

福祉型障がい児入所施設で生活する児童生徒を対象とした 集団ストレスマネジメントプログラムの開発と有効性の検討

早稲田大学人間総合研究センター 小 関 真 実
桜美林大学心理・教育学系 小 関 俊 祐
早稲田大学人間科学学術院 嶋 田 洋 徳

Development and Consideration of Effectiveness of Group Stress Management Program for Children Living at the Welfare Facility for Children with Disabilities

Advanced Research Center for Human Sciences, Waseda University, KOSEKI, Mami
Faculty of Psychology and Education, J. F. Oberlin University, KOSEKI, Shunsuke
Faculty of Human Sciences, Waseda University, SHIMADA, Hironori

要 約

本研究の目的は、福祉型障がい児入所施設で生活する児童生徒を対象とした集団ストレスマネジメントプログラムを開発し、有効性を検討することであった。本研究では、福祉型障がい児入所施設で生活する、知的障がいの6名の女子中学生を対象とし、3回のセッションからなる社会的スキル訓練を基本としたストレスマネジメントプログラムを実施した。その結果、生徒自身によるモニタリングと、担当スタッフによる観察の両方の結果から、プログラム実施前に比べて実施後のあいさつの生起頻度が上昇したことが示された。また、質問紙による心理的ストレス反応も、プログラムの実施前に比べて実施後に低い値を示していた。以上のことから、本研究において実施した福祉型障がい児入所施設で生活する生徒を対象とした集団ストレスマネジメントプログラムの有効性が示唆された。

【キー・ワード】福祉型障がい児入所施設, ストレスマネジメント, 子ども

Abstract

The purposes of this study were development and consideration of effectiveness of group stress management program for children living at the welfare facility for children with disabilities. In this study, the stress management program based on social skills training consisted by three sessions was executed for six cretinous girls of junior high school students living at the welfare facility for children with disabilities. As the results, it was showed that the frequency of the greetings were gained compared pre-program with post assessed by both students self and stuffs. In addition, the scores of psychological stresses were reduced compared pre-program with post.

As the mentioned above, it was suggested that the group stress management program for children living at the welfare facility for children with disabilities has effective.

【Key words】 welfare facility for children with disabilities, stress management, children

問題と目的

文部科学省 (2002) は、特別支援学校および特別支援学級における、知的障がいのある児童生徒 (以下、知的障がい児童生徒と表記) の障がいの程度を、「知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの、知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの」と規定している。「他人との意思疎通が困難」とは、その年齢段階に標準的に要求されるコミュニケーション能力が身につけていないため、一般的な会話をする際に話された内容を理解することや自分の意思を伝えることが著しく困難であり、他人とのコミュニケーションに支障がある状態を示す (文部科学省, 2002)。

知的障がい児童生徒の中には、相手から発信された言語および非言語での情報を理解し、的確な対応をとることが難しく、「円滑に対人関係を維持するソーシャルスキル (以下、対人コミュニケーションスキルと表記)」が不足している者も少なくないと考えられる。藤枝 (2012) は、対人コミュニケーションスキルとは、「仲間と適切な対人関係を形成し、維持、修復していくうえで必要な技能であり、認知と行動の両方から構成されている」と定義しており、学習によって獲得することが可能なスキルであると指摘している。

ソーシャルスキルは、行動そのものが機能的あるいは非機能的な側面を持つものではない。環境、すなわち他者との相互作用によって機能的あるいは非機能的であると捉えることが可能である。そのため、いわゆる行動の「型」のみを教えるのではなく、他者からの反応をもってその後の行動を取捨選択するスキルを身につけることが重要である。このような観点に基づいて、知的障がい児童生徒の対人コミュニケーションスキルの習得を支援するうえでは、習得したスキルを機能させるために、日常生活 (環境) への般化をサポートすることが必要であると考えられる。ソーシャルスキルを身につける方法の 1 つである社会的スキル訓練 (Social Skills Training; 以下 SST と表記) における課題の 1 つとして、般化の難しさが指摘されている (佐藤ら, 1993)。SST における般化の課題への対応として、訓練対象児と一緒に学級の児童生徒も訓練に参加させて、相互作用を増やす仲間媒介法や、その発展としての学級集団への SST が実践されている (藤枝・相川, 2001)。このようにコミュニケーションに対する介入は友人関係のセッティングが容易な学校で行われることが多いと考えられる。

このような背景に加え、2007 年に特別支援学校体制になったことを受けて、文部科学省 (2007) は、障がいのある幼児児童生徒と、障がいのない幼児児童生徒の交流や共同学習の重要性を述べている。さらに、特別支援学校の学習指導要綱 (文部科学省, 2009) では、他者とのかかわりの基礎、他者の意図や感情の理解などの内容が明記されている。これらの内容に対して、岩橋ら (2012) は、交流学級に在籍する児童に対して知的障がい児童への適切なかかわりを促すための障がい理解授業を実施し、実際の昼休みの遊び場面などの交流場面において、交流学級に在籍する児童のかかわり行動

の変容、および対象の知的障がい児童生徒の自発的行動の変容を分析し、授業効果の検討を行っている。その結果、実験的な条件統制ではないため、介入効果を明言できないという課題があるものの、交流学級に在籍する児童のかかわり行動および知的障がい児童の適切な参加行動が、ともに生起することを報告している（岩橋ら、2012）。このように、これまでの研究では、知的障がい児童生徒に対する、学校あるいは学級単位の支援は行われてきているが、日常生活への般化をサポートする対人コミュニケーションスキルを身につけるための取り組みは限られている。そのため、習得したスキルを機能させるために、日常生活（環境）への般化をサポートするという観点を取り入れた、対人コミュニケーション支援方略を検討する必要があると考えられる。

これまでの知的障がい児童生徒に対する支援方略としては、問題行動に対するアプローチや支援が中心であった。しかしながら、知的障がいの障がい特性の1つとして、コミュニケーションの困難さがあることから、知的障がい児童生徒に対して、対人コミュニケーション支援は必要であると考えられる。知的障がい児童生徒が円滑な対人コミュニケーションスキルを身につけることが可能になれば、地域社会の中で積極的に活動することが可能になると期待される。また、これを実現するためには、適切な支援方略の確立が求められる。これまで、知的障がいと自閉症スペクトラム (autism spectrum disorders ; 以下 ASD と表記) を併せ持つ対象者に対しては、コミュニケーション支援 (Walton & Ingersoll, 2013) が中心に行われている。これは ASD の障がい特性に焦点があてられているためであると考えられる。さらに、知的障がいや発達障がいを含めたさまざまな対象者への対人コミュニケーション支援の介入研究に関するレビューは散見されるものの、知的障がいのみを対象とした介入研究のレビューは見られない。ASD を併せ持つ対象に関しては、障がい特性が多岐に渡ることや、知的障がいのみの対象との異同等、考慮すべき観点が非常に多い。上記の理由から本研究においては、ASD を併せ持つ児童生徒を対象から除外し、これまでに明らかになっていない知的障がいのみを持つ児童生徒を対象とした介入研究に焦点をあてる必要があると考えられる。

ところで、厚生労働省 (2012) は、福祉型障がい児入所施設について対象となる児童としては、身体に障がいのある児童、知的障がいのある児童または精神に障がいのある児童であるとしている。横谷ら (2012) は、児童養護施設に入所する発達障がい児が抱えている困難やニーズやそれに対する支援の実態について構造化面接調査を行っている。その結果、たとえば「知的障がいがあったため他の児童にどう接していいかわからず、同年代の友達を作るのが難しい。結果として孤立してしまう」「言葉の足りなさから自分の意思を伝えられない」「黙っていると他の児童から『馬鹿なんじゃないの』などとからかわれて、それがストレスになってトラブルになる」などの事例を報告している。これらのことから、福祉型障がい児入所施設で日常生活をおくる知的障がいのある子どもや身体や精神に障がいをもつ子どもが、日々の生活場面で求められるルールや日々の生活習慣、集団での適応力を身につけることは、将来の自立に向けて不可欠であると考えられる。なかでも、対人関係のつまずきを改善させることや良好な対人関係を発展させたりすることは、子どもたちの社会的適応の増進・改善や心理的適応感の獲得につながると考えられる。

また、佐藤ら (1986) は、SST の般化効果について、精神遅滞児に限らず、仲間関係に問題を持つ子どもに SST を試みる場合、最終的に訓練効果を査定する場合は日常生活の中での仲間との相互交

渉場面でのような、自然な仲間交渉場面を訓練場面に取り入れる工夫が必要であると指摘している。本研究において対象とする、生活を共にするという集団の役割と保護者の役割も担いつつ支援するという家庭の役割を合わせ持つ福祉型障がい児入所施設は、訓練場面と般化場面が同一であるという特性をもっているため、日常生活へのスキルの般化をサポートする SST の場面としては適していると考えられる。日常生活を共にする小集団に SST を実施することで、日常場面での相互の交渉場面が生まれやすくなり、学習機会が多くなることが見込まれる。さらに、獲得したスキルが習慣化し定着しやすくなると期待され、定着したスキルは施設内だけでなく、通学する学校や交流学級の友達などに使えるスキルとして、般化促進する効果が期待できると考えられる。

しかしながら、実際には日常生活で求められるスキルの様式、すなわち「型」の多くは、すでに理解していることが推察される。たとえば、「あいさつ」をターゲットスキルとして設定した場合、あいさつの「型」を教える意味はあまりない場合が多い。それに対して、あいさつには先生やスタッフからほめられたりする注目の獲得だったり、嫌なときに友達が心配してくれたりときさまざまな「機能」がある。つまり、あいさつは日常的にやるべきものと位置づけられるため、あいさつの優先機能が先生やスタッフに叱られないためにやるのでは、スキルの定着は困難であり般化促進効果は期待できないと考えられる。小関ら（2013）は、単に SST の型を重視するのではなく、環境との相互作用や随伴性を考慮した上で、SST を実施することが有効であると判断した場合に SST を適用することが重要であると指摘している。このように、効果的な SST を適用するためには、習得したスキルが他者に対する認知的評価の向上につながるようなプログラムを構築することが必要と考えられる。つまり、あいさつが広がることで友達が増えたり、一緒に遊ぶ友達ができたりと、あいさつの「機能」で得られる良いことに気づく（随伴性の認知）ことを組み入れたプログラムが求められる。

本研究では、SST 実施場面と応用場面が同じあることから、ソーシャルスキルを獲得できたかどうかだけでなく、その結果として、施設内において、どのような相互作用が生み出されて人間関係に影響を与えているかを評価することが重要と考えられる。これらの課題に対して、小関ら（2009）は、自己の行動の評価と集団の評価に関するセルフモニタリングを行わせることによって、習得したソーシャルスキルが学級内において機能したかという観点から、学級における集団の評価について検討し、SST の維持効果を明らかにしている。

そこで、本研究においては、SST の有効性を質問紙調査に加えて、セルフモニタリング調査から評価する。また、セルフモニタリングにおける期待する機能は、言語的コミュニケーションだけでなく、相手の感情や態度などの非言語的コミュニケーションの大切さに気づくことである。加えて、ソーシャルスキルの遂行時に自己の感情や相手の感情をセルフモニタリングすることで、SST の効果が持続的に維持されることである。

本研究は、福祉型障がい児入所施設における知的障がいのある中学生を対象として小集団 SST を実施し、対人コミュニケーションスキルの獲得および人間関係の向上に対する効果について明らかにすることを目的とする。

また、本研究は、知的障がい児童生徒が日常生活をしている入所施設で SST を実施することにより、訓練場面と応用場面が同じとなり、日常生活への般化促進効果が期待できること、また、その結

果、集団における相互作用が確認でき、集団の人間関係が評価できる点で意義がある。

方 法

対象: 本研究の対象となった施設は、関東にある A 市内で唯一の福祉型障がい児入所施設として開所し、障がいをもつ子どもたちの自立と生活の質の向上を支援する役割を担っている。入所している子どもたちの 9 割が軽度知的障がいを持つ被虐待児となっており、児童相談所から保護され、入所となるケースなど入所形態はさまざまである。入所出来るのは 18 歳までで、その後はそれぞれ新しい生活が待っている。この施設は、そうした子どもたちの生活力の質の向上を支援している施設である。

本施設で日常生活をしながら、A 市内の公立中学校の特別支援学級に通っている中学 1 年生から 3 年生までの女子生徒 6 名を対象とした。小集団 SST の介入の対象となる生徒の抽出の際には、福祉型障がい児入所施設の担当スタッフ（以下、担当スタッフと表記）と協議し、同一の生活居室（ユニット）において生活している中学生の女子 6 名を対象として介入を行うこととした。これにより、ほかのユニットへの般化を確認することが可能になると考えた。対象者のプロフィールを表 1 に示す。

表 1 対象児のプロフィール

ID	学年	診断名	IQ	特徴
A児	3	知的障害	59	収集癖あり、物への執着、人との距離は近い、男女仲良くすることができる。記憶が長持ちせずすぐ忘れてしまう
B児	3	知的障害	58	ダンス得意、自分の世界を持っており逃避的な行動がみられる。興味のあることには取り組めるが、興味のないことには難しい。気引きやいらだちから暴力行為がみられることがある。
C児	3	知的障害	67	対人緊張は高く、集団行動が苦手。被害的に捉えてしまい不穏になることがある。人と関わる遊びは苦手だが、ダンスはみんなで行うことができる。
D児	1	知的障害	53	負けず嫌いで必要以上に頑張ってしまう一面がある一方、年下の児童には優しく関われる面もある。お手伝いが好きで人のために働くことができる。
E児	1	知的障害	68	人懐っこくて誰とでも仲良くなれる。遊びのアイデアが豊富で主導権を握るが強く言われると落ち込み切り替えが難しい。発音が不明瞭で友人に指摘されることもあり気にしている。ふざけすぎるところがある。
F児	3	知的障害	57	素直で基本的には真面目、何事にも一生懸命、人に流されやすくその場の雰囲気や善悪より優先してしまう。承認欲求が強い。

注) IQはいずれも田中・ビネー知能検査による。

実施時期: SST の効果を測定するため 2017 年 5 月末から 6 月第 1 週目に対象生徒 6 名に対して 5 日間のモニタリング調査を実施した。その後、2017 年 6 月第 2 週目より対象となった女子生徒 6 名に小集団 SST を 1 週間に 1 セッションずつ、全 3 セッション行った。1 セッションは、20 分程度で実施した。質問紙調査は、全 3 回のセッション終了後に実施した。また、5 日間のモニタリング調査は、介入後 1 週間ごとに計 3 回実施した。

介入内容の説明とターゲットスキルの選定: SST の実施に先立ち、担当スタッフ 6 名と研究実施者との間で、施設での生徒たちの対人関係について気になる行動やターゲットスキルの選定について話し合いを行い、「おはよう」をターゲットとした SST を実施することにした。「おはよう」をターゲットスキルに設定した理由は、1) 日常生活で毎日観察されるようなスキルであること、2) ある程度

出来ているが水準的にはまだ改善の余地が大きい「あいさつ」が、最初の対人コミュニケーションスキルとしては良いと考えられること、3) 同じ「あいさつ」の中でも、「おはよう」「こんにちは」「ありがとう」のポジティブな事象を扱うことの多いあいさつと違って、「ごめんなさい」というようなものだと前提としてこちらが悪いことになるために、今回扱うことは難しい、と考えられることである。加えて、他のターゲットスキルとして、例えば「仲間の誘い方」という対人関係スキルを扱った場合、「入れて」の言葉かけに対して、「いいよ」がでないと維持されない可能性がある。また、「入れて」は子どもに対してであって、大人の場合は1人でいれば「一緒にやる？」と声をかけるし、「入れて」に対して「いいよ」がこちら側でコントロールしにくいいため、子ども同士での発展性が低いと考えられることである。これらの手続きに加えて、SSTの実施者および質問紙調査およびモニタリングの他者評価は、対象生徒の日常生活をサポートしている担当スタッフが担当することにした。

なお、本研究の手続きは桜美林大学研究倫理委員会の承認（倫理申請番号 16031）を受けて実施した。

SSTに関する手続き：SSTには、施設の対象生徒の担当スタッフ1名が実施者として、また2名の担当スタッフが補助として参加し、プログラムを実施した。各セッションの指導展開について、SSTで使用される基本的技法を使い、①インストラクション・心理教育、②モデリング、③リハーサル、④フィードバック、⑤般化促進の順序で進めた。SST実施当日は、実施前に研究実施者とSST実施者で話し合いを行い、対象生徒の理解度を確認しながら機能的なフィードバックをすることを確認して本番に臨んだ。また、般化促進維持をねらいとして、各セッションの終了後にセルフモニタリングシートを宿題として出した。さらに、セッション終了ごとに対象児の理解度や遂行度を確認して、次のセッションに向けてプログラムの進め方を確認した。また、宿題のセルフモニタリングシートは、次のセッションの始まるときにSST実施者がフィードバックを行った。

SSTプログラムの構成：第1セッションでは、あいさつする時の行動上の具体的なポイントを知り、実行するための練習を目的とした。具体的には、まず対象生徒全員が参加できるように、知っているあいさつを自由に挙げてもらった。次にどうしてあいさつをするのか対象生徒全員に考えてもらい意見を整理しながら、対象生徒と一緒に確認した。その後、SST実施者が「上手なあいさつ」と「上手じゃないあいさつ」の2通りのモデリングを行った。そこで、どちらが良かったかを聞き、「上手なあいさつ」のどこが良かったかの意見を出してもらった。そして、「上手なあいさつ」のコツとして、①相手から見えるところに行く、②相手を見る、③相手に聞こえる大きさで言う、④笑顔で言う、⑤相手に合わせてあいさつの仕方を選択する、という行動上のポイントを確認した。そして日常生活に使えるスキルとして「おはよう」を、自分の部屋から出てきて友達に会った場面を想定して練習した。その際、SST実施者は、対象生徒に対してフィードバックしながら実施した。練習終了後、第1セッションの最後に、モニタリング調査表を配布し、明日からの1週間、本日練習したことを実際にやってみることを確認し、次回記入して持ってくるように伝えて終了した。

第2セッションでは、あいさつをしたときの相手の様子に着目し、相手の様子に応じた自分自身の

行動を理解、遂行することを目的とした。具体的には、先週配布したモニタリング調査表をもとに、この1週間やった感想を出してもらい、フィードバックを行った。その際、相手の反応はどうだったかを中心に聞いた。その後、SST実施者があいさつのモデリングを行った。その際、相手役の人が元気にびっくりとした反応と元気なく悲しそうな反応の2通りを演じて、対象生徒に相手役はどんな感情や気持ちだったか意見を求めて確認した。その後、3枚の感情カード（びっくり・悲しい・怒り）を配布し、2人組でカードに書いてある感情を演じて相手の気持ちを当てるゲームを行った。練習終了後、新しいモニタリング調査表を配布し、自分があいさつをしたときの相手の反応を意識して行うことを確認し、次回記入して持ってくるように伝えて終了した。

第3セッションでは、あいさつする相手を増やしていくとともに、あいさつすることによって得られる良いことに気づくことを目的とした。具体的には、先週配布したモニタリング調査表を基にして、生徒からあいさつしたときの相手の反応を中心に感想を聞き、担当スタッフがフィードバックした。その後、新しいモニタリング調査表を配布し、施設内だけでなく、学校の友達、交流学級の友達などから、「今まであんまりあいさつしていないけどちょっと気になる人」と教示し、相手を選んでもらった。次に、モニタリング調査表の、誰に、どこで、どんなふうに、欄に記入して、その相手に会ったときの場面を想定して、あいさつ練習をした。最後に、モニタリング調査表を配布し、「あいさつしてみてもどんな気持ちになるかな？相手の反応はどうか？これから1週間頑張ってみて、その時の気持ちをこの紙に書いてきてくださいね。こんなふうにあいさつが広がっていくとみんなも友達が増えたり、いやな時に心配してくれる友達が増えたり、一緒に遊ぶ友達ができたりと、きっといいことがあるはずだから、これから頑張っていきましょうね。」と教示して3回のセッションを終了した。

モニタリング調査による効果の測定：「おはよう」を言った友達の数と生起回数、「おはよう」を言った時の感情を同定するためにモニタリング調査表を使用した。「おはよう」を言った相手の名前を記入させ、相手に対して「おはよう」を言った時の感情については0点から100点までの得点を記入させ、感情マークに○をつける形式で回答を求めた。また、同様の内容を、担当スタッフに対して評価を求めた。

質問紙による心理的ストレス反応の測定：対象生徒に対して、介入前と介入3後の2回、中学生用心理的ストレス反応尺度（嶋田，1998）に回答を求めた。

結果と考察

モニタリングの結果を表2に、質問紙の結果を表3に示す。Cohen's d は、 d 値が.20程度の場合には効果が小さく、.50の場合には中程度の効果、.80以上の場合には大きな効果が得られたことを示すとされている（Cohen, 1988）。この基準に照らすと、あいさつの生起頻度に関しては、本人による自己評価およびスタッフの観察による評価のいずれも増加していることが示された。同様に、心理的ストレス反応に関しても、すべての生徒において、介入前に比べて介入3後の得点が低いことが

確認され、Cohen's d の基準からも、大きな効果が示された可能性が示された。

以上のことから、本研究において実施した、SSTを主たる介入手続きに据えた、福祉型障がい児入所施設で生活する生徒を対象とした集団ストレスマネジメントプログラムの、あいさつの生起頻度上昇効果と心理的ストレス低減効果が示唆された。

本研究において効果が認められた要因として、学習の場と生活の場を共にする、福祉型障がい児入所施設で生活する生徒の中でも、同じユニットの生徒を対象としてプログラムを実施したことによる効果が得られたと考えられる。学習する場や生活する場が異なると、集団の中で機能する行動も均一ではない場合もある一方で、本研究においては、同一の集団を介入の対象としたことによって、SSTで実施した手続きが、日常生活においてすぐに実行に移すことができたと考えられる。また、あいさつという、毎日の生活に根差したスキルを扱った点も有効であったと考えられる。適応行動を評定させることで、対象となった生徒の自尊心の向上にも寄与し、担当スタッフからも正のフィードバックを得られる機会を設定することにもつながったと考えられる。

しかしながら、本研究では、対象群の設定を行うことができなかったため、本研究の成果が、単純な生徒の成長によるものや、本プログラム以外の教育的な要素によるものである可能性が否定できない。今後の課題として、対象群を設定することや、多層ベースライン法を用いた介入研究を実施し、本研究におけるプログラムの有効性の担保を図る必要がある。

本研究は、必要性は高い一方で、十分な介入手続きが構築されてこなかった、福祉型障がい児入所施設で生活する児童生徒を対象とした集団ストレスマネジメントプログラムを開発したという点で意義がある。今後、本研究を基盤として、本領域の研究が発展していくことを強く願う。

表 2 介入によるあいさつの生起回数の変化

NO	ID	本人による自己評価				スタッフの観察による評価			
		介入前	介入1後	介入2後	介入3後	介入前	介入1後	介入2後	介入3後
1	A	3	4	4	2	4	3	5	5
2	B	1	3	2	9	2	3	4	3
3	C	2	4	5	2	2	4	4	3
4	D	3	6	9	16	3	4	4	3
5	E	3	4	4	9	4	3	3	5
6	F	5	5	6	2	4	3	4	4
合計		17	26	30	40	19	20	24	23
平均		2.83	4.33	5.00	6.67	3.17	3.33	4.00	3.83
分散		1.21	0.94	2.16	5.22	0.90	0.47	0.58	0.90
効果量(Cohen's d)		—	1.38	1.24	1.01	—	0.22	1.10	0.73

表3 介入による心理的ストレス反応得点の変化

NO	ID	介入前	介入3後
1	A	18	13
2	B	17	10
3	C	16	14
4	D	21	19
5	E	20	14
6	F	18	15
合計		110	85
平均		18.33	14.17
分散		1.70	2.67
効果量 (Cohen's <i>d</i>)		—	-1.86

引用文献

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* 2ed. Lawrence Erlbaum: New Jersey.
- 藤枝静暁 (2012). 子どもを対象としたソーシャルスキル教育の実践研究 風間書房
- 岩橋由佳・相本広幸・藤原秀文・井上雅彦 (2012). 知的障がいのある児童に対する交流学級児童のかかわり行動を促進させるための障がい理解授業の効果 特殊教育学研究, 49, 517-526.
- 小関真実・小関俊祐 (2013). 子どもに対する社会的スキル訓練の有効性が期待できる条件 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 4, 77-83.
- 厚生労働省 (2012). 児童福祉法の一部改正の概要について Retrieved from http://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/jiritsushien/dl/setdumeikai_0113_04.pdf (2017年6月15日)
- 文部科学省 (2002). 特別支援教育について 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/003/002.htm (2017年1月8日)
- 文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について (通知) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm (2017年1月8日)
- 文部科学省 (2009). 現行学習指導要領・生きる力 文部科学省 Retrieved from

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/tokushi/1284525.htm (2017年1月8日)

佐藤容子・佐藤正二・高山巖 (1986). 精神遅滞児の社会的スキル訓練—最近の研究動向— 行動療法研究, 12, 9-24.

佐藤容子・佐藤正二・高山巖 (1993). 攻撃的な幼児に対する社会的スキル訓練—コーチング法の使用と訓練の般化性— 行動療法研究, 19, 13-27.

嶋田洋徳 (1998). 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房

Walton, K. M., & Ingersoll, B. R. (2013). Improving Social Skills in Adolescents and Adults with Autism and Severe to Profound Intellectual Disability: A Review of the Literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 594–615.

横谷祐輔・田部絢子・内藤千尋・高橋智児 (2012). 児童養護施設における発達障がい児の実態と支援に関する調査研究：児童養護施設の職員調査から 東京学芸大学紀要.総合教育科学系, 63, 1-20.