

# 読み・書きの習得に困難を示す児童の認知特性に基づいた指導に関する研究

～国語・算数における個別指導と集団指導の効果的な方法について～

高知大学大学院総合人間自然科学研究科 教育学専攻 特別支援教育コース 鈴木恵太研究室  
土佐市立高岡第二小学校 教諭 濱村 由起子

## 1 はじめに

平成24年に文部科学省が実施した『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査』において、学習面で著しい困難を示し特別な教育的支援を必要とする児童生徒は、約4.5%の割合で通常の学級に在籍している可能性が示された。平成26年度に文部科学省が発表した『発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業』では、低学年では学習面や行動面の問題は見えやすいが、高学年になるにつれて様々な問題が錯綜し見えにくくなる可能性があることから、特に早期対応の必要性が指摘されている。また、同時に各教員が個別に工夫し特別支援教育に取り組んでいると評価できるが、指導方法については教員の理解が十分でない可能性も懸念され、特別な配慮・支援を要する児童生徒だけではなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導のあり方の必要性も述べられている。海津・田沼・平木・伊藤・Sharon (2008) が開発した多層指導モデル (Multilayer Instruction Model: MIM [ミム]) では、指導を、通常の学級内での効果的な指導【1stステージ】・通常の学級内での補足的な指導【2ndステージ】・更に補足的・集中的・柔軟な形態で行われる特化した指導【3rdステージ】に分け、「つまづく危険性のある子どもに焦点を当てた指導モデルが、結果的には、その他の得点層の子どもに効果をもたらす可能性」を指摘している。

高知県においては、平成23年9月に『発達障害等のある幼児児童生徒の指導及び支援の充実にに関する指針～特別支援教育の理念のいっそうの広がりをめざして～』が策定され、その基本方針1として「子どもの特性に応じた支援やすべての子どもに分かる授業づくりのための実践力向上を図る」ことが示された。そのためには、児童一人ひとりの特性を踏まえ、ユニバーサルデザイン (以下UDと表記) の視点に立った誰にとっても分かりやすい授業作りの必要性が求められており、また、個の特性に応じた指導と、それを集団指導へとつなげていける実践的指導力が求められている。

## 2 研究目的

本研究では、「読み・書き」「算数」につまづきが見られた児童に対して、個人の認知特性を明らかにし、その特性に応じた効果的な指導方法の検証を目的とした。指導は、個別指導 (3rdステージ) と集団指導 (1st・2ndステージ) に分け、特に個別指導を中心として検証を行った。

## 3 研究内容

### (1) 個別指導

#### ア 対象と方法

対象は、通常学級に在籍する2年生2名 (A児・B児) であった。20XX年5～6月に4種類のアセスメントを実施した。知的機能検査としてWISC-IV・DN-CAS、読み書き検査としてKULAS- $\alpha$ 、視知覚発達検査としてフロスティグ視知覚発達検査を実施した。あわせて担任からの聞き取りや授業観察を実施することにより、個人の認知特性の把握を行った。

A児は漢字の読み・書きの習得に困難があり、画数が多い漢字は特に定着に時間を要していた。音読は初発で読むことの難しさや途中で読んでいるところが分からなくなるなど読み間違いがみられた。算数では数の概念理解につまづきが見られた。アセスメントからは、聴覚言語情報処理および継次処理に強さがみられる一方、認知的短所として、視覚的情報処理や同時処理、注意をコント

ロールし作業を進める力が考えられた。また、主訴である「読み・書きの苦手さ」については、読み書き評価から「表記文字⇒音の変換（decoding）」と文字の形態分析に基盤的弱さがあると示唆された。

B児は平仮名、片仮名の読み・書きの習得に困難があり、算数では、計算は1位数の繰り上がりあり・なしの加法、繰り下がりあり・なしの減法、2位数の加法の筆算はできるが、文章問題の立式は難しいという特徴があった。アセスメントからは、視覚的処理・作業の力、プランニング、注意に強さがみられた一方、認知的短所として、聴覚的情報処理の力が考えられた。また、主訴である「読み・書きの苦手さ」については、読み書き評価法から「表記文字⇔音の変換（decoding）」の基盤的弱さがあると示唆された。

指導は、20XX年7～11月まで実施した。放課後の時間に行い、週2回30～45分の頻度でA児は計26回、B児は計25回行った。7月を指導Ⅰ期（セッション1～3）として、児童の実態把握と指導方法について検討を行った。9月から11月を本格的な指導時期とし、その前半を指導Ⅱ期（セッション4～14）、後半を指導Ⅲ期（セッション15～26）とした。

A児の手続きについては、まず「漢字の読み書きの習得の弱さ」に対して、1年生の漢字の習得状況を把握するプレテストを行った。指導では、漢字の習得のためにA児の強みである聴覚的情報処理を生かす目的で『言語化指導法』を用いた。これは、視覚的分析の弱さを聴覚言語情報処理を介して補う方法で、漢字の形態特徴を言葉で表現することでイメージや位置情報を理解するものである。音読の苦手さに対しては、海津ら(2008)によるMIM-PM（以下MIMプリントと表記）を用いて、正しい表記の語を素早く認識する力と、語を視覚的なまとまりとして素早く認識する力を身につけられるように指導を行った。指導Ⅱ・Ⅲ期には、漢字指導と並行して「数の概念理解の難しさ」に対して半具体物や数カードなどを用いて10までの数の「量を比べる」ことで数の大小を意識づけた。そして、10までの数を「数字・数詞・おはじき・数図・指」の5種類のカードをマッチングさせることで、数の様々な表し方や見方について理解させることに取り組んだ。10までが理解できたら段階を踏み、さらに100までの大きな数へと広げていくこととした。

B児の手続きについては、まず「平仮名・片仮名の読み書きの習得の難しさ」に対して、平仮名・片仮名の習得状況を把握するためにプレテストを行った。指導では、平仮名から指導を開始することとし、B児の強みである視覚的情報処理・作業処理を生かし、反復練習を用いた指導を実施した。また、MIMプリントを用いて語彙の獲得やまとまりで捉える力を身につけさせることとした。指導Ⅱ・Ⅲ期には平仮名・片仮名指導と並行して、「文章問題の立式の難しさ」に対して、キーワード提示条件を用いて、問題文から立式する方略を身につけさせることにした。間違えた問題は、再度行い、立式ができなかった問題は、半具体物を操作することで問題場面を捉えさせ正しい立式を促すようにした。

## イ 結果

A児の「読み・書き」については、指導に先立って行われたプレテストでは、1年生の漢字80文字中正しく書けた漢字は44文字（正答率55%）であった。正しく書けなかった漢字から20字を取り上げて指導（Table 1）した。

〈 Table 1 言語化指導方法の手順 〉

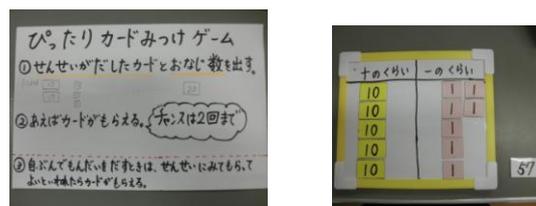
手順	内容
①漢字を言語化する	子どもが自分で漢字のパーツを言葉で唱える。例：字は「1・冫（かんむり）・子」を5回唱える。
②部分書字練習	言語化で表した通りに各漢字のパーツを5回ずつカラーマスに書く。
③漢字パーツ合わせ	言語化で表した通りに各漢字のパーツを透明シートに作成し、合体させて漢字を作る。
④全体書字練習	カラーマスに5回字を書く。
⑤フラッシュカード	指導した漢字を用いた言葉をフラッシュカードに書き10回唱える。

指導の回数を重ねるごとに、漢字を構成要素に分解し言語化する自分なりの方略を身につけてい

き、セッション17には指導していない1・2年生の漢字も自分から言語化して伝えてくる場面が見られるようになった。指導Ⅲ期（セッション18）には「目」の漢字を言語化する時、初めは「ニ・くち」と表したが、すぐに「ニ・ながぐち」と言い直し、同じ四角の形でも真四角と長四角のように漢字のパーツを正しく認識できるようになった。定着状況を確認するために2回ポストテスト（セッション18、26）を行ったが、指導漢字20字は全て正しく書くことができ、さらに指導していない漢字も1文字書くことができ、プレテスト時には習得できていなかった36文字中21文字書けるようになった。MIMプリントは、指導が進むにつれて取り組む問題数は増えたが正答率は下がっていった。これは本児が正確さよりも速さ重視に気持ちが傾いたからと考えられる。ただし、MIMプリントの振り返りアンケートでは「読むことが好き・得意」の割合は指導Ⅰ期に比べてⅢ期は大幅に増え学習に対する意欲は高まったと考えられる。

A児の「算数」については、数の概念の理解を図るために、井上・杉本（2013）が開発した5種類のカード（数字・数詞・おはじき・数図・指）を用いて数の大小比べを行った。本児の注意の弱さという認知特性に対して、ゲーム的要素を取り入れて興味を持たせ、集中力を高めるようにした。指導者（以下筆者のことを表す）とカードを1枚ずつ選び、大きいカードが出た方が勝ちというルールで行った。まず大小比べを各カードで行い、どちらが大きいかわかるようになってから違うカード同士でも比べる活動に取り組んだ。様々なカードでも理解できるようになってから、プリント学習へ移行したところ全て正解できた。続いて数の概念を広げるために100までの数の大小比べを行った。この際、本児の特性に配慮し、1～30、31～60、61～100と分けて段階を踏んだ。

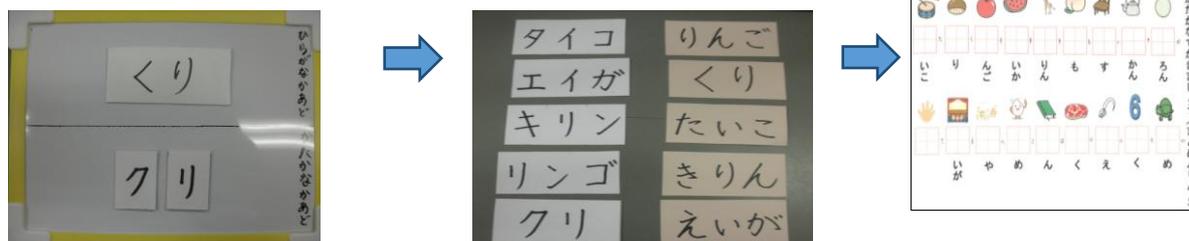
「ぴったりカード見つけゲーム」は、指導者が10のカードと1のカードで表した数字と同じカードを出したら、そのカードがもらえるルールである（Figure 1）。カードがもらえることで本児も喜び楽しく活動に取り組んでいた。61～100までの大きい数字になると数は理解できても、その数を見つけることに困っている様子が見られたが、自分で1つつカードを見て違うカードは取り除き、正解のカードを選ぶことができるようになった。カード学習後はプリント学習に移行したが、一の位や十の位が6以上になると数を間違えやすい、一の位が空位になる問題は0を書かずにいたりする場面が見られた。



《 Figure 1 ぴったりカード見つけゲーム 》

B児の「読み・書き」については、プレテストでは、平仮名は46文字全て読め、書きは37文字で書けたが、4文字で書けず5文字で字形が不正確であった。指導では、カラーマスを用いて書きの反復練習を行ったが、この際、お手本の透明シートを練習した平仮名と重ね合わせて正確な形を意識づけるようにした。指導Ⅱ期（セッション11）のポストテストでは、46文字全て正しく書くことができた。その後、片仮名の学習を引き続き行った。まず読みの練習から行い、読める片仮名から並行して書きの練習に取り組んだ。指導当初は平仮名と同様にカラーマスを用いて反復練習の指導を行ったが平仮名ほど十分な効果は見られず定着しなかった。そこで、今まで指導した18文字を定着させるための3つの段階を踏んだ指導を行った（Figure 2）。

- ① 1文字ずつマッチング      ② 平仮名と片仮名のマッチング      ③ プリント学習



《 Figure 2 片仮名指導方法の手順 》

指導回数を重ねるごとに正答数が増え片仮名を習得していく様子が窺えた。ポストテストでは、指導した18文字中12文字が書け、読みは46文字中16文字読めた。MIMプリントは課題の量を3つから2つに減らすことで、取り組む問題数も正答数も増えた。

B児の「算数」については、文章問題は、加法・減法・3つの計算を行った。42問中立式・計算ともにできたのは30問、立式・計算できたが単位間違い3問、立式できたが計算間違い1問、立式・計算ともにできなかったのは8問であった。特に、減法の求差・求部分の問題で間違いが多く、間違えた問題は再度指導し、さらに間違えた場合は半具体物操作により理解を図った。指導では、指導者と1文字ずつ読んだ後、B児に操作させると正しく立式することができた。計算は確実にできることから、文章問題を読んで頭にイメージを浮かべて操作することに課題があると考えられた。

#### ウ 考察

A児の漢字指導については、本児の強みである聴覚言語情報処理を生かして、言葉で漢字を習得する方法を用いた。その結果、自分で漢字の形を捉えることができるようになり、指導の終盤には指導を行っていない字も自分から言語化で表せるようになった。また、「気」は「フ」の部分、始めは「はねる」と表したがすぐに「てにはねる」と言い直すなど形に適した言語化ができるようになり、漢字を言語化して覚える方法を習得することが可能になった。本研究では、「言語化」に続いて「漢字パーツ合わせ」課題を行ったが、これにより、本児が漢字の形態特徴を理解し、かつ操作する課題によってイメージの定着が確実に図られたものと考えられる。指導では画数が少ない漢字から始めたが、これは漢字のパーツを捉える際の難易度に配慮し、かつ本児の成功体験を保証することを意図したものであった。しっかりとできることで本児にとっても自信となり積極的に学習に向えるようになっていったことが考えられる。今後は、画数が多く難易度が高くなっていくことの配慮をしつつ、さらに多くの漢字を習得できるように段階を踏んだ指導が必要であろう。MIMプリントは、指導が進むにつれて正解することよりも沢山問題を解くことに意識が向き、効果的な習得には至らなかった。課題に取り組む前に自分で今日の目標を設定し、目標が達成できたら本児が好きな活動やごほうび的なものがもらえるトークンエコノミー法を取り入れると効果的であったのではないかと考えられる。

A児の算数の指導については、10までの数の計算は指導を進めるにつれ正答率は100%になり、数の概念理解が深まったと考えられる。注意をコントロールし作業を進めることが苦手な本児に対しては、ゲーム的要素を取り入れた指導を行うことで集中力が続き、数の概念理解に有効であったと考えられる。また、アセスメントから知識を知識として獲得する力に弱さが窺えたため、体験活動や具体物を操作し多感覚的・体験的に理解し、表現する活動を取り入れたことも有効であったと考えられる。100までの数は一の位が空位の場合0を書かない、6以上になると間違いやすい傾向があった。操作活動ではまず位ごとにカードを置く場所を決めて学習したが、プリント学習では位を分けていないプリントで指導を始めた。しかし、操作活動のときのような数の概念理解が十分にはできなかった。プリント学習も操作活動同様、位ごとの数字に着目させるようにスモール・ステップの指導を行えば、より理解が深まったと考えられる。

B児の平仮名・片仮名指導については、本児の強みである視覚的情報処理と作業処理の力を生かして、反復練習を取り入れた指導を行った。平仮名では効果があり指導した平仮名はすべて習得した。書いた平仮名をお手本の平仮名シートと合わせて自分で確認することで、曖昧に覚えていた字もはっきり認識できたと考えられる。一方、片仮名ではこの方法はあまり効果がみられなかった。理由として、片仮名の読みが定着していなかったことと字を十分認識できていなかったことが考えられたことから、指導法を修正し、本児が習得している平仮名を用いて、少ない文字数の言葉と本児が学習した片仮名だけを使ってマッチングする方法を取り入れた。指導回数を重ねるごとに、書ける文字が増え、一度覚えた文字は次の回でも忘れることなく書けるようになった。片仮名習得の際に取り入れた指導法は、既知の知識である「ひらがな」に新規の知識である「カタカナ」を適応

させていく方法であり、“知っていること”を基盤とする方法によって効率よく習得が促されたと考えられる。本研究では指導期間が短かったため、指導した片仮名全てを習得するまでには至らなかったが、継続して指導を行えばさらに効果がみられると考えられる。MIMプリントは、アセスメントから一回の取り上げる学習の分量を考慮する必要が考えられたため、課題の量を減らす工夫を指導Ⅲ期以降取り入れた。その結果、正答率が大幅に高くなり語彙の獲得やまとまりをとらえる力を身につけることができたものと考えられる。

B児の算数の指導については文章問題で取り入れたキーワード提示条件は「あわせて・みんなで」や「のこりは」などに気づくことができ、簡単な加法・減法の立式には効果があったと考えられる。間違えた問題は、再度行い、さらに間違えた問題は半具体物を操作して立式する方法を用いた。本児は、文章問題に合わせて操作することができれば、正しく立式することができた。しかし、それは指導者と一緒にする場合であり、本児が自分だけで問題を読んで操作することは難しかった。本児の特性であるプランニングの強さから、問題解決に対して自分なりのやり方を見つけて実行する力が高いと考えられる。文章問題の解き方の方略が分かれば、本児は取り組むことができると考えられるため、効果的な解決手順の指導方法が求められる。

## (2) 集団指導

### ア 対象と方法

対象はA児・B児が在籍する各クラス（1組・2組）であった。期間は20XX年9～11月で、主に国語、算数を中心に週1～2回で、参与観察法により対象児童や学級の特徴に基づいたUDの授業作りや支援の方法を検討した。

手続きは、4～7月にA児・B児を中心に対象学級の授業観察を行った。5月にSDQアンケート（担任）、授業評価チェックリスト（担任・参観者〔以下筆者のことを表す〕）を行った。6月に研究授業を担当が行い、授業後、授業振り返りアンケート（児童用）を実施した。それらの結果から各学級の特徴を捉え、夏休みに担任に報告した。その際、UDに基づく授業作りとして1st・2ndステージに対する支援を高知県教育委員会が平成25年に作成したガイドブックの5つのポイント

【環境の工夫】【情報伝達の工夫】【活動内容の工夫】【教材・教具の工夫】【評価の工夫】を踏まえて提案した。その後、9～11月の間、国語、算数の授業を中心に支援に入った。11月に2回目の研究授業後、学級の児童を対象に授業振り返りアンケートを実施した。また、授業評価チェックリストを用いて担任・参加者ともに行った。

### イ 結果

SDQアンケートにおける各クラスの特徴や授業観察から、1組は「学習に意欲的に取り組む・友だちが困っていたら声をかけることができる・担任の指示が聞ける」という強さが見られた一方、「すぐに気が散りやすく、注意を集中できない・長い間じっとしてられない」という課題が挙げられた。UDに基づく授業作りの支援として黒板の前面には一切掲示物をしないですっきりとした環境整備を行った。ICTの活用では、ワークシートを電子黒板に写して発表する場を設けるようにした。A児に対しては、席の配慮を行ったが、それにより隣の友だちの様子を見て、教科書の学習ページを自分で開けたりノートを取ったりなど学習に参加する様子がみられた。また、板書の内容を手元に持たせてもらえることで、それを見てノートを写したり、手元になくとも黒板を見て自分で板書を写したりする姿がみられた。児童による授業振り返りアンケートからは、全ての項目で肯定的評価がみられた。また、担任自身による授業評価ではUDに基づいた授業作りに意識して取り組んだ項目数も増加した。

2組は、「絵などの視覚的情報があると集中しやすい・見通しや学習のねらいが分かれば行動に移すことができる」という強さが見られた一方、「すぐに気が散りやすく、注意を集中できない・長い間じっとしてられない」という課題が挙げられた。UDに基づく授業作りの支援として授業の終わりには次の時間の準備をするよう指導するところ、次の時間の学習にもスム

ーズに入れるようになった。授業の流れが分かる板書では、課題は青・まとめは赤など全校で統一したルールを決めて分かりやすい板書に取り組んだ。B児には、手元に板書内容を置く支援を行ったところ、何をどれだけ書けばよいかを理解でき、担任や支援員がつかなくてもそれを見て自分でノートを取ることができるようになった。児童による授業振り返りアンケートでは、5項目中4項目で肯定的評価が増加した。また、担任自身による授業評価ではUDに基づいた授業作りに意識して取り組んだ項目数も増加した。

#### ウ 考察

1組は、1stステージの【具体物の操作】では児童による授業振り返りアンケートから、操作活動が授業の中で取り入れられた6月の方が「今日の学習はよく分かりましたか」の「はい」の児童の評価が高かったことから、児童の学習理解にとって有効であったと考えられる。また、A児は自分で操作して考えようとしていたことからA児にとっても学習理解に有効であったと考えられる。A児に対して行った2ndステージの【座席の配慮】および【手元に板書を持たせる】支援は、A児が学習に参加する場面が見られたこと、自分でノートに書くことができるようになったことから有効であったと考えられる。

2組は、1stステージで取り入れた【個別に賞賛や注意を行う】は「先生の話は分かりやすかったですか」の「はい」の評価が高まったことから、児童の学習意欲に対して有効であったと考えられる。【イメージしやすい工夫をする】は6月の課題が買い物をしているという児童が経験したことがあるものだったため、学習場面を捉えやすかったが、11月は「進んで勉強できましたか」の「はい」の評価が下がったことから、九九表の広がりを持たずという課題は問題場面のイメージが浮かびにくかったと考えられる。【ワークシート等を活用する】は3種類のワークシートを用意することで、自分に合ったワークシートを児童が選ぶことができ学習理解が深まったと考えられる。また、B児の視覚的処理の強みを生かして、アレイ図を付け加えたワークシートを用いて視覚的な支援をしたことでB児にとっては学習が理解しやすかったと考えられる。

#### (3) 総合考察

各自の「読み・書き」の主訴である漢字、平仮名・片仮名の習得を目指し、認知特性に応じた個別指導を行った。A児は指導の際、言語化に続いて「漢字パーツ合わせ」を取り入れたが、これら指導により漢字の形態特徴の構成と位置情報を正確に捉えられるようになったことから、視覚情報処理に弱さが見られる特性に対して本指導法が有効であったことが考えられる。また、指導していない漢字も自分から進んで言語化し、書く様子が見られたことから、この方略を理解し応用する力が身につけていったことが考えられる。B児は、平仮名は視覚情報処理と作業を生かした反復練習を取り入れ、片仮名は習得した平仮名と片仮名とのマッチングを行う指導方法により文字の習得が進んだことから、特性に応じた指導方法が有効であったと考えられる。片仮名は指導期間の関係から全ての指導文字を習得することには至らなかったが、引き続きこの指導方法を行うことが有効であろう。

MIMプリントについてA児が速さを重視するようになったことは、海津ら(2008)が述べているように、解答できる項目数への停滞感を打破するために正確さより速さを追求した結果と考えられる。一方、B児は時間がある時は特殊音節の指導や片仮名の学習を行うことで解答できる項目数が増えたことから、特殊音節に対する早期支援の大切さが考えられる。MIMアセスメントパッケージには特殊音節に対する指導方法も掲載されている。本児らのように読みのつまずきがある児童に対して早期支援の方法として1年生の段階から集団指導の場面で取り入れていくことも有効であろう。

算数は、A児の知識を知識として獲得する力に弱さが窺えたことから体験的な活動を取り入れた指導を行った。正答率が10までの数では100%になったことから数の概念理解が深まり、操作活動が有効であったと考えられる。100までの数では各位の数が6以上になると数を読み間違えやすい側面があり、プリント学習と並行して操作活動を取り入れながら、スモール・ステップでの指導を引き続き行うことが重要であろう。また、B児のプランニングの強さからキーワード提示条件を取り入れた指

導は簡単な加法・減法の問題では有効であったと考えられる。しかし、3つのプリントを用意し、本児に選ばせることで逆に方略の習得が煩雑になってしまった。本児のプランニングが得意という特性から、解決の手だてを示し、順序立てて文章問題を解く過程に取り組みさせる方略を取り入れていくことも1つの方法であったと考えられる。

集団指導では、アンケートなどアセスメントから示された実態に対して支援・指導を提案した。この際、高知県教育委員会が作成したガイドブックにおける5つのポイントを基盤としたが、各々の支援において有効性が示された。【環境の工夫】で行った座席の配慮はA児が学習に参加する場面が多くなった。【情報伝達の工夫】では、視覚支援や具体的な指示をする中で、言葉だけの説明だけではなく黒板に書き残すなどの支援を両担任が取り入れた。児童は黒板を見ることで学習の内容や順番を理解する様子が窺えた。【活動内容の工夫】では、具体物の操作を増やすことで、対象児だけではなくその他の学習理解に支援を要する児童にとって効果的であったと考えられる。また、操作ができない児童は学習内容が理解できていないことを担任が理解しやすく、個別の声かけや指導を展開しやすくなる効果も考えられた。【教材・教具の工夫】では教具やワークシートを複数用意したが、児童は自分に適した方法を選ぶことができていたことから、自分で考えようとする意欲や学習理解が深まったことと思われる。【評価の工夫】は、担任から声をかけてもらうことでA児・B児ともに嬉しそうにしていた。また、両クラスとも児童の肯定的評価が増えていることから、柳林ら(2014)が述べている意欲向上要因になる称賛としての「学習目標に即している・できるようになった事実に対応している・その児童が褒めてほしいと思っている」評価を担当が行ったことが有効であったと考えられる。

一方、集団指導の場で5つのポイントを取り入れる際、難しさもあり、担任1人ですべてを担うには限界があると思われた。例えば、ICTの活用については環境整備が大きく関係することから、学校全体や市町村による協力も必要になるであろう。また、小学校は1人の担任が日々学習指導をすることが多い。担任が変わるたびに新しく学習のルールが提示される側面があり、児童はそれに慣れるまでに戸惑うことも考えられる。6年間を通して一貫した指導として、全校で取り組める部分はスタンダードとして全教職員で共通することも特別支援の観点から重要であろう。

#### 4 まとめ

今回の研究において、児童の認知特性に応じた指導は有効であることが示された。児童が学習を「分かる」「楽しい」と感じられるためには「読み・書き」は欠かすことができない力である。そのためには、小学校での早い段階からの早期支援・早期指導が求められる。また、特別な支援を要する児童だけではなく、その他の児童にとっても有効な支援が求められている。そのためには、通常学級における1st・2nd・3rdステージにおける支援はつながりが必要である。3rdステージで得た方略を活用できるような集団指導の効果的なあり方や、2ndステージでの支援で得た力を1stステージの支援で活用できるようにすることも大切であろう。本研究を通して学んだ特性に応じた効果的な指導のための早期支援・早期指導の大切さと同時に、担任1人だけではなく学校全体として児童に関わっていけるような体制・環境整備も必要であろう。

#### 【参考・引用文献】

- 井上賞子(2013). 『特別支援教育はじめのいっぽ!算数の時間』. 学研教育みらい
- 高知県教育委員会(2013). 『すべての子どもが「分かる」「できる」授業作りガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにあると有効な支援～』
- 文部科学省(2014). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について [http://www.mext.go.jp/a\\_enu/shotou/tokubetu/material/icsFiles/Afiledfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_enu/shotou/tokubetu/material/icsFiles/Afiledfile/2012/12/10/1328729_01.pdf), (参照:2015.1.9) 他