

図5 状況④ 選択した表情画(%)

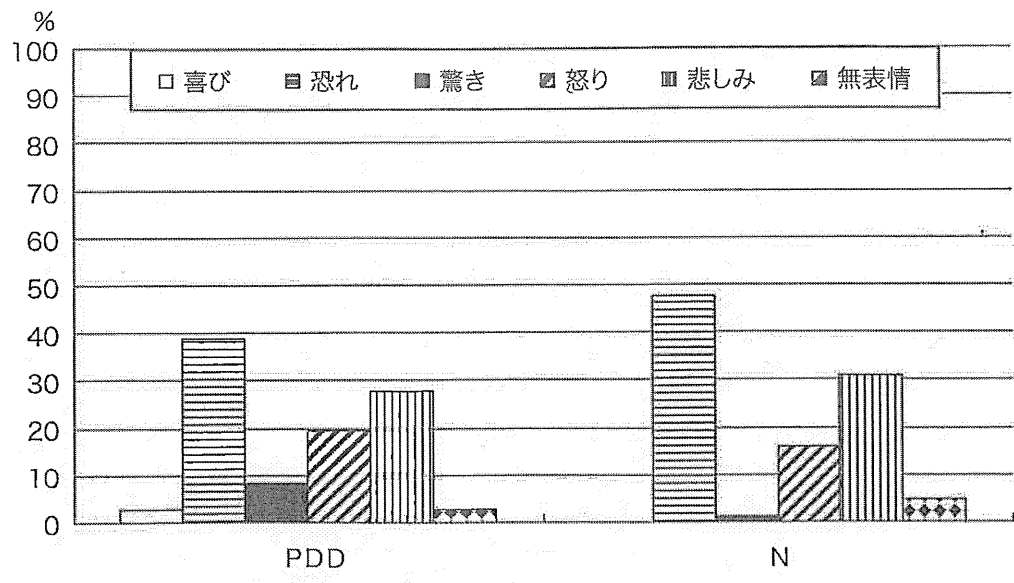


図6 状況⑤ 選択した表情画(%)

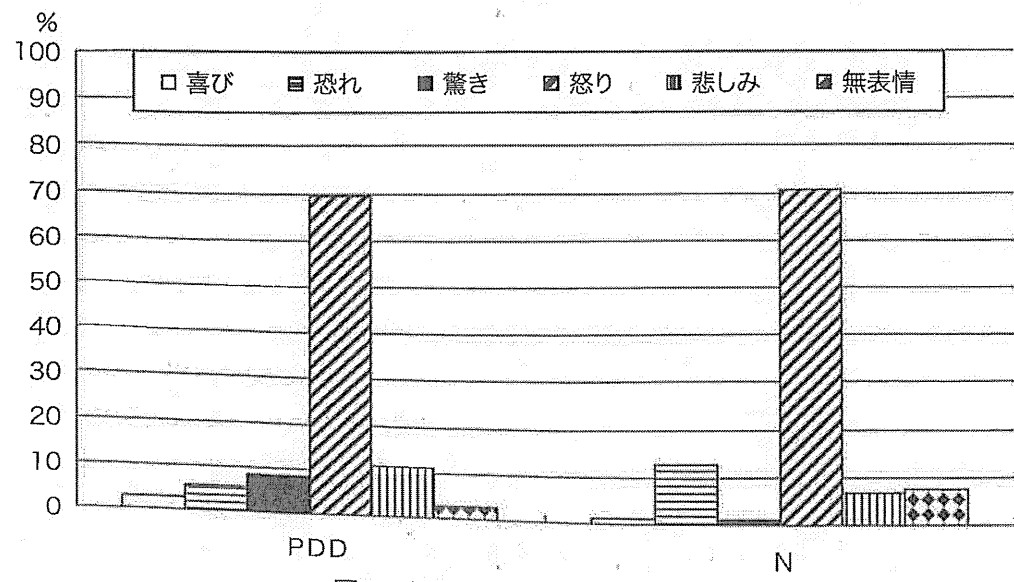


図7 状況⑥ 選択した表情画

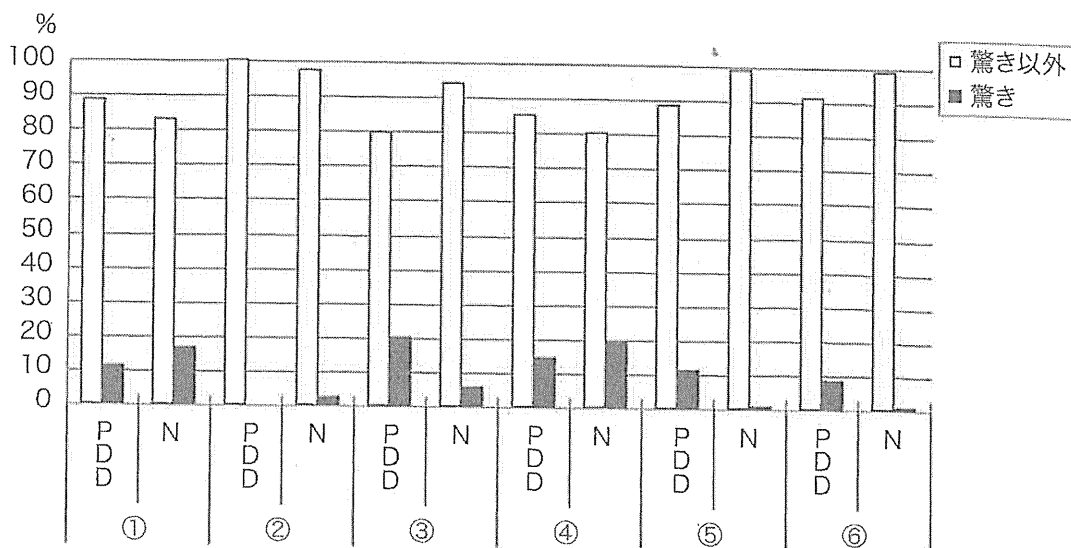


図8 状況文ごとの驚きとそれ以外の表情画の選択(%)

表3 怒りの表情の選択

群	学年	怒りの表情の選択数		②⑥以外での怒りの表情の選択数	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
PDD	3	0.57	0.79	1.57	1.62
	4	0.29	0.49	2.14	0.69
	5	0.00	0.00	1.33	0.71
	6	0.20	0.45	1.40	0.89
N	3	0.15	0.36	1.41	0.84
	4	0.14	0.35	1.42	0.88
	5	0.19	0.40	1.22	0.85
	6	0.26	0.44	1.26	0.66

図8に示した。フィッシャーの直接確率計算を行った結果、群の要因は、状況③、⑤、⑥において有意だった(両側検定: $p = .04, .03, .03$)。つまり、状況③、⑤、⑥で、N群に比べ、PDD群の方が「驚き」の表情を選択する傾向が高いことが示された。

4. 「怒り」の表情の選択およびAQとの関連

まず、全状況文において、「怒り」の表情を選択した数を合計し、学年×群の2要因分散分析を行った結果、交互作用および主効果は有意ではなかった。ここでさらに、「怒り」の感情が喚起されると想定される条件文②と⑥以外で「怒り」の表情を選択した数について検討した。学年×群の2要因分散分析を行った結果、交互作用

に有意な傾向がみられた($F(3,152) = 2.48, p < .10$)ため、単純主効果の検定を行った。その結果、「怒り」の表情の選択は3年生の方が5年生より多く、また、3年生において、PDD群の方がN群より多かった($p < .05$)。全状況文および状況文②と⑥以外で「怒り」を選択した数の平均と標準偏差を表3に示す。

また、AQの得点について、学年×群の2要因分散分析を行った結果、交互作用、主効果ともに有意ではなかった。次に、AQの得点と「怒り」の表情の選択数との相互相関を検討した。有意確率を検定した結果、N群は、「怒り」の表情の選択した数とAQの得点の低さが逆相関($r = -.193, p < .05$)を示した。すなわち、「怒り」の表情をし

表4 AQ得点

群	学年	平均値	標準偏差
PDD	3	54.43	11.43
	4	58.43	10.33
	5	55.00	13.49
	6	61.60	16.23
N	3	59.85	10.24
	4	58.42	10.15
	5	58.67	11.06
	6	58.37	9.72

やすいと認識しているほど、内的にも攻撃性が高いと評定していることがわかった。一方、PDD群においては、有意な相関がみられなかった。AQの得点については、表4に平均と標準偏差をまとめた。

IV. 考 察

1. 想定された表情画の選択について

本研究では、特定の感情が喚起されると想定した状況文を作成し、調査を行った。その結果、「喜び」の感情については、想定した感情と高率で一致したが、それ以外の感情については、想定した表情以外の表情を選択するものも多く存在した。統計的に有意な差は見られなかったが、すべての状況文を合わせた場合の正答率について、数値の推移をみると、高学年になるにつれて、正答率が下がっているのが分かる。

この背景には、加齢とともに感情の分化が進み、状況の認知や表情を含めた感情の表出が複雑化し、多様化することがあると考えられる。よって、被験者の年齢幅を広げ、また課題を変えて、知見を重ねていく必要があるだろう。ただし、本研究で用いた刺激文や表情画は、先行研究を参考にして作成したものの、オリジナルのものである。よって、まずは本研究で用いた刺激と条件文の妥当性を検討することが必要だ

ろう。

2. 「喜び」の感情が喚起される状況での表情表出の認知について

条件文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」と条件文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」は喜びの感情が喚起されると想定して設定した状況であった。条件文①において、PDD群が83.3%とN群が78.5%、条件文④において、PDD群が77.8%とN群が73.8%であり、各文ともに高い割合で想定されたとおりの「喜び」の表情を選択している。菊池ら(2001)の研究では、他者の表出した表情の認知課題と自己の表出した表情の認知課題の成績を合わせての考察であるのに対し、本研究では、ある特定の状況で自己が表出すると考えられる表情の認知の検討と課題と分析方法の違いはあるものの、菊池ら(2001)の、自閉症群は健常幼児群と異なり「嬉しい」表情の認知の優位性が見られないという考察に対し、本研究の結果はこれを支持しないものであった。これには、刺激の違いや対象の違い、「自己」に焦点を当てた場合とそうでない場合など、さまざまな理由が考えられる。

また、村上(2004)は、楽しかったこと・嬉しかったことなどに焦点を当てて日記を書くことを続けた経過を追ったところ、自己のポジティブな評価が向上し、周囲に対してもポジティブな認知が進むと述べる。PDDにも同様のことが当てはまるか否かは、検討をする必要があるが、この知見より、自己の「喜び」の感情を認知することは、自己肯定感の向上につながり、情緒の安定にもつながると考えられる。よって、支援を考える上で、今後も「喜び」の感情について検討を重ねていくことは重要だろう。

3. 「驚き」の表情の選択について

結果より、PDD群は感情を喚起しやすい状況において、「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示唆された。これは、宮地ら(2008)の感情理解プログラムの実践的介入における考察に一致する。

Baron-Choenら(1993)は、状況によって惹起される“単純”感情である喜びや悲しみなどに対し、驚きは予期や信念と現実が異なる際に生じる“認知的”な感情であると指摘する。さらに、戸田(1992)は、「驚き」の感情が生起した場合の認知的な活動の流れを整理している。第一に、心身的な「ショック感」が生じる。これは、予期しなかった事態に対し緊急事態発生予想に伴う「興奮」の生理的スイッチが入ったことに対応する感覚であると述べる。第二に、それまで実行していた行動と思考の一時停止が生じる。第三に、予想しなかった新状況要素の認知評価作業への注意の集中が起こる。ただし、「驚き」のもたらす活動はここまでであり、認知的評価がすばやく行われ、新状況の確定が行われれば、「驚き」は「恐れ」や「怒り」など他の感情に自然に移ってってしまうと言う。また、ほとんどの感情の生起時には、「驚き」の感情は起動しているはずであるが、滑らかに移行が行われてしまう場合は、特に分離して認識されないと述べる。これらの見解を考えると、PDD児は、感情喚起状況において、何らかの感情が自己の中に生起しているとの認識はあるが、その後、新しい事態と感情の変化を捉えきれず一時停止状態が続きやすいと言える。これは、行動としては表現されなくても、内的にはパニックの状態が生じているともいえるかもしれない。特に、状況③⑤⑥は残りの状況と比べると、比較的急であり、かつネガティブな感情を喚起する状況である。

近年、実際の支援において、認知行動療法的な介入を用いることで、PDD児の感情の認知とコントロールの力の向上がはかられること(神谷ら、2007；吉橋ら、2007)、行動分析学的立場で考えられた指導により、感情の理解や表出のト

レーニングの効果と汎化が見られること(高階ら、2006)が報告されてきている。そのような実践報告を考え合わせ、本研究での結果から、支援の中では「驚き」の感情が生起した後は他の感情に移行していくものであり、生理的な興奮状態がさめた後に、状況と感情について考えることで適応できると言う、そのプロセスについて、本人や周囲にガイダンスする視点を取り入れていくことの重要性が示唆される。

また、Baron-Choenら(1993)は、表情画の認知において、自閉症者は対照群に比べて驚きの表情の認知成績が劣ると考えた。その後の研究は、この知見に対し支持する結果を示すものと、そうでないという方向が混在しているのが現状である(若松、2003)。本研究で検討したのは、“表情を正しく認識しているか”ではなく、“どの表情を表出すると思うか”という問いであったため、多くの先行研究とは課題の質が異なる。しかし、Baron-Choen, et al. (1993)の指摘するように、本研究の結果において、感情喚起状況で内から生起し表出するとして選択される確率の高かった「驚き」の表情が、表情画として適切認知されにくいとする場合、どのような認知プロセスが存在するのかについて解明していくことが必要である。よって、本研究で用いた表情画について子どもたちが想定した感情を読み取っているのかどうか、言語的なラベリングとの関係はどのようになっているのかなど課題を増やし、多面的に検討を重ねていくことが重要である。

4. 「怒り」の表情の選択について

本研究の結果から、「怒り」が喚起されると想定される場面での「怒り」の表情の選択については、PDD群とN群に有意な差は見られなかったが、3年生で「怒り」以外の感情が喚起されると想定された状況において、PDD群の方が、N群よりも「怒り」の表情を選択しやすいことが分

かった。この時期は、PDD児の心の理論の通過時期である(別府ら, 2005)。遠藤(2002)によると、パーソナリティ発達における情動と認知の絡みにおいて、同様の情動経験が習慣化され繰り返されると、その前後の文脈を含めて、ある種一般化された認知的構成体、すなわち“情動的スクリプト(emotional script)”なるものが形成される可能性がある(Oatley et al, 1996; Tomkins, 1995)。いったんスクリプトが内在化すると、それは特定の関係性の文脈を超えて、様々な状況に一般化され、個人特有の、ステレオタイプ化された対人予測や対人行動を導くことになるかもしれないと述べる。さらに、遠藤(2002)は、Patterson (1982)の、怒りの表出行為が、目標達成するための最も効率的な手段となるような家族的雰囲気の中で育成した子どもが、家族外の対人状況でも、次第に怒りや攻撃性をエスカレートさせる傾向が高くなるという知見を取り上げ、「怒り」という感情に関わるスクリプトが、反社会的人格の形成に一役かっている可能性を指摘している。被験者の数が少ないため、数を足してさらに検討する必要があるが、上記の知見を踏まえると、長期的な適応を考える上で、PDD児の感情や状況の理解の認知的な発達の節目となる時期に、彼らに適切な対応を行うことが重要なことを、本研究の結果は強調するものと思われる。また、支援へとつなげるため、吉橋ら(2008)、宮地ら(2008)で行っているような実践的な介入の前後での、感情に関する認知的な変化の評価の一つとして、「怒り」の認知的変化の評価を取り入れ、着目し検討することは今後も必要であろう。

また、AQと表情画の選択課題との相関の検討から、N群においては、「怒り」の表情の選択数が多いほど、内的な「怒り」の評価も高いと言う結果が出ており、これは自己のモニタリングが、ある程度適切にできていると考えられる。

一方、PDD群においては、相関が見られなかったが、これは吉橋ら(2009)において、PDD児が、表情認知・感情語の理解・感情喚起場面の理解・感情喚起時の身体感覚の理解のつながりをつけることが苦手であると言う考察を裏付けるものであると言える。よって、支援の中では、自己の感情体験について、モニタリングしていくことを支援していくことが重要であると言えよう。

V. 結 語

感情の発達は、乳児が生まれて社会生活を始めると同時に開始しており、基本的な感情(喜び・恐れ・驚き)の表出については、生後1年目にはほぼ備えていると言う(Hitta et al, 1979)。本研究の今後の課題として、まず被験者の数を増やすことと、年齢幅を広げ、年齢的な変化との関連をより綿密に見ていくことが挙げられる。また、課題による違いがあるため解釈には注意が必要だが、星野(1969)は、3歳から22歳の男女を対象とした課題を用い、女兒の方が男児よりも表情の理解力が高いと述べている。今回は分析対象を男児に統制して調査を行ったが、星野(1969)でみられる性差が、自己の表情の認知についてもみられるのか、それがPDD群ではどうであるか、性差に関する検討も行う必要があるだろう。

さらに、本研究では課題数と感情のカテゴリーが少ないため、今後はより多くの状況文や、感情カテゴリーについて検討していきたいと考えている。そして、支援につなげていくことが重要であるため、実際の生活状況での感情コントロールとの関連、感情喚起状況における言語的な表現との関連についても検討したいと考えている。

本研究の結果から、PDD児は状況や感情の認知の中でも、特にネガティブな事態の把握に苦

手さがあることが予測された。しかし、上述のように、方法論自体の問題性もあり、今回の研究は、そういう意味ではパイロットスタディとしての範囲を出ていない。よって、この結果が適切かどうかについては、今後、さらなる検討が必要と考えている。

文 献

- Baron-Choen S, Spitz A, Cross P (1993) : Do children with autism recognize surprise? A research note. *Cognition and Emotion* 7 : 507-516
- 別府 哲, 野村香代 (2005) : 高機能自閉症は健常者と異なる「心の理論」をもつのか: 「誤った信念」課題とその言語的理由付けにおける健常児との比較. *発達心理学研究* 16 (3) : 257-264
- 遠藤利彦 (2002) : 発達における情動と認知の絡み. (感情と心理学—発達・生理・認知・社会・臨床の接点と新展開—, 高橋雅延・谷口高士編) 北大路書房, pp.2-40
- Hiatt S, Campos JJ, Emde RN (1979) : Facial patterning an infant facial expression : Happiness, surprise, and fear. *Child development* 50 : 1020-1035
- 星野喜久三 (1969) : 表情の感情的意味理解に関する発達の研究. *教育心理学研究* 17 (2) : 26-37
- 井上雅彦 (2004) : 自閉症自者の感情理解とその指導可能性に関する行動分析的検討. *発達障害研究* 26 (1) : 23-31
- 神谷美里, 宮地泰士, 吉橋由香, 他 (2007) : 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
- 菊池哲平, 古賀精治 (2001) : 自閉症児・者における表情の表出と他者と自己の表情の理解. *特殊教育学研究* 39 (2) : 21-29
- 菊池哲平 (2002) : 自閉症者における状況からの他者および自己感情推測. *九州大学心理学研究* 3 : 107-112
- 宮地泰士, 神谷美里, 吉橋由香, 他 (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* 48 (4) : 367-372
- 村上彰美 (2004) : 「いいこと日記」による小学生の自己感情の成長と発達. *学校メンタルヘルス* (7) : 85-91
- Oatley K, Jenkins JM (1996) : *Understanding emotions*. Oxford, Blackweell
- Patterson GR (1982) : *Coercive family process*. Caetalia Press, Eugen, OR
- 坂井明子, 山崎勝之, 曾我祥子, 他 (2000) : 小学生用攻撃性質問紙の作成と信頼性, 妥当性の検討. *学校保健研究* 42 (5) : 423-433
- 笹屋里絵 (1997) : 表情および状況手がかりからの他者感情予測. *教育心理学研究* 45 (3) : 312-319
- 須藤邦彦 (2005) : 広汎性発達障害児の感情理解に関する研究—喜び, 悲しみ, 驚きをサンプルとして—. *明星大学心理学年報* 23 : 27-42
- 高階美和, 犬飼陽子, 井上雅彦 (2006) : 高機能自閉症における感情理解・表出の指導—日常生活への般化の検討—. *発達心理臨床研究* (12) : 113-122
- 戸田正直 (1992) : 感情: 人を動かしている適応プログラム. 東京大学出版会
- Tomkins SA (1995) : *Exploring affect (The selective writings of Slivan S. Tomkins edited by E. V. Demos)*. Cambridge university Press, Cambridge
- 山本幸子, 齊藤崇子, 神尾陽子 (2004) : 自閉症における自己と他者の処理—自己及び他者の動作がエピソード記憶に与える影響についての検討—. *児童青年精神医学とその近接領域* 45 (1) : 1-17
- 吉井秀樹, 吉松靖文 (2003) : 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
- 吉橋由香, 神谷美里, 宮地泰士, 他 (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
- 吉橋由香, 藤田知加子, 辻井正次 (2009) : 広汎性発達障害児の感情の概念的理解と自己の感情体験の統合に関する研究. *中京大学現代社会学部紀要* 2 (1) : 17-39
- 若松昭彦 (1989) : 年長自閉症児の表情認知・表出に関する実践的研究. *特殊教育学研究* 27 (3) : 19-30
- 若松昭彦 (2003) : 自閉性障害者の驚きの表情画認知に関する研究. *学校教育実践研究* 9 : 89-96

* * *

PF スタディ 反応における広汎性発達障害児と 定型発達児の比較研究

満 田 健 人^{*1)} 明 翫 光 宜^{*2)} 辻 井 正 次^{*3)}

Key words : 広汎性発達障害, PFスタディ, 評価不可能反応

要旨：本研究では、広汎性発達障害児のPFスタディ反応の特徴を捉えるために、定型発達児との比較研究を行った。対象は広汎性発達障害群34名(男児31名, 女児3名), 定型発達群101名(男児51名, 女児50名)であった。各変数を比較したところ、 ΣU , $E-A\%$ ではPDD群が有意に高く、 $(M-A)+1\%$ と $M-A\%$ ではPDD群が有意に低かった。筆者らは、評価不可能反応を4つの下位カテゴリーに分類し、場面の読み取り自体に問題が生じるというPDDに特徴的なPFスタディ反応を示した。

I. 目 的

PFスタディとは、一コマ漫画風に描かれた日常生活における対人的な欲求不満場面が24場面提示され、その場面の人物がストレス状況に対してどのような言葉で反応するかを記入する心理検査である。広汎性発達障害(以下PDDとする)児の対人関係認知における問題は、PFスタディ反応に反映されやすいと報告されている(田辺・田村, 1999)。つまり、PFスタディはPDD児の対人場面における独特の反応傾向が反映されやすく、多くの可能性を含んだ心理検査といえる。しかし、PDD児に対し、PFスタディを施行した研究はまだ少ない(井原・河野, 1979;

井原・河野・庄司・帆足, 1982; 石坂・村澤・松村・神尾・十一, 1997; 田辺・田村, 1999; 又吉・村山・山田, 2002; 田村・田辺, 2004)。先行研究の知見は、「評価不可能反応が多いこと」、「GCR%が低いこと」、「他責的な反応や要求固執的な反応が多いこと」、「無責・自責的な反応が少なく自己反省に乏しいこと」などがあげられる(注1)。

今後のPDD児のPFスタディ研究の課題として以下のことが考えられる。まず、PDD児のPFスタディ研究は、ほとんどが事例研究か、10名程度の少数例の比較研究であり、基礎的資料が少ない。したがって、PDD児のPFスタディ反応の数量的特徴を見出すことが必要である。

Kento MANDA et al : The comparison study for The PF study response in children with pervasive developmental disorder and children with typical development

*¹⁾ 社会福祉法人岩崎学園 [〒440-0022 豊橋市岩崎町字利兵 71]

*²⁾ 東海学院大学人間関係学部, *³⁾ 中京大学現代社会学部

次に同年代の定型発達児との比較から、PDD群の欲求不満場面での応答にどのような特徴があるかを明らかにすることの2点である。

筆者らは、本研究においてPDD児の欲求不満場面での反応特徴が、定型発達児の反応とどのような点で異なっているのかについて検討する。

II. 方法

1. 対象

PDD群は児童精神科医または小児科医から広汎性発達障害(PDD)と診断を受けた児童期事例34名(小学校3～5年生:男児31名,女児3名)を対象とした。対象者の全員が「NPO法人アスペ・エルデの会」に所属している。診断はICD-10の広汎性発達障害の診断基準を満たしている。PDDには、自閉症、アスペルガー症候群などの下位分類があるが、臨床像の相違点が明確でないことから、本研究では対象をPDDとして分析を進めた。さらに、PDD群については小学校普通学級に在籍する児童と比較するために、知的発達の遅れがなく、PFスタディの教示を十分に理解しうる言語性知能を有していることを分析の前提とした。したがって本研究では、WISC-IIIの言語性IQが70以上の者を分析対象とした。なお、本研究の対象者のIQの平均値は99.00 (SD = 15.21, range74-134)であった。

定型発達群は、X県Y市の公立小学校の普通学級に在籍する3年生～5年生(男児51名,女児50名)の児童101名である。

2. 材料

PFスタディ児童用日本版第Ⅲ版(林・住田, 2007)と第一水準の「心の理論」課題であるサリー・アン課題(Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985)を用いた。

3. 手続き

PDD群では、第一著者が4～6名程度の小グループごとに集団法で施行した。定型発達群で

表1 PDD群と定型発達群の分析対象者の内訳

	PDD群			定型発達群		
	男子	女子	計	男子	女子	計
3年生	11	0	11	11	12	23
4年生	8	1	9	13	16	29
5年生	10	2	12	12	12	24
計	29	3	32	36	40	76

表2 スコアの評定一致率(%)

	PDD群	定型発達群	平均
評定者1	86.3	83.8	85.0
評定者2	86.7	85.8	86.3
平均	86.5	84.8	85.6

は、クラス単位で担任教諭が集団法で施行した。その際に、第一水準の「心の理論」課題であるサリー・アン課題に失敗した定型発達群の児童については、定型発達群としての年齢相応の「心の理論」の習得ができていない可能性が考えられ、対人的な欲求を正確に読み取れない可能性があるとして想定して分析対象からは除外した。また、PFスタディ全24場面のうち1場面でも回答していない場面があった者も分析対象から除外した。その結果、本研究の分析対象者は、PDD群32名、定型発達群は76名となった(表1)。

PFスタディのスコアについて、第一著者がすべてのPFスタディの反応に対して記号化を行った。また並行して、第一著者は、PDD群と定型発達群の中からそれぞれ10名分のPFスタディ反応を無作為抽出し、2名の研究協力者に第一著者とは独立に記号化することを依頼した。スコアの評定一致率の平均は85.6%であり、一定の一致率を有していると判断できる(表2)。なお、不一致のスコアについては第一著者と評定者の合議によって決定した。

表3 PDD群全学年と定型発達群全学年のPFスタディ反応の比較

変数	PDD群全学年 n=32			定型発達群全学年 n=76			U-test
	M	SD	Me	M	SD	Me	
GCR%	42.81	17.38	44	50.71	11.05	50	886*
E%	3.25	4.21	2	3.38	3.34	4	n.s.
I%	3.47	3.99	1	3.66	3.69	4	n.s.
E + I%	6.63	5.49	5	7.2	5.04	6	n.s.
E - E%	21.16	17.2	17	18.07	12.99	15	n.s.
I - I%	11.41	8.77	13	14.33	7.57	13	n.s.
(M - A) + I%	25.53	13.20	25.5	35.37	10.78	35	688.5**
E - A%	54.41	19.24	50	40.49	15.09	40	685.5**
I - A%	23.66	11.04	24.5	27.93	9.45	29	n.s.
M - A%	22.03	11.80	20	31.41	10.93	31	667**
O - D%	28.84	9.93	32.5	22.08	9.09	21.5	706**
E - D%	43.56	10.57	41.5	47.89	12.26	48	n.s.
N - P%	27.56	10.33	26	29.79	10.78	29	n.s.
ΣU (個)	3.75	3.50	3	0.62	0.89	0	319.5**

p < 0.05 *p < 0.01

III. 結果

1. PDD群と定型発達群のPFスタディ反応の比較

まず、全学年(3～5年生)のPDD群と定型発達群のPFスタディ反応の比較を行った(表3, 注2)。なお分析の際には、分散の偏りを考慮して正規分布を前提としないMann-WhitneyのU検定を行った。全学年のPDD群と定型発達群との結果、GCR%, (M - A) + I%, M - A%では、PDD群が定型発達群に比較して有意に低かった。一方、E - A%, O - D%, ΣUにおいては、PDD群が定型発達群に比較して有意に高かった。

次に学年ごとの分析を行った。3年生のPDD群と定型発達群のPFスタディ反応の比較を行った(表4)。その結果、ΣU, O - D%においてPDD群が有意に高かった。続いて、4年生のPDD群と定型発達群のPFスタディ反応の比較を行った(表5)。その結果、E - A%, O - D%, ΣUにおいてPDD群が有意に高かった。一方、

GCR%, I%, (M - A) + I%においてPDD群が有意に低かった。最後に、5年生のPDD群と定型発達群のPFスタディ反応の比較を行った(表6)。その結果、E - A%, ΣUにおいてPDD群が有意に高かった。一方、(M - A) + I%, M - A%では、PDD群が有意に低かった。

以上の結果をまとめると、ΣUが全学年通じてPDD群が有意に高かった。ここから、PDD群は定型発達群に比してPFスタディの刺激に対して通常の評価基準では評価できない反応が多いことが示された。またE - A%も全学年通じてPDD群が有意に高く、(M - A) + I%とM - A%ではPDD群が有意に低かった。ここからPDD群は定型発達群に比較して他責反応が多い一方で、無責反応が少ないといえる。

さらに、O - D%がPDD群の3年生、4年生、全学年での比較において定型発達群よりも有意に高かった。これは、PDD群が欲求不満場面に際して欲求不満が生じた障害を強調するという特徴があることを示している。なお、GCR%は4年生と全学年においてPDD群が有意に低かつ

表4 PDD群3年生と定型発達群3年生のPFスタディ反応の比較

変数	PDD群3年 n=11			定型発達群3年 n=23			U-test
	M	SD	Me	M	SD	Me	
GCR%	38.64	19.24	36	46.78	11.66	47	n.s.
E%	4.09	6.14	0	3.83	3.35	4	n.s.
I%	2.73	3.38	0	4.17	3.87	4	n.s.
E + I%	6.55	6.04	5	8.17	5.01	9	n.s.
E - E%	23.64	15.40	20	24.74	14.50	23	n.s.
I - I%	9.45	8.02	11	10.22	7.17	9	n.s.
(M - A) + I%	22.09	15.18	17	30.04	11.49	30	n.s.
E - A%	61.27	23.30	58	49.09	15.43	44	n.s.
I - A%	18.64	10.89	19	24.91	9.25	27	n.s.
M - A%	19.64	13.89	17	25.74	11.56	25	n.s.
O - D%	32.91	8.68	34	23.43	11.00	21	61.5*
E - D%	42.36	8.70	41	49.39	13.36	50	n.s.
N - P%	23.64	10.87	21	27.04	9.76	29	n.s.
ΣU (個)	5.27	4.86	4	0.70	0.82	0	18.5**

*...p < 0.05 **...p < 0.01

表5 PDD群4年生と定型発達群4年生のPFスタディ反応の比較

変数	PDD群4年 n=9			定型発達群4年 n=29			U-test
	M	SD	Me	M	SD	Me	
GCR%	42.00	15.75	44	52.83	10.30	50	73.5*
E%	3.00	2.87	5	3.21	3.82	2	n.s.
I%	1.11	2.67	0	3.34	3.17	2	76.0*
E + I%	4.22	4.99	5	6.69	5.01	6	n.s.
E - E%	19.00	18.34	9	16.14	10.73	15	n.s.
I - I%	14.56	9.29	17	16.52	6.80	17	n.s.
(M - A) + I%	27.67	10.25	28	36.41	10.22	35	75.5*
E - A%	51.44	17.76	50	37.86	13.41	37	72.5*
I - A%	22.89	10.99	25	29.55	8.25	30	n.s.
M - A%	26.44	9.36	28	32.48	10.03	31	n.s.
O - D%	27.67	10.10	32	20.28	7.43	20	74.5*
E - D%	42.44	10.01	41	48.86	11.33	50	n.s.
N - P%	30.67	7.11	28	30.69	10.43	29	n.s.
ΣU (個)	3.89	2.57	4	0.38	0.62	0	25.0**

*...p < 0.05 **...p < 0.01

た。

2. PDD群のU反応の分類

筆者らは、上記の研究結果の中でPDD群のΣUの高さに注目した。ΣUの高さは、PDD群のPFスタディ反応が通常の分析枠で捉えにくい

ことを示唆しており、U反応の中にPDD群の対人関係における場面把握の特徴が反映されると考えたからである。

まず、ΣU反応の個数と出現頻度の関連についてPDD群と定型発達群との比較を行った(図

表6 PDD群5年生と定型発達群5年生のPFスタディ反応の比較

変数	PDD群5年 n=12			定型発達群5年 n=24			U-test
	M	SD	Me	M	SD	Me	
GCR%	47.25	17.16	45.5	51.92	10.78	53	n.s.
E%	2.67	2.93	2	3.17	2.76	4	n.s.
I%	5.92	4.21	5.5	3.54	4.18	3	n.s.
E + I%	8.50	5.02	8.5	6.88	5.20	6	n.s.
E - E%	20.50	19.06	15	14.00	11.93	11.5	n.s.
I - I%	10.83	9.12	11.5	15.63	7.55	13.5	n.s.
(M - A) + I%	27.08	13.69	26	39.21	8.96	39.5	65.50**
E - A%	50.33	15.74	47.5	35.42	13.66	32.5	71.5*
I - A%	28.83	9.63	29	28.88	10.65	29	n.s.
M - A%	20.92	11.42	19.5	35.54	9.38	35.5	44.0**
O - D%	26.00	10.42	29	22.96	8.92	23	n.s.
E - D%	45.50	12.90	43.5	45.29	12.36	47	n.s.
N - P%	28.83	11.48	24.5	31.33	12.00	31	n.s.
ΣU (個)	2.25	1.86	2	0.83	1.17	0.5	71.0*

*...p < 0.05 **...p < 0.01

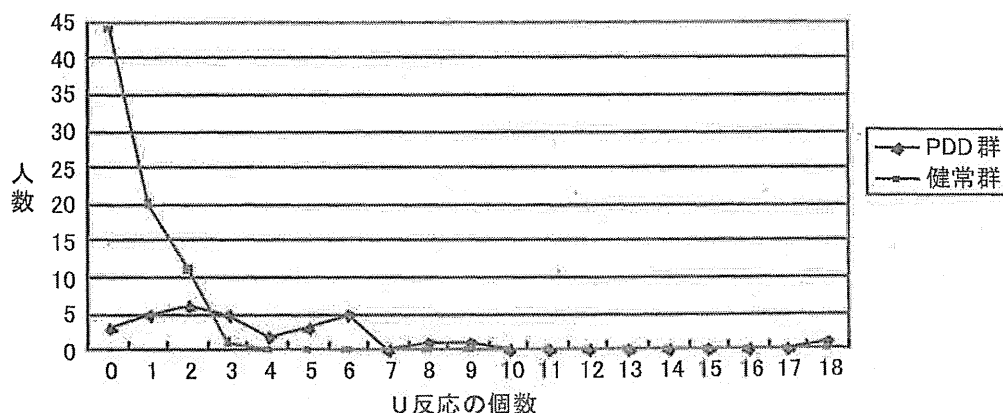


図1 PDD群と定型発達群のU反応の個数別における度数分布表

表7 PDD群と定型発達群のU反応の個数別における出現頻度の比較

U反応の個数	PDD群 n=32		定型発達群 n=76		χ ² -testまたはFisher直接法
	N	%	N	%	
0個	3	9.38	44	57.89	P=0.446**
1個以上	29	90.63	32	42.11	P=0.446**
2個以上	24	75.00	12	15.79	χ ² = 35.53**
3個以上	18	56.25	1	1.32	P=0.658**

*p < 0.05 **p < 0.01

1, 表7). 表7において, U反応が0個, 1個以上, 2個以上, 3個以上のそれぞれの条件に該当する人数を比較したところ, PDD群は0個に該

当する者が有意に少なく, また1個以上, 2個以上, 3個以上のそれぞれの条件に該当する者が有意に多かった.

表8 井原ら(1979;1982)の自閉症児のU反応の分類

- (1) 相手の言葉に影響されて、その一部を繰り返したもの
- (2) 状況(またはその一部)を描写したもの
- (3) 要求に自己中心的に固執しているもの
- (4) 主客が転倒しているもの(相手側から答えてしまっているもの)
- (5) 分からないでただ状況を描写しただけのもの
- (6) とんちんかんなもの
- (7) 状況をそのまま承認しているもの
- (8) その他(文法的におかしいもの)

表9 筆者らによるU反応の下位分類の定義

単純了解反応	「うん」、「へえ」など相手の言葉に対して単に了解するのみで、被検者が葛藤を感じているかどうか明らかではない反応である。井原(1979)の「状況をそのまま承認した反応」は単純了解反応にあたる。
場面理解失敗反応	明らかに、場面を通常とは異なった理解をしているために生じたと思われる反応である。井原(1979)の「主客が転倒している反応」と「とんちんかんな反応」の1部が含まれている。 具体例として、場面13で捕らえられている少年について、「父親と一緒に泥棒を捕まえようとした」と捉えている反応や場面14で「壁を壊した」と捉えている反応が挙げられる。
説明不足反応	そのままでは言葉が足りないため、いずれにも分類できない反応である。反応を書きかけのまま次の場面に移ってしまったか、その反応様式が被検者の行動様式を示していると考えられる。単純了解反応との違いとして、「ううん」「いいえ」など否定形をとることが多いが、言葉が足りないためにEともスコアできない反応である。
意味不明反応	その場面、状況とは全く関連性を見出せない反応である。場面理解失敗反応と同様に井原(1979)の「とんちんかんな反応」を含み場面理解失敗反応と異同が問題になるが、筆者らは以下の点で区別を行った。 場面理解失敗反応は、明らかに通常とは異なった理解をしているが、被検者の理解の仕方は了解可能な反応である。しかし、意味不明反応は通常とは異なった理解をしているとしても、その理解の仕方について了解することが不可能であり、場面状況との関連性が全く見出せない反応である。この反応の背景として以下の2点が考えられる。 (1) 被検者が、検査への注意集中や意欲が低下したためにふざけて書いた場合。 (2) 被検者独自の意味が付与されている可能性はあるものの、検査者から見てその反応の意図が理解することができず、場面に不適切である反応。

次にU反応の質的分析を試みる。自閉症児のU反応の分類についてはすでに井原・河野(1979)や井原ら(1982)が試み、自閉症児のコミュニケーション特性として取り上げている。井原ら(1979;1982)の分類を表8に示す。

筆者らは、井原(1979)の分類を参考にしつつ、PDD群のU反応を、「単純了解反応」、「場

面理解失敗反応」、「意味不明反応」、「説明不足反応」の4つのカテゴリーに分類した(表9)。なお、井原(1979)の分類では「刺激文の一部を反響言語的に繰り返した反応」を設けていたが、本研究ではそれに該当する反応が見られなかったため分類からは除外し、代わりに説明不足反応を設けた。

表10 PDD群におけるPFスタディの場面ごとのU反応の下位分類の出現頻度(単位は個数)

下位分類/場面	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
単純了解反応	2	0	14	3	2	1	1	1	1	4	1	1	3
場面理解失敗反応	1	1	1	0	1	1	2	0	1	2	1	1	6
説明不足反応	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1
意味不明反応	2	0	0	0	1	2	2	2	2	1	0	0	1
合計	5	1	17	3	4	4	5	3	4	8	3	2	11

下位分類/場面	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	合計
単純了解反応	0	0	9	0	2	3	4	2	1	5	1	61
場面理解失敗反応	2	0	4	0	0	0	0	1	0	0	0	25
説明不足反応	1	0	2	0	0	0	0	2	0	1	1	12
意味不明反応	1	0	1	0	2	1	1	1	1	0	0	21
合計	4	0	16	0	4	4	5	6	2	6	2	119

これらの分類を踏まえて、各場面でのU反応の下位カテゴリーの出現頻度を求めた。その結果、最も多いU反応の下位カテゴリーは単純了解反応であり、次いで場面理解失敗反応、意味不明反応、説明不足反応の順で多く出現した(表10)。

IV. 考 察

1. PDD群と定型発達群のPFスタディ反応の比較

GCRとは欲求不満場面に対する常識的な反応の程度を示す。欲求不満場面において衝動を抑えて協調的な反応を行うことがGCRの高さに反映されるので、社会性や欲求不満耐性の指標となる。PDD群はGCRが有意に低いことから、欲求不満場面における反応パターンの偏りや社会性の未熟さ、欲求不満耐性の弱さなどが推測される。さらにGCRの低さは、PDD群の欲求不満場面におけるアグレッション(主張性)のあり方が通常とは異なったり、ある方向や型に偏っていたりすることが推測される。以上の点

を踏まえてアグレッションの方向や型について考察する。

アグレッションの方向について、どの側面が強調されて、どの側面が回避されているかを検討する。本研究では、PDD群においてE-A%(他責反応)が一貫して高かった。E-A%の高さは、欲求不満の原因を他者や外界におく傾向が強いことを示す。定型発達群と比較して、有意に低かったアグレッションの方向として、M-A%(無責反応)が挙げられる。M-A%の高さは、欲求不満の原因は誰にあるわけでもなく仕方ないこととして、原因追求を避ける傾向を示す。PDD群におけるアグレッションの方向の力動をみると、欲求不満の原因に他者を置くことが多いこと、相手の立場をも踏まえた言動が少ないことが考えられる。定型発達児のPFスタディ研究では、発達に伴って他罰反応が一貫して減少して、自罰と無罰が増加することが示されている(泰, 2007)。さらに情緒面との関連では自罰は罪悪感、無罰は愛情、他罰は怒りと憎しみに対応する(泰, 2007)。アグレッションの

方向の偏りは、PDD群の対人葛藤場面における対処方略の未熟さや彼らの情緒表出の偏りを示唆している。

アグレッションの型については、両群ともE-D%（自我防衛反応）が高かった。E-D%の高さは、欲求不満に対して自我を守ろうとする率直で直接的な反応になる。この反応は自我を守ることにとらわれて欲求不満状態に対する問題解決に結びつかないとされる。両群のE-D%が高くなる背景として、社会的視点取得の未獲得といった小学生の対人関係の未熟さを考慮する必要があるだろう。一方、定型発達群との比較では、PDD群がO-D%（障害優位型）において有意に高かった。O-D%の高さは、欲求不満が生じた事態にとらわれていて率直な表明を制止した反応の多さを示し、E-D%と同様に積極的で建設的な問題解決には結びつかない反応である。PDD群におけるアグレッションの型の力動をみると、PDD群は自我を守ることにこだわり対人関係のトラブルにつながる行動をとってしまったり、欲求不満事態の重大さにこだわり、他者に助けを求めるといった建設的な問題解決には結びつきにくいと考えられる。これはU反応の下位分類においてPDD群が単純了解反応を最も多く示したことから理解できる。超自我因子は、自己の好ましくない行為や動機に対する態度に関連した指標となる。定型発達群に比較してPDD群は、 $(M-A)+I\%$ の値が有意に低かった。この指標は欲求不満場面での責任について、欲求不満が生じた事情を考慮して問題解決に当たれるかどうかを示し、社会性の発達が反映される。PDD群は欲求不満場面での主張のあり方が、他者からの視点も踏まえた（視点の移動を必要とする）建設的な問題解決ではなく、1つの視点のみにとらわれた形で主張することが多いために問題解決が成立しにくいという彼らの臨床像と重なる。

2. U反応について

U反応は、これまでのPFスタディ研究では評価不可能反応とされるように積極的に分析の対象とされてこなかった。しかし、本研究の結果を見る限り、数量的分析と質的分析の両方の視点から、U反応を積極的に分析することがPDD群のPFスタディ反応の心理学的理解に寄与すると考えられる。本研究では、U反応の数量的分析からU反応が0個に該当するPDD群が有意に少なく、かつ3個以上の者が定型発達群にはほとんど見られず、PDD群に多く該当したことは注目に値する（表7、図1）。これらの結果は、U反応が少なくともPDD群と定型発達群の鑑別において大きな弁別力があることを示唆している。

各場面におけるU反応の出現頻度を調べた結果、U反応が多かった場面は場面3, 10, 13, 16であり、U反応が少ない場面は2, 12, 15, 17, 22, 24であった（表10）。U反応の頻度と場面との関連を考察すると、U反応が少なかった場面（2, 12, 15, 17, 22, 24）の共通点は、場面から「今ここで起きている出来事について何らかの反応を求められていることが理解しやすい場面である」と考えられる。例えば場面22, 24は右側に位置する人物が直接注意を受けている場面であり、その注意を受けている理由についても左側の人物のセリフに記載されている。PDD群は状況理解がしやすく、応答の適応性はともかく、ひとまず場面に沿った応答が可能になる。一方、U反応が多かった場面（3, 10, 13, 16）の共通点として、場面が間接的な場面（田辺・田村, 1999）であるだけでなく、場面から「今ここで起きている出来事について何らかの反応を求められていることを理解することが困難である」と考えられる。これらの場面を理解し応答するためには、その場面に至るまでの背景や文脈の流れという検査刺激に存在しないものを推測して応答する必要がある。そのため、PDD群が正しく理解して応答

するためには不利な条件が整っているからであろう。

さらに筆者らは、U反応の分類の中でも特に「場面理解失敗反応」と「意味不明反応」に注目した。この2つの反応はPDD群の認知特性や精神病理と大きく関連があると推測されたためである。場面理解失敗反応は、場面の情報の一部を断片的には理解しているが、他の複数の情報と関連させて把握できなかったために、左側の人のセリフに対してずれた応答になったものと考えられる。ここにPDD群の細部への認知と全体への統合の難しさが挙げられる。この認知特性については、筆者らがロールシャッハ・テストにおいても同様の反応様式が認められることを確認している(明翫・辻井, 2007)。「意味不明反応」は、主客逆転や複数の単語を圧縮して使用するような、一般的な言葉の理解・使用とは異なったPDD児の独特の言葉の理解・使用の仕方の表れである。

PFスタディをPDDの診断的補助資料として用いる場合は、U反応の数量的分析に加え、本研究で分類を試みた質的分析が有効であると考えられる。今後、PDD群と鑑別が問題になる精神疾患(例えば統合失調症など)との比較研究などが必要になるだろう。

(注1) PFスタディの代表的な指標について以下に説明する。

GCR (Group Conformity Rating) : 欲求不満場面における常識的な反応の程度

E - A (Extraggession) : 欲求不満の原因を外部に置く反応

I - A (Intraggession) : 欲求不満の原因を自分に向ける反応

M - A (Imaggession) : 欲求不満の原因は誰でもなく仕方ないと原因追求を避ける反応

O - D (Obstacle-Dominance) : 欲求不満が生じた事

態そのものにとらわれて率直な表明を制止した反応
E - D (Ego-Defense) : 欲求不満場面に対して自我を守ろうとする率直で直接的な反応

N - P (Need-Persistence) : 建設的な問題解決をはかろうとする反応

U (Unscorable) : スコアによる分類ができない反応
(注2) PDD群と定型発達群とを比較するにあたって、定型発達群の性差についてMann-WhitneyのU検定を行ったところ、E + I%のみ女子が5%水準で有意に高かった(U = 524.5)。しかし、その他の変数については有意差が認められなかったので本研究では男女含めて定型発達群とした。

付 記

本論文は、NPO法人アスペ・エルデの会における発達支援プログラムの基礎研究の一部であり、担当者の満田が平成20年3月に中京大学大学院心理学研究科に提出した修士論文の一部を筆者らが加筆・修正したものである。本論文の作成にあたり、ご指導いただきました中京大学心理学部の永田法子先生に厚く御礼申し上げます。最後に本研究にご協力いただいた皆様に心より御礼申し上げます。

文 献

- Baron-Cohen S, Leslie AH, Frith U (1985) : Do the autistic child have a "theory of mind" ? *Cognition* 21 (1) , 37-46 (全智奈・門眞一郎訳 1997 自閉症児には「心の理論」があるか? 高木隆郎・M.ラター・E.ショプラー編 自閉症と発達障害研究の進歩, 1997, Vol.1, pp.41-47に再録)
- 秦 一士 (2007) : 新訂P-Fスタディの理論と実際. 北大路書房
- 林 勝造, 住田勝美 監修 (2007) : P-Fスタディ解説2006年版, 三京房
- 井原成男, 河野洋二郎 (1979) : 自閉症児のコミュニケーションの悪さについて (II) —WISCのプロフィールとPFTへの反応—. 第21回日本教育心理学会発表論文集, pp.1046-1047
- 井原成男, 河野洋二郎, 庄司順一, 他 (1982) : PFスタディとWISCへの反応からみた自閉症児のコミュニケーション特性. 小児の精神と神経 22

(2) : 41-46

石坂好樹, 村澤孝子, 松村陽子, 他 (1997) : 高機能自閉症にみられる認知障害の特質について—心理テストによる検討—. 児童青年精神医学とその近接領域 38 (3) : 14-29

又吉 愛, 村山憲男, 山田寛氏 (2002) : 広汎性発達障害児の対人場面における感情理解の検討—PFスタディに表情選択を加えて—. 信学技法 6 : 27-32

明翫光宜, 辻井正次 (2007) : 高機能広汎性発達障

害と統合失調症におけるロールシャッハ反応の特徴—反応様式の質的検討—. ロールシャッハ法研究 11 : 1-12

田村浩子, 田辺正友 (2004) : 高機能自閉症児の対人関係認知に関する研究—PFスタディによる検討—. 東大阪大学・東大阪大学短期大学教育研究紀要 1 : 39-43

田辺正友, 田村浩子 (1999) : 自閉症児の対人関係認知に関する研究—PFスタディによる検討—. 奈良教育大学紀要 48 (1) : 199-207

*

*

*

高機能広汎性発達障害児を対象とした「不安のコントロール」プログラム作成の試み

神谷美里*¹ 吉橋由香*² 宮地泰士*¹
永田雅子*³ 辻井正次*⁴

Key words : 広汎性発達障害, 不安, コントロール, コントロールテクニック

要旨 : 今回われわれは高機能広汎性発達障害児を対象とした「不安のコントロール」プログラムの作成を試みた。プログラムの実施方法や構成は、すでに報告された吉橋ら(2008)の「怒りのコントロール」プログラムに準じるものとなっている。このプログラムを2人の高機能広汎性発達障害児に実施し、その効果を検討した。効果をみるにあたって、保護者からの評価、参加児のプログラムへの反応、宿題であるテクニック日記の内容の評価、CMASの得点変化を検討した。これらを総合的に評価した結果、いずれの参加児も不安のモニタリング能力、コントロール力がそれぞれ向上しており、プログラムの効果が示唆された。このプログラムは、参加児の能力やペースに合わせてプログラムを進行していくことや保護者からの働きかけがあつてこそ、能力が向上していくと考えられる。さらに、今後の課題として、効果についての検討を重ねる必要性、フォローアップやアセスメントの問題について論じた。

I. 目的

われわれは以前から、高機能広汎性発達障害児(以下、HFPDDと記す)を対象とした感情理解プログラムや感情コントロールプログラムの開発を試み、その内容と効果について報告してきた(吉橋・宮地・神谷ら, 2008; 宮地・神谷・吉橋ら, 2008)。今回は、その一連の研究報告として、「不安のコントロール」プログラムの内容

と効果について論じることとする。

プログラムの内容と効果について報告するに当たって、PDDに対する不安のコントロールの必要性について論じたい。PDDに不安障害が併存しやすいことについては、すでに多くの報告がある。たとえば、Kim JA, Szatmari P & Bryson SE et al (2000)は、9歳から14歳のアスペルガー障害(以下、ASと記す)、HFPDDを対象に不安障害と気分障害の併存について定型発

Misato KAMIYA et al : Attempt of "Control of Anxiety" Program Making Intended for Children with High Function Pervasive Developmental Disorders.

*¹ 浜松医科大学子どもこころの発達研究センター [〒431-3192 浜松市東区半田山1-20-1]

*² 岐阜聖徳学園大学教育学部, *³ 名古屋大学発達精神科学教育研究センター, *⁴ 中京大学現代社会学部

達児と比較したところ、ASとHFPDDに不安障害と気分障害が高率で認められたと報告している。さらに、こうした精神障害は幼児期兆候とは関連性が低く、IQの高さと関連、つまり高機能ほどリスクが高いとしている。Weisbrot DM, Gadow KD & DeVincent CJ et al (2005)では、PDDの不安症状を調べるため、親と教師にインベントリーを実施している。結果、3歳から5歳の対象児と比較すると、6歳から12歳の対象児では親と教師が一致して不安症状を認めていると報告している。また、IQの高さと関連性があることや、高い不安を示すPDD児にはその他のさまざまな精神症状があることも報告されている。これらの報告から、児童期・思春期のPDD児が高い不安を持ちやすいこと、その不安がIQの高さと関連があることが明らかであり、HFPDD児へ支援の必要性が示唆される。

不安への介入の手法としては、認知行動療法(Cognitive Behavior Therapy: 以下、CBTと記す)の有効性が報告されている。Sofonoff K, Attwood T & Honton S (2005)は、介入前、介入後、6週間後のフォローアップで効果測定をしており、フォローアップの段階でも'James and The Maths Test'で不安への対処方法の数が増加していたこと、親が回答した子どもの不安スケールの得点が減少したとしている。Ooi YP, Lam CM & Sung M (2008)もASにCBTを行ったところ、治療前後で本人の不安スケールの得点が減少したとしている。

以上のように、HFPDDの持つ不安に対する支援の必要性は高く、支援の手法としてCBTの有効性が確認されている。ただし本邦では、ソーシャルスキルトレーニングの一部として感情の理解やセルフコントロールで不安があつかわれているのみで(たとえば、上野・岡田(2006))、一連のプログラムとしての作成は行われていない。しかし、Sofonoff K, Attwood T &

Honton S (2005)が指摘するように、HFPDD児たちは毎日の生活の中で対人関係をはじめとしたさまざまな困難さに直面し、不安感につながる多くのストレスを感じている。こうした不安が不安障害をはじめとした精神障害へつながるリスクの高さを考えると、不安のコントロールを支援するプログラムを作成することは急務ともいえる。そこで今回、一連の支援プログラムとしての「不安のコントロール」プログラムの作成を行ったので、その内容と効果について検討することとする。

II. 方法

1. プログラムの概要

プログラム作成は、すでに報告された「怒りのコントロール」プログラム(吉橋ら, 2008)と同様に、Attwood T (2004)のCBTを参考にして行った。したがって、プログラムの実施方法や構成などは吉橋ら(2008)とほぼ同様である。つまり、プログラム用に作成したワークブックを使用して授業形式でセッションを進行し、週1回1セッション、全5セッションを実施するというものである。構成は、快感情の理解とモニタリングからはじめ、不安の理解とモニタリング、具体的なコントロール方法の提示へと続く内容となっているが、吉橋ら(2008)から多少の修正を加えてある部分もある。この修正は、試行的に行ったプログラムでのHFPDD児の反応や取り組みの姿勢をふまえて行ったものである。以下、吉橋ら(2008)から修正した点について記していく。なお、プログラムの概要は表1に示す。

まず、コントロールスキルとして呈示した「テクニック」の内容であるが、吉橋ら(2008)では、「①運動」、「②活動」、「③考え」、「④人とのかわり」、「⑤イメージ」、「⑥その他」という6つのテクニックをあつかっている。今回のプログラムでは、「人とのかわり」のテクニックに修正

表1 プログラムの概要

セッション	内容	内容の詳細	宿題
1	<ul style="list-style-type: none"> 私について うれしいについて リラックスについて 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の好きなもの、特技について考える どんな時にうれしいと感じるか、うれしいときの身体感覚の変化について考える どんなときにリラックスするか、リラックスしたときの身体感覚の変化について考える 	ふり返り日記
2	<ul style="list-style-type: none"> 不安について テクニック①-運動 テクニック②-活動 	<ul style="list-style-type: none"> どんなときに「不安」を感じるか、チェックリストや自由記述、身体感覚の変化について考える 運動のテクニック(体を動かして落ち着く方法)を考える 活動テクニック(何か好きなことをして落ち着く方法)を考える 	
3	<ul style="list-style-type: none"> テクニック③-かかわり テクニック④-イメージ 	<ul style="list-style-type: none"> かかわりのテクニック(人や何かとかかわることで落ち着く方法)を考える イメージのテクニック(何か思い浮かべて落ち着く方法)を考える 	テクニック日記
4	<ul style="list-style-type: none"> テクニック⑤-考え 	<ul style="list-style-type: none"> 考えのテクニック(客観的な見方をできるようにする、不適切な考えをより適切な考えにするなど、否定的な考えを転換させる方法)について考える 	
5	<ul style="list-style-type: none"> テクニックを学びあう 	<ul style="list-style-type: none"> 「不安」を感じたときに、①～⑤のテクニックを使うとしたら、具体的にどう使うか、さらにはいずれのテクニックが一番効果的か考え、自分に合ったテクニックを習得する 	

を加えた。このテクニックは、誰かと何らかのかかわりを持つことで気持ちを落ち着かせるテクニックであるが、試行プログラムに参加したHFPDD児で何も考えつかない児がいた。しかし、家で飼っているペットや何か好きなものに触れることで気持ちが落ち着くという報告はできていたため、人に限らず何かとかかわることで気持ちを落ち着かせる「かかわり」というテクニックに修正をした。また、「その他」というテクニックについては、それ以前の5つのテクニックと重複した内容のものが報告されていたため、テクニックのなかから削除した。

次に、テクニックの呈示順序にも修正を加えた。吉橋ら(2008)では、先述の6つのテクニックを「①運動」から「⑥その他」の順で呈示したが、今回は「考え」を最後のテクニックとして呈示した。このテクニックは、不安を増長させるようなネガティブな考え方をポジティブな考えに修正する練習を行うものであるが、これは思

考の認知的な修正を目的としているために高い言語理解力が要求される。そのため、参加したHFPDD児のなかには内容の理解ができずにプログラムへの意欲を低下させていた児もいた。そこで、このテクニックは最後に呈示することにした。最後の呈示であれば、テクニックを考えるのに慣れたタイミングでありかつ、他のテクニックを習得した段階でもあるため、意欲消失を低減できると考えたためである。

最後の修正点は、「宿題」の内容である。本プログラムの宿題は、セッション1, 2では「ふり返り日記」を、セッション3以降は「テクニック日記」を宿題とした。吉橋ら(2008)では、毎日のふり返り日記が宿題であり、当該の感情(吉橋では怒り)が生じた出来事についてのふり返りをするものであった。しかし、当該の感情のみに焦点を当てたふり返りであると不快感情のみに焦点づけることとなり、HFPDD児の負担ともなっていた。そこで、うれしかったことと不安に

表2 参加児の概要

学年		IQ	プログラム開始時の様子
児童1	小学4年生	FIQ96・VIQ87・PIQ106 (WISC-III)	自分ができないこと(できないかもしれないこと)に対する不安が高い児で、不安が高まるとパニックを起こし、時には自傷に至ることもあった。 新規場面や予定変更があった場合に不安が高まり、行動が緩慢になる児であった。不安になる出来事があると家庭では落ち着きがなくなり、母親への質問が増加していた。
児童2	小学5年生	IQ128 (ビネー V)	

なったことの双方をふり返る「ふり返り日記」と、テクニックを使う練習をする「テクニック日記」を今回のプログラムの宿題とした。

2. プログラムの実施

参加児は、NPO法人アスペ・エルデの会に所属する小学4年男児と小学5年男児の2名であった。プログラム作成と実施に際しては、同会の倫理委員会にて承認を得て行った。

参加児2名についての概要は表2に示した。プログラム開始に当たり、不安のコントロールに問題を持つ児の保護者数名に対し、プログラムの概要と目的、スケジュールについて説明を行った。参加の同意が得られ、かつ全セッションに参加可能であった2名を今回の対象とした。参加児本人へは、保護者からプログラムの概要を伝えてもらったうえで、セッション1で担当者から説明を行い、参加の同意を得た。

プログラムの実施は原則的には参加児2名と中心的指導者1名、補助指導者2名の構成で行った。セッションは、1回2時間で週1回全5セッション行った。

各セッションは、表1に示した流れに沿ったワークブックを用いて実施した。中心的指導者の進行のもと、ワークブックへの記入を参加児がそれぞれ行い、記入した内容を発表し合うという形式で進めた。記入した内容を発表し合う機会を提供したのは、他児の意見を聞くことによって、不安のモニタリングやテクニック習得

に広がりを持たせることを意図したものである。なお、宿題は各セッションの最後に呈示し、次のセッションの最初に発表してもらうようにした。

また、プログラム中は保護者に同室内に待機してもらい、毎回のセッションの様子を見学してもらった。これは、保護者にプログラムの内容を理解してもらうことによって、家庭での働きかけに活かせるようにしたものである。なお、今回の場合は児童2には毎回母親が同席していたが、児童1では母親か父親のいずれかが同席していた。

3. プログラムの評価

①保護者評価：毎回のセッションで、それまでの1週間の子どもの様子について評価してもらった。評価内容は、その1週間の間に子どもが不安になっていることはあったか、あったとしたらどのような状況で不安になり、どのようにして落ち着いたかについて記述してもらった。その他、意見や感想について記入してもらった。さらに、プログラムが終了して1週間後にも同様の評価を依頼した。

②プログラムへの反応：各セッションのワークブックへの記入内容やプログラムへの参加態度について評価した。

③テクニック日記の評価：セッション3、4の宿題である「テクニック日記」を評価した。この日記は、セッション後の1週間に不安になるこ