

認知機能強化トレーニングを利用した アセスメントについての検討

北 村 和 美*・山 川 直 孝**

A study of Assessment Using Cognitive Enhancement Training

Kazumi KITAMURA・Naotaka YAMAKAWA

キーワード：小学校、通常学級、認知機能強化トレーニング、アセスメント

1 問題と目的

文部科学省（2022）によると、通常学級において特別な教育的支援を要する児童生徒は、8.8%いると言われている。支援の対象は、診断名がついている児童もいれば、診断のないものも対象に含まれる。筆者は長年小学校で勤務しているが、診断のない児童の中には、学校が支援の必要な児童であっても、詳細な実態把握が可能となる心理検査について、保護者の了解が得られなかったケースもあった。支援の必要な児童の中には、境界域の児童も含まれている。その境界域児童の指導や支援については、小学校通常学級で担任1人が抱え込んでしまわないように留意する必要がある。

その中で、高村・宮口（2022）は境界域児童へは個別支援が必要とされると述べており、通常学級で支援が必要な児童を発見すること自体が難しい環境の中で、通常学級の担任ができるアセスメントの必要性は高いと述べている。また、宮口はかねてよりコグトレが通常学級で個別支援を必要とする児童生徒の支援に有効であることを著書等で指摘している。この先行知見より、本研究では担任ができる簡易的で、時間を要しないアセスメントが必要であるとともに、指導をしながらアセスメントができ、すぐ教員自身の指導に生かしていけるツールとして、認知機能強化トレーニング（以下コグトレと記述）を使うこととした。

コグトレには5つの領域「数える」「写す」「見つける」「想像する」「覚える」がある。これらの領域は学習を支えるための土台になる。それぞれの領域では、注意力・記憶力・言語理解力・知覚力・推論、判断力が必要であり、これらの認知機能を高めるためにいくつかの課題がある。支援の必要な児童は、学習や行動の中で何ら困り感を抱えており、学習の土台になる5つの領域でつまずきがあると思われる。そこで、実際コグトレにおいて低成績児童は、学習上どのような困難を抱えているのか、両輪から関係性を考えてみることにした。

そしてまた、宮口（2019）は非行少年の中にケーキを3等分できない例を挙げている。中、高校生になっていてもこの問題を不正解する理由の1つとして、小学校や中学校において適切な支援を受けられないままであったのではないかと指摘している。円を3等分するという課題は、小学校の低学年や知的障害のある人にはむずかしいとされている。コグトレの低成績児童と、宮口が示す課題との関係を評価することとした。

* 米原市立米原小学校

** 滋賀大学大学院教育学研究科

2 方法

2. 1 場所・対象者・時期

公立 A 小学校全校児童 448 名と教員 28 名を対象として、20XX 年 6 月から 20XX 年 + 1 年 2 月まで実施した。特別支援学級の児童についても、同じように取り組みを行った。しかし、特別支援学級の児童については、課題を児童の実態に合わせて行ったため、データには含めていない。教員 28 名については、担任の他に授業に入っている教員も含んでいる。

2. 2 全校児童によるコグトレの実施

コグトレの 5 つ課題領域より 4 つの領域「数える」「写す」「覚える」「想像する」に取り組んだ。結果の集計は、「数える」「写す」「覚える」の 3 つの領域から集計した。毎週 1 回朝の 10 分間に行い、3 年生以上は自己採点をした。2 年生以下については教員が採点した。全校児童の成績の結果は、通級指導教室担当者が記録した。コグトレの取り組みの低成績児童の中に含まれている通級指導教室を利用している児童数の割合を示した。取り組んだプログラムは以下、表 1 にまとめた。

2. 3 4 年生から 6 年生へ認知機能アセスメントの実施

4 年生から 6 年生までの児童に、宮口著「ケーキの切れない非行少年」から円を 3 等分する課題と、同じく宮口著「不器用な子どもたちへの認知作業トレーニング」より立体模写の課題の 2 つを行った。合わせて、通級指導教室の児童に行っている課題についても取り組んだ。そして、これら 3 つの課題はコグトレの「点つなぎ」の課題と関連性があると考え、「点つなぎ」の低成績児童と 3 つの課題の不正解の児童を比較した。課題については、図 1 に示した。

2. 4 指導者の変容

コグトレの結果を受けて、担任が学級でできる指導や配慮に変化が見られたかどうかを教員に対してアンケートを実施した。自由記述より回答を得た。

2. 5 評価分析の方法

教員を対象に、コグトレの低成績児童の学習における実態を知るものとコグトレの取り組みが有効であったかどうかの妥当性について 4 件法で評価を得た。その結果をもとに分析した。

2. 6 倫理的配慮

学校長及び教員に、文書及び口頭で研究の目的、方法、結果の公表、個人情報の厳守を説明し許可を得た上で進めた。児童については個人が特定されないように配慮した。

3 結果

3. 1 低成績児童の中に含まれている通級指導教室利用の児童

コグトレの取り組みにおける低成績児童（全解答の半数以下が誤答）と、低成績児童のうち通級指導教室を利用している児童の割合を図 2、図 3、図 4 で示した。コグトレの課題「点つなぎ」で視覚認知・書きの正確性を測った。課題「最初とポン・最後とポン」では聴覚性ワーキングメモリの力を測り、課題「どれが一番？」では言語理解力・指示理解力を測った。課題「記号探し」では、注意力・処理能力を測った。低成績児童の数を通常学級の児童数の合計（422 名）で計算し割合を出した。

視覚認知・書きの正確性で低成績だった児童は 56 名で、全通常学級児童の 13% にあたる。そのうち、通級指導教室を利用している児童は 6 名で低成績児童の 11% にあたる。次に、聴覚性ワーキングメモリー・言語理解力・指示理解力で低成績だった児童は 66 名で、全通常学級児童の 16% にあたる。そのうち、通級指導教室を利用している児童は 10 名で低成績児童の 15% にあたる。さらに、注意力・処理能力で低成績だった児童は 36 名で、全通常学級児童の 9% にあたる。そのうち、通級指導教室を利用している児童は 5 名で低成績児童の 14% にあたる。これらのことから、コグトレの低成績児童は全通常学級の 10% 程度おり、低成績児童のうちの 10% から 15% は通級指導教室利用の児童だということがわかった。

表1 各学年のコグトレの取り組み

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
第1回 6月・7月	領域：数える 課題「まとめる」 指定された数ずつ〇で囲み、全部でいくつあるかを数える。 全5回			領域：数える 課題「あいう算」 繰り上がりの足し算を素早く計算し、その答えを覚えておいて、指定された場所を書く。 全5回		
求められる力	数の概念・量感覚			ワーキングメモリー・注意力・集中力 転記ミスを減らす。		
第2回 9月	領域：写す 課題「点つなぎ」 低学年は、絵の中に抜けている線を書き足す。 中学年は、無意味な図形の模写をする。 高学年は、手本と左右逆の場所に模写する。または、線の多い形の模写をする。 全4回					
求められる力	視覚認知の基礎力					
第3回 10月 11月	領域：聴いて覚える 課題「最初とボン」「最後とボン」「何が一番？」 問題については、各学年の「漢字コグトレ」から使用した。 1年生「最初とボン」の中に出てくる動物を聴いて書く。 2年生「最初とボン」の最初の言葉を3つ覚えて書く。 3年生「最後とボン」の最後の言葉を3つ覚えて書く。 4年生「最初とボン」の最初の言葉を3つ覚えて書く。 5・6年生、「何が一番？」の問題文を聴いて、指示されたものを書く。「何が一番？」は、「最初とボン」や「最後とボン」より文章を聴いて理解する力が必要になる。尚、「最初とボン」や「最後とボン」は、聴いて覚える上に途中で動物の名前が出てきたら手をボンと叩くという動作も入っている。聴いて覚える事に負荷がかかるため、児童の実態によってボンを行っていない学級もある。 全5回					
求められる力	聴覚性ワーキングメモリー・言語理解力					
第4回 12月	領域：数える 課題「記号さがし」 1年生は、向きが様々に書いている絵の中からリンゴの数だけにチェックをして、リンゴの数を数える。 2年生は、向きが様々に書いている絵の中からリンゴとバナナの数だけにチェックをして、リンゴとバナナの数を数える。 3・4年生は、様々な図形の中から△だけチェックして△の数を数える。 5年生は、様々な図形の中から左に○がある△は数えないで、その他の△をチェックして△の数を数える。 6年生は、様々な絵の中からリンゴにチェックする。ただし、指定された絵がリンゴの左にあるものは除外して数える。 全4回					
求められる力	注意力・集中力・処理速度 一定のルールに従い行う。そのルールの他に方法を転換する指示があるので、その2つを正確に処理する力					
第5回 1月	領域：想像する 課題「スタンプ」 指定された絵をスタンプしたら、どの絵になるか頭で想像する課題である。各学年の発達段階に合わせて絵は選んだ。 全4回					
求められる力	推理する力					
第6回 2月	領域：写す 課題「点つなぎ」 9月の点つなぎの結果と比較する。 低学年は、絵の中に抜けている線を書き足す。 中学年は、無意味な図形の模写をする。 高学年は、手本と左右逆の場所に模写する。または、線の多い形の模写をする。 全1回					
求められる力	視覚認知の基礎力					

3. 2 4年生から6年生に行った認知機能トレーニングの結果とコグトレ低成績児童

4年生から6年生に実施した認知機能アセスメントにおいて、各問題で不正解した児童数と、コグトレの低成績者の数の関連を調べた。結果は表2、表3、表4で示した。問題①「円を3等分する」では、不正解した児童の2割から3割程度がコグトレの低成績者であることがわかった。問題②「立体模写」では不正解した児童の約3割程度がコグトレの低成績者であった。問題③「四角の中に円を描く」も不正解した児童の約2割から3割程度がコグトレの低成績者であった。そして、これら3つの課題はコグトレの「点つなぎ」の課題と関連性があると考え、「点つなぎ」の低成績児童と3つの課題

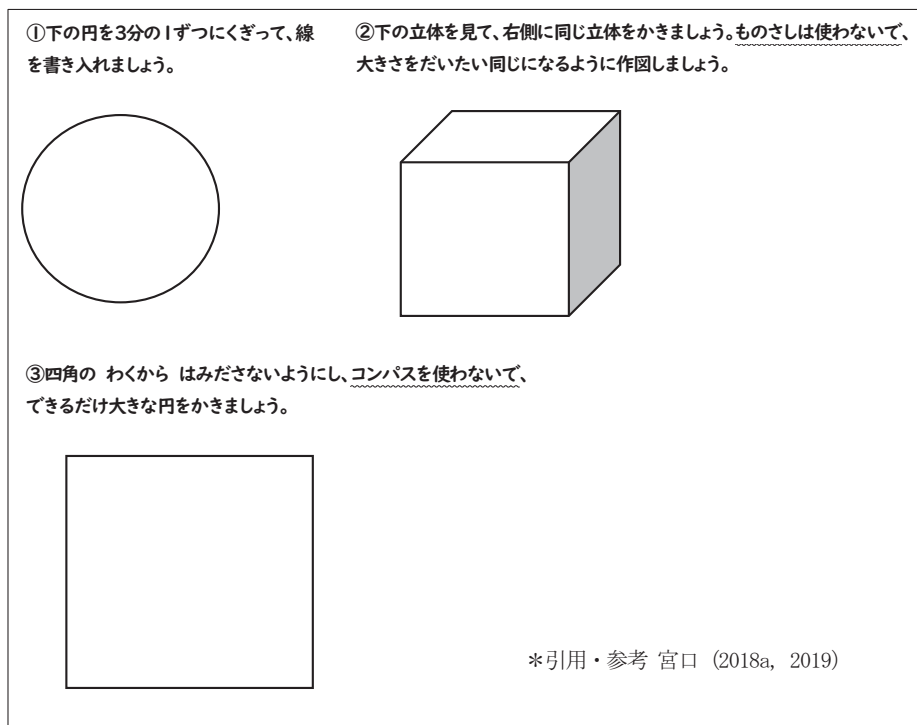
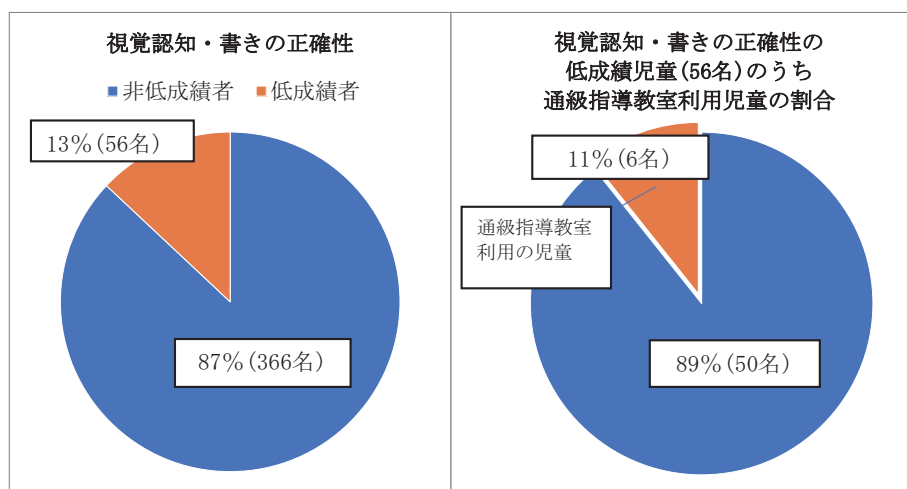


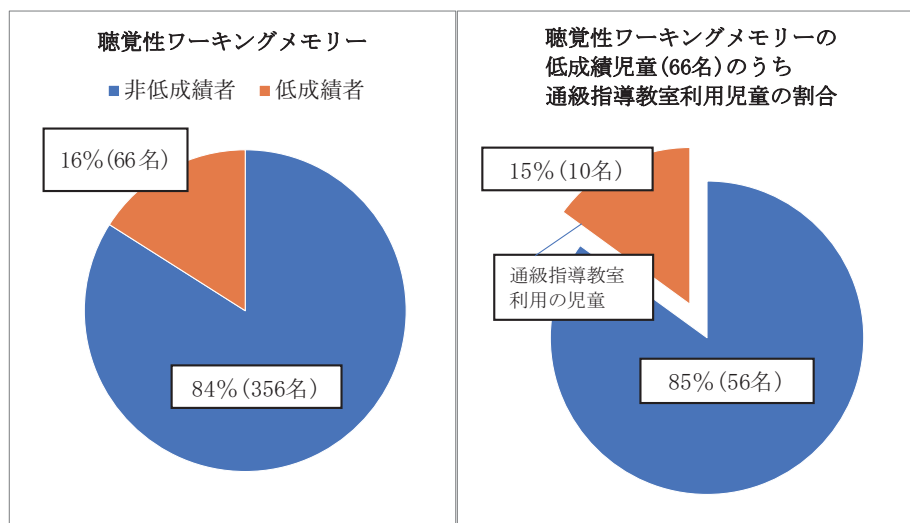
図1 4年生から6年生までの認知アセスメント



(通常学級児童数422名)

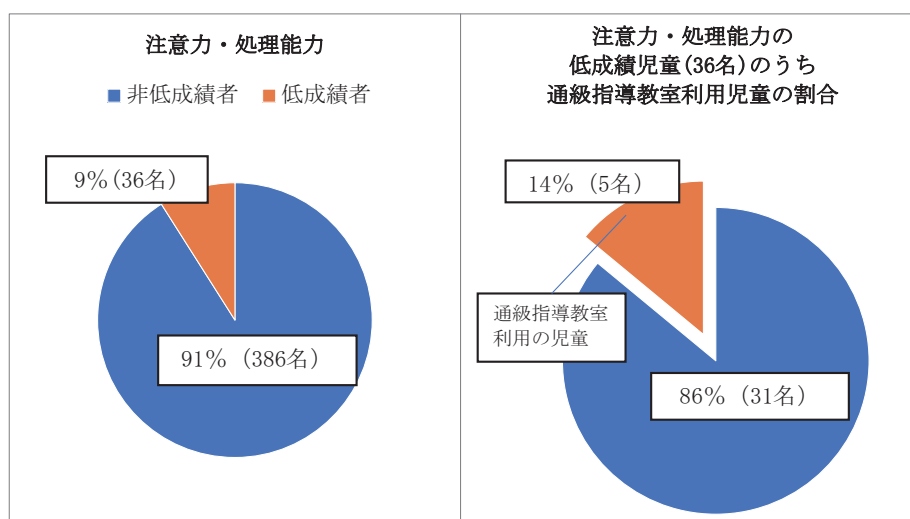
図2 視覚認知・書きの正確性の課題の低成績児童と通級指導教室利用児童の割合

の不正解の児童を比べてみた。その結果、「点つなぎ」の低成績児童の中のうち、86%が「円を3等分する」問題が不正解であり、86%が「立体模写」の問題が不正解であり、79%が「四角の中に円を描く」問題が不正解であった。つまり、「点つなぎ」の低成績児童の79%から86%の児童は、3つの認知アセスメントでも不正解であるということがわかる。結果は表5に示した。



(通常学級児童数422名)

図3 聴覚生ワーキングメモリーの課題の低成績児童と通級指導教室利用児童の割合



(通常学級児童数422名)

図4 注意力・処理能力の課題の低成績児童と通級指導教室利用児童の割合

3. 3 低成績児童の学習の実態

低成績児童の学習の実態をつかむために通常学級担任及び特別支援学級担任、教科担当の教員向けにアンケートを行った。教員28名のうち23名から回答を得られた。回答率は82%である。コグトレの3つの領域に対し、低成績児童に下記の様子がみられるか回答を求めた。選択肢については、筆者が通級指導教室利用の児童の実態の中から共通する児童の困り感をあげ、それらを項目とした(複数回答可能)。アンケートの選択肢は図5に示した。

アンケートの結果は図6に示した。グラフから注意力・処理能力の弱い児童は、「文字が雑」「文字の写しまちがいが多い」「手先が不器用」「人の話を聞くことが苦手」であることがわかった。次に聴

表2 問題①円を等分する課題での正解児童数と割合

	問題①不正解者数	問①が不正解者であり、コグトレの低成績者であるもの	割合
6年生	12名	4名	33%
5年生	29名	6名	21%
4年生	43名	11名	26%

表3 問題②立体模写の課題での正解児童数と割合

	問②不正解者数	問②が不正解者であり、コグトレの低成績者であるもの	割合
6年生	24名	7名	29%
5年生	24名	7名	29%
4年生	49名	14名	29%

表4 問題③四角の中に円を描く課題での正解児童数とその割合

	問③不正解者数	問③が不正解者であり、コグトレの低成績者であるもの	割合
6年生	21名	6名	29%
5年生	35名	10名	29%
4年生	38名	7名	18%

表5 点つなぎ低成績児童と認知アセスメントの関係

児童	円を3等分する	立体模写	四角の中に円を描く
A	×	無回答	無回答
B	×	無回答	無回答
C	○	無回答	×
D	×	無回答	×
E	×	×	○
F	×	○	×
G	×	×	○
H	×	無回答	×
I	無回答	×	無回答
J	×	○	×
K	無回答	×	×
L	×	×	×
M	×	×	
N	○	×	×
誤答率	86%	86%	79%

覚性ワーキングメモリ・指示理解力が弱い児童は、「指示の理解が弱い」「学習意欲が低い」「聞くことが苦手」「文字が雑」という実態がわかった。視覚認知・書きの正確性が弱い児童は、「集中力が弱い」「聞くことが苦手」「手先が不器用」「指示の理解が弱い」という実態がわかった。また、上記の項目にないその他の中では、視覚認知・書きの正確性のところで「見るべきところを注視できない」「細かいところにこだわって、大事なところをミスする」という実態があった。

3. 4 通級指導教室担当者が行った低成績児童に対する担任へ支援のアドバイス

コグトレの取り組みを行う中で、低成績につながると思われるミスの多い学級及びミスが続く児童に対する支援の方法を学級担任に通級指導教室担当者がアドバイスした。毎週、結果のフィードバック

- ・字の写しまちが多い方である。
- ・集中力が低い方である。
- ・学習意欲がどちらかという低い方である。
- ・文字が雑か、または読みにくい文字を書く方である。
- ・手先が不器用な方である。
- ・人の話を聞くことが苦手な方である。
- ・教師の指示や説明を理解するのに時間がかかる方である。
- ・書くことが遅い、または板書を正確な写せない方である。
- ・学力が低い方である。
- ・その他

図5 アンケートの選択肢

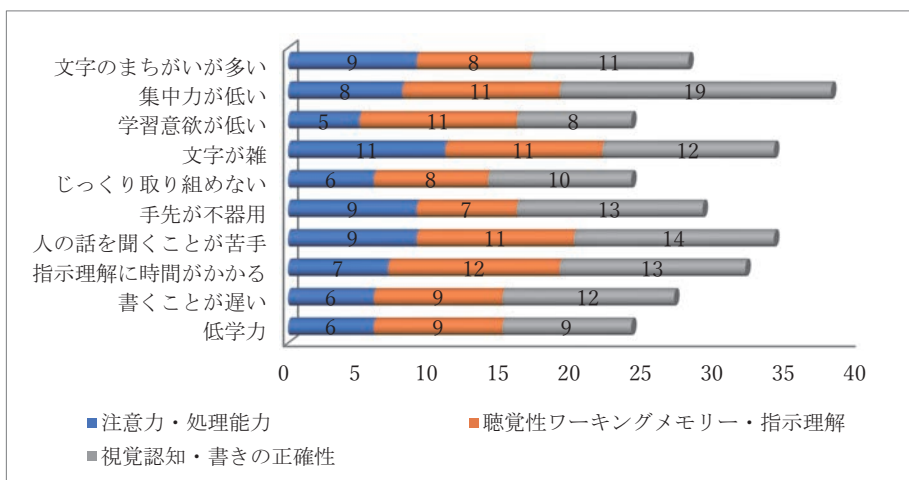


図6 低成績児童に見られる学習の実態

クの時に行った。特に若手教員に対しては、コグトレの取り組みをするときに学級の環境を整えることを伝えた。行事や水泳指導の時期には、教員自身が慌ただしい中で行うため、環境を整えて行えるようにした。朝の10分間の取り組みは、教員も児童自身も十分学習への準備ができているばかりではない。コグトレの低成績が児童の実態だけでなく、教室が落ち着いた環境なのか、そうでないのかも左右されやすい。

コグトレの取り組みでミスが続く児童に対して、担任と児童のミスの原因を相談し、次の取り組みで正解になるような教員の働きかけを考えた。例えば、見るところがわからなくなって見間違う児童については、指で押さえて処理していくことや、シートを貸し出して見るべきところ以外を隠して行うようにした。また、教員の説明の仕方や問題の読み方を教員自身が見直そうとするものもいた。

通級指導教室担当者と通常学級担任が、職員室で多くの時間を要することなく、相談できる良さは大きい。

3. 5 アンケート結果よりコグトレの取り組みの妥当性

コグトレの取り組みが児童の実態をつかむためのアセスメントとして有効だったかどうかを4件法で回答を得た(表6)。回答は21名(回答率75%)から得られた。得られた回答のうち、有効だった、または概ね有効だったという回答であり、コグトレの取り組みが児童の実態をつかむアセスメントの一つとしては有効であるということがわかった。

次に、コグトレの取り組みは担任として負担であったかどうかについても回答を得た(表7)。回答は19名(回答率68%)から得られた。概ね負担はないという回答が得られたが、やや負担になると

表6 アセスメントの有効性

有効だった	11名
概ね有効だった	10名
あまり有効では	0名
有効ではなかった	0名

表7 コグトレへの担任の負担

負担になる	0名
やや負担になる	3名
ほとんど負担はない	9名
負担はない	7名

いう回答もあった。毎週のコグトレの実施時間が朝の忙しい時間の設定であったことが負担を感じる要因となっている。特別支援学級においては、児童の実態に合わせたコグトレの課題を選ぶことにも負担が大きかった。

4 考察

4.1 コグトレを児童の実態把握に使うことの意義

本研究で、コグトレの「点つなぎ」「最初とボン・最後とボン・どれが一番」「記号さがし」の3つの課題を行ったところ、通常学級において低成績児童が、全体の9%から16%程度いることがわかった。その低成績児童のうち、通級指導教室を利用している児童が11%から15%いることが判明した。通級指導教室を利用する児童は年々増加傾向にあるが、その利用にあたっては、さまざまなアセスメントが必要である。通級指導教室への利用の際に、児童の実態を知る上でコグトレは1つのツールになると考えられる。

RTIモデルは、米国で開発・実践されている学習者に対する評価と指導のモデルである。RTIモデルとは「通常の教育で遅れを認める児に対し診断確定を待たずに補足的な指導を行い、指導への反応により次第に強度と特殊性の高い指導へと移行していく介入方略」である。村山(2017)は、このモデルは、教師が授業を通して質の高い学習指導を実践していることが前提となるモデルであり、アセスメントについても同様のことがいえ、発達にゆがみや偏りのある児童生徒の課題を、授業を通して見出すことの必要性がより高まっていると述べている。コグトレは、授業を行う担任が指導を行いながら、支援の必要な児童を早期に発見し、支援の手だてを授業に生かしていけると思われる。

一方、通級指導教室を利用していない低成績児童の85%から89%の児童は、個別支援を受けているわけではない。これらの児童の中には、さらに環境を整えたり担任の指導や支援の方法を変えたりすることで低成績ではなくなる児童も含まれているが、担任の指導や支援、環境調整を行っても変化していきにくい児童もいる。児童の実態をつかむために児童の学習成果物や評価とともに、コグトレが児童の苦手さと学習のつまずきの根拠を探っていく根拠を示せるものだと確信している。

4.2 3つの認知アセスメントの課題とコグトレに課題の関連

次に認知アセスメントとコグトレの低成績児童の関連を見た。低成績児童の中に「円を3等分する」「立体模写」「四角の中に円を調整しながら描く」ことが苦手な児童が2割から3割程度いることが判明した。「円を3等分する」問題では、中心から円心上に等分の3本の線を引くことを正解としている。数学的に言うと、円を横に3本引くと等分できる引き方もあるが、これは小学生のレベルではむずかしいと思い、横線で分けたやり方については正解にしていない。不正解の児童の解答例を見ると、3等分ではなく、3回に切っている児童がいる。問題文では、「3分の1ずつに区切る」と示している。3分の1が3つに切ったものという知識はあるが、3分の1の意味理解ができていない。また、円を3等分するためには、円を1つの方向からだけでなく、多方向から等分できるように見る力が必要だと考える。そのため不正解の児童の中には、一方からしか見ることができず、頭で推論することが苦手であるのではないと思われる。今回は取り組んでいないが、今後はコグトレの「心で回転」という課題との関係を調べたい。

次に、「立体模写」の問題については、算数科において4年生の学習で立体の見取図を作図する学習

がある。5、6年生については既習の学習内容であるが、4年生は未習の学習内容であり、不正解が全体の半数以上いることは当然のことかと思われる。しかし、宮口は8歳から9歳までの間には描けると述べている。学習したからできるというものではないということである。誤答例をみると、奥行きの斜め線が水平になっている児童が多かった。また、見本の長さを目でとらえておらず、極端に長すぎたり短すぎたりするものがあった。かなり歪んだ書き方の例では、線と線のつながりが手本とは全くちがう児童もいた。宮口が述べているように、4年生の正答率は低かったものの学年の学習で得た知識で、結果がちがうということではないようだった。6年生の中にも、先述したように歪んだ書き方をする児童がいたからである。

そして、「四角の中に円を描く」問題は、円を描く時の始点と終点がつながっていることや、四角という枠を超えない運筆の技能と、集中力・目と手の協応力が必要である。しかし、誤答例でははみ出している解答が多く、また、四角の枠を意識しすぎて円がほぼ四角になる誤答があった。

これら3つの認知アセスメントは、いずれもコグトレの「点つなぎ」に関係している。そのため、視覚認知・書きの正確性のトレーニング「点つなぎ」において、正確に書けない・見るポイントがわからないという点について、担任からの支援が必要だと思われる。

4. 3 教員がつかむコグトレのアセスメントの関連

教員は、コグトレの取り組みについては、アセスメントとして有効であるもしくは概ね有効であると評価していることがわかった。視覚認知・書きの正確性のトレーニング「点つなぎ」は、宮口は「注意力」「知覚力」の認知機能能力を高めるものとしている。本研究でこの弱さを持つ児童は「集中力が弱く、指示を正確に理解できない」また「手先の不器用さがある」が示唆された。正確に書くための注意力と手先が器用に動くことにより、細かい線を正確に引くことができる。また、聴覚性ワーキングメモリー・指示理解力のトレーニング「最初とポン・最後とポン・どれが一番？」は、宮口は「注意力」「言語理解力」「記憶力」の認知機能を高めるとしており、本研究でこの弱さを持つ児童は「学習意欲が低い」「指示の理解が弱い」「聞くことが苦手」ことがわかった。正確に聞き、理解できないことで学習に対する意欲が低い状態になっていることがわかる。さらに、注意力・処理能力のトレーニング「記号さがし」では、宮口は「注意力」の認知機能能力を高めるものとしている。本研究でこの弱さを持つ児童は「文字の写しまちがいが多い」「手先が不器用」「文字が雑」であることがわかった。不注意による見間違いが考えられる。また、文字の乱雑さがある児童が多かったということから、自分がチェックした数の印がしっかり書けておらず、数えるときに正確に数えられなかったからだと思われる。

コグトレの取り組みを進める中で、困っている児童の困り感をアセスメントするだけでなく、その結果を受けた担任が困り感のある児童に対し、以下の指導や支援を行っていることが、事後に教員を対象に実施したアンケート（自由記述）より明らかとなった（図7）。

このことから、コグトレでアセスメントを行いつつ、支援につながっていることがわかる。その反面、学習とは違うやり方に戸惑う児童がおり、学習だけでなくコグトレでもできないことがわかる。意欲をなくし、毎回高得点を取っていく児童との差が開いてしまうこともあった。そういう児童をチェックし、校内委員会において児童の実態把握の資料として使った。その後、通級指導教室につな

- ・指示の言葉を厳選し、簡潔に伝えるようにした。
- ・子ども自身にメモの取り方を教えて、児童が実行できるようになった。
- ・正確にできるための効率のよい具体的な方法を教えた。
- ・個別支援に生かした。
- ・大事な話を聞くときには、コグトレでの聞き方を参考にするように働きかけた。
- ・児童の困っていることがわかり、事前に配慮をした。

図7 低成績児童に見られる学習の実態

がった児童も複数いる。保護者に説明していくときには、コグトレが全校の取り組みであることや認知機能強化トレーニングであることを伝える。教員が支援を入れて行っはみたものの、効果が表れないので個別指導の時間や支援の方法を見直すことを伝えと、理解を示される保護者が多い。これは、わが子の苦手さや出来なさが、学習の土台が確かでなかつたことからくるということに理解を示されたからだと考える。また、その苦手さに対して教員自身の具体的な働きかけにも、保護者が共感してもらいやすいからではないだろうか。

このコグトレの取り組みとアセスメントへの利用の成果と関わって、20XX 年度末の学校評価の項目で、「学校は子どもに読む・書く・計算等の基礎学力をつけている」という質問に対して保護者の評価が、コグトレを始める前（20XX - 1 年度末）は 91%であったが、取り組み後は 94%に上がった。また、「子どもは授業が分かりやすいと言っている」という質問に対しても保護者の評価は 86%から、90%になっている。これは、コグトレの取り組みだけが影響しているとは言い切れないが、基礎学力がつく土台になるトレーニングを行い、そのトレーニングから教員が児童によりわかりやすい授業をすることにつながったのではないかと考える。引き続き、効果の検証をしていきたい。

今後も早期発見・早期支援を継続して行いつつ、コグトレを活用していくことを考えている。しかし、コグトレの課題そのものが各学年の発達段階に合っているのかどうかを見極めることは難しく、課題の妥当性については今後検討が必要である。

コグトレの取り組みは、困っている児童の困っていることを手軽に全校的に取り組んで、教員が共通理解できる良さがある。しかし、この取り組みだけで認知機能が上がり、困っている児童が減るわけではない。困っている児童を見つけたときに、学級担任としてできること、さらに関係機関へと連携して指導にあたる必要がある子どもを早期発見・早期支援が重要だと考える。低成績の児童が自分の努力だけではなかなか身につかないことにずっと頑張っているか、または意欲をなくし始めているかもしれない。その児童に次に支援の手を出す一つの足掛かりとして、コグトレを位置付けたい。

引用・参考文献

- 1) 宮口幸治 (2018a) 不器用な子どもたちへの認知作業トレーニング, 三輪書店.
- 2) 宮口幸治 (2018b) やさしいコグトレ 認知機能トレーニング, 三輪書店.
- 3) 宮口幸治 (2019) ケーキの切れない非行少年たち, 三輪書店.
- 4) 宮口幸治・高村希帆・井坂幸恵・閑喜美史編集 (2021) コグトレ実践集子どもの特性に合わせた導入事例, 一般社団法人日本 COG-TR 学会.
- 5) 宮口幸治 (2023) 境界域の子どもたち IQ70 以上 85 未満の生きづらさ, SB 新書.
- 6) 文部科学省 (2022) 通常の学級に在籍す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 (令和 4 年) について.
- 7) 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, 29, 立教大学教職課程.
- 8) 高村希帆・宮口幸治 (2022) 学校における COGET 導入の可能性, コグトレ研究.