

個のニーズに応じた学習支援の在り方[†]

—小学校における組織的支援の生成—

伊藤 昌夫*・原田 浩司**

壬生町立壬生小学校*

宇都宮大学大学院教育学研究科**

通常学級には、約65%の発達障害の可能性のある児童生徒が存在することが示されているが(2012年文科省調査)、他にも様々な要素による困り感を抱えている子どもが存在している。特別支援教育への移行以来、校内支援体制は整いつつあるが、その質的変換が問われており、特に学習面での子どもの理解及び支援が課題となっている。そこで、まず、実態を把握するために学校内で可能なアセスメントを行い、教育的ニーズの把握に努めた。次に、校内リソースとの連携を図りながら、困り感を抱えた子どもへの学習支援を行った。その過程において、教職員間で徐々に情報が共有化されて各リソース間の連携に繋がったり、個のニーズに応じた学習支援のための整備や改善が意識され始めたりする動きが見られた。それらの結果、支援対象児に変化の兆候が見られ始めるとともに、次年度の学校経営方針として特別支援教育の視点が重視されるなど、学校の在り方を考える契機につながった。

キーワード：特別支援教育、インクルーシブ教育、発達障害、個のニーズ、アセスメント

1. 問題の所在

通常学級には、約65%の発達障害の可能性のある児童生徒が存在することが示されているが(2012年文科省調査)、他にも、性格、気質、国籍、貧困、虐待など様々な要素による教育的ニーズをもつ子どもが存在する。現在、校内支援体制は、その質が問われており、多様な教育的ニーズに応じた支援の充実、特に学習面で困難を抱える子どもの理解と支援という点について課題が多い。行動上の問題に対する支援の次の段階として、ニーズに応じた学習支援が求められている。

また、近年の一連の法改正や制度改革が目指すところは「共生社会の形成」に向けた方向性であり、教育においては、インクルーシブ教育システムの構築である。一人一人の学習権を保証する観点から、「連続性のある多様な学びの場」の整備や、「全ての子どもにとって学びやすい学級づくりや授業づくりを目指すユニバーサルデザイン」などの取組は、合

理的配慮の実施を下支えする基礎的環境整備として機能する。教室にいるどの子どもも主体的に学びに参加できているか、読み・書き・計算が困難な子どもへの学習支援は適切かなどを合理的配慮の視点で見直し、通常学級や他のリソースを含めた連続性のある学びの場を整備していく必要がある。

以上のような背景を踏まえ、本研究では「個のニーズに応じた学習支援」に焦点を置きつつ、組織的な学習支援を効果的に行うことについても考えることとした。これらの取組は、学校の在り方を見直し、子どものための学校に変革していく契機になると考える。

2. 方法

期 間	2015年9月から2016年1月までの間、およそ週2回から週3回程度。
実習校	A小学校は、X市中心部に位置し、児童数約550名、特別支援学級3、通級教室3、日本語教室1の中規模校である。
方 法	第一筆者(当時、教職大学院生)が長期実習生としてA小を訪問し、院生の研究テーマと学校の状況等を協議した後、実習校の要請により、学力面での課題が大きい5学年(3学級)児童の算数の学習支援を中心に実践をおこなった。途中から、通級教室、日本語教室とも連携し、随時、協議を行いながら、観察・協働・省察を蓄積した。

[†] Masao ITO*, Koji HARADA**: Desirable Learning Support for Each and Every Individual Need

* Mibu Elementary School

** Graduate School of Education, Utsunomiya University

(連絡先: kharada@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

3. 実践の概要

(1) 実態把握

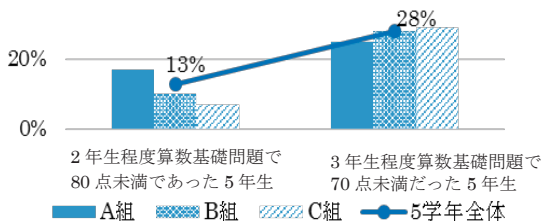
① 質的アセスメント

実習前半の9月～10月は、5学年の算数の授業にT2として参加しながら、観察や聞き取りを行った。担任によると、授業中に配慮している児童は、3学級とも「8名から9名(28人中)」とのことであり、「気になる児童も含めればクラスの半分位」、「丁寧に指導して手ごたえを感じたにも関わらずテスト結果が伴わない」、「問題行動はないが学力面が困難」などの声が聞かれた。実際に、対象児童を中心に観察すると、集団に適応しているように見えるものの、学習の躰きの深刻さから意欲が低下している様子が見られた。また、何もせず「分からなさ」を表出する意欲も低下している児童が散見していた。また、問題文を把握し理解する困難さ、計算での困難さ(立式の困難、計算過程での困難)、書字表出での困難など多様な躰きが見られた。

② 量的アセスメント

算数の躰きの度合いや人数を把握し、躰き児童の早期発見と支援のために、A校と協議のうえ、算数スクリーニングテストを実施した。学習支援を保障するための根拠として、また、事実認識を教職員で共有することを目的とした。

図1 算数スクリーニングテスト(自作)の結果からみる算数において配慮を要すると思われる5年生児童



*2015年10月下旬、5年生各教室で実施。
 *標準検査に比べ、客観性や妥当性に劣るが、自作問題(院生作成:教科書基本レベル)を使用し、早急に4、5年生の算数の実態を把握し、困り感を抱える児童について協議することとなった。筆者は5学年を担当した。
 *協議のうえ、2年生基礎問題80点未満、3年生基礎問題70点未満を、要配慮の可能性を示す仮基準値とした。

図1は5年生(在籍84名)の算数スクリーニングテストの結果である。2年生基礎問題では得点8割未満児童が13%、3年生基礎問題では得点7割未満の児童が28%であり、配慮を要する可能性のある児童が倍増している。2学年以上離れた段階の基礎問題で、既に躰きが見られ、学年が上がるにつれて増加傾向を示している。

図2 スクリーニングテスト「2年生算数基礎問題」の各設問において、得点が5割未満だった5学年児童数の割合

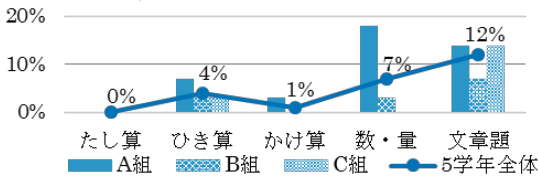


図3 スクリーニングテスト「3年生算数基礎問題」の各設問において、得点が5割未満だった5学年児童数の割合

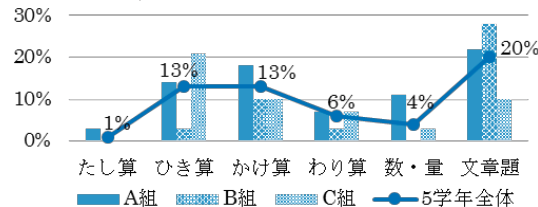
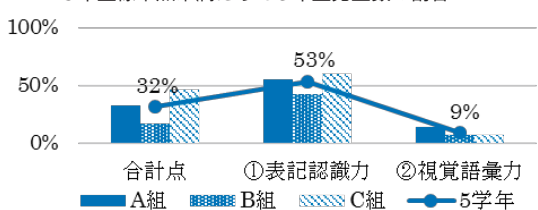


図2、図3では、躰き箇所や人数を把握するために、問題を設問別に分け、設問内得点が5割未満であった児童数の割合を表した。結果から、基礎的な「計算」でも多様な躰きが見られ、学年が上がるにつれて増加傾向であった。「数・量」では、整数の表し方・時刻・長さなどの問題に躰いていた。特に「文章題」については、躰きが顕著であり、3年基礎問題の「文章題」では、得点5割未満の児童が20%存在し、その中の14%が無得点であるなど、躰きが深刻化していた。

「文章題」は、様々な能力の中のいくつかが欠けただけで解決が困難となるため、躰きを抱える児童が多くなる。名越(2013)は「文章題の解決過程は、①一文ずつの理解、②問題文全体としての統合、③演算の選択と立式、④計算」の4つを挙げ、「①は読みの力、④は計算の力で、文章題の本質は②、③であり、言語理解力、論理的思考力や算数的推論力、プランニング力が必要となる」と述べている。語句や文章の読み及び言語と映像のマッチングの躰きから、問題文が何を問いているのかが分からないことが推測される。そこで、次に、読みの基本となるアセスメントも実施してみた。

図4 読みアセスメント(MIM-PM)の結果による3年生標準点未満だった5年生児童数の割合

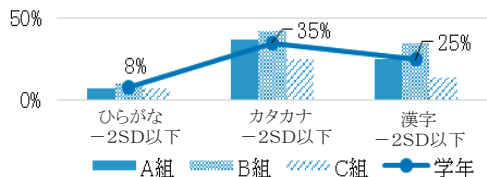


*MIM-PMは「多層指導モデルMIM読みのアセスメント指導パッケージ,2010,学研」を機能させるために用いられるテスト。学年標準点はMIM-PMを練習と本番だけ受ける児童用の仮基準表による。

*2 学年下の3年生標準点と比較したのは、文科省「学習障害の判断・実態把握基準(試案)」に示された「4年生以上で2学年相当下の学力の遅れを目安とする」を参考にしたためである。

図4のテスト①は、特殊音節を含む正しい表記の語を素早く認識する力、テスト②は視覚的なまとまりを素早く認識する力をみるものである。結果から、特殊音節を含む語の認識に時間を要している児童が多く誤答も見られた。合計標準点では32%、テスト①では53%の児童が3年生標準得点未満であった。テスト開発者の海津(2010)は「語を正確に素早く読むことが、速やかに滑らかに読むといった流暢性につながり、ひいては内容を読み解く力へとつながっていく」と述べている。文字を音に変換するのに時間や労力がかかり過ぎて、読解力に注ぐエネルギーが減退してしまい、論理的思考力や推論力を発揮する前段階で意欲が低下している可能性も推測された。

図5 書きアセスメント(STRAW)の結果による5年生配慮児の割合(-2SD以下の児童)



*書きアセスメント(STRAW)は、「小学生の読み書きスクリーニング検査,2006,インテルナ出版」の「単語書取検査」を使用した。

*SDは標準偏差。-2SD以下は、平均を著しく下回ることを示す

図5は、書きアセスメントの結果である。児童のノート等を観察すると、書字表出の際、字形、文字数、誤字、脱字、特殊音節の誤りなど多様な躓きが見られたため実施した。単語書取検査は、読み上げた単語(ひらがな、カタカナ、漢字)に該当する文字を書くことである。-2SD以下の児童を抽出すると、上記のような結果となった。書くことの躓きも学習の困難さに繋がっている可能性が推測された。

③実態把握から学習支援へ

アセスメント結果を考察すると、算数の躓きの背景は幅広いが、下学年の基礎的技術の躓きによる未習得により教科の系統的な積み上げができていないことや、読字や書字の躓きによる影響などが推測された。合わせて、知的発達に障害域や境界域にいる児童や発達障害をもつ児童の可能性、躓きの積み重ねによる学習意欲や自尊感情の低下、教師が語った

「低学年時からの授業のしにくさ」に伴う授業の雰囲気や集団の関係性の積み重ねの影響など多様な要因が推測された。著しい学習困難を抱えた児童の支援には、更に精査する必要があるが、保護者の同意が必要な個別検査や診断を待たずとも、日常の教育活動で気づいた特性を基に、適切な支援が必要である。学習の躓きの深刻化は、更に二次的な心理的問題を生じる可能性もある。読み・書き・計算の基礎的能力は「学力の一部として重要であるとともに市民的「人格」を保障する大切な一部」(安彦2014)であり全ての児童に保障すべきものである。

通常学級において学力層の幅が大きく、ニーズの多様性がみられる現状において、「全体への視点(どの子にとっても分かり易い教授法による指導)」と「個への視点(認知特性の違いに応じた個別指導)」のどちらも両輪として必要である。しかしながら、限られた実習期間であることも考慮して、まずは、「個への視点」から、ニーズに応じた学習支援の手だてを考えて実践し、その過程を共有しながら、段階的に学校全体を含めた指導・支援が徐々に広がっていくことを期待した。

また、現在可能なリソース(朝の学習、算数習熟度別学習、通級、日本語通級など)を活用して、学ぶ場所、内容、方法など柔軟性のある支援の可能性についても協議し、試行することとした。その際、「学ぶ場が違って対等な仲間である」という価値観と関係性を育むことを重視した。児童が安心して学習支援を受けられるためには、多様性を認める集団の育ちが大切である。多様な校内リソースの活用は、子どもを学級から分離する性格も持つため、多様な学びの場の位置づけは、インクルーシブな学校創りを考えていくための契機となった。

(2) 多様な学びの場での学習支援の概要

①通級教室の支援概要

担当するY先生が、快く常に教室を開いてくださったことにより、通級児童の情報を共有し、共に悩みながら、アセスメントの必要性、個のニーズに応じた支援・支援、児童の解答用紙の誤り分析からみる支援、通級教室の運営などについて、対話を重ねることができた。また、専門家(第一筆者の指導教員)から直接助言を得る機会を設けて協議できたことなどを契機に、現状の課題点を整理しつつ、指導・支援について、内発的改善の動きが見られ始めている。

図6 計算課題「正答率」標準偏差

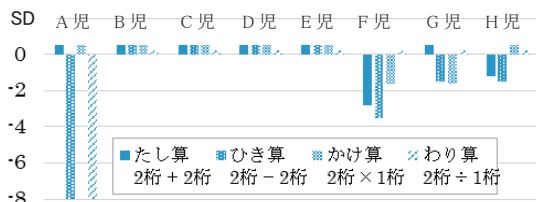
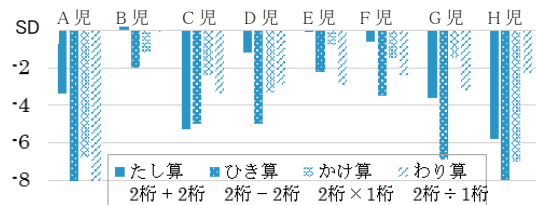


図7 計算課題「解答に要する時間」標準偏差



*計算課題は、「特異的発達障害診断治療のための実践ガイドライン」, 2010, 診断と治療社の算数検査を使用した。
* -2SD以下は, 平均を著しく下回ること示している。

5学年通級児童8名の実態把握のため、四則計算の実態調査を行った。図6から、8名中4名は誤答なく解答できていた。しかし、図7が示すように、8名とも基礎的な計算の解答に著しく時間を要していた。観察の様子から、要因として、計算手続きを理解する言語理解力、計算手続きの長期記憶、手順通りに計算する継次処理能力、正しい位置に数字を配置するための空間認知能力や同時処理能力、目と手の協応など、個々に課題があることが推測された。

この結果について関係職員と協議し、個に応じた指導・支援の必要性を確認した。通常学級担任や関係職員が、対象児童の実態を理解することによって、日常生活のほとんどを過ごす通常学級での授業改善や個への配慮を考える契機となっていた。

〔事例 5年男子 (E児)〕

○主訴：算数全般が苦手。読むことや書くことも苦手で、特に漢字は困難。通常学級の授業中は、集中が続き、私語が多く、声も大きくなりがちである。

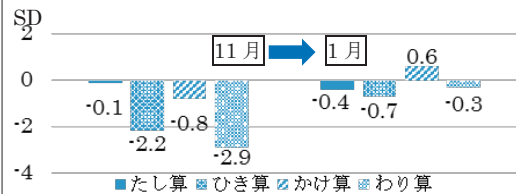
○計算、読み、書きの実態

「3年算数基礎問題」総合点5割以下。文章題は2年生基礎問題で無得点。計算は、ひき算とわり算で-2SD以下。「MIM-PM」は、3年標準点以下。STRAWはカタカナと漢字で-2SD以下。

○通級指導の経過

・読解力に課題があるため、問題文の構成を分類し、出来事文と質問文に分けるなど意味を理解させている。また、絵に描いてイメージを可視化して理解できるようにしたり、問題文の数字や単位に○をつけたりして、注意を促している。計算は、プリントやICTソフトなどを選択し、継続的に集中して取り組むことができる。

図8 計算課題に要する時間の変容



・ひき算、かけ算、わり算の理解とともに、計算に要する時間が短くなってきている。しかし、わり算は、途中省略の仕方に特徴が見られ、計算手順が未習熟の可能性がある。指導方法を更に検討し、スモールステップを踏んだ練習が必要である。

○アンケート調査

・通級支援について、「とても良い」、「ためになる」、「今後もぜひ希望する」に○があった。算数の項目では、「やや好き」、「(算数が難しく思うようになったのは)4年生頃から」に○があった。

事例のE児のように計算力が徐々に向上するなど変容が見られる児童がいる一方で、停滞している児童も見られた。担当のY先生及び関係職員とともに、要因を検討しながら、下記の点について協議した。まず、通級児童のアセスメントに基づいて合理的配慮の根拠を確認しながら、教科の補充学習及び自立活動の組み合わせを、関係者の合意をもって見極める必要性である。そして、適切なアコモデーション(環境調整)やモディフィケーション(内容変更)と、継続したモニタリングが必要であり、年度途中でも実情に適していなければ、支援方法を変更して、柔軟に対応していくことが大切である。

また、通級のニーズが高く、1対1の個別指導では対応しきれない為、複数の児童に対応できる環境の更なる検討や、更なるデジタル教材の活用も必要である。同時に、児童が1日の大半を過ごす通常学級においても、上記の考え方を共有し、「通常」とされている慣習を見直していく一層の柔軟性と改善が必要である。

②日本語教室への支援概要

担当のT先生は、児童、保護者に適切な支援を提供されている。教室も常にオープンにしてくださり、頻繁に対話を重ねることができた。対象児童の通常学級での様子も含めた情報を共有しながら、アセスメントに基づく個のニーズに応じた支援の必要性や日本語教室での支援や運営の在り方について対話を重ねることができた。専門家からの助言を得る機会を設けたことを契機に、現状の課題点を整理し、改善のために積極的且つ柔軟に試行しており、児童の変容につながっていた。

【事例 5年女子 (1児)】

○主訴

・授業中は「わからなさ」を表出する意欲も低下している状態。読み、書き、計算ともに著しく困難な状況。生活場面での対人関係やコミュニケーションは困ることではなく、集団には適応している。

○計算、読み、書きの実態

・「3年生算数基礎問題」総合点は2割程度。計算課題では、「たし算」以外は誤答が多く、解答に要する時間は全て-4SD以下の異常値を示す。「MIM-PM」は、2年生標準得点以下程度。「STRAW」は、ひらがな、カタカナ、漢字表出ともに、-4SD以下を示す。

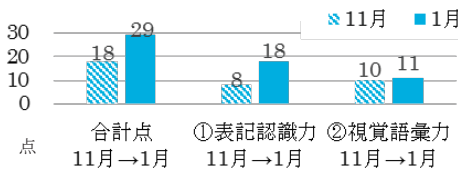
○日本語教室での経過

・10月まで、通級は週2時間（国語1、算数1）程度であった。アセスメント結果に基づく協議の後、毎日1～2時間の通級支援に変更した。国語、算数は、通常学級の学習進度に合わせながらも基本的内容に絞り、読み、書き、計算の基礎学力の習得のための学習を織り込んでいる。少数者のため、初歩的な質問を自ら繰り返してできるなど、わからなさを表出でき、安心して学ぶ様子が見られる。

・デジタル教材で使用したものは、下記の通り。

- * 読み「DAISY（日本障害者リハビリテーション協会）」
- * 漢字「正しい漢字かきとりくん（任天堂DS）」
- * 算数「ランドセル（がくげい PCソフト）」
- 「インターネット上の無料算数教材」

図9 5年女子 (1児) のMIM-PM結果の変容



・図9のMIM-PMテストでは、①表記認識力の得点が向上しひらがなの特殊音節のルールが徐々に定着してきたと推測される。

・DAISY教科書の使用により、自分のペースで繰り返し練習が可能となり、困難であった国語の教科書の読みが徐々に流暢になりつつある。国語教材の読み上げ音声と読み上げ箇所のフラッシュにより、徐々に内容を理解して、微笑む様子も見られるようになってきている。

・計算については、かなり時間を要するが、計算手順を習得しつつあり誤答が減っている。「どうせできないから」と呟きつつも、以前よりかなり自尊感情を回復しつつあり、表情も穏やかで、これまで以上の学習意欲に繋がっている。

○アンケート調査

・日本語教室での学習について、「とても良い」、「ためになる」、「今後もぜひ希望する」に○があった。国語の学習は「嫌い」、算数の学習は「好き」に○があった。学習が難しくなったのは、国語、算数とも「2年生から」、ICTを活用した学習は「とても好き」と話している。

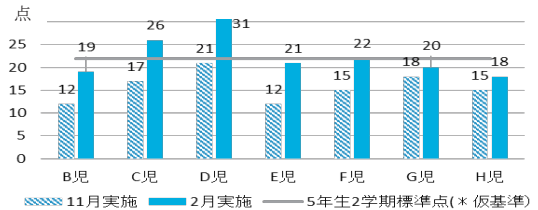
今後は、校内に在籍する外国籍児童の学習面での実態把握の必要である。生活場面では適応しているように見えるが、学習言語としての日本語は十分でなく、学習面での躓きが多く見られるため、注意が必要である。そして、個のニーズに応じた支援や教材の工夫、通常学級担任との共通理解や連携などが、

更に必要である。

③読みの支援概要

平仮名の読みは、国語科だけでなく全ての領域に関わってくる重要な課題であるとともに、学校生活のみならず日常生活の中で情報源にアクセスするために不可欠な力である。従って、全ての子どもが習得を目指す必要がある。そこで、関係職員との協議による了承を得て、躓きの大きい児童を対象に指導を行った結果、短時間の僅かな指導回数にもかかわらず、変容の一端が観察できた。

図10 「MIM-PMテスト①（表記認識力）」の得点変化



・5年生2学期標準点(* 仮基準)は、MIM-PMを練習と本番だけ受ける児童用の「仮基準表」を基にしている。

・12月から1月まで、週1～2回、休み時間や昼休みに10分程度、小集団(1学級毎に5名以下程度)での指導を、4回から5回程度実施した。場所は、教室隣の少人数教室において、第一筆者(当時院生)一人、または二人体制で実施した。

・表裏14問ずつのミニMIM-PMプリント問題を用意し、教員の前で音読させ、間違えている読みや気になる読みは、その場で指導・支援を行った。その際、「MIM指導パッケージ」の1stステージ指導法による視覚化と動作化を活用し、苦手な特殊音節構造(長音、促音、拗音、拗長音)を理解させた。

少ない指導回数であったが、徐々に成果が見られ始めた。小集団のため、対象児の反応に応じて指導者のフィードバック(称賛や即座の修正)が頻繁にできる環境が、参加児童の意欲に繋がったと推察できる。少数者での個に特化した学びの場は、魅力ある時間となるように努める必要がある。また、参加児童や周囲児童も含め、丁寧な説明と合意が大切である。教職員の理解と協働体制の構築が今後、一層必要である。

④通常学級における支援概要

授業の観察、協働、省察の継続を通して、多くの教職員と積極的に交流することに努めた。全ての子どもにとって学びやすい学級づくりや授業づくりは、学校の中核であり基礎的環境整備の一つである。授業で見られる各担任の意識的、及び無意識的な取組の中に見られる良さについて、特別支援教育の視点を加味しながら、フィードバックできるように努めた。また、児童の学びの過程、良さについても担任にフィードバックした。多忙な現場の限られた時間でも振り返ることができるよう、タブレット上

の写真をもとに対話しながら、多様な気づきについて共に省察することも行った。更に、アセスメント結果を基に、通級対象児童を視点児としつつも、他の配慮児童も含めて、学習面で躓きが深刻化している児童の観察や支援を中心に省察に努め、関係する教職員とは、短時間でも対話に努めた。

以上のような交流を通して、学力面の躓きの背景に、基礎学力領域（読字、書字、計算）、更に認知機能領域の課題があるという認識を共有し、躓きの早期発見・支援の理解が進みつつあった。校内それぞれの学びの場において、各担当教員が、個の理解及びニーズに応じた学習指導・支援や配慮について、内発的改善の動きが見られ始めていた。

4 まとめ

(1) 適切な児童理解と指導・支援

どの子どもも主体的に学びに参加できているか、読み・書き・計算が困難な子どもへの学習環境や学習支援は適切かなどを合理的配慮の視点で見直す必要がある。合理的配慮は、法的根拠に基づく人権擁護の問題であり、敏感に気づき柔軟に対応していく必要がある。学力向上の問題は、相対的量的差異の問題として語られがちであるが、全ての子どもの学力保障としての個々への視点が重要である。

また、適切な支援は、適切な子ども理解が必要である。特に学習面や行動面で躓きを示す児童の指導・支援においては、教師の情動実践としての専門性を発揮するためにも、客観的な解釈による根拠は有用である。本実践では、困難をもたらしている学習上の特定の要素（読字・計算）に焦点を絞ったアプローチであったが、全ての子どもの学びをサポートできるように、多様なアプローチで支援を試みていく姿勢が必要である。保護者に対しても、教育相談等を通して理解を促し、学校と協力して適切な支援をしていくことも大切である。学校、家庭、地域、自治体が協力し、主体的で特色ある「子どもの包括的な支援」の推進に努めていく必要がある。

(2) 効果的な組織的支援を目指すために

各リソース担当教職員は、それぞれ献身的に業務を担っているが、複数の教員との対話から「もう少し協議したり、対話をしたりできればいいが、忙しいので…」という言葉が多く、多忙及び多忙感、組織的支援という点での課題である。しかしながら、児童の事実認識を共有し、個に応じた指導・支援・

配慮を実践し、変容や成果を自覚していこうとして誠実な実践に取り組む自律的な教員の姿、通級教室と日本語教室担当者間の素早い連携のような課題の一部または複数、個人から組織的次元に共有化する動きなど、内発的改善の場面に度々遭遇した。児童にかかわる最前線での各教師の内発的改善の動きは、学校改善の大きな原動力である。

なお、第一筆者（当時院生）は、廊下や教室でのインフォーマルな立ち話などをメインにしながら、多忙な現場に迷惑をかけないように注意しながら、多様な形での対話と省察を重ねた。この動きは、個々の教師の自律的な動き、または、教師間の共有・協働を繋ぐ媒介役として、微力ながら援助する役割を担っていた可能性がある。支援ができるための組織づくりの起点は、より具体的な対話の蓄積である。多様な対話による同僚性の育ちが、日々の実践を支える動機づけとなり、多様な支援ができる組織に、次第に成長していくと思われる。

(3) 長期実習を通じた省察

A校の教職員、児童との出会いから始まるプロセスの諸相を通して、多様な交流から生ずる双方の反応、応答等の変容プロセスについても丁寧に省察することに努めた。また、客観的視点をもちつつ、積極的に協働することを通して、胸の痛む思いも共有して悩み、同時に既存の価値観を相対化する意識が働き、豊かにゆさぶられる中での省察であった。

困難な現状の中でも、子どもの未来を思い、踏み込んだ実践、協働をつくるためには、個々の省察の実践の概念が、組織に拡張していく必要がある。同僚をベースにしつつ、外部専門家も含めたチーム学校が機能していくためにも、個々のもつ枠組みを越えた共創的な実践の蓄積が必要であると思われる。

<主な引用・参考文献>

- ・海津亜希子（2010）,多層指導モデルMIM読みのアセスメントパッケージ,学研.
- ・稲垣真澄（2010）,特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン,診断と治療社.
- ・宇野 彰,春野則子,金子真人,Taeko N.Wydell（2006）,小学生の読み書きスクリーニング検査,インテルナ出版社.
- ・名越斉子（2013）,LD/ADHD&ASD, No.46, pp.62-65.
- ・海津亜紀子（2012）,LD研究, 21（1）, pp.52-55.
- ・湯浅恭正（2015）,インクルーシブ授業をつくる,ミネルヴァ書房.
- ・安彦忠彦（2014）,コンピテンシー・ベースを超える授業づくり,図書文化社.
- ・佐古秀一（2011）,学校における内発的改善力を高めるための組織開発の典型と類型,鳴門教育大学研究紀要,第2巻

平成29年3月31日 受理