

ソリューション・フォーカスト・アプローチによる 知的障害をともなう自閉症生徒への心理教育的支援

池島徳大

(奈良教育大学大学院教育学研究科専門職学位課程)

藤田優里香

(三重県立特別支援学校西日野にじ学園)

The Case Study of Psycho educational Support for a student with Intellectual Disability and Autistic Spectrum Disorders by Solution Focused Approach

ソリューション・フォーカスト・アプローチによる 知的障害をともなう自閉症生徒への心理教育的支援

池島徳大

(奈良教育大学大学院教育学研究科専門職学位課程)

藤田優里香

(三重県立特別支援学校西日野にじ学園)

The Case Study of Psycho educational Support for a student with Intellectual Disability and Autistic Spectrum Disorders by Solution Focused Approach

Tokuhiro IKEJIMA

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education)

Yurika FUJITA

(Special Education School Nishi-hino Niji Gakuen)

要旨：特別支援学校に在籍する知的障害をともなう自閉症生徒に対して、ソリューション・フォーカスト・アプローチ（SFA）による心理教育的支援を行った事例を検討する。高等部3年生に在籍する女子生徒Aは、心理・社会面、健康面、家庭面、進路面における多くの課題を抱え、支援開始当初、5年間にわたる不登校の状態にあった。そのようななかで担任としてAを支援するにあたり、筆者らは学校教育現場における様々な専門性をもつ人々との援助チームを形成し、Aのアセスメントを実施し、その際アセスメントに基づき、Aの良いところを伸ばせるよう、SFAに基づく支援を行った。そのようななか、Aとその最も身近な援助者である母は、心理的エネルギーを取り戻し、変化に向けて歩み出した。その結果、不登校だった本生徒は、登校日数を飛躍的に増加させ、希望の進路を見出すに至った。

キーワード：ソリューション・フォーカスト・アプローチ Solution Focused Approach

自閉症 Autistic Spectrum Disorders 不登校 Non-attendance to School

知的障害 Intellectual Disability

1. 問題と目的

1. 1. 特別支援学校高等部における現状

筆者が勤務する特別支援学校高等部では、近年発達障害をもつ生徒の在籍数が漸増した。また本校には「重度」の知的障害のある生徒も学んでおり、重複的障害をもつ生徒も増加している。高橋（2007）は、現代の日本で特別な支援を要する児童・生徒が抱える困難として、学校不適應、いじめ・被虐待、非行、慢性疾患・病氣療養などを挙げ、これらの「ライフハザード」が子どもの発達を深刻化させていると指摘している。

文部科学省（2003）の「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」では、知的障害と自閉症を併せもつ児童生徒に対して、障害の特性に応じた対応や支援の研究が今後必要であるとしている。このような

流れのなかで、自閉症に特化した教育内容や教育課程を編成する学校も見られるようになってきているが、多くの特別支援学校では様々な障害をもつ生徒たちを一斉に教育している現状があり、それぞれの生徒がもつ多様な困難・ニーズに対する教育的支援が必要だろう。

特別支援学校高等部に学ぶ生徒たちの多くは、保護者と教師の指導・助言により、企業就労、福祉就労（福祉施設の利用）等の卒業後の進路を選択することとなる。子どもたちがより主体的に将来の進路を選択できるような取り組みを行っていくことが必要だろう。

つまり高等部においては、生徒の卒業後の進路確保とともに、生徒の力を伸ばし自己効力感を育成する取り組みが、今後ますます必要となる。

そこで筆者は、知的障害をともなう自閉症生徒に対する心理教育的支援策を進めるために、次に述べる

SFAによる検討を試みた。

1. 2. ソリューション・フォーカストアプローチ

学校教育現場における有用なアプローチのひとつとして、宮田（1998）はソリューション・フォーカスト・アプローチ（Solution Focused Approach）を挙げている。SFAはもともと、デイ・シェイザー（De Shazer,S）、インスー（Berg,I K）らが1978年に提唱した心理療法がモデルとなっている（Peter DeJong & Insoo Kim Berg 1998）。SFAは、クライアントがもつ問題に直接焦点を当てるのではなく、解決の構築に焦点を当てる。その際に使用される技法が、コーピングクエスチョン、コンプリメント、ブリッジなどである（これらの用語については、3. 結果と考察で出てきた時点で若干の説明を加える）。各自がもつすばらしいリソース（資源）の発見を手助けし、自信を回復させることで自己効力感を高めていく、いわば未来志向的なアプローチと言える。

これらの手法は学校教師にとっても受け入れやすく、多くの困難を抱えた障害をもつ子どもたちにとってもそれぞれの強みを伸ばす有効なアプローチとなる可能性が高い。森（2001）、栗原（2007）も、SFAのモデルはシンプルで学びやすく、学校教育の現場において、誰もが安全に用いることができる発達支援モデルであると、自験例をもとに紹介している。

1. 3. 本研究の目的

そこで、本研究では、「安全かつ発達支援的・開発的モデル（栗原 2007）」とされるSFAを、知的障害と自閉症をもつ生徒とその母親に対して実施し、そのプロセスの分析及び考察を行う。なお、本研究における事例の引用については、保護者より許可を得て行った。

2. 方法

Aのアセスメントを実施後、1年間にわたりSFAによる関わりを行う。Aの様子や変化について考察を行う。

2. 1. 対象生徒への支援期間と場所

X年4月からX+1年3月まで、B特別支援学校高等部において実施した。第2筆者は教員として支援にあたり、第1筆者はスーパーバイザーとして関わった。

2. 2. 対象生徒のプロフィール

A。B特別支援学校高等部3年生に在籍する17歳4ヶ月の女子生徒である。知的障害をとまなう自閉症で、療育手帳の判定はA2（重度）である。X年4月に児童相談所で受けた発達検査（田中ビネー-知能検査法V）によると、発達年齢は5歳4ヶ月、IQは31

であった。

2. 3. 対象生徒とした理由

Aは自閉症と重度の知的障害を併せ持つだけでなく、長期的な不登校や行動不安、家庭内暴力等の課題を抱える三次的援助サービスを要する生徒（石隈1999）であると考えられた。Aに対するSFAによる関わりが有効であれば、同様の課題を有する他の生徒にもSFAの可能性が示唆されることになるため、対象生徒とした。

2. 4. 機能的アセスメントと支援方針

Aのこれまでの行動について、機能的アセスメントを実施した。機能的アセスメント（Functional assessment）とは、O'Neill,R.E.et,al（1997）によると、「行動的な支援の効果性と効率性を最大限にするために用いられる情報を収集する過程」とされ、行動障害を示す児童・生徒に対してどのような支援が適切なのかについて、関係者からの聞き取り、行動観察に基づく記録、関連する変数を操作することによる記録が主に使用される。本研究では、①心理・社会面、②健康面、③家庭面、④進路面の4側面について2年生時の担任から聞き取りを行うとともに、これまでの通院の記録・出席日数の記録を整理するかたちで実施した。

①心理・社会面における支援

Aは長期間不登校の状態にあり、登校への不安があると考えられた。Aは自閉症のため音に過敏であり、校舎内をやかましく感じていたこと、家庭ではAの要求が通りやすく、学校よりも過ごしやすかったことが、不登校の要因として検討された。Aはトイレに対するこだわりが強く、数分おきに「トイレに行きたい」と訴え、トイレでは毎回生理用ナプキンを交換した。登校できた日は放課後まで学校で過ごせることが多く、楽しみにする日課もあるが、感覚過敏やこだわりによるパニックを起こすこともしばしばであった。

卒業後は新たな環境で生活していくことを踏まえ、卒業までの1年間の学習の機会を確保し、集団生活に馴染めるよう支援していく方向性を確認した。そのためには登校日数が増えることが望ましいが、母にとって学校側の働きかけが大きなプレッシャーとなり得ることが判明した。そこで、母とAに心理的負担を強いる可能性を排除するため、「登校させること」を第一義の目的とはせず、Aとの信頼関係を深めながら、Aの発達をより促進させるよう援助を行うこととした。前年度まで筆者らとあまり接点がなかったため、信頼関係の形成は特に重要であると考えた。信頼関係が形成されることにより、Aの登校への動機づけや支援の受け入れやすさにつながると考えた。

②健康面における支援

Aは中学部2年生時より、精神科で、自閉症によるパニックを緩和するため治療を受けている。高等部

2年生時にはAが家庭で暴れてしまうことが増えたため、3ヶ月間の入院治療を受けた。その後も毎月1回程度通院し、投薬治療を受けている。また肥満がちな偏食も多く、身体的健康面にも課題をもつ。そこで、養護教諭や病院とも連携して支援する必要が示唆された。

③家庭面における支援

Aは、父・母・A・弟の4人家族である。Aの母は、Aの養育に熱心で、学校の活動にも協力的である。連絡帳にも毎日記入し、休日はAと散歩に行くことが多い。Aは家庭でパニックを起こすと、物を壊したり母に怪我をさせたりすることもあった。母はAの課題を自分の責任と感じており、教員に過剰に謝ったり、自分を卑下したりする面がある。父は、学校への送迎など、様々な場面でAの養育に協力している。弟は高等専修学校2年生で、Aとの関係は良好のようだ。

このリソースに着目し、家庭と密に連携を取ることでより実態に合った支援にするとともに、コンプリメント（賞讃などのねぎらい）を頻繁に行うことで、家庭に心理的エネルギーを与えていく方針を確認した。

④進路面における支援

Aの卒業後の進路については、Aの状態を総合的に勘案し、福祉就労が適切と考えられた。B特別支援学校高等部では、2年生時と3年生時に現場実習を行う。実習の過程で実習先と生徒のマッチングを行い、卒業後の進路を決定する。Aは入院等の影響で2年生時に現場実習を行えなかった。また、以前にある施設を見学した際、施設の職員が母の養育態度を厳しく叱責する事態が起こった。母は自信を失い、「Aに仕事は無理なので進路は諦める」と話すようになった。母を励ますとともに、校外の関係者と連携し、Aの特性やニーズに合った通所施設を検討していくことを確認した。

以上のアセスメントから、以下の仮説を立てた。

①Aは学校が好きだが、自閉症による感覚過敏やこだわりから疲れが出やすい。②Aはこれまでの体験から自信を持ちにくく、周囲に依存しやすい。③Aはすべきことやしてはいけないことを概ね理解しているが、気持ちのコントロールができていない。④Aは母と共依存の関係にあり、母への援助がA本人にも役立つ。

以上の仮説を基に、以下の5点を支援方針とした。

①毎日の連絡帳や電話などで保護者と連絡を取り合い、その日のAの学校での様子や家庭での様子を具体的に把握して支援に当たる。②登校時に、「今日もAに会えて嬉しい」とAに伝え、遅刻の有無や登校日数にこだわらず、信頼関係の形成を重視する。③Aがこだわりについて訴えても、こだわりに焦点を当てず、「それなのによくがんばってるね」と、コンプリメントを行う。④上手いかななかった場面では、場所を移すなどして落ち着かせた後Aの気持ちを聞き、少しで

も上手くできた点をコンプリメントすると共に、今後どうすべきかブリッジ（解決に向けて達成可能な課題を与えること）を行う。⑤保護者には少しでもAができたことを伝え、Aの持つ力を信頼してもらうことに繋げる。

3. 結果と考察

3. 1. 本事例における対象生徒の変化について

Aの過去6年間の欠席日数の推移を図1に示す（遅刻・早退は含まない）。

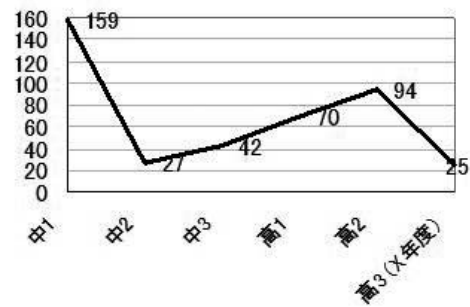


図1. Aの欠席日数の推移

X-1年度の欠席は94日だったが、X年度の欠席は25日、遅刻は2回、早退は3回と大幅に減少した。欠席のうち15日、遅刻のうち1回が通院によるものであった。登校日数が増えることで、Aと筆者らの信頼関係がより確かなものとなり、幅広い支援が可能となった。

3. 2. 本事例の経過と考察

事例の経過をAの心理・社会面、健康面、家庭面、進路面における変化から5期に分類した。前述の支援方針に基づく経過については（ ）内に①～⑤の番号で示す。筆者の言葉かけは〈 〉、Aの発言は『 』に記す。

第1期 関係形成期（X年4月～5月）

Aは新学期初日よりスクールバスで時間通りに登校した。教室では、以前まで関わりの少なかった筆者ら教員や他の生徒にも、積極的に話しかけた。この援助開始当初の登校には、「学校生活最後の1年間である」という母の強い意気込みが大きく作用したと考える。治療前の変化についてコンプリメントを行うことで、Aと母のもつエネルギーへの気付きのきっかけとなったと考えられる。筆者は変化を止めないよう、「Aが登校してくれて嬉しい」というコンプリメントを継続して実施し、登校行動の強化に繋げることができた（②）。

Aは常に教員と手をつないで移動したがった。慣れるまでは受け入れようと、要求どおりにした。

Aは給食をいつもほとんど食べられなかった。1/4程度を小皿に取り分け、〈大丈夫、食べられるよ〉と

声かけするが5口程しか食べられない。家庭でも小食気味だった(④)。Aは『給食が嫌だから(学校を)休みたい』と口にすることもあった。そこで、登校への動機づけとしてAの希望で散歩を計画したが、4月中旬以降は強風の日が多く、Aは怖がって外へ出にくくなった。そこでAが好きな鳥類・植物の図鑑を探そうと、図書室へ行く機会をもった。Aはその後も図書室へ行く日を尋ねてくることが多く、楽しみにしている様子だった。1つのリソースに固執しなかったことで、効果的に支援できた。Aは風を怖がって登校を渋りがちだったが、母の「Aが係の仕事をしないとみんな困るよ」「Aの気持ちは先生に伝えるよ」との声かけで、スクールバスで登校した。学校では笑顔で過ごし、『行って良かった』と言うが、翌朝はまた行き渋る。頓服薬を服用して登校することもしばしばだった(①)。

4月下旬に家庭訪問を実施した。母は「Aの問題行動は私がしっかりしていないせい」と、筆者らに対して何度も謝った。また、「Aが学校で楽しく過ごすこと、家で物を壊したり母に怪我をさせたりすることが少しでも減ることが願い」と語った。筆者らは母が毎日連絡帳を記入していることに感謝し、こちらも学校での様子を毎日記入すると確認した(①)。進路担当の教員の勧めで、進路としてD作業所とE作業所を紹介すると、母は5月にD作業所で実習を行うことを了承した。

5月には発熱が増えたため、給食で牛乳を100ml飲むことを目標とすると、達成できた。苦手な給食場面での成功体験は、Aの自信となったようだ(④)。

5月中旬の授業参観では、来校した母が帰宅しようとするAが大泣きし、机を蹴り倒して窓を叩くパニックが起こった。母にはそのまま帰ってもらい、Aと別室へ移動した。落ち着いた後で話を聞くと、『お母さんに帰らんと欲しかった』と言う。<お母さんはどうして帰っちゃったんやろう?>『洗濯をして猫のお世話をする』<わかってたんやね。それでもおって欲しかったんやね。机を蹴ったのはどうやったかな?>『みんながびっくりしちゃう』<そうやね。私もびっくりしたな>『ごめんなさい』<(Aの好きな)G君の教室の前を歩いて帰ろうか?>Gの教室の前でGの担任に会い、Aは『怒って机ガングンしっちゃった』と話した。すると「G君は大きな音や怒る人は苦手なんやよ」と言われ、その後Aは『怒ったらG君に嫌われるな』と繰り返していた。教室では『心配をかけてごめんなさい』と言うことができた。この出来事を通し、Aの母への気持ちを問題視せず、行動の選択をA自身に行わせるとともに、Aが好きな生徒をリソースとして、Aの理想像を話し合うことに成功した(④)。

5月末には、D作業所で現場実習を3日間行った。

初日は頻繁にトイレを訴えたが、最後まで作業できた(③)。2日目は欠席と連絡があり、その電話で母は「行けないこともないと思うのにこんなことでどうしよう」と焦っているようだったので筆者が家庭訪問すると、Aは『何で頭が痛い』と泣いていた(①)。<がんばりたいのに頭が痛いのが邪魔するんやな>と受け止めると徐々に落ち着いた。<今日はどうする?>と訊くと少し考えたが、『明日は行く。今日は休む』と答え、翌日は通所できた(④⑤)。母は実習後、「本当は3日間行けるとよかったとは思うけど、まずはこの子にもできた仕事があると分かって嬉しい。これからだと思った」と語った。母のなかでAに対して、「今はできなくてもできるようになることもある、このままでもこの子にはできることがある」と、認知の転換がはかられたものと思われる。また、実習では、Aが自閉症児に多く見られる特性とは異なり、普段から「すみませんでした」「ありがとうございます」などの言葉を自然に使い、礼儀正しい言葉遣いができることを評価された。Aは、過剰とも思えるほどていねいな言葉遣いをする母の影響を受け、自然に母の言葉遣いを真似たようだ。母が人との関わりのモデルを示してきたといえ、一見マイナスに思える言動も、Aにとっては、周囲との人間関係を形成する上でのリソースであったことが判った。その後も筆者らは折に触れ、Aのもつコミュニケーション能力が当たり前のものではないこと、Aの母の性格や養育態度がAにプラスに作用したことを母に伝え、コンプリメントを行った(①⑤)。母は今後の実習にも前向きな発言をしていた。

第2期 パニック減少期(X年6月～8月)

実習を無事に終えたことで、Aと母は大きな自信を得たようだった。学校へは、スクールバスに遅れても、保護者の車で遅刻せず登校した(②)。『(校内が)うるさい』『疲れた』と泣いたりしばらく無言になったりすることもあったが、ほとんどの日課に参加した(③④)。平仮名・片仮名の単語の読み書きや、1桁の足し算と50までの具体物を数えることにも取り組んだ。教員が離れると手が止まりがちだが、自分で学習を進めるよう、声かけを少なくした。教室移動時には少し振り返るが友達と行けた(④)。トイレへのこだわりは、『トイレ我慢してるよ』という言葉に変化した。<休み時間に行けるね。大人だね!>とコンプリメントした。

7月上旬にE作業所を見学し、8月には母の希望で家庭が主体となって現場実習を行えたため、進路選択の幅を大きく広げることができた。

第3期 ストレス反応表出期(X年9月～11月)

新学期には笑顔で登校し、実習のことやこだわりだった生理用品を外せたことを話した。しかし週末には爪で両腕を傷だらけにしてしまった。今までに

ない行動だったが、医師は自傷は他害を抑えるための代替行動ではないかとAの心理的成長を指摘した。調子が悪いときには物を握らせたり手を握ったりしたところ、自傷行為は徐々に減った。一方この頃Aは通院日にも登校したが、学校がAのエネルギー源になっていると感じた(①②③④⑤)。母は自傷に悩みつ、家庭で暴れることは少し減ったのだと複雑そうだったが、Aの登校日数の増加にも触れ、「Aももうすぐ18歳ですし、お姉さんになってきているんですね」と語った。

9月中旬に、居住地の福祉課と支援機関・進路担当の教員・担任・A・母で進路懇談を実施した。母は、AがE作業所を気に入ったため、卒業後利用したいと伝えた。「E作業所でお仕事をしますか?」と訊かれたAは、『はい! 大人になるからがんばる』と答えた。

10月以降、給食を1/3程度食べるようになった。体重は10kg減ったが、結果として健康的な体重になった。

11月初旬には『スクールバスはやかましいから帰りは迎えに来て』と言いつつ登校してきた。普段は許せることも許容しにくくなっていると感じた。しかし、母の「学校で先生に聞いてもらいな」という適切な声かけと、筆者らがコーピングクエストを用いて子どものもつ方に焦点を当て、<大変だったんだね。やのにバスに乗れたなんてすごいけど、何で乗れたの?>などと聞いたことなどが作用したのか、下校時もバスに乗車し、通院以外の欠席はなかった(①②③④⑤)。

11月に入り実習期間が始まると、Aは『○○ちゃんはがんばってるかな、私は○日からやな』と口にした。自分から友だちに声かけすることも増えた。A自身もE作業所で実習を行った。『みんなも実習に行っている』ということが、Aにとっては、『私もがんばれる』という強い動機づけになったようだ。また、実習後に笑顔で体験を語る友だちは、Aにとって目に見える「解決像」として映ったと考えられる。実習では疲れから2度のパニックもあったが、結果的にE作業所にAの課題を伝えられることとなった(③④⑤)。

第4期 友人関係発展期(X年11月~X+1年1月)

精神科では投薬量が増えたが、学校には遅刻することなくスクールバスで登校でき、家庭でも落ち着いて過ごせた。友人関係も広がり、今まで関わりのなかった生徒とも親しくなった。以前にAが『うるさいから嫌い』と言った生徒たちとも親しくなり、今までのストレス要因が新たなリソースに転換した。授業中には、『できない、イライラする』という場面もあったが、投げ出すことなく時間の終わりまで取り組めた(①⑤)。

12月の中旬には卒業後の進路がE作業所に決定した。

第5期 安定・挑戦期(X+1年2月~3月)

家庭でパニックを起こすことはあるが、卒業への意

識や社会人となる意気込みもあってか、以前は苦手だった自家用車での外出や宿題などに挑戦できた(①⑤)。

2月中旬には、母とAの2名でE作業所へ利用の契約に行った。実習時に知り合った人から声をかけられることで、新たな集団に迎え入れられる喜びと帰属意識も芽生えたようだ。学校では『卒業したらE作業所で働くの』と得意げに話し、友達や教員に励まされることで、より一層自己効力感が高まったものと考えられる。

同時期に卒業への取り組みとして、卒業式の練習、「カウントダウンカレンダー」、「寄せ書きスケッチブック」の制作を行った。卒業への取り組みを目に見える形で複数実施したことで、卒業をより具体的にイメージできたようだ。ある日スケッチブックを記入しながら、『みんなに会えなくなる。寂しい』と泣いてしまう出来事があった。そのときに「卒業」を本当の意味で理解したとともに、学校での多くのかかわりを実感したと考えた。筆者がその際に、Aの気持ちと成長をコンプリメントする意味合いを込めて、<そうだね、寂しいね>と答えると、クラスメイトも、「大丈夫、卒業しても友達だよ」と声をかけた。その後もAに、今までの関係が途切れるわけではないこと、Aの新たな出発を筆者らは嬉しく思うことを肯定的に伝えた(③)。

3月の懇談会でAの母は、「Aとここまで来られるとは思わなかった。これからも辛いことはあるだろうが、負けずに顔晴って(がんばって、の意)いく」と笑顔で語った。この言葉はその後も何度も語られた(①⑤)。

卒業式の練習では毎回大声で泣いたため、<寂しいのは当たり前やね。みんなの卒業式やから静かに泣こうね。(「卒業生の言葉」や証書授与等の)自分の役割は果たそうね>と声かけを続けた。当日は静かに涙を流しつつも、堂々と役割を果たすことができた。

卒業式の2日後、AはE作業所へ通所を始めた。Aが通所できない可能性も考え心配したが、Aは元気に通所した。Aは電話で、『仕事は疲れるけど楽しい。がんばってるよ!』と元気に話してくれた。

3. 3. 本実践の有効性について

本実践において、Aは大きな成長を見せた。Aの抱える問題が全てなくなった訳ではないが、今できていることを大切に次のステップやゴールを描くことで、Aは成功を体験し、自分の中に多くのリソースがあることを再発見した。これは解決の構築を重視するSFAならではの解決例だったと考える。

本事例終結後のX+1年10月、Aと母に会う機会があった。Aの母によると、Aは9月から調子が悪く家庭で暴れてしまうことが増えたという。しかし、前夜に『もう仕事なんか行かない!』と泣き寝入りして

も、翌朝は作業所へ通所しているそうである。また母自身も「どうなることかと思いますが、何とかなるはず」と語っており、目の前の問題に立ち止まらないだけの自己効力感と心理的エネルギーをAと母が得たと再認識した。

謝辞

本研究を進めるにあたり、特別支援学校西日野にじ学園の先生方には多くの御助言を賜りました。心より御礼申し上げます。また、本事例の執筆を快くお認めくださったAさんとそのご家族に感謝申し上げ、今後のご成長を心よりお祈りし、謝辞といたします。

参考・引用文献

- 池島徳大・吉村ふくよ 2009 個別支援を必要とする児童への学校教育的支援策の検討 奈良教育大学教育実践総合センター紀要,Vol.18 pp.9-15
- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房 pp.112-159
- 栗原慎二 2007 ブリーフ・カウンセリング 学校カウンセリングの理論と実践 佐藤修策（編）ナカニシヤ出版 pp.120-124
- 宮田敬一 1998 学校におけるブリーフセラピー 金剛出版 pp.9-23
- 森俊夫 2001 リソースや解決に焦点を当てるアプローチ 児童心理 Vol.55,15 pp.156-167
- 文部科学省 2003 21世紀の特殊支援教育の在り方について（最終報告）
- O'Neill,R.E.et, al 1997 *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior,A Practical Handbook*（茨木俊夫監訳 三田村昭典・三田地真実監訳 2003 子どもの視点で考える問題行動解決支援ハンドブック 学苑社）
- Peter DeJong & Insoo Kim Berg 1998 *Interviewing for solutions*. Cole Publishing Company, a division of International Thomson Publishing Inc.（ピーター・ディヤング、インスー・キム・バーグ著 玉真慎子・住谷裕子監訳 解決のための面接技法—ソリューション・フォーカスト・アプローチの手引き 金剛出版 1998）
- 高橋智 2007 インクルージョン時代の障害理解と生涯発達支援 日本文化科学社 pp.9-84 pp.175-198