

# 発達障害の示す問題行動の支援につなげる新ワークショップ型研修の研究

西村 健一<sup>1</sup> 越智 早智<sup>2</sup>

(<sup>1</sup>保育教育学科 <sup>2</sup>香川県立高松養護学校)

島根県立大学松江キャンパス  
研究紀要

第 58 号

(1～9頁)別刷

2019年3月



# 発達障害の示す問題行動の支援につなげる新ワークショップ型研修の研究

西村 健一<sup>1</sup> 越智 早智<sup>2</sup>

(<sup>1</sup>保育教育学科 <sup>2</sup>香川県立高松養護学校)

Study on a New Workshop-type Training Program which Provides Support for Problematic Behaviours  
of Developmental Disorders

Kenichi NISHIMURA, Sachi OCHI

キーワード：発達障害、ワークショップ型研修、問題行動、冰山モデル、マンダラート  
Developmental Disorders, Workshop -Type Training, Problematic Behaviours, Iceberg Model,  
MANDALART

## [問題]

小・中学校の通常学級に在籍する児童生徒のうち、発達障害の可能性があり特別な教育的支援を受ける必要がある児童生徒は全体の約6.5%である（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課：2012）。全ての学校現場では発達障害の正しい理解と適切な支援が求められている。発達障害の児童生徒が示す問題行動は多種多様であり、叱咤激励のような画一的な指導では成果が上がらないことが多い。このため特別支援教育において、発達障害の児童生徒が示す問題行動の正しい理解と支援は必須である。

田川（2002）は、問題行動への適切な支援を行うためには、まず行動の背景にある原因について理解を深めることが肝要であると述べたうえで、冰山モデルによる理解が有効であると述べている。冰山は大部分が水面下に沈んでおり、水面上に見える部分は全体の1割以下に過ぎないため、見えている部分はまさに「氷山の一角」である。確認できる問題行動も「氷山の一角」であり、問題行動自体にとらわれすぎず隠れている背景や要因を推測し理解を深めることが必要である。例えば、「友達を叩く」と

いう問題行動の水面下には、「社会的判断力の問題」「自分や他人の感情の認識の困難さ」「感覚の嫌悪刺激」「コミュニケーションの限界からのフラストレーション」「適切さを欠くやりとり」などが潜んでいると考えられる。

この冰山モデルは、従来TEACCHプログラムにおいて認知障害から具体的支援を考える際に多く用いられてきたが（内山：2002）、自閉スペクトラム症に限らず、LDやAD/HDなどの発達障害においても、個々の実態を把握し支援仮説を立てるために有効であるとされている（内山：2015）。しかし、冰山モデルは問題行動の支援を導く具体的手法として、教育現場には十分普及していない。

岡本（2017）によると、障害のある子どもの指導・支援に関する研修において、応用行動分析に関わる原理や技法が最も多く扱われている。応用行動分析学は、行動の前後の調整を行うことで標的行動を変化させることができるため、参加者にとって理解しやすいものである。しかし、教育現場における問題行動は単純化できるものばかりではなく、長期化・複雑化することも多い。中央教育審議会（2015）

は、現在の学校においては、児童生徒の問題と環境の問題は複雑に絡み合っており、単に子どもたちの問題行動のみに着目して対応するだけでは、問題はなかなか解決できないと指摘している。さらに岡本(2017)は児童生徒の実態を理解したうえで、具体的支援を導出させる研修の開発が求められていると指摘している。中央教育審議会初等中等教育分科会教師養成部会(2015)も、これからの教員研修は講義形式の研修から、より主体的・協働的な学びの要素を含んだ研修への転換が重要であり、新たな研修プログラムの開発と普及が必要であると指摘している。

本研究では、冰山モデルの理念を生かし、具体的手法としてマンダラートを用いて実際の支援方法を導くための新ワークショップ型研修を開発することを目的とした。マンダラートは、今泉浩晃氏が開発したアイデア発想方法であり、ビジネス業界ではアイデアを次々と発想するために古くから活用されてきた(今泉, 1998)。マンダラートは、最初に四角形を縦横にそれぞれ3分割し、合計9つのマスを作る。次に、中央のマスにテーマを書き、周囲の8つのマスに関連したアイデアを書くものである。たとえば、中央のマスに「自動車」と書いた場合、周囲のマスには「速い」「高い」「移手段」など連想したアイデアを記述していく。ある事柄と関係する要因に気づくための優れた手法である。

また、研修方法として取り入れたワークショップとは参加体験型グループ学習のことであり、「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学び合ったり創り出したりする学びと創造のスタイル」と定義される(中野, 2001)。村川(2018)は、ワークショップ型研修を取り入れている学校では結果的に教師が育つと述べており、ワークショップ型研修で冰山モデルのアイデアを学ぶことは効果が上がる可能性が高い。

そこで、本論では新ワークショップ型研修を行い、参加者が冰山モデルの理念を生かして個々の問題行動に隠れた要因を導き出すこと、マンダラートを活用し参加者同士で主体的に多様な支援方法を導き出

すことができるかどうかについて検証する。そして、今後の新ワークショップ型研修が教育現場への普及する可能性についても考察する。

## [方法]

### 1. 新ワークショップ型研修の概要

「特別支援教育における支援方法の見つけ方」というテーマのもと、新ワークショップ型研修を計3回実施した。各研修の所要時間は、2時間であった。1回目は2014年8月に中国・四国地方の小・中学校の教師と支援員、特別支援学校の教師34名を対象として実施した。2回目は、2014年10月にA県の小学校の教師と支援員20名を対象として実施した。3回目は2015年の6月に、A県の小学校の特別支援教育コーディネーターである教師と支援員21名を対象として実施した。合計75名が研修に参加した。全参加者には、研修開始前に本取り組みについて学会発表や論文などで公表する旨を説明した。1回目と2回目の研修では、筆者らが終始進行役を担った。3回目の研修では、特別支援教育コーディネーターの参加が多かったため、筆者らの過度の参与を控えるため参加者グループ内の話し合いの進行役(ファシリテーター)を参加者に任せる場面があった。

ワークショップの手法としては、マンダラートを活用した(図1参照)。新ワークショップ型研修では、3~4人の小集団グループで、マンダラートを2段階で実施することを基本とした。全75名によるグループは20グループであった。第1段階のマンダラートは、中央のマスに特定の問題行動を書いた後、周囲の8つのマスに問題行動の背景や原因を書き出していった。そして、書き出された8つのマスの背景や原因を俯瞰し話し合いを行い、問題行動と一番関連がありそうなマスに「1」と書いた後「2」以降の数字を関連性の程度に応じて序列化し記入した。第2段階では、第1段階のマンダラートで「1」と書かれたマスの背景や原因を新しいマンダラートの中央のマスに記入し、背景や原因に対する支援方法を周囲の8つのマスに書いた。そして、一番有効であろうと推測される支援方法に対して「1」と書

## 第1段階

(問題行動に関連する背景や原因を周囲のマスに書き出し、関連の高いものから数字を書く)

<b>1</b> サッカーのルールを知らない	<b>4</b> けんかをしてプレーを中断させている	<b>2</b> ルールを守る必要性が分からない
<b>6</b> 勝つことにこだわっている	<b>問題行動</b> サッカー中に友達を叩く	<b>8</b> 時計が分からないため、見通しがもてていない
<b>3</b> 足でボールを操るのが苦手	<b>7</b> チームプレーが難しい	<b>5</b> 相手のゴールと自分のゴールが分かっていない

## 第2段階

(第1段階で「1」の数字が書かれた原因や背景を中央のマスに書き、対応する支援方法を周囲のマスに書き出した後、実施したい支援方法から順に数字を書く)

<b>5</b> 少人数でゲームをする	<b>6</b> 簡単なルールにする	<b>8</b> ゴールキーパー役にする
<b>4</b> チームごとに違う色のビブスを着る	<b>背景や原因</b> サッカーのルールを知らない	<b>2</b> 文字で説明する
<b>3</b> 先生と一緒にルールを確認しながらプレーする	<b>7</b> ビデオで説明する	<b>1</b> 絵に描いて説明する

図1 マンダラートの使い方の説明

表1 新ワークショップ型研修のプログラム

プログラム	内容
1. マンダラートの説明	・マンダラートの基本構造の説明をする
2. 発想方法の仕組み	・制限があることで発想が促される体験をする
3. 実際の使い方の説明	・離席等教育現場で見られる問題行動を取り上げる ・パワーポイントで活用方法を説明する ・第1段階は問題行動の背景や原因を特定する ・第2段階は特定された背景や原因に対する支援を特定する
4. 背景や原因の考え方のポイント	・支援者がコントロール可能な範囲の話し合いをする必要性を説明する
5. 支援方法の考え方のポイント	・「効果」「実行可能性」「即効性」「説明可能性」の4点から検討をする必要性の説明をする
6. 演習	・参加者がよくある問題行動を取り上げ、話し合いを行う ・グループによって時間差がある場合はホワイトボードを回覧する
7. 発表	・参加者同士で他グループの内容を確認する

（6. 演習と、7. 発表は3回繰り返す）

き、以下「2」から「8」まで順に数値を書いた。最後に、「1」の支援方法を具体的な支援方法として採用した。

研修方法は西村・越智（2017）を参考にして実施した。アイデアを残し共有するためのホワイトボードとして、nu board（欧文印刷社製）を使用した。nu boardはノート型のホワイトボードであり、軽量で回覧に適していた。また、透明シートが添付されているため、下のページに書いたマスを消さずに文字を書いたり消したりすることができる特徴があった。

## 2. 新ワークショップ型研修のプログラムと具体的内容

研修の具体的な内容は次のとおりである（表1参照）。

「マンダラートの説明」では、曼荼羅の写真を示した後にマンダラートの基本構造を説明する。今泉氏の開発したマンダラートは広く知られているアイデア発想法であることを確認する。「発想方法の仕組み」では、「りんごは〇〇い」という全員がアイデアを出しやすい例題を提示し、〇〇に入る言

葉を参加者全員で考える。その結果、「あかい」「たかい」「あまい」など多数の言葉が発想されることから、制限があることで逆にアイデアが豊かになるという経験をする。ここまではマンダラートの紹介である。

「実際の使い方の説明」では、学校で学習や休み時間等にありがちな問題行動を取り上げることで、参加者にとってマンダラートの効果を実感できるように配慮する。なお、実際には上位に選ばれた支援方法を組み合わせることも有効であることを補足する。

「背景や原因の考え方のポイント」では、天候の例を出すことで、人間にはコントロールできないことがあることを共通理解する。そして、第2段階のポイントとして学校の場面でコントロールできる範囲内のことでマンダラートを埋めていく必要性を理解できるようにする。同時に、障害名や家庭環境などコントロールしにくい事柄を書き出していくことは、支援の発想を妨げるということを参加者に伝える。

「支援方法の考え方のポイント」では、第2段階の支援方法が「効果がありそうか」「実際に実行が

表2 アンケートの分析結果（重複回答あり）

要因名 (回答数：各要因の割合)	記述（回答数）：要因内の割合
発達障害の示す問題行動に関する理解と支援 (22：18.8%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○課題の背景を理解して、支援方法を考える大切さがわかった（15）：68.2%</li> <li>○個の支援の大切さがわかった（2）：9.1%</li> <li>○これまでの支援を振り返る機会になった（2）：9.1%</li> <li>○特別支援教育の基礎がわかった（1）：4.5%</li> <li>○徐々に原因・背景を埋めることができるようになった（1）：4.5%</li> <li>○広い視野で物事を見る力をもっていなければと痛感した（1）：4.5%</li> </ul>
グループワークの良さ (30：25.6%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○他者の意見を聞き、自分の考えが広がった（19）：63.3%</li> <li>○みんなでアイデアを考える大切さがわかった（4）：13.3%</li> <li>○チームで共通理解ができる（3）：10%</li> <li>○安心して楽しく考えることができた（2）：6.7%</li> <li>○小グループで意見が出しやすく、楽しかった（2）：6.7%</li> </ul>
今後の活用への意欲 (30：25.6%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○新手法を職場で取り入れたい（25）：83.3%</li> <li>○正しく原因を把握し、適切な支援ができる力を高めたい（3）：10%</li> <li>○一人で抱え込まず、この方法で様々な人と連携して考えたい（1）：3.3%</li> <li>○教師との話し合いに取り入れていきたい（1）：3.3%</li> </ul>
マンダラートの特徴 (27：23.1%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○よい方法だと思う（5）：18.5%</li> <li>○視覚的に整理することで考えやすくなる（5）：18.5%</li> <li>○解決方法を教えてもらった（3）：11.1%</li> <li>○問題点や支援方法が考えやすかった（2）：7.4%</li> <li>○絞っていくことで、納得できるアイデアが浮かんだ（2）：7.4%</li> <li>○汎用性のある方法である（2）：7.4%</li> <li>○枠が8つしかないのでアイデアが出やすい（1）：3.7%</li> <li>○いつもは支援案が一つしか出ないが、マンダラートはたくさん出てきた（1）：3.7%</li> <li>●課題・背景を出すこと、序列化が難しかった（5）：18.5%</li> <li>●8つの支援を埋めるのが難しかった（1）：3.7%</li> </ul>
ファシリテーターの役割 (8：6.8%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ファシリテーターの役割や大切さがわかった（5）：62.5%</li> <li>○特別支援教育コーディネーターとしてファシリテーターの力を付けたい（2）：25%</li> <li>●ファシリテーターは難しかった（1）：12.5%</li> </ul>

○は肯定的な意見、●は否定的な意見を表す。

可能か」「短時間で効果が見られそうか」「関係者に説明が可能か」という視点から見直すことが必要であると述べる。

「演習」では、参加者が具体的な事例を通してマンダラートを活用する練習を行う。筆者らが話し合いの新たな視点や情報などを提供し、話し合いがスムーズに進むように配慮する。また、参加者にファシリテーターを依頼した場合は、ファシリテーターが話し合いを進行できているか確認し、随時助言を行う。

演習後の「発表」では、自由に部屋の中を動きホワイトボードを閲覧したり、ホワイトボードを回覧

したりすることで、参加者全員が多様な考え方に触れられるようにする。1回の演習を20分程度に設定し、演習と発表を3回繰り返す。

### 3. 分析方法

研修後、参加者に自由記述式アンケートを配布し、その場で全員から回収した。回収率は100%で全75件の回答を得た。アンケートの設問は、本研修で参考になった内容や難しかった内容を自由記述で問うものであった。アンケート内容の確認と分析は筆者らで行った。分析方法は古田（2016）のKJ法の臨床応用の手順に従い、「ラベル作り」「グループ編成」

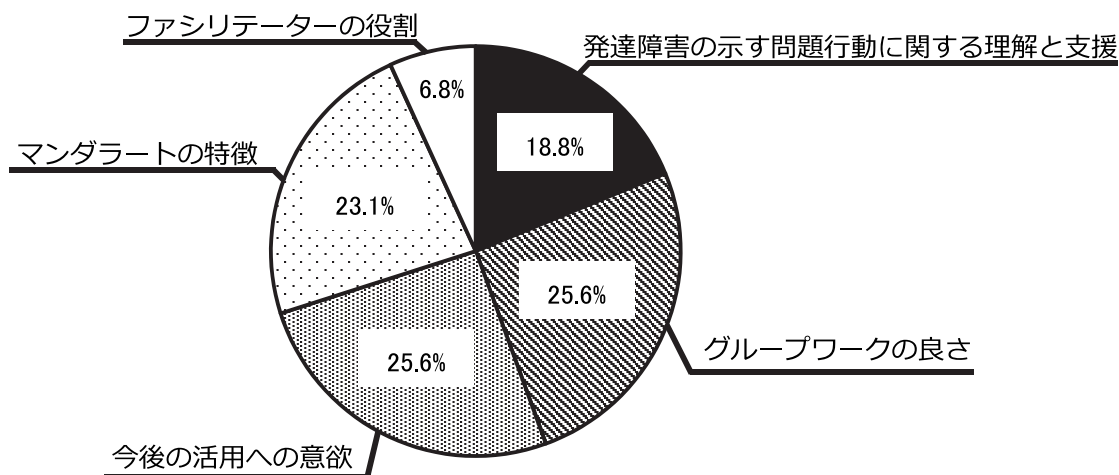


図2 アンケートにおける各要因の割合

「図解化」「文章化」の順に進めた。記述内容によっては、一つのアンケートから複数のキーワードが出ることもあった。文章化の段階で出たキーワード5項目を新ワークショップ型研修の効果を表す要因名とした(表2参照)。

**[結果]**

新ワークショップ型研修は、全体的に肯定的なアンケートの記述が大半を占めており、KJ法により分析した結果「グループワークの良さ」「今後の活用への意欲」「マンダラートの特徴」「発達障害の示す問題行動に関する理解と支援」「ファシリテーターの役割」の5つの要因に分かれた(図2参照)。

「発達障害の示す問題行動に関する理解と支援(22件)」の要因では、「課題の背景を理解して、支援方法を考える大切さがわかった(15件)」が68.2%を占めていた。「グループワークの良さ(30件)」の要因では、「他者の意見を聞き、自分の考えが広がった(19件:63.3%)」、「みんなでアイデアを考える大切さがわかった(4件:13.3%)」など全て肯定的な意見で占められた。「今後の活用への意欲(30件)」の要因は、「新手法を職場で取り入れたい(25件:83.3%)」等の前向きな意見で占められた。「マンダラートの特徴(27件)」の要因は、「よい方法だと思う(5件:18.5%)」「視覚的

に整理することで考えやすくなる(5件:18.5%)」などの肯定的な意見が多数を占めたものの、「課題・背景を出すこと、序列化が難しかった(5件:18.5%)」という意見もあった。「ファシリテーターの役割(8件)」については、3回目の研修のアンケートのみに見られ、「ファシリテーターの役割や大切さがわかった(5件:62.5%)」という意見があった。

**[考察]**

アンケート結果を分析した結果から得られた5つの要因について考察をする。

「発達障害の示す問題行動に関する理解と支援」においては、22件の記述があった。その中でも「課題の背景を理解して支援方法を考える大切さがわかった」という意見が過半数を占めた。冰山モデルのアイデアを理解して支援方法を導くというのは本研修の目的である。問題行動の背景や原因を探り、そこから支援方法を導く方略を参加者が習得できたということは、本研修が目的に対して大変有用であったことを意味している。

また、グループ内の話し合いにとどまらず、他グループの発表を聞いたり他グループのマンダラートの記述を見て回ったりすることで、より多くの考えに触れることができた。James, W.Y. (2003) は、アイデアとは既存の知識の新しい組み合わせであ



ると述べている。新しい知識が増えることは、組み合わせが増えることにつながるため、結果として新しいアイデアが導き出される可能性が高まるであろう。

「グループワークの良さ」については、「他者の意見を聞き、自分の考えが広がった」の記述が最多であった。グループワークを通して参加者同士で意見交換を行うことで自分では思いつかなかった新たな視点に気が付くことができたと考えられる。マンダラートの手法により参加者同士で多様な支援方法のアイデアに気づくことができたため、研修の成果は上がったといえるであろう。伊藤（2011）は、推定型の課題では参加者によって合議することが有効であると指摘している。問題行動の背景や原因を探り支援方法を見つけるという一連の活動も推定型の活動であることから、グループワークによる合議の良さが現れたと考えられる。

「今後の活用への意欲」では、今後の職場における新ワークショップ型研修の活用に向きな記述が多かった。学校外の研修の成果が校内で活かされていないことは、筆者らの問題意識の発端であった。中野（2001）は、ワークショップは非日常的な体験であるため、ワークショップで学んだことは日常生活という現実には活かさない事実を述べている。学校という現実の場において、実際に関わる児童生徒の問題行動に関する研修であれば、実際の支援につながるのではないだろうか。中央教育審議会初等中等教育分科会教師養成部会（2015）は、校内研修及び園内研修の充実・活性化を図っていくことで、時代が求める教育的課題に対応する必要性があるとしている。

校内で新ワークショップ型研修を自律的に実施していくためには、参加者の意欲を持続していく必要があるだろう。外山（2011）は、内発的動機づけと外発的動機づけを比較したうえで、自律性の高い内発的動機づけは継続しやすいと述べている。研修会で「発達障害のある児童生徒の理解には、冰山モデルによる理解と支援仮説を立てなければならない」と受け身的に聞くよりも、マンダラートを使って自律的に意見を出し合い支援仮説まで導いたほう

が、結果として教育現場に活かされる可能性が高いであろう。理論ではなく教育現場で対応に困っている問題行動から始め、参加者同士で支援方法を導くことができれば、結果として冰山モデルのアイデアが教育現場に浸透することになるだろう。

また、研修効果を教育現場に広めていくアイデアとして、岡本（2017）は2段階による研修の実施を提案している。研修の第1段階としては、教育現場で指導的立場にある指導者を対象として研修を行い、第2段階として研修を受けた指導者が校内研修や校内委員会を主体的に開催し指導助言を行うことで教育現場の指導・支援の技術を向上させるという提案である。特別支援教育の指導的立場となるのは、管理職及び特別支援教育コーディネーターである。今後は、特別支援教育コーディネーターなどを対象としてマンダラート手法による研修を行い、各教育現場における波及効果を狙うという方略も検討していく必要がある。

「ファシリテーターの役割」では、特別支援教育コーディネーターが多数参加していた3回目のアンケートにのみ見られた。ファシリテーターの進行によって話し合いの質や結果が異なってくることから、「ファシリテーターの役割や大切さがわかった」というコメントが出てきたのではないだろうか。今後教育現場で普及をさせていくためには、中心的役割を果たす特別支援教育コーディネーター向けにファシリテーターの技能を身につけるための研修内容も必要となるかもしれない。

「マンダラートの特徴」では、周囲の8つのマスにアイデアを書くという作業があるため、結果的に多様な支援方法を導くことができた。マンダラートは構造化されており、意見が文字化されるため視覚的にわかりやすい。肯定的な意見が多数を占めており、「視覚的に整理することで考えやすくなる」などがあった。マンダラートは空白を埋めたくないという心理を積極的に発想に活かすということが意図されている（倉下・高畑；2015）。その反面自分たちだけでは空欄を埋められない場合は、「課題・背景を出すことが難しかった」という意見につながるであろう。

天野 (2014) はマンダラートの利点として利用者の思考プロセスを可視化できるとしたうえで、マンダラートをするためにはテーマに関する知識がそれなりに必要であると指摘している。特別支援教育に関する知識や経験が少ない参加者にとっては、アイデアを発想するための材料が不足していたのかもしれない。一方で新ワークショップ型研修は、特別支援教育コーディネーターなどには有効に働く可能性が高いと考えられる。

参加者は冰山モデルの理念に沿って背景や原因を考える中で子どもの実態や特性を理解し、合理的な支援方法を見つけることができた。また、マンダラートの空白のマスを埋めるという作業を通じて、参加者同士で主体的に多様な支援方法を導き出すことができた。さらに、研修対象者などを事前に検討することによって、教育現場における普及の可能性もあることが明らかとなった。新ワークショップ型研修は、子どもの実態や特性から支援方法を導くことに特化した研修であり、今後も実施していく必要性は高いだろう。

## 付記

本論文は、日本臨床発達心理士会第13回全国大会論文集で発表した論文「西村健一. (2017). 「チーム学校」の特別支援教育力を上げるワークショップ手法. 日本臨床発達心理士会第13回全国大会論文集, 92.」に21名分のデータを加えて総合的に分析し大幅に加筆したものである。

## 文献

天野 由貴. (2014). 利用者の思考プロセスをどのように可視化するか. *館灯*, 52 (0), 10-15.  
 中央教育審議会. (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申).  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf). 2018.4.24.  
 中央教育審議会初等中等教育分科会教師養成部会. (2015). これからの学校教育を担う教師の資質能力の向上について (中間まとめ).

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf). 2018.4.24.  
 今泉浩晃. (1998). マンダラMEMO学. 東京: オース出版社.  
 伊藤毅志. (2011). 三人寄れば文殊の知恵は本当か? 一人間の合議実験からの考察一. *研究報告ゲーム情報学*, 4, 1-4.  
 James, W.Y. (2003). *アイデアのつくり方* (今井茂雄, 訳). 東京: CCCメディアハウス. (James, W.Y. (2003). A Technique for Producing Ideas. Ohio: McGraw-Hill Education)  
 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. (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.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm). 2018.4.19.  
 村川雅弘. (2018). 「主体的・対話的で深い学び」とワークショップの親和性. *教職研修*, 3, 20-31.  
 中野民夫. (2001). *ワークショップー新しい学びと創造の場*. 東京: 岩波書店.  
 西村健一・越智早智. (2017). *子どもが変わる! ホワイトボード活用術ー見る・聞く・書く・話す・参加するために*. 東京: 読書工房.  
 岡本邦広. (2017). 障害のある子どもの指導・支援に関する研修の研究動向. *特殊教育学研究*, 4, 233-243.  
 田川元康. (2002). 自閉症の障害特性と支援のあり方ーTEACCHに学ぶー. *児童学研究*, 32, 37-45.  
 外山美樹. (2011). *行動を起こし、持続する力ーモチベーションの心理学ー*. 東京: 新曜社.  
 内山登紀夫. (2002). *TEACCHの考え方*. 佐々木正美 (編), 自閉症のTEACCH実践 (pp15-39). 東京: 岩崎学術出版社.  
 内山登紀夫. (2015). *通常学級でできる発達障害のある子の学習支援*. 京都: ミネルヴァ書房.

---

(受稿 平成30年11月19日, 受理 平成30年12月25日)

