

<研究ノート>

## 道徳型SSTと特別支援教育に関する展望

Review on Moral SST and Special Needs Education

小野 淳<sup>1</sup>, 社浦 竜太<sup>2</sup>, 斎藤 富由起<sup>3</sup>

### 要 旨

発達障がいへの有効な教育方法としてSST (Social Skills Training) が注目されている。本研究ではその有効性と問題点を踏まえて、新たなタイプのSSTとして「道徳型SST」を提案した。道徳型SSTは、発達障がいを持つ子どもだけが適応行動を学習するのではなく、周囲も相互支援的価値観のもとで支援行動を学習する方略を持つ。

道徳型SSTの観点を特別支援教育に応用した場合の基盤となるものは多様性の肯定とインクルージョン社会のあり方であり、学校が生命と社会的役割の多様性において本質的な差はなく、全てが肯定される価値観を共有してこそ、発達障がいへの支援的枠組みが促進される。道徳的SSTもこの枠組みの中で施行されることが求められるだろう。

キーワード：発達障がい、特別支援教育、道徳型SST、SST、多様性

Developmental Disorder, special needs education, Moral Social Skills Training, Social Skills Training, Diversity

### 1. 通常学級における特別支援教育

#### 1-1. 障がい児教育から特別支援教育

近年、障がい児教育は大きな転換点を迎えた。特別支援教育への転換である（文部科学省，2007）。特別支援教育がスタートしてからすでに数年を経ているが、ここであらためて障がい児教育と特別支援教育を比較した場合、どのような点に違いがあるのだろうか。例えば教育の「対象」について目を向けてみると、障がい児教育の「対象」が身体障がい児と知的障がい児であるのに対し、特別支援教育は、従来の障がい児教育の対象に加え、障がい児教育の対象ではなかった発達障がいを含む特別な支援が必要な児童生徒が対象である。また教育する場について目を向けてみると、障がい児教育が盲・聾・養護学校、特殊学校が主な教育の場であったのに対し、特別支援教育では、通常学級という場を基本とし、

それに加え様々な教育の場が選択されるようになっている（長澤，2011）。

以上のような状況を踏まえて、本項では、障がい児教育では対象とされてなかった領域である「通常学級」，「発達障がい」に着目しながら、道徳型SSTが特別支援教育にどのような可能性を提供できるのかについて論じる。

#### 1-2. 通常学級における「発達障がいに関する特別支援教育」の必要性

文部科学省は2002年に「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」を行っている（文部科学省，2002）。その結果によれば、LD、ADHD、高機能自閉症と想像される児童生徒の在籍割合は、得られた有効回答のうちの6.3%であった。この調査は、LDの専門家チームや医師らの判断・診断によるものではなく担

1 Atushi ONO 千里金蘭大学 生活科学部 児童学科  
2 Ryuta SYAURA 東洋学園大学 学生相談室  
3 Fuyuki SAITO 千里金蘭大学 生活科学部 児童学科

受理日：2012年10月31日

任教員による評価回答であるが、小学校・中学校におけるLD, ADHD, 高機能自閉症の在籍状況を想像するに足り得るデータと言えよう。ちなみに昭和55年の義務標準法より、小学校・中学校の学級人数の上限は現在も40人であることを踏まえると、40名1学級あたりのLD, ADHD, 高機能自閉症と思われる児童・生徒の在籍人数は、計算上2～3名となる(長澤, 2011)。

発達障がいと想像される児童生徒が小学校・中学校の一学級に一定の割合で在籍するという事は、当該児童・生徒に対する特別支援教育を行うことを望む一定のニーズが存在するという事を表している。このような現状において、通常学級を担当する教員は特別支援教育に対しどのような認識を抱いているのだろうか。

### 1-(3). 「通常学級における発達障がいの特別支援教育」に関する教員の不安

遠矢(2007)は、特別支援教育推進体制モデル事業実施地域の小学校に在籍する教員72名(有効回答数51名)を対象に、発達障がい児を通常学級で指導するにあたって教員が抱えている不安や思いについて調査し検討している。

その調査の結果から、通常学級の小学校の教員が二つの観点の間でとまどうアンビバレントな状態であることが見出された。一つ目の観点は、通常学級で発達障がい児を担当することにより、教員自身や担当する学級の生徒の障がい理解が促進され、教員や生徒の自己成長を期待する観点である。もう一方の観点は、担当する学級の発達障がい児をとりまく周囲の生徒が不利益・負担を被ることを不安視する観点である。

遠矢(2007)も指摘しているように、教員にとって発達障がい児を通常の学級で指導していくことをためらわせる重要な要因は、自分が担当する学級の発達障がい児以外の児童へおよび影響である。上記したような不安は、小学校の教員に限らず中学校の多くの教員も感じていることが予想され、今後、こういった不安をどのように軽減できるかが、特別支援教育を推進する鍵となろう。

## 2. 「通常学級における発達障がいを対象とした特別支援教育」としてのSST

ここまで、通常学級における発達障がい児を対象

とした特別支援教育のニーズ、さらに通常学級において発達障がい児を指導する教員の思いや不安を見てきたが、それでは通常学級において、実際にどのような試みが行われているだろうか。

特別支援教育が始まる以前より発達障がいに対して行動理論をベースとしたアプローチはその必要性が謳われてきた(田中・岩佐, 2008)。中でもSocial Skills Training(以下, SSTと略)は、通常の学校現場において、特別支援教育の一環として様々な形で導入されているとの報告も多く耳にする。そこで本項では通常学級における特別支援教育としてのSSTの実践例を取り上げてみたい。

### 2-(1). 通常学級で学級担任が行うSST

深澤(2007)は通常学級で学級担任が行う特別支援教育としてのSSTの効果に関して検討している。深澤(2007)が調査対象としたのは、公立小学校の1年生(1学級:34名, うち特別な教育的支援を要する対象児は3名)で、特別支援教育対象児と対象児の在籍する学級全体のアセスメントを行い、ターゲット・スキルを「相手を見るスキル」に選定し、ターゲット・スキル獲得を目指した授業を6回(1回45分:平成18年の6月~11月の間)行っている。ターゲット・スキルの提示、つまりモデリングの際は、教員2人でロールプレイを行っている。以上のような状況の中、深澤(2007)の調査の結果として、いくつかの成果と課題を見出している。

成果としては、2名の対象児の「見るスキル」の上位スキルである「セルフコントロールスキル」が向上し、学級における不適応感や友だちとのトラブルが減少していることが指摘できる。一方で、快適なフィードバックを返す児童・生徒を選んで、対象児がターゲット・スキルを行うことは継続して確認されたが、それ以外の児童生徒への明確なターゲット・スキルの般化と維持は確認されなかった。この結果から深澤(2007)は自身の研究の課題についていくつか触れている。それによれば、①般化方略を児童・生徒の日常生活に意図的に設定し継続していないこと、②対象児の認知特性や行動特性等の個別のアセスメントの必要性、③対象児がターゲット・スキルを行使する相手を選ばなくても良いような学級全体への配慮、④ターゲット・スキルの選定、の4つをあげている。

## 2-(2). 発達障がいを対象とした特別支援教育としてのSSTの課題

通常学級における特別支援教育としてのSSTの実践例に触れたが、近年、発達障がいに対する特別支援教育としてのSSTについていくつかの課題が指摘されている（井上，2009；岡田，2006）。

### ①パッケージ化された方法論から学級独自のツールへの変換

小学校の教員であれ、中学校の教員であれ、方法論も持たずに発達障がいを対象とした特別支援教育を行うことは困難だろう。現在、発達障がいの特性から、社会性のつまずきや対人関係の困難さといった問題を抱えていることが多く、行動理論をベースとしたアプローチが有用であるとの指摘されている（井上，2009）。それ故に教育現場においてはパッケージ化されたSSTが初期的に重用されているという報告を多く耳にする。しかし、どのようなアプローチ、プログラムであったとしても全ての発達障がい児に見合ったパッケージやプログラムはおそらく存在し得ない。既存の方法論を、通常学級に在籍する特別支援対象児だけでなく、その周囲の児童・生徒に合わせたものにしていく様々な工夫が必要であると思われる。

### ②「障がい克服」という言葉から見える課題

特別支援教育が求める目標を、大概するならば「障がい克服」という言葉にまとめることができる。ここでいう「障がい克服」とは、対象児個人に向けた、「治療」といった意味合いだけを指すものではない。斎藤ら（2010）や井上（2009）が指摘するように、親の思う通り、また教員の思う通りといった、どちらか一方の思惑のみの標準を追求したり、そのための構造を作ったりすることが障がい克服ではない。対象児の現在持っている力を引き出せるような環境を模索し、対象児個人の発達を促し、そしてまたその発達に見合った環境を模索する、このように対象児個人と環境の相互作用を想定した過程が障がい克服といえよう（斎藤ら，2010；井上，2009）。

発達障がい児の特別支援教育における障がい克服とは、対象児個人だけの問題ではない。対象児とその他の児童・生徒が相互作用できるようなプログラムの作成が必要とされる。

### ③高機能自閉症へのSSTに関する課題

岡田（2006）は、知的に平均レベルかそれ以上のアスペルガー症候群や高機能自閉症に特別支援教育

としてSSTを行う場合、認知的にスキルを習得し、その後、行動レベルでの学習をする必要があると指摘している。つまり従来のSSTのようにスキルのみをロールプレイングで練習させたりするだけでは、効果があがりにくいことを指摘している。単純に、教示の段階で振舞い方やルールをただ教えるのではなく、「なぜそうしないといけないか」といった理由を教えることが、スキルの学習に影響することを示唆している。

近年、セルフモニタリングといった認知的な学習課程をSSTに組み込み、認知的な学習課程の有効性を指摘する研究も見受けられる（西岡・坂井，2007）。SSTを特別支援教育として、通常学級で行う際、対象児やその他の児童・生徒に「なぜ、このスキルを学ぶ必要があるのか」、「なんでこうするのか」といったことをしっかり伝える、もしくは考えさせていく必要がある。

## 2-(3). 障がい理解教育の側面からみた課題

ここまで発達障がいに対する特別支援教育、もしくは発達障がいに対する特別支援教育としてのSSTの現状や課題にふれてきた。ここまでは「対象児」を主とした場合に考えられるSSTの課題に目を向けてきたが、本項においては対象児以外の周囲の児童・生徒に目を向け、障がい理解教育という観点を含めた特別支援教育の問題点を整理したい。

### ①対象児の所属学級以外への働きかけの困難さ

SSTを行う上で、学習したスキルの定着化、つまり般化の問題は重要な問題である。対象児が学習したスキルが維持されるように働きかける重要な役割を担うのが、同級生である他の児童・生徒である。SSTを体験した学級の中だけの話であれば、SSTを体験した児童・生徒が対象児のスキルを強化し、スキルの定着化に協力してくれることが想像される。しかし学級という枠を超えた時、SSTを学んでいない他の学級の児童生徒は、対象児に対し適切なフィードバックをせず、対象児が学習したスキルが般化されないかもしれない。また日本の学校のシステムとして学年が変わり、学級が再編成された後の新しい学級集団では社会的スキルの実行に対する強化が行われなことが容易に予想される（金山・中台・新見・斉藤・前田，2003）。対象児以外の児童・生徒が安定した強化を促進する対象として存在し続けることが困難であるならば、対象児のスキルもまた定着化が促進されないことが想像される。

## ②障がい理解教育が児童生徒の記憶に残らない

森・越野 (2008) は、障がい理解教育が生徒にどれくらい浸透しているのかを把握するべく、調査を行っている。その結果によれば、中学校時代に受けた障がい理解教育は教員が意図したほど生徒の心に残るものにはなりえなかったことの可能性を示唆している。それでは、障がい理解教育を進めていく上でどのようなことに留意していくことが、児童生徒の心に残る障がい理解教育となりうるのだろうか。水野 (2009) は、障がい理解教育を進めるポイントについて以下の点を強調している。

- ・ある特定の行為や特性だけをとりえて、「よい」もしくは「価値がある」と強調しないような配慮。
- ・明確でない内容を児童・生徒に与えることを避ける。
- ・障がい理解教育の教材は、具体的でなければならない。

さらに水野 (2009) は、発達障がいに関する障がい理解教育に関して、「おもいやりの気持ちだけでは知的障がい、発達障がいのある子どもと実際に遊び友だちとしてかわり、うまくコミュニケーションをとることはむずかしい。目の前にいる障がい児にはどのような行動特性があるのか、なぜみなと同じ行動をしないのかについて伝えると同時に、いかにすればコミュニケーションが可能になるのかについて子どもたちに具体的に伝えていくことが求められる」ということ指摘している。

発達障がい児と同じ学級で同じように授業を受け、同じ時間を過ごしているだけでは対象児以外の児童・生徒の障がい理解は促進されることはないことを理解し、具体的な障がい理解教育を行い、生徒に継続的な障がい理解を促すことの重要性が指摘されている (水野, 2009)。

## 3. 道徳型SSTと特別支援教育

### 3-1). SSTの課題と教員の不安

ここまで通常学級において行う特別支援教育の課題や不安、また特別支援教育として行うSSTの課題に触れてきたが、あらためてSST実践の課題や不安を整理してみたい。

- ・学級の発達障がいを持つ児童生徒の特性に自分はもちろん、周囲の子どもたちとどう取り組んでいけるか。
- ・通常学級で特別支援教育のSSTを行う際、パッ

テージ化されたマニュアルをいかに学級に合わせたものにするか

- ・特別支援教育における障がい克服が子どもだけでなく、保護者にも理解を求めべきか。
- ・障がいへの環境調整をどのように行うか。
- ・保護者との連絡をどうシステム化するか。
- ・学級経営においてどのような工夫が必要か。

以上のような課題に対して教育の場においては、教員、学校職員、心理士など様々な立場から数多くの工夫を凝らして対処しているのが今日の日本の特別支援教育の状況である。

本節では、種々のアプローチの中で特に道徳性の学びの相互作用を強調した社浦 (2011) のアプローチ法である道徳型SSTを報告する。そして、上記した課題に対して、筆者らの研究しているアプローチ法がどのような可能性を提供できるかについて言及したい。

### 3-2). 道徳型SSTの特徴

社浦 (2011) は中学校においてこれまで道徳型SSTの実践を重ねてきた。もともとの道徳型SSTの出発点は、従来の「教示」、「モデリング」、「リハーサル」、「フィードバック」、「日常場面での実践 (一般化)」の手続きを踏まえた一般的なSSTであった。一般的なSSTを中学校で繰り返す中で、教員からの率直なフィードバック、生徒らの反応、スキルの学習効果をSSTに還元していく過程で道徳型SSTが形成されていった。

今日の道徳型SSTの原型は斎藤 (2006) や合田 (2008) によって提唱されたものであり、「道徳型SST」と称される理由は、小中学校の「道徳」ならびに「総合」の時間にオーダーメイドで実践されるための枠組みの意味と、「自分とは異なる個性に対する理解」、「非言語的な表現の理解」、「偏見による抑圧的な行動の是正」の重要性 (特に偏見に対する周囲の理解と変容) を強調していることが理由としてあげられる (社浦, 2011)。

道徳型SSTは、道徳の単元に準拠して作成されている出来あいのSSTプログラムではない。社浦 (2011) や合田 (2011) の実践により示されるように、道徳型SSTは、その学校のその学級が今必要としている道徳的課題からオーダーメイドで企画・実践される。

道徳型SSTの立場から特別支援教育を考えれば、発達障がいを持つ子どもだけがスキルを学び、保護

者とその周囲だけが理解を持つだけでは特別支援教育ならびにインクルージョン教育の理念に照らして著しい不足があると考えられる。学校において発達障がいへの強い偏見があるほどに、生徒児童が個々のスキルを学習するだけでは学校全体が適応的ではなくなる。確かに発達障がいを持つ子ども自身のSSTも必要だが、それかそれ以上に学級、ひいては学校全体の発達障がいの偏見の是正と相互支援的枠組みが求められる。道徳型SSTはその中で最も大きな影響力を発揮するだろう。

道徳型SSTと一般的なSSTはその構造と力点も異なっており、「モデリング」の段階で3つのプロセスを経ることは最も大きな特徴と言える。3つのプロセスとは、「極端なモデルの提示」、「極端なモデルの認識（セルフモニタリング）」、「改善例のモデルの提示」である（図1を参照）。

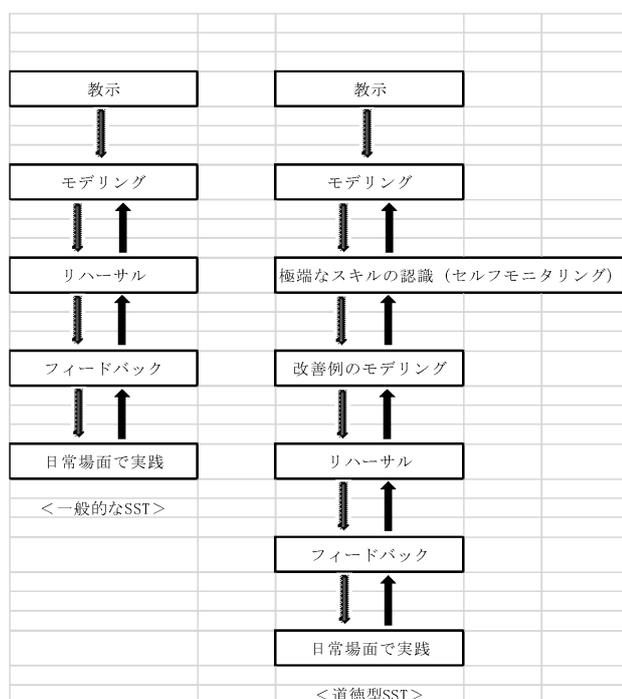


図1 一般的なSSTと道徳型SSTの流れ（杜浦，2011）

### 3-(3). 実践上の注意点

#### ①：「社会的望ましき」のおしつけへの配慮

岡田（2006）や西岡・坂井（2007）によって必要性が指摘されているように、SSTは行動変容だけを促すのではなく、認知的にスキルを学習する機会を設ける必要がある。その過程が図1にも示した「極端なスキルの認識（セルフモニタリング）」である。道徳型SSTにもそのプロセスが含まれているが、道徳という特性を考える時、全体的に社会的望ましき

の一方向的伝達にとどまらないように注意すべきである。

このプロセスの中で、児童生徒が極端な例を客観的に見たとき、「社会的に望ましい」という意見だけではなく、現実の学校での生活場面において「私なら、こういうふうにする」、「僕ならこういうふうに言ってみる」といった自発的な意見が出される。この話し合いの中で、その子なりの「言い方」「考え方」の学習が促進される。

例えば「いじめはよくない」という社会的望ましきは、いじめがある学校においても表面的には理解されているだろう。「いじめはよくない」という社会的望ましきを全般的に伝えることはもちろん重要だが、より長期的な学習効果を獲得するには「どのような場面のどのような行動がいじめとなるのか」「そんなとき、自分ならどうふるまうだろうか」という点について具体的に取り組むことが求められる。

道徳型SSTは「社会的に望ましい行動」を一方向的に教えるのではなく、「今の自分ならどう行動するか」から始まり、「今の自分ならこう行動する」というその児童生徒なりの適応的変容が生じることを尊重する雰囲気の中で長期的に取り組むべきである。

#### ②：価値観の押しつけへの配慮

「社会的望ましき」のおしつけを微視的に検討する時、道徳型SSTに含まれる「極端なスキル」の提示に配慮すべきである。「極端なスキル（モデル）」とは、一般的には「悪いスキル」である。しかし「悪い例」という言葉を使用しない理由は、「良い・悪い」という表現を使用することで価値観を押し付けないようという道徳的観点を持っていることがあげられる（杜浦，2011）。また水野（2009）が指摘しているように「ある特定の行為や特性だけをとりえて、「よい」もしくは「価値がある」と強調しないような配慮」は、障がい理解教育を促進するポイントであることもその理由である。

「極端な例」は多くの児童生徒が実際は行なってしまう例でもある。したがって、ロールプレイで演じた時は、多少なりとも「極端な例」を実践してしまう児童生徒は多い。その時「極端な例」が「悪い例」として認識されていると、その児童生徒のロールプレイは「失敗例」と見なされてしまう。一般的なSSTと異なり、道徳型SSTの場合、単に失敗したのではなく、「悪い人」というような倫理的判断に繋がる可能性があることに注意し、そのような認識

が生じることの無い十分な配慮が求められる。

#### 4. 道徳型SSTの今後の展望

道徳型SSTは「道徳」という課題性ゆえに、長期的に考えさせ続けることを特徴としている。斎藤ら(2011)は道徳型SSTについて、一度で問題を解決させるのではなく、長期的に児童生徒が問題を抱え、それを話し合い、一つの結論に至ることの重要性を指摘している。この話し合いや意見のまとめ、発表の際にもSSTで学んだスキルを使用することができ、般化の機会を増やすことが企図されている。

この方法論はモラルジレンマ学習にも似ているが、個々人が情報をあつめ、グループやクラスで一つの課題を話し合い、それらをまとめ、発表し、さらにフィードバックを重ねていく点で、「モラルジレンマ課題を個人的に考えさせる」こととは相違がある。この意味で道徳型SSTはあくまでもSSTの枠組みの中にある。今後、道徳型SSTモデルでは、こうした情報収集、話し合い、グループ発表、発表方法などのスキル学習も含まれていく可能性がある。

この観点を特別支援教育に応用した場合、最初に子どもたちに伝えるべき内容は、発達障がい の定義や特性を教えることではなく、多様性の肯定とインクルージョン社会のあり方と思われる。発達だけでなく、生命の質と社会的役割に関する価値観は多様性に満ちており、その多様性に本質的な差はなく、全てが肯定される価値観を共有してこそ、発達障がいへの支援的な枠組みが効果的に促進されるのだろう。

また道徳型SSTは情報収集過程を含んでいることが望ましい。SSTの般化は常に課題とされてきたが、一般に「外部講師が特別な日にやってきて、その日だけ特別な話を聞く(特別なことをやる)」という形式では十分な般化は難しい。道徳型SSTの課題を自分たちで調べさせるプロセスを設置することは、道徳型SSTの実施日をつなぐホームワーク課題として適切な方法のように思われる。

課題の性質によっては、書籍や周囲のおとなに尋ねるだけでなく、情報通信機器を駆使して調べた方がよいものもあるだろう。特に価値の多様性やインクルージョン社会についての情報や海外での取り組みはインターネットを活用して探索する必要がある。この意味では道徳型SSTは情報モラル教育とも接点を持つ。

従来、「道徳」というと個人の内面の倫理的価値観を重視する傾向が見られたが、道徳型SSTは外部との情報探究に基づく開かれた価値形成のシステムであり、さらに社会的スキルと偏見の防止や多様性の学びという視点を複合することにより、道徳の授業と特別支援教育だけでなく、多様性を尊重し、双方向性のある学校文化の創造に貢献できると思われる。

#### 5. 引用文献

- 1) 深澤淳一(2007). ソーシャルスキル教育を用いた通常の学級で学級担任が行う特別支援教育 - 小学校1年生の「見るスキル」の向上を目指した取り組み - 明治学院大学心理学部付属研究所紀要, 5, pp. 61-70.
- 2) 合田淳郎(2009). SST-Pについて 2006年度練馬区立総合教育センター主催SSTリーダー養成講座発表資料 総6頁.
- 3) 合田淳郎(2011). 第1部第2章 中学校教員としてのSST 斎藤富由起(監修・編集) 児童期・思春期のSST - 学校現場のコラボレーション - (株三恵社 pp. 42-57.
- 4) 井上雅彦(2009). 第V部第2章 特別支援教育における教育的支援の実例 自閉症児の教育 富永光昭・平賀健太郎(編) シリーズ現代の教職12 特別支援教育の現状・課題・未来 (株ミネルヴァ書房 pp. 269-277.
- 5) 金山元春・中台佐喜子・新見直子・斉藤由里・前田健一(2003). 中学校における学校規模の社会的スキル訓練 広島大学大学院教育学研究科紀要, 52, pp. 259-266.
- 6) 水野智美(2009). 第IV部第1章 障害理解教育の課題 富永光昭・平賀健太郎(編) シリーズ現代の教職12 特別支援教育の現状・課題・未来 (株ミネルヴァ書房 pp. 188-195.
- 7) 文部科学省(2002). 通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査
- 8) 文部科学省(2007). 特別支援教育の推進について 文部科学省初等中等教育局長通達
- 9) 森由香・越野和之(2008). 中学校における交流および特別支援教育の現状と課題 - 特別支援教育初年度における奈良県公立中学校の実態調査をもとに - 奈良教育大学紀要, 57(1),

pp. 95-106.

- 10) 長澤正樹 (2011). 障害児教育から特別支援教育へのパラダイムシフト 長澤正樹 (編)  
現代のエスプリ第529 -特別支援教育 平等で公平な教育から個に応じた支援へ- (株至文堂 pp. 5-19.
- 11) 西岡慶樹・坂井誠 (2007). 小学校における社会的スキル訓練の臨床的研究:セルフモニタリング・フェイズを取り入れたSSTの検討 (教育科学編) 愛知教育大学研究報告 教育科学, 56, pp. 37-45.
- 12) 岡田智 (2006). Part 2 指導編 11. 対人関係に困難がある子どもの指導 -高機能PDDへの指導を中心に- 上野一彦・花熊暁 (編) 軽度発達障害の教育 -LD・ADHD・高機能PDD等への特別支援- (株日本文化科学者 pp. 136-147.
- 13) 斎藤富由起 (2006) 道徳型SSTについて 2006年度練馬区立総合教育センター主催SSTリーダー養成講座発表資料 総12頁.
- 14) 斎藤富由起・小野淳・社浦竜太・山内早苗・井出絵美・吉森丹衣子 (2010). 小学校・家庭場面におけるADHDへの効果的な対応に関する半構造化面接:学校と家庭の共通理解モデル作成の試み 千里金蘭大学紀要, 7, pp. 19-33.
- 15) 社浦竜太 (2011). 第1部第3章 中学校におけるSSTの実践 斎藤富由起 (監修・編集) 児童期・思春期のSST -学校現場のコラボレーション- (株三恵社 pp. 58-78.
- 16) 田中和代・岩佐亜紀 (2008). 高機能自閉症・アスペルガー障害・ADHD・LDの子のSSTの進め方 (株黎明書房
- 17) 遠矢浩一 (2007). 発達障害児の通常学級における指導に関する小学校教師の不安 -特別支援教育推進体制モデル事業実施地域での調査研究 リハビリテーション心理学研究, 34(1-2), pp. 1-16.