

## 実践報告

ADHD 児への認知特性評価に基づくセルフモニタリングの指導支援  
—ワークシートを用いた感情の可視化を通して—

中野 泰伺\*・中島 範子\*・奥村 香澄\*\*・岡崎 慎治\*\*\*

ADHD児1名を対象に、認知特性評価に基づいて、ある1日の出来事とその時の感情の度合いをワークシート上で可視化し、指導者とのやり取りを行うことで、自身の感情状態のセルフモニタリングを促すことを目的としたかかわりを行った。その結果、「感情の可視化」に関するワークシートの作成を通して、対象児が「感情の可視化」にメリットを見出し、自身の行動と感情の関連に対する気づきが見られるようになった可能性に加えて、その影響として家庭や学校における感情のセルフモニタリングを自発的に行っていた可能性も考えられた。これらのことから、認知特性評価に基づく指導支援が有効であること、本人のみならず周囲の大人もワークシートを用いることで、時系列での感情の変化や疲労度・集中度のパターン、同じ出来事であっても前後の状況や体調によって感情にばらつきがあることへの気づきを促すことができることが示唆された。

キー・ワード：ADHD 認知特性評価 セルフモニタリング 感情の可視化

## I. 問題と目的

注意欠如多動症（ADHD）は脳の前頭前野の機能不全が想定される神経発達症である（DSM-5, American Psychiatric Association, 2013）。前頭前野は、行動制御やセルフモニタリングを司る脳領域であり、ADHDにおける感情制御の困難の背景とされる（Bunford, Evans, & Wymbs, 2015）。ADHDを含む発達障害のある児童生徒は、協調的な過ごし方が求められる集団生活において適応に困難を示すことが多く、「困り感」を感じやすいことが指摘されている（武田, 2013）。これらの困難への認知特性評価に基づく感情制御の指導支援として濱田・岡崎・瀬戸

口（2015）は、ASD児を対象に鉄道路線図を用いて不安感情を可視化する実践を報告している。その結果、指導者とのやり取りを通して感情を意味付けしたり、数値化したりすることで、自己の感情状態や対処法を客観視し、出来事に対する事前の構えができること、周囲の大人は対象児の感情状態を把握しやすくなることを指摘している。また、情緒面の不安定さを主訴としたASDのある中学生女児に対してソーシャルナラティブの支援を行った実践（田邊・岡田, 2018）では、視覚情報を活用することにより、出来事の全体像を把握しやすくなること、指導を重ねるごとに不安を感じる程度が小さくなり、学校や家庭における不適応行動が減少したことを報告した。

このような実践研究における課題遂行にあたっては、認知教育（Cognitive Education；Ashman & Conway, 1997）に倣い、指導者が直接的に方略

\*筑波大学ダイバーシティ・アクセシビリティ・キャリアセンター

\*\*名寄市立大学保健福祉学部

\*\*\*筑波大学人間系

を教えることはせず、対象児自身、あるいは指導者と対象者の相互的なやり取りの中で、対象児自身が各課題で目的とされているルールや原理を発見し、それに基づいて方略やプランニングを用いることを期待したかわりが望ましい(Das, 2009)とされている。

感情は人と環境との間の相互作用によって生じるものであるとともに、生活文脈やそのときの体調・気分によって絶えず変化し得るものである(Campos, Walle, Dahl, & Main, 2011)。感情状態を評定する評価スケールには、不安感情を評定する日本語版Spence児童用不安尺度(Spence Children's Anxiety Scale; SCAS)(Spence, 1998; Ishikawa, Sato, & Sasagawa, 2009)や肯定および否定感情、安静状態を反映する一般感情尺度(小川・門地・菊谷・鈴木, 2000)などがある。これらは、感情の状態や不安定性を理解するために重要なツールである一方、このような評価スケールでは感情が生活文脈や時系列に沿ってどのように変化するかはわからないということが指摘されている(van Stralen, 2016)。感情制御は、「目的的行動を促進するように感情状態を適応させる個々人の能力」(Shaw, Stringaris, Nigg, & Leibenluft, 2014)と定義され、感情制御の問題はADHDを含む発達障害の特性である不注意や多動性の問題よりも幸福感や自己肯定感に対する影響力が大きい(Shaw et al., 2014)ということが指摘されている。濱田ら(2015)や田邊・岡田(2018)より、生活文脈や時系列によって変化し得る感情を理解することは、感情制御に課題のある発達障害児の「困り感」を軽減する一助となることが示唆される。また、ADHDを含む発達障害児は自身の感情とそのときの出来事をセルフモニタリングすることに課題があり、そのような児童生徒に対して、自分の状態をとらえるために感情理解の指導支援が必要である(明翫, 2009)。自身の感情とそのときの出来事との関連に対する指導支援を通して、感情制御スキルを身につけたり、自己肯定感の低下を未然に防ぐスキルを身につけたりすることが必要である。

以上をふまえ、本研究では、篠・長縄(2015)の「怒りの温度計」を参考に、「感情の可視化」に関するワークシートを用意し、ある1日の出来事について、そのときの感情およびその感情の度合いについてやり取りすることを通して、ADHD児へのセルフモニタリングの指導支援における「感情の可視化」の有効性を検討することを目的とした。

## II. 方法

### 1. 対象児

感情制御の困難を主訴とし、医療機関でADHD及び反抗挑発症(Oppositional Defiant Disorder; 以下, ODD)の診断を受けた男児1名(指導開始時11歳4か月; 以下, A児)で、現在は高校1年生である。

対象児は、父、母、A児、妹の4人家族である。インテーク時の主訴としては、図工と音楽以外の授業には参加できずに、授業の途中に図書室へ行ってしまうこと、ちょっかいを出されたり注意をされたりしてイライラが募ると他児や先生を殴ったり蹴ったりしてしまうこと、イライラをコントロールする方法を身につけたいなどが挙げられた。

小学3年生および4年生時の授業中には、消しゴムをちぎって他児に投げる、離席をして他児にちょっかいをだすなどといった行動が目立つということだった。また、授業中の行動を注意されて思い通りにいかないと教室内の掲示物を破いて壊してしまったり、他児とのケンカの仲裁に入った先生の腕を噛んでしまったりなどといった行動も頻繁にあったということだった。「相手の気持ちなんてオレには関係がない」、「トラブルはわざと起こしているんだ」と発言することもあったとのことであった。

小学5年生になってからも学校でのトラブルが絶えず、徐々に不登校状態になっていった。その後、学区内の小学校に通うことを中断し、地域の適応指導教室の利用を開始した。適応指導教室では、通っていた小学校に対して「レベルの低い学校だ」と発言し、活動に際しては「何

もやりたくない」と発言していたが、決められた活動に対してできる範囲で取り組んだり、学習課題を自分で選択したりするなどという対応をしていたということだった。

## 2. 認知特性評価

10歳6ヶ月時に教育機関にて実施したWISC-IVでは、全検査IQ：123 (90%信頼区間117-127)、言語理解指標：135 (同124-139)、知覚推理指標：120 (同111-125)、ワーキングメモリー指標：109 (同101-115)、処理速度指標：96 (89-104)であった。全検査IQは記述分類では「平均の上」に位置していたが、指標得点間に有意差がみられ、言語理解指標が他の3つの指標よりも有意に高かった。また、同一指標内の下位検査の評価点にもばらつきがみられ、言語理解指標や処理速度指標における下位検査評価点の得点差が大きかった。

主訴に関連して、A児の様子や知的発達水準、認知的背景を詳細に把握するため、(1) SCAS、(2) 「子どもの強さと困難さアンケート」(Strength and Difficulties Questionnaire ; SDQ) (Goodman, 1997)、(3) DN-CAS 認知評価システムをそれぞれ個別に実施した。認知特性の評価方法については以下に詳述する。

(1) SCAS : SCASは「分離不安」「社会恐怖」「強迫性障害」「パニック発作と広場恐怖」「外傷恐怖」「全般的不安」の6つの因子と総得点から構成される自記式の質問紙である。これらの因子は、DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) の不安障害のサブカテゴリーに準拠しており、子どもの不安障害のスクリーニングに適した尺度として用いることができる。回答は、「3. いつもそうだ」「2. ととききそうだ」「1. たまにそうだ」「0. ぜんぜんない」の4件法で評定を求め、総得点は0点から114点、それぞれの因子の得点は「パニック発作と広場恐怖」のみ0点から27点、そのほかの因子は0点から18点となる。質問項目は全部で38項目であり、小学3年生から中学3年生まで実施可能である。さらに、SCASは子ども本人による評価(SCAS-C)とSCAS-Cの同様の質問項目をその

保護者によって評価(SCAS-P)とを包括的に評価することが可能である。

指導以前におけるA児のSCAS-Cの得点をTable 1に示した。SCAS-Cについて、「社会恐怖」以外の各因子得点および総得点が、定型発達児の平均点よりも高く、中でも「分離不安」「強迫性障害」「パニック発作と広場恐怖」「全般的不安」に関する得点が高い結果であった。また、どんな状況で不安を感じたり、それに伴う身体症状が生じたりするのかについて説明しながら回答する様子が見られた。

(2) SDQ : 「行為面」「多動性」「情緒」「仲間関係」「向社会性」の5つの因子および総得点から構成される自記式の質問紙で、教師や保育士、保護者によって子どもの日常生活での様子を比較的簡便に評価することが可能である。また、「Low Need (支援の必要性がない)」、「Some Need (ある部分では支援の必要性がある)」、「High Need (支援の必要性がある)」の3つの得点領域によって、子どもに必要な支援についての手がかりとして活用することも可能である。回答は、「あてはまらない」「まああてはまる」「あてはまる」の3件法で評定を求め、5つの因子の得点は、0点から10点となる。総得点は、「向社会性」以外の因子の得点から算出され、0点から40点となる。質問項目は全部で25項目であり、自記式では11歳から17歳まで、教師や保育士、保護者による評定では4歳から16歳までが実施可能である。

指導以前に実施したA児の母親によるSDQの得点をTable 2に示した。SDQについて、カットオフ値を設定した先行研究 (Matsuishi, Nagano, Araki, Tanaka, Iwasaki, Yamashita, Nagamitsu, Iizuka, Ohya, Shibuya, Hara, Matsuda, Tsuda, & Kakuma, 2008) の平均値に対して、A児の母親によるすべての因子得点および総得点が高いという結果であった。この結果は、A児の日常生活における不安感や困難度が高く、支援の必要性があるということを表している。

(3) DN-CAS : 2日に分けて実施した。12歳0か月時に実施した結果は、全検査106 (90%

Table 1 指導以前およびフォローアップ時におけるA児のSCAS-Cの得点

	総得点	分離不安	社会恐怖	強迫性障害	パニック発作 と広場恐怖	外傷恐怖	全般性不安
ブレ	44	8	4	9	9	6	8
SCAS-C フォローアップ	70	9	9	17	16	4	15
定型発達児平均	23.5±18.8	3.7±3.8	4.2±3.5	4.5±3.5	3.3±4.5	3.7±3.2	4.1±3.8

Table 2 指導以前におけるA児の保護者によるSDQの得点

	総得点	行為面	多動性	情緒	仲間関係	向社会的性
SDQ A児	24	5	6	8	5	6
SDQ 平均値	8.3±5.0	2.0±1.6	3.2±2.3	1.7±1.8	1.4±1.5	6.7±2.1

信頼区間100-111) プランニング100(同92-108)、同時処理127(同117-132)、注意76(同71-88)、継次処理115(同106-121)であった。PASS尺度の比較では、同時処理および継次処理が他の尺度に対して有意に高く、注意が有意に低かった。

以上の認知特性評価より、来談当初の主訴として挙げられた感情制御の困難さについては、DN-CASにおける認知特性のアンバランスさ、すなわち、手がかりがあれば適切な行動につながる一方で、手がかりがない状況では自分の感情を優先させた行動をとってしまうといったプランニングや注意の困難さが影響している可能性が考えられた。その結果、自分の感情や周囲の状況を理解して、その場に合った適切な行動をとることが困難であるなど、日常及び学校生活場面における学習面や生活面での困難さにつながりやすく、日常生活全般におけるA児の不安感や困難度が他児よりも高いことにつながっていると考えられた。また、A児はWISC-IVにおける言語理解指標の合成得点が高いことから、言語によるやり取りを行うことが有効である可能性が考えられた。

### 3. 課題

本研究では、篠・長縄(2015)の「怒りの温度計」を参考に、Fig. 1のワークシートを用いた。ワークシートを用いて指導者とやり取りを行う中で、ある1日の学校での出来事とそのときの感情を時系列で示したり、数値化したりす

ることを通して、自己の感情の振り返りやコントロール方法を考える機会を設けた。また、A児の認知特性を踏まえ、やり取りをワークシートへ記述することによって視覚化した。感情については、それぞれの指導ごとにA児に命名してもらった。

それぞれの指導においては、A児にワークシートを示したのちに、①横軸はある1日の出来事を時系列で示すこと、②縦軸はその出来事が起こったときにどんな感情だったか、その感情はどれくらいの度合いなのかを数値を用いて表現すること、③感情についてはA児が命名すること、の3点を教示した。

### 4. 手続き

指導はB大学教育相談室で行った。指導期間はX年6月からX+1年10月で、1か月あるいは2か月に1回の頻度で全7回実施した。X年



Fig. 1 指導に用いたワークシートの例

4月にプレテストを実施し、A児にFig.1のワークシートへの記入を依頼した。プレテスト終了後に指導を開始した。

指導では、青木・室谷・増南・松沢・高野・岡崎・前川(2013)を参考に、予定表を用いることで、A児が見通しをもって活動に取り組めるようにした。また、各セッションにおける各課題の前後に振り返りの時間を設け、対象児が、やったことをことばで説明する機会を設定し、ことばでやり取りを行い、メモとして記録に残した。活動後は、作成したワークシートをみて、どのような出来事があったのか、どのような変化をしているか、次に同じような出来事があったときはどうしたらよいと思うか、などについて改めてやり取りを行い、振り返りの機会を設けた。

指導期間の指導について、A児およびA児の母親に情報提供を行うためにX+4年4月にフォローアップを実施し、A児にSCAS-CおよびFig.1のワークシートへの記入を依頼した。なお、プレテストおよびフォローアップ時には、作成したワークシートの振り返りを実施しなかった。また、指導期間終了に際しては、来談当初に確認されたような感情制御の問題が目立たなくなったことに加えて、A児の教科学習に対するニーズが高くなっていったことを優先させたため、ワークシートを用いたポストテストは実施しなかった。

B大学教育相談室における一回の指導は約60分間であり、そのうち感情の可視化の指導は20分程度とした。

### 5. 指導経過と分析

SCAS-Cについては、指導前後でその得点を比較検討した。また、ワークシートの分析はHowlin, Baron-Cohen, and Hadwin (1999)の感情理解のレベルおよびVogelaar and Resing (2016)の発話分類を参考に、ワークシートへの記述内容および取り組み時のA児の発言を《出来事・事実》、《出来事・事実に基づく感情》、《生理・欲求に基づく感情》、《考え・内省》に分類した上で、全発言・記述の何%にあたるかを算出し、

その推移を分析した。指導時のA児の様子についても記録し、発話の内容と指導との関係を分析した。なお、ワークシートの分析は、学校場面での出来事を分析対象とした。

感情の数値については、まずA児が命名した感情をポジティブもしくはネガティブに分類した。その結果、全7セッションのうち、A児がポジティブな感情を命名した回数は3回(セッション2:集中度, セッション3:テンション, セッション4:元気度)、ネガティブな感情を命名した感情は4回(セッション1:ぐうたら度, セッション5および6:疲労度, セッション7:眠気度)であったため、ネガティブな感情を基準とし、ポジティブな感情に関する数値を逆数とした(例:集中度0の場合は100, 元気度20の場合は80とする)。なお、セッション3においてA児が命名した「テンション」は、「テンションには怒りも含まれている」「数値が高いほど周囲にとってはただ迷惑」という指導時におけるA児の発言から、ネガティブな感情として扱うこととした。

指導期間以降における指導場面以外での様子については、教育相談におけるA児への指導を並行する形で、第四著者が保護者への聞き取りを行い、指導との関係を分析した。

### 6. 倫理的配慮

本研究の内容を書面及び口頭で説明し、A児及びその保護者から研究参加の同意を得た。また、実施時期が明らかにされることにより個人が特定できないようにし、結果についても同様に配慮をした。

## Ⅲ. 結果

Table 3に、発言・記述内容の分類カテゴリー、分類定義及びセッションにおけるA児の発言・記述内容の例を示した。

### (1) プレテスト

分類定義に基づいて発言・記述内容を分類した結果、カテゴリー数は《出来事・事実に基づく感情》《生理・欲求に基づく感情》の2つであった。また、《出来事・事実に基づく感情》が全

Table 3 発言・記述内容の分類, 分類定義及びセッションにおけるA児の発言・記述内容の例

分類カテゴリー	定義	発言・記述内容の例
出来事・事実	ある1日に生じた出来事や自身が取り組んだこと	提出しないといけない漢字ドリルをやった 低学年に挑発された
出来事・事実に基づく感情	出来事を経験したり, 取り組んだりして自身が感じたこと	理科・社会は楽しい 体育でフォークダンスをやって疲れた
生理・欲求に基づく感情	身体症状や心の状態に関すること	眠い・だるい モチベーションがあがらない
考え・内省	活動のふり返りや対処法に関すること	「ぐうたら」と「真剣」の波がある トータルで300超えたらアウトだからそのときは保健室に行く

記述の80%、《生理・欲求に基づく感情》が20%であった。

(2) 指導時の様子

Fig. 2に各セッションにおけるA児の発言・記述内容の分類結果を示した。Fig. 2について、各セッションのカテゴリー数が《出来事・事実》《出来事・事実に基づく感情》《生理・欲求に基づく感情》《考え・内省》の4つであったセッション数が3回(セッション2, 3, 7)、カテゴリー数が《出来事・事実に基づく感情》《生理・欲求に基づく感情》《考え・内省》の3つであったセッション数が2回(セッション5, 6)、カテゴリー数が《出来事・事実に基づく感情》《考え・内省》あるいは《出来事・事実に基づく感情》《生理・欲求に基づく感情》の2つであったセッション数が2回(セッション1, 4)であった。

セッション序盤(1・2回目)では、感情を折れ線グラフで示したところ、グラフが波になっていることへの気づきが見られ、集中できる時間には限りがあること、それ以上がんばろうとするとショートして頭が痛くなることなど自分自身の体調に関する発言がみられた。また、体調が感情(集中度)に影響を与えることについての発言がみられ、休むと集中度があがって、がんばると下がること、どんなにがんばってもテンションや元気が90以上行かないときは「やる気なし」「だるい」「睡眠不足」

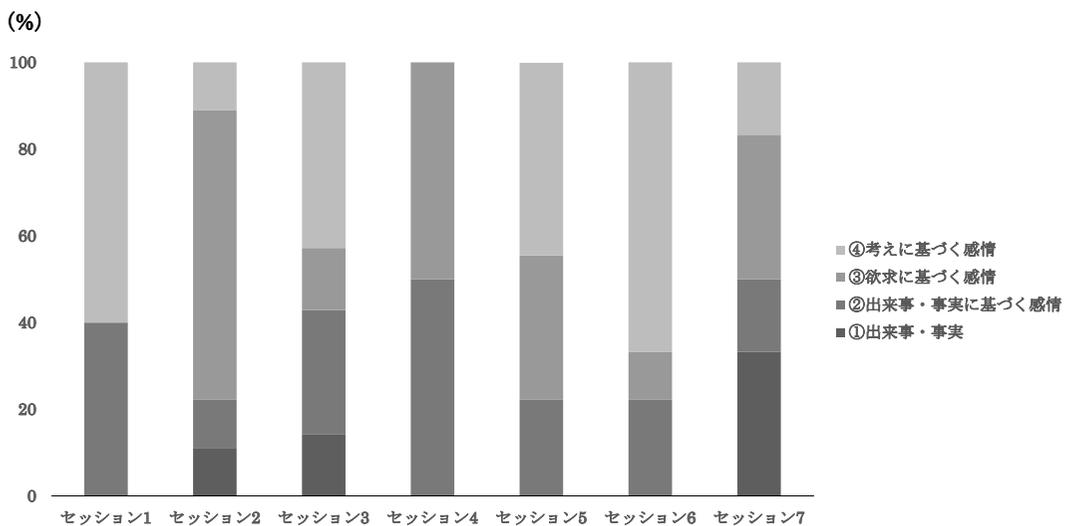


Fig. 2 各セッションにおけるA児の発言・記述内容の分類結果

のどれかが影響していることを指導者に報告する様子がみられた。

セッション中盤（3・4・5回目）では、疲労は睡眠と昼休みで回復するが、相対的にみると蓄積していくこと、教科や単元によって感情の平均値に違いがあることについて指導者に報告する様子がみられた。また、セッション5以降における振り返りの際には、「疲労がトータルで300を超えたら保健室へ行って休む必要がある」など自分なりの対処法を指導者に報告する様子が見られた。

セッション終盤（6・7回目）では、口頭でのやり取りを通して、「前日に部活で筋トレをしたから疲れていた」「疲れているから集中度が低かった」という発言もみられるようになり、自分の調子と行動パターンへの気づきがみられた。

Fig. 3に、各セッションで想起されたある1日の出来事とその時の感情の度合いを示した。セッション5および6を除き、朝および午前中は、ぐうたら度や眠気度といったネガティブ感情の度合いが高く、集中度やテンションがあまり上がらないことがうかがえ、このことはA児の発言と対応する結果であった。また、定期テストや体育祭など、A児にとって負荷のかかりやすい出来事・イベントと対応してネガティブ

な感情が上昇する傾向もみられた。さらに、昼はネガティブな感情が低下し、午後には上昇するという相対的な傾向もみられた。

### （3）フォローアップ

SCAS-Cの結果をTable 1に示した。プレテストに対して、「外傷恐怖」以外の各因子得点および総得点が上昇し、中でも「社会恐怖」「強迫性障害」「パニック発作と広場恐怖」「全般的不安」に関する得点が増加した。

発言・記述内容を分類した結果、カテゴリ数は《出来事・事実》《出来事・事実に基づく感情》《生理・欲求に基づく感情》《考え・内省》の4つであった。また、《出来事・事実》が全記述の11.1%、《出来事・事実に基づく感情》が22.2%、《生理・欲求に基づく感情》が11.1%、《考え・内省》が55.5%であった。

### （4）指導期間および指導期間以降の学校での様子

第四著者による保護者への聞き取りから、指導以前は、イライラした際に友人を叩いてしまったり、学校では教師の腕に噛みついてしまったりということがあったが、指導以後は他傷行動から自傷行動（自分の頭を壁に打ち付けるなど）へ変化したり、エスケープゾーンを利用したりする様子が見られるようになったことが報告された。また、疲れているときは自発的

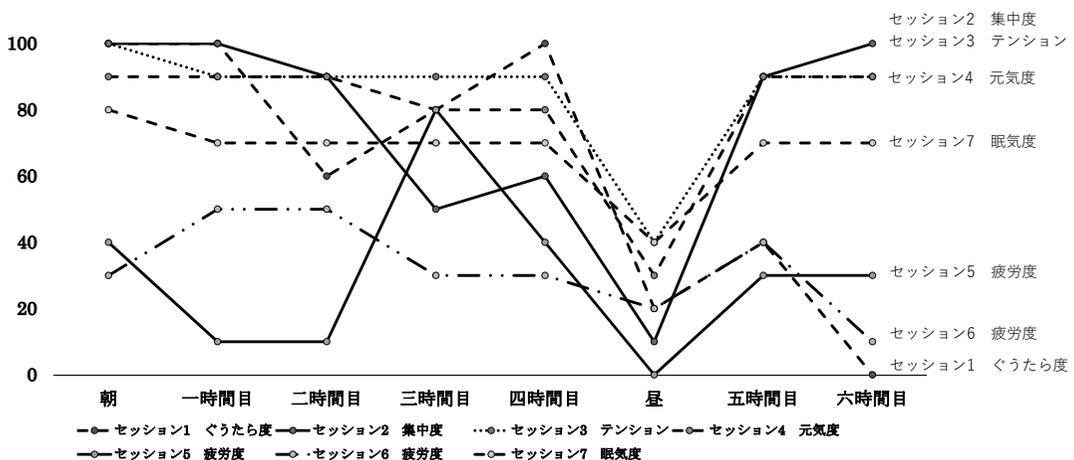


Fig. 3 各セッションで想起されたある1日の出来事とその時の感情の度合い

に「休みたい」と発言できることがしばしばみられるようになり、テスト時の休み時間には直前の詰め込み勉強をせず、寝ることに専念していた。そのようなやり方をする中で、テストでも好成績をおさめることができているとのことであった。さらに、セッションを経るごとに、「こういうときもある」と発言する様子もみられ、さまざまなシチュエーションを想定することができるようになったこと、必ずしも効率的ではないものの、自分なりの「やり方」を考えられるようになったこと、物事に取り組む速さよりも正確さを重視する様子がみられるようになったことも報告された。

#### IV. 考察

本研究は、感情制御の困難を主訴とし、医療機関でADHD及びODDの診断を受けた男児1名を対象に、認知特性評価に基づく指導支援として、指導者とのやり取りを行いつつ、ある1日の学校での出来事とそのときの感情を可視化したり、数値化したりすることを通したセルフモニタリングの効用について検討することを目的とした。

##### 1. SCASの結果および保護者への聞き取りからみた「感情の可視化」の有効性

プレテストに対してフォローアップにおけるSCAS-Cでは、「外傷恐怖」以外の各因子得点および総得点が上昇し、中でも「社会恐怖」「強迫性障害」「パニック発作と広場恐怖」「全般的不安」に関する得点が上昇していた。

本研究のモデルとなった「怒りの温度計」は、小学校における道徳活動の時間にソーシャルスキルトレーニングの一環として行われた実践研究(森, 2017)、感情および行動制御能力を育む指導方法の一つとして、ADHD児を対象とした実践研究(小野里・川本, 2017)などで用いられており、その有効性が報告されている。また、不登校状態にある中学生14名を対象に不安低減プログラムを実践した研究(河野・神田, 2009)では、指導前後のSCAS-Cの得点は変わっていませんでした。それは指導支援により自己理

解が促進され、さまざまなものの見方や考え方ができるようになった結果であると述べている。本研究においても、A児の様子や保護者への聞き取りの様子から、一つの出来事に対してさまざまなものの見方ができるようになり、多くのことに気づけるようになった結果としてSCAS-Cの得点が上昇した可能性が考えられた。

指導支援を通して、セッションを経るごとに、「こういうときもある」と発言する様子もみられ、A児はさまざまな状況に気づけるようになり、自分なりの「やり方」を考えられるようになったことが母親への聞き取りからうかがえた。その一方で、A児自身が考える「やり方」は必ずしも効率的ではないことも聞き取りからうかがえた。また、年齢が上がるにつれて、物事に取り組む速さよりも正確さを重視する様子もみられるようになってきた。ADHDを含む発達障害のある児童生徒の特性として、注目すべきポイントや要点が周囲の考えるものとズレてしまうことがある(Sparrow & Erhardt, 2014)。すなわち、本研究で用いたようなワークシートを用意するだけでは不十分であり、誤学習をしてしまう可能性があるということである。そのような児童生徒とのかかわりにおいて、物事に取り組む際にはできる限りことばを介したやり取りを行い、「どのように取り組んだらよいと思うか?」などについて確認の機会を設け、できる限り失敗経験を少なくさせるような環境調整を心がけたかかわりが今後も望ましいと思われる。

##### 2. セルフモニタリングの手段としての認知特性評価に基づく「感情の可視化」の有効性

各セッションにおけるA児の発言・記述内容を分類した結果、プレテストでは、カテゴリー数が《出来事・事実に基づく感情》《生理・欲求に基づく感情》の2つであったのに対して、指導期間においては、《出来事・事実》《出来事・事実に基づく感情》《生理・欲求に基づく感情》《考え・内省》のうち、3つないしは4つすべてのカテゴリーに関する発言・記述がみ

られ、その様子はフォローアップ時においても同様に確認された。また、各セッションに想起されたある1日の出来事とその時の感情の度合いとの関連については、セッション5および6を除き、朝および午前中は、相対的にネガティブ感情の度合いが高く、その様子はA児の発言と対応する結果であった。さらに、A児にとって負荷のかかりやすい出来事・イベントと対応してネガティブな感情が上昇する傾向もみられた。

セッション5の疲労度が一・二時間目において低下していたことは、A児の「大した授業ではない」という発言から、集中すべき三・四時間目の授業に備えること、メリハリをつけて授業に取り組むことができるようになってきたことを表していると推察された。Attwood (2003) は感情の強さを測る「測定器」(怒りの温度計など)の利点として、温度上昇に伴う早期警告シグナルによって、認知的コントロールが必要になりそうな気持ちの高ぶりが生じていることに子ども自身が気づきやすくなると述べた。また、濱田ら (2015) は、ASD児の不安や緊張の度合いを数値化したり可視化したりすること、それらの対処法についてやり取りを行うことの有効性を報告している。本研究におけるセルフモニタリングの指導支援は、指導場面以外では行っていなかったが、疲れているときに自発的に「休みたい」と発言したり、「疲れているから集中度が低かった」と振り返ったりする様子が、しばしばみられるようになった。これらの様子から、A児自身が「感情の可視化」にメリットを見出し、自分自身の行動と感情の関連に対する気づきがみられるようになった可能性に加えて、その影響として家庭や学校における感情のセルフモニタリングを自発的に行っていた可能性も考えられた。学校場面において、「テスト時の休み時間には直前の詰め込み勉強をせず、寝ることに専念していた」というA児の様子から、セルフモニタリングの指導支援として「感情の可視化」がA児にとっては意義のある手段であったと考えられ、先行研究を追認する

結果となった。このように、ワークシートを用いることで、個々の状況に応じた場面設定や感情を用いた指導が可能であり、自身の感情について他者に説明する機会となることが示唆された。また、グラフという枠組みを用いることで、時系列での感情の変化や疲労度・集中度のパターン、同じ状況であっても前後の状況や体調によって感情にばらつきがあることへの気づきを促すことができることも示唆された。さらに、指導場面以外においても、A児が自身の感情やその理由を先生や保護者に自主的に報告することが増えたことも確認され、セルフモニタリングや感情の可視化の指導によって、指導場面以外でも自身の感情や状況を伝える行動が促される可能性が示唆された。このような報告活動を通して支援者は、前後の状況やその日の体調の良し悪しにあわせてできる範囲で取り組むことを提案したり、取り組む内容や量をコントロールしたりすることが可能になることが考えられる。

本研究ではグラフという枠組みを設けた上で「感情の可視化」を実践したが、対象となる場面や出来事は、A児自身に選択してもらうこととした。この手続きは、問題の目的でも述べたように認知教育的アプローチとしては重要ではあるものの、その結果、場面や出来事といった生活文脈とそのときの感情の度合いの統制をはかることが難しかった。分析対象となる指導回数も全7回と十分な指導回数とはいえない。今後は、対象となる場面や出来事を統制するなどの条件設定を行った上で「感情の可視化」を実践することにより、さらなる知見を積み重ねる必要があると思われる。

## 文献

- American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders (5<sup>th</sup> ed., text version), Washington DC.
- Ashman, A. F., & Conway, R. N. F. (1997) Cognition and cognitive concepts. *An introduction to cognitive education: Theory and applications*. Routledge,

- London, 41-61.
- Attwood, T. (2003) Framework for behavioral interventions. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12, 65-86.
- 青木真純・室谷直子・増南太志・松沢晴美・高野知里・岡崎慎治・前川久男 (2013) 就学後に学習のつまずきが予想される幼児に対するCOGENTプログラムを用いた指導の効果. *障害科学研究*, 37, 13-26.
- 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.
- Campos, J. J., Walle, E. A., Dahl, A., & Main, A. (2011) Reconceptualizing emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 26-35.
- Das, J. P. (2009) *Reading Difficulties and Dyslexia: An Interpretations for Teachers*. Sage Publications, New Delhi. 前川久男・中山健・岡崎慎治訳 (2014) 読みに困難がある子どもの理解と指導－知能のPASS理論とDN-CASから－. 日本文化科学社.
- Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- 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.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (1999) *Teaching children with autism to mind-read: A practical guide for teachers and parents*. John Wiley & Sons, New Jersey.
- Ishikawa, S. I., Sato, H., & Sasagawa, S. (2009) Anxiety disorder symptoms in Japanese children and adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(1), 104-111.
- 河野順子・神田弥生 (2009) 不登校生徒への不安低減プログラムの試み－適応指導教室における実践報告－. *東海学園大学研究紀要*, 14, 61-71.
- Matsuishi, T., Nagano, M., Araki, Y., Tanaka, Y., Iwasaki, M., Yamashita, Y., Nagamitsu, S., Iizuka, C., Ohya, T., Shibuya, K., Hara, M., Matsuda, K., Tsuda, A., & Kakuma, T. (2008) Scale properties of the Japanese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) : A study of infant and school children in community samples. *Brain and Development*, 30(6), 410-415.
- 森彩乃 (2017) 自己の感情や行動を統制する力を育成する指導方法の研究－小学校第2学年の子どもに対する実践事例の検討－. *奈良教育大学教職大学院研究紀要学校教育実践研究*, 9, 51-60.
- 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.
- 小川時洋・門地里絵・菊谷麻美・鈴木直人 (2000) 一般感情尺度の作成. *心理学研究*, 71(3), 241-246.
- 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.
- Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J., & Leibenluft, E. (2014) Emotion dysregulation in attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Psychiatry*, 171(3), 276-293.
- 篠真希・長縄史子 (2015) イラスト版 子どものアンガーマネジメント 怒りをコントロールする43のスキル. 合同出版, 32-33.
- Sparrow, E. P., & Erhardt, D. (2014) *Essentials of ADHD assessment for children and adolescents*. John Wiley & Sons, New Jersey, 118-119.
- Spence, S. H. (1998) A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, 36(5), 545-566.
- 武田鉄郎 (2013) 発達障害のある子どもの二次障害の予防と対処. *実践障害児教育*, 482, 32-37.
- 田邊李江・岡田智 (2018) 自閉症スペクトラム障害のある中学生女兒への認知特性に応じたソーシャルナラティブの支援. *子ども発達臨床研究*, 11, 63-76.
- van Stralen, J. (2016) Emotional dysregulation in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 8(4), 175-187.
- Vogelaar, B., & Resing, W. C. (2016) Gifted and average ability children's progression in analogical reasoning in a dynamic testing setting. *Journal of Education and Psychology*, 15(3), 349-367.

— 2019.8.26 受稿、2019.12.27 受理 —

**Self-monitoring Intervention Based on Assessment of Cognitive Process for a Student of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Utilizing a Worksheet for the Emotional Visualization.**

**Yasushi NAKANO<sup>\*</sup>, Noriko NAKASHIMA<sup>\*</sup>, Kasumi OKUMURA<sup>\*\*</sup> and Shinji OKAZAKI<sup>\*\*\*</sup>**

We adapted theory of cognitive process to the intervention for a student with ADHD. The purpose of the present study was to suggest how to know emotional state and control by himself under looking back on the past. We talked about events which was in school and asked him how felt then. Moreover, we asked him to express your emotion for each event, through utilizing a worksheet. To visualize the degree of emotion, it seemed that he found significance in “visualization of emotions” and began to notice the relationship between his actions and emotions. Moreover, it seems that he was doing self-monitoring of emotions at home and school voluntarily. Therefore, we suggested that it is effective that intervention based on the evaluation of cognitive characteristic, and we could adjust the situation for each student by utilizing the worksheet, and get an opportunity to explain how he feels. Furthermore, his parents or his teachers also could understand how he feels, and his emotion would change by the order of events or physical condition, even if the same situation.

**Key words:** Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), evaluation of cognitive characteristic, self-monitoring, emotional visualization

---

<sup>\*</sup> Center for Diversity, Accessibility and Career Development, University of Tsukuba

<sup>\*\*</sup> Faculty of Health and Welfare Science, Nayoro City University

<sup>\*\*\*</sup> Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba