

あった。このうち 403 名は 2008 年度に同市公立保育園 13 園にて実施した読み書きのレディネスに関する調査に参加していた。

倫理面への配慮

該当なし。

材料および課題

幼児期に実施した認知課題は、音韻認識課題、視知覚認知課題である。音韻認識課題として、mora 抽出課題 (3mora 語) 有無同定 5 題・位置判断 3 題、音削除 2mora 語 4 題・3mora 語 4 題、単語逆唱 2mora 語 5 題・3mora 語 5 題を実施した。音削除課題、単語逆唱課題は成否のみでなく、正答した語の反応時間も測定した。また視知覚認知課題として、フロスティッグ視知覚認知発達検査 (以下、フロスティッグ) の「空間における位置」及び「空間関係」、田中ビネー V 知能検査「三角形模写」及び「菱形模写」を実施し、フロスティッグについては評価点及び視知覚発達年齢を算出した。

小学生に使用した課題は、辻井・藤田 (2009) と同一の材料を使用した。具体的には、Fujita & Tsujii (2007) を参考に、書字の正答率が低い清・濁音 44 文字と拗音の一部が選出された。これらの文字を用いて、小学校低学年児童にとって親近性が高いと思われる具体語 18 語 (53 文字) が選択された。今回は 18 単語に対するひらがなでの書字課題を分析対象とした。

手続

幼児期の調査は、保育園の一室にて言語聴覚士と幼児が 1 対 1 の対面で実施した。おおよそその施行時間は 1 名 15 分程度

である。

小学校 1 年生の調査は、各学級を担任する教諭によって、一斉に実施された。全調査用紙への回答は 30 分から 45 分程度の範囲内で実施された。ひらがな書字の誤反応は以下の 7 種に分類した：A mirror writing, B 形態的誤り (部分の脱落, 欠損, 付加, 他字と区別困難, 分類できない字形のくずれ), C 特殊音節表記の誤り, D 音韻的誤り (転置, 同化, 類音的誤り), E 異なる語を書く (語想起), F 未記入, G カタカナで書く。また、全体的な乱雑度について 3 段階に評定した：

1. ていねい 2. ふつう 3. 乱雑。

実施時期

幼児の調査は 2008 年 10 月から 12 月に、1 年生の調査は、ひらがなの指導が終了した 2009 年 9 月に実施した。

C. 研究結果

幼児の調査の採点は調査を担当した言語聴覚士が行い、小学生の書字は言語聴覚士 3 名によって誤反応分類と乱雑度評定を行い、最終的な結果の統一は、研究協力者 (大岡治恵) によって行われた。

本報告では、実施した調査のうち、幼児期と小学 1 年生の調査の両者に参加した 403 名分の結果のみを報告対象とする。

書字課題の誤反応分類と、それぞれの誤反応の平均値、標準偏差、中央値、四分位を表 1 に示す。これらの結果より、「C: 特殊表記音節の誤り」、「E: 語想起」、「F: 未記入」以外の誤りは 75% タイルまで 1 つも見られないという結果であった。

乱雑度評定 1 から 3 の占める割合を図 1 に示す。ただし 1 名は 18 単語すべて未記入であったため、乱雑度の評定はでき

なかった。また各誤反応の男女差について図2に示す。

いずれの誤反応も女兒より男児の方が多く、形態的誤り、未記入、誤反応総数は  $t$  検定の結果 5%水準で統計的に有意差が認められた（形態的誤り  $p = .000$ 、未記入  $p = .015$ 、誤反応総数  $p = .001$ ）。

各誤反応間の相関について検討するため spearman の順位相関係数を算出したところ、音韻的誤りと、特殊音節表記の誤り、異なる語を書く、未記入との間に弱い相関が認められた（特殊音節表記の誤り  $r = .305$ 、異なる語を書く  $r = .208$ 、未記入  $r = .211$ ）。また乱雑さと形態的誤りには関連が認められなかった。

保育園時の課題成績による1年生時の反応の予測に関する分析：

次に、保育園時の認知課題の各成績が1年生時のひらがなの書字成績を予測するか否かを明らかにするため、それぞれ spearman の順位相関係数を算出するとともに、1年生書字課題において各誤反応があった群となかった群の2群間で保育園時の課題成績の差を  $t$  検定によって検討した。

その結果、音韻認識課題正答数と音韻的誤り及び特殊音節表記の誤り、誤り総数は、いずれも弱い相関がみられたが、( $r = .206 \sim .377$ )、音韻認識反応時間とはあまり相関が高くなく、フロスティッグの結果も各語反応との相関は高くなかった(表2)。

誤反応の有無による2群間で差を比較すると、mirror writing 有り群となし群では、音韻認識 2mora 課題、フロスティ

ッグ(空間関係)で有意な差が認められた(音削除 2mora  $p = .000$ 、逆唱 2mora  $p = .004$ 、空間関係  $p = .028$ )。形態的誤り有り群となし群では音韻認識 2mora 課題、フロスティッグ(空間関係及び空間位置)で有意な差が認められた(音削除 2mora  $p = .012$ 、逆唱 2mora  $p = .006$ 、空間関係  $p = .007$ 、空間位置  $p = .015$ )。特殊音節表記の誤り、音韻的誤り、未記入の各誤反応の有り群となし群では、すべての課題において有意差が認められた( $p = .000 \sim .037$ )。異なる語を書くについては音削除 3mora 正答数、逆唱 2mora 反応時間、フロスティッグ(空間位置)において有意差が認められた(音削除 3mora 正答数  $p = .027$ 、逆唱 2mora 反応時間  $p = .029$ 、空間位置  $p = .002$ )。カタカナで書くについてはいずれの課題でも有意な差は認められなかった。

三角形模写課題の可否2群間で誤り数の比率の差を  $\chi^2$  検定によって検討したところ、特殊音節表記、音韻的誤り、未記入で有意差が認められた(特殊音節表記  $p = .001$ 、音韻的誤り  $p = .015$ 、未記入  $p = .000$ )。菱形模写課題では形態的誤り、特殊音節表記、未記入で有意差が認められた(形態的誤り  $p = .008$ 、特殊音節表記  $p = .044$ 、未記入  $p = .003$ )。

#### D. 考察

辻井・藤田(2008)において、すでに一定の割合で書字に困難を持つ児童が通常学級内に存在することが示されているが、本研究の結果から、観察されても1年生時点である程度許容の範囲である誤反応もあれば、75%タイルが誤りを呈しない誤反応もあることがわかった。すなわ

ち、特殊音節表記以外の誤反応が1年生のこの時期にみられるということが書字障害を検出する上で有効な指標となりうることを示唆された。ただし異なる語を書く、未記入といった誤反応については、集団実施という方法上の問題もあり、この結果からただちに文字想起の問題であるとは結論づけられないことには注意が必要である。一般に文字が乱雑であることが形態の崩れであると認識されがちであるが、乱雑さと形態的誤りとは独立して評定すべきであることも明らかとなった。

また、保育園時の認知課題との関連解析の結果より、音韻認識 2mora 課題、三角形模写課題は多くの誤反応と関連しており、保育園時点でのこれらの課題は全般的な知的発達を示唆しているものと考えられる。一方 3mora の音韻処理はある程度小学校1年生時の書字における音韻的な誤りを予測し、またフロスティック、菱形模写課題は形態的誤りを予測するといえる。これらの方法を更に洗練させることにより、保育園時点で文字の読み書きなど学習面におけるハイリスク児がある程度予測できれば、早期支援や就学時のクラス配置などに有用な情報となりうるものと考えられる。

今回は1年生のひらがな書字について分析したが、今後2年生時点まで縦断的に調査し、カタカナや漢字との関連も検討していく予定である。

#### E. 結論

通常学級における1年生ひらがな書字についてその誤反応の実態が明らかとなった。また、保育園に実施した音韻認識、

視知覚認知などの認知課題によって、ひらがなの学習をある程度予測できることが示された。

#### 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.

・辻井正次・藤田知加子 2008 通常学級における書字習得達成度に関する調査 厚生労働科学研究費補助金（こころの健康科学研究事業）発達障害者の新しい診断・治療法の開発に関する研究 平成19年度総括・分担研究報告書, 143-145.

・辻井正次・藤田知加子 2009 新しいソーシャルスキル・トレーニングを含んだ治療法の開発①通常学級における書字習得達成度に関する調査 厚生労働科学研究費補助金（こころの健康科学研究事業）発達障害者の新しい診断・治療法の開発に関する研究 平成20年度総括・分担研究報告書, 155-159.

・金子真人ら 2007 就学前6歳児における小学校1年ひらがな音読困難児の予測可能性について Rapid Automatized Naming (RAN) 検査を用いて 音声言語医学 48, 210-214.

表1 書字課題の誤反応分類と、それぞれの誤反応の平均値、標準偏差、中央値、四分位

	C特						Gカ	誤反
	A mirror	B形 態	殊表 記	D音 韻	E語 想起	F未記 入	タカ ナ	応合 計
度数	403	403	403	403	403	403	403	403
平均値	.04	.22	.58	.25	.36	1.12	.01	2.588
標準偏差	.213	.586	.867	.646	.645	2.451	.131	3.207
中央値	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	2.000
最小値	0	0	0	0	0	0	0	.00
最大値	2	3	5	4	4	18	2	18.00
パー セン タイ ル	25	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.000
	50	.00	.00	.00	.00	.00	.00	2.000
	75	.00	.00	1.00	.00	1.00	.00	4.000

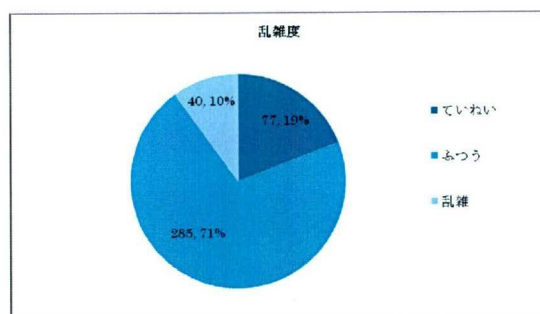
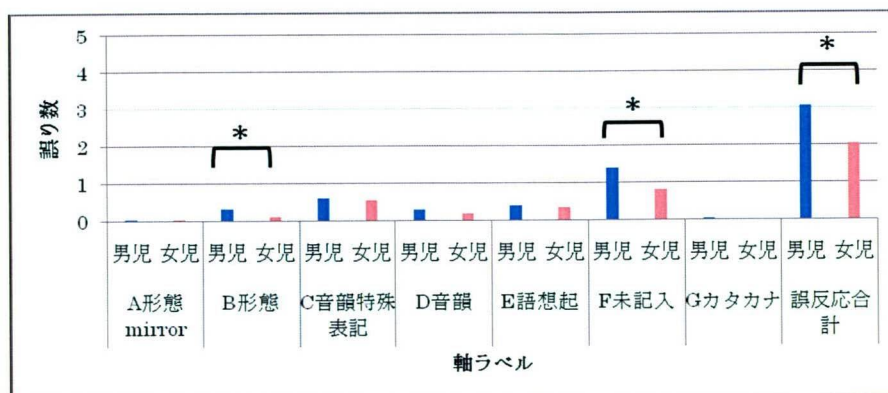


図1 乱雑度評定



\* =  $p < .05$

図2 各語反応の男女差

表2 保育園時の認知課題の各成績と1年生時のひらがなの書字成績の相関係数

		mirror	形態	特殊表記	音韻	語想起	未記入	カタカナ	乱雑度	形態的誤り	音韻的誤り	音形未記入	誤合計
mora 抽出	相関係数	-.115*	-.131**	-.152**	-.230**	-.094	-.230**	-.053	-.261**	-.152**	-.199**	-.292**	-.289**
	有意確率	.021	.008	.002	.000	.060	.000	.291	.000	.002	.000	.000	.000
	N	403	403	403	403	403	403	403	402	403	403	403	403
音削除 2mora 正 答数	相関係数	-.182**	-.102*	-.225**	-.206**	-.086	-.295**	-.006	-.226**	-.164**	-.228**	-.349**	-.334**
	有意確率	.000	.040	.000	.000	.084	.000	.903	.000	.001	.000	.000	.000
	N	403	403	403	403	403	403	403	402	403	403	403	403
音削除 3mora 正 答数	相関係数	-.113*	-.117*	-.214**	-.179**	-.111*	-.304**	.027	-.183**	-.150**	-.229**	-.365**	-.356**
	有意確率	.023	.019	.000	.000	.026	.000	.596	.000	.003	.000	.000	.000
	N	403	403	403	403	403	403	403	402	403	403	403	403
音削除 2mora 平 均	相関係数	-.022	.040	.060	.072	.086	.097	.048	.129*	.036	.068	.117*	.153**
	有意確率	.674	.453	.257	.176	.106	.067	.368	.015	.502	.200	.027	.004
	N	355	355	355	355	355	355	355	355	355	355	355	355
音削除 3mora 平 均	相関係数	-.015	-.085	.131*	.131*	.099	.104	.012	.063	-.080	.164**	.129*	.169**
	有意確率	.800	.141	.024	.024	.087	.072	.843	.277	.171	.004	.026	.003
	N	298	298	298	298	298	298	298	298	298	298	298	298
逆唱 2mora 合 計	相関係数	-.126*	-.106*	-.127*	-.276**	-.120*	-.299**	-.008	-.260**	-.132**	-.179**	-.315**	-.314**
	有意確率	.011	.033	.010	.000	.016	.000	.880	.000	.008	.000	.000	.000
	N	403	403	403	403	403	403	403	402	403	403	403	403
逆唱 3mora 合 計	相関係数	-.045	-.085	-.271**	-.222**	-.098*	-.308**	.013	-.233**	-.094	-.281**	-.380**	-.377**
	有意確率	.363	.087	.000	.000	.050	.000	.791	.000	.059	.000	.000	.000
	N	403	403	403	403	403	403	403	402	403	403	403	403
逆唱 2mora 平 均	相関係数	.079	.017	.182**	.215**	.162**	.188**	-.009	.159**	.043	.244**	.274**	.311**
	有意確率	.135	.742	.000	.000	.002	.000	.871	.002	.413	.000	.000	.000
	N	363	363	363	363	363	363	363	363	363	363	363	363
逆唱 3mora 平 均	相関係数	.079	-.067	.102	.054	.146*	.104	.017	.094	-.036	.125*	.126*	.160**
	有意確率	.178	.249	.079	.357	.012	.076	.771	.106	.540	.032	.030	.006
	N	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295	295
ひらがな 読み正答 数	相関係数	-.129**	-.059	-.171**	-.202**	-.112*	-.324**	.042	-.221**	-.090	-.186**	-.317**	-.321**
	有意確率	.009	.237	.001	.000	.024	.000	.404	.000	.070	.000	.000	.000
	N	403	403	403	403	403	403	403	402	403	403	403	403
ひらがな 選択正答 数	相関係数	-.200**	-.041	-.158**	-.154**	-.041	-.251**	.031	-.199**	-.120*	-.152**	-.249**	-.229**
	有意確率	.000	.412	.001	.002	.407	.000	.531	.000	.016	.002	.000	.000
	N	403	403	403	403	403	403	403	402	403	403	403	403
空間関係 SS	相関係数	-.124*	-.122*	-.172**	-.133**	-.077	-.225**	.021	-.145**	-.162**	-.215**	-.301**	-.283**
	有意確率	.014	.015	.001	.008	.127	.000	.683	.004	.001	.000	.000	.000
	N	394	394	394	394	394	394	394	393	394	394	394	394
空間位置 SS	相関係数	-.055	-.150**	-.257**	-.153**	-.153**	-.177**	-.041	-.165**	-.167**	-.271**	-.309**	-.320**
	有意確率	.271	.003	.000	.002	.002	.000	.415	.001	.001	.000	.000	.000
	N	395	395	395	395	395	395	395	394	395	395	395	395

\*\* =  $p < .01$

厚生労働科学研究補助金（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

新しいソーシャルスキルトレーニングを含んだ治療法の開発の研究  
気分を切り替えるアプローチをめざした

分担研究者	辻井 正次	中京大学現代社会学部
研究協力者	明翫 光宜	東海学院大学人間関係学部
研究協力者	飯田 愛	NPO法人アスペ・エルデの会
	森 一晃	NPO法人アスペ・エルデの会
	堀江 奈央	NPO法人アスペ・エルデの会
	稲生 慧	NPO法人アスペ・エルデの会

**研究要旨**

広汎性発達障害の子どもたちを対象に、認知行動療法の理論に根差し、感情理解とリラクゼーションプログラムを統合した「気分を切り替える」プログラムを作成・実施し、その効果を検討した。その結果、スペンス不安尺度の下位尺度得点である“社会不安”得点と“パニック発作”得点において、プログラム実施後に有意な低下がみられた。一部不安尺度のなかでは、プログラムの進行とともに感情への気付きが生まれ、逆に上昇する下位尺度もみられた。短期限定でなく持続的なプログラム実施による効果やプログラム内容の洗練は今後の課題である。

**A. 研究目的**

高機能広汎性発達障害（以下、HFPDDとする）を抱える子ども達の支援として、必要なスキルトレーニングとして感情のコントロールスキルプログラムがある。これは、従来アンガーマネージメント（怒りのマネージメント）、アンザイアティマネージメント（不安のマネージメント）として認知行動療法の分野で発展し、多くの対象に実施され、成果を挙げている。現在、どのような技法が感情のコントロールプログラ

ムに含まれ、発達障害臨床への適用にどんな工夫が必要かについての展望は、明翫（印刷中）で詳しく行っているのでもちら参照されたい。

さて、感情野のコントロールの治療プログラムは、発達障害臨床の分野でも注目され、日本でも実施・報告され始めている（吉橋・宮地・神谷・永田・辻井，2008）。このように主に定型発達児のストレスマネージメント教育の中から発展した感情のコントロールスキルプログラムであるが、いざ

HFPDD の子ども達にプログラムを施行することには困難さがみられる。それは例えば以下のような点である。

- ① 子ども達がこのプログラムで「何を身につけられるのかイメージしにくい。
- ② 感情のコントロールを行う前提となる「気分は変えられる」、「不安は下げられる」という理解をもっていない子どもが多い。
- ③ 感情理解では、大まかな感情の定義を学べるが、感情の段階付けが難しい。つまり、0点から10点の間でどのくらいかを聞いても数字に置き換えて表現することがむずかしい。
- ④ 不安や怒りの感情について学んでいる最中に、いわゆるタイムスリップ現象が起き、感情の段階付けの難しさとも重なり、情緒的に不安定になることが多い。
- ⑤ リラクゼーションの技法を学ぶことが出来るが、いつどこで使用したらいいのかわからず、実際の場面で使用できない場合が多い。

これらの問題点を踏まえ HFPDD 児に合った様々な工夫が求められることであるといえよう。そこで筆者らは、神谷ら (2007)、吉橋ら (2008) の実践報告から、感情のコントロールスキルプログラムについて改良を重ね、感情のコントロールスキルを「より導入しやすく」、「理解しやすく」学ぶためにいくつかの工夫を取り込んで介入を試みた。

## B. 研究方法

### - 1. プログラムの作成

まず臨床心理士など専門家数名により試

作プログラムを作成して HFPDD 児に実施し、その結果や反応などから修正したものを踏まえて最終的なプログラム開発へとつなげることにした。本報告では本プログラムの実施内容と効果に関する報告を行う。

### - 2. プログラムの実施時期と対象

試作プログラムは2009年(平成21年)8月にNPO法人アスペ・エルデの会主催の宿泊形式の合宿にて、1セッション2時間程度で3日間行った。プログラム参加者、小学生4名、中学生3名で実施し、子どもの特性に応じて2グループに分けた。本プログラムは2009年(平成21年)11月、小学生8名、中学生4名に実施した。最終プログラム対象者詳しい属性はTable1に示す。

### - 3. プログラムの内容

感情のコントロールプログラム(宮地ら、2008)の反省点を踏まえ、筆者らでプログラムの内容を検討した。

#### (1) 気分は変えられることの学習

一般的に感情をコントロールする際に、我々は自然に気持ちや認知、焦点を移動させることでコントロールや気分転換を図っているが、HFPDDの心理学研究から視点の切り替えの難しさが明らかになっている。感情をコントロールする際には、気持ちの切り替えや視点の切り替えが求められるので、そのことに対して平易な説明が必要であると感じられた。

気分は「変わりやすいもの」、「変わりにくいもの」があることをワークブック形式で理解することを導入した。

気分への気づきを促す枠組みとして、すでに感情コントロールスキルプログラムで

も取り上げられ、気分に関連する形で変わりやすいという前提がある「身体感覚（呼吸・筋緊張）」、「認知・考え」、「気持ち」を採用した。

心理教育のセッションでは、先の「身体感覚（呼吸・筋緊張）」、「認知・考え」、「気持ち」などを用いながら「変わりやすいもの」は「自分で変えられる」というリフレームを促すレクチャーを行った。例えば、空腹や喉の渇きとその解消などを例示しながら、「お腹すいたらご飯を食べるのと同じように、嫌な気分のときは楽しい気分に変えられるということ」を重要なテーマとして据えた。また、気分を変える体験のメタファーとして「テレビを見るときを思い浮かべてごらん。そしてあなたがチャンネルを持っています。嫌なテレビ番組があるときどうする？楽しいテレビ番組に変えるよね？それと同じだよ。」などと説明した。これらのレクチャーを踏まえ、切り替える手段としていくつかのリラクゼーション技法の実習を導入した。

## （２）イメージ技法

リラクゼーション技法は、一般的に用いられるものとして呼吸法と筋弛緩法を思い浮かべることが多い。身体感覚に直接的に働きかける方法とは違ったアプローチとして有効な方法としてイメージを用いる方法である。HFPDD 児のリラクゼーションにイメージやファンタジーを用いることが有効性は報告されている（小泉 2009）。

本研究では、筆者（明翫）が EMDR (Shapiro, 1995) の技法の 1 つである「心の安全な場所」を参考に作成した。この技法は、イメージ体験を通して安全なイメージをクライ

アントに創造していくプロセスである。筆者（明翫）の経験上、HFPDD 児が安全なイメージを自分で作り上げていくのには単独では困難であり、治療者の支援を必要とする。そこで、修正点として安全なイメージからは離れるが、「あなたが誰にも邪魔をされずに、好きなことを好きなことだけ行っている場面をイメージしてください」と教示した。子ども達が、楽しいイメージを思い浮かんだら、両側刺激をゆっくり加えるのであるが、セルフコントロール技法を身につけることを意識して、自分自身でタッピングを行うバタフライハグ（市井, 2007）を教えて実習した。時には、不器用の問題からうまくバタフライハグ出来ない子どもについては、筆者（明翫）が眼球運動、又は手の甲のタッピングを行った。

安全な場所の前後に、「今はどんな気持ちかな？」と確認して、タッピングの後に気持ちを聞いて「楽しい」、「良い感じ」と報告を受けると、「ホラ、気分が切り替わったでしょ。」と確認し、「それと一緒に」と両側刺激を加えることで肯定的感情を強化した。またこのセッションについて、抵抗を示す子どももいた。理由を聞くと、「だってボクもそれやっているもん」と言う。治療者が「だまされたと思ってやってみてごらん」とバタフライハグを教えると、「ああ、いいね」という感想が聞かれた。

## － 4. プログラムの評価

プログラム実施前後で子どもの様子の変化を調べるため、2 つの調査をおこなった。特に対象とする気分として、“不安”を取り上げた。不安に関しては MAS [顛在化不安尺度] のような不安を一元的にとらえたもの



もあるが、今回は不安を多元的な感情としてとらえ直し、6つの側面から多面的に子ども自身が自分の不安を評定することができる“日本語版 SCAS（スペンス児童用不安尺度）（石川・大田・坂野，2001）”を用いた。自動思考の尺度として、自己陳述尺度（石川・坂野，2005）を使用した。プログラム実施の効果を測定するために、プレ（プログラム実施前）とポスト（プログラム実施後）の2回調査を行った。

（倫理面への配慮）

プログラム実施に当たっては、守秘義務をもつ専門家がおこなった。またプログラム効果の分析の際には、個人が特定とされる情報と対象とせず、プログラム前後の評定の数値、およびワークブックに記入された内容のみを分析の対象とした。

### C. 結果

スペンス不安尺度について、プログラム効果を検討した。スペンス不安尺度においてプレ評価とポスト評価で対応のある T 検定を実施した。尺度全体の合計得点では有意差はみられなかった（Figure 1 参照）。一方、保護者などから離れることに強い不安を喚起させられる“分離不安得点”、不安によって喚起される強迫症状の程度を示す“強迫得点”、特定の恐怖症を示す“特定の恐怖”、全般的な不安傾向をしめす“全般性不安得点”に関して、有意なスコアの低下はみられなかった。

対人場面での不安である“社会不安得点”において、有意な得点の低下がみられた（ $t = 2.22, p < .05$ ）。また、不安に伴った身体的症状・パニック症状を示す“パニック発

作得点”において、プログラム実施後に有意な低下がみられた（ $t = 1.89, p < .05$ ）。各下位得点の推移を Figure 2 に示す。

自己陳述尺度においてプレ評価とポスト評価で対応のある T 検定を実施した。ポジティブ得点、ネガティブ得点、ともに有意な変化はみられなかった。

### D. 考察

プログラム実施前後により、自己陳述尺度において変化はみられなかったものの、スペンス不安尺度に関して、下位尺度毎に変化がみられた。突発的なとらえどころのない不安に起因する“パニック発作”や、対人場面での不安を意味する“社会不安”が下がったことは、本報告のプログラムに一定の効果があったと考えることができる。“パニック発作”得点の低下は、実施前はとらえどころのない不安が身体感覚を用いることでより掴みどころあるものとして子どもに体験され、呼吸法や筋弛緩法で不安をコントロール出来るという感覚（主体的なコントロール感覚）を持てたのであろうと考えられる。“社会不安”得点の低下には、グループという社会不安が喚起されやすい中で、気分は変えられるという枠組みでリラクゼーション技法を獲得するというセッティングやセミソーシャルな集団力動が、子どもが社会不安に対するコントロール感覚の獲得に有効に作用したと考えることができる。

一方で、全般性不安の項目が逆に高くなっている。これは感情理解のセッションを通じ不安という感情とその身体感覚を具体的に学習したため、それまでにはなかった不安に対する感受性が高くなったためと推

察される。“単一性の恐怖得点”においても統計的な有意性はみられなかったが上昇がみられている。これも“全般性不安”と同様の感受性の亢進だと考えられる。このように不安感情への気づきが亢進されることが、PDD 児の長期的なメンタルヘルスにどのような影響を及ぼすか、ということに関しては、本プログラムのような短期の回数限定のセッションのみならず、中期もしくは持続的なプログラムの中で検証していく必要がある。また、本報告のような短期のプログラムに関しても、PDD 児の感情体験に対する継続的な追跡検証は今後の課題である。

他のスキルトレーニングのプログラムと比べても、実施するセッションの回数、取り上げる気持ちの種類、治療技法、子どもたちの感情体験やセッションを通じた変化に対する持続的モニタリング、ネガティブな情緒体験に対する対応、など、プログラム運営上の留意点に関しては継続的な検討がもとめられるであろう。

## E. 結論

認知行動療法の理論に根差し、感情理解とリラクゼーションプログラムを統合した「気分を切り替える」プログラムを作成し、広汎性発達障害の子どもたちを対象に実施して、その効果を検討したところ、スペンス不安尺度の下位尺度得点である“社会不安”得点と“パニック発作”得点において、プログラム実施後に低下がみられた。一部不安尺度のなかでは、プログラムの進行とともに感情への気づきが生まれ、逆に上昇する下位尺度もみられた。短期限定でなく持続的なプログラム実施による効果やプロ

グラム内容の洗練は今後の課題である。

## F. 健康危険情報

特になし

### 文献

- ・市井雅哉 (2007) 感情をコントロールする：肯定的な記憶の活かし方. 児童心理臨時増刊 2月号, 74-81.
- ・石川信一・大田亮介・坂野雄二 (2001) 日本語版 SCAS (スペンス児童用不安尺度) 作成の試み. 早稲田臨床心理学研究 1, 75-84.
- ・石川信一・坂野雄二 (2005) 児童における自己陳述と不安症状の関連. 行動療法研究, 31, 45-57.
- ・神谷美里・吉橋由香・宮地泰士・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.
- ・小泉晋一 (2009) ほどほどのリラックス. 児童心理, 63(18), 43-48.
- ・宮地泰士・神谷美里・吉橋由香・野村香代・辻井正次 (2009) 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 48(4): 367-372,
- ・明翫光宜 (印刷中) 感情のコントロールスキルプログラム研究の展望：発達障害への適用に向けて. 東海学院大学紀要 3(29).
- ・Shapiro, F. (1995) Eye Movement Desensitization and Reprocessing. Basic Principles, Protocols and Procedures (市井雅哉監訳 2004 外傷記憶を処理する心理療法. 二瓶社).
- ・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, 48(1), 59-69.

Table1 ”気分は変えられる”プログラム参加メンバーの属性

グループ	診断名	年齢	所属級	学年	WISC-III (FIQ/VIQ/PIQ)		
小学生	1 アスペルガー症候群	10歳	通常	小4	115	128	97
	2 特定不能の広汎性発達障害	10歳	通常	小4	110	116	100
	3 非定型自閉症	11歳	特別支援級	小5	60	74	53
	4 アスペルガー障害	11歳	通常	小5	104	103	104
	5 自閉症	10歳	通常	小5	90	91	92
	6 アスペルガー障害	10歳	通常	小4	101	123	78
	7 アスペルガー障害	11歳	通常	小5	115	105	124
	8 アスペルガー障害	12歳	通常	小6	84	68	104
中学生	9 自閉症	15歳	特別支援級	中3	64	61	75
	10 アスペルガー症候群	11歳	通常	小5	96	104	89
	11 アスペルガー症候群	13歳	通常	中1	96	94	100
	12 軽度精神遅滞、アスペルガー症候群	14歳	特別支援級	中2	50	62	47

Table2 スpens不安尺度のプレ・ポスト比較

		平均値	標準偏差	t 値	有意確率
全体	プレ評価点	23.92	13.91	0.11	n.s.
	ポスト評価点	23.67	16.64		
分離不安	プレ評価点	3.75	4.58	0.07	n.s.
	ポスト評価点	3.67	3.39		
社会不安	プレ評価点	5.00	4.47	2.22	p<0.05
	ポスト評価点	3.33	4.01		
強迫	プレ評価点	3.67	3.31	0.24	n.s.
	ポスト評価点	3.50	2.50		
パニック発作	プレ評価点	2.58	3.32	1.89	p<0.05
	ポスト評価点	1.67	3.37		
特定の恐怖	プレ評価点	5.42	3.92	-1.15	n.s.
	ポスト評価点	6.17	4.78		
全般性不安	プレ評価点	3.17	2.12	-1.77	n.s.
	ポスト評価点	5.33	3.94		

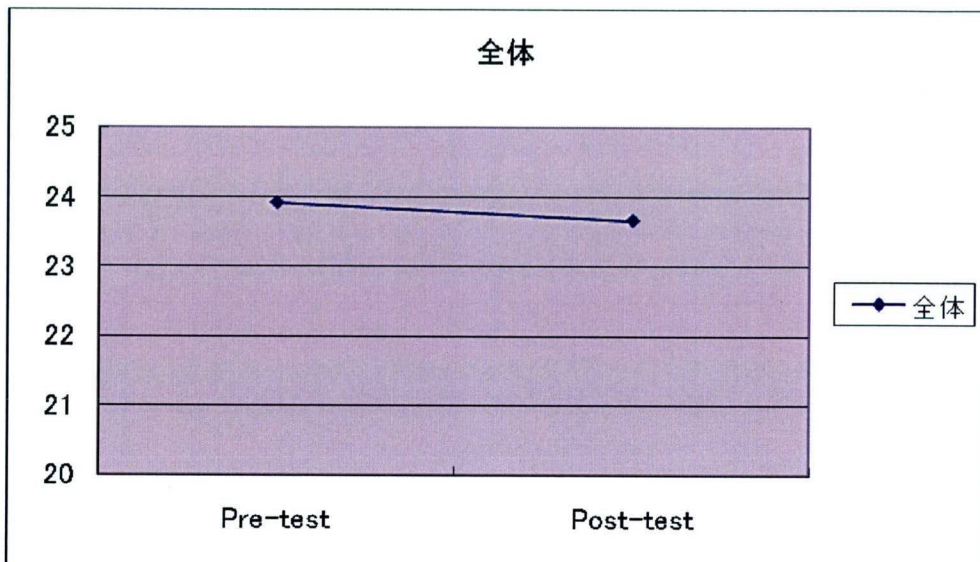


Figure1 スペンス不安尺度の全体得点のプレ・ポスト比較

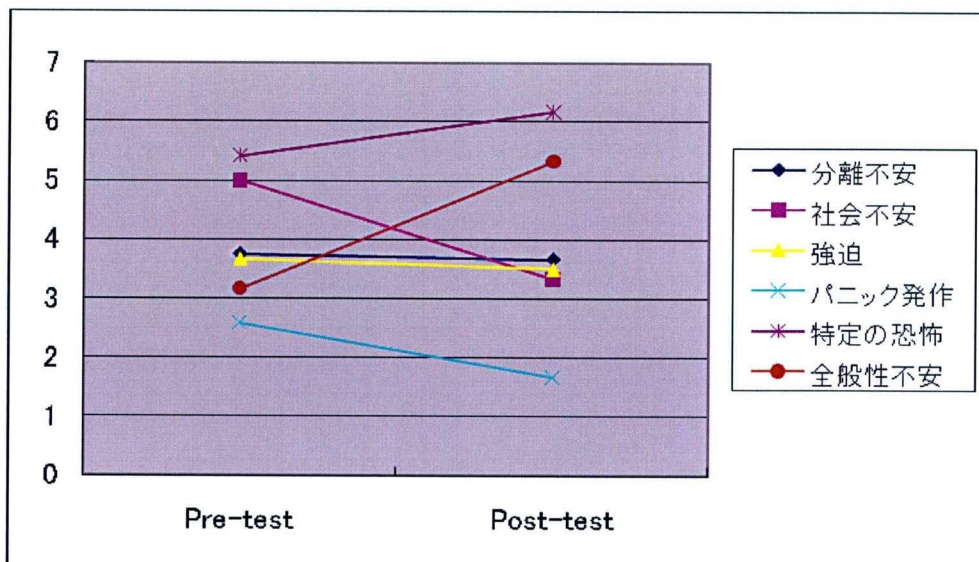


Figure 2 スペンス不安尺度のプレ・ポスト比較

Table3 自己陳述尺度のプレ・ポスト比較

		平均値	標準偏差	t 値	有意確率
ポジティブ	プレ評価点	43.62	7.71	-1.15	n.s.
	ポスト評価点	46.46	8.28		
ネガティブ	プレ評価点	20.62	10.80	-0.07	n.s.
	ポスト評価点	20.85	11.75		

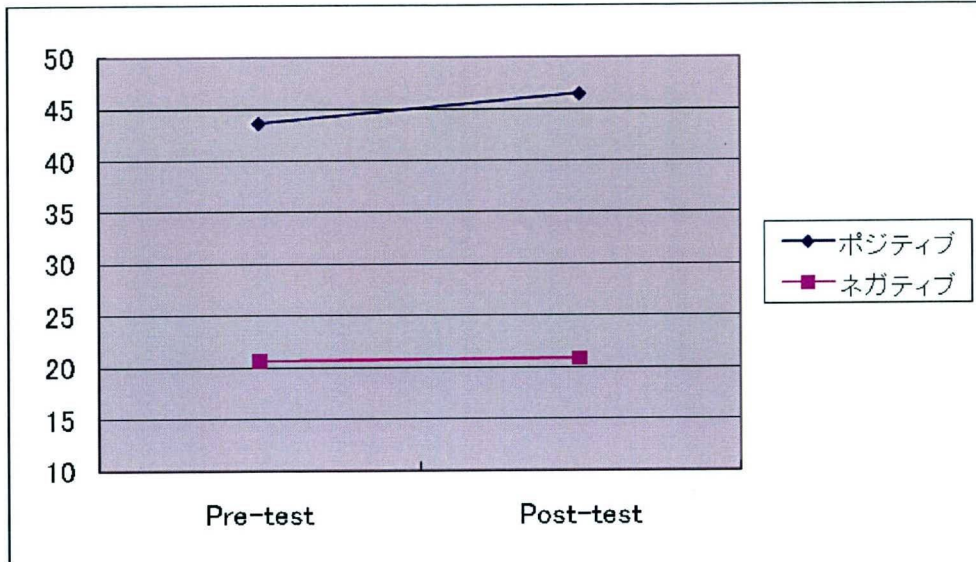


Figure3 自己陳述尺度のプレ・ポスト得点比較

（主任研究者 奥山眞紀子）

分担研究報告書

① 新しいソーシャルスキルトレーニングを含んだ治療法の開発  
高機能発達障害児の双方向コミュニケーションに対するプログラムの作成の試み

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	中島 俊思	子どものこころの発達研究センター特任助教
	水間 宗幸	九州看護福祉大学
	田ノ岡志保	NPO法人アスペ・エルデの会
	岩崎 美佳	NPO法人アスペ・エルデの会
	重富 彩香	NPO法人アスペ・エルデの会

**研究要旨**

「双方向コミュニケーション」についての体験的理解、基礎態度スキル、ソーシャル場面での声かけスキルなどの獲得を主たる目的としてプログラムを作成し、広汎性発達障害児に実施してその効果を検討した。実施した結果、特に小学生グループに関しては、基礎態度スキル、ソーシャルスキル双方において、中学生グループに関してはグループ実施前の評価から天井効果が顕著にみられ、本プログラムが小学生児童の方に適していることが明らかになった。対象年齢に応じたグループ内容の調整や工夫などは、今後の課題である。

**A. 研究目的**

広汎性発達障害の支援を進めるに当たっては、さまざまなスキルトレーニングを子どもの発達や課題に応じて提供していくことが求められる。言語スキルに関しては、言語の形成（すなわち音声の産出のような音韻論的スキルや文法）や、内容（すなわち、語彙、統語と関連する意味論的スキル・統語スキル）に加えて、コミュニケーションを目的として言語が用いられる“語用”スキルがあげられる。高機能広汎性発達障害（以下 HFPDD）の子どもたちは、記憶力の高さや定式化・構造化された思考に関しては卓越した能力を示すことも多いことから、

音韻論的スキル、統語的スキル、意味論的スキルは定型よりも平均以上の能力を備えていることがあり得ることが報告されている。ある一定の秩序に従って正確に文章を構築することや、物事や概念の意味を正確に理解し記憶することの優秀さがみられる一方で、役割を交換することや、挨拶をすること、会話のトピックを維持したりするといった、語用のスキルには苦心することが多い。語用における言語面での欠陥は大人や同世代との直接的なやり取りから起こるため、そのまま誹謗的となりやすい（hea Paul, Kaithlyn P. Wilson 2009）。この様な HFPDD 児者の語用スキルにおける

躓きの主な要因として、“コミュニケーションの双方向性”があげられる。先の音韻論スキル、意味論スキル、統語スキルなどは、個人の学習や経験などによりある程度蓄積できるという点で一方向的なコミュニケーションである。一方で“語用スキル”に会話や他者との間で展開する“双方向的コミュニケーション”である。

HFPDD 児者の双方向的コミュニケーションにおける苦手さに関しては、自閉症の概念が生まれた時にさかのぼってから現在まで、多くの報告がされてきた。対人コミュニケーションスキルの躓きは、自閉性障害の診断の中軸となる3つの状態の内の一つである。彼らは、他者の発する視線などのシグナルを読み取りコミュニケーションのきっかけとして用いることや、自らシグナルを発することに生来の苦手さがあり、視線のあいにくさや指さしを用いることの少なさはASDの子どもたちの乳幼児期を特徴づける。もともとの苦手さに起因する失敗体験がさらなる苦手意識をうみ、コミュニケーション場面を回避することでさらなる習得の機会を奪い失敗体験を助長するという悪循環が繰り返される。これはコミュニケーションにおける“双方向性”の本質であり、“双方向コミュニケーション”自体が本人の動機や主体性に大きく依存しており、さらに他者とのポジティブな情緒体験がフィードバックとして機能するといった、自己と他者と経験が相互的に影響しあうという円環型システムによって展開している点があげられる。

本研究では、コミュニケーションの双方向性に着目し、短期間のスキルトレーニングプログラムを開発し、その効果を検証す

ることを目的とする。

## B. 研究方法

### -1. プログラムの作成

NPO 法人、アスペ・エルデの会が主催する「日間賀島合宿」にて実施される3日間のスキルトレーニングプログラムに向けて、試作プログラムを作成した。HFを含むPDD児に実施し、その結果や反応などから修正したものを踏まえ、最終プログラムを開発へした。専門家数名が試作プログラムを作成した。試作プログラム実施時は合宿運営上の都合から、中学生グループのみ3日の予定のうち2日分のプログラム実施となったため、試作プログラムに関する効果測定はおこなわなかった。

### -2. 対象

特定非営利活動法人アスペ・エルデの会に所属するPDD児を対象とした。試作プログラムは2グループで実施し、小学生グループ8名、中学生グループ8名が参加した。最終プログラムは試作プログラム同様、小学生グループ5名（うち女兒1名）、中学生グループ中学生グループ3名が参加した。最終プログラムの参加者の概要を表1に示す。

### -3. プログラム内容と実施

#### ①プログラムの内容

“双方向コミュニケーション”に該当する行動は幅広くいくつものステージがあり、その発達時点や個人の実性によってターゲットとなるスキルは大きく異なる。あるトピックに添って会話を維持する、パートナーの課題に関心をしめす、パートナーに失



礼にならないように話題を独占しない、といったより高度なものから役割交換を行う、必要な情報をえる、声量・ピッチ・向きなどふさわしい態度をとる、など、基礎的なものまでを含む。本研究のスキルトレーニングの対象となる子どもたちは、小学生や中学生で占められているため、本プログラムをまずは“双方向コミュニケーション”の初期段階として位置づけ、コミュニケーションの基礎的態度を身につけることからスタートし、次段階としてメンバー同士の自己紹介、最終段階では、現実場面で店員への声かけができるなどの具体的なソーシャル場面を設定することで、対応スキルを身につけることをプログラムの目標として設定した。3日間のプログラムの概要を表2に示す。これらの内容はプログラム用に作成したワークブックを用いて進めた。プログラムの進行は各グループ1名の指導者（臨床心理士）が行い、各児童には担当のボランティアスタッフがついた。

## ② 評価

最終プログラムの効果測定として、実施前後で子どもの様子の変化を調べるため、コミュニケーションスキルの評価を行った。評価に関しては、子ども、スタッフ、保護者の3つの視点から評価を行った。子どもの評価は、お使いを頼まれお店にいった、という実際場面を設定し、基礎態度と店員とのやりとりに関して問うた10項目の記述式の質問を設け、内容を4段階で評価した。質問内容と記述内容に対する評価基準を表に示す。スタッフ、保護者に関しては、子ども評価と同様の質問内容の8項目から評価を行った。子ども評価と、スタッフ評

定に関しては、プログラム実施前、実施後、一ヶ月後の3時点での評価をおこなった。保護者に関しては、プログラム実施前、実施後の2時点での評価を行った。また、保護者に関しては保護者に対する態度と保護者以外の他者に対する態度の2軸から評価した。

### （倫理面の配慮）

プログラム実施にあたっては、守秘義務をもつ専門家が行った。また、プログラム効果の分析の際には、個人が特定される情報を対象とせず、プログラム前後の評価の数値、および評価シートに記入された記述内容が数量化された数値のみを分析の対象とした。

## C. 研究結果

### —1. グループ全体における結果

グループ全体におけるプログラム効果をみるために分析を行った。スタッフ評価と自己記述評価の合計得点・基礎態度得点・ソーシャル場面得点に関して、プレ評価・ポスト評価・一ヶ月後評価の3時点で、対応のある一元配置分散分析をおこなった（表4参照）。母親評価（対家族、対他者）のみプレ評価・ポスト評価の2時点で対応のあるt検定を行った（表5参照）。

スタッフ評価では、基礎態度得点の上昇には有意傾向（ $p < .10$ ）がみられた。ソーシャル場面得点においては有意な上昇がみられ、下位検定では、ポスト評価・一ヶ月後評価が双方ともにプレ評価よりも有意に高いことがみられた。自己記述評価では、合計得点において有意な上昇がみられ、下位検定では、ポスト評価・一ヶ月後評価が

双方ともにプレ評価よりも有意に高いことがみられた。基礎態度得点の上昇は有意傾向 ( $p < .10$ ) がみられた。母親評価では、対家族・対他者ともに、合計得点、基礎態度得点、ソーシャル場面得点すべてにおいて、有意な得点の上昇がみられた。

### 一 2. 小学生グループにおける結果

小学生グループでプログラム効果をみるために分析を行った。スタッフ評価と自己記述の合計得点・基礎態度得点・ソーシャル場面得点に関して、プレ評価・ポスト評価・一ヶ月後評価の3時点で、対応のある一元配置分散分析をおこなった(表6参照)。母親評価(対家族、対他者)のみプレ評価・ポスト評価の2時点で対応のあるt検定を行った(表7参照)。スタッフ評価では、合計得点において上昇に有意傾向 ( $p < .10$ ) がみられた。ソーシャル場面得点では有意な上昇がみられ、下位検定では、ポスト評価・一ヶ月後評価が双方ともにプレ評価よりも有意にたかいことがみられた。母親評価では、対家族の基礎態度得点以外、得点すべてにおいて、有意な得点の上昇がみられた。

### 一 3. 中学生グループにおける結果

中学生グループでプログラム効果をみるために分析を行った。スタッフ評価と自己記述の合計得点・基礎態度得点・ソーシャル場面得点に関してして、プレ評価・ポスト評価・一ヶ月後評価の3時点で、対応のある一元配置分散分析をおこなった(表8参照)。スタッフ評価、自己記述評価のすべてにおいて、有意な上昇はみられなかった。母親評価(対家族、対他者)のみプレ評価・

ポスト評価の2時点で対応のあるt検定を行った(表9参照)。スタッフ評価、自己記述評価では、すべての比較において有意な上昇はみられなかった。母親評価では、対家族の基礎態度得点のみ有意な得点の上昇が見られた、家族の合計得点、対他者の合計合計得点、基礎的態度得点において得点の上昇に有意傾向 ( $p < .10$ ) がみられた。

## D. 考察

### ① グループ別にみたプログラム効果

今回実施した“双方向コミュニケーションプログラム”では、グループ全体でもプログラム実施による持続的な効果もみられた。グループ別では、特に小学生グループに有効に作用していた。このことはプログラム内容がコミュニケーションの発達ステージの基礎的な部分に根ざしていることを改めて示しているといえる。スタッフ評価によるソーシャル場面得点の有意な上昇、自己記述得点の上昇に有意傾向がみられたことは、プログラムを通じたスキルの獲得と維持に一定の効果があつたことと推察することができる。中学生グループの自己評価、スタッフ評価などに関してはプログラム実施前から、小学生グループにくらべてほぼフルスコアに近い高い評価点を示しており、声の大きさ、速さ、聞く態度、といった基礎的態度や、店員への声のかけ方や応答などソーシャル場面でも、知識や態度として、スキルをすでに獲得していることが窺い知れる。また、小学生グループに比べて中学生グループでは参加人数が少なかったこともあり、中学生を対象としたプログラム効果の検討は今後の課題である。

### ② プログラム内容・実施について

上述したように、本研究のプログラム内容は、広汎性発達障害児の小学生クラスのコミュニケーションスキルの獲得に有効であることが見込まれた。今回のプログラムでは中学生グループには際立った有効性はみられず、むしろ獲得済みのスキルの復習に終始していたようである。今後は今回のプログラム内容を踏まえ、より自由度の高い双方向コミュニケーションとして、会話におけるトピックの提示、マナー、役割交換などをターゲットとしたプログラム開発もとめられるであろう。

### ③ 評価方法について

コミュニケーションプログラムの評価に関して、本人による自己記述、プログラム担当のスタッフによる評価、母親による日常場面における評価、の3視点から実施した。自己記述、スタッフ評価に関しては、プレ評価、ポスト評価、1ヶ月評価の3時点において評定しているが、母親評価に関しては、プレ評価とポスト評価のみの2点であり、全体的に有意な上昇がみられたものの慎重な解釈が必要であろう。また評価内容はプログラムを通じた基礎的知識・態度などのスキルに限定されており、異なった側面としてコミュニケーションへの積極性や志向性などへの汎化を評価することが求められよう。

### E. 結論

結果から、コミュニケーションにおける基礎的態度やソーシャル場面でのスキル獲得を目的とした短期プログラムは、特に小学生グループにおいて有効であることが明らかになった。ただし、中学生グループに関しては天井効果がみられ、難易度を上げ

たプログラム内容の開発や、コミュニケーションスキルの獲得や積極性・志向性などの評価に関して、さらなる開発を行っていくことが求められる。

### 参考文献

Pheal Paul & Kaitlynn P. Willson (2009) Assessing Speech, Language, and Communication in Autism Spectrum Disorder. *Assessment of Autism Spectrum Disorder* p171-208. The Guilford Press. New York.

### F. 健康危険情報

特になし

### G. 研究発表

1) 田ノ岡志保 2010 「第6回 コミュニケーションのやり取りを知る」 『特集 子どもたちの「できること」を伸ばす—発達障害児のスキルトレーニングの実践』 こころの科学 151号 日本評論社

表1 "双方向コミュニケーション"プログラム参加メンバーの属性

グループ	診断名	年齢	所属級	学年	WISC-III (FIQ/VIQ/PIQ)		
小学生	1 自閉症	9歳	通常	小3	108	97	118
	2	7歳	通常	小2	90	101	79
	3 アスペルガー障害	10歳	特別支援	小5	90	86	97
	4 アスペルガー障害	9歳	通常	小3	52	60	54
	5 アスペルガー障害	9歳	通常	小3	111	123	96
中学生	6 アスペルガー障害	13歳	情緒(通級)	中2	田中ビネー IQ128		
	7 自閉症	14歳	通常	中3	107	104	109
	8 高機能自閉症	14歳	弱視学級	中2	96	104	89

表2 "双方向コミュニケーション"プログラムの概要

内容	ねらい
1日目 自己紹介	声の大きさ、速さなど、コミュニケーションの基礎態度の
2日目 質問大会	基礎態度を踏まえ、尋ね方・答え方のマナーの会得
3日目 シナリオ劇	店員への質問など実際のな日常でのやりとりの実践

表3 評価項目(スタッフ・親共通 4段階評定)

カテゴリー	項目内容
基礎的態度	話すときの身体の向きは適切である。
	話すときのスピードは適切である。
	話すときの声の大きさは適切である。
対処行動	大人の話をきいているときの、態度が適切である。
	大人の相手に尋ねたいことがあるときの声のかけ方が適切である。
	相手が今話すだけの時間がない時の、対応が適切である。
	相手の言っていることがよくわからなかったときの、声のかけ方が適切である。
	相手の話がおわったあとの、声のかけ方が適切である。

表4 グループ全体における分散分析の結果

	プレ評価		ポスト評価		1ヶ月後評価		F	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
スタッフ								
合計得点	23.25	6.56	25.63	4.75	26.00	3.38	2.88	
基礎態度得点	12.88	2.85	13.25	2.19	13.13	1.96	0.19	†
ソーシャル場面得点	10.38	4.10	12.38	2.67	12.88	1.64	5.77	* プレ<ポスト プレ<1ヶ月後
自己記述								
合計得点	28.88	9.82	32.88	7.24	33.50	5.68	6.12	* プレ<ポスト プレ<1ヶ月後
基礎態度得点	16.50	6.63	18.75	5.47	19.00	5.13	4.86	†
ソーシャル場面得点	12.38	4.00	14.13	2.17	14.50	1.77	2.66	

† p<.10, \*p<.05