九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

発達障害児のための集団心理療法

遠矢, 浩一
九州大学大学院人間環境学研究院

針塚, 進
九州大学大学院人間環境学研究院

https://doi.org/10.15017/1448801

出版情報：九州大学総合臨床心理研究. 2特別, pp.3-10, 2011-03-15. 九州大学大学院人間環境学府附属総合臨床心理センター
バージョン：
権利関係：

Bulletin of Center for Clinical Psychology and Human Development, Kyushu University
Vol. 2, Special Edition, pp. 3－10.

発達障害児のための集団心理療法

遠矢浩一　九州大学大学院人間環境学研究院　／針塚　進　九州大学大学院人間環境学研究院

要約

本論文は，発達障害を有する児童のための個別支援形式集団心理療法のあり方について概説したものである。他者の情動状態の理解へのアプローチ，他者との相互性体験，居場所機能，友人関係体験の場，発達的に適切なプログラム，受容と共感，集団の均質性，親の会といった視点から，必要な考え方について整理した。発達障害児の心理療法は，単なる対人関係スキルの指導の場ではなく，こどもたちが大人の臨床的支援の下で用意される自然な遊びの文脈の中で様々な対人行動パターンを体験することが重要である。

キーワード：発達障害，個別支援形式集団心理療法，遊び

高機能自閉症，アスペルガー障害，注意欠陥多動性障害といった行動のコントロールや対人関係の困難を有する児童の支援を考えるとき，「集団」でのアプローチは最も有効な手段の１つである。

すでに報告したように，筆者ら（針塚・遠矢，2006）は，個別支援形式集団心理療法と呼ぶ発達障害児のためのグループセラピー（通称，もくもくグループ）を15年にわたって実施してきた。

遠矢・針塚（2006）によれば，その視点は以下のようにまとめられる。

１．「行動コントロールの困難を持つ児童は40人学級でも１～２名程度在籍するほど，現場の支援ニーズは高い。行動コントロールの問題を解決するためには，行動的アプローチにおける機能的アセスメントによる環境調整等だけでなく，「他者の情動状態の理解の困難」にアプローチできる方法論を考える必要がある。」

発達障害を有する児童の対人関係におけるトラブルは，応用行動分析的視点から捉えると，トラブルと見なされた行動の機能およびそれを引き起こした環境要因を分析し，それを整理することが重視される。例えば，友人に暴言を浴びせてしまうADHD児がいた場合，その場にどのような他児がいて，どのような言動をしていたのかについて観察・分析・特定し，暴言という行動に強く関与していると考えられる“他児”の行動調整を図ると言った介入，あるいは，ADHD児本人が行動を混乱させやすい室温，騒音，人数といった教室の状況を細かく観察・分析し，物理的調整を図るといった介入などである。

こうした環境調整は，発達障害児の対人スキルの発達支援においては不可欠であるが，筆者らが重視するのは，「他者の視点や心の状態についての洞察力」を高めるということである。発達障害児自身が，他者の心的状態を推し量り，自らの行動が他者の心理状態に与える影響を考慮しながら，行動を微修正しつつ，対人関係を調整できるいわゆる“共感”能力を育てることが必要である。行動を誘発する環境因に焦点を当てるだけでなく，むしろ，他者の表情や態度に目を向け，そこで生起している他者の情動変化に対する内省力を育てていくことが筆者らの重視する側面となる。

２．「そのための視点として，Hobsonのいう“視覚的に特定される世界に向けられた他者の外志向的な心理学的態度を知覚する能力”を育て，“自分の主観的体験と他者の身体的な見えの関係を類推することを通して関係性を発達”させ，同時に“相互性の体験，相補性の体験，他者との心理学的関係性の体験，および他者とは自分

が異なるのだという体験をもたらす”機会を提供できる“集団”の設定という視点が有用である。」

すなわち，こどもには，他者の行動に関与する場を提供することが必要である。単に，机を挟んでの教科書やマニュアルを通した知識ベースの指導ではなく，実際に，他児と関わり，他児の行動を目のあたりにし，自らの行動がどのような影響を他児に与えるのかを実際に体験することが不可欠である。そうすることを通して，自分が考えたこと，感じたこと，見たこと，聴いたことが相手である他児の実際の体験とどのように一致するのか，あるいは，食い違うのかを直に経験することができ，そのことを通して，他児との“関係性”が育まれていくものと思われる。役割交代（相互性）であったり，暗々裏の意味を推し量りながら会話を継続したり（相補性），相手との関わりをつなぎ続けること（心理学的関係性の体験），相手の考えや感情が自分とは異なることがあることの気づきなどの体験は，集団であってこそ，豊かにこどもに提供されると考えられる。

3．「グループセラピーの場は，療育のためだけでなく，こどもにとっての“居場所”の機能を持たなければならない。」

対人関係能力を育てるためのセラピーといえども，その場は，単なる教育や訓練の場であっては，こどもの動機付けも失われるし，こどもが「集団」を形成している意味がない。集団であることは，関わりがあることであり，その関わりを「楽しむ」ことができることである。従って，プログラムは，こどもの主体的関与を，動機付け高く引き出すことができるような工夫が必要となる。そして，いつも，こどもがそのセラピーの場に来て，各プログラムに自らのペースで参与し続けることができる配慮が必要である。プログラムに参与し続けると言うことは，何らかの形で他児との関わりが持続するということにつながる。そうした意味で，セラピーの場そのものに他者と自然な文脈で，心地よく関わることのできる「居場所」機能が必要である。

4．「その中で，発達障害を有しながらもこどもたちが求めている友人関係形成の場が提供されなければならない。」

他者と自然な文脈で関わることのできる居場所機能がもたらされれば，やがて，それは，“友人関係”意識につながる。発達障害を有するこどもたちは，特に知的能力が高い場合には通常の学級で生活していることが多い。しかしながら，彼らが共通して抱える不全感の1つが「友達ができない」ことである。休み時間にいっしょに過ごす友人，昼食をいっしょに食べる友人，登下校を共にする友人がいないまま，学齢期を過ぎるこどもの気持ちを考えると，その孤独感や疎外感は想像に余る。友人がいないということは，“自分のことをわかってくれる”，“自分の見方になってくれる”，“自分のことを気遣ってくれる”といった，単なる遊び相手を越えた心のつながり，すなわち，Hobsonの言う，緊密な「心理学的関係性」の体験の欠如を意味する。すなわち，集団のセラピーにおいては，他者との関わりの体験から，相互的・相補的な相互信頼の関係性である友人体験につながっていくようなプログラムの工夫が必要である。

5．「グループセラピーのプログラムには，こどもたちにとっての主要な難しさである“相互性”の体験を必然的にもたらす要素を組み入れなければならない。」

この場合の相互性とは単にボールの投げ合いをするような役割の交代があればよいというものではない。グループセラピーに必要な相互性とは，“相手の状況を考慮した役割の交代”である。相手がとれるようにボールを投げる，仲間を助けることができるようにドッジボールをパスする，オニから見つからないようにかくれる，といった相

手の心的状態への視点を伴う累々とした役割交代ともいえる。プログラムは，そうした他者志向的な行為が必然的に必要となるような要素を組み入れることが必要である。

6．「プログラムにおいては，“遊び性”を十分に考慮し，発達的に適切なゲームDAGs（Developmetnally Appropriate Games）を取り入れたセラピューティック・アクティビティの中で，ルールに対する志向性を高めていく必要がある。」

どのような遊びにおいても必ずそこにはルールがある。発達障害をもつこどもたちに見られる困難の1つが，こうしたルールに則って遊びを継続することである。しかしながら，「ルール遵守」ということ自体をセラピーの目的化することは適切ではない。ルールを守ると言うことを目的に，まずは，年少児向けのシンプルな遊びでルールも単純なものから練習を重ねて，やがて，ルールが複雑な年齢相応の遊びを用意するという手順がとられがちであるが，それは，特に思春期以降のこどもたちにとっては，セラピーへの動機付けを完全に下げてしまうし，自己評価の低下にもつながりかねない。思春期前後の男児が，他者の立場に立って行動することを目的としながらも，ままごと風の劇遊びを行わせられるとすれば，こどもの心情は容易に察しがつくであろう。プログラムにおいては，遊びの内容は年齢に応じたものとし，その中で守られなければならないルールを単純化・明確化するといった工夫が不可欠である。こどもたちのために用意されるプログラムは，相互性，相補性などの社会的能力を育てることを目的としたセラピューティックなものであると同時に，年齢にふさわしい（Developmentally appropriate）ものとするなかで，結果的にルール遵守性が身につくような配慮が必要である。

7．「グループセラピーにおいては，ソーシャルスキルトレーニング的色彩を持たせすぎてきてはならない。セラピストは，“受容と共感”といった来談者中心療法的な臨床心理学的視点を重視し，こどもたちの行動の背景にある情動体験の理解につとめなければならない。」

対人関係の困難が主訴であるからといって，様々な場面で用いるべき，社会的スキルにのみ焦点を当てることは必ずしも適当ではない。グループセラピーをソーシャルスキルトレーニングとして実施するのであれば，こどもにそうしたトレーニングが行われる場であることを明示すべきであるし，そのようなスキルを学習することの明確な説明を受け，それに自ら内発的に動機づけられた児童に対してのみ実施されるべきである。一般的に，保護者に連れられて専門機関に来談するこどもの多くは，なぜ，自分が相談に来ているのか説明を受けていないことの方が多い。そうしたこどもを，療育の場に参加するよう促す際，「友達と上手に遊ぶ練習をする場所」というレベルでのセラピー目的の“事実”を簡潔にわかりやすく説明し，その説明と違わない実際の“遊び”の中で，結果的に社会的能力が身についていくセラピーの構造は，こどもの動機付けを高めるだけでなく，自然な行為の文脈で社会的スキルの獲得を促しうる点で有効と思われる。また，社会的行動の失敗には，必ず，本人なりの理由があるので，そうした失敗体験や，どのように対人的に振る舞ってよいのかわからないといった困難感に，臨床心理学的に寄り添い，共感的理解を示した上で，新たな行動方略を“提案”していく，その場その場でのタイムリーな関わりが不可欠である。

8．「グループセラピーにおいては，“集団の均質性”について考慮しなければならない。そのための視点として“知的発達の水準”，“生活年齢”，“行動と思考の柔軟性”，“多動・衝動性・注意の転導性”，“社会的志向性”などがあげられる。」

グループセラピーは，複数のこども同士が関わ

り合う場であるが，それぞれのこどものもつ困難性やニーズに応じてできるだけ均質化した構成メンバーで実施することが，プログラムを円滑に進めていく上で望ましい。

知的発達水準　知能検査で測られるIQを主とする総合的な知的発達水準を考慮することは不可欠である。活動の内容の理解，ルールの理解，他児の発話内容の理解，セラピストの指示内容の理解，あるいは，実際の活動中の状況判断等，知的な遅れがある場合，様々な点で困難が生じうる。そうした知的な遅れのある児童にとっては，他児と同様に活動できない事へ挫折感や不全感を感じてしまうことになり，セラピーの場が，日常的な対人関係困難の再体験の場となってしまう危険性がある。一方で，知的に高い児童の場合，知的な遅れがある児童が活動にあわせられないことへのいらだちから，暴言などの望ましくない行動を不必要に引き出してしまうこともありえる。

生活年齢　知的発達水準を考慮すれば，同じ水準の精神年齢の児童でグループを構成することが必要となってくる場合がある。しかし，精神年齢10歳の中学生と，知的遅れのない4年生を無考慮に同一グループ内で活動させることには慎重でなければならない。精神年齢と自尊心は併行して発達するわけではないからである。自分が中学生であること，中学生は小学生よりも年長であり，“先輩”であることは，精神年齢が10歳であっても強く認識しているし，自分が日頃から「中学生なのにうまくできない」経験を積み重ねているがゆえに，中学生であることのアイデンティティを通常よりも強く意識化している可能性すらあるのである。従って，生活年齢と精神年齢ともに共通したグループを編成することが理想である。

行動と思考の柔軟性　いわゆる自閉的堅さと呼ぶことのできる特徴である。自分なりのルールをかたくなに守ろうとする，そうしたルールからはずれた他児の行動を認められない，その場での活動内容の変更や微調整に応じることができない，などといった，一般に“こだわり”の強さと呼ばれる特徴を顕著に持っている場合，そうした特徴の低いこども，例えばADHD的特徴が顕著で，動きが活発であり，定められた場所に居続けることが難しく，多くの逸脱的行動を行うことの多い児童と同じグループ内で活動させることは，いたずらに，自閉的傾向の高いこどものストレスを高めることにつながってしまう。変化への適応が困難な児童は，活動がルーティン化された予測性の高い活動で心理的安定を保ちながら他者との関わりを体験させるべくプログラムを組んでいくことが求められるし，一方で，多動性・衝動性の強い児童に対しては，動いても良い活動的なプログラムを提供することが必要となってくる。

多動性・衝動性・注意の転導性　先に述べたADHD的特徴である。こうした特徴が強い児童は，「時間枠」，「空間枠」，「ルール」に準拠することが難しい。しかし，こうした枠組みに準拠させることを目標に掲げることは活動の進行を妨げるだけで，他児との関わりの中で社会的能力を育てるという目的からむしろ逸脱しかねない。こどもの“過活動”傾向にあわせつつ，プログラムを進行できるような時間枠，空間枠，ルールに関するセラピスト側の柔軟性が必要である。じっと同じ場所に座ったままでの工作的活動や，ディスカッションといったプログラムではなく，互いにインタビューしあって相手のことを知り，短時間で相手を交代してインタビューを繰り返すといったプログラムやジェスチャークイズのような体の動きを取り入れたプログラムのように，過活動性をむしろ“利用”する視点が不可欠である。一方で，これらのこどもたちは，自分の行動特徴を「わかっている」ことが多い。なぜなら，とりわけ，多動性・衝動性といった顕在化する行動特徴は，親や教師の叱責や指導の対象となるからである。そうした行動の失敗について，「わかっているのにやめられない」，「やめようと思っているけれどつい動いてしまう」といった自責感や失敗感にとらわ

れていることがある。セラピスト側のプログラム構成における柔軟性が必要とはいえ，こうした多動性・衝動性を生起させる前にどのように抑制していくかが重要であり，視覚的見通し，活動の場の構造化，教示内容の明確化，活動材料のシンプル化などの工夫が不可欠となる。そうした工夫が，望ましくない行動を抑制すると同時に，失敗体験を未然に防ぐことにつながる。

社会的志向性 自閉的堅さや多動性・衝動性といった特徴の強さにかかわらず，こどもそれぞれが，どの程度，他者と積極的に関わろうとしているのかという，他者との関わりへの志向性の程度は異なる。自閉症に，aloof-type，passive-type，active-but-odd typeと対人関係のあり方に違いが見られることが指摘されているように（Wing, 1996），こどもたちの他児との接触の動機付けや不安は十分な観察が必要である。日常生活経験で蓄積された対人関係の失敗から，他児へ積極的に関与することに強い不安を抱いているこどもがいる一方で，他児の感情や状況を顧みることなく，一方的な関与を続けるこどももいる。対人緊張が強いこどもを，そうした過剰な対人接触傾向のある児童の多いグループに無考慮に関与させることには慎重でなければならない。他児の予測できない関わりとその過剰さから，対人不安を助長してしまう可能性があることは容易に想像できる。逆に過関与傾向のあるこどもを，対人不安傾向のあるこどもたちの集団の中に組み込むことは，自身の積極的な関わりへの他児の応答性が低いために欲求不満が高じてaggressiveな行動が不必要に引き出される可能性があるし，そうした行動により自責感や失敗感を体験させる危険性がある。

9．「グループの構成として，“個別支援集団心理療法形式”にできるだけ近づけることが望ましい。そうすることによって，こどもひとりひとりに対するサポート量の調整が可能となる。そうした調整を通して，治療教育から日常生活への橋渡しが可能となる。」

個別支援形式集団心理療法とは，各クライエントを一人のメインセラピスト（Main-therapist：以下Mth）およびコ・セラピスト（Co-therapist: 以下Cth）が担当し，個別的支援を実施しながら（セラピューティック・トライアングル），複数のトライアングルが組み合わさる形で相互作用しつつ展開するグループセラピーの形式を呼ぶ。少数のセラピストで多くのこどもからなるグループ活動を実施するのではなく，あくまでも主体は，個別支援であり，それをグループ活動の中で実施していくという構造である。これによって，例えば，他児とのトラブルの結果，プログラムへの参加への動機付けが下がり，グループの輪からはずれてしまったこどもであっても，担当セラピストが活動の外で，こどもの気持ちに寄り添いつつ，やりとりを重ね，グループ活動への再参加を促すことができる。そうした活動外でのやりとりこそが，むしろ，こども自身の感情や行動へのふり返りを促すことができ，結果的に社会的スキルの向上につながることもある。ゲーム中に他児と肩がぶつかってしまい，自分にわざとぶつかったと激高してしまったこどもの怒りの気持ちを活動の外で聞きつつ，同時に，そのときの相手の状況を説明したり，相手の真意を代弁してみたりなど，冷静さを取り戻させつつ関わりを続けることは，他者の気持ちを顧みるスキルを少しずつ，こどもの中に蓄積していくことにつながっていく。それが，トラブルを頻発していた学校生活での友人関係への橋渡しとなっていく。

Mth，Cth，グループリーダー（Group Leader, 以下，Le），コ・リーダー（Co-Leader, 以下CLe）の役割は，遠矢・針塚（2006）によれば以下の通りである。

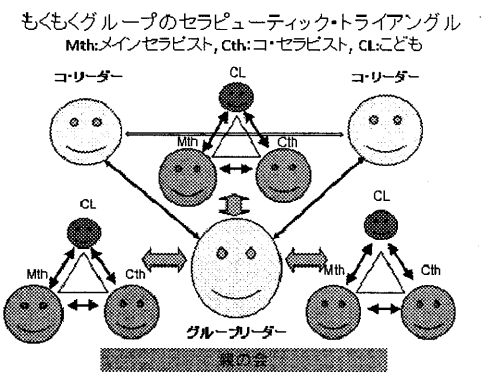
Mth：一人のこどもに一人のセラピストを必ずペアリングする。セラピー中の個々のこどもの行動に逐一，調整的なサポートを行うことができるようにするためである。例えば，集団から走り出

たり，他のメンバーの活動を妨げるような言動を行うなどの望ましくない行動には，できるだけ機先を制して，席に着かせたり，望ましい言動に置き換えさせるように導く。たとえ望ましくない行動が行われても，それを叱責したりせず，心理劇における「ダブル」の役割をとる。例えば，「本当は○○したかったんだよね」，「今のは○○という意味だよね」などと“代弁し”，望ましくない形で行われてしまった行動の機能を社会的に適切な形で意味づけ，集団の他のメンバーに知らせると同時に，本人に望ましい行動の形を示すようなサポートを行う。あるいは，心理劇の“ミラー”の役割をとり，こどもの鏡のように行動の在り方をフィードバックしたり，望ましい行動の在り方のモデルをあらかじめ示すなどの役割をとる。プログラムの意味をうまく理解できていなければ，プログラムの流れの中で具体的に説明する。すなわち，活動中のあらゆるこどもの行動に目を配り，適宜介入していく主たるセラピストである。

Cth：Mthとこどもとの関わりをサポートする。部屋を走り出たこどもを，部屋で待つMthのところに連れ帰り，こどもの後ろから肩に手をおいて椅子に座らせ，Mthに正対させて，活動を再び始める，といったサポートである。また，こどもに関わる相手が変化しても目標となる行動を同じように行うことができるのかといった，般化の確認の目的でもCthは機能する。例えば，ドッジボールでMthが敵側にまわっても，ルールに則った活動を行うことができるかを，Cthが横に着く形で確認できる。さらに，Mthとこどもとの関わりを客観的に観察し，こどもの様子，こどもの行動に応じたその時々の集団全体の雰囲気，Mthが行った介入に対する印象など，様々な情報をMthに提供できることも，Cthの重要な機能である。こどもに関わるMthは，こどもの行動に逐一対応せざるを得ない状況でこどもの微細な反応を見逃してしまうことも少なくないので，このモニター役は非常に重要である。

Le：Mth－クライエント－Cthでできるいくつもの“トライアングル”を，動かしていくグループの責任役としてLeがおかれている。Leは，個々のトライアングルの特徴を理解し，活動プログラムを具体的に計画し実施する中で，グループメンバーに適宜指示を与えたり，積極的な働きかけを行う監督役割が求められる。また，個々のプログラムの主旨や，セラピーにおけるグループ全体の様子などを保護者に報告するフィードバック役でもある。

CLe：Leのもとに1 ～ 2名が配置される。グループ全体を動かさなければならないLeの補助的役割をとる。CLeは，Leのプログラムの意図を汲みながら，こどもやセラピストがスムースに活動できるような援助を行ったり，Le自身が円滑にグループ活動を展開できるように補助を行うことが期待される。例えば，プログラムのディレクターの役割をLeがとっている際に，個々のトライアングルに介入し，その動きを調整する；逆に，Leが個別のトライアングルに介入する際に，ディレクターの役割をとるなど，グループ活動全体においてLeをサポートし続ける重要な役割である。



10.「グループセラピーの大きな利点の一つとして，“親の会”を構成できることがあげられる。親の会を通して，保護者自身が多面的な視点を得ることができる。」

専門機関において行われる療育活動は，日常生

活から離れたところで，特別に用意されたプログラムのもとで，臨床心理学的・教育学的視点等を持ち合わせるセラピストの支援下で実施される，いわば，“特別”な環境である。決して，日常的活動とは言えない。最も重要なのは，生活を共にする保護者がこどもとの適切な関わりの方法を知り，それを実践できるようになることで，日常の中でこどもの成長を促すことができることである。

そうした意味で，こどもにとってのグループセラピーの場は，保護者に対して様々な情報を提供し，意見を交換し，養育スキルを高めることのできる保護者にとっての学習の場になりうる。同じような特徴を持つこどもたちの保護者集団が形成されるからである。しかし，それ以上に，他者から受容され，支えられる体験を得ることのできる癒しの場となることが重要である。保護者にとっての心理的支援の集団である。それが「親の会」である。発達の偏りを持つこどもの保護者は，友達を叩いた，教室に座っていない，ガラスを割ったなど，こどもの関与する様々なトラブルによって疲弊している。毎日のように，クラスメートの自宅に謝罪に出向かなければならないことを語る母親は多い。そうして，学校や地域における支援者のいない弱者として生活をしていることも少なくない。親の会は，そのような困難な状況への理解を示してくれる「仲間」との出会いの場であり，そうした共感的理解を前提として，新たな視点を提供してくれる“心理支援ベース”の学習機会ということのできる場である。

本特集は，こうした視点から実施されてきたグループセラピー「もくもくグループ」の実践から，こどもたちの特徴にあわせて，どのようなプログラムを提供すればよいのか，具体的な内容と具体的な進め方，留意点等について記したものである。執筆者は，2009年度現在，各グループリーダーである。前著「軽度発達障害児のためのグループセラピー（遠矢・針塚，2006）」をさらに，具体化した内容となっている。今後のグループセラピー実施のための参考となろう。

文　献

遠矢浩一（編著）　針塚 進（監修）（2006）軽度発達障がい児のためのグループセラピー．ナカニシヤ出版

Hobson, P. (1993) Autism and the Develpment of Mind. Lawrence Ealbaum Associates, Publishers.

Reddy, L.A, Spencer, P, Hall, T.M, & Rubel, E. (2001) Use of Developmentally Appropriate Games in a Child Group Training Program for Young Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In Drewes, A. A; Carey, L. J (Ed) School Based Play Therapy（安東末廣監訳（2004）　学校ベースのプレイセラピー．北大路書房 p235-250).

Wing, L. (1996) The Autistic Spectrum. Constable and Company Limited.

（受理：2010年７月30日）

Individually Supported Group Psychotherapy for children with developmental difficulties: a basic theory

Koichi TOYA, Susumu HARIZUKA
Department of Clinical Psychology and Human Development, Faculty of Human Environment Studies, Kyushu University

This paper explained the viewpoint to carry out a Individually Supported Group Psychotherapy for children with developmental difficulties as below: understanding other emotional states, mutual relational experience with others, sense of safeness and belongingness, friendship, developmentally appropriate games, acceptance and empathy, homogeneous group members, and parent group. Psychotherapeutic approach for children with developmental difficulties must not directly aim at the interpersonal skill learning, but provide many kinds of opportunities to undergo various types of interpersonal behaviors under natural context of playful relationship.

Keywords: Individually Supported Group Psychotherapy, children with developmental difficulties, play