

発達障害の子どもの二次的な課題への教育的取組の開発

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教育学専攻特別支援教育コース 指導教員 寺田 信一
高知県立高知江の口養護学校 教諭 吉井 紀文

1 はじめに

平成 21 年度に改訂された特別支援学校学習指導要領の解説総則等編に、「心身症や精神疾患の児童生徒については、心身の状態が日々変化することが多いため、常に病気の状態を把握し、うつ状態のときは、過度なストレスとなるような課題を与えない」といった例示がなされ(文部科学省, 2009)、特別支援学校(病弱)として心身症や精神疾患などがある児童生徒に対して、適切な教育的取組を実施していかなければならないことが明確になった。この背景の 1 つに、特別支援学校(病弱)に在籍する児童生徒を病類別に見ると、「心身症などの行動障害」がある児童生徒の在籍者数が、平成 3 年に 833 人だったのが、平成 19 年には 1343 人、平成 25 年には 1623 人と増え、在籍者数における「心身症などの行動障害」の割合が増加傾向にあることが挙げられる(日下, 2015)。

特別支援学校(病弱)で増加している心身症の児童生徒について、発達障害の二次障害との関連が示唆されている。鈴木・武田・金子(2008)は、全国の特別支援学校(病弱)94 校(分校を含む)の中学部と高等部に対して、不登校などの適応障害を有し発達障害がある生徒の在籍状況及び支援方法についての質問紙調査(回収率 83.0%)を行い、全国の特別支援学校(病弱)の 60.5%に在籍していることを報告している。さらに、適応障害を有する発達障害がある生徒の 85.7%が前籍校で登校状況に何らかの問題があり、転入学時の状態を「二次障害による著しい適応障害の状態にある」と指摘している。高知県においても、平成 28 年度に策定された「高知県立特別支援学校再編振興計画【第二次】」(高知県教育委員会, 2016)の中で、「心身症等の児童生徒のほとんどが発達障害を併せ有しており、不登校の状態が改善されないケースなど、児童生徒の実態は実に多様」と明記されている。個々の認知特性や二次障害の状態に合わせた指導を行うことで心理的な安定を図ることは、自立活動の「心理的な安定」領域の取組として、特別支援学校(病弱)の教育的取組の中心となる。

しかし、自立活動の「心理的な安定」領域を、どのように指導するべきかについては明確にされていない。森山(2016)は、精神疾患がある児童生徒に「必要な指導内容や効果的な指導方法の検討が喫緊の課題である」としつつも、「我が国における精神疾患等のある児童生徒を対象とした実践研究の論文は数少ない状況にある」と報告している。特別支援学校(病弱)に在籍する発達障害の子どもの二次障害への教育的取組については、その重要性が指摘されているにも関わらず、実践研究の蓄積が待たれている段階である。

発達障害の二次障害である不登校の中には、学校に登校する行動を妨げるまでにネガティブな面に注意の選択が偏った、非機能的な認知の歪みが影響している場合がある。この非機能的な認知の歪みを修正して考えを広げることで、二次障害の軽減につながっていく可能性がある。発達障害の二次障害への心理的援助として、近年認知行動療法(Cognitive Behavioral Therapy ; 以下 CBT)の有効性が実証されている。英国 National Institute for Health and Care Excellence(以下 NICE)(2013)は、19 歳以下の自閉症スペクトラム障害(以下 ASD)の子どもや若者への支援と管理についてのガイドラインの中で、知的な遅れがなく不安障害がある ASD の子どもと若者に対して CBT を推奨している。NICE(2013)のガイドラインによると、①感情認知訓練②書面や視覚的な情報、構造化されたワークシートを多用する③より認知的に具体的かつ構造化されたアプローチ、④複数選択のワークシートのような簡略化された認知活動、⑤例えば治療セッションに参加させるなど、介入の実施を支援するために保護者または支援者を関与させる、⑥規則的な休憩を提供する

ことによって注意を持続させる、⑦可能であれば、子どもまたは若者の特別な強化子を治療に組み込む、の7つを不安障害がある ASD の子どもに CBT を適用する際の修正点として挙げている。NICE (2013) のガイドラインには、発達障害の特性への支援を基本に、子どもが理解できる形に CBT を修正する必要性が示唆されている。

個別の CBT では個々の実態に応じた介入を行うために、環境や個人内の相互作用がどのようになっているのか、機能分析を用いて問題を見立てるケースフォーミュレーション (以下 CF) を行う。特別支援学校 (病弱) においても、子どもの目に見えない心の問題を理解するアセスメント方法として CF を行い、教育的取組の方針を立てることができれば、より実証的根拠が高い方法を教育活動に取り入れることができるようになり、発達障害の二次障害を軽減することが期待できる。

そこで、本研究では特別支援学校 (病弱) に在籍する発達障害がある小学部 6 年児童 2 名 (男子 1 名、女子 1 名) に対して、登校行動の増加を目指し、自立活動「心理的な安定」領域に CBT を取り入れた実践研究を行った。本稿では、実践した 2 事例のうち、週 2 回学級担任へのコンサルテーションを中心に行った 1 事例について報告する。

2 研究目的

本研究では、特別支援学校 (病弱) に在籍する発達障害がある子どもの二次障害の軽減に焦点を当て、発達障害の特性への支援に加え、先行研究で有効性が示唆されている CBT を取り入れた教育的取組を実施する。そして、アセスメントから指導・支援、評価に至るまでの過程を明らかにするとともに、その効果を検討することを目的とする。

3 研究内容

(1) 方法

ア 協力校

研究協力校である特別支援学校 (病弱) に在籍している児童生徒の 8 割近くが心身症などの精神および行動の障害に分類されており、その多くが発達障害を併せ有している。協力校において、6 月に日本語版 SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) 自己評価版、保護者版、教師版を実施した。結果、保護者が一番支援ニーズを感じており、次いで教員、児童生徒の順であった。また、「仲間」と「情緒」に高い支援ニーズを感じていることが示唆された。また、5 月に実施したユニバーサルデザインに基づいた授業づくりチェックリスト (高知大学, 2015) では、教員の自己評定から、ICT の活用による教材視覚化の工夫や、評価の視覚化に課題があることが明らかになった。

イ 期間

研究期間は、20XX 年 5 月から 12 月とし、実態把握期 (5 月～8 月) と指導期 (9 月～12 月) の 2 つに分かれる。年間計画を表 1 に示す。

表 1 年間計画

実態把握期	5 月	学校全体 : UO チェックリスト【教員のみ】、保護者承諾 小学部 6 年 : 行動観察、WISC-IV、IN-CAS、ASEBA、小学部教員聞き取り
	6～7 月	学校全体 : SDQ 小学部 6 年 : 行動観察、認知の歪み質問紙、保護者面接 不安に関する質問紙 (児童 : DISC-C、SCAS、OMAS・保護者 : 新版 STAD) 追加の検査 (DTVP)
	8 月	アセスメントの分析、ケースフォーミュレーション 小学部にて支援案の概要説明、学級担任との協議および個別の指導計画の作成
指導期	9～12 月	小学部 6 年 : ケースフォーミュレーションに基づく PDCA サイクルの指導・支援の実施 週 2 回の個別指導の実施 (A さん) 週 2 回の学級担任へのコンサルテーションの実施 (B さん)
	12 月	小学部 6 年 : 認知の歪み質問紙、保護者面接 行動と情緒に関する質問紙 (SDQ、ASEBA) 不安に関する質問紙 (児童 : DISC-C、SCAS、OMAS・保護者 : 新版 STAD) 結果の分析、指導期の考察、学級担任との協議

ウ 協力教員

主な研究協力者である学級担任(以下担任)は、教員歴5年未満の女性教員であった。また、担任以外に小学部の教員4名(男性1名、女性3名)も、研究協力者として加わった。

エ 事例の実態把握

(ア) プロフィール

Bさんは協力校に在籍する小学部6年男子である。幼児期に広汎性発達障害と診断されている。小学校入学後、小学1年2学期中ごろから不登校状態になり、ストレスが強くなると足の痛みを訴え、小児心身症の診断を受ける。小学2年1学期から協力校に転入学した。

協力校転入学後はほぼ毎日通うことができたが、小学3年冬ごろから遅刻欠席が増え始める。小学4年11月以降断続的な長期欠席が始まる。

小学6年5月からの実態把握期には、Bさんが予定表から自己選択して部分的に出席している状態であり、苦手な音楽などはできるだけ選ばないようにしている様子がみられた。また、授業中は姿勢が崩れることや授業とは関係のない私語が多くみられた。

(イ) 質問紙調査

行動と情緒に関する質問紙調査として、児童生徒、保護者、教員の3者間で比較がでるSDQと、ASEBA評価システム(ASEBA)を実施した。SDQとASEBA(図1、図2)の結果に共通して、保護者が強い困難さを感じており、担任との評定の隔たりが大きいことから、家庭と学校ではBさんの状態像が異なっていると推察された。家庭において問題行動が現れやすいと考えられ、保護者支援の必要性が明らかになった。

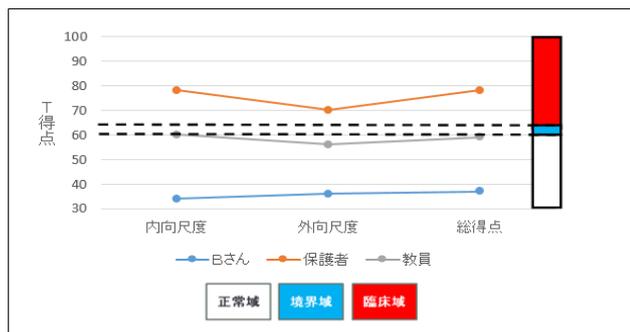


図1 ASEBA (内向・外向・総得点)の結果

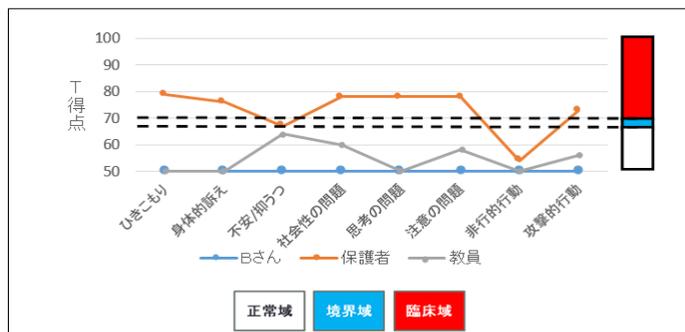


図2 ASEBA 下位尺度の結果

次に、抑うつに関する質問紙調査として日本語版バールソン児童用抑うつ性尺度(DSRs-C)、不安に関する質問紙調査として日本語版スペンス児童用不安尺度(SCAS)と日本語版児童用顕在性不安検査(CAMS)を実施した。結果、Bさんの抑うつ、不安ともに低い状態が査定された。しかし、不登校傾向があること、SDQやASEBAで保護者や担任は課題を感じており、Bさん自身が自分の状態を正しく表現できていない可能性に留意が必要である。

保護者の不安に関する質問紙調査として新版 STAI 状態-特性不安検査(新版 STAI)を実施した。結果、状態不安Aと特性不安Aが、不安が高いことを示す第4段階であることから、保護者は安心を感じることができにくい状態であると考えられた。

最後に、認知の歪みに関する質問紙調査(楠川, 2008)を行った。本質問紙は中学生以上が対象の調査紙であることから担任による他者評定とした。結果、認知の歪みとして、「全か無の思考」と「ラベリング」の傾向が示された。「全か無の思考」は非現実的な完全主義欲求と深い関連があり、「完全に思い通りにならないのならば、やる意味が全くない」といった自動思考と結びつきやすい考え方である。物事の全てを白か黒の二分法で思考する「全か無の思考」と、「全か無の思考」が極端になって、自分や他人、ものごとに対して訂正できないレッテルをはり、決めつけるのが「ラベリング」である。質問紙調査の項目内容を見直すと、SCAS「37: 悪いことが起こらないように、間違ったことは決してしません」や CAMS「29:

いつもわるいことをしないようにと一生けんめいに心がけています」など、いつも正しくあろうとする意識が強いことが推測された。また、保護者は ASEBA で「93：しゃべりすぎる」や「65：絶対にしゃべろうとしない」など、「87：気分や感情が突然変わる」と問題行動を評定している。思い通りできない時に、認知の歪み「全か無の思考」と「ラベリング」の影響を受け、特に家庭で行動が極端になりやすいことが推察された。

(ウ) 各種検査

Bさんの全般的な知的・認知機能をより詳細に把握するために、WISC-IVと DN-CAS を5月に実施した。WISC-IVの結果(表2)から、処理速度が遅いことが明らかになり、間違えないように慎重に見比べる姿が行動観察された。幾何学図形を見分ける苦手さから、間違えたくない気持ちが影響しているものと推測された。

次に DN-CAS の結果(表3)から、4つの指標間に極端な凸凹はないが、下位検査項目をみると、「文字の変換」「形と名前」に落ち込みが認められた。このことから、文字制御に関係する、視空間操作か図形の記憶に関わる弱さがあると推察された。

WISC-IVと DN-CAS から、特に文字に関係する課題が明らかになった。そこで、フロスティック視知覚発達検査尺度修正版(DTVP)を追加して実施した。DTVPの結果を表4に示す。2本の平行線の間線に線を引く課題では、線の揺れが大きいことから、手の運動の巧緻性に弱さがみられた。また、3点つなぎの課題では、2点目を通らずに3点目に引っ張られており、視運動のプランニングについても弱さが認められた(図3)。

検査中の行動観察から、例えば DN-CAS では方略として「全体を見る」とBさんが報告しているように、課題の全体像を理解してから取り組む方が、注意集中が高まりやすいことが明らかになった。また、取り組む課題によって態度や集中力は大きく変化した。Bさんが「できそう」と感じている課題では、前傾姿勢で私語をせずに最後まで考えている様子が多くみられた。一方、Bさんが「できそうにない」と感じている課題では、座る姿勢が崩れ、関係がない話題を話し始め、「わからない」と即答することが多く観察された。この極端な行動の違いは、Bさんの認知のアンバランスさだけでなく「全か無の思考」や「ラベリング」といった、二分法的な認知の歪みが影響しているものと推測された。

(ウ) ケースフォーミュレーション

Bさんの日常の行動観察から、書く場面や自分の考えや感想を聞かれる場面で、「やだ」「めんどくさい」「知らない」など、否定的な言葉による「回避」が多くみられた。ASDの特性であるコミュニケーション苦手さと認知の歪みが、Bさんの言動に影響していると考えられた。Bさんの行動として特徴的なものを、「A(刺激)：ストレスを感

表2 WISC-IVの検査結果

	合成得点	パーセンタイル順位	信頼区間(90%)	記述分類
全検査(FSIQ)	92	30	87~98	平均の下~平均
言語理解指標(VCI)	93	32	87~101	平均の下~平均
知覚推理指標(PRI)	104	81	98~111	平均~平均の上
ワーキングメモリ指標(WMI)	100	50	93~107	平均
処理速度指標(FSI)	78	7	73~89	境界線~平均の下

表3 DN-CASの結果

	標準得点	平均からの差	DS	標準化サンプルでの出現率
プランニング	94	-3	NS	73.1
同時処理	105	8	NS	43.5
注意	91	-6	NS	51.6
継次処理	96	-1	NS	92.7
PASS平均	97			

表4 DTVPの結果

	視覚と運動の協応	図形と素地	形の恒常性	空間における位置	空間関係
知覚年齢(PA)	8:08	8:08以上	8:11	8:00以上	7:04

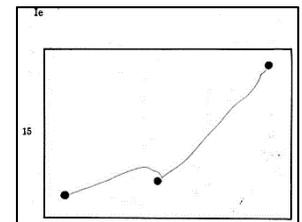


図3 3点つなぎ

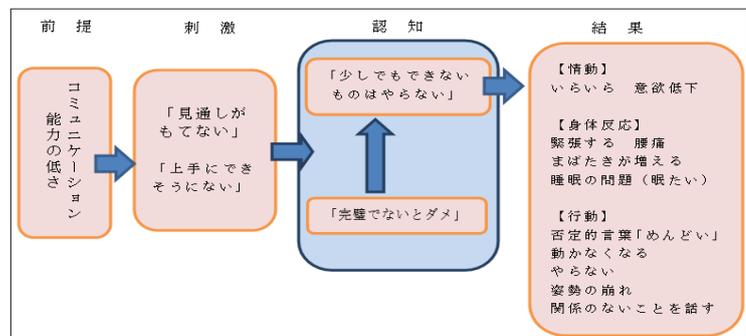


図4 ケースフォーミュレーションの図式化

じる出来事や変化」、「B（認知）：考えやイメージ」、「C（結果）：情動・身体的反応・行動」に分けて整理した。そこから、共通して「完璧でないダメ」という考えが、Bさんの認知の根底にある中核信念であると位置づけた。そして、「見通しがもてない」「上手にできそうにない」というネガティブな刺激で、自動思考「少しでもできないものはやらない」という考えが起り、「めんどい（面倒くさい）」等の否定的な言葉や、時には全く動かないことで対処しようとする「回避」が生じていると考えた。結果として学校に行かない、学校に行っても限られた活動しか参加しない等の問題が維持されているのではないかという仮説を立てた。これらを図式化したものを、図4に示す。

このCFに基づき、登校行動が増加することを目指して、認知の歪み「全か無の思考」と「ラベリング」修正への支援の概要を作成した(表5)。担任との協議を経て、支援案は2学期の個別の指導計画に位置づけられた。そして、指導期には筆者をコンサルタント、担任をコンサルティとする、コンサルテーションによるチーム支援を実施した。

表5 支援の概要

- ①現在、「回避」している内容を、担任が段階的な選択肢を視覚的に提案し、Bさんに選択させることで、部分参加できる場を増やす。また、参加できたことをBさん自身が確認できるように示し、十分に達成できていることを評価していく。(3段階で視覚的に構造化するなどして、中間の選択肢を明示する。)
- ②Bさんが1日の予定に見通しがもてるように、スケジュール表を作成し家庭で活用する。
- ③決めたスケジュール表を保護者も含めて確認し、署名をする。
- ④書字の苦手さをパソコン入力で代替する(連絡帳時)。
- ⑤書字の苦手意識を軽減するために、基礎的な漢字を覚える。
- ⑥評価が伝わりやすいように、視覚的に構造化する(シール、認定証、評価コメントの掲載など)。

オ 倫理的配慮

本研究では、SDQの実施にあたって、協力校において保護者に研究の主旨、任意性、匿名性、個人情報の保護、参加の有無による不利益がないこと、研究同意の撤回について、研究協力依頼書によって説明し、文書で同意を得た。また、対象児の保護者には、筆者が個別面接で口頭説明を実施し、文書で同意を得た。

(2) 結果

表6 「全か無の思考」修正への支援方法と行動の変化

指導期全体を通じて、コンサルテーションでは、どの支援においても視覚的に構造化してBさん自身が情報を理解できるようにすることを基本とした。そして、非機能的な認知の歪みを緩めるために、支援案がどのような意味をもつかを確認していった。また、コンサルテーションを受けて、担任が工夫し実践したこととBさんの変化を結びつけて賞賛していった。

「全か無の思考」修正への支援方法と行動の変化を表6に示す。実態把握期の行動として、Bさんは、学校は自分が好きな時間だけ選んで登校していた。また、登校時は授業と関係がないことを話す、「めんどい」などと言ってやらないことが多かった。これらはCFから認知の歪み「全か無の思考」の影響があると考えた。

そこで、CBT技法の要素を取り入れ、「全か無の思考」を緩めるための支援を具体化していった。例えば、各種検査結果や行動観察から、全体像を視覚的に提示することがBさんに有効だと考えられた。担任は中学に向けてBさんと合意した年間目標を、階段に見立てて視覚的に構造化した年間目標シートを作成した。この年間目標シートを使って「できた」事実気づけるように、視覚的に評価したものを図5に示す。スタンプ活用など、視覚的な評価が担任によって工夫され

行動	認知	支援方法	CBT技法の要素	具体的支援	行動の変化
学校は、自分が好きな時間に登校する。(不登校傾向)	全か無の思考 興味がない話は、考えるのが面倒だ。	評価を明確にして、「できた」ことを確認する。	セルフモニタリング法	「できた」確認シート	・ 授業の出席割合が増加
授業とは関係がないことを話す	給食で嫌いなものが出て完全できないなら学校に午前、午後通しては学校に行かない。	シートを作成し、話す内容を視覚的に構造化する。	シェイピング法 行動契約法 社会スキル訓練	年間目標シート 登校目標シート 視覚的構造化	・ 決めた目標は全て達成 ・ 自分の意見が言える場面の増加(例：保護者と進路の話し合い) ・ 目標の自己選択、自己決定(例：登校練習の時期を決める) ・ 給食に関係のない授業選択 ・ 無理な時は給食を残す ・ 音楽への参加
「めんどい」と言い、やらないことが多い。	音楽に1回は全部参加するが、最初で最後にする。	段階的な選択肢を提案し、Bさんに選択させることで、部分参加できる場を増やす。	問題解決訓練 社会スキル訓練 セルフモニタリング法	一人で登下校の流れ 給食お話しシート 音楽お話しシート 視覚的構造化	
	急な予定変更で、やりたいことができないならやらない。	スケジュール表を作成し、家庭で活用する。スケジュールを保護者も含めて確認する。	行動契約法 親セッション 応用行動分析(分化強化)	2週間に1回、保護者参加でスケジュールの話し合い 本人の変化を保護者協力と関連づけ 視覚的構造化	・ 家でスケジュール表を見て予定の確認

ている。さらに、Bさんが自分で決めた目標を達成したことを、確認シートに自分で点検する活動も取り入れた(図6)。Bさんが自分で段階的にできる目標を決め、「できた」事実を確認することが内発的動機づけとなり、結果として指導期に設定した目標全てを達成できたと考えられる。

また、話し合いの内容を視覚化した「お話シート」を作成し、Bさんと担任で話し合いを積み重ねた。例えば10月に音楽の参加について話し合った場面では、「次も参加できそうな参加方法」をテーマにしたお話シートを担任は作成した(図7)。話し合いの結果、10月にはBさんの自己選択で「音楽の授業すべてに参加する」となった。この時、Bさんは「2回目はない。あったら奇跡。」と言っていたが、目標を共有する話し合いと、実際に音楽に参加して「できた」体験によって、12月には自分から音楽を選ぶことができるようになった。

また、Bさんが家庭で支援ニーズが高い要因の1つに、急な予定変更があった。そこで、スケジュール管理に保護者も参加してもらい、予定表を家庭でいつでも見ることができる場所に掲示してもらった。急な変更は事前に伝え、可能なら予定表にも記入することをお願いした。そして、担任は保護者の頑張りを賞賛した。家で予定表を確認できたことで、確実な登校につながった。



図5 年間目標

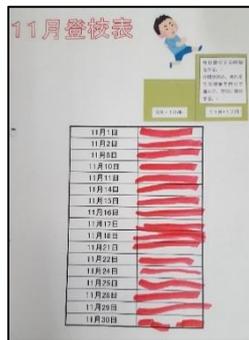


図6 確認シート

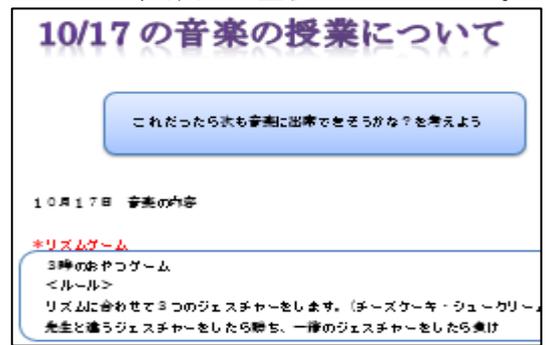


図7 音楽のお話シート (一部抜粋)

次に、「ラベリング」修正への支援方法と行動の変化を表7に示す。Bさんは、手の運動の巧緻性の弱さと、視運動のプランニングの弱さから書字に困難さがある。このため、特に漢字を書くことを苦手としており、「私は漢字が書けない」と決めつける「ラベリング」の影響があると考えた。そこで、まず代替行動として連絡帳を中心に、パソコンを活用して書字の軽減を図った。結果、パソコン入力初日から、Bさんの書く姿勢が手書きの時とは全く違い、背筋が伸びていた。その後も、パソコン入力時に、机に伏せるようなことはなく、手順書を見ながら一人でできる自立課題になったと担任から報告があった。Bさんの変容を見て、担任は総合的な学習の時間の調べ学習にパソコンを利用する等、可能な範囲でパソコンを代替機器として使用する場面を増やしていった。また、漢字学習では、書かなくても覚えられることを体験できるように、Bさんが誤学習していた1年の漢字6字について、フラッシュカード方式で形を見て覚える

表7 「ラベリング」修正への支援方法と行動の変化

行動	認知	支援方法	CBT技法の要素	具体的支援	行動の変化
極力書くことを避ける。 漢字で書かずに、カタカナで書く。 1年の漢字が覚えられていない	ラベリング 私は漢字が書けない	書字の代替としてパソコンの活用	応用行動分析(代替行動)	連絡帳のパソコン入力 ・パソコンの常設 ・クラウドストレージへの接続設定 ・手順書の常備 ・時間割のローマ字併記 パソコンによる発表 ・学園祭 視覚的構造化	・パソコンの操作手順の暗記 ・連絡帳記入時のまっすぐな姿勢 ・自分から連絡帳を入力 ・パソコンで作ったスライドを学園祭で発表
		筆習漢字(1年)を覚える	シェイピング法 応用行動分析(代替行動)	形を見て覚える漢字学習 視覚的構造化	・1年6字の漢字学習 ・漢字クイズの出題

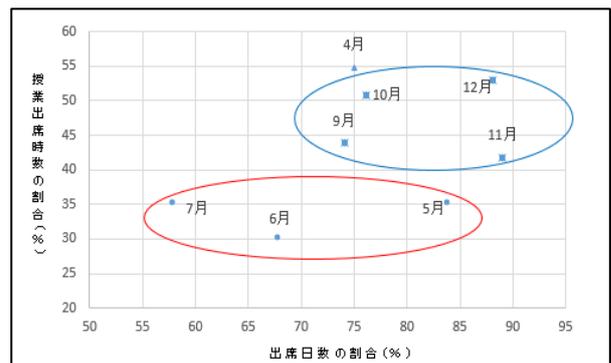


図8 出席割合の月別変化

ことに取り組んだ。結果、6文字全てを覚えることができた。学習後、自分から漢字辞典で難しい漢字を調べて教員にクイズを出すなど、漢字への興味関心が高まった様子が観察された。

これら認知の歪み修正への支援により、Bさんの出席割合が、5月から7月までの実態把握期と比較して、9月から12月の指導期に増加した(図8)。なお、4月は時期の効果が大きいと考えられる。一方で、12月に行った各種質問紙では、保護者の困難さが高まる結果となった。これは、中学進学を考える時期と重なったことが、要因の1つとして考えられる。

4 まとめ

本研究では特別支援学校(病弱)に在籍する小学6年男子1名を対象に、CBTを自立活動に取り入れ、発達障害の二次障害である不登校傾向の改善を目指した教育的取組を行った。結果、登校行動が増加し、これまで選択しなかった音楽などの活動に参加することができ始めている。

CBTを取り入れたことで、不登校行動そのものを問題視するのではなく、どのような環境や個人内の相互作用によって問題が維持されているのかを機能分析するCFを実施した。このCFに基づき、非機能的な認知の歪みの修正と関連づけてCBTの技法の要素を取り入れた支援を行った。段階的に登校行動を形成していくシェイピング法、複数の選択肢の中から自己選択、自己決定する力を育てる課題解決訓練、自分で決めた目標を行動へと促す行動契約法、「できた」に注意を向けて次の行動への動機づけを高めるためのセルフモニタリング法、機能的な代替行動を教えるための社会的スキル訓練など、CBTの技法が支援の具体化に役立った。

松浦・岩坂(2009)は、学校におけるCBTは即時介入でき、フルタイム形式で行えることが利点であり、「実証的根拠のあるCBTの技法を、特別支援教育と連携させながら取り入れていくことは、きわめて効果的かつ重要」と指摘している。本研究も、特別支援教育の自立活動の取組としてCBTを活用したことが、Bさんの実態に合わせて登校行動を形成していくために有用であったと考えられる。また、CFを図式化したことや個別の指導計画に位置づけたことで、保護者を含む支援者の情報共有が促進され、一体となった支援ができたことも本研究の成果である。

一方で、本研究は単一事例であり、フォローアップ期間を設定していないことや進路選択の時期の問題など課題がある。今後も、自立活動にCBTを取り入れ、実践研究を積み重ねていきたい。

《引用・参考文献》

- 高知県教育委員会(2016)高知県立特別支援学校再編振興計画【第二次】.
<http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/2016060200197.html>(最終検索日,2016-7-20).
- 日下奈緒美(2015)平成25年度全国病類調査にみる病弱教育の現状と課題. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 42, 3-25.
- 楠川未来(2008)広汎性発達障害生徒の対人トラブルと認知の歪みの関連性. 高知大学大学院教育学研究科修士論文, 未公刊.
- 松浦直己・岩坂英巳(2009)通常学級における認知行動療法の適用に向けて-事例検討と特別支援教育研究センターと地域連携の取り組み-. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 18, 203-209.
- 文部科学省(2009)特別支援学校学習指導要領解説総則等編(幼稚部・小学部・中学部). 教育出版.
- 森山貴史(2016)精神疾患や心身症のある児童生徒の教育的ニーズに関する一考察-A特別支援学校(病弱)教員対象の調査を踏まえて-. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 43, 45-57.
- National Institute for Health and Care Excellence(2013) Autism spectrum disorder in under 19s: support and management.
<https://www.nice.org.uk/guidance/cg170/chapter/1-recommendations> (最終検索日 2016-12-17).
- 鈴木滋夫・武田鉄郎・金子健(2008)全国の特別支援学校<病弱>における適応障害を有するLD・ADHD等生徒の実態と支援に関する調査研究, 特殊教育学研究, 46(1), 39-48.