

# 学校教育現場における問題行動への教師による介入に関する研究動向の検討

—反社会的行動に焦点を当てて—

小西 一博 新潟大学大学院現代社会文化研究科  
高岡市立こまどり支援学校

**要 旨**：本研究では、我が国の学校教育現場における反社会的行動に焦点を当て、特別な支援を要する小・中学生への教師による介入事例の成果を整理した。分析対象(学齢・障害の有無等)、反社会的行動の種類、技法ごとに検討した。その結果、カテゴリ間で度数や効果の大きさに差異が見られた。学齢では「小学生」、問題行動では「授業逸脱行動」のように学校生活場面に直接かかわるもの、技法では「行動主義的アプローチ」において多く実践されていることが $\chi^2$ 検定で明らかになった。また、効果の大きさでは、対象では「障害を有する子ども」、問題行動では「授業逸脱行動」、技法では、「行動論的介入」において高い効果が示された。

しかし、報告されている研究の度数や効果量の数が多くないために、十分に検討できたとは言い難いところがある。今後は各学校で刊行されている紀要などを含め、より幅広く研究を収集し、再検討すべきであろう。

**Key Words**： 反社会的行動，教育実践，レビュー

## ● ————— I. はじめに

特別な支援を要する小・中学生の問題行動に対して保健、医療、福祉、保育など様々な立場からの介入が報告されている。一方、学校教育現場においても、少数ながら教師による実践も見受けられる。こうした成果や得られた知見は当然ながら広く他の事例にも還元されるべきである。しかしながら、十分な理論な検討がないまま類似した研究が繰り返されるなど、十分な知見の累積には至っていない現状にあると思われる。確かに、国内では小笠原・朝倉・末永(2004)<sup>16)</sup>や道城・野田・山王丸(2008)<sup>11)</sup>、高橋・山田・小笠原(2009)<sup>21)</sup>、宮下(2011)<sup>12)</sup>、福本・大久保(2013)<sup>2)</sup>が総合的なレビューを行っている。しかし、これらの研究は発達障害児者のみを対象にしたり(小笠原・朝倉・末永, 2004<sup>16)</sup>; 道城・野田・山王丸, 2008<sup>11)</sup>)、一事例実験研究(高橋・山田・小笠原, 2009<sup>21)</sup>); 福本・大久保, 2013<sup>2)</sup>)や行動分析的アプローチ(宮下, 2011)<sup>12)</sup>に限られたりしている。ましてや教師が学校生活場面での問題行動に介入した

ものだけを取り上げたレビューは皆無である。よって、問題行動を呈する特別な支援を要する小・中学生に教師がどのようにかわり、成果を挙げているのかなどの現状について包括的に論じられることが望まれる。

そこで、第1弾として我が国の学校教育現場における反社会的行動に焦点を当て、その現状と対応をレビューするために特別な支援を要する小・中学生への教師による介入事例を整理して提供することを目的とする。具体的には、分析対象(学齢・障害の有無等)、反社会的行動の種類、技法ごとにカテゴリ間で度数や効果の大きさに差異が見られるかについて検討する。

## ● ————— II. 方法

### 1. 分析手法について

これまで、実践研究の成果を総括するために記述的レビューが伝統的に行われてきた。記述的レビューは、質的データを含めたあらゆるデータをレビューの対象として捉えるという点で優れた方法であると言えるが(高橋・山田・小

笠原, 2008)<sup>20)</sup>, 主観的で叙事的な方法(山田, 2001)<sup>25)</sup>であるため, 結果の精度や再現性が低いという批判がある。これに対し, 記述的レビューの欠点である主観性を克服する客観的なアプローチ(丹野, 2000)<sup>24)</sup>として挙げられるのが, メタ分析である。

学校教育現場における問題行動への教師による介入に関する実践研究が散見されるが, その大半は教師自身が叙事的な方法で子どもの変容を検討したものである。したがって, 学校教育現場では「量的」というよりも「質的」な事例研究が主流に行われていると言える。メタ分析には, 統合できるのは実証的研究に限られ, 分析対象の適用範囲が狭いという欠点がある(井上, 2002)<sup>6)</sup>ことから, 「量的」だけではなく「質的」な事例研究も分析することが望まれる。そこで, メタ分析だけではなく,  $\chi^2$ 検定も加えて教師による介入を整理することにした。分析方法が異なる対照的な事例研究を併用することで, 教師による介入事例の動向を相補的に検討することができると思われる。

## 2. 本研究の対象となる事例

主に論文データベース「NII(国立情報学研究所)論文情報ナビゲータ: CiNii」を用いて「反社会的行動」, 「教師」, 「事例」などといったキーワードで検索した論文の中で, ①筆者自身が行った事例研究を除き, ②近年の研究動向を検討することを目的としていることから, 2000年以降の論文であり, ③論文の第一筆者の所属先が小・中学校, 特別支援学校(小・中学部)であること, ④その所属先が大学院の研究科であっても長期研修等で一時的に学籍を置いていることが論文中から判断されたものという条件をすべて満たす事例研究 10 件を分析対象にした。なお, ③については第一筆者が大学教員であっても介入した者が教師であることが明らかな場合は学校教育現場による実践事例とみなした。また, ④においては小・中学校, 特別支援学校(小・中学部)の教師であっても研修先である大学の教育相談施設などでカウンセラー又は指導員として対応したケースは本研究の対象から除き, あくまで勤務校での実践例に限定した。

本来ならば, 高い客観性を保つために分析対象となる文献を増やすことが適切かもしれない。しかし, 前述のように①報告されている分析対象となる論文が少数に限られており, 分析対象を増やすことができないこと, ②教師が学

校生活場面で問題行動に介入した事例研究を取り上げたレビューが皆無であり, 現状を包括的に論じられる必要性が急務であることから, この研究を継続することにした。

## 3. メタ分析の方法

### 1) 算出する効果量

メタ分析によるデータ処理においては, 平均値差に基づく効果量と比率に基づく効果量を採用した。平均値差に基づく効果量は ES\_BS2(Busk & Serlin, 1992)<sup>1)</sup>を使い, 比率に基づく効果量は PND (Percentage of Non-overlapping Data: Scuggs, Mastropieri & Casto, 1987)<sup>18)</sup>を用いた。ES\_BS2 は, ベースライン期と処遇期の平均値差を, 各期をプールした標準偏差で割ったものである。PND は, ベースライン期のデータの最小値を基準とし, 処遇期において先の基準よりも小さいものがいくつあるかを数え, その数を処遇期の全データ数で割り, 百分率で表したものである。算出方法が異なる効果量を組み合わせることで, それぞれの結果を補完し合い, 介入効果についてより精度の高い分析を行うことができるようにした。

### 2) 効果量の統合

まず, 論文単位で効果量を求めた。論文内に複数の対象となる子どもがいる事例データ(グラフ)の場合は, グラフごとに効果量を算出し, 複数の効果量の平均を求め, その論文の効果量とした。なお, 1 つの論文内で標的行動の種類が異なるデータがある場合, 種類別に効果量を算出した。

### 3) 効果の大きさ

一事例実験データのための効果量を用いることにより, 異なる研究結果の比較が可能となる上に, 複数の研究結果を統合することも可能となる。しかし, 実際のデータにおいて, これらの効果量がどのくらいの値をとるのかについて検討する必要がある。そこで, データの数値化の段階から精微に検討されており, 算出した効果量の値をもとにそれぞれの研究の効果の大きさを相対的に解釈する指標を高橋・山田(2008)<sup>19)</sup>に準じた。そして, ES\_BS2 に関しては, 1.58 以下は効果が小さく (Small), 2.38 では中程度 (Medium), 2.71 以上は効果が大きい (Large) とした。また, PND については Small は 32.98, Medium は 83.77, Large は 100 を判断基準にした。

### ● Ⅲ. 結論

教師による介入事例をレビューするに際して、小西(2014)<sup>9)</sup>に依拠して反社会的行動を「ベクトルが外に向いた反規範的な行動」と定義づけ、以下のように行った。まず、Table 1に論文の著者名、分析対象(学齢・障害の有無等)、問題行動(従属変数)、技法、処遇、そして、各効果量とその判断基準と照らし合わせた効果の大きさ(S-M-L)を示した。次に、Table 1で示した事例内容を分類してその度数を検討し、さらに、効果量の平均値と効果の大きさをTable 2に示した。なお、研究数(効果量の数)が1つの場合においては、効果の大きさについて容易に言及することができない。効果量の平均値が求められないものに関しては貴重なデータとしてTable内に記載したが、参考程度の留めておくことが望ましいであろう。

#### 1. 分析対象(学齢・障害の有無等)について

学齢では、「小学生」が9件、「中学生」が1件であり、有意差が認められた( $\chi^2(1, N=10)=6.40, p<.05$ )。また、「小学生」においては下学年(1, 2, 3年生)が8件、上学年(4, 5, 6年生)が1件と下学年の子どもを対象にする傾向が窺われる。さらに、通常学級における集団的介入を行った実践はすべて小学校の下学年で行われていた。効果量については、PNDとES\_BS2における効果の大きさに差異が見られた。「小学生」においてはES\_BS2で中～大程度の大きさを示したが、PNDでは小～中程度の大きさであった。反対に、「中学生」においてはPNDでは大程度の大きさを示したが、ES\_BS2で小～中程度の大きさを示し、一致した結果を得ることができなかった。

障害の有無については、「定型発達の子ども」が5件、「障害を有する子ども」が5件であり、その間には有意差が認められなかった。効果量では「障害を有する子ども」において2つの効果量(PNDとES\_BS2)で中～大程度の大きさを示した。一方、「定型発達の子ども」については2つの効果量(PNDとES\_BS2)で小～中程度の大きさを示した。

#### 2. 反社会的行動の種類について

問題行動では、「授業逸脱行動」が7件(「授業規範の乱れ」や「授業妨害行為」, 「離席」を含む)、「友達とのトラブル」が3件(「いじめ行

為」を含む)であった。万引きや家庭内暴力のような非行行為は全く取り上げられず、「授業逸脱行動」や「友達とのトラブル」のような学校生活場面に直接かかわるものだけが行われていた。また、「授業逸脱行動」と「友達とのトラブル」の間には有意差が認められた( $\chi^2(1, N=10)=4.26, p<.05$ )。効果量では、「授業逸脱行動」のES\_BS2において大程度の大きさを示したが、PNDで中～大程度の大きさを示した。同様に、「友達とのトラブル」では、PNDにおいて小～中程度の大きさを示したが、ES\_BS2では小程度の大きさを示し、一致した結果を得ることができなかった。

#### 3. 技法について

技法では「行動論的介入」が5件、「ソーシャルスキルトレーニング」が3件、その他(「個別的介入」, 『『思いやりと支え合い』の授業』)が2件であった。教師による介入技法を行動主義的アプローチとその他に大別すると、前者は「ソーシャルスキルトレーニング」, 「行動論的介入」を用いた8件になり、後者の「その他」2件との間には有意差傾向が認められた( $\chi^2(1, N=10)=3.60, p<.10$ )。効果量では、「行動論的介入」において2つの効果量(PNDとES\_BS2)ともに効果が大きいという結果になった。また、「ソーシャルスキルトレーニング」ではPNDにおいて小～中程度の大きさを示したが、ES\_BS2で小程度の大きさを示した。

### ● Ⅳ. 考察

#### 1. 分析対象(学齢・障害の有無等)について

学齢では、小学生と中学生を比べると、小学生を対象にした研究の方が多く行われており、特に児童期前半の子どもを対象にする傾向が窺われる。主な反社会的行動として挙げられる暴力行為は、小学生よりも中学生の方が多く報告されていることから(文部科学省, 2013)<sup>14)</sup>、暴力件数に対比させるならば、中学生を対象にした教育実践が多くなされるべきであろう。しかし、実際に教師による介入がなされているのは小学生を対象にしたものが多く、中学生を対象にした実践の2倍以上行われていた。このことから、中学生の反社会的行動に対して十分に対応しきれていない現状があるのではないかと推察される。

効果量では、「定型発達の子ども」は「障害

Table 1 本研究の分析対象となった論文

論文	分析対象 年齢・障害の有無等	問題行動 (従属変数)	技法	処遇	効果量	
					ES_BS2	PND
26) 安川(2002)	小学5.6年[6名] 情緒障害	友達とのトラブル (温かいメッセージの頻度)	CSST	あたたかいメッセージ	1.06	57.25
10) 道城・松見・井上(2005)	小学2年[31名] 定型発達	授業規範の乱れ (離席率)  (未整頓率)  (脇見の平均延べ回数)	行動論的介入	「めあてカード」による目標設定	2.45 M-L 2.14 S-M 0.65	100 L 100 L 20
13) 百瀬・下田(2006)	小学5年生・定型発達	いじめ行為	「思いやりと支え合い」の授業	福祉施設での交流学習 道徳、特別活動等の授業		
7) 梶・藤田(2006)	小学2年[3名] LD,ADHD等の疑い	授業逸脱行動 (授業逸脱行動率)	行動論的介入	望ましい行動への注目 セルフチェック 行動問題に対する消去手続き	6.43 L	100 L
22) 田中・関戸(2006)	小学3年 アスペルガー障害の疑い	授業逸脱行動 (別教室への移動遅れの時間) (離席回数) (宿題提出)	行動論的介入	具体的で細かな指示 視覚的指示 5分ごとの声かけ 不適切な行動に対する無視 学習指導 トークンエコノミーシステム	2.25 S-M 2.69 M-L 1.71	100 L 100 L 93.75
17) 興津・関戸(2007)	小学3年 広汎性発達障害の疑い	授業逸脱行動 (行動問題の生起回数)	行動論的介入	トークンエコノミーシステム CSST	5.40 L	100 L
3) 長谷川・倉光・松下ら(2008)	小学1年[33名]・定型発達	友達とのトラブル (「やさしい言葉かけ」ができた児童数)	CSST	「やさしい言葉かけ」の促進	0.64 S	25 S
4) 本田・佐々木(2008)	小学1年[26名]・定型発達	授業逸脱行動 (問題エピソード総数) (問題エピソード延べ人数) (教師のプロンプト数)	個別的介入	言語的介入 (あたたかい言葉かけ等) 非言語的介入 (スキンシップ等) 環境操作介入 (視覚的な教材の工夫等)	0.98 S 1.74 S-M 0.92	68.42 S-M 68.42 S-M 68.42
15) 長澤・福田(2009)	中学2年・ADHD	授業逸脱行動 (課題従事行動)	COMPAS (行動論的介入)	自己肯定感の向上 支援チームの設置 対応マニュアルの作成 授業のルール決定 自己解決法 保護者による対応	2.17 S-M	100 L
23) 田中・鈴木・嶋崎ら(2010)	小学3年[33名] 定型発達	授業妨害行動 (2限目における不適切な発言の生起率) (1限目における不適切な発言の生起率)	行動論的介入	ルールの揭示 聞く準備の合図 集団的随伴性の手続き 担任の対応	1.88 S-M 9.29	90 M-L 100
					L	L

を有する子ども」と比較して効果が小さい結果になった。この点について様々な要因が考えられるが、その一つとして分析対象となった「定型発達の子ども」への介入事例は、すべて 30 人程度の学級集団を対象にしたケースから効果量が算出されていることが挙げられる。稲垣・小西(2008)<sup>5)</sup>や小西(2015)<sup>9)</sup>は学級集団を対象にした教師による介入では、学級集団全体としては効果を示すものの、個別的に検討すると、必ずしもクラス全員に肯定的な変容が見られるわけではなく、個に応じた支援を必要とする子どもも少なからず存在することを指摘している。したがって、本研究の結果は、特別な支援を要する小・中学生を含め、すべての子どもの教育的ニーズに応えるために取り組まれている一斉授業の在り方に一石を投じる結果となったと言えるだろう。

## 2. 反社会的行動の種類について

反社会的行動の種類では、学校生活場面に直接かかわる事例研究が多く報告されていることから、教師にとって切実な課題を先決にして介入が行われていると考えられる。また、教師は休み時間の友達関係よりも授業中の学習態度に関する関心が高く、積極的に介入していると言える。他方、非行のように刑罰法規に触れる行為に対する教師の介入はほとんど行われていない実態が明らかになった。この結果について、このような分野に関しては教師が単独で行うのではなく、警察や児童相談所などと連携した取り組みが主流に行われているのではないかと推察される。

効果量では、「授業逸脱行動」と「友達とのトラブル」を比べると、2 つの効果量(PND と ES\_BS2)とも「授業逸脱行動」の方に高い効果

が示されたことから、教師による介入では授業場面での指導や支援が有効に行われていると考えられる。

## 3. 技法について

技法では、行動主義的アプローチが主流に行われていることが示唆された。宮下(2011)<sup>12)</sup>は「我が国では、行動分析的な介入が必要であることは言われているが、その使用については限定的であるようである。教育界の考え方の硬さがこの行動分析的介入を阻んでいる可能性もある」と述べているが、本研究においては行動分析的介入が学校教育現場で広まってきていることが窺われる。

効果量では、「行動論的介入」において高い効果が示されたが、「ソーシャルスキルトレーニング」では中程度以下の大きさを示した。両技法ともに行動主義的アプローチであり、「ソーシャルスキルトレーニング」は「行動論的介入」の一部として捉えるならば、この結果が矛盾しているかのように思われる。しかし、この結果から行動主義的なアプローチの仕方についての示唆を得ることができた。本研究における「行動論的介入」というカテゴリは、COMPAS(長澤・福田, 2009)<sup>15)</sup>に代表されるように行動主義的な理論を主体としたさまざまなテクニックを積極的に取り入れる包括的な支援を意味する。しかし、「ソーシャルスキルトレーニング」というカテゴリはその名称のとおり、その技法のみを指す。したがって、単一の技法だけに依拠した介入よりも対象となる子どもの実態に合わせて複数の技法を合わせ有した介入が効果的であることを示す結果であると考えられる。

Table 2 反社会的行動における諸分類の度数と効果量

項目	対象数	効果量			
		ES_BS2		PND	
学齢					
小学生	9	2.68	M-L	64.44	S-M
中学生	1	2.17	S-M	100.00	L
障害の有無等					
障害なし	5	2.29	S-M	68.94	S-M
障害あり	5	3.10	M-L	93.00	M-L
問題行動					
授業逸脱行動	7	2.91	L	86.36	M-L
友達とのトラブル	3	0.85	S	41.23	S-M
技法					
行動論的介入	6	3.37	L	91.25	M-L
ソーシャルスキルトレーニング	2	0.85	S	41.12	S-M
その他	2	1.21	S	68.42	S-M

## V. まとめと今後の課題

本研究では、特別な支援を要する小・中学生への教師による介入事例の成果を整理した。分析対象(学齢・障害の有無等)、反社会的行動の種類、技法ごとに検討したところ、カテゴリ間で度数や効果の大きさに差異が見られた。学齢では「小学生」、問題行動では「授業逸脱行動」のように学校生活場面に直接かかわるもの、技法では「行動主義的アプローチ」において多く実践されていることが $\chi^2$ 検定で明らかになった。また、効果の大きさでは、対象では「障害を有する子ども」、障害種では「発達障害」、問題行動では「授業逸脱行動」、技法では、「行動論的介入」において高い効果が示された。

一方で、本研究において事例データの量について課題が残された。報告されている研究の度数や効果量の数が多くないために、容易に言及できなかった。対象となる研究の特性に偏りがあるか、また、その特性の違いによる効果の大きさに差異があるのかを十分に検討できたとは言い難いところもある。本研究では学会誌や大学紀要等のみを対象としたために、対象データに偏りがある可能性が考えられる。学会誌等に掲載されている報告は、学校教育現場において教師が日々実践している教育活動の一握りであり、実際には各学校において多くの実践が行われている。したがって、各学校で刊行されている紀要などを含め、より幅広く研究を収集し、再検討すべきであろう。

## 文 献

- 1) Busk, P.L. & Serlin, R.C. (1992): Meta-analysis for single-case research. In T.R. Kratochwill & J.R. Levin (Eds.), *Single-case research design and analysts: New directions for psychology and education*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, pp.187-212.
- 2) 福本慎吾・大久保賢一(2013):我が国の学校場面における行動問題を標的とした介入研究の成果——事例の実験デザインが用いられた研究のシステマティック・レビュー——.北海道教育大学紀要 教育科学編,63(2),243-258.
- 3) 長谷川清美・倉光晃子・松下浩之・園山繁樹(2008):通常学級における『やさしさキング』をめざそう!の取りくみ:「やさしい言葉かけ」の促進に向けた学級介入.障害科学研究,32,173-183.

- 4) 本田ゆか・佐々木和義(2008):担任教師から児童への個別行動介入の効果—小学校1年生の授業場面における問題エピソードの分析—.教育心理学研究,56(2),278-291.
- 5) 稲垣応顕・小西一博(2008):構成的グループ・エンカウンターによる児童相互の人間関係づくり:体育科「体ほぐしの運動」を通して.富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要,3,19-24.
- 6) 井上俊哉(2002):先行研究の結果を統合する.渡部洋編,心理統計の技法.福村出版,pp.246-259.
- 7) 梶正義・藤田継道(2006):通常学級に在籍するLD・ADHD等が疑われる児童への教育的支援—通常学級担任へのコンサルテーションによる授業逸脱行動の改善—.特殊教育学研究,44(4),243-252.
- 8) 小西一博(2014):特別な支援を要する子どもの問題行動の実態と課題.現代社会文化研究,59,65-81.
- 9) 小西一博(2016):あたたかい言葉かけの促進に向けた小学校での学級全体へのSSTの取り組み.教育カウンセリング研究,7(1).(掲載予定)
- 10) 道城裕貴・松見淳子・井上紀子(2005):通常学級において「めあてカード」による目標設定が授業準備行動に及ぼす効果.行動分析学研究,19(2),148-160.
- 11) 道城裕貴・野田航・山王丸誠(2008):学校場面における発達障害児に対する応用行動分析を用いた介入研究のレビュー—1990-2005—.行動分析学研究,22(1),4-16.
- 12) 宮下照子(2011):学校支援の行動分析的アプローチの動向—内外論文から—.佛教大学教育学部学会紀要,10,45-54.
- 13) 百瀬光一・下田好行(2006):いじめを繰り返す児童の支援のあり方—授業のなかで育てる思いやり支え合いの心—.家庭教育研究,11,41-49.
- 14) 文部科学省(2013):平成24年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査について.
- 15) 長澤正樹・福田規子(2009):ADHDのある生徒を対象とした行動支援プログラムによる授業中の問題行動の改善.新潟大学教育学部研究紀要人文・社会科学編,1(2),107-116.
- 16) 小笠原恵・朝倉知香・末永統(2004):発達障害児者の示す行動問題に対する介入効果におけるメタ分析.東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学,55,301-312.
- 17) 興津富成・関戸英紀(2007):通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援.特殊教育学研究,44(5),315-325.

- 18) Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & Casto, G. (1987): The quantitative synthesis of single subject research: Methodology and validation. *Remedial and Special Education*, 8(2), 24-33.
- 19) 高橋智子・山田剛史(2008): 一事例実験データの処遇効果検討のための記述統計的指標について—行動分析学研究の一事例実験データの分析に基づいて—. *行動分析学研究*, 22, 49-67.
- 20) 高橋智子・山田剛史・小笠原恵(2008): 一事例実験データの処遇効果検討のための記述統計的指標について—行動分析学研究の一事例実験データの分析に基づいて—. *行動分析学研究*, 22(1), 49-67.
- 21) 高橋智子・山田剛史・小笠原恵(2009): 「特殊教育学研究」における一事例実験研究結果の統合—メタ分析の手法に基づいて—. *特殊教育学研究*, 47(1), 49-60.
- 22) 田中基・関戸英紀(2006): アスペルガー障害が疑われる児童に対する授業参加行動の形成: 参加者の言語的・非言語的コミュニケーションの変化. *日本行動教育・実践研究*, 26, 18-30.
- 23) 田中善大・鈴木康啓・嶋崎恒雄・松見淳子(2010): 通常学級における集団随伴性を用いた介入パッケージが授業妨害行動に及ぼす効果の検討: 介入パッケージの構成要素分析を通して. *行動分析学研究*, 24(2), 30-42.
- 24) 丹野義彦(2000): 効果研究とメタ分析. 下山晴彦編, *臨床心理学研究の技法*. 福村出版, pp.126-132.
- 25) 山田剛史(2001): 一事例実験とメタ分析. 下山晴彦・丹野義彦編, *臨床心理学研究*, 東京大学出版会, pp.203-222.
- 26) 安川直史(2002): 情緒障害学級における SST プログラムの検討—ボールゲーム場面での「あたたかいメッセージ」の指導を通して—. *特殊教育学研究*, 40(1), 61-69.

(受稿 H28. 1. 6, 受理 H28. 4. 11)