

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

東海学院大学人間関係学部心理学科 明 翫 光 宜

1. はじめに

現在、世界で認知行動療法の理論を背景とした感情のコントロールプログラムが開発され、実践されている。2000年に入り、日本ではキレてしまう児童に対する対応が重要視されるようになり、怒りのコントロールプログラムの小学生・中学生への実践報告がなされている(本田, 2002; 渡辺, 2003; 大河原, 2004; 伊澤・赤上・潮田・梅澤・松本, 2006; 工藤・荒川・渡部・小野寺・小松・武藤・荒川・小野寺; 2006)。ここ数年では、定型発達の児童だけではなく、高機能自閉症やアスペルガー症候群といった広汎性発達障害児に対する適用も試みられている(神谷・吉橋・宮地・辻井, 2007; 吉橋・神谷・宮地・永田・辻井, 2008)。

このように感情のコントロールプログラムは、児童臨床において重要な支援技法になっている。本論文では、現在行われている感情のコントロールプログラムの実践を紹介し、特に発達障害児への適用に向けての必要なポイントについて考察を加えた。本論文より、感情のコントロールプログラムを学ぶ支援者の一助となることを期待したい。

2. 感情のコントロールプログラムの構成

感情のコントロールは、「自分が今どんな感情を感じているのか」、「それは誰に向かっているのか」、「その感情はどの程度なのか」の3点を的確に理解した上で、その感情をどのように処理するかについて自分の意思で行動を決めて開始して、終結する流れをとる(本田, 2006a)。

この流れを感情のコントロールプログラムに対応させると、アセスメント、感情理解、感情をコントロールすることの心理教育、リラクセーションの構成となる。以後、それぞれのセッションについて概観する。

(1) アセスメント

臨床心理学的援助は、アセスメントから始まるわけであるが、現状の多くの感情のコントロールプログラムではアセスメントの段階についてはほとんど触れられていない。しかし、石川・坂野(2005)の不安障害を抱

えた子どもへの認知行動療法の実践においては、日本語版SCAS(石川・大田・坂野, 2001)、児童用認知の誤り尺度(石川・坂野, 2003)、自己陳述尺度(石川・坂野, 2004)が使用されている。これらの尺度により不安症状と自動思考のアセスメントが可能になっている。これらの観点に加えて、感情のコントロールスキルを評価できるツールの開発が望まれる。現在筆者は、付表にあるような感情のコントロール評価表を使用している(Appendix)。なお、この評価表の一部は、(Stallard, 2002)の「誤った考え方」の評価表を参考にして作成された部分も含まれている。

(2) 基礎的な感情理解

感情理解のプログラムについては、多くの知見や支援ツールがある。そもそも人間の感情理解は、以下のような発達のなプロセスを経ていく。大河原(2004)によれば、感情とは身体の中を流れるエネルギーであるという。そして、その感情は、愛着関係に代表されるような関係性の中で「うれしい」、「悲しい」、「腹が立つ」などの言葉によって他者と共有され社会化されていく。特に「怒り」や「不安」などネガティブな感情について、上記のような過程を十分に体験してこなかった場合、子どもの感情構造はいわゆる「キレる」状態になっていく。

「キレる」と呼ばれる衝動的行動は、波多野(2006a, 2006b)によれば、対人関係において他者に対する欲求がまとまっておらず、身体で抱えきれない不安をエネルギーのかたまり(これに名前をつけたものが感情にあたる)として相手にぶつけた状態である。ここで注目すべきことは、「エネルギーのかたまり」が意味するものや向けるべき対象が本人には見えていない点である。つまり、自分の意思や欲求も不明確なまま直ちに行動化を起こしてしまっている。辻井(2007)も、怒りや不安のコントロールスキルを論じる中で、自分がどう感じ、相手にどうしてほしいのか(自分はどうしたかったのか)という自分の体験を言語化できないことが、行動化につながる要因であると指摘している^a。

そこで自分の状態を捉えるために感情理解の支援が必要になってくる。感情理解においては以下の2段階

a その他に、本論では取り上げなかったキレる子ども達の認知構造や対人関係の発達についての知見は、本田(2002)や大河原(2004)に詳しいので、そちらを参照されたい。

がある。まずは感情の基礎的な理解である。例えば本田(2002, Pp.43-50)では、「感情の言葉を増やすこと」、「感情を表すことばのノート作り」、「場面・状況に対する自分の感情の理解」、「自分の感情の変化に気づく」という流れで感情理解を主に定型発達児に適用している。本田の知見は、主に学校における教科教育の中で行われるように構成している点の特徴であろう。広汎性発達障害の子どもたちは、自分の中に湧いてきた情動を他者に共有される形で言語化することを自然に理解することが難しく、かなり丁寧に教える必要がある(辻井, 2008)。例えば、Howlin, Baron-Cohen, & Hadwin (1999)は、感情理解のために以下の5段階を位置づけている。このレベルの位置づけから感情理解も具体的な理解から抽象的な理解まで5つの層があることがうかがえる。筆者の実践では、レベル3までの理解は比較的スムーズに進むが、レベル4以降になるとかなり丁寧かつ、具体的に進める工夫が必要であることを経験している。

- レベル1：写真により顔の表情を読み取る
- レベル2：表情の線画から感情を読み取る
- レベル3：ある状況下での感情を把握する
- レベル4：ある欲求に基づく感情を把握する
- レベル5：ある考えに基づく感情を把握する

この問題に答える形で、海外ではAttwood, Callesen & Nielsen (2008)がThe CAT-kitという支援ツールを、日本ではNPO法人アスペ・エルデの会が「いろいろな気持ち」というワークブックを開発している。

(3) 感情をコントロールすることの心理教育

感情理解の基礎的な理解セッションが終わると、怒りや不安の感情理解の学習に入る。まずは、怒りや不安はどんな感情で、どのような影響を与えるのかについての心理教育から始まる。このセッションでは不安や怒りを制御できないことによる日常生活にもたらす悪影響について丁寧に説明していく。この点については、Butler(1992)やWilde(1997)が丁寧に説明しており、参考になる。

また、不安や怒りは「嫌なもの」「怖いもの」というネガティブに捉えられる可能性がある。このようにネガティブに捉えられると、不安や怒りという感情を抑圧や否認する可能性があるので注意が必要となる。例えばButler(1992)は、不安は人間にとって必要なものであるが状況に伴わないほどの高さの不安が生じているときに問題になると説明しているし、門原(2006)は怒りに親近感を持てるように「ムカムカ君」と名づけるなどの工夫をしている。門原はアンガーマネジメントを

行っていく中で、「怒りの感情は我慢しなければならない」と思い込んでいる児童がいることに注目し、感情のコントロールは怒りや不安を抑圧するのではなく、適切に表現することを教えている。つまり、怒りを爆発させた状態で表現するのではなく、爆発しないところでいかに適切に感情を表現するかが重要になる。適切な怒りのレベルで対応するために、ストレス対処法があるが、これについては後に詳しく述べる。

怒りや不安という感情の強さの理解とそれに伴う認知や身体感覚に理解していく工夫であるが、これについては認知行動療法からの研究知見が多い(例えば、Kendall, Kane, Howard & Siqueland 1989; Friedberg, R.D., Friedberg, B.A. & Friedberg, R.J. 2001; Stallard, 2002)。その際に認知行動療法の介入の前提となる「感情」、「認知」、「身体(身体感覚)」、「行動」は関連し合っているという視点が重要である。これによって感情そのものに働きかける以外に様々な介入法を用意することができるためである。例えば身体感覚であれば、呼吸法や筋弛緩法などリラクゼーションになり、認知であれば認知再構成法になるであろう。これらの介入を行う際に必要なのは、今自分がどんな感情をどれだけ持っているかを身体感覚から認知までモニターして、そのときに必要な介入法を自分で適用できること(セルフコントロール)が必要となる。

筆者は、感情のコントロールプログラムの中で、不安や怒りのレベルを適切にモニターすることについて注目している。発達障害児ではなくとも、不安や怒りを適切にモニターできないがゆえに行動化を起こしている青年期の事例を筆者はいくつか経験している。その際に、例えば筆者はリラックスしているときの身体感覚の状態を確認した上でそれを0とし、行動化を起こしてしまっているときの感情の強さを100に位置づけて、「ここ(100)に行く前に何か出来るといいね。何かうまくやる方法はないかなあ?一緒に探してみない?」と問いかけて一緒に探していくことで、行動化の頻度が抑制できたこと、本人の自己コントロールの感覚が高まったことを経験した。また、不安の感覚がわからない事例に関しては、筆者は大野(2003)のテキストを援用して身体感覚を中心に教えている。

怒りや不安の自己モニタリングのプログラムをいくつか紹介する。例えば本田のセッション(2002, Pp.51-65)では、集団で「怒りの定義」、「怒りが起こる状況を振り返り、それに伴う行動、気持ち」を文章完成シートに記入する。それぞれの子どもが怒りについて発表し、それらを共有した後、怒りについての心理教育を

行う。さらに、怒りのメカニズムについての学習に入っていく。怒りの温度計という比喻を用いて、自分自身の怒りという情動をモニターし、日記で記録することを行っている。さらに怒りが爆発する（キレる）状態に引き金を理解するために、「きっかけとなった出来事」、「そのときの自動思考」、「怒りのレベルと自分の行動との関連」、「怒りを行った結果の出来事」について確認する。最後に「怒りをコントロールできたときに感じること」を振り返る。

発達障害を抱える児童に適用する場合は、Buron,& Curtis(2003)によるワークブックが参考になり、筆者も活用している。Buron,& Curtis(2003)のワークブックは5段階表と比較的シンプルな構造であり、1が何もない段階、5が最大とすると検討する部分は3段階になるので比較的取り組みやすい特徴を持っている。また感情の強さについての基準を設けるときの本人なりの基準や感覚に注目しておくことが重要になる。筆者の経験した1つの事例では、大声をあげる段階を基準の1と捉えていた児童がいた。筆者は、「確かにいつもの自分を基準にするとそうなるよね。でも、多くの人はここが基準になるよ。ここを1としたら、ここはどうなるの?」と教えていくことが有効な場合があった。また、筆者にはまだ経験がないが、Williams, & Shellenberger (1996)の「君のエンジンの調子は一心の安全運転のための興奮度チェック」という感覚統合プログラムがある。これは自己コントロールの感覚を車のエンジンの比喻を用いて指導する方法である。このように子どもに分かりやすい比喻を用いて説明することで、感情という形のない曖昧なものの理解の支援が可能になる。この点での実践研究の積み重ねが求められよう。

また、発達障害児に感情理解を適用する際に、不安や怒りについての学習に入ると、どうしても過去の外傷体験にタイムスリップ現象を起こしてしまい、プログラムの進行自体が難しくなることを筆者は経験している。発達障害用のプログラムを構成する際に、感情理解に入る前にリラクゼーションの技法を十分に習得するなどの工夫が必要となる。

(4) 怒りや不安の感情の高まりに対する対処法

実際に、不安や怒りによる心身の動揺から落ち着きを取り戻す方法（気分を変える）として以下の4つの方法がある。リラクゼーション、注意の拡散、混乱した思考やパニックに陥った感覚のコントロールである。これは、Attwood (2001a;2001b)、Butler (1992)、Stallard (2002)などで取り上げられている。

リラクゼーション技法については、五十嵐 (2001) や大河原 (2004) が詳しく紹介しているし、発達障害児に対する適用では小泉 (2007; 2008) やNPO法人アスペ・エルデの会がリラクゼーションプログラムやワークブックを開発しているの、ここでは詳しく取り上げない。

現状では感情のコントロールプログラムについての知見は感情理解からリラクゼーションまでの実践報告が豊富であるが、認知と感情との関連に注目した認知行動療法的アプローチは、Attwood (2001a;2001b) のプログラムの一部に含まれているものの、臨床現場における実践報告は現状ではほとんどみられない。そこで、筆者は、発達障害児に認知行動療法的アプローチを適用する際に必要な技法の組合せについて以下に仮説的に提示する。これらの実践報告や実践上の工夫については別の機会に報告することとしたい。

まず、認知の切り替えという側面から支援の方向性を探ってみる。広汎性発達障害児は、想像力の障害に起因する思考の柔軟性の乏しさがある。つまり、1つの状況から複数の可能性を想定することの難しさである。これをストレス場面に想定するならば、発達障害児は、嫌な出来事に直面すると、否定的な自動思考が反芻することで不安や怒りを高めるという悪循環に陥りやすい。この点に関しては、否定的な思考を制止して、肯定的な思考に切り替える必要がある。これに対応する認知行動療法の技法には、否定的思考を止める「思考中止」、思考の程度を減らす「心像化」、「気晴らしや活動」、自己を肯定する「セルフトーク」などがある (Stallard, 2002)。筆者は、広汎性発達障害の青年期事例の危機介入から、上記の不安や怒りが悪循環によって高まっていくメカニズムや悪循環に対する認知の切り替えが必要であることを体験した (明翫・辻井, 2007)。広汎性発達障害児に対する感情のコントロールプログラムでは、否定的な自動思考が生じた際に肯定的なセルフトークを思い浮かべるといったスキルが、リラクゼーションと共に日常生活の中で繰り返し練習が必要であろう。大野 (2003) が、認知療法のワークブックの中で認知療法の重要な点は認知や思考の切り替えを柔軟にすることであると述べている。

次に、イメージを用いた支援について考えてみる。発達障害児への適用する際に、自閉的ファンタジー^b (辻井, 1996) を利用する視点になる。外傷的ではなく、本人が楽しめる、好きな内容のイメージと一緒に付き合うことが、彼らの心理療法的であることが知られている (辻井, 1996)。その独特な彼らのイメージを、気分を

^b 自閉的ファンタジーの詳細については、辻井 (1996) を参照されたい。

取り戻す自己コントロールを促進する形で利用する視点で用いればかなり有用性が高いと筆者は考えている。具体的には、Butler (1992) も述べているが、「完全にリラックスできる情景をいくつか書き出す」、「体がリラックス感覚を出来るだけありありとイメージする」、「いくつかのリラックスできるイメージがあれば次々に思い浮かべる」である。これは自分の不安や怒りが生じたときに、いったん焦点を「リラックスをもたらすイメージ」に移し、それに味わい、現実に戻ってくる方法である。例えば、牧場設計などで活躍している高機能自閉症者のGrandin (2000) は、視覚情報処理の優位という認知特性を持っており、抽象的な思考も全て視覚に変換して考えるという。発達障害児の子ども達の中には視覚的イメージでの理解が容易な子どもも多くいるので、このようなイメージを用いた感情のコントロールの支援は有用であろう。また試行段階であるが、トラウマ臨床からの知見であるEMDRの技法が発達障害臨床にも有効性を示すことも筆者は経験している。この点については、別の機会で報告したい。

ここまではリラクゼーションスキルについて述べてきたが、平常な状態でのリラクゼーションが可能になったら、リハーサルとして不安や緊張状態においてリラクゼーションを試すことが必要となる。混乱した感情のコントロールについては、Butler (1992) が以下の方法について述べている。この技法について、子どもについての適用は認知発達上の制限が考えられるが、青年期や成人期の発達障害者の感情のコントロール支援において多くの可能性を含んでいる。この点についても今後の実践報告が待たれる。

- ① 混乱した思考をいかにコントロールするかを学ぶ
 - ・何に動揺しているのを知るために、不安を喚起する考えが浮かんだらそれを記録する。思考内容を把握するのが難しい場合は、その状況を思い浮かべる
 - ・その思考内容をつかまえて、認識する
 - ・不安のときによぎっている考えが認識できるようになったら、それを検証して、気分の改善につなげる
 - ・対処法として、その思考内容に対する答えを見つける。1つの考えに固定していたら、その他の可能性を考える
 - ・最悪の可能性と最善の可能性は？どちらが現実的か？それに対して自分が何ができるかを考える
- ② パニックに陥った感覚をコントロールする方法を学ぶ(最初の不安のサインを逃してしまい、不安が高まってしまったとき)
 - ・パニック時に感じる感覚はごく普通の身体感覚であるから、症状の排除にこだわらずにそのときに起きてい

ることを受け入れる。待っていれば不安は消え去るので無理に抵抗はしない

- ・不安のコントロールを学ぶ絶好の機会であることを認識する。呼吸法からスタートする
- ・心によぎっている考えに注目する。頭の中で動揺しているために余計にパニック状態を助長している可能性がある
- ・気分が良くなりかけたら、何をすれば状況が良くなるか考えてみる

3. 終わりに

発達障害児が感情のコントロールで問題になることは、パニックと呼ばれる情緒的混乱やタイムスリップ現象(杉山, 1994)と呼ばれるフラッシュバックの対応である。その点では感情のコントロールプログラムの開発および適用はニーズも高い。しかも、辻井(2009)が指摘するようにパニックの対応や問題行動の予防というネガティブな発想ではなく、前向きに感情をコントロールできるためのプログラム作成が必要であろう。

発達障害児の感情のコントロールの治療効果についての知見はまだほとんどなく、現在試行段階にあるといえる。今後の研究知見の積み重ねを期待したい。

文 献

- Attwood,T., Callesen,K., & Nielsen, AM 2008 The CAT-Kit: Cognitive Affective Training;New Program for Improving Communication. Future Horizons Inc.
- Attwood,T. 2001a Exploring Feelings Therapy to Manage Anger. Future Horizons(辻井正次監訳 東海明子訳 2008 ワークブック:アトウッド博士の<感情を見つけにいこう> ①怒りのコントロール:アスペルガー症候群のある子どものための認知行動療法プログラム, 明石書店).
- Attwood,T. 2001b Exploring Feelings: Anxiety: Cognitive Behavior Therapy to Manage Anxiety. Future Horizons(辻井正次監訳 東海明子訳 2008 ワークブック:アトウッド博士の<感情を見つけにいこう>②不安のコントロール:アスペルガー症候群のある子どものための認知行動療法プログラム, 明石書店).
- Buron,K,D.,& Curtis,M., 2003 The Incredible 5-Point Scale: Assisting student with autism spectrum disorders in understanding social interactions and controlling their emotional response. Autism Publishing Company(柏木諒訳 2006 これは便利! 5段階表:自閉症スペクトラムの子どもが人とかかわり方と感情のコントロールを学べる5段階表 活用事例集. スペクトラム出版).

- Butler,G. 1992 *MANAGING SOCIAL ANXIETY*. The university of Oxford (勝田吉昭訳 1993 不安、ときどき認知療法…のち心は晴れ:不安や対人恐怖を克服するための練習帳.星和書店).
- Friedberg,R.D., Friedberg,B.A. & Friedberg,R.J. 2001 *Therapeutic Exercises for Children:Guided Self-discovery Using Cognitive-behavioral Techniques*. Professional Resource Press(長江信和・元村直靖・大野裕訳 2006 子どものための認知療法練習帳.創元社).
- Grandhin,T. 2000 自閉症の体験世界.発達障害研究, 21(4), 279-283.
- 波田野茂幸 2006a すぐキレてしまう. 児童心理61 (7), 644-648.
- 波田野茂幸 2006b 衝動性のコントロール:キレやすい心と耐性の育成. 現代のエスプリ471, 68-72. 至文堂.
- Howlin,P., Baron-Cohen,S., & Hadwin,J. 1999 *Teaching children with autism to mind-read: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- 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.
- 本田恵子 2006a 学校で行うアンガーマネジメント. 児童心理60(13), 54-59.
- 本田恵子 2006b 小学校でのいじめとアンガーマネジメント. 教育と医学 55(4), 328-336.
- 五十嵐透子 2001 リラクゼーション法の理論と実際—ヘルスケア・ワーカーのための行動療法入門. 医歯薬出版.
- 石川信一・坂野雄二 2003 児童における認知の誤りと不安の関連について:児童用認知の誤り尺度 (Children's Cognitive Error Scale) の開発と特性不安の関連 行動療法研究 29, 145-157.
- 石川信一・坂野雄二 2004 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.
- 石川信一・坂野雄二 2005 不安症状を示す児童に対する認知行動療法プログラムの実践. 行動療法研究, 31(1), 71-83.
- 石川信一・大田亮介・坂野雄二 2001 日本語版SCAS (スペイン児童用不安尺度) 作成の試み. 早稲田大学臨床心理学研究, 1 (1), 75-84.
- 伊澤成男・赤上純子・潮田裕子・梅澤圭子・松本美智代 2006 学級・ホームルーム担任のための教育相談第14集「キレる子どもの理解と対応」. 栃木県総合教育センター.
- 門原眞佐子 2006 怒りの感情と上手に付きあえる子を育てる. 児童心理60(13), 1243-1247.
- 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.
- Kendall,P.C., Kane,M.T., Howard,B.L. & Siqueland,L. 1989 *Cognitive-Behavioral therapy for Anxious Children*. Workbook Pub Inc (市井雅哉監訳・豊川輝・越川房子・石川利江訳 2000 子どものストレス対処法:不安の強い子の治療マニュアル. 岩崎学術出版社).
- 工藤均・平川和紀・渡部学・安田和人・小松徹・武藤正則・荒川肇・小野寺利弘 2006 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 (2年次) -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子どもいわゆる「キレる」子どもについて-. 秋田県総合教育センター.
- 小泉晋一 2007 高機能広汎性発達障害児に対するリラクゼーションプログラムの作成. 岐阜聖徳学園大学教育学部教育実践科学研究センター紀要(7), 269-280.
- 小泉晋一 2008 高機能広汎性発達障害児に対するリラクゼーションプログラムの作成(2). 岐阜聖徳学園大学教育学部教育実践科学研究センター紀要(8), 251-262.
- 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:教師と親のかかわり. 金子書房.
- 大野裕 2003 こころが晴れるノート—うつと不安の認知療法自習帳. 創元社.
- 明翫光宜・辻井正次 2007 思春期・成人期のアスペルガー症候群・高機能広汎性発達障害.精神療法, 33(4), 435-440.
- 杉山登志郎 1994 自閉症にみられる特異な記憶想起現象:自閉症のタイムスリップ現象.精神神経学雑誌, 96(4), 281-297.
- 辻井正次 1996 自閉症者の「こころ」を自閉症者自身が探し求める場:高機能広汎性発達障害(高機能自閉症・アスペルガー症候群)への心理療法的接近から. Imago, 7(11), 109-121.
- 辻井正次 2007 特別支援教育ではじまる楽しい学校生活の創り方:軽度発達障害の子どもたちのために. 河出書房新社.
- 辻井正次 2008 プログラム<感情を見つけにいこう>について:監訳者から (辻井正次監訳 東海明子訳 2008 ワークブック:アトウッド博士の<感情を見つけにいこう>①不安のコントロール:アスペルガー症候群のある子どものための認知行動療法プログラム. 明石書店 Pp. 99-101).
- 辻井正次 2009 高機能広汎性発達障害の自己調整機能:支援の方向性に関する予備的検討.中京大学現代社会学部紀要2 (2) ,1-11.
- Stallard,P. 2002 *Think Good-Feel Good:A Cognitive Behavior Therapy Workbook for Children and Young People*. John Wiley & Sons (下山晴彦監訳 2006 子どもと若者のための認知行動療法ワークブック:上手に考え、気分はスッキリ. 金剛出版).
- 渡辺淳一 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.
- Wilde,J. 1997 *Hot Stuff to Help Kids Chill Out:The Anger Management Book* (鈴木俊介訳 2008 自分の怒りをしずめよう:子どものためのアンガーマネジメント・ガイド. 東京書籍).
- Williams,M.S., & Shellenberger,S. 1996 *How dose your engine run? A leader's guide to the alert program for self-regulation*. Therapy Works.
- 吉橋由香・神谷美里・宮地泰士・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.

感情のコントロール評価シート

名前： _____

年齢： _____ 才： 男 ・ 女

記入者： _____ (支援者・保護者)

1. お子さんは、感情の基礎的な定義（うれしい・かなしい・不安・怒り）をどの程度理解できていますか？

- ①全く知らない
- ②他者から説明されて理解できる
- ③なんとなく理解している
- ④自分のことばで適切に説明できる

(1) 嬉しい.....

(2) リラックス.....

(3) 悲しい.....

(4) 不安.....

(5) 怒り.....

2. お子さんは感情に伴う体の状態についてどの程度の理解がありますか？

(例) 不安———からだの緊張

- ①全く知らない、または体の状態との関連が理解できない
- ②他者から説明されて理解できる
- ③あいまいだが、なんとなく理解している
- ④自分なりに感情に伴う体の状態を適切に理解している

(1) 嬉しい.....

(2) リラックス.....

(3) 悲しい.....

(4) 不安.....

(5) 怒り.....

3. お子さんは、不安と怒りに関して、自分の感情の強さを自分の状態についてどの程度の理解がありますか？

(例) 不安		
レベル	自分の感覚	自分の状態
5	もう爆発	暴れる
4	怖い・コントロールできない	動き回る
3	心配	何度も確認する
2	ちょっと心配	体が緊張する
1	全然平気	リラックスしている

①：全く知らない、または未分化（リラックスか—爆発の極端さ）
 ②：最小（全くない）と最大（爆発：暴れる）のみの理解。順序づけを嫌がる
 ③：自分の状態や行動との関連があいまいだが、レベルの順序付けは可能である
 ④：感情の各段階での自分の状態や行動との関連を理解できる

(1) 不安・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

(2) 怒り・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

4. お子さんは、不安を強めるような自分の考えのくせをどの程度理解していますか？

- ① ……全くない
- ② ……少しある
- ③ ……よくある
- ④ ……かなり強い

(1) 物事の悪いことばかり注目する・・・・

(2) ダメなところを大げさに考える・・・・

(3) 悪いことばかり起こるのではと
 考えてしまう・・・・・・・・

(4) 感情的に何もかもダメと考える・・・・

(5) 何事も自分が完璧じゃないといけないと
 考えてしまう・・・・・・・・

(6) 何でも自分が悪いと考えてしまう・・・・

5. お子さんの感情をコントロールする対処法についてお尋ねします。

(1) お子さんは感情をコントロールすることが必要だという認識がありますか？

Yes No

(2) お子さんは「気分は変えられる」ことが可能だと理解していますか？

Yes No

(3) お子さんは気分を変える方法を知っていますか？

Yes No

↓ (Yesの場合)

1つの方法しか知らない 2つの方法を知っている 3つ以上知っている

(4) お子さんの気分を変える方法について現在どの段階だと思いますか？

.....方法があることを知っているがどんな方法かはわからない

.....方法がいくつかあり、やり方も習得しているが、実際の困った場面で有効に使用することができない。

(どんな方法ですか？ _____)

.....方法をいくつか習得しており、実際の困った場面で有効に使うことが出来るものが1つある。

(どんな方法ですか？ _____)

.....方法をいくつか習得しており、実際の困った場面で有効に使うことが出来るものが2つ以上ある。

(どんな方法ですか？

(_____)

(_____)

(_____)