

## 様式 C-19

### 科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成24年6月1日現在

機関番号：16201  
研究種目：基盤研究（C）  
研究期間：2009～2011  
課題番号：21531028  
研究課題名（和文） 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  
研究課題名（英文） Development of the Support Tool in order to Promote Social Participation of Persons with Developmental Disabilities  
研究代表者  
武蔵 博文（MUSASHI HIROFUMI）  
香川大学・教育学部・教授  
研究者番号：00262486

#### 研究成果の概要（和文）：

社会的関係の障害や行動上の問題のある発達障害児を対象に、その特性を捉えたソーシャルスキル支援プログラムの開発と実証研究に取り組んできた。ソーシャルスキルの獲得だけでなく、過剰なソーシャルスキルを修正することにも焦点をあてたプログラムの考案を目指した。「怒り」と「不安」の理解と調整に焦点を当てた支援プログラムの開発を試み、さらに、対人的困難場面での身の処し方に焦点をあてた支援プログラムを開発した。

#### 研究成果の概要（英文）：

In this study, we intended for children with developmental disabilities and behavioral problem on the failure of social relations and worked on research development and demonstration of social skills support program. We devised a program aimed at not only the acquisition of social skills, also focused on modifying the excessive social skills. We tried to make a support program for understanding and adjusting of the "anxiety" and "anger". In addition, we developed a support program of what to do with oneself in difficult interpersonal situations.

#### 交付決定額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
2009年度	1,300,000	390,000	1,690,000
2010年度	1,300,000	390,000	1,690,000
2011年度	500,000	150,000	650,000
年度			
年度			
総計	3,100,000	930,000	4,030,000

#### 研究分野：

科研費の分科・細目：教育学、特別支援教育

キーワード：人間関係の形成、積極的行動支援、認知行動療法、支援ツール、発達障害  
知的障害、感情調整

#### 1. 研究開始当初の背景

広汎性発達障害や ADHD、境界知能、軽度の知的障害等の発達障害児に、集団活動で社会的スキルに過多と欠如を生じること、対人場

面での情動コントロールに失敗し孤立を深めてしまうことが問題として指摘されてきた。今後、特別支援教育が進展する中で、通常の学校において支援を受ける場合が多く

なると考えられ、これらの問題は解決を要する危急の課題である。

## 2. 研究の目的

本研究では、そうした社会的関係の障害や行動上の問題を有する発達障害児を対象に、その特性を捉えたソーシャルスキル支援プログラムの開発と実証研究に取り組んできた。ソーシャルスキルの獲得だけでなく、過剰なソーシャルスキルを抑制・修正することにも焦点をあてたプログラムの考案を目指した。

研究を進めるにしたがい、爆発的な情動や過敏さ故の不安と共に生じる行動の調整が課題となった。そこで、McAfee (2002)、Atwood (2004) 等を参考にしながら、「怒り」と「不安」の理解と調整に焦点を当てた支援プログラムの開発を試み、さらに、Gray (2003) 等を参考にしながら、対人的困難場面での身の処し方に焦点をあてた支援プログラムを開発した。

## 3. 研究の方法

### (1) ソーシャルスキル評価尺度の開発と適用による検討

これまで作成した他者評価による「ソーシャルスキル支援評価尺度」に加えて、発達障害児自身の自己評価による、集団活動・対人場面での感情認知の評価について検討を進めてきた。マトソン年少者社会的スキル尺度自己評価版 (荒川ら, 1999)、児童用メンタルヘルス・チェックリスト (岡安ら, 1998)、友人の困難場面での対処についての自由記述 (Atwood, 2004) を組み合わせ、多面的な評価バッテリーの作成を試みた。

### (2) 発達障害児の特性を捉えたソーシャルスキル支援プログラムの作成

「怒り」及び「不安」の理解とコントロールに焦点を当てた支援プログラムを開発し実施を試みた。プログラムは、自他の感情について理解する (情動教育)、感情のコントロール法を学ぶ (言語・行動技法)、マイナス思考をプラスに変える (認知技法) から成る。

さらに、対人的困難場面での身の処し方に焦点をあてた支援プログラムを開発し実施を試みた。プログラムは、対人的トラブル場面での具体的な対応の仕方を学ぶ、困難状況の報告行動を形成するから成る。

### (3) 支援プログラムの実証研究およびソーシャルスキル支援ツールの開発

発達障害児の小集団あるいは個別の指導場面を設定して、開発した支援プログラムの実証実践を行ってきた。その指導で使用するソーシャルスキル支援ツールの開発をすすめてきた。具体的な実施方法として、子どもにも理解しやすい「かんじょうレンジャー」「げどくマン」「合体カイケツロボ」等のキ

ャラクターを考案した。情動教育のためのワークシートや「うれしい日記」、「大好き図鑑」、感情のコントロール方法を学ぶためのキャラクターカード、ゲームボード、プロジェクターを用いた呈示教材等を作成した。さらに教員等へのソーシャルスキル研修プログラムを開発し提供することをめざしている。

## 4. 研究成果

### (1) ソーシャルスキル評価尺度の開発と適用による検討

#### ① マトソン年少者用社会的スキル尺度の再標準化

マトソン年少者用社会的スキル尺度 (Matson Evaluation of Social Skill with Youngsters ; MESSY) は、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ものである (Matson, Rotatori & Hiesel, 1983)。本邦でも、荒川・藤生 (1999) による日本語版がある。子どもの社会的スキルの過多と欠如を識別する一つの尺度として、社会的スキルを指導するための指導プログラムを評価する手段として、有効なものといえる。その再標準化を試みた。

調査対象は小学生計 684 名、中学生計 605 名を対象とした。質問紙は MESSY 原文、佐藤・佐藤・高山 (1993) の邦訳、荒川ら (1999) の日本語版を参考に作成した。回答形式は「よくあてはまる」「すこしあてはまる」「あまりあてはまらない」「ぜんぜんあてはまらない」の 4 件法で回答を求めた。調査は平成 22 年 9 月から 12 月にかけて実施した。

因子分析の結果、小学生調査では「友人関係の促進」、「友人関係の抑制」、「孤立逃避」、「自己顕示」の 4 因子が抽出された。中学生調査では、「友人関係の促進」、「友人への攻撃」、「自己顕示」、「孤立逃避」、「感情のコントロール不全」の 5 因子が抽出された。

本研究の中学生調査の結果は、荒川ら (1999) の日本語版と総じて似た因子構成となった。本研究の「孤立逃避」は荒川らの日本語版の「集団への参加」を反転させたものであり、他の因子はほぼ対応していた。

小学生調査の結果は 4 因子となり、中学生調査の結果とは因子構造に違いが生じた。小学生では、不適切な社会的スキルとして、ひとまとまりでとらえられる設問も、中学生では、そのいくつかは敏感に反応し回答しているといえる。これは、思春期という時期、授業や部活動等の学校環境の変化が影響していると考えられる。小学生と中学生との調査において異なった因子構造が得られたことは、本研究の大きな成果と考えられる。

#### ② ソーシャルスキル評価尺度の作成と適用

マトソン年少者社会的スキル尺度自己評価版、児童用メンタルヘルス・チェックリスト、友人の困難場面での対処についての自由

記述を組み合わせ作成した多面的な評価バッテリーを使って、広汎性発達障害児、ADHD 児に対して、継続的な評価を行い、その経過を観察した。障害や診断名による差異や特徴は特定できなかった。いくつかの傾向・パターンが見られた。

マトソン年少者社会的スキル尺度自己評価版から、「友人関係の促進」因子が過小で、「友人関係の抑制」因子が過大となり、ネガティブな対人関係となりやすいもの。「友人関係の促進」因子がやや低い、それ以上に「友人関係の抑制」因子が過小であり、極端に抑制的な対人関係を意識しているもの。「友人関係の促進」、「友人関係の抑制」は平均の範囲であるが、「孤立逃避」、「自己顕示」因子が高く、基本的な対人関係の有り様は理解しているものの、疎外感が強く、過剰に自分を主張してしまうものなどが示された。

児童用メンタルヘルス・チェックリストから、「抑うつ・不安」、「不機嫌・怒り」を挙げるものが多く、「抑うつ・不安」は支援プログラムの進行とともに軽減するが、「不機嫌・怒り」は学校や家庭での日常生活の要因により左右されて一定しなかった。ストレス因としては、友人関係が多く挙げられた。

友人の困難場面での対処についての自由記述は、当初は、トラブル相手を直接に止める、先生に言うだけで答えるものが多かった。支援プログラムを受けた後は、本人に対して感情の伝え方や具体的な対応をアドバイスしたり、大人に報告するなどの回答があった。

以上、今後も適用例を増やして検討を続けたい。他にも自己肯定感や自尊感情などを捉える評価方法についても検討を加えたい。

## (2) 発達障害児の特性を捉えたソーシャルスキル支援プログラムの作成

本支援プログラムは、表に示すように、「感情理解」と「感情調整」の2つから構成される。

### 感情の理解と調整を支援するプログラム

#### 感情を理解する

- ①快感情の理解を深める
- ②感情状態や場面状況も理解する
- ③感情を段階づける方法を身につける

#### 感情を調整する

- ④身体活動的な対応を身につける
- ⑤言語的な対応を身につける
- ⑥考え方をプラスに変える方法を身につける
- ⑦トラブル場面そのものへの対応を身につける

理解のプログラムは、快感情の理解から始める。感情を対象化して捉えるために、感情状態や場面状況とのつながりを意識させる。感情を段階づけて捉えるために、感情レベルの違いに気づき、段階づける方法を身につけ

させる。そのポイントは、ア)快感情の状態・状況をたくさん貯めて、快体験を思い出すこと、イ)快感情の理解から始めて、馴れたところで不快感情の理解に入ること、ウ)見えない感情を「見える化」して、その程度・大きさを知ること、エ)子ども同士の発表・交流を通じて、比べ合い共有を図ること等である。

調整のプログラムは、不快感情への身体的言語的な対処行動を学ぶことに加えて、不快感情と同時に起きるマイナス思考に気づき、考え直す方法を身につけさせる。さらにトラブル場面そのものへの対応を身につけさせる。そのポイントは、ア)子ども本人に身近な物・やり方として対処方法を具体化すること、イ)様々な対処方法を構造的に整理して、場面や状況を判断し組み合わせる用いること、ウ)ロールプレイだけでなく、ゲームを通じて練習を繰り返すこと等である。

#### ①快感情の理解を深める

不快感情を取り上げる前に、「うれしい、楽しい」とか、「くつろいだ、リラックスした」という快感情の理解を深めて確かなものとする。

日常生活で起こる快感情の状態・状況をたくさん貯めて快体験を思い出すように支援する。快体験を「うれしい日記」や「大好きずかん」に記録して、子ども同士で互いに発表し合い交流する。この日記とずかんは、支援プログラムの最初に始め、プログラムの終了まで続けて、毎回発表していく。

#### ②感情状態や場面状況も理解する

感情も言葉で表現されて理解が深まる。感情が生じたときの身体変化や周囲とのつながりを意識することで確かなものとなる。こうした点を丁寧に押さえて、快感情の理解から始めて、不安や怒りの感情についても行う。

うれしい、リラックス等の快感情を表す言葉、感じたときの本人の状態、感じた場所や状況についてワークシートを使って順に学ぶ。ワークシートを拡大した全体手がかりに、本人の意見・考えを書いた付箋等を貼って、子ども同士が互いに見える形で共有する。なかなか思いつかない子には、例示を与えて真似させたり、他児の記述や発表に注目させる。ワークシートは、似た形式を繰り返し行うことで馴れることが多い。快感情を対象化して捉えることに十分に馴れてから、怒りと不安についてもワークシートでの学習を進める。

#### ③感情を段階づける方法を身につける

感情の程度や大きさにはいくつものレベルがあること、それを示す道具がサーモメーターであることを学ばせる。

集団活動や対人関係での困難場面をビデオやスライドで提示する。その場面に対して、子ども本人の感情レベルをサーモメーターに表し、その理由を考えさせる。サーモメーターを拡大した全体手がかりに、子ども本人

がそれぞれ自分の段階づけを、顔写真等を貼って示し、子ども同士が互いに見える形で共有する。自分の段階づけとその理由を他児と比べることを通じて、サーモメーターを幅広く使うことを学ぶ。快感情を段階づけることに十分に馴れてから、怒りと不安についても学習を進める。

#### ④不快感情への身体活動的な対応を身につける

不快感情によって起こる言動を調整する具体的な対処の方法を学ばせる。まず、子どもにも分かりやすい方法として、身体を動かすことにより、感情を変える方法を例示した。場面に応じて対処法を使い分けること、対処法を組み合わせることで効果を増すことを例示した。例示を元に、子どもそれぞれに自分なりの方法を考えることを課題とした。

感情混乱への対処法を「カンジョウレンジャー」の「得意技」として示し、ロールプレイやゲームを通じて使う練習をする。その場面に合わせて、子ども本人なりの「得意技」を考えさせ、練習する。身体活動的な対応として、体を動かして気持ちをコントロールする方法として「うんどうマン」を考案した。運動とは逆に、リラックスして気分を落ち着かせる方法として「リラックスマン」を考案した。

#### ⑤不快感情への言語的な対応を身につける

次に、言語的な対応により、感情を変える方法を例示した。言語化の仕方によって感情が変わってくることを示した。身体活動的な対応と同様に、使い方の例を示し、子どもそれぞれが自分なりの方法を考えることを課題とした。

ここでも、感情混乱への対処法を「カンジョウレンジャー」の「得意技」とした。自分の好きなことや関心のある話題を、相手を見つけて話すことで気持ちを落ち着かせる方法として「おはなしマン」を考案した。さらに、気持ちが楽になる言葉、混乱したときに唱える言葉を事前に決めておいて、自分に言い聞かせることで気持ちをコントロールする方法として「かんがえマン」を考案した。そして、うまくできたこと、楽しいことを思い出して、それになりきる方法として「いろいろマン」を考案した。

#### ⑥考え方をプラスに変える方法を身につける

不快感情と同時に生じる否定的な考え・マイナス思考に気づき、考え直す方法を学ばせる。

まず、イライラ感や不安感により生じるマイナス思考と対比させながら、「プラスの考え方」の考え方を学ばせる。「プラスの考え方」は、否定的な考えを逆転させるだけではない、意欲や程度を変えるのでもない、周囲や相手のせいにするのではなく、空想やDS

等のゲーム機の世界とも違うことを例示する。

次に、マイナスの考えか、プラスの考えかを見分ける練習を行う。ワークシートを使った〇×問題、スライドで提示する選択式クイズ等を工夫する。最初は明らかな「怒り」や「不安」の場面から始めて、しだいに集団場面や対人場面での困難場面でのプラスの考えかを見分けさせ、その理由を考えさせる。客観的な見方や感情にとらわれない考えかをとって、その状況でとりあえず行える、前向きな対応を考えさせる。

その上で、マイナス考え方を提示して、それをプラスに言い換える練習をする。子どもそれぞれの言い換えを発表し合い、全員でプラスの考え方を共有する。

ここでも、子どもにも分かりやすいキャラクターとして示した。考え方をプラスに変える方法として「げどくマン」を考案した。イライラを爆発させる「毒男」、不安を大きくする「不安大王」と対比しながら、「プラスの考え方」の考え方を学ぶようにした。

#### ⑦トラブル場面そのものへの対応を身につける

トラブル場面に遭遇したときの最初の対応、トラブル場面からの立ち去り方、報告して援助を求める方法を学ばせる。

まず、その場で相手に一言言い返す行動である。真剣な声で、相手の顔を見て伝えることがポイントである。どのような姿勢、目線、声、距離がよいかを演じながら工夫させる。

次に、その場から立ち去る行動である。慌てず騒がず、落ち着いて立ち去ることがポイントである。気持ちを爆発させたりしないように、立ち去り方を演じながら工夫させる。

そして、トラブルの事実を、本人を守ってくれる人に報告する行動である。報告することの意味や必要性、つげ口との違い等を、本人が納得するように説明する。事前に報告する相手を決めておく。トラブル内容を報告する仕方も練習する。

こうした一連の行動を「カイクツロボ」として示した。トラブル場面への対処法のポイントを「ロボ」で示し、ロールプレイで演じながら、子ども本人に工夫させる。

#### (3) 支援プログラムの実証研究およびソーシャルスキル支援ツールの開発

発達障害児の小集団あるいは個別の指導場面を設定して、開発した支援プログラムの実証実践を行った。

対象児は、医療機関で広汎性発達障害、ADHDなどの診断を受けた小学校4年生から中学校1年生までの男子であった。小集団のSST教室は6名で1グループを構成した。6ヶ月程度の期間に、8-9回のスキルトレーニングを行った。1回の指導は2時間30分程度

で、指導は主指導者1名、補助指導者2名の計3名で行った。

スキルトレーニングは、1～3回目に、感情の理解に関する情動教育、3・4回目に怒りあるいは不安について身体活動的・言語的対処法の学習、5・6回目に考え方をプラスに変える認知的再体制化の学習、6回目以降に感情のコントロールのロールプレイとゲームに並行して、対人トラブルの対処方法の学習とロールプレイを行った。

教室のルールや進行の仕方を掲示や台本などで視覚的に呈示し、子どもには係活動を分担させ、SST教室が自発的に進むように計画した。さらに、子どもの発言や行動を肯定的に捉えて、子ども同士が積極的な関係を持つように運営した。

#### ①「うれしい日記」と「大好きずかん」の記録の分析

ほとんどの子どもが嬉しかったことや誰かを喜ばせた出来事を適切に記述できていた。通常の日記のように学校や出かけたときの様子であったり、うれしいこととは全く関係ない理由を書く子もいた。気持ちの大きさが最大のものしか日記に書けないとか、日記に書くようなうれしい出来事はなかったという子もいた。うれしいという感情の捉え方がかなり異なること、相手のうれしい気持ちを共感的に捉えて表現するのが難しいことなどが示された。感情の調整を考える際に、こうした理解のプロセスをしっかりと押さえておくことが大切であった。

#### ②不快感情についての情動教育の様子

それぞれが「ゲームを壊してしまった」「難しいテストがでた」などの自分がイライラや不安を感じる場面を記述し、自分にどのような変化があるのか記述できていた。「苦手な教科はない」「宿題を忘れたことがない」と言い張り、イライラや不安を感じる場面がないという子もいた。サーモメーターを一部に偏って使ったり、「0」か「5」のいずれかに極端に使う子もいた。教室全体を通じて、サーモメーターを使った感情状態の表現の仕方を繰り返し指導していくことが大切であった。

#### ③感情を調整する方法の学習での様子

運動・リラクソスのコントロール方法では、子どもそれぞれでできそうな方法が具体的に記述されていた。「柔道技でふあんを投げ飛ばす」「落ち着き魔法を使う」という実際に行動できないものや、「あたってください」のような運動として意味を理解していない子もいた。

交流のコントロール方法では、「遊ぼう」「楽しい話をする」のように一緒に楽しもうとするものや、「実は…なんだけどどうしたらいい」「あのね…」のように相談を持ちかけるものが多くあった。会話をするのは得意

ではないと言って、書かない子もいた。

自己教示のコントロール方法では、「おちつけ」「わからなかったら聞こう」「次はがんばろう」などのような自分自身の次の行動へつながる前向きなものや、「明日や友だちと遊ぶときのことを考える」のようなこれからある楽しいことを想像するものがあった。「自分は天才だから」「絶対できる。できないことはない」と言う子もいた。また「言いわけをする」という子もおり、対処法の意味を繰り返し指導することが必要であった。

#### ④考え方をプラスに変える認知的再体制化の学習

プラスの考え方を選択する活動では、皆が正しい方を選択することができていた。場面提示を行い、マイナスの考え方をプラスに変える活動でもほとんどの記述が場面に即してプラスの考え方に変えることができていた。これから行うことに対して不安を感じる場面では、「自分を信じてがんばろう」のように自分を勇気づけるもの、「失敗しても大丈夫」のように自分を励ますものがあった。失敗をしてしまった後の場面では、「次がんばろう」のような失敗を今後に生かさうというものや、「きちんと謝ればきっと許してくれる」のような失敗そのものへの対応を記述する子もいた。

#### ⑤対人的トラブルの対処法の学習の様子

寸劇やワークシートの場面のあらすじを見ながら適切に報告できていた。相手や周りの様子では、指導を行ううちに端的に相手の様子を表現するようになった。伝え方・立ち去り方の学習では、ふざけて大声で言う様子も見られた。教室内を走り回り、追いかけることなることもあった。立ち去った後に、報告することを続けて練習することが難しく、形だけの動きとなってしまった。

#### ⑥ソーシャルスキル支援ツールの開発

本研究では、実証実践をもとに、ソーシャルスキル支援ツールの開発を進めた。

ワークシートの利用は子どもが自分や他児の意見をまとめるため、指導者が子どもの習得度の把握のために有効的な教材であった。子どもそれぞれの集中力や文字を書くことの得意不得意から、記入完了までのスピードに差が見られた。

感情を調整する対処法を、キャラクターとして指導を行うことは、子どもにとって、対処法を具体化しやすく、理解を進めて、実行に移しやすかった。キャラクターカードを作成する活動を通じて、例示の中から自分にあった方法を見つけ、自分それぞれの対処法を考え出すことにも積極的に取り組めた。

対人トラブルについてのカードゲームやすごろくゲームを考案した。いずれの子どももゲームの進行を楽しみながら、トラブルへの対処を考え、演じてみせることができてい

た。また、他児の回答にも注意を払っていた。前向き積極的な雰囲気の中で、ゲームを進行すれば、対処法を向上させる方法として有効であることが示された。

対人トラブルの対処法についてのロールプレイは、トラブル場面から報告までを組み合わせて行った。対人的トラブル場面をどのように捉えるかという理解の問題、トラブル内容を報告することの意味の捉え方、キャラクター化した対処法の使い方やロールプレイの実施の仕方など検討の余地が残された。

#### 5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

〔雑誌論文〕(計10件)

① 門脇絵美・白井佐和・小郷将太・武藏博文 広汎性発達障害児を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果(3) -不安に対する感情理解及び感情のコントロール、対人トラブルの対処法を中心として-。香川大学教育学部研究報告、査読無、第I部137号、2012、37-52。

② 武藏博文 自閉症スペクトラムのある子どもの感情理解と調整をめざして。アスペハート、査読無、10巻2号、2011、22-29。

③ 武藏博文・白井佐和 広汎性発達障害児を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果(2) -怒りに対する感情理解及び感情のコントロールを中心として-。香川大学教育実践総合研究、22号、査読無、2011、77-89頁。

④ 白井佐和・武藏博文 広汎性発達障害児を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果 -怒りに対する感情理解及び感情のコントロールを中心として-。香川大学教育実践総合研究、21号、査読無、2010、35-46。

⑤ 武藏博文・松本奈緒美・山本かおり・水内豊和 発達障害児童を対象としたソーシャルスキル・トレーニングの効果 -感情のコントロールを中心としたソーシャルスキルの獲得をめざして-。香川大学教育実践総合研究、20号、査読無、2010、71-84。

〔学会発表〕(計8件)

① 門脇絵美・武藏博文・白井佐和 広汎性発達障害児を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果(4)。日本特殊教育学会第49回大会、2011年9月25日、弘前大。

② 武藏博文・白井佐和・門脇絵美 広汎性発達障害児を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果(3)。日本特殊教育学会第49回大会、2011年9月23日、弘前大。

③ 武藏博文・繪内利啓・真鍋ゆかり・白井佐和・桑島啓三 社会性育成支援：自己と他者への理解を深めるSST。第3回香川大学教育学部特別支援教育研究大会、2011年3月5

日、香川大。

④ 白井佐和・武藏博文 広汎性発達障害児を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果(2)。日本特殊教育学会第48回大会、2010年9月18日、長崎大。

⑤ 野原秀年・阿部美穂子・小林真・川崎聡大・水内豊和・藤原義博・武藏博文・村中智彦 知的障害児童生徒が集団で学び合う教科別の指導。日本特殊教育学会第48回大会、2010年9月20日、長崎大。

〔図書〕(計4件)

① 武藏博文、他 大学教育出版、エッセンシャル特別支援教育コーディネーター。2011、191-203。

② 武藏博文、他 筒井書房、発達障害のある子とお母さん・先生のためのわくわく支援ツール。2010、181。

③ 梅永雄二・井上雅彦・武藏博文・渡部匡隆・坂井聡・服巻繁 筒井書房、自閉症支援の最前線。2010、32-51。

〔産業財産権〕

○出願状況(計 件)

名称：

発明者：

権利者：

種類：

番号：

出願年月日：

国内外の別：

○取得状況(計◇件)

名称：

発明者：

権利者：

種類：

番号：

取得年月日：

国内外の別：

〔その他〕

ホームページ等

#### 6. 研究組織

(1) 研究代表者

武藏 博文 (MUSASHI HIROFUMI)

香川大学・教育学部・教授

研究者番号：00262486

(2) 研究分担者

坂井 聡 (SAKAI SATOSHI)

香川大学・教育学部・准教授

研究者番号：90403766

水内 豊和 (MIZUUCHI TOYOKAZU)

富山大学・人間発達科学部・准教授

研究者番号：30372478