

通常の学級に在籍する読字・書字困難を抱える児童を 包括する国語の授業づくり

—ユニバーサルデザインの視点をふまえた授業の可能性と課題—

Inclusive Instruction of Japanese Class for Children Suspected to be Dyslexia at Regular Class of Elementary School

榎本 恵子¹ 佐藤 慎二²

通常の学級に在籍する読字・書字困難を抱える児童を包括するユニバーサルデザインの視点をふまえた国語の授業づくりを展開した。小学校3年生を対象に、「読み」「書き」に関するアセスメントを実施し、その実態を踏まえた授業を計画した。その際、先行研究等の知見から、ユニバーサルデザインの授業づくりの視点として、a. 導入の工夫、b. 学習への見通し、c. 明確なルールや約束、d. 多様な感覚を生かして学べる場、e. 教師の指示や発問、f. 友達との学びの場や選択場面の設定、g. 板書やワークシートの7点を指摘し、授業計画を立案・展開した。授業全単位時間のビデオによる観察評価、児童による評価、学級担任による評価を実施し、ユニバーサルデザインの7つの視点の有用性を示した。

キーワード：通常の学級、読字・書字困難、国語の授業、ユニバーサルデザイン

I 問題と目的

読みや書きの困難が、学業不振による自尊感情の低下を招いたり、後の行動上の問題につながったりするという児童は少なくない。これらの児童は、直接的に周りに迷惑をかけることが少なく、教師も困ることが少ないので、後回しにされ、見逃されることが多くなる。また、困難さに気づいても、通常の学級の一斉指導の中で、個別に指導していくことは容易ではない。

一方、近年では、より包括性の高い支援を実現することによって、より多くの児童が参加し・理解できる方向性、すなわち、ユニバーサルデザインが追究^{1) 2) 4) 6) 7) 8)}されている。ユニバーサルデザインに明確な定義はないが、特別な支援を要する児童には「ないと困る支援」であり、どの児童にも「あると便利で・役に立つ支援」を増やす授業づくりの方向性である。昨年度、公表された「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結果⁵⁾でも、「学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要がある」と指摘されるように、通常の学級の授業づくりそのものに焦点をあてた研究は斯界の大きな課題となっている。

そこで本研究では、読みや書きの困難な児童の多くが学びにくさを感じる、国語科に焦点を当てる。読みや書きに困難を抱える児童を含めた全ての児童を対象とした「わかる・できる」授業づくりをするために、「ユニバーサルデザイン」の発想を授業に取り入れる。その際、児童の学び方の特徴やつまづき、すなわち、「ないと困る支援」を把握し、授業計画段階からそれらを包括する支援を検討する。そのために、読みや書きに関するアセスメントを重視する。それにより、読みや書きに困難を抱えた児童を含む全ての児童が「わかる・できる」を実感し、

1 旭市立干潟小学校

2 植草学園短期大学

安心して参加できる授業づくりの在り方について明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 研究1－調査研究

1 目的

- 通常の学級に在籍し、読みや書きに特別な支援を要する児童の様子把握
- 上記の児童を含む授業づくりにおける支援の実際と効果的な指導法の示唆を得る

2 方法

- (1) 調査対象：A市内小学校15校の通常の学級担任140名
- (2) 調査項目とその妥当性
 - ①調査1－「読み」や「書き」に苦手さがある児童に関する調査
 - 特別な配慮を要する児童の人数、○「読み」や「書き」に困難さのある児童とその様子、○それに対する支援の実際
 - ②調査2－どの児童も「わかる・できる」授業のための具体的な支援について
参考文献としてあげた先行研究及び筆者らの実践

表1 調査項目の概要

<p>〈授業への参加を促すための視点〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ○クラス内の理解の促進－わからないことを「わからない」と正直に言えるクラスの雰囲気づくり ○ルールの明確化－話す時や聞く時の約束やノートの書き方、授業の進め方等の明確化 ○刺激量の調整－教室前面の余分な視覚情報や水槽の音などの聴覚刺激への配慮 ○場の構造化－整理整頓の仕方や授業中の机上管理の明確化 ○時間の構造化－学習のめあて・流れ・活動の区切りの明確化 <p>〈授業の理解を促すための視点〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ○指示理解のさせ方－短い言葉で区切って話す、前置きの指示をする等 ○視覚化－絵や写真、ICT機器の活用やチョークの色使いの明確化 ○動作化・作業化－聞くだけにならない配慮や動作表現の導入等 ○共有化－ペアやグループ活動の導入 <p>〈個へのつまずきに対する支援や配慮〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ○分かち書き、ルビぶり、マス目の違うノートの活用、書く量の調整等の配慮

上の経験と知見を加味して、〈授業への参加〉を促す学級経営的側面と、〈授業の理解〉を促す授業づくりの側面について、表1の9つの調査項目を設定した。合わせて、特別な配慮を要する児童が在籍している場合の〈個へのつまずき〉への具体的な支援内容に関する項目を加えた。

それらに関して、「行っている」「時々行っている」「今後行いたい（行ってみたい）」「行えない」という4つの段階で回答を求めた。

- (3) 調査方法と調査期間：上記項目を記した自由記述を含む選択回答の調査用紙を作成し回答の記入を依頼。7月の第1週に配付、第4週に回収。回収率は91.4%（部分未記入を含む）であった。

3 結果と考察

- (1) 調査1－「読み」や「書き」に苦手さがある児童に関する調査
 - ①学習面において特別な配慮を要する児童の割合
回答のあった128名のうち、95%以上の122名が「いる」という回答であった。
 - ②「読み」「書き」について特別な支援や配慮が必要な児童について

102名の学級担任が「いる」と回答しており、通常の学級の約80%に「読み」や「書き」に困難さやつまずきがある児童が在籍していることが明らかとなった。今回の調査の対象児童数3,106名に対して、「読み」に関して特別な支援が必要と思う児童が108名、「書き」に関して特別な支援が必要と思う児童が151名、「読み」「書き」両方で特別な支援が必要と思う児童が128名であった。割合にすると、12%という割合で、通常の学級に「読み」「書き」で支援が必要な児童が在籍していることが示された。

- ③「読み」「書き」について特別な支援や配慮が必要な児童への支援について

実際に行われている支援についての回答では、「音読を繰り返しさせる」「間違えた字は、書けるまで練習させる」といった、繰り返しの練習が多かった。このような繰り返しの練習による効果もあるが、中には繰り返しの練習が、児童にとって苦手感を増し、自尊感情の低下を招くことも懸念される。困難の背景を正しくとらえ、その困難さに応じた支援が求められよう。

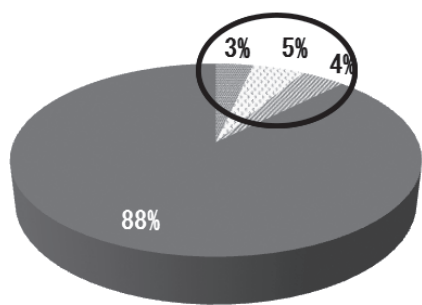


図1 読字・書字において支援が必要な児童の割合

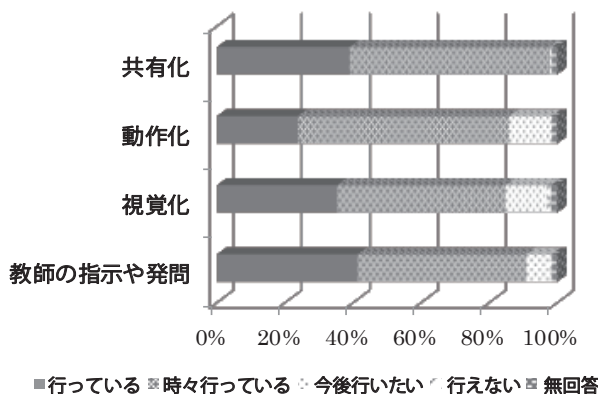


図3 授業の理解をうながすための支援

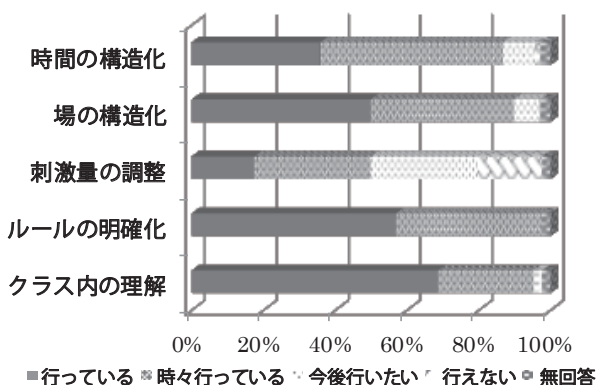


図2 授業への参加をうながすための支援

(2) 調査2 - どの児童も「わかる・できる」授業のための具体的な支援について

①授業への参加をうながす視点

「クラス内の理解促進」や「ルールの明確化」などについて、50%から60%の担任が日常的に行っていることが示された。しかし、約半数の教師は「時々行っている」との回答で、ルールが不明確な状態で授業が進行していたり、児童が困っていることを表明できなかつたりすることが考えられる。

また、「刺激量の調整」については、「行えない」という回答が目立った。「教室の前面の掲示物」などについては、学校全体での共通理解で行われていることも多いと考えられる。合わせて、発達障害のある児童が抱えることが多い視覚刺激の調節に関する理解が十分でないことが示唆される。これについては、学校全体で教室環境について確認し、全校的に貫いた環境づくりを行う必要性が示唆される。

②授業の理解をうながす視点

「時々行っている」も含めれば、全ての項目で高い割合で支援が行われていることがわかった。これらの4つの支援は、授業の理解を促す上で大切な支

援であり、日常的に意識しやすい観点であることが示された。

しかし、いずれの項目でも50%以上の担任は「時々行っている」と回答している。これは逆に、日常的な必須の観点として実践されていないことも示す結果ともなった。

③個へのつまずきに対する支援について

「今後行いたい」「行えない」という回答が目立つ結果であった。特に、「ノートのマスの大きさや罫線の間隔の広いノートを実態に応じて使用できる」や「音読が苦手な児童に、言葉のまとまりをとらえやすくするために分かち書きやスラッシュを入れる」といった支援に対しては、50%以上の割合で「今後行いたい」「行えない」という回答であり、日常化しにくい支援であることが示唆された。これは、一斉指導の中で、個へ対応することの難しさや、「みんな同じにやらなければ」という意識の強さが背景要因として考えられる。

(3) 調査結果の総合考察

通常の学級の中で、「授業への参加をうながす視点」や「授業の理解をうながす視点」での支援について、行われていることが多い。それに対して「個へのつまずきに対する支援」については、日常的に行われることの難しい支援が多いことがわかった。これは、児童のつまずきや困難さの背景のとりえ方の違いにあると考える。児童のつまずきや困難さの正しいとりえの必要性を感じた。また、一つ一つの支援が児童の困難に対して意識して行われるようになると、支援の有用性が高まると考える。

Ⅲ 研究2－実践研究“ユニバーサルデザインの視点での授業づくり”

1 目的

研究1の調査研究及び文献研究で得られた知見を基に、ユニバーサルデザインの授業づくりの実践上の視点を抽出し、授業実践を通してその有用性を検証する。

2 方法

(1) 対象

①対象学級－A市内小学校 第3学年○組 (20名)

②児童の様子

表2のように「読み」「書き」に対する様子を把握するために、「MIM読み名人テスト」³⁾と「ひらがな単語調査テスト」⁷⁾を対象児童全員に実施した。両アセスメント共、通常の学級で一斉に行うことが可能で、実施時間も20分程度であった。

(2) 検証授業実施の手続き

①授業づくりの7つの視点とその考え方

文献であげた先行研究、研究1の調査研究、筆者らの実践上の経験と知見を加味し、表3のようにユニ

バーサルデザインの授業づくり7つの視点を考えた。これらに基づき、授業計画を立案することとする。

②対象検証授業「くらしと絵文字(説明文)」期間10月18日～11月7日(全9時間)

上記①で示した7つの視点を基軸に、単元・授業構成を行う。具体的な手立ては以下「3 結果と考察」に示した。

(3) 分析・検討方法

①全単位時間(各45分×9回=総計405分)をビデオ録画し、児童の様子をチェックする。

②児童による7つの視点の評価

③学級担任による7つの視点の評価

3 結果と考察－7つの視点での授業づくりの実際

(1) 7つの視点に関するビデオによる観察評価

a. 導入の工夫

毎回授業の始まりには、「絵文字クイズ」や「漢字ドリル」として、問題を大型テレビに映し出し、全員で答えを指でさしたり、○や×を身体で表現したりして答えることで、一斉に全員が参加することができた。単元の後半では、「今日のクイズは何か

表2 アセスメントの目的と結果

アセスメントの目的	学級全体の結果
①「MIM読み名人テスト」 (多層指導モデルMIM 学研) 正しい表記の語を素早く認識する力と語を視覚的なかたまりとして素早くとらえる力といった、主に「読み」のつまずきをとらえる。	平均は、25.1点であった。これは、MIMの標準得点表にあてはめると、第2学年の9月段階に相応する結果であった。全体的に語彙の少ないことや言葉をまとまりでとらえることに課題がある結果となった。
②「ひらがな単語聴写テスト」 (読み書きが苦手な子どもへの〈つまずき〉支援ワーク 明治図書) 音韻認識の弱さと空間認知・時間感覚の弱さと注意力の弱さなどからくる、主に「書き」のつまずきをとらえる。	「ひらがな単語聴写テスト」の分析表にあてはめて考えると、誤答数の平均が2.8と、3年生の平均1.01と比べても多い結果であることがわかった。「要注意群」が3名、「困難群」が3名であり、特に特殊音節表記に誤りが多くみられた。

表3 授業づくりの7つの視点とその考え方

授業づくりの視点	考 え 方
a. 導入の工夫	学習のスタートラインを揃え、全員が学習に参加できるようにする。
b. 学習への見通し	ねらいややることを明確にすることで、見通しと安心感をあたえる。
c. 明確なルールや約束	学び方や学習の進め方などの基本的な学習のスキルを身に付け、失敗せずに学習に参加できるようにする。
d. 多様な感覚を生かして学べる場	視覚・聴覚・運動感覚等、様々な学習ルートを活用することで、児童一人一人の学び方の違いに対応する。
e. 教師の指示や発問	一文一動作での指示や具体的な言葉での指示や発問・肯定的な言葉かけをすることで、「わかった・できた」を実感できるようにする。
f. 友達との学びの場や選択場面の設定	自分の考えを表現したり、友達の考えを聞いて理解したりする場面やいくつかの選択肢から選ぶ場面を設定することで、一部の児童の発表を聞いてわかった気になることなく学習できるようにする。
g. 板書やワークシートの工夫	書くことが苦手な児童も、1時間の中でノートやワークシートを完成させることができるようにする。

な」と楽しみにする声も聞かれるようになった。

b. 学習への見直し

「今日の予定」をホワイトボードに書き、毎回掲示した。教科書の内容の読み取りの学習では、毎回同じパターンで学習を進める事で、「昨日と同じだ」と見直しをもって学習に参加することができた。

また、単元全体の「学習予定表」を用意した。これにより、全時間の中での本時の位置づけが明確になり、「あと〇時間で終わりだ」と学習のゴールを意識した言葉も聞かれた。

c. 明確なルールや約束

休み時間に学習の用意を提示しておくことで、教師が声をかけなくても用意することができ、全員がスムーズに学習に取りかかることができた。整理整頓の苦手な児童も、机の上がスッキリとした状態で学習に取りかかることができ、集中することができた。授業のスタートラインを揃える重要性が示唆された。活動の終わりに差が出る場面では、終わったら教科書の音読をすることを「音読貯金」として毎回約束した。音読した数をノートやワークシートに〇で示すことで、音読に意欲的に取り組む姿が見られた。また、活動がゆっくりな児童も安心して最後まで活動することができた。

d. 多様な感覚を生かして学べる場

教科書の挿絵と本文を提示しながら読む「挿絵提示読み」では、普段音読に積極的になれない児童が「ここだよ」と挿絵提示役の児童に教える姿が見られた。「挿絵があるとよくわかる」という声も聞かれた。「見ながら・読む」を意識することにより、内容理解の深まりにもつながった。

また、1時間の授業の中の後半では、必ず「立つ」場面や「指でさす」といった場面を設定した。指差しを含む“動ける時間”があることで、注意集中の短い児童も最後まで、集中して学習に参加することが多かった。

e. 教師の指示や発問

児童が活動している時には、できるだけ静かな環境を作るため、声に出して指示することのないよう「うちわ」を使った指示の出し方を工夫した。アイコンタクトでの意志疎通ができるようになり、指示に気づいた児童がうなずく姿が見られるようになった。また、うちわの裏に「バッチリ」「はなまる」

と貼り、児童の活動の即時評価をすることで、児童の笑顔が見られた。

f. 友達との学びの場や選択場面の設定

となりの友達に自分の考えを話すことは、挙手をして発表することが苦手な児童でも、自分の考えを表現することができる場となった。また、文章の構成を考える場面では、場面を示すカードの順番を友達と一緒に考えることで、活動が明確になり、活動への取りかかりが早まった。カードを活用したこの方法は、自分の言葉で表現することが苦手な児童も、いくつかの選択肢を用意し選ぶことで、自分の考えをもつことにつながった。

g. 板書やワークシート

学習の始まりでは毎回、「日付」→「題名」→「筆者」という順番で書くことをルーチン化した。その後、「学習問題」を書くという流れでスタートし、全員がノートを正しく書き写すことができるようになった。また、ワークシートは、センテンスカードを用意し、書き終わらなかった時には、カードを貼れるようにした。書くことが得意な児童と苦手な児童が、同じ時間の中でワークシートを完成させることができた。

完成したワークシートをノートに貼る際ののり付けの位置を印刷しておくことで、手先の不器用な児童や指示理解が苦手な児童も誤りなくのり付けができ、ノートに貼って完成させることができた。この支援は、学習理解とは直接関係していない。しかし、特別な支援が必要な児童は、このような学習の理解と直接関係の無い部分での失敗から意欲の低下を招くことがあるので、失敗せずにノートを完成させることができ、学習の達成感へとつながったと考える。

(2) 7つの視点に関する児童による評価

7つの視点での支援の有用性について、単元終了後に児童へのアンケート調査を行った(図4)。

全ての項目で、90%以上の児童が「とてもよかった」「だいたいよかった」と評価した。特に、「多様な感覚を生かした学び」として、写真や大型テレビを使っただけの視覚的な教材提示や、「立つ」「座る」「指でさす」といった必然的に動ける場を設定した学習活動に対しての評価は高く、授業への参加度を高めることができたと考えられる。読む、見る、聞く、

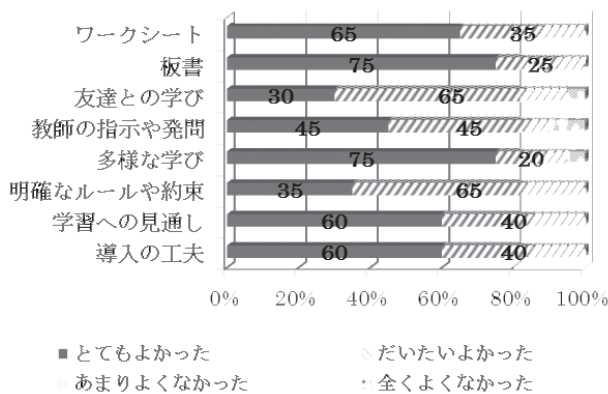


図4 7つの視点での支援の有用性アンケートの結果

表4 学級担任からの感想

学級担任からの感想
・「絵文字クイズ」の導入は、子どもを惹きつけ、どの子どもも参加する意欲が高まったと思います。
・授業の雰囲気がとても良く、どの子どもも「参加している」感が伝わりました。
・この後の「モチモチの木」で挿絵の並べかえなどをぜひやってみたくと思いました。
・この単元を通して子ども達の「書く」活動に対する意欲の向上を感じます。
・一つ一つの活動に全員が参加できるようなしかけや支援がされて参考になりました。
・児童の活動中に姿勢等、ついつい言葉で指示してしまうことが多いが、うちわを使って示す指示の出し方は、活動の妨げにならずよかったと思います。

動く等の活動を同時・複線的に取り入れる学習形態については、先行研究においても重要とされているが、改めてその有用性を示すことができたと考える。

(3) 通常の学級担任による評価（一部抜粋）

表4のように通常の学級担任による授業参観の感想からも、それぞれの視点での支援の有用性が示唆された。

IV 総合考察

1 通常の学級でのユニバーサルデザイン化された授業の可能性

(1) ユニバーサルデザインの発想—意識改革の時代へ—

筆者らは、「あらゆる改革には、3つの側面があります。それは、制度改革、組織改革、意識改革です」と指摘し、法改正、学習指導要領の改訂、専門家チーム会議の設置等の“制度改革”、特別支援教育コーディネーターや校内委員会の設置等の“組織改革”、そして、“意識改革”としての「教室の中で

の改革」として学級経営・授業改善の必要性を強調した。「教室の中の改革」—そのモデルがすなわち、授業ユニバーサルデザインである。

斯界の大きな潮流も、“障害者の権利に関する条約”（外務省仮訳文）にみられるようにユニバーサルデザインの方向性を支持している。条約では、「『ユニバーサルデザイン』とは、調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲ですべての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計をいう。ユニバーサルデザインは、特定の障害者の集団のための支援装置が必要な場合には、これを排除するものではない。」と指摘している。

研究1—調査研究で示されたことは、通常の学級に特別な支援を要する児童が在籍した場合には、上記の「特定の障害者の集団のための支援装置が必要」との意識が未だ根強い点にある。もちろん、例えば、ある児童のために特別なプリントを用意するという努力は、可能な範囲でなされるべきである。

しかし、このような個別的な支援の労力は通常学級担任一人が容易に負える現実はない。ユニバーサルデザインの発想の大きな特徴は「最大限可能な範囲ですべての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計」にある。すなわち、「計画の段階から支援を考える」ことである。この意識改革はまだ道半ばであることが調査研究からは示された。

(2) 日常の授業づくりの充実・発展の延長線上で— Plan（計画）の重要性—

筆者らが提起した授業づくりの7つの視点は負担感の大きい“特別な支援”ではない。日常の授業づくりの中で展開できる手立ての視点である。これらの有用性は「3 結果と考察」でも示されたように、児童の授業への参加度だけでなく理解度を高める機能を果たしたことが示唆される。また、担任の評価からもその有用性のみならず、7つの視点の活用可能性の高さも示されたと考える。

しかし、これら7つの視点は特別な支援を要する児童に有用ではあるが、普遍的なものではあり得ない。「最大限可能な範囲ですべての」児童を包括する授業の工夫は一学年によって、教科によって、その時期や単元によって、その学級の児童の様子に

よって一無限に存在するだろう。

本研究が示した成果の一つは、ユニバーサルデザインとは授業の計画段階から展開されてこそ、その有用性が発揮される点であろう。すなわち、授業づくりのPDCAサイクル（Plan（計画）→Do（実行）→Check（評価）→Action（改善））のPlan（計画）の重要性である。特別な支援を要する児童に「ないと困る支援」で、どの児童にも「あると便利で・役に立つ支援」を、計画段階から授業づくりに入れ込む必要性である。

(3) 引き継ぎとアセスメント（診断的評価）の重要性

(2) を踏まえるならば、進学や進級に際しての引き継ぎがなによりも大切になることは明らかである。引き継ぎ情報があるからこそ「ないと困る支援」で「あると便利で・役に立つ支援」を計画段階から検討することができると思われる。

さらに、年間を通して考えれば、児童の成長にもなって節々のアセスメントも求められよう。本研究の大きな特徴は、「読み」「書き」に関する児童の様子を把握・分析した点にある。全ての教科・全ての単元で、このような診断的・形成的評価を実施することは不可能な現実がある。しかし、現状での児童の到達点が明確になるからこそ、「ないと困る支援」で「あると便利で・役に立つ支援」を計画段階から検討することができると思われる。その意味では、年間を通した節々での評価は欠かすことができないだろう。

2 読字・書字困難のある児童の評価について

(1) ユニバーサルデザインと「学習上の困難を克服する」こと

今回の研究は、一斉指導の中で静かに困っている事が多い「読み」「書き」につまずきや困難がある児童が、安心して授業に参加し、「わかった・できた」を実感する授業づくりを目的に行ったものである。アセスメントに基づく7つの視点での授業づくりを通して、その成果が認められたと考えている。

学校教育法第八十一条には通常の学級における特別支援教育を「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上

又は生活上の困難を克服するための教育」として位置づけている。「障害の克服」ではなく、「障害による学習上又は生活上の困難を克服」する教育であることが示されている。すなわち、ユニバーサルデザインによる授業づくりは、「学習上の困難を克服する」ための有用性高い取組であることが示された。

(2) ユニバーサルデザインと「学習評価」について
一方、今回の研究は、「読み」「書き」の困難そのものを改善する研究ではなかった。

「読み」「書き」の困難さそのものに対応するには、やはり個別の支援が必要であることは言うまでもない。通級指導教室等のリソースの拡充が求められよう。

また、単元終了後に実施されたワークテストによる評価では、「読み」「書き」の困難さから、十分な結果が得られなかった児童もいた。評価テストの評価項目は、「読みとり」であっても、読み取ったことを正しく表記できなかつたり、「書き」の苦手さから、文を書き抜いて答える問題は未解答であったりする児童もいた。問題文にルビを振ることで、問題を理解し答えることができる児童もいた。

評価テストの場面に、これらの支援を取り入れることに関しては、まだ通常の学級担任の中でも意識の違いがあることが指摘されている。評価テストの在り方は、今後、インクルーシブ教育システムの構築や合理的配慮という観点からも大きな課題であると考えられる。

なお、本研究は、研究テーマ「通常の学級に在籍する読字・書字困難を抱える児童を包括する国語の授業づくり—児童のアセスメントとユニバーサルデザインの視点をふまえて—」の一貫として行われた。本研究及び調査研究等の成果の総合的な考察と提言を今後試みる予定である。その研究成果は「平成25年度千葉県長期研修生 研究報告書—特別支援教育—」（千葉県総合教育センター）及び補足資料に掲載を予定している。合わせて、ご覧頂きたい。

文献

- 1) 廣瀬由美子・桂聖・坪田耕三(2009)：通常の学級担任がつくる授業のユニバーサルデザイン—国語・算数授業に特別支援教育の視点を取り入れた「わかる授業づくり」(特別な支援が必要な子どもたちへ)。東洋館出版社

- 2) 授業のユニバーサルデザイン研究会 (2010): 教科教育に特別支援教育の視点を取り入れる 授業のユニバーサルデザイン Vol. 1. 東洋館出版社
- 3) 海津亜希子 (2010): 多層指導モデルMIM 読みのアセスメント・指導パッケージ MIM—PMアセスメント用プリント集. 学研
- 4) 桂聖 (2011): 国語授業のユニバーサルデザイン—全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり. 東洋館出版
- 5) 文部科学省 (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」
- 6) 佐藤慎二 (2010): 通常学級の特別支援セカンドステージ—6つの提言と実践のアイデア50. 日本文化科学
- 7) 竹田契一・村井敏広 (2010): 通常の学級でやさしい学び支援 2巻 読み書きが苦手な子どもへの〈つまづき〉支援ワーク. 明治図書
- 8) 全日本特別支援教育連盟編 (2010): 通常学級の授業ユニバーサルデザイン—「特別」ではない支援教育のために. 日本文化科学社