

# 特別支援学校高等部音楽科における支援に関する考察

—軽度知的障害青年の学習意欲向上を目指して—

高濱順子\*・三木裕和\*\*

## A Study on the Support Program for the Students in the Music Courses of Special Needs School

-With the Aim of Enhancing the Learning Motivation of the High School Students with  
Mild Intellectual Disabilities-

TAKAHAMA Junko\*, MIKI Hirokazu\*\*

キーワード：軽度知的障害，特別支援学校，高等部，音楽科

Key Words: Mild Intellectual Disability, Special Needs School, High School Student, Music Course

### I. 研究の目的

近年，知的障害特別支援学校高等部では知的障害の程度が軽度の生徒<sup>1</sup>（以下，軽度知的障害の生徒）が増え，高等部全体の中で占めるその割合も増加している。これは障害の程度が比較的軽度な生徒が，中学校の特別支援学級を卒業してほぼ全員，特別支援学校高等部に進学することによる。即ち中学校で，特別支援学級に在籍する生徒が増えている。先行研究は，その中に通常学級からの転籍者も多く含まれることや，中には通常学級を卒業して特別支援学校高等部に進学する生徒もいることを報じている。背景に「特別支援学校高等部の高い就職率への期待」や「境界線児の教育機関の不足」があるともいわれ，知的機能に問題はないが，適応行動に困難のある児童生徒が知的障害教育のフィールドに集まってきている可能性がある<sup>2</sup>と指摘する。国立特別支援教育総合研究所（以下，NISE）はこれを「作られた知的障害」と表現した<sup>2</sup>。

これら知的障害特別支援学校高等部に進学した軽度知的障害の生徒の中に，入学後急激に学習意欲を失い，暴力行為，器物破損，男女交際上の問題，不登校等，生徒指導上の問題を起こす者が現れ，退学者も出ている。知的障害特別支援学校高等部における軽度知的障害の生徒の増加と問題行動の発現は全国的な状況であり，軽度知的障害の生徒の社会的及び職業的自立の促進を踏まえた教育的対応は喫緊の課題である<sup>3</sup>。

本研究は，知的障害特別支援学校高等部音楽科の授業観察を通して，知的障害特別支援学校高等部における軽度知的障害の生徒への支援のあり方を検討することを目的とする。

### II. 方法

#### 1. 調査対象

研究調査の対象としたのは，〇県P特別支援学校（P校）高等部音楽科の授業である。P校は，

---

\* 鳥取大学附属特別支援学校

\*\* 鳥取大学地域学部地域教育学科

知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校である。軽度知的障害の生徒の増加とそれに伴う生徒指導上の様々な問題への対応に苦慮した経緯があり、2009年度に教育課程の大幅な見直しを行った<sup>4</sup>。重複障害児学級と単一障害児学級とがあるが、本研究で調査の対象としたのは単一障害児学級の授業である。近年は合唱活動に精力的に取り組み、1年間に2回校内芸術発表会で生徒が合唱を披露する他、校外の合唱祭等にも有志を募って積極的に参加しており、教育関係者の間で高い評価を得ている。

## 2. 調査期間

2012年7月～2013年1月

## 3. 調査方法

調査の方法は、観察とインタビューである。

観察；P校高等部音楽科の授業，P校C教諭がS校で行った研究授業，校内芸術発表会，夏休み中の合唱練習，O県合唱大会

インタビュー；P校音楽科担当C教諭，P校高等部主事，P校高等部生徒

観察記録と、録音・録画の内容をもとに授業の流れを文章化し、これをもとに鳥取大学派遣研修中の現職学校教員7名（筆者含む）、鳥取大学地域学研究科のゼミ生6名、及び大学教官とともに軽度知的障害の生徒への支援のあり方について検討した。

## Ⅲ. 結果 -P校高等部音楽科の授業で観察された支援の方法-

P校高等部音楽科における授業観察をもとに、知的障害特別支援学校高等部における軽度知的障害の生徒への支援のあり方について検討し、生徒の学習意欲に関わると考えられる支援の方法を5つ選出した。以下に示す。

### 1. ルールの提示における支援；「学習の場の約束ごと(ルール)を具体的に、書いて示す。」

P校高等部1年生，7月の授業である。

合唱のパート練習を行うために、女子生徒が別教室に移動し、音楽室には男子生徒だけが残った。C教諭は、男子生徒を床に座らせたまま画用紙に書かれた『パート練習のルール』(図1)を示し、声に出して読むよう指示した。

ルールは5項目からなっていた。授業中の姿勢について示すもの①②、歌うときの心構えを示すもの③、その他、仲間との関係のあり方を示すもの④⑤、も含まれる。これらのルールが、具体的な言葉で、生徒がイメージしやすいように表現されている点に注目した。

ルール①「ピアノには触らない」には「練習中、不要な音を出さない」という意味と、「練習中、ピアノ本体に寄りかかって歌わない」という2つの意味がある。ルール②「壁にもたれない」は、

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>① ピアノには触らない。</li> <li>② 壁にもたれない。</li> <li>③ 一生懸命歌う。</li> <li>④ リーダーの話は黙って聞く。</li> <li>⑤ 友だちを注意するのは先生です。</li> </ul> |
|---|

図1 パート練習前に示されたルール

授業中の望ましい姿勢を生徒にわかりやすい表現で伝えている。ルール③「一生懸命歌う」はP校音楽科の努力目標である。P校音楽室の壁にもこの言葉が掲示されている。ルール④「リーダーの話は黙って聞く」は、リーダーの話を書くときの望ましい態度を示すとともにパートリーダーの立場を支える。ルール⑤では、しかしそのリーダーも決して友だちを上から目線で注意したり批判したりする役ではないということを、「友だちを注意するのは先生です」という言葉で戒める。たとえリーダーであっても、相手を傷つけ不快を与えるような発言や命令口調は絶対に許さないという教師の信念をここで示す。(C教諭からの聴き取り：2013年7月)

パートリーダーというのはパート練習の進行役である。各学年、各パート(ソプラノ・アルト・男声)1名ずつがその役を担う。「リーダー」と呼んではいるが、決して集団を導くことが上手な生徒ではない。むしろ集団の中に自分の居場所をつくるのが苦手で、集団に入るために何らかの後押しが必要な生徒たちである。そういう生徒をC教諭が指名する。従って「リーダーの話は黙って聞く」というルール④は、リーダーに安心を約束するものでもある。

軽度知的障害の生徒の発達を踏まえて、学校教育活動の様々な機会や場面をとらえ、その場で期待される約束事や望ましい行動をあらかじめ「ルール」として提示することは有意義である。活動の前にルールを示されることによって、生徒は「ここで、何を、どうすれば良いのか」を知ることができる。「ここで、してはいけないこと」が具体的にわかる。わかることで安心して活動に参加することができる。それは二次障害<sup>5)</sup>の原因ともなる不要な叱責を回避することにもつながる。ここでいう「ルール」とは、生徒を拘束するためのものではない。主体的な参加を保障する環境をつくることを目的に設定されたものである。

## 2. 教材の提示における支援：「教師は、生徒に期待する姿をまず自分自身を使って表現して、見せる」

P校高等部1年生、11月の授業である。C教諭が英語の歌唱教材を初めて生徒に提示しようとしている。英語の歌詞はホワイトボードに、ひらがなで提示してある。(図2)

C教諭は生徒の前に立ち、ポップな編曲の『Santa Claus is Coming to Town』を、リズムののって力いっぱい歌ってみせた。短いフレーズであったが、C教諭が歌い終わった後、生徒は「うわぁ」と感嘆の声をあげ、一斉に拍手をした。生徒も立ち上がった。皆、興奮し、歌う気に満ちている。生徒がC教諭の演奏によって瞬時にこの曲に魅きつけられ、しかも「できそうだ」と感じていることがわかる。

高等部2年生男子のパートリーダーを務める生徒Aは、C教諭へのあこがれを次のように語った。

「やっぱり教え方って言うか、音楽の、その歌声とか、すばらしい・・その音楽の、堂々とした、その、音楽を歌う姿とか、やっぱりそういうところ、かっこいいなと思うんですよ。人前でも恥ずかしながら堂々と歌ったりとか・・やっぱりそういうの苦手な人っているじゃないですか。だけど、その中でも堂々と、自分が『音楽好き!』っていうところをみんなに伝えてるんで、そこは習いたいなって感じ。(あんなふうに声だして、みんなの前でば～って歌う)そう。それがやってみたいんですよ。知らない人とかみんながいる中でも、ば～って。」

さーなくろす かみとうたあー  
 さーなくろす かみとうたあー  
 さーなくろーすいず  
 かみんとうたあー

『Santa Claus is Coming to Town』

図2 英語の歌詞をひらがなで提示

(生徒Aからの聞き取り ; 2012年11月)

教材は、教師を介してはじめて「生きた教材」となる。子どもたちは、教師が教材をどう扱うか、どう自分たちに提示しようとしているか知り、教師の人格というフィルターのかかった教材を吸収する<sup>6</sup>。音楽科は実技教科である。授業においては、例えば新しい曲を初めて生徒に提示する際、生徒が一瞬でその曲に魅かれ、「やってみたい」「歌ってみたい」と思えるような提示の仕方を工夫したい。美術科の教師がデッサンをして見せる、体育科の教師がサッカーボールをシュートして見せるのと同じように、音楽科の教師が実際に生徒の目の前で歌ってみせる、踊ってみせることによって、その教材ははじめて、生きた、魅力あるものとして生徒に届く。それでこそ生徒のあこがれは、手の届く、実現可能なものとして膨らんでいく。

### 3. 形成的評価における支援 ; 「その場で、名前を呼んで、ほめる」

S特別支援学校高等部3年生を対象としたC教諭による研究授業(10月)の1場面である。生徒とC教諭は初対面である。

この日最初の活動「からだをうごかさう」では、C教諭が「手を上にあげてー」「ぐーっと伸びて」など指示をするが、ほとんどの生徒が動こうとしなかった。その時、それまでじっとC教諭を見ているだけで動きのなかった男子生徒Fが、ふざけるようなそぶりでC教諭の真似をして手を上にあげ、隣の生徒に見せようとした。C教諭はそこで活動を止め、指揮台を降りてゆっくりとFの前まで歩いて行った。そして「私はCといいます。(あなたの)名前を教えてくださいませんか?」と尋ねた。Fが答えると、「F君!手があがってたよ。すごい!がんばってるー!」と力いっぱいほめた。観察していた筆者には、この時、生徒Fがふざけて手を上にあげたことは明らかと思えたが、C教諭はそのことは問題にしなかった。「手があがった」というプラスの事実だけに注目して生徒をほめた。

2番目の活動は、AKB48の曲に合わせて、簡単ないくつかの「振り」を繰り返し踊るものだった。指揮台の上で曲に合わせて大胆に踊るC教諭を見ながら、女子生徒が動き始めた。照れたように隣同士顔を見合わせて笑ったり、周りを見回したりしながら、もっと動きたそうな様子が見える。C教諭、すかさず女子をほめる。男子の中にはまだ動きのない生徒が何人かいる。C教諭は指揮台を降り、腕組みをして立っている男子生徒I、Hの正面に行き踊った。C教諭は「へいへいへいへい」と踊りながら声をかけたり、逃げようとする生徒を追いかけたりする。追いかけられた生徒も周囲の生徒も笑う。そうしながら少しでも動こうとする様子の見られた生徒には、必ず名前を尋ね、呼びかけて、ほめる。C教諭が「名前を尋ねる」「名前を呼ぶ」ということを意図的にやっているのだとわかる。そして、名前を呼ばれた生徒には、その後明らかに意欲的に動こうとする様子が見られ始めた。

C教諭「E君、踊りが上手だったから前でやってみて」

生徒E「え〜!？」

生徒F「俺もでるから、お前もでろよ」

(迷っているEにIが「でろ」と目で合図)

「前でやってみて」と言われてためらっていた生徒Eに、「俺も出るから」と自分から声をかけたのは、この日最初に名前を呼ばれた生徒Fであった。

生徒をほめるということについてC教諭は徹底している。授業中、少しでも能動的な変化の認められた生徒を見つけると、C教諭はすぐにその場で必ず名前を呼んで、ほめる。名前を呼ばれることで生徒は、先生が「私を」「僕を」見ていてくれた、「私は」「僕は」認められたという事実を確実に受け取ることができる。ここに教師と生徒のリレーション（心のふれあいのある人間関係）がうまれる。名前を呼んでほめられた生徒は変容していく。積極的に活動に取り組み始める。

教師が子どもと親和的な関係を築くことを『リレーション』という。学習に取り組むこと自体に困難を感じている子どもにとって、教師とあたたかい心の交流が感じられるかどうかは、大切な要因である<sup>8</sup>。今日は誰の名前を呼んだか、最近名前を呼んでいないのは誰か、C教諭の頭の中には常にそのことがある。「今日こそはあの子を呼んであげなくちゃ」と心に決めて、毎回授業に臨むのだと言う。（C教諭からの聴き取り：2013年7月）

#### 4. 目標の提示における支援：「確実にできるところから始める」

同じくP校C教諭による、S校3年生を対象とした研究授業である。

この日、マスクをして授業に参加していた男子生徒IとHは、体操やリズムなどの身体表現活動の間ずっと腕を組んで立ち、動こうとしなかった。発声練習の途中にはC教諭からマスクを取ってくれないかと言われたが、とらなかった。

合唱のパート練習の時間となった。女子生徒が別室に移動した後、C教諭は男子生徒をピアノの周りに集め一人ひとりの立ち位置を指示した。IとHにはC教諭が座るピアノの椅子から一番近い位置を示した。男子のパート練習が始まった。教材は『時代』（中島みゆき 作詞・作曲）である。以下は、その時のC教諭と男子生徒たちとのやりとりである。

C教諭「今日は、『いまは・・・』の『い〜』を合わせることを目標にします。」

生徒全員「い〜」

C教諭「I君、音程があってる！すごい！」

生徒I「今、『え〜』って言ったんですよ。」

C教諭「いい声だ〜！」

生徒H「先生、どこの人？」

C教諭「〇〇（出身地）だよ。」

（中略）女子が戻ってきた。

C教諭「じゃあ男子はまだできてないから、女子は先に終わって男子を残そう」

生徒E「わかったわかった先生、ちゃんとやるよ。」

生徒I「おい男子、やろう。い〜」

音楽科の授業で「歌唱」を扱おうとする時に、生徒が歌うことに消極的だと教師は目標設定に悩む。C教諭はこの日の目標を、どの生徒にも確実にできそうな1つだけにしぼり、最後までそれ以上を求めなかった。ただ「せーの、『い〜』と繰り返しながら、「いい声だ」「大きな声だ」「音程があっている」と、生徒の表現一つ一つを取り上げてほめていった。生徒は次第にC教諭とのやりとりを楽しみ始めた。笑いが生徒の心を開く。ふざけたりおどけたりしながら生徒の声は次第に大きくなっていく。教師と生徒のふれあいの中で、なぜか音程も次第にそろってくる。（C教諭：2012年8月）

C教諭はこの日、授業の最初から、目立って動きの少ないI、Hとの関係を結ぼうと働きかけてきた。そして声を出す場面では、生徒が確実にできるであろう1つだけを選択し、提示した。その場には男子しかいないという状況も必要だっただろう。自分の一番近くに二人を立たせたことも意図されたものであったはずである。生徒は時間いっぱいC教諭とのやりとりを楽しんで、最後に大きく「いー」と声を合わせ、「できるじゃーん」とほめてもらって活動を終えた。

## 5. 目標の達成における支援：「全員の“わかった”を確認してから次へ進む」

P校高等部3年生、9月の授業である。パート練習のために女子生徒が別室に移動し、男子生徒だけがピアノの周りに集まった。音符の書いてある楽譜を持つ者もいれば、歌詞カードだけを持つ者もいる。

リーダーが進行表を見ながら「今日の目標は〇〇〇まで歌うことです。CDを聴きましょう」と言った。(〇〇〇には歌詞が入る。)他のメンバーが「はい」と答える。C教諭が歌って録音しておいた12小節ほどの男子パートのメロディーを聴く。聴き終えてリーダーが「大体分かった人?」と、声をかける。手が挙がらないのを確認して「もう一度聴きましょう」と言う。これが、全員の手が挙がるまで何度も、何度も繰り返される。

12小節ほどのメロディーを繰り返し聴き、繰り返し歌うという実に単調な活動である。しかし、一人も飽きたような素振りを見せる生徒はいない。むしろ歌声は徐々に自信を帯び、音程も確かなものとなっていく。そして最後には全員が、目標であった「〇〇〇まで歌う」を達成して練習を終えた。

全員が手を挙げるまで練習を繰り返すことには2つの意味があるという。1つは「一人も置いてきぼりにはしない」というC教諭の信念を伝えること。もう1つは、集団の中で、自分で決めて手を挙げるという「自己表現」を経験させたいという願いである。(C教諭からの聴き取り：2013年7月)C教諭は、全員が手を挙げるまで先には進まないということを「ルール」としてリーダーに課している。これが生徒に、「一人一人、皆、大事」というメッセージとなって伝わる。自分を、仲間も先生も大事にしてくれていると知って生徒は本気で取り組むようになる。一生懸命聴く。今、手を挙げてもいいかどうか自分自身に問いかける。そして「まだできていない」と訴える。「もう一回お願いします」と申し出る。

別府<sup>9)</sup>は、一人一人の自尊心を大切に作る集団支援について、自分がこの学級で大切にされている感覚をもてるクラスにすることが大切であると言っている。それによって一人一人が学級を「自分の居場所」と感じられ、「自分が自分であっていい」と、実感できるようになる。

C教諭は、「子どもたちは歌いたくないわけではない。私たちが一人一人を大切にすること、それしかない。」と言う。授業集団における生徒の安心や生徒同士の信頼関係は実現可能なのである。教師の、信念の強さが鍵となる。

## IV. 考察 - 軽度知的障害の生徒への支援上の留意点 -

### 1. 軽度知的障害の生徒の発達を踏まえたルールの提示

「軽度知的障害の生徒」とは、その知的機能に軽度な障害のある生徒のことを言う。だが、「軽度な」知的機能の障害とはいったいどのような状態をいうのだろうか。

NISE(2012<sup>10)</sup>)は、文部科学省の就学指導資料(2002)をもとに「知的障害特別支援学級の対象となる生徒の障害の程度」の具体的な状態像を、以下のようにまとめている。(下線、筆者、以下同じ。)

「他人との日常会話に使われる言葉を活用しての会話はほぼ可能であるが、抽象的概念を用いて複雑で論理的な思考をすることが困難な程度である。例えば、単純な比較的長い文章を読んで全体的な内容を理解し短くまとめて話すことなどや、計算はできるが、問題文を読んで問題の解き方を発見し、立式して正しく回答することが困難であることである。」

知的障害特別支援学級を卒業した生徒が、ほとんど全員、知的障害特別支援学校高等部に進学して「軽度知的障害の生徒」と呼ばれていることを考えれば、これを「知的障害特別支援学校高等部に在籍する軽度知的障害の生徒の状態像」として読むことが可能である。そして、その発達段階が「抽象的概念を用いて複雑で論理的な思考をすることが困難な程度」であるならば、それは認知発達理論で言う「具体的操作期」の段階にあたる。すなわち多くの軽度知的障害の生徒には、一つ一つを、具体的に、その場その場で提示することが求められる<sup>11</sup>。支援を考える際に生徒の発達を考慮することは必須の要件である。

軽度知的障害の生徒が卒業した小・中学校の特別支援学級は「個別対応」を旨とする。そこでは一人一人の児童・生徒に合わせた丁寧な対応が保障される一方で、集団のルールや社会的なマナーについて学びきれない状況がある。特別支援学校高等部はこれを理解し、集団のルールや社会的なマナー、人との関わり方等、いわゆる「現実原則」と呼ばれるものを、生徒にわかりやすい方法で、計画的に指導していく必要がある<sup>12</sup>。P校の示した「パート練習前のルール」(図1)はその良い例となる。

## 2. リレーションづくり - 入学当初の不安に寄り添う -

小・中学校の特別支援学級は、「少人数」の学級である。そこから特別支援学校高等部に入学した軽度知的障害の生徒たちは当初、知らない人ばかりの大きな集団と、慣れない学校での生活に大きな不安と緊張を感じている。登校する際には精いっぱい自分を「防御」する必要もあるだろう。教師は、生徒の感じているこの不安や怖れを理解し、入学当初は特にていねいに生徒に寄り添うようにしたい。この時「名前を呼んで、ほめる」という方法は有効である。教師には、ほめようと思って生徒を見る「目」が要求される。名前を呼ばれ、ほめられた生徒には「先生に受け入れられている」という思いがうまれる。それから安心して学習に向き合おうとする態度が育つ。

## V. 今後の課題

本研究では、知的障害特別支援学校高等部音楽科における授業観察をもとに、軽度知的障害の生徒への支援のあり方を検討した。そしてその結果、軽度知的障害の生徒の学習意欲向上を図るための支援として、生徒の発達を踏まえたルールの提示とリレーションとが不可欠であると結論付けた。

知的障害特別支援学校高等部における軽度知的障害の生徒の増加と問題行動の発現は今や全国的な状況であると先に述べた。川島(1997)は、「非行の背景」として述べる中で「社会が子供に期待する内容が、勉強に熱心であることや良い学校へ進学することだけにあるならば、その期待に応えられない子どもは逸脱方向へ向かいやすくなる」と指摘している<sup>13</sup>。これを通常学級から特別支援学級への転籍者や、通常学級から特別支援学校に進学した生徒の姿に重ね合わせて考えてみたい。軽度知的障害の生徒たちは「特別支援学校に行く」と勉強がわかるようになる」「特別支援学校に行く」と就職できる」と言われ、そこに望みを託して高等部に入学する。皆、勉強がわかるようになりたい、せめて就職したいと願っている。軽度知的障害の生徒を受け入れる以上、特別支援学校高等部は生徒の期待に応える必要がある。まして知的障害はないとされ、国の保護も期待できないいわゆる「境

界線」の生徒たちのためには、彼らが本当に必要とする学びと、豊かで、健全な発達を保障し、進学も含めた卒業後の社会的・職業的自立を支援することのできる、彼らのための教育環境を早急に整備する必要がある。本当の意味で「一人一人、皆、大事」にできる教育の実現が待たれている。

- 1 「軽度」の範囲及び定義については我が国において一致した見解がないため、本研究では、知的障害特別支援学校に在籍する者のうち「軽度判定の療育手帳を保持する生徒または、手帳未取得者のうち知的障害が軽度と思われる生徒」を以下、「軽度知的障害の生徒」と表す。
- 2 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 研究代表者 井上昌士(2009)「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究」(専門研究B)
- 3 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 研究代表者 井上昌士(2012)「特別支援学校(知的障害)高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究ー必要性の高い指導内容の検討ー」(専門研究B)
- 4 P校高等部主事への聞き取りより(2012)2009年度に教育課程の見直しに踏み切った理由として、「学習指導要領改訂」「自立支援法改正」「生徒の実態(課題)」を挙げた。「生徒の実態」としては、肥満(体力がない)、自信がない、社会規範が低い、働く意欲が乏しい、保健室利用が多い(授業が成立していない)←「ここ(P校)へ来たくなかった」、喫煙・飲酒・男女交際、教員が教育課程を理解していなかった等を挙げた。
- 5 中山奈央(2010)「ADHD児の自己の発達と教育・支援」『発達障害のある子どもの自己を育てる』ナカニシヤ出版 p58
- 6 廣瀬信雄(2002)「授業展開の教授学」『障害児の教育学入門』コレール社 p85
- 7 國分康孝(1986)「まえがきにかえて」鳥取大学教育学部附属中学校著 縫部義憲編集 國分康孝監修 『教師と生徒の人間づくりーエクササイズ実践記録集ーグループエンカウンターを中心に』瀝々社 p9-19
- 8 齋藤珠恵(2003)「リレーションづくりの能力ー小学校ー」『学習に苦戦する子』育てるカウンセリングによる教室課題対応全書8 図書文化 p110
- 9 別府哲(2010)「高機能自閉症児の支援と学級集団支援の関係」『自尊心を大切にした高機能自閉症の理解と支援』有斐閣選書 p142
- 10 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 研究代表者 井上昌士(2012) II 平成22年度の研究 P10
- 11 京都教職員組合養護教員部編著(1988)欄外ラーニングガイド「具体的操作」田中昌人講演記録『子供の発達と健康教育②』クリエイツかもがわ p144~
- 京都教職員組合養護教員部編著(2002)「10歳の発達からの展望」田中昌人講演記録『子供の発達と健康教育④』クリエイツかもがわ p57-108
- 12 國分久子(1998)「問題行動をどう理解するか」國分康孝編集代表『問題行動と育てるカウンセリング』学級担任のための育てるカウンセリング全書5 図書文化 p15
- 13 川島一夫編著(1997)「非行の背景」『発達を考えた児童理解・生徒指導』ー10歳までの教える生徒指導・10歳からの考えさせる生徒指導ー 福村出版 p187

(2014年10月3日受付, 2014年10月30日受理)