

学習症 (LD) ・注意欠如多動症 (ADHD) のある児童生徒 に対する教育的 hand 立てに関する文献レビュー

高橋 彩¹⁾*

1) 新見公立短期大学研究員

(2017年12月20日受理)

本研究では、文献レビューを行うことによって、LD・ADHDのある児童生徒の教育的 hand 立てに関する実践の動向を把握することを目的とした。特別支援教育に関する実践論文を扱う学術雑誌を中心に論文を収集し、整理した。収集された文献は、改善・獲得しようとする行動・スキルによって「学校適応・生活スキル」「生活の質 (QOL)」「コミュニケーションスキル」「学業スキル」と分類でき、児童生徒の実態に応じて様々な指導が組み合わされて実践されていることが明らかとなった。また、指導形態としては特別なニーズをもつ児童生徒に対する個別指導や小集団指導に加えて、集団的随伴性等を活用して学級全体へ教育的介入を行うなど、クラスワイドな実践報告等も行われていることが明らかとなった。

(キーワード) LD、ADHD、発達障害、教育的支援、文献レビュー

1. はじめに

通常学級には学習症 (LD) および注意欠如多動症 (ADHD) などの発達障害のある子どもたちが一定数学んでいることが報告されている。法令上、特殊教育から特別支援教育に移行したのは2007年であり、LD・ADHDなどの発達障害のある児童生徒がその対象として含まれるようになった。彼らへの教育的支援の必要性が明示されたことで、より一層、彼らに対する様々な教育的 hand 立てが実践され、成果を上げてきたことが予想される。そこで今一度、これまでどのような教育的 hand 立てが実践され、学術論文として報告されてきたかを概観することによって動向を把握することは、これまでの hand 立てを振り返り、今後の研究の展望を考えていく上での一助となると考えられる。

そこで、本研究ではLD・ADHDのある児童生徒の教育的ニーズに対して、わが国ではどのような教育的 hand 立てが用いられてきたのかを、文献を収集し、概観することを目的とする。

2. 方法

(1) 文献の検索

日本学術会議協力学術研究団体の中から、特別支援教育や特別なニーズのある児童生徒への教育的介入に関連する学会を抽出し、その学会が出版する機関誌を調べた。その結果、「特殊教育学研究」「発達障害学研究」「LD研究」

「行動分析学研究」を選出した。以上の機関誌の過去10年 (2007年～2016年) の機関誌に掲載された論文のタイトル及び概要をマニュアルサーチし、以下の基準に該当する論文を選定し、レビューに含めることとした：①実践的研究であり、事前事後テストや折れ線グラフ等の形で子どもの行動変容の量的な結果の報告がある。②研究報告の主題が子どものための hand 立てである。③対象となる子どもが義務教育段階の年齢あるいは学年である。④対象となる子どもがLD・ADHDいずれかの傾向があることが記載されている (診断が明記されていなくても「読み困難」などのLD・ADHDの特性と関連する言葉があれば対象とした)。⑤レビューや調査研究は除外した。⑥学年あるいは年齢が記載されていないものは除外した。

(2) 情報の抽出

事前に設定した基準に基づいた文献の選出の後、選定した論文について、「対象者数」「障害種」「年齢」「知能検査のプロフィール (WISCあるいはK-ABC)」「指導セッション」「標的行動 (従属変数)」「主な hand 立て」という観点から情報を抽出し、整理した。

3. 結果

収集された論文は改善・獲得しようとする行動・スキルによって「学校適応・生活スキル」「生活の質 (QOL)」「コミュニケーションスキル」「学業スキル」と分類できた。

(1) 学校適応・生活スキルへの教育的 hand 立て

*連絡先：高橋 彩 新見公立短期大学幼児教育学科 718-8585 新見市西方1263-2

表1 学校適応・生活スキルの獲得を目指した研究実践報告

学校適応・生活スキル										
著者	年	対象者数	障害種	年齢	WISC	K-ABC	セッティング	標的行動 (従来数)	主な手立て	
藤原・村中	2012	29名	学習困難	中3	-	-	中学校で実施された朝教室	通回数 課題遂行率	数学・社会の自己選択、採点・フィードバックを生徒が行う、自己記録シート、学習困難性集団の声かけ	
大久保・福永・井上	2007	1名	ADHD、トゥレット症候群、自閉症	小2	言語性84、動作性87	-	通常学級	問題行動の削減 授業参加率の向上	I期：スケジュールの選択、フィードバック II期：Iの手立てに加えトークンエコノミーを導入 III期：レスポンスコストとタイムアウトの実施	
宮田・竹内・中島	2015	2名	LD・ADHD	小1	言語性111、動作性115	-	児童の通う機関(小学校・児童館) 小学校と大学の心理相談室	集団場面で不適切行動の減少	・トークンエコノミー ・レスポンスコスト ・自己モニタリングシート	
			ADHD	小2	言語性111、動作性107					
伊藤	2011	3名	ADHD	7歳	言語性96、動作性90	-	家庭	朝の準備を時間までこする	A:朝の準備時間を見とずらす、前夜朝のクエストを開いておく、B:前夜にランドセルを玄関に準備する、C:母親のつくった朝食を食べる	
			ADHD	8歳	言語性89、動作性87	-	家庭	夕食時の着席の削減	A:子どもが好きな料理をつくる、B:食品でできてから一緒に食べる	
			ADHD	7歳	-	-	家庭	帰宅後ハンガーに制服をかける	A:記録を元でできていることを伝える、ハンガーの場所の変更、冷静に繰り返す、見守り支援	
福森	2011	1名	ADHD	小5	-	継次94、同時107	通常学級	①係の仕事をする ②作文 ③発表	学級を3グループにグループ編成し、全員が役割を示したグループバックアップで親子と交換可能なトークンを与えた。	
佐田東・加藤	2013	1名	ADHD	小1	言語性94、動作性121	-	通常学級	不特定多数の低減 傾聴行動の増加	ロールプレイ法による傾聴行動・発音行動の準備指導、A児のまわりのモデルとなる児童を配置、黒板時々の整理整頓、指示を端的・短縮的にする、適切な行動を即時褒賞、A児が課題を取り組んでいく場合のみA児の注意をすることでなく、周囲のまじり取り組んでいる児童を称賛する、相互依存型の集団維持性を利用した方略	
佐伯・宮木・落合	2012	8名	LD/ADHDの項目で要支援(8名のうちの6名)	小2~6	-	-	通常学級 6校	授業参加行動の減少 ソーシャルスキル尺度得点	クラスワイドなソーシャルスキルトレーニング(CSST)	
関原	2008	1名	ADHD	小1	言語性84、動作性101	継次68±9、同時99±8	通級指導教室、通常学級	不適切行動の減少	通級指導教室でのソーシャルスキルトレーニング(CSST)、通常学級での「絵カード」と「情報シート」の指導	

表1に学校適応・生活スキルへの教育的な手立てを報告した論文を示す。標的行動としては、教室での不適切行動の低減や望ましい行動の増加、学校及び家庭内での特定の行動(例:朝の準備、係の仕事)等が取り上げられていた。以下に個々の論文の概要を記す。

まず、藤原・村中(2012)は公立中学校内に「朝教室」と呼ばれるオープン教室を設置し、学習困難を示す生徒への学習指導を行った。このオープン教室には学習困難を示す生徒以外の生徒も通室していた。オープン教室内の支援としては、①数学と社会科のプリントから生徒が学習したい科目を自己選択する、②プリントの採点を生徒自身が行う、③学習した日付と入室時刻を記録するための自己記録シートを導入する、④学習困難生徒を示す生徒に対してマンツーマン指導を行うというような手立てを導入した。その結果、導入した支援によって、通室生徒数が増加し、マンツーマン指導を通して学習困難生徒の課題遂行率が向上したことが報告された。

大久保・福永・井上(2007)の研究では、通常学級に在籍する1名の発達障害児(小学2年生、ADHD・トゥレット症候群・自閉症併存)に対して、大学と小学校とが連携し、学校場面における行動支援計画を立案した上で実践を行った。主な手立てとして、①グラフによる授業参加時間のフィードバック、②対象児自身が選択肢の中から参加する活動と参加時間を選択し、スケジュール表へ記入するというスケジュールリング、③トークンエコノミーとレスポンスコスト、タイムアウト等の技法の導入を行った。その結果、対象児の適切な授業参加や課題従事行動が増加し、問題行動が減少したことが報告された。

宮田・竹内・中島(2015)においても、大学と児童の通

う機関(小学校・児童館)とが連携し、小学校低学年のLD・ADHDのある子どもの集団場面で生じる不適切行動(例:他児童への攻撃行動、活動からの離脱)に対して、トークンエコノミー、レスポンスコスト、自己モニタリングシートを利用した指導を行い、不適切な行動が減少したことが報告された。

伊藤(2011)では、7歳~8歳のADHDのある子どもをもつ母親3名に対してペアレントトレーニングを行い、母親自身が、子どもに身につけてほしい標的行動(朝の準備、夕食時の着席、ハンガーに制服をかける)に対する支援を家庭で実施した。「朝の準備を時間内にする」という児童の標的行動には①兄との喧嘩を回避するために兄と朝の行動時間をずらす、朝にしてほしいこと・食べたいものを前日の夜に聞いておく、②前日の夜にランドセルを準備し、玄関に運んでおく、③母親がつくった朝食を食べるという手立てを順次導入した。その結果、望ましい行動が増加し、フォローアップ条件においても行動が維持されたことが報告された。「夕食時に着席する」という標的行動には、①子どもが好きで食べられる料理をつくる、②全品できてから子どもと一緒に食べるという手立てを順次導入し、離席回数が減少した。また、「学校から帰ってきたら制服をハンガーにかける」という標的行動には、①記録を元にできていることを伝える、ハンガーをかける場所を2階から1階へ変更する、②母親がしてしまわないように見守り支援をするという手立てを順次導入し、行動が改善したことが報告された。

福森(2011)は、小学5年生のADHD児を含む通常学級集団を対象に相互依存型集団随伴性を利用した介入手立てを実施し、学校全体の望ましい行動の増加への効果を検討

した。具体的には、学級を3グループに編成し、全員が正反応を示したグループにバックアップ強化子と交換可能なトークンを与えるという介入を行った。その結果、「係活動を忘れずに行う」、「10分間に作文を5行以上書く」、「今日のニュースを発表する」という行動に正反応を示した人数 (%) が増加したことが報告された。

左開東・加藤 (2013) では、小学1年生のADHD児の在籍する学級全体を対象に行動支援を行った。授業中の不規則発言の減少と傾聴行動の増加を目標とし、①ロールプレイ法を用いた傾聴行動・発言行動の事前指導、②対象児の周囲に適切な行動をとることができるモデルとなる児童を配置、③黒板周辺の整理整頓および指示を端的・視覚的にする、④適切な行動の即時称賛、⑤A児が課題に取り組んでいない場合はA児に注意をするのではなく、周囲のまじめに課題に取り組んでいる児童を称賛する、という手立てを実践した。また、傾聴行動を増加させるため、相互依存型の4名から構成される班を設定し、班員全員が発言場面において傾聴行動が行えた場合には満点シールが与えられ、そのシールが7枚たまと金のシールが与えられた。また、7班全部が満点シールを獲得できた場合にはお楽しみ会が開催された。以上に述べた手立てを実行することによって、クラスの児童および対象児の問題行動が減少し、傾聴行動の生起率が増加した。

佐伯・宮本・落合 (2012) もクラスワイドなソーシャルスキルトレーニング (Class-Wide Social Skill Training; CSST) を3校の小学校において実施した。セルフコントロールやコミュニケーションなどを題材とした指導を「前時の振り返りと本時の説明」→「ウォーミングアップ」→「教示」→「モデリング」→「リハーサル」→「フィードバック」という流れの中で行った。その結果、LD・ADHDの項目で要支援とされていたいずれの児童においてもソーシャルスキル尺度における得点の向上が確認され、授業逸脱行動生起回数も減少したことが報告された。

さらに関原 (2008) の研究でも、ADHDのある小学1年生児童の問題行動 (例：授業中の不規則発言や離席、他者への抱きつき行動) に対して、通級指導教室におけるソーシ

ヤルスキルトレーニング (Social Skill Training; SST) を実施した。また、対象児の所属する学級においては、通級指導教室で効果のあった「絵カード」を利用し、ルールをわかりやすく示し、できている際には即時に称賛した。また、「がんばりカード」を学級全体で実施し、自分の目標を設定して実行し、連絡帳で保護者と共有することで保護者からも称賛を得られるようにするという手立てを行った。その結果、通級指導教室および通常学級での問題行動が減少したことが報告された。

以上で紹介した文献の情報を総括すると、年齢としては小学校段階に在籍する児童を対象としている研究が多く、中学校段階を対象としたものは1編にとどまった。

さらに、用いられた手立てとしては、①学習する科目やスケジュールの自己選択 (藤原・村中, 2012; 大久保・福永・井上, 2007)、②自己モニタリングや他者および自己からのフィードバック (藤原・村中, 2012; 大久保・福永・井上, 2007; 宮田・竹内・中島, 2015)、③児童生徒個人に対するトークンエコノミーやレスポンスコスト、タイムアウトなどの応用行動分析に基づいた手法 (大久保・福永・井上, 2007; 宮田・竹内・中島, 2015)、④望ましい行動が起こりやすくするための環境設定 (伊藤, 2011)、⑤相互依存性の集団随伴性の利用やクラスワイドな介入などの障害のない児童も包括的に含んだ介入 (左開東・加藤, 2013; 佐伯・宮本・落合, 2012; 関原, 2008; 福森, 2011) と大まかに分けられた。

(2) 生活の質 (QOL) の向上への教育的手立て

表2にQOLの向上を目指した教育的手立てを示す。このカテゴリーには登校しぶりの改善や、学校満足度や心の元気度得点の向上などを目的とした教育的介入3編が該当した。

まず、圓山・宇野 (2013) は小学6年生の発達障害児 (ADHDと広汎性発達障害 (PDD) の診断あり、反抗挑戦性障害 (ODD) への移行の疑いあり) 1名を対象として、登校しぶりの改善への支援を行った。具体的な支援としては、①支援者が適切な対応等のアドバイスをを行うことによって母子関係の再調整を行う、②登校への動機づけとし

表2 生活の質の向上を目指した研究実践報告

生活の質 (QOL) の向上									
著者	年	対象者数	障害種	年齢	WISC	K-ABC	セッティング	標的行動 (従属変数)	主な手立て
圓山・宇野	2013	1名	ADHD, PDD, ODD 疑い	小6	言語性96, 動性97	総点105, 同時104	大学の教育相談事例 (週1)	登校しぶりの改善	・母子関係の再調整 (親子対話のアドバイスなど) ・登校への動機づけ (DVD 学校ごっこ行こう、トークンエコノミー、パワーカードストラテジー) ・ソーシャルスキル学習 ・学校への遊樂
圓山・壺田	2012	参加者 (+クラス) 発達障害児 4名のうち、1名が ADHD の診断あり	ADHD	小4	-	-	通常学級	手立て前後における (学校満足度尺度) の得点の変化	【全体への手立て】 ・学級放課における工夫 (集団で楽しく遊ぶためのルールをこまめに考える機会の設け) ・授業30分にはおける工夫 (授業30分制 ベアでの休憩タイムの設け) 友達の発達に対して応答できるようにおける) 【ADHD 児童への手立て】 ・3つの約束絵カード・まじめに取り組むことが多いことを見逃さず褒める
尾ノ上・綿巻	2010	1名	ディスレクシア ADHD	中2	言語性77, 動性92	-	家庭教師	心の元気度得点	I期: 学習と遊びを半々で行う II期: 好きな遊びと一緒に行う III期: 家具を作る、縄跳びの輪、作品なども徐々に挑戦する IV期: 定期試験入試など高校に向けての学習

表3 コミュニケーションに関わるスキルの獲得を目指した研究実践報告

コミュニケーションスキル									
著者	年	対象者数	障害種	年齢	WISC	K-ABC	セッティング	標的行動 (従属行動)	手が立て
松岡	2009	発達障害のある児童2名 (うち、LD 1名)	LD	15歳	言語性70、動性99	-	大宮における教育相関行動	他者の行動遂行を喚起する	・教示による指導 ・再教示による指導 (視覚的に再教示する) ・ビデオモデリング指導
横内・眞田	2012	1名	アスペルガー・ADHD (不注意優勢型)・発達性協調運動障害	9歳	言語性106、動性100	-	支援者と対象児の2名 (音楽療法)	注視、笑顔	既成曲合奏
岩本・野呂・加藤	2015	発達障害のある児童2名 (うち、ADHD1名)	ADHD	小4	言語性116、動性138	-	通級指導室	①状況文を指導者が読み、対象児が表情画を描く、②状況文を指導者が読み、対象児が感情語を言う、③状況文カードを指導者が見せ、対象児が感情語を書く	モダリティ間の刺激等価性の成立を念頭に置いた表情画指導

て、DVD「学校に行こう」の制作、トークンエコノミー・パワーカードストラテジーの導入、③人との関わり方について学ぶことを目指したソーシャルスキル学習の導入、④学校への個別的配慮や友達関係の調整等の提案、を行った。その結果、登校しぶりが減少し、母子関係に改善が見られ、主体的な登校の頻度が増加したことが報告された。

曾山・堅田(2012)はADHD児を含む発達障害児4名が在籍する小学4年生のクラスを対象として、学級を親和的な集団に育てるための具体的方策について検討した。クラス全体への支援として、①学級遊びにおける工夫(集団で楽しく遊ぶためのルールについて考える機会の設定)、②授業づくりにおける工夫(授業3原則の設定、ペアでの相談タイムの設定、友達の発表に対して必ず反応するように声をかけをする)を行った。そして、ADHD児を含む発達障害児に対する手立てとして、①3つの約束点検カードの導入、②まじめに取り組むことが多いことを見逃さずに称賛する、という手立てを行った。その結果、学校満足度尺度の得点が有意に上昇したことが報告された。

尾ノ上・綿巻(2010)は、ディスレクシアとADHDのある中学生を対象とした学習支援を通しての生徒の変化を報告した。生徒とは家庭教師として関わり、①学習と遊びを半々で行った時期、②学習はせず、好きな遊びを一緒に行った時期、③生徒の好きな家具作りなどを通し、難易度の高い作品にも徐々に挑戦するように設定した時期、④高校進学に向けて社会生活スキル(例:定期券購入練習など)や高校へ提出する課題の指導を行った時期、という4つの時期を通じた指導を行った。その結果、心の元気度得点が指導開始直前と比べて改善されたことが報告されている。

(3) コミュニケーションスキルへの教育的手立て

表3にコミュニケーションスキルの向上を目指した教育的手立てを報告した論文3編を示す。

松岡(2009)は発達障害のある生徒を対象として、他者の行動遂行を喚起する(例:調理場面において「どうぞ」と包丁を手渡し、他者の調理遂行を喚起する)スキルの指導を行った。指導には、①教示による指導(例:「食べない人がいたら薦めてあげてね」などと、ある特定の状況においてどのように行動するかをルールとして言語教示する)、②再教示による指導、③ビデオモデリングによる指

導を順次導入した。その結果、他者の行動遂行を喚起する正反応が増加したことが報告された。

横内・眞田(2012)は音楽療法中の注視・笑顔の発現を指標として、アスペルガー症候群にADHD(不注意優勢型)、発達性協調運動障害を併存した9歳児童に対して注意およびコミュニケーション促進への取り組みを行った。既成楽曲のバイオリンとピアノによる合奏を用いた音楽療法を通じた支援の結果、注視が起こったインターバル数が増加したこと、笑顔が起こったインターバル数も増加したものの、その増加は十分ではなかったことを報告した。

岩本・野呂・加藤(2015)は、4年生のADHD児を含む発達障害児を対象として、モダリティ間の刺激等価性の成立を念頭に置いた表情画課題指導が、話し言葉と書き言葉に及ぼす影響について検討した。6つの感情(うれしい・幸せ・不満・怒り・恐れ・悲しみ)を取り上げ、①状況文を指導者が読み、対象児が表情画を描く、②状況文を指導者が読み、対象児が感情語を言う、③状況文カードを指導者が見せ、対象児が感情語を書く、という3つの標的行動をそれぞれ指導し、効果が得られたことが報告された。

(4) 学業スキルへの教育的手立て

表4-1~表4-3に学業スキルの向上を目指した教育的手立てを報告した論文を示す。

① ひらがなに対する指導

ひらがなに対する指導として、鳥取大学方式による音読指導により、清音、濁音、半濁音、促音、撥音、拗音の音読を指導した研究に、上村・福田・平岩・小枝(2014)の研究があった。鳥取大学方式による音読指導とは、読みの発達初期では読解しながら拾い読みし、読みに習熟すると単語や語句をひとまとまりにして認識するchunkingができるようになるという発達段階に合わせ、まず読解の指導を行い、その後、chunkingを促進するための語彙指導を行うという2段階方式の指導である。上村・福田・平岩・小枝(2014)らの研究では、小学2~6年生の児童を対象に、第1段階の指導である読解指導に焦点を当て、指導を行った。具体的な読解指導の方法としては以下の通りである。まず、清音の読み指導から開始し、1文字ずつの音読を促し、音読できたが読みつまりや自己修正があった文字と読めなかった文字とを抽出し、音読の練習を行った。音読の定着が困難な場合は、親密度が高い単語をキーワードとして

表4-1 学業スキルの獲得を目指した研究実践報告

学業スキル (ひらがな読み)									
著者	年	対象者数	障害種	年齢	WISC	K-ABC	セッティング	標的行動 (従属変数)	主な手立て
上村・福田・平岩・小枝	2014	3名	発達性読み書き障害・不注意優勢型 ADHD	小6	言語性84, 動作性93	-	病院の言語聴覚室	清音・濁音・半濁音・促音・撥音・拗音の音読時間と正確数	鳥取大学方式による読解指導 (読解指導のほかにChunkingを促進するための読解指導を行うという音読指導)
			発達性読み書き障害・不注意優勢型 ADHD	小2	言語性100, 動作性108	-			
			発達性読み書き障害	小6	言語性90, 動作性100	-			
海津・田沼・平木	2009	9名	MIM3rd スターン指導で進んだ児童	小2	-	-	放課後あるいは給食の時間 (通常学級)	MIMPM 得点の変化	MIM 特殊音節指導パッケージ
平木	2010	1名	読み林難	小3	言語性105, 動作性110	継次107, 同時118	LD 指導現場における個別指導	MIMPM の得点の変化	MIM 特殊音節指導パッケージ
後藤・熊澤・赤塚・稲垣・小池	2011	10名	LD (うち特異的読字障害児SRD5名)	小2~小6	-	-	通級指導教室	流動性認知の文読み比率	視覚記憶の形成を目的とした読み指導 単語の課題 (単語全体の正字と音読の形成に関する指導課題, プライミング課題, 音読アクセスの自動化に関する指導課題, など)で作成課題 (音読現象と意味との結合に関する指導課題)
学業スキル (ひらがな書き)									
須藤・宮野	2016	1名	LD	小1	言語性68, 動作性101	-	通級指導教室	横文字の正字と心算	・エラーパターンから抽出した数値の正誤率の傾向把握を見本として示す ・トレーズ課題 ・フィードバック
学業スキル (ひらがな読み書き)									
高見・戸ヶ崎	2015	1名	ひらがなの読み書きにつまづき	小3	FSIQ 78	-	通級指導教室の朝の活動時間	特殊音節指導の読み書き	音韻意識の発達を促すような課題を設定 ・単語カードの読み練習 ・単語を構成する文字の出し課題 ・単語を構成する文字の分解課題 ・文字カード並べ課題 ・パソコンソフトを用いた文字の抽出・分解課題

表4-2 学業スキルの獲得を目指した研究実践報告 (続き)

学業スキル (漢字読み)									
著者	年	対象者数	障害種	年齢	WISC	K-ABC	セッティング	標的行動 (従属変数)	主な手立て
野田・松見	2009	1名	書くことの困難	小5	-	-	朝の会前・通常学級の個別指導	漢字を正しく読む	読解指導者による漢字の読み指導の後、漢字を半分ずつ消し出し指導・正確な指導を繰り返す。指導を行った。
長田	2013	2名	漢字の読みが困難 (1名はADHD, LD, 自閉症)	小3~小5	2名とも境界線付近	-	ことばの教室	漢字の読みの正答率	教科書の音読と読みの漢字こぼる
学業スキル (漢字書き)									
青木・勝二	2008	1名	学習困難 不器用 広汎性発達障害	小3	言語性96, 動作性61	継次62±9, 同時65±8	通級指導教室	漢字書きテストの正答率	音声言語リハール (漢字を見ながら構成要素を音声言語でリハールする), 部分再生課題 (漢字の1~2画最後の部分を削除し, 音声言語リハールをしかた, 書き直し)
佐藤・八幡	2016	1名	漢字書きの習得に困難を示す (未受診で診断名なし)	小5	言語性82, 動作性80	継次88, 同時86	支援学級での個別指導	漢字書きの正確なテストの累積正答率	漢字の形を認識課題 (漢字マッピング, 漢字マブ), 意味理解課題 (部首からたり, 漢字からたぶ), 漢字書き課題 (漢字マブ)
高橋・後藤・成・小池	2008	4名	LD	小6	-	継次96, 同時113	大学研究室	漢字の習得率	漢字の形の識別課題による書き学習
			LD	小3	-	継次84, 同時107			
			LD	小5	-	継次105, 同時91			
			LD	小4	-	継次102, 同時104			
学業スキル (ひらがな・カタカナ・漢字読み書き)									
橋本・干川	2014	1名	アスペルガー, ADHD	小5	言語性103, 動作性104	-	大学の学習支援室	・前学年まで習った漢字の読み書きの正答率 (単語の正確なテスト) ・学習に対する発音の内容 (音声フィードバック)	【読みかける指導】 ・漢字カードを用いた指導 ・シール移動課題 (指導する字を全てシールにしてA児に渡し, 正確なテストで正答した字のシールを別紙に貼った表に移していく) ・スクラッチゲーム課題 (3つの課題のうち正しいと思う修正テープを擦ると正答めかる) ・正確なテストで正答できなかった漢字を整理もう一度指導 【書きかける指導】 ・漢字マブの課題 ・漢字と読みの関係課題
学業スキル (ひらがな・カタカナ・漢字読み書き)									
堀井	2011	1名	文字想起に困難	小4	言語性101, 動作性85	-	通級指導教室	正確な書きの量の増加	自己有意識を高める指導設定 ひらがな読みの学習, ひらがな, カタカナの非認知は意識 文字想起の速度を高める支援, 漢字の非認知意識支援

用いた単語カードを用い、音読の促進を図った (例: 「か」→「からす」など)。この手続きを濁音・半濁音、促音・撥音、拗音にも適用し、順次導入した。その結果、音読変数における誤読数の減少が報告された。

ひらがなの読みに関しては特殊音節の指導のために開発された「特殊音節に関する多層指導モデル (Multilayer Instruction Model; MIM)」に関する研究が2編あった。MIMでは指導が3ステージあり、第1ステージでは通常学級のすべての子どもに対して指導を実施する。次に第2ステ

ージでは、第1ステージでは伸びが十分でない子どもに対する通常の学級内での補足的な支援を行う。最後に第3ステージでは、第2ステージにおいても依然伸びが十分でない子どもに対し、より柔軟で集中的な指導が実施される。海津・田沼・平木 (2009) では、第3ステージに進んだ小学2年生の9名の子どもに対して、MIM特殊音節指導パッケージを用いた指導を行った。指導パッケージの具体的な内容は、①50音の中から指定された音で始まる語をリズムに合わせて参加者が言っていく課題、②視覚化や動作化を通じ

表4-3 学業スキルの獲得を目指した研究実践報告（続き）

学業スキル (概念地図を使った読解指導・読解力・要約など)									
中山・新井・新江	2012	1名	学習障害	小4	言語性103, 動性69	総欠88, 同時95	大学の臨床活動	WISC-III, 標準読書力診断テスト	COGNETプログラム
深谷・武長・藤淵・中邑	2016	3名	考文の表題読字・音読・漢字の読み書きが苦手	小3	-	-	通常学級の国語の授業	要約課題の意識の変化	デジタル教科書の活用
大山・田中	2015	12名	読みの苦手さ	小3~小5			通常学級の学習の時間	①単語テストの採点 ②課題説明文の事前・事後補綴表	音読だけでなく読解への指導も含めたTSRI (top Down Structured Reading Language Intervention) 指導法 デジタル教科書
渡邊・長澤	2007	2名	LD疑い	小5	言語性77, 動性89	総欠74±10, 同時99±8	ことばの教室	全体読解時間 2分 間隔読解 作文読解 読解力検査 作成される文章量・書き取り数	・繰り返し音読 ・分かち書きの文章から徐々に手を加え、文章を認めることを目指したスモールステップの音読 ・作文音読 ・聞き取り・読み取り練習による読解指導 ・SWHを意識できるように対指導
			LD疑い	小6	言語性76, 動性83	総欠78±10, 同時78±8			
中山・吉村・三木	2008	1名	LD	9歳	言語性79, 動性73	総欠72±10, 同時94±9	個別指導	概念地図を書いた時の単語数の変化	概念地図法
岡根・恵羅・中島	2016	1名	ADHD	小2	言語性92, 動性68	総欠100±8, 同時61±7	個別指導	概念地図の課題における読み直し回数	概念地図課題 カテゴリー分類課題 漢字の読み書き課題
学業スキル (算数)									
野田・松見	2014	2名	掛け算スキルの習得に困難がある	小2	-	-	放課後の個別指導 (週2)	掛算の問題を書き写して回答する (掛け算のタイムトライアル)による正答数および読解力	・タイムトライアルと目標設定、フィードバック ・数より1問多く正答するとシール獲得・棒グラフ ・3C学習法
学業スキル (社会科)									
山本・長澤	2013	1名 (十クラス)	アスペルガー、ADHD、反社会的行動性障害の疑い	中3	言語性96, 動性94	-	通常学級	学力の向上 (テストによって測定)	学習活動と内容理解の自己評価シート
学業スキル (英語)									
奥村・室橋	2013	2名	日本語と英語の読み書きに困難	小6	言語性86, 動性92	総欠84, 同時94	個別指導	英語読みの読み書き	【指導1】 ・フォニックスを用いた指導 【指導2】 ・ライムを用いた指導
			日本語と英語の読み書きに困難	中2	言語性103, 動性96	総欠100, 同時104			

た特殊音節のルール確認、③絵にあうことばを選択肢から選ぶ課題 (例：きって/きつて/きてっ)、④その日に習った特殊音節が含まれる言葉を児童自身が考え書く課題、⑤④で見つけた語を用いて単文を作る課題、⑥その日の活動に対する感想の発表、という課題で構成された。指導の結果、指導後に特殊音節の読みのアセスメントであるMIM-PMの得点に上昇が見られたことが報告された。

同様に、平木 (2010) もMIM特殊音節指導パッケージを用いた研究を行っている。元来、MIMは通常学級で用いる学力指導モデルとして開発されたが、この研究ではLD指導機関における個別指導にこの教材を使用した。対象者は1名の読み困難のある小学3年生であった。そして、この研究でも定期的なアセスメントであるMIM-PM (Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring) の得点の上昇があったことが報告されている。

さらに、視覚性語彙 (sight vocabulary) (逐次読みをするのではなく、かたまりとして単語を捉えて理解できる語彙) の形成に基づく読み指導を行った研究として、後藤・熊澤・赤塚・稲垣・小池 (2011) がある。この研究では、通常学級に在籍するLD児 (小学2~6年生) 10名を対象とした。そして、小学校低学年向けの動物図鑑を参考、3つの動物に関する課題文の読みを指導した。具体的な指導手続きとしては、①単語検索課題 (単語全体の正字法的表象の形成に関する指導課題)、②プライミング読み課題 (語彙アクセスの自動化に関する指導課題)、③なぞなぞ作成課題 (音韻的表象と意味との連合に関する指導課題) を設定した。まず、単語検索課題では、ランダムに配列された文字列の中からできるだけ早く単語を見つけ出すように求

めた。プライミング読み課題では、標的となる単語と意味的に関連する単語 (プライム刺激) がパソコン上に提示され、子どもが読み上げるという課題であった。なぞなぞ作成課題では、標的単語が答えとなるようななぞなぞの問題を対象児自身が考え、時間内に発表するようにした。以上の指導を通級指導教室にて週1回、約4ヶ月間行った結果、指導文の読みの流暢性が高まり、未指導の課題文でモータ数が多い文節においても、流暢に読む事ができた文節の数が指導前と比較して増加した事が報告された。

ひらがなの書字の指導としては須藤・宮野 (2016) の研究がある。須藤・宮野 (2016) はひらがなの書字に困難を示すLDを対象として指導を行った。具体的な手続きとしては、まず、対象児のひらがなのエラーパターンを分析し、そこから数量的な評価基準を抽出し、それに基づいた視覚プロンプト (例：エラーパターンの分析でエラーが多い傾向にある線分に色付けする) や聴覚プロンプト (例：「横」「斜め」など支援者が横で音声化する) を取り入れたトレース課題を行った。さらに、児童が書いた字をその都度見本と比較し、その差異をフィードバックした。指導の結果、正反応の生起割合が増加したことが報告された。

そのほか、特殊音節単語の読み書きを指導した研究として、高見・戸ヶ崎 (2015) の研究がある。この研究では、ひらがなの読み書きにつまずきを示す小学3年生児童を対象として、①単語カードの読み練習課題、②単語を構成する文字の抽出課題、③単語を構成する文字の分解課題、④文字カード並べ課題、⑤パソコンツールを用いた文字の抽出・分解課題、などの音韻意識の発達を促すような課題を中心とした指導を行った。その結果、特殊音節単語の読み

書きの正答率が向上したことが報告された。

②漢字に対する指導

まず、漢字の読字に関する先行研究としては、野田・松見 (2009) が挙げられる。この研究では、漢字の読み書きに困難を示す小学5年生児童1名を対象として、漢字の指導を行った。具体的な手続きとしては、まず、離散試行手続きによる漢字の読み指導を行った。この手続きでは、指導者が漢字カードを1枚ずつ呈示しながら口頭で読み方を教示し、対象児がそれを復唱した。その後、指導者は漢字カードをランダムな順番で呈示して、児童に読むように求めた。この離散試行手続きによる指導は連続3試行で正答率が100%になるまで行った。その後、半分の漢字については「流暢性指導」、もう半分の漢字については「正確性指導」を行った。流暢性指導では、漢字シートを用いて30秒のタイムトライアルを実施し、できるだけ早く漢字単語を読む練習を行った。正確性指導では、10個の漢字が書かれた漢字シートを用い、指導者が指差した漢字の読み方を落ち着いて正確に答えるように指導した。その結果、流動性指導を実施した漢字は、正確性指導を行った漢字よりも、30秒間で正しく読めた漢字の数の増加量が多く、単なる反復練習ではなく、タイムトライアルによる練習が漢字を読む速さを増加させるのに効果的であることが報告された。漢字の読みに関するその他の研究として、長田 (2013) の研究がある。この研究では、漢字の読みに困難を示す2名の児童を対象として、「ことばの教室」における教科書の音読とルビ打ちを通じた指導を行った。その結果、漢字の読みの正答率が次第に上昇したことを報告している。

漢字の書字に関する研究としては、まず、青木・勝二 (2008) が挙げられる。この研究では、小学3年生児童 (学習困難・不器用・広汎性発達障害) を対象として、漢字の書字の指導を行った。指導手続きとしては、①音声言語リハーサル (漢字を見ながら構成要素を音声言語でリハーサルする)、②部分再生課題 (漢字の1～2画程度の部分を削除し、音声言語リハーサルをさせながら書き足していく)、という手続きを行った。その結果、どちらの支援においても半数以上の漢字が書けるようになったことが報告された。しかし、書字エラーの分析をした結果、音声言語リハーサルでは構成要素自体の書字に誤りが多かったのに対し、部分再生では、構成要素の書字は可能であったが、それらの配置や結合部でのエラーが多かったことが報告された。このことから、対象児に負担がかからない程度の補完的な書字活動を取り入れることで、音声言語リハーサルでは改善されなかった漢字細部の誤表記を修正できる可能性が示唆されている。

次に、漢字の書字に関する研究について述べる。佐藤・八幡 (2016) の研究では、漢字書字の習得に困難を示す小学5年生の児童に対し、①漢字の形態認知課題、②意味理解課題、③漢字書字課題、を利用した漢字の指導を行った。①

漢字の形態認知課題では、漢字マッチングや漢字パズルなどの課題を通して、漢字の構成要素の弁別と構成を通して漢字の構成や形態の認知を促すことを目指した。②意味理解課題では、部首かるたとりや漢字かるたづくりなどを通して、部首や漢字の意味を理解することをねらいとした。③漢字書字課題では、漢字ビンゴの活動を通して、楽しみながら書字練習をする機会を設定した。以上の課題を通じた指導によって、確認テストの累積正答率が80%を超えたことが報告され、さらに、漢字学習に対する自己効力感が促進されたことが報告された。高橋・後藤・成・小池 (2008) では、小学3年生～6年生に在籍する4名の書字困難のみを持つLD児を対象として、既習漢字との共通部分を色で強調して呈示し、まとまりとしての知覚を促すという、漢字の形の熟知情報呈示に基づく書字指導を行った。具体的な手続きとしては、まず、学習課題漢字と既習漢字に共通する構成要素を赤で表示したプリントを用意する。そして、共通部分を2回視写し、次に学習課題全体を2回視写するように教示した。その結果、3名の児童において、習得率が高まったことが報告された。

漢字の読字および書字に対して支援を行った研究としては、橋本・干川 (2014) はADHDとアスペルガー症候群を併存する小学5年生を対象として、既習漢字の読み書き指導を行った。指導の成果は、毎回実施する確認テストの正答率によって評価した。学習に対する動機づけを高めるために、ゲーム的要素を取り入れた漢字指導を実践した。まず、読字指導に関しては、①指導する漢字を全てシールにしてA児に渡し、確認テストで正答した字のシールを別に用意した表に移していくという「シール移し課題」、②熟語の横に3つの選択肢があり、その選択肢の横にはスクラッチが削れるようになっており、対象児が正解と思うものを削るとすぐに正誤が分かる「スクラッチゲーム課題」、③確認テストで正答できなかった漢字の再指導、を行った。「シール移し課題」は手元にあるシールが徐々に減っていくことによって自分の学習の成果が目に見えて分かり、児童が達成感を感じられることをねらいとした。「スクラッチ課題」では対象児の取り組み際の抵抗を軽減し、楽しく学習が進められるようにすることをねらいとした。また、書字指導に関しては、①漢字のへんや細かに分けられる部分からなる漢字のパーツが書かれた透明シートによる「漢字パズル」、②漢字の読みと漢字を一致させるための「漢字と読みの線結び課題」を行った。「漢字パズル」は漢字をパーツに分けて学習することで、新しく学習する漢字を既知の漢字の組み合わせとして捉えることができるようになり、記憶の定着を促進することをねらいとした。また、児童の負担の軽減と意欲の低下の防止もねらいとした。「漢字と読みの線結び課題」は、児童が形を再生することはできるが、それが何という漢字かが分からず、正解に結びつかないという姿が見られたために導入した。

以上のような指導の結果、漢字の読み書きの正答率が向上し、学習に対するポジティブな発言も増えてきたことが報告された。

③ひらがな・カタカナ・漢字の読字・書字に対する指導

堀井(2011)の研究では文字想起に困難のある小学4年生を対象として、学習支援プログラムを構築した。具体的な方法としては①不明な文字はすぐに聞いても良いことにする、内容を伝えるために読み書きをする状況を設定する等の自己有能感を高めるための動機づけ支援、②ひらがな読みのための学習支援として、文章を文節単位に区切って読むという学習方略の導入、③ひらがな・カタカナの形態記憶支援として、文字を独自の観点で分類、意味付けし、自ら記憶方略を見出すという学習方略(例:「『ミ』は漢字の三に似ている」など関連させて覚えるなどの想起方法を自分なりに獲得する)の導入、④文字想起の速度を高めるための支援としてカタカナの書き出しを繰り返し文字記憶の定着をはかるという学習方略の導入、⑤漢字の形態記憶支援として、漢字の形・意味を吟味し、言語による記憶方略を見出すという学習方略(例:「『命』は口を入れたら『命』になる。口で命令するから」)の導入、という5段階を設定した。その結果、文字想起が促され、正確な書字の量が増加した事が報告された。

④その他の国語(読解力・読書力・語彙指導等)に対する指導

中山・新井・新江(2012)はCOGNETプログラムと呼ばれる、読みの背景にある認知的機能の促進を意図したプログラムを用いた指導を行った。COGNETプログラムは5つのモジュールから構成されており、モジュール1で行動抑制・自己調整・選択的注意・同時処理の促進をねらいとする課題、モジュール2では継次処理・音韻意識・作業記憶の促進をねらいとした課題、モジュール3ではプランニング・継次処理・同時処理の促進をねらいとした課題、モジュール4では継次処理・音韻意識・言語的な作業記憶の促進をねらいとした課題、モジュール5では継次処理、刺激(色・形・文字)の速い命名を促進とした課題がそれぞれ設定されている。1名の読み書きに困難のある学習障害児童を対象とした指導の結果、WISC-ⅢのPIQと処理速度が高くなったこと、標準読書力診断テストにおいて読書指数と読書偏差値、読書年齢が向上したことが報告された。

深谷・武長・巖淵・中邑(2016)、入山・田中(2015)は読みの苦手さがある児童に対し、デジタル教科書を使った読解指導を行っている。その結果、デジタル教科書を利用した結果、要約課題や単元テストの成績が向上したことが報告されている。

さらに、渡邊・長澤(2007)では、LDの疑いがある小学6年生の児童2名を対象として、音読と作文による読み書き指導を行った。具体的な指導手続きとしては、①繰り返し音読、②分かち書きの文章から徐々に手を加えない文章を

読めることを目指した、スモールステップの音読、③作文音読、④聞き取り・読み取り練習による読解指導、⑤5W1Hを意識できるように作文指導、を行った。その結果、音読量が増加し、音読にかかる所要時間が減少したことが報告された。また、書き誤りが減少し、読解力の検査の成績も向上したことが報告された。

語彙指導に概念地図法を用いた実践として中山・吉村・三木(2008)、岡根・恵羅・中島(2016)の研究がある。概念地図法とは、概念間の有意味な関係を図式化する概念地図を描くことによって視覚化する手法であり、喚語に困難を示す児童への手立てに適用できる可能性が示唆されている。この方法を利用した介入の結果、双方の研究において概念地図を書いた時の単語数が増加したことが報告されている。

⑤算数に対する指導

算数に関する指導方略は1編の論文が該当した。野田・松見(2014)では、掛け算スキルの習得に困難がある小学2年生2名を対象として、「3C学習法」と呼ばれる学習法を含んだ指導パッケージを用いた掛け算指導を行った。3C学習法の「3C」とは、「Cover-Copy-Compare」を意味しており、①掛け算の問題と解答を見る、②カード等で問題と解答を隠す(Cover)、③問題と解答を書く(Copy)、④問題と解答を隠していたカードをはずす、⑤自分が書いた問題と解答を評価する(Compare)という手立てを用いた指導を行った。タイムトライアルと目標設定と3C学習法を組み合わせた指導パッケージによる支援の結果、掛け算の問題のタイムトライアルにおける正答数が増加したことが報告された。

⑥社会科に対する指導

社会科での実践は1編の論文が該当した。山本・長澤(2013)では、中学校社会科の一斉授業で、特別なニーズのある生徒を含む学級の全生徒に対して、自己評価シートを導入し、生徒の学力向上に有効かどうかを検討した。公民の授業において、指導前に学習態度や学習内容を確認し、自己評価をするための「自己評価シート」を導入した。その結果、特別なニーズのある生徒に対しては、全体を対象とした自己評価シートだけでは求められる自己管理スキルや学力を身につけるための支援としては不十分であり、今後どのような配慮が必要かをさらに検討していくことの必要性が述べられている。

⑦英語に対する指導

奥村・室橋(2013)では、読み書きに困難のある児童生徒を対象として、フォニックスとライムのパターンを用いた英単語の読み書き指導を行った。フォニックス法ではまず、アルファベットとそれに対応する音素、そしてその音素で始まる単語を一覧にした表を作成し、それらを順に発音する練習を行った。次に、読みの練習として、1文字が1音素の関係にある単語(例: pet, six)を提示し、一覧表の

発音練習で覚えたルールを用いて1文字ずつ音素に変換するように求めた。スペリング指導では、単語に含まれるアルファベットカードをランダム順に並べて子どもに渡し、指導者が口頭で示した単語の綴りになるように並べ替えを求めるといった指導を行った。対して、ライム (韻) を利用した指導では、同じライムを持つ単語同士 (例: make, take, cake) を集めた一覧を作成し、読み方とスペリングの指導を行った。その結果、1名の児童に対しては、フォニックス指導のみでは流暢性の獲得に限界があった一方で、ライムのパターンを利用した指導では、限定的ではあったが流暢性の向上が確認されたことが報告された。

4. 考察

本研究では、LD・ADHDのある児童生徒に対する教育的支援を行った過去10年間に報告された実践研究を収集し、レビューを行った。収集された論文は改善・獲得しようとする行動・スキルによって「学校適応・生活スキル」「QOL」「コミュニケーションスキル」「学業スキル」と分類できた。

まず、学校適応・生活スキルの改善に用いられた手立てとしては、①学習する科目やスケジュールの自己選択、②自己モニタリングや他者および自己からのフィードバック、③児童生徒個人に対するトークンエコノミーやレスポンスコスト、タイムアウトなどの応用行動分析に基づいた手法、④望ましい行動が起りやすくなるための環境設定、⑤相互依存性の集団随伴性の利用やクラスワイドな介入などの障害のない児童も包括的に含んだ介入、と大まかに分けられ、児童生徒の実態に応じて様々な手法が組み合わされて用いられていた。

次に、QOLに対する指導では、登校しぶりの改善や、心の元気度得点の改善などを標的行動とし、教育的支援を実施していた。これらのQOLの向上を目的とする論文では、保護者と子どもの関係の再調整、子どもと指導者の関わりを通しての心の元気度の改善、クラス全体の関係性を向上させていくことでの学校満足度の向上など、子どもをとりまく人々との関係をより良いものにしていくことで、子どもがより良く過ごせる環境作りを行っているという共通項が示唆された。

コミュニケーションスキルに関する指導では、教示やモデリングを用いた他者の行動遂行を喚起する行動への支援、音楽療法によるセッション中の注視や笑顔の促進、表情画課題指導による感情レパトリーの拡大等、様々な方略を用いて、様々な標的行動が指導されていた。

最後に、学業スキルに関する指導では、ひらがな、漢字など国語のひらがなや漢字に関するスキルの指導では「MIM特殊音節指導パッケージ」や「鳥取大学方式による読解指導」をはじめとする様々な方略が考案され、実施さ

れていることが明らかとなった。一方、算数や社会科などへの指導の報告は国語と比較するとやや少なめであることも示唆された。今後、様々な教科や場面での実践を蓄積し、報告していくことが求められるだろう。

また、収集した研究が実施された場として、通級指導場面や大学等の相談機関での個別指導のほか、集団的随伴性を利用し、LD・ADHDのある児童生徒を含めたクラス全体への支援を行う介入事例も複数あった。障害のある子どもだけでなく、クラス全体への包括的な支援方法を模索していくことは、学級全体の教育レベルの底上げだけでなく、インクルーシブ教育の推進に寄与できる可能性もあり、意義のあることであると考えられる。今後も様々な場で実践を蓄積し、子どもたちへの教育的支援に関する情報共有および教育の質の向上を促進していくことが求められる。

文献

- 1) 青木真純・勝二博亮：聴覚優位で書字運動に困難を示す発達障害児への漢字学習支援。特殊教育学研究, 46(3), 193-200, 2008.
- 2) 藤原洋樹・村中智彦：学習困難を示す中学生のオープン教室における学習指導－朝教室の設置と指導方法を中心に－。特殊教育学研究, 50(2), 193-204, 2012.
- 3) 深谷達史・武長龍樹・巖淵守・中邑賢龍：一斉授業におけるデジタル教科書の活用を通じた読み困難を支援する指導法の検討－小学3・4年生を対象として－。LD研究, 25(2), 256-271, 2016.
- 4) 福森知宏：相互依存型集団随伴生が通常学級集団の適応行動に及ぼす効果－発達障害児の在籍する小規模学級における試み－。行動分析学研究, 25(2), 95-108, 2011.
- 5) 後藤隆章・熊澤綾・赤塚めぐみ・稲垣真澄・小池敏英：特異的読字障害を示すLD児の視覚性語彙の形成に基づく読み指導に関する研究－未指導文の読みの改善を含めた検討－。特殊教育学研究, 49(1), 41-50, 2011.
- 6) 橋本裕実・干川隆：発達障害のある児童の動機づけを高めるためのゲーム要素を取り入れた漢字指導の効果。LD研究, 23(3), 307-319, 2014.
- 7) 平木こゆみ：ディスレクシアの児童へのMIMの特殊音節指導法および教材を用いた個別指導。LD研究, 20(1), 100-108, 2010.
- 8) 堀井利衛子：文字想起に困難を示す児童を対象とした自己有能感を高める学習支援プログラムの構築－仮名文字習得から漢字想起への展開事例を通して－。特殊教育学研究, 49(2), 191-201, 2011.
- 9) 入山満恵子・田中裕美子：読み困難児への指導の検討－従来の教科書とデジタル教科書の比較を通じて－。

- LD研究, 24(1), 97-110, 2015.
- 10) 伊藤信寿：ADHDをもつ母親への短期間のペアレント トレーニングの試み. 発達障害研究, 33(4), 436-446, 2011.
 - 11) 岩本佳世・野呂文行・加藤哲文：感情表現レパトリー ー拡大に及ぼす表情画課題指導の効果ー通常学級における個別のニーズのある児童を対象にー. LD研究, 24(2), 254-263, 2015.
 - 12) 海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ：特殊音節の読みに顕著なつまづきのある1年生への集中的指導ー通常の学級での多層指導モデル(MIM)を通じてー. 特殊教育学研究, 47(1), 1-12, 2009.
 - 13) 圓山勇雄・宇野宏幸：発達障害児の「登校しぶり」への包括的支援ー子どもと母親の関係の再調整を中心としてー. 特殊教育学研究, 51(1), 51-61, 2013.
 - 14) 松岡勝彦：発達障害のある生徒における他者の行動遂行を喚起するスキルの形成と般化. 発達障害研究, 47(4), 221-230, 2009.
 - 15) 宮田昌明・竹内康二・中島清貴：集団場面で不適切行動を示す児童におけるトークンエコノミーを用いた行動変容. LD研究, 24(2), 264-274, 2015.
 - 16) 長田洋一：漢字の読みに困難を示す児童に漢字読み能力を向上させる試みー「ことばの教室」における教科書の音読とルビ打ちを通してー. LD研究, 22(3), 291-301, 2013.
 - 17) 中山健・新井志保・新江愛美：学習障害のある児童へのCOGENTプログラムの適用. LD研究, 21(3), 338-350, 2012.
 - 18) 中山健・吉村多恵子・三木久美子：概念地図を用いた喚語困難のある学習障害児への指導. LD研究, 17(2), 132-140, 2008.
 - 19) 野田航・松見淳子：児童の漢字の読みスキルの保持・耐久性・応用に及ぼす流暢性指導の効果の実験的検討. 行動分析学研究, 24(1), 13-25, 2009.
 - 20) 野田航・松見淳子：小学2年生の掛け算スキルの流暢性の向上を目指した応用行動分析的指導の効果ーCover-Copy-Compareの応用ー. 特殊教育学研究, 52(4), 287-296, 2014.
 - 21) 大久保賢一・福永顕・井上雅彦：通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援ー対象児に対する個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討ー. 特殊教育学研究, 45(1), 35-48, 2007.
 - 22) 岡根佳子・恵羅修吉・中島栄美子：同時処理の弱さがある小学校低学年男児に対する概念地図を用いた語彙指導. LD研究, 25(1), 67-76, 2016.
 - 23) 奥村安寿子・室橋春光：フォニックスとライムのパターンを用いた英単語の読み書き指導ー読み書きに困難のある生徒2事例の指導経過よりー. LD研究, 22(4), 445-456, 2013.
 - 24) 尾ノ上高哉・綿巻徹：思春期に不登校を呈した学習障害のある一少年への支援ーその少年の学習行動や対人行動の変容過程ー. 特殊教育学研究, 48(1), 31-42, 2010.
 - 25) 佐伯昌史・宮木秀雄・落合俊郎：特別支援対象児と学級それぞれの標的スキルを取り入れたCSSTの効果. LD研究, 21(2), 285-296, 2012.
 - 26) 佐田東彰・加藤哲文：学級全体に対する支援が個人の問題行動の低減に及ぼす影響ーSchool-Wide Positive Behavior Supportの視点からー. LD研究, 22(3), 267-278, 2013.
 - 27) 佐藤公子・八幡ゆかり：認知処理の特性および誤書字の特徴に応じた効果的な漢字書字指導の検討ー空欄が多く漢字書字の習得に困難を示す児童を対象にー. LD研究, 25(2), 230-240, 2016.
 - 28) 関原紀子：ADHD児の通常の学級での適切行動を増加させるための機能的アセスメントを用いたチーム支援の実践. LD研究, 17(3), 323-331, 2008.
 - 29) 曾山和彦・堅田明義：発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究ールール, リレーション, 友だちからの受容, 教師支援の視点からー. 特殊教育学研究, 50(4), 373-382, 2012.
 - 30) 須藤邦彦・宮野玲子：通級指導教室における平仮名の書字に困難を示すLD児に対する支援の検討ーエラーパターンに沿った数量的な判読性の評価基準を活かした支援の効果からー. 行動分析学研究, 31(1), 15-29, 2016.
 - 31) 高橋久美・後藤隆章・成基香・小池敏英：漢字の形の熟知情報呈示に基づく書字指導に関する研究ー書字困難のみを持つLD児に関する検討ー. LD研究, 17(1), 97-103, 2008.
 - 32) 高見文子・戸ヶ崎泰子：特殊音節の読み書きに関する音韻意識に焦点をあてた個別指導の効果. LD研究, 24(4), 505-517, 2015.
 - 33) 上村美貴・福田亜紀・平岩里佳・小枝達也：発達性読み書き障害児に対する読解の指導. 発達障害研究, 36(2), 169-178, 2014.
 - 34) 渡邊正基・長澤正樹(2007) 読み書き障害の児童に対する音読と作文による読み書き指導. LD研究, 16(2), 145-154, 2007.
 - 35) 山本満紀子・長澤正樹：社会科の学力向上を目的とした学習活動と内容理解の自己評価シートの導入ー特別な教育的ニーズのある生徒が在籍する中学校通常学級の全生徒を対象にー. LD研究, 22(3), 302-311, 2013.
 - 36) 横内理絵・眞田敏：アスペルガー症候群と注意欠如多動性障害併存例に対する合奏を活用した注意およびコミュニケーション促進への取り組み. 発達障害研究, 34(3), 282-288, 2012.