

特別な支援が必要な生徒に対する 小規模中学校におけるチーム支援体制づくり

古味 梢¹⁾, 是永 かな子^{1), 2)}

1) 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

2) 高知ギルバーク発達神経精神医学センター

Building a Team Support System for Students with Special Needs in a Small Junior High School

KOMI Kozue¹⁾, KORENAGA Kanako²⁾

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

2) Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要 約

本稿では、小規模中学校に注目して、生徒の教育的ニーズを把握し、教職員によるチーム支援体制を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。第三に、統一した記録様式の作成からは、どの様式を用いて、どのような内容を記述すべきかが明示された。第四に、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、「方法」が「目的」化されるシステムの形骸化の回避であると考察した。

キーワード：小規模校 中学校 チーム支援 校内支援体制

1. 問題と目的

文部科学省の調査¹⁾によると、通常学級に在籍している児童生徒の約 6.5%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²⁾で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% (1,014 人) であり、全国平均よりも高い数値が示されている。そうであればこそ、高知県内各地で、また学校規模にも関わらず、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よう。

藤嶋・吉岡³⁾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してしまう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」⁴⁾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可能性がある。とくに小規模校では、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。

大鹿ら⁵⁾は、中学校における特別支援教育推進の全体的

な遅れの要因の一つとして、児童生徒の情報の全職員での共有化やスクールワイドで取り組む校内委員会の取組が十分でないことがあげられると指摘する。学校内では学級担任を支援するために、特別支援教育コーディネーターの指名や校内支援会等の中学校におけるチーム支援や体制整備は進んでいるものの、校内委員会の取組内容が十分に共有されず、子どものニーズに応じた組織的な対応となっていないことが危惧される。

宮木・柴田・木松⁶は、「小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩み」には「教職員の意識の低さ」、「コーディネーターの多忙さ」、「校内支援体制構築の難しさ」、「人員不足」、「研修の不足と成果の低さ」、「コーディネーターの力不足」があることを示している。また、田中・上村⁷は特別支援教育コーディネーターが機能的に活動できるように校内支援体制のためには、「特別支援教育に関する管理職のリーダーシップ」、「校内の相談体制についての教員・保護者・生徒が理解していること」、「児童生徒の実態把握・情報共有が可能なこと」、「市町村単位のサポート体制および職員の協働性が必要である」と述べている。実際の学校現場において、特別支援教育に関する知識や経験が豊富な人材がすべての学校に配置されているわけではなく、教員が個々の障害に対する理解や効果的な指導法など、専門性の向上のために研修する場はまだまだ少ないと考える。また、特別支援教育コーディネーターの仕事は多岐にわたり、担当だからといって簡単にこなせるようにはならないであろう。

このような中、特別な支援を必要とする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個人の力量に頼らず、組織的に取り組むことのできる校内の連携システムを構築する必要がある。またとくに中学校の場合は「教科の専門性」について異なる教科担当者が協議することは困難が予想されるが、「授業中の生徒の様子」については協議の可能性があると考える。

以上をふまえて本稿では、1校の小規模中学校に注目して、通常学級の中にある「気になる生徒」が実際にどのような支援を必要としているのかを把握し、教科を超えた効果的な支援の組織化の方略を具体化する過程を示す。

2. 方法

2.1 アンケート調査による生徒の実態把握

方法としては、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実態把握、統一した記録様式の作成、

支援会・ケース会の実施の方法を用いた。

実態把握としては、まず中学校教員が実施できるアンケート調査を中心に行った。生徒のニーズを把握するため、第1回目実態把握として、20XX年5月にA市B中学校の全校生徒(30名)を対象に4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)⁸である。Q-Uは「いごこ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」の二つから構成される。二つの尺度は、児童生徒個々の理解だけでなく、指定された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、総合質問紙 i-check⁹ (以下、i-check) である。i-check は、子どもの個性や今の心の有り様を立体的に描き出し、第1カテゴリーとして4つの項目「自己認識」、「社会性」、「学級環境」、「生活・学習習慣」を立て、その下位に第2カテゴリーとして「自己肯定感」、「規範意識」等13の質問群を設定し、多面的に児童生徒の今を測る総合質問紙である。

第三に、子どもの強さと困難さアンケート (Strengths and Difficulties Questionnaire、以下、SDQ)¹⁰である。SDQとは適用年齢4歳から17歳の質問紙¹¹で、子どもの適応と精神的健康状態を包括的に把握するための尺度である。英国を中心に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¹²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つの下位尺度およびTDSは得点が高いほど適応が困難であることを表す。

第四に、インクルージョンの認識に関するアンケート (Perceptions of Inclusion Questionnaire、以下、PIQ)¹³である。PIQとは、2015年にヴェネツラ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。

従来からB中学校で実施されている年2回の「Q-U」に加えて、「i-check」、「SDQ」、「PIQ」を実施したのである。

「SDQ」と「PIQ」は本人評定だけでなく、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た。

2.2 授業参観と学年会による実態把握

各質問紙の結果を基に、20XX年6月4日に学年毎に授業中の実態と合わせて実態把握に関する協議を行った。各学年団と特別支援教育コーディネーターである養護教諭が参加して学年会を開催したのである。

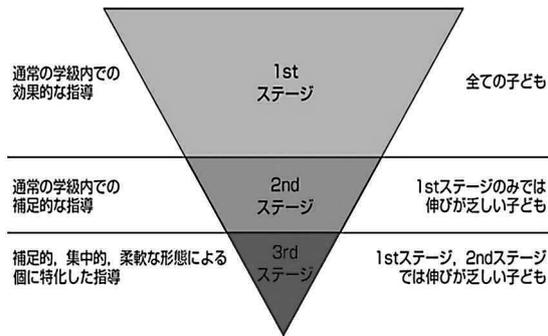


図1 通常の学級における多層指導モデル MIM の構造
出典：MIM公式Webサイト, http://forum.nise.go.jp/mim/?page_id=27

協議の場では「通常の学級での質の高い指導」、「子どものつまずきが重篤化する前段階における速やかな指導・支援」に焦点をあて、図1に示す通常の学級における多層指導モデル(Multilayer Instruction Model、以下、MIM)¹⁴の構造を念頭に実際の授業の中での具体的な支援を考えていくこととした。

2.3 統一した記録様式の作成

特別支援教育コーディネーターと協議して、支援会・ケース会等の記録を残す様式を作成した。

まず、支援会には生徒の「強い力」、「頑張っているところ」、「支援方法」の3項目を記入する資料1のシートを使用することを提案した。

ケース会には資料2に示す「つながるノート」¹⁵の「みんなで作るメインシート」を使い、ケース会開催のたびに更新することとした。

資料1 支援会様式

強い力	頑張っているところ	支援方法
・表情が豊か ・自分の意見を流さずに言える時がある。	・感情の起伏が激しい	・新しいことに不安や抵抗感を持っている(SDQ) ・ゴールイメージ ・指示は短く明確に →人とのかわり切り替え
・真面目 ・責任もってできる ・正義感がある	・完璧を求める傾向	・頑張りすぎるところは、ストップをかけてあげる
・優しい ・挨拶が全校一! ・人への配慮ができる	・自己肯定感が低い (自分のことをもっと褒めてあげて) ・完璧を求める傾向	・良さを褒める ・自信につながる支援を
・真面目 ・気配り ・全体がよく見えてる ・手の抜き方も覚えてきた	・がんばりすぎ ・完璧を求める傾向	・頑張りすぎるところは、ストップをかけてあげる
・優しい ・公平性 ・納得して任せられたら嬉しい	・こだわりを嫌いな。 ・他の子にない良さがあるが、本人は詳細でない。	

資料2 ケース会様式

資料2は「みんなで作るメインシート」として、ケース会開催時に使用する記録用紙の様式を示している。表形式で、生徒の強みや頑張っているところ、支援方法を記入するための欄が複数用意されている。表の上部には「みんなで作るメインシート」というタイトルがあり、下部には「記入者」と「記入日」の欄がある。表の中央には、生徒の強みや頑張っているところ、支援方法を記入するための欄が複数用意されている。表の下部には「記入者」と「記入日」の欄がある。

2.4 支援会・ケース会の実施

図1に示したMIMでは、1stステージ支援は、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、資料 3 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たのである。

資料 3 支援会・ケース会の役割

	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	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)

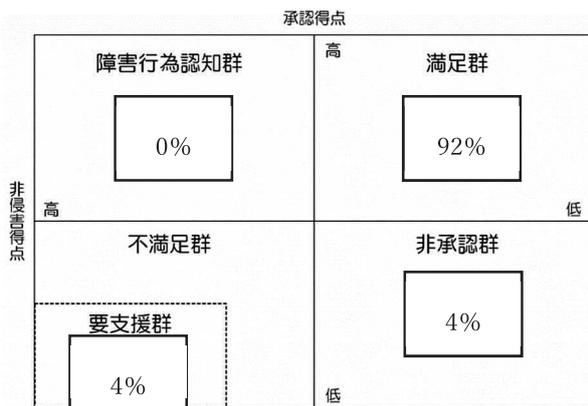
3. 結果

3.1 アンケート調査による生徒の実態把握結果

以下に実態把握の結果の内、特徴的な学年を示す。まず「Q-U」の結果についてである。

C 学年の「Q-U」の結果は非承認群が 1 名 (4%)、要支援群が 1 名 (4%) であった。

資料 4 C 学年 Q-U の結果



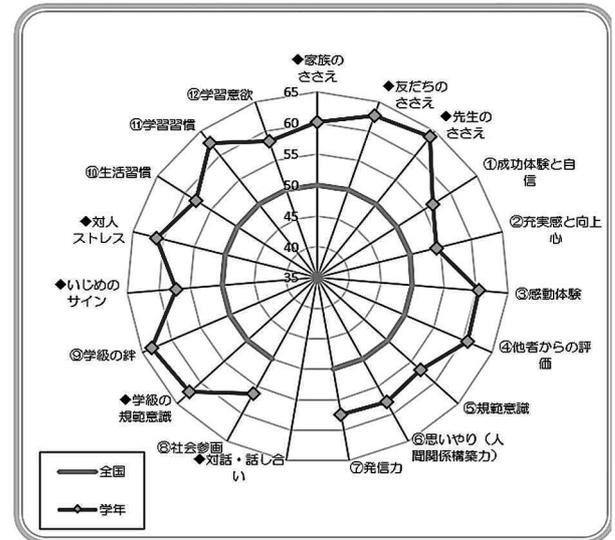
以下に「i-check」の結果について資料 5 として示す。

D 学年の「i-check」の結果は、レーダーチャートでは全国平均ほとんどの項目で全国平均を上回っており、いじめのサインが出ている生徒はいなかった。リスクマネ

ジメント表を見ると、対人ストレスや自己肯定感など Q-U からは読み取れない情報で子どものニーズを把握することができた。

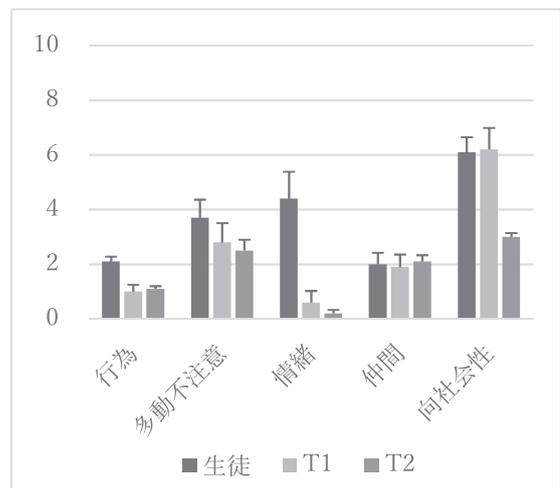
ちなみに C 学年の Q-U で非承認群 1 名と要支援群 1 名は対人ストレスと自己肯定感が低いという結果が示された。

資料 5 D 学年 i-check レーダーチャート結果



以下に「SDQ」の結果について資料 6 として示す。

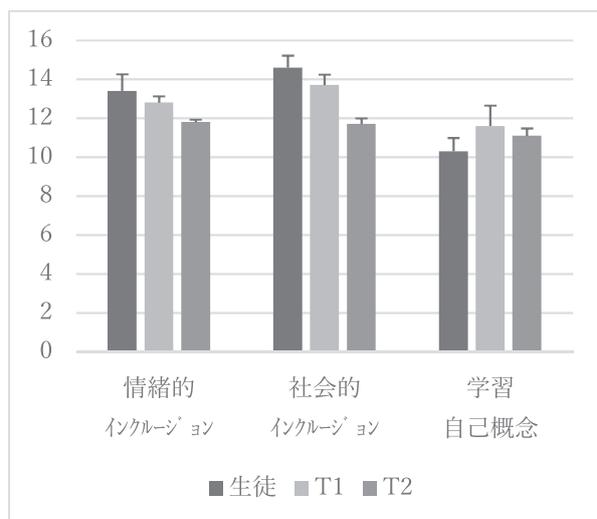
資料 6 E 学年の SDQ 結果



「SDQ」の結果は、生徒評定と教員評定を比較した。「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。

以下に、「PIQ」の結果を資料 7 として示す。

資料7 F学年のPIQ結果



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、学級のみならず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、学習ができてい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、「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ことに対して、「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、学習が苦手だと感じている生徒が多いことが読み取れる。また、個別に見ていくと、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わかった。

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のようなになる。

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。

それぞれの調査で特徴的に示唆される点は、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、i-checkではリスクマネジメント表に挙げられる対人ストレスや自己肯定感といった個々のリスクの把握、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できる。

3.2 授業参観と学年会による実態把握結果

初回の学年会は、第一著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、以下の資料8のように抽出した。

資料8 2ndステージ支援対象生徒

	Q-U	i-check	SDQ	PIQ	実態把握
G	満足群				低学力
H	満足群				低学力
I	非承認群	対人ストレス 自己肯定感低	多動	学習	低学力
J	要支援群	対人ストレス 自己肯定感低	多動 情緒	情緒 学習	
K	満足群		多動 情緒	学習	
L	満足群	自己肯定感低	多動 情緒 TDS	学習	
M	満足群	対人ストレス	多動	学習	

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3名抽出した。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4名抽出した。昨年度までの支援会に上がっていた生徒2名もこの中に含まれていた。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。

第1回学年会としての50分の中で2ndステージ支援対象生徒の3名については、全教職員に理解して取り組んでもらう具体的な支援方法も上がり、次の支援会での共有へと繋がった。

こ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。

3.3 統一した記録様式の作成結果

統一した記録様式は、支援記録の蓄積の必要性和協議内容を全教職員で共有する意図を説明しつつ、提案して、実際に学年会、支援会、ケース会の中で活用した。

3.4 支援会・ケース会の実施の結果

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ねらった。

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きた。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。

次にケース会についてである。昨年度まで行っていた個別の事例に対する支援を協議する場ということは同じではあったが、昨年度は支援会后、授業をする教員としてどのように対応していくかを共有されていなかった。そのため授業の中での支援の視点を中心に協議を行った。情緒面に対する全教職員レベルでの支援はニーズが把握しきれず、会に時間ばかりがかかったが、学力面に対する支援では、生徒の困り感はもちろん教員も困り感を抱えており、教科として授業中の支援はたくさんできることがあることが共通理解された。

支援会、ケース会の中では出し合い話に終わらず、全教職員単位でいつ、どこで、だれが、何を行うのかを明確にすることを目標としていた。そのため例えば、学力面に対する支援では、授業の中で①ペア・グループを使うこと、②指示は短くすること等、具体的な取組があげられ、全教職員で意識して取り組んでいこうという体制になったことは大きな進歩であった。

しかし支援会、ケース会の中で、具体的な意見がたくさん出たことは良かったのだが、終わって実際にやってみると、学級で取り組むことが多く担当がしんどくなってしまう結果になったこともあった。そのため誰が支援を行うかが偏らないように調整していかなければならない。

2学期からは1週間に1回来校されるスクールカウンセラーのいる日に支援会・ケース会を行うようにした。その際には教員だけでは発想が容易ではない支援方法や配慮点が示されたため、支援会・ケース会の有用性を感じられたようであった。

4. 考察

本稿では、小規模中学校に注目して、生徒の教育的ニーズを把握し、教職員によるチーム支援体制を構築する方法について明らかにすることを目的とした。以下に本研究で明らかになった成果と課題を示す。

第一に、アンケート調査による生徒の実態把握から、生徒の抱える困難性を教員の「感覚」だけではなく、数値とともに明らかな根拠として示すことができた。とくに不安など外在化しにくい困難性の把握や教員と生徒の感じている困難性のずれが可視化されたことによって、対応の必要性が見いだされた。今後の課題は、時間の確保であろう。生徒は複数の質問紙を回答するにあたり、授業が1時間分時間がかかる。教員側も教員評定を行うにあたり、一人5分×学級の人数分の時間が必要である。生徒にはタブレット等を活用し、タッチパネルによる入力によって幾分か早く終われるようになる可能性がある。教員側は、2nd ステージ支援対象者のみ教員評定を行うなどによって負担の軽減は可能かと考えられる。ただし課題を鑑みても教員評定を行うことにより、意識して一人ひとりの生徒を見ようとする利点はあると推定される。

第二に、授業参観と学年会による実態把握からは、事前にアンケート調査によって困難性が顕在化したのちに授業参観を行い、学年会を開催したため、具体的な支援方法が必要であるという前提で協議に着手できた。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った。

第三に、統一した記録様式の作成からは、第1回学年会において、その場で記録を記入していったため、どのように様式を用いて、どのような内容を記述すべきかが明らかになった。課題としては2回目以降の内容の更新や集計、支援歴の把握、成長、時間経過が可視化されるような記述内容の提案が今後必要になることが推定されている。

第四に、支援会・ケース会の実施からは、支援を学級担任個人や学年団のみならず、学年団から1人が輪番で参加することで「チーム」として協議して具体化する場ができたことと、支援会は1時間で全ての子どもをケース会は1時間1ケースについて話し合うという見通しがついたことだと考える。支援会・ケース会を重ねるごとに時間短縮も計られている。授業の学力向上支援に関しては、生徒の困り感も顕在化し、教員の困り感も窺えた。よって今後は学力向上に関して授業中に具体的な支援を実施して効果を検証するとともに、社会性向上に関しても検討していく必要があろう。

支援会やケース会は、スケジュールを組んで定例化を図る予定である。支援会やケース会が情報共有や出し合い話のみに終始しないように、支援方法の具体化や支

援結果の効果の検証、新たな支援方法の提案につながる
ことが重要である。今後はスクールカウンセラー等外部
機関との連携を図ることによって、新たな支援方法を
見出ししていくことも必要であることも示唆された。

また支援会やケース会に参加するメンバーや開催時
期についても更に配慮する必要がある。そのことが学校
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
ス会に対する取り組みが、教員の多忙感につながらない
ような配慮につながるからである。

支援会やケース会を重ねていく中で、書類を埋める
「方法」が目的になってしまったり、何のためにこの活
動を行っているかの「目的」が共有されなかったりする

様子も見られた。このような形骸化を防ぐためには、随
時何のためにこれらの活動を行っているのかの確認を行
いつつ、教職員を個業化させない支援体制づくりを定着
させていくことを次の課題として取り組んでいきたいと
考えている。

謝辞

授業実践に協力いただいた、B中学校の教職員、生徒
たちに、心より感謝申し上げます。本稿は科研費(18K02793)
の助成を受けたものである。

註・引用文献

¹ 文部科学省(2012)通常の学級に在籍する発達障害のある
特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調
査, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2021年11月17日参照)。

² 高知県教育委員会(2017)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, <https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/files/2018042400069/jittaityousakekka.pdf> (2021年1月17日参照)。

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,
pp. 29-37。

⁴ 瀬上克義(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 大鹿綾, 半澤嘉博, 渡邊流理也, 岩井雄一, 丹羽登, 濱田
豊彦, 田中謙, 岩田能理子, 渡邊健治(2017)中学校にお
ける校内委員会の組織体制と支援機能についての検討: 小
学校調査との比較を通して『東京学芸大学紀要—総合教
育科学系Ⅱ』68, 235-244。

⁶ 宮木秀雄, 柴田文雄, 木船憲幸(2010)小・中学校の特別
支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究—校
内支援体制の構築に向けて—『広島大学大学院教育学研
究科附属特別支援教育実践センター研究紀要』8, pp. 41-
46。

⁷ 田中美鈴, 上村恵津子(2017)特別支援教育コーディネ
ーターが機能する校内支援体制の検討—A地区における
現状と課題からの考察—『信州大学教育学部研究論集』
11, pp. 191-210。

⁸ 河村茂雄(2006)『学級づくりのためのQ-U入門』図書
文化社。

⁹ 梶田叡一, 住本克彦(2013)総合質問紙調査「i-check」
東京書籍。

¹⁰ SDQ子どもの強さと困難さアンケート,
<https://ddclinic.jp/SDQ/index.html> (2021年11月25
日参照)。

¹¹ 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> (2021年11月25日参照)。

¹² 厚生労働省, Strengths and Difficulties
Questionnaire, https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/boshi-hoken07/h7_04d.html (2021年11月28日参照)。

¹³ PIQ公式Webサイト, <https://piqinfo.ch/> (2021年11
月25日参照)。

¹⁴ 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』56, 534-547。

¹⁵ 高知県障害福祉課, つながるノート,
<https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/060301/tsunagaru.html> (2021年11月28日参照)。