

中学校での学習に困難を抱える生徒の早期把握と支援 — 生徒情報の一元化と個別の指導計画の活用 —

弘田 幸嗣¹⁾, 松本 秀彦²⁾

1) 高知県公立中学校教諭

2) 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

Early detection and support for students with learning difficulty in junior high school by centralized student's information and using individualized education program

HIROTA Koji¹⁾, MATSUMOTO Hidehiko²⁾¹⁾ Public junior high school

²⁾ Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences,
Professional Schools for Teacher Education

要 約

本研究の目的は、中学校における学習困難の早期把握と支援の枠組みの構築であった。主な取り組みは、①実態把握のための生徒情報の一元化、②通常学級における①で抽出された学習困難生徒に向けて IEP を活用した指導 PDCA サイクルの実施であった。結果、①一元化情報の定期テストの実態と教師の気づきの差は、見落とされがちな学習困難の可能性のある生徒を早期把握することにつながり、②IEP の作成から評価のプロセスは教員の見立てや指導立案を向上させることが教員アンケートによって明らかとなった。以上から、生徒情報の一元化に基づく IEP の枠組みを活用した指導 PDCA サイクル化は、学習困難の可能性のある生徒への支援方法を明確にし、支援者である教員の指導技能の向上に寄与するものだった。

キーワード：学習困難、生徒情報の一元化、個別の指導計画、早期把握

1. 問題と目的

1-1 高知県における発達障害の可能性のある生徒の実態

高知県教育委員会(以下県教委)(2018)資料によれば、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。

1-2 LD と学力の関係

花熊(2018)によれば「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・高校期はつまづきが多くなる」といわれている。代表的な発達障害の中の学

習障害(Learning disabilities,以下 LD)に着目すると、林・牟田(1998)においては、「LD はその子どもの置かれた状況や場の中で浮かび上がってくる問題なのだ」とも語られている。高知県教育振興基本計画(高知県教育委員会,2018)によれば、小・中学校の学力は、近年改善傾向にあるとされている。このように考えると、LD は、教育水準が高まれば高まるほど表出される問題であるといえる。県全体の学力を向上させるためには、避けて通ることのできない問題である。

1-3 LD 判定モデルの変遷

LD を見立てる方法に、Response to Intervention/Instruction(以下 RTI)という考え方がある(海津,2015)。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)を使用

していたが、文化的・人為的バイアスの影響や問題が深刻になってからでは遅いなどといった問題点が挙げられていた。そのため、現在では、LD のある生徒を早期発見・早期対応するために RTI の考え方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。このモデルは、異なる学力層の子どもの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。野田(2018)は、応用行動分析の推進においても、学習指導の効果を評価するための具体的な学業スキルの測定指標の必要性を提言している。RTI と MIM のどちらも、学業スキルを適宜アセスメントすることで、その後の指導に活用するといった、早期把握と支援の枠組みが確立されている。

1-4 LD と学習困難

雲井(2016)は、「学習困難とは、学習内容を学年相応に習得することの妨げとなるような、学習上の困難の総称であり、学業習得に不利に働く様々な要因(学業不振等)が、学習困難を構成する」としている。これを基に本研究では、学習困難の対象者を LD 様を呈する者、アンダーアチーバーの可能性のある者を含めて 2nd・3rd ステージ該当者と定義した。

1-5 MIM と授業のユニバーサルデザインの関係性

「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」(高知県教育委員会,2013)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。さらに辻(2011)は、「授業の UD 化を図ることは、不登校や学習のつまずきなど様々な困難を抱える生徒たちの助けとなるだけでなく、最終的には誰にとっても(生徒にとっても、教師にとっても、保護者や地域の方々にとっても)過ごしやすい環境をつくることにつながると考える」と語っている。

1-6 生徒情報の一元化と IEP の活用

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おり、個別の指導計画(Individualized Education Plan,以下 IEP)と個別的教育支援計画(Individualized educational support plan)を特別支援学級や通級による指導の対象児童生徒についても全員作成することが適当であると作成の重要性を示している。また、「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」(高知県教育委員会,2017)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、それぞれの子どもの状況や、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」とであると情報の一元化の重要性が語られている。そこで、学習に関わる生徒情報を一元化して学習困難の兆しを可視化し、IEP の対象とされていない通常学級で学習困難の可能性のある生徒に対して IEP の枠組みを活用して個に応じた支援が行うことが求められていると言える。

1-7 目的

そこで本論文では、中学校における学習困難の可能性のある生徒への早期把握・支援の有効性を明らかにするために、生徒情報の一元化資料の作成と IEP を活用し

表 1 一元化資料(見本)

ID	Q-U (1 回目)	Q-U (2 回目)	学業成績 (国語)	学業成績 (数学)	学業成績 (英語)	担任の 気づき	引継ぎ 資料
001	学級生活 満足群	学級生活 満足群	95	88	97	人間関係✓	
002	侵害行為 認知群	侵害行為 認知群	20	12	25	学習面✓ 行動面✓	ADHD
003	学級生活 満足群	学級生活 満足群	50	28	56		
004	非承認群	非承認群	72	65	60	行動面✓	ASD
005	要支援群	要支援群	30	48	15		
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
n	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃

た指導PDCAサイクルを行った。

2. 方法

高知県 A 中学校において 201X 年 6 月から 201X+1 年 12 月にかけて実施した。主な取り組みは、①実態把握である生徒情報の一元化と②支援立案である IEP に基づく指導 PDCA サイクルの実現であった。

2-1 手続き

2-1-1 生徒情報の一元化

学習困難の可能性のある生徒を早期把握・支援するために、生徒情報を一元化して可視化を図った。201X 年は、Q-U アンケート、定期テスト(国語・数学・英語)、宿題提出率、引継ぎ資料を統合した。201X+1 年は、宿題提出率を除き、MIM-Progress Monitoring(以下 MIM-PM)読み流暢性テスト(1 年生、6 月に実施)、視力・聴力検査の情報を加えた(表 1)。変更を加えた理由として、201X 年において、宿題提出率はほとんどの生徒が 100%に近くスクリーニング機能が低いこと、視力・聴力による要因を勘案するためである。定期テストは 25 パーセンタイル値(海津,2016)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(35 点)以下(海津,2012)、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)を判別できるよう視覚化した。3rd ステージ該当者は定期テストの全ての項目に該当、2nd ステージ該当者は定期テストに 1 項目以上全項目未滿該当している者とした。MIM-PM 読み流暢性テストは、201X+1 年の 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(岡崎ら,2018)、一元化資料には 2 回目の点数を採用した。前述の資料では、2nd、3rd ステージに該当する生徒にはそれぞれ判別できるよう視覚化した。

2-1-2 IEP に基づく指導 PDCA サイクルの実施

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、IEP の作成を夏期休業中の校内研修の演習において行った。2nd・3rd ステージの生徒を対象とした理由は、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によって学業不振に陥っている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学校の教員個人用ノート 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」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)も活用しながら作成した。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 の評価と改善を行った。1 年目の IEP 作成時には、「生徒の実態」に生活面や行動面に关わる内容を記載した学級もあったため、2 年目はドロップダウンリストによって内容を選択できるようにした(図 1)。また、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(表 2)、2 年目は目標設定に重点を置いた研修を行った。

2-1-3-3 倫理的配慮

本研究の実施に先立ち、個人データの保護、発表時に個人が特定されないよう該当校の守秘義務、データ取り扱いの留意、公表時の配慮について学校長に同意書によって許可を得た。また、アンケート調査の結果は、研究目的以外の使用はしない旨を明記した。

生徒の実態		考えられる背景・要因	
学習面	聞く		
	聞き間違いがある。		正確に音聞き取る力、記憶力
	聞き間違いがある。		正確に音聞き取る力、記憶力
	聞き間違いがある。		正確に音聞き取る力、記憶力
	聞き間違いがある。		正確に音聞き取る力、記憶力
	聞き間違いがある。		正確に音聞き取る力、記憶力
	聞き間違いがある。		正確に音聞き取る力、記憶力
	聞き間違いがある。		正確に音聞き取る力、記憶力
	聞き間違いがある。		正確に音聞き取る力、記憶力
	聞き間違いがある。		正確に音聞き取る力、記憶力

図 1 ドロップダウン形式の項目の選択例 (①～②)

3. 結果

3-1 教育資源の一元化

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 割は学習に困難さがない生徒と教員は捉えていた。2 年目の一元化資料では、生徒全体に占める割合として、2nd ステージ該当者は約 3 割、3rd ステージ該当者は約 1 割であった。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り、3 教科を組み合わせると約 3 割以上の生徒が該当することとなった。

1 年目の IEP 学期末評価後の教員アンケートの記述を分類すると、①「専門家の支援」の必要性、②「目標設定の適切性」、③「手立ての具体化」となった(表 2)。

MIM-PM 読み流暢性テストと国語の 1 学期期末テストとの相関は $r=.646$ 、英語との相関は $r=.673$ 、数学との相関は $r=.567$ と中程度の相関が得られた。また、2 学期期末テストとの相関計数では、国語 $r=.590$ 、英語 $r=.661$ 、数学 $r=.556$ であった(表 3)。

3-2 IEP に基づく指導 PDCA サイクルの実施

IEP と校内研修を活用することで、学校全体の取組として指導の PDCA サイクルを確実に実施することができた。研修後アンケートによる肯定的評価の割合は、201X 年は 21%、201X+1 年は 38%であった(図 2)。表 4、表 5 に示した教員アンケートの記述を大きく 3 つに分類すると、①「IEP 作成の大切さへの気づき」、②「生

徒理解の深まり」,③「指導方法の具体化」となった。表 6 に示した支援実施後の研修会で「生徒の変容」について尋ねたアンケートの記述も 3 つに分類した。①「生徒の変容」,②教員自身の見方の変化を述べた「教員への効果」,③指導体制などに関する「課題,改善点」であった。

表 2 「評価する際に難しいと感じたことは何でしょうか。(自由記述)」(1 年目)

回答 (研修後の変化)
「専門家の支援」
・ 評価基準が個人個人異なるので,最初の設定が重要になる。その基準 (マイルストーン)・イメージが,正しかったのかどうかのかわかりにくいと感じました (専門家の見立ても必要だと思いました)。
・ 上手くいかなかった場合,違う手立てを考えると,なかなか良い手立てが考えつかない。教職員で話し合うだけでなく,専門的なアドバイスや意見をもらえる機会が定期的にあれば良いなと感じました。
「目標設定の適切性」
・ 数値化できることではないので,学級担任だけの視点では不十分。変化の少ない生徒をいかに評価していくのか。
・ 変化の無い生徒だったので,評価しようがなくて困りました。
・ 具体的な場や時間帯,状況などを比較して,評価できるようにする。数値目標を設定する。
・ 実際に想定した達成度と違う方向に進み,そちらの達成度が良かった。その場合,評価として含むのか,ということに悩んだ。
・ 目標をもっと具体的にする必要があったと感じた。
・ 目標に書かれていたことが,できたかどうかの確認はできるが,向上したかどうかという点では,自分達から見た感じでしか評価できなかった (実際,向上したことがわかる事例もあったが)。
「手立ての具体化」
・ 具体的に考えた手立て以外のことも要因として考えられた。

表 3 中学 1 年生の読み流暢性テスト MIM-PM 総合点と学期末テスト成績との相関係数

	1 学期	2 学期
MIM-PM - 国語	.646**	.590**
MIM-PM - 英語	.673**	.661*
MIM-PM - 数学	.567**	.556**

* $p<.05$ ** $p<.01$

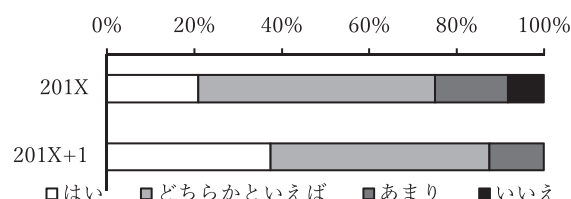


図2 校内研修会「学期末評価について」のアンケート結果

表 4 201X 年 8 月 IEP 作成研修後のアンケートより「参加する前と参加した後では,あなた自身どのような変化がありましたか。」(1 年目)

回答 (研修後の変化)
「IEP 作成の大切さへの気づき」
・ あらかじめ IEP を作成しておく共通した支援ができるので,よいと感じた。
・ IEP の重要性が理解できた。
・ 実際に IEP を立てたことは,実践につながる内容となったので大変役立ちました。
「生徒理解の深まり」
・ 引継ぎや職員全体での共通理解の時にそういったことを確認できればもっと支援ができ,その子どもが困ることが減るだろうと思いました。
・ 対象生徒について,実態をより深く考えられるようになった。
・ IEP を立てた生徒への見方が変わった。
「指導方法の具体化」
・ 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。

表 5 201X+1 年 7 月 IEP 作成研修後のアンケートより「参加する前と参加した後では,あなた自身どのような変化がありましたか。」(2 年目)

回答 (研修後の変化)
「IEP 作成の大切さへの気づき」
・ IEP が様々な計画より大切だと感じました。
・ 個に応じた指導の重要性について再確認できました。
・ IEP の作成は,自分たちにとっても明確になるので良かった。
・ 個別に手立てを考えるなかで,想像よりもっと具体的に作らなければならなかった。生徒一人一人のニーズ,欠点を見抜く観察力も必要であると感じた。
・ 心配な生徒を想起するきっかけになりました。
・ IEP は難しいイメージがあったが,生徒への配慮をどのようにしたらいいのか選択肢の中から選ぶことができたので実践しやすいと感じた。
・ その子に対する指導を考えることで今後やらなければならないことが明確になった。

- ・ 様々な事例を参考にできたので、そこから自分がどうすればいいのか考えることができた。

「生徒理解の深まり」

- ・ 学年部の中に入って、作成に関わらせてもらって、今まで知らなかった生徒の様子を知ることができました。
- ・ 生徒一人一人の個性や特性を意識するようになった。
- ・ これまでは気づかなかった生徒の強みや弱みを知ることができた。
- ・ 様々な視点から生徒を見ることができた。
- ・ 生徒の実態について見つめ直す時間となった。他の生徒に対しても、必要な配慮を考えるようになった。
- ・ 改めて生徒を見つめ直すことがまずできるのでとてもよかった。時間があれば（時間を作って）他の生徒も休み中にできればと思います。

「指導方法の具体化」

- ・ 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。

- ・ 生徒の変容については、大きく変わらなかったが、教師側はずいぶん変わってきたように感じる。例えば、職員室で話題にしたり、手立ての方法を考える機会が多くなったように思う。
- ・ 生徒の変容と個別の指導計画の因果関係は明らかではありませんが、取り組みによって、生徒への支援が充実したということはあると考えています

「課題、改善点」

- ・ 学年、学級で個人を把握して、個別に対応することができるのなら、生徒の変容も見られるのではないか（周知徹底の難しさ）。縦持ち、シャッフル、コース分け等があるので。

4. 考察

4-1 教育資源の一元化による有効性

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、学習に困難さを抱えている生徒を客観的に見取れるようになった。このことから、生徒情報の一元化資料によって、見分けにくい学習困難の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。この情報を基に、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。さらに、データ化したことで、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。知能指数と学業成績との差を考える場合、標準化された学力テストが活用できれば、標準偏差を用いることも可能になるため、より見取りやすくなるといえる。

MIM-PM 読み流暢性テストと国語の定期テストとの相関関係から、文字を読む力が比較的に弱い特徴がある生徒にとって、量を課される学習では十分な学習成果を得られない。したがって、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が示唆された。また、英語の相関係数が学期間一貫して中程度の相関が認められることから、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。

4-2 IEP に基づく PDCA サイクルの実施

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

表6 「個別の指導計画を PDCA で回したことで、生徒の変容があったでしょうか。」

回答（研修後の変化）
<p>「生徒の変容」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 短期目標は達成できるようになってきた。 ・ 多少なり読むことに抵抗がなくなってきたことで学習に向かう姿勢が変わってきた。 ・ 話を聞けるようになったり、あきらめずに取り組もうとする姿が見えました。 ・ 自分たちの生徒の見る目が変わって、より詳しく見ることができるようになったので、少しの変化も見えたため、変容がわかった。 ・ 目標や手立てを意識して、生徒を見ること、生徒の細かな変容を意識して、声掛けをすることで、生徒も少しは、変容していったと思う。周りの生徒が変わってきたように思う。 ・ 自分も意識をして生徒と関わるようになるので、少しは変化が見られるようになったと思います。 ・ 大きな変容があったようには感じませんが（時間がかかるのかと・・・）、指導計画を作成する中で、話題や目標を教員同士で共有できたことが良かったと思います。たくさん先生の先生が色々な場面で声をかけてくれるようになったと思います（本人のやる気につながったかな）。学習に前向きになりました。 <p>「教員への効果」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 長期目標・短期目標を設定することによって、教師自身が手立てを考え実行するので良かったと思います。 ・ 生徒の変容に影響があったかは分かりませんが、自分の研修やスキルアップにつながりました。

「強み」を活かす「長所活用型指導」が効果的である(藤田,2019)としていることから,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。加えて,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。IEP の「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あると考えられる。教育の情報化の観点から,IEP を PC 上で作成したことで,支援方法の蓄積や次年度への引継ぎ等に活用できることが予測される。

アンケートの記述からは, IEP 作成の重要性,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。しかしながら,生徒の変容として,3rd ステージ該当者への学力面での明確な効果は得られなかった。これは,通常学級での個別の配慮では,該当生徒への支援としては十分ではないと言え,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や通級等の特別な支援の必要性が明らかになったと言える。

4-3 教育改善への示唆

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十分な支援効果が得られないことが明かとなった。さらに羽山(2012)は,LD 診断としての RTI の課題として,①指導の画一化やカリキュラムに基づく尺度(Curriculum Based Measurement)(干川,2015)の妥当性の検証,心理検査を用いないことによる診断の不正確さと②差異モデルと RTI を併用している州での学校レベルでの機能性の検証の必要性を挙げている。また,海津(2019)は,「特別なニーズに対する支援や課題の予測等は,包括的な評価によってはじめて実現され」とする意見や,RTI の実践面に対する課題として,『多層指導をどう効果的に,組織運営するか』『学校という実践的な教育の場でいかに効果的に行っていくか』等」を挙げている。また,今回作成した一元化資料から,1 年生の 1 学期中間テスト終了時点で学年全体の約 1 割が 3rd ステージ該当生徒であり,以後の定期テストにおいても,その中の約 9 割以上が 3rd ステージに該当していた。このことから,学習困難の要因の一つとして,中学校入学以前の学習の積み残しによる学業不振の可能性も否めない。したがって,学習困難の可能性のある生徒への支援方法として,中学校入学段階においては,小学校の学習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考慮すべきであるといえる

(図 3)。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。

2019 年末,文部科学省から教育の情報化に関して重要な方向性が示され(文部科学省,2019),教育現場において,学習者用コンピュータの「1 人 1 台環境」の実現等,ICT 機器の充実が本格化することとなった。これは,学習困難とされてきた,ICT 機器を必要とする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。

	小学校 1,2 年	小学校 3,4 年	小学校 5,6 年	中学校
RTI モデル				
差異 モデル				
	適用開始と継続			

図 3 LD 判定におけるモデルの適用時期の案

謝辞

本研究を進めるにあたり,実習校の先生方はじめ多くの方のご理解とご協力が自分への力となりました。ここに記して深く感謝します。なお,本論文の投稿にあたり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 1 期生の方々より多大な助言と支援をいただきました。末筆ながら記して感謝申し上げます。

引用文献

- 藤田 和弘(2019).「継時処理」と「同時処理」学び方の 2 つのタイプ 図書文化社
- 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,

- 37, 59-69.
- 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
- 花熊 暁(2018). C-1 総論:個に応じた支援 一般財団法人特別支援教育士資格認定協会(編) 竹田 契一・上野 一彦・花熊 暁(監修) 花熊 暁・西岡 有香・山田 充・田中 容子(責任編集) 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 (pp.19-33) 金剛出版
- 干川 隆(2015). アメリカ合衆国におけるカリキュラムに基づく尺度(CBM)に関する研究動向——わが国での標準化に向けて—— 特殊教育学研究, 53(4), 261-273.
- 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——, 学研教育みらい
- 海津 亜希子(2012). 読みの流暢性に関する発達の検討 LD 研究, 21(2), 238-250.
- 海津 亜希子(2015). RTI と MIM LD 研究, 24(1), 41-51.
- 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 64(2), 241-255.
- 海津 亜希子(2017). 個別の指導計画 作成と評価ハンドブック, 学研プラス
- 海津 亜希子(2019). アセスメントと指導との連動で LD を把握する意義——RTI や MIM を通して—— 一般財団法人日本LD学会(監修) 小貫 悟・村山 光子・小笠原 聡(編) LD の「定義」を再考する(pp.60-68) 金子書房
- 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 特別支援教育課
- 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
- 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果 特別支援教育課
- 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]
- 雲井 未歆(2016). 学習困難 日本 LD 学会(編) 柘植雅義(責任編集) 発達障害事典(pp170-171) 丸善出版
- 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—
- 野田 航(2018). 応用行動分析学と学習指導 教育心理学年報, 54, 179-191.
- 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), 高知大学教育実践研究, 32, 243-258.
- 辻 真佐美(2016). 2 学校環境と学習環境の整備からユニ
- バーサルデザインへ 花熊 暁・米田 和子(編) 通常の学級で行う特別支援教育 中学校 ユニバーサルデザインと合理的配慮でつくる授業と支援(pp.26-33) 明治図書出版