

## 青年期における発達障害児の自尊感情回復に関する実践研究

－教育的関わりに焦点を当てて－

中 塚 啓 太〔鹿児島大学教育学部附属教育実践総合センター研究協力員〕

片 岡 美 華〔鹿児島大学教育学部（障害児教育）〕

### Research on self-esteem recovery for adolescent with Asperger's syndrome: Focus on an effective education program

NAKATSUKA Keita・KATAOKA Mika

キーワード：青年期、発達障害、自尊感情、教育的関わり

#### はじめに

2007年に特別支援教育制度が施行され、発達障害のある児童生徒（以下、発達障害児とする）の教育が通常学級で考えられるようになった。とりわけ、発達障害児の有する障害特性を理解する必要性が、通常教育においても求められるようになったと言えよう。しかし、通常学級という集団の中では、発達障害児の障害特性に起因する行動が、周囲にうまく理解されない現状がある（小島, 2013）。そもそも発達障害児は、他者と関わる中でネガティブな感情を受け、自尊感情の低下や自己評価が向上しない可能性が示唆されている（小島, 2013）。したがって、発達障害児の障害特性や自尊感情の状態といった実態を考慮して関わる必要性が指摘できよう。また思春期に差し掛かる9、10歳頃からは、内省力が高まってくること、発達障害児の自己評価や自尊感情の低さが当事者に定着されやすくなる（安達, 2005）。そして思春期の発達障害児は他人との違いに気付くようになるが、別府（2006）は、その違いの理由を自分自身で十分理解できずに、ひいては二次障害を引き起こす恐れがあるとしている。さらに思春期段階を経て青年期の発達障害児は、周りとは違うという点について自分自身で理由を考えはじめる（李・斎藤・横田・滝吉・田中, 2010）。これらのことから、障害の自己認識への支援は二次障害の軽減においても有効なものになるとされる（李ら, 2010）。

自尊感情回復については、当事者の成功体験を増やし、それに対する他者からの前向きな評価に

より自分自身にプラスの評価を感じさせることが大切である（白石, 2007）。また、当事者を共感的に理解し、寄り添う態度で接する他者の存在が重要である（越野, 2011）。そして今日では、発達障害児の自尊感情形成に関してさまざまな視点から取り組みがされている。その内容としては、絹谷（2005）による学校外での発達障害児のグループ活動や、小西・稲垣（2005）の学校生活全般における発達障害児との関わりというように心理的なアプローチを用いるものが多い。しかし、発達障害児は他者と共感する部分に困難がある（宮田・上村, 2008）という特性から、傾聴などの心理的なアプローチを発達障害児に利用することは難しいのではないかという意見（宮田・上村, 2008）もある。また小島（2011）の調査によると、通常学校の教師の中には、発達障害児の自尊感情の捉え方や、自尊感情支援の具体的な方法がわからないとの意見があり、実際の通常学級での自尊感情に焦点を当てた具体的な方法や実践に関する情報が少ないと指摘している。以上より学校現場において、教育的視点からの自尊感情回復の取り組みは、十分されていないと言えよう。しかし、教育的な取り組みというのは、心理的技法のように習得に時間を有するものではないし、また、個や集団、その時の子どもの状態に合わせて柔軟に変化させ実践できる。つまり、学校現場においては、さまざまな子どもが在籍し、さまざまな学習形態での指導が可能であるという点で、教育的な取り組みの重要性は言うまでもないだろう。

そこで本論文は、青年期の発達障害児の自己理解や自尊感情回復について、発達障害の特性に着目した教育的な関わりを実践し、当事者の自尊感情回復に有効な手段について考察を行う。

## 先行研究

### 1. 青年期と自尊感情

自尊感情とは自分を価値ある存在と捉え、自分自身を大切に思う感情であり（金澤，2007）、自尊心やセルフ・エスティーム（self-esteem）とも呼ばれる（小林，2006）。自尊感情は、集団における他者からの評価により低下してしまうと言われている（岩田，2007）。特に青年期は、アイデンティティの確立に自尊感情が重要な役割を担っているとされており（小林，2006）、この時期においては、自分を理解してくれる友人などの他者との関わり合いを通して、自尊感情を形成していくのである（岩田，2007）。

### 2. 発達障害児の特性と青年期

発達障害児は、発達障害の特性に起因する言動や行動により、幼児期では集団活動での対人関係トラブルなど行動での失敗体験をし、小学校に入ると、読み書きの困難などによる学業での失敗感を体験するとされている（安達，2005）。しかし、このような発達障害の特性が起因する行動は、周囲からは本人の努力不足というような誤解を招きやすく（田中・廣澤・滝吉・山崎，2006）、結果として発達障害児は、他者からのネガティブな感情を受けて自尊感情が低下し、自己評価が向上しないとされている（本岡，2005；別府・坂本，2005）。また、思春期に差し掛かる9、10歳頃は、障害の有無に関係なく内省力が高まってくる時期である（安達，2005）。この時期に日頃の失敗体験が加わることで、発達障害児の自尊感情や自己評価の低下が当事者に定着されやすくなる（安達，2005）。このような自己評価の低下は、二次障害と呼ばれ、さらに青年期においても現れやすいとされる（別府：2006，別府・坂本，2005）。しかし、早期からの特性に応じた支援により、この二次障害は最小限にとどめることが可能であると田中（2005）は指摘している。

一方、青年期の発達障害児は、健常児と同様に良好な他者との関係性を築いていく（安達，2005）とされている。しかし、発達障害児は例えば障害特性が要因となるこだわりの強さゆえに正論を通してしまうなど、集団の中で同調することが難しいという状況も存在する（上手，2013）。加えて青年期という周囲と自分の違いを考え始める時期に、上記の対人関係の困難さが相まって、青年期の発達障害児の自尊感情は低下しやすくなるのである（岡田，2009）。また別府（2006）は、発達障害児は青年期において他者との違いに気付くようになるが、その理由が理解できないことから自分自身を責め、二次障害へと発展してしまうことを危惧している。

### 3. 自尊感情の回復についての先行実践

発達障害児の自尊感情形成については、当事者の成功体験に対する他者からの前向きな評価が有効である（白石，2007）。そして自分の全てを承認してくれる他者の存在が自己評価の向上に重要であることから、当事者を共感的に理解し、寄り添う態度で接する他者の存在が有効である（別府・坂本，2005）。その際、教師や友人などの、身近な他者からの評価が自尊感情の形成に有効であり（曾山，2011）、特に教師など大人が発達障害児に寄り添い、褒めたり勇気付けたりするような言葉かけが自尊感情形成に重要となる（曾山，2011）。また、李ら（2010）は青年期の発達障害児が、周りと違うということについて自分自身で理由を考え始めることから、障害の自己認識について支援することが二次障害の軽減においても有効になることを示唆している。

発達障害児の自尊感情回復における具体的な実践においては、まず心理的な視点として絹谷（2005）の実践が挙げられる。この実践は、学校外での発達障害児のみのグループ活動を通して、発達障害児が、その場を達成感や充実感を得られる自分の居場所として感じ、そのことが自信や自己肯定感、アイデンティティ形成へとつながったことを明らかにしている。また、小西・稲垣（2005）はスクールカウンセラーとして、自尊感情の低下が見られる発達障害児に対し、論理療法

の視点から学校生活全体を通して面接を行った。具体的には、対象児が学校生活を送る中で非合理的思考を発した際、合理的な考え方をその都度提示することで、結果として対象児の言動の変化より自尊感情の形成がみられたとしている（小西・稲垣, 2005）。しかし、宮田・上村（2008）は、自尊感情の低下から二次障害を引き起こしている発達障害児に対して行動療法を行ったものの、二次障害の引き起こす要因の複雑さから、行動の変容がなかなか見られず対象児の自尊感情の低下を招いてしまったと分析している。また、学校の保健室にて発達障害児に心理的アプローチを行ったが、発達障害児の感情を他者と共有することが難しいという特性より、効果がなかなか見られなかったとしている。これら宮田・上村の実践は、発達障害児に対する心理的アプローチを中心に用いた支援の課題が示唆されていると言えよう。

一方、教育的な視点として、宮田・上村（2008）は、高校生の発達障害児に対し、学校の保健室にて発達障害の特性に応じた相談活動を行った。そこでは、養護教諭である宮田が、相談時に対象児の興味関心のある話題を提示し、その話題について寄り添う態度を示しつつ対象児と一緒に考えたり、対象児との感情の共有を図るために支援者が行動面によるフィードバックを対象児に示したりした。また、対象児と話し合いをする過程において、話す内容を視覚的にまとめたり、短い文章での質問などを意識して実践した。結果、対象児が自己についての発言をし始めるとともに、支援者と対象児との間に感情の共有が生まれ、対象児が支援者を自分の理解者として認識したことを明らかにした。また、発達障害児の自尊感情に着目した学級経営に関する研究を行った松崎（2009）は、通常学級に在籍する発達障害児に対し、学級担任が学習環境を整備することや対象児を積極的に褒めることで自尊感情の形成に有効であることを示した。さらに道徳の授業では、子ども同士で長所を伝え合う活動をし、他者からの肯定的評価によって対象児の自尊感情形成が見られた。このように、発達障害児に対する教育的なアプローチを用いることで、彼らに対する効果的な支援を行うことにつながる事が期待される。

#### 4. 問題の所在

現在、発達障害児の自尊感情回復の取り組みに関しては、心理的なアプローチを用いる実践が多いが、心理技法のみに焦点を当てたアプローチだけではなく、教育的な関わりも有効ではないかと考える。たとえば、宮田・上村（2005）は、発達障害児の特性に配慮し、彼らが話した内容を視覚的に整理していきながら関わる必要性を指摘している。また先述した松崎（2009）の通常学級での実践では、学級の環境を整備したり、肯定的な評価を対象児に向けることや児童同士の関わり合いが自尊感情の形成に効果があることを示している。これらのことから、発達障害児の自尊感情の回復を考える場合、心理的なアプローチのみでなく、発達障害の特性に応じることや、他者との関わりの中で実践をするという教育的な関わりによって支援の効果がさらに期待できると考えられる。しかし学校現場での自尊感情における支援を調査した小島（2011）は、道徳など授業実践での自尊感情の支援について取り組みはあるものの、未だ通常学級における自尊感情に焦点を当てた具体的な方法や実践に関する情報は少ないことを課題としている。

そこで本研究では、発達障害児の自尊感情回復について教育的な関わりを行い、その結果から自尊感情回復の有効性を考察する。このことにより、通常学級での発達障害児の自尊感情形成において、具体的な方法の一つとして提示したい。

### 方 法

#### 1. 研究方法

本研究では、B大学で行われた実践について取り上げ、その実践において支援者の対象児に対する働きかけと対象児の言動について、記録を基に考察していく。なお、本研究の一部は、片岡（2011）が学会発表しており、そちらも参照されたい。

#### 2. 期間と手続き

2010年2月より2012年3月まで、月に1回～2回程度、対象児がB大学を訪問しセルフ・アドボカシー・スキル（SAS）形成のプログラムを行っ

た。その内容は、対象児の日ごろの話を聞くことや自己理解についてのワークシートに取り組むこと、対象児が実際に直面している具体的な課題について語り合うものである。まず、対象児の日常生活の話を聞く活動では、大学教員と研究生（以下、支援者とする）が肯定的な態度を示すことで、対象児との信頼関係を高めることをねらいとした。次に対象児の自己理解については、『I am Special』（Vermeulen, 2000）を翻訳したものを教材として用い、多面的段階的に自己理解を深めていくことをねらいとした。そして現在の対象児が直面している課題に対し、語り合いや支援者が整理しながら一緒に考え、セルフ・アドボカシー・スキルの活用などを促した。

記録は、支援者と対象児のセッション中の会話のやりとりを中心に記録した。記録を採る際は、対象児の表情や仕草など非言語的な行動にも可能な限り併せて記録するようにした。

### 3. 分析

セッションの記録から、「支援者の対象児への関わり方」「プログラムと対象児の変容」の2項目の視点と、支援者の実践やそのときの対象児の様子を抽出し整理した。そして、整理したものから対象児の自尊感情回復に関連する部分について、考察を加えた。

### 4. 対象児

対象児は、A県立高校2～3年時に本プログラムに参加した男子生徒であり、小学校1年時にアスペルガー障害の診断を受け、高校3年時には学習障害（LD）の診断を受けた。2010年1月に実施したWISC-Ⅲの結果によるとFIQ82であった。本児の特徴として、初回（2010年2月）時にワークシートに家族の名前が漢字で書けなかったり、電話番号が分からなかったりする状態があった。また、「二律背反」といった難しい言葉を使っているものの、その意味については正しく理解していない姿が見られた。

## 結 果

本章ではプログラム中での支援者と対象児の関

わり合いについて、対象児の発言内容と支援者の働きかけに関する会話を抽出し、それらを整理したものを示す。なお、プログラムを行った期間について、支援者の働きかけと対象児の発言の変容に即して2010年2月から2011年3月までを第Ⅰ期とし、2011年4月から2011年8月までを第Ⅱ期、2011年9月から2012年3月までを第Ⅲ期とした。

Ⅰ期では主に信頼関係を築き、Ⅱ期では対象児の進路決定に向けて働きかけ、Ⅲ期では対象児のセルフ・アドボカシー・スキル活用に関しての働きかけを行った。

#### 1. Ⅰ期：（2010年2月から2011年3月）

Ⅰ期では、信頼関係の構築を目的として、対象児の話を聞くことと、対象児が語る内容に対して支援者が前向きな評価を与えることに重点を置いた。また、対象児の趣味を支援者と共有し、一緒に活動したりするなどを通して支援者との信頼関係を築いた。

Ⅰ期において対象児が語った具体的な話の内容としては、学校での学業に対する支援の少なさや対象児の保護者についてなどであった。また、自身の障害についてネガティブに捉える発言が多く聞かれた。特に自身の障害に関しては「LDだからテストができない」（2010年10月）「きれいに書けないことがすべてに悪影響を及ぼしている」

（2010年10月）という障害そのものを責めるような発言があり、加えて支援者に対し医療機関でのLDの診断を強く求めていた。診断を希望する理由は、「診断をうまく利用したい」（2010年11月）ということであった。このような発言に対し支援者は、診断をする前にまず自分自身が前向きになることを提案した。また、LDと学校の授業に関して、支援者が対象児に対しわかりやすい授業方法やテストの実施方法、宿題の在り方などを質問した。その対象児の答えについて支援者は対象児を肯定し、共感した。ワークシートでは支援者とともに自分の性格や趣味など記入したうえで発表し合い、対象児が発言した趣味や性格については更に詳しく耳を傾けた。その後2011年3月のセッションでもLDの診断を強く要望するが、その時の理由は、「学校が自分を認め、支援体制を構築

して欲しい」というものになっていた。また、セッション中に趣味の時間を設け、支援者と対象児の共通の趣味であるカメラを生かし、一緒に大学内で写真をとるなど活動をした。その活動の中で支援者は、同じ風景の写真を対象児と一緒に撮り、感想を述べ合うことや対象児の写真を褒めるというような教育的な関わりを終始意識し実践した。以後、セッションの始まる前後などに対象児から、趣味や自分自身について話しかけてくる様子が見られた。

## 2. II期：(2011年4月から2011年8月)

II期では、対象児が高校3年生になることから、卒業後の進路決定という課題に直面し、迷いや不安や焦りなどが見られる状況であった。そこで、ワークシートや自己理解を目的にした言葉かけを意識するようにし、対象児が自らの長所や短所を見つめ、将来に生かすための進路選択ができるよう支援した。また進路決定について、支援者と対象児と一緒に進路先を調べたり、具体的な勉強方法などを学部学生に教えてもらうことなど目標達成のために現実に向き合い、対象児自身が努力していく意欲を持つよう促した。

この時期に見られた対象児の発言内容としては、「勉強ができないのは自分の努力のなさにも原因がある」(2011年4月)という言葉から、成績について周りだけを責めるのではなく、自己の反省をするような様子が伺えた。また、これまで大学でのプログラムについての感想を聞くと「理解者の出現がうれしい」(2011年4月)と語った。進路に関しては、「結局は一人で頑張るんだ」(2011年5月)という言葉のように、県外の大学に進学したいが経済面や教員と意見が合わないことから、無力感を感じていた様子であった。ワークシートでは、第三者から見た対象児の長所について、対象児は支援者から文章読解の上手さやプレゼンテーション能力が優れているという指摘を受け、「自分でもわからなかった」(2011年5月)と喜んでいて、その結果、将来就きたい職業の一つとしてジャーナリストを加えた。そしてその後のセッションでは、学生から勉強や進路選択のアドバイスをもとにセンター試験に向けて自主

的に勉強を始めた。また2011年8月のセッションでは、進路担当教員に自ら受験の相談をしに行き、「態度を180度変えたら成功しました。」と、進路担当教員とうまく進路の話ができたことを報告した。

## 3. III期について (2011年9月から2012年3月)

III期では、教員より大学受験についての理解が得られ、自分の偏差値に基づいて夜間部の大学を受験することが決定した。それに関して対象児は、自ら高校に受験手続きをお願いしに行くことや、受験校に障害による特別受験を電話で求めたりした。また対象児自身が積極的に勉強に励むなど自ら努力をするような姿があった。そこでIII期は、これまでのセッションで学んだことの振り返りや活用、具体的な提唱力の行使への働きかけに重点を置き、自分自身について他人に伝える活動を取り入れた。

この時期の具体的な発言内容として、「進路についてですが、やっと担任が動いてくれました」

(2011年9月)という言葉から、希望していた大学受験について、現実になりつつあることを示唆していた。また、「一段階妥協しました」(2011年9月)という言葉から、自分の力量に合わせて受験校を決定したことが伺える。そして対象児は、受験校に連絡し、発達障害生徒に対する特別受験について、小論文試験を手書きではなくパソコン入力での試験にして欲しいと、具体的支援を自らお願いしたということであった(2011年9月)。このことについて支援者が、対象児自ら動いたことを褒めると、対象児は、他人の意見を参考にすることで「自分の可能性が大きく広がった」

(2011年9月)と答えた。11月のセッションでは、対象児は県外の進学を見据えて奨学金の予約をしており、その審査が通ったことから「こんないい感じになったの初めてです」(2011年11月)と語った。また、これまでに発達障害者支援センターを訪れていたが、そこからLDの診断書が届き、これをもって大学での支援が受けられることを喜んでいて、12月4日のセッションでは、B大学の教育学部C学科の学生に、自分のこれまでの生き立ちを話した。その次のセッションでは、学

生が対象児に提出した感想レポートを何度も読み直したりしながら「私が伝えたいところ、意識していないレベルでも伝わって良かったです。涙出ますね。」(2012年12月26日)と喜んでいて。受験については、12月は、障害による特別受験を受けたが、不合格になった。このことにより、違う大学を受けると言ったり、「私にはパソコンと写真しかない」(2011年12月26日)と専門学校に行くことに意識が向いたりするなど揺れる気持ちが見られた。しかし次のセッション(2012年2月)では、障害による措置はないものの、再度前回と同じ大学を受けるという意欲を見せた。そして、2月末の受験後、2012年3月のセッションでは、支援者らに志望校合格を報告し、進学先の都道府県で受けられる生活面や学業面などの発達障害に対する支援や、大学の授業をよりよく理解するための方法について支援者らとともに話し合った。

## 考 察

本章では、プログラム中での支援者の関わりや対象児の発言から得られた結果を基に、「支援者の対象児への関わり方」「プログラムと対象児の変容」という視点から考察を行い、最後に本研究全体を通して示唆された青年期の発達障害児の自尊感情回復について述べる。

### 1. 支援者の対象児への関わり方と自尊感情回復の関係性

本研究において、対象児を理解し承認することを重視するために、ワークシートを用いた。これを基に語り合う際には、対象児の発言をよく聞き、とくに対象児が学校での勉強について語る際には、教育的な立場をもって承認し、具体的な勉強方法などアドバイスを行うということを中心に対象児に理解を示した。この関わりは、発達障害児の自尊感情回復に有効であるという別府・坂本(2005)に通じるといえよう。また、高校3年生に進級して最初のセッションにおいて、対象児は大学での支援者が自分を理解してくれているとの旨を語ってくれたことから、対象児の発言を否定せず肯定や承認したり、アドバイスをくれるような他者の存在が有効であるということが感じられ

た。さらに、ワークシートを用いながら支援者が対象者の長所を伝えるという教育的活動(2011年5月)では、結果として対象児が長所を伝えられた喜び、職業選択の幅を広げるという点で、対象児に対し前向きに効果を発揮したことがわかる。加えて、支援者と対象者がカメラという趣味の時間を共有し、そこで支援者が教育的な関わりを意識して活動した。このことが、対象児が趣味に関して自発的に話しかけるきっかけとなり、自分自身のことを話すようになるという態度の変容を促したといえる。すなわち、対象児からの自発的な発言や話題の変化が見られたという点は、対象児との間に信頼関係が構築されたことが伺える。ここで構築された信頼関係については、一緒に共通の趣味について活動したり自分自身のことを素直に語れるというような、きょうだいや学校の友人に近い関係が構築されたと考えられ、安達(2005)の述べる青年期に必要な他者との良好な関係性に近いのではないかと推測する。

### 2. プログラムと対象児の変容(自尊感情回復と関係性)

対象児は、プログラムが進むにしたがって、言動が主体的に、そして前向きに変わってきていることが捉えられた。その変化が見て取れるきっかけとして挙げられるのが、高校3年生に進級した際の進路決定に関する語り合い活動である(2011年8月)。対象児の希望する大学進学という進路選択に教員などがあまり賛同的ではないという状況で、対象児は自主的に大学の進学説明会に参加し勉強を始めたり、進路担当教員に指導をお願いしたりしていたことが分かった。このような一連の対象児の行動には主体性と前向きさが表れており、周囲の支援の無さのみを訴えていたプログラム当初に比べて、自分自身が前向きに努力し、周りに働きかけるようになったという点で大きな変化が見てとれた。これらの言動の変化の背景には、それまでの支援者と対象児における信頼関係の構築が考えられる。加えて、セッションでの他者からの発言を通して対象児の新しい自分を発見すること、さらに支援者が対象児と一緒に整理しながら進路について考えるという、教育的な働き

かけを行ったことも原因として考えられよう。そして、自分の偏差値を基に実際の受験校を決定した後は、対象児は学内から受験校へと自ら支援を求めるようになっていった。また、学生の講演に対する感想の内容から、対象児が講演を通して伝えたいことが学生に伝わっていることを実感していた。白石（2007）は、対象児の成功体験と周りからの評価によって自尊感情が形成されるということを指摘している。よって対象児のこの経験は、自尊感情の回復に大きく有効であったのではないかと考えられる。

### 3. 自尊感情に対する教育的支援の在り方（まとめ）

本研究では、支援者が青年期の発達障害児に対し教育的関わりを行うセッションを計画していくことで、対象児が支援者という他者と関係性を深め、ひいては自尊感情を回復していくことをねらった。そして、対象児の長所を伝えることや、対象児と支援者がワークシートを基に語り合いを行うような教育的関わりは、対象児が自分を打ち明けられる存在として支援者を理解し、また、対象児が自分の新しい部分に気づき自己理解が深まるきっかけをつくったと考えられる。さらに、対象児の言動が前向きかつ積極的になったという言動の変化は、対象児の自尊感情回復の有効な手段となったと言える。なお、支援者の教育的関わりだけでなく、講演のような対象児が他人に自分の話をするような機会を設け、そして周りから目に見える形で対象児に肯定的評価を与えるような経験も、成功体験を味あわせるという点から有効であることが伺えた。

### 今後の課題

本研究においては、青年期の発達障害児に対して大学という、専門的な場で個別に支援を行った。今後は個別だけでなく、集団に対しても実践を広げていくことが重要であると考えられる。なぜなら、本研究において対象児は、プログラムで得たスキルを自ら積極的に使用して周囲に働きかけることができるようになったからである。しかし、このようなスキルを維持するには、まず発達障害

児が習得したスキルを集団の中で用いる段階を用意しつつ、集団の関わり合いの中でスキルを活用していく機会を設定することが重要であり、このことは発達障害児が自尊感情の回復をより高めていくことにつながると考える。そこで本プログラムを今後も広く継続して実践を行うことで、青年期の発達障害児のセルフ・アドボカシー・スキル形成及び自尊感情回復について、本プログラムがどれほど汎用性があるのか、提示していきたい。

### おわりに

今回、対象児に変容が見られ教育プログラムの有効性が示唆された。今後もこうしたプログラムを継続することで、青年期の発達障害児の自尊感情向上の一助となることを期待したい。

### 引用文献

- 安達潤（2005）軽度発達障害を持つ子どもの思春期。児童心理, 59（9）41-46. 金子書房.
- 別府哲（2006）高機能自閉症児の自己理解の発達と支援（特集 障害児の自己意識と自己肯定感を支える支援）発達, 27（106）47-51. ミネルヴァ書房.
- 別府哲・坂本洋子（2005）登校しぶりを示した軽度知的障害児における自己の発達と他者の役割. 心理科学, 25（2）11-22.
- 本岡真由子（2005）軽度発達障害児に対する学習・コミュニケーション指導に関する実践的研究—自尊心向上を目的とした支援—. 武庫川女子大学発達臨床心理学研究所紀要, 7, 215-224.
- 岩田純一（2007）自尊感情はどう育つか—乳幼児期から思春期（特集 自尊感情を育てる）児童心理, 61（10）18-23. 金子書房.
- 上手由香（2013）思春期における発達障害への理解と支援. 安田女子大学紀要, 41, 93-101.
- 金澤広明（2007）子どもの自尊感情を育む親・教師（特集 自尊感情を育てる）児童心理, 61（10）72-77. 金子書房.
- 片岡美華（2011）セルフ・アドボカシー・スキル形成のための教育的プログラムに関する試案. 日本特殊教育学会第49回大会（自主シンポジウ

- ム)『発達障害のある子どもの対人関係支援法の探求 (5):「自己」に焦点をあてた対人関係支援を考える』, 103.
- 絹谷雅典 (2005) 高機能広汎性発達障害児およびその家族に対する包括的支援とその臨床心理学的意義について—こども活動と親活動の相互関係の視点から—. 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 28, 77-87.
- 小林亮 (2006) 自尊感情, 白井利明 (編) よくわかる青年心理学, 32-33. ミネルヴァ書房.
- 小西一博・稲垣応顕 (2005) ADHD傾向を示す軽度発達障害児に関する事例研究: Self-esteemの向上に着目して. 富山大学教育実践総合センター紀要, 6, 137-142.
- 小島道生 (2011) 小学校教師における発達障害児の自尊感情の支援に関する実践状況. 岐阜大学教育学部研究報告. 教育実践研究, 13, 119-126.
- 小島道生 (2013) 思春期・青年期の発達支援—「時間軸」をいだし、「自己成長感」を支える. 小島道生・田中真理・井澤信三・田中敦士 (編) 思春期・青年期の発達障害者が「自分らしく生きる」ための支援, 9-19. 金子書房.
- 越野由香 (2011) 高機能自閉症児の自己肯定感と子ども集団—通常学級でのある取り組みから—. 実践女子短期大学紀要, 32, 13-23.
- 松崎和繁 (2009) 発達障害のある児童の自尊感情を育てる学級経営に関する研究—自己受容を促す支援を通して—. 特別支援コーディネーター研究, 5, 1-13.
- 宮田恭子・上村恵津子 (2008) 二次障害のあるアスペルガー障害生が自己理解を深めるための支援—本人の気持ちに寄り添う相談を通して. 教育実践研究: 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 9, 51-60.
- Vermeulen, P. (2000) *I Am Special: Introducing children and young people to their autistic spectrum disorder*. London: Jessica Kingsley.
- 岡田之恵 (2009) 不登校と特別支援教育. 愛知教育大学実践総合センター紀要, 12, 1-9.
- 李熙馥・斉藤維斗・横田晋務・滝吉美知香・田中真理 (2010) ある発達障害児における自己認識の特性とその支援—「自己評価」および「自尊心」の側面から—. 東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報, 10, 65-73.
- 白石雅一 (2007) 障害をもつ子の自尊感情を考える. 児童心理, 61 (10) 974-978. 金子書房.
- 曾山和彦 (2011) 発達障害のある子どもに寄り添う支援. 児童心理, 65 (7) 564-568. 金子書房.
- 田中真理・廣澤満之・滝吉美知香・山崎透 (2006) 軽度発達障害児における自己意識の発達—自己への疑問と障害告知の観点から—. 東北大学大学院教育学研究科年報, 54 (2) 431-442.
- 田中康雄 (2005) 発達障害への早い気づきとじっくりとした対応 (特集 不登校・いじめ・非行・虐待… 子どものサインに気づく) 児童心理, 59 (16) 92-96, 金子書房.