

優秀賞

【特別支援教育】

## 持続可能な特別支援教育 ～子どもを信じて見守る支援～

千葉県市川市立平田小学校

みのべ  
衰部 さやか



### 1 | はじめに

強度行動障害とは、自傷・他害・多動・異食・睡眠の乱れなど、本人や周囲の生活に著しい支障をきたす行動が頻発する状態を指す。主に知的障害や自閉傾向のある人に見られ、早期かつ適切な支援が不可欠である。また、適切な支援により状態の改善が見られることも多く、体系的な研修の必要性が指摘されている。(2013年 障害保健福祉関係主管課長会議資料より)

2007年の特別支援教育への移行以降、構造化や視覚支援、スモールステップの指導法が重視されてきたが、すべての子どもに有効とは限らない。むしろ「支援しよう」とする関与が、かえって不安定さを助長するケースもある。

また、働き方改革の側面から見ても、支援が過剰になることにより、教師が疲弊し、気持ちに余裕をもって子どもに対応することが難しくなるといふリスクもある。時間をかけて準備したとしても、効果的な支援になっていなかったとき、素直にそれを引っ込めるといふことは勇気がいることであり、うまくいかないことを目の前の子どものせいにしてしまうようなケースも少なくない。

本実践では、支援者が一歩引き【あえて何もしない】＝【引き算の支援】を意識的に行った。子どもの主体的な動きを見守ることで情緒の安定と行動改善が見られ、「支援とは何か」を改めて問い直すきっかけとなった。

特別支援教育においては、「何をするか」と同様に「何をしないか」の判断も重要である。支援が過剰になると教師の負担も大きくなり、結果的に持続可能性を損なう。だからこそ、無理のない【持続可能な支援】の在り方が求められている。

### 2 | 対象児の実態と入学当初の様子 (A児)

対象となるA児は、2024年4月入学の、現在小学2年生の男児である。2021年8月に、発達センターにて発達相談、その後発達検査を実施した(当時5歳3か月)。S-M社会性生活能力検査、WISC-IV知能検査などを行い、これらの結果から、視覚的な情報を捉えるのは得意だが、耳から入る情報を処理する力は低く、配慮や支援の必要性が指摘された。また、2023年4月には田中ビネー知能検査Vを実施し、この結果からは、知的な発達に大きな遅れはなく、むしろやや高めだが、課題によっては得意、不得意の差があるため、こちらもA児が一定の支援を要する子どもであることが示された。また、この際に自閉スペクトラム症 (ASD)、並びに注意欠如多動症の診断が出ている。

入学当初、A児は入学式こそ緊張感や新生活への期待感からか、特に大きな問題なく集団参加できていたものの、数日でその緊張感が解け、母子分離が難しくなってきた。朝は母親と一緒に教室まで登校するが、母親が離れるのを極度

に嫌がり、泣いて母親にすぎるような場面が毎朝見られた。昇降口まではなんとか来られても、そこから動けなくなり、母親と担任が二人で泣いているA児の手を取って教室まで連れていくこともあった。母親から離れること自体が不安というよりは、学校が安全な場所であるという認識が薄いため、安全な場所として母親を求めているように感じられた。

A児が所属するのは特別支援学級(情緒)であり、入学当時は1年生4名、2年生2名、3年生1名の7名で構成されていた。入学式では通常学級の児童とともに、始めから終わりまで参加できたが、4月中旬に行われた1年生を迎える会の際には、ペア学年の6年生と一緒に入場することはできたものの、その後興奮して「ぼくはゴリラだ!」と大声で叫びながら体育館の中を走り回る行動が見られた。この時点では、A児自身にもなんとかして頑張るって集団に参加しようという気持ちはあるものの、実際に集団の中に入ると不安が増大し、上記のような行動に出たことが推測される。その後の運動会においては、練習参加がほとんどできず当日を迎えたが、周囲の子どもたちがダンスのために着替えているのを見て自分もやらなくてはと思い、着替えて中に入ったものの、練習をしていないために動きが分からず、自由に動こうとしたところを教師に制止されたためパニック状態になり、号泣しながら教師の髪の毛を噛みちぎるという出来事もあった。

また、A児は語彙力が低いことや、ASD児特有の言語理解の困難さが関わり、こちらからの指示が理解できないことも多かった。さらに、大人からコントロールされることを極度に嫌い、絵カードを提示すると「ぼくにはこんなの無駄だよ」と言って投げ捨てたり破いたりするなどの行動が見られた。「○○したら△△できるよ」という言い方でやることを促すと、「じゃあどっちもやんなくていい」と言って取り組もうとしないということもあった。課題を提示すると無言で破り捨てることもあった。教師に対しては関わりたいという気持ちはあるものの、それをうまく表現できないため、

自分のほうに意識を向けてほしいときに、力任せに握りこぶしてたたいてきたり、1日に何度もニコニコしながら「しね」と言ってこちらに中指を立ててくることがあったりした。

このように、様々な困難さを抱えているA児だが、特に、パニックの際に激しい他害があり、教師のことを殴る、蹴る、髪の毛を引っ張る、ひっかく、などの行動が見られた。また、憂さ晴らしのように教室中の机やイス、棚を倒して回ったり、ものを壊したりするような様子も見られた。さらに、学級の他児とともに教室を飛び出して様々な場所にこもり、1~2時間教室に帰って来なかったり、3人で教室内の児童机の上に乗る、ぐるぐると動き回ったりすることも毎日に行われた。教室の窓からベランダに出て、トイレの窓から中に入ることを繰り返すようなこともあった。このような状態を「強度行動障害の状態」として捉え、支援を行った。

### 3 | 支援の方針と支援者側の視点

A児への支援に際して、まず強く感じたのは、「指示されること」への極度の拒否反応であった。視覚支援を行おうとして絵カードを提示しても、投げ捨てる、破くなどの行動が見られた。また、「○○したら△△できるよ」という肯定的な言葉かけであっても、「じゃあ△△もしなくていい」と激しく拒否をし、パニックや他害を誘発した。その一方で、パニックが収まると自分を振り返り、どうにもコントロールできない情緒の波に苦しんでいることが感じられ、なんとか安心して学校生活を送れるようにしてあげたいという思いが強くなった。

そこで、私たちは早い段階で「教育課程に沿った教科学習への取り組みを一旦手放し、情緒の安定と信頼関係を優先する」という方針をとることにした。これは、支援の放棄ではなく、「何をするか」と同じくらい「何をしないか」を吟味し、実践していく必要性を感じたからである。

『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』では、自閉スペクトラム症のある児童生徒に

対して、まず情緒の安定を図ること、状況の理解や変化への対応を無理なく促すことの重要性が示されている。A児は、大人に対して強い拒否を示す一方で、「関わってほしい」という要求も明確であった。強く叩いてきたり、服を引っ張ってきたりする行動も、関わりを求めるサインであると捉えることができる。

このため、支援ではアタッチメント(愛着)形成の視点を重視した。アタッチメントとは、特定の他者との間に形成される心理的な絆であり、安心できる存在がそばにいて、子どもは探索行動や学びに向かうことができ、情緒の安定や社会的発達に大きな影響を与えるとされている(Bowlby,1969)。教師が「安全基地」として機能することは、情緒の不安定さを抱える子どもにとって不可欠である。

本実践では、教師が安全基地となり、Watch Me Play(ただそばにいて見守る)に代表される「見守り型の関与」を基本とした。これは、一見「何もしない」ように見えるが、子どもの主体性を尊重し、安心感を土台に行動変容を促す高度な支援である。支援者の目に見える関わりは「支援している」と分かりやすい反面、子どもにとっては押し付けになりかねない。そのため、あえて「何もしない」姿勢を大切にし、安心して過ごせる環境づくりを優先した。

また、もう一つの課題である集団参加についても、A児が安心して過ごせることを第一に、無理に参加を促さず、見守ることを基本とした。

さらに、教室からの飛び出しなどの逸脱行動については、「戦略的無視」を徹底した。教師が、安心基地であると同時に、不適切な行動には注目しないことで、その行動を減らしていくというねらいである。

このように、情緒の安定を優先した支援方針が、その後の行動変容の土台となった。

## 4 実際の支援の流れと対応

### (1)「無理に参加させない」から始まった行事支援

入学当初、A児は入学式を落ち着いて過ごし、数日間は学級内でも安定した様子が見られた。しかし、これは「新しい場所で頑張らなければ」という本人なりの無理によるものであり、実際には強い緊張と不安を抱えていた。保護者からも「入学式であんなにいい子にできるなんて驚いた」との発言があり、本人の頑張りの反動はその後すぐに表れた。

1年生を迎える会や運動会では、集団の中に入ることができず、興奮や逸脱行動が頻発した。加えて、母親との分離を拒む様子や登校渋りも強まり、5月後半には「母親と離れたくないから休む」といった訴えも見られるようになった。

そこで私たちは、「行事への参加は無理に促さず、本人の意思を尊重する」ことを方針とし、A児が安心できる場所での見守りを徹底することにした。「行かない」と言った場合は潔く引き、無理に誘導せずに教室内での中継視聴など、代替手段を用意した。

このような対応を続ける中で、「無理に連れていかれることはない」という安心感が徐々に育ったこと、また、母親に比べて分離不安の少ない父親が登校時のサポートを担ったこともあり、1学期の終わりには登校渋りはほとんど見られなくなっていった。

2年生になると、始業式や「1年生を迎える会」ではこれまで通り教室で中継を視聴していたが、画面越しにクラスメイトの姿を見て笑顔を見せるなど、徐々に集団への抵抗感が薄れてきた様子が見られた。

7月の芸術鑑賞教室では、事前に「自分たちの描いた絵が映る」ことを伝え、A児は興味を示し、自ら体育館に向かうことができた。当日は3学年合同での実施であったが、気持ちが高ぶることもなく、最後まで静かに鑑賞することができた。さらに休憩時間には、自分から影絵遊

びを試してみたり、帰宅後に保護者へ楽しそうに内容を話したりする姿も見られた。単に参加できただけでなく、「楽しい」「またやってみよう」といったポジティブな感情が行事に伴ったことは、A児にとって大きな前進であった。

鑑賞中も時折こちらに目を向け、小さな声で「すごいね」「ぼくもやってみよう」とつぶやくなど、安心してその場にいられたことが伝わってきた。支援の積み重ねによって、「集団参加=怖いもの」ではなく、「楽しいもの」へと認識が変化していったことを実感した瞬間であった。

## (2) アタッチメントを土台とした関わり

A児は、教師に対して関わってほしい気持ちは強く、当初は注目をひくために突然叩く、服を引っ張るなどの行動も見られた。しかし、「指示される」「指図される」ことへの強い拒否反応もあり、関係性の構築には工夫が必要だった。そこで、教師側が「見てごらん」と無理に関わるのではなく、A児の活動をただ静かに見守るスタンスをとったところ、次第にA児のほうから「見て!」「こっちきて!」と声をかけてくるようになった。

私たちは、アタッチメント(愛着)理論の視点から、このような「見守る関わり(Watch Me Play)」を意識的に取り入れた。A児が描いた絵や作品などを通して教師が「見たよ」と適切に反応することで、安心感を得ることができ、叩くという手段に頼らず注目を得る経験を積めるようになった。2年生になると「今は〇〇くんとの間だから待っててね」といった声掛けをしても、短時間なら納得して待つことができるようになるなど、他者との関係の中での調整力も育っていった。

## (3) 他児との関わりの中で見られた気づき

教師との信頼関係が築かれていく中で、A児の情緒の波は徐々に落ち着きを見せ、自身の思いや混乱を「ことば」で表現しようとする姿が見られるようになった。1年生の3学期のある日、他児が積み木を「これはパパの携帯ね」と見立てて遊んでいたところ、A児は突然怒り出し、1時

間以上にわたるパニック状態になった。ようやく落ち着いてきた頃、A児は涙ながらに「なんで〇〇くんはパパじゃないのにパパって言うの?」と私に問いかけてきた。私が「本当は違うけど、なりきって遊ぶのをごっこ遊びっていうんだよ」と静かに伝えると、A児はしばらく考えるような表情を見せた。このやりとりは、A児の「ことばで確認しようとする姿勢」が初めて明確に見られた場面でもあり、自分の中で整理がつかない感情を外に出す第一歩となった。以前であれば、こうした混乱はそのまま爆発的な行動に終始していたが、信頼できる他者との関係があったことで、安心して感情の背景を表現する力が芽生えてきたことがうかがえる。

また、ある日、ある児童に机を運ぶことを頼んだところ、その児童がやろうとしなかったため、他の児童が気を利かせて机を持ち上げたところへA児が乗り、動けなくする、という行動に出た。私が「ひょっとして、頼んでない人なのに運ぼうとするから怒ってるんじゃない?」と問いかけると、にやんと笑って「そうだよ」と言い、机から降りる、という出来事があった。また別の日に、雨上がりに長靴を履いて下校しようとしている児童を見て、その長靴を踏みつけにいったときには、「雨が降っていないのに長靴だからでしょ」と言うと、また同じように「そうだよ」と言って穏やかにその場を離れることができた。このように、他児との関わりの中で、不適切な行動が見られた際には、A児の気持ちを整理し、代弁することで、行動が収まるという場面も増えてきた。

## (4) 他害や逸脱行動への対応と変化の様子

A児は、入学当初から激しい他害や教室飛び出しなどの逸脱行動が数多く見られた。いったんパニックになると教師に対する他害が止まらず、30分以上の間、叩く、蹴る、引っかく、髪の毛を引っ張るなどの行動が続いた。さらにその後また30分以上、大声で泣き続けることも多かった。他害のきっかけは多様であったが、教師が見てほしいタイミングで見てくれない、自分が伝えたいこと

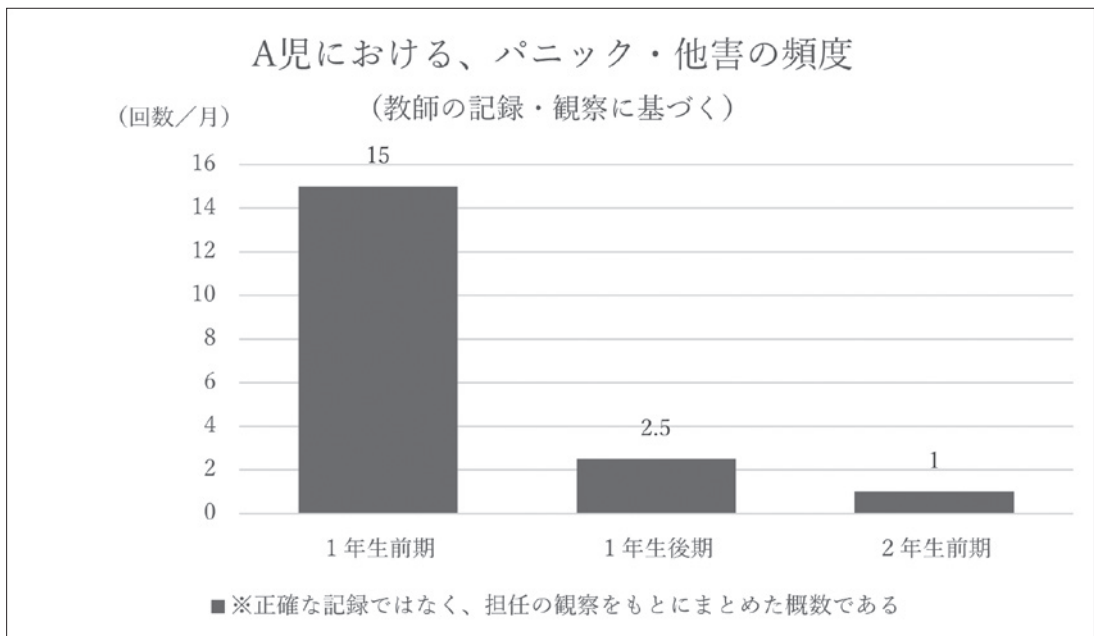
がうまく伝わらないなど、他者から見ると些細なことも多かった。校内にクールダウンスペースがないため、やむを得ず教師が付き添って教室外のどこかへ移動し、パニックが収まるまでやりすぎしかなく、1年生の前期は、激しいパニック状態になることが週に少なくとも2～3回はあった。

2学期になると、上記の支援が功を奏したのか、次第に大きなパニックの頻度は減ってくる。9月ごろは週に1回程度になり、2学期の終わりごろには2～3週に1回程度。3学期になると1～2か月に1回程度まで少なくなっていき、2年生になった現在でも、その頻度は保っている。他害についても、激しく殴る蹴る、引っかくなどの行動は激減している。2年生の2学期現在は、気に入らないことがあると手が出ることはあるものの、A児なりに手加減していることが明確にわかる程度で収まっているし、落ち着くまでの時間も短くなり、軽い他害が出ても言葉でのやりとりに移行して気持ちが落ち着く、という流れができつつある。

パニックや他害に関しては、直接的なアプローチはしていないが、A児が安心して過ごせる居場所を作ることで情緒面が徐々に安定してきたこと

や、教師との関係が構築できてきたことなど、直接的な行動改善の指導をせずとも、アタッチメントを基盤とした見守り型の支援が行動改善に有効であったと考えられる。

教室を飛び出す、他の児童と一緒に机の上に乗ってぐるぐると回るなどの逸脱行動に関しては、他の児童に危害が及ばない限りは「戦略的無視」を徹底した。入学当初の母子分離ができず不安定だった時期に関しては、家に帰りたくて飛び出すこともあったので、そういう場合には学校外に出てしまわないよう見守りが必要だった。1学期の終わりから2学期ごろになると、帰りたさからの飛び出しはなくなり、他の児童とふざけて校内のどこかに隠れ、1～2時間戻ってこないという行動が頻繁に見られるようになった。そのようなときにも、私たちは決して騒がず、居場所だけ確認したらあとは自主的に教室に戻ってくるのを待つようにした。そして、戻ってきた際には「おかえり」とだけ声をかけ、叱責も説得もせず、ただ「ここがあなたの居場所だよ」というメッセージを送り続けた。その結果、2年生になるころには飛び出す頻度は激減し、出てもすぐに戻れるように



なった。教室が安心できる場所として本人の中に定着しつつあることが見て取れる。

また一方で、A児には「他児の不適切な行動を模倣する」という特徴があった。例えば、他児が机に乗ると自分も同じように乗ってしまう。教室飛び出しも、A児自ら飛び出すだけでなく、他児が飛び出したのにつられて飛び出してしまいうことも多々あった。この背景には、「仲間に入りたい」という欲求よりも、他児が叱責される場面に居合わせることの不安が強く、その恐怖を回避するために一緒に加わってしまう反応であったと考えられる。つまり、A児にとって他児が叱責を受ける場面は大きなストレスであり、その緊張から「自分も同じ行動をしていれば安心できる」という独特の反応につながっているように感じられた。

こうした行動は、一見すると単なる模倣に見えるが、実際には「叱責される他者を見ることへの恐怖」から派生した情緒的な反応であり、A児特有の不安の表れであった。そのため、単に模倣行動をやめさせるのではなく、その背後にある情緒的な不安を理解し、安心していられる環境づくりをすることが重要であった。

教室飛び出しに関しては、1年生の後期から減っていたが、机の上に乗る行動に関しては1年生の年度末までたびたび見られていた。ところが、年度が替わり、机の上に乗ることを先導していた児童がクラス替えていなくなると、とたんにその行動が激減した。他児の情緒の不安定さにも引張られて、不適切な行動が助長されていたことを示唆していると考えられる。

## 5 | 成果と考察

### (1) 情緒の安定と行動変容

本実践を通して、A児には顕著な情緒面の安定が見られた。入学当初、A児は強い不安や緊張を抱え、パニック時には激しい他害・号泣が1時間以上続くこともあった。しかし、指示や統制を極力排した「引き算の支援」を継続したことで、次第に落ち着いて過ごす時間が増え、2年

生2学期時点では長時間続くパニックがほとんど見られなくなった。これは、A児の「安全基地」として機能する大人との信頼関係が形成されたことに起因する。

アタッチメント理論(Bowlby,1969)によれば、安心できる他者の存在は情緒的安定をもたらし、探索行動を促す。教師が安心できる存在として定着したことで、A児は「叱られない」「受け入れられている」という確信を得て、環境に対する警戒を緩めることができるようになった。本実践で重視したのは、子どもを「指導の対象」としてではなく、「感情の主体」として尊重することであった。教師が一方的に教えるのではなく、子どもの自発的な行動を「観察し、受け止める」姿勢をとることで、A児は安心して自己表現できるようになった。この変化こそが、情緒的安定がもたらした最も大きな成果である。入学当初には強度行動障害の状態にあったA児が、パニックや他害の頻度を著しく減らし、安定した学校生活を送れるようになったことは、情緒面への支援が行動面の改善に直結することを示す重要な結果である。

### (2) 言語的表出の発達

当初、A児は「見てほしい」「助けてほしい」といった要求を、叩く、引っ張るなどの身体的手段でしか表せなかった。しかし、見守り型の関わり(Watch Me Play)の積み重ねにより、「先生見て」「こっちきて」といった言葉での表出が増えた。また、怒りや混乱の場面でも「それってどういうこと?」と尋ね返すなど、言語を介して自己の感情を整理しようとする姿が見られるようになった。これは、アタッチメントの安定によって安心して感情を外化できるようになった結果といえる。さらに、宇佐川(2007)の指摘する「発達の高次化」の過程一すなわち、外界への単純な反応から、自己理解を伴う行動へと移行する一が進んだことを示している。

### (3) アタッチメント形成と発達の高次化の関係

A児の変容は、アタッチメント理論と発達の高

次化理論の両面から説明できる。まず、アタッチメント形成によって「情緒の安定」という基盤が築かれ、その上で自己理解・自己制御といった高次の発達が促されたと考えられる。このように、情緒的安定と認知的発達は二項対立ではなく、相互に作用する関係にある。特にASD児の場合、不安の強さが感覚過敏や衝動性を増幅させることが知られており(宇佐川、2007)、不安の軽減こそが行動の安定につながると言える。本事例は、アタッチメント理論および発達の高次化理論を現場で検証した実践的証左である。

#### (4)「引き算の支援」の意義

支援とは、常になにかを「足す」ことではない。A児に対しては、教師の指示や働きかけは最小限にとどめ、「本人が落ち着いて動ける空間」を確保することが最も効果的だった。これは「あえて何もしない」勇気を伴う支援である。過剰な支援は、子どもの主体性を奪うだけでなく、教師の疲弊を招く。本実践で得られた「引き算の支援」は、子どもの発達を支えるだけでなく、支援者側にとっても無理なくできる持続可能なアプローチであることを示した。

## 6 | 今後の課題と展望

### (1) 学習面への段階的移行

A児は情緒が安定したことで、2年生の2学期以降、短時間であれば教科学習にも自ら取り組む姿が見られるようになった。ASD児においては、強い不安や感覚過敏が学習意欲を阻害する要因となるが、安心して過ごせる環境が整うことで、初めて学習への探索行動が生まれる。今後は、こうした安定の上に、無理のない範囲で「学ぶ喜び」を感じられる課題を設定し、成功体験を積み重ねることが課題である。また、学習内容の定着よりも、「できた」「わかった」という達成感を重視し、安心を土台とした学習意欲の育成を目指すことが望ましい。

### (2) 支援の持続性とチーム体制の確立

本事例では、担任・補助教員・特別支援コーディネーター・管理職・保護者の中で共通理解のもとに支援が進められた。こうした協働体制は成果の大きな要因であるが、特定の人間関係に依存している側面も否めない。今後は、支援経過の共有や、定期的なケース会議を通じて、支援の方向性を「チームとして継承できる仕組み」に整えることが必要である。

### (3) 保護者・地域との協働の仕組み化

A児の保護者は、「情緒の安定を最優先に」という学校の方針を理解し、学習の進度にこだわらず見守る姿勢を貫いた。この協力関係が、支援の安定化に大きく寄与した。今後は、こうした保護者との協働を一過性の成功に終わらせず、校内研修や保護者会等で「支援方針を共有する文化」を根付かせていくことが求められる。

### (4) 持続可能な特別支援教育への発展

現場の多忙化が進む中、教師一人の努力に依存した支援には限界がある。支援を持続可能にするには、チームで支える仕組みと、支援者自身が無理なく続けられる環境づくりが欠かせない。また、構造化や視覚的支援は有効な場面も多いが、必ずしもすべての子どもに適切に働くとは限らない。特に、支援が過度に細分化・マニュアル化されると、子どもの主体性が削がれたり、支援者が行動をコントロールしようとしたりする方向に傾く危険もある。A児の支援では、こうした「外側からの統制」ではなく、子ども自身が安心して自己を調整できる環境づくりを重視した。「引き算の支援」はその点で、支援の質を保ちながらも、支援者・子ども双方にとって無理のない形で持続可能な支援を実現できたといえる。この実践を一教室の取り組みにとどめず、学校全体や地域と連携して共有し、支援が属人的でない「文化」として根付かせることが、持続可能な特別支援教育への発展に向けた重要な課題である。

## 7 | おわりに

本実践を通して、支援とは、「子どもを指導して思い通りに動かすこと」ではなく、子ども自身が自らの力で生きる方向を見つけていく過程をそと後ろから支えるものであると改めて実感した。

入学当初のA児は混乱状態にあり、激しい他害やパニックが頻発していた。しかし、信頼関係の構築を重ねる中で情緒が安定し、言葉で気持ちを伝えられるようになったことは、予想を上回る早さの変化であり、支援の成果を強く感じるものであった。今後は、本実践で得た知見を基に、校内研修や支援体制づくりに活かし、再現性のある支援の在り方を模索していきたい。本実践はA児に対して特別な教材を用意したり、特別な環境を整えたりしたわけではなく、ただ見守り、寄り添うという「身一つでできる支援」であった。支援者の意識さえあれば、特別な準備も道具も必要なく、誰にでもすぐ実践できる方法である。しかし、それを続けるためには、子どもを理解し、信じて待つという覚悟と勇気が求められる。多くの教師にとって、「見守りだけ」という行為は、簡単そうに見えて実は最も難しい支援かもしれない。それでも、子どもの変化を信じ、一步引いて見守る姿勢を持つことができれば、子どもは必ずその信頼に応えるように成長していく。支援とは、干渉しすぎて子どもの力を奪うことではなく、子ども自身の中にある力が芽吹くのを信じて待つこと。その営みを、これからも現場に広げていきたい。

「今の子どもの姿が、そのまま将来の姿ではない」という言葉を、以前受けた研修で耳にした。この言葉は、今でも私の心に強く残っている。目の前の子どもの姿を、変えようと焦るのではなく、「信じて待つ」支援こそが、子どもたちの可能性を広げ、やがて社会全体の温かさにつながるのだと、今、強く信じている。

## 8 | 参考文献

- Bowlby, J. (1969) . Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.  
 (ポウルビィ, J./黒田実郎・村瀬孝雄(訳) (1981) 『愛着行動』岩崎学術出版社.)
- 宇佐川浩 (2007) 『感覚と運動の高次化からみた子ども理解』学苑社.
- 堤かおり・高橋翠 (2018) 「自閉スペクトラム症 (ASD) 児におけるアタッチメント研究の概観—特性と関係性の視点からアタッチメントの特質を捉える」東京大学大学院教育学研究科紀要 第58巻  
 宮口幸治・田中繁富 (2025) 『「頑張れない」子をどう導くか—社会につながる学びのための見通し、目的、使命感』筑摩書房.
- 厚生労働省 (2023) 『強度行動障害を有する者の地域支援体制に関する検討会 報告書』.