

## 肢体不自由児への SST プログラムの開発

西村 健一 香川県立高松養護学校  
武蔵 博文 香川大学教育学部

**要 旨：** 特別支援学校学習指導要領の自立活動に新たに設けられた「人間関係の形成」の内容を目的とし、肢体不自由特別支援学校の小学部児童を対象として、ソーシャルスキルトレーニング(SST)プログラムを開発し実施した。実践は 201X 年 6 月からセッション 8 回と「うれしいこと日記」の活動を通して行った。実践においては、地域の小学校での交流学习をセッションの途中に取り入れ、アクティブボード(電子黒板)や自作の SST 用のバトルカードゲームセットなど教育効果の高い支援ツールを活用した。実践前・後及びフォローアップ時に実施した、日本版マトソン年少者用社会的スキル尺度(MESSY)など複数のアセスメント結果や日常生活での変化から、肢体不自由児に対して本 SST プログラムは対人的な不安感情と行動の調整に効果があることが示唆された。

**Key Words：** 肢体不自由児，自立活動，人間関係の形成，SST

### I. はじめに

2009 年 3 月、文部科学省は特別支援学校学習指導要領を改定し、自立活動において区分の変更を行った。自立活動は従来の 5 つの区分に、「人間関係の形成」を新たに加えた計 6 区分となった。その「人間関係の形成」では、自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基盤を培う観点からの内容が明記された。

以前より、良好な対人関係が築きにくい様々な児童を対象としてソーシャルスキルトレーニング(以下、SST と表す)が行われてきた(渡辺,1996)<sup>8)</sup>。近年、SST では単に生活技能の向上や行動上の改善だけではなく、感情を含めた認知的な側面が扱われるようになってきた(Attwood,2004)<sup>2)</sup>。さらに、知的障害がある自閉症の生徒を対象として、特別支援学校においても認知面に焦点を当てた SST が試みられている(西村・白井・武蔵,2010)<sup>6)</sup>。

しかし、人間関係の形成について、肢体不自由児を対象とした実践研究の報告は少ない。任・池田・安藤(2009)<sup>9)</sup>は、肢体不自由特別支援学校の自立活動は「身体の動きやコミュニケーションが強調されすぎている代わりに、他の区分が看過されること」が課題であると指摘している。

すでに以前から、肢体不自由児に対して人間関係を含めた社会性についての支援の必要性は指摘されてきた。例えば、中塚・田川(1978)<sup>4)</sup>は肢体不自由児が定型発達児と比べていくぶん異なった独自の心理的な特性があると述べた上で、その中でも特に社会性の未発達を指摘できることを示している。

重度・重複化が進む肢体不自由特別支援学校では、同年代の友達との交流を通して、自己や他者の感情に触れる経験を積むことが難しくなっている。特に知的障害を伴わない肢体不自由児にとって、人間関係の形成を学び、社会性を伸ばす学習を意図的に設定することは必要不可欠である。

肢体不自由教育における「人間関係の形成」を扱う指導方法については、発達障害などを対象として取り組まれてきた SST を参考にできると考える。しかし、肢体不自由児に適応する際は特有の配慮が必要である。

肢体不自由児は、身体的な制限から生活経験が不足しがちであり、知的な障害がない場合でもより具体的な提示の方が教育的な効果を上げやすい。上肢の障害がある場合は扱いやすい教材教具の開発が必要である。また、障害特性として視知覚の問題も挙げられていることから、見やすい提示方法についても検討が必要であろう。さらに SST の般化を促す場の設定に

についても事前に検討をする必要がある。人間関係の学習を実際のものとして身につけるための集団活動の設定が特別支援学校内では難しいため、小学校における交流学习を般化の場として設定し、セッションに組み込むといった工夫が必要であろう。

本論では肢体不自由の特別支援学校に在籍する知的に遅れのない児童1名に対して、自立活動の「人間関係の形成」に焦点を当てた支援を行うために、肢体不自由児用 SST プログラムを開発し実践した一事例を報告し、肢体不自由教育への適応の可能性について検討する。



## II. 方法

### 1. 対象

A 肢体不自由特別支援学校の小学部高学年に在籍する B 男である。アテトーゼの診断を受けており上肢・下肢ともにマヒがある。構音障害があり、発話が聞き取りにくい。首を一定に保つことが難しいため、注視することは苦手である。201X 年 3 月に実施した田中ビネー知能検査では IQ92 であった。本児は小学校に準ずる教育課程の授業を受けているが、一人学級であるため他の人との交流の機会が少ない。最近、カードゲームが好きでカードを集めている。

性格は大変に素直であり、周囲の大人に対して従順である。しかし、日頃接していない人とやりとりをするときには、緊張をしてスムーズにやり取りをすることが難しく、会話の途中で泣きだすこともある。年数回行われる地域の小学校での交流学习では、不安そうな表情で下を向き友達に自分からかかわろうとしない様子が見られる。

B 男の個別の指導計画には、交流学习における受け身的な関わり方が課題として毎年挙げられているものの、B 男本人は交流学习に対して意欲的ではない。保護者からの希望は、「同学年の友達を作り、年齢相応の人付き合いができるようになってほしい」が挙げられている。

### 2. 指導目標と設定理由

指導目標は、個別の指導計画に基づき「交流学习など自分が不安に感じる対人場面において、自分の身体にどのような変化が起きているのかを知り、適切な対処方法を身につけることで、友人関係を自分から築いていくこと」とした。これは、自立活動の 6 区分のうち「人間関

係の形成」の中の「自己の理解と行動の調整に関すること」に該当する。

### 3. 指導プログラムの構成

201X 年 6 月から、肢体不自由特別支援学校の教室において、1 セッションを 45 分として合計 8 回行った。指導は A 肢体不自由特別支援学校の教諭で臨床発達心理士の第 1 筆者が行った。

本指導プログラムのポイントは以下の 4 点である。

- ① Atwood(2004)<sup>2)</sup>の不安に関する認知行動療法のプログラムを借用・変更した。
- ② 提示方法に、電子黒板(アクティブボード)を活用した。
- ③ 指導方法に、カードによるゲームを取り入れた。
- ④ 最終の目的は、小学校での交流学习にあり、SST の指導と交流学习を関係づけた。

実践の内容は、「EXPLORING FEELINGS :Cognitive Behaviour Therapy To Manage Anxiety」のプログラムを参考にした。このプログラムは Atwood(2004)<sup>2)</sup>が自閉症を対象として開発したものであり、「道具」といった概念を用いて本人の不安をコントロールする方略を学ぶというものである。このプログラムを参考にしながら、B 男の実態に応じて改善を行いながら計 8 回から成る SST のプログラムを作成した。SST の具体的な内容については Table 1 に表した。

B 男の実態に応じた主な改善点としては、感情の理解について扱う時間を少なくしたこと、感情の「道具箱」の内容を生徒のイメージしやすいものへ変更したこと、本人が扱いやすい大きさの教材を作成したこと、電子黒板「アクティブボード」など生徒の実態に応じた教材を活用したことなどであった。

Atwood(2004)<sup>2)</sup>のプログラムは「嬉しい」から始まり感情自体の理解の学習に多くの時間を費やすようになっている。これまでの B 男の指導記録や前担任の情報から、自他の感情については理解できていると推測されたため、感情の理解を扱う時間を少なくした。その半面、適切な対処方法を身につけることで、友人関係を自分から築いていくことを重点的に扱うこととした。

また、本プログラムで活用したアクティブボードは、英国プロメシアン社製の教育機関向け電子黒板である。頑丈で追従性に優れるなどの特徴があるため、特別支援学校においては活用しやすいものである。B 男は不随意運動のため

視覚情報に注目し続けることが苦手である。そこで、B男の興味を引きやすく、アニメーション機能を利用して必要な情報を強調できるアクティブボードを活用することとした。

#### 4. 各セッションでの指導内容

セッション全体のテーマは「小学校の友だちと仲良くなろう」であり、毎回セッションの目的の説明から入ることとした。また初回以降は前回のセッションの復習から始めることとし、

Table 1 プログラムの内容

	概要	備考	学級での活動
セッション1	①「気持ちのコントロール」の学習目的を知る。 ②気持ちの種類を知る。 ③うれしい気持ちを表す言葉の種類を知る。 ④自分の長所を知る。 ⑤自分のすぐれた能力や才能を知る。	①は「小学校での交流学习で不安を感じることを認め、不安にうまく対処することで交流学习を楽しめる」ということである。 ④は「パソコンの操作ができる」や「ポケットモンスターに詳しい」などである。	
セッション2	①「気持ちのコントロール」の学習目的を復習する。 ②うれしいときの体の変化を知る。 ③うれしい度数を数直線で表わす。 ④どんなときに落ち着いていると感じるかを考える。 ⑤リラックスしているときの体の変化を知る。 ⑥「うれしいこと日記」を宿題としてもらう。 ⑦「楽しいことの本」を宿題としてもらう。	⑥「うれしいこと日記」と⑦「楽しいことの本」は、同じファイルにしている。	うれしいこと日記 (一日の中でうれしかったことを放課後に自由記述する) 楽しいことの本 (自分の好きな写真や雑誌の切り抜きをためていく)
セッション3	①不安を感じているときの体の変化を知る。 ②不安を感じているときの体の変化カードを分類する。 ③不安に効く道具を知る。 ・かゆみどめ(交流の道具) ・熱さまシート(考える道具) ・ピンセット(身体の道具) ・ガーゼ(リラックスの道具) ・解毒剤(毒になる考えへの薬) ④友達・兄弟・父母や祖父母が不安なとき、どのように「かゆみどめ」を使って助けてあげられるかを考える。 ⑤自分が不安なときに、友達・兄弟・父母や祖父母が「かゆみどめ」をどのように使って助けてくれるかを考える。	不安に効く道具を説明する際に、理解を促進するためにアクティブボード(電子黒板)を活用する。 ③の各道具については、B男がイメージし、理解しやすいものに変更した。	
セッション4	①「気持ちのコントロール」の学習目的を復習する。 ②毒になる考えの言葉を分類する。 ③イナズマイレブンの漫画を使って四コマ漫画を考える。	③の四コマ漫画のストーリーは、 「1. サッカーの試合でゴールが決まらない。2. もうだめかもと不安になる。3. 次は大丈夫だからと慰める。4. 新しい技を開発しシュートを励ますことができる。」である。	
セッション5	①イナズマイレブンの漫画を使って四コマ漫画を完成させる。 ②不安のバトルカードゲームを作る。 ・不安なことのリストアップと数値化 ・不安に効く道具のリストアップと数値化	②でリストアップしたものはセッション後にパソコンでカード化した。	
セッション6	①不安のバトルカードゲームをする。 ②交流学习のリハーサルをする。 ・国語 ・休憩時間 ・外国語活動	②では授業の内容と予想される事態について伝え、対応方法を確認した。	
セッション7	小学校での交流学习に参加する。 ・国語 ・休憩時間 ・外国語活動		
セッション8	①不安に効く道具を復習する。 ②交流学习の様子を写真で振り返る。 ・不安がどのように変化したか。 ・不安に効く道具を使うことができたか。 ③感情のバトルカードをする。 ④感情のコントロールの免許書してもらう。	②の写真をアクティブボード(電子黒板)に映し、表情の変化と不安の変化を関連させて理解を促す。また不安に効く道具を使った場面を本人と確認する。	

セッションの内容がつながっていることを理解できるようにした。

セッション1では、小学校の交流学习では不安を感じるという状況理解から学習を始め、本セッションを通じて楽しみながら交流学习に参加できるコツが学べることを伝えた。

セッション2では気持ちの変化が体にも影響してドキドキしたりすることを知るとともに、「うれしいこと日記」という宿題の説明をした。「うれしいこと日記」は自分が「うれしい」と感じた出来事を記すことで、自分の感情の変化に気づき、感情に対して肯定的な意識をもてるようにするものである。

セッション3は、小学校の交流学习における不安と対応の仕方を取り上げた。不安を感じるにより、心拍数が上がったり体が硬くなったりするなど体も変化することを学習した。その後B男の実態に応じて設定した「感情の道具箱」の中身と、それぞれの道具の使い方を提示し使う練習をした。

セッション4では、「感情の道具箱」を実生活の中で活用する練習を行った。「僕には無理」「やっても無駄」といった毒になる考えを詳しく確認した後、漫画「イナズマイレブン」の自作紙芝居を用いてセッションを行った。自作紙芝居の活動の中で、登場人物はどのような場面で不安を感じるのかということを話し合ったり、「道具」を複数組み合わせることでより効果的に不安をコントロールしやすくなることに気付くような声かけなどを行った。

セッション5と6では、バトルカードゲームが好きなB男のために、着せ替え版 SST 用対戦型カードセットをB男と一緒に作成した。バトルカードゲームで、「不安怪獣」を戦いながら、不安への対処の方法を具体的に学んでいくように促した。

セッション7では、学習した内容を活用する場として、小学校での交流学习を設定した。授業の間には10分間の休憩時間があったが、B男が同学年の児童と自由に関わることができるよう、指導者は休憩時間の間少し離れた場所から見守るようにした。

セッション8では、交流学习を振り返りながら、自分の気持ちが「感情の道具箱」を活用することで、どのように変化したかということについて考えることを重点的に行った。そして、これまで学習してきたことが身に付いているという自信がもてるように「気持ちのコントロール免許証」を手渡した。

## 5. 指導で使用した教材・支援ツール

教材・支援ツールについては対象児童が活用しやすいように工夫して作成した。感情を視覚的に理解しやすいよう、紐を使った数直線や文字カードを多く使い、児童が実際に操作しながら具体的に理解できるようにした。

### 1) B男の実態に応じて設定した「感情の道具箱」

「感情の道具箱」とは、「親しい人と雑談をする」など不安の軽減に有効な方法を、身近な物に例えることで分かりやすくしたものである。Atwood(2004)<sup>2)</sup>のプログラムでは、「かなづち」や「ブラシ」を道具として例示している。B男の場合は、生活の中で馴染みのある救急箱の中身を「感情の道具箱」として用いることとした。人との交流を表す道具は「かゆみどめ」、落ち着いて考えることを表す道具は「熱さまシート」、運動など身体に関することを表す道具は「ピンセット」、リラックスに関することを表す道具としては「ガーゼ」、否定的な考えを改める考え方を表す道具としては「解毒剤」を用いることとした。

### 2) 漫画「イナズマイレブン」の自作紙芝居

「イナズマイレブン」はB男の好きなサッカーの漫画であり、登場人物が困難にぶつかりながらも仲間同士で助け合いながら克服していくというストーリーが多い。

セッション4と5では漫画「イナズマイレブン」の紙芝居をB男と一緒に作成した。長いストーリーになるとポイントが絞りにくいので、「1. サッカーの試合でシュートが決まらない」「2. もうだめかもしれないという不安を感じている」「3. 友達が励ます」「4. 新必殺技を開発してシュートを決める」の4枚で構成した。

### 3) 着せ替え版 SST 用対戦型カードセット

不安という抽象的な感情を具体的に把握し、不安に対する各対処方法を組み合わせることで、効果的に自分の感情を調整することができることを学ぶために、着せ替え版 SST 用対戦型カードセットを作成し活用した。それぞれ「不安怪獣」のポイントを数値化し、「不安怪獣」のポイントを上回るために「体の属性」「リラックスの属性」「交流の属性」の各対処方法を組み合わせポイントを合算するゲームである。

セッション5と6で、着せ替え版 SST 用対戦型カードセットの内容をB男と一緒に考え、パソコンを使って作成した。対戦を楽しめるように「たたいて・かぶって・じゃんけんぽん」ゲームを図案に取り入れた(Fig.1)。

カードセットはB男用のバトルカードと教



トロールする適切な方法を考え出す能力を測定することができる(Atwood(2004<sup>2)</sup>). B男本人が自由口述して、筆者が代筆した。

2) 日本版マトソン年少者用社会的スキル尺度(以下、MESSY と表す)

社会的スキルに加えて、社会的認知や情動のコントロールを項目に含んだ尺度である(荒川・藤生,1999)<sup>1)</sup>。子どもの社会的スキルの過多と欠如を知ることができる。B男に4件法で自己評価するように求めた。

3) 不安度数

「他人からどのように見られているのか」などの質問に10段階で本人に口述してもらうものである。Atwood(2004)<sup>2)</sup>が活用したものから抽出した。

4) 交流学习での対人行動の評価

セッション7回目に地域の小学校で交流学习が行われた。そこで、休憩時間にB男と同学年の児童だけの環境を設定し、B男が不安に感じる場面で適切な感情と行動の調整を行いながら、周囲と友好関係を作れるかについて、筆者が観察した。

### ● III. 結果

#### 1. 指導セッションでの様子の変化

B男はSSTをうけた経験がなく第一回目セッション自体に戸惑っている様子が見られた。また、気持ちや体の変化ということをどのように表現してよいかわからない様子があり、言葉を引き出すために助言を必要とすることが多かった。しかし、セッション4からは主体的

に発言することが増えてきた。また、「せんせい、この道具はここで使うんだよね」というように、自分の感情をコントロールしながら人間関係を保つことを理解できるようになってきた。

セッションの終了後から、周囲の先生より「B男が明るくなった」「自分の考えを、周囲に伝えられるようになった」「分かるまで、繰り返し尋ねることができるようになった」という変化が報告されるようになった。

#### 2. 評定尺度による評価結果

1) 「ジェームスと算数」のテストの結果

セッション前の評価では、質問の意味を繰り返し筆者に尋ねた後長い沈黙があった。その後、友だちを励ます言葉を表現することができたものの、筆者の顔色を見るようなしぐさが見られた。セッション後では、すぐに回答することはできたものの、内容については、セッション前とあまり変わりはない。フォローアップ時は、すぐに回答に取り組む姿勢が見られただけでなく、幅広い不安への対処方法を次々と提示するようになった。また、回答時間も少なくスムーズに答えることができた。「ジェームスと算数」の結果をTable 2にまとめた。

2) MESSYの結果

「集団への参加」「友人への配慮」についてはセッション前から高い数値を示しており、セッション後、フォローアップでは変化がなかった。しかし、「友人への攻撃」「感情のコントロール不全」「自己顕示」においては、時間が経過するほど上昇するという傾向が見られた。「友人への攻撃」はフォローアップにおいての

Table 2 「ジェームスと算数」の結果

セッション前
・大丈夫。ぼくも国語のテストが苦手だけど75点とれるよ。だからジェームス君も大丈夫じゃないかな。
セッション後
・大丈夫だよ。国語のテストは、ぼくは70点くらいだよ。だから、大丈夫だよ。
フォローアップ
・大丈夫だよ。ぼくもこのテスト難しそうだから、50点くらいしかとれないと思う。
・スミス先生は明日くるといいね。そうしたらハッピーになるよ。
・ジェームスくんは何の教科が一番好き？ぼくは算数が一番好きだよ。得意な教科があればテストもできるよ。
・ジェームスくんは何の食べ物が好き？ぼくはカレーが一番好き。好きな食べ物の数を計算したらできるかも。
・テストが終わったら一緒にジェームスくんの好きなことをして遊ぼう。追いかけてことかかくれんぼして遊ぼう。

み見られ、「感情のコントロール不全」はフォローアップ時に大幅な上昇が確認された。自己顕示はセッション前、後、フォローアップと段階的に上昇していた。MESSY の結果を Fig.3 に示した。

### 3) 不安度数の結果

他人からどのように見られているのかという不安をB男が10段階で評価した。セッション前は6であったものの、セッション後・フォローアップ共に1であった。不安度数の変化を Fig.4 に示した。

### 4) 交流学习での対人行動の評価の結果

小学校への到着時は口数が少なく、緊張している様子が見られた。小学校の教室に入った時には笑顔が見られず、不安に感じている様子であった。休憩時間になり、周囲を小学生が囲んだときに、B男が自ら「腕相撲、しよう」と言い机上手を出した。何人かの友だちが腕相撲に応じるにつれて「Bくん、強い」「次は僕」という声が周囲から聞かれるようになった。B男は周囲の児童と会話をしながら楽しそうに休み時間を過ごしていた。交流学习後にB男に感想を聞くと「楽しかった」という回答があった。「どうして、腕相撲に誘ったの?」と聞くと「体の道具を使った」と答えていた。

休憩時間の様子から、B男が交流学习において不安感情と自分の行動を調整し、周囲と有効な関係を作ることができたと判断した。

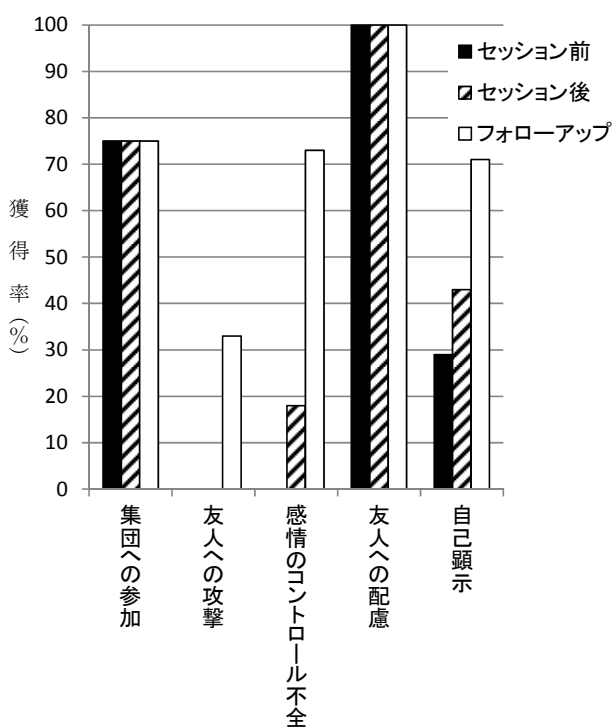


Fig. 3 B男のMESSYの変化

## ● Ⅳ. 考察

「ジェームスと算数」のテストの結果、MESSYの結果、不安度数の結果、交流学习の様子はすべて変化が見られた。以上のことから本プログラムにおいては一定の成果が認められたといえる。

本プログラムで主に学ぶことは、感情の「道具」を使いながら自分の不安をコントロールすることである。感情の「道具」を使うためには知識と経験が必要である。交流学习を含めた計8回のセッションはB男にとって適切な学習であったと言える。また、「ジェームスと算数」のテストの結果からは、感情の「道具」を使いこなすまでに時間がかかることを示しているといえる。

MESSYの結果では、フォローアップの時期に「友人への攻撃」「感情のコントロール不全」「自己顕示」において大きな変化が見られている。明翫・中島・辻井(2008)<sup>3)</sup>は、発達障害のある児童に感情のコントロールのセッションを行った結果、感情に対して敏感になることで不安に関する下位項目の一部が上昇したと述べている。B男においても結果は同様であり、「友人への攻撃」「感情のコントロール不全」「自己顕示」において上昇した。自分自身の感情に対して感受性が高まった結果、このような変化があったと思われる。

それとともに、肢体不自由児に特有の要因もあると思われる。肢体不自由特別支援学校は重度・重複化が進み、B男と同等に関わり合いができる児童は少ない。学校内で友だちと自分を比べたり競ったりする経験も少ないのである。本セッションでは、自分の長所を見つけたり、自分の不安という弱さを見つめたりする機会

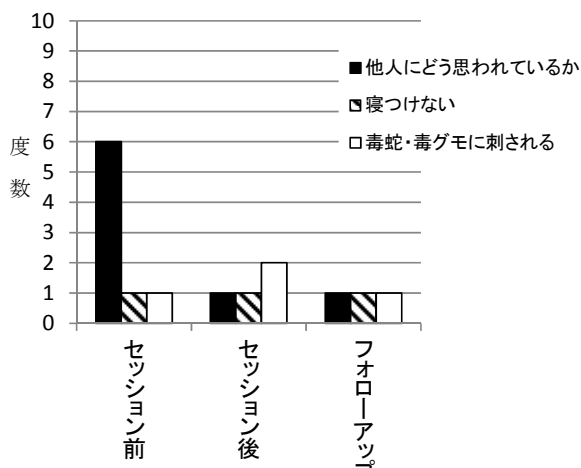


Fig. 4 B男の不安度数の変化

があった。その結果、他者と自分を比較するという視点ができ、MESSYの変化につながったといえる。今後は、自己の感情に対して日常生活でどのようにコントロールするのかということと併せて支援することが必要である。

高瀬(1982)は肢体不自由のある人が共通して抱えており、かつ不適応の源となる社会心理的条件として、社会的劣等評価(social devaluation)と不安(insecurity)の二つを挙げている。今回の不安度数の結果により、B男は対人的な不安をコントロールできたことが示された。このことは、肢体不自由児に共通している不安にも効果的に働く可能性があるといえる。

SSTを肢体不自由教育において適用するためには、様々な工夫が必要である。もともと、感情は抽象的であるためセッションで扱うことは難しい。今回、感情をカードゲームという具体的な枠組みで扱ったため、B男にとってより学習内容が理解しやすかったであろう。また、カードの形状を持ちやすくすることは、B男の意欲的なセッションへの参加につながったと思われる。また、本セッションで活用した電子黒板(アクティブボード)は、B男が提示された内容に注目し学習内容を理解するために有効であった。視聴覚情報機器は特別な支援を必要とする児童にとって有効な場合が多いため、SSTに限らず活用をしていくことが必要である。

肢体不自由児は定型発達の児童に比べて大人と接する機会が多い半面、子供同士の関わりが少ない。また、「やさしい」「すなお」というような周囲が期待する障害者像や道徳観に影響を受けたりすることが想定される。このような肢体不自由児に対して、対人関係の形成に関する取り組みの報告は少なく、参考にできる実践も限られているのが現状である。本研究は発達障害の児童向けのSSTを参考にしたが、今後は肢体不自由児向けのSSTプログラムが開発されて実証されることが必要である。

今後の課題としては、本プログラムの効果を確認するために実践研究を積み重ねていくことがあげられる。本研究は一事例であり、肢体不自由特別支援学校の児童生徒において本プログラムがどの程度有効であるかどうかは判

断ができない。また、短期的な効果だけではなく、繰り返し評価を行い長期的に変容があるかという視点からの検討も必要である。

## 謝 辞

協力していただきました対象児童及びそのご家族に改めて感謝いたします。また本セッションの実施にあたり一緒に実践に取り組んでいただきましたA特別支援学校の先生方にも感謝いたします。

## 文 献

- 1)荒川郁子・藤生英行(1999)：日本版マトソン年少者用社会的スキル尺度の作成。教育相談研究, 37, 1-8.
- 2)Attwood, T. (2004) : Exploring feelings: Cognitive Behaviour Therapy to manage anxiety. Future Horizons, 辻井正次・東海明子(2008)アトウッド博士の「感情を見つけにいこう」2 不安のコントロール, 明石書店.
- 3)明翫光宜・中島俊思・辻井正次(2010)：広汎性発達障害児を対象にした「ソーシャルスキルトレーニング-感情コントロール」気分は変えられるプログラム”の実施と効果の測定。小児の精神と神経 50(4), 455-456.
- 4)中塚善次郎・田川元康(1978)：肢体不自由児の性格特性-矢田部ギルフォード(Y-G)性格検査結果の分析。特殊教育学研究, 16(2), 14-25.
- 5)任龍在・池田彩乃・安藤隆男(2009)：肢体不自由教育と病弱教育における重度・重複障害教育の研究動向と課題 -日本特殊教育学会発表論文集に注目して。筑波大学特別支援教育研究, 4, 19-23.
- 6)西村健一・白井佐和・武藏博文(2010)：広汎性発達障害のある生徒への「怒りの感情コントロール」を目指した教育プログラムの開発。香川大学教育実践総合研究, 21, 15-23.
- 7)高瀬安貞(1982)：身障者の心の世界-リハビリテーションのために。有斐閣, pp18-26.
- 8)渡辺弥生(1996)：ソーシャルスキル・トレーニング。日本文化科学社, pp9-26.

(受稿 H24. 03. 01, 受理 H24. 6. 6)