

# 社会的に要請される／養成される規範

——『SSTワークシート』の分析より（その1）

桑 畑 洋一郎

## 1 はじめに

### 1.1 問題の所在

本稿は、発達障害児・学習障害児をはじめとした何かしらの発達特性を持つ児童向けトレーニングの手引書を分析し、それらが前提とする社会像を考察するものである。具体的には、上記のような特性を持つ児童向けの、社会生活を送るための技能である「ソーシャル・スキル」を修得するための『SSTワークシート 思春期編』における、仮想された相互行為場面において、修得が求められている技能の内実と、その技能を修得するための暗黙の前提を分析しながら、「社会生活を送るための技能」とは何だと思われているのかを考察する。「トレーニング」を分析することで、「トレーニング」の結果目指されるゴールを照射しようというのが、本稿の試みである。

それではそうした試みにはどのような意味があるのか。社会学の学問上の目的——何を明らかにする学問なのかということ——については、さまざまに議論が行われてきた。例えば、一般にもかなり広く読まれた書籍である『社会学はどこから来てどこに行くのか』では、社会学は「広い意味での社会の問題に取り組んでデータと知見を蓄積する、『普通の学問』」（岸ほか 2018: 1）とされる。あるいは社会学の重要課題として「社会秩序はいかにして可能か」という問いへの解答を提示することが挙げられることもある（北田 2018: 1）。大まかに言えば、社会学とは、「社会」なるものがいかにして成立しているのか、成立が厳しくなっているとしたらそれは何によってか、といったことを問う学問であるとされてきた。こうしたことを包括的に考えるならば、「社会学という学問は『ルールの科学』なのだ」（佐藤 2023: 11）と言うことが可能であろう。

それでは、このような観点において「ルール」とは何になるか。佐藤は、手に持ったリングを離すとリングが落下するという「自然現象」と、赤信号の場合交差点で車が停止するという「社会現象」を対比しながら、前者は「法則」であり後者は「規則」とであると峻別する。続けて、法則は不可変的であるが、規則は可変的である——例えば「赤信号では停まれ」という規則は人為的なものであるため、可変的である——ことを述べた上で、自然の法則を探究するのが自然科学であり、社会の規則を探究する

のが社会科学であると定式化する（佐藤 2023: 22-4）。さらに規則は、成文化されたものとそうでないもの、明示的なものと非明示的なもの、可変性の強いものと弱いもの、顕在化したものと潜在的な暗黙の了解的なもの、規則として成立してからの期間の長さ、といった種々の観点で類別することもできる（佐藤 2023: 23-38）。こうした性質を持つ規則を社会学は探究の対象とし、その規則がどのようなもので、どのような根拠の下で成り立っているのか、その規則の影響下にある人がどのような実践をしているのか、その規則がどのような機能を持つのかといった観点から規則を記述することを役割の1つとすると佐藤は指摘する（佐藤 2023: 108-124）。

本稿が目的とすることもまさにこの社会学の役割に沿ったものである。すなわち、「ソーシャル・スキル」という形で、社会的に必要とされる社会生活上の技能がどのような前提を有しているのか分析することで、そうした社会生活上の技能が必要とされると想定されている現在の社会像と、そこでの規則を逆に照射する。こうしたことは、社会学が求められる、社会的規則の分析につながるものであり、社会学的に重要な意義を持つと思われる。

## 1.2 SST：ソーシャル・スキル・トレーニング

特にここまで明示してこなかったが、「SST」は「ソーシャル・スキル・トレーニング」の略称であり、本稿でも略記が可能な場合はSSTと表記することとする。

SSTとは元々は、精神医療を専門とするリバーマンによって開発された、慢性の精神障害者向けのトレーニングであり、「日常生活、家族、仕事、そして交友などさまざまな分野の人間関係を改善する包括的方法であり、精神科患者の治療とリハビリテーションにおいて幅広く行われ、革新的で効果的な技法」（Lieberman et al. 1989=1992: 17）とされる。

このように本来は、精神障害者向けのリハビリテーショントレーニング的な性質を持っていたSSTが、主に発達障害児や学習障害児などの発達特性を有する児童向けトレーニングとしても転用されることとなる。起源は明らかではないが、学術論文のデータベースであるCiNii Researchで「ソーシャル・スキル・トレーニング」で検索すると、1993年に『発達障害研究』において「精神遅滞児者に対するソーシャルスキルトレーニングの現状と課題」と題した論考（坂本 1993）が発表されており、これが発達障害児等に対するSSTを論じた最初の論考のように見受けられる。また、「生活技能訓練」で検索した場合は発達障害児・学習障害児向けの訓練法そのものを扱った最初の論考は、平岩（2015）のようである<sup>1)</sup>。「ソーシャル・スキル・トレーニング」という表現を用いるか「生活技能訓練」という表現を用いるかといった使い分けが、

何かしらの基準の下で行われている可能性はうかがえるが<sup>2)</sup>、ともあれ以上のように SSTは、精神障害者に対する訓練といった本来の文脈を離れて拡大適用されてきた。

### 1.3 『SSTワークシート』

そうした、SSTが発達障害児・学習障害児向けに展開されてきたものの1つが、本稿で分析対象とする『SSTワークシート』である。同書は、特定非営利活動法人フトゥーロ（LD発達相談センターかながわ）によって出版されたものであり、現在までに目的別に3冊出版されている。3冊全体の目的としては、

このワークは、「その人が属している集団（幼稚園、保育園、学校など）の中で求められている適切な言動がとれる技能」が身に付くように、意図的な活動（指導）をするための支援教材です。「友達とうまく関われない」「集団行動がとれない」「空気が読めない」といった社会性の課題を持っている子どもたち向けの教材で、対象年齢は、年長～中学生くらいまで。通級・通常級の教室、個別指導、家庭などで使っていただけます。（特定非営利活動法人フトゥーロ 2018）

とされている。すなわち、何かしらの特性——特に発達障害や学習障害に見られがちな「『友達とうまく関われない』『集団行動がとれない』『空気が読めない』といった社会性の課題」に関する特性——を持つ児童が直面しがちな問題を、具体的な場面と合わせて提示し実際にどのように行動するのが適切なのかを検討しながら、問題の解決のための技能習得を目指していく書籍である。2010年に「自己認知・コミュニケーションスキル編」（LD発達相談センターかながわ編著 2010a）と「社会的行動編」（LD発達相談センターかながわ編著 2010b）の2冊が、2012年に「思春期編」（NPOフトゥーロLD発達相談センターかながわ編著 2012）がそれぞれ出版されている。本稿で直接の分析対象とするのは、3冊目の「思春期編」である。いずれも評価は高く、例えばAmazonで「障害児教育」ジャンルの売れ筋ランキングを見ると、2023年11月6日現在で1冊目は11位、2冊目は17位、3冊目は50位となっている<sup>3)</sup>。

### 1.4 SSTをめぐる社会学的先行研究

SSTをめぐるのは、主に教育学・保育学や児童福祉学において、その実践報告や効果、トレーニング方法の応用や開発をめぐる議論が展開されてきた。それらすべてを取り上げることは紙幅の都合上困難なため、本稿も依拠する社会学領域においてSSTを考察した論考をここでは取り上げ検討することとしたい。

社会学領域においてSSTを考察したものとしては、エスノメソドロジーの立場から、実際にSSTがなされている場でなされている実践の分析を行った水川喜文ほか(2013)と浦野茂(2013)が挙げられる。順に検討することとしたい。

水川喜文ほか(2013)は、自閉症スペクトラム児に対して行われているSSTの場を録画したデータを分析し、そこにおける参加者のカテゴリー化実践を通して、社会秩序が形成される過程を考察した。依拠する方法論はエスノメソドロジーの、とりわけ「メンバーシップ・カテゴリー分析」である。水川らによると、SST開始直後になされる自己紹介の連鎖において、教室におけるIRE (Initiation (提示)・Reply (応答)・Evaluation (評価))の連鎖と同様の形式が存在し、まずSSTの場における主導者=リーダーがあいさつをするよう指示し、児童があいさつを実行し、それをリーダーと参加者が評価するという流れで成立している(水川ほか 2013: 34-35)。さらにこうしたあいさつの場面においては、リーダーによるプロンプティング(助言)も行われることとなっており、たとえば参加児童が言いよどむなどする際には、リーダーから助言がなされることとなる(水川ほか 2013: 35-37)。こうした、「カテゴリーの非対称性とそれに結び付いた行為の連鎖がロールプレイという場面をつくりだして」(水川ほか 2013: 37) いることを水川らは指摘する。すなわち、指示・評価・助言といった、ある種の権威を前提とした行為と、それへの応答という権威への従属を前提とした行為がSSTの場では反復され、それによって場の秩序が成立していく。こうした分析を踏まえ、水川らは、

自閉症児を対象とするSSTのロールプレイにおいて重要なことは専門家による専門的実践、つまり専門的カテゴリーのみによってセッションが実施されるわけではないことである。そして、SSTにおけるこれまで見た専門的カテゴリーと日常のカテゴリーの独自の結びつきを生み出すことそれ自体が、自閉症児を社会(あるいは社会的相互行為)のなかで「何とかやっていく (survive)」可能性を生み出している(水川ほか 2013: 38-39)

と指摘した。

一方浦野(2013)は、水川らと同様にSSTの場における実践に注目しながら、参加者である発達障害を持つ高校生らが、SSTという訓練に抵抗していく事例を取り上げ、やはりエスノメソドロジーの枠組みを用いながら分析している。浦野の論考においても水川らが注目したと同様の、SSTの場におけるリーダーの提示とそれへの参加者の応答が取り上げられる。リーダーがSSTにおける議題を提示し、その議題に沿っ

たエピソード——具体的には参加者が困った場面や、トラブルに直面した場面——を参加者が語り、個別のエピソードの共通性をベースにその日のトレーニング課題へと展開していく流れが成立している。一見、SSTの場におけるやり取りが、リーダーによって統制されており、そのことでSSTの場の秩序が成立しきっているようにも見えるのであるが、しかしながら、それにとどまらない事態も生じていることに浦野は注目する（浦野 2013: 495-500）。トレーニング課題へと展開しようと、参加者が直面した問題やトラブルを対処・解決する方法を提示するリーダーに対して、“その方法は既に試したことはあるが、それでは対処できない”といった旨の異論を参加者が呈する。その上で参加者は、リーダーが提示したトラブルの対処・解決方法とは異なる、自身がやり遂げた対処方法の経験を対案的に提示する（浦野 2013: 501-502）。こうした参加者の異論や対案の提示を、浦野はリーダーへの参加者による「抵抗」（浦野 2013: 502）と捉える。さらに浦野は、こうした抵抗とリーダーによる抵抗への応答（の不足）には、“SSTというトレーニングを受ける必要があるとされた自己”というアイデンティティと、そうした自己と周囲との関係性のあり方を書き換える参加者の実践が読み取れることを指摘する（浦野 2013: 505-507）。

以上のように見てみると、社会学、それもとりわけエスノメソドロジーに基づく研究を通して、SSTという場で行われている実践が社会秩序の形成につながっていること、その一方でSSTという場では、トレーニングの対象となる発達障害等の特性を持つ児童自身の抵抗的な実践がなされ、それにより障害児というアイデンティティとそれに基づく児童と周囲の人々との関係が書き換えられるような事態が生じていることが明らかにされたと言える。

このことを踏まえれば、以下のことが導き出されよう。すなわち、第1にSSTというトレーニングにおいて行われている実践そのものを研究することには意義があること、第2にその際SSTというトレーニングの効能を前提とせず研究することで見えてくることもあること、の2点である。本稿もこの2点に則りながら、SSTという場で何が行われているのかを見ていくこととする。

ただしその際、水川らや浦野とは異なり、実際にSSTが実践されている場そのものを分析対象とはしない。本稿が対象とするのは、SSTの実際のトレーニング例を示した「ワークシート」における相互行為場面である。これには理由がある。もちろん水川らや浦野が注目したSSTが実際行われている場面の分析は非常に重要な意味を持つ。「ワークシート」のような、手引書的な書物で示されたものの通りにトレーニングが進むわけではなく——実際に浦野の論考においては、想定から逸脱する「抵抗」が明らかにされた——、そうした、手引書が明示していないことや想定していないこ

とを明らかにすることは非常に意義深い。一方で、手引書の記述を分析することもまた重要であると思われる。それは、いかに実際のトレーニングが手引書から逸脱する可能性を持つものであろうと、手引書は言うならばトレーニングの模範的な形態を示すものである。想定通りに理想的に展開したトレーニングとしてどのようなものが提示されているのか、実際のトレーニングを実施する際に、こうした手引書の本物が参考にされているであろうことも合わせて考えると、手引書の分析もまた意義深いものであろう。社会に広く普及したトレーニングの手引書が、場合によっては暗黙のものも含めた前提としているものは何か分析することは、手引書そのものの社会的影響力の観点から重要な社会学的意義を持つ。こうしたことに鑑みて本稿では、『SSTワークシート』を分析対象とすることとした。

## 2 分析

ここからは実際に『SSTワークシート』の分析を行う。分析方法は、『SSTワークシート』が提示したロールプレイの場面における相互行為場面にどのような問題が生じているとされるのか、またそうした相互行為場面における問題を解決するスキルとして何が提示されているのかを、解釈的に分析していくこととする。言うならば、相互行為場面で発生した問題を、問題として成り立たせている前提が何なのかを見ていくこととしたい。

### 2.1 分析の具体的対象

分析の具体的対象としては、一連の『SSTワークシート』の内、「思春期編」（NPO フトゥーロLD発達相談センターかながわ編著 2012）である。この「思春期編」を取り上げるのは、この冊子が相対的に高年齢の児童向けになっているため、トレーニング対象の児童が暮らす世界の“ソーシャル”の度合いが高く、結果的に他者との相互行為場面が相対的に多く登場するからである。実際に同書は、以下のような児童を対象としている。

日常の経験だけでは、対人面での技能＝ソーシャルスキルを身につけにくい児童・生徒、主には発達に軽度の遅れや偏りのある広汎性発達障害、アスペルガー症候群、高機能自閉症、ADHDやLDといった診断がついている、またははっきりとした診断はないけれど「友だちとうまくかかわれない」「集団行動がとれない」「空気が読めない」といった社会性の課題をもっているおおよそ小学校高学

年から中学生、高校生（NPOフトゥーロLD発達相談センターかながわ編著 2012: 3)

こうした児童を対象とし、社会生活を送るうえで必要と思われるスキルの習得を目指したトレーニングを展開することを目的とした手引書が、同書である。同書で推奨されるトレーニングの方法が記述されている部分を引用すると以下ようになる。

選択肢形式のワークでは適切と思われるものが複数（すべて）というものもあります。対応方法、解決方法は複数あることを知るために、あえてそうしてあります。複数に○をつけた場合、その中から一番自分が納得できる内容に関して理由を書いてもらいましょう。また、他の内容に関しても口頭で理由を聞くとよいでしょう。どうしてそれが一番良いと思うか、自分が一番とりやすい行動はどれかなどと尋ねながら進めてもよいでしょう。同じことばでもイントネーションや抑揚の違いなどで正反対の意味になってしまうことがありますので、会話体の質問は支援者が必ず声に出して確認するようにしてください。また取り組むお子さんの年齢や状況によって解答がそぐわないものもあるかもしれません。そう感じられた場合はそのお子さんに合わせて変えてください。（NPOフトゥーロLD発達相談センターかながわ編著 2012: 4)

つまりは、支援者が、児童や状況に応じて適切と思われる仕方でもトレーニングを展開することが推奨されており、支援者の裁量にかなりの部分委ねられているところが多いトレーニングであるとも言える。ただし、こうしたトレーニングは、トレーニングの場で行われるだけのものでもなく、また、支援者それぞれの裁量に完全に委ねられているわけでもない。より一般的な社会生活の場面で応用が利くように、以下のようなことも推奨されている。

ワークを1枚やれば即そのスキルが身につくというわけではありません。ワークに取り組むことで「知識として適切な言動を知る」「今までやってきた行動を確認し意識化する」「今後の生活の中で意識化するきっかけをつくる」「活動の振り返りに使う」ことがワークシート学習の目的です。「あのプリントでやったよね…」といったことばかけや、おこなったワークをファイリングして、たびたび見直す機会をつくるなど日々の生活に般化していけるような働きかけが望まれます。（NPOフトゥーロLD発達相談センターかながわ編著 2012: 4)

個々のトレーニングで設定された場面のみならず、類似している同様の場面と思われる日常生活の場面でも、トレーニングを通して修得されたスキルを応用的に実践すること、すなわち「般化」こそが、このトレーニングの究極的な目的である。したがって、本稿で分析していく個々のトレーニング場面とそこで修得が目指されるスキルとは、仮想された場面であるとはいえ実際の日常生活で同様の場面があることが想定されており、そうした場面で応用されるべきより一般的なスキルであると設定されている。その意味で、このワークシートを分析することにより、ワークシートを作成しトレーニングを設定した人々が、社会とそこで必要とされるスキルを何だと考えているのかも見えてくることとなると思われる。

さて本稿では、同書で示されたトレーニング場面の内、人物が3名以上登場し、加えて当該場面で発生している問題の解決方法が、選択肢式で解答できる形式となっているロールプレイの場面を取り上げる。また3名以上人物が登場する場面を取り上げる理由としては、登場人物が2名以下だと付随してロールプレイ場面も短くなり分析に耐えにくいことが挙げられる。選択肢式で解答できる形式となっている場面を取り上げるのは、解決方法が準備されていることから、それを作成した者の想定や前提が見えやすいと思われるからである。言うならば、ある程度相互行為の状況が理解しやすく、かつワークシート作成者の前提が見えやすいロールプレイ場面を、それなりの数取り上げたいということを理由に、この巻の中の特定の場面に注目することとした。こうした選定の結果として取り上げることとなった場面を、同書で振られた場面番号で示すと、28・36・52・56・57・58・63・69・74・81・90の11場面となる。その上で、紙幅の都合もあり、本稿ではこの11場面の内、28・36・52・56・57の5場面を取り上げる。残る6場面は別稿に譲ることとしたい。

以下からは順にこれらの場面を引用しながら分析していくこととしたい。なお以降は、分析対象とする「思春期編」から分析を行うために引用する際は、ページ番号のみを記載することとする。

## 2.2 場面28：「人の話を聞くコツ」(p.58)

場面28は、「人の話を聞くコツ」として以下のような場面が示された後、こうした場面において生じた問題を解決するための「ポイント」が提示される<sup>4)</sup>。

次の話を読んで、Aさんの行動について考えてみましょう。

家庭科の時間です。先生は次回の調理実習の献立や準備するものなどについて



話をしています。Aさんは聞いているのですが、先生は「Aさん、聞いていますか?」と何回も名前を呼んで声をかけます。一緒の班の友だちも「ねえ、Aさん、ちゃんと聞いておいてよ。後で役割分担するからね」とくり返し言います。

Aさんは内心「えー。ちゃんと聞いているよ」と思うのですが、聞きながらノートに絵を描いたり、窓の外を見たり、ときどき、思いついたことをとなりの友だちに話したりしています。

あなたもAさんのように、ちゃんと聞いてはいるけれど、「聞いてる?」と言われたり、聞いていることを確認されたり、友だちから注意を受けたことはありますか? どうやら、注意する人たちは、Aさんの態度を見て聞いていないように思っているようです。では、Aさんはどのような態度を取ればいいのでしょうか。

#### 聞くときのポイント

選択肢から適切なことばを選んで文章を完成させましょう。

- ①話している人の( )を見て、( )している。
- ②きちんと聞いていることを示すためには時折、「( )」(「 )」とすることや、( ) ことも必要である。

・後ろ ・顔 ・となりの人と話す ・静かに・知らん顔 ・そうだね ・下を向く ・なるほど ・うなづく
---

ここでは、「Aさん」、「先生」、「一緒の班の友達」の(少なくとも)3者が登場する。Aは、本人の意図としては「ちゃんと聞いている」つもりであるのだが、「聞きながらノートに絵を描いたり」「窓の外を見たり」「思いついたことを隣の友達に話したり」するために、「先生」や「一緒の班の友達」から、「ちゃんと聞いている」とは思われていない。

ここで問題とされているのは、第4段落にまとめられているように、「Aさんの態度を見て聞いていないように思っている」こと、すなわち、実際に聞いているかどうかという主観的能力の点ではなく、聞いているという主観的能力を発揮していることが外部に判断可能なように示されているかという、「態度」の問題である。

その上で、そうした「態度」を示すために必要となる2つの「ポイント」が、空欄を埋める形式で教授される形式となっている<sup>5)</sup>。

以上のような内容を持つ場面28であるが、さらに別の観点からこの場面の特徴としては挙げておくべきことがあると思われる。それは、初めに示される相互行為の場

面において、第1に何が問題なのか、第2にそれはなぜ問題なのか、第3に仮に問題があるとしてそれを問題の原因たるAがいかに認知できるのかの3点が示されておらず、また第4に、仮に何がなぜ問題なのか判明したところで後段の「聞くときのポイント」に入る“正答”が導き出せないことの4点である。この特徴があるがゆえに、前段の相互行為場面において何が問題として発生しており、それはなぜ問題であり、そうした問題をいかにしてクリアすべきかを、このトレーニングが必要と考えられている対象——すなわちこの相互行為場面と言えばAの立場に配置されるような、Aと類似した特性の持ち主である読者——だけでは判断できない。実際この場面で、周囲が「聞いていないように思っている」ことをAが認知できているのかどうか、それがなぜ問題なのかは明示されていない。したがって、場面28の外側にいる他の読者——ここでは何がなぜ問題とされており、それはどう解決されるべきかを知っており、しかもそれを教授可能と思われる存在——が、教授することで目的が達成される場面となっている。

なお、この場面28の解答および解説は以下のようにになっている。

人の話を聞く時に、内容を聞き取ることはもちろんですが、話し手に「聞いていますよ」という意思表示をすることはマナーとしても大切なことです。コミュニケーションの態度の大切さを〔児童に:引用者注〕教えてあげてください。

①顔・静かに ②なるほど・そうだね／うなずく〔この部分は解答である:引用者注〕

！「聞いているよ」という合図を送ろう。〔この部分は修得すべきスキルの本質部分ということであろう:引用者注〕(p.11。なお、引用に際して記号の表記を変えている。以下同様)

注記したように、適切な解答自体は日本語文法や一般的な用語法の観点からも選択可能だが、それはともかく、そうした解答が適切だとされる根拠は「マナー」によって担保されている。ただしその「マナー」そのものが、いつ何によって「マナー」として確定したのかは明示されていない。

### 2.3 場面36：「会話が続けている時は」(p.66)

場面36は、会話の流れを途切れさせることなく続けていくための技能を修得することを狙ったものだと思われる。以下のような場面とその場合の解決方法が提示されている。

次の話を読んで、Aさんの行動について考えてみましょう。

AさんとBさんとCさんの3人は、休み時間に昨日のテレビの話をしています。

Aさん「昨日の夜、お笑い番組見たんだけど、おもしろかった」

Bさん「見た！2組目のコンビのさ、青いTシャツ着てたほうの話がすごくおもしろくてずっと笑ってたよ」

Cさん「あ～！確かに。あと次のコントもうけた～」

Bさん「そうそう！あれもおもしろかったな～。このテレビ、次にやるのいつだっけ？」

Cさん「え～っと、わかんないな～。Aさんは、知ってる？」

会話がしばらく続いています。しかし、Aさんは、Bさんの言ったTシャツの色は、青ではなく、緑だったということに気がつき、ずっと気になっていました。

このような時、Aさんはどうしたらいいでしょうか？

あてはまる番号の前に○をつけましょう。

①	「Tシャツの色は、青じゃなくて、緑だった」と話の中でさりげなくすぐにBさんに言えばよかった。
②	「Tシャツの色は、緑だったよな」と話の中ですぐに大きな声でCさんに確かめればよかった。
③	会話が終わった後、「ずっと思っていたんだけどTシャツの色をまちがえてるよ」とBさんに言うのがよい。
④	Tシャツの色のまちがいについては言わず、テレビ番組がいつあるのかを答える。
⑤	

なお、「⑤」が空欄となっているのは、トレーニングを行っている参加者が自由に別の選択肢を検討して記入するか、トレーニングを支援するトレーナー側が何か別の選択肢を提示して記入可能とするためである。

先と同様にこの場面の分析を行うと、Aが「お笑い番組」について話題を提供し、それにBとCが同調して盛り上がっているものの、AがBの発言中の一部に引っかかり、その引っかかりをどう示すべきか／示さないべきかAが逡巡している場面である。ただしその逡巡はAの内面に留まっており、Aが黙り込んでいるようにも見える記述は

されているが、特に会話が妨げられているとも思えない場面となっている。

さて、こうした場面36も、先の場面28と同様に、明示されていないもののいくつかの特徴があるものと思われる。第1にここも場面28と同様に、この場面で発生している何が、なぜ問題なのかが明示されていない。Aが「ずっと気になって」いたことは分かるが、それ自体は特に問題ではない。また第2に示されている選択肢をどういう観点で選ぶべきなのかも明示されていない。

ちなみにこの場面に対する解説としては以下のようなものとなっている。

①④〔この2つが正答ということである:引用者注〕話の主題に関係ないことは、その場で自然に訂正するのはよいですが、話が過ぎた後に会話の流れをさえぎってまで、わざわざ相手に伝えなくてもよいことをわかってもらいます。

！会話の流れをさえぎってまで、わざわざ伝えなくてもよいことがあります。

(p.12)

すなわち、先の場面で選択されるべき正答選択肢は、①『「Tシャツの色は、青じゃなくて、緑だった』と話の中でさりげなくすぐにBさんに言えばよかった』もしくは④「Tシャツの色のまちがいについては言わず、テレビ番組がいつあるのかを答える」とされている。またそれが正しい根拠としては、Tシャツの色は「話の主題に関係ないこと」であるため、「わざわざ相手に伝える」必要もなく、ゆえに「自然に訂正」（こちらが①だろう）するか「伝えなくてもよい」——すなわち伝えない——（こちらが④だろう）が正答となる、という理路に基づいて示されている。また、「会話の流れをさえぎってまで、わざわざ伝えなくてもよい」は、修得すべきスキルとして、それこそ「わざわざ」同文で反復されてまで強調されている。しかしながら、Aが「ずっと気になって」いたことが「主題に関係ないこと」で「伝えなくてもよいこと」なのかどうかをどう判断するのか、あるいは「自然」とは何か、「会話の流れをさえぎるとはこういった行為なのか」といったことは明示されていない。

#### 2.4 場面52：「気になる異性との接し方」(p.82)

場面52は、女兒Aさんが、「気になる異性」である男児Bさんと接する際にどのようなすれば適切な行動と思われるか、3つの問いを通して適切な行動を修得させようとする場面である。以下の通りとなる。

次の話を読んで、考えてみましょう。

Aさんは同じクラスのBくんのが気になっています。となりの席になった時に消しゴムを貸してくれたり、わからない計算を教えてくれたこともあります。冗談を言ってみんなをよく笑わせるおもしろいところもあります。そんなBくんのことをずっと見ていたい、何を言っているのか話を聞きたいと思うAさんは、席がえをして自分よりずいぶん後ろの席になったBくんのことを何度も振り返って見てしまいます。教室移動の時もすぐ後ろからついて行ってじっと見つめています。そんなAさんの様子に気づいたCさんが「AはいつもBのことを見ている、きもい」と言い始めました。またBくんはAさんと目が合うと急いで違うほうを向いてしまうようになりました。

質問1：Aさんの行動をどう思いますか。あてはまると思う番号の前にすべて○をつけましょう。

①	ベタベタさわったりしているわけではなく、見たり、ついていくのはよいと思う。
②	早くBくん「好きだ」と言ったほうがいい。
③	じっと見たり後をつけたりするのはBくんが変に思う。
④	じっと見たり後をつけたりするのはクラスみんなも変に思う。
⑤	

質問2：好きな異性ができることはいいことでしょうか、悪いことでしょうか。  
(・よいこと    ・どちらともいえない    ・悪いこと)

質問3：好きな異性ができるときにするといいこと(◎)、しないほうがいいこと(×)とはなんでしょうか。それぞれあてはまると思う番号の前にしるしをつけましょう。

①	あらゆる方法で自分の気持ちを一生懸命相手に伝えること。
②	自分が好きでも相手がそうとは限らないので自分の気持ちを押しつけないこと。

③	好きな人に好かれるような人（ ）になれるよう心がけること。
④	好きな人に喜ばれるように望むことはなんでもしてあげること。
⑤	その人とおしゃべりや活動が楽しくなるように相手や周りの気持ちを大切にすること。

質問1で「⑤」が空欄となっているのは、場面36と同様の理由からであろう。また、質問3に括弧で空欄が作られているのは、具体的に目指す人物像を記入させようという目論見からであろうと思われる。

さてここでも、この場面と解答を分析し、そこに見られる特徴をいくつか指摘しておきたい。この場面36は、AがBに何となくの好意を抱いており、「何度も振り返って見てしま」ったり、「教室移動の時もすぐ後ろからついて行ってじっと見つめて」といった形で、Bのことを頻繁に眺めていることから始まる。こうしたAの行為がCに気づかれ「きもい」と言われ始めたことから——因果は明示されていないが時系列的には——、BがAと「目が合うと急いで違うほうを向いてしまうように」なったということである。

この場面の特徴を指摘するならば、第1にこの場面もこれまでと同様、何がなぜ問題なのか明示されていないことが挙げられる。「しまいます」「しまうようになりました」という表現があることから、「何度も振り返って」等AがBを見ることに問題があるのか、もしくはBがAから目をそらすようになったことに問題があることは推察できるが、一体この場面のどこが解決すべき箇所なのかはよく掴めない。第2にただし、3つの質問に目を移すとAの行動に問題がある場面であると設定されていることが見えてくる形式になっている。しかしながらそれでも、なぜAの行動が問題なのかは明示されていないため、質問への解答を導き出すことが困難な形式ともなっていると思われる。例えば質問1の③と④は、Aの行動が、Bから「変に思」われるから問題なのか、「クラスのみんな」から「変に思」われるから問題なのか、あるいは③も④も誤答選択肢なのか、この問題の焦点が何なのかを判断できていないと選択不能となっている。質問3も同様であろう。

さて、こうした場面52の解答・解説としては、以下のようなものが示されている。

好きな人への接し方、自分の気持ちのコントロールの仕方などを知ってもらいます。

質問1：③④ 質問2：よいこと 質問3：◎②③（明るい人、親切な人など）  
⑤ ×①④〔二重丸が②③⑤で、×が①④ということである：引用者注〕

！人を好きになるのはよいことです。でも自分の気持ちを一方的に押しつけるのではなく、相手の気持ちや状況を考えることが大切です。（p.15）

最終的には、好意の向け方は結局のところ「相手の気持ちや状況」次第であり、一義的に良し悪しが決まるものではないと理解し、適した振舞いをするを、修得すべきスキルとして位置付けているようである。

さて、先に選択不能だとした質問1は③④が正答選択肢であり、すなわちこのトレーニングを受ける児童には「好きな相手をじっと見るといった行為は、Bそして／もしくは周囲から変に思われる」ということを認識させようということであろう。またそうした行為を「だからやるべきではない」ということが、解答・解説の最終段落で示されていることから汲み取れる形式となっている。ただし、元々焦点化されていたじっと見る行為が、いつの間にか「自分の気持ちを一方的に押しつける」行為として拡大解釈気味に抽象化されていることには注意が必要であろう。また、じっと見る行為がなぜ周囲から変に思われるのかといったことも解説はされていない。質問3については、①④が「×」となっているのは「あらゆる」「なんでも」といった、行為を抱いた相手に際限なく何かを提供することを示唆する表現が理由なのであるが、際限のない提供のありようとして、具体的に何を連想するかで意味は変わりうるはずである。が、そうした連想の範囲が明示されないまま「×」となっている。合わせて③の括弧内に入るべき理想的人物像が「明るい人」「親切な人」と例示されているが、何を理想とすべきかも判断ができない。

結局のところ、そもそもに立ち戻れば、どのような行為や人物像を理想とするのか「相手の気持ちや状況」によって変化する。極論を言えば、じっと見ることも相手が受容すればそれは適切な行為なはずであり、元々の場面でも、Cの揶揄なしにBがAの行為を嫌悪していたかどうかは分からない。Cの揶揄が妥当だという前提に立たねば——そもそも揶揄をしたCに問題の原因があるという見方も可能であるにもかかわらず、そうした可能性を排除しなければ——、この場面と解答・解説は成立しないものとなっているように思われる。

## 2.5 場面56：「本当のことをすべて言うのはいいとは限らない」（p.86）

続いての場面は、A・B・C・Dの4名がボウリングで遊んでいる場面である。ボウリングで良い結果を出せなかったCをいかに傷つけることなく励ますかを修得させよ

うとする場面であると思われる。以下に引用する。

次の話を読んで、Aさんの行動について考えてみましょう。

AさんはBさんに「今度の日曜にボウリングに行かないか」と誘われました。休みの日は家にいることが多いAさんですが、ボウリングは家族で何回かやったこともあり、少し自信もあるので行くことにしました。当日4人が集まりました。2ゲームやってAさんは1回目は1位、2回目は2位と満足の結果でした。あまり経験のないCさんは得点が低くがっかりした様子です。そんなCさんを見てBさんは「初心者にしてはよくがんばってたよ」Dさんも「1回で倒せる本数がだんだん増えてたよね」と言いました。ところがAさんは「ちょっとまってちゃんとスコア表をみてよ。1ゲームは0、0、3、6、0、0で…」とDさんが言っていることが正確ではないと指摘し始めました。Aさんはさらに「それからさ、Cさん今日で3回目でしょう。もう初心者とは言えないんじゃない、でも、もっと倒せるように今度、ほくが教えてあげるよ」といいました。

質問1：Aさんの言ったことはまちがってはいません。しかし言わないほうがよかったと思うところの下に線を引きましょう。複数ある場合は線の下に①、②と書きましょう。

質問2：どうしてそのことは言わないほうがよかったのでしょうか。理由を考えて書きましょう。


質問3：以下のことについてあなたはどのように思いますか。

そう思う…○ どちらともいえない…△ 思わない…×を書き入れよう。

①	Bさん、DさんはCさんの気持ちを考えて言ったのだからAさんは細かいことは言わなくてよい。
②	Aさんはまちがえて言ったことを教えてくれたのでよいことをした。
③	この場合、楽しく遊ぶことが一番だから、状況に影響しないことはいちいち指摘せず、聞き流したほうがいい。
④	Aさんが「倒せるよう教えてくれる」というので自分なら教えてほしい。



結果が芳しくなかったCを、Bは「初心者にしてはよくがんばってた」Dは「倒せる本数がだんだん増えてた」と励ましたものの、AはBとDの言っていることが事実と反すると指摘し、その上で「今度、ぼくが教えてあげる」とコーチを提案したという場面である。

こうした場面で生じた問題を解決するために、前問と同様3つの質問が提示され、それを解くことでこのような場面で問題を生じさせないようなスキルの修得が目指されている。

さて、ここでもこの場面と質問の特徴を指摘しておくこととしたい。まずもって、この場面においても、何がなぜ問題なのか明らかになっていない。ただしそのことは、質問に目を移すと解消され、Aの発言が問題であったらうことが見えてくる形式となっている。ただしAの発言が問題だとしても、Aの発言内容が問題なのか、Aの発言行為が問題なのかは判然としないことがこの場面の大きな特徴である。すなわち、Aは、同趣旨の発言を別様の言い方ですべきだったのか、それともそもそもこうした趣旨の発言をすべきでなかったのかは判断できない。また、質問3の②③は、先の場面36と同様に、「細かいこと」や「状況に影響しないこと」の判断基準が明示されていないため、Aの発言が「細かい」「状況に影響しない」がゆえに問題であることが分かっていないと選択できないものとなっている。加えて④はこの場面には登場しえない、トレーニングの参加者の意思を問うものとなっており、全く水準が異なるものが入ってきている。

以上のような場面に対して適切と思われる行動を示す解答とその解説は以下のようになっている。

質問1：①「ちょっとまって～3、6、0、0で…」②「それからさ、Cさん今日で3回目～言えないんじゃない」。

質問2：【解答例】BさんやDさんはCさんのがっかりした気持ちを考えて、いいところを見つけようと言っているのにこんなことを言ったらますますCさんの気持ちは落ち込むし、BさんやDさんの気持ちも無駄になるから。

質問3：①○ ②× ③○ ④×

！事実は何でも言ったほうが良いとは限りません。その場の雰囲気、みんなの気持ちを優先させることも必要です。(p.15-16)

Aの発言の内、具体的にはB・Dの発言を訂正する部分が問題含みであり、その理由としては「ますますCさんの気持ちは落ち込む」「BさんやDさんの気持ちも無駄に

なる」からであるとされる。また質問3については、解答が示されるものの、なぜそれが選ばれるべきなのかについては示されていない。最後に、この場面を通して修得されるべきことは「事実は何でも言ったほうがいいとは限」らないことと、「その場の雰囲気」「みんなの気持ちを優先させること」の必要性であるとされる。ただし、この解説を読んだ上でも、「何でも言ったほうがいいとは限」らないにしても、では何が言うべき事実でそうでないのかといった判断基準は変わらず不明確であり、そうした判断を下す際に参照すべき「その場の雰囲気」「みんなの気持ち」をうかがい知る方法も不明確であるままとされている。加えて「雰囲気」「気持ちを」「優先させる」ような発言行為が何なのかということも明示されていない。

## 2.6 場面57：「話題の選びかた」(p.87)

続いての場面は、家族旅行に行った際に起きた出来事を、後日クラスメイトに話す際にどのような事前情報が必要なのか修得させようとの目論見で設定された場面であると思われる。以下に引用する。なお、この場面については下線は原文ママとしている。

次の話を読んで、Aさんの言動について考えてみましょう。

場面1●8月の末、Aさんは家のリビングで1週間前に家族で行った北海道旅行の写真を見ながらお母さんと話をしています。「でもさ～釧路空港でBおじさんにあっただよ～びっくりしたよね～。しかもあの日はおじさんの誕生日だったんだよね～まさに運命の出会いだね」「そうね～本当に、5年ぶりだったし」とお母さんも懐かしそうです。

場面2●夏休み明けの教室です。休み中に旅行したことや帰省したことなど、みんなが楽しそうに話しています。Aさんも近くの席の友だちに「北海道に旅行にいったんだよ」と話しました。みんなは「へ～北海道かー」「いいね～」と興味をもちました。続いてAさんは「でね、なんと8月18日午後3時に釧路空港でBおじさんに会ったんだよ～！」と言いました。するとクラスメイトは首をかしげたり、「はあ～？」と言いました。

質問1：Aさんの話題に対してお母さんの反応はよかったのですがクラスメイトの反応はよくありませんでした。なぜだと思いますか。


質問2：クラスメイトはAさんからまずどんな話を聞いたかったでしょうか。

あてはまる番号の前に○をつけましょう。

①	Bおじさんの生い立ちや性格について。
②	北海道旅行の行程や観光スポットや自然について。
③	北海道ならではの面白いエピソード。
④	北海道が日本のどこにあるかについて。
⑤	

( ) にあてはまることばを考えて書きましょう。

！おしゃべりをするときは相手がその話題に ( ) があるかや、その内容をどのくらい ( ) を考えて話すことが大切です。相手が知らない話題をするときは説明を加えましょう。

この場面、とりわけ場面2からは、Aが北海道旅行でおじと遭遇したことをクラスメイトに話したにもかかわらず、場面1で母と共有できたような興奮が共有できなかったことが提示されている。ここもこれまでと同様、何かなぜ問題なのかは明示されていないが、Aの興奮がクラスメイトと共有できなかったことが問題であり、それがAの話の組み立て方に原因があると想定されていることが質問も通して見えてくる構造となっている。ただし、Aが事前情報を過不足なく伝えていたとしても、Aの興奮がクラスメイトに共有されるとは限らないのだが——Aが興奮している理由を示す情報が十分に提示されていたとしても、クラスメイトが興奮を共有してくれるとは限らない——、そうした可能性は排除されている。さらに言えばそもそも、場面2でのAの話題提供に本当に不備があったのかどうかはこの場面からだけでは本来判断できないものである。質問2は、「まず」に強調の下線が付けられているため、クラスメイトが「聞いたかった」すなわち最も興味を持っているであろう話題を提供すべきことを選択することが求められている。

さて、そうした場面で生じたとされる問題を解決するための解答と解説としては以下のようなものが示されている。

質問1：お母さんにとってはBおじさんの話は懐かしくうれしい話だが、クラスメイトはBおじさんのことを全然知らないし、北海道の話聞いたかったの

で、そんな話を突然されてもおもしろくないから。

質問2：②③

！おしゃべりをするときは相手はその話題に（興味や関心）があるかや、その内容をどのくらい（知っているか）を考えて話すことが大切です。相手が知らない話題をするときは説明を加えましょう。〔この部分は他と異なり、質問2の後に来る下線部内の空欄に入るべき語の例が示されている〕

さて、以上を見ると、Aの興奮が共有されなかった理由は、「クラスメイトはBおじさんのことを全然知らないし、北海道の話を知りたかった」ことが理由であるとされる。しかしながら、「クラスメイトはBおじさんのことを全然知らない」ことは特に場面内では明示されていないためトレーニングの参加者は判断できない。また仮にこれが実際の場面であったとしても、これから提示される話題の事前情報を相手が「全然知らない」のかどうか、「全然知らない」状態ではその話題の面白さを本当に共有できないのかどうか、どの程度何を伝えれば共有できるのかといったことは、そう簡単に判断できることではない。また、事前情報の有無といったものとは異なる「興味や関心」の要素も登場してくると、さらに判断は困難となる。例えば、場面が異なるとは言え、場面36のように、「わざわざ伝えなくてもよいこと」のように、相手の興味関心もふまえて情報の軽重を判断せねばならない。

質問2も、問われているのがクラスメイトの「知りたかった」という心情であるがゆえに、なぜ②③が正答選択肢となるのか、判断は困難であろう。加えて、②③に——特に③に——おじさんと遭遇した話が該当するのかわからないのか、話題の分類の妥当性まで理解しておかないと、これが正答選択肢となるとは確言できない部分があると思われる。

### 3 考察

以上、本稿では、発達障害や学習障害など、発達上の特性を有する児童が直面しがちな問題を提示した5つの場面と、それぞれの場面で生じた問題を解決するための解答と、その回答を導き出し「般化」していくための解説を見てきた。本稿で取り上げた5つの場面・解答・解説に共通する重要な要素として、以下の4点が挙げられよう。第1に、手引書内で提示された場面だけでは何が・なぜ問題かが判然としないことである。したがって第2に、何が・なぜ問題かをトレーニング対象の児童が理解するためには、手引書外に存在する支援者／リーダーのような、教導する存在が必要となる

ことである。しかしながら第3に、そうした支援者／リーダーの判断や、そもそも支援者／リーダーに判断を委ねること自体の妥当性は、手引書では何も保証されていないということである。こうした状況下で行われるトレーニングである以上、問題を解決する技法として提示されているものの妥当性も保証されておらず、その「般化」の方向の妥当性も保証されていない。これが第4の要素である。

こうしたことが、本稿における5つの場面・解答・解説の分析を通して導き出された。さてそれでは、本稿で明らかになった以上の事柄は、どのように社会学的に考察できるのか。

ゴッフマンは、相互行為を通じた秩序の成立について、以下のように指摘する。

社会制度においては、ある特定の成員が状況の秩序の守護者の役割をはたすことがあり、その人はその場に居合わせるすべての人が関与配分を適切に行うよう気を付ける義務を負う。(Goffmann 1963=1980: 243-244)

本稿で取り上げたトレーニングの各場面においては、「秩序の守護者」は登場しない。したがって、手引書内の各場面の状況の秩序がいかに乱されているのかも含めて状況を定義する役割は、SSTが実際に行われる場面でリーダーを担う者によってである。状況を定義する権限が、手引書そのものではなく、手引書を利用してトレーニングを主導するリーダーに委ねられる形となっている。

こうしたことを見てみると、本稿で分析対象とした手引書で修得が目指されているのは、個別の場面を切り抜けるための技能だけではなく、そうした個別の場面で生じていることを問題であると判定し、その問題の原因を特定し、解決方法を提示し、それを「般化」する立場の人間の判断に従い、その判断の妥当性を疑わないという、メタレベルの技能も含まれていると思われる。言うならば、本稿が目指した手引書が前提する「ソーシャル」な「スキル」とは、問題そのものの解決技法のみならず、その場その場における「秩序の守護者」に従うことをも含みこんだものであると言える。この点において、発達障害や学習障害等の発達上の特性を有する児童に対し、社会的に養成されようと求められている「スキル」とは、こうした社会的な相互行為場面の秩序を維持するために、その場の権威、すなわち「秩序の守護者」に従うべきであるというメッセージをも含みこんだものとなっている。

冒頭で述べたように、相互行為場面の秩序を維持する規則とは、本来可変的なものでもありうる。しかしながら、そうした規則の可変性を——少なくとも自分自身も規則を変更しうる主体である可能性を——不可視化させ、規則を変えないようにさせる

方向に、SSTは機能している面もある。

#### 4 おわりに

ここまでに見たように、本稿では、SSTを行うための手引書に注目し、そこでどのようなことが問題とされ、その問題を解決するためにどのような技法の修得が求められているのか分析することを通して、トレーニングの結果として到達できると手引書が前提している“理想的な状態”を見てきた。結果、SSTが結果として何をもたらしうるのか、その一端を明らかにすることができたと思われる。

一方で、本稿では、紙幅の都合から分析を行うことができなかった場面が残ることともなっている。また、本稿で得られた知見に対して、ゴッフマンをはじめとした相互行為分析の手法に基づいて、さらに考察を展開することも必要だと思われる。そうした、本稿の課題は、続く別稿において解消を目指すこととしたい。

#### 注

- 1) ただし本稿と同様に、発達障害児・自閉症スペクトラム児に対して、生活技能訓練の行われる場面に注目しそこで行われている実践をエスノメソドロジーの立場から明らかにした、浦野 (2013) や水川ほか (2013) は存在する。ただしこれは訓練方法そのものの開発に関する論考ではないためここでは取り上げず、後の先行研究の部分で言及することとする。
- 2) ちなみに、「生活技能訓練」は精神障害者以外にも保護観察対象者に転用される傾向があり (検索した中では最も早い段階で転用されたものだと (小長井 1991))、「生活技能訓練」と「SST」は内実と起源は同じものでありながら、誰を対象とするかで表現の使い分けがなされている可能性があると思われる。他にも更生保護関係で「生活技能訓練」を論じたものとしては、高橋 (1996) 鈴木 (1998) などがある。
- 3) 当該ページのURLは順に<https://www.amazon.co.jp/dp/478030380X>、<https://www.amazon.co.jp/dp/4780303818>、<https://www.amazon.co.jp/dp/478030573X>である。
- 4) なお、引用に際してルビは削除している。また、改行も必要に応じて削除している。
- 5) 若干論点がずれるため本文中では触れなかったが、このカッコ内に入る言葉は、社会的に必要とされる技能が修得できていなくとも、日本語文法および一般的な用語法の観点から判断可能ではある。その意味でこの空欄を埋めさせることにどれほど効果があるのか、筆者は懐疑的である。

## 文献

- Goffman, Erving, 1963, *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*, New York: The Free Press. (丸木恵祐・本名信行訳, 1980, 『集まりの構造——新しい日常行動論を求めて』誠信書房.)
- 平岩幹男, 2015, 「発達障害」『日本医師会雑誌』143(10): 2143-2146.
- 北田暁大, 2018, 『社会制作の方法——社会は社会を創る、でもいかにして?』勁草書房.
- 岸政彦・北田暁大・筒井淳也・稲葉振一郎, 2018, 『社会学はどこから来てどこへ行くのか』有斐閣.
- 小長井賀与, 1991, 「保護観察対象者に対する生活技能訓練についての考察」『更生保護と犯罪予防』26(2): 46-80.
- LD発達相談センターかながわ編著, 2010a, 『あたまと心で考えようSSTワークシート 自己認知・コミュニケーションスキル編』かもがわ出版.
- , 2010b, 『あたまと心で考えようSSTワークシート社会的行動編』かもがわ出版.
- Liberman, R. P., DeRisi, W. J., & Mueser, K. T., 1989, *Social Skills Training for Psychiatric Patients*, Oxford: Pergamon Press. (池淵恵美監訳, 1992, 『精神障害者の生活技能訓練ガイドブック』医学書院.)
- Liberman, R. P., 2008, *Recovery from Disability: Manual Of Psychiatric Rehabilitation*, Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing Inc. (西園昌久総監修・池淵恵美監訳・SST普及協会訳, 2011, 『精神障害と回復——リバーマンのリハビリテーション・マニュアル』星和書店.)
- 水川喜文・中村和生・浦野茂, 2013, 「社会生活技能訓練におけるカテゴリーと社会秩序——自閉症スペクトラム児への療育場面のエスノメソドロジー」『保健医療社会学論集』24(1): 31-40.
- NPOフットーロLD発達相談センターかながわ編著, 2012, 『あたまと心で考えようSSTワークシート思春期編』かもがわ出版.
- 坂本裕, 1993, 「精神遅滞児者に対するソーシャルスキルトレーニングの現状と課題(1)」『発達障害研究』14(3): 51-58.
- 佐藤裕, 2023, 『ルールの科学——方法を評価するための社会学』青弓社.
- 鈴木康之, 1998, 「第48回『社会を明るくする運動』に寄せて——更生保護施設における生活技能訓練の試み」『形政』109(7): 60-65.
- 高橋和雄, 1996, 「更生保護施設における被保護者の処遇——更新会における『社会生活技能訓練』の導入・実施をめぐって」『更生保護と犯罪予防』31(2): 98-115.

特定非営利活動法人フトゥーロ, 2018, 『S S Tワークシートについて』(2023年10月  
30日取得, <https://onl.bz/yYc27KS>).

浦野茂, 2013, 「発達障害者のアイデンティティ」『社会学評論』64(3): 492-509.