

発達障害のある児童を対象とした集団心理療法プログラムについて

飯塚 一裕 (特別支援教育講座)

Group psychotherapy programs for children with developmental disorders

Kazuhiro IIZUKA (Department of Special Needs Education, Aichi University
of Education, Kariya 448-8542, Japan)

要約 グループプレイセラピーとは子ども一人をセラピスト一人が担当し、集団で実施するプレイセラピーであり、学校などの集団場面で問題が見られる自閉症スペクトラム障害・LD・ADHDなどの発達障害のある子ども達を対象としている。本論文では、愛知教育大学教育臨床総合センターそだちの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実践に関して、2014～2016年度に実施したプログラムをいくつか取り上げ、その具体的内容や目標等を整理した。また導入期や展開期などの実施時期や参加している子どもの特性によってプログラム構成をどのように工夫すべきか検討を行い、集団心理療法プログラムを立案していく上で留意する点について考察した。

Keywords : グループプレイセラピー 発達障害 プログラム

1. はじめに

1) 特別支援教育と発達障害

2007年4月より特別支援教育が開始され、10年を経過した(2017年3月現在)。「特別支援教育の推進について(通知)」には特別支援教育の理念が記されており、そこには「特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。」との記述がある(文部科学省, 2007)。

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、発達障害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いる。発達障害のある、もしくはその疑いのある児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援は、特別支援教育が始まる以前から学校教育における大きな課題となっており、現在でも教育現場の課題であることに疑いの余地はないであろう。

発達障害について、本邦では発達障害者支援法改正法(第二条)において「発達障害者とは、発達障害(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などの脳機能の障害で、通常低年齢で発現する障害)がある者であって、発達障害および社会的障壁により日常生活または社会生活に制限を受けるもの」と定義がなされている。また、医学的には「神経発達障害群(Neurodevelopmental Disorders)」と呼ばれるカテゴリーに属する疾患群である。近年まで、医学的な診断基準には「発達障害」というカテゴリーはなかったが、2013年に発行されたDSM-5(精神疾患の分類と診断の手引き第5版)において位置づけられた。このDSM-5においては、自閉症スペクトラム障害、ADHD(注意欠如/多動性障害)、LD(学習障害)やDCD(発達性協調運動障害)などが発達障害のカテゴリーに含まれている。

DSM-5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。DSM-5にも、「さまざまな社会的状況に合った行動に調整することの困難さ」、「想像上の遊びを他者と一緒に行ったり友人を作ることの困難さ」、「仲間に対する興味の欠如」など、人間関係を発展させ、維持し、それを理解することの欠陥がASDの特性の一つとして記述されている。

2) 発達障害のある児童生徒の課題と支援

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、藤野（2016）は、ASDをはじめとした発達障害児について、「友達と仲良くしたいという気持ちはあるが友達関係をうまく築けない」「友達のそばにはいるが一人で遊んでいる」「仲の良い友人がいない」「球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない」などが通常の学級における対人関係の問題として挙げられることを指摘している。

学校等の集団場面における課題については、ソーシャル・スキル・トレーニング（以下SST）等を用いた支援の効果がこれまで数多く報告されている。例えば、正田ら（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。

しかし、SSTについては般化や維持の困難がよく指摘されるようである（藤野，2016）。指導場面で習得したスキルが日常生活で活用できなかつたり、長続きせずすぐに使われなくなってしまう問題点が見られる。般化の問題について、応用することが苦手といった認知的な制約による場合もあり、動機付けの問題も大きいとされるが、SSTの課題に関して本稿では割愛する。

3) 発達障害児を対象とした集団心理療法（グループプレイセラピー）

ASDをはじめとした子ども達への支援の一つに、集団心理療法（グループプレイセラピー）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と考えている。

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（遠矢・針塚，2010）。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ている。

愛知教育大学教育臨床総合センターそだちの支援研究部門では、発達支援相談室（以下、相談室と記す）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70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。グループプレイセラピー開始の経緯について本稿では説明を省くが、2009年12月より相談室において「集団活動の難しさ」を抱える子どもを対象とした、グループプレイセラピーを実施することになった。

この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いる。その中で、飯塚（2013）は、2010～2011年度に実施したプログラムをいくつか取り上げ、その具体的内容や目標、実施における留意点等を整理した。また今後の課題として、導入期・展開期などの実施時期や参加している対象児の特性によってプログラム構成をどのように工夫すべきか検討することがあげられた。この報告以降もグループプレイセラピーでの取り組みは進んでおり、プログラム構成に関する新たな知見も得られている。そこで本論では、2014～2016年度のグループプレイセラピーにおいて実施されたプログラムをいくつか取り上げ、そのねらいや実施における留意点等を整理する。その上で、今後のグループ活動のさらなる展開に資することを目的とする。

2. グループプレイセラピーの概要

1) 対象児について

2014年度から2016年度において、対象児の年齢層は小学生までである。参加対象児全員が、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。なお、対象児のほとんどが発達障害のカテゴリの中でも、ASDタイプである。彼らは通常の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。

2) グループの構造について

毎年5月に活動を開始し、翌年の2月頃にその年度の活動を終了している。毎年の実施回数は10回前後であり、大学の休業期間等を省き、月に2回のペースで隔週月曜日の16：30から17：30まで実施している。子ども達は16：30までに集合して活動に参加するが、セラピストはそれよりも前に集合して準備等を行う。なお、グループプレイセラピーの詳細なスケジュールは以下の通りである。

15：00 セラピスト集合

セラピストはプレイルームへ集合し、事前準備（部屋のセッティング等）と打ち合わせ（プログラムの確

認等)を行う。その後16:20までに相談室の玄関へ移動し、子どもと保護者を出迎える。担当セラピストは子どもと一緒にプレイルームへ移動し、保護者は別の待合室へ移動する。

16:30 グループ開始

17:15頃 グループ終了

リーダーは保護者控え室へ行き、活動の様子を報告する。保護者が戻ってくるまで子どもとセラピストはプレイルームで待機しておく。保護者と合流後、セラピストは子どもの様子などを報告し、情報交換を行う。

17:30 終了・片付け

片付け等を行った後、当日の活動についての簡単な振り返りを行う。

活動の場所に関して、相談室の中プレイルーム（以下、プレイルームはPRと記述する）で実施している。子ども達が活動に集中しやすい環境を設定するため、この部屋には備え付けのホワイトボードや棚以外の物は置いていない。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。

3) グループプレイセラピーのプログラムについて

グループプレイセラピーの活動プログラムに関しては、リーダーの役割を担うサブセラピストが中心となって内容を計画する。カンファレンスや事前の打ち合わせの時間にセラピスト全員で内容について検討し、適宜修正をしながらプログラムを作成していく。

2014年度から2016年度の活動プログラム（一部）について、以下の表1～3に記す。なお、表にある各セッションのプログラムについて、自己紹介やあいさつ、今日の感想など毎回実施している内容もあるが、本稿ではその回のメインとなったプログラムのみを記載している。

表1 2016年度プログラム

#1	サイン集め、フルーツバスケット
#2	インタビューゲーム、王様とおおかみ
#3	インタビューゲーム、王様とおおかみ、落ちないで
#4	名探偵ゲーム、王様とおおかみ
#5	誰のとなりかな、見えないなわとび
#6	手つなぎオニ、人間コピー
#7	手つなぎオニ、人間コピー
#8	じゃんけん電車、はてなボックス
#9	大根抜き、はてなボックス

表2 2015年度プログラム

#1	共通点さがし
#2	共通点さがし、落ちないで
#3	わたしはだれでしょうゲーム、落ちないで
#4	わたしはだれでしょうゲーム、ふうせんバレー
#5	物知り博士ゲーム、ふうせんバレー
#6	かぶらナイス、ゲートボーリング
#7	かぶらナイス、ゲートボーリング
#8	動物園づくり、ゲートボーリング
#9	水族館づくり、ポッチャ
#10	お弁当づくり、ポッチャ

表3 2014年度プログラム

#1	同じもの探し、なんでもバスケット
#2	同じもの探し、落ちないで
#3	同じもの探し、落ちないで
#4	ボール運びリレー、わたしは誰でしょうゲーム
#5	ボール運びリレー
#6	落ちた落ちたゲーム、ジェスチャーしりとり
#7	見えないなわとび、ジェスチャーあてゲーム
#8	王様とおおかみ、ジェスチャーあてゲーム
#9	並び替えゲーム、王様とおおかみ

3. グループプレイセラピーのプログラム立案における留意点

飯塚（2013）によれば、グループのプログラム立案・実施における留意点がいくつか存在する。それは例えば、子どもが安心して活動できる居場所の確保、そして他者から褒められる体験の重視、子ども同士の関わりを促すことなどである。その一方で、導入期や展開期などの実施時期や、子どもの特性によってプログラム構成をどのように工夫すべきか、といった点について検討していくことも課題として考えられる（飯塚、2013）。

そこで本稿では、2014年度から2016年度まで3年間の実施プログラムを振り返りながら、これらの点について考察を行いたい。

1) 年間を通じたプログラム立案の工夫

相談室のグループプレイセラピーは、5月から翌年2月までの期間に10～12セッションを実施する。相談

室のケースが年度登録制となっており、またスタッフとして参加している学生の卒業等による入れ替えがあるため、この10～12セッションを1サイクルとしてグループの活動を行っている。

スタッフのセラピストは年度で交替することがほとんどであり、子どもにとって毎年5～6月は新しい担当のセラピストとの関係作りを行うことになる。この時期はいわば導入期と考えられる。その後は、担当セラピストや他児との関係を発展させていくことになる。

(1) 導入期のプログラム（セラピストと子どもの関係作り）

・サイン集め（2016年度）

自分のサインと好きなもの（食べ物、色、テレビ、スポーツ、キャラクターなど）を考え、サイン台紙に他の子どものサインを全員分集めるゲームである。以下の手順でゲームを進めていく。（①握手をする→②台紙を交換する→③自分の名前と好きなものを枠の中に書き、相手にも書いてもらう→④再び台紙を交換し、お礼を言う。）

本プログラムのねらいは「担当Th.との関係作り」「他児の顔と名前を覚える」「子ども同士の簡単な会話によるコミュニケーションを促す」である。

・共通点さがし（2015年度）・同じもの探し（2014年度）

自己と他者の共通点を制限時間内に探し、紙に書きだしていくゲームである。最初は子どもとTh.のペアで行い、後半は子どものみでペアを作って行っていく。外見の共通点（性別、メガネの有無など）だけではなく、内面的な共通点（好きな色、飼っている動物など）にも子どもが気付けるように言葉かけをした。自己と他者の共通点に気が付くことで、自然と子ども同士の会話が生まれることをねらいとした。

プログラムのねらいは「セラピストと子どもの関係作り」「子ども同士の関わりを促す」「自分と相手の共通点に注目する」「集団の中での自己表現」「他者の発言に注目する」などである。

これら導入期のプログラムにおいては、先にTh.と子どもとの関係づくりを行い、その後、他の子どもとの関係づくりができるようなプログラム構成にすることを重視している。針塚・遠矢（2006）は、「集団活動への消極性は集団が自分にとって安全であるかどうか、自分の居場所となりうるかどうかの判断が付かないことの現れとして、多く見受けられる。」と述べているが、集団活動への参加が難しい子どもにとって、集団が自分にとって安心であると感じることが集団活動への参加につながると考えられる。

セラピストと安心できる関係づくりを行った後、他

児との関係性を構築できるように進めていく。この際、グループの対象児の多くは、他者特に子どもとの関わりに苦手さを持つ子どもたちであるため、すぐに集団での活動を行うのではなく、まずは一対一の他者との関わりから始めることが重要である。ペアでの活動は、各担当セラピストが子どものやりとりに対して適宜介入しやすく、適切に意見や気持ちを伝えながら交流を深めることができる（柳ら、2010）。

発達に問題のある子どもの課題として、「大人とかわかる時には良いが、子ども同士だと難しい」（飯塚、2011）ことがある。子どもと大人の関係づくりは比較的スムーズに行うことができるが、課題となる子ども同士の関係づくりにおいては困難が予想され、工夫が必要となるのである。子ども同士の関係づくりに関しては、毎回のカンファレンスにおいてセラピスト全員で子どもの特性や子ども同士の関係性等について検討を行い、関係の幅を広げていった。

(2) 展開期のプログラムその1（子ども同士の関係作り）

・王様とおおかみ（2016年度）

おおかみ、王様、ナイト（おおかみと王様以外）の役割を設定する。ナイトと王様は円になって立ち、おおかみは円の中心に立つ。王様がしたポーズをナイトが真似し、おおかみは、誰が王様か当てるゲームである。王様は一人5ポーズまでやり、最後まで当てるのが出来なかったらナイトと王様の勝ちとなり、おおかみが王様を見つめることができたならおおかみの勝ちとなる。

プログラムのねらいは「自分の役割を理解する」「他者の中で自己表現をする」「他者の動きや表情に注目する」などである。

・ゲートボーリング（2015年度）

子どもは車座に座り、中央に一人ゲート役が立つ。全員で協力して一つのボールをゲート役の足の間にくぐらせることができるか挑戦するゲームである。

プログラムのねらいは「ルールを理解し守る」「子ども同士の関わりを促す」「チーム意識を高める」「自分の身体への意識を高める」などである。

・ボール運びリレー（2014年度）

2チームに分かれて、ボールをスタートからゴールに運ぶゲームである。チームごとにペアを作り棒や紙、身体を使ってボールを運ぶ。ペアは固定ではなく、チーム内のみんなと一度は組めるように工夫する。ボールの大きさを3種類にし、赤ボールは棒で、青ボールは紙で運ぶなど、難易度を上げた。

導入期を経て、展開期では子ども同士の関係作りを

促す集団活動を行っていった。柳ら（2010）は、年間を通して行うグループの場合、担当 Th との信頼関係を基盤としながら、子ども同士の一対一の関係を丁寧に作ることによって、最終的には子ども同士の集団活動へと展開していく必要があると指摘している。

子ども同士の関係づくりを行うためには、子どもの居心地がよいと感じるようなグループの構成から関係の幅が広がるようなプログラムの構成が有効だと考えられる。

小集団の活動に子どもが慣れてくると、ゲームの結果を聞いて一緒に喜んだり、同じグループの中でひとつの目的に向かって協力したりする姿が見られるようになった。そこで、小集団での活動から子ども全員と一緒に活動する段階へと移行した。すると、自分の苦手な子どもと距離を置こうとする姿は見られたものの、全員で一緒に同じ遊びができるようになった。

セッションを重ねていくうちに段々と他児のことがわかってくる。すると、子どもの中に気の合う相手や苦手だと感じる相手が登場する。このような際には、子ども同士の相性を考慮し、小集団を構築することで、子どもが集団活動に対する不安な気持ちが減少し、活動に参加しやすくなるように配慮することも必要である。仲間とチームを作り、一定の目標に向かって相互に協力し合い、達成感を共有するという一連の体験は、極めて重要な意味をもつ（柳ら、2010）。この達成感は、次の段階の子ども全員での活動への参加意欲を高めることに繋がるのである。

（3）展開期のプログラムその2（子ども同士の関わりを促す）

・はてなボックス（2016年度）

箱の中に何が入っているか手で触って当てるゲームである。4人ずつの2チームに分かれ、発表順と触り方を話し合う。

プログラムのねらいは「チーム意識をもつ」「複数の子ども同士での話し合いに参加する」「自分の意見を述べる」「他者の意見を聞く」「話し合いで他者と意見を合わせる」などである。

・〇〇〇づくり（2015年度）

動物園、水族館、お弁当などのテーマを決め、道（動物園と水族館）やお弁当箱（お弁当づくり）だけが描いてある模造紙に、好きなものを配置していく。子ども同士でチームを作り、チーム内でどこにどんなものを配置するか話し合い、作り終わった後には工夫した点を発表する。

プログラムのねらいは「自分の意見を出す」「子ども同士の関わりを促す」「チームの意識を高める」「他者から注目される経験」などである。

・ジェスチャーあてゲーム（2014年度）

お題に沿ってジェスチャーを考え、前に出てきてもらい発表する。周りの人は、それが何のジェスチャーかを当てるゲームである。カテゴリー（生物、スポーツ）を決めて、その中で自分のやりたいものをジェスチャーする形をとったり、あらかじめくじに何のジェスチャーをするかのお題を書き、ジェスチャーだけを考えてもらい発表する形などのバリエーションを設定した。

・並び替えゲーム（2014年度）

子どもだけでお題に沿った順番に並んでもらうゲームである。3回行い、1回目と2回目はCI同士で喋って相談してもよいが、3回目は喋らずに行うようにする。子ども同士で協力してゲームを達成することで自信が付き自己評価が高まることをねらいとした。また、自分から話しかけることが、ゲームを達成することにつながると気づき、積極的に自己を表現する姿をめざした。

これらのプログラムにおいては、子ども同士の関わりを促すことを目的とし、プログラムの内容に話し合いの場面を設定するようにしている。

話し合い活動の中には、話す－聞くといった双方向的な体験やりとりの要素が含まれている。遠矢・針塚（2006）は「自閉症やADHDの子どもたちに見られる対人的なトラブルの多くは、“自己中心的”という表現に象徴される、（中略）他者との相互的な関わりからの困難から引き起こされる。」と述べている。つまり、話し合い活動は相互性を体験することができ、相手の立場に立つ経験となる。また、話し合い活動はグループ全体を対象とするのではなく組まれたチームの特定の他児に自己主張を行うという体験は、集団全体に対する漠然とした安心感から発展して、より個別的な子ども同士の対人交流を促進する（小澤ら、2010）。このように、小集団での話し合い活動は対人交流の促進と相手の立場に立つ経験になると考えられる。

話し合い活動も一対一で話し合う段階からはじめて、小集団における話し合いへと移行し、子どもが安心して活動できるプログラムを構成した。

このように、話し合い活動を通して、子どもたちが他者に協力しようとする姿や他者を心配するような姿が見られた。これらの姿をすぐ側にいる Th に認められることで話し合い活動を通して自分の「存在感」を高めることができたと考えられる。

2) 遊び性への十分な配慮

既に述べたように、指導場面で習得したスキルが日常生活で活用できなかつたり、長続きせずすぐに使わ

れなくなってしまうたりする問題点が見られるといった、SSTの課題が指摘されている（藤野，2016）。この問題についての見解は様々であるが、例えば阿部（2016）は、SSTの問題はその時間が「楽しくない」ことであり、常識を教え込まれたり、自分達がうまく対処できない場面を想定して考えさせられたり、それらが大人の都合で展開するので子どもにとってはつまらないのではないかと指摘している。子ども達がスキルを楽しく身につけられるようにSSTを工夫することが最も重要であり（阿部，2016），教育現場で求められることではないかと思われる。

グループプレイセラピーには、10名程度の子どもの達が参加しており集団活動を行っている。そして集団で活動するためには、様々なルール・約束事が重要であるが、遠矢・針塚（2010）は、プログラムにおいては「遊び性」を十分に考慮し、発達的に適切なゲームを取り入れたセラピューティック・アクティビティの中で、ルールに対する志向性を高めていく必要があると指摘している。発達障害のある子ども達における対人関係での課題には、ルールを理解できない、ルールを守ることができない、といったことがある。そのため「ルールを理解し守る」ことが支援の目標となりうるのであるが、ここで配慮が必要である。「ルール遵守」ということ自体をセラピーの目的化することは適切ではないのである。

ルールを理解することが難しい場合には、年少児向けのシンプルな遊びでルールも単純なものから練習を重ねて、やがてルールが複雑な年齢相応の遊びを用意するという手順がとられがちになるが、それは思春期以降や年長の児童にとってはセラピーへの動機付けを完全に下げてしまい、自己評価の低下にもつながりかねないとされる（遠矢・針塚，2010）。この点について、中島ら（2009）は、プログラム活動における遊び性と課題性のバランスを取ることを指摘している。ここでは課題性が高く遊び性が低い活動の際に子どもから「これは遊びではない。遊びたい」といった率直な意見が出たエピソードが紹介されているが、プログラムを作成する際には、その内容が子ども達の発達水準に適したものであるかどうか、また子ども達にとって魅力的であるかどうか検討する必要がある（藤原ら，2010）。大きな一つのストーリーを用意してそのための課題として各プログラムを紹介するなど、子ども達がプログラムに取り組む上で動機付けとなる設定を工夫する試みも見られているようだが（藤原ら，2010），本相談室におけるグループプレイセラピーで実施してきたプログラムについて、こうした点に関しても今後検討を行っていく必要があるだろう。

4. おわりに 一 個別支援集団心理療法について一

これまでグループプレイセラピーにおけるプログラ

ム立案の留意点について検討を行ってきたが、どの子どもも参加できるプログラムを組むことは、子どもの特徴を配慮したグループ構成にしているとはいえ、非常に難しい。そこでセラピストがそれぞれの子どもの合った参加の仕方を促すかわりを行うことが重要になる（針塚・遠矢，2006）が、それが個別支援集団心理療法である。この個別支援集団心理療法とは、各クライアントを一人のメインセラピストおよびコ・セラピストが担当し、個別的支援を実施しながら、複数のトライアングルが組み合わさる形で相互作用しつつ展開するグループセラピーの形式である（遠矢・針塚，2010）。仮に他児とトラブルが発生し、プログラム参加への動機付けが下がり、グループの輪から外れてしまった子どもであっても、担当セラピスト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。またゲーム中に他児と肩がぶつかってしまい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、同時にそのとき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するなど、他者の気持ちを顧みるスキルを少しずつ身につけていけるようにすることも可能である（遠矢・針塚，2010）。

本相談室で実施しているグループプレイセラピーについて、毎年スタッフの人数が多いわけではなく、慢性的に人手不足の状況である。しかし、なるべくこの個別支援集団心理療法に近づけるようなシステムでセラピーを進めていくことが必須と考えている。グループに参加している子ども達にとっては、大人のサポートがない小学校などにおいても適切な対人関係を築くことができるようになることが目標の一つである。しかし、他者に上手く関わるのが苦手な子どもに対しては、望ましくない行動を未然に防ぎ、適切な行動を促すことが必要になってくる。筆者らは、一人の子どもに一人の大人が寄り添いながら活動を進めていくことが重要と考えている。ASDの特性を有する子ども達は、「相手の状況を考える」「その場の雰囲気を感じる」「相手がどのように感じるかを察する」といったことが難しいため、コミュニケーションがうまくいかず、対人面でのトラブルに繋がるという問題が生じてしまう。そうした子ども達への関わりについて、まずはその子の気持ちを理解した上で、やって良いこと・やってはいけないことなどのルールをはっきりと伝えるといった、メリハリのある統一したコミュニケーションを心がけることが重要である。子ども達の気持ちを尊重しつつ、適切な関わり方を伝えていくのもセラピストの大きな役割であり、こうしたセラピストの存在が、子どもの行動に大きな影響を与えることになると思う。

引用・参考文献

- 1) 阿部利彦 (2016) 通常学級で行う社会性とコミュニケーションの支援 藤野博編著 発達障害のある子の社会性とコミュニケーションの支援 金子書房 pp. 21-29
- 2) 藤野博 (2016) 社会性とコミュニケーションの支援—多様性の包摂に向けて 藤野博編著 発達障害のある子の社会性とコミュニケーションの支援 金子書房 pp. 2-11
- 3) 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
- 4) 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
- 5) 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
- 6) 飯塚一裕 (2013) グループプレイセラピーにおける発達障害児へ支援プログラムについて 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要 第3号 pp. 33-38
- 7) 文部科学省 (2007) 特別支援教育の推進について (通知)
- 8) 中島俊思・柳智盛・一ノ瀬有紗・遠矢浩一・針塚進 (2009) 対人相互交渉に消極的な小学校高学年程度発達障害児へのグループセラピー ～同年代他者への接近と自己主張の調整を促す援助プログラムの検討～ 九州大学総合臨床心理センター紀要 第1号 pp. 89-106
- 9) 小澤永治・鉄拳・本吉大介・遠矢浩一・針塚進 (2010) アスペルガー障害を伴う中学生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. 47-60
- 10) 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
- 11) 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
- 12) 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
- 13) 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