



自閉性障害児・者のための感情理解
プログラム・パッケージの開発

(課題番号 17530692)

平成17年度～平成19年度科学研究費補助金

(基盤研究(C)) 研究成果報告書

平成20年3月

研究代表者 若松 昭彦

(広島大学大学院教育学研究科准教授)



は し が き

平成15年度～平成16年度に引き続き、幸運にも科学研究費補助金を拝受させていただくことができ、本研究を実施した。感情理解プログラム・パッケージに追加していく予定の課題の中で、社会的場面での適切な言動を学習するための課題に関しては、動画による場面集を作成し、2事例に試行することができた。一方、音調の理解課題については、素材は収集したものの、作成の途上にある。また、ベースとなる表情理解課題についても、技術移転した企業との共同研究で、実用性を高めた試作版を作成している段階である。この試作版を実際に使用して、その結果に基づいてプログラムに改良を加え、それぞれ完成度を高めた音調や社会的状況の学習課題を、今後順次組み込んでいくことになる。しかしながら、発達障害のある子どもや成人に対する社会的スキル学習の重要性が認識されつつある今日、そのことに関連した研究成果を迅速に公開していく必要があるのではないかと考えて、本報告書を作成した次第である。行うべきことはまだ多く残されており、本報告も十全なものとは言い難い。諸賢の御叱正、御批判をいただければ幸いである。

平成20年3月

若松 昭彦

研 究 組 織

研究代表者：若 松 昭 彦 (広島大学大学院教育学研究科准教授)

交付決定額 (配分額)

(金額単位：千円)

	直接経費	間接経費	合計
平成17年度	800	0	800
平成18年度	300	0	300
平成19年度	300	90	390
総計	1,400	90	1,490

研 究 発 表

(1) 学会誌等

若松昭彦

「一自閉性障害児の表情理解学習に関する事例研究」

広島大学大学院教育学研究科附属障害児教育実践センター

研究紀要, 第4号, pp. 11-20.

平成17年12月


 広島大学図書

0100465920



若松昭彦

「自閉性障害児・者の表情理解を促すための教育的支援方法に関する研究」

平成 17 年度広島大学博士論文

平成 18 年 1 月

(2) 口頭発表

若松昭彦

「自閉性障害児・者の表情理解を促すための教育的支援について」

広島自閉症治療教育研究会 第 1 回基礎講座

平成 18 年 6 月

若松昭彦

「動画を用いた表情理解のための学習プログラム」

広島大学新技術フェア（医療／健康・福祉分野）資料集, pp. 45

平成 18 年 10 月

目 次

自閉性障害児・者の表情理解を促すための教育的支援について	1
ビデオ教材を用いた社会的スキルの学習	6

自閉性障害児・者の表情理解を促すための教育的支援について

広島自閉症治療教育研究会第1回基礎講座（平成18年6月10日） 発表資料

自閉性障害児・者の表情理解を促すための
教育的支援について

広島大学大学院教育学研究科
障害児教育学講座
若松昭彦

2

自閉性障害児・者 →
非言語的コミュニケーションの理解や使用
が困難

↓

非言語的コミュニケーションの中でも、
顔の表情は対人コミュニケーションの
中心的役割を担っている(竹原, 2004)

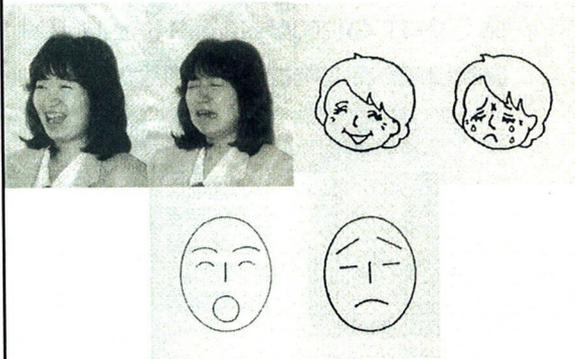
3

若松(1989)

写真、イラスト、線画を用いて、表情の理解
能力を調べた。また、表情の意図的な表出
能力を評価した

対象 自閉性障害児 22名(12-18歳)
ダウン症児 20名(11-18歳)

4



写真、イラスト、線画の例

5

若松(1989)

主人公が終結部で喜び、悲しみー恐れ、怒
りの感情を表出するビデオを見せ、主人公
の感情やその推測理由について尋ねた

対象 自閉性障害児・者 8名(16-21歳)
対照群 6名(16-22歳)

6



ビデオ終結部の例(喜び)
左ー終結部で、主人公の感情を喚起させた
状況が続く条件
右ー終結部で、主人公の表情が続く条件

これらの研究の結果、 7

1. 表情理解学習の必要性が示唆された
2. 微妙な表情を提示可能な学習プログラムが必要
3. 実写ビデオは表情理解学習には適さない

顔の表情の理解や表出 8

- ・自閉症教育でも以前から取り組まれている課題
- ・欧米では、コンピュータによる表情理解の学習プログラムも公表されている

Silver and Oakes(2001)のプログラム 9

This is Carlos:

How does Carlos feel?

Angry Afraid Sad Happy

Bolte, Feineis-Matthews, Leber, Dierks, Hubl, and Poustka(2002)のプログラム 10

Freude
Trauer
Furcht
Zorn
Überraschung
Ekstase
Neutral

表情識別訓練プログラム 11
(障害者職業総合センター, 1996;2000)

- ・知的障害のある成人が主な対象
- ・写真を主に用い、自己教示やシール貼りなどの方法を使用して、段階的に訓練を進めていくもの

12

- ① どんな気持ちかな
- ② 顔をよく見よう
- ③ 口が奥で 鼻のわきにしわ
- ④ うれしいんだな
- ⑤ できた。よくやった!

表情識別訓練プログラムで用いる写真と訓練用カードの例(幸福)

13
しかしながら、
表情の絵カードや写真に対する批判がある
・誇張されたものが多く、実際場面で自発的に表出された表情とは異なる(鈴木, 2001)

また、
動画の使用を示唆する見解もある
・表情表出は本来動的な過程であり、情報の忠実性の観点からは動画の方がより望ましい(山田, 1996)

14
若松(2002)

顔全体で表情を表出する動画、顔の上部のみ、下部のみで表出する動画、顔面上下で表情が異なる動画を作製して、顔のどこに注目するのか検討した

対象 26歳と28歳の自閉性障害者2名
30歳の知的障害者1名



動画の例(上部怒り・下部喜び)

16
基礎的研究の結果、

1. 本研究で対象とした自閉性障害者は、口部に依存した表情判断を行う傾向が強いのではないか
→ アイ・コンタクトの困難さ、目からの情報処理の知覚的障害、目を見ることの情緒的嫌悪、口を見て言葉を理解しようとしていた年少期の名残等の可能性が想定される

17
→ 動画の諸特性による影響も想定され、より自然な表情での検討が課題

2. 表情理解学習の必要性が、再び示唆された

3. 表情理解の学習可能性が示された

18
若松(2006)

表情理解学習プログラムを用いた学習を行い、動画と静止画の比較や日常場面への効果の検討を試みた

対象 自閉性障害児・者11名(9-28歳)

19
プログラムは6ステージ構成、各ステージ9～12試行

- ステージ1 ポピュラーな表情(喜び、悲しみ、怒り等)での練習
- ステージ2 ポピュラー表情での学習
- ステージ3 ポピュラー表情+怒り表情のバリエーション
- ステージ4 ポピュラー表情+驚き表情のバリエーション
- ステージ5 強い表情での総復習
- ステージ6 弱い表情での総復習

20
かお
どんな顔かな？

ステージ
6-1

スタート

ステージ6の初期画面

21 結果

1. 学習後の表情理解テストの成績が、明らかに上昇した
2. 静止画よりも動画の方が誤答数が少なかった
3. 日常場面への影響については検討が必要

22 若松(2005)

事例研究によって、表情理解学習の日常場面への効果を詳しく検討した

対象 高機能自閉症児1名(7歳10カ月)

計14回の学習を実施し、並行して表情写真のマッチング課題等を実施したり、家庭での学習を行ったりした

23 結果

1. 表情理解テストの正答数(最大値36)は、学習前の7から学習後の32に上昇
2. 母親、担任による日常場面の評定では、感情や表情の理解、表出の両側面で、プラス方向の変化が比較的多く認められた

3. 母親の報告からも変化がうかがわれ、学習の正答率が上がった頃から、周囲の「表情」や「感情」に関して意識し始めたようだと述べられていた

子どもの変化に関する母親の報告 ²⁵

感情の表わし方

- ・「ニコニコしとる」は時々使う
- ・怒った時は時々「プンプン」を使うが、「おこつとる」の方が多い

他人の感情や表情の理解

- ・おこった顔を見て「こわいこわい」
- ・「おどろいたんかね」と言う
- ・はっきりした喜び、怒り、悲しみ、驚きは、よく気がつくようになったと思う

その他の言動 ²⁶

- ・テレビを見ながら「〇〇かなしんどるね」、「〇〇おどろいたんかね」などの言葉が出てくるようになった
- ・以前は全く興味を示さなかった幼児向けの『あいうえおってどんな顔』という絵本を手にとり見ていた
- ・イラストでも「プーさんウインクしとるよ」と表情について言うようになった

結果 ²⁷

1. 表情理解学習には、やはり動画の使用が望ましい
2. 表情理解学習の日常場面への効果が示された
3. 家庭と連携した支援の重要性が示唆された

今後の課題 ²⁸

- ・試作版の専用プログラム化
- ・誤答時に提示する最適なヒントの決定
- ・正答フィードバック時に随伴させる言葉の効果の検討
- ・音声、身振り、感情を喚起する状況等の課題の組み込み

ビデオ教材を用いた社会的スキルの学習

社会的場面での適切な言動を学習するための課題に関して、実写によるビデオ場面集を作成し、2事例に試行した。その結果、1)グループ活動での会話場面でも、相手の表情や視線などの様子を意識しようとする意欲が見られた。2)最初は雑談の内容が全く分からない様子であったが、何度も聞くことで、その概要の記述ができた。3)学習から日を経ない場合には、スキルを実際に使っている姿が見られた、等の対象者の変化が報告された。繰り返し視聴できるので、場面の状況や適切な行動のポイントなどを説明しやすい、人とのかかわり方だけではなく、表情を読む、視線や語調の違いに気づく、気持ちを知る、雑談の内容を理解する課題としても使用できるなどの利点があり、教材としての有用性が示唆された。しかしながら、日常場面への明らかな効果が見られたとは言えず、最適な学習内容・方法の検討や般化を促す支援方法の工夫などが、今後の課題として提起された。

キーワード：自閉性障害，社会的スキル，非言語サイン，ビデオ教材

I. 研究の目的

比較的能力の高い自閉性障害や知的障害を始めとして、高機能自閉症やアスペルガー症候群、LD、ADHDなどの発達障害のある子どもや成人に対して、人づきあいやコミュニケーションの基本ルールを段階的に教えていく、社会的スキル学習（ソーシャルスキルトレーニング、以下 SST）の試みが近年増えてきており（岡田・後藤・上野, 2005；高橋, 2005；是枝・小谷, 2006 など）、SST に関する書籍（國分, 1999；小貫・名越・三和, 2004；五十嵐, 2005 など）や、場面や状況認知のための絵カード等も出版されている（ことばと発達の学習室 M, 2002；2003；2004；2006 など）。しかしながら、これらの書籍や絵カードを参考にした指導では、特に小・中学校の通常学級で指導を行うような場合、担任教師の知識・経験などによって学習効果に大きなバラツキが出たり、実際に役割演技を行ったりする場合には、後で反復して学習することが困難であることなどが予想される。

また、発達障害のある子どもに対する SST の実践報告は国内外共に見られるが（Chang, Tsou, Shen, Wong, and Chao, 2004；高橋, 2004；繪内・宮前・馬場ら, 2005；Gol and Jarus, 2005；Chung, Reavis, Mosconi, Drewry, Matthews, and Tassé, 2007；de Boo and Prins, 2007）、これらの研究の多くは個別または小集団での指導である。そうした指導が可能な場やスタッフは、少なくとも国内では限られており、発達障害の子どもや家族のニーズに十分に答えきれていないのが現状である。

これらの問題に対しては、指導者の技量の差によらず、安定した刺激提示やフィードバックが得られるコンピュータの利用が適切であると考えられるが、コンピュータを用いた SST の学習ソフトは普及しているとは言えない。発達障害のある子どもや成人への SST の重要性が認識されつつある今日、一人でも、また自宅等でも効果的な学習が可能な、コンピュータを利用した SST 学習プログラムの出現が待たれていると考えられる。

そこで本研究では、そのための基礎的な知見を提供するために、社会的場面での適切な言動を学習するための課題に関して、実写による SST 場面集を自作して 2 事例に試行した結果を報告する。

II. 方法

1. SST 場面集の作成

後述する事例 2 の学習を担当した研究協力者に依頼して、Table 1 のような計 14 のテーマを作成した。各テーマは、発達障害のある生徒が適切な言動をしない場合とする場合の 2 場面が原則ペアになっているが、テーマ⑤「上手な頼み方」、同⑥「上手な断り方」は、適切でない場面が 2 通りずつ用意されている。

Table 1 SST 場面集のテーマとシナリオ

① さわやかな挨拶

シナリオ1：感じが悪い場合

朝の登校，教室に入る。すでに2人，登校しており，2人（BとC）で話している。Bは自分の席に座り，CはBの前の席に座り，Bの方を向いて，2人とも笑顔で話をしている。

生徒A：無表情のまま黙って教室のドアを開ける。チラリと2人の方を見るが何も言わず，自分の席に着き，カバンの中のを机に片付け始める。

生徒BとC：変なやつといった表情をしてAを見る

シナリオ2：さわやかな場合

朝の登校，教室に入る。すでに2人，登校しており，2人（BとC）で話している。Bは自分の席に座り，CはBの前の席に座り，Bの方を向いて，2人とも笑顔で話をしている。

生徒A：教室のドアを開けながら微笑み，2人を見ながら，笑顔で，大きな声で，「おはよう」と言う。

生徒BとC：Aの方を見ながら，笑顔で「おはよう」と言いながら軽く手をあげる。

② 会話を始める

シナリオ1：相手が話に乗っていないことに気づけない場合

朝の登校時，Bは，早朝から登校し，一人で試験勉強をしている。

そこにAが登校する。

生徒A：微笑み，「おはよう，今日も暑いなあ」と言いながらBの机に近づく。

生徒B：Aの方を見て微笑みながら「おはよう」と言った後，再び勉強を始める。

生徒A：Bの机の横に立ち，「試験勉強しているのか？」

生徒B：Aの方は振り向かず，「うん」と言いながら勉強を続ける。

生徒A：Bの机の横に立ち，「昨日，K1見た？やっぱり～は強いよな・・・」とK1について話し続ける。

生徒B：しばらくして，勉強を止め，困った顔をして，Aの方を見る。

シナリオ2：相手が話に乗っていないことに気づける場合

朝の登校時，Bは，早朝から登校し，一人で試験勉強をしている。

そこにAが登校する。

生徒A：微笑み，「おはよう，今日も暑いなあ」と言いながらBの机に近づく。

生徒B：Aの方を見て微笑みながら「おはよう」と言った後，再び勉強を始める。

生徒A：Bの机の横に立ち，「試験勉強しているのか？」

生徒B：Aの方は振り向かず，「うん」と言いながら勉強を続ける。

生徒A：Bの机の横に立ち、「もう少しで試験日だなあ。がんばれよ」と言いながら肩をたたき立ち去る。

生徒B：Aの方を見ながら微笑み「ありがとう」という。

③ お礼を言う

シナリオ1：ありがとうと言わない場合

朝の登校時、Bが教室のドアを入っていたところ、すぐ後ろにAが来ているのが見えた。

生徒B：ドアのところで止まり、Aが来るまでドアを開けて待つ

生徒A：黙ってドアを入り、自分の席へいく。

生徒B：なんだこいつといった表情でAを見ながら自分の席の方へ歩く。

シナリオ2：ありがとうと言う場合

朝の登校時、Bが教室のドアを入っていたところ、すぐ後ろにAが来ているのが見えた。

生徒B：ドアのところで止まり、Aが来るまでドアを開けて待つ

生徒A：微笑みながらドアを入り、Bを見て、笑顔で「ありがとう」といい自分の席へいく。

生徒B：「おう」と言いながら、Aを見て微笑みながら自分の席の方へ歩く。

④ 上手な謝り方

シナリオ1：感じの悪い謝り方

Aが教室で席から立ち上がろうとすると、ちょうど後ろを通りかかったBに椅子がぶつかる。

生徒A：後ろを振り向き、椅子を見ながら無表情、単調な声で「ごめん」といいながら椅子をなおす。

生徒B：Aの方を見ながら、ムツとした表情をして立ち去る。

シナリオ2：感じの良い謝り方

Aが教室で席から立ち上がろうとすると、ちょうど後ろを通りかかったBに椅子がぶつかる。

生徒A：後ろを振り向き、Bを見ながら申し訳なさそうな表情をして、抑揚のある声で「ごめん、大丈夫か？後ろを見ないで立ってしまった。本当にごめん。今度から気をつけるよ」といいながら椅子をなおす。

生徒B：Aの方を見ながら、微笑み「大丈夫だよ」と言いながら立ち去る。

⑤ 上手な頼み方

シナリオ1：いばった、きつい言い方

生徒B：席に座って本を読んでいる。

生徒A：近づいてきて、いばった言い方で、「おい、体育館シューズ貸してくれ」

生徒B：「え？」驚いた表情で

生徒A：いばった言い方で、「体育館シューズだよ。お前、俺とサイズ一緒だろ」

生徒B：「えー」ムツとした表情で

生徒A：「なにー。貸してくれてもいいだろうが。けち」怒った顔で

シナリオ2：おどおどした、もじもじした言い方

生徒B：席に座って本を読んでいる。

生徒A：近づいてきて、困った顔をして「あの一」

生徒B：「え？」

生徒A：困った顔をして「えっと・・・」

生徒B：「何？」

生徒A：下を向いてもじもじして、困った顔で「今から体育なんだ・・・」

生徒B：「体育だから何？」やや、怒った顔で

生徒A：「体育館シューズを・・・」（小さい声）

生徒B：やや、怒った顔で、「もう、はっきり言ってよ」

生徒A：困った顔で「いや、いいや」といいながら立ち去る。

シナリオ3：すっきりした、はっきりした言い方

生徒B：席に座って本を読んでいる

生徒A：近づいてきて、さわやかに「Bさん」

生徒B：「え？」

生徒A：「ちょっとお願いがあるんだけどー」

生徒B：「何？」

生徒A：申し訳なさそうな顔をして、「今から体育なんだけど、シューズを忘れちゃって。ごめんけど体育館シューズを貸してもらえないかな。貸してもらえると助かるんだけど」

生徒B：微笑んで、「うん、わかった。いいよー」

生徒A：微笑んで「ありがとう。終わったら、すぐに返すね」

⑥ 上手な断り方

シナリオ1：きつい言い方

朝の登校時、Aは、早朝から登校し、一人で試験勉強をしている。

そこにBが登校する。

生徒B：微笑み、「おはよう、今日も暑いなあ」と言いながらAの机に近づく。

生徒A：Bの方を見て微笑みながら「おはよう」と言った後、再び勉強を始める。

生徒B：Aの机の横に立ち、「試験勉強しているのか？」

生徒A：Bの方は振り向かず、「うん」と言いながら勉強を続ける。

生徒B：Aの机の横に立ち、「昨日、K1見た？やっぱり～は強いよな・・・」とK1につい

て話し続ける。

生徒A：Bを無視して勉強を続けていたが、しばらくして勉強をやめ、Bをにらみつけた後、「あー、うるさいなー。あっち行ってくれ」(怒った顔で、大声で)

生徒B：「何だ、こいつ！」(あきれた顔で)

シナリオ2：おどおどした、もじもじした言い方

朝の登校時、Aは、早朝から登校し、一人で試験勉強をしている。

そこにBが登校する。

生徒B：微笑み、「おはよう、今日も暑いなあ」と言いながらAの机に近づく。

生徒A：Bの方を見て微笑みながら「おはよう」と言った後、再び勉強を始める。

生徒B：Aの机の横に立ち、「試験勉強しているのか？」

生徒A：Bの方は振り向かず、「うん」と言いながら勉強を続ける。

生徒B：Aの机の横に立ち、「昨日、K1見た？」

生徒A：勉強をやめ、Bの方を見ながら「うん」と返事をする。

生徒B：「やっぱり～は強いよな・・・」とK1について話し続ける。

生徒A：困った表情をしながら、Bの方を見てあいつちを打ち続ける。気になり、時計を見たり、教科書を見たりしながらあいつちを打ち続ける。

生徒B：K1について、ずっとニコニコしながら話し続ける。

シナリオ3：すっきりした、はっきりした言い方

朝の登校時、Aは、早朝から登校し、一人で試験勉強をしている。

そこにBが登校する。

生徒B：微笑み、「おはよう、今日も暑いなあ」と言いながらAの机に近づく。

生徒A：Bの方を見て微笑みながら「おはよう」と言った後、再び勉強を始める。

生徒B：Aの机の横に立ち、「試験勉強しているのか？」

生徒A：Bの方は振り向かず、「うん」と言いながら勉強を続ける。

生徒B：Aの机の横に立ち、「昨日、K1見た？」

生徒A：勉強をやめ、Bの方を見ながら「うん」と返事をする。

生徒B：「やっぱり～は強いよな・・・」とK1について話し続ける。

生徒A：話が途切れた時に、「ごめん、話したいけど、朝のうちにここだけは勉強しときたいんだ。すまないな。弁当を食べるときに話そうよ」(相手を見ながら、申し訳なさそうな顔をして)

生徒B：「そっか。それじゃ、また昼になあ」(笑顔で)

⑦ 自己紹介

シナリオ1：感じが悪い場合

4人が円になり座る。

生徒A：(自己紹介をする生徒Aは立つ。無表情、窓の外を見ながら、場に合わない大きな声で)「名前は、田中くにおです。歳は17, 光町高校2年です。好きな飲み物は、オレンジジュースです」と言う。

シナリオ2：さわやかな場合

4人が円になり座る。

生徒A：(自己紹介をする生徒Aは立つ。笑顔で、3人を順番に見わたしながら、大きな声(聞こえる声)「名前は、田中くにおです。歳は17, 光町高校2年です。好きな飲み物は、オレンジジュースです」と言う。

⑧ 上手に仲間に入る

シナリオ1：仲間に入れない場合

生徒2人(BとC)が向かい合って座り、進路について話をしている。Bは落ち込み、悲しそうな表情。Cは共感しながらBを慰めている。

生徒A：2人に近づき、突然、「何、話してるの?」と笑顔で言いながら、近くの席に座る。

生徒C：困った顔をして、「ごめん、今ちょっと…。悪いけど、後で話そう」

生徒A：少し怒った顔をして、だまって立ち去る。

シナリオ2：仲間に入れる場合

生徒2人(BとC)が向かい合って座り、次の授業の宿題の話をしている。(笑いながら)

生徒A：2人に近づき、みる。2人の話が途切れたときに「何、話してるの? ぼくも、一緒にいい?」と笑顔で言う。

生徒B：「いいよ。座れよ」と笑顔で答える。

生徒A：「ありがとう」といい、座る。

⑨ 仲間の誘い方(休憩室に来ている仲間と、トランプがしたい。ソファに座りそれぞれ過ごしている)

シナリオ1：上手く誘えない場合

生徒A：(トランプを手に持ち困った顔をしている)

生徒B：(向かいに座り、漫画を読んでいる)

生徒C：(隣に座り、漫画を読んでいる)

生徒A：(小さな声で、下を向いたまま、さえない顔で)「トランプする人?」

生徒B・C：(無反応、漫画を読み続ける)

シナリオ2：上手く誘える場合

生徒A：(トランプを手に持ち2人を見ている)

生徒B：(向かいに座り、漫画を読んでいる)

生徒C：(隣に座り、漫画を読んでいる)

生徒A：(聞こえる声で、2人を見ながら、笑顔で)「A君、B君、よかったら、みんなでトランプしない？」

生徒B・C：(漫画をおき)「いいよ。しよう！」

⑩ お菓子を食べる (休憩室でお菓子を食べる。ソファに座りそれぞれ過ごしている)

シナリオ1：相手の気持ちに気づけない場合

生徒A：(持ってきたお菓子をパクパク食べる)

生徒B：(Aの食べる様子を見ながら)「美味しそうだね？」

生徒A：(Bの方をチラリと見る。ひたすら食べる)

シナリオ2：相手の気持ちに気づける場合

生徒A：(持ってきたお菓子をパクパク食べる)

生徒B：(Aの食べる様子を見ながら)「美味しそうだね？」

生徒A：(Bの方をチラリと見て、笑いながら)「1つ、いかが？美味しいよ」

生徒B：「ありがとう」(笑顔で)

⑪ からかいへの対応

シナリオ1：カッとなってしまう

休憩時間、机に付いたまま、前を向き

生徒A：昨夜のおもしろかったテレビのことを思い出してニヤニヤ、笑っている

生徒B：通りすがりに「何、笑ってんだよ。気持ち悪いな」と笑いながら言う

生徒A：椅子から立ち上がり「うるさい。ほっておいてくれ」と大声で叫ぶ(怒った顔で)

生徒B：驚いた表情をして急いで立ち去る。

シナリオ2：うまくかわす

休憩時間、机に付いたまま、前を向き

生徒A：昨夜のおもしろかったテレビのことを思い出してニヤニヤ、笑っている

生徒B：通りすがりに「何、笑ってんだよ。気持ち悪いな」と笑いながら言う

生徒A：照れ笑いをしながら、座ったままで「えっ、笑ってた？思い出し笑いをしてしまった」

生徒B：「おもしろいやつだなあ・・・」と笑いながら軽くAの肩をたたく

⑫ 上手な聴き方

学校の休憩室で、先輩Bが一人でジュースを飲んでいて、生徒Aちょうど休憩室を通りかかる。

シナリオ1：感じの悪い聴き方の場合

先輩B：椅子にすわり、一人で、ジュースを飲みながら、ボーっと窓の外を見ている。

生徒A：無表情で先輩に近づき、先輩を見ながら「先輩、一緒にいいですか？」といい、きく。

先輩B：「おっ、いいよ」と言いながらAを見て微笑む。

生徒A：座り、先輩Bを見ながら「先輩、お疲れですね、試験勉強が忙しいですか？」ときく。

先輩B：「そうなんだ、3年生になったら大変になったよ。特にね、英語がね…。難しくなって大変なんだ。それと」と大変そうな、困った表情をして、生徒Aを見ながら話し続けている。

生徒A：無表情で携帯電話をいじりながら、あいづちはしない。話の途中で、「ところで、先輩のメールアドレスを教えてくださいませんか？」と淡々ときく。

先輩B：驚いた表情をして、「えっ、メールアドレス？」と聞き返す。

シナリオ2：感じの良い聴き方の場合

先輩B：椅子にすわり、一人で、ジュースを飲みながら、ボーっと窓の外を見ている。

生徒A：少し微笑みながら先輩に近づき、先輩を見ながら「先輩、一緒にいいですか？」と聞く。

先輩B：「おっ、いいよ」と言いながらAを見て微笑む。

生徒A：座り、先輩Bを見ながら「先輩、お疲れですね、試験勉強が忙しいですか？」ときく。

先輩B：「そうなんだ、3年生になったら大変になったよ。特にね、英語がね…。難しくなって大変なんだ。それと歴史もね。」と大変そうな、困った表情をして、生徒Aを見ながら話し続けている。

生徒A：先輩Bの方に身体を向け、顔をみながら、へーという、やや驚いた表情をして、あいづちをする。話が終わったところで、「英語と歴史ですか。あー、僕も苦手です。」「ところで、先輩、先輩のメールアドレスを教えてくださいませんか？」と少し微笑みながらきく。

先輩B：少し微笑みながら、「おっ、いいよ。メールアドレスね」と返す。

⑬ 上手な褒め方

シナリオ1：タイミングの悪い場合

Bが新しい流行のTシャツを着て、教室に入ってくる。机につき、カバンの物を片付けている。

生徒A：Bの机の横に近づきながら、大きな声で、微笑みながら「このTシャツいいな。おまえに似合っているよ。かっこいいな。今年の流行だよな。流行の先取りだなあ」と言う。

生徒B：Aの方を見ないで、下を向いたまま、迷惑そうな顔をして、「あっ」と言う。

周りの生徒：ニヤニヤ笑いながらAの方を見る。

シナリオ2：上手な褒め方の場合

Bが新しい流行のTシャツを着て、教室に入ってくる。机につき、カバンの物を片付けている。

生徒A：Bの机の横に行き、Bに近づき、そっと、小さな声で、微笑みながら「このTシャツ

いいな。おまえに似合っているよ。かっこいいな。今年の流行だよな。流行の先取りだなあ」と言う。

生徒B：Aの方を見て、微笑みながら「おっ、昨日買ったんだ」と嬉しそうに言う。

⑭ 窓口で質問する

シナリオ1：不適切な働きかけの場合

年金の申請書が届いたが、記入の仕方が分からないので区役所の窓口で聞きに行く

青年A：窓口近づき、「これ、何を書けばいいんだ」（無表情で、つっけんどんに、早口で、場に合わない大きな声で）。書類を窓口の人に差し出すが、書類の方向は相手に向かっていない。

窓口の人：「はっ、はい」（やや驚いた、困った表情で青年を見る）

シナリオ2：適切な働きかけの場合

年金の申請書が届いたが、記入の仕方が分からないので区役所の窓口で聞きに行く。

青年：窓口近づき、「すみません、ちょっとお聞きしたいことがあるのですが？ よろしいですか？」（相手を見ながら、微笑、明るい声で、はっきりと）

窓口の人：「どうされましたか？」（笑顔で）

これらのテーマは、日頃、発達障害児・者とかかわる機会が多い研究協力者が、これまで実際に見聞した経験を基にして作ったものである。今回は、中学生くらいから成人までの利用が可能ないように、高校生段階を想定している。

録画は、広島大学の演劇部男子学生3名にモデルを依頼し、2007年7月に広島大学の講義室などで行った。シナリオを事前に演劇部学生に渡しておき、役決めや自然な会話になるようなシナリオ細部の修正、アドリブ的な会話の内容等は、彼らに一任した。

撮影した画像はビデオに録画し、次に述べる実施者に提供して、実際の学習に用いた結果を報告してもらった。

2. 実施者

事例1の実施者は、A市相談支援事業の委託を受けた、B社会福祉法人のC氏である。2007年11月に、C氏より、表情理解について、なかなか教材が見つからず困っているとの相談を受け、表情学習プログラムの試作版（若松，2006）と一緒にSST場面集を提供した。また、事例2の実施者は、D市障害者支援センターのE氏である。

Ⅲ. 結果

1. 事例1

- 1) 対象者：広汎性発達障害の診断を受けた青年（男性・30代）
- 2) 目的：アルバイト先におけるコミュニケーションを円滑にするため
 - ① 様々な非言語コミュニケーションの存在を確認する
 - ② 「雑談」の内容を聞けるようにする
 - ③ 場面についての「具体的な記述」を促す
- 3) 頻度：週1回、1回のセッションにつき1話ずつ進めていく。
- 4) 方法：ビデオを視聴し、「分析シート」（下記参照）に本人が記入していく。
ビデオの操作は本人が行い、何回視聴してもよいとするが、回数はプリントに記入欄がある。
プリント記入を終えたところで、支援者が一緒に視聴し、プリントに記述されていない（本人が気づいていないと思われる）非言語サインや雰囲気の変化等について、ビデオを一時停止させながら説明していく。
- 5) 「分析シート」：場面全体の概要、雰囲気の違い、適切な行動の選択及び、不適切な行動へのアドバイス、自分の似た経験、ドラマ中の雑談の内容の6項目について自由記述する。
- 6) 結果：目的の①～③に対応

この課題に先行して、「表情学習プログラム」を行った。これは、対象者が自分のコミュニケーションの苦手さは、相手の表情が読めないことに原因があると自己分析していたことによるものである。実際に表情学習プログラムでは、すべての課題で95%以上の正答率を示した。これを踏まえて、表情の読み取りは本人が思っているほど直接的にはコミュニケーションの苦手さに影響していないことを説明した。また場面や表情以外の非言語サインについて学習していくモチベーションを高めることができた。

- ① これまで当機関で対象者の重点的課題として取り上げた「気持ち」については、分析シートへの記述が1セッション目より見られたが、他の非言語サインについては記述が見られなかった。2セッション目で、表情や視線について支援者が説明を行うと、それ以降の回では意識されている様子が伺えた。グループ活動での会話場面でも、相手の様子に意識しようとする意欲は見られたが、直接的にそれが本人のコミュニケーションを円滑にするには至っていない。
- ② 対象者は、これまでの経験の中でも、現在のアルバイト先でも、雑談の内容が分からない、という訴えが多く見られた。そのため、自分に興味の

ないことも含めて意識的に聞く体験を積み重ねていくことをこの教材を用いた学習テーマの1つにあげた。雑談の内容が分からないために、繰り返しビデオを見ていることも多くみられた。1話の視聴回数が10回を越えることもあった。はじめは全くその内容が分からない様子であったが、何度も聞くことで、自分でその概要を記述することができた。

- ③ 同じ言葉でも、それに付随する非言語コミュニケーションや、その語調によって意味するところが違うこと等を再度確認する意味を含めて、具体的な記述を行う課題を設定した。例えば「笑っている」場面を、さらに具体的に記入するという課題を遂行するために、「笑い方」に注目させることがその目的であった。

さらに、対象者には、その発言や記述内容が具体性に欠けるという全般的な課題が長く存在している。そのため、自らの行動修正や生活改善に具体的な目標を持ってない、持たないため、よりよい結果につながりにくい経過があった。対象者のこれまでの生活歴を考慮すると、それを生きる術として用いることで自分の身を守ってきたことが推測された。当機関で行っている、個別・集団の療育プログラムの随所で、「具体的に書く」ことを意識するように促している。

7) 考察

発達障害者のコミュニケーション支援や場面の読み取りに関しては、これまで限られた素材の状況絵カードがあったにすぎず、誰でもが経験する可能性のある場面を用いた動画は大変に意義深いものであった。また、1話が、全く同じ場面で対応のみが違う、という構成になっていることで、それぞれの対応による影響や雰囲気の違い等について、課題として取り上げることが容易であった。登場人物が違うことも、当機関での取り組みの中では、全く問題になっていない。

今後、この教材のバリエーション（難易度や対象者の年齢、及び場面）が増えることが期待される。

2. 事例2

- 1) 対象者：高機能自閉症の診断を受けた高校3年生の17歳男子。

様子

- ・ 言葉でのやりとりは可能。
- ・ 学校では、仲間はずれにされていると思込んでおり、教員以外と話すこと

はない。

- ・ 家族や幼い頃から知り合いの同じ障害の仲間には、話しかけることができる。
発信

- ・ 自分から挨拶したり、声をかけたりするのは苦手なので、学校ではしないと決めている。
- ・ 挨拶をされ、返すことはできるが、相手に対して体を斜めに向け、視線を合わせないまま返す。
- ・ 話しかけられ、どのように返事をしてよいか分からない時は、相手の言った言葉をそのまま繰り返す。
- ・ 知り合いには、本人から話しかける時がある。声かけの内容は、一方的な質問が多い。

受信

- ・ 本人からの話しかけに、相手が言葉を返してくれても、本人の方には向かず、視線を合わせてくれないと不安になる。相手に話しかけるのをやめる。
- ・ 自分の意見が反対されると、下を向き、何も言わなくなる。

2) 手続き

- ・ 2007年10月から2008年2月の期間、2週間に1回のペースで時間を設定。
- ・ 10セッション実施。1回のセッションは、50分。
- ・ 各プログラムはVTRで記録し、本人の発信行動を観察した。
- ・ セッションの流れを下記に示す。

① ビデオについて説明

② ビデオを見ながら質問

③ 良い例についてロールプレイ(担当者と役割を交替しながら行う)

④ まとめ(テーマ行動のポイントの確認、ロールプレイの様子についてのプラスの評価を伝える)

3) 結果

テーマ①：さわやかな挨拶

タイトル1

担当者	対象者
説明：朝の登校場面のビデオを見ます	
どのような場面ですか？ どのような状況ですか？	・ BとCがAを無視している。 ・ 挨拶もしなかった。

BとCは、どのような顔をしていますか？	<ul style="list-style-type: none"> • BとCは、Aのことが好きになれないので、そっぽを向いている。 • Aは、2人にそっぽを向かれて落ち込んでいる立場。
BとCは、どのように思っているのでしょうか？ どのように感じているのでしょうか？	<ul style="list-style-type: none"> • 2人は、Aのことをうっとうしいと思っている。 • 2人は、Aについて、挨拶ぐらいしろよと思っている。
Aは、どのようにすればよかったですか？	<ul style="list-style-type: none"> • 仲良くなるのは難しい。

タイトル2

担当者	対象者
感想は？	<ul style="list-style-type: none"> • 挨拶で、相手が気分よくなる。

- ビデオについて説明する際、「朝の登校場面のビデオ」と伝え、挨拶をテーマにしたビデオであることを伝えなかったため、場面把握を誤ってしまう。
- 本人の学校での実体験と結びつけて、場面を解釈している。

テーマ③：お礼を言う

タイトル5

担当者	対象者
説明：朝の登校場面のビデオを見ます	
Bは、どのような顔をしていますか？	<ul style="list-style-type: none"> • お先にどうぞの顔
Bは、どのように思っているのでしょうか？ どのように感じているのでしょうか？	<ul style="list-style-type: none"> • 譲りたくなかった。 • 不本意だった。
Aは、どのようにすればよかったですか？	<ul style="list-style-type: none"> • どうもとか、ありがとうとか、言っていなかった。

タイトル6

担当者	対象者
感想は？	<ul style="list-style-type: none"> • お礼を言ったら良かった。
どのようなお礼が考えられるのでしょうか？	<ul style="list-style-type: none"> • ありがとう。 • どうもありがとう。
笑顔で、お辞儀をして、抑揚を付けて。	

- ・表情についてのコメントができていない。
- ・適切な行動として、言語面のコメントはできるが、非言語面のコメントができない。

テーマ④：上手な謝り方

タイトル7

担当者	対象者
説明	
Bは、どのような顔をしていますか？	・ なんて。ぶつかって来ておいて。
Bは、どのように思っているのでしょうか？ どのように感じているのでしょうか？	・ ごめんと言っているのはいいけど、ぶつかってきたら、それも、片方がごめんといい素通りした。 ・ 相手側は腹立たしく思っている。
Aは、どのようにすればよかったですか？	・ 分からない。

タイトル8

担当者	対象者
感想は？	・ 謝ったら良かった。
どのような誤り方が考えられるのでしょうか？	・ ごめん。
笑顔で、お辞儀をして、抑揚を付けて。	

- ・場面把握はできているが、適切な行動についてのコメントができない。
- ・適切な行動として、言語面のコメントはできるが、非言語面のコメントができない。

テーマ⑤：上手な頼み方

タイトル9

担当者	対象者
説明：B君の立場になって考えて下さい。	
Bは、どのような顔をしていますか？	・ 体育館シューズ貸してくれっていじわるそうな言葉遣いで言っていた。
Bは、どのように思っているのでしょうか？	・ なんだ、あいつという顔をしていた。

どのように感じているのでしょうか？	
Aは、どのようにすればよかったですでしょうか？	・ 言葉遣いを変える。

タイトル 10

担当者	対象者
Bはどのように思っているのでしょうか？ どのように感じているのでしょうか？	・ もじもじしていたから、はっきり言えよという感じ。
Aは、何を言いたかったのでしょうか？	・ 分からない。

タイトル 11

説明：よい例です。	
ポイントは？	・ 分からない。

- ・ 質問の返答になっていないところがある。
- ・ 1 番目のビデオでは適切な行動についてコメントできているが、3 番目の良い例のビデオではコメントできなかった。3 場面をつなげて考えられなかったのか？ 2 番目のビデオで分からなくなったのか？

テーマ⑥：上手な断り方

タイトル 12

担当者	対象者
説明：断り方の勉強です。	
Bの方は振り向かず、「うん」と言いながら勉強を続けているAの様子を見て、Aの心の言葉は？	・ 勉強に集中しているんだから邪魔しないでよ。
怒鳴った時のAは、どのような顔をしている？	・ うるさいという顔。
その時のAの気持ちは？	・ 試験勉強の邪魔をするな。
「なんだ、こいつ」と言った時のBの気持ちは？	・ 話ぐらい聞いてくれよ。怒ることないじゃないか。
Aは、どのようにすればよかったですでしょうか？	・ 話のにればよかった。 ・ 本当は勉強したいけど、せっかくだから話をするべき。

タイトル 13

担当者	対象者
困った表情をしながら、Bの話の聞いているAの心の言葉は？	<ul style="list-style-type: none"> 引き止められない。 だまってくれないかな。
Aは、何を言いたかったのでしょうか？	<ul style="list-style-type: none"> ことわりきれなかった。

タイトル14

説明：よい例です。	
ポイントは？	<ul style="list-style-type: none"> 分からない。

- ・表情についてのコメントができない。
- ・最初に、断り方の勉強のためのビデオであると説明しているが、1場面の最後のコメントは、テーマと関係のないコメントをしている。
- ・適切な行動のビデオを見ても、ポイントを言うことができない。

テーマ⑨：仲間の誘い方

タイトル19

担当者	対象者
説明：友達の誘い方です。	
Aは、どのように思っているのでしょうか？心の言葉は？	<ul style="list-style-type: none"> 声、聞こえなかったのかなあ。
BとCは、どのように思っているのでしょうか？心の言葉は？	<ul style="list-style-type: none"> ぜんぜん気づいていない。 Aの言葉なんか目もくれずマンガに集中している。
Aは、どのようにすればよかったですでしょうか？	<ul style="list-style-type: none"> 「ねえ、みんな、トランプしない」と手をつけて言う。微笑みながら。

タイトル20

担当者	対象者
感想は？	<ul style="list-style-type: none"> はっきり。 ちゃんと声をだす。 きちんと呼びかけていた。

- ・気持ちのコメントを求めている質問に、場面説明をしている。
- ・適切な行動のポイントについてコメントできる。

テーマ⑩：お菓子を食べる

タイトル21

担当者	対象者
説明：	
Bは、どのように思っているでしょうか？心の言葉は？	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「なんか言えよ」、「なんだこいつ」という感じ。
Aは、どのように思っているでしょうか？心の言葉は？	<ul style="list-style-type: none"> ・ 誤解された感じ。
Aは、どのようにすればよかったですでしょうか？	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「うん、おいしいよ」、「食べてみる」と言う。

タイトル20

担当者	対象者
感想は？	<ul style="list-style-type: none"> ・ 今のよかった。 ・ すすめた。

- ・ 気持ちのコメントが誤っている。

テーマ⑪：からかいへの対応

タイトル23

担当者	対象者
説明：	
Bは、どのように思っているでしょうか？心の言葉は？	<ul style="list-style-type: none"> ・ ただ聞いていただけなのにと、落ち込んでいる。
Aは、どのようにすればよかったですでしょうか？	<ul style="list-style-type: none"> ・ 納得するように説明すればいい。

タイトル24

担当者	対象者
感想は？	<ul style="list-style-type: none"> ・ 説明していた。

- ・ 気持ちのコメントが誤っている(落ち込んでいない)。

テーマ⑬：上手な褒め方

タイトル 2 9

担当者	対象者
説明：	
Bは、どのように思っているでしょうか？心の言葉は？	・ びっくりしたので、無関心だった。
Aは、どのようにすればよかったですでしょうか？	・ 服をつかんだのが悪く、びっくりさせた。

タイトル 2 4

担当者	対象者
感想は？	<ul style="list-style-type: none"> ・ うるさくなく、褒めていた。 ・ 褒められた側もびっくりすることなかった。

- ・ 気持ちのコメントが上手くできない。

テーマ⑭：窓口で質問する

タイトル 3 1

担当者	対象者
説明：	
窓口の人は、どのように思っているでしょうか？心の言葉は？	・ 礼儀をしらん人だなあ。
Aは、どのようにすればよかったですでしょうか？	<ul style="list-style-type: none"> ・ もっと優しく言えばよかった。 ・ とげがある。

タイトル 2 4

担当者	対象者
感想は？	<ul style="list-style-type: none"> ・ 完璧。 ・ 前置き（すみませんなど）をしていた。

- ・ 場面把握はできているが、気持ちのコメントがうまくできない。

4) 考察

- ・ビデオを見ながら質問することで、人とのかかわり方だけではなく、表情を読む、気持ちを知る、場面を読む練習のビデオとしても使用できる。
- ・日常場面で、人とのかかわりにおいて、困っていることがあるものの、本人は、困っていることを自覚できていない場合もある。そういった場合、ビデオを見ることで問題に気づくことができる場合がある。
- ・SST ではしばしば、生の人間のロールプレイで問題場面の再現や適切な行動の見本を見せる。生の人間のロールプレイでは、いくらシナリオがあっても、言動とも同じ演技は何回もできない。シングル・フォーカスであったり、何処を見てよいか分かりにくい自閉症児は、1回のロールプレイでは、場面把握すら難しいと思われる。ビデオは繰り返し再生できるので、問題場面の説明や、適切な行動のポイント説明などがしやすい。

IV. 結果のまとめと総合考察

1. 結果のまとめ

1) 事例 1

- ・グループ活動での会話場面でも、相手の表情や視線などの非言語サインの様子を意識しようとする意欲は見られたが、直接的にそれが本人のコミュニケーションを円滑にするには至っていない。
- ・はじめは雑談の内容が全く分からない様子であったが、何度も聞くことで、自分でその概要を記述することができた。
- ・取り組み期間もまだそれほど長くはなく、会話やアルバイトの状況に変化はそれほど見られない。

2) 事例 2

- ・セッション後の近日であれば、担当者とセッションと別の場所で出会った際、セッションで学習したことを使っている姿が見られたが、時間が経過するとできなくなっていた。

2. 総合考察

事例 1, 2 とも、実施期間が長いとは言えず、学習効果がまだ十分に現れていない可能性がある。しかしながら、上記のように、会話場面で相手の非言語サインを意識する様子がうかがわれたり、学習効果がしばらくの間見られたりなどの変化が対象者に見られた。また、高機能自閉症やアスペルガー症候群の人達が時に訴えることがある、日常会話や雑談の内容が理解できないという悩みに対する副次的な効果も認められた。今後は、学習を続けたり、事例数を増や

したりして、学習が日常場面に及ぼす効果について、さらに詳しく検討していく必要があるだろう。

2名の実施者からは、このビデオ教材に関して、既述したようないくつかの利点が報告された。例えば、繰り返し再生できるので、問題場面の説明や、適切な行動のポイント説明などがしやすい、1つのテーマが、全く同じ場面で対応のみが違うという構成になっていることで、それぞれの対応による影響や雰囲気の違い等について、課題として取り上げることが容易であった等である。また、“この教材を利用するまでは、支援者が対象者に「視線が」「言い方（語調）が」と説明しても、それが何なのかを実際の場面と組み合わせて考えることができなかったが、この教材を用いることで、それへの取り組みが可能になった。”、“実際の映像を見ながらコミュニケーションの方法を確認できることで、対象者と支援者の間で共有できる情報量が圧倒的に増えた。”などの記述もなされていた。

これらの利点以外にも、この教材には、他人との具体的な関わり方だけでなく、表情や視線、語調などを読み取ったり、他人の気持ちを知ったりするなどの多様な課題も含まれていることが、今回の実践の結果、明らかにされた。

このことと関連して、特別支援教育の新学習指導要領では、社会の変化や子どもの障害の重度・重複化、自閉症、LD、ADHD等も含む多様な障害に応じた適切な指導を一層充実させるため、現行5区分（健康の保持、心理的な安定、環境の把握、身体の動き、コミュニケーション）、22項目の自立活動の内容に、他者とのかかわり、他者の意図や感情の理解、自己理解と行動の調整、集団への参加、感覚や認知の特性への対応などに関する項目が盛り込まれる。そして、「人間関係の形成」の区分が新たに設けられ、各区分と項目の関連が整理される予定である（中央教育審議会、2008）。しかしながら、この「人間関係の形成」に関連する具体的な指導方法・内容については、障害の種類や発達段階等に応じた詳細な検討が、十分に行われているとは言えない状況であり、一貫性、系統性のあるカリキュラムも作られていないのが現状である。

このような最近の動向を考えると、本研究は、コンピュータを利用し、社会的場面に加えて、表情、音調等の学習課題も含んだ統合的、効率的な発達障害児・者のためのSST学習教材を開発しようとするものであり、教育や福祉の現場に大きく貢献する可能性を有していると言えるであろう。

今後検討すべき課題としては、1) 質問項目の内容・順序の整理や、ビデオを見る前のテーマを理解できるような説明、学習後のロールプレイ等を付加するかどうかなど、最適な学習方法の検討、2) 難易度や対象者の年齢、及び場面などを変化させて教材のバリエーションを増やすこと、3) 学習したことを日常生活で使うことができるようになる手立てを検討していくこと、等が考えられる。

文献

Chang, C. C., Tsou, K. S., Shen, W. W., Wong, C. C., & Chao, C. C. (2004) A social skills training program for preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Chang Gung Medical Journal*, 27(12), 918-923.

Chung, K.-M., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T., & Tassé, M. J. (2007) Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28(4), 423-436.

中央教育審議会 (2008) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(答申)。文部科学省。

de Boo, G.M. & Prins, P.J.M. (2007) Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 78-97.

繪内利啓・宮前義和・馬場広充・坂井聡・小林壽江・植松克友・西村健一・佐藤宏一・金崎知子・玉井昌代・杉山愛・馬場恵子・丸峯良子・水嶋由紀・田中栄美子 (2005) LD, ADHD 及び高機能自閉症児のための SST プログラム開発: 平成 16 年度学部研究開発プロジェクト。香川大学教育実践総合研究, 11, 125-139.

Gol, D. & Jarus, T. (2005) Effect of a social skills training group on everyday activities of children with attention-deficit-hyperactivity disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47(8), 539-545.

五十嵐一枝編著 (2005) 軽度発達障害児のための SST 事例集。北大路書房。

國分康孝監修・小林正幸・相川充編 (1999) ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校。図書文化社。

小貫 悟・名越斉子・三和 彩 (2004) LD・ADHD へのソーシャルスキルトレーニング。日本文化科学社。

ことばと発達の学習室 M (2002) ソーシャルスキルトレーニング絵カード 1 場面の認知と予測と対処. エスコアール.

ことばと発達の学習室 M (2003) ソーシャルスキルトレーニング絵カード 2 時間的、空間的な文脈の中での場面や相手の気持ちの認知. エスコアール.

ことばと発達の学習室 M (2004) ソーシャルスキルトレーニング絵カード 6 状況の認知絵カード 2. エスコアール.

ことばと発達の学習室 M (2006) ソーシャルスキルトレーニング絵カード 状況の認知絵カード 中高生版 1. エスコアール.

是枝佳世・小谷裕実 (2006) 軽度発達障害児に対するソーシャルスキルトレーニングの効果—社会的コンピテンスの視点から. LD 研究, 15(2), 160~170.

岡田智・後藤大士・上野 一彦 (2005) ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究 : LD, ADHD, アスペルガー症候群の 3 事例の比較検討を通して. 教育心理学研究, 53(4), 565-578.

高橋和子 (2004) 高機能自閉症児に対するコミュニケーション・ソーシャルスキル支援:乳幼児期から青年期に至るまで:K の事例. 障害者問題研究, 32(2), 157-166.

高橋和子 (2005) 高機能広汎性発達障害児集団でのコミュニケーション・ソーシャルスキル支援の試み:語用論的視点からのアプローチ. 教育心理学年報, 44, 147-155.

若松昭彦 (2006) 動画を用いた自閉性障害児・者の表情理解学習. リハビリテーション心理学研究, 33(1), 17-28.