相模原市発達障害支援センターにおける「学齢児グループ」の実践及び教育との連携

～「生活スキル」と「仲間づきあい」を軸とした成人期を見据えた支援プログラム～

陽光園　発達障害支援センター
武部正明・渡辺智興・志村淳子・宇田川真美・山口正人

Ⅰ　はじめに

自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder；以下、ASD）など発達障害のある人が、成人期に適応が良好となるためには、職業スキルのみならず生活スキルや余暇活動などライフスキルが重要であることが報告されている（梅永，2015）。

しかし、近年全国の発達障害者支援センターに就労困難を主訴として訪れる知的遅れのない発達障害の青年たちには、身辺自立など生活のスキルに深刻な課題を残す場合が少なくないことが知られている（土岐・中島，2009）。これは、相模原市発達障害支援センター（以下、センター）の来所者にも当てはまる。また、幼児期から療育を受けてきた学齢期の知的遅れのない発達障害であっても、実は生活スキルの獲得が遅れるとする報告もなされている（武部・日戸・玉井・白馬，2014）。

同様に、余暇活動とりわけ仲間づきあいについては、その活動が日々の生活の心の拠り所であり安心感やエネルギーが注入される場となることが示唆されている（日戸，2013）。しかし、本人たちでは仲間づきあいを形成・維持することが困難で孤立してしまうこともまた示唆されている（Howlin，1997）。

さて、センターではこれまで主に個別支援を中心に、「生活支援プラン Map（まっぷ）」の作成と普及を行ってきた（渡辺・高橋，2014）。センターでは開所以来、年間相談件数のうち約半数は学齢期であり、診断の多くは知的遅れのない発達障害である。そこで、こうした学齢期の利用者に対する新たな支援プログラムとして、集団形式の「学齢児グループ」を実践しており、今回その報告をする。主なねらいは、子ども本人と保護者に対して、生活スキルと仲間づきあいへの価値づけと動機づけである。同時に、子ども本人の集団指導や家庭での取り組みを通じて、保護者に対するわが子の特性理解の促進とサポートへの動機づけがもう１つのねらいである。

Ⅱ　方法

１　プログラムの概要

（１）概要

本プログラムは、COSST プログラム（日戸・清水・本田・萬木・片山，2005）を参考に構成しており、小学校低学年向けグループは「友だちづきあいの教室」、小学校高学年から中学生向けグループは「ひとりだちの教室」と称している。対象は、センターを利用中の小学生・中学生であり、知的水準は軽度の遅れから正常域まで適用が可能である。参加については、センターでの個別相談・アセスメントを終え、医師により発達障害や知的障害と診断されている、あるいは発達障害の特性があると判断されていることが主な適用条件となる。知的水準、発達障害の特性、年齢や性別、興味関心等を加味して候補メンバーを選定して、保護者と本人に参加希望の有無を確認して、４名のクラス編成を行い、最終的にはセンターの職員会議で承認を得る。

本プログラムは、子ども本人を対象とした

ものと保護者を対象としたものとの２本柱で行う。１クール（週１回で全８回）は、オリエンテーションに始まり、集団指導５回、保護者向け勉強会、個別面接で構成される（表1）。集団指導は、全体進行役のリーダーと子ども４名のモデル兼ピア役のサブとの２名で分担して進める。なお、オリエンテーションでは、集団指導１回目の内容を伝えて見通しを持たせた上で、「参加申込書」（図 1）を記載してもらう。子ども本人が自分で参加を申込んだという手続きを視覚的に行うことがその後の参加意欲にもつながる。

「ひとりだちの教室」申込み

月　　日

名前

（　　）「ひとりだちの教室」に　通います

（　　）「ひとりだちの教室」に　通いません

がんばりたいこと

図１　参加申込書

１セッションは約２時間で、「はじめの会」、「生活スキルの練習」（萬木・武部・日戸・三隅・本田，2012）、「ジュースの時間」（日戸，2012）、「しゅみの時間」（日戸，2013）、「おわりの会」というサブプログラムで構成される。「生活スキルの練習」、「ジュースの時間」、「しゅみの時間」について、題材や手順は以下のとおりである。

表１　プログラムの概要

（1）1クールの流れ

週	内容	対象
1	オリエンテーション	本人と保護者
2～6	集団指導（5回）	本人と保護者
7	保護者向け勉強会	保護者
8	個別面接	保護者

（2）集団指導の手順

時限	内容	目的
1	はじめの会	見通しを持たせる
2	生活スキルの練習	達成感と動機づけ
≪休み時間≫	ジュースの時間	仲間づきあいの成功体験
3	しゅみの時間	
4	おわりの会	ふりかえりと次回への見通し

（２）生活スキルの練習

学齢期から家事や労働習慣を持つことが、将来の就労に向けて重要であることが報告されており（Grandin & Duffy，2004）、家庭での家事習慣を形成することの価値づけと動機づけが、この「生活スキルの練習」の目的である。同時に、生活習慣や生活スキルを身につけることは心身の安定と自己有能感の形成に繋がるとされている（藤野・日戸，2015）。この「生活スキルの練習」では、同世代の集団で達成感を持つことで動機づけを行い、保護者にもその達成感と将来的な意義を共有することをねらいとしている。なお、「生活スキル」には家事以外にもソーシャルスキルの一部を含め、今後大人になるために必要なスキルとして位置づけている。

具体的には、小学校低学年向けには「靴ならべ」、「タオルたたみ」、「テーブルふき」、小学校高学年から中学生向けには「洗濯物を干す」、「洗いものをする」、「目上の人に手紙を渡す」、共通向けに「自己紹介（第 1 回目の集団指導用）」としている。実際の指導では、「宿題や紙芝居による視覚提示」（図 2）、「サブによるロールモデルの提示（お手本）」（図 3）、「ロールプレイ（リハーサル）」、「実地練習（本番）」という Social Skills Training（Liberman, DeRisi, &Musser,1989）の手法を用いているが、あくまで家事や社会的なマナーの社会的価値の形成と習慣化への動機づけがねらいである。

図２　「宿題や紙芝居による視覚提示」

図 3　ロールモデルの提示

（3）「ジュースの時間」・「しゅみの時間」

ASD など発達障害のある人たちは、そもそも他者と活動や興味を共有しようとする意欲が低いことなどが原因となって、本人たちのみでは仲間づきあいを形成・維持・発展させていくことは困難であるとされている。この「ジュースの時間」と「しゅみの時間」はそうした点をサポートしたものであり、発達障害のある人たちが仲間づきあいの型を体験するためには非常に有効である。

さて、「ジュースの時間」は幼児期後半以降の年代の ASD に向けた支援技法であるが、学齢期の発達障害にも適用可能である。喜びや興味を他人と共有しないという ASD の中核的な特性に配慮したプログラムである。ポイントは、全員で 1 つのテーマに注目することと、各人の好みやタイミングの異同を意識することである。こうした他者との共有体験および自身との異同を知る体験は、皆と一緒に活動することへの意欲の形成につながる。基本的な流れは、「皆で飲むジュースを当てる（箱に隠されたジュースの種類を皆で当てる）」と「線を引いた透明のコップに注がれるジュースに皆でストップと言って注ぐのを止める」という 2 つの手順で構成されている。具体的な進行や教材は日戸（2012）を参照されたい。所要時間は概ね 10 分程度である。

次に、「しゅみの時間」は、学齢期のみならず青年期以降まで有効で、発達障害の人の仲間づきあいには必須であるとされている。ねらいは、「見せる人＝話をする人」、「見る人＝話を聞く人」という会話の図式を視覚的に提示し（図 4）、‘趣味’という興味のある具体物を介して会話の成功体験を積むことである。そして、参加者それぞれの関心事を順番に披露し、仲間同士でお互いの関心事を共有する（図 5）。詳細な教材や手順は日戸（2013）を参照されたい。全体の所要時間は 15～20 分程度である。

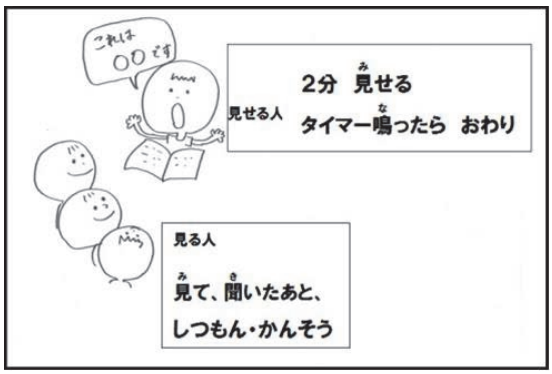


図 4　「しゅみの時間」の視覚教材

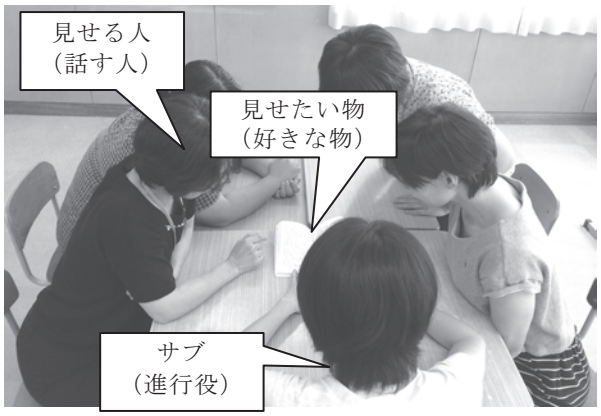


図 5　「しゅみの時間」イメージ

（4）保護者支援

保護者支援は、個人向けサブプログラムと集団向けサブプログラムとが用意されている。個人向けは、主に子どもの特性理解を促進することが目的である。家での様子とグループでの様子とをそれぞれ書面にまとめ、‘わが子の全体像’をとらえることを促す。グループ 5 回を実施中の期間は主に「感想シート」を用いて家での様子を書面に記載してもらう。同時にグループでの様子をミラー室から観察してもらい、家での様子と比較してもらう。それを最終的に「個別面接」で「わが子のプロフィール」と「生活支援プラン Map（まっぷ）」にまとめてもらう。

また、集団向けは、「保護者向け勉強会」を

行う。4 名の保護者を対象に「学齢期のお子さんに、これから大切なこと－グループをふりかえって－」と題して成人期に向けた子育てや生活上のポイントを共有する（図 6）。

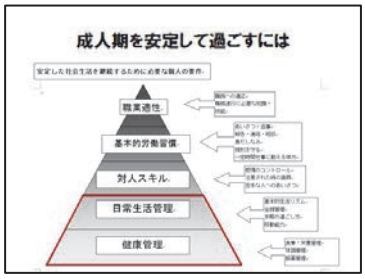


図 6　保護者教室のテーマ

2　実施時期と対象

X 年～X+1 年の 2 年間、センターで実施した 3 グループのうち、本研究では X＋1 年に実施した「ひとりだちの教室」の 2 つのグループを報告する。1 つは、中学生男子 4 名のグループ（以下、A グループ）、もう 1 つは小学校高学年と中学生の女子 4 名のグループ（以下、B グループ）の 2 つのグループを対象とした。

A グループ：X＋1 年 Y 月～Y＋2 月に実施。男子 4 名。全員が中学生（CA=12 歳 6 ヵ月～13 歳 8 か月）、在籍級は 3 名が通常の学級（うち 1 名がサポートルーム併用）、1 名が特別支援学級であった。全員が ASD あるいはその特性があると児童精神科医師に診立てられていた。

知的水準は WISC-Ⅳで Full Scale IQ（全検査 IQ；以下、FSIQ）94～130 でいずれも正常域であった。

「ToM 課題（Theory of Mind；心の理論課題）」の「アイスクリーム屋課題」（Perner & Wimmer, 1985）については、3 名が不合格で 1 名が合格していた。

また、グループ実施直前に母親に記載してもらった「子どもの強さと困難さアンケート日本語版；Strengths and Difficulties Questionnaire（以下、SDQ；「行為」、「多動」、「情緒」、「仲間関係」、「向社会性」、「Total Difficulties Score」を算出）」（Matsuishi, Nagano, Araki, Tanaka, Iwasaki, Yamashita, Nagamitsu, Iizuka, Shibuya, Hara, Matsuda, & Kakuma, 2008）では、全員が少なくとも 1 つ以上の領域で支援を要する状態であった。特に「情緒」は全員が支援を要する状態であった。

さらに、参考までに実施した新版 S-M 社会生活能力検査（米国で開発された Vineland Social Maturity Scale（Doll, 1935）をもとに、三木が日本独自のツールとして開発した。「身辺自立」「移動」「作業」「意志交換」「集団参加」「自己統制」の 6 領域で構成され、SQ（社会生活指数）および領域ごとの SA（社会生活年齢）が算出できる。）では、SA=7 歳 5 か月～9 歳 5 か月であった。

B グループ：X＋1 年 Z 月～Z＋2 月に実施。女子 4 名。3 名が中学生（CA=11 歳 8 か月～14 歳 5 か月）、1 名が小学校高学年。在籍級は 3 名が通常の学級（うち 2 名がサポートルーム併用）、1 名が特別支援学級であった。全員が児童精神科医師の診立てを受け、3 名が ASD、1 名が軽度の知的障害であった。

知的水準は、WISC-Ⅳで FSIQ59～91 であった。ToM 課題の「アイスクリーム屋課題」については、3 名が不合格で、1 名が未実施であった。

また、グループ実施直前に母親に記載してもらった SDQ では、全員が少なくとも 1 つ以上の領域で支援を要する状態であった。

さらに、新版 S-M 社会生活能力検査では、SA＝7 歳 8 か月～11 歳 0 ヵ月であった。

表 2　対象と属性等

グループ	ID	性別	学年	在籍級	診断	IQ
A	a	男	中学 1 年	通常の学級＋サポートルーム	ASD	98
	b	男	中学 1 年	通常の学級	ASD	123
	c	男	中学 2 年	通常の学級	ASDの特性あり	94
	d	男	中学 2 年	特別支援学級	ASD	130
B	e	女	小学 6 年	通常の学級＋サポートルーム	ASD	72
	f	女	中学 1 年	通常の学級	ASD	91
	g	女	中学 1 年	通常の学級＋サポートルーム	ASD	73
	h	女	中学 2 年	特別支援学級	mild MR	59

以上のように本研究で対象とした全８例は、学校生活や家庭生活等で大きな問題は示されていないが、生活のスキルや仲間づきあいなどを含め課題が認められている。現状の生活に大きな問題が少なくとも、成人期を見据えて早期に支援が必要な事例と言える。

Ⅲ　結果

１　参加者（子ども・保護者）について

（１）子どもの出席率

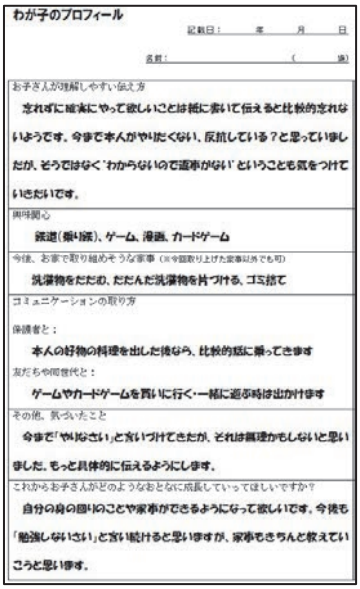
Ａグループ４名の出席率は 92%、Ｂグループ４名の出席率は 96%であった。欠席の理由は「家族旅行」、「本人の体調不良」などであり、参加の中断や拒否は見られなかった。

（２）子どもの参加時の様子（保護者アンケートより）

８名の保護者のうち７名からアンケートを回収した。その結果、「楽しかったみたい」（100%）、「緊張していたみたい」（57%）、「達成感があったみたい」（43%）、「不安だった・寂しかったみたい」（0%）、「意欲的だったみたい」（86%）、「本人がどう思ってるか　わからなかった」（0%）となった（複数回答可）。

（３）保護者にとっての「まとめ」

８名全員が「わが子のプロフィール」（図 7）と「こんな支援が助かります（学齢児グループ版）」を作成した。


わが子のプロフィール

記載日：　年　月　日

名前：　（　歳）

お子さんが理解しやすい伝え方

忘れずに確実にやって欲しいことは紙に書いて伝えると比較的忘れないようです。今まで本人がやりたくない、反抗している？と思っていましたが、そうではなく"わからないので返事がない"ということも気をつけていきたいです。

興味関心

鉄道（乗り鉄）、ゲーム、漫画、カードゲーム

今後、お家で取り組めそうな家事（※今回取り上げた家事以外でも可）

洗濯物をただの、ただんだ洗濯物を片づける、ゴミ捨て

コミュニケーションの取り方

保護者と：

本人の好物の料理を出した後なら、比較的話に乗ってきます

友だちや同世代と：

ゲームやカードゲームを買いに行く・一緒に遊ぶ時は出かけます

その他、気づいたこと

今まで「やりなさい」と言いづけてきたが、それは無理かもしれないと思いました。もっと具体的に伝えるようにします。

これからお子さんがどのようなおとなに成長していってほしいですか？

自分の身の回りのことや家事ができるようになって欲しいです。今後も「勉強しなさい」と言い続けると思いますが、家事もきちんと教えていこうと思います。

図７　「わが子のプロフィール」作成例

（４）グループ指導５回終了から半年から１年後の生活スキルと仲間づきあいの実態について（保護者への聴き取り）

グループ終了後半年から１年を経過した時点で、８名全員の保護者から「家事への取り組み状況」、「グループ時のメンバーとのつきあい」に関して聴き取りを行った。その結果、８名全員が「何らかの家事」を行っていた。保護者が依頼しないと行わないというように必ずしも習慣化していない症例もいたが、自発的に行い習慣化している症例もいた。

一方で、２つのグループとも（８名全員）がグループ終了後に各グループで自主的に集うことはしていなかった。Ｂグループの４名のうち２名は不定期に集うことは確認された。

（５）症例（中学１年生、男子）

症例は、本プログラム開始時中学１年の男子で、診断は ASD である。学校は通常の学級に在籍しサポートルーム（情緒障害通級指導教室）を併用していた。センターへの相談開始は小学校６年時からであるが、幼児期から相談歴がある。就学前に ASD の診断を受け、療育を受けてきた。現在は、センターとサポートルームのほかに医療機関など専門機関を定期的に利用していた。センターでは、「近況を話す（学校・家庭生活）」、「見せたい物を見せに来る」といったルーチンのメニューで本人面接を実施。同世代とのつながりは乏しく、学校ではクラスメートと話すことはないとのことであった。趣味はゲームが主であるが、時おり家族とサイクリングや旅行に出かけることがある。

グループの集団指導第１回では、小声でひとり言のようにつぶやくことが多く、サブが話しかけると「緊張してる。あまり眠れなかった」と話す。常に爪をいじる、指を鳴らす、体を揺らす、机上に伏せることが多かった。オリエンテーションでの個別面接では見通しを持って終えたが、第１回は初対面のメンバ

ーや活動に不安が強い状態であった。明らかに間違いが多く子どもたちから意見や指摘を述べやすい状況を作るために、サブが意図的に「悪い手本」を提示すると、他のメンバーは笑いながら意見を述べたが、本例だけは首を振って真顔で「違う」と小声で指摘した。

2 回目では、机上に伏せることはなくなったが、ひとり言や体を揺らす様子は見られた。「洗濯物を干す」練習では、動作が非常にゆっくりで時間を要するが最後まで達成した。表情には表れにくいが、「おわりの会」の感想を述べる際、一番楽しかった時間に「洗濯物を干す」を選んだ。また、「しゅみの時間」では、身を乗り出して他のメンバーが提示する「見せたいもの」に注目していた。

4 回目では、机上に伏すことはなくなり、体を揺らす回数も減った。「目上の人に手紙を渡す」では、スタッフに初めて質問をした。「目上の人の役をする人（陽光園の管理職）は、自分たちが手紙を渡しに来ることをあらかじめ知っていますか？」という質問であった。視覚教材を用いて子ども・目上の人という存在を提示したため、理屈で他者の心的状態を推論し、4 回目で初めて集団内で質問していた。

保護者勉強会で、母親は本人について「（集団指導での様子について）本人は話したいようだが、自分から親に話せない」、「家でも時々皿洗い、洗濯物をたたんでいるが、やり直しになることが多い」、「教室の宿題も毎回やり、褒められることが多かったので、居心地がよかったのではないか」、「正直、本人の達成感のツボがわかりにくい。表情や行動に表れにくいので。家では、ただやらせてしまうことが多い。そういうことに親が気づいたので、グループはいい機会となった」と述べた。

グループ終了から約 1 年後に、母親に聴き取りをしたところ、「親がお願いすれば、毎日洗濯物を取り込む、たまに部屋に掃除機をかける」、「自分の脱いだ衣服を洗濯機に入れる、食事後の食器の片づけをする」、「集団指導 5 回が終了後、A グループのメンバーで集うことはなかった。センターが同じメンバーで集う企画をした場合については、誘われれば行くと思う」という回答であった。

2　教育との連携について

福祉と教育との連携の一環として、従来から相模原市特別支援教育研究会難聴言語通級指導教室（「きこえとことばの教室」）・情緒障害通級指導教室（「サポートルーム」）専門部会の場を活用して教員とセンター等専門職種が一堂に介して事例検討や情報交換を行ってきた。そこで、X+2 年 Y 月、この専門部会の場にて通級指導教室を担う教員を対象に、本プログラムの概要を報告した。

参加した通級指導教室の教員に対して「生活スキル」と「仲間づきあい」に関するアンケート調査を実施した。その結果、学齢期の発達障害の子どもに対して、教員全員が「生活スキルがとても大切である」・「ある程度大切である」と回答した。同様に全員が「仲間づきあいがとても大切である」・「ある程度大切である」と回答した。一方、学齢期の発達障害の子どもに対して、「生活スキルの指導をすでに組み込んでいる・ある程度組み込んでいる」と回答した割合は約半数であり、同様に「現在の指導で仲間づきあいの支援を、すでに組み込んでいる・ある程度組み込んでいる」と回答した割合は約半数であった。

Ⅳ　考察

本研究で対象としたAグループおよびBグループの 8 名については、本人の出席率が高かったこと、「子どもは、楽しかったみたい」、「意欲的に参加していたみたい」という保護者の評価が確認された。半年後から 1 年後の調査では、家事への取り組みについては 8 名全員が少なくとも 1 つ以上の家事に取り組んでいたが、仲間づきあいについては 1 組（B

グループの２名）を除いて集っている者はいなかった。

発達障害のある人の成人期の予後因子として「日常生活の満足度」が挙げられている（志賀，2009）。こうした知見を踏まえ、早期から生活スキルや仲間づきあいを含めたライフスキルに着目した支援がより一層求められている（梅永，2015）。特別支援教育においても、こうしたライフスキルを含めたキャリア発達に軸を置いたキャリア教育の必要性が報告されている（菊池，2013）。

本研究の実践では、本人や保護者に対して生活スキルの社会的価値づけや習慣化への動機づけには一定の効果があったと考えられる。半年から１年後でも１つ以上の家事を継続していた点は、本人のみならず保護者にその重要性を、集団指導の参観や保護者教室、さらには「わが子のプロフィール」や「Map（まっぷ）」の作成を通じて、理解してもらうことができたからではないかと考える。ASD のある人の場合、指導場面で獲得した行動とりわけソーシャルスキルなどが日常場面に般化されにくいことが報告されており（Krasny,L., Williams,B.J, Provencal S,　Ozonoff S., 2003）、その般化を促すためには一番身近な存在である保護者にその効果の汎用性を持たせるための工夫を共有する必要がある。学齢期の支援でも本人への指導と連動した保護者支援が必須であると考える。

一方で、仲間づきあいの形成や維持には課題が確認された。本人が指導の場でいくら達成感や動機づけを形成しても自身のみではその形成や維持は困難であることがあらためて示唆され、保護者等に仲間づきあいのサポート手段を具体的に伝えていく必要がある（日戸・萬木・武部・本田，2010）。

最後に、教育との連携については今後より進めるべき課題と言える。学齢期の発達障害の支援はあくまで教育が主役であり、福祉や医療はそれを支える役である。市の通級指導教室や特別支援学級等ではすでに発達障害のある子どもに対する指導の実践が多くなされているが、今回のアンケート結果から、「生活スキルや仲間づきあいの指導が大切である」と感じつつ、導入は決して多くはない現状が確認された。発達障害の特性を踏まえたプログラムを共有し、主役である教育側にキャリア教育等の一環として役立ててもらうことも連携の効果の１つと考える。

症例については保護者の同意を得た上で個人情報が特定されないよう配慮して記した。また全８例に関する IQ 等の情報は連結不可能匿名化した情報のみを用いており個人情報には配慮している。

Ⅴ　文献

Doll,E：Vineland Social Maturity Scale Condensed Manual of Directions 1965 Edition MN：American Guidance Service, 1935.（三木安正（監）：新版 S-M 社会生活能力検査, 日本文化科学社, 東京, 1980）.

藤野博、日戸由刈（監）：発達障害の子の立ち直り力「レジリエンス」を育てる本：25-42, 2015.

Grandin,T & Duffy,K：Careers for Individuals with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. Autism Asperger Publishing Co, Kansas Lenexa, 2004.（梅永雄二（監）、柳沢圭子訳：アスペルガー症候群・高機能自閉症の人のハローワーク - 能力を伸ばし最適の仕事を見つけるための職業ガイダンス -，明石書店，東京，2008）

Howlin,P：Autism：Preparing for Adulthood. Routedge，London，1997.（久保紘章、谷口政隆、鈴木正子監訳：自閉症　成人期にむけての準備　能力の高い自閉症の人を中心に．ぶどう社，東京，2000.）

菊池一文編著：実践キャリア教育の教科書　特別支援教育をキャリア発達の視点で捉え

直す．学研教育出版社，東京，2013.
Krasny,L., Williams,B.J, Provencal S, Ozonoff S. : Social skills interventions for the autism spectrum: essential ingredients and a model curriculum. : Child Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 12, 107-122, 2003.
Liberman,R,P., DeRisi,W.J., & Musser,K.T. : Social Skills Training for Psychiatric Patients. Pergamon Press Inc, New York, 1989.（池淵恵美監訳：精神障害の生活技能訓練ガイドブック．医学書院，東京，1992.）
Matsuishi, Nagano, Araki, Tanaka, Iwasaki, Yamashita, Nagamitsu, Iizuka, Shibuya, Hara, Matsuda, & Kakuma: Scale properties of the Japanese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): A study of infant and school children in community samples. : Brain Development 30 : 410-415, 2008.
日戸由刈：地域の中の余暇活動支援でできること（本田秀夫、日戸由刈（編）：アスペルガー症候群のある子どものための新キャリア教育：96-114，2013）
日戸由刈：社会性の発達病理への予防的介入（1）－特有の興味を活用し、固着から楽しさへの‘共有’へ－（清水康夫、本田秀夫（編）発達障害の臨床的理解と支援 2　幼児期の理解と支援：108-114，2012.）
日戸由刈、萬木はるか、武部正明、本田秀夫：アスペルガー症候群の学齢児に対する社会参加支援の新しい方略―共通の興味を媒介とした本人同士の仲間関係形成と親のサポート体制づくり―．精神医学 52(11)：1049-1056，2010.
日戸由刈、清水康夫、本田秀夫、萬木はるか、片山知哉：アスペルガー症候群の COSST プログラム―破綻予防と適応促進のコミュニティ・ケア―．臨床精神医学 34：1207-1216，2005.
Perner, J & Wimmer, H.:John thinks that Mary thinks that: Attribute of second-order beliefs by 5 to 10 year-old children.:Journal of Experimental Child Psychology, 39, 437-471, 1985.
志賀利一：広汎性発達障害の人たちの就労支援：精神科治療学第 24 巻 10 号：1261－1267，2009.
武部正明、日戸由刈、玉井創太、白馬智美：学齢期のアスペルガー症候群の人たちの身辺自立獲得に関する予備研究－獲得の遅れの有無、および遅れをもたらす要因の検討－．リハビリテーション研究紀要第 23 号：31-35．2014.
土岐淑子、中島洋子：高機能広汎性発達障害の就労支援．児童青年精神医学とその近接領域 50：122-132，2009.
梅永雄二（監）：15 歳までに始めたい！発達障害の子のライフスキルトレーニング．講談社，東京：26-27，2015.
渡辺智興、高橋真美：相模原市発達障害支援センターにおける「生活支援プラン Map（まっぷ）」作成の取り組み - 発達障害のある児童生徒の自己理解を進めるための支援ツールの活用 - ．平成 25 年度教育研究集録：21-28，2014.
萬木はるか、武部正明、日戸由刈、三隅輝見子、本田秀夫：自閉症スペクトラム障害の学齢児のための『ひとりだちの教室』－家事分担を鍵とした社会参加の促進－．：LD 研究第 21 巻第 4 号：470-478．：2012.