

知的障害特別支援学校における自閉症がある児童生徒の 人間関係づくりに対する教員の捉え方

石黒 春香¹, 松山 郁夫²

Perceptions of Teachers for Building Interpersonal Relationships of Students with
Autism Spectrum Disorder in Special Support Schools of Intellectual Disabilities

Haruka ISHIGURO, Ikuo MATSUYAMA

要 旨

本研究の目的は、知的障害特別支援学校の教員が、自閉症のある児童生徒の人間関係づくりに対してどのように捉えているのかを、小学部・中学部・高等部の各学部の比較を通して明らかにすることである。知的障害特別支援学校の教員を対象として、児童生徒の人間関係の形成を目指した関わりについて、重視する度合いを問う、無記名で独自に作成した質問紙調査票を郵送により配布して回収した。45校から得られた925名の有効回答を分析した。その結果、教員は人間関係の形成を目指した支援全般、特に、小学部教員は、自分にかかわる者の存在に気づく、表情や仕草を用いて自分の気持ちを伝える、体験的な活動を通して自分の得意なことを増やす、集団に参加するための手段やルールを身につける、中学部教員は、他者の気持ちを理解する、相手と気持ちを分かち合う、各学部共通として、相手の言葉や表情などから相手の気持ちを分かろうとする、他者の気持ちに応じた接し方を身につける、必要な情報を得るための質問の仕方を身につける、ということを重視していると考察された。

【キーワード】 知的障害特別支援学校、小学部・中学部・高等部の教員、自閉症がある児童生徒、人間関係の形成

I はじめに

文部科学省では、平成29年4月28日に学校教育法施行規則の一部改正と特別支援学校の幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領の改訂を行った。新特別支援学校学習指導要領等は、幼稚園、小学校、中学校の新学習指導要領等の実施時期に合わせて、幼稚部については平成30年度から、小学部については令和2年度から、中学部については令和3年度から全面的に実施することとし、平成30年度から一部を移行措置として先行して実施するとした。なお、高等部では令和4年度入学生から年次進行で実施されていくことになった。

¹長崎県立虹の原特別支援学校 ²佐賀大学教育学部

知的障害特別支援学校では、地域社会において自立した生活ができるようになることを目指して、小学部から高等部までの教育活動が行われている。人間関係の形成について、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）第6章自立活動の内容より、表1の通り、「3 人間関係の形成」では、自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基盤を培う観点から内容を示している（文部科学省, 2018）。特別支援学校高等部学習指導要領 第6章自立活動第2款内容の「3 人間関係の形成」も同様の文言になっている。

表1 人間関係の形成

- | |
|------------------------|
| 3 人間関係の形成 |
| (1) 他者とのかかわりの基礎に関すること。 |
| (2) 他者の意図や感情の理解に関すること。 |
| (3) 自己の理解と行動の調整に関すること。 |
| (4) 集団への参加の基礎に関すること。 |

知的障害特別支援学校では、自立活動や日常生活の指導などにおいて、人間関係の形成についての指導が行われている。しかし、自閉スペクトラム症（自閉症）がある場合、その状態像や児童生徒の経験の少なさから、人間関係がうまく形成されていないことがある。そのため、自閉症がある児童生徒の人間関係の形成について、知的障害特別支援学校の教員には、各児童生徒に応じた指導・支援が求められることになる。

自閉症については、DSM-IV（American Psychiatric Association, 1990）では広汎性発達障害という上位概念のもとに、自閉症、アスペルガー障害、特定不能の広汎性発達障害などの下位分類がなされていた。DSM-IV-TR（American Psychiatric Association, 1994）でも同様であったが、DSM-5（American Psychiatric Association, 2013）への改訂によって、「神経発達症群/神経発達障害群」の大分類に含まれた「自閉スペクトラム症」に変更された。そのため、広汎性発達障害の下位分類がなくなってしまう、症状の軽い状態から重度の状態までを、連続的に捉える自閉スペクトラム症に統一されることになった。

DSM-IV-TRにおいては、「社会性の障害」、「言語・コミュニケーションの障害」、「興味の限局と常同的・反復的行動」の3症状の早期発症とされていた。

DSM-5では、DSM-IV-TRにおける「社会性の障害」、「言語・コミュニケーションの障害」を1つにまとめた。それは、他者との相互反応の質的な障害、言語表出、言語理解、話し言葉、ジェスチャーに関する発達の遅れがあり、コミュニケーションの目的としての言語の使用の困難があるため、これらをまとめて、「社会的コミュニケーションと社会的相互作用の持続的な障害」とした。

DSM-IV-TRにおける「興味の限局と常同的・反復的行動」については、DSM-5では、行動、興味、活動の限局された反復的な様式、それに感覚刺激に対する過敏性・鈍感性等の知覚異常の項目が追加されて、「行動・関心・活動における固定的・反復的なパターン」とされた。

以上のように、自閉症の概念については変更がなされているが、端的に言えば、「こだわりと共感性の希薄さを併せ持つ状態像を有する障害で、幼児期に発症するもの」と捉えられる。

知的障害特別支援学校小学部におけるプログラミング教育を取り入れた自立活動を、人間関係の形成等を目指して行った結果、「友達の意見を聞いて考えを修正したり、コミュニケーションの難しい友達が分かりやすいように声を掛けたりする姿が見られた」（山崎・伊藤・水内, 2021）。また、知的障害特別支援学校高等部の人間関係の形成を目標とした教育実践から、生徒同士のコミュニケーションに関して、「スキ

ルを活用できる場面や状況そのものを増やし、学習したスキルが汎用的なものであると感じられるような授業設定の必要性がある。生徒同士の関係性に着目した取り組みにおいて、十分な成果を得ているものは多く見られなかったが、意図的にペアリングを設定し、生徒同士の関係性を構築することによってかわり方に改善が見られたものがあった」(佐々木・野口, 2015)と報告されている。知的障害特別支援学校には、知的障害と自閉症を併せ持つ児童生徒が多いため、コミュニケーションや人間関係の形成を目標とした教育の充実が求められる。

以上より、知的障害特別支援学校では、児童生徒の人間関係の形成について、小学部、中学部、高等部との関連性を重視した教育が不可欠と言える。その際、各学部の教員がどのように自閉症がある児童生徒の人間関係の形成について捉えているのか、また、学部間の教員に捉え方の違いがあるのかどうかを検討することは、自閉症がある児童生徒における人間関係の形成に対する各学部の取り組みをより関連させ、深く学べる取り組みにするための一助になると考えられる。したがって、本研究では、知的障害特別支援学校の教員が自閉症のある児童生徒の人間関係の形成について、どのように捉えているのかを、小学部・中学部・高等部の各学部の比較を通して明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 方法

1. 調査対象

本研究では、知的障害特別支援学校において児童生徒に対して教育をしている教員を対象として、児童生徒の人間関係の形成を目指した関わり方に対して意識する度合いを問う、独自の質問を記載した質問紙調査票による調査を実施した。調査にあたっては、回答者の性別、年代、学部に関する回答を求めた。

分析対象者925名のプロフィールは表2の通り、男性341名(36.9%)、女性584名(63.1%)、年代は20代177名(19.1%)、30代256名(27.7%)、40代232名(25.1%)、50代228名(24.6%)、60代32名(3.5%)、学部は小学部316名(34.2%)、中学部288名(31.1%)、高等部321名(34.7%)であった。

表2 各学部の年代と性別の内訳 (単位:人)

区分		20代	30代	40代	50代	60代	合計
小学部	男性	22 (7.0%)	21 (6.6%)	14 (4.4%)	16 (5.1%)	5 (1.6%)	78 (24.7%)
	女性	59 (18.7%)	65 (20.6%)	59 (18.7%)	47 (14.9%)	8 (2.5%)	238 (75.3%)
中学部	男性	24 (8.3%)	39 (13.5%)	26 (22.2%)	25 (8.7%)	3 (1.0%)	117 (40.6%)
	女性	35 (12.2%)	42 (14.6%)	42 (14.6%)	46 (16.0%)	6 (2.1%)	171 (59.4%)
高等部	男性	22 (6.9%)	42 (13.1%)	34 (10.6%)	41 (12.8%)	7 (2.2%)	146 (45.5%)
	女性	15 (4.7%)	47 (14.6%)	57 (17.8%)	53 (16.5%)	3 (0.9%)	175 (54.5%)
合計	男性	68 (7.4%)	102 (11.0%)	74 (8.0%)	82 (8.9%)	15 (1.6%)	341 (36.9%)
	女性	109 (11.8%)	154 (16.8%)	158 (17.1%)	146 (15.8%)	17 (1.8%)	584 (63.1%)
	総数	177 (19.1%)	256 (27.7%)	232 (25.1%)	228 (24.6%)	32 (3.5%)	925 (100.0%)

※ () 内は各学部の総和、及び全体の総和のパーセンテージを示している。

2. 調査期間と調査方法

調査期間は、令和3年10月1日から同年11月10日までとした。

調査方法は、94か所の知的障害特別支援学校に、本研究に使用する無記名方式の質問紙調査票を郵送で、1校につき各学部10部、計30部配布し回収する方法にて実施した。45か所(送付した学校の47.9%)から合計947名の回収が得られ、そのうち教員として知的障害児に関わった年数が1年以上あり、且つ全質

問項目に回答している925名の質問紙調査票を有効回答とした（有効回答率32.8%）。

標本となる知的障害を対象とする特別支援学校は、無作為抽出により抽出した。具体的には系統抽出により、令和3年10月1日現在の各都道府県の知的障害特別支援学校の名簿の最初からA番目とB番目に記載されてある2か所の知的障害特別支援学校、計94か所を抽出した。

3. 質問項目の作成手順

本研究で使用する質問項目の作成にあたっては、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）（文部科学省, 2018）の第6章3「人間関係の形成」の記述から作成した。次に、知的障害特別支援学校の小学部、中学部、高等部の教員各2名、計6名に対して、作成した12項目の質問項目について、知的障害特別支援学校の教員への調査で使うことが可能かどうかを、個別に質問した。その結果、全12項目について6名全員から全て使用できるとの回答が得られた。そのため、これら12項目全てを、質問項目として使用することにした。なお、小学部、中学部、高等部の各教員に質問したのは、小学部児童の人間関係の形成に関する指導を踏まえて、中学部生徒、高等部生徒の人間関係の形成に関する指導を行うという連続性があるからである。

児童生徒の人間関係の形成を目指した関わりについて、重視する度合いを問う独自の12項目の質問項目における回答は、「まったく重視していない」（1点）、「あまり重視していない」（2点）、「どちらでもない」（3点）、「ある程度重視している」（4点）、「とても重視している」（5点）までの5段階評価とした。

4. 分析方法

以上の質問項目への回答に対する分析方法として、小学部、中学部、高等部の3学部ごとに、各質問項目の平均値と標準偏差を算出した。次に、各質問項目について、各学部間で平均値に差があるかどうかを検討するために、対応がない場合の一元配置分散分析を行った。その後の多重比較については、最小有意差（LSD）法を使用した。なお、統計処理については、IBM SPSS Statistics 22を使用した。

5. 倫理的配慮

倫理的配慮として、質問紙調査票を郵送した知的障害の特別支援学校に対して、書面にて本研究の目的、内容、結果の公表方法、協力は任意であること、調査は無記名で行うこと、回答は個人を特定できないようにすべて数値化して集計するため、学校名は一切出ないこと等を説明し、同意を得られた場合のみ回答を依頼した。回答をもって承諾が得られたこととした。

Ⅲ 結果

各学部の平均値について4点以上の項目は、小学部と中学部が各7項目（58.3%）、高等部が6項目（50.0%）で、それら以外の各項目の平均値は3点台後半であった。つまり、各学部共に、教員は知的障害のある自閉症の児童生徒と関わる際、人間関係の形成に関することを全般的に重視している傾向がある。

分散分析によって有意差が認められたのは、「1. 自分にかかわる者の存在に気づくこと」、「2. 表情や仕草を用いて自分の気持ちを伝えること」、「3. 他者の気持ちを理解すること」、「4. 相手と気持ちを分かち合うこと」、「6. 本人ができる活動を設定し、成就感を味わえるようにすること」、「7. 自信を持てるように働きかけること」、「8. 自己に肯定的な感情を高めていくこと」、「9. 体験的な活動を通して自分の得意なことを増やすこと」、「11. 集団に参加するための手段やルールを身につけること」の9項目（75.0%）であった（表3）。

そこで、LSD法を用いた多重比較を行った結果、次のことが確認された。

「1. 自分にかかわる者の存在に気づくこと」、「2. 表情や仕草を用いて自分の気持ちを伝えること」の2項目については、「小学部と中学部」と「小学部と高等部」の間に有意差があり、どちらも小学部の平均値が高かった。「中学部と高等部」の間に有意差がなかった。高等部よりも小学部の教員の方が、「自分にかかわる者の存在に気づくこと」、「表情や仕草を用いて自分の気持ちを伝えること」を重視している。

「3. 他者の気持ちを理解すること」、「4. 相手と気持ちを分かち合うこと」の2項目については、「中学部と高等部」の間には有意差があり、どちらも中学部の平均値が高かった。「小学部と中学部」と「小学部と高等部」の間には有意差がなかった。高等部よりも中学部の教員の方が、「他者の気持ちを理解すること」、「相手と気持ちを分かち合うこと」を重視している。

「6. 本人ができる活動を設定し、成就感を味わえるようにすること」、「7. 自信を持てるように働きかけること」、「8. 自己に肯定的な感情を高めていくこと」の3項目については、「小学部と高等部」と「中学部と高等部」の間に有意差があり、3項目すべて小学部の平均値が高かった。中学部と高等部よりも小学部の教員の方が、「本人ができる活動を設定し、成就感を味わえるようにすること」、「自信を持てるように働きかけること」、「自己に肯定的な感情を高めていくこと」を重視している。

「9. 体験的な活動を通して自分の得意なことを増やすこと」、「11. 集団に参加するための手段やルールを身につけること」の2項目については、どちらも「小学部と高等部」の間には有意差があり、どちらも小学部の平均値が高かった。「小学部と中学部」と「中学部と高等部」の間には有意差がなかった。高等部よりも小学部の教員の方が「体験的な活動を通して自分の得意なことを増やすこと」、「集団に参加するための手段やルールを身につけること」を重視している。

分散分析により、各学部の平均値に有意差が認められなかった項目は、「5. 相手の言葉や表情などから、相手の気持ちを分かろうとすること」、「10. 他者の気持ちに応じた接し方を身につけること」、「12. 必要な情報を得るための質問の仕方を身につけること」の3項目（25.0%）であった。これら3項目については、3学部の教員が同じように重視している。

表3 知的障害のある自閉症の児童生徒と関わる際に重視していることに関する分散分析

質問項目	小学部	中学部	高等部	分散分析結果F
1. 自分にかかわる者の存在に気づくこと	4.20 (0.70)	4.04 (0.80)	3.94 (0.76)	9.09** 小>中* 小>高*
2. 表情や仕草を用いて自分の気持ちを伝えること	4.37 (0.71)	4.18 (0.83)	4.06 (0.78)	12.51*** 小>中* 小>高*
3. 他者の気持ちを理解すること	3.84 (0.75)	3.87 (0.83)	3.70 (0.80)	4.18* 中>高*
4. 相手と気持ちを分かち合うこと	3.72 (0.79)	3.76 (0.89)	3.60 (0.83)	3.41* 中>高*
5. 相手の言葉や表情などから、相手の気持ちを分かろうとすること	3.76 (0.81)	3.78 (0.92)	3.64 (0.87)	2.56
6. 本人ができる活動を設定し、成就感を味わえるようにすること	4.68 (0.51)	4.64 (0.53)	4.52 (0.63)	7.22** 小>高* 中>高*
7. 自信を持てるように働きかけること	4.67 (0.50)	4.58 (0.59)	4.41 (0.68)	15.31*** 小>高* 中>高*

質問項目	小学部	中学部	高等部	分散分析結果F
8. 自己に肯定的な感情を高めていくこと	4.63 (0.53)	4.50 (0.66)	4.35 (0.73)	14.50*** 小>高* 中>高*
9. 体験的な活動を通して自分の得意なことを増やすこと	4.69 (0.49)	4.59 (0.59)	4.48 (0.62)	10.22*** 小>高*
10. 他者の気持ちに応じた接し方を身につけること	3.85 (0.75)	3.89 (0.81)	3.82 (0.81)	0.66
11. 集団に参加するための手段やルールを身につけること	4.43 (0.59)	4.40 (0.69)	4.28 (0.73)	4.551* 小>高*
12. 必要な情報を得るための質問の仕方を身につけること	3.86 (0.81)	3.92 (0.89)	3.93 (0.81)	0.66

() 内は標準偏差

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

IV 考察

知的障害特別支援学校の教員に対して行った、児童生徒の人間関係の形成を目指した関わりについて、重視する度合いを問う、独自に作成した12項目の質問への回答は、各学部の平均値が4点以上の項目は、小学部と中学部が各7項目(58.3%)、高等部が6項目(50.0%)で、それ以外の各項目の平均値は3点台後半であった。したがって、知的障害特別支援学校の教員には、知的障害のある自閉症の児童生徒の人間関係の形成を目指した関わりにおいて、全般に亘って重視している傾向があるものと推察される。

「自閉症児においては自己他者理解の程度と社会的相互作用の様子に関連があり、自己他者理解の高・低が、社会的相互作用における自己他者理解の問題の頻度に反映されている」(鈴木・平野, 2018)と報告されている。しかしながら、「直接話しかけるなど明示的に働きかければ、自閉症児も他者へ注意を向けることができるが、様々な刺激の統制が緩い自然環境下において、社会的刺激である他者への自発的注意や選好が乏しい」(北, 2016)と言及されている。したがって、知的障害のある自閉症の場合、小学部において、コミュニケーション力を高める働きかけ等、社会性を高めるように配慮をすれば、自己識別がなされるようになり、表情や仕草で自分の気持ちを相手に伝えることができるようになってくる。そのことは、相互コミュニケーションや感情理解等、高次の社会性の発達が向上することに繋がる。このため、中学部と高等部よりも小学部の教員の方が、「自分にかかわる者の存在に気づくこと」、「表情や仕草を用いて自分の気持ちを伝えること」を重視しているものと考えられる。

他者理解には、相手の表情、身振り、身体の動き、声のトーン等で伝えられる情報によってなされる、他者の心的状態に関する理解で、他者理解の暗黙の捉え方を提示する直感的他者理解(intuitive social understanding)、および、概念やルールの知識による、他者の心的状態に関する概念的理解である内省的他者理解(reflective social understanding)がある(Hughes, 2011)と主張されている。知的障害のある自閉症にとっては、直感的他者理解がなされた後、集団学習や体験学習を積みかさねながら内省的他者理解に至れば、社会性が向上し、地域生活が容易になるものと窺える。また、対人関係に困難を抱えている中学生を対象にしたプログラムから、「真の感情を自己理解できるようになったことが、対人コミュニケーションへの意欲につながる可能性がある。自己の感情理解をベースに、他者理解やソーシャルスキルのプログラムを組み合わせて実施していく必要がある」(岡田・高野・塚原, 2015)と論及されている。中学部の生徒における自己理解や他者理解が進めば、グループ学習や体験学習の効果により社会性が向上し、高等部における就労等の地域で生活するための学習が効果を上げることに繋がる。したがって、高等部よりも中学部の教員の方が、「他者の気持ちを理解すること」、「相手と気持ちを分かち合うこと」を重視してい

るものと推察される。

「学業領域と運動領域について自己概念が低く、自信を失っているような知的障害児に対しては、叱責を減らし、称賛をより多く行うことが、自己概念を高めることに繋がる。重要な他者からの賞賛や叱責は、本人の努力や能力が直接的に影響する学業や運動といった領域において影響を及ぼす」（小島, 2010）。「生活を楽しむ子」を育むことを教育の基本理念としている知的障害特別支援学校中学部において、自己肯定感を育む異年齢集団活動を実施した結果、「今の生活が充実することは、生活を意味ある、やりがいのあるものとし、生徒の自己肯定感を高め、主体的に生活を創っていく意欲を育む」（築山・寺川, 2019）。「自閉症児者の社会性を高め、その生活全般において生活の質の向上を目指すためには、人間関係の交流の中で、ストレングス視点を生かす必要がある」（松山, 2018）との各報告がなされている。それ故、小学部や中学部において、児童生徒の興味や関心等のストレングスに目を向け、できれば授業に活用し、称賛されることを通して自己概念や自己肯定感を高めていくような教育を目指しているのであろう。このため、高等部よりも小学部と中学部の教員の方が、「本人ができる活動を設定し、成就感を味わえるようにすること」、「自信を持てるように働きかけること」、「自己に肯定的な感情を高めていくこと」を重視しているものと判断される。

小学校自閉症・情緒障害特別支援学級における教育実践からは、「自立活動においてストレングス視点から対象児の興味や関心を重視し、それを授業に取り入れたため、他児との関係性の中で楽しみの世界に児童が自ら入り、他児とともにある場が生じた。また、そのことは喜びを共に味わい、うれしい気持ちをより多く感じた体験でもあるため、児童の自発性や社会性の発達に繋がる」（林田・松山, 2019）と言及されている。小学部の教員は、児童が体験的な活動を通して興味や関心があることや得意なことを増やし、集団に参加する手段やルールを身につけることを優先している。つまり、楽しく学校生活を送れるように働きかけている。そのため、高等部よりも小学部の教員の方が「体験的な活動を通して自分の得意なことを増やすこと」、「集団に参加するための手段やルールを身につけること」を重視しているものと推測される。

「目線や表情や動きなども含めてあらゆる言葉から気持ちを受け取ろうとする姿勢が大切である。子供の興味に合わせて分かり易い教材を作れば、たとえ言葉を話せなくても、細やかなやりとりが活発に起きる」（小竹・小関・中村, 2017）と示唆されている。したがって、知的障害特別支援学校の教員は、「相手の言葉や表情などから、相手の気持ちを分かろうとすること」、「他者の気持ちに応じた接し方を身につけること」、「必要な情報を得るための質問の仕方を身につけること」について、学部に関係なく、児童生徒の人間関係の形成にとって重視すべきだと捉えているものと考えられる。

今後の課題は、以上の考察を踏まえて、知的障害のある自閉症の児童生徒における人間関係の形成に効果的な働きかけに関する、知的障害特別支援学校の取り組みについて検討することである。

V 結 論

本研究では、知的障害特別支援学校の教員を対象に、児童生徒の人間関係の形成を目指した関わりについて重視する度合いを問う、無記名で独自に作成した質問紙調査票を郵送により配布して回収した。925名の有効回答を学部間で分散分析により分析した。その結果、知的障害特別支援学校の教員は、①人間関係の形成を目指した全般的な支援。②小学部の場合、自分にかかわる者の存在に気づく、表情や仕草を用いて自分の気持ちを伝える、体験的な活動を通して自分の得意なことを増やす、集団に参加するための手段やルールを身につける。③中学部の場合、他者の気持ちを理解する、相手と気持ちを分かち合う。④小学部と中学部の場合、本人ができる活動を設定し、成就感を味わえるようにする、自信を持てるように働

きかける、自己に肯定的な感情を高めていく。⑤各学部共通として、相手の言葉や表情などから、相手の気持ちを分かろうとする、他者の気持ちに応じた接し方を身につける、必要な情報を得るための質問の仕方を身につける。という5点が、児童生徒の人間関係の形成にとって重視すべきだと捉えていると示唆された。

謝 辞

本研究にご協力いただきました知的障害特別支援学校の校長と教員の皆様に、心より感謝申し上げます。

引用文献

- American Psychiatric Association (2000) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition, Text Revision (DSM-IV-TR)*. American Psychiatric Association, Washington DC.
- American Psychiatric Association (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition, (DSM-IV)*. American Psychiatric Association, Washington DC.
- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. American Psychiatric Association, Arlington.
- 林田真一・松山郁夫 (2019) 自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動におけるストレンクス視点からの授業実践:「ストロー竹とんぼを友だちと一緒に作り、飛ばして楽しもう」の取り組みを通して. 佐賀大学教育実践研究, (37), 99-111.
- Hughes, C. (2011) *Social understanding and social lives : From toddlerhood through to the transition to school*. New York, Psychology Press.
- 北 洋輔 (2016) 自己識別の発達とその障害. 認知神経科学, 18(3+4), 115-120.
- 小島道生 (2010) 知的障害児の自己概念とその影響要因に関する研究. 特殊教育学研究, 48(1), 1-11.
- 小竹利夫・小関真奈美・中村保和 (2017) 知的障害児・者のコミュニケーションの拡大を目指した教育的係わり. 群馬大学教育実践研究, (34), 101-106.
- 松山郁夫 (2018) 自閉スペクトラム症者へのストレンクス視点による生活支援. 佐賀大学教育学部研究論文集, 2(2), 95-100.
- 岡田佳子・高野光司・塚原 望 (2015) 感情の自己理解を深めるための心理教育プログラムの開発—対人関係に苦手意識を持つ中学生を対象とした小グループでの実践—. 学校メンタルヘルス, 18(2), 132-146.
- 佐々木健太郎・野口和人 (2015) 知的障害特別支援学校高等部におけるコミュニケーションに関する指導の現状と課題. 宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要, 10, 83-92.
- 鈴木 徹・平野幹雄 (2018) 自閉症スペクトラム障害児における自己/他者理解の程度と社会的相互作用との関連. 自閉症スペクトラム研究, 16(1), 67-72.
- 築山由希子・寺川志奈子 (2019) 知的障害特別支援学校中学部における自己肯定感を育む異年齢集団活動: 自己認識・他者認識の発達の变化に着目して. 地域学論集:鳥取大学地域学部紀要, 15(2), 19-38.
- 山崎智仁・伊藤美和・水内豊和 (2021) 知的障害特別支援学校におけるSTEM教育の可能性: 小学部自立活動におけるプログラミング教育実践から. 富山大学人間発達科学部紀要, 15(2), 41-50.