

研究主題

生徒一人一人の学びを支える指導及び支援に関する研究（1年次）

— 読み書きの基礎につまずきがある生徒の

「分かり方の特性」に応じた指導及び支援の工夫 —

目次

第1	研究の概要	50
第2	研究の背景とねらい	51
第3	研究の方法	53
第4	研究の内容	
1	基礎研究	54
2	調査研究①	
(1)	生徒一人一人の学習上のつまずきの把握について	55
(2)	生徒一人一人の認知特性の把握について	56
3	開発研究① 生徒の学習上のつまずき及び認知特性を把握するための指導資料の開発	
(1)	ステータスシート（教員用）の開発	57
(2)	ステータスシート（生徒用）の開発	60
4	調査研究②	
(1)	研究協力校における個別指導の実態について	63
(2)	研究協力校における課題	63
5	開発研究② 生徒の学習上のつまずき及び認知特性を把握した上での指導の方法	
(1)	生徒一人一人の学習上のつまずきと認知特性を基にした座席表	64
(2)	生徒の学習上のつまずき及び認知特性を踏まえた学習指導案	65
(3)	B領域、D領域の生徒に対する語彙力の向上を目的とした補助教材	70
第5	研究の成果と今後の取組	
1	研究の成果	71
2	今後の取組	72

< 研究の成果と活用 >

1 研究の成果

生徒一人一人の学習上のつまずきと認知特性の状況を一覧できる「ステータスシート（教師用及び生徒用）」の開発及びそれらに応じた指導・支援の工夫の提案

2 研究成果の活用

「ステータスシート」及び学習指導案を基にした授業改善

第1 研究の概要



第2 研究の背景とねらい

1 AI（人工知能）時代に求められる力

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成28年12月21日）では、2030年の社会と子供たちの未来として、人工知能について「人工知能がいかに進化しようとも、それが行っているのは与えられた目的の中での処理である。一方で人間は、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え出すことができる。多様な文脈が複雑に入り交じった環境の中でも、場面や状況を理解して自ら目的を設定し、その目的に応じて必要な情報を見だし、情報を基に深く理解して自分の考えをまとめたり、相手にふさわしい表現を工夫したり、答えのない課題に対して、多様な他者と協働しながら目的に応じた納得解を見いだしたりすることができるという強みを持っている。」と述べられている。同答申では、この人間の強みを育てているのが人間の学習であり、学習の基盤として言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力、体験から学び実践する力、多様な他者と協働する力等が挙げられている。

2 「学びの基盤」プロジェクトの設置

「都立高校生意識調査」（平成29年3月）では、「中学校までの学習で苦手科目があり、高校での勉強についていけないと感じることがありますか。」との質問に、「ある」と回答した生徒の割合は約65%であった（図1）。このような実情から、東京都教育委員会は「東京都教育ビジョン（第4次）」において、「『読解力』をはじめとした学びの基盤となる力を全ての生徒が身に付けることができるよう調査研究し、つまずきの原因を分析するとともに、より効果的な指導方法や教材等を教育プログラムとして研究・開発することで、学力の底上げを図ります。」と示すとともに、教育庁内に「学びの基盤」プロジェクトを設置した。この「学びの基盤」プロジェクト内に、「読解力ワーキンググループ」及び「自ら学ぶワーキンググループ」を設置し、両ワーキンググループの事務局は教育庁指導部が担当することとした。「読解力ワーキンググループ」は、情報を読み、正しく理解できる力の向上及び説明する内容を適切に表現できる力の向上を目的とした指導資料の開発を行い、「自ら学ぶワーキンググループ」は、知識や技能をアップデートし続け、自己変革できる生徒の育成を目的とした指導資料の開発を行う。また、研究協力校に都立高等学校6校を指定し、校内研究の実施、開発した指導資料を用いた授業の実施等を行うこととした。

この「学びの基盤」プロジェクトにおいて、両ワーキンググループの指導資料だけでなく、「認知特性などそれぞれの生徒に合った学び方で基礎学力を高める教育プログラム」の開発が必要であるとの議論がなされたことから、プロジェクト内に「認知特性チーム」を設置した。

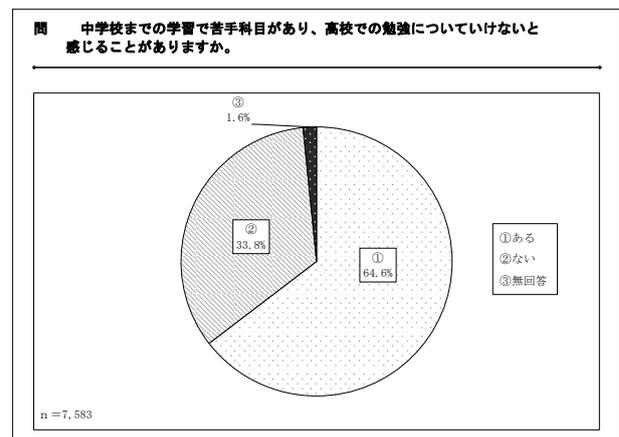


図1 都立高校生意識調査

（平成29年3月 東京都教育委員会）

「認知特性チーム」は、生徒一人一人の学習上のつまずきや認知特性の違いを明らかにし、それぞれに合わせた指導及び支援方法を開発することを目的とする。「認知特性チーム」が開発した指導資料は、「読解力ワーキンググループ」及び「自ら学ぶ力ワーキンググループ」が開発する指導資料の一部となるとともに、中学校段階までの学習につまずきがある生徒の読解力と学習意欲の向上に資する。「認知特性チーム」は東京都教職員研修センターを事務局とし、教育課題研究の一つとして研究を行うこととした。

3 研究のねらい

2で述べた経緯を踏まえ、本研究部会は「認知特性チーム」として、「生徒一人一人の学習上のつまずきと認知特性の違い」に着目し、それぞれに応じた指導・支援に関する指導法の開発を行うこととした。研究に当たっては、生徒一人一人の認知特性を把握する方法及びそれぞれの認知特性に応じた指導・支援の方法を開発することが必要であることから、平成28年度東京都教職員研修センター教育課題研究「子供一人一人の『分かり方の特性』を生かした指導法に関する研究」（以下、「分かり方の特性に関する研究」と表記。）を踏まえ、生徒一人一人の認知特性に応じた高校生向けの指導・支援の方法を新たに開発することとした。

また、本研究部会において、生徒の認知特性を把握できたとしても、生徒一人一人の学習上のつまずきが把握できなければ効果的な指導・支援の方法の開発にはつながらないことから、研究主題を「生徒一人一人の学びを支える指導及び支援に関する研究－読み書きの基礎につまずきがある生徒の『分かり方の特性』に応じた指導及び支援の工夫－」とし、研究のねらいを以下のように設定した。

研究のねらい

- (1) 生徒一人一人について、読み書きのつまずきを明らかにし、それに応じた指導・支援の手だてを考えること
- (2) 生徒一人一人について、「分かり方の特性」を明らかにし、それに応じた指導・支援の手だてを考えること

(1) 「読解力ワーキンググループ」への支援として、生徒一人一人について、読み書きのつまずきを明らかにし、それに応じた指導・支援の手だてを考えること

2で述べたとおり、「学びの基盤」プロジェクト内にある「読解力ワーキンググループ」は、情報を読み、正しく理解できる力や説明する必要がある内容を適切に表現できる力の向上を目指した指導資料の作成を担当する。研究協力校6校については、普通科の高等学校のほかにエンカレッジスクールも含まれている。また、今後チャレンジスクールや専門学科を有する高等学校、定時制課程等多様な高等学校にも研究成果を普及させることを視野に入れると、より多様な生徒一人一人の実態に即した手だてが重要となることから、本研究では生徒一人一人の学習上のつまずきの把握に重点を置いて研究を進めることとした。

情報を読み、正しく理解したり説明したりする力には、様々なつまずきの要因があり、生徒一人一人によってつまずきの原因は異なる。そこで、本研究では生徒一人一人のつまずきの原因を明らかにし、つまずきの原因に即した指導・支援の手だてを考案すれば、「読解力ワーキンググループ」の開発する指導資料を用いた指導がより効果的に機能すると考え、研究のねらい(1)を設定した。

なお、学習上のつまずきを把握するため、「『読めた』『わかった』『できた』読み書きアセスメント ～中学校版～」（平成30年3月 教育庁指導部特別支援教育指導課）（以下、「読み書きアセスメント」と表記。）を用いることとし、出題分野による正答率を分析することで、生徒一人一人の読解におけるつまずきを把握することとした。

(2) 「自ら学ぶカワーキンググループ」への支援として、生徒一人一人について、「分かり方の特性」を明らかにし、それに応じた指導・支援の手だてを考えること

「学びの基盤」プロジェクトの「自ら学ぶカワーキンググループ」では、生涯にわたって知識や技能をアップデートし続け、自己変革できる人間の育成を目指した授業改善に取り組むとともに、「教科・科目を学ぶ意義」を明確にすることで「自ら学ぶ力」の育成を図る指導資料の作成を担当する。しかし、「学ぶ意義や意味の理解」についても読解力と同様、生徒一人一人の個別の状況に応じて、その理解度には差が見られるのではないかと考えられる。高等学校における授業の基本形態である一斉授業において、中学校段階までの学習の習得状況の違いや、多様な認知特性がある生徒に、いかに「学ぶ意義や意味」が大切であるかを実感できるようにする必要がある。そこで、「読解力カワーキンググループ」への支援と同様、生徒一人一人の認知特性の把握には「読み書きアセスメント」に含まれる「学校で見られる行動のチェックリスト」を用いることとした。「学校で見られる行動のチェックリスト」は、生徒が情報を理解する方法について「読む」・「聞く」、情報を伝える手段について「書く」・「話す」のどちらに優位性があるかを4段階で把握するものであり、生徒一人一人について実施することとした。

担任や授業担当の教員が生徒一人一人の認知特性を把握し、当該学級における生徒全体の認知特性の傾向を鑑み、授業計画を作成し、授業を実施することができれば、「自ら学ぶカワーキンググループ」が開発する「学ぶ意義や意味の理解」がより効果的に機能すると考え、研究のねらい(2)を設定した。

第3 研究の方法

1 研究の体制

研究を推進するに当たり、研究部会を組織し、東京都教職員研修センター所員17人（統括指導主事3人、指導主事7人、教員研究生7人）により研究を進めた。

また、国立大学法人 東京学芸大学教育学部特別支援科学講座教授 奥住 秀之 氏から、研究の内容や方向性等について、指導・助言をいただいた。

2 研究の経過

研究の経過については、表1のとおりである。

表1 研究経過

期間	内容
平成31年2月～平成31年3月	研究基本構想
平成31年4月～令和元年5月	基礎研究
令和元年5月～令和元年6月	調査研究①
令和元年6月～令和元年8月	開発研究①
令和元年9月～令和元年11月	調査研究②
令和元年11月	開発研究②
令和元年12月	研究のまとめ
令和2年1月21日	教育課題研究発表会において、研究内容の発表

※上記に加え、研究部会を月に2回程度実施

第4 研究の内容

研究のねらいを踏まえ、研究する内容を「生徒一人一人の学習上のつまずきを把握、分析し、つまずきの実態に応じた指導・支援の方法の開発」及び「生徒一人一人の認知特性を把握し、認知特性に応じた指導・支援の方法の開発」とし、3年間の計画で行うこととした。

1年次の基礎研究では、「分かり方の特性に関する研究」を基に、高校生を対象とした指導・支援の方法について理論の構築を行った。調査研究①については、研究協力校において「読み書きアセスメント」を実施し、結果を収集・分析することで生徒のつまずきの傾向と認知特性の傾向を明らかにした。開発研究①では、「読み書きアセスメント」の結果から、生徒一人一人の学習上のつまずきと認知特性が一覧できる指導資料の開発を行った。調査研究②では、研究協力校6校の授業観察を通じて、高等学校における個に応じた指導の事例の収集を行った。その上で、開発研究②では、「読み書きアセスメント」の結果及び高等学校における個に応じた指導の事例を基に、読解力及び自ら学ぶ力の向上を目的とした学習指導案の開発を行った。

2年次については、開発した学習指導案の実施、検証、改善を行うとともに、「読解力ワーキンググループ」が開発した「読解のプロセスと具体的対応策」を踏まえた指導資料の開発、収集した指導事例及び「分かり方の特性」等を基にした「『分かり方の特性』に応じた、指導・支援のためのガイドブック（仮称）」を開発する計画である。

1 基礎研究 生徒の「分かり方の特性」についての整理

基礎研究は、「分かり方の特性に関する研究」等を基に、本研究における「認知特性」の基本的な考え方に関する理解を進めるとともに、高等学校における生徒一人一人に応じた指導・支援の在り方について理論の構築等を行った。

「分かり方の特性に関する研究」においては、「認知特性」を次のように分類している。「情報を処理する手段」については、部分から全体へと理解を進めることが得意な「継次処理能力優位」、全体を大まかに理解した上で部分へと理解を進めることが得意な「同時処理能力優位」である。さらに、「情報を知覚する手段」については、聞いて理解することが得意な「聴覚優位」、文字を読んで理解することが得意な「言語視覚優位」、図や表、イラストを見て理解することが得意な「象形視覚優位」、体を動かして理解することが得意な「体感覚優位」に分類している。本研究においては、この「認知特性」を分類した考え方を基にして、高校生に対する有効な指導法を整理した（表2、表3）。

表2 「情報を処理する手段」を生かした指導（一部）

継次処理能力優位		同時処理能力優位	
部分から全体へ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 行程や順序をスモールステップで構成する。 ・ 学習活動を段階的に示して指導を構成する。 	全体から部分へ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習内容の全体や概要を捉えた後、部分への理解を促す指導を構成する。

表3 「情報を知覚する手段」を生かした指導（一部）

情報を知覚する手段	指導例
聴覚優位	<ul style="list-style-type: none"> ○学習における用語は正確に伝える。 ○音声教材を用いる。 ○生徒の思考や問題解決への過程を音声言語化する。 ○友達の意見を聞くことができる活動を設定する。
言語視覚優位	<ul style="list-style-type: none"> ○学習を教科書の記述から振り返ることができるようにする。 ○既習事項をキーワード等で示す。 ○作業内容や考える方法を示したカードなどを掲示する。 ○文章で他者と考えを伝え合う活動を設定する。
象形視覚優位	<ul style="list-style-type: none"> ○思考を促すよう板書を図式化したり、ICT機器を用いたりする。 ○注目する文を色付けしたり、図示したりして説明する。 ○理解度や学習の進度を数値や段階で表せるようにする。 ○自他の思考を可視化できる教具を用いる。
体感覚優位	<ul style="list-style-type: none"> ○考えを動作化したり、ロールプレイ等で表現させたりする。 ○具体物を操作する活動を取り入れて問題を解く。 ○作業をしながら理解につなげるような活動を取り入れる。 ○他者と協働して問題解決を図ることができる活動を設定する。

2 調査研究①

(1) 生徒一人一人の学習上のつまずきの把握について

ア 調査方法

「読解力ワーキンググループ」への支援として、研究のねらい(1)「生徒一人一人について、読み書きのつまずきを明らかにし、それに応じた指導・支援の手だてを考えること」に基づき、生徒一人一人の学習上のつまずきを把握するため、研究協力校6校において第1学年の生徒全員を対象に「読み書きアセスメント」の「読み書き達成テスト」を実施し、その結果の分析を行った。「読み書き達成テスト」の出題構成は、表4に示している。

表4 「読み書き達成テスト」の出題構成

出題分野	検査時間	問題数	特徴
文章読解テスト	10分	8問	約650字の環境問題に関する文章を読み、指示語、接続語、段落構成、筆者の主張、要旨等を記号式で問う。
図表読み取りテスト	3分	3問	ある学校での入部希望の部活動を縦棒グラフで表し、最大値や他の要素との比較で正しい文章を記号式で問う。
漢字の読みテスト	5分	20問	中学校までの学習漢字で、リード文なしの二字の熟語を記述式で問う。
漢字の書きテスト	5分	8問	小学校までの学習漢字で、リード文有りの二字の熟語を記述式で問う。

イ 調査結果の分析

「読み書き達成テスト」の出題分野において、「文章読解テスト」、「図表読み取りテスト」の2分野を読解に関連する問題、「漢字の読みテスト」、「漢字の書きテスト」の2分野を漢字の知識に関連する問題として分類した。そして、正答数の合計について、読解に関連する問題の正答数を横軸、漢字の知識に関連する問題の正答数を縦軸として、図2のような散布図を作成した。その上で、読解に関連する問題、漢字の知識に関連する

問題のそれぞれの正答率の50%を境界として分割し、分割した領域をそれぞれA領域からD領域と呼称することとした。A領域からD領域までの各領域を分類した際の条件については、表5に示すとおりである。

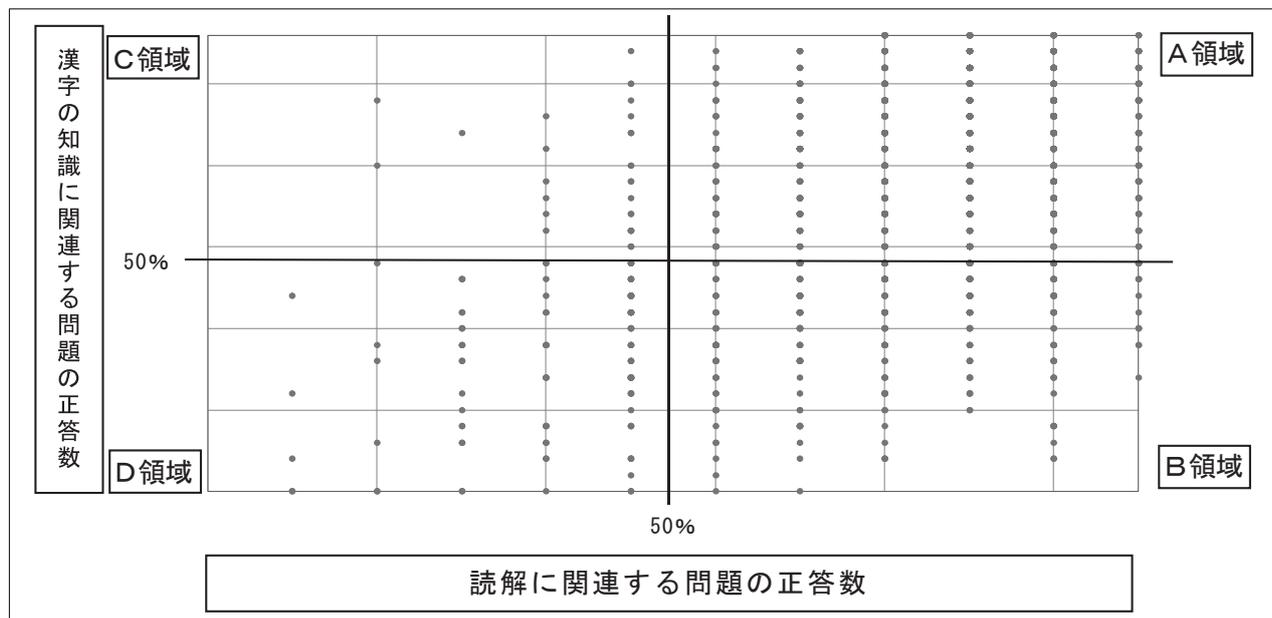


図2 「読み書き達成テスト」の結果における散布図

表5 A領域からD領域までの分類条件

領域	分類の条件
A	文章読解テスト、図表読み取りテスト（計11問）の合計正答率及び、漢字の読みテスト、漢字の書きテスト（計28問）の合計正答率の それぞれが50%以上 の者。
B	文章読解テスト、図表読み取りテスト（計11問）の合計正答率が 50%以上 で、漢字の読みテスト、漢字の書きテスト（計28問）の合計正答率が 50%未満 の者。
C	文章読解テスト、図表読み取りテスト（計11問）の合計正答率が 50%未満 で、漢字の読みテスト、漢字の書きテスト（計28問）の合計正答率が 50%以上 の者。
D	文章読解テスト、図表読み取りテスト（計11問）の合計正答率及び、漢字の読みテスト、漢字の書きテスト（計28問）の合計正答率の それぞれが50%未満 の者。

また、図2の散布図において、漢字の知識に関連する問題の正答率が50%未満であるB領域、D領域は、文章を読む際に漢字の読み方や、漢字の示す意味の理解に課題が見られる層、読解に関連する問題の正答率が50%未満であるC領域、D領域は、指示語、接続語や、段落構成などについての理解に課題が見られる層と考え、それぞれに応じた指導の手だてを考案することとした。

ウ 「読み書き達成テスト」の結果について

漢字の読み書き及び文章読解、図表読み取りの両方とも正答率が50%未満であるD領域の生徒は、中学校までの学習の定着に課題が見られる層であると捉えた。研究協力校A校においては、D領域に属する生徒が約19%であり、在籍生徒の約5人に一人の割合で含まれていることが分かった。

(2) 生徒一人一人の認知特性の把握について

ア 調査方法

「読み書きアセスメント」に含まれる「学校で見られる行動のチェックリスト」を用いて、研究協力校の生徒一人一人について、得意な傾向を明らかにした。「学校で見られる行動のチェックリスト」は、生徒が情報を理解する方法について「読む」・「聞く」、情報を伝える手段について「書く」・「話す」のどちらに優位性があるかを4段階で把握するものである。チェックの対象は生徒であるが、チェックを行うのは研究協力校の教員である。

イ 「学校で見られる行動のチェックリスト」の結果について

「学校で見られる行動のチェックリスト」の結果は、図3に示すとおりである。

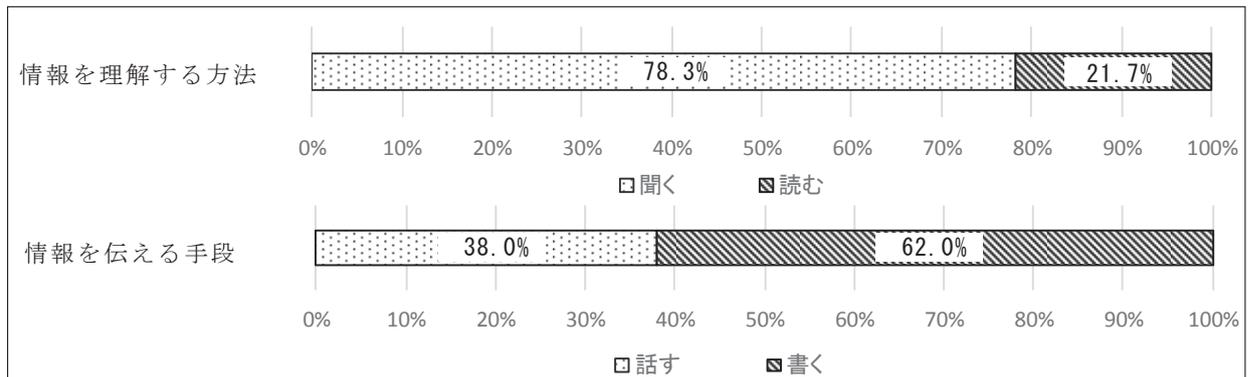


図3 「学校で見られる行動のチェックリスト」で判定した、優位性の傾向

情報を理解する方法の優位性は「聞く」が78.3%、「読む」が21.7%で、生徒は情報を理解する際、どちらかといえば「聞いて理解する」ことに優位性があることが分かった。また、情報を伝える手段の優位性は「話す」が38.0%、「書く」が62.0%で、生徒は情報を他者に伝える際、どちらかといえば「書いて伝える」ことに優位性があると分かった。情報を理解する方法の優位性において「聞く」が多いことについては、「読解力ワーキンググループ」が実施した外部検定においても同様の結果が示されていることから、生徒に情報を理解させる際には「聴覚」を重視した指導が有効であると考えられる。

上記の研究協力校6校における全体の傾向を踏まえ、「分かり方の特性」である「聴覚」、「言語視覚」、「象形視覚」、「体感覚」の指導方法を基に、開発研究に取り組んだ。

なお、「生徒一人一人の学びを支える指導及び支援」に当たっては、学級に在籍する生徒一人一人についての優位性を把握し、指導・支援の方法を構築することが必要であると考えられる。

3 開発研究① 生徒の学習上のつまずき及び認知特性を把握するための指導資料の開発

(1) ステータスシート（教員用）の開発

調査研究において、研究協力校6校の第1学年に在籍する生徒を対象に「読み書きアセスメント」の「読み書き達成テスト」を実施し、それぞれの出題分野における正答率から、一人一人の生徒をA領域からD領域までの各領域に分類することで、当該生徒の国語の学習上の課題を明らかにした。また、「読み書きアセスメント」に含まれる「学校で見られる行動のチェックリスト」を用いて、一人一人の生徒について「情報を理解する方法」及び「情報を伝える手段」の各項目の優位性を把握した。これらの情報を組み合わせることで、生徒一人一人につい

での学習上のつまずき及び認知特性について一覧できる「ステータスシート（教員用）」を開発した（図 4、図 5）。また、開発に当たっては、どの学校でも使用できるように、都立学校で多く使用されている表計算ソフトを用いた。「読み書きアセスメント」の「読み書き達成テスト」及び「学校で見られる行動のチェックリスト」の結果を入力することで、「ステータスシート（教員用）」へ出力されるようになっている。「ステータスシート（教員用）」には、生徒一人一人の学習上のつまずきと認知特性を基に、「読み書き達成テスト」における各問に関するアドバイスを記載できるため、教員が生徒への指導場面で用いることができる。

具体的な活用場面としては、面談等の生徒指導や学級ごとの授業計画を作成する際の資料としての活用などが考えられる。また、どの教科においても、「読み書き達成テスト」で把握した生徒一人一人の課題を踏まえて授業計画を作成することで、読解力の向上につながる事が期待できるため、本資料に基づいた指導を「読解力ワーキンググループ」への支援とする。

ア 「読み書き達成テスト」の正答数等

図 4 のアには、「読み書き達成テスト」の総合正答数及び出題分野別の正答数が表示される。設問別正誤の欄には、「読み書き達成テスト」の出題分野、問題内容、正誤、読解力ワーキンググループが実施した外部検定との関連等が表示される。正誤を表示するだけでなく、生徒本人が解答した内容を表示できるため、どの問題をどのように誤ったかが分かりやすくなっている。

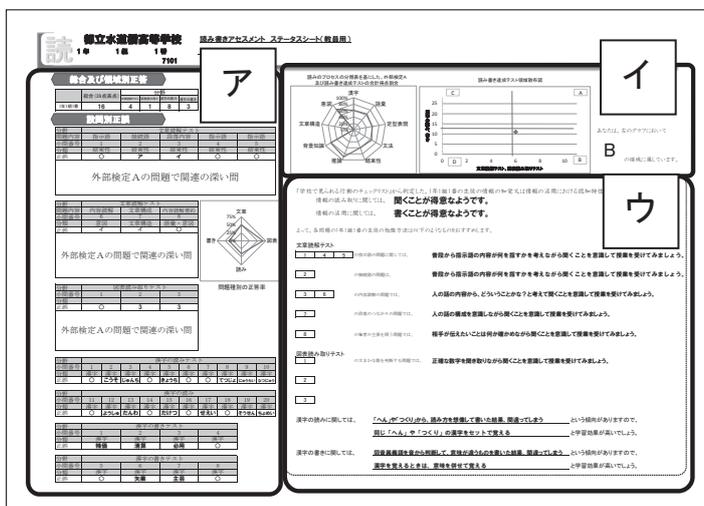


図 4 ステータスシート（教員用）の詳細

また、「読み書き達成テスト」の出題分野ごとの正答率がレーダーチャートで表示され、国語の問題における当該生徒の得意分野、苦手分野が一覧できる。

イ レーダーチャート及び散布図

図 4 のイには、「読解力ワーキンググループ」が国立国語研究所日本語教育研究領域代表教授 石黒 圭 氏の指導の下に作成した、「読みのプロセス」との関連を示したレーダーチャートが表示される。「読み書き達成テスト」の出題分野ごとのレーダーチャート（ア 参照）よりも詳細に分野ごとの得点状況を確認できるため、当該生徒に対してどの分野への指導を重点的に行う必要があるかが分かりやすくなっている。右側は「読み書き達成テスト」における A 領域から D 領域の散布図を示したものであり、当該生徒がどの領域に属しているかを示している。

ウ 認知特性を踏まえた「読み書き達成テスト」各問に関する学習のアドバイス

図 4 のウの上部には、「学校で見られる行動のチェックリスト」から判定した「情報の読み取り」と「情報の活用」の優位性が表示される。さらに「読み書き達成テスト」の全ての問題に対し、「学校で見られる行動のチェックリスト」で判定した優位性を基にした学習のアドバイスが表示される。

総合及び領域別正答

総合(39点満点)	分野					
1年1番	16	4	1	8	3	

設問別正誤

分野	文章読解テスト					
問題内容	指示語	接続語	指示語	指示語	指示語	
小問番号	1	2	3	4	5	
分類	結果性	結果性	結果性	結果性	結果性	
正誤	○	ア	イ	○	○	

外部検定Aの問題で関連の深い問

分野	文章読解テスト					
問題内容	内容読解	文章構成	内容読解要約	内容読解要約	内容読解要約	
小問番号	6	7	8	8	8	
分類	意図	文章構造	語彙・意図	語彙・意図	語彙・意図	
正誤	イ	イ	○	○	○	

外部検定Aの問題で関連の深い問

分野	図表読み取りテスト					
小問番号	1	2	3			
分類	○	○	3			
正誤						

外部検定Aの問題で関連の深い問

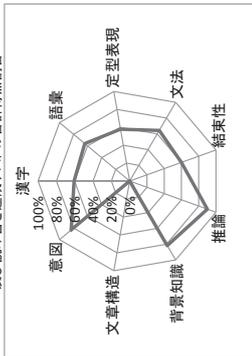
分野	漢字の読みテスト									
小問番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
分類	漢字	漢字	漢字	漢字	漢字	漢字	漢字	漢字	漢字	漢字
正誤	○	どうぞ	じゅんち	○	きょうち	○	○	てつし	じょうらい	なつにわ

分野	漢字の読み									
小問番号	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
分類	漢字	漢字	漢字	漢字	漢字	漢字	漢字	漢字	漢字	漢字
正誤	○	ようしゅ	だんわ	○	だけつ	○	せい	い	○	そせい

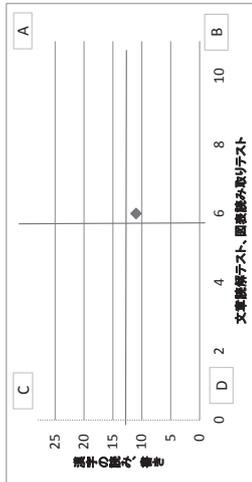
分野	漢字の書きテスト			
小問番号	1	2	3	4
分類	漢字	漢字	漢字	漢字
正誤	残値	清算	必用	○

分野	漢字の書きテスト			
小問番号	5	6	7	8
分類	漢字	漢字	漢字	漢字
正誤	○	矢差	主差	○

読みのプロセスの分類表を基にした、外部検定A及び読みの書き達成テストの合計得点割合



読み書き達成テスト領域散点図



あなたは、左のグラフにおいて

B

の領域に属しています。

「学校で見られる行動のチェックリスト」から判定した、1年1組1番の生徒の情報知覚又は情報の活用における認知特性について、**聞くことが得意なようです。書くことが得意なようです。**

よって、各問題の1年1組1番の生徒の勉強方法は以下のものをおすすめします。

文章読解テスト

1 1 4 4 5 5

2 2

3 3 6 6

7 7

8 8

図表読み取りテスト

1 1

2 2

3 3

漢字の読みに関しては、

漢字の書きに関しては、

普段から指示語の内容が何を指すかを考えながら聞くことを意識して授業を受けてみましょう。

普段から指示語の内容が何を指すかを考えながら聞くことを意識して授業を受けてみましょう。

人の話の内容から、どういうことかな?と考えて聞くことを意識して授業を受けてみましょう。

人の話の構成を意識しながら聞くことを意識して授業を受けてみましょう。

相手が伝えたいことは何か確かめながら聞くことを意識して授業を受けてみましょう。

正確な数字を聞き取りながら聞くことを意識して授業を受けてみましょう。

「へん」や「つくり」から、読み方を想像して書いた結果、間違ってしまう という傾向がありますので、同じ「へん」や「つくり」の漢字をセットで覚える と学習効果が高いでしょう。

同音異義語を音から判断して、意味が違うものを書いた結果、間違ってしまう という傾向がありますので、漢字を覚えるときは、意味を併せて覚える と学習効果が高いでしょう。

図5 ステータスシート(教員用)の例

(2) ステータスシート（生徒用）の開発

生徒が自身の学習上のつまずきを把握し、自分の認知の特性に気付くことができれば、得意な傾向を生かして学習を進めようとしたり、苦手分野を克服したりすることへの動機付けとなるのではないかと考え、「ステータスシート（教員用）」を基に、「ステータスシート（生徒用）」を開発した（図6、図7）。

「ステータスシート（教員用）」と同様、「読み書きアセスメント」の「読み書き達成テスト」及び「学校で見られる行動のチェックリスト」の結果を入力することで、「ステータスシート（生徒用）」へ出力されるようになっている。教員用と比較して「読み書き達成テスト」の解答の正誤の状況がより視覚的に把握できるように作成しており、外部検定の成績についても、受検時期による自身の成績の推移を分かりやすいように作成している。また、「学校で見られる行動のチェックリスト」を基にした学習のアドバイスは、「ステータスシート（教員用）」に表示されている学習のアドバイスをコピーして入力することで、当該生徒に身に付けさせたい力を選んで提示することができる。

生徒が自分自身の特性を把握することや、苦手な問題分野と得意な問題分野を把握することで、生徒の学習意欲を喚起することが期待できるため、本資料を基にした指導を「自ら学ぶカワーキンググループ」への支援とする。

読

都立水道橋高等学校

1年 1組 1番

読み書き達成テスト及び外部検定A
ステータスシート

ア

読み書き達成テスト分野別得点

文章読解テスト	★	★	★	★	★
図表読み取りテスト	★	★	★	★	★
漢字の読み	★	★	★	★	★
漢字の書き	★	★	★	★	★

読み書き達成テスト領域散布図

エ

総合及び領域別正答数

あなた	総合成績	文章読解テスト	図表読み取りテスト	漢字の読み	漢字の書き
	17/38	4/8	2/3	8/20	3/8

設問別正誤

分野	文章読み取りテスト								
	小問番号	1	2	3	4	5	6	7	8
問題内容	おとこ	おとこ	おとこ	おとこ	おとこ	おとこ	おとこ	おとこ	おとこ
正誤	○	ア	イ	ウ	○	イ	イ	イ	○
正答	エ	イ	ウ	ウ	エ	ア	ア	イ	イ

設問別正誤

分野	図表読み取りテスト			
	小問番号	1	2	3
問題内容	おとこ	おとこ	おとこ	おとこ
正誤	○	3	○	
正答	3	2	1	

設問別正誤

分野	漢字の読みテスト									
	小問番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9
問題	箇所	訴訟	順延	納涼	窮地	顕著	代償	秩序	従来	納入
正誤	○	ごうそ	じゆんちん	○	きようち	○	○	てつじよ	じゆうらい	せつにゅう
正答	そしよ	じゆんちん	きようち	ちつじよ	じゆうらい	せつにゅう	せつにゅう	せつにゅう	せつにゅう	せつにゅう

設問別正誤

分野	漢字の書きテスト								
	小問番号	1	2	3	4	5	6	7	8
問題	残価	清算	必用	○	○	失業	主基	○	
正誤	残高	生産	必要	○	○	失業	手芸	○	

イ

外部検定A得点率推移

4月 10月

外部検定A得点率推移

4月 10月

ウ

図6 ステータスシート（生徒用）の詳細

- 60 -

ア 「読み書き達成テスト」の正答数等

図6の \square アの左側には、「読み書き達成テスト」における問題分野ごとの正答率を星形の絵グラフで表している。このシートは、生徒が自分の得意な分野や苦手な分野の傾向を把握できるようにすることが目的であるため、正確な数字は示さず、視覚的に把握しやすいように工夫してある。右側は「ステータスシート（教員用）」と同様、「読み書き達成テスト」におけるA領域からD領域の分類を示した散布図である。

イ 外部検定の分野別得点

図6の \square イには、「読解力ワーキンググループ」が実施した外部検定における受検級別の結果を、出題分野ごとに棒グラフで示している。年2回の実施結果を比較しやすいように並べて表示したことで、自身の正答率の推移を捉えやすくなっている。

ウ 認知特性を踏まえた「読み書き達成テスト」各問に関する学習のアドバイス

図6の \square ウには、「ステータスシート（教員用）」に示された学習のアドバイスを、教員がその生徒の実情に、より応じた内容のものを選択して表示させることができる。「ステータスシート（教員用）」は「読み書き達成テスト」における全ての問題についてのアドバイスを表示しているが、「ステータスシート（生徒用）」では、教員が当該生徒に特に身に付けさせたい内容を選択して焦点化させることができるので、生徒にとっても自身の課題を捉えやすくなっている。

エ 「読み書き達成テスト」の正答数等

教員用と同様、「読み書き達成テスト」の総合正答数及び出題分野別の正答数が表示される。単純な正誤だけでなく、自身の解答をそのまま表示したことで、どの問題をどのように答えて誤ったのかが確認しやすくなっている。

読み書き達成テスト分野別得点

文章読解テスト	図表読み取りテスト	漢字の読み	漢字の書き
★	★	★	★
★	★	★	★
★	★	★	★
★	★	★	★
★	★	★	★

文章読解テスト 図表読み取りテスト 漢字の読み 漢字の書き

読み書き達成テスト領域散布図

↑ 得意

得意 →

← 苦手

↓ 苦手

読解

得意 →

外部検定A得点率推移

4月	10月
■	■

外部検定A得点率推移

4月	10月
■	■

合格ライン

合格ライン

総合及び領域別正答数

あなた	総合成績	文章読解テスト	図表読み取りテスト	漢字の読み	漢字の書き
	17/38	4/8	2/3	8/20	3/8

設問別正誤

文章読み取りテスト									
分野	1	2	3	4	5	6	7	8	
小問番号									
問題内容	挿絵の状況								
あなたの解答	ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ
正答	エ	イ	ウ	エ	ア	ア	ア	ア	イ

漢字の読みテスト										
分野	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
小問番号										
問題	箇所									
あなたの解答	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇
正答	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇

漢字の書きテスト										
分野	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
小問番号										
問題	歳暮									
あなたの解答	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇
正答	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇

図7 ステータスシート（生徒用）の例

4 調査研究②

研究のねらいに基づき、生徒一人一人の学習上のつまずきと認知特性を「読み書きアセスメント」の「読み書き達成テスト」及び「学校で見られる行動のチェックリスト」によって把握した。その上で、生徒一人一人の学習上のつまずきと認知特性を踏まえた授業計画を作成することとした。授業計画の作成に当たっては、表6に示したように、研究協力校における個に応じた指導がどのように行われているかを参考にし、「読み書き達成テスト」の結果を基にした指導法と、「分かり方の特性」に応じた指導法を組み合わせることで授業計画を作成することとした。

(1) 研究協力校における個別指導の実態について

表6 研究協力校における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の実施例

研究協力校	教科	科目	学年	主な指導法
A校	理科	科学と人間生活	1年	サマライズ リフレクション
B校	家庭	家庭総合	1年	ビジュアル化 リフレクション
C校	外国語	コミュニケーション英語 I	1年	ペアリード アクティブリーディング
D校	理科	物理基礎	2年	問題作成 リフレクション
E校	外国語	コミュニケーション英語 I	1年	ペアリード パラフレーズ
F校	地理歴史	地理 A	1年	パラフレーズ 付箋を用いた協働学習

(2) 研究協力校における課題

定期考査の得点に基づいて把握した、学習の定着に課題のある生徒や、生活指導上の課題があると思われる生徒に対する言葉掛けは積極的に行われているものの、生徒一人一人に対する学習上のつまずきや認知特性に基づいた指導は十分に行われていなかった。このことから、開発した二つの「ステータスシート」に基づいた多様な指導法を提示することが有効であると考えた。

5 開発研究② 生徒の学習上のつまずき及び認知特性を把握した上での指導の方法

生徒の学習上のつまずきや認知特性は様々である。高等学校の一斉授業において、多様な認知特性がある生徒たちの基礎学力の向上を図るためには、授業を担当する教員が当該の学級における学習上のつまずきと認知特性の傾向を把握する必要がある。本研究では、先に開発した「ステータスシート」を基に、授業場面において教員が生徒の学習上のつまずきと認知特性を踏まえた指導を行うためには、当該学級の座席表が必要であると考えた。学習上のつまずきと認知特性を記載した座席表を用いれば、ペアワークやグループワークにおいて、生徒の認知特性に応じた編成を意図的・計画的に組むことができ、生徒が相互にそれぞれの認知特性を補完し合ったり、相乗効果を発揮したりして学習の効果が高まると考えた。

(1) 生徒一人一人の学習上のつまずきと認知特性を基にした座席表

研究協力校における課題を踏まえ、生徒一人一人の学習上のつまずき及び認知特性を学級ごとに一覧できる座席表を開発した。座席表のファイルは、ステータスシートを作成する表計算ソフトのファイルと同一のものであり、図8のように出力される。ここでは、ある学級の12人の生徒を例に座席表の工夫について紹介する。生徒一人一人について表示される情報は図9に示す。

7 A 読 話	11 A 聞 書	24 D 聞 話	39 D 聞 書	10 A 聞 話	16 A 聞 話
1 A 聞 話	9 C 聞 書	17 D 読 書	32 B 聞 書	4 A 聞 話	23 D 読 話
卓 教					

図8 座席表

図8の例においてペアワークやグループ学習を行う際、中央の4人（出席番号17、24、32、39）は「読み書き達成テスト」の結果で判定した学習上の課題がいずれも同じような傾向にある生徒であり、「学校で見ら

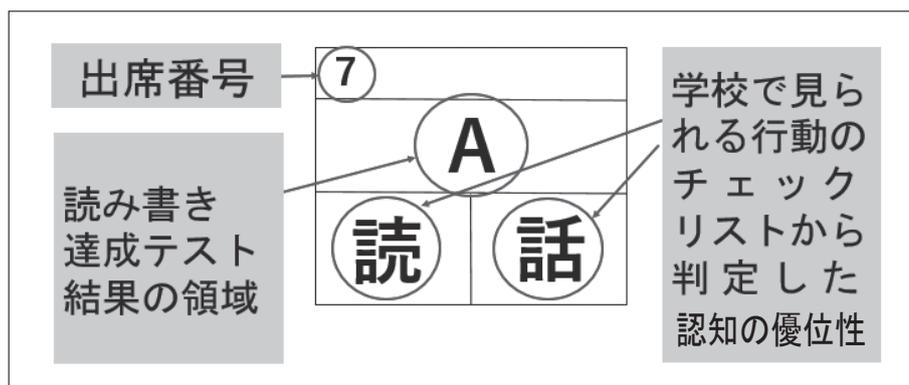


図9 座席表の表記事項

れる行動のチェックリスト」で判定した認知の優位性についても偏った傾向のグループである。この中央の4人が一つのグループになった場合、グループ活動における話し合い活動が活発にならないことが予想される。また、生徒同士の学び合いにおいても、活動が深まらない可能性が考えられる。このように、生徒一人一人の学習上のつまずきと認知の優位性を座席表上で一覧できるようにし、意図的・計画的なグループ編成を行えば、生徒一人一人の学習効果が高まると考える。例えば、図8の学級であれば、図10のような座席の変更によるグループ編成が考えられる。この座席表を活用することで、学び合いや教え合い活動の更なる活性化が期待され、主体的・対話的で深い学びの実現に寄与するものと考えられる。

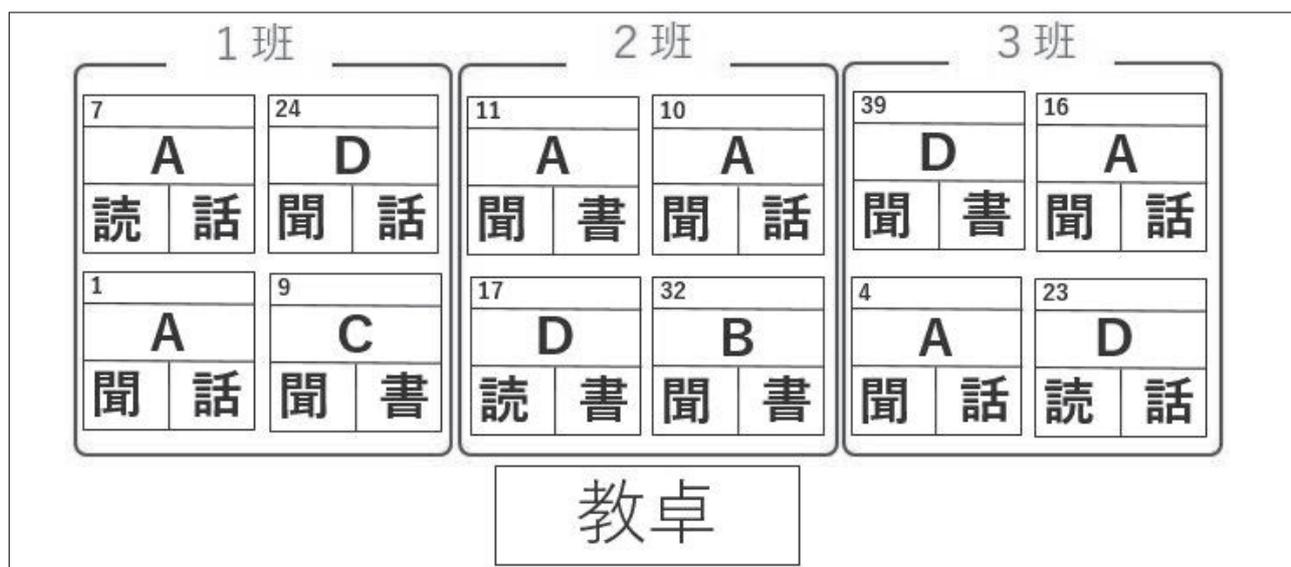


図 10 グループ編成改善案

図 10 のグループ編成改善案は、「読み書き達成テスト」における結果の領域と、「学校で見られる行動のチェックリスト」で判定した優位性をバランスよく配置することで、学級全体のグループ活動を活性化できるように考えた例である。「ステータスシート（教師用）」を活用することで、生徒一人一人の実態に応じた、効果的な座席配置やグループ編成を考案することができる。

(2) 生徒の学習上のつまずき及び認知特性を踏まえた学習指導案

「読み書きアセスメント」の結果から把握した、生徒一人一人の学習上のつまずきと認知特性を踏まえ、それらに応じた指導・支援の工夫を記載した学習指導案を開発した。

本学習指導案の特徴は、「本時の展開」に、「『分かり方の特性』又は読み書き達成テストの結果における各領域に配慮した指導上の工夫」の欄を設け、生徒一人一人の認知特性に合わせた指導法を記載したことである。この欄には、「読み書き達成テスト」の結果における B 領域及び C 領域の生徒に対する指導の工夫を記載している。「ステータスシート」及び座席表を用いて把握した学級全体の傾向を基に、授業場面ごとの指導の工夫を取捨選択したり軽重を付けたりしながら指導計画を組み立てることができる。

本学習指導案は、「読み書き達成テスト」の結果における B 領域と C 領域の生徒及び「学校で見られる行動のチェックリスト」で判定した認知特性の全ての特性に対する指導の工夫を「『分かり方の特性』又は読み書き達成テストの結果における各領域に配慮した指導上の工夫」の欄に示しているため、学校や学級、生徒の実態等に合わせて取捨選択及び改善しながら実践することができるものとする。

なお、本学習指導案で取り上げた単元の指導計画は、全 5 時間扱いで計画したが、本稿においては、第 1 時における本時の展開を中心に具体例を示す。

国語科学習指導案

1 単元名

「水の東西」山崎正和（「新編国語総合」東京書籍）

2 単元の目標

比較構造で書かれた文章の構成や展開を確かめ、文章の内容や表現方法について評価したり、書き手の意図を捉えて要約できる。

3 単元の評価規準

ア 関心・意欲・態度	イ 読む能力	ウ 知識・理解
①本文を基にして、示された場面や状況を考えようとしている。	①文章の構成や展開を理解し、内容や表現方法について評価したり、書き手の主張を捉えたりしている。	①段落同士の関係等、文章の構造を理解している。 ②語句の意味を理解している。

4 単元の指導計画（全5時間）

時	学習活動
第1時	・対義語の学習と本文の読解から本単元の問いを設定し、ペア又はグループで話し合う。 ・本文中から本単元の問いの結論を仮設定し、発表する。
第2時	・形式段落1～3を読み、日本人の水の鑑賞の仕方について確認する。 ・形式段落4～7を読み、対比構造から日本人の水の捉え方について話し合う。
第3時	・形式段落4～7を読み、西洋人の水の鑑賞の仕方について確認する。 ・形式段落8、9を読み、日本人の「好み」を確認し、ペア又はグループで話し合う。
第4時	・形式段落8～11を読み、日本人がもつ「独特の好み」を整理する。 ・形式段落11から、本単元の問いの解答を確定させる。
第5時	・本文の対比構造を踏まえ、二つ以上のものを比較して説明する資料を作成する。

5 単元における「分かり方の特性」に応じた指導・支援のポイント

教育庁指導部特別支援教育指導課が作成した「『読めた』『わかった』『できた』読み書きアセスメント 中学校版」（平成30年3月）の「学校で見られる行動のチェックリスト」及び、平成28年度東京都教職員研修センター教育課題研究「子供一人一人の『分かり方の特性』を生かした指導法に関する研究」指導資料「児童・生徒の得意な処理の傾向を簡易的に把握するためのチェックリスト」を用いて生徒一人一人の得意な処理の傾向を把握し、それぞれの得意な傾向に合わせた指導を行うことで、生徒の理解度の向上を図る。

なお、生徒一人一人の「分かり方の特性」はいずれかの得意な傾向に依存するものではなく、どの特性がより優位であるかを示すものであるため、いずれかの傾向に傾倒しないようにすることが重要である。

(1) 着目した情報を処理する手段を生かした指導・支援の工夫

継次処理能力優位を生かした授業の展開
・形式段落を順次読解するが、前時の内容を踏まえつつ新たな視点を付け加えて授業を展開することで、意味段落同士のつながりを理解しやすくする。
同時処理能力優位を生かした授業の展開
・第1時に本文を通読し、文章が何を主張しているかということをも単元の本質的な問いとして設定し、その問いに対する答えを結論として仮設定することで単元の見通しをもたせる。

(2) 情報を知覚する手段の優位性を生かした指導の手だて

聴覚優位	言語視覚優位
○音読又は黙読の際に、唇を動かして読ませる。 ○濁音、半濁音、拗音をはっきりと発音し、理解させる。 ○ペア又はグループで話し合う。	○音読又は黙読の際に、難読語の読みを確認させる。 ○本文中の重要語句を丸で囲ませたり、キーワードを箇条書きにしたりする。 ○グループワークの際の視点を文字で表す。
象形視覚優位	体感覚優位
○本文の内容を意味段落のまとまりで図示する。 ○ICT機器を用いて、授業内容に関する写真や映像を提示する。 ○重要語の対比構造が明確な板書を書く。	○ペア又はグループで話し合う。 ○本文中の重要語に線を引いたり書き出させたりしたものを基に、話し合い活動を行う。 ○音読又は黙読の際に、唇を動かして読ませる。

(3) 読み書き達成テストの結果を踏まえた指導の手だて

令和元年5月に実施した「『読めた』『わかった』『できた』読み書きアセスメント」（平成30年3月）の読み書き達成テストの問題を、読解に関連する問題と漢字の知識に関連する問題とに分類し、それぞれの正答率を基に生徒をA領域からD領域の4領域に分類した。

領域名	分類条件及び傾向
A領域	読解に関連する問題と漢字の知識に関連する問題の正答率がそれぞれ50%以上の者
B領域	読解に関連する問題の正答率は50%以上であるものの、漢字の知識に関連する問題の正答率が50%未満の者
C領域	漢字の知識に関連する問題の正答率は50%以上であるものの、読解に関連する問題の正答率が50%未満の者
D領域	読解に関連する問題と漢字の知識に関連する問題の正答率がそれぞれ50%未満の者

読み書き達成テストの結果を基に、以下の指導の手だてを学級の傾向に応じて組み合わせることで、基礎的な学力の向上を図る。

ア B領域の生徒に対する指導の手だて

- (ア) 語句の意味表を活用し、語彙力及び漢字の読み書きの能力や、学習した語句を適切に使用する力の向上を図る。
- (イ) 中学校程度の基本的な語を、授業の中で指導者が平易な言葉に言い換えて、意味を確認しながら読解を行うことで、基本的な語彙力の向上を図る。

イ C領域の生徒に対する指導の手だて

本文中にある接続語の意味や使い方、指示語の指示内容を丁寧に確認しながら読解を行うことで、文と文のつながりや段落同士のつながりを意識して読む態度を養う。

以上の手だてに加え、学校で見られる行動のチェックリスト及び児童・生徒の得意な処理の傾向を簡易的に把握するためのチェックリストの結果を用いて、生徒一人一人の認知の特性に合わせてペアやグループの編成を工夫したり、指導の手だてを工夫したりする。

6 本時の展開（第1時）

本時の目標：比較文化論の構造を理解し、単元の本質的な問いを設定する。

※〔同〕は同時処理能力優位、〔継〕は継次処理能力優位、〔聴〕は聴覚優位、〔言〕は言語視覚優位、〔象〕は象形視覚優位、〔体〕は体感覚優位をそれぞれ表し、それぞれの生徒に合わせた指導上の工夫であり、《》は読み書き達成テスト結果におけるA～D領域の生徒に合わせた指導上の工夫を表す。また、□は各WGの取組と関連の深い活動及び留意点を表す。

学習の過程	○学習内容 ・学習活動	指導上の留意点 配慮事項	「分かり方の特性」又は読み書き達成テストの結果における各領域に配慮した指導上の工夫	学習活動に即した具体的な評価規準（評価方法）
導入	<p>○比較文化論について知り、身に付ける力を確認する。</p> <p>〔対義語ゲームをする。上←→□ 右←→□ 東←→□〕</p> <p>・右の（例）を基に比較文化論の目的と特徴についての説明を聞く。 一つのテーマでAとBを比較すると、それぞれの特徴が浮き彫りになることを生かして、文化について論じる文章。</p> <p>【何ができるようになるか】比較して論じる文章が読めると、本文に書いていないことまで分かるようになる。</p>	<p>提示した対義語以外にも知っているものがあれば発表させる。その際、右の対義語の理解に配慮して指導する。</p> <p>（例）</p> <p>〔①富士山は高い。 ②富士山の標高は 3776m である。 ③富士山の標高は高尾山より 3177m 高い。〕</p> <p>等の例から、一つのものの具体的な説明には②が正確であること、二つ以上のものの特徴を述べる場合には③が適していることをそれぞれ理解させる。また、ここから、明示がなくとも読み取れる情報があることを確認させ、意欲を喚起する。</p>	<p>「分かり方の特性」又は読み書き達成テストの結果における各領域に配慮した指導上の工夫</p> <p>対義語の理解のために 〔聴〕 対義語を読み聞かせる。濁音、半濁音、拗音をはっきりと発音する。 〔言〕 《Bうえした、じょうげ等の読みを確認する。》 〔象〕 ICT等を用いて写真や図、動画等で表す。 〔体〕 上下／左右など対で表せるものをジェスチャーで示させる。</p> <p>※③であるということは、言い換えると高尾山の標高は富士山より 0m 低い。 《B 対義語の確認、言い換え》 ↓つまり 高尾山の標高は、599m である。 《C 接続語の明示》</p> <p>比較文化論の理解のために 〔聴〕 例文を丁寧に音読する。 〔言・象〕 左の①②③を一文ずつ短冊等にして明示する。 〔体〕 同様の例を挙げさせ、発表する。</p>	
	<p>○本単元の本質的な問いを設定する。 ・範読を聞き、難読語の読みを確認する。〔聴〕</p>	<p>語句の意味表を配布し、難読語の読み方と意味を確認させる。</p>	<p>本文及び語句の理解のために 《B ルビ振り版本文及び語句の意味表》 《C 形式段落の明示》 〔同〕 本文を通読し、結論と思われる箇所に線を引く。 〔継〕 形式段落に区切り、それぞれの段落で話題になっていることを書き出す。 〔象〕 黙読し、難読語を丸で囲むよう指示する。</p>	<p>【ウ②】 本文に示された語句の意味を理解している。（語句の意味表）</p>

展 開	<p>・ 右のⅠとⅡの観点に沿って本質的な問いを設定する。個人での思考を経て、ペア又はグループで確認する。</p>	<p>Ⅰ 東と西はそれぞれ何を指すか。 Ⅱ それぞれの水の捉え方はどのようなものがあるか。</p> <p>生徒の発言を基に意味段落分けを行う。 ※明確に分け過ぎない。</p>	<p>《C簡単な構造図を書かせ、構造図の理由を問う。》 〔象・言〕 接続語、助動詞を丸で囲む。 《B主述の関係から、それぞれの文が何について述べている文かを確認させる。》 〔体〕 重要語に線を引き、それを基に話す。</p>	<p>【ウ①】 段落同士の関係等、文章の構造を理解している。（発言）</p>
	<p>日本人の水の鑑賞の仕方はどのようなものか。（単元の本質的な問い）</p>			
ま と め	<p>・ 「日本人の水の鑑賞の仕方はどのようなものか。（単元の本質的な問い）」について、本文中から答えを探す。 ・ 個人で探し、ペアで確認した後、発表する。</p> <p>○全体で話し合い、本時の結論を導く。 「日本人は、流れを感じることで水を鑑賞する」</p>	<p>「流れを感じること」という発言を導くよう、評論文の構成の序論、本論、結論の分け方等について説明する。 机間指導を行い、質問に正対しているか等について、適宜指導を行う。 場合によってはグループで協議する。</p> <p>「流れを感じること」が出たら、「日本人の水の鑑賞の仕方はどのようなものか」と主述の関係、修飾・被修飾の関係に注意させ、一文にまとめさせる。</p>	<p>単元の本質的な問いを導くために 〔同〕 結論と思われる箇所から、「なぜそう言えるのか」を基に、本文中から探すよう指示する。 〔継〕 分けた意味段落の構成を手掛かりに、本文中から探すよう指示する。 〔言・体〕 ペア又はグループでの確認及び発表。</p> <p>《B主述の関係や、修飾・被修飾の関係から、それぞれの文が何について述べている文かを確認させる。》</p>	
	<p>○次時の活動の見通しをもつ。</p>	<p>次時は全体の読解を行うことを予告し、「日本人は、流れを感じることで水を鑑賞する」について ①どの記述から、それが分かるか。 ②「鹿おどし」と「噴水」はどう違うか。 ③なぜ結論のように言えるのか。 等を口頭で質問し、各自で考察しておくよう指示する。</p>	<p>〔同〕本時の問いから、「なぜそう言えるのか」を基に本文中から探すよう指示する。 〔同〕序文から本文を再読させ、左の②①③の順で整理させる。</p>	

(3) B領域、D領域の生徒に対する語彙力の向上を目的とした補助教材

本学習指導案で用いる補助教材は、以下に示す3点である。

- ア 総ルビ版本文
- イ 中学校学習漢字ルビ版本文
- ウ 語句の意味表

ア 総ルビ版本文、イ 中学校学習漢字ルビ版本文は、「ステータスシート」で把握した生徒の学習状況を踏まえて、教科書の本文、総ルビ版本文、中学校学習漢字ルビ版本文のいずれかを用いることを生徒に選択させる。これは国語の読解において、漢字が読めないために長文を読むことに課題がある生徒に対する指導の工夫として考案した。「ステータスシート」で把握した漢字の読み書きについての習得状況から、教員が生徒一人一人についてルビ版を配布するのではなく、あくまで生徒が自身の学習状況を振り返り、自身で教材を選択することが学習意欲の向上につながると考える。

また、ウ 語句の意味表は、「水の東西」にある、中学校で学習した漢字で構成される熟語等について、語句の意味を学習しやすい教材として考案した。語句の意味を調べる活動ではなく、あらかじめ書かれた意味を理解した上で、その言葉を用いて例文を作るという活動を通して、生徒の語彙力の向上を図るねらいがある。図 11 及び図 12 は、語句の意味表の一部を掲載したものである。意味の欄には、複数の辞書から引用した意味が書かれているが、この意味を教員が平易な言葉に言い換えたり、生徒に類語に言い換えさせたりしながら意味を理解させ、例文を作ることによって語彙の定着を図る。生徒の実態に合わせて、工夫しながら活用することが重要である。

徒 労		筧		緊 張		一 端		け だ る さ		愛 敬	
例文	意味	例文	意味	例文	意味	例文	意味	例文	意味	例文	意味
	①骨折って働いても役に立たないこと。 ②無益な労苦。	竹の節を抜いたり、木の芯をくりぬいたりした種を、地上に 設けて水を引く装置。	①気分が張りつめて、ゆるみのないこと。気を張り、からだ をかたくすること。 ②争いや騒ぎなどの起こりそうなただならぬようす。		①一方のはし。かたはし。 ②全体の一部分。		①なんとなくだるい。 ②徳勃だ。		①かわいらしいこと。 ②滑稽ではほえましうこと。		
その他		その他		その他		その他	その他 漢字では 「気怠い」 と書く。	その他 「愛嬌」 とも書く。			

水の東西 語句の意味表

1

図 11 語句の意味表 1

間隔 かんかく		素朴 そぼく		かえつて		いやが うえにも		静寂 せいじやく		音響 おんきやう	
例文	意味	例文	意味	例文	意味	例文	意味	例文	意味	例文	意味
	①物と物との間。 ②時間の隔たり。		①飾り気がなく、ありのままなことや様子。 ②考え方などが単純で、綿密な検討を経ていないこと。		予想とは反対の結果になるさま。逆に。		その上にまますます。なお一層。		①静かなこと。ひっそりとしていること。 ②静かで寂しい様子。		音とその響き。
その他		その他		その他		その他		その他		その他	

図 12 語句の意味表 2

第 5 研究の成果と今後の取組

1 研究の成果

研究の成果としては、第 1 に「読み書きアセスメント」の「読み書き達成テスト」及び「学校で見られる行動のチェックリスト」の結果分析と「ステータスシート」の開発を通じて、生徒一人一人の学習上のつまずきと認知特性を把握できるようになったことである。生徒一人一人のつまずきや分かり方の特性の明確化を図ることにより、生徒個々の課題の解決に向けた指導体制や指導方法を工夫・改善するなど、個に応じた指導を推進するための一つの手だてとなることが期待される。

第 2 に、「読み書きアセスメント」の結果を基にした座席表及び学習指導案の開発を通じて、生徒一人一人の学習上のつまずきや認知特性、「分かり方の特性」を踏まえた様々な指導・支援の方法を提案することができたことである。座席表の工夫は、「読み書きアセスメント」の結果に基づいた生徒の状況に応じて意図的に座席を組み替えることにより、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善をより一層推進するツールとして機能するものである。グループ編成の組合せは複数あり、教員が自身の経験やこれまでの実践を通じて得られた生徒理解と併せて最適な組合せによる座席表を作成することで、学習活動の更なる充実を図られるものとする。個々の教室において、創意工夫を凝らして授業や指導を改善するための重要な手だてとなることが期待される。

第 3 に、学習指導案の開発では、「読み書き達成テスト」の結果分析の際に、漢字の読みの

問題で生徒の解答を「ステータスシート」に解答用紙に記入したとおりに表示できるようにしたことにより、二字熟語の漢字のうち、どちらの漢字が読めていないかという間違え方や、どの漢字をどのように読み間違えているのかという個々の詳細についても把握することができるようにした。これらの間違え方のパターンは各学校や生徒個々により異なるため、一様な手だてを講じることは困難であるが、各学校や生徒それぞれにおける間違え方の傾向に応じて、語句の意味表の使い方を工夫することで漢字や語彙の習得に効果が表れるものとする。また、C領域、D領域の生徒に対する指導の工夫では、形式段落が文章全体においてどのような位置付けであるかを授業の中で定期的に確認することにより、接続語や指示語、段落構成の問題についての理解が深まること分かってきた。

上記3点の成果は「学びの基盤」プロジェクトの趣旨を踏まえたものであり、生徒の読解力及び学習意欲を向上させる取組の一助となったと考える。

2 今後の取組

今後の取組として、次の2点の課題に取り組む。

(1) 「読み書き達成テスト」の分析における、各校の状況に合わせた分析用シートの開発

高等学校においては、各学校における入学時までの学習の定着度の違いや課題が異なるということが、小・中学校と比較して顕著である。本年度は、全体の傾向を把握するため「読み書き達成テスト」の結果を、それぞれの問題分野について正答率50%という区切りで分析した。しかし、高等学校においては、入学時までの学習の定着度が異なるため、A領域からD領域に分類する基準そのものを、それぞれの学校に合わせたものにしていく必要があると考える。そこで、各学校が読解力向上に向けた課題をより明確にできる分析用シートを開発していく必要がある。また、「読み書き達成テスト」の解答を入力することに関しても、現状では担当する教員が行っており、負担も大きいため、より効率化した採点プログラムを開発することが今後の課題である。

(2) 読解力及び学習意欲を向上させる取組を、国語科以外の教科等で行うための指導・支援方法の開発

本年度、国語総合における評論の基礎的な単元を題材に学習指導案を開発したが、読解力と学習意欲は国語科の取組だけで向上するものではない。読解力と学習意欲は全ての教科・科目において重要な能力であり、卒業後の社会生活においても求められる能力である。そのため、国語科にとどまらず、全ての教科等において読解力と学習意欲を向上させる取組が求められる。次年度以降については、教科等横断的な視点から国語科以外の教科等についても読解力と学習意欲の向上を目的とした授業計画の作成や、全ての教科等で応用できる授業モデルの開発をする必要があると考える。

以上、2点の課題は、「認知特性チーム」だけでなく、「学びの基盤」プロジェクト全体に関わる課題であるとする。東京都教職員研修センターでは、次年度以降も更なる調査研究を行い、生徒一人一人の学習上のつまずきや認知特性についての実態把握を行うとともに、「学びの基盤」プロジェクトの「読解力ワーキンググループ」、「自ら学ぶ力ワーキンググループ」と連携しながら新たな教育プログラムの開発を行う。