

## 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—

武藏 博文・白井 佐和\*

(特別支援教育講座) (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

\*760-8522 高松市幸町1-1 香川大学大学院教育学研究科

## Effects of Social Skill Training for Children with Pervasive Developmental Disorders II : A Study of Understanding and Management of Feelings to Anger

Hirofumi Musashi and Sawa Shirai\*

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

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

**要旨** 広汎性発達障害児を対象に、「怒り」に対する感情理解及びコントロールに焦点を当てた、小集団でのソーシャルスキルトレーニングを行った。個々の対象児童の変化について検討した。個々の様子は、感情理解の学習、サーモメーターの使用、コントロール方法の使用、ロールプレイによる試み、マイナス思考からの転換等でそれぞれ異なった。広汎性発達障害児の障害特性に配慮して、さらに検討を進めることが必要であった。

**キーワード** ソーシャルスキルトレーニング 認知行動療法 感情理解  
感情のコントロール 支援ツール

#### はじめに

広汎性発達障害児は、生来よりの社会性・対人関係の障害のために、他者の意図や内的な感情に目をむけるのが難しい(宮本, 2000)。学校で友達とのちょっとしたトラブルや大人から叱られたときに、衝動的に暴力をふるったり、暴言を吐いたり、自傷行為にはしてしまうことがある。そのために、自己の感情を認知し、表現することを学習内容として取り上げて、指導する必要があると指摘されている(上

野・花熊, 2008)。近年、学校教育の現場でもソーシャルスキルに焦点をあてた実践が取り組まれてきた(藤枝・相川, 2001; 上野・岡田, 2007)。さらに、「怒り」に対する感情の認知とコントロールに焦点を当てたソーシャルスキルトレーニングが試みられてきた(吉橋・宮地・神谷・永田・辻井, 2008; 宮地・神谷・吉橋・野村・辻井, 2008)。

吉橋ら(2008)、宮地ら(2008)は、Attwood(2004)の認知行動療法プログラムを参考に、

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」プログラムの開発を試みた。Attwood (2004) のプログラムは、ワークブックを中心とした演習を行って、「怒り」の感情理解とコントロール方法を指導するものである。プログラムは次の3つの部分から構成されている。まず、情動教育として、人に感情が生じる状況や身体の変化について理解し、感情の正しい表現方法や誤った表現、感情の表現レベルの把握の仕方を学ぶ。次に、感情状態に対する行動的対処を、家庭や学校で実行できる具体的な仕方として学び、ロールプレイで練習する。さらに、自分や周囲についての不合理な考えを見直し、ゆがんだ概念化や機能的でない信念を修正することで、感情の理解とコントロールが確実に行われるようにする。

白井・武蔵 (2010) は、Attwood (2004) のプログラムの構成に基づいて、小集団でのソーシャルスキルトレーニングを行った。ワークシートに加えて、対象児童に身近な援助手段(支援ツール)として「感情レンジャー」を活用し、感情を理解しコントロールする方法を学ぶように支援した。その結果、感情の理解とコントロール法の習得には個人差が大きいですが、「怒り」の感情を理解しコントロールすることで、ストレス反応を減少させる効果が認められた。

## 目的

本研究では、白井・武蔵 (2010) で行った小集団でのソーシャルスキルトレーニングのうち、対象児童個々の効果、特に「怒り」に対する感情理解とコントロールの変化について報告し、検討することを目的とする。

## 方法

白井・武蔵 (2010) に詳しく述べたが、その概要を示す。

### 1. 対象児童

医療機関において、広汎性発達障害の診断を受けた小学校5・6年生の男児6名(A～F児)を対象とした。

### 2. 指導目標

初期アセスメントにより「うれしい、リラックス、怒り等の感情を表現し、感情について理解することができる」「怒りのコントロール方法を学習し、それを実行できる」「マイナスの考え方をプラスの方向に変えることができる」の3点を目標にした。

### 3. セッションの構成及び指導期間

セッションは1回2時間半とし、「はじまりの会」「宿題発表会」「スキルトレーニング」「ゲームタイム」「おわりの会」で構成した。指導は主指導者(以下、MT)1名、補助指導者(以下、ST)2名が行った。

平成X年10月から平成X+1年2月まで隔週で計8回に渡り実施した。第1回から第3回セッションで情動教育を行い、第3回から第5回セッションにかけて「怒り」のコントロール方法を学習しロールプレイを行い、第6回から第8回セッションでマイナス思考をプラスに変える方法の提示と練習を行った。

### 4. プログラムの指導内容

#### (1) 「うれしい」「リラックス」「怒り」等の感情についての情動教育

「うれしい」「リラックス」「怒り」の感情を抱いたとき、自分の思考、行動、言葉に表現される身体の変化を取り上げ、ワークシートで整理させて、感情を理解させた。また、「にじいろサーモメーター」(感情の5段階表示)で感情の段階を示し、感情の度合いを視覚化して大きさの大小で表現することを指導した。そのうえで、具体的な状況設定を提示し、その場面での感情の段階を考えさせた。

#### (2) 「怒り」のコントロール方法の学習とロールプレイ

「怒り」の感情をイメージしやすくなるように、「怪人イライラ」というキャラクターで表し、「怪人イライラが増えて困った怒りになる前に対応を考えよう」と導入した。「怒り」のコントロール方法を「感情レンジャー」の攻撃技と表現し指導した。いずれもプレゼンター

ションソフト（パワーポイント、マイクロソフト社製）を使って視覚的に提示した。コントロール方法は「運動（うんどうマン）」、「リラックス（リラクスマン）」、「周囲との交流（おはなしマン）」、「自己教示（かんがえマン）」、「よい模倣（いろいろマン）」の5つに分類して、それぞれの「感情レンジャー」の攻撃技を考えさせた。

コントロール方法の実行は、まず「怒り」の生じる状況設定で、その程度を考えさせ、ワークシートで「にじいろサーモメーター」の該当する段階表示に印をさせた。選択したコントロール方法を台本に記入し、その台本に従って演じるロールプレイでコントロール方法を試みさせた。その後、「怒り」の程度が小さくなったかをワークシートの「にじいろサーモメーター」で確認した。

### （3）マイナス思考をプラスに変える方法の提示と練習

マイナスの考え方を「毒男」というキャラクターで表し、「ダメダメな考えばかりが増えて、怒りがますます大きくなる」と導入した。マイナス思考をプラスの考え方に変える方法を「げどくマン」として紹介し指導した。これらもプレゼンテーションソフトを用いて視覚的に提示した。さらに、ワークシートを用いて、マイナス思考であるか否かを見分ける学習を行い、その上で、プラスに変える例示を示して、マイナス思考をプラスに変える練習を行った。

## 5. 評価尺度における評価

事前評価（指導開始時）、事後評価（指導終了時）、フォローアップでの評価（指導終了2ヶ月後の個別面談）の計3回、対象児童本人に自己評価を行わせた。

### （1）マトソン年少者社会的スキル尺度（荒川ら、1999）

感情のコントロールの評価として行った。ソーシャルスキルを「集団への参加」「友人への攻撃」「感情のコントロール不全」「友人への配慮」「自己顕示」の5因子で構成している。「はい」「いいえ」で回答するように求めた。分析

方法は、各因子の「はい」の回答数の合計を求め、因子ごとに問題数と回答数から回答率を算出し、その変化を示した。

### （2）児童用メンタルヘルス・チェックリスト（岡安ら、1998）

学校生活での怒り、不機嫌などのストレス症状の評価として行った。学校生活における児童のストレス症状を「身体的反応」「抑うつ・不安感情」「不機嫌・怒り感情」「無気力」の4因子で構成している。分析方法は、集計表に基づいて集計し、パーセンタイルの数値の変化について示した。

### （3）「ディランはからかわれている」(Attwood, 2004)

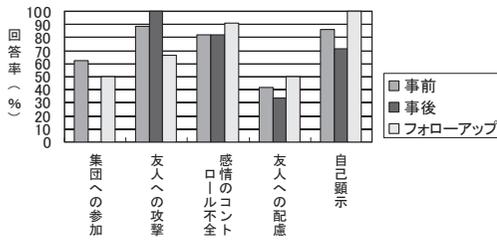
「怒り」のコントロール方法を具体的に記述できるかの評価として行った。友達が、仲よくない別の児童にいじわるをされて怒ってしまったとき、友達に対して「怒り」のコントロール方法をどのようにアドバイスするのかを自由記述で回答するものである。分析方法は、記述内容の変化について示した。

## 6. 指導での評価

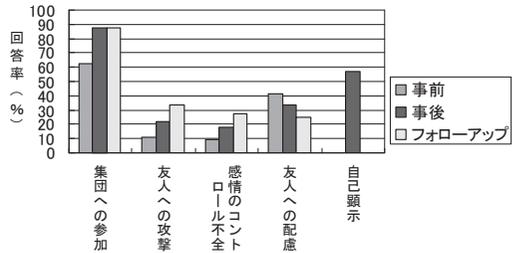
スキルトレーニングでの目標をどの程度行えたかを、行動観察記録およびビデオ記録から3段階で評価した。できた場合は○、部分的に行えた場合は△、行えなかった場合は×と評価した。観察記録に加えて、対象児童が記入する「感想シート」の自由記述から、スキルトレーニングでの行動の様子を検討した。

## 結果

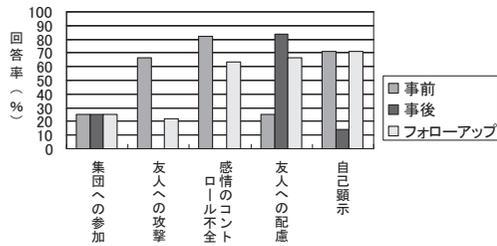
マトソン年少者社会的スキル尺度（以下、MESSYと記す）による対象児童個々の回答率の変化を図1に、児童用メンタルヘルス・チェックリスト（以下、C-MHと記す）の「ストレス症状」のパーセンタイル値の対象児童個々の変化を図2に示した。Attwood（2004）による「ディランはからかわれている」の対象児童個々の記述の変化を表1に、スキルトレーニングでの対象児童個々の目標の評価結果を表2に示した。



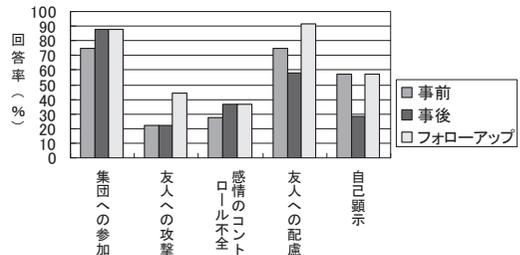
A児 MESSYの回答率の変化



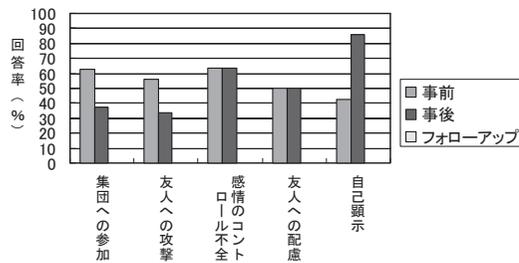
B児 MESSYの回答率の変化



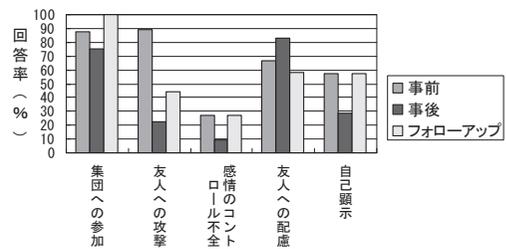
C児 MESSYの回答率の変化



D児 MESSYの回答率の変化



E児 MESSYの回答率の変化



F児 MESSYの回答率の変化

図1 対象児童のMESSYの回答率の変化

## 1. A児の経過

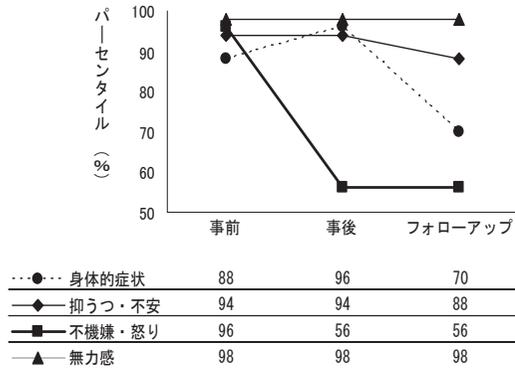
### (1) 評価尺度における評価

MESSYの回答率の変化では、「友人への攻撃」の評価点が下がり、「友人への配慮」「自己顕示」の評価点が上がった。行動観察で、自分から他児に積極的に声をかけたり、挙手をして発表する姿勢がみられるようになったことと一致していた。その一方で、「集団への参加」の評価点が下がり、「感情のコントロール不全」には大きな変化がみられなかった。他児が大きな音を出したときに、「うるさいよ!」と言い返す行動があった。その際、「怒り」をコントロールする行動は見られなかった。実際場面に般化して、「怒り」をコントロールすることが

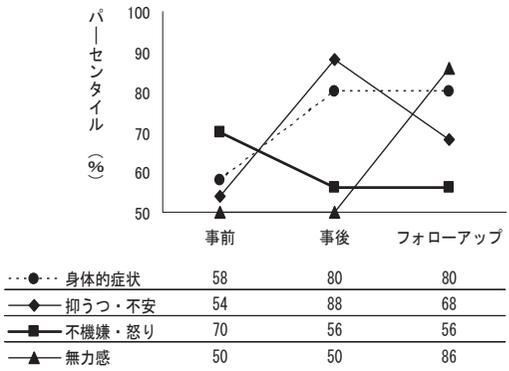
難しかったと考えられる。

C-MHのパーセンタイル値の変化では、「不機嫌・怒り」のパーセンタイル値が、事前評価から事後評価にかけて減少し、フォローアップでも持続した。「怒り」について理解する学習で「兄弟げんかになったとき」と場面を想像し、「顔の表情は、しわがたくさんよる」等と自分自身の「怒り」に向き合う姿勢がみられた。

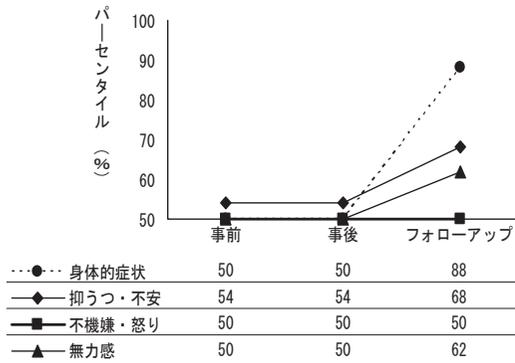
「ディランはからかわれている」の自由記述の変化では、事前評価で3つ、事後評価で5つ、フォローアップで7つと、解決法の記述の数が増加した。対処法は、事前評価ではリラックスの「がまん、がまん」「深呼吸して」等であったが、学習後は交流の「にげて、相談する」や、



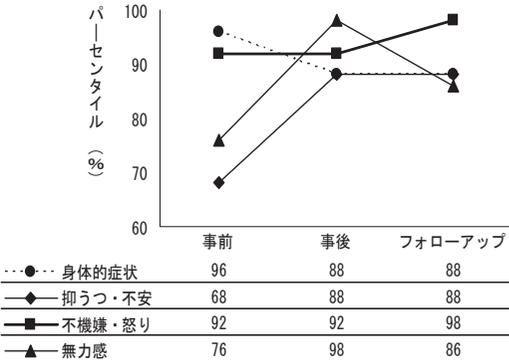
A児 児童用メンタルヘルス・チェックリスト「ストレス症状」パーセンタイル値の変化



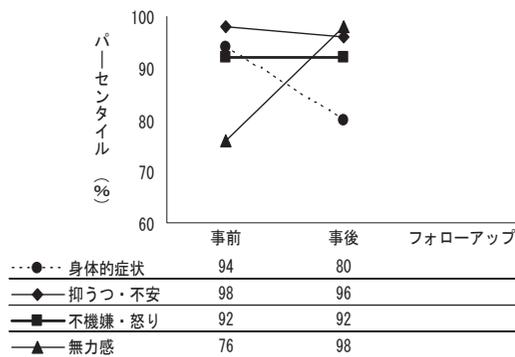
B児 児童用メンタルヘルス・チェックリスト「ストレス症状」パーセンタイル値の変化



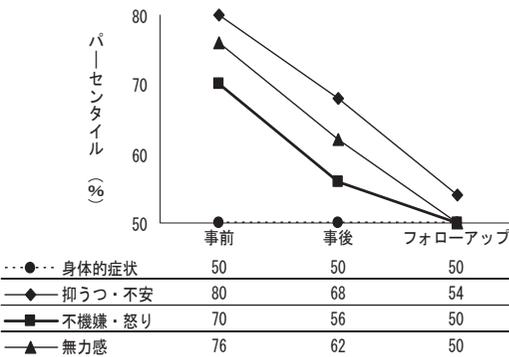
C児 児童用メンタルヘルス・チェックリスト「ストレス症状」パーセンタイル値の変化



D児 児童用メンタルヘルス・チェックリスト「ストレス症状」パーセンタイル値の変化



E児 児童用メンタルヘルス・チェックリスト「ストレス症状」パーセンタイル値の変化



F児 児童用メンタルヘルス・チェックリスト「ストレス症状」パーセンタイル値の変化

図2 対象児童の児童用メンタルヘルス・チェックリスト「ストレス症状」のパーセンタイル値の変化

表1 対象児童の「ディランはからかわれている」の自由記述

	A児	B児	C児	D児	E児	F児
事前	<ul style="list-style-type: none"> <li>・おちついて、無視したら？</li> <li>・がまんがまん。</li> <li>・深呼吸して。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生に言ってみてもらって、後は親と先生が相談する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お母さんに話し、学校に連絡して、しかってもらう。</li> <li>・その3人が転校するように祈る。</li> <li>・落とし穴を作る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・相手のことを守ってやる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・たたかずに、先生にいったりする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生に言いつけたらいいじゃないか。</li> <li>・そんな人はほっとこう。</li> </ul>
事後	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気にしなかったら？</li> <li>・落ち着いて、深呼吸。</li> <li>・がまんしよう。</li> <li>・あわてない、あわてない。</li> <li>・にげよ！</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・おちついていこうと言う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者に言いつける。</li> <li>・げどくマンとリラックスマンの「自分のうれしい言葉に直す」「深呼吸」を使えばいいよ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・おい、あいつらに関わるな。</li> <li>・むしして、話しかけれんようにしろ。</li> <li>・もし話しかけれそうだったら、逃げろ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カンジョウレンジャーあるよ。</li> <li>・おはなしマンのおもしろい話をしよう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いっしょに外で遊ぼう。</li> <li>・「逃げるが勝ち」だよ。</li> <li>・ストレッチをしたり、深呼吸しようよ。</li> </ul>
フォローアップ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ほっておけばいいよ。</li> <li>・深呼吸しよう。</li> <li>・がまんしよう。</li> <li>・にげて、相談する。</li> <li>・壊してもいいものにあたる。</li> <li>・運動する。</li> <li>・寝て忘れる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・おちついていこうよ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カンジョウレンジャーを使って、イライラをへらせばいい。</li> <li>・おもしろい本でもよめば。</li> <li>・むしすればいいよ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いろいろ遊んだりして、ストレスをかいしょうしたら。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・弱虫じゃないから、ほっといて外で遊ぼう。</li> <li>・また言ってきたら、先生に言う。</li> </ul>

表2 スキルトレーニングの対象児童個々の指導目標の評価結果

回数	目標	A児	B児	C児	D児	E児	F児
1	・教室のルールに従って、参加することができる。	○	○	○	△	△	○
	・自己紹介をし、友だちの名前を覚えることができる	○	○	○	○	○	○
2	・「うれしい」感情を知って、ワークシートでまとめることができる。	○	△	○	○	○	—
	・サーモメーターで、感情の大きさを表現することができる。	○	○	×	○	○	—
3	・「リラックス」の感情を知って、ワークシートにまとめることができる。	○	—	—	△	○	○
	・「怒り」の感情を知って、ワークシートにまとめることができる。	○	—	—	○	○	○
	・サーモメーターで、感情の大きさを表現することができる。	○	—	—	○	○	○
	・「怒り」への対処法について「運動」の視点で考えることができる。	○	—	—	△	△	○
4	・「怒り」への対処法について「リラックス」の視点で考えることができる。	○	—	—	△	○	○
	・「怒り」への対処法について「交流」の視点で、考えることができる。	○	○	○	○	—	—
	・「怒り」への対処法について「自己教示」の視点で、考えることができる。	○	○	○	○	—	—
	・サーモメーターを使ってレベルを示すことで、「怒りの大きさ」について理解することができる。	○	○	○	○	—	—
5	・「怒り」への対処法について、「よい模倣」の視点で考えることができる。	○	○	—	○	—	○
	・適さない対処法を理解することができる。	○	○	—	○	—	○
6	・サーモメーターを使ってレベルを示すことで、「怒りの大きさ」について理解することができる。	○	○	—	○	—	○
	・「マイナス思考」とその対処法を知り、ワークシートを使って、考え方を換えることができる。	○	△	○	○	×	○
7	・サーモメーターを使ってレベルを示すことで、「怒りの大きさ」について理解することができる。	○	○	○	○	○	○
	・「マイナス思考」とその対処法について、ワークシートを使って復習し、考え方を換えることができる。	○	○	○	○	△	○
8	・ロールプレイを練習することで、怒りに対してコントロールする方法を学ぶことができる。	○	○	○	○	○	○
	・実際にロールプレイでサーモメーターを使用し、イライラを少なくすることができる。	○	○	○	○	○	○

運動の「壊していいものにあたる」「運動する」等のように種類が増えた。

## (2) 指導での評価

スキルトレーニング全体を通じて積極的に活動に参加した。本児から声をかけ、積極的に関わっていく様子がみられた。第7回セッションで「みんなの一員として（にじいろ教室にいて）うれしい」と感想を述べていた。

自分の感情を理解するための指導では、自分で考えを整理しながらワークシートに記入することができていた。使用したワークシートの全ての項目を自分の言葉で記入しており、感情の理解ができていた。また、「にじいろサーモメーター」の使い方をすぐに理解して、設定した状況を適切に判断しながら自分の感情の段階を表現できていた。

「怒り」のコントロール方法の指導では、他児の意見を聞いてワークシートに書き足す、自主的に挙手して発表する等のように、学習に対して積極的な姿勢がみられた。運動の「散歩する」、リラクスの「寝て忘れる」「深呼吸する」、交流の「遊びに誘う」等のように、生活を振り返りながら、ワークシートに記入することができていた。ロールプレイでは、リラクスの「深呼吸する」と自己教示の「気にしないと考える」「落ち着けと考える」を使っており、自分自身に適した方法を理解して使用できていた。感想シートでは「ロールプレイの後、怪人イライラをやっつけることができた」と記述しており、ロールプレイを通じてイライラを少なくする実感を得ることができていた。

マイナス思考をプラスに変える指導では、「次があるさ、次に生かそう」とプラスの考え方に変わることができていた。感想シートに「うまく劇ができました」と記述していたことから、イライラした場面でマイナス思考をプラスに変える手順について理解できたと推測できる。

## 2. B児の経過

### (1) 評価尺度における評価

MESSYの回答率の変化では、「友人への攻

撃」「感情のコントロール不全」の評価点が上がり、「友人への配慮」の評価点が下がった。事前評価では感情の表出が少なかったが、学習を進めるに従い、「怒り」の感情を意識するようになり、自己評価が厳しくなったと考えられる。「集団への参加」の評価点が上がった。第1回セッションで「みんなの前で発表することが苦手」と発言していたが、第4回セッション以降は自ら挙手して発表したり、発表する声が大きくなったことと一致していた。

C-MHのパーセンタイル値の変化では、「不機嫌・怒り」のパーセンタイル値が、事前評価から事後評価にかけて減少し、フォローアップでも持続した。感情を理解する学習を通じて、自分の感情への気づきと理解が深まったためと考えられる。

「デイランはからかわれている」の自由記述の変化では、事前評価で「先生に言って止めてもらう」「親と先生が相談する」という第三者を介しての解決法のみを記述していたが、事後評価とフォローアップでは自己教示の「おちついていこう」という対処法を記述できた。

### (2) 指導での評価

スキルトレーニング全体を通じてよく活動に参加した。ワークシートを使った学習では戸惑うこともあり、個別に声かけや例示を行うことがあった。セッションが進むにつれて隣席の児童に自分から話しかけることが増えた。

自分の感情を理解するための指導では、「うれしい」感情の学習のときに、「普通」「いつも」と記述しており、身体変化を表現できなかった。他児の発表を聞き、身体変化をまとめた板書を見ることで学んでいた。「にじいろサーモメーター」の使い方「4と5の間」や「1と2の間」等のように状況設定を適切に把握して自分の感情を表現できていた。

「怒り」のコントロール方法の指導では、提示された状況設定に対して「この場面では、怒りは大きくなる」と発言して、「にじいろサーモメーター」での段階表示を「3」以下にすることが多かった。しかし第5回セッション以降は、「友達に悪口を言われる」「自分だ

け先生に怒られた」「友達が急にぶつかってきた」という状況設定で「5」と表現した。ワークシートに自ら枠を作り他児の意見を書き足しており、学習に積極的な姿勢がみられた。運動の「柔道をする」、リラックスの「マッサージをする」に加えて、他児が発表した対処法も記入していた。ロールプレイでは、リラックスの「マッサージをする」と自己教示の「落ち着けと自分に言い聞かせる」という対処法を実行できていた。

マイナス思考をプラスに変える指導では、「いつもぼくは間違っただけでだめだ」という考えを「ぼくはいつも間違っていない」に言い換えただけで、マイナス思考をプラスに変えることを理解していなかった。他児が発表したプラスの考え方をワークシートに書き込むように指導したところ、ロールプレイで「そんな大きな失敗じゃないから落ち着いていこう」というプラスの考え方に変えて、「怒り」に対処することができた。

### 3. C児の経過

#### (1) 評価尺度における評価

MESSYの回答率の変化では、「友人への攻撃」「感情のコントロール不全」で評価点が下がり、「友人への配慮」で評価点が上がった。セッションが進むにつれて自分から積極的に挙手して発表したり、他児に話しかけたりする行動が増えたことと一致していた。

C-MHのパーセントイル値の変化では、事前評価から低い値を示し、「不機嫌・怒り」のパーセントイル値では変化がなかった。

「ディランはからかわれている」の自由記述の変化は、事前評価で「お母さんに話し、学校に連絡して、しかってもらう」と第三者を介した解決法や、「落とし穴を作る」と相手を攻撃する方法を記述していた。事後評価では、リラックスの「深呼吸」や考え方をプラスに変える「自分のうれしい言葉に直す」のコントロール方法を具体的に記述することができていた。フォローアップでは「カンジョウレンジャーを使う」「おもしろい本を読む」と記述すること

ができた。

#### (2) 指導での評価

スキルトレーニング全体を通じて積極的に活動に参加した。当初、「にじいろサーモメーター」を使うことに戸惑いが見られた。プリントを配るときに、一人ずつ「どうぞ」と丁寧に声をかけてやり取りをする様子が見られた。

自分の感情を理解するための指導では、「うれしい」感情の学習のときに、「考えていることは、やった、うれしい、たのしい」「体の動きは、ぐらぐらしていて飛び跳ねる」等のように具体的に説明することができていた。しかし「うれしい日記」の「誰かを喜ばせたできごと」の記述では、自分自身の感情を記述することが多く、第三者の感情理解ができていなかった。また、「にじいろサーモメーター」の使い方は、「うれしい」感情の学習で提示した状況設定に対して、全て「4と5の間」を記述していた。状況を判断して感情の度合いを表現することが難しかったと考えられる。その後のサーモメーターの学習では、「2」や「1」の段階を示すことができていた。他児が様々な段階表示で表現したり、判断理由を発表するのを通じて、学習したと推測される。

「怒り」のコントロール方法の指導では、運動で「なわとびをする」「外で遊ぶ」「イライラを玉投げのように投げ飛ばす」と記述しており、実際に行動して解決する方法とイメージの中で解決しようとする方法を混同していた。ロールプレイの場面で実際にできるかどうか確認をして、現実場面で行うコントロール方法とイメージの世界を区別して指導した。ロールプレイでは、リラックスの「落ち着けと自分に言い聞かせる」と自己教示の「次があるから大丈夫」を使い、状況設定を確認しながら行うことができていた。感想シートに「劇で、本当にイライラをなくすことができました」と記述しており、達成感を得ることができていた。

マイナス思考をプラスに変える指導では、「努力して練習すればだいじょうぶ。次がんばればいい」とプラスの考え方に変えることができた。ロールプレイでは「次があるから大丈夫」

という自分が考えたプラスの考え方を使って実行することができていた。

#### 4. D児の経過

##### (1) 評価尺度における評価

MESSYの回答率の変化では、「友人への攻撃」「感情のコントロール不全」の評価点が上がった。セッション中に、勝手にしゃべる、席を立つ等の行動がみられ、自分が遮られると「やめろ」「だまれ」等と叫んだり、直接に相手の所に行き行って叩くという行動がみられた。その際、学習したコントロール方法を実行できていなかった。「集団への参加」「友人への配慮」「自己顕示」の評価点が上がった。セッションが進むにつれて、「一緒に遊ぼう」と他児をゲームに誘う、「こうやったらいいよ」と優しくアドバイスをするといった行動がみられたことと一致していた。

C-MHのパーセンタイル値の変化では、「不機嫌・怒り」のパーセンタイル値が増加した。第7回セッションで、ロールプレイを行ったとき「本当に気持ちがいらいらしてきた」と発言した。「怒り」に対して敏感に反応しており、実際に「怒り」をコントロールする対処法が実行できていないことが推測された。

「ディランはからかわれている」の自由記述の変化では、事前評価で「相手のことを守ってやる」とコントロール方法ではない記述であった。事後評価でも「あいつに関わるな」「無視して話しかけれんようにしろ」と相手との接触を避ける方法を提案していた。フォローアップでは「いろいろ遊ぶ」と記述していた。

##### (2) 指導での評価

当初は、自分の感情を客観的に捉えることができず、乱暴な言葉や直接的な行動をとることがあった。個別の支援として、「気になることがあったら手を挙げて先生に伝えてね」と伝えた。また、本児の不適切な行動にイエローカード、適切な行動にはブルーカードを示し、視覚的に分かりやすくフィードバックして気づかせるようにした。

自分の感情を理解するための指導では、「リ

ラックス」の学習をしたとき、「心拍数」「呼吸」「話し方」を「ふつう」、「身振り」「動き」は「分からない」と記述した。「怒り」の感情の学習では、「何書いたらいいんか分からん」と言い、ワークシートを書き始めるのに時間がかかった。一方、自分の「怒り」を振り返るワークシートでは、「イライラするわ」と言いながら、全ての項目を記入し、「怒り」に敏感に反応しながら行う様子であった。「にじいろサーモメーター」の使い方をすぐに理解し、積極的に挙手をして感情の段階を発表していた。

「怒り」のコントロール方法の指導で、運動で「ファイヤータイフーン」、リラックスで「指を鳴らすと、魔法のようにリラックスする」と、イメージの中で解決する方法を記述していた。そこで、ワークシートに他児の意見を記述させたり、実際に行動で表すことができるか確認させたりして、現実場面で行うコントロール方法とイメージの世界を区別して指導した。ロールプレイでは、「授業中は、リラックスマンの指を鳴らして体をぐったりする。休み時間になったら、おはなしマンで友だちを誘って、うんどうマンの運動を一緒にする」と発表した。場面に合わせて、複数のコントロール方法を組み合わせてロールプレイを実行できていた。また本児は、ギターや歌等の音楽を使って「怒り」をコントロールする「サウンドマン」と少しの間イライラした気持ちを我慢する「ガンマンマン」を自ら考案して、指導者に示した(表3)。

マイナス思考をプラスに変える指導では、「もっと練習したらできるかもしれない!」とプラスの考え方に変えることができた。ロールプレイでは、「いい考えだ!」と考え直す方法を使ってロールプレイを実行することができていた。

表3 D児が考案した「怒り」のコントロール方法

キャラクター名	具体的なコントロール方法	キャラクターのイラスト
サウンドマン	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「うたおうよ」と誘って、相手といっしょに楽しくなる。</li> <li>・おどりに誘って、相手といっしょに楽しくなる。</li> </ul>	
ガンマンマン	<ul style="list-style-type: none"> <li>・怪人イライラをすぐに増やさずに、少しの間がまんする。</li> </ul>	

## 5. E児の経過

### (1) 評価尺度における評価

フォローアップを行うことができず、評価を実施できなかった。そのため、事前評価と事後評価の変化のみを記述する。

MESSYの回答率の変化では、「集団への参加」「友人への攻撃」で評価点が下がり、「自己顕示」で評価点が上がった。ゲームでバトンを一人占めしてしまったり、学習する場面で大きな声を出し、他児から注意されることがあった。その際、「ごめん」と発言していたが、「ぼく悪かったかな」と気にしている行動もあり、参加意識が低下したと考えられる。セッションが進むにつれて、他児から注意される場面が減少し、自ら意欲的に挙手をして発表したり他児に話しかけたりする行動が増加した。

C-MHのパーセンタイル値の変化では、「不機嫌・怒り」のパーセンタイル値は変化しなかった。スキルトレーニングで学習した内容が、本児の生活に影響をしていなかったと考えられる。

「ディランはからかわれている」の自由記述の変化では、事前評価は「たたかずに、先生に言ったりする」と第三者を介した解決方法を記述したが、事後評価では交流の「おはなしマンのおもしろい話しをしよう」と具体的なコントロール方法を記述していた。

### (2) 指導での評価

文字を書くのが苦手であり、自分で考えた言葉をワークシートに記入するのに時間を要した。また、注意が逸れやすく、離席する行動がしばしばみられた。個別の支援として、ワーク

シートを記入するとき、STが記入する項目を指さしたり、ワークシートを完成することができたときに賞賛したりした。

自分自身の感情を理解するための指導では、「怒り」の感情の学習で、「どうしたらいいんかわからん」「プリントはもういやだ」と発言しており、ワークシートの学習が適していなかったと考えられる。「にじいろサーモメーター」の学習では、「3と4の間」や「2」等のように、自分の感情の段階を表現することができていた。また、他児に「うるさい！」と注意された場面で「ごめんね。イライラ（の大きさは）いくつになった？」と相手に質問しており、サーモメーターの使い方を理解し、実際場面で使用できていた。

「怒り」のコントロール方法の指導では、運動で「北斗の拳」と記述していた。アニメのキャラクターを用いて、イメージで解決する手段を記述していた。そこで、ワークシートに他児の意見を記述させて、現実場面で行うコントロール方法とイメージの世界を区別する指導を行った。ロールプレイでは、他児の発表を見て「僕もしたい！」と意欲を示し、積極的な姿勢がみられた。台本を大きな声ではっきり読みながら練習して、実際にサーモメーターを動かす場面も適切にロールプレイすることができていた。

マイナス思考をプラスに変える指導では、「ぼくはがんばってる」「がんばります」という自己教示をそのまま記入し、マイナス思考をプラスの考え方に変えることを理解していなかった。他児の意見をワークシートに書き写すよう指導した。「次はうまくできる！」「誰かが

たすけてくれる」という他児が考えたプラスの考え方を選択していた。

## 6. F児の経過

### (1) 評価尺度における評価

MESSYの回答率の変化では、「集団への参加」で評価点が上がり、「友人への攻撃」で評価点が下がった。第3回セッションで、「怒り」を感じたときの対応に「けりかえした」と攻撃的な記述が見られたが、セッション中に攻撃的な行動を起こすことはみられなかった。むしろ、他児から話しかけられて会話をしたり、他児に誘われて一緒にゲームをするようになり、集団への参加意識が高まったと考えられる。「感情のコントロール不全」「友人への配慮」「自己顕示」では、変動はあったが、事前評価とフォローアップに大きな差はなかった。学習した内容が維持されず、実際の場面で般化しなかったと考えられる。

C-MHのパーセンタイル値の変化では、いずれのパーセンタイル値も減少した。保護者に対する事後アンケートの自由記述で「目に見えて気持ちのコントロールができるようになったと感じる」とあった。自分自身の感情をコントロールし、「不機嫌・怒り」を減少することができていることが分かる。

「ディランはからかわれている」の自由記述の変化では、事前評価で「先生にいつける」という第三者を介した解決法と「放っておく」と記述していた。事後評価では交流の「いっしょに遊ぼうと声をかける」と、リラックスの「ストレッチや深呼吸」を記述することができていた。

### (2) 指導での評価

スキルトレーニング全体を通じて活動に参加したが、人前で発表するのが苦手であり、自主的に挙手をする場面が少なかった。個別の支援として、見通しが持てるように発表する順番をあらかじめ提示したり、発表をする前に練習を行ったりした。

自分の感情を理解するための指導では、「怒り」の身体変化について自分自身の経験を振り

返りながら、具体的にワークシートに記述して整理することができていた。「にじいろサーモメーター」の学習では、ワークシートに書かれた「怒り」を感じる状況を何度も読み直し、自分の感情の段階を表現していた。状況設定ごとに表した「怒り」の段階が異なっていることから、状況設定を理解して判断していることが分かる。

「怒り」のコントロール方法の指導では、「交流」の方法に記入しなかった。その際「人に話しかけるのが苦手なので、おはなしマンは使いません」と他児の前で理由を述べた。それぞれの方法の特性を理解し、自分に合った対処法を考えることができていたといえる。感想シートには「他の人に伝えられてよかった」と記述し、自分の意見を他児と共有することで達成感を得ていた。ロールプレイでは、本児は野球が好きであることを生かして、運動の「野球をしてイライラを発散する」という方法を選択し実行した。さらに、学校の授業場面でのロールプレイでは、リラックスの「首を回してストレッチをする」と自己教示の「冷静に考える」を使って行っており、運動ができない状況設定を把握してコントロール方法を考えることができていた。

マイナス思考をプラスに変える指導では、「失敗はよくあるものだ!」「練習したら大丈夫」とプラスの考え方に変えることができていた。自分が考えたプラスの考え方だけでなく、他児が考えたプラスの考え方からも選択して作成していた。

## 考察

広汎性発達障害児を対象に、「怒り」を中心とした感情理解とコントロールに焦点を当てた小集団でのソーシャルスキルトレーニングを実施した。対象児童個々の様子は、感情そのものの理解の学習、サーモメーターの使用、コントロール方法の使用、ロールプレイによる試み、マイナス思考からの転換等でそれぞれ異なった。

(1) 「うれしい」「リラックス」「怒り」等の

## 感情についての情動教育

自己の感情の理解について、対象児童の間でかなりの違いがあった。「うれしい」感情の学習では、場面状況を記述できない、身体変化を表現できない、本人自身の言葉で記入できない等があった。「うれしい」感情は、感情の学習の基となるもので、どの程度の「うれしい・楽しい」ことが、どのような場面や状況で生じ、本人自身の表情・身体にどのような変化をもたらしたかを、多面的な様相で意識させて結びつけていく必要がある。その際に、自分だけでなく、一緒にいた相手と相手の変化を視野に入れること、数回の学習だけでなく、家庭や学校で「うれしい」ことが生じた状況を継続的に記録して振り返ることが必要である。

「怒り」の感情の学習では、「怒り」の感情そのものをうまく表現できない、敏感に感じて客観的に捉えられない、「怒り」が生じた過去の経験が思い出される、人に対する暴力的な行動や言葉がすぐにでしてしまう等があった。「怒り」の対象や感じ方、表現の仕方を個別に評価して、それに応じた学習の進め方を検討する必要がある。

サーモメーターで感情の段階を知る学習は、5名の対象児童が最初から、残り1名の対象児童もワークシートでの学習と他児の発表を経験するうちに、サーモメーターの使い方を理解し、その感情段階を判断した理由を発表することができた。視覚的な表現が分かりやすかったこと、感情の学習の最初からサーモメーターの使い方を繰り返し練習したこと、対象児童がいずれも高学年の児童であったこと等が影響していた。

### (2)「怒り」のコントロール方法の学習とロールプレイ

「怒り」のコントロール方法を、全ての対象児童が使用できていた。コントロール方法を「感情レンジャー」の攻撃技として表現し、5種類に分けて提示したことが分かりやすかったためと考えられる。5種の対処法の中から自分が行きやすい方法を選んで行う、自分に適した具体的な内容を考えて行う、提示された状況設

定に応じて対処法を使い分ける等があった。加えて、5種の「感情レンジャー」に合わせてワークシートの内容の示し方を工夫したこと、ワークシートのみでなく、プレゼンテーションソフトを用いて映像として対処法を示したこと等も影響した。

イメージの世界の中で解決しようとすることに、注意が必要であった。対象児童が考えた方法が、現実に行える方法であるかを確かめて、実際に行うように意識づけていく支援が大切であった。元々、対象児童にイメージの世界との混同が起きやすい傾向があったためかもしれないが、対処法を「感情レンジャー」として示したことがそれを助長した可能性がある。

ロールプレイでコントロール方法を試みる学習では、全ての対象児童が、提示された状況設定で、サーモメーターで感情を段階づけ、コントロール方法を試し、「怒り」の度合いが小さくなったことを確かめることができた。「感情レンジャー」の攻撃技という形で示したコントロール方法が試しやすかったこと、台本に従って演じるというロールプレイの手順が分かりやすかったこと等が考えられる。

### (3) マイナス思考をプラスに変える方法の提示と練習

マイナス思考とプラスの考え方を判別する学習は、全ての対象児童が、見分けて回答することができた。マイナス思考とプラスの考え方を対比して示したこと、明らかに異なる場合から始めて、徐々に判断を要する場合に順に進んだこと等が影響した。

その一方で、マイナス思考をプラスに変える練習では、半数の対象児童に理解の不十分さが認められた。マイナス思考をそのまま否定形で書き直す、「がんばる」「ほくはできる」といった自己教示をそのまま記入する、例示や他児の考えをそのままうつして記入する等のようである。状況設定を説明するプレゼンテーションを加えたり、補充の練習を行ったりしたが、状況設定で起こった行動と感情を推測して、マイナス思考から転換してプラスの考え方を導き出すには十分と言い難かった。要となる状況設定に

ついて、十分な例示を提示すること、プラスの考え方であることを判断する基準を明確にすること、プラスの考え方を考える練習のプロセスを検討すること等が考えられる。本人の社会性や認知的レベルを考慮した支援の仕方を検討することが必要である。

## 謝辞

本研究を進めるにあたり、協力していただいた対象児童およびそのご家族に改めて感謝いたします。また、本研究の実施に参加して下さったスタッフの方々へも深くお礼申し上げます。

## 付記

本研究の一部は、日本特殊教育学会第48回大会（長崎大学）で発表した。

本研究は、平成21年度科学研究費補助金（基盤研究（C））「発達障害の社会参加を促進するソーシャルスキル支援ツールの試行」（研究代表者；武蔵博文，課題番号；21531028）を受けて行った。

## 参考文献

- ・荒川郁子・藤生英行（1999）日本版マトソン年少者用社会的スキル尺度の作成．教育相談研究，37巻，pp1-8.
- ・Attwood, T. (2004) Exploring feelings: Cognitive Behaviour Therapy To Manage ANGER. Future Horizons. トニー・アトウッド（著），辻井正次・東海明子（訳）（2008）アトウッド博士の〈感情を見つけないこう〉1 怒りのコントロール．明石書店.
- ・藤枝静暁・相川充（2001）小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討．教育心理学研究，第49巻3号，pp371-381.
- ・宮地泰士・神谷美里・吉橋由香・野村香代・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，第48巻4号，pp367-372.
- ・宮本淳（2000）高機能広汎性発達障害の感情認知（I）．発達障害研究，第22巻第1号，pp34-44.
- ・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，第5号，pp27-41.

- ・白井佐和・武蔵博文（2010）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および感情のコントロールを中心に－．香川大学教育実践総合研究，第21号，pp35-46.
- ・上野一彦・岡田智（2007）実践ソーシャルスキルマニュアル，明治図書.
- ・上野一彦・花熊暁（2008）軽度発達障害の教育 LD・ADHD・高機能PDD等への特別支援．日本文化科学社.
- ・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，第48巻1号，pp59-69.