

## (2) 実態把握

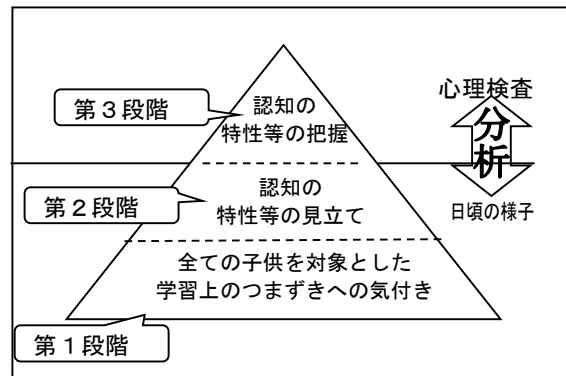
### ◆ アセスメントの在り方

適切に指導・支援するためにも、子供の実態把握は欠かせない。しかし、これまで、実態の把握の仕方が、組織化・日常化されたものになっていないという課題があった。そこで、実態把握の方法と基本的な考え方について明らかにしていくこととした。なお、ここでの「実態把握」は、把握した実態をどのように指導に生かすか、その手立てまで検討するところまでが範疇となる。本校においては、鹿児島県総合教育センターの「アセスメント」の考え方を参考にした。

**アセスメント**（鹿児島県総合教育センター「研究紀要第116号」参照）  
 「教師が児童のつまずきに気づき、児童の実態や学習環境などから学習面におけるつまずきの要因を見立て、適切な指導・支援の手立てを検討すること」

本校では、実態把握の方法の全体の流れを「アセスメントにおける実態把握の各段階（鹿児島県総合教育センター研究紀要第116号）」を使って、段階的に実態把握に努めていくこととした。

第1段階では、すべての子供を対象に、つまずきやつまずく可能性に気付くようにする必要がある。そこで、本校では第1段階において、次の観点で、学習面・行動面を日常的に観察・把握していくこととした。

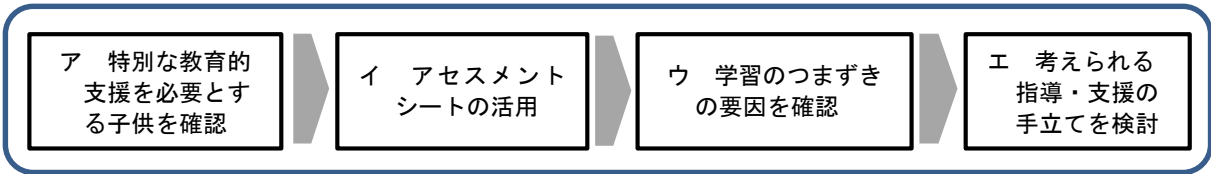


【アセスメントにおける実態把握の各段階】

#### 【子供のつまずきに気付くための観点や項目】

観 点		項 目	時 期	
1	<b>社会性</b>	友達関係、忘れ物、きまり・マナー等の視点でみたときどうか。	授業、休み時間	
2	<b>態度</b>	注意・集中できているか。(離席、粘り強さ など)	授業	
3	<b>コミュニケーション</b>	聞く	聞く姿勢が持続できているか。	授業
			(学習)情報が把握できているか。	授業、休み時間
		話す	友達や教師と話をする(している)か。	授業、休み時間
		一方的に話をしていないか。また、話の内容が伝わるか。	授業、休み時間	
4	<b>学習</b>	読み	読むことの困難が見られないか。	授業、テスト
		書き	書くことの困難が見られないか。	授業、テスト
		算	算数の既習内容が定着しているか。	授業、テスト
			内容・領域の得意・不得意がはっきりしていないか。	授業、テスト

第2段階では、第1段階で名前が挙がった子供を中心に更に実態把握に努めていくことにした。第2段階のプロセスは、次のとおりである。



ア 一つでも気になる項目があった子供がいた場合は、職員間で確認し、共有する。  
 イ 全体で確認した子供のつまずきの要因を探るために、アセスメントシートの「チェックシート」に、学習上のつまずきを入力する。  
 ウ チェックシートに入力後、「見立てシート」や「指導・支援例」などの参考シートを基に、その子供のつまずきの要因を、担任や関係職員で確認する。  
 エ 確認したつまずきの要因を基に、考えられる指導・支援の手立てを担任や関係職員で検討し、「手立てシート」を作成する。

- ※ ウで作成した「見立てシート」は印刷して、個別指導ファイルに綴る。
- ※ エで作成した「手立てシート」は、個別指導ファイルに綴り、日々の指導・支援に生かす。
- ※ 「手立てシート」の内容は、特別支援教育校内委員会や職員会議等で、全職員で共通理解していく。

第2段階のプロセスを具体化したものは、次のとおりである。

### ア 特別な教育的支援を必要とする児童の確認

1つでも気になる項目があった子供については特に留意し、職員間での連携を密にして、共有していく。

授業後に、子供の様子について話し合う職員。把握した実態を基に、今後の指導・支援について検討していく。

新しい単元に入る前に行う「準備テスト」の結果。既習内容の定着状況や課題分析を一覧にし、共有化を図る。

### イ アセスメントシートの活用

学習指導において「自分に合った学び方を選択する場面ポイント③」(P. 9参照)を設定し、自ら得意な学び方を選択し、活用できるようにしたいと考えた。しかし、子供自身がいつでも適切な学び方を選択できるとは限らない。指導する側も、適切な助言ができるようにしておく必要がある。そこで、第1段階での実態把握より、一斉指導において支援を必要とされる子供においては、鹿児島県総合教育センターから提供される「アセスメントシート」を活用していくこととした。そうすることで、特別な専門的知識がない通常の学級担任でも、子供のつまずきの要因となる認知の特性等について把握できると考えた。

学習上のつまずきと認知（情報の処理過程）の関係一覧表（小学校）  
※関係があると考えられる箇所を空欄で示してある。

情報の処理過程		入力段階		情報処理		出力段階		実行機能	
		聴覚的な入力	視覚的な入力	言語理解	視覚・空間認知	言語表現	協応運動	注意	実行機能
学習上のつまずき	1	聞き間違いがある（似た音が「行」の「は」に聞き違えることがある）。							
	2	黒田様では聞き取ることが難しいが「黒田」に書かれると聞き取ることが出来る。							
	3	「とても」「かなり」などの程度を表す言葉やニュアンスの理解することが出来る。							
	4	授業の指示を理解することが出来る。							
	5	新しい言葉を使って覚えることが出来る。							
	6	両の向きを適切に認識して話すことが出来る。							
	7	既に入習いがある（ひきかえ）を「ひきかえ」「どうもありがとう」といって返す。							
	8	言葉のつづきに接続したり、話し合いをスムーズに言葉で続けることが出来る。							
	9	単語の羅列や短い文ではなく、内容を分かって話す（話し合い）することが出来る。							
	10	思いつくままに話すのではなく、内容の整理を立てて話すことが出来る。							
	11	適切なところ（文節など）で話が終わることを意識することが出来る。							
	12	得意や興奮などの特殊表現を適切に使うことが出来る。							
	13	文中の指示や内容を正確に読み取り、繰り返したりせずに言葉で答えることが出来る。							
	14	自分が読んだ文章を正しく読むことが出来る（読み、つづき、声と調など）。							
	15	音読した言葉の意味や内容を理解することが出来る。							
	16	内容を理解せずに言葉を答えることが出来る。							
	17	音読した漢字や言葉、文章の中で使うことが出来る。							
	18	漢字や言葉などの文字や形、音、位置、向きなどを捉え正確に書くことが出来る。							
	19	漢字や言葉などの特殊表現を正しく書くことが出来る。							
	20	文中の指示や内容を正確に読み取り、繰り返したりせずに言葉で答えることが出来る。							
	21	文中の指示や内容を正確に読み取り、繰り返したりせずに言葉で答えることが出来る。							
	22	九九を暗算で計算することが出来る。（九九以上）							
	23	九九を暗算で計算することが出来る。（九九以上）							
	24	算盤や算盤の書き方が出来る。（九九以上）							
	25	文章題の意味や内容を正確に読み取り、繰り返したりせずに言葉で答えることが出来る。							
	26	前後、左右など位置や空間の関係を正確に理解することが出来る。							
	27	図形の複製をしたり、取り回しや位置関係について指示することが出来る。							
	28	算やグラフを正確に読み取り、まとめることが出来る。							
	29	目的に応じて計画したり、立てた計画どおりに課題を解決したりすることが出来る。							
30	よく聞いたり確かめたりし、順序や段階を正確に覚えることが出来る。								
31	ほめや定規を使うことが出来る。								
32	指の間に、はめだないようによくのりを使うことが出来る。								
33	図形（ハートやリボン）の複製が出来る。								
34	複製が出来る。								
35	ボールを投げ、受け取る。跳ぶ、ドリブルなどがスムーズに出来る。								

【見立てシート】 つまずきの要因を見立てる

グラフAは、聞いて理解すること、読解の認知によって理解すること、読解の認知の得意・不得意を示している。グラフBは、学習における情報の処理過程である「入力段階」「情報処理」「出力段階」の得意・不得意を示している。グラフCは、学習における情報の処理過程である「入力段階」「情報処理」「出力段階」の得意・不得意を示している。

グラフAは、聞いて理解すること、読解の認知によって理解すること、読解の認知の得意・不得意を示している。グラフBは、学習における情報の処理過程である「入力段階」「情報処理」「出力段階」の得意・不得意を示している。グラフCは、学習における情報の処理過程である「入力段階」「情報処理」「出力段階」の得意・不得意を示している。

【アセスメントシートと見立てシート】

### ウ 学習のつまずきの要因を確認

アセスメントシートに入力すると、「聞く」「話す」「読む」といった領域の得意・不得意の目安が出てくるだけでなく、情報を処理する各過程において働く認知機能の得意・不得意についても出てくる。したがって、アセスメントシートを活用する際は、「情報の処理過程」を理解することが不可欠である。鹿児島県総合教育センター研究紀要 116号で示されている「学習における情報の処理過程の認知機能」を踏まえ、その子供に合った指導・支援の手立てを考えていく必要がある。

「学習における情報の処理過程の認知機能」は、次のとおりである。

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

## エ 考えられる指導・支援の手立てを検討

子供のつまずきやその要因を見立てた後、それらをもとに指導・支援の具体的な手立てについて検討していくこととする。検討した手立てについては、個別指導ファイルに記録し、指導に生かすとともに、共有化できるようにした。

簡単に求めたりすることができることを、日常生活の事象と関連を図りながら実感させていきたい。

### (5) 特別な教育的支援の必要な児童の実態と手立て

児童の実態	困難さの要因	考えられる指導・支援の手立て
課題を捉えられず、補助説明が必要なことが多い。自力解決や集団解決に消極的な面が見られる。	特に表現の処理段階での言語理解の困難さが見られる。自己肯定感が低く、課題に粘り強く取り組む態度や友達と協力する態度が十分に高まっていない。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・具体物を使っての操作活動</li> <li>・掲示資料や板書の工夫による視覚化</li> <li>・ペアやグループによる活動</li> <li>・支援員による補助説明</li> </ul>

【子供のつまずきやその要因と手立て（指導案より）】

学年	日付	実態・手立て など
3	4/28	<ul style="list-style-type: none"> <li>・赤鉛筆や定規などの学級用具がそろわない日がよくあるなど、忘れ物が多い。</li> <li>・かけ算九九が定着していないため、今後、～。</li> </ul>
	9/7	
4	4/25	<ul style="list-style-type: none"> <li>・～</li> </ul>

【個別指導ファイルの形式】

- ◎ 学習指導において日常的に活用していくことを目的とする。
- ◎ 学年の引継、職員間での連携、保護者との連携など、積極的に活用していく。
- ◎ 活用しやすい場所で保管する。
- ◎ 「子供のつまずきに気付くための観点や項目」を使って、子供の実態の把握に努める。
- ◎ 担任なりの（または関係職員と検討した）見立てや講じた手立てを記載する。
- ◎ 全ての児童について記載する必要はない。

【個別指導ファイルを活用する際の基本的な考え方】