

平成 30 年度 発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業
(発達障害の可能性のある児童生徒に対する教科指導法研究事業)
成果報告書 (I)

実施機関名 (日野市教育委員会)

1. 問題意識・提案背景

発達障害の中でも、学習障害 (LD) は教師の間でも十分な理解が進んでいるとは言い難いのが現状である。その要因として、LD の困難は特定の学習のみであられることが多く、小学校で教科学習が始まってからもその症状を把握するのが難しく、またその問題のほとんどは個人レベルにとどまるため、見過ごされやすいということがある。

LD も、他の発達障害同様、より早い段階に適切な指導・介入が行われることで、よりよい学力の伸びが期待できる。早期支援を受けた子供とそうでない子供との間には、その後につまづく割合が 3 倍以上異なっていたという研究報告もある (Simmons, Coyne, Kwok, et al, 2008)。また、学業成績の不振による自己肯定感の低下などといった、二次障害を防ぐことにもつながる。したがって、学習上のつまずきをもつ児童の早期発見・早期支援を実現することは意義深いことである。

平成 29 年度には、明星大学発達支援研究センターの協力を得て、児童生徒のつまずきの把握の精度を上げる方法を試みた。「想定されるつまずき」を単なる勘ではなく、チェックリスト (基礎学力チェック、単元レディネスチェック、つまずきレベルチェック) により精査して見つけることとし、つまずきを見つけるチェック方法の開発をすることができた。そして、日野市の独自の事業であるリソースルーム (※) での個に特化した指導と連動させて三段構えの効果を検証することを試み、一定の成果があった。

つまずきをよりの確に把握し、つまずきに対する配慮や授業の工夫を考えることは、教師の対応力を高める方法であり、新学習指導要領に言われる、授業改善につながる取組であった。しかし、つまずきを把握するための基礎学力チェックなどは、個々の担任によって判断基準が異なり同じ児童でも担任によって異なる評価になりうることも考えられた。また、つまずきレベルのチェックに多くの時間をかけるわけにもいかない現実もあった。

そこで、平成 30 年度は、市内全体に広げるために、各学校でつまずきに対応してどのような指導内容や支援方法を構築し実践したか、その事例を集積することを主眼にした。指定校については、先行して研究授業の実践を行い、取組のモデルを示すことにした。

また、今後、本研究と日野市の個別の支援計画 (かしのきシート) に生かせる内容なので連携を試行する予定である。

※「かしのきシート」：日野市における福祉と教育が連携した切れ目のない支援事業である。0 歳から 18 歳までの成長の記録やサポート内容、個別の指導計画を記録し、将来に引き継ぐためのツールである。

※リソースルーム：通常の学級に在籍し、発達障害等により特定の教科学習に困難を示している児童生徒に対し、個別の補充指導等を行う日野市の独自事業である。

2. 目的・目標

日野市教育委員会では、通常の学級における特別支援教育の視点を活用した学級環境や指導方法など（授業のユニバーサルデザイン化等）を、全教員の取組の基準「ひのスタンダード」として研究しているところである。特に文部科学省の委託を受けて、学習上の課題がある児童の早期発見・早期支援を実現するために、予防と改善を目的とする『学習の三段構え』（図1）の実践を進めてきた。『学習の三段構え』とは、授業と連動した支援を展開するための方法論である。

その方法は、児童生徒のつまずきを見つけ、まず学級全体に対する支援「授業の工夫」をし、次に全体の支援では対応できない児童生徒に対して授業内で「個別の配慮」を行う、それでもなお困難がある場合に授業外での「個に特化した指導（授業の補充指導）」を行うというものである。

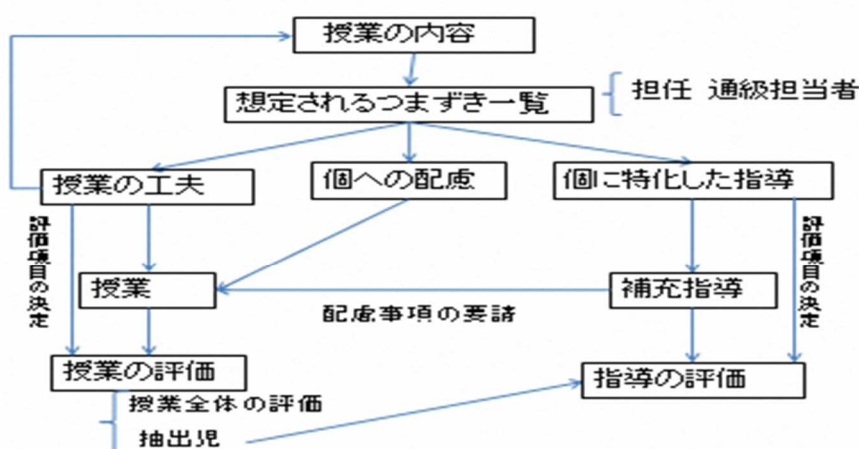


図1 「学習の三段構え」の構成図

本委託事業の研究項目である「教科の学習上のつまずきなど特定の困難を示す児童生徒に対する指導方法及び指導の方向性の在り方の研究」に関し、日野市では、上記の「学習の三段構え」を活用しながら、つまずきに対応してどこでどのような指導や支援が有効か、その実践と検証の研究を行う。

なお、市内全校で取り組んだ研究成果については、実践事例として蓄積し、教師の理解並びに指導力向上を図り、児童生徒の指導・支援の充実につなげることを目的とする。

3. 主な成果

2年間の研究の成果は、つまずき分析を実施することによって、支援・指導の方法の精度が上がり、児童の変容につながったことである。つまずきチェックによって誤答が生じた児童に対する授業内、授業外での指導の方法を指定校と連携し検証できた。

また、2年から6年までの学年ごとの国語に関する（文学作品及び説明文）単元レディネスチェックを作成し、既習学習の定着度をチェックできたことは成果であった。

また、つまずきに対する授業の工夫がつまずきのある児童・生徒だけでなく教室全体の指導にも活かされることになった。

授業の参加、理解、習得につまずきのある児童生徒について実態を把握し、困難な状態について指導を工夫する必要があることを教師が今までより自覚できたことも、成果である。努力

が足りないのではなく、やれなくなった原因に目を向け、効果的な指導を工夫することで解消できることがあると共有できた。

指定校を先行モデルとして、30年度は、29年度に課題であった広げる試みをし、実行されていること、すなわち実態把握と連動した三段構えの指導を日野市全校に広げる試みができたことは大きな成果である。

具体的には、25校中21校で困難に配慮した子供だけでなくどの子にも対応するユニバーサルデザインの研究授業を実施し、校内で共有できたことである。

もう一つは、三段構えの「個への配慮」を全校全教員から集めることができたことである。「つまずき解消プロジェクト」と名づけ、全教員から困難な状態に対する手立ての実践をデータ化し収集した。

今後さらにこの取組を継続し、集めた実践を一層生かすべく模索していきたい。

4. 取組内容

① 教科の学習上のつまずきなど特定の困難を示す児童生徒に対する指導方法及び指導の方向性の在り方の研究

(1) 対象とした学校種、学年：小学校、6年生

(2) 教科名：国語科

(3) 実施方法

ひのっ子教育21開発委員会（教科指導法研究事業運営協議会）

全校から1名選出された研究員を中心に、ひのっ子教育21開発委員会を組織しており、本研究事業の推進の役割を担い、研究の取組と評価を行う。

・構成 小・中学校校長2名、小・中学校副校長2名、ひのっ子教育研究員25名、指導主事ほか教育委員会職員、アドバイザーとして、明星大学小貫悟教授

・活動 本研究事業の在り方を協議し実践するため、定例会を8回、授業研究会を21回開催する。また、各委員には、本研究事業に対する自校の教員への理解啓発を担う。

教科教育スーパーバイザー

所属	人数	経歴・所有資格等	活動内容	教職員との連携	活動頻度
大学準教授	2名	教育学部准教授 算数科研究	授業研究会 講師及び教科指導の助言	研究会の講師として連携、相談	年6回
大学附属小学校教諭	2名	大学講師 国語科研究 算数科研究	授業研究会 講師及び教科指導の助言	研究会の講師として連携、相談	年6回
発達支援センター所長	1名	臨床心理士 算数、数学科研究	アセスメントと教科指導講師	児童・生徒のアセスメント及び教科指導として連携、相談	年15回

元教員	2名	国語科アドバイザー — 国語科授業研究	授業研究会 講師及び教 科指導の助 言	研究会の講師と して連携、相談	年15回 年6回
大学教授	1名	臨床心理士 市特 別支援教育推進委 員及び巡回相談員	事業のスー パーバイズ	各校への事業の 指導、助言	年30回
発達障害支援 アドバイザー (元教員)	1名	特別支援教育研 究、国語科授業研 究	事業企画管 理及び運営	各校への事業の 指導、助言	年40回

※取組方法は以下の取組事例とも同じ

(4) 取組の概要

ア. 教科における学習上のつまずきを把握するための方策

(i) 29年に作成した基礎学力チェック、「読み」(表1)「書き」(表2)とつまずきレベルチェック(表3)によるチェック及び通級担当による見取り

※実施方法は以下の取組事例とも同じ

- ・担任や通級学級の教員によるつまずきの把握をする。(つまずきに対するチェック)
- ・つまずきに配慮した全体指導の工夫をする。
- ・つまずきに配慮した授業中の個別の配慮をする。
- ・授業外の個に特化した指導をする。
- ・効果を検証する。

指定校において、児童生徒のつまずきの把握と分析のもと、教科教育スーパーバイザー等の協力を得ながら、つまずきに対応した指導・支援について、モデル的に研究した。研究の項目としては、①学習の三段構えの検討、②リソースルーム、ことばの教室での授業の補充指導、及び特別支援教室での教科を扱った自立活動③教科特有の「つまずき分析」の3点を中心に教科のつまずきを軽減するための研究を行う。

また、市内全校では、各校1名が参加し指導研究する「ひのっ子教育21開発委員会」と連携し、その委員会を活用して各校において上記の研究項目を踏まえた授業研究を行う。

表1. A児の基礎学力チェック【読みのチェックリスト】

2018年6月(改)

明星大学 発達支援研究センター

児童No.: 年 組 (番)

読みのチェックリスト

階層	質問項目	なし	たまにある	よくある
文字	1 読めないひらがながある。 [よくある誤り例]			
	2 濁音(例:「が」「だ」等)、半濁音(例:「ぼ」「び」等)が読めないことがある。 [よくある誤り例]			
	3 読めないカタカナがある。 [よくある誤り例]			
文字・語	4 習った漢字でも読めないものが多い。 [よくある誤り例]			
語	5 単語の読みがたどたどしい。 [よくある誤り例]			
	6 特殊音節(拗音、長音、促音等)を読むことが苦手。 (例: きゅうしょく→「きょうしょく」、しゅっぱつ→「しゅぱつ」と読む等) [よくある誤り例]			
	7 本を読むと、知らない言葉が多い。 [よくある誤り例]			
文	8 文をスムーズに音読することが苦手。 [よくある誤り例]			
	9 助詞や文末を違った読み方にする。 (例: 先生が教える→「先生に教える」、立っていた→「立つ」と読む等) [よくある誤り例]			
	10 一文の内容が理解できない。 [よくある誤り例]			
文章	11 物語を自分で読んで、ストーリーを理解することができない。 [よくある誤り例]			
その他、読むことで気になることがあればお書きください。 ※自由記述				

表2. A児の基礎学力チェック【書きのチェックリスト】

		2018年6月(改)		
		明星大学 発達支援研究センター		
書きのチェックリスト				
階層	質問項目	なし	たまにある	よくある
文字	1 形の整った文字を書くことが難しい。 [よくある誤り例]			
	2 書けないひらがながある。 [よくある誤り例]			
	3 書けないカタカナがある。 [よくある誤り例]			
文字・語	4 習った漢字がなかなか書けるようにならない。 [よくある誤り例]			
語	5 単語を書くときに、文字が抜けたり、文字の順序が違ったりする。 (例: たなばた→『たばなた』、かたたたき→『かたたき』と書く等) [よくある誤り例]			
	6 特殊音節(拗音、長音、促音等)のあることばを書くことが苦手。 (例: しょうがっこう→『しゅうがこう』『しょうがっこう』と書く等) [よくある誤り例]			
文	7 文を書くときに、必要な情報が欠ける。(例: 主語がわからない、場所や時間がわからない等) [よくある誤り例]			
	8 助詞の使い方に間違いが多い。(例: プレゼントをもらう→『プレゼントにもらう』と書く等) [よくある誤り例]			
	9 文の内容に混乱が起きやすい。(例: 文の書き出しと終わりがつながっていない等) [よくある誤り例]			
	10 文の語尾を間違えやすい。(例: 行きました→『行きます』と書く等) [よくある誤り例]			
文章	11 短い作文しか書けない。 [よくある誤り例]			
	12 作文を書くとき、起こった事実を羅列するだけになりがち。 [よくある誤り例]			
	13 話しの筋道が通らない。(例: 時系列がバラバラになる、書こうと思ったことと違った内容になる等) [よくある誤り例]			
その他、書くことで気になることがあればお書きください。 ※自由記述				

表3. 単元レディネスチェック (6年生用)

●説明文							学年
読む力の系列	チェック項目			できる	たまにできない	ほとんどできない	
文章の構成	①	事例の並列関係、対比関係を捉えることができますか	4年				4
		事例とまとめの関係がわかりますか	5年				5
要点、要約、 要旨	②	目的や必要に応じて要約しながら読むことができますか	4年				4
		③	要旨の位置(尾括・頭括・双括)がわかりますか	4年			4
			要旨と題名の関係がわかりますか	5年			5
表現技法	④	文に合った転換の接続語が選べますか(ところで、では、さて等)	4年				4

つまずきレベルチェックの結果例

階層	ページ番号	問題名	誤答数	予想されるつまずき
文字	1	線・形の弁別	0問 / 6問	
	2	同じ文字の発見①	0問 / 3問	
	3	同じ文字の発見②	0問 / 3問	
	4	音の操作	1問 / 5問	ことばを構成する1つ1つの音を認識したり、操作することが難しい
	5	ひらがなカルタ	- / 10問	
	6	カタカナカルタ	1問 / 8問	文字と音の結びつきが弱い(カタカナ清音)
	7	濁音・半濁音カルタ	1問 / 8問	文字と音の結びつきが弱い(カタカナ濁音)
	8	拗音カルタ	2問 / 8問	文字と音の結びつきが弱い(カタカナ拗音)
語	9	単語の音読①	2問 / 18問	単語を正確に読むことが難しい(特に特殊音節)
	10	単語の音読②	32秒	単語を流暢に読むことが難しい
	11	絵と語のマッチング	1問 / 4問	特殊音節の表記ルールについての理解が不十分
	12	違いの判断	0問 / 3問	
	13	言葉区切り	1問 / 2問	ひらがな単語のまとまりを把握することが難しい
	14	言葉探し	0問 / 3問	
	15	類義語選び	0問 / 2問	
文	16	文節区切り	0問 / 2問	
	17	後続文の選択 I	1問 / 5問	助詞の働きについての理解が不十分
	18	絵の選択 I	0問 / 3問	
	19	絵の選択 II	1問 / 4問	語と語の関係を理解することが難しい
	20	時制の判断	2問 / 4問	文の時制を把握することが難しい
文章	21	指示語と語句の対応	1問 / 2問	指示語の働きについての理解が不十分
	22	後続文の選択 II	3問 / 4問	接続語が持つ意味についての理解が不十分

イ. 実施した指導方法（工夫した点）

（i）授業における全体指導、個への指導について

（授業における全体指導）

- ・ 実験を体験させたり見せたりして具体的に想像できるようにした。
- ・ 図や絵、写真などで示すようにして言葉だけでなく具体的にイメージできるようにしたことは効果的であった。
- ・ 難易度のある文章だが、4つのタイトルを短冊にして文章の構成を考えさせたり、実験を体験させたり見せたりして具体的に想像できるようにしたことで、つまずきのある A 児だけでなく学級全体の子供たちにとってもイメージ出来てよかったと思われ集中していた。
- ・ 筆者の主張を捉えるために、ペアで相談してから全体で発表できるようにした。ペアで相談してから全体で発表できるようにしたことで、A 児の手も上がった。
- ・ 授業で扱う部分の文章や設問は、音読を多くした。

（授業における個への指導）

- ・ 1人で読む作業はできるだけ制限し、思考する作業にだけ専念できるよう時や場所を表す言葉に着目させながら、4つのタイトルを短冊にして文章の構成を考えさせた。本人にとって思考しやすく集中できる様子が見られた。
- ・ 板書を写すことはさせず考えること、話すことに専念させた。

（ii）個別指導について（取り出し指導、通級による指導との連携など）

- ・ 単元に入る前の音読練習。→段落ごとに短冊にした教材文を使用した。
- ・ 語句の意味の確認。
- ・ 説明文の構成の確認。→魚の絵を3分割して、頭括型、尾括型、総括型を教えた。
- ・ 中心文の探し方。→各段落が何文で構成されているかを数えさせ、中心となる文を考えさせ、マーカーを引かせる。
- ・ 要点、要約、要旨の意味の説明をあらかじめしておいた。
- ・ 要約のまとめ方の指導→中心文（マーカーを引かせた文）をつなげて読ませる。
- ・ 会話のコツを教えた。・「いつ」「どこ」等のカードを机の上に置いて、整理して話すことができるようにした。
- ・ 事前の補充指導をしたことで、在籍学級での参加意欲の向上が見られた。
- ・ 補充指導で小さい短冊ごとの教材文は、手元で操作ができるので、文の構成を理解するのに役立った。
- ・ 魚の絵を使った構成の学習は、文章構成をイメージするのに効果的であった。
- ・ 中心文、要点、要約を書くコツをつかませることができた。

（1）対象とした学校種、学年：小学校 1年生

（2）教科名：国語科

（3）実施方法：前出の取組事例と同じ

（4）取組の概要

ア 教科における学習上のつまずきを把握するための方策

担任：チェックシートの記入

リソースルーム担当：アセスメントテストの実施によるつまずき把握

※リソースルーム：通常の学級に在籍し、発達障害等により特定の教科学習に困難を示している児童生徒に対し、個別の補充指導等を行う日野市の独自事業である。

イ 実施した指導方法

(i) 授業における全体指導、個への指導について

- ・文を一文ずつにして（センテンスカード）提示することで、文の内容に着目させる。
- ・動画や実物大の模型を使ってイメージを捉えられるようにする。
- ・はじめに教師の範読を聞かせる。

(ii) 個別指導について（取り出し指導、通級による指導との連携など）

- ・弱さのある音の入ったすごろくやカードにより音を聞き分ける力や操作する力を伸ばす学習をした。
- ・事前に振り仮名をふり読む練習をした。

(1) 対象とした学校種、学年：小学校 2年生

(2) 教科名：国語

(3) 実施方法：前出の取組事例と同じ

(4) 取組の概要

ア. 教科における学習上のつまずきを把握するための方策

実態把握の時期 9月

担任による観察とチェック

イ. 実施した指導方法（工夫した点）

(i) 授業における全体指導、個への指導について

- ・最初に作業の順番を確認することでカードの作り方を読み取った。
- ・しかけカードを作り、その後、しかけ文を読んだ。
- ・失敗した原因を見つけ、カードの作り方を確認し、筆者の説明の工夫を読み取った。

(ii) 個別指導について（取り出し指導、通級による指導との連携など）

- ・事前に読む練習をした。
- ・授業の前に時を表す言葉を確認しマークをした。
- ・一文を読んで内容を理解する練習問題をした。

(1) 対象とした学校種、学年：小学校、3年生

(2) 教科名：算数科

(3) 実施方法：前出の取組事例と同じ

(4) 取組の概要

ア 教科における学習上のつまずきを把握するための方策

- ・担任とリソースルーム（市独自の個別の学習支援室）担当による算数科レディネスチェックと見取りによる実態把握

イ 実施した指導方法（工夫した点）

(i) 授業における全体指導、個への指導について

（授業における全体指導）

- ・授業中の導入部分で「一目でとらえやすいドット関数を問いたり、全体で考得方

を共有して次の問題に移った。

- ・ドット図に○を囲ませる作業をして視覚化し、乗法にするとよいことを具体的にイメージできるようにした。
- ・乗法で求められる理由をペアで話し合い確実にした。

(授業における個への指導)

- ・問われている数を簡単に数えるための視覚的支援をしたり、スモールステップの指導を個別にしたりしたことで安心して答えたり、挙手したりできた。
- ・まず一つずつ数える方法を促す。
- ・問題を見て、縦の段を数えてみるように促し、全部4であることを確認させた。
- ・かけ算の想起に時間がかかるため九九表を手元に渡し、答えは見て書けばよいようにした。

(ii) 個別指導について(取り出し指導、通級による指導との連携など)

- ・九九定着の確認をし、九九表の用意や分からなくなったら足すという九九の考え方について個別指導した。
- ・かけ算九九の復習プリントをした。
- ・事前に抽象的な言葉の意味の確認をした。

(1) 対象とした学校種、学年：中学生 1年生

(2) 教科名：外国語/外国語活動

(3) 実施方法：前出の取組事例と同じ

(4) 取組の概要

ア 教科における学習上のつまづきを把握するための方策

実態把握の時期 6月 英語担当によるレディネステスト

イ 実施した指導方法(工夫した点)

(i) 授業における全体指導、個への指導について

- ・ペアでやり取りする前に全体でやり方のモデルを示し言語活動しやすくした。
- ・有名人の写真を拡大して注目させ、全体で思いつくことを共有した。
- ・個への指導では机間指導でヒントを与えた。

(ii) 個別指導について(取り出し指導、通級による指導との連携など)

リソースルームで音読の練習をした。

リソースルームでマッピングシートの書き方の練習をした。

(1) 対象とした学校種、学年：中学校、1年生

(2) 教科名：数学科

(3) 実施方法：前出の取組事例と同じ

(4) 取組の概要

ア 教科における学習上のつまづきを把握するための方策

- ・数学科担当によりCRT・全国学力調査・定期考査・小テストの分析・授業内の取組やノートによる実態把握及び特別支援教室担当による実態把握

イ 実施した指導方法(工夫した点)

(i) 授業における全体指導、個への指導について

(授業における全体指導)

- ・文章の作り方の手順を示し、自分に合った取り組み方を選べるようにした。
- ・視覚化した教材で興味をもたせる。
- ・授業の見通しを示した。

(授業中の個への配慮)

- ・ヒントのあるワークシートを利用できるように準備し、取り組みの状況を細かく確認した。自分の使いやすいワークシートを選択し、ヒント入りのワークシートを利用したりしたことは自信につながった。
- ・本人の得意な分野(口頭で述べて)で、まず考えその後書くことにしたことも自信につながっている。
- ・細かく様子を見てアドバイスを受けたことで取り組みに迷うことがなかった。

(ii) 個別指導について(取り出し指導、通級による指導との連携など)

- ・リソースルーム(市独自の個別の支援室)で既習事項(文章題の立式の)を確認したことは有効であった。

(1) 対象とした学校種、学年：中学校 1年生

(2) 教科名：算数/数学

(3) 実施方法：前出の取組事例と同じ

(4) 取組の概要

- ア 教科における学習上のつまずきを把握するための方策
実態把握の時期 5月
教科担当によるチェック及び心理士による生徒観察

イ 実施した指導方法(工夫した点)

(i) 授業における全体指導、個への指導について

- ・使用する合同条件をカードにして掲示した。
- ・板書に考えるためのキーワードを示した。
- ・考えをペアやグループで話し合っ共有した。
- ・考えることに集中させるために、A児には書くことを求めなかった。

(ii) 個別指導について(取り出し指導、通級による指導との連携など)

- ・リソースルームでの取り出し指導で三角形の合同条件の復習をした。
- ・机間指導でヒントを与えた。

(1) 対象とした学校種、学年：小・中学校全校、全学年

(2) 教科名：各教科

(3) 実施方法

つまずきの把握とつまずきに対応した授業での効果的な個別の配慮について、その実践を下記のような形で市内全校の教員から報告を求める。データを集積し実践事例として冊子にまとめることで、市内全教員に配布し、教師の理解並びに指導力向上を図り、児童生

徒の指導・支援の充実につなげる。

データの蓄積は数年かけて取組む予定であるが、今後、日野市における福祉と教育と連携した切れ目のない支援事業である「かしのきシート」を含む個別指導計画及び個別の教育支援計画の内容の精度を高めることにつなげられると考える。

ひのっこ「つまずき解消プロジェクト」【つまずきへの手立て】提出シート（例）

困難の状態（50字以内）	配慮の意図（30字以内）	授業の手立て（100字以内）	実際の様子（100字以内）
学年 4年 教科 体育 と び箱運動 台上前転を行う際に、まっすぐ前転することが困難な場合には	腰を上げまっすぐ前転ができるようにするために	マットにガムテープでラインを作り、視覚化して真っすぐを意識しやすいようにしたり、低い段数にマットを覆いかぶせて安全で痛くない場を作ったりして配慮する。	まず、マットをかぶせたとび箱で横に転がっても大丈夫と教師がやってみせた。テープのラインが目安となり、低い段数であればできるようになった。

添付資料（写真・使用教材・その他）あり なし （〇〇小（中）学校 氏名 ）

◎つまずきへの手立てのデータ 日野市立小・中学校全教師より10月末収集

提出された一部事例

困難の状態（50字以内）	配慮の意図（30字以内）	授業の手立て（100字以内）	実際の様子（100字以内）
学年 1年 教科 生活科 レッゴ―〇〇川 川で何をして遊べばいいかわからず、その場で決めることが困難な場合には	自分で判断するヒントが持てるように	河原遊びのイメージを写真などで示す。出かける前にペアになり予想される遊びの種類を話し合っておく。	石に興味があるということで石集めは面白そうだねと勧めた。友達と協力して重い石を運びながら石橋をつくる活動を決め、一緒に活動できた。

困難の状態（50字以内）	配慮の意図（30字以内）	授業の手立て（100字以内）	実際の様子（100字以内）
学年 6年 教科 国語科 やまなし 文章理解や作者の主張を読み取ることが困難な場合には	場面の情景や作者の意図を理解できるように	登場人物や難し語句の確認をする。 読み取ったことを、ペアや全体で話し合いながら、一番心に残ったところを言葉や絵で表すようにする。	書いた絵を基に場面を全体で共有し、なぜこの場面を描いたか友達の理由を聞いているうちに、自ら理由を挙げて話し、書き足したりでき、内容理解に役立てていた。

困難の状態（50字以内）	配慮の意図（30字以内）	授業の手立て（100字以内）	実際の様子（100字以内）
学年 6年 教科 図工科 ガラスの飾り皿 不器用さがあり、発想した形を成型することが困難な場合には	発想した形が表せるようにするために	形を表現するためにたたら板を用いて器の底や側面の厚みを均等にするようにしたり、空き缶やクッキーの型を使って形をつくったり、粘土板にラップをつけくずれないようにしたり支援した。	たたら板の厚みを目安に器の底や側面を成形することができた。手で成形を行うより均等な厚みをつくることができた。空き缶やクッキーの型も成形しやすい様子であった。

困難の状態（50字以内）	配慮の意図（30字以内）	授業の手立て（100字以内）	実際の様子（100字以内）
学年 3年 教科 音楽科 リコーダー 指の運びが悪く穴が上手く抑えられず音の響きを味わえない場合には	運指を気にすることなく、初めてのリコーダーの音の響きを知ることができるように	親指と人差し指で押さええる穴にテープを張りふさぐ	指を気にすることなく、行きだけのコントロールに集中できルスモールステップで、笑顔で練習できた。テープを取った時の目指す音をつかむことにもなった。

困難の状態（50字以内）	配慮の意図（30字以内）	授業の手立て（100字以内）	実際の様子（100字以内）
学年 4年 教科 算数科 かけ算の筆算で、かける順序やくり上がりで混乱し計算が困難な場合には	一の位から順番にかけることができ、くり上がりのたし算で混乱しないために	一の位をかけた数を書く位置と、十の位をかけた数を書く位置を色分けしたり、くり上がりの数を書く位置の大きさを決めたりしたワークシートを作り配慮した。	かけた数を間違えずに書くことができ、くり上がりの数に惑わされず、たし算することができた。徐々に色がなくてもできるようにステップアップしたい。

ワークシート

								6	4		
	×					×		2	4		
								2	1		
				→				2	5	6	
								1			
								1	2	8	
									1		
								1	5	3	6

困難の状態（50字以内）	配慮の意図（30字以内）	授業の手立て（100字以内）	実際の様子（100字以内）
学年 中2年 教科 外国語 英語の長文から問われている答えを探ることが困難な場合には	本文中から該当箇所を探しやすくするために	長文読解ワークシートを両面印刷し、表面には難易度を下げたり、「○段落を見つけなさい」等のヒント盛り込んだりする。得意な学習者にはヒントなしの発展問題を設ける。	生徒は自分で自分に合ったものを考え選ぶことをしていた。答えが探しやすく、記述式に加えて選択問題を足すことで「すべてわからない」状態を回避することができた。

困難の状態（50字以内）	配慮の意図（30字以内）	授業の手立て（100字以内）	実際の様子（100字以内）
学年 中1年 教科 社会科 地球の姿 6大陸の位置を正確に把握することが困難な場合には	6大陸を様々な角度から理解できるようにするために	6大陸を様々な角度から把握できるように、電子黒板を利用して立体的に地球が見られるようにする。地球儀や平面地図も用意し自分でわかりやすい方法で確認できるようにする。	平面だけでなく立体でも確認して、様々な自分で選んで確認することを通して正確に位置が確認できていた。

5. 今後の課題と対応

つまずき分析は、その単元で児童生徒のつまずきを事前に予想し、手立てを考えることに役立つ方法であり、対象児童生徒のみならず、学級全体の指導にも反映できるものである。しかし、現実的に教師が、多くの時間を費やせないし、人頼みの方法は全体に広めるには難しさがある。人材も時間も確保でき、共通の評価基準で分析できればより有効な指導・支援につながると考えるが、より簡便化して効果を上げる方法を追究することが課題である。

従って、今回はつまずきに対応した効果的な支援・指導を追究し実践事例を増やすことを重視した。指定校だけでなく市内全校での取組とし、収集した事例を、活用し一層市全体への普及と定着を図ることが今後の課題である。

また、児童生徒のつまずきが多岐に渡る場合、何から指導するか優先順位をつけることが難しい。「授業の工夫」「個別の配慮」「個の特化した指導」の三段階のうちどこで何をするか、教師の判断力を上げる必要がある。それには継続した地道な研究継続が必要である。

6. 問い合わせ先

組織名：

- (1) 担当部署 日野市教育委員会教育部教育支援課
- (2) 所在地 東京都日野市旭が丘2丁目42番地の8
(エール：日野市発達・教育支援センター)
- (3) 電話番号 042-514-8425
- (4) FAX 番号 042-514-8740
- (5) メールアドレス kyouikusien@city.hino.lg.jp