

高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第六報)

—劇活動によるソーシャルスキル・トレーニングの検討—

佐々木全* 加藤義男** 伊藤雅枝*** 熊谷謙三****

(2006年2月6日受理)

Zen SASAKI, Yoshio KATOU, Masae ITOU and Kenzou KUMAGAI

The Sixth Report on the "EBURI Classroom" Educational Practice for Children with Developmental Disabilities

I 問題

特殊教育から特別支援教育への転換，発達障害者支援法の施行は，軽度発達障害児・者の存在を教育および福祉の分野で公的に認知するという意味で大きな出来事であった。それは，軽度発達障害児・者支援の具体化を意味する。今後彼らに対する支援内容や支援方法についての議論や検証が必須の現状である。

筆者らは，このような動向に先駆けて，高機能広汎性発達障害児支援に携わってきた。高機能広汎性発達障害とは，軽度発達障害に内包される概念であり，知的障害を有さない広汎性発達障害のことである。これには，「自閉症のうちの高機能群（高機能自閉症）」，「アスペルガー障害」，「特定不能の広汎性発達障害のうちの高機能群」が内包される。なお，「高機能」という枕詞は，過去に知的障害を有するという暗黙の前提があった広汎性発達障害に対比する意味で用いられ始めたと思われるが，“問題が軽い”とか“突出した能力がある”といった過ったニュアンスを与えかねない。そこで，筆者らは「Pure広汎性発達障害（Pure-PDD）」という語を用いる。これは，知的障害がないことで，純粋な広汎性発達障

害の症状を呈しやすいという考えに基づく呼称である（佐々木，加藤；2005¹⁾）。

筆者らの支援活動の一つに，小学校段階のPure-PDD児を対象とした「エブリ教室」がある。エブリ教室において，筆者らは，彼らに対する教育的支援について実践的に検討し，報告してきた。具体的には，年度ごとの教育実践をIEPの作成とその活用に焦点をあてて総括的に検討した実践報告（例えば，佐々木，加藤，佐々木；2005²⁾）と，支援方法に焦点をあて，各論的に検討し，まとめた実践報告があった（例えば，佐々木，加藤；2004³⁾）。本稿は，後者と同質のものであり，2003年度，2004年度に取り組んだソーシャルスキル・トレーニングについて報告するものである。

1. ソーシャルスキルの定義

ソーシャルスキルは，「社会的スキル」と訳されることがある。相川・津村(1996)⁴⁾によれば，「社会的」の意味は，生活全般を指すような広範なものではなく，「個人と個人，あるいは個人と集団との相互作用や関係に関連したことを意味している」。すなわち，「対人的」と同義である。Pure-PDD児は，社会性の障害が中核にある。この「社会性」の意味もまさに「対人関係の質的な障害」と説明

*岩手県立みたち養護学校、岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究協力者 **岩手大学教育学部

花巻養護学校講師、教育実践総合センター研究協力者 *岩手大学大学院教育学研究科、教育実践総合センター研究協力者

されるものである。したがって、ソーシャルスキル・トレーニングは、Pure-PDD児の最大公約数的な教育的ニーズであると指摘できる。

なお、筆者らが用いるソーシャルスキルという語は、「対人関係に資する行動および認知」であると操作的に定義する。この「行動的な側面」は、相川・佐藤・佐藤・高山(1993)⁵⁾の「社会的スキルの生起過程モデル」における「対人反応」とほぼ同義である。具体的には、対人反応の下位にある「スキル因子」と「スキル要素」を包括する概念に近い。「スキル因子」とは、質問スキル、会話スキル、謝罪スキル、主張スキルなどの行動である。「スキル要素」とは、アイコンタクト、表情、声の大きさ、声の抑制、体の向き、タッチ、うなずき、距離などの行動である。「スキル因子」と「スキル要素」は社会的な文脈の中で様々な組み合わせられて用いられるが、その有り様をまとめて「対人反応」としている。

また、筆者らが用いるソーシャルスキルの「認知的な側面」とは、「相手の感情理解」や「自分の感情理解・統制」といった思考・感情面のことである。「社会的スキルの生起過程モデル」における「相手の対人反応の解説」や「感情の統制」などを包括する概念に近い。

2. 劇活動を用いたソーシャルスキル・トレーニングのメリットと課題

エブリ教室におけるソーシャルスキル・トレーニングは、適切な対人反応の習得の一助となることをねらいとしている。そのため的手段として劇活動を用いた実践を本稿では報告する。これは、場面を構造化した取り組みといえる。劇活動のメリットとして、筆者らは次の3つを指摘した。すなわち、①指導場面を設定しやすいこと、②目標(標的行動)を設定しやすく、評価しやすいこと、③繰り返しの指導が行いやすいことである(佐々木、加藤;2003⁶⁾)。

ちなみに、これまでエブリ教室における劇活動で、標的としたソーシャルスキル因子は、自己紹介、勧誘、断り、謝罪、謝意とそれに対する返答などで

あった。加えて、スキル要素としての会話場面における視線、声量や話す速度の調節をテーマとして取り組んできた。一方で、劇活動の発展的内容を含め、課題を以下の5点を指摘した(佐々木;2005⁷⁾)。

①アイコンタクトに関して、自分が話すときに比して、相手の話を聴くときでは、アイコンタクトの保持が難しいという感触がある。この点についての検証と、ソーシャルスキル・トレーニングの検討が必要である。

②児童によっては、アイコンタクトに関して、視線を向けることを意識して凝視になることが少なからずあった。この点について、視線を適度に外すというソーシャルスキル・トレーニングの検討が必要である。

③「めあてカード」に記された内容の一つであった「うなずき、返事」についての評価・記録が不十分だった。「うなずき、返事」は、私たちにとって暗黙の行為に近いものであり、これを指導するにあたっては、十分な課題分析を要することに気づかされた。

④劇活動の成果として、習得したソーシャルスキルの日常生活での般化の程度を把握することが、それを促す具体的な支援方法を検討することが必要である。

⑤発展的な課題としては、相手の心情の理解やセルフモニタリングの育成について、劇活動において模索したい。

さて、本稿では、課題の①と③、⑤の関連事項として、「傾聴スキルとしての相槌(相手の話を聞く態度)」と「他者の信念(思考)の理解」を劇活動に盛り込んだ実践を報告する。

前者は、ソーシャルスキルのうちの「受信技能」といえる。傾聴のスキルの社会的な意義は、話し手に対しての「私は、あなたの話を聞いていますよ」というフィードバックになることである。スキルの具体例として、アイコンタクトや、うなずき・返事を含む相槌があると思われる。奇しくも、ソーシャルスキル・トレーニングにおいて、「送信技能」や行動的側面にアプローチが偏りがちであるという現状の指摘(井上、北田、小谷、2004⁸⁾)

と筆者らの課題意識は符合していた。

後者、「他者の信念(思考)の理解」は、ソーシャルスキルの認知的側面に内包されるテーマであり、Pure-PDD児の社会性の問題の中核として注目されている「心の理論」に強く関連するテーマである。内藤(2004)⁹⁾は、相手の気持ちを推測するという点について、「科学理論が現象を理解したり予測したりするのと同様、相手の言動を理解したり予測したりする素朴な理論」と表現し、「信念、知識、意図、欲求、感情など、あらゆる心的状態はすべて心の理論が扱う対人的認知の範疇である」と指摘している。

II. 目的

本研究の目的は、「エブリ教室」における、Pure-PDD児に対するソーシャルスキル・トレーニングのあり方を検討することである。具体的には、劇活動によるソーシャルスキル・トレーニングにおいて、「他者の信念(思考)の理解」と「傾聴スキルとしての相槌」についての支援方法を検討する。

III 方法

「エブリ教室」に通所するPure-PDD児を対象とし、劇活動によるソーシャルスキル・トレーニングを行なう。その結果から、劇活動によるソーシャルスキル・トレーニングについて検討する。なお、「他者の信念(思考)の理解」と「傾聴スキルとしての相槌」については、これらを標的行動として設定した「実践1」、「実践2」において、独立して取り組む。

1. 劇活動によるソーシャルスキル・トレーニングの基本構造

エブリ教室における劇活動は、2つのグループで同時並行的に、かつ、独立した内容に取り組んでいる。これは学年や、興味関心、特性を配慮したグルーピングである。本稿で報告する二つの実践は2003年度と、2004年度における「高学年グループ」の実践である。

実践の期間は、「実践1」が2003年度、「実践2」が2004年度であり、それぞれ11月から2月までの計4回(毎月1回)である。劇活動の流れを表1に示した。その概略は、次の通りである。

表1 劇活動の概要

劇活動名(テーマ)	年度指導回数(月)	主なねらい	活動内容				
実践1：裸の王様 (他者の信念、思考の理解)	2003 1回目(11月)	登場人物の把握、自分の役割の把握、粗筋の把握	①スタッフによるプレゼンテーションを鑑賞する。	②絵台本(A3判：紙芝居用に作成したもの)を用いてのグループ指導(内容確認;登場人物、役割、粗筋)	③絵台本(A4判：個人用に作成したもの)を用いての個別指導(内容確認;自分の役の確認、台詞の書き込み)	④劇体験「練習」(必要に応じてスタッフが援助を行う)	⑤評価(「台詞を話してみよう」;台詞を一つ選んでグループ内で発表しあう)
	2回目(12月)	自分の役割のオリジナリティを創造(台詞の創作)、ソーシャルスキル(視線、声の大きさ)指導	①絵台本(A3判)を用いてのグループ指導:内容確認(役割、粗筋)、個別指導で課題の提示(「あいづち」)	②絵台本(A4判)を用いての個別指導(台詞の創作)	③劇体験「練習」(必要に応じてスタッフが援助を行う)	④評価(視線、声の大きさ、その他の演技について、劇の一場面を抽出し再現し、評価する)	
	3回目(1月)	自分の役割のオリジナリティを創造(台詞の創作)、ソーシャルスキル(視線、声の大きさ)指導	①絵台本(A3判)を用いてのグループ指導:内容確認(役割、粗筋)、「あいづち」についての確認	②絵台本(A4判)を用いての個別指導(台詞の創作、動作表現の工夫)	③劇体験「練習」(必要に応じてスタッフが援助を行う)	④評価(視線、声の大きさ、その他の演技について、劇の一場面を抽出し再現し、評価する)	
	4回目(2月)	ソーシャルスキル(視線、声の大きさ)指導	①劇体験(「練習」)	②劇発表、劇鑑賞(グループ相互に発表、鑑賞を行う)	③評価(視線、声の大きさについて、その他の演技について、評価する)		
実践2：エブリの宅急便 (傾聴スキル;相槌)	2004 1回目(11月)	登場人物の把握、自分の役割の把握、粗筋の把握	①スタッフによるプレゼンテーションを鑑賞する。	②絵台本(A3判：紙芝居用に作成したもの)を用いてのグループ指導(内容確認;登場人物、役割、粗筋)	③絵台本(A4判：個人用に作成したもの)を用いての個別指導(内容確認;自分の役の確認、台詞の書き込み)	④劇体験「練習」(必要に応じてスタッフが援助を行う)	⑤評価(「台詞を話してみよう」;台詞を一つ選んでグループ内で発表しあう)
	2回目(12月)	自分の役割のオリジナリティを創造(台詞の創作)、ソーシャルスキル(視線、声の大きさ)指導	①絵台本(A3判)を用いてのグループ指導:内容確認(役割、粗筋)、個別指導で取り組む課題の提示(「なぜ、見えるふりをしたのかな?」)	②絵台本(A4判)を用いての個別指導(台詞の創作)	③劇体験「練習」(必要に応じてスタッフが援助を行う)	④評価(視線、声の大きさ、その他の演技について、劇の一場面を抽出し再現し、評価する)	
	3回目(1月)	自分の役割のオリジナリティを創造(台詞の創作)、ソーシャルスキル(視線、声の大きさ)指導	①絵台本(A3判)を用いてのグループ指導:内容確認(役割、粗筋)、「なぜ、見えるふりをしたのかな?」についての確認(登場人物の思考の図解)	②絵台本(A4判)を用いての個別指導(台詞の創作、動作表現の工夫)	③劇体験「練習」(必要に応じてスタッフが援助を行う)	④評価(視線、声の大きさ、その他の演技について、劇の一場面を抽出し再現し、評価する)	
	4回目(2月)	ソーシャルスキル(視線、声の大きさ)指導	①劇体験(「練習」)	②劇発表、劇鑑賞(グループ相互に発表、鑑賞を行う)	③評価(視線、声の大きさについて、その他の演技について、評価する)		

①劇活動の初回では、スタッフによるプレゼンテーション（実演）を行う。その後で紙芝居形式の「絵台本」をもって内容の確認を行い、さらに、児童一人一人の「絵台本」の作成を行う。ここまですが、劇の内容を大まかに理解することをねらった取り組みである。そして、めあてとしての標的行動（ここでは、「アイコンタクト」と「声量、話す速度」という、全ての場面にかかわるスキルの要素）を提示し、児童の演技（「劇体験」）を行い、評価を行う。

②劇活動の二回目と三回目では、紙芝居形式の「絵台本」で劇の内容の確認と標的行動（他者の心理認知や相槌などのソーシャルスキル）を課題として提示する。その後で、個別の「絵台本」を用いて、標的行動についての台詞や動作を考えたり、個別練習したりする。そして、劇体験を行い、評価を行う。

③最後の劇活動では、劇の内容や標的行動について確認した後、「劇の発表会」と称して、保護者らに取り組みの成果を披露する。

ところで、「絵台本」とは、エブリ教室の実践の中で独自に考案した台本の形式であり、視覚的

な教材である。これは場面の説明として絵を用い、吹き出しの中に台詞を児童自身が書き込むものである。なお、絵台本に用いた絵のうち、登場人物画のカラーコピーしたものは、お面として児童が頭にかぶる。背景画は、OHPを用いて舞台の背景の壁面に投影する。すなわち、絵台本と演技をするスペース（「舞台」）は視覚的に一致している。

2. 対象

対象となるのは、当時エブリ教室に参加していた児童のうち数名、「高学年グループ（仮称）」のメンバーである。この概要を表2に示した。「実践1」は、4名のPure-PDD児とそのきょうだい2名で構成されるグループで取り組んだ。

「実践2」は、3名のPure-PDD児とそのきょうだい1名で構成されるグループで取り組んだ。なお、表中の「A児」、「B児」は、同一児童である。

上記のPure-PDD児延べ7名は、医師の診断の有無に関わらず、教育的ニーズという観点から言えば、Pure-PDDの症状が顕著であった。

表2 対象児の概要

劇活動名（テーマ）	当取り組み年度	対象児（性別）	取り組み当時の学年	医学的診断	筆者らによる臨床的・教育的診断			知能検査等（検査時の暦年齢）
					広汎性発達障害の症状	Wingの対人関係の類型	臨床的に併存する症状	
実践1：裸の王様（他者の心理理解）	2003	A児（男）	4	アスペルガー障害	アスペルガー障害（DSM-IV）	受動型	なし	田中ビネー（6-5）：IQ=96 K-ABC（8-8）：継次処理=113, 同時処理=89, 認知処理=99, 習得度=95
		B児（男）	5	（未受診）	高機能自閉症	積極奇異型	なし	ITPA（7-5）：PLA=5-7 K-ABC（9-2）：継次処理=117, 同時処理=110, 認知処理=116, 習得度=109
		C児（女）	6	自閉傾向のLD	高機能自閉症	積極奇異型	なし	WISC-R（7-5）：VIQ=99, PIQ=78, FIQ=88 ITPA（11-6）：PLA=6-4 K-ABC（10-10）：継次処理=106, 同時処理=91, 認知処理=96, 習得度=82
		D児（男）	6	（未受診）	アスペルガー障害（DSM-IV）	受動型	なし	K-ABC（10-11）：継次処理=115, 同時処理=125, 認知処理=125, 習得度=130
		X児（男；きょうだい）	4	なし（健常）	なし（健常）	なし（健常）	なし（健常）	なし
		Y児（女；きょうだい）	（3歳）	自閉症	自閉症	受動・孤立型	知的障害の疑い	なし
実践2：エブリの宅急便（傾聴スキル；相槌）	2004	A児（男）	5	アスペルガー障害	アスペルガー障害（DSM-IV）	受動型	なし	田中ビネー（6-5）：IQ=96 K-ABC（8-8）：継次処理=113, 同時処理=89, 認知処理=99, 習得度=96
		B児（男）	6	（未受診）	高機能自閉症	積極奇異型	なし	ITPA（7-5）：PLA=5-7 K-ABC（9-2）：継次処理=117, 同時処理=110, 認知処理=116, 習得度=109
		E児（男）	4	アスペルガー障害	アスペルガー障害（DSM-IV）	受動型	なし	なし。ただし、明らかに標準か、それ以上の知的発達。
		Y児（女；きょうだい）	（4歳）	自閉症	自閉症	受動・孤立型	なし	なし

3. 実践の内容

(1) 「実践1」

「実践1」では、その中核的なテーマとして「他者の信念(思考)の理解」に取り組む。

劇の題材として、「裸の王様(世界おはなし名作2; 小学館)」を原作とした台本を独自に作成した。これは、裸の王様と、その周囲の大人が、「強い他者意識、見栄のために真実を指摘することを拒んだ」ということがポイントとなる。まさに「他者の信念(思考)の理解」の課題として最適であろうと考えられた。

(2) 「実践2」

「実践2」では、その中核的なテーマとして「傾聴スキルとしての相槌」に取り組む。

劇の題材として、「風船をあかちゃんに(金田昭三; 未刊行)」を原作とした台本「エブリの宅急便」を独自に作成した。

4. 評価の観点

エブリ教室においては、標的行動がどのような文脈で発揮されたかということを中心とし、記録・評価する。標的行動が発揮される文脈とは、「対象児の行動とスタッフの支援方法の関係性」のことであり、これに立脚した評価の観点として次の3つを設定している。すなわち、①「自主・自律的行動の段階」である。これは、児童が標的行動を完全に習得している状態であり、それを行動として適切に発揮したことをいう。このとき、スタッフは静観している。

②「注意喚起を要する段階」である。これは、児童が標的行動を習得しつつある状態であり、スタッフの注意喚起(間接的な指示や、キューのサインなど)によって、児童が気づいて標的行動を発揮したことをいう。

③「行動の指示を要する段階」である。これは、児童が標的行動をまだ習得していない状態であり、スタッフによる行動の指示によって、児童がそれを受容し理解して標的行動を発揮したことをいう。特に、この段階にある児童の行動は、①で挙げた「自主・自律的行動」の対極に想定される、「依

存・他律的行動」といえる。

筆者らは、児童の行動が「依存・他律」から「自主・自律」へ変容していくことを目指している。これは、スタッフの支援方法が「行動の指示」という直接的なかわりから、「注意喚起」という間接的なかわりへ、そして「静観」へと変遷していくことに対応している(佐々木, 加藤, 佐々木, 2003¹⁰⁾。

劇活動において、標的行動のうちスキル要素については、演技上の留意点という意味あいの「めあて」と称して対象児に提示している。具体的には、「アイコンタクト」と「話す時の声量や速度」を「①目を見て話す, ②大きな声でゆっくり話す, ③目を見て聴く, ④うなづく・返事をする」という文章で記した「めあてカード」を用いている。適切な行動に対しては、これにシールを付すことで児童へのフィードバックとした。これを図1に示した。そこでの評価方法は、先に記した評価の観点による。これを次のような評価記号と文章表現で提示した。すなわち、「◎, 自分で気づいてできました(自主的・自律的行動)」, 「○, サインを見て, 思い出しながらできました(注意の喚起を要する)」, 「●, 先生から言われてできました(行動の指示を要する)」である(佐々木, 2005¹¹⁾。

今日のめあて		[月] 日 (日)	
めあて	ポイント	ふりかえり	
話すとき ① 目を見て話す。 ② 大きな声でゆっくり話す。	① ④ ⑤ ② ③ ④ ⑤		
聞くとき ① 目を見て聴く。 ② うなづく・返事をする。	② ③ ④ ⑤ ③ ④ ⑤		
ふりかえりかた			
◎ 自分で、おこなってできました。			
○ サインを見て、思い出しながらできました。			
● 先生から言われて、思い出してできました。			

図1 めあてカード (A7サイズ)

IV 結果

「実践1」, 「実践2」における児童の参加状況は、活動へのモチベーションやめあてに対する達成動機をいずれも高い水準で維持していた。以下にそれぞれの実践の経過を記す。なお、スキル因

子については、先に記した評価の観点をもって記録・評価した。中核的なテーマとしての「他者の信念（思考）の理解」と「傾聴スキルとしての相槌」については、逸話的な記録を分析し評価する。

1. 「実践1」

(1) スキル因子にかかわる児童の行動変容

「裸の王様」の絵台本の一部を図2と図3に示した。また、劇活動における児童の行動変容を表3に示した。これによると、「アイコンタクト」と「話す時の声量や速度」について、以下のことを指摘することができる。



図2 絵台本の例① (A4サイズ)



図3 絵台本の例② (A4サイズ)

表3 児童の行動変容(「裸の王さま;2003)

児童	課題	指導前~第1回目の劇指導(2003.6.-2003.11.)における児童の実態	第2回目(2003.12.)の劇指導	第3回目(2004.1.)の劇指導	第4回目(2004.2.)の劇指導	総合的評価
		評価 評価の根拠(支援方法と児童の行動)	評価 評価の根拠(支援方法と児童の行動)	評価 評価の根拠(支援方法と児童の行動)	評価 評価の根拠(支援方法と児童の行動)	
A児(男)	アイコンタクト	・日常場面では、自分が話をするときに相手に視線を向けることが定着しつつあった。 ・劇活動では、セリフを話すことに注意が向き、視線を向ける回数(サイン)をスタッフが出すと、セリフを言った後に相手を見ることができた。	・台詞を言った後、王様役のD児を見ることのできていた。	・王様役のD児を見て話すことができていた。	・王様のD児に視線を向けて、台詞を話した。	・アイコンタクトと話す時の声量や速度を自主・自律的に調節することができた。劇活動に対するモチベーションとめあての達成動機が共に強く、これによって、標的行動の発揮が十分に達成されたと考えられた。
	話す時の声量や速度	・劇活動、日常場面ともに適当な声量で話していた。稀に早口で話すことがあるが、「適切な声量でゆっくり」という指示内容を理解し、確実に調節することができた。また、先の指示内容が「めあて」として提示されている場面では、調節・維持しやすかった。	・台詞を、適切な声量でゆっくりと適切な声量で話すことができていた。	・セリフを思い出しながら、適切な声量でゆっくり話すことができていた。	・セリフをしっかり覚えていて、適切な声量でゆっくり話すことができた。	
	他者の心理理解	・例えば、スタッフと他児が会話中であることに気がつかず、割り込んで自分の用件を話すことがしばしばみられた。	・劇活動では、「賢い人しか見ええないと言えよ」と思われるから、見えるふりをしよう」というワークシート(以下、WS)記入時、括弧の中に(似合わない)と記した。A児の担当スタッフが「もし見えなくて言ったらどう思われる?」と聞く。「賢くない」と答えた。「みんなが見えるふりをしているって今気付いた?」と聞く。「うん」と答えた。「担当スタッフがA児は人の目を気にしたことある?」ということに対して、「ない」と答えていた。	記録記述なし。	記録記述なし。	・演技に直接反映されたか否かは判断できなかった。しかし、「見栄」という他者の信念(思考)についての気づきが、本実践を通じてもたらされたと思われた。
B児(男)	アイコンタクト	・日常場面では、自分が話をするときに相手に視線を向けることが定着していた。ただし、凝視になりがちだった。 ・劇活動では、自分のセリフを話すとき、瞬間的に視線を向けることが多かった。	・台詞を話す際、身を乗り出して相手を見ていた。	・セリフを話す際、相手を見ていた。わざわざ近づいて話すこともあった。	欠席	・劇活動に対するモチベーション、めあての達成動機が共に強かった。めあてを提示することによって、自主的・自律的にアイコンタクトを行ったと考え、声量については十分に発揮されたが、話す速度については、多くの指示を要した。B児に特化した適切な支援方法の検討が必要である。
	話す時の声量や速度	・話す時の声量や速度は、日常場面、劇活動ともに、適当だった。 ・劇活動では、セリフが長くなったため、やや早口になることがあった。	・適切な声量で話すことができた(○)。やや早口だった(△)。	・適切な声量で話すことができたが、やや早口であった。1回目の練習後、「ゆっくり話すこと」を確認したが2回目もやや早口であった(△)。	欠席	
	他者の心理理解	・例えば、スタッフと他児が会話中であることに気がつかず、割り込んで自分の用件を話すことがしばしばみられた。また、自分の話したいことを活動の流れや周囲の児童やスタッフの様子に関わらずに話し始めることがあった。	・WSに、「見ええないと言ったら、かしくないと思われ。だから見えるふりをしよう」と記入した。	記録記述なし。		・演技に直接反映されたか否かは判断できなかった。しかし、「見栄」という他者の信念(思考)について、本実践を通じて思考する機会になったと思われた。
C児(女)	アイコンタクト	・日常場面では、自分が話をするときに相手に視線を向けることが定着していた。 ・劇活動では、「視線を向ける」という指示内容が「めあて」として提示されている場面では、調節・維持しやすいが、時々、めあての確認を要した。	・時々、相手に視線を向けていないことがあり、スタッフが指さしにより、注意喚起を行うことを要した。	・目標を担当スタッフと確認する場面では、C児自ら「目を見て話せなかった」と省みた。その後、「目は?」などの言葉がけや指さしで視線を向けた。	・相手に視線をむけてやりとりすることができた。	・劇活動に対するモチベーション、めあての達成動機が共に強かった。めあてを提示すること、それについての自己評価によって、アイコンタクトの調節を自主的・自律的に始めたと思われた。声量についても同様であったと考え、ナレーションの台詞にある長い文章はC児の心理的負担になりがちで、早口を誘発させると考えられた。
	話す時の声量や速度	・劇活動、日常場面ともに適当な声量で話す。感情の高揚に応じて早口で話すことがある。「適切な声量でゆっくり」という指示内容を理解し、確実に調節することができた。また、先の指示内容が「めあて」として提示されている場面では、調節・維持しやすかった。	・話す時の声量や速度ともに適切だった。	・ナレーションのセリフが長く覚えきれず、台本を見ながら話していた。そのときに限って早口になっていた(△)。他の台詞を話すときは話す速度も適切だった(○)。声量は適切だった(○)。	・話す時の声量や速度ともに適切だった(○)。ナレーションでやや早口だったため、担当スタッフが「ゆっくりね」と声をかけると適したスピードで話すことができた(●)。	
	他者の心理理解	・例えば、スタッフと他児が会話中であることに気がつかず、割り込んで自分の用件を話すことがときどきみられた。また、他児の頬を一方的に触れたことがあった。	・「なぜ、王様の服が見えるふりをしたのかな?」という発問に対して、「わからない」と言いながらも、スタッフの「見ええないと言ったら、どう思われるの?」というヒントをもとに考えた。WSには、「見ええないと言ったら、かしくない人、変な人と思われ。だから、見えるふりをしよう」と記入した。	・王様が服を見るふりをしたという皮肉めいた話の落ちを講師が説明しているとき、クスクス笑っていた。「どうして家来たちは、(見ええない服を見るふりを)して?お似合いですね、といったのですか?」という発問に対して、「かしくないから?」と答えた。	記録記述なし。	・他者の信念(思考)について、スタッフの発問に対するリアクションとして、思考する様子が見られた。本実践はそのような機会となったといえる。
D児(男)	アイコンタクト	・日常場面では、自分が話をするとき、話を聞くとき共に、視線を向けることが定着している。ただし、凝視になりがちだった。特に、劇活動では、めあてを意識するあまりそうなりがちだった。	・台詞を話す際に相手を見ることができていた。	・相手とのやり取りでは、終始注意をそらさず視線を向けることをやりとげた。	・相手を見ながらセリフを話すことができていた。また、町に出た時は、全体に話すように前を向いてセリフを話すことができていた。	・劇活動に対するモチベーション、めあての達成動機が共に強かった。これによって、標的行動の発揮が十分に達成された。
	話す時の声量や速度	・話す時の声量や速度は、日常場面、劇活動ともに、適当だった。 ・劇活動では、王様役に取り組んだが、それらしく、ゆっくりと適切な声量で台詞を話していた。	・場面(城の中、町)によって、せりりようを調節した。町では、大勢の町人役全員に聞こえるように声量を上げて話した。話す速度も適切だった。	・場面(城の中、町)によって、大勢の町人役全員に聞こえるように声量を上げて話した。話す速度も適切だった。	・ゆっくりと適切な声量で話すことができていた。町に似合うのか?のセリフでは、身振りをまじえながら話していた。	
	他者の心理理解	・例えば、会話中の相手に一方的に話しかけるようなことはなく、相手の様子やうかがうことができる。しかし、相手が自分の呼びかけに応じてくれないなどの出来事、相手の故意による行動だと過度に解釈し、気にすることがある。	・劇で、王様役をしているとき、「わたしは見えないけど、見ええないと言ったらわたしは賢くないと思われ。だから見えるふりをしよう」と、王様の心理を表現した。	・進行役のスタッフが「みんなと目が合ったらお話します」と話すと、視線を自然と向けることができていた。また、わざと目を細めて視線を向けていたので、スタッフが「わざとやっているの?」と聞くと、ニヤッと目を見ながら聞いて、こちらに視線を向けた(他者の心情を察している意識)。 ・スタッフが「王様は、もし服が見えないと思ったら、どう思われる?」と発問すると「かしくないと思われ」と答えた。	・王様を演じているとき、「もし、(服が)見ええないと言ったら…」という台詞をアドリブで入れて、王様の心理を表現した。	・WSやスタッフの発問で他者の信念(思考)について考えたのみならず、それを自分なりに演技の一部として取り入れて表現することができた。これは、D児にとってすでに習得していた能力を発揮した場面であったといえる。

評価記号: ○;自主的・自律的行動, ○;注意喚起を要す, ●;行動指示を要す, △;達成できず(支援方法が見つからなかった) -;指導場面無し

A児は、アイコンタクトの乏しさや、相手の様子をうかがうことについての苦手さが印象的な児童であった。また、マニュアル的なソーシャルスキルの習得がスムーズであり、自分なりに般化することもあった。さて、A児は劇活動を通じて、標的行動を自主・自律的に調節することができた。これは、劇活動に対するモチベーションとめあての達成動機が共に強かったことに好影響されたと考えられた。

B児は、アイコンタクトの不自然さや、相手の様子の読み取りの苦手さが印象的な児童であった。また、マニュアル的にソーシャルスキルを提示しても、自分なりのアレンジを加え独特な言い回しや行動をすることが多かった。さて、B児は劇活動を通じて、標的行動のうち、「アイコンタクト」と「話す時の声量」を自主・自律的に調節することができた。これは、劇活動に対するモチベーション、めあての達成動機が共に強かったことに好影響されたと考えられた。ただし、「話すときの速度」については逐次指示を要した。B児に特化した適切な支援方法の検討が必要であると考えられた。

C児は、アイコンタクトの乏しさや、相手の様子をうかがうことについての苦手さが印象的な児

童であった。また、マニュアル的なソーシャルスキルの習得がスムーズであったが、般化することは難しいようだった。さて、C児は劇活動に対するモチベーション、めあての達成動機が共に強かった。めあてを提示すること、それについての自己評価によって、標的行動のうち、「アイコンタクト」や「声量」の調節を自主的・自律的に行い始めた。ただし、ナレーションの台詞にある長い文章は、C児の心理的負担になりがちで、早口を誘発させる要因になったのではないか。

D児は、対象児の中でも最もソーシャルスキルが豊富な児童であり、ソーシャルスキルの習得もスムーズであった。ただし、ルールなど、一定の価値観の遵守を過度に求める傾向を感じさせた。さて、D児は、劇活動を通じてモチベーション、めあての達成動機が共に強く、十分に標的行動の発揮が達成された。

(2) 「他者の信念（思考）の理解」にかかわる児童の行動変容

「他者の信念（思考）の理解」について、個別のワークシートで児童全員が思考した後に、グループ全体での確認作業を行った。このとき用いたワークシートを図4と図5に示した。



図4 他者の信念（思考）の理解に関わる個別ワークシート



図5 他者の信念(思考)の理解に関わるグループワークシート(2Aサイズ)

また、表3によると、「他者の信念(思考)の理解」について、以下のことを指摘することができる。

A児の、「他者の信念(思考)の理解」に関する取り組みとして、次の逸話を挙げる。「賢い人にしか見えないと言え()と思われるから、見えるふりをするだろう」というワークシート(以下、WSと記す。表中も同様)の空欄に「似合わない」と記した。A児のスタッフが「もし見えないって言ったらどう思われる?」と聞くと「賢くない」と答えた。「『みんなが、見えるふりをして嘘をついている』って今気付いた?」とスタッフが聞くと、「うん」と話した。このことから、本実践を通じて、他者の信念(思考)についての気づきもたらされたと思われた。

B児の、「他者の信念(思考)の理解」に関する取り組みとして、次の逸話を挙げる。WSに、「見えないと言ったら、かしこくないと思われる。だから見えるふりをしよう」と記入した。実際、B児がどれほど理解していたかを把握する逸話はなかった。B児にとっては、本実践は、B児にとって「他者の信念(思考)」を考える一機会にとど

まった。

C児の、「他者の信念(思考)の理解」に関する取り組みとして、次の逸話を挙げる。「なぜ、王様の服が見えるふりをしたのかな?」という発問に、「わからない」と話した。スタッフの「見えないと言ったら、どう思われるの?」というヒントを踏まえて、WSには、「見えないと言ったら、かしこくない人、変な人と思われる。だから、見えるふりをしよう」と記入した。本実践は、C児にとって「他者の信念(思考)について、スタッフの発問に対するリアクションとして、思考する機会となったといえる。

D児の「他者の信念(思考)の理解」に関する取り組みとして、次の逸話を挙げる。王様役をしているとき、「わたしは見えないけど、見えないと言ったら、わたしが賢くないと思われる。だから見えるふりをしよう」と、王様の心理を台詞で表現した。D児は、WSやスタッフの発問で他者の信念(思考)について考えたのみならず、それを自分なりに演技の一部として取り入れて表現することができた。これは、本児にとって既に習得していた能力を発揮した場面であったといえる。

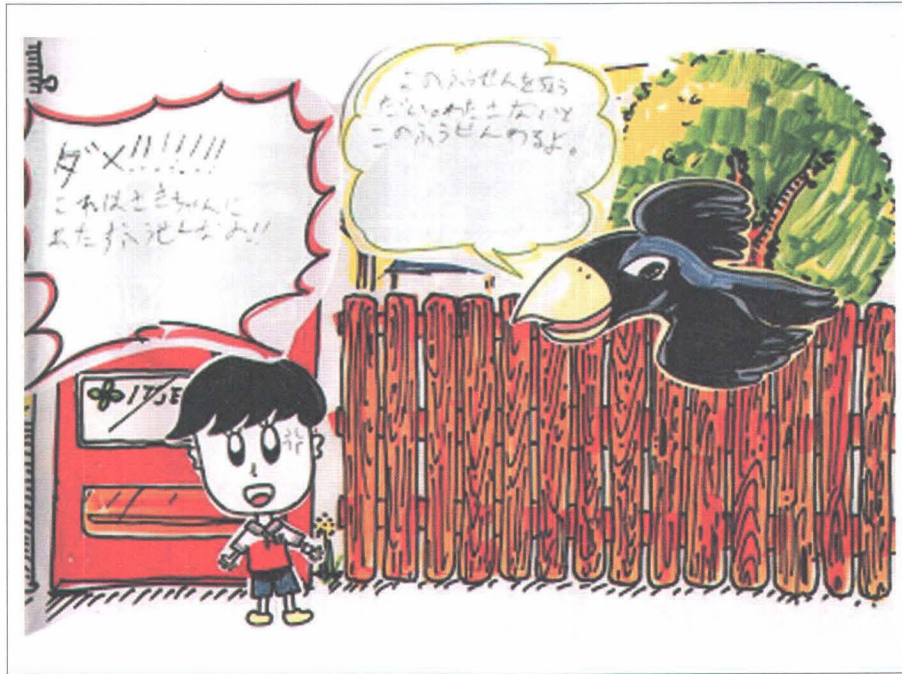


図7 絵台本の例④ (A4サイズ)

表4 児童の行動変容 (エブリの宅急便: 2004)

児童	課題	指導前～第1回目の劇指導 (2003.6. -2003.11.) における児童の実態	第2回目(2003.12.)の劇指導	第3回目(2004.1.)の劇指導	第4回目(2004.2.)の劇指導	総合的評価
		評価 評価の根拠(支援方法と児童の行動)	評価 評価の根拠(支援方法と児童の行動)	評価 評価の根拠(支援方法と児童の行動)	評価 評価の根拠(支援方法と児童の行動)	
A児(男)	アイコンタクト	・日常場面では、自分が話をするときに相手に視線を向けることが定着していた。 ・劇活動では、台詞を話す合間に、断続的に視線を向けた。	◎ ・会話の相手役、B児を見て話すことができていた。	◎ ・スタッフとの個別練習のときから、視線を向けてやりとりした。	◎ ・練習、本番においても相手を見て、台詞を話すことができていた。	・劇活動に対するモチベーション、めあての達成動機が共に強かった。めあてを提示することによって、自主的・自律的にアイコンタクトを行ったと考える。声の大きさについても同様であったと考える。すなわち、めあてに対する達成動機がA児の行動を自主的・自律的なものとして発揮させた変容させた要因であると考える。
	話す時の声量や速度	・劇活動、日常場面ともに適当な声量とそくどではなしていた。	◎ ・「ボリウム3」(適切な声量を意味する)でゆっくり話すことができていた。	◎ ・スタッフとの個別練習のとき、早口だったので、めあてを確認することを要した(●)。その後、全体練習の時はできていた。(◎)	◎ ・練習、本番においても適切な声の大きさでゆっくり話していた。	
	傾聴スキル(相槌)	・日常場面では、自分が話するときに比して、相手の話を聞く場面において、視線が逸れやすかった。 ・相手が話しているときに、視線を向けることがめあてとして提示された場面では、それを発揮しやすかった。例えば、相手が台詞を話しているとき、断続的に視線を向けた。 ・相槌については、スタッフが「すごいな?」と言ってうなづく手本を見せると、模倣した。	◎● ・台詞を話している相手に視線を向けていた(◎)。 ・相槌については、「すごいなあ」というセリフはすぐに出てくる(◎)が、動作はなく、スタッフが腕を組みで頭を横に振った動作を示すとそれを模倣した(●)。	◎● ・スタッフとの個別練習のとき、早口だったので、めあてを確認することを要した(●)。その後、全体練習の時はできていた(◎)。 ・相槌については、腕を組み、相手に視線を向けながら、相槌をうつことができた(◎)。	◎ ・練習、本番においても、腕を組み、相手を見て相槌をうつことができた(◎)。	・演技としての相槌を習得することはできた。ここに、劇活動に対するモチベーション、めあての達成動機の強さが好ましい影響をもたらしていることを指摘できる。劇というきわめて限定的で、パターンのな行動をいかに般化させるかが最大にして最重要課題である。
B児(男)	アイコンタクト	・日常場面では、自分が話をするときに相手に視線を向けることが定着していた。 ・劇活動では、小道具の風船や壁に照射された背景画に注意が向きがちだった。「話している人を見ます」という行動指示を要したり、風船をスタッフが持ってあげると、2～3秒間相手に視線を向けることができた。	◎ ・相手に視線を向けて話し始めた。また、観客意識するかのうように座っている人たちへも視線を送りながら演じていた。	◎ ・A児とのやりとりの際、A児に視線を向けて台詞を話すことができていた。	◎ ・台詞を話す際、相手を見て話すことができた。	・劇活動に対するモチベーション、めあての達成動機が共に強かった。めあてを提示することによって、自主的・自律的にアイコンタクトを行ったと考える。声量についても同様であったと考える。すなわち、めあてに対する達成動機がB児の行動を自主的・自律的なものへと変容したと考える。なお、話すときの速度も適切に変容しつつあった。
	話す時の声量や速度	・日常生活や劇活動では、声の大きさは適切だったが、早口で話すことが時々見られたが、調節を指示するとそれに応じた。	◎ ・適切な声量、速度で話すことができていた。	◎● ・声量は適切だったが、やや早口だったので、「ゆっくり話しましょう」と指示を要した(●)。その後、適切な速度で話すことができた。	◎ ・練習ではやや早口であったが、ゆっくり話すことを確認した。本番では、適切な声の大きさを意識して話すことができた(事前の確認で、適切な行動が定着した)。(◎)。	
	傾聴スキル(相槌)	・日常場面では、自分が話するときに比して、相手の話を聞く場面において、視線が逸れやすかった。	◎ ・台詞を話す相手役に視線を向けていた。	◎◎ ・相手を数秒見ることはできていたが(◎)、小道具の風船に気を取られることがあった。このとき、指さしによる注意喚起を要した(○)。	◎ ・台詞を話す相手役に視線を向けていた。	・B児については、「傾聴スキルとしての相槌」を標的とした場面を設定していなかった。このため、スキル要素としてのアイコンタクトを支援内容とすることにどまった。めあてを提示した場面では、台詞を話している相手に視線を向けることが定着しつつある。

E児 (男)	アイコンタクト	・視線は相手に向けていない事が多く、名前を呼んだり、指さしによる注意喚起を要した。	◎	・台詞を話すとき、相手に視線を向けた。また、その相手が立ち位置を変えた時も、その方向に体を向け直した。	◎	・相手の動きに合わせて、視線を向け直した。	◎	・相手の動きに合わせて、視線を向け直した。	◎	・劇活動に対するモチベーション、めあての達成動機が共に強かった。構造化された環境での対話であることで、一つ一つの行動が確実に発揮された。
	話す時の声量や速度	・台本を見ずに足元のマークを気にしていた。相手に体を向け、はっきりと声を出すことができていた。	◎	・適切な声量と速度で話すことができていた。	◎	・台詞を完全に覚えていないため、小さな声になることがあったが、繰り返し練習後、適切な声量になった。	◎	・適切な声量と速度で台詞を話した。	◎	
	傾聴スキル(相槌)	(相槌を打つという事自体がよく理解できていなかった様子。まずは行動パターンとして、タイミングと動作を提示したい。)		・スタッフが「エブオくんって賢いなあと考えた時のネコの一言は？」と、台詞を促すことを促した。E児は「すごいなあ」ではなく「ちくしょう」という台詞を発想し、くやしいという思いがあったようだった。	●	・相槌を忘れがちだったが、スタッフがサイン(リマインダーとしての)をすることで、「エブオ君は、すごいなあ」と体をゆするという演技を行うことにした。その結果、サインをもって相槌をおこなった。	○	・スタッフがサインで相槌を促した。	○	・相槌の、コミュニケーションにおける機能の理解までは、支援内容として取り入れていなかった。その結果、形式的な行動パターンでの習得を目指し、注意喚起で行動する段階に至った。

評価記号： ◎；自主的・自律的行動、○；注意喚起を要す、●；行動指示を要す、-；指導場面無し

A児は、標的行動について、前年度の取り組み(実践1)の成果の大部分を定着させており、かつ、劇活動に対するモチベーション、めあての達成動機が共に強かった。これによって、標的行動を安定して適切に発揮することができた。

B児は、標的行動については、前年度の取り組み(実践1)の成果の大部分を定着させており、かつ、劇活動に対するモチベーション、めあての達成動機が共に強かった。これによって、安定して標的行動を適切に発揮することができた。なお、「話す時の速度」については、前年度の取り組み(実践1)からこの当時まで、B児に特化した支援方法を見出せないでいた。しかし、めあての提示とその確認という従来どおりの支援方法で、話すときの速度を調節することが見られ始めた。

E児は、アイコンタクトが乏しく、相手の様子の読み取りの苦手さが印象的な児童であった。また、自分の興味関心を追求するあまり、周囲とのかわりが希薄になりがちだった。マニュアル的にソーシャルスキルを提示しても、自分なりのアレンジを加え独特な言い回しや行動をすることがあった。さて、E児は、劇活動を通じて、標的行動を適切に発揮した。これは、劇活動に対するモチベーション、めあての達成動機が共に強かったことや、構造化された環境での対話という条件が好影響したと考えられた。

(2) 「傾聴スキルとしての相槌」にかかわる児童の行動変容

「傾聴スキルとしての相槌」について、個別のワークシートで児童全員がスキル(セルフも含

む)を創作した後に、自らの絵台本に加えた。このとき用いたワークシートを図8と図9に示した。また、表4によると、「傾聴スキルとしての相槌」について、以下のことを指摘することができる。

A児の「傾聴スキルとしての相槌」に関する取り組みとして、次の逸話を挙げる。相槌については、「すごいなあ」というセリフはすぐに出てくるが、動作はなく、スタッフが腕を組んで頭を横に振った動作を示すとそれを模倣した。A児は、このような段階を経て、最終的には、演技としての相槌を習得することができた。

B児については、「傾聴スキルとしての相槌」を標的とした場面を設定していなかった。このため、傾聴スキルと関連が強いと思われたスキル要素である、「話者へ視線を向けること」を取り扱うにとどまった。その結果としては、めあてを提示した場面で、台詞を話している相手に視線を向けることが定着しはじめた。

E児の「傾聴スキルとしての相槌」に関する取り組みとして、次の逸話を挙げる。「エブオくんって賢いなあと考えた時のネコ(E児の役)の一言は？」というスタッフの発問に「ちくしょう」という台詞を発想した。しかし、ここでスタッフが想定していた「傾聴スキルとしての相槌」は、感心を表現したものだ。その後、スタッフの誘導で「エブオ君は、すごいなあ」と体をゆするという演技を行うことにした。この演技は、スタッフのサインで想起して行うことができた。

(3) 小考察

まず、スキル因子としての標的行動であった「ア



図8 相槌に関するワークシート① (A4サイズ)



図9 相槌に関するワークシート② (A4サイズ)

アイコンタクト」と「話す時の声量や速度」について記す。実践1で、B児の「話すときの速度」では、児童に特化した支援が必要であろうと考えられたが、実践2では従来の支援方法で行動変容が

見られた。これは、対象児の発達(学習も含む)による好ましい変化であったと解釈する。実践1の時点で、B児には、やはりその発達状況に応じた支援方法が必要であったように思う。

次に「傾聴スキルとしての相槌」については、実践上の留意点を交え次の4点を指摘する。すなわち、

①「傾聴スキルとしての相槌」についての課題分析が必要である。傾聴スキルの階層（スキル因子を含む）として、「話者に視線を向ける」、「話の語尾でうなづく」、「内容に沿ったリアクション（関心、驚き、同調、反論などを表現する言動）を選択し実行する」などが想定される。このことから、B児のアイコンタクトに限定した取り組みも、傾聴スキルの範疇に位置づけることができる。

②「傾聴スキルとしての相槌」のコミュニケーションにおける機能についての理解を促す支援の検討が必要である。筆者らは、「傾聴スキルとしての相槌」のコミュニケーションにおける機能について、話者へのフィードバックとして理解している。すなわち、「あなたの話を聞いていますよ」というメッセージを話者に伝えることで、話者は「気持ちよく」話すことができる、ということである。このようなソーシャルスキルの機能を理解していないと、ソーシャルスキルの習得や使用は形式的なものになると危惧する。

③「傾聴スキルとしての相槌」の般化を促す方法論の検討が必要である。「傾聴スキルとしての相槌」は、劇というきわめて限定的で、パター的な場面で、演技として習得・発揮されるようになった感が強かった。

④対象児独自の思考パターンに対する理解とアプローチについての検討が必要である。劇の内容によっては、対象児独自の思考パターン（コンプレックスなどの情緒的な特性）に影響を及ぼすことがある。例えば、E児の逸話がある。筆者らは、彼に「主人公の機転に、感心する」という演技を求めた。しかし、その場面で彼が抱いた感情は、主人公への嫉妬（悔しい、負けたくない）というものであり、その感情を言語化したのが「ちくしょう」という台詞であった。絵台本の読みあわせでは、「すごいな」というスタッフが誘導した台詞を話したが、実際に演技をしてみると、「ちくしょう」という台詞になるというような、感情移入の

独特さがあった。これも相手の言動に対するリアクションとして、広義の相槌、傾聴スキルとして演技中に取り入れるというやり方もあったかもしれない。あるいは、「悔しい」という感情を「感心する」という感情への移行段階として位置づけ、E児の思考（感情の整理）を促すというやり方も検討できるかもしれない。このような感情の整理が円滑に進めば、形式的なスキルの発揮を避けることに寄与するかもしれない。

V. 考察

劇活動をソーシャルスキル・トレーニングの手法とすることに3つのメリットがあった。すなわち、①指導場面を設定しやすいこと、②目標（標的行動）を設定しやすく、評価しやすいこと、③繰り返しの指導が行いやすいことである。これらは、実践1、実践2の成果から実践的に検証されたと思える。ただし、「他者の信念（思考）の理解」、「傾聴スキルとしての相槌」については、課題分析の余地が残されていた。これは、3つのメリットを発揮するための重要な前提である。

一方で、劇活動の発展的内容を含めた5つの課題は、実践1と実践2を通じて、以下のように整理された。これをもって、今後の課題としたい。

①「受信技能」の下位項目として、「傾聴スキル」（話者への視線、相槌）、「他者の信念（思考）の理解」を位置づけて、それぞれの課題分析を進めること。

②「送信技能」である、「（話すときの）アイコンタクト」や「話すときの声量や速度」のより適切でスムーズなスキルの習得をめざした方法論の検討。

③習得したソーシャルスキルの日常生活での般化をめざした方法論の検討。

④セルフモニタリングなど高次な心理機能の促進をめざした方法論の模索。

なお、③、④に関連して、対象児が日常生活で必要としているソーシャルスキルを把握し、それを標的行動として、劇の内容に盛り込むことが、

般化やセルフモニタリングに寄与するかもしれない。これは、近年、その有効性が数多く報告されているソーシャルストーリー法(例えば、キャロル・グレイ, 門, 2005¹²⁾)と筆者らの劇活動の融合的な発想である。

いずれ、エブリ教室の継続的な実践の中で追求していきたい。

謝 辞

本報告をまとめるにあたり、ご理解、ご協力いただいた方々へ感謝申し上げます。第一に、「エブリ教室」の児童とその保護者の皆様。そして、2003年度及び2004年度「エブリ教室」のスタッフ諸氏。

文 献

- 1) 佐々木全, 加藤義男 (2005) 高機能広汎性発達障害児の指導に関する実践的研究(3) - 「エブリクラブ」の教育実践に関する報告 - (第一報) - 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 4, 129.
- 2) 佐々木全, 加藤義男 (2005) 高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第四報) - IEPの保護者参画の試み(1) - 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 4, 109-128.
- 3) 佐々木全, 加藤義男 (2004) 高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第三報) - 「鬼遊び」を題材とした多目的アプローチの検討 - 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 3, 119-129.
- 4) 相川充・津村俊充 (1996) 社会的スキルと対人関係, 誠信書房, 7.
- 5) 相川充, 佐藤正二, 佐藤容子, 高山巖 (1993) 社会的スキルという概念について - 社会スキルの生起過程モデルの提唱, 宮崎大学教育学部紀要, 74, 1.
- 6) 佐々木全, 加藤義男 (2003) 「エブリ教室」における実践報告 - 高機能広汎性発達障害児に対する, 劇活動によるソーシャルスキル指導の試み -, LD研究, 12, 1, 15-23.
- 7) 佐々木全 (2005) 高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」におけるソーシャルスキル・トレーニングの一例, 第6回自閉症支援実践賞入賞論文集, 社団法人日本自閉症協会, 16.
- 8) 井上利臣, 北田雅司, 小谷尚子 (2004) S S Tと認知療法をどう架橋するか, 16, 1, S S T普及協会.
- 9) 内藤美加 (2004) 幼児・児童期にみる対人的認知の発達, 心の臨床 a・la・carte, 23, 3, 283.
- 10) 佐々木全, 加藤義男, 佐々木京子 (2003) 高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第二報) - IEPの作成マニュアル「IEP-PDSパック」の試み -, 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 2, 203-227.
- 11) 佐々木全 (2005) 前掲論文7, 9.
- 12) キャロル・グレイ, 門眞一郎 (2005) コミック会話, 明石書店.