

## グループプレイセラピーにおける自閉症スペクトラム障害児への コミュニケーション支援について

飯塚 一裕 (愛知教育大学障害児教育講座)

### Communication support for a child with autism spectrum disorder in group-play therapy

Kazuhiro IIZUKA (Department of Special Education, Aichi University of Education)

**要約** 本論文では、愛知教育大学教育臨床総合センター発達支援研究部門内の発達支援相談室で実施しているグループプレイセラピーの取り組みの中から、自閉症スペクトラム障害のある対象児との関わりについての事例を報告した。活動開始時、対象児には他児に対する不適切な関わりが見られていたが、次第に適切な関わりが増えていくなどの変化が見られた。本事例を通して、対象児の変化に影響を与えた要因と、集団の中で自閉症スペクトラム障害児を支援することの意義について考察を行った。

**Keywords :** グループプレイセラピー 自閉症スペクトラム障害 コミュニケーション

#### 1. 問題と目的

2012年に文部科学省が実施した「通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する全国実態調査」において、知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面の各領域で著しい困難を示すと担当教師が回答した児童生徒の割合が6.5%にのぼることが報告された。2002年の調査結果でも6.3%という結果が出ていたことから、この調査結果は医師等の診断を経たものではないため、障害と断定することはできないが、小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒のうち、アスペルガー症候群・LD・ADHDにより学習や生活の面で特別な教育的支援を必要としている児童生徒が約6パーセント程度の割合で存在する可能性が示されており、こうした児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援が学校教育における大きな課題となっていることに疑いの余地はないであろう。

愛知教育大学教育臨床総合センター発達支援研究部門では、発達支援相談室を設置し、子ども達の様々な問題に対して個別のプレイセラピーを中心とした療育相談を行っている。毎年50～60人程度の対象児が来談しているが、そのうち約8割が、発達障害特に自閉症やアスペルガー症候群等の診断を受けている、あるいはその傾向のある子どもであり、割合としては最も多くなっている。

2013年にDSMの改訂版であるDSM-Vが出版され、そこでは自閉症やアスペルガー症候群などを総称して自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorder: 以下、ASDと記す) となっているが、このASDについて、社会性の障害はその中核的特性と考えられており、発達援助を行っていく上での中心的

課題の一つである。Prizantら(1999)はASDに対する介入のアプローチは、彼らも顕著に見られる中核的特性を直接扱うべきであり、環境における社会的合図への注目、自発的コミュニケーションの意図、模倣及び同年齢の子どもや大人との対人的交流などを促進するための計画案が含まれていなければならないと指摘している。

ASDやLD、ADHDなどの子ども達が学校現場で見せる問題には、「クラスメイトとのトラブルが絶えない」「授業中に立ち歩く、寝ころぶ」「友達と上手に遊べない」「ルールに従ってゲームを行うことができない」等があるとされる(遠矢, 2006)。また、多動性・衝動性の高い児童の中には、自己抑制の難しさを持つために他者への興味・関心を「突然話しかける/接近する」等相手を驚かせてしまうような形で表現することや、話の内容が次々に変わることが度々見られ対人関係が深まりにくいことがある(中村, 2007)。

このような学校等の集団場面における課題については、SST (ソーシャル・スキル・トレーニング) 等を用いた支援の効果について数多く報告されている。疋田ら(2010)はADHD傾向のある児童を対象としたSSTプログラムを実践しているが、その中で、ADHDの傾向が強い児童が社会的に好ましい行動をとれるようになるためには、安心して居られる場において社会的スキルを知識として学び、かつその知識を適切に運用するための実践を積むことが必須と述べている。

こうしたASDをはじめとした子ども達への支援の一つに、グループでのプレイセラピーがある。発達障害のある子どもへの支援を集団の場で行うことは、「他者が環境や自分に対してとる態度を状況に見合っ

た形で適切に直感する力」を育て、「相互性・相補性の体験、他者との心理学的関係性の体験、及び他者とは自分が異なるのだという体験」の機会を提供するものである(針塚・遠矢, 2006)。環境調整は重要であるが、それだけでなく、他者が環境や自分に対してとる態度を状況に見合った形で適切に直感する力を育てるための方法を考えることも必要である。

グループでのプレイセラピーに関する先行研究においては、遠矢らが九州大学総合臨床心理センターでの実践を個別支援集団心理療法として報告し、グループセラピーでの体験が発達障害児の社会性・対人関係の発達を促すことを述べている。また、二者関係の成立を基盤としながら集団のダイナミクスを利用したPair-Basedプレイセラピー(飛永他, 2007)においては、自閉症児の対人関係性の援助において有効であることが指摘された。

愛知教育大学発達支援相談室におけるグループプレイセラピーに関しては、これまでも筆者がいくつかの報告を行っており、2009年度のグループプレイセラピーの実践からは、子ども達の傍に寄り添う他者が存在しているという場が、子ども達の心の癒しのための「居場所」としての機能を果たしていることが示唆された。(飯塚, 2011)。

また、グループプレイセラピーにおける子どもの変化や、その変化の要因について検討した結果、セラピーの場が子ども達にとって安心できる居場所であり、子どもに寄り添うセラピストが存在するということや、他者から褒められる体験の重要性が指摘された(飯塚, 2012)。

本論では、グループプレイセラピーの取り組みの中から、他者への関わりの難しさが課題としてあげられていた、あるASD児との関わりについての事例を報告し、グループプレイセラピーにおける子どもの変化や、その変化の要因について考察を行う。

## 2. 方法

本研究では、グループプレイセラピーにおける1事例を取り上げ、クライアントの行動やセラピストとの関わりの中から見出される点について考察を行う。

## 3. 事例

### 1) 事例の概要

対象児：小学校4年生の男児A

主訴：子ども同士の関わりが難しい

生育歴・相談歴等：

家族構成は父親、母親、本児、弟の4人暮らし。妊娠中、出産時共に特に問題はなく、歩行は12ヶ月頃から運動発達について遅れはなかったが、言葉は遅かったように感じている。言葉が出たのは3歳半頃で「アンパンマン」や「いや」などであった。幼少期は

一人で遊ぶことが多く、ざるにクレヨンを入れる、扉の開閉を繰り返すなどの遊びが見られていた。3歳前、クリニックで自閉症の診断を受けた。小学校の特別支援学級に在籍しており、卒業生であるクラスの副担任から当相談室で実施しているグループプレイセラピーの話を聞き、来談された。小学校において、勉強には取り組んでいるようであるが、集団生活は苦手な距離感が分からず他児におつかっていたり、抱きついたりすることがある。また、上級生を呼び捨てにすることがあり、人との接し方が分かっていない。本児に友だちとなぜ遊ばないのか尋ねると「今の僕には難しい」と話す。初めてのことは苦手な、まず見ることで情報を得てから動くことが多い。

### 2) グループプレイセラピーの概要

グループプレイセラピーに参加する子どもは、発達障害の診断を受けているか、もしくは発達障害の傾向を指摘されている。彼らは通常学級あるいは特別支援学級に在籍しており、毎年の参加人数は10名前後である。

子ども達がグループに参加している間、保護者は別室に集合している。そこでは、保護者同士の情報交換や、教員を交えたグループディスカッションが行われている。

子ども達と関わるセラピストは、愛知教育大学発達支援相談室に学生相談スタッフとして登録をしている学生で、所属は特別支援学校教員養成課程および特別支援教育特別専攻科が中心である。毎年15~20名の学生がスタッフ(セラピスト)として参加している。

グループの活動は隔週月曜日の夕方に実施している。活動を実施していない日については、15:00から16:30までカンファレンスが行われる。カンファレンスの内容は対象児についてのケースカンファレンスや、プログラムの検討などである。カンファレンスでのディスカッションを通して子どもや具体的な関わり方に関する情報が交換され、学生自身の子どもに対する関わりが広がっていく。

### 3) 事例の経過

以下では事例について、セッションごとの様子を報告する。報告の中では、対象児を『A』、対象児の担当セラピストを『Th.』、活動場所であるプレイルームは『PR』と記す。「」は対象児Aの、〈〉はTh.、[ ]はAとTh.以外の人物の発言である。

なお、事例にはA以外の子どもも登場している。Aとの関わりが見られるB、C、D、Eの簡単なプロフィールは以下の通りである。

B：Aと同学年の男児。診断名は高機能自閉症。

C：Aより2学年上の男児。診断名はアスペルガー症候群。

D：Aより2学年上の女兒。診断名はアスペルガー症候群。

E：Aより2学年上の男児。診断名はADHD。

### # 1

今回が初めてのグループプレイセラピーだった。PRに入り、<今日は初めてだから自己紹介を最初にしようね。好きなゲームは何？>と声を掛けると、「マリオが好き」と答えた。その後、プログラムを一緒に確認しようとする、Aは部屋中を走り回った。同学年のBの近くで止まったので、Th.が<自己紹介しようか>と言うと、「Aだよ」と言ったが、「ばーか。仲良くなりたいくない」とBに言われた。その言葉にショックを受けたり、怒ったりする様子はなく、すでに興味は他に移っていたように見受けられた。自分に対してバカやアホ等の言葉がとんできたときは、言ってきた子に言い返すのではなく、全く関係ない別の子に言うため、その相手に不快な思いをさせて叩かれそうになる場面が何度かあった。男の子には近づいていかないが、女の子に対しては極端に近づいたり、女の子たちが座っている間に這った状態で滑り込んだりしていく。最終的に母親と弟が来て、「今日はどうだった?」と聞かれると、「楽しかったよ」と答えていた。

### # 2

Th.の顔をあまり覚えてなさそうであったが、母親が「どの人かな?」と問いかけると「これ」とTh.を指さした。PRに入るとCと担当Th.がリーダーに向かって走る遊びをしていた。それを見てAも走り出したが、Cは遊びを遮られたため怒っていた。この怒りはプレイ後の鬼ごっこまで引きずられて、Aと一緒に鬼をやろうとすると、Cに「乱入者はだめだ。やるな」と何度も追い出されそうになったが、何の話かわかっていない感じできょとんとしていた。順番を抜かすことがあり、それが良くないことかどうかの判断はできているはずだが、「いいんだもん。僕も時々するよ」と言った。最後、感想は言わないものの、他の子の発表を聞きながら、「あ、それ楽しかった」と同じようにつぶやいていた。

### # 3

PRへ入室後すぐに、女の子に抱きついたり手を触ったりしていた。Aよりも前に来ていた男の子とTh.がボールで遊んでいるのを見て、一緒に遊んでいたが、ボールしか見えていないのか、ボールをずっと追いつけ、ボールが手に入らないと「僕にちょうだい」と言ってもらったり、Bが目の前にいて邪魔だったからか、少し押したりしていた。自己紹介では、Th.の自己紹介や他の子の自己紹介を真剣に聞いている様子はなかったが、Bの自己紹介のとき、好きな色

を言わないでいると「黄色?灰色?」などとたくさん色の名前を挙げていた。Dのところへ近寄ると、Dが嫌がって避けた。それを見てAは「どうして嫌がるの?」と言った。すると違う女の子や女性Th.のところへ行って抱きついたりした。

### # 4

母親に促され「〇〇さん、よろしくお願ひします」とTh.の方に視線を向けながら言った。じゃんけん列車のゲームが始まり、音楽が止まった時に目の前にBがいたが、じゃんけんをしようとはせず、どこかへ行ってしまうそうだった。しかし、Bが「じゃんけんしよう」と言うと言った。じゃんけんには負けてしまい、<A君はB君の肩を持つんだよ>と言うと肩を持ってBの後を追って歩いていた。<肩を持って歩くよ>と声をかけると肩に手を置いた。最終的にBが最後まで勝ち続け、一番最初に負けたAは前から2番目だった。終わったときに<A君前から2番目だったね>と言うと嬉しそうにしていた。

### # 5

Th.を見て「〇〇さん」と名前を呼んだ。下の名前で、Aから言ってきたのは初めてのことだった。色々な人の所へ走りながら間に入っていくので、BやCに怒られて叩かれ、蹴る真似をされることもあった。じゃんけん列車のルール説明の際、歩き回ったりDのところへ行ったりして、Dに嫌がられていた。じゃんけん列車の音楽が鳴り、今回は<誰とじゃんけんしようか?>と声をかけた。「誰がいるかな」と言いながらぐるぐると走り回っていた。音楽が止んでTh.が<B君とやったら?>と促すと「やろう」と相手に言った。じゃんけんを負けてBの後ろにつくと、手を肩に置いていられたが、Aが手を口に入れて舐めているので、Bに「汚い」と何度か言われた。1回目は負けてしまったので、<次は勝って先頭になろうね>と言うと「うん」と言ったが、次も負けてしまった。すると「やらない」と言って部屋の隅に走っていった。Dの後ろにつくことになる、DはAが後ろにつくことを嫌がりTh.が間に入ることで収まった。次も負けると「やめた」と言ってラジカセの所へ行った。プレイ後の自由遊びの時間、ストラックゲームを皆ですることになったが、順番が守れず、うまくいかないボードを倒したり手で抜いたりしていた。

### # 6

ポートボールのゲーム中、Dのところに行くことがあったが、Th.がAを抱きとめて制止した。ポートボールは他の子にパスをすることはなかったが、ボールを目で追って走っていた。ボールしか見えていないのか、まわりの子を押すこともあった。また、足が出

ることもあったので、<足使ったら危ないからダメだよ>と言うと「はい」と言っていた。しかし、少し経つとまた無意識で足を出していたので、<今何使った？それってよかったっけ？>と確認した。Aも自分でダメなことをしてしまった、という表情を見せていた。

今回はビデオカメラに近づかなかつたが、そのことを<えらかったね>と褒めると少し嬉しそうだった。Dに近づくこともあったが、そのときはポンポンと肩をたたき、「何してるの？」と聞いていた。

#### # 7

変身ゲームのルール説明が始まると、何度かDのところへ行くことがあったが、<座っていよう>と言うて行くのを止めて、抱えて座らせていた。巨大すごろく作りの準備の際、新聞紙を破ったため<新聞紙は破らずに、新聞紙をガムテープでつなげようか>と言うと「はい」と返事をして、それ以降新聞紙は破らなかつた。ガムテープを貼る際、Dに「一緒に貼ろう」と言っていた。ゲームの前には、Dの近くを通るだけで避けられることがあり、Aからの誘いに対してDは迷っていたようだったため、Th.が<みんなで一緒に貼ろう>と言うとDも一緒に貼ることができた。この時Aに<今の言い方よかったよ>と伝えた。

#### # 8

この回から新しく始まる絵伝言ゲームの内容を絵で書いた紙をAに見せ、<今日やるゲームだよ>と話すと、その紙をじっと見ていた。絵を指さしながら説明をしたが、その後目を逸らしてしまい、ふらふらと立ちあがり、部屋の中をうろろう歩き回った。その次に実施したころがしドッチボールにおいて、最初に足で蹴らない、というルールを確認すると、Aは「ほくは守れないときがあるかもしれないけど、ごめんね」と皆に言った。ゲームが始まってすぐに蹴っていたが、最後の方で手を使って投げている、「これならいい？」と私に聞いてきたので、<今でOKだよ>と答えると、その後も気をつけて手を使うようにしていた。最後に今日の感想を発表する際、リーダーが「がんばったことは？」「楽しかったことは？」と聞いても、うつぶせになりながら「特にありません」と言っていた。

#### # 9

絵伝言ゲームの活動が始まった際、別の女性Th.にもたれかかったり、体を預けたりしていた。絵を描く前には「うんこって書く」と言っていたが、実際に絵を見ると「うさぎ」と書いていた。次は「最初に絵を書く」と言っていたが、他の2人が何をやるか話し合っていたので、<同じチームの子に「最初の人やりたい」って行って来よう>と言うと、2人の近くに行き、「最初やりたい」と言うことができた。お題は

「バナナ」だった。最初、「字で書く」と言って、バと書いてしまったが、<絵で書くだよ>と言うと、絵を書いた。Bがそれを「カメ」と答え、不正解だと分かると、Eが顔を近づけて「お前がちゃんと書かないからだぞ」と言い、顔が近すぎて嫌だったのか、Aが手をEの顔を離すように出した。すると、手を出された、とEが思ったのか、EがAを叩こうとした。3回目は「やらない」と言って、Th.におんぶや抱っこを求めてきた。Dの近くに一度近づいて行ったが、急にはなく、距離も取れていた。「がんばれ」とよく意味は分からないが、Dに声を掛けていて、Dも嫌がっている様子はなく、「どういう意味？」と笑っていた。

#### # 10

この回では、これまでに実施した3種類のボール遊びの中から選ぶことになったが、<何にする？>と聞くと「ころがしドッジ」と言っていた。他Th.から「みんなの意見も聞かないとね」と言われると、リーダーの所へ行き「ころがしドッジやりたいです」と言った。多数決になり、全員がころがしドッジをやりたいということで、ころがしドッジになった。ゲームが始まる前に<蹴ったらだめだよ、転がすんだよ>と言うと「蹴るかも」と答えていたが、実際には最初から転がそうと努力していた。最後の方で蹴っている子がいるのを見て、蹴ってしまうこともあった。1度Dに近づき、Dに少しタッチしていたが、それ以外は近くにいっても触れたりすることはなかつた。

#### # 11

二人三脚のゲームでは、「やらない」と言ってビデオカメラのところに向かったが、モデル提示の際、Th.が足に手ぬぐいを巻くところに皆が群がっているのを見て、興味を持ったのか、Aもそこに加わって行った。Th.がAの隣に腰をおろし、<A君、二人三脚しようか>と聞くと「うん」と言った。Th.がAの肩に手を回すと、Aも肩に手を回して、<1, 2, 1, 2>の掛け声でゆっくりと歩いた。前を向いて歩いていて、他の子が倒れたり足が抜けたりしているのを見て「倒れてる」と言って楽しんでた。感想を言う場面では、自ら手を挙げて「落ちた落ちたが楽しかった」と感想を言っていた。プレイ後の自由遊び場面でボールを使って遊ぶ際、以前ならボールを追いかけることに夢中になり、他の子を押しまでボールを取っていたが、他の子がボールを取ると、それ以上追わなくなった。また、「あいつすげー」と他の子の技を褒め、「今のは早すぎだろ」と感想を言うことが多くなった。PRに他児の妹がベビーカーに乗っているのを見て、かわいいと思ったのか近づき、ちょんちょんと足を触っていた。

#12

プレイ開始前、他Th.が「今日女の子来るよ」と言っているのを聞くと、照れた顔をしていた。<女の子来るの楽しみだね>と言うと「そんなのまだわかんないだろー」と言っていてこにこしながら歩き出した。とても楽しみにしている様子だった。他Cl.を見て、「今日新しい子いる?」と言って他児を見て「誰?」と言って顔をのぞいていた。名前を一番に呼ばれ、小さな声で「はい」と言ったが、リーダーに聞こえず、もう一度名前を呼ばれ、<手を挙げて返事しなきゃ>と言うと「はい」と手を挙げて返事をしたが、リーダーの方は向いていなかった。他の子が呼ばれているときは、何となくその子の方を向いていた。他児が自己紹介をしているとき、「3年1組です」と言うとき、大きな声で手を挙げ「俺と一緒に」と言った。二人三脚では、<友だちとやる?それとも先生と一緒にやる?>と聞くと「2人でやる」と答えた。他の子が倒れたり、1人で足を結んでいる子を見ては笑っていた。感想を言う場面では、「伝言ゲームと二人三脚が面白かった」と何も相談していなかったが自分から発表をしていた。

### 3. 考察

#### 1) 対象児Aの変化とコミュニケーション支援について

Aは、プレイを重ねるごとに様々な変化を見せるようになった。主訴が「子ども同士の関わりが難しい」となっているように、プレイ開始時には、関わりの難しさが見られていた。女の子に対して極端に近付いたり、女の子2人が座っている間に突然滑り込んでいく(#1)、ゲームの時に順番を抜かし、それが良くないことかどうかの判断はできているようだが「いいんだもん。僕も時々するよ」と言う(#2)など、子ども集団の中で活動していく上で問題となってくる行動が随所に見受けられた。こうした行動はしばらく続いていくが、セッションの後半になると徐々に見られなくなっていき、代わりに集団生活を送る上では望ましい行動が見られるようになってくる。

特に、女児Dに対しては関わりたいという気持ちが強いようで、プレイ開始当初よりDへ接近していくことが多く見られていたが、多くは不適切な関わりであったため、徐々にDから避けられることが増えてきた。しかし、#3の一場面「AがDのところへ近寄ると、Dが嫌がって避けた。それを見てAは「どうして嫌がるの?」と言った。」からは、Aは自らの行動に対してDが拒否をしているということを理解しておらず、Aが他者信念の理解に難しさを抱えていることがうかがえた。

自閉症スペクトラム障害のある子ども達の中には、同年代児童への関心が高く、自ら関わりを持とうとす

る一方で、その行動が状況に見合っていない、ないしは衝動的であるが故に、一方的な自己表現として周囲から問題視されやすい傾向を有することがある。また、そのような特性から、集団場面での孤立や傷つきを多く経験しており、他者とのやりとり回避的になったり、自身の主張を抑えて一歩引いてしまうなどの行動を示す児童も多いとされる(柳他, 2010)。

担当Th.をはじめとしたスタッフは、「どうしてDが嫌がるのか」「どうDとかかわるとよいのか」をTh.が適宜Aに伝えていくことで、Aが適切なかわり方を習得していくと考え、AがDに不適切なかわり方をしたときには、<突然近づくとDはびっくりしちゃうから、ゆっくり近づいて肩をポンポンしてしようね>と声掛けをするようにした。そして、DはAが近寄ろうとしたときだけではなく、近くを通りかかっただけでも避けるようになったため、AがDに近寄ろうとしたときには、Th.やDのTh., サブTh.でAを近づけないようにブロックした。

カンファレンスで検討し、Th.一人ではなくグループ全体で支援をしていくことを確認した上でこのような関わりを行っていったのである。また#7ではAとDの間に入って適切な関わりモデルを示したりしている。このように、時には子どもの間に立って関係を良好に保つための工夫を行うなどのきめ細やかな支援が重要であろう。

他児を傷つける意図がなくとも自分の気持ちを率直に表現することで、他児を傷つけてしまう。その際には発言した子どもに対して、担当Th.はその気持ちを尊重するとともに他児がその言葉に傷ついたことを伝える必要がある。また相手の子どもに対してはその子どもの担当Th.が傷ついたことを受容するとともに、発言した子ども、もしくは担当Th.から傷つけるつもりではなかったことや簡単な謝罪をその子どもに伝える必要がある(藤原他, 2010)。

#### 2) 集団の中で対象児を支援することの意義

本グループでは、対象児一人にセラピスト一人が担当として関わり、グループで活動をするという、個別支援形式集団心理療法(遠矢・針塚, 2010)の形態を取っている。こうしたグループプレイセラピーの大きな特色として、以下の点が挙げられる。他児とのトラブルの結果、プログラムへの参加の動機付けが下がり、グループの分かれ外れてしまった子どもであっても、担当Th.が活動の外で子どもの気持ちに寄り添いつつ、やりとりを重ね、グループ活動への再参加を促すことができる。そうした活動外のやりとりこそ、むしろ、子ども自身の感情や行動への振り返りを促すことができ、結果的に社会的スキルの向上につながることもある。ゲーム中に他児と肩がぶつかってしまい、自分にわざとぶつかったと激高してしまった子どもの

怒りの気持ちを活動の外で聞きつつ、同時に、その時の相手の状況を説明したり、相手の真意を代弁してみたりなど、冷静さを取り戻させつつ関わりを続けることは、他者の気持ちを顧みるスキルを少しずつ、子どもの中に蓄積していくことにつながっていく。それが、トラブルを頻発していた学校生活での友人関係への橋渡しとなっていく(遠矢・針塚, 2010)。遠矢ら(2010)が指摘するように、たとえ望ましくない行動が行われても、それを叱責したりせず、例えば「本当は〇〇したかったんだよね」「今のは〇〇という意味だよ」などと代弁し、望ましくない形で行われてしまった行動の機能を社会的に適切な形で意味づけ、集団の他のメンバーに知らせると同時に、本人に望ましい行動の形を示すようなサポートを行うことが重要である。

## 文献

- 1) 疋田祥子・今田里佳(2010) 多動衝動・不注意を有する児童を対象としたSSTプログラムの開発と効果の検討 多層ポジティブフィードバックシステムと援助者向けプリント教材の活用 心理臨床学研究 第28巻 第2号 pp.140-150
- 2) 飯塚一裕(2011) 小集団でのプレイセラピーにおける発達障害児への支援について 愛知教育大学研究報告(教育科学編)第60輯
- 3) 飛永佳代他(2007) 自閉症児の療育グループ“土曜学級”における構造の検討 —Pair-Basedグループプレイセラピーという視点から— 発達臨床心理研究第13巻 pp.49-60
- 4) 遠矢浩一(2006) 軽度発達障害児のためのグループセラピー ナカニシヤ出版
- 5) 遠矢浩一・針塚進(2010) 発達障害児のための集団心理療法 九州大学総合臨床心理研究 第2巻 特別号 pp.3-10
- 6) 柳智盛・神野陽介・豊丹生啓子・遠矢浩一・針塚進(2012) アスペルガー障害を伴う小学校高学年児童のための集団心理療法プログラム 九州大学総合臨床心理研究 第2巻 特別号 pp.71-83
- 7) 藤原朝洋・松藤光生・遠矢浩一・針塚進(2012) 自閉傾向を伴う小学校中・高学年児童のための集団心理療法プログラム 九州大学総合臨床心理研究 第2巻 特別号 pp.11-20
- 8) 飯塚一裕(2012) グループプレイセラピーにおける発達障害児への支援 —2010年度の実践事例より— 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要 第2号 pp.73-78