

多動性・衝動性の高い高機能広汎性発達障害児への グループセラピー：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

宮里，新之介
九州大学大学院人間環境学府

財津，康輔
九州大学大学院統合新領域学府

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/10.15017/1448772>

出版情報：九州大学総合臨床心理研究. 1, pp.73-87, 2010-03-01. 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：



多動性・衝動性の高い高機能広汎性発達障害児への グループセラピー

～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～

宮里 新之介*・財津 康輔**・遠矢 浩一***・針塚 進***

筆者らは、多動性・衝動性が高く、注意が転導し易い広汎性発達障害児を対象に、他児や行っている活動への持続的な注目を促すことを通して、子ども同士の円滑な対人交流を促すことを目的としたグループセラピーを行った。セラピーでは、他児に対する持続的な注目を促すために、プログラム中において他児の協力がなければ課題を達成できないルールを設定するなどし、意図的に他児を意識させる工夫を行った。また、次の活動に移行する時に多動・衝動性が高まる傾向が見られたため、活動への持続的な注目を促すために、ある活動と次の活動との関連を持たせて行うことで子ども達の関心が持続するように工夫を行った。その結果、他児や活動への注目がより促され、より子ども同士の対人交流が見られるようになった。以上のことから、多動性・衝動性が高い広汎性発達障害児の対人交流を促すグループセラピーにおいては、他児および活動への持続的な注目を促すことが重要であることが示唆された。

キーワード：高機能広汎性発達障害、多動性・衝動性、他児・活動への注目、グループセラピー

I. はじめに

知的能力の高い広汎性発達障害、すなわち高機能広汎性発達障害（以下 HFPDD; High-Functioning Pervasive Developmental Disorders と表記）には、過活動や注意のなさといった点で多動性障害と臨床的に似た症状を呈する場合があると指摘されている（市川、1997）。こういった多動性・衝動性の高い HFPDD 児童の対人関係面における問題点として、他者との関係において柔軟な行動をとることの苦手さ、すなわち行動コントロールの問題がある。そのため、日常生活においては他者との関係においてトラブルを生じる機会が多くなりやすく、問題児として見られやすい。また失敗体験も多くなりがちであるため、集団活動自体に苦手意識を持つ場合も多い（パークレー、2003）と指摘されている。

このような行動コントロールの問題は、他者の気持ちや考えを理解できないことから引き起こされていることが多い（遠矢、2006）と指摘されている。もともと HFPDD 児は他者の気持ちや考えの推測といったことが苦手とされているが、とりわけ多動性・衝動性の高い HFPDD 児は注意も

* 九州大学大学院人間環境学府

** 九州大学大学院統合新領域学府

*** 九州大学大学院人間環境学研究院

転導しやすいため、他者の気持ちや考えを理解する上で必要な外的情報（相手の表情・行動・声のトーン・周囲で起こった出来事や状況など）に注意を向ける機会自体が得にくいのではないかと考えられる。石倉ら（2001）も、対人関係をうまくとれないといったコミュニケーションが困難な子ども達の困難さについて、「他者に注目することができずに状況の理解ができなかったり、自己表現が唐突で一方的であったり、人前での自己表現ができない」といったことが対人関係上の問題につながると指摘している。よって、多動性・衝動性の高いHFPDD児が他者の気持ちや考えを推測したり、人間関係の中で向社会的な交流を重ねていくような行動コントロールを促すために、“他児への注目”を促していくことは重要であると考えられる。

ここでは、多動性・衝動性が高く、グループセラピー場面において他児及び活動自体に持続的に注目することが苦手なHFPDD児童に対して、他児及び活動への注目と相互交流の促進を目的としたグループセラピーについて報告する。そして、他児・活動に対する注目を促すために行った工夫と、その結果相互交流が如何に促され得たのかについて考察する。

II. 事例の概要

1. 本グループの構造

本グループは、九州大学教育学部および九州大学大学院人間環境学府に在籍している大学生・大学院生がグループリーダー（以下 Gl. と表記）やセラピスト（以下 Th. と表記）としてクライアント（以下 Cl. と表記）に関わっている。各 Cl. には担当の Th. が1～2人つき活動を行っている。セラピーは隔週で1セッション60分間行い、終了後には各 Th. にその日の各プログラム毎に担当 Cl. の様子を尋ねる評価尺度への回答を求めた。

評価尺度の下位項目は①大人との相互交流、②子ども同士の相互交流、③集団活動への協調性、④柔軟性、⑤他者を批判する発言の少なさ、⑥活動を妨げる行動の少なさ、⑦興味・関心、⑧緊張・不安、⑨他者への配慮の9項目で、4件法で実施した。

セラピーを実施しない週は Gl. と Th. でカンファレンスを行い、セラピーでの Cl. の様子と難しい場面への対応、次回のグループ活動について Cl. の予測される動きやそれに関して配慮すべき点などを話し合った。

2. 本グループの特徴とセラピーのねらい

本グループは小学2年生3人、小学4年生2人、小学5年生2人（この2名は一卵性双生児である）の計7人の Cl. と、11人の Th.、2人の Gl. から成るグループである。Cl. の診断名及びそれぞれの特徴を表1に示す。

表1 クライエントの診断名と特徴

Cl.	学年	診断名	IQ (WISC-Ⅲを実施)			本児の特徴
			FIQ	VIQ	PIQ	
A 児	小学2年	アスペルガー障害・ADHD・LD	102	97	107	衝動性・多動性が高く、落ち着いて座っていることが難しい。自分が行う物事に対する自身のなさから、上手いきそうにないことに向かいきれずにその場を回避する。
B 児	小学2年	PDD	80	86	78	周囲の状況を読むことが苦手で、緊張している場面では積極的に動こうとしない。緊張が取れてくると大人には自ら働きかけてくることもあるが、関わり方が一方的で相手が驚くことが多い。
C 児	小学2年	なし	74	80	73	周囲の状況が読めず、周りからはふざけていると思われがち。ルール理解に難しさがあり、複雑なルールの遊びでは取り残される。
D 児	小学4年	アスペルガー障害	132	142	114	他者にどう思われているかということに非常に敏感で、自分が嫌だと思っても相手に合わせてしまう。失敗することを非常におそれる。柔軟な思考が苦手。
E 児	小学4年	PDD 疑い	101	100	101	リーダーシップを取りたがる。自分本位に関わることが多く、他児との衝突場面が多い。他者に嫌な思いにさせられると手をあげようとする。気持ちの切り替えが苦手。
F 児	小学5年	PDD	106	104	107	唐突に話題を変えたり他者を叩いたりするなど、他者に対して一方的に関わる場面が多い。衝動的で突発的な行動を取ることが多く、他児の行動などに注目することが苦手である。
G 児	小学5年	PDD	83	81	89	積極的にグループ活動へ参加するが、他者への関わり方が一方的である。他者からの注目を集めたいが故に自分本位に行動してしまい、周囲が困惑しても気付いていないことが多い。

メンバーの知的発達水準は FIQ が 74 ～ 132 と幅があるが、概ね共通している点として、多動性・衝動性が高く、一緒に活動している他者に対して持続的に注目を向けることが困難で、注意が転導しやすいといった特徴を有している点があげられる。そのため、①他児に注目したり周囲の状況を意識せず唐突に行動してしまう、②自分の感じていることや思っていることを他児に伝えることが苦手で衝突する場面が多いため相互交流が円滑に行われにくい、③日常において問題児として見られがちで、他者に受容される体験が少ないといった心理的問題を抱えている。

よって①活動の中で他者に注目し協力して活動を行う体験、②自分の気持ちを他児と共有したり他児の気持ちを聞いて自分の気持ちと折り合いをつけるなど円滑な相互交流をする体験、③他者の前で自己表現し受け入れられる体験をねらいとした。Cl.それぞれの参加状況を表2に示す。

表2. クライエントの参加状況

クライアント	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8	#9	#10	#11	#12	#13	#14	#15	#16	#17
A児	○	×	○	○	×	○	×	○	×	○	×	×	○	○	○	○	○
B児	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	×	○	○	○	○	○
C児	#11よりグループに参加										○	○	○	×	○	×	○
D児	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○
E児	○	○	○	○	×	×	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	×
F児	○	○	○	○	○	○	×	×	×	○	○	○	○	○	×	○	×
G児	○	○	○	○	○	○	×	×	×	○	○	○	○	○	×	○	×

Ⅲ. 事例の経過

X年5月初旬～X+1年3月初旬において17回のセッションを行った。ここでは、1学期～3学期の特徴がよく現れているセッションとして、#1、#9、#14を取り上げ、グループ内におけるCl.の他児や活動に対する注目のあり方、および相互交流や集団活動への協調性などの変化について記述する。なお、1年間の活動内容と主なねらいを表3に示す。

表3. 1年間の活動内容と主なねらい

学期	プログラム1	プログラム2	プログラム3
1	ねらい ①Th.とのラポール形成を促す ②グループにどのようなメンバーがいるかに注目する ③Th.に自己表現しやすくなってきたらTh.を媒介として他児への注目をうながし、徐々に他児と協力して活動することを促す		
	#1 自己紹介ゲーム (Th.との関係作り、他児への注目)	いろんなだるまさん!! (Gl.やTh.への注目と動きのコントロール)	グループ名決め (グループへの所属感)
	#2 暗号を手に入れろ!! (Th.との協力、タイミングを合わせる)	暗号の秘密をあばけ!! (他児とタイミングを合わせる)	班旗作り (自己表現とその共有)
	#3 おちたおちたゲーム (Gl.への注目、Th.・他児集団で動きを合わせる)	どこが変わったでしょう? (他児への注目)	
	#4 ドリームチケットをゲット!! (Gl.やTh.への注目と動きのコントロール)	もくもく遊園地で遊ぼう!! (Th.、他児とのイメージの表現と共有)	もくもく3・3・7拍子 (他者への注目、集団でタイミングを合わせる)
	#5 おり姫とオオカミ (Th.・他児集団でタイミングを合わせる)	オオカミの逆襲 (他児への注目と協力)	もくもく3・3・7拍子レベル2 (他者への注目、集団でタイミングを合わせる)
2	#6 中あて (他児との協力と達成感)	Sけんジャー (他児への注目と協力)	もくもく3・3・7拍子レベル3 (他者への注目、集団でタイミングを合わせる)
	ねらい ①直接的な協力が必要とされる活動の中で、他児の行動や様子に持続的に注目すること ②他児のパーソナリティ的側面へ注目し、関心を持つ体験		
	#7 ダブルドラゴン (緊張緩和、他児への注目と協力)	夏休みの出来事 (他児とのイメージの表現と共有)	もくもく3・3・7拍子レベル4 (他者への注目、集団でタイミングを合わせる)
	#8 だるまさんの旅行 (他児への注目、他児と動きを合わせる)	宝石を隠せ (他児への注目と協力)	もくもく3・3・7拍子レベル5 (他者への注目、集団でタイミングを合わせる)
	#9 かっぱ山に行こう (他児への注目と協力)	魔法のじゅうたんをひっくり返そう (他児への注目と協力、役割の取得)	たぬきに木の実を持って行こう (複数の他児とタイミングを合わせる)
	#10 私は誰でしょう? (子ども同士のグループとしての協力)	ドッジビー (子ども同士のグループとしての協力)	

多動性・衝動性の高い高機能広汎性発達障害児へのグループセラピー

	#11	なんでもバスケット (他者への注目、自己表現)	輪くぐりレー (他児への注目と協力)	宝探し (他児への注目と協力)
	#12	ぐにやぐにやいったんもめん (Th.とのじっくりとしたやり取り)	借り物競走 (他児のパーソナリティ的側面への注目と協力)	バスケットボール (子ども同士のグループとしての協力)
	#13	ぐにやぐにやいったんもめん2 (Th.とのじっくりとしたやり取り)	もくもく雪合戦 (子ども同士のグループとしての協力)	変身!!サンタクロース (自己表現、イメージの共有、他児への興味)
	主な ①他児との相互交流を促す ねらい ②他児に対して自己表現し、それが受け入れられる体験をする			
	#14	身体の不思議 (Th.とのじっくりとしたやり取り)	ハンドベースボール (子どもグループとしての協力、気持ちの共有)	
3	#15	顔パズル (他児の声への注意と協力)	スーパーマリオブラザーズ (他児への注目、タイミングを合わせる)	みんなでクッパを倒そう (子ども同士のグループとしての協力)
	#16	団結できるかな? (集団でタイミングを合わせる)	勇者のロウソクを持って山を登ろう (他児への注目、助ける・助けられる体験)	モンスターから仲間を守ろう (他児と助け合う体験と自己評価の向上)
	#17	だれだれ?神経衰弱 (一緒に活動してきたグループの振り返り)	〇〇は誰だ? (自己表現、パーソナリティ的側面への注目)	どっち? (他児との話し合い、折り合いをつける)

1. 1学期について：#1～#6

1 学期開始当初は、① Th. とのラポール形成、②グループにどのようなメンバーがいるか注目することに焦点づけたプログラムを立てた。Cl. が自分の考えなどを Th. に表現しやすくなるにつれ、③ Th. を媒介として他児へ注目し、他児と協力して活動することを促すことをねらいとした。

ここでは1 学期の中でも、特に #1 の活動内容とねらい、およびグループ活動の様子について述べる。

【#1 の活動内容とねらいについて】

1) 自己紹介ゲーム

Cl. と Th. が一緒に Cl. の名刺を作り、Cl. 同士で交換していく。名刺には、Cl. の名前、誕生日、好きなもの（ゲーム・恐竜・芸能人など）、出身地などを記載する。最初の活動となるため、Cl. が Th. に自己表現し、関心をしめしてもらう中で Th. と安心して関われる関係を作ることをねらいとした。また、グループにどのようなメンバーがおり、何に興味・関心があるかを共有することで他児への注目を促すことをねらいとした。

2) いろんなだるまさん!!

「だるまさんが転んだ」を1 回目は標準的なルールで、2 回目は「足音を立てないように」、3 回目は「Th. と一緒に進む」というルールを加えた3 通りの方法で行った。身体を動かす活動の中で、他者（オニとなる Gl. や一緒に活動する Th.）に注目しながら自分の行動をコントロールし、他者と息を合わせて活動に取り組むことを目的とした。

3) グループ名決め

子どもにグループ名に入れたい言葉を Th. と一緒に考えてもらい、それぞれ発表した。同じグループのメンバーと一緒にグループの名前を作成する中で、グループへの所属感と一体感が持てる体験

をねらいとした。

【#1 の活動の様子】

Cl.らは全体的に緊張している様子であった。名刺作りではTh.とやり取りをしながら名刺を作ることはどのCl.も可能であったが、名刺交換ではCl.同士の関わりはほとんど自発的に行われることなかった。

名刺作りで、A児は落ち着きなく入室自体を拒否した。廊下で作るが、「好きなもの」に「死ぬ」と書き「やっぱ失敗」。名刺交換では部屋に入れるが、他児の名刺に関心を示さなかった。しかし、F児の名刺の“携帯捜査官”に反応し、「俺も（好き）！」と発言していた。F児はA児以外では同胞であるG児とのみ自発的な関わりがあるが、他児にはあまり関心を示さずG児も同様であった。また、Gl.が静かにするように促すと、F児が「キー!!」と金切り声をあげ、他児らも金切り声をあげるといった様子が見られることもあった。

E児も緊張感が高く、名刺作りの際、周囲の発言に対し他児を挑発するような仕草をするなど、Th.との名刺作りよりも周囲に気を取られがちであった。名刺交換の場面では、「めんどくさい」と言いながらも、取り組めた。名刺交換では、他児に交換を求められた際に「サンキュー」と答え、もらった名刺をじっくりと眺めるも、自ら他児に関わることはなかった。Th.が<〇〇君は△△が好きらしいよ>と他児との会話の展開を促す、共通点探しを行うものの、やり取りには結びつかなかった。

“いろんなだるまさん”では、E児が他者にじっくり注目できず、一人で走り出してしまったり、A児は皆の邪魔をするなど、他者の様子に注目しながら自分の行動をコントロールすることができなかった。B児はオニから逃げるができる場面であってもルール理解が不十分で、かたまったようになり、逃げるができない様子が見られた。

【#1 における Cl. の様子に対する Th. らの評価について】

#1 の各プログラムにおける各 Cl. の様子を担当 Th. に評価尺度に答えてもらい、その平均値を算出したものを図 1 に示す。

#1 では、特に“他者への配慮”の評価が低かった。また、当グループの年間を通しての主なねらいである“子ども同士の相互交流”や“集団活動への協調性”に関しても、最も高いものでも 2.5 点未満と高くはなく、活動全体を通して低かった。

また、“いろんなだるまさん!!”や“グループ名決め”では、子ども同士よりも、Th. との相互交流をねらいとした活動であったため“子ども同士の相互交流”が 1 点台と低くなっていた。一方で、“大人との相互交流”はどのプログラムでも比較的高くなっていた。

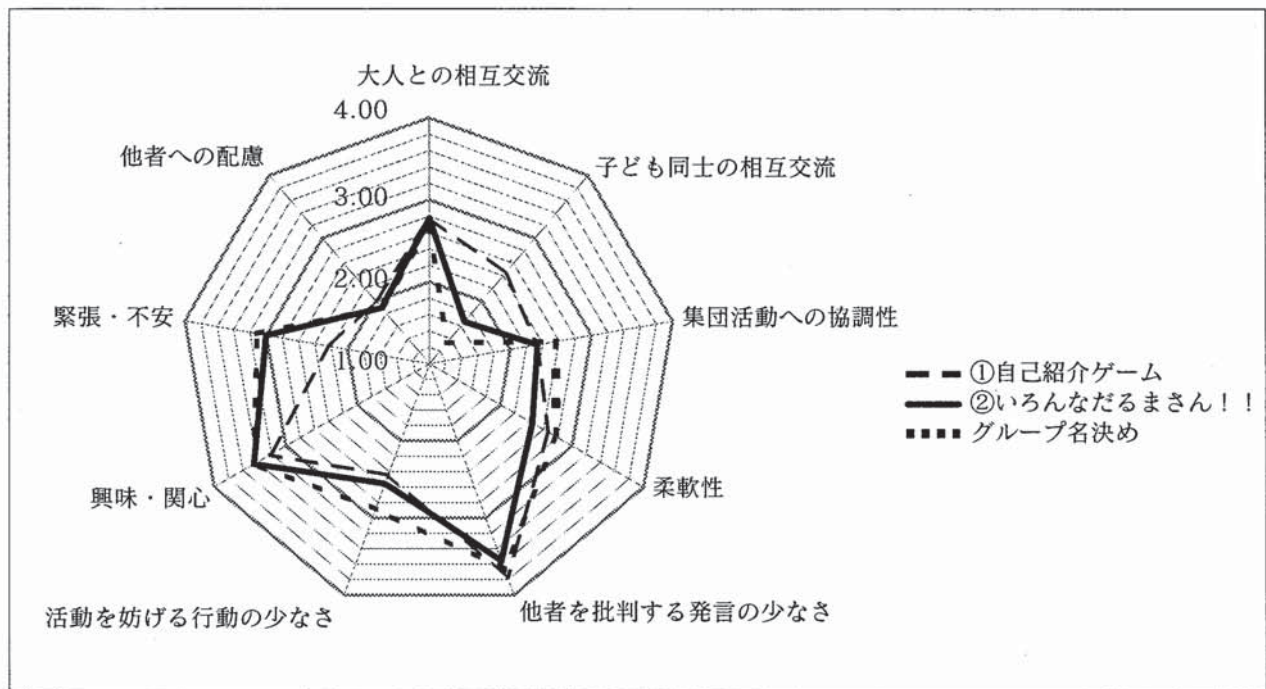


図 1. #1 の各プログラムにおける Cl. の様子に対する Th. の評価平均値

【1 学期を通してのグループの見立てと方針】

A、E、F、G 児など、活動中走り回り、活動自体から注目が逸れ、活動を妨げる行動が全体的に多く、一人が走り回ると他児も影響を受ける様子がみられた。こうした行動は、特に一つの活動から次の活動に移る場合に活動自体から注意が逸れてしまう時や、活動中に何をするのが上手く伝わっていない場合に多かった。Th. らのカンファレンスにおいても、担当 Cl. が活動を妨げる行動や他児とのトラブルが多いことが頻繁に報告された。よって、まずは Th. に Cl. がどのような場面でトラブルになりやすいのかを意識して見るよう促し、その場面で他児の様子や周囲の状況などによどの程度注目できているのかを見立てることを求めた。また、Cl. に対しては何をするのか分かるように活動内容を伝えることを徹底した。また、各活動間に関連を持たせる工夫をし（1 日の活動にストーリー性を持たせる、前の活動で手に入れたものを次の活動で使う等）子ども達の関心が持続するよう配慮した。

2. 2学期について：#7～#13

2 学期では、1 学期に促してきた Th. とのラポール関係を基盤に、①直接的な協力が必要とされる活動の中で、他児の行動や様子に持続的に注目すること、及び②他児のパーソナリティ的側面へ注目し、関心を持つ体験を促すことに焦点づけた。

ここでは 2 学期の中でも、特に #9 の活動内容とねらい、およびグループ活動の様子について述べる。

【#9 の活動内容とねらいについて】

1) かっぱ山に行こう

子どもたちは頭に紙皿を乗せ、紙皿を落とさないようにスタート地点からゴール地点まで全員揃って移動する。バランスを崩し紙皿を落とすとその場から動けなくなるが、“自分を助けることができる他児”に皿を拾ってもらい頭上に乗せてもらえると再度動けるようになる。

他児（特に自分が助けることができる他児や自分を助けてくれる他児）の様子に注目し、助け合いながら課題を達成することをねらいとした。

2) 魔法のじゅうたんをひっくり返そう

子どもたちは皆で布の上に乗し、全員が布から落ちないようにしながら布を元の状態から裏返しにする。その際、他児とどのような工夫ができるかを話し合う。魔法のじゅうたんをひっくり返すと暗号が書いてあり、それを解くと次の活動のナビゲーターであるたぬきが登場する。

他の子どもと一つの目標に向かって共通の作業をするを通し、集団の中で一人一人が役割意識を持つことをねらいとした。

3) たぬきに木の実を持って行こう

空腹のたぬきに木の実（風船）を持っていくため、子どもたち3人1組のチームで、段ボールの台座に乗せた木の実（風船）を床に落とさないように協力して所定の位置まで運ぶ。全員がたぬきに木の実を持って行けるとたぬきから巻物がもらえる。

他児の様子に注目し、他児とペースを調整しながら自分の動きをコントロールし、一緒に目標を達成する体験をねらいとした。

【#9 の活動の様子】

“かっぱ山に行こう”では子ども達同士の相互交流が多く見られた。B児は、自分がお皿を落としてしまった際には、誰かに拾ってもらうのを待ち、他児に拾ってもらわなければいけないというルールは理解していた。しかし、皆で一緒にゴールするということから意識が逸れがちで、一人で歩いて行ってしまったり、他児を積極的に助けようとしなかった。Th.が他者への注目を促すため故意にお皿を落とし、＜B君お皿を拾って＞と伝えたり、他児のお皿を拾ってあげるよう声かけを行っても、再度他者に注意を向け、助けに行くよう促すには何度も促す必要があった。

D児やE児は、他児が落としたお皿を積極的に拾いに行き、助けながら進む様子が見られた。特にE児は2学期以降「つまらん」「子どもっぽい」と言い、頻繁に活動から抜けることが続いていたが、この活動では自分の得意な活動であることや他児を自分が助けて活躍できるという周囲から認められやすい活動であったため、他児に注意を向け、参加し続けることができた。しかし、次の活動では、最後に巻物がもらえるといった説明をGl.がしている最中、「どうせ巻物なんて偽物でしょ」と言い、説明を聞き終わると退室した（E児に部屋に戻ることを促すも強く拒否するため、その後はTh.2名と廊下で野球などをして過ごしていた）。

B児とD児はじゅうたんを裏返す方法について、各々アイデアを出していた。Th.らが話し合

う場面を設定すると、D 児から積極的に自分のアイディアを話し始めた。B 児の番になると B 児は固まるが、担当 Th. が「さっきのジャンプのやつする？」と促すとその方法を紹介できた。練習場面では、D 児が「(B 君に) 負けたくない」と B 児に対抗意識を持つ様子が見られた。話し合いの結果、スムーズに方法が決まり二人で協力して行うことができた。D 児がリーダーシップを発揮し、それについていく B 児という関係ができ、D 児は場を先導する役割を体験できた。

また、「たぬきに木の実を持って行こう」では、風船が落ちそうな時に、あまり自分の考えを主張しない B 児が「ななめにせんで」など他者に対して意見を述べる様子などが見られた。

活動終了後、D 児が子ども用の振り返り用紙記入時に、一緒に遊んだ子どもの「名前が分からない」と発言しており、D 児にとって他児は、一緒に遊ぶメンバーという認識はあるものの、特定の「〇〇君」という認識は未だ薄いようであった。

【#9 における Cl. らの様子に対する Th. らの評価について】

#9 の各プログラムにおける Cl. の様子に対する Th. の評価平均値を図 2 に示す。#9 では、子どもたち同士の相互交流や協力を直接的に課題として設定したため、どのプログラムにおいても集団活動への協調性が高く、他者を批判する発言が少なくなっていた。また、子ども同士の相互交流も #1 に比べると高くなっていた。他の項目も #1 に比べると平均点が高くなっている項目がほとんどであるが、他者への配慮に関しては 2.5 点前後となっており、他の項目の向上に比べると伸びていなかった。

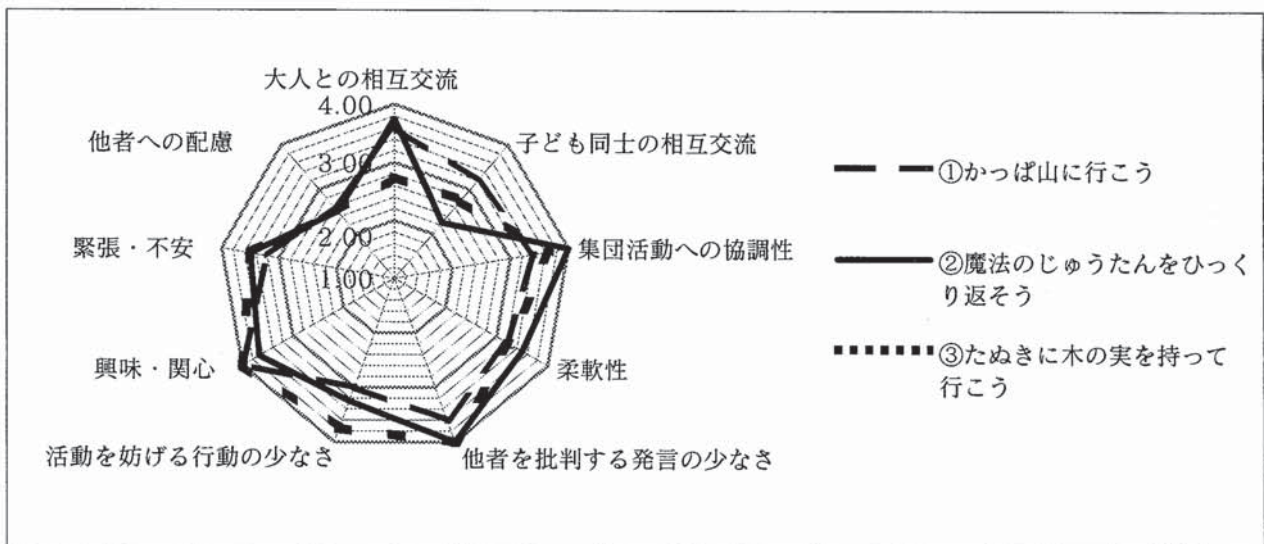


図 2. #9 の各プログラムにおける Cl. の様子に対する Th. の評価平均値

3. 3学期について：#14～#17

3 学期は 4 回のグループプレイセラピーを行った。3 学期では、2 学期まで一貫してねらいとしてきた①他児との相互交流を促すことだけでなく、②他児に対してものびのびと自己表現をし、受

け入れられるという体験が得られることに焦点づけた活動プログラムを立てた。

ここでは3学期の中でも、特に#14の活動内容とねらい、およびグループ活動の様子について述べる。

【#14の活動内容とねらいについて】

1) 身体の不思議

Th.が担当Cl.の手首に人差し指と中指を当て、交互に両指を動かしてCl.の腕を指で登っていき、Cl.は目をつぶったまま肘関節部分にTh.の指が来たら合図をするというゲームを行った。身体感覚を通して、Th.と気持ちを落ち着けてじっくりと活動に取り組むことや、次のプログラムへの導入としてGl.に注目することをねらいとした。

2) ハンドベースボール

Cl.らを2チームに分け、ハンドベースボールを行った。このプログラムは当時、ほとんどグループ活動に入れなかったE児とそのTh.により企画されたプログラムであった。「子どもっぽい」と言いグループ活動から抜けがちなE児は、他児（特にA児とG児）と衝突することも多く、そういったこともE児がグループに居難い要因となっていると考えられた。そこで、E児に対しては、自ら企画した活動の中でグループ全員が楽しく活動することにより、E児が自己効力感や他者から受け入れられる体験を得られることをねらいとした。他児は、それぞれのチームのメンバーに注目し、勝ってうれしい気持ちや負けて悔しい気持ちなど、チームのメンバーと気持ちを共有する体験をねらいとした。

【#14の活動の様子】

子ども同士の対決プログラムで行ったためか、自分のチームに属するメンバーへの仲間意識、相手のチームに属するメンバーへの対抗意識がそれぞれの子どもの中で明確に表現される様子が見られた。

A児はプログラムの開始当初、H児が円陣を組んでかけ声をしようと提案した時にそれに参加しなかったが、負けていた自分のチームが相手チームに追いつきそうになると他の子どもに「絶対一点は入れるぞ」と積極的に大きな声で応援をしていた。また、他の子どもがホームベースに帰って来た時には、一緒に嬉しそうに歓声を上げていた。

ルール理解の困難さから受動的に活動に参加しがちなB児が、「次に投げたい」とTh.に向かって主張した際には、E児が率先して順番を譲るなど、他の子どもの気持ちに配慮した行動が見られた。

また、D児がミスをしてしまった際、同じチームの他児らに対して「ごめん！ごめん！」と何度も謝る様子がみられたが、G児がボンとD児のお尻を叩いて「気にするな」とD児を励ます様子が見られた。その後、G児がギャグを言った際にD児はそれを聞いて笑ったりするなど、それまであまり見られなかったD児とG児の交流が展開していた。

E 児は自らプログラムの企画に携わったため、他児がルールに対して何かしらの意見を言うてくることに良い気がしていなかったようであったが、活動に入ると F 児とピッチャーの譲り合いをするなど、相手に合わせて自分の意見を調節することができていた。

双子の F 児、G 児は二人だけでの交流になりがちだったため、Gl. によって意図的に別のチームに配属されていた。その結果、F 児がバッターの際に G 児がピッチャーをしたがるなどの行動が見られたが、ピッチャーはチーム内で順番を回すという決まりが設定されてからはこだわりなく、他児に譲ったり譲られたりといった行動が見られた。

【#14 における Cl. らの様子に対する Th. らの評価について】

#14 における Cl. の様子に対する Th. の評価平均値を図 3 に示す。

#14 の活動においては、特に“ハンドベースボール”において子ども同士の相互交流が多く見られ、また集団活動への協調性や他者を批判する発言の少なさ、活動を妨げる行動の少なさで 3 点を超えており、Cl. らは活動に対して興味・関心を持って取り組んでいたようである。

一方で、やはり他者に配慮した行動という点では平均点が比較的に低いという点が特徴的であった。

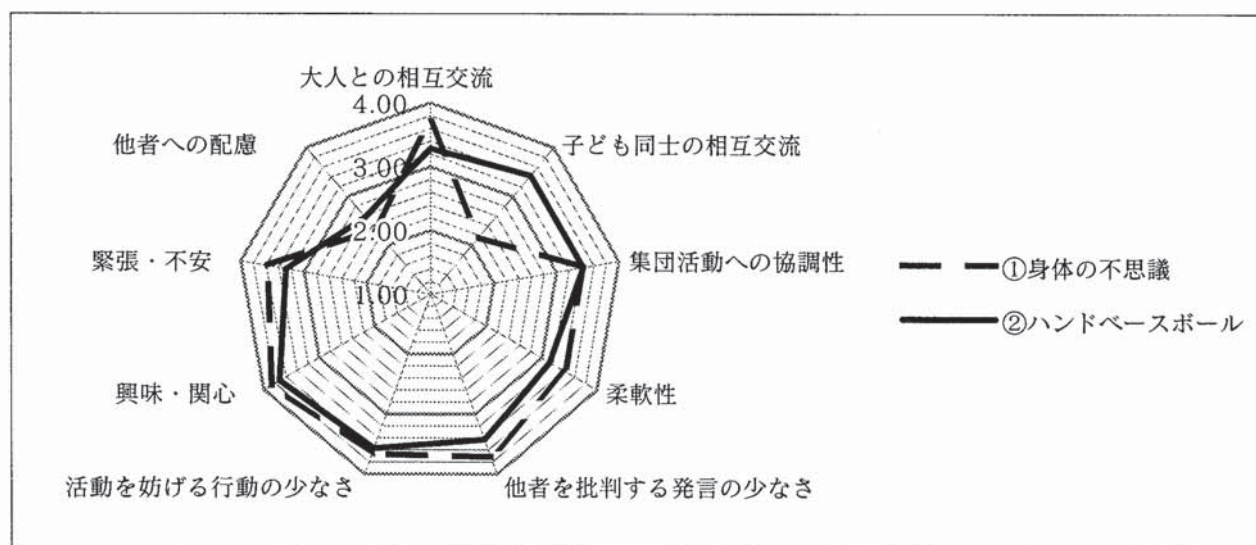


図 3. #14 の各プログラムにおける Cl. の様子に対する Th. の評価平均値

4. 1年間を通してのCl.に対するTh.らの評価の変化について

毎回 Th. に行っていた、各プログラムにおける担当 Cl. の評価表のデータを用い、各学期ごとに Cl. の「大人との相互交流」「子ども同士の相互交流」「集団活動への協調性」「他者への配慮」に対する Th. の評価が異なるかを検討するため、各学期に行ったプログラム全てにおける各項目ごとの評価値の平均を算出し一元配置分散分析を行った (表 4)。

その結果、取り上げた 4 項目すべてにおいて平均の差が有意であった (「大人との相互交流」($F_{(2, 204)} = 3.248, p < .05$)、「子ども同士の相互交流」($F_{(2, 203)} = 5.694, p < .01$)、「集団活動へ

の協調性」($F_{(2, 201)} = 11.721, p < .001$)、「他者への配慮」($F_{(2, 203)} = 6.795, p < .01$)。

多重比較 (Tukey) の結果、「大人との相互交流」においては、2 学期が 1 学期、3 学期に比べて有意に高い傾向を示した。また、「子ども同士の相互交流」においては、3 学期が 1 学期より有意に高く、「集団活動への協調性」「他者への配慮」においては、2 学期、3 学期が 1 学期より有意に高いことが明らかとなった。

表 4. 各学期における Cl. の様子に対する Th. の評価の比較

項目	学期	平均	標準偏差	F 値
大人との相互交流	1 学期	2.99	.090	3.248*
	2 学期	3.27	.086	
	3 学期	2.95	.121	
子ども同士の相互交流	1 学期	2.12	.089	5.694**
	2 学期	2.39	.109	
	3 学期	2.66	.134	
集団活動への協調性	1 学期	2.60	.096	11.721***
	2 学期	3.14	.083	
	3 学期	3.16	.110	
他者への配慮	1 学期	2.01	.662	6.795**
	2 学期	2.40	.725	
	3 学期	2.34	.805	

注：*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

IV. 考 察

【他児および活動に対する注目を促す工夫と Cl. 同士の相互交流の変化】

1 学期には、活動中に走り回ったり活動を妨げる行動が多く、一人がそういった行動をすると他児もそれに影響を受け、同様の行動をする様子がみられた。こうした行動は、多動性・衝動性の高さに起因した行動であると考えられた。こうした行動からは、Cl. らは他児に対して注目をしていないわけではないと考えられた。しかし、ここで見られた他児への注目のあり方は、その行為（走り回ったり金切り声をあげる）を楽しむことや活動を妨げることに焦点が当てられたもので、他児のパーソナリティ的側面に関心を持ったり、関わりを求めたりという意味合いの注目ではなかった。Th. らは担当 Cl. に他児の好きなものを伝えたり共通点探しなどをしながら Cl. に伝えるものの、その援助のみでは子ども達同士の相互交流を促すことは困難であった。

そこで、まず 1 学期では子ども達同士の相互交流の基盤として Th. との関係作りを中心に据え、じっくりと Th. と関わる事ができる関係性の構築をねらいとした。そのため、カンファレンスにおいて Th. らに担当の Cl. が不適切な行動をどのようにとる傾向があるか、その際周囲の状況や他児の様子にどのように注目をしているのかを見立て、報告してもらったところ概ね以下の 3 つの傾向があると考えられた。

まず、①周囲の状況や他者からの評価を意識せず思いついたら結果を考えず衝動的に行動する傾向が強い場合 (C 児・F 児・G 児)、次に②他者からの評価を意識しているが、他者意図理解の苦

手さや周囲の雰囲気を読むことの苦手さから適切な振る舞いがわからず不適切な行動をとってしまう傾向が強い場合（A児・B児・D児）、そして③自分の行動が社会的に望ましくないと理解していても気持ちの切り替えがうまくできずに不適切な行動に至ってしまう場合（E児）が考えられた。

そこで、グループの方針として、①の傾向が強いCl.には、Cl.が行動を起こそうとするサインをTh.が見極め、行動を起こす直前にTh.が介入して他者評価を伝えたり、行動の結果の見通しを伝えることを行った。加えて、何故その行動を取りたくなったのかについてCl.に直接尋ねたり、推測して伝えることでCl.の気持ちに添う対応を行った。

また、②の傾向が強いCl.には、Th.と周囲の状況と一緒に確認したり、適切な振る舞い方のモデルを示すなどの関わりを行った。

③の傾向が強いCl.には、気持ちが切り替えられず自分本位な行動を取ろうとする場合グループの中にいることを強いるのではなく、Th.と一緒に一度グループから離れ、Cl.の気持ちを共有したりイライラした気分を紛らわせる活動を行うなどの関わりを意識して行った。

以上のような子どもの特性に合わせた対応をTh.が意識しながら関わるなかで、1学期では特にTh.との相互交流が促されたと考えられる。1学期よりも2学期で“大人との相互交流”の評価が有意に高くなっている点からもうかがわれる。また、“集団活動への協調性”や“他者への配慮”も1学期から2学期にかけて有意に高くなっており、Th.とのラポール関係作りがこういった面に影響を与えていることがうかがえる。

このようにしてTh.との関係ができてくるにつれ、2学期以降では他児の協力がなければ課題を達成できないルールを設定するなど、より子ども達同士の相互交流を促す活動を行った。また、#9の“かっぱ山へ行こう”のように、自分が失敗した際に他者の協力がなければ失敗を取り返せないといったルール設定を行うことで、Th.から他児への注目をCl.に促しやすかったと報告されている。さらに、2学期以降は、子ども同士を意図的にペアにすることで、ペア間で相互交流が生まれやすくするなどの工夫を行った。例えば#16での「モンスターの投げるボールから〇〇君を皆で守る」といった子どもたち同士の協力を促す目的設定を行うことで、特定のCl.への注目を高めた（#5、#16）。

そういった活動プログラムのルールの工夫によって、自然と子ども達同士の相互交流が促され、1学期よりも3学期においてより子ども同士の相互交流が有意に高まったと考えられた。

また、多動性・衝動性が高く、注意も転導しやすいCl.が多い本グループにおいては、ある活動が終って次の活動に移る場面でCl.らの注意が拡散し、グループ活動への参加が困難になるということが見られた。そうになると、他児に対する注目がより困難となるため、他児に対する注目を促すだけでは不十分で、如何に活動自体にも注目を持続することができるかということを考える必要があった。

そこで、本グループではある活動と次の活動とをバラバラに実施するのではなく、活動間に関連を持たせる工夫を行い（1日の活動にストーリー性を持たせる、前の活動で手に入れたものを次の活動で使う等）、子ども達の関心が持続するように促した。

例えば#9では、それぞれのプログラムを個々別々のプログラムとして扱うのではなく、“①かっぱ山に行ったら②魔法のじゅうたんがあつて、それをひっくり返したら暗号が見つかり、③その暗号をもとにたぬきを助ける”といったように、各活動を関連付けてCLに提示した。こういった工夫はCLが興味・関心を持続し、注意を喚起させるのに有用であったと考えられる。

このように、多動性・衝動性や注意の転導性が高いCLに対しては、他児への注目や関心のみならず、プログラム自体への注目を如何に持続させ得る工夫を行うかという点も重要であると考えられる。

以上のような関わりを続ける中で、グループ活動中に他児の行動に注目し、他児に関与しようという姿が特に2学期以降見られ始めた(#9、#15、#16)。また、1学期に多くのCLに見られた活動からの逸脱行為が徐々に減り、一日の活動を通し持続的に取り組む様子が増え、2学期以降の自由遊びの時間に同グループ内の子ども同士で遊ぶ姿が少しずつ見られるようになった。このような変化から推測すると、本グループでねらいとしていた①活動の中で他者に注目を向け協力して活動を行っていく体験や、②自分の気持ちを他児と共有したり、他児の気持ちを聞いて自分の気持ちと折り合いをつけるなど円滑な相互交流をする体験、③他者に受け入れられる体験が促されていたのではないかと考えられた。

謝 辞

本研究にご協力下さいました対象児と保護者の皆様に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 市川宏伸 (1997) : 言語障害と多動性障害 心の科学、73、38-42.
- 2) 石倉健二・岡嶋一郎・鬼塚良太郎・古賀聡・松成めぐみ・山野留美子・川村由紀・田中浩司 (2001) : コミュニケーションの困難な子どもたちに対する集団心理療法の試みとその効果 発達臨床心理研究、7、15-26.
- 3) ラッセル・A・パークレー (2003) : ADHDの理論と診断 一過去、現在、未来 発達障害研究、24 (4)、357-376
- 4) 遠矢浩一 (2006) : 軽度発達障害児のためのグループセラピー ナカニシヤ出版.

**A study of group therapy for High-Functioning Pervasive Developmental Disorders
children with highperactivity and impulsivity
- With attention to other children and activity to promote the interpersonal exchange -**

Shinnosuke MIYAZATO

Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University

Kousuke ZAITSU

Graduate School of Department of Kansei Science, Kyushu University

Koichi TOYA, Susumu HARIZUKA

Kyushu University

The purpose of this study was to consider the group therapy for the High-Functioning Pervasive Developmental Disorders(HFPDD) children with highperactivity and impulsivity.

In the therapy, to promote children's attention to other children, we made programs which include the rule that they can't achieve a purpose without cooperation of the other children. In addition, authors devised connecting some different activities to keep their attention to activity.

As a result, the attention to the other children and to activity were promoted more, and children's interpersonal exchange came to be shown. Therefore, in the group therapy for the HFPDD children with highperactivity and impulsivity, authors suggest that it is important to promote attention to the other children, and to activity to promote interpersonal exchange.

Key words : High-Functioning Pervasive Developmental Disorders, highperactivity, impulsivity, attention to the other children, attention to the activity, group therapy