

『読めた』『わかった』『できた』 読み書きアセスメント



活用&支援マニュアル

東京都教育委員会は、平成28年2月に策定した、「東京都発達障害教育推進計画」に基づき、小学校における学習の「つまずき」を把握するアセスメント方法の開発に取り組んできました。

発達障害のある児童に対して、適切な指導・支援を実施するためには、児童一人一人の実態を適切に把握することが重要です。

本冊子は「通常の学級における支援」と「通級による指導における支援」の二部構成になっており、それぞれ「学習場面における行動」と「読み書き」に関するアセスメント、及びアセスメントの結果を踏まえた支援方法や学習支援教材を紹介しています。

なお、本冊子にはアセスメント結果を集計できるソフトと読み書きスキルを学習するための支援教材が入ったCDを付けています。その他、本冊子を有効に活用していただくための「読み書きアセスメントDVD」を作成いたしておりますので併せて御覧いただき、児童一人一人に応じた指導の充実を図られますようお願い申し上げます。

重要：本冊子は、児童の学習の「つまずき」の状況を把握し、支援するためものです。アセスメント結果により、障害の有無を判断することはできません。

また、アセスメント結果の取り扱いは、各学校等で定められた個人情報の取り扱いに関する規定等に従い、個人情報の保護を厳格に行ってください。

平成29年3月
東京都教育委員会

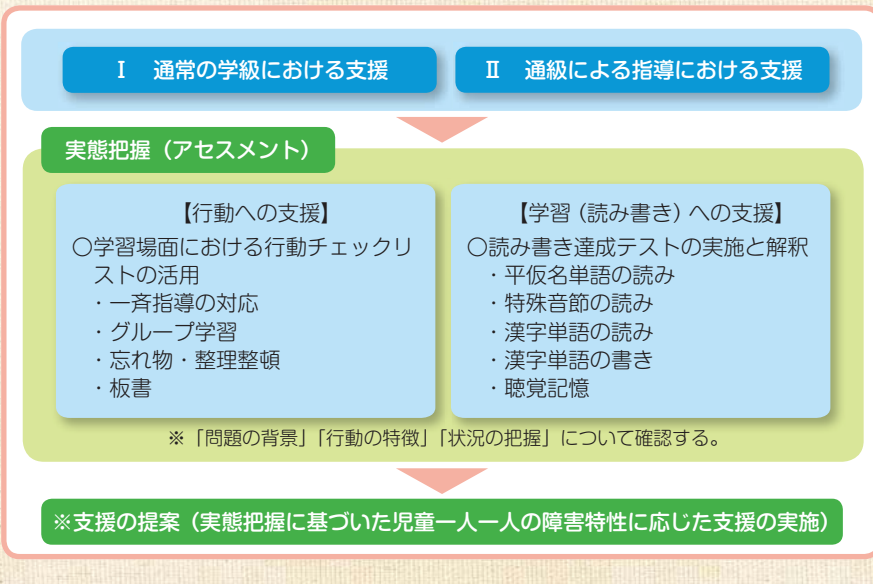


もくじ

| | | | |
|-------------------------|----|----------------------------|----|
| 本冊子の構成…………… | 2 | 【II 通級による指導における支援】 | |
| 【I 通常の学級における支援】 | | 1 グループ学習・個別学習での学習支援について …… | 23 |
| 1 一斉学習での学習支援について …… | 3 | 2 アセスメント …… | 24 |
| 2 アセスメント …… | 4 | A：学習場面における行動のチェックリスト …… | 25 |
| A：学習場面における行動のチェックリスト …… | 5 | 課題①～④の支援例のリスト …… | 26 |
| 課題①～④の支援例のリスト …… | 6 | B：読み書き達成テスト | |
| B：読み書き達成テスト | | 課題①音韻意識・平仮名テスト …… | 32 |
| 課題①平仮名単語の読みテスト …… | 12 | 課題②特殊音節表記の読みテスト …… | 36 |
| 課題②特殊音節の読みテスト …… | 14 | 課題③平仮名の流ちょうな読みテスト …… | 38 |
| 課題③漢字単語の読みテスト …… | 16 | 課題④漢字単語の読みテスト …… | 40 |
| 課題④漢字単語の書きテスト …… | 18 | 課題⑤漢字単語の書きテスト …… | 43 |
| 課題⑤聴覚記憶テスト/アセスメント方法 …… | 20 | 課題⑥聴覚記憶(順唱・昇順)テスト …… | 47 |
| 3 CDソフトの使い方 | | 課題⑦読解テスト …… | 48 |
| 「読み書きアセスメント」の使い方 …… | 21 | 3 CDソフト「読み書きアセスメント」の使い方 …… | 51 |
| 「読み書きアセスメント」の活用の仕方 …… | 22 | 4 コラム1～3 …… | 52 |

本冊子の構成

本冊子は、「通常の学級における支援」と「通級による指導における支援」の二部構成で編成し、「行動への支援」と「学習（読み書き）への支援」について、アセスメントの方法や指導事例等を紹介しています。



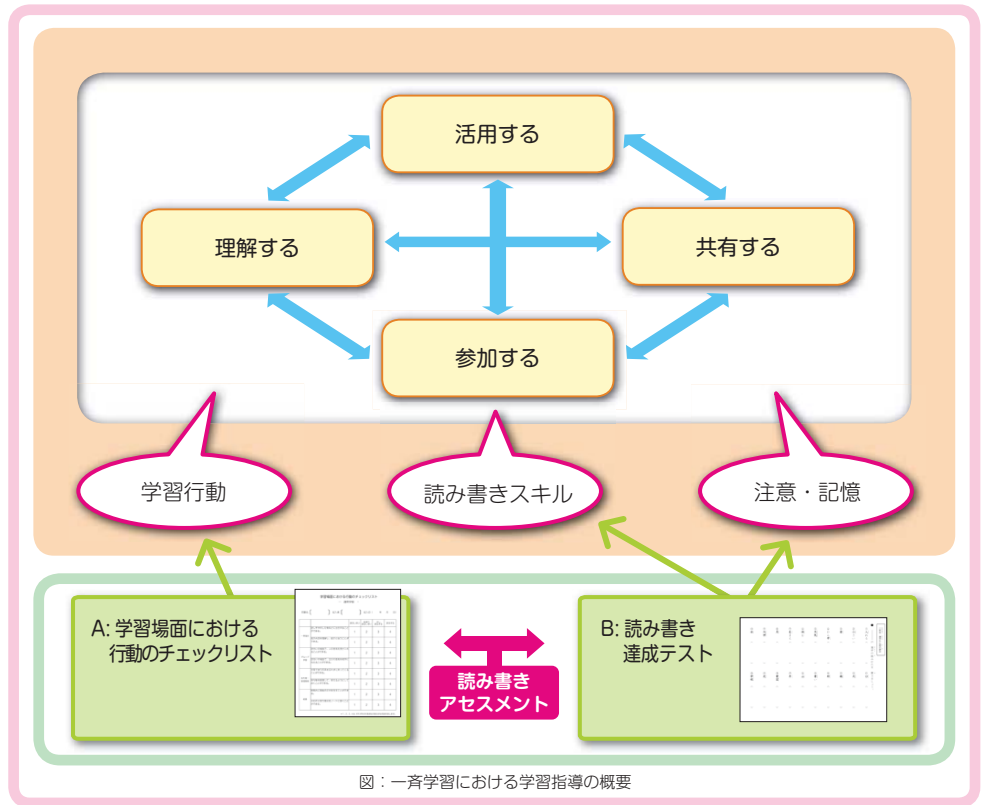
I 通常の学級における支援

1 一斉学習での学習支援について

一斉学習では、児童一人一人が、学習内容を理解し、主体的に参加することが大切です。また、児童が授業で学んだ学習内容を理解し、児童同士で学習内容を共有し合い、知識・技能等を活用することが大切です。これらの活動は、学習を習得する上で、相互に関連し合っています。また、これらの活動は、「学習場面における行動」や「読み書きスキル」、「注意・記憶」などの認知の力によって支えられます。

「平仮名を流ちょうに読むこと」、「特殊音節単語を読むこと」、「漢字単語を読むこと」などの「読み書きスキル」の弱さが重複すると、学習の習得が更に難しくなります。

しかし、児童一人一人の「読み書きスキル」の習得の状況が、十分把握されていない現状もあります。本冊子で紹介する「読み書きアセスメント」により、「読み書きスキル」の習得状況を把握できます。児童を支援するために、「読み書きスキル」の習得状況を把握し、校内委員会等で、教員や学習支援者との間で情報を共有し、指導を行うことが大切です。



I 通常の学級における支援

2 アセスメント ～クラスの特徴を知り、指導の工夫につなげる～

適切な指導・支援を実施するために、以下の二つのアセスメントを行います。

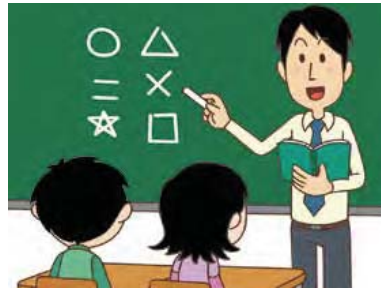
A 「学習場面における行動のチェックリスト」 B 「読み書き達成テスト」

A：学習場面における行動のチェックリスト

【課題】

- ①一斉指示への対応
- ②グループ学習
- ③忘れ物・整理整頓
- ④板書

リストの詳細→P.6～9



学習行動チェックリストは、授業への「参加」について把握します。学習場面での行動への支援の手掛かりを得るために、上の①～④の課題を実施し、児童の行動を把握します。行動の要因を考え、構造化を含む場面の調整、教員の指示の工夫及び自己効力感の促進によって、一斉学習への参加を促します。

(リストの詳細→P.6～9、チェックリストはP.10・11をお使いください。)

【課題】

- ①平仮名单語の読み
- ②特殊音節の読み
- ③漢字単語の読み
- ④漢字単語の書き
- ⑤聴覚記憶

課題の詳細→P.12～20



読み書き達成テストは、授業内容の「理解」、「共有」及び「活用」の基礎について把握します。①～⑤の課題を実施し、弱さの要因を把握します。

支援により、「努力してもうまいかない。」という状況を軽減します。

A：学習場面における行動のチェックリスト／チェックリスト(コピー用)

学習場面における行動のチェックリスト

— 通常の学級 —

児童名 [] 記入者 [] 記入日 (年 月 日)

| | | 該当しない | あまり 該当しない | 少し 該当する | 該当する |
|----------|-----------------------------|-------|--------------|------------|------|
| 一斉指示への対応 | 話し手や示した物などに注目することができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 指示内容を理解し、指示に従うことができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| グループ学習 | 話合いの場面で、人の意見を受け入れることができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 話合いの場面で、自分の意見を相手に伝えることができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 忘れ物・整理整頓 | 学習で使う用具を忘れずに持ってくることができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 持ち物を整理して、使えるようにしておくことができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 板書 | 時間内に黒板の文字を写すことができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 大切だと思う要点をノートに書くことができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |

* 1、2、3、4は、それぞれの行動項目が該当する程度を表します。

I 通常の学級における支援

A：学習場面における行動のチェックリスト／課題① 一斉指示への対応

学習場面での問題

理解していても、「注意・記憶」の弱さのために、指示に従うことが苦手



注意することができても「理解の弱さ」のために、見通しや状況理解が難しくなり、指示に従うことが苦手

行動の特徴

- 一斉指示が通りにくい。
- 何をしているかが分からなくなる。
- 指示をしたときに、ワンテンポ遅れている。

状況の把握

- 「学習場面における行動のチェックリスト」の、次の二つの項目で把握します。
- 話し相手や示したものに注目することができる。
〔(注意・記憶の弱さ)〕
 - 指示内容を理解し、指示に従うことができる。
〔(理解の弱さ)〕

支援の提案

【支援の手掛かり】

一斉学習への対応が苦手な場合には、その背景の要因を、「注意・記憶の弱さ」と「理解の弱さ」の観点から理解すると、支援の手掛かりが見えてきます。

【観点に対応した支援の工夫】

注意・記憶の弱さ

- ・一度に指示する分量を調整し、注意し記憶しやすくする。
- ・「～しないこと」という指示ではなく、「～すること」という指示を多く使う。

理解の弱さ

- ・授業の展開について、視覚的に提示し、見通しをもてるようにする。(時間の構造化)
- ・教室内の机の配置と作業内容とを対応させ、分かりやすくする。(場の構造化)

A：学習場面における行動のチェックリスト／課題② グループ学習への対応

学習場面での問題

話の要点の理解が困難なために、聞き取りが苦手



話合いのルールが分からないので、意見を伝えることが苦手

行動の特徴

- グループ学習に参加することができない。
- グループ学習で、人の意見を聞くことができない。
- グループの意見をまとめることに協力できない。

状況の把握

- 「学習場面における行動のチェックリスト」の、次の二つの項目で把握します。
- 話合いの場面で、人の意見を受け入れることができる。
〔(意見を聞く)〕
 - 話合いの場面で、自分の意見を相手に伝えることができる。
〔(意見を伝える)〕

支援の提案

【支援の手掛かり】

グループ学習が苦手な場合には、その背景の要因を、「意見を聞くことの弱さ」と「意見を伝えることの弱さ」の観点から理解すると、支援の手掛かりが見えてきます。

【観点に対応した支援の工夫】

意見を聞くことの弱さ

- ・学習課題と自分の意見との関係に関連付けさせ、理解できるようにする。
- ・他の人の意見を視覚的に整理し、違いや良い点を理解できるようにする。

意見を伝えることの弱さ

- ・話合いのルールやステップを示す。
- ・話を整理した上で発言させる。

I 通常の学級における支援

A：学習場面における行動のチェックリスト／課題③ 忘れ物・整理整頓への対応

学習場面での問題

間違えないように注意して、準備をすることが苦手



予定を意識して、整理・整頓することが苦手

行動の特徴

- 忘れ物が多く、学習に支障が出てしまう。
- 前の日に確認しても、忘れ物が減らない。
- 整理がうまくできず、道具を机の上に出してあげる必要がある。

状況の把握

- 「学習場面における行動のチェックリスト」の、次の二つの項目で把握します。
- 学習に使う道具を忘れないように注意し、持ってくることができる。
「(注意・チェックして準備する)」
 - 持ち物を整理して、使えるようにしておく。
「(予定を意識して整理する)」

支援の提案

【支援の手掛かり】

忘れ物が多い児童や整理整頓が苦手な児童は、「注意・チェックして準備する」ことや、「予定を意識して整理する」ことに弱さがあります。

【観点に対応した支援の工夫】

注意・チェックして準備することの弱さ

- ・朝、家を出る前に、準備したことを確認できるように確認表を渡し、自分で確認するように促す。
- ・忘れ物がない日には、「頑張りシール」等を「頑張り表」に貼っていく。

予定を意識して整理することの弱さ

- ・予定に合わせて持ち物を置く場所を、テープなどでマークする。
- ・予定に合わせて整理しているかを定期的に確認し、できているときには、「頑張りシール」等を「頑張り表」に貼っていく。

A：学習行動における行動のチェックリスト／課題④ 板書への対応

学習場面での問題

単語をまとまりとして意識し、それをノートに書くという一連の行動が困難
→「書き写す」ことが苦手



要点の把握が難しく、黒板に書かれた内容の理解が困難
→要点を中心に黒板を写すことが苦手

行動の特徴

- 字を書くことが苦手で、黒板をノートに写すときに、一文字ずつ書く。
- 字を書くことは速いが、字形が整わないので、後で理解できない。
- 要点をうまく取り出してノートにまとめられない。

状況の把握

- 「学習場面における行動のチェックリスト」の、次の二つの項目で把握します。
- 時間内に黒板の文字を写すことができる。
「(書き写す)」
 - 大切だと思う要点をノートに書くことができる。
「(要点の把握)」

支援の提案

【支援の手掛かり】

板書を写すことが苦手な場合には、その要因を、「書き写す」と「要点の把握」の観点から理解すると、支援の手掛かりが見えてきます。

【観点に対応した支援の工夫】

書き写す

- ・単語をまとまりとして意識できるようにする。
- ・児童が記憶できる分量をアドバイスして、まとまりとして把握しながら書き写すように指導したり、黒板内容を手元資料として提示したりする。

要点の把握

- ・黒板の内容を構造化して分かりやすく工夫する。
- ・用語の説明、要点など、児童の理解の助けになる内容を板書したり、必要に応じて資料プリントを提示し、板書の助けにしたりする。

I 通常の学級における支援

A：課題①～④の支援例のリスト

■学習場面における行動のチェックリストの課題①から④までに対応して、具体的な支援の例を示しました。

①一斉指示への対応で効果的な支援の観点…「注意の弱さを補う」「理解の弱さを補う」「時間的構造化」「場の構造化」

| 一斉指示での支援 | | |
|----------|----------|--|
| 1 | 注意の弱さを補う | 黒板の周囲の掲示を整理し、注意がそがれるのを防ぐ。 |
| 2 | | 注意しやすいように座席の配置を配慮する。 |
| 3 | | 一斉指示を行った後で、必要な児童に個々に指示や説明をする。 |
| 4 | | 一度に指示する量を調整し、注意・記憶しやすくする。 |
| 5 | 理解の弱さを補う | 視覚的な手掛かり(実物・絵・写真)を提示し、理解しやすくする。 |
| 6 | | 授業の流れを図やカードで示し、見通しをもたせる。 |
| 7 | | 抽象的な表現(例：「きちんとする」等)でなく、具体的な表現で指示する。 |
| 8 | | 「～すること」と指示し、「～しないこと」とは指示しない。 |
| 9 | | 指示や説明が分からないときの質問の仕方を、クラスで決めておく。 |
| 10 | 時間的構造化 | 授業の流れ(テーマ、ふり返り、めあて、まとめ等)を板書し、分かりやすくする。 |
| 11 | | 図やカードで示した授業の流れについて、「今、どこを行っているのか」を示す。「あと、どのくらいの時間で課題が終わるか」を時計やタイマーなどで示す。 |
| 12 | | 場の構造化 |

②グループ学習で効果的な支援の観点…「意見を聞くこと」「意見の発表」

| グループ学習での支援 | | |
|------------|---------|---------------------------------|
| 1 | 意見を聞くこと | 話の内容や関係を視覚的に関連付け、要点を分かりやすくする。 |
| 2 | | 相手の長所や短所を整理して、友達の立場を理解できるようにする。 |
| 3 | | グループで話し合うときに、取り組む課題をはっきり示す。 |
| 4 | 意見の発表 | 話を整理し、要点をまとめた上で発言をさせる。 |
| 5 | | 友達の意見の良い点や自分との違いを整理した上で発表させる。 |
| 6 | | 意見を発表し話し合うステップを、話合いのルールとして示す。 |

③忘れ物・整理整頓で効果的な支援の観点…「注意・チェックする」「予定を意識して整理する」

| 忘れ物・整理整頓での支援 | | |
|--------------|-------------|--|
| 1 | 注意・チェックする | 連絡帳に書く分量が多くならないように配慮する。必要な児童については、教員が連絡帳の内容を確認する。 |
| 2 | | 連絡帳と配付物について、児童同士で確認させる。連絡帳に配付物の枚数を書かせる。 |
| 3 | | 朝、登校する際に、家で持ち物チェックができるように一覧表を渡し、自分で確認するように促す。 |
| 4 | | 忘れ物がない日には、「頑張りシール」を「頑張り表」に貼っていく。初めは忘れ物の確認を頻繁に行い、成功体験をさせる。次第に、確認と確認の間を長くしていく。 |
| 5 | 予定を意識して整理する | 予定に合わせて持ち物を置くべき場所を明確にする。 |
| 6 | | 予定に合わせて整理しているか確認し、うまく整理できているときには、「頑張りシール」を「頑張り表」に貼っていく。次第に、確認と確認の間を長くしていく。 |

④板書で効果的な支援の観点…「書き写し」「要点把握」

| 板書での支援 | | |
|--------|------|---|
| 1 | 書き写し | 板書の1行が、ノートの1行で書けるように配慮する。板書の量が多ならないように注意する。 |
| 2 | | 板書の際に、大切な内容は線で囲み、ノートに書くことを指示する。内容を理解した上で書くことができるようにする。 |
| 3 | | 板書の量が多い、筆算などの計算場所が必要など、板書が難しいときには、書き込む場所が印刷されたワークシートを提供する。ワークシートを拡大して黒板に貼り、教員は大型のワークシートに記入する。 |
| 4 | 要点把握 | 忘れ物がない日には、「頑張りシール」を「頑張り表」に貼っていく。初めは忘れ物の確認を頻繁に行い、成功体験をさせる。次第に、確認と確認の間を長くしていく。 |
| 5 | | 教科書や手元の資料の中で児童に見てほしい図は、黒板に拡大して提示する。 |
| 6 | | 要点がどこにあるかを判断するためのプロセスも含めて、黒板に書くようにする。 |

I 通常の学級における支援

B：読み書き達成テスト／課題① 平仮名单語の読みテスト

学習場面での問題

単語をまとまりとして読むことが苦手



文字を読む（文字を音に変換する）ことが苦手

【文献(6)】

行動の特徴

- 音読に時間が掛かり、読むことに対して消極的である。
- 文末を正確に読まないことがある。
- 一文字ずつ読むことがある。

状況の把握

「平仮名を流ちょうに読む」ことの達成が十分でない場合には、本を読むことの困難さにつながります。

「平仮名单語の読みテスト」で状況を把握します。

→ 1分間で、意味のある単語をできるだけ多く見付けます。

支援の提案

【平仮名が流ちょうに読めないと……】

低学年では、文章の音読は大切な学習課題です。そのため、教科書の音読が宿題として出されます。しかし、流ちょうな読みが苦手である児童にとっては、取り組みたくない課題となります。うまく読めないというマイナスの経験を積み重ねることになります。

【支援の工夫】

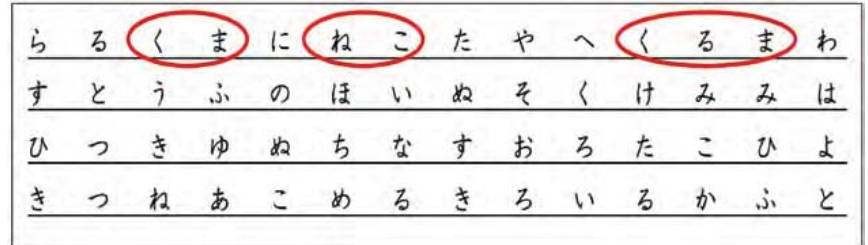
文章中に出てくる単語を、流ちょうに読めるように練習することにより、文章の音読は改善します。通級による指導における支援で示した指導方法(P.39)は効果的です。単語に慣れるトレーニングは、児童にとって容易です。

読みの苦手な児童が多いクラスでは、教員が単語を見せて学級全員で読む課題を反復して行うことで、音読の困難さが軽減されます。

B：読み書き達成テスト／「平仮名单語の読みテスト」のアセスメント方法及び結果の解釈

アセスメント方法

平仮名の流ちょうな読みは、「平仮名单語の読みテスト」でアセスメントをします。「平仮名单語の読みテスト」とは、無意味な平仮名文字列の中から、1分以内に、できるだけ多くの「意味のある単語」を探す課題です。正しく探すことのできた単語数を得点とします。



結果の解釈

「平仮名单語の読みテスト」の結果が以下の場合、読むことに困難さがあり、支援が必要です。

表 テスト結果の解釈

| 学年 | A (得点下位5%層) | B (得点下位10%層) |
|------|-------------|--------------|
| | できた単語数 | できた単語数 |
| 第1学年 | 0 | 1以下 |
| 第2学年 | 2以下 | 3以下 |
| 第3学年 | 4以下 | 5以下 |
| 第4学年 | 6以下 | 7以下 |
| 第5学年 | 8以下 | 9以下 |
| 第6学年 | 8以下 | 9以下 |

※ A・B に該当した場合、読む力に弱さがあることが、先行研究の結果から明らかになっています。(巻末の引用文献)

I 通常の学級における支援

B：読み書き達成テスト／課題② 特殊音節の読みテスト

学習場面での問題

音韻意識は就学前から育ってきますが、達成レベルが十分でない場合は、特殊音節表記の習得にマイナスに作用します。



2・3年生で音韻意識*が達成されても、聴覚記憶の弱さがある場合は、特殊音節表記の学習に時間が掛かることが明らかになっています。

【文献(1)】

行動の特徴

- はつ音(ん)、促音(っ)、よう音(ょ)などの読みを間違えることが多い。
- はつ音(ん)、促音(っ)、よう音(ょ)などの書きを間違えることが多い。
- 音韻意識の弱さを示す。特に「[た]抜き言葉」のような音のイメージに関する課題ができない。

状況の把握

「特殊音節表記の読み書き」の達成が十分でない場合には、漢字の読む力の習得に影響することが分かってきました。
読み書き達成テストでは、「特殊音節の読みテスト」を行います。1分間で、正しい単語をできるだけ多く見つける課題です。

支援の提案

【特殊音節表記の読み書きの習得について】

音韻意識*の発達と聴覚記憶の発達が強く関係します。

【支援の工夫】

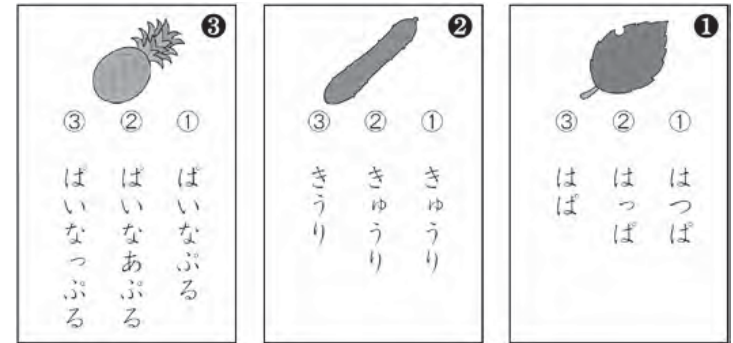
- 1年生で特殊音節表記の習得が弱い場合には、音韻意識の発達の達成を確認します。
 - ・音のイメージを手や腕の動きで表現し、視覚的に把握します。
 - ・上記をクラス全体で取り組みます。
 - ・個別の指導で示した方法(P.37)も効果的です。
- 2・3年生で特殊音節表記の習得が弱い場合には、間違いやすい特殊音節表記の単語について、単語検索課題(P.39)を行うことが効果的です。

*音韻意識：単語が文や音の組み合わせで構成されていることを理解し、単語の中の音を取り出したり替えたりすることができる力のこと。

B：「特殊音節の読みテスト」のアセスメント方法及び結果の解釈

アセスメント方法

特殊音節表記の読み書きは、「特殊音節の読みテスト」でアセスメントします。絵の下に特殊音節表記の選択肢が並んでいます。2分以内にできるだけ多くの正しい単語を探す課題です。正しく探すことのできた単語数を得点とします。



結果の解釈

「特殊音節の読みテスト」の結果が以下の場合、読むことに困難さがあり、支援が必要です。

表 テスト結果の解釈

| 学年 | A (得点下位5%層) | B (得点下位10%層) |
|------|-------------|--------------|
| | できた単語数 | できた単語数 |
| 第1学年 | 7以下 | 9以下 |
| 第2学年 | 10以下 | 11以下 |
| 第3学年 | 10以下 | 11以下 |

※ A・Bに該当した場合、読む力に弱さがあることが、先行研究の結果から明らかになっています。(巻末の引用文献)

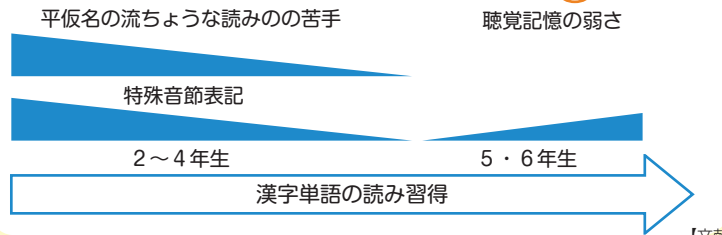
I 通常の学級における支援

B：読み書き達成テスト／課題③ 漢字単語の読みテスト

学習場面での問題

1～4年生では、平仮名单語の流ちょうな読みの達成と、特殊音節表記の達成が関与します。

5・6年では、聴覚記憶の達成が関与します。



【文献(2)(4)】

行動の特徴

- 1・2年生の漢字から読み間違えることが多い。
- 低学年の漢字の読みは問題ないが、4年生以上の抽象的な漢字の読みの習得が難しい。

状況の把握

漢字単語の読みテストでは、前学年で学習した漢字をテストします。

支援の提案

【学年別の支援の工夫】

<低学年で、漢字単語の意味理解の習得を促す場合>

- ・ イラストを利用し、漢字の意味を把握させます。
- その後、「単語の視覚的まとまりの読み」の定着を図るプリント課題を用いて練習します。

※個別の指導で示した方法(P.41)も効果的です。

<高学年で、聴覚記憶の弱さがある場合>

- ・ 漢字の意味を表すイラストを利用して指導します。
- ・ 児童が経験したエピソードを関係させて読みを学習します。
- 習得した学習内容の定着が促進されます。

※個別の指導で示した方法(P.42)も効果的です。

B：読み書き達成テスト／「漢字単語の読みテスト」のアセスメント方法及び結果の解釈

アセスメント方法

「漢字単語の読みテスト」では、漢字単語20問に対する読みを書きます。前学年で学習した漢字についてテストします。

【2年生の例】

【6年生の例】

結果の解釈

「漢字単語の読みテスト」の結果が以下の場合、読むことに困難さがあり、支援が必要です。

表 テスト結果の解釈

| 学年 | A (得点下位5%層) | B (得点下位10%層) |
|------|-------------|--------------|
| | 読めた漢字の数 | 読めた漢字の数 |
| 第2学年 | 16以下 | 17以下 |
| 第3学年 | 17以下 | 18以下 |
| 第4学年 | 17以下 | 18以下 |
| 第5学年 | 16以下 | 17以下 |
| 第6学年 | 12以下 | 15以下 |

※ A・Bに該当した場合、読む力に弱さがあることが、先行研究の結果から明らかになっています。(巻末の引用文献)

I 通常の学級における支援

B：読み書き達成テスト／課題④ 漢字単語の書きテスト

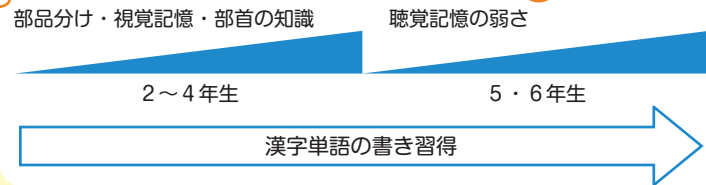
学習場面での問題

2～4年は、漢字を部品に分ける力や視覚記憶、部首の知識が強く関与します。

全体として漢字の読みの成績が関与します。

5・6年では、聴覚記憶の達成が関与します。

漢字単語の読みの低成績



【文献(3)】

行動の特徴

- 1・2年生の漢字から書き間違えることが多い。
- 低学年の漢字の書きは問題ないが、4年生以上の抽象的な漢字の読みの習得が困難。

状況の把握

漢字単語の書きテストでは、前学年で学習した漢字をテストします。

支援の提案

【学年別の支援の工夫】

<全学年→漢字単語の読みの定着を指導>

<2年生>

・漢字を部品に分ける力を支援します。

→漢字を絵として捉えて書く段階から、部品を組み立てて書くように支援します。

<3年生以降>

・部首の知識と関係させて支援します。

<高学年で聴覚記憶の弱さを認める場合>

・部品の意味と関連させて漢字の組立てを指導します。部品の組立ての定着を図る上で、イラストを利用した指導が効果的です。

*個別の指導で示した方法(P.45)も効果的です。

B：読み書き達成テスト／「漢字単語の書きテスト」のアセスメント方法及び結果の解釈

アセスメント方法

漢字単語の書きテストでは、漢字単語20問に対する書きを書きます。前学年で学習した漢字についてテストします。

【2年生の例】

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

【6年生の例】

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 | 漢字の読みを聞いて書きなさい。 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

結果の解釈

「漢字単語の書きテスト」の結果が以下の場合、書くことに困難さがあり、支援が必要です。

表 テスト結果の解釈

| 学年 | A (得点下位5%層) | B (得点下位10%層) |
|------|-------------|--------------|
| | 書けた漢字の数 | 書けた漢字の数 |
| 第2学年 | 14以下 | 15以下 |
| 第3学年 | 7以下 | 9以下 |
| 第4学年 | 6以下 | 7以下 |
| 第5学年 | 2以下 | 6以下 |
| 第6学年 | 1以下 | 3以下 |

※ A・Bに該当した場合、書く力に弱さがあることが、先行研究の結果から明らかになっています。(巻末の引用文献)

I 通常の学級における支援

B：読み書き達成テスト／課題⑤ 聴覚記憶テスト／アセスメント方法・結果の解釈及び支援の提案

行動の特徴

- 忘れ物や課題を忘れやすい。
- 理解していても、短い文で話すことが多い。
- 漢字の読みや九九など、機械的に記憶する学習課題が苦手である。

状況の把握

聴覚記憶は数唱課題で特徴を把握します。

【文献 (1)(2)(3)(4)】

アセスメント方法

「順唱」では、数詞が音声提示され、それを聞いたとおりに記憶し、同じ順に復唱します。

結果の解釈

「聴覚記憶テスト」の結果が以下の場合、聴いて記憶することに困難があり、支援が必要です。

表 テスト結果の解釈

| 学年 | A (得点下位5%層) | B (得点下位10%層) |
|------|-------------|--------------|
| | 正答数 | 正答数 |
| 第1学年 | 0 | 0 |
| 第2学年 | 0 | 1以下 |
| 第3学年 | 1以下 | 2以下 |
| 第4学年 | 2以下 | 2以下 |
| 第5学年 | 2以下 | 3以下 |
| 第6学年 | 2以下 | 3以下 |

※ A・Bに該当した場合、「読み書きの力」に関わる「聴いて記憶する力」が弱いことが、先行研究の結果から明らかになっています。(巻末の引用文献)

支援の提案

【支援の工夫】

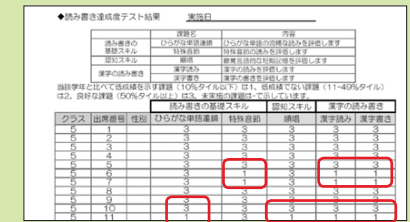
視覚的イメージが乏しい単語の学習には、聴覚記憶が関係します。聴覚記憶の弱い児童では、単語の視覚的イメージを高める働き掛けが効果的です。

3 CDソフトの使い方／「読み書きアセスメント」の使い方 (通常の学級版)

「評価を入力」をクリックして、各児童のテスト結果を入力します。児童ごとの所見が出るので、確認します。



「一覧を印刷 (読み書き)」をクリックすると印刷されます。印刷は、「通常使うプリンタ」に出力されます。

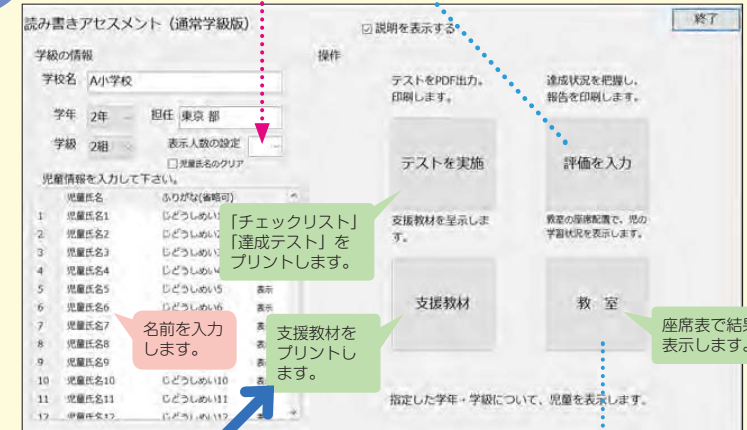


「低成績1」が重複している児童は、学習上の配慮が必要。

基本の設定

「一覧」「座席表」で表示する人数を設定します。

*学級のデータは、個々に保存し、呼び出せます。(「ファイル」→「名前を付けて保存」)。



漢字書字プリント
特殊音節プリント

印刷できます!



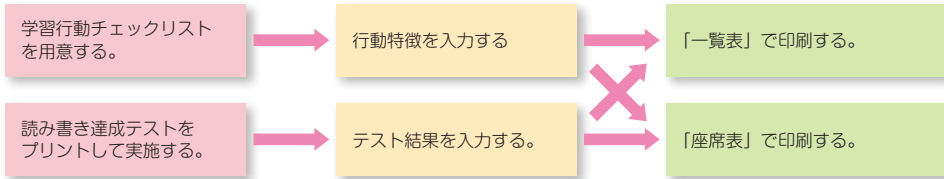
座席は、ドラッグして、実態に合わせて配置を変更することができます。



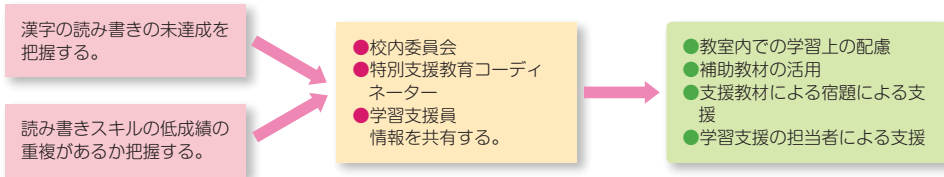
I 通常の学級における読み書き支援

「読み書きアセスメント」の活用の仕方

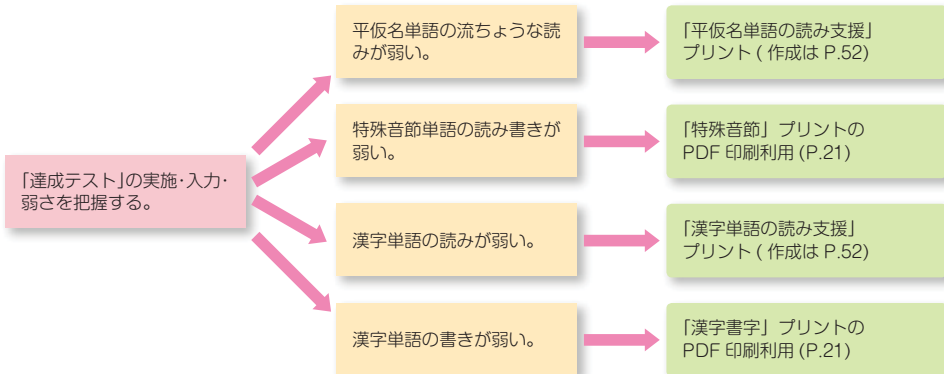
課題を知る！（チェックリスト＋達成テスト）



学習支援につなげる！（達成テスト）



支援教材につなげる！（達成テスト）



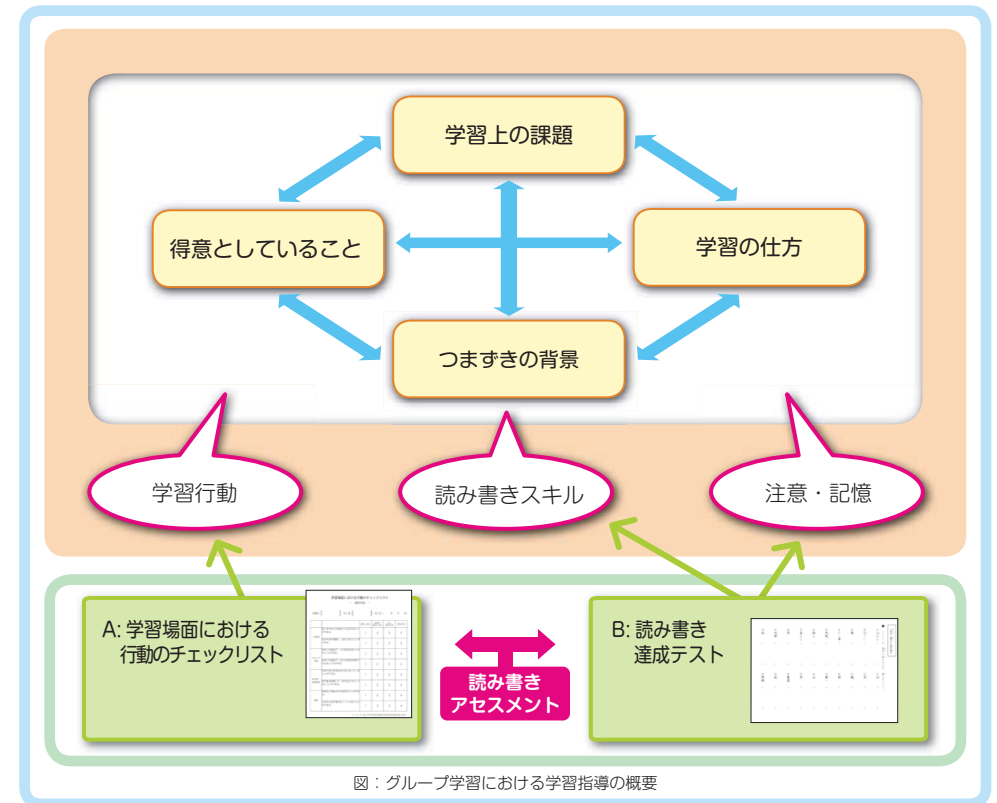
II 通級による指導における学習支援

1 グループ学習・個別学習での学習支援について

通級による指導においては、つますきの背景を把握し、学習の仕方を教えることが大切です。その際に、児童が得意としていることを手掛かりに指導を進めます。これらの事柄を考慮し、学習上の課題を明確にします。

グループ学習における「学習行動」の特徴や、「読み書きスキル」の習得状況、「注意・記憶」に関する情報は、学習を支援する上でとても重要です。

「学習場面における行動のチェックリスト」、「読み書き達成テスト」を行い、学習状況を把握することで、効果的な学習支援につなげます。



図：グループ学習における学習指導の概要

II 通級による指導における支援

2 アセスメント ～クラスの特徴を知り、指導の工夫につなげる～

適切な指導・支援を実施するために、以下の二つのアセスメントを行います。

A 「学習場面における行動のチェックリスト」 B 「読み書き達成テスト」

A：学習場面における行動のチェックリスト

【課題】

- ①グループでの一斉指示
- ②グループでの学習における人間関係
- ③手順やルールに従う活動
- ④情動の調整

リストの詳細→P.26～29



学習行動チェックリストは、グループでの指導への「参加」に関する特徴について把握します。学習場面での行動への支援の手掛かりを得るために、上の①～④の課題を実施し、それらの場面での児童の行動を把握します。行動の要因を考え、構造化を含む学習場面の調整、教員からの指示の工夫、周囲の理解により、自己効力感の促進によって、グループ学習への参加を促します。

B：読み書き達成テスト

【課題】

- ①音韻分解・抽出
- ②特殊音節表記
- ③平仮名の流ちょうな読み
- ④漢字単語の読み
- ⑤漢字単語の書き
- ⑥聴覚記憶（順唱・昇順）
- ⑦読解

課題の詳細→P.32～51



読み書き達成テストは、「つますきの背景」、「得意としていること」を把握し、学習の仕方について明らかにします。学年に従って上の①～⑦の課題を実施します。これにより、達成段階・達成状況を把握します。

A 学習行動のチェックリスト／チェックリスト(コピー用)

学習場面における行動のチェックリスト

— 通級による指導 —

児童名 [] 記入者 [] 記入日 (年 月 日)

| | | 該当しない | あまり該当しない | 少し該当する | 該当する |
|------------------|--|-------|----------|--------|------|
| グループでの一斉指示 | 指示や説明をしているときに、無関係な行動(手足を動かす等)をせずに、理解して聞いていることができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 指示や説明をしているときに、注意を向けて、理解して聞いていることができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| グループでの学習における人間関係 | 人の嫌がることを言わないで、グループ学習することができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | グループ学習で、目標達成のために協力して活動ができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 手順やルールに従う活動 | 手順に従って、教室の係活動をするすることができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 遊びのルールに従って、友達と楽しむことができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 情動の調整 | 気持ちの切り替えができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 強いこだわりを示さず活動に参加できる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |

* 1、2、3、4は、それぞれの行動項目が該当する程度を表します。

II 通級による指導における支援

A：学習場面における行動のチェックリスト／課題① グループでの一斉指示

学習場面での問題

「衝動性」や「多動性」の行動傾向が強いと、一斉指示に従った行動が苦手



「不注意」の行動傾向が強いと、一斉指示に従った行動が苦手

行動の特徴

- 唐突に席を立てて廊下に出ていき、興味を引くものを触っていく。
- 椅子をガタガタさせたり、手足を動かしたりすることが多く、落ち着きがない。
- 興味をもったものに注意が取られて、先生の話をよく聞いていない。

状況の把握

- 「学習場面における行動のチェックリスト」の、次の二つの項目で把握します。
- 指示や説明をしているときに、無関係な行動をせずに、理解して聞いていることができる。〔衝動性や多動性〕
 - 指示や説明をしているときに、注意を向けて理解して聞いていることができる。〔不注意〕

支援の提案

【支援の手掛かり】

児童の自己効力感を大切にします。はじめに児童と話し合っ、目標を決めてから、時間や課題など、達成可能な目標を設定します。また、目標を達成する上での工夫(視覚的手掛かりや言葉掛け)を話し合います。

【支援の工夫】

衝動性・多動性

- ・ 目標(集中する時間)について児童と話し合い、達成可能な目標を決める。
- ・ 目標を達成できたときには、「頑張りシール」を提示して積極的に褒める。

不注意

- ・ 指導課題の予定を図とカードで示し、見通しをもたせる。
- ・ 児童が興味をもっている事柄を、指導課題の内容に一部取り入れる。

A：学習場面における行動のチェックリスト／課題② グループでの学習

学習場面での問題

相手の気持ちを理解することが苦手



協力して活動することが苦手

行動の特徴

- 人の嫌がることを言ってしまう。
- グループ活動の中で役割をもち、協力して活動することができない。
- 話し合いの中で、意見をまとめるのに協力することが苦手。

状況の把握

- 「学習場面における行動のチェックリスト」の、次の二つの項目で把握します。
- 人の嫌がることを言わないで、グループ学習することができる。〔相手の気持ちの理解〕
 - グループ学習で、目標のために協力して活動ができる。〔協力して活動〕

支援の提案

【支援の手掛かり】

「相手の気持ちの理解が困難」なことを自覚しているかどうか児童に聞き、自覚していない場合には気持ちの理解の弱さを補う方法を、自覚している場合には、うまくいっていない部分を解決する方法についてアドバイスします。

「協力して活動」は、目標を達成できた場合にグループ全体を褒めます。

【観点に対応した支援の工夫】

相手の気持ちの理解

- ・ 相手の気持ちは、発言の内容や表情に表れていることをアドバイスする。
- ・ 相手の気持ちは、「場や状況を考えると分かる」ことをアドバイスする。

協力して活動

- ・ グループで取り組んで、ステップと目標を達成できたときには、大いに褒める。

II 通級による指導における支援

A：学習行動場面におけるチェックリスト／課題③ 手順やルールに従う活動

学習場面での問題

活動の手順を理解して、注意深く行うことが苦手



遊びのルールを理解して、遊びを楽しむことが苦手

行動の特徴

- 教室の係活動を、手順に従って行うことが苦手。
- 教室の係活動を、中断して好きなことをしてしまう。
- 野球等のルールに従って、友達と遊ぶことが難しい。

状況の把握

- 「学習場面における行動のチェックリスト」の、次の二つの項目で把握します。
- 手順に従って、教室の係活動を行うことができる。
「(手順の理解)」
 - 遊びのルールに従って、友達と楽しむことができる。
「(ルールの理解)」

支援の提案

【支援の手掛かり】

手順のステップをイラストなどで示すことで理解が進みます。また、児童に口頭で手順を説明してもらうことで、各ステップの理解を確認します。

【観点に対応した支援の工夫】

手順の理解

- ・ 番号順に手順を書いたりイラストで示したりし、手順書を作成して渡す。
- ・ 児童に係活動の手順を口頭で説明させる。また、注意することを説明させる。

ルールの理解

- ・ 児童にとって理解できる易しいルールを提案し、遊びの楽しさを体験させる。
→次第にルールを実際の遊びのルールに近付ける。

A：学習行動場面におけるチェックリスト／課題④ 情動の調整

学習場面での問題

気持ちを切り替えることが苦手



強いこだわりをもってしまおう。

行動の特徴

- 一度失敗すると失敗にこだわり、次の課題に取り組めない。
- 急な予定の変更があると気持ちの切り替えができず、対応が難しくなる。
- 強く興味を引くものがあるとそれにこだわり、そのことについてずっと発言が続く。

状況の把握

- 「学習場面における行動のチェックリスト」の、次の二つの項目で把握します。
- 気持ちの切り替えができる。
「(気持ちの切り替え)」
 - 強くこだわらず、活動に参加できる。
「(強いこだわり)」

支援の提案

【支援の手掛かり】

気持ちの切り替えの工夫をスローガンで示します。また、イライラの程度など言葉に出して言わせることで、気持ちの整理を図ります。

【観点に対応した支援の工夫】

気持ちの切り替え

- ・ 落ち着いているときに、気持ちの切り替えに役立つスローガンを児童と相談して決める(例：失敗しても次のチャンスで取り戻す。)
- ・ そのカードを必要な時に取り出して示す。

強いこだわり

- ・ イライラしている程度を、イライラメーターの数値で報告してもらう。
→イライラの程度に合わせたクールダウンの方法を指導者と相談して決める。

II 通級による指導における支援

A：課題①～④の支援例のリスト

■学習場面における行動のチェックリストの課題①から④までに対応して、具体的な支援の例を示しました。

①グループでの一斉指示で効果的な支援の観点…「衝動性・多動性の弱さを補う」「不注意がある困難性を補う」

| グループでの一斉指示での支援 | | |
|----------------|------------|--|
| 1 | 情動性・多動性の弱さ | 指導課題の時間について、児童が注意集中できるレベルから始め、次第に時間を長くする。 |
| 2 | | グループ指導で、一定時間経過後、体を動かす課題を設定する。 |
| 3 | | 目標（注意集中する時間）について、児童と話し合い、達成可能な目標を決める。 |
| 4 | | 目標を達成できたときには、「頑張りシール」を提示し、積極的に褒める。 |
| 5 | | 目標を達成できた量を、グラフ化して、児童に分かるように示す。 |
| 6 | | 目標を達成できたときの児童の工夫を聞き出して、カードに書く。 注意集中が必要な場面では、カードを示し、どの工夫で頑張るか選ぶようにアドバイスする。 |
| 7 | 不注意がある困難性 | 指導課題の予定を、図とカードで示し、見通しをもたせる。 |
| 8 | | 指導課題のどこを行っているか、示す。今から、どれだけ時間で課題が終わるかを、時計やタイマーなどで示す。 |
| 9 | | 指導内容の理解を確認するために、その都度、確認チェックを付けるようにする。 |
| 10 | | 児童が興味を持っていることがらを、指導課題の内容の一部取り入れる。 例えば、電車に興味を持っているならば、漢字の学習プリントに電車のイラストを入れる。 |
| 11 | | 指導課題が達成されたら、次第にイラストの量や大きさを少なくしていく。 課題が達成されている場合には、児童の努力でうまくいっていることを伝える。 |
| 12 | | 指導後に、児童に興味深かったことや、自分が努力したことなどについて、発表する時間を設ける。 発表を毎回行うことで、指導課題に対する興味を持続させる。 |

②グループ学習での人間関係で効果的な支援の観点…「気持ちの理解の弱さ」「協力して活動することの弱さ」

| グループ学習での人間関係への支援 | | |
|------------------|---------------|---|
| 1 | 気持ちの理解の弱さ | 相手の気持ちは、発言の内容や表情に表れていることをアドバイスする。具体的な行動や、その行動が出たときの対応を教え、それによりうまくいくことを伝える。（例として、「友達が「嫌だな」と言ったときは、話題を変えます。そうすると、友達は楽しい気持ちになります。」ということ、文と絵で教える） |
| 2 | | 相手の気持ちは、「場面を考えると分かる」ことをアドバイスする。 （例として、「君が、友達をじっと見ていて、友達は君のこと見ようとしな場面は、友達が「いやだな」と思う場面です。」ということ、文と絵で教える） |
| 3 | | 相手の気持ちを理解する上で、工夫していることを尋ねる。 努力を褒めて、うまくいっていることを伝える。うまくいかない部分について、アドバイスする。 |
| 4 | 協力して活動することの弱さ | グループで取り組むステップと目標を、視覚的に分かるように示す。 目標達成を確認しやすくするために、目標は、小さな目標と大きな目標を分けて示す。 |
| 5 | | グループで取り組んで達成できたステップと目標について、チェックを付けて、達成が児童に分かるように示す。チェックを付けることができたときには、おおいに褒める。 |
| 6 | | 活動に先立って、どのようなことで協力するか課題を児童ごとに明示する。 活動の後で、どこ部分で協力できたか、また楽しかったことなど、児童一人一人に発表を求める。 |

③手順やルールに従う活動で効果的な支援の観点…「手順の理解の弱さ」「注意して活動することの弱さ」「遊びルールの理解の弱さ」

| 手順やルールに従う活動での支援 | | |
|-----------------|-------------|---|
| 1 | 手順の理解の弱さ | 番号順に手順を書いたり、イラストで示したりし、手順書を作成して渡し、具体的な理解を促す。 |
| 2 | | 児童に係活動の手順を口頭で説明させる。また注意すべき点を説明させる。手順をはっきりと理解させる。 |
| 3 | | 手順書にチェック欄を付けて、結果の確認ができるようにし、注意して課題に取り組むことを促す。 |
| 4 | | 手順通りに活動を行うことができたときには、頑張りシール等、ノートに貼らせる。 シールがたまったら、校長先生などの前で褒める。 |
| 5 | 遊びルールの理解の弱さ | 児童にとって理解できるやさしいルールを提案し、遊びの楽しさを経験させる。 次第にルールを、実際の遊びのルールに近付ける。 |
| 6 | | 遊びの写真やイラストを用意し、児童がそれを使って、遊びの紹介パンフレットを作る課題を行う。 そのパンフレットを使って、遊びの内容を説明する発表活動を行う。児童が遊びの写真撮影するなど、積極的な取り組みを促す。 |

④情動の調整で効果的な支援の観点…「気持ちの切り替えの弱さ」「強いこだわりがある困難性」

| 情動の調整での支援 | | |
|-----------|--------------|--|
| 1 | 気持ちの切り替えの弱さ | 落ち着いているときに、気持ちの切り替えがうまくいったときは、どのようなときだったか児童と話合う。 うまくいったときの状況を整理しておく。気持ちの切り替えができないときに、どのような状況に変えるか、選択肢を示して選ぶようにアドバイスする |
| 2 | | 気持ちの切り替えに役立つメッセージを児童と相談して決める。それをカードに書いておく。 必要なときは取り出して、それを児童に示す(例「失敗しても、次のチャンスで取り戻す」というスローガンをカードに書いて、机の上に置いておく) |
| 3 | | 予定表に、色分けしてはつきりと変更を書く。また、変更点と変更の理由を示し、不安の軽減を図る。変更によって、いつもと比べた場合のメリットについても説明し、納得を促す。 |
| 4 | 強いこだわりがある困難性 | 落ち着いているときで、強いこだわりがあっても、こだわりの切り替えがうまくいったときは、どのようなときだったか、児童と話し合う。うまくいったときの状況を整理しておく。強いこだわりを示し切り替えができないときは、状況を変えるように提案する。どのような状況に変えるか、選択肢を示して、選ぶようにアドバイスする。提案の中うまくいったときの状況を含めておく。 |
| 5 | | 強いこだわりの切り替えに役立つメッセージを児童と相談して決める。それをカードに書いておく。 必要なときは取り出して、それを児童に示す(例：虫のことにこだわりのある児童の場合には、「休み時間に虫のことを考える」というスローガンをカードに書いて机の上に置く)。 |
| 6 | | 強いこだわりの切り替えがいかないために、イライラしている程度を、イライラ・メーターの数値で報告してもらい、イライラの程度に合わせたクールダウンの方法を、指導者と話し合って決める。 |

II 通級による指導における支援

B：読み書き達成テスト／課題① 音韻意識・平仮名テスト

学習場面での問題

文字の形を区別することが苦手



音のイメージを心の中で操作することが苦手

【文献(1)】

行動の特徴

- 単語を聞いて、音の数だけおはじきを取り出せない。
- 単語を聞いて音の位置を指定されても、音を取り出せない。
- 一文字ずつ文字を読むことが苦手である。

状況の把握

- 音韻意識の未達成は、「音韻分解・抽出」テストで把握します。
- 1年生の平仮名の読み書きの習得は、就学前の指導で大きく変わります。児童の就学前の指導も考慮して、音韻意識の達成状況を判断します。

支援の提案 (仮名文字の読み)

【仮名文字の読みを促す方法】

児童は、ロゴグラフィック段階(文字を絵として捉えて読む段階)からアルファベット段階(文字を音に変換して読む段階)に発達します。生活の中で経験する事物を表す仮名单語になじみ、仮名单語を絵として捉えて読む段階を経過して、文字を音に変換して読む段階に達します。各段階で、文字を読むことを経験することが大切です。

【効果的な支援・指導】

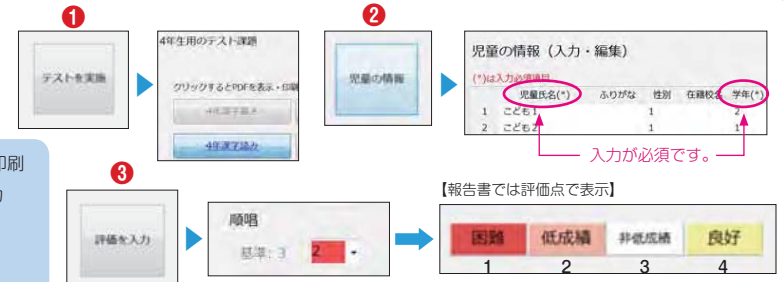
- ・ 音のイメージの操作を促す／文字の形の区別を促す／*プロンプトを利用する。
 - ・ キーワードによる文字の形の記憶を促す指導／始点と終点を意識した書字運動による指導。
- *プロンプトとは、正しい反応を引き出す手掛かりのこと。

B：読み書き達成テスト／ソフトでのテスト利用のアセスメント及び指導例

ソフトでの テスト利用の アセスメント

【活用の手順】

- 1 PDFプリント印刷
- 2 児童の情報入力
- 3 得点入力
⇒評価の確認
⇒報告印刷

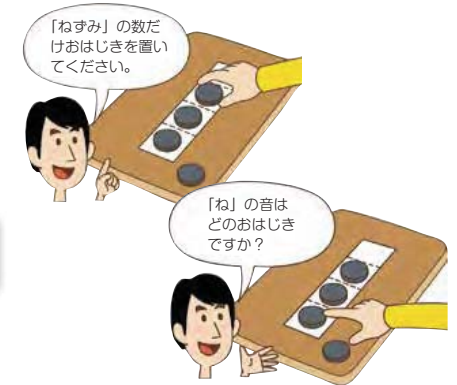


良好は50%タイル以上、非低成績は11～49%タイル、低成績は6～10%タイル、困難は5%タイル以下を示す。

指導例① 音のイメージの操作を促す指導

【音の数だけおはじきを置く方法】

- ① 指導者が発声した単語の「音の数だけおはじきを置いてください」と伝える。<音韻分解課題>
(例)「ねずみ」と言って、音の数だけおはじきを置かせる。
- ② 特定の音を提示し、その場所を指差すようにさせる。
<音韻抽出課題>
(例)「『ね』の音は、どのおはじきですか。」と、尋ねる。



！ 指導のポイント

音韻抽出課題は、音韻分解課題よりも困難なので、時間を掛けて指導します。

*音のイメージの中で操作する課題としては、「しりとり遊び」も効果的です。

指導例② 文字の形の区別を促す指導

【複数の文字から、正しい文字の形を選ぶ方法】

- ① 見本文字と選択文字(鏡文字や逆転した文字など)を用意する。
- ② 見本文字と同じ形の文字を選ぶように教示する。

！ 指導のポイント

選択文字の個数を調整することで、課題の難易度を変えることができます。

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| あ | お | は | あ | あ |
| は | お | お | ほ | は |
| き | き | さ | き | ち |
| め | め | ぬ | ぬ | め |

II 通級による指導における支援

B：読み書き達成テスト／音韻意識・平仮名の指導例

指導例③ プロンプトを利用する指導

【プロンプトとして絵を使う方法】

- ①大きな絵カードと文字カードを見せる。
(例)大きな「いぬ」の絵カードと「い」の文字を見せ、児童に「いぬのい」と言葉に出して言うようにさせる。
- ②小さな「いぬ」の絵カードと「い」の文字を同時に見せ、それに対応した文字カードを選ばせ、その名前を言わせる。
- ③文字カードのみを提示し、それに対応した読みを言わせる。



！ 指導のポイント

児童にとって、分かりやすい絵を用意します。

【仮名文字の書きを促す方法】

支援の提案 (仮名文字の書き)

<「キーワードによる文字の形の記憶」を促す指導>

区別しやすく記憶しやすいイラストを媒介として、文字を指導します。仮名文字をイメージしやすい単語(キーワード)を利用して指導します。

<「始点と終点を意識した書字運動」による指導>

字を書く際には、始点と終点を意識した書字運動になるように指導します。文字で単語を組み立てる課題も効果的です。

指導例④ キーワードによる文字の形の記憶を促す指導

【イラスト文字カードを用いる方法】

- ①「いぬのい」と発声しながら、イラスト文字カードを見せる。
 - ②児童には、「い」と言いながら、「い」の文字カードを取り出し、その文字を書くように指示する。
- *指導を重ねる中で、イラスト文字カードがなくても、指導者が「い」と音声で提示すると、児童が書けるように指導する。

【イラスト文字カードの例】



！ 指導のポイント

イラスト文字カードによって、イラストの視覚記憶を手掛かりにして、文字の形の記憶の定着を図ります。

指導例⑤ 「始点と終点を意識した書字運動」による指導

- ①ガイドと始点・終点を示した見本を渡し、始点と終点を手掛かりになぞる。
- ②ガイドと始点・終点を示した透明シートを示し、それを見て字を書くようにさせる。
- ③児童が書いた字の上に透明シートを重ね、正しく書けたか確認する。

！ 指導のポイント

比較的単純な運動を指導することが効果的です。同じ字を書くという運動の中で、ここでは特に、始点と終点を意識させます。



音韻意識が困難な事例

| 1年生 A | 1年生 B | 1年生 C |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| 二文字の正誤判断 基準: 6 5 | 二文字の正誤判断 基準: 6 5 | 二文字の正誤判断 基準: 6 11 |
| 四文字の正誤判断 基準: 6 3 | 四文字の正誤判断 基準: 6 3 | 四文字の正誤判断 基準: 6 4 |
| 音韻分解 基準: 5 4 | 音韻分解 基準: 5 6 | 音韻分解 基準: 5 6 |
| 音韻抽出 基準: 5 3 | 音韻抽出 基準: 5 3 | 音韻抽出 基準: 5 6 |

良好 (50% タイル) 以上

困難 (5% タイル) 以下

音韻分解は、音韻抽出よりも容易です。また、2文字の正誤判断課題は、4文字のものよりも容易です。従って、児童によって達成の仕方が違います。

- 1年生A：音韻分解と抽出が未達成で、平仮名の流ちょうな読みも未達成
→音韻意識を促す指導が大切である。平仮名文字の読み書きの課題を行う。
- 1年生B：音韻抽出が未達成で、平仮名の流ちょうな読みも未達成
→音韻抽出を促す指導を行いながら、平仮名单語の読みを指導する。
- 1年生C：音韻意識は達成で、平仮名の流ちょうな読みが未達成
→平仮名单語の読みを指導する。

II 通級による指導における支援

B：読み書き達成テスト／課題② 特殊音節表記の読みテスト

学習場面での問題

特殊音節の音のイメージの操作(音韻意識)が苦手
例えば「りんご」という音のイメージを心の中で保持することが苦手



特殊音節の音韻意識が弱く、文字と音を対応させる学習が苦手

【文献(1)】

行動の特徴

- はつ音(ん)、促音(っ)、よう音(よ)などの読みを間違えることが多い。
- はつ音(ん)、促音(っ)、よう音(よ)などの書きを間違えることが多い。
- 音韻意識の弱さを示す。特に「[た]抜き言葉」のような音のイメージに関する課題ができない。

状況の把握

特殊音節の「音韻意識が未達成」である場合には、平仮名文字の読みの習得や特殊音節表記の読み書きが難しくなります。
読み書き達成テストでは、「表記選択課題」によりテストします。1分間で、正しい単語をできるだけ多く見付ける課題です。

支援の提案

【特殊音節の音韻意識を促す方法】

音のイメージを目に見える形に展開して、意識を促す課題があります。

<音記号単語カードを選ぶ課題>

指導者が単語を言い、児童は音記号単語カードを選ぶ。

<音記号を組み立てる課題>

音記号カードを組み立てて、音記号単語カードを作る。

<特殊表記ワークによる課題>

ワークブックによる指導を行う。(印刷については、P.22に記載)

*上記の課題は、音のイメージに対する操作を具体的な事物で行っていることになります。

B：読み書き達成テスト／特殊音節表記の読みの指導例

指導例① 「音記号カードを選ぶ課題」による指導

- ①音記号カードを作成する。
→清音、促音(っ)、はつ音(ん)は、1文字に1枚、よう音(きゃ等)は2文字で1枚の音記号カードにする。
- ②音記号を組み合わせて音記号単語カードを作成し、児童の前に置く。
(例)「でんしゃ」「でんしゃ」「きて」「きて」など
- ③指導者が単語を言い、それに対応した音記号単語カードを取り出させる。



！ 指導のポイント

音記号カードの理解を促すために、1枚ずつ発音しながら、それに対応した音記号カードを提示します。特に、よう音や促音の指導を丁寧にします。

指導例② 「音記号カードを組み立てる課題」による指導

- ①指導者が単語を発声し、それに対応した音記号カードを選んで組み立てさせる。
- ②音記号カードの代わりに、仮名文字カードを使って組み立てさせる。



！ 指導のポイント

指導者と児童が交互に問題を出し合うようにすると、児童の意欲を維持するのに効果的です。

特殊音節表記の読みが困難な事例

【文献(1)】

| | はつ音と促音 | よう音とよう長音 | 頻度による効果 | 支援 |
|------|--------|----------|------------|------------------------|
| 1年生A | 共に困難 | 共に困難 | 高頻度が困難 | 音韻意識を促す指導 |
| 2年生B | 共に良好 | 共に困難 | 高・低頻度が共に困難 | 高頻度と低頻度のよう音・よう長音を中心に指導 |
| 3年生C | 共に良好 | よう長音が困難 | 低頻度のみ低成績 | 低頻度のよう長音を指導 |

特殊音節表記の読みテストでは、特殊音節の種類別に成績を把握します。また、よく使われるよう音(高頻度)と、あまり使われないよう音(低頻度)の成績を把握します。その特徴に合わせて、指導を組み立てます。はつ音と促音は、よう音、よう長音よりも容易です。



*高頻度単語=きや、きゅ、きよ、しゃ、しゅ、しよ、ちや、ちゅ、ちよ等。
*低頻度単語=にゃ、にゅ、によ、ひゃ、ひゅ、ひよ、みゃ、みゅ、みよ、りゃ、りゅ、りよ等。

II 通級による指導における支援

B：読み書き達成テスト／課題③ 平仮名の流ちょうな読み(2文字・4文字)テスト

学習場面での問題

2文字などの短い平仮名単語をまとまりとして読むことが苦手



2文字なら読めるが、4文字の長い平仮名単語をまとまりとして読むことが苦手

【文献(6)】

行動の特徴

- 音読に時間が掛かり、読むことに対して消極的である。
- 文末を正確に読まないことがある。
- 一文字ずつ読むことがある。

状況の把握

音読が苦手な児童の中には、2文字の平仮名単語の読みが良好な事例があります。短い単語を指導の中で利用します。
2文字と4文字テストで状況を把握します。
→30秒間で、意味のある単語をできるだけ多く見付けます。

【平仮名の音読を改善する方法】

支援の提案

文章中の単語の読みを改善することが効果的です。読ませたい文章中の単語について、まとまりとして読むことを練習します。

B：読み書き達成テスト／課題③ 平仮名の流ちょうな読みの指導例

指導例① 「フラッシュカード課題と単語完成課題」による指導

- ①平仮名単語カード(仮名単語を書いたカード)を10枚程度作成する。
- ②平仮名単語カードを短時間(1~2秒程度)、順に提示して読ませる。【フラッシュカード課題】
- ③読めるようになったら、単語の一部の仮名文字をシールで隠す。隠されていない文字を手掛かりにして、単語を完成させて読むようにさせる。【単語完成課題】
- ④読めない場合は、何も隠されていない平仮名単語カードを提示して読ませる。



！ 指導のポイント

単語をまとまりとして読むことができるようになると、文章の読みが流ちょうになります。単語完成課題は、児童の興味を引く課題で効果的です。

指導例② 「単語検索課題」による指導

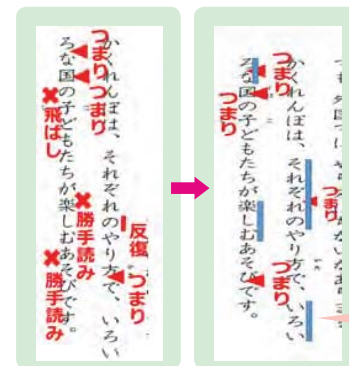
- ①仮名文字のリストを作成する。
・読ませたい文章中にある単語を、ターゲット単語として示す。
・ターゲット単語と無意味単語を含むリストを課題として示す。
- ②1分間にできるだけ多くのターゲット単語を見付けるようにさせる。

！ 指導のポイント

実際に音読することを児童に求めないので、取り組みやすい課題です。繰り返し行くと、見付けられる単語が増えていくので、個数を増やしながら記録して示し、意欲を高めます。



平仮名の流ちょう読みが困難な事例



3年生 A：教科書の音読に強い苦手を示す。「勝手読み」や「つまり」が多いので、文章の意味の把握が困難で勉強に対し拒否的傾向がある。

| | | | | |
|-------------------|---|---|-------------------|----|
| 二文字の正誤判断 基準: 5 | 5 | → | 二文字の正誤判断 基準: 5 | 12 |
| 四文字の正誤判断 基準: 5 | 4 | → | 四文字の正誤判断 基準: 5 | 4 |

指導した単語

単語を流ちょうに読む指導が進むと、2文字単語の読みが良くなります。

【文献(6)】

II 通級による指導における支援

B：読み書き達成テスト／課題④ 漢字単語の読みテスト

学習場面での問題

【語彙の発達が弱い】
抽象的な意味の漢字の読みが苦手



【聴覚記憶が弱い】
言葉を心の中で反復して記憶することが苦手
→視覚的イメージの乏しい単語の読みが苦手

【文献 (2)(4)】

行動の特徴

- 1・2年生から漢字を読み間違えることが多い。
- 低学年の漢字の読みは問題ないが、4年生以上の抽象的な漢字の読みの習得が困難。

状況の把握

漢字単語の読みテストでは、前学年で学習した漢字をテストします。

支援の提案

【語彙の発達の弱い場合】

児童が知っている事柄を中心に指導を組み立てます。

【聴覚記憶が弱い場合】

漢字単語の内容を表すイラストや例文を用いて、読みの指導を行います。

* 学習課題の視覚イメージを高めることで、聴覚記憶の関与が少なくなることがかかってきました。→学習課題の視覚イメージを高める働き掛けが効果的です。

B：読み書き達成テスト／漢字単語の読みの指導例

指導例① 「漢字単語と絵の連合を形成する課題」による指導

- ① 絵カードを見せ、何の絵か確認する。
→ここで利用する絵カードは、漢字の読みを表すものとする。
- ② 絵カードを示してから、複数の漢字カードを児童の前に置き、絵カードに対応する漢字カードを選ぶことができるように練習する。
* ここでは、絵カードの名前を言いながら、漢字カードを選ぶようにさせる。
- ③ 漢字カードだけを見せて読ませる。



！ 指導のポイント

絵は、漢字の読みを引き出す手掛かり(プロンプト)として用います。分かりやすい絵を用いることがポイントです。

指導例② 「絵の視覚記憶を手掛かりとする課題」による指導

- ① 絵カードを見せ、何の絵か確認する。
- ② 絵カードの上に、漢字カードをすらして置き、漢字カードを読ませる。
* 児童は絵を手掛かりに漢字カードを読む。
- ③ ②よりも絵の面積が小さくなるように漢字カードをすらして読ませる。
* 絵の面積が小さいので、絵の記憶に基づいて読む。
- ④ 最後に、漢字カードだけで読むことができるように練習する。



！ 指導のポイント

絵を漢字カードで隠す面積を少しずつ大きくしていきます。(絵の面積を小さくしていく。)

漢字単語の読みが困難な事例

| | |
|----------|----|
| 二文字の正誤判断 | |
| 標準: 20 | 25 |
| 四文字の正誤判断 | |
| 標準: 14 | 25 |
| 漢字読み_総合 | |
| 標準: 16 | 15 |
| 漢字読み_高心像 | |
| 標準: 7 | 10 |
| 漢字読み_低心像 | |
| 標準: 9 | 4 |

6年生男子：漢字の読み書きが苦手。分からない問題があると、注意集中がとぎれる。テストの実施の際に、問題文の理解が困難である。

| | |
|-------|---|
| 順唱 | |
| 標準: 3 | 2 |

順唱が困難

→聴覚記憶の強い弱さがある。
→視覚的イメージを高める支援

2文字と4文字の正誤判断テストが良好なので、平仮名文の読みに問題はありませんが、低心像性の漢字単語の読みが困難であることから、漢字単語の読みの支援が必要です。

II 通級による指導における支援

B：読み書き達成テスト／漢字単語の読みの指導例

指導例③ 「単語の絵と例文を手掛かりとする読み課題」による指導

- ①絵と例文が書いてあるカード(絵+例文カード)を見せ、それが何という単語を表すかを確認する。
- ②児童の前に複数の漢字カードを置く。
- ③絵+例文カードを示し、児童に対応する漢字カードを選ばせ、その漢字を読ませる。
(例)会社の絵と「かいしゃで、はたらく」を示して、「会社」の漢字カードを取るようになる。
- ④漢字カードだけを見せて読ませる。



！ 指導のポイント

絵+例文カードの代わりに、児童が経験したエピソード(経験した内容・時期・場所・その時の感情等)を手掛かりとして、カードを作成すると分かりやすいです。
抽象的な単語は、イラストを探すのが大変なので、漢字単語の読みをエピソードと関連付ける方法は効果的です。



指導例④ 「カテゴリ課題」による指導

- ①カテゴリ名カードと、そのカテゴリに属する複数の漢字カードを用意し、児童の前に漢字カードを置く。
- ②カテゴリ名カードを提示し、児童に対応する漢字カードの読みを言いながら選ばせる。
(例)カテゴリ名カード「はたらく」を提示して、「会社」「出勤」「給料」などの漢字カードを選ばせる。



！ 指導のポイント

カテゴリ名は、児童にとって身近なものを用いると効果的です。

3 読み書き達成テスト／課題⑤ 漢字単語の書きテスト

学習場面での問題

【聴覚記憶の弱さ】
漢字の部品分けや部首知識の弱さ→漢字の細部を正確に書くことが苦手

【漢字の読みが苦手】
抽象的な意味の漢字を書くことが苦手

【視空間認知が弱い】
文字の部品の位置関係を把握することが苦手
複雑な漢字の形の記憶が苦手
書いた字が正しい字なのかを判断することが困難である



【文献(3)】

行動の特徴

- 生活でよく使う漢字単語を書くことが難しい。
- 抽象的な意味の漢字単語を書くことが難しい。
- 複雑な形の漢字を書くことが苦手で、習得が困難である。

状況の把握

漢字の書きの弱さは、学年によって特徴的です。漢字単語の書きテストでは、前学年で学習した漢字をテストします。

*視空間認知：目から入った情報のうち、ものの位置や向きを認識する力

支援の提案

【漢字の読みが苦手な場合】

読みの指導を行います。

【聴覚記憶が苦手な場合】

- ①漢字の部品に注意を向けさせる指導を行います。(部品をイラストに置き換える課題・欠落した漢字を完成させる課題)
- ②漢字の組み立ての記憶を促す指導を行います。(漢字の部品を組み立てる課題)

【視空間認知が弱い場合】

相対的に聴覚記憶が強いので、言葉の手掛かりを利用します。言葉の手掛かりを覚えることで、漢字の形を把握できるようにします。

II 通級による指導における支援

B：読み書き達成テスト／漢字単語の書きの指導例

指導例① 「漢字の絵カードと欠落漢字カードを手掛かりとする課題」による指導

- ①単語の絵が描いてある絵カードを見せて、何の単語を表すか確認する。
- ②複数の漢字カードを置いておき、絵カードを示して、その絵カードに対応する漢字カードを選び、その漢字カードを見ながら漢字を書かせる。
- ③一部が不足した漢字単語(欠落漢字)カードを複数置いておき、絵カードを示して、その絵カードに対応する欠落漢字カードを選び、その欠落漢字を見ながら漢字を書かせる。
- ④③と同じ手続きで、欠落漢字の欠落部分を大きくしていく。
- ⑤漢字単語を読んで、その漢字を書かせる。



！ 指導のポイント

児童の習得状況に合わせて、欠落部分の大きさを決めます。



漢字単語カード

指導例② 「部品を組み立てて漢字を構成する課題」による指導

- ①児童の前に、漢字の部品カードを複数置く。
- ②漢字の読みカードを提示し、併せて漢字カードを短時間見せる。漢字カードは、欠落漢字カードにして、難易度を上げることが出来る。
- ③見せた漢字カードを覚えさせ、手元の部品カードを組み立てて漢字を作らせる。

！ 指導のポイント

透明なカードに部品を書いておくと、重ねても見えるので組み立てが容易になり、分かりやすくなります。



指導例③ 「漢字の形絵カードを利用した課題」による指導

- ①漢字の形の特徴を示した絵カードを作成する。(漢字の形絵カード)
(例)魚であれば、漢字の部品を含んだ魚の絵
- ②絵カードを示して、児童に読ませて漢字を書かせる。
- ③漢字の読みを言い、対応する絵カードを選ばせ、漢字を書かせる。

！ 指導のポイント

イラストは、上手く部品を描き込んで、漢字の読みと意味に対応させます。記憶の手掛かりになるように、少しデフォルメするとよいです。



漢字単語の書きが困難な事例

6年生男子：漢字の読み書きが苦手。漢字単語の読みに弱さがある。聴覚記憶に弱さがある。

| 漢字読み_総合 | 漢字書き_総合 | 朗読 |
|---------|---------|-------|
| 標準: 15 | 標準: 6 | 標準: 3 |

部品の意味付け・イラスト化

5年生男子：漢字の読み書きが苦手。漢字単語の読みに弱さがある。聴覚記憶が良好。

| 漢字読み_総合 | 漢字書き_総合 | 朗読 |
|---------|---------|-------|
| 標準: 16 | 標準: 5 | 標準: 5 |

言葉の手掛かりを利用

【漢字の形絵カード】の例



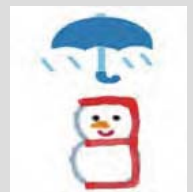
浴 シカがやってくる谷のある温泉に入浴しに行こう



車



早



雪 雨かな？よ〜く見たら雪だった！

II 通級による指導における支援

B：読み書き達成テスト／漢字単語の書きの指導例

指導例 ④ 「漢字の形絵カードの視覚記憶を手掛かりとした課題」による指導

- ①漢字の形絵カードを3秒間見せる。
- ②見せたカードを裏返し、視覚記憶を手掛かりに書かせる。
- ③別の複数の漢字でも、①②を繰り返す。
- ④できるようになったら、欠落カードでも①②を繰り返す。



！ 指導のポイント

視覚記憶に基づいて書かせる指導では、画要素を欠落させた「欠落漢字カード」を利用すると効果的です。

指導例 ⑤ 「漢字の形を言葉で把握する課題」による指導

- ①漢字を部品に分け、部品ごとに名前を付ける。
- ②付けた部品の名前を使って、漢字の部品名カードを作る。
(例)「杉」→「木に、ななめ3本」
- ③児童の前に部品名カードを複数枚置いてから漢字を見せ、対応する部品名カードを取らせる。
- ④児童の前に漢字カードを複数枚置いてから部品名カードを読み、対応する漢字カードを取らせる。



！ 指導のポイント

部品名カードをつくる際は、児童の考えを聞きながら、分かりやすく言語化しやすいように部品を分けま。また、部品は、細かく分けすぎないようにします。

指導例 ⑥ 「漢字の間違い箇所を検索する課題」による指導

- ①漢字の画要素の一部が間違っている文字を複数作成し、文字リストとして児童に見せる。
- ②見つけた間違い箇所を印を付けさせ、正しい文字を下に書かせる。
- ③時間を決めて、見付けることのできた漢字の数を記録し、学習成果を見せると、意欲があがる。



！ 指導のポイント

間違いやすい箇所をあらかじめ示すなどして、課題にうまく取り組めるように支援します。

B：読み書き達成テスト／課題⑥ 聴覚記憶(順唱・昇順)テスト

学習場面での問題

聞いたことを保持することが苦手
→順唱テスト



聞いたことを保持しながら、それについて考えることが苦手
→昇順テスト

【文献 (2)(3)(4)】

行動の特徴

- 特殊音節表記の習得が苦手
- 漢字単語の読みの習得が苦手
- 九九の習得が苦手

状況の把握

順唱テストと昇順テストで把握します。
順唱テストは、4～6個の数字を、聞かせた順に書かせます。
昇順テストは、3～5個の数字を小さい順に書かせます。

聴覚記憶が困難な事例

■数唱が弱い

- 情報を保持することが苦手
- 心の中でリハーサルすることが苦手
- 対連合学習が苦手

■昇順が弱い

- 情報を保持しながらそれについて考えるのが苦手
- 複雑な課題が苦手(例：繰り上がりのある足し算を暗算する。)

<聴覚記憶が困難な事例で、次のような場合に教えることよいこと>

- ◆心の中でリハーサルをしない
リハーサルすると記憶がよくなること
- ◆記憶する時の工夫をしない
「イラストと関連付ける」などの記憶方法
- ◆記憶課題に注意を向けない
何を記憶したらよいのか

低学年の児童は、特に、上記の三つが弱いので、「うまく記憶できる」という経験をすることにより、「積極的に記憶しようとする気持ち」を引き出すことが大切である。

II 通級による指導における支援

B：読み書き達成テスト／課題⑦ 読解テスト

学習場面での問題

聴覚記憶の弱さがある。

語彙の発達が弱い。

指示語や接続詞の理解の弱さなど、文理解の弱さがある。命題(話のテーマ、要点)に関する情報処理能力の弱さがある。



【文献(5)】

行動の特徴

- 指示語や接続詞の理解が苦手
- 複数の短文から、その命題を把握することが苦手
- 複数の短文から、因果関係を把握することが困難
- 長い文章(4年生程度の複数の段落から成る文章)の要点理解が困難

状況の把握

長文の説明文(4年生の教材)を読み、指示語・接続詞・要点把握に関するテストを行います。
短文(3~5文)の説明文を読み、要点理解(明示箇所)の理解と因果関係に関する理解に関するテストを行います。

支援の提案

読解では、「様子を表す言葉」「接続詞や指示語の理解」「因果関係の理解」「文の要点理解」が大切です。

B：読み書き達成テスト／読解の指導例

指導例① 完成課題と選択課題による「様子を表す言葉」の指導

- ① 指導する指示語や接続詞を決める。
- ② 単語の完成課題による指導を行う。
- ③ 次に、文の選択課題を行う。
- ④ 最後に、文の作成課題を行う。
→ 例文は紙で隠しておき、児童が回答した後に、紙を外して見せる。
- ⑤ 反復して指導する。

()には、どちらの言葉が入るかな？

犬にほえられるのがこわいので
()歩く。

ぐっと さっさと

様子を表す言葉の使い方が正しい文を二つ選ばう。

- () 犬にほえられるのがこわいのでさっさと歩く。
- () つりざおを、じっとひっぱる。
- () しゅくだいを、ぐっとやる。
- () ケーキをそっと切る。

次の様子を表す言葉を使って、文を作ろう。

さっさと

犬にほえられたので、さっさと歩いた。

指導例② 「指示語と接続詞により言い換える課題」による指導

- ① 8~10文程度の文章を提示する。
- ② 指導者が1回読む。
- ③ ()の中を指示語(この、その、あの等)で言い換えるように教示する。
- ④ 分からないときには、具体的な選択肢を示す。
- ⑤ 書き直した文章を読み、文章がすっきりとまとまることに気付かせる。

元の文章

昨日、私は花屋に行った。花屋に行ったあとで、同じクラスの田中さんと図書館に行った。田中さんは、「冬のくらし」という本を借りた。「冬のくらし」という本の表紙の写真は、とてもきれいだった。また、「冬のくらし」という本の中の動物の絵は、とてもかわいかった。きれいな表紙をしていて、かわいい動物の絵がある本を、私は見たことがなかった。私は、「冬のくらし」も読んでみたいと思った。

言い換えた文章

昨日、私は花屋に行った。そのあとで、同じクラスの田中さんと図書館に行った。田中さんは、「冬のくらし」という本を借りた。その本の表紙の写真は、とてもきれいだった。また、その本の中の動物の絵は、とてもかわいかった。そのような本を、私は見たことがなかった。私は、「冬のくらし」も読んでみたいと思った。

読解が困難な事例

| 4年生 A- | 4年生 B- |
|-------------|-------------|
| 読解(長文) 要点把握 | 読解(長文) 要点把握 |
| 読解(長文) 接続詞 | 読解(長文) 接続詞 |
| 読解(長文) 指示語 | 読解(長文) 指示語 |
| 読解(短文) 明示 | 読解(短文) 明示 |
| 読解(短文) 因果 | 読解(短文) 因果 |

読解の苦手には、二つのタイプがあります。左のAのように、接続詞や指示語の理解が弱く、短文で書かれている内容の読み取りが困難な児童がいます。

また、Bのように、接続詞や指示語を理解し、短文で書かれている内容の読み取りができるが、命題相互の関係の理解が困難な児童がいます。

二つのタイプで、支援をそれぞれ工夫します。

II 通級による指導における支援

B：読み書き達成テスト／読解の指導例

指導例③ 「因果関係を考える課題」による指導

- ① 3～5程度の短い文章を提示する。
- ② 指導者が1回読む。
- ③ 「だから～なぜなら」シートで練習する。
- ④ 問題に答える。

「だから～なぜなら」シート

コウモリは、ちょう音波を使う。

だから ↓ ↑ なぜなら

暗いやみでも物にぶつからない。

↓ ↑ ↓ ↑

だから ↓ ↑ なぜなら

暗い夜でもけがをしない。

コウモリは、ちょう音波を使って物の位置が分かる。そのため、コウモリは、真っ暗やみでも物にぶつからず飛べる。だから、コウモリは、暗い夜でもけがをしない。

【問題】
コウモリは、なぜ暗い夜でもけがをしないのですか？

←【使い方】 に記入させる。 【文献 (5)】

！ 指導のポイント
「だから～なぜなら」シートは、因果関係を気が付かせることに効果的です。

指導例④ 「話の要点を話す課題」による指導

- ① 5程度の短い文章を紙で提示する。
- ② 指導者が1回読む。
- ③ 要点(伝えたかったこと)と関係のない文をマークする。
- ④ いくつかの表現を上位の Kategorie に相当する言葉で書き換える。
⇒川や海の魚を見ました。
- ⑤ いくつかの文を、違った文章で短く表現する。
⇒楽しい時間を過ごしました。
- ⑥ 書き換えた文を基にして要点を話す。
★要点とは、「大切なこと」や「伝えたいこと」。
★要点は、読み手により変化するので、指導では個々に判断する。

お母さんへ
きのう、わたしは遠足で、水族館に行きました。
去年の遠足は、となり町の動物園でした。
わたしは、川の水そうで、アユやサケが泳ぐのを見ました。また、大きな水そうで、アジやマグロを見ました。
あっという間に、帰りの時間になりました。

【問題】
「わたし」が伝えたかったことを要約しましょう。

！ 指導のポイント
要点をまとめる上で、効果的なルールがあります。
●ルール①：無関係な情報を外します。
●ルール②：カテゴリーの言葉で置き換えます。
●ルール③：いくつかの文を違う文章で短く表現します。
これらのルールは、「マクロルール」と呼ばれています。

【伝えたかったこと】
きのう、わたしは遠足で水族館に行き、川や海の魚を見て、楽しい時間を過ごしました。

3 CDソフト「読み書きアセスメント」の使い方(通級・特別支援教室版)

「評価を入力」をクリックして、各児童のテスト結果を入力します。児童ごとの所見が出るので確認します。

結果と所見が一覧で印刷できます。

児童の評価の所見に応じた支援教材を表示します。

組み込みのソフトを起動して、プリント作成の利用ができます。

基本の設定

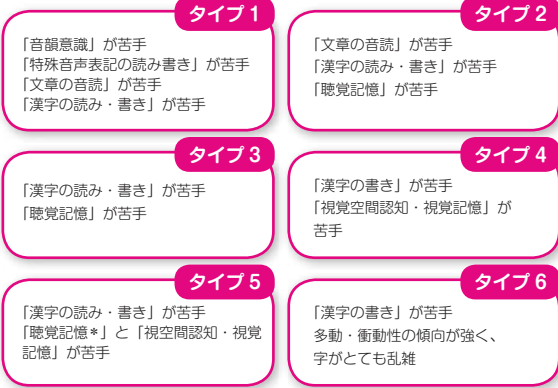
ここでは、登録された児童を選びます。

「読み書き達成テスト」を印刷し、実施します。

ここで、児童情報を入力・登録しておきます。

コラム 1 「平仮名単語の流ちょうな読み支援」の背景とポイント

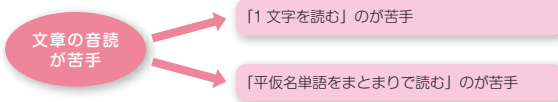
読み書きの苦手さには、いくつかのタイプがあります。



*聴覚記憶＝言語情報を覚えるときに用いる記憶を、聴覚記憶として表します。

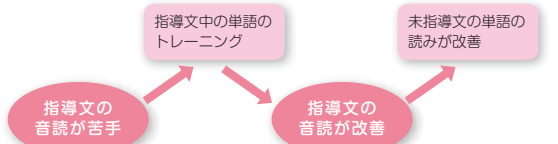
【文献(1)】

「文章の音読が苦手」には、二つの背景があります。



【文献(6)】

単語の読みを促進することで、文章の音読の改善を図ります。



単語の読みの促進に、効果的な二つの課題があります。

「単語完成課題」と「単語検索課題」

単語を指定してPCで作成

組み込みのソフトを起動して、
①「読み書き支援プリントによる指導」クリック
②「作成・編集」クリック

教科書中の単語で練習

NPO法人スマイル・プラネット Webサイトより「スマイル式」漢字プリントを利用

学校の出力

ひらがな読み

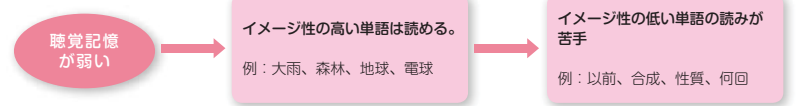
漢字読み

<https://smileplanet.net/specialty/smilekanji/>

コラム 2 「漢字単語の読み支援」の背景とポイント

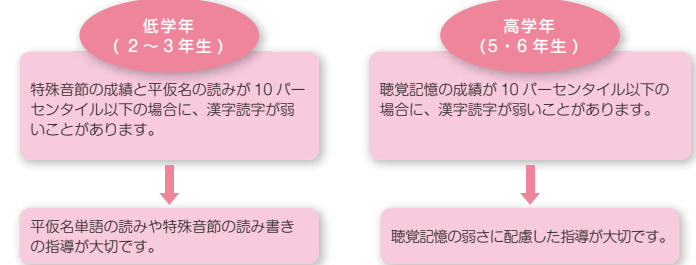
漢字の読みの習得には、聴覚記憶が関係します。聴覚記憶が弱いと、視覚的イメージ性の低い単語の読みが弱くなります。

【文献(2)(5)】

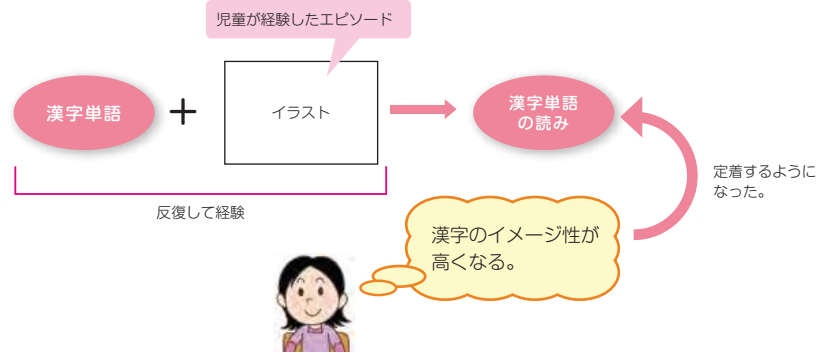


漢字の読みが弱いときの背景要因は、低学年と高学年では異なります。

【文献(2)(5)】



漢字の読みの指導において、児童の正解を引き出す手掛かりとなる刺激として、イラストや絵は、効果的です。指導では、他に、「児童自身が経験したエピソード」も良い手掛かりとなる刺激になります。



コラム 3 「漢字単語の書き支援」の背景とポイント



漢字単語の書きの困難には、三つのタイプがあります。苦手のタイプに応じた指導が効果的です。

【文献 (3)】

タイプ1

平仮名の読みが苦手



漢字の形と読みとの連合形成が不安定になる。

背景や実態

漢字の読みから正しい形態の想起が不安定で、書くことが困難になる。

タイプ2

漢字の読みが苦手



漢字の読みから正しい形態の想起が不安定で、書くことが困難になる。

ADHDを示す児童

「漢字の部品に注意を向けさせる課題」「漢字の組み立ての記憶を促す課題」を部屋に点在させ、ラリーのように短時間で順に取り組ませるイベントが効果的である。

- 漢字を全体的・視覚的に捉える傾向が強い。
- 漢字の細部に誤りが生じ、実在しない漢字を書くことが多い。

効果的な指導

漢字の部品に注意を向けさせる指導

- 漢字の部品をイラストに置き換えたカードを利用する。イラストを提示し、漢字を書くことを求める。
- 部品の一部が欠落した漢字カードを示し、正しい漢字を書かせる（漢字完成課題）。

漢字の組み立ての記憶を促す指導

- 漢字部品を視覚的に組み立てさせる手続きが効果的である。
- ⇒透明なカードに部品を印刷して作成したカードを、制限時間の中で、書き順に従って組み合わせるよう教示する。

タイプ3

読みは苦手でないが、書きが苦手



- 漢字の画要素の位置関係の把握が困難
- 複雑な漢字の形態記憶が不安定である。

背景や実態

- 漢字部品の位置関係を誤ることが多い。
- 書いた字が正しい字なのか、判断することが難しい。

効果的な指導

漢字部品を言語的手掛かりに置き換える指導

- 相対的に強いと考えられる言語的記憶を用いた支援が有効である。

部品の位置関係を色で教える指導

引用文献

- (1) 彌永・中・銘苅・中村・小池 (2017) 小学生1・2・3年生における特殊表記習得の低成績の背景要因に関する研究。特殊教育学研究、55、2、。
- (2) 中・吉田・雲井・大関・五十嵐・小池 (2014) 小学2年における漢字読字・書字困難のリスク要因に関する研究。特殊教育学研究、52、1-12。
- (3) 中村・中・銘苅・小池 (2017) 小学2～6年生における漢字書字低成績の背景要因に関する研究。特殊教育学研究、55、1、。
- (4) Onda・Sato・Takimoto・Mekaru・Naka・Kumazawa・Koike (2015) Risk factors for kanji word-reading difficulty in Japanese elementary school children. Journal of Special Education Research. 3、23-34
- (5) Sato・Narukawa・Naka・Mekau・Nakamura・Koike (2017) Risk factors for difficulty in reading comprehension of multiple-paragraph expository text at third to sixth grade of Japanese elementary schools. Journal of Special Education Research. 5、23-24
- (6) 瀧元・中・銘苅・後藤・雲井・小池 (2016) 学習障害児における改行ひらがな単語の言読特徴。特殊教育学研究、54、65-75

【アセスメントについて】

本ソフトは、東京学芸大学・小池研究室と鹿児島大学・雲井研究室、NPO法人スマイルプラネット・山先公一により共同開発されました。最新バージョンは、以下のサイトよりダウンロードできます。
(<http://sne-gakugei.jp/teaching/user/koik/201305231005.html>)

【読み書きアセスメントの設定】

- ①フォルダ名(任意名)をPCに作成します。
- ②DVDからPCへ、アプリケーション(読み書きアセスメント)とフォルダをコピーします。
- ③アプリケーションをダブルクリックすると起動します。

『読めた』『わかった』『できた』
読み書きアセスメント
活用&支援マニュアル

『読めた』『わかった』『できた』
読み書きアセスメント 活用&支援マニュアル

東京都教育委員会印刷物登録 平成28年度242号

発行日 平成29年3月

編集・発行 東京都教育庁指導部特別支援教育指導課

所在地 東京都新宿区西新宿二丁目8番1号

電話 03-5320-6847

監修 東京学芸大学 小池敏英・中知華穂・銘苺実土
鹿児島大学 雲井未歎

事例協力 平成28年度教育研究員（特別支援学級）