級）	
5	学級の困難な観点が複数ある場合、それらの観点を関連付ける。
6	5で考えた関連性に基づいて、学級全体への指導・支援を導き出す。
7	学級の得意な観点と困難な観点がある場合、それらの観点を関連付ける。
8	7で考えた関連性に基づいて、学級全体への指導・支援を導き出す。
観点の関連性（個人）	
9	個人の困難な観点が複数ある場合、それらの観点を関連付ける。
10	9で考えた関連性に基づいて、個別の指導・支援を導き出す。
11	個人の得意な観点と困難な観点がある場合、それらの観点を関連付ける。
12	11で考えた関連性に基づいて、個別の指導・支援を導き出す。

2 調査結果に基づく課題の考察

質問紙調査を分析して、アセスメントシートの結果から複数の観点を関連付けて指導・支援を導き出す過程における課題を導き出す。

3 分析パッケージ開発方針の設定

前項で導き出した課題を踏まえ、特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりにおいて、アセスメントシートの結果を容易に理解できる分析パッケージの開発に向けた具体的な方針を設定する。

4 分析パッケージの開発

前項で設定した方針に基づいて、分析パッケージの開発を行う。

IV 研究の内容

1 アセスメントシートの活用に関わる課題の把握

質問紙による調査結果は、次のとおりである。

(1) アセスメントシートの結果から、指導・支援を導き出す過程

アセスメントシートの分析結果に基づいて指導・支援を導き出す過程において、教員が独力で導き出すことができた内容や困難を感じた内容について質問し、複数の観点を関連付けることができた人数（5～12の過程を選択）と複数の観点を

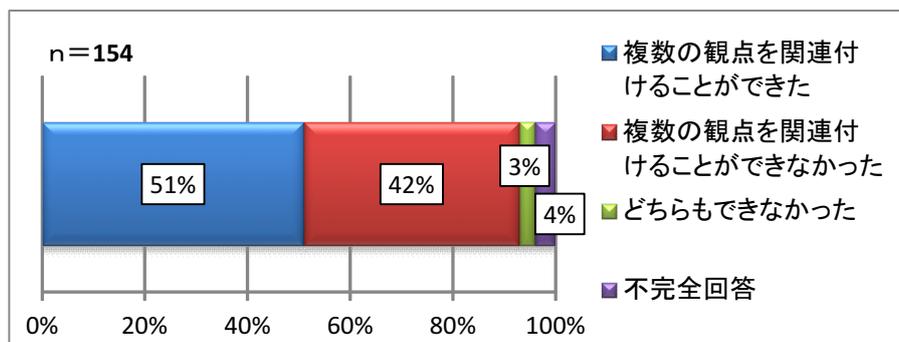


図1 複数の観点を関連付けることができたか

連付けることができなかつた人数（1～4の過程のみを選択）の割合を比較した。その結果を示したのが図1である。「複数の観点を関連付けられた」と回答した教員が51%いる一方で、「関連付けられなかつた」と回答した教員が45%いることが分かつた。

(2) 複数の観点を関連付けられなかつた理由

アセスメントシートの結果から、授業実践までに指導・支援を導き出す過程で、「複数の観点を関連付けられなかつた」と回答した教員に、その理由について質問し、その回答の結果を示したのが図2である。回答者の多くは、理由として「困難な観点が複数ある場合や、得意な観点と困難な観点がある場合に、どの観点とどの観点に関連性があるかが分からなかつた」の項目を選択している。また、「その他」の項目には、「観点の関連性や指導・支援について自分なりに考えるが、それが適切であるか自信がない」「指導主事による説明を聞いて、観点の関連性に気付いた。自分たちだけで考えるのは困難である」などの記述があつた。

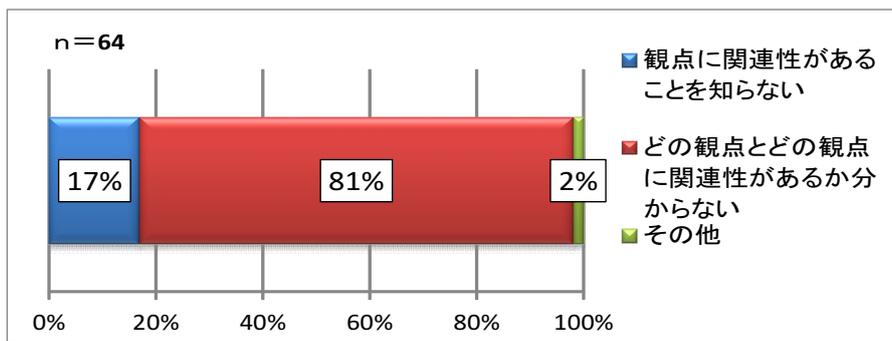


図2 複数の観点を関連付けられなかつた理由

(3) 複数の観点を関連付ける過程

アセスメントシートの結果から、授業実践につながる指導・支援を導き出す過程で、「複数の観点を関連付けられた」と回答した教員に、複数の観点を関連付ける過程について質問し、その結果を示したのが図3である。複数の観点を関連付けることができた教員の約7割が、複数の観点を関連付ける過程について、「分かりやすい」又は「どちらかといえば分かりやすい」の項目を選択している。その理由として、「『集計表を理解するために』などの資料があつたので、複数の観点を関連付ける際の参考になつた」「指導主事の説明を聞いて、複数の観点を関連付けることができた」などの記述があり、関連付けていく過程の中で何らかの手がかりを活用していたことがうかがえる。一方で、複数の観点を関連付ける過程について、「難しい」又は「どちらかといえば難しい」の項目を選択している理由として、「どの観点とどの観点に関連性があるのか分かりにくい」「複数の観点を関連付けてみたが、それが適切であるか判断がしづらい」などの記述があつた。

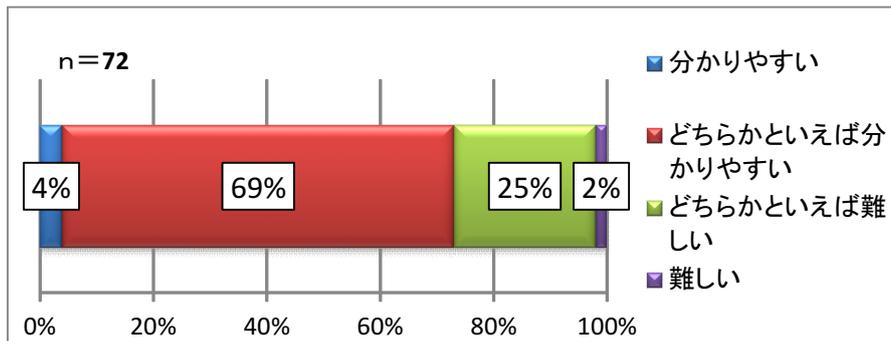


図3 複数の観点を関連付ける過程について

(4) 複数の観点を関連付けた後、指導・支援を導き出す過程

アセスメントシートの結果から、授業実践までに指導・支援を導き出す過程で、「複数の観点を関連付けられた」と回答した教員に、複数の観点を関連付けた後、指導・支援を導き出す過程について質問し、その結果を示したのが図4である。複数の観点を関連付けることができた教員の約6割が、複数の観点を関連付けた後、指導・支援を導き出す過程について、「分かりやすい」又は「どちらかといえば分かりやすい」の項目を選択している。その理由として、「『手だ

てのポイント一覧』や『手だての具体例』などの資料を参考に考えることができた」「指導主事の説明を参考にして指導・支援を考えることができた」「複数の観点を関連付ける経験があったので、指導・支援を考えることができた」などの記述があり、指導・支援を導き出す過程において、発達障害に関する専門性を有している教員を除いては、何らかの手がかりを活用していたことがうかがえる。一方で、複数の観点を関連付ける過程と比べると、複数の観点を関連付けた後、指導・支援を導き出す過程の方が、「難しい」又は「どちらかといえば難しい」の項目を選択する割合が大きくなってきている。その理由として、「どんな指導・支援の方法があるのか知識がない」「指導・支援を考えてみたが、効果がある方法なのか自信がない」などの記述があった。

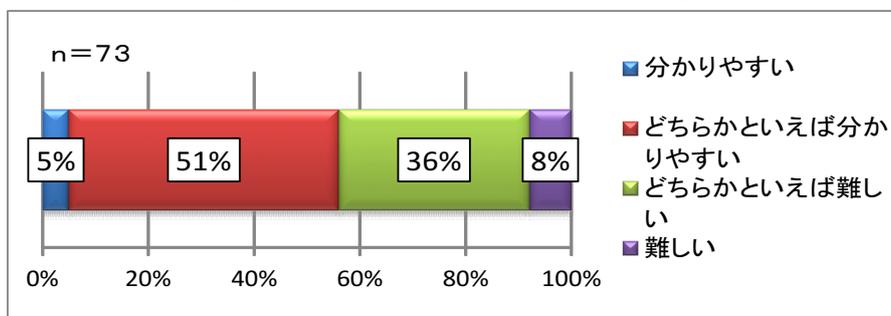


図4 複数の観点を関連付けた後、指導・支援を導き出す過程

(5) 観点の関連性に基づいて、指導・支援を導き出す過程についての感想や意見等

質問紙の最後には「その他」として、観点の関連性に基づいて、指導・支援を導き出す過程についての感想や意見等の記述を求めた。そこには「アセスメントシートの結果から、複数の観点を関連付けることによって子どもの学びにくさが明確になり、具体的な指導・支援を考えることができた」など、アセスメントシートの有効性を感じている記述がある一方で、「複数の観点を関連付けて、指導・支援を導き出すには、時間がかかったり、分かりにくかったりする」「観点の関連性やその指導・支援の具体例が示されると助かる」といったように、観点の関連性やそれに応じた指導・支援の具体例がより分かりやすく簡便に示されるアセスメントシートを求める記述もあった。

2 調査結果に基づく課題の考察

前項で述べた質問紙調査の結果に基づいて考察した結果、次のような二つの課題を導き出した。

(1) 複数の観点を関連付けることの困難さ

質問紙による調査結果から、およそ半数の教員が複数の観点を関連付けられていない現状が明らかになった。また、「どの観点とどの観点に関連性があるのか分かりにくい」「複数の観点を関連付けてみたが、それが適切であるか判断がしづらい」など、複数の観点を関連付けることに困難さがあることも明らかになった。そこで、一つ目の改善点として「複数の観点を関連付けることの困難さの解消」を挙げる。

(2) 複数の観点を関連付けた後、指導・支援を導き出すことの困難さ

質問紙による調査結果から、複数の観点を関連付けることはできたが、そこから指導・支援を導き出すことに困難さを感じている割合が大きいことが分かった。理由として、「どんな指導や支援の方法があるのか知識がない」「指導・支援を考えてみたが、効果がある方法なのか自信がない」などの意見もあり、具体的な指導・支援を導き出すことの困難さが明らかになった。そこで、二つ目の改善点として「複数の観点を関連付けた後、指導・支援を導き出すことの困難さの解消」を挙げる。

3 分析パッケージ開発方針の設定

前項で導き出した二つの課題を踏まえ、特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりにおいて、アセスメントシートの結果を容易に理解できる分析パッケージの開発に向けて、次の方針を設定

した。

(1) 「学級集団・個を理解する手順」の作成

通常の学級における授業づくりにおいては、児童生徒個々の実態の理解とともに、学級集団としての実態を理解する必要がある。そのため、従前のアセスメントシートでは、個々の一覧表と標準得点が60点以上と40点以下の人数を棒グラフで表示した「学級集団理解シート」を提示してきた。今回、更に学級集団や児童生徒一人一人の特徴を理解しやすくなるよう、「学級集団理解シート」を見て、その特徴を導き出すための手順を示す「学級集団・個を理解する手順」を作成する。

(2) 「複数の観点を関連付けることの困難さ」への対応

質問紙調査の中で大半の教員が感じていた「複数の観点を関連付けることの困難さ」へ対応するために「個別理解シート」の改良を行う。改良に当たっては、関連性のある観点の組合せに応じた学習場面に見られる具体的な困難さを「個別理解シート」のコメント欄に自動表示させるようにする。

(3) 「複数の観点を関連付けた後、指導・支援を導き出すことの困難さ」への対応

「複数の観点を関連付けた後、指導・支援を導き出すことの困難さ」へ対応するために、「個別理解シート」のコメント欄に適切な指導・支援の内容を自動表示させるように改良を行う。

(4) 小学校第1～3学年用の問題②「書き写そう」の特殊音節の標準得点化

特殊音節の理解が学習上の困難さに大きく影響するが、従前のアセスメントシートにおいては、標準得点化ができていなかった。そこで今回、標準得点化を行い、標準得点が40点以下になる正答数の場合、集計表に色をつけ、注意を促すように改良を行う。

4 開発した分析パッケージの具体

分析パッケージの開発方針に基づいて、次のような検討や改良を行い、分析パッケージを開発した。

(1) 「学級集団・個を理解する手順」の作成

「学級集団理解シート」を見て、学級集団及び個の特徴を導き出す「学級集団・個を理解する手順」を作成した。手順の内容は、別資料2に示すとおりである。この手順に沿って、確認すべきポイントを事前にチェックしたり、例示された二つの観点の関連性から自分の学級の様子を選択したりすることによって、学級集団や児童生徒一人一人の特徴を把握することができるようにした。

(2) 複数の観点を関連付けることの困難さについて

複数の観点を関連付けることの困難さを改善するため、アセスメントシートの八つの観点について、関連性のある複数の観点の組合せに基づいたコメントが「個別理解シート」に自動表示されるようにした。そのために、これまでアセスメントシートの考案や開発に携わり、学校現場での実施に当たって助言や見立てを行ってきた当センター特別支援教育部の部長及び指導主事の計6名（以下「研究委員」と言う。）によって、複数の観点の組合せについて協議を行うとともに、協議結果については、適宜、本研究の指導助言者から助言を受けた。協議においては、これまでに実施してきたアセスメントシートの結果を基に、指導主事が担任等に助言するために作成した文章を参考にしながら、実際に担任等から聞き取った児童生徒の実態との照合を行い、強い関連性があると考えられる観点の組合せについて検討を行った。その結果、強い関連性があるものとして、18通りの観点の組合せを導き出した。そして、その観点の組合せを「読み・書き」「視写・転記」「入力・記憶」「図形認識」の四つのカテゴリーに分類した。（なお、「読み・書き」のカテゴリーの「書き」は、問題①の読みの力による視覚的な言語理解を伴ったものとし、「視写・転記」は、視覚的な言語理解を伴わない文字や記号等の単純な書き写しとする。）四つのカテゴリーと18通りの観点の組合せは、表4に示すとおりである。

表4 四つのカテゴリーと18通りの観点の組合せ

カテゴリー	観点の組合せ	考えられる関連性
読み・書き	①②	読み・書きの弱さ
	①⑦	文字情報を素早く認識する力の弱さ
	①②③	読みの弱さと視覚的短期記憶の弱さによる書きの弱さ
	①②⑦	文字情報を素早く認識する力の弱さによる書きの弱さ
視写・転記	②③	視覚的短期記憶の弱さによる視写・転記の弱さ
	②⑥	空間認知の弱さによる視写・転記の弱さ
	②⑦	注意集中の弱さと作業の遅さによる視写・転記の弱さ
	②③⑤	視覚的短期記憶と断片への注目・情報統合の弱さによる視写・転記の弱さ
	②③⑥	視覚的短期記憶と空間認知の弱さによる視写・転記の弱さ
	②③⑦	視覚的短期記憶と文字情報を素早く認識する力の弱さによる視写・転記の弱さ
	②⑥⑦	空間認知と文字情報を素早く認識する力の弱さによる視写・転記の弱さ
入力・記憶	③④	視覚的短期記憶と聴覚的言語理解・記憶の弱さ
	③⑤	視覚的短期記憶と断片への注目・情報統合の弱さ
	③⑧	視覚的短期記憶と聴覚的短期記憶の弱さ
	③④⑧	視覚的短期記憶と聴覚的言語理解・記憶，聴覚的短期記憶の弱さ
	④⑤	聴覚的言語理解・記憶と断片への注目・情報統合の弱さ
	④⑧	聴覚的言語理解・記憶と聴覚的短期記憶の弱さ
図形認識	⑥⑦	図形の細部まで正確に認識する力の弱さ

(3) 複数の観点を関連付けた後、指導・支援を導き出すことの困難さについて

複数の観点を関連付けた後、指導・支援を導き出すことの困難さを改善するために、八つの観点と18通りの観点の組合せの一つずつについて、推測される困難さとそれに対する指導・支援の内容を文章化し、それらを「個別理解シート」のコメント欄に自動表示をさせることにした。指導・支援の内容については、推測される困難に対応して、特別支援教育の領域において一般的に妥当であると認知されている内容を、先行研究や文献、Webサイトを参考にして、研究委員で検討し、採用した。「個別理解シート」の実際は、別資料3に、具体的な指導・支援の内容は別資料4に示すとおりである。

また、標準得点が40点以下の観点が複数あった場合、「個別理解シート」のコメント欄に表計算ソフトでコメントを自動表示させるために

は、八つの観点と18通りの観点の組合せについて、何を優先的に表示させるか優先順位を決める必要があった。そこで、研究委員で先行研究等を参考にして、八つの観点と18通りの観点の組合せの優先順位について協議を行い、適宜、本研究の指導助言者から助言を受けた。その結果、表示させる優先順位の規則を次のように設定した。

ア 標準得点が40点以下の観点が複数ある場合、(2)で示した18通りの組合せを優先的に表示し、それ以外の観点は単独で表示する。

表5 観点の優先順位

優先順位	観点	優先順位	観点
1	③④⑧	14	①
2	③⑧	15	②③⑦
3	④⑧	16	②③⑥
4	③④	17	②⑥⑦
5	②③⑤	18	②③
6	③⑤	19	③
7	④⑤	20	②⑦
8	⑧	21	②⑥
9	④	22	②
10	①②③	23	⑥⑦
11	①②⑦	24	⑦
12	①②	25	⑥
13	①⑦	26	⑤

イ 標準得点が40点以下の観点が複数あり、その中に18通りの組合せのパターンが混在している場合は、表4に示した四つのカテゴリーの優先順位を高い順に、「入力・記憶」「読み・書き」「視写・転記」「図形認識」の順とする。

ウ 同一カテゴリー内における優先順位は高い順に、三観点の組合せ、二観点の組合せ、単観点の順とし、その中でも同じ観点の数同士の組合せがある場合は、その優先順位をこれまでに蓄積されたアセスメントシートの結果データから、出現頻度の高い組合せの順にする。

エ ア～ウの規則に従って、表示されない組合せが出た場合は、優先順位の順番を調節する。上記のア～エの規則に従って導き出した、八つの観点と18通りの観点の組合せの優先順位は、表5に示すとおりである。

(4) 小学校第1～3学年用の問題②「書き写そう」の特殊音節の標準得点化

従前のアセスメントシートではできていなかった特殊音節の標準得点化をするために、音声CDを使用したアセスメントシートの結果を今回改めて集計した。その結果から、学年ごとに標準値を得て、標準得点が40点以下になる正答数を確認することができた。これを基に、標準得点が40点以下になる正答数の場合、集計表に橙色がつくようにして、特殊音節についても指導・支援が必要な児童が視覚的に分かるように改良した。

V 考察

1 分析パッケージの開発を振り返って

(1) 成果

質問紙調査結果からの「より分かりやすくして簡便なアセスメントシートを」といった声を受け、本研究では、「学級集団・個を理解する手順」の作成や「個別理解シート」に関連性のある観点の組合せのパターンに応じた具体的な指導・支援の内容を自動表示するなどの改良を行い、アセスメントシートの結果を容易に理解できる分析パッケージを開発することができたと考えている。アセスメントシートを実施し、分析パッケージを活用することで、特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりにおいて、従来に比べてよりの確に実態把握ができ、授業改善に役立てやすくなったと考える。

(2) 課題

ア 質問紙調査の過程において

(7) 質問紙調査の構成の分かりにくさ

質問紙調査の内容は、アセスメントシートの結果から、学習上の困難さに対応した指導・支援を導き出す過程において、複数の観点を関連付けることができたか否かによって、回答する質問項目を選択する構成となっており、問5の回答によって次の質問項目が分岐する設問が2箇所あった。このことは、今回の調査結果に影響を及ぼすほどの状況ではなかったが、回答者にとって、この設問の分岐の仕方が分かりにくかったことが推察され、不完全回答が見られた原因になったと考えられる。

(4) 中学校におけるデータの少なさ

今回、質問紙調査の対象を、音声CDによる実施手順の安定化を図った平成25・26年度の学校に限定したため、該当年度に実施した中学校が少なく、質問紙調査の結果を分析するに当たって、回答者数が小学校に比べて少ない状況が生じた。質問紙を送付した学校は、小学校の32校に対して中学校は9校、実際に回答のあった学校も小学校22校に対して中学校は6校、回答者数も小学校134人に対して中学校は20人であった。その結果、複数の観点を関連付けて指導・支援を導き出す過程についての課題を明確にするために、中学校の状況が十分に反映されたとはいえない状況であった。ただし、今回の調査で確認した実施上の困難さは小学校、中学校にかかわらず共通

の悩みであると考えられ、分析パッケージの改良に当たって問題はなかったと考えている。

イ 分析パッケージの更なる改良とアセスメントシートのもつ限界

本研究で考案した18通りの観点の組合せは、研究委員による検討の結果から導き出されたものである。しかし、この組合せの中には、観点間の相関分析の結果、相関関係が見られなかったものもあり、統計的な裏付けがある確証的なものとはいえない状況がある。そのため、これまでどおり、学級集団や個別の学習に対する実態把握をする際には、分析パッケージによる実態把握のみではなく、それに加えて、教員による普段の授業の行動観察を併せて検討し、総合的に実態把握をする必要がある。今後は、分析パッケージを活用した学校のデータを蓄積するとともに、その効果や課題等についての意見や感想を聴取しながら、特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりに役立つ分析パッケージとして活用されるように学校現場のニーズに応じた改良を行っていききたい。

2 今後の研究に向けて

次年度は、小・中学校の研究協力委員に、本研究で開発した分析パッケージを活用した、通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりに関する実践事例の提供を依頼し、次のような内容について、ハンドブックにまとめていく予定である。

- ・ 分析パッケージを活用した実態把握に基づいた学級集団の指導と個別の配慮の適性化
- ・ 授業のユニバーサルデザインの考え方を基にした教科指導の工夫との関連付け
- ・ 学級集団の指導と個別の配慮の適性化や教科指導の工夫による教員と児童生徒の変容

VI おわりに

本研究では、アセスメントシートの結果から、教員が独力で複数の観点に関連付けて指導・支援を導き出す過程の困難さを解消し、学級集団及び個の学習上の困難とそれに対応した指導・支援の方法を一括して提供し、特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりにおいて、アセスメントシートの結果を容易に理解できる分析パッケージの開発を行った。今回は詳細に報告できなかったが、質問紙調査の記述の中には、「アセスメントシートの結果を複数の教員で分析し、情報を共有しながら指導・支援を考えていく方法が一番良いと思う」「中学校は教科担任制なので、担当者や学年団全員でアセスメントシートの結果を分析したり、指導・支援を共有したりすることが大切だと感じた」などの意見が見られ、チームとして授業づくりや授業改善に取り組んでいる実態があることも分かった。このように担任一人だけでなく、複数の教員で学級集団や児童生徒一人一人の実態を多面的に捉え、情報を共有しながら一貫した指導・支援がなされることが大切である。本研究で開発した分析パッケージが、様々な認知特性を示す児童生徒の的確な実態把握のために学校現場で役立ち、通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりの基盤となるツールとして一層有効活用されるように広めていきたい。

○引用文献

- 1) 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会（2013）『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）』
- 2) 岡山県教育庁特別支援教育課（2015）『通常学級の特別支援教育ガイド』p. 1
- 3) 一般財団法人特別支援教育士資格認定協会（2015）『LD, ADHD & ASD 2015年7月号』明治図書出版, p. 35

○参考文献

- ・ 東京大学医学部附属脳研究所（1973）『東大脳研式ブルドン末梢テスト』株式会社医学出版社

- ・ Kaufman, A. S・Kaufman, N. L. (1983) 『K-A-B-C心理・教育アセスメントバッテリー解釈マニュアル』丸善メイツ
- ・ 松本三紀雄・安藤信義 (1997) 『精神障害者のブルドン抹消テストに関する研究』法政大学体育研究センター紀要
- ・ David Wechsler (1998) 『日本版WISC-III知能検査法』日本文化科学社
- ・ 柳原正文・則次優香 (2000) 『読み書き遅滞児の臨床症状に基づく下位分類の試み』岡山大学教育学部研究集録第114号
- ・ 愛媛LD研究会 (2002) 『森田一愛媛式読み書き検査 (試行版) 』
- ・ 柳原正文・塩谷裕香・島田恭仁 (2002) 『選択的注意課題における知的障害児の自動的処理と意識的処理に関する研究』岡山大学教育学部研究集録第121号
- ・ 中村淳子・大川一郎・野原理恵・芹澤奈菜美 (2003) 『田中ビネー知能検査V』田研出版
- ・ 上野一彦・篁倫子・海津亜希子 (2005) 『LDI-R -LD判断のための調査票-』日本文化科学社
- ・ 山田啓子 (2005) 『学習に困難を示す児童への支援のあり方 -読み書きのつまずきを中心に-』高知県教育センター高知県教育公務員長期研修生研究報告
- ・ J. P. Das・Jack. A. Naglieri (2007) 『DN-CAS認知評価システム』日本文化科学社
- ・ ハワード・ガードナー (2008) 『MI:個性を生かす多重知能の理論』新曜社
- ・ 海津亜希子 (2009) 『通常の学級における学習につまずきのある子どもへの多層指導モデル(MIM)開発に関する研究』独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
- ・ 鳥居深雪 (2009) 『脳からわかる発達障害』中央法規
- ・ 藤代昇丈・宮地功 (2009) 『ブレンド型授業による英語の音読力と自由発話力に及ぼす効果』日本教育工学会論文誌
- ・ 岡山県総合教育センター (2010) 『小・中学校の通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりに関する研究-児童生徒を理解するためのアセスメントに焦点を当てて-』
- ・ 授業のユニバーサルデザイン研究会編書 (2010) 『授業のユニバーサルデザインVol. 1全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり』東洋館出版社
- ・ 岡山県総合教育センター (2012) 『小・中学校の通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりに関する研究II-アセスメントの検証を中心に-』
- ・ 北出勝也 (2012) 『読み書き・運動が苦手なのは理由があった 学ぶことが大好きになるビジョントレーニング』図書文化社
- ・ 岡山県総合教育センター (2013) 『高等学校における特別支援教育の観点からの指導・支援に関する研究』
- ・ 授業のユニバーサルデザイン研究会編書 (2014) 『教科教育に特別支援教育の視点を取り入れる授業のユニバーサルデザイン Vol. 7』東洋館出版社

別資料 1

「通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりに関する研究（アセスメントシート分析パッケージの開発）」に関するアンケート調査

1 基本情報

(問1) 学 校 名 () 立 () 学 校

(問2) 実施クラス・人数 () 年 () 組 () 名

(問3) 実施月 平成 () 年 () 月

(問4) 音声CDを使用しましたか？

1 はい 2 いいえ

2 アセスメントシートの結果から、指導・支援を導き出す過程について

(問5) アセスメントシートの結果から、授業実践までに指導・支援を導き出すには、以下の1から12の過程が考えられます。「実際に御自身ひとりで、できたこと」について、当てはまるものを選んでください。

(観点の関連性については、下記の「(注) 観点の関連性について」をお読みください)

アセスメントシートの結果

- 1 学級の得意な観点（青：標準得点60点以上）と困難な観点（赤：標準得点40点以下）は何かを確認する。
- 2 個人の得意な観点と困難な観点は何かを確認する。
- 3 困難な観点一つずつについて、「手だてのポイント一覧」や「手だての具体例」を参考にし、学級全体への指導・支援を導き出す。
- 4 困難な観点一つずつについて、「手だてのポイント一覧」や「手だての具体例」を参考にし、個別の指導・支援を導き出す。

観点の関連性（学級）

- 5 学級の困難な観点が複数ある場合、それらの観点を関連付ける。
- 6 5で考えた関連性に基づいて、学級全体への指導・支援を導き出す。
- 7 学級の得意な観点と困難な観点がある場合、それらの観点を関連付ける。
- 8 7で考えた関連性に基づいて、学級全体への指導・支援を導き出す。

観点の関連性（個人）

- 9 個人の困難な観点が複数ある場合、それらの観点を関連付ける。
- 10 9で考えた関連性に基づいて、個別の指導・支援を導き出す。
- 11 個人の得意な観点と困難な観点がある場合、それらの観点を関連付ける。
- 12 11で考えた関連性に基づいて、個別の指導・支援を導き出す。

授業実践

「(注) 観点の関連性について」

アセスメントシートの結果は観点ごとの人数の多少といった視点だけではなく、複数の観点に関連させながら考えていくことで、より具体的な支援につながる可能性があります。

例えば、Aさんは、日頃から教師の話の聞こえているように見えるのですが、説明した後に「どうすればいいの？」等と尋ねたり、指示したとおりの行動がとれなかったりすることがあります。アセスメントシートの結果を見ると、聞く力に関わる問題④と問題⑧が赤色で、③の見た内容を少しの間記憶しておく力が青色でした。Aさんの場合、聴覚的な言語理解④と短期記憶⑧に困難さがあると考えられます。

そこで担任は、話す内容を具体的で分かりやすくしたり、視覚的な手がかりを添えて説明したりするように配慮したところその状態が改善されました。

〈アセスメントシート八つの観点〉

- | | |
|-------------|---|
| ①ことばを見付けよう | (語を視覚的なまとまりとして素早く認識できる力) |
| ②書き写そう | (文章を見て書き写す力) |
| ③見た数を答えよう | (見た内容を少しの間記憶しておく力) |
| ④説明を聞いて答えよう | (聞いた内容を理解し記憶しておいて、必要とされる情報を取り出す力) |
| ⑤何の絵でしょう | (場の状況を理解する力) |
| ⑥形を写そう | (図形を見て、その構成を理解し、描き写す力) |
| ⑦ひらがなを見付けよう | (注意を持続し、提示された視覚的な情報の中から、必要とされる情報を選択する力) |
| ⑧聞いた数を答えよう | (聞いた内容を少しの間記憶しておく力) |

※(問5)で、1～4の番号のみを選んだ方は、(問6)に教えてください。

(問6) アセスメントシートの結果から、前述の「(注) 観点の関連性について」のように複数の観点に関連させて指導・支援を導き出す過程の難しさについて、当てはまるものを一つ選んでください。

- 1 観点と観点に関連性があることを知らなかった
- 2 困難な観点が複数ある場合や、得意な観点と困難な観点がある場合に、どの観点とどの観点に関連性があるかが分からなかった
- 3 その他(回答用紙に具体的にお書きください)

※(問5)で、5～12の番号のいずれかを選んだ方は、(問7)と(問8)に教えてください。

(問7) アセスメントシートの結果から、複数の観点に関連付ける過程はどうでしたか。当てはまるものを一つ選んで、その番号と理由をお書きください。

- 1 分かりやすい
- 2 どちらかといえば分かりやすい
- 3 どちらかといえば難しい
- 4 難しい

(問8) アセスメントシートの結果から、複数の観点に関連付けた後、指導・支援を導き出す過程はどうでしたか。当てはまるものを一つ選んで、その番号と理由をお書きください。

- 1 分かりやすい
- 2 どちらかといえば分かりやすい
- 3 どちらかといえば難しい
- 4 難しい

3 その他

その他、観点の関連性に基づいて、指導・支援を導き出す過程についての御感想、御意見等があれば何でも結構ですので、回答用紙の欄に記入をお願いします。

<手順①> 学級集団理解シートを見る—その前に—

下の表を参考にして、アセスメントシートが測ろうとする力を、もう一度確認してください。



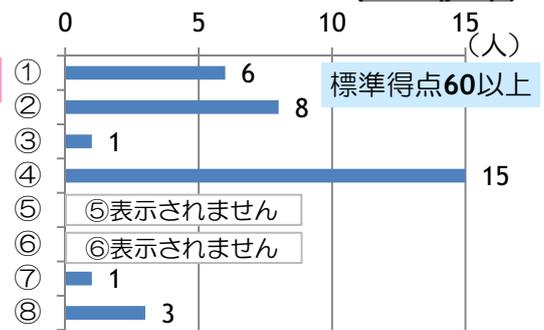
問題	入力	○測ろうとする力・必要な力	考えられる児童生徒の姿 (例)
①		○語を視覚的なまとまりとして素早く認識できる力 ・視覚的な言語理解 ・言語知識	○一定のスピードで文字列を読みながら、意味を理解することが難しい ○音読が難しく、拾い読みになることがある ○文中の文字や語句・行を抜かしたり、繰り返し読んだりする ○初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違えることがある ○教科書や資料等から素早く情報を読み取ることが難しい
②		○文章を見て書き写す力 ・特殊音節を表記する力 (小学校第1～第3学年のみ) ・文の記憶 (ことばの短期記憶)	○板書をノートに転記する際に時間がかかったり、正確にできなかったりする ○読みにくい字を書くことがある ○句読点を抜いたり、正しく打てなかったりする ○字をととても丁寧に書くために時間がかかる ○手先をコントロールすることが苦手である
③		○見た内容を少しの間記憶しておく力 ・視覚的な短期記憶 ・視覚的な数系列の記憶	○板書をノートに転記する際に、黒板を何度も見るので、時間がかかったり、正確にできなかったりする ○様々な標示やシンボルなどを見て覚えて行動したり、作業したりすることが苦手である ○簡単な計算を暗算ですることが苦手である
④		○聞いた内容を理解し記憶しておいて、必要とされる情報を取り出す力 ・聴覚的な言語理解、記憶	○複雑な音声情報の理解が難しい ○「知った」を「行った」などと聞き間違えることがある ○言われたことが聞き取れないことがある ○話し合う活動の際に、流れが理解できず、ついていけないことがある
⑤		○(絵に描かれた)場の状況を理解する力 ・状況理解	○注目すべき写真資料、地図などの視覚情報に着目できず、自分の興味のある部分のみに注目してしまうことがある ○他の児童生徒があまり興味を示さない物事に興味をもつことがある ○ある行動や考えに強くこだわることがある ○友達とのコミュニケーションが上手にできないことがある
⑥		○平面図形を見て、その構成を理解し、描き写す力 ・図形の認識 ・図形の構成力	○図形の構成を理解するのが苦手である ○学年相応の図形を描くことが難しい ○図画工作や美術などで構図をとることが苦手である ○字がまっすぐ書けなかったり、マス目の中に上手に収めたりすることが苦手である ○文字自体のバランスをとることが苦手である ○字の形や大きさを整えるのが苦手である ○独特の筆順で書いたり、漢字の細かい部分を書き間違えたりする
⑦		○注意を持続し、指定された視覚的情報の中から、必要とされる情報を選択する力 ・注意力、集中力の持続 ・特定刺激の検出力	○文章を読む際、細かいところまで注意を払うことが苦手である ○不注意な間違いをすることがある ○課題や遊びの活動で作業を集中し続けることが難しい ○集中が持続できず、作業を最後までやり遂げられないことがある ○学習課題や活動に必要な物をなくしてしまうことがある
⑧		○聞いた内容を少しの間記憶しておく力 ・聴覚的な短期記憶 ・聴覚的な数系列の記憶	○聞き誤り等のために早合点や飛躍した考えをすることがある ○簡単な指示や説明、発問などの音声情報の記憶が難しい ○特に、集団場面や長い説明等の際に、聞き逃すことがある ○話し合う活動の際に、聞いたことが記憶できず、ついていけないことがある ○自分にとって意味の分からない言葉や説明は、覚えることが難しい

<手順②> 学級集団を理解する

事前の準備が終わったら、集計表の下側の棒グラフから、学級全体の傾向をみてみましょう。これから示す手順に沿って、自分の学級を確認します。



小学校第2
学年の私の学
級は……。
右表のよう
に表示された
わ。



まず、問題④と⑧の赤いグラフに注目してみましょう

「聞く」ことに関わる力です。

問題④も問題⑧も多いとき

聴覚的な情報入力に困難さがあるため、集団場面や長い説明の際には、内容を聞き取れなかったり、聞いたことを理解や記憶したりすることが苦手な傾向があると予想されます。

そこで！

聞く活動の際には、注意を喚起し、きちんと注目したことを確認してから指示や説明をしたり、分かりやすい言葉で簡潔に指示をしたり、聞き誤りやすい言葉は板書をしたりするなどの配慮が考えられます。

問題④が多く、問題⑧は少ないとき

話を聞く際に、自分の興味・関心のある一部の単語だけを断片的に聞いてしまい、話の内容の全体を捉えられていない可能性があります。そのため、話を聞いているうちに注意がそれてしまったり、指示や説明後の取りかかりが遅れてしまったりする傾向があると予想されます。特に、教師の話が長くなると、そのような状況が生じやすい傾向が見られると考えられます。

そこで！

指示や説明はナンバリング等を活用して端的に行うとともに、話の区切りごとに確認を入れるなどの配慮が必要であると考えられます。また、長い話の際には、時折、注意喚起を促したり、黒板にキーワードを書き添えたりしながら、話の流れから外れていかないように配慮することが大切です。

問題④が少なく、問題⑧は多いとき

話の内容を機械的に覚えておくことは苦手ですが、内容について自分の理解や納得ができる、聞いた内容が記憶されやすくなると考えられます。つまり、話の中に意味の分からない言葉が多く出てくると覚えられず、学習の定着や活動の取りかかりに支障が生じる傾向があると予想されます。

そこで！

分かりやすい言葉で言い換えたり、比喻や例えを効果的に使うなどして、子どもの理解や納得を得ながら話を進めていくことが大切です。例えば、歴史の年号などをそのまま機械的に記憶させるのではなく、語呂合わせを活用して記憶させやすくするなどの工夫も有効であるといえます。

問題④も問題⑧も少ないとき

集団として、「聞く」活動での負担は少ないようです。集計表で一人一人の結果をみて、個々に配慮をしていきましょう。

聞きやすい、静かな教室環境を心がけましょう。学習とは、ある意味、新しい言葉との出会いの連続であるといえます。それらを納得して覚えていくことで、定着につながりやすくなると考えられます。



次に、問題③と⑧の赤いグラフに注目してみましょう

「記憶」に関わる力です。

問題③も問題⑧も
多いとき

どちらも短期記憶に関する力です。見る際も聞く際も情報の取り込みに難しい傾向があると考えられます。

そこで！

情報を一度に取り込める量が少ないと考えられるので、情報を提示する際には、視覚情報も聴覚情報も小分けにして順々に提示することが有効だと考えられます。

また、提示する情報の精選に心がけることも大切です。

問題③が多く、
問題⑧は少ないとき

視覚的短期記憶に困難さがあるため、瞬間的に提示されるさまざまな視覚情報を見て覚えて行動したり、作業したりすることが苦手な傾向があると予想されます。

そこで！

提示した情報がすぐ消えないよう配慮したり、言語による指示を加え視覚的な情報の入力を補ったりすることが有効だと考えられます。また、視覚的な情報に注目しやすくするために、色チョークや枠線などで目立たせるなどの支援も有効であると考えられます。

問題③が少なく、
問題⑧が多いとき

簡単な指示や説明、発問などの音声情報を記憶したり、意味の分からない言葉や説明を覚えたりすることが難しい傾向があると予想されます。

そこで！

静かな環境を心がけましょう。聴覚情報を伝える際には、教師への注目を喚起し、情報を小分けにして、順に伝えるなどの配慮が有効です。また、確認を入れたり、視覚情報を添えたりするなどの支援も考えられます。

問題③も問題⑧
も少ないとき

集団として、視覚的、聴覚的に情報を取り込むことは大丈夫な学級のようなようです。集計表で一人一人の結果をみて、個々に配慮をしていきましょう。



次に、問題②と⑦の赤いグラフに注目してみましょう

「処理能力」に関わる力です。

問題②も問題⑦も多いとき

問題②の「誤」「脱」問題⑦の「誤」「無」が目立つ場合

注意集中の持続が難しいために、課題を正確にやり遂げることに困難があると考えられます。丁寧さよりも速さを求めてしまうために、作業の精度が低くなる傾向があると考えられます。

そこで！

注意を持続できる静かで落ち着いた環境づくりに努めるとともに、作業時間を十分に確保し、焦らさないような声かけをしていくことが必要です。

問題②の「誤」「脱」問題⑦の「誤」「無」が目立たない場合

作業が必要以上に丁寧すぎるものが予想されます。丁寧なことはよいのですが、あまりにマイペースであると、集団の流れに乗りにくい状況が生じやすい傾向があると考えられます。時間の感覚が弱いことも考えられます。

そこで！

丁寧な作業ぶりを認めた上で、タイマー等で時間の経過を分かりやすく伝え、自分が今している作業との照合ができるように支援するとともに、机間指導で進捗状況を確認しておくことも必要です。

問題②が多く、
問題⑦は少ないとき

短期記憶や思考をそれほど伴わない単純な機械的作業が得意な学級であるといえます。

そこで！

授業の始まり等に作業的な課題を実施することで、集中力が高まり、授業にスムーズに移行しやすい状況になると考えられます。

問題②が少なく、
問題⑦は多いとき

単純な機械的作業が苦手で、長続きせず、飽きやすい傾向があることが予想されます。

そこで！

ドリル的な習熟課題を行う際には、作業内容や活動を小分けにして、注意喚起や称揚の声かけを意図的に多くして意欲を持続させていく必要があります。また、活動時間の見通しを持たせることも大切な支援であると考えられます。

問題②も問題⑦も少ないとき

集団として、注意集中でき、作業速度にも問題ない学級のようなようです。集計表で一人一人の結果をみて、個々に配慮をしていきましょう。

次に、問題①と②の赤いグラフに注目してみましょう

「読み・書き」に関わる力です。

問題①も問題②も多いとき

これらの力は、読み・書きに関わる基礎的な力のため、国語科の授業に限らず、読み・書きの活動の際には、配慮が必要です。音読や黙読が難しく、文章を読みながら意味を理解することが難しかったり、板書をノートに転記する際に時間がかかったり、正確にできなかったりする傾向があると予想されます。様々な学習活動に影響してくると思われるので、学習全般に対する意欲が低下することが心配されます。

そこで！ 読んだり書いたりする活動の際には、時間を十分に確保し、机間指導などで進捗状況を確認したり、読み・書きの量を調整したりする支援が考えられます。板書などでは、意味のまとまりが分かるよう色チョークや枠囲みなどを使い、行間等の余白も配慮しながら示すと効果的だと思われます。また、分かち書き、スリット枠、言葉のまとまりでスラッシュを入れるなどの読みを補助する配慮をすると効果的だと思われます。さらに、読みや読解の基礎を育てるための支援（音韻認識を高める、特殊音節を正確に読む、言葉の意味を確認しながら語彙を増やす等）も必要になると考えられます。低学年では特殊音節の丁寧な指導も大切です。



次に、問題③と⑤の赤いグラフに注目してみましょう

「見る」に関わる力です。

問題③も問題⑤も多いとき

必要な視覚情報に注目することが苦手なために、たくさんの視覚情報が一度に提示されると、どこに注目してよいか分からなかったり、本人の興味のある部分のみに注目して、重要な点に注意を向けていない傾向があることが予想されます。また、複数の情報を統合させて、全体的な文脈に沿って情報を理解したり、複数の情報の中からより重要な情報に着目し、選択したりすることも難しい傾向があると考えられます。その上、見た内容を記憶しにくい状況もあり、視覚入力が曖昧になりやすい傾向もあると予想されます。

問題⑤が多く、問題③は少ないとき

見て記憶することはできますが、視覚情報の重要な部分に注目する力が弱く、情報の捉え方が断片的になりやすいため、子どもたちがそれぞれの興味・関心に沿って注目した情報のみを入力しやすい傾向があると予想されます。全体的な文脈に沿って情報を理解したり、複数の情報の中からより重要な情報に着目し、選択したりすることが難しいため、様々な場面で言動にずれが生じやすい傾向があると予想されます。

そこで！ 正しく情報の取捨選択ができるよう、視覚情報を精選して提示した上で、重要なポイントについては、指さしや枠囲み、色チョーク等で注目を喚起するなどの手だてが必要であると考えられます。また、いくつかの情報を統合することができるよう、情報のまとまりが分かるように順番を示すなどの支援も有効であると考えられます。

私の学級は、問題④は青いマークの児童が多いので、自分にとって意味のある指示や説明はよく聞いてくれているようです。でも、問題⑧に赤いマークが多いので、この児童たちにとって、より分かりやすい言葉で授業をする必要がありそうです。そして、問題③も赤いマークが多いので、情報を小分けにして伝えたり、視覚的な情報をいつでも参照できるようにしておいたりするといいいことですね。問題⑦も多いので、注意を途切れさせないような工夫も考えるとよいということですね。



<手順③> 個を理解する



「学級集団理解シート」でアセスメントシートの結果を見るときに、確認すべきポイントを事前にチェックしておくことで、一人一人の結果や学級集団の結果を理解しやすくなります。
ただし、あくまでも実態把握の一部に過ぎないので、アセスメントシートを実施しているときの様子や日々の学習や生活場面での様子を加味しながら理解していくことを忘れないでください。

- 「学級集団理解シート」をカラーでプリントアウトしましょう。
 - 集計表の上側は、学級の児童生徒一人一人の結果が一覧表で表示されます。
 - 集計表の下側は、学級集団としての傾向が棒グラフで表示されます。
- 上側の一覧表を確認しましょう。次の箇所を赤でアンダーラインを引いてチェックします。
 - 問題②…誤字，脱字が多い。
 - 問題⑦…誤字，無印（見逃し）が多い。
 - 問題②，⑦…誤字，脱字，無印（見逃し）がないにもかかわらず，標準得点欄に赤色が表示されている場合
 - 各問題の得点の合計が0点の問題。
- 次のような児童生徒に注目してみましょう。
 - 赤色表示（標準得点40点以下）の観点が多い子
 - 赤のアンダーラインでチェックした箇所が多い子
 - 赤色表示の観点も赤のアンダーラインのチェックも付かないが，気になる子

なるほど！
これから赤ペンでチェックしてみます。



例えば…

学級集団理解シート 小学校第2学年

2. 年 番	標準得点	1 (ことばを見つけて)					2 (書き写そう)					3 (見た数を答えよう)					4 (説明を聞いて答えよう)					5 (何の絵でしょう)					6 (形を写そう)					7 (ひらがなを見つけよう)					8 (聞いた数を答えよう)				
		計	標準得点	全字数	誤	脱	計	標準得点	全字数	誤	脱	計	標準得点	全字数	誤	脱	計	標準得点	全字数	誤	脱	計	標準得点	全字数	誤	脱	計	標準得点	全字数	誤	脱	計	標準得点	全字数	誤	脱					
1	A	3	0	3	41.4	16	0	1	15	3	18	39.2	2	42	2	44.2	4	4	4	12	55.8	3	8	0	0	8	35.4	1	33												
2	B	1	1	4	45.3	29	1	1	27	7	34	60.9	1	35.3	3	58.4	2	4	4	10	41.4	3	16	0	2	14	47.3	2	49.6												
3	C	2	0	5	49.2	12	0	0	12	6	18	39.2	3	48.6	3	58.4	4	4	4	12	55.8	3	14	0	4	10	39.3	2	49.6												
4	D	4	0	0	29.8	16	0	0	16	6	22	44.6	1	35.3	1	29.9	4	4	4	12	55.8	2	12	0	0	12	43.3	1	33												
5	E	0	2	8	60.8	29	0	1	28	7	35	62.2	4	55.3	3	58.4	4	4	4	12	55.8	3	15	0	0	15	49.3	2	49.6												
6	F	5	0	2	37.5	22	7	6	9	4	13	32.4	1	35.3	3	58.4	4	4	4	12	55.8	2	14	0	4	10	39.3	1	33												
7	G	1	0	4	45.3	21	0	0	21	5	26	50	2	42	2	44.2	4	4	4	12	55.8	3	11	0	1	10	39.3	2	49.6												
8	H	0	1	3	41.4	16	0	0	16	5	21	43.2	5	62	3	58.4	4	4	4	12	55.8	2	15	0	1	14	47.3	2	49.6												
9	I	1	2	8	60.8	30	0	0	30	8	38	66.3	3	48.6	3	58.4	4	4	4	12	55.8	3	11	0	1	10	39.3	2	49.6												
10	J	4	0	5	49.2	14	2	0	12	5	17	37.8	2	42	1	29.9	4	4	4	12	55.8	3	10	0	1	9	37.4	0	16.5												
11	K	0	0	4	45.3	20	0	0	20	6	26	50	3	48.6	2	44.2	4	4	4	12	55.8	2	16	0	0	16	51.2	2	49.6												
12	L	0	2	9	64.7	33	0	0	33	8	41	70.4	4	55.3	3	58.4	4	4	4	12	55.8	3	17	0	0	17	53.2	2	49.6												

私の学級は、こんなふうに赤色のアンダーラインでチェックしました。
気になる児童は、Aさん、Cさん、Dさん、Fさん……。それから……。



2年		1 (ことばを見つけて)		2 (書き写そう)							
番	氏名	計	標準得点	全字数	誤	脱	計	特殊	総計	標準得点	
1	<u>A</u>	3	41.4	16	0	1	15	3	18	39.2	
2	<u>B</u>	4	45.3	29	1	1	27	7	34	60.9	
3	<u>C</u>	5	49.2	12	0	0	12	6	18	39.2	
4	<u>D</u>	0	29.8	16	0	0	16	7	26	50	
5	<u>E</u>	8	60.8	29	0	1	28	7	35	62.2	
6	<u>F</u>	2	37.5	22	7	6	9	4	13	32.4	

例えば…

氏名
Aくん

	①(ことばを見つけよう)	②(書き写そう)	③(見た数を答えよう)	④(説明を聞いて答えよう)	⑤(何の絵でしよう)	⑥(形を写そう)	⑦(ひらがなを見つけよう)	⑧(聞いた数を答えよう)
個人得点	3	18	2	2	12	2	8	1
個人標準得点	41.4	39.2	42	44.2	55.8	50	35.4	33
クラス平均点	5.0	28.1	2.0	2.4	11.6	2.4	12.0	1.8
クラス標準得点	49.2	52.8	42.2	49.5	52.6	50.5	43.2	45.9



Aくんは、問題⑧が赤色表示なので、自分にとって意味の分からない言葉や説明は、聞いても記憶に残りにくいということだから、分かりやすい言葉で端的に伝えたり、伝わっているかどうか確認を入れたりしながら話した方がよさそうね。

アンダーラインでチェックすると、問題⑦は誤字も見逃しもないのに赤色表示だわ。ということは、スピードが遅いのね。問題②も同じ傾向だわ。しかも特殊音節が三つしか書けていないわね。

普段の様子もゆっくりなところがあるわね。書く時間を十分確保したり、書く量を調整したりする必要がありそうだわ。

それから、特殊音節はどれが書けていないか確認して、特殊音節のルールを習得しやすくする支援が必要ね。

言葉の意味を確認しながら語彙を増やすことも考えなくちゃ。



氏名
Cくん

	①(ことばを見つけよう)	②(書き写そう)	③(見た数を答えよう)	④(説明を聞いて答えよう)	⑤(何の絵でしよう)	⑥(形を写そう)	⑦(ひらがなを見つけよう)	⑧(聞いた数を答えよう)
個人得点	0	26	1	1	12	2	12	1
個人標準得点	29.8	50	35.3	29.9	55.8	50	43.3	33
クラス平均点	5.0	28.1	2.0	2.4	11.6	2.4	12.0	1.8
クラス標準得点	49.2	52.8	42.2	49.5	52.6	50.5	43.2	45.9



Cくんは、問題③、問題④、問題⑧が赤色表示になっているわ。見たり、聞いたりしたことから情報を取り込むことが難しいということかしら。普段の様子も、指示や説明が伝わりにくい感じがあって、どうしたらいいかと思っていたんだけど……。まずは、Cくんが教師に注目しているかどうか確認してから、情報を提示していくとよさそうね。そして、情報を一度に取り込める量が少ないようだから、どの情報に注目したらよいか分かるように、情報を整理し、小分けにして順に提示することから始めてみようかしら。

問題①は、0点だったわ。最初の問題で指示説明がよく分からなかったのかしら？音読が難しいことから語彙も少ないのかもしれないわね。

次のタブをクリックすると、学級の児童生徒一人一人について、「個別理解シート」が表示されます。指導・支援の参考にしてください。

ただし、アセスメントシートの結果から分かることのみを表示していますので、日常の行動観察や学習から得られる情報などを加味して総合的にアセスメントするようお願いいたします。



<手順④> 学校全体での共通理解

特別な支援を必要とする児童生徒の指導・支援は、関わるすべての大人が共通理解の基に進めていくことが望まれています。

アセスメントシートを実施し、その結果をどのように活用することができるか校内での取り組みを考えてみることにしましょう。



学級担任が行うこと

- 1 アセスメントシートを実施・採点し、結果を入力する
- 2 「学級集団理解シート」のタブ「手順②」を参照し、自分の学級について確認する
- 3 一人一人の結果を確認する
- 4 学級の中の気になる児童生徒についてピックアップする



学年団もしくは複数学年団で行うこと

- 1 アセスメントシートの結果から、学級の傾向やその中の気になる児童生徒について報告し合う
- 2 学年全体で日々の学級の様子を重ね合わせ実態把握をする
- 3 指導・支援を考え、共通理解を図る
- 4 児童生徒に関わる教師が、役割分担や連携をして一貫した指導を行う



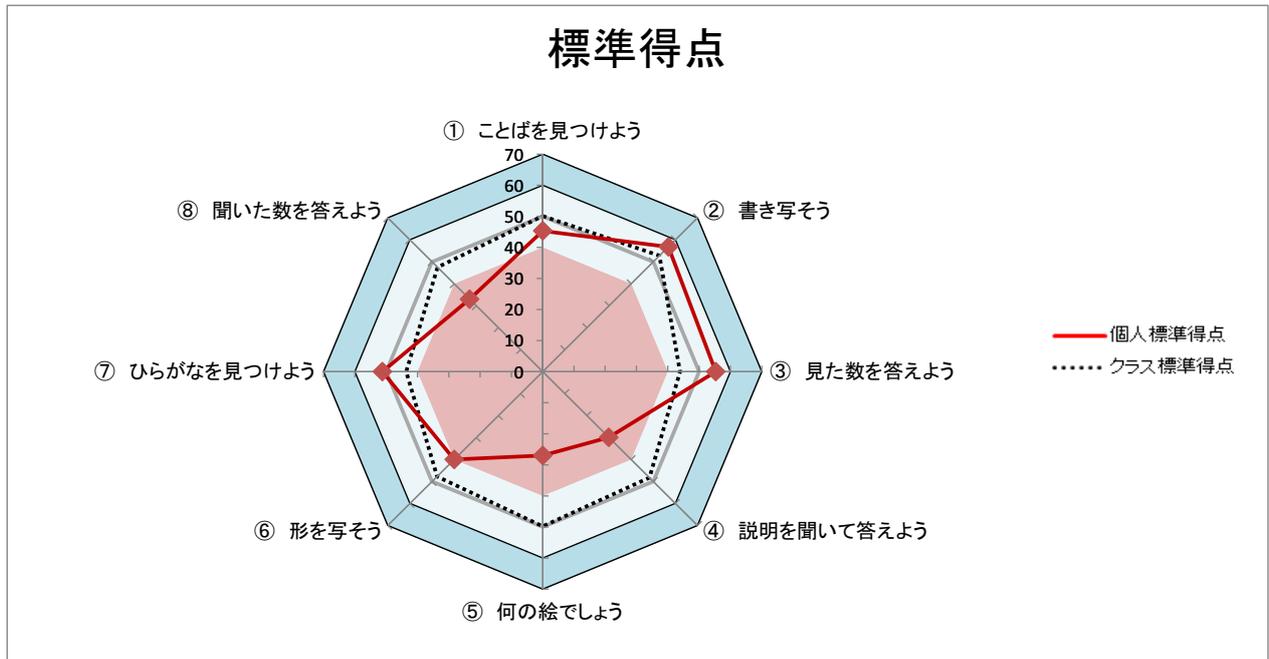
ここで確認された指導・支援は、その児童生徒にとって必要な指導・支援といえます。その内容は、個別の教育支援計画や個別の指導計画へ記入して関係者で共有し、学習や生活場面での指導・支援に生かしていくようにしましょう。

別資料3「個別理解シート」
個別理解シート

↓表示したいデータ番号

1

番	氏名
1	〇〇〇〇



	① ことばを見つけよう	② 書き写そう	③ 見た数を答えよう	④ 説明を聞いて答えよう	⑤ 何の絵でしょう	⑥ 形を写そう	⑦ ひらがなを見つけよう	⑧ 聞いた数を答えよう
個人得点	4	31	4	1	8	1	16	1
個人標準得点	45.3	56.8	55.3	29.9	27	40	51.2	33
クラス平均点	5.3	28.0	2.3	2.3	11.2	2.2	12.1	1.9
クラス標準得点	50.1	52.8	43.9	48.3	49.8	47.7	43.6	47.5

アセスメントシートの結果から考えられる学習上の困難さと指導・支援の例(個人標準得点が40点以下の問題がある場合、コメントが表示されます)

	④⑧	⑥	⑤
問題	問題④は、聴覚的な言語理解・記憶に関わる力、問題⑧は、聴覚的短期記憶に関わる力を見ています。	問題⑥は、図形認知・空間認知に関わる力を見ています。	問題⑤は、視覚情報の重要な点への注目に関わる力を見ています。
困難さ	聴覚的な情報入力に困難さがあるため、集団場面や長い説明の際には、話の内容を聞き取ったり、聞いたことを理解したり、記憶したりすることができず、話し合いについていけないことなどが考えられます。	図形の構成を理解することが苦手であることから、学年相応の図形を描いたり、図画工作科や美術科で構図をとったり、算数・数学科の図形領域の学習を理解したりすることが苦手であると考えられます。また、文字列をそろえて書いたり、マス目の中に文字を収めたり、文字自体のバランスをとり形や大きさを整えて書いたりすることも苦手であると考えられます。	視覚情報の重要な部分に注目する力が弱く、自分の興味のある部分のみに注目しやすいことが考えられ、情報の捉え方が断片的になりやすいことが予想されます。そのため、複数の情報を統合させて、全体的な文脈に沿って情報を理解することや複数の情報の中からより重要な情報に着目し、選択したりすることが難しいことも予想されます。
指導・支援	聞く活動の際には、注意を喚起し、きちんと注目したのを確認してから指示や説明をしたり、分かりやすく短い言葉で簡潔に指示をしたり、聞き誤りやすい言葉は板書をしたりするなどの配慮が考えられます。	書く時間を十分に確保したり、ワークシートを使用するなど書く量を調整したりすることが有効だと思われます。また、扱いやすい筆記用具やマス目、補助線のあるノートを使用するなどして、書字や作図の負担を軽減すると効果的だと考えられます。	正しく情報の取捨選択ができるよう、視覚情報は精選して提示した上で、重要なポイントを指さしや枠囲み、色チョーク等で注目を喚起するなどの手立てが必要であると考えられます。また、いくつかの情報を統合させることができるよう、情報のまとまりが分かるように順番を示すなどの支援も有効であると考えられます。

別資料4 「指導・支援のコメント一覧」

八つの観点

観点	○測ろうとする力 ・必要な力	「個別理解シート」のコメント欄に表示される内容 〔上段〕赤色のマーク（標準得点40点以下）が付いた問題から捉えられる力 〔中段〕学習上の困難さ（つまずき）として見られる可能性のある状態像（様子） 〔下段〕学習上の困難さ（つまずき）に対して、必要と思われる指導・支援例
①	○語を視覚的なまとまりとして素早く認識できる力 ・視覚的な言語理解 ・言語知識	問題①は、読みに関わる力を見えています。 ----- 読みに関わる基礎的な力に困難さがあるため、音読や黙読が難しく、逐次読みになることが考えられます。そのため、文章を読みながら意味を理解することが難しいと予想されます。国語科をはじめとし、様々な学習活動に影響してくると思われるので、学習全般に対する意欲が低下することが心配されます。 ----- 音読や黙読では、注意を持続しやすいよう静かで落ち着いた環境づくりをし、時間を十分に確保するとともに、読みを補助するための配慮（文字サイズ、字体、スリット枠や言葉のまとまりごとにスラッシュを入れるなど読みを補助する教材教具等の活用）をすると効果的だと考えられます。それとともに、できたことを適時ほめ、自信をもたせる関わりも大切です。また、文章を読み解くためには、単語等を逐字ではなく、まとまりとして認識する力（視覚性語彙）が必要であるため、読みや読解を助けるための支援（音韻認識を高める、特殊音節を正確に読む、言葉の意味を確認しながら語彙を増やす等）も効果的だと考えられます。
②	○文章を見て書き写す力 ○特殊音節を表記する力（第1～第3学年のみ） ・文の記憶（ことばの短期記憶）	問題②は、視写・転記に関わる力を見えています。 ----- 視写・転記に関わる基礎的な力に困難さがあるため、板書をノートに転記する際に時間がかかったり、正確にできなかつたりすることが予想されます。国語科をはじめとし、様々な学習活動に影響してくると思われるので、学習全般に対する意欲が低下することが心配されます。 ----- 書く活動の際には、時間を十分に確保し、机間指導などで進捗状況を確認したり、書く量を調整したりする支援が考えられます。また、板書などでは、色チョークや枠囲みなどを使い、行間等の余白も配慮しながら、意味のまとまりを分かりやすくすると効果的だと考えられます。それとともに、できたことを丁寧にほめ、自信をもたせる関わりも大切です。また、低学年では特殊音節を正しく読み・書きできるように、音節構造を見て分かるように示したり（「きって」「●・●」）、動作と結び付けたり（「きって」「手を叩く→両手をグーにする→手を叩く」）することで、特殊音節のルールを習得しやすくする支援も効果的だと考えられます。
③	○見た内容を少しの間記憶しておく力 ・視覚的な短期記憶 ・視覚的な数系列の記憶	問題③は、視覚的短期記憶に関わる力を見えています。 ----- 視覚的短期記憶に困難さがあるため、瞬間的に提示されるさまざまな視覚情報を見て覚えて行動したり、作業したりすることが苦手であることが予想されます。そのため、視写をしたり、板書をノートに転記したりする際に、手本や黒板を何度も見るため、時間がかかったり、正確にできなかつたりすることが予想されます。また、算数・数学科で必要な暗算や筆算などの計算問題では、複数の数字を記憶しておくこと、途中の計算の結果を記憶しておくこと、数字の桁をそろえつつ正しく表記すること、計算の順序を覚え、それに従いながら計算することが難しく、計算自体ができなかつたり間違いが多かったりすることが予想されます。 ----- 視覚的な情報を提示する際には、情報がすぐ消えないように配慮し、補助黒板等いつでも参照できるようにしておくことが効果的だと考えられます。また、情報を提示する際には、言語による指示を加え、視覚的な情報の入力を補うことや、板書内容を精選

		し、色チョークや枠囲みなどを使い、行間等の余白も配慮しながら、印象に残りやすくする支援も有効だと考えられます。計算問題では、どの数字を操作するのか、どの順番で計算するのか、繰り上がりの数字と他の数字を混同しないようにするにはどうすればよいのか、桁をそろえて計算するにはどうすればよいのかなど、様々な配慮の必要性が考えられます。着目する数字を丸で囲んだり、マス目を使って桁をそろえやすくしたり、計算順を矢印を使うなどして視覚情報を整理したりする支援が効果的だと考えられます。
④	○聞いた内容を理解し記憶しておいて、必要とされる情報を取り出す力 ・聴覚的な言語理解、記憶	問題④は、聴覚的な言語理解・記憶に関わる力を見えています。 聴覚的な言語理解や記憶に困難さがあるため、言われたことが聞き取れなかったり、似たような言葉を聞き間違えたりすることが予想されます。また、長い話や説明のすべてを理解し、記憶することが難しいため、話し合う活動で流れについていけなかったり、すべきことのいくつかを忘れてしまったりすることが予想されます。 聴覚的な情報の取り込みに困難さがある場合、情報を小分けにして順に提示することが有効だと考えられます。特に、聞く活動の際には、話し手の方に注目したのを確認してから指示や説明をしたり、分かりやすい言葉で簡潔に指示をしたり、聞き誤りやすい言葉は板書をしたりするなどの配慮が効果的だと考えられます。視覚的な情報を添えて聞くことで理解がしやすくなることもあります。その際にも情報が多くなりすぎないように、注目すべき情報を明確に示したり、順を追って提示したりするなどの配慮が効果的だと考えられます。
⑤	○（絵に描かれた）場の状況を理解する力 ・状況理解	問題⑤は、視覚情報の重要な点への注目に関わる力を見えています。 視覚情報の重要な部分に注目する力が弱く、自分の興味のある部分に注目しやすいことが考えられ、情報の捉え方が断片的になりやすいことが予想されます。そのため、複数の情報を統合させて、全体的な文脈に沿って情報を理解することや複数の情報の中からより重要な情報に着目し、選択することなどが難しいことも予想されます。 正しく情報の取捨選択ができるよう、視覚情報は精選して提示した上で、重要なポイントを指さしや枠囲み、色チョーク等で注目を喚起するなどの手当てが必要であると考えられます。また、いくつかの情報を統合させることができるよう、情報のまとまりが分かるように順番を示すなどの支援も有効であると考えられます。
⑥	○平面図形を見て、その構成を理解し、描き出す力 ・図形の認識 ・図形の構成力	問題⑥は、図形認知・空間認知に関わる力を見えています。 図形の構成を理解することが苦手であることから、学年相応の図形を描いたり、図画工作科や美術科で構図をとったり、算数・数学科の図形領域の学習を理解したりすることが苦手であることが考えられます。また、文字列をそろえて書けなかったり、マス目の中に文字を収めたり、文字自体のバランスをとり形や大きさを整えて書いたりすることも苦手であると考えられます。 書く時間を十分確保したり、ワークシートを使用するなどして書く量を調整したりすることが有効だと考えられます。また、扱いやすい筆記用具やマス目、補助線のあるノートを使用するなどして、書字や作図の負担を軽減すると効果的だと考えられます。
⑦	○注意を持続し、指定された視覚的情報の中から、必要とされる情報を選択する力 ・注意力、集中力の持続 ・特定刺激の検出力	問題⑦は、注意持続、作業処理に関わる力を見えています。 注意を持続しながら、課題を処理することに困難さがあると、文章を読んだり、書いたりする際、細かいところまで注意を払うことが苦手だったり、課題に取り組む際に注意を集中し続けることが難しかったりすることが予想されます。また、不注意な間違いをすることがあったり、必要な物をなくしてしまったりすることも予想されます。その他、眼を文章に沿ってスムーズに動かすににくいいため、文字や行を飛ばして読んでしまうことも予想されます。 単純な機械的作業やドリル学習が続く場合には、作業や活動を小分けにしたり、小ま

		めに注意喚起や賞揚の言葉掛けをする機会を意図的に多くし、意欲を高めるようにしたりするとともに、タイマーを活用するなどして活動時間を具体的に示し、見通しをもちやすくする支援が必要と考えられます。また、活動時間を十分に確保する等、焦らせないようにする配慮も必要だと考えられます。
⑧	○聞いた内容を少しの間記憶しておく力 ・聴覚的な短期記憶 ・聴覚的な数系列の記憶	問題⑧は、聴覚的短期記憶に関わる力を見えています。 ----- 簡単な指示や説明、発問などの音声情報を記憶したり、意味の分からない言葉や説明は、覚えたりすることが難しいことが予想されます。また、話し合う活動の際に、聞いたことが記憶できず、内容や流れについていくことが難しいことが予想されます。 ----- 静かな環境を心がけたり、座席の位置やグループ編成を配慮をしたりすることが考えられます。また、聴覚情報を伝える際には、情報を小分けにして、順々に伝え、確認するということが有効であると考えられます。さらに、意味のある分かりやすい言葉に言い換えたり、例えば語呂合わせ <small>ことわざ</small> を使用したりしながら、視覚的な情報も添えるなどの支援も有効であると考えられます。

18通りの観点の組合せ

観点の組合せ	考えられる関連性	「個別理解シート」のコメント欄に表示される内容 〔上段〕赤色のマーク（標準得点40点以下）が付いた問題から捉えられる力 〔中段〕学習上の困難さ（つまずき）として見られる可能性のある状態像（様子） 〔下段〕学習上の困難さ（つまずき）に対して、必要と思われる指導・支援例
①②	読み・書きの弱さ	問題①は、読みに関わる力、問題②は、視写・転記に関わる力を見えています。 ----- これらの力は、読み・書きに関わる基礎的な力のため、音読や黙読が難しく、文章を読みながら意味を理解することが難しかったり、板書をノートに転記する際に時間がかかったり、正確にできなかつたりすることが予想されます。国語科をはじめとし、様々な学習活動に影響してくると思われるので、学習全般に対する意欲が低下することが心配されます。 ----- 読んだり書いたりする活動の際には、時間を十分に確保し、机間指導などで進捗状況を確認したり、読み・書きの量を調整したりする支援が考えられます。板書などでは、色チョークや枠囲みなどを使い、行間等の余白も配慮しながら、意味のまとまりを分かりやすくすると効果的だと考えられます。また、読みを補助するためには、文字サイズ、字体、スリット枠や言葉のまとまりごとにスラッシュを入れるなど読みを補助する教材教具等の配慮をすると効果的だと考えられます。さらに、文章を読み解くためには、単語等を逐字ではなく、まとまりとして認識する力（視覚性語彙）が必要であるため、読みや読解を助けるための支援（音韻認識を高める、特殊音節を正確に読む、言葉の意味を確認しながら語彙を増やす等）も必要になると考えられます。その他、低学年では特殊音節を正しく読み書きできるように、音節構造を見て分かるように示したり（「きって」「●・●」）、動作と結び付けたり（「きって」「手を叩く→両手をグーにする→手を叩く」）することで、特殊音節のルールを習得しやすくする支援も効果的だと考えられます。
①⑦	文字情報を素早く認識する力の弱さ	問題①は、読みに関わる力、問題⑦は、注意持続、作業処理に関わる力を見えています。 ----- これらの力に困難さがある場合、文章の細部にまで注意を払いながら読み、意味のまとまりを素早く見つけることが難しいことが予想されます。そのため、文章を読む際、不注意な読み間違いをしてしまいやすくなると考えられます。また、眼を文章に沿ってスムーズに動かすににくい場合、文字や行を飛ばして読んでしまうことが予想されます。 ----- 音読や黙読などでは、注意を持続しやすいよう静かで落ち着いた環境づくりをし、時間を十分に確保するとともに、読みを補助するための配慮（文字サイズ、字体、スリッ

		ト枠やことばのまとまりごとにスラッシュを入れるなど読みを補助する教材教具等) をすると効果的だと考えられます。
①②③	読みの弱さと視覚的短期記憶の弱さによる書きの弱さ	<p>問題①は、読みに関わる力、問題②は、視写・転記に関わる力、問題③は、視覚的短期記憶に関わる力を見えています。</p> <p>-----</p> <p>問題①と②は、読み・書きに関わる基礎的な力のため、音読や黙読が難しく、文章を読みながら意味を理解することが難しいことが予想されます。さらに問題③の見た内容を少しの間記憶しておくことの困難さもあり、板書をノートに転記する際に、黒板を何度も見るため時間がかかったり、正確にできなかつたりすることも予想されます。国語科をはじめとし、様々な学習活動に影響してくると思われるので、学習全般に対する意欲が低下することが心配されます。</p> <p>-----</p> <p>読んだり書いたりする活動の際には、時間を十分に確保し、机間指導などで進捗状況を確認したり、読み・書きの量を調整したりする支援が考えられます。板書などでは、色チョークや枠囲みなどを使い、行間等の余白も配慮しながら、意味のまとまりを分かりやすくするなど効果的だと考えられます。さらに、板書内容を精選し、視覚的な情報提示がすぐ消えないように配慮し、いつでも参照できるようにしておくなどの支援も考えられます。また、読みを補助するためには、文字サイズ、字体、スリット枠やことばのまとまりごとにスラッシュを入れるなど読みを補助する教材教具等の配慮をすると効果的だと考えられます。さらに、文章を読み解くためには、単語等を逐字ではなく、まとまりとして認識する力（視覚性語彙）が必要であるため、読みや読解を助けるための支援（音韻認識を高める、特殊音節を正確に読む、言葉の意味を確認しながら語彙を増やす等）も必要になると考えられます。その他、低学年では特殊音節を正しく読み書きできるように、音節構造を見て分かるように示したり（「きって」「●・●」）、動作と結び付けたり（「きって」「手を叩く→両手をグーにする→手を叩く」）することで、特殊音節のルールを習得しやすくする支援も効果的だと考えられます。</p>
①②⑦	文字情報を素早く認識する力の弱さによる書きの弱さ	<p>問題①は、読みに関わる力、問題②は、視写・転記に関わる力、問題⑦は、注意持続、作業処理に関わる力を見えています。</p> <p>-----</p> <p>問題①と⑦の力に困難さがあると、音読や黙読の場面で、文章の細部にまで注意を払いながら読み、意味のまとまりを見付けることが難しいことが予想されます。また、問題②と⑦の困難さにより、黒板からノートへ、繰り返し視線を動かす場面で、注意が途切れたり、遠近を見るための焦点をうまく合わせるができなかつたりするために、板書をノートに転記する際に時間がかかったり、正確にできなかつたりすることも予想されます。そのため、国語科をはじめとし、様々な学習活動に影響してくると思われるので、学習全般に対する意欲が低下することが心配されます。</p> <p>-----</p> <p>文章を読んだり書いたりする活動の際には、注意を持続しやすいよう静かで落ち着いた環境づくりをし、時間を十分に確保することが必要と考えられます。また、読みを補助するためには、文字サイズ、字体、スリット枠やことばのまとまりごとにスラッシュを入れるなど読みを補助する教材教具等の配慮をすると効果的だと考えられます。</p>
②③	視覚的短期記憶の弱さによる視写・転記の弱さ	<p>問題②は、視写・転記に関わる力、問題③は、視覚的短期記憶に関わる力を見えています。</p> <p>-----</p> <p>視覚的短期記憶に困難さがあるため、視写をしたり、板書をノートに転記したりする際に、手本や黒板を何度も見るため、時間がかかったり、正確にできなかつたりすることが予想されます。</p> <p>-----</p> <p>書く活動の際には、時間を十分に確保し、机間指導などで進捗状況を確認したり、ワークシートなどで書く量を調整したりする支援が考えられます。また、板書などでは、板書内容を精選し、色チョークや枠囲みなどを使い、行間等の余白も配慮しながら、印</p>

		象に残りやすくする支援も有効だと考えられます。さらに、視覚的な情報提示がすぐ消えないように配慮し、いつでも参照できるようにしておくことも効果的だと考えられます。手元に置いたものを書き写すことができるように板書計画をプリントにして配付する配慮も考えられます。
②⑥	空間認知の弱さによる視写・転記の弱さ	<p>問題②は、視写・転記に関わる力、問題⑥は、図形認知・空間認知に関わる力を見えています。</p> <p>問題⑥の力に困難さがあると、文字をまっすぐ書いたり、マス目の中に文字を収めたりすることが苦手であることが考えられます。また、文字自体のバランスをとり、形や大きさを整えて書くことも苦手であると考えられます。そのため、視写に時間がかかることが予想されます。</p> <p>書く時間を十分に確保したり、書く量を調整したりすることが有効だと考えられます。また、扱いやすい筆記用具やワープロソフトを使用したり、マス目や補助線のあるノート、ワークシートを使用したりするなど書字の負担を軽減する配慮をすると効果的だと考えられます。</p>
②⑦	注意集中の弱さと作業の遅さによる視写・転記の弱さ	<p>問題②は、視写・転記に関わる力、問題⑦は、注意持続、作業処理に関わる力を見えています。</p> <p>解答における誤字や脱字、見逃しの有無に注意して考える必要があります。問題②と⑦共に誤字や脱字、見逃しが多く標準得点が40点以下の場合、注意や集中の持続が難しいために、課題を正確に最後までやり遂げることが難しいことが予想されます。また、問題②と⑦共に誤字や脱字、見逃しが無いにもかかわらず、標準得点が40点以下の場合、作業がとても丁寧であったり、ゆっくりであったりする場合が予想されます。その他にも、眼をスムーズに動かすににくいために視写・転記が難しい場合も考えられます。</p> <p>書く活動では、注意を持続しやすいよう静かで落ち着いた環境づくりをし、焦らなくてもできるよう書く時間を十分に確保するとともに、机間指導で進捗状況を確認すると効果的だと考えられます。また、一度に書く量を調整するなど書字の負担を軽減するための配慮も効果的だと考えられます。</p>
②③⑤	視覚的短期記憶と断片への注目・情報統合の弱さによる視写・転記の弱さ	<p>問題②は、視写・転記に関わる力、問題③は、見た内容を少しの間記憶しておく力、問題⑤は、視覚情報の重要な点への注目に関わる力を見えています。</p> <p>問題⑤により必要な視覚情報に注目することが苦手で、たくさんの視覚情報が一度に提示されると、どこに注目してよいか分からなかったり、本人の興味にしたがって注意がそれてしまったりすることが予想されます。その上、問題③の困難さにより見た内容が記憶されにくい状況もあり、視覚からの情報入力が曖昧になっていることが予想されます。そのため、問題②の視写や板書を書き写す活動が難しくなっていると予想されます。</p> <p>視覚情報は精選して提示した上で、指さしや枠囲みで注目を喚起するなどの手だてとともに、書く活動の際には、時間を十分に確保し、机間指導などで進捗状況を確認したり、書く量を調整したりする支援が考えられます。また、板書などでは、色チョークや枠囲みなどを使い、行間等の余白も配慮しながら、意味のまとまりを分かりやすくするなどの支援が効果的だと考えられます。さらに、板書内容を精選し、視覚的な情報提示をすぐ消さないように配慮し、いつでも参照できるようにすることや、手元に置いたものを書き写すことができるように板書計画をプリントにして配付することも効果的だと考えられます。</p>
②③⑥	視覚的短期記憶と空間認知の弱さによる視写・転記の弱さ	<p>問題②は、視写・転記に関わる力、問題③は、視覚的短期記憶に関わる力、問題⑥は、図形認知・空間認知に関わる力を見えています。</p> <p>問題②と③について考えます。視覚的短期記憶に困難さがあるため、視写をしたり、</p>

		<p>板書をノートに転記したりする際に、手本や黒板を何度も見て、時間がかかったり、正確にできなかつたりすることが予想されます。さらに問題⑥の力に困難があると、文字列をそろえて書けなかつたり、マス目の中に文字を収めたりすることが苦手であることが考えられます。そのため、文字自体のバランスをとり形や大きさを整えて書くことも苦手であると考えられます。</p> <p>書く活動の際には、時間を十分に確保し、机間指導などで進捗状況を確認したり、書く量を調整したりする支援が考えられます。板書などでは、色チョークや枠囲みなどを使い、行間等の余白も配慮しながら、印象に残りやすくする支援も有効だと考えられます。さらに、板書内容を精選し、視覚的な情報提示がすぐ消えないように配慮し、いつでも参照できるようにしておくことも効果的だと考えられます。手元に置いたものを書き写すことができるように板書計画をプリントにして配付する支援も考えられます。扱いやすい筆記用具やマス目、補助線のあるノートを使用したり、ワークシートを用いたりするなど書字の負担を軽減する支援も考えられます。ノートに書く前に空書きをさせたり、言語化したりしてから書かせたりするなど記憶に残りやすいような支援も効果的だと考えられます。</p>
②③⑦	視覚的短期記憶と文字情報を素早く認識する力の弱さによる視写・転記の弱さ	<p>問題②は、視写・転記に関わる力、問題③は、見た内容を少しの間記憶しておく力、問題⑦は、注意持続、作業処理に関わる力を見えています。</p> <p>問題②の視写に時間がかかったり、誤字や脱字があつたりすることの背景に、問題③と⑦の視覚的な短期記憶の弱さと注意を持続し、文字情報を素早く認識する力の弱さが影響していると考えられます。記憶に残りにくいので視線の移動が何度もあつたり、細かいところまで注意を払うことが苦手で、集中が持続できず、作業を最後までやり遂げたり、文字の構成の細部に注目しながら書いたりすることが難しくなると考えられます。また、眼をスムーズに動かすににくいために視写・転記が難しいことが予想されます。</p> <p>書く活動の際には、注意を持続しやすいよう静かで落ち着いた環境づくりをし、時間を十分に確保するとともに、机間指導で進捗状況を確認したり、扱いやすい筆記用具やマス目、補助線のあるノートを使用したり、書く順序を示したりするなどして、書字の負担を軽減する支援が考えられます。また、ノートに書く前に空書きをさせたり、言語化したりしてから書かせたりするなど記憶に残りやすくするような支援も効果的だと考えられます。</p>
②⑥⑦	空間認知と文字情報を素早く認識する力の弱さによる視写・転記の弱さ	<p>問題②は、視写・転記に関わる力、問題⑥は、図形認知・空間認知に関わる力、問題⑦は、注意を持続し、情報の中から、必要とされる情報を選択する力や集中力を見えています。</p> <p>問題②の視写に時間がかかったり、正確に書けなかつたりすることの背景に、問題⑥と⑦の図形認知の困難さと注意を持続し、文字情報を素早く認識する力の弱さが影響していることが考えられます。細かいところまで注意を払うことが苦手で、集中が持続できず、作業を最後までやり遂げることが難しさがあると考えられます。そのため、複雑な文字の構成を細部に注目しながら書くことが難しく、文字の形や大きさを整えることの苦手さもあつて、独特の筆順で書いたり、漢字の細かい部分を書き間違えたりする場合がありますと予想されます。また、眼をスムーズに動かすににくいために視写・転記が難しいことが予想されます。</p> <p>書く活動の際には、注意を持続しやすいよう静かで落ち着いた環境づくりをし、時間を十分に確保するとともに、机間指導で進捗状況を確認したり、扱いやすい筆記用具やマス目、補助線のあるノートを使用したり、書く順序を示したりするなどして、書字の負担を軽減したりする支援が考えられます。</p>
③④	視覚的短期記憶と聴	<p>問題③は、視覚的短期記憶に関わる力、問題④は、聴覚的な言語理解・記憶に関わる</p>

	<p>覚的言語理解・記憶の弱さ</p>	<p>力を見えています。</p> <p>見たり聞いたりした内容を少しの間記憶に留めておくことに困難さがあると考えられます。また、話の内容の断片にとらわれ、話の全体を聞き取れていなかったり、提示されていた視覚情報を忘れてしまったりするために、その後に行う活動や話し合い、作業などに参加しにくいことが予想されます。</p> <p>視覚的な情報も聴覚的な情報も、提示する際には、情報の精選をし、記憶に残るよう印象付ける工夫（大切なポイントに色チョークで印を付ける、小分けにして提示するなど）が効果的だと考えられます。</p>
③⑤	<p>視覚的短期記憶と断片への注目・情報統合の弱さ</p>	<p>問題③は、視覚的短期記憶に関わる力、問題⑤は、視覚情報の重要な点への注目に関わる力を見えています。</p> <p>必要な視覚情報に注目することが苦手である上に、視覚的な短期記憶の弱さもあり、たくさんの視覚情報が一度に提示されると、どこに注目してよいか分からなかったり、本人の興味のある部分に注目してしまったりして、重要な点に注意を向けられていないことが考えられます。そのため、複数の情報を統合させて、全体的な文脈に沿って情報を理解したり、複数の情報の中からより重要な情報に着目し、選択したりすることが難しいことも予想されます。その上、見た内容が記憶されにくい状況もあり、視覚入力が曖昧になっていることが予想されます。</p> <p>正しく情報の取捨選択ができるよう、視覚情報は精選して提示した上で、重要なポイントを指さしや枠囲み、色チョーク等で注目を喚起するなどの手立てが必要であると考えられます。また、いくつかの情報を統合させることができるよう、情報のまとまりが分かるように順番を示すなどの支援も有効であると考えられます。</p>
③⑧	<p>視覚的短期記憶と聴覚的短期記憶の弱さ</p>	<p>問題③は、視覚的短期記憶に関わる力、問題⑧は、聴覚的短期記憶に関わる力を見えています。</p> <p>問題③と⑧は、どちらも短期記憶に関する力です。見る際も聞く際も情報の取り込みに難しさがあると考えられます。例えば、話し合い活動では、友達が話すことを聞いて少しの間記憶に留めながら自分が話すことを考え、話題に沿って自分の意見を話しますが、これらの力に困難さがあると、聞いたことを記憶しにくいいため、話し合いについていきにくいことが予想されます。指示説明が一度にたくさんあると、言われたことのいくつかを忘れてしまったり、簡単な計算を暗算ですることが苦手であったりすることなども予想されます。</p> <p>情報を提示する際には、視覚情報も聴覚情報も小分けにして、順に提示するということが有効であると考えられます。例えば、本人にとって意味のある分かりやすい言葉や例を示しながら、順に説明を行ったり、視覚的な情報がいつでも参照できるように、補助黒板を使用して提示しておいたり、順を追って少しずつ情報を提示したりするなどの支援が考えられます。</p>
③④⑧	<p>視覚的短期記憶と聴覚的言語理解・記憶、聴覚的短期記憶の弱さ</p>	<p>問題③は、視覚的短期記憶に関わる力、問題④は、聴覚的な言語理解・記憶に関わる力、問題⑧は、聴覚的短期記憶に関わる力を見えています。</p> <p>問題③と⑧は、どちらも短期記憶に関する力です。見る際も聞く際も情報の取り込みに難しさがあると考えられます。特に、問題④と⑧はどちらも聞くことに関する力なので、聞くことに困難さがあると考えられます。見たり聞いたりして情報を取り入れる学習場面では配慮が必要と考えられます。</p> <p>情報の取り込みに困難さがある場合、情報を小分けにして順に提示ということが有効であると考えられます。特に、聞く活動の際には、注目したのを確認してから指示や説明をしたり、分かりやすい言葉で簡潔に指示をしたり、聞き誤りやすい言葉は板書をしたりするなどの配慮が必要になると予想されます。視覚的な情報を添えて聞くこと</p>

		<p>で理解がしやすくなることもあります。その際にも情報が多くなりすぎないように、注目すべき情報を明確に示したり、順を追って提示したりするなどの配慮が効果的だと考えられます。</p>
④⑤	聴覚的言語理解・記憶と断片への注目・情報統合の弱さ	<p>問題④は、聴覚的な言語理解・記憶に関わる力、問題⑤は、視覚情報の重要な点への注目に関わる力を見えています。</p> <p>問題⑤に困難さがあると、視覚情報の重要な部分に注目する力が弱く、自分の興味のある部分のみ焦点化して注目しやすいことが考えられます。そのため、指示・説明の際も自分の興味のある部分にのみ注目して聞いてしまいやすくなると考えられます。見る際も聞く際も、情報の捉え方が断片的になりやすいことが予想されます。</p> <p>指示・説明の際には、分かりやすく簡潔に話すことや見るべき箇所が明確になるような配慮が必要です。正しく情報の取捨選択ができるよう、視覚情報は精選して提示した上で、重要なポイントを指さしや枠囲み、色チョーク等で注目を喚起するなどの手だてが必要であると考えられます。また、いくつかの情報を統合させることができるよう、情報のまとまりが分かるように順番を示すなどの支援も有効であると考えられます。</p>
④⑧	聴覚的言語理解・記憶と聴覚的短期記憶の弱さ	<p>問題④は、聴覚的な言語理解・記憶に関わる力、問題⑧は、聴覚的短期記憶に関わる力を見えています。</p> <p>聴覚的な情報入力に困難さがあるため、集団場面や長い説明の際には、話の内容を聞き取れていなかったり、聞いたことを理解したり、記憶したりすることができず、話し合いについていけなかったりすることなどが予想されます。</p> <p>聞く活動の際には、注意を喚起し、きちんと注目したのを確認してから指示や説明をしたり、分かりやすい言葉で簡潔に指示をしたり、聞き誤りやすい言葉は板書をしたりするなどの配慮が有効であると考えられます。</p>
⑥⑦	図形の細部まで正確に認識する力の弱さ	<p>問題⑥は、図形認知・空間認知に関わる力、問題⑦は、注意持続、作業処理に関わる力を見えています。</p> <p>これらの力に困難さがあると、集中が持続できず、作業を最後までやり遂げることが難しかったり、細かいところまで注意を払うことが苦手で、複雑な図形や文字の構成を細部に注目しながら理解して描くことが難しかったりすることが考えられます。さらに、文字の形や大きさを整えることが苦手で、独特の筆順で書いたり、漢字の細かい部分を書き間違えたりすることも予想されます。また、眼を鉛筆で書く線に沿ってスムーズに動かしにくく、文字や図形が上手に書けないことなどが考えられます。</p> <p>注意を持続しやすいよう静かで落ち着いた環境づくりをし、時間を十分に確保するとともに、机間指導で進捗状況を確認することが有効であると考えられます。また、扱いやすい筆記用具を使用したり、書く順序や補助線を示したりするなどして書きやすくすることも効果的だと考えられます。</p>

平成27・28年度岡山県総合教育センター所員研究
(共同研究；特別支援教育)

「通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりに関する研究」
(アセスメント分析パッケージの開発)
研究委員会

指導助言者

丹治 敬之 岡山大学大学院教育学研究科助教

研究委員

林 栄昭 岡山県総合教育センター特別支援教育部長
木村 文吾 岡山県総合教育センター特別支援教育部指導主事
片岡 一公 岡山県総合教育センター特別支援教育部指導主事
池畑 公美 岡山県総合教育センター特別支援教育部指導主事
定久 照美 岡山県総合教育センター特別支援教育部指導主事
木下 聡子 岡山県総合教育センター特別支援教育部指導主事

平成28年2月発行

岡山県総合教育センター 研究紀要 第9号

研究番号15-05

通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた
授業づくりに関する研究 (アセスメント分析パッケージの開発)

編集兼発行所 岡山県総合教育センター

〒716-1241 岡山県加賀郡吉備中央町吉川7545-11

TEL (0866) 56-9101 FAX (0866) 56-9121

URL <http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/>

E-MAIL kyoikuse@pref.okayama.lg.jp