

放課後等デイサービスにいる子どもたちの遊び — 児童指導員として体験した「象徴的表現」に注目して —

手嶋 翔一

鳥取大学大学院医学系研究科臨床心理学専攻

要約

放課後等デイサービスでは、児童の障害特性やライフステージなどに応じた支援ニーズに基づいた多様な支援が実施されている。一方で、具体的な活動の無い自由時間についての研究は少なく、その時間は、単に「預かっているだけ」と解釈される可能性が指摘されている。本稿は、児童指導員として放課後等デイサービスで筆者が関わってきた子どもとの自由時間における遊びについて、「象徴的表現」の視点から紹介し、遊びの意義について考察を試みた。その結果、子どもたちは様々な内的葛藤や願望を、筆者との遊びを通じて象徴的に表現し、現実場面を消化しようとしている可能性が推察された。本来、象徴的表現をともなう遊びは、プレイセラピーのような構造化・制限化された場面での専門家との相互交流によって促進されると考えられていたが、放課後等デイサービスのような集団生活空間においても生起することが確認でき、象徴的表現を介した心理的支援の可能性が示唆された。

キーワード：放課後等デイサービス、象徴的表現、遊びの意義

I. 問題と目的

「放課後等デイサービス」は2012年（平成24年）4月に児童福祉法第六条の二の二第4項に位置づけられた新たな支援であり、学校教育法に規定する学校（幼稚園、大学を除く）に就学している障害児を対象とした放課後の福祉サービスである。その事業内容は、「学校通学中の障害児に対して、放課後や夏休み等の長期休暇中において、生活能力向上のための訓練等を継続的に提供することにより、学校教育と相まって障害児の自立を促進するとともに、放課後等の居場所づくりを推進」となっている。制度の創設以降、実施事業所、利用者数とも急速に数が増え、2020年7月には、全国の事業所数は15,224か所、利用者数245,767人であり、その数は年々増加傾向にある（厚生労働省, 2020）。放課後等デイサービスを利用する子どもや保護者のニーズは様々で、提供される支援の内容は多種多様であり、支援の質の観点からも大きな開きがあるとの指摘を受け、厚生労働省は2015年に「放課後等デイサービスガイドライン」を策定した。ガイドラインの総則では、ガイドラインの趣旨や基本的役割、基本的姿勢と基本活動、組織運営管理についての基本的事項が示されている

が、「各事業所は、本ガイドラインの内容を踏まえつつ、各事業所の実情や個々の子どもの状況に応じて不断に創意工夫を図り、提供する支援の質の向上に努めなければならない」と支援内容に明確な基準はなく、具体的な支援内容の記載を希望する事業所も多い（山根ら, 2020）。

この放課後等デイサービスガイドラインでは、基本活動として、①自立支援と日常生活の充実のための活動、②創作活動、③地域交流の機会の提供、④余暇の提供の4つが求められ、事業所によって、児童の障害特性やライフステージなどに応じた支援ニーズに基づいた多様な支援が実施されていることが示されている（森地ら, 2019；厚生労働省, 2020）。また、放課後等デイサービスが担う機能として、「第三の生活の場」、「余暇や生活」、「保護者の就労保障」という本来の療育支援とは異なる機能（丸山, 2015）や、近年では、虐待等で何らかの社会的養護を必要とする児童や外国にルーツを持つ児童など、特別な配慮を要する子どもたちの「セーフティネット」として重要な役割を担っていることも指摘されている（山根ら, 2020）。一方で、具体的な活動を設けず、本人が自由に過ごせる時間を提供している事業所は多

く、放課後等デイサービスの各事業所が自由に過ごせる時間の提供の必要性を明確に持っていない場合、単に「預かっているだけ」と解釈される可能性が懸念されている（厚生労働省, 2020）。

では、子どもは自由に過ごせる時間に何をしているだろうか。おそらく、大多数の子どもが自由に「遊ぶ」のではないだろうか。ごっこ遊びや運動遊び、カードゲーム、しりとりなど様々な遊びがあり、子どもたちの好きなように時間を過ごす。遊びは精神医学領域でも注目され、Freud, Sをはじめとする精神分析家はその治療的・発達の意義について研究を重ねている。Freud, Sは、遊びにおいて子どもは苦痛な体験を反復することによって、受動的に体験したことを今度は子ども自身が能動的に表現することで、心的に加工し「印象の強烈さをカタルシス反応によって和らげ、自分自身を状況の主人公とする」と解釈した。Piaget, Jは、同化、シエマ、調整という概念を用い、認知的な遊び観を発展させ、遊びは具体的経験と抽象的思考との間を橋渡しする「象徴機能」を有すると考えた（Garry, 2007/2019）。遊びの象徴機能は、子どもの内的世界に具体的な表現と形を与え、言語表現の難しい過去の経験や心の葛藤を消化することを可能にし、実質的な変化を促すと言われている。遊びを子どもの象徴的言語として捉え、治療に応用したのがプレイセラピーであり、今日まで様々な心理臨床場面で活用されている。

このように、「遊び」には独特の機能があり、子どもは遊びの象徴的表現によって様々な形で内的世界を消化しようとしている。その点において、遊びは子どもの豊かな表現を可能にする代替言語と言える。放課後等デイサービスでは、子どもが自由に過ごせる時間が提供されており、遊びによる象徴的表現が生起しているのではないだろうか。しかしながら、放課後等デイサービス研究では、そのほとんどが子どもの支援プログラムの開発や学校との連携、支援者の専門性、支援の質に関するものが多く、自由時間に注目したものは少ない。そもそも、遊びに着目した研究がなされていないのが現状である。

本稿では、児童指導員として筆者が実際に関わ

り、印象的であった子どもたちとの遊びの場면을エピソードとして4つ紹介する。中でも特に、筆者と子どもたちとの遊びの間で媒介される対象と表現に注目し、その象徴的な意味について考察していきたい。なお、倫理的配慮として本研究において、事例はあくまでも遊びの場面としての記述に留め、個人が特定される可能性のある情報は全て省略もしくは改変し、一般的な形での記述に留めている。ただし、こうした遊び場面の記載に関しては、施設長の許可を得ている。

II. 子どもたちのこと

1. Aくん（エピソード時9歳、男児）

小学校入学と同時に通所を開始した。自閉症スペクトラム障害（ASD）の診断がある。学力に少し遅れはあるが、言葉での意思疎通には特に問題はない。周囲よりも小柄で、言葉遣いは乱雑である。両親は乳児期に離婚しており、養育は主に父方の祖母が担っている。乳児期には母親からネグレクトを受けていたとの情報もあり、施設では多動や挑発・反抗的な態度が目立っていた。情緒的な問題が顕著であり、施設でも学校でも、友だちとのトラブルは日常的であった。筆者は、施設の職員配置の関係上Aくんとあまり関わる機会はなかったが、一緒に遊ぶときは決まって戸外では運動遊びか虫取り、屋内では人形遊びであった。当時は、特に妖怪ウォッチのジバニャンがお気に入り、Aくんとジバニャン人形と食べ物の玩具をいくつか用いて一緒にごっこ遊びをすることが多かった。彼は決まって食べ物を隠してジバニャンを困らせ、最終的には食料を見つけてジバニャンが喜ぶ、という一連の流れを繰り返す遊びを展開していた。人形遊びをするときは、洗面所前の半畳ほどの広さの薄暗い空間で、決まって筆者と二人きりで遊ぶことが多く、他の誰かが近づくと非常に嫌がった。

Aくんが小学校3年生の時、施設職員配置の関係で筆者は本格的にAくんと交流する機会を得た。施設では大人への試し行動や、周囲の友だちにも挑発的な言動や不快な行動が絶えず、自分の思い通りにならないときは癇癪を起こすというのがパターン化していた。そのため、筆者を含め職

員全員がAくんの情緒面の安定化を目指し、職員とのマンツーマンでの個別対応と周囲の環境調整に尽力した。Aくんの好きな余暇活動も積極的に取り入れ、落ち着いて集団生活を送ることができるよう配慮した。その甲斐あって、比較的落ち着いて活動できる日が増えてきた。

ある日、筆者がAくんを担当していた。レクリエーション活動として、新年の寺社参りをする計画をし、大人2人子ども2人で寺社を車で巡った。車での外出の際、施設のきまりで車内に手のひらサイズの玩具を2つまで持って行くことを許可しており、Aくんはいつものように持って行く玩具を探し始めた。彼はドラえもんとドラミちゃんの小さな人形を選び、持って行くことにした。Aくんは乗車前に、「先生（＝筆者）はどこに座るの。」と尋ねてきたので、「後ろの席かな。」と答え、「俺も後ろに座る。一緒に遊ぼうよ。」と言ってきた。筆者は了承し、後部座席に並んで座り、神社へ出発した。行きの車内では人形遊びを少ししたが、神社やAくんの好きなアニメについて雑談をしていた。1つ目の神社に到着すると、約束通り彼は人形を車内に置いて神社に行き、境内の長い階段を見て、「先生（＝筆者）、俺と上まで競争しよ。」と筆者に提案してきたため、人がいないことを確認させてから階段と一緒に全力ダッシュした。Aくんは足が速いので、筆者よりも先に頂上へたどり着いて、誇らしそうにしていた。鳥居の前での一礼、本殿で拝礼・祈祷を手早く済ませ、階段をすらすら降りて車に戻り、次の神社を目指した。2つ目の神社に着くと、そこにも境内へ続く階段があり、Aくんは笑みを浮かべて筆者を競争に誘ってきた。神社内には誰もいなかったため、了承し再び一緒に階段ダッシュをした。先ほどと同様に、境内を少し散策して手早く階段を下りて行った。次の出かけ先に行こうと車に乗ろうとした時、「先生（＝筆者）、あれ何。」とAくんが神社近くの野原を指さし筆者に尋ねた。草むらの中に小さな野生の実が1つ実っていた。「あれ取りたいな。」と頼んできたため、筆者はAくんと一緒に茂みに入り、実を採取した。神社を出発し、Aくんは持ってきていたドラえもんとドラミちゃんと小さな実を使ってごっこ遊びを

始めた。筆者がドラえもんを、Aくんはドラミちゃんを使った。彼の膝の上に小さな実を置き、一緒に分け合って食べる遊びをしていた。彼は時々小さな実をドラえもんに見えないように隠し、「先生ほら、カラスが実を持って行っちゃったよ。」と言った。筆者はそのやり取りに歩幅を合わせ、ドラえもんが困っている様子を面白おかしく演じた。少しして実は戻ってきて、またドラえもんとドラミちゃんが仲良く一緒に食べる。するとまたカラスが現れ、小さな実を持ち去ってしまう。Aくんは、この一連の遊びを気に入ったようで、車内で何度も繰り返して笑っていた。施設に戻ると早速、筆者を人形遊びに誘ってきた。その日は偶然、筆者がAくんの自宅送迎であったため、彼は短い帰宅道中の車内にも人形2つ持ち込み、同じ遊びを繰り返した。その日以降、施設内担当の関係上Aくんと関わる機会は減り、ドラえもんとドラミちゃんを使った遊びは全く見なくなった。

約7か月後のことであるが、久しぶりにAくんと遊ぶ機会があった。筆者は、3畳ほどの狭い空間で別の子ども2人とごっこ遊びをしていた。Aくんは同じ空間内で、友達と秘密基地ごっこのようにして遊んでいた。筆者は別の子どもたちと遊んでいたため、並行して声掛けを行い、その場で集団を見守っていた。程なくして、Aくんが近くに寄ってきて、自然な形で「先生遊ぼうよ。」と言ってきたので、筆者は了承して遊び始めた。近くに小さな青いバケツと木製玩具の魚が6匹あり、それを見たAくんは「先生（＝筆者）、ちょっと待って。」と立ち上がり、別の部屋におもちゃを探しに行った。Aくんは、茶色のカピバラさんと白色のカピバラさんの2匹持ってきた。筆者と向かい合ってバケツの中にカピバラさんと魚の玩具を全て入れて、「先生（＝筆者）、カピバラさん（の役を）やってね。」と言って遊び始めた。Aくんの声色は、どことなく期待感に満ちており、遊びの対象も以前にドラえもんとドラミちゃんに展開した遊びと酷似していたので、筆者はカピバラさんたちをバケツの中で眠らせてみた。すると、案の定Aくんは「カピバラさんたち、ほら起きて、魚が無くなっているよ。」と教えてくれた。それはまさに、ドラえもんとドラミちゃんの時と同様

の遊びをAくんは再現しているようだった。

2. Bくん (エピソード時6歳, 男児)

小学校入学と同時に通所を開始し、ほぼ毎日利用している。診断はASDである。知的に遅れがあり(WISC-IV, FSIQは60程度)、通所当時は注意されたり自分のペースが乱されたりすると痙攣を起し、職員に手を出していた。家庭には特に問題はなく、両親や兄弟との関係も悪くはない。家庭や学校でも毎日のように手が出ていたため、送迎時に担任の先生と母親との情報共有をし、問題発生時は個別対応を徹底していた。

1人遊びが好きで、規則性のある玩具遊びを繰り返し熱中することが多かった。屋外での運動が苦手で、屋内遊びを好んでいた。特に公共施設の遊戯スペースがお気に入り、ここで決まった玩具を使って遊んでいた。“ニックスロープ”と“コロコロ観覧車”、“大工さん”という木製玩具で遊ぶことが多かった。当時から玩具の詳細部分を観察するのが好きで、玩具を上下左右様々な角度から眺めて、仕組みを知ろうとしている様子であった。道具の貸し借りは、「〇〇貸してください。」「(返却時に)ありがとうございます。」と行うことができていた。

Bくんには転機があり、そのきっかけとなったのが同じ学校の同級生Pくんである。通所開始も同じ時期のPくんは、Bくんのことをいつも気にかけており、Bくんの名前を呼んで遊びに誘ったり、Bくんの遊びに積極的に加わろうとしたりしていた。Bくんは一緒に遊ぶことも増えたが、ペースが乱されると感じるとPくんに手が出てしまっていた。職員の一貫した対応もあって、半年ほど経過した頃に、Bくんも落ちついて活動できるようになってきた。その過程で、Bくん自身もPくんのことを意識するようになり、Pくんが欠席の時に「今日Pくん、お休み?」と言って職員に尋ねてくるようになってきた。この頃から、Bくんの遊びの世界観にも変化が生じてきた。それまで公共施設で使用してきた“ニックスロープ”を、友達に見立てて遊ぶようになったのである。“ニックスロープ”には小さな丸い駒が4つ、人の型をした駒が2つ、そして大きな円盤状の駒が1つ

あり、それらを傾斜の頂上から坂に沿って転がして遊ぶ玩具である。Bくんはそれぞれの駒に名前を割り当て始めた。「青はPくん、緑はQくん、黄色はRちゃん、赤は僕。先生(=筆者)はこの赤い人(人型の駒)ね!円盤はS先生で、青(人型の駒)はT先生にしよう。」そして、頂上から「よーい、スタート!」と駒たちを一斉に転がし、競争遊びを始めた。駒の転がるスピードは異なるが、職員の名前を割り当てた駒は転がるのが遅く、絶対に負けるよう設定されていた。Bくんは遊びながら、「Pくん頑張れ!Rちゃん頑張れ!」と夢中になって応援しながらこの競争遊びを楽しんでいた。

現在でも、コミュニケーション面で少し問題はあるものの、手を出すという行動はなくなり、言語表現も豊かになっている。遊びも発達しており、自分で工作して特製の玩具を作ったり、近くにあるものを上手く組み合わせでごっこ遊びをしたりして、職員も感心してしまうような独創性の高い遊びをするようになっていく。

3. Cさん (エピソード時10歳, 女児)

小学4年生の時に来所を開始する。知的に遅れがあるが、言葉でのコミュニケーションはある程度ならできる。通所当初から、注目を引く行動と他人の持ち物を取る、隠すといった行動をして周囲を困らせていた。集団遊びにおける子ども同士のトラブルも絶えなかった。

母子家庭で、母親と二人暮らしである。相談支援専門員の情報では、母親は軽度の抑うつ状態であるという。問題行動については認識しており、家庭でも言うことを聞かない。そのため、母親の口調は厳しく、褒めてあげることも少ない。Cさんも母親の注意や叱責に対しては反抗的であり、納得のいかないような顔を見せる。中々言うことを聞かないCさんに対して、母親は困り感を口にするものの、施設、学校ともに母親との情報共有と柔軟な意思疎通が難しく、問題行動に対する対応に難渋することが多い。

問題行動はあるものの、世話焼きな一面もあったため、職員が低学年の子どもとの遊びを先導するよう伝えるとそれに従い、リーダーシップを発

揮して集団を引っ張ってくれる。誕生日会やクリスマス会のような施設での定例行事の際にも、率先して手伝いをしてくれたり司会者をしてくれたりした。

動くことが好きで、1人遊びをすることはほとんどないが、職員との人形遊びが好きであった。毎回決まったディズニーキャラクターを用い、それぞれのキャラクターに施設に来る子どもと職員の名前を割り当てて遊ぶ。キャラクターそれぞれの声も真似をし、筆者もそれに従って遊ぶ。今までに、Cさんの名前と筆者の名前はどのキャラクターにも割り当てられたことがない。この人形遊びでは毎回、悪役が登場し、決まってキャラクターの調和を乱して迷惑をかけ、Cさんも楽しそうに場をかき乱す。毎回、展開が異なり、一貫性は特に見られないが、いつも悪役キャラクターが集団の中心に立ち、迷惑をかけたり、誰かを誘拐したり、攻撃を仕掛けてきたり様々な表現をする。筆者はこれに対し、味方キャラクターに挑戦してもらい悪役を倒そうと試みるが、いつも決まって悪役が勝ち、バッドエンドで終わることが多い。良い結末が訪れることはあまりなく、筆者がハッピーエンドにしようとする必ず悪役が侵略してくる。このような展開をCさんは喜んで演じている。

また、Cさんはディズニーキャラクターの“ティガー”を好んで使う。ティガーは施設内の年下の男児Uくんに見立てており、日常生活場面においても、CさんはUくんのことを非常に気に入っている。普段もUくんと遊ぶことはあるが、少し気恥ずかしそうに遊んでいる。明らかに好意を持っている様子であった。しかし、ディズニーごっこ遊びでは、ティガーを積極的に連れ去ったりいじめたりして遊ぶ。遊び内容はストーリー性に乏しく、単調なやり取りが多いものの、Cさんはこの遊びに1時間近く熱中して取り組む。

現在でもディズニーごっこ遊びは好きで、筆者も時々遊び相手をすることがある。Uくんとの関係性も深まり、気恥ずかしさも無くなったようである。Uくんと一緒にディズニーごっこ遊びをすることもあった。その際、「ティガーはUくんだよ。」と少し照れながら紹介し、一緒に遊んでいた。

4. Dくん（エピソード時7歳、男児）

小学校入学と同時に通所を開始した。注意欠如・多動性障害（ADHD）の診断がある。知的には問題はない。姉（ASD診断、知的障害あり）も当施設を利用している。父親は単身赴任でほとんど家にいない。母親は不安傾向が強く、子どもに対しきつい口調で接することが多い。母親はDくんの学習面を気にしている。

Dくんは身辺整理が苦手で、宿題が終わってもきれいに片付けができなかったり、忘れ物をよくしたりして母親に叱られることが多い。外で転んでしまっても、土を払わずそのままにしておくこともある。一方で、施設での対人関係は良好で、みんなの人気者的存在である。いつもおふざけをして友だちを笑わせ、笑顔が絶えない。学校でも目立ったトラブルは見られない。友だち関係は極めて良好で、とても優しいのだが、職員からは自己主張を避け、周囲に合わせることでトラブルを回避しているように見える。通所当初からこの傾向があり、他に目立った対人的課題が見当たらないだけに、職員間でもこれだけが気掛かりであった。口癖は「めんどくさい」「別に何でもいい」「僕が負けてあげるよ」と自分の主張を控えて妥協するような言葉が多い。話も人に合わせて柔軟に切り替えており、子どもや職員好みや性格に合わせて会話の内容を変えているようである。

施設内では、2人の上級生男児のVくんとWくんと遊ぶことが多かった。VくんとWくんは共にASDの診断があり、知的に少し遅れがある。施設外へ出かける際も一緒に行動し、外出先でも行動を共にして仲がいい。しかし、2人の男児は自分の要求を強く主張する傾向があり、Dくんは下級生ながら、いつも妥協して2人と遊んでいた。筆者が、〈Dくんはその（遊びの）ルールで平気なの？〉と尋ねても、「いいいいよ」「しょうがないなあ」と言って、不利なルールに付き合っていた。負けても悔しがる様子もなく、自然な振る舞いをして遊びを続けようとする。Dくんはまだ小学校1年生であったため、この妥協しすぎる態度には違和感があった。

ある日、DくんはいつものようにVくんとWくんの自己本位なルールに付き合い、妥協して遊ん

でいた。Dくんはこの頃、宿題に向かう時に決まって、「宿題は面倒くさいなあ。本当にくだらないよ。」と吐露していたため、筆者は口癖の「くだらない」という言葉を拝借して、Dくんに、「この遊び、くだらないよね〜」と耳打ちしてみた。そうすると、「(この遊びは)ほんとくだらないよ。」と私の横にすり寄って本音を漏らしてきた。その時のDくんの安堵の顔が、筆者には強く印象的に残っている。翌日、Dくんは昨日と同じように妥協して3人で遊んでいたが、筆者が遊びの空間に近づくと彼は隣にやって来て、「先生 (=筆者)、僕は今映画を観ているんだよ。」と指をスクリーン画面の枠のようにして表現してきた。指の枠の向こうには、口論しながら遊ぶVくんとWくんの姿がある。(その映画の感想は?)と筆者が尋ねると、「本当にくだらない映画だよ。」とDくんは答えた。その日以来、筆者がDくんの遊ぶ空間にいるときは、「先生 (=筆者)、僕〇〇〇〇だったら、もっといい映画になると思うけどな。」とVくんとWくんの遊びを俯瞰的に観察して、「映画」の感想を述べるようになった。数週間後には、VくんとWくんに対して、「そんな遊びのルールじゃ面白くないよ。」と直接主張できるようになってきた。今でも彼らとは我慢して遊ぶこともあるが、Dくん自身が本当に我慢できない時には、自分から違う空間へ移動したり、違う友だちと交流したり、自分のペースで行動できるようになっている。

Ⅲ. 考察

Aくんは成育歴において苦労しており、施設や学校でも不適應を引き起こしている。基本的に身体運動が好きであるが、小さな可愛いキャラクターを気に入っているため、それを使ったごっこ遊びに没頭することが多かった。通所当初扱っていたジバニャンは、アニメの中では、元々は普通の飼い猫だったが、ある日トラックに撥ねられて致命傷を負ったところへ、飼い主だった女の子から、「車に轢かれて死ぬなんて…ダサッ」と言われ、失意の中学生涯を終えたという過去を持つ。その後、地縛霊となってトラックにリベンジするが、いつも失敗しているという設定を持つ。Aく

んは妖怪ウォッチを知っているため、ジバニャンが持つ過去の経験と現在の姿に内的な自己イメージを投影して遊んでいたように思われた。成長してからの遊びは、2匹のキャラクターと食べ物玩具を使用することが多くなり、「過去の自分の体験」と「食」だけでなく、「2者以上の関係性」がテーマになっていることが推察された。Aくんは幼少期の重要な時期にネグレクトを経験していたようであり、母親との情緒的関係を築くことができなかったのだろう。その影響によって、成長してからも他者との関係性に問題を生じさせている。通所当初のジバニャン遊びは、そのような自己の困難体験を如実に表現していたように思われた。決まって薄暗い閉鎖的空間で遊んでいたことも印象的である。しかし、成長後のAくんは他者との交流を求めるようになり、その象徴として複数のキャラクターを使って遊び、内的欲求を満たそうとしていた。また、遊びはキャラクターたちが眠っている間に食べ物が無くなり、起きてそれに気づきキャラクターが探し回るもので、Aくんはこのやり取りも反復して繰り返した。Freud (1920/2006) は、孫の遊びを観察し、「フォルト・ダー遊び」と命名し、反復行為は受動的な体験を能動的に表現することによって複雑な体験をコントロールしようとしたと考えた。Aくんの反復遊びは、過去の外傷体験を能動的に消化しようとしているのではないかと考えられる。また、Aくんは様々なキャラクターを代わる代わる用いて遊んだが、どのキャラクターも現実の役割や特徴は考慮されていない。ドラえもんが秘密道具を使うことがなければ、ネズミを怖がることもない。内的世界を表現するための道具のように扱っているようであった。Aくんにとっては自分の遊びを表現する対象そのものが重要なものであって、対象の特性はたいして問題ではないようである。Aくんは現実世界の再現から少し離れた、内的世界を繰り返して表現しているかのように遊びに没頭していた。Winnicott (1979/2018) は、子どもの「遊ぶこと = playing」への没頭」を重視している。遊ぶことは内的世界と外的現実とが重なり合う状況において成立し、この時に子どもは外的現実を自分の心で意味づけ、操作しようと試みながら、

徐々に外的現実の独立性を受け入れていくと考えた。Aくんの遊びは、まさに「遊ぶこと」として成立していたように思われる。

Bくんは、見立て遊びの中で駒を友達に見立てて、遊びの中で友達との交流を実現させた。当時のBくんは、友達との遊びでは自分の思うとおりにならないと気が済まず、手を出すことでひとり遊びの空間を保持していた。しかし、Pくんの登場によりBくんの心の中に変化が生じ、周囲の友達を意識するようになる。それでも自分のペースを乱されることはまだ我慢ができず、中々同じ歩幅で友達と遊ぶことができなかった。そこで、Bくんは遊びによって自分の願望を象徴的に表現した。プレイセラピーにおいても、遊びは子どもにとって願望を表現できる安全な場であることが示唆されており、見事にBくんは欲求を満たすことに成功している。また、Bくんは友達に見立てた駒が大人の駒に負けないように応援しており、ある種の親和性を抱きながら遊び、それに熱中していた。Bくんもまた、「遊ぶこと」に没入し、外的現実を操作しようとしているようであった。

Cさんは、キャラクターを使ったごっこ遊びを繰り返し広げた。Bくんの見立て遊びに類似し、Cさんもまた自身の願望を表現しているようであった。彼女はディズニーキャラクターを友達に見立てて遊ぶが、Bくんとの違いは自分を見立てた対象が明確には存在しないこと、悪役が必ず存在すること、そしてお気に入りの対象が存在することである。悪役がディズニーキャラクターの輪を乱すように遊ぶ様子は、当初のCさんの集団生活場面において、友達の輪を乱す行動に非常に似ている。それでも、Cさんは年上としての役割を果たす中で、徐々に適応的に振舞えるようになってきていた。そのため、彼女の悪役遊びは、現実場面で抑圧したエネルギーの発散場所であるように思われた。現実世界では適応した役割を演じ、内的なフラストレーションは遊びの中で表現することで、Cさんは2つの世界を統合させているのであろう。そのように考えると、Cさんは悪役キャラクターに自身を投影して遊んでいると推測できる。また、Cさんはお気に入りの子どもUくんへの気持ちも遊びで表現している。その対象で

あるティガーは毎回登場し、遊びの中心になっている。ティガーは物語の中で社交的で親しみやすい虎をモチーフにしたキャラクターであるが、しばしば危険な行動を繰り返すことから、Sarah E (2000) は、ADHDの疑いを持って議論を展開している。実際、UくんはADHDの診断のある子どもであり、Cさんは現実世界を忠実に見立てて遊んでいると思われた。しかし、遊びの中でも素直な表現ができず、いじめたり虐げたりして遊ぶことが多い。自由に表現できる遊び空間でも、反動形成が生じる好例である。

Dくんの遊びは、他の3人とは少し異なる。彼は自分の欲求を我慢することによって、生活場面で適応的に振舞ってきた。「くだらない」を口癖とするDくん自身が、友達と遊んでいて「くだらない」顔をしているのである。それは、筆者を含めた施設職員からすると過剰適応とも言えるものであり、「偽りの自己」と思われる姿であった。試しに筆者は〈この遊び、くだらないよね〜〉と語りかけてみたが、この言葉がDくんに影響を与えたのは明白であった。彼は翌日、「映画」という言葉で我慢していた友達遊びの場面から距離を置き、映画の感想を述べることで間接的に自分の気持ちを表現した。筆者は、この間接的表現もまた、遊び特有の象徴的表現であると解釈している。プレイセラピーにおいて、子どもは十分に守られたと感じることができた時に、心から自由な表現を行うことができ、内的葛藤を解消していくと考えられている。今回、筆者がDくんの気持ちを代弁するように〈くだらない〉と言うことによって、Dくんは安心して自分の気持ちを表現することができたと考えられる。ともあれ、Dくんのユーモアある「映画」という象徴的表現には筆者も驚かされ、遊びの持つ偶然性、オリジナリティを感じさせられる場面の1つであった。

IV. 総合考察

本稿では、児童指導員として筆者が実際に関わり、印象的であった子どもたちとの遊びを4つ紹介し、それぞれ異なる象徴的表現について考察を加えた。Winnicott (1979/2018) は、子どもの遊びを「遊ぶこと」として解釈し、内的世界と外

的現実が重なり合う中間領域と遊びへの没頭の重要性を説明し、遊び自体の治癒力を強調している。この遊ぶことが成立する空間において、子どもはしばしば象徴的表現を用いる。象徴的な遊びによって、子どもは環境による制約なしに自由に自分の経験を消化することができるが、彼らが自分たちの象徴的表現に気づいていることはめったにない。遊びはきわめて安全な形で自分の経験や感情を表現することを可能にすることで、子どもはコントロール感覚を体験でき、内的な解決に向かって進み、問題によりうまく対処したり順応したりできるようになる (Garry, 2019)。

一方で、発達障害児、とりわけASDを持つ児童では人を「人」として体験しにくく、間主観性の段階に問題を抱えている。また、ASD児では共同注視の形成が難しく、象徴機能及びふり遊びの発達を遅らせ、常同性を強めている可能性が指摘されている (立田, 2003)。そのため、治療者との相互作用を基盤とするプレイセラピーは、ASD児においてあまり有効性を発揮しないと考えられる。藤巻 (2020) は、「自-他」「意識-無意識」のような「二」の構造、すなわち、二者関係を前提とする構造からプレイセラピーを捉え、発達障害児においては、治療者自身も子どもの「二」以前の未分化な世界へと入り込むことで「二」以前の体験世界を共有し、その分化・生成を促すことができると述べている。つまり、象徴機能に困難さを持つ発達障害児との遊びでは、「二」以前の未分化な子どもの目線に立つために治療者の退行が意味を持ち、未分化な精神世界を共有することが「二」の世界への移行にとって重要であると考えられる。

今回紹介した遊びは、子どもたちの現実世界における苦悩や欲望を象徴的にかつリアリティをもって表現され、一般的なプレイセラピーにおいて観察される象徴的表現に似た性質を持つと思われた。一般に、放課後等デイサービスでは療育支援に重点を置かれ、自由時間における遊びはあまり注目されておらず、遊びに関する研究も少ない。近年、放課後等デイサービスは療育支援以外に、虐待等で何らかの社会的養護を必要とする児童や外国にルーツを持つ児童など、特別な配慮を要す

る子どもたちの「セーフティネット」として重要な役割を担っていることが指摘されている。Aくんのように虐待経験も想定されるような子どもにとって、放課後等デイサービスはセーフティー空間であり、自由な表現が許される場でもある。実際に、Aくんは筆者に対し何度も繰り返して同じテーマの遊びを表現してきている。従来のプレイセラピーにおける象徴的な遊びは、構造化・制限化された空間で、セラピストとの相互作用が必要条件であるとされていたが、職員の関わり方によっては、放課後等デイサービスのような集団活動を主とした空間内でも生起しうることが示唆された。しかしながら、やはり虐待経験のあるような子どものプレイセラピーは慎重に進めることが求められ、専門性を持ったセラピストによる介入が望まれる。現状、放課後等デイサービスには心理療法担当職員の配置義務は無く、被虐待児に対する心理的支援の実施は難しいが、全国的に被虐待児支援ニーズは潜在的に眠っていることは予想されるため、今後の動向に注目したい。また、Bくん、Cさん、Dくんにおいても特有の葛藤や願望を遊びにおいて象徴的に表現しており、彼らも遊びの中で安全に内的世界の表現を行うことで、現実世界を操作し、その独立性を受け入れていくことができた。Bくんの遊びでは、Pくんをきっかけに「二」の世界が生成される過程も観察できたと思われた。

遊びは無意識世界を非言語的に表現する可能性を秘めており、子どもはそれに没頭し、安全な形で現実世界の問題を消化していくと同時に、内的成長・発達も促進させていく。しかし、このような遊びが成立するためにはある一定の条件が必要になる。Garry (2019) は、「プレイセラピストは、子どもの遊びだけではなく、子どもの望むもの、必要とするもの、そして感情を熱心に観察し、共感的に聴き、勇気づけながら認める大人である」と述べている。放課後等デイサービス職員もまた、プレイセラピストの基本的態度をもって子どもたちと交流することで、子どもの更なる自己実現と成長のための支援を届けることができるのではないだろうか。

付記

本稿の投稿にあたりご指導いただきました，鳥取大学大学院医学系研究科臨床心理学専攻の菊池義人先生には厚く御礼申し上げます。また，筆者と貴重な時間を一緒に過ごしてくれた，Aくん，Bくん，Cさん，Dくんと，子どもたちを支えた施設職員の皆様，並びに本稿の投稿についてご快諾とともにご指導いただきました施設長様に，心から感謝いたします。

文献

- Freud, S(1920):Jenseits des Lustprinzips. Gesammelte Werke XIII. Frankfurt am 須藤訓任 藤野寛 (訳) (2006):フロイト全集17 岩波書店
- 藤巻るり(2020):発達障害児のプレイセラピー 未分化な体験世界への共感からはじまるセラピー 創元社
- Garry, L.L. (2007):Play Therapy : The Art of the Relationship 山中康裕 (訳) (2019):新版 プレイセラピー 関係性の営み 日本評論社
- 厚生労働省(2020):障害福祉サービス等の利用状況について
https://www.mhlw.go.jp/content/0207_01.pdf
- 厚生労働省 (2020) : 放課後等デイサービスの実態把握及び質に関する調査研究
<https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/000654183.pdf>
- 丸山啓史(2015):障害児の放課後等デイサービス事業所における保護者の就労支援の位置づけ 京都教育大学紀要, No.127, 77-91
- 森地徹・大村美保・小澤温 (2019) : 放課後等デイサービスにおける支援の現状に関する研究 障害科学研究, 43, 117-124
- Sarah E. Shea, Kevin Gordon, Ann Hawkins, Janet Kawchuk, Donna Smith(2000) : Pathology in the Hundred Acre Wood: a neurodevelopmental perspective on A.A. Milne CMAJ, 163(12) :1557-1559
- 立田幸代子(2003):自閉症児の認知発達とふり遊びについて:「心の理論メカニズム」と象徴機能との関連性 立命館産業社会論集. 38(4)175-

197

- Winnicott, D.W.(1971):Playing and Reality. London:Tavistock Publications 橋本雅雄(訳) (2018) 改訳 遊ぶことと現実 岩崎学術出版社
- 山根希代子・前岡幸憲・北山真次・内山勉・金沢京子・米山明・光真坊浩史 (2020) : 放課後等デイサービスガイドラインを用いたサービス提供の実態把握のための調査 脳と発達, 52, (5), 311-317