

I O 1 - 0 1

研 究 報 告 第 4 0 0 号

高等学校における学びを支えるための実践的研究

－研究協力校での指導・支援の実践と検証をとおして（Ⅱ）－

平 成 2 4 年 3 月

千 葉 県 総 合 教 育 セ ン タ ー

序

平成21年8月に出された文部科学省「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」の「高等学校ワーキング・グループ」の報告によると、高等学校に進学する発達障害等困難のある生徒の高等学校進学者全体に対する割合は、約2.2%であったという報告がなされました。本県においても、中学校から高等学校への進学率を考えると、これらの生徒に対する適切な指導や支援は喫緊の課題であるといえます。

高等学校において学習面や行動面に困難のある生徒に対する指導や支援は、これまで生徒指導や教育相談の中で行われてきました。しかし、これらの生徒に対して、生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、そのニーズに対応した適切な指導や必要な支援を行うという特別支援教育の理念に基づいた教育は、少しずつ体制整備が進められ現在に至っていますが、卒業後の自立と社会参加に向けての高等学校段階での適切な指導や支援については、まだまだ課題が多いといえます。

千葉県総合教育センター特別支援教育部では、平成21年度より「高等学校における学びを支えるための実践的研究」というテーマで3年間の調査研究を行ってきました。初年度に実施したアンケート調査の結果からは、高等学校において学習面や行動面に困難のある生徒が在籍していることと、それらの生徒への対応については各学校とも苦慮している様子がわかりました。

そこで、学習面や行動面に困難のある生徒に対する気付きのためのチェックリストやそのチェックリストに対応した支援例等を作成し、研究協力校での実践等をとおして、生徒一人一人に応じた指導や支援の在り方について検証をしてきました。

そして、3年間の調査研究の成果を、「高等学校における学びを支える支援ガイドブック」にまとめました。この「高等学校における学びを支えるための支援ガイドブック」の活用をとおして、発達障害等により学習面や行動面に困難のある生徒に対する理解が深まり、高等学校において「困っている生徒」に対して適切な指導や支援が行われるようになることで、高等学校での特別支援教育の広がりにつながっていくことを願っています。

最後に、御多忙の中、丁寧に御指導下さいました独立行政法人国立特別支援教育総合研究所総括研究員大城政之先生、研究協力校の校長先生はじめ先生方、研究協力員の方々に深く感謝申し上げます。

平成24年3月

千葉県総合教育センター所長 草刈 精一

目 次

1	主題設定の理由・・・・・・・・・・・・・・・・	1
2	研究計画・・・・・・・・・・・・・・・・	1
	（１）研究の目的・・・・・・・・	1
	（２）研究の方法及び内容・・・・・・・・	1
3	本年度の研究概要・・・・・・・・	2
	（１）「行動の気になる生徒のチェックリスト」の作成・・・・・・・・	2
	（２）「チェックリストの領域別支援」の作成・・・・・・・・	3
	（３）「生徒の学びを支えるための授業チェックシート」の作成・・・・・・・・	4
	（４）研究協力校での実践研究・・・・・・・・	6
	①関係機関との連携を図りながら指導や支援した実践・・・・・・・・	6
	②「行動の気になる生徒のチェックリスト」と「チェックリスト の領域別支援」を活用して指導や支援をした実践・・・・・・・・	7
	③「生徒の学びを支える授業チェックシート」を活用して指導・支援した実践・	8
	④研究協力校での取組をととして・・・・・・・・	9
4	「高等学校における学びを支えるための支援ガイドブック」の作成・・・・	10
5	まとめ・・・・・・・・	11
	（１）成果・・・・・・・・	11
	（２）課題・・・・・・・・	11

【資料】

- 1 「行動の気になる生徒のチェックリスト」
- 2 「チェックリストの領域別支援」
- 3 「生徒の学びを支えるための授業チェックシート」

高等学校における学びを支えるための実践的研究

－研究協力校での指導・支援の実践と検証をととして（Ⅱ）－

千葉県総合教育センター

特別支援教育部

1 主題設定の理由

高等学校において、知的発達に遅れはないものの学習上や生活上に困難を感じている生徒が在籍し、その支援が喫緊の課題となっている。これをうけて、平成21年度より「高等学校における学びを支えるための実践的研究」というテーマを掲げ、高等学校で学習上や生活上困難を感じている生徒の指導や支援に関する研究に取り組んできた。

研究1年目は、高等学校における発達障害のある生徒の支援に関するアンケート調査を実施し、何らかの指導や支援が必要な生徒の存在や、その指導や支援の内容についての模索がなされているという実情を把握することができた。

研究2年目は、担任等が気になっている生徒に対する気付きを確認するツールとして「行動の気になる生徒のチェックリスト」の作成と活用に取り組み、その有用性を確認した。また、ケース会議において、生徒一人一人に応じた指導や支援について、職員間で共通理解を図って指導や支援にあたり、チーム支援の基盤を作ることができた。しかし、生徒の指導や支援を進めるための具体的な方法や内容についてはさらに深める必要性があった。

そこで、今年度も引き続き研究協力校を実践の場として、高等学校入学後から卒業までの3年間を見通した生徒を支える指導や支援のために、次の二点を重点課題に掲げて研究に取り組んできた。

- (1) 研究協力校での生徒を支える支援体制の活性化を目指し、生徒にかかわる職員の指導や支援の在り方、関係機関との連携等について明らかにする。
- (2) わかる授業をととして、自立に向けた支援についての整理と検証をする。

2 研究計画

(1) 研究の目的

- ① 生徒を支える支援体制について、生徒への指導や支援の在り方や関係機関との連携について明らかにする。
- ② 自立に向けた支援について、授業をととして整理・検証をする。
- ③ 平成23年度末までに「高等学校における学びを支えるための支援ガイドブック」を作成する。

(2) 研究の方法及び内容

① 研究協力校での実践研究

ア 研究協力校

県立高等学校2校（全日制A校、定時制B校）

イ 取組内容

- a 事例研究をととして、ケース会議の実施（全日制A校、定時制B校）と個別の指導計画の作成と実践
- b 授業チェックシートを活用した授業づくり

② 研究協力員会議の実施

ア 研究協力員の構成

特別支援教育課指導主事 1 名，全日制 A 校 1 名，定時制 B 校 1 名，県立高等学校教諭 4 名，県立特別支援学校教諭 1 名の計 8 名で構成

イ 講師

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 教育情報部

総括研究員 大城政之

③ 年間計画

	日 時	内 容
第 1 回	5 月 2 0 日 (金)	○研究の進捗状況の確認 ・「チェックリスト※ 1」の試行の結果報告 ○今年度の研究計画の確認 ・「支援ガイドブック※ 2」の作成計画 ○講師より情報提供
第 2 回	7 月 6 日 (水)	○研究協力校での実践報告
第 3 回	8 月 3 0 日 (火)	○「支援ガイドブック」の原稿の作成
第 4 回	1 0 月 2 1 日 (金)	○「チェックリスト」の項目等の検討 ○「授業チェックシート※ 3」の内容等の検討 ○講師の指導・助言
第 5 回	1 2 月 1 2 日 (月)	○研究協力校での実践報告 ○「支援ガイドブック」の原稿の検討
第 6 回	1 月 2 0 日 (金)	○1 年間の研究報告 ○「支援ガイドブック」の原稿の検討 ○「授業チェックシート」の内容等の検討 ○講師の指導・助言（研究の成果と課題）

※ 1 「行動の気になる生徒のチェックリスト」の略

※ 2 「高等学校における学びを支えるための支援ガイドブック」の略

※ 3 「生徒の学びを支えるための授業チェックシート」の略

3 本年度の研究概要

(1) 「行動の気になる生徒のチェックリスト」（資料－1）の作成

この「行動の気になる生徒のチェックリスト」は，昨年度試案として作成したものを高等学校 1 0 校・3 5 事例で試行して，チェックした人，かかった時間，方法，項目の改善点等についてアンケートを実施した。その結果をもとに研究協力員会議で検討して，項目等についてさらに改訂を加えた。

主な改訂点としては，項目数を各領域 1 項目ずつ減らし，全体としては 1 4 領域 5 6 項目とした。また，5 段階だった評価を「ふつう」の評価を削除して 4 段階（「いつでもできる」「できることが多い」「できることが少ない」「全くできない」）とした。これは，「ふつう」という周囲の生徒と比較した評価ではなく，個人の行動の頻度等から評価ができるようにした。

以下に，作成した「行動の気になる生徒のチェックリスト」の概要について述べる。

「行動の気になる生徒のチェックリスト」とは

この「行動の気になる生徒のチェックリスト」は、教師が特別な教育的ニーズの有無やその傾向を知ることができるように作成したもので、気になる生徒に対して、学習面や行動面に困難があるか実態把握をするためのツールとして活用するものである。また、このチェックリストを活用することで、より詳細な考察の契機とするためのものである。

「行動の気になる生徒のチェックリスト」の構成

構成としては、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算」「推論」「粗大運動」「微細運動」「注意力」「落ち着き」「自制心」「変化への適応」「対人関係」「コミュニケーション」の14の領域について、それぞれ4つの項目から成る。

		いつでも できる	できること が多い	できること が少ない	全くでき ない	値
1 聞 く	話を聞き間違えないで聞くことができる (例:「聞いた」を「来た」など)	○4	○3	○2	○1	
	話の内容を聞きもらさないで聞くことができる	○4	○3	○2	○1	
	一斉による伝達事項を理解できる	○4	○3	○2	○1	
	HRやグループでの話し合いの流れを理解できる	○4	○3	○2	○1	
(図1)「行動の気になる生徒のチェックリスト」より抜粋		平均		合計		

「行動の気になる生徒のチェックリスト」の活用

この「行動の気になる生徒のチェックリスト」の使用については、特別な教育的ニーズがある生徒が入学してきた時に生徒の傾向を知るため、行動が気になる生徒がいた時に特別な教育的ニーズの有無を知るため、クラス全体の生徒の傾向を知り全体指導に活かすために、等が考えられる。

また、生徒に関わっている教師が14領域56項目のチェックをして、合計点や平均点を計算すると、「行動チェックリストレーダーチャート」として表され、生徒の傾向や教育的ニーズの確認が可能となる。

「行動チェックリストレーダーチャート」

(図2)について

「行動の気になる生徒のチェックリスト」は、生徒の特別な教育的ニーズを学習面、行

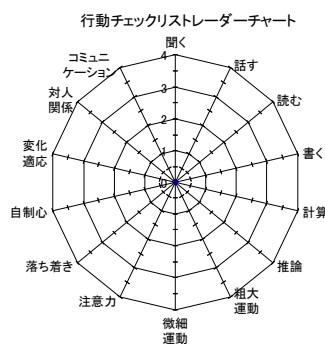


図2 行動チェックリストレーダーチャート

動・情緒面、対人関係面の3つのタイプに分けることができる。そこで、この「行動チェックリストレーダーチャート」の結果から、どのような特徴があるのかを見極め、どのような教育的支援を行っていくのか検討していくことになる。

(2) 「チェックリストの領域別支援」(資料-2)の作成

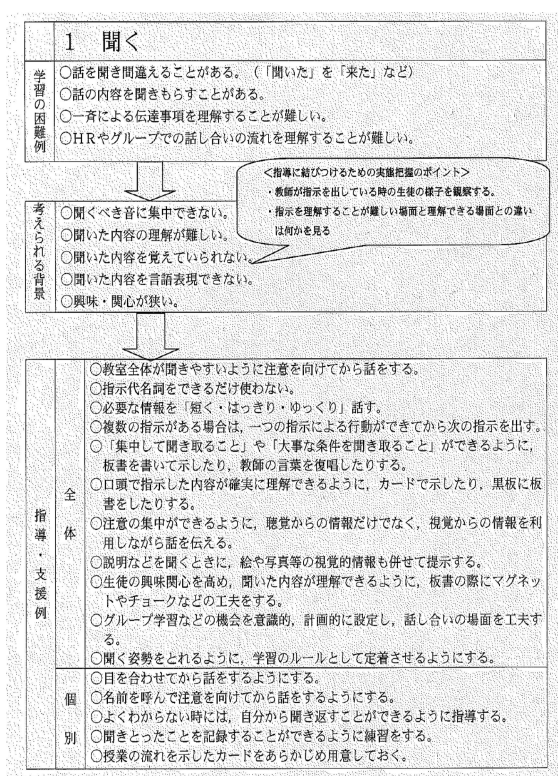
「チェックリストの領域別支援」は、「行動の気になる生徒のチェックリスト」にある14の各領域ごとに支援例をまとめたものである。構成としては、学習の困難例から考えられる背景を考え、全体に対する指導や支援例と個別に対する指導や支援例に整理した。また、実態を把握する時のポイントも「指導に結びつけるための実態把握のポイント」として記載した(図3)。

作成にあたっては、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が開発した「支援の手立てリスト一覧」(2009)をもとに、高等学校で実際に行っている指導や支援例を加えた。

活用方法としては、「行動の気になる生徒のチェックリスト」の結果から、困難さに対する具体的な指導や支援につなげるためのツールとして活用する。

(3) 「生徒の学びを支えるための授業チェックシート」(資料-3)の作成

この「生徒の学びを支えるための授業チェックシート」は、学習面や行動面に困難さがある生徒に対して授業の中で具体的にどのような配慮をすればよいのかを確認し、自己チェックできるように考えた。この「生徒の学びを支えるための授業チェックシート」は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が開発した「先生の授業づくりチェックシート」(2009)をもとに、高等学校用として授業づくりの観点を「学級経営」「授業の構成」「学習環境」「板書の工夫」「ノートテイクの工夫」「教材教具・支援機器の工夫」「指示の出し方・話し方」「学習形態」「テストの配慮・学習の評価」の9つの観点に再構成した。



(図3「チェックリストの領域別支援」より抜粋)

	生徒に合わせる	評価	生徒に伝える	評価	生徒を認める	評価
1 学級 経営	一貫した対応をする		見通しがもてるように予定を伝える		生徒同士が互いの良さを認め合う機会をつくる	
			学級の中のルールをわかりやすく伝える		大声を出す、席を離れるなど、生徒の行動の意味を考える	
2 授業の 構成	生徒の実態に合わせ、達成可能な目標やねらいを設定する		設定した目標やねらいをわかりやすく伝える		伸びる力に目を向け、積極的に生徒の良いところを見つけてほめる	
	活動内容や課題の難易度を生徒に合わせて数種類用意し、選択できるようにする		生徒に学習の流れを伝える		説明中心でなく、生徒が取り組みたいと思う学習場面をつくる	

(図4「生徒の学びを支えるための授業チェックシート」(シート1)より抜粋)

また、指導における基本的な生徒への姿勢は、「先生の授業づくりチェックシート」同様に、「生徒に(多様な方法で)合わせる」「生徒に(わかりやすく)伝える」「生徒を(あらゆる点で)認める」という3つの観点から指導や支援を整理した(図4)(シート1)。

シート2については、授業を行うための手立てを、シート1に記載されている項目について

て整理した（図5）。

	生徒に合わせる	生徒に伝える	生徒を認める
1 学級経営	一貫した対応をする	見通しがもてるように予定を伝える	生徒同士が互いの良さを認め合う機会をつくる
	困った行動への対処法を決めておく	授業の始まりと終わりを明確に伝える	道徳やLHR等の時間に、討議や発表の機会を増やす
		予定を変更する場合は、変更後の予定を事前に伝えたり、視覚的に確認したりできるようにする	教師が積極的に生徒の良いところをほめる
		時間の流れ等、絵や図など視覚的に提示したり、言葉で補って説明したりする	大声を出す、席を離れるなど、生徒の行動の意味を考える (例注目してほしい、指示がわかりにくい)
2 授業の構成		HRの中のルールをわかりやすく伝える	
		集団で授業を受けるときのマナーを意識できるように、ルールを視覚的に明示する	
	生徒の実態に合わせ、達成可能な目標やねらいを設定する	設定した目標やねらいをわかりやすく伝える	伸びる力に目を向け、積極的に生徒の良いところを見つけてほめる
	自分の課題や目標に向かって学習するという授業づくり、雰囲気づくりをする	短い言葉で伝える	肯定的な表現で目標を設定する (例○「...できる」、×「...しない」)
	生徒に合わせて授業の構成を工夫する	視覚的に提示する	説明中心でなく、生徒が取り組みたいと思う学習場面をつくる
	導入→展開→まとめの流れをつくる	生徒に学習の流れを伝える	実物を操作しながら「～より多い(少ない)」など、実際に触らせるなどして示す
	授業が始まる前に、前回学んだことについて復習する時間をつくる	学習の流れを表にして、今行う活動を矢印で示すなどして明示する	
	静と動のメリハリのある授業構成にする	書く時間、考える時間、発表の時間などの活動内容を明確にして明示する	約束ことが守れたり、望ましい行動をとれたりしたときには、すぐにほめる
	活動内容や課題の難易度を生徒に合わせて数種類用意し、選択できるようにする	授業に取り組みやすいように準備しておくことを伝える	ポイント制を使ってできていることをほめる
	生徒に合わせて問題や課題の量を調整する	「今から、〇〇について考えてください」などと、今行うことを簡潔な言葉や文字などで示す	
	書く時間、読む時間等、活動の時間を明確化する	解答を導くための手がかりを伝える	生徒の特性を認める
	板書の時間を提示し、書く時間を十分に確保する	作文のときに「いつ」「だれが」「どこで」などのポイントを板書する	安心して取り組めるように言葉かけをする
	読み始めや、読み終わりを確認する (ページ、段落、行、文節、句など)	「はじめに」「次に」などの接続詞を使い、話の順序をわかりやすく提示する	
	問題を聞いたり、読んだりする時間と、考えたり計算したりする時間を十分に確保する	実体験に基づくもの等わかりやすいものに置き換えて説明をする	生徒が課題に取り組めるよう励ます
	声に出して音読する練習の時間をとる	解き方の手順を示すカードなどを作って利用する	自己評価カード等を活用しながら、個別の目標に対する評価を行う
	活動の始めと終わりや活動時間を具体的に示す	絵や図などを使って、イメージ化できるようにする	授業の目標を決めておき、振り返りシートなどを活用して、目標などについて自己評価をさせる
	作業や課題は達成可能な量になるよう、小さなまとまりに分ける	文章題を図式化できるように練習をする	
	内容が理解できているか授業の中で複数回確認する	視覚的な手がかりとなるように、見本を示す	
	机間指導の時間を多く設定し個別に対応する		
	話題にメリハリをつけ生徒が退屈しない授業を心がける		

（図5 「生徒の学びを支えるための授業チェックシート」（シート2）より抜粋）

シート1については、教師自身が学習面や行動面に困難さのある生徒に対する授業づくりの特徴を把握するために、各項目について、「いつもしている」「時々している」「まったくしていない」の3段階でチェックして、観点ごとに自分の授業の傾向をつかむことを目的として作成した。

また、シート2については、学習面や行動面に困難さのある生徒に対する支援の手立てを考えて授業づくりを進める際に活用できるように作成した。

作成にあたっては、シート1に関してはチェック項目が多くなりすぎないように、無理なくチェックできるようシート1枚におさめた。シート2に関しては、前出の「支援の手立てリスト一覧」をもとに「チェックリストの領域別支援」の具体的な支援例を加えて作成した。

(4) 研究協力校での実践研究

研究協力校では、事例生徒を各学年1名ずつ合計3名抽出し、学習面や行動面に対する指導や支援の在り方や関係機関との連携、「生徒の学びを支えるための授業チェックシート」の活用等について事例をととして研究を進めてきた。

① 関係機関との連携を図りながら指導や支援した実践

ア 生徒の実態

授業等の行動観察から、得意な点として、作業は遅いが活動には真面目に取り組むことや与えられた仕事は責任もって取り組むことである。

苦手な点は、漢字の細かい部分を書くことや、周囲を見ながら行動すること、友人関係を作ることなどである。

イ 「行動の気になる生徒のチェックリスト」の結果から(図6参照)

個人内差でみると「話す」「推論」「粗大運動」「変化への適応」「対人関係」「コミュニケーション」の6つの領域について、落ち込みがあることがわかった。

ウ 考えられる背景

考えられる背景要因としては、形を正確に捉えたり記憶したりすることが難しいこと、視覚と運動の協応がうまくできないこと、抽象的思考ができないこと、予定が変更されると見通しがもちにくく不安定になること、その場の雰囲気を読めず、他の人の感情が把握できないこと、自分の気持ちを相手に伝えることが難しいこと、などが考えられる。

エ 支援の目標と方針

支援の目標と方針については、次の3点を考えた。一つは、パニックへの対応について職員間で共通理解を図ることや、見通しをもたせる工夫をしながら高校生活に適應できるようにすること。もう一点は、卒業後の進路に向けて、オープンキャンパス、インターンシップへの参加を促して、将来の生活への見通しをもたせることである。さらに、クラス内での仕事をクラスメイトと一緒に行うことで、友人関係づくりをすることである。

オ 評価

文化祭の時など、パニックを起こすことは何度かあったが、担任が本人にわかるように丁寧に説明することや、生徒の不安を取り除くような言葉掛けなどをすることで高校生活に見通しをもって過ごすことができた。特に、校外学習については、家庭と協力体制をとり、事前にいろいろな情報を本人に伝えることで、落ち着いて参加することができた。

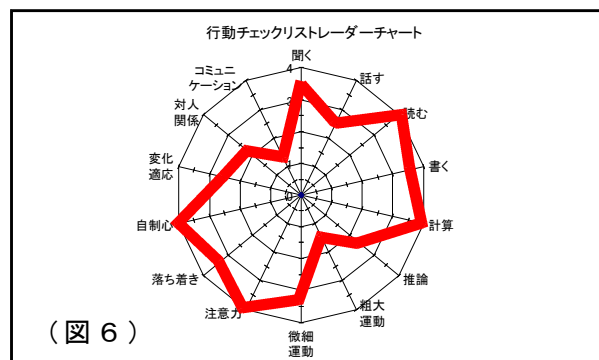
卒業後の進路に関する支援については、本人が大震災以降交通機関の利用が困難になったことから、実践することができなかった。

クラス内の活動は、ワックスがけなどの場面でクラスメイトとうまく協同作業ができた。

カ 実践の経過とまとめ

本生徒の入学時に、特別支援教育コーディネーターや養護教諭を中心に中学校や保護者から情報を収集した。次に、関係者会議を開催して、本生徒が苦手である活動への対応の仕方を含めて、職員間で共通理解を図って指導や支援を進めてきた。

また、千葉県発達障害者支援センター(CAS)の職員に毎月1回出張教育相談を依頼し、



(図6)

本生徒が困っていることなどについて本人と相談を実施し、終了後には、職員間で共通理解を図った。

さらに、千葉県発達障害者支援センターの職員には、ケース会議にも参加していただき、支援の年間の方針や具体的な内容等についても、「パニックへの対応を考えること」「見通しをもたせる工夫をすること」「職員間で共通理解をすること」などのアドバイスをいただき、実践に活かすことができた。

加えて、「顔が見える関係」になったことで、適宜職員から日頃の指導についてアドバイスを求めたり、確認をしたり、連携しながら取り組むことができた。

② 「行動の気になる生徒のチェックリスト」と「チェックリストの領域別支援」を活用して指導や支援をした実践

ア 生徒の実態

全体の前で教師が説明した内容とその直後に質問に来るなど、話を聞いていない様子や、人との関係がうまく作れず相手に不快な思いをさせても自分に原因があるとは気付いていない、などの様子が見られた。

イ 「行動の気になる生徒のチェックリスト」の結果から（図7参照）

「聞く」「対人関係」「変化への適応」「コミュニケーション」の4つの領域について苦手である。

「読む」「書く」「計算」「落ち着き」の領域がよい評価であった。

ウ 考えられる背景

聞くべき音に集中できず聞いた内容を理解できないこと、言葉による説明だけでは注意の集中が持続できずに情報を捉えることが難しいこと、その場の雰囲気を読めず他の人の感情が把握できないこと、自分の気持ちを適切な言葉で伝えられないことなどが考えられた。

エ 支援の目標と方針

「行動の気になる生徒のチェックリスト」の結果から、「読む」「書く」「落ち着き」が良いので、そこから、日頃の良い面の情報を共有し、指導や支援に活かしていくことにした。具体的には、漢字の読み書きが得意なことから、学習場面や漢字検定などで評価していくことにした。

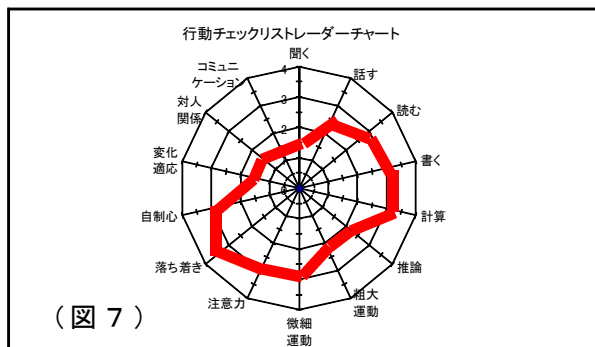
また、対人関係を中心とする行動上の課題については、具体的な事例を一つ一つ本人と確認していくようにした。

オ 「チェックリストの領域別支援」を活用して

「聞く」ことが苦手な点に関しては、個別の指導や支援例から目を合わせてから話をする、名前を呼んで注意を向けてから話をする、を参考にした。

「コミュニケーション」に関しては、全体の指導や支援例から学校内での生徒同士の相互理解がとれるように工夫することや曖昧な表現や言葉を避け、具体的な言葉で提示することを参考にした。

「対人関係」に関しては、個別の指導や支援例から、二人で話すときは声のボリューム



(図7)

ム2, 距離は50センチぐらい離れる等, 具体的な数値を示すことなどを参考にした。

そして, 具体的な指導や支援については, 周りの音が大きい外で話す時は「ボリューム4で話そう」, 「内緒の話はボリューム1のひそひそ声で話そう」と数値を示したり, 教師との約束を明示し, 友達との関わる場面を想定し, 話をしたりした。

また, 孤立化を避けるために, 「号令係」として毎日声を出させたり, 声をかけるタイミングを教師の目の合図で示し, 表情を読む練習としたりした。

カ 評価

授業後に再度指示された内容を聞きにくることがなくなり, 全体への指示で内容を理解することができるようになった。

声のボリュームについては, 具体的な数値で示されるので, 本人にとってよく理解できるようで, 一度注意された内緒の会話については, 自分から「ボリューム1で話します」と言うてから伝えてくるようになった。

コミック会話等で, 友達との会話と, 自分の思っていることを視覚的に記載して, 自分の考えや思いを整理して伝えることができるようになった。

担任の本生徒に対する理解も高まり, 個別対応できることも増え, 友達との関係も含めて, 大きなトラブルはなくなってきた。

キ 実践の経過とまとめ

ケース会議等をとおして, 本生徒に対する担任の理解が次第に深まり, 生徒の気持ちに寄り添った個別対応ができるようになったことで, 生徒自身の担任に対する信頼も深まってきた。

担任と本生徒との信頼関係の構築により, 全体指示の前に教師の目の合図で確認することで, 指示を聞くことができるようになったり, 人の会話の中に突然割り込んだりしないで, ルールが守れるようになってきた。

また, コミック会話等の活用をとおして, 相手と自分の関係性について考えたり, 整理したりすることもできるようになったと考えられる。

このことは, 手順やルールを守ることによって担任より評価されることにより, 行動のコントロールや自己肯定感の高まりにつながったと考えている。

③ 「生徒の学びを支える授業チェックシート」を活用して指導・支援した実践

A校の2年英語Ⅱの授業で, C教諭が「生徒の学びを支えるための授業チェックシート」を活用した実践を行った。

ア 学習グループの様子

この学習グループの中には, 授業中どこを学習しているかわからなくなったり, 板書を写すのに時間がかかったりする生徒がいて, その都度教師に質問したり, 板書を消すのを待ってほしいという依頼をしたりして授業がスムーズに進まないことがあった。

イ 生徒の学びを支える授業チェックシートの活用

C教諭が自分の授業をチェックした結果から, 授業の中で「板書の工夫」が足りないことに気づき(図8参照), 生徒にとって見やすい板書にするためにはどうしたらよいかを考えて, 実践することにした。

	生徒にあわせる	評価	生徒に伝える	評価
4 板書の工夫	文字を詰めず、生徒にわかりやすい文字量にする	○	重要箇所は色チョークで強調する	○
	生徒にわかりやすい文字の大きさで書く	○	板書の書式（左から右へ書くなど）を決めて伝える	○
	生徒にわかりやすいレイアウトにする	△	ノートをとる必要のある箇所をはっきりさせる	○
	教師の板書の時間を短くする	○	黒板に指示内容を書く	
	教科書○ページ，プリント○番と板書をする	×	「○○分まで」と終わりの時間を黒板に書いて伝える	
	授業に関係ない板書はしない	○	授業の流れを板書し見通しをもたせる	

（図8「生徒の学びを支えるための授業チェックシート」より抜粋）

ウ 指導や支援の手立てを考えて

○生徒にわかりやすいレイアウトにするために

→板書の構造化を図る。具体的には、黒板を3分割した構成（図9）で板書することと色チョークの使い方を工夫することで、板書を写すことに時間がかかる生徒に対しての配慮をした。

○教科書○ページ，プリント○番と板書をする

→板書とともに，配布プリントに番号等をふって，今どこの学習をしているかわかるようにした。

○色チョークの使い方について

→色チョークの使用を，基本的に白・黄・赤の3色に限定し，使い方についても統一して使用し，生徒にとってわかりやすいように工夫した。

エ 指導や支援の経過

板書の構造化を図り，黒板を3分割して板書することで，板書を写すのに時間がかかる生徒も今までより早く板書をノートに写すことができるようになるなど，生徒が板書を取りやすくなった様子が見られた。

チョークの色使いや下線の引き方を工夫することで，生徒がノートテイクで使うペンの色の数が減ったり，授業のポイントがわかりやすくなったりしたことで，板書を写すのに時間がかからなくなった。

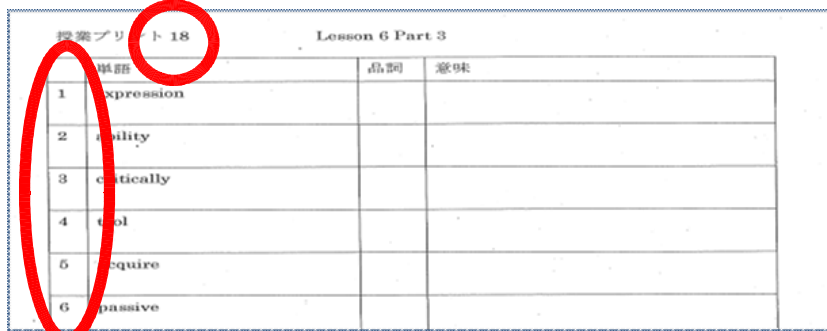
また，配布プリントや黒板に教科書のページ数，プリント番号，単語の番号をふる（図10）などしたことで，生徒からの質問（例；「今どこやっているの」等）が減って，円滑に授業を進めることができるようになった。



（図9 3分割した板書と色チョークの工夫の例）

④ 研究協力校での取組
をととして

学習面や行動面に困難のある生徒に対する指導や支援については、「行動の気になる生徒のチェックリスト」のチェックや行動観察と合わせて生徒の実態を探り、ケース会議で生徒に



単語	品詞	意味
1 expression		
2 ability		
3 critically		
4 col		
5 acquire		
6 passive		

(図 10 配付プリントの例)

関係する教員で共通理解を図り、個別の指導計画を作成し、指導や支援に取り組んできた。今回の実践を通して、中学校との情報交換や専門機関との連携を通した指導や助言の有効性について改めて感じることができ、今後も高等学校で学習面や行動面に困難のある生徒への指導や支援のためには、引き続きこれらの関係機関との積極的な連携が必要になってくるだろう。

また、「生徒の学びを支えるための授業チェックシート」の活用については、チェックを通して、「自分の授業づくりを定期的に振り返ることは意義深い」、「チェックすることで必要な支援について思い出すことができた」、「授業づくりの観点が広がり、その後の授業づくりに役立てることができた」などの意見が聞かれた。実際に授業実践をととして、生徒からも「板書が見やすくなった」等の意見が聞かれたことから、今後もこの「生徒の学びを支えるための授業チェックシート」を積極的に活用することで、より良い授業づくりに活かせるのではないかと考える。

4 「高等学校における学びを支えるための支援ガイドブック」の作成

平成 21 年度から 3 年間取り組んできた調査研究のまとめとして、3 月末に「高等学校における学びを支えるための支援ガイドブック」を発行した。

この「高等学校における学びを支えるための支援ガイドブック」の構成は以下のようになっている。

- (1) 支援ガイドブックの活用
- (2) 「行動の気になる生徒のチェックリスト」
- (3) チェックリストの領域別支援
- (4) 校内で支援するために
- (5) 実践事例集
- (6) 「生徒の学びを支えるための授業チェックシート」

この「高等学校における学びを支えるための支援ガイドブック」には、県内の高等学校での実践例を多数掲載しているので、すぐに学校で活かせる内容になっている。この「高等学校における学びを支えるための支援ガイドブック」の活用をととして、学習面や行動面に困難がある生徒に対する理解が深まり、困っている生徒に対して適切な指導や支援が行われるようになることを願っている。

5 まとめ

(1) 成果

- ① 生徒に対する支援体制について、中学校との情報交換や専門機関との連携をとおして、職員間で共通理解を図りながら、より適切な指導や支援を行うことができた。
- ② 「生徒の学びを支えるための授業チェックシート」の活用をとおして、学習面や生活面に困難のある生徒に対しての必要な支援に気付き、より良い授業づくりに活かすことができた。
- ③ 研究協力員会議や研究協力校での実践をまとめて、「高等学校における学びを支えるための支援ガイドブック」を作成することができた。

(2) 課題

- ① 「高等学校における学びを支えるための支援ガイドブック」の活用をとおして、生徒理解を深め、「困っている生徒」に対して適切な指導や支援を進めること。
- ② 専門機関との連携をさらに進め、学校全体で校内支援体制を整えて、指導や支援ができる体制づくりを進めること。

主な参考文献，引用文献

1 主な参考文献

- ・独立行政法人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20年～21年度研究成果報告書」平成22年3月
- ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究－後期中等教育における発達障害への支援を中心として－平成20年～21年度研究成果報告書」平成22年3月
- ・埼玉県教育委員会「LD、ADHD、高機能自閉症」の児童生徒の理解と支援のために－特別支援教育推進体制モデル事業（中間報告）－」平成16年3月
- ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「LD、ADHD、高機能自閉症の子どもの指導ガイド」東洋館出版社 2005

【資料－１】

行動の気になる生徒のチェックリスト

下記の項目を見て、あてはまる数値をチェックしてください。

		いつでも できる	できるこ とが多い	できる ことが 少ない	全くで きない	値
1 聞く	話を聞き間違えないで聞くことができる（例：「聞いた」を「来た」等）	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	話の内容を聞きもらさないで聞くことができる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	一斉による伝達事項を理解できる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	HRやグループでの話し合いの流れを理解できる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	平均		合計		0	
2 話す	日常生活の場面で状況に応じて話ができる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	言葉につまらないで話ができる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	相手にわかるように詳しく説明することができる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	自分の意図が伝わるように順序立てて話ができる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	平均		合計		0	
3 読む	教科書に書かれている漢字が読める	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	文中の語句や行を抜かしたり、同じところを繰り返したりしないで読める	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	短文の理解や記述してある事実の理解ができる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	英語の教科書の音読ができる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	平均		合計		0	
4 書く	授業中、時間内にノートに書き写すことができる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	宛名や解答用紙等の大きさや枠からはみださずに字を書くことができる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	アルファベット（大文字、小文字）・仮名・漢字が正しく書ける（鏡文字がない等）	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	自分の考えをまとめて、文章に書くことができる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	平均		合計		0	
5 計算	簡単な四則計算ができる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	簡単な暗算ができる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	文字式を使った計算ができる（例： $3a + 2a$ 等）	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くことができる （例：四則混合の計算，二つの立式を必要とする計算，時間の計算等）	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	平均		合計		0	
6 推論	割合の計算ができる（例：何%引きなどの計算や倍率の計算等）	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	人物の心情などを理解できる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	実験の予測や、結果の意味などが理解できる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	飛躍した考え方をしないで、筋道を立てて考えることができる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	平均		合計		0	

		いつでも できる	できるこ とが多い	できる ことが 少ない	全くで きない	値
7 粗大運動	道具と身体の動きを協調させて運動することができる（例：縄跳びやキャッチボール等）	○4	○3	○2	○1	0
	簡単な体操がスムーズにできる（準備運動や整理運動等）	○4	○3	○2	○1	0
	ボールを操作して走る等バランスをとりながら運動することができる	○4	○3	○2	○1	0
	踏み台昇降等テンポに合わせて体を動かすことができる	○4	○3	○2	○1	0
	※全身のバランス感覚や協調運動の様子をみる	平均		合計		0
		いつでも できる	できるこ とが多い	できる ことが 少ない	全くで きない	値
8 微細運動	プリントを正確に折ることができる	○4	○3	○2	○1	0
	はさみで曲線等を正確に切ることができる（例：紙や布の裁断，美術の制作活動等）	○4	○3	○2	○1	0
	定規を正しく操作できる	○4	○3	○2	○1	0
	パソコンのマウスやキーボードの操作をすることができる	○4	○3	○2	○1	0
	※手先の器用さをみる	平均		合計		0
		いつでも できる	できるこ とが多い	できる ことが 少ない	全くで きない	値
9 注意力	最後まで作業・仕事を終わらせることができる（できは問わない）	○4	○3	○2	○1	0
	片付けや整理整頓ができる（例：ロッカーの中，カバンの中，机の周り等）	○4	○3	○2	○1	0
	忘れ物をしないで，学習や活動に必要なものの準備ができる	○4	○3	○2	○1	0
	指示に沿った行動がとれる	○4	○3	○2	○1	0
		平均		合計		0
		いつでも できる	できるこ とが多い	できる ことが 少ない	全くで きない	値
10 落ち着き	授業や係活動等に落ち着いて参加できる	○4	○3	○2	○1	0
	授業中に席を離れたり，手足をそわそわと動かしたりしないでいられる	○4	○3	○2	○1	0
	話題をめまぐるしく変えずに一貫性を保って話すことができる	○4	○3	○2	○1	0
	授業中状況に応じて発言をすることができる（例：質問が終わらないうちに答える等）	○4	○3	○2	○1	0
		平均		合計		0
		いつでも できる	できるこ とが多い	できる ことが 少ない	全くで きない	値
11 自制心	人の話の途中で割り込んだりしないで，最後まで人の話を聞ける	○4	○3	○2	○1	0
	マナーやルールを守ることができる	○4	○3	○2	○1	0
	他人を妨害したり邪魔したりしない（悪意でなく）で生活できる	○4	○3	○2	○1	0
	不満や怒りをコントロールできる	○4	○3	○2	○1	0
		平均		合計		0
		いつでも できる	できるこ とが多い	できる ことが 少ない	全くで きない	値
12 変化への 適応	急な予定変更にも対応できる	○4	○3	○2	○1	0
	校外学習など初めての場面でも落ち着いて行動できる	○4	○3	○2	○1	0
	パターン化された行動や手順にこだわらないで臨機応変に行動できる	○4	○3	○2	○1	0
	相手や状況に合わせて活動を切り替えることができる	○4	○3	○2	○1	0
		平均		合計		0

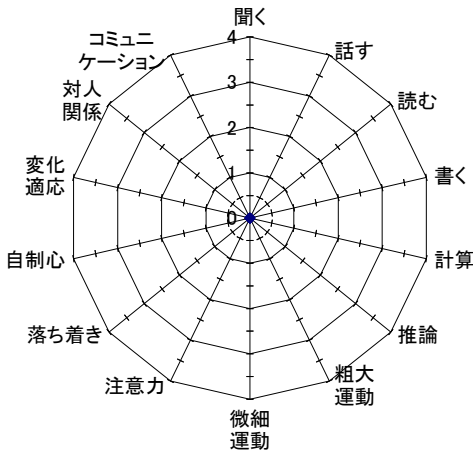
		いつでも できる	できるこ とが多い	できる ことが 少ない	全くで きない	値
13 対 人 関 係	同年齢の仲間関係が作れ、友達関係が作れる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	まわりの雰囲気や状況、暗黙のルールに合わせた行動がとれる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	他者と適切な距離がとれる（例：話す時に近づきすぎない）	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	周りの人を不愉快にしないように配慮して行動することができる （例：人の体型や体臭のことについて言わない）	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
		平均		合計		0

		いつでも できる	できるこ とが多い	できる ことが 少ない	全くで きない	値
14 ケ ー シ ョ ン	相手や状況に応じた言葉遣いができる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	仲間と一方的でない会話ができる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	相手の興味や関心に合わせた会話ができる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
	冗談や皮肉の意味が理解できる	○ 4	○ 3	○ 2	○ 1	0
		平均		合計		0

各領域の平均得点

聞く	話す	読む	書く	計算	推論	粗大 運動	微細 運動	注意力	落ち着き	自制心	変化 適応	対人 関係	コミュニ ケーション

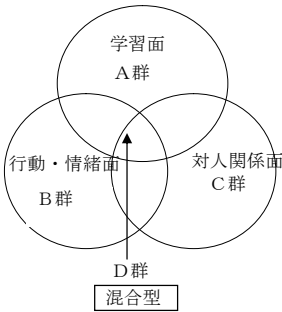
行動チェックリストレーダーチャート



チェックリストのレーダーチャートに表れる特徴

※このチェックリストは、生徒の特別な教育的ニーズを学習面（A群）、行動・情緒面（B群）、対人関係面（C群）の3つのタイプに分類することができますが、特別な教育的ニーズがある生徒の行動特徴は、右図の混合型（D群）のように重複していることが多くあります。

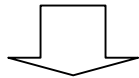
行動の兆候を示す生徒の分類



【資料－２】

「チェックリストの領域別支援」

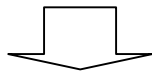
	1 聞く
学習の困難例	○話を聞き間違えることがある。（「聞いた」を「来た」等） ○話の内容を聞きもらすことがある。 ○一斉による伝達事項を理解することが難しい。 ○HRやグループでの話し合いの流れを理解することが難しい。

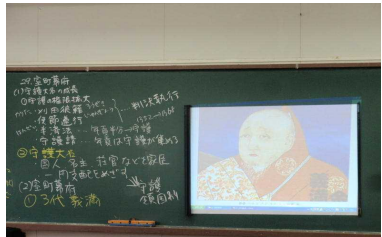


考えられる背景	○聞くべき音に集中できない。 ○聞いた内容の理解が難しい。 ○聞いた内容を覚えていられない。 ○聞いた内容を言語表現できない。 ○興味・関心が狭い。
---------	--

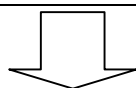
<指導に結びつけるための実態把握のポイント>

- ・教師が指示を出している時の生徒の様子を観察する。
- ・指示を理解することが難しい場面と理解できる場面との違いは何かを見る。



指導・支援例	全	○教室全体が聞きやすいように注意を向けてから話をする。 ○指示代名詞をできるだけ使わない。 ○必要な情報を「短く・はっきり・ゆっくり」話す。 ○複数の指示がある場合は、一つの指示による行動ができてから次の指示を出す。 ○「集中して聞き取ること」や「大事な条件を聞き取ること」ができるように、板書したり、教師の言葉を復唱したりする。 ○口頭で指示した内容が確実に理解できるように、カードで示したり、板書したりする。 ○注意の集中ができるように、聴覚からの情報だけでなく、視覚からの情報を利用して話を伝える。 ○説明等を聞くときに、絵や写真等の視覚的情報も併せて提示する。 ○生徒の興味関心を高め、聞いた内容が理解できるように、板書の際にマグネットやチョーク等の工夫をする。 ○グループ学習などの機会を意識的、計画的に設定し、話し合いの場面を工夫する。 ○聞く姿勢をとれるように、学習のルールとして定着させるようにする。	 【プロジェクターの活用例】
	個別	○目を合わせてから話をするようにする。 ○名前を呼んで注意を向けてから話をするようにする。 ○よくわからない時には、自分から聞き返すことができるように指導する。 ○聞きとったことを記録することができるように練習をする。 ○授業の流れを示したカードをあらかじめ用意しておく。	

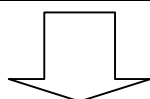
	2 話す
学習の困難例	○日常生活の場面で、状況に応じて話をするのが難しい。 ○適切な言葉は見つからず、すらすらと話をするのが難しい。 ○相手にわかるように詳しく説明するのが難しい。 ○自分の意図が伝わるように、順序立てて話をするのが難しい。



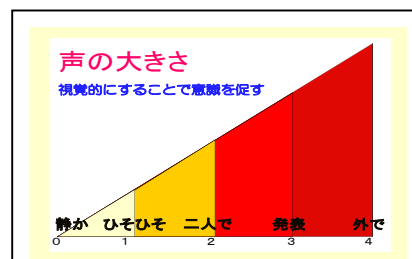
考えられる背景	○語彙が少ない。 ○自分と他人との関係性等がわからない。 ○自信がなく、適切に話せない。 ○想起した物を言葉に変換し、表現するのが難しい。 ○文の構成力が弱く、考えを順序良く整理するのが難しい。 ○伝えた言葉を聞いて、相手がどう受け止めるか等、相手の気持ちになって考えるのが難しい。（わがままではなく）
---------	---

<指導に結びつけるための実態把握のポイント>

- ・一方的に、話をしていないか。
- ・声の音量は場に応じたものか。
- ・話の中に脈絡はあるか。

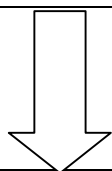


指導・支援例	全体	○話の途中で適切なことばを補ったり、簡潔にまとめて「こういう意図か」と質問したりする。 ○教室全体で話をしやすいような環境をつくる。 ○何度も聞き返さずに相槌を打ちながら聞く。 ○発表の仕方を提示する。 ○必要な情報を「まずは」「次に」「最後に」等と区切って質問し、順序立てて、整理して話せるようにする。 ○発表する内容や順番等、また話すポイント等を、板書しておく。 ○発言を板書で補う。
	個別	○「いつ」「だれが」「どこで」「どうした」等、順番をおって質問をする。 ○せかしたり、さえぎったりせず、見守る。 ○声の音量を数値化する。（※「声の大きさ」参照） ○ペア、グループで発表させ、話すことへの負担感を少なくする。 ○じっくり話を聞き、適切な言葉で置き換えて確認する。 ○話そうとしていることを、適切な言葉で表現したり、補ったりする。 ○「これから～について発表します。」等発表のテーマを決め、紙に書いて提示する。 ○話す内容や順番等の流れを示したカードをあらかじめ用意する。適宜相づち等を入れ、適切な表現を伝える。



3 読む	
学習の困難例	○教科書に書かれている漢字を読むことが難しい。 ○文中の語句や行を抜かしたり，同じところを繰り返して読んだりする。 ○短文の理解や記述してある事実を理解することが難しい。 ○英語の教科書の音読が難しい。
↓ <指導に結びつけるための実態把握のポイント> ・読みだけではなく，書く・聞く・話すの領域についても困難さがないかどうか。	
考えられる背景	○視覚的な情報を細部にわたって見たり，形を正確に捉えたりすることが難しい。 ○言葉や単文レベルでの意味の理解が難しい。 ○一度に多くのことを処理することが苦手で，読み方等を思い浮かべるのに時間がかかる。 ○文字から音への変換が難しい。 （平仮名・片仮名・漢字が読めない）（読み飛ばし・助詞・文末の読み間違い） （ふりがなをふっても覚えられない）（ローマ字・英単語の読み方が覚えられない）
↓	
指導・支援例	全体 ○音読の手本を示す，音読の時間を十分に作る，ペアやグループで交互に読む等，読む時間を十分にとる。 ○文章に関係のある絵や視覚的教材教具を用意する。 ○読みはじめや，読み終わりを確認する（ページ・段落・行・文節・句等）。 ○差し棒やポインター，パソコン，プロジェクター等を使用し，注目しやすくする。
	個別 ○漢字・ローマ字・英単語等に，ふりがなをふっておく。 ○定規や指，1行だけ切りぬいた板目を用意する等，視線がはずれないようにする。 ○言葉のまとまりを意識するために，アンダーラインを引く，丸で囲む，文頭をマーキングする，節や句ごとの区切りを入れる，助詞や句読点に「／や○」を入れる等，まとまりをつくる。 ○声に出して音読する練習時間を取り，読んだ内容の意味を丁寧に説明し，理解を図る。 ○文字単位ではなく，その文字を含んだ単語として覚える。 （例：きゅ→きゅうり） ○見やすい文字の大きさにするために，教科書の文字やふりがなを拡大する。 ○歌（英語）や朗読で，音の繋がりをつくる。

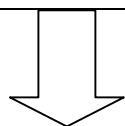
	4 書く
学習の困難例	○授業中，時間内にノートに書き写すことが難しい。 ○宛名や解答用紙等の大きさや枠から，はみださずに字を書くことが難しい。 ○アルファベット（大文字，小文字）・仮名・漢字を正しく書く（鏡文字がない等）ことが難しい。 ○自分の考えをまとめて，文章に書くことが難しい。



<指導に結びつけるための実態把握ポイント>

- ・読みにつまずきはないか。
- ・間違える文字はなにか。

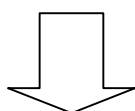
考えられる背景	○形を正確に捉えたり記憶したりすることが難しい。 ○目と手を協応させることが難しい。 ○音と文字の形を結びつけて記憶することや思い出すことに時間がかかる。 ○基礎的な語彙力が不足している。 （平仮名・片仮名・漢字・ローマ字や英単語等を正しく書けない） （鏡文字や脱字になる）（促音・拗音・長音が正しく書けない） ○文章を書くことの抵抗感が強い。 ○出来事を順序立てて整理したり記憶したりすることが苦手である。
---------	--



指導・支援例	全体	○文字の大きさや余白に配慮する。 ○板書をあらかじめプリントしておき，配布する。 ○板書の時間を提示する，書く時間を十分に確保する。 ○板書を書く方向を一定にする。 ○キーワードに印をつけるようにして囲む。 ○文を作るときのポイントを板書する等して，手がかりを用意する。 （「いつ」「だれが」「どこで」等） ○「はじめに」「次に」などの接続詞を使い，話の順序をわかりやすく提示する。
	個別	○手掛かりを書いたカードを用意する。 ○あらかじめプリントを用意したり必要な箇所を選んだりして，書く量を調整する。 ○字を練習する際，言葉による意味付けをする。 ○鉛筆や消しゴム，ノート類等，筆記用具は使いやすいものを用意する。 ○書く量の調整ではワークシートの活用，マス目や罫線のあるノートの利用，プリント配布物の整理ではファイリングの整理等，あとで振り返ることができるようにする。

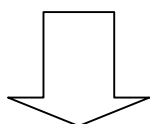
5 計算	
学習の困難例	○簡単な四則計算ができない。 ○簡単な暗算ができない。 ○文字式を使った計算（$3a + 2a$ 等）が難しい。 ○答えを導くための手続きを要する問題を解くことが難しい。 （四則混合の計算，二つの立式を必要とする計算，時間の計算等）
↓ ＜指導に結びつけるための実態把握のポイント＞ ・どこまで理解していてどこでつまづいているか。 ・つまづくパターンはどこか。	
考えられる背景	○数の概念を理解していない。 ○数の大小・順序性・合成分解が理解できない。 ○記憶力が弱い。 ○注意の集中が難しく，意欲が続かない。 ○抽象的に考えることが難しい。 ○視覚認知（空間的な位置関係を把握すること）が弱い。 ○筋道を立てて考えることが難しい。 ○掛け算九九をはじめ，分数計算など基礎的な計算力が充分でない。
↓	
指導・支援例	全体 ○実体験に基づくわかりやすいものに置き換えて説明する。 ○板書を工夫し，ポイントとなるところ，大切な箇所をわかりやすくする。 （例：色チョーク・囲み・下線等） ○考える時間を十分に確保する。 ○問題を聞いたり，読んだりする時間と，考えたり，計算したりする時間を設ける。 ○数式の符号は言葉で説明し，ふりがなを付け，補う。 ○形の特徴や位置の関係等，できるだけ言葉や図を用いて説明する。 ○答えを得るための手続きを「まずは」「次に」等と順番に整理して伝える。 ○問題の意味をわかりやすく説明したり，表にしたりして示す。
	個別 ○視覚的な手がかりは，年間をとおして同じシートを使用する。 ○計算を書く範囲を赤枠で示し，繰り上がりや繰り下がりの方を記入する場所を決めておく。 ○「今から，〇〇について考えてください」等，今やることを簡潔な言葉や文字等で示す。 ○実物を操作しながら「～より多い」等，実際に触らせて示す。 ○「図2を移動すると，図1の角Aと図2の角Dが重なる」等，位置の関係や見方を言語化して示す。 ○解き方の手順を示すカード等を作り利用する。 ○計算問題を解く時に電卓を使用させる。

	6 推論
学習の困難例	○割合の計算が難しい。（何%引き等の計算や倍率の計算等） ○人物の心情等を理解することが難しい。 ○実験の予測や、結果の意味等を理解することが難しい。 ○飛躍した考え方をしないで、筋道を立てて考えることが難しい。



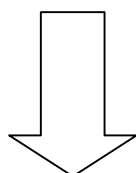
<指導に結びつけるための実態把握のポイント>
 ・どのように文章を読んで解答しているのかをチェックする。

考えられる背景	○文の意味が正しく理解できない。 ○抽象的思考ができない。 ○論理的思考能力が不足している。 ○視覚と運動の協応がうまくできない。 ○内容をイメージ化できない。 ○長期記憶ができない。
---------	---



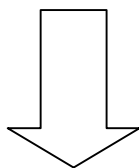
指導・支援例	全体	○問題や内容の意味をわかりやすく説明して、理解しやすくする。 ○視覚的な手掛かりや実物や写真等の具体物を使って、順序を追って説明する。 ○絵や図等に表して、イメージ化できるようにする。 ○形の特徴や位置の関係等、できるだけ言葉で説明する。 ○読書活動をする場面を増やす。 ○道徳やLHR等の時間に、討議や発表の機会を増やす。 ○小グループの活動をとおして、一人一人が活動できる場面を設ける。 (例：穴埋め問題、トランプ等の活動等)
	個別	○視覚的な手がかりを使用する際は、流れを一定にする。 ○始めと終わり、始まりと結果等、視覚的な手掛かりを用いて説明する。 ○内容のわかりやすい文章題を、図式化できるように練習をする。 ○活動内容を図式化（実際に絵に描く、フローチャートで表す等）して説明することで、視覚的に流れが理解できるようにする。 ○作文の困難さへの対応例 ①最初は、「いつ」「どこで」「誰が」「何をして」「どう思ったか」等質問形式にして、そこに言葉を入れられるようにしておく。 ②次に、内容をふくらませられそうな箇所について質問し、答えを書いて残しておく。 ③気持ちの表現、比喩の使い方、会話文の使い方等、具体的に指導する。

	7 粗大運動
学習の困難例	○道具と身体の動きを協調させて運動することが難しい。（縄跳びやキャッチボール等） ○簡単な体操がスムーズにできない。（準備運動や整理運動） ○ボールを操作して走る等バランスをとりながら運動することが難しい。 ○踏み台昇降等テンポに合わせて体を動かすことができない。



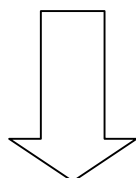
＜指導に結びつけるための実態把握のポイント＞
・手と足の動きにどのようなぎこちなさがあるのか。

考えられる背景	○身体の大きさや長さ，幅等のボディイメージがつかめていない。 ○空間の位置関係（自分の体を中心とした，上下左右，前後の認識等）が十分でない。 ○視覚的な動きと身体の動きのバランスがうまく協応できていない。 ○一連の動作をつなげる運動企画の能力が十分ではない。 ○自分は運動が下手であるという苦手意識がある。
---------	---



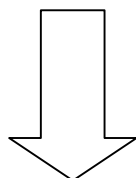
指導・支援例	全体	○身体各部の知覚や筋力を高める運動を取り入れて，自分の身体に気付き，腹筋や背筋等の筋力を高められるようにする。 ○準備運動等で，視覚的な手がかりとなるように見本を示す。 ○運動企画力を高められるように，動作を一つ一つ分けて練習して，その後組み合わせていくようにする。 ○他の生徒との比較ではなく，自分の課題や目標にむかって学習するという授業づくり，雰囲気づくりをして，苦手意識を取り除けるようにする。
	個別	○ジャンプして物を触る，小さくなってくぐる等の課題を取り入れて，自分の身体の大きさを感じ取れるようにする。 ○バランスボール等を用いて，体重移動を経験し，うまくバランスがとれるように練習する。 ○自分のペースにあわせて活動できるように，個別の目標を設ける。 ○自己評価カード等を活用しながら，個別の目標に対する評価を行う。

	8 微細運動
学習の困難例	○プリントを正確に折ることが難しい。 ○はさみで山線等を正確に切ることが難しい。 (紙や布の裁断・美術の制作活動等) ○定規を正しく操作することが難しい。 ○パソコンのマウスやキーボードの操作をすることが難しい。



<指導に結びつけるための実態把握のポイント>
・目の動き、物の見方について確認をする。

考えられる背景	○視覚的な困難さがあり、目と手の協応がうまくいっていない。 ○手先の動きがぎこちない。(不器用) ○細かいところまで注意して見ることが苦手である。 ○手指の力が弱い。 ○苦手意識があり、意欲的に取り組むことが難しい。
---------	--



指導・支援例	全体	○目印になる部分に線を引く等する。 ○手順や操作方法(補助具や手を置く位置等)を視覚的教材(写真等)で示す。 ○生徒が操作しやすい教材教具を用意する。
	個別	○目印になる部分が目立つように、赤線を引く等する。 ○補助具を固定する等して、操作しやすくする。 ○補助具を使用し、上手くできた時は認め、それを体感できるようにする。 ○抽出して個別に、運動能力及び目と手の協応運動を高められるように、点と点を結ぶ・折り紙・ひも通し等の活動を取り入れる。 ○生徒の様子に応じた絶対評価にかえる。 ○生徒の様子をありのまま受け止める。

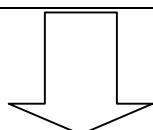
9 注意力	
学習の困難例	○最後まで作業・仕事を終わらせる（できは問わない）ことが難しい。 ○片付けや整理整頓（ロッカーの中，カバンの中，机の周り等）が難しい。 ○忘れ物が多く，学習や活動に必要なものの準備ができない。 ○指示に沿った行動をとることが難しい。
↓ ＜指導に結びつけるための実態把握のポイント＞ ・一つのことに集中できる時間はどのくらいか。 ・興味や関心をもっている物は何か。 ・集中できないときの状況や環境はどうなっているか。	
考えられる背景	○集中できる時間が短い。 ○視覚的，聴覚的な刺激に影響を受けやすく，不必要な刺激（情報）をカットできない。 ○下足や持ち物の収納場所等，決められた活動や場所を忘れがちである。 ○空間認知が弱く，物の大小等の把握が難しい。 ○記憶力が弱かったり，必要なものに注意を向けておいたりすることが難しい。 ○指示の内容を理解していない。 ○行動の因果関係がわからず，見通しがもてない。
↓	
指導・支援例	全体 ○授業の流れを一定の方法で繰り返すことで，活動の見通しをもたせる。（授業の構成例：「演習⇒一斉授業⇒グループ⇒確認⇒質問等」） ○静と動のメリハリのある授業構成にする。 ○不必要な対象に注意を向けさせないよう教材を精選したり，環境を整理したりして，注意の特定対象となる課題や教材をタイミングよく提示する。 ○収納場所等を一定にし，ラベルを貼る等し，明示しておく。 ○時間の流れ等は，視覚的な提示をし，説明して補う。 ○指示を出した後，その内容を箇条書きし，明示する。 ○学習の流れを表にし，今やる活動を矢印で示す。  【視覚的提示の例 ～タイムタイマー～】
	個別 ○学習の流れを示したカードを準備し，確認する。 ○集中できる時間を少しずつ増やしていく。 ○指示や質問の時，名前を呼んで注意喚起をする。 ○わからないことをタイミング良く教え，結果をすぐに知らせる。 ○集中できるように，机上を整理させたり，座席を配慮したりする。 ○もらったプリントはすぐに整理できるよう，科目ごとのファイルを用意させ，プリントには，配布する前に穴を空けておく。 ○必要なものをメモし，確認する習慣をつけさせる。 ○指示や質問に対して，本人の言葉で答えさせる。 ○具体物，挿絵などを提示し，興味が持続するように配慮する。 ○学習の流れを表にし，今どこを行っているかを確認しながら取り組む。

	10 落ち着き																				
学習の困難例	○授業や係活動等に落ち着いて参加することが難しい。 ○授業中に席を離れたり，手足をそわそわと動かしたりする。 ○話題がめまぐるしく変わり，一貫性を保って話すことが難しい。 ○授業中、状況に応じた発言ができない。 (質問が終わらないうちに答える等) <指導に結びつけるための実態把握のポイント> ・時と場に応じた行動の仕方を知らないのか、 知っているができないのかを把握する。 ・指示が通る時やその言葉かけは何か。 ・集中できることは何かを見つけ出す。																				
考えられる背景	○視覚的あるいは聴覚的な刺激に影響を受けやすい。 ○曖昧な表現や状況，他者の気持ち等を理解することが難しい。 ○何をどうすれば良いかわからない。 ○興味・関心に極端な偏りが見られ，それが自分勝手な行動にみえる。 ○行動や欲求をうまくコントロールできない。																				
指導・支援例	全体 ○活動時間を具体的に示す。 ○活動のはじめと終わりを具体的に示す。 ○指示は具体的に，簡潔にする。 ○話す時，聞く時等のルールを具体的に示す。 ○掲示物や，外の景色，他の生徒の行動等，影響を受けやすい環境を調整する。 ○視覚的な手がかり（ルールを書いたメモ，タイムタイマー等）を活用する。 <table><tr><th>場 所</th><th>内 容</th><th>時 間</th><th>終わったら チェックする</th></tr><tr><td>教科書 例題 1</td><td>聞 く 計算する</td><td>5 分</td><td></td></tr><tr><td>問題集 P35 問題1～5</td><td>計算する</td><td>20分</td><td></td></tr><tr><td>教科書 例題 2</td><td>聞 く ノートに写す</td><td>10分</td><td></td></tr><tr><td>問題集 P36 問題6</td><td>隣のひとと、 話し合う</td><td>10分</td><td></td></tr></table> 【学習内容，時間等を記載したメモの例】	場 所	内 容	時 間	終わったら チェックする	教科書 例題 1	聞 く 計算する	5 分		問題集 P35 問題1～5	計算する	20分		教科書 例題 2	聞 く ノートに写す	10分		問題集 P36 問題6	隣のひとと、 話し合う	10分	
	場 所	内 容	時 間	終わったら チェックする																	
教科書 例題 1	聞 く 計算する	5 分																			
問題集 P35 問題1～5	計算する	20分																			
教科書 例題 2	聞 く ノートに写す	10分																			
問題集 P36 問題6	隣のひとと、 話し合う	10分																			
個別	○活動ごとの絵カードや文字カードを用意し，それぞれにかかる時間を明示する。 ○「今は話す」，「聞く」等とわかりやすいよう，カード等で示し，自分で判断できるようにする。 ○座席を前のほうにしておき（2列目・3列目），さりげなく声をかけられるようにしておく。 ○クールダウンの場所を確保する。																				

	1 1 自制心
学習の困難例	○人の話の途中で割り込み，最後まで人の話を聞くことができない。 ○マナーやルールを守ることができない。 ○悪意なく，他人の妨害や邪魔をしてしまう。 ○不満や怒りをコントロールすることができない。



考えられる背景	○行動や欲求をコントロールすることができない。 ○周囲の状況の理解が難しく，自分の言動が他人にどう影響を与えるか等，わからない。 ○行動の結果を予想したり，見通したりすることが難しい。 ○周囲の人にはやし立てられたり，感情が高ぶったりした時に，衝動的な行動を抑えることができない。
---------	---

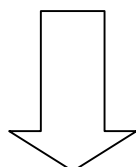


<指導に結びつけるための実態把握のポイント>

- ・わかっていて「つい」行動してしまうのか，指示などが理解できていないのか。

指導・支援例	全体	○気が散らないよう，掲示物や机上を整理し，環境を整えておく。 ○学習の見通しがもてるよう，授業の流れを板書し，今学習している部分を矢印等で提示する。 ○話す時，聞く時のルールを明確にし，紙に書く等明示する。 ○書く時間，考える時間，発表の時間等，行うことを明確にし，指示する。 ○「○○をしたらどうなるか」等，因果関係を考えさせるような発問をする。 ○感情が高ぶり，不安定になった場合，周りの制止の声でさらに興奮することがあるので，落ち着ける別の場所を用意しておき，移動させる。落ち着いてから対応する。
	個別	○人の発表の途中で話し出さないよう，その内容を端的に解説する等する。 ○自分の行動が他の人にどういう影響を与えるかを客観的に見ることができるよう，実際の行動場面を振り返らせる。 ○集団で授業を受けるときのマナーを意識できるよう，ルールを視覚的に明示する。 ○学習の流れを示したカード等を個別に準備し，現在の活動を確認しながら授業を受けるようにさせる。 ○授業での目標を決め，振り返りシート等を利用して，目標やねらいについての自己評価をさせる。 ○気持ちをコントロールする方法を考え，あらかじめ確認しておく。 ○不安定になったら，絵カード等を視覚的に提示し，自分で気づき，行動修正できるようにさせる。

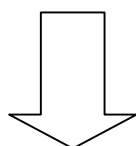
	1 2 変化への適応
学習の困難例	○急な予定変更に対応することが難しい。 ○校外学習など初めての場面で、落ち着いて行動することが難しい。 ○パターン化された行動や手順にこだわらないで、臨機応変に行動することが難しい。 ○相手や状況に合わせて活動を切り替える事が難しい。



<指導に結びつけるための実態把握のポイント>

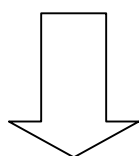
- ・記録を取り、不安定になる日とその状況について把握する。

考えられる背景	○決められたことへのこだわりがある。 ○予定が変更されると見通しがもちにくく不安定になる。 ○学級全体への指示が、自分も含まれていることがわからない。 ○言葉による説明だけでは注意の集中が持続できずに情報を捉えるのが難しい。 ○嫌なことでも、必要に応じて我慢することが苦手である。 ○感情のコントロールが難しい。 ○周囲の人の言動に過敏である。 ○仲間の気持ちを思いやることは難しい。
---------	---



指導・支援例	全体	○学習の流れを明示し、見通しをもてるようにする。 ○予定の変更がわかっている場合は、予告しておく。 ○予定変更カード等を活用し、視覚的にわかりやすくしておく。
	個別	○授業の流れカード等を使用して、活動の見通しをもたせるようにする。 ○気持ちが不安定になったら、どのような対処の方法があるか、あらかじめ確認しておく。 ○不安定になったら、あらかじめ確認しておいたことを視覚的に見せて(絵カード、文字カード等)、自分で気付いて行動修正できるようにする。 ○予定変更カード等を活用し、予定の変更を予告したり、知らせたりする。 ○パニックを起こしたことを叱責せず、保健室や相談室等、一人で静かになれる環境を用意する。

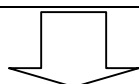
	1 3 対人関係
学習の困難例	○同年齢の仲間関係が作れず、友だち関係が作れない。 ○まわりの雰囲気や状況、暗黙のルールに合わせた行動がとれない。 ○他者と適切な距離がとれない。 ○周りの人の気持ちに配慮して行動することが難しい。



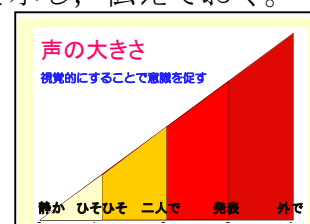
<指導に結びつけるための実態把握のポイント>

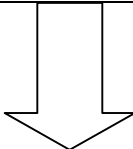
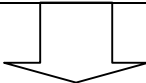
- ・本人の行動を観察することで、行動を引き起こす要因について検討し、周りの生徒を含めたやり取りについての手がかりを探る。

考えられる背景	○対応を柔軟にする自己コントロールやコミュニケーションの能力が不十分なため、自己表現がうまくできず、自己中心的な行動が多いように見られる。 ○その場の雰囲気が読めず、他の人の感情が把握できない。 ○ルールが理解できず、自分の役割が明確に捉えられない。 ○自分の気持ちを適切な言葉で伝えられず、感情にまかせて発言する。
---------	---



指導・支援例	全体	○発言や態度についてのルールを授業前に確認させる。（例：板書） ○生徒同士が互いの良さを認め合う機会をつくる。（例：教師が生徒の良い所を認める） ○全体でのルールを認識しやすくなるように、紙に書いて掲示する。 ○具体的にどのくらいの距離で話したらよいか等伝える。 ○物事を整理して話ができるよう、どのような言い方をすればよいかをモデルや手がかりを与えて発表させる。 ○体験活動を多く取り入れ、生徒同士で学習内容をふりかえる機会を設定し、経験したことを言語化して伝え合い、確認させる。
	個別	○こういう場合にはこのように話す等、具体的な例を示し、伝えておく。 ○友だちをモデルにして、行動させる。 ○全体でのルールを個別に確認し、明示しておく。 ○二人で話すときは、声の大きさはボリューム2，距離は50センチぐらい離れる等と、具体的な数値を示す。 ○場面を想定して、その時の対処方法をあらかじめ決めておく。 ○いつ、誰が、何を、どうしたなど、話す順番を具体的に提示し、それに基づいて話し合いをさせる。 ○サインなど、自分の気持ちを伝える方法を言葉以外にもつくり、不安定な時は伝えるようにさせる。 ○ソーシャルスキルトレーニングなどをおして、人との関わり方について、状況に応じて具体的に整理させる。



1 4 コミュニケーション		
学習の困難例	○相手や状況に応じた言葉遣いをすることが難しい。 ○仲間と一方的でない会話のやりとりが難しい。 ○相手の興味や関心に合わせた会話を交わすことが難しい。 （自分の興味のある会話になりやすい） ○冗談や皮肉の意味を理解することが難しい。	
		<指導に結びつけるための実態把握のポイント> ・本人だけでなく、周りの生徒を含めたやり取りを検討する。 ・振る舞い方を知らないのか、知っていてできないのか検討する。
考えられる背景	○相手の表情やしぐさから、相手の気持ちを理解したり、他者の気持ちを察したりすることが難しい。 ○曖昧な表現や状況を理解することが難しい。 ○会話の基礎的なスキルの獲得や会話のルールを理解していない。 ○自分の気持ちを相手に伝えることが難しい。 ○興味関心に偏りがあるため、話題の選択に問題がある。 ○音声による伝え方では話の内容以外のことに注意をむけ、聞き逃してしまう。 ○気になったことや目についたことをすぐに言葉にしてしまう。	
		
指導・支援例	全体	○曖昧な表現や言葉を避け、具体的な言葉で提示する。 ○学校内での生徒同士の相互理解がとれるよう工夫する。 ○伝えるときは、具体的な言葉で話す。 ○相手を傷つけるような発言をした時は、相手の気持ちについて考える機会をもつ。 ○話しかける前や話題を変える時など、やり取りの仕方やルールについて確認する機会をもつ。
	個別	○キーパーソンとなる人をモデルにして、行動する。 ○気持ちが不安定になったら、どのような対処の方法があるか、あらかじめ確認しておき、不安定になった時は、自分で気付いて行動修正できるようにさせる。 ○こんな時は相手がどう感じるかなど、具体的な場面を絵と吹き出しにセリフを付け、マンガのように描き、視覚的に見て考えられるように提示する。 ○声のボリュームを示し、場面に応じた大きさと話ができるようにする。 ○話をした後、内容や状況を確認し、相手の気持ちについて考える機会をもつ。

生徒の学びを支えるための授業チェックシート

	生徒に合わせる	評価	生徒に伝える	評価	生徒を認める	評価
1 学級経営	一貫した対応をする		見通しがもてるように予定を伝える		生徒同士が互いの良さを認め合う機会をつくる	
			H R の中 の ルール を わかり やす く 伝える		大声を出す、席を離れるなど、生徒の行動の意味を考える（例：注目してほしい、指示がわかりづらい）	
2 授業の構成	生徒の実態に合わせ、達成可能な目標やねらいを設定する		設定した目標やねらいをわかりやすく伝える		伸びる力に目を向け、積極的に生徒の良いところを見つけてほめる	
	生徒に合わせて授業の構成を工夫する		生徒に学習の流れを伝える		説明中心でなく、生徒が取り組みたいと思う学習場面をつくる	
	活動内容や課題の難易度を生徒に合わせて数種類用意し、選択できるようにする		授業に取り組みやすいように準備しておくことを伝える		約束ごとが守れたり、望ましい行動をとれたりしたときには、すぐにほめる	
	書く時間、読む時間等、活動の時間を明確化する		解答を導くための手がかりを伝える		生徒の特性を認める	
	作業や課題は達成可能な量になるよう、小さなまとまりに分ける				生徒が課題に取り組みめるよう励ます	
	内容が理解できているか授業の中で複数回確認する					
	机間指導の時間を多く設定し個別に対応する					
	話題にメリハリをつけ生徒が退屈しない授業を心がける					
3 学習環境	生徒の実態にあわせて環境（刺激）を調整する		掲示物を整理して、必要な情報のみを伝える		生徒が達成感を感じられる展示を工夫する	
	本人の希望や支援のしやすさ等から座席の配慮をする		授業中の禁止事項を掲示する			
	机間指導や生徒の移動がしやすいように通路のスペースを確保する		発言や態度についてのルールを明確にして、必要な情報を掲示する			
4 板書の工夫	文字を詰めず、生徒にわかりやすい文字量にする		重要箇所は色チョークで強調する			
	生徒にわかりやすい文字の大きさで書く		板書の書式（左から右へ書くなど）を決めて伝える			
	生徒にわかりやすいレイアウトにする		ノートをとる必要のある箇所をはっきりさせる			
	教師の板書の時間を短くする		黒板に指示内容を書く			
	教科書〇ページ、プリント〇番と板書をする		「〇〇分まで」と終わりの時間を黒板に書いて伝える			
	授業に関係ない板書はしない		授業の流れを板書し見通しをもたせる			
5 ノートテイクの工夫	ノートを取る時間を十分に確保する		ノートやプリントに書く内容と書き方を具体的に伝える		少しでも書けていることを認めてほめ、最後まで取り組み続けられるように、励ます	
	プリントは見やすいレイアウトにする		ノートの取り方を指導する			
	生徒の実態に応じたプリントやワークシートを用意する					
6 教材教具・支援機器の工夫	生徒の実態にあわせた多様な教材を用意する		イラストや写真、フラッシュカード等で視覚化する			
	教科書以外の機器や教材を積極的に活用する		実物見本を活用する			
			I C T を積極的に活用する			
7 指示の出し方・話し方	生徒にあわせた指示の出し方や話し方をする		適切な声量で、間をとり、ゆっくり話す		生徒が話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする	
	板書をしているときには説明はしない		簡潔でわかりやすい言葉づかいで伝える		好奇心ややる気をそそる発問を工夫する	
	全体指示の後で、個別に指示をする				自信がもてる問いかけの工夫をする	
8 学習形態	生徒の得意な部分を活かして役割を決める		グループのねらいをわかりやすく伝える		生徒同士が互いの良さを認め合う場面を設定する	
	メンバーに留意してグループを決める				グループ分けを肯定的な意味づけで行う	
	複数の教師で指導を行う場合、教師間の連携をとっている				スモールステップによる課題で達成感をもたせる	
	一斉学習だけでなく、生徒の習熟度や学習のねらいに合わせた学習形態を考える				ペア学習、グループ学習により生徒同士が教えあう機会を多く設定する	
9 テストの配慮・学習の評価	いろいろな評価を用意する		テストの際、何をすべきか（実施要項や目的）を明確に伝える		テストの際、どういう配慮が必要か生徒と話し合う	
	テストやレポート等の時間の調節をする		事前にテストのやり方を伝える		評価の際、積極的に生徒の良いところを見つけてほめる	
	テスト用紙の工夫をする		テストで何が求められているか、具体的な言葉で伝える		生徒の積極的な参加はその場でほめる	
	問題の出し方や答え方の選択の幅をもたせる				生徒の成長を分かち合う	
	テストの受け方に選択の幅をもたせる					
	テストの解答において、本筋でないところで減点せずに、許容度を広げる					

生徒の学びを支えるための授業チェックシート(支援の手立てシート)

	生徒に合わせる	わかりやすく伝える	生徒を認める
1 学級経営	一貫した対応をする	見通しがもてるように予定を伝える	生徒同士が互いの良さを認め合う機会をつくる
	困った行動への対処法を決めておく	授業の始まりと終わりを明確に伝える	道徳やLHR等の時間に、討議や発表の機会を増やす
		予定を変更する場合は、変更後の予定を事前に伝えたり、視覚的に確認したりできるようにする	教師が積極的に生徒の良いところをほめる
		時間の流れ等、絵や図など視覚的に提示したり、言葉で補って説明したりする	大声を出す、席を離れるなど、生徒の行動の意味を考える（例注目してほしい、指示がわかりにくい）
		H/Rの中のルールをわかりやすく伝える	
2 授業の構成		集団で授業を受けるときのマナーを意識できるように、ルールを視覚的に明示する	
	生徒の実態に合わせ、達成可能な目標やねらいを設定する	設定した目標やねらいをわかりやすく伝える	伸びる力に目を向け、積極的に生徒の良いところを見つけてほめる
	自分の課題や目標に向かって学習するという授業づくり、雰囲気づくりをする	短い言葉で伝える	肯定的な表現で目標を設定する（例○「・・・できる」、×「・・・しない」）
	生徒に合わせて授業の構成を工夫する	視覚的に提示する	説明中心でなく、生徒が取り組みたいと思う学習場面をつくる
	導入→展開→まとめの流れをつくる	生徒に学習の流れを伝える	実物を操作しながら「～より多い（少ない）」など、実際に触らせるなどして示す
	授業が始まる前に、前回学んだことについて復習する時間をつくる	学習の流れを表にして、今行う活動を矢印で示すなどして明示する	
	静と動のメリハリのある授業構成にする	書く時間、考える時間、発表の時間などの活動内容を明確にして明示する	約束ごとが守れたり、望ましい行動をとれたりしたときには、すぐにほめる
	活動内容や課題の難易度を生徒に合わせて数種類用意し、選択できるようにする	授業に取り組みやすいように準備しておくことを伝える	ポイント制を使ってできていることをほめる
	生徒に合わせて問題や課題の量を調整する	「今から、〇〇について考えてください」などと、今行うことを簡潔な言葉や文字などで示す	
	書く時間、読む時間等、活動の時間を明確化する	解答を導くための手がかりを伝える	生徒の特性を認める
	板書の時間を提示し、書く時間を十分に確保する	作文のときに「いつ」「だれが」「どこで」などのポイントを板書する	安心して取り組めるように言葉かけをする
	読み始めや、読み終わりを確認する（ページ、段落、行、文節、句など）	「はじめに」「次に」などの接続詞を使い、話の順序をわかりやすく提示する	
	問題を聞いたり、読んだりする時間と、考えたり計算したりする時間を十分に確保する	実体験に基づくもの等わかりやすいものに置き換えて説明をする	生徒が課題に取り組めるよう励ます
	声に出して音読する練習の時間をとる	解き方の手順を示すカードなどを作って利用する	自己評価カード等を活用しながら、個別の目標に対する評価を行う
	活動の始めと終わりや活動時間を具体的に示す	絵や図などを使って、イメージ化できるようにする	授業の目標を決めておき、振り返りシートなどを活用して、目標などについて自己評価をさせる
	作業や課題は達成可能な量になるよう、小さなまとまりに分ける	文章題を図式化できるように練習をする	
	内容が理解できているか授業の中で複数回確認する	視覚的な手がかりとなるように、見本を示す	
	机間指導の時間を多く設定し個別に対応する		
	話題にメリハリをつけ生徒が退屈しない授業を心がける		
3 学習環境	生徒の実態に合わせて環境（刺激）を調整する	掲示物を整理して、必要な情報のみを伝える	生徒が達成感を感じられる展示を工夫する
	不注意な対象に注意を向けさせないように教材を精選したり、環境を整理したりする		
	収納場所等を一定にし、ラベルを貼るなどして明示しておく	授業中の禁止事項を掲示する	
	クールダウンの場所の確保をしておく		
	掲示物や外の景色、他の生徒の行動など、影響を受けやすい環境を調整する		
4 板書の工夫	本人の希望や支援のしやすさ等から座席の配慮をする	発言や態度についてのルールを明確にして、必要な情報を掲示する	
	生徒が学習に集中できるように、座席の配慮を行う	指示を出したら、その内容を箇条書きで紙に書いて明示する	
	机間指導や生徒の移動がしやすいように通路のスペースを確保する	話すときや聞くときのルールを具体的に示す	
	文字を詰めず、生徒にわかりやすい文字量にする	重要箇所は色チョークで強調する	
		キーワードに印をつけるようにして囲む	
5 ノート ティクの工夫	生徒にわかりやすい文字の大きさで書く	板書の書式（左から右へ書くなど）を決めて伝える	
		板書を書く方向を一定にする	
	生徒にわかりやすいレイアウトにする	ノートをとる必要のある箇所をはっきりさせる	
	教師の板書の時間を短くする	黒板に指示内容を書く	
	事前に板書の内容を記載したプリントを配布したり、貼り付け教材などを準備したりする	発表する内容や順番など、また話すポイントなどを、板書しておく	
		口頭で指示した内容が理解できるように、カードで示したり、板書をしたりする	
	教科書〇ページ、プリント〇番と板書をする	「〇〇分まで」と終わりの時間を黒板に書いて伝える	
	授業に関係ない板書はしない	授業の流れを板書し見通しをもたせる	
	ノートを取る時間を十分に確保する	ノートやプリントに書く内容と書き方を具体的に伝える	少しでも書けていることを認めてほめ、最後まで取り組み続けられるように、励ます
	板書時間の不足は、プリント配布によって補う	計算を書く範囲を赤枠で示したり、繰り上がったたり繰り下がったりした数を記入する場所を決めておく	
	プリントは見やすいレイアウトにする	ノートの取り方を指導する	
	生徒の実態に応じたプリントやワークシートを用意する	必要なものをメモして確認できるように習慣づける	
	板書をあらかじめプリントしておき、書く量の調整をする		
	マス目や罫線のあるノートを利用する		
	ファイルを用いて、プリント等の配布物の整理をする		

6	教材教具・支援機器の工夫	生徒の実態に合わせた多様な教材を用意する		イラストや写真、フラッシュカード等で視覚化する		
			文章に関係ある絵や視覚的教材教具を用意する		説明をするときに、絵や写真等の視覚的な情報を併せて提示する	
			漢字・ローマ字・英単語などにふり仮名を振っておく			
			定規や指、一行だけ切りぬいた板目を用意するなどして、今読んでいる部分から視線が外れないようにする	実物見本を活用する		
			言葉のまとまりを意識できるように、アンダーラインを引く、丸で囲む、文頭をマーキングする、節や句ごとの区切りを入れるなど、まとまりをつくる	ＩＣＴを積極的に活用する		
			差し棒やポインター、パソコン、プロジェクター等を使用し、注目しやすくする			
			見やすい文字の大きさにするために、教科書の文字やふり仮名を拡大する			
			手がかりを書いたカードを用意する			
			目印になる部分が目立つように、赤線などを引く			
			補助具を用意して、操作しやすくする			
		教科書以外の機器や教材を積極的に活用する				
7	指示の出し方・話し方	生徒に合わせた指示の出し方や話し方をする		適切な声量で、間をとり、ゆっくり話す		生徒が話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする
			複数の指示があるときには、一つの指示による行動ができてから、次の指示を出す			話の途中で適切な言葉を補ったり、簡潔にまとめて「こういう意図か」と質問したりする
			「いつ」「だれが」「どこで」「どうした」等順番を追って質問をする			何度も聞き返さずに、相槌を打ちながら聞く
			話す内容や順番などの流れを示したカードをあらかじめ用意しておき、話すようにさせる			発表の仕方を提示する
			数式の符号は言葉で説明し、ふり仮名をつけて補う			必要な情報を「まずは」「次に」「最後に」などと区切って質問し、順序立てて、整理して話せるようにする
			形の特徴や位置の関係など、できるだけ言葉や図を用いて説明する			じっくりと話を聞き、適切な言葉で置き換えて確認する
			問題の意味をわかりやすく説明したり、表にしたりして示す			
			「〇〇をしたらどうなるでしょう」などと、因果関係を考えるような発問をする			
			板書をしているときには説明はしない	簡潔で分かりやすい言葉づかいで伝える		好奇心ややる気を促す発問を工夫する
			全体指示の後で、個別に指示をする		必要な情報を「短く・はっきり・ゆっくり」話す	自信がもてる問いかけの工夫をする
		名前を呼んで、注意を向けてから話すようにする	指示代名詞をできるだけ使わない			
	予定変更カードなどを活用して、予定の変更を予告したり、確認したりする。					
8	学習形態	生徒の得意な部分を活かして役割を決める		グループのねらいをわかりやすく伝える		生徒同士が互いの良さを認め合う場面を設定する
		メンバーに留意してグループを決める				小グループの活動をとおして、一人一人が活動できる場面を設ける
		複数の教師で指導を行う場合、教師間の連携をとっている				グループ分けを肯定的な意味づけて行う
		一斉学習だけでなく、生徒の習熟度や学習のねらいに合わせた学習形態を考える				スモールステップによる課題で達成感をもたせる
						体育等で、動作を一つ一つ分けて練習して、その後組み合わせることができるようにしていく
				ペア学習、グループ学習により生徒同士が教えあう機会を多く設定する		
9	テストの配慮・学習の評価	いろいろな評価を用意する		テストの際、何をすべきか（実施要項や目的）を明確に伝える		テストの際、どういう配慮が必要か生徒と話し合う
			書くだけでなく、口頭で言えたり、実際にできれば（実技）良いことにする		「あと何分だよ」等、見通しをもたせるような言葉かけを行う	
		テストやレポート等の時間の調節をする		事前にテストのやり方を伝える		評価の際、積極的に生徒の良いところを見つけてほめる
			テスト時間を延長する			
			途中に休憩を入れる			
			レポート等の提出時間を延長する			
		テスト用紙の工夫をする		テストで何が求められているか、具体的な言葉で伝える		生徒の積極的な参加はその場でほめる
			テスト用紙（文字）を拡大する			
			計算をするスペースを設ける			
			マス目のあるプリントにする			
			解答用紙を別にせず、問題用紙に直接書き込めるようにする			
		問題の出し方や答え方の選択の幅をもたせる				生徒の成長を分かち合う
			代読する			
			解答を代読する			
			書かずに、口頭で答えればよいとする			
			問題にふり仮名をふる			
		テストの受け方に選択の幅をもたせる				
			落ち着ける部屋（別室）でテストを受けられるようにする			
			少人数でテストを受けられるようにする			
			計算機の使用や、辞書の使用を認める			
		テストの解答において、本筋でないとこで減点せずに、許容度を広げる				
			漢字のトメ、ハネ等、厳密に要求しない			
			ひらがなで書けて良いことにする			
			解答用紙への転記で誤っていても、計算の過程で合っていれば良いことにする			

（参考；国立特別支援教育総合研究所「あつみプランと子どものつまずきの対応表」より）

千葉県総合教育センター研究報告第400号

テーマ	高等学校における学びを支えるための実践的研究 －研究協力校での指導・支援の実践と検証をととして（Ⅱ）－
研究対象校	高等学校
研究領域	特別支援教育

高等学校において、学習上や行動上に困難のある生徒に対してどのような指導や支援が必要かつ有効なのかを探る。

生徒の困難さへの気付きから具体的な指導や支援までの流れを、「行動の気になる生徒のチェックリスト」「チェックリストの領域別支援」「学びを支えるための授業チェックシート」の活用や関係機関との連携等をととして検証する。

【検索語】 高等学校，行動の気になる生徒のチェックリスト，授業チェックシート，関係機関との連携，特別な教育的支援

研究報告 第400号

平成24年3月31日

編集発行者 千葉県総合教育センター所長

草刈 精一

発行所 千葉県総合教育センター

〒261-0014 千葉市美浜区若葉2丁目13番

TEL 043 (276) 1166

FAX 043 (272) 5128
