

# 発達障害児のためのグループ・プレイ・セラピーの取組 (1)

## ～大学と情緒障害通級指導教室の連携～

菊池 哲平<sup>1</sup>・伊津野 史<sup>2</sup>・江川 めぐみ<sup>2</sup>・林田 亜砂美<sup>2,3</sup>

Practice of Group Play Therapy for Developmental Disorders :  
In Collaboration of University and Resource Room

Tepei KIKUCHI, Fumi IDUNO, Megumi EGAWA and Asami HAYASHIDA

### 問題と目的

平成19年の特別支援教育の開始以降、発達障害のある児童生徒に対する支援の場として通級指導教室の役割はますます重要になってきている。熊本市の通級による指導対象の児童数は、情緒障害通級指導教室<sup>4</sup>が平成13年度に18名であったのに対して、平成25年度には129名と約6.7倍に増加している。また平成18年度に制度化されたLD・ADHD通級指導教室では開設初年度（平成19年）は16名であったが、平成25年度は122名と開始6年で7.6倍に増加している。通常の学級に在籍する発達障害児にとって通級指導教室は学習のつまずきや遅れを補完し、社会性などの集団適応能力を育むための大切な場であることは間違いない。

一方で通級による指導に関しては、その効果的な指導方法が未だ十分に確立したとはいえず、担当教員の試行錯誤による取り組みが続いている。特に情緒障害通級指導教室においては、通常の学級で不適応的な状態に陥っている児童生徒に対して、教師との一対一あるいはそれに近い少人数編成で指導が行われるが、通常の学級では大人数での一斉授業や集団活動が前提のため、通級による指導の効果がどうしても表れにくい。通級指導教室ではある程度落ち着いて指導を受けることができ、通常の学級でのトラブルや自らの行動をふり返ることができても、いざ通常の学級に戻ると、人数の多さから教員の支援も少なくなり、他の児童生徒など刺激が多くなるため落ち着いて学級に適應することができなくなる。その結

果、再びトラブルを繰り返してしまう児童生徒も多い。そのため通級指導教室における少人数制の指導場面と、通常の学級における大人数での活動場面を結びつけるための具体的な支援方策が必要である。

情緒障害通級指導教室の対象となるのは、自閉症スペクトラム障害児を中心とする対人面や集団適応の面で困難を抱えている児童生徒、または心理的な要因による選択的かん黙といった児童生徒である。この中でも近年、自閉症スペクトラム障害（高機能自閉症、アスペルガー障害など）の特性を有した児童生徒の増加が著しい。自閉症スペクトラム障害は、その障害特性ゆえに対人的・社会的スキルを獲得することが困難なため周囲の児童生徒とのトラブルになりやすく、その失敗体験が重積することで被害的意識が強まるなど自尊心や自己効力感が低下しやすい。そのため通級指導教室ではトラブルの原因となった対人的・社会的スキルの向上を図るためのソーシャル・スキル・トレーニング（SST）（小貫・名越・三和、2004）を取り入れた指導が行われることが多く、その効果も多数報告されている（e.g., 岡田・後藤・上野、2004; Yazdkhasti & Harizuka, 2005）。しかしながらSSTについては、その効果が限定的であり、特にSSTにおいて獲得されたソーシャル・スキルの自発的使用や指導場面以外での使用についての般化が課題であることが指摘されている。Rao, Beidel & Murray (2008) は18歳以下の自閉症スペクトラム障害児を対象に行ったSSTの効果を検証した論文をレビューし、扱った10本の論文中7本に肯定的な効果が認められたものの、その殆どの研究がトレーニング場面以外での効果の検証を行っていない上に、般化効果の測定を行った3本のうち2本で般化が認められなかったことを報告している。

この般化されないという問題点は、前述した通級指導教室と通常の学級でのギャップという点と関連していると思われる。すなわちある程度小集団にて対人的・社会的スキルを獲得しても、大人数場面で

<sup>1</sup> 熊本大学教育学部

Faculty of Education, Kumamoto University

<sup>2</sup> 熊本市立黒髪小学校

Kumamoto City Kurokami Elementary School

<sup>3</sup> (現所属：熊本市教育委員会)

Kumamoto City Board of Education

はその基本的枠組みが不安定で、発達障害児にとっては考慮すべき要因が複雑になりすぎてしまう。そのため対人的・社会的スキルが発揮されず、通級指導による効果が表れにくくなる。また失敗経験の重積から自尊心や自己効力感が低下していることも、自発的な対人的・社会的スキルの使用に影響していると考えられる。

我々は上記の問題意識を背景に、発達障害児に対する対人的・社会的スキルを通常の学級場面に般化させるための取組である「くろかみタイム」を平成23年度より実施している。「くろかみタイム」は従前より黒髪小学校情緒通級指導教室（くろかみ教室）と熊本大学教育学部の連携事業として取り組んできたものであるが、平成23年度より第1著者である菊池がその企画・運営にスーパーバイザーとして参画し、菊池研究室を始めとする教育学部特別支援教育学科の学生と共に取り組むことになった。以降、平成23年度は伊津野（第2著者）と林田（第4著者）が、平成24年度及び平成25年度は伊津野と江川（第3著者）がくろかみ教室担当教員として携わっている。

くろかみタイムにおける基本的な活動内容はグループ・プレイ・セラピーと名付けられた対人的・社会的なスキルを必要とするゲーム活動である。これは遠矢・針塚（2006）によるグループ・セラピーの方法論を踏襲している。遠矢ら（2006）は、自閉症スペクトラム障害児やADHD児を対象にプレイセラピーや心理劇といった心理療法の方法論を取り入れたグループ・セラピーを行う「もくもくグループ」を行っている。このもくもくグループは受容と共感というセラピストによる臨床心理的な関わりを機軸にしながら発達障害児の社会性発達を促すことを目的にしており、特定のソーシャル・スキルの獲得を目指すSSTとは一線を画している。

くろかみタイムでは遠矢ら（2006）による取組を参考に、より学校現場に即した内容と枠組みを検討することにし、グループ・プレイ・セラピーを展開していくことにした。グループ・プレイ・セラピーにおいて児童はセラピストによる個別支援を受けながら集団活動に参加し、より実際の対人的・社会的スキルを獲得することを目指している。さらに実際の集団活動の中での成功体験を積むことによって、通常の学級でのスキル発揮へとつなげていくことを狙いとしている。

本稿はこれまでに取り組んできた「くろかみタイム」の基本的枠組みと主な活動内容、そして大学と情緒障害通級指導教室の連携方法について整理し、取組の意義と今後の課題について考究することを目的としている。

## くろかみタイムの基本的枠組み

くろかみタイムにおける基本的枠組みは、個別に設定された指導時間に通級指導教室に通う児童を一同に集め10名～15名程度の集団を作り、ゲーム的要素を取り入れた集団活動を行うことによって児童の集団活動に対する成功体験を培い、通常の学級場面へとつなげていくことである。そして児童に個別支援を行う役割である個別セラピスト（Th.）を学生が担当し、各児童とペアになって活動していく。また集団活動をリードしていく司役役割を行うリーダー、セラピストやリーダーの動きを補助する役割であるコ・セラピスト（Co-Th.）についても学生が担当していく（Figure 1）。結果的に、児童10～15名に加えTh.が10～15名、リーダー2名とCo-Th.が5～7名程度の合計25～35名程度の集団となる。

くろかみタイムで行っているグループ・プレイ・セラピーと遠矢ら（2006）の基本的枠組みの違いは以下の点である。

### 1) グループ設定の違い

遠矢ら（2006）は、対象児を発達段階や主訴によりグルーピングすることで、より効果的なセラピーの展開がなされるように工夫している。しかしながら、くろかみタイムでは通級指導教室に通っている児童を対象にすることから、対象となる学年が1年から6年と幅広く、主訴についても幅広くならざるを得なかった。そのため活動内容も広範囲な発達段階や主訴を包括できるようなものにしていく必要があり、よりゲーム的な側面の強い活動を中心にしていくことにしたため、この枠組みを「グループ・プレイ・セラピー」と名付けた。

### 2) 担当セラピストの専攻の違い

遠矢ら（2006）における担当Th.は臨床心理学専攻の大学院生または学生であり、受容と共感といったTh.としての基本的態度と素養についてのトレーニングを受けている。一方、くろかみタイムでTh.を担当する学生は将来学校教員として働くことを希望する教員養成系の学生であり、特別支援教育を専攻しているため発達障害に対する基本的理解は獲得しているものの、臨床心理的な受容と共感というTh.としての基本的態度は充分とはいえなかった。そのため発達障害児の行動に対して指導者的な関わりをすることが予想され（実際に活動中に何度か確認された）、Th.としての役割について予め十分に理解してもらう必要があった。そのため事前打ち合わせや事後ミーティングの内容や進め方の工夫を行った。

### 3) 実施回数の制限

くろかみタイムは小学校通級指導教室の指導時間

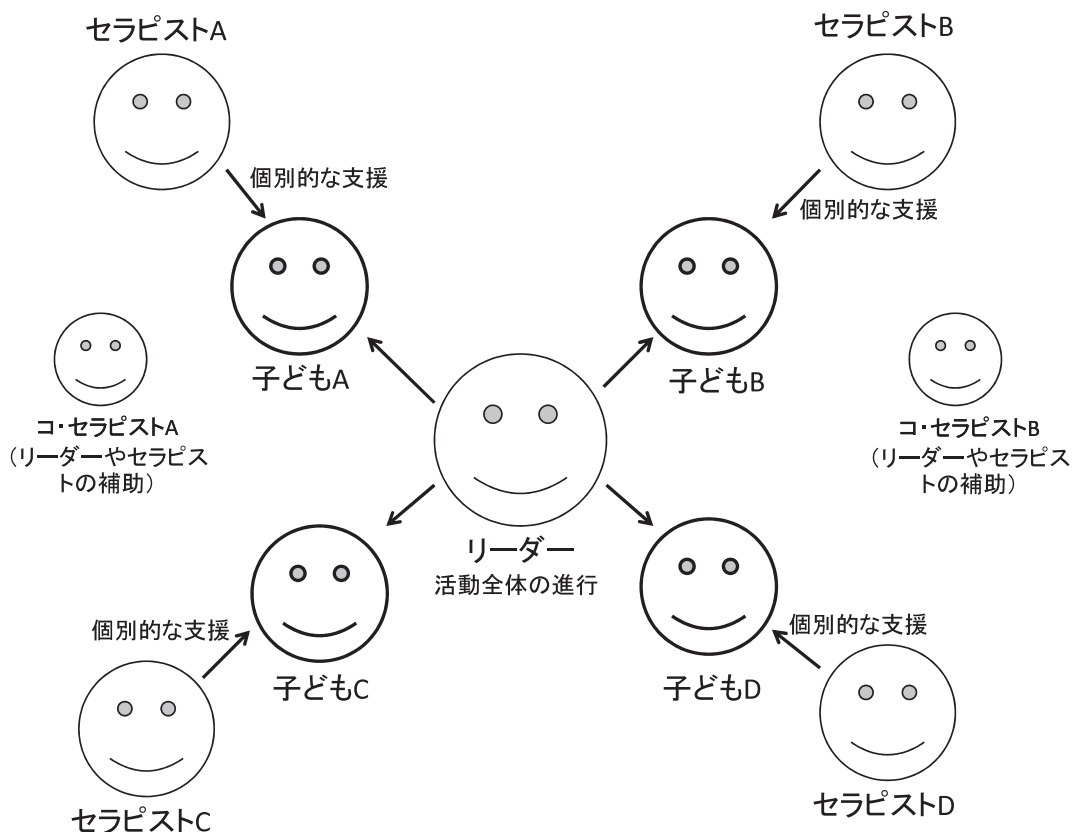


Figure 1 グループ・プレイ・セラピーの構造

として位置づけられているため、実施回数にカリキュラムや学校行事による制限がかかってしまう。遠矢ら（2006）は2週間に1度を基本に実施しているが、くろかみタイムは年7回（5月、6月、9月、10月、11月、1月、2月）というおよそ1ヶ月に1回程度の実施しか時間が確保できなかった。そのため前回からの続きという形で活動内容を継続することができず、一回一回で活動内容をまとめていく必要があった。

#### 4) 通級指導教室での事前指導

くろかみタイムの基本的な目標として、「児童に成功体験を積ませる」がある。遠矢ら（2006）では、Th.が支援を行いながら活動を導入し、場合によっては次回のセッションで同じ活動を行うことによって成功体験を積むことを保障しているが、くろかみタイムでは前述したように実施回数の制限があるため、繰り返しによる成功体験の保障ができなかった。そのため通級担当が予め通級指導教室での個別指導時間に活動内容を指導し、活動ルールの説明や適応的行動のインストラクション、リハーサルを行うことで、本番となるくろかみタイムで児童が成功体験をすることができるようにした。

#### くろかみタイムの運営方法

一回のセッションを行う上での運営上の流れはFigure 2の通りである。リーダーと情緒障害通級指導教室担当者及びスーパーバイザーが次回の企画を立案し準備に入る。リーダーは企画内容をTh.と事前に打ち合わせ、活動の目標や支援のポイントを共有する。通級担当は個別の指導の時間に次回の企画内容を児童に個別説明し、必要があれば事前に個別でリハーサルを行う。

当日はセッション開始の導入を通級担当が行い、ソーシャル・ゲームからはリーダーが司会役割をとる。ソーシャル・ゲームは2種類行われ、基本的には前半に身体を動かすゲーム、後半はクイズやパズルの要素を持った頭脳活動ゲームを行う。ソーシャル・ゲームの導入としてルールの説明やチーム分けのメンバー発表が行われる（Figure 3）。セッション終了時には再び通級担当が司会をし、ソーシャル・ゲームの振り返りや児童の自己評価の時間を持つ。振り返りには個別のシートを用意し、Th.と一緒に記入する（Figure 4）。またホワイトボードに用意したシートに自らの感情状態を表すシールを貼ることで、自らの体験を整理して表現することを促す（Figure 5）。



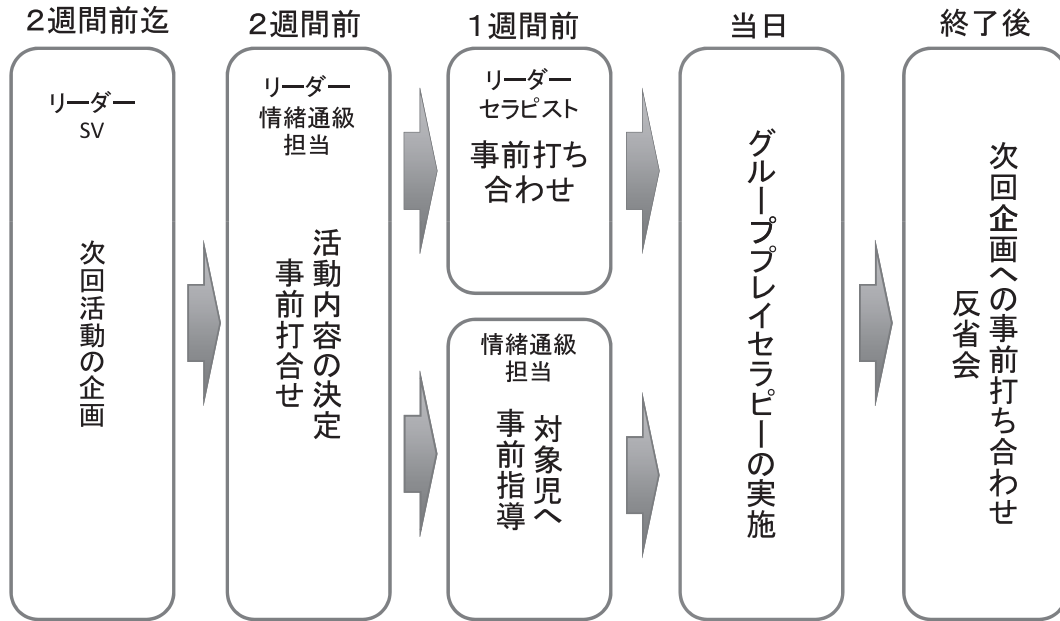


Figure2 「くろかみタイム」運営の流れ



Figure3 ソーシャル・ゲームの導入の様子



Figure5 振り返り用の感情体験シート



Figure4 振り返りシートへの記入

セッション終了後は各Th.が個別カルテを記入し、通級担当が個々の児童の様子はどうだったかを把握できるように記録を残す。その後、Th., リーダー, Co-Th., 通級担当及びスーパーバイザーが参加する全体ミーティングが行われ、グループ・プレイ・セラピー中の様子などから気になる対象児の理解や介入のポイントなどを話し合う。個々のTh.が支援に難しさを感じている場合なども、この全体ミーティングで今後の支援の方向性が話し合われる。

### くろかみタイムの活動内容

くろかみタイムで行うグループ・プレイ・セラピーの主となる活動内容は、遠矢ら（2006）や小貫ら（2004）を参考にしながら、独自に改良を加えた「ソ-

シャル・ゲーム」である。ソーシャル・ゲームは対人的・社会的スキルの発揮が必要となる、いわば社会性を必要とする集団ゲームであり、発達障害児の特性が表れやすく、Th.が介入しやすいように工夫がなされている。ソーシャル・ゲームでは特定のソーシャル・スキルの獲得は企図しておらず、児童はそれぞれの発達段階や特性に合わせて、求められる行動や態度が変化する。たとえばグループに分かれて競う合う形式のゲーム中に行われる「作戦タイム」では、グループ内の対象児間でゲームへの作戦が話し合われるが、高学年の児童は司会役割を担ったり、低学年の児童に対して発言を促したりなどなどの配慮的な態度が求められる。また普段から衝動的な発言が多い児童は他の児童の発言を聞いてから発言することや、逆に自分の気持ちをあまり表出しないタイプの児童には積極的に発言することが求められる。

以下は、これまでに実施した主なソーシャル・ゲームの内容である。

**【衝動性のコントロールを主な狙いとしたソーシャル・ゲーム】**

- ① **協力新聞紙渡りゲーム**：児童一人とセラピスト一人のペアで、新聞2枚を用いて行う。一枚の新聞に2人が乗り、もう一枚の新聞をつなげ、その新聞に2人が移動する。この作業を続け、新聞の上だけを踏んでゴールを目指す。3～4名ずつのグループにしてリレー形式にすることもあり、その場合はリレーの順番などを作戦タイムで話し合う。衝動性の高い児童や自分のテンポで行動してしまう児童の特性が表れやすく、他者と共同して動く意識を高めることを目標にしている。
- ② **協力風船運びリレー**：児童はいくつかのチームに分かれ、児童同士あるいはTh.と2人一組で小さいラケットを使って風船をはさみリレーをする。Co-Th.が2人で回す“透明長縄”や、設置された障害物をクリアしながら、風船を落とさないように運んでいき、早くゴールに着いたチームが優勝。動作面の調整、特に衝動性を抑える自己コントロール力を必要とし、特にペアになった相手と協力するという目標を有している。
- ③ **だるまさんが転んだ**：通常のだるまさんが転んだと基本ルールは一緒だが、鬼に「動いている」を指摘された児童はスタート地点に戻り、再びゲームに参加することができる。最初に鬼に触れた児童が優勝で、次回の鬼になる。衝動性を抑えて動きを自己コントロールすることと、

ルールに沿った動きをすることが求められるゲームとして取り入れた。

- ④ **ピンポン列車**：3～4名程度のリレー形式で行う。一つのフラフープに児童同士、あるいは担当Th.とペアになって入り、1名がお玉にピンポン球を乗せ、もう1名がフラフープを持って移動する。コース中には様々な障害物（トンネル、ゴム紐またぎ）があり、最も早くゴールしたチームが優勝。衝動性のコントロールと他者と息を合わせた共同的な行動が必要になる。
- ⑤ **いろ鬼**：鬼以外の児童が「いろいろ何の色」と言い、中心にいる鬼はフラフープの色（赤、青、黄、緑、白のうち1色）を言う。色が指定されたら鬼以外の児童はその色のフラフープにタッチする。その前に鬼にタッチされたら鬼を交代する。ルールに沿った行動をすることと、他の児童の動きに注意を向けることが目標となる。
- ⑥ **キャタピラ・リレー**：児童同士あるいはTh.とペアになり、2人1組で円柱型になった段ボールに入って四つん這いで進んでいく。リレー形式で3～4人グループで順位を競う。2名で息を合わせて進んでいかないと真っ直ぐに進めないため、ペアとテンポを合わせることを目標となるゲームである。



Figure 6 キャタピラ・リレーの様子

- ⑦ **しっぽとりゲーム**：5名1組のチームを作り、対抗戦形式で行う。児童はタオルをズボンの後ろに挟んで膝丈まで垂らし、相手チームの児童のタオルをとる。自分がタオルをとられてもゲームは続行し、制限時間内に多くタオルをとることができたチームの勝ち。ルールを守って動き、周囲の児童に注意を向けることが求められる。作戦タイムとしてチームとしての戦略を練る時間も導入することで、他者との協調性を持つことを狙いに行うことができる。

**【他者への興味関心を深めることを目標としたソーシャル・ゲーム】**

- ⑧ **インタビューゲーム**：リーダーが口頭で出したお題を各自のインタビューシートに書き込み、インタビューシートに予め書かれている友達2人に質問をする。全員のインタビューが終わった後、児童のインタビューの回答をインタビューした児童が発表する。例）A児がB児とC児にインタビューをする。発表場面ではリーダーが「B児の好きな〇〇は何か分かる人いますか？」と問いかけ、B児にインタビューをしたA児がインタビューの回答を全体の前で発表する。他者への興味関心を持つことと、他者に向けてうまく発表をすることを目的にしたゲームである。
- ⑨ **王様とおおかみ**：児童は6～7人組を作り、2チームに分かれる。各チームからオオカミを一人選び、オオカミは離れた所で目をつぶり、耳をふさぐ。オオカミに知られないように残りの参加者の中から王様を一人決め、それ以外の参加者は村人となる。王様と村人はオオカミを囲んで円になる。王様は制限時間(20秒)内にポーズを何度か変え、村人は王様のポーズをまねる。オオカミは王様と村人の動きをよく観察して、王様が誰かを当てる。他者の行動に関心を持つことや、注意力を高めることを目標に据えたゲームである。作戦タイムでの話し合いが重要になり、誰が王様になるかなどで児童同士が協調性を持って取り組む必要がある。
- ⑩ **友だちカルタ**：B4サイズの大きなカルタを使用し、カルタの絵柄は参加児童の顔写真を使う。読み札には各児童の得意なことや好きなものなどの特徴を書いておき、誰のことを言っているのかを当てながらカルタをとる。他者の内面に目を向けて関心を持つことが目標となるゲームである。大きなカルタを用いることで、スタートラインから走って札を取りに行くなど、身体の動きを伴うゲームとして行っている。

**【他者視点の獲得を目標としたソーシャル・ゲーム】**

- ⑪ **何でもバスケット**：フルーツバスケットの改良版。お題を出す人（鬼）を一人決め、参加人数-1だけステップリングを円の形に設置し、残りの人はステップリングの中に立つ。鬼はマイクの前に立ち「眼鏡をかけている人」などのお題を出して、お題にあてはまる人は他のステップリングに移動する。鬼は移動の間に空いたステップリングへ移動し、ステップリングが全て埋まった時点で、ステップリングを得られな

かった児童が次の鬼になる。他者への興味関心を持つことが求められるゲームであるが、自分だけのこだわりでテーマを設定してしまうなど、発達障害の特性が強く表れやすいので、他者視点を持つことも狙いとなる。

- ⑫ **ジェスチャーリレー**：いくつかのチームに分かれ、児童はリーダーが出したお題をジェスチャーで他の児童に伝える。他の児童がジェスチャーを見てお題を当てることができたらリレー形式で交代し、制限時間内にたくさんお題を正解することができたチームが優勝。相手に伝わりやすいジェスチャーを考えることで、他者視点の獲得を目指すゲームである。
- ⑬ **ペアでビンゴ**：二人組でお題（例：「小学生が好きな食べ物」）のランキングの1位から15位までを予想し、ビンゴボード（3×3）に自由に数字を配置する。ペア毎にランクインしていると予想した食べ物を順番に発表する。その食べ物がランクインしている場合は、その順位に該当する数字をビンゴボードに配置していれば赤で○をつける。自分達の予想と外れた順位であっても、ランクインしていれば、その順位の数字に○をつける。自分の価値観だけでなく、一般的な小学生の好みを想定しなければならないので、発達障害の特性が表れやすいゲームである。結果から、「僕は〇〇だけど、周りの子は××なんだ！」という気づきを促していくことが目標になる。ペア間での話し合いが重要となり、相手の意見を聞いたり尊重することが求められる。
- ⑭ **カードでボン!**：児童2名でペアとなり、裏返した28（14×2）枚のカード（A3サイズ）を神経衰弱の要領でめくっていく。巨大なカードのため、離れた地点から言葉やジェスチャーのみでどのカードを狙うかを児童同士で話し合う



Figure 7 カードでボン!の様子



ことが求められ、コミュニケーション能力が必要となる。相手に自分の考えを伝える能力を促していくことが目標。自分以外のチームの順番でも、開けられた札が何だったのかを注意深く見ておかねばならず、注意力の向上や他者への関心を高めることも狙いにしている。

- ⑮ **5文字並べ**：5人1チームを作り、文字が書かれたカード（1枚に付き1文字を12枚用意）を一人一人首から掲げる。5人それぞれの文字を見て、立ち位置を変えて5文字の言葉を作る。制限時間内にたくさんの言葉の並び替えができたチームの優勝。自分の立ち位置を集団の中に位置づけることを考えるゲームである。



Figure 8 5文字並べ

## セラピスト、リーダー、コ・セラピストの役割

グループ・プレイ・セラピーではTh.を始め、リーダーやCo-Th.の役割分担が明確になされ、活動がスムーズに進行していくように、それぞれの役割を担当するものが協力して支援していく必要がある。ここではそれぞれの役割がどのような位置づけにあるかを記す。

### 1) セラピスト

くろかみタイムに参加する児童は、それぞれ発達障害としての特性を有し、その状態像は多様である。そのため各児童が必要とする支援の量は異なり、またその方法についても異なってくる。必要な支援をそれぞれの児童に適宜与えるためには、個別的な支援を行うTh.の役割が重要である。

Th.はペアになった児童に対して、活動中の様子を見守り、適切な行動が出た場合には賞賛をし、不適切な行動が出た場合には、どのようにコーピングすればよいかを支援する。しかしながら、不適切な行動は極力出現しないように配慮する必要があり、不適切な行動が出ることが予想された場合は、事前

にアドバイスをするなど、失敗体験を積まないように支援していく。たとえば「何でもバスケット」にて鬼になった児童が適切なお題を出ることができるようにヒントを与えたり、「ペアでペンゴ」などでもあまりにも突飛な回答を考えた場合は、できる限りその回答を否定せずに本人に気づきを促したりなどの支援を行う。またTh.はグループ・プレイ・セラピー全体を通して、児童がリーダーや他の児童に関心を持てるよう、適宜支援していく。リーダーがゲームの説明をしている間はリーダーに対する注意を促し、他の児童がゲームをしている間はその児童の行動を解説して応援するように働きかける。

Th.役割をとる上で最もポイントになるのは、介入のタイミングを逃さずに支援していくことである。刻々と進んでいく集団活動の中で児童の行動を予測し、事前に失敗体験をしないように配慮し、適切な行動が出現した場合は直ぐにフィードバックを行っていく。そのためには、児童の特性を十分に理解し、介入の方法についてたくさんのバリエーションを持っていることが必須となる。学生にとってTh.としての経験を積むことは、発達障害児に対する基本的な関わりを身につける貴重な機会である。

### 2) リーダー

リーダーはソーシャル・ゲームの企画を立案し、準備物を準備し、ソーシャル・ゲームの司会進行を行う。ソーシャル・ゲームの企画は通級指導教室担当と共同で行い、対象となる児童達の最近の様子や前回のセッションの様子を考慮して進められていく。ソーシャル・ゲームは以前に行ったものを再度取り上げる場合もあるが、その場合であっても基本的な進め方については対象となる児童生徒に合わせて改良を行う。企画が決定した後、リーダーは準備物等を準備し、Th.に対して企画の事前説明も行う。

くろかみタイム当日、ソーシャル・ゲームはリーダーの責任によって進められる。ゲームの説明やルールなどの確認の後、実際のゲームを進行していくのもリーダーである。

リーダーは司会をしながら、個々の児童の動きに目を配るが、個々の児童に対して個別の支援を行うことはしない。これはリーダーが特定の児童に対して個別の支援をすると、その児童が周囲の児童から目立ちやすく「逸脱行動をしている」と捉えられやすいためである。そのため、ルール説明を聞いていないと思われる児童がいても、リーダーは直接「●●君、聞いてますか？」というような声かけはせず、あくまで個別のTh.に介入してもらうようにしている。反対に、望ましい行動をした児童がいた場合、その児童の行動をリーダーが取り上げて全体で賞賛

することは行う。これは児童の受容感を高め、自尊心を高めるための働きかけであるが、対象児の中には“自分も同じ行動をしたのに褒めてもらえない”という被害感を抱えているケースもあるため、特定の児童を褒める場合には慎重に行う必要がある。

リーダーは年間を通して2名が担当し、通級指導教室担当と連絡を取り合いながらグループ・プレイ・セラピーを企画・運営をすることになるので、学生にとっては通級による指導の実態を知り、さらにソーシャル・ゲームの司会役割を通して一斉指導の技術を身につける貴重な実践機会となる。特に司会役割は、児童の反応を見ながら即時に判断して動かねばならないため、柔軟な対応力が求められることになる。

### 3) コ・セラピスト

Co-Th.の役割は、グループ・プレイ・セラピーがスムーズに進行するように補助する役割である。準備物の用意やセッティング、ソーシャル・ゲームの中での補助役割、さらに効果測定のためのビデオ記録係など、その役割は多様である。場合によっては欠席した児童の代わりにチームに入ってゲームに参加するなど、臨機応変な対応が必要になる。

Co-Th.がいないと、リーダーが司会役割に専念することができず、またTh.がペアの児童から離れて運営することになるので、Co-Th.はグループ・プレイ・セラピーを実施する上で必要不可欠な存在である。Th.がペアの児童への支援方法について悩んでいる場合など、Co-Th.が第3者的な視点からみることによって有益な示唆が得られる場合もある。

学生にとっては、発達障害児の特性を客観的な立場で観察することができ、発達障害の基本的な理解を促すことができる貴重な機会となり得る。現在は学部2年生が担当することが多いが、Th.の担当経験のある4年生がCo-Th.として参加する場合も、Th.とは異なる視点で発達障害児の様子を観察することができ、より発達障害への理解を深める機会になる。

## グループ・プレイ・セラピーの意義

くろかみタイムにグループ・プレイ・セラピーを導入して25年度10月時点で2年半が経過している。その間、児童の卒業や新規参加などメンバーチェンジがありながら実践を進め、児童自身の成長やTh.として参加している学生の専門性の向上、さらに大学と通級指導教室との連携についても一定の成果が見えてきた。ここではグループ・プレイ・セラピーの意義として、以下の3点を挙げて論じていきたい。

### 1) 参加児童の変容について

参加児童のセッション中の発言や振り返りシートなどでの記述から、他者への関心の芽生えや、セッション中の自身の行動についての気づき、協調性のある行動といった変容が徐々に見られるようになってきた。たとえば順番や回数に強いこだわりがある児童が、キャタピラ・リレーにて「僕が1番にする！」と作戦タイムで主張し始めたが、Th.の“チームで話し合わないと”という促しによって「あ、そうか」と話し合いに参加することができた。また普段はあまり自分の意見を主張しない受け身タイプの児童が、下級生と組んだグループでの作戦タイムで、意見を集約する役割を担うなど、日常の集団場面への自信に繋がる成功体験をすることができた。

また不登校状態にある児童が、くろかみタイムには参加して楽しそうに活動するなど、集団生活を体験する場面として機能するという点も、くろかみタイムの意義としてあげられよう。個別支援をしてくれるTh.が横で見守ってくれるため、児童は安心感を得ながら集団活動に参加することができ、成功体験をすることができるといえる。

一方で、くろかみタイムによる成功体験が通常の学級での適応行動にどのくらい結びついているかについては、今後の検討が必要であろう。これは児童が在籍している通常学級担任による日常場面の評価や保護者による報告等にてある程度可能であるといえる。しかしながら、より詳細な検討はセッション開始前とセッション後に何が変わったかを明確にしなければならない。

その点で、くろかみタイムは特定のソーシャル・スキルの獲得を目指した取組ではないため、その効果を測定するための方法論の開発が必要であるといえる。児童の内的な成功体験という心理的な側面を狙いにした取組であるため、行動の変化という観察可能な変容によって効果を測定することは難しい。たとえば高学年の児童であれば自己回答式の心理尺度等によって測定することが考えられよう。本研究室では、小学校5、6年生を念頭においた発達障害児の自尊心を多面的に測定するための尺度「多面的自尊心尺度」の開発に取りかかっており、こうした尺度を用いることで対象児の内的な心理的変容を測定することができるのではないかと考える。

### 2) 学生の実践力の向上

くろかみタイムでのTh.経験、リーダー経験、Co-Th.経験は、教員を目指す教育学部の学生にとって発達障害児の特性を直接観察し、支援の実際を学ぶことのできる貴重な機会である。これは学生にとって、現場で即戦力となる実践力の向上に繋がる。



大学での講義を通じた発達障害児への基本的な知識に加えて、実際に発達障害児に対する支援を行い、それらを有機的につなげていくことが重要である。

これまでの取組の中で、Th.役割を担当する学生とCo-Th.役割の学生では、セッションに参加した感想がかなり異なっていることが明らかになっている。Th.を経験した学生は、「支援をしすぎてしまう」「介入のタイミングが難しい」というような、いわば支援の量やタイミングについての感想が多い。どのくらいの支援の量やタイミングが適切なのかは、個々の児童によって異なるため、これらは発達障害児への実際の関わりの中でTh.である学生が身につけていくことが求められ、講義等による机上の学習では獲得できない実践力であるといえる。その一方で、Th.の実践力を促していくためには、事前打合せやミーティング等での振り返りなど、Th.に対する研修のあり方を検討していかねばならない。たとえば事例を取り上げてTh.の関わりを深くディスカッションする事例検討会形式の研修を行うなどの工夫も必要であろう。

またCo-Th.については、直接児童に関わる役割ではないため、第3者的な立ち位置での発達障害児に対する理解が促進されるようである。セッション後の感想についても「なぜこのような行動に出るのか不思議だった」など、児童の内面を文脈から読み取って理解しようとしていたことが分かる。Co-Th.は基本的に学部2年生が担当しているが、特別支援教育の専門性という点では未履修の科目が多いため発達障害に対して十分な理解が得られているとはいえない。しかし、この段階であっても実際に発達障害児の様子を観察することで様々な気づきを得られるものといえる。学び始めの初期から、このような発達障害児の様子を実際に観察できるような機会があることが、大学での学びを進める上でも有効であることが示唆される。

### 3) 大学と通級指導教室の連携

大学と通級指導教室の連携という試みは、本邦でもほとんど類をみない取組である。特に通級担当が学生を指導するという実習的な位置づけではなく、セッション内容の企画段階からリーダー役割の学生と通級担当が共同で取り組むところに特徴がある。各Th.についても、セッション後のミーティングはセッション中の様子と普段の様子について情報交換をするという、いわば対等な立場を前提にしている。大学側にとっては学生の実践力向上の場として、通級指導教室側としては通級による指導の効果をより高めるための場として、くろかみタイムは貴重な取り組みであるといえる。

一方で、大学と通級指導教室の連携事業としての独自性を追求しすぎると、くろかみタイムの方法論が適用可能な範囲が狭まってしまう。換言すれば、大学との連携がなければ不可能な取り組みであっては、その意義も低下してしまう。今後の検討事項であるが、大学との連携がない場合の実施方法についても考慮していかねばならない。

## 今後の課題

本稿ではくろかみタイムの基本的な枠組みや内容、そして取り組みの意義について論考を行った。今後はくろかみタイムの効果を、信頼性・妥当性のあるデータで検証していくことが課題としてあげられる。一つは参加児童の社会性の成長について、何らかの指標を用いて検証することである。これには前述したように、内的な心理的体験を測定するための尺度の開発等を行っていかねばならない。また児童が在籍する通常の学級での様子等を検証するなど、通常学級担任との連携も行っていく必要もあるだろう。

また一層の効果を目指すという意味においては、セッション回数の増加という問題に取り組みなければならない。現在のくろかみタイムの枠組みは、学校行事やカリキュラムの制約上、年7回という回数的には非常に少ない取組である。長期休みを除けば、ほぼ1ヶ月に1回程度の割合であり、児童と担当Th.の関係作りや児童間の相互作用の促し、あるいは文脈をもったセッション（前回のセッションを受けて、次回のセッションを企画する）が難しい状態にある。効果的な介入を行うためには、セッション回数の確保を行うことが必要であり、この点は大学側と通級指導教室の連携上の問題として検討していくことも必要であろう。

## 謝 辞

くろかみタイムの実践にあたり、平成23年度のリーダーを務めた山本佳奈氏、田端仁氏、平成24年度のリーダーを務めた多田彩由理氏、續悠未氏に感謝申し上げます。また運営面でのサポートをしていただいた熊本大学大学院・中石ひさ子氏にも御礼申し上げます。

## 文 献

- 小貫悟・名越斉子・三和彩 (2004) LD・ADHDへのソーシャルスキル・トレーニング。日本文化科学社。  
遠矢浩一 (編著) 針塚進 (監修) (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。

岡田智・後藤大士・上野一彦（2005）ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究：LD, ADHD, アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して。教育心理学研究, 53, 565-578.

Rao, P. A., Beidel, D.C., & Murray, M.J. (2008) Social Skills Interventions for Children with Asperger's Syndrome or High-Functioning Autism: A Review and Recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 353-361.

Yazdkhasti, F. & Harizuka, S. (2005) Supportive clinical methods to improve social skills in primary school

children with developmental disorders. *Journal of Japanese Clinical Psychology*, 23, 373-378.

## 脚 注

- 4 情緒障害通級指導教室は、平成18年の文部科学省通知により情緒障害から自閉症を独立させ「自閉症・情緒障害通級指導教室」と位置づけられているが、熊本県においては「情緒障害通級指導教室」の名称のまま存続している（平成25年現在）ため、本論文においては情緒障害通級指導教室と表記する。