

ADHDをもつ児童に対する「感情の自覚化」を促す支援についての試み —「感情の自覚化」から調整へのプロセスについての分析—

小野里 美帆* 川本 拓海**

An Attempt to Provide Support to Encourage “An Awareness of Emotions” among Children with ADHD: An Analysis of Steps in the Process from “An Awareness of Feelings” to Adjustment

Miho ONOZATO, Takumi KAWAMOTO

要旨 怒りの感情調整が困難な7歳のADHD児に対し、通常学級において、行動調整及び怒りの感情調整に関わる支援を実施した。支援においては、行動及び感情の自覚化を目的とし、怒りのイメージの図式化・言語化を促した。また、対象児と決めた1日の目標の遂行結果を振り返ることや、感情が暴発した際に、状況の振り返りを行うことを通して、自発的な感情調整を試みるようになった。大人の援助による行動及び感情の自覚化の重要性と支援可能性が示唆された。

キーワード：ADHD 感情の自覚化 通常学級 児童 感情調整

I. はじめに

文部科学省は、平成24年12月に「通常の学級に在籍する発達障害（学習障害、注意欠陥／多動性障害、高機能自閉症等）調査」を公表し、通常学級における学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合が6.5%存在することを明らかにした。河野・岡（2007）は、発達障害児における問題として、多くの学級担任が、学習の問題もさることながら、児童生徒の対人関係のもつれからくるトラブルやその軋轢に悩む児童生徒への対応に苦慮している現状を指摘している。中でも、危害行為等の緊急性の高い対人関係の問題は早急な支援が求められており、その支援の在り方の検討が必要である。

発達障害の1つである注意欠陥／多動性障害児

（以下、ADHD児）は、不注意、多動性、衝動性を特徴とする障害であり、通常学級においては、学習困難を示すことも多いが、衝動性や、そこから派生する対人関係の問題が顕在化しやすい障害である。

ADHDの症状を説明する概念として「実行機能（executive function）」の役割が指摘されている。実行機能とは、人の目標志向的行動を制御する認知システムであり、「目標の設定」「計画」「優先順位の設定・取りかかり」「注意の制御」「柔軟性」「行動のモニタリング」「ワーキングメモリ」「感情調整」等、複数の機能から構成されている。この実行機能の一部へのアプローチとして、認知の歪みを客観的に正し、自身で感情や思考を制御できることを目的とした支援が注目されている。

近年、ADHDの中核的問題の1つとして、感情調整不全がADHDの症状に関連していることが指摘されている（Dupaul, 2005；Barkley, 2014；

* おのごと みほ 文教大学教育学部学校教育課程特別支援教育専修

** かわもと たくみ 草加市放課後等デイサービスふあんきっず

石井, 2017). Hoogmanら (2017) は, ADHDの特徴は, 複数の脳領域における発達の遅れであると指摘し, 感情調整をつかさどる扁桃核や, 動機づけや情緒に関わる側坐核, 記憶, 動機づけ, 感情に関わる海馬に問題があることを指摘している.

通常学級に在籍するADHD児はしばしば, いわゆる「キレル子」として問題児扱いされることがある. そうした問題行動は年齢が上がるにつれて, 自己抑制する力が備わることで軽減されることはあるが (Barkley, 2000), 多くの場合, 小学校段階において緊急性の高い問題行動として認められている. 大河原 (2004) は, 子どもにおける怒りの感情, いわゆる「キレル」という状態に注目し, その感情をいかに理解して対応するかが支援を行うに当たって重要であると指摘している. 児童生徒の怒りの感情の見方・とらえ方について工藤・荒川ら (2007) は, 一番困っているのは怒りの感情を適切に表現することができない子ども自身であるとして, ①怒りを抑え込む働きをしないこと, ②ネガティブな経験が積み重なって現在の状況に至っていること, ③子どもが怒っていない場面を大切に支援することなど「キレル子」への支援を行う上での留意点を示している. また, 本田 (2002) は, この「キレル」という現象について, 危機的状況への適切な介入とともに, そのような状況を防ぐことを目指した予防教育の一環である「アンガーマネジメントプログラム」に着目し, これを小中学校などの学校機関で予防的に実践することの有用性を示唆している. この研究では「感情の理解」「怒りの理解」「怒りの対処」の3つの構成要素をプログラムの柱とするとともに, 生徒の実態に応じた対応を検討し, 実践することが効果的であるとの成果を報告している. 学校における「アンガーマネジメント・プログラム」とは, 大きく分けて, ①全児童生徒を対象とした「キレル」にくい子どもを育てるための啓発教育, ②「キレル」てしまったときの危機的介入, ③暴力を繰り返してしまう児童生徒に対す

る個別対応プログラムの三つから構成されている (本田, 2002). 現時点では, 小中学校において「キレル」にくい子どもを育てるための啓発教育を中心とした実践例が幾つか報告され, その有用性が示されている (岡山県教育センター, 2003; 馬場, 2006). しかしながら, ADHD児に対する「アンガーマネジメント・プログラム」をはじめとする個別的な感情調整支援に関する報告は, まだ非常に少ないのが現状である.

上述したように, 怒りの感情調整において重要な要素は, 出来事と感情を切り離すこと, 感情を自覚化し, 受容すると共に, 感情に対するラベリングを行うこと, 感情を適切に表現することであるといえる. Dupaul・Stoner (2004) は, ADHD児は, 自分の感情を適切に表現する前に「キレル」行為に及んでしまうことが課題であると指摘している. 行動のモニタリングに困難さを抱えることが多いADHD児において, 小学校低学年の児童を対象とした感情調整の支援を行う場合, 怒りの自覚化という, 自己モニタリングを必要とする側面においては, 大人による支援が重要であると考えられる. 大河原 (2004) は, 「ネガティブな感情を自分は持っても大丈夫だと大人から承認されること」の重要性を指摘しており, 「ことばによって自分の身体の中で怒っていることを他者と共有することができるようになる」ことを感情の社会化と定義し, 他者とのコミュニケーション, 感情の交流が怒りの調整において重要な役割を果たすと述べている.

本研究では, 怒りの感情調整に困難をもつ小学2年のADHD児を対象として, 怒りの自覚化とそれに伴う行動変容を目的とした支援を行う. 支援に際しては, 大人による足場づくり (scaffolding) による感情の自覚化を重視することとし, 小学2年生という低学年における支援可能性についても併せて検討することとする.

II. 方法

1. 支援期間

201×年6月から201×+1年2月まで、原則として週に1回、終日学校を訪問した。訪問回数は計20回であった。

2. 支援者

障害児と継続的に関わった経験があり、特別支援学校教諭免許取得見込みである教育学部4年生が支援員として学級に入り、大学教員によるSVのもと、支援を行った。大学教員は、7月と10月の2回、小学校を訪問し、アセスメント及び形成的評価、支援計画の立案を行った。また、担任との話し合いを実施し、支援目標について説明、共有をはかった。

3. 対象児

1) 概要

公立小学校2年、男児（以下A児）。支援開始時の年齢は7歳9か月。ADHDの診断を受け、コンサーターを服用していた。家族構成は、本人、両親の3人家族。授業中に困難な課題があると癇癪を起こし、離席や逃避行為を行うことがあった。一定の学力はあったが、作文など苦手な作業は回避する傾向があった。感情調整が困難で、他児童に暴言や手をあげるといった他害行為が目立った。特定の他児（類似した傾向のある児童、以後、B君）に固執し、トラブルを起こすことが多かった。「B君のことは嫌いである」とコメントする一方、一緒に遊ぶ姿も観察された。ストレスの発散方法は、机を叩いたり、物を投げたりすることであり、感情の言語化が困難であった。感情を適切に伝えられないことに対して焦燥感をもっている様子が観察された。他児や大人が遊びに誘うと笑顔で応じるが、自分から遊びに誘うことはほとんどなかった。

クラスの人数は31名。担任（経験年数約15年；男性）は、A児を強く叱責することはなく、授業中、頻回にわたり個別支援を行っており、A児と担任との信頼関係は構築されていた。A児は、養護教諭とも強固な信頼関係を築いており、保健室

が安心できる居場所になっていた。家族は、A児の障害を認識し、受容的にかかわっており、A児と保護者との関係は良好であった。家庭・学校間も、連絡帳を媒介として頻繁に情報共有がなされていた。学校は、管理職を中心として特別支援教育に対する理解があり、学校全体の支援体制はある程度確立されていた。

2) 総合所見

学習面では、視覚、聴覚の過敏さを背景に、全体指示に集中できていないことがあり、個別での指示が再度必要である。学習への苦手意識はあるものの、学習意欲は高い。そのため、A児の援助要請には即時に応えるなど、個別のやり取りを保証しながら学習支援を行う必要がある。衝動性、多動性等の問題から、何をすべきか目的は理解しているものの、実行に移すことができないという不全感と失敗経験の蓄積を背景とした自己肯定感の低さがうかがえた。当たり前のことでも賞賛するなど、意図的に認める機会を増やす必要がある。これらの障害特性を背景に、感情調整、特に怒りの調整が困難であり、適切な感情の表現方法を習得していく必要がある。怒りが暴発する前段階において、怒りの徴候（唸り声、にらむ、握り拳、机を叩く、等）があり、それらを怒りの暴発を防ぐ手掛かりとして捉えることができると考えた。さらに、自己モニタリングが可能であり、自身の怒りの状態を自覚化できる可能性が考えられた。約束は守ろうとする意識があり、その日に達成できなかった約束でも、後日自ら志願して約束を果たそうとする行動が観察された。A児の同意のもと約束を決め、それを達成していく過程で自己肯定感の向上を図ることができると考えられた。

4. 支援目標と支援方法

支援目標は、怒りの自覚化を通して適切な感情表現ができる基盤を作ることとした。

1) 行動調整

(1) 学習面への支援（授業参加を促す、賞賛する機会を増やす、援助要請を行う）^{注)}

(2) 行動の振り返り

確実にレポートが形成されたセッション10以降、主に放課後に一日の振り返りの時間を設け、A児の同意のもと設定した目標が達成できていたか否かを確認した。その日の目標を達成できたポイントに応じてA児にシールを提供した。なお、振り返りにおいては、支援者は決して叱責せず、A児の行為や発言を肯定的・共感的に受け止めると共に、A児が適切に表現できない場合は、言語化を行った。振り返りに取り組み、自分なりに表現しようとする行動に対しては、賞賛を行った。

2) 感情調整

(1) 怒りのイメージ図式及び怒りのレベル表作成

セッション6において、怒りのイメージを絵で表し、怒りの感覚的状态や要因の自覚化を促すことを目的とした。休み時間や放課後を利用し、A児の怒りに対するイメージを尋ね、それを絵に表すよう促した。次に、A児が図式化した怒りの感情についてのイメージ図を支援員が清書し、段階別に整理した表を提示。怒りの段階についての確認、怒りの程度や要因を具体的にイメージすると共に、自分なりの対処法を自己選択・自己決定することを目的とした。A児にとっての怒りの要因やその時の状況などを話し合い、表に記入してもらった。

(2) 日常的な対応

① [1次対応] A児が怒りを表さず、落ち着いている(きた)場面〈安定時〉 i) A児が表出するネガティブな感情を言語化する。ii) A児が抱く不快な感情やネガティブな感情を否定せず、共感する。iii) A児が抱く怒りの感情を具体化していく「(いつ、だれに、内容)」。

② [2次対応] 怒りの徴候が見られる場面 工作や描画、支援員との会話等により気分転換を行う。

③ [3次対応] A児の怒りが暴発した場面 i) 仲裁に入るときは明確に短く、指示をする。ii) A児の行為には言及せず、その行為に及んだ児童の

気持ちを聞き出す。iii) A児が語った内容を支援者が繰り返し、再確認する。

(3) [その他の対応] 安全確保、怒りの感情の自覚化を促す支援 i) 怒りが暴発した際は、その場を離れることを承認する(タイムアウト)。ii) 目標を対象児の同意のもと決定し、達成できたらシールを提供する。iii) 怒りが暴発した際、怒りが沈静化した後、「怒りの振り返りシート」を活用し、状況について振り返る。怒りが暴発した際、状況を振り返り、要因、解決策等を話し合うことを通して、怒りのメカニズムや表現方法について自覚化を促すことを目的とした。A児が語った内容は、支援者がシートに記入した。なお、振り返りにおいては、支援者は叱責せず、A児の行為や発言を肯定的・共感的に受け止めると共に、A児が適切に表現できない場合は、言語化を行った。振り返りに取り組み、自分なりに表現しようとする行動に対しては、賞賛を行った。

支援に際しては、主としての実施場面が多岐にわたることから、支援員だけでなく担任も適宜連携して支援にあたった。^{注)}

5. 分析方法

支援中及び支援終了後に記録したメモをもとに、エピソードとしてまとめた。結果の処理は以下のとおりである。

1) 行動調整

振り返り表を用いて振り返りを行った結果、A児が獲得した得点(シール数)の変化を分析した。

2) 感情調整

(1) 怒りのイメージ図式及び怒りのレベル表作成 怒りの図式及び言語化を促した場面についてプロトコルを起こし、相互交渉の経過を示した。

(2) 怒りが暴発した際に使用した「振り返りシート」の実施結果

怒りが暴発した際に用いた振り返りシートの記載結果について検討した。

注) 紙面の都合から、この分析については割愛する。

(3) 感情調整に関連したエピソード

A児が主として感情調整を試みた状況についてエピソード記述を行い、経過を分析した。

3) 対人的な「不適切行動」の頻度

他者にとって不適切と考えられる行動（他害・暴言）が生じた頻度を算出し、前期、後期（各10セッション）別に変化を検討した。

6. 倫理面への配慮

研究に際して、学校及び保護者において書面です承を得た。また、A児に対しても、手続きを事

前に説明し、了解を得た。

Ⅲ 結果

1. 行動調整；振り返り表の利用

Fig.1に、1日の行動を振り返るという活動を通して獲得した得点（シール枚数）の変化を示した。セッション10から16までは、A児と相談のうえ、対人面における行動目標を設定し（資料2）、セッション17から20においては、A児の対人面における問題行動の軽減に伴い、主として学習面における新たな行動目標（資料3）を設定した。な

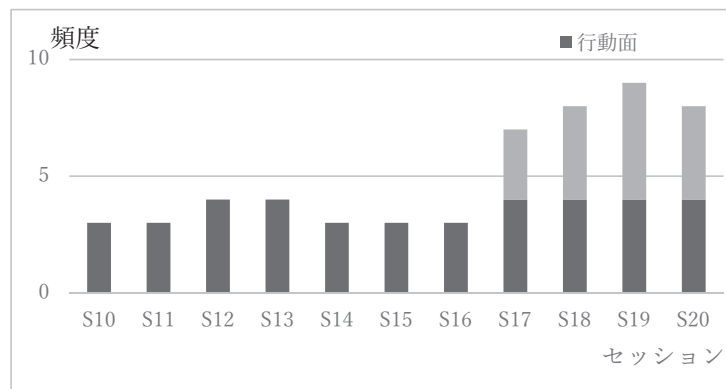


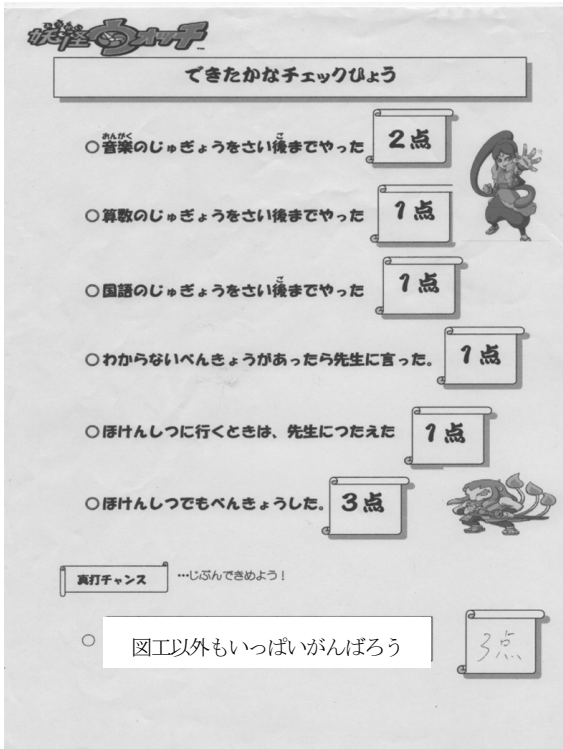
Fig.1 行動調整：振り返り表を利用した振り返りの結果、獲得した得点（シールの枚数）

資料1 行動調整に用いた振り返り表（セッション10～15）

資料2 行動調整に用いた振り返り表（セッション17～20）



資料3 行動調整に用いた振り返り表（セッション17～20）



お、各目標の最終欄には、いずれもA児が独自に考案した目標を記入した。セッション10から16にかけては、A児が獲得したシールの枚数に大きな

変化はなかったが、安定してシールを獲得できていた。セッション17以降、新たに学習面における目標を追加したことにより、獲得するシールの枚数が増加した。A児が独自に考案した目標の表現方法について、セッション16までは、「B君とけんかをしない」という否定形による表現であったが、セッション17以降は、「B君と少しはなかよくしよう」というポジティブな表現に変化していた。

2. 感情調整

1) 怒りのイメージ図式及び怒りのレベル表作成

Table 1に、A児に怒りのイメージを尋ねた際のプロトコルを示した。A児は、支援員による援助を受けながら、「頭が煮えたぎる」「頭のコントロール不能になる」など、独自の用語を用いながら、感情及びびを言語化できていた。

2) 怒りのレベル表作成

1) でA児が図示したイメージ図を支援員が清書した表（資料4）を提示し、怒りの段階及び対処法について話し合いをした際のプロトコルをTable 2に示した。A児は、自ら設定した怒りの5段階の具体的なイメージを表に記入できていた。

Table 1 感情調整：「怒りのイメージ図」を描いた際の支援員とA児の相互交渉

支援員：（A児の隣に座り、メモ帳を置く） 「そういえばA君は、イライラしたときってどんな感じがする？先生は頭がムカムカしてくる。」	→	A児：「頭の中が煮えたぎる。」
支援員：「煮えたぎるの？」	→	A児：「そんで、B（他児）とかには、頭のコントロール不能になる。ぶっつぶす。」
支援員：「そのときの頭の中どうなってるかな？絵で描ける？」（メモ帳とボールペンをを手渡す）	→	A児：（※）①～⑥の火山を順に説明しながら進んで描きあげる。
支援員：「A君は、どの火山なら自分で耐えられる？」	→	A児：「①と②、でも②もほとんど無理」
(※) A児による説明 ①の火山：「最初は普通。けむりがでてるだけ。普通モード」 【周囲には木が生えていて、山からは少し煙が出ている】 ②の火山：「イラついたとき。おれは震えだす。」（う～、と唸り声をあげる） 「他のやつがうるさかったり（したら）」 【震えている火山。A児自身も肩を震わせ、唸り声をあげながら描きあげる】 ③の火山：「爆発。岩が飛び出す。B（他児）にぶち切れたときとか。もうおれじゃあ、どうにもならない。先生なんかじゃとめられないよ。頭のコントロール不能」 【噴火し、火山岩のようなものが飛び出している。マグマが流れている】 ④の火山：「それで煙が出てくる。この時もだめ」（得意気に説明する） 【煙やマグマが多く流れている】 ⑤の火山：「少し弱まって、まだ、マグマがたれてる。」 【煙やマグマの量が減っている】 ⑥の火山：「煙が出て、まだ、ぼーっとなる感じ。」 【煙のみが出ている】		

また、支援員の問いかけに応じ、段階に応じた対処法を考えることもできた。

3) 怒りが暴発した際に使用した「振り返りシート」の実施結果

怒りが暴発した際に、タイムアウトを適用した。資料5は、セッション10において、体育の授業中に他児と口論になり、その後、保健室で落ち

着きを取り戻した際に活用した振り返りシートである。A児は、支援者の促しにより、資料5に示すように、怒りが暴発した際にどのような行動をとったか、どのような気持ちであったかを言語化し、記述することができた。また、他害行為に及んでしまった際は謝罪をするという解決策を語る事ができた。

Table 2 怒りの段階と対処法についての話し合い

支援員：「A君が前に教えてくれた怒りの山はどんなときに起きるのか教えてくれる？」	→ A児：「アタックモードとか、バイダーモードのとき。」
支援員：「他にどんなモードがあるのかな？」	→ A児：(※)山の絵に合わせて記入する。
支援員：「どんな時にこのモードになるの？」	→ A児：(※)山の絵に合わせて記入する。
支援員：「どのモードまで頭のコントロールできそう？」	→ A児：「だいたいこの辺からこの辺。」(シートに範囲を記入する。)
支援員：「今はコントロールできなくなった時は、保健室に行ってるけど、それはどの山のとき？」	→ A児：指で3段階目の火山を指し示す。

資料4 感情調整：怒りのイメージと段階表及び対処法

いかりレベル	どんなとき?	どうしたらよいか?
① あつうの山 あつうの山	あつうモード あつうのみもち	なにもしなくて、 だいじょうぶ
② あふえる山 あふえる山	Bがうるさい、 アタックモード (力をためる)	↑ おまもり(頭のコントロールできる)
③ あふかす山 あふかす山	Bがうるさい、悪口を言われた、 バイダーモード (きれてるとき)(すねたとき)	↓ ほけんしつ
④ あふはつする山 あふはつする山	悪口いっぱい言われたとき、 みんなに抑えられたとき ゴクモード	ほけんしつ
⑤ アグマがたまる山 アグマがたまる山	ゴクパワーダウン (100-50)	
⑥ アグマの山 アグマの山	バイダーパワーダウン (50-20)	

資料5 感情調整：怒りが暴発した際に活用した振り返り表

★ なにがあったかをお話しよう!!

- ・なにがありましたか?
(イライラした。)
- ・じぶんは、そのときなにをしましたか?
(なぐりそうになった。)
- ・じぶんは、どうなりましたか?
(イラついた。)
- ・ほんとうは、どうしたかったのですか?
(イラつきたくなかった。)
- ・どうやって、かいつしたいですか?
(なかよくしたい。一あやまる。)

※□内は、A児が支援員との話し合いの過程で自発的に書き込んだ内容
※斜線は、A児のコメントを支援員が書き込んだ内容

4) 感情調整に関連するエピソード

支援員の観察によるA児の特徴的なエピソードとプロトコルをTable 3に示した。セッション9は、B君とのケンカ後、落ち着きを取り戻したA児が支援員に自ら切り出した会話である。冒頭から、感情のコントロールの困難さについて、自発的に言及している様子が認められた。また、怒りの感情を「ゴクモード」とA児独自の表現で語り、コントロールできる範囲、対象、さらに、怒りを落ち着かせる対処法についても言及していた。セッション11では、中休憩の場面において、A児自らタイムアウトを実施する様子が認められた。また、その後、支援員に、A児独自の表現で怒りの感情について段階別に言及する様子が認められた。セッション14では、口論の末、B君に殴

られたが、その場で仕返しをせずに我慢する様子が認められた。セッション16では、これまで離席行為が多かった音楽の授業に最後まで取り組んでいた。セッション18では、解決できない問題に対し、癩癩を起こさずに問題をとばすという対処策を実施する姿が認められた。

3. 対人的な「不適切行動」の頻度

A児における他害・暴言等の対人的な「不適切行動」の変化をFig.2に示した。前期22回、後期14回と、前期に比べ、後期のほうが、「不適切行動」の生起頻度が減少した。セッションが移行するにつれて頻度が減少し、2期以降には「不適切行動」が生起しないセッションが増加した。前述したように、A児が怒りを表出するのは主として

Table 3 A児における感情調整に関連するエピソード

セッション	状況	エピソード／プロトコル	
		支援員	A児
9	給食の時間、B君を殴った後、タイムアウトを適用する。その後、しばらく折り紙をして休んだ後、支援員に自ら話し出す。	<p>「そうか。A君は頭のコントロールが難しいんだね。」</p> <p>「そうなんだ。じゃあ、どのくらいの怒りなら自分でなんとかできそう？中くらい？」</p> <p>「そっかそっか。B君にはイライラがおさまらないんだね。」</p> <p>「そうか。でも、頭のコントロールはもっとできるようになるといいね。深呼吸とかしてみる？」</p> <p>「折り紙なら落ち着けるんだね。」</p>	<p>「僕は頭のコントロールが難しいんだ」 (自発的に話し出す)</p> <p>「もうゴクモードになったら終わり。おさえられない。」</p> <p>「そのくらい。でも、おれはB君にしかキレないから。Bには抑えきれねえ。」</p> <p>「ああ、そうだよ」</p> <p>「おれは、おり紙折ったりすることじゃないと落ち着かないよ」</p> <p>「まあ、そうだね。」</p>
11	中休憩	他児（B君）にボールを故意に顔面に当てられるが、やり返さずに保健室へ行く。	
11	保健室にて、支援員支援員に怒りの段階を自ら説明する。	<p>「そうなんだ。どのくらいまでなら自分でおさえられる？」</p> <p>「ベンチャーモードならコントロールできるようになったんだ。すごいじゃん。」</p>	<p>「先生、おれには、普通モード・ベンチャーモード・ゴクモードがある。」</p> <p>「だいたい、ベンチャーモードくらいなら、頭のコントロールができるようになった。」</p> <p>得意気にする。</p>
14	図書の時間、B君と激しい口論	B君に背中を殴られるが、仕返しをせず、こらえる。	
16	音楽の時間、担任に援助要請。	担任と一緒に苦手だった鍵盤ハーモニカの活動に最後まで取り組む。	
18	国語のテストで解けない問題が出る。	分からない問題を「とばす」と言って、とばすことができた。	

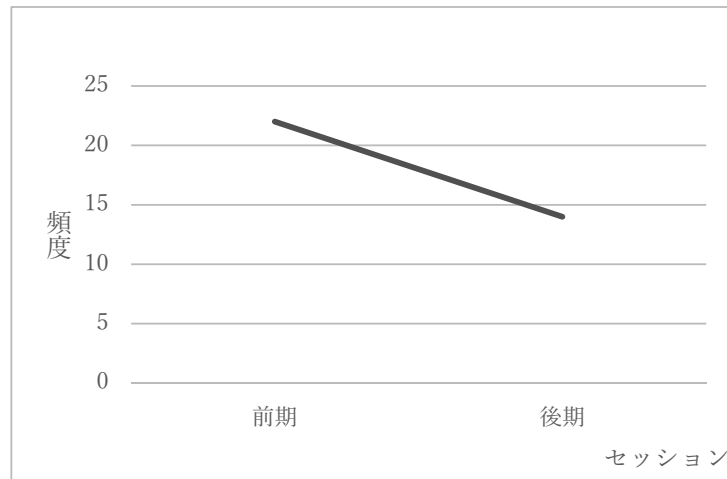


Fig.2 対人面における「不適切行動」の変化

B君を中心とする対人的な相互交渉場面であったが、後期においては、学習面において思い通りに遂行できない時に怒りを表出する場面も観察された。

V 考察

A児は、比較的短期間の支援にも関わらず、感情の自覚化や、自発的な感情調整が可能になり始めた。この要因として、1つには、振り返りシートや怒りの段階表といった行動や感情の自覚化を促す機会の設定を通して、自己の内面の状態や怒りの要因、身体的・感覚的状态、対処法を図示したり言語化したりすることができていたことがあげられる。これらの活動は、A児自身が怒りの感情の状態像を理解するための支援として、効果的に作用したと考えられる。本田（2002）は、怒りの感情調整における第一の目標は感情の分化であるとして、①自分のもやもやした気持ちは何なのか、②それはなぜ生じたのか、③その気持ちをどう処理すればよいか考えることが一連のステップであると提唱している。感情の分化とは、すなわち、怒りを感じた際の感覚的、身体的状態や怒りの要因と、その対処法の自覚化であり、今回の結果からはA児が自身の感情を詳細に自覚化できたことが明らかになった。

2つめは、行動や感情の振り返り手続きにお

いて用いた報酬（シール）による効果である。Barkley（1995）が指摘するように、ADHD児の行為が、より好ましいものであると明確に表す手段として、賞賛と共に褒美や特典を与えることが効果的であることが示唆されている。このことから、A児にとってもシールの獲得は、目的が明確であり、効果的に作用したと考えられる。

3つめは、A児自身の要因である。二次障害はほとんどなく、他者からの助言を受け入れられる行動特性であったことに加え、自己モニタリングの芽生えがみられており、「もう少し友達と適切に関わりたい」という困り感を強く持っていた。そのため、A児自身が今回の支援に積極的に参加することができ、一定の成果につながったと考えられる。子ども自身が約束を守ろうとする意思や自己モニタリングする力をもち合わせていることは、上述した報酬の効果を高めることにもつながると考えられる。支援手続き上も、達成したい目標や、目標に対する重みづけ（得点）を、自己選択・自己決定させるプロセスを重視した。このように、当該児童自身が支援ニーズをもち、自己選択・自己決定といった主体的にプログラムに参加できる手続きを用いることは、自己の内面を客観視する作業においては重要であった可能性がある。換言すると、感情調整の支援に際しては、子ども自身が主体的に参加できる状態にあるかどうか

かという事前のアセスメントが重要であるといえる。

4つめは、大人による支えである。怒りを暴発させるといったネガティブな行動を表面的に捉えずに、受容的・共感的に対応する支援者の存在は、ネガティブな自己に目を向けるという作業においては不可欠であり、今回のような支援員や担任の関わりは効果的であった可能性がある。

A児は、支援開始期より、ある程度自己モニタリングできる力を有してはいたものの、衝動性の高さ故にトラブルを頻発する日常の姿と、今回の支援で見せた自己の内面を自覚化できる姿の間には大きなギャップがあった。今回の支援において、比較的短期間に自発的な感情調整が生じ始めたことを考慮すると、ADHD児においては、大人の支援を受けながら、意図的に自己の状態を振り返る機会を設定することが、行動の変容を促す大きな契機になり得る可能性があることが示唆される。

支援開始期に頻回にみられた他害・暴言といった対人的な「不適切行動」の減少は、感情調整による支援の効果が影響している可能性が考えられる。Dupaulら(2004)は、ADHDの教室での行動上の問題として、しばしば対人関係の問題に他害的な解決法を用いることを指摘している。この背景には、ADHDの不注意で衝動的な特性があるため、他者とのトラブルを回避するためにも、適切な感情表現の方法を教示する必要がある。感情調整に関わるエピソードで示したように、支援後半では、他児とのトラブルがあった際に、A児自ら、社会的に認められる方法で状況に対処する様子が認められた。このことは、支援を通して、A児において感情調整の基盤が獲得され始めたことを表しているといえる。ADHD傾向の高い児童は、そうでない児童に比し、自尊感情が低いことは、様々な研究で指摘されている(松本・山崎, 2007)。他者とのトラブルというかたちで顕在化しやすい感情調整の側面について、できるだけ早期から支援することは、自尊感情に関連する

自己統制感や自己効力感を支援するうえでも意義があると考ええる。

一方で、本研究における限界も明らかになった。1つめは、今回のような感情の自覚化ができるための前提の検証である。即ち、小学校低学年段階の児童がA児と同様に怒りの感情の自覚化ができるかどうかは定かではなく、この点については、複数の事例について検討していく必要がある。北原ら(2016)は、アンガーマネジメント・プログラムをはじめとする現行の感情に関する心理教育プログラムにおける問題点として、感情調整能力を支える認知機能に対する視点の不足について指摘している。今後、感情の自覚化を可能とする認知機能をはじめとする諸機能について検討していく必要がある。2つめは、自発的な感情調整ができるようになるまでの詳細なプロセスについての検討である。今回は、紙面の都合から、日常的な支援(1次～3次対応)における変化過程については分析から除外した。日常的な支援プロセスについての解明や、担任からの働きかけによる効果など、感情調整に関わる様々な要因と変容過程において検証していく必要がある。3つめは、通常学級における支援の限界である。今回は、担任の他にもう1名、支援員というサポートがあったこと自体が支援効果をあげるうえで重要な要素であったと考えられる。現在の学校現場では、担任が個々人の感情調整に対しての繊細かつ多くの時間を割くことは困難な実態がある。TTや支援員というマンパワーの活用を視野に入れたシステムを構築していく必要があると共に、担任一人による支援を行う場合、どのような支援が可能であるかという点についても検討していく必要がある。

【謝辞】 本研究に際し、ご協力いただいたA君及び保護者の皆様、また、担任の先生をはじめとした学校の先生方、教育委員会の皆様に感謝いたします。

VI 文献

- Barkley, R.A (1995) *Taking Charge of ADHD: The Complete, Authoritative Guide for Parents*. The Guilford Press. 海輪由香子訳, 山田寛監修, (2000) バークレー先生のADHDのすべて. VOICE.
- Barkley, R.A (Eds.) (2014) *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: Fourth Edition: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. Guilford Press.
- 馬場和古 (2006) 小学校低学年におけるアンガーマネジメントの試み—自分の怒りを肯定的に受け止め, 適切に表現するための授業に関する考察—. 岡山教育センター紀要, 252, 127-134.
- Dupaul, G.J., & Stoner, G. (2004) *ADHD in the schools: Assessment and Intervention Strategies*, The Guilford Press; 2nd edition, 田中康雄 (監修)・森田由美 (訳) (2005), *学校の中のADHD—アセスメント・介入方法の理論と実践—*. 明石書店.
- Hoogman, M. (2017) Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: a cross-sectional mega-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 4, 4, 310-319.
- 本田恵子 (2002) キレやすい子の理解と対応—学校でのアンガーマネジメント・プログラム—. ほんの森出版.
- 石井礼花 (2017) ADHDの情動制御の問題. *精神医学*, 59, 3, 223-230.
- 工藤均・荒川肇・渡辺学 (2005) 生徒指導上の対応が困難な児童生徒への指導・援助の在り方—怒り, 不満などをコントロールできずに不適切な行動をする児童いわゆる「キレル」子どもについて—. 秋田県総合教育センター紀要, 37, 3-68.
- 河野全宏・岡信行 (2007) アンガーマネジメントプログラムを通じたよりよい対人関係を築くための取り組み—. 川崎市総合教育センター研究紀要, 19, 177-192.
- 北原祐理・館野弘樹・下津佐綾・樫原潤・能登眸・上田麻美・樋口紫音・下山晴彦 (2016) 思春期の感情調整に対する神経心理学的アプローチの応用可能性—教育領域における多分野協働の促進に向けて—東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース紀要, 39, 42-49.
- 松本陽子・山崎由可里 (2007) 小学生におけるADHD傾向と自尊感情 和歌山大学教育学部紀要. *教育科学*, 43-52.
- 文部科学省 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査.
- 大河原美以 (2004) 怒りをコントロールできない子の理解と援助—教師と親の関わり—. 金子書房.
- 岡山県教育センター (2003) 中学校におけるアンガーマネジメントの試み 岡山県教育センター研究紀要, 241, 59-70.

