

れの学年、課題においても男子よりも女子の成績が有意に高かった (1 年平仮名 : $t(943) = 4.07$, 2 年生平仮名 : $t(800) = 5.50$, 2 年生カタカナ : $t(800) = 7.63$, 2 年生漢字 : $t(800) = 4.36$, すべて 5 % 水準). 各課題の性別ごとの平均得点を表 2 に示す.

表 2 性別ごとの書字課題の平均正答率

	Grade 1		Grade 2	
	Hiragana	Hiragana	Katakana	Kanji
Male	92.0	93.2	76.7	79.6
Female	95.0	96.6	87.8	85.1

また, Fujita & Tsujii(2007)において, 平仮名書字得点が学年平均正答率から標準偏差得点の 2 倍を減じた値を下回り, 習得が不十分と判断された 41 名のうち 11 名 (27%) は, 2 年次においても平仮名書字得点が学年平均正答率から標準偏差得点の 2 倍を減じた値を下回ることが明らかとなった. さらに, Fujita & Tsujii (2007) において学年平均正答率に標準偏差得点の 2 倍を乗じた値以上の成績を示した児童のうち 17 名は, 本研究において, 学年平均正答率から標準偏差得点の 2 倍を減じた値を下回っていた.

D. 考察

本研究の結果, 一定の割合で書字に困難を持つ児童が, 通常学級内にも安定的に存在することが示された. また, 1 年次において, 平仮名の書字困難を示した児童のうち, 27% は学年が上がっても改善が見られないことが示された. さらに, 1 年次においては, 平仮名の習得度に問題がないように見えた児童のうち, 17 名は 2 年次の平仮名書字成績が著しく悪いことが示された. この結果は, 平仮名の学習直後の成績が, 継続しない群が存在することを示している.

学習直後にはある程度書字が可能であったことから, これらの群に対しては, 指導者が平仮名は習得されたと判断している可能性がある. すなわち, 明らかに 1 年次から書字が不得意である児童よりも, 指導者の目が届きにくい可能性がある.

これらの児童に対する, 書字の指導の実際などをさらに調査することが必要であろう. また, 1

年次より継続して平仮名の習得に問題が認められた児童に関しては, 今後は, 知能検査, 他の認知課題などを組み合わせ, 認知特性を把握することが必要と考えられる.

引用文献

- Chikako Fujita and Masatsugu Tsujii 2007
Investigation of degree of acquisition of Japanese Kanji characters and Kana letters for children in ordinary class in Japanese elementary schools. Proceeding of the second Riken brain science institute and Oxford-Kobe joint international symposium, 54-55.
- 藤田知加子 2007 通常学級における書字習得達成度に関する調査 -書字困難児の実数把握のために- 日本教育心理学会第 49 回総会発表論文集, 495.
- 国立国語研究所 1956 小学校低学年の読み書き能力 秀英出版
- 国立国語研究所 1972 幼児の読み書き能力 東京書籍
- 島村直己・三神廣子 1994 幼児のひらがなの習得 -国立国語研究所の 1967 年の調査と比較して- 教育心理学研究, 42, 70-76.

厚生労働科学研究費補助金（こころの健康科学研究事業）

（主任研究者 奥山眞紀子）

分担研究報告書

高機能広汎性発達障害児の自己感情の認知特性について

分担研究者 辻井正次 中京大学現代社会学部教授

研究協力者 神谷美里 子どものこころの発達研究センター特任助教

吉橋由香 子どものこころの発達研究センター特任助教

宮地泰士 子どものこころの発達研究センター特任助教

野村香代 子どものこころの発達研究センター特任助教

研究要旨

高機能広汎性発達障害児（以下、PDD）の自己感情の認知特性について、言語的理解と表情理解の見地から検討した。特定の感情を喚起する状況文を作成し、PDD 群と対照群に調査を実施したところ、言語的理解、表情理解ともに差異が認められた。今後、状況文や表情画についてさらに検討を加え、PDD の特性について検討を加えていく必要がある。

A. 研究目的

広汎性発達障害（以下、PDD と記す）の感情認知の困難さは従来から指摘されてきた。ただし、“感情認知”の困難さについて検討する場合、主に“他者感情”について焦点が当てられ、“自己感情”については十分に扱われてこなかった。“他者感情”の認知の弱さがあることは対人トラブルの要因とも成るため、支援は当然必要である。一方、“自己感情”の認知の弱さがあることは感情統制の弱さにつながり、トラブルの引き金や不適応の要因となり得るものである。PDD の自己感情の認知の弱さは、すでに指摘されているが（吉井・吉松,2003）、さらに詳細な検討が必要といえる。特に高機能PDD の場合、自己の感情を表現することや統制することを求められる場面が多いため、

彼らの自己感情の認知特性について明らかにし、支援へと繋げていくことは重要といえる。そこで本研究では、高機能 PDD の自己感情の認知特性について検討することとした。なお、今回は研究 1 で自己感情の言語的理解について、研究 2 で表情理解について検討する。

B. 研究方法

－ 1. 対象

特定非営利活動法人アスペ・エルデの会に所属する小学 3 年～6 年までの高機能 PDD 男児 41 名（以下、PDD 群）、対照群として小学 3 年～6 年までの男児児童 205 名（以下、N 群）に調査をおこなった。なお、PDD 群は小児科医あるいは児童精神科医から DSM-IV-TR による診断を受けて

おり、知能指数は 70 以上の児である。

－ 2. 調査内容

「喜び」「怒り」「悲しみ」の感情を喚起する状況文を各感情について 2 文ずつ作成し（表 1 に示す）、各文について「1. あなたはどんな気持ちになりますか」、「2. あなたはどんな顔になりますか」、「3. あなたは、どうしてその気持ちになると思いますか」という設問を設けた調査用紙を作成した。回答方法は、「1. あなたはどんな気持ちになりますか」、「3. あなたは、どうしてその気持ちになると思いますか」については自由記述とし、「2. あなたはどんな顔になりますか」では、選択肢として提示された表情画のうち当てはまると思うものに○をつけるよう求めた。選択肢として挙げられた表情画は「喜び」「怒り」「悲しみ」「驚き」「恐れ」「無表情」の 6 種類である。刺激として用いた表情画を図 1 に示す。

－ 3. 調査の実施

調査の実施は、PDD 群はアスペ・エルデの会の活動中に個別におこなった。N 群は、クラスごとに集団で実施した。

（倫理面への配慮）

PDD 群、N 群とも、調査の実施は記名式でおこなったが、結果を処理する際には回答のみを集計し、個人情報の保護を徹底した。また、アスペ・エルデの会での実施にあたっては、倫理委員会の承認を得ている。

研究 1

A. 研究目的

研究 1 では、高機能 PDD の自己感情の言語的理解について検討する。感情を喚起するような特定の状況において、自分がどのような気持ちになるか記述されたものにつ

いて、PDD 群と N 群の比較検討をおこなう。

B. 研究方法

研究 1 では、調査の設問のうち「1. あなたはどんな気持ちになりますか」についての分析をおこなった。対象児が記述した内容について、「A. 感情的表現の有無とその適切性」、「B. 感情の分化度」、「C. 表現の仕方」について評価をおこなった。今回、こうした 3 つの評価基準を設けたのは、（A）感情が付与された表現が含まれており、それは状況に合ったものであるか、（B）表現された感情は適切な感情語によるものなのか、（C）快不快程度の未分化なものか、といった表現形態をとっているのか、という段階的な評価を行うためである。具体的な評価のカテゴリーについては、表 2 に示した。なお、評価は 4 名の発達障害の専門家が合議の上でおこなった。

C. 研究結果

分析の際は「1. あなたはどんな気持ちになりますか」の設問に対し、6 つの状況文すべてに無回答であった児を除外し、PDD 群 39 名、N 群 191 名の結果を分析の対象とした。フィッシャーの直接確率法にて群間の差を検定した結果、有意差が認められたものを表 3 から表 7 に示した。

群間に有意な差が認められたのは、状況文①の「感情の分化度」（ $p=.017$ ）、「表現の仕方」（ $p=.029$ ）、状況文③の「感情的表現の有無と適切性」（ $p=.042$ ）、状況文⑤の「表現の仕方」（ $p=.017$ ）、状況文⑥の「表現の仕方」（ $p=.034$ ）であった。6 つの状況文のうち 3 つに群間の差がみとめられた「表現の仕方」についてみていくと、状況文①では PDD 群に口語表現が多い傾向にあり、状況文⑤⑥では N 群で文章的な表現が多い傾向が、さらに状況文⑤では N 群の口語表現が多い傾向にあった。

D. 考察

結果に示したとおり、「感情的表現の有無と適切性」「感情の分化度」についてはそれぞれ1つの状況文で差が認められ、「表現の仕方」については3つの状況文で群間に差が認められた。この結果から、PDD群の自己感情の言語的理解の特性として、感情の適切性や分化度についてはN群と明確な差が認められないが、表現の仕方においてN群と違い性があることが示唆された。

ただし、本研究では「表現の仕方」において群間に差が認められたものの、結果に記したとおり各群に特徴的な一貫した傾向は明らかになっていない。これは、作成した状況文の内容や喚起する感情の質による要因などが関与していると考えられるため、調査内容についてさらに検討を加えていくことが今後の課題といえる。

研究2

A. 研究目的

研究2では、自己感情のうち、表情理解について焦点を当てる。感情を喚起するような特定の状況において、自分がどのような表情になるかについての認知について、PDD群とN群の特徴について比較検討する。

B. 研究方法

研究2では、調査の設問のうち「2. あなたはどんな顔になりますか」についての分析をおこなった。各状況文において、6つの表情画のいずれを選択したか、各群で比較した。

C. 研究結果

分析の際は、「2. あなたはどんな顔になりますか」の設問に対し、6つの状況文

すべてに無回答であった児を除外し、PDD群41名、N群205名の結果を分析の対象とした。各状況文において、対象児がどの表情を選択したか集計したものを表8～13に示す。

フィッシャーの直接確立計算を行った結果、群の要因は、状況文③、⑤、⑥において有意だった（両側検定： $p = .003, .016, .043$ ）。

状況文③「大好きな友だちが転校してしまう」では、PDD群は「怒り」「驚き」の表情を選択する傾向が、N群に比べ高かった。また、この場面で「悲しみ」の表情を選択する傾向がN群の方が高かった。

状況文⑤「楽しみにしていた旅行が中止になる」、状況文場面⑥「遊んでいたおもちゃを友だちにむりやりとられる」では、N群に比べ、PDD群の方が「驚き」の表情を選択する傾向が高かった。

D. 考察

結果より、PDD群は、感情を喚起しやすい場面において、「驚き」の感情を表情で表出すると考える傾向がN群に比べて高いことが分かった。これは、比較的急な出来事に関する場面について特に見られる傾向であり、感情とともに場面を捉えきれず、選択されたものであることが予測される。

E. 結論

研究1、2の結果から、PDD群とN群には自己感情の認知に違いがあることが明らかとなった。今後、状況文や表情画についてさらに検討を加え、PDDの特性について検討を加えていく必要がある。

【参考文献】

吉井秀樹・吉松靖文：年長自閉症障害児

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, 2003

F. 健康危険情報

特になし

G. 研究発表

1. 論文発表

1) 神谷美里・宮地泰士・吉橋由香・辻井正次：感情の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, 2007

2) 神谷美里・辻井正次・石川道子：高機能広汎性発達障害女子のグループ活動の試み, 小児の精神と神経. 47(2). 115-122. 2007

3) 神谷美里・吉橋由香・宮地泰士・辻井正次：広汎性発達障害の行動・情緒的特徴の性差・Child Behavior Checklist/4-18 による検討. 精神医学, 49(10), 1021-1024, 2007

4) 宮地泰士・辻井正次：自閉症スペクトラムの早期診断. 脳 21, 10 (3), 16-19, 2007

2. 学会発表

1) 吉橋由香・川上ちひろ・神谷美里・宮地泰士・辻井正次：発達障害に関する理解促進の試み—当事者の自己理解支援とクラスメートの理解促進プログラムの試み— 第 97 回小児精神神経学会, 2007

2) 宮地泰士・神谷美里・吉橋由香・辻井正次：感情理解プログラム作成の試み 第 97 回小児精神神経学会, 2007

3) 神谷美里・宮地泰士・吉橋由香・辻井正次：「不安のコントロール」プログラム作成の試み 第 97 回小児精神神経学会, 2007

H. 知的財産権の出願・登録状況

特になし

表 1 状況文一覧

No.	内 容	喚起する感情
状況文①	お誕生日におうちの人がプレゼントを買ってきてくれる	喜び
状況文②	友だちにいやなことを言われる	怒り
状況文③	大好きな友だちが転校してしまう	悲しみ
状況文④	おうちの人が夕ごはんに大好きなおかずを作ってくれる	喜び
状況文⑤	楽しみにしていた旅行が中止になる	悲しみ
状況文⑥	遊んでいたおもちゃを友だちにむりやりとられる	怒り

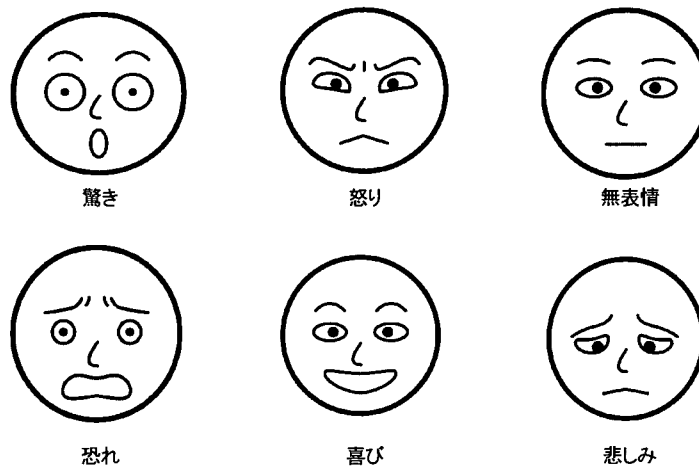


図 1 表情画

表 2 評価カテゴリー

A: 感情の表現の有無と適切性	
1	状況文に合った感情が含まれた表現
2	状況文に全く合わない感情が含まれた表現
3	状況文に合わないとは言いきれない感情が含まれた表現
4	感情的な表現が含まれない
5	無回答
B: 感情の分化度	
1	感情語 (ex. うれしい、怒る)
2	快不快程度の表現 (ex. いい気持ち、いやな気持ち)
3	感情語以外
C: 表現の仕方	
1	感情語による表現
2	口語表現
3	擬音語・擬態語による表現
4	文章的な表現
5	その他

表3 状況文①の「感情の分化度」の評定結果（単位：人(%)）

	1.感情語	2.快不快	3.表現なし	合計
PDD 群	32(86.5)	5(13.5)	0(0.0)	37(100.0)
N 群	163(91.6)	6(3.4)	9(5.1)	178(100.0)

表4 状況文①の「表現の仕方」の評定結果（単位：人(%)）

	1.感情語	2.口語	3.擬音・擬態	4.文章	5.その他	合計
PDD 群	31(83.8)	6(16.2)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	37(100.0)
N 群	152(85.4)	9(5.1)	2(1.1)	15(8.4)	0(0.0)	178(100.0)

表5 状況文③の「感情的表現の有無と適切性」の評定結果（単位：人(%)）

	1.適感情	2.不適感情	3.適一不適	4.感情語なし	5.無回答	合計
PDD 群	24(61.5)	0(0.0)	9(23.1)	4(10.3)	2(5.2)	39(100.0)
N 群	137(71.7)	1(0.5)	18(9.4)	33(17.3)	2(1.1)	191(100.0)

表6 状況文⑤の「表現の仕方」の評定結果（単位：人(%)）

	1.感情語	2.口語	3.擬音・擬態	4.文章	5.その他	合計
PDD 群	19(54.3)	14(40.0)	1(2.9)	0(0.0)	1(2.9)	35(100.0)
N 群	99(56.6)	66(37.7)	0(0.0)	10(5.7)	0(0.0)	175(100.0)

表7 状況文⑥の「表現の仕方」の評定結果（単位：人(%)）

	1.感情語	2.口語	3.擬音・擬態	4.文章	5.その他	合計
PDD 群	19(67.9)	8(28.6)	1(3.6)	0(0.0)	0(0.0)	28(100.0)
N 群	60(43.5)	66(47.8)	1(0.7)	11(8.0)	0(0.0)	138(100.0)

表8. 状況文①における表情画の選択(単位：人(%)）

表情画	喜び	恐れ	驚き	怒り	悲しみ	無表情
PDD群	30 (83.3)	0 (0.0)	4 (11.1)	0 (0.0)	1 (2.8)	1 (2.8)
対照群	153 (78.5)	2 (1.0)	33 (16.9)	1 (0.5)	0 (0.0)	6 (3.1)

表9. 状況文②における表情画の選択(単位：人(%)）

表情画	喜び	恐れ	驚き	怒り	悲しみ	無表情
PDD群	1 (2.8)	2 (5.6)	0 (0.0)	22 (61.1)	8 (22.2)	3 (8.3)
対照群	0 (0.0)	16 (8.2)	5 (2.6)	89 (45.6)	57 (29.2)	28 (14.4)

表10. 状況文③における表情画の選択(単位：人(%)）

表情画	喜び	恐れ	驚き	怒り	悲しみ	無表情
PDD群	0 (0.0)	11 (30.6)	6 (16.7)	2 (5.6)	14 (38.9)	3 (8.3)
対照群	4 (2.1)	67 (34.4)	12 (6.2)	0 (0.0)	102 (52.3)	10 (5.1)

表11. 状況文④における表情画の選択(単位：人(%)）

表情画	喜び	恐れ	驚き	怒り	悲しみ	無表情
PDD群	28 (77.8)	0 (0.0)	6 (16.7)	0 (0.0)	1 (2.8)	1 (2.8)
対照群	144 (73.8)	1 (0.5)	39 (20.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	11 (5.6)

表12. 状況文⑤における表情画の選択(単位：人(%)）

表情画	喜び	恐れ	驚き	怒り	悲しみ	無表情
PDD群	1 (2.8)	14 (38.9)	3 (8.3)	7 (19.4)	10 (27.8)	1 (2.8)
対照群	0 (0.0)	93 (47.7)	2 (1.0)	31 (15.9)	60 (30.8)	9 (4.6)

表13. 状況文⑥における表情画の選択(単位：人(%)）

表情画	喜び	恐れ	驚き	怒り	悲しみ	無表情
PDD群	1 (2.8)	2 (5.6)	3 (8.3)	25 (69.4)	4 (11.1)	1 (2.8)
対照群	2 (1.0)	25 (12.8)	2 (1.0)	138 (70.8)	13 (6.7)	15 (7.7)

（主任研究者 奥山眞紀子）

分担研究報告書

広汎性発達障害に対する感情理解促進プログラムの取り組み

分担研究者 辻井正次 中京大学現代社会学部教授
研究協力者 神谷美里 子どものこころの発達研究センター特任助教
吉橋由香 子どものこころの発達研究センター特任助教
宮地泰士 子どものこころの発達研究センター特任助教
野村香代 子どものこころの発達研究センター特任助教

研究要旨

今回我々は広汎性発達障害児の自己の感情理解を促進させることを目的とした「感情理解プログラム」の作成を行った。また実際に7人（第一回目4人、第二回目3人）の広汎性発達障害児にプログラムを実施した。プログラムは1セッション1時間半から2時間で、週1回全5セッションで行った。内容としては基本感情とその時の表情の理解からはじまり、「喜び」「怒り」「悲しみ」「不安・緊張」「リラックス」の感情について理解し自己モニタリングについて学ぶよう構成されている。また宿題として日記を用意し、日常生活での感情体験の振り返りの機会として活用した。なおプログラム中は保護者が同席できるようにして、プログラムの様子を観察してもらった。プログラムの実施により、参加した児童たちそれぞれに自己感情の理解やモニタリング意識の向上が認められた。また保護者からは広汎性発達障害児達の自己感情理解の困難さへの認識が得られたり、日常生活での感情理解を促す関わり方の重要性を理解できたという感想が聞かれた。さらに今回のプログラムを通して、広汎性発達障害児が自己感情理解の過程において様々な困難さを有していることが判明した。そのことからこのプログラムには、児の自己感情理解の状態を把握する評価尺度として利用する可能性も示唆された。

A. 研究目的

自己の感情理解は自分の体験を豊かにするだけでなく、自己コントロールと密接に関わっており（塚本，1997）、怒りや悲しみ、不安・緊張などといった社会生活上トラブルの基に

なりやすい負の感情コントロールスキルを習得する土台となる。

しかし広汎性発達障害（以下 PDD）児者の多くは自己感情の理解とコントロールが苦手であることが多くの研究で指摘されている

(アトウッド, 2000; 白川ら, 2003; 高橋ら, 2002; 吉井ら, 2003)。自己コントロールが弱いことは対人トラブルや社会的不適応行動の原因となりやすく、自尊心の低下を招く要因ともなるため、PDD 児者の自己感情理解の向上とコントロールスキルを習得するための支援は大変重要である。

我々は昨年度から特に PDD 児の集団生活において問題になりやすい怒りと不安・緊張のコントロールプログラムの開発を行ってきた(神谷ら, 2007)。その経験の中で、PDD 児の中には、様々な体験における自分の感情について十分な理解ができていない児が少なからず存在していることを感じていた。

そこで今回、PDD 児の自己感情理解を支援することを目的とした「感情理解プログラム」の作成を行い、実際に小学1年から3年生の知的障害を伴わない PDD 児 7 名（第一回目 4 名：小学1年1名、2年1名、3年2名、第二回目 3 名：小学1年1名、2年2名）にプログラムを施行した。

B. 研究方法

プログラムは1セッション1時間半から2時間で、週1回全5セッションで行った。また宿題として日記を用意し、日常生活での感情体験の振り返りの機会として活用した。セッションごとに自己記入式のワークブックを準備し、それに従って授業形式で行った。人数構成は PDD 児 2～4 名に対し指導者1名と補助指導員1～2名で行った。なおプログラム中は保護者が同席できるようにして、プログラムの様子を観察してもらった。

プログラムの構成としてはまず、「喜び」、「怒り」、「悲しみ」の感情にあった表情を、顔の輪郭の中に目や口などのパーツを自由に

配置して作る課題を行った。また上記の感情の他に「リラックス」、「不安・緊張」、「困る」などの感情語を「いい気持ち」と「いやな気持ち」に分類し、さらにそれぞれの感情語にあった表情を複数の表情カードから選択する課題を行い、感情語と表情のマッチングを練習した。

次に「喜び」、「怒り」、「不安・緊張」の感情について、どのような時にそう感じるのか、そのような感情を抱いたときの自分の表情や身体的変化について考える課題を行った。また「リラックス」についても、実際に力を抜き体験させながら理解を深めた。ここでこれから4つの感情を扱っているのは、我々がこの「感情理解プログラム」を「怒りのコントロールプログラム」や「不安のコントロールプログラム」の前段階のプログラムとして位置付けており、「怒り」や「不安」といった負の感情をコントロールし自分自身を落ち着かせるためには、「喜び」や「リラックス」といった正の感情を呼び起こす活動や考えで、負の感情を中和する必要があると考えているからである。

またセッションごとに「お話を読んで考えよう」と題し、「喜び」、「怒り」、「悲しみ」をそれぞれ想起させる6つの場面設定文を読み、その時の自分の気持ちとその時の表情、どうしてそのような気持ちになったのかを答えさせるドリルを行うことで、参加者それぞれの場面に応じた感情や表情理解の度を把握した。

さらに宿題として日記とその発表を行い、日常での感情体験を振り返ったり、その時の感情表現を皆で学ぶように指導した。

(倫理面への配慮)

今回のプログラムは試行段階であることを

説明した上で、自由意志による同意が得られた者にプログラムへの参加協力を依頼した。

C. 研究結果

それぞれの参加者に見られた自己感情や表情理解に関する困難さとプログラムの進行に伴うそれぞれの変化を表1にまとめた。

小学校1、2年生の児童では表現の乏しさやマイナス感情を全て「嫌な気持ち」と答えるなど感情の未分化な様子が認められた。またそれぞれの場面で抱く自分の気持ちを答える時に直感的に答えられずとまどっている様子や自分の感情の理由説明が全くできない児もいた。Case2では「喜び」、「怒り」といった基本感情の理解はできていたものの「不安・緊張」、「困る」、「心配」といったものは理解するのが困難なようで、このような感情を抱くと癇癪を起こし「怒り」として表現してしまう様子がみられた。小学3年のCase6とCase7では感情後と表情とのマッチングにズレが生じることがあり、特にCase6では顔のパーツを用いて表情を作ることにも困難さを認めた。今回の参加者で特徴的だったのは、やりたいことが妨げられるなどの「怒り」や「悲しみ」を想起させる場面において、その時の感情や表情を答えさせると「驚き」と答える傾向が数人に認められた。

今回のプログラムを通して参加者それぞれに表情や感情の理解、感情表現の力の向上が見られ、自分の感情の動きと身体感覚の変化を意識するようになっていく様子が見受けられた。また日常生活においても具体的な感情表現が増えていく様子が日記や保護者からの話で認められた。

また保護者に感想を尋ねたところ、「子どもの感情理解の困難さを実感した。」、「感情理解

を促す声かけをする必要性が分かった。」、「日常生活で気持ちの切り替えをしようねと声かけすると子どももそれに応えようとするようになった。」などの回答があった。

D. 考察

結果に示したように、参加したPDD児それぞれが自分の感情やその表現に関心を持ち、次第にそれらの理解やスキルを向上させていく姿が見られたことにより本プログラムの有効性が示唆された。

また本プログラムの効果の汎化や継続性を高めていくためには、日々の生活における感情理解学習の繰り返しが大変重要であると思われる。そのためにも家族や学校教師など周囲の理解と協力を得る工夫が必要不可欠であると思われた。

今回のプログラム実施により、PDD児は自己感情や表情理解において様々な困難さを持っていることが認められた。また、ある出来事が起こった瞬間の「驚き」の感情について言及するものの、その後湧き上がっているはずの様々な感情や、エピソード全体としての気持ちにはなかなか考えが及ばない様子が見られたことから、場面状況や物事を断片的にとらえるPDDの特徴が、体験的な自己感情理解や表情理解を困難にさせている可能性が考えられた。

このように本プログラムには児の自己感情理解や表情理解の程度、表現や説明する力、場面状況把握や自己モニタリングなどの程度を評価するアセスメントツールとしての可能性を持っているのではないかと考えられた。

E. 結論

小学1年から小学3年までの広汎性発達障害児計7名に、自己の感情や表情の理解を促す感情理解プログラムを作成し実施した。本プログラムはその目的において有効であるだけでなく、児の自己感情理解や表情理解の程度、表現や説明する力、場面状況把握や自己モニタリングなどの程度を評価するアセスメントツールとしての可能性も示唆された。今後さらに多くの児にプログラムの実施を行うことで、その有効性の確認とさらなる改良を検討していく予定である。

(文献)

トニー・アトウッド(著) 富田真紀ら(訳)
(2000): ガイドブック アスペルガー症候群.
東京書籍

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): 232-236

白川緑, 堀川いづみ, 本田二郎(著)
(2003): ぼくのこととわかって! アスペルガー症候群. 農文協・健康双書

高橋美枝, 杉山登志郎(2002): 文章を用いた心理化課題の発達の検討—高機能広汎性発達障害児と健常児の比較—. 発達障害研究 24(1): 56-65

塚本伸一(1997): 子どもの自己感情とその自己統制の認知に関する発達の研究. 心理学研究 68(2): 111-119

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

F. 健康危険情報

特になし。

G 研究発表

(論文発表)

(1) 神谷美里, 宮地泰士, 吉橋由香, 辻井正次.
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. 2007; 10(3): 232-236

(2) 吉橋由香, 神谷美里, 宮地泰士, 辻井正次.
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. 印刷中

(3) 宮地泰士, 神谷美里, 吉橋由香, 辻井正次.
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. 投稿中

(学会発表)

(1) 宮地泰士, 神谷美里, 吉橋由香, 辻井正次.
感情理解プログラム作成の試み. 第97回日本小児精神神経学会. 2007年6月30日—7月1日. 東京

(2) 神谷美里, 宮地泰士, 吉橋由香, 辻井正次.
「不安のコントロール」プログラム作成の試み. 第97回日本小児精神神経学会. 2007年6月30日—7月1日. 東京

G. 知的財産権の出願

登録状況、登録ともになし。

表1: 児の様子とプログラムの進行に伴う変化

小学 1 年	Case1	- 感情の未分化さやパターンの表現が目立った。 - プログラムを通して感情の動きと身体感覚の変化を意識するようになった。
	Case2	- 感情の未分化や感情の理由説明の困難さが見られた。 「不安・緊張」「困る」「心配」についての理解が困難であった。 - 身体感覚については理解が進んだ様子だった。
小学 2 年	Case3	- 感情の未分化や感情の理由説明の困難さが見られた。 - 感情について考えるのが楽しくなり、自発的に感情を表現するようになった。
	Case4	- 感情の未分化が認められた。 - 様々な場面での感情語がなかなか出なかった。 - 身体感覚についての理解が進み、日記での感情表現も徐々に増えていった。
	Case5	- 感情についての知識はあったが、自分の体験を通しての理解に困難さを認めた。 - 積極的にプログラムに取り組み、日常でも具体的な感情表現の言葉が増えた。
小学 3 年	Case6	- 感情語にあった表情を作る課題に困難さが認められた。 - 感情表現や理由説明の稚拙さが認められた。 - 基本的な感情理解はでき、身体感覚の変化もとらえることができた。
	Case7	- それぞれの場面における感情語と表情とが一致しないことが何回か認められた。 - 感情表現や理由説明の稚拙さが認められたが、回を重ねるにつれて向上していった。 - 基本的な感情理解はでき、身体感覚の変化もとらえることができた。

教育現場で可能な発達障害の評価法および治療法の開発

分担研究者 井上雅彦 兵庫教育大学大学院 臨床健康教育学系

要旨

本研究では一般の幼稚園教師、保育士を対象にして、地域的制限のないインターネットを利用したe-learningによる研修とコンサルテーションを行い、その効果を検討した。結果、e-learningによる研修を終了し、介入計画のシートを作成した受講者全員の担当児の問題行動の生起頻度が減少を示した。また事後アンケートでは受講者からの高い満足度が得られた。

A. 目的

発達障害のある子どもを対象にした特別支援教育は現在、小学校・中学校を中心に実施されてきており、幼稚園・高等学校への支援も検討されようとしている。特に幼児期における早期支援は臨床的にも有用であるが、支援の場は公立私立の幼稚園の他に公立私立の保育所、無認可園など多岐にわたっており、巡回相談なども十分に行き渡らない地域も多い。特に私立保育園・保育所については研修予算も十分でない実態がある。本研究では一般の幼稚園教師、保育士を対象にして、地域的制限のないインターネットを利用した e-learning による研修とコンサルテーションプログラムを開発しその効果を検討する。

B. 対象と方法

1) 対象者

受講者は、現在自分の担当クラスに「気になる・困った」行動を示す幼児が在籍す

るとした幼稚園教諭4名及び保育士7名、計11名であった。内訳は、幼稚園教諭（公立2名、私立2名）、保育士（公立5名、私立2名）であった（Table 1）。担当児の内訳は、5歳児7名、4歳児2名、3歳児2名、2歳児1名で、診断があるのは3名であった（Table 2）。括弧はC B C Lの境界領域、下線は臨床領域を示している。

受講者				
	所属	年齢	性別	経験年数
A	公立幼稚園	30代	女	11年10ヶ月
B	公立幼稚園	50代	女	30年
C	私立幼稚園	—	女	—
D	私立幼稚園	20代	女	—
E	公立保育所	30代	女	18年7ヶ月
F	公立保育所	50代	女	28年6ヶ月
G	公立保育所	30代	女	15年
H	私立保育園	20代	女	—
I	私立保育園	30代	女	10年6ヶ月
J	私立保育園	40代	女	20年
K	公立保育所	20代	女	7年

Table 1 受講者プロフィール

2) 期間

X 年 4 月～11 月

担当児	CBCL				
	年齢	性別	診断	総得点	9 向尺度得点/10 向尺度得点
A	5歳11ヶ月	男児	無	50	(5) 20
B	5歳6ヶ月	男児	知的な遅れ	38	4 15
C	4歳7ヶ月	男児	無	—	—
D	3歳3ヶ月	男児	無	(60)	8 40
E	5歳11ヶ月	女児	無	73	14 35
F	5歳3ヶ月	男児	無	—	—
G	5歳6ヶ月	男児	無	110	(5) 42
H	5歳0ヶ月	男児	無	120	12 57
I	4歳6ヶ月	男児	汎性発達障	—	—
J	3歳8ヶ月	男児	自閉症	43	(15) 16
K	3歳0ヶ月	男児	無	80	11 43

Table 2 担当児プロフィール

3) プログラム内容

(1) グループウェア

e-learning コンテンツを配信するために GETA (筱・成田・長瀬, 2003) を使用した。

(2) ストラテジーシート (井上, 2007)

機能分析を行い、支援方法を作成する際のツールとして用いた (Fig. 1)。

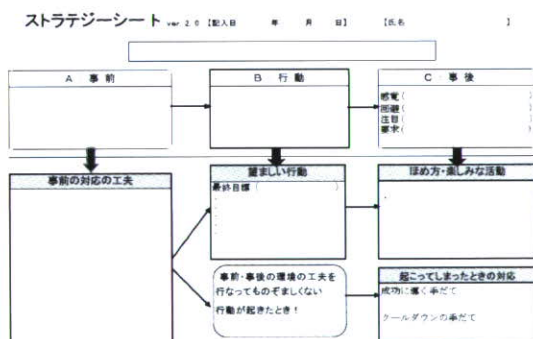


Fig. 1 ストラテジーシート

(3) WEB 用コンテンツ

WEB 講義用のコンテンツ (以下: コンテンツ) は、M 社のプレゼンテーション作成ソフトを活用して作成された。全 6 回の講義時間は、各回 10 分前後とし、プレゼンテーションに併せてビデオ講義が閲覧できるようにした (Fig. 2)。

Table 3 に講義内容と提出課題の一覧を示した。受講者は各講義を視聴後内容に関連した提出課題を提出し、フィードバックを受けるようにした。各 WEB 講義は、提出課題の進捗に関わらず全て閲覧できるようにアップロードした。

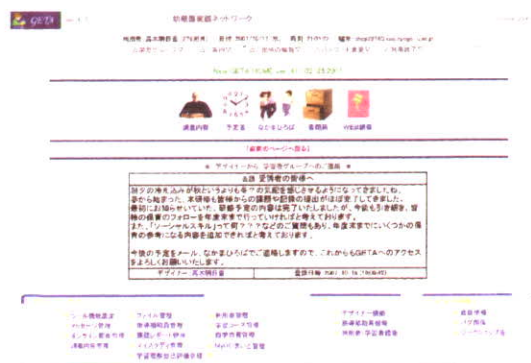


Fig. 2 WEB 画面

WEB 講義	提出課題
1 回目担当児になる行動記録 (1週間)・・・事前	
【講義1】「発達に遅れや偏りのある子どもの理解と指導」	課題①「なかまひろば」自己紹介書き込み
【講義2】「ABC機能分析入門編」	課題②「ABC機能分析: 質問問題」ストラテジーシート作成
	チャレンジコース「希望者のみ演習問題」ストラテジーシート作成
	課題③「担当児ABC機能分析ストラテジーシート作成」
2 回目担当児になる行動記録 (1週間)・・・介入期1	
【講義3】「事前の対応の工夫」	課題④「担当児事前の対応の工夫ストラテジーシート作成」
【講義4】「望ましい行動」	課題⑤「担当児望ましい行動ストラテジーシート作成」
【講義5】「ほめ方・楽しみな活動」	課題⑥「担当児ほめ方・楽しみな活動ストラテジーシート作成」
【講義6】「起こってしまった時の対応」	課題⑦「担当児起こってしまった時の対応ストラテジーシート作成」
3 回目担当児になる行動記録 (1週間)・・・介入期2	

Table 3 講義内容と提出課題

4) 手続き

(1) 受講者募集

著者ホームページにて、受講者募集を X 年 4 月 16～6 月 21 日の期間で行った。後に示す事前評価を返信してきた受講者に順次、GETA へのアクセス ID とパスワードをメールで発行した。

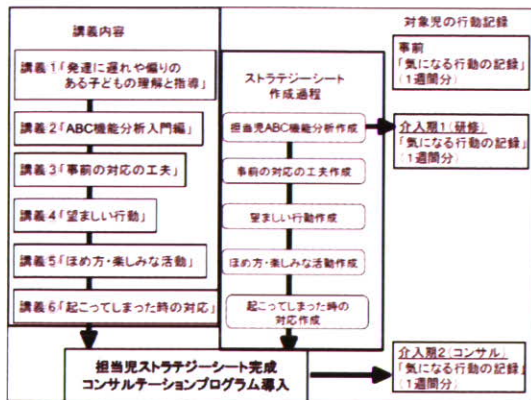


Fig.3 介入の流れ

(2) 介入の流れ

Fig.3 に介入の流れと測定時期を示す。介入期 1 は WEB 講義受講、介入期 2 はコンサルテーションであった。

5) プログラムの評価

本研究では、以下の点から効果の測定を行った。

(1) 保育者効力感尺度 (三木・桜井,1998)
(2) KBPAC (Knowledge of Behavioral Principles as Applied to Children;O ' Dell,Benlolo,and Flynn,1979 の改訂版)

(3) CBCL (Child Behavior Checklist/4-18)

(4) 気になる行動の記録 気になる行動の生起回数の測定を依頼した。受講者が現在、気になる行動と捉えている行動とその他に生起した行動を全て記録してもらった。記録は、以下の 3 期で行った。事前：研修受講前、介入期 1：担当児 ABC 機能分析作成後、介入期 2：担当児ストラテジーシート完成後であった。

C. 結果

1) 参加状況

受講申し込み 11 名のうち、GETA へのアクセスが認められた 10 名を受講者とした。受講者 10 名のうち WEB 講義をすべて視聴したのは 9 名であり、その後介入期 2 で対象児の行動について ABC 分析を行ったものは 8 名、ストラテジーシートをすべて完成させたものは 6 名 (以下修了者とする)

であった。これは南田 (2005)、辰巳 (2006) と同様の修了率であった。

2) GETA へのアクセス

南田 (2005)、辰巳 (2006) と同様に平日の夜から深夜にかけてのアクセスが多かった。

3) 受講者の変容

(1) KBPAC 得点

WEB 講義を全て視聴した 9 名中、事前・事後のデータがある 8 名の中で得点の上昇したものは 5 名であり、変化無しが 1 名、下降したのは 2 名であった。なお修了者 6 名では 4 名の KBPAC の得点が増加し、1 名が事前と同じ得点であった。

(2) 保育者効力感尺度

事前事後で特に大きな変化は見られなかった。

4) 担当児の変容

(1) CBCL

事前事後比較での項目尺度別得点において「攻撃的行動」「注意の問題」「攻撃」「注意集中」「反抗」の得点が減少した。

(2) 気になる行動の変容

ストラテジーシートを作成し、支援を実施した受講者全員の対象児の標的行動と標的行動以外の気になる行動が減少した。

(3) 社会的妥当性

プログラム全体を通して、高い評価が得られた。

D. 考察

e-learning による研修を終了し、介入計画のシートを作成した受講者全員の担当児の問題行動の生起頻度が減少を示したことから WEB 上での教師研修は、担当児の問題行動減少に対して効果的であったことが示唆された。また事後アンケートでは受講者からの高い満足度が得られた。

しかしながら、保育者効力感や KBPAC の事前事後においては統計的に有意な結

果は得られなかった。また、介入した問題行動以外の行動への般化要因を分析する方法の検証にも課題が残った。

今後は人数を拡大し、オフライン研修との複合も視野に入れたプログラムの改良が望まれる。

E. 結論

本研究では幼稚園教師・保育士を対象にネットを利用した問題行動における研修及びコンサルテーションの一定の効果を確認できた。今後は対象を拡大しつつ負担の少ないプログラムの改善を行っていく必要があることが示唆された。

F. 健康危険情報

とくになし。

G. 研究発表

研究論文

1) 大久保賢一・井上雅彦 (2007) 通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援--対象児に対する個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討 特殊教育学研究 45(1)pp35-48.

2) 大羽沢子・井上雅彦 (2007) 特別支援学級担任の短期研修プログラムの開発と有効性の検討ー学習指導場面における教授行動と学習行動の変容ー特殊教育学研究 45(2)pp85-96.

学会発表

1) 南田高典・井上雅彦 (2007) 行動上の問題を示す発達障害児の担任教師へのe-learningによる支援効果.日本特殊教育学会 第46回大会発表論文集

2) 高木明日香・井上雅彦・筱更治 (2007) 八達の気になる子どもの問題行動に対する

教師研修の効果(1)ーABC機能分析とストラテジーシート作成による気になる行動の変容ー日本行動療法学会第33回大会発表論文集

H. 知的財産権の出願・登録状況 とくになし。

I 研究協力

高木明日香 (兵庫教育大学 学校教育研究科)