

発達障害児の感情制御に関する我が国の支援の現状 と課題

中下 綾子 お茶の水女子大学院 人間文化創成科学研究科

橋 優実 お茶の水女子大学院 人間文化創成科学研究科

矢野 晴夏 お茶の水女子大学院 人間文化創成科学研究科

加藤 桃 お茶の水女子大学院 人間文化創成科学研究科

砂川 芽吹 お茶の水女子大学 基幹研究院

要約

発達障害児は、診断基準に示されている中核症状に加え、情緒面についても困難を経験しやすいことが知られている。近年では、当事者のニーズに即した効果的な支援策が検討される中、感情制御困難の観点から理解や支援の試みが進められている。本稿では、発達障害児の感情制御困難のうち、特に課題となりやすい怒り感情と不安感情の制御について、現在本邦で研究が進められている支援事例を概観し、その効果や汎用性および限界点を明らかにすることを目的とした。また考察では、既存のサービスと協働しながら、集団に向けた支援と個別支援の両面から対応していくことの必要性や、IoT を活用した支援策の可能性について検討した。

キー・ワード：発達障害児，ASD，ADHD，感情制御，怒りと不安

I はじめに

1. 発達障害児・者の経験する困難

発達障害とは、“自閉症，アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害，学習障害，注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの”と定義されている（発達障害者支援法，2005）。一般的には、「コミュニケーションが得意ではない・こだわりが強い」などの特性を持つ自閉スペクトラム症（以下，ASD とする），「不注意なミスが多い・衝動的で落ち着きがない」などの特性を持つ注意欠如・多動症（以下，ADHD とする），そし

て「特定の学習に著しい遅れがある」などの特性を持つ限局性学習症（以下，SLD とする）の3つに大別される。本邦における有病率はASDは1～2%，ADHDにおいては5～6%と言われ（橋本，2012），2000年代以降，発達障害について社会的な認知の広がりに伴い，教育場面において教員などにより発達障害の可能性があると判断される児童の件数，および成人期になってから自ら受診し発達障害の診断を受ける当事者が著しく増加している（文部科学省，2018）。

発達障害の特性を持つと，環境との相互作用の中でさまざまな難しさを経験する。例えば，ASD

の特徴を持つ児童が対人関係でストレスを感じたり、叱責や失敗経験を積み重ねることで劣等感を持つ事例や、SLDの特徴を持つ児童が学習面で躓き学校にいけなくなる事例など、生きづらさを抱えている者が少なくない。さらに、ADHDの特徴を持つ成人の発達障害者が対人関係で悩み停職に至ったり転職を繰り返すなど社会適応の問題も表面化している。しかしながら、生きづらさの原因となる発達障害の特性や程度に個人差が大きく、さらに複数の発達障害や精神症状を合併しているケースも多いために、その様態を捉えることは容易ではないということが支援の難しさにもつながっていると考えられる。加えて、発達障害児・者の特性として、診断基準に示されているような中核症状に加え、情緒面についても困難を経験しやすいことが知られている。明旣(2009)は、発達障害児はネガティブな自動思考を反芻しやすく、その結果、不安や怒りを高めるという。診断別では、ASDの特性を持つ発達障害児・者は、自己理解・他者理解に困難がある特性上(Baron-Cohen et al., 1986)、他者と心的状態を共有することに困難を持つため、感情理解が難しい場合があり、特に最も原始的な感情である怒りや不安といったネガティブな感情に囚われやすいことが示されている(Ho, Stephenson & Carter, 2012; Samson, Wells, Phillips, Hardan & Gross, 2015; 吉井・吉松, 2003)。また、ADHDの特性を持つ発達障害児・者の中には、衝動性に起因する怒りやイライラのコントロールに課題があるために、集団の和を乱す場合があると述べている研究もある(小野里・川本, 2017)。それに加え、発達障害の中核症状である対人コミュニケーションの難しさが過剰なストレスとなって、抑うつや不安症などの精神症状を併発し、その結果として感情のコントロールに困難を来すという悪循環も指摘されている(菅野・橋本, 2016)。これらのことから、発達障害のある児童の学校適応上の困難や、発達障害のある成人の社会適応困難といった問題は、感情

のコントロールの難しさという情緒面の特徴も影響している可能性がある。

2. 発達障害児・者の感情制御の特徴

このような発達障害児・者の感情のコントロールにおける難しさに関して、近年「感情制御」という観点から説明を試みる潮流がある。「感情制御」とは、感情を状況や目的に合わせて適切に制御する能力である。例えば、他者からの一言に傷ついたとき、怒り出す人もいれば落ち込む人もいるように、人が経験する感情は複雑なプロセスにより枝分かれし、それぞれの段階で特定の方略を用いて感情に対処している。感情制御については、定型発達者を対象とした研究において、感情の原因となる出来事を解釈し直すことで感情の強度や種類を変化させる適応的な方略と、感情の生起後にその表出を抑える非適応的な方略があることが示されている(Gross & John, 2003)。一方、Garnefski & Kraaij(2007)は、ある状況で生じた感情について、特定の認知的解釈を加えることで感情の変容が起こることを提唱した。そして、適応的な認知的感情制御方略は精神的健康と関連することが示されている(榊原, 2017)。すなわち、例えネガティブな感情を経験したとしても、適切な方略を用いて感情を制御することができれば、ネガティブ感情は低減し、精神的な健康を保つことができるといえる。しかし裏返すと、適切に認知的処理を行えなければネガティブ感情の制御に困難を来し、不安症状や抑うつ症状のほか、対人関係の悪化など生活に悪影響を及ぼすと考えられている。

このように感情制御とは、抽象的な自己の感情を環境との相互作用の中で理解・弁別し、その場に則した適切な方略を選択することであるが、発達障害児・者の特性上それが容易ではないことがSwainらによって示されている(Swain, Scarpa, White & Laugeson, 2015; Retz, Stieglitz, Corbisiero, Retz-Junginger & Rösler, 2012)。以上のことから、発達障害児・者の生きづらさに

ついて、感情制御の観点から理解し支援を検討することが重要だと考えられる。

本稿では、発達障害児・者の感情制御に関する先行研究のうち、我が国においてより多くの研究が行われているASDとADHDを対象にした既存のアプローチを概観し、それを踏まえた課題と今後の展望を検討することを目的とする。扱う感情は、発達障害児・者の感情に関する困難の中でより課題になりやすいネガティブ感情として、特に怒りおよび不安を取り上げる。

II 発達障害児・者の感情に関する困難への支援

1. 怒り感情に対する支援

本項では、怒り感情への支援に関する研究を概観する。発達障害児・者に特徴的な怒り感情の事例として本田（2021）では、あるASDの小学6年生男児は、外ではほとんど喋らず大人しいが、家では外での不満や怒りを家族にぶつけることが多く、暴言（例：死ぬ、消えろ）や衝動的な行動（例：弟を蹴る、物を投げる）をとるといったことが紹介されている。これは自分の気持ちや考えを言葉で整理できず、刺激に対してすぐに反応してしまうための行動と考えられる（本田，2021）。このような発達障害児・者の怒り感情については、想像力の障害に起因する思考の柔軟性の乏しさがあり、嫌な場面に直面すると否定的な自動思考を反芻し、怒りを高めるという悪循環に陥りやすいことが指摘されている（明翫，2009）。また、社会的コミュニケーションの難しさから対人関係で齟齬が生じやすいものの、それを解消するための対人スキルが十分に備わっていないことや、衝動的な特性から冷静な判断よりも反射的な感情が優先されることで、怒り感情を抱きやすいことも特徴として挙げられている。さらに、環境との不調和や周囲の人からの度重なる注意により、日々の生活の中でストレスが溜まりやすい状況にあることも、発達障害児・者の怒り感情に影響している

ものと考えられる。以下では、怒り感情へのアプローチとして代表的な1) アンガーマネジメントおよび2) ソーシャルスキルトレーニングについて、それぞれのプログラムを適用した事例を挙げ、その課題について述べる。

1) アンガーマネジメント

アンガーマネジメント（Anger management：以下、AMとする）は、“「感情」の中でとくにマイナスな結果を引き起こす原因となる「怒り」に正しく対処することで、健全な人間関係をつくり上げる知識・技術を習得するということ”（安藤，2015）と定義されるもので、Novaco（1975）によって提唱・開発された認知行動療法のひとつである。AMはアメリカやカナダで感情の起伏が激しい成人向けに展開された背景があり、日本では法務省保護局で最初に導入され、その後、医療・教育・司法の領域などで幅広く適用されるようになった（本田，2021）。AMの主な流れの一例として、本田（2021）は5段階の構造化されたプログラムを提唱している。すなわち、第1段階は自分の行動パターンに気づき、気持ちや欲求について振り返る、第2段階は向社会的判断力を学び、状況をプラスに捉え直す、第3段階は自己の内面や行動などのありのままの自己と向き合い理解する、第4段階はトラブル場面での対応方法を学ぶ、第5段階は日常的に練習し、行動を定着化させるというものである。このような段階的なプロセスを踏むことにより、自分の行動のメカニズムに気づき、自分の欲求に向き合い、その欲求の特性に合わせた方法を学び、練習を重ねることができ、適切に表現できるようになるという。

AMプログラムは、発達障害児・者にも応用されている。例えば河野他（2004）は、特別な教育的ニーズを必要とすると思われる生徒が複数在籍する中学1年生の1クラスに対して、全6回のAMプログラムを実施した。プログラムの内容は、自らの感情への気づきを促すこと、またアサーションの手法を利用して他者との問題解決に向けた

スキルの獲得を目指すものであった。その結果、個々の生徒の安定感が高まり、学級内の対人関係が改善された。多くの生徒が自分の感情と向き合うと同時に相手に配慮した表現に関心を持ち、プログラムを通じて獲得したスキルを実生活の中で活用しようとする姿勢が見られるようになったという。

また本田(2020)は、既存のAMプログラムを発達障害児に適用する際の問題点として、高度な言語力や思考力、日常のトラブルを記憶し振り返る力が必要という点を挙げ、これらの課題に対処した新しい発達障害児向けのAMプログラムを開発した。具体的には、本田の既存のプログラム(2021)では第二段階において「セルフ・トーク」という、葛藤を調整し認知の変容を働きかける言葉を採用している一方で、新たに開発した本プログラムは自身の欲求が叶わない場面であっても折り合いをつけられるような「なっとくのりくつ」を与え、高度な認知能力を要さずに向社会的判断力を学ばせることにした。「なっとくのりくつ」とは、内的制御力を活性化させるための言葉かけで、5つの行動形成段階ごとに欲求の状態に合わせて作成されている。上記を元に、特別な配慮を必要とする児童が3分の1いるクラスに対して新たに開発したプログラムを実施した結果、児童の対人ストレスが軽減した。さらに、向社会的行動が増えたことで生活満足度の改善も見られ、児童が自らの欲求と、周囲の規則や他者の欲求との折り合いをつけることに対する有効性が示された(本田, 2020)。これら2事例では、普通級のクラスにおいて、児童生徒全体に向けてAMプログラムを実施することによって、発達障害児のみならず周囲の生徒の考え方や行動が変化し、クラス全体の雰囲気改善されることが示唆された。

クラス全体にはなく、発達障害児に個別でAMプログラムを実施した先行研究もある。大森(2021)は、攻撃性の高いASDの特性のある中学1年生に対して、本田(2020)のAMプログラ

ムを実施した。その結果、対象児の自己理解が深まることで他者への相談や他者理解が促され、向社会的行動が獲得されていくプロセスが見られた。他にも、怒り感情が喚起される特定の場面に焦点を当てた研究もある。下山(2015)は、ゲームに負けると部屋から飛び出したり物を投げるなどのかんしゃく行動をとるために活動への参加が困難になるASDの小学1年生男児に対して、AMを応用して介入した事例を報告した。具体的には、事前にゲームに負けた際にとりうる行動(例えば、泣くや我慢する)の中から適切な行動を選択させ、実際にゲームで負けたときに怒らずに最後まで参加できた場合には社会的なご褒美(戦隊キャラクターグッズの紙細工や家族との夕食)を得られるというものであった。介入の結果、対象児は自らが選択した適切な行動の生起が大幅に増加し、癇癪を起さずにゲームに参加できるようになった。また、小西(2021)は学校の担任がAM教育を実施した事例を挙げ、その利点を報告している。トランプゲームに負けると参加が困難になるASDの特徴がある児童に対して、初めに怒り感情を静める方法と怒り感情を適切に表出する方法を学習する授業を行い、その後トランプゲームを繰り返し行った。さらに、対象児の特徴として、奇声を上げた後に不適切な行動(トランプを投げる、暴言を吐くなど)をする傾向が見られたため、奇声を上げるたびに適宜介入した。その結果、ゲーム活動だけでなく授業や家庭内においても奇声を上げることがなくなり、AM教育の効果が示唆された。このことから、担任がAM教育を行う利点として、①児童の特性を正確に把握しているため介入計画を立案しやすい、②児童とある程度ラポールが形成されており介入をスムーズに行うことができる、③空間的・時間的制約が少ないため児童の怒り感情の表出に対して適宜介入することができる、といった点が挙げられた。

一方で、AMを実施したが上手くいかなかった事例もある。川尻・渡部・岡村(2010)はASDの

ある高等部2年生男子生徒に対して、怒りが生じた際にソーシャルストーリーを用いたサポートブックを利用するAMを実施した。ソーシャルストーリーとは、対人的な状況や文脈、そこに登場する人物の考えや気持ち、そのような状況における社会的に適切なふるまい方の見本を示した指導用のテキストのことである(藤野・小倉・中井, 2003)。介入の結果は、感情や状況、怒りによって暴力行為が不適切であると理解することはできたが、実際の行動場面では、サポートブックを活用することができず、行動の改善に繋がらなかった。この点について、教材として対象生徒が実際に怒る場面を取り上げたために怒りへのアプローチが直接的であり、本人の嫌悪感が強かったことが要因として挙げられていた。このように、AMプログラムについては、怒り感情への対処方法を学習し、より適応的な行動を身につけた事例がある一方、実施したAMプログラムが対象児に適さず、効果が見られない事例もあった。

以上のようにAMの先行研究を概観してきたが、いくつかの課題がある。1つ目は、川尻他(2010)でも指摘されているように、怒りの感情を理解し、望ましくない行動を理解できたとしても、それを日常生活で行動に反映させることが難しいという点である。2つ目は、AMプログラムは言語能力がある程度必要となるため、知的に遅れがある場合に適応が難しい点である。そして3つ目は、日本において発達障害児へのAMの有効性に関する実証的な研究知見の蓄積が遅れ、多くが実践報告にとどまっている(大森, 2021)点である。

2) ソーシャルスキルトレーニング

ソーシャルスキル(Social skills)とは、対人場面において適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的・非言語的な対人行動と、そのような対人行動の発現を可能にする認知過程との両方を包含する概念である(相川, 1996)。そのため、ソーシャルスキルの不足は、対人場面での稚拙な行動を生み出し、それは他者との相互作用を不快

で不満足なものにするという(相川, 1999)。発達障害との関連では、ASDの特徴を持つ子どもの生活上の困難は、対人関係を通して明確になることが多く、その発生要因の1つとしてソーシャルスキルの関与が指摘されている(佐藤・金山, 2001)。

ソーシャルスキルを高める技法として、ソーシャルスキルトレーニングがある(以下、SSTとする)。SSTは学習理論を応用してソーシャルスキルの学習を促進するアプローチであり、近年は教育や医療、矯正、福祉などの様々な分野において、発達障害や知的障害、発達性協調運動障害、愛着障害、精神障害などを持つ子どもや大人を対象に実践されている(前田・佐藤, 2018; 岡田他, 2014)。田代・古橋(2007)によると、SSTのプログラムの基本的な展開は、「インストラクション→モデリング→リハーサル→フィードバック→定着化」である。個別で示すと、インストラクションで、子どもに人付き合いの大切さを説き、課題に取り組むモチベーションを高める。次に、モデルを示し(モデリング)、繰り返して練習させる(リハーサル)。さらにリハーサルの具合を見てフィードバックを与える。場合によっては、再度モデルを示し、リハーサルとフィードバックを繰り返す。その上で、日常生活で学んだモデル行動をなるべく用いるように促すことで、スキルの定着化を図るものである。

SSTを、対人場面において怒りのコントロールに困難を感じやすい発達障害児に対して、用いたアプローチが試みられている。例えば武蔵・久保田・山田・水内(2010)は、小学校3年生から5年生の発達障害を持つ児童6名を対象に、「学習態勢」「協調性」「感情コントロール」に焦点を当てたSSTを行った。プログラムは、集団活動やロールプレイを通じてソーシャルスキルを学習する「スキル学習」と、ゲームの中で実際に活用する「ゲーム活動」を中心に構成された。評価には、児童の社会的スキルを評価する尺度である日本版マトソン年少者用社会的スキル尺度(Matson

Evaluation of Social Skills with Youngsters 以下、MESSY とする) を用いられた。全14回の介入の結果、6名の対象者のうちのうち3名の児童においてMESSYの得点が全体的に向上したことが示された。一方で、対象児の中には、スキル学習でソーシャルスキルの内容を理解し、ロールプレイで実際にターゲット行動を演じることができていても、チーム対抗戦では乱暴な言葉や体をぶつける・足で蹴る等の行為に及ぶ者もいた。これは自己の感情は頭で理解することができていても、実際の行動面での変化には至らなかったと考えられる。ここから、著者らはスキル学習の内容について、ゲーム活動の中で生かす工夫をする、ゲーム活動等で感情コントロールが利かない時の予防と対応を考えておく必要があると述べている。

他には、全般的な感情理解の促進を図るために、怒りといったネガティブ感情だけでなく、ポジティブ感情を扱い、感情をキャラクターに置き換えてSSTを実践した事例もあった。白井・武藏(2010)では、ASDの特徴を持つ小学5年生と6年生の6名に対して、怒りに対する感情理解及び感情のコントロールに重点を置いた、小集団でのSSTを行った。具体的な方法としては、自分自身の怒りについて理解することを目指し、「うれしい」「リラックス」「怒り」感情を整理するワークシート、怒りのコントロール方法を学習し実践するための教材・支援ツール、マイナス思考をプラスに変換できるようにすることを目指した教材・支援ツールを用いた。また感情のコントロール方法を「カンジョウレンジャー」の攻撃技として5種類に分けて提示することで、子どもにとってより理解しやすくする工夫を行った。結果として、介入後はMESSYの「友人への攻撃」が減少したものの、「感情のコントロール不全」の回答は有意な差が見られなかった。対人場面で気持ちをうまくコントロールできずに、感情をあらわにしてしまう「感情のコントロール不全」に介入の効果が見られなかったのは、感情認知と感情のコントロール方法

において児童間で大きな差があり、自身の感情を理解できた児童もいれば、コントロール方法を十分に学習できなかった児童もいるなどの個人差が要因と考察された。一方で、メンタルヘルス・チェックリストの不機嫌・怒りの項目は介入前に比べて介入後は低下しており、フォローアップでは更なる低下が見られた。ここから当プログラムについて、感情理解や怒りのコントロールには、ストレス症状を減少させる一定の効果があること示唆された。さらに武藏・白井(2011)では、白井・武藏(2010)で行った小集団の実践について、特に怒りのコントロールについて「カンジョウレンジャー」を用いた方法の有効性を示唆している。ここでは、5種の「カンジョウレンジャー」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結果に影響したと考察している。

平井・武藏(2015)は、「カンジョウレンジャー」(白井・武藏, 2010)をiPadを利用してゲームに組み込んだSSTを行った。小学2年生から4年生の感情制御に困難がある6名の発達障害児を対象にカンジョウレンジャーについて説明し、ゲームやクイズ等の遊びの活動を通して、様々なイライラ・不安な場面における感情のコントロール方法を選択する練習をした。その後ゲームアプリでの指導を導入した。ゲームの内容は、怒りや不安の生じる場面が記された「マイナスモンスターズ」カードに対して、「カンジョウレンジャー」の得意技を使ってイライラや不安を小さくするというものである。併せて、ホームワークとしてコントロール方法を使用した際に記録する「カンジョウレンジャー活動記録」を課した。全7回の介入の結果、ゲームアプリの活動には指導全体を通して全ての児童が意欲的に集中して取り組む様子が見られた。6名のうち3名でイライラ・不安な場面ランキング(児童の「怒り」「不安」状態を学校活動トラブルや友だちトラブル等の5つの領域におい

て評価する尺度)による評価で怒りや不安の減少が示唆された。しかしながら、日本版マトソン年少者社会的スキル尺度簡易版(MESSY-R)は必ずしも低下したわけではなかった。また、保護者のアンケートによる評価では「いざ(コントロール方法を)使うとよい場面になった時は冷静さを失っていてうまく使うことができない」という記述も見られ、日常生活でのコントロール方法の活用には課題が残った。

通常学級に在籍するASD特性の高い中学生のソーシャルスキルの向上について介入を行った実践もある。中西・石川・神尾(2016)は、「聴くスキル」「主張スキル」「感情コントロールスキル」の獲得を目標に全3回のSSTセッションを実施した。プログラムでは、授業を担任教師が務め、3,4人の大学生がサポートした。セッションにおけるモデリング場面では、教師あるいは大学生が寸劇で適切なモデルと不適切なモデルを示した。リハーサル場面では、生徒3,4名の同性グループで全員がリハーサルをできるようにし、うまくモデルの再現ができていない生徒がいれば、教師や大学生がサポートした。上記の介入の結果、対象生徒の行動に改善が見られた。具体的には、「感情コントロールスキル」の学習場面においては、怒り喚起場面で感情をコントロールしつつ適切な主張を行うなどのモデルが提示され、ロールプレイを実施したことが、攻撃行動の減少につながったと考察されていた。

以上のように、SSTでは他者との相互作用の中で自己の感情を自覚し、コントロールできるようになることで怒りが制御できるようになることを目指した介入が実施される。小学生では言語による教示よりも、キャラクターに置き換えるなど視覚的なイメージを持たせることが効果的であること示唆された。ただし、平井・武蔵(2015)はiPadを用いたSSTにおいて、対象者が「カンジョウレンジャー」の得意技をイライラや不安の対処法として焦点を当てるよりも、モンスターを倒しゲー

ムを進めることばかりに集中してしまうこともあったと指摘しており、キャラクターとコントロール方法が結びついて捉えられるような実践上の工夫が必要だろう。一方、中学生では言語的教示やモデルの提示でも効果が示されており、子どもの発達に応じた方法でSSTを行うことも重要であると考えられる。

さらに、SSTのセッションで学んだスキルを日常生活でも行うことができるようにするためには、保護者がプログラムに関与することが重要であると考えられる。前田・佐藤(2018)は、青年・成人期の自閉スペクトラム症を対象としたSSTに関するレビュー研究において、介入効果が見られた実践ではSSTのプログラム上の工夫として、構造化やシステム化が見られること、現実場面に近い状況下でのトレーニングや保護者の介入など、一般化を促す手続きが行われていることといった要素を指摘している。これにより、子どもの怒りに対するSSTでも同様に、保護者によるホームワークでの助言や環境調整が効果を促進する可能性があり、保護者向けの支援やプログラムも併せて実施することが効果的であると考えられる。

また、介入効果の検証については、SSTの効果を測定する尺度としてMESSYや短縮版のMESSY-Rがしばしば用いられる。しかしMESSYは主として、社会的スキルの認知・情動的側面より、主として行動的側面に着目して尺度の作成がなされているとの指摘があり、感情面の変化を適切に捉えられていない可能性がある(上枝・宮前, 2010)。例えば、武蔵・松本・山本・水内(2010)の発達障害児を対象にSSTを行った研究では、介入後にMESSYの自己評価が低くなる場合が多かったことについて、自己の感情に気づけるようになり、そのため評価が厳しくなったと考察されている。MESSYの得点の低下が怒りの減少を反映しているかどうかが不明瞭であるため、SSTの効果を測定するための尺度については、それぞれのケースの介入目標に合わせて検討してい

く必要があるだろう。

2. 不安の感情に対する支援

続いて、不安の感情の支援に関する研究について概観する。発達障害児は不安を感じやすいと言われ、White, Oswald, Ollendick, & Scahill (2009) は、ASD のある子どもの 11%~84%が不安障害や不安症状を伴うことを指摘していることから、支援が必要とされる領域であると考えられる。不安への支援については認知行動療法を用いたプログラムが広く用いられ、その介入効果が示されている。そこで本項では、認知行動療法を中心とし、その他の介入方法を用いた事例について、1) 学校での個別や集団への実践、および 2) 学校外での実践に分けて事例を概観する。

1) 学校での個別や集団の実践

児童への個別的な支援を検討したものとして、長曾我部・早崎・戸ヶ崎 (2009) は、気がかりなことがあると行動に移せなかったり、不安が強くなると不登校に陥ったりする小学6年生の発達障害児を対象に、不安をセルフコントロールしながら学校生活を送るために認知行動療法を参考にした支援を試みた。具体的には、教師の主導により児童が不安を喚起する場面について聞き取りを行い、不安の背景にある「イメージ力の弱さ」「自己制御力の弱さ」「見通し力の弱さ」「体力の弱さ」「言語表出力の弱さ」といった障害特性に関連する要因を見出した。それに対し、教師が「問題を説明させる」「問題を整理する」「問題を解決する」「賞賛し自信を持たせる」という4つの手順をもとに、対象児本人に実際に問題解決方法を実行させるといった対応を行ったところ、対象児は不安のセルフコントロールができるようになったという。この結果により、障害から生じる困難に対しても、教師が対応の仕方を工夫することにより、対象児がより適応的な学校・家庭生活を送ることを促進できるということが示唆された。しかしながら、介入効果の持続性に関する検討が行われて

いない点が課題として残った。また対象児の特徴について、事例では認知面に比重の大きい介入が行われたが、知的面に発達の遅れのある場合や対象が低年齢である場合は、より行動的なアプローチを中心にした介入が有効であると考察されている。

また、金山・松元・佐藤 (2018) は、別室登校を行う発達障害児の不安に対して認知行動療法を実施した。対象児は、ASD, ADHD, 発達性協調運動障害の診断を受けている小学校4年生の男児1名で、母親と分離できず母親と一緒に別室登校を行っていた。日常の行動観察から、対象児は、教室内での「揺れる感じ」に不安を感じ、母親と一緒に別室にすることが「揺れる感じ」を回避する安全確保行動となっていると考えられた。そこで、ワークシートを用いて、気持ちと認知についての理解を深める心理教育と、「揺れる感じ」について新たな捉え方を見つけることを目的とした認知再構成法が実施された。その結果、対象児は、母親がいなくても揺れると感じなかった経験を自発的に挙げ、部分的に不安症状にも改善が認められた。一方で、授業への参加については変化が見られなかった。これについては、対象児は「書く」という行動が負担であると訴えており、母親との分離を拒否する行動は安全確保行動という機能だけでなく、課題からの回避という機能もあったと考えられた。不安から生じると考えられる行動の背景を把握することの重要性が示されている事例である。

さらに、学校における小集団への支援も試みられている。大西・荒井・白井・武蔵 (2011) は、発達障害児の怒り感情コントロールを目指した教育プログラムの開発を行った西村・白井・武蔵 (2010) の継続研究として、不安の感情に焦点を当てた介入を行った。具体的には、特別支援学校高等部に在籍する知的障害のある生徒6名を対象に、不安の感情のコントロールに重点を置き、前述の白井・武蔵 (2010) と同様の手続きで、自分

自身の不安について理解し、不安への対処法を学習・実践することを目指し、「うれしい」・「リラックス」・「不安」の感情を整理するワークシートなどを用いて小集団 SST を行った。その結果、「自信をもって」や「気にしないで」といった発言に見られるように、生徒自身が感情をコントロールし不安を解消しようという前向きな考えが述べられるようになるなどの変容が見られた。不安の感情は、怒りの感情と比較して実感しにくく、SST をすることで却って不安を増長させることが危惧されたが、抽象的な不安の感情をキャラクターを使って指導したことにより、生徒にとってイメージしやすく理解を深める効果はあったのではないかと考察されている。一方で、ストレス症状が減少したという明確な効果は示されなかった。そのため、抑うつや不機嫌といった精神面までの効果については、一時的な介入では不十分である可能性があり、継続的に指導の必要性が指摘されていた。

また、野中他 (2017) は、ASD の特徴のある子ども (以下、ASD 児とする。) の不安症状に対する認知行動療法について、教師が学校で実施できるプログラムがまだ確立されていないという問題点を指摘し、小学校で実施可能な ASD 児向けの不安軽減プログラムを開発して、小集団での実施可能性と、学校における教師の実施可能性を検討した。この全 10 回のプログラムでは、ASD 児 3 名の集団に対して、ASD の言語情報処理、遂行機能、感情理解における困難さといった認知特徴に対応した認知的・行動的介入が実施された。説明に用いる言語情報量を少なくする代わりに図や絵などの視覚の手がかりを多用したほか、また、予定やルールを先に提示することで見通しを持ちやすくするといった工夫がなされた。さらに、自分自身の気持ちに気づけるよう身体的な症状と気持ちの結びつきを手がかりとする説明を補強した。介入の結果、100%の出席率と肯定的な感想が得られ、小集団での実施可能性が示唆された。さらに

この結果をもとに、小学校通級指導教室において教師によるプログラムを実施し、教師によるプログラム内容の忠実性、児童のプログラムへの理解度、そして、教師によるプログラムの実施可能性について、児童と教師への事後アンケートに基づいて評価した。その結果、高い忠実性が確認され、児童の理解度も高い水準であり専門家だけではなく現場の教師が実施する認知行動療法プログラムにおいても介入効果が示された。一方で、プログラムの実施の準備にかかる教師への負担が大きいことが課題として残った。

2) 学校外での実践

学校を実践の場として行った研究だけではなく、大学の相談室や診療センターなどでも不安に対する支援の研究が実施されている。濱田・岡崎・瀬戸口 (2015) は、不安の強い ASD 児に対して、対象児の興味関心のある鉄道路線図を不安の程度の尺度として用い、不安を可視化する支援を行った。具体的には、①不安・緊張場面の想起、②不安・緊張の数値化、③自分のいる駅から何駅目に不安がやってきているか、④対処法の想起、⑤対処後の不安や緊張の変化の予測の 5 項目について、指導者が不安、緊張の高い場面を例示し、その後対象児が不安、緊張場面を想起するという形でのやり取りを行い、ワークシートへ記入した。その結果、不安を数値として可視化することにより、不安やその対処法を客観視することができ、不安な出来事に対する事前の構えを持つことにつながったことが示された。また、周囲の大人が子どもと共通のスケール (ここでは鉄道路線の駅数) を持つことにより、本人が感じている不安の状態を周囲も具体的に把握することが可能になったことが有効であったと考察された。この研究は、発達障害児の困難さに対する支援方法の中でも、本人の興味関心や強みを生かした点で特徴的であるといえる。

また、今野 (2014) は、不安に対して認知面へのアプローチだけでなく、心身の緊張にも焦点を

当てて動作法を導入し、親を含めて長期的な介入の効果を検討した。不安を訴える小学2年生のASD児に対して、4年間にわたり、動作法による母子合同面接を実施した。援助方針は、①動作法の体験により心身の疲労の軽減と情緒の安定を図る、②身体への気づきを通して、自分自身の情緒や認知の理解を図る、③母子関係の改善を図り、母親の子どもに対する理解と受容的な態度を促進する、④感情の外在化の方法を応用して「虫」に見立て、それをリラクセーションによって追い出すことで、セルフコントロール感を高める、⑤上記の援助を通して学習活動の躓きによる気分の落ち込みを軽減する、というものであり、母子関係の改善に焦点を当て、感情の外在化によってコントロール感を促進するという工夫がなされた内容であった。4年間の介入の結果、対象児は不安と心身の疲労との関係に気づき、情緒の安定を回復し、学習活動に対して前向きに取り組もうとする態度を見せるようになった。また、母親に対しても対象児の不安のメカニズムに関して心理教育や動作法による援助が行われ、母親と対象児の愛着関係の修復に有効であったと考えられている。この研究は、動作法を利用することで、不安が身体の状態と関係があることに気づくことができ、それを感情の外在化に生かすことが可能であることを示している。また、動作法の体験を母親と共有することが母子関係の改善にも良い影響を与えたと考えられる。

同様に、子どもだけでなく親にもアプローチしている研究としては岡島他(2021)の実践も挙げられる。岡島他は、不安症状が見られる小学2年生から6年生のASD児とその親の小集団に対して、認知行動療法(CBT)と親訓練(BPT)を実施し、その効果を検討した。親と教師は、子どもの不安症状、自閉的行動特徴、情緒と行動の問題について事前、事後に評価を行い、併せて児童自身が不安症状を事前と中期(CBT後)に評価した。その結果、自己評価による不安症状は、「社会恐怖」

において、事前よりもCBT後のほうが減少する傾向が見られた。自閉的行動特徴では、親が評定した子どもの社会的コミュニケーションの問題において事前よりも事後において改善が見られた。また、情緒と行動の問題では、教師が評定した子どもの仲間関係の問題について、事前よりも事後の方が改善が見られた。一方で、親の精神的健康度に変化は見られなかった。この研究はASD児の不安症状を対象としたCBTとBPTを組み合わせたプログラムのパイロット・スタディであるため、今後、プログラム内容の変更、評価測度の検討、より実証的な研究デザインにより、プログラムの効果を明らかにしていくことが課題として挙げられた。今後の研究において、親への介入を含むプログラムによる親子双方のメンタルヘルスの向上、親の子どもへの関わり方の技術の向上といった効果の実証が期待される。

以上のように発達障害児の不安に関する支援事例を概観してきた。不安の感情は怒りの感情と比較して、より内的な感情であると考えられるため、濱田他(2015)で行われた不安の可視化の支援や、今野(2014)の動作法による不安と心身の疲労への気づきの促進などに見られるように、まずは本人が不安の感情に気づくための支援が必要である。また、親や教師などの周りの大人も発達障害児・者の不安を理解することが大切であると考えられる。加えて、長曾我部他(2009)でも指摘されたように、知的能力や言語能力の発達の程度に合わせ、認知面以外からの介入・支援も必要であると考えられる。

課題としては、効果研究の多くは比較的短期的な介入に関する検討が中心となり、長期的な効果の検証は不十分という点が挙げられる。学校での研究においては、児童や生徒の進級・卒業、教員の異動があることや、野中他(2017)で指摘されたように教師の負担が増えることなどから継続的な研究が難しいことが課題であると考えられる。そのため、より教育現場に適した簡便な手続きの

プログラムの開発が求められるほか、教師や学校関係者に感情に関する支援の有効性を示して理解を促したり、既存の教育内容に組み込む形で実施するといった実施可能性を加味したプログラムの開発も必須であると考えられる。

Ⅲ 考察

本稿では、国内における発達障害児、特に ASD と ADHD の感情制御困難に対する支援事例について、代表的なネガティブ感情である怒りと不安に分けて概観してきた。考察では、現在取り組まれている支援の特徴を整理し、それを踏まえたより有効な支援に向けた課題について検討する。

1. 発達障害児の感情制御の特徴

感情制御というと、感情をいかにコントロールするかということに力点が置かれるように思われがちだが、特に発達障害児・者を対象としたプログラムにおいては、「自分や他者の感情を理解すること」、そして「自分に合った感情制御の方策を学ぶこと」の2点を中心に設計されている点に特徴がある。1つ目の「自分や他者の感情を理解すること」については、例えば、白井・武蔵(2010)らの「カンジョウレンジャー」のワークでは、抽象概念である感情を具体的に捉えるために感情を可視化し、扱いにくいものを制御しやすいものへ適化した。これは、自己の感情を理解し制御することを基本とする感情制御モデルにおいて、発達障害児にとっては捉えにくい可能性のある感情を、視覚的に理解できるよう認知特性を活かした様式に変えたことで、感情の理解を深めることに効果的であったと考えられる(大西他, 2011; 白井・武蔵, 2010)。また、2つ目の「自分に合った感情制御の方策を学ぶこと」という点においては長曾我部他(2009)の研究で示されていたように、感情生起場面を想定し、実行可能な対処パターンを考え繰り返し練習し身につけることで、一定の効果が見られている。

加えて、効果的な学習を促進するための環境設

定も重要である。不安感情に関する先行研究で例示されたように、視覚的手がかりを多用し、予定を先に明示するやり方(野中他, 2017)や、対象児童の認知特性に合わせ、感情を「虫」に見立て外在化し動作法を用いて心身の疲労に対する気づきを促す方法(今野, 2014)など、まず支援者がトレーニングの枠組みを理解し、続いてそれを児童に提示して、感情制御の方略を構造的・実践的に学ぶことで、発達障害児は習熟への見通しを立てやすく、モチベーションの維持もしやすかったと考えられる。

このように、子どもの特性や興味関心を生かし多角的に発達障害児の理解に訴えかけるための工夫は、まずプログラムに参加することに対する不安の低減ひいては継続への動機付けとなり、結果として感情の深い理解を促進し感情制御の習熟に繋がったと考えられる。

2. 集団および個別に対する効果的介入

先行研究の傾向として、多くの支援策が理論に基づき現場の状況に合わせて構造化されており、支援者が当事者を導いていく形式をとっていることが挙げられる。これは当事者にとってはトレーニングの進捗を決められた枠組みの中で確認するためわかりやすく、また支援者にとっても成果を定量的に評価・管理できるため進歩も見えやすく、当事者・支援者の負担を抑えつつ新たな環境・対象にも導入がしやすい形といえる。例えば、学校教育現場は、児童同士が関わり合いの中でコミュニケーションの方法を学んでいく場でありながら、同時に不登校やいじめの問題もはらむため、対人関係上の高い処理能力と感情制御能力が求められるだろう。そのため、感情理解と感情制御に関わる教育の環境整備が整えば、発達障害児のみならずクラス全体に実践的でポジティブな相互作用をもたらす可能性もある。実際に河野他(2004)のAMの研究でも述べられていたとおり、クラス単位で実施されたAMプログラムを実施した結果、

その効果は発達障害児の安定にとどまらず、周囲の生徒の行動にも変化が見られ、学級内の対人関係の改善、個々の生徒の対人ストレスの軽減に寄与したと報告されており、汎用性が高い形に統合していくことは今後ますます求められていくと考えられる。

一方で、集団単位での介入では、発達障害児の特性の多様性に個別の対応が難しい場合もあるだろう。当事者の個別ニーズに配慮した効果的な支援の構築にあたっては、知的能力や発達段階、障害特性に応じた対応を講じていくことは、今後の課題であるといえる。しかしながら、高い個別性に対応した支援者の養成には大変な労力が要求され、教員の負担が大きいことは留意する必要がある(野中他, 2017)。そのため、実際には例えば通級指導教室をはじめとした既存の制度を生かしながら、全体指導と個別支援の両方向から実践可能な範囲で個別対応の枠組みを作っていくことが現実的だと考えられる。また、集団での介入と個別の介入を相互的に組み合わせるといった工夫も可能であろう。

3. 脳基礎研究と臨床のつながり：今後の展望

本稿では感情制御困難について、目に見える行動特性から捉え対策を講じたものを紹介した。他方、近年では昨今の脳機能画像の研究技術の進歩に伴い、認知神経科学から感情と認知の関連の解明が進められている。LeDoux (1998) は、脳における感情喚起刺激の伝達経路には、原始的な脳部位である辺縁系を経由し即座に扁桃体へ伝達される低位経路と、新しい脳部位である皮質領域を経由し高度な認知的情報処理を経る高位経路が存在することを説き、二重経路モデルを提唱した。さらに外側前頭前野(皮質)が扁桃体(辺縁系)で喚起される感情を制御する役割を果たしていることがわかっており(Morawetz et al., 2020)、感情制御の文脈で取り上げられるのは、後者の認知的処理を経て選択される感情反応である。発達障害

は前頭前野の機能障害が原因と言われていることを鑑みると(相原, 2006)、発達障害の特性と感情制御の関連は今後も更なる研究が期待される分野だろう。さらに今後は、このような認知神経科学の知識を、実際の臨床現場での介入や効果の検証に生かしていくことが求められると推測される。とりわけ、2014年には文部科学省により「情動の科学的解明と教育等への応用に関する調査研究協力者会議」が審議されており、教育への応用を念頭にした研究が進展しつつある(文部科学省, 2020)。今後の感情制御研究では、認知神経科学の分野と協働しつつ、臨床現場におけるより効果的な支援方法の検討が重要となっていくと考えられる。

さらに近年では、ロボットペットの心拍数を用いた感情制御の効果や(Slovak et al., 2021)、スマートフォンやウェアラブル端末などのデジタル機器で生理現象を記録し感情制御理解に役立てる研究も行われており(Bettis, Burke, Nesi & Liu, 2022)、今後ますますIoTを活用した感情制御困難への介入が期待される。発達障害児を対象としたIoTを活用した介入にはヴァーチャルリアリティ(VR)ゴーグルを使用したSST(株式会社PR TIMES, 2019)が実用化されているほか、発達障害のある人を対象にIoTを活用した就労支援システムの開発が進められており(日本学術振興会, 2022)、発達障害児支援としても有効性が期待できるものである。最後に、日本における発達障害児・者を対象とした感情制御研究の多くがASDの特性を持つ就学年齢の児童の怒りへの対処に集中していることも課題と考えられる。成人の発達障害者を対象とした感情制御困難についてはその重要性は指摘されているものの、多くはデイケアやクリニック等での実践にとどまり、実証的な介入効果は十分に検討されていない。発達障害者の感情制御は就労・社会的自立と直接的に結びつくことから、今後は民間企業と連携し、定着率の向上を図るべく積極的な研究が求められる。

4. 本研究の課題

本研究は国内における発達障害児・者の感情制御に対する支援を概観することを目的としたため、国外での実践については検討がなされていない。国内外の知見を合わせたより網羅的な研究知見の検討が、今後の課題である。

文献

- 相原 正男 (2006) . 認知神経科学よりみた前頭前野の成長・成熟・発達——発達障害を理解するために——
認知神経科学, 8 (3), 195-198.
- 相川 充 (1996) . 社会的スキルという概念相川充・津村俊充 (編) 社会的スキルと対人関係：自己表現を援助する (pp.3-21) 誠信書房
- 相川 充 (1999) . 孤独感の低減に及ぼす社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 社会心理学研究, 14 (2), 95-105.
- 安藤 俊介 (2015) . アンガーマネジメント入門 朝日新聞出版
- 青林 唯 (2011) . 作動記憶容量の個人差と感情制御 日本認知心理学会第9回大会発表論文集, 6.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of developmental psychology*, 4(2), 113-125.
- Bettis, A. H., Burke, T. A., Nesi, J., & Liu, R. T. (2022). Digital technologies for emotion regulation assessment and intervention: A conceptual review. *Clinical Psychological Science*, 10(1), 3-26.
- Bodalski, E. A., Knouse, L. E., & Kovalev, D. (2019). Adult ADHD, emotion dysregulation, and functional outcomes: Examining the role of emotion regulation strategies. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 41(1), 81-92.
- Bunford, N., Evans, S. W., & Wymbs, F. (2015). ADHD and emotion dysregulation among children and adolescents. *Clinical child and family psychology review*, 18(3), 185-217.
- 長曾我部 博・早崎 麻衣子・戸ヶ崎 泰子 (2009) . 発達障害児の不安や混乱のセルフコントロールに対する支援の効果 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 17, 115-126.
- 藤野 博・小倉 美樹・中井 良和 (2003) . 高機能広汎性発達障害児に対するソーシャル・ストーリーによる指導の効果 東京学芸大学紀要, 54, 305-311.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
- 濱田 香澄・岡崎 慎治・瀬戸口 裕二 (2015) . 自閉症スペクトラム児の不安に対する指導支援：鉄道路線図による不安の可視化 名寄市立大学紀要, 9, 61-68.
- 橋本俊顕 (2012) . ヒトでの発達障害の病態：自閉症スペクトラム障害, 注意欠陥/多動性障害を中心に 日本毒性学会学術年会 第39回日本毒性学会学術年会 (pp. S5-3). 日本毒性学会.
- Ho, B. P., Stephenson, J., & Carter, M. (2012). Anger in Children with Autism Spectrum Disorder: Parent's Perspective. *International Journal of Special Education*, 27(2), 14-32.
- 本田 恵子 (2020) . 発達障害のある児童・生徒に対するアンガーマネジメントプログラムの開発——内的制御に働きかける「なっとくのりくつ」—— 学術研究. 人文科学・社会科学編, 68, 87-103.
- 本田 恵子 (編)・大森 良平・吉満 美加 (2021) . 発達障害のある子のためのアンガーマネジメント. 明治図書
- 平井 康智・武蔵 博文 (2015) . 発達障害児を対象とした感情のコントロールに焦点を当てた小集団 SST の効果——iPad ゲームアプリを活用して—— 香川大学教育実践総合研究, 31, 57-70.
- 川尻 有希・渡部 匡隆・岡村 章司 (2010) . 自閉症のある生徒のアンガーマネジメントの支援—ソーシャルストーリー——の効果の検討—— 日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集, 45.
- 株式会社 PR TIMES (2019) . 発達障害 VR 支援プログラム「emou」を開発！支援事業者らと世界初となる SST VR スクールを開校へ
<https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000057.000020924.html> (2022.8.29 閲覧)
- 金山 裕望・松元 秋穂・佐藤 寛 (2018) . 別室登校を行う発達障害児の不安に対する認知行動療法 日本認知・行動療法学会大会プログラム・抄録集 第44回大会, 136-137.
- 今野 義孝 (2014) . 不安を訴える自閉症スペクトラム児への動作法面接 自閉症スペクトラム研究, 12 (1), 5-17.
- 小西 一博 (2021) . 自閉スペクトラム症の子どもに対するアンガーマネジメント教育による介入効果——トランプゲームに負けたときの怒りの感情に焦点を

- 当てて カウンセリング研究, 53, 100-108.
- 河野 全宏・岡 信行・芹沢 伸司・中村 一博 (2004) . 通常学級における特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する支援の在り方——アンガーマネジメント・プログラムを通したよりよい対人関係を築くための取組—— 川崎市教育総合センター, 177-192.
- 厚生労働省 (2018) . 発達障害者の支援に関する法律
- LeDoux, J. (1998). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Simon & Schuster.
- 前田 由貴子・佐藤 寛 (2018) . 青年・成人期の自閉スペクトラム症を対象とした社会的スキル訓練の展望 自閉症スペクトラム研究, 16 (1), 5-20.
- 文部科学省 (2018) 指導実施状況調査
- 文部科学省 (2005) 発達障害者支援法
- 文部科学省 (2016) 発達障害者支援法改正
- 文部科学省委託事業 (2020) 「子どもみんなプロジェクト」 事業報告書, 2020
- Morawetz, C., Riedel, M. C., Salo, T., Berboth, S., Eickhoff, S. B., Laird, A. R., & Kohn, N. (2020). Multiple large-scale neural networks underlying emotion regulation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 116, 382-395.
- 武藏 博文・久保田 いづ美・山田 詩子・水内豊和 (2010) . 広汎性発達障害児童を対象としたソーシャルスキル・トレーニングの効果 人間発達科学部紀要, 4 (2), 81-95.
- 武藏 博文・松本 奈緒美・山本 かおり・水内 豊和 (2010) . 発達障害児童を対象としたソーシャルスキル・トレーニングの効果——感情のコントロールを中心としたソーシャルスキルの獲得をめざして—— 香川大学教育実践総合研究, 20, 71-84.
- 武藏 博文・白井 佐和 (2011) . 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—— 香川大学教育実践総合研究, 22, 77-89.
- 明翫 光宜 (2009) . 感情のコントロー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, 161-168.
- 中西 陽・石川 信一・神尾 陽子 (2016) . 自閉スペクトラム症的特性の高い中学生に対する通常学級での社会的スキル訓練の効果. 教育心理学研究, 64 (4), 544-554.
- 日本学術振興会 (2022) .IoTを活用した発達障害者就労支援システムの開発
<https://kaken.nii.ac.jp/grant/KAKENHI-PROJECT-22K02786/> (2022.8.29 閲覧)
- 西村 健一・白井 佐和・武藏博文 (2010) . 広汎性発達障害のある生徒への「怒りの感情コントロール」を目指した教育プログラムの開発 香川大学教育実践総合研究, 21, 15-23.
- 野中 俊介・岡島 純子・三宅 篤子・小原 由香・萩野 和雄・原口 英之...神尾 陽子 (2017) . 自閉スペクトラム症児童の不安に対する集団認知行動療法プログラムの開発—— 実施可能性に関する予備的検討—— 児童青年精神医学とその近接領域, 58, (2), 261-277.
- Novaco, R. W. (1975). *Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment*. Lexington.
- 岡田 佳子・高野 光司・塚原 望 (2015) . 感情の自己理解を深めるための心理教育プログラムの開発——対人関係に苦手意識を持つ中学生を対象とした小グループでの実践—— 学校メンタルヘルス, 18 (2), 132-146.
- 岡田 智・上野 一彦・中村 敏秀・森村 美和子・岡田 克己・山下 公司 (2014) . 特別支援教育をサポートするソーシャルスキルトレーニング SST 実践教材集 ナツメ社
- 岡島 純子・中村 美奈子・石川 愛海・東 美穂・大谷 良子・作田 亮一 (2021) . 不安症状を持つ自閉スペクトラム症児のための小集団認知行動療法の開発とその効果——パイロット・スタディ—— 認知行動療法研究, 47 (1), 47-60.
- 大森 良平 (2021) . グラウンデッド・セオリー・アプローチによるアンガーマネジメント D プログラムの効果に関する現象モデルの生成 LD 研究, 30 (4), 334-349.
- 大西 祥弘・荒井 桂子・白井 佐和・武藏 博文 (2011) . 特別支援学校高等部生徒を対象とした「不安の感情コントロール」をねらいとしたソーシャルスキルトレーニングの効果 香川大学教育実践総合研究, 23, 153-162.
- 小野里 美帆・川本 拓海 (2017) . 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 教育学部紀要, 51, 189-199.
- 大河原 美以 (2010) . 教育臨床の課題と脳科学研究の接点 (1) ——「感情制御の発達不全」の治療援助モデルの妥当性—— 東京学芸大学紀要総合教育学系 I, 61, 121-135.
- Retz, W., Stieglitz, R. D., Corbisiero, S., Retz-Junginger, P., & Rösler, M. (2012). Emotional dysregulation in adult ADHD: what is the empirical evidence?. *Expert review of neurotherapeutics*, 12(10), 1241-1251.
- 佐藤正二・金山元春 (2001) . 基本的な社会的スキルの習得と問題行動の予防 精神療法, 27, 246-253.
- 榎原 良太 (2017) . 認知的評価は認知的感情制御と精神的健康の関連をいかに調整するか 社会心理学研究, 32 (3), 163-173.
- Samson, A. C., Phillips, J. M., Parker, K. J., Shah, S., Gross, J. J., & Hardan, A. Y. (2014). Emotion dysregulation and the core features of autism spectrum disorder. *Journal of Autism and*

developmental Disorders, 44(7), 1766-1772.

- Samson, A. C., Wells, W. M., Phillips, J. M., Hardan, A. Y., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation in autism spectrum disorder: Evidence from parent interviews and children's daily diaries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 903-913.
- Schmeichel, B. J., Volokhov, R. N., & Demaree, H. A. (2008). Working memory capacity and the self-regulation of emotional expression and experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1526-1540.
- 下山真衣 (2015) . 自閉症スペクトラムの子どもに対するゲームに負けたときの怒りマネジメントプログラムの効果 自閉症スペクトラム研究, 12 (2), 45-51.
- 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及び感情のコントロールを中心として—— 香川大学教育実践総合研究, 21, 35-46.
- Slovak, P., Ford, B. Q., Widen, S., Roquet, C. D., Theofanopoulou, N., Gross, J. J., ... & Klasnja, P. (2021). An in situ, child-led intervention to promote emotion regulation competence in middle childhood: Protocol for an exploratory randomized controlled trial. *JMIR research protocols*, 10(11), e28914.
- Swain, D., Scarpa, A., White, S., & Laugeson, E. (2015). Emotion dysregulation and anxiety in adults with ASD: Does social motivation play a role?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3971-3977.
- 菅野 希倭・橋本 創一 (2016) . 発達障害や行動・情緒的な支援ニーズのある児童の対人トラブルと背景要因に関する調査研究 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 67 (2), 311-317.
- 田代 輝浩・古橋 啓介 (2007) . 児童のストレス反応軽減に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果——攻撃行動の改善を目指して—— 福岡県立大学人間社会学部紀要, 16 (1), 143-156.
- 上枝 加乃・宮前 義和 (2010) . 認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度の作成 香川大学教育実践総合研究, 20, 125-133.
- White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T., & Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical psychology review*, 29(3), 216-229.
- 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.