

高等学校における SST の実践的研究

－発達障害のある生徒への認知行動療法に基づく SST の効果－

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教員 松本 秀彦
 高知県立大方高等学校 教諭 大島 励仁

【研究の概要】

自閉スペクトラム症 (Autism Spectrum Disorder ; 以下、ASD) あるいはその傾向のある生徒は、中心的な特徴である社会的能力の不十分さのため学校適応の問題を持ちやすい。これに対して、子どもの適切な行動を増やしたりコミュニケーションのあり方を向上させたりする目的で、社会的スキル訓練 (Social Skills Training ; 以下、SST とする) が実施され、その効果が報告されている。一方で、ASD のある生徒への SST の効果は限定的であり、般化効果が見られにくいことが指摘されている。これを受けて、認知行動療法 (CBT: cognitive behavioral therapy) に基づくプログラムが開発されており、その効果が実証されつつある。また、機能的アセスメントに基づく SST が社会的スキルの獲得と維持に有効であることが報告されている。しかし、高校生の事例報告はまだ数が少ない。そこで、本研究では、ASD のある高校生の社会的適応を向上させることを目指し、SST と CBT の要素を組み合わせた指導の有効性を検討する。

【キーワード】

発達障害、ソーシャルスキル・トレーニング、認知行動療法、通級による指導、高等学校

1. 目的と課題 (はじめに)

高知県の教育課題の一つに挙げられた不登校・中途退学の問題の背景の一つは発達障害の社会性・認知の特性による社会適応の困難さだと指摘される。特に自閉スペクトラム症 (Autism Spectrum Disorder ; 以下、ASD とする) あるいはその傾向のある生徒は、中心的な特徴である社会的能力の不十分さのため学校適応の問題を持ちやすい (図 1)。例えば、社会的慣習の未習得で対人的相互関係を築くことが難しかったり、こだわりが強く柔軟な対応ができないため急な予定変更に対応できなかったり、感覚過敏性があるために嫌悪刺激の強い場面では強いストレスや不安を生じたりする。社会的スキルを高めるソーシャルスキル・トレーニング (Social Skills Training ; 以下、SST とする) は、対人関係開始から維持、発展を円滑にし、対人関係のつまずきを改善させることによって、心理的安定や社会的適応の増進を目指した心理社会的な支援・療法である (相川充 2009)。高等学校における SST の実践とその効果について、原田・渡辺 (2011) は、高校生を対象に、感情の認知に焦点をあてた SST が向社会的スキルの向上と引っ込み思案行動および攻撃行動の抑制の効果をもつとした。小林ら (2003) は、高校生を対象に、集団に対する SST によって友人関係と教師との関係に改善が見られたと報告している。SST 指導を効果的にするポイントはラポールの形成、非言語的メッセージの認識、言語的教示 (具体化、視覚化、手順化) およびプロンプトとフィードバックであるとされている

・他者との関係づくり	(-)	・セルフモニタリング	(-)
・対人的交流	(-)	・ 認知的柔軟性	(-)
・ 非言語的コミュニケーション	(-)	・注意の転導	(+)
・ 過度なこだわり	(-)	・計画性	(-)
・限局的興味	(-)	・ 感覚過敏 、鈍麻	(+)

図 1 ASD のある生徒の一般的な特徴

(岡田・森村・中村, 2012)。ASD のある生徒に対する SST の効果について概観すると、藤野・伴・森脇(2010) は、ASD 児の抱える社会性とコミュニケーションにおける問題を軽減するために SST は有効であり、その方法として①インストラクション、②モデリング、③ロールプレイ、④フィードバック、⑤日常場面での練習による般化が必要であるとした(図 2)。中学生においては向社会スキルの向上と身体的ストレス反応の低下の効果があるとされている(中西, 石川, 神尾, 2016)。幼児期を対象にした研究は、機能的アセスメントに基づいた SST が SS の獲得と維持に有効だとされている(半田, 平嶋, 野呂, 2014; 野呂, 2006; 平澤・藤原, 2001)。

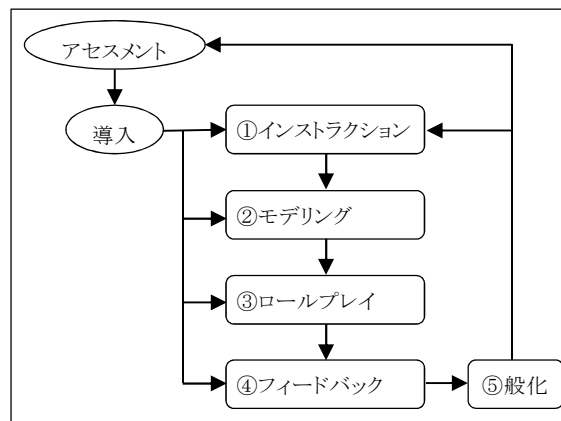


図 2 SST の一般的な方法

また、指導効果を高めるためには、標的スキルを選定する際に行動分析の手続きを使用すること、親を含めること、学校の文脈に合わせるといったセッティングや内容が必要であると指摘されている(岡島・鈴木, 2012; 岡島・谷・鈴木, 2014)。さらに SST 場面以外に通常学級での授業や学校生活場面での強化随伴性の整備が SS の獲得と維持を促進する(半田・清水, 2012)という報告や、SST は生徒への個別指導にくわえ、生徒が所属する学級集団へのクラスワイドなアプローチも併せて行うことでより効果的になるとの報告もある(原田, 2014)ことから、通級における指導と教科指導や所属学級の教員との連携が支援をより有効にする(土居内・松本, 2022)ものと考えられる。

ところで、高等学校での通級指導について小関らは、認知行動療法(CBT)を用いた介入の有効性に期待をよせて、特別支援を必要とする多くの高校生に還元していくためにも、CBT に基づく通級指導の有効性を担保し、実証性と再現性の確立された介入プログラムの作成と実践が求められる(小関・高田・嶋田, 2020)としている。実際に、川端ら(2011)は広汎性発達障害児の持つ不安症状に対する認知行動療法の有効性を報告している。そこで本研究では、発達障害のある高等学校生徒の学校適応の予防的アプローチとして通級による指導において機能的アセスメントに基づく認知行動療法を用いた SST を実践し、効果を実践的に検証しようと考えた。その中では、生徒とのラポール形成に留意し、また本人要因以外の環境要因の調整として、通常の学級での指導と連携をとってスキル発揮場面でどのように行動できたかを検討した。

2. 方法

2.1 対象生徒

「通級による指導」対象の高校 1 年生(研究 1 年目 20xx 年時点)の男子生徒を対象とした。対象生徒は ASD と ADHD の診断があり、定期的に通院し服薬中であった。学業成績、出席状況ともに良好で、定期通院以外の欠席や早退はほとんどなかった。教員から、授業中に固まって周囲の呼びかけに応答しなくなる行動が週に 2~3 回程度生起しているがその理由や指導方法についてわからないと相談があった。本人・保護者との面談では、ブロック遊びやゲーム、パソコンに興味があり集中すると何時間でも続けてしまうことや、いつも使用しているイヤホンを見つけられずに出かけられないことがあったことなどが報告され、こだわりの強さが推測された。健康面での留意事項はないが、頭痛を訴えることが多く、鎮痛薬を携帯していた。中学校への聞き取り資料からは、困ったときには対象生徒が自分で時間を設定して、保健室でクールダウンを行っていたことが把握された。

2.2 実態把握と行動機能の推定

通常学級の授業場面での対象生徒の行動観察及び、本人・保護者、ホーム主任、授業者、養護教

様式 4

論へのインタビューを行って、行動問題の生起前と後の状況、対象生徒の行動様式、特徴的な行動について記述し、その後機能分析した。

2.3 介入時期

通級指導教室において行動問題の改善にとりくむ介入は、第1期 20XX年10月～11月、第2期 20XX+1年6月～7月および第3期 20XX+1年10月～11月の3期間であった。第1期は通常学級への参与観察を行い、授業者に対して環境調整の工夫に関する提案を行う間接介入を実施した。また、全ての期間を通じて、対象生徒の行動の心理的背景を通常学級の授業者と共有し、行動への適切な対処を求めた。

2.4 通級指導における指導目標と指導手順

対象生徒の在籍するX高等学校における通級による指導は、1週間に2回、1回25分間、実施されていた。本研究における直接介入は、1週間に1回、25分間の指導を第1期と第2期には4回、第3期には5回行なった。

[介入第1期]対象生徒がストレス対処方略を獲得することを目的とし、フラストレーションを低減させるためのストレスマネジメントの指導を行った。まず、ストレス過多になりやすい場面を整理させた。次に、対象生徒自身が望む解決した姿を言語化させ、それを実現するためのストレス対処方略を考案させた。そして、対象生徒自身が設定した通常学級の授業場面でSSTを実行することをホームワークとした。

[介入第2期]第1期で考案したストレス対処スキルを般化するために汎用性のある援助要請スキルを獲得することを目的とした。まず、困り感が高い科目およびその要因を整理させ第1期の考案スキルを改変した援助要請について考えさせた。次に、改変した援助要請の実行しやすさと実行による効果の期待度を1～5段階で数値化して実行可能で効果が4点以上と判断した科目の授業場면을想定して援助要請のロールプレイを行い、授業場面でのSSTをホームワークとした。

[介入第3期]「授業場面における困りの解消」を目標として、SSTの定着と般化を目指した。まず、対象生徒の授業に対する動機づけが援助要請スキルや行動問題の生起に与える影響について確認するため各授業科目に対する対象生徒のやる気と参加度についての認識チェックを行った。次に、SSTの実行回数を増やして般化を進めるため、全ての授業場면을SST実行対象として、対象生徒の判断で「実行可能な場合には実行する」こととし、実行状況のセルフモニタリングを行うことをホームワークとした。モニタリングは、Googleスプレッドシート(図3)を用いて、生徒自身が毎日授業ごとに自身の要請行動を振り返りチェックする方法で行なった。最後に、通級による指導においてSSTの実行状況をセルフモニタリングの記録をグラフ化したシートを用いて振り返らせ、肯定的な気づきを得られるようなフィードバックを与えることで、援助要請行動に対する価値づけを行った。

介入期間全てにおいてSSTとCBTを組み合わせた指導は次の点に留意して実施した。a. 開いた

日付	校時	科目	A: 挙手による援助要請を行なった。	B: 他の方法で援助要請を行なった。	C: 机に伏せる行動をとった。	D: こまる場面がなかった。	気分 良い5 悪い1	その他 気分や行動の理由など
10/4(火)	1	科学と人間生活	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4	
	2	C英語II	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	
	3	原価計算	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4	
	4	原価計算	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4	
	5	世界史A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3	頭痛がひどかったため図書室で休んだ。
	6	日本史A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3	

図3 セルフモニタリング記録シート

様式 4

質問の後に1分待っても返事がない場合は閉じた質問に変える。b. 聴覚の過敏性に配慮し視覚情報を併用し静かにゆっくりと話す。c. 見通しをもって取り組むために、指導の流れがわかるレジュメを提示し進行を確認しながら進める。d. 自己の内面理解を深めるために心情を視覚化するスケールリングクエスチョンを用いる。e. 対話を紙面に記述し履歴を残しながら進める。f. 環境変化を最小限にするために同じ教室で指導進行をパターン化する。g. 指導者は対象生徒よりも発話量が極端に多くならないようにする。h. 対象生徒の自己表現や自己選択を尊重する。

2.5 教室の環境調整

授業参観後の協議で、授業者に対して対象生徒の行動の心理的背景を説明し、通級指導で行った指導と授業中に生起するであろう援助要請行動に対する対応の提案、および授業において困ることを減らす手立てについての提案を行った。

2.6 評価方法

通常学級の授業での対象生徒の行動観察および本人、教員へのインタビューによって行った。

3. 結果

3.1 通級による指導と授業中の固まって動けなくなる行動：指導前の授業中固まって動けなくなる行動の頻度と前後の状況から推測した原因

対象生徒は個別面談の中で、「授業中に周囲がうるさいと集中できない」ことと、「今、すべきことがわからない」ことに対するストレスが大きく、そのためやる気が無くなると述べた。機能的アセスメントに基づくアプローチを適用するためには標的行動の機能を特定することが必要であり、その手段として用いた「問題行動の機能評定尺度」(MAS: Motivation Assessment Scale; Durand, 1990)からは「課題からの逃避」と「注目の要求」機能が推測された。また、教員へのインタビューと行動観察からは、取るべき行動が具体的に分かっている場面では、周囲が騒々しい場面や、抽象的な問いや自己内省が必要な対象生徒が苦手とする課題が出された場面であっても固まらないことから「援助行動の要求」の機能が推定された(表1)。

表1 ABC分析による行動問題の要因分析

本人要因	先行事象(環境要因)	行動	結果事象	行動の機能
<ul style="list-style-type: none">・周囲の話し声や音が気になり、注意がそれやすい。・曖昧な指示理解が苦手である。	<ul style="list-style-type: none">・オープンクエスチョンな課題が出される。・周囲の生徒が話をしている。・口頭のみで課題指示がなされる。・正解がないあるいは複数ある課題が提示される。・自由度が高く方法が明示されない課題が提示される。	5分以上固まって動けなくなる。	<ul style="list-style-type: none">・授業者が声をかける。・課題を完了できずに授業が終わる。	<ul style="list-style-type: none">・課題からの逃避・援助行動の要求

3.2 固まって動けなくなる行動に対する自己分析と対処方略考案を通級指導で行った結果の授業での行動の改善の推移

【第1期】介入前には特定の科目で教員の声かけに応じた援助要請行動が2回報告されていたが、いずれも自発的な行動ではなかった。また、第1期介入中に観察された援助要請行動は1回のみで、介入後もほとんど報告されなかった。対象生徒が困る場面が多いとした授業科目と行動問題の生起割合が比較的高い授業科目とは概ね一致した。対象生徒は、望む姿を「困りを解消して課題に取り組むことができる。」とし、そのためのストレス対処方略を自ら複数考案した。そのうち「授業者に許可を得て、場所を変えて課題に取り組む」、「分からないことを質問する」の2つの援助要請行動を実践することができた。介入前には週に2～3回生起していた行動問題は、直接介入後、週0～1回程度に減少した。

[第2期]学年が上がった第2期介入前には、対象生徒の困り感が高い科目で固まる行動が多く観察されていた。対象生徒は苦手とする授業は、周囲が騒々しい場面、課題指示が抽象的、具体的なゴールイメージ

表 2 固まる行動と援助要請行動の変動

	第1期		第2期		第3期
	介入前	介入中 ～介入後	介入前	介入中 ～介入後	介入中 ～介入後
授業中に固まる行動の頻度	2～3回/週	0～1回/週	1～2回/週	0～1回/週	0回/2週
援助要請行動	—	0回/週	0回/週	1～2回/週	14回/2週
学校生活全般のストレス度	8～9	5～6	7～9	5～6	5～6

をもちにくい時間が続く場面が多いものだった。一方、苦手ではない授業は、活動毎の指示や時間設定が明確であり、思考場面で周囲が静かだった。騒々しさがあってもワークシートの完成など活動内容がパターン化されゴールが明確な授業だった。本人の分析では、固まる行動の主な要因は、周囲の騒がしさが気になって指示を聞き漏らしたりして「何をすれば良いのかが分からない」状態になることと整理した。汎用性のある援助要請行動として「挙手」によるものを選択し、自ら実行可能と判断し設定した授業場面でロールプレイの手順に従って挙手による援助要請を実行することができた。その時のストレス度の変化を実行前7、実行後3と振り返った。援助要請行動の生起状況は、第2期の介入中には週2～3回、介入後には週3回報告された。また、固まる行動については、第2期の直接介入後は、特定科目をのぞいて生起しなかった。

[第3期] 対象生徒は「興味がある科目や面白いと感じる科目では多くの場合、分からなくても何とかしようと行動できているが、そうでない科目では難しい」、「気分（モチベーション）が大きく影響する」と整理した（表3）。対象生徒は、介入中に全ての科目の授業場面で、困りに対して何らかの援助要請行動を実行することができた（図4）。セルフモニタリングの結果は、授業者の認識と概ね一致した。対象生徒は、通級による指導を①ストレスが減ったと感じていること、②困り場面に対して自分ができることを考えるようになったこと、③自発的に行動を起こすことで状況を変えられることを学んだこと等を肯定的な変化として語った。第3期介入後は、どの科目でも固まる行動の生起は報告されていない。

表 3 各授業科目に対する対象生徒の認識の違い

授業科目	生徒の評価(1低い～5高い)		
	質問A やりたいと思う	質問B やらなければならないと思う	質問C 参加できていると思う
財務会計 I	5	5	5
日本史A	5	5	4
原価計算	5	4	5
科学と人間生活	5	4	4
保健	5	4	3
世界史A	4	5	3
現代文B	4	4	3
C英語II	4	4	2
数学A	4	3	4
総合的な探究の時間	3	5	2
体育	3	3	2
ソピアII	3	3	1
LH	2	2	1

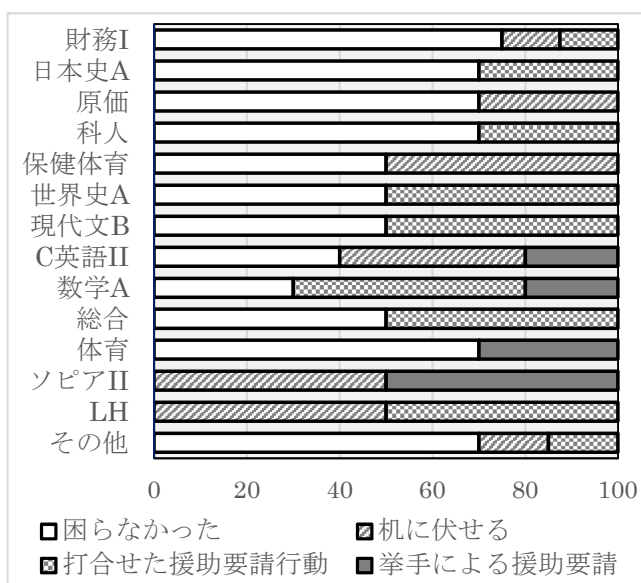


図 4 授業科目毎の援助要請行動の生起頻度

4. 考察

4.1 行動の背景要因について

第1期の介入時に、対象生徒は授業中の困り場面の解消した姿を「落ち着いて課題に取り組み完了させることができる」としたことや、第2期の介入時に、適切な援助要請の方法を生徒自身が考案し実行したことで、授業場面でのストレス度が大きく減少したことから、固まる行動の主な機能は「援助行動の要求」であったと考えられる。対象生徒の抽象的な問いに対する苦手さや聴覚の過敏さ、「正解」に対するこだわりの強さなどの個人要因と、口頭のみでの指示や周囲の生徒のランダム発言、正解の複数ある問いなどの環境要因の相互作用によって混乱し、「どのように取り組めば良いか」がわからずストレスや不安が過剰に高まった際に、固まる行動を取ることによって周囲からの援助行動を希求していたのではないだろうか。

4.2 授業場面での固まる行動の減少に効果があったこと

本人と苦手な授業を整理したところ、自由度の高い授業内容、騒音、時間の非構造化がストレス要因であることが推測され、対象生徒はストレス対処方略を身に付けていなかったため不適応行動が生起しているものと考えられた。介入実施後に授業場面での固まる行動が減少したのは、①授業者が環境調整したため困る場面そのものが減少したこと、②認知的プロセスを考慮したストレスマネジメントの指導により対象生徒がストレス場面を理解しやすくなり自身により対処法を考案できたこと、③自ら考えた対処法を実践した結果として自身の行動によって困り感が低減する経験を積むことができたこと、④ストレス対処場面の心理的負担量を数値化して振り返りを行ったことで効果を客観的に実感できたことによるものだと考えられた。

4.3 援助要請行動の獲得に関与する要因

発達障害のある児童生徒が自身で援助要請を行うことに難しさがある理由は、問題状況の認識の仕方が周囲の人と共有しにくいこと、援助要請に対する拒否感や抵抗感があること、具体的な方法が分からないことにある。対象生徒は、これらに加えてこだわりの強さに起因する困り場面でのストレスの高さが、冷静な状況判断や方略の選択を阻害している可能性が考えられる。

援助要請の実行は6つの心理的な段階を経るとされている（高木，1998；図5）。①自己の問題への気づき、②問題の重大性の評価、③自己の問題解決能力の査定、④援助要請の意思決定、⑤潜在的援助者の探究、⑥要請方策の検討、そして要請の実行と評価である。高木の示した援助要請行動の生起過程モデルに当てはめると、対象生徒が固まって応答しなくなる行動を生起させていた要因は、(1)授業者らのサポートにより、対象生徒が行動問題によって受ける不利益が最小化されていたため、援助要請行動の必要性を感じるほど重大な問題とは捉えていなかった(②)こと、(2)ストレス過多による混乱から、困り場面での適切な状況判断(③、⑤、⑥)が困難であったこと、(3)社会的経験の少なさ、あるいはネガティブな対人経験から、行動後に得られるポジティブな結果をイメージしにくく、行動コストに見合う利益を得られると判断できなかった(④)ことが考えられる。

これらを踏まえて、本研究での介入が対象生徒の援助要請行動の獲得に影響を与えた要因について考察する。まず、第1期介入時に行ったストレスマネジメントの指導と環境調整によって、困り場面におけるストレス過多による混乱の度合

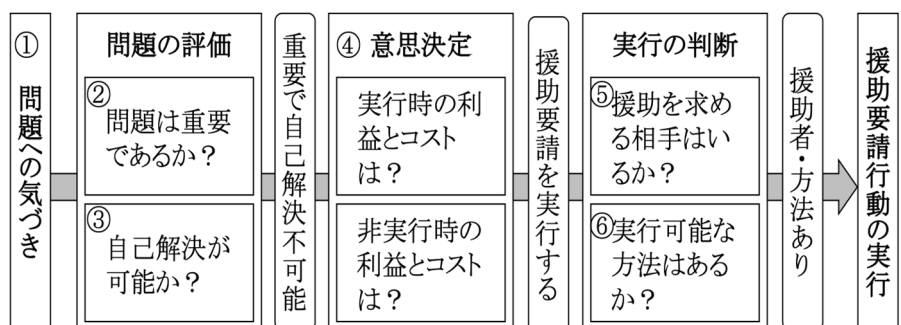


図5 援助要請行動の生起過程モデル

いが低下したため、状況判断や援助要請の方略の選択が介入前に比べて冷静に行えるようになったと考えられる。次に、第2・3期介入時の援助要請行動のSSTでは、対象生徒自身が望む「困りが解消した姿」を言語化させ、具体的な目標に対する方略を対象生徒自身に考案させたことで、援助要請行動を実行することの必要性和行動によって得られる利益について明確になったことと、役割を入れ替えたロールプレイによって援助者の行動を想起し援助者の行動コストに対する適正な評価を行わせたことが、援助要請行動実行時のコスト判断に肯定的な影響を与えたものと考えられる。また、実行後の振り返りを対象生徒自身の言葉で丁寧に行わせることで、行動の結果に対する肯定的な評価を、実行前後の心理的な変化を数値化させることでスキル実行の効果をそれぞれ再認させたことが、対象生徒の「援助要請行動は適応的な対処方略として機能する」という理解につながったと言える。これらのことが、第3期介入以降の授業場面における汎用的な援助要請行動を含めた選択的な援助要請行動の生起に肯定的な影響を与え、対象生徒の援助要請スキルの獲得につながったものと考えられる。

4.4 通級指導での指導による本人要因改善と環境調整が固まる行動を減少させたことについて

通級による指導場面で、対象生徒自身が期待する状態に至るために自分にできることを考察させ、その方法の一つとして援助要請行動を位置付ける指導を行ったことで、対象生徒は自発的な対処行動の意味とその効果を理解し、通常学級で意欲的にSSTを実践することができた。また、振り返りの指導を通じて行動の意味を再確認させて価値づけることで援助要請行動が定着し、援助要請行動の増加に伴って固まる行動が減少したものと考えられる。併せて、授業者に依頼した対象生徒の特性に応じた課題提示の方法や、課題提示後のフォローアップの仕方などの環境調整の工夫と、対象生徒の行動に対する具体的な対処方法が実践されたことで、対象生徒のストレス状態が緩和され、援助要請行動の実行の障壁が下がったことも、援助要請行動の生起数増加につながったものと考えられる。その後、授業者による環境調整への介入を行っていない科目でも、援助要請行動の生起数は増加し、ほとんどの科目で何らかの援助要請行動を取ることができたのは、通常学級における援助要請行動の実行に対する肯定的評価が得られたことが主な要因であると考えられる。対象生徒自身も援助要請行動を起こすことで課題解決に「効果があった」と振り返った。

このようにして、通級による指導場面では、個人要因へのアプローチとして、実行可能な行動を自己選択させるスキル指導を行い、通常学級の授業場面では、環境要因へのアプローチとして授業者に環境調整の工夫を提案し、授業者が実行したことで、スキル実行の障壁が下がり、援助要請行動の生起回数増加につながったものと考えられる。

5. 今後の課題

本研究ではASDのある生徒に対するCBTの要素を取り入れたストレスマネジメントをベースにした対処行動のSSTが、対象生徒の学校適応に効果があると言える結果を得ることができたが、課題も残された。第一に本研究では行動問題の生起回数の変化を主として授業者へのインタビューによって評価したが、今後は指導効果を統計的に前後比較してデータを示す必要があると考える。第二に本研究では、直接介入後のスキル維持の効果を把握できていない。今後は、長期にわたってフォローアップを行う必要がある。また、通級による指導におけるSSTを継続して実践するための課題としては、個別のアセスメントに基づく指導計画の組織的な共有と実践が挙げられる。そのために、通級による指導の校内支援体制への位置付けの明確化と、学校がすべての生徒にとって安全で効果的な学習環境であるために必要な学校文化と個別の行動支援を確立するシステムアプローチであり、エビデンスに基づく行動支援を学校全体で組織的に行う枠組みである「学校規模ポジティブ行動支援」(SWPBS:school-wide positive behavior support;Sugai & Horner,2011)の導入が効果的だと

様式 4

考える。

対象生徒の指導に関する課題は、授業中に「課題に対してどのように取り組めば良いかが分からなくて」固まる行動は減少したものの、対人面でのイレギュラーな出来事があった場合には、対処できずに動けなくなったり、クールダウンスペースへ移動して授業に参加できなくなったりすることが生起していることである。また、クールダウンスペースとして図書室の利用が可能になったものの、授業教室へ戻るのに時間がかかっており、場合によっては半日かかるケースもあり、より短時間で活動に復帰できるような対処方法も課題である。今後は、獲得スキルの定着を図るとともに、現在は限定的である援助要請スキルを般化させる取り組みや、対人面での困りに対する対処行動を身につけるための認知行動療法的なアプローチが必要だと考える。

6. 参考・引用文献

- 相川充(2009)：人づきあいの技術：ソーシャルスキルの心理学. サイエンス社. 147-152.
- 新井邦二郎・石隈利紀・本田真大 (2020)：援助要請の機能性の向上を目標とした行動的介入の試み—援助要請スキルトレーニングの効果検証—. 学校臨床心理学研究 北海道教育大学大学院教育学研究科学校臨床心理学専攻研究紀要, 17, 11-21.
- 藤野博・伴光明・森脇愛子(2010)：自閉症スペクトラム SST スタートブック：チームで進める社会性とコミュニケーションの支援. 学苑社.
- 半田健・清水寿代(2012)：発達障害児へのゲームによる行動リハーサルを取り入れたソーシャルスキルトレーニング：短期維持効果の検討.LD 研究, 21 (3), 351-60.
- 半田健・平嶋みちる・野呂文行(2014)：自閉症スペクトラム障害のある幼児に対する機能的アセスメントに基づいたソーシャルスキルトレーニングの効果.障害科学研究, 38, 175-84.
- 原田恵理子・渡辺弥生(2011)：高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果. カウンセリング研究, 44 (2), 81-91.
- 原田恵理子(2014)：学年全体を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果の検討. 東京情報大学研究論集, 17 (2), 1-11.
- 平澤紀子・藤原義博(2001)：統合保育場面の発達障害児の問題行動に対する専門機関の支援：機能的アセスメントに基づく支援における標的行動と介入手続きの特定化の観点から. 特殊教育学研究, 39 (2), 5-19.
- 小林真・稲垣応顕, 他(2003)：高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの効果. 富山大学教育実践総合センター紀要, 4, 15-23.
- 小関俊祐・高田久美子・嶋田洋徳(2020)：自立活動の視点に基づく高校通級指導プログラム：認知行動療法を活用した特別支援教育. 金子書房.
- 元村直靖・本村暁子・二宮ひとみ・川端康雄(2011)：不安障害を有する広汎性発達障害児に対して認知行動療法が効果的であった 2 例. 学校危機とメンタルケア, 3, 107-117.
- 栗谷美樹・中西良文(2016)：高校生の社会的スキルに対する自己認知ならびに習得したいスキルと教師の習得させたいスキルとの関連. 三重大学教育学部研究紀要. 67, 359-365.
- 岡島純子・鈴木伸一(2012)：自閉症スペクトラム障害児に対する社会的スキル訓練—欧米との比較による日本における現状と課題—. カウンセリング研究, 45 (4), 229-238.
- 岡島純子・谷晋二・鈴木伸一(2014). 通常学級に在籍する自閉性スペクトラム障害児に対する社会的スキル訓練：般化効果・維持効果に焦点を当てて. 行動療法研究 40 (3): 201-211.
- 岡田智・森村美和子・中村敏秀(2012)：特別支援教育をサポートする図解よくわかるソーシャルスキルトレーニング(SST)実例集. ナツメ社.

様式 4

岡島純子・鈴木伸一(2012)：自閉症スペクトラム障害児に対する社会的スキル訓練—欧米との比較による日本における現状と課題—。カウンセリング研究, 45 (4), 229-238.

嶋崎まゆみ・加藤哲文・野呂文行, 他(2006)：学校支援において連携や協働を進めるために、『行動コンサルテーション』はいかに役に立つか：わが国への適用の現状と課題（大会実行委員会企画シンポジウム）。日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集, no. 24.

Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24, 23-50.

高橋史・小関俊祐・嶋田洋徳(2010)：中学生に対する問題解決訓練の攻撃行動変容効果（実践研究, 学校におけるソーシャルスキルトレーニング）。行動療法研究, 36 (1), 69-81.

Durand, V. M. (1990): *Severe behavior problems: A functional communication training approach*. Guilford Press, New York.