

特別な教育的ニーズのある児童を含む全ての児童への支援：10年間の実践  
—特別支援教育校内支援体制を土台としたスクールワイド SST「にこにこタイム」と取り出し学習支援「ぐんぐんタイム」の取組を通して—

春日井市立西山小学校 代表 松浦百香

<研究の概要>

特別な教育的ニーズに応えるためには、行動面と学習面の両面から児童を支援する必要があるという考えを基に、特別支援教育校内支援体制を構築し、スクールワイドの多層支援モデルによるスクールワイド SST「にこにこタイム」と取り出し学習支援「ぐんぐんタイム」を10年実践してきた。その結果、児童の人間関係が安定し、仲間とともに学びに向かう姿が見られるようになった。

<検索用キーワード>

特別支援教育 校内支援体制 SST SGE 学習の補充 アセスメント

## 1 主題設定の理由

全国で不登校児童生徒数は増加している。子どもの発達科学研究所「不登校要因分析に関する調査研究報告書」によると、不登校児童生徒の複数回答から登校できなかったきっかけ要因として47%が「学業不振」を、50%が「宿題ができていない」を挙げている。「学校は学習の場であり、児童生徒が最も多くの時間を費やす授業において分からない状態が続くことは、大きな課題であり、授業改善や学習支援の充実は不可欠であろう」と指摘する。一方で、不登校のリスクを軽減し得る保護因子としては「仲の良い友人がいる」を86%の不登校児童生徒が挙げている。学校生活での人間関係は重要であり、友達等の人間関係の調整を行うことが必要だと考えられる。さらに、教師回答によると、発達特性、障がい、家庭の困難さが不登校と関連する背景要因であるとしている。多様な教育的ニーズに対し支援が十分に行き届いていない可能性があり、学校における特別支援教育の支援システムの構築について、検討の必要性が示唆された。

以上のことから、安定した人間関係の基盤をつくり、学習支援に取り組むことは、学校の喫緊の課題と考える。学校は学習の場であり、かつ集団生活の場でもある。集団生活の中でどのように行動するのが人間関係に大きく影響する。そこで本校では、多様な教育的ニーズに応え、すべての子どもが安心して通うことのできる学校にするために、行動と学習の両面から支援する体制を構築してきた。学校の存在意義は「ともに学ぶ」ことにありと見え、仲間を大切にし、自分自身を大切にし、ともに学ぼうとする児童の姿を目指したい。それは将来、家庭・地域・職場等社会の中で協働する大人になるための一歩となり得ると考えた。

## 2 研究の目標

### (1) 児童・学校の実態

令和6年度は、全10学級全校児童数201名である。平成28年の児童の実態として、男女に分かれる、仲の良い友達とだけ話す等、かかわりが固定化されていた。それにより問題行動が多発し、頻繁に個別の指導を行う必要があった。このような状況下では心理的安全性が低いため、授業での発言の減少や集中力の欠如など、学習への影響も心配された。

### (2) 目指す児童像

仲間と自分自身を大切にし、ともに学ぼうとする児童を目指す児童像として設定した。学校は集団生活の場であり、仲間の良さを取り入れたり、周囲に合わせて行動したりするなど、仲間を大切にすることが必要である。それと同時に自分らしさを表現し、自分自身も大切にすることで、互いを認め合う関係づくりができる。この関係が学級経営や学校体制の基盤となり、児童は仲間とともに安心して学びに向かうことができるだろうと考えた。

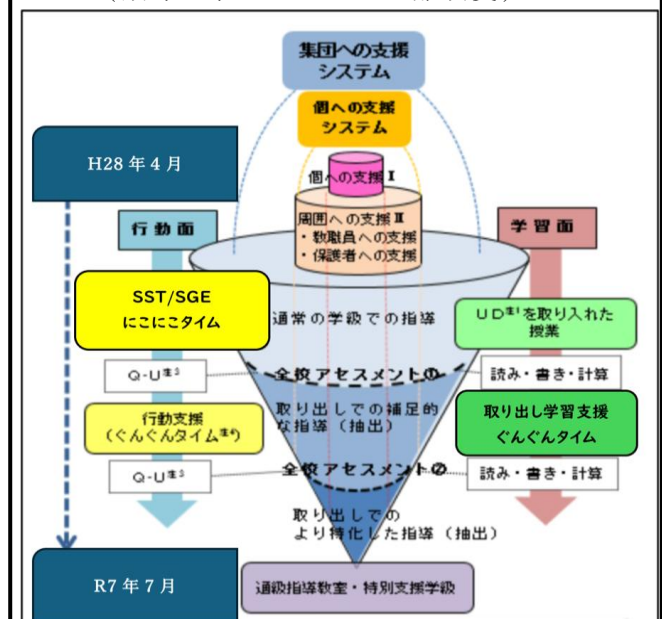
## 3 研究の仮説

<仮説1> 特別支援教育校内支援体制<sup>1</sup>を土台としたスクールワイドソーシャルスキルトレーニング(以下スクールワイドSST)「にこここタイム」を行えば、仲間や自分自身を大切に、生活や学習の中で互いを認め合う関係ができるだろう。

<仮説2> 特別支援教育校内支援体制を土台とした取り出し学習支援「ぐんぐんタイム」を行えば、少人数の安心した人間関係の中で苦手な学習に集中して取り組み、基礎的な学力を身に付けることができるだろう。

## 4 研究の計画・方法

資料1 西山小学校特別支援教育校内支援体制  
(殿塚ら、2018より一部改変)



(1) 研究構想図(資料1)

本校の特別支援教育校内支援体制は、スクールワイドの多層支援モデルを基に、モデルを開発した堀部が本校校長であった平成28年度から10年続けている(資料1)。当初、特別な教育的ニーズのある児童が多数在籍する中で「個」への支援だけでは対応しきれない状況から、行動面と学習面のどちらかに偏らず両面にアプローチすることが必要と考え、このモデルを基に特別支援教育校内支援体制を構築した(堀部要子「学校全体で取り組む！特別な教育的ニーズのある児童を含む全ての児童への支援」ジアース教育新社,2024)。それを現在まで継続している。

行動面にアプローチするため、全校体制で「にこにこタイム」を行う。「にこにこタイム」とは曾山のスリンプル・プログラム(曾山和彦「超多忙でも実践できる！スリンプル(スリム&シンプル)・プログラム一週1回10分の『〇〇タイム』で『かかわりの力』を育てる」ほんの森出版,2023)による短時間で実施できるソーシャルスキルトレーニングと構成的グループエンカウンター(以下SST/SGE)の取組であり、ソーシャルスキルを身に付け、自尊感情を高めることができる。この取組は問題行動を未然に防ぎ健全育成を進めることのできる教育的予防にもつながるため、全児童に向けて各学級が毎週木曜日に実施する。

学習面にアプローチするため、取り出し学習支援「ぐんぐんタイム」を行う。通常学級でUDを取り入れた授業を実践しても児童の個々の苦手は顕在化する。しかし、通級指導教室における自立活動としての学習方法の支援や特別支援学級での学習指導は、定員や在籍の関係からどの子も受けられるわけではない。そこで、学習の補充として、少人数で児童を取り出し、個々の苦手に合わせた学習支援を毎週火曜日に実施する。

(2) 研究計画

- ア 年間を通じて「にこにこタイム」を実施し、児童が回答するQ-U(図書文化社「楽しい学校生活を送るためのアンケート」)の結果をもとに、有効性を検証する。
- イ 年間を通じて「ぐんぐんタイム」を実施し、各学年の学習内容に対応したアセスメントテストの結果をもとに有効性を検証する。
- ウ 児童、教員の変容や保護者へのアンケートから効果を検証する。

(3) 手だて

手だて①として「にこにこタイム」では、発達段階に合わせたSSTの運用のために年間計画を作成し(資料2)、多様なかかわりを増やすための「先生シャッフル」「児童シャッフル」「なかよしにこにこタイム」を行う。必要に応じて、児童の特別な教育的ニーズに合わせた配慮をする。

手だて②として「ぐんぐんタイム」では、算数と国語のアセスメントテストを通して児童の習熟度を調べて取り出し、個々の苦手に合わせた学習支援を3~6名の児童で構成されるグループ別に行う。

手だて③として、担任だけではなく学校全体で児童を支援する体制を構築する。「にこにこタイム」では担任だけでなく特別支援学級担任、通級指導教室担当、校務主任、教務主任、教頭も「先生シャッフル」の指導者として加わる。「ぐんぐんタイム」では、特別支援学級担任、通級指導教室担当、校務主任、教務主任、校長が支援者として、5つのグループに分かれ各特別教室で学習支援をする。

資料2 にこにこタイム年間計画

ミニ研修 (水曜日)	にこにこタイム (木曜日)	1年	2・3・4年	5・6年
4月30日	5月 2日 9日 16日	後出し じゃんけん 落ちた落ちた	アドジャン	
5月21日	5月 23日 30日 6月 6日	ゴジラとゴリラ	質問じゃんけん	質問じゃんけん 1分間スピーチ
6月12日 (水)	6月 13日 20日 26水	質問 じゃんけん	アドジャン いいとこみつけ	1分間スピーチ いいとこみつけ
	7月 4日	アンケート		
9月3日	5日 12日 19日	どちらをえらぶ		
9月24日	26日 10月 3日 10日	質問じゃんけん	1分間スピーチ	
10月15日	17日 24日 11月 7日	アドジャン ※1年生3人組の場合、0~3本指で		
11月19日	11月 21日 28日	いいとこみつけ		
	12月 5日	アンケート		
1月8日 (水)	1月 9日 16日 23日	アドジャン ※1年生3人組の場合、0~3本指で		
1月28日	1月 30日 2月 6日 13日	どちらをえらぶ	1分間スピーチ 5・6年	
2月18日	2月 20日 3月 6日	いいとこみつけ		
		アンケート		

★日ごとの下線は先生シャッフル、二重下線は児童シャッフル  
 6月にプールの日曜日が木曜日に入っているため、にこにこタイムが水曜日に入ることがあります。  
 6月13日 曾山先生来校  
 9月30日 鹿屋中ブロックスリンプル研修  
 11月22日 なかよしにこにこタイム(異学年交流)

## 5 研究の実際

### (1) 「にこにこタイム」の実践

「にこにこタイム」は、短時間で行う SST/SGE であり、毎週木曜日の8:40から15分程度行っている。主な活動内容は子ども同士の関係をつくるための「質問じゃんけん」「どちらをえらぶ」「アドジャン」「いいとこみつけ」「1分間スピーチ」である。年間計画を作成し、3週同じ活動内容をした後、職員でミニ研修を行なってから次の活動に取り組んだ(資料2)。ただし1年生は、これらの活動を行う前に「後出しじゃんけん」「落ちた落ちた」「ゴジラとゴリラ」の活動を行った。教員と子どもの関係をつくり、学級全体での応答関係をしっかり身に付けることで、その後の活動をスムーズに行うことができる。

多様なかかわりを増やすために「先生シャッフル」「児童シャッフル」「なかよしにこにこタイム」を行った。「先生シャッフル」では「にこにこタイム」の指導者を担任以外の教員が行うことで、児童が様々な教員とかかわる機会をもつことができた。教員もどの学級にどのような児童がいるのかわかり、児童に合った言葉かけや支援をすることにつながった。「児童シャッフル」では、1年と6年、1組と2組などで児童の半分程度を入れ替え「にこにこタイム」を実施し「なかよしにこにこタイム」では、異学年グループで様々な学年が混在する中で行った。どちらもいつもの学級のメンバーではないペアやグループで活動することで、児童は少し緊張しながらも新たな出会いを楽しみ、豊かな表情を見せていた。上級生が、下級生に優しく声をかけている様子が印象的であった。

通常学級の児童 A は入学時、場面緘黙があり人前で全く話すことができなかった。「にこにこタイム」では黒板にお題を掲示するが、手元に置いて指差しできるようなワークシートを机の上に準備して行うことにした。前もって本人にお題の答えをワークシートや付箋に書き込んでおき、発語ができなくても指差しで答えられるようにした。一人だけワークシートを配ると目立ってしまい、本人が嫌がる可能性があったので、学級を2つに分けて、別教室で「にこにこタイム」を行い、児童 A のいる教室は全員にワークシートを配付して行った(写真1)。



【写真1 付箋を見せる児童】

写真のように、自分の答えが書いてある付箋を友達に見せて自分の答えを伝えていた。2年生になると、隣の人に耳打ちして話せるようになった。「にこにこタイム」で友達と対話できるようになると、授業でも対話や話し合いが少しずつできるようになった。中学年になると、通学班など教室以外の場面でも、自己紹介ができるようになった。高学年時には、全校での芸術鑑賞会で、自ら手を挙げて出演者に選ばれ、全校児童の前に出ることができた。

特別支援学級に転入した児童 B は、ADHD と診断されていた。保護者によると、本人は自身の苦手や短所を理解していて、自己肯定感が低い面があるとのことであった。そして、新しい環境に戸惑って、学校に馴染めず、不登校になることを心配されていた。

児童 B に「にこにこタイム」があることを当日伝えると「しないよ」と言うので担任とともに学級で待機した。その間に、どんなお題でどんなことをしているのかを説明した。各教室から楽しそうな声が聞こえていた。次の週に「にこにこタイム」があると伝えると、前回よりも否定的ではない様子だったので「見に行く？」と聞いた。すると、児童 B は学校探検のように廊下を歩いて、1階から3階までクラスの様子を見に行った。「交流クラスはここだよ」と教えると、子ども達や担任の先生の様子をじっくり見ている。1か月後、交流学級の自分の机について「にこにこタイム」を見るようになった。4ヶ月後「いいとこみつけ」をするタイミングで、児童 B が「丸をつけるだけならできそう」と言い「にこにこタイム」に初参加した。3年生になると「いいとこみつけ」以外の活動にも少しずつ参加するようになり、4年生には、どんな活動内容の「にこにこタイム」でも参加するようにな

った。授業中には、にこにこタイムと同じようにあいさつやうなずきをして意見を交換し合う「にこにこトーク」も交流学級でできるようになった。児童Bの成長にも、周りの児童の配慮にも素晴らしいさを感じた。できないことに着目することなく、できることをそっと見守って応援する態度が学級全体に広がっていた。

## (2) 「ぐんぐんタイム」の実践

「ぐんぐんタイム」は、児童の学習の苦手な部分に集中して学習の補充をする。アセスメントテストの結果をもとに、児童を取り出し、「計算」「読み」「書き」の基礎基本の定着を図る。毎週火曜日の読書タイムに8:40から15分程度実施することで、授業時間に取り出すことなく、他児童との学習に差がつかないように配慮した。

算数のアセスメントテストは、10月と2月の年に2回、第1学年からそれぞれの学年までの既習の計算問題で作成したテストを行った。

国語のアセスメントテストは、第2学年後期に実施した。内容は、カタカナと特殊音節に絞って行った。カタカナについてはSTRAW-Rのカタカナ聴写テスト(宇野ら,2019)を、特殊音節については、村井式ひらがな単語聴写テスト(村井,2010)を実施した。

アセスメントテストは実施計画に基づいて行った(資料3)。アセスメントテストの採点は学級担任が行い、採点結果をデータ化する。データを元に特別支援学級担任が取り出し学習支援を行う対象児童を選定し、学級担任に相談する。学級担任は、対象児童の保護者に連絡し「ぐんぐんタイム」の概要や児童の苦手とする学習内容について説明をする。保護者と本人の同意を得て、取り出し学習支援を行った。令和6年度は、年間計画をもとに前期18回、後期11回の「ぐんぐんタイム」を実施した(資料4)。家庭と学校の連携ツールとして、学習の進捗状況を共有するためのぐんぐんファイルを作成した。学校で誰がどのような指導をしているのか、対象児童が頑張っているかを確認し、児童の学習を支援する関係づくりの機会とした(資料5)。

2年生の取り出し学習支援対象の児童Cは、初めての「ぐんぐんタイム」は、緊張した面持ちだったが、一緒に学習する5名のクラスメイトとともに、カタカナしりとりをしたり拗音見つけをしたりと、楽しんで学習できるようになった(写真2)。学習の中で自分の間違いやすい字や覚えていない字に気付き、意識して正しい字を確認しながら学習に取り組む様子が見られた。

4年生の取り出し学習支援対象の児童Dは、1年間続けて「ぐんぐんタイム」に参加しているが、分かるようになることが嬉しく

## 資料3 アセスメントテスト実施計画

日時	内容
10/6~10	前期アセスメント週間 1~6年(算数)
10/17までに 入力完了	採点・得点入力(各学級担任で行う)
10/24	ぐんぐん児童の参加提案(支援級担任) *前もって、ぐんぐん担当が得点の低い箇所に色付けし、ぐんぐん児童の継続・開始・卒業について、担任の先生方に相談します。
10/24~31	ぐんぐん児童の開始・卒業について、担任から電話連絡。
2/9~13	後期アセスメント週間1~5年(算数)2年(国語)
2/20までに 入力完了	採点・得点入力(各学級担任で行う)
2/27	ぐんぐん児童の参加提案(支援級担任) *前もって、ぐんぐん担当が得点の低い箇所に色付けし、ぐんぐん児童の継続・開始・卒業について、担任の先生方に相談します。
2/27~3/6	ぐんぐん児童の開始・卒業について、担任から電話連絡。

## 資料4 ぐんぐんタイム年間計画

1学期	2学期	3学期
5/13,20,27	9/2,9,16,30	1/13,20,27
6/3,10,24	10/7,14,21,28	2/3,10,24
7/1, 8,15	11/4 (前期18回)	3/3,10 (後期11回)
	12/2,9,16	

\*修学旅行・野外学習・学力パワーアップ週間・学期末はありません。  
\*下線部は、ぐんぐん担当がぐんぐんタイム卒業を児童に伝える日です。

## 資料5 ぐんぐんファイルによる連携

**家庭と学校との連携**

火曜日の読書タイムに基礎学力をつけるための学習支援を行う。保護者にぐんぐんタイムで学習した内容をしっかりと確認してもらうために使用するプリントにチェック欄を入れ込んで印刷する。

**②担任の先生**  
学習内容を確認して、押印欄の担任印に判子またはサインをする。子どもを通して、ファイルを家へ持ち帰らせる。\*保護者のサインをもらったら、ぐんぐんファイル置き場に戻す。

**③おうちの人**  
学習内容を確認して、押印欄の保護者印に判子またはサインをする。子どもにファイルを持たせて、担任へ返却する。



【写真2 ぐんぐんタイム】

「ぐんぐんタイム」を楽しみにして、図書室に着くと、すぐにプリントに取り組んだ。間違ったときに教師が教えるだけでなく、友達同士で分からないところを教え合う関係もできた。少人数の安心できる人間関係の中で、ただ解くだけでなく、自分で考えて友達に説明する力をつける機会にもなった。

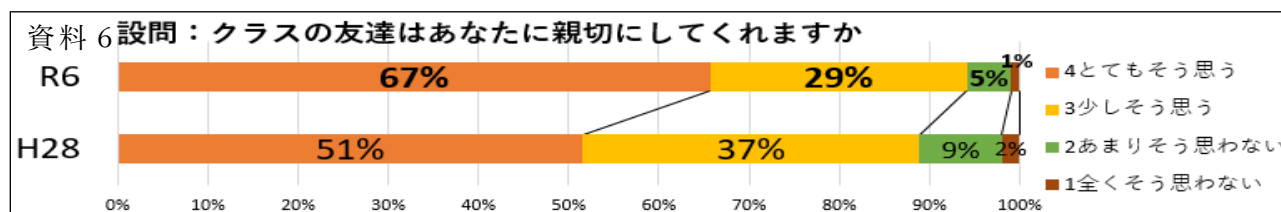
## 6 研究の成果と課題

### (1) 研究の成果

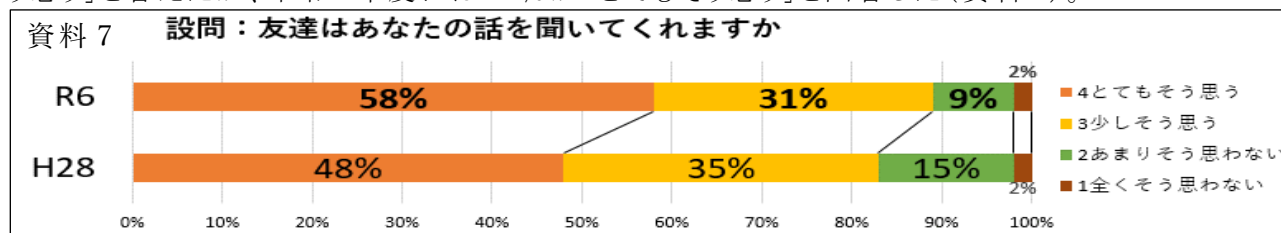
#### ア 「にこにこタイム」による児童の変容

年間を通じて「にこにこタイム」をした結果について、全児童の Q-U の回答を平成28年度5月(回答数255)と令和6年度10月(回答数194)で比較して仮説1の検証をした。

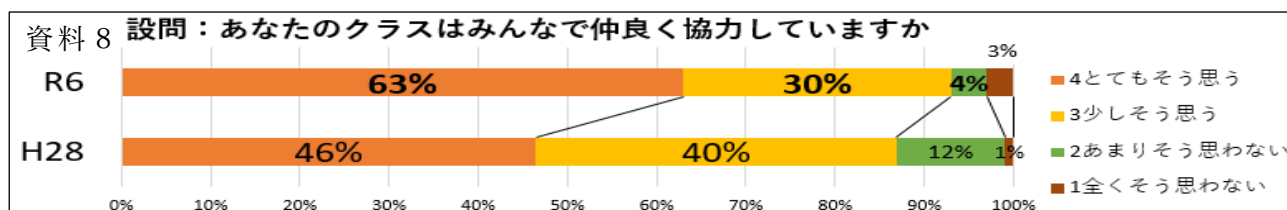
「クラスの友達はあなたに親切にしてくれますか」という設問に、平成28年度は51%の児童が「とてもそう思う」と答えたが、令和6年度には67%が「とてもそう思う」と回答した(資料6)。



「友達はあなたの話を聞いてくれますか」という設問に、平成28年度は48%の児童が「とてもそう思う」と答えたが、令和6年度には58%が「とてもそう思う」と回答した(資料7)。



「あなたのクラスはみんなで仲良く協力していますか」という設問に、平成28年度は46%の児童が「とてもそう思う」と答えたが、令和6年度には63%が「とてもそう思う」と回答した(資料8)。



以上のことから、特別支援教育校内支援体制を土台とした「にこにこタイム」に取り組んだことにより、児童の人間関係が安定し、仲間や自分自身を大切に、生活や学習の中で互いを認め合う関係が増えていると考えられる。

#### イ 「ぐんぐんタイム」による児童の変容

「ぐんぐんタイム」実施前後でアセスメントテストの結果を比較して仮説2の検証をすると、児童Cと児童Dに顕著な成長が見られた。

児童Cは、カタカナ聴写テストにおいて、10月下旬は20問中9問の正答であったが「ぐんぐんタイム」を実施し4か月後には20問中18問を正答した(資料9)。また「ぐんぐんタイム」に参加した児

#### 資料9 カタカナ聴写テストの結果の比較



童6名の平均点は、20問中19問の正答であった。「ぐんぐんタイム」に参加した全員にカタカナの書字の定着が見られた。村井式ひらがな聴写テストにおいては、児童Cは10月下旬に30問中16問の誤りがあり、内9問に特殊音節に間違いがあり、困難群にあることが分かった。しかし「ぐんぐんタイム」を実施し4か月後には、30問中29問正解で、誤りは長音の1問であった(資料10)。「ぐんぐんタイム」の児童6名の平均は、30問中28問の正答であった。特殊音節の中でも、特に拗促音に効果が見られた。

児童Dは、10月のアセスメントテストでは、小数の引き算と分数に苦手が見られたが、2月には改善し、特に分数では4問中4問正答した(資料11)。

算数の授業を受ける際にも前向きな態度が見られるようになった。

このように、少人数での取り出しによる学習支援を行うことによって、児童の著しい成長が見られた。安心した人間関係の中で基礎的な学力を身に付けることができたと考える。

#### ウ 特別支援教育校内支援体制による学校全体の変容

特別支援教育校内支援体制を土台として「にこにこタイム」や「ぐんぐんタイム」の実践をすることによって、児童の支援を担当だけに任せるのではなく、全職員でかかわり、支えていく関係を構築することができた。特別な教育的ニーズのある児童に対しどのように支援するか、行動面と学習面の両面から考え、活発な話し合いが行われるようになっていく。

保護者からは、全校児童が体育館に集まって行う学校保健委員会での様子を見て「とても落ち着いて話を聞いていることに驚いた」「真面目に、多くの子が手を挙げて」「みんな積極的に発言している」など、話を聞く様子、手を挙げて発表しようとする様子を見て、学校の雰囲気の良いさを感じたようであった。児童らは、これまでの取組を通して「相手の話は目を見て聴く」「うなずいて聴く」というソーシャルスキルを身につけ「自分の意見を発表しても大丈夫、聴いてくれる」という安心感をもっている。学校全体の雰囲気が前向きで温かいことが保護者にも伝わったと感じた。

#### (2) 研究のまとめと課題

特別支援教育校内支援体制を土台とし、行動面と学習面の両面からアプローチすることによって、児童は安心できる人間関係の中で学習に前向きに取り組むようになった。全職員で児童一人一人の教育的ニーズを理解し、個性を尊重しながら支援していくことで、仲間とともに学ぼうとする児童の姿が見られるようになった。しかし、全校児童数の減少とともに教職員数の減少が予想され、現在の特別支援教育校内支援体制を維持するための見直しが必要となるであろう。今後も、児童が仲間と自分自身を大切に、ともに学ぶことのできる学校を目指し続けていきたい。

### 資料10 ひらがな聴写テストの結果の比較と分析

2年生 10月24日		C						
			C					
<table border="1"> <thead> <tr> <th>実施日</th> <th>間違いの特徴</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2年生10月24日</td> <td>総誤数16 特殊音節9 (困難群)</td> </tr> <tr> <td>2年生3月5日</td> <td>総誤数1 (長音)</td> </tr> </tbody> </table>			実施日	間違いの特徴	2年生10月24日	総誤数16 特殊音節9 (困難群)	2年生3月5日	総誤数1 (長音)
実施日	間違いの特徴							
2年生10月24日	総誤数16 特殊音節9 (困難群)							
2年生3月5日	総誤数1 (長音)							

### 資料11 児童Dの算数アセスメントテストの結果の比較

R6年度 10月	①数	①数列	④小数 足し算	④小数 引き算	④分数	④足し 算筆算	④引き 算筆算	④かけ 算	④割り 算	合 計 ④
D	1	1	3	1	0	4	4	4	4	22

R6年度 2月	数	数列	④小 数筆 算 + ④位	④小 数筆 算 - ④位	④分 数	足 し 算 筆 算	引 き 算 筆 算	掛 算 筆 算	割 り 算	割 り 算 筆 算	小 数 掛 算 筆 算	小 数 割 り 算	合 計 ④
D	1	1	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	39



## 引用文献一覧

i 殿塚卓・近藤良太・熊谷希美「特別支援教育校内支援体制の構築と支援の実施—『個への支援システム』から『集団への支援システム』への進化発展—」『第66回春日井市教職員研究論文集』2018、p21-24.

子どもの発達科学研究所「文部科学省委託事業 不登校要因分析に関する調査研究 報告書 令和6年3月公表」p10-19[https://www.mext.go.jp/content/20240322-mxt\\_jidou02-000028870\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240322-mxt_jidou02-000028870_02.pdf) (2025年7月2日)

堀部要子「学校全体で取り組む！特別な教育的ニーズのある児童を含む全ての児童への支援—公立小学校におけるスクールワイドの多層支援モデル—」ジース教育新社、2024、p8

殿塚卓・近藤良太・熊谷希美「特別支援教育校内支援体制の構築と支援の実施—『個への支援システム』から『集団への支援システム』への進化発展—」『第66回春日井市教職員研究論文集』2018、p21-24.

## 参考文献一覧

堀部要子「学校全体で取り組む！特別な教育的ニーズのある児童を含む全ての児童への支援」ジース教育新社、2024

曾山和彦「超多忙でも実践できる！スリンプル（スリム&シンプル）・プログラム—週1回10分の『〇〇タイム』で『かかわりの力』を育てる—」ほんの森出版、2023

国立教育政策研究所「生徒指導リーフ『教育的予防』と『治療的予防』」

<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf05.pdf> (2025年7月2日)

石井陵介「心理的安全性のつくりかた—『心理的柔軟性』が困難を乗り越えるチームに変える—」日本能率協会マネジメントセンター、2020

宇野彰・春原則子・金子真人・Takeo N. Wydell「改訂版 標準 読み書きスクリーニング検査—正確性と流暢性の評価—」インテルナ出版、2019

村井敏弘「読み書きが苦手な子どもへの〈つまずき〉支援ワーク」、明治図書、2010  
ダニエル・コイル「THE CULTURE CODE —カルチャーコード— 最強チームをつくる方法」かんき出版、2018

田中 淳司・柘植 雅義「中学校におけるスクールワイド SST の効果に関する実証的研究 —生徒指導に特別支援教育の視点を取り入れた支援の効果と限界について—」国立特別支援教育総合研究所ジャーナル 創刊号、2012

<https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/6434/20130221-103506.pdf> (2025年7月2日)