

発達障害児の生活上の困難に対する自立活動の指導に関する文献的検討

A literature review on Jiritsu Katsudo for children with developmental disabilities; focusing on feeling difficulties about their daily life

鷲塚 祐奈* 小川 夏帆** 丹野 傑 史***

WASHIZUKA Yuna OGAWA Kaho TANNO Takahito

【要旨】

発達障害児が抱える生活上の困難を対象とした自立活動の指導の現状について、先行研究の動向を検討した。研究1では、通級による指導や特別支援学級における自立活動の指導に関する先行研究の動向を整理した。通級による指導で26編、特別支援学級について31編が、自立活動の実践研究として抽出された。実態把握のプロセスや課題相互の関連等についてまで検討している、あるいは個別の指導計画から課題を描いている研究は少なく、実践研究という構成スタイルも相まって障害特性による課題と指導が直接結びついている研究が目立った。研究2では、発達障害児の生活上の困難に対する指導を取り扱った先行研究の指導内容を整理した。集団適応を目的とした集団指導に関する実践が多く抽出される結果にあった。研究1同様に、対象児童生徒の課題の析出プロセスへの記述は少なく、発達障害児に対する自主活動の指導プロセスについて、教員の現状認識を明らかにする必要性が示唆された。

キーワード:通級による指導、特別支援学級、自立活動、発達障害、生活上の困難

1. 問題の所在と目的

2006年に学校教育法施行規則が一部改正され、学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)が通級による指導の対象として加わるとともに、これまで情緒障害として対応してきたとされる自閉症(ASD)が対象として明示された。以降、通級による指導の対象者は激増しており、この10年間で通級による指導の対象者は約2.5倍まで増加している(文部科学省, 2021)。特に増加傾向が著しいのが、新たに対象となったLD、ADHD、ASDであり、2019年度ではASD19.1%(小学校18.2%、中学校24.2%)、ADHD18.4%(小学校17.7%、中学校23.5%)、LD16.7%(小学校15.1%、中学校27.6%)となっており、全体としては発達障害が半数以上を占めている(文部科学省, 2020)。また、特別支援学級についても、この10年間で約2.1倍に増加しており、自閉症・情緒障害が48.9%(小学校49.9%、

中学校46.5%)、知的障害46.5%(小学校45.3%、中学校49.4%)と自閉症・情緒障害、知的障害が圧倒的多数であり、なおかつ自閉症・情緒障害学級在籍児童生徒はこの10年で約2.7倍となっている(文部科学省, 2020)。通常学校における特別支援教育の展開にあたっては、発達障害が中核的な対象となっている状況にあると言えよう。

発達障害、とりわけADHDやASDについては、「集団の場で過ごすのが苦手」「コミュニケーションの不全」「感情やコントロールの苦手」といった、生活上の困難さを示す(例えば、篠原, 2015)。なかでも、発達障害児に対する指導としてソーシャルスキルに着目したsocial skill training(SST)が取り入れられることが多い。国立特別支援教育総合研究所(2016)の調査では、自閉症・情緒障害特別支援学級および知的障害特別支援学級に在籍するASD児童生徒を対象とした

自立活動として、約半数の学級が社会的スキルに関する指導を行っていた。半田・野呂(2015)が行った小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級担任に対する調査でも、6割が社会的スキルの獲得への効果を感じていると報告されている。また、都築・長田(2020)の発達障害を担当する通級指導教室担当教師への調査では、自立活動の指導としてSSTの他、コミュニケーションに関するトレーニング多くあげられていた。発達障害児の生活上の困難としてソーシャルスキルに対する指導ニーズが高いことがうかがえた。

ところで、発達障害児に対するSSTは、従来自立活動とは異なる文脈で行われてきた指導・支援である。自立活動の指導を行うためには、①的確な実態把握による中心的な課題の析出、②指導すべき課題の明確化、③短期的・長期的な観点からの目標設定、による個別の指導計画の作成が求められる(文部科学省, 2017)。特に、今回の学習指導要領改訂では新たに指導すべき課題を明確にすることが明記された。指導すべき課題について安藤(2021)は、「これまでの実態把握に基づく目標内容の選定では、なぜこの実態把握からこの目標内容の選定になるのか説明になりにくいことから、新たに指導すべき課題を導入することにより各手続きの間をつなぐ要点を示すことによる説明責任の機能を強化するものである」と指摘している。自立活動は障害による学習上または生活上の困難に着目するため、どうしても「障害(による困難)」と「指導」が結びつく傾向にあった。安藤(2019)は、自立活動を担当する教員は、自立活動の領域としての特性をしっかりと理解すること、授業を創造するプロセスを描くことが重要であると指摘している。

本研究では、発達障害児の生活上の困難に対する指導を実施している先行研究を収集し、その動向を整理することを目的とした。具体的には、2つの研究課題を設定した。1つは、通級による指導や特別支援学級における自立活動の時間の指導についてである。安藤(2019)が指摘するような自立活動の授業プロセスについてどのような扱われ方がされているかという観点から、整理した。課題の2点目は、発達障害児に対する生活上の困難に対する指導の現状と到達点の整理である。2点目では自立活動から離れ、指導のねらい、指導形態に着目し、発達障害児に対する生活上の困難に対する指導の成果について先行研究の動向を整理した。

2. 研究1 発達障害児に対する自立活動の現状と課題

(1)目的:通級による指導や特別支援学級における自立活動の時間の指導に関わる先行研究を概観する。

(2)手続き:以下の1)~3)の手続きにて、先行研究の分類・整理を行った。

1)論文検索サイト「CiNii Articles」において、検索ワード『通級 自立活動』『特別支援学級 自立活動』『自立活動 発達障害』にて研究報告を検索した。検出された研究報告について、重複しているもの、発達障害以外を主たる対象としているものを除外し、実践研究と思われる研究報告を抽出した。実践研究の判断条件は、「事例報告」あるいは「指導案等により授業の展開が読み取れる」ことを条件とした(検索日は2021年11月30日)。

2)実践研究の分類①:1)で分類された実践研究について、自立活動の時間の指導を行っているものを抽出した。抽出された研究について、「実態把握」「指導すべき課題(または中心的な課題)」「目標設定」「個別の指導計画」について言及しているかどうか、論文タイトル、キーワード、結果と考察の内容から判断し、分類をした。

なお、分類については第2著者が中心となって実施し、第1著者と第3著者で結果の確認を行った。

(3)結果および考察:1)の手続きにおいて抽出された研究報告は検索ワード『通級 自立活動』が26本、『特別支援学級 自立活動』が31本であった。『発達障害 自立活動』にて抽出された研究報告は『通級 自立活動』『特別支援学級 自立活動』のいずれかと重複していたため、合計57本を分析対象とした。Fig.1に年毎の発表本数を示した。2016年より研究報告が上がり始め、2019年に最も多い本数(特別支援学級8本、通級による指導7本)となっていた。通級による指導において発達障害が対象となったのが2007年であり、小学校学習指導要領において自立活動が明示されたのは2017年の学習指導要領改訂である。学習指導要領の改訂前後に、実践報告が複数あがっていたこととなる。一方で、2019年度をピークに2020年度、2021年度と発表本数が減少傾向にある。元々数が多くないため、関心の低さかどうかの判断は出来かねるが、特別支援学級や通級による指導に関する自立活動の在り方について、そこまで目立った動きはない状況であった。

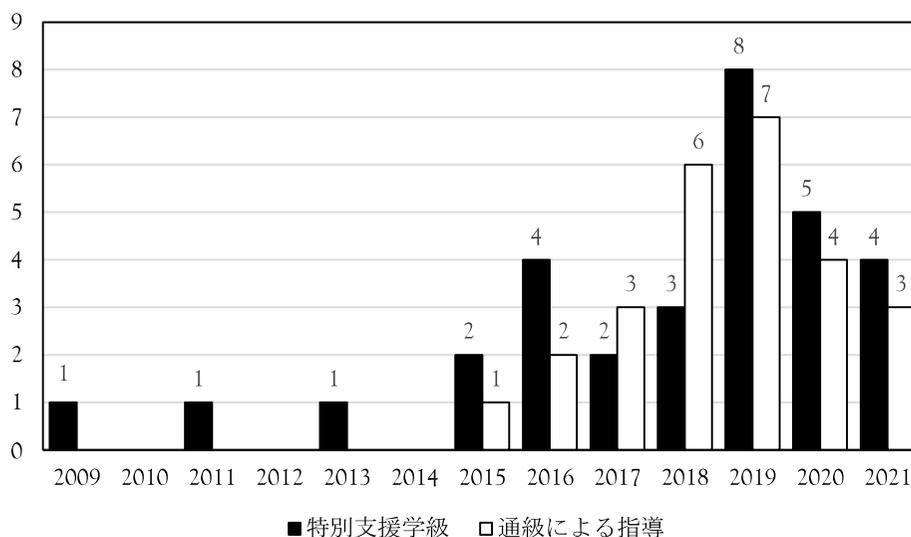


Fig.1 年毎の発表本数の推移

次に2)の手続きにより、自立活動の時間の指導の実態について検証した。半数以上の報告にて実態把握の内容または結果が書いてあったものの、実態把握のプロセスについて示してある報告はなかった。また、目標設定について明示されていたのは11本であったが、こちらについても指導内容から指導目標が導かれている状況があった。

自立活動の時間の指導を行った研究報告の整理から、通級による指導や特別支援学級における自立活動はSST等の心理臨床等で体系化されてきた指導技法がそのまま適用されていたり、本人の実態を飛び越えて指導の目標と自立活動の区分・項目が関連させられている状況が垣間見られた。東京都教育委員会が2006年に発行した『自閉症・情緒障害特別支援学級における教育課程編成の在り方』では、自立活動の区分項目のうち「人間関係の形成」や「コミュニケーション」に該当する指導が自閉症の障害特性を改善・克服する上で必要であり、教育課程に位置づけることが大切であると述べている。柳澤(2021)では、自閉症児の実態把握の手続きについて、流れ図に沿って解説しているが、6区分のうち「心理的な安定」「人間関係の形成」「コミュニケーション」にのみ記述があり、他の区分には斜線が引いてあった。これらの解説等については、特性を踏まえて解説をしているためわかりやすい一方で、自立活動の理解が十分でない通級担当教師や特

別支援学級担当教師には、「自閉症児には人間関係の形成やコミュニケーションの指導をすればいい」という誤解を与えかねない。自立活動の授業を実施するに至るまでのプロセス、特に実態把握から中心的な課題の析出のプロセスについて、通級による指導や特別支援学級の場の特性を踏まえた作成プロセスの明示が求められるのではないだろうか。

3. 研究2 発達障害児が抱える生活上の困難に対する指導・支援の現状

(1)目的:発達障害をもつ児童生徒への指導や支援のうち、教科指導等の補充を除き、自立活動に関わる内容と思われる生活上の困難に焦点を当てた先行研究を概観し、その現状の傾向を整理する。

(2)手続き:

1)論文検索サイト「CiNii Articles」において、検索ワード「発達障害 児童 生徒 支援 学校」「自立活動 実践 通常」「発達障害 指導 生活」のワードにて論文を検索した(検索日は2021年11月30日)。

2)検索によって得られた論文について、「実践の環境」「指導すべき課題・目標設定」について言及しているかどうか、論文タイトル・キーワード・結果と考察の内容から判断し、分類した。分類については第1著者が中心となって行い、第1著者と第2著者で分類の整合性について協議の上決定した。

(3)結果と考察:上記の分類の結果、32本の論文が得

られた。また、32本のうち3本の研究において、複数の事例について報告していたことから、分析対象事例は38件であった。

1) 指導の場: 対象者が通常学級で過ごす中で発達障害児・者の支援に関する事例は13件、そのうち集団指導は8件、個別指導は5件であった。通常学級以外の場で自立活動に関する実践が行われたのは19件、そのうち集団指導は12件、個別指導は6件であった。通常学級で行われた自立活動と比べて集団指導の割合が大きいのは、通級指導教室にて行う自立活動として小集団でのSSTが多くされているためと考えられる。その他、特別支援学校等の通常学校以外で実施されていた事例が4件であった。

2) 指導形態およびねらい: まずは、集団指導の事例について検討した。集団指導の事例については、①構成員の大半が似た課題を持つ集団に対して、それぞれの課題に対応できる一つの指導を行うもの、②構成員のニーズがバラバラな集団に対して、特定の対象児の教育的ニーズに対応することをねらいとした指導を行うもの、③対象児は集団の中にいるもののほとんど個別の指導を行うもの、の3つに大別できた。

①構成員の大半が似た課題を持つ集団に対して、それぞれの課題に対応できる一つの指導を行うものの例としてあげられたのは、ASDの特性に由来する生活上の困難に対応するために行われる小集団でのSST(林田・松山, 2021)や、集団の構成員の大半に見られる、注意の集中を阻害する原因の一つと考えられる体幹の弱さに焦点を当てた指導(佐藤, 2021)などが挙げられた。特に佐藤(2021)は理学療法士による実技指導を実施することで、ボディイメージを意識させることを通して体幹の改善を図った。肢体不自由教育領域等では、体幹の弱さが集中の継続性の難しさや学習意欲に課題を生じさせることが知られているが、佐藤(2021)では担任にそこの気づきがなかった。外部専門家が入ることで、児童を捉える視点や改善の引出が増えたことにつながった事例であった。

②構成員のニーズがバラバラな集団に対して、特定の対象児の教育的ニーズに対応することをねらいとした指導を行うものの例として挙げられた。櫻井・佐久間(2007)は、対象児童の離席を減らすことをねらいとし、対象児童の行動観察から考案された、授業に集中でき、座っていられる授業スタイルを集団授業で行い、また授業中の離席、会話について対象児だけでなく他児への指導も行った。結果、対象児童の離席が減った

だけでなく、他児の授業態度の改善にも有効であった(櫻井・佐久間, 2007)。集団に対して一貫した指導を行うことで、学級の中で対象児が認められる場面が増えたことも報告されており(櫻井・佐久間, 2007)、心理面にも良い影響を与えていたと推察された。櫻井・佐久間(2007)は通常学級における教科指導の時間を実践の場としたが、今回抽出された論文では平原・笹山(2013)や伊藤・伊藤(2018)のように学活や道徳等比較的自由に内容設定できる科目での取り組みが見られた。いずれの研究においても、特定の児童への働きかけをクラス全体に広げられる中で、対象児に対する良い影響があったことが報告されていた。

③対象児は集団の中にいるもののほとんど個別の指導を行うものの例としては、廣瀬・加藤・小林(2003)の実践が挙げられた。廣瀬らは情緒障害特殊学級(現在は特別支援学級)にて行動分析的な手法を用いた言行一致訓練を行ったのち、同様の指導を通常学級で行った。また渡辺・野村(2007)は教員への介入を通じて、通常学級に在籍する対象児童1名に対して、特別な配慮に基づく効果的な指導を行った。いずれの事例においても、事前のアセスメントが大きな意味を持っていたと言える。

次に、個人に対する指導の事例としては、個人の困難に焦点を当てた特定のスキルの獲得をねらいとしたものや(古賀・近藤, 2016)、個別で行われるSSTを通して、コミュニケーションスキルではなく日常生活一般に活用できるスキルを獲得する(尾崎, 2021)といったものが見られた。

3) 指導内容: 児童生徒の自由度の高さ/低さ、指導のねらいの明晰さ/曖昧さ、長所/短所のどちらに目が向いているか等、指導内容の分類に当たって様々な軸が考えられるが、ここでは児童の自由度に注目し、自由堂の高低で分けた上で、それらの傾向を述べる。

以下に述べるのは、児童にある程度自由な活動の場を用意して、そこから総合的に育まれる社会的スキルに視点をおく実践である。新垣・浦崎(2010)、武田(2016)、崎濱(2017)、城間・浦崎(2018)は一貫して、児童が自然体で楽しむことが児童の社会性の獲得、並びに全体的な発達に寄与するとの仮説に基づき、様々な児童の楽しむ様子と、それに伴う児童の変容過程を報告している。また児童の楽しむ心(興味関心の方向)や児童の長所に着目し、そこを生かす視点から行われる実践として、林田・松山(2020)や岡田(2021)の報告する事例がある。他には渥美・佐藤・

都築(2019)や長田・都築(2018)の心理劇(ロールプレイ)を通して自己表出や言葉の使用、自己理解といった社会的スキルを育む実践が挙げられた。これらの実践は、児童生徒の社会的な能力を、様々な実践を通して涵養していくことを狙いとするため、指導のねらいや評価が曖昧になる傾向があると言える。また児童生徒同士の交流に主眼が置かれることが多く、集団でなされるものが大半であった。なお、長田・都築(2018)では、児童が自らのパフォーマンスを振り返るためにビデオ撮影を行っていたが、ビデオモデリングの手法は石塚・石川・山本・野呂(2021)のSSTの実践にも見られるなど、児童のフィードバック方法として散見された。

4. 総合考察

発達障害児を対象とする自立活動として取り上げられることが多いSSTであるが、指導の効果が指摘される一方で、般化の難しさ(例えば半田・野呂, 2016)や、児童に合ったSSTのプログラム立案が難しいといった課題が示されている(例えば大塚・大嵩崎, 2021)。SSTのプログラム立案や、般化を促す周囲の言動は、対象児童への支援の一貫性の観点から、教員間で共有できる個別の指導計画に基づくことが望ましい。しかし、児童の周辺にいる教員間の連携が取れていること、項目数が多く手間のかかるアセスメントがきちんと行われること、そしてアセスメント結果を活用する知識があること等、立案に先行する事柄をクリアすることは、多くの多忙な教員にとって難しいことは明らかである。

しかしまた、教員間の連携が指導支援につながることも明らかである。本研究で扱った事例を見ると、通常の学校で行うSSTのうち、般化を試みた例として尾崎(2019)の事例がある。尾崎(2019)の事例は「対象児の困り感に特化した個別指導は、(中略)学級での様子と個別指導を組み合わせたりすることで、通常の学級でも効果を発揮すること」を示唆している。またSSTではないが、通級における指導の内容について古賀(2016)は「将来の自立につながることを目指して、生活の拠点である通常の学級と連携しながら通級指導教室での指導を考えることが大切だ」と結論づけている。通級指導教室と通常学級の連携を図ることが、SSTの質を高めるに当たり有効であることが推察される。

ところで、3)結果と考察-2)で見たように、学校で実践されている発達障害児の指導と支援はSSTやそ

れに類する内容が多く、集団に適応するためのスキルの獲得をねらいとするものが多かった。対象児の特性の多くが集団生活に支障をきたしうるものである以上、こうした傾向は当たり前のように見える。しかし、金川(2008)の身体的を通した心理的諸機能へのアプローチや、工藤(2017)の実施した過敏性や鈍感性を安定させるための指導など、特別支援学校で行われている実践の中には、児童生徒の困難をソーシャルスキル以外の方面から捉え、解決を図るものもあった。

自立活動を、児童生徒の困難を多方向から捉え、必要なスキルを獲得する場として捉えると、SSTは必ずしも適切であるとは限らない。教員には児童生徒をよく観察し、その困難がどういったものであるかを見極める専門性が求められる。アセスメントや学級との連携、情報の共有、専門性の向上など教師の困難は極めて多いが、困っている児童生徒もまたいるのである。したがって、児童生徒の困難への対応と並行して、岩坂ら(2005)の事例のように教師の困難への対応をすることも、重要であると言えるだろう。

5. 終わりに

自立活動は、内容が大枠で示されていることから障害の軽重にかかわらず「活動ありき」「障害特性からそのまま課題が導かれる」「児童生徒の実態を飛び越えて、指導目標と自立活動の区分項目が対応してしまう」といった課題が生じやすい。また、実態を捉える教員の経験や専門性も様々なため、特別支援学校においては教員間での捉えが多様であり(例えば、今井・生川, 2013)、共通理解が課題と指摘されている(例えば、松田・是永, 2020)。このような不確実性が高い環境が、教員間の共通理解の不足を招き、共通理解の不足は自立活動そのもののわかりにくさ、ひいては自立活動に対する不安を生じさせる(藤井・窪田・保坂・佐野, 2018)。安藤(2021)は、自立活動の授業においては、実態把握から課題の抽出までのプロセス(デザイン)が重要であると指摘している。

本研究では、通級による指導や特別支援学級においてSSTを中心とした自立活動が行われていることが垣間見えた。SSTが自立活動としてどう機能していくか、あるいはSSTの指導プロセスをいかに自立活動のデザインに組み込んでいくか(いけるのか/いけないのか)、今後は実際に通級による指導や特別支援学級を担当している教員の現状認識について明らかにしていきたい。

文献

- 安藤隆男『新たな時代における自立活動の創生と展開 個別の指導計画システムの構築を通して』2021.教育出版。
- 安藤隆男「自立活動の授業と教師の成長」北川貴章・安藤隆男(編)『「自立活動の指導」のデザインと展開-悩みを成長につなげる実践32-』ジヤース教育新社, 2019, pp.34-37.
- 新垣香代子・浦崎武「学童期における高機能自閉症児と他者との関係性を育てる試み-自立活動「好きなこと時間」を通して-」『琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要』1, 2010, pp.41-53.
- 渥美麻衣・佐藤史子・都築繁幸「自閉症スペクトラム児の自己表出技能に対する集団指導-中学校自閉症・情緒障害特別支援学級におけるロール・プレイングの手法の活用-」『障害者教育・福祉学研究』15, 2019, pp.35-43.
- 藤井和子・窪田幸子・保坂俊介・佐野耕志「知的障害のある児童生徒に対する自立活動の指導に関する基礎的研究」『上越教育大学研究紀要』37(2), 2018, pp.469-478.
- 半田健・野呂文行「小学校における自閉症・情緒障害特別支援学級担任を対象としたソーシャルスキル指導に関する調査-A県内3市を対象とした調査から-」『LD研究』24(1), 2015, pp.120-132.
- 林田真一・松山郁夫「自閉症・情緒障害特別支援学級における児童の社会性を育む自立活動の実践」『佐賀大学教育実践研究』39, 2021, pp.59-72.
- 林田真一・松山郁夫「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と課題-「ゴムロケットをみんなで飛ばして楽しもう」の取り組みを通して」『佐賀大学教育実践研究』38, 2020, pp.125-134.
- 平原幸・笹山龍太郎「通常学級における自立活動の内容を踏まえた不適応行動に関する指導の実践」『教育実践総合センター紀要』12, 2013, pp.297-306.
- 廣瀬由美子・加藤哲文・小林重雄「独語行動の軽減を目指した自閉症児の指導」『特殊教育学研究』41, 2003, pp.395-403.
- 今井善之・生川善雄「知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識」『千葉大学教育学部研究紀要』61, 2013, pp.219-226.
- 石塚祐香・石川菜津美・山本淳一・野呂 文行「自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動におけるビデオモデリングを用いたソーシャルスキル指導の効果と社会的妥当性の検討」『障害科学研究』45, 2021, pp.255-268.
- 伊藤大河・伊藤基晴「学級レクを活用した通常学級に在籍する発達障害の可能性のある児童への支援-通級指導教室における学習プログラムの活用-」『共栄大学研究論集』16, 2018, pp.29-40.
- 岩坂英巳・池島徳大・小野昌彦・久松節子・藤原壽子「学校現場におけるペアレント・トレーニング教師版の試み-特別なニーズのある子どもへの対応として」『教育実践総合センター研究紀要』14, 2005, pp.141-145.
- 城間すみ恵・浦崎武「自閉症・情緒障害特別支援学級および通常の学級における快の共有体験に基づいた自立活動の教育実践研究-自閉症スペクトラム児の他者との関係性の変容過程に焦点を当てて」『琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要』9, 2018, pp.69-86.
- 金川朋子「特別支援学校におけるムーブメント教育について」『大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学』57(1), 2008, pp.77-85.
- 古賀央子・近藤幸男「通級による指導における通常の学級と連携した自立活動」『特別支援教育の実情情報』32(6), 2016, pp.28-31.
- 工藤政則「自閉症の児童の諸感覚の過敏性や鈍感性を継続的に調整していく自立活動の指導の工夫-重度・重複学級に在籍する児童への指導を通じて」『東京都教員研究生カリキュラム開発研究報告書』15, 2017, pp.1-4
- 松田弥花・是永かな子「E県立知的障害特別支援学校における自立活動に関する現状と課題」『高知大学学校教育研究』2, 2020, pp.115-123.
- 松本美智子「通常の学級に在籍するASD児の自立活動及びSSTについて-対人関係の向上に焦点を当てて-」『山形大学大学院教育実践研究科年報』12, 2021, pp.304-307.
- 文部科学省『特別支援教育資料 令和2年度』2020.
- 長田洋一・都築繁幸「通級指導教室の知的な遅れのある自閉症スペクトラム児に対する童話の心理劇の適用」『障害者教育・福祉学研究』14, 2018, pp.9-17.
- 岡田克己「通級指導教室における2E教育の取り組み」

- 『小児の精神と神経』60, 2021, pp.38-49.
- 尾崎祐司「不登校経験のある高校生への音楽学習-「自立活動」の観点で構成した器楽学習-」『上越教育大学教職大学院研究紀要』2, 2015, pp.117-127.
- 尾崎夕香「ADHD児に対するSSTを主とする自立活動による通常の学級での指導効果」『山形大学大学院教育実践研究科年報』12, 2019, pp.256-259.
- 櫻井久美子・佐久間宏「通常の学級における特別な配慮を要する子どもたちへの支援-集団指導の中でできる指導法の工夫に着目して」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』30, 2007, pp.183-196.
- 崎濱朋子「チームとしての学校を基盤としたともに楽しみともに学び合う学級づくり-専門機関との協働による子どもたちの「向かう力」を育む教育実践-」 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要』8, 2017, pp.93-105.
- 佐藤長武「通常学級における自立活動の視点を取り入れた授業実践-外部専門家との協働によるセンター的機能充実事業をとおして-」『鳴門教育大学授業実践研究』20,2021, pp.151-154.
- 篠原弥生『絵でわかる発達障害のある子どもたちが楽しめる自立活動』2017, 東洋館出版.
- 武田喜乃恵「共に楽しむ授業実践を通じた教師と広汎性発達障害児の変容過程-特別支援学級での自立活動による取り組みから」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』,3, 2016,
- 都築繁幸・長田洋一「発達障害を対象とした小学校通級指導教室の教育課程の編成」『障害者教育・福祉学研究』16, 2020, pp.55-64.
- 渡辺智彦・野村泰朗「寛容さときびしさのバランスの取れた教師の問題解決活動に関する研究-軽度発達障害があると思われる子どもを抱えた学級担任の対応事例から-」『埼玉大学紀要』56, 2007, pp.59-68.
- 柳澤亜希子「第1章どうしたらいい?教育課程の編成、どう考える?自閉症のある子どもの自立活動の指導」独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(自閉症教育研究班)・柳澤亜希子・棟方哲弥・李熙馥・小林倫代・野呂文行(編)『特別支援学級での自閉症のある子どもの自立活動の指導-確かに育つ!子ども 確かに高まる!教師の指導力』ジヤース教育新社, 2021, pp.10-22.