

グループセラピーにおける他児への注目を促す関わり： 衝動性および他者理解の困難を示す男児の共感性に着目して

白濱, あかね
九州大学大学院人間環境学府

志方, 亮介
九州大学大学院人間環境学府

五位塚, 和也
九州大学大学院人間環境学研究院

古賀, 聡
九州大学大学院人間環境学研究院

他

<https://doi.org/10.15017/1911223>

出版情報：九州大学総合臨床心理研究. 8, pp.141-152, 2017-03-15. 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：

グループセラピーにおける他児への注目を促す関わり - 衝動性および他者理解の困難を示す男児の共感性に着目して -

白濱あかね 九州大学大学院人間環境学府 / 志方亮介 九州大学大学院人間環境学府

五位塚和也 九州大学大学院人間環境学研究院 / 古賀 聡 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

要約

本稿では、他児との相互的な関わりに困難さを有する対象児Aのグループセラピーにおける事例を通して、共感性が適切に他児に対して表現化される過程を検討した。第一期では、Aは、活動中の衝動的な言動を頻繁に示したが、セラピストが活動や他児への注目を促すことで、徐々に落ちついて活動に参加できるようになり、他児に関心を持つようになった。第二期では、セラピストが適切な対人関係のモデルとなるよう振る舞うなどの関わりを試みることで、Aが徐々に他児と関わりを持つようになった。第三期では、セラピストが積極的にAと他児が交流する機会を設けることで、Aは特定の他児と友好的な関係を築き、他児への配慮的な言動を示すことが多くみられるようになった。Aは、衝動性の強さおよび他者の心情理解の困難さという特性に加え、学校での叱責やいじめなどの否定的な体験の累積によって、本来持っていた共感性を他児に発揮することが難しかったと考えられる。第一に、セラピストとの信頼関係を築くこと、第二に、他児や活動への注目を促すこと、第三に、セラピストが適宜介入しつつ他児との関わりを促していくことが、Aの共感性を発揮する一助となったと推察される。

キーワード：グループセラピー、共感性、他児への注目、衝動性、他者の心情理解

I. 問題と目的

1. 発達児の社会的相互性の困難性

ASD児は、他者との関係性の構築において困難を示すことが示唆される。特に、その児童が多動性や衝動性といった注意欠如／多動症（以下AD/HD）の特徴を併せ持つ場合、特別な支援が必要になると考えられる。多動性や衝動性の強い自閉スペクトラム症（以下ASD）児は、他者の気持ちや考えを推測することの難しさを持つことに加え、相手の表情や行動、周囲で起こった出来事や状況など、他者の気持ちや考えを理解する上で必要な外的情報に注意を向ける機会自体が得にくいとされている（宮里・細野・遠矢・針塚, 2010）。また、AD/HDの傾向がみられる児童は、注意の転導のしやすさから意見をまとめることが苦手で、興奮すると不適切な言葉を思わず発する

など、自己表現の不器用さもみられる（中村・渡辺, 2006）ことが示されている。

しかしながら、上記のような問題がある場合でも、知的な遅れがみられない子どもたちは診断がつきにくく、周囲の理解や支援を得にくいことが予想される。高機能発達障害児は、知的な遅れを伴わず、親や周囲からは障害として気づかれにくいことが多い（飯田, 2004）ため、特別な支援や配慮を受けられない可能性も考えられる。このように、診断はないものの発達の偏りを有している児童は数多く存在していると推察され、適切な支援について検討の余地がある。

2. 発達障害児の共感性

ASD者の中心的問題の1つとして、他者に共感することの難しさがある（松崎・川住・田中, 2016）。共感性は、同情（sympathy）、あわれみ

(pity), 個人的苦痛 (personal distress) の3つに大別され, ASD児の場合は, 他者の感情的な状態を知覚した際に, 他者と関連付けて認識されず, 自己の不快感情としてのみ認識される個人的苦痛が起こりやすいとされている (松崎ら, 2016)。個人的苦痛は, ASD児における他者の状態への注意の向きにくさが一因であると考えられる (Bird & Viding, 2014)。このような個人的苦痛を抱くことにより, ネガティブ感情を抱く他者に共感するのではなく, 回避行動を行うことにつながりやすいことも指摘されている (Batson, 2010)。

しかしながら, 彼らは常に他者への配慮ができないわけではない。彼らの障害特性によって, からかいやいじめの対象, 常に支援される側の立場になるなどの対人関係における役割の固定化が生じることが問題であると考えられる。彼らは, 対人関係におけるトラブルを経験しやすく, 繰り返される失敗体験は自己評価を低め (パークレー, 2003), 他者に対する被害の念慮や自己への不安を持つことが多い (杉山, 2000)。このように, 障害特性や役割の固定化によって, 発達障害児が本来有している他者への肯定的関心や配慮的言動が示されにくい可能性が示唆される。

そこで, 本研究では, 診断はないものの他児との相互的な関わりに困難さを有する対象児Aの事例を通して, Aが本来持っている共感性に着目し, 共感性が適切に他児に対して表現化される過程を検討することとする。その際, グループセラピーにおいて, Aの共感性の表出を促したセラピストの関わりに着目し, 個別的に詳細な検討を行うこととする。

II. 事例の概略

1. 対象

A: 男児, 10歳, 小学校通常学級5年生, 診断なし

幼少期は, 後追いはみられ, あやしも喜んでいたが, 人見知りが顕著であった。ごっこ遊びは少

なかった。健康診断での指摘はなかった。小学校2年生頃から, 運動の不器用さをからかわれ, 仲間外れにあうようになり, 2学期に不登校となった。3学期からは徐々に登校できるようになったが, 忘れ物の多さや空気の読めなさから担任教師に叱責されることが多く, 他児のからかいの対象となった。他児への関心は強いものの, ちょっかいを出す, 遊びに誘いすぎるなど関わりが極端になりがちであった。また, 冗談が通じないことがあり, 他児の言葉を否定的に受け取ることが多かった。ある日, 担任教師や友人から嫌なことを言われることを伝える母親宛ての手紙が置いてあったことから, 母親が危機感を持ち, X年に筆者が所属するZ大学附属の相談機関に来談した。

2. 知能検査

インテーク時 (X年12月) に, Z大学附属の相談機関にて, WISC-IVを実施した。全検査は118, 言語理解は107, 知覚推理は120, ワーキングメモリーは106, 処理速度は118であった。【理解】は10であり, Aが知的に高い水準にあることがうかがえるが, 総合的な知的水準の高さに比して, Aが社会的状況の把握や理解に難しさを有している可能性が考えられた。また, わからない問題に関してはすぐに「わかりません」と答える様子から, 言語的な説明をすることへの抵抗感がうかがえた。検査結果から, Aは視覚的な情報処理を得意としている反面, 時によって視覚的な刺激に反応しやすく, 注意が転導しやすいことにつながっていることが推察された。また, 言語的な情報の理解や表現は, 視覚的な情報処理能力と比較すると苦手さを有していると考えられた。

3. セラピーでの方針

発達歴と検査結果から, Aは不注意や注意の転導性, 社会的状況の理解の困難さを有していることから, 年齢相応の友人関係の形成が困難であったと考えられた。また, 学校では, 叱責やからかいなどの否定的経験が蓄積されているようであった。そのため, グループセラピーにおいては, ま

ずは同年齢集団のなかで肯定的に受容される体験を積むことで、Aの自己肯定感を高めることを目指し、Aの心情や意図を代弁するなどの介入を行うことで、Aが他児と相互的なやりとりをできるようになることを目標とした。

4. グループの構造

グループは隔週で実施された。グループ活動が1時間あり、その前後の30分間は子どもが自由に遊ぶ時間であった。子どもがグループ活動に参加している間、保護者は親の会に参加した。遠矢・針塚(2010)が述べているように、子ども、子どもを担当するメインセラピスト(以下Mth.)、「子ども-Mth.」のペアを支援するためのコ・セラピストの三者でつくられる“セラピューティック・トライアングル”を構成し、グループ活動は、グループリーダー(以下Le.)が進行した。筆者はメインセラピストとして一年間Aを担当した。

Aが所属したグループは、他者との相互的なやりとりの難しさに加え、多動性や衝動性の強さがみられる子どもが属するものであった。同グループでは、クライアントが行動を自己調整しながら他児と協力することを促す構造やルールが組み込まれたプログラムや、ジェスチャーを用いて自己表現や他児への注目および共感を促すプログラムが行われた。プログラムの概要をTable 1に、グループにおけるクライアントの構成をTable 2に示す。

Ⅲ. 事例の経過

第1期:X+1年5月~X+1年7月(#1~#4)

衝動的な言動を示しつつもMth.と信頼関係を築きはじめる時期

この時期には、プログラム中の落ち着きのなさや衝動的な言動が頻繁に示された。Aは、当初(#1, 2)は多動性や衝動性が弱いグループに所属していたが、活動中の衝動的な行動が目立ったことから、#3から多動性や衝動性が強い子どもが所属するグループへと移行となった。#3は、グ

ループが異動となって初めての回であったが、プログラム間の時間を座って過ごすことが難しく、部屋中を走り回るなど顕著な衝動性がうかがわれた。そこで、まずはAがグループへの参与感を持てるよう、トライアングル内で雑談をするなどして、プログラム間の時間を落ち着いて過ごすことを目指した。最初は、Aが好きなプラレールについて話す、朝ごはんは何を食べたかトライアングル内でクイズを出し合うなど、Aが関心を持ってそうな話題を展開した。そして徐々に、プログラムに関連する話をMth.から展開するようにした。その結果、#4では、「火の巻」というプログラム名から、「次のプログラムは何だろう?」とMth.が尋ねると、「何だろう?山とか?」とAが意見を出し、座ったまま待つことができた。第1期以降も、説明中に寝転んだり、Le.の話に口を挟んだりする様子はみられたものの、衝動的に行動して輪から外れることはほとんどなくなった。

そのようなトライアングル内でのやりとりが多くなるにつれ、AとMth.の関係にも変化が生じた。初期の段階では、Mth.と二人で自己紹介を考える場面にもかかわらずAが一人で書き進めてしまったり(#1)、「鬼軍曹ゲーム(#3)」ではMth.を待たずに自分だけゴールしてしまったりと、Mth.と一緒に活動を楽しむことが難しかった。Mth.は、自己紹介の場面で「ここはAさんと一緒にやん」、「誕生日はいつ?」とAに質問をするなどして会話を展開し、プログラム間の時間も相互的なやりとりを試みた。#4では、他児のジェスチャーが何を示すのかを当てる際に、答えに困った場面で「候補が3つある」とMth.に伝えるなど、Mth.を頼ることができる存在として認識し始めているように感じられた。

その一方、この時点では、他児との相互的な交流はほぼみられなかった。ドッジボール(#1)では、外野を決める際、「俺は絶対に嫌だ」と一方的に意見を主張した。「外野はいらない」と言うため、「なんで?」と尋ねると、「別にいら

Table 1 X年度のプログラムの概要

セッション	プログラム	ねらい	内容
#1	なんでもバスケット	他児との交流	最初に、誕生日や好きな動物などを自己紹介シートに記入する。その後、そのシートに基づいて「猫が好きな人」などClがお題を出して、なんでもバスケットをする。
	ドッジボール	他児との協力体験	大人対子どもに分かれて、ドッジボールで対戦する。
#2	どっち派? ゲーム	他児との交流	「朝ごはんはパン派? ごはん派?」などのお題をLe.が出し、当てはまる1から5の目盛りに移動する。
	障害物リレー	Th.との協力体験	Th.-Cl.でペアを組み、ドッジビーにボールを乗せた状態で障害物を避けながらゴールを目指す。
#3	鬼軍曹ゲーム	ルールに合わせた活動 動きのコントロール	鬼に見つからないようメダルを取ればクリア。鬼が振り返った時に動いたり喋ったりしてはならず、鬼に見つかったらスタートに戻される。Th.と一緒にほふく前進で進む。
	三角ドッジボール	ルールに合わせた活動 他児との協力体験	三角形のコートで大人対子どもで中当てをする。外野はそれぞれ決まったエリアからボールを投げる。内野はジャンプして避けてはならない。バランスボールを投げる際は、二人で協力して投げる。
#4	風船バレー	Cl.-Th.間での協力体験	Cl.-Mth.-Coth.で手をつなぎ、風船を落とさないようリフティングする。15回ラリーが続けばクリア。
	ジェスチャーゲーム	他者に分かるような 表現の工夫	子ども3人でチームをつくり、1人づつ前にお題に沿ったジェスチャーをする。他の子どもはそのジェスチャーが何なのか当てる。当たったら1点入り、制限時間内に9点取ればクリア。
	棒倒し	チームでの協力体験	内野と外野に分かれ、内野はコート中央にある棒を守り、外野は棒を狙ってボールを投げる。
#5	人間輪投げ	トライアングル間の交流	ClとTh.でペアとなり、新聞紙でつくった輪で輪投げを行う。Clが投げる役、Th.が的の役をとる。
	江戸deバイト	チームでの協力感	3人グループをつくり、それぞれ寿司、団子、そばを担当する。お客さんが来たら、担当の商品を用意。
	もしもワールド	イメージの表現	「もしも〇〇が野球選手だったら」というテーマで劇をつくる。できたら他児の前で発表する。
#6	腕挙げ課題	動きのコントロール Th.に合わせたベースの調整	Clは仰向けになり、腕を下ろしたところから頭の方向に腕を挙げていく。その際、腕がまっすぐになること、一定のペースで動かすことを意識する。最初は1人で行い、次にTh.と掌を合わせて一緒に動かす。
	風船リレー	他児とベースを 合わせる体験	子ども同士でペアを組み、2人で風船を指で支えてゴールまで運び、次のペアと交代してつないでいく。
	いろいろドッジボール	自分や他児の役割意識	チームの中で赤と青の小グループにわかれる。審判が赤と青のカードを持っており、カードが提示されたグループが守備役、それ以外は攻撃役となる。守備役は楯で攻撃役を守り、攻撃役は相手チームの攻撃役にボールを当てる。守備役を当ててもポイントにならず、攻撃役は当てると5ポイントもらえる。
#7	3ヒントクイズ	Cl.同士の交流	「好きな遊び」というテーマで3つのヒントを作りクイズをつくる。全体で発表してクイズを出し合う。
	ジェスチャー伝言ゲーム	他児との協力/ イメージの表現	一列に並び、お題のジェスチャーを次の人に伝えていき、動作による伝言ゲームを行う。
	王様ドッジボール	チームでの連携や協力体験	当たると得点になる「王様」を各チーム一人ずつ決め、得点を奪われないよう王様を守りつつ、相手チームの誰が王様なのかを予想し、チームで協力しながらドッジボールを行う。
#8	密輸ゲーム	他者視点の意識	Th.とチームを組み、相手チームの前でビー玉を移動する。ビー玉が誰のどの手に入っているか当て合う。
	ゾンビじゃんけん	チームでの一体感	攻撃と守備に分かれ、じゃんけんをする。守備チームはピラミッド型に並ぶ。攻撃チームは守備チームにじゃんけんをしに行き、勝てば次の相手に進む。負けたらスタートに戻る。最後まで勝てば1ポイント。
	人間4コマ漫画	表現を認められる体験 グループで一つものを表現	2つのグループに分かれ、テーマに沿って4コマ漫画を完成させる。一人のCl.に1コマ割り振る。完成後に、他のグループに発表する。見ている人は「いいね!」など自分の気持ちにあってはまる札をあげる。
#9	隊長の命令	動きの模倣とコントロール	「右手を挙げます」などのような隊長の命令に従って行動する。最初に「隊長の命令」と言った時は命令に従うが、言われてない場合は何もしてはいけない。
	宝探し	他者視点の意識	Th.がどこに鍵つきのボールがあるのか誘導し、Cl.はその指示に従って動き、ボールをゲットする。うまくできたら役割を交代し、Cl.が誘導役になり、Th.に指示を出す。
	珍獣ハンターゲーム	他児との協力体験	5人のグループをつくり、マットを置く人を4人、マットを渡る人を1人決める。マットを渡る人はマットの上だけ通ることができる。全員で協力して、マットの外にいるモンスターを捕まえる。
#10	ジェスチャービンゴ	他者のイメージへの注目	大人チームと子どもチームに分かれ、「スポーツといえば」というお題でビンゴシートを埋める。その後、チームで話し合いながら、当てたいマスのスポーツをジェスチャーで表現する。審査員(Coth.)がジェスチャーを当てることができればマスを開けることができる。
	バスケットジャンケンボリング	チームでの連携や協力体験 楽しい雰囲気づくり	バスだけでボールをつなぎ、ゴールを目指す。 「ゾンビじゃんけん」(#8)と同様。
#11	ジェスチャーゲーム	個々の表現への注目 自分の表現を認められる体験	3人グループになり、審査員が出すお題に沿って一緒にジェスチャーをする。お題は、「アイススケート」、「ボリング」、「バスケットボール」、「雪遊び」の4つ。その後、「花火」、「出店」というお題で、全体で一つのジェスチャーをつくる。

※灰色の部分は、事例の経過で示されたプログラムである。

Table 2 X年度グループに参加したクライアントの構成

メンバー	診断名	学年(年齢)	主訴
A	なし	小学校5年生(10)	グループ療育を受けたい。 落ち着きがなく、なくしものが多い。
B	特定不能広汎性発達障害 反抗挑戦性障害	小学校4年生(10)	他児とのトラブルが多い。 他者からの意見を聞き入れ、柔軟になってほしい。
C	なし	小学校6年生(12)	対人関係でつまづくこと攻撃してしまう。 集団での活動に参加させたい。
D	なし	小学校6年生(12)	コミュニケーションをうまくできるようになってほしい。
E	未熟児網膜症	小学校5年生(10)	対人関係を築けるようになってほしい。
F	高機能自閉症	中学校2年生(14)	不適切な発言をなくしてほしい。

から」と小さな声で答えた。このことについて母親に尋ねると、普段は学校で「お前は投げるのが下手だから」と外野につけられることが多いことが語られた。ボールに当たった子に対して、「あいつすぐ当たる」と発言するため、Mth.から、「でも、あの子さっき当てるの上手だったよね」と他児のポジティブな面に注目する声かけを行うと、Aからの反応はないが、他児に対して批判的な言葉をかけることはなくなった。ドッジボール中は、ふと我に返り、「誰か投げる?」と他児に確認する様子もみられた。また、#2で他児と遊んでいる際、ブロックがAの手に当たり怪我をってしまった時は、他児が謝っているにもかかわらず、他児から離れてひとりで遊ぶ様子がみられた。学校での否定的な経験の蓄積から、「怪我をさせられた」という被害的な捉え方をしてしまい、他児を回避したようだった。Mth.が「痛かったよね」とAに共感的に関わりつつ、「でも、悪気があったわけじゃないと思うよ」と他児の意図を伝えると、Aは「わかってる」と答えた。その後は、Mth.と遊ぶなかで徐々に笑顔がみられるようになり、Aの遊びに興味を持った他児が近づいてくると、自分から関わりを持つことはなかったが、一緒に遊ぶことができた。

母親との面談においては、学校では、Aの言動に腹を立てた他児がカッターを持って追いかけてくるなど、他児とのトラブルが絶えないことが語られた(#1)。しかしながら、#4では自然教室の班長

になることができ、挨拶の言葉を事前に考えるなど、班長としての役割を全うしたことが報告された。

第2期:X+1年7月~X+1年9月(#5~#8)

Mth.が他児への注目を促し、Aの共感性が現れ始める時期

この時期は、Aが不安を感じる場面においてMth.を頼ることが多くなってきた。ジェスチャー伝言ゲーム(#7)では、順番が回ってくると、「先生もやってくださいよ!」と言うため、Mth.と一緒にジェスチャーを行った。「わかったかな」と自信のない様子だったが、「次の人も同じ動きしてる。伝わってるよ」とMth.が言うとAは笑顔を浮かべた。密輸ゲーム(#8)でも、Aは発表を躊躇していたが、「緊張するよね」とMth.がAの気持ちを推測して言葉にしつつ、「でも練習で上手やったけん大丈夫」と促すと、発表に臨むことができた。このように、Aが緊張を強く感じる場面では、Mth.に不安な気持ちを伝え、Mth.からの反応を頼りに行動できるようになってきた。また、密輸ゲームでMth.が上手くできない様子を見て、Aから「こうすると」と教えてくれることもあり、Aが自分からMth.との関わりを持つとする様子もみられるようになってきた。

また、第2期は、Aが徐々にグループの他児に注目し、関心を持ち始めた時期でもあった。風船リレー(#6)は、ペアであるBに笑顔で手を振るなど、Bへの関心が感じられた。練習場面では、Bが二人でペースを合わせることを提案するのに

対し、Aは細かい指の位置にこだわり、意見が一致しない状態であった。「確かに指の場所も大事やし、お互いのペースを合わせるのも大事やね」とMth.は両者の意見を尊重する関わりをとり、練習ではペースを合わせて進むことができた。しかし、本番ではAが焦ってしまい二人のペースが合わなくなり、風船をうまく運ぶことができず、Bは落ち込んで輪から外れてしまった。その様子をみたAは「大丈夫?」と言ってBに近付こうとしたが、しばらく離れたところで様子を見て、「やっぱり僕、ここにいる」とBから離れた。Mth.から、「一緒に迎えに行かない?」と促すが、「いい」と断り、風船の方に向かった。このように、他児に関心を持って接するものの、相手のペースに合わせられずにいる様子が見受けられ、Mth.が介入しつつ適切な形で他児と関わるよう促していく必要があるように感じられた。

この頃は、第1期と同様、他児の気持ちを考えずに衝動的に発言する様子がみられた。密輸ゲーム(#8)では、他児の宝がどこにあるかを当てる際に、Aが「だってちょっと見えてたもん!」と得意気に言い、宝を隠す役だったCの表情がたかくなることがあった。Mth.からCへのフォローの意味も込めて、「先生は全然わからなかった」とCに伝えたが、Aは相手の表情の変化に全く気づいていない様子だった。しかしながら、人間輪投げ(#5)では、最初はどうもできないDをからかうような発言がみられたが、Mth.が「頑張れ!」、「もう少し!」と応援していると、Dが成功した際は笑顔で拍手を送る様子がみられた。

第2期でも、依然として学校では嫌なことがあるようで、「どうせ僕なんて」と言うこともあった。しかしながら、#6では、母親がAに対して、「グループに参加するようになって変わったこととかある?」と尋ねると、「友達と遊べるようになった」ことが語られる。以前は、ドッジボールに参加していても、ボールが回ってこないと「もうしない!」と言っていたが、割り切って我慢できる

ようになった。

第3期:X+1年10月~X+1年12月(#9~#11)

Mth.が他児との交流を促し、Aの共感性が発揮される時期

第2期では、Aの他児に対する関心が高まっている様子がうかがわれた。そこで、Mth.は、できる限りAが他児に注目し、他児と相互的な交流ができるよう働きかけた。例えば、自由遊びの時間にBが来ると、Aに「Bくん来たよ」と声をかけ、一緒に遊ぶよう促し、プログラム中も練習時間にBと一緒に行動するよう促す(#9)ことで、他児との交流を意識的に増やしていった。この頃は、特にBとは同じペアやグループになることが多く、互いに意識しているように感じられ、活動から外れてしまったBに対して、Aが「Bくん大丈夫?」と心配そうに近寄る場面もみられた。バスケット(#10)の練習時間には、Mth.の働きかけもありBとペアで練習することになった。最初は、両者ともすぐにゴールを狙ってしまいうまくいかず、Bがイライラし始めたため、互いのMth.から、「もうちょっと近い方がいいんじゃない?」と助言しながら進めた。Bから、ゴール下にロングパスを出し直接シュートするという作戦が提案されると、Aも同意し、熱心に練習していた。途中で、シュートをしていたAから役割の交代を提案するなど、Bに対して配慮的な様子がうかがえた。また、ジェスチャーゲーム(#11)では、Bと同じチームだと分かるとAが笑顔を浮かべる様子がみられ、AがBに対して友好的な感情を持っているように感じられた。バスケットボールのジェスチャーでは、プレイヤー役だったBが疲れた様子を見せると、審判役をしていたAがBに「じゃあ僕入ろうか?」と声をかけることもあった。このように、第3期では、AがBとの関係を深め、自然な形で相手への配慮を示すことができるようになってきたと考えられた。

また、第3期では、B以外の他児に対しても配慮的な言動を示す様子もみられ始めた。第2期ま

では、集団場面においては一方的に意見を主張し、一旦自分の意見が通ってしまうと話し合いの場から離れてしまうことが多かった。この際、Mth.は、「他の子はどうか？」と他児に注目することを促す関わりをとり、「〇〇っていう結論になったみたいだよ」と全体で決まったことをAに伝えるなど、集団場面でAと他児をつなぐ役割をとった。その結果、珍獣ハンターゲーム（#9）の話し合い場面では、最初は「一番がいい」と言っていたAが、同様に一番になりたいと主張する他児に順番を譲る様子がみられた。また、ジェスチャービンゴ（#10）では、「メリーゴーラウンド」というお題に関して、AがMth.の上に乗ることで表現することを思いついたが、他児やMth.から、「あと3組くらいいたほうがわかりやすいかも」、「真ん中のポールみたいなのがあるとわかりやすい」と意見を出すと、その意見を採用し、他児らと協力してジェスチャーを完成させることができた。ドッジボールに関しては、第1期においては、ボールを投げることに集中するあまり、他児に意識が向きにくい様子がみられたが、Mth.が他児に積極的にパスを回すなどのモデルを示し、Aや他児がパスを回した際に、「みんなで協力できてるね！」と肯定的にフィードバックを行った結果、自由遊びの時間にドッジボールをする際、Aが積極的に他児にボールを回し、パス回しを楽しむ様子がみられるようになった。このように、第1期での話し合い場面とは異なり、第3期では、他児と積極的に協力する姿勢がみられ始めたことに加え、他児に注意を向け、配慮的に接することができるようになったことがうかがわれた。

最終の保護者面接（#15、Aは母親の怪我のため#12以降は不参加）では、他児とのトラブルがほとんどなくなり、放課後に時折他児と遊ぶ様子がみられ、登下校も近所の子と待ち合わせるようになったことが報告された。一年間のAの変化についてMth.が尋ねると、母親は、「友達と遊べるようになった。今までは一方的に言われるだけ

だったけど、言い返せるようになった。成長だと思う」と語った。

IV. 考察

1. グループにおけるAの他者への共感性の変容過程について

ASD児の場合は、他者の感情的な状態を知覚した際に、他者と関連付けて認識されず、自己の不快感としてのみ認識される個人的苦痛が起りやすく（松崎ら、2016）、その一因として他者の状態への注意の向きにくさがあると言われている（Bird & Viding, 2014）。しかしながら、Aの場合、ドッジボールの場面では他児に配慮してボールを譲ろうとする様子がみられており、Aが他児に注意を向け、相手の状態について推論した上で、配慮的な行動を示していることがうかがわれる。これは、「特定の他者に関する情報や、一般化された社会的な理解を用いる（松崎・川住・田中、2016）」とされる他者注視的認知過程にあたると考えられる。このことを踏まえると、Aは必ずしも共感性の認知的側面である他者注視的認知過程をとることができないわけではないことが推察される。

Aは本来共感性を持っていると考えられるが、その共感性の適切な発揮がいくつかの要因によって阻害されていると考えられた。第1期の初期においては、プログラムの時間を座って過ごすことが難しいなど、Aの注意集中の難しさや、注意の転導性の高さが推察された。このことから、Aが持っている注意の転導性の高さによって、他児に注意を向けることができず、共感性を発揮するに至らない可能性が考えられた。また、Aは、学校ではからかいや仲間外れの対象となり、他児と友好的な関係をつくることができない様子がうかがえ、グループにおいても、「外野はいらない」、「（ペアをつくることは）残酷だよ」と学校での否定的な体験を連想させる発言もみられた。このようなAの様子からは、Aがこれまで経験してきた

学校での否定的な体験を想起される場面では、他児を批判したり、集団場面において一方的に発言したりするなど、自己防衛の手段として他児へ攻撃的な言動を示しているように感じられた。このように、Aの共感性を阻害する要因として、Aの他児に対する注意の向けにくさの問題および学校での否定的な体験から生じる他児に対する警戒心の強さがあると考えられた。

第1期における他児に対するからかいや一方的な意見の主張は、Aが持つ他者への注意の向けにくさや心情を推察することの難しさに加え、他者への警戒心や被害感によって生じたものであると考えられる。このように、第1期では、Aは他児に対する共感性を持ちつつも、発達障害的な特性に加え、学校生活における否定的な経験の累積から、他児の心情に注意を向け、共感性を発揮することが難しいことが推察された。

第2期では、他児に関心を持ち、自ら関わりを持つとする様子がみられた。この頃になると、活動中に注意が逸れることも少なくなり、活動や他児に注目してグループに参加することが多くなった。また、ペアとなったBに手を振るなど、他児に関心を持ち、積極的に他児に働きかけることもあった。しかしながら、他児と意見が噛み合わずペースがずれる、他児の失敗を指摘する様子もうかがわれた。第1期では、他児への警戒心や被害感から他児に対して攻撃的な言動を示す様子がみられたが、第2期では、他児に対する警戒心や被害感は薄れたものの、気分が高揚した際は衝動的に思ったことを口にしてしまい、結果として他児を傷つけてしまっているように感じられた。また、Bが活動から外れてしまった際は、「大丈夫？」と声をかけようとするものの、「やっぱり僕、ここにいる」とそれ以上は近づかなかったことから、Bが自分の衝動的な行動によって輪から外れてしまったことに気づきつつも、どのように振る舞えばよいかわからず、そのような状況を回避しているように思われた。このように、第2期では、

他児に対する関心が増し、関わりを持つと試みる一方で、相手の心情を推察することの難しさや、自分の言動を抑制することの難しさから、他児との関係を構築しにくい様子がうかがわれた。しかしながら、このような機会が、Aが自身の言動が他者の心理状態に影響を与えることを理解する契機となり、第3期以降の配慮的な行動につながる一因となったと考えられる。

第3期では、Aが他児との交流を深め、配慮的に接する様子がみられた。グループの後半はBと活動する機会が多く、Bが入室すると注意を向ける、Bが活動から外れると「大丈夫？」と近寄って声をかけるなど、AがBに対して友好的な感情を抱いているように感じられた。活動中も、Bを気遣いシュート役とパス役の交代を提案し、疲れた様子のBに対して「僕が代わりに入ろうか？」と配慮的に接する様子がみられた。このように、Aが相手の表情や態度に注目し、相手に合わせて適切に共感性を発揮できるようになったと推察される。また、これまでは第1期、第2期を通して、集団での話し合い場面においては、一方的に自分の意見を主張し、他児の意見に合わせる事が難しかったAだったが、第3期においては、同じチームの他児に対して順番を譲るなど、集団での話し合い場面においても他児を意識して配慮を示す様子がみられ始めた。

2. Aの共感性を促したMth.の関わりについて

第1期では、Aは他児に対する共感性を持ちつつも、発達の特性に加え、学校生活における否定的な経験の累積から、他児の心情に注意を向けることが難しい様子が推察された。宮里・財津・遠矢・針塚(2009)は、多動性・衝動性の高いASD児は注意も転導しやすいため、相手の表情や行動、周囲で起こった出来事や状況など、他者の気持ちや考えを理解する上で必要な外的情報に注意を向ける機会自体が得にくいことを指摘している。そのため、多動性・衝動性の高いASD児に対しては、他者の気持ちや考えを推測し、人間

関係のなかで行動コントロールを促すために、他者への注目を促していくことは重要であることが示唆されている。そこで、本事例においては、最初の段階では、Aがグループへの参加感を持てるようになることを目指した。具体的には、トライアングル内で積極的に雑談を行うことで、活動の間の時間はAにその場にとどまるよう促し、必要があればMth.がAに対して活動への注意を促した。このような関わりを行うことで、Aが輪から離れることは格段に少なくなり、プログラムに注意を向けるようになった。そして、そのような段階を経て、徐々にプログラムや他児に関する話題を提供する、活動中にMth.が他児を応援しモデルを提示するなどの関わりを試み、Aが他児の様子や周囲の状況に注目することを目指していった。その結果、Aが他児に注目する機会が、次第に他児を意識し、自ら関わりを持とうと試みるようになったと考えられる。

また、他児やプログラムへの注目を促す関わりと並行して、Mth.はAとの関係を構築することを試みた。初期の段階では、Aが他児をからかったり、一方的に意見を主張したりする様子が見受けられた。この様子から、Aがグループに対して緊張感や警戒心を抱いており、自己防衛の手段として他児を批判する発言を繰り返しているように感じられた。そのため、Aが他児との交流を図る前に、Mth.との間で過度な警戒心を緩和し、安心してグループに参加できるよう促すこととした。先述の雑談の試みは、Aのグループへの参加感を高めるという目的に加え、トライアングル内での交流を積極的に行うことにより、AがMth.らとの関係を通して、このグループが安心して話ができる場であると認識することにもつながるものであった。このような関わりの結果、Aが困ったときにMth.に声をかける（#4、#7）など、徐々にグループにおいて信頼できる存在としてMth.を認識するようになったと考えられる。五位塚・細野・久・古賀・遠矢（2014）は、大人との肯定的

な関係性を体験することで、その体験を基盤として、守られた環境の中で他児との適応的な関係性を築くための自己役割を模索することができることを述べている。本グループにおいても、AがMth.から肯定的に受容される体験を積むことで、「叱責される」あるいは「からかわれる」対象としての自分という役割から解放され、徐々に他児との関係における新たな自分の役割を模索することができたと考えられる。

第2期では、Aが他児に注目し、自ら関わりを持つようとする様子がうかがわれた。しかしながら、他児とペースを合わせて活動することが難しく、衝動的に思ったことや考えたことを口にしてしまう様子も見受けられたため、この時点ではMth.が介入しながら他児との交流を促すこととした。例えば、他児と意見が食い違う際には、どちらの意見も尊重するように介入し、双方の意見を取り入れて練習を行うよう促した。また、Aが他児のミス指摘する場面では、ミス以外のうまくできている点をフィードバックすることで、Mth.が対人関係におけるモデルとなることや、Aが自分の発言を振り返ることを目指して介入した。このように、Aが他児に興味を抱き始めた第2期では、Aが他児と円滑に交流できるようにMth.が援助すること、Aが他児と交流する際のモデルとなるようMth.が振る舞うことを目標とした。その結果、Mth.の援助を受けつつも他児との交流を行うことによって、特定の他児との関係を構築することにつながったと考えられる。

第3期においては徐々にBとの友好的な関係ができいく様子がうかがわれた。そこで、Mth.はAがBと関わる機会を増やし、より親密な友人関係を構築できるよう促していった。まず、プログラムにおけるチーム分けの段階で、できる限りAとBが同じチームになるようLe.と協議し、練習場面ではMth.が率先してBとペアを組むよう促すなど、プログラムにおいて二人が協力する機会を意識的に増やしていった。また、プログラム

以外の自由遊びの時間についても、Bが来室したことをAに伝え、二人が一緒に遊べるよう促した。そのような介入の結果、第3期においては、活動のなかで、AがBと協力してジェスチャーを考えて一緒に表現するなど、Bを仲間として意識しながら活動を楽しむ様子がみられた。また、AがBにシュートの順番を譲ったり、活動から外れてしまったBを心配したりするなど、Bに対して配慮を示すことも多くなった。このように、安心して自己を表現できる場を前提として、Mth.が特定の他児との交流を促すことによって、Aが他児と親密な関係を築き、他児に対して共感性を発揮できるようになったと考えられる。Bは、感情のコントロールの難しさがあり、自分の思い通りに行かない状況では活動から外れ、他児に対して攻撃的な言動をとることもあるクライアントであった。しかしながら、第3期では、AはBと活動を共にするなかで、自分の言動がBの心的状態に与える影響に気づき、その結果、Aが自己をコントロールし、Bに対して配慮的に関わることができるようになったと推察される。さらに、AがBとの友好な関係性を築くことと並行して、グループにおいて、Aが他児に対して配慮的な言動を示す様子もみられ始めた。それまで集団での話し合い場面では、自分の意見を一方的に主張することが多かったが、第3期では、Aの状況理解を補助するために、Mth.が他児の意図を代弁し、話し合いの様子をAに伝えるなど、Aと他児をつなぐことで、他児に順番を譲るなどの相互的なやりとりが生じるようになった。また、ドッジボールでは、Mth.がモデルとなって他児にパスを回し、パスを出した際に肯定的なフィードバックを行うことによって、Aが自然と他児にパスを出すなど、他児との協力を楽しむこともできるようになった。

V. 総合考察

Aの場合、他児への意識や配慮が初期の段階からうかがえたものの、他児の態度や心情に持続的

な注意を向けることの難しさや、否定的な経験の積み重ねから生じる警戒心の強さ、思ったことをすぐに口にしてしまう衝動性から、他児と良好な関係を築くことに困難を抱えていることが示唆された。そこで、第1期は、「Mth.との信頼関係を築きはじめる時期」として、他児やグループに対するAの警戒心を緩和することを目的として関わりを持った。第2期は、「他児への注目を促す時期」として、Aが他児に注目するよう促しながら、Aが他児と交流する際にはトラブルにならないよう適宜介入した。第3期は、「Mth.が他児との交流を促す時期」として、Aが他児と関わる機会をMth.が積極的につくることを試みた。このような関わりの結果、第一段階において、Aのグループに対する緊張を緩和し、他児に注目することを促すことができた。第二段階においては、次第に他児との交流のなかで共感性を発揮する様子がうかがえた。このような経過を踏まえると、発達に偏りを示す児童に対しては、まず、他者への注目を促すことが必要となり、その後、Mth.が適宜介入しながら他児との交流の機会をつくり、他児との相互的なやりとりを促していくことが必要であると考えられる。それと並行して、他児と安心して交流ができるよう、初期の段階でMth.との関係を深め、Cl.が困ったときに頼ることができる存在として機能することが重要であると推察される。

付記

このような機会を与えていただいたAくんと、本事例の報告をご快諾いただいたAくんのお母様に心より感謝いたします。また、本事例のセラピーを進めるにあたってご助力いただきましたコ・セラピストの木場典子さんに、感謝の意を申し上げます。

文献

Batson, C. D., 2010, *Altruism in Humans*. New

- York: Oxford University Press; 菊池章夫・二宮克美訳, 2012, 利他性の心理学: 実験社会心理学からの回答, 新曜社
- Bird, G. & Viding, E., 2014, The self to other model of empathy: Providing a new framework for understanding empathy impairments in psychopathy, autism, and alexithymia. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 47, 2, 520-532
- 五位塚和也, 細野康文, 久桃子, 古賀聡, 遠矢浩一, 2014, グループセラピーにおける役割の意識づけと役割関係の変容過程の検討—アスペルガー症候群男児の事例から—, *心理劇研究*, 37, 21-33
- 飯田順三, 2004, 高機能自閉症とアスペルガー症候群における診断と告知, *発達障害研究*, 26, 164-173
- 宮里新之介, 財津康輔, 遠矢浩一, 針塚進, 2009, 多動性・衝動性の高い高機能広汎性発達障害児へのプレイセラピー—他児および活動に対する注目と対人交流の促進を目的として—, 九州大学総合臨床心理センター紀要, 第1号, 73-87
- 宮里新之介, 細野康文, 遠矢浩一, 針塚進, 2010, 多動傾向を伴う小学校低・中学年児童のための集団心理療法プログラム, 九州大学総合臨床心理研究 第2巻 特別号, 73-87
- 中村真樹, 渡辺須美子, 2006, 多動性・衝動性による対人的困難を示す小学生の社会的向性を促すグループセラピー, 軽度発達障害のためのグループセラピー, 第7章, 115-180
- 松崎泰, 川住隆一, 田中真理, 2016, 自閉スペクトラム症者の共感に関する研究の動向と課題, *東北大学大学院教育研究科研究年報*, 64, 2, 69-86
- ラッセル・A・バークレー, 2003, ADHDの理論と診断—過去, 現在, 未来. *発達障害研究*, 24 (4), 357-376
- 杉山登志郎, 2000, 発達障害の豊かな世界, 日本評論社
- 遠矢浩一, 針塚進, 2010, 発達障害児のための集団心理療法, 九州大学総合臨床心理研究 第2巻 特別号, 3-10

Encouraging attention to other children in group therapy
—focusing on helping a client with impulsivity issues and difficulty in understanding
others' minds—

Akane SHIRAHAMA, Ryosuke SHIKATA

Graduate school of Human-Environment Studies, Kyushu University

Kazuya GOITSUKA, Satoshi KOGA, Kouiti TOYA

Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

The purpose of this study was to explore the process of expressing empathy toward other children, through group therapy for a client who had difficulty in communicating with other children. In the first period, the client acted impulsively in group activity. The therapist encouraged him to pay attention to the activity and other children; subsequently the client joined in the activity and took interest in other children. In the second period, the therapist tried making the client reflect upon himself and his own behavior. As a result, he gradually started to communicate with other children. In the third period, after therapist encouraged him to communicate with other children, the client began to consider other children by befriending a specific child. This client had difficulty in expressing empathy. He did feel empathy but he characteristically displayed high impulsivity and difficulty in understanding others' minds along with negative past experiences of getting scolded and bullied. We surmised that the client must express empathy with other children. This was achieved—first, by building a fiduciary relationship with the therapist; second, by encouraging the client to pay attention to other children and the activity; and third, by supporting the client in communicating with other children through the therapist's encouragement.

Keywords: group therapy, empathy, attention to other children, impulsivity, understanding others' minds