

# 発達障害児のコミュニケーション・対人トラブルに関する支援研究の動向

一行動上の問題、授業妨害、不登校、いじめ・からかい一

菅野 希倭 東京学芸大学教育学研究科

橋本 創一 東京学芸大学教育実践研究センター

**要 旨**：学齢期の発達障害児が関与するコミュニケーション・対人トラブルに関する実践研究をレビューすることで、特別なニーズがある児童の対人関係への支援のあり方を検討することを目的とした。分析対象は、特別支援教育がスタートした2007年度以降の研究発表ならびに実践研究(日本LD学会, 日本特殊教育学会, 日本発達障害学会, 日本発達障害支援システム学会)120本であった。抽出した発表・論文における対象児の「特性」「支援ニーズ」「学校不適応」の3つのフェーズに照らし合わせて分析した。その結果、障害や個人の特性への直接的介入は見られず、支援ニーズへの介入が最も多いことが明らかとなった。また、介入研究の多くが対象児の特性をアセスメントしていた。支援方法は「臨床心理学的アプローチ」「支援ツールの導入」「学級経営の工夫」に分類された。特性と支援ニーズの組み合わせと対象児の発達段階に応じて支援方法が決定される可能性が示された。

**Key Words**： 発達障害，コミュニケーション，対人トラブル，支援研究

## ● I. はじめに

文部科学省の調査(2012)により、通常学級に学習面か行動面で著しい困難を示す児童生徒が6.5%いることと同時に、発達に遅れのある児童生徒が3.0%在籍することも公表された。こうした要支援児は、学校場面において様々な適応上の問題を呈しているとされる。彼らは、学習やコミュニケーションの様式において、他の児童と異なる特徴がみられる(司城,2012)<sup>19)</sup>ことが多いとされており、そのために対人トラブルが生起する場合もあると予想される。本論文では、要支援児と他児の間に生起した全般的な問題を対人トラブルとして扱う。

学齢期の発達障害または疑われる児童の対人トラブルについて扱った論文は、以下の3つに分類することが可能である。1つ目は、指導技法に焦点化した研究である。これらは、問題を呈している児童生徒への直接的な指導によってスキルの獲得を促し、問題の低減を図っている。2つ目は、情緒の安定を目指した介入で

ある。これらは、対象児の情緒的な不安定さが問題の原因であるとする研究である。そして3つ目は、環境調整である。これらは、環境調整によって対象児の適応を促し、問題が低減することを目指したものである。しかしいずれの研究も対人トラブルを部分的に見ているにすぎない。本論では、発達障害児の対人トラブルが階層性を成しており、多面的な見方ができるものと考ええる。

先行研究から、学齢期の発達障害児に関連する学校内での対人トラブルについて、障害や個人の特性から不適応現象に至る進行過程を仮説モデルとして作成した(Fig.1)。この場合の対人トラブルとは、自己-他者の二者間の直接的なものに限らず、他者との協調や集団参加の場面における問題等を含むものとした。「素因」には、障害や精神疾患といった児童本人にあるものだけでなく、保護者の養育態度(ネグレクトなど)や親子関係など周囲の環境といった要因等も含まれる。そして、この素因は個人の特性の形成に影響すると考えられる。「特性」には、衝動性や攻撃性、マイペースなどが含まれ、対

人トラブルとの関連性があるものと考えられる。ただし、特性と対人トラブルの間に直接的な因果関係はなく、特性は必ずしも対人トラブルに発展するものではない。対人トラブルは、他児や集団との関連性の中で発現するものであり、特性が直接的に対人トラブルに移行するものではないと考える。特性のフェーズにのみとどまる児童に濃密な支援・指導は必要とされないことが多いが、見守りや留意といった配慮を要することはあるだろう。特性がネガティブな方向に進行した場合にある「行動・情緒的な問題／支援ニーズ」は、実際に対人トラブルが表面上(行動面)に発現しているフェーズである。このフェーズでは、からかい、授業妨害、孤立などの対人トラブルが生起しており、対象児及び周囲の児童に対して支援・指導が必要になると考えられる。さらに「行動・情緒的な問題／支援ニーズ」への対応・支援がうまくいかなかった場合には、より深刻なフェーズである「学校不適応」の現象に至る。このフェーズは非行、いじめ、不登校といった明らかな不適応状態を示し、即時対応や専門機関との連携が求められる。また、各フェーズにおいて対人トラブルは、外向→内向といった軸で並べることができる。同一の特性を有しているが、問題が外向性・内

向性という違った表現で現れるものとする。

本論文では、前半で学齢児の対人トラブルに関する研究を仮説モデルに照らし合わせて分類し、トラブルの内容及び支援方法について検討する。後半では学齢児の対人トラブルに対する支援実践の事例について考察する。

## ● II. 学齢児の対人トラブル

### 1. 対人トラブルの概要

学齢児の対人トラブルに関する事例を扱った2007年度以降の研究発表ならびに実践研究(日本LD学会, 日本特殊教育学会, 日本発達障害学会, 日本発達障害支援システム学会)を対象とした。タイトルならびにキーワード, 本文および考察において「知的障害」「発達障害」「対人関係」「問題行動」の4つのキーワードを含む発表・論文を検索した。抽出された発表・論文は120本であった。抽出した論文から「特性」「行動・情緒的な問題／支援ニーズ」「学校不適応」のフェーズごとに下位カテゴリーを作成し、該当する論文を分類した(Table 1)。下位カテゴリー数は特性が18, 行動・情緒的な問題／支援ニーズが17, 学校不適応が8となった。

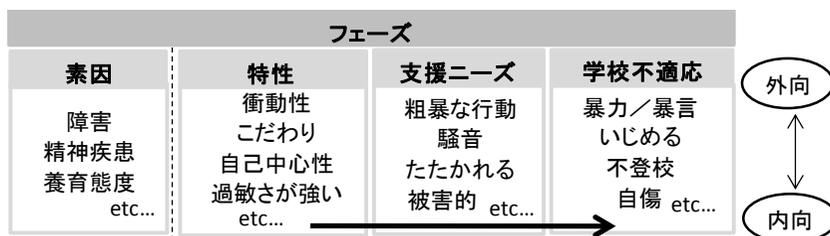


Fig. 1 学校内の対人トラブルに関する仮説モデル

Table 1 対人トラブルの分類 (重複含む)

特性	本数(%)	支援ニーズ	本数(%)	学校不適応	本数(%)
衝動性	18(15.0)	口論/ケンカ	4(3.3)	不登校/別室登校/登校渋り	19(15.8)
攻撃性	4(3.3)	粗暴な行動	13(10.8)	いじめる/仲間外れにする	1(0.8)
多動性	12(10.0)	ちょっかいをかける/いたづらをする	7(5.8)	いじめられる/仲間外れにされる	6(5.0)
集中困難	16(13.3)	過度な接触/不適切な距離感	8(6.7)	孤立	15(12.5)
不注意	17(4.2)	コミュニケーションの困難	26(21.7)	情緒不安/自傷	36(30.0)
自己中心性	17(14.2)	陰口/悪口	4(3.3)	暴言/暴力/物損	25(20.8)
こだわり/完璧主義	25(20.8)	騒音/不規則発言	21(17.5)	逃避/拒否	21(17.5)
興味関心の偏り	9(7.5)	離席/飛び出し	36(30.0)	反抗	4(3.3)
状況判断の困難	25(20.8)	わがまま/要求を押し通す	2(1.7)		
感情のコントロールの弱さ	26(21.7)	ルールを守らない/守れない	6(5.0)		
寡動	4(3.3)	からかわれる	5(4.2)		
過敏性が強い	9(7.5)	たたかれる	2(1.7)		
切り替えの困難	9(7.5)	受動的な対人関係	12(10.0)		
不器用	5(4.2)	被害的	5(4.2)		
姿勢の保持困難	5(4.2)	授業中の逸脱行動	13(10.8)		
言語理解の遅れ	9(7.5)	無視	6(5.0)		
言語表現の困難さ/弱さ	16(13.3)	勝敗にこだわる/失敗への拒否	9(7.5)		
感情認知の困難	10(8.3)				

該当する論文数が多いもの上位3つを以下に示す。特性については、多いものから順に「感情コントロールの弱さ」「こだわり／完璧主義」「状況判断の困難」であった。行動・情緒的な問題／支援ニーズ(以下、支援ニーズ)においては、「離席／飛び出し」「コミュニケーションの困難」「騒音／不規則発言」の順に多かった。さらに、学校不適応では「情緒不安／自傷」「暴言／暴力／物損」「逃避／拒否」の順に多い結果となった。

## 2. 特性

特性のフェーズは、対人トラブルが表出・表現される原因・要因または前段階にあるものと考える。本論文で対象とした発表・論文の介入研究では特性のみを扱ったものは少なく、そのため問題の背景要因として記述された特性について検討した。感情コントロールの弱さについて、大久保・福永・井上(2007)<sup>14)</sup>は、集団場面对する不安・緊張の強い児童が、他児への暴力や教師への反抗といった学校不適応を起こしている事例を報告している。また阿部(2008)<sup>15)</sup>は、ささいなことでもかっとなり暴力や物損をする児童に介入しているが、かっとなりやすいという特性も感情コントロールの弱さであると考えられる。

小野・玉村(2008)<sup>12)</sup>は、通級指導教室の児童についての報告で、対象児は律義で完璧にしないといけないという思いが強く、完璧でない自分に不安や苛立ちを感じているとしている。また、杉本(2010)<sup>20)</sup>は広汎性発達障害の傾向がある不登校の児童への介入において、対象児には物事の順序等へのこだわりがあるとしている。このような児童は特性フェーズにおける「こだわり／完璧主義」にあてはまるといえる。

不適切な状況で思いついたことを話し始めたり(岡部他, 2008)<sup>10)</sup>、何をしたらよいか文脈から読みとれないときには離席(和久田・大塚, 2007)<sup>23)</sup>したりする児童は、状況判断の困難という特性があると考えられる。今井・橋本(2011)<sup>4)</sup>は、アスペルガー症候群の児童についての報告で、対象児は友達関係・状況に合わせることができず、仲良く遊ぶ友達が少なく、孤立状態にある状況も多いとしている。

## 3. 行動・情緒的な問題／支援ニーズ

支援ニーズは実際に対人トラブルが表出・表現されているフェーズであり、学齢児の対人トラブルを扱った研究の多くはこのフェーズに

該当する。本論で扱った論文120本のうち、対人トラブルがこのフェーズにあるものは78本であった。残りの42本は対人トラブルが学校不適応のフェーズに進行したものである。

支援ニーズにおける「離席／飛び出し」は、授業中に教室中を歩き回ったり、教室から出て行ったりといった問題行動を指す。関戸・安田(2011)<sup>18)</sup>は、離席を繰り返す児童が複数名在籍する学級において、担任教師が対象児らへの対応に追われ、授業の成立が困難になっている事例を報告している。その中で、離席の原因が適切に話を聞くスキルの未獲得であるとし、学級全体にスキル獲得を目指した介入を行っている。

「コミュニケーションの困難」は、他児に伝わらない特異な発話や一方的に話し続けるといった会話のやりとりが成立していない状態を示す。鈴木他(2013)<sup>21)</sup>では、対象児が特定の話題を延々と話したり、独特な言い回しを用いたりするため、他児にからかわれるという更なる支援ニーズに発展している。また、半田・清水(2012)<sup>3)</sup>は、自分の意見が言えない、話を聞けない、独語が多い等コミュニケーションの困難が見られる児童らにSSTを実施した事例を報告している。

「騒音／不規則発言」は、授業中大きな音をたてたり、説明の最中に出し抜けて話したりといった問題行動を指す。関戸・田中(2012)<sup>17)</sup>において、対象児は担任教師や他児の注目が集まるまでドアや机を叩くといった問題行動を示しており、これらの行動は注目要求機能を有すると考えられた。また、大塚・青野(2008)<sup>15)</sup>では、やるべきことがわからずイライラして大声を出す高機能自閉症児を支援している。その中で、個人指導と小集団活動を併用することによって、対象児の適切なスキル獲得を促している。

## 4. 学校不適応

本論における学校不適応は、支援ニーズがより深刻化したフェーズである。学校不適応と支援ニーズのフェーズ間には明確な線引きがあるわけではないが、学校不適応は専門機関との連携等の対応が強く求められる状態であり、自身や周囲において学校学級の所属や集団参加などに多大な負担感が生じているものと考えられる。本論で扱った論文の約3分の1がこのフェーズに進行している。

学校不適応のフェーズにおいて該当する論文数が最も多いものは、「情緒不安／自傷」であった。「情緒不安／自傷」には、過剰な怒り

や興奮、パニックや大泣き、髪をむしったり頭を壁に打ちついたりといった自傷行為が該当する。これらは、特性フェーズにおける「感情コントロールの弱さ」が行動面に表出・表現したものと考えられる。小野寺(2011)<sup>14)</sup>では、対象児は他児からの非難や意見の対立があると、大きな声で叫んだり泣きわめいたりといったかんしゃくを起こしている。また、松村(2013)<sup>8)</sup>はアスペルガー障害等の診断を受けている児童への介入において、対象児は思いが通らないために大泣きしたり、できないことに対しパニックを起こしたりといった行動を観察している。

「暴力／暴言／物損」は他者及び物への過度な攻撃行動を指す。金山・藤川(2007)<sup>6)</sup>ではアスペルガー症候群の診断を受けている児童への介入において、対象児は初めての環境やふりかえりの場面で暴言や物損を繰り返していた。粕谷(2010)<sup>7)</sup>は、気に入らないとすぐパニックを起こし、教室から飛び出したり暴力を奮ったりする児童について報告している。また、穂山(2011)<sup>2)</sup>はかっとなると暴言や暴力が出る児童に対し、他児が刺激的な言葉をかけることによ

って行動がエスカレートし、いじめに発展した事例について報告している。

「逃避／拒否」は、授業や学習活動等への参加を拒み、「わからない」と課題に取り組みないといった様子を指す。中村(2007)<sup>9)</sup>において、対象児は知的な遅れがありながらも通常学級に在籍しており、授業中に居眠りをしたり、机にあごをつけてじっとしていたりといった授業参加拒否を示していた。また、今津・宇野(2008)<sup>5)</sup>は書字への強い拒否から授業参加が困難な児童について、担任教師へのコンサルテーションを実施している。その結果、対象児は学習態度が改善し、できることが増えるにつれて学習意欲の向上が見られた。

## 5. 特性と支援ニーズ

特性と支援ニーズの組合せで分類した結果を Table 2 に示す。さらに論文数の多い組合せを図式化したものを Fig.2 に示す。該当する論文数が多いものを抽出すると、「離席／飛び出し」については「状況判断の困難」「自己中心性」という特性の組み合わせが多い。「コミュニケーションの困難」については「こだわり／完璧主義」という特性の組み合わせが多い。「コミュニケーションの困難」と「状況判断の困難」の組み合わせは論文数が多い。

Table 2 特性と支援ニーズの組み合わせ（重複含む）

特性 \ 支援ニーズ	コミュニケーションの困難	騒音/不規則発言	離席/飛び出し	受動的な対人関係	勝敗にこだわる/失敗への拒否
衝動性	4	4	6	1	2
多動性	3	4	6	0	2
集中困難	4	3	6	0	1
不注意	1	6	6	0	2
自己中心性	6	2	8	1	1
こだわり/完璧主義	8	4	6	2	5
状況判断の困難	8	7	9	5	5
感情のコントロールの弱さ	4	2	5	5	5
言語表現の困難さ/弱さ	5	2	2	3	1

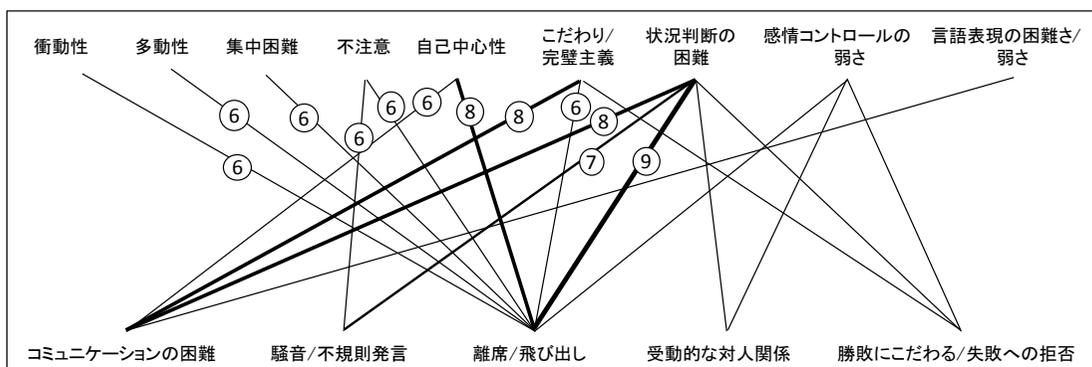


Fig. 2 特性と支援ニーズの関連図

※数字は該当する論文数

／完璧主義」「状況判断」,「騒音／不規則発言」については「状況判断の困難」「不注意」という特性との組み合わせが多いことがわかる。しかし Table 2 からわかるように,「離席／飛び出し」は,他にも「衝動性」「多動性」「集中困難」「不注意」「こだわり／完璧主義」等の特性との関連もあることが推察される。また,「コミュニケーションの困難」には当然「言語表現の困難さ／弱さ」も関連しているであろう。以上のことから,1つの支援ニーズに対して背景には様々な特性があり,その組み合わせによって指導・支援の方法が異なると考えられる。

## 6. 支援方法

支援方法は,①臨床心理学的アプローチ,②支援ツールの導入,③学級経営の工夫等の3つに分類された(Table 3)。臨床心理学的アプローチでは,対象児への個別指導や小グループでのソーシャルスキルトレーニング(以下,SST)が多く見られた。支援ツールでは視覚的な支援を目的としたものや,学習への意欲を高めるためのツールが用いられていた。学級経営では,座席の配慮等の環境調整やクラスワイドソーシャルスキルトレーニング(以下,CSST)等,学級全体を包括した支援が実施されていた。

## ● III. 特性に応じた指導・支援

### 1. 「離席」

関戸・安田(2011)<sup>18)</sup>は,支援ニーズのある児童が複数在籍する学級に介入している。対象児

5名はそれぞれ授業参加において問題を呈しており,特に5名中4名が離席の問題を抱えていた。そこで本論文では離席をする4名の児童の特性をそれぞれ検討し,指導・支援について考察する。4名中2名は,学年相当の学習内容の理解が困難で知的な遅れを伴う可能性があり,うち1名は個別で対応しても集中が続かない「集中困難」の特性に該当する児童である。また他の2名は,自分が指名されないと大声を出すことから「自己中心性」の特徴があり,うち1名は個別に促されないと授業の準備ができない点から「集中困難」「不注意」にも当てはまると考えられる。関戸・安田(2011)<sup>18)</sup>は,この学級に対し「話を聞く」をテーマにしたCSSTを実施した(I期)。さらに,CSST終了直後から自己評価カードを導入及び得点化し,得点に応じたバックアップ強化子が用意された。II期では自己評価カードを継続して使用したが,III期では自己評価カードの使用を中止し,ノートやプリントの記入に担任教師がコメントし,さらに児童にシールを与えるという取り組みを実施した。その結果,4名中3名に授業参加率の向上が見られた。I・II期では授業参加率が変化しなかった学習困難かつ集中困難な児童に対し,III期中盤から個別指導が開始された。以後学習困難かつ集中困難な児童の授業参加率も徐々に向上した。I期末からこの児童を除く3名の授業参加率に急激な上昇が見られたことについて,関戸・安田(2011)<sup>18)</sup>は学級全体の「話を聞く」の遂行率の上昇が影響を及ぼしていると考えしている。また,ノートやプリントの記入は離席と同時に実行できない行動(対立

Table 3 支援方法 (重複含む)

臨床心理学的アプローチ	本数(%)	支援ツールの使用	本数(%)	学級経営の工夫	本数(%)
個別支援/指導	39(32.5)	支援ツール	17(14.2)	環境調整	18(15.0)
SST	26(21.7)	行動記録表	12(10.0)	役割	4(3.3)
モデルリング	11(9.2)	視覚支援	26(21.7)	約束	5(4.2)
ロールプレイング	19(15.8)	ICT	4(3.3)	予定/ルールの確認	12(10.0)
ゲーム/リハーサル	10(8.3)	選択肢カード	2(1.7)	課題のレベルを調整	6(5.0)
フィードバック/自己評価	26(21.7)			明確/簡潔な指示/ルール	9(7.5)
ホームワーク	4(3.3)			興味関心を活かした課題	5(4.2)
トークンエコノミー	20(16.7)			CSST	6(5.0)
感情のコントロール	10(8.3)			他児童への指導	4(3.3)
コミュニケーションスキル指導	9(7.5)				
タイムアウト	2(1.7)				
学習指導	11(9.2)				
カウンセリング	1(0.8)				
遊戯療法	4(3.3)				
薬物治療	1(0.8)				

行動)で、これらの行動を強化することによって離席の生起率が減少した可能性が示された。さらに「学習困難かつ集中困難な児童」について、クラスワイドな支援が個別支援を必要とする児童のスクリーニングの役割を果たした点にも言及している。

## 2. 「コミュニケーションの困難」

矢田・小谷(2009)<sup>22)</sup>は、高機能広汎性発達障害と診断された小学校1年生男児3名を対象に小集団指導を実施した。3名はそれぞれ、一方的に話し始めたり話者交替の難しさがあつたりといったコミュニケーションの困難を示していた。3名の特性を以下に記す。3名のうち1名は他者からの否定に敏感であり、「過敏さが強い」という特性をもつ児童である。また、ある特定の話題にこだわるため、「こだわり／完璧主義」にも該当する。一方、会話が途切れることがある児童は「言語表現の困難さ／弱さ」という特性があると考えられる。さらに、場の雰囲気にとぐわぬ発言をする児童は「状況判断の困難」という特性があり、また、集団の中で落ち着きがなく飛び出し等も見られるため「多動性」「衝動性」にも当てはまると考えられる。矢田・小谷(2009)<sup>22)</sup>では、3名に対し間接発話理解の指導を行った。暗に相手に要求されていることを示す間接要求と暗に相手から非難されていることを示す間接非難の2種類について、4コマ漫画条件とロールプレイ条件を使用した。結果として、間接発話や語用能力の向上にこれらの条件が有効であるかを明らかにすることはできなかった。しかし、良好な結果を示した参加者もいたことから、この指導法について以下のように考察がなされた。物語の起承転結が視覚的に示されている4コマ漫画や意図されたことが明確なロールプレイは、日常の流動的な場面での間接発話理解と応答が困難な児童にとっても状況を整理しやすいものであった。発達障害児は、日常生活における複雑な状況を理解し、適切に行動することに困難を抱えやすい。したがって、わかりやすい状況を設定することで必要なスキルの獲得を促すことができると考えられる。

## 3. 「騒音／不規則発言」

佐田東(2013)<sup>16)</sup>は、ADHD児が1名在籍する通常学級を対象とし、不規則発言の減少と傾聴行動の増加を目的とした介入を行った。対象児は授業中の不規則発言や離席により授業に参

加しておらず、学習面での遅れが懸念されていた。対象児には、興味があるものに気を取られ飛び出し等の行動が見られることから、「不注意」「衝動性」という特性があると考えられる。佐田東(2013)<sup>16)</sup>では具体的な支援方略として、傾聴行動・発言行動の事前指導や教室環境の整備、端的な指示、発問場面でのルールへの直前提示、適切な行動への即時賞賛等を導入した。その結果、対象児の不規則発言は周囲の児童の不規則発言の低減、傾聴行動の増加に伴い減少傾向を示した。対象児の不規則発言の減少が他児に比べて遅れて発現したことについて、担任教師がまず学級全体の不規則発言の低減を意識し支援計画を実施し、その後学級全体の不規則発言が低減した段階で、対象児に対し学級の中で実行できる支援方略を実行したと推測されている。学級全体への支援を優先し、実施したことが結果的に対象児への教師や友だちの注目を増加させ、対象児の不規則発言の低減に効果があつたとの考察がなされた。

## IV. まとめ

本論では、学齢児の対人トラブルを自己-他者の二者間の直接的なものに限らず、他者との協調や集団参加の場面における問題等も含むものとした。学校では自己-他者の二者間の関わりが単一的に存在するのではなく、二者間の関係が複雑に絡み合っていたり、個人-集団といった関係性が生じたりしている。そのため、児童は無言のうちに他者との関係性から影響を受けていると考えられる。学校場面でのトラブルは、こうした関係性の中で生じているものである。また、実際の学級集団内においては、行動上の問題を抱える児童生徒と、他の児童生徒は、相互に影響し合うと考えられ(大久保・高橋・野呂, 2011)<sup>13)</sup>、児童どうしの相互作用が更なる支援ニーズへと発展する可能性もある。

扱った論文の多くは、支援ニーズへの介入研究であった。本論では特性と支援ニーズの組み合わせが指導・支援の方法に関連するとして分析したが、特性に対して直接的にアプローチした研究は見られなかった。本論では特性のフェーズにおいて対人トラブルは発現していないと考えるため、特性に直接アプローチすることは難しいと推察される。しかし、特性をアセスメントした研究が多いことから、特性に配慮し

た指導・支援が実施されているものと考えられる。特性の把握は、あくまで支援方法を決定するための重要な要素の一つであり、介入の目的は支援ニーズの軽減であるといえる。そして支援ニーズの軽減から長期的に特性の緩和・改善が目指されているのかもしれない。また、本論で扱った論文は学齢期の発達障害児(疑いがある児童を含む)を対象としていた。したがって、支援ニーズの軽減をねらいとした介入はこの年齢期の発達障害者に特有なものであるとも考えられる。青年期以降の発達障害者に対しては、薬物療法や認知行動療法などといった特性に直接アプローチした研究が多いことから推測される。このように、対人トラブルへの介入においては特性と支援ニーズ、学校不適応といったフェーズによる分類とその把握が必要であり、指導・支援の方法は特性及び支援ニーズの組み合わせと対象者の発達段階に応じて決定されるといえる。

## 文 献

- 1)阿部美穂子(2008)：教育相談を生かした問題対応型個別 SST の取り組み—学校・家庭・教育センターの連携を組み込んだプログラム—。日本 LD 学会第 17 大会発表論文集, 600-601.
- 2)槐山和也(2011)：通常学級における理解と支援—特別支援教育・生徒指導・学級経営—。一般社団法人日本 LD 学会第 20 回大会発表論文集, 352-353.
- 3)半田健・清水寿代(2012)：発達障害児へのゲームによる行動リハーサルを取り入れたソーシャルスキルトレーニング—短期維持効果の検討—。LD 研究, 21(3), 351-360.
- 4)今井岳志・橋本創一(2011)：発達障害のある学齢期の児童の注意機能の事例的検討—簡易な CPT を用いて—。一般社団法人日本 LD 学会第 20 回大会発表論文集, 690-691.
- 5)今津恵・宇野宏幸(2008)：担任のリーダーシップを考慮したコンサルテーション—通常学級の学級経営と高機能広汎性発達障害児の認知特性をふまえて—。日本 LD 学会第 17 大会発表論文集, 384-385.
- 6)金山好美・藤川小織(2007)：評価される事に対して不適応を示す児童に対しての適応行動増加の環境設定について。日本 LD 学会第 16 大会発表論文集, 420-421.
- 7)粕谷美喜江(2010)：集団生活が困難な子どもを核とした学級経営—ポジティブ・コミュニケーションでイメージチェンジ—。一般社団法人日本 LD 学会第 19 回大会発表論文集, 260-261.
- 8)松村千里(2013)：知的遅れがない自閉症児への教育支援事例報告。発達障害研究, 35(1), 46-53.
- 9)中村富士枝(2007)：その子らしさが発揮できる支援のあり方—特別支援学級における A 男とかがわって—。日本 LD 学会第 16 大会発表論文集, 508-509.
- 10)岡部良太・奥野誠一・染木史緒・芳川玲子・沢宮容子(2008)：衝動性のコントロールに困難を示す小 3 男児へのソーシャルスキル指導—挙手行動に焦点を当てて—。LD 研究, 17(2), 181-190.
- 11)小野寺謙(2011)：かんしゃくを示す児童に対する通常学級の級友による支援—非随伴強化手続きの応用—。特殊教育学研究, 49(4), 387-394.
- 12)小野はぎ・玉村公二彦(2008)：通級指導教室における学習指導の役割を考える—学習に向かいづらい S 児への取り組みをもとに—。日本 LD 学会第 17 大会発表論文集, 408-409.
- 13)大久保賢一・高橋尚美・野呂文行(2011)：通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援—児童に対する個別的支援と学級に対する支援の効果検討—。特殊教育学研究, 48(5), 383-394.
- 14)大久保賢一・福永顕・井上雅彦(2007)：通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援—対象児に対する個別支援と校内支援体制の構築に関する検討—。特殊教育学研究, 45(1), 35-48.
- 15)大塚玲・青野真衣(2008)：高機能自閉症児に対する社会的スキル訓練—個別指導と小集団活動の組み合わせを用いて—。日本 LD 学会第 17 大会発表論文集, 566-567.
- 16)佐田東彰・加藤哲文(2013)：学級全体に対する支援が個人の問題行動の低減に及ぼす影響—School-Wide Positive Behavior Support の視点から—。LD 研究, 22(3), 267-278.
- 17)関戸英紀・田中基(2010)：通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対する PBS(積極的行動支援)に基づいた支援—クラスワイドな支援から個別支援へ—。特殊教育学研究, 48(2), 135-146.
- 18)関戸英紀・安田知枝子(2011)：通常学級に在籍する 5 名の授業参加に困難を示す児童に対する支援—クラスワイドな支援から個別支援へ—。特殊教育学研究, 49(2), 145-156.
- 19)司城紀代美(2012)：通常学級において「特別な支援が必要」とされる児童と他児とのかかわり—ヴィゴツキー障害学の視点から—。特殊教育学研究, 50(2), 171-180.

- 20)杉本光枝(2010)：広汎性発達障害傾向のある不登校児童・生徒への対応を考える―教育相談(教育センター)でできることは―。一般社団法人日本LD学会第19回大会発表論文集，508-509.
- 21)鈴木徹他(2013)：高機能自閉症児における対人相互交渉の困難の要因に関する検討―心の理論課題を通過する事例の様相に着目して―。特殊教育学研究，51(2)，105-113.
- 22)矢田愛子・小谷裕実(2009)：高機能広汎性発達障害児の間接発話理解の指導の試み―4 コマ漫画及びロールプレイを併用して―。LD研究，18(1)，86-94.
- 23)和久田欣慈・大塚玲(2007)：高機能広汎性発達障害児への仲間関与の指導。日本LD学会第16回大会発表論文集，348-349.

(受稿 H27. 4. 15, 受理 H27. 6. 1)