

ASEBA を活用した不登校対応の校内ケース会議

— 中学校教師の意識変容に着目して —

In-school case conference for school refusal using ASEBA
: Focusing on changes in consciousness of junior high school teachers

宮内 裕史

MIYAUCHI Hiroshi

(和歌山大学大学院教育学研究科教職開発専攻)

受理日 令和5年11月15日

抄録：本研究では、中学校の不登校傾向または不適応を示す生徒に対する校内のコーディネーターによるASEBA(Achenbach System of Empirically Based Assessment)を活用したケース会議によって、教師の意識にどのような変容があったのかを検証することを目的とした。ケース会議前後に教師へ質問紙調査を行い、自由記述をKH coderによるテキストマイニングの手法を用いて分析を行った。教師は生徒の非社会的行動に対して「現状への危機意識」「対応の迷いや葛藤」「支援体制の不全感」という課題意識を持っていた。ケース会議の前後で「自分」「学年」「難しい」それぞれの語について着目したところ、ASEBAを活用したケース会議を通して、「自分」に関しては「自信」や「対応の変化」に関する記述、「学年」に関しては「共通理解」や「大きな成果」につながったという記述、「難しい」に関しては「本人の特性」をふまえた難しさに注目する記述が見られた。ケース会議後には記述内容の質的な変化が認められ、ASEBAを用いたケース会議が教師の課題意識の改善に資するものであったと考えられた。

キーワード：不登校、ASEBA、ケース会議、コンサルテーション、チーム援助

1. 不登校対応におけるケース会議の課題

文部科学省によると、令和3年度の全国の小中学校における不登校者数は244,940人であり、前年度から24.9%増であった。不登校の背景の多様化が指摘される中、学校における不登校対応は質的にも量的にも急速に変化しており、教師の多忙感とチーム援助の機能不全感がより高まっていることが推察される。

不登校に関する調査研究協力者会議報告書(2022)では、不登校支援において、ケース会議等による効果的な教育相談体制の構築が重要であると述べられている。しかし、ケース会議は先行研究から有効性が示されている一方で、課題も指摘されている。チーム援助の困難さについて、野口・瀬戸(2015)は小学校教師への意識調査から①時間の確保ができない②教師の見方が偏っている③情報交換が上手くできない④コンサルテーションを行う中で懸念がある⑤援助方針を明確にすることができない⑥援助資源が不足している、の6点を明らかにしている。さらには、不登校に関する調査研究協力者会議報告書(2022)においては、SC・

SSWの現在の配置時間では専門性を発揮できず、教員や保護者へのコンサルテーションまで手が回らないという現場の声が紹介されている。現在の学校現場においては多職種連携が叫ばれ、チーム援助にあたってはSCやSSWなどの専門家との連携が重要だという認識はある。しかし、配置時間の制約からSC等とケース会議を共催できない場合、校内の担当者のみで迅速にケース会議を開き支援方針の決定を「やるしかない」場面が増え、学校内の担当者によるコンサルテーションへの期待が高まっている。

学校内の担当者が行うコンサルテーションについての研究は少ないが、高田・網谷(2016)は、校内の教育相談担当者は教師との関係作りや初期段階のアセスメントのスキルがSCよりも高く評価されていたことを明らかにしている。また、富田・加藤(2022)は、中学校の不登校対応におけるケース会議について「必要感」「負担感」「期待感」「満足感」の検討から、中学校では学級担任が必要としているほどケース会議を開催できていない現状にある可能性を指摘している。一方で、教育相談担当者は学級担任よりもケース会議の

負担感が高く、校内担当者の負担感にも配慮したケース会議の在り方が求められている。

2. ASEBA を活用した実践についての現状

チーム援助における指標の重要性については、小林(2005)や三村・堀川・吉田・加藤・嶋田(2019)の研究などで述べられており、本研究においてもケース会議の際に共通の指標が重要と考え、ASEBAを採用した。ASEBAとは、アメリカの心理学者 T. M. Achenbach らが開発した、心理社会的な適応/不適応状態を包括的に評価するシステムである。そのうち学齢児を対象としたものは、評価対象者自身が記入する YSR(Youth Self Report)、親が記入する CBCL(Child Behavior Checklist)、教師が記入する TRF(Teacher's Rating Form)の3種類に分けられる。評価者が記入した質問項目をもとに評価される尺度は、「ひきこもり」、「身体的訴え」、「不安/抑うつ」、「社会性の問題」、「思考の問題」、「注意の問題」、「非行的行動」、「攻撃的行動」の8つの下位尺度で構成され、さらに「ひきこもり」、「身体的訴え」、「不安/抑うつ」からなる『内向尺度』、「非行的行動」、「攻撃的行動」からなる『外向尺度』、そして『総得点』の3つの尺度からプロフィール表は構成される(図1)。プロフィール表の中央に記入されている2つの点線に挟まれた領域は境界域、その下は正常域、その上は臨床域と評価される(国立特殊教育総合研究所, 2006)。

不登校の要因について文部科学省の調査(2022)では「無気力・不安」が小中学校ともに49.7%と最も高

くなっており、また児童生徒本人を対象とした調査(2021)では、「楽な気持ちだった」のような肯定的な回答が高い割合を占める一方で、「勉強の遅れに対する不安があった」(小学生64%、中学生74%)、「進路・進学に対する不安があった」(小学生47%、中学生69%)、「学校の同級生がどう思っているか不安だった」(小学生64%、中学生72%)と回答した割合も高く、不登校児童生徒が抱える様々な不安が明らかとなった。子どもの不安は学校適応や日常生活にさまざまな影響を及ぼすことが指摘されており、学校においては、子どもの抱える不安を正確に見立てた上で、子どもを取り巻く環境への働きかけが必要である。これらの背景を踏まえると、「不安」や「ひきこもり」などの『内向尺度』を可視化できる ASEBA は、学校において不適応が起き始めている子どもへのアセスメントに有効だと考えられる。また、「児童青年精神医学大辞典(2012)」では、「子どもの行動チェックリストは研究や臨床で最もよく使われている包括的尺度である」とした上で、「有用である理由として、様々な状況における広範囲の問題行動をカバーし、人種が異なっても使用でき、青少年の適応能力にも重きを置いている」ことなどを挙げている。

しかし、一方で本邦の学校現場における ASEBA を活用したケース会議の実践はほとんどなく、中学校の実践では白石・草野・杉村・加藤(2021)が作業療法士チームによる中学校への介入に ASEBA をアセスメントに活用した例があるが、中学校内のコーディネーターが活用した例は見られない。本研究では、筆者が所属する大学院の教員にスーパービジョンを受けるこ

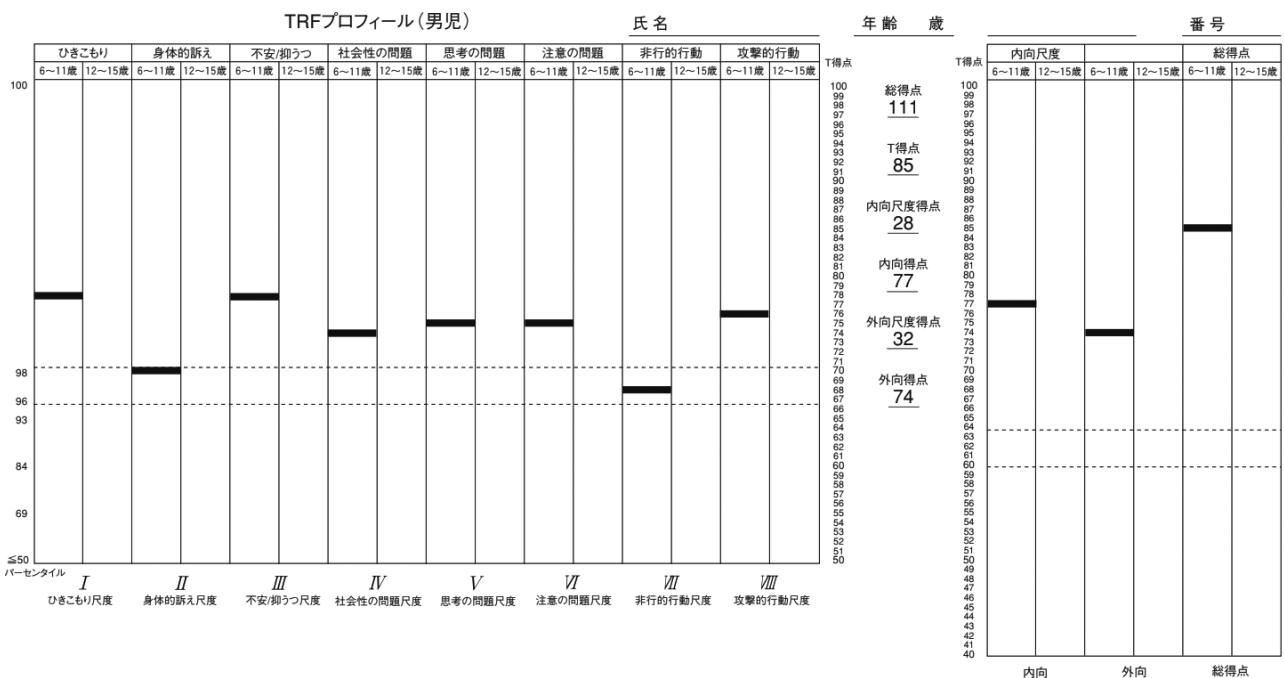


図1 TRFプロフィール表 (国立特殊教育総合研究所(2006)より)

とが可能であったため、活用することにした。

研究では、ASEBA の中で教師が記入する TRF を使用した。対象となる生徒は、複数の教員により必要性を検討し、学校生活等において不適応状態があると考えられる5名であった。TRFのチェックリストに記入をする際は複数の教員に記入を依頼した。生徒について多角的な視点からアセスメントを行うため、相談しながら記入するのではなく、別々のチェックリストに記入をしてもらうようにした。チェックリストから算出された問題行動尺度によって示されたプロフィール図をもとに大学教員のスーパービジョンを受け、分析を行った。分析結果をもとに、学年の教師と今後の支援の方向性を決めるためにケース会議を行い、策定した支援方針をもとに対象生徒への支援を行い、約3か月から5か月後に2回目のTRF記入を行ってもらった。

以上の背景を踏まえ、本研究ではASEBAを活用したケース会議によって、教師の意識にどのような変容があったのかを検証することを目的とする。

3. 方法

まず、不登校等に関する教師の意識を明らかにするために、2022年7月にGoogleフォームを用いて質問紙調査を行った。対象はA中学校に在籍する教師で、23名(回答率65.7%)から回答があった。内容は、生徒の反社会的行動(暴力・暴言・非行など)と非社会的行動(不登校・ひきこもりなど)について、「今の本校について」「過去と比べて」の項目を設け、設問を5件法と自由記述にて行った。この調査から、ASEBAによるケース会議を行う前のA中学校の教師が持つ不登校等についての意識について明らかにする。

次に、ASEBAを活用した1回目のケース会議実施後に、策定した支援方針に基づいた支援を対象生徒に行い、3か月から5か月後の2回目のTRF記入後に再度ケース会議を行った。その後ケース会議に参加した教師に質問紙調査を実施した。ASEBAを活用したケース会議についてふりかえってもらい、自由記述について共起ネットワーク分析を行った。回答者はASEBAを活用したケース会議に参加したことのある11名だった。ケース会議に参加した教員に限られるため、上述の質問紙調査と回答数が異なるが、ケース会議の有用性について明らかにできると考えた。

4. 結果

4.1. 非社会的行動についての教師の意識

ケース会議前の教職員への質問紙調査によると、「今の本校について」の項目は、「良い」「どちらかと言えば良い」を合わせた肯定的回答は、「反社会的行動」は

52.2%であったのに対し、「非社会的行動」は8.7%であった。また、「過去と比べて」の項目では、「良くなっている」「やや良くなっている」を合わせた肯定的回答は、「反社会的行動」が73.9%であるのに対して、「非社会的行動」は8.7%であった。また、「非社会的行動」は、「変わらない」が34.8%、「やや悪くなっている」「悪くなっている」が43.5%であった。このように、A中学校において教師は反社会的行動よりも非社会的行動の方に課題意識を強く感じ、過去から改善されていないという認識であった。また、「支援体制の不全感」に関する記述が、すべて担任以外の教師から得られたことも特徴的であった。

次に、自由記述より「子どもの非社会的行動」に関する記述を抽出し、KH Coderによるテキストマイニングの手法を用いて、共起ネットワーク分析を行った。生成された共起ネットワークは図2に示す。

共起ネットワークでは、11のsubgraphが生成された。しかし、11のsubgraphのうち6つが二語で生成されたグループであり、不登校の背景が多様化・複雑化していることに伴い、教師の記述内容も分散していると考えられる。また、図内で最も頻出である「不登校」は、「子ども」としか共起関係が結ばれなかった。また、「迷う」「悪い」「難しい」「課題」などのネガティブな言葉が複数抽出された。

次に、二語以上で生成された5つのグループに着目する。第1subgraphは「学校」「来る」「良い」「最善」「思える」「不十分」「理由」「悪い」「明確」「迷う」「悪い」「行動」「休み」「学年」という単語が抽出された、最も多くの単語で構成されているグループであり、不登校対応に関する教師の迷いや葛藤が表れていると考えられる。第2subgraphは「介入」「正直」「難しい」「必要」「行く」「言う」という単語が抽出され、不登校の介入や対応の難しさを表したグループであると考えられる。第8subgraphは「先生」「担任」「初期」「やり方」「一手」「教育支援センター」「家」「いろいろ」という単語が抽出され、担任が初期対応が担うことが多いことがうかがえた。第9subgraphは「学級」「時間」「保護」「課題」「字」「支援」「方法」「会う」という単語が抽出され、不登校の様々な支援方法に関するグループであると推察された。第11subgraphは「指導」「個」「知る」「応じる」「授業」「部」「活動」という単語が抽出され、個に応じた指導が必要であり、授業や部活動など様々な場面で子どもを知ることの重要性について述べられているグループだと考えられる。

記述内容を含め検討したところ、表1に整理したように、教師は非社会的行動について「現状への危機意識」「対応の迷いや葛藤」「支援体制の不全感」を課題意識として持っていることが明らかになった。

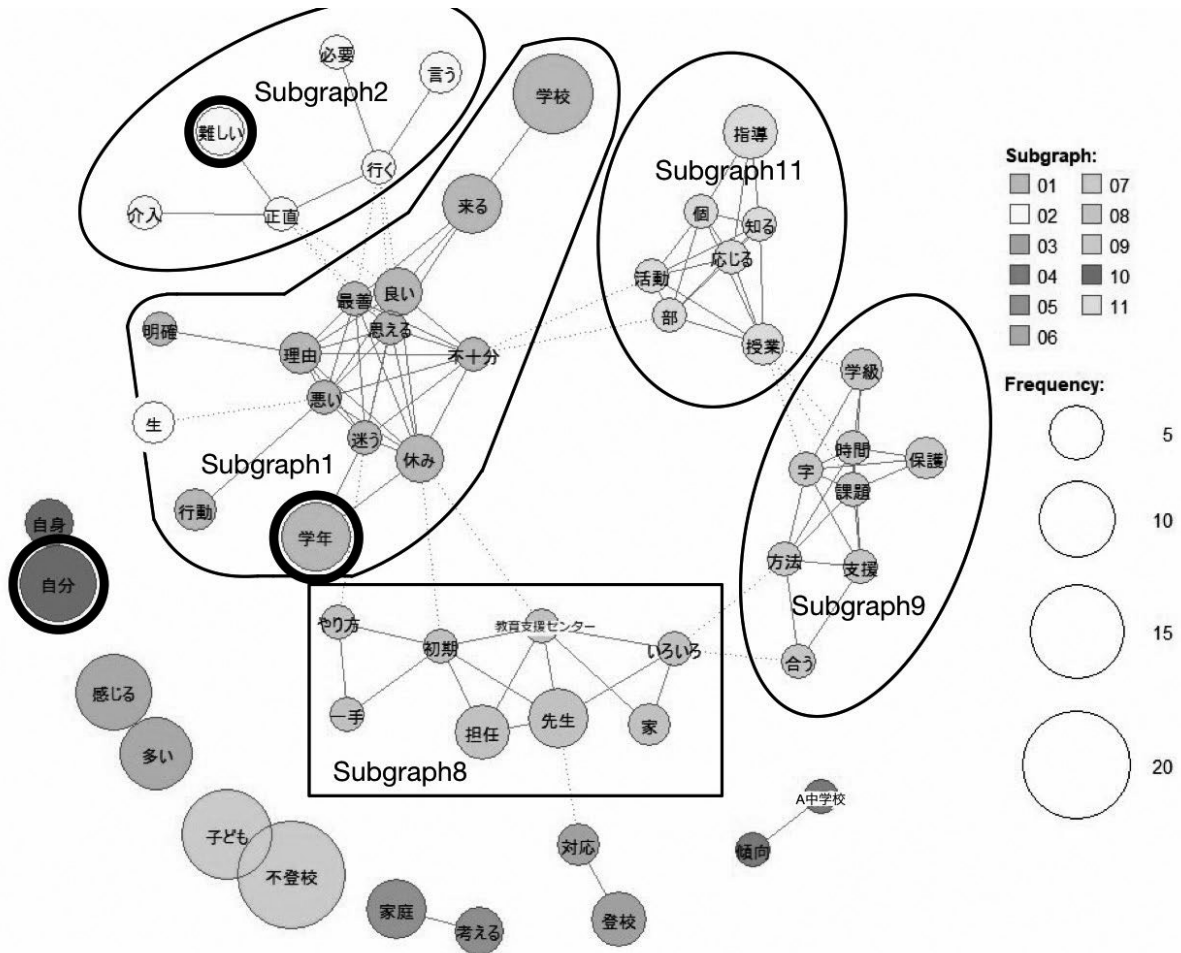


図2 非社会的行動についての教師記述の共起ネットワーク図

* 「教育支援センター」と「A 中学校」は具体名だったため筆者修正。囲い線と「subgraph」は筆者記入。
 * 太線で囲んだ「自分」「学年」「難しい」は、後述する着目語である。

表1 非社会的行動についての課題意識グループ

課題意識	記述例
現状への危機意識	<ul style="list-style-type: none"> ・不登校の生徒数が増えていることと、どうしたら「学校」がその子達にとって魅力的なものであるかを見つけるのが難しくなっている気がします ・現在学校のシステムに上手く合っていない生徒にどのような支援ができるのか
対応の迷いや葛藤	<ul style="list-style-type: none"> ・どういうアプローチをすればいいという答えがなく、自分自身の成功体験も少ない ・学校に来なあかんやんというのが果たして本当に正解なのか？という疑問に自分自身がぶつかっています ・自分は学校に来ることができなくなっている生徒に対して何も行動を起こせていない
支援体制の不全感	<ul style="list-style-type: none"> ・担任の先生だけの頑張りではなく、学年や学校としてもっとできることはないかな…と思うことが多いからです ・どのように学年でサポートしていくのが最善なのかがわかりません ・担任の先生がメインにやられているが、初期としての一手が遅くなっている気がする。また、一手のやり方の差があると感じる。忙しすぎて、不登校の子どもまでに手を行き届かせることが難しいように感じる

4.2. ASEBA を活用したケース会議の実施

生徒5名のケースにおいて、いずれも1回目と2回目の比較でASEBAの数値が改善もしくは悪化の抑制が認められた。

本稿では代表的なものを述べるにとどめる。ある生徒は1回目のASEBAでは内向尺度、外向尺度、総得点が全て臨床域にあった。攻撃的行動が表れるとともに欠席傾向にあり、介入当初は教師は生徒の行動を「甘え」と捉え指導していたが、不適応状態に改善の様子が見られなかった。ASEBAの下位尺度である「不安/抑うつ」が臨床域であることから、不安が攻撃的行動(注目行動)として現れていると解釈し、校内でキーパーソンを決定し、安心感を与えることを重視し支援を行った。支援内容は、キーパーソンを中心としたクールダウンの方略相談や、学習のスケジュール作成などの個別支援が中心であった。また、ケース会議後に学年教師により自主的かつ継続的に子どもの情報共有と支援方針の確認・軌道修正が行われ、さらに、必要に応じて校内支援教育委員会で支援方針が協議しなおされていた。

2回目のASEBAでは「攻撃的行動」が境界域、「非行的行動」が正常域と、外向尺度に関わる得点の減少が認められた一方で、「不安/抑うつ」の項目は臨床域のままだった。しかし、ケース会議では「生徒が攻撃的行動として爆発する前に、自分の気持ちを教師に言語化できるようになってきている」と対象生徒の変化が支援学級担任から語られ、生徒自身の自己理解が進んでいるとともに教師側が不安をキャッチできる場面が増えたことが影響していると推察された。また、前年度は40日以上欠席があったが、介入後の欠席は月2~3日で登校が続いており、欠席傾向の改善が見られた。

他の欠席傾向の強かった2名については、1名は同程度の欠席傾向が維持され、1名は教育支援センターへほぼ毎日登室するようになった。他の2名は教室で不適応状態が表れ始めていた段階での相談で当初の時点で欠席傾向は見られず、欠席傾向が進行することはなかった。このように、ASEBAを活用したケース会

議を通して、生徒の不適応状態が抑制された。

4.3. ケース会議後の教師の意識

ASEBAを活用したケース会議に参加した教師のふりかえりの自由記述について、共起ネットワーク図は、次ページに示す図3のようになった。

共起ネットワーク分析により、11のsubgraphが生成された。ケース会議前の共起ネットワーク図と比べて、「成果」「具体」「わかり易い」「変化」「分かる」等の肯定的な言葉が抽出されているのが特徴的である。

Subgraph1は「不安」「捉える」「具体」「成果」「変わる」「大きい」「A教諭(個人名のため筆者改変)」「今回」「見る」「わかり易い」「前回」「出る」と、最も多くの語が抽出されたグループであり、ケース会議の成果に関わるグループであると考えられる。Subgraph2は「行動」「結果」「分かる」「検証」「聞く」「声」が抽出され、検証結果を聞くことで教師自身が行動に移すことができたことがうかがえる。Subgraph3は「支援」「方法」「特性」が抽出され、対象生徒の特性をふまえた支援方法についてのグループであると考えられる。Subgraph4は「先生」「項目」「難しい」「感じる」が抽出され、ASEBAについての難しさと、支援方針はわかったものの実際の対応やASEBAの読み取り方に対する難しさを感じていることがわかる。Subgraph10は「関わる」「長期」「目線」「発見」が抽出され、ケース会議を通じて発見があり、長期的な目線で関わることができたという意識の変容がうかがえる。また、Subgraph11は「比較」「担任」の2語が抽出されたグループであるが、担任と他の教師のASEBAの結果が比較できることについて書かれたグループであると思われる。また、抽出されていた語の中で、ケース会議前と後に共通する語に着目し、教師の意識の変容を明らかにしたいと考えた。今回は共通して抽出された語の中から、担任等の個人の対応の迷いや葛藤に関わる「自分」と、中学校におけるチーム支援の中心になりやすい「学年」に着目した。また、課題意識が表れやすいと考えられる「難しい」も共通して抽出され、着目した。比較を次ページの表2にまとめる。

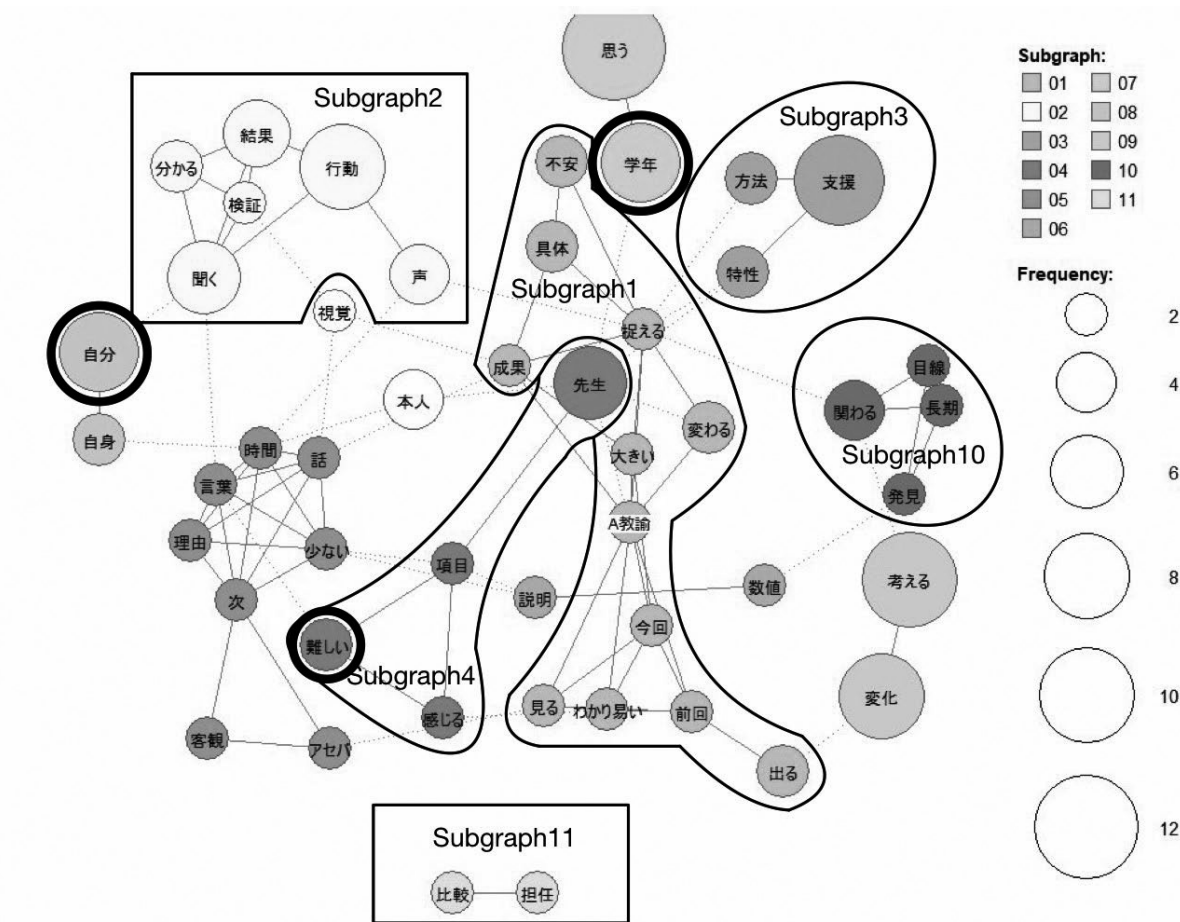


図3 ケース会議後の教師記述の共起ネットワーク図

- * 囲い線と「subgraph」は筆者記入。
- * 太線で囲んだ「自分」「学年」「難しい」は、着目語である。

表2 ケース会議前とケース会議後の着目語の比較

着目語	非社会的行動について	ケース会議をふりかえって
自分	<ul style="list-style-type: none"> ・自分自身の成功体験も少ない ・自分は学校に来ることができなくなっている生徒に対して何も行動を起こせていない ・学校に来なあかんやんというのが果たして本当に正解なのか？という疑問に自分自身がぶつかっています 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えていることが間違っていないという自信になったし、長期的な目線で関わる考えができた ・以前より自分自身もイライラしたり、あせったりはしなくなりました ・自分たちが漠然と思っていることを答え合わせするように考えていけるので、自信や発見につながる取り組みだと思えます
学年	<ul style="list-style-type: none"> ・どのように学年でサポートしていくのが最善なのかわかりません ・学年教師団の様々な面での生徒との関わり方、指導のやりきれなさ、指導や危機に対する感覚、不登校生へのアプローチの仕方に不安を感じることが多い 	<ul style="list-style-type: none"> ・A教諭をキーパーソンとして学年、支援でどのように支援をしていくのか、具体的に考え、関わっていったことが大きな成果につながったと思うからです ・学年で共通理解することで行動にうつしやすかったと思いました
難しい	<ul style="list-style-type: none"> ・介入が難しいところが正直ある ・忙しすぎて、不登校の子どもまでに手を行き届かせることが難しいように感じる ・本当に難しいなおもいます 正直学校に行くことが最善だとは思えなくて 	<ul style="list-style-type: none"> ・「変えることは難しい」項目についての支援をどうしていくべきなのかが難しいなあと感じました ・ただ書かれている言葉が少し難しい語句が多く、専門的でもあるため、また詳しくお聞きしたいと思いました

5. 考察

5.1. 不登校に関する教師の課題意識

先行研究では、網谷（2001）によると不登校児と関わる教師は多くの苦悩を経験するとされ、本研究で抽出された「現状への危機意識」「対応の迷いや葛藤」「支援体制の不全感」はそれとほぼ同様の傾向にあるとみられる。しかし、網谷（2001）の調査では「校内の協力体制」について、「協力してくれた」という語りが複数得られているのに対して、本研究ではケース会議前の調査で校内の協力体制に対するポジティブな意見は見られなかった。これは不登校支援が量的にも質的にも急速に変化する中、過去と比較して教師の支援体制の不全感がより高まっているものと思われる。また、「支援体制の不全感」に関する記述は、担任以外の教師に見られるのも特徴的であった。このような状況が続く中では、担任は対応の迷いや無力感を感じ、担任以外の教師もチーム援助の重要性を理解しつつうまく協力できていないと感じながら日々過ごしていると推察され、教師の無力感や不全感の蓄積につながると考えられる。

5.2. ケース会議を通じた教師の意識の変容

ケース会議前と後に共通して抽出された「自分」「学年」「難しい」の三語に着目したところ、「自分」に関しては、「成功体験も少ない」「何も行動できていない」などの迷いや不全感から、自分への「自信になった」という記述が見られ、これは「自分たちが漠然と」思っていたことについて ASEBA を活用したケース会議により指針が示されたことによるものと考えられる。

都丸・庄司（2005）は、悩むことが教師の変容や成長の契機となるための関連要因として、特に対処方略の「認知変容」が重要であることを明らかにしている。本研究のひとつのケースでは、介入当初の段階で教師は子どもの注目行動を「甘え」と捉えていたが、ASEBA を活用したケース会議を通じて、子どもの注目行動は「甘え」ではなく「不安」からもたらされているものである、という解釈を経て教師の対応の改善、子どもの変容へとつながっていった。これは ASEBA により子どもの不適応状態が包括的に評価され、共通の指標として可視化されたことが教師の認知変容を促し、対応の改善につながった事例であった。また、「自分自身もイライラしたり、あせったりはしなく」なったという、自分自身の変化に着目した記述も見られた。

「学年」については、ASEBA 活用前は支援体制の不全感に関わる記述が見られたが、活用語は、支援を「具体的に考え」子どもに関わることが「大きな成果」につながったと感じていることがうかがえた。また、「学年で共通理解することで行動にうつしやすかった」という記述も見られ、不適応状態が包括的に可視化され

る ASEBA の有用性が実感された。ケース会議後には、学年教師らが自主的に打ち合わせや校内支援教育委員会等で、支援方針の再協議が行っていた。これらの動きは、対応者の抱え込みを防ぎ、教師の感じている「支援体制の不全感」に大きな影響を与えると考えられる。本研究における ASEBA を活用したケース会議が教師の不全感解消とチーム援助の実現に寄与した証左となる。

「難しい」については、「介入」の問題やまた「忙しすぎ」る多忙感から対応に手が回らないという「難しさ」が抽出された一方で、ケース会議後には、「本人の特性」で「変えることは難しい」ことへの支援をどのようにしていくかという前向きな迷いなど、子どもに対して感じる「難しさ」はより具体的な悩みになっていた。また、ASEBA の専門的な言葉への「難しさ」については、今回は ASEBA を活用したケース介入が初回ということもあり、このような抵抗感はケース会議を重ねる中で軽減していくと考えられる。こうした専門性を自分の領域外とする抵抗感の一部の教師に存在するが、日常的な子どもとの信頼関係の構築や学習支援は、まさに「教師だからこそできる役割や関わり」であり、コーディネーターは教師が感じる「難しさ」に寄り添いつつ、そっと背中を押す役割が重要であろう。そのような関わりを通して、不全感を感じる教師の自信と専門性の回復につながっていくと思われる。

また、本ケース会議を主催した筆者の感覚では、ASEBA は記入が簡便であること、さらに気になったタイミングで教師が単独で即実施でき、共通の指標として機能するという利点があり、校内担当者が実施する場合であっても負担感が少ないと思われた。これは多忙化する学校現場において大きな利点である。

6. 今後の課題

先述の野口・瀬戸（2015）の指摘したチーム援助の困難さの6点のうち、ASEBA を活用したケース会議は、①～⑤の改善に資するものであった。しかし、校内の担当者が行うケース会議で一定の成果が見込めることは示せたものの、「⑥援助資源の不足」に関しては、根本的な解決にはなっていない。今後は ASEBA を SC・SSW と連携する際の共通の指標として活用しつつ、校外のリソースを含めた援助資源の有効活用を模索し続けるべきであろう。

今回の調査は一中学校を対象としたものであり、ケース会議前と後で対象範囲が異なっているため、よりケース会議の成果が強く表れている可能性がある。また、網谷（2001）の調査であった「不登校児との関わりが教師としての成長を促す」ことまでは本研究では明らかになっておらず、個別の面接による調査などより詳しく探る必要があるだろう。さらに、本研究の

成果がどのような不登校の子どもに対しても汎化されるものであるとは言い切れず、今回得られた成果をもとに、さらなる事例の蓄積と検討が必要である。

参考資料・引用資料

- 文部科学省 (2022)、令和3年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果、https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_2.pdf (2023.03.26 参照)
- 文部科学省 (2022)、不登校に関する調査研究協力者会議報告書、
https://www.mext.go.jp/content/20220610-mxt_jidou02-000023324-03.pdf (2023.03.26 参照)
- 野口智世・瀬戸美奈子 (2015)、不登校におけるチーム援助の実践と課題：A市小学校への調査をもとに、三重大学教育学部研究紀要、67、p.309-314.
- 高田大二郎・網谷綾香 (2016)、小学校の教育相談担当者が行うコンサルテーションへの教師の評価と期待：スクールカウンセラーによるコンサルテーションとの比較を通して、佐賀大学教育実践研究、33、p.161-170.
- 富田賢一・加藤哲文 (2022)、中学校の不登校対応における学級担任のチーム支援要請への影響要因、日本学校心理学会年報、14、p.108-118.
- 小林朋子 (2005)、スクールカウンセラーによる行動コンサルテーションが教師の援助行動および児童の行動に与える影響について：周囲とのコミュニケーションが少ない不登校児童のケースから、教育心理学研究、53、p.263-272.
- 国立特殊教育総合研究所 (2006)「慢性疾患、心身症、情緒及び行動の障害を伴う不登校の子どもの教育支援に関するガイドブック」
- 文部科学省 (2021)「令和2年度 不登校児童生徒の実態調査」
https://www.mext.go.jp/content/20211006-mxt_jidou02-000018318_03.pdf (2023.03.26 参照)
- ジェリー・ウィーナー、ミナ・ダルカン：著、齊藤万比古、生地新：訳 (2012)「児童青年精神医学大辞典」東京出版編集部
- 三村尚志・堀川柚・吉田遥菜・加藤海咲・嶋田洋徳 (2019)、「チーム学校」を念頭に置いた教師と多職種における連携の現状と課題、早稲田大学臨床心理学研究、19、p.129-139.
- 児童思春期精神保健研究会 (2003)、ASEBA に関して、
<https://www.spectpub.com/CBCL/CBCLaboutASEBA.pdf> (2023.05.07 参照)
- 白石純子・草野佑介・杉村喜美子・加藤寿宏 (2021)、地域の中学校における作業療法士の活用—3名のケースシリーズを通して—、LD 研究、30、p.45-57.
- 網谷綾香 (2001)、不登校児と関わる教師の苦悩と成長の様相 カウンセリング研究、34、p.160-166.
- 都丸けい子・庄司一子 (2005)、生徒と人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究・教育心理学研究、53、p.467-478.