

## 青年期の発達障害者を対象とした 心理臨床グループにおける相互性の体験の意義

廣澤 満之\*

### 問題と目的

自閉症スペクトラム障害児や注意欠陥/多動性障害児といった、いわゆる発達障害児は、幼児期初期にその行動特徴が育てにくさにつながり、多くの保護者が対応に苦慮している。発達障害は染色体等の客観的な指標によって診断を行うことができないため、乳幼児健康診査では経過観察とされ、その後適切な対応をとられないこともある。発達障害児を発達のハイリスクがある子どもとして考え、そのリスクを早期のスクリーニング検査によって発見する試みや診断することに捉われない支援のあり方の模索が行われている現状である（大神，2008）。早期発見をすることの困難さがあるため、保護者は子どもの行動の原因を自らの育て方に帰属させることにより、厳しい叱責を重ねるといったこともある。宮本（2008）によれば、子ども虐待の背景因子として発達障害を想定することができ、発達障害の場合は特に身体的虐待や心理的虐待につながる可能性があることが指摘されている。また、このような不適切な対応は、その時の子どもの状態に影響を及ぼすだけではなく、生涯発達の中で二次障害として影響が出てくることが考えられる。

発達障害児の二次障害として、近年注目を集めているのが、不登校の課題である。発達障害と不登校の関連については、2000年頃より報告が散見されるようになり（たとえば、近藤ら，2002）、様々な実践が行われるようになってきた。発達障害の行動特性に着目して、行動分析の視点から取り組んだ研究（奥田，2006）や中1ギャップを視野に入れたスクールカウンセリングのあり方（西川ら，2010）といったカウンセリングの視点から検討された研究が多い。多くの研究は、関わり手と当該の子どもとの二者関係に着目し、子どもの行動変容を目指すものである。もしくは、当該の子どもと学級集団との関係を変容させるための実践について検討している。このように、二次障害を抱える青年期の発達障害児に対する集団心理療法については、ほとんど検討されていないのが現

---

\* 子ども学部発達臨床学科

HIROSAWA Mitsuyuki : The Meaning of Mutual Relational Experiences of Supported Group Psychotherapy for Adolescents with Developmental Disorders

状である。ソーシャル・スキル・トレーニング（SST）のような“教える－教えられる”という関係の中で得られる効果がある一方、セルフ・ヘルプ・グループのように参加者が対等の関係であるがゆえに得られる体験や自己への気づきがあるであろう。たとえば、同一の場で活動する他者と自己との共通性や違いに気づくことで価値観の多様性を体験するといったことは、集団であるがゆえに得られるものである。その他にも、普段の生活では常に支援される立場にある子どもが、集団の中で他者のネガティブな体験を聞き、その人に対してアドバイスや意見を伝えることは、普段の役割とは異なった役割を体験することにつながり、人を助けることができる自分といった、新たな自己への気づきを得ることができるであろう。

本邦では、特に青年期の発達障害児に対する集団心理療法の実践は少なく、その知見も限られている。その背景には、児童期の集団でのネガティブな体験、発達障害の特性によって集団を好まないことなどが挙げられるであろう。針塚ら（2006）は、実際に発達障害児に対して集団心理療法を行う中で、子どもたちは他者が存在することにより、①相互性の体験、②相補性の体験、③他者との関係性の体験、④他者との差異性の体験につながることを述べている。また、滝吉ら（2009）では、実際に青年期のアスペルガー障害（当時の診断名）の青年たちに心理劇的ロールプレイングを行った。その中で、発達障害児の自己意識について、佐久間ら（2000）を参考として、①身体的・外的属性、②行動スタイル、③人格特性という3領域から捉えた結果、自己の人格特性を中心として多様な自己のあり様への気づきが得られたことが報告されている。

このように発達障害児に対する集団心理療法は、複数の他者が存在していることによる意義があることが明らかとなっている。本研究では、青年期の発達障害児を対象とした心理臨床グループにおいて、子どもたちが相互性の体験をする中で、自らの内的特性（人格特性）や外的特性（身体的・外的属性、行動スタイル）をどのように表出していくのかという過程を明らかにすることを目的とした。また、その際の関わり手の関わりとの関連を明らかにすることも併せて目的とした。

## 方法

### 1. グループの概要

#### (1)参加者

青年期（中学生・高校生）の発達障害児7名（男性6名、女性1名）であった（Table 1）。なお、本研究の対象となる事例はAである。

Table1 参加者のプロフィール

名前	性別	学年 (開始時)	所属	診断名	IQ
A	男	中2	通常学級	アスペルガー症候群 注意欠陥/多動性障害	118 (WISC-III)
B	男	中2	通常学級	アスペルガー症候群 注意欠陥/多動性障害	101 (WISC-III)
C	男	中2	通常学級	アスペルガー症候群 注意欠陥/多動性障害	85 (WISC-III)
D	男	中1	特別支援学級	高機能自閉症	85 (WISC-IV)
E	女	中2	通常学級	アスペルガー症候群 学習障害	97 (WISC-III)
F	男	中1	通常学級	注意欠陥/多動性障害	95 (WISC-III)
G	男	中3	通常学級	アスペルガー症候群 不安障害	121 (WISC-III)

※診断名については、診断当時の名称である

#### (2)グループの目的

発達障害児の二次障害に対応するために、以下の5点の目的を設定した。これらは、①自己肯定感を育てること、②家庭や学校と異なる人間関係を拓けること、③他者の内的特性に対して関心をもつこと、④他者から受容されることを通じた自己理解、⑤責められたりしない安全で安心な場を体験することの5点であった。

#### (3)関わり手

関わり手は、5名(大学教員1名(筆者)、臨床心理士1名、大学院生・学部生3名)であり、各セッションでは、1名のディレクターが進行役となって活動を進めた。

#### (4)期間と面接契約

グループは、201X年7月に開始した。1ヶ月に1回のセッションであり、1年間(12セッション)で1クールとして、継続の有無を確認していった。インテーク面接において、保護者・参加者にグループの趣旨を説明後、書面にて承諾を得た。なお、本研究は目白大学研究倫理審査委員会の承認を得ている。

#### (5)場所と時間

場所は、大学の教室で行った。各セッションは日曜日に行い、時間は13:00~14:30(90分間)であった。

#### (6)活動内容

活動は、親子を分離して行った。各セッションでの活動内容は、おおむね以下の通りであった。

## ①欠席者の確認・活動の説明

## ②一ヶ月の振り返り（一ヶ月間で気になったことをカードに書く）

全てのセッションで行う活動であり，毎回行うため予測が可能となり不安が軽減される。

## ③ウォーミングアップ

思考や身体ウォーミングアップとなる活動である。

## ④中心となる活動

他者への関心や自己理解を促すことを目的とした活動である。

## ⑤振り返り

## ⑥連絡

## ＜中心となる活動の例＞

## ・ロールプレイング

心理劇の手法を援用して行った。あるテーマにしたがって，役割演技を行う。

## ・同じところはどこ？

他者と自分の内的特性や外的特性の同一性に焦点を当てたゲームである。

## ・人間マップ

あるテーマにそって椅子を動かして，自分に当てはまる場所に座る。言語化が困難なメンバーも意思表示をすることができる。

## (7)関わりの視点

## ①他者への関心を促す

他者への関心を促す発言を行った(たとえば、「～君はどういうところが優しいかな？」など)。また，他者との同一性（似ていること）と差異性（違うこと）に着目した言葉がけに関わり手がすることによって，“あなた”と人がどのような関係であるのかということを意識化した。

## ②肯定的な意味づけ

参加者や関わり手の言動は否定的な評価をされるものではないということを伝えた。これは，特に発達障害児や不登校児が教育現場や家庭で，意図のあるなしに関わらず，行動を否定的に評価される関わりを多く体験しているので，そのような場とは異なる体験とするためであった。

## ③言語化

参加者は，自分の考えを言語化することが困難であるという特性をもっていた。そのため，オープンエンドな質問に対しては，「分からない」という反応が多く得られるため，関わり手が参加者の考えを言語化することを重視した。

## ④行為化

言語化することが困難であるという特性があるため，表現の手段を必ずしも言語に頼

らず行為化することを重視した。また、行為化の中で表現されたものを読み取り、関わり手は言語化するということを重視した。

## 2. A君の事例（本研究の対象）

### (1)基礎情報

発達障害（診断名は“アスペルガー症候群・注意欠陥/多動性障害”）がある高校1年生の男性であった（以下、Aとする）。インテーク時の年齢は中学校2年生であった。

### (2)生育歴

#### ①出生時～幼児期

正期産で出生した。首のすわり3ヶ月、つかまり立ち7ヶ月、始歩10ヶ月など運動は定型発達と変わりなかった。2歳時に二語文の表出がなく、3歳で名前の応答がないなど、言語表出に遅れがあった。片づけが苦手など気になることはあったが、友達関係も良かったので、特に気になるようなことはなかった。

#### ②児童期

小学校1年生の時に担任から本児が他児の輪に入らないということを指摘された。情緒障害特別支援学級の担任に話を聞いてもらったことがあった。その後、特に支援を受けることはなかった。小学校5年生・6年生になるとクラスの子どもとトラブルになることがあった。担任は、「頑張っている」という表現で何か問題があることを示唆していた。

#### ③青年期

中学校1年生の6月頃から他児とのトラブルがきっかけで「うざい」などと言われることが多くなり、いじめを受けた。その後、スクールカウンセラーの勧めもあって、診断に至った。クラスで話をする友達は多くはないがいた。

高等学校は、本人の第一希望の学校に進学できて、本人も嬉しかったようであった。学校では、Aと特性が似ている子ども達がたくさんいて、同じ趣味の子どもも多い。

### (3)主訴

インテーク時の母親の主訴は、①学校でいじめを受けているので、本児の味方になってくれる人が居てほしい、②自分の特性を知って、そんな自分で良いと思えるようになってほしいということであった。一方、本人からは特に困っているということは語られなかった。

### (4)グループ内での関わりの方針

インテーク時の聞き取り内容や保護者の主訴を踏まえて、以下の二点をAに対する関わりの方針とした。第一は、自己肯定感を高めることである。本児は、学校でいじめを受けており、自分の発言や行動を他者にネガティブに捉えられる経験をしていた。そこで、関わり手によって、Aの発言や行動をAの特性としてポジティブにフィードバックす

ることとした。第二は、安心できる場の提供である。本児は、学校が安心できる場となっていないことが示唆されたため、同年代の子ども（メンバー）によって責められない場を体験することが必要であると考えられた。

### 3. 分析方法

各セッションは、ビデオによって録画された。録画されたビデオを再生しながら、参加者・関わり手の発話、非言語的コミュニケーションに着目して書き起こしを行った。それらを基に、①関わり手の関わりとメンバーの反応、②メンバー同士の相互性、③Aの言語的・非言語的コミュニケーションに着目してエピソードを抽出した。それらのエピソードを基にAのグループ内での変容過程を記述した。

### 結果と考察

Aは、#5（以下、セッションは“#”と表記する）から本グループに参加した。分析の対象（#5～#30）となる26セッションのうち、Aは21回参加した。Aに関するエピソードを抽出した結果、合計91のエピソードを抽出することができた。各セッションにおけるエピソード数は、Table 2 に示した。エピソードを基に整理した結果、26セッションを3期（第Ⅰ期～第Ⅲ期）に分類することができると考えられた。3期への分類は、①メンバー

Table2 各期・各セッションにおけるAに関するエピソード数

第Ⅰ期		第Ⅱ期		第Ⅲ期	
セッション	個数	セッション	個数	セッション	個数
5	7	10	4	23	5
6	4	11	4	24	6
7	3	12	—	25	5
8	5	13	5	26	7
9	2	14	7	27	6
		15	2	28	—
		16	3	29	3
		17	5	30	5
		18	—		
		19	—		
		20	—		
		21	3		
		22	—		

※個数の“—”は欠席したセッションを示す

同士の相互性, ②Aの言語的・非言語的コミュニケーションの変化に着目して行った。第Ⅰ期のエピソードの特徴は, “うけ”をねらう行動が多いということであった。この行動自体は, 第Ⅱ期以降も続いていったが, 第Ⅱ期ではこれらに加えて他者への積極的な「応答」や自己の特性についての言及が加わった。第Ⅲ期は, それまで見られなかった特定のメンバーとの会話が見られるようになり, メンバーとの人間関係が変化していた。このような変化によって3期に分類した。以下では, それぞれの期の特徴とそこから考察できることを示した。

### (1) 第Ⅰ期 (#5～#9)

第Ⅰ期のAと他のメンバー, 関わり手との関係をFig. 1に示した。また, 第Ⅰ期のエピソード (No. 1～No. 3) をTable 3に示した。第Ⅰ期は, Aから他のメンバーに向けて限定された興味の中で関心が向けられていた。また, 全体に対して“うけ”を狙う行動を多く行っており, Aの自己表現の一つであると捉えた。また, そのようなAに対して, 他のメンバーはAを面白い人であるといった特性の理解をしていることが明らかとなった。関わり手は, Aの“うけ”を狙う行動に対してAの自己表現であるという意味づけをすると同時に, Aの行動が面白く感じられるといった肯定的なフィードバックをAに対して行った。また, Aと他のメンバーの特性に着目して, 共通項の取り出しといった関わりを行った。

エピソードNo. 2 (Table 3) に示されたように, Aはグループ参加当初から“うけ”を狙う行動を多く行っていた。エピソードNo. 2 (Table 3) のような言語的な“うけ”のみならず, 椅子に反対に座ってみるなどの非言語的な“うけ”も行っていた。このような“うけ”を狙う行動に対して, 関わり手は言語化されないAの注目欲求であると捉えた。そして, このような注目欲求に対して関わり手が肯定的なフィードバックを行うことで, Aの欲求を充たしていたと考えられる。エピソードNo. 3 (Table 3) に示されたように, 関わり手が“うけ”を狙うことをAの特性であると捉え, そのことをグループ全体で共有したことがAのグループへの帰属意識を高めたのではないかと考えられる。このように, 関わり手がAの注目欲求に対して, 積極的かつ肯定的な意味づけを行うことが関わりの端緒として重要であろう。

AはエピソードNo. 1 (Table 3) に示されたように, 他のメンバーに対する興味・関心を当初からもっていた。ただし, その興味・関心はAが興味・関心をもっていることであり, それ以外のことを他のメンバーから聞き出そうとするといった行動は見られなかった。限定されてはいるものの, Aの他者への関心を促したのは関わり手による類似性の取り出しであると考えられた。特に, エピソードNo. 1 (Table 3) のように, 外的特性に関する類似性はAにとっても理解しやすく, 他のメンバーとの共通の話題となり得たであろう。グループ全体としても, 初期段階ではメンバー同士の類似性を取り出す

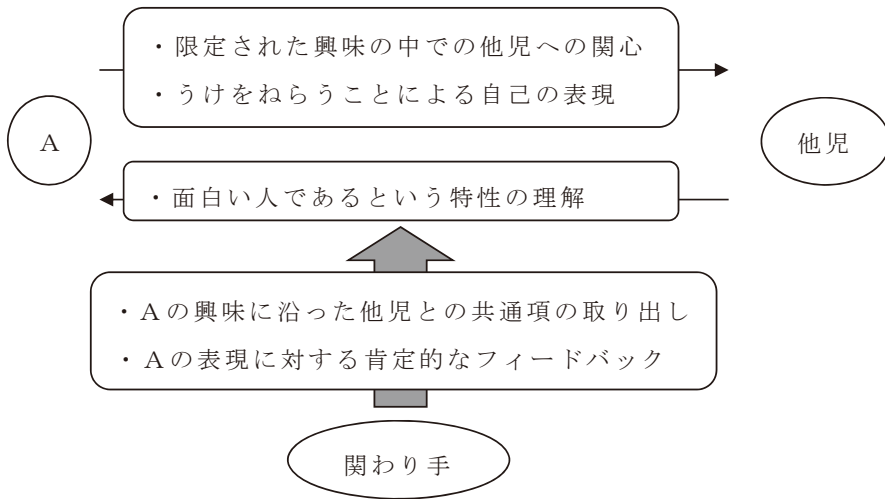


Fig.1 第Ⅰ期のAと他児・関わり手との関係

Table3 第Ⅰ期のエピソード

No.	セッション	エピソード
1	5	Aは自己紹介でゲームやプログラミング、キーボードを弾くことが好きだと話した。耳で音を聞いて再現することも得意だという話をする。関わり手が「他の人と共通するものが（あるよね）」と言うと、Bが「作曲もどき？なんか、ずいぶん僕に似てるな～って。ゲームやらピアノやら作曲やら、耳で聞く物やら。だいたい似てると思った。」と言うと、Aは顔をあげてじっとBの方を見た。
2	6	一ヶ月の出来事を書くカードに“紅茶と麦茶を間違えて、麦茶に砂糖を入れて飲んだ。部活をやめました。”と書く。関わり手が笑いながら読むと、Aは特に表情を変えない。
3	8	関わり手が、話し出したら止まらない人として、3名の名前を挙げた。すると、Aが「ボケ出したら止まらないというのはあるかも」と自分から言う。関わり手「このグループの中でボケをする人は誰？」と言うと、Aはニコニコしながら手を挙げた。

ことがメンバー間の相互性を高めるといった指摘がされている（廣澤, 2014）。類似性の取り出しは、グループ形成の初期段階のみならず、個々のメンバーにとっても他のメンバーへの関心を促す端緒となることが明らかとなった。

(2) 第Ⅱ期（#10～#22）

第Ⅱ期のAと他のメンバー、関わり手との関係をFig. 2 に示した。また、第Ⅱ期のエピソード（No. 4～No. 6）をTable 4 に示した。第Ⅱ期は、他のメンバーからAの興味に合



わせた質問が多く出され、それらも含め他のメンバーの発言への積極的な応答が見られるようになった。また、Aから他のメンバーに対して、過去や未来の自分といった抽象的な自己のイメージが語られることがあった。他のメンバーからAに対しては、Aの内的特性を捉えた自己との共通項に対する言及などが見られた。関わり手は、Aの内的特性の表出を促す活動を行い、第I期と同じく他のメンバーとの共通項の取り出しを積極的に行った。

Aは、エピソードNo. 4 (Table 4) に示されたように、他のメンバー (E) から内的特性の類似性を指摘されたことに対して情緒的な価値づけがされた応答は行っておらず、そのように見られている自分には特に関心を示していないようであった。また、エピソードNo. 5 (Table 4) では、過去のネガティブな体験を語っている。関わり手がネガティブな体験をAがどのように捉えているのかといったことを尋ねていないため明らかではないものの、情緒的な価値づけはされていないことが示唆される。このように、Aはネガティブと思われる体験に対して、辛いや悲しいといった情緒的な価値づけをして表出することは少なく、このことは、ポジティブな体験においても同様であった。エピソードNo. 6 (Table 4) では、現在の自分と比較した上で将来の自分を想像するという課題を行った。関わり手はAがこのような抽象的な課題を言語を通して行うことは困難であると考えたため、椅子の位置で示すという行為化を行った。その結果、Aは現在の自分と将来の自分には差が見られないといったように、自己理解の一端を他児や関わり手に表現していた。

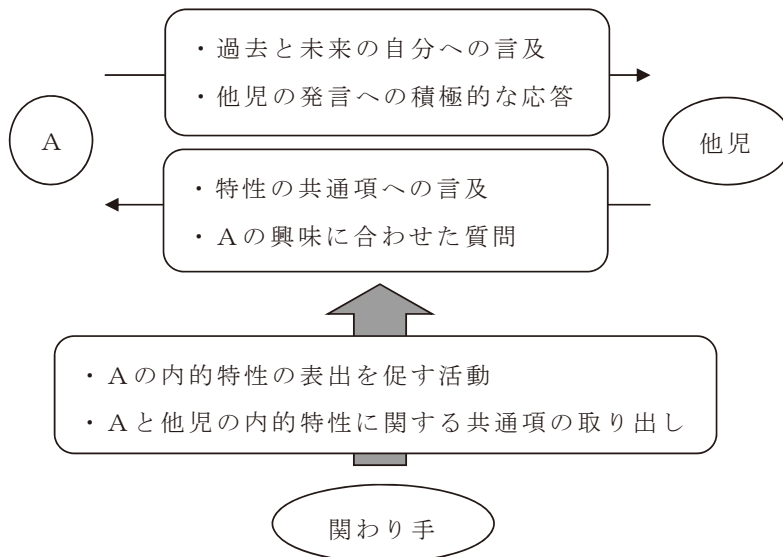


Fig.2 第II期のAと他児・関わり手との関係

Table4 第Ⅱ期のエピソード

No.	セッション	エピソード
4	14	Aと似ているところを探すゲームで、関わり手がEのカードを紹介する。カードには“A君とテンションが似ています”と書かれていた。Eは「ここでのテンションじゃないんですけど、家に居る時の慣れている時の言動から似ているのかなって。」と答える。関わり手が「A君はどうかさそう言われて？」A「よく分かりません。自分で似ているっていうのは、そういうところが似ているんでしょうけど。」と答える。
5	11	Aの一ヶ月の出来事を書くカードには“特になし”と書いてあったが、紙が折り返されており、しかけがついている。Gは、それを見て「めっちゃ風が吹いている。」と言って、ジェスチャーで風が吹いていることを示す。それを見て、Aはにやっと笑っている。関わり手「本当にA君ってこういうボケを・・・ねえ、学校でさあ、こういうことやる？」A「学校ではしらせることが多いです。」関わり手「しらせることが多い」A「ばけをかますほうなんで。」関わり手「じゃあ、ここだと違うんだね。」と言うと、Aは首をひねる。関わり手「でも、確かにあるよね。ここではこういう人だけけど、ここではこういう人っていうの。」と言う。
6	21	Aが高校に合格したことを報告したセッションで中学3年間を振り返る活動をする。関わり手が「中学三年間でそんなに変わらなかった？」と言うと、A「っていうか、俺の場合、その場で変わるものなので。」「場所で変わることはある。学校と家という前提のもとでは。」と言う。関わり手「学校に対するイメージも変わらないの？」A「イメージはけっこう変わっているんですけど、ただ、まあ、今は変わっていないっていうか、テンションは変わってないです。」と答える。 関わり手が“現在の自分のテンション”“過去の自分のテンション”を椅子の位置で表現することを提案する。その後、関わり手が過去の椅子を取り上げて、「これ、一年後。一年後にしてみて」と言う。その椅子（未来の自分）を椅子（現在の自分）の上に乗せる。関わり手「一年後の自分に対して何か一言言ってもらっていい？」と言うと、A「いや、べつに変わらないと思うので、そのまま大丈夫だと思います。」と言う。関わり手「大きい言葉ですね。そのまま大丈夫。」

関わり手は、グループの各メンバーが他のメンバーの内的特性に関心を示すことができるように共通項の取り出しといった関わりを行っていた。このことは、エピソードNo. 4 (Table 4) に示されたように一部のメンバーには有効であったが、Aには第Ⅱ期の時点では有効ではなかったようである。内的特性に関する共通項の取り出しという関わりがどのような特性をもつ子どもに有効であるのかについて、さらに検討していく必要がある。

一方で、言語に頼らない行為化を行うことは、Aのように情緒的な価値づけがされた言語的表出が少ない子どもに対しては有効であったことが示唆された。Aは情緒的な価

値づけがされた言語的表出が少ないため、生活のどのような面に葛藤を持っているのかが理解しづらいという特徴があった。行為化によって、理想自己と現実自己のずれが少ないということが明確になり、少なくともこのような面においては葛藤が見られないことが明らかとなった。行為化という手段は、Aのように子ども自身の主訴が不明確な場合などには特に有効であろう。関わり手が、子どもの行為を言語化されない表現として積極的に捉えることによって子どもの理解が深まると考えられた。

### (3) 第Ⅲ期（#23～#30）

第Ⅲ期のAと他のメンバー、関わり手との関係をFig. 3に示した。また、第Ⅲ期のエピソード（No. 7～No. 9）をTable 5に示した。第Ⅲ期は、Aと特定のメンバー（B）との間で積極的な発言・応答が繰り返され、会話が続く場面が見られるようになった。Aから他のメンバーに対しては、自己の内的特性に関する言及が見られるようになった。一方で、そのような発言に関わり手が深めようとする拒否するといった場面が見られた。関わり手からAに対しては、第Ⅱ期に続き、Aと他児の内的特性に関する共通項の取り出しを積極的に行った。

第Ⅲ期になると、特定のメンバー（B）との会話が連続することが多くなったことが特徴的であった。エピソードNo. 7（Table 5）に示されたように、Bとの間でパソコンや音楽といった二人に共通するテーマで会話が展開している。会話の内容は他のメンバーや関わり手にとっては専門的であり、AとBであるからこそ成立するものであった。針塚ら（2006）は、集団心理療法の効果の一つとして、相互性の体験を挙げている。第Ⅰ期から第Ⅲ期まで関わり手が継続的に行っていた、各メンバーの外的・内的特性の共通項の取り出しといった関わりが第Ⅲ期における相互性の体験へとつながっていったと考えられる。一方で、第Ⅲ期においてAの行動に変化がみられたのは、環境の変化による点も考えられる。第Ⅲ期の時点において、Aは高等学校に進学しており、比較的安定した生活を送っていた。学校では、共通するテーマで会話ができる友人がいたり、Aのような積極的に他者とコミュニケーションをとろうとはしない対人スタイルの生徒も多い環境であった。このようなことから、Aは自分の存在が認められる環境と出会い、学校でも本グループでも安心して理解し合える人とのコミュニケーションを図ることができたと考えられる。同じ相互性の体験であっても、学校でいじめにあっていた第Ⅰ期のような時期は、このような集団で相互性の体験をすることに大きな意義があるであろう。

第Ⅲ期のもう一つの特徴として挙げられるのは、Aが自分の内的特性に言及する発言が見られたことである。エピソードNo. 8（Table 5）にみられたように、自分の内的特性に着目する活動で自分が他者からどのような人格特性であると捉えられているかについて言及していた。このように内的特性を自己開示することは、第Ⅰ期や第Ⅱ期にはほとんど見られなかった特徴であった。一方で、エピソードNo. 9（Table 5）のように、自

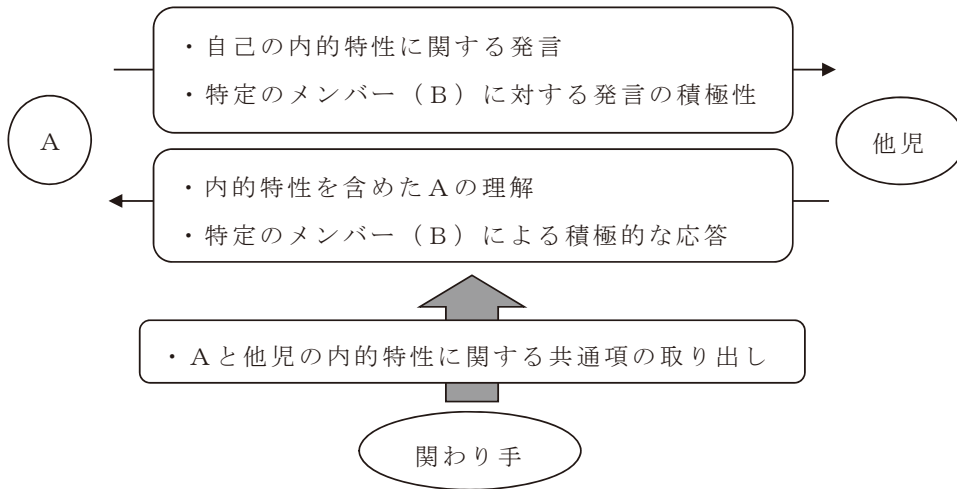


Fig.3 第Ⅲ期のAと他児・関わり手との関係

Table3 第Ⅰ期のエピソード

No.	セッション	エピソード
7	27	<p>一ヶ月の出来事を書くカードにAがプログラム技術について書いた。関わり手は分からないが、Bは分かっている様子である。関わり手がBに説明を求めると、B「パッチみたいな、パッチとはちょっと違うか。」A「拡張プログラムですね。」と言って、二人の会話が始まる。関わり手が、Bに「パソコンとピアノだったらどちらの方が興味あるの？」とBに尋ねると、B「パソコンよりピアノの方が勉強している感はあるけど、どっちがと言われると、パソコンの方がな。」と言うと、すかさずAが「〇〇来てよ、〇〇（自分の高校名）」と言って、笑いを誘う。Bもにやっとした。</p>
8	25	<p>カードの表に書いたテーマに当てはまる人の名前を裏に書くゲームで“おとなしい性格と言われたことのある人”のカードにEが答えた後、すぐにAは「逆に俺はうるさいと思われている」と言った。</p> <p>次に、“いろいろなものに興味を持ってやってみる人”を書いたのはAであった。関わり手がどのような意味か聞くと、A「好奇心旺盛というのとかぶっちゃったんですけど(前のカードが“好奇心旺盛な人”であった)、それプラスして、好奇心があって行動に出る人」という説明をした。手を挙げたのは、A、Dであった。</p>
9	27	<p>関わり手が「A君は、できなかったらいらいらしたり気持ちが揺れるということはあまりなさそうだけど」と言うと、A「むっちゃありますよ」と答える。関わり手「見ている感じは安定している感じがするけど。」A「崩れる時は崩れますよ。結構。」関わり手「それはどんな時？」A「それは黙秘」と答える。</p>

発的に自分の内的特性に言及することはあるものの、Aの内的特性に関わり手が集団内で取り上げようとするには抵抗を示していた。エピソードNo. 8のようなゲーム性のある活動の流れの中では自己開示をする一方で、エピソードNo. 9のように会話の流れの中で内的特性に着目されることには抵抗を示していたと考えられた。相互性の体験、相補性の体験をする中で葛藤が表現された場合、新たな気づきが得られるのが集団心理療法の役割である（針塚ら，2006）。Aは、この集団内で自分が抱えている葛藤を表現するようなことはほとんどなかったが、これからのセッションの中でそのような場面がみられるならば、第三期の体験はその端緒として位置づけられるであろう。

（４）まとめ

本研究で明らかとなった点をFig. 4に示した。本研究では、Aの注目欲求に関わり手が肯定的な意味づけをしていくことや行為化の意義が明らかとなった。また、相互性の体験につながる他者との外的特性・内的特性に着目した類似性の取り出しが重要な関わりであることが示された。

今後の課題としては、第一に、自己開示を促す活動の検討である。活動の内容によっては内的特性について自己開示をしていることから、活動の中で自然とA君の内的特性に関する表現が集団に伝えられるような構造をつくることが重要である。第二に、集団内で葛藤を扱うための関わり手のあり方を検討することである。Aは言語的には主訴を確認することができず、葛藤が表現されることもほとんどなかった。もし、Aが自分の

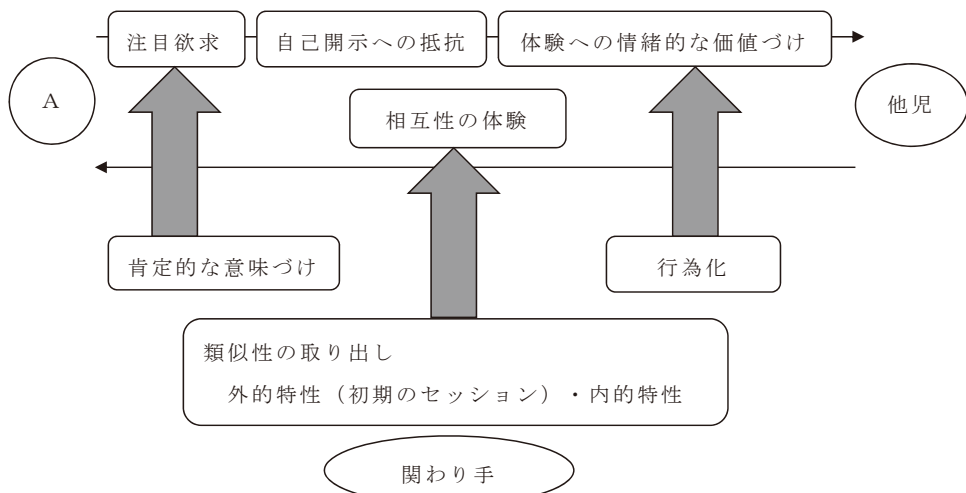


Fig.4 本研究で得られた知見

抱える課題を解決したいというニーズをもっているのであれば、それをどのような関わりの中で充たしていくのかということを検討する必要があるであろう。

## 引用文献

- 針塚進（監修）・遠矢浩一（編著）（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：京都。
- 廣澤満之（2014） 青年期の自閉症スペクトラム障害児を対象としたグループ活動における相互性－相互性を促進する活動と係り手の役割－，日本特殊教育学会第52回大会発表論文集。
- 近藤隆司・氏家靖浩・松木健一（2002） 発達障害を疑う不登校児への教育支援，特殊教育学研究，39, 17-23.
- 宮本信也（2008） 発達障害と子ども虐待，発達障害研究，30, 77-81.
- 西川絹恵・生島博之（2010） 小学校から中学校への変換期を支える特別支援に関する実践研究－広汎性発達障害児に対するスクールカウンセラーの関わりを中心に，愛知教育大学教育実践総合センター紀要，13, 225-231.
- 奥田健次（2006） 不登校を示した高機能広汎性発達障害児への登校支援のための行動コンサルテーションの効果：トークン・エコノミー法と強化基準変更法を使った登校支援プログラム，行動分析学研究，20, 2-12.
- 大神英裕（2008） 発達障害の早期支援－研究と実践を紡ぐ新しい地域連携－，ミネルヴァ書房：京都。
- 佐久間路子・遠藤利彦・無藤隆（2000） 幼児期・児童期における自己理解の発達：内容的側面と評価的側面に着目して，発達心理学研究，11, 176-187.
- 滝吉美知香・田中真理（2009） ある青年期アスペルガー障害者における自己理解の変容：自己理解質問および心理劇的ロールプレイングをとおして，特殊教育学研究，46, 279-290.

## 謝辞

本グループに参加しているA君ならびにメンバーの皆さん，保護者，関わり手に深く御礼を申し上げます。

## 要旨

本研究では，青年期の発達障害児7名を対象とした心理臨床グループにおいて，1名の子ども（A）がグループ内における相互性の体験を通して変容していく過程を明らかにすることを目的とした。26セッションが分析の対象とされ，エピソードが抽出された。分析の結果，全セッションは3期（第Ⅰ期～第Ⅲ期）に分類された。第Ⅰ期は，Aのうけを狙う行動に関わり手が積極的な意味を見出したことや関わり手がAと他のメンバーの外的特性の類似性を取り出すという関わりが相互性の体験への端緒となっていた。第Ⅱ期では，Aは他のメンバーとの積極的な応答が多くなった。関わり手は，Aや他のメンバーの内的特性に着目した発言を多く行った

が、Aからは情緒的な価値づけがされた発言や他者の内的特性に着目した発言は少なかった。第Ⅲ期では、特定のメンバーとの会話が多くなり、自己の内的特性を自己開示することも見られる一方、Aの内的特性に対する関わり手の言及には抵抗する姿が見られた。このような変容過程に関して、Aのグループ内における相互性の体験の意義と関わり手のあり方について議論された。

### キーワード

発達障害, 心理臨床グループ, 相互性の体験

ひろさわ みつゆき (発達障害学)