

小集団でのプレイセラピーにおける発達障害児への支援について

飯塚 一裕

障害児教育講座

Support for Children with Developmental Disorder in Group-Play Therapy

Kazuhiro IIZUKA

Department of Special Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

1. 問題と目的

発達障害とは、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」とされる（発達障害者支援法 第二条1項）。近年、我が国における発達障害児・者を取り巻く環境は変化しており、特殊教育から特別支援教育への移行だけでなく、平成17年4月より発達障害者支援法が施行されたこと等により、自閉症、アスペルガー症候群やLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）といった発達障害への関心が高まっている。

平成14年に文部科学省が実施した「通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する全国実態調査」において、知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面の各領域で著しい困難を示すと担当教師が回答した児童生徒の割合が6.3%にのぼることが報告された。なお、この6.3%という数値は、当時特殊教育を受ける児童生徒が1.4%であったことと比べると教育史に残るほどの衝撃的なもので、特別支援教育への転換を加速させることとなった（大神, 2008）¹⁾。この調査結果は医師等の診断を経たものではないため、障害と断定することはできないが、小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒のうち、アスペルガー症候群・LD・ADHDにより学習や生活の面で特別な教育的支援を必要としている児童生徒が約6パーセント程度の割合で存在する可能性が示されており、これらの児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援は、学校教育における喫緊の課題となっている。

アスペルガー症候群やLD、ADHDなどの子ども達が学校現場で見せる問題には、「クラスメイトとの

トラブルが絶えない」「授業中に立ち歩く、寝ころぶ」「友達と上手に遊べない」「ルールに従ってゲームを行うことができない」等があるとされる（遠矢, 2006）²⁾。こうした学校等の集団場面における課題については、SST（ソーシャル・スキル・トレーニング）等を用いた支援の効果について数多く報告されている。正田ら（2010）³⁾はADHD傾向のある児童を対象としたSSTプログラムを実践しているが、その中で、ADHDの傾向が強い児童が社会的に好ましい行動をとれるようになるためには、安心して居られる場において社会的スキルを知識として学び、かつその知識を適切に運用するための実践を積むことが必須と述べている。

愛知教育大学教育臨床総合センター発達支援研究部門では、発達支援相談室を設置し、子ども達の様々な問題に対して、個別のプレイセラピーを中心とした療育相談を行っている。発達に問題のある子どもの中には「大人とかかわる時には良いが、子ども同士だと難しい」「子ども同士でトラブルが多い」「集団活動が苦手」などの難しさが見受けられ、子どもの保護者からも集団への適応の難しさを相談内容として聞くことが多い。こうした課題に対しては、個別のプレイセラピーに加えて小集団での活動が必要と考え、発達支援相談室では2009年12月より「集団活動の難しさ」を抱える子どもを対象とした、小集団でのプレイセラピー（以下、グループプレイセラピー）を実施した。

本論文では、発達支援相談室におけるグループプレイセラピーの概要と実践事例を報告し、集団活動で難しさを抱えている発達障害児への支援に必要な要素や、彼らと関わる教師やセラピストが留意すべき点について検討する。

2. 事例

1) グループプレイセラピーの概要

グループプレイセラピーでは、子ども1人をセラピスト1人が担当し、様々なグループ活動を通して「集団のルールを守る」「友達とのかかわり方を学ぶ」「集団の中で自己表現をする」といったことをねらう。活動の進行は、リーダーと呼ばれるセラピストが行う。

対象児は9名で、年齢層は就学前幼児（年長）～小学生までである。参加対象児全員が、発達障害の診断を受けているか、もしくは発達障害の傾向を指摘されている。小学生の対象児は通常学級あるいは特別支援学級に在籍している（グループプレイセラピーの参加者一覧については下記の表参照）。

表 2009年度グループプレイセラピーの参加者

対象児	性別	診断名等
A	男	アスペルガー症候群
B	男	広汎性発達障害
C	女	アスペルガー症候群
D	男	ADHD
E	男	アスペルガー症候群
F	男	広汎性発達障害
G	男	ADHD
H	男	高機能自閉症
I	男	自閉症

2009年度は4回実施しており（2009/12/21・2010/2/8・2/22・3/8）、それぞれの活動内容は若干異なっている。グループの活動内容については、事例の中に記述のあるものについて以下に概略を記す。

・自己紹介

ペア毎に皆の前で自己紹介を行う。集団の中での自己表現や他者から注目される経験、他者の発言に注目するといったことがねらいである。

・へんしんゲーム

子どもが一人ずつ皆に見えない位置でマスクやかつら等を装着して変身する。他のメンバーはどこが変わったかを当てるゲームである。対人意識を高めることがねらいとなる。

・パチパチで集合

リーダーが行う拍手の回数と同じ人数で集まる。ルールの理解や、注意して音を聞き取ることなどがねらいである。

・〇〇〇がころんだ

だるまさんがころんだの「だるま」の箇所を赤ちゃんやカエルなど他の名称で実施する。ルールを理解し守ることがねらいである。

・きょうの感想

グループプレイについての感想を、皆の前で発表する。自己紹介と同様、集団の中での自己表現等をねらう。

2) 事例について

以下では、担当セラピストの記録を基に事例を報告する。事例の中では、セラピストをTh.、対象児をC、Dと記す。対象児の発言は「」、セラピストやその他の人物の発言は< >内に表記している。

※なお、本論文における事例はプライバシー保護のため、本質を歪めない程度に適宜手直しや脚色を行っている。

事例1（C：女児 アスペルガー症候群）

（#1）他の子どもが男の子だけで不安な様子だったため、まずは今日行くことをCに伝えた。他の子どもが黒板に絵を書くのを見ていたので、<Eちゃんも黒板に絵を描く？>と聞くと「かかない」と言った。しかし、しばらくするとCは女の子の絵を描いていた。Th.が<この子は誰なの？>と聞くが「わからない」と言って、続きを描いていた。活動が始まると、少しうつつむいていた。

『自己紹介』では、Cは恥ずかしそうに小さい声で「〇〇です」と言うと、すぐにマイクをTh.に渡して席に戻ってしまった。『だるまさんがころんだ』では、参加はしていたが消極的だった。鬼が<だるまさんがころんだ>と言っている時に2,3歩進むだけで、鬼に近づくことはなかった。

『へんしんゲーム』では、他の子どものどこが変身したか分かっているにもかかわらず、挙手をするとはなかった。Th.が<〇〇くんのどこが変身していたかわかった？>と聞くと、Cは「わかった」。<なら、どうして手を挙げないの？>と続けて尋ねると何も答えてくれなかったので、<つまらない？>と聞くと「うん」と答えてくれた。<女の子がCちゃんしかいないからつまらないのかな？>→「うん」。Th.は少しでもゲームに参加して欲しかったため、<今度他の子が変身した時、どこが変わったか私に内緒で教えて>と言うと「うん」と答えてくれたが、その後<〇〇くんのどこが変わったかな？>と聞いても何も教えてはくれなかった。

（#4）今回は、めずらしく5分程度遅れてきた。Cが「みんなは？」と聞いたので、Th.が<もう部屋にいるよ。>と言うと、Cは急いで部屋に入っていった。途中でTh.が<今日の自己紹介では、好きな動物が聞かれるよ。>と言うと、Cは「いぬ。」とすぐに答えていた。部屋に入ると、ちょうど『自己紹介』が始まった。Cは「4番目がいい。」と言って、4番目には元氣よく手を挙げて自己紹介をした。今回は、好きな動物だっ

たためか、「いぬ。」とすぐに答えていた。前回の好きな食べ物とは違うようだった。また前回同様に、他児がふざけて自己紹介をしているときには、とても大きな声を出して笑っていた。Cのみ大爆笑していた。

『パチパチで集合』では、誰と手を繋げばいいかわからなかったようだった。そして、Cがどうすればいいかわからず固まっていたため、指を差して誰と手を繋ぐか先導した。何度か他の子が来てくれたので、ほとんどスムーズに終わっていた。『〇〇がころんだ』では、前回と同様にとても楽しそうに参加していた。また前回より、前へ前へと進んで、もう少し早く動けば鬼になれたくらいがんばっていた。『あかちゃんがころんだ』では、他の子と変わらないスピードで鬼に近づいていた。『きょうの感想』では、何を話すか相談したときに、Cは「『だるまさんがころんだが楽しかったです。』と言う」と言っていた。しかしTh.が「『〇〇くんの自己紹介がおもしろかったです。』と発表していいよ。」と言うと、少し笑いながら「いいよ。」と言った。そのため、『きょうの感想』では「だるまさんがころんだが楽しかったです。」と言っていた。このときも、「4番目がいい。」と言って、4番目に発表していた。

事例2 (D:男児 ADHD)

(#2) 教室に着くと、早速黒板に書いてあることを読み「今日も『だるまさんがころんだ』か」と納得した様子がみられた。前回は自己紹介がうまくできなかったもので、始まるまでの時間に簡単に自己紹介の練習をした。また、前回は恥ずかしかったようなので、<僕も一緒に前で自己紹介するよ>と言うと何となく安心した表情になった。「何を話そう」と言っていたので、<僕に話してくれたことを、みんなに教えてあげればいいんじゃないかな>とアドバイスをした。

自分だけのイスを作ったかのように、「おれのは特別バージョンのイスだ」と言って、自分だけのイスを作っていた。きちんと座るのではなく、寝転んだまま話が聞けるような形状のものだった。自己紹介はきちんとできた。1番にやりたいと自分から手を挙げたのは驚きであった。わざと名前を間違えたり、名札を隠していたりと子どもらしい一面をみせつつも、きちんと名前を言うことができた。「車で酔ってしまいました」と僕に教えてくれたことを、みんなにもきちんと言うことができていた。

本格的にプレイが開始されてからはゴソゴソと落ち着きがなくなる。友達が自己紹介しているときに座っていたかと思うと、ビデオカメラを触りに行ったり、教室の前にあるイスに座ったり、スクリーンを降ろす棒を手にして振り回したりと動き回ることが多かった。呼び戻しに行っても激しく抵抗することはなかったが、席に戻るとまたすぐ席を離れてしまうといった

ことの繰り返しであった。

今回のプレイで一番印象的だったのは、『だるまさんがころんだ』のモデルのときに、他Th.を後ろから蹴ったことである。モデルを見せてもらっている最中に、他の子どもから「顔は動かしていいの?」などの質問が出ていたときに、ふっと立ち上がり、動かずに静止していたTh.を後ろから手加減しないまま蹴飛ばした。Th.が動いたのを見て、「ほら、動いたよ」と言っていた。いきなりの行動だったので止めることができなかった。謝るように促したが、謝りに行くことはなかった。『だるまさんがころんだ』は意欲的に参加しているようにみえた。張り切って取り組む姿がみられたのだが、動いてしまい鬼に指摘されると「おれはやってない。もう一人の自分がやっている」などと言って鬼につかまることはしなかった。違う鬼に代わりゲームが再開されると、また張り切ってスタートラインに戻っていった。

(#4) プレイが始まる前から落ち着きがなく、部屋を飛び出して弟に会いに行ったり、出てはいけないドアから外に出ようとしたり、イスをなぎ倒したりと、とにかく落ちつかなかった。前回参加できていないので、活動の見通しがもちにくかったのかもしれない。しかも、自分でプログラムを消してしまったので見通しがもてないままでの参加となった。

ホワイトボードに書いてある『今日のプログラム』を手で消すことにやたらとこだわっていた。手に黒いものがつくのがおもしろかったようだ。イスに連れ戻しても、隙を見てすぐに文字を消しに行ってしまった。連れ戻しに行くと「もうこれで最後にします。ごめんなさい。」とつぶやくことがあった。また、「バカ!」と言うこともあったので、<誰がバカなの?>と尋ねると、「D(自分のこと)」と言うことがあった。

『パチパチで集合』では活動の内容が理解できていないようであった。リーダーが拍手をしているときは静かに聞いていたが、拍手の数だけの人数が集まるということが理解できていない様子であった。みんなが集合しているのに一人だけ走り回っていることが多く、誰かに追いかけられたり、手を取られたりして参加するといった様子であった。それでも、Th.だけでなく子どもたちもDを追いかけてくれる場面がみられた。

『〇〇がころんだ』は、最初の二回はTh.に肩車をしてもらいながらの参加であった。後からその理由が明らかになる。どうやらDはオニになりたかったらしい。前々回は一人でチャレンジしてもオニになることはできなかったのだが、Th.に肩車をしてもらうことでオニになることができると考えたようである。しかし、残念ながらあと一歩のところまで、オニになることができなかった。「もう、ちゃんとやってよ!」とちよっ

と怒りながら言っていた。<Dが一人でやったほうがオニになれるんじゃない!?>と言うと「うん!」と言って一人でチャレンジした。しかし、これまたあと一步のところまでオニになることができず、とうとう泣き出してしまった。見かねた他児がDにオニを譲ってくれた。

『きょうの感想』では、恥ずかしがりながらではあったが、他児にオニを譲ってもらったことを話していた。「お兄さん、ありがとうございます」と言うことができた。今までは自分が楽しかった思いを言うことはあったものの、『友達に何かをしてもらってどう思ったのか』と言うことはなかった。ここでも、子ども同士のかかわりが芽生えてきていることを感じた。

3. 考察

1) 事例に関する考察

①事例1について

集団の中で女子が一人ということもあって、活動当初Cはほとんどグループに参加していなかった。活動に対する消極的な姿勢が目立ち、担当Th.とも関係をうまく築けないようであった。そこでTh.はなるべく安心感を与えるような関わりを心がけ、例えばCにいきなり集団の中で発表をするよう促すのではなく、まずはCが感じたこと等をTh.に伝えてもらうように関わっている。その後Cはグループでの活動が進むにつれ積極的に参加するようになり、活動を楽しむようになった。計4回という少ない回数ではあったが、グループの場がCにとって一つの居場所になっていると考えられる。遠矢(2006)は、発達支援の場は「療育」の場であるだけでなく、様々な困難を体験し、不安になり、抑うつ的になっている子ども達の心の癒しのための「居場所」としての機能を果たすことが不可欠であると述べている。この「居場所」の心理的機能について、杉本・庄司(2006)⁴⁾は、被受容感(自分を本当に理解してくれる人がいる)や精神的安定(無理をしないでいられる)等があることを指摘している。学校等で居心地の悪さを体験している子どもにとって、常に自分の傍に寄り添う他者が存在し、本人に無理のない範囲で活動に参加することができるという場が重要と考えられる。

また、Cは他児を意識した発言(「みんなは?」と聞いてくる)や行動(他児の自己紹介に大爆笑する)を示すようになってきている。このことからCの中で他者への志向性が高まりつつあることが窺える。中島ら(2009)⁵⁾は、対人相互交渉に消極的な発達障害児へのグループセラピーの在り方について検討を行い、対人交流の場面設定において初期の段階では葛藤場面を極力回避したことの意義を述べている。学校場面などで対人葛藤による失敗体験を経験している子ども達に

としては、失敗経験やネガティブな情動体験を無為に繰り返さないことが重要であり、トラブルなく他のメンバーと時間や場所を共有したという体験が大きな成功体験となると指摘している。Cのように、対人相互交渉に消極的ではあるが他者への志向性が高まっている子どもに対する効果的な支援プログラムを開発・検討していくことが、筆者にとって今後の大きな課題である。

②事例2について

Dは多動性・衝動性の高いタイプの子どもであり、活動中も落ち着きのない様子が見られている。ゴソゴソと落ち着きがなくなって動き回ることが多く、席に戻るとまたすぐ席を離れてしまうといったことを繰り返すなど、この時のTh.の感想には「自分でも気持ちをコントロールできない何かがあるのかもしれないと感じた」とある。しかし、#2においては黒板に書いてあることを読んで納得した様子が見られるなど、本人が活動の見通しをもって参加することが重要と思われる。#4ではプレイ開始前から落ち着きのない場面が多く見受けられるが、前回欠席だったため新しいプログラムへの見通しがもてず不安だったということがその原因の一つなのかもしれない。このように多動性・衝動性が高く注意も転導しやすい子ども達の集団活動においては、他児への注目や関心だけでなく活動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が重要とされる(宮里他, 2009)⁶⁾。本実践においては、Th.が寄り添って安心させる発言や姿勢を示すことでDが活動に参加していたが、子どもたちの注目を持続させる工夫については、今後の実践においてさらに検討していきたい。

また、#4ではDをTh.だけでなく子どもたちも追いかけてくれる場面が見られるように、子ども同士の関わりが芽生えてきている。さらに、Dの様子を見かねた他児が鬼の役割を譲ってくれたことに対して、その後の『きょうの感想』で「お兄さん、ありがとうございます」と話す場面も見受けられる。発達障害児の中には、友人関係をうまく築くことができずに集団の中で孤立してしまうケースも見られる。こうした子ども達への支援においては、友人関係の体験が自然な形で、不可避に行われる場面設定がなされることが望ましいとされる(遠矢, 2006)。#4の『〇〇がころんだ』というプログラムの中では、D自身もオニになりたいという素直な気持ちをTh.や周囲に伝えるぶつけられてきた。オニになれなかった悔しい思いと、オニを譲ってもらった嬉しい思いの二つを体験することができたことはDにとって有意義であったと思われる。

2) 総合考察

特別支援教育においては、子ども一人一人の多様なニーズに対応するという視点が大切であり、その子の特性にどう寄り添い、いかに関わるかといったことが重要である。子どもがより良くコミュニケーションや学習を行えるように手助けをしたいと思う人にとってまず第1の課題は、その子との交渉可能な窓口、理解の窓口を見つけることとされるように (Trevarthen ら, 2005)⁷⁾、支援する側にとっては彼らのことを理解していく姿勢が求められる。

しかし、教育現場で問題となるのは、発達障害を有する子ども達が示す「わかりにくい」特性であろう。例えば、自閉症やアスペルガー症候群の子ども達は、他者と視線を合わせることが少ないとされるが、あるアスペルガー症候群の方はその自著で以下のように述べている。「なぜ僕が眼を見て話を聞かないのか。みんなにとってその理由は簡単だった—あの子は悪い子だから。…略… 今でも僕は話すときに、視覚的なことで気が散りやすい。幼い頃は、何かに目が奪われるとびたりと話すのをやめた。大人になってからは、まったく黙ってしまうことは滅多にないが、それでも何かに目が行くと話に間を置いてしまうことがある。だから僕は誰かと話すときには、たいてい特定な物ではなく空間を見るようにしている。…略… アスペルガー症候群の僕たちは眼を見て話すのが、単に心地悪いのだ。相手の眼玉をじっと見ることがなぜ正常だと思われるのか、僕には全然理解できない。」(「眼を見なさい!」より)⁸⁾ 一人遊びが多く人を避けてばかりいる対人回避傾向の強い子どもに対して、大人が目の高さを合わせて挨拶することは直接過剰な刺激を与えてしまう可能性もあり、その場合は侵襲的にならないような関わりも必要になってくることを支援する側が十分把握しておくことが必要である。

発達障害は目に見えない障害であり、「わがまま」「自分勝手」「親のしつけがなっていない」「ちょっと変わった子ども」「集団でトラブルを起こす子ども」等の誤解が生じやすい。そうした子ども達への支援の場としてグループプレイセラピーを実践したが、2009年度の実践からは、子ども達の傍に寄り添う他者が存在しているという場が、子ども達の心の癒しのための「居場所」としての機能を果たしていることが示唆された。同時に、対人交流を効果的に進めていくためのプログラム開発など、今後の課題も明らかになった。今回得られた知見を基に、さらなる実践を積み重ねていきたいと考える。

参考文献

- 1) 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— ナカニシヤ出版
- 2) 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
- 3) 疋田祥子・今田里佳 (2010) 多動衝動・不注意を有する児童を対象としたSSTプログラムの開発と効果の検討—多層ポジティブフィードバックシステムと援助者向けプリント教材の活用— 心理臨床学研究 第28巻 第2号 pp.140-150
- 4) 杉本希映・庄司一子 (2006) 「居場所」の心理的機能の構造とその発達の变化— 教育心理学研究 第54巻 pp.289-299
- 5) 中島俊思・柳智盛・一ノ瀬有紗・遠矢浩一・針塚進 (2009) 対人相互交渉に消極的な小学校高学年軽度発達障害児へのグループセラピー— 同年代他者への接近と自己主張の調整を促す援助プログラムの検討— 九州大学総合臨床心理センター紀要 第1号 pp.89-106
- 6) 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—九州大学総合臨床心理センター紀要 第1号 pp.73-87
- 7) Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D. & Roberts, J. (2005) 自閉症の子どもたち：間主観性の発達心理学からのアプローチ— 中野茂・伊藤良子・近藤清美 (監訳) ミネルヴァ書房
- 8) ジョン・エルダー・ロビンソン (2009) 眼を見なさい!— 東京書籍

(2010年9月16日受理)