

## 特別な支援が必要な生徒に対するチーム支援

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教員 是永 かな子  
須崎市立上分中学校 教諭 古味 梢

### 【研究の概要】

本研究では小規模中学校に注目して、生徒の教育的ニーズを把握し、教職員におけるチーム支援体制を校内体制として整備構築する方法について明らかにすることを目的とした。本研究で明らかになった成果は以下である。第一に、アンケート調査による生徒の実態把握からは、生徒の抱える困難性を根拠とともに示すことができた。教員と生徒の困難性のずれも可視化されたことで対応の必要性が見出された。第二に、授業参観と学年会による実態把握では、「具体的な支援が必要である」という前提で協議に着手できたことが成果である。第三に、支援会・ケース会の実施では、「チーム」として支援を協議する場の設定が有用であった。今後の課題は、教員の多忙感への配慮とともに職員の個業化を避ける支援体制づくりを続けるとともに、支援のPDCA サイクルにおける check 機能を属人化しないシステムとして構築していくことである。そのことによって、教職員による支援の質が向上していくと考察した。

【キーワード】 小規模校 中学校 チーム支援 校内支援体制

### 1. 目的

文部科学省(2022)の調査<sup>1</sup>では、公立中学校の通常学級に在籍する生徒の約 5.6%は特別な支援が必要であるという結果が出ている。高知県教育委員会(2017)<sup>2</sup>は公立中学校における発達障害等特別な教育的支援を必要とする生徒は約 7.1%であり、全国平均よりも高い数値を示している。高知県内各地で、学校規模にかかわらず、児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを理解し、全ての子どもに対して適切な支援・指導が行われることが求められていると言える。藤嶋・吉岡<sup>3</sup>によると、小規模校の長所は、教員一人に対して児童生徒の数が少ないため、一人ひとりの児童生徒に対してきめ細やかで手厚い支援・指導がしやすいことであるとされる。一方で、特別支援教育を特定の教員に任せきりにすることが危惧されるため、全ての学校教職員が力を合わせて特別支援教育に取り組むことが課題と言える、と指摘する。また、教職員組織は通常は個々の教員の独立性と分離性が保たれ、お互いに働きかけられればそれにこたえるという「疎結合システム」<sup>4</sup>であるとの見解にも注目すべきであろう。学校組織は、教員各人が各学級の課題に個人で対処する疎結合かつ個業型の特性が強く、問題が生じても組織的に対応するという教員の意識が弱い傾向が見られる。特に小規模校では、少ない教員で多くの役割を担う現状から、さらに個業化が進んでいると考えられる。特別な支援が必要な生徒のニーズに応じた教育を進めていくためには、特別支援教育コーディネーターの力量のみに頼るのではなく、組織的に取り組む校内の連携システム構築が必要である。

以上をふまえ、本研究の目的を小規模中学校における組織的支援の充実のために、生徒個々のニーズを把握しつつ、教職員におけるチーム支援を校内体制として整備構築することとした。

### 2. 方法

高知県内の Z 中学校全校生徒 30 名及び全教職員 10 名を対象とした。支援体制づくりにはアンケート調査による実態把握、授業参観と学年会によるアセスメント、支援会・ケース会の実施の方法を用いた。1 年目には体制整備を試み、2 年目には具体的な組織介入の方法を検討した。また、支援

## 様式 4

体制づくりの妥当性検討のために年度末に教職員へのアンケートを実施し、分析した。その結果、課題となった「学習面で支援の必要な生徒への効果的な学習方略」を検討すべく個別指導を行った。

### 2.1. アンケート調査による生徒の実態把握

生徒のニーズを把握するため3つの質問紙を実施した。以下に各質問紙の概要を示す。

第一に、楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U (Questionnaire-Utilities、以下 Q-U)<sup>5</sup>である。Q-U は「いごちのよいクラスにするためのアンケート」と「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」の二つで構成される。二つの尺度は、児童生徒個々の理解だけでなく、図表の中に学級の児童生徒一人ひとりをプロットすることにより、学級集団の全体像を把握することができる。つまり個人、学級集団、学級集団と個人の関係の3つの側面の理解が同時にできる。

第二に、Strengths and Difficulties Questionnaire(子どもの強さと困難さアンケート、以下、SDQ)<sup>6</sup>である。SDQ とは適用年齢4歳から17歳の質問紙<sup>7</sup>で、子どもの適応と精神的健康状態を包括的に把握する尺度である。ヨーロッパで広く用いられており、その信頼性と妥当性が確認されている。日本では、厚生労働省公式 Web サイト<sup>8</sup>でも紹介されている。本人評定版、保護者評定版、保育者・教員評定版があり、全25項目で、5つの下位尺度(情緒面、行為面、多動・不注意、仲間関係、向社会性)から構成され、向社会性を除く4つの下位尺度の合計点から、全般的困難度(Total difficulties Score :TDS)を算出することができる。向社会性の得点が高いほど適応がよいことを示し、その他の4つの下位尺度及びTDSは得点が高いほど適応が困難であることを表す。

第三に、Perceptions of Inclusion Questionnaire(インクルージョンの認識に関するアンケート、以下、PIQ)<sup>9</sup>である。PIQとは、2015年にヴェネツラらによってドイツで開発され、24か国語に翻訳され使用されている。インクルーシブ教育における子どもの情緒的インクルージョン(Emotional inclusion)、社会的インクルージョン(Social inclusion)および学習自己概念(Academic self-concept)の3つの尺度がある。本人評定版、保護者評定版、保育者・教員評定版があり、全12項目である。児童生徒がインクルージョン(包含)されていると感じているか、どのような学習における自己概念を抱いているかを把握でき、数値が高いほど肯定的に評価できる。

「SDQ」と「PIQ」は生徒評定だけではなく、担任と生徒と接する時間数の多い5教科の担当教員に教員評定を実施し、生徒と教員の認識のズレを把握した。1年目の2回目以降のSDQとPIQは、Google FormsとChromebookで回答した。

### 2.2. 授業参観と学年会によるアセスメント

各質問紙の結果を基に、学年毎に授業中の実態と合わせてアセスメントを行った。各学年団と特別支援教育コーディネーターと学年会を行い、通常の学級における多層指導モデル(Multilayer Instruction Model、以下、MIM)<sup>10</sup>を念頭に2nd・3rdステージの生徒を抽出した。また生徒の「強い力」「頑張ってもらいたい所」「支援方法」の3項目を、学年会での聞き取りでまとめ、支援会資料とした。

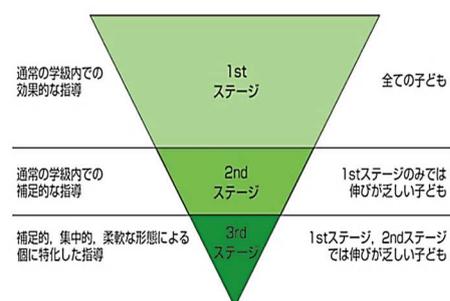


図1 通常の学級における多層指導モデル MIM の構造  
出典：MIM公式Webサイト  
[http://forum.nise.go.jp/mim/?page\\_id=27](http://forum.nise.go.jp/mim/?page_id=27)

### 2.3. 支援会の実施

図1に示したMIMでは、1stステージ支援として、通常の学級内で効果的な指導をすべての子どもを対象に行う。2ndステージ支援では、1stステージのみでは伸びが十分でない子どもに対し

## 様式 4

て、通常の学級内で補足的な指導を実施する。さらに 2nd ステージでも以前伸びが乏しい子どもに対しては、通常の学級内外において補足的、集中的に、柔軟な形態による、より個に特化した 3rd ステージ指導を行う。MIM を念頭にこれまで学期に 2 回行われていた個別対象の校内支援委員会を、表 1 に示すように、支援会とケース会に再編した。

全校生徒を対象として、学年団による生徒の実態把握・支援情報を共有する会議を支援会として、2nd ステージ支援対象生徒への個別の支援を検討する会議をケース会とすることを提案し、実施・運営した。支援会には管理職、各学年団 1 名、特別支援教育コーディネーター、情緒的支援具体化のためスクールカウンセラーに参加してもらい、2nd ステージ支援対象生徒について協議を行った。1 年目は 2nd ステージ支援対象生徒全員に対して、支援会とは別の時間にケース会を行っていたが、時間の確保の困難さと会議数の増加に対して教員が負担に感じるようになったため、2 年目は 2nd ステージ支援を支援会の中で検討し、ケース会は主に不登校生徒に関して実施した。ケース会及び支援会の最中に、協議内容等を資料に加筆を行った。

表 1 支援会・ケース会の枠組み

	支援会	ケース会
対象	全校生徒	個人
内容	学年会の記録を資料として全校生徒の報告・共有 2nd ステージ支援対象生徒についてはニーズを把握 クラス全体への 1st ステージ支援、個別への補足的な 2nd ステージ支援について報告・共有・検討	2nd・3rd ステージ支援対象生徒の個別の事例に対し、支援方法とチームとしての役割分担を決定する
参加者	管理職＋各学年団より 1 人 ＋特別支援教育コーディネーター ＋SC	管理職＋担任＋他学年団より 1 人 (内容によっては教科担当) ＋特別支援教育コーディネーター (SC や SSW が入る場合もあり)

### 2.4. 教職員アンケートの実施

支援会等の運営について「在籍校の教職員には支援会やケース会の必要性が感じられていない」との仮説を立てて、教職員に向けてアンケートを実施した。1 年目は 202X 年 11 月、2 年目は 202X+2 年 1 月に実施した。

アンケートは 4 件法選択 10 問、自由記述 4 問の全 14 問で行った。自由記述は積極、消極、未来志向の各項目で集約した。

資料 1 教職員アンケート質問項目

積極	1 支援会・ケース会等を通して全員で同じ視点を持た
	2 支援会・ケース会等を通して教職員間で生徒の話をする機会が増えた
	3 支援会・ケース会等を通して生徒の個々のニーズを意識した
	4 質問紙調査の結果を活用した
・ 1～4 の具体例	
消極	5 支援会やケース会によって負担が増えたように感じる
	6 子どもへの支援について、より全員の視点を合わせる必要性を感じる
	7 支援会の必要性を感じない
	8 ケース会の必要性を感じない
	9 支援会・ケース会等について、学年間で話す時間が取りにくかった
・ 5～9 の具体例	
未来	10 特別支援教育についての理解がもっと必要である。
	11 今後、学校でチーム支援を行うために必要だと思うことはなんですか
12 支援会やケース会の成果と課題について教えてください	
※マーカーの問題は記述回答	

### 2.5. 効果的な学習方略を考える個別指導

1 年目の支援会の成果の一つは、「学力支援の必要性」という課題を見出したことである。そこで 2 年目の取組として、体制の整備構築のみならず、「個別の介入をいかに組織に位置付けるか」を念頭に、学習面での支援を必要としている A について有効な学習方略を見つけることを目的とした実践に取り組んだ。

A は、学習に関する注意持続が困難であり、漢字の読み書きを苦手としている。数学は個別で授業を受けている。それ以外の教科は交流学級で授業を受け、国語と理科には T2 の教員が授業に入っている。本人、保護者ともに高校進学を希望している。保護者の許可を得て 202X+1 年 11 月に WISC-IV を実施した。WISC-IV の結果の概要としては、視覚優位、ワーキングメモリが弱いとのことであった。

様式 4

個別指導は、202X+1年10月から202X+1年11月の期間8回実施した。ワーキングメモリの弱さに配慮し、主要5教科の1回あたり60分の個別指導においては、「理解することを目指す内容」を、1教科1問に厳選することを基本とした。解く問題は、現在の授業内容を参考にしながら、高校入試問題の中から教科担当と相談して決めた。解説→問題となるプリントを作成し、問題を読み上げて一緒に解くこととした。また、教科の進度によって予習的内容にも取り組んだ。漢字の読み書きが苦手なため、文字を16ptにして全てにルビを振り、視覚優位の特性を生かすため、関連する図表や地図等を積極的に取り入れた。また、一度解けた問題について定着がどの程度保持されるのか懸念されたため、個別指導の際に、必ず短時間で前時プリントの内容を振り返り復習を行った。個別学習への意欲付けとしてトークンエコノミー法を使用した。

資料2 個別指導プリント例

理科  
 焦点 凸レンズの軸に平行な光を当てたとき、レンズを通った光が屈折して集まる点。レンズの両側にある。  
 ▼凸レンズを通る光  
 軸に平行な光→焦点を通るように屈折  
 凸レンズの中心を通る光→直進  
 焦点を通る光→軸に平行になるように屈折  
 解説  
 問題  
 右の図は凸レンズに向かった平行な光の進み方を表している。点Fを何というか。  
 (点F)

3. 結果・分析・考察

3.1. アンケート調査による生徒の実態把握

まず、「Q-U」の結果についてである。「いごちのよいクラスにするためのアンケート」では2年間4回の実施で、どの回においても全校生徒の85%以上の生徒が学校生活満足群であった。学校生活不満足群・要支援群の生徒のみならず侵害行為認知群、非承認群の生徒も学年会の中で支援が必要な生徒として報告した。

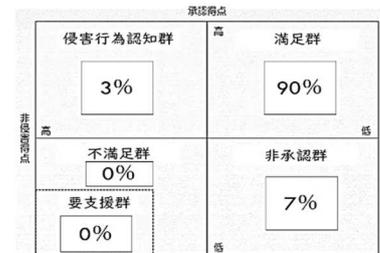


図2 Q-Uプロット図

次に「SDQ」の結果である。生徒評定について、2年間4回の実施でどの回においても「行為」「仲間」について困難度の高い生徒はいなかった。最後の202X+1年11月の結果では「多動不注意」の困難度の高い生徒は約10%、「情緒」の困難度の高い生徒は約13%であった。生徒評定と教員評定の比較では、「行為」「多動不注意」「仲間関係」といった実態把握で見取りやすい行動面での評定は生徒と教員のズレは少なかったが、「情緒」という心情面は教員が把握できておらず、生徒と教員のズレが顕著であった。生徒評定の「情緒」困難度の高い生徒を学年会で支援が必要な生徒として報告した。

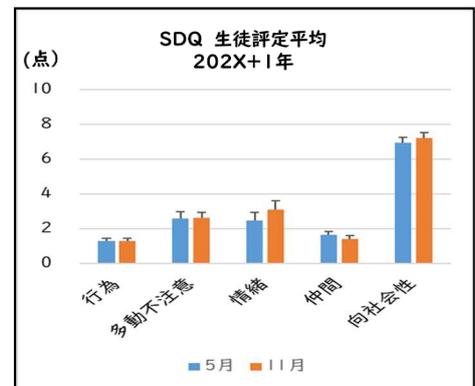


図3 SDQ 生徒評定比較

最後に「PIQ」である。「PIQ」は情緒的インクルージョン(学校に行くのが好きか、学校にいるのが好きか等、「学校」に対する好き嫌い)、社会的インクルージョン(学級に友達がたくさんいる、学級のみんなと仲良くできている等、「学級」に対する好き嫌い)、学習自己概念(私は覚えるのが早い、難しい問題を解くことができる等、学習に対する自己評価)の三領域で構成されている。各領域の満点は16点、点数が高い方が学校・学級が好きインクルージョン(包括)されている、学習ができると思っているなど、肯定的回答とみなされる。「PIQ」の結果は、

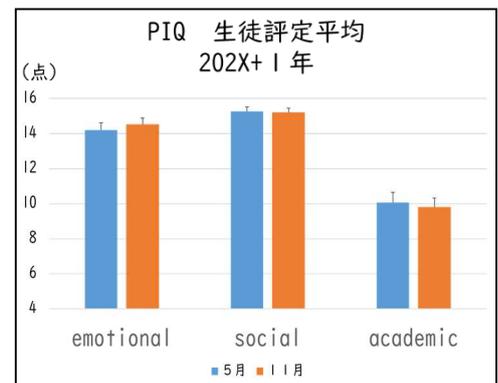


図4 PIQ 生徒評定比較

## 様式 4

「情緒的インクルージョン」「社会的インクルージョン」は生徒評定が教員評定より高かったが、「学習自己概念」は教員評定が生徒評定より高かった。つまり、教員が思っているより、学習が苦手と感じている生徒が多いことが読み取れる。また個別に見ると、試験の結果などから学習面に困難を抱えているであろうと教員が見ている生徒が、他の生徒と変わらない評定をしていることも読み取れた。「学習自己概念」の低い生徒を学年会の中で支援が必要な生徒として報告した。

アンケート調査による生徒の実態把握の結果を総合的に考察すると以下である。Q-U で非承認群や要支援群に入っていた生徒は他の質問紙においても何らかの気になる結果が示されていた。そして各調査で示唆される点は、Q-U では学級集団と個人の関係から手立ての必要な生徒が明確になること、SDQ では情緒面の把握、PIQ では学習自己概念による学習への意欲の把握が有用であった。

### 3.2. 授業参観と学年会によるアセスメント

初回の学年会は、研究実践者が特別支援教育コーディネーターとともに各学年団へ介入を行った。質問紙の結果を客観的なデータとして示して、授業時の生徒の情報とともに協議を行うことによって、2nd ステージ対象生徒を抽出した。Q-U と、SDQ の「情緒」の結果を基に行動・情緒面での2nd ステージ支援対象生徒を、授業中の実態とPIQ の「学習自己概念」を根拠として学習面での2nd ステージ支援対象生徒を抽出した。複数の質問紙による客観的な根拠を基に学年会を行ったため、学校の中での具体的な支援方法の必要性が教職員に認識された。

この初回の学年会への介入で、学年会における協議方法について伝達したため、2 回目以降は学年会には介入せず、資料への加筆修正を依頼することとした。しかし、3 回目には支援会に向けての学年会が行われず、資料への加筆を学年団の中で輪番制とする「形骸化」が起こった。

その改善のため、2 年目は全ての学年会を研究実践者と特別支援教育コーディネーターで設定し、介入を行った。学年会への介入を続けた結果として、その場で支援会の資料が作成でき、資料作成の負担を軽減することができたことのみならず、学年団での協議・共有が継続された。

### 3.3. 支援会の実施

支援会は、学年会での実態把握結果を資料として、全校生徒の現状を報告・共有する場とした。支援会には各学年から1名参加することにより、参加メンバーを固定せず、担任だけに負担を増やさないことを心掛けた。また支援会后、参加メンバーに協議内容を学年団で共有してもらうことで協働することを狙った。

初回は、今までは開催していなかった会を運営したため、各学年からの報告が長くなり、設定していた時間50分いっぱいかかってしまったが、2 回目以降は要点を絞り、報告だけに終わらず、2nd ステージ対象者への支援を考えることができるようになっていった。

2 年次は、学年会の全体報告の後、2nd ステージ対象者への支援を具体化することに変更した。支援会の情報を共有するために、支援会の記録を後日回覧していたが、個人的にも持っていたいとの声があり、校務支援システムの掲示板も活用して共有をはかることになった。

### 3.4. 教職員アンケートの実施

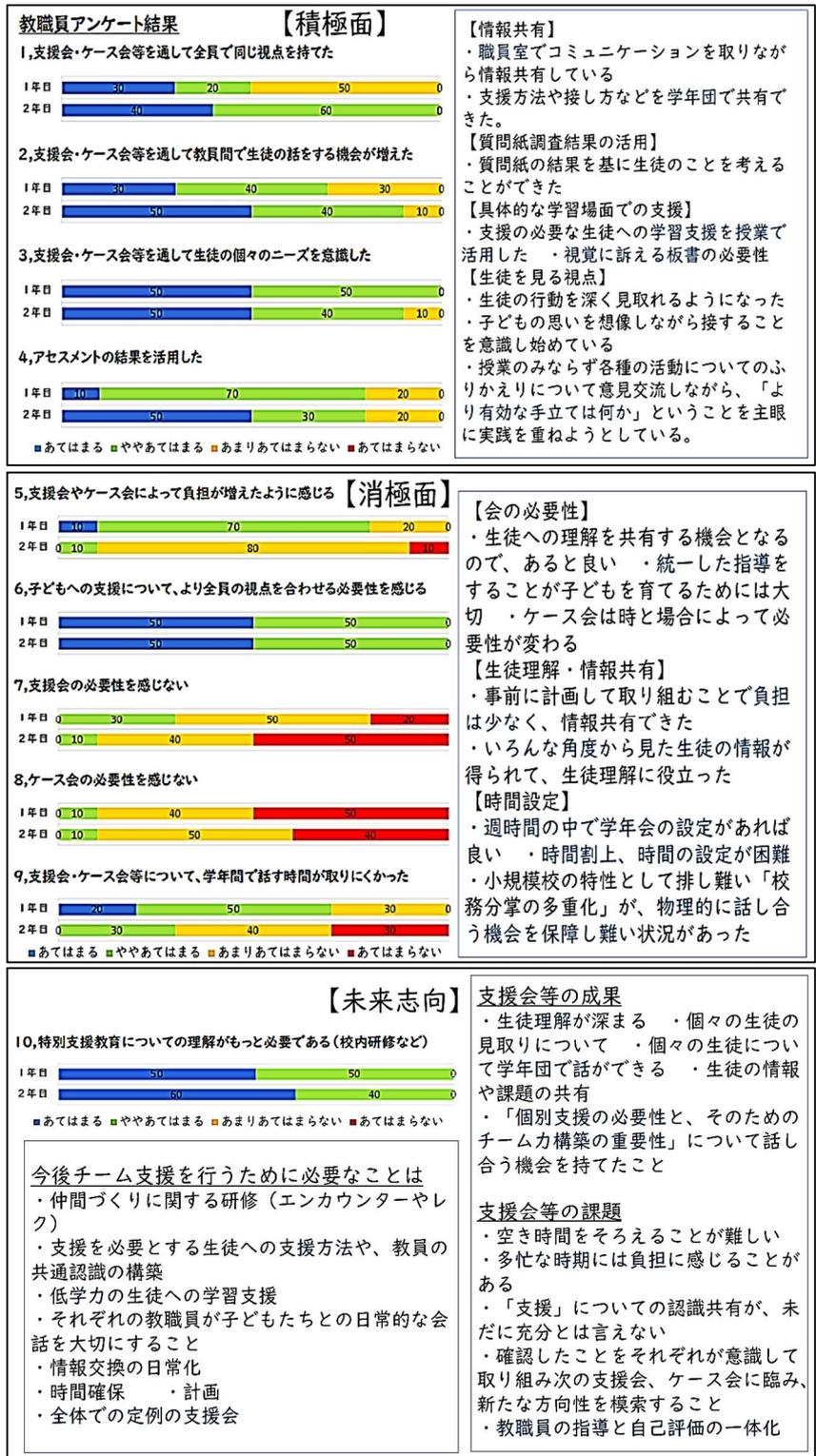
1 年目のアンケート結果から、支援会・ケース会等を通して生徒のニーズを把握したことによって支援の必要性を認識できたこと、同時に会の開催によって負担が増えて、学年団で時間を取ることが難しいと教職員が感じていること、が明らかになった。学校支援体制を整備するために新たに設置した支援会やケース会に対する取組が教員への負担感を与えていた。栃木県教育委員会(2012)によると、「多忙感を強く感じる時」という質問に対して71%の教員が「予定外の用務が入って

様式 4

きたとき」と答えている。1年目の取組は必要性が感じられず、いつ終わるかもわからない予定外の業務という受け止め方をされ、教員に負担感や疲労感をもたらしたと考察した。そのため2年目の運営の中ではこのような問題を改善する手立てとして、負担感の軽減のために、取組に対する年間の見通しを持たせることとした。具体的には年度当初から取組の意味と意義を説明し、会の開催を年間計画に組み込んだ。これによって取組が「予定」となり、負担感を軽減することに繋がると考えたからである。

2年目のアンケート結果から、質問5「負担が増えたように感じる」では「負担ではない」という回答が1年目は20%だったが2年目は90%に、質問9「学年間で話す時間が取りにくかった」では「取りやすい」という回答が1年目は30%だったが2年目は70%になった。自由記述からは「情報共有を図ることができた」のみならず、「意識して学習支援を行った」や「視覚に訴える板書の必要性」といった支援会等後行っていた具体的な支援について、そして「週時間の中に学年会の設定があるとよい」といった支援会の継続についてなど積極的な意見が増えた。一方「支援についての共有認識がまだ足りない」や「支援会後の支援の具体化」などが課題として挙げられている。1年目から引き続き、「学年会・支援会の時間の確保が難しい」ことも指摘されており、アンケート結果より、小規模校が故の「校務分掌の多重化」の弊害であると考察する。

資料3 教職員アンケート結果



3.5. 効果的な学習方略を考える個別指導

個別指導介入前の中間試験と、介入後の期末試験の結果を比較したところ、全ての教科で点数の

#### 様式 4

上昇が見られた。さらに各教科の解答を詳しく分析してみると、中間試験ではほとんど記号問題のみ解答し正解していたが、期末試験では記号問題のみならず単語解答問題にも解答し正解を増やしていた。国語・理科・社会については、個別指導で取り組んだ内容が出題されたところは問われ方が違っていても答えることができていた。数学については、授業中に自分自身で見出した解答で解こうとはしていたが、答えに辿り着けてはいない解答もあった。英語は個別指導 4 回目から英文や単語を書くことが辛くなったため中止し、十分に取り組むことができなかった。

本人の特性を踏まえた指導を行うことにより試験で答えられる問題が増えたことから、今回の個別指導では一定の効果があつたと言える。しかし、英語の学習では「書く」課題が生徒の実態に合わず、途中から取り組めなくなった。英語の学習方略は今後の課題である。

個別指導における予習的内容の指導については、交流学級でその内容を扱った際に発言が増え、学習に向かう時間が伸びたとの報告があつた。個別指導で予習的内容に取り組むことは、学習意欲を促進し、授業での活躍場面が増え、自己有用感を高める効果があると考察した。

今後は、本人の特性に合う学習方略の保障を、学校体制にいかに関与させるかが課題となる。

#### 4. 総合考察

複数のアンケート調査による生徒の実態把握では、生徒の抱える困難性を、教員の主観のみならず数値とともに示すことができた。とくに「不安」など内在化する困難性の把握や教員と生徒の困難性の認識のずれが可視化されたことによって、対応の必要性が見出された。そして支援会の運営を再編成したことによって、学年団から 1 人が輪番で参加することで「チーム」として協議する場を設定できた。また、2 年目から全ての学年会を研究実践者と特別支援教育コーディネーターで設定し、介入を続けた結果として、その場で資料が作成でき、資料作成の負担を軽減することができたことのみならず、学年団での協議・共有が継続された。

また、研究の妥当性の検討として教職員アンケートを実施することによって、現在の教職員の率直な考えを見取ることができ、その課題を次年度に繋げて取り組んでいくことができた。そのことによって、「全体で子どもの支援を考えていくチーム」として一歩踏み出したことも成果である。

課題は、情緒的な課題のある子どもについて、全ての教員がかかわる授業場面や学習場面など、日々の活動における支援が具体化されにくく、効果的な支援に繋がらないことであつた。情緒的な課題のある子どもを抽出する際に活用したのは SDQ の情緒項目であつた。SDQ の情緒項目は「よく頭やお腹が痛くなったり、気持ちが悪くなったりする」「心配事が多く、いつも不安だ」「落ち込んで沈んだり、涙ぐんだりすることがよくある」「目新しい場面に直面すると不安になり、自信を無くしやすい」「こわがりで、すぐにおびえたりする」の 5 項目である。これらの項目から学校の教員が行えることは、「その生徒は教員が思っているよりも不安を感じやすかったり、こわがったりしている」ことを意識して、学校生活全般を見ることである。1 年目の第 3 回支援会からスクールカウンセラーが会に参加するようになったため、不安の感じ方の程度を専門家として見てもらい、学校への不適応行動などに現れる前に対応できるよう、より情報共有を密にしていく必要がある。

また、上記の情緒面への支援が進まない遠因として、予防的取組に対する認識の弱さがある。2022 年に改訂された『生徒指導提要』<sup>11)</sup>によると生徒指導の構造として「2 軸 3 類 4 層構造」が示

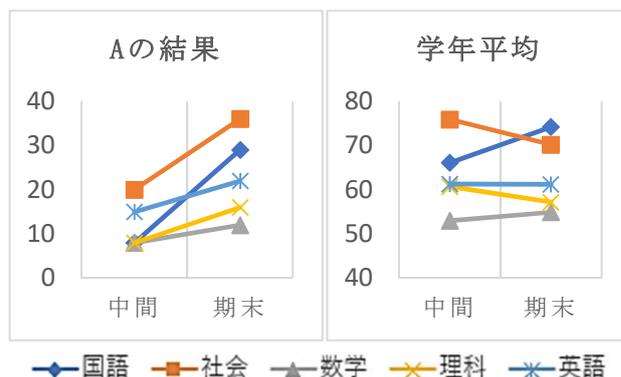


図 5 試験結果比較

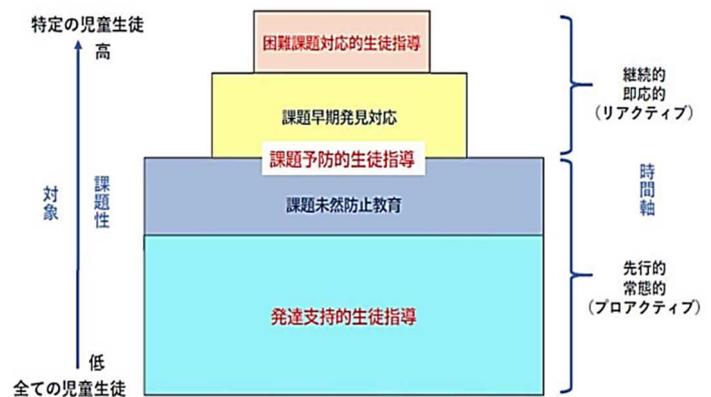
## 様式 4

されている。その中の4層構造に「課題未然防止教育」「課題早期発見対応」が「課題予防的生徒指導」として示されており、チーム支援でも予防的取組として、生徒の仲間づくりの推進や授業の中で教師—生徒間だけではなく、生徒—生徒を繋げる支援を更に行っていく必要がある。

また、チーム支援体制としては、具体的な支援・指導方法が上がってきたものの、その支援・指導の実施を厳密にチェックする方法がシステムの中に組み込まれていない。現在の支援・指導の実施は各人の自己評価のみである。それはひとそれぞれに程度が違い、統一したものとはなっていない。1年目の取組の中で、特別支援教育コーディネーターがチェック表をプルダウン式で作り、支援会後に期限を設けて入力をお願いしたが、その時にはチェック表の入力ですら教職員の負担感から不満になってしまい、継続をすることはできなかった。現在は口頭で個々に研究実践者が聞き取りを行っているが、これでは属人的なシステムであり、恒常的なチーム支援体制にはなっていないであろう。しかし、PDCA サイクルを回

していき現在の方式で行くと、check 機能はこれからの改善に必要な部分であり、教職員に負担にならない形での何らかのチェック方法を見出していかなければならない。

協働する体制を維持して支援会等の運営を続け、具体的な支援を続ける中で教職員の専門性を共に向上させ、支援が必要な生徒に対するチーム支援が行われる方法を更に研究していきたい。



出典：文部科学省（2022）生徒指導提要（改訂版）

## 註・引用文献

- 1 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」.
- 2 高知県教育委員会（2017）「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」.
- 3 藤嶋杏佳, 吉岡恒生 (2017) 学校規模別にみた小・中学校での特別支援教育, 障害者教育・福祉学研究, 13, 29-37.
- 4 渊上克義 (1995) 学校が変わる心理学-学校改善のために-, ナカニシヤ出版.
- 5 河村茂雄 (2006) 『学級づくりのための Q-U 入門』 図書文化社.
- 6 SDQ 子どもの強さと困難さアンケート, <https://ddclinic.jp/SDQ/index.html> (2023年2月1日参照).
- 7 一部2歳から、18歳以上を対象とする用紙もある。SDQとは? <https://ddclinic.jp/SDQ/aboutsdq.html> (2023年2月1日参照).
- 8 厚生労働省, Strengths and Difficulties Questionnaire, [https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/boshi-hoken07/h7\\_04d.html](https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/boshi-hoken07/h7_04d.html) (2023年2月1日参照).
- 9 PIQ 公式 Web サイト, <https://piqinfo.ch/> (2023年2月1日参照).
- 10 海津亜希子, 田沼実敏, 平木こゆみ, 伊藤由美, Vaughn, S. (2008) 「通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果—小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて—」『教育心理学研究』第56巻, pp. 534-547.
- 11 文部科学省（2022）生徒指導提要（改訂版）.