

課題場面の自己制御に関わる情動活性化に関する発達臨床心理学的研究

吉川, 昌子
九州大学大学院人間環境学府人間共生システム専攻

<https://doi.org/10.15017/26405>

出版情報：九州大学, 2012, 博士（心理学）, 論文博士
バージョン：
権利関係：

課題場面の自己制御に関わる
情動活性化に関する発達臨床心理学的研究

吉川 昌子

目 次

本論文の構成	・ ・ ・	1		
序章	第 1 節	本研究の目的	・ ・ ・	2
	第 2 節	本研究における「自己制御」と「情動の活性化」とは（定義）		
第 I 部	幼児の動作スキルと課題理解の関係性	— 実験研究より —	・ ・ ・	5
第 1 章	幼児の動作スキルに関するこれまでの研究と課題		・ ・ ・	6
第 2 章	欠操作課題にみられる年少児の自己制御不全	（実験Ⅰ）	・ ・ ・	8
第 3 章	年少児の課題目標の理解と自己制御			
	第 1 節	教示の詳述化による課題理解の促進効果	（実験Ⅱ）	・ ・ ・ 15
	第 2 節	誤反応パターンの分析	（実験Ⅲ）	・ ・ ・ 19
	第 3 節	3 章のまとめ		・ ・ ・ 26
第 4 章	2 歳児クラスの自己制御にみられる刺激図の効果	（実験Ⅳ）	・ ・ ・	28
第 5 章	I 部のまとめ		・ ・ ・	37
第 II 部	思春期・青年期発達障害の対人交流場面における自己制御の発達と その支援	— グループ・アプローチより —	・ ・ ・	39
第 6 章	役割演技にみられた発達障害者の自己制御不全			
	第 1 節	向社会的行動に関わる視点の偏りを示した事例	・ ・ ・	42
	第 2 節	劇化の展開において相互交流の困難さを示した事例	・ ・ ・	57
	第 3 節	6 章のまとめ	・ ・ ・	60
第 7 章	ロール・プレイングの対人場面にみられた情動の活性化と適応行動			
	第 1 節	地域親の会との共催による Y グループの概要	・ ・ ・	61
	第 2 節	仲間遊びの劇化にみられた情動の活性化	・ ・ ・	64
	第 3 節	自発性と創造性を促す課題特性と援助者の補助自我的役割	・	73
	第 4 節	役割取得から役割創造的なアサーションに至った事例	・ ・ ・	85
	第 5 節	7 章のまとめ	・ ・ ・	97
第 8 章	当事者評価からの検討		・ ・ ・	98
第 9 章	長期スパンでとらえた対人行動の発達と日常への般化		・ ・ ・	114

第10章	Ⅱ部のまとめ	・・・128
第Ⅲ部	総括	・・・129
第11章	幼児の自己制御における認知と情動の機能的関わり	
第1節	幼児の課題理解水準	・・・130
第2節	情動活性化に伴う認知機能の高まり	・・・131
第12章	発達障害者のグループ体験による自己制御の発達	
第1節	対人場面の課題に対応する主体の自己制御	・・・134
第2節	グループから日常生活への般化をもたらす自己制御の発達過程	138
第13章	発達課題に関わる情動体験と今後の課題	
第1節	幼児の発達課題と情動体験	・・・139
第2節	青年期の発達とグループ・アプローチの課題	・・・140
第14章	本研究の知見	・・・142
文献		・・・144

本論文の構成

本研究の主題は、ことばの理解が不十分な幼児や、対人相互交流に質的な困難さを抱える思春期・青年期の発達障害者を、課題場面での適応行動に導くために、その主体の自己制御に関わる認知と情動との関係性について検討することである。

序章 本研究の目的、および「課題場面」と「自己制御」、 「情動の活性化」の定義

第Ⅰ部 幼児の動作スキルと課題理解の関係性 —実験研究より—

第1章 幼児の動作スキルに関するこれまでの研究と課題

動作発達に関わる認知的側面の問題について論じた。

第2章 欠操作課題にみられる年少児の自己制御不全について論じた。

第3章 年少児の課題目標の理解と自己制御

動作成績における課題理解の促進の効果を論じた。
逸脱パターンから、2歳児クラスの課題理解の問題を論じた。

第4章 2歳児クラスの自己制御にみられる刺激図の効果

第5章 I部の考察 — 言語教示やモデル提示ではうまくいかなかった2歳児クラスにおいて、刺激図が主体の自己制御を高めた要因について論じた。

第Ⅱ部 思春期・青年期発達障害の対人交流場面における自己制御の発達とその支援 —グループ・アプローチより—

第6章 役割演技にみられた発達障害者の自己制御不全

向社会的行動が期待される役割演技場面や、思い出を劇にする場面でみられた発達障害の視点の偏りによる自己制御不全について論じた。

第7章 ロール・プレイングの対人場面にみられた情動の活性化と対人適応行動

共有体験の場となるグループの構造・課題特性・役割演技における補助自我機能等を通して活性化される情動と自己制御の高まりについて論じた。

第8章 当事者評価からの検討 — 参加者とその保護者へのアンケート調査に基づいて、グループ体験の効果について論じた。

第9章 対人場面での適応行動の発達に関わる時間的展望について論じた。

第10章 II部の考察

第Ⅲ部 総括 幼児の動作課題と発達障害者の対人交流場面という2つの異なる対象と課題場面における自己制御不全の有様と、その改善のための働きかけとして共通するところの、自己制御を高める認知機能と情動の機能的関わりをモデル図で示した。またそのグループにおける成長発達が日常につながるために、長期的な視野でとらえる支援の必要性とその効果について述べた。

序 章

第1節 本研究の目的

人が生きていく営みには、常に自分を取り巻く外界との関わりがあり、そこに適応するためにいかに自己を制御するかという課題が存在する。それについてピアジェ, J.は、子どもが獲得している行動体制や認識の枠組みをスキーマと呼び、そのスキーマを外界にあてはめる同化と、自らを対象に合わせ修正する調節という作用の中でバランスをとりながら、外界に適応するスキーマを獲得していくという認知発達論を示している。一方、ピアジェとの対比で論じられることが多いワロン, H.は、自我の形成が姿勢と情動を介した他者との関わりから始まることに着目し、人間の現象の根本は身体にあるとして、身体を通して外界と関わる自我-世界の構造化から人間を全体でとらえようとした身体論を提示している。人が外界に適応するためのこころの働きをとらえる上で、前者は自らの行動を制御する際に必要な情報処理の過程に関わる知覚や思考といった知的側面のみを対象としており、後者は社会生活という営みにおいて何らかの行動を起こす上での意志や欲求といった動機づけに関わる情動の役割を重視している。

アリストテレスの時代から、「人は社会的存在である」と言われているように、長い年月をかけた人との交わりの中で成長する子どもの発達過程をとらえるとき、またその成長の引き金となる現在の課題に向き合うとき、そこでの主体の自己制御に前述の認知と情動はどのような関わりを持つのであろうか。

発達の初期にある幼児や、障害特性により外界に適応するための自己制御に困難さを示す子どもを前にして、その主体にどのように働きかけることが彼らの適応行動につながるのかを明らかにすることは、教育・臨床に携わる上で重要な視点となるであろう。

そこで本研究は、これまでに筆者が幼児期の動作発達を調べるために行った実験的研究と、思春期・青年期を対象とした集団心理療法の実践による事例研究をもとに、その場の課題となる適応行動をもたらす自己制御に、主体の認知的側面と情動的側面がどのような関わりをもつのかを検討することを目的とする。

第2節 本研究における「自己制御」と「情動の活性化」とは

こころには「知覚、学習、記憶、思考」などの「知」の側面と、「感情、情動、欲求、意志」といったものごとをなすためのエネルギーとその方向性を示す「情」の側面があると考えられている（厚東ら、2008）。そのようなこころの働きの中に、図1の左側に示すような外界としての他者からの働きかけを、右側に示す主体がどのようにとらえ、それにどのように応じるかという自己制御の過程があり、その結果として目に見える行為が外界の他者に向けられると考えられる。

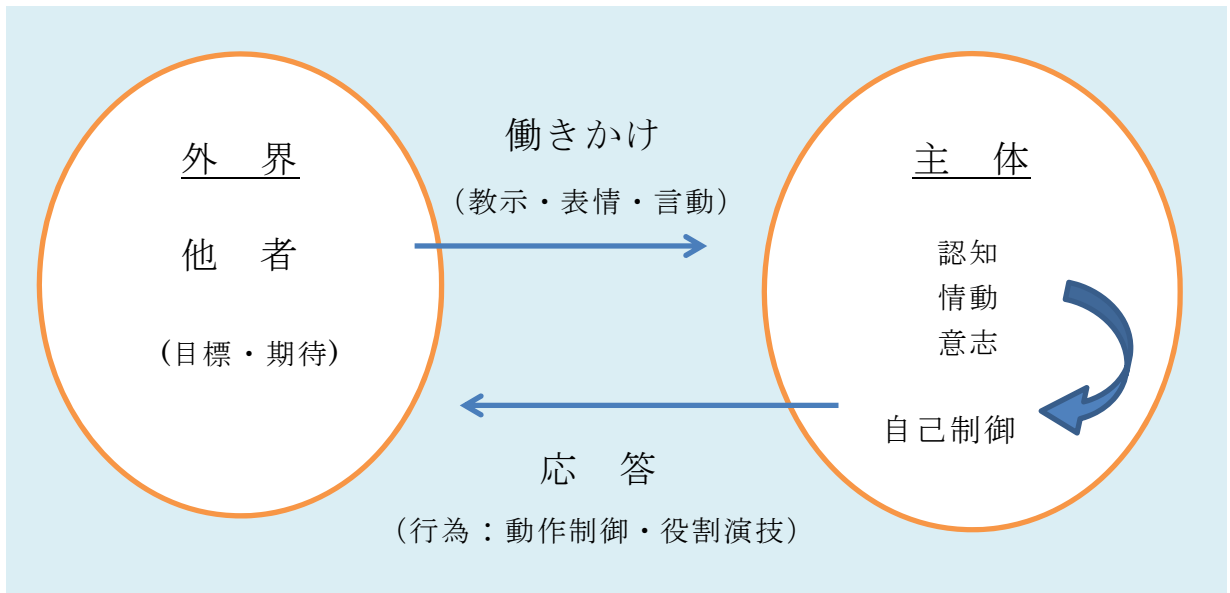


図1 外界に対応する自己制御の過程

また他者と関わる際の適応行動がどのようなものであるかを判断する上で、最も重要なのはその場における他者との関係性であり、そこでの互いの役割において、どのように振る舞うべきであるかが基準になると考えられる。集団心理療法として他者との関係性をとらえる心理劇やロール・プレイングでは、その場面での役割に応じてどのように演じるか（役割演技）が中心的な技法となっている。同様に日常の社会生活においても、人はその場によって、様々に異なる役割を担っているのであり、例えば家庭においては父と子、職場においては同僚や、上司と部下といった関係の違いにより、それにふさわしい態度や対応の仕方を調整することが求められているであろう。

さらに外界にどのように対応するかという主体のこころの働きのなかで、「外界適応の軸になるともとらえられる（浜田,1995）」情動は、「行動を方向づける」という重要な役割を果たしている。そこで本研究の主題となる幼児期の動作課題場面と青年期の対人交流場面における自己制御と情動の活性化を表1のように定義する。

表 1 本研究の主題に関する定義

I. 課題場面

設定された目標に向かって、それに対応することが求められる場面

1. 幼児の動作課題

課題目標の基準（実験者の意図するねらい）に対応した動作制御（正確さ）

2. 思春期・青年期の対人交流場面の課題

場面の状況，すなわち何らかの役割を持った他者との関係性やその働きかけに応じて期待される役割を演じること（行為化）

II. 自己制御

主体の中にある認知・情動・意志の機能を相互に関わらせながら，外界に対応する働き

III. 情動の活性化

主体が強い関心や生き生きとした実感を伴うような「今，ここで」の情動的体験

第 I 部 幼児の動作スキルと課題理解の関係性

—実験研究より—

ひとが何かをしようとするとき、「どういうことをするのかという目的や意図にしたがって、自分のからだを動かさなければならない(林, 2003)」。そしてその動かすという主体の意図を伴う動作は主体が努力して自らを動かす活動であり、「心と身体の一活動」である(成瀬, 2012)。それゆえ動作とは、主体が外界に適応する上で最もベースとなる自己制御活動ととらえられる。I 部では発達の初期段階にある幼児を対象とした動作課題により、主体の自己制御に関わる認知と情動にどのような関わりが見られるのかを検討する。

第1章 幼児の動作スキルに関するこれまでの研究と課題

幼児の行動コントロールに関する研究については、近年、認知的側面への関心が高く、特にアクション理論において目標あるいは意図が個人の行動を説明する際の中心的概念になっている(Sigel, 1984)。さらに別の立場から Connolly(1977)がスキル行動と運動とを区別し、その相違点として目標を強調しており、「スキルを定義する特徴はその目的性であり、スキル行動は目標に指向される」と述べている。このように行動と目標は密接な関係にあり、スキル行動を問題にする場合には、特に重要な要因になると言えよう。この目標がスキル行動に作用する過程については、以下のふたつの場合が考えられる。ひとつは、ある特定の行動を起こすまでの過程においてであり、もうひとつは行動を開始してから、目標に到達するまでの行動のコントロールの過程においてである。幼児の行動コントロールに関するこれまでの研究の中で、前者にあてはまる例としては、アクション理論を背景とする Mischel(1984)の、満足を遅らせることを選択した場合に必要となる遅延行動の保持方略の発達に関するものがあげられる。すなわち Mischel は、遅延選択とその後の遅延行動とを子どもの自己調整行動として、子ども自身の目標あるいは意図の生成との関係の中でとらえている。

一方、後者の場合は、当該の行動を遂行している際のその制御の仕方と目標との関係が直接問題とされる。従ってスキル行動の中でも運動制御に関しては、身体の動きそのものの効率、正確さ、精密さなどが目標にいかに対応しているかでそのスキルが問われることになる。このようなスキルを問題にする身体運動の中には、歩行のように比較的粗大なものから、道具を使用する際に必要となる手の操作のような微細なものまで含まれる。手指操作の中で、幼児の自己調整を取り上げているものとしては、以下の研究があげられる。即ち、ゴムバルブ把握課題の遂行中にみられる自己調整の内容を詳述したもの(田中, 1981)や、手の水平移動行動をコントロールする際の Base 試行と Slow 試行の関係把握の発達を検討したもの(別府, 1987)などである。しかし、これらはいずれも遂行中の握力、あるいは動きのコントロールだけに注意が向けられており、行動の結果として期待される目標を意識した自己調整については、問題にされてない。また手指操作の発達に関連して自己調整能力に言及している田中・田中(1986)は、3歳後半から4歳前半にかけて、つまずきながらもそれを修正しようとする自己調整が可能になり、鋏で形を切り抜く際にも見られると述べている。しかしこれも、具体的に子どもが何を目標として調整しているのかについては、明示されていない。鋏は幼児が比較的早期に使い始める道具のひとつであるが、一般には3歳ぐらいでその使用が可能になるとされている(上武, 1974, 田中・田中, 1986)。しかし、その時期の切り方について言えば、大部分がまっすぐに切るだけか、不規則な切り方をしており、きちんとした形のあるものを切るようになるのは、5歳になってからであると言われている(堀ノ内, 1987)。そこで吉川(1989a)は、鋏の操作スキルの発達プロセスを調べる目的で2歳から6歳の幼児に切り紙課題を与えた。吉川はその結果から、各年齢段階におけるつまずきの問題点を整理したが、それらは主に手あるいは手指の動きに関連するものであり、課題理解との関わりをみるには至らなかった。けれども前述のようにスキルは目的をもった行動であり、そのために設定された目標に従って行動が調整される。

したがって鋏の操作スキルを調べるにしても、どのような目標に従って切ろうと意図しているのかという課題理解との関わりの中で、その行動のコントロールとスキルの関係を検討すべきである。

新見(1981)は造形活動の発達上、2歳過ぎから3歳後半は、表現操作の質的転換期にあたり、手の運動感覚に先導されて外界に働きかけ、変化させる喜びに支えられた運動機能的活動の段階から、イメージに先導されて外界に働きかける目的意識的活動の段階への転換がみられると述べている。そこで3歳児も後半になると、鋏で紙を切る行為の中にも、何らかの目標指向行動がすでに芽生えているか、あるいはその過渡期にあると考えられる。しかしその反面、課題に含まれる言語教示や文脈についての理解水準にも幅があり、年齢が低いほど、明確な目標設定が困難になる可能性も高い。それゆえ、3歳児が鋏を使う場合に不規則な切り方をするとみなされていた点についても、手の動きの困難さの問題だけでなく、要求されている課題理解の視点から検討する必要があると考えられる。

第2章 鋏操作課題にみられる年少児の自己制御不全（実験Ⅰ）

1. 目的


本章では鋏の操作スキルに関わる動作課題において、年少児にはどのような自己制御不全がみられるのかを、年中児、年長児との比較の中で明らかにする。

2. 方法

[被験者]

福岡市内のM保育園の年少児 27名(3歳8ヶ月－4歳9ヶ月, 平均4歳3ヶ月), 年中児 39名(4歳10ヶ月－5歳11ヶ月, 平均5歳3ヶ月), 年長児 44名(6歳0ヶ月－6歳10ヶ月, 平均6歳5ヶ月)

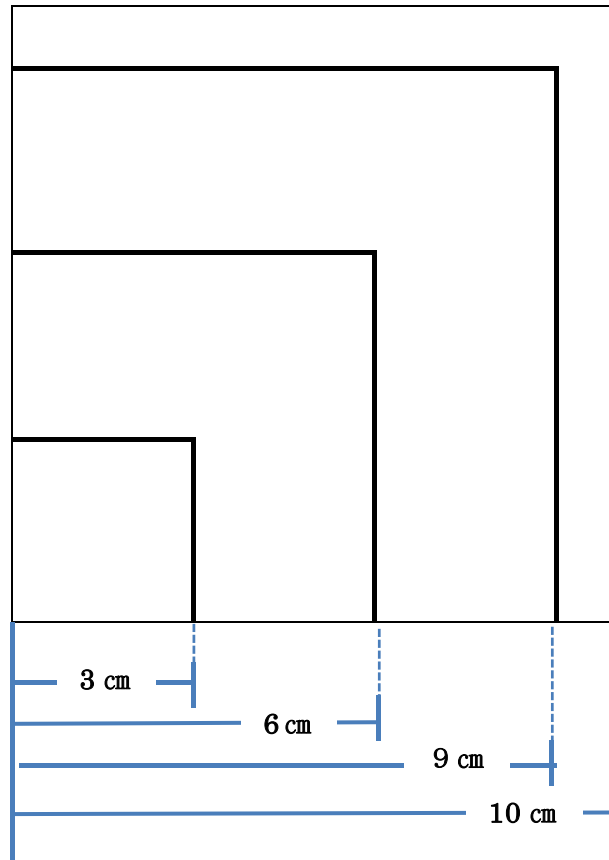
[手続き]

実験は保育園内の一室で個別に行われた。子どもの正面に設置した8ミリビデオカメラで、課題遂行中の様子を収録した。実験者は被験児の横に座り、課題材料を被験児に示す。さらに切るべき黒線を指でなぞりながら、以下の  内のような教示を与える。その後被験児は切り始めるが、その際の手順は任意であった。

「この線はここ(角)で曲がっているね。こんなふうに曲がった線が大きいのと中くらいのと小さいのと3つあるね。これを線にそって線のとおり3つとも切ってください。」

[課題材料]

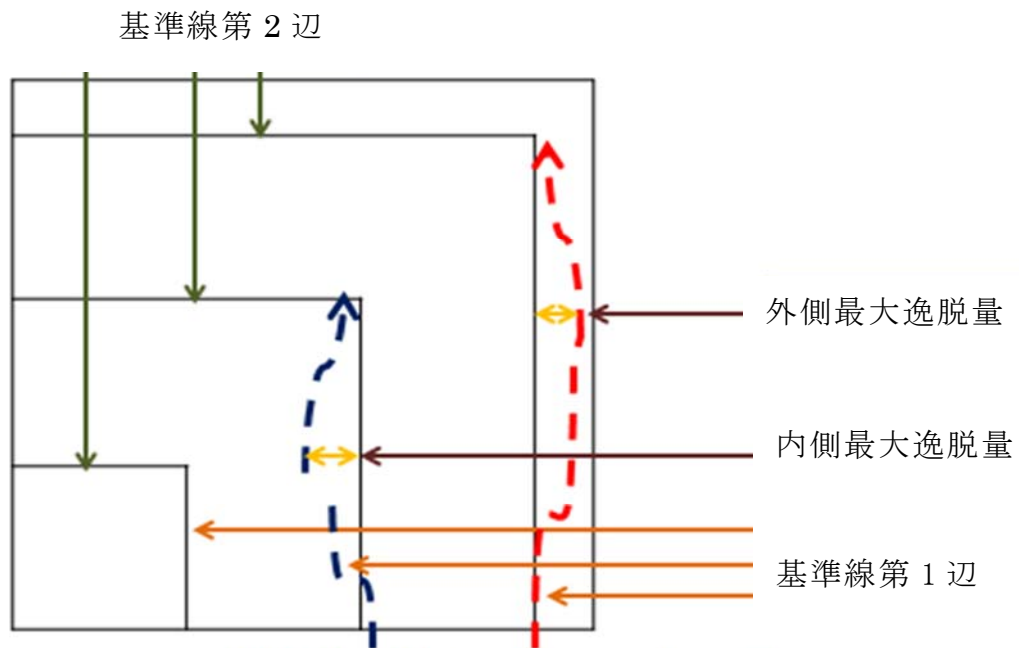
図1に示すような3本の直角をなす基準線(左端から1辺が3cm, 6cm, 9cmの黒線)を10cm四方のピーチケント紙に印刷したもの。紙の材質には、片手で軽く紙面の一部を持つだけで、紙面全体がピンと張り、なおかつ幼児の握力で容易に切断できるという条件を満たす厚さのものを選んだ。



I-2-図1 実験Iの課題材料

3. 結果

スキルを査定するにあたり、正確さの指標として基準線(印刷された黒線)からの逸脱量とその方向を、また手段、効率といった側面については切るときの手順を指標とした。逸脱量については、図2のように基準線から最も大きく逸れている地点から、基準線に垂線を降ろしたときの長さを最大逸脱量とした。但し、その逸脱が直角付近で鉋の向きを転換させる以前のは第1辺を、転換以後のものは第2辺を基準とした。なおカーブして転換地点があいまいな切り方のものについては、直角地点と内角45度で交差する直線を想定し、その線を境に第1辺と第2辺のどちらかを基準線として選択した。



I-2-図 2 基準線からの逸脱パターン

[最大逸脱量]

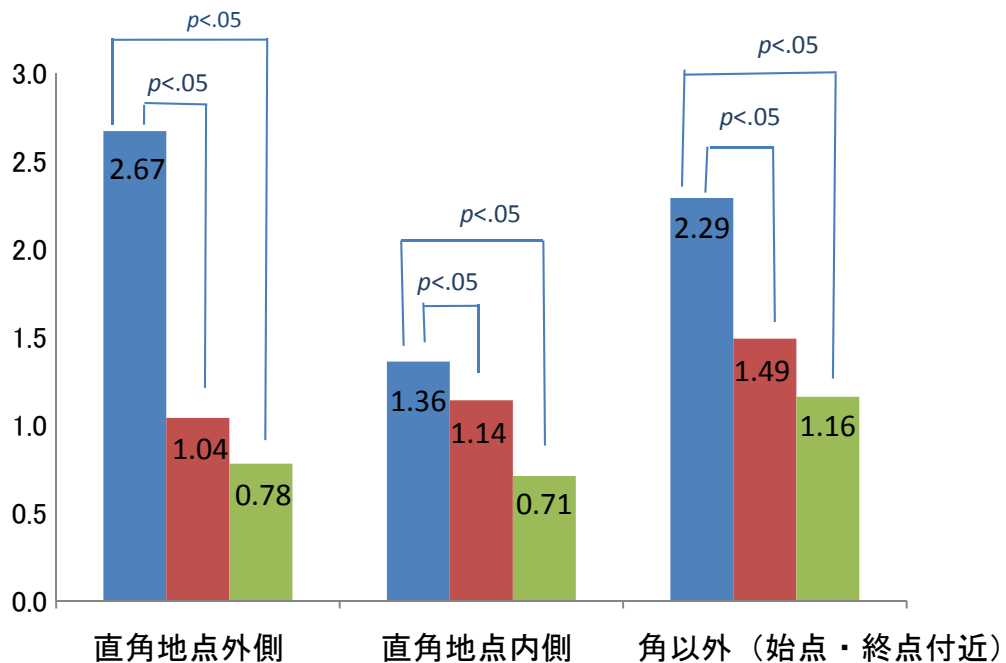
表 1 に示すように直角地点から外側部分での逸脱，内側部分での逸脱，さらに角以外での基準線からの逸脱の 3 項目に分けて，それぞれの項目ごとに年齢（年少・年中・年長）×直角をなす辺の長さ（3cm, 6cm, 9cm）の 2 要因分散分析を行った。その結果，3 項目の全てに年齢の主効果がみられた（内側… $F(2,107) = 3.968, p < .05$ ，外側… $F(2,107) = 15.908, p < .01$ ，角以外… $F(2,107) = 8.057, p < .01$ ）。Tukey 法によって下位検定を行ったところ，図 3 に示すように 3 項目とも年少児の最大逸脱量が有意に大きかった ($p < .05$)。

直角をなす辺の長さについては角以外の地点のみ，主効果がみられ ($F(2,214) = 10.321, p < .01$)，1 辺が長いほど逸脱量が有意に増加した。交互作用は，いずれの項目にもみられなかった。

I-2-表1 基準線からの最大逸脱量 (SD)

逸脱箇所 辺の長さ 群	角地点の外側				直角地点の内側				角以外 (始点と終点)			
	3cm	6cm	9cm	平均	3cm	6cm	9cm	平均	3cm	6cm	9cm	平均
年少	2.05 (2.99)	2.66 (3.06)	3.29 (3.64)	2.67 (0.62)	1.37 (2.06)	1.37 (1.65)	1.35 (1.67)	1.36 (0.01)	1.85 (1.98)	2.44 (2.19)	2.57 (2.02)	2.29 (0.38)
年中	1.12 (2.14)	1.15 (1.82)	0.84 (1.33)	1.04 (0.18)	0.89 (0.68)	1.11 (1.13)	1.42 (1.59)	1.14 (0.27)	1.38 (1.39)	1.26 (0.88)	1.82 (1.80)	1.49 (0.29)
年長	0.65 (1.14)	0.84 (1.34)	0.85 (1.40)	0.78 (0.11)	0.54 (0.92)	0.70 (1.05)	0.90 (1.23)	0.71 (0.18)	0.93 (0.86)	0.97 (0.77)	1.59 (1.02)	1.16 (0.37)

* 単位は mm



I-2-図3 実験 I 基準線からの逸脱量

[手順]

切る手順には年齢差が見られず，全般的に一旦切り始めると直角地点を通過して，そのまま第2辺も同じ方向で切り進む連続パターンが大部分を占めていた。

[逸脱方向]

直角図形という課題材料の刺激特徴を考慮して，特に直角付近での逸脱方向についてパターン分類を行った。その際できるだけ同じ条件に揃えるために大・中・小の図形すべてにおいて第1辺を同じ方向から切り始めている被験児のみを分類の対象とした。実際に切り始めの位置や方向が同一であった被験児は年少児19名，年中児27名，年長児25名であり，計71名がこの分析の対象にされた。また直角付近では各年齢とも図形の大きさによる逸脱量に差異がみられなかったため，大・中・小の図形をすべて込みにして，のべ人数を求めた。パターン分類の基準とそれに該当するのべ人数を表2に示している。

I-2-表2 直角付近での逸脱パターンの分布 (のべ人数)

パターン 群	A				B				C				計		
	a	b	C	小計*	a	b	c	小計*	a	b	c	小計*	a	b	c
年少児	6	7	5	18**	0	1	2	3	4	26	6	36	10***	34***	13
年中児	16	12	4	32	1	1	1	3	18	16	12	46	35	29	17
年長児	34	8	5	47***	0	0	0	0	13	10	5	28	47***	18**	10

* 小計は a, b, c を込みにした人数, ** $p < .05$, *** $p < .01$

注 逸脱パターンの分類基準

直角付近で第1辺の切り方が，

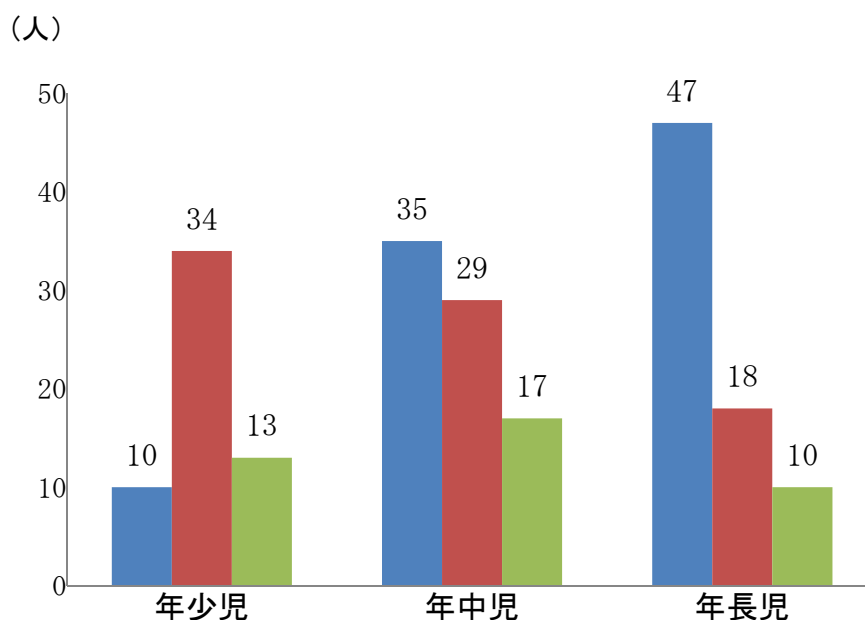
- A … 基準にそっている。
- B … 直角の外側にそれている。
- C … 直角の内側にそれている。

第2辺へと方向転換する前の第1辺での切り終わりの終点位置が，

- a … 第2辺にそっている。
- b … 第2辺を過ぎている。
- c … 第2辺に到達していない。

(年齢；年少・年中・年長) × (パターン；A・B・C), (年齢；年少・年中・年長) × (パターン；a・b・c) の2つの2要因計画についてそれぞれ対数線型モデルのあてはめによる分析を行った。その結果，年少児とパターン A ($U12(11) = -0.339$, $SE = -2.241$, $p < .05$), 年長児とパターン A ($U12(31) = 0.434$, $SE = 2.906$, $p < .01$) に交互作用がみられた。すなわち年少児においては，基準線にそった切り方が有意に少なく，逆に年長児においてそのパターンが有意に多いことが示された。また年少児とパターン a, b のそれぞれについて交互作用がみられた(a； $U12(11) = -0.710$, $SE = -4.063$, $p < .01$, b； $U12(12) = 0.488$, $SE = 3.326$, $p < .01$)。さらに年長児とパターン a, b についても交互作用がみられた(a； $U12(31) = 0.621$, $SE = 4.318$, $p < .01$, b； $U12(32) = -0.364$, $SE = -2.380$, $p < .05$)。すなわち年少児は図4のように第1辺の終点が第2辺の基準線よりオーバーして切り過ぎるというパターンが有意に多く，第2辺の基準線に合わせて方向転換しているパターンが有意に少なかった。逆に年長児では切り過ぎが有意に少なく，第2辺の基準線にきちんと合わせて方向転換しているものが有意に多かった。

以上の結果から，年少児は年中児，年長児に比べて最大逸脱量が大きく，特に方向転換する前には，基準線を超過して切り過ぎることが明らかにされた。



I-2-図4 直角付近（第1辺）の終点位置

4. 2章のまとめ

(1)最大逸脱量：

直角地点外側・内側・角以外の3項目全てにおいて，年少児の最大逸脱量が他の年齢群より大きい ($p<.05$)

(2)手順：年齢差なし

(3)逸脱方向：

基準線に沿った切り方	年少児	<	年長児
第1辺の終点が第2辺の基準線を超過するパターン	年少児	>	年長児

年少児の鋏操作スキルでは，年長児に比べて基準線からの逸脱が大きく，特に鋏の向きを変える前に基準線を超過して切り過ぎることが明らかにされた。

第3章 年少児の課題目標の理解と自己制御

第1節 教示の詳述化による課題理解の促進効果（実験Ⅱ）

1. 目的

実験Ⅰのように基準線を超過するという反応は、基準線から逸れないように刃先を線に合わせることや、切り過ぎないように一度に切る幅を考慮するという調整が十分なされていなかった結果によるものである。その原因としては以下の2つの場合が考えられる。即ち、①刃先を線に合わせるという意図は明確にあるものの、手指操作が未発達なために実行できない場合（いわゆる運動の問題）と、②図形の一端から他端に向かって切るといふ、漠然とした目標意識はあるにしても、刃先を線に合わせるという自己調整を、終始行う程に明確な「線に沿う」という目標を意識していない場合（課題理解の問題）である。本調査の結果が②に当てはまるとすれば、課題が要求している目標を、より明確に理解できるような手続上の操作を加えることにより、年少児においても意識的な自己調整が強化され、それによって逸脱も減少すると考えられる。この仮説を検証するために、実験Ⅱでは課題をより明確にする条件下で、年少児においても動作成績が高められるかを調べる。

そこで実験者が要求する課題目標を被験児にできるだけ明確に意識させることを狙って、簡略な教示から、より詳述化した教示へと課題呈示条件を変化させる。そのような条件下において、年少児でも手指動作課題の成績を高めることができるかどうかについて調べる。本実験で要求する課題目標は、実験Ⅰで示された基準線から逸脱しないためのスキルのうち、「要求された地点（基準線）で、正確に切るのを止めること」とする。この理由は、実験Ⅰで年少児が特に成績の低かったスキルであり、これを達成するには、基準線で止めることを事前に意識した切り幅の調整が必要なため、目標指向動作課題に適していると考えられることによる。

仮説：動作課題で要求されている目標が明確になると、年少児においてもその目標に合わせた自己調整が高まり、基準線での停止がより正確になるであろう。

2. 方法

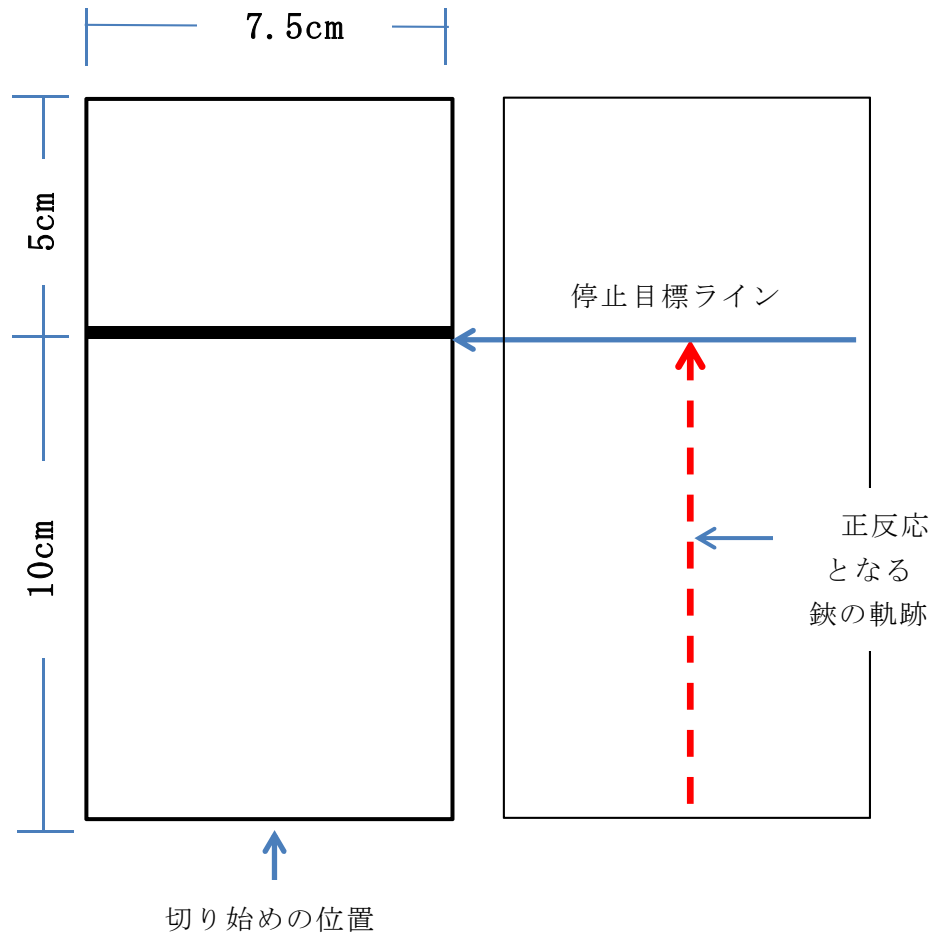
[対象]

福岡市内のM保育園の年少児クラス31名（3歳4ヶ月－4歳3ヶ月、平均3歳9ヶ月）。但し実験Ⅰに参加した被験児はこの中に含まれていない。

[課題材料]

被験児にとって目標があいまいになりやすい実験Ⅰの直角図形の基準線に替えて、図1のように黒い水平線のみで課題目標となる停止ライン（以下、基準線と略す）を引いて、

「正確に止める」位置を強調した。紙の材質は実験Ⅰと同じものである。



I-3-図1 実験Ⅱの課題材料（左図）と正反応（右図の赤い点線）

【 手続き 】

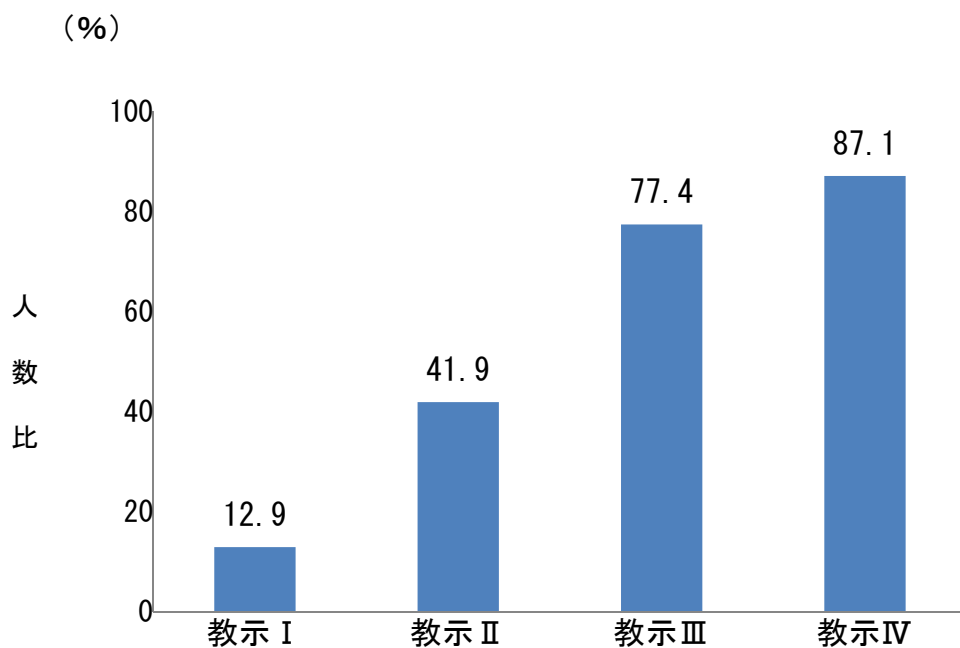
実験は保育園内の1室で個別に行われた。子どもは実験者1名と並んで席につき、実験者の教示を受ける。課題を明確にするための手続としては、実験Ⅰで採用した言語を中心とする教示のみでは、年少児の課題理解を十分に促進できないと考え、実験者による動作も取り入れて、試行順に段階的に詳述化し（表1参照）、それぞれの試行ごとに1枚ずつ課題材料の紙を切ることとした。正反応（図1の赤い波線の↑方向に切り進み、基準となる停止ラインで止める）がでたら、それが偶然ではないことをその次の試行で確認し（確認試行）、その段階でその被験児の全試行を終了する。詳しい教示を与えられてもなお課題を達成できない場合には、さらに次の試行で被験児の切っている途中に、停止を要求する抑制教示Ⅳが与えられる。

I-3-表 1 各段階の教示内容

教示 I	「ここ（紙の下端中央部）から、ちょうど黒い線のところまで切ってください。」 （実験者は課題材料の始点と基準線のみ指で指し示す）
教示 II	「〇〇ちゃんは、今ここまで切ったね（教示 I で被験児が切った軌跡をなぞる） 今度はここ（始点）からチョキチョキ…チョキンと、ちょうどこの黒い線のところまで切ってください。」（実験者は紙面上の切るべき道筋を指でなぞる）
教示 III	「今度は先生が切って見ますよ。後で〇〇ちゃんにも切ってもらいますから、よく見ていて下さいね。」（この後に実験者がこどもの目の前で切ってみせる） （切り終わった後に実験者が黒線より上を切らなかったことを確認させてから）「〇〇ちゃんも今、先生が切ったのと同じようにちょうどこの黒い線のところまで切ってください。」
教示 IV	「今度は〇〇ちゃんが切っている途中で先生が『止めて』って言いますよ。『止めて』が聞こえたら、すぐに切るのを止めるのですよ。」（被験児が切っている途中、基準線の直前で鋏の刃先を開いているとき、実験者が『止めて』と声をかける）
確認教示	「よくできましたね。もう一度今と同じようにちょうど黒い線のところまで切ってください。」（前の試行で正反応がでた場合、偶然そうだったのか、あるいは意識的な調整の結果なのかを確かめるためのもので、例えば第 1 試行で正反応がでた被験児には第 2 試行で確認教示が与えられる。それ以外の被験児には教示 II が与えられる。確認教示を与えられた試行において正反応ができれば、その被験児についてはそれで全試行を終了する。できなければ次の段階の教示が与えられる。

3. 結果と考察

始点から正方向に向かって切り進み、基準線で停止しているものを正反応とした（基準線から±2mm 以内の逸脱を正反応に含める）。各教示における正反応者の累積度数を全被験児数で割った課題達成率を図 2 に示している。教示 I の段階では、課題を達成していない被験児の比率が、課題達成者より多いが($x^2 = 17.06, df = 1, p < .005$)、教示 III になると課題達成者が増加し、未達成者より、多い比率をなしている ($x^2 = 9.32, df = 1, p < .005$)。



I-3-図 2 目標基準（基準線から±2mm以内の停止）達成率

教示Ⅲまでに課題を達成し、確認試行を行った 24 人のうち繰り返し正反応を示した被験児は 21 名であった。その内訳は表 2 に示している。

I-3-表 2 確認試行における正反応者と誤反応者の人数

	教示 I	教示 II	教示 III	計
正反応者	3	7	11	21
誤反応者	1	2	0	3
計	4	9	11	24

このように教示Ⅲまでに課題達成率が高まった理由としては、教示Ⅰよりも言語的かつ視覚的に情報量が多くなり、実験者が要求している課題目標についての被験児の理解が促進されたためと考えられる。また教示Ⅲの段階では確認試行を行った被験児の正反応率が高い ($\chi^2 = 11.0, df = 1, p < .005$) ことから、1回目の正反応が偶然ではなく、被験児の意識的調整の結果によるものであることが裏付けられた。このように教示Ⅲまでに課題を達成した被験児は全体の77.4%を占めており、年少児においても課題をより明確にする条件下で、スキル動作成績が高められることが示された。従って、仮説は支持された。一方、課題遂行中に「止めて」と言われて(教示Ⅳ)、初めて正反応を示す場合は、他者の言葉に言わば反射的に従う他律的制御とみなされる。このような抑制言語教示を与えられた被験児7名(22.6%)のうち、3名が正しい反応を示し、残りの4名は最終的に1度も課題を達成しなかった。前者は他律的ではあるが、基準線で停止するという鉤操作が一応可能であったことを示す。後者は教示ⅠからⅣまでいずれも基準線から $-5\text{mm} \sim +16\text{mm}$ の逸脱をしており、これら4名については基準線付近で止めようとする意図は見られるものの、停止操作をさらに正確にできる段階には、至っていなかったと考えられる。しかし前述のように、少なくとも77.4%の被験児が教示Ⅲまでに課題を達成していることが示されたと言えよう。これは田中・田中(1986)の「3歳後半から4歳前半にかけて、つまずきながらもそれを修正しようとする自己調整が可能になる」という見解を一致するものである。

第2節 誤反応パターンの分析 (実験Ⅲ)

1. 目的

実験Ⅱの結果は、1試行目でできなかった課題を大半の被験児が3試行目までに達成することを示すものであった。しかしこの実験においては簡略なものから、より詳しい内容へと個人内で教示を変化させる条件であったために、逸脱の減少が課題理解の促進によるものか、あるいは単に繰り返しの練習効果によるものかが区別されていない。そこで実験Ⅲでは、実験Ⅱの動作成績の向上が試行の繰り返しによる練習効果によるものか、教示の詳述化によるものかを検討するため、次の仮説を検証する。

仮説：教示により課題理解を促進される群は、簡略な教示を繰り返される条件群より動作成績が高まるであろう。

また実験Ⅱの正反応には、基準線から $\pm 2\text{mm}$ の範囲内で切り止めたものだけを取りあげ、それ以外はすべて誤反応としてまとめたが、その中には種々の逸脱パターンが見られた。そこでそれらの誤反応パターンについても、教示の詳述化による課題理解の促進とどのような関係がみられるのかを検討する。さらにこれまでの被験児より幼い2歳児を加え、この年齢段階でも目標に指向された鉤操作が可能かどうかを合わせて検討する。

2. 方 法

[被験者]

福岡市内の F 保育園の 3 歳児クラス 32 名 (3 歳 5 ヶ月 - 4 歳 4 ヶ月, 平均 3 歳 11 ヶ月), 2 歳児クラス 26 名 (2 歳 5 ヶ月 - 3 歳 5 ヶ月, 平均 2 歳 11 ヶ月)。

[課題と正反応の基準]

実験 II に同じ。

[手続き]

実験 II の教示のうち I から III までを採用し, 以下の 2 条件を設けた。

教示詳述化(Branched Detail Inst.: BDI) 条件: 教示 I, II, III の順に 3 試行

教示一定(Repeated Same Inst.: RSI) 条件: 1 試行から 3 試行まで, 教示 I の繰り返し

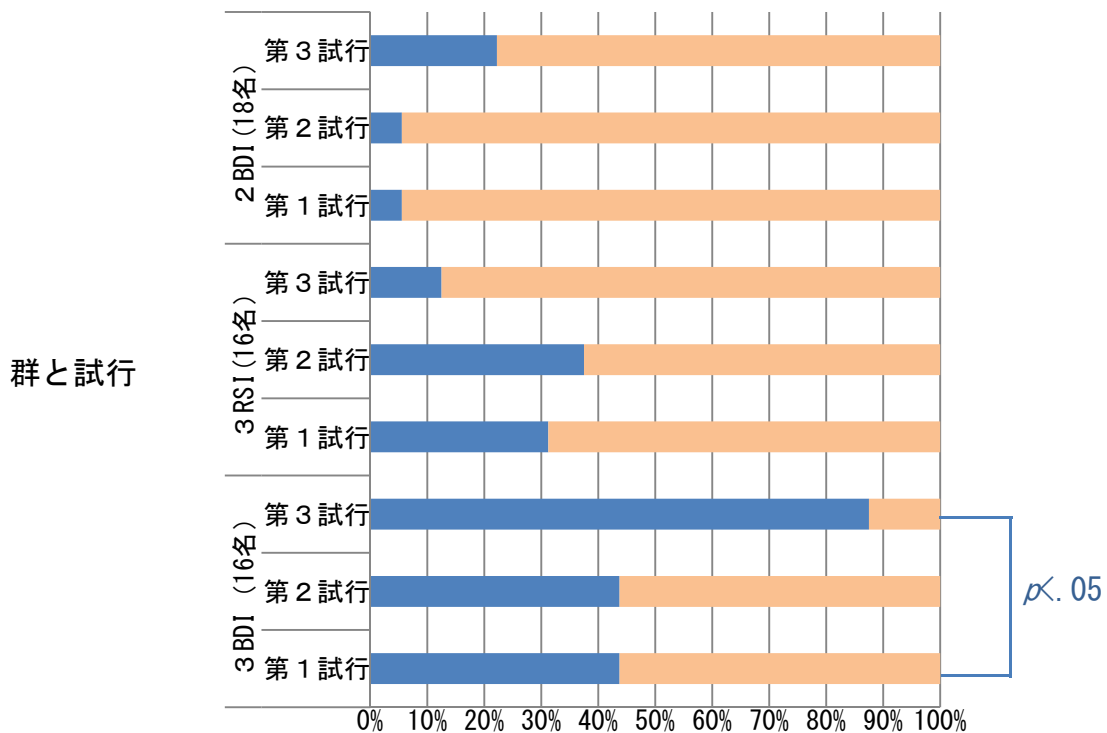
2 歳児クラス全員と, 3 歳児クラスの半数が教示詳述化条件 (2BDI 群, 3BDI 群)に, 残り半数が教示一定条件(3RSI 群)に割り当てられた。その他の手続きは, 実験 II と同であった。

3. 結果と考慮

実験 III の課題遂行中, 2BDI 群の中に明らかに鉄の操作そのものが困難な被験児が 8 名観察された。結果の処理にあたっては, それらを除いた残り 18 名 (平均 3 歳 0 ヶ月) を分析の対象とした。

[正・誤反応率]

3 群それぞれの各試行における正反応と誤反応の割合を図 3 に示した。第 1 と第 3 試行の正・誤反応の分布差を検定した結果, 3BDI 群のみに試行間で有意差 ($CR = 2.27, p < .05$) が得られ, 教示が詳しくなる第 3 試行では, 簡略な教示を与えられる第 1 試行より正反応が増加することが示された。この結果は本実験の仮説と一致するものである。但し 2BDI 群では, 教示 III でやや正反応が増加しているものの試行間に有意差はみられなかった。

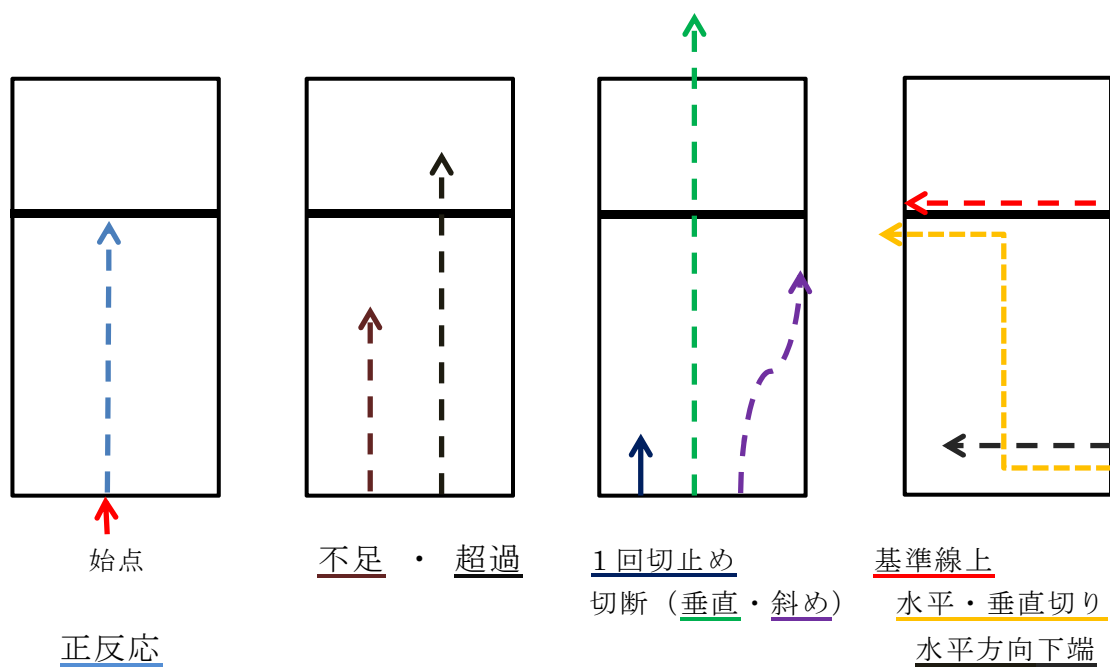


I-3-図3 各試行における正反応と誤反応の割合

[反応パターンの推移]

基準線で正確に止めることができていない誤り反応には、図4のようにいくつかのパターンが見られたが、その中で実験者側の要求する課題のうち、始点、方向、途中停止の3点を満たしているのが不足、超過の2パターンである。垂直切断は、始点、方向の2点について一致しているが、途中停止ができていない。一回切りは、始点と途中停止が課題と一致しているが、進行方向や停止目標ラインとなる基準線に一致していない。一方、水平・垂直切りは、基準線を意識した途中停止ができていないものの、始点と方向が課題とずれている。斜め切断への逸脱は始点のみが課題と一致する。水平切りは始点、方向、途中停止の3つの課題内容がいずれも満たされていない。(表3参照)

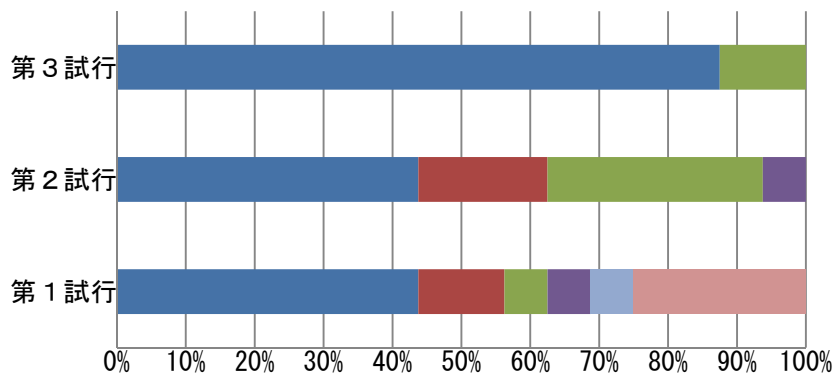
群ごとに反応パターンの出現率の推移をみると、3BDI群は全体的な誤反応数の減少に加えて、パターン数の減少が顕著にみられた。3RSI群では誤反応数、パターン数ともに試行間で有意差はないものの、実測値では若干の増加がみられた。2BDI群の誤反応数は試行間で殆ど変動していないが、パターン数に減少がみられた。その中で教示Ⅲの誤反応パターンは、いずれも切り始めの位置や方向が課題目標に一致する反応であった。さらに出現率では、途中停止を行った不足・超過反応の増加が顕著であった。(図5, 6, 7参照)



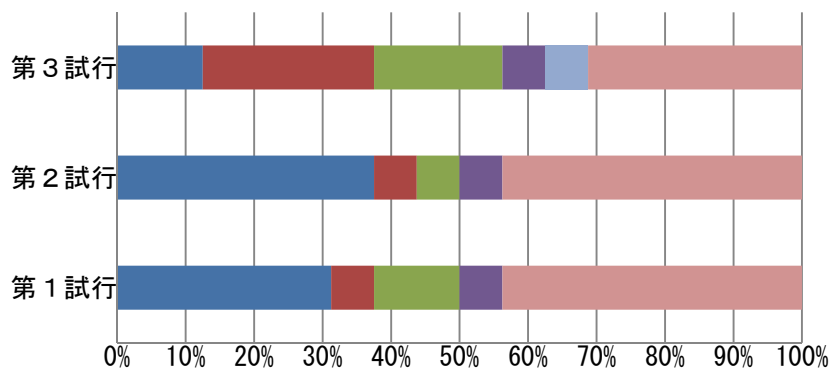
I-3-図4 実験Ⅲの誤反応パターン

I-3-表3 実験Ⅲの課題遂行中にみられた反応パターン

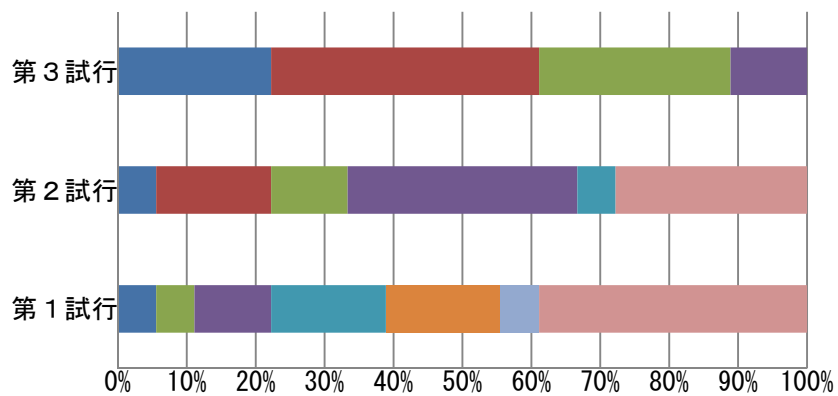
正反応	始点から正方向に切り進み、基準線で停止しているもの 但し、±2mm 以内の逸脱はこれに含める。	始点 : A 進行方向 : B 途中停止 : C 目標ライン : D
不足 超過	始点から垂直に切り進み、基準線より手前で切り止めているもの 始点から垂直に切り、基準線をオーバーして切り過ぎているもの	A・B・C ○ D ×
垂直切断 (停止なし)	始点から垂直に切り進んでいるが、基準線を通過して紙面の上端まで切って切断しているもの	A・B ○ C・D ×
1回切止め	紙面の下端に開いた鋏の刃をあて、1度だけ刃を閉じて切れ目をいれるだけで切り止めているもの	A・C ○ B・D ×
斜め切断	始点から切り始めるが、進行方向が横に逸れて紙面を斜めに切断しているもの	A ○ B・C・D ×
水平・垂直切	紙面の下端に沿って水平方向に切り進んだ後に、途中から基準線に向かって垂直に切り進み、基準線に到達すると、さらに基準線に平行して水平方向に切っているもの	C ○ A・B・D ×
水平切り	紙の下端あるいは基準線に沿って水平方向に切り進んでいるもの	いずれも ×



I-3-図5 反応パターン 人数比の推移 (3BDI群)



I-3-図6 反応パターン 人数比の推移 (3RSI群)



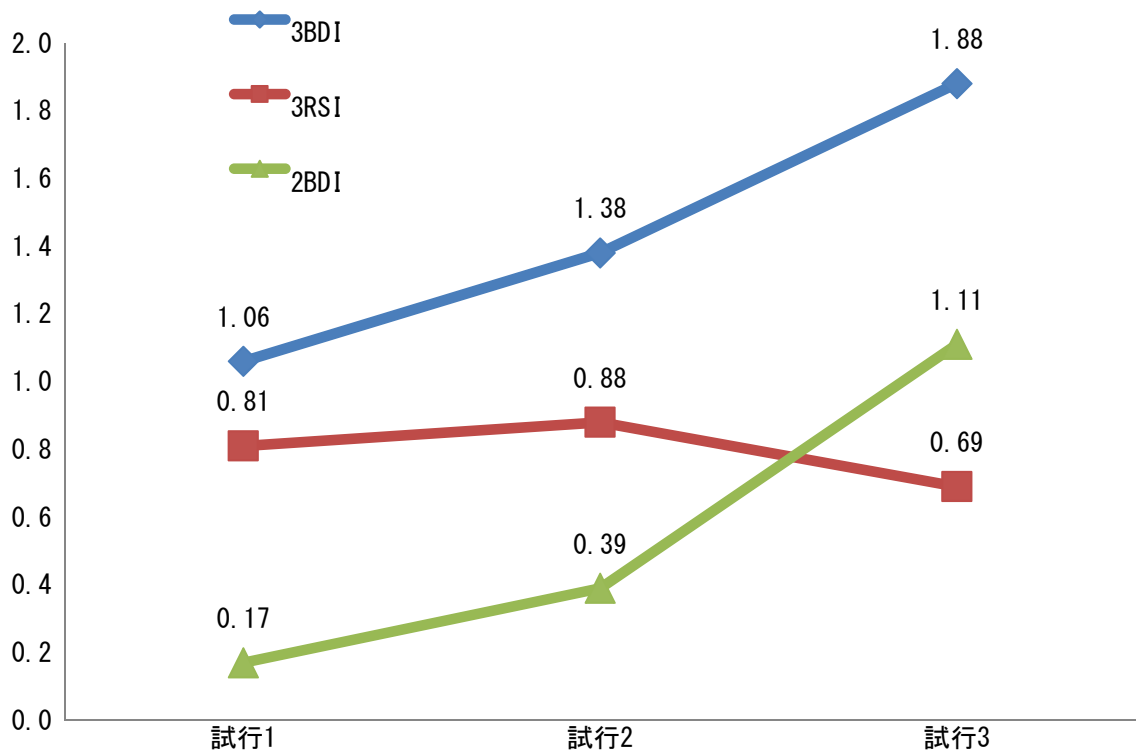
I-3-図7 反応パターン 人数比の推移 (2BDI群)



[課題理解水準]

実験Ⅲの反応パターン(図4)の中には表3に示すように、基準線で止めるときの正確さの程度から、始点や方向についての認識の誤りまで質的な相違がみられた。このような質的な相違を課題理解水準の指標として得点化を行った(正反応:2, 不足・超過反応:1, その他:0)。平均得点を図8に示している。群(3BDI群, 3RSI群, 2BDI群)×試行(1, 2, 3)の2要因分散分析を行った。その結果, 群の主効果($F(2,47) = 10.376, p < .01$), 試行の主効果($F(2,94) = 15.068, p < .01$), 交互作用($F(4,94) = 6.420, p < .01$)がみられ, 教示の詳述化によって2・3歳児ともに課題理解が促進されていることが明らかにされた。

(理解水準得点)

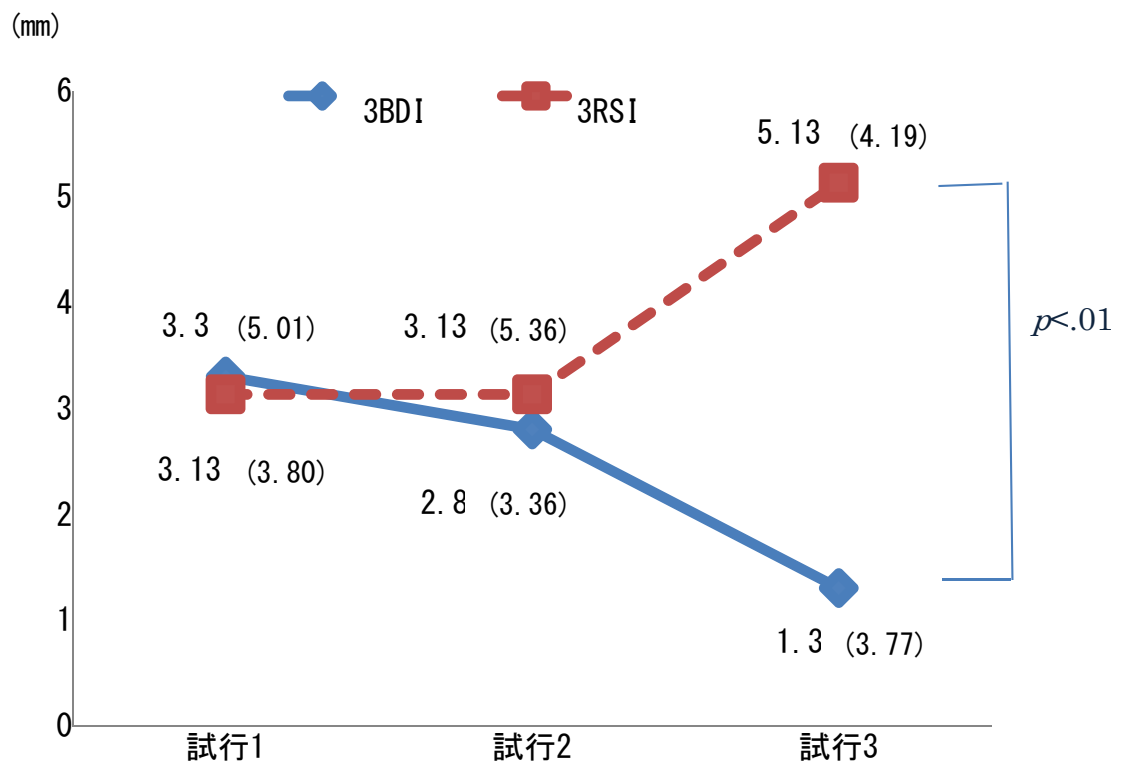


I-3-図8 課題理解水準の平均得点

[欠停止の正確さに及ぼす教示効果]

第1試行で既に課題のうち始点，方向が正しく，また途中停止についても正確ではないにしても基準線付近で行っている被験児が3歳児クラスの中に18名(3BDI群10名，3RSI群8名)みられた。そこでこれらの被験児については，基準線での停止が正確さに及ぼす教示の効果を分析した。被験児が切るのを止めた地点から基準線までの最短距離を逸脱量とし，各試行における逸脱量の平均値を図9に示している。全ての粗点を対数変換した後に，群(2)×試行(3)の2要因分散分析を行った結果，交互作用がみられた($F(2,32) = 3.742, p < .05$)。即ち第1，2試行では群間に有意差は認められなかったものの，第3試行において3BDI群が3RSI群より有意に逸脱が小さいこと($F(1,48) = 11.007, p < .01$)，また3BDI群は教示の詳述化に伴って，逸脱が小さくなる傾向にあること($F(2,32) = 3.011, p < .10$)の2点が明らかにされた。このことは，第1試行からおおよそその課題理解を示していた被験児においても，さらに詳しく課題を明確に示されることで，目標に対応した，より正確な動作制御が高められたことを示している。

以上の結果から3歳児クラスにおいても，教示の詳述化により課題理解を促進されることによって，動作成績が高められるという仮説が支持された。



I-3-図9 基準線からの平均逸脱量 (SD)

第3節 3章のまとめ

本研究は年少児の動作スキルと課題理解の関係性を調べる目的により実施された。具体的には手指の動きの微調整を必要とする鉈切り課題において教示の明確化が、課題目標の理解とそれを達成するための動作制御に及ぼす効果について検討された。

実験Ⅰの結果から年少児の鉈スキルの問題のひとつとして、方向転換する前に各地点で正確に止めることの困難さがあげられた。このような結果を導いた理由として、目と手の協応がうまくいかず、意図するところに鉈の刃をうまく合わせられなかったか、あるいは正確に止めることを目標動作とした意識的な微調整を行っていなかったことによる、という2つの可能性が指摘された。もし仮に前者だけの問題であるとすれば、課題に対する認知がいかに変容しても手指運動能力のさらなる発達を待たなければ、その段階でのスキルの向上は期待できないはずである。

しかし実験Ⅱで、簡略な教示から目標動作を詳しく説明する教示へと条件を変化させた結果、動作成績は大幅に向上した。この場合、課題のなかで変化したのは、目標理解に役立つ情報量の増加であり、必要な手指の動きについては、「基準線で止める」という点でどの試行においても一貫していた。さらに実験Ⅲの結果から逸脱の減少は練習効果によるのではなく、教示の明確化によるということが実証された。従って実験Ⅰで年少児が正確に止めるというスキルを発揮できなかった原因として、課題理解という認知的側面の問題の重要性が確認された。

このように教示の明確化が、逸脱しないための調整行動を強めた理由としては、行動基準の設定が幼児の歯みがき行動に及ぼす効果を調べた河本(1985)の研究が参考になる。河本は自己評価の基準として、一般的な行動基準よりも明確な行動基準を設定した場合、歯みがき行動が著しく改善されるという結果を示している。これについて河本は、明確な行動基準が自分の行っている歯みがき行動と所与の行動基準との差の判断を容易にするのに対し、一般的な行動基準では、幼児個人に委ねられた主観的な理解がなされるだけであると考察している。

本研究においては、言語と軌跡の残らない指さし動作のみによる教示(Ⅰ, Ⅱ)が与えられた試行より、実験者がモデルを示した(教示Ⅲ)試行で誤反応が大幅に減少している。これは教示Ⅲが河本の示した明確な行動基準と同じように、課題を遂行するとき何に注意を向けて自分の手の動きを調整すべきかという具体的な目標動作を明示するのに、有効であったためと考えられる。そこで教示Ⅲが与えられた第3試行においては、指示された地点で止めようとする明確な意図のもとに、それ以前の試行よりも正確な運動制御がなされたのであろう。これらのことから課題目標の明確化が、自己調整の対象を焦点化させ、それによって、年少児の動作スキルが改善されたと言えよう。

実験Ⅲで分析された正・誤反応の分布の推移について2歳児クラスには試行間に有意差がみられなかった。この点については、正確に止めるための調整に必要な手指の動きに、この年齢で限界があるのか、あるいはモデルによって示される目標を正しく認知できないために、十分調整が行われていなかったのかが特定されていない。もし後者の理由が当てはまるとすれば、課題目標に到達するために3歳前後の幼児の自己調整意識を高めるには、どのような性質の教示が有効であるのかを検討すべきであろう。

しかしながら実験Ⅲで正反応と認められたのは、基準線から、わずかに±2mm 以内の逸脱のみであった。それ以外はすべて誤反応としてまとめたために 2 歳児クラスの中に何らかの自己調整意識の変容があったとしても正・誤反応の分布の推移からでは、読みとれなかった可能性がある。そこで誤反応の内容についての変化を、誤反応パターンの推移で見ると、その分布に著しい変容がみられた。すなわち教示が明確になるにつれて、始点、方向、途中停止の課題要求を満たしている不足反応と超過反応が増加し、その他の誤りは消失するか、あるいは大幅に減少している。特に停止無し反応についてみると、教示Ⅰで始点、方向の間違いやあるいは 1 回切りなどの、反応数が多かったのに対し、それらが教示Ⅱで停止無し反応に入れ替わっている。さらに教示Ⅲではその停止無し反応の過半数以上が不足・超過反応のいずれか変化している。換言すれば、どこから切り始めてどの方向に切れればよいのかというところまでの理解が可能になった被験児が教示Ⅱにおいて大幅に増大し、さらに教示Ⅲで切り始めてからの紙の末端にいくまでの間に、基準線付近で切るのを止めた被験児が 8 割以上いる(そのうち 3 歳が 11 名、2 歳が 4 名、いずれも 2 歳児クラス)ということを示すものである。またこの場合、途中で止めるという行為は、実験Ⅱの教示Ⅳのように試行の最中に与えられる他者のことばかけに反応した衝動的抑制行動ではない。試行開始前に与えられた言語教示による目標を指向し、それに合わせた自己調整を行っていたと考えられる。したがってスキルの正確さは 3 歳児クラスに及ばないまでも、教示の明確化が 2 歳児クラスの課題理解に促進的影響を及ぼしていることと、さらに課題遂行中に特定の目標を保持し、その目標に合わせた手指操作のコントロールを行うことが、すでにこの年齢で可能であることの 2 点が示されたと言えよう。一方、3 歳児クラスでもあいまいな教示を繰返された統制群は、第 1 試行めから第 3 試行めまで、その誤りパターンに殆ど変化がなかった。このことは、「ここからちょうど黒い線のところまで」という教示に対する主観的な理解が誤っていることに最後まで気づかず、そのために行動の修正がなされなかったことを意味している。

ところで、実験Ⅱにおいて教示Ⅰでの課題達成率は、12.9%である。実験Ⅲでそれに対応する数値は、3BDI 群と 3RSI 群の正反応数を合わせて 3 歳児クラス全体の被験児数で割った値であり、37.5%になる(図 2 と図 3 の比較)。同一手続であるにもかかわらず、結果が食い違った原因として、実験を試行した時期のずれがあげられる。実験Ⅱの後、実験Ⅲまでに約 3 ヶ月経過しており、その間に 3 歳児クラスの言語理解や、課題の背景にある文脈についての理解も高まったと推察される。

以上、本研究の結果から、教示の詳述化という実験者側の働きかけをもとに課題理解が促進されることにより、年少児においても目標に応じた、より高い動作スキルを発揮できることが示唆された。但し課題場面において最終的に行為目標を決定するのは、子ども自身である。したがって理解可能な教示を与えられれば、必然的に子どもの課題達成行動につながるというものでもなく、その要因については、今後さらに検討を要する。その際のアプローチとしては、子どもが課題をわかるというより、課題にのれるという視点に立つことが重要になると考えられる。特に 2 歳児クラスのように幼い子どもの場合に正確な課題理解という認知的側面への働きかけのみならず、その課題目標に合わせた自己制御に関わる動機づけを高めることが重要ではないかと推察される。

第4章 2歳児クラスの自己制御にみられる刺激図の効果(実験Ⅳ)

1. 目的

道具を操作して素材を変化させる造形・描画活動は、本来、言語と並んで自己表現を補償する手段のひとつであるが、その発達の初期においては、自己表現というよりも、むしろ探索活動に近い。即ち、手の感覚に応じて外界に働きかけ、それによって変化する対象物に興味を示すようになることがその出発点であろう。そしてその後はしだいに、手の活動の結果、偶然できた線や形に後から意味をつけるようになり、やがてイメージに基づいた表現活動に移行するのである。このような造形活動の発達について田中・田中(1984)は、描画や造形活動において、2歳児後半が2歳児前半と違う点は、意図を持って描く、あるいはつくるようになるところであるとして、2歳半前後で、目的意識的活動段階に至ることを指摘している。

造形・描画活動に携わる手操作の発達を調べた研究では、これまでに模倣描画(園原, 1980; 松村, 1982; 加藤, 1987)や、鋏による紙切り(吉川, 1989a)課題等がみられる。これらの研究における主な関心は、動かす手の方向や両手の協応動作といった運動技能の側面に焦点が当てられており、子ども自身がその活動で指向する行為目標については、問題にされていない。しかし前述のように、2, 3歳の年少児においても、すでにイメージに先行された造形活動を行っていることから、行為者である子どもが指向する目標を明確にした上で、それに関わる運動スキルを問うべきであると考えられる。

そこで第3章の実験Ⅲにおいては、年少児に加えて保育園の2歳児クラス(2歳5ヶ月~3歳5ヶ月, $M=3$ 歳0ヶ月)もその対象として、課題理解を促すことによる鋏の操作スキルの向上について調べた。その結果、2歳児クラスでは正反応のモデルを示した教示Ⅲの段階に至っても、22.2%という低い達成率であった。しかし残りの77.8%の誤反応について、そのパターンを調べたところ、教示Ⅰの段階に比べて少なくとも正しい方向で切り進み、紙面の途中で停止するという正反応に近い自己制御の反応が増加していることが認められた。この結果から2歳児は基準線で切り止めるという正確な自己制御には至らないまでも、途中で止めようとする意識的な自己調整はすでに可能であることが示された。

このような2歳後半からの幼児を被験者とした実験において、鋏操作における意識的自己調整の可能性を示唆する結果は、前述の田中らの見解によっても、支持されると言えよう。一方、課題として残されるのは、目標ラインとなる基準線で正確に鋏を停止できなかったことについて、認知的な側面への働きかけのみが問題とされていたことである。実験ⅡとⅢで3歳児が正確に止められたのは、モデルという視覚的に明らかな課題目標を示されることにより、言語による行動統制が不十分な場合でも、直観的に理解できたことによるものであろう。しかしながら3歳児と同一の手続きにおいて、正反応に至らなかった2歳児の場合は、教示の詳述化といった認知的側面への働きかけのみでは正確な自己制御を導くのに十分とは言えない。岩田(1983)は、数の保存の実験で1対1対応に並んでいる刺激布置を、玩具の熊が偶然に変形させるという場面設定においては、伝統的な保存テストに比べて保存反応を示すものが2倍も増えるという例をあげて、発達研究による実験的

事実と、子どもの日常的現実での有能な適応行動との間のズレを指摘している。さらに佐伯（1987）は、「子供の思考が徹底的に文脈依存的であり、…（その課題解決能力は）課題状況の『課題性』が子供の日常的文脈や生活上の実感に照らしてもっともなこととして納得できるか否かにかかっている」と述べている。Yoshikawa（1990）が保育園の年少児（平均年齢 3 歳 10 ヶ月）に提示したシール貼り課題で、教示によって指定されたポイントに貼るという目標に対応していない誤りの中で最も多かったのは、やはり日常的な文脈に引きずられた反応であった。

それゆえ実験Ⅲにおける 2 歳児の低成績の結果についても、課題呈示をできるだけ幼児の日常的文脈に即した条件に置き換えて、再度検討する必要があると考えられる。そこで 4 章は、基準線での正確な停止を目標とする鋏操作課題において、2 歳児のパフォーマンスに及ぼす課題についての文脈の効果を検討することを目的とする。そのため実験Ⅲで成績の低かった 2 歳児クラスに対して、より日常的な文脈に即した課題呈示を行うことによって、それら被験児の成績が高まるか否か、またその場合どのような呈示条件が最も有効であるか、以上 2 点について検討する。

仮説…モデルにより正反応を直接示す条件よりも、子どもの日常的文脈に即した課題提示条件において、鋏操作の自己制御が高められ、成績が向上する。

2. 方 法

[被験者]

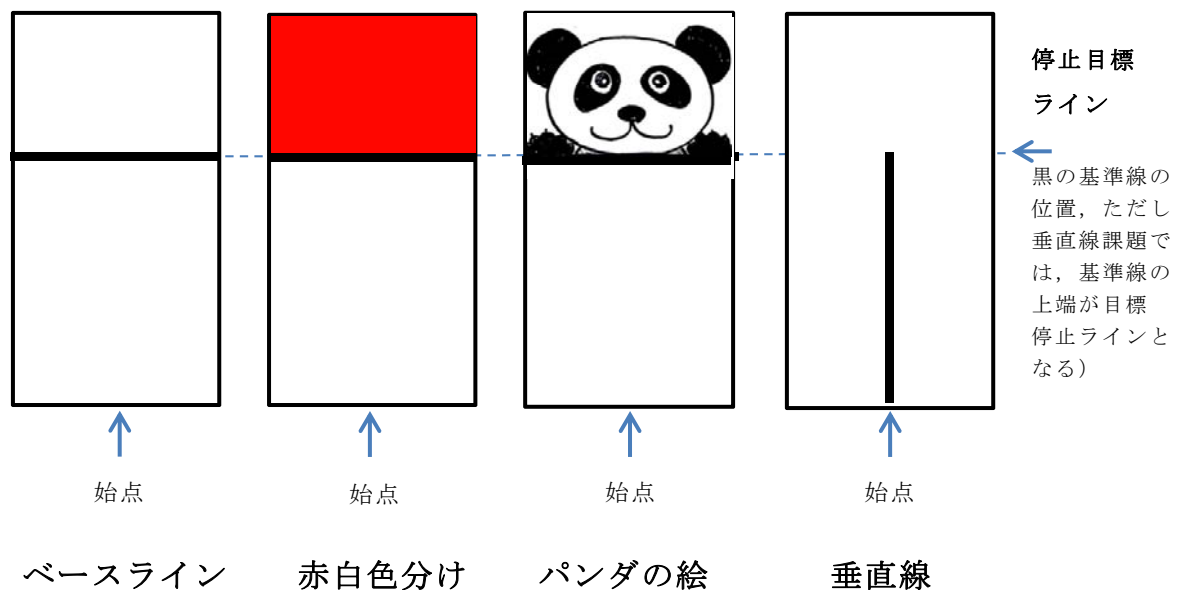
福岡市内の F 保育園の 2 歳児クラス 26 名のうち、ベースラインテストにおいて、鋏の連続切り操作ができなかった 9 名と、ベースラインで既に課題を達成していた 4 名を除いた 13 名を対象とする（2 歳 5 ヶ月～3 歳 5 ヶ月；平均年齢 2 歳 11 ヶ月）。

[課題目標]

始点（課題材料の下端）から切り始め、停止目標ラインで正確に止めること。

[課題の刺激図]

課題を子どもの日常の文脈に即した呈示条件にするための手続きとして、実験Ⅲの課題材料（ベースライン課題）の他に、図 1 のような 3 種類の刺激図を用意した。



I-4-図1 実験Ⅳの課題材料の刺激図

- * 赤白色分け (Red Colored, 以下 RC と略す) : 文字やその他の記号をまだ獲得していない低年齢児に、一般的によく用いられる色による表示方法。停止目標ラインを境にして、切るべきところと切ってはいけないところを色で区別する。
- * パンダの絵 (Animal Pictured, 以下 AP と略す) : 幼児に親しみやすい動物の顔を課題材料の一部に印刷して、目標ラインで切ることを止めるという課題にパンダの顔を切らないためという意味づけをする。
- * 垂直線 (Vertical Line, 以下 VL と略す) : 実験Ⅲにおいては、停止目標ラインとされていた基準線の上をなぞるように水平に切るという誤反応が多数みられた。そこでその反応と一致する課題を刺激図のひとつとして採用する。

I-4-表 1 実験Ⅳの教示

ベース ライン	<p>「今から先生がこの紙を切ってみますよ。後で〇〇ちゃんも切ってもらいますから、よく見ていて下さいね。」（この後、実験者が被験児の目の前で実際に切ってみせる。切り終わってから実験者が目標ラインより上を切らなかったことを被験児に確認させる。）</p> <p>「〇〇ちゃんも今、先生が切ったのと同じように、ちょうどこの黒い線（基準線）のところまで切ってください。黒い線より上は切らないのですよ。」</p>
赤白色分け	<p>「今度はこんな紙を切りますよ。白いところと赤いところがありますね。さっきと同じ様にここ（材料の下端）から切り始めて、この黒い線のところまで切ってください。でも赤いところは切らないように気をつけてね。白いところだけ切るのですよ。」</p>
パンダの絵	<p>「今度の紙には、ほらパンダさんがついていますよ。この紙もやっぱり、ここ（材料の下端）から黒い線のところまで切ってください。でも、パンダさんのお顔を切ってしまったら、パンダさんが痛くてかわいそうですね。だからパンダさんのお顔を切らないように気をつけて、ちょうど黒い線のところまで切ってください」</p>
垂直線	<p>「今度の紙はこんなふうに線が引いてありますね。ここ（垂直線の下端）から、ここ（垂直線の上端）まで線にそって切ってください。ちょうどここ（垂直線の上端）のところまで切るのですよ。」</p>

（文中の「この」、「ここ」という指示代名詞については、すべて実験者がその都度、指差しを加えて説明している）

[手続き]

実験Ⅲの教示詳述化群の第3試行をベースラインとした。その試行では、実験者が先に正しいモデルを示すことで、直接的に課題目標を説明する呈示条件であった。それ以降の試行では、図1のように異なる刺激図の課題材料とそれに伴う教示(表1)を与えることで、課題の意味づけを操作した。ベースライン試行の後にRC,AP,VL刺激の順に3試行行った。実験は保育園内の一室で個別に行われた。課題を行う机の前方に設置された8ミリビデオにより、全試行が記録された。

3. 結果

[正反応と逸脱量]

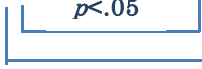

実験Ⅱの基準に従って、目標となる基準線に合わせて（VL 課題については、その上端で）、±2mm 以内の正確さで切り止めているものを正反応とした。逸脱については、被験児が切り止めた地点から目標ラインに垂線を降ろし、その直線距離を逸脱量とした。課題ごとの各被験児の逸脱量を表 2 に、それぞれの反応者数を表 3 に示している。RC 刺激と AP 刺激の両方において、13 人中 6 人が正反応を示しており、ベースラインとの差を検定したところ、有意な差がみられた ($CR=2.04$, $n=13$, $p<.05$)。したがってモデルで直接正反応を示すよりも、子どもの日常的文脈に即した課題提示条件において、鋏操作の自己制御が高められ、成績が向上するという実験Ⅳの仮説が支持された。

I-4-表 2 逸脱量

	被験児	ベースライン	赤白色分け	パンダの絵	垂直線	
	S1	-4	-1	0	-11	
	S2	+8	-2	0	-16	
	S3	+7	-1	-1	-8	
	S4	-56	-18	-28	-10	
逸脱量	S5	-20	-3	+4	0	
	S6	-12	-6	+7	all	
	S7	+24	-15	-18	-8	
	S8	all	all	+9	all	
	S9	all	+2	+2	all	
	S10	+10	0	0	+3	
	S11	+13	0	-1	-41	
	S12	-9	-9	-12	-10	
	S13	-20	-40	-54	74	
	逸脱量絶対値の 平均 (mm)		21.8	11.4	10.5	25.5

all 下端から上端まで切り通して紙を切断したもの (+50 mm)
 + 目標停止ラインを超えて、切り過ぎているもの
 - 目標停止ラインに達する前に切り止めているもの

I-4-表3 刺激図による比較 正反応者と誤反応者のそれぞれの人数

	ベース ライン	赤白色分け	パンダの絵	垂直線
正反応 (± 2 mm)	0	6	6	1
				
不足* (人数)	6	6	4	8
超過** (人数)	5	0	3	1
切断*** (人数)	2	1	0	3

- * …目標ラインに達していないところで、切り止めているもの
 ** …目標ラインから上に切りすぎているもの
 *** …途中で止まらずに、紙の下端から上端まで全て切っているもの

[課題目標意識の高さに関する評定]

被験児が目標ラインで切り止めることを、課題遂行中にどの程度意識しているかについての評定を行った。評定者はこの実験の目的や課題の意味を全く知らされていない大学生4人と大学院生1人、計5人(男:女=2:3)であった。表4に示すような評定用紙に従って、録画記録による実験場面の様子から子どもの状態について評定した。各評定者は独立に評定を行い、評定する被験児の順番は、評定者間で無作為に順序が異なった。評定用紙の回収後、それぞれの項目ごとに評定値の得点化(表5参照)を行った。ベースライン試行での目標ライン停止の意識についての評定値は、各被験児に対して評定者で0から1、ないし1から2とばらついてしたが($M=1.25$, $SD=0.69$), 1人の被験児について0から2という大きな得点差はみられなかった。またそのうちの2人に対しては、5人の評定者が一致して「はっきり意識している」という評価を行っていた(平均評定値2)。これら5人の評定者の平均評価値の信頼性を検定したところ、ベースライン($r_{kk} = 0.938$), RC($r_{kk} = 0.884$), AP($r_{kk} = 0.936$), VL($r_{kk} = 0.970$)の全ての項目について信頼性が得られた。

I-4-表4 評定用紙

被験児名 _____

- * ベースライン 直感的にみて、黒い線で止めていることを意識していると思いますか。
- | | | |
|------------|----------|-----------|
| はっきり意識している | やや意識している | 全く意識していない |
|------------|----------|-----------|

ベースラインに比べて、黒い線（垂直線の場合は、その末端）で止めることをどの程度意識していると感じますか。

- * 赤白色分け
- | | | | | | | | |
|------|-------|------|-------|------|------|-------|------|
| 断然強い | かなり強い | やや強い | 変わらない | やや弱い | やや弱い | かなり弱い | 断然弱い |
|------|-------|------|-------|------|------|-------|------|

- * パンダ
- | | | | | | | | |
|------|-------|------|-------|------|------|-------|------|
| 断然強い | かなり強い | やや強い | 変わらない | やや弱い | やや弱い | かなり弱い | 断然弱い |
|------|-------|------|-------|------|------|-------|------|

- * 垂直線
- | | | | | | | | |
|------|-------|------|-------|------|------|-------|------|
| 断然強い | かなり強い | やや強い | 変わらない | やや弱い | やや弱い | かなり弱い | 断然弱い |
|------|-------|------|-------|------|------|-------|------|

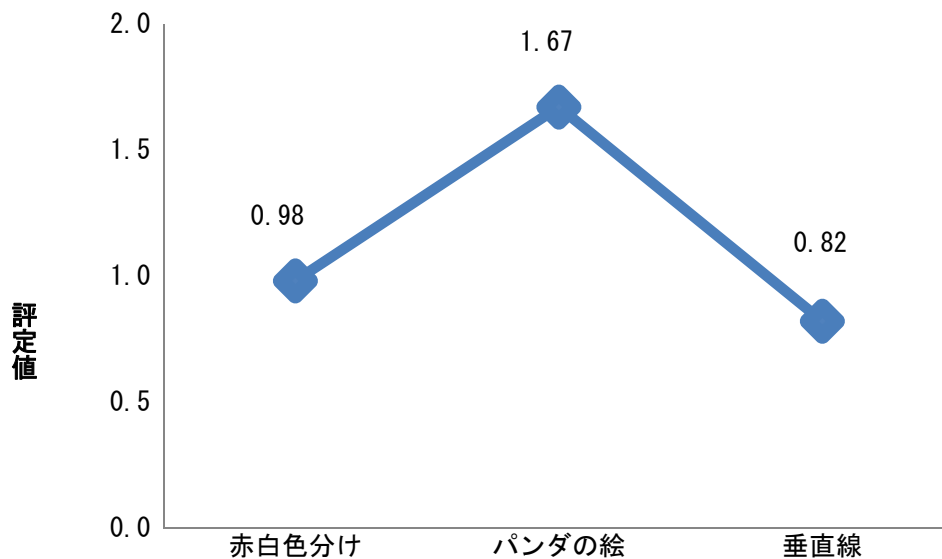
I-4-表5 評定値の得点基準

- * ベース試行において、停止目標ライン（黒い線）で止めることを

はっきり意識している…	2
やや意識している………	1
全く意識していない……	0

- * その他の刺激図課題において、ベース試行と比較して停止目標ラインで止めることに対する意識が

断然強い … 3	変わらない… 0	断然弱い … -3
かなり強い … 2		かなり弱い … -2
やや強い … 1		やや弱い … -1



I-4-図2 停止目標ラインで止める意識の強さ

ベースラインとの比較において評価された意識の強さについて、5人の平均値を求め、図2に示した。RC, AP, VLの3つの刺激図形間の有意差検定を行った。ただしこの検定では13名の被験児のうち1名(S13)を分析からは除外した。その理由は他の12名に比べて極端に逸脱が大きく、さらに試行を重ねるごとに直接的に切る長さが短くなるという全く異なる傾向を示していたからである(表2参照)。有意差検定の結果、刺激図形の要因間に傾向差がみられた($F(2,22) = 2.716, p < .087$)。即ち、AP刺激が最も高い平均値を示しており、目標ラインで止める意識が強いと評価されている傾向が示された。

4. 4章の考察

4章の実験IVにおけるベースライン試行では、目標ラインで正確に止めることができなかった13名の被験児のうち、6名がRC試行とAP試行において課題を達成した。この結果から正確に止めるという缺の操作スキルが、2歳児クラスにおいても課題のとらえ方によって、ベースラインより向上することが明らかにされた。ベースライン試行では、被験児が課題を遂行する前に、実験者が実際に紙を切ってみせることで課題目標となる正反応を直接的に明示している。しかもその内の数名は、実験者が切っている最中に、目標ラインに達する以前に、目標ラインで止めることを予期して、指差し確認を行っていた。それにもかかわらず、目標ラインで止められなかったことについては、課題を達成するための自己調整力が、被験児の課題遂行中にどの程度発揮されていたかが問題となる。被験児は

ベースライン試行において、目標ライン付近で止めることを、ある程度は意識した自己調整を行っていたが、正確な鋏操作スキルを十分に発揮する程に強い目標を指向していなかったと推察される。

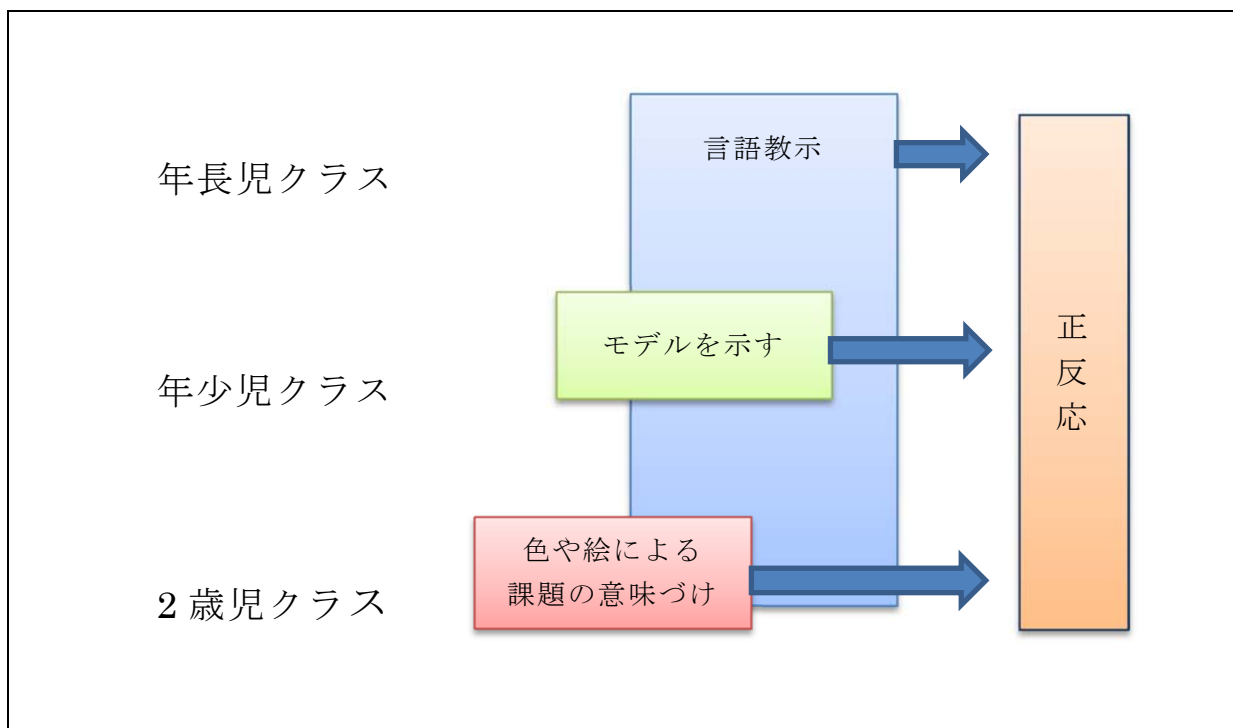
その原因については、まず第1に言語の理解や課題提示の構造が含まれよう。ベースライン試行で実験者がモデルを示したことは、通常、母親が乳幼児から望ましい行動を引き出そうとする際に、最も多く用いる方略、すなわち模倣を促す行為であり、課題構造としては最も明確な目標の示し方であったと考えられる。しかしそれに伴う言語教示については、「ちょうど黒い線のところまで」、あるいは、「黒い線より上」といった助詞が含まれていた。主な助詞はおおよそ3歳頃までに初出するといわれており、一般に幼児は3歳頃までに助詞が正しく使えるようになると考えられている（横山，1989）ものの、横山は健全な女兒の3歳1ヶ月から3歳3ヶ月の間の観察調査をもとにして、3歳児における助詞の誤用を指摘している。またルリアの実験に基づいて、ことばを声に出さなくても、ことばの意味を思い浮かべるだけで、意図通りに行動を喚起したり、制止したり、特に目標と矛盾する欲求や行動を抑制できるようになるのは、ことばの意味の側面が機能し始める5、6歳を待たねばならないと言われている（丸野，1988）。このような言語理解や言語による行動調整機能の発達レベルにより、本研究の対象となった2、3歳児は、黒い線から±2mmの範囲内で切り止めるという程の正確な自己制御に結びつかないという自己制御不全の状態にあったのではないかと考えられる。

一方RC試行の色分けやAP試行の動物画は、年少の幼児にも日頃から親しまれているものであり、被験児が助詞による厳密なことばの理解ができない段階にあったとしても、感覚的に理解しやすい課題材料であったと言えよう。またそれだけに「赤い部分を切ってはいけない」ことや「パンダの顔を切ったらかわいそう」ということが、子どもの日常の文脈からイメージしやすいメッセージとして、単なる黒い線だけの課題材料よりも強く子どもに印象づけられ、それだけ強い関心を高めたと思われる。そしてそのことが切るべきところ、切ってはいけないところの認知をも高め、その結果として鋏をそれまで以上に注意深く操作するに至ったのではないかと考えられる。

VL試行については、1名のみ課題達成であり、停止を意識しているかどうかについての評定値も3試行の中では、最も低い得点であった。実験Ⅲでみられた停止目標ラインに沿って切るという反応は、保育園等で使っている一般的な教材にみられるように、線の上を切るという普段から学習されたパターンが影響していると推察される。しかし、そのように学習された刺激図を材料に取り入れたことにより、被験児にとっては見慣れた刺激図ではあるものの、その課題は、垂直線をなぞることと、その線の終点で止めることの2重構造になっている。その分、被験児にとっては目標があいまいになり、正確に止める程の自己制御を行うことができなかつたのではないかと考えられる。

第5章 I部のまとめ

I部の結果をまとめると、幼児の鉤操作課題において、その正反応に結びつくための課題理解には、図1のような年齢によって異なるモードの働きかけが必要であることが明らかにされた。



I-5-図1 各年齢において正反応に導いた課題提示のあり方

すなわち実験Ⅰにより、年少児の鉤操作スキルにおける最も顕著なつまずきとして、基準線にそって正確に切り止めることの困難さが認められた。そのような動作の自己制御不全には課題理解の問題が関わるという仮説のもとに、実験Ⅱでは言語教示に加えて正反応をモデルで示すという視覚的に明らかな課題目標を提示したところ、年少児においても正反応が大幅に増加し、課題理解の促進により目標に向けた動作の自己制御が高められるという結果が示された。しかしながら実験Ⅲの2歳児クラスでは、そのように課題理解を促すという認知的な側面への働きかけのみでは正反応に至る程の自己制御の高まりは見られなかった。これについては停止目標ラインで切り止めるという課題に被験児が「のる」という主体的な構えについても、検討する必要があると思われる。課題に対して被験児がの

っていける、すなわち自ら主体的に関わろうとするかどうかについては、実験Ⅳのベースライン試行と AP 試行との間に、明確な差異がみられた。ベースライン試行の段階で課題の説明を聞いていた被験児の中には、「これで、何をつくるの？」と尋ねる子どもがあり、その質問は、目標ラインで止めるという課題の背後に、その子にとって、さらに意味のある目標を求めていたことの表れであると考えられる。またそのような質問を口に出さなかったその他の被験児の中にも、何のためにこの課題を遂行するのかは、今ひとつピンとこないといった表情がうかがわれた。それとは対照的にパンダの絵を見ながら教示を受けているときには、「パンダの顔を切ったら、かわいそうね。」という実験者の言葉に大半の被験児が大きくうなずいていた。この反応は 5 人の評定者が AP 試行において被験児が最も目標ラインでの停止を意識しているという評価にも通じることであるが、明らかに課題に臨む被験児の構えが試行間で異なっていたことを裏付けるものである。即ちベースライン試行では、被験児にとってはほとんど意味のない作業を、実験者に言われるがまま、とりあえずやってみるという受動的な態度で臨んでいたのではないだろうか。一方、パンダの絵は「切ったらかわいそう」という教示と共に、子どもの日常に近い感覚で納得のいく目標を示すものであり、それだけ大きく関心を引きつける刺激となっていたのではないかと推察される。またそれにより最も強く「黒い線で止めることを意識している」と評価される程、慎重な構えで鋏を操作し、結果的に目標ラインで切り止めるという自己制御が発揮されたのではないかと考えられる。

また赤白色分けの刺激図についてもパンダの絵と同様に正反応が増えていることから、子どもにとっては何らかの関心を高める効果があったものと思われる。それについては「赤」が一般的にも禁止や抑制を象徴するイメージカラーであり、それだけインパクトのある目標として感覚的に強く子どもの注意を引きつけたのではないだろうか。このように動物の絵や色による刺激図の提示は、子どもの関心を強く引きつけることで課題に対応する意識を高め、単に黒い線のところで止めるという概念的な課題には応じることが困難であった幼児期前半にあっても、課題に乗るという構えに導くことが可能となり、それに対応する自己制御を高めることができたのではないかと考えられる。

第Ⅱ部 思春期・青年期発達障害者の対人交流場面における 自己制御の発達とその支援 ―グループ・アプローチより―

1990年代の初めからLD（学習障害）や自閉症など、発達上の様々な困難さを抱える子どもたちの保護者が、我が子のよりよい成長を願って全国各地に親の会を立ち上げ、それぞれの地域で独自の活動を展開するようになった。その中でA市とその近隣B地域のLD親の会（C）は、その活動の一環として学習支援を中心に学校・社会への啓発啓蒙を目的とする「AS研究会（仮称）」を発足した。しかし当初、小学生であった会員の子ども達が青年期にさしかかる段階に至っては、学習面のみならず、表1に示す広汎性発達障害の診断基準のように、対人相互交流における質的な障害が浮き彫りになるケースが多く見られ、改めてライフスキルの観点から、仲間との対人関係を円滑にするための社会性教育のニーズが高まってきた。全国的にもこの頃から、「生活技能」、「社会的技能」などと訳されるソーシャルスキル（social skill）の問題に焦点をあてた支援が数多く紹介されるようになり、SST（五十嵐，2005）、ソーシャルスキル教育（佐藤・相川，2005）、ソーシャルスキル指導（上野・岡田，2006）など、それぞれの立場からの実践例が示されている。その中でよく用いられている技法の一つであるロール・プレイングは、実際の対人関係を通して他者との関わり方を学ぶ実践的な手法である。筆者は以前から「感情体験を通じた相互の気持ちの理解とそれに基づく対応の技術（針塚，2010）」となるロール・プレイングを教育・研修の場で取り入れていたこともあり、AS研究会からの要請に応じて、青年期の対人交流を促す支援として、ロール・プレイングを活用したグループ（YG）を定期的に開催することになった。

第Ⅱ部では、そのYGの開設に至るきっかけとなったX年の学習会を含め、それから数年間にわたるグループの取り組みの中でとらえた発達障害にみられる対人場面での自己制御不全を踏まえて、場に応じた適応行動をもたらす働きかけや支援のあり方について検討する。なお、これらの事例は学会誌等に発表されているが、その掲載については保護者の了解を得ている。

Ⅱ-表1 広汎性発達障害の診断基準

(DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引き 新訂版 医学書院(2003)より)

広汎性発達障害 Pervasive Developmental Disorders

自閉性障害 Autistic Disorder

- A. (1), (2), (3)から合計 6 つ (またはそれ以上), うち少なくとも(1)から 2 つ, (2)と(3)から 1 つずつの項目を含む。
- (1) 対人的相互反応における質的な障害が以下の少なくとも 2 つによって明らかになる:
- (a) 目と目で見つめ合う, 顔の表情, 体の姿勢, 身振りなど, 対人的相互反応を調整する多彩な非言語的行動の使用の著明な障害.
 - (b) 発達の水準に相応した仲間関係を作ることの失敗.
 - (c) 楽しみ, 興味, 達成感を他人と分かち合うことを自発的に求めることの欠如 (例: 興味のある物を見せる, 持って来る, 指差すことの欠如).
 - (d) 対人的または情緒的相互性の欠如.
- (2) 以下のうち少なくとも 1 つによって示されるコミュニケーションの質的な障害:
- (a) 話し言葉の発達の遅れまたは完全な欠如 (身振りや物まねのような代わりのコミュニケーションの仕方により補おうという努力を伴わない).
 - (b) 十分会話のある者では, 他人と会話を開始し継続する能力の著明な障害.
 - (c) 常同的で反復的な言語の使用または独特な言語.
 - (d) 発達水準に相応した, 変化に富んだ自発的なごっこ遊びや社会性をもった物まね遊びの欠如.
- (3) 行動, 興味および活動の限定された反復的で常同的な様式で, 以下の少なくとも 1 つによって明らかになる:
- (a) 強度または対象において異常なほど, 常同的で限定された型の, 1 つまたはいくつかの興味だけに熱中すること.
 - (b) 特定の, 機能的でない習慣や儀式にかたくなにこだわるのが明らかである.
 - (c) 常同的で反復的な衝動的運動 (例: 手や指をばたばたさせたりねじ曲げる, または複雑な全身の動き).
 - (d) 物体の一部に持続的に熱中する.
- B. 3 歳以前に始まる, 以下の領域の少なくとも 1 つにおける機能の遅れまたは異常:
- (1) 対人的相互反応, (2) 対人的コミュニケーションに用いられる言語, または
 - (3) 象徴的または想像的遊び.
- C. この障害はレット障害または小児期崩壊性障害ではうまく説明されない.

アスペルガー障害 Asperger's Disorder

- A. 以下の少なくとも 2 つにより示される対人的相互反応の質的障害：
- (1) 目と目で見つめ合う，顔の表情，体の姿勢，身振りなど，対人的相互反応を調整する多彩な非言語的行動の使用の著明な障害。
 - (2) 発達の水準に相応した仲間関係を作ることの失敗。
 - (3) 楽しみ，興味，達成感を他人と分かち合うことを自発的に求めることの欠如（例：他の人達に興味のある物を見せる，持って来る，指差すなどをしない）。
 - (4) 対人的または情緒的相互性の欠如。
- B. 行動，興味および活動の，限定的，反復的，常同的な様式で，以下の少なくとも 1 つによって明らかになる：
- (1) その強度または対象において異常なほど，常同的で限定された型の 1 つまたはそれ以上の興味だけに熱中すること。
 - (2) 特定の，機能的でない習慣や儀式にかたくなにこだわるのが明らかである。
 - (3) 常同的で反復的な衝動的運動（例：手や指をばたばたさせたり，ねじ曲げる，または複雑な全身の動き）。
 - (4) 物体の一部に持続的に熱中する。
- C. その障害は社会的，職業的，または他の重要な領域における機能の臨床的に著しい障害を引き起こしている。
- D. 臨床的に著しい言語の遅れがない（例：2 歳までに単語を用い，3 歳までにコミュニケーション的な句を用いる）。
- E. 認知の発達，年齢に相応した自己管理能力，（対人関係以外の）適応行動，および小児期における環境への好奇心などについて臨床的に明らかな遅れがない。
- F. 他の特定の広汎性発達障害または統合失調症の基準を満たさない。

第6章 役割演技にみられた発達障害者の自己制御不全

YG が開設された年の前年にあたる X 年に、AS 研究会においては初めての試みとして、ソーシャルスキルを課題とする独自の学習会を計画したところ、その呼びかけに応じて数名の子ども達の参加申し込みがみられた。しかしながら一口に発達障害といっても、その背景にある個々の特性は様々であることから、まずは参加者一人一人が、具体的にどのような社会性のつまずきを抱えているのか、またその支援にはどのような手法が有効であるのかを把握するところから手探りの出発であった。それゆえ、この AS 研究会のソーシャルスキル学習グループの課題設定や、それについての有効な支援方法を検討するために、まずは対象となる子どものそれぞれのアセスメントが必要とされていた。

そこで本章では、YG 開設を前に試行的に行った学習会の参加者を対象に、ソーシャルスキル学習のみならず、人間関係における気づきを高めるための研修で有効とされている（金子，1992）ロール・プレイングの技法を用いた対人交流場面において、発達障害のある子どもにどのような行動特徴がみられるのか、またその障害特性に関連してどのような自己制御の不全が見られるのかを検討する。

第1節 向社会的行動に関わる視点の偏りを示した事例

社会性に関する先行研究の中で「発達障害をもつ子どもの向社会的行動に関する研究動向」を調べた杉村（2009）によれば、「広汎性発達障害をもつ子どもは、中心的な特徴として他者との相互的なやりとりで難しさをもっていることから、一般に向社会的行動が少ないと言われている。向社会的行動は、もともと他者に対する思いやりに支えられた行動であり、その点で多くの社会的行動のなかでも重要な価値をもっている。また一方で、向社会的行動は他者への思いやりという動機づけにかかわらず、広い意味で他者に対するポジティブな働きかけとして捉えられる。その点から、向社会的行動は対人関係を円滑にしたり、相互交渉を活発にしたりする上で重要な機能を果たしていると言える。」とされている。

そこで第6章の1節では、広汎性発達障害や知的障害のある子ども達に、ロール・プレイングを体験する機会を設け、相手が悲しんでいる場面でどのような向社会的行動がみられるか、またそこでのつまずきにはどのような障害特性が関わっているのかを検討する。

1. 参加者の募集方法

AS 研究会「親子で一緒にロールプレイを楽しもう」というテーマで、A 市とその近隣の B 地域の発達障害児・者親の会（C）を通じて、小学4年から高校生までを対象にロール・プレイング体験学習会への参加を呼びかけた。

2. 実施期間

X 年 9 月 第 3 日曜(1 回目), 第 4 日曜(2 回目), 10 月 第 1 日曜(3 回目)の計 3 回

3. 実施場所

A市の福祉施設D内にある多目的研修室。カーペット張りの床で直接座ることも椅子を使うことも可能であり、20名前後がロール・プレイングを行う上で適度な広さを備えていた。

4. プログラムの内容と当日の参加者（表1）

1回目は悪天候のため当初予定していた時間を短縮したが、初顔合わせの参加者同士が互いにグループへの親しみを持つこと、劇化や演じる行為に慣れてもらうことを目的としたプログラム編成を心がけた。2回目以降は、参加者の社会性や行動特徴をより明確に把握することをねらいとして、「こんなとき、どうする？」という対人場面状況を扱ったロール・プレイングを試み、3回目ではさらに複数場面での取り組みへと発展させた。それらを振り返ってみると、参加者の態度やテーマ活動への反応の有様にそれぞれ特異的な個性ともいえる特徴がみられた。その中でこの節では、向社会的行動を明確にとらえやすい状況設定でロール・プレイングを行った2回目の実践に焦点をあてる。分析については、後に定期的に開催することが決まったYGに継続して参加することになり、個々の生育歴に関する情報が得られた3名（E男、F男、G男）を中心に行う。そのプロフィールを表2に示している。なお、その中には「親子でロール・プレイングを楽しもう」が開催されたX年9月以降に実施された発達検査結果や診断についても記載した。また、その回のみの参加であり、発達に関する情報が得られていない2名、すなわちH男とG男のきょうだい児(G-Bro)についても、その役割演技を考察に含めている。

Ⅱ-6-表1 プログラム「親子でロール・プレイングを楽しもう」

第1回 X年9月第3日曜日 13:00～15:00	第2回 X年9月第4日曜日 13:00～16:00	第3回 X年10月第1日曜日 13:00～16:00
1. 自己紹介 名前・好きなテレビ番組・好きな食べ物 (ジェスチャーで) 2. マッピング (並べ替え) 誕生日・起床時間・一日の中で好きな時間 3. ジェスチャー伝言ゲーム 「秋と言えば・・・」 4. 夏休みの思い出 絵に描いてみよう 劇化 シェアリング 5. 感想	1. はじめのあいさつ 初参加者の自己紹介 ジェスチャーで好きな食べ物 2. 何が変わったでしょう 3人一組で変装した箇所をあてる。 3. 夏休みの思い出 その2 劇化 シェアリング 4. ロール・プレイング 「こんなとき、どうする？」 花子さんのジュースをこぼしてしまった太郎君。あなたが太郎君だったら、どうする？ 5. 感想	1. はじめのあいさつ 初参加者の自己紹介 ジェスチャーで好きな食べ物 2. ゲーム 「権兵衛さんが言いました」 3. ジェスチャーゲーム 3人一組のチームで、絵カードの内容を順に身振りで伝えていく。 4. ロール・プレイング 「こんなとき、どうする？」 ① 期待外れのプレゼントをもらったら？ ② 約束の時間に遅れそうなとき ③ 寄り道に誘われたら？ 5. 感想
対象となる子どもの参加人数 高2 : 1名 中2 : 2名 小6 : 1名 小5 : 1名 計 5名 その他 AS会員(保護者含む) 2名 きょうだい児 3名 臨床心理士(筆者) 1名 大学生(見学) 2名	対象となる子どもの参加人数 中3 : 1名 中2 : 1名 小5 : 1名 小4 : 1名 計 4名 その他 AS会員(保護者含む) 6名 きょうだい児 3名 臨床心理士(筆者) 1名	対象となる子どもの参加人数 高2 : 1名 中3 : 1名 中2 : 2名 小6 : 1名 小5 : 1名 小4 : 1名 計 7名 その他 AS会員(保護者含む) 7名 きょうだい児 2名 臨床心理士(筆者) 1名 大学生(ボランティア) 3名

5. 診断歴と障害特性について

本研究の対象児 3 人の生育歴をたどると、それぞれの発達段階で、広汎性発達障害、ADHD、LD もしくは知的障害といった複数の異なる診断がなされている。その中で自閉症を含む広汎性発達障害（自閉症スペクトラム）は、ウィングの三つ組みと言われる自閉症の基本的な障害、すなわち「(1) 社会性の障害（対人的相互反応）、(2) コミュニケーションの障害、(3) 想像力の障害」に加えて、「行動、興味、および活動の限定された反復的な行動パターンを示しやすい」ことや、感覚の過敏さ、選択的注意の障害」も指摘されている。選択的注意とは、「雑多な刺激のなかから必要な刺激を選別して認識する能力(石崎・小野,2010)」を意味する。また注意に関しては、AD/HD(注意欠陥/多動性障害)がその基本症状として、不注意、多動性、衝動性をあげており、これらの診断は、行動特性を重視したものである。一方、知的発達の全般的な遅れを示す知的障害や、全般的な遅れはないものの著しい偏りが見られるという LD は、認知特性に着目した診断である(鍋谷,2010)。いずれにしても杉山・原(2003)が軽度発達障害の中に軽度精神遅滞(IQ50~69)を含め、「知的能力は発達途上の児童の場合、固定的なものではない」と述べているように、その症状の現れ方や程度はそれぞれの個人要因や環境要因、さらに発達段階によっても様ではないことが知られている。またどこに着目するかによって捉えられる臨床像も異なるが、そのような個人内における診断歴の多様さは、本研究の対象児の生育歴(表 2)においても確認されるところである。

II-6-表 2 対象児の診断歴 プロフィール

	性別・学年 (X 年 9 月)	診断歴
E 男	中 2 男子 (13 歳 9 ヶ月) 特殊学級 小学校 通常学級に在籍 小 4~小 6 情緒通級教室 中 1 より特殊学級	出産予定より 2 週間早く生まれる 1 歳：歩行の遅れ 5 歳：相談機関にて 包括性 LD 8 歳：相談機関にて 広汎性発達障害 16 歳：相談機関にて 軽度知的障害 (FIQ 60)
F 男	中 3 男子 (15 歳 3 ヶ月) 特殊学級 (中 3 から)	2 歳：2 語文が増えない 3 歳 3 ヶ月：児童相談所でグレーゾーンと言われる。(IQ90) 6 歳：医療機関にて 注意・集中困難を伴う言語性 LD 8 歳：相談機関にて 注意・記憶型 LD 9 歳：医療機関にて ADHD 13 歳：相談機関にて (FIQ68) 16 歳：医療機関にて 広汎性発達障害 強迫性障害
G 男	小 5 男子 特殊学級	3 歳：療育機関にて 広汎性発達障害 5 歳：療育機関にて 知的障害の診断 (IQ63)

6. ロール・プレイング「こんなとき、どうする？」の場面（状況設定）

以下の 内のような場面設定で、監督（筆者）、花子役（保護者の一人）、太郎役（保護者から途中で子どもに交替）が登場するロール・プレイングを行い、一方が悲しんでいる（がっかりしている）状況で、その相手役として、どのような向社会的行動が見られるのかを観察した。ただし、その場面で話題となるジュースやコップ、さらにその後の太郎役を演じる中で出てくる道具（バケツ、テーブル、布巾など）は、実際にその場になく、すべてジェスチャーで表現されたものである。

参加していた保護者の中から2名が花子役と太郎役となり、その名前を大きく書いたカードを首からぶらさげて登場する。最初に監督が、1本しか残っていないジュースを示し、「2人で仲良く分けてね。」と言いながら、太郎と花子のコップに注ぐ。注ぎ終わってから、「ちょうど全部無くなりました」と空のビンを振って見せる。その後に太郎と花子は「かんぱーい！」と嬉しそうに元気な声をあげ、大きく差し出したコップを互いにぶつけたところで、花子が「あー、ジュースが全部こぼれちゃったー！」と悲しむ。

7. その後の展開にみられた太郎役の演技とそのふりかえり

上記の場面設定の後、ロール・プレイングを一旦中断したところで、監督（筆者）が参加者に向かって、「今、どうなったの？」と投げかけた。そこで「乾杯したことにより、花子のジュースがこぼれた」という状況が、見ていた参加者に理解されていることを確認した。さらに「花子さんは、今どんな気持ち？」と尋ねたところ、以下のようなことばが返ってきた。

E 男：「いやな気持ち」

F 男：「悲しい」

G 男：「寂しい気持ち」「太郎君、早く分けてくれないかな」

H 男：「太郎君のせいで全部こぼれてしまった」

この後、自分が太郎だったら「こんなとき、どうするか」という課題場面の設定となり、一人ずつ交代で太郎役を演じている。その場面のそれぞれの役割演技と、その後の振り返りにおける発話内容を表3に示している。また対象児3名については、さらに具体的なやりとりの様子を図1～3に示している。

Ⅱ-6-表3 「こんなとき、どうする？」の太郎役の反応
 (「 」対象児、< >監督、相手役『 』)

	ロール・プレイングで見られた行為	ロール・プレイングの後のふりかえり
1. H男 小4 (注1) (1回目)	乾杯の後、花子が「わあー全部こぼれちゃったー」と言った後、大きく口を空け、勢いよく自分のジュースを飲んでしまう。	(飲んだ後に太郎の今の気持ちを尋ねられ) H男「こぼれたけど、どうしようかな、まあ、いいや。」 監督 (花子に向かって) <太郎君が飲んでいます。どんな気持ち?> 花子役『私のは、無くなった。エーン。』 (悲しそうな表情を見せながら)
2. G男	困った顔で戸惑いながら考えている様子。ぼつぼつと「・・・どうしよう、・・・ごめんねえ。・・・・・・・・・・・・・・・・」。あー、ジュースをもう1回入れる(このアイディアに対して監督が<ジュースは、もうないの>と伝える)・・・んー、じゃあ、半分上げよう』『わけてくれるの?』(と花子がコップを差し出すと)「うん、いいよ。」と注ぐしぐさ。	花子役『嬉しい。太郎君、優しい』 監督 <花子さんが、嬉しいというのを聞いて、どんな気持ちですか?> 太郎役G男 「えーと、嬉しい気持ち」
3. G-Bro (小3男)	乾杯した直後に、パッと自分のジュースを素早く飲んでしまい、手を後ろに隠すしぐさ。	G-Broがロール・プレイングで見せた行為について、監督が確認すると G-Bro「すぐ、飲んじゃう。僕もこぼれちゃったって言う、ばれないように」「一人で全部、飲みたかった」 花子役『私のが、なーい』
4. E男 (1回目)	花子に「あー、大丈夫?」と尋ねた後、一旦、ジュースの入っている自分のコップを口に持っていき、飲む仕草をした後、慌てて、花子に「ハイ」とそのコップを差し出す。	監督<どんな気持ちで(ジュースを)あげたの?> E男 かわいそうだから 監督<最初にちょっと飲んだのは?> E男「ちょっと、飲みたかったから」
5. F男	監督に向かって、「ちょっと悪いけど、布巾もってきて。後、テーブル。ここ(自分のそば)に置いて。」それに応じて監督がそれらを持って来るしぐさを示すと、そのテーブルに自分のコップを置き、床にこぼれたジュースを拭くしぐさ。それから「後、バケツ、お水が入れたバケツもってきて。ここね。(と置く場所を指定)」その中で布巾を洗い、絞るしぐさ。それでコップを拭き、ジュースを注いで、花子に渡す。	一連のF男の行動について、監督が理由を尋ねると F男「(ジュースを)分けようとしてもそのままやると毒生命体が発生する可能性が高いから、分ける前に洗ってあげたの。」 監督<床を拭いたのは?> F男「そのままにしておくと臭くなるから。いい匂いでもべとべとになる。」 花子役の気持ち 『おやつを分けてもらい、いっしょに飲むことができ、すごく嬉しかった』

Ⅱ-6-表 3 の続き

	ロール・プレイングで見られた行為	ロール・プレイングの後のふりかえり
6. H 男 (2 回目)	F 男の演技を見た後、「もう 1 回、やりたい」と自分から希望して前に出る。そして花子のジュースがこぼれると監督の方を向き「バケツもってきてください。」と言う。監督がバケツを持って来ると、自分のコップに入っているジュースをその中に全部こぼし、「はい、これで平等です」と言う。	H 男「自分だけで飲むと悪いから、平等にした」 花子役の気持ち『太郎君まで飲めなくなって、申し訳ないというか、がまんさせてかわいそうな気持ちになりました。』
7. E 男 (2 回目)	「はい、はい！ もう 1 回」と手をあげ、強くアピールし、張り切って登場。花子のジュースがこぼれると、自分のジュースを少し飲んだ後に、「あっ、だいじょうぶ？」と言いながら、監督の方を振り向き、「えっとバケツと服専用の布巾をください。」監督からそれらを受け取ると、花子に布巾を渡し、濡れた服を拭くように身振りで指示する。また自分が別の雑巾で床を拭くしぐさを行った後、花子に自分のコップを渡す。	E 男「洋服を拭く布巾と床を拭く雑巾と分けた、・・・それと（ジュースを）ゆずった」 洋服を拭くことにまで気づいてくれた太郎に花子が感謝の気持ちを述べるが、その間、太郎役の E 男は花子役の顔をみていない。自分の思い通りの役柄をこなすことで満足したのか、監督がその気持ちを確認している途中で、それには答えず、次に役を代わろうとする。 E 男「はい、次、G-Bro 君」
8. G-Bro (2 回目)	乾杯でこぼれた後、「テーブル」を要求し、運ばれてきたテーブルの上に「よいしょ」と自分のコップを置くと、「ちょっと、待っててね。ジュース買ってくる。」と立ち上がる。	監督<ジュースのお金は、どうしたの？> G-Bro「自分のお小遣いで」 監督<自分のお小遣いがなくなっちゃったけど、どうする？> G-Bro（しばらく考えて）「また、貯めればいい」

注 1 H 男は、F 男、E 男、G 男と同様、A 市近隣の発達障害児・者親の会の会員である。G-Bro は対象児ではないが、きょうだい児として参加

注 2 表の中に示されているコップ、テーブル、バケツ、布巾などは、すべて身振りによる表現であり、実際はその場にはないものであった。

8. それぞれの演者にみられた向社会的行動のあり方
向社会的行動と最も関連のある対人的相互反応の障害では、「他の人と、喜んだり、悲しんだり、感動したりといった感情を共有しにくく、他の人がどのように感じているかを察知することが困難（石崎ら,2010）」と言われているが、対象児 3 名が太郎役になったときにジュースが飲めなくなった花子に示す態度についても三人三様の特徴が見られた。

(1)事例 G 男 (図 1)

H 男の次に太郎役を演じた G 男は、このような場面でどうしたらよいのか、本当にわからないという様子で困った表情を見せていた。しかしそれでも時間をかけ、途切れがちなことばではあったものの、ぼつぼつと「どうしよう。・・・ごめんね。」と謝りのことばを述べているところから、花子のジュースがこぼれてしまったのは、自分の所為だと意識していたと思われる。それから劇の中で余分なジュースが残っていないと伝えられていたのは覚えていなかったのか、花子のコップに新たに「ジュースをもう一回入れる」ことを提案する。そしてそれができないことを伝えられると「じゃあ、半分あげよう」と自分のジュースを分けることを申し出る。それによって花子が<嬉しい>という気持ちを伝えると、その振り返りで G 男も「嬉しい気持ち」と述べている。G 男は対象児 3 名の中で最も早く 5 歳で知的障害の診断を受けており、小学校で特殊学級に在籍しているところからも全般的な知的発達遅れの傾向があるが、上記のような花子とのやりとりの中で他者を思いやる言動を明確に示している。すなわち、G 男の場合は、花子の気持ちと自分の行為を関連づけることができているのであるが、その上でどう対応すればよいのか、自分の考えをまとめるのに時間を要しており、他のジュースが残っていないという前情報の取り入れにもつまづいている。つまり G 男は知的発達遅れを有して、その場の状況を整理し解決に導く思考過程に時間を要するのであるが、記憶に負荷をかけないように必要な情報をそのときどきで伝える支援があれば、スムーズに相手の気持ちにそった向社会的行動を導くことが可能であることが示された。

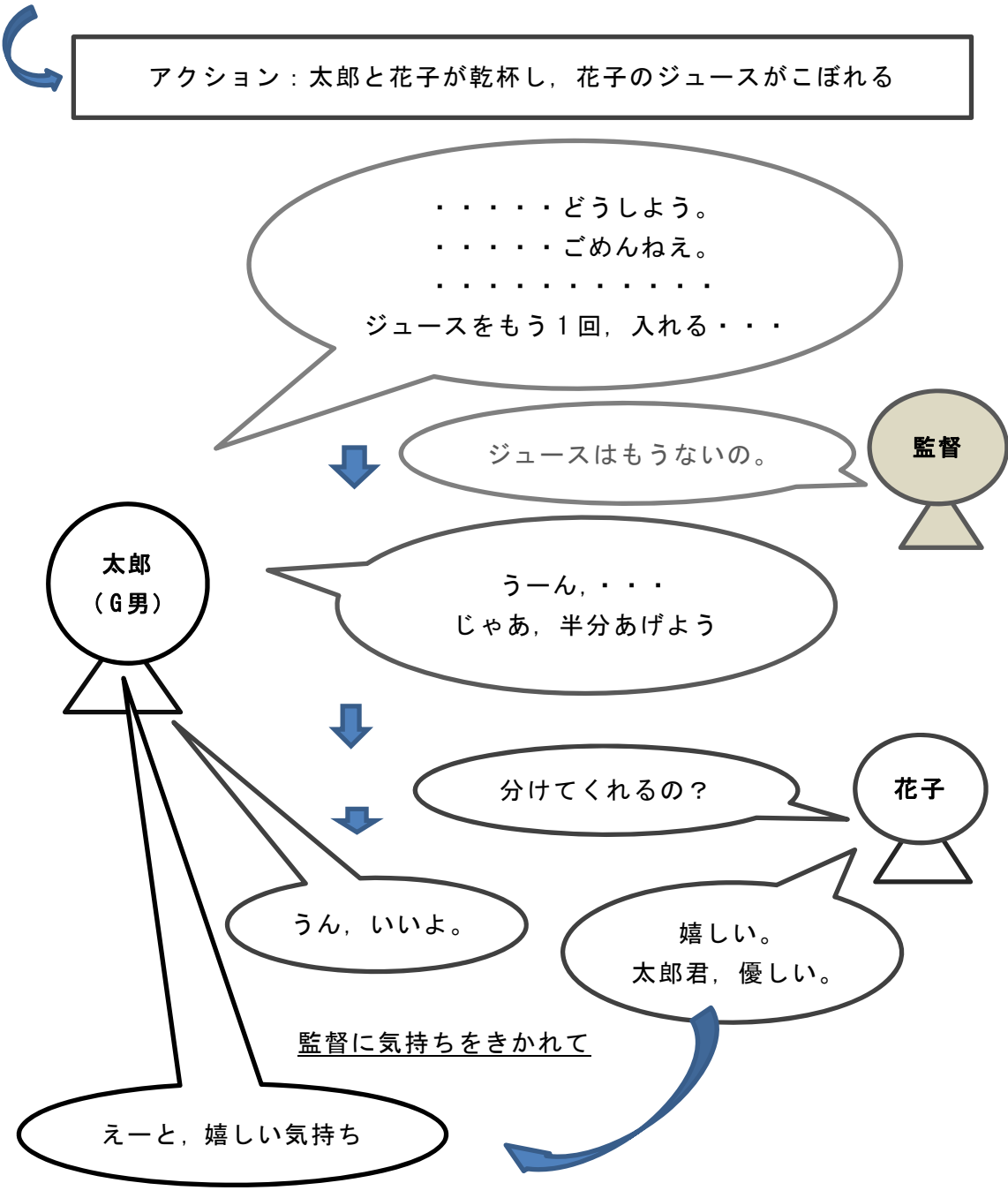
(2)事例 F 男 (図 2)

5 番目に太郎役を演じた F 男は、それまでの演者がジュースのやりとりに焦点を当てていたところから一転し、こぼれたジュースを拭くことに着眼している。その思いつき自体が筆者の予想を超えていたのであるが、まず F 男がゆったりとした口調でテーブルやバケツをその場に用意させたところから、筆者には F 男の意図が読めない展開となった。それからさらにそのバケツでコップを洗ったり拭いたりというしぐさを見せ、最後によく花子のコップにジュースを注ぐのであるが、その間 F 男はずっとすまし顔の表情であった。それら一連の行為の理由として、「毒生命体」の発生を防ぐという F 男の独自の発想が振り返りで述べられる。これについては石崎ら (2010) が想像力に関する自閉症の特性として「特異な感性で、独自の空想の世界をもつ」という側面に通じるものと思われる。それにしてもジュースがこぼれたというハプニングの状況で、悲しんでいる花子の気持ちに対するフォローよりも先に、床やコップを清潔にするという一連の行為が淡々と演じられ、その間花子に対する声掛けがないままであったことについては、時間の経過に伴って待たされている相手の気持ちが、そこにあることに思いを至らせることが出来ない状態であり、目に見えない相手の気持ちを察することが難しいという認知特性を端的に示すエピソードと言えるであろう。しかしながらコップを清潔にするということに重点を置いていた F 男の視点に立てば、テーブルを使うところからの一連の行為は、親切で気が利いている心配りとして自己評価されていたのではないかと推察される。

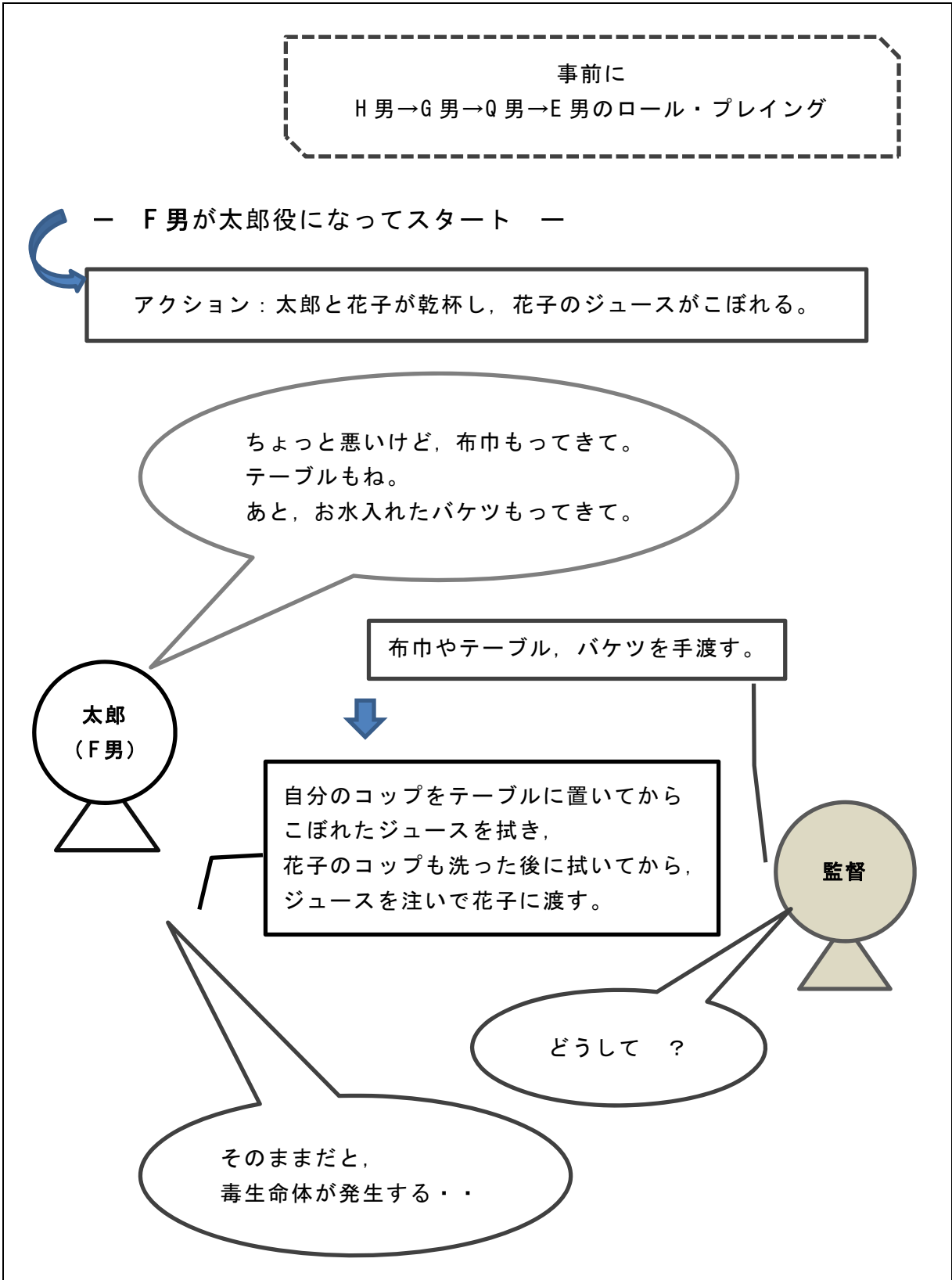
1回目のH男のロール・プレイング
太郎が自分だけ、ジュースを飲む
花子「私のは無くなった。エーン」

— G男が太郎役になってスタート —

アクション：太郎と花子が乾杯し、花子のジュースがこぼれる



II-6-図1 G男が太郎役の役割演技の展開



II-6-図2 F男が太郎役の役割演技の展開

(3) 事例 E 男 (図 3)

E 男は 5 歳で LD, 8 歳で広汎性発達障害の診断を受け, さらにその 8 年後の 16 歳で軽度知的障害の診断を受けているが, 太郎役を経験した 13 歳の時点での知的レベルについては情報が得られていない。しかしながら小学校で通常学級に在籍し, 小 4 から情緒通級指導教室に在籍しているところから, 当初は知的発達よりも情緒面でのつまずきが目立っていたものと推測される。H 男, G 男, G-Bro と続いた後に E 男は初めて太郎役になると, 最初に「だいじょうぶ?」と声をかけるものの, 自分のジュースはそのまま飲みそうになり, 慌てて「ハイ」と渡すしぐさをみせる。またその後に E 男は F 男の演技に刺激されたのか, 再度希望して 2 回目の太郎役を演じている。しかしそのときも最初に思わず自分だけジュースを飲むしぐさを見せた後, 慌てて「だいじょうぶ」という言葉をつけ加えており, それらの一連の行為はパターン化されているようであった。そしてむしろ E 男が演じたかったのは, 床にこぼれたジュースを拭く雑巾と濡れた服を拭く布巾を分けて使うというアイデアを披露することにあつたようで, それについては細かく指示を出して, 自分のイメージ通りに演じるよう花子役に求めていた。

E 男は既に 1 回太郎役を演じていたが、F 男や H 男が布巾やバケツを用意させ、こぼれたジュースを拭くという太郎役を演じたの見た後に、2 回目を演じたいと希望する。

— E 男が太郎役になってスタート —

アクション：太郎と花子が乾杯し、花子のジュースがこぼれる。

ジュースの入った自分のコップを一旦口に運んで飲む様子を見せた後、慌ててコップを口から離す。同時に花子の方は見ずに、正面を向いたまま花子に話しかける。

あ、だいじょうぶ？

監督に向かって

バケツと服専用の布巾を
ください。

太郎
(E 男)

監督から、要求した品物を受け取ると、花子に布巾を渡し、服を拭くように促す。
E 男は別の雑巾で床を拭いたその後におもむろに花子に自分のコップを渡す。それを受けて、花子からは感謝される。

監督

今、どんな気持ち？

観客席を見ながら
立ち上がり

はい、次、G-Bro 君。

II-6-図 3 E 男が太郎役の役割演技（2 回目）

(4)その他の参加者による太郎役

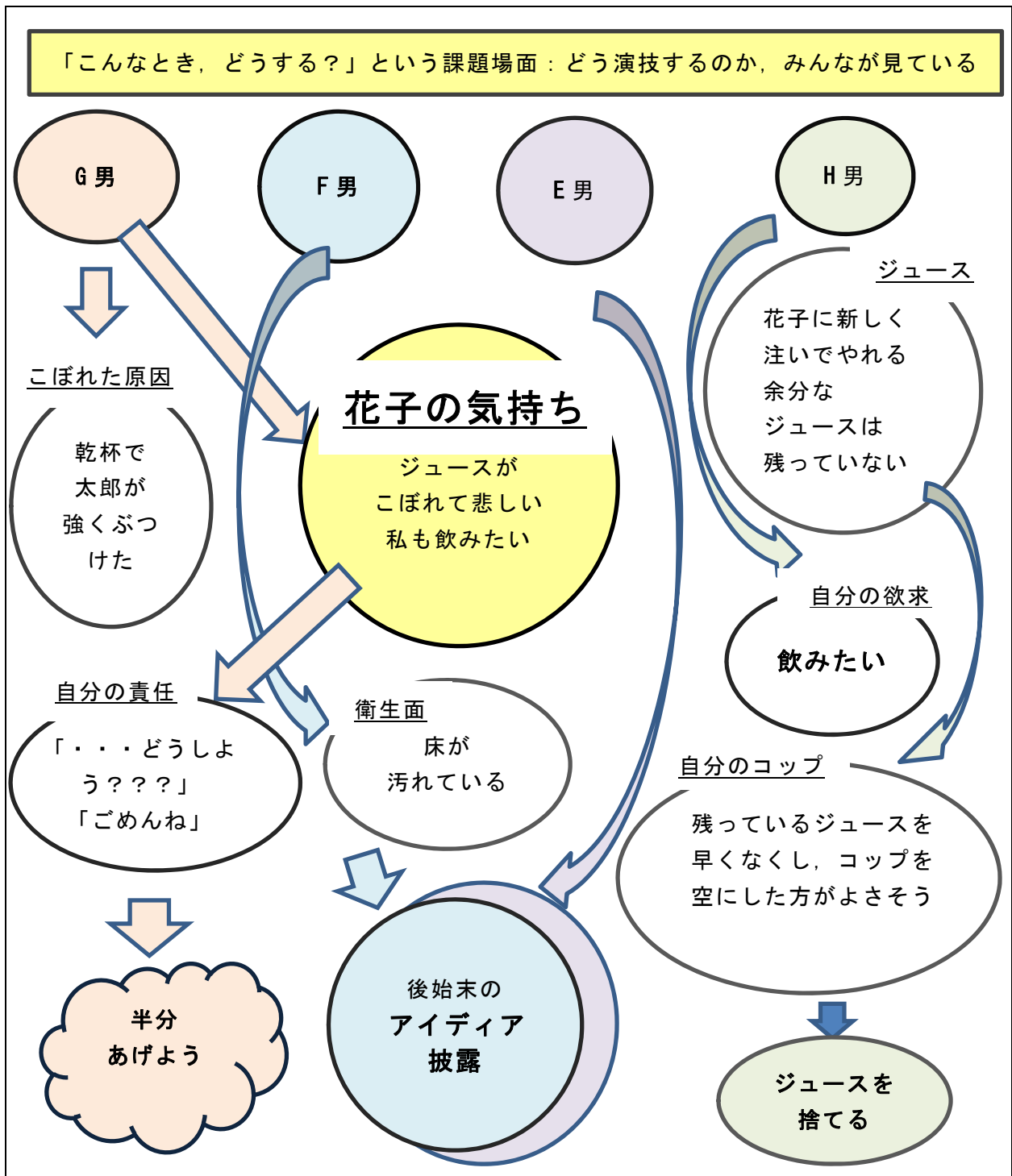
H男(小4男子)は、参加者の中で最初に太郎役を演じているが、その1回目に自分だけで勢いよくジュースを飲んでしまい、2回目はバケツに自分のジュースを捨ててしまっている。これらの行為だけをみると、自分だけよければという態度や物を粗末にする行為として現実社会では即、非難されるであろう。しかしながらH男については発達歴に関する情報が得られていないもののASの会員であり、何らかの発達上のつまずきがあると想定される参加者の一人であった。自分の演技を振り返るとき、H男は自分だけ飲んでしまったことに対して、「どうしようかな、まあいいや」という気持であったと述べており、どうすればいいのかよくわからないまま、飲みたいという自分の気持ちに素直に反応していたのであれば、「最初に頭に浮かんだ方法に飛びついてしまい、結果としては、かえって悪い状態に向かう(小野ら,2010)」という実行機能の問題を考慮する必要があるだろう。

また2回目に演じたときは、それまでの他者の演技を見て、バケツを持ち出す案を真似しているのはよいが、そのバケツにジュースを捨ててしまい、「自分だけで飲むのは悪いから、平等にした」と言う。この発言から、H男の行為は、独り善がりの発想ではあるものの、H男なりに考えた他者を思う気持ちの現れであったと考えられる。それにしてもH男は平等にすることだけに焦点をあてているために、ジュースを捨てて無駄にしてしまうことの善し悪しについては思いが至っていない。これは「関心や認識の焦点が狭いところに強く当たり、同時に複数の情報処理や機能発揮ができない(佐々木,2010)」という「シングルフォーカス」の状態と考えられるが、それによって全体を見渡した状況判断ができずに、この場合の花子の気持ちという最も重要な点を見落す結果となっている。またH男なりの「向社会的行動」は、演じた後の振り返りによって初めて周囲にその意図が理解されたのであるが、実際の生活場面ではH男の気持ちを確認する機会が得られないまま誤解される可能性も高く、こうした特性を理解した上で支援することが必要な事例と考えられる。

定型発達のG-Bro(小3男子)はきょうだい児として参加しており、太郎役を演じた中では最年少である。H男と同様に1回目は自分の分をさっと飲み干している。しかしH男との大きな相違点として、振り返りで『僕もこぼれちゃった』って言う、ぼれないように」と述べ、他者の目を意識した理由づけがなされている。またF男が演じた太郎に影響されていると思われるが、G-Broもテーブルを要求し、その上に自分のジュースを置くところまでは一緒である。しかしその後、花子の分を「(自分のお小遣いで)買ってくる」と言って素早く立ちあがる演技が続いており、その発想はF男の「毒生命体」よりも現実的であり、一般的にも容認されやすい行為として対照的であった。

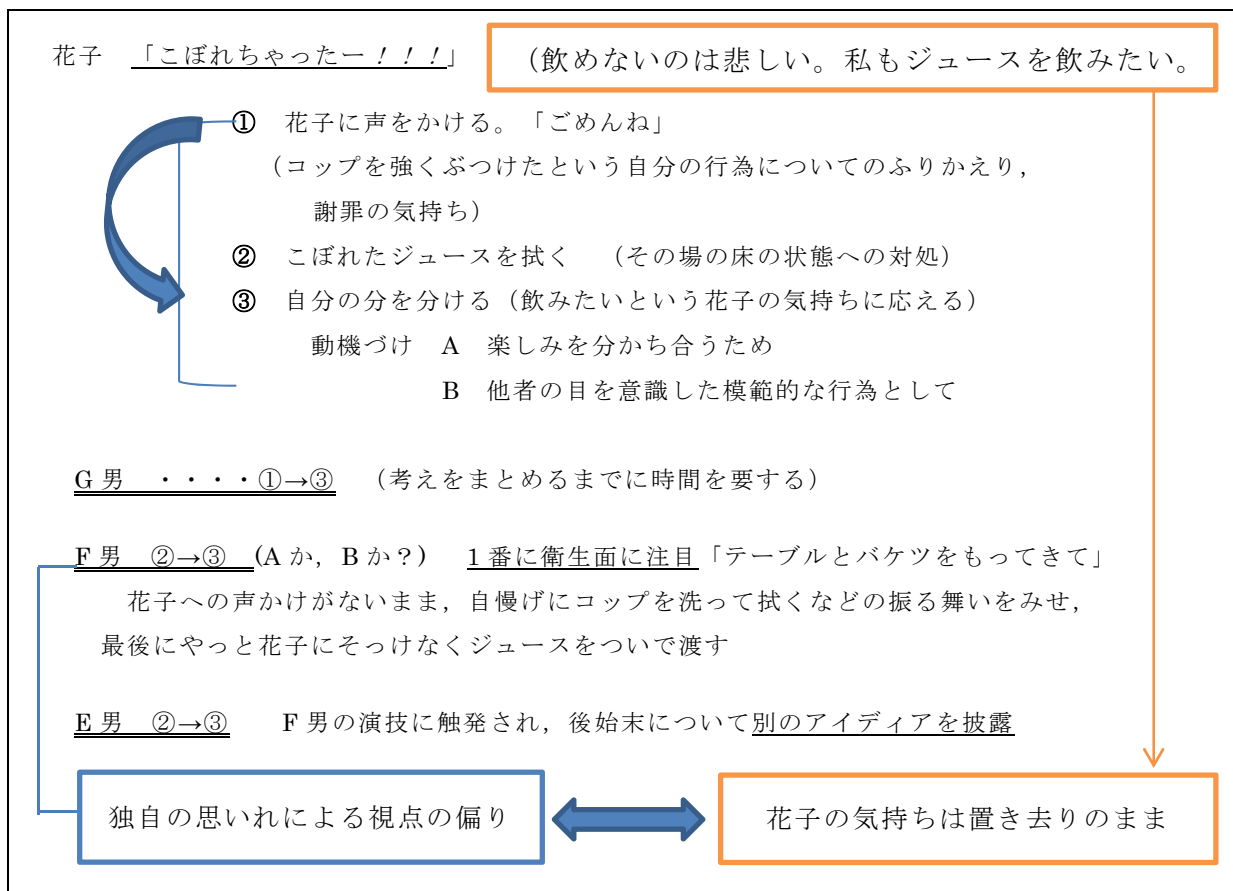
9. 1節のまとめ

太郎役を演じるにあたって、誰もが皆の前でうまく演じたいという意欲を持ってその役割に臨んでいたと思われる。その中で図4のG男のように時間はかかっても花子の気持ちに焦点を当てた対応が出来ている事例も見られたが、その一方でF男やE男のように相手の気持ちを飛び越えて、部分的なことに関心の大部分が傾いていたり、H男のようにジュースを捨ててしまうというような極端な行為も見られた。



II-6-図4 それぞれの状況認知のパターン

ここで改めてこの場面で期待されていた行為と、実際にみられた演技との関係を整理したものを図5に示している。自分との乾杯で花子のジュースがこぼれたという状況にあっては、まずはG男のように時間はかかっても、自分の行為を謝る(①)など、目の前の相手に向かって声をかける対応が一番に期待されるであろう。そこでこぼれたジュースを意識すれば床を拭く(②)こともあり得るが、それ以上に肝心なのは、ジュースが飲めなくなって悲しんでいる花子にこの後、どう応じるかであろう。すなわち最終的にはその動機が思いやり(A)であれ、利己的なもの(B)であれ、ジュースを分ける(③)という解決策に至るのが最も自然な対人交流のあり方であろうと想定される。しかしながらF男や2回目に演じたE男の場合は、①を飛び越えて最初から②だけに強く関心が傾いており、花子に対して申し訳ないというような気持ちが見られないまま、得意げに後始末のやり方を披露(②)、し、最後に付け足しのようにジュースを注ぎ分けているのであるが、その間、相手役の花子はずっと置き去りにされているというすれ違いが生じていた。



II-6-図5 場面で期待される行為と役割演技のずれ

第2節 劇化の展開において相互交流の困難さを示した事例

1節に示したプログラムのように、体験学習会の第1回は「夏休みの思い出」を絵に描いた後、楽しかった出来事を口頭で発表する時間を設けている。それに続いて参加者の一人を主役とした思い出の劇を試みたのであるが、そのときに観客であったE男が、その後自分の思い出も劇にしてほしいと強く求めてきた。しかしその回は時間の都合によりできなかったことから、E男の劇は翌週の2回目のセッションで行うと約束していた。そこで第2回になるとその日の最初からE男は、自分の劇をすることを楽しみにして張り切っている様子であった。そのように期待を膨らませているE男の劇を行うために、どのような場面を演じてみたいのかを劇化の前に監督が尋ねたのであるが、E男の思いが先走る形でまとまりがつかず、互いに噛み合わないやりとりが続いた。この節ではこのような監督と主役の意図のずれの違いの意味するところを、劇化とそのふりかえりのプロセスを通して、事例の背景にある認知特性との関連から検討する。

1. 劇化「E男が家族で遊園地のプールに行った日」

E男は2回目の当日、自分の思い出を劇にするという約束を強く意識しており、その期待感で気持ちが早まっている様子であった。会が始まる前からそのことを話題にし、第1回に比べて第2回の参加者が少ないことから、配役のための人数が足りるかどうかを心配していた。劇化の前に予め、演じる内容（ストーリー）をイメージするために、プールに行った日の様子を監督が尋ねた。以下の****内はそのやりとりの一部である。

監督<夏休みにプールに行ったんですね。誰と行ったんですか？>

E男「お父さん、お母さん、僕と妹（S）」

監督<お父さん、お母さん、K君、妹の4人で行ったんですね>

E男「はい」

監督<4人で行って、プールで泳いで・・・>

E男「（それ）で、お昼ごはん、お弁当とかお好み焼きを買ってきて食べて、で、おやつのおいしくクリームを食べた」

監督<じゃあ、お弁当食べたところと、おやつを食べたところと、泳いだところとどこが一番、楽しかった？>

E男「プール、・・・温泉も。だけど、プールの監視員とチケット（切るしぐさ）を合体（二役を同じ人にする）で、後、運転手も・・・バス、臨時バス、何々に着きますとか。」

監督<臨時バスでプールに行って、そこでチケットを買って？>

E男「いやいや予約してたの」

監督<チケットは予約していたのね。そこでチケットをちぎってもらって、プールで泳いで、温泉に入って・・・>

E男「いやいや、ちゃんと着替えましたよ。着替えてそれからプールに行って、それから温泉」

このようにE男は全てを事細かに伝えることや配役にも強い関心を持っていたことから、本筋がなかなか定まらなかったため、それらの話を受けとめながら、監督が全体の流れを把握するにはかなりの時間を要した。何とかある程度の流れが監督にも把握できたところで、次に配役を決める段階では「僕が決める」とE男が自ら主張し、主役のE男役は本人がやることになる。またその日、会場には実際の母親と妹が来ていたものの、役者は「自分の家族以外で」というE男なりの役作りのイメージがうかがえた。その他の家族（父・祖父・祖母）や遊園地スタッフについても、当日の参加者の顔ぶれを見ながらE男が自分で割り振ろうと試みていたのであるが、多数の登場人物にE男自身も途中から混乱している様子がみられた。そこで具体的な配役をホワイトボードに書きだしながら確認したところ、ようやく参加者全体の共通理解を得ることができた。

他の対象児については、当初E男が「身長が大きいから」と、背の高いF男を父親役に指名していた。しかしその後E男がプールの監視員から注意されたことを話題にしたところで、F男は自ら手を挙げ、「それ(監視員)、僕、やりたい」と希望する。またE男から祖父役に選ばれたG男は、一旦は「嫌だ」と拒んだものの、すぐに気持ちを切り換え、自分からその役を引き受けている。H男はホワイトボードに書きだされた役が次々に決まっていく中で、最後に残ったチケット切りの役を見て、自分から手を挙げ、その役を引き受けている。

劇化の段階でE男は自分の体験した出来事を思い出しながら、楽しそうに泳いだり、昼食の場面を演じている。同時にその流れで他の演者にもその時やっていたことを伝え、それを再現するよう、その都度求めていた。E男らが出かけるのを見送る祖父の役で登場したG男は、同じく見送る立場で祖母役になっていた保護者の一人に促されながら、終始にこやかな笑顔でE男らに手を振っていた。またH男とF男は劇の展開に合わせて、それぞれが登場する場面を監督から示されることにより、割り振られた役割を演じることができていた。表4は演じた後のそれぞれの感想を示している。

II-6-表4 劇「夏の思い出 E男が家族とプールに行った日」の演者の感想

	役割	感想
E男	本人	「劇のことはよかったですと思います。先生(監督)には大変お世話になりました。お父さん役とか、お母さん役とか、ありがとうございました。」(深々と頭を下げ、感謝の気持ちを述べる。やっと落ち着いた様子。)
F男	監視員	「もっと、迫力が・・・優しかった。」(監視員として、もっとビシッと注意したかったのに、思うようにできなかったという気持ちが残っている様子)
G男	祖父	「おもしろかったです」 (<どういうところが?>という監督からの問いに対して) 「わかりません。」 「だけど、素晴らしい劇でした。」 (終始、笑顔を浮かべながら、満足した表情)
H男	チケット切り	「あまり、喋るところがなかったのがよかった。」 (ほっとした気持ちを素直に述べている様子。)

2. 思い出の再現（劇化）に見られた行動特性

前回からの約束で E 男の思い出を劇にすることになっていた 2 回目のセッションで、E 男はその配役について自ら話題にするなど強い関心をもっていることがうかがわれた。それにより会の初めから気分が高揚しているようで落ち着きがなく、劇化の前に監督がどのような場면을劇にしたいのかについて E 男に確認しているときも、その途中で配役の話題に飛んでしまうなど、気持ちが一人で空回りしている様子であった。また劇にする場面の出来事について話を進めるときに、その細部の順番にこだわり、全体的な流れを大枠でとることが難しいようであった。そこで監督は E 男の演じてみたいと思っている場面のイメージを、参加する他のメンバーと共有し劇化するために、E 男のあちらこちらに飛ぶ話を整理してまとめることが試みたのであるが、なかなかそこに落ち着くことは困難であった。結局、劇化の段階でも家族でプールに行くという話から、家を出発して、車やバスに乗り、入場券のチケット切り、着替えて泳ぎ、温泉、昼食といった E 男が思い出す限りの出来事をすべて順番通りにやっていくという展開となり、最後に家に帰りついて祖父母に迎えられるという場面で、ようやく E 男が納得した「劇」を終了することができた。その間は全体にめまぐるしく、やったことをただ順番に流していく印象であり、E 男との初めての劇で監督の立場にあった筆者としても、どこに焦点を当てたらよいか、把握しかねる状況であった。しかし演じた終えた E 男に感想を求めると、「劇のことはよかったと思います」という言葉に始まって、監督やその他の演者に向かって深々と頭を下げながら「ありがとうございました」と、ていねいに感謝の気持ちを述べていた。その態度からは、とにかく自分の思い通りの劇をするのだという、それまでの早る気持ちから一転して、すっきりとした表情とともにゆとりのある落ち着きが感じられた。さらにその満足感が得られたことで、会の初めから自分のことだけで頭がいっぱいになっていた E 男にも、この日初めて他の参加者に気持ちを向けることができ、自分の劇をいっしょにやってくれた人たちに感謝するころの余裕が出てきたものと思われる。

とはいえ劇のテーマとしては当初、主役の楽しかった思い出の一場面を取り出して、そのときの気持ちに焦点をあててみることを期待されていたのであるが、劇化の後の振り返りから、E 男が思い出す限りの出来事をすべて通してやってみることに強い関心をもっており、どこかひとつをクローズアップするために切り取るという枠組みを持っていなかったことが明らかになった。つまり記憶しているできごとを順番に演じるという一連の行為そのものが E 男のイメージする思い通りの劇であったと思われるが、そこに参加する他の演者にとっては、その流れを追うことに終始する展開であった。そのようにカタログをパラパラとめくるような行為の羅列の中にあっては、相互にかみ合ったやりとりの関係性や気持ちの共有体験は得られにくいものであり、このような役割演技のあり方にも、他者との相互的な交流を深める上での自己制御の不全さがうかがえた。これらは、「まず興味が惹かれた細部に注意が向いてしまい、全体を把握することが困難（小野・石崎,2010）」な広汎性発達障害の特性を端的に示すものであり、さながらお気に入りの物を並べて、ただじっと眺めることに執着したり、ストーリーのある本よりもカタログや図鑑を見ることを好むという、並列的な物の集合に興味や関心を向けやすいということに通じるものと考えられる。

第3節 6章のまとめ

この章のロール・プレイングや劇化の展開にみられた他者との関わりにおける自己制御不全について、その要因となる背景の1つには、認知障害の特性による視点の偏りが考えられる。そのようなずれを補うためには、まずは対人場面でどの点に注目すればよいのか、またその場にいる他者が何を期待しているのかを、それぞれのもつ障害特性を理解した上で、それに応じて具体的にわかる形にして伝えることが必要であろう。

しかしながら第I部では幼児の課題場面において、目に見える形で期待される目標行動を伝えるという働きかけだけではうまくいかない発達の初期段階には、課題のねらいとする目標に主体が強い関心をもつような、すなわち情動を活性化させるような働きかけの重要性が示されている。第6章で対象となった広汎性発達障害の青年達が示す対人場面での自己制御不全には、彼らの持つ基本的な障害特性であるところの「対人的または情緒的相互性の欠如 (DSM-IV-TR)」が反映されていると推察される。そのように対人面での発達が滞っている場合にも、そこからの発達を促すには、認知的な側面のみならず、情動を揺り動かす働きかけが重要になるのではないだろうか。6章で対象となったのは、筆者がAS研究会の会員に初めてロール・プレイングを試みた事例であり、まずは参加者の対人行動に関わるそれぞれの特性をありのままにとらえるという目的で実施された。それにより、彼らの抱える対人交流場面における視点の偏りや、相互的なやり取りの困難さという自己制御不全の特性が明らかにされた。また同時に彼らが自ら積極的に役割を取り、自らのあり方を表現したり、E男のように嬉々として自分の思い出を演じる姿も認められた。したがってこのように対人的な行為となる役割演技を通して、実際に気持ちが動くような「今、ここで」の体験をさらに積み重ねることにより、他者との相互的な関わりをもたらず自己制御が高められるのではないかと期待される。

第7章 ロール・プレイングの対人場面にみられた情動の活性化と 適応行動

第1節 地域親の会との共催による Y グループの概要

第6章で触れたように X 年に、A 市の親の会による AS 研究会のライフスキルをテーマとした講演会をきっかけにして、3 回にわたる親子学習会が開催された。そしてその後も継続的な支援が必要であるという認識のもとに、翌年 (X+1 年) から思春期・青年期を対象としたグループ (仮称 Y グループ : YGroup, 以下 YG と略記) を定期的に開設するに至った。この節ではライフスキルの重要な要素であるコミュニケーションや、対人関係を円滑にする力を身につけてほしいという願いをもつ保護者と、教育の立場から対人関係に関わる気づきを高めるための手法として、ロール・プレイングを活用している筆者の、いわば二人三脚で取り組んでいる YG の概略について述べる。なおロール・プレイングについては、ソーシャルスキル学習のために役割演技を活用する場合や、個人の自発性や創造性を重視した心理劇の要素を含む場合もあり、ねらいによってその展開の有様は全く異なったものとなる。この節で述べる学習プログラムには、ロール・プレイングすなわち「役割を演じる」という意味では一貫しているものの、テーマに応じて場に相応しいとされる行為を明確に示した、いわば学習的な役割演技を促す場合と、個人の自発性や創造的な表現を尊重した心理劇的な体験を期待する取組みも含まれている。そこでそれらを区別するために特に後者を、台 (2003) にならって心理劇的ロール・プレイング (Psycho-Dramatic Role-Playing, 以下 PDRP と略す) とする。また心理劇にはウォーミングアップ、劇化、シェアリングという 3 つの過程がみられるが、その中の劇化がこのプログラムのドラマにあたり、導入活動がウォーミングアップ、おわりの会がシェアリングに対応するものとして位置づけられている。

1. 対象 (グループを構成する参加メンバー)

思春期を含む青年期の男女 10 名前後 (進学により退会したメンバー、新たに加わったメンバーなど、途中若干の入れ替わりがみられる)。大半が広汎性発達障害 PDD, 学習障害 LD, 注意欠陥多動性障害 ADHD のいずれか、もしくは重複する診断名を受けている。彼らの年齢、性別、障害特性を考慮して、概ね平均年齢が高い YA グループとそれより低い YB グループの 2 グループに分けられた。両グループのメンバーとも、日常会話に大きな支障はないが、臨機応変に状況を察知したり、他者の気持ちを理解することに困難さを抱えている。そのうち YA グループは高校生以上で、ある程度の日常生活を自立的に行うことができているものの、やはり様々な場面で対人関係に戸惑っており、自分の気持ち、他者の気持ちに対する気づきを高めながら、その場にふさわしい自己表現のあり方を身につけることを課題としている。YB グループは中学生からスタートして、途中で高校に進学したメンバーもいるものの、特定のものへの興味・関心の強さや、偏った場面理解が顕著であり、年齢相応のコミュニケーションスキルが身につけていないために、場に応じて一

プログラムで取り上げるテーマの選定

保護者と筆者の直接的な接点は、基本的にプログラムを実施する日、すなわち月 1 回である。その日はプログラムの前後に保護者から手短かにメンバーの近況を聞かせていただくことはあるものの、通常は子ども達を前にして思うように打ち合わせの時間を取ることが難しい。そこで保護者には、あらかじめ近況レポート用紙「ニコニコエピソード・あらあらエピソード」が配布され、次のプログラム立案までに、メンバーについて気づいた好ましい（ニコニコ）エピソードや改善してほしい（あらあら）エピソードがあれば、それらをレポート用紙に記入し、筆者に知らせるといった協力体制を設けた。そのレポートにより具体的な状況やそのときの保護者の思いを確認した上で、その内容がグループ全体のテーマに相応しいと判断した場合、次回以降のプログラムに、その内容を反映した課題を工夫している。その他、全体での共通理解を得るために、半年に 1 回、保護者全員と筆者による懇談の時間を設け、課題内容を中心に今後の方針について話し合う機会を設けている。これまでにとりあげた主なテーマを表 2 に示している。

II-7-表 2 X+1 年の 1 年間で取り上げた課題活動の主なテーマ（グループ）

<ul style="list-style-type: none">・ 自己紹介で自己理解を深めよう（YA） 他己紹介で他者理解を深めよう（YB）・ 他者の気持ちの理解 — 顔と気持ちのマッチング —（YA）・ 場に合わせて声の大きさを調節しよう（YA・YB）・ 話し合いのルールを身につけよう（YB）・ 「あったかことば」と「とげとげことば」（YA・YB）・ 「こんなとき、どうする？」 買い物編（YA・YB） / 嫌なことを言われちゃった編（YA） マナー編「年上の人に頼むとき」「小さな子を注意するとき」（YB） 他・ 「ゲームに勝ったときの気持ち・負けたときの気持ち」相手にエールを送ろう（YA）
--

プログラムの流れ

YA グループ、YB グループともに各 1 時間半の枠組みを設定している。2 つのグループのプログラムの間で 15 分程度の時間をとり、その間にメンバーの入れ代わり、教材提示の準備を行う。一回のセッションの流れは、両グループとも、はじめの会 — 導入活動 — 課題活動・ドラマ — おわりの会の順となっている。はじめの会では、当番による挨拶やその日のプログラムの確認を行う。導入活動は、その日のテーマにつながるようなクイズやゲームを行うもので、いわばウォーミングアップである。おわりの会は、その日の活動を振り返る時間であり、それぞれのメンバーの感想や他の人のよかったところをお互いに述べた後、当番の挨拶で締めくくられる。

テーマとなる課題活動

テーマとなる課題活動とドラマの関係については、以下のような例があげられる。例えば、「他者の気持ちの理解」というテーマでは、まず状況絵カードをみて、その絵の中の人々がどんな気持ちなのかを考える。その際、その人のどこをみて判断すればよいかを話し合う。その後、メンバーがそれぞれに「私の楽しいひととき」を演じて（PDRP）紹介する（YAグループ）。また他者に喜ばれる「あったかことば」と、嫌な気持ちにさせる「とげとげことば」をとりあげたゲームの後では、「あったかことばを貯めて、旅行に行こう！」というテーマのPDRPを行った（YA・YB共通）。「話し合いのルールを身につけよう」では、「無人島に行くとしたら何をもっていく？」というテーマで、話し合いのルールにそって意見を出し合い、持って行くものを決定する。そして話し合いで決まったものだけをもって「無人島に行こう！」というPDRPを行った（YB）。さらに「こんなときどうする？」というテーマでは「目上の人に頼みごとをするとき」と「小さな子に注意するとき」のあり方をロール・プレイングで試した後、お兄さんや小さな子が登場するPDRPを体験した。

6. 実施上の配慮点

これらの課題活動では、ねらいをわかりやすくするために視覚的な教材を多く活用し、ロール・プレイングでスタッフがモデルを示したり、メンバーが演じるなど、実際の行為の中で状況判断や気持ちの確認を促すことを積極的に取り入れた。それにより課題となるテーマがメンバーに明確に意識されたことは、グループ活動におけるドラマの中で、メンバーが場に応じた役割を演じる姿により確認された。それらの実際の様子を次節で述べる。

第2節 仲間遊びの劇化にみられた情動の活性化

前節に述べたようにYGで取り上げているプログラムのテーマは、保護者からのニーズに端を発していることが多い。「保護者は、その児童生徒を育ててきた最も身近な理解者であり、我が子の学習面や行動面での困難さもいち早く感じ取って（文部科学省,2004）」いる存在である。そこで特別支援教育においては「保護者のニーズ」を把握し、保護者の理解と協力を得ながら、個別の教育支援計画を作成し、具体的な指導に反映させていくことが重視されている。この節では、子どもの日常をともに過ごす母親の視点から気づいた気になる行動をとりあげ、その改善のために立案したYAグループのプログラムの実践の一例をもとに、その日のPDRPに見られた行動変容について述べる。

1. YAグループの実践例

(1)対象

X+1年6月Z日に参加したメンバー3名（学年：これまで受けた診断名）

E男（中学3年男子：LD・特定不能のPDD）

K男（中学1年男子：PDD・LD）

J男（中学3年男子：言語性LD・PDD）

(2)実施時期 X+1年6月Z日

(3)保護者からの近況報告 「あらあらエピソード」及び口頭による報告

E 男の母親より

「(飲食店にて) 1歳前後のよちよち歩きの子が、私達のテーブルの上にあった注文表を取り上げてしまったとき、E男が**思わず大声で『だめよ』**と叱ってしまった。私(母親)は、『こんなときは、優しく言ってあげるように』と注意したが、(その場にいた乳児の両親が気分を害したようで)すぐに店を出られたので辛かった。」

K 男の母親より

「スポーツクラブのインストラクターに**暴言を吐く**ことがある。また普段から場に合わせた声の大きさの調整ができないことが気になっている。」

J 男の母親より

「グループに参加しているときでも、E男君を**怖がらせる言葉や、ちょっかいがめだつ**ので心配」

(4)プログラムの概略

- ① はじめの会：当番によるかけ声とともに、全員ではじめのあいさつ
新しいスタッフ(学生ボランティア)の自己紹介
- ② 導入活動：ゲーム「あったかことば」でビンゴ
- ③ 課題活動：「こんなとき、どうする？」
テーマ 「小さな子どもや、年上の人への素敵な言葉かけを身につけよう」
- ④ ドラマ(PDRP)：「休日にみんなで遊びに行こう！」
- ⑤ おわりの会：その日のセッションで行ったことの確認と感想
他のメンバーについて、よかったと思うところを発表

2. セッションの実際

(1)はじめの会

スタッフとなる学生ボランティアが、年度の変り目で入れ替わり、新年度のスタッフと初めて顔を合わせる日であったため、自己紹介を行った。メンバーの希望で、自分の好きなスポーツを紹介することになった。K男は、それぞれのスタッフが好きなスポーツを話すたびに、強い口調で否定的な発言を繰り返した。例えば、「テニスが好きです」とあるスタッフが言えば、「そんなの(ボールがちゃんと)打てるわけないでしょう!」、サッカーならば「蹴れるわけないでしょう!」といった具合である。進行役の筆者に小声で「K君、あったかことばは?」と言われると、「打てるわけないでしょう」の同じことばを語尾を弱めたり、抑揚を下げたりしながら、どう言えば、「あったかことば」になるのかを何度か言い換えて試していた。しかし、どれもしっくりせず、違和感があるようで戸惑った顔になる。筆者は、自己紹介の場で「ないでしょう」という否定語以外の言葉を使うことに気づいてほしかったのであるが、それは通じなかったようで、あくまで発話の抑揚の問題としてとらえたK男は、そのうちイライラしたように、「やっぱり、『でしょう(強くきっぱりした声の調子に戻して)』というのが、はっきりしていいの!」と言い切った。

そのようなK男と進行役のやりとりを含めながら、全員の自己紹介が進んでいる間、自

分の番を待っていた J 男は、近況報告で母親が心配していたように、やはり E 男に対してわざと不快な言葉を度々発している様子であった。(そのときの正確な言葉は、VTR 記録で拾えなかったが、E 男がそれを嫌がっている様子が見受けられた。また、J 男のそばにいたスタッフからも後でそのことが報告された)

(2)導入活動 ゲーム「あったかことば」でビンゴ

このセッションの前の回でテーマとなった「あったかことば」と「とげとげことば」の復習を兼ねて、ビンゴゲーム用のシートに書き込む「あったかことば」と「とげとげことば」のリストを作成した。「あったかことば」とは、聞いた人がほっとするような温かいことばである。逆に「とげとげことば」は人の気持ちを傷つける嫌なことばである。それぞれについて、メンバーからは表 1 のようなことばがあげられた。

「あったかことば」については、E 男は一番に「ありがとう」を挙げたが、その後は沈黙してしまった。K 男は、進行役が「あったかことば」につながる様々なヒントを出し、時間をかけて促してみても、「終わり、もうない。」と言うのみであった。J 男はヒントに応じながら、一人でがんばり、表 1 のようなことばを 11 個挙げている。それでもビンゴ用シート 25 マスの内、「あったかことば」で埋めることになっていた 17 マス分には足りなかったため、スタッフからも「だいじょうぶ」「よかったね」等のことばが補われた。一方、残りの 8 マスを埋めるための「とげとげことば」のリストを考えると、それまでの沈黙から一転して、3 人ともぼんぼん言葉が閃くようで、すぐに 8 マス分を埋めることができた。その後のゲームで、E 男が一番、J 男が二番にビンゴであれば、K 男が「また負けたあ」と泣き出してしまふ。K 男の横にいた J 男が、それを見て「(涙)うわあー、こっちに来たー！」と言う。またそのとき K 男から少し離れて座っていた E 男は、一番にビンゴで上がった嬉しさに気をとられ、弾むように身体を上下に動かしていた。そこで筆者が「K 君、(ビンゴで)最後になっちゃたね。がんばれって、言ってあげようよ」と促す。そこで初めて、E 男も K 男のそばに寄り、うつぶせている K 男の背中をさすったり、顔を覗き込んで、J 男といっしょに「だいじょうぶ」と声をかけていた。

II-7-表 3 「あったかことば」と「とげとげことば」のリスト

	E 男	K 男	J 男	スタッフ	
あったか ことば	ありがとう		嬉しい 楽しい がんばれ すごい ごめんなさい 仲良くしよう	ドンマイ 面白そう いいでしょう かっこいい 貸してください	だいじょうぶ よかったね 遊ぼう 大好き がんばったね
とげとげ ことば	きもい ばか うざい	あんたのせいよ だめねえ	だまれ うるさい 人の所為(せい)にする	あっちいけ 早くしろ	

(3) ロール・プレイングによる課題活動

テーマ 「年下や年上の人への素敵なことばかけを身につけよう」

ロール・プレイングの技法を使って、あらかじめ設定していた「こんなとき、どうする？」という後述の4つの状況について、スタッフが乱暴な言葉遣いで対応する関わり方を示した。それぞれの状況ごとに、乱暴な関わり方が出た場面で、進行役（筆者）がストップをかけ、例えば「大事な本なのに、小さい子に乱暴に扱われて破れそうだったから、慌てて注意したんだよね。でもこの言い方でどうだったかな？ 小さな子はどんな顔してる？。みなさんだったら、こんなとき、どうする？」などと、その状況をもう一度確認した上で、相手の気持ちに注目した関わり方を考える時間を設ける。そこで自分ならこうするというアイデアを出したメンバーに、それをロール・プレイングで示すよう進行役が促す。メンバーが実演した対応の仕方について、相手（年下役、年上役のスタッフ）に感想を聞き、さらにその場に相応しい関わり方を確認する。それによって修正を加えることもあったが、最終的にこの一連の手続きを踏まえる中で、メンバー3人はそれぞれが演じた役割を通して、優しい注意の仕方や丁寧な言葉で頼むこと等、望ましい関わり方を示すことができていた。

- | | | |
|------|-----------------------------|-------|
| 状況 1 | 年下の子が決まり事を守れなかった場合 | (J 男) |
| 状況 2 | 小さな子が大事な本を乱暴に扱った場合 | (K 男) |
| 状況 3 | 雨が降り出して、父に駅までの迎えを頼む場合 | (K 男) |
| 状況 4 | 祖母が見ているテレビ番組のチャンネルを変えてもらう場合 | (E 男) |

(4) PDRP「休日にみんな遊びに行こう！」の実際

ねらい

- その1 ロール・プレイングで学習した「年下の子、年上の人への場に応じた適切なことばかけ」が、日常生活に般化されるための橋渡しとして、ドラマの中で使える機会を提供する。
- その2 ファンタジーの世界をアクションで共有するというドラマの体験を通して仲間と遊ぶ楽しさを実感する。
- その3 心理劇の構造から、自発的、創造的な仲間関係の発展を期待する。

z

参加者

主役： E 男・K 男・J 男

監督： 筆者（臨床心理士）

補助自我：学生ボランティア：男性4名（S₁・S₂・S₃・S₄），女性2名（S₅・S₆）

観客： その他の学生ボランティア 女性3名

PDRPの展開 (図1)

「日曜日なので、みんなでどこかに遊びに行きましょう。どこに行きましょうか。」という監督からの誘いかけに応じて、E 男とJ 男が活発に希望を出し合い、〇〇温泉に行くこ

とで意見がまとまる。監督が「子どもだけで〇〇温泉に行くことはできないので、リーダーのお兄さんやお姉さんに頼んで、いっしょに連れて行ってもらいましょう。」と促す。E男がいっしょに行く人として、スタッフのS₁とS₅を指名。交通機関に強い関心をもっているE男が、そのまま交通手段を決めることに夢中になっていたのも、監督は「車で行くのなら、運転はお兄さんをお願いしなければいけませんね。お兄さんは皆さんより、年上ですね。」と投げかける。それを聞いてJ男が「いいですか。お願いします。」と言い、続いてE男が「車の運転、お願いします」と丁寧に頼む。5人乗りは狭いから、3列ある7人乗りがいいというE男。S₁が運転席、S₅が助手席に乗ると、真ん中の列に2人、後部座席に1人乗ることになり、それが誰になるのかでもめる。J男が「E君が後ろに乗りい（乗ってよ）」という、E男が「なんで僕が！」と反論。そこでJ男が「じゃあ、K君」と指示すると、K男が「それなら」とひとりその場を外れようとする。するとE男が慌てて、K男を抱きかかえるように連れ戻し、自分が後部座席に行くことで、年下のK男に席を譲るという優しさを示した。途中、曲がりくねった道のりのドライブを全員で楽しみながら、ほどなく車が温泉施設に到着する。

そこにはチケットを切る受付職員（スタッフS₆）がおり、「お風呂場では危ないですから、絶対に走らないで下さい」と注意事項を伝える。女湯に向かうS₅と別れ、S₁と3人の中学生は、「気持ちいいー」と言いながら湯船に漬かる。K男がボタンのスイッチを押し泡風呂を楽しむ。そこへ幼児（スタッフS₂）が入ってきて、洗い場を走り回る。E男が「走ったらだめよー」と優しく注意する。J男も「走ったらだめでしょう。気をつけて」と優しく促す。監督が「小さい子はよくわからなくて危ないから、注意してくれたんですね。それじゃあ、みなさん、ゆっくり温まってくださいね。」とメッセージを送る。そこで幼児S₂も湯船に入るが、E男らにバシャバシャと水をかけて遊びだす。K男はそれを喜んで「気持ちいい」「やったなー」と笑顔で遊び相手になる。一方、E男は大きな声で「やめろー」と言い、J男も「やめろ、やめろ、だめだって」と声をあげる。そこで監督が「小さい子なので、ふざけてバシャバシャしてますね。どうしましょう？」と投げかける。それを受けてK男が今度は「ここは、お風呂場なんだから静かに入ろうね」と優しく諭す。J男も優しい口調で「かけたら、だめだって。ちゃんといっしょに入ろう」と言いなおす。入浴後、受け付け職員S₆にお勧めの楽しい場所を尋ねることになる。E男が代表して礼儀正しく職員に尋ね、遊園地を教えてもらおうと、全員で「ありがとう」とお礼を述べる。

遊園地では、ゴーカート2台（スタッフS₃・S₄）に分乗して、運転を楽しむ。腹這いになったS₃の背中にまたがり、ハンドル裁きが鮮やかなJ男、その後ろで相乗りを楽しみ、上体を弾ませるE男、S₄扮するゴーカートの行く先にゴールを設定して張り切るK男、誰もが生き生きとした表情になり、本当の遊園地さながらに遊びの世界に浸っている。そこへ幼児S₂がゴーカートの前を横切ろうとする。運転していたK男が「こらこら、危ないよー」、J男も「危ないから、ちょっと待ってて下さーい！」と、語尾を伸ばし明るい調子で声をかける。その後、S₃のゴーカートが方向転換する際に、後ろに乗っていたE男が地面に倒れるというハプニングが生じた。それによりE男は、ケガをしたことになり、救急車を呼んで欲しいと言う。その事態は監督も予想していなかった展開であったが、病院のベッドで手が痛いというE男の横にJ男が座り、丁寧に包帯を巻いて手当てる姿がみられた。その後、全員が車で無事家に帰りついたところでドラマを終了した。

	E 男	J 男	K 男
はじめの会		E 男をからかう	新スタッフに暴言
あったかことば	「ありがとう」のみ	粘り強く考える	思いつかない
RP「こんなとき、 どうする？」	祖母役に 丁寧に頼む	小さな子に 優しく声かけ	小さな子を 優しく諭す
ドラマの展開 *車で出かける	「なんでぼくが！」 <u>慌てて、Kに席を 譲る</u>	車の座席の奪い合い 「E 君が後ろに乗り いよ」 「じゃあ、K 君」	「それなら」とその 場を離れようとする
*温泉で小さな 子に出会う	優しく注意するが、 途中で、思わず大声 で「やめろー！」	はしゃいでいる幼児からお湯をかけられる 「やめろー、だめだっ て」	「やめろ、やめろー」
監督	「小さな子なのでふざけてい ますが、どうしましょう？」	↓ 優しい声かけ	↓ 優しい口調で 「かけたら、だめだっ て。一緒に入ろう」
*遊園地で E 男 がケガをする		倒れている E 男に J 男が自発的に 包帯を巻く	
おわりの会			新スタッフに <u>丁寧な口調で質問</u>

II-7-図1 PDRP にみられた他者への役割演技

(5)おわりの会

当日の活動を振り返り、感想と他のメンバーのよかったところを発表する時間が設けられる。E 男は一番に手を上げ、「K 君と J 君が、子どもに優しくかったのがよかったです」と発表する。続いて J 男が「E 君と K 君は僕と同じくらい上手でした」と発表し、「<どういうところが?>と確認されると、「正しいとこや、優しいところ」と述べた。K 男は直前のドラマで生き生きとした表情を見せていたが、おわりの会になるとうつ伏せで寝た振りをしてしまい、感想を促されても知らん顔であった。しかし、その後に E 男の希望で、新しいスタッフにメンバーから興味のあることをインタビューするという時間が設けられたとき、それまで寝転んでいた K 男が起き上がり、丁寧なことばと抑揚で、年上のスタッフのひとりに質問をすることができていた。そこでおわりの会の進行役であった筆者が、その丁寧なインタビューの様子を K 男のよかったところとして取り上げ、他のメンバーとともに拍手を送って、その日のセッションを締めくくった。

3. 個別の事例の経過

(1)E 男

導入活動

「あったかことば」を直接問われると「ありがとう」以外のことばを思い出すことができなかった。ビンゴゲームでは、一番になった喜びが先に立ち、進行役に促されるまでは、負けて泣いている K 男の気持ちに目を向けることができていなかった。

課題活動 (ロール・プレイング)

乱暴な言い方を演じるスタッフを見た後、おばあちゃんに「見たいアニメがあるから、変わってもらえませんか」と丁寧に頼むことができていた。

ドラマ

リーダーのお兄さんに車の運転を依頼する場面や、温泉職員に遊ぶ場所を尋ねる場面で自発的にその役を演じ、いずれも丁寧に対応することができていた。年下の K 男に車の座席を譲る優しさが見られた。また温泉の洗い場で走ったり、ゴーカートの前を横切ろうとする小さな子どもが登場すると、優しく注意することができていた。ただ湯船でお湯をバシャバシャとかけられたときだけは、思わず「やめろー！」と声をあげていた。

おわりの会

セッションを振り返って、他のメンバーのよかったところを尋ねたところ、自発的に「K 君と J 君が、小さな子どもに優しくかった」と発表した。

(2)K 男

はじめの会

新しく参加したスタッフが好きなスポーツを紹介すると、そのひとつひとつに反応して否定する発言がみられ、その口調を修正するよう促されてもうまく対応することができなかった。

導入活動

「あったかことば」をひとつも挙げなかったが、思いつかないというよりはむしろ、考

えようとしめない様子であった。対照的に、「とげとげことば」は、すぐに 2 つ挙げる事ができている。ビンゴゲームでは負けそうになると泣き出してしまふ。

ロール・プレイング

小さな子が本を乱暴に扱うのを見て、注意する役割を演じた。最初は子ども役の行為に圧倒されたのか、固まって沈黙する。しかしスタッフに励まされると、「大事な本なんだから、くしゃくしゃにしないようにね」と優しく諭すように言うことができる。

ドラマ

始めは参加に乗り気ではなさそうな素振りで、その場を度々外れようとするが、E 男に席を譲られるとその後は、素直に流れに乗ってくる。温泉の泡風呂やゴーカートの運転を楽しみ、笑顔で生き生きとしてくる。小さな子どもには「ここはお風呂場なんだから、静かに入ろうね」と優しい声で注意することができる。

おわりの会

ドラマが終わるとそれまでの生き生きとした態度から一転して寝転んでしまい、セッションのふり返りというプログラムの流れに乗れない。しかし、その直前のドラマで仲間との遊び心を触発されたのか、E 男の足をつまんでちょっかいをかけ、かまってほしい様子である。また新しいスタッフへのインタビューになると起き上がって、「怖いものは何ですか」と丁寧な口調で聞くことができる。

(3)J 男

はじめの会

自己紹介で自分の番を待つ間、E 男が嫌がることをわざと言う。

導入活動

すぐには思いつかない「あったかことば」を粘り強く考え、多数のことばを挙げる事ができる。ビンゴに負けた K 男の泣いている様子を見て、最初は涙という流れる“もの”に気が向いていた。スタッフに促されると、K 男への励ましのことばが出てくる。

ロール・プレイング

おやつを先に食べようとする年下の子に「ほらほら、食べるのはまだでしょう。いただきますをしてから、食べよう」と優しく声をかけることができる。

ドラマ (PDRP)

ドラマが始まるとすぐに、3 列シートの車で後ろに乗るのは、自分以外の E 男か K 男が乗るよう指示を出し、もめごとになる。温泉では小さな子に「一緒に入ろう」と優しいことばかけがある。ゴーカートでは E 男の手を後ろ手に取り、二人乗りになって、躍動的な手さばきで運転を楽しむ。ケガをした E 男を見舞う場面では、自分から E 男に包帯を巻く姿が見られる。

4. まとめ

E 男の母親からの「あらあらエピソード」で、外食中に見ず知らずの小さな子どもに、些細なことで厳しく注意してしまったことがあげられていた。普段、母親から見ても、E 男は「優しくて、よく気がついて、人のお世話をしてくれる」というよい面を持っている。しかし、その一方で「悪いことは悪いと、時と場、相手を選ばずに、ビシッと注意する」

ところも見られる。もともと彼らにとって、場面によって臨機応変に対応を変えることは大変難しい課題である。そのことを母親は十分理解しているだけに、日常の生活を共にする中で、そのような出来事に出会う度に、発達障害の特性を理解していない一般の人にとっては受け入れられない感情に直面することになり、その板ばさみで心を痛めておられる。その他、K男が目上の人に横柄な態度をとってしまうことや、以前からグループの仲間を傷つけることばをわざと発するJ男の様子などが、それぞれの母親から挙げられていたこともあり、この節で紹介しているセッションの課題活動のテーマは、「小さな子どもや、年上の人への素敵な言葉かけを身につけよう」とした。ロール・プレイングでは、メンバーが演じる前に、小さな子に荒げた声で注意することや、父親や祖母に横柄な態度をとる様子をスタッフが演じることで、相手の気持ちに目を向けることや、声の大きさ、乱暴なことばの不適切さを、客観的にとらえることを促した。その実演を見ることにより、気をつけるべき点が明確に意識されたようで、自分がやるときは、適切な態度で演じることができていた。またその結果として得られた拍手により、自分のやり方が認められると、メンバーの表情は皆、満足気であった。

しかし、このように区切られた枠組みの中で、何に気をつければよいのかが明確に方向づけられ、焦点づけられているところであればできることであっても、多様に変化する日常では、ここで学習したような対人関係を円滑にするスキルを、そのまますぐに使える（般化）と期待することは難しいであろう。なぜなら日常場面のように多方面からの刺激が複雑に入り組んでいる場合、そこでの注意は拡散し、その場にいる人の気持ちを気遣う余裕はなくなるということが容易に想像されるからである。そこでロール・プレイングのような固定的な枠組みを外れて、流動的に場面が動くドラマの世界でそれを使う体験を積み重ねることができるならば、日常への橋渡しとして、その道筋が開かれやすいと期待される。温泉やゴーカートの場面で、監督は小さな子どもを登場させた（ドラマのねらい1）が、どのように接すればよいかについての指示は出していない。しかしE男やJ男は自発的に優しく声をかけ、「いっしょに入ろう」と創造的な「あったかことば」をかけることができていた。またJ男は、普段不快なことばでE男にちょっかいを出すことが多いのであるが、ドラマではケガをしたE男に自分から包帯を巻いていた。それが労わりの心から出発したものか、そのような場にふさわしい行為のパターンとして表現したのかは判別できないが、少なくとも相手を傷つけるのではなく、自分から手当てするという行為の自発性、創造性には、対人関係の進展が感じられる。

K男については、はじめはドラマへの参加に気乗りせず、独りでふらりと外れることもあったが、温泉では子どもに水をかけられるといっしょにはしゃいだり、ゴーカートで目標地点をめざそうと張り切る姿がみられた。このドラマには登場する人物以外、小道具は何も使っていなかったが、絨毯敷きの床を温泉の泡風呂に見立てたり、ゴーカートのサーキットに見立てることができたのは、K男の素晴らしい想像力によるものであり、まさにファンタジーの世界を仲間とともに楽しんでいる姿がみられた（ドラマ ねらい2）。さらにK男は、はじめの会で新しいスタッフに、どのように接してよいかわからなかったのか、少し横柄で否定的な発言を繰り返していた。しかしロール・プレイングやドラマを体験した後では、その態度が一変し、自ら丁寧な口調で話しかけるようになっていた。

このように一つのドラマの世界でE男、K男、J男は、監督の声に促されつつ、仲間（主

役) とともに、様々な状況(補助自我)に出くわしたが、それを温かく見守る観客の前で、安心して自発的に自らの力を発揮し、これまでのパターンから抜け出す創造的な役割を演じていた。(ドラマのねらい3)。

以上、E男ら3人の役割演技に見られた、他者に対する行為の変容過程について述べてきた。これらの変化は、ロール・プレイングとPDRPの両方を体験した相乗効果によるところが大きいのではないと思われる。これまでの生育歴の中で、その障害特性故に人との関わり方が十分に身につけていない彼らに対して、対人関係の中でこそ学べるような、いざこざを乗り越える力や、他者への思いやり、好ましい自己主張のあり方を期待するならば、そこにはやはり意図的にそれらを学ぶ場を提供することが必要であろう。さらにその中で彼らの認知特性に合ったわかりやすいモデルを示したり、それらを安心して試したり、表現できるような働きかけがなければ、彼らの心はそこに開かれず、その学習は成立しないであろう。E男らはこのソーシャルスキル学習のセッションで、まずその場にふさわしい関わり方(ソーシャルスキル)について、ロール・プレイングで注目し、自らも意図的に演じてみるというステップを踏まえている。それによりその後続くPDRPでは、心理劇の構造に支えられて、仲間やスタッフに対する「あったかことば」を自ら示すようになるという、それまでの彼らの日常やセッションの「はじめの会」でみられたような他者を傷つける言動から脱皮した姿が認められた。

第3節 自発性と創造性を促す課題特性と援助者の補助自我的役割

この節では対人交流に困難さを抱える青年期のグループワークにおいて最も人気の高かった「ボールしりとり」の1セッションをとりあげ、それぞれの事例にみられる行動特徴を踏まえながら、そこでの自発性や自己表現を促す課題特性と支援のあり方を検討した。その結果、このグループワークの初めには発達障害の特性によるこだわりや注意の拡散、さらに集団場面での緊張を伴って、スムーズに展開しない状況が見られたものの、次第にメンバー全員がボールしりとりに興じ、自分らしさを表現することばを模索するなどの自発性を発揮する中で、自己肯定感を高めるような体験が得られていた。その背景には課題構造の明快さや柔軟なルールを適用しやすいというボールしりとりの特性と、援助者の補助自我的な関わりに支えられたメンバー間の緩やかな対人交流の関係性の構築があったと考えられる。

1. 問題と目的

青年期の発達課題の中心にある「自分は何者か(E.H.エリクソン, 1977)」という「自我同一性」には、「個人の主観的自己意識にかかわる自信だけでなく、歴史・社会的過程の中に自分を位置づけ、具体的な社会集団の中で積極的な人間関係をもち、一定の社会的役割を引き受け、これを担っていくことに対する自信」が含まれている(坂田, 1986)。すなわちそこに至る過程には、他者との交流を基盤とした「自分らしさ」を認められる体験の積み重ねが前提になると考えられるが、それだけに対人場面でのつまづきが重なると、自己イメージの低下を引き起こしやすいであろう。とりわけLDやADHD、自閉症スペクト

ラムのような発達に偏りがみられる場合には、その障害特性ゆえに対人交流そのものが希薄になりやすいため、そのような社会性の未学習、誤学習によるつまずきが、他者との関係の中で確立すべき自我の発達を妨げる障壁になっていると考えられる。このように対人交流を円滑にするための社会性は、元来、人との関わりを通して学び、習得するものであるため、他者との肯定的な相互交流の機会を確保することが彼らの社会性を高める上で重要な支援の一つとして位置づけられよう。青年期の発達障害者にロール・プレイングを通して肯定的な相互交流の体験を促すことは、高原（2011）が入所施設の高機能自閉症者に心理劇を導入し、施設内での適応を高める効果が得られたと報告しているように、彼等の対人的な成長につながるものと期待される。しかしながら思春期・青年期は殊更自我意識の高まりが顕著なときであり、YGの中にも人前で演じることに對して、「そんな恥ずかしいことはできない」という強い抵抗感を示すメンバーもみられる。各メンバーは保護者に勧められるまま、入会時に受け身的な構えで参加しているが、その後は本人の意志で継続的な参加に至っている。それゆえ不用意に情緒的な混乱を招くことのないように配慮するだけでなく、主体的な参加意欲を損なわない工夫も常に求められている。そのため慣れない場面で柔軟に対応することが困難とされる発達障害児・者に、早い段階からロール・プレイングへの積極的な参加を期待するよりも、まずは集団の中に安心していられる場を保障した上で、当事者にとって楽しいと感じられる「お気に入り」の活動を組み入れることにより、自分のあり方を認められる体験や心理劇の重要な要素と言われている「playfulであること（高良，2005）」を促すことが、彼らの自発性、創造性を高める上で有効と思われる。そこで吉川・城元（2011）は、メンバーがどのようなことを期待して、グループに参加しているのかを把握するために、グループを開設して数年を経たところでアンケート調査を行っているが、その結果、ソーシャルスキルの学びの場としての側面の他、グループでの話し合いや、ともに楽しむゲーム等、対人交流の体験そのものに意義を見出していることが示された。このように人との関わりを楽しむという情動的な体験は、他者との関係性の中で自己を確立し、社会生活に適応するための重要な要素と考えられる。YGではプログラムの中に、自己の気づきを高めるための心理劇的ロール・プレイングやソーシャルスキルを身につけるための教育的アプローチからもロール・プレイングを組み入れているが、その前後にはウォーミングアップや「お楽しみタイム」として、集団療法的なグループワークとしてゲームを積極的に取り入れている。ウォーミングアップは、もともとモレノが創始した心理劇の第1相にあたる部分で、その後の第2相（劇化）につながる流れとして、「メンバーが他者との交流の道を開いていくことができるような温かい人間関係を形成するための準備となる（長谷川・磯田・成沢・高良，1986）」重要な導入段階として位置づけられている。また「お楽しみタイム」は、学習したソーシャルスキルを活用する機会となる他、メンバー間の交流を楽しむワークとして期待されている。特に対人緊張が強い、他者に関心を向けられない、共有すべきテーマに気持ちを切り替えることが難しいなど、対人交流が苦手な参加メンバー（以下、メンバーと略す）へのグループ実践においては、仲間といっしょに楽しめるゲームを積極的に取り入れている。

ところでソーシャルスキル教育のために有効とされるゲームは、これまでに数多く紹介されている（小貫・名越・三和,2004, 上野・岡田,2006）が、それらの活動内容のどういった特性が集団場面でうまく「自分らしさ」を表現し、他者に認められる体験につながる

のかについて、個別の事例に焦点をあてて検討したものはほとんど見当たらない。そこで本研究は、発達障害のある青年にとって、ウォーミングアップやお楽しみタイムとして取り入れられる活動のどのような特性が「楽しい」という肯定感につながるのか、さらにまたそのときのどのような支援のあり方が彼らの自発性を高め、集団場面で「自分らしさ」を表現できることにつながるのかを、実際のグループセッションの事例を基に検討する。

2. 方法

(1)メンバー：対人交流に困難さを抱える思春期・青年期男子6名（表4）。

その他：グループリーダー1名（筆者）、
サブリーダー数名（臨床心理士・学生スタッフ）

II-7-表4 参加メンバーのプロフィール

	F男	K男	L男	N男	O男
年齢 所属	19歳 自立支援センター	16歳 高1	14歳 中2	15歳 中3	14歳 中2
診断名	注意集中困難 広汎性発達障害 言語性LD 情緒面の不安定さ FIQ 68	広汎性発達障害 言語性LD 聴覚認知の弱さ FSIQ 71	診断なし 通級指導教室在籍 FIQ 103	不注意 LD FSIQ 85	LD (書字全般) FIQ 74
参加年数	4年2ヶ月	4年2ヶ月	1年9ヶ月	1年4ヶ月	9ヶ月
好きなこと 得意なこと	工作 パソコン	スポーツ クイズ番組 漢字・英語	お笑い ゲーム アニメ	ゲーム イラストを描く	水泳
苦手なこと (保護者のアンケートより)	人の話を聞く	相手の立場で考える 聞く・話す 感情のコントロール	人と話す事 球技	消極的 自分の意見を言えない。学校ではクラスメイトから取り残されることが多い。	細かい作業
グループでの 普段の様子	メンバーの話に耳を傾けることができずに、その間は下を向いて爪噛み抜毛などの神経性習癖がみられる。自分のことを長々と話す。確認行為が目立つ。	グループにはりきって参加。会話の中での構文が苦手なことをうまく伝えられないが、自分の番になると、つまりながらも自分の考えを一生懸命述べようとする。	ロール・プレイングでは、受けを狙って独創的なキャラクターを演じる。 他のメンバーのマイペースとみられる態度には苛立ちを示すこともある。	入会当初はかなり強い緊張を示していたが、1年を経る頃から表情が和らいで、笑顔がふえる。	隣席のサブリーダーには、自分からよく話しかけると固まってしまう、下を向いて口を閉ざす。

(2)実施時期／時間： X+5年3月Z日 / 1セッション90分

(3)プログラムの内容：表 5 のような 1 回のセッションではその日のメインテーマに合わせて、その他の活動が組み込まれているが、基本的な枠組みとして、はじめの会、ウォーミングアップ、テーマ活動、お楽しみタイム、かえりの会という流れになっている。

Ⅱ-7-表 5 YG のプログラムの一例 (X+5 年 3 月 Z 日)

1. はじめの会

自己紹介・体調チェック・のびのび体操・ニュースの時間

2. ウォーミングアップ

フィーリングバスケット

3. テーマ活動

「これでばっちり、接客スキル」

(翌月に開くオープンカフェのためにロール・プレイングでリハーサル)

4. お楽しみゲーム

ボールしりとり

5. かえりの会

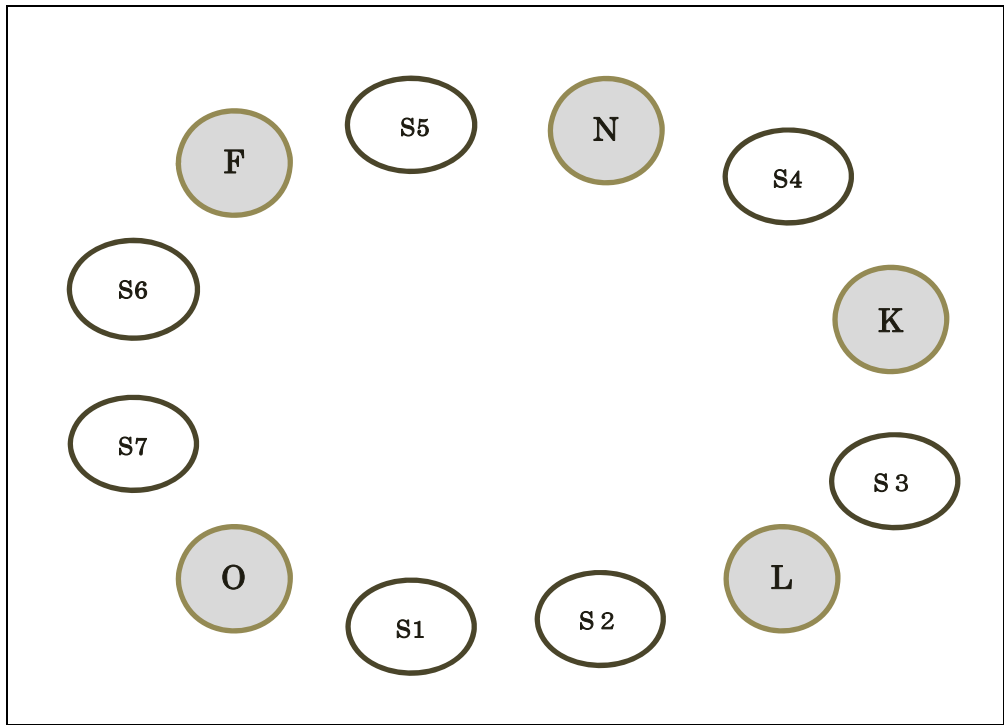
きょうの感想・ふりかえりシートの記入

(4)対象となる活動

YG に参加しているメンバーにとって、最も人気の高い活動を特定するために、X+5 年の初めに前年度の年間プログラムを振り返り、一人 2 票ずつの投票を試みたところ、全員が 2 票とも「ボールしりとり」に投票していた。このゲームは、語尾の一文字でことばをつなげていくという通常の「しりとり遊び」に、YG 独自の工夫としてボール回しを組み合わせ、ボールを持っている人が次のことばを言うことができるというルールを設定したものである。このように全員の票が集まる程、メンバーの間で「ボールしりとり」の人気の高いことについては、以前からこの活動の最中に各メンバーの表情が、非常に生き生きしているという感触をリーダーらも認めていたところである。そこで録画記録を基に本研究の分析対象として、「ボールしりとり」を行っている X+5 年 3 月の 1 セッションをとりあげた。

3. 結 果

ボールしりとりをしているときのメンバーとサブリーダーが座っていたそれぞれの位置を図 2 に示した。またボールの流れとしりとりことばの展開、その場の状況を図 3 に示した。さらにそのときのメンバーのそれぞれの反応を表 6 に示した上で、個々の事例について、その経過の詳細を以下に述べる。



Ⅱ-7-図2 ボールしりとりでのメンバーとスタッフの位置関係

(1)事例 F 男 19 歳

注意集中の困難さに加え、情緒的にも不安定なところがあるため、医療機関や他の福祉施設も利用しているが、それらの機関に行きたくないときでも、「YG には行くよ」と主体的な参加意欲を持っている。実際に参加しているときは、プログラムのはじめの会で定番となっている「ニュースの時間」に、最近の関心事や体験したことを話すのが特に気に入っているようで、ニコニコと張り切って自分のことを話している。しかしそれ以外にもグループ全体の流れやテーマとは無関係に、グループリーダーに向かって「先生、あのちょっといいですか。僕は・・・」と、唐突に自分のことを話しだすことが多い。そこで全体の活動に気持ちを向けるようにリーダーが促すと、一旦は前を向くものの、しばらくして「僕、何か、変なこと言いましたか？」と確認する行為が見られる。また他のメンバーの行動や発言に気持ちを向けることが難しく、自分の番でないときは、下を向いて爪いじりや抜毛で気を紛らわしている。さらにロール・プレイングなど自分が苦手な活動になると「ちょっとトイレ」と部屋を出て行く。そこで当面の F 男の YG での目標は、「苦手な活動は見ているだけでもよいので、その場に安心していられること」と定められた。

「ボールしりとり」のセッションでは、その導入段階でジャンケンをするときにリーダーが全体に呼びかけた合図には反応せず、下を向いたままだったので、個別に名前を呼ばれ、初めて参加することができている。しかし他のメンバーから始まったしりとりには関心を向けられない様子で再び下を向き、爪いじりを始めると、そのままボールの行方を見

ていなかった。そのようにしりとりの流れから注意が逸れていたところへ、サブリーダーからの声かけでボールを受け取ると、直前の「まゆげ」に続いて不用意に「下水管(表3-⑩)」と言ってしまう。その語尾に「ん」がつくことから一斉に「アー」という声があがると、慌てて「間違っ、・・・下水」と言い換える。その修正が認められ、そのまましりとりがつながっていったのを見届けてから、照れた様子で隣のサブリーダーに「危なかった、危なかったね」と声をかける。それに応じて<危なかったね>と相槌を打ってもらおうと、やっと落ち着いた様子になる。そのときから「しりとり」への関心が高まり、ボールを持っている人の方に向けて「僕」と声をかけるなど、自分に番が回って来ることを待ち望むようになる。さらに後半になると待ちきれない様子で何度もアピールし、他のメンバーよりもボールを受け取る回数が多くなっている。しりどりのことばは、前半の「絆創膏」や「下水」、「アップル」などの一般的な単語から、後半は諺や古文を披露した K 男の影響もあるのか、「小判がざーくざーく！」など、ことばの組み合わせを楽しむようになる。

(2)事例 K 男 16 歳

YG に入会した当初、独り遊び用のゲーム機やボールを手放せず、集団活動への参加には受け身的な態度であった。また勝ち負けのこだわりが人一倍強く、中学生になってもゲームに負けると部屋の隅に引きこもって泣いていた。しかしその後は、年数を経ながら積極的な態度で、さまざまな活動に主体的に挑戦することができるようになっていった。とはいえ幼児期からの発語の遅れが示すように聴覚認知の偏りを背景としたコミュニケーションの困難さを抱えており、高校生になってからも長文での会話に苦勞していたので、通常学級に通う日常場面では、年齢相応に仲間と言葉のやりとりを楽しむことは難しかった。そのように聞きことば、話しことばを中心とする対人交流の場では、自尊感情を高めるチャンスが少ない K 男であったが、しりどりの場面では自分に回ってきたボールを両手に抱え、じっくりと考え込む姿勢になった。それによってそれまで軽快なテンポでつながっていたしりどりの流れが、一旦止まってしまうのであるが、そこへの気遣いはみられない。周囲がじっと待っている中で、動きのない K 男が何もことばを思いつかないで苦勞しているように見えたことから、リーダーがさりげなくヒントになりそうな声かけをしてみたのであるが、それには応じる様子がなかった。それからちょっと間をおいたところで、K 男はぱっと明るい表情になり、そのとき閃いた諺「目は～(図3-⑫)」を披露している。それによって周囲から「オー」という声があがり、自分のユニークな発言が好評だったと実感したようであり、いかにも誇らしそうな表情に変わっていった。そして次に番が回ってきたときにもやはり時間をかけて、「すー」「すー」と言いながら考えた末、古文の一節「すぐれて時めき～(⑬)」を思いついたことで、再び周囲から感嘆の声があがると、嬉しそうな表情を見せていた。

(3)事例 L 男 14 歳

球技が苦手であり、中学のクラス対抗試合でミスをしたときに級友に責められるなど、自尊感情を傷つけられた経験があり、クラスでは気軽に話せる友達がいなかった。YG のしりとりには最初から意欲的に臨み、他者からユニークな発言があるとそれを楽しんで手を叩いて笑う姿が見られた。そして自分にもボールが回ってくるのを待ちきれない様子で、投

げられたボールに手を指し出すことがあったが、そのボールが他のメンバーの手に収まると「どうぞ、どうぞ」とゆずることばを述べていた。しかしその後もボールが回ってくる回数が少ない中で、F男にだけ繰り返しボールが投げられていたことには落ち着いていられなかったようで、「ラスト 3 回」の合図がでると、ボールを自分の手にしようと立ち上がっている。それからラストのボールを受け取ると「じゃあ、最後に『ん』で終わることばにするよ。」と前置きし、「マラソン (34)」で自分がうまく締めくくる役割を取れたことで最後は満足したようである。

(4)事例 N 男 15 歳

対人緊張が強く、YG に入会した当初は始終緊張した表情であった。その後も継続して自発的にグループに参加しているが、自分から発言することはない。学校でも放課後の友達づきあいからは取り残されているという様子が、保護者から語られている。ボールしりとりでは、他者のユニークな発言で場が盛り上がっているときに、N男にはめずらしく、拍手しながら笑い声をあげる姿が見られた。また自分にボールが回ってくると明るい笑顔になり、「りす」や「新聞紙」など、しりとりでよく使われる一般的なことばを挙げて無難にこなしている。それでも人前で発言するということは、やはりN男にとって多少の緊張が伴うのか、自分の次にふる相手として、2回とも同じサブリーダーにボールを投げており、渡す相手を変えてみるという余裕はなかったようである。

(5)事例 O 男 14 歳

もともと人前で発言することに強い抵抗感を持っており、普段から指名され発言を求められると固く口を閉じ、下を向いてしまうことが多い。ボールしりとりはO男も楽しみにしているゲームであり、それをやることになると両側のサブリーダーに話しかけるなど、高揚した気分で臨んでいた。しかし自分がジャンケンに勝ち、しりとりの初めのことばを述べる役になると、「一番になってもうた (しまった)。どないしよう。」とつぶやき、しばらく固まってしまう。そこで隣のサブリーダーから「しりとりの『り』から始まるんだよ」とそっと声をかけられ、それに後押しされたかのように、消え入りそうな声ではあったが何とか「りんご・・・、かな」とつぶやいている。そう言いながら、そそくさと手だけ動かして隣にボールを渡している姿からは、かなり緊張している様子が伺えた。しかしその後は、次々とつながるしりとりの流れや他者のユニークなことばで場が盛り上げるのを楽しみ、身体をゆすって笑う姿が見られた。そして次に自分の番が回ってくると、しばらく考えてからはっきり聞こえる声で「ウコンの力」と言い、離れた場所に座るリーダーに向かってボールを投げている。そのときも一旦は下を向くのであるが、「ウコンの力」という親しみのある言葉の響きで、周囲の笑いを誘った手応えからか、O男の表情は明らかに緩んでいた。

しりとりのことば (メンバーのことばは 太字)	ボールの受け渡し A～E : メンバー S1～S7 : サブリーダー	その場の様子
①りんご ②ごま ③まき ④キリマンジャロ ⑤ロバ ⑥絆創膏 ⑦ウミウシ ⑧しょうが ⑨がり ⑩りす ⑪するめ ⑫目は口ほどにものを いう ⑬嘘八百 ⑭九十九里浜 ⑮まゆげ ⑯下水管→下水 ⑰石 ⑱新聞紙 ⑲紫禁城 ⑳ウコンの力 ㉑ラジコンカー ㉒カラス ㉓すぐれて時めきた まふありけり ㉔リトアニア ㉕アップル ㉖ルーレット ㉗トルコ ㉘小判がざーくざく ㉙くるみ割り人形 ㉚浮世絵 ㉛江の島 ㉜マンションの1階 ㉝糸島 ㉞マラソン		<p>1番になり戸惑っているO男に、隣のS₁が声掛けし、やっと「りんごかな」とほとんど聞きとれないような細かいで言い、そそくさと隣にボールを渡す。</p> <p>「しょうが」から「がり」のつながりに場全体が盛り上がり、L男とN男は手を叩いて笑う。さらにO男は椅子を前後に揺らし、全身で楽しそうな表情をみせる。</p> <p>場が盛り上がったところで、L男が手を指し出すが、他者にボールが渡ると「どうぞ、どうぞ」と引く。</p> <p>K男が時間をかけて考えている間、他のメンバーは急がせることもなく待っている。やっと出た「目は～」に周囲から「オー」と感嘆の声があがる。</p> <p>F男の「下水管(げすいかん)」で、語尾が「ん」になったことから、一斉に「アー」という声があがり、F男が慌てて訂正する。</p> <p>S₁がF男に催促されるが「ちょっと待ってね」と優しく制し、しばらくボールを手にしていなかったOに渡す。</p> <p>O男の「ウコンの力」というドリンク剤の親しみのあることばの響きが周囲の笑いを誘う。</p> <p>K男が時間をかけて有名な古文の一節を思いつき、それを元気よく述べたことに対して再び「オー」という感嘆の声があがる。</p> <p>F男がボールを持っているK男に対して「K君、僕」と催促。</p> <p>F男が「僕(にボール)」とスタッフにも頻繁に催促するようになり、F男のところ続けて投げられるようになる。</p> <p>O男の「浮世絵」に周囲が「オー」「しぶいねー！」などの好反応</p> <p>リーダーが「ラスト3回にしよう」と「しりとり」の終わりを予告するとL男が立ち上がって、ボールを受け取る構え。</p> <p>「ん」で終わることばでL男がうまく最後を締めくくったことで拍手が起こる。</p>

II-7-図3 ボールしりとりの展開

Ⅱ-7-表6 ボールしりとりにおけるメンバーの反応

	開始直後	しりとりことばとその時の態度
F 男	<p>しりとりを誰から始めるかを決めるためにリーダー(R)がジャンケンの掛け声をするが、下を向いて指をいじっており、全体の様子を把握できていない。</p> <p>Rから名前を呼ばれて初めて顔をあげ、ジャンケンに参加。</p> <p>他のメンバーが一番になると再び下を向いて、爪いじり。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「絆創膏」(ボールが渡されて、やっとな顔をあげる。) 2. 「下水管→下水」(周囲の反応から間違っことに気づき、慌てて修正) (自分に番が回ってくるように顔をあげ、ボールを持っている人を見るようになり、「B君、僕」と直接、催促する。) 3. 「アップル」 4. 「小判がザクザク」(リズムカルな口調で) 5. 「マンションの1階」(しばらく考えてニコリ笑いながら。)
K 男	<p>表情をほとんど変えずに、おっとりした構えであるが、ボールの行方には注目する。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「目は口ほどにものをいう」(この言葉を思いついたところで、ぱっと明るい表情になり、笑顔で次に渡す。) 2. 「すぐれて時めきたまふありけり」 (出だしのことばを「すー」、「すー」とつぶやきながら、時間をかけて考える。)
L 男	<p>人気のボールしりとりをやることになって、喜び、頭の上に手をやって拍手。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「キリマンジャロ」 2. 「・・・九十九里浜」 (ユニークなことばを思いついたかっようで、しばらく間が空くほど、時間をかけて考える。) 3. 「マラソン」 (ラストなのであえて、「ん」がつく言葉を述べると前置きあり。)
N 男	<p>ボールしりとりをやることに決まると表情が明るくなり、笑顔で拍手する。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「りす」 (自分にボールが回ってくると笑顔になる。) 2. 「新聞紙」 (自分が言い終わった後、2回とも対面の同じSRにボールを投げる。)
O 男	<p>しりとりをやることになって、椅子を前後に揺らしながら、嬉しそうな表情。両側に座っているサブリーダー(SR)にも楽しそうに話しかける。</p> <p>しかしジャンケンで1番になると「1番になってもうた・・・。どないしよう」と心細い顔になり、しばらくは一人でボールをつきながら考え込む様子。</p> <p>横のSRに「しりどりの『り』で始まるんだよ」とそっと言われ、意を決したように最初の言葉を述べる。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「りんご、・・・かな」(か細い声でつぶやき、隣の人の顔も見ないまま、そそくさとボールを横に放り出す。) 2. 「ウコンの力」(はっきりした声で述べ、対面に座っているSRに勢いよく投げる。) 3. 「浮世絵」(しばらく考えてから、述べ、周囲の「オー」、「しぶいね」の反応を楽しむように。顔は下を向いているが笑っている。)

4. 考 察

(1) ボールしりとりでのグループワークでみられたメンバーの特性

F 男はボールしりとりの導入段階や前半部分で個別に名前を呼ばれなければ、全体で行っている活動に気持ちを向けることができないでいた。しかし一旦しりとりへの関心が高まると、今度は他のメンバーより多く回してもらっているが、それでもなお繰り返しボールを催促するようになり、「ちょっと待ってね」とサブリーダーに優しく断られる場面もみられた。F 男は普段、自分が話したいという欲求の強さから、いつも周囲の状況を考えずに話し出してしまうのであるが、このボールしりとりでは、ボールが来るまではしりとりのことばを自分が言えないということをしっかり認識しており、サブリーダーのことばも素直に受け入れていた。また途中でうっかり「ん」がつく言葉を言った後に、言い直しを認められたときは、「危なかったね」とサブリーダーに話し、相槌を打ってもらってようやく安心した表情を見せていた。

ボールしりとりで最初にしりとりを始める役になった O 男は、一旦固まってしまうがサブリーダーの声掛けの後、何とかその役を投げ出さずにこなすことができている。そのときの声は周囲に聞き取れない程小さく自信のない様子であったが、日頃のグループ活動で一番にあてられると下を向いてしまい、固くなに口を閉ざしてしまう O 男にしては、この場で何とか引きこもらずに努力して自分を主張しようとする姿に感じられた。O 男のこの変容をモレノが「われわれ人間の役割の発展について、役割取得→役割演技→役割創造へと進む階梯を考え」、「それを可能にするのが自発性だと考えた」(長谷川・磯田・成沢・高良,1986) ところにあてはめてみると、口を閉ざす固定化した役割取得から、自分の殻を破って口を開くという新たな役割演技に相当すると考えられよう。さらにこの自発性は、お気に入りのボールしりとりを楽しみたいという内なる欲求からエネルギーを得ていると思われる。

しりとりで諺や古文を出した K 男の反応については、しりとりの基本である単語でつなげるといふ一般的なルールを枠組みを外れていた。またこれらを思いつくまでに K 男がかなりの時間をかけたことで、それまでのテンポよくことばのつながぎを楽しむという暗黙の了解も崩されたのであるが、K 男が諺を閃いたときにぱっと顔を輝かせていたその場の瞬間をとらえると、諺や古文を思いつくまで考え込んでいる姿が、彼の「自分らしさ」を表現しようとする自発性の現れとして強く印象づけられるものであった。またその場にいた他の参加者達からも彼の行為は自然に受け止められたようで、誰からも否定されることなく、むしろその発想を評価する声があがっていた。そのように受容的・肯定的な周囲の反応は、普段、グループ発表の場で K 男が意見を述べるときに、何度も言い直し、自分の思いをことばにして、適切に組み立てることに苦労している姿を目にしているところから生まれた、集団の支持的関係性としてとらえられた。

以上のようにボールしりとりのグループワークは、メンバーが心を弾ませて自ら楽しみ、普段の日常生活ではなかなか得られない主体的、肯定的な自己表現の場になっていることが認められた。しかしながら同時にメンバーの特徴的な行動も随所に見られており、それぞれの状態に合わせた個別の支援や配慮が必要とされていた。そこには聴覚的・視覚的な認知面の弱さや、行動上の問題となる不注意や衝動性の高さ、広汎性発達障害の特徴と言

われているコミュニケーション能力の遅れや、こだわり・限定された興味という彼らがもつ発達の偏りが背景にあると思われる。すなわち YG の中では保障された支持的な関係性や配慮が得られない場合に、対人交流を苦手とする彼らが直面する集団遊びのつまずきは、少なくとも以下のような行為に現れると考えられる。

- ① 順番を待てない。
- ② 暗黙のルールにそうとすることができない（認識できていない）。
- ③ 自分の関心事にだけ注意が向き、全体の流れに乗れない。
- ④ こだわりが強く、自分の思いとずれる状況で、柔軟に対応できない。
- ⑤ こうすればうまくできるというイメージを持ちにくく、自分の番になっても引いてしまう。

(2)メンバー間の交流

O男から始まったしりとりを展開を図3でたどると、メンバーから投げられたボールは全てサブリーダーに渡されており、メンバー間での直接的なボールの受け渡しは見られなかった。すなわちメンバー同士はその場を共有する仲間ではあっても、その交流の大部分が、リーダーらの媒介を必要とする間接的なものであったことがわかる。その中で直接的な声かけがみられたのは数少ない例であるが、ボールを受け取りたいという思いを積極的に行動で示したF男とL男である。F男は普段ほとんど他のメンバーに関心を示さず、下を向いていることが多いが、しり通りのボールを渡してほしいという思いから、「K男君、僕」と声をかけている。またL男は対面のスタッフから投げられたボールに手を出すのが、それがK男の手に収まると、K男に「どうぞ、どうぞ」と言い、紳士的な態度を示している。高橋ら(1976)が乳幼児の遊びの発達の観点から、幼児グループの行動観察により、対人行動のカテゴリーを、i.孤立(独り行動、独り遊び)、ii.注目(距離を隔てて他者の行動を見る)、iii.接近(他者に近づく、他者のそばで独り遊び)、iv.接触(他者のそばで同じ行動をする、他者に物を渡す、奪う、話しかける)、v.結合(他者と相互的な関わりをもつ)の5つのレベルに分け、年齢が進むにつれてivとvの出現頻度が高くなることを示している。YGのメンバーは青年期に達しているものの、高橋らのカテゴリーにあてはめてみると、F男のように声掛けの支援がなければ「接近」の段階に留まっていることが多い。またボールのやりとりがすべてサブリーダーを介していたように、メンバー間の関わりが「接触」から、さらに発展する「結合」に至るには、まだまだ多くの支援を必要としている。しかしながらボールを自分の手にしたかったF男やL男が、K男に話しかけているところから、このグループワークの中でも、少ないながらメンバーへの直接的な関わりが生じていた。

(3)集団療法としての「ボールしりとり」の課題特性

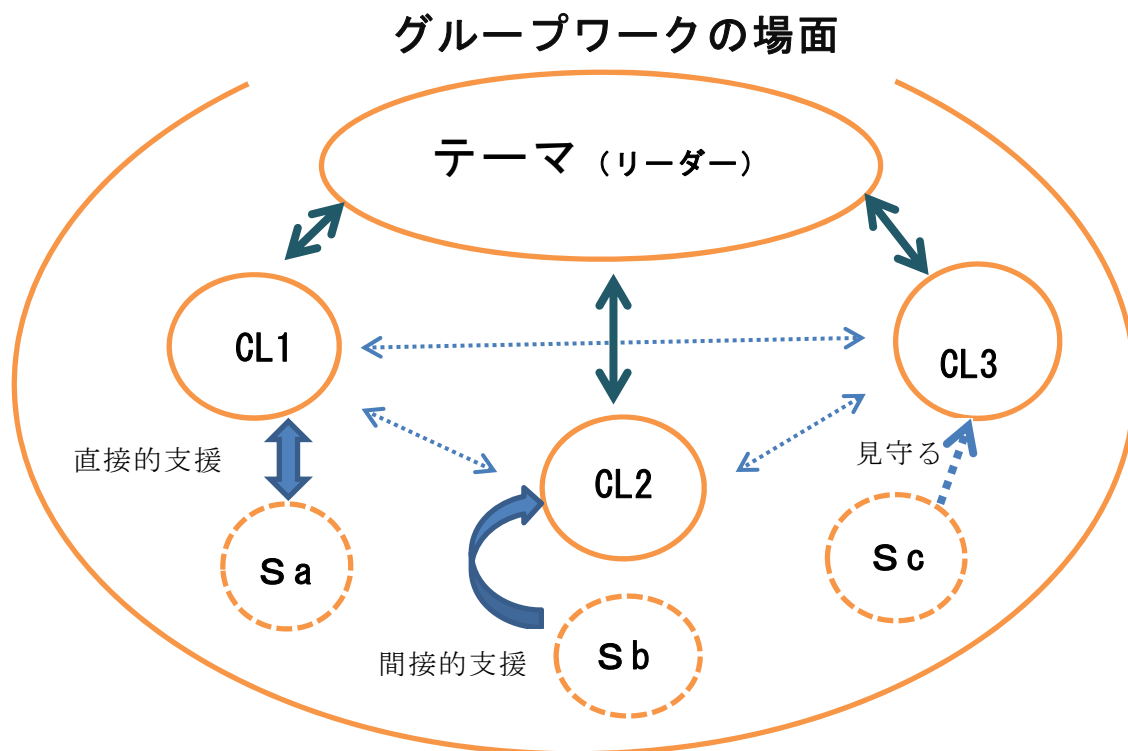
上述のようにメンバー間の直接的なやり取りが生じる可能性や、メンバーが心を弾ませ、主体的に取り組むことができる活動として認められるボールしり通りの課題特性については、以下のことが考えられる。

- ① 単純明快な課題構造：認知面や言語表現にバラつきがあっても、しりとりという単純な遊びの構造により、グループ全体で明確にルールを共有することができる。
- ② 視覚的・触覚的手がかり：
 - 人前で話すことが苦手な場合でも、ゲームの中で偶発的にボールを手にするにより、話すことへの抵抗感が少ない（自分の番を引き受ける役割意識が高められる）。
 - 社会的な認知の偏りがあっても、ボールを手がかりとして、注目すべき他者を明確に捉えることができる。
 - 注意集中が困難で衝動性の高いメンバーにおいても、ボールという視覚的・身体的感覚の有無によって2つの役割（話し手・聞き手）の使い分けを自分でコントロールしやすい。
- ③ ゲーム展開への自我関与：自分から発したことばとボールを受けて、他者の行為が次に展開するという主導的役割の体験が得られる。
- ④ 緩やかなルールの適応：単語でしりとりをつなげるという一般的なルールの枠が外されていることで、自分の興味関心に沿った発言（自分らしさ）が、同世代の仲間を前にしてそのまま認められ、肯定的な自尊感情が得られやすい。

(4) 援助者との関係性

上述の①～④のような課題特性に支えられて引き出された自発性により、F男をはじめYGのメンバーは、それぞれの発達の困難さを抱えながらも、このグループワークの中では、自分らしさを発揮しようと懸命にしりとりのことばを考えている。またそれによる自己表現のあり方を相互に認め合う関係性の中で、他者との交流を「楽しむ」体験が得られていたものと考えられる。さらに自分に番が回ってくると、かなりの時間をかけて考えるという行為の中には、すぐに適当なことばを思いつかないという以上に、同世代の仲間の中で普段認められることが少ない彼らにとって、自分が考えつく精一杯のことばによって、そこでの仲間と競い合う楽しみも含まれていたのではないかと思われる。そうであるならば、このライバル意識に近い動機づけは、安心できるグループの中というカッコつきではあるものの、高橋ら（1976）の「接触」から「結合」に発展する仲間関係の萌しとして期待されるものであろう。そこでの援助者の立場は、共にゲームを楽しむ仲間として存在しながらも、ゲームの主体者として、メンバーが時間をかけて自分のことばを見つけるまで見守り、その発言を肯定的に受け止める役割を担っている。さらにメンバーの不安や緊張が高まっているときは、さりげなく声をかけたり、その気持ちを受け止めるという、いわば心理劇の補助自我的な役割であった。すなわち対象者としてのメンバーと、援助者としてのサブリーダーは、図4のように直接的（CL1-Sa）、間接的（CL2-Sb）な援助や見守られる（CL-Sc）ことで安心できる場を保障されるなど、それぞれの特性に応じた関係性を有していた。さらにメンバー間についても援助者による媒介とともに、自らの興味・関心に見合ったテーマを共有することで、仲間との緩やかな交流を体験していたのではないかと思われる。これらの関係性の構築は、青年期の自立を見通した社会性という点からは、まだまだ多くの課題を抱えた発達段階にあると言わざるを得ないが、そこに至るまで

の過程に必要な、対人場面での自己肯定感につながる重要な交流体験として位置づけられるであろう。



図中の<.....>は、サブリーダーから直接的、間接的に支援を受けたり、あるいは見守られながらテーマを共有し、仲間と緩やかな交流体験をもつ対象者間の関係性を示す。

II-7-図4 グループワークにおける対象者と援助者の関係性
(CL:対象者・S 援助者 (サブリーダー))

第4節 役割取得から役割創造的なアサーションに至った事例

YG では青年期を対象とした社会性教育をその目的の一つとしている。その中で自己の正当性を主張するためのロール・プレイを試みたところ、他者とのコミュニケーションに困難を抱える主役において、トラブルの原因が他者にあると知りつつも、自分のせいだと認めてしまう展開がみられた。この節では、そのセッションの流れを振り返り、主役の役割演技にみられるこれまでの固執した自己表現のあり方から、他者との新しい自己のあり方、すなわちアサーションが可能となる自己制御の変容が見られた事例を通して、そのような役割創造をもたらすための支援のあり方について検討する。

1. 問題と目的

社会的な自立に向かう青年期は、それまでの同質性に支えられた児童期の仲間関係から脱却し、互いの異質性を認め合いながら、自己の独自性を確立する時期にあたる。その過程では自我意識や社会的意識を高めつつ、ときには他者との意見の相違に折り合いをつけることや、相手に受け入れられる自己主張のあり方を身につけていくことが求められる。

佐藤・金山(2006)は、対人関係を円滑に運ぶための技術をソーシャルスキルとし、仲間関係の性質が異なる小学校の時期と中学校の時期では、求められるソーシャルスキルも異なるという。また仲間関係の深まりとともに自己開示が高まることで、誤解や意見の食い違いなどから生じるトラブルも増えるが、抽象的思考が可能になる中学生の時期には、そうしたトラブルを解決するために必要な問題解決スキルが洗練されていくという。

小貫(2009)は、成人後に社会的な自立を果たすための、あるいは社会的場面をどう上手に乗り切るかのスキルは、欧米で『サバイバルスキル』とさえ呼ばれているが、対人認知に偏りのある発達障害者においては、そのようなスキルを身につけるための対人交流が日常生活では不足しやすいと指摘した上で、さらに高校生以上の年齢層に対しては、その社会性のつまずきに対応する実践例はまだ多くなく、有効な社会性獲得のプログラムの体系化が強く求められていると述べている。その中でソーシャルスキル教育に関しては、モデルの提示とリハーサルのために、役割演技を活用する手法がよく用いられている(佐藤・金山, 2006)。また同様に役割演技というアクション・メソッドを用いながら、台(2003)はスキルの獲得というよりも「演じたり、観たりする人々相互の間柄の発展と、個々の人の心の成長」を目的とするロール・プレイングにおいて、社会性の発達を促す教育・指導面を強調している。さらに高原(2001)は発達障害者の社会適応支援に心理劇を取り入れることにより、対人交流場面での自我意識の深まりを認めている。

その他に役割演技を用いた支援として筆者は、他者との社会的コミュニケーション場面や対人交流に発達上の困難を抱えている青年期を対象としたグループ・ワークの中で、ロール・プレイングを取り入れている。その効果として、これまでにメンバー間で「自発的に譲る行為」(吉川,2006)や、温かなことばかけ(吉川,2009)などの親和的な対人交流の発展が認められている。しかしながらグループの開設から数年が経過し、当初、中高生だったメンバーが大学生、社会人となる中で、彼らの現実の社会生活においては、相手に協調する親和的な態度だけでなく、場合によっては明確な自己主張をしなければ、不利な立場に追い込まれる状況も懸念されている。とりわけ不測の事態や、目の前の状態だけでは状況がつかめない事態にあっては、発達障害の中でも知的な遅れがなく、ことばの遅れも目立たないアスペルガー症候群においても、その障害の中核をなす想像力の弱さから、これまでに体験のない事態での的確な状況判断や自己の正当性を主張することは、甚だ困難を伴うと予想される。そのような場合に必要な自己を守るための問題解決のあり方は、具体的な状況の中で経験を積むことにより身につけていくものだと考えられるが、対人交流の深まりや、その機会が不足しがちな発達障害者については、それらを経験する場を確保するところからの支援が必要であると思われる。

そこで本研究は、対人的相互交流に困難さをもつ青年期にロール・プレイングを用いることにより、不測の事態についての場面理解と、その場での正当な自己主張を促すための

支援のあり方について検討することを目的とする。

2. 事例 I子 19歳

(1)I子のプロフィール

幼児期に地域の療育センターを受診するが、特別な診断は受けていない。その後、小・中学校で通級指導教室に在籍。普通高校を経て、専門学校に在学。休日は一人でよく街に出かける。高2から、地域の発達支援プログラム（YG）に参加。

- 保護者からみた長所 : 物事に粘り強く、取り組むことができる
気になる点 : いつも表情が固く他人に誤解されやすい。他人に関心がない。
冗談が通じない。
特に苦手なこと : 他人とコミュニケーションをとること。
YGへの期待 : 他人と共感性を持ち、楽しく過ごせる場にしてほしい。

(2)YGでのI子の様子

入会当初は固い表情で自分から話しかけることは、ほとんどない。話しかけられると、短いことばで受け答えするものの、それ以上のことばが続かないため、会話のキャッチボールにならない。同性のメンバーからも一人浮いた状態。体験した活動内容について、「○○はどうでしたか?」と感想を求めると、「どうって?」と聞き返す。「楽しかったですか?」と尋ねると、「楽しかったです」と答える。入会して2年目ぐらいから、グループ内での表情が柔らぎ、話しかけるとよく笑うようになる。他の人が話している内容を聞きながら、頷いたり、納得しているような表情が見られる。隣に座ったリーダーの独り言に、「何か言った?」と聞いてくるなど、他者への関心、仲間との交流への意欲の高まりが感じられる。グループに関するインタビューでは、「(日頃)人と話をするときに役立っていると思う」という回答がみられた。

(3)事例検討の対象となったグループ開催日（X+4年12月Z日）のプログラム内容

- ①はじめの会 : 健康チェック・体操・ニュースの時間（最近の関心事を発表）
- ②ウォーミングアップ : ゲーム（ジェスチャーしりとり）
- ③今月のテーマ活動 : ロール・プレイング
ーこんなとき、どうする?ー 「運悪く、誤解されてしまったら」
- ④トーク・トーク・トーク : その日のトピックにそって自由に自分の思いや体験を語る
- ⑤かえりの会 : 当日の感想の発表、感想シートへの記入

3. ロール・プレイングの実際

- (1)目的 社会的場面での不測の事態において、正当な自己主張ができるようにする。

(2)参加者

監督：グループリーダー（筆者）

主役：I子

補助自我・その他の演者：スタッフ（S₁～S₄）

観客：その他のメンバー3名 M₁～M₃（19歳～21歳の男2名・女1名）、
スタッフ（S₅）

(3)セッションの経過（詳細は表7参照）

①場面1とそのふりかえり

スタッフが演者となり、通行人が壊したツリーの飾りをアルバイト店員が手にしているところで、後から出てきた店長から疑われる場面を示す。そこで起こった状況を振り返り、I子は（飾りを壊したのは）「バイトの人ではない」と、自ら発言する。

②話し合いと発表

店長に疑われている状況で、アルバイト店員はどうしたらいいかを話し合い、I子は、「疑われているから、自分が責任をとって何とかする。仕方がないので」と発表する。

③場面2～4

I子が主役となる場面5の前に、I子以外のメンバー3人(M₁～M₃)がアルバイト店員となり、それぞれ自己の正当性を主張して、店長の疑いを晴らす役割を演じている。

④場面5

導入1 疑われているアルバイト店員の気持ちの確認

- ・信じてもらえるかな（不安）
- ・疑われるのは嫌だ
- ・ちゃんとわかってもらいたい

導入2 観客からの応援メッセージ： 「君は悪くない」他

主役I子の演技：飾りが最初から落ちていたことを説明するが、店長に「ゆっくり運んだの？」と問われると、「私の責任」と言う。

⑤場面5のふりかえり

「自分が犯人だと言うことを認めちゃう」という気持ちと、「認めるのは嫌だ」という気持ちの間で揺れながら、仲間の応援メッセージに励まされる。

⑥場面5の展開

I子は「やっていません。」と主張し、店長からは「信じるよ、最初に疑ってごめんね。」と認められる。

⑦展開の後のふりかえり

劇の後の感想を聞くと、I子は「複雑」という。しかし二者択一的な問いには、自分のせいで壊れたわけではないということ「言えた方がよかった」と話す。

⑧感想シートへの記入：表8にI子の記した内容を示している。

II-7-表7 I子が主役のセッションの経過

ー場面1ー

配役 S₁店長, S₂アルバイト店員, S₃クリスマスツリー, S₄通行人, S₅観客, メンバーは全員観客

<ロール・プレイング>

店長とアルバイト店員が、店の前でクリスマスツリーの飾り付けを終え、店内へ。そこへ慌てていた通行人が通りすがりにツリーにぶつかり、てっぺんの高価な飾りをこわしてしまうが、時間がなく、その飾りをツリーの足元にさして行ってしまう。閉店時間にツリーを片づけるように言われたアルバイト店員がツリーを抱えたとき、足元から落ちた飾りを拾って見ているところに、店長がやってきて「どうしたの、これ、壊さないでって言ったじゃない」と強い口調でとがめる。(ここで、監督の合図により、場面1の終了)

<ふりかえり1：場面1の出来事について確認する監督とI子の発言>

監督：(観客に向かって)「あの飾りは、どうして壊れたんですか？壊したのは誰ですか？」

I子：「通行人の人がツリーに気をつけずに急いでいてぶつかった。」

監督：「そうだね。通行人だよ。」

I子：「歩いて行った。(飾りが)折れたのに」

監督：「バイトの人が壊したのでは、なかったですね。」

I子：「バイトの人ではない」

監督：「じゃあ、どうして店長さんは、バイトの人に『何で壊したんだよ』って、言っているんでしょうか？」

監督：「通行人がツリーを倒したところを店長さんは見てましたか」

I子：首を振りながら「誰もいなかった」

監督：「そう、店長さんがみたのは、壊れた星(飾り)を持っている(バイトの)お兄さんだけでしたね。こんなとき、お兄さんは、どんな気持ちでしょうか。自分が壊したわけじゃないけど…」

他のメンバー：「何で俺が怒られんといかんとや」

監督：「誤解されているかもしれない一なという気持ちだよ。」

I子：「やっぱり、動かしたから」

監督：「こんなとき、お兄さんは、どうしたらいいんでしょう？」

他のメンバー：「店長は絶対信用してくれないよ」

監督：「信じてもらえるかなーって、不安があるよね。だけど、疑われたままでいいのかな？
どうですか？」

他のメンバー：「嫌！」

監督：「やっぱり、嫌だよね。ちゃんとわかってもらいたいよね。じゃあ、どうしたらいいかな。
どんな風に言えばいいか、考えてみようよ。」

<話し合い>

メンバーの4人がそれぞれ学生ボランティアと二人組になり、問題となる状況を再度確認しながら、自分だったらどうするかを話し合う。

<発表>

自分がアルバイト店員の立場になったとき、どうするかについて、自分の考えを全体に発表。

I子以外の3人のメンバーは、星飾りの位置が最初と変わっていたという状況を説明して、自分が壊したわけではないことを分かってもらおうという考えを発表。I子は3人の後に発表する。

I子：「疑われているから、自分が責任をとって何とかする。仕方ないので。」

監督：「自分でやってないということは言わないの？」

I子：「言います。言うけど、なおすところまで責任持ってやる」

ー場面1の展開（場面2～4）ー

それぞれの考えに基づいたロール・プレイング。I子以外の3名のメンバーが順番にアルバイト店員の役になり、それぞれが自分なりの考えに基づいて、星飾りが壊れていたのは、自分のせいではないことを店長に伝える。

ー場面5ー I子がアルバイト店員の役、その他は場面1と同じ配役

I. 事前にカードに記しておいたバイト店員の気持ちを監督とI子が、声に出して確認する。

- ① 信じてもらえるかな？
- ② 疑われるのは嫌だ
- ③ ちゃんとわかってもらいたい

II. 「心の声」として参加した観客からのメッセージ

「君は、悪くない。」

「がんばれ。」

「だいじょうぶ。できるよ。」

「やってないことは、確かなんだから。」

Ⅲ. (店員役の I 子が、ツリーを抱えたときに星が落ちていることに気づくシーンからスタート)

店長：「どうしたの？遅いね。」と店の外に出てくる。

I 子：「私がここに来た時から、ツリー（星飾り）が、ここに落ちていて」

店長：(壊れた星を見て)「ちゃんと、ゆっくり運んだの？」

I 子：「はい。…最初から…なんか、誰かがやったとしか、考えられない…」(戸惑ったように、小さな声で)

店長：「そうか。最近、酔っぱらいが多いからね、そういう人がね…」

I 子：(店長が話している間、じっと壊れていた星を見ており、その話の途中で、突然、)

「ちょっと、でもこれは、私の責任」と言いながら、(壊れたところを、無理にくっつけて直すように)

店長：(慌てて)「いいよ。いいよ。なおしておくよ」

I 子：「すみません。」

店長：「だいじょうぶ。しょうがないよ。やっつくよ。」(と壊れた星を受け取る)

監督：「はい」と場面を中断。

<ふりかえり 2>

監督：「I さんは最初に自分がやって(壊して)いないことを、店長に言いましたが、どうでしたか？」

I 子：「言ったんですけど、でも誰が犯人かもしれないから、自分が犯人だと言うことを認めちゃう。」

監督：「えっ、自分が犯人だと認めちゃうの？」

I 子：無言で固まった表情

監督：(I 子から観客席に目を移し)「ちょっと、心の声を聞いてみましょう」

観客 S₄：「そんなのくやしい」、M₂：「そんなの濡れ衣だよ」

監督：(観客から、I 子に向き直り)「きちんと説明したら、わかってもらえるんじゃないかな」

監督：「自分がやったと認めてしまうの？」

I 子：「認めるのは嫌」

監督：「うん、嫌だよ。店長に(もう一度ちゃんと)話してみては？」

I 子：戸惑った顔。

監督：バイト店員の気持ちを示すカードをもう一度示した後、「自分がやったと認めるのは、辛くない？」

I 子：「認めちゃうっていうか、自分の中では、完全にそうしてた。」

監督：「自分がやってなくても、疑われたら、やりましたって認めちゃうかもしれない」

I 子：「はい」

監督：「この場合はどうかな？それでいいのかな？皆さんにもきいてみましょう」(と観客の方をみる)

観客 M₁：「でも認めちゃったら、信頼してもらえないよ」、M₃「自分を信じて」、M₂「わかってもらおうよ」など

監督：「みんなの応援メッセージがきたよ。自分がやってないってこと、言えるかな？もう 1 回、やってみようか？」

I 子：「はい」

— 場面 5 の展開 —

配役は同じ。アルバイト店員が壊れた星飾りを手にしながら、店長と話す場面から始める。

監督：「はい」（再開の合図）

I子：「私がここに来たときから、ツリー（星飾り）が折れてしまってたんですね。私はやっていません。」

店長：「そうか。君は勤務態度も真面目だから、信じるよ。最初に疑ってごめんね。」

監督：「はい」（終了の合図）

< ふりかえり 3 >

監督：（I子に向かって）、「自分は、やっていませんと言えたとき、どうでしたか？」

I子：ことばが見つからないかのように沈黙した後、やっと「複雑」と答える。

監督：「どう」の問いのあいまいに気づき、「言えた方がよかった？ 言えない方がよかったかな？」

I子：言えた方がよかった。

監督：「言えたのは、どうして言えたの？」

I子：「完全に状況が、…自分がやってない」

< セッション後のわかちあい >

観客の一人一人に感想を聞く。メンバーからは「自分のことばで伝えられてよかった」「やっぱり、本当の事を云うことが大事」など。

Ⅱ-7-表 8 感想シートへの I 子の記入内容（「 」内）

今月のテーマ：誤解をされても、本当のことを伝えよう。

問い 1：あなたがもし誤解されて、自分のことを悪くとられそうになっても、ちゃんと本当のことを言えそうですか？

「 はい 」の方を○でチェック。

どんな風にいうのがよいですか？

「ちゃんと状況を見て、自信を持ちながら、分かってもらえるように説明する」

問い 2：きょうのあなたのよかったところ、がんばったところは？

「やはり、（ロール・プレイングで）誤解を解く為に自分ではない事を主張する」

4. I子のアサーションに関わるつまずきと、新たな役割演技への変化に関わる自己制御

場面5で主演となったI子の役割演技と、そこに関わる監督と他の演者からの働きかけの流れを表9に示した。

II-7-表9 主演と監督,他の演者との関わりの展開

場面	監督の意図	補助自我（店長） （心の声）の動き	I子の行為（演技・応答）
経過① 場面1および ふりかえり 1	疑いをかけられる場面 の設定と状況の確認 (<u>状況の理解</u> を促す)	店長：「壊さないでっ て言ったじゃない」 と、飾りを壊したのは、 店員と思いついで 責める。	観客として参加。 飾りを壊したのは、 <u>店員ではなく、 通行人であると自発的に発 言。</u>
経過② 話し合いと 発表	疑われた店員の気持ち をカードにして確認 (<u>店員の気持ちに注 目</u>) <u>疑いを晴らすため</u> は、どのようにふるま うとよいかを考える機 会を設ける	状況確認を支援しな がら、ペアになったメ ンバーの考えを明確 にする支援	I子の発言 「 <u>疑われたら、自分が責任をと る。仕方がないので。</u> 」
経過③ 場面5 I子が主演の 店員役	疑われても、 <u>きちんと 状況を話せるという体 験の場となるような役 割演技を期待</u>	店長 「ちゃんと、ゆっく り、運んだの？」と疑 う。 店長 「酔っ払いが多いか ら、そういう人がね。」 と、疑いを解いた発言	「 <u>私がここに来た時から、落ち ていて…</u> 」と、状況説明 「 <u>はい、最初から、… 誰かがやったとしか、…</u> 」 (壊れた飾りをじっと見ている) ↓ 「 <u>これは、私の責任</u> 」

5. 4節の考察

(1)疑われることをそのまま認めてしまうI子のあり方

表9に示す経過①では、壊れたツリーの飾りを見て、アルバイト店員のせいではないかと、店長に疑われる場面をスタッフが示している。そこで観客のI子は積極的に発言し、監督の意図する通りの状況理解ができているものと確認される。さらに疑われたときのアルバイト店員の気持ちとして、「疑いを晴らしたい」という思いを参加者全員が明確に把握できるように監督がカードで示す。しかしながらそれらの手続きを踏まえた後に、そのような状況で自分ならどのように対処するかという考えを述べる時になると、I子は「疑われたら、自分が責任を取る。仕方がないので」と発言する(経過②)。そこで監督は、I子が演じる前に再度、「信じてもらえるか」不安であるが、「疑われるのは嫌」であり、「ちゃんとわかってもらいたい」というアルバイト店員の気持ちを、いっしょに声に出して確認することを試みた。さらに観客になっている仲間やスタッフには、I子に期待される役割が発揮できるようにと応援メッセージを求めた。それを受けてI子は主役となり、店員の役割で店長に「私がここにきた時から、落ちていて」と状況を説明する。しかし店長に「ちゃんと、ゆっくり(ツリーを)運んだの?」と問われると、その後のことばが途切れ途切れとなり、ついには一転して、突然「これは、私の責任」と言う(経過③)。この予想外のことばに逆に戸惑った店長が、慌てて「いいよ。いいよ。」とその場をとりなす展開となった。そこで監督はその場面を中断し、I子の気持ちを確認するが、「誰が犯人かも知れないから、自分が犯人だと言うことを認める」と言う。

一般的には不合理とも言えるこのような取め方には、I子のどのような心理が働いているのであろうか。この場面でのI子の状況理解を改めて確認するために、場面1を振り返ってみると、飾りを壊したのはツリーを倒した通行人であると知りつつも、店員も「やっぱり、(ツリーを)動かしたから」というI子の発言がみられる。すなわち、この状況では店員が誤解されても仕方がないと思っていることが伺える。そして、その場の状況を説明したことで、せつかく店長が「酔っ払いが多いから…」とバイト店員への疑いを解こうとする言葉を発している途中にもかかわらず、I子はそれをさえぎるように、いきなり「私の責任」だと言ってしまう。そして「自分がやっていなくても、疑われたら、やりましたと認めちゃうの?」という監督からの確認に、迷わず「はい」と答えている。これには、例え事実と食い違うことであっても、疑われやすい状況であれば、それはそのまま受け入れるものであるという消極的な対処法が、I子にとってなじみ深いものであり、そこにとどまることで、表面的にでも解決しようとする普段からのやり方に縛られているのではないかと思われた。またさらに自分を「犯人」と表現するI子に対して、監督が「ちゃんと話してみる」ことを提案した際に、I子が戸惑った顔になり、「自分の中では、完全にそうでした(自分のせいにしていた)」と語るころから、アサーションにより自分の正当性を相手に理解してもらえるという肯定的な自己イメージを、I子が持ち合わせていないことが推察された。

(2)役割演技にみられた状況認知と場面に応じた自己制御の変容について

そこで監督は、I子にとって正当な自己主張が認められる体験の必要性を感じ、補助自

我的な機能を果たす観客からの応援メッセージを呼び込むことを試みた。最初に応じたのはスタッフであるが、それをモデルとして、すぐに他のメンバーも自発的にI子を励ますメッセージを口ぐちに投げかけている。そのような仲間の声に後押しされたのか、I子はその後に「私はやっていません」という新たな役割を創造するに至っている(経過⑤)。しかしながら、経過⑥のふりかえりでは、正当な自己主張を行って疑いを晴らすことができたという役割を演じたことについて感想を求められると、I子はしばらく沈黙した後に、一旦は「複雑」と述べている。その意味が呑み込めないまま、監督が二者択一的な聞き方にかえたところ、I子は「(自分のせいではないと)言えてよかった」と述べ、表9の感想シートにもそのことを記述している。このような経過から、正当な自己主張に至るI子の役割創造的な自己制御の高まりには、I子の独自の捉え方を踏まえた上での状況理解の再確認と、自己肯定感を高めるような仲間からのメッセージが有効であったと思われる。

ところで「複雑」という表現は、すっきりしないという思いを端的に表現する言葉であろう。I子がすっきりしないままで役割を降りたことが何によるものであったのか、セッションの中では明らかにされなかったが、改めてその点を確認しておきたい。まずI子がアルバイト店員の役で、壊れた星の飾りを手にしているときの場面を振り返ってみると、I子は店長の顔をほとんどみることなく、飾りをじっと見つめながら、「私の責任」と言いなおしている。すなわちこれまでの文脈とは無関係に、また目の前にいる店長との会話からも離れ、ただひたすら壊れた飾りとそれを手にしている自分との関係だけに目を向けていたのではないだろうか。そこにはシングルフォーカスと言われるように、部分にのみ着目してしまう認知の偏りが影響しているのではないかと推察される。さらにまた自分で直せないまま壊れた飾りを店長に渡してしまったという不全感が、母親からみて長所となるころの「物事に粘り強く取り組むことができる」I子を「複雑」な気持ちにさせてしまったのかもしれない。

高機能自閉症やアスペルガー症候群の状態を持つ子どもたちの社会性に関する特徴には、特有なものがあり、「人への関心が薄い」「人との距離感がうまくとれない」「自分なりの論理で物事をとらえてしまう」などの特徴により、「自分がキャッチした情報と社会が発信している情報との間にギャップが生じやすい(小貫, 2009)」。心理劇を、「表現の場」、「社会性向上の場」、「ピア・サポートの場」として、長年自閉症者に実践してきた高原(2001)は、自閉症者が「物事を独自のルールに基づいて行動することが多い人達」であり、その独自のルールの通り行かないと気が済まないという特徴を持っているととらえている。そして「アスペルガーとか、高機能自閉症と言われるタイプ、知的な力はあるのに一部のアンバランスな発達により、社会適応が難しいタイプ」の人達は「本人のイメージに沿いながら、劇化をするとよい」と述べている。その一方で、「現実とは異なることができると思うことで、日常生活で苦勞すると予測される場合」には、教育的なアプローチとして「本人の意思とは少し違う着地点を用意することもある」と述べている。同様に教育的な側面からのアプローチでロール・プレイングを取り入れている本研究においても、独自の状況認知により「自分が犯人である」というI子の演技をそのまま終わらせることなく、監督の意図に引きよせて正当な自己主張の成功体験に至るまで場面の展開を試みている。その結果、I子は慣れない場面での肯定的な自己主張に戸惑いを見せるのであるが、その場面にこれまでの日常生活においてなかなか体験することがなかったと思われる仲間関係から

の励ましや承認がもたらされたところ、新しい役割演技に踏み込むことが可能になった。YGに参加した当初、人へ関心が薄いと見られていたI子が、グループへの参加を重ねる中で、他のメンバーの話に興味を持つようになっていた時期でもあり、仲間からの励ましに耳を傾けるという社会性への学習レディネスが整っていたのではないかと考えられる。

疑われる店員として主役を演じたI子は、自分がやったわけではないと事前に確認しておきながらも、「私が犯人かも知れない」という考えに固執していた。その背景には、前後の文脈をうまく組み込めず、壊れた飾りを自分が手にしているという目前の事態にのみとらわれてしまう状況認知の偏りとともに、不利な状況での自己主張を成功に導くという肯定的な自己イメージの不足により「仕方ない」とあきらめてしまうI子の日常の対処の仕方への固着がうかがえた。そこでロール・プレイングという対人交流の場面において、直接的な行為による状況理解の支援と、グループ体験を共有する仲間から自尊感情を高めるような補助自我的な支持を得ることにより、I子は正当な自己主張をするという創造的な役割演技をするに至った。これらのことからI子のこのセッションでの体験は、対人的相互交流に困難なさをもつ青年期に必要な社会適応の支援として、ロール・プレイングの有効性とそのあり方を示す1事例として考えられよう。

第5節 7章のまとめ、適応的な自己主張をすることに困難さを抱える青年達を対象にしたYGを開設して、数年が経過した。その間にロール・プレイングや集団ゲームなど、さまざまな対人交流の場となるセッションを設けてきた。その中で当初は、一方的に自分のペースや興味だけにとらわれていた事例のE男やF男らであるが、次第に他者の言動に耳を傾けたり、相手に合わせて自分の行動を修正したりという、自己制御の改善が見られるようになってきた。またI子のように、自分をきちんと主張するという枠組みを持ち合わせず、すぐに引いてしまうという日頃のあり方、すなわち心理劇のいわゆる「役割取得」の状態から、トラブルに至った状況を説明しながら自己の正当性を主張するという「役割創造」的なアサーションが可能となる事例もみられた。そのような適応行動に至るとき、その場面には彼らの生き生きとした笑顔や、自分の課題に真剣に向き合う姿が認められ、その体験の中で大いにところが動かされていることがうかがえた。すなわち事例の適応行動の背景には、「今、ここで」の課題に強く関心を寄せることによって、その状況や場面に求められていることを、よりの確にとらえることができるという、主体の自己制御の高まりが生じているものと考えられよう。

第8章 当事者評価からの検討

1. 問題と目的

障害のある子どもの支援において、保護者はその子を「育ててきた最も身近な理解者であり、我が子の学習面や行動面での困難さをいち早く感じ取って（文部科学省,2004）」いる存在である。発達障害児を支援の対象に組み入れた特別支援特教育は、「障害のある幼児児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて、一貫して的確な支援を行う（文部科学省,2005）」ための教育支援計画が柱となっている。その「策定・実施・評価・改訂のすべてに、保護者が積極的に参画し、他の関係者・機関と同様に支援者としての役割を果たし、その意向を十分に反映させることが大切」であり、「同時に保護者が子どもへの的確な支援を行うことができるように保護者に対する支援も必要（永田・渡辺,2007）」とされている。すなわち障害をもつ子どもの保護者は、支援者であると同時に支援を受ける対象でもあるという二重の立場に立っており、保護者との連携は当事者ニーズを保障する上でも重要である。

2001年に採択された国際生活機能分類では、人間の生活機能と障害が、「心身機能・身体構造」、「活動」、「参加」の3つの次元で示されるようになった。それぞれの次元には、「環境因子」と「個人因子」が相互に関わりをもつとされているが、その中で「活動」と「参加」には、「対人関係」や「コミュニケーション」、「コミュニティライフ・社会生活」といった対人交流をベースとする項目が含まれている。すなわち対人交流を円滑にすることが、健康な社会生活を送る上で重要な鍵となるが、それには場に応じた自己主張や他者への共感、思いやりを示す態度などが求められ、その前提には自己理解や他者理解とともに、実際の行為として示されるソーシャルスキルも必要である。それらは通常、他者との日常的な交流の中で自然に身につくものであるが、認知機能のアンバランスなLDや自閉症スペクトラム等の発達障害児は、その特性ゆえに自己理解や他者理解、ソーシャルスキルの獲得に困難さを持っている。それゆえ対人交流場面では、場にそぐわない言動をとるところとなり、その結果、年齢相応の友人関係を築きにくく、孤立感や自尊感情の低下という二次障害を引き起こしやすいことも知られている。したがって発達障害児の対人交流を円滑に発展させるためには、彼らの特性に合った学習の場を意図的に設けることが必要となる。そのような「仲間関係を改善するためにソーシャルスキル・トレーニングを実施する場合、最も適切な場面は、子ども達が集う学校場面である」（佐藤, 1998）と言われているが、特別支援教育の対象やその課題は多岐に渡り、とりわけ学習支援に重点が置かれる学校現場において、一人一人のニーズに合わせた社会性教育の時間枠を設定することは容易ではない。特に学童期を過ぎた中学生以降の通常学級では、進学に重点を置かれたカリキュラム教育の流れに乗り、集団生活そのものに焦点をあてた教育の機会は大幅に狭められよう。さらに卒業後は学校という構造化された場所から外れることで、多様な場面での自己決定が必要となり、より一層の社会性を求められる一方で、対人関係を高めるための学習については、公的な場が保障されていないのが現状であろう。

そこで障害児・者の社会性教育については、学校教育の枠を超えて、地域資源に期待されるところが大きい。そのような地域における臨床心理学的な発達援助は、コミュニティ・アプローチとして位置づけられる（山本,1995）が、窪田（2004）は、それらコミュニティ・アプローチで行われているグループワークを総称して「コミュニティ・グループワーク」と呼んでいる。発達障害児・者の社会性を高めるためのコミュニティ・アプローチとしては、各地のYMCAや大学等の支援センター、病院等で学齢期を対象としたSSTプログラムなどが多くみられる。一方、青年期は定型発達においても親からの精神的な自立という発達課題に直面し、戸惑いと不安の中で大きく揺れ動く時期である。それゆえ仲間関係や社会的な居場所の希薄な発達障害者は、その青年期において、コミュニティ・アプローチの必要性が最も高いと思われる。しかしながら学齢期に比べるとそのような取り組みはまだ数少なく、今後の発展が期待されるところであるが、そのひとつとして筆者は地域のLD親の会の協力を得て、数年前から思春期以降の青年グループを対象にしたソーシャルスキル教育に取り組んでいる。その中で対人場面での適応行動を引き出すためのロール・プレイングを取り入れたところ、当初は互いへの関心が低かったメンバー間で、自発的に譲る行為（吉川, 2009）や温かなことばかけ（吉川,2009）、応答的な遊びの展開（吉川,2007・2009）がみられるようになった。しかしながら、これらのグループワークで見られた人との関わりについての発展は、そのグループ内の活動において一定の効果が認められたものの、それらが日常場面でどのように活かされるのかという般化については明確にされていない。滝吉・田中（2010）は、自己理解の視点からみた広汎性発達障害者の集団療法に関する先行研究を概観し、「コミュニケーション行動の獲得や促進、不適切行動の軽減などをねらいとしたSST・行動療法に基づく訓練については、客観的なスキル評価の導入によって、PDD者の社会的言動の外面的な変化が可能であることが示された一方、般化の難しさが存在する」と述べている。その一つに挙げられる岡田・後藤・上野（2005a）は、小学校高学年のLD、ADHD、アスペルガー障害の児童3名に対して、ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導を3ヶ月間（8セッション）実施し、LDおよびADHDの対象者には、スキルの向上がみられたが、アスペルガー障害者には明確な効果が示されなかった」ことを報告している。しかしその一方で滝吉ら（2010）は、心理劇および心理劇を基盤としたロール・プレイング（心理劇的ロール・プレイング：PDRP）については、情動体験およびその表現の促進、自己や他者への気づきや理解、集団における仲間関係の形成という3つの意義を確認し、さらに、「自己表現や他者への関心を促進するなどの心理教育的ねらいにより実施される集団遊戯療法については、複数のスタッフが役割を分担すること、PDD者の言語能力やこだわりについて配慮することで、PDD者が自己表現できる、わかってもらえるという信頼感・安心感を形成し、集団の場を自己の居場所として認識できる、わかってもらえるという信頼感・安心感を形成し、集団の場を自己の居場所として認識することが可能となること」を示している。したがってグループワークの効果については、参加者の特性やねらい、グループワークの内容によっても差異があり、般化をもたらす要因も一様ではないと考えられる。

また特別支援教育の要である一人一人のニーズに応じた支援という視点からは、こうしたグループ・アプローチにおいても当事者である参加者や保護者の思いを明らかにしておくことが重要であろう。そこで本研究では、発達臨床的地域援助すなわち、コミュニティ・

アプローチの一つとして取り組んでいる発達障害児・者のグループワークについて、当事者ニーズの把握と、コミュニティ・グループワークの体験が彼らの日常生活にどのように活かされているのかを明らかにするために、当事者の視点からその意義と今後の課題を検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 調査対象と実施時期

月に1度、U大学附属発達支援センターで開催している、ロール・プレイングを中心とした社会性教育のためのグループ(YG)のメンバーの保護者に対して、グループワークの効果や期待するところを問う保護者向けのアンケートを行った(X+4年10月)。参加メンバーの12名の年齢層は、表1のプロフィールに示すように、中学生から社会人に至る青年期である。それぞれの診断名については、一人に複数ある場合や、診断なしも含まれている。発達障害児・者の診断名が受診機関やその時期によって変化することは少なくないが、本研究のメンバーにおいてもその成長過程で困難さのどの部分に焦点があてられていたのかにより、複数の診断を受けていると思われる。また診断名がないメンバーについても、グループ内での状態像から、日常生活における対人場面での困難さを明らかに抱えていることが推察された。なお、表1のLD(Learning Disabilities)は学習障害、ADHD(Attention Deficit Hyperactivity Disorders)は注意欠陥多動性障害、ASD(Autistic Spectrum Disorder)は、自閉症、アスペルガー症候群、広汎性発達障害を連続体と捉えた名称である。

Ⅱ-8-表1 参加メンバーのプロフィール

	年齢	男女	参加 経過年数	現在の 所属	最近1年間 (10回)の 参加回数	過去に 受けた 診断名
YA グループ (社会人・大学生・専門学校生)						
A1	20歳	女	3年9ヶ月	会社員	9	LD・ASD
A2	18歳	男	3年9ヶ月	専門学校	4	LD・ADHD・ASD
A3	23歳	女	3年0ヶ月	会社員	10	MR
A4	19歳	男	2年8ヶ月	短大	9	LD
A5	19歳	女	1年10ヶ月	専門学校	5	特定の診断なし
A6	20歳	男	1年3ヶ月	大学	9	LD・ADHD
YB グループ (中学生・高校生・支援機関)						
B1	19歳	男	3年9ヶ月	就労支援機関	4	LD・ADHD
B2	17歳	男	3年9ヶ月	高3 (支援学校)	6	LD・ASD
B3	16歳	男	3年9ヶ月	高1 (通常学級) 過去通級指導教室	7	ASD
B4	14歳	男	1年4ヶ月	中2 (通常学級)	10	診断なし
B5	15歳	男	9ヶ月	中3 (通常学級)	5(6回実施中)	ADHD
B6	14歳	男	4ヶ月	中2 (通常学級)	3(3回実施中)	LD

(2) グループ・ワークの概要

本研究の対象となるグループワークは、地域のLDおよびその周辺児・者の親の会と、U大学附属発達支援センターの共催によるものである。その一日の流れを表2に、またロール・プレイング以外に、過去に取り上げた主な活動を表3に示している。グループを構成する参加者は、支援の対象となる12名の青年（社会性の発達水準により、A・Bの2グループに分かれている）と、プログラムの企画や全体指導にあたるリーダー2名（発達臨床を専門とする大学教員）、および当日のメンバーの活動をサポートするため学生ボランティア数名である。保護者は別室にて待機しているが、プログラムの終了後にリーダーとのミーティングが設定され、その日の子どもの様子や日頃の保護者の思いを確認し合う時間となっている。テーマ活動として取り上げる内容は、保護者から事前に希望を募った中から、グループ全体に有効な課題として取り組めるものを選択し、それらをグループワークに適する活動内容にアレンジしている。

Ⅱ-8-表2 プログラムの概要

一日のタイムテーブル	プログラム内容 (YA・YB 共通)
<p>8:45～11:00 リーダーとボランティア アスタッフのミーティ ング (以下M. と略す)</p> <p>10:00～11:30 前半グループ</p> <p>11:30～11:50 保護者とリーダーのM.</p> <p>11:50～13:20 後半グループ</p> <p>13:30～13:50 保護者とリーダーのM.</p> <p>14:00～16:30 スタッフM.</p>	<p>1. はじめの会： 健康チェック 体操（「船長さんが言いました」の指示で二人組になり バランスポーズを取るなど） ニュースの時間（メンバーそれぞれの最近の関心事や体験 の発表）</p> <p>2. ウォーミングアップ： （その日のテーマ活動の導入として） フルーツバスケット，ボール渡し，ジェスチャーしりと り，なぞなぞ・ブラックボックス など</p> <p>3. テーマ活動： 「こんなとき，どうする？」日常の対人場面 （電話の応対・不測の事態など）に適した対応をロール プレイで学習），その他（表3参照）</p> <p>4. お楽しみタイム： だるまさんがオセロ，手作り神経衰弱，伝達ゲーム， など</p> <p>5. かえりの会： 感想の発表・振り返りシートの記入</p>

II-8-表3 その他のテーマ活動

	YA グループ	YB グループ
<p><u>X+1年</u> この時期のグループ構成</p> <p>A：中学生 1名 高校生 1名 B：小学生 2～3名 中学生 3名</p>	<p>嬉しい気持ち・悔しい気持ち 嘘か、本当か？ インタビュー あったかことばで励まそう 劇化「最近のできごと」</p>	<p>話し合い： 「無人島に何を持っていく？」他 表情理解 みんなのクイズ・ 声の大きさチェック あったかことばと、とげとげことば 劇化「お楽しみ旅行」「どこでもドア」</p>
<p><u>X+2年</u></p> <p>A：高校生 4名 社会人 1名 B：中学生 1～2名 高校生 2名</p>	<p>インタビュー (自己理解・他者理解) 手作り名刺交換 気持ちの温度計 (今どんな気持ち？) 劇化「お手伝い」 4コママンガ ルールを考えよう 意見交換</p>	<p>インタビュー(自己理解・他者理解) 変わったのは？(表情の変化に注目) 手作り名刺交換 自分と他者の共通点・相違点 チーム対抗ゲーム ことばのキャッチボール スペースインベーダー(適度な距離)</p>
<p><u>X+3年</u></p> <p>A：高校生 3～4名 大学生 1名 社会人 2名 B：中学生 2名 高校生 2名</p>	<p>履歴書を書いてみよう 4コママンガ (登場人物の気持ちは？) キャンプのリーダー (計画を立てる) 「人とうまく関わるための ソーシャルスキル14」 他己紹介</p>	<p>自己PR 劇化「友達を誘おう」「歓迎遠足」 コミュニケーションの技を身につけよう みんな違ってみんないい。 「どんな気持ちかな」 (イラストをみて)</p>
<p><u>Y+4年10月</u></p> <p>A：短大・大学 2名 専門学校 2名 社会人 2名 B：中学生 3名 高校生 2名 デイケア 1名</p>	<p>ことばの迷探偵(情報収集) 三人よれば文殊の知恵 (話し合い) 獲得したいソーシャルスキル (自分の目標を決める) 落ち込んでいる友達を励まそう ボラさんにインタビュー(聞き方) 上手な断り方のシナリオ考える トークトーク(しゃべり場)</p>	<p>ことばの迷探偵 三人よれば文殊の知恵 自分の目標を決める ワンポイント自己紹介 みんなのクイズ ボラさんにインタビュー 積み木でタワー(二人で協力) 「自分の楽しみ」をアクションで紹介</p>

(3)保護者アンケートの取り扱い

質問項目の具体的な内容は表4に示す通りである。グループの中には書字が苦手なメンバーもいるので、インタビュー形式での聞き取りとその内容の記入はすべて保護者とし、2週間前後でメールもしくは、郵送による返却を依頼した。その結果、メンバー全員、すなわち12名の保護者からのアンケートが得られた。それらの回答について項目別に集計し、メンバーのグループ参加経験年数による比較を行った。

Ⅱ-8-表4 保護者アンケートの質問項目

記入者 (母親 ・ その他 _____)

記入日 _____ 年 _____ 月 _____ 日

I. YG (YG) に参加しているお子さんについて 氏名 _____

1. 初参加したときの年齢 _____ 才 _____ ヶ月 もしくは平成 _____ 年 _____ 月からの参加
2. 現在の年齢 _____ 才 _____ ヶ月
3. 現在の学年 もしくは 職業等 _____

II. 以下の設問について、あてはまるものを選んでください。

1. YG はお子さんの成長に役立っている。(そう思う・どちらともいえない・そう思わない)
2. 1で「そう思う」を選んだ方のみ、お答え下さい。 具体的にどのような点ですか。
(学校の友達関係・YGでの仲間関係・家庭で・その他)
具体的にはどのようなことですか？(エピソードなど)
3. 今のところ、YGによる目に見える成果は感じられない。
(そう思う ・ どちらともいえない ・ そう思わない)
3で「そう思う」を選んだ方のみ、お答え下さい。
成果を出すためにはどのような点を工夫したらよいと思いますか。
4. YGでの学習の積み重ねが将来、お子さんの役に立ちそうだと期待できる。
(そう思う ・ どちらともいえない・そう思わない)
4で「そう思う」を選んで方のみ、お答えください。
具体的にはプログラムの内容のどのような点が、どのようなことに役立ちそうだとお考えですか。
5. ○○年△△月のオープンカフェに参加した方への設問
YGでのこれまでの経験がカフェでの活動にいかされていた。
(そう思う ・ どちらともいえない そう思わない)
5で、そう思うとお答えの方は具体的にどのようなことでそう思ったかを記述して下さい。
6. ○○年▲▲月のキャンプに参加した方への設問
YGでのこれまでの経験がキャンプの活動にいかされていた。
(そう思う・どちらとも言えない・そう思わない)
6で「そう思う」を選んだ方のみ、どのようなことでそう思ったかを記述して下さい。
7. YGの今後の課題(もっと必要な工夫など、改善点)として、お気づきの点があれば、ご記入ください。

III. 以下の設問は、お子さんにインタビューした後に、ご記入下さい。

1. 「YGに参加するのは、楽しいですか？」(そう思う・どちらともいえない・そう思わない)
1で選んだ回答の理由「(具体的には) どのところが、楽しいのでしょうか？」
2. YGで学習していることが、日頃役に立つと思ったことがある。
(そう思う・どちらとも云えない・思わない)
2で「そう思う」を選んだ方のみ、その理由を教えてください。
「どんな(誰と何を)している)とき、役に立ったのでしょうか？」

IV. その他 YG について、何でも自由に感想やご意見をご記入ください。

3. 結果と考察

(1) YG は子どもの成長に役立っていると思えるか (表 5・表 6)

1年以上の経験者は10人全員が「そう思う」と答え、1年未満の参加者2名は、いずれも「どちらとも言えない」と答えている。その理由は「参加回数がまだ少ないためによくわからない (B5児・B6児ともに4回)」ということであった。役に立つ理由を場面によって「仲間関係」「家庭」「その他」の3つに分類したところ、「仲間関係」に触れた理由の記述が7名と最も多かった。

Ⅱ-8-表5 YG (YG) は子どもの成長に役立っていると思うか

() 内は表1のプロフィールに対応

参加年数		そう思う	どちらとも言えない	そう 思わな い
1年未満	2名 (B5・B6)	0	2	0
1年以上2年未満	3名 (A5・A6・B4)	3	0	0
2年以上3年未満	1名 (A4)	1	0	0
3年以上	6名 (A1・A2・A3・ B1・B2・B3)	6	0	0
計	12名	10	2	0

Ⅱ-8-表 6 子どもの成長に YG が役立つ場とその内容の概略

(保護者の記述：内容に沿って文体等を著者により一部改変)

YG の仲間関係

- ・ 自分の特性をカミングアウトすることができ、のびのびと表現できるようになった。(A1)
- ・ グループの輪にうまく入れない人に気遣う態度がみられる。(A1)
- ・ 学校での友達関係は希薄であるが、グループの仲間の中で友達に話しかける練習ができた。(A4)
- ・ グループでの仲間づくり。(A2・A6)
- ・ これまで休日は家でゲームをして過ごす事が多かったが、仲間といっしょに野外活動にボランティアとして参加し、感謝される体験。(A6)
- ・ 友人の事はほとんど話さないが、YG のメンバーのことを自分から話題にすることがある。(B3)
- ・ 学校では友達はいないのでほとんど話すことはないが、YG では積極的に話すことができる。(B4)
- ・ 学校でつらいことがあったときなど、自分からみんなに聞いてもらったりと、彼にとって大事な場になっている。(B4)
- ・ 家ではしていない学校生活の話グループでは発表している (B2)

家庭：

- ・ 以前ほどすぐに立腹することが減り、感情のコントロールも少しずつできるようになってきた。(A1)
- ・ 少しずつではあるが、人の話・意見を聞くことができるようになった。(A3)
- ・ 以前は自分本位で自己主張ばかりであったのが、少し間がおけるようになった。(A3)

その他

- ・ 親の会主催の高校生キャンプにボランティアで参加 (A6)
- ・ より多くの人と触れ合う場になっている(A5)
- ・ まずは安心して過ごせる居場所になっている(B1)。
- ・ 就労支援先 (YG で学習したよい聞き方・話し方などが、他機関の利用者に使えている (B3)
- ・ 場面学習などで社会ルールを学び、体験した事で、実生活で理解する手助けとなっている。(B3)

(2)目に見える成果について (表 7)

「成果が見えない」という回答者はいなかったが、「どちらとも言えない」が4名であった。そのうち、3名は、参加メンバーの中で経過年数が最も少ない方からの3人であった。残る1名は、参加年数がメンバーの中でも最も長かったが、高校進学後に寮生活を始めたこともあり、アンケートを実施した年度の参加回数が2回と最も少なくなっていた。岡田ら(2005a)が3ヶ月という短期間で行ったSSTにおいては、アスペルガー障害には明確な効果が見られなかった。本研究では、数年にわたるグループの取り組みをもとにし

た比較の中で、参加年数による違いは見られたものの、LD、ADHD、ASDといった診断名による明らかな違いは見られなかった。これらのことから、発達障害児・者を対象とするグループワークの効果は、その内容によって1年未満の短期間や参加頻度の少ない状態ではなかなかとらえられることができず、ある程度の年数の中でその効果が日常生活とともにじっくりと醸成され、当事者にも認められるものとなることが示唆された。

Ⅱ-8-表7 設問「今のところ YG による目に見える成果は感じられない。」

参加年数		そう思う	どちらとも言えない	そう思わない
1年未満	2名 (B5・B6)	0	2	0
1年以上2年未満	3名 (A5・A6・B4)	0	1(A6)	2
2年以上3年未満	1名 (A4)	0	0	1
3年以上	6名 (A1・A2・A3 B1・B2・B3)	0	1(B2)	5
計	12名	0	4	8

(3) YGでの学習の積み重ねは、将来役立つと期待できるか? (表8・表9)

「そう思う」の9名に対し、「どちらとも言えない」が3名であった。その内の2名は1年未満の参加であり、もう一人は上述の(2)と同様、アンケートを取った年度に最も参加回数が少ないメンバーであった。将来に期待される理由は、その内容から「自己主張・自己表現」、「他者との交流を円滑にする力」「場に応じた対処法を身につける」の3つに分類された。

Ⅱ-8-表8 YGでの学習の積み重ねが将来、役に立つと期待できる

		そう思う	どちらとも言えない	そう思わない
1年未満	2名	0	2	0
1年以上2年未満	3名	3	0	0
2年以上3年未満	1名	1	0	0
3年以上	6名	5	1(B2)	0
計	12名	9	3	0

Ⅱ-8-表 9 YG での学習の積み重ねが将来、役立つと期待する理由

(保護者の記述：内容に沿って文体等を筆者により一部改変)

自己主張・自己表現

- ・ 「ニュースの時間」でみんなの前で話す → 自分の考えをまとめて話す (A6)
- ・ もっと自分を出せる練習になる (A4)
- ・ 自ら自分の意見が少しずつ言えるようになっている (B5)
- ・ 自己紹介 → 自分を知ってもらおう (B4)

他者との交流を円滑にする力

- ・ テーマ活動 → 人の話をよく聞く、相手の気持ちを考えること (A6)
- ・ ウォーミングアップゲーム → 人の話を注意深く聞いて素早く動く (A6)
- ・ 人との距離感、場に応じた聞き方・話し方 → コミュニケーションの基本 (B1・B3)
- ・ 他者と接する機会になっていること (A5)
- ・ 相手の話を聞く → 人に興味を持つ (B4)

場に応じた対処法を身につける

- ・ ゲーム、人前で話すことなど、活動全般 → 学校では教えられなかったことを社会人になって教えてもらっている。(A3)
- ・ ロールプレイ「こんなとき、どうする？」 → 相手や自分も温かくなる関係の取り方 (A1), 困ったときの頼み方 (B4)
- ・ 日常に取り入れられる内容をリラックスした場所でトレーニングできる (B4)
- ・ ルールを守って、楽しく過ごすという体験は、学校では友達がなく、家庭でも親子では身につけにくい内容 (B4)

(4) YG の経験が行事に活かされているか? (表 10)

保護者の所属する親の会の総会において、YG の参加メンバーが開いたオープンカフェと、親の会が主催する夏休みのキャンプに参加したメンバーのみに回答を求めた。参加者数はカフェ 10 名、キャンプ 6 名であった。どちらの項目も「そう思う」と「どちらとも言えない」が半数ずつであった。オープンカフェやキャンプは、年 1 回の特別な行事であり、メンバーにとってはどちらも興味・関心の高いイベントであったと推測されるが、そこで張り切って参加し活動したとしても、YG で学んだ日常のソーシャルスキルを発揮するほどの精神的な余裕がなかったメンバーもいたのではないかと推測される。しかし中には「普段 YG で交流を深めている仲間としての親しみからか、自分から他のメンバーに話しかけていた。そのようなことは、学校で友達がいない普段の生活では、全くみられないことである」という記述もみられたところから、アンケートには反映されていなくても、普段のグループとは異なる行事参加においても、仲間意識をもった対人交流の展開があったのではないかと考えられる。

Ⅱ-8-表 10 行事における YG の効果

	そう思う	どちらとも 言えない	そう 思わない
これまでのグループ経験がオープンカフェでの活動にいかされていた（参加者 10 名）	5	5	0
これまでのグループでの経験がキャンプの活動にいかされていた（参加者 6 名）	3	3	0

(5) 本人へのインタビュー（表 11・表 12・表 13）

高卒以上の YA グループでは 6 人中、「楽しい」が 3 人「役立つ」が 5 人であった。一方、中高生中心の YB グループでは 6 人全員が「楽しい」と答えたのに対し、「役立つ」と答えたメンバーは 3 人であり、残りは「どちらとも言えない」という回答であった。「楽しい」という理由については、その内容から「仲間やスタッフとの交流」、「グループワークそのものへの興味・関心」、「安心できる居場所」に分類された。安心できる居場所の理由には「自分の居場所」という表現や「グループにいるときは興奮することがない（不安な時に起きるパニックを起こさないでいられる）」という記述があり、そのメンバーにとって、グループが安心していられる場所になっていることがうかがえる。

YG の参加については、初めは本人の意志よりも、保護者に促されるままに参加してみるというケースがほとんどであろう。しかしその後継続して参加するかどうかは、本人の自発性に委ねられている。YA グループの中で「楽しい」かの問いに「どちらともいえない」と答えたメンバーの一人は、その理由に「人前で話すことの恥ずかしさ」を挙げている。しかしながらこの回答者はグループの出席率が最も高く、自分の苦手な活動が含まれるグループワークであっても、参加し続けていることから、「楽しい」だけではない本人なりの意義を見いだしているものと思われる。また YA グループのもう一人のメンバーは、「メンバーの参加人数が多いときはよいが、少ないときはそれほど楽しくない」と述べている。このことはグループでの仲間関係の活発さが、「楽しさ」の基準になっていることを示すものであろう。

「役立つ」理由には、「上手な断り方」などのソーシャルスキルを日常生活場面でも実践しているという回答があることから、習得した技術を般化させ、自発的に活用していることが認められた。YB グループのメンバーの一人は日頃、就労支援のデイケアに通っているが「そこで他の利用者に話しかけると、YG で学んだことを思い出して使っている」という。またその他、グループでは「みんなに普段の愚痴を聞いてもらえる。

愚痴をきいてもらえたらスッキリするので、もう少しだけ、頑張ろうと思える」という、精神的な支えとなる「居場所」としての記述もみられた。荻原（2001）によれば、「居場所」が、①「自分」という存在感とともにあり、②自分と他者との相互承認という関わりにおいて生まれるという意義に触れ、「居場所」は「自分」という存在が認められることと、密接に結びついていると述べている。もともと「LD 児は仲間関係に問題を抱え、自己概念の低さや孤独感に悩まされていることが少なくない」（佐藤,1998）。LD・ADHD・ASD といった複数の診断名を受けてきたこの青年のことばには、日常生活で少なからず抱えている対人的なストレスを、グループの仲間との交流で癒し、再び厳しい対人関係の場となる日常に戻るためのエネルギーを充填している姿がうかがえる。このように本人インタビューからは、日常の対人場面での困難さを抱える発達障害者にとって、このようなコミュニティ・グループワークが「仲間と出会って自分自身を受け入れ、自己効力感を回復するとともに、社会的スキルを身につけて生活の質を向上させるための有効な取り組み（杉本,1995）」となっていることが認められよう。

II-8-表 11 本人へのインタビュー

	YG は楽しい	YG で学習している ことが役立つ
YA グループ		
A 1	Y e s	Y e s
A 2	Y e s	Y e s
A 3	?	Y e s
A 4	Y e s	Y e s
A 5	?	Y e s
A 6	?	?
	計 3/6	計 5/6
YB グループ		
B 1	Y e s	Yes
B 2	Y e s	Yes
B 3	Y e s	Yes
B 4	Y e s	?
B 5	Y e s	?
B 6	Y e s	?
	計 6/6	計 3/6

「そう思う」理由仲間との交流

- ・ みんなと会うこと、話し合うことが楽しい。(A6・B3)
- ・ みんなと月1回位あって話をするのが楽しくて、また一月頑張ろうと思う。(A2)

スタッフとの交流

- ・ ボラさん達とあって、いろいろ話ができること。(A1・B6・B3)
- ・ ボランティアさんが優しくて面白い (A2)

グループワークへの興味・関心

- ・ 「ニュースの時間」で最近の出来事を聞いていて、成功談や失敗談が話されるのが楽しい。みんなの様子がよくわかる。(A4)
- ・ 「ニュースの時間」で、毎回(同じ好きな)ネタ話をしているが、いつの間にか、それを「恒例」にしてもらっているのが嬉しい。(A1)
- ・ (お楽しみタイムの)ゲームが楽しい (A1・B3)
- ・ みんなと話す練習をしたり、ゲームをするのが楽しい (B4)
- ・ ボランティアさんと先生と(その日のテーマにそって)考えることが楽しいから (B2)
- ・ 「こんなとき、どうする？(ロールプレイで場面にあった対応を考える)」がおもしろい。(B3)

リラックス・安心できる居場所

- ・ 自分の居場所になっている。(B1)
- ・ グループにいるときは興奮すること(パニック)がない。(B1)
- ・ 何だが(説明できないが)楽しい。(B5・B6)

「どちらとも言えない」という理由

- ・ 前が出る(みんなの前で話す、ロールプレイをする)のが嫌だから (A3)
- ・ 参加者が多いときは楽しいが、少ないときはそうでもない。(A6)

Ⅱ-8-表 13 YG で学習していることが、日頃に役立つと思う理由

-
- ・ この前やった「友達に誘われたが、用事があったいけないときの上手な断り方」など、相手の立場に立って、傷つけたりしないようにきちんと考えて、実践している。(A1)
 - ・ 友達への話し方の練習ができ、謝り方とか、話し上手になれるような気がする。(A4)
 - ・ 人と話をするとき役に立っていると思う (A5・B1・B2)
 - ・ みんなに普段の愚痴を聞いてもらえる。愚痴を聞いてもらえたら、スッキリするので、もう少しだけ、頑張ろうと思える。(A2)
-

4. 保護者から見た今後の課題 (表 14)

課題となるテーマ活動の「レベルアップ」や、現在の所属や生活基盤に合わせた課題の見直しについて述べられていた。またグループワークの方法として、これまでに取り入れてきたロール・プレイングと、自由に会話することそのものがテーマとなるディスカッションをもっと増やしてほしいというリクエストがあった。YG のグループワークは、4年目に入っている。グループ開始当初から参加しているメンバーは、中学生が高校生になり、高校生は大学やさらにその先の就労を見据えた時期に差しかかっている。その間の成長を考えると、グループで取り扱うテーマや、グループの構成についても、メンバーの成長に応じて、随時見直して行くことが必要であろう。特に高い年齢層の青年期においては、型にはまったソーシャルスキルよりも、複雑な場面が折り重なる実際の社会に適応する力として、自己決定力や柔軟さ、さらに困難な状況で自分から支援と求められるような他者に向かう力がより多く求められよう。楠 (2007) は、「自閉症研究において積み残された課題としては、①社会性・対人関係の向上のためにコミュニケーション能力そのものを高める働きかけ、②臨機応変に状況を察知・理解し、他人を理解する能力を高める働きかけ、の技法の確立ということ」をあげている。心理劇はもともと集団場面での役割演技を通じて、自己や他者に関するさまざまな気づきを得ていくことが期待されるものである。YG においても、保護者が希望するディスカッションの他、日常と同じく台本のないところで役割を演じることが求められる心理劇のような、創造的なグループワークを積極的に取り入れていくことが有効と思われる。ただしその場合は、見通しがもてないところでは不安が高まるという発達障害者の特性に十分配慮して、安全を保障するある程度の枠組みも必要と思われる。また課題となるテーマの選定については、保護者自身がもっと積極的に話題を提供する必要があるという意見が述べられていた。これは保護者が支援者側の役割に立って、グループ運営に協力しようとする姿勢として、保護者との連携の発展につながるものと期待される。

Ⅱ-8-表 14 保護者から見た YG の今後の課題

取りあげたいテーマ・活動

- ・ 友達への話しかけでインタビュー形式なら出来ていたので、友達式（日常会話的）に話しかけられるよう、レベルアップできたら嬉しい。（A4）
- ・ 今まで通りの活動の他に、高校・進学・社会人として取り組む課題が別にあるのではないかと思う。（B2）

学習方法

- ・ ロールプレイを多く取り入れてほしい。（A3）
- ・ ディスカッションをやってほしい。（A3）

保護者の協力・工夫

- ・ グループにいかせるような身近な話題を保護者からも、もっと提供しなければいけないと思っている。（A1）
-

5. まとめ

大学という社会資源を活用した YG は、コミュニティ・アプローチとして、発達障害者の臨床心理的な発達援助を目指した取り組みである。その手法となるグループワークは、青年期の対人交流を高めるための学習の場として有効であること、またその年数を重ねることで、そこでの学びを日常生活に般化させることも可能であることが、当事者すなわち発達障害のある青年とその保護者により認められた。さらにグループは、仲間関係を築き、自分を認めてもらえる場として、自己の存在に関わる重要な居場所に位置づけられている。これらの知見は、本研究で実施されたアンケートをまとめる過程で、明らかにされたことである。今後も当事者の思いや個別のニーズを的確にとらえた支援を発展させていくためには、定期的にこのような調査を実施することが必要であろう。その中で子どもの成長・発達に敏感になり、子どもの現在の様子と将来を見据えた支援目標を立てること、その新たな目標の実現のために有効な手立てを検証していくことが重要であろう。

第9章 長期スパンでとらえた対人行動の発達と日常への般化

1. 問題と目的

仲間との関わりは、社会性の発達を促す対人的相互交流の場であり、とりわけ親からの精神的な自立に向かう思春期にあっては、これまでの拠り所から踏み出すための重要な足掛かりとなる。しかしながら高機能自閉症(High-Functioning Autism:以下、HFAと略記)やアスペルガー症候群(Asperger Syndrome:以下ASと略記)などの自閉症スペクトラムともいわれる広汎性発達障害(Pervasive Developmental Disorders:以下、PDDと略記)の場合は、“対人的相互反応”や“対人的コミュニケーション”、“象徴的・想像的遊び”の機能に遅れを示す(American Psychiatric Association,2000/2003)ために、活動内容や場の共有に支えられた児童期に比べ、より共感的な相互交流が求められる思春期以降の仲間関係において、そのつまずきが顕著となる。相川(1999)によれば、ソーシャル・スキル(Social Skills, 以下SSと略す)を獲得していない子どもは、“相手に十分に意思を伝えられなかったり、相手からの働きかけに答えられずに心を閉ざしてしまう”ことから、さらに“級友との協調的な行動や応答的なやり取りの機会”を奪われる。そのような悪循環を断ち切るためには、“人間関係に関する基本的な知識”と“具体的・実践的かつ効果的な方法を子どもたちに教える必要がある”。また社会的な場面にふさわしい振る舞い方については、他者との交流に身をおくことで映し出される自分、すなわち自分が相手にどのようにみられているかという気づきによって、初めて自己調整が可能になるものであろう。そうした相対的な自己理解や社会的認知に偏りのあるPDD者にあっては、それらを自然に身につけることは困難であり、意図的に学習する機会を設けるための“社会性獲得のプログラムの体系化(小貫, 2009)”が求められている。

このようなPDD者の社会適応支援に関する先行研究の一つとして、高原(2001)は青年期のHFA者に心理劇を实践し、対人交流場面での自我意識の深まりを認めている。また吉川(2011a - 本研究7章4節)は、他者との相互交流に困難さを抱える女子学生のロール・プレイング(Role-Playing 以下RPと略記)において、自尊感情を高めるような仲間からの支援を得ることで、不利な場面にあっても正当な自己主張が可能になった事例を示している。その他にも心理劇やRPといった役割演技をPDD者に活用した支援は、これまでも多数の報告がなされている(滝吉ら, 2010)が、とりわけ教育の領域においては、望ましい行動様式を学習するためのSST(Social Skills Training)の手法として用いられることが多い(岡田ら, 2005a, 2005b・岡田, 2006・小貫, 2009)。その中で岡田ら(2005b)は、ASの中学生を対象にしたSSプログラム(以下、SS-proと略記)において、「ゲームリハーサルなど」を含めた「多軸的な学習」を1年間実施している。その結果「SSTで対象児の社会的認知能力が向上したかどうかは明言できない」とし、さらに「日常場面への般化が問題」となるが、「ASの社会的認知は般化や転移が起きにくい」と述べている。また同様のSS-Proを3ヶ月に渡り実施した小学生の事例(岡田ら,2005a)においても、「ASのような対人関係障害を強く持つ子ども」には効果がみられなかった。これにより岡田らは、「自閉症スペクトラムのある子どもには、まずは親和動機を高めながら、仲間との相互

交渉の頻度を増加させることを強調したプログラム」が必要であると述べている。さらに今後の課題として「般化プログラムやアセスメントを検討していくこと」をあげており、そのためのさらなる支援の手立てが求められている。

一方、筆者は発達障害のある思春期・青年期を対象に、数年前から SS 教育と対人交流の深まりを目的としたグループ (YG) の実践を行ってきた。その中で SST のように望ましい行動様式を学ぶための手法と、自由な役割演技を楽しむ自己表現という RP の 2 つの側面を相互にいかしたプログラムを試みている。後者は思い思いの役割を取りながら展開させる仲間とのごっこ遊びのように「子どもの社会的関係を表現するもの (田中, 2010)」であり、自発的に創造的な役割を取るという点においては、心理劇に通じるものである。この YG のメンバーの一人は、入会当初、消極的な参加態度で、グループワークから外れてしまうことが多かった。それから半年を経て RP では生き生きと想像の世界で遊ぶ役割を演じていたものの、その後のおわりの会ではうつ伏せになり、グループの流れに乗れないでいた (吉川, 2009)。すなわちそれまでの半年間にわたるグループ経験からは、RP の役割を降りたその青年の普段の姿に反映されるような社会性の顕著な発達は認められなかった。しかしそれから 3 年を過ぎたところで、保護者アンケートによる YG の効果を検討したところ、「子どもの成長に役立っていると思うか」の問いに、1 年未満の参加者は「どちらともいえない」であったが、1 年以上の参加者からは全員「そう思う」という回答が得られた (吉川, 2011b)。それにより発達障害児・者を対象とする支援の効果は、その内容によって短い期間ではなかなかとらえることができず、ある程度の年数を経ながらじっくり醸成される中で日常生活に還元され、当事者に認められるまでになることが示唆された。

そこで本研究は、上述の事例をさらに長期に渡って捉えなおすことにより、その間のグループにおける対人交流の発展と、日常生活における般化について検討することを目的とする。具体的には対象となる 2 年 3 ヶ月の期間を I 期と II 期に分け、その 2 つの期間における事例の、他者に向かう態度と役割演技を比較するとともに、それ以後の日常生活での発展的な仲間関係の有様を確認する。さらに青年期 PDD 者の“社会性獲得に有効なプログラム”として、社会適応を高めるための SS 学習と、自発的・創造的な役割を活性化する自己表現の手立てとなる PDRP という、2 つの方向性をもつ RP を組み込むことの意義について考察を加える。なお「役割を演じる」ことについては、「ロールプレイ」、「ロール・プレイング」など、先行研究間によってそれぞれに異なった用語が用いられている。本研究においては、引用文献からの表記はその出典に従い、それ以外は SST のような模範演技も含めて、心理教育・臨床の場で用いる役割演技を広い意味で「ロール・プレイング (RP)」とする。またその中でも特に心理劇と同様に自発性・創造性を重視した心理療法的なアプローチを「心理劇的ロール・プレイング (台, 2003) Psycho-Dramatic Role-Playing (以下、PDRP と略記)」とし、そこでの個々の行為を「役割演技」と表すこととする。

2.事例の概要とグループワークにおける経過

(1)事例 K 男 小学6年男子 (YG 初参加時:X年1月) 両親と姉の4人家族。

[主訴]

「言語コミュニケーション」・「相手の立場で考える」・「感情のコントロール」が苦手で、人とうまく関われない。

WISC-IV:FSIQ-78 VCI-69 PRI-82 WMI-94 PSI-88

[生育歴]

以下の「」内は母親、『』はK男、<>はその他、第三者の発話を示す（全て母親からの聴取による）。

乳児期は夜泣きがひどく、まとめて寝る時間が短かった以外は、特に問題なかった。1歳半からことばの遅れや多動傾向がみられ、さらに菓子袋の音には敏感であっても名前を呼ばれたときに全く反応しないなど、自閉的な行動特徴が気になり始めた。幼稚園時代はことばを増やすために地域の療育機関を受診し、そこで6歳の頃、PDDと診断された。またそれと並行して小4までは他の相談機関で個別のセラピーを受けていたが、そこでは「まねごっこ、RPみたいな役割分担の練習をとことんやった」。そのセラピーを始めて1年過ぎた頃、それまで全然できなかったやりとりが「すごくできる」ようになり、セラピストから「ここからが多分伸びてくる、変わってくる」と言われる。そして幼稚園では概ね興味・関心のままに一人で砂遊びや水遊びに没頭していたが、ときおり身振りで他児への関心を示していた。また一人でよく泣いていたが理由を聞かれても答えられなかった。その後、「小学校入学のときが一番大変で、わからないことだらけだった」。帰りの会の時間に一人で校庭の水飲み場で遊び続け、担任に注意されると『なんでだよ、うるさい』という。音楽の時間には耳をふさいで座り込み、図工では絵の代わりに画用紙に「木」や「山」という漢字を書く、避難訓練の時間は固まってしまう。その一方で集中力・記憶力のよさから秀でた能力を発揮し、周囲から「天才ね」と一目おかれる側面もあった。中学年の頃から自分がこう思っていると言えるようになるが、聞き間違いが多く、4、5年で聴覚情報処理の困難さを抱えていることに気づく。小3から中3まで通級指導教室に通い、会話練習の他、集団ゲームも取り入れられたが、勝ち負けで荒れるパターンが固定化したため、途中からは担任とマンツーマンで野球や卓球の技を磨くことになる。小5の時、6年の上級生に委員会活動をちゃんとするように主張したことで、取り囲まれてボールをぶつけられたり、殴られたりしたが、『周りでみていた友達が誰も助けてくれなかったのが悲しかった』。小5までは学習・遊び・情緒面など様々な面で個別のフォローを受けてきたが、子ども同士の活動に参加しなかったため、「そろそろ個別ではなく集団のことをやらせたい」という母親の思いから、小6でYGに入会する。

(2) K男が入会した当初の YG の概要

[対象]

思春期・青年期 3名～6名（診断名：LD,ADHD,PDD のいずれか，及びその重複。それぞれ小中学校では普通学級に在籍していたものの，日常生活での対人交流に困難さがみられる。また全員が AS 研究会の会員であり，その入会状況により，YG についても途中で若干のメンバーの入れ替わりがみられた。）

[開催頻度]

月 1 回， 1 セッション約 90 分

[プログラムの概略]

- ①はじめの会（体操や近況報告など）
- ②導入活動（ウォーミングアップとしてのゲームなど）
- ③テーマ活動（SS 学習， PDRP， 対人交流型集団ゲームなど）
- ④おわりの会（感想の発表・振り返りシートの記入）

[スタッフ]

セッションの進行リーダー（RP， PDRP では監督）1 名（筆者）
補助リーダー（大学生）数名

(3) K 男のグループ参加状況とその経過 （表 1 参照）

[参加状況]

計 26 回の全セッションに参加した K 男の YG での様子を，毎回のスタッフによる記録と保護者の感想をもとに表 1 に示している。その中で小学 6 年の入会当初，K 男はグループワークに消極的（#1）で，特にゲームに負けるとその場に止まらず（#2），目上の人への荒いことばがめだっていた（#3）。中 1 の半ばから苦手な課題や思うようにならないゲームの展開にも，スタッフ（#11）やメンバー（#13）に励まされると，気持ちの切り替えが早くなり立ち直れるようになる。RP で積極的に参加するようになり（#14），他のメンバーを気遣う親和的態度や，事前に『今度はいつ』と母親に聞くなど YG への意欲的な態度を示している（#15）。

Ⅱ期ではメンバーとの仲間同士の関わりを楽しむようになり（#17），自分が見ておもしろかった映画を他のメンバーにも見てもらいたい（#20）という。また SS 学習の＜あったかことば＞でメンバーに『声をかけたよ』と自分から母親に話し（#24），勝敗には強いこだわりを示してきた K 男であるが，この頃「ゲームで失敗を恐れずに楽しめる体験ができてよかった」という母親の感想が記されている（#25）。中 2 の終わり（#26）には，これまで YG でやってきたことを振り返って，#23 の＜電話の応対＞の再演を希望し，友達を誘う場面で主役を演じる。

II-9-表1 グループにおける事例K男の参加状況

[] は SS 学習の主なテーマ ・ { } PDRP のテーマ

I 期 小学6年～中学1年(X+1年1月～X+2年3月)

- #1 ふらふらと歩きまわり、グループの輪から外れることが多い。
- #2 ゲームに負けると部屋の隅に横たわり、涙を流して悔しがる。
- #3 積極的に参加する場面が多くなる、スタッフに「ババア」、年上のメンバーに「静かにしろ！」
{無人島に行こう}
- #4 自分が発表するときは緊張してスムーズに話すことが難しい反面、他者の発表には不用意な発言。思うようにいかないときは部屋を出て行ってしまいが、以前より短時間で戻ってこられるようになる。{もしも、OOなら}
- #5 [あったかことば・とげとげことば] 自分が分からないクイズに他児が正解すると、不満そうであるがゲームを続けられる。自分が出題者の側にあるとき、間違ったメンバーに「惜しかったね！」と励ますような言葉かけ
- #6 はじめの会ではスタッフには荒い言葉遣いとなるものの、SS学習[年下・年上への言葉遣いに気をつけよう]で模範的な演技をこなす。{温泉旅行} 仲間に支えられて温泉やゴーカートを楽しむものの、おわりの会での感想にはノーコメント。
- #7 [場面にあった声の大きさ調整] 苦手な課題で「僕はできない」と寝転んでしまいが、以前より立ち直りが早くなる。
- #8 [ゲームであったかコミュニケーション] 勝ちへのこだわりから、チームメイトを強い口調で責める。{クーポン旅行}
- #9 [こんな時、どうする?: 遊びの約束, 他] RPで場面に合わせた声の大きさを話することができる。
- #10 [ゲームの作戦会議] 逸脱せず、よく溶け込んでいた。YGでやりたいことのアンケートに「旅行に行くまねをする。」
- #11 [チーム対抗ゲーム] 負けたくない気持ちから、ルール違反。他者が悔しがるときには「迷惑」と言うが、自分のチームの負けを悟ると部屋を出ていってしまう。しかしスタッフに励まされるとすぐに戻ることができる。{どこでもドア}
- #12 [みんなのクイズで自己理解・他者理解], {我が家の年末・年始の紹介}
- #13 「K男を気遣う他のメンバーとの関わりの中で気持ちを切り換えていけるようになってきた気がする(保護者)」
- #14 [どこがおかしいの?] 状況に合わない不適切な言動に気づくというRPに積極的に参加。
- #15 [こんな時、どんな気持ち?]. 新しい参加メンバーを気遣う様子がみられる。退屈そうな課題についても、最後まで取りくむことができる。(母親より: YGへの参加を楽しみにするようになり、事前に「今度はいつ?」と聞いてくる)

II 期 中学2年生 (X+2年4月～X+3年3月)

- #16 [他己紹介]・チーム対抗ゲーム
- #17 スタッフとの関わりを楽しむ他、メンバーと仲間同士の関わりを楽しむ様子も少しみられる。
- #18 初めてペアを組んだメンバーとゲームで協力してプレイ。

-
- #19 言葉のキャッチボールを続けるように努力していた。
- #20 夏休みの体験発表後の振り返りシートで「僕が話した映画（のこと）を伝える（た）ところも（が）おもしろかったです。みなさんもみせて（にも見て）もらいたなあとと思います」と記入。
/（ ）内のことばは筆者による補足/
- #21 RP では、「試行錯誤しており、本人なりに色々と考えているようす（スタッフより）」
- #22 [スペースインベーダーに気をつけよう：他者との適度な距離を考える]
- #23 [電話の対応] 始まる前にやっていたゲーム（機）をさっとやめて、グループに参加。またいつも手遊び用に持っているボールを、この日はもっておらず、むしろ人とのコミュニケーションを楽しんでいるようだった（スタッフより）
- #24 [それぞれの好みや意見を比べてみよう] 自分とは異なる意見（ホテルにはない温泉旅館のよいところ）に興味を示す。YG を楽しみにしていた。「あったか言葉で〇〇（メンバー）に声をかけたよ」と自分から言っていた。（保護者より）
- #25 ゲームで失敗を恐れずにカードを引けた。不安を感じないでゲームを楽しめる体験ができてよかった。（保護者より）
- #26 *{友達を誘って遊びに行こう}* で主役となり、他の参加者の希望を取り入れながら自ら遊びを展開する役割演技が見られる。
-

(4) グループワークにおける行動変容：I 期（#6）と II 期（#26）の比較（表 2）

#26 で K 男が主役を演じた＜友達を誘って遊びに行く＞という PDRP の中で、多様な人との出会いをねらった監督が意図的に幼い子どもを登場させたところ、その子が偶然ケガをするという展開になった。このように幼い子の登場とけが人の発生という流れが I 期-#6 の PDRP＜温泉旅行＞と共通していたことから、この 2 つのセッションに焦点を当てて、I 期と II 期の比較を試みた。

①参加の動機と意欲

#6 では母に促されて受け身的に参加。斜に構えて様子を見ながら、持参したボールで手遊びをしていることが多い。#26 では YG に『みんなと楽しく遊ぶため』に参加し、自発的にゲームリーダーを引き受ける。YG で学んだ SS を日常生活でも活用しているとの発言。

②他者への態度

#6 では自己紹介で初参加のスタッフがやっているスポーツの話をする度に『そんなことできるわけないでしょ！』と強く否定するので、他のスタッフから#5 で学んだ「あったかことば」を促されるが、それを修正できないまま『これでいいの！』と言い張る。しかし、その日の SS 学習＜年上、年下へのことば遣いに気をつけよう＞では、K 男が誰よりも好ましい役割演技を披露し、全員から拍手を受ける。その後におわりの会が始まるとスタッフにもたれかかってしまうが、リーダーに励まされて何とか姿勢を正すと、初参加のスタッフに小声ではあるがていねいな口調で質問をすることができる。

#26ではK男が投げたボールをキャッチできないで取り落したリーダーに対して、思わず『ちゃんと、とれや!』と強い口調になるが、それに対する周囲の<えー!>という反応にはっとしたように慌てて『ちゃんととって下さい』と自分から言い直している。

③帰りの会でのPDRPの感想について

#6ではうつ伏せ寝になり顔を上げないままで、感想を求められても黙り込んでしまう。

#26では一番に手を挙げ、『めっちゃ楽しかったです。(劇は)長かったけど、面白かった。』

II-9-表2 グループワークにおける行動変容：I期(#6)とII期(#26)の比較

	I期 X+1年6月 (中1:12歳7ヶ月)	II期 X+3年3月 (中2:14歳5ヶ月)
参加中の態度	<ul style="list-style-type: none"> 姿勢：スタッフにもたれて寝そべり、爪かみがめだつ。 参加動機：母に促されて 活動意欲：暇なときは一人でボール投げ。ドラマには仲間に手を引かれて参加。 	<ul style="list-style-type: none"> 姿勢：崩れた姿勢であるが一人で座り、くつろいだ様子。時折、爪かみ。 参加動機：「みんなと楽しく遊ぶため」 活動意欲：自発的にゲームのリーダー
他者への態度	<ul style="list-style-type: none"> 「好きなスポーツ」をスタッフが告げる度に、「<u>そんなのできるわけないでしょ!</u>」と否定的な発言。<(前回学習した)あったかことばは?>と促されても、うまく修正できずに「<u>これがいいの!</u>」と言い張る。 スキル練習でうまくやれた自分の後のメンバーに、思わず「お前がやるのかよ」といい、慌てて「<u>お前がやるんですか。じゃあ、どうぞ</u>」と言い直す。 	ボール渡しで相手を取り落とすと、思わず「ちゃんととれや!」と言ってしまい、周囲の「えー」の反応を意識して、すぐに「 <u>ちゃんと取って下さい</u> 」と言い直す。
SS学習の内容とK男の行為	相手の年齢に応じた言葉づかい ① 小さな子への優しいことばかけ ② 目上の人へのていねいなお願いの仕方 ①, ②とも声の調子や話し方を相手に合わせてうまく調整することができる。演技後、自分でもうまくやれたという感触で得意そうな顔	電話の応対 ① 新聞の勧誘を断る ② 友達と遊ぶ約束をする ことばの言い回しでリーダーの補助自我的な援助を受けながらも、最初は渋っていた友達(役)を粘り強く誘うことができる。
PDRP	温泉旅行:受け身、けが人には傍観者の立場。	電話で遊ぶ約束・お花見で主導的役割・幼い子に思いやりの態度
帰りの会での感想	寝たふりで劇の感想なし。自分に向けられた質問には答えないが、スタッフには丁寧な物言いで質問する。	司会が全体に感想を聞くと、一番に手を挙げ、「楽しかったです。(ドラマは)長かったけど、めっちゃ、おもしろかった」

(5)PDRP の役割演技にみられた変化 (図 1 参照)

[I 期-#6]

ことばのやりとりが中心となる場面では図 1 の K 男のように、一人でその輪から外れてしまう (d) が、仲間からその都度、手を引かれて連れ戻されることを楽しんでいる様子。温泉に入る場面では、周りのムード (演技) につられて入浴気分を楽しむ姿がみられた。幼い子の役で登場したスタッフにお湯をバシャバシャかけられると、はしゃいでやり返す。その後の遊園地でメンバーの E 男がケガをするというハプニングの展開となるが、K 男はそれをやり過ごして、ゴーカートに興じる。お見舞いに行く場面でも E 男に声をかけず、ケガの診断をする (e)。

[II 期-#26]

会話の苦手な K 男が自ら電話をかける場面を希望し、友達を誘う役割を引き受ける。その場面で監督は K 男のことばを補いながら、会話がつながるよう支援した。そこで K 男は後ろから聞こえる他者 (監督) のことばを自分の発話に組み込みながら、当初は乗り気ではなかった E 男を相手にして、根気よく遊びの約束を取り付けている (f)。その流れから集まった仲間 4 人で何をするか相談する場面では、最初に K 男が読書を提案し、その後の E 男の〈お花見〉案に一旦は反対するものの、すぐに気持ちを切り換え (g)、外で遊ぶためのアイデアを次々に出す (h)。また途中から登場した迷子がころんでしまう展開では、自ら積極的に声をかけ、けがをしているという膝には目をむけられないものの、葉を塗るしぐさをみせる (i)。さらに仲間の T 男が迷子に遊び相手を求められ、戸惑っているときに、K 男が自ら『いくよ』と声をかけ、優しくキャッチボールに誘っている。

I 期 (中 1 : 12 歳 7 ヶ月)	I 期から II 期への変化	II 期 (中 2 : 14 歳 5 ヶ月)
<p>温泉旅行 演者：メンバー3名(K男・E男・J男)、スタッフ6名(S₁・S₂・S₃・S₄・他2名)・監督1名</p> <p>S₁・S₂と車で出かける場面でE男とJ男が座席の取り合いをしているうちにK男がその場を外れようとし、E男とJ男に背中を押されて戻ってくる。そのやりとりを楽しんでいるのか、その後も何度かわざとのように一人外れては、その都度、連れ戻されている。</p>	<p>劇への参加態度</p> <p>(I 期) 受け身</p> <p>⇕</p> <p>(II 期) 主導的 (f)</p> <p>(a) → 手をつながれて追随</p> <p>↓</p> <p>話し合いで<u>互の意見を確認して自己主張の修正</u>←(g)</p>	<p>お花見 演者：メンバー3名(K男・E男・T男)、スタッフ4名(S₅・S₆・S₇・他1名)・監督1名</p> <p>K男が電話で友達を遊びに誘うことになり、最初は渋っていたE男を含め、他のメンバーから、翌日の約束をとりつける。当日に集まった友達3人(E男・T男、S₅)と何をして遊ぶかをK男の家で相談する。</p>
<p>盛り上がっている仲間につられ、温泉の気分を楽しみながら、「泡ぶろ、ねえ、泡ボタンがある」と周囲に伝える。</p>	<p>劇化の展開</p> <p>・イメージの共有</p> <p>(b) → 他者の流れに乗り、温泉気分を共有</p> <p>↓</p> <p>他者の提案を受け入れ、オリジナルな発想で、自ら場面を展開させる。←(h)</p>	<p>最初にK男が図鑑や漫画を静かに読むという案をだすが、E男から「お花見」が出されると、一旦は反対するものの、S₅に「外に出たくないの?」と尋ねられ、「出たいけどね」と気持ちを切り替える。</p>
<p>後からやってきた小さな子(S₃)にお湯をかけられると、「気持ちいい」「やったなー」とはしゃぎ声でお湯をかけ返す。</p>	<p>幼い子への働きかけ I</p> <p>(c) 小さな子から働きかけられ、対等に遊ぶ</p> <p>(d)</p>	<p>外で遊ぶためのアイディアを次々と出す(ボタンを押すと野球場や、お花見の場所が現れる)。</p>
<p>温泉の後、遊園地に行く相談になると「俺、用事がある」とぬけるそぶりを見せ、再びE男とJ男に連れ戻される。</p>	<p>(e) けが人への対応 I</p> <p>→ 傍観者的な態度</p> <p>↓</p> <p>けが人への対応 II←(i)</p> <p>泣いている子に<u>自ら声をかけ、手当てする。</u></p>	<p>けがをして泣いている迷子(S₆)を見ると、自ら救急箱を取り出し、患部から目をそむけつつも「はい、どこ、けがしたの?」と薬をつけ(膝を撫でるしぐさ)、「はい、治りました」。</p>
<p>遊園地ではゴーカート(S₄)に乗り、「進め。はい。ゴー」「あっちだ。早くしろー!」と命令。</p> <p>仲間のE男がゴーカートから落ちて、「いてて」と倒れている様子を目にしても、それをやり過ごし、一人戦闘ゲーム気分が高揚。その後、監督に促されて見舞いに行くが、いきなり「んー、とりあえず手術だ」「(血が)止まるまで、後3ヶ月」と、けが人には話しかけないまま、その状態を診断するような発言。</p>	<p>幼い子への働きかけ II←(j)</p> <p>状況に合わせて創造的な提案</p> <p><u>小さな子を意識した声かけ</u></p> <p><u>ボール投げの力加減を調整</u></p>	<p>迷子から遊んでとせがまれたT男が戸惑って俯いていると、「それならこれがあるよ」とボールを取り出し、「いくよ」と声をかけながら、幼い子に合わせて優しくキャッチボール。</p> <p>迎えに来た母親(S₇)にお礼を言われると、それに応えるようにうなづく。</p>

II - 9 - 図 1 心理劇的ロール・プレイングにおける K 男の役割演技の変化

3. 保護者から見た日常での様子

I期：小6では「社会的に受け入れられる自己表現ができるようになってほしい」と母親が殊更願う程、SSは全て『何でそうなの』『別にいいじゃん』と常識を受け入れてくれなかった。中1の4月にはスポーツクラブでコーチの指示がよくわからなかったために言うことをきかない者として扱われ、怒鳴られたことに対して暴言を吐いている。

II期：中2の体験学習によるAED講習会で、死に対する恐怖から『こんなことするために来たんじゃない』と言ってしまい、周囲に誤解を招く。友達づきあいは「これまでは誘ってくれても自分の関心とすり合わないことから断るので、ますます希薄」だったが、「夏休みにクラスメイトが誘ってくれたスケートにOKし」一緒に出かけている。その後も友人の家に他の子と時間を約束して遊びに行き、一緒にゲームを楽しんでいる。またサークルの場で自分だけジュースを飲んでいるのを注意され、一旦は外に飛び出したものの、後で『みんなに分ければよかった』と反省する態度を見せて母親を驚かせたり、スポーツクラブでのトラブルが減るなど、「丁寧に教えることで少しずつわかることが増えてきた」。さらに学校で気持ちが崩れたときにみられる飛び出しも、この頃には唯一気心の知れた友達が迎えに行くことで以前より気持ちの立て直しが早くなり、教室に戻ることができている。YGについても母親からみて「本人は褒めてもらえるYGでの活動を自分のエネルギーに感じているようで、参加を嫌がっていた小学生の頃とは違い楽しみ始めた」とのこと。

その後の日常生活 (X+4~X+6年)：高校に入学して得意のスポーツで部活を始め、先輩に敬語を使うようになる。2年になると後輩にからかわれて『辞めたい』ときもあったが、短期間で気持ちを切りかえて部活を続けている。また小学時代から勝敗にこだわっていたK男であるが、校内で優劣がつくランキング戦には欠席するものの、対外試合には参加して負けることも受け入れている。中学時代の気心の知れた友達とのつき合いは、高校が異なるために会う機会が減っているものの、その子には年に何回かK男の方から野球観戦に誘っている。その電話ではことばの通じにくさから母親が横にいないと不安な面はあるが、『ごめんけど、もう1回言ってくれる?』と友達に対して自分から聞き直しができている。さらに「嫌なやつがいる、学校に行くのが憂鬱」と落ち込んでメールをよこす友達に、会話は苦手でも『そんなやつ、しかとすればいいよ』とK男が返信するなど、母親を「ほー」と感心させるような応答的なやりとりがしばしばみられるとのこと。その他にも試験勉強のために休日に図書館に誘う級友や、電車の運休という不測の事態にタクシーにいっしょに乗ろうと誘う級友が現れるなど、高校生活を共にする存在として認め合った交流がみられている。

4. 考察

幼少期よりことばの聞き分けや場に応じた振る舞いが苦手だったK男は、周囲から誤解を招くことが多く、思春期の手前では上級生に暴力を振るわれながら、「友達が誰も助けてくれなかった」という辛い体験をしている。その後に「そろそろ集団」という母親の願い

で参加した YG でも当初は年長者に対する荒いことば遣いや、話し合いの場から外れる素振りなどから、日常の様々な対人交流の場でも困っているであろう K 男の姿が思い浮かべられた。すなわち独自の世界を固めていた幼児期や、知識の披露と得意の球技を介して関わることができた小学校低学年の頃を経て、この時期に新たな対人交流のあり方を身につけることが求められていた。

(1) 仲間との交流について

2年3ヶ月にわたる26回のセッションを通して、K男の他者に向かう気持ち、態度に著しい変容が見られた。第1に対人交流における質的な変化があげられる。グループ参加当初は集団場面であっても、爪噛みや一人でキャッチボールをするなど自己に完結する感覚運動的な遊びがよく見られた。それらを Parten, M. (1932)の“自由遊びにおける社会的交渉”(高橋, 1984)のレベルで例えるならば、さながら“独り遊び”の段階であろう。幼稚園時代に初めての集団生活の場で、K男はたつぷりと砂や水に親しみながら自分の世界を築いていた。また小学校時代は一緒に球技を楽しむ大人が「遊び相手」であり、同世代の仲間とは、かろうじてサッカーや野球のボールを介しての関わりであった。そこで思春期の入り口に立ち、YGという新たな仲間集団を前にしたK男には、その心の準備に今一度、感覚遊びやボール遊びを拠り所とする“移行対象”が必要であったのかもしれない。またI期のPDRPではケガ人に出くわしても“傍観者の行動”をとり、遊園地で一人ゴーカートに乗り続ける“平行的遊び”を示した。その後YGの回数を重ねる中で、“連合遊び”のように仲間と共にする交流型の活動体験が蓄えられ、II期にはルールに沿って積極的にゲームに参加したり、仲間と相談して遊びの内容を決める役割をとるなどの“協同遊び”が成り立っている。これらの一連の変化は対人交渉の深まりを示す社会性の発達とみなされよう。またそれらを支えるものとして、この頃には「温泉旅館って(のよいところを教えて)もらったこと」を「役立つ」と感じるなど、SS学習の話し合いの場で他者の意見を受け入れる素地ができていたことがあげられよう。

第2にこのような対人交渉の発達は、「あったかことば」のような親和的な関わりによって、他者との友好的な関係が得られるという社会的認知の変容にもつながると期待される。すなわち、それらを直接的に意図したSS学習のRPのみならず、PDRPでの自発的な行為の中にも親和的態度への変容を確認することができる。表2に示すI期(#6)とII期(#26)のPDRPを比較してみると、K男の役割演技には少なくとも以下の2つの点で社会性に関わる行動変容が認められる。①劇への参加態度：I期は他者に寄りかかり、話し合いの場面になると身を引いてしまうように受け身的な態度であったが、II期になると相談の場面を主導的に展開させる役割を自発的に演じている。②SSの活用：I期では場面に関わらず自分の遊びに夢中で、それに弾みをつけるような言動を盛んに発しているものの、ケガをした仲間を気遣うようなことばを思いつけないでいる。そのように一方向的な他者への関わり方を示していたK男であるが、II期には相互に意見をかわし、仲間と一緒に遊ぶための工夫をこらすという創造的な役割を演じている。さらに普段からケガには過敏なK男であるため、傷口からは目をそらせてしまうが、SS学習で身につけた優しい口調で幼い子の手当てをし、遊び相手となる思いやりの態度を表現するに至っている。

(2) 役割演技における自己制御の発達と日常場面への般化

YGに参加して2年が経過した頃、K男はそれまでなかなかできなかった「友達と約束して遊びに行くことが何度かできる」ようになっていく。また小学校から中学1年にかけてみられていた、直球型の発言によって反感を買ってしまう対人トラブルも、「ごめんけど」と相手に気を使う話し方を身につけた頃に減ってきている。さらにその後の高校では部活の先輩に対する礼儀正しい接し方を身につけ、友達とは気持ちに触れるメールのやりとりができるようになっていく。このように応答的な対人交渉をもたらした背景には、何らかの社会的認知の変容があったと考えられる。そこに至るまでにYGでは「友達と約束して遊ぶ」ときの声のかけ方やことばの選び方など、相川(1999)の述べる「人間関係に関する基本的な知識」をRPで試しながら、「具体的・実践的かつ効果的な方法」として示してきた。また対人交流型のゲームでは、協同遊びの楽しさを味わうというだけでなく、岡田ら(2005b)の「多軸的な学習」に共通するリハーサル機能がもたらす効果も考えられる。同時にこれらの実践は、いずれも仲間との「協調的な行動や応答的なやり取りの機会」となり、実際の行為を通して自分自身の在り方が他者に映し出されるフィードバックの体験と言えるであろう。少年院で長年SSTを実践してきた品田(2010)は、SSTの「学習の成果をあげているのは中心的な技法であるロールプレイがもたらす感情的、認知的、行動的同時体験の力」と述べている。本研究においても「こんなとき、どうする？」とさまざまな対人的交渉の場面が設定され、そこでのモデリングやリハーサルとしての行為が、他者から認められることにより、自尊感情を高める体験につながっていたものと思われる。しかしながらそれらを実際の生活に活かすためには、様々に変化する日常場面に合わせた応用力が必要であり、“想像力”の発達に偏りをもつPDD者にとって、そこでのハードルが最も高いと考えられる。本研究ではSS学習の枠組みを超えたところで、独自に自発性と創造性を高める心理劇の要素を入れたPDRPを組み入れ、2つの異なるRPを相互に生かす多面的な活用を試みている。#6のK男は、はじめの会やおわりの会で寝そべてしまい、なかなか集団の流れに乗れないでいた。PDRPにおいても最初は一人ふらふらと逸脱する振る舞いが目立っていたが、しだいに仲間たちの楽しそうな演技に加わるようになり、温泉や遊園地の場面で嬉々として遊びの世界を楽しむ姿が見られるようになった。針塚(1993)は、心理劇には「この場にいる『みんなと共に』『みんなと一緒に』何かをする(行為)を通して精神的な一体感を共有する側面がある。すなわち、集団における役割演技という相互の行為を通して一体感を持ち得る対人関係がつけられる」と述べている。このような一体感が自然に湧いてくることにより、普段はマイペースなK男も、思わず劇の流れにそった役割を演じることができたと思われる。その後も様々なテーマでPDRPが試みられ、仲間との一体感や交流を深める機会が設けられたが、その場の台本のない即興的なやりとりが、予期せぬ状況で臨機応変に関わる力となって蓄えられ、不測の事態にも級友と協調的に関わる等、その後の日常に般化をもたらす経験につながったのではないかと考えられる。

ところで中学2年生最後の#26では、PDRPがK男にとって「めっちゃ、おもしろかった」という肯定的な体験となっていた。このセッションのテーマは、「友達を誘って遊びに行こう」であったが、そこに至ったのは、#23でのSS学習<電話の応対>のRPをK男がもう一度再演したいと述べたことによる。この頃、日常生活においても中学時代に唯一

気心の知れた友達に電話で遊びの約束を取りつけている。その際には母親にことばのフォローを求めているが、その状況は図らずも#26の<電話の対応>場面で、監督がK男の後ろに補助自我としてついていて、このように日常生活におけるK男の友達つき合いの有様が偶然再現されたことにより、自発的な自己表現の場であるPDRPの即興的な役割演技が日常に般化をもたらすだけでなく、日常の姿が役割演技に投影されるという双方向からのつながりの可能性が示された。したがって日常での普段の姿とPDRPに見られる役割演技の両者を照らし合わせていくことで、岡田ら(2005b)が課題にしていた「般化プログラムやアセスメント」に有効な手立てが見いだされるものと期待される。

(3)PDD者の生涯発達支援に通じる役割演技と必要な配慮点

① 安心できる場の保障

PDRPでは架空の場面であっても、K男の役割演技に嬉々とした表情で遊んだり、もともと苦手なケガから目を背けるなどの姿がみられたように、場面に応じた情動体験が伴っている。それゆえ、とりわけ感情のコントロールが苦手なPDD者にあっては、信頼できる人間関係の中で、安心できる場を保障することが最優先にされるべきであろう。

② 個別のニーズへの対応

聴覚情報処理に困難さをもつK男には、「互いの意思を伝えあう」発話場面ですましく様子が度々見られた。PDRPで他のメンバーに自分から話しかけようとしても思いをうまく伝えられなければ、せつかくの自発性や創造性を削がれることが懸念された。そこで筆者は心理劇の技法の一つである「ダブル」となって、K男の思いを伝えるためのことばを組み立てる支援を行っている。このダブルの役割には「補助自我」としての機能があり、主役の思いに沿う語りかけを心がけることによって、介入的な違和感を与えることなく同化した存在となり得る。このような個々のニーズに応じた補助自我的存在は、主役が自己に期待する役割演技を支え導く上で、重要な手がかりになると思われる。

③ 発達課題に応じて期待される役割演技の機能

改めて生育歴を辿ると、くしくもK男は幼児期から小4までの療育で「まねごっこ」のような役割演技を経験している。通常ならば家庭や園生活で日常的に経験するごっこ遊びを、K男の場合は特定の大人との間で、そのやりとりを楽しめるまでに1年を要している。しかしながら「人との信頼関係」を結ぶという生涯発達の初期に重要な発達課題を考えると、じっくり一人の人と安心してやりとりを楽しむ体験が、“みたて”や“つもり”の象徴的なごっこ遊びによる役割演技によってもたらされたことは、社会性を促す支援の重要なスタートラインになったと位置づけられよう。一方、本研究の対象となった思春期には、仲間との多様な対人関係に揉まれ、これまでの「タテ関係」に止まらず、「ヨコ関係」に通用する対人交流の在り方が求められていた。そこでYGによるRPが同世代に認められるSSを学ぶ機会となり、仲間との親和的交流を導いている。またそれに続くPDRPは獲得したSSを使った新たな役割を自ら試す場となり、そこに内包される自発性・創造性によって、日常への架け橋となることが期待された。さらに思春期を「第二の固体化過程」とよぶBlos,P.(1967)が示す5段階(西園,1999)の中で、事例のK男は「思春期前期」から「思

春期中期」に差しかかっており、この先には「自分とは何者か」という「自我同一性」の課題が待ち構えている。すなわちこれまでの精神的な支柱である親からの内的な自立に向けて、今後は自らの価値観による決定とその責任を引き受ける力が求められる。その過程において自分らしくありたいと願う青年に必要なのは、不安や期待を含めて自分の内面と向き合いながら、将来に向けた展望をもつことであろう。PDD 者が対人的コミュニケーションや想像性の困難さを抱えながらもその道筋に見通しを立てるためには、具体的な場面を想定し、実際の行為を通して自らの可能性を相対的に確かめることができるような、役割演技を活かした課題設定の検討が重要になると考えられる。

(4)長期スパンでとらえた支援の展望

この章では、コミュニケーションに困難さを抱え、同世代との関わりに適応する自己制御がうまくできていなかった思春期の青年において、SS 学習の RP と自己表現としての PDRP という、それぞれ異なる方向性をもつ役割演技を組み合わせた 2 年半にわたるグループ体験を通して、仲間との対人交流の深めるような自己制御の高まりが確認された。この結果は、PDD 者の「社会的認知は般化や転移が起きにくい」とされる課題の中に、年数をかけてじっくり取り組むという長期的な展望を視野に入れることの重要性を示唆するものであろう。さらにまたそのようなグループ・アプローチは、共感的な関わりを促す対人相互交流の場を保障するものであるが、集団場面にあってもそれぞれの障害特性に応じた個別のニーズへの配慮と、生涯発達の視点から発達課題に応じた役割演技の機能をいかす課題が設定されることにより、 はじめて有効な支援につながるものと考えられる。

第10章 II部のまとめ

DSM - IV - TR に示されるように広汎性発達障害者の対人的相互反応の質的な障害には、「発達の水準に相応した仲間関係を作ることの失敗」や、「楽しみ，興味，達成感を他人と分かち合うことを自発的に求めることの欠如」，「対人的または情緒的相互性の欠如」がみられる。本研究の6章でとりあげた事例においても，独自に強い興味関心を示す事柄への執着や視点の偏りから，他者の気持ちに気づくことや相互的なやりとりによる意志の疎通を図ることが困難であるという，対人場面における不適応がみられた。そのような自己制御不全をかかえる事例に対して，7章で示したようなロール・プレイングや集団ゲームを取り入れたグループ・アプローチを試みたところ，安心していられる居場所や補助自我的なスタッフの関わりの中で，仲間と共に体験することの楽しさや認められることの嬉しさといった情動活性化が，対象者の生き生きとした表情の中に認められた。またそれにより，その場を共にする他者への関心が高まり，そこで期待される相互的な関わりを深めること（第1節）や，不利な立場にあっても自己の正当性をアサーティブに表現する（第3節）という，これまでにない創造的な役割を演じることが可能となった。またそれらの支援は年数を重ねるほど，日常場面にも役立っているということが当事者アンケートにより認められた。そこでこれまでのグループ・アプローチの効果を長期的な視野で確認するために，広汎性発達障害の診断を受けている中学生の事例において，2年半にわたるグループ体験の中で見られた行動変容を検討した。その結果，当初は他者との関係性をうまくとらえることができず，誰に対しても一方的な自己主張をしていた事例であるが，その2年後には仲間との遊びを楽しむために自分の意見を調整したり，目の前の他者の状況に合わせた役割（けがをした幼児を手当てしたり，優しく遊び相手になる）を演じるに至っている。またそのような対人交流の発達は，日常生活における交友関係においても認められた。

これらの結果から，生まれながらの特性により，対人的相互反応に質的な障害をもつとされる広汎性発達障害者においても，彼らの情動的な側面に働きかけるような対人交流の場を保障することによって，その症状は改善されるものであり，さらにその体験が年数をかけて積み重ねられることにより，日常生活に般化するまでの自己制御の発達をもたらすことが示された。

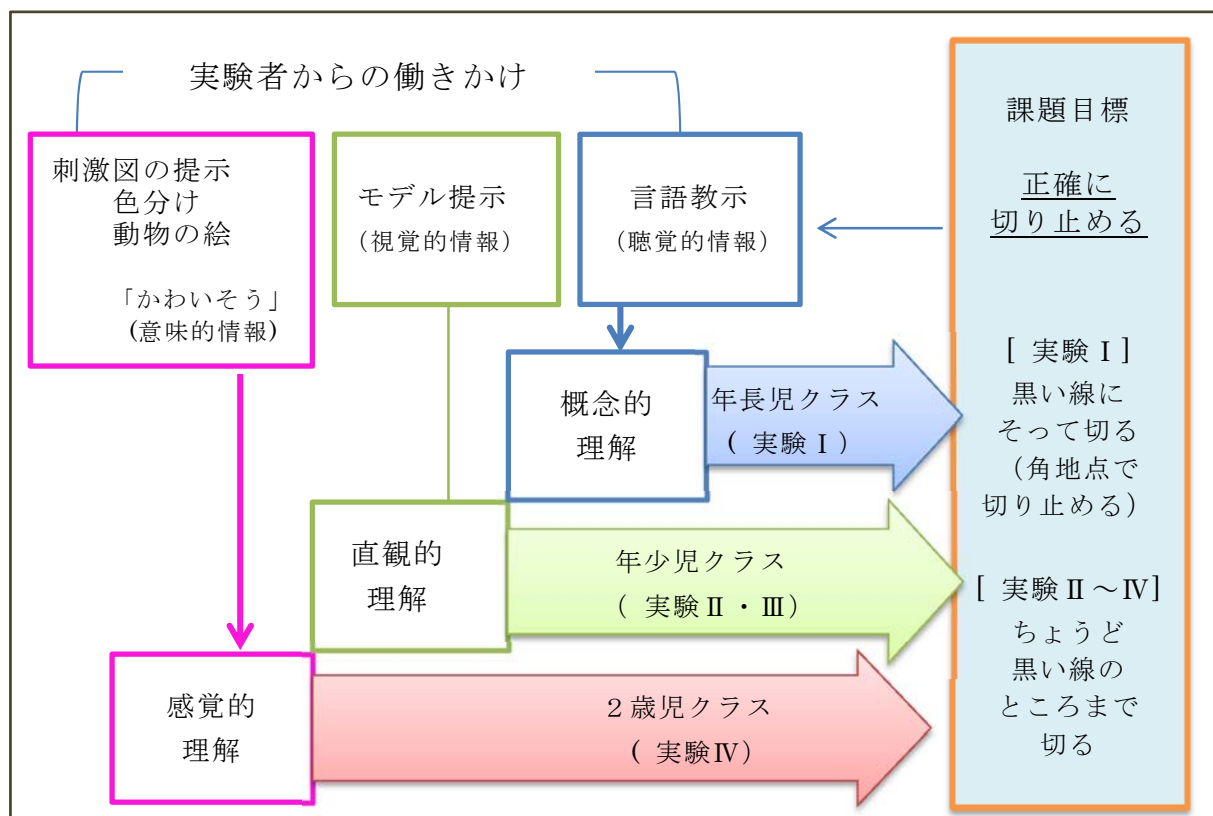
第Ⅲ部 総括

本研究の主題である課題場面の自己制御について、Ⅰ部では幼児を対象とした錠の操作課題の中で、停止ラインで正確に切りとめるという目標が設定されていた。Ⅱ部では発達障害者の対人交流場面における適応行動として、向社会的行動やアサーションを目標にしていた。このように対象も課題も全く異なる2つの課題場面に共通する自己制御のあり方として、Ⅲ部では主体の認知機能と情動との機能的関わりを表すモデル図を示した。

第11章 幼児の自己制御における認知と情動の機能的関わり

第1節 幼児の課題理解水準

目標となる基準線に合わせて切るという鉋の操作スキル課題において、年長児は言語教示のみで目標を達成することが可能であった。一方、年少児は、ちょうど線のところで鉋の刃先を切り止めることができていないために、基準線からの逸脱が大きかった。この場合の手指操作の制御不全については、動きの問題だけでなく課題理解の問題が関わるであろうという仮説のもとに、年少児に「ちょうど黒い線のところまで切ってください」という言語教示のみを与える条件と、実際に切ってみせるという視覚的なモデルを加える条件で比較してみた結果、後者において有意な正反応の増加がみられた。このような年長児と年少児の異なる課題理解の水準を、自己制御に関わる認知機能の発達でとらえてみると、図1に示すように年長児は、ことばと言う概念的理解によって自己制御が可能な段階にあると言えよう。一方の年少児は目で見てわかるという、いわゆるピアジェの直観的理解に相当する段階であろう。また2歳児クラスにおいては、「黒い線で止める」という目標を視覚的に明示しても、それに対応する認知が十分に機能しておらず、動物の絵や色分けといった刺激図を用いることで、初めて課題目標を達成するような自己制御に至っている。



III-11-図1 幼児の動作課題における課題理解水準

第2節 情動活性化に伴う認知機能の高まり

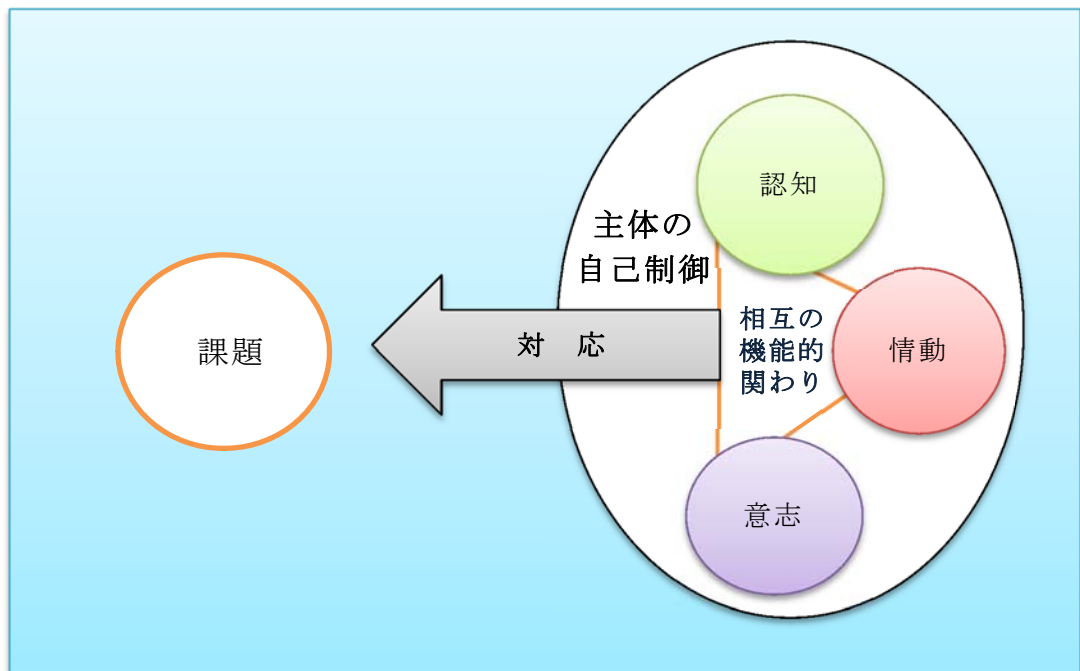
2歳児クラスを課題目標の達成に導いた刺激図は、「パンダの顔を切ったらかわいそう」や「赤いところは切らないで」という教示とともに示された。これらは日常的な文脈に馴染み、感覚的に理解しやすいものであるために子どもにとっても意味のある課題として、それまでの黒い線のみでの課題材料では得られなかった興味や関心を引き起こす効果があったと思われる。それゆえ3歳前後という低年齢にあっても、ちょうど線のところで鋏を切り止めるという正確な手指操作を行う程、自己制御が可能になった背景には、課題に対する強い関心をもつという情動活性化を伴った認知機能の高まりがあったと考えられよう。

その他の幼児の課題場面として、Yoshikawa(1992)は、2,3歳の脳性マヒ幼児に動作訓練を行う際、訓練開始当初によくみられる「泣き」の問題を検討している。このときの泣くという状態の多くは、普段とは勝手が違う場所と人を相手に、慣れない動きを求められることによる不安から起こっていると思われるが、この場合はむしろ主体の情動が課題に向かうことを妨げるような負の方向に活性化していると言えるであろう。しかし

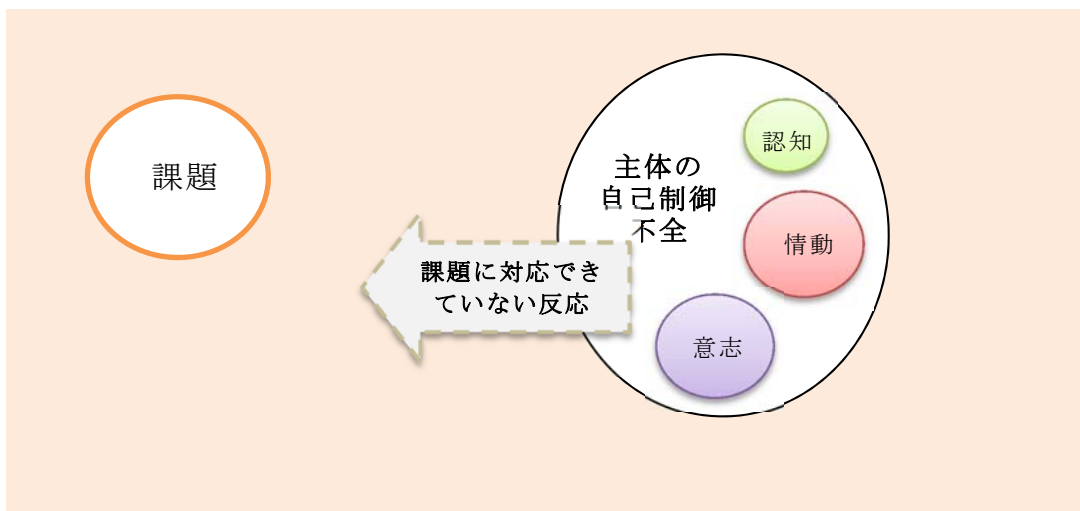
Yoshikawa(1992)は、そのような負の情動の活性化状態にあるトレーニーであっても、その子どもに触れた手の動きを通して正しい動きに導きながら、少しでも好ましい動きが見られたときに、トレーナーが即座にそれに合わせて「そう、そう、いいね。上手だよ」とほめることによって、子どもの気持ちが課題に向きやすくなることを示している。つまりこの場合は、主体が今何をすればよいのかがわかりやすく示され、なおかつそれに対する自分の反応を即座に褒められるという正のフィードバックがあることで、課題に対する認知や課題に向かう意志が高まり、それによって不安も軽減されているのではないかと思われる。またそれに伴って情動面は適度な落ち着きを取り戻し、課題に対する抵抗という負から、関心を向けるという正への転換が生じているのではないかと考えられる。

いずれにしてもこのように主体の中にある認知と情動、意志という働きに何らかの機能的な関わりがあり、それらが相互に影響し合うことで自己制御を高めたり、逆にバラバラでうまくかみ合わずに自己制御不全に陥ることがあるものと考えられよう。そこで主体が直面する課題に対応するときの、認知と情動、意志の相互の関わり合いをもとにした自己制御の働きを図2のように示した。

また2歳児クラスが黒い線のみでの課題材料を手にしても、その線で切り止めるという目標に達することができないでいるのは、図3のように認知と情動がうまく関連しておらず、認知の働きだけでは課題に対応できる程、十分に機能することができないという自己制御不全の状態にあると言えるであろう。

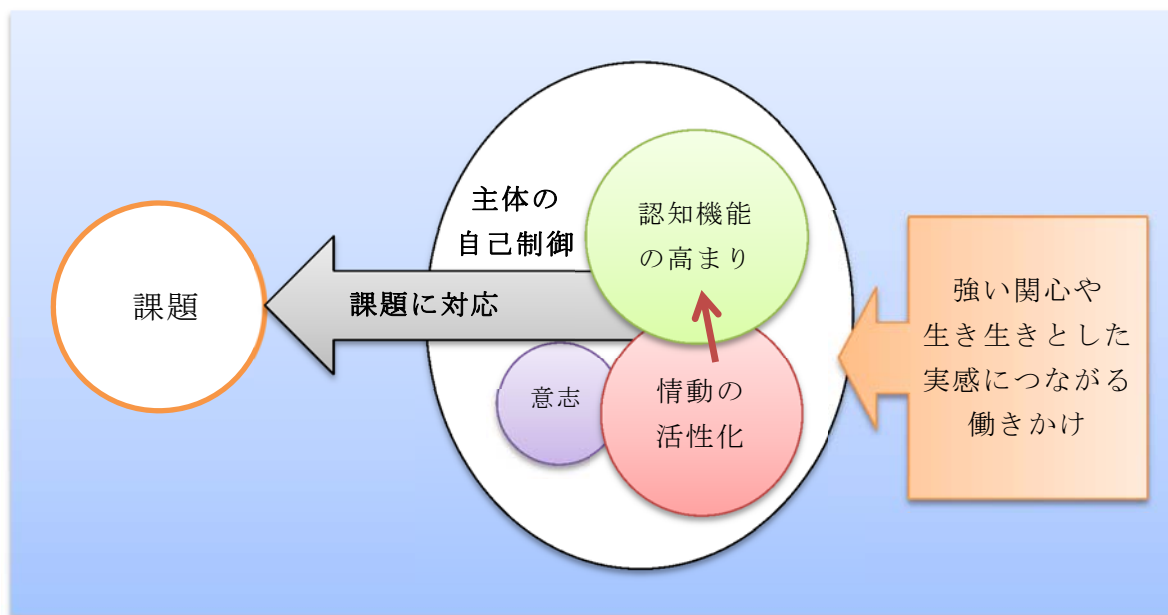


III-11-図 2 主体の認知・情動・意志の相互機能的関わりによる自己制御



III-11-図 3 認知機能が十分に働いていないことによる自己制御不全の状態

それに対して図4は、外から何らかの働きかけがあり、それによって課題に対する主体の関心が強められる（情動活性化）ことで、同時に認知機能も高まり、目標に対応するような課題理解が促進されることを示している。本論の2歳児クラスの課題達成は、このような外からの手立てにより自己制御不全が改善された状態と考えられる。


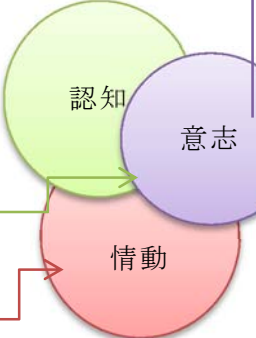


Ⅲ-11-図4 情動の活性化により、課題に対応する認知機能も高まっている状態

第 1 2 章 発達障害者のグループ体験による自己制御の発達

第 1 節 対人場面の課題に対応する主体の自己制御

第Ⅱ部 6 章に示した事例のように青年期発達障害者は、独自の思い入れの強さによる視点の偏りがあり、対人場面にあっても、他者の気持ちに目を向けることができなかったり、相互に噛み合うようなやりとりのある関わりを持つことが困難な場合が多い。このような自己制御不全は、上述のⅢ-11-図 3 に相当するであろう。一方、7 章の事例のようにグループワークを通してみられた向社会的行動や自発的な相互交流、アサーションといった他者との関わりにおける適応行動は、Ⅲ-11-図 4 に示す適応的な自己制御が行われている状態である。すなわち、もともとは対人的な認知機能が十分に働いていない状態であったものの、仲間との生き生きとした実感を伴う楽しさを共有する体験や、自己を認められる体験を通して、他者への関心が高まり、それに伴って対人認知がうまく機能するようになった状態と言えるであろう。以下の図 1, 図 2, 図 3 は、7 章のそれぞれの事例における対人場面での自己制御不全から捉えた課題と、YG でのセッションにおける主体の自己制御の有様をモデル図で示したものである。図 1 は、7 章 2 節の中学生男子 3 人を対象にした「あったかことば」という模範的な対人スキルを身につけるためのロール・プレイングと、「温泉と遊園地に遊びに行こう」という心理劇的ロール・プレイング (PDRP) を組み合わせて行った 1 セッションである。また図 2 は、7 章 3 節で自発性を高める手立てを検討するために取り上げた集団ゲームにおける課題を示している。さらに図 3 は、7 章 4 節で対象となったアサーションを苦手とする事例である。

	対人場面での自己制御不全 ↓ 課題	体験内容	課題に対応する主体	自己制御による結果としての行為 (役割演技)
E 男	・日常生活での幼児へのきつい叱責 ↓ 他者への優しい対応	I. ロール・プレイグ 「あったかことばでコミュニケーション」 他者の適切な応答をモデルとして見たり、自らも演じて、期待される行為のあり方を確認する	 認知機能を中心とする自己制御が働いている状態	座席を取り合ういざこざの最中にその場を抜けようとする K 男に <u>座席を譲る</u> 幼児に「静かに入ろうね。」と <u>優しく注意する。</u>
K 男	・独り遊び ↓ 仲間との活動を楽しむ ・年長者への横柄な態度(初めの会で年長者への暴言) ↓ 年長者へのていねいなことば遣い	II. 心理劇的ロール・プレイング 「仲間といっしょに温泉と遊園地へ」 <u>車の座席を取り合う</u> ドライブ気分での目的地まで、揺られながら、いっしょに移動する 温泉で騒ぐ幼児の登場 監督「どうしましょう？」	他者の言動に注目し、実際にはないものをイメージしながら、自らも場に応じた役割を <u>生き生きとした表情</u> で演じる。 	最初は抜け出す素振りでしたが、途中から自発的に輪の中に <u>戻り</u> 、最後まで、劇のイメージの世界で遊ぶという <u>役を演じる</u> セッションの終わりに <u>年長者に丁寧な言葉遣いで質問</u>
J 男	・仲間への暴言(はじめの会で E 男をからかう) ↓ 仲間への好意的な関わり	スタッフが演じるゴーカートに乗って、 <u>嬉々とした表情</u> で操縦する ゴーカートから落ちて、E 男が <u>ケガをする展開</u>	3つがバランスよく機能している状態	幼児に優しく注意し、「一緒に(お風呂に)入ろう」と誘う。 <u>E 男の横に座り、丁寧に包帯を巻く</u>

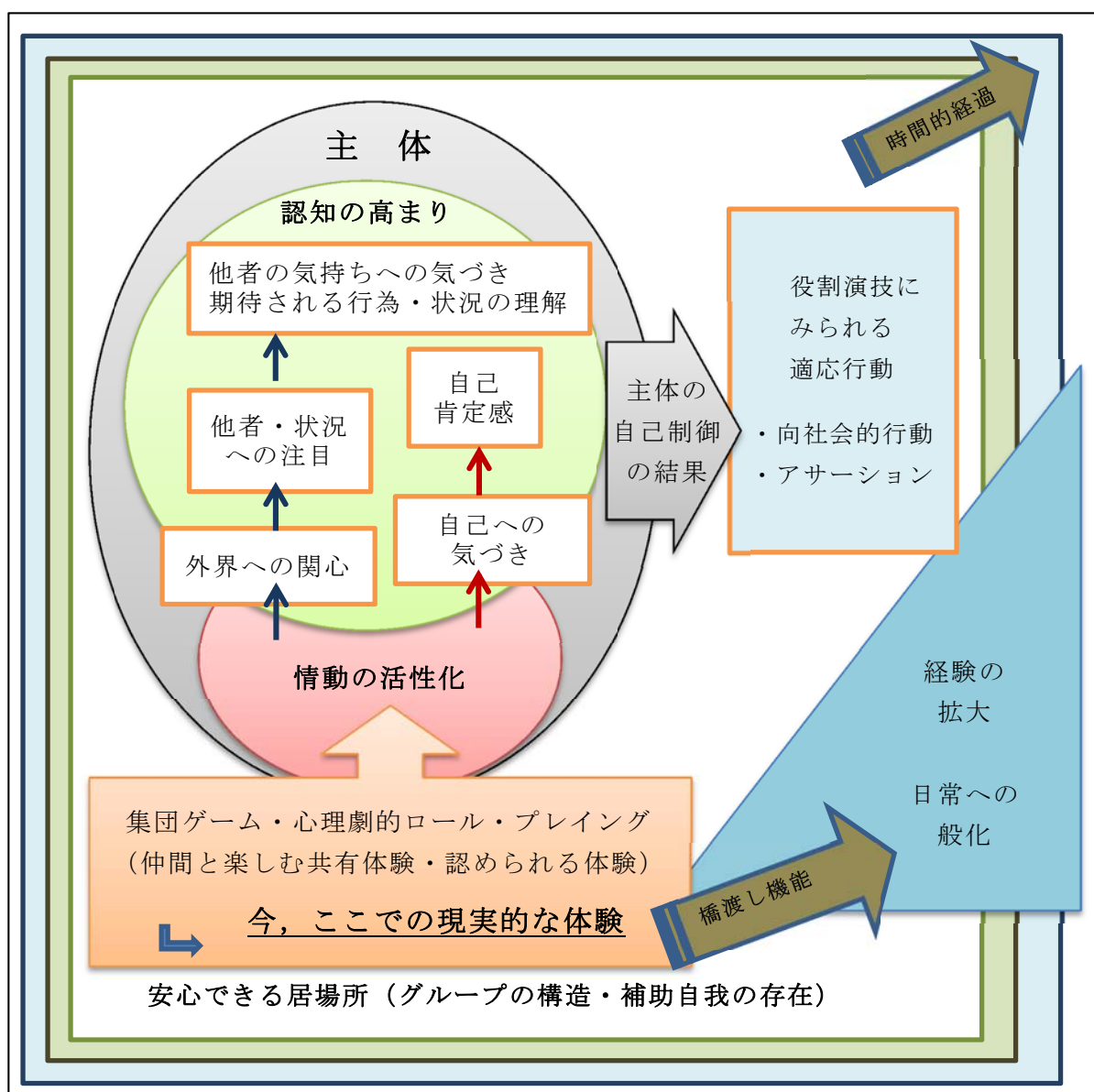
III-12-図 1 課題に対応する主体の自己制御とその結果にみられる行為 (7章2節の事例)

	対人場面での 自己制御不全 ↓ 課題	体験内容	課題に対応する 主体	自己制御による 結果としての 行為
F 男	・ 順番が待てない ↓ 順番を意識して待つ ・ 他者の話をきかない、注目しない ↓ 他者に関心を持つ	ウォーミングアップのための集団ゲーム 「ボールしりとり」 ゲームの <u>ルール</u> に従いながら、他のメンバーと共にしりとりを楽しむ ボールのやりとりで		ボールを手にするまで、自分の <u>順番を待つ</u> ことができる
	L 男	次にしりとりことばを言う人が決まる 他者のことばを受けて、自分のことばを考え、さらにそれを他の人につなぐことばの連鎖 ユニークなしりとりことばでグループ全体に笑いが広がる 自分の考えたことばが他の参加者に受け入れられ、場が盛り上がる		ボールを持つ他者とそのことばに強い関心をもつて <u>注目する</u>
N 男	人前で緊張、固い表情 ↓ グループ内でリラックスし活動を楽しめる	人前で緊張、固い表情 ↓ グループ内でリラックスし活動を楽しめる		しりとりの間 <u>笑顔</u> 他者のユニークなことばに笑い声をあげる
O 男	他のメンバーにイラつく ↓ 他のメンバーと共に活動を楽しむ	他のメンバーにイラつく ↓ 他のメンバーと共に活動を楽しむ		しりとりの間 <u>笑顔と笑い声が出る</u> ボールを受け取ろうとして他のメンバーと重なるとどうぞ、どうぞ」と譲る
O 男	注目されると固まって口を閉ざす ↓ 人前で発言する	注目されると固まって口を閉ざす ↓ 人前で発言する	楽しい場面で情動が活性化され、他者への関心やこの場のルールに対する意識や自発性が高まっている状態	ボールを手にとると人前であっても <u>自分の番を受け止めて発言する</u>

III-12-図2 課題に対応する主体の自己制御とその結果にみられる行為 (7章3節の事例)

第2節 グループから日常生活への般化をもたらす自己制御の発達過程

対人場面での自己制御を高める支援として、YGで取り入れたPDRPは、もともと自己理解や他者理解、さらにその関係性についての気づきを高めるのに有効とされる集団心理療法の一つである心理劇に通じるものである。その技法の中心となるのが、台本のない即興的な役割演技であるため、刻々と多様に変化する外界の中で臨機応変な対応を求められる日常生活に、より近い課題場面と言えるであろう。そこでこれらの体験が積み重なり、さらにその経験が広がることにより、日常生活にも般化するような自己制御の発達につながると期待される。その可能性については、本論の当事者評価や長期にわたる事例検討によって確かめられている。それらの発達過程を図4に示した。



Ⅲ-12-図4 発達障害者の対人交流場面における自己制御の発達

第13章 発達課題に関わる情動体験と今後の課題

第1節 幼児の発達課題と情動体験

子どもが育つ道筋には、常に他者との関わりがある。まずは誕生とともに抱かれ、あやされ、授乳により満たされるという身体感覚を基盤とした快・不快の情動を軸とする（浜田，1983）」母親との共生に始まり，そこから目覚める意識と自他の区別により，さらに多様な人との関わりを通して，より高次の発達段階へと進む過程がみられる。またその後続くそれぞれの段階には，心理社会的な危機とそれを乗り越えるための発達課題があると言われている（E.H.Erikson,1982）。

VIII 老年期								統合 対 絶望 知恵
VII 成人期							世代性 生殖性) 対 停滞 世話	
VI 成人前期						親密 対 孤立 愛		
V 青年期					アイデンティティ 対 アイデンティティ 拡散 忠誠心			
IV 学童期				勤勉性 対 劣等感 有能				
III 遊技期			自主性 対 罪悪感 目的					
II 幼児初期		自立性 対 恥，疑惑 意志						
I 乳児期	基本的信頼 対 基本的不満 希望							

III-13-図1 エリクソンの発達理論：心理的・社会的発達
(Erikson,1982 にもとづいて作図)

図1に示すようにその出発点にあたる乳児期には，自分と他者に対して「基本的信頼」を抱くことが重要な課題である。また目的に向かって努力する力が芽生える幼児期には，他者からの期待を意識した「自主性と罪悪感」を併せ持つようになり，その後の児童期を経て青年期には社会的集団の中で自己を位置づけ，「自分とはなにか」というアイデンティの問いに直面する。そしてさらに成人期以降は「世代性」，すなわち次世代を育てることや教え伝えるという役割を担うことになる。これらの発達課題は全て他者との関わり

りの中で捉えられるものであり、そこでの重要な他者として、育ち、育てる関係にある子どもと親、保育者、教師等の支援関係や、同世代の仲間関係が含まれよう。

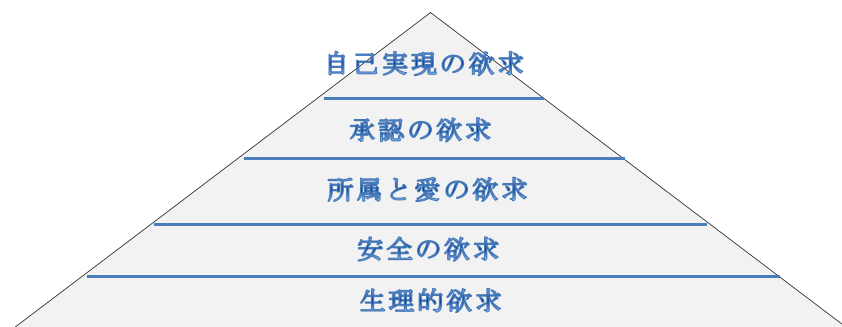
そのような世代にまたがる発達課題は脈々とつながっているものであるが、多様な価値観が広がる現代社会においては、子どもの発達課題に応じた関わりが見い出せないまま、子育てに不安を抱く親の存在(吉川, 2003・2004)もあり、子どもをどのように教え導き、関わればよいのかわからないという援助者側の戸惑いが感じられる。そのために時間をかけて習得する過程を踏むことが必要な箸や鉋, ナイフなどの道具の使い方を教えるよりも、その段階を省くことができる便利グッズが次から次へと子どもの前に並べられることも少なくない。そのような時代の流れの中で、いつの間にか子どもが自分の身体を存分に使いながら心身を発達させるという機会が削がれているのではないかと懸念される。そこで教え導くという発達課題をもつ大人の側に求められるのは、うまくできないことをすぐに投げ出してしまいそうな子どもに対して、便利グッズだけに頼るのではなく、その課題に適応するような自己制御の力を高めて、達成感と自信が得られるように導くことであろう。その際に子どもの自己制御が不十分であるならば、それを高めるためには当然のことながら、まず何がうまくいっていないのかを把握できなければ、適切な働きかけには結びつかない。しかしながら「今、ここで」の動きを扱う動作についても、目の前の子どもの姿から、その問題をとらえることが困難な場合も少なくない。吉川(1992)が幼児の鉋操作課題遂行場面の録画記録を大学生数名に見せ、課題目標を達成できない原因を評定するように求めたところ、一人の子どもに対して、①場面理解のつまずき、②目標理解のつまずき、③動きの問題という異なる水準のとらえ方が評定者間でなされていた。日常の場面においても子どもがうまく課題に対応できていないとき、その捉え方は見る側の大人の視点によってかなり幅があるものと推察される。その中でも課題理解の問題は最も見過ごされやすい要因ではないだろうか。ここで幼児が課題に直面するとき、それに向けた適応行動を促す上で重要な視点は、子どものこころ、すなわち主体をいかに動かすかということであろう。特に発達の初期にある幼児は、本研究の2歳児クラスのように、主体の情動活性化によって認知機能が押し上げられることが期待されるのであり、その課題に子どもの気持ちをいかに引き付けて乗せていくか、すなわち強い関心を抱くような情動体験を伴うもののできるのかということが鍵になると思われる。

第2節 青年期の発達とグループ・アプローチの課題

疾風怒涛のような思春期を経て、親からの精神的な自立を図る青年期は、通常の発達においても少なからずこころの成長の危機に直面するときである。しかるにその移行プロセスを支えるべく仲間関係の構築につまずきがみられる場合、その混乱や生きにくさは計り知れない(橋本, 2009)。その上さらに二次的な障害から長期の引きこもりや深刻な少年事件に至るケース(藤川, 2000)も見られる中で、思春期・青年期の対人関係に関わる支援の構築は、社会的にも喫緊の課題となっている。このような対人関係を軸として生きる人の成長過程がよりよく展開していくためには、その場を共有する他者とどのような関わりを持つかということ抜きにして考えられない。またそこでの適応的な生き方とは、「関わりをもつ他者との相互の理解や受容といったスムーズな関わり合い(針塚, 2010)」をもつことであろう。しかしながら人と関わることに本質的な困難さを抱えている人達にとって、

他者との相互的なやりとりや相手の意図を汲むという関わり合いは、なかなか容易なことではない。YGでも当初は人を傷つけるようなことばや、気に入らなければすぐに輪の外に飛び出してしまうような行為が頻繁に見られていたが、次第に打ち解けてくると人の輪の中に進んで入るようになり、仲間の話に耳を傾ける姿が見られるようになってきた。そしてさらに人前で自分のことを話したり、仲間を励ますことばが自ら出てくるようなつながりが目に見えるようになってきたのである。すなわちそこでは彼らなりに人と関わることの楽しさや充実感が得られるような情動体験があり、それを共にする仲間に対しても関心を向けるようになってきているという、対人行動の成長が感じられる。また彼らの多くが「対人的相互反応に質的な障害」をもつされる「広汎性発達障害」の診断を受けているのであるが、その特性を背景に沈ませる程、「楽しみや興味を分かち合う」喜びを感じているときの表情を垣間見ることができるようになってきた。そのような成長を支えているのは、日々の暮らしを共にする家族の力が最も大きいことは言うまでもない。しかし親子や兄弟関係の中だけで、外に向かう社会性の発達を促すことはこれもまた容易なことではない。そこにグループという同世代の仲間との関わりを保障する場があることで、互いをモデルにしたり、刺激し合うことを通して、多様な状況や他者に向かう幅広い対応力を身につけることが可能になると期待される。

とはいえ思春期から青年期にかけて学齢期を終えると、その後には彼らが安心してじっくりと自らの力を蓄えていける場が、社会にはまだ十分に用意されていないのが現状であろう。2007年から本格的にスタートした特別支援教育のめざすところは、卒業後も視野にれた生涯発達における支援体制の構築がその柱になっている。本研究の対象となったYGの取り組みは、その小さな一歩に過ぎないが今後もその歩みを続け、保護者との連携を強めながら、共に心をときめかす関わりをつなげていきたいと願っている。その基本姿勢として筆者が常に心に留めているのは、マズローの欲求5段階説(図6)である。人がよりよく生きるためには、まずは安全であり、自らが認められる場があることが大前提となる。それによって初めて他者に向かう気持ちの余裕が生じ、他者とともに体験する楽しさや喜びといった情動が活性化されるものと思われる。本研究でとりあげたようなグループ・アプローチが彼らのところに響く学びとなるためには、その居場所を整え、そこでの生き生きとした体験につながる課題を保障することが肝要だと考える。そのためには成長とともに新たな段階へと進む彼らの発達に見合った支援を見極めることが、今後の課題になるであろう。



Ⅲ-13-図2 マズローの欲求5段階説

(<http://www.dango.ne.jp/sri/maslow.htm> にもとづいて作図)

第14章 本研究の知見

1. ことばの理解が十分ではない年少児に対して、正反応のモデルを示したところ、
鉄操作課題の成績が高められた。即ち、幼児の動作課題における自己制御不全には、
動きのみならず、課題理解という認知的側面の問題が大きく関わっている。
2. 停止線で切り止めるという目標に対応するための課題理解水準として、年長児の
言葉を中心とする概念的理解、年少児の視覚的なモデルによる直観的理解、さらに
2歳児クラスの絵や色のイメージによる感覚的理解の3つの段階が示された。
3. 絵や色による刺激図は、幼児の日常の文脈にそってイメージしやすいもので、意
味のある情報として認知機能を高める効果があったと思われる。その際の「意味が
ある」ということの中に、行為者である主体にとって、「強い関心を伴う情動の
活性化」があったと考えられる。
4. 対人場面での相互交流に自己制御不全を示す青年期発達障害者の支援として、
ロール・プレイングを中心とするグループ・アプローチの効果が確認された。
具体的には、グループの構造や課題特性、補助自我的なスタッフに支えられた
対人交流の中で、自発的な相互のやりとり、他者の期待に応じようとする役割演
技が見られるようになった。
5. 対人交流の場は、他者からの働きかけに主体がどのように応じるかという課題
場面であり、そこでの適応行動には、その状況において他者が期待することに気
づくという主体の認知機能が関わる。広汎性発達障害の特徴とされる「対人的相
互反応の質的障害」は、他者に関わるための認知機能がうまく働いていない自己
制御不全の状態である。
本論のグループ・アプローチにおける集団ゲームや、ロール・プレイングでは、
仲間と体験を共有しながら「今、ここで、生き生きと感じられる」楽しさや自己
の表現を認められるという肯定的な実感が得られている。そのような人との関わ
わりの中で生じる情動活性化に伴って、他者に関する認知機能も高められること
により、上述の知見4のような場面に適応する自己制御に至ったと考えられる。

6. 知見3と5により、課題場面での自発的な自己制御が不十分な場合の支援として、その対象が発達の初期段階にある幼児や、障害特性による対人交流に質的な障害をもつ発達障害者の場合は、課題目標に強い関心を向ける情動活性化をもたらすような働きかけが重要となる。
7. 当事者評価によるアンケート調査、および長期間（5年間）でとらえた事例研究の結果から、グループ内での適応的な自己制御のあり方は、さらに時間をかけた体験の蓄積や、経験の広がりの中で醸成されることにより、般化、すなわち日常生活での対人交流の発展につながることを示唆された。

文 献

- American Psychiatric Association (2000). *Quick Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-IV-TR*. United States. American Psychiatric Association. 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸（訳）（2003）DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引き 医学書院
- 相川 充（1999）. ソーシャルスキル教育とは何か 小林正幸・相川 充（編著）ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校 図書文化 pp11-30. .
- 別府 哲（1987）. 幼児における行動コントロールの発達 ー手の水平移動における“抑制の持続”ー 教育心理学研究, **35**, 318-325.
- Blos, P. (1967). The second-individuation process of adolescence. *The psychoanalytic Study of the Child*, **22**, 162-186.
- Connolly, K. (1977). The nature of motor skill development. *Journal of Human Movement Studies*, **3**, 128-143. 深野佳和（訳）（1979）運動スキル発達の性質 リハビリテーション心理学研究, **7**, 27-42.
- Erikson, E.H. (1977). *Toys and Reasons*. New York, W.W.Norton. 近藤邦夫（訳）（1981）玩具と理性 みすず書房.
- Erikson, E.H. (1982). *The life cycle completed*. W. W. Norton. 村瀬孝雄・近藤邦夫（訳）（1989）ライフ・サイクル, その完結. みすず書房.
- 藤川洋子（2000）. 非行と広汎性発達障害 こころの科学, **94**, 76-84.
- 浜田寿美男（1983）. 訳編 ワロン/身体・自我・社会 ミネルヴァ書房.
- 浜田寿美男（1995）. 情動 岩田純一・落合正行・浜田寿美男・松沢哲郎・矢野喜夫・山口俊郎（編）発達心理学辞典 ミネルヴァ書房 pp.327 - 328.
- 針塚 進（2010）. 心理臨床におけるロール・プレイング 臨床心理学 金剛出版, **10(3)**, 335-340.
- 針塚 進（1993）. 高齢障害者と自閉性障害者の情動活性化に向けた心理劇の意義. 九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）, **38** (1), 89 - 95.
- 橋本和明（2009）. 発達障害者が抱える思春期・青年期の課題 橋本和明（編）発達障害と思春期・青年期生きにくさへの理解と支援 明石書店, pp.21 - 65.
- 長谷川行雄・磯田雄二郎・成沢博子・高良 聖（1986）. 心理劇の実際 金剛出版.
- 林 茂男（2003）. 子どもの成長・発達における動作法の意義 成瀬悟策（編）教育動作法 学苑社 pp.21-32.
- 堀ノ内 敏（1987）. 造形活動の発達 堀ノ内 敏（編）児童心理学 福村出版 pp.91-99.
- 五十嵐一枝（2005）. 軽度発達障害児のための SST 事例集 北大路書房.
- 石崎朝世・小野次郎（2010）. 自閉症の情緒・行動・認知の特徴 ーウイングの三つ組みを中心にー 小野次郎・上野一彦・藤田継道（編）よくわかる発達障害 第2版 ミネルヴァ書房 pp.92-93.
- 岩田純一（1983）. 子どもの見かたとらえかた 発達 13, Vol.4, 10-17. ミネルヴァ書房.
- 金子 賢（1992）. 教師のためのロール・プレイング入門 学事出版.
- 加藤義信（1987）. 幼児における描画行為の運動技能的側面の発達, 日本教育心理学会第29回総会発表論文集 pp.382-383.

- 小貫 悟・名越斉子・三和 彩 (2004). LD・ADHD へのソーシャルスキルトレーニング 日本文化科学社.
- 小貫 悟・東京 YMCA ASCA クラス (2009). LD・ADHD・高機能自閉症へのライフスキルトレーニング 日本文化科学社.
- 河本 肇 (1985). 幼児の自己評価と行動基準の設定が歯みがき行動に及ぼす効果 教育心理学研究, **33**, 307 - 314.
- 厚東篤生・濱田秀伯 (2008). よくわかる！脳とこころの図解百科 小学館.
- 窪田由紀 (2004). グループの実践. コミュニティ・グループワーク 金剛出版 臨床心理学, **4**, 464-469.
- 楠 峰光 (2007). 「想いから現に」とは 高原朗子 (編) 発達障害のための心理劇 ー想から現にー 九州大学出版会 pp.3-9.
- 松村暢隆 (1982). 幼児における両手による線描画課題での逆操作の発達, 教育心理学研究, **30**(4), 298 - 301.
- Mischel, H. N. (1984). From Intention to Action . The Role of Rule Knowledge in the Development of Self-Regulation. *Human Development*, **27**, 188 - 192.
- 文部科学省 (2004). 小・中学校における LD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案).
- 文部科学省 (2005). 中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方」.
- 鍋谷まこと (2010). ADHD の症状 小野次郎・上野一彦・藤田継道 (編) よくわかる発達障害 第 2 版 ミネルヴァ書房 pp.66-67.
- 永田直子・渡辺和弘 (2007). 個別の教育支援計画とは 全国特別支援学校委員会・全国特別支援学級設置学校長協会(編) 「個別の教育支援計画」の策定と活用 ジアース教育出版社 pp.20-25.
- 成瀬悟策 (2012). 動きと治癒 精神療法, 金剛出版, **38**(5), 95-96.
- 新見俊昌(1981). ひびけファンファーレ 発達, ミネルヴァ書房, **7**(2), 1-17.
- 西園昌久(1999). 精神分析技法の要諦 金剛出版.
- 萩原建次郎(2001). 子どもの・若者の居場所の条件 子ども・若者の居場所の構想 田中治彦 (編) 学陽書房 pp.51-65.
- 岡田 智・後藤大士・上野一彦 (2005a). ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究 ーLD, ADHD, アスペルガー症候群の 3 事例の比較検討を通してー 教育心理学研究, **53**, 565-578.
- 岡田 智・後藤大士・上野一彦 (2005b). アスペルガー症候群へのソーシャルスキルの指導をめざして. LD 研究, **14**(2), 153-162.
- 岡田 智 (2006). 高機能自閉症・アスペルガー症候群の生徒へのソーシャルスキル教育 相川充・佐藤正二 (編) 実践！ソーシャルスキル教育 中学校 図書文化 pp136-143. .
- 小野次郎・石崎朝世 (2010). 高機能広汎性発達障害の基礎となる認知障害 小野次郎・上野一彦・藤田継道 (編) よくわかる発達障害 第 2 版 ミネルヴァ書房 106-107.
- 佐伯 胖 (1987). 「子供を理解する」ということ 保育の科学 村井潤一・森上史朗 (編) ミネルヴァ書房 別冊発達 **6**, 78-85.
- 坂田 健 (1986). 青年期の心理 教育出版.

- 佐々木正美 (2010). TEACCH プログラム 小野次郎・上野一彦・藤田継道 (編) よくわかる発達障害 第2版 ミネルヴァ書房 pp.116-117.
- 佐藤正二・相川 充 (2005). 実践ソーシャルスキル教育 小学校 図書文化.
- 佐藤正二・金山元春 (2006). 中学校におけるソーシャルスキル教育の実践 相川 充・佐藤正二 (編) 実践ソーシャルスキル教育 中学校 図書文化 pp.8-21.
- 佐藤容子 (1998). LD(学習障害)とソーシャルスキル LD(学習障害)－研究と実践－ 6, 2, 2-14.
- Sigel, I. E. (1984) Reflections on Action The Theory and Distancing Theory. *Human Development*, 27, 188-192.
- 品田秀樹 (2010). 司法・矯正領域における SST 臨床心理学, 10(3), 387-393. .
- 園原太郎 (1980). 認知の発達 倍風館.
- 杉本好行 (1995). 精神障害者の地域ケア 山本和郎・原裕視・箕口雅博・久田満 (編) 臨床・コミュニティ心理学 ミネルヴァ書房 190-191.
- 杉村僚子 (2009). 発達障害をもつ子どもの向社会的行動に関する研究動向 ―広汎性発達障害を中心に― 東北大学大学院教育学研究科研究年報 239-254.
- 杉山登志郎・原 仁 (2003). 特別支援教育のための精神・神経医学 学研.
- 高原朗子 (2001). 青年期の高機能自閉症者に対する心理劇, 心理臨床学研究, 19 (3), 254-265.
- 高原朗子 (2011). 心理劇における成長モデルと治療モデル. 障害がある人達への心理劇実践 心理劇研究 34 (1-2), 1-4.
- 高橋たまき・広江保枝・守屋国光・次郎丸睦子 (1976). 「集団自由遊び場面における幼児の行動分析 ―対人行動について― 日本女子大学児童研究所紀要, 3, 18-38. (高橋たまき(1984) 乳幼児の遊び 新曜社).
- 高良 聖 (2005). トラウマワークとしてのサイコドラマ ―トラウマ記憶から物語記憶へ 高良 聖 (編) 現代のエスプリ サイコドラマの現在, 至文堂, 459, 115-128.
- 高良 聖 (2010). ロール・プレイングと心理劇, その比較的検討 臨床心理学 10(3), 341-347.
- 滝吉美知香・田中真理 (2010). 自己理解の視点からみた広汎性発達障害者の集団療法に関する先行研究の動向と課題 東北大学大学院教育学研究科「研究年報」, 58(2), 189-212.
- 田中真理 (2010). 集団遊戯療法におけるロール・プレイング 特集 心理臨床におけるロール・プレイング 臨床心理学, 金剛出版, 10 (3), 371-375. .
- 田中昌人 (1981). 3歳児の精 発達, 7, Vol.2, 18-38.
- 田中昌人・田中杉恵 (1984). 子どもの発達と診断 3 幼児期 I 大月書店.
- 田中昌人・田中杉恵 (1986). 子どもの発達と診断 4 幼児期 II 大月書店.
- 上野一彦・岡田 智 (2006). 特別支援教育 [実践] ソーシャルスキルマニュアル 明治図書.
- 上武正二 (1974). 発達心理学総説 金子書房.
- 台 利夫 (2003). 新訂 ロール・プレイング 日本文化科学社.
- 山本和郎 (1995). コミュニティ心理学的発想の基本的特徴 山本和郎・原裕視・箕口雅

- 博・久田満（編）臨床・コミュニティ心理学 ミネルヴァ書房，pp.18-21.
- 横山正幸（1989）幼児による助詞の誤用の出現時期と類型 福岡教育大学紀要，**38**，225-235.
- 吉川昌子（1989a）. はさみの使い方 -両手協応の観点から- 翔門会（編）成瀬悟策教授退会記念シンポジウム「動作とこころ」九州大学出版会 pp.481-491.
- 吉川昌子（1989b）. 操作課題にみられる刺激図の効果 -2歳児後半から3歳児前半にかけて- 九州大学教育学部紀要，**33**（2），85-92.
- 吉川昌子（1990）. 年少児の動作スキルと課題理解水準の関係性 教育心理学研究，**38**(2)，231-239.
- Yoshikawa S（1990）. Verbal comprehension and the way young children perform task. Res.Bull.Edu.Psychol.,Fac.Edu.,Kyushu U., **35**(1)，17-20.
- 吉川昌子（1992）. 幼児の課題理解に対する大人の視点(I) -動作スキル課題を通して- 九州大学教育学部紀要，**37**(1)，31-39.
- Yoshikawa S(1992). Dohsa-training for very young cerebral palsied children. The Journal of Rehabilitation Psychology. Vols.17,18,19, 67-73.
- 吉川昌子（2003）. 幼児をもつ父親と母親の養育態度と育児不安との関連. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要，**35**，47-53.
- 吉川昌子（2004）. 発達課題にもとづいた“しつけ”の一考察. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要，**36**，103-108.
- 吉川昌子（2006）. 保育園へのセカンドステップ導入に向けて -試行レッスンからとらえた今後の課題- 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要，**38**，131-144.
- 吉川昌子（2007）. 親の会によるソーシャルスキル学習プログラム実践報告 日本LD学会第16回神奈川大会 発表論文集，pp.684-685.
- 吉川昌子(2009). 中学生の心理劇にみられた「とげとげことば」から「あったかことば」への変容 高原朗子（編著）軽度発達障害のための心理劇 -情操を育む支援法- 九州大学出版会 pp84-97.
- 吉川昌子（2011）. 対人的相互交流に困難さを抱える青年期女子のロール・プレイング -監督のねらいと主役の役割演技のずれについての検討- 心理劇研究，**35**(1-2)，23-33.
- 吉川昌子・城元寿美（2011）. 青年期発達障がい者のためのコミュニティ・グループワークの効果と今後の課題：当事者評価からの検討 中村学園大学発達支援センター研究紀要，**2**，25-36.
- 吉川昌子（2013）. 広汎性発達障害のある中学生の役割演技にみられた人との関わりの発達 -社会的場面での行為化の多面的アプローチを通して- 臨床心理学研究，**31**(1). (受理，印刷中)
- 吉川昌子・阪木啓二（2013）. 青年期発達障がい者の「自発性」と「自分らしさ」の表現を促す支援のあり方 -グループワークの課題特性をいかして- 心理劇研究，**36**. (受理，印刷中)
- 吉川昌子（2013）. 発達障害特性からみた他者意図理解の検討 -ロール・プレイングにおける向社会的行動を通して- 心理劇研究. (受理，印刷中)