

# 特別支援学校教員が支援対象児のリソースを 認知することによる心理的効果の検討

Study of psychological effects due to the special needs school teachers  
to recognize the resources of the support target children

鹿子田 睦月  
人文科学研究科  
臨床心理学専攻  
Mutsuki Kanocoda

Graduate School of Humanities, Division of Clinical Psychology,

## 要 約

本研究では、特別支援学校教員が支援対象児のリソースを認知することによる、支援者の心理的効果を明らかにすることを目的とし、Pre・介入期間・Postからなる調査を実施した。特別支援学校教員6名より調査の協力が得られ、以下の示唆が得られた。

①一週間の調査期間では、支援対象児の困った行動の変化はほとんど見られなかった。②支援対象児の一番のリソースを認知することが、児童生徒の見立てにおいて肝心である。③リソースシートの記入は、支援対象児への肯定感情を促進させる働きがある。④リソースの認知が、調査協力者の見立てや手立てに作用し、対人的P循環を促す。⑤特別支援教育歴10年未満群は、支援対象児のリソースが意識化されたことで、改めて支援対象児への肯定的な感情やリソースシートの記入による心理的効果が比較的顕著に見られた。⑥特別支援教育歴10年以上群は、リソースの認知により現時点での支援対象児の見立てや手立てを振り返り、今後の支援計画の再認識を促す働きが見受けられた。

【Key Word】 リソース 特別支援教育 困題行動 心理的効果

## I 問題と目的

### 1. 特別支援教育の現状

文部科学省(2012)より、学習面や行動面で困難を示す児童生徒が全体の6.5%を占めていることが明らかになった。さらに、近年の発達障害を子どもの増加について、坂爪(2012)は、発達障害のある子どもの増加は教育現場だけの現象ではなく、病院、療育センター、障害児の通園・通所施設保健所、児童相談所、自治体の教育研

究所や教育相談室など、医療・保険・福祉の関連諸機関でも、発達障害ある子どもの増加が実感されていると述べている。この現状より、年々特別支援の対象になる子どもが増加しており、特別支援ニーズを抱える子どももそれぞれ多様性があることが受け止められる。そのため児童生徒ら一人ひとりに配慮した支援が今後も、一層必須になるのではないかと示唆される。

### 2. 特別支援教育での課題—児童生徒の間

### 題行動について—

今日では、特別支援教育対象児の障害の重度・重複化、多様化が進んでおり、担当教師は指導上の困難さを抱きながら児童生徒と接していることが考えられる（野崎・川住，2012）。このように、支援者が特別支援教育対象児に対し困難さを抱えていることに関する検討は過去にいくつか報告されている。そこでは、教師の指導困難を抱かせるものとして、児童生徒の問題行動が挙げられる。奥田（2014）によると、問題行動の例として、他害行動、自傷行動、暴言、激しい物壊し、騒々しい行動、集団からの逸脱、強いこだわり、逸脱した性的言動、すぐに拗ねる、不満を言うなどで、これらが学校側からの相談として挙げられることが多いという。これらの研究報告から、障害を持つ子どもが示す問題行動は、障害特性が起因した多いとかがえる。しかしながら、岩沢（1995）の研究より、問題行動が生じる背景は分かりにくく、それに対応した見立てや手立ての立て方は容易ではないことがうかがえる。

一方で教師だけではなく、知的障害・発達障害を抱える児童生徒は、障害に起因する失敗や挫折、周囲からの繰り返される叱責による自尊感情の低下を強め、ついには二次障害にまで至ってしまうことも挙げられる（熊地・清水・武田，2011）。

このように指導の困難を抱く教師、学校生活のなかで自尊心を育みにくい子どもたち、双方にとって良い影響を生じさせる見立て・手立てとしてどのようなことが考えられるであろうか。

### 3. 子どもの良さ活かす支援—リソース探し—

「リソース」とは、その人がもつ良いところや強みを指し、その人の性格や趣味といった内面的なものを内的リソースと呼び、相対にその人の家族、友達といった味方や支えてくれる人を外的リソースと呼ぶ。学校心理学では、リソースに類似するものとして「自助資源」が挙げられる。石隈（1999）によると、子どもが問題状況を解決し、成長していくためには、子ども自身の持つ資源と子どもの周りの環境もつ資源の活用が鍵を握る。そのため、スクールカウンセラー、教師、保護者は、子どもの「今使える資源」だけでなく、「潜在的な自助資源」をも発見し育てることが望まれるという。

一方、今日の特別支援教育では、PBS（Positive Behavioral Support）のような児童の価値観（好み、興味、ライフスタイル）に合わせた支援が実践されている。この点からも、子どもの良い面や持ち味といったリソースを活かした支援が実践されつつあると推察できる。また、教師による子どものリソース探しは、教師の心にゆとりを生み、子どもへの見方を広げることが考えられる（阿部，2015）。しかしながら、現時点では、支援者が支援対象児のリソースへの気づきが支援者の心理的効果に影響するという研究は、ほとんどされていない。

### 4. 本研究の意義と目的

本研究では、近年多様化・重度化する特別支援教育の場面で、支援者と児童生徒とのより有意義な関係性を見出す手立てについて検討したい。そのため、支援者と支援対象児の関わりを尋ねるためにも質的研究法を用いることが妥当であると考えられ

る。そして、手立てとして、支援者が支援対象者のリソースの認知（視覚化）をすることが、双方の心理的効果に繋がることに着目し、リソースシートを用いた介入を行うことを考えている。

そこで、本研究の目的は、支援者が支援対象児のリソースを認知することによる、支援者の心理的効果（見立て・手だて）を明らかにすることである。

本研究の意義として、①リソース探しをすることは、支援者と支援対象児にとって良い影響を与えるのではないか、②支援者が支援対象児のリソースを認知することは、支援者の心のゆとりや支援対象児の今後の見立てと手立てに役立つのではないかということを考えている。

## II 方法

### 1. 調査協力者

本研究の趣旨をあらかじめ伝え、同意の得られたA県内B特別支援学校の教員6名（男性1名、女性5名）に調査を行った。年齢は20代～50代（ $M = 37$ ,  $SD = 10.80$ ）、特別支援教育現場での経験は、3年～34年（ $M = 13.66$ ,  $SD = 11.14$ ）であった。

### 2. 調査期間

2015年10月上旬から10月下旬までを調査を行った。調査場所はB特別支援学校の一室を借りて行った。

### 3. 調査内容

#### (1) 質問紙調査

##### 1) フェイスシート

支援者の性別、年齢、職歴。支援対象児の性別、学年、障害名を記入してもらう。

##### 2) SD法

松本・田引（2009）による障がい者のイ

メージを測る研究を参考に作成した。支援対象児に対するイメージを測定するために記入をしてもらう。

##### 3) リソースマップ

黒沢（2012）のリソースマップを参考に作成。シートは、1 内的リソース①（好きなもの・子と）2 内的リソース②（個性・持ち味）3 外的リソース 4 感想からなる

##### 4) 支援日記

調査協力者が支援対象児との出来事を自由に数行程度書き込めるような表をエクセルにて作成した。Pre調査からPost調査までの1週間の期間行ってもらおう。

### (2) 半構造化面接

半構造化面接は2回に分けて行う。面接時間は、1回あたりおよそ20～30分とする。

#### 1) 1回目

- ①支援対象児の困った行動について
- ②支援対象児の困った行動の認知
- ③現在の困った行動への対応
- ④今後の困った行動への対応

#### 2) 2回目

- ①リソースマップ記入後の支援対象児への認知の変化
- ②支援対象児の一番のリソース
- ③一週間の間での困った行動の変化
- ④今後の支援対象児の困った行動への対応
- ⑤リソースシートを記入することによる心理的効果

### 4. 調査手続き

#### (1) pre調査

①始めに、「現在一番支援に難しさを感じている児童生徒」を1名選んでいただく。また、その児童生徒についてのフェイ

シートとSD法の質問紙を記入してもらう。②その後、半構造化面接により上記の4点についてうかがう。③半構造化面接が終了した後に、支援対象児のリソースマップを記入してもらう。④記入していただいた原本はこちらでいただき、コピーしたリソースマップを調査協力者に持ち帰ってもらう。

## (2) リソースマップ加筆期間(1週間)

①調査協力者は支援対象児のリソースを新たに思い出したら、書き加えてもらう。

②支援対象児にどのような支援を行っているかを見るため、1日数行程度の記録を1週間書いてもらう。

## (3) post調査

①Pre調査から1週間後、加筆・修正後のリソースマップを回収する。②再度、支援対象児に対するイメージを測るため、SD法の質問紙を記入してもらう。③その後再度半構造化面接により、①リソースマップ記入後の支援対象児への見方の変化、②支援対象児の一番のリソースや強みについて、③一週間の間での問題行動の変化、④

今後の支援対象児の問題行動への対応をうかがう。④面接終了後、リソースマップのコピーを協力者に渡し、調査終了の旨を述べる。

## 5. 分析

### (1) SD法による質問紙調査

1回目と2回目の変化を検討する。

### (2) 半構造化面接

内容分析的に検討する。

## 6. 倫理的配慮

本学倫理委員会において承認を得た(申請番号 15012)。

## Ⅲ 結果と考察

特別支援学校の教員である調査協力者6名より調査協力が得られた。結果は表1の通りになった。

得られた見解として、①リソースの認知による支援対象児の困った行動の変化、②リソースの認知による教員の心理的効果、③経験年数とリソースの認知による心理的効果の3点が挙げられる。

表1 調査結果一覧

事例	調査協力者	性別	年齢	職歴	支援対象児	困った行動
1	A先生	女性	20代	6年	Uくん(小3, 男児) 自閉症	コミュニケーションでのフラストレーションがたまると不適切な行動をしてしまう
2	B先生	女性	50代	34年	Vくん(小1, 男児) 知的障害, 内斜視, 難聴, 運動障害	人や友達のことが気になってしまい, 自分のことが後回しになってしまう
3	C先生	女性	30代	10年	Wさん(小4, 女児) 知的障害	宝物を持っていないと安定して授業に取り組めない
4	D先生	男性	40代	23年	Xくん(小4, 男児) 知的障害, 広汎性発達障害	好きなこと, やりたいことがあると待ってられない
5	E先生	女性	30代	6年	Yくん(小1, 男児) 自閉症	不安が強く注意されることに敏感, 奇声をあげてしまう
6	F先生	女性	20代	3年	Zさん(中3, 女児) 情緒障害	興味関心が強く気持ちが揺れやすい。友達にきつい関わりをしてしまう

## 1. リソースの認知による支援対象児の困った行動の変化

全6事例の支援対象児の困った行動の増減の結果を表2に表記した。

表2 支援対象児の困った行動の増減について

	Uくん	Vくん	Wさん	Xくん	Yくん	Zさん
困った行動の増減	変化なし	変化なし	減	変化なし	増	変化なし

まず、困った行動が減少した事例はWさんのみであったが、C先生の語りからWさんの変化について実感がこもっていない様子を感じられる。また、困った行動が増加したYくんについて、E先生は「生活環境の変化」について語っていた。これらの点からリソースの認知が関係しているとは言い難い。さらに、一週間という調査機関が支援対象児の困った行動の変化を期待するのにはたいへん短かったということが示唆される。合わせて、精神遅滞、発達障害を持つ子どもの問題行動に関する先行研究では、ほとんどが調査期間を年単位で調査が行われていることがうかがえた。その点からも本研究のリソースの認知が、支援対象児の困った行動の変化に繋がらないことは妥当であると考えられる。

## 2. リソースの認知による教員の心理的効果

### (1) リソースの認知による支援対象児への見立て

#### 1) 支援対象児のリソースについて

まず、調査協力者から支援対象児のリソースについてこのような語りがいくつか見られた。

「人への興味関心が強すぎて自分のことが後回しになってしまう (B先生)」「お宝を手放せず授業に差し支えるっていう… (C先生)」「興味関心のあるものがたくさんある。それはいいことなの。さっきいただいた用紙に書きたくなるような。……だけど、早くそれがやりたいがために奇声を挙げたりしてしまって… (D先生)」「興味関心が強くなって気持ちがあっちこっちに行きやすい (F先生)」

これらの語りより、支援対象児にとってのリソースが支援対象児の困った行動を促進してしまう要因になってしまうことも想像できる。またこれらの困った行動の促進要因にあたるものは、おおもむねリソースシートの中の内的リソース①「支援対象児の好きなもの・こと」のカテゴリーに該当するものであった。この結果から、リソース自体が支援対象児の心の支えになる側面と妨害要因にもなりうるという両面性がうかがえた。

#### 2) 支援対象児の一番のリソースについて

Post調査で語られた協力者の支援対象児の一番のリソースについての概要を以下の表3に記載する。

支援対象児の一番のリソースとして語られたものは、リソースシートのなかの内的リソース②の「支援対象児の強みや持ち味」のカテゴリーに該当するものであった。前述した支援対象児の内的リソース①とは反対に内的リソース②は支援対象児自身が持つ揺るがない個性やより本質的な資源であ



表3 支援対象児の一番のリソース

支援対象児の一番のリソースについて	
A先生	学習能力・意欲がすごく高いところ
B先生	共感したい気持ちが強いところ
C先生	好き嫌いがはっきりしているところ
D先生	運動神経の良さ、見通しをつける力
E先生	物事に一生懸命取り組むところ
F先生	人と関わること、自分の意見を持っているところ

ることが考えられる。臨床心理的援助における解決志向ブリーフセラピーでも、子ども自身の中にリソースがあることを支援者が信じられることが今後の支援で生きていくとされている（森・黒沢，2012）。加えて、学校心理学においても、自助資源は子どもの問題解決のためのエネルギー源とされている（石隈，1999）。したがって、対人援助領域における支援者は支援対象者の何事にも左右されない一番のリソースを理解することが肝心であると考察した。

### 3) リソースシート記入後の支援対象児への認知

「改めて、(Uくんの良さを)見直すことはできたかな (A先生)。」「書いて、改めてVくんっておもしろいなあって。魅力的というかね (B先生)。」「改めてWさん課題が自分のなかで見えたので、そこをちょっと重点的に指導しようかなとおもって (C先生)。」「そんな短期間で変わったっていうことはないけど、本来普段から (考えておかなくてはいけないことなのかな (D先生)。」  
 「Yくんが抱える困難さとか課題が、さらに明らかになってきてこう、やっぱりYくん自身が生きづらさというか生きにくさがあるんだなって (E先生)」「Z

さんは問題行動があるけど、その前に、Zちゃんと良い関わり合いをしたいなと思うようになったんですね (F先生)。」

( ) は筆者による挿入

上記よりリソースシートの記入後、調査協力者が支援対象児の個性や課題（見立て）、支援や関わり方（手立て）について改めて再認識していることが見受けられる。

また、支援対象児への見方についてこのような語りもうかがえた。

「リソースを探したことによって、違うもっといい所に目を向けようっていうのは変わりました。(E先生)」「Zさんは問題行動があるけど、その前に、Zちゃんと良い関わり合いをしたいなと思うようになったんですね (F先生)」

これらより、先述した支援対象児への見立てと手立ての再認識に加え、支援対象児の「例外 (exception)」に目を向けているのかもれしない。

「例外 (exception)」とは、支援対象者の「問題 (症状) がなかったとき」あるいは、「比較的良かったとき」「問題 (症状) は発生したが、エスカレートせず収束したとき」を意味する（若島，2011）。加えて、若島 (2011) は、例外について「輝く側面」と表現している。そこで調査協力者は、支援対象児の問題や課題を意識する反面、困った行動が生じていない支援対象児の「輝く側面」に焦点化していることが推察される。しかして、リソースの認知が支援対象

児の輝く側面をより呈示したのではないかと考えられる。

## (2) リソースの認知による支援対象児への手立てについて

これより、リソースマップ記入後の調査協力者の支援対象児への手立てについて述べていきたい。まず、Post面接調査で語られた、支援対象児への今後の困った行動への手立てについて記載する。

「言葉とか文字、今興味を持っているところなので、興味を活かしてっていか活用して伸ばしていけたらなってやっぱり興味を持った時がチャンスだと思うので。(A先生)」「身振りとか、表情で言ったことをこちらがあっ!こうなんだよね。とか言語化してあげて、理解してあげたり共感してあげたい。(B先生)」「お宝を手放すポイント、きっかけっていうのが今回の一週間ですこし見えてきたので、それをくり返しやることの方が大切だから、くり返しやってみようかなと思っています。(C先生)」「ちょっと言葉のやりとりっていうか、ワンクッションおけるような力をね。(D先生)」「不安が強くなって本当に初めは何をするにも先生一緒。何をやるにも一緒、手伝ってっていう言葉が多かったんですけど、まあ、学校に慣れてきてひとりで行動できる、あの時間があればいいなと思っています。(E先生)」「今回すごくいいきっかけをもらったのでこの関わり合いを継続していきたいなと思っています。(F先生)」

これらの語りより今後の支援対象児への手立てのポイントを焦点化しているように考えられる。また、前述した支援対象児の興味関心(リソース)に合わせた支援を行っていることが感じられた。リソースシートが支援対象児との手立ての変化に一役買ったのかもしれない。

また、支援日記の記載から調査協力者の声掛けなどといった働きかけにより、支援対象児の新しい経験や学び、支援者との体験の共有や承認体験などがなされているようにうかがえる。これらの調査協力者と支援対象児の間のポジティブな相互作用を促したものは、支援対象児のリソースの意識化により、もともと調査協力者からうかがえた支援対象児に対する肯定的な感情を助長させたのではないかと推察した。この一連の相互作用は、東(2013)の「対人的P循環」と関連しているように考え浮かんだ。リソースの認知が、支援者のもともと持つ支援対象者への肯定的な感情を助長させ、今後の支援や手立ての発展に加担するのではないかと考える。

## 3. 経験年数とリソースの認知による心理的効果

経験年数10年未満のA先生(6年)、E先生(6年)、F先生(3年)の3名を①10年未満群とする。そして、経験年数10年以上のB先生(34年)、C先生(10年)、D先生(23年)の3名を②10年以上群とし2つに分けて考察していきたい。

### (1) 特別支援教育歴10年未満群のリソースの認知と心理的効果

まず、Post調査のリソースの認知による心理的効果についての語りを以下に記載する。

「改めて、(Uくんを)見直す機会をいただけてとってもよかったなと思って思いました。(A先生)」「Yくんの見方でもあるけど私への(笑)支援?支援までとはいかないけど、改めて何て言うんですかね、教育の立場の人が支援されているような…。(E先生)」「最後に支援日記で書いたんだけど、(1週間の)疲労感があんまり感じないっていうか…。(F先生)」

( )は筆者による挿入

「初日に書きだした際、もう思いつくものがないと思いましたが、日にちを置いて再度振り返ると出てくる出てくる…。Uくんのリソースを再確認できてとても良い機会でした。これからも日にちを置いて振り返ると、まだまだ出てくるのかな?どこまで出てくるのかな?と楽しみにになりました。(A先生)」

「Yくんのことを改めて考えるきっかけになり、またYくんに会いたくなりました。今日注意してしまったことを反省しました。

問題行動ばかり気になってしまいがちな一週間だったが、なるべくYくんの良いところを見ようと心がけることができた。(E先生)」

「Zさんの生き活きとした表情、様子が浮かんできて、とても嬉しくなりました。問題行動はあるけれど、彼女のこうした部分は私に活力を与えてくれているなと思いました。(F先生)」

リソースシートの記入により支援対象児のリソースが意識化されたことで、改めて

援対象児への肯定的な感情やリソースシートの記入による心理的効果が比較的顕著に見られたように示唆される。

## (2) 特別支援教育歴10年以上群のリソースの認知と心理的効果

Post調査でのリソースの認知による心理的効果についての語りを以下に記載する。

「私自身がリソースのような気がしました(笑)自分の良さが出たというか自分の良さが出た支援ってなんだったかな見たいな感じて書いている気がしましたね。(B先生)」「改めてWさんのことをみてこうやって、子どもひとりひとりと向き合うことってとても大事なんだなって改めて思ったかな。(C先生)」「(リソースを)探すっていうよりも、これを踏まえて、毎日こうやって取り組まれている。自分も含めてほかの先生も…(リソースを)どう生かしてあげられるかっていうか、そういう所が我々の今の勝負どころなのかな。(D先生)」

( )は筆者による挿入

これらの語りより、10年未満群と比較して、リソースの認知による心理的効果はさほど見受けられなかったように考えられる。10年未満群が、リソースの認知により、支援対象児への肯定的な感情、自身の心理的効果が促進されたとすれば、10年以上群は支援対象児リソースや支援計画の再認識といった特徴が表れたのではないかと考えられる。

「リソースという言葉や観点で考え



たことはないのですが、その子の良いところを担当や保護者と常に確認しておきたいという気持ちは常にあるので、新しい観点で見たいという意識にはならなかったです。まだ、本人を知らない方にその子の良さや課題を説明するのはいろいろ準備しておかないと難しいなと改めて思いました。(B先生)」

「改めて、児童のことを振り返り、考えること（支援方法など）ができ良い機会でした。(C先生)」

「リソースを探したというよりは、これらの質問項目はすでに踏まえて取り組んでいるつもりでいます。好きなことや得意なことを通して、楽しく家庭生活・学校生活を過ごせたり、人（友だちや先生）と関わりを深めたりするためのきっかけとなるととても大切なものです。逆に、好きだから、楽しいからそれしかやらなかった理、楽しいから次の活動へ切りかえられなかったりする姿も多く見られます…。興味関心のある活動や人との関わりを通して、今後、生きていく上で児童にとって必要な力をどうやって引き出してあげるのかが我々の課題だと思っています。(D先生)」

以上のことから、10年以上群にとってリソースの意識は常日頃からなされていることがうかがえる。そのため、本研究のリソースシートが10年以上群にとって新たな見解になりえなかったことも十分に理解できる。やはり、これまでの支援経験の長さ

により、児童生徒を一人ひとりのリソースを認知する眼が培われていると推察した。しかしながら、リソースシートの記入にて、支援対象児の見立てや手立てを振り返り、今後の支援計画の再認識を促す働きが表れたのだと考察する。

#### 4. 今後の課題と展望

本研究では、Pre調査、Post調査の間の介入期間を一週間とし調査を行った。しかしながら、調査協力者から「一週間では短い」「もう少し期間があった方がありがたい」といった意見がいくつか見られた。そのため、本調査においてももう少し介入期間を設けた方が望ましいと考えられる。

#### 謝辞

本研究を執筆するにあたって、指導教授である野島一彦先生よりひとかたならぬご指導を賜りました。深くお礼申し上げます。そして、お忙しいなかにもかかわらず本調査に協力くださった特別支援学校の先生方に心から感謝を申し上げます。本当にありがとうございました。

#### 文献

- 阿部俊彦 (2015). 子どもの「いいところ」が見えない教師 児童心理, 69(7), 30-35.
- 服巻 繁・野口幸弘・小林重雄 (2000). こだわり活動を利用した－自閉症青年の行動障害の改善－機能アセスメントに基づく代替行動の形成－ 特殊教育研究, 37(5), 35-43.
- 福山恵美子 (2015). 知的障がい特別支援学校におけるチーム・ティーチングに関する実践的研究 (第Ⅱ報) - 授業

- 分析とATの支援に焦点をあてて－  
大阪教育大学紀要第V部門教科教育，  
64(1)，85-98.
- 東 豊 (2013). リフレーミングの秘訣  
－東ゼミで学ぶ家族面接のエッセンス  
－ 日本評論社.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学－教師・ス  
クールカウンセラー・保護者のチーム  
による心理教育的援助サービス－ 誠  
信書房.
- 岩坂英巳 (1995). 精神発達遅滞児の問題  
行動に関する研究 奈医誌，46，114-  
126.
- 熊地 需・清水 潤・武田 篤 (2011).  
知的障害特別支援学校に在籍する発達  
障害児の現状と課題－知的発達に遅れ  
のない発達障害児の事例的検討－ 秋  
田大宅教育分化学部研究紀要，66，37  
-43.
- 黒沢幸子 (2012). ワークシートでブリー  
フセラピー－学校ですぐ使える解決志  
向&外在化の発想と技法－ ほんの森  
出版.
- 松本耕二・田引俊和 (2009). 障害者スポー  
ツをささえるボランティアからみた知  
的障がい者のイメージと日常生活にお  
ける意識・態度. 山口県立大学学術情  
報 (社会福祉学部紀要)，2，27-38.
- 三原博光・門脇志帆・高松英里子 (2004).  
自閉症のきょうだいの実情－二人の自  
閉症の兄を持つ女性の事例を通して－  
山口県立大学看護学部紀要，8，81-  
84.
- 武蔵博文・高畑庄蔵 (2003). 知的障害生  
徒の問題行動に対する過程・学校連携  
による支援－支援ツール「ほめたよ  
日」を活用して－ 特殊教育学研究，  
40(5)，493-503.
- 文部科学省 (2012). 通常の学級に在籍す  
る発達障害の可能性のある特別な教育  
的支援を必要とする児童生徒に関する  
調査結果について.
- 森 俊夫・黒沢幸子 (2002). ー森・黒沢  
のワークショップで学ぶー解決志向ブ  
リーフセラピー ほんの森出版株式会  
社.
- 中原 (2015). 自分の中のフレームに気づ  
く 児童心理，69(7)，565-569.
- 野崎義和・川住隆一 (2012). 「超重症児」  
該当児童生徒の指導において特別支援  
学校教師が抱える困難とその背景 東  
北大学大学院教育学研究科研究年報，  
60(2)，225-241.
- 小栗正幸 (2010). 発達障害児の思春期と  
二次障害予防のシナリオ きょうせ  
い.
- 奥田健次 (2014). 学校で生じる問題行動  
に対して教師はどのような支援を行う  
か 子どもの心と学校臨床，10，72-  
79.
- 小野瀬雅人 (2013). 子どものよさをいか  
す教育とは－個人差を生かす学習指導  
の理論 (ATI) の考え方に学ぶ－ 児  
童心理，67(15)，28-35.
- 坂爪一幸 (2012). 発達障害の増加と懸念  
される原因についての一考察－診断，  
社会受容，あるいは胎児環境の変化？  
－ 早稲田大学教育評論，26(1)，21-  
32.
- 島宗 理 (2000). パフォーマンスマネジ  
メント－問題解決のための行動分析学  
－ 米田出版.

- 佐藤晴雄 (2013). 学校は子どもの「よさ」にどう注目してきたか 児童心理, 67 (15), 28-35.
- 須川しずか (2010). リソースのマッピング作業を用いた大学生への自己理解プログラムの検討-精神的健康度の影響を考慮して- 目白大学大学院, 平成23年度修士論文.
- 田辺正友・茶谷和子 (1990). ひとりの自閉症候群児の「問題行動」の変容-発達連関的視点による分析- 奈良教育大学紀要, 39(1), 83-94.
- 寺田典央・玉村公二彦 (1995). 自閉症児の問題行動への教育的アプローチ 奈良教育大学教育研究紀要, 31, 95-108.
- 柘植雅義 (2014). 特別支援教育-多様なニーズへの挑戦- 中公新書
- 若島孔文 (2011). ブリーフセラピー講義-太陽の法則が照らすクライアントの「輝く側面」- 金剛出版.
- 山口豊一・小沼 豊・高橋知己 (2015). 学校での子どもの危機への介入 ナカニシヤ出版.
- 山本淳一・吉野智富美 (2012). スクールシャドー入門-特別に支援が必要な子どもたちを園や学校でサポートする親・セラピストそして先生のために- 学苑社.
- 山本 (2002). 発達心理療法観点によるカウンセラーの積極技法と肯定的資質探究技法がクライアントに及ぼす影響-はく製によるカウンセリングスキルがクライアント評定に及ぼす効果- 岡山県立大学短期大学部研究紀要, 9, 57-66.