

通常学級におけるユニバーサルデザインを活用した 国語科の授業実践について

～1st ステージ、2nd ステージで行う ICT の活用方法～

高知大学大学院総合人間自然学研究科 教育学専攻 特別支援教育コース 指導教員 是永かな子
香南市立野市東小学校 教諭 宗石千佳

1 はじめに

文部科学省¹によれば、「知的発達に遅れはないものの、学習面または行動面で著しい困難を示す発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要としている」児童の割合は、小・中学校全体で6.5%、小学校では7.7%と報告されている。また、高知県における発達障害等特別な教育的支援を必要とする児童の在籍率²は、9.4%と報告されており、その在籍率は年々増加傾向にある。なかでも、小学校に入学した1年生にとって、学校生活は集団での学習が中心になるため、個別に支援を要する児童は、新しい集団での人間関係や学習面に対しての不安から、多くの困難を示すことが予想される。実際に、低学年では学習面や行動面の問題が見えやすいため、学習面・生活面での支援を必要とする児童の割合が中学年、高学年よりも高いという結果が出ている³。そのため通常学級に在籍する支援を必要とする児童の特性を把握し、低学年から適切な指導、支援を行うことが必要であると考えられる。

平成19年4月に「特別支援教育の推進について」の通知⁴がなされてから、日本では国連の「障害者の権利に関する条約」への批准に向け、障害者に関わる様々な法制度の整備が進められている。平成28年4月に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」においては、「合理的配慮の提供」が法的に明確に位置づけられた。障害のある人となない人を分けて考えるのではなく、一緒に生きる共生社会に向けて、学校教育においてはインクルーシブ教育システムの構築が進められている。平成28年度特別支援教育体制整備状況調査結果から、小学校においてはコーディネーターの実施率は100%、また、個別の支援計画の実施率は94.7%と高く、小学校における特別支援教育の推進に向けた取り組みは着実に進んでいることが示された⁵。

その一方、高知県の学校現場では、自閉症・情緒障害の特別支援学級児童生徒数が年々増加の一途をたどっており、平成23年度は425名だった児童生徒数が平成28年度には785名になり、ほぼ2倍に増加している⁶。通常学級の中でも発達障害等のある児童は、学力面や学習態度など、様々な問題を抱えているため、担任一人で個々の特性に配慮した指導や支援を行うことは難しい。また、担任がこれまで積み重ねてきた経験と知識をすべて引き出して子どもに対応しても、子どもの問題行動が改善されず、自分の指導力に自信が持てなくなってしまうことも少なくない。担任の指導力ではなく、子どもの理解と状況について、これまでとは違った視点で対応を考えることが求められている⁷。

発達障害等のある子どもに「分かる」授業づくりを徹底することは、他の子どもにとってもわかりやすい授業につながる。子どもの一人ひとりの学びを踏まえたユニバーサルデザインの視点に立った授業づくりを推進することは、子どもの学力向上にもつながる⁸。だからこそ、すべての子どもが「わかる」「できる」ように工夫、配慮されたユニバーサルデザインに基づいた授業を実施することが、今、必要になっている⁹。

2 研究の目的

本研究は、通常学級の級友とともに、支援を要する児童が「わかる」喜びや「もっと学びたい」という意欲を持って取り組めるユニバーサルデザインを活用した国語科の授業づくりについて検討する。具体的には、国語科の基礎・基本の定着を図るため、通常学級で子どもの学習への意欲づけができる教材開発として、1st ステージ、2nd ステージにおいて ICT (Information & Communication technology : 情

報通信技術)や「Multilayer Instruction Model:多層指導モデルMIM」¹⁰のMIM-PMアセスメントを活用し、ユニバーサルデザインの5つの柱を取り入れた授業実践について検証することを目的とする。

3 研究の内容

(1) 対象

対象はG小学校1年H組とする。児童数は22名である。研究対象の1年H組の児童の中で、4月の授業観察等から複数人の支援が特に必要だと判断した。よって5月以降は複数人の子どもを2ndステージ対象とした。

(2) 方法

研究の視点は、ユニバーサルデザインの5つの柱を取り入れた授業づくりにおける1stステージ、2ndステージでの支援とし、以下の4点について検討した。

第一に、研究協力校であるG小学校の概要や現状を把握し、G小学校H学級で年度当初のアセスメントと授業観察を行った。また、SDQ、QU、授業チェックリスト、ひらがな読み書きテスト等のアセスメントを行い、実態を把握した。

第二に、G小学校H学級の国語科の学習で活用する教材・教具に注目した授業研究やユニバーサルデザインを取り入れた授業づくりを中心とした介入や評価を行った。

第三に、SDQ、QU、授業チェックリスト、国語科のテスト等の結果からユニバーサルデザインを取り入れた授業実践の効果を検証した。

第四に、2学期に行った「Multilayer Instruction Model:多層指導モデルMIM」のMIM-PMアセスメントの実践による児童の変容について考察を行った。

(3) 具体的な取組

ア 実態把握

H学級で5月に実施したユニバーサルデザインに基づく授業づくりチェックリストでは、「環境の工夫」、「情報伝達の工夫」、「評価の工夫」が低い結果となり、授業の流れを可視化することや板書での学習の見通しが見える形で示すこと、さらに評価の可視化が不十分であることが明確になった。SDQアンケート結果では、多動不注意の領域は、保護者3名がHigh Needsと回答しているのに対して、教師側がHigh Needsと回答している児童は13名もいた。これは授業中学習態度や学力面で支援を必要とする児童が数名おり、落ち着いて学習に取り組むことが難しい児童への支援について担任が日々試行錯誤していたためと考察した。2017年度1学期の授業観察と担任との協議の経過では、研究対象の1年H組の児童の中で、1stステージの支援のみでは十分ではないと考えた複数人の子どもを2ndステージ支援として位置付けてより個に応じた支援を行った。他にも平仮名46文字を書けない児童が22名中6名おり、2学期からの介入で、学力面で課題の多い児童たちへの支援を具体的にやっていくこととした。また、学習への集中力が続かない児童もいることから、ユニバーサルデザインの5つの柱を取り入れた授業づくりが課題であった。5月以降は複数人の子どもを2ndステージ対象とし、通常学級での支援の必要な2ndステージの児童も達成感が持てる授業改善に取り組んでいくこととした。

イ UDの視点からの授業改善

実態把握結果をもとに、高知県教育委員会発行の『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック』を参照し、提示されている5つの観点から特に「環境の工夫」、「情報伝達の工夫」、「評価の工夫」の3つの柱を中心に授業改善に取り組むこととした。

「環境の工夫」では、教室の前面になにも掲示しないことや板書での授業の流れの構造化(写真1)を

図った。「情報伝達の工夫」では、短い言葉と写真やイラストで指示を分かりやすくすること(写真2)やICTを活用し、子どもの書字活動の姿勢や鉛筆の持ち方の可視化(写真3)を行った。「評価の工夫」では、個々の強みを把握した上で、授業の中で意図的に活躍の場を設け全員で評価したり、赤丸やスタンプ等で頑張りを可視化(写真4)したりした。

【授業の流れの構造化】



写真1

【指示の明確さ】

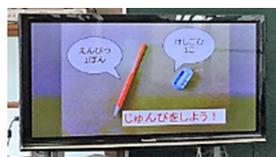


写真2

【書字活動の可視化】



写真3

【評価の見える化】



写真4

また、2学期からの介入授業に向けて、ユニバーサルデザインの「活動内容の工夫」「教材・教具の工夫」に着目し、タブレットを活用した授業づくりを行うことを提案した。タブレットを活用すると、1stステージ対象の子どもは思考を可視化し、伝え合うことができると考えた。H学級の子どもは、これまでもタブレットを活用し、自分の好きな場所をカメラで撮り、みんなで紹介し合うことを学習している。自分の考えや友だちの考えをすぐに視覚的に確認でき、伝え合うことの楽しさや分かりやすさを子どもたちは感じていると推測した。また、「書くこと」に抵抗のある2ndステージ対象児にとって、タブレットは簡単に「書くこと」「消すこと」ができるメリットもある。授業に集中できない児童にとっても、タブレットを活用し自分の考えを伝える学習は、興味関心を持って取り組める。さらに、ユニバーサルデザインの「評価の工夫」にも着目し、タブレットを活用する授業の中で、個々の頑張り(ワークシートなど)を電子黒板に写すことで、教師だけの評価ではなく、児童同士が評価し合う場も設定できると考えた。

G小学校は50台ほどのタブレットが常備されており、全てのタブレットに授業支援アプリ「ロイロノート・スクール」がインストールされている。G小学校では主に高学年の児童が「ロイロノート・スクール」を授業で活用していたが、1学期から少しずつH学級の子どももタブレットを使った学習(国語科・算数科)を実施し、タブレットの操作も自分たちで行うことができるようになってきているため、低学年でも「ロイロノート・スクール」を活用し、ユニバーサルデザインを取り入れた国語科の授業づくりを行うことができると考えた。まずH学級担任と著者で介入授業国語科単元「ことばあそびうた」の指導書と研究書を元に、「ロイロノート・スクール」の1stステージ、2ndステージでの有効な活用方法について教材研究を行った。ユニバーサルデザインだけを中心に授業づくりを行うのではなく、単元「ことばあそびうた」の評価基準を軸にした子どもにつけたい力についても担任と著者が共通認識しながら協議を行った。

ICTを活用した介入授業の具体的な取り組みは、数枚のワークシートを用意して、子どもたちのタブレットに一斉送信をし、すぐに自力解決の活動ができるようにしたり、子どもたちに送ったワークシートを画面上にうつして、「どこに」「なにを」書くのか、担任の先生が実際に書いてみせ、視覚支援を行ったりした。また、書き込みの終わった自分のワークシートを、子ども自身がモニター画面に転送することで、安心して次の問題にチャレンジできるようにした。さらに、複数の子どものワークシートを一斉に画面にうつし(写真5)、自分が頑張っているワークシートを読んだり、感想を伝え合ったりすることで、全員が興味を持って、活動に参加できるようにした。

2ndステージで行ったICTを活用した支援は、書く・消すに抵抗感がある子どもにタブレットを活用(写真6)させて、授業参加を促したり、タブレットに書き込んだ内容を画面に投影し、担任が画面上で花丸やコメントなどの評価(写真7)を行ったりした。また、2ndステージの子どもに、書画カメラのある席で「お手本さんになって書いてくれる?」とお願いすると、喜んで一生懸命書くことができた(写真8)。担任は、他の子どもへの指導を行いながら画面を見て、2ndステージの子どもたちの頑張りを評価すること

もできた。

【自分の考えを可視化】



写真 5

【個別でのタブレットの活用】



写真 6

【全員のワークシートを画面に表示】



写真 7

【書画カメラの活用】

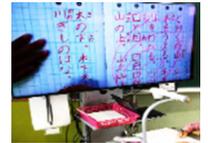


写真 8

ウ「多層指導モデルMIM」のMIM-PM アセスメントの取り組み

海津が開発したMIM-PM アセスメントとは、学習が進んでいくにつれて、つまずきが顕在化する子どもを、つまずく前の段階で把握し、指導につなげていくものである。構成は、テスト①「絵に合うことばさがし(3つの選択肢の中から絵に合う語に丸をつける課題)」(資料1)と、テスト②「3つのことばさがし(3つの語が縦に続けて書いてあるものを読んで、語と語の間を線で区切る課題)」(資料2)になっている¹¹。通常学級で一斉に行うことができ、学力面で支援の必要な子どもだけでなく、学力の高い子どもも意欲的に取り組める内容量となっていることは、ユニバーサルデザインの取組に合致していると考えられる。「多層指導モデルMIM」の実践事例にある読み指導の「はやくちことば」や「プリント集」も定期的に行い、基礎的な段階での読み能力の育成を目指した。



通常学級で一斉に行うことができ、学力面で支援の必要な子どもだけでなく、学力の高い子どもも意欲的に取り組める内容量となっていることは、ユニバーサルデザインの取組に合致していると考えられる。「多層指導モデルMIM」の実践事例にある読み指導の「はやくちことば」や「プリント集」も定期的に行い、基礎的な段階での読み能力の育成を目指した。

(4) 結果

ア SDQ アンケートによる担任の評価の変化

5月に実施した教師のSDQアンケート(プレテスト)の結果と11月に実施した教師のSDQアンケート(ポストテスト)の結果を比較し、2学期から介入したユニバーサルデザインの5つの柱を取り入れた授業づくりの評価を考察する。

野田・伊藤ら¹²は、子どもの行動的・情緒的問題を効果的に把握・支援していくためには、信頼性と妥当性が高いアセスメントツールの開発が必須であると述べている。児童・生徒の行動的・情緒的問題を把握する際に学校現場で使用できる、比較的簡便な尺度としてSDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) アンケートを行った。

H学級 SDQ(教師)の t 検定の結果を示す。

表1 H学級 教師 SDQ 得点平均と標準偏差 (N=22)

H学級教師 (N=22)	1回目(プレ)5月		2回目(ポスト)11月		t	p
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
総合困難得点(TDS)	11.1	6.42	7.09	5.40	3.41	0.002***
行為面得点	2.00	2.58	1.27	2.07	1.32	0.19
多動・不注意得点	5.86	2.86	4.36	2.75	4.49	0.0002***
情緒面得点	1.86	1.64	0.50	0.80	3.38	0.002***
仲間関係得点	1.36	1.73	0.95	1.73	1.16	0.25
向社会性得点	5.72	3.08	6.40	3.27	-1.07	0.29

注) 高得点=困難性大 向社会性のみ低得点困難性大 *P<0.05, ***P<0.01

【ワークシートの一斉送信で時間短縮】



写真 9

表1は、H学級教師のSDQ得点を1回目（プレ）と2回目（ポスト）の平均と標準偏差を示したものである。t検定の結果、「総合困難得点(TDS)」項目において($t=3.41$ $df=21$ $p=0.002$)で有意な差が、「多動・不注意得点」項目において($t=4.49$ $df=21$ $p=0.0002$)で有意な差が、「情緒面得点」項目において($t=3.38$ $df=21$ $p=0.002$)で有意な差が見られた。1stステージでのICT活用として、授業の導入にパワーポイントで作成した「平仮名」や「カタカナ」などの教材を活用し、子どもたちの視覚に訴えて注目させたり、子どものタブレットに課題やワークシートを一斉送信し課題共有を図り(図9)、自力解決活動にすぐに取り組みせたりしたことが有効であったと考える。「仲間関係得点」では、1回目1.36ポイントから2回目0.95ポイントに下がっており、教師の困難性が下がっていることが明らかになった。さらに、「向社会性得点」では、1回目5.72ポイントから2回目6.40ポイントに上がった。「向社会性」は得点が高くなっており、困難性が下がったといえる。国語科や算数科で自分のタブレット内の解答や考えをモニター画面に示すことで、自分の考えをわかりやすく伝えることができたり、友だちの考えを可視化できるため、評価や感想を伝え合う学習活動に取り組んだりしたことで、仲間関係や向社会性の向上につながったと考察される。また、H学級の子どもたちの実態を把握するためアセスメントを実施し、支援の必要な子どもたちへの手立てを早期から行ったことが、H学級のすべての子どもたちにも有効な実践であることが明確になったと考えられる。

イ SDQ アンケートによる保護者の評価と変化

5月に実施した保護者のSDQアンケート(プレテスト)の結果と11月に実施した保護者のSDQアンケート(ポストテスト)の結果を考察する。

次にH学級SDQ(保護者)のt検定の結果を示す。

表2 H学級 保護者SDQ得点平均と標準偏差 (N=22)

H学級保護者 (N=22)	1回目(プレ)5月		2回目(ポスト)11月		t	p
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
総合困難得点(TDS)	10.1	4.01	10.2	5.05	-0.08	0.93
行為面得点	2.50	1.92	2.41	1.94	0.22	0.82
多動・不注意得点	3.64	1.98	4.23	2.34	-1.50	0.14
情緒面得点	2.00	1.30	1.64	1.78	0.72	0.47
仲間関係得点	1.95	1.83	1.91	1.50	0.16	0.87
向社会性得点	6.59	2.19	6.91	1.92	-0.79	0.43

注) 高得点=困難性大 向社会性のみ低得点困難性大 * $p<0.05$, *** $p<0.01$

【画面で課題共有】



写真10

【加力学習】



写真11

【活動のパターン化】



写真12

【画面上で評価】



写真13

表2は、H学級保護者のSDQ得点を1回目と2回目の平均と標準偏差を示したものである。t検定の結果、すべての項目において有意な差は見られなかった。しかし、「行為面得点」では1回目2.5ポイントから2回目2.41ポイントに、「情緒面得点」では1回目2ポイントから2回目1.64ポイントに、「仲間関係得点」では1.95ポイントから2回目1.91ポイントに困難性が下がった。「向社会性」では1回目6.59ポイントから2回目6.91ポイントに上がっており、困難性が下がったことが明らかになった。「総合困難得点(TDS)」では1回目10.1ポイントから2回目10.2ポイントに、「多動・不注意得点」では1回目3.64ポイントから2回目4.23ポイント困難性が大きくなっていった。

尾崎, 是永¹³は、保護者評価と教師評価の差について、集団を見る教師の視点と個を見る保護者の視点の違いから生まれるものではないかと考察している。H学級の教師と保護者の評価にも、差がみられる項目がある。学校ではユニバーサルデザインを取り入れた授業づくりを学級全体で取り組み、個々への支援も丁寧に行った結果、落ち着いた学級に変容したが、保護者は、家庭での子どもの様子から困り感

を持っていることが示された。これからも保護者との連携を大事にしながら子どもの支援を行っていかなければならない。

ウ 個別の支援を要する児童の変容

2nd ステージ支援を実施した子どもは、例えば「TDS」が11ポイント下がった。具体的には子どもの学習状況を把握し、その子どもに合ったワークシートや教材を個別のタブレットに配信した。それにより授業に参加できる時間が増え、友だちからも自分自身も「認められた」「できた」という自信とやる気にもつながったと考える。また、他にも特殊音節の語の習得に課題のある子どもは書字活動が苦手であったため、「書く」「消す」作業が簡単にできるタブレットを活用することは有効であった。さらに、休み時間や放課後など、「平仮名」や「カタカナ」などのアプリをタブレットにダウンロードして加力学習を行った(写真11)。タブレットを活用した加力学習を行ったことでタブレットの操作にも慣れ、集中して加力学習に取り組めたと考えられる。ユニバーサルデザインの教材・教具の工夫や活動内容の工夫としてICTを取り入れた支援を継続して行ったことが、2nd ステージ支援を実施した子どもの授業中の態度や情緒に落ち着きがみられるようになり、教師の自信にもつながったと推察される。

他にも2nd ステージ支援として、良い姿勢で書字活動をしていたり、集中して学習に参加したりしている姿を教師がその場でタブレットのカメラ機能を活用して映した。目に見えるかたちで子ども評価を返しつつ「どこがよかったか」具体的に褒め、自分のよい言動に気づかせ、自己肯定感を高める支援も行った手立てが、子どもの授業中の落ち着きのある態度が増えたことにつながったと考えられる。また2nd ステージ支援の子どもとアイコンタクトをとりながら授業を進めたり、支援と評価を常時できるような机の配置をしたりなど、細かい支援を続けることの有効性が示された。

また国語科デジタル教科書の「平仮名」「カタカナ」の学習で文字の特徴や言葉づくりを発表する活動で意図的に活躍できる場を設けた。モニター画面を指さしながら、みんなに文字の特徴などを上手に伝えることができ、それをみんなから評価してもらうことで、それぞれの子どものやる気を引き出す一つの手立てになったと考察する。

授業支援アプリ「ロイロノート・スクール」を活用した授業展開をパターン化(写真12)したことで、安心して学習活動に参加できるような子どももいた。複数人の子どもを対象とした加力学習では、いつも意欲的に参加し、集中して学習できている子どももいた。学習内容ではなく、学習意欲のあるそれぞれの子どもの態度を褒め、「できた」「もっとできる」という達成感を感じられるICTの活用方法が有効であったと考える。これらの意図的な支援を2nd ステージ支援対象の子どもに実施した成果として、支援レベルが下がったと考える。

エ MIM-PM アセスメントの結果

次にH学級で実施した11回の「総合点」、「テスト①平均点」、「テスト②平均点」をグラフにし考察した。

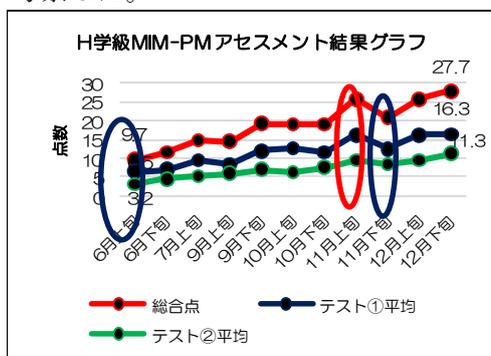


図1 H学級MIM-PMアセスメント結果

MIM-PMアセスメントの結果は3項目とも点数が上がっているため、1年生が隔週でMIM-PMアセスメントを実施することの有効性が示唆されたと考えられる。1年生の子どもはひらがなやカタカナの習得と同時期にMIM-PMアセスメントを行うため、最初はひらがなが習得できていない子どもや、語をまとまりとして読むことに慣れていない子どもが多いことが、6月上旬の点数に表れている。11月上旬の点数が大きく上がっているのは、アセスメントを行う前に、子どもに「速さを意識してチャレンジしてみよう」と声掛けをしていることが良い結果としてあらわれていると考えられる。日頃から1年生の子どもは「ゆ

ゆっくり丁寧に書く」ことが習慣となっているため、「丸を書く」「線を引く」もゆっくり丁寧に書いていた。「速さ」を意識させることが点数に大きく影響することが示された。回数を重ねるごとに、3つの項目の点数も上昇しているが、11月下旬の回は大きく点数が下がっている。1時間目に1人1台タブレットを使った算数の学習を予定していたため、著者が子どもの視野に入るところでタブレットの準備等をしており、子どもの集中を途切れさせた可能性がある。子どもの学習に向かう気持ちを整える環境づくりも教師の当然の配慮であるが、その配慮が十分できなかったことは反省しなくてはならない。1年生の子どもの興味関心や意欲は、そのまま学習への集中力につながるが多いため、MIM-PM アセスメントだけでなく、授業の始まりなど、子どもの意識を学習に向けるための配慮が常に必要だと考える。

4 まとめ

今回の介入授業を行った際、学級の子ども同士の関わり方や仲間づくりなど、学級の中で子どもが周りから認められていると安心できる学級経営ができているかどうかで、ユニバーサルデザイン授業実践の展開も変わってくると考える。介入したH学級の担任は、柔らかい伸び伸びとしたH学級の雰囲気大切にしておき、その思いがしっかりと子どもに伝わっていたため、授業の中で自分の思いを言葉や身体で表現し友だちに伝えることが大好きな子どもに育っていた。教室の中で低学年のときから一人ひとりの友だちを大切に、違いを認め合える授業実践ができると、高学年、中学校と子どもが成長しても友だちの個性や特性を認め合うことができ、安心して自分の考えを表現できる子どもに成長するであろう。3回目の介入授業が終わった後の事後研の中で介入学級の担任が、「通常学級での個々の子どもへの対応の必要性和特別支援教育の必要性を改めて学ぶことができた」と話している。支援を必要とする子どもへの手立てを積み重ねていく中で、担任は、子どもがどんな支援を必要としているのか予想して、「この子にはこの学び方が合っている」「この子にこの評価を行うと、集中力が継続される」と個々への支援を工夫し、子どもの小さな頑張りを見逃さず常に認め褒めることを実践した結果、学級全体が落ち着き、支援が必要だった子どもの変容につながったと考える。また、担任が子どものよさや「強み」を把握し、それを必ず授業の中で生かすことを意識して実践してきたことが、「みんなに褒められた」「みんなと一緒にできた」という達成感につながったと考察する。H学級の子どもの変容や学級の優しい雰囲気を周りの教職員が気づき、「〇〇さんは話を聞けるようになったね」「〇〇さんにした支援の効果がみられているね」「グループ学習でみんなが活躍できているね」などの声掛けがあった。教職員同士のつながりや情報交換もユニバーサルデザイン授業実践には重要であると考えられる。

ICTを活用した国語科の授業実践を行い、1st ステージ、2nd ステージの子どもへの有用性が明らかになり、タブレットを小学1年生から子どもだけで操作し学習できることも示された。今後はタブレットを低学年でも活用できる実践報告を行い、低学年からのICT活用の成果をG学校全体へ広げていく必要があると考える。しかし、ICT機器の不具合はいつ、どこで起きるか予測ができない。また、授業中不具合が生じたときの対応に時間がかかると、子どもの集中力が途切れてしまうという課題は以前からいわれている。今後もG小学校でのICT機器の研修を計画的に行っていく必要性が示された。

『多層指導モデルMIM』のMIM-PMアセスメントを小学1年生から計画的に実施した結果、集団・個別の基礎的な段階での読み能力の育成に有効であることが示された。MIM-PMアセスメントを実施する前の、子どもの意欲につながる声掛けや評価が重要であると考えられる。

2nd ステージ対象の子どもへの支援を一斉授業の中で行うことで、学力面や学習態度で一定の成果がみられ、学力面でも向上がみられた子どももいる。今後は2nd ステージでの支援を実施し、必要に応じて3rd ステージへの移行も念頭に継続的な支援の必要性も考慮される低学年からのアセスメントの重要性と、低学年での有効な、具体的なアセスメントについての研究も期待される。

¹註・引用文献

文部科学省調査(2012)『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』 pp. 1-19.

www.mext.go.jp/.../afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2018年1月4日参照).

² 高知県教育委員会(2016)『平成28年度 高知県の特別支援教育 資料』 p. 9.

<http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/files/2016082200236/28siensiryoutentai.pdf>(2018年1月4日参照).

³ 前掲1, 文部科学省調査(2012).

⁴ 文部科学省(2007)『特別支援教育の推進について(通知)』 pp. 1-7.

www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm(2018年1月4日参照).

⁵ 文部科学省(2016)『平成28年度特別支援教育体制整備状況調査結果』 pp. 1-15. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567_03.pdf(2018年1月4日参照).

⁶ 前掲2, 高知県教育委員会(2016).

⁷ 井上賞子, 杉本陽子(2008)『特別支援教育はじめのいっぽ』学研教育みらい, pp. 8-12.

⁸ 高知県教育委員会(2011)『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関する指針』 pp. 2-6.

⁹ 高知県教育委員会(2013)『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック ～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～』

www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/guide.html(2018年1月5日参照), 高知県教育委員会(2015)『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～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、すべての子どもにもあると有効な支援～実践事例集 Vol. 1』

www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/files/2013050800313/file_201546112464_1.pdf(2018年1月5日参照).

¹⁰ 海津亜希子(2016)『アセスメントと連動した効果的な読みの指導「多層指導モデルMIM」』学研教育みらい.

¹¹ 同上.

¹² 野田航・伊藤大幸・中島俊思・大嶽さと子・高柳伸哉・染木史緒(2013)小・中学生を対象とした日本語版Strengths and Difficulties Questionnaire 教師評定フォームの標準化と心理測定学的特徴の検討—単一市内全校調査を用いて—『臨床精神医学』42(2):pp. 247-255.

¹³ 尾崎有梨菜・是永かな子(2014)通常学級におけるSDQを用いた個別の指導計画の作成—教師、児童、保護者の多角的分析視点の導入—『高知大学教育学部研究報告』第74号, pp. 53-61.