

発達障害児のための集団心理療法「もくもくグループ」の意義と課題②：卒業生の保護者を対象とした面接調査から

小澤, 永治
九州大学大学院人間環境学研究院

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/10.15017/1448902>

出版情報：九州大学総合臨床心理研究. 4, pp.45-59, 2013-03-29. 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：

発達障害児のための集団心理療法「もくもくグループ」の 意義と課題②

一 卒業生の保護者を対象とした面接調査から 一

小澤永治 九州大学大学院人間環境学研究院 / 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

本研究では、発達障害児のための集団心理療法「もくもくグループ」に過去参加していた経験者の保護者を対象に追跡調査を行い、集団心理療法の意義と課題について検討した。18名の保護者に対し、半構造化面接調査を実施し、他者評価による適応状態の評定を行った。結果、保護者は学校等の集団場面への不適応に対し、個人療法よりも集団心理療法が有効であると考えていることが示された。また、セラピストやグループ全体の受容的態度が対象児の問題性の変化に影響し、集団場面での不適応が解消され終結に至るというプロセスが示された。プログラムの中では対象児が自らプログラムを立案する「子ども企画」の意義が多く語られていた。また、「親の会」においては、肯定的に捉える保護者が多い一方否定的な感想もあり、今後援助のあり方についてより詳細に検討する必要があることが示された。

キーワード：発達障害児の保護者、集団心理療法、予後研究

1. 問題と目的

広汎性発達障害、注意欠陥・多動性障害(ADHD)、学習障害(LD)など発達障害の子どもを持つ保護者は、子どもの特徴をどのように理解し対応してゆくか、障害をどのように受容してゆくか、また学校等周囲の人々や機関に対してどのように理解を求めてゆくかなど、様々な側面で困難を感じる事が多いとされる(田中, 2011)。その一方、“ペアレント・トレーニング”という用語にも表される通り、発達障害児・者にとって、保護者が日常的に接する一番の理解者・支援者であり、保護者を支援することは子どもの発達の・心理的支援に大きな意義を持つ。

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で行われている発達障害児のための集団心理療法「もくもくグループ」では、子どもへのセラピーと並行して、保護者を対象とした“親の会”を実施している(遠矢ら, 2011)。“親の会”では、①保護者が子どもの行動を幅広い視点から

捉えられるよう、子どもの理解を深める、②親同士がお互いの悩みを共有し、子どもの成長を喜ぶようなつながりを深めることで、母親の受容体験を図ることなどが目的とされている(水内ら, 2011)。

筆者らは今回、発達障害児のための集団心理療法「もくもくグループ」に過去参加していた対象児の保護者に対して、追跡調査を行う機会を得た。本研究では、保護者からの語りを分析することで、集団心理療法「もくもくグループ」が対象児や保護者自身にとってどのような意味を持っていたのかを検討するとともに、今後の援助のあり方に関する臨床的示唆を得ることを目的とした。

2. 方法

1) 対象者

過去、集団心理療法「もくもくグループ」に1年以上の参加経験を持つ発達障害児・者の保護者18名を対象とした。対象児の特徴は、Table1に

示す通りであった。

選定に当たっては、事前に郵送による質問紙調査を実施し、同封した書面にて保護者から同意が得られた者を対象とした。

2) 調査内容と手続き

面接実施者は、臨床心理学を専攻する博士後期課程在学の大学院生であった。面接実施場所は大学附属の臨床心理センター内の面接室であり、すべて対面式の個別面接の形式で行われた。実際の面接においては、調査目的の説明を行った後、半構造化面接による「もくもくグループ」に関する聞き取りを行った。質問内容はTable2に示した通りであった。実施時間は、30分～1時間程度であり、面接内容については同意を得た上でICレコーダへの録音を行った。

3) 他者評価尺度

面接調査実施後、本人との面接内容、保護者との面接内容、事前に回答をもとめた質問紙による心理尺度結果をもとに、他者評価による適応状態に関する尺度の評定を行った。他者評価尺度の内容はTable3に示す通りであり、すべて5件法であった。尺度評定に当たっては、臨床心理学を専攻とする博士後期課程在学の大学院生2名の協議により妥当性を確認した。

3. 結果と考察

1) 保護者の現在の状況

面接対象であった保護者の現在の状況について、他者評価尺度による検討を行い、得点をTable4に示した。

項目ごとの平均値を見ると、「母親自身の情緒的安定」「家族の安定」「母親の障害受容」の3項目の得点が2点以下と低く、概ね安定した適応状態にあることが示された。

一方、「母親へのソーシャルサポート」、「子どもの特徴理解」の平均値は2点を超え他の3項目よりもやや高い数値となった。これまで、発達障害のある子どもを持つ母親へのソーシャルサポートに関して、幼少期から周囲の理解が得られにくいことが訴えられているが、本研究では青年期までの子どもを持つ母親においてもソーシャルサポートの乏しい場合があることが示され、母親支援の場を保障する必要性が示された。

「子どもの特徴理解」に関しては、「母親の障害受容」と比してやや高い値となり、母親にとっては、診断名・障害種別そのものの受容と、子どもの実際の特徴の理解には違いがある可能性が示された。今回の面接対象者の子どもは小学生から社会人まで幅広く、同じ障害種別であっても、年齢

Table1 対象者（子ども）の特徴

対象	年齢	学年等	性別	診断名	参加時期	参加年数
a	19	社会人	男	ADHD・アスペルガー症候群	年長～小学2年生	3
b	19	高等専門学校4年	男	アスペルガー症候群	小学4年～中学3年生	6
c	18	高校3年	男	広汎性発達障害	小学5年～高校1年生	6
d	18	高校3年	男	なし	年長～小学5年生	6
e	17	高校2年	男	言語発達障害	小学6年～高校1年生	5
f	16	高校1年	男	学習障害・アスペルガー症候群	小学6年～中学3年生	4
g	16	高校1年	男	なし	年長～小学6年生	7
h	16	高校1年	男	なし	小学1年～中学1年生	7
i	15	中学3年	男	なし	年少～年中	1
j	15	中学3年	男	ADHD・広汎性発達障害・知的障害疑い	年少～小学4年生	6
k	15	中学3年	女	なし	小学5年～中学2年生	4
l	14	中学2年	男	アスペルガー症候群	小学3年～小学6年生	4
m	13	中学1年	男	なし	小学4年～小学6年生	3
n	13	中学1年	男	なし	小学4年～小学6年生	3
o	11	小学6年	男	広汎性発達障害	小学1年～小学3年生	3
p	20	専門学校2年	男	学習障害	小学4年～中学3年生	6
q	13	中学1年	男	アスペルガー症候群	小学2年～小学4年生	3
r	12	小学6年	男	広汎性発達障害	小学2年～小学5年生	4

Table2 半構造化面接における質問内容

質問内容	教示例
1 グループ終了後の経緯・状況	「〇年生の時、もくもくグループを卒業されたとのことですが、その後のご様子はいかがですか？」 「もくもくグループ卒業後、相談機関・医療機関等には通われていましたか？」
2 学校・職場への適応状況	「現在〇〇に通われているとのことですが、ご様子はいかがですか？」
3 友人関係・対人関係の状況	「学校の休み時間や休日などは、どのように過ごしていますか？」 「一緒に遊ぶ友人はどのくらいいますか？」 「お友達との関係はいかがですか？」
4 家庭での状況	「ご家庭の中ではどのように過ごしていますか？」
5 他の家族の状況	「お母様ご自身のご調子はいかがですか？」 「他の家族の方とお子さんの関係はいかがですか？」
6 グループ参加の主訴・きっかけ	「もくもくへは、どういったきっかけで参加されましたか？」 「参加された当初、一番求めていたことはどのようなことですか？」
7 グループに参加しての子どもの変化	「困られていた点は、グループに参加される中で変わっていききましたか？」 「どのような点が、もくもくグループに参加される中で良くなっていったと思われませんか？」 「印象に残っているプログラムはありますか？」
8 グループのプログラム内容	「Thの子どもへの関わりで記憶に残っていることはありますか？」 「他児との関わりで印象に残っていることはありますか？」
9 グループの意義	「(変化・改善)には、グループのどのような点が最もよかったと思われませんか？」 「子どもやご自身にとって、もくもくグループに参加することは、どのような意味がありましたか？」
10 終結の経緯	「もくもくグループからの卒業を考えられたのはいつごろでしたか？」 「卒業を決意されたのは、どのような理由からですか？」
11 親の会の体験	「親の会に参加されて、感想はいかがでしたか？」 「親の会で、良かった／悪かった点はどのような点でしたか？」「どうしてそう思われましたか？」
12 グループのデメリット	「グループに参加する中で、大変だった点、つらかった点はありませんか？」 「もくもくグループの改善点やご意見などありますか？」
13 本人への障害告知・障害受容	「お子様の診断について、ご本人に伝えていらっしゃいますか？」 「お母様ご自身はお子様の診断名や障害について、現在どのように考えられていらっしゃいますか？」
14 今後の展望・援助期待	「現在お困りのことや課題だと感じていらっしゃることはありますか？」 「もくもくグループの様な活動にまた参加したい／させたいとお考えですか？」
15 その他	「その他お話しされたいことがありましたら、自由におっしゃってください。」

Table3 保護者の適応状況に関する他者評価尺度

得点	1	2	3	4	5
母親自身の情緒的安定	安定。	たまに落ち込むことがある。	日常的に落ち込むことがみられる。	ふさぎ込むことが多い、切り替えがわるい。	精神的問題あり。
他の家族の安定	全く問題なし。	たまに落ち込むなどの家族がいる。	日常的に不具合のある家族がいる。	強い問題を持つ家族がいる。	問題ある家族の成員が多い。
母親へのソーシャルサポート	家族、友人、親の会、援助機関など多様なサポートが得られている。	一部サポートが難しい場合がある。	家族内ではいるが、学校や職場など外部では難しい。	一部の家族、援助機関などに相談できるのみなど限られている。	相談できる相手がおらず孤立。
子どもの特徴理解	発達の・認知的側面、性格的・情緒的側面にも理解がある。	発達の特徴に基づいて普通の行動を理解できる。	発達の特徴または情緒的特徴どちらかの理解。	特徴は一部理解しているが、対応に生かすことが難しい。	理解なく不適切な対応が多い。
母親の障害受容	客観的に認識し受け入れられている。	おおむね受容しているが、たまに否認したくなることもある。	障害特性を十分理解し、対応に生かしている。	特徴は一部理解しているが、障害としては認めがたい。	強く否認。

Table4 他者評価尺度による保護者の適応状況得点

	各得点を選択された人数の分布					平均値	標準偏差
	1	2	3	4	5		
母親自身の情緒的安定	7	7	3	0	1	1.94	1.06
家族の安定	11	4	2	1	0	1.61	0.92
母親へのソーシャルサポート	4	10	0	3	1	2.28	1.18
子どもの特徴理解	5	6	6	1	0	2.17	0.92
母親の障害受容	10	5	2	1	0	1.67	0.91
全項目の平均						1.93	0.59

や生活歴によって子どもの示す状態が多様化していることが影響していると考えられた。

2) もくもくグループへの参加にいたるまでの語り
保護者がどのような主訴やニーズに基づいても
もくもくグループの参加に至ったかに関する語りを

Table5にまとめた。

結果より、来談経路としては病院の医師または
心理士からの紹介によってもくもくグループに
来談したものが4名、自治体の教育相談機関からの
紹介が6名と多かった。九州大学のある福岡市周

Table5 グループへの参加に至るまでの保護者の語り

対象	子どもの現在の年齢	子どもの現在の学年等	参加開始時の学年	主訴・きっかけ
a	19	社会人	年長	病院から紹介されたと思う。集団行動ができるようになってほしいと思って。とにかく多動だった。みんなと同じように行動することが課題だった。 面白い子どもだったので、友人関係は良かった。絵や虫取りが上手だったから尊敬もされていたかも。たまたま仲間外れで泣いたりもあった。幼稚園では最初1年間注意されることが多くなった。手を出すようになり、責められていると感じた。傷つきはじめた。家庭では普通だったけど。
b	19	高専4	小4	教育相談機関からの紹介をうけました。 その頃、CIはうつだった。通級には通っていた。
c	18	高校3	小5	病院の心理士からの勧めで参加。 てんかんがあり知能検査が通院のきっかけであった。その際に学校でのいじめやトラブルを相談した。長崎での事件の情報をきっかけに、放っておくのをやめて相談に行くことにした。
d	18	高3	年長	病院の医師からの紹介。 幼稚園では、多動、興味の限界があり受け入れてもらえず、年中から保育所へ。 求めていたこととしては、ソーシャルスキルの向上。保育園の中で集団行動のコツをつかめばと思っていた。多動的なところが減ってくれればと思っていた。
e	17	高2	小6	教育相談機関の検査で、何らかの訓練が必要と言われた。そこでもくもくへ。 そのころは、嫌なことがあると手が出ていたし、狭いところに入っていたし、言葉でないし。単語しか出ずにそれを組み合わせる感じだった。 団体のなかでどううまくやっていくか。初めはほとんど入っていかなかった。
f	16	高1	小6	小4時に転校したのをきっかけに特別支援学級から通常学級に移ったところ、3学期あたりから仲間はずれをされるようになった。小5からだんだん学校に行けなくなり、相談室登校に。 小6から同じ様に教室に入れない女子とは仲良くなったが、相談室登校は続き、学校のスクールカウンセラーに相談した際に、もくもくのことを教えてもらった。 もくもく参加当時の希望は「一緒に話せる友達を作ってあげたい。」との思いからだったが、本人が楽しめる場所になればも思っていた。
g	16	高校1	年長	最初教育相談機関で妹のことで相談していた(忘れ物、宿題ができない)。ついでに子どものことも相談(幼稚園のときLDとアスペルガーの診断)。そこで紹介され、小学校入学後どこにもつながっていなかったのでもくもくグループにくるように。 困っていたこととしては、周囲の子にいじめられる(靴をかくされたり)、すぐに泣く、先生の指示がわからず個別の対応が必要、筆圧が弱い、パニックを起こす、などがあつた。このままで大丈夫かという思いがあつた。就学相談では特学を進められ、2回目受けたら通級、最後には普通学級の判定になり、何も支援を受けずに大丈夫なのかと心配だった。
h	16	高1	小1	小学校に入学し、担任と校長から、「教育相談機関に相談してみよう」と言われ、(当センターの教員)に会った。それから先生から誘われた。<求めていたこと?>多動で、授業で言いたいことばかり言つた、少しずつでも落ち着ければ...と思っていた。面白くなければ、靴箱に行っていた。友だちは面倒見が良かった。とっぴな行動を楽しんでいると思ってくれていた。注意の転動や列に並ばない、授業中に後ろに座るなど、子どもの行動特徴を知っている子がいた。家庭では最初、言葉で伝えても伝わらなかった。
i	15	中3	年少	療育センターが先だった。そこで他の母親から紹介された。 もくもくグループの先生がいろいろと教えてくれたのありがたかった。頼りになった。言葉が遅く不安だったが、「大丈夫だよ」といってもらえた。幼稚園の中でみんなですることができなく「もう1人先生をつけなきゃいけない」といわれていたし不安だった。
j	15	中3	年少	幼稚園時は療育センターで少人数のグループ療育。そのセンターで九大のもくもくグループに移行した。 幼少期から多動で、言葉が少なく、好きなものに没頭するなど集団行動に入りづらいところがあつた。3歳児健診でも指摘があり、年中からは学期ごとに担任とも面談していた。人や集団で遊ぶことに向いて興味を示さず、とにかく人とかかわってルールを学ぶ機会が必要だと思つていた。

対象	子どもの現在の年齢	子どもの現在の学年等	参加開始時の学年	主訴・きっかけ
k	15	中3	小5	小さい時からちょっと、受け入れられない様子があった。小4の終わりに夜、発作がありB病院にかかった。 小学校でも5年生とさきくらいから、友達関係に困っていて、教育相談機関にいった。積極的にかわるけどうまくいかないことが多かった。中1の夏に仲良かった子が「あんたのこと嫌いななった。」と言いだして関係が悪化した。
l	14	中2	小3	小学校3年生のとき、教育相談機関からの紹介。 小学校2年生の時から強迫的な状態だった。計画的に物事が進められなかった。その当時から具体的な支援を求めている。 <求めている支援は？>足りないところを補ってくれるような。集中力が続くようにしてほしいと思った。イスに座って取り組めるようにしてほしいと思っていた。
m	13	中1	小4	最初に九大のセンターに来たのは3歳。3歳児健診で集中力がなく、人の話を聞けない、協調性がないなど指摘され紹介された。最初は個別療育を受けていた。 小学校入学時、登校拒否になった。ストレスで自家中毒症（自分をどうコントロールしていいかわからない）で入退院を繰り返すように。学校も休みがちになり相談したところ、もくもくグループを紹介され、小3の終わりから個別療育と並行してもくもくグループを始めることに。 <求めていること？>入学後机に座ることを嫌がり、周囲と同じ行動がとれなかった。自分の荷物の管理ができず、物がすぐになくなるなどもあり、学校とも話し合いを重ねながら、個別対応をしてもらっていた。
n	13	中1	小4	小学校3年の時、学級崩壊のクラスで学校に行っても教室に入らず、図書館で過ごしていた。我慢したり、人の話をきいたりができるようになればと言われて。他大学の心理センターにも相談に行ったが、「環境が悪いからわからない」と言うようなことを言われた。
o	11	小6	小1	友達と遊べない。ウルトラマンが好きとかこだわりがあって、話が合わなかった。一問一答などでしか会話ができなかった。 あと運動が苦手。言葉の取違いが多かった。
p	20	社会人	小4	小学校4年生のとき、なんかおかしいな？と感じ、教育相談機関にいき、他の療育グループに。そのときは診断つかなかった。（母親の）友人から紹介され、九大の精神科にいったら、言語性のLDと言われた。その後、もくもくグループを紹介。 小学校2年からおかしい、落ち着かないなどは感じてはいた。言ったことに対して、「キレる」とか自分の意志を通そうとする。泣くときも泣き方がすごかった。読むのはできたけど、筆圧弱し、成績もよくない。応用ができない。
q	13	中1	小2	子どもが小1の7月に診断をうけ、病院で個別療育を行ったが、対大人だとうまくいってもクラスではうまくいかないことが続いていた。そのため、同年代の子と同じグループで、距離の取り方や1対1でないところでの行動も見れるといいなと思っていた。 小学校1年の3学期に就学相談に行ったが、通級が取れるか微妙だったので、病院でグループ療育しているところを聞いたところ心理士からもくもくの存在を知り希望した。
r	12	小6	小2	H21年5月からグループに参加した。 参加のきっかけは、教育相談機関からの講演会が学校であった。その話を他児の母親から聞き、教えてもらった。 小2の頃は担任の先生、大人とのトラブルが多かった。 子どものことは地域では話せなかった。厳しく言わないから言うこと聞かない子どもになると言われる。もくもくグループでは周りから引いた目で見られなかった。

辺の医療機関・相談機関において、対人関係に困難を持つクライアントの紹介先として、集団心理療法としてのもくもくグループが周知されていることがうかがわれた。また、発達障害を持つ母親同士のつながりからの紹介も3名から語られた。

来談当初の主訴やニーズとしては、「集団行動ができるようになってほしいと思って (a)」、「集団行動のコツをつかめば (d)」、「友達を作ってあげたい (f)」など、学校・幼稚園など同年代の子ども同士の集団場面への不適応に対するアプロー

チを求めていることが共通して語られた。集団適応が難しかった要因としては、「とにかく落ち着きがなかった」など多動性・衝動性の問題、「人や集団で遊ぶことに興味を示さなかった (j)」、「こだわりが強く話が合わなかった (o)」など社会性や他者理解の問題、「言葉が遅かった (i)」など言語表現・自己表現の問題など多様な状態像があったことが示された。

3) もくもくグループ参加中のプログラム内容に関して

保護者が子どものグループ体験やプログラム内容をどのように捉えていたかに関する語りをTable6にまとめた。

保護者にとって印象的なプログラムとして、中学生～高校生の学年まで参加していた保護者の中では、子ども自身がプログラム内容を企画・運営する「子ども企画」が多く挙げられていた。「人と違うことをして目立ちたいというのがあった

Table6 グループ中の子どもの体験に関する語り

対象	参加時の学年	グループ体験
a	年長～小2	役割を決めてごっこ遊び・海に見立ててサメ・風船バレーなどの身体をつかった遊びをしていた。子ども同士では楽しそう。気に入らなければケンカしてもいた。
b	小4～中3	ロールプレイを見ていて、あれじゃあおおざっぱすぎて、感情がともなっていないと感じた。子ども企画は本人も好きだった。大事だと思う。 プログラムについては子ども企画が印象に残っている。FAXでやりとりをしたり、絵を描いたりしていた。うまく行った時の本人の表情が印象的であった。
c	小5～高1	セラピストの関わりについては、「ここは何をしても怒られない。」という思いで自由に過ごしていたが、一度先生から「参加するなら参加する。見学するなら見学する。それを自分で決めなさい。」と怒られた。その時は結果的に参加し「横におるけん出れんかった。」と言い、以後参加するようになった。 他児との関わりについては、直接かかわることは少なかったが意識はしていたよう。グループ内で趣味の合う子がいて、待ち合わせをして会うこともあったが、結局トラブルになってしまった。
d	年長～小5	アスペルガーの診断を受けている他児から「d君がうまくできなかった!」と言われたことが印象的だった。 毎回やっていたアブラハム体操は覚えている。 カーテンでかくして着替えたりして場面が切り替わる遊び。 大人との関わりが多かった。何となく好みがあったような気がする。
e	小6～高1	1番最初の先生とはほとんど話していなかった。個別の最後の先生とも。体動かしている方が入りやすかったみたい。
f	小6～中3	子ども企画が印象的。確か音楽を作って来てもらうような企画を準備した。人と違うことをして目立ちたいというのがあった。 もくもくをやめる2年前までは、小さい子が多いグループで、小さい子ができないことをわざとやってみたり、言ってみたり。本人としては「何で俺がここ?」みたいな感じがあったよう。グループが移動してからのの方がのびのびしていた。 お互いインタビューしあうものが楽しかったみたい。周りの子を見るようになった。(卒業した子や休んだ子を気にするようになった) <セラピストに関して?>高学年になったら女性のセラピストに対してちょっと恥ずかしい気持ちでできたみたい。
g	年長～小6	<他のお子さんとは?>○○君が好きでよっていった。脱走した子呼びにいたり、そのことを車で話したりしてくれるように。ここに来ている子は自分と同じタイプとわかっているので何とかしてあげたいという気持ちがうまれたよう。名前をフルネームで全部覚えていた。
h	小1～中1	風船を使うような、ゲーム感覚のものは楽しかったよう。 タイズ形式も良かった。アブラハム体操などもよかった。 低学年の最初は自由にさせてもらっていた。高学年ではいい時も悪い時もあった。
i	年少～年中	広いところで、ボールプールとかでの自由遊び。 セラピストがやさしかった。
j	年少～小4	プログラムは覚えていないが、グループで競争するような内容の際に、CLが機嫌が悪い子に気付いて気遣っている姿を見たのは印象的だった。 セラピストに対しては、やりたくないことを押し付けたり、押し入れに入ったりして困らせて楽しんでた面もあった。
k	小5～中2	勝負事が好きだった。勝ちたい気持ちが強く、ルールを守れないときも。 本人は楽しんでゲームに参加している。 心理劇では吹奏楽のことをやった。そのときは、周りの子に指摘する感じだった。
l	小3～小6	新聞紙の上ののって陣取りをするゲーム。4, 5年の時は本人は楽しんでた。 私自身は親の会がきっかけ。 6年生の時にグループの変更があり、それで楽しめなくなったところもあったのでは。
m	小4～小6	本人が1番好きだったのはボール遊び。初めはまっすぐ飛ばなかったのが、まっすぐ飛ばようになった。また、ゲームを通してルール遊びができるようになった。 <他児との関わり?>○○くん。野球やTVの話ですごく盛り上がった。

対象	参加時の学年	グループ体験
n	小4～小6	恐竜のプログラム。物づくりを一生懸命していた。 「お母さんこういうのつくったよ。」とみせてくれたりした。
o	小1～小3	ショックだったことがあった。嫌いな食べ物は何というクイズでまるちゃんのやきそばと答えていたことがあり、その当時、結構よく作ってやっていたから、そんな風に思っていたのかと思った。 あとは、インタビューをするという活動。思いがけず、ちゃんと話していたことがあった。
p	小4～中3	自分の企画をしていたのを憶えている。 普段は自分の意見が通らないことが多かったが、ここでは遊んでくれるし、自分の意見も主張できる。 小2・3年時は周囲のこともあまり見えておらず、ただ楽しいだけだったが、小4になったころからは他メンバーのことも意識していた様子。
q	小2～小4	〇〇くんは一目置いていた。憧れに近い気持ちがあったよう。 〇〇くんは優しくかったので好きだったみたい。 〇〇くんにはなんであんなことするんだらうと理解ができなかったみたい。
r	小2～小5	親の会でビデオの時間もあったが、ビデオにAが映ってないことが多かった。 セラピストに対してはみんな悪いイメージがない。本人のことを知ろうという姿勢がわかった。ここに来ている間は、本人が自分のことを知ろうとしてくれる人のことを学んだと思う。相手は自分のこと知りたいと思っているんだと本人もわかるように。もくもくではその経験をさせてもらっていたと思う。

(f)、「ここでは自分の意思も主張できる (p)」など子どもの自由な自己表現の場として捉えており、「うまくいったときの本人の表情が印象的 (c)」など達成感や充実感など情緒的体験ができる企画として捉えていることが示された。

また、グループに参加している他児との関係については、「お互いインタビューしあうもの (g)」や「グループで競争するような内容 (j)」といったプログラムの中で変化が見られたことが語られた。トラブル場面も見られたが、グループ場면을体験してゆく中で、だんだんと他思を意識する場面が増えるようになるという変化を保護者が感じていることが示された。

4) グループ終結にいたるまでの状況

グループの終結に至るまでの状況に関する語りを Table7 にまとめた。

以上より、グループの終結に当たっては「学校に行くため」という理由が多く語られた。その中でも、「学校には休まず行けるので (a)」「学校での困り感もなくなってきた (j)」など、参加当初の学校適応の困難さが解消されたことを理由とするものと、「授業に遅れるのではないかという懸念があった (g)」、「部活もあったので (k)」「勉強についていけなくなって (l)」など、学年が上がるにつれて学校生活が多忙となり、平日の活動

であるもくもくグループとの並行が難しくなったことを理由とするものがあるなど、語りの違いが見られた。しかし、どちらの場合も「何かあったら戻ってこよう (f)」「やめてみて戻ってくるのもあり」と言ってもらえた (q) など、終結後も援助の場としてグループがあることが安心材料となったことも影響していることが語られた。

「保育園にもうよいのではと言われた (i)」「学校の先生の理解もなく (l)」など、グループへの安定的な参加には、園や学校の良好な理解を得ることが重要であることも語られた。

5) グループによる変化と意義

グループの意義を保護者がどのように捉えているかについて、グループによる子どもの変化の語り (Table8) およびグループの意義に関する語り (Table9) から捉えた。

Table8 および Table9 に示した語りから、もくもくグループが子どもに与える肯定的な影響として、保護者は「同年代の友人関係の変化」、「多動性・衝動性の落ち着き」、「言語表現・自己表現の変化」、「状況理解の深まり」、「自己理解・他者理解の深まり」といった側面から捉えていることが示された。

「同年代の友人関係の変化」については、「会うのを楽しみにしていた (f)」「話し合いができる

Table7 グループの終結に関する語り

対象	参加時の学年	終結
a	年長～小2	担当セラピストが変わり本人が行きたがらなくなった。担当が変わってからは3、4回しか行ってない。動作法・感覚統合に行くようになった。学校休まずにいけるので。
b	小4～中3	中学までで卒業になった。ここ（センター）の理由で。
c	小5～高1	本人が卒業することを決めたため。母としても「成長したいいんじゃない？」と声をかけた。相談から切れる不安はあったと思うが、本人が自分で決めて学校を選んだのは嬉しかった。
d	年長～小5	母の職場の状況が変わり、仕事の調整がとりにくくなった。
e	小6～高1	高1の終わりまで。本人が授業を抜けるのをいやがったので。
f	小6～中3	高校合格が決まったのがきっかけ。木曜だけ学校を抜けてきて、送り迎えして続けるという選択肢も考えてはいた。高校には合格したものの、何かあったらとも思っていたので。最終的には、本人とも話し合い、何かあったら戻ってこようと終結を決意。
g	年長～小6	小学校6年生の冬から卒業を考えた。中学校にはいると、違う小学校の子もきて、知らない子もくるので説明しないといけないが、本人は知られたくないのではと思った。また、授業に遅れるのではという懸念もあった。本人は行きたいという思いもあったが私（母）の言うことに納得し卒業となった。
h	小1～中1	中学に入り、通級指導教室に通うことが決まっていた。週に1度しかない勉強がその時間帯に入ってしまうと困るため、もくもくへの参加を断念した。
i	年少～年中	年長の時に保育園に「もうよいのでは」と言われて。園の人にどうしているかきかれて、園の人に「うちでやっているのと変わらないじゃないか」と言われた。園長が良く思っていなかったよう。
j	年少～小4	1学期から2学期前の保護者面接時（WISC実施時）、学校での困り感もなくなっていったこともあり、もくもくを卒業するのも考えているのを伝えたら、セラピストが「困ったらいつでも来ていい」と言ってくれたのが大きい。
k	小5～中2	学校休んでというのが難しい。休んでる間の資料と言うかどうしたらいいか。中3ではどうかと思っていた。部活もあったので。
l	小3～小6	参加メンバー、スタッフが大きく変わったから。飽きてきたのか、「もう行っても行かなくてもいいや。」と本人が言うようになった。いつもセラピストに見せたいものがあったが、それを規制されたのが嫌だった。学校の先生の理解もなく、勉強についていけなくなり、「わけがわからない。」と言うようになったから。
m	小4～小6	1月に入って来年度の話。子に『来年ももくもくする？』『他の子もくるよ』と話をしたが、Clが「授業もろくに聞けないのにテストも入ってくるし、学校休むのは嫌」「いじめられる」「中学で新しい友人に自分のことを話すのが嫌だ」「知恵おくれ」といわれる」と。通常級なのに特別扱いなどをとても懸念していた。小学校の先生とも相談し、中学校には相談室もあり、それと別にクラスに個別対応の人をつくと聞いたため、それを利用してやると本人が選択。
n	小4～小6	(未聴取)
o	小1～小3	3年生で、通級とダブルになった。勉強とかも心配だったし、周りの子も学校を途中で抜けることを気にしていた。
p	小4～中3	中3になり終結。
q	小2～小4	小4の2学期から、もくもくよりも学校の行事を選ぶようになり、もくもくの先生にも相談したところ「やめてみて戻ってくるのもあり」と言ってもらえた。本人にも確認すると「(卒業)僕もいいと思う」と言ったため、さしあたって卒業してみることに。小5時にいじめがあったときには、もくもくに戻るかも聞いてみたが、本人が「いい」といった。
r	小2～小5	来てもグループ活動しなくなった。理由は幼稚い。「題名は変わっているけど、中身は一緒じゃなかった」。子どもは成長しているから、はじめは良かったけど、大きくなってきたらその子たちのグループもあってよかったんじゃないかと思う。それがあったらまだもくもくにも来てグループにも参加していたかも。他にも必要としている子がいるかもしれないから、場所をゆずった気持ち。

Table8 もくもくグループに参加する中での子どもの変化に関する語り

対象	参加時の学年	子どもの変化
a	年長～小2	みんなやっているのに集団行動ができない。療育の場に来てでもできていないのがショックだった。もくもくの担当者が大好きだったし、親面接で良い面をフィードバックしてもらった。担当だったセラピストの人間性が良かったと思う。担当の方が変わってからは行きたがらなくなった。大人とのやりとりで楽しみにしていたことも多かったと思う。
b	小4～中3	ある程度自分（母親）自身が子どもの言動に対して仮説を立てれるようになった。こうなったときはこういう行動ができるなど。
c	小5～高1	正直何が良かったのかはわからない。ずっと本人に波があったから参加どうこうとか、良かったのか悪かったのかはわからなかった。良い時期と悪い時期の波がある。きっかけもわからないけれど、本人なりに何かを学習したのでは。

対象	参加時の学年	子どもの変化
d	年長～小5	情緒的に安定したので、学校適応などの基盤づくりになっていた。 ビデオを観て子どもの様子を共有できたのが良かった。 遊びに乗れるようにしてほしかったという思いがあったが、少しずつ入れるようになってきた。遊びに乗れるようになった。 本人も楽しみにしていた。もくもくでの友だちの話はあまりなく、大人のところへ行って話をしたりしていた。
e	小6～高1	活動に参加するようになった。 初めは個別でもほとんど話さなかったし、うろちょろしていた。
f	小6～中3	本人にとっては話せる人がたくさんいることもあり、来るのが楽しみだったよう。本人にとっては「もくもく＝イベント」という感じがあったのでは。 中学からは特学に入れたこともあり、変化が大きかった。特にもくもくで仲の良かった他児との関係は印象的で、会うのを楽しみにしていた。親から見たら、仲良くなりすぎて大変じゃないかと思うこともあったが(笑) 本来は人好きで人懐っこい子。それが、環境によっては距離を縮めすぎちゃってやりすぎて無視されたりやられたり(いじめられたり)する。ここではそういうのがないから、本来の姿が出せていたよう。
g	年長～小6	もくもくにくるとちよつとしたことでもたくさん褒めてくれる。本人はそれが楽しかったみたい。褒められることはあまり今までなかったから、そこが一番よかった。褒める効果を感じてMoも褒めちぎるようにした。 運動が苦手だったが、自由遊びでボールで遊ぶようになった。学校ではしたがらなかつたが、最後のほうでは、みんなでサッカーをしに公園に行くようになった。 男の子同士で遊べるようになった。ここにきてボールで人と遊ぶのが楽しいというのがわかった。 息抜きできる場になった。
h	小1～中1	もくもくに参加して変わってきた。小1の時は走り回っていた。グループ中でも走り回るなど、6割がたは自分勝手にしていた。 小4後半から参加できるようになり、話し合いができるようになっていた。会話ができるようになった。押しのけて先に行くじゃなくて、順番待っていた。セラピストとも話しでき、考えて行動ができるようになった。
i	年少～年中	幼稚園の中ではちこまっていたが、もくもくではすごく楽しそうにしていた。 大人って怖くないとおもえたかも。
j	年少～小4	年齢が上がるごとに周囲が見えるようになってきたと思う。順番を守ることなどの基本的ルールもできていなかったが、徐々にできるようになっていた。
k	小5～中2	本人の中でこういう所が自分の苦手なところだというのがわかった。「やり方がわからん」というように。
l	小3～小6	神経質なところが柔らかくなった。問いただすようなところが少なくなった。 本人は「友だちはいた」というが。 心配性なところは今も続いている。
m	小4～小6	学校の先生からは「もくもくグループに行った後は集中力がある。びっくりします」と言われていた。「本人の顔つきも全然違うのが何がどう違うのか」など聞かれていた。周囲の子も、本人から話を聞いて連れて行って欲しがっていたよう。 もくもくでは優しくしてもらえる安心感あり、こころおだやかに過ごせることが増えて、ケンカも減って、友人の輪が広がるようになった。
n	小4～小6	小学校4年当初は知らない人ばかりだった。遊んで帰ってくるという感じだった。自分の好きなものはよかったが、自分の意見が通らないとけんかになってた。はじめは取り押さえられたり、壁に頭ぶつけたりしていた。 5年生になって、○○君と仲良くし、気持ちに余裕が出てきた。6年生になると、成長したのか、ジェスチャーとかを恥ずかしがったり、けんかもなくなった。
o	小1～小3	友達と言い合いになるようになった。それまでと違い、ちゃんと関わるように。 困ったと思ったけど、これも成長だと思う。あとは成功体験を積むことができたと思う。トラブルとかはもくもくの中ではなかった。
p	小4～中3	低学年の頃は変わった感じはなかった。中2の頃から変化を感じた。学校で泣かなくなった。友人に言われるとずっと怒っている。 うちの場合、もくもくグループ活動よりオアシスのような感じ、自分のことを分かってくれる存在がいるという所が大きい。居場所になっている。 中学3年生の頃の作文でもくもくのことを書いていた。「自由遊びが楽しい」と。
q	小2～小4	最初はもくもくの目的がよくわからず、個別や家では見られなかったClの行動を見て、Thの対応が悪いからこんな行動が出るんじゃないかと責めたり、VTRを直視できなかった。1年かけて少しずつ特性を学び、先生からもルールのないところだとかこういう行動・一面が出るということなど丁寧に対応してもらった。 小2時まではバタバタしていたが、小3からのセラピストのときにはもくもくの目的や目標を明確に伝えてもらえ、「言語化」に取り組めたのがとても良かった。
r	小2～小5	自分が否定されずに受け入れてもらえることが良かった。 先生も否定しない、子供同士も否定しないから。

Table9 グループの意義に関する語り

対象	参加時の学年	意義
a	年長～小2	子どもは何でここに来ているんだろうと思っていたと思う。給食食べて抜け出して遊びに行く感覚だったかな。私にとっては、かけこみ寺・癒しの存在。他の母親も同じ思いをしているし、情報交換。自分にとって大きかったと思う。他ではなかなか理解してもらえなかった。
b	小4～中3	親の会については、色々なアプローチを知ることができた。子どもにとっては人と交流をする機会が持てた。
c	小5～高1	母の息抜きになった。マイナス面を人に話すのはありえなかったところが変わった。最初は苦痛だったが少しずつ慣れていった。セラピストも気にかけてくださっていた。先生のちょっとした一言にはっとさせられることがあり、それは心地が良かった。電話をしたときも同じような気持ちになった。子どもにとっても息抜きになっていた。
d	年長～小5	通級の様な位置付けだった。話を聞いてもらったりしたので情緒の安定につながったと思う。学校には行きたいけどいけない、代わりにもくもくへ行っていてガス抜きになっていた。現実適応への足がかり、ステップ、踏み台になっていた。 先生については、アトピーのセラピストがいて、そのことを気にしてあげていた。
e	小6～高1	だいたい同年代の人だったから参加しやすかった。
f	小6～中3	学校では、中学校は本人の希望で特学に。もくもくは、本人の勉強の場とあってくれればいいなとは思いますが…。
g	年長～小6	グループ活動というのが一番。同じ仲間との関わりができた。低学年の時は学校でうまくいってなかったのでもくもくはすごく良かった。学校とか行政とかだけじゃなく、通級指導教室に入れない子はもくもくに行っていた。他の子の成長する様子を見ると、自分の子もこうやって成長したよ、あと一年で落ち着きますよと伝えられる、そういうのが良かった。
h	小1～中1	ストレス発散の場所になり、ストレスが溜まらなかつた。学校だけだと、あしなさい、こうしなさいと言われていたと思う。もくもくに行った日の午後は、「学校は行かなくていいよ」と言っていた。
i	年少～年中	自由でできて安心だった。私は心配で連れてきている。なにかどうにかよい方向にいくだろうという安心感があった。専門性を持った人がいるのも安心だった。
j	年少～小4	低学年中はもくもくは本人にとって息抜きの場になっていたと思う。学校ではうまく表現できず、話すことができずお利口にしていたが、もくもくではのびのび過ごせて、そんな姿を受け入れてもらっていた。家の場とも違う姿。もくもくがあるから学校に行っていた。
k	小5～中2	女の子の関係、仲間と遊ぶ体験。同性のお姉さんとのつながりが良かった。また、この時期、中2の先生が良い先生で、家庭訪問中に空気を読めるようにならないかと聞いてもらった。
l	小3～小6	話を聞いてもらえ、遊ぶこともでき楽しめた。活動の中では他の子とも関わっていたので、それがフリースクールの現在の他生徒との関係につながっていたのでは。
m	小4～小6	他のお母さんから対応についていろんなアイデアをもらった。先生が入ると丁寧に答えてもらえてよかった。帰りの車で本人から「お母さんどんな話してた？」と聞かれたり、逆に私からグループでの様子を聞いて話を聞いたり。そういった時間の中で本人も順序立てて話すことができるようになった。
n	小4～小6	コミュニケーションかな。まずは本人の行動を肯定的に捉えて、本人の気持ちを受け止めてくれた。その中でアドバイスをくれるのが良かったと思う。
o	小1～小3	はじめはプログラムが幼稚っぽいと言った。大丈夫かなと心配した。もくもくは夢の国みたい、楽しく参加できる。でも現実とは違う。現実的な問題も扱ってほしいとも思う。ここにいると、みんな優しいから甘えてしまう、ずっとここにいたいと思った。
p	小4～中3	特になし。
q	小2～小4	私の持論でいくと、もくもくのような療育の場は、教育とは違い、自由にできる場、ありのままでも認めてくれる場だったことに意味があったんじゃないかと思う。ルールも枠も緩い中で、教育のように注意や怒られることもなく、ありのままの自分で受け止めてもらった。私にとっては、子どもの特性を母が受け入れるためにも意味があった。
r	小2～小5	自分でなんとかやるという地盤固めができたかも。セラピストは子どもを否定しない。周りの子も周りを否定しない。rも受け入れてもらった思いがあると思う。俺は俺でいいんだという感じ。子どもたちも気が合って、親同士も価値観が似ているときは居心地が良かった。日常では子どものこと話せないから。自分の関わり方も振り返った。日々、色々なことがあって、2週間に1回ここに来る。学校でトラブルになると大変だけど、もくもくでは親同士が「お互いさまよ」と言う感じ。理解される。親子ともに受け入れてもらったという感覚。

ようになった (h)」といったグループ内での対人関係の変化が、「サッカーで遊ぶようになった (g)」、「ケンカも減って、友人の輪が広がるようになった (m)」といった学校場面・日常場面での対人関係の変化へと広がっていくプロセスがあることが示唆された。

「多動性・衝動性の落ち着き」については、「少しずつ入れるようになった (d)」などゆっくりとしたプロセスであったが、落ち着きが見られることで集団適応が良好になってゆくと捉えられていたことが示された。

また、そのような子どもの変化に関しては、「のびのびと過ごせてそれを受け入れてもらえていた (j)」「自分が否定されずに受け入れてもらえることが良かった (r)」など、セラピストの肯定的・受容的な態度が影響しているとする語りが得られた。そのような受容的な関わりの中で、「同じ仲

間との関わりができた (g)」、「同性のお姉さんとのつながりが良かった (k)」など子どもたち同士の関わりが促進されたこと、その上でもくもくグループが子どもたちにとっての「息抜きの場 (c)」、「オアシスのような感じ (p)」として重要な「居場所」となり、学校生活・日常生活での情緒的安定につながっていったものと考えられた。

同時に保護者自身の意義として、親の会の重要性が語られた。親の会については「他ではなかなか理解してもらえなかった (a)」、「お互いわかりあえてほっとする場 (g)」として情緒的にも実際の関わり方や情報交換という面でも互恵的な関係の場となっていたことが語られた。

6) デメリット

グループのデメリット、困難点に関する語りを Table10 にまとめた。

終結に関する語りでもみられたが、「学校が欠

Table10 グループのデメリットに関する語り

対象	参加時の学年	デメリット
a	年長～小2	遠かったので交通費。子どもを3人抱えての行き来は大変だった。毎回は体力的な問題。
b	小4～中3	自分がでなくなったとき。
c	小5～高1	子どもにとっては楽な場だったと思うが、私にとっては仕事を休まないといけなのがきつかった。もくもくは無料で継続してくれるのでありがたかった。
d	年長～小5	あまりなかった。辛かったら辞めていた。指導的なことはあまり言われなかったからかえって良かった。一緒に考えていこうという姿勢が良かった。 遊びに参加するのを促してほしいが、追い掛け回さないで逃がし逃がしやっていたほしい。アプローチが激しく、ダイナミックに近寄ると違うところへ行くので、子どもに合わせた距離感で関わってほしいと思うことがあった。
e	小6～高1	子ども企画をどうまとめていこうが大変だった。去年のでいいとかいうし。高校ではもくもくが出席扱いにならないのが大変だった。
f	小6～中3	親が集まるのは仕方ないことだけど、親の会は少し苦手だった。先生が来て、話すときは良かったけど。子どもに関しては特にない。良かったと思う。
g	年長～小6	親の会に関して、母親同士でゲームをすることがあって、どうしてこういうことをするのかもっと説明してほしいかった。私たちのセラピーなのか?と感じた。最初の緊張をほぐそうとはしてたのだけれうけど。 子どものグループに関しては、毎回楽しそうにしていた。もうちょっと時間があればと思ったこともあった。自由遊び中、担当とお話するときはずうさくで聞きとれなかった。もっと落ち着いた環境があればと感じた。
h	小1～中1	大変だったことは、1時間と来るのに時間がかかった。公共交通機関できていたから、そのうちに子どもも座ってられるようになったり、バスの乗り方を覚えたりなどした。あと、私も仕事をしてたから、時間を作るのが大変だった。
i	年少～年中	特にない。
j	年少～小4	場所も近く、不便でもなかったので、あまり感じなかった。 もくもくには学校を抜けて参加し、終わって給食に間に合うように戻っていたが、学校も理解を示してくれており、クラスの子にも「もうひとつの学校に行ってきます」と説明。クラスの子も「いってらっしゃーい」「おかえりー」という感じで、受け入れがよかった。
k	小5～中2	学校のこと、出席のこと。最後の方は月に一回になってた。 そのため、もう少し時間を長く、担当の先生ともう少し長く話せるといいと思った。 学校や出席はそんなに気にしてない。というより、成績がいいと特待生になれるが、その条件に欠席が10日以下というのがあり、それがネックだった。

対象	参加時の学年	デメリット
l	小3～小6	親の会。尋ねられて答えるのにエネルギーを使った。話題が関係のない方向にいってしまったりすることもあった。発言されないお母さんはしんどい思いをしていたのでは。聞くだけでも疲れたりしていた。
m	小4～小6	もくもくではセラピストにはすぐに馴染んだが、友人に人見知りして輪に入れなかったりはあった。少し早めに来て、セラピストと十分に遊んでからグループに入るなどの工夫はした。
n	小4～小6	もうちょっとグループの人数がいてもいいかなと思った。休みとかもあるし。あと、高学年のクラスで考える時間をおいて、ちょっと放っておいたりとか、いつもセラピストがそばにいるのではなく、離れてみるのもいいのではとか思った。学校に準じた形がいい。例えば、女の子がいてもいいと思う。
o	小1～小3	もくもくに入っていて、途中から入ってくる子がいる。そのため、そのたびにその子に合わせたプログラムが組まれる。みんなおなじようにいくようなプログラム。ステップアップしたプログラムがあるといい。 あとは自由時間は楽しく参加していた。ボール投げ、ドッチボール、野球など。友達に会えるという気持ちがあったよう。
p	小4～中3	うちの子の意見として活動後の遊びが良かったよう。もう少し時間があるとよかったかも。
q	小2～小4	もくもくが学校では欠席や遅刻扱いになっていたこと。母親自身ももくもくと学校間のつながりをしなければならなかった。もくもくで見える変化や、本人の特徴・背景の気持ちなどを担任に伝えるといった、つながりの役割まで担ってくれるとより良かったと思う。教育と療育のつながり。コーディネーター的な役割。
r	小2～小5	木曜日の午前中に仕事を休むのがきつかった。 rはそこまでなかったが、他の子はもくもくを何て説明したらいいか困つたらしい。塾に行っていると説明。あえて深く言わず「もくもく塾」と言っていた。

席や遅刻扱いになってしまう (q) など学校との両立の難しさがデメリットとして語られていた。また、「教育と療育とのつながり」といった学校に対する対応もニーズとして強いことが伺われた。

「子どもに合わせた距離感で関わってほしいと思うことがあった (d)」など、セラピストと子どもの距離感が近すぎることに関する語りもあり、意義に関する語りでも見られたセラピストの受容的・肯定的態度が時に母親にとって「近すぎる」と認知されることもあることが考えられた。

また、意義に関する語りで肯定的な評価も多かった「親の会」についても、「少し苦手だった (f)」 「聞くだけでも疲れたりしていた (l)」 など否定的な評価の語りも見られた。子どもや保護者の状態像の中で、親の会においてどのようにアプローチしてゆくか検討の必要性があることが示唆された。

4. まとめと課題

本稿の目的は、集団心理療法「もくもくグループ」参加者の保護者からの語りを分析することで、対象児や保護者自身にとってグループがどのような意味を持っていたのかを検討を行うことであった。半構造化面接の結果より、保護者からもくもくグ

ループへのニーズ・主訴として、同年代の集団場面への不適応を共通して挙げていた。また同時に、同年齢集団に関する課題は、個別療育・個別心理療法よりも、集団心理療法場面でこそより有効に扱うことのできる問題として捉えられていることが示された。

子どもが集団場面で持つ困難さの背景としては、多動性・衝動性による問題、社会性やこだわりに関する問題、言語表現・自己表現に関する問題、抑うつ・キレやすい等の情緒的な問題などが挙げられていた。発達障害の持つ困難さは、学齢期に入ると一時的に抱える認知的偏り・発達の偏りのみならず、環境や周囲との関係性、生活経験から状態像は多様化し二次的な障害を生じやすいとされるが (黒田, 2004), 保護者自身も多様な側面から子どもの特徴を捉えようとしていたことが示された。

また、グループ中の変化や終結に関する語りからは、そのような主訴や困難感が集団療育の中で変化し終結に至るという経過が語られた。保護者・本人ともに納得して終結に至ったケースでは、当初保護者が意識していた子どもの問題性である多動性・衝動性の問題、言語表現・自己表現の乏しさ、情緒・行動制御の困難さといった問題が解消

されることで、共通して挙げられたニーズである「同年代の集団場面での不適応」が解消され終結に至っていたことが示された。

そのような変化に与える要因としては、セラピストやグループ全体の受容的態度を振り返る保護者が多かった。かつて受容・共感といった態度は発達障害児・者の臨床心理学的援助において意味を持たないとされた論も見られたが、もくもくグループではセラピストの基本的な態度として重視してきた（遠矢ら, 2011）。今回の面接調査からは、このような受容的態度が対象児の問題性の変化に影響したとともに、その事実が保護者にも明確に意識されていたことが示された。

一方で、セラピストが受容的態度になるあまり、「子どもとの距離が近すぎる」と感じる保護者も見られた。「距離が近すぎる」ために、セラピストが日常場面・学校場面で接する大人とは異なる対応をとることによる混乱を招く可能性や、子どもの行動や意図を過度に先取りし主体性を損なってしまう可能性もあると考えられる。しかし、対人関係に困難さを持つ対象児の多くは日常場面・学校場面の中で、周囲からの理解を得られず、「受け入れてもらえない」体験を数多く積んでいることが考えられ、彼らの情緒的な「居場所」として機能するためには、まず十分に受け入れられる体験を積んでもらうことが重要と考えられる。セラピストが子どもの主体性や状態像をどのように理解し、どのような意図を持って受容的に対応してゆくのかについて、明確に保護者に伝え、両者で理解を共有してゆくことが必要であることが示唆された。

また、中学生・高校生まで参加していた対象児の保護者にとっては、「子ども企画」が印象的・効果的なプログラムとして多くあげられていた。子ども企画では、①自分の意見が集団で採用され楽しむ体験を得ること、②メンバーに対して配慮性を持つこと、③自分のアイデアを具体化・実現化することで達成感を得ること、④リーダー・主

役的体験を得ることが目的とされる（岡嶋ら, 2006）。このような子ども企画が、対象児自身のみならず保護者の立場からも認識されやすいことが示された。

保護者を対象としたセラピーの場である「親の会」については、その意義を肯定的に捉える保護者が多い一方で、「きつかった」など否定的な捉え方を語る保護者もみられ、評価が分かれていたことが示された。金城ら（2002）、宮原ら（2002）など、これまで親の会の有効性について実践研究は行われているが、今後さらに親の会に参加するにあたっての母親のアセスメントのあり方や、各回の展開の仕方の工夫について詳細に検討することが求められよう。

また課題として、学校ともくもくグループの両立が難しいとする語りが多く見られた。学年が上がるにつれて学業や部活等が多忙となり、グループへの参加が困難になりやすいことが示された。しかし、両立が困難なため終結を選んだケースにおいても、「終結しても何とかやっていけそう」という安心感が芽生えていたとする語りがほとんどであり、多くが集団での不適応感・困難感が軽減されていたことが示された。

しかし一方で「学校や園での理解が得られないため継続を断念した」とするケースもあり、また「学校に対応を伝えて欲しい」とした学校との連携を求める語りも得られた。発達障害の子どもを持つ保護者にとって、学校との連携の在り方は大きな懸念となっていることは多く指摘されている（田中, 2001）。保護者と学校との連携にどのような援助が求められるか検討する必要があると考えられた。

引用文献

金城志麻・中園照美・税田慶昭・松下智子・藤松祐子・下田芳幸・遠矢浩一（2002）：対人関係に困難を抱える子どもの養育者に対する援助の在り方，発達臨床心理研究，8，99-119.

- 黒田吉孝 (2004) : 自閉症スペクトラムとしての高機能自閉症・アスペルガー障害の心理臨床学的問題 障害者問題研究, 32 (2), 11-21.
- 宮原春美・前田規子・中尾優子・相川勝代 (2002) : 発達障害児家族の障害受容, 長崎大学医学部保健学科紀要, 15 (2), 57-61.
- 水内良子・麻生真愛・森本文子・遠矢浩一・針塚進 (2011) : 発達障害児の集団心理療法における“親の会プログラム” 九州大学総合臨床心理研究, 2 (特別号), 85-94.
- 岡嶋一郎・竹下可奈子・平山篤史 (2006) : 発達の偏りを持つ思春期児童の仲間づくりを促すグループセラピー 針塚進 (監修)・遠矢浩一 (編著), 軽度発達障害児のためのグループセラピー, ナカニシヤ出版, pp.1-7.
- 田中康雄 (2001) : ADHDの明日へ向かって 星和書店
- 田中康雄 (2011) : 発達支援の向こうとこちら 日本評論社
- 遠矢浩一・針塚進 (2011) : 発達障害児のための集団心理療法 九州大学総合臨床心理研究, 2 (特別号), 3-11.

(受理：2012年3月31日)

Implications and perspectives of group psychotherapy for children with developmental difficulties “Mokumoku-group”: a follow-up research of parents.

Eiji OZAWA, Koichi TOYA, Susumu HARIZUKA

Department of clinical psychology and human development, Faculty of human environment studies,
Kyushu University

A follow-up study was conducted on parents whose children participated previously in group psychotherapy for children with developmental difficulties, “Moku-moku group”. 18 mothers were interviewed using semi-structured questions, and assessed levels of adaptation by others evaluation scales. As results, mothers considered group psychotherapy more effective than individual psychotherapy to resolve interpersonal problem of children. We found the process of psychotherapy that receptive attitude of therapists and group members influence the changes in problems of children, and group maladaptation was subsequently resolved. Mothers considered that programs designed by children themselves were quite significant. From the interviews about parents’ group, many mothers evaluated meaningful, nevertheless a few mothers had negative thoughts. It suggests necessity to examine ways of support in parents’ group programs.

Keywords: parents of children with developmental difficulties, group psychotherapy, follow-up study