

広汎性発達障害の児童への感情認知支援プログラムの開発 —感情認知尺度の作成と SST 実践—

岡田 智¹⁾ 奥貫奈津恵²⁾ 岡田克己³⁾ 佐藤美香⁴⁾

1) 共立女子大学 2) 千葉リハビリテーションセンター 3) 左近山第一小学校 4) IEP のびのび教室

<要 旨>

<要 旨>広汎性発達障害 (PDD) における特徴として、これまで多くの研究の中で、感情認知、感情理解の困難さが取り上げられてきた。今後は対象児の障害特性に応じた感情認知プログラムの開発が広汎性発達障害を持つ子どもへのアプローチにおける重要な課題として挙げられる。そこで、本研究では、(1) 感情認知尺度を開発すること、(2) 感情認知プログラムの開発、実施し、プログラムの有用性と課題を検討することを目的として行った。その結果、(1) 感情認知チェックリストは「感情の表現」「感情の統制」「感情の安定性」の3因子構造であることが明らかとなり、また十分な α 係数を得ることができ、構成概念妥当性、内的整合性が確認された。また、(2) 小学4~6年のPDDを持つ子どもに対し、感情認知チェックリスト、実態把握表を実施し、ニーズを把握した上で感情認知プログラムを開発、実施したところ、プログラム実施後の再評価においてはそれぞれの尺度で肯定的な変化が確認された。プログラム中の対象児の変化からは、学校担任へのコンサルテーションを含む環境の調整も重要な影響因であり、その上で感情認知プログラムを行うことで、より効果的となったと考えられた。

<キーワード>

広汎性発達障害 感情認知チェックリスト SST 感情認知プログラム

【はじめに】

広汎性発達障害 (PDD) における特徴として社会性の障害があり、これまで多くの研究の中で、自己および他者の感情認知、感情理解の困難さが取り上げられてきた。言語機能が良好とされる高機能広汎性発達障害児者においても、基本的感情の認知や感情語の使用に困難をもつことが示されている (宮本、1999)。代表的な研究では、宮本 (1999、2000) は高機能後半生発達障害者と対象とした研究で、感情を喚起する状況刺激と矛盾する表情を予測する能力の困難さ、また状況と表情から感情推測のための情報を統合することが困難であることを明らかにしたことがある。また、神尾・十一 (1998)

も、高機能自閉症を対象に表情写真に対して言語をラベリングする課題での困難さを明らかにした。その他様々な困難さが明らかになるに伴い、またそれに対するアプローチ法 (例えば、高階ら、2003 等) も開発され、特に他者の感情認知に関する検討が多くなされてきている。

しかし、臨床場面ではアトウッド (1999) が指摘するように、自己の感情表現や自己の感情認知の障害があるケースや、感情のコントロールに問題があるゆえに社会適応上の問題を生じるケースが散見されている。また、山下 (2008) によると、PDD においてうつ病の並存が高率で、抑うつ気分、興味の喪失等の症状が

確認されている。にもかかわらず、他者の感情認知に関する研究が多く発展してきている一方で、自己の感情認知に特化したアプローチ法は未だ数少ない。また、トレーニングで取り上げる課題は、感情語の概念理解、表情と感情語のマッチングや、状況刺激文と感情語のマッチング、感情体験時の身体反応のモニタリング、感情の程度の測度化など、多岐にわたり混在している状況である。それゆえ、感情理解の一面のみの理解が達成されたにとどまり、包括的な感情理解が促進されるに至らないケースが生じることが懸念される。

よって、今後は対象児の障害特性に応じた自己の包括的な感情認知プログラムの開発が、広汎性発達障害の子どもへのアプローチにおける重要な課題としてあげられる。ただ、発達障害の子どもの感情面・情緒面の特性を把握できるツールは見られず、これらの特性を把握するためのアセスメントツールの開発が必要とされている。

そこで、本研究では、(1) 教師評定用の感情認知尺度を開発し、信頼性、妥当性の検討を行い、指導実践への適用を図れるようにすること、(2) 感情認知プログラムを開発して対象児に実施しプログラムの有用性と課題を検討することを目的とする。

【研究1】感情認知チェックリストの開発

1. 尺度構成

筆者ら（広汎性発達障害の評価、指導を専門とする臨床心理士）により、広汎性発達障害の子どもに頻繁に見られる感情の問題を中心に、「感情の表現」「感情の統制」「感情の安定性」の3カテゴリおよび、12項目が作成された。

アトウッド（1999）や杉山（1994）など PDD 臨床家および研究者が指摘している問題も含まれている。この尺度に関しては、PDD を専門とする他の臨床心理士1名、情緒障害教育経験8年になる小学校教諭1名にも、PDD の子どもが示しやすい感情の問題として妥当であるか、一般の教員がつけやすい内容であるかどうか意見をもらい、項目に修正を加えた。最終的に、表1の項目になった。評定は、それぞれの項目について「まったく当てはまらない（1点）」「あまり当てはまらない（2点）」「当てはまる（3点）」「とてもよく当てはまる（4点）」の4件法でおこなう。なお、点数に関しては、「感情の表現」のみを逆転項目として扱い、結果の分析などは「1点→4点」「2点→3点」「3点→2点」「4点→1点」と振替えた。

2. 調査方法と分析方法

対象児は、神奈川県横浜市立小学校の通級指導教室に通っており、発達障害を専門とする児童精神科医による広汎性発達障害の診断ある児童である。通級指導教室を通して、在籍学級の担任教師に対象児の評定を依頼した。評定は無記名で行い、チェック項目以外に学年、性別も記載してもらった。依頼、回収は手渡しでおこない、1～6年生の計44名のデータが集まった。性別の内訳は男児29名、女児15名であった。

信頼性を確認するために Cronbach の α 係数、構成概念妥当性を確認するために因子分析をおこなった。分析には、SPSS12.0 の統計ソフトを用いた。

3. 結果と考察

44名のデータの12項目について因子分析を行った。初期の固有値の減衰率を見てみると、

表1 下位尺度の α 係数、因子分析結果（プロマック法 斜交回転）

カテゴリと項目	因子1	因子2	因子3
【感情の表現】 $\alpha = .798$			
①自分の気持ちを大人に落ち着いて話すことができる	.273	.214	.730
②嬉しい気持ち、楽しい気持ちを態度や表情に表す	.160	-.277	.460
③困ったときや不安なとき、大人や仲間に相談できる	.232	.109	.921
④作文や発表などで、自分の感じたことを表現できる	.173	.250	.737
【感情の統制】 $\alpha = .830$			
⑤気持ちのコントロールが難しい	.588	.680	.402
⑥嫌なことがあったとき、固まったり大騒ぎしたりする	.435	.761	.239
⑦怒ったり、イライラしたりすると、他者や自分を責めたり攻撃したりする	.349	.785	.149
⑧気持ちの切り替えに時間がかかる	.622	.680	.082
【感情の安定性】 $\alpha = .816$			
⑨気持ちが不安定になりがちである	.924	.491	.218
⑩不安感や無気力感など見られる。	.700	.178	.386
⑪気分のムラが激しい	.684	.593	.060
⑫過去のことを思い出して混乱するときがある（フラッシュバックを含む）	.616	.562	-.012
負荷量平方和	4.3	2.0	0.9
寄与率	36.1	16.7	7.8
累積寄与率	36.1	52.8	66.6
因子間相関	因子1	.495	.119
	因子2		.271

4.7、2.4、1.3、0.8、0.6... であり、回転後の因子負荷量の状態からも3因子構造が妥当であると判断した。「感情の表現」の項目に関しては、第3因子に高い負荷がみられた。第3因子と他の因子との相関関係も低いものであった。「感情の統制」の項目に関しては第2因子にどの項目も高い負荷量を示したが、第1因子にもまたがって負荷した。「感情の統制」の項目に関しては、第1因子に高い負荷量を示したが、やはり、第2因子にも負荷が認められた。第1因子と第2因子は、.495と中程度の相関関係がみられており、互いに密接であることが示された。いずれにせよ、「感情の表現」「感情の統制」「感情の安定性」の下位尺度構造を裏付けるものであり、構成概念妥当性が認められた。

各下位尺度の α 係数を算出したところ、感情の表現が.798、感情の統制が.830、感情の安定性が.816であり、どれも満足のいく結果が得られた。内的整合性の高さが確認された(表1)。

また、性差、学年差を検討するために、各下位尺度の合成得点を算出し、学年と性別を要因に分散分析をおこなったが、「感情の表現」「感情の統制」「感情の安定性」いずれにおいても、性差、学年差はみとめられなかった。したがって、臨床適用を図るために、男女、学年を合せて調査データを用いて標準化のための基準を作成した(表2)。下位尺度ごとに合計得点(粗点)を求め、平均が10、標準偏差1となる評価点になるように換算して、子どもの感情の問題を評価する。粗点、評価点は数値が大きくなると、その尺度での困難や問題が大き

いことを示す。

表2 標準化表

下位尺度	平均	SD
感情の表現	9.5	2.6
感情の統制	10.5	3.0
感情の安定性	8.8	2.9

評価点への換算式		
SS =	$\frac{(\text{個人粗点} - \text{平均})}{\text{SD}} \times 3 + 10$	

【研究2】感情認知プログラムの開発とその効果についての検討（事例研究）

1. 目的と方法

次に、感情認知の困難さのある広汎性発達障害の子どもに対し、感情認知プログラムを開発、実践し、その効果を検証することとする。

まず、事前に対象児に対し、感情認知チェックリスト、実態把握表（岡田・上山、2007）を実施する。保護者や学校担任からも聴取し、対象児の困難さの状況を把握する。その上でニーズに合うようプログラムを開発していく。プログラムを実施後、再度感情認知チェックリスト、実態把握表を実施し、その結果を比較検討することとする。感情認知チェックリストは発達障害を専門とする臨床心理士2名によって評価し、実態把握表は学校担任に手渡しで依頼した。

2. 対象児

対象児はアスペルガー症候群の診断のある、東京都の医療機関でグループ活動に参加している小学4～6年の男児4名、女児2名。WISC-IIIのFIQが100～120と、平均より高めの知的水準である。突然のパニック、気持ちの切り替えの困難さ、感情を表現することの苦手

表3 対象児の特徴

A 小4 男	診断：アスペルガー症候群 活発なタイプであるが、学校では、興味の少ないこと、自信がない活動、学習には参加しない。特に書く作業があると嫌がる。思い込みが激しく、イライラしたり切れやすい。フラッシュバックして、情緒が不安定になることがしばしばある。
B 小4 男	診断：アスペルガー症候群の疑い 人懐っこいタイプだが、不注意や衝動的なところが目立つ。学校では状況が読めずにクラスメイトに暴言をすることも。成績は優秀であるが、国語の心情の読み取りは苦手。自分の気持ちを聞かれても感情を表現できず、わからないと答えることが多い。
C 小5 男	診断：アスペルガー症候群 リーダー的存在。安心できる関係性の中では穏やかに過ごせるが、特定のクラスメイトに対し、暴言や殴る、蹴るといった暴力、担任への反抗がある。興奮すると周囲の注意を受け入れられず、行動を抑えきれない部分がある。
D 小5 女	診断：アスペルガー症候群 優等生タイプ。天真爛漫な雰囲気があるものの、悪気なく言ったことが嫌味や自慢になっているなどして、反感をかいやすい。また、自分のことよりも他者の言動が気になるようで、イライラしているときには衝動的に他児への否定的、攻撃的な言葉を言うことがある。
E 小6 女	診断：アスペルガー症候群 基本的には穏やかで落ち着いているが、取り乱すと気持ちの切り替えがうまくできない。低学年の頃から通級指導室に通っており、ソーシャルスキル訓練を受けてきた。男子から非難されてよく怒り、「どうせ自分が悪いんでしょ」と開き直ったり、相手に対する攻撃性も出てくるが、イライラしたときはトイレに行って一人になるなど自分なりの回避法も身につけている。

さ、被害的な感情の持ちやすさ、他者の感情に気づきにくさなどの、感情認知及び統制の問題が見られている。

3. 指導の方法と経過

実施した感情認知チェックリスト、実態把握表、学校担任と保護者からの聴取により、ニーズに応じた感情認知プログラムを展開した。

1) 指導構造

東京都の医療機関の1室で行われた。指導者

は臨床心理士3名である。1年間の指導で月1回の1時間、合計12回のセッションであった。

1セッションの指導の構造は①ウォーミングアップの時間を設けた後、②机上での認知的な感情認知プログラムを実施。③ゲームや製作など楽しめるプログラム（感情認知や表出、統制を実践していけるよう配慮）という流れである。

2) プログラムの内容とねらい

表4に示す。

表4 感情認知プログラム

プログラム	内容	ねらい
エモーションタイムアウト法	「くやしい」「申し訳ない」「大丈夫」などの感情語を、椅子に貼る。椅子とり、ドッチボール、鬼ごっこなどのタイムアウト時に、自分がそのとき感じた気持ちに合う椅子を選択し、そこでタイムアウトをとる。	<ul style="list-style-type: none"> リアルタイムで生じている感情について、自己認識する 自分の気持ちを表現する
感情マップ	ハート型に切り抜いた紙に、思いついた感情語をできるだけ沢山書いていく。机の上に置いて、意味の近い感情語を近くに、反対の意味の感情語を遠くに置くなどして、感情語の地図を作っていく。	<ul style="list-style-type: none"> 感情語を知る 感情語の意味を理解する それぞれの感情語の関係性をつかむ
感情サイコロトーク	感情語の書かれたサイコロを順番に転がし、出た面に書かれた感情語にまつわるエピソードを話す。	<ul style="list-style-type: none"> 感情語と実際の体験を結びつける 感情語を用いながら、他者に自分の体験を伝える 他者の経験と自分の経験を結びつけ、共感を促す
絵本教材 「なかなかおり（童話屋）」 「ケロリがケロリ（ポプラ社）」	絵本を読んで、主人公の気持ちの変化を確認し、追っていく。 その後、「気持ちの切り替えスイッチ」がそれぞれにもあることを伝え、日常でどのような切りかえスイッチを使っているのか聞いた。	<ul style="list-style-type: none"> 「気持ちの切り替え」の重要性を学ぶ 絵本の内容について、不快感情の切り替えのきっかけをつかむ 自分の気持ちの切り替え方法について考える 他者の切りかえ方を参考にする
絵本教材 「狼と石のスープ（徳間書店）」	登場人物をメンバーで割り振り、自分の担当の登場人物の箇所を読み上げる。登場人物になりきって、その状況での感情を推測する。	<ul style="list-style-type: none"> 自分に他者（登場人物）の気持ちを沿わせるように意識する 他者感情の理解
絵本教材 「給食番長（長崎出版）」 「飼育係長（長崎出版）」	登場人物をメンバーで割り振り、自分の担当の登場人物の箇所を読み上げる。登場人物になりきって、その状況での感情を推測する。「飼育係長」では、読んで感情に関する内容を確認した後、こども達自身が仲間助けられた経験、その時の気持ちを聞いていった。	<ul style="list-style-type: none"> 他者の話を聞いて、他児も同じようなことがあったことなど、共感を促すとともに、具体的な状況の中で起こる感情を確認する。 他者に対して感情を表現する機会を作る

3) 対象児の変化

プログラム中の様子と、プログラム実施後の学校・家庭での様子を表6にまとめた。また、感情認知チェックリストおよび実態把握表の結果についてもそれぞれの対象児に変化が見られた(表5、図1、2)なお、感情認知チェックリストは得点は4点~16点で分布し、得点が低いほど困難があることを示す。また、実態把握表は得点は0点~16点で分布し、得点が高いほど困難があることを示す。

対象児5人と少ないサンプルではあるが、プログラム実施前後の変化の傾向を確認するため、対象児の質問紙の前後それぞれについて平均値を割り出し、T検定を行った。すると、感情認知チェックリストについては、「感情の表現」が $t(4)=-2.967, p<.05$ で有意な差が認められ、「感情の安定性」が $t(4)=-2.236, p<.10$ と有意な傾向が認められた。「感情の統制」は $t(4)=-1.616, n.s$ と優位な差は認められなかった。「感情の統制」については、比較的感情の統制の問題がグループプログラム内で大きかった対象児Aと対象児Cについての得点が増加したが、元々安定して活動に参加できていた他児の評価は変化がなかったことが検定の結

果に反映された。また、実態把握表については、「コミュニケーション」が $t(4)=3.586, p<.05$ 、「対人関係」が $t(4)=3.833, p<.05$ と有意な差が認められ、「こだわり」が $t(4)=2.449, p<.10$ と有意な傾向が認められた。一方、感情認知プログラムでは直接扱わない「知的能力」「読み書き算数」「不注意・多動性」「粗大運動・微細運動」については有意な差は認められなかった。ただし、今回「情緒」についても有意差は認められなかった。上記の対象児別の実態把握表の変化を見てみると、ほとんどの対象児の「情緒面」が減少しているのに対し、プログラムの終了時の近辺で、学校で本児に対するいじめが起きていた対象児Eについては逆に増加しており、そのことが得点に影響していた。

図1は感情認知尺度におけるプログラム前後の平均値の推移、図2は実態把握表における推移を示した。図では感情認知に関するそれぞれの尺度項目において、数値は全体的に減少傾向にあった。よって全体的には、感情認知プログラムの実施後に、感情認知、およびそれに関連する対象児の生活状況について改善傾向が認められた。

表5 感情チェックリストおよび実態把握表の変化

対象児	感情認知チェックリスト			実態把握表							
	表現	統制	安定性	知的	読み	コミュ	対人	こだ	不注	情緒	運動
A 前	6	6	4	1	4	7	12	11	15	9	2
小4 後	12	11	6	0	3	4	9	8	9	7	2
B 前	9	13	14	0	0	4	7	1	6	3	0
小4 後	13	13	14	0	0	1	3	0	5	0	0
C 前	6	11	10	2	5	8	8	8	10	11	3
小5 後	8	15	12	2	3	2	4	7	6	5	3
D 前	8	12	15	0	0	1	1	0	1	0	0
小5 後	15	12	15	0	0	0	0	0	0	0	0
E 前	13	12	9	0	0	4	5	4	4	2	0
小6 後	13	12	10	0	0	2	4	0	7	7	1

※知的…知的能力 読み…読み書き算数 コ…コミュニケーション 対人…対人関係
こ…こだわり・切りかえ 不注…不注意・衝動性・多動性 情緒…情緒面 運動…運動面

表6 対象児の様子、変化

	プログラム中の様子	学校・家庭での様子
A 小4 男	初めはワークシートに書くことを拒否していた。また、マイナス感情が出る課題では意見を述べることも拒否していたが、プラスの感情をテーマに扱った際の取り組みはよく、セッションの半ばにはマイナス感情でも説明できるようになってきた。フラッシュバックが起きる状況もあったが、次第に落ち着いて話すことができてきた。その後、学校でのストレス、担任への不満などを指導者に開示することが多くなった。	4年生の最初のころは担任教師との対立（反抗）が絶えなかったが、徐々に担任と距離を置くようになり、3学期には児からの担任への攻撃はなくなった。担任教師には、筆者らが手紙、電話によるコンサルテーションを4回行った。
B 小4 男	もともとグループ内では感情の問題は見せなかつたので、大きな感情の認知、コントロールに関しての変化はなかった。感情認知プログラムへの取り組みは良好で、よく意見をいったり、他児にコメントしていた。	家庭では感情が不安定なときがあり、急に泣き出したり、怒ったりすることがあった。母親に自発的には自分の気持ちを伝えることはできてはいないが、母親が気持ちを聞き出したり、承認すると、素直に学校でのトラブルやストレスを表現できるようになった。
C 小5 男	当初は感情認知プログラムは無難にこなしているものの、感情表出は積極的ではなかった。次第に打ち解けた仲間の中では自分のことを話すようになり、グループ後の指導者との個別面接も実施できた。そこで、学校担任とのトラブルを表明しており、指導者とはスケールリング（気持の温度計）を用いて整理することを試みていた。1ヶ月不登校になったが、セッションの最後の方では「先生が言ったように、休んだらいやな気持ち減ったよ」と述べていた。	保護者も児も、学校に対する拒否感や不信感が強くなっており、感情認知プログラムおよび、1か月の不登校を経て、学校に対する否定的な感情が減ってきた。3学期および6年時からトラブルなく投稿できるようになってきている。
D 小5 女	はじめはプラス感情を扱ったプログラムでは表現していたものの、否定的な感情を扱ったプログラムでは「そんなことない」と否認。しかし、他児が表現しているのを聞いていくうちに、他児の表現を借りて否定的な気持ちについても、自分の状況を表現することができてきた。	感情を表現する、友達の気持ちを考えるという、感情に関することばがグループ内でよく聞かれるようになった。
E 小6 女	プログラム中では「憂鬱」のエピソードに「ごみ箱にごみを投げてもうまく入らなかったとき」というなど、やや感情語とエピソードにズレがあったが、次第に課題の中で、状況と気持ちの説明的を射てきた。また、進行の中では学校での体験をはなすことがあった。その間はフラッシュバックしたことがあったが、指導者や仲間が親身になって聞いており、本人の中で処理しているようだった。保護者がによると「グループで話してすっきりしているようだ」とのことだった。	6年生の後半、学校でのいじめやからかいがあり、強いストレスを抱えている状況であった。「卒業まで気にしない」とか「無視、無視。」などと本人が処理するようになった。親にも「変なことという奴がへんなんだ」と言っている。学校では、今までだまって耐えていたのが、言いかえしたり、大騒ぎするようになり、担任の実態把握表の評価では情緒の得点が上がっている。

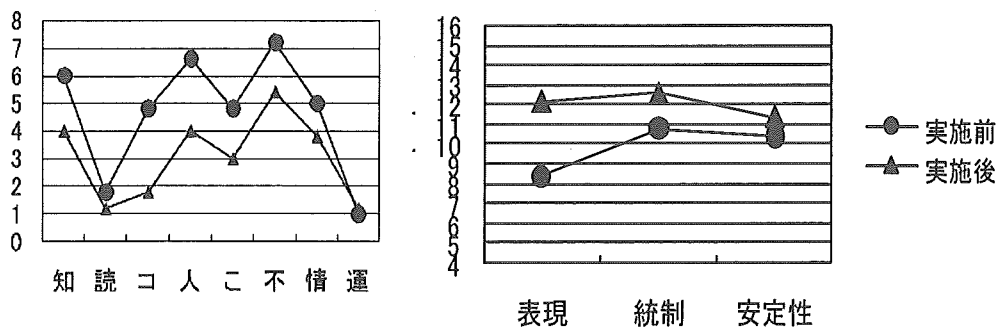


図1、2 実態把握表および感情認知チェックリストの全体の変化

【総合考察】

本研究では、(1) 教師評定用の感情認知チェックリストを開発し、信頼性、妥当性の検討を行い、指導実践への適用を図れるようにすること、(2) 感情認知プログラムを開発して対象児に実施しプログラムの有用性と課題を検討することを目的として行った。

感情認知チェックリストにおいては、信頼性を確認するために Cronbach の α 係数、構成概念妥当性を確認するために因子分析をおこなったところ、「感情の安定性」「感情のコントロール」「感情の表現」の3つの下位尺度で成り立つことが確認された。 α 係数による信頼性、探索的因子分析による構成概念妥当性も確認され、PDD の感情認知の問題を評価するツールとしての活用が期待された。ただし、今回の分析では PDD を持つ子どもを母集団にしており、PDD 群の中での感情認知の問題の比較検討や指導プログラムの導入におけるニーズの把握は可能になるものの、他の感情認知の問題を併せ持たない障害を持つ子どもや健常な子どもとの比較検討を可能とするに至っていない。よって、今後は更に広範囲に及ぶ母集団の確保が課題となった。

また、アスペルガー症候群を持つ子どもに対し、感情認知チェックリストを実施し、感情認知に関する問題を把握し、ニーズに応じたプログラムを開発、実施したところ、プログラムの前後で、感情認知チェックリスト、実態把握表において、肯定的な変化が確認された。対象児 A はプログラムを通して本人の感情表出が高まることにより、援助者に被援助行動が出せるようになったと考えられる。また、生活場面での感情認知に関する問題状況の改善について

は、臨床心理士によるコンサルテーションがあったことも影響していると考えられた。対象児 C については、当初はあまり感情の表出が見られなかったが、プログラムは無難にこなしており、次第に感情の表出が促されていった。学校生活でのトラブルが生じた際には、個別面接を実施したが、感情のスケーリングを行うなどしながら、面接担当者に対して素直に気持ちを表現することができた。感情認知プログラムは、気持ちを表現することにより、効果的な援助関係を築くきっかけとしても、意義が大きいと言える。また、一ヶ月間の不登校となっている期間は穏やかに生活することができており、感情の表出による気持ちの整理と、不登校の期間では気持ちのリセットができたと考えられた。対象児 E については、当初、プログラム内において、説明される状況と感情語にズレがあり、感情認知の問題があったが、絵本課題を実施していくうちに、次第に登場人物の気持ちの説明が的を射てきた。プログラム中は穏やかにすごせており、感情の表出もコントロールしている様子が見受けられたが、学校でのいじめにあっただけから、学校では否定感情の表出が大きくなった。実態把握表の「情緒」の数値が増加しているのも、いじめの状況が影響しているものと思われる。プログラム中の感情認知のズレをより焦点化できるようになったことから、自分の感情についてよりの確に把握するようになった結果、状況によって生じる気持ちの動揺が大きくなったものと考えられた。感情認知が適切に行われるようになった際に、否定的な感情の焦点化が生じた場合、より個別で丁寧なバックアップ体制も重要と考えられた。

今後の課題として、現在、通級指導教室での

PDDグループへの適用を行っており、教育への応用可能性を探っていくことがあげられる。また、本研究では知的に高いPDDを持つ子どもを対象に行ったが、感情認知の指導は、対象児の認知的要素や言語表現力に頼るところもあるので、知的または言語に遅れのある児へのプログラムについても開発検討していく必要があると考えられた。

【文献】

- 神尾陽子・十一元三（1998）：高機能自閉症における感情認知過程に関する研究．児童青年精神医学とその近接領域 39（4）340-351
- 宮本淳（1999）：高機能広汎性発達障害の感情認知（Ⅱ）－状況と矛盾する表情理解と推測についての検討－．小児の精神と神経 39（3）239-247
- 宮本淳（2000）：高機能広汎性発達障害の感情認知（Ⅰ）－他者感情推測における手がかり情報を統合することの困難さ－．発達障害研究 22（1）34-43
- 岡田智・上山雅久（2007）教室で評価可能な実態把握表の作成と標準化．日本LD学会第16回大会発表論文集、576-577.
- 杉山登志郎（1994）：自閉症に見られる特異な記憶想起現象－自閉症の time slip 現象．精神神経学雑誌 96（4）281-297
- 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸（2002）DSM - IV - TR 精神疾患の診断・統計マニュアル．医学書院
- 高階美和・犬飼陽子・井上雅彦（2006）：高機能自閉症幼児における感情理解・表出の指導－日常生活への般化の検討－．発達心理臨床研究 12、113-122

トニー・アトウッド（1999）：ガイドブック アスペルガー症候群．東京書籍

山下洋（2008）：広汎性発達障害に併存するうつ病の診断と治療．児童青年精神医学とその近接領域 49（2）138-148

【謝辞】

本研究に協力してくださいました東京都および横浜市の通級指導の先生方、また、本プログラムに参加してくださいました子どもたち、その保護者に感謝いたします。