

【社会】

実践事例：小学校3年生 / 実施機関：国立大学法人滋賀大学

●教科における学習上の予想されるつまずくポイント

- ・課題に対して、その場、その場の気移りが多く一人でじっくりと考えることが苦手である。
- ・全体の課題より自分の興味や、今この場で感じたことに影響されやすく、早合点をしたり、出し抜けに答えたりする姿が多く見受けられる。
- ・課題を理解することが苦手である。
- ・わかったことや考えたことを記述することはできるが、学習課題とのつながりが全くないときがある。

【指導例】

1. 対象とした児童生徒の実態

(1) 対象の障害

自閉症 情緒障害 LD（学習障害） ADHD（注意欠陥/多動性障害）

■その他

(2) 子供の困難さ

見ること 聞くこと 話すこと 読むこと ■書くこと 動くこと

コミュニケーションをすること 気持ちを表現すること

■落ち着くこと・集中すること 概念（時間、大きさ等）を理解すること

学習（計算、推論等）すること その他

- ・課題に対して、その場、その場の気移りが多く一人でじっくりと考えることが苦手である。
- ・全体の課題より自分の興味や、今この場で感じたことに影響されやすく、早合点をしたり、出し抜けに答えたりする姿が多く見受けられる。
- ・課題を理解することが苦手である。
- ・わかったことや考えたことを記述することはできるが、学習課題とのつながりが全くないときがある。

2. 教科における学習上のつまずきを把握するための方策

(1) 実態把握の時期

- ・個別の指導計画作成のための学校生活アセスメント。

領域		主な内容(判断の視点)	支援レベル			
			前期	後期		
A	からだ	視力・聴力	視力(見え方:近視/遠視/乱視)・視野・色覚・光覚・聴力(聞こえ方)			
		腕体の自由	姿勢変換・移動			
	てんかん発作	発作の頻度・時間・症状				
	感覚過敏	視覚・聴覚・触覚・味覚				
	医師の指示事項	制限(運動/食事等)・服薬の留意・症状の変動への留意・危険回避				
動き	粗大	体全体・協調運動・平衡感覚(歩走跳/縄跳び/ボール/プランコ/器械等)				
	微細	指先・眼球(つまむ/書く/鉛筆/はさみ/ひも使い/折り紙/製作/楽器)				
	姿勢保持	状態(立位/座位)・保持				
B	生活	身辺自立	身だしなみ・衛生習慣(歯みがき/手洗い)・身辺整理・食事・健康管理・生活リズム			
C	ことば・学習	構音	発音の誤り・不明瞭さ			
		聞く	集中して聞く力・短期記憶・聞いての内容理解	0	0	チェックリストIシート記入
		話す	吃音・かん黙・文で話す(構文/助詞)・体験を想起し話す・説明する	0	0	チェックリストIシート記入
		会話	相手とのやりとり・意思表示・質問応答・話題の維持・TPOに応じ			
		読む	文字の読み・音読・文章の内容理解	0	0	チェックリストIシート記入
		書く	文字の習得(かな/特殊表記/カタカナ/漢字)・作文(構文/助詞/内容)	0	0	チェックリストIシート記入
		計算する	数の概念・計算	0	0	チェックリストIシート記入
D	行動・社会性	注意集中力の持続	刺激への反応・注意の集中と分散・集中力の持続・覚醒レベル	0	0	チェックリストIIIシート記入
		多動・衝動性	過剰な動き・離席・興奮・手遊び・過度なおしゃべり・順番待ち・行動の自己制御	0	0	チェックリストIIIシート記入
		集団活動参加	集団の中へ入る・集団の流れにぞう・新しい場や体験への不安			
		状況理解	場の状況・活動の流れ			
		人への関心	身近な人へ自分からかかわる・人からのかかわりに応じる・視線が合う			
	対人関係トラブル	原因・内容・頻度・解決方法・解決までの時間・納得・謝罪・許容・立ち直り	0	0	チェックリストIVシート記入	
	こだわり	遊び・本・TV番組・動作・行動・話題・質問・食べ物・場面の切り替え				

・教科としてのアセスメント。

児童名	学びに向かう力、人間性等		地理認識	地理認識における地理的思 考力(分布的思考力)			生活経験や生活体験、既習事項 を基に子供達の中に形成され ている歴史認識
	社会科は 好きか	社会科は 楽しいか		空間認識 四方位	事実	関連 (包含)	
氏名							アンケートの文章表記

(2) 実態把握の方法(実施者・方法)

- ・実施者:学級担任と教科担任
- ・方法:質問紙法
- ・学校生活アセスメントと教科アセスメントによる実態把握。

3. 指導内容

(1) 教科における学習上のつまずきの内容

学習段階	児童のつまずき	支援策
【単元の導入に関わって】 -学習問題をつくる	△社会的事象に対する興味や関心をもつことができない △これまでに蓄積されてきている生活経験や生活体験の差 △どのように学習を進めていけば、学習問題の解決に迫ることができるのかわからない	○具体的な体験や作業を取り入れたり、実物の提示したりして、考える土台を共通のものにする ○学級全体で、学習を進めていく順序を明確にし、見通しをもって学習を進めることができるようにする ○社会的事象が読み取る事柄をより分かりやすくするために、資料などの提示の仕方を焦点化し、視覚的に捉えやすいようにする ○できる限り、子どもたち一人ひとりの思いや考えを受け止めることができるように、発表に対して寛容的な雰囲気をつくり出す
-学習計画を立てる	△生活経験や生活体験とのギャップを生みだすために提示する資料などから、疑問や気づきを見つけ出すことが難しい	○資料のどこに着目して、どのように考えたらいのか、明確にする ○資料から読み取った情報や、調べた事柄を友だちと共有したり、共にワークシートに記入したりできるようにする
【実際の授業に関わって】 ○学習課題を把握する	△どの資料をもとに、また、何を根拠に予想したらよいかかわからない △学習課題を解決するために必要な情報を、資料などから読み取ることが難しい	○発問を工夫し、より具体的な思考に迫ることができるようにする ○5W1Hをもとに、学習課題を設定できるようにし、何について考えたのかを明確にできるようにする
○予想する	△調べた事柄を、ノートやワークシートに記入することが難しい	○単元を通した学びの足跡を教室に掲示し、学習を振り返ったり、まとめたりする際に参考にできるようにする
○調べ、考える	△調べた事柄をもとに、社会的事象の特色や意味などを考えることが難しい。	
○振り返り、まとめる	△学習課題に対して、本時の学びをまとめることが難しい	

(2) つまずいている背景・原因

児童の特性による教科における学習上の予想されるつまずくポイントに記載

(3) (1) に対し実施した指導方法、工夫した点

ア. 授業における全体指導、個への指導について

- ・活動計画段階において、学校の近くに住んでおり、身近な地域の移り変わりを学ぶ本単元では、高い関心を持って学習を進められると考えた。
- ・学習形態については、グループでの学習では仲間と協力して考えたり発表したりする姿が見られる。
- ・視覚支援が有効であるので、数値や文章だけを扱う資料から課題に則した読み取りを行うことより、写真資料を見比べたり、実際の体験的な学習では、じっくりと向き合う姿が見られた。

《学習指導案には、本時の展開の指導案に、★「環境調整」と ☆「関係調整」の指導法を記載する資料「第3学年 社会科学学習指導案」。》

イ. 個別指導について

全体指導が、個への指導として働くユニバーサルデザインを考えた授業作り。

(4) (3) の効果・評価（児童生徒の様子や変容および授業の評価）

<効果的であった「なるほどサポート（指導法）」支援>

○子供たちへの巧みな注意喚起

4つの条件から、大津市の人口増加に関わっているものを予想する際、いくつ選んだかを挙手させていた。授業に全員参加の場面を作ることで、叱責することなく不注意のある子供たちを活動に向かわせることができていた。

○情報量を絞った上での視覚支援

大津市の人口増加の棒グラフを提示する際、左端（過去のデータ）から少しずつ提示していた。視覚的な支援が有効でも、情報量が多いと混乱する子供にとって、どこに注目すればよいか分かりやすい支援となった。

○操作的活動とそれを支えるグループ活動

予想があっているか調べる際、4つの条件ごとに透明シートを重ねて調べる操作活動を取り入れていた。さらにグループでの活動としたことで、友達の取組をモデルとしながら活動にのっていき子供の姿も見られた。

<今後に向けての課題>

●やりとりを通して信頼関係を育てていく

今回ワークシートを使わずミニノートにまとめを書きたい子供が、先生とのやりとりを通して認めてもらえる場面があった。今後も「このやり方なら僕はできる」という部分を教員とやりとりすることで、人への信頼関係を育てていきたい。

ふかめる力・みきわめる力

教科で顕在化させたい資質・能力

◇学習問題を設定し、主体的に解決する力（ふかめる力）

◇正しい事実認識をもとに、論理的・批判的に考える力（みきわめる力）

知識・技能

・市や人々の生活の様子は、時間の経過に伴い、移り変わってきたことを理解している。

○フィールドワークをしたり、聞き取り調査をしたり、地図や写真などの資料で調べたりしたことをして、年表や地図にまとめている。

思考力、判断力、表現力等

・交通や公共施設、土地利用や人口、生活の道具などの時期による違いを基に、問いを設け、市や人々の生活の様子の変化について考えたり表現したりしている。

○年表や地図など資料から考えたことを文章で記述したり説明したり、話し合ったりしている。

主体的に学習に取り組む態度

・市の様子の移り変わりについて関心を持ち、問題解決の見通しを持って主体的に学習問題を追究・解決しようとしている。

○市の一員として、これからの市の発展に関心を持ち、市の将来の姿について進んで話し合い、構想を持つことができる。

【学びに向かう子どもの「今」】

困難さのある児童の「今」

（A児）課題に対して、その場、その場の気移りが多く一人でじっくりと考えることが苦手である。全体の課題より自分の興味や、今この場で感じたことに影響されやすく、早合点をしたり、出し抜けに答えたりする姿が多く見受けられる。

（B児）課題を理解することが苦手である。わかったことや考えたことを記述することはできるが、学習課題とのつながりが全くないときがある。

困難さのある児童の得意分野

（A児）学校の近くに住んでおり、身近な地域の移り変わりを学ぶ本単元では、関心が高く持ち学習を進められると考えている。グループでの学習では仲間と協力して考えたり発表したりする姿が見られる。

（B児）数値や文章だけを扱う資料から課題に則した読み取りを行うことは苦手であるが、写真資料を見比べたりや実際の体験的な学習では、じっくりと向き合う姿が見られた。

○学級全体の社会科の学びの【今】

単元「身近な地域や市の様子」の学習において、市の位置、市の地形や土地利用、交通の広がりに着目して様子を捉え、学校やランドマーク的な建造物をもとに方角によるちがいを考えた。浮かんだ疑問には、答えについて生活経験や既習事項から予想を立て、実際に調査したことは文章でまとめられる。学びの交流では自分の考えと友達のを比較して聞き、友達の考えに付け足して意見を言う子も増えている。一方で、根拠を示さずに意見を述べる子や、課題解決の途中でも新たな疑問へ意識が移ってしまう子もいる。そこで「昔のくらし」「伝統を守る人」の単元で行った、体験を基に考える学習や、実際に関わる人からのお話を聞き、自分の予想と照らし合わせ確かめる学習を本単元でも積極的に取り入れ、地図や年表で学びをまとめ可視化して、具体的なイメージを持たせ、本単元のねらいに迫りたい。

【領域・教材のもつ価値】

本単元は、市や人々の生活の様子は、時間の経過に伴い、移り変わってきたことを理解できるようにすることをねらいとしている。大津市は滋賀県南西端に位置し、琵琶湖に接している。約34万人が暮らす街で、滋賀県第1位の人口を誇っている。JR西日本の新快速では、大津駅から京都駅まで約10分、大阪駅まで約40分で到着する利便性から、ベッドタウンとなっている。平成18年に滋賀郡志賀町を編入し現在の市域となり、平成21年4月1日に中核市となった。山と琵琶湖に挟まれた平地の少ない市の都市化は、明治年間に鉄道敷設のため琵琶湖岸を埋め立てたことを皮切りに進んでいった。昭和40年代以降も山の手の開発とともに一層大規模な埋め立てがあり、交通網の整備で人口の増加につながっている。指導にあたっては、山の手の開発や琵琶湖の埋め立て、交通網の整備の時期の違いに着目し、地図や写真、文献等の資料を活用したり、関係者や地域の人などへ聞き取り調査をしたりして、地図や年表にまとめていく作業を行い、時代による変化を可視化していく。それを基にしながら話し合い、市や人々の生活の様子の変化を理解できるようにしたい。

単元のはじめは、身近な地域の様子の移り変わりをフィールドワークで調べる。膳所地区は埋め立てによって街の様子や生活の様子も大きく変わっているからである。自分たちの行ける身近なところ、何度もお話を伺える地域の方へのインタビューなどは、繰り返し行ったりお話を伺ったりしていきたい。また、写真資料だけでなく歴史博物館の学芸員や大津市生涯学習課の人への聞き取りなど、関係者との関わりを大切に市の様子の変化の訳を探っていく。まとめの過程では、街角インタビューから市の課題を探り、これからの市のあり方について構想を考える。3年生なりの発想で構想し、実際に街づくりに関わる人と対話しながら社会と関わりを持つ素地を育てたい。

学習名「附属小のある大津市の様子の移り変わり」

本学習の目標：・市や人々の生活の様子は、時間の経過に伴い、移り変わってきたことを理解できるようにする。

- ・琵琶湖の埋め立てや交通の整備、移動手段の変化による、市や人々の生活の様子を捉え、それらの変化の訳を考え表現できるようにする。
- ・市の移り変わりについて、学習問題を主体的に調べ解決しようとするとともに、地域社会の一員としての自覚を養う。

【本学習において、資質・能力が顕在化した姿】

身近な市の移り変わりや、そこに暮らす人々の生活の変化の訳について疑問を持ち、地図、写真、フィールドワーク、インタビューなどから得た具体的な情報を基に考え、友達と意見を交流し学び合い、市のこれからについての構想を社会の一員として考え、表出する姿。

【探究的な学習過程を生み出す手だて】

本学習で取りあげる大津市と関わる人、場所、資料とできるだけ繰り返し積極的に関わらせ、課題を追究させる。また、学習問題の解決に向けて、学習計画を立てさせ、子供たちが見通しを持って学習できるようにする。

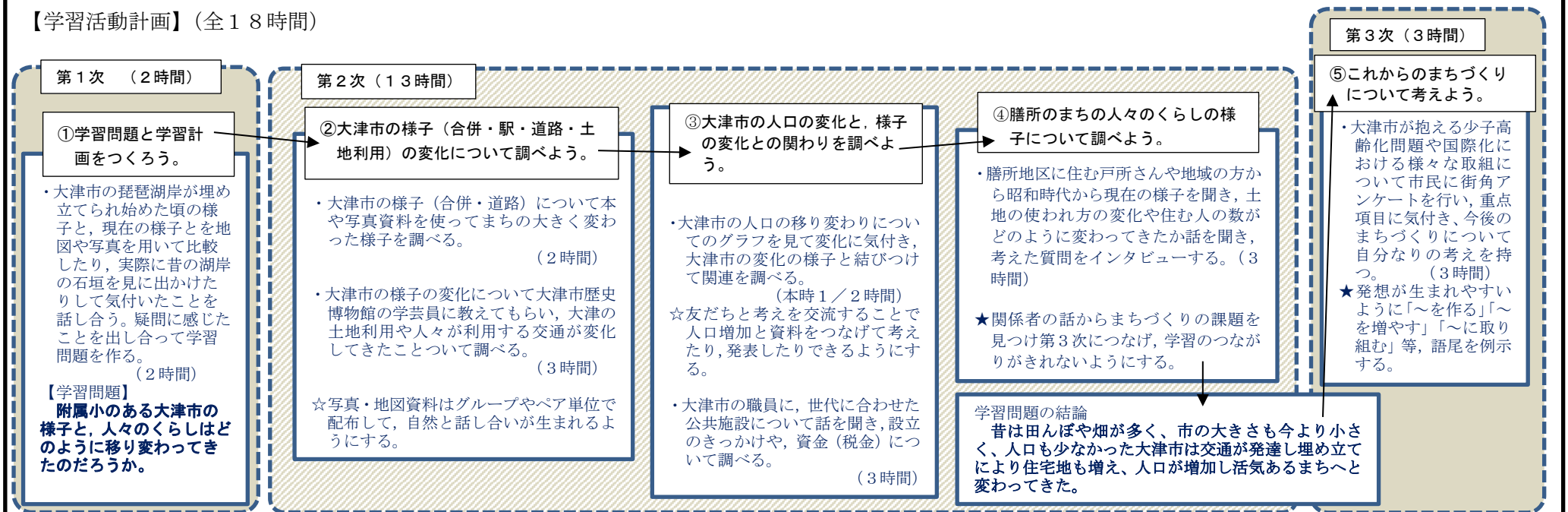
【協働を生み出す手だて】

体験や活動から生み出された具体的な資料や地図をもとに話し合う機会を意図的に作り出すことや、年表づくりやインタビューする内容を考える際、ペアやグループで行うことを仕組むようにする。

【内省を促す手だて】

学習の終末には本時の課題に則して、子供たちの言葉からまとめを板書するようにする。また、毎時間の振り返りは「わ：わかったこと・か：考えたこと・ぎ：疑問に思ったこと（わかぎ）」の3項目を記述させることをパターンとする。

【学習活動計画】（全18時間）



本時の目標

- 交通網の整備，湖岸部の埋め立て，山の手の開発などの大津市の様子の変化と，大津市の人口の変化を関連付けて考え，人口増加の要因を判断できる。
【思考・判断・表現】

学習活動と子どもの姿

1. 今と昔の大津市の人口の変化について調べ，本時の課題をつかむ。
 - ・大津は人口が増え続けているね。
 - ・滋賀県で一番人口が多い市だね。

だんだん増えてきている大津市の人口。何が人口の増加に関わっているだろう。

2. 大津市の人口の変化と何が関わっているか予想し発表する。
 - ・土地利用だと思います。自分の住んでいるマンションもあり，まだまだマンションが新しくたっているからです。
3. 資料を使って予想があっているか調べる。
 - ・合併後はこんなに人口の集中している地域が増えたから関わっている。
 - ・鉄道の駅から遠いところも，大きな道路ができ人口が増えた。道路も人口増加に関わっている。

市の様子の変化が人口の増加につながっていることを資料を用いて調べ判断している。

4. 調べた結果を交流し学級のまとめをする。

合併・土地利用の変化，大きな道路が通ったこと，鉄道が通ったことなどで，人口が増えた。

5. 本時の学びを振り返る。
 - ・わ：人口が増えたのは大きな道路が作られたことだと思っていたけど，鉄道や土地利用の変化も関わっていました。
 - ・か：鉄道や道路が通ると住宅地が増えということ。
 - ・ぎ：他にも増加の訳を確かめたい。

教師の手立て・評価

- ・大津市の人口推移グラフを用いて人口の増加を具体的に気付くことができるようにする。(○)

- ・「合併」「道路」「土地利用」「鉄道」の変化と「その他」の変化とに分け，何が人口の増加と関わっているか予想させる。(○★)
- ・「その他」の予想には，どのような資料があればたしかめられるか尋ね，次時の学習につなげる。

- ・人口の集中している地域が分かる地図を用意して，「合併」「道路」「土地利用」「鉄道」の変化後の様子を照らし合わせて考えられる教材を用意して調べさせる。その際，3人に一つ教材を渡すようにして，話し合いを促す。(□☆)

大津市の人口の増加の要因について，市の様子の変化との関連を考え判断する。

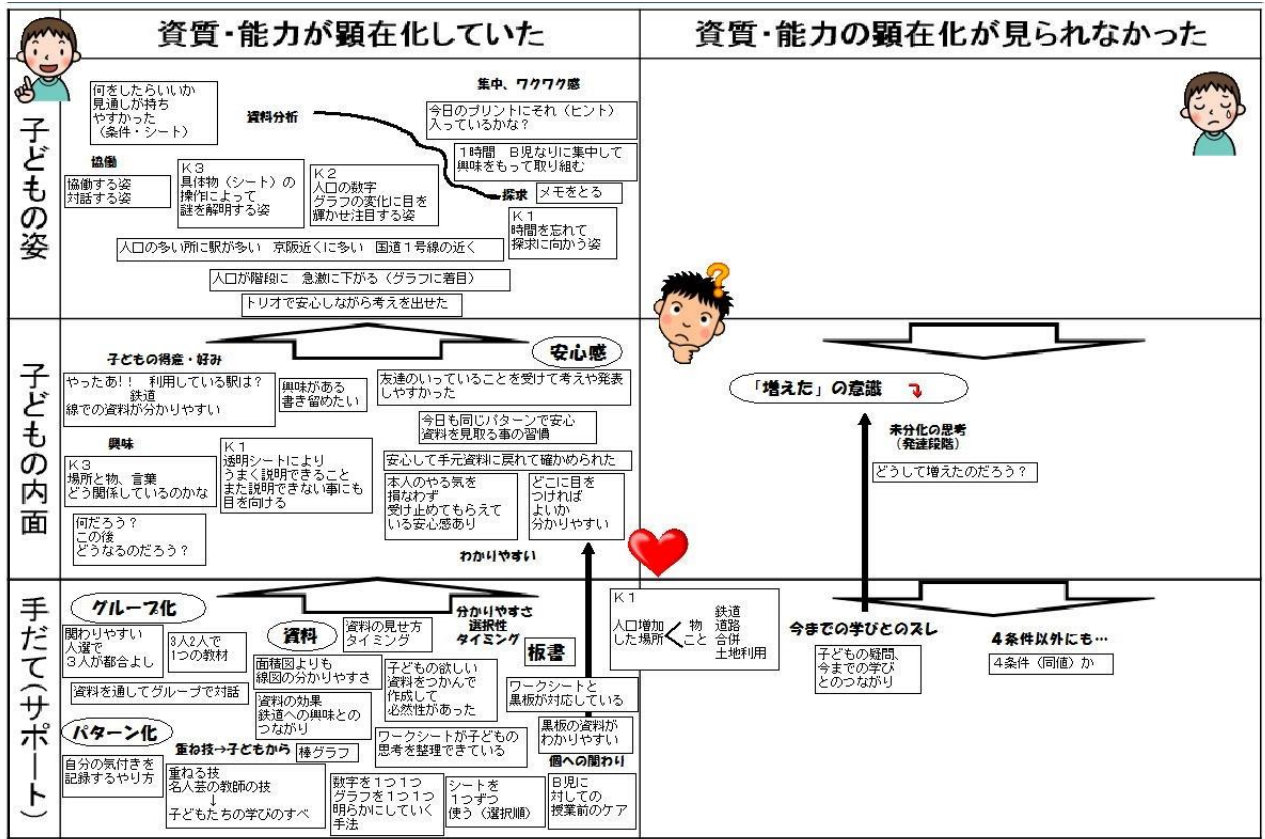
【思考・判断・表現】

- ・学習課題に沿って，子供たちの発表や言葉から学習のまとめの文を作り板書する。(□)

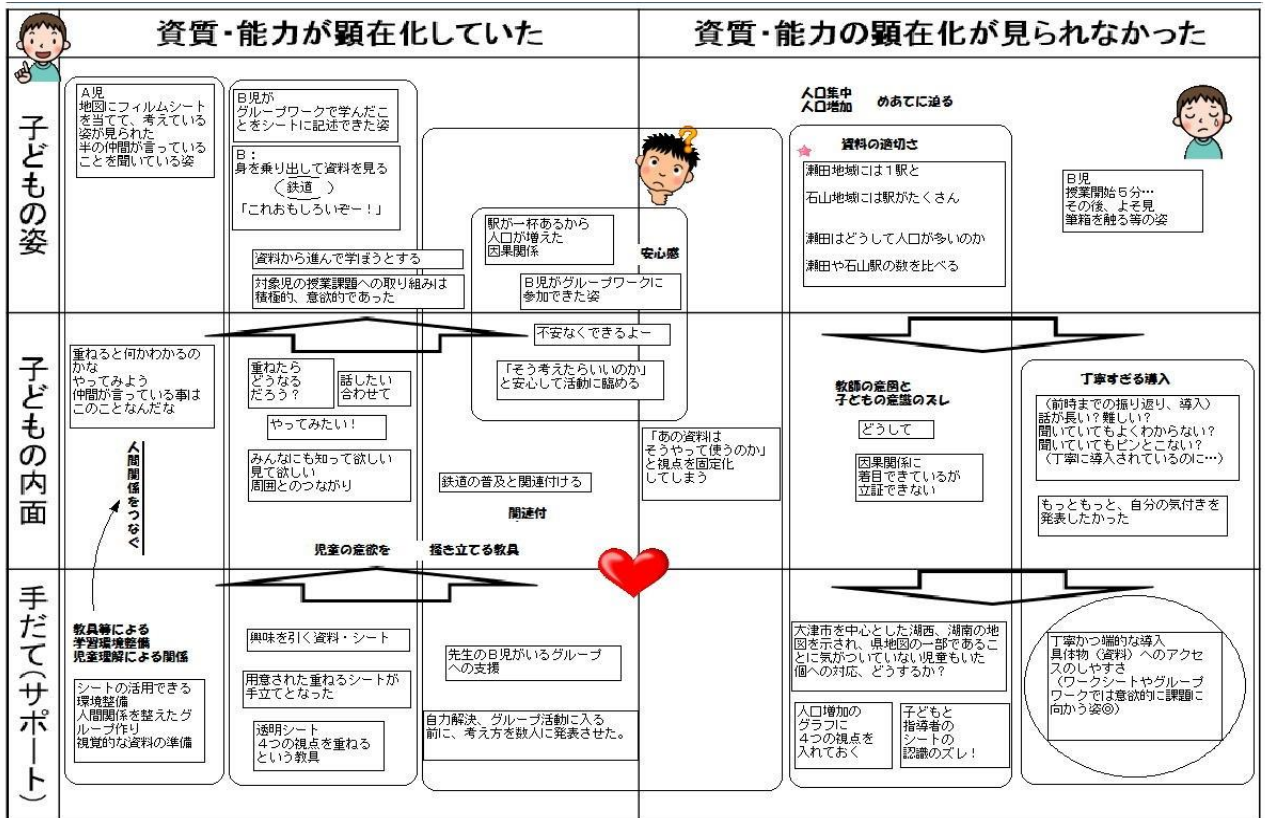
- ・これまでパターン化した①わかったこと，②かかんがえたこと，③ぎもんに思ったことの3項目について本時の学習の振り返りをさせることで学びを確実なものにする。(◇★)

○検証授業協議会での顕在化シート（手立てが「なるほどサポートになる。【具体的な指導法】」

A グループ

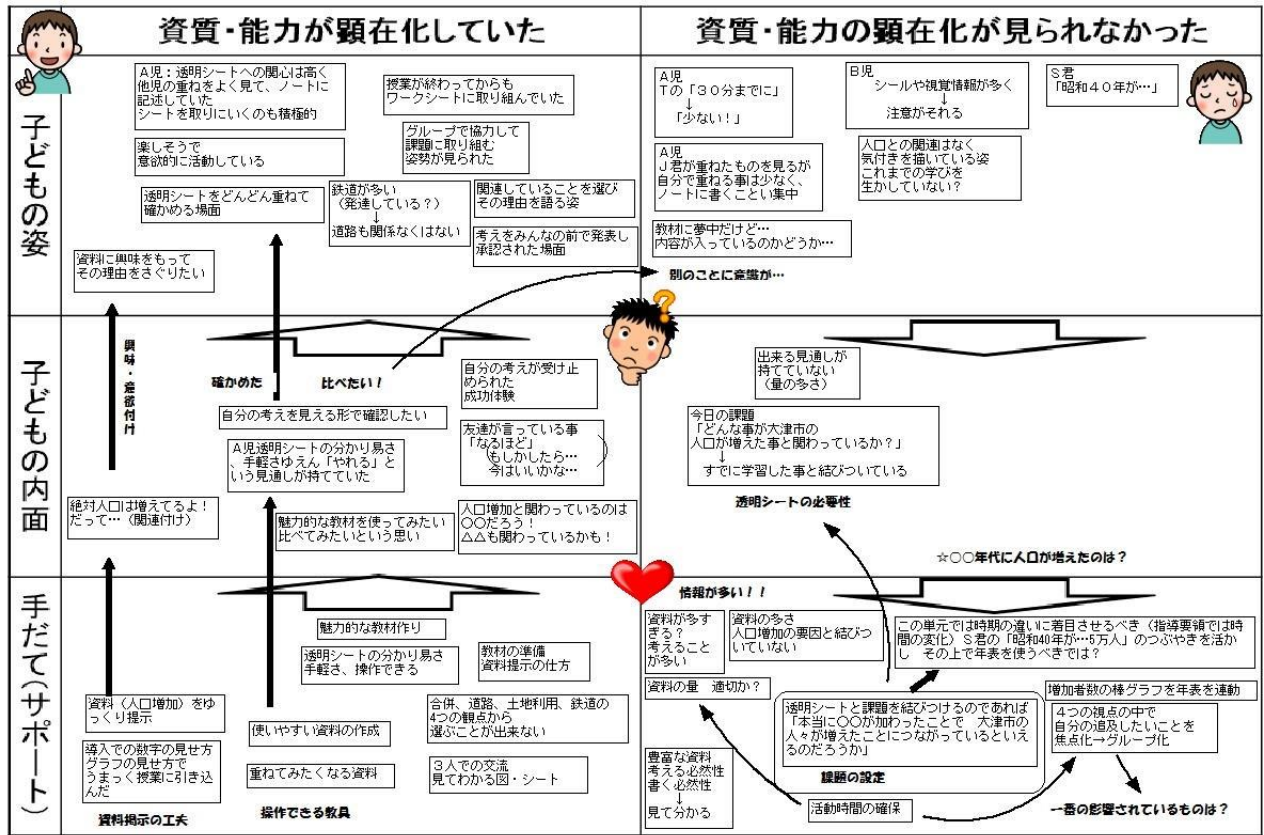


B グループ

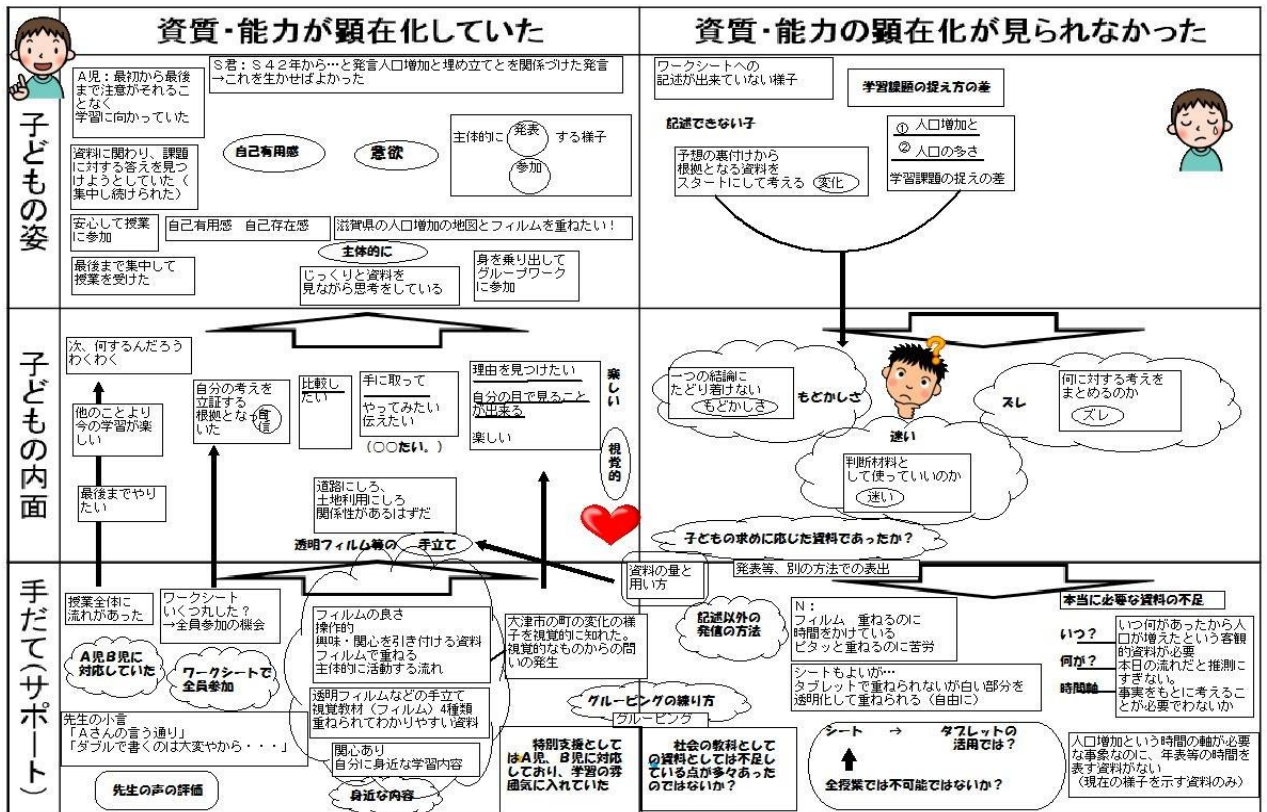


○検証授業協議会での頭在化シート（手立てが「なるほどサポートになる。【具体的な指導法】」

C グループ



D グループ



【算数】

実践事例：小学校2年生 / 実施機関：国立大学法人滋賀大学

●教科における学習上の予想されるつまずくポイント

- ・学習に対する姿勢には波がある。また、特定の環境に対して敏感で、過去には服装や、画像をテレビに提示している時間などが気になって集中できないこともあった。
- ・課題に対して、その場、その場の気移りが多く一人でじっくりと考えることが苦手である。
- ・全体の課題より自分の興味や、今この場で感じたことに影響されやすく、早合点をしたり、出し抜けに答えたりする姿が多く見受けられる。
- ・減法の筆算において、被減数<減数における計算で、繰り下がりをせずに、そのまま逆にして引いてしまっていることから、減法の意味理解が十分にできていない。

【指導例】

1. 対象とした児童生徒の実態

(1) 対象の障害

自閉症 情緒障害 LD（学習障害） ADHD（注意欠陥/多動性障害）

■その他

(2) 子供の困難さ

見ること 聞くこと 話すこと 読むこと 書くこと 動くこと

コミュニケーションをすること 気持ちを表現すること

■落ち着くこと・集中すること 概念（時間、大きさ等）を理解すること

■学習（計算、推論等）すること その他

- ・学習に対する姿勢には波がある。また、特定の環境に敏感で、過去には服装や、画像をテレビに提示している時間などが気になって集中できないこともあった
- ・課題に対して、その場、その場の気移りが多く一人でじっくりと考えることが苦手である。
- ・全体の課題より自分の興味や、今この場で感じたことに影響されやすく、早合点をしたり、出し抜けに答えたりする姿が多く見受けられる。
- ・減法の筆算において、被減数<減数における計算で、繰り下がりをせずに、そのまま逆にして引いてしまっていることから、減法の意味理解が十分にできていない。

2. 教科における学習上のつまずきを把握するための方策

(1) 実態把握の時期

- ・個別の指導計画作成のための学校生活アセスメント。
個別の指導計画作成に記載。

領域		主な内容(判断の視点)	支援レベル		
			前期	後期	
A	からだ	視力・聴力	視力(見え方:近視/遠視/乱視)・視野・色覚・光覚・聴力(聞こえ方)		
		肢体の自由	姿勢変換・移動		
		てんかん発作	発作の頻度・時間・症状		
		感覚過敏	視覚・聴覚・触覚・味覚		
		医師の指示事項	制限(運動/食事等)・服薬の留意・症状の変動への留意・危険回避		
動き	粗大	体全体・協調運動・平衡感覚(歩走跳/縄跳び/ボール/プランコ/器械等)			
	微細	指先・眼球(つまむ/書く/鉛筆/はさみ/ひも使い/折り紙/製作/楽器)			
	姿勢保持	状態(立位/座位)・保持			
B	生活	身近な生活	身だしなみ・衛生習慣(歯みがき/手洗い)・身辺整理・食事・健康管理・生活リズム		
C	ことば・学習	構音	発音の誤り・不明瞭さ		
		聞く	集中して聞く力・短期記憶・聞いての内容理解	0	0
		話す	吃音・かん黙・文で話す(構文/助詞)・体験を想起し話す・説明する	0	0
		会話	相手とのやりとり・意思表示・質問応答・話題の維持・TPOに応じ		
		読む	文字の読み・音読・文章の内容理解	0	0
		書く	文字の習得(かな/特殊表記/カタカナ/漢字)・作文(構文/助詞/内容)	0	0
		計算する	数の概念・計算	0	0
		推論する	図形・文章題	0	0
D	行動・社会性	注意集中力の持続	刺激への反応・注意の集中と分散・集中力の持続・覚醒レベル	0	0
		多動・衝動性	過剰な動き・離席・興奮・手遊び・過度なおしゃべり・順番待ち・行動の自己制御	0	0
		集団活動参加	集団の中へ入る・集団の流れにそう・新しい場や体験への不安		
		状況理解	場の状況・活動の流れ		
		人への関心	身近な人へ自分からかかわる・人からのかかわりに応じる・視線が合う		
	対人関係トラブル	原因・内容・頻度・解決方法・解決までの時間・納得・謝罪・許容・立ち直り	0	0	
	こだわり	遊び・本・TV番組・動作・行動・話題・質問・食べ物・場面の切り替え			

・教科としてのアセスメント。

2年の算数科の技能アセスメント																							
授業月	既習内容レベル																						
配当学年	1年			2年		3年		2年生		3年生			4年	5年	6年								
学習内容	足し算・引き算			筆算		筆算(発展)		かけ算(4)	かけ算(1)	小数(6)		割り算(3)		分数	混合算(2)	分数(2)	分数(3)						
具体的な問題(問題数)	8+5	20+40	5+61	15-7	84-3	65+27	65-39	800-254	4873+2698	4×7	8×6	9×4	4×3	200÷7(商)	足し算(2)	引き算(4)	18×3	306÷236	百分率の出し算	54÷2	10-62	100÷100	
児童名																							

(2) 実態把握の方法(実施者・方法)

- ・実施者: 学級担任と教科担任
- ・方法: 質問紙法
- ・学校生活アセスメントと教科アセスメントによる実態把握。

3. 指導内容

(1) 教科における学習上のつまずきの内容

段階	児童に起こりうる困難さ	指導の工夫の意図、手立て
問題をつかむ段階	<ul style="list-style-type: none"> ・数量や図形に関する抽象的な場面や条件を提示するだけでは、具体的な問題場面と結びつけてイメージしにくく、問いの発生が難しい。 ⇒抽象から具体へ変換する困難さ 	<ul style="list-style-type: none"> ・問題場面を1つ1つ段階的に捉えるだけでなく、問題場面からわかることや気づくことを見つけさせ、共有させながら、じっくりと漸次的に問題場面を捉えていくようにする。
見通しを持つ段階	<ul style="list-style-type: none"> ・確かな条件把握がなされずに、自力で問いを発生させたり解消したりするための推進力が充分ため込まれない。 ⇒課題によって変動する解消への意欲 	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の課題解決に関わる既習事項の確認や、類似した活動から学んだ経験の交流を通して、「自分にもできそうだ」という自信と「あの時の解き方と似ているな」というおおまかな見通しが持てるようにする。
自力解決の段階	<ul style="list-style-type: none"> ・見通した解消方法を既習事項と結びつけながら、自分の力だけで順序立てて考え、具体的に表現する難しさ。 ⇒考えを表現するツールを選択したり表したりする難しさ ⇒既習の解決方法を本時の学びに応じた形へ高めていく難しさ 	<ul style="list-style-type: none"> ・問いの解消に向かっている児童の思考や意欲を保つために、虫食い型のワークシートを用いたり、何度でも考えを表現することができるノートやワークシートの使い方を提示したりする。 ・まずは、「できかかっている」ことをしっかりと評価して、児童の自己肯定感を高め、新たな情報を受け止める心のゆとりを持たせる。
集団で本質に迫る段階	<ul style="list-style-type: none"> ・問題の正誤という結果にこだわることで、多様な考えから共通点や相違点を見つけることが難しく、合理的な考え方を見出しにくい。 ⇒事象を関連づける難しさ 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童が複数の解決方法を考えられる問題を用意する。さらには正誤に関わらず、個々の解決方法に目を向け、そのよさを児童たちで価値づけたいけるようなめあてを児童と共に設けるようにする。
自身の振り返りと問いの発生	<ul style="list-style-type: none"> ・結論を出すことに重点を置いていると、新たな問いの発生や学びの自己認知が実現しにくい。 ⇒本時の学びへの気づきや疑問から、新たな問いへとつなげる難しさ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の中で生まれた児童の気づきや新たな問いを振り返られるように、「何を学んだのか」「どんな疑問が出て来たか」という視点で、児童の意見を板書に整理して記録する。

(2) つまずいている背景・原因

児童の特性による教科における学習上の予想されるつまずくポイントに記載

(3) (1) に対し実施した指導方法、工夫した点

ア. 授業における全体指導、個への指導について

- ・自分なりの考えを、間違いを恐れず発信することができ、それに対する友達の考えを聞くことができる強みを生かして、学習に取り組むよう支援する。

《学習指導案には、本時の展開の指導案に、★「環境調整」と ☆「関係調整」の指導法を記載する資料「第2学年 算数科学習指導案」。》

イ. 個別指導について

全体指導が、個への指導として働くユニバーサルデザインを考えた授業作り。

(4) (3) の効果・評価（児童生徒の様子や変容および授業の評価）

<効果的であった「なるほどサポート（指導法）」支援>

○困難さのある子供を中心に据える

参加者がいる慣れない環境、新しい活動への不安。困難さのある子供たちの置かれた状況がわかるからこそ、授業前から対象児に語りかけ落ち着いて取り組めるように働きかける教員の姿が見られた。

○取組の過程を大切にしている学級経営

「そのことはどう？」と常に問い返す姿から、子供たちが試行錯誤して取り組み続ける過程を大切にできていた。この観点は、行動面で困難のある子供を支援する際にも有効である。

すぐに結果の出ないことでも、途中の努力を認めていく姿勢につながっていく。

○考えを掘り下げるための複数の手立て

題意をとらえさせる視覚的な教材、立式の根拠を考えさせる個別支援カード、友達の考えと比較させるためのノート拡大表示など、子供たちが考え続けるための支援が随所に用意されていた。

<今後に向けての課題>

●多動傾向を示す子供への対応

活動中、後ろを向いたり椅子をがたがたさせたりするA児に対して、今後は、先生のお手伝い役など体を動かす活動を取り入れながら、本人の集中力を高めていけるような支援も検討していきたい。

ふかめる力

◇事象の持つ規則性や構造を捉える力

◇解決方法を客観的に見つめ直す力

知識・技能

- ・累加の考えや被乗数、乗数、積の間に成り立つ関係について理解し、正確に立式したり、解を求めたりすることができる。
- 絵や図を手がかりに問題場面を式化したり、乗数、被乗数の関係を理解したりすることができる。

思考力、判断力、表現力等

- ・累加の考えや乗数と積の関係、交換法則などについて、絵や図を用いながら、乗法の性質について考えている。
- 問題場面を絵や図で表したり、表したものと式を行き来して関係を考えたりしている。

主体的に学習に取り組む態度

- ・乗法が用いられる場面を、絵や図、言葉、式などを用いて捉えたり、課題解決の方法を考えたりしようとしている。
- 課題解決に必要な情報を問題場面や友達の考えから進んで見つけようとしている。

【学びに向かう子どもの「今」】

困難さのある児童の「今」

(A児) 学習に対する姿勢は意欲的であるが、自信を持って活動することができず、日常生活でも自分から進んで友達関係を築きにくい。

【アセスメントから見取った今】

技減法が加法に比べ、誤答が多い。主な要因として挙げられることは、繰り返し下がりに対する困難さと、計算途中で加法と減法が入り交じって進めていることがある。

(B児) 学習に対する姿勢には波がある。また、特定の環境に對敏感で、過去には服装や、画像をテレビに提示している時間などが気になって集中できないこともあった。

【アセスメントから見取った今】

技減法の筆算において、被減数<減数における計算で、繰り返し下がりをせずに、そのまま逆にして引いてしまっていることから、減法の意味理解が十分にできていない。

困難さのある児童の得意分野

(A児) 絵を描いたり、ものを作り出したりする活動において、ていねいに集中して取り組める。

(B児) 自分なりの考えを、間違えを恐れず発信することができ、それに対する友達の考えを聞くことができる。

○学級全体の算数科の学びの「今」

子供達は「正確な答えを出す=できた」に向かうことは大切だと気付いている。そこで、これまでの学習では「なぜできるのか=わかった」に迫れるように問いかけてきた。その説明方法に文や絵が多く用いたが、ドット図のような簡略化して表すよさや、数値化することのよさなどと出会い、図示と数値化を併用するよさにも気付いている。そこで、本学習でも子供達が事象から捉えたことを描いた絵や図と解決方法を行き来しながら、学んでいくことを期待したい。

【領域・教材のもつ価値】

本学習の乗法を含む「数と計算」領域の第2学年で大切にしたいことは、問題場面にある数量を一つ一つの数として捉えるのではなく、それぞれの数量が何を表している、どのような関係のもとにあるのかということを確認させることである。また、乗数が1ずつ増える時の積の増え方や九九の表からきまりを見つけるといった活からもわかるように、規則性に気付かせる、考えさせるための基礎を培う学習であることも忘れてはならない。

しかし乗法の学習は、積を求めることや九九を暗唱することに重きを置く傾向があった。そのため、乗数や被乗数の意味や関係の理解が定着しないまま、3年生以降の学習を迎えてしまうと、乗法の学習だけでなく、除法の計算の学習や比例や反比例などの規則性を見出すための根拠となる要素に気づけなかったり、単位量あたりの考え方や比や割合を考える上で必要な基準量や比較量を捉えられなかったりすることに繋がってしまう。

そこで、本学習では子供達が絵や図を用いて問題場面を捉える活動を大切にしていきたいと考えた。例えば、子供達が問題から式を生み出す際に、乗数と被乗数を反対に捉えるというエラーを引き起こすことが多い。「バナナが3房あります。1房に4本ついています。バナナは全部で何本でしょう。」という問いに、多くの子供がためらいもなく 3×4 と立式する。しかし、この問題を絵に描いて示してみると、一当たりの数量が指しているものが4本で、いくつ分を指しているものが3房であることに気付くことができた。このように問題場面を捉える方法として、絵や図に表してみる有用性に気付かせたい。

また、絵や図から見出したことと式とを繋げることも大切にしたい。そのために、「この絵(図)にふさわしい式は、どんな式か。」という視点を明確にして、友達の表現に出合わせる場を設定し、式が表していることを理解できるようにしていきたい。

学習名「新しいけいさん その名もかけざん」【数と計算】

本学習の目標：乗法が用いられる場面を、「基準量」「いくつつ」「全体量」という視点で、図や絵、式などを用いて捉え直すことができる。また、基数が異なる乗法に関して成り立つ特徴や規則性を見いだして、九九の構成を考え、正確に処理することができる。

【本学習において、資質・能力が顕在化した姿】

問題場면을絵や図で捉えて、それを式化している。また、自分の考えたもの以外の式と絵や図を行き来して、乗数と被乗数の関係の理解を深めていこうとしている。

【探究的な学習過程を生み出す手だて】

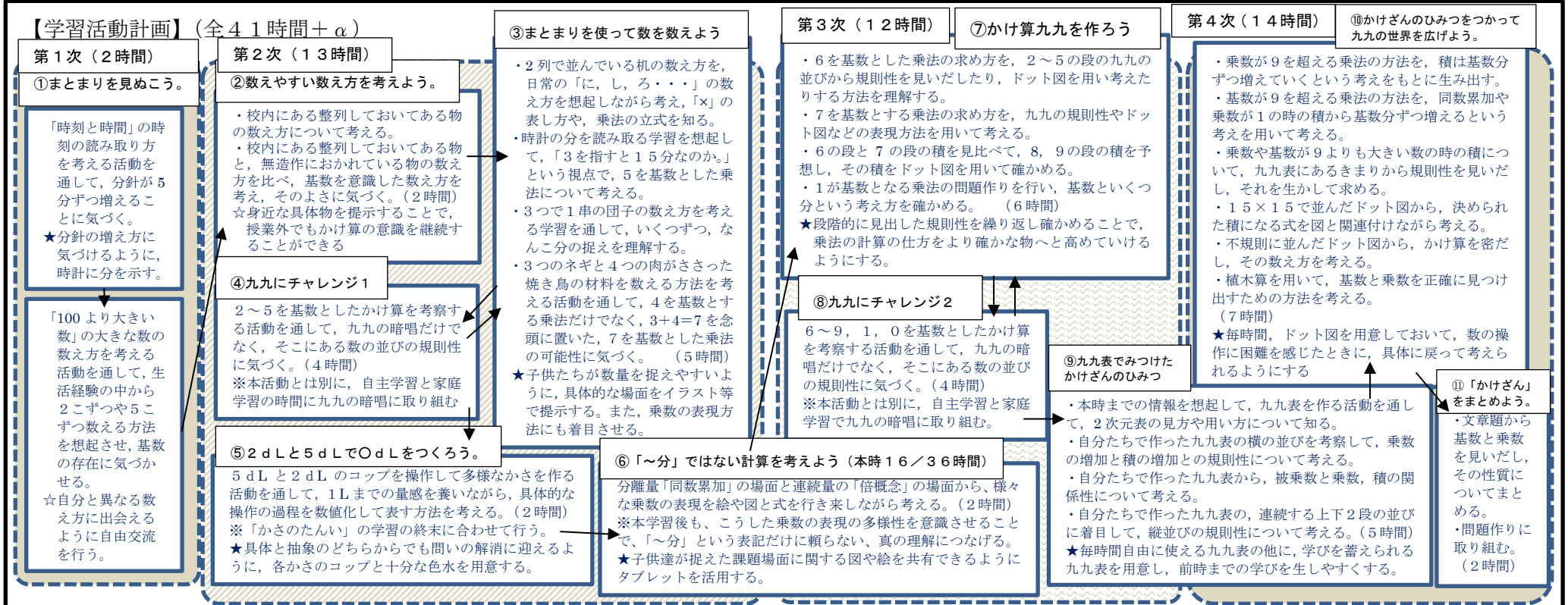
- ・被乗数が2～5の時の乗法を、生活経験の想起や絵や図を用いて、その仕組みや計算の仕方考えたことを繰り返し用いられる課題場면을設定する。
- ・絵や図から式を考えたり、式を絵や図で確かめたりといった活動が、繰り返し発生できるように課題設定を工夫する。

【協働を生み出す手だて】

式の根拠を明らかにし、自他の考えを関連づけて考えられるように、絵や図を用いて問題場면을捉える必然性が生まれるような課題を設定する。

【内省を促す手だて】

課題場면을捉えた図や絵をもとに、式を考えたり、考えた式を確かめるために絵や図に立ち戻ったりと、自分の考えを何度も確かめたり、見つめ直したりできるようにする。



★：環境調整なるほどサポート ☆：関係調整なるほどサポート

本時の目標

○基数が2と3に分離している乗法の場面において、基数の捉え方について絵や図を用いて考えたり、表した図や絵と式を関連付けたりしながら、基準量の捉え方や倍概念について理解する。

学習活動と子どもの姿

1. 基数が分離している問題場面からわかっていることや求めることが何かを共有することで、学びの方向性を整える。

車が6台あります。その車の前には2人乗れます。後ろには3人乗れます。全部で何人乗れますか。

- ・車は6台ある。
 - ・1台には2人ずつ乗れる。
 - ・1台には3人ずつ乗れる。
 - ・全部で何人乗れるかを調べたい。
2. 課題場면을絵や図を用いて表す活動を通して、基準量やいくつ分を視覚的に理解し、立式をする。
- ・前は2人ずつ乗っているから、 $2 \times 6 = 12$ 。
 - ・後ろは3人ずつ乗っているから、 $3 \times 6 = 18$ 。
 - ・(上記の)二つを合わせるから $12 + 18 = 30$ 。
 - ・1台に乗れる人数は $2 + 3 = 5$ 。
だから $5 \times 6 = 30$ 。
 - ・6台に5人ずつ乗るから、 $6 \times 5 = 30$ 。
3. 表した式を交流し、式が表していることについて、絵や図と関連付けながら考える。
- ・ 2×6 → 前の席に乗れる人数。
 - ・ 3×6 → 後ろの席に乗れる人数。
 - ・ $2 + 3$ → 1台に乗れる人数。
 - ・ 5×6 → 6台に乗れる人数。
 - ・ 6×5 → これでは6人ずつ5台に乗ることを表す式になってしまう。

基数が2と3に分離している場면을絵や図で捉えて、それを式化している。また、自分や友だちが考えた絵や図と式を行き来して、基準量の捉え方や倍概念についての理解を深めていこうとしている。

4. めあてに即した視点で、本時の学習に取り組んだ自分と向き合う。
- ・絵や図を使うとわかりやすい。
 - ・数の意味や使い方に気をつける。

教師の手立て・評価

- ・基数が2と3の乗法の学習時を想起しやすいような学習課題を設定して、課題解決の見通しを持たせやすくする。(○★)

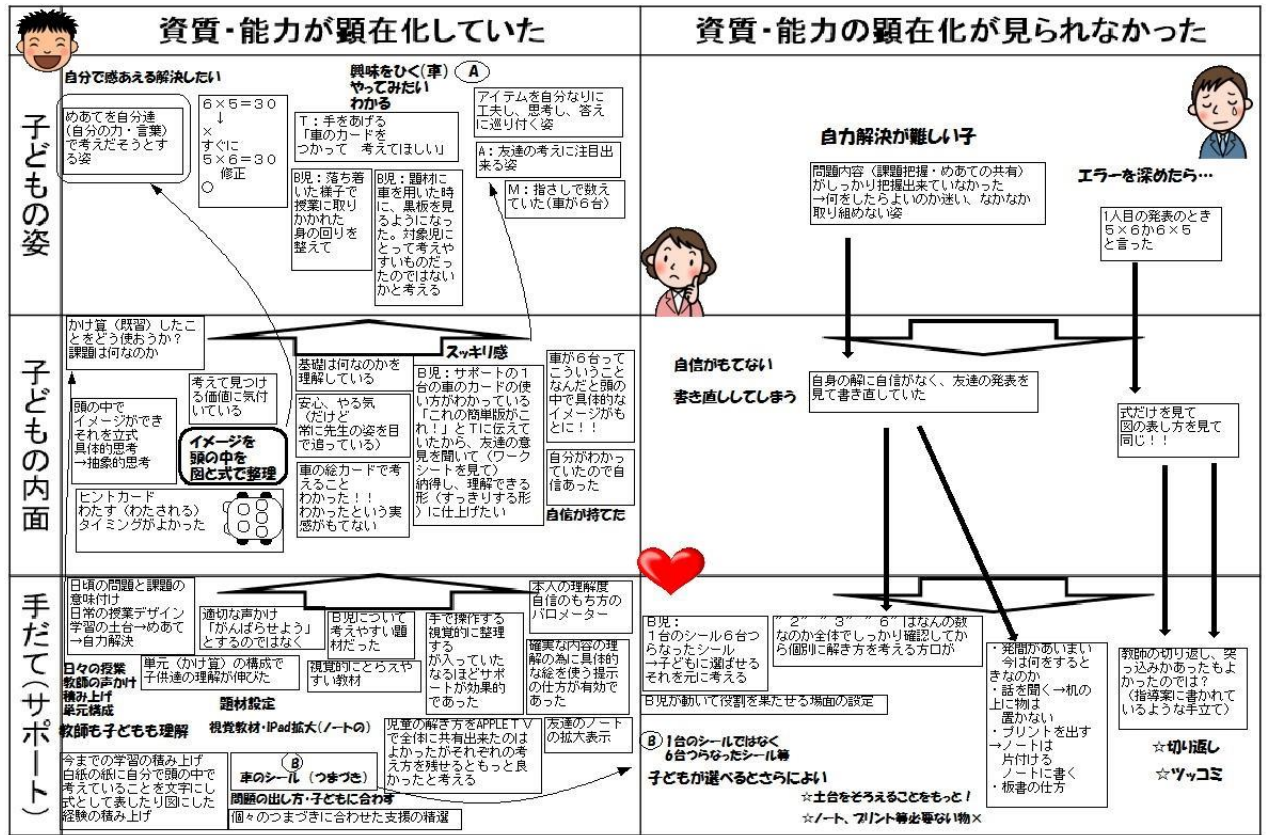
- ・数値だけに注目してしまうと、 $6 \times \square$ といったエラーが生じやすいので、わかっている数値が何を表しているのかを、まずは子供の言葉で語らせて学習の土台を揃える。(□☆)
- ・絵や図に表しにくい場合は、車の鳥瞰図を用意したり、2ずつと3ずつで並んでいるドット図を用意したりして、子供たちの必要に応じて配布する。(○★)
- ・子供たちが描いた絵や図を、タブレットを用いて映し出すことで、「基準量」や「いくつ分」をどのように捉えているかを共有したり、自分の考えと比較したりできるようにする。(□☆)
- ・式化がしにくそうであれば、数の上に具体物を置き、「具体物のいくつ分」という捉え方で式化に向かえるようにする。
- ・子供達が考えた式を、絵や図に立ち返らせながら、確かめていくことで、正誤確認だけでなく、各式の意味づけもしていく。(◇)
- ・乗数と被乗数が逆になっている式については、「なぜ間違っているのか」という視点で考えさせるのではなく、「この式に合う問題は、どんな問題になるか」という視点で見るとともに、本時の理解を見るとともに、一人一人の考えを大切に扱うようにする。(◇○☆)

基数の捉え方について絵や図と式を関連づけながら考えている。【思考力・判断力・表現力】
表した図や絵と式を関連付けたりしながら、基準量や倍概念について理解している。【知識・技能】

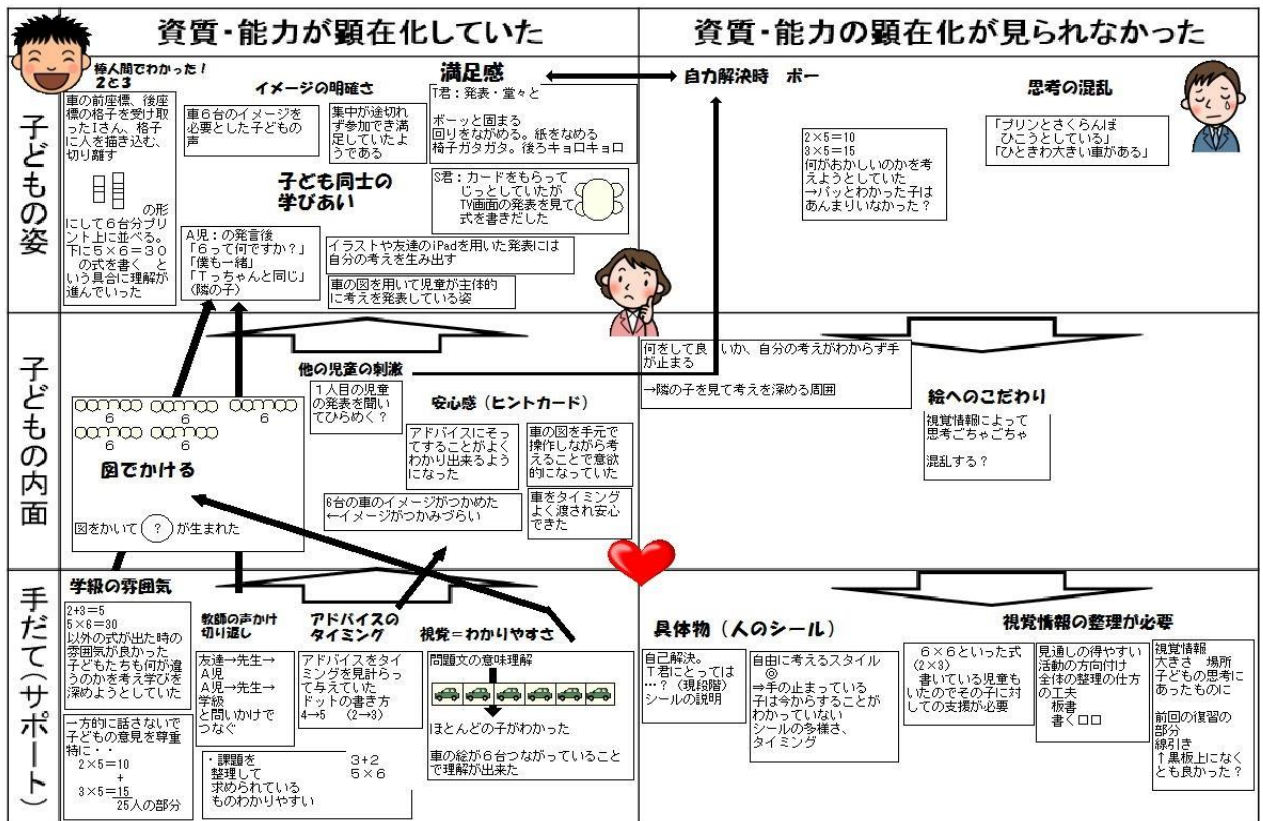
- ・自分が学んだことやわからなかったことを、めあてに即して振り返らせる。その際、文章表記が難しい場合は、ノートの記述に赤鉛筆で印を打って振り返るように促す。(○◇★)

○検証授業協議会での顕在化シート（手立てが「なるほどサポートになる。【具体的な指導法】」）

A グループ



B グループ



○検証授業協議会での頭在化シート（手立てが「なるほどサポートになる。【具体的な指導法】」）

C グループ

	資質・能力が顕在化していた	資質・能力の顕在化が見られなかった
子どもの姿	<p>安心して学習に向かえる</p> <p>安心・意欲が伸びたい気持ち（不安そうなど、参観の中で頑張りたい？）</p> <p>子どもたちがそれぞれ表しやすいうえに、方法を選ばず立式をした</p> <p>5×6=30</p> <p>先生の話を聞く 集中できていた</p> <p>授業にはよく参加していた。学習内容について考えていた。わかる・出来る・意欲が増えて 授業参加</p> <p>どのように立式すればよいか 試行錯誤しながらも考えていた</p> <p>5×6 を 書く難しさ いくつ分？</p> <p>授業に慣れる</p>	<p>5×6 と 6×5 のどちらが正しいのか 模範を持つことにならなかった</p> <p>「基準量」や「いくつ分」を捉える為に共有するために数字の下に言葉で書きつけたかった</p> <p>S君：B君：1台に6人乗れる車は理解できたが、そのような車から6台という問題の枠組みの理解には迷っていた</p> <p>F君：本人の中ではフラミタが2×5 3×5 と書いたことに引っ張られて、6台の6の乗数に戻る事が出来なかった</p>
子どもの内面	<p>ノートに書くだけでなく良い考えを表現しやすくなった</p> <p>考えのつながり 発表のつながり</p> <p>支援のカード</p> <p>前2人 後ろ3人</p> <p>同じ意味だ！</p> <p>友達の間</p> <p>2+3=5</p> <p>「1あたり量 いくつ分」と鳥籠図のちがいは6台分？ 両方向時に考えられない？</p> <p>「1あたり量 いくつ分」と鳥籠図のちがいは6台分？ 両方向時に考えられない？</p>	<p>5×6と6×5のどちらが正しいのか模範を持つことにならなかった</p> <p>S君：B君：1台に6人乗れる車は理解できたが、そのような車から6台という問題の枠組みの理解には迷っていた</p> <p>F君：本人の中ではフラミタが2×5 3×5 と書いたことに引っ張られて、6台の6の乗数に戻る事が出来なかった</p>
手だて(サポート)	<p>ワークシートの活用</p> <p>くり返し考えを具現化する過程をまとめる</p> <p>基礎が2と3に分離している(乗法)</p> <p>鳥籠図カード 困っている子どもに別資料</p> <p>思考</p> <p>視覚化</p> <p>環境</p> <p>つながらない</p> <p>S君：5 → 5+5+5+5+5</p> <p>F君：一度戻る事6台全部で何人乗れるかの文意に戻ればクリアできたのでは？</p> <p>手立て 漫画で考えることを認める</p> <p>説明の方を蓄えておく(図の用い方)</p>	<p>つながらない</p> <p>S君：5 → 5+5+5+5+5</p> <p>F君：一度戻る事6台全部で何人乗れるかの文意に戻ればクリアできたのでは？</p> <p>手立て 漫画で考えることを認める</p> <p>説明の方を蓄えておく(図の用い方)</p>

D グループ

	資質・能力が顕在化していた	資質・能力の顕在化が見られなかった
子どもの姿	<p>全体交流での発表 自分の考えに自信 前の図が写された</p> <p>M：発表の子の方を見ていた(体も向けて)</p> <p>A見：自分で解決しようとする姿 及びしている姿がみられた</p> <p>考えようとする 取り組もうとする 聞こうとする</p> <p>B見：前の発表にて車のカードを活用する事で「2」と「3」が基数を分離したものとして捉えていた</p> <p>基礎の育ち</p> <p>2年生の児童の九九への魅力 足し算・引き算よりも</p> <p>B見 発表後、ニコニコしながら帰ってきた</p> <p>「車に乗る」イメージしやすくなった</p> <p>車の絵が6台あるのも 〇が分につなが</p> <p>図で表すとわかりやすい</p> <p>車の図の活用により「2」と「3」の意味が分かり 発言する意欲を掻き立てた</p> <p>絵や図と式の関連が正しいかどうか 考えながら見えていた</p> <p>A見：必要な情報を聞こうと意識していた</p>	<p>倍の育ち</p> <p>ペア学習時 絵表現する時に車に 〇の絵</p> <p>後ろが3になることに気付いていない</p> <p>姿 式がかけても理由が書けない</p> <p>ワークシートに式のみ</p> <p>B見：「6」が被乗数であることの意味を捉えきれずに「乗った6」と発言</p> <p>A見：前のプリントでは文字には出来ていなかったけれども今日の授業では話し言葉で何とか伝えよう、表現しようとする姿</p> <p>書き出しに時間がかかり、何をすればいいか戸まどう姿が多く見られた</p>
子どもの内面	<p>基礎の育ち</p> <p>基礎量は理解しているがいくつ分について取り違えた結果全体量が違っていたと立ち止まっている姿</p> <p>A見の育ち</p> <p>必要な情報を聞こうと意識していた</p>	<p>正答は30だと分かるが式が合わない</p> <p>前の 2+3=5 の式が頭に残ってしまい 初めのいくつ分と数字の6が5に置き換わってしまったのでは</p> <p>式・図・数・言葉 絵(漫画)でどれかを使って描いていたのでは無いのか？</p> <p>文字で書くことに困難さがあるのでは無いのか？</p> <p>問題分が表す内容がイメージ化できていない</p> <p>図が描けない</p> <p>ノートとワークシートは別の作業</p> <p>話し言葉や絵で書くことから離れてはどうか？ その子のわかり方の保障</p>
手だて(サポート)	<p>発表のタイミング</p> <p>手立て(サポート) 発表して来た時は積極的にこころ</p> <p>B見：スイッチが入って来た時に集中をきらさない工夫(プロ)を1つ後ろの子から配った</p> <p>B見 活躍できる場の提供(発表のタイミング) 全体交流時発表のタイミングで自信を持つ発表</p> <p>A見 必要な情報を発信しているアイコンタクトをされていた</p> <p>視覚 ICT</p> <p>「車に乗るの何人？」 前2人後ろに3人 → 何人</p> <p>何人乗れる？ → 前2人後ろに3人</p> <p>ICTの活用 ノートへの記入事項の共有</p> <p>視覚的に分かりやすい 提示 具体的なイラスト 鳥籠図</p>	<p>方法の多様性</p> <p>ワークシートにもポイントを「絵や図、式、言葉、数」</p> <p>問題文を図に描いてサポートを添えていく 絵から図へと長期的に見えていけるように</p> <p>式・数・図・言葉 絵(漫画)について 例え「分かりやすいのは？」 「はやくかけるのは？」 等と 価値付けてどう表すのが後よりやすくなる</p> <p>課題設定</p> <p>車の数を一緒に数えた作業に戻ってはどうか？</p> <p>1台に大人2人と子ども3人が6台の設定</p> <p>B見 色分けやくくりにより倍の支援</p> <p>ドット図の育ち</p> <p>ドット図は全員でも良かったのではないかと</p> <p>鳥籠図を支援の必要な子に配る</p> <p>具体物・半具体物の段階的な指導 B見 ドット図の活躍による理解の困難さ...</p>

【体育】

実践事例：小学校5年生 / 実施機関：国立大学法人滋賀大学

●教科における学習上の予想されるつまずくポイント

- ・体育科における子供の学びの認知を捉えるため、定期的にアンケートを実施している。その中で、「仲間と教え合うことはほぼなく、何をどうやっていいのかわからないことがある。」と振り返った児童。授業では、どの活動にも取り組まないことはないが、活動を通してどのような力をつけたいかはあまり考えられていない。仲間からの声かけが気になり、活動を途中でやめることもある。

【指導例】

1. 対象とした児童生徒の実態

(1) 対象の障害

自閉症 情緒障害 LD（学習障害） ADHD（注意欠陥/多動性障害）

■その他

(2) 子供の困難さ

見ること 聞くこと 話すこと 読むこと 書くこと 動くこと

コミュニケーションをすること 気持ちを表現すること

落ち着くこと・集中すること 概念（時間、大きさ等）を理解すること

学習（計算、推論等）すること その他

- ・体育科における子供の学びの認知を捉えるため、定期的にアンケートを実施している。その中で、「仲間と教え合うことはほぼなく、何をどうやっていいのかわからないことがある。」と振り返った児童。授業では、どの活動にも取り組まないことはないが、活動を通してどのような力をつけたいかはあまり考えられていない。仲間からの声かけが気になり、活動を途中でやめることもある。

2. 教科における学習上のつまずきを把握するための方策

(1) 実態把握の時期

- ・個別の指導計画作成のための学校生活アセスメント。

領域		主な内容(判断の視点)	支援レベル			
			前期	後期		
A	からだ	視力・聴力	視力(見え方:近視/遠視/乱視)・視野・色覚・光覚・聴力(聞こえ方)			
		肢体の自由	姿勢変換・移動			
		てんかん発作	発作の頻度・時間・症状			
		感覚過敏	視覚・聴覚・触覚・味覚			
		医師の指示事項	制限(運動/食事等)・服薬の留意・症状の変動への留意・危険回避			
	動き	粗大	体全体・協調運動・平衡感覚(歩行訓練/縄跳び/ボール/ブランコ/器械等)			
微細		指先・眼球(つまむ/着/鉛筆/はさみ/ひも使い/折り紙/製作/楽器)				
姿勢保持		状態(立位/座位)・保持				
B	生活	身辺自立	身たしなみ・衛生習慣(歯みがき/手洗い)・身辺整理・食事・健康管理・生活リズム			
C	こころ・学習	構音	発音の誤り・不明瞭さ			
		聞く	集中して聞く力・短期記憶・聞いての内容理解	0	0	チェックリストIシート記入
		話す	吃音・かん然・文で話す(構文/助詞)・体験を想起し話す・説明する	0	0	チェックリストIシート記入
		会話	相手のやりとり・意思表示・質問応答・話題の維持・TPOに応じ			
		読む	文字の読み・音読・文章の内容理解	0	0	チェックリストIシート記入
		書く	文字の習得(かな/特殊表記/カタカナ/漢字)・作文(構文/助詞/内容)	0	0	チェックリストIシート記入
		計算する	数の概念・計算	0	0	チェックリストIシート記入
	推論する	図形・文章題	0	0	チェックリストIシート記入	
D	行動・社会性	注意集中力の持続	刺激への反応/注意の集中と分散/集中力の持続/覚醒レベル	0	0	チェックリストIIIシート記入
		多動・衝動性	過剰な動き・離席・興奮・手遊び・過度なおしゃべり・順番待ち・行動の自己制御	0	0	チェックリストIIIシート記入
		集団活動参加	集団の中へ入る・集団の流れにそる・新しい場や体験への不安			
		状況理解	場の状況・活動の流れ			
		人への関心	身近な人へ自分からかかわる・人からのかかわりに応じる・視線が合う			
		対人関係トラブル	原因・内容・頻度・解決方法・解決までの時間・納得・謝罪・許容・立ち直り	0	0	チェックリストIVシート記入
	こだわり	遊び・本・TV番組・動作・行動・話題・質問・食べ物・場面の切り替え				

・教科としてのアセスメント。

学びのアンケート調査による子どもの課題の明確化			
学び方の認知	アンケート項目	子供の姿	学びに対する困り感や →つまづきを感じる子の姿
つかむ	出会う対象への意欲(魅力)から、めざす姿の明確化(課題を把握した学び)	○あなたは、新しく活動することに楽しさを感じ、あきらめずに取り組んでいますか。 ○あなたは、上手になった姿を思い浮かべて、めあてをつくり、繰り返し活動に取り組んでいますか。 ○全力かつ全身を使って、運動できましたか。	児童の 名前と姿 活動が消極的な姿、不安さが強い。 めあてを意識していない。 動きが消極的。ルールの理解も曖昧である。
できる わかる	知識及び技能 — 子どもの技能の変容 ※教師の課題とをつなぐ(運動の価値)	○今までできなかったこと(運動や作戦)ができるようになりましたか。	できるようになった動きを自覚することが難しい。
ととのえる (えがく)	活動遂行時の細かな変容の認知、及び課題の把握から解決へ方向付けていく思考の働き	○「あっ、分かった!」「あっ、そうか!」「次は、…しよう。」と学習の中で、思うことはありませんか。 ○あなたは、めあてから道筋(できる方法・上手になる方法・上手くいく作戦)をつかって、学習していますか。	自分の高めたい技能が不明確で、そのための方法を考えて運動することが難しい。 毎時の学習において、目標を達成する学び方を見いだせていない(周囲に流されている)。
つながる	他者 — 学び合うよさ(協働しながらよりよいものをづくり出す)	○友だちと教え合ったり、助け合ったりしながら学習していましたか。 ○友だちと活動し合って学習に満足できたと、感じていますか。	友だちとの協力ができず、またそのよさを感じていない。
運動に豊かに関わる原動力・礎 …メタ認知、充足感【ととのえる】		○あなたは、できるようになったことをふり返っていますか。 ○活動したことを生かして、次も○○な学び方をしよう。○○を使って学ぼうと、思っていますか。	振り返りが活動の楽しさが主であり、変容に着目して振り返れていない。

(2) 実態把握の方法(実施者・方法)

- ・実施者：学級担任と教科担任
- ・方法：質問紙法
- ・学校生活アセスメントと教科アセスメントによる実態把握。

3. 指導内容

(1) 教科における学習上のつまずきの内容

	子どもの困り感・つまずき	支援
	<p>不器用で、動きにぎこちなさが見られ、動きの習得に時間がかかる。</p> <p>・どんなふう^にに体を動かしたらよいのかわからない。</p>	<p>◇運動を構成する「感覚・技能」を明らかにした上で、以下の支援を行う。</p> <p>①「最も大切だと考える感覚・技能」を繰り返し経験できる場の設定 →遊び感覚で誰もが取り組める易しい運動として提示し、繰り返し行う時間を十分に保障していく。〈予備運動の精選〉</p> <p>②学習内容の焦点化と運動のしくみの明示 →運動のもつ構造について、リズムやイメージを元に共通言語(合い言葉・オノマトペ)としてわかりやすく提示する。</p> <p>③多様な感覚にアプローチできる環境の設定 →映像資料や示範を通して、めざす運動を視覚的(イメージ)、聴覚的(リズム)につかめるようにする。 →仲間と動きをあわせて動くことを取り入れ、動きを高められるようにする。 →仲間のお手伝い(補助・口伴奏)や補助具の使い方を具体的に示し、活用^の場を設定する。 →個々のめあてに応じた易から難への多様な場の設定</p>
	<p>運動に対する負の感情をもっていて、活動に向かうことができない。</p> <p>・活動の見通しがもてず、集中できない。</p> <p>・自分の感情をコントロールできなかったり、一つのこと^にこだわってしまった^りして、仲間と協力して活動できない。</p>	<p>①安心感をうむマネジメント →子どもの実態に応じて、課題となる運動・技の難易度を調整する。 →痛みや恐怖心を軽減する用具(教具)や場を工夫したり、グループのメンバーを配慮したりする。</p> <p>②見通しをうむマネジメント →学習の流れや場を視覚資料で明示したり、子どもの動線に目印をつけたりする。 →単元を通して、学習の流れや活動の場ができるだけ同じになるように工夫する。</p> <p>③汎用的な力の明示 →単元横断的に、繰り返し使う学習の方法を「体育の学び方」として明示する。</p> <p>④感情処理の作法の明示 →ゲーム中のかかわり方、負けたときのふるまひ方や感情の処理の仕方について具体的に示す。また仲間に対する肯定的な言葉・ふるまひを価値づけ全体で共有していく。</p> <p>受容的・共感的な雰囲気につながる教師のかかわり →運動の結果(「できる・できない」「勝つ・負ける」)だけを評価するのではなく、少し難しいことやできないことに挑戦していく過程での「考える・試す・みる・かかわる」子どものよさや伸びを認めていくようにする。</p>

(2) つまづいている背景・原因

児童の特性による教科における学習上の予想されるつまずくポイントに記載

(3) (1) に対し実施した指導方法、工夫した点

ア. 授業における全体指導、個への指導について

- ・活動中での思いを言葉で伝えることができるので、困難を察しやすい。ペアやトリオくらいの人数で互いに評価をしたり、人間関係の良好な仲間からのアドバイスを聞き入れたりすることができる。目的が分かると活動を楽しめる姿もある。このような特性を有効に働かせられるように「関係調整」と「環境調整」を具体的に考える。

《学習指導案には、本時の展開の指導案に、★「環境調整」と ☆「関係調整」の指導法を記載する資料「第5学年 体育科学習指導案」。》

イ. 個別指導について

全体指導が、個への指導として働くユニバーサルデザインを考えた授業作り。

(4) (3) の効果・評価 (児童生徒の様子や変容および授業の評価)

〈効果的であった「なるほどサポート(指導法)」支援〉

〇一目見て活動内容がわかる場の構造化

あらかじめ用意されていた場合には、それぞれ体の動きを図示したカードと動きのタイミングを表したオノマトペが添えられていた。一目見て、どんな活動が求められているかわかる状態となっていて、子供たちが自主的に動き出す姿が見られた。

○運動の苦手な子供が活躍できる役割設定

友達の技を観察して気づきを伝えたり、ポイントをまとめたりする役割で活躍する子供がいた。技能面を苦手としている子供たちでも、自分を生かせる場面であり、自信を持って活動に取り組んでいる姿が見られた。

○子供たちの学習のペースを保証

活動の場には、常に付箋とペンが用意されていて、子供たちが気づいた動きのポイントをすぐに記入したり実技で確かめたりできるようになっていた。子供たちが活動と思考の場を歩き来しながら、学びを深めていく環境が保証されていた。

<今後に向けての課題>

●聴覚過敏の子供がいるときの配慮

今回は困難のある子供の希望もあり、活動中に音楽が流れていた。体をリラックスさせ、活動に集中するのに一定の効果があったと考える。ただし、聴覚過敏のある子供がいる場合は、特定の音を苦手とすることがあるので配慮が必要となる。

ととのえる力・つながる力

教科で顕在化させたい資質・能力

◇知識と技能とをつなぐ対話を生かし、細かな身体操作の変容や気づきを実感する力（ととのえる力）

◇互いの動きの変容を評価し合い、よりよい課題解決に向けてポイントや方法を明確につなぐ力（つながる力）

知識及び技能

- ・自己のめあてに適した支持跳び越し技や回転技を安定して行うとともに、発展技に向けた技のポイントを見出しながら、運動を行っている。
- 助走や踏み切りの勢いを空中や回転、腕支持につなぐポイント（部分的な動き）を、動きながら気づき、身体操作につなげることができる。

思考力、判断力、表現力等

- ・身体操作感覚に適した課題を設定し、自己の動きと友達や理想とする動きとつなげ、解決の仕方を考えたり、課題に応じた練習の場や段階、教具を選んだりしている。
- 課題解決の中で生み出した気づきや友達の動きの変容を、言葉や動作で伝えつつ、互いの動きを高める方法や場を選んでいる。

主体的に学習に取り組む態度

- ・学習に見通しをもち、仲間と教え合ったり変容を認め合ったりしながら、課題の解決に向かって練習に取り組んでいる。
- 友だちと動きを見合い、互いに評価をしながら、意欲的に支持跳び越し技や回転技を大きくするための動きに取り組んでいる。

【学びに向かう子どもの「今」】

困難さのある児童の「今」

体育科における子供の学びの認知を捉えるため、定期的にアンケートを実施している。その中で、「仲間と教え合うことはほぼなく、何をどうやっていいのかわからないことがある。」と振り返った子（A児）、及び勝負にこだわり思いを強く訴える子（B児）、他者との学びは受け身的となり振り返りにも変容を記述することがあまりない子（C児）の学びの道筋に特に着目する。アンケート結果と子供の姿とをつなげてつまずきの分析から手立てを講じ、自己認知を働かせながら、学びの変容を顕在化させていきたい。【アンケートの詳細、及び本児の体育科での様子は別紙にて添付】

○学級全体の体育科の学びの「今」

どの教科においても、子どもたちが自ら課題を追究していく中で、自己及び仲間の学びの変容を実感できる姿を大切にしている。体育科の学習においても、運動に誘い込まれる「遊び」の時間をつくること、対話を大切に個々の気づきを共有し合うこと等を通して、「できそう。」「やってみよう。」と様々な運動に積極的に関わり、自分や仲間の目標に向かって課題を解決していく姿が見られている。しかし、運動欲求の高まり（求める課題へのこだわり、追究しながら体を動かし続ける姿）には個人差がある。その理由は、運動の見方や考え方を働かせて課題解決を生み出す経験知の差、知識と技能とを結びつける身体操作の差、自己及び仲間の動きを捉える視点の曖昧さから身体操作の高まりの捉えの差等が考えられる。そこで、予備運動を通して、子どもたちが様々な身体操作との出会いに浸りながら、操作していく感覚を蓄積し、本単元でねらう技能へとつなげていく。また、目標に向かうための場を選択し、自分の今の姿と目標とする動き、仲間との動きを明確な評価でつなぐことで、比較を通して細かな気づき（運動のポイントや技能の高まりの実感）を生み出していく。その気づきを選択・整理していく思考が自己内対話を働かせた課題解決の中で、仲間との共有から納得解を生み出し、互いの充足感から主体的に運動にかかわることだろう。

【領域・教材のもつ価値】

器械運動は、個人の技能が中心となるため、「できる・できない」が明確となりやすい。できた達成感や爽快感からさらにレベルアップした技に向かう反面、目標とする運動や仲間の技能と自己の動きとを比較した自己内対話の中で苦手意識や、場と技とをつなぐ中で怖さをもつこともある。そのため、技の完成に向かう細かな気づき（知識；焦点化した運動構造のポイント、技能；変容の瞬間）を生み出す学びの道筋に重きを置く。また、子どもたちが自己内対話と身体操作とをオノマトペや互いに評価し合う具体物を介してつなぐ予備運動を楽しむ中で、本単元でねらう感覚や技能の土台を蓄積させていく。

跳び箱運動は、腕支持による跳躍や台上での回転という非日常的な運動を用い、助走、踏み切り、着手、空中姿勢、着地という一つ一つのポイントが組み合わさって一連の動きを構成している。本単元は、開脚跳び・台上前転から大きな開脚跳びや台上前転・かかえこみ跳びにつないでいく。踏み切りから着手、そして着地までの距離を伸ばす跳躍、前方に上半身を運ぶ強い突き放し、踏み切りの勢いを足の回転や上半身の反りにつなぐこと等に焦点を当てて学習を展開していく中で、動きの細かな変容に面白さを感じ、より高めたいという意欲を引き出していく。

そのため、互いの動きを見合う中で、技のポイントを明確化し、動きの細かな変容を実感させていく。そのため、様々な教具や場を工夫して目標とする動き及び仲間と評価し合う動きを焦点化、及び互いの役割を明確にし、何が変わったのか、なぜよくなったのか、何を意識すればよりよい動きとなるのかという対話を大切に。それによる気づきを付箋で可視化するとともに、自己や友だちの気づきを整理していく思考を通して、運動の見方・考え方を働かせた互いの課題解決とつなげていく。また、単元の流れをグループ発表会とし、共通の目標に仲間と向かう場の中で、互いの動きの変容を伝え合い、自己の能力に適した技の高まりの認知とともに喜び合う姿へとつなげていく。

学習名「5のい 私の跳び箱ポイントブックと大きな動きとのつながりを楽しもう！」

【領域】器械運動；跳び箱運動

本学習の目標：開脚跳び、台上前転から大きな開脚跳び・台上前転、及びかかえこみ跳びに向かう知識と技能とをつなぎ、自己の課題解決のポイントを明確にして身体操作を高めるとともに、自己及び仲間の動きを互いに評価し合って変容を実感し合うことができる。

【本学習において、資質・能力が顕在化した姿】

自分がめあてとする技に向けて知識と技能とをつながりながら課題の解決に取り組む中で、自己及び仲間の動きを捉えそのよさやアドバイスを伝え合うことによる気づきと選択・整理とをつなげて一つ一つの技のポイントを明確にしながら、動きの変容を実感し、蓄積した技を組み合わせる姿。

【探究的な学習過程を生み出す手だて】

予備運動として、それぞれの跳び方をコーディネートする運動（遊び）を取り入れ、自己の身体操作を確かめつつ、ねらいにつながる技能を蓄積させていく。また、「大きな」技につながる一つ一つの動きを付箋を用いて可視化することで、部分に着目して友達同士の評価及び、自己の動きを可視化して捉えたポイントを整理し、技能の変容の実感へとつないでいく。

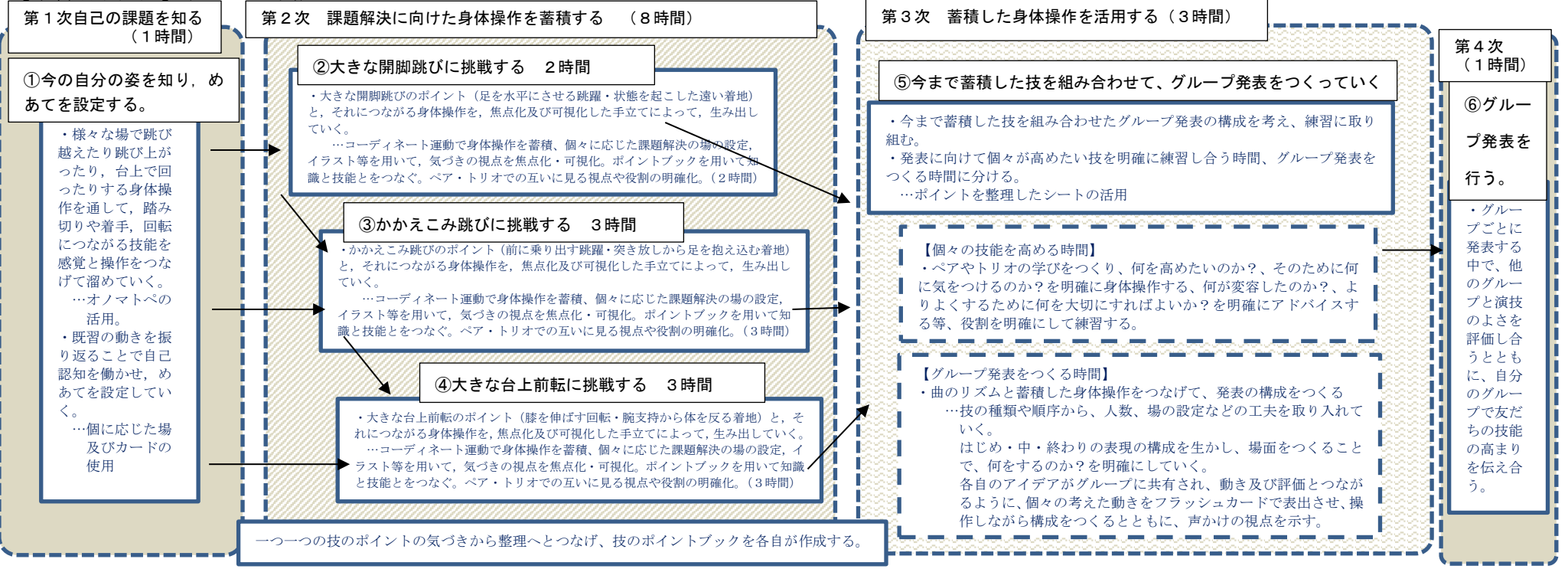
【協働を生み出す手だて】

技とそれを構成する一つ一つの要素とをつなぐためにオノマトペを活用して互いの動きを見合いつつ、技につながる要素を焦点化して、友だちと評価し合っていく。また、互いの動きが可視化（数値化）して評価し合える手立てや場の設定から見る役割の明確化、また気づきを生み出し選択・整理する思考を働かせ、対話的な学びと互いの技能とを結びつける。

【内省を促す手だて】

単元全体として、自分のポイントブックをつくることで、自分の動きの変容及び、その動きを生み出す方法に着目させる。毎時ごとに、気づきを整理する時間、グループで振り返る時間を設け、自己の変容の高まりを生み出した道筋を振り返らせる。単元終末の発表では、グループ内で互いの技能を評価し合い、単元を通じた技能の高まりに気づかせる。

【学習活動計画】（全13時間）



本時の目標

○台上での安定した前転や着地を生かし、より大きな台上前転を行うポイントを、目標とする動きや教具を用いた仲間の声かけと自己の身体操作との対話を通して生み出しながら、自己の動きを高めることができる。

学習活動と子どもの姿

1. ペアで、本時のねらいに向かう腕支持からの腰角の広がりや回転からはねを中心とした身体操作との出会いを楽しむ。
 - ・ステージ上にジャンプして回転
 - ・ステージ上から回転して着地
 - ・跳び箱マット合体上での前転
 - ・段差下り2段階前転
 - ・トランポリン坂道マットでの前転
2. 技のポイントを焦点化かつ、自己及び仲間の動きの高め方を明確にしていく。

台上前転を「大きく」しよう！

- ・「大きな台上前転」と「台上前転」との違いをつくる動きを明確にし、場所や教具を確認しながら、めあてと方法とをつないでいく。
 - ・自己や友達の課題に応じた場や方法で練習する。その中で、技を行う、友達の技を見て気づきを伝える、気づきを付箋に記入する、他グループの友だちの動きを見てアドバイスを行う等、場における役割を通して、技をつくる細かな動きへの気づきを見い出していく。
3. 自分たちの付箋の気づきを見ながら、「大きな台上前転」を生み出す動きを、各自の『ポイントブック』にまとめることで、気づきが整理され、より自身の技能を高めるポイントにつなげていく。
 4. 『ポイントブック』及び仲間からの評価を生かし、再度自分の目当てとする技の練習を行うことで、ねらう技能への知識と身体操作をつないでいく。
 5. 本時の学びを全体かつトリオで振り返ることで、対話を通して身体操作の変容の実感をつくる。

仲間の声かけと自己の身体操作とをつなげて「より大きな台上前転」を行うポイントを見い出ししながら目標とする技に浸り、自己の動きの高まりを実感している。

教師の手立て・評価

- ・1回目は図(写真)の動きと自分の動きとをオノマトペ、及び高めたい動きを明確に示すことをつなぎ、豊富な場で様々な身体操作を蓄積できるようにする。2回目は、図(写真)の動きと自分の動きとを教具を用いた評価をつなぎ、より高い技能を目指していく。【□ ★】
- ・仲間の動きを見る視点と場所を明確にし、互いの動きを伝えながら運動に取り組む。そのため、新聞や風船、虹色シート等、動きを評価できる材料を用意する。【□ ☆】
- ・技の流れを示したシート、及び児童の手本をもとに、「大きな」動きを、着手の支えから膝を伸ばす回転及び、跳び箱を押して体を反った着地(部分的な動き)に焦点化させる。【○】
- ・新聞、及び風船、鈴付きのゴム、虹色テープ等を用いて互いの動きを評価することで、細かな変容の実感からポイントの気づきを生み出す。【□ ◇】
- ・気づきを付箋に書いて動きの流れを描いたシートに貼り付けていくことで、一連の動きをつくる部分に着目した仲間との評価をつくっていく。また、その中でオノマトペに着目し、「大きな」を作る体の動きにより着目させる。【○ ☆】
- ・場の設定を工夫し、グループ以外にも友だちの動きを見てアドバイスしやすくする。また、つまづく児童にはコーディネートの場、教師と一緒に取り組む場を活用していく。【★】
- ・気づきを整理する思考の働きを生み出す。また、各自が書いた気づきを付箋にチェックすることで、仲間とポイントを共有していく。【○ ☆】
- ・動きの何が変わったのか、より大きくするために何を大切にすればよいのかという友達の評価から、自己の技能の高まりの実感、及びその高まりを生み出す身体操作感覚をつなぐ。動きの変容を評価できるよう iPad を用意する。【○ ◇】
- ・動きの変容やそれを生み出した操作感覚の気づきを伝え合いながら、振り返る。【◇ ☆】

ペアやトリオで互いの動きを見て目標とする技のポイントを見出し、技能の高まりにつなげることができる。
【知識及び技能】

指導者の指導上の留意点【ユニバーサルデザインとして、全体指導の具体的指導法】

①楽しみながら運動する予備運動の場をたくさん用意する

→オノマトペ、評価物でつなぐ

→どのような身体操作感覚を高めるのかをグループシートでつなぐ

②役割分担（動きを見る、動きを評価して気づきを伝える、気づきを付箋に書く）を大切にする。

また、声かけの言葉、見る視点や場所を明確にする。

②友達の気づきの付箋を見て自分のポイントブックに書くことで気づきを整理し、友達の動きから見つけた気づきを自分のポイントとして動きとつないでいく。

その中で、トンクルピタの間のオノマトペからよりねらう動きを焦点化していく。

③体の動きが評価できる教具を活用し、本児の動きの変容を伝えていく。

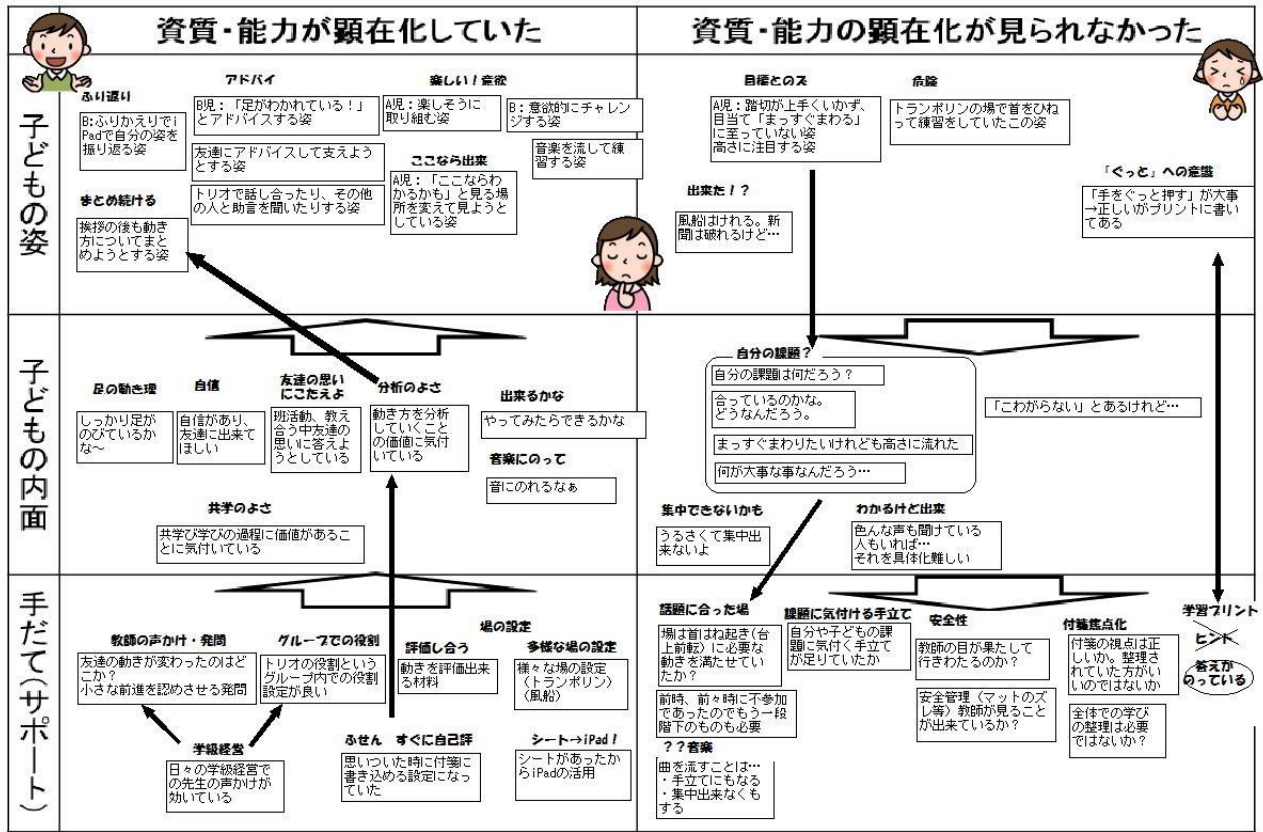
④場の設定...互いの関わりをつくる 個のトリオ、そして集団とをつなぐ

⑤グループのメンバーと動きの変容を伝え合う場をもつ。 →振り返りの視点の明確化

時間	活動	手立て
13:55	○準備運動 ○めあての伝え合い	○場所を確認するカードを渡す ※めあてから、最初に何をしたいかを選ぶ ※もちろん、いろんな場所に行ってもよい ※①はオノマトペ、②は教具を使って評価
14:00		
14:10	○ペアでコーディネート運動 ①オノマトペ ②評価物でつなぐ	※腰角が開いている子、反りを生み出している子を見つける
14:15	○めあての確認	○拡大シートを示し、「大きな」をつくる動きを手本の動きから確認する…ひざの伸び、体の反り ○場所を明示する ひざの伸びの場所では、新聞を足の先でけろう 首はね跳びの場所では、ゴムか風船に足を当てよう 段階になっている4つの場所が基本だが、○○が困ったら、カードを見て他の場所でのOK ○トリオの働き、バリアを破る
14:25	○トリオで練習に取り組む	※ひざの伸び → 新聞を破る ※首はね跳び → 風船で伸びゴムごえで反り
14:30	○ポイントブックにまとめる	○トンクルピタの間に入るオノマトペに着目
14:40	○再度トリオで取り組む	○「○○を見てほしい」 →評価 ※iPAD を使用
14:45	○振り返り ○後片付け	○トンクルピタの間に着目 それを生み出すポイントは付箋、そしてポイントブックに そのポイントブックに仲間と動きの変容のよさを伝え合いながらまとめていこう

○検証授業協議会での頭在化シート（手立てが「なるほどサポートになる。【具体的な指導法】」

C グループ



D グループ

