

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

西村 健一・白井 佐和*・武藏 博文**

(香川県立高松養護学校) (大学院教育学研究科) (特別支援教育講座)

761-8057 高松市田村町1098 香川県立高松養護学校

*760-8522 高松市幸町1-1 香川大学大学院教育学研究科

**760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

The Development of Educational Program to Manage the Feelings of Anger Intended for Developmental Disorder Children

Kenichi Nishimura, Sawa Shirai* and Hirofumi Musashi**

Takamatsu School for Special Education, 1098 Tamura-cho, Takamatsu 761-8057

**Graduate School of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

***Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

要 旨 Atwood (2004) の「Exploring Feelings」を参考に、特別支援学校の高等部生徒を対象として感情理解プログラムを開発した。実践は平成21年9月からセッション10回と、9月から翌年3月まで「うれしいこと日記」の活動を通して行われた。実践前後のメンタルヘルス・チェックリストなど複数のアセスメント結果や日常生活での変化から、広汎性発達障害の生徒に対して効果があることが示唆された。

キーワード 広汎性発達障害 怒りの感情コントロール 教育プログラム
特別支援学校高等部

I. 目的

近年では自閉症における認知において「感情理解」に関する研究がされるようになってきた。Howlin, Baron-Cohen & Hadwin (1999) は自閉症に特徴的な心の理論の研究結果から、他者の“心”を読むためのプログラムを開発し、自閉症に適應することで信念・感情及び“ふり”の理解に効果があると報告している。国内では

吉井・吉松 (2003) が、自閉症の感情理解において、肯定的な感情よりも怒りなどの否定的な感情の方が理解されやすい可能性があることを指摘した。

従来、怒りのコントロールに焦点を当てた教育プログラムについては、その取り組みがアメリカなどで始まっているものの、実証的な検討を行ったものは少ないとされてきた(桜井・Cusumano;2002)。しかし、自閉症の怒り

や不安のコントロールを目的として開発された教育プログラムである「Exploring Feelings」は、実証的な研究によって成果が報告されている (Atwood;2004)。我が国の研究においても、宮路ら (2008) は高機能広汎性発達障害の児童における感情理解のプログラムを実施しており、吉橋ら (2008) は高機能広汎性発達障害の小学生と中学生に対して怒りのコントロールプログラムを実施して、ともに成果を上げている。

さて、平成21 (2009) 年に公示された特別支援学校学習指導要領の自立活動において6つの内容が挙げられた。その中には人間関係の形成の項目が新設され、他者の意図や感情の理解に関する教育の必要性が指摘されている。さらに個別の指導計画の作成する際には、個々の児童又は生徒について、障害の状態、発達や経験の程度などの実態を把握することが配慮事項として示されている。しかし現時点では自閉症の感情理解に関する教育的な方略が確立されているとはいえない。

そこで、本研究ではAtwood (2004) が開発した「Exploring Feelings」のプログラムを参考にしながら、特別支援学校の高等部に在籍する自閉症の生徒を対象として感情理解に基づくプログラムの開発と運用を行い考察することを目的とした。

なお、本論においては自閉症スペクトラムの立場を支持するものとし、自閉症に関連する一連の障害を自閉症と考えることとする。

II. 方法

1. 対象

K特別支援学校の高等部に在籍した、自閉症の男子生徒AとBの2名と、同級生の生徒4名の計6名であった。AとBは、ともに小学校時代は通常学級に在籍しており、その時期に医療機関から自閉症の診断を受けていた。その他の4名の生徒は知的障害、広汎性発達障害、ダウン症など障害は様々であり知能指数は50~75の範囲であった。全員、日常生活における会話は可能であり、簡単な文章であれば読み書きをすることも可能であった。対象生徒の診断名、知能指数、感情理解、日常生活の様子はTable 1に示した。

2. プログラムの概要

2009年9月から10月の間に、K特別支援学校の宿泊訓練棟A教室において、毎回同じ教室環境でセッションを行った (Fig 1)。セッションは、1セッションを50分として合計10回行った。実践はK特別支援学校の教諭で臨床発達心

Table 1 対象生徒の知能指数と診断名

氏名	A	B
診断名	自閉症スペクトラム	自閉性障害
知能指数	65	75
感情理解	感情を表すことは少ない。感情を表す言葉の使い方は理解している。	感情の理解は十分にできていない。パターンの決まった場面で感情を表す言葉を使うことができる。
怒りの感情について	他者から何度も関わられるなど苦手なことに対しては、体を硬直し表情を硬くすることで怒りを表す。怒りなどの感情のコントロールについては家庭からのニーズにも挙げられている。	日常生活において怒りを表し言葉を荒げることがある。たとえば、自分の意図通りに周囲の人が動かない場合などでは怒りの感情が高まるが、自分でうまくコントロールできないことがある。
日常生活の様子	友だちとよりも一人で過ごすことを好む。何度も関わられると不快感を示し、体を固くして怒りを表し相手と距離をとることがある。	自分の興味のあることを一方的に話す。パターンの決まったやりとりを好む。自分の意図通りに周囲の人を動かそうすることがあり、うまくいかないときに怒りを表し言葉を荒げることがある。

理士であるメインティーチャー1名と、K大学特別支援教育専攻の大学院生サブティーチャー1名の計2名を基本の形とし、随時K大学教育学部の大学生が1名程度参加した。



Fig 1 セッションの様子

1) セッションの内容：実践の内容は、「EXPLORING FEELINGS :Cognitive Behaviour Therapy To Manage Anger」を参考にしたものの部分的に変更をした。セッションの具体的な内容についてはTable 2に表した。主な変更点としては、生徒の実態からソーシャルストーリーTMの作成の部分を除いていたこと、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 (Table 3)、内容を理解しやすいように漫画「ちびまる子」を活用するなど生徒の実態に応じた教材・支援ツールを作成したことなどであった。

セッション全体のテーマは「素敵なおとなになろう」であり、毎回「社会人になるために」というセッションの目的の説明から入ることとした。対象生徒が全員来春に卒業を控えた高等部3年生であること、学習の目的を知らせることによって意欲的に学習に取り組める生徒が多かったことがその理由である。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、セッションの内容がつかまっていることを理解できるようにした。

2) 各セッションについて：セッション1と2では、半年後に卒業すると社会人になることや、社会ではストレスを受けて怒りという感情

がおきることがあること、ストレスや感情をうまくコントロールすることが社会人を続けていくためには必要であることを、絵を描きながら説明した。また、うれしい、リラックス、怒りの感情について、「手のひらに汗をかく」「せきをする」「ほほえむ」などの体の変化と併せて理解できるようにした。それとともに具体的な教材・支援ツールの提示と操作を通じて、内容を理解できるようにした。

セッション3からセッション5までは「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。ピンセット (身体の道具)、ガーゼ (リラックスの道具)、かゆみどめ (交流の道具)、熱さまシート (考える道具) を、場面を限定しながら一つずつ使う練習をした。

セッション6からセッション10までは、「感情の道具箱」を実生活の中で活用する練習を行った。どのような場面で自分は怒るのかという振り返りを行い、道具を複数組み合わせることにより効果的に怒りをコントロールしやすくなることに気付けるよう声かけなどを行っていた。

3) 教材・支援ツールについて：教材・支援ツールは対象生徒が活用しやすいように工夫して作成した (Fig 2)。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、生徒が実際に操作しながら具体的に理解できるようにした。セッション3では漫画「ちびまる子」の紙芝居を作成した。対象生徒は長い話になるとポイントが絞りにくいので、「まる子が料理のお手伝いをしないので母親が怒り」「まる子も怒った後」「友蔵 (祖父) に解決策を相談して」「後日お手伝いをして仲直りする」の4枚で構成した。読み手は、まる子 (メインティーチャー)、母親 (サブティーチャー)、友蔵 (大学生) と役割分担をして、立場の違いが分かるようにした。「感情の道具」としては、生徒が在籍する学校の保健室から、実際に使っている救急セットを借用した。最終セッションでは、自動車免許証と同じ大きさで個人の顔写真入りの「素敵なおとなの免許証」を一つずつ

手渡すことで、学習内容を実生活で活用できる自信をもてるようにした。

Table 2 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素敵な社会人になろう」の学習目的を知る。 ②自分の得意なことを発表する。 ③どんなときにうれしいかを考える。 ④うれしいときの体の変化を知る。 ⑤うれしい度数を数直線で発表する。 ⑥うれしい気持ちを表す言葉の種類を知る。 ⑦うれしい日記を宿題としてもらう。 ⑧「楽しいことの本」を宿題としてもらう。	①は「社会生活のストレスと関連する感情を知り、対処方法を知ることで社会生活に適応しやすくなるということ」である。 ④は「表情や姿勢などの変化」である。	うれしい日記 (一日の中でうれしかったことを帰りの会の前の自由時間に自由記述する) 楽しいことの本 (クリアファイルに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2	①素敵な社会人になろう」の学習目的を復習する。 ②どんなときに落ち着いていると感じるかを考える。 ③リラックスしているときの体の変化を知る。 ④怒りを感じているときの体の変化を知る。 ⑤怒りを感じているときの体の変化カードを分類する。	⑤は「手のひらに汗をかく」「せきをすする」「ほほえむ」などからだの変化を表した文字カードを分類する。	
セッション3	①素敵な社会人になろう」の学習目的を復習する。 ②漫画「ちびまるこ」の紙芝居を見る。 ③自分が怒ったときの体の変化を考える。 ④困った感情を治療する道具の存在を知る。 ⑤道具の使い方を考える。	②は「まる子が料理のお手伝いをしないので母親が怒り」「まる子も怒った後」「友蔵(祖父)に解決策を相談して」「後日お手伝いをして仲直りする」という4枚の紙芝居を作成した。 ④はTable 3に表記した。	
セッション4	①素敵な社会人になろう」の学習目的を復習する。 ②「かゆみどめ(交流の道具)」の使い方を考える。 ③「かゆみどめ」を使って助けてあげられるかを考える。 ④自分が怒っているときに、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。 ⑤熱さまシート(考える道具)の使い方を考える。	③は怒りを解消する考え方や自分に言い聞かせられることについて考える活動に取り組んだ。	
セッション5	①素敵な社会人になろう」の学習目的を復習する。 ②「ピンセット(身体の道具)」の使い方を考える。 ③「ガーゼ(リラックスの道具)」の使い方を考える。 ④使ってはいけない道具を考える。	④は、家の物を壊すなど、怒ってもしないほうがよいことを考える活動に取り組んだ。	
セッション6	①素敵な社会人になろう」の学習目的を復習する。 ②道具を実生活で使ったことを発表する。 ③出来事を怒りの数直線に置く。 ④数直線で低いことがらに、道具箱の中身を使う練習をする。		
セッション7	①素敵な社会人になろう」の学習目的を復習する。 ②自分が怒る事柄を書き出す。 ③道具を使って、どのように対処できるかを考える。		
セッション8	①素敵な社会人になろう」の学習目的を復習する。 ②「毒になる考え」の存在を知る。 ③「毒になる考え」に対する「解毒剤」を考える。	②は「わたしは何をしてもうまくいかない」などの考えである。 ③は「失敗しても次はうまくいかもしれない」などの考えを表す。	
セッション9	①素敵な社会人になろう」の学習目的を復習する。 ②怒りの場面を提示する。 ③全員で道具の使い方を考え発表する。	②は「友達が自分の悪口を言っている」を取り上げた。 ③道具を複数組み合わせるように指導した。	
セッション10	①素敵な社会人になろう」の学習目的を復習する。 ②これまでの学習を振り返る。 ③「素敵な社会人」の免許書をもらう。	②はこれまでの教材やワークシートを見ながら復習をした。	

Table 3 道具箱の内容

道具の用途	Atwood (2004)の感情の道具箱	今回の実践における感情の道具箱	授業中における道具の活用例
身体の道具	かなづち	ピンセット	ランニングをする (生徒A) バトミントンをする
リラクスの道具	ブラシ	ガーゼ	お風呂にはいる (生徒B) 寝る
交流の道具	ペット	かゆみどめ	おしゃべりをする メールをする
考える道具	レンチ	熱さまシート	おちついて考える いいアイデアを見つける



Fig 2 教材・支援ツールの一例



Fig 3 「うれしいこと日記」を記述している様子

また、セッション開始と同時期から、セッションだけでなく6名が在籍する学級においてもプログラムの一部を行うこととした。その内容は、帰りの会の前の時間において一日の活動の中でうれしかったことを記述する「うれしいこと日記 (Fig 3)」と、本人の好きなアイドル歌手の写真やホームページの記事などをクリアファイルにためていく「楽しいことの本」であった。「うれしいこと日記」の記述内容は基本的に本人の自由記述であるが、漢字の使い方など表記などは必要に応じて担任教師が支援した。また、「楽しいことの本」は、休み時間などを利用してパソコンや雑誌等を利用しながら収集をしていった。

3. 評価方法

評価の時期は①セッション開始前、②セッション終了直後のセッション期間中と、③セッション終了時から6週間後のフォローアップの合計3回とした。また、うれしいこと日記は本人の了承を得ながら内容の確認を随時行った。

1)「たろうくんはからかわれている」: いじめっ子に対して親友が怒りを爆発させそうであるという物語を提示した後、親友にどのような助言などをするかという質問をする。本人はプリントに自由記述して回答をする。怒りをコントロールする適切な方法を考え出す能力を測定するため、Atwood (2004) が本研究用に作成したものを参考にした。

2) 児童用メンタルヘルス・チェックリスト: このチェックリストは学校生活での心理面のストレスなどを児童がどれくらい感じているかということを判定するものである (岡安ら:

1998)。本人にストレス症状などに関して4段階評価をしてもらいその合計からパーセンタイルを導くものである。

3) うれしいこと日記；記述内容に変化があるかどうかを確認する。

III. 結果

本プログラムは自閉症を対象として開発されたプログラムを基としていることから、生徒AとBについて結果を示す。

1. 生徒Aの結果

生徒Aはセッション中に自発的な発表は少なかったものの、指名すると適切な応答をすることができた。教師が説明した内容をそのまま反復することは少なく、自分の言葉に置き換えて発表したり記述したりすることが多かった。

セッション後には教室で教師や友達のやりとりの様子を見て笑ったり、自分の嫌なことは以前のように体を固くして表現するのではなく「やめてください」と言ったりして、比較的リラックスしている様子が増えてきた。

1) 「たろうくんはからかわれている」の結果

セッション前には親友に直接暴力をやめるように助言をするという方略を書いていた。セッション後は直接行動するのではなく、トラブルの場面へかかわらないという対応へと変化していた。更にフォローアップの時期では、直接止めるといった自分の行動ではなく、先生や家の人という第三者に助言を求めるといった対応を記述していた。「たろうくんはからかわれている」の結果をTable 4にまとめた。

Table 4 生徒Aの「たろうくんはからかわれている」の記述内容

時期	内容
セッション前	太郎くん、ぼうりょくはやめよう。
セッション直後	もう、あんまりかかわらないようにする。
フォローアップ	先生か家の人に、相談してみたら。

2) 児童用メンタルヘルス・チェックリストの結果

無力感・不機嫌怒り・抑うつ不安・身体的症状の各項目の総和において、セッション前よりはセッション直後、さらに6週間後において減少傾向が見られた。特にセッション中ではなく、終了後6週間経過した後のほうが減少の幅が大きかった。各項目ともに減少しているが特に無力感、身体的症状に減少傾向が見られた。児童用メンタルヘルス・チェックリストの結果をFig 3に示した。

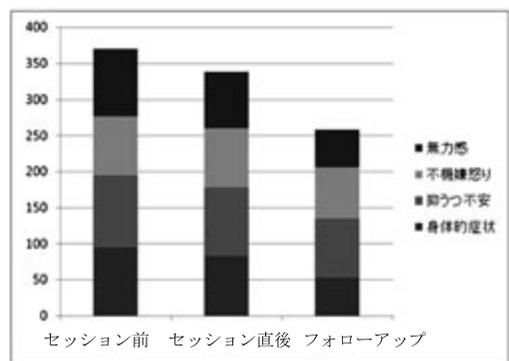


Fig 3 生徒Aにおけるメンタルヘルス・チェックリストの変化

3) 「うれしいこと日記」の結果

うれしいこと日記は三日に一回程度のペースで書いていた。12月16日の日記では一人できたことを記述していたが、1月は教師と活動したことを書いていた。バトミントンは「感情の道具箱」の中でも身体の道具として本人が答えたものであった。2月は友達と一緒に活動したことについて記述していた。従来は一人で過ごすことを好んでいたが友だちとの活動をうれしいこととして記述したのは初めてであった。うれしいこと日記の結果をTable 5に示した。

Table 5 生徒Aの「うれしいこと日記」の内容

時期	内容
12月16日	(一人で) まくらや布団干しができました。
1月12日	(先生と一緒に) バドミントンをやり楽しかったです。
2月10日	(グループリーダーとして) 作業の発表が最後まで言えました。

以上の結果より、生徒Aについては本プログラムによる感情理解がすすみ、それにともなってストレスの対処方法や人とのかかわり方への幅を広げることができた。学校生活においても笑顔が増えて感情を表すことが多くなった。また一か月間の現場実習では職場の方と昼食時間を一緒に過ごしながらかわ話をすることができていた。

2. 生徒Bの結果

生徒Bはセッションを通じて熱心に取り組んでいたものの、設問の際には「わからん、あ〜わからん」といいながら頭を抱えることが多かった。質問に対しても答えることは少なかったものの、集中して友達の意見を聞くことができていた。

1) 「たろうくんはからかわれている」の結果

セッション前は「先生から叱ってもらおう」という解決方法を記述していたが、セッション後には考えた後に「分かりません」という答えを記述した。フォローアップでは文章が長くなっており、「先生から叱ってもらおう」という解決方法に加えて反省しているという結果まで書か

れていた。「たろうくんはからかわれている」の結果をTable 6に示した。

2) 児童用メンタルヘルス・チェックリストの結果

各項目の総和においては大きな変化が見られなかったものの、セッション前よりはセッション直後、さらに6週間後において僅かながら減少傾向が見られた。6週間後の結果では、身体的症状においては減少見られた。児童用メンタルヘルス・チェックリストの結果をFig 4に示した。

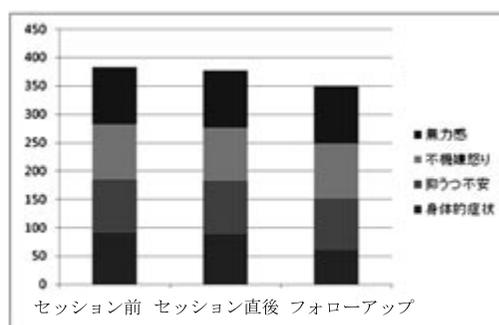


Fig 4 生徒Bにおけるメンタルヘルス・チェックリストの変化

3) 「うれしいこと日記」の結果

日記はほぼ毎日書いていたものの、書く前には「あ〜わからん」と独り言をいうことが多かった。9月の日記では楽しいことを書くのではなく事実のみを記述していた。しかし、1月の日記では「楽しかったです」という表記が加わっており、本人が楽しかったことを日記に書くことができていた。2月の日記では、自分から楽しかったことを思い出して迷うことなく記述し

Table 6 生徒Bの「たろうくんはからかわれている」の記述内容

時期	内容
セッション前	太郎くんの友だちではない人の担任へと伝えておく、そのいじめっこの友だちへとしかっておく
セッション直後	分かりません
フォローアップ	太郎くんは、友だちではない男子の担任に言って、きつくしかってもらって、友だちではない男子は担任の先生におこられて、反省している。

ていた。「うれしいこと日記」の結果をTable 7に示した。

Table 7 生徒Bの「うれしいこと日記」の内容

時期	内容
9月16日	生単で行先を決めました。
1月12日	今日の朝礼で発表をしました。楽しかったです。
2月5日	今日楽しかったことはカラオケをしました。

以上の結果より、本プログラムの内容を全て理解することは難しかったものの、「うれしいこと日記」においては以前よりも表現できるようになった。また自分から友だちへかかわることが増え、学校の生徒会役員として集団の中でも進んで活動を担うことができていた。周囲の人が自分の意図と違うように動いた時でも怒りを表し言葉を荒げることはなくなった。また一ヶ月間の現場実習では、「ストレスがたまったらお風呂に入ります」と自分で話すなど、感情の道具を使うことができた。

IV. 考察

生徒Aでは感情の理解やストレスへの対処方法に変化が見られ、実際の学校生活においてもよい適応が見られていた。生徒Bにおいては、セッション中は「あ～わからん」という発言があり理解できないことがあったものの、感情のコントロールの面において学校内外で効果が見られた。生徒Aと生徒Bはそれぞれストレスや怒りのコントロールができる場面が増え安定して過ごせるようになった。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。

本プログラムでは怒りの感情に焦点を当てたものの、セッションの導入や「うれしいこと日記」などでは「うれしい」という感情に焦点を当てた。怒りの感情が起こる場面に自分で気づき「感情の道具箱」を使って対処方法を学ぶことは怒りのコントロールに必要なことである。

しかし一方、毎日の生活の中で楽しいことに気づき、毎日の日記でうれしかったことを振り返ることは、日々の生活を安定して過ごすために必要なことであろう。毎日の生活では必ず楽しいことがあること、怒りの感情が湧き上がってきたときには対処方法を組み合わせることでコントロールしていくということの両方を学べるようにしたことが、成果をあげた一因であると思われる。

自閉症の感情に関する研究は、Baron-Cohen, Leslie, and Frith (1985) が自閉症に心の理論に関する能力へ障害があることを報告して以降、他者の気持ちなどを推測することが苦手なことが明らかとなってきている。しかし、吉井ら (2003) は自閉症において他者理解と感情理解、自己理解の関連性について十分に検討されていない現状を指摘し、それぞれの能力が相関関係にあることを報告している。これらのことから、自閉症の感情理解においては、他者だけではなく自己についても理解への支援を行っていくことが必要であろう。

臨床場面においては、自閉症の児童・生徒は他者の行動についてはよく気がつくものの、自分の行動が他者からどのように見られているのか理解していないことがある。たとえば、周囲の友だちに「静かにしなさい」とよく言うものの、実は本人もおしゃべりをする人が多いといったことである。本プログラムにおいては「ちびまる子」の紙芝居を使って他者の怒りについて学習をしたあと自分の怒りについて学習したが、他者の感情から自己の感情の理解へとステップを踏むことは必要な配慮だろう。

また、神谷ら (2007) は、広汎性発達障害 (PDD) においても感情認知、あるいは感情理解の困難さは従来から指摘されているものの、これまでは他者の感情の理解についてであり、自分の感情という視点から支援をおこなった報告は少ないと指摘している。特別支援学校の新しい学習指導要領においては、新たに人間関係の形成の項目が追加されている。人間関係の形成において自己の感情理解は大切な部分であり、本プログラムを活用することで特別支援学

校においても自分の感情理解につながる教育的支援ができる可能性がある。

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。本研究は事例数が少なく、発達障害のある児童・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長期的に効果があるかという視点からの検討も必要である。

これらの課題はあるものの、生徒への感情理解を促す教育プログラムは、今後の特別支援教育において一定の役割を果たす可能性があるだろう。

謝辞

協力していただきました対象生徒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香川大学教育学部付属特別支援学校の教員方、香川大学教育学部の大学生の方々にも感謝いたします。

付記

本研究は平成21年度香川大学教育学部教員と附属学校園教員による共同研究プロジェクト「感情コントロールを目指した教育プログラムの開発」、および基盤研究(C)課題番号21531028「発達障害者の社会参加を推進するソーシャルスキル支援ツールの試行」を受けて行った。

文献

- Attwood, T. (2004) Exploring feelings: Cognitive Behaviour Therapy to manage anger. Future Horizons. アトウッド, T. (著), 辻井正次・東海明子 (訳) (2008) アトウッド博士の＜感情を見つけにいこう＞1 怒りのコントロール. 明石書店.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. and Frith, U. (1985) : Does the autistic child have a 'theory of mind' ?. *Cognition* (21), 37-46.

- Howlin, P., Baron-Cohen, S. and Hadwin, J. (1999) *Teaching Children with Autism to Mind-Read: A Practical Guide for Teachers and Parents*. JOHN WILEY & SONS.
- 神谷美里・宮地泰士・吉橋由香・辻井正次 (2007) 感情理解および感情のコントロールプログラムの開発. *脳*21, 10 (3), 20-24.
- 宮地泰士・神谷美里・吉橋由香・乃村香代・辻井正次 (2008) 高機能広汎性発達障害児を対象とした感情理解プログラム作成の試み. *小児の精神と神経*, 48 (4), 367-372.
- 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.
- 岡安孝弘・由地多恵子・高山巖 (1998) 児童用メンタルヘルス・チェックリスト (簡易版) の作成とその実践的利用. *宮崎大学教育学部教育実践研究指導センター紀要*, (5), 27-41.
- 桜井美加, Cusumano, J. (2002) アメリカにおける中学生の怒りの基礎的研究および怒りのコントロール (Anger Management) に関する Review. *上智大学心理学年報*, (26), 77-90.
- Sofronoff, K., Attwood, T., Hinton, S. and Levin, I. (2007) A Randomized Controlled Trial of a Cognitive Behavioural Intervention for Anger Management in Children Diagnosed with Asperger Syndrome. *J Autism Dev Disord*, 37, 1203-1214.
- 吉井秀樹・吉松靖文 (2003) 年長自閉性障害児の自己理解, 他者理解, 感情理解の関連性に関する研究. *特殊教育学研究*, 41 (2), 217-226.
- 吉橋由香・宮地泰士・神谷美里・永田雅子・辻井正次 (2008) 高機能広汎性発達障害児を対象とした「怒りのコントロール」プログラム作成の試み. *小児の精神と神経*, 48 (1), 59-69.