

発達に課題のある生徒の把握と適切な指導方法の確立

—学習困難の可能性のある生徒の早期把握・支援のシステムづくり—

研修機関 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教官 松本 秀彦
四万十市立中村中学校 教諭 弘田 幸嗣

1 はじめに

特別支援教育推進の重要性は約15年前に提言されている(文部科学省、2005)¹⁾。代表的な発達障害である、学習障害(Learning disabilities、以下LD)を見立てる方法として、効果的な介入による反応を同定する(Response to Intervention/ Instruction、以下RTI)という考え方がある。村山(2017)によればアメリカにおいて、以前は知能指数と学業成績とのずれに注目するといった差異モデル(discrepancy model)が一般的であったが、文化的・人為的バイアスへの問題点が指摘されていたとしている²⁾。そこで、現在ではRTIが取り入れられている。これを基に、日本では海津ら(2009)によって多層指導モデル(Multilayer Instruction Model、以下MIM)が開発された³⁾。このモデルは、異なる学力層の子どもニーズに対応した指導・支援を提供するという考え方である(海津、2015)⁴⁾。どちらも学習の進捗をモニタリングするために適宜アセスメントを実施して実態把握を行っている(野田、2018)⁵⁾。本県の教育委員会(以下県教委)作成のガイドブック(高知県教育委員会、2013)⁶⁾によれば、MIMにおける1stステージの指導では、「発達障害等のある子どもたちをはじめ、すべての子どもたちが『分かる』『できる』ように工夫、配慮された授業」というユニバーサルデザイン(以下UD)に基づいた授業を実施していくことの必要性を提唱している。さらに花熊(2011)は、授業のUD化は、「学級の子どもたち全員に『わかる、できる』授業を行い、つまずきのある子には『なくてはならない支援』であると同時に、学級全員の子どもたちにとっても『あると便利な支援』を目指す授業」⁷⁾としている。また、次期中学校学習指導要領(平成29年告示)解説には、「障害のある生徒などへの配慮」に関する具体例が盛り込まれている。加えて、県教委作成のもう一つのガイドブック(高知県教育委員会、2017)⁸⁾には、「組織づくりや校内支援会の開催を一人一人の子どもに対する継続的な指導・支援の充実につなげるためには、それぞれの子ども状況や、指導・支援の方向性をどの教職員等も必要に応じて確認できるよう、情報資料としてまとめておくことが必要」であると情報の一元化の重要性が語られている。そこで、学習にかかわる生徒情報を一元化して学習困難の兆しを可視化し、個別の指導計画: Individualized Education Plan(以下IEP)を活用して個に応じた支援が行えるよう目論んだ。さらにガイドブック⁶⁾を活用して、「UDに基づく授業のポイントチェックリスト(以下UDチェックリスト)」を作成して、教員の授業UD化の促進を図る場を設定した。

障害者差別解消法(2016)では基礎的環境整備や合理的配慮の提供が謳われている。学習における合理的配慮の提供を円滑に行うためには、当事者とその保護者の意思表示に基づく。そのためには、当事者本人が学習における困難さを自覚することと保護者の理解を深めることが土台となる。さらに、実施する際には周囲の生徒や指導側の教員の理解も重要となる。これらを鑑み、適切な実態把握と適切な支援の実現に向けて、特別支援教育への理解を促すために、生徒には啓発授業を、保護者には啓発講話を、教員には校内研修等を通じて具体的支援の実現化を図ることとした。

2 研究目的

県教委資料(高知県教育委員会、2018)⁹⁾によれば、県下の中学校において、生徒全体の3.4%は発達障害の可能性のある生徒だとされている。言い換えると、通常学級の中には診断されていない発達障害の可能性のある生徒も在籍していると捉えることができる。また、花熊ら(2018)¹⁰⁾は、「発達障害の子どもたちにとって、学習の抽象度と速度が増し、学業成績が自己評価の大きな『モノサシ』となってくる中

学・高校期は学習のつまづきが多くなる」としている。本県の小・中学校の学力は、近年改善傾向にあるとされている(高知県教育委員会、2019)¹¹⁾。今後、学習困難による二次的な問題は、林・牟田(1998)が言うように教育水準が高まれば高まるほど、表出される問題となる¹²⁾。そこで本研究では、見落とされがちな発達に課題のある生徒に向けて、中学校における早期把握と支援の枠組みをつくることで、問題の未然防止に向けて対策を講じることとした。

3 研究内容

(1) 方法

高知県 A 中学校において 2018 年 6 月から 2019 年 12 月にかけて 3 つの取り組みを実施した。それは、①実態把握である生徒情報の一元化、②支援立案である IEP に基づく指導 PDCA サイクルの実現、③具体的支援実現のための生徒・保護者・教員への特別支援教育の啓発であった。

ア 生徒情報の一元化

生徒情報を一元化することで学習困難の可能性のある生徒の可視化を図った。1 年目は、Q-U アンケート、定期テスト(国語・英語・数学)、引継ぎ資料等を統合した。2 年目は、さらに MIM-Progress Monitoring (以下 MIM-PM) 読み流暢性テスト(海津、2015)⁴⁾(1 年生 6 月に実施)、身体測定から視力・聴力検査の情報を加えた。定期テストは 25 パーセント値(海津、2016)¹³⁾以下、MIM-PM 読み流暢性テストは小学校 6 年生の 3rd ステージ標準点以下(海津、2012)¹⁴⁾、視力は 1.0 以下、その他の項目は記述のある欄(所属部活動、Q-U の結果は別)に色を付けた。3rd ステージ該当者は定期テストの全ての項目に色の付いている者、2nd ステージ該当者は定期テストに 1 項目以上色の付いている者を該当生徒とした。MIM-PM 読み流暢性テストは、2019 年 6 月に 2 回実施した。初回は、問題に不慣れな点もあり、本来の能力よりも低い値が出ると想定されるため、一覧表には 2 回目の点数を採用した(岡崎ら、2018)¹⁵⁾。

イ IEP に基づく指導 PDCA サイクルの実現

前述の一覧において、2nd・3rd ステージに該当する生徒の中から各学級 1 名に焦点を絞って夏期休業中の校内研修で IEP 作成の演習を行った。理由として、定期テスト低得点の生徒の中には LD に起因する学習困難の者も在籍していると考えたからである。実施の手順としては、①学校の個人用ノート PC に IEP ファイルをコピーして各学級 1 台準備、②作成を行う前に既存の「気になる生徒のチェックリスト」⁸⁾の学習面にチェック、③作成の際に必要なと思われる資料等(海津、2017)¹⁶⁾も活用しながら作成を進めた。その後、④2 学期中旬までに校内研修で IEP を全体共有、⑤日々の実践での指標とした。2 学期末には、⑥IEP の評価・改善を行った。

ウ 生徒・保護者・教員への特別支援教育の啓発

(7) 生徒の啓発

生徒には、1・2 年生は 2 回、3 年生は 1 回実施した。その内訳として、1 年生には①障害理解教育(冨永、2011)¹⁷⁾「障害者の人権」と②宿泊体験学習にて、学力を問わない協働学習である「ひらめき体験教室」(鹿嶋、2016)¹⁸⁾を実践した。2・3 年生には障害理解教育「共生社会に向けて」を、さらに 2 年生には、人権学習後に「共生社会に向けて-見方を変えと-」という演題で学年集会において講話を行なっている。障害理解教育では、事前に校区の小学校から、それぞれ学校の人権教育に関する資料を集め、指導内容の把握を行った。また、黒川・是永(2006)¹⁹⁾によれば、「障害特性などの障害自体の理解の視点も必要不可欠である。また、指導方法が難しく、取り上げられにくい知的障害や軽度発達障害についての理解も課題である。」とあることから、世界保健機構(The World Health Organization :WHO)による障害の「医学モデル」から「社会モデル」への概念変遷(独立行政法人日本学生支援機構、2018)²⁰⁾を授業の導入に取り入れることとした。主な内容は、「視覚障害」、「聴覚障害」、「肢体不自由」の感覚機能障害を題材とした。「LD」に関しては、今回は啓発の段階であるため情報伝達のみとした。2 年生のみの講話では、「自閉スペクトラム症(Autism Spectrum Disorder、以下 ASD)」と「注意欠如・多動症(Attention-deficit hyperactivity disorder、以下 ADHD)」を取り上げ、内向型と外向型と両方を含む

型のどのタイプに近いのかを問う内容とした。実施後、2年生のみの講話以外は、振り返りによる記述から効果を分析した。

(イ) 教員の啓発

校内研修は、1年目には4回、2年目は2回実施した。その後、アンケートによる分析をした後、実習通信を作成して教員と情報を共有した。研修の内訳は、①2018年8月「LDを主とした発達障害の概要、合理的配慮」、②2018年10月「授業のUD化」、③2018年12月「ABC分析の活用(ASDへの対応)」、④2019年2月「Learning Differences-Screening Kit for Academic Intervention Program(以下LD-SKAIP)とMIM-PM読み流暢性テスト」、⑤2019年7月「ADHD、合理的配慮と環境の整備」、⑥2019年11月「DCD(Developmental coordination disorder:発達性協調運動症)、新学習指導要領との関連」である。さらに、既存の資料から「UDチェックリスト」を作成し、②と⑤の校内研修でアンケートを採り経年比較を行った。

(ウ) 保護者の啓発

保護者には、年度初めに行われるPTA総会の幕間を活用して講話を行った後、アンケートから啓発の効果を分析した。講話の題名は、「特別支援教育について-こんなことはありませんでしたか?-」として、LDの啓発を行った。

(2) 結果

ア 教育資源の一元化

可視化したことで緊急性の高い生徒はもちろんのこと、引継ぎには無いがQ-Uによる生徒の訴えや教科ごとの点数の差などで、学習に困難を抱えている生徒を客観的に見取れるようになった。さらに、その後の教員間での全体共有や支援方法の立案の根拠として活用が可能となった。一元化資料において3rdステージ対象として挙げられた生徒の内、約3割は学習に困難さはないと教員は捉えていた。2年目の一元化資料では、2ndステージ該当者は全体の約3割、3rdステージ該当者は約1割であった。MIM-PM読み流暢性テストと国語の1学期の期末テストとの相関は $r = .646$ と中程度の相関がみられた。同様に英語との相関は $r = .673$ 、数学との相関は $r = .567$ であった。さらに、2学期の期末テストとの相関では、国語 $r = .590$ 、英語 $r = .661$ 、数学 $r = .556$ といった結果が得られた(表1)。

表 1 中学1年生のMIM-PM読み流暢性テスト総合点と学期末テスト成績との相関係数

	n	1学期	2学期
国語	99	.646**	.590**
英語	99	.673**	.661**
数学	99	.567**	.556**

** $p < .01$

イ IEPに基づく指導PDCAサイクルの実現

IEPと校内研修を活用することで指導のPDCAサイクルを実現することができた。1年目は、「生徒の実態」の欄に学習面以外の「行動面」や「対人関係」に関わる内容も含めた記述をした教員が多かった。これを踏まえて2年目のIEPは、「生徒の実態」、「考えられる背景・要因」、「手立て(合理的配慮)」、「主な指導の場」をドロップダウンリストで選択できるよう準備した。学期末評価で「生徒の変容・評価」を記入する際、1年目は困難さを感じた教員が多数であったため、2年目は目標設定に重点を置いて研修を行った。結果、選択項目によって学習面に絞ったIEPづくりとなったこと、数値等による評価しやすい目標設定ができたことで、肯定的評価が増加した(図1)。

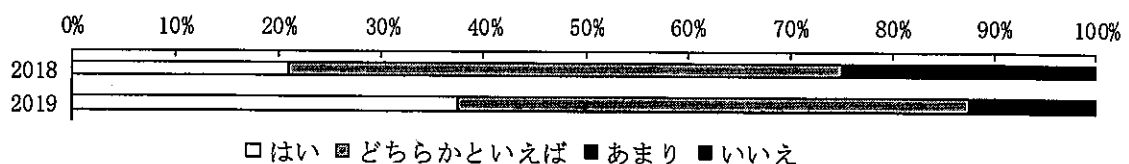


図1 講話後アンケート「IEPの学期末評価は、悩まずできましたか。」

ウ 生徒・保護者・教員への特別支援教育の啓発

(7) 生徒の啓発

全学年の生徒の記述分析(樋口、2014)²¹⁾から、感覚機能障害者に対する支援方法として、補助具(メガネ、補聴器、車椅子等)が頻出語の上位であった。その他、生徒は「助ける」「支える」「手伝う」「見せる」「教える」「伝える」など人ができる配慮にも気づいていることが可視化された(表2)。

表2 振り返りでの問いに対する記述の頻出語(上位から一部抜粋)

頻出語(視覚障害)	出現回数	頻出語(聴覚障害)	出現回数	頻出語(肢体不自由)	出現回数
車椅子	122	席	238	補聴器	145
使う	107	前	203	着ける	113
人	62	メガネ	143	手話	89
歩く	52	書く	80	書く	65
持つ	50	ノート	73	声	51
エレベーター	49	人	65	話す	39
手すり	44	見せる	63	伝える	36
スロープ	33	教える	62	使う	32
手伝う	31	コンタクト	61	聞く	32
荷物	31	見える	49	文字	30
周り	31	黒板	40	言う	28
工夫	29	大きい	39	人	26
支える	29	文字	38	教える	25

(イ) 教員の啓発

教員の啓発として実施した校内研修後のアンケートによれば、現場での要求は発達障害の基礎知識が高く、LD-SKAIPとMIM-PM読み流暢性テストは要求が低かった(図2)。UDチェックリストは、2ヵ年での経年を全項目でt検定して比較した(図3)。前年度から平均値が増加して有意差のあった項目は(図3○印)、③掲示物をカテゴリー別に分ける、⑮見やすいチョークの色や広めの行間等に配慮する、⑯ポイントを明示する等の板書の構造化を図る、⑰子どもの様子を確認し、板書を写す時間を確保する、⑲具体物を使用する、⑳体験的な学習を取り入れる、㉑タイマーを使い、授業の見通しをもてるようにする、㉒視覚的なものを活用する、㉓ICTの活用を図る、であった。中間値の2.5ポイント以下の項目は(図3▽印)、⑱一日の流れを提示する、㉔課題のスマールステップ化を図る、㉕難易度が違う活動内容や課題を用意し、子どもが選択できる場面をつくる、㉖ワークシートを活用する、㉗子どもの習熟度に応じて、プリントは数種類用意する、㉘問題解決学習の過程に合わせた、ヒントカード等を利用する、㉙子どもが自分で活動のチェックができるものを用意する、であった。

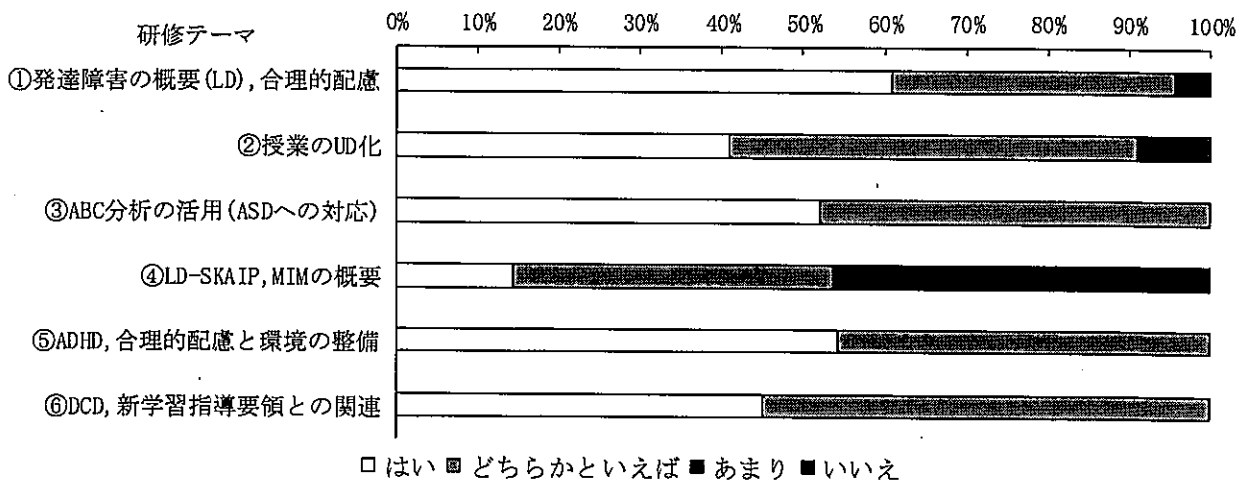


図2 講話後アンケート「現場で活用できると思いますか。」

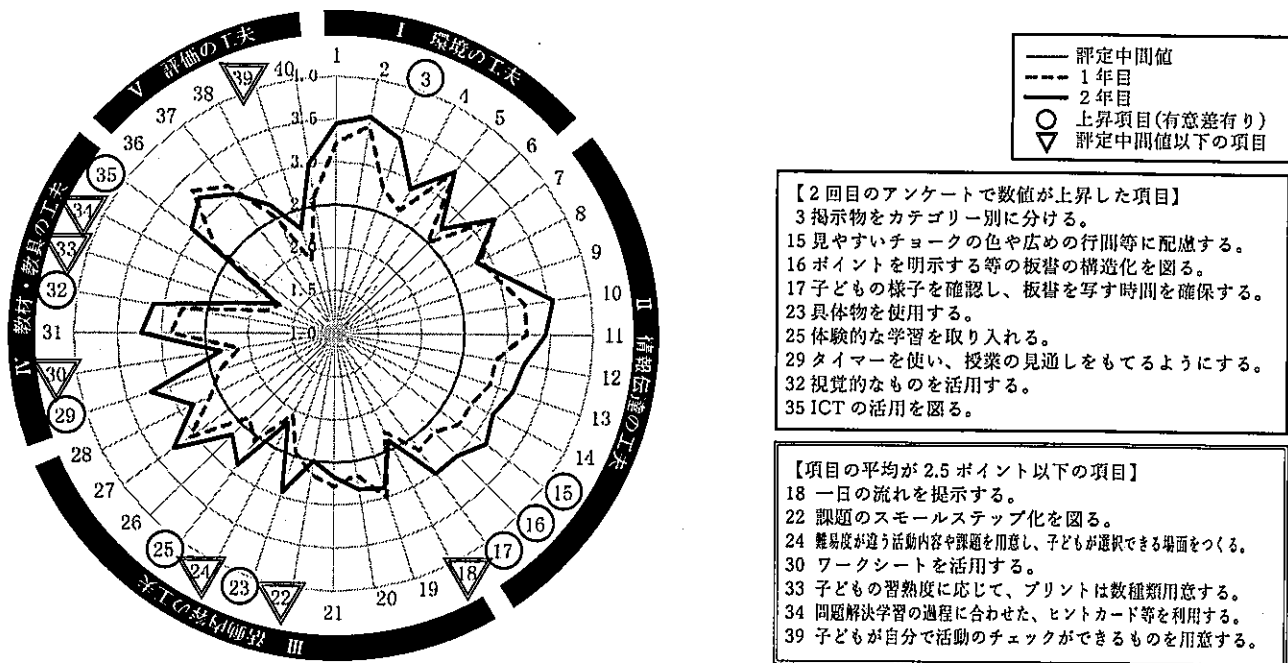


図3 UDチェックリスト項目別経年比較（レーダーチャート）

(ウ) 保護者の啓発

保護者のアンケートは、①「今回と同じような内容を今までに聴いたことはありますか」、②「講話の内容は分かりましたか」、③「今後、このような内容の話をきいてみたいですか」、の3つの質問をした。結果は、①特別支援教育に関する研修聴講経験者が約4割、③機会があれば参加を希望する者が8割以上であった。②内容理解に関しては、9割以上から肯定的評価が得られた。

(3) 考察

ア 教育資源の一元化

この一元化資料によって、特に見分けにくいとされている学習に困難さを抱えている生徒を早期発見する手段の一つとして活用できることが明らかとなった。さらに、データ化することで、可視化が容易になり、学内ネットワークを活用することで共有も簡便化される。定期テストの点数構成として、今回は四分位を用いたことで、学年全体の25%の生徒は2ndステージ該当者となった。さらに3教科を組み合わせると3割以上の生徒が該当することとなる。知能指数に関しては標準偏差を用いていることから、どちらを活用するか精査する必要がある。

実態把握の一環で実施したMIM-PM読み流暢性テストの得点と国語の定期テストの成績とに関連性が認められた。これは、読みの流暢性に配慮した学習指導、つまり授業のUD化を推進することが学業不振の未然防止になることを示唆している。また、英語では相関係数が学期で比較しても変化が少ないことから、読みの流暢性は、言語学習に深く影響していると思われる。これらのことから、MIM-PM読みの流暢性テストは、中学校入学時においても学習の困難性を捉えるスクリーニング検査として活用できる可能性が示唆された。

イ IEPに基づく指導PDCAサイクルの実現

教員アンケートでの自由記述から、「IEPを作成することで、どのように生徒指導すれば良いのかを確認することができました。」「IEPを立てた生徒への見方が変わった。」「生徒一人一人の対応の仕方について考える機会になりました。」といった記述があったことから、IEPを計画から改善まで実施したことで、立案する教員の見立てや指導技能の向上効果が示唆された。「生徒の実態」への記述に注目すると、現在の授業では多様な活動が含まれているため、「対人関係」や「行動面」等様々な要素を考慮する必要が考えられる。また、IEPをPC上で作成することで、支援方法の蓄積や次年度への引継ぎも容易になる。より充実させるためには、専門家(医療・心理・福祉)の協力を得ながら、一人一人の発達障害(特にLD)

に対する専門的な知識の向上が必要だといえる。なお、3rd ステージ該当者へは効果を上げることができなかった。これは通級等の特別な支援の必要性が明らかになったといえる。さらに、学習の積み残しを分析するために校種をまたいだ実態把握の必要性が明らかとなった。アンケートでの肯定的評価の割合の上昇は、選択項目を設けた IEP による作成を行ったこと、数値等の評価しやすい目標設定を主題として研修を行ったことが主な要因である。さらに実用化を目指すためには、発達に課題のある生徒には、「弱み」を底上げする「短所改善型指導」よりも「強み」を活かす「長所活用型指導」が効果的である(藤田、2019)²²⁾ことから、対象生徒の「強み」に着目した目標設定ができるよう促さなければならない。

ウ 生徒・保護者・教員への特別支援教育の啓発

(7) 生徒の啓発

生徒においては、感覚機能障害の理解が深められたことで、LD への配慮として ICT 機器等が活用可能であることへの理解が深まれば、学習方略に幅をもたせられる可能性が高まることが示唆された。また、物的支援に留まらず、人的支援の必要性にも気づいており、生徒同士の理解が深まることで合理的配慮の実現が促進されることが示唆された。

(4) 教員の啓発

教員への校内研修後のアンケートでは、発達障害の基礎知識は現場での要求が高いことから、生徒の行動問題を発達に関わる背景要因から理解しようとしていると捉えることができる。今日の教員は、発達障害の診断基準やその概念の進展、心理検査の改訂、法制度の発展等、常に最新の動向を押さえておかななければならない。これらのことから、教員一人一人の特別支援教育に関する専門性の向上は必須であり、今後も継続的な啓発機会の場の設定が求められている。LD-SKAIP と MIM-PM 読み流暢性テストでの肯定的評価が低くなった要因として、得られた数値等の情報は引継ぎの際の共通言語となるため、今後大いに活用できるといった有効性を伝えるには至らなかった点にある。実習校では、例年校区外の生徒が 1 割程度入学しており、今後段階的に学校統合も予定されていることから検査の数値等の共通言語を活用した引継ぎはさらに重要になるといえる。UD チェックリストにおいて、経年比較で平均値が上昇して有意差のあった項目では、学校での環境整備や校内で統一した取り組みなどが関連していることから、個人ではなく学校全体で取り組むことで授業の UD 化が促進されることが示唆された。また、平均値が 2.5 ポイント以下の項目に注目すると、子どもの認知スタイル(干川、2013)²³⁾の違いである学びの多様性: Learning Diversity(村中、2019)²⁴⁾を認める意識の変革が求められていると捉えることができる。

(ウ) 保護者の啓発

特別支援教育に対する保護者の関心は高く、今後啓発を進めることで合理的配慮の理解が深まり、早期の支援につながることが可能となることが示唆された。講話への理解が深まった要因として、内容は LD の啓発であったが、①障害名を挙げない、②保護者のしつけが原因ではないこと、③LD とされているが社会的で成功している人といった具体例を挙げたことで理解が促進されたと思われる。

4 まとめ

生徒への啓発授業での最後の問である、1 年生「誰もが幸せに生きていくためには、どのような社会になっていけばいいだろう？」と 2、3 年生「お互いを分かり合うために必要なことは何だろう？」を全学年統合して記述分析を行った。水野(2016)による障害理解の発達段階²⁵⁾の「第 1 段階 気づきの段階」「第 2 段階 知識化の段階」「第 3 段階 情緒的理解の段階」「第 4 段階 態度形成の段階」「第 5 段階 受容的行動の段階」と比較したところ、1 年生は第 1 段階から第 2 段階、2 年生は第 3 段階、3 年生は第 4 段階に当てはまるといえ、障害理解の発達段階を取り入れた啓発活動の重要性が示唆された(図 4、5)。加えて、人権教育での特別支援教育の啓発や、宿泊研修での年齢や学力を問わない知的な体験活動などが、生徒同士の多様性を認め合える場づくりとなったことで、不登校改善の手立ての一助となったことが示唆された。もちろん、現場の教職員による日々の実践が主要因であることは言うまでもない。

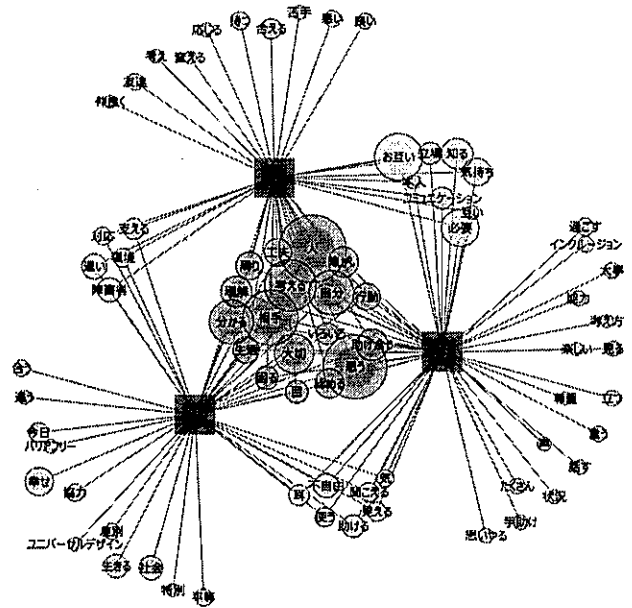
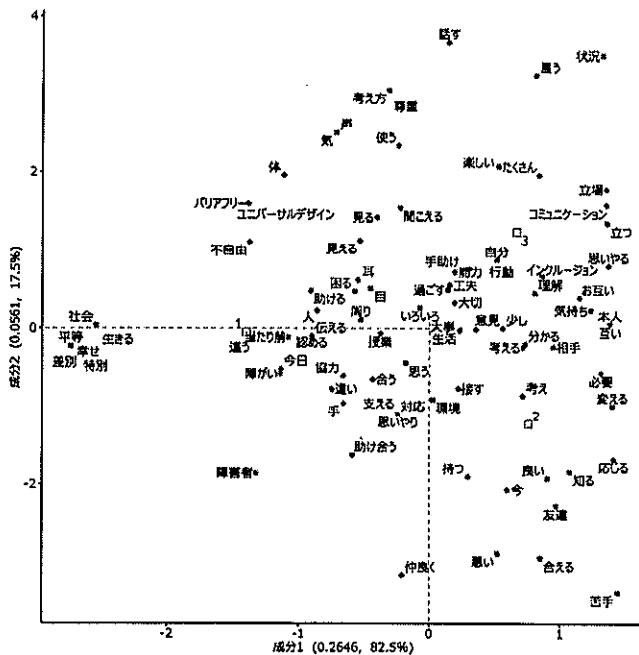


図4 振り返り記述による全学年の対応分析 図5 振り返り記述による全学年の共起ネットワーク(類出語、学年)

2019年末、国から重要な方向性が示された(文部科学省、2019)²⁶⁾。近い将来、教育現場においてICT機器の充実が本格化するため、学習困難とされてきた児童生徒には光明となるであろう。LDをはじめとする発達に課題のある生徒には本人の認知スタイルに合わせた長所活用型の指導が有効である。それでも伸びの見られない生徒には代替手段を活用した指導に移行しなければならない。それがICTの活用である。LDは、社会が生み出した障害であると捉えることもできることから、時代がLDに追いついてきたと考えられなくもない。これまでは、低学力であると見立てられていた子ども達にとって大きな変革である。それに伴って、子ども達を取り巻く教職員や保護者も大きな意識改革が求められてくる。我々教員は、これらの意識改革の大きな波を上手く乗り越えなければならない。そのためには、特別支援教育に対する専門性を高め、一人一人の子どもの目線で指導方法について振り返ることが出発点となる。

本研究では、RTIに基づいたMIMの枠組みを採用し、一元化資料によってステージ分けを行い、IEPを活用して指導のPDCAサイクル化を図った。結果として、3rdステージ該当生徒は、通常学級での個別の配慮では許容できないことが明らかとなった。さらに、羽山(2012)や小貫ら(2019)によって、RTIの課題が指摘されていること²⁷⁾²⁸⁾から、中学校入学段階において小学校での学習の積み上げ状況を把握するといった差異モデルとの併用も採用すべきであるといえる。現段階では、①生徒情報の一元化、②IEPに基づく指導のPDCAサイクル化、③生徒・教員・保護者への啓発活動が、学習困難にかかわる問題への予防手段の一つとして、今後の特別支援教育推進に貢献し得るものと考えられる。

〈引用・参考文献〉

- 1)文部科学省(2005)。「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」、中央教育審議会
- 2)村山拓(2017)。「RTI(教育的介入に対する反応)モデルの可能性と課題 - 通常学級で学ぶ学習障害児の支援をめぐる議論の検討 -」、教職研究 第29号、pp81-91
- 3)海津亜希子(2009)。「多層指導モデルMIM 読みのアセスメント・指導パッケージ」、株式会社学研教育みらい
- 4)海津亜希子(2015)。「RTIとMIM」、LD研究 第24巻 第1号、pp41-51
- 5)野田航(2018)。「応用行動分析学と学習指導」、教育心理学年報 第54集、pp179-191

- 6) 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～」、特別支援教育課
- 7) 花熊暁(2011). 『小学校ユニバーサルデザインの授業づくり・学級づくり (通常の学級で行う特別支援教育)』、明治図書出版株式会社
- 8) 高知県教育委員会(2017). 「すべての子どもが輝く校内支援体制づくりガイドブック - 特別支援教育の視点でのチーム学校をめざして -」、特別支援教育課
- 9) 高知県教育委員会(2018). 「平成 29 年度高知県における特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査結果」、特別支援教育課
- 10) 花熊暁ら(2018). 『S. E. N. S 養成セミナー 特別支援教育の理論と実践 【第 3 版】 II 指導』、一般財団法人特別支援教育士資格認定協会
- 11) 高知県教育委員会(2019). 「第 2 期高知県教育振興基本計画【第 3 次改訂版】」
- 12) 林邦夫・牟田悦子(1998). 『わかる LD シリーズ 3 LD と学校教育』、株式会社日本文化科学社
- 13) 海津亜希子(2016). 「算数につまずく可能性のある児童の早期把握—MIM-PM 算数版の開発—」、教育心理学研究 第 64 卷 第 2 号、pp241-255
- 14) 海津亜希子(2012). 「読みの流暢性に関する発達の検討」、LD 研究 第 21 卷 第 2 号、pp238-250
- 15) 岡崎由佳・是永かな子・末延久美(2018). 「多層指導モデル MIM を用いた学力向上を意図した特別支援教育の活用 (第二報) —1 回目と 2 回目の比較、学年間の比較、中学校 1 年の比較を中心に—」、高知大学教育実践研究 第 32 卷、pp243-258
- 16) 海津亜希子(2017). 『個別の指導計画 作成と評価ハンドブック』、株式会社学研プラス
- 17) 富永光昭(2011). 『小学校・中学校・高等学校における 新しい障がい理解教育の創造—交流及び協同学習・福祉教育との関連と 5 原則による授業づくり—』、福村出版株式会社
- 18) 鹿嶋真弓(2016). 『ひらめき体験教室へようこそ』、株式会社図書文化社
- 19) 黒川亜希子・是永かな子(2006). 「障害理解教育の実際と課題—高知市立小学校における取り組みを中心に—」、発達障害研究 第 28 卷 第 2 号、pp167-179
- 20) 独立行政法人日本学生支援機構(2018). 「合理的配慮ハンドブック～障害のある学生を支援する教職員のために～」、学生生活部 障害学生支援課 障害学生支援計画係
- 21) 樋口耕一(2014). 『社会調査のための計量テキスト分析』、株式会社ナカニシヤ出版
- 22) 藤田和弘(2019). 『「継時処理」と「同時処理」学び方の 2 つのタイプ』、株式会社図書文化社
- 23) 干川隆(2013). 「学習につまずきのある児童への認知スタイルに応じた学習指導の効果：学習支援教室から得られた知見と展望」、熊本大学教育学部紀要 第 62 号、pp159-168
- 24) 村中直人(2019). 「ラーニングダイバーシティの夜明け：学びの多様性が尊重される社会を目指して ①ラーニングダイバーシティとは何か」、そだちの科学 no. 33、株式会社 日本評論社、pp104-111
- 25) 水野智美(2016). 『はじめよう！障害理解教育 子どもの発達段階に沿った指導計画と授業例』、株式会社図書文化社、pp16-17
- 26) 文部科学省(2019). 「教育の情報化に関する手引き—第 7 章学校における ICT 環境整備」
- 27) 羽山裕子(2012). 「アメリカ合衆国における学習障害児教育の検討—RTI の意義と課題—」、教育方法学研究 第 37 卷、pp59-69
- 28) 小貫悟・村山光子・小笠原聡(2019). 『LD の「定義」を再考する』、株式会社金子書房