

インクルーシブ社会研究 13
Studies for Inclusive Society 13

自閉症スペクトラム児の 多様性と主体性を尊重した 療育プログラム開発の実際

The Program Development of the Care and
Education with Diversity and Independence
for Children with Autism Spectrum Disorder

編集担当：荒木 穂積・竹内 謙彰
Editor: Hozumi Araki & Yoshiaki Takeuchi

文部科学省私立大学戦略的研究基盤形成支援事業
「インクルーシブ社会に向けた支援の＜学＝実＞連環型研究」
社会的包摂に向けた伴走的支援の研究チーム

Translational Studies for Inclusive Society:
MEXT-Supported Program for the Strategic Research Foundation at Private Universities
Research on Escorted Support for Inclusive Society Team

2016年 3月

立命館大学人間科学研究所
Institute of Human Sciences, Ritsumeikan University

はじめに

自閉症スペクトラム児を対象に療育プログラム開発に取り組みはじめたのは、2003年度からである。プロジェクト開始に先立ち、2001年から2年間の応用人間科学研究科附属心理・教育相談センターでのプレイセラピーが準備期としてある（5章参照）。以来、15年余の歩みを重ねてきたことになる。

私たちの研究グループは、参加してきてくださっている当事者およびその親のみなさんのニーズと期待をもとに、応用人間科学研究科修士課程、社会学研究科博士課程後期課程等の院生のみなさんおよびサポーターの先生方、当事者のみなさんの参加と協力ですすめられている。きょうだいグループには、文学部・産業社会学部・政策科学部の学部生のみなさんも参加してくれている。

私たちの活動は、月1回の活動である。「たかが月1回の活動ではあるが、されど月1回の活動に！」を合い言葉に続けられている。何よりも大切にしていることは、「楽しい活動」「意味のある活動」「思い出にのこる活動」「また参加してみたいくなる活動」である。活動プログラムは、この15年間に蓄積されてきたノウハウの土台は、フレームをもとにしつつも参加院生の創意・工夫を採り入れた創造性のあるものとなるように、継承・修正・創造のサイクルを大切にしながら取り組んでいることにある。1回の活動を準備するのに約1ヶ月間が当てられる。院生の人たちの準備に費やすエネルギーは相当なものである。準備にエネルギーを費やしたからプログラムが成功するとは限らない、子どもたちにうまく受け入れられない時もあるし、プログラムに抵抗感がない場合もある。また、年間スケジュールを見通してプログラムの連続性を念頭においてプログラム開発をすすめなければならない。

本冊子は、上記の初年から取り組んできた活動をまとめた私たちの3年間の歩みの記録であり、努力の結晶である。プログラム内容については、みなさんから忌憚のないご意見やご批判をいただいてさらに質の高いものへと発展させていかなければならないと考えている。

私たち研究グループは、2013年度からは文部科学省私立大学戦略的研究基盤形成支援事業「インクルーシブ社会に向けた支援の〈学＝実〉連環型研究」

プロジェクト内「社会的包摂に向けた伴走的支援の研究」チームに参加して活動を展開してきた。本冊子では、療育プログラム開発の実際をまとめているが、その対象期間は2013年4月から2015年10月までの2年7ヶ月である。この3年間、活動の成果を日本発達心理学会年次大会、日本自閉症スペクトラム学会各年次研究大会、対人援助学会各年次大会、人間科学研究所各年次総会等で発表してきた。

本研究を支えてくださっている大学内外の関係者のみなさんのご指導とご協力、ご支援に対して心から感謝とお礼を申し上げます。特に、毎月参加してくれている子どもたちと親のみなさんには、深い感謝と共に、私たちの活動への理解と信頼を寄せてくださっていることを糧に、さらに努力を重ねていくことをお約束したい。関係者のみなさんのお力添えがなければ私たちの研究は継続してこなかったであろう。

2016年2月14日 2月期の活動日に、子どもたちの声を聴きながら

執筆者を代表して、荒木穂積・竹内謙彰

目 次

1. 療育プログラム開発の実際（過去 3 年間～ 5 年間を見通して）	
(1) 中学校・高校グループ：	
子どもたちの提案を活かした見通しのある活動の工夫……………	6
(2) 小学校高学年グループ：	
イメージの共有による相互関係を高める活動の工夫……………	18
(3) 小学校低学年グループ：	
個の遊びの充実と集団遊びの工夫……………	29
(4) 幼児グループ：	
見立て遊びでじっくり遊ぶ・他者と関わる活動の工夫……………	41
(5) 中学校・高校グループ（課外活動グループ）：	
リレーション活動とソーシャル・スキル活動の	
統合をめざした活動の工夫……………	48
2. 療育プログラムに遊び活動を組み込むことの意義 ……………	61
3. 子どもたちの特別なニーズに応じた療育プログラム開発 ……………	73
4. 療育プログラム活動と親およびスタッフのふりかえり ……………	89
5. 療育プログラム開発の過去・現在・未来ー実践と研究ー ……………	117
執筆者一覧……………	130

※各章著者は p.130 参照のこと。

1. 療育プログラム開発の実際 (過去3年間～5年間を見通して)

(1) 中学校・高校グループ：

子どもたちの提案を活かした見通しのある活動の工夫

1) 療育プログラムのねらい

中学校・高校グループは、青年期の自閉症スペクトラム（Autism Spectrum Disorder 以下、ASD）児を対象としている。青年期、特に中学校・高校の時期は、一般的に「子どもから大人への移行期、過渡期」と言われ、不安やいらだちなどの精神的な個々の揺れも多くなる。ASD 児にとっては、三つ組の障害の一つである想像力の問題から、日常場面において見通しが持てなくなると、不安な気持ちが増大し、対人関係に支障が生じることも少なくない。そこで、見通しのある安心できる環境の中で自分の思いや考えを伝え、それらを他者に受け止めてもらえたり、共有したりする経験を積み重ねることは、青年期の発達課題、想像力という障がい特性を抱える ASD 児にとって非常に重要であるといえる。

以上より、本グループでは「見通しを持って活動を楽しむ」ことをねらいに据え、療育プログラムの開発に取り組んでいる。本報告では、2013 年度から 2015 年度 10 月までの約 3 年間における療育プログラムでの活動を取り上げる。そして、療育プログラムの活動中に子どもたちから出される提案を活かした見通しのある活動における工夫、その工夫からみられる子どもたちの姿を紹介する。

2) 参加児

本療育プログラムに参加する ASD 児 6 名であった。なお、療育プログラム開発に関わるスタッフは 12 名（大学院生 6 名、大学院修了者 2 名、大学教員 1 名、ASD 当事者 3 名）であった。

3) 期間

2013 年 4 月から 2015 年 10 月までの 2 年 7 ヶ月を分析対象期間とした。各年 8 月は、活動を実施していないため分析対象外となっている。

4) 手続き

ASD 児を対象とした療育活動において参与観察を行った。活動場面では、スタッフがビデオカメラを用いて活動の様子を記録した。また、活動終了後、スタッフ間でその日の活動を振り返り、活動中の参加児の様子、活動における課題、今後の方針などを話し合った。本報告で紹介する事例については、上記ビデオカメラで撮影した映像記録から逐語録を作成し分析している。

活動当日までの準備期間では、毎月週1回程度の打ち合わせを行い、次回活動のメインプログラムに関するブレインストーミング及びシミュレーション、メインプログラムに必要な補助資料作成、遊び道具制作、などを行った。なお、2014年12月からは、メインプログラムの導入部において、参加児の療育活動への見通しをより豊かにするためにパワーポイントなどの視覚材料を取り入れた。更に、2015年1月からは、前月の活動を当月に繋げるために、視覚材料を用いて「前月の振り返り」をメインプログラム導入部に取り入れた。これらの変更により、パワーポイントなどの視覚材料の作成も毎月実施している。

5) 活動の流れ

月1回、1セッション150分の活動を行っている。そのうち75分をメインプログラムとし、大学院生が中心となり、大学院修了生、大学教員、ASD当事者のサポートのもと実施している。なお、メインプログラムの内容は、各月の活動の終わりの会で参加児からでた提案や意見をもとに企画している。1日の流れをTable1に示す。参加児は来室すると、室内に置かれたトランプや卓球道具などを使って自由に遊び始める。その後、部屋を移動し、始まりの会で出欠状況と1日の活動の流れを確認する。その後の学習の時間は、15分間という短い時間ではあるが、各参加児の興味関心を考慮して大学院生が準備した学習プリントを実施する。これは、参加児のクールダウン及び参加児とスタッフの関係作りを目的としている。そして、活動の核となるメインプログラムを実施し、終わりの会で活動の振り返りを行い、参加児は退室となる。

2013年度から2015年度10月までの本療育活動

Table1. 1日の流れ

時間	活動内容
13:30	来室・自由遊び
14:10	始まりの会
14:20	学習
14:35	メインプログラム
15:50	終わりの会
16:00	退室

のメインプログラムの概要を Table2、Table3、Table4 に示す。

Table2. 2013 年度のメインプログラム

活動月	メインプログラムのテーマ	メインプログラムの概要	参加児数	スタッフ数
4 月	密告中	人気番組の「密告中」をもとにゲームを提案し、オリジナルルールを追加して遊ぶ	3	8
5 月	自己紹介ゲーム	自己紹介や他者紹介などのゲームを通じて、初めて会った人の名前を憶えて交流する	2	8
6 月	フリスビーゲームをつくろう	フリスビーを使ったゲームをつくって遊ぶ	4	9
7 月	水鉄砲	水鉄砲を使い、的当てや陣取りゲームをして遊ぶ	4	10
9 月	うどんづくり	生地からうどんづくりを行う	4	9
10 月	ことわざをつくろう	ことわざを粘土で表現する	2	9
11 月	バドミントン	バドミントンを使ったゲームをつくって遊ぶ	2	11
12 月	クリスマスパーティ (クッキング・ビンゴ大会)	3 種類の料理をグループに分かれて作り、みんなで食べたり、ビンゴゲームを使ってプレゼント交換を行う	4	5
1 月	羽子板づくり	板をノコギリで切り、模様をデザインして羽子板を作り、遊ぶ	1	6
2 月	ソチオリンピック！ —室内ホッケー—	手作りスティックとボールを使って、オリジナル室内ホッケーをする	5	10
3 月	ドッチボール & たこ焼きづくり	ドッチボールをした後、たこ焼きを作って食べる	4	10

Table3. 2014 年度のメインプログラム

活動月	メインプログラムのテーマ	メインプログラムの概要	参加児数	スタッフ数
4 月	白玉づくり・2013 年度のふりかえりと今後の計画	白玉を食べながら、みんなで 2013 年度をふりかえり、2014 年度の計画を立てる	5	7
5 月	自己紹介・名前覚えるゲーム・氷鬼ごっこ	初めて会った人の名前を覚えて、その名前を活用した氷鬼ごっこをする	2	9
6 月	「あったらいいな！の街」立体お絵かき	各テーマに沿った「あったらいいな！」と思う街を作る	2	7
7 月	フルーツジェラート作り	新鮮フルーツからジェラートを作り、オレンジの皮を再利用し、ジェラートの器を作る	6	7
9 月	創作ゲートボール	ゲートボールのオリジナルコースを作り、チーム対抗で遊ぶ	3	6
10 月	クレープ作り	クレープのオリジナルレシピを作り、そのレシピに沿ってクレープを作って試食会を行う	2	8
11 月	ぼっくりリレー&ぼっくり大戦	ぼっくりを履いてチーム対抗リレーと陣地取りゲームを行う	3	8
12 月	ミニ映画作り①	ミニ映画の脚本を作る	4	6
1 月	ミニ映画作り②	監督・衣装・撮影の役割に分かれて、撮影準備をする	3	5
2 月	ミニ映画作り③	脚本に沿って、撮影をする	3	8
3 月	ミニ映画作り④	脚本に沿って、撮影をする	4	7

Table4. 2015 年度のメインプログラム

活動月	メインプログラムのテーマ	メインプログラムの概要	参加児数	スタッフ数
4 月	オリジナルポップコーン作り & ミニ映画上映会	オリジナルのポップコーンを作り、映画上映会をする	3	7
5 月	オリジナル名刺作り&氷鬼	オリジナルの名刺を作って、氷鬼をする	3	12
6 月	粘土 de Art	粘土でオリジナルの動物を作る	3	6
7 月	生き残れ！！ウォーターガン・サバイバル！！	水鉄砲大会をする	4	12
9 月	秋の大運動会！	いくつかの遊びを通して運動会をする	2	10
10 月	Trick or Treat！！恐怖のハロウィンパーティ！！	顔にメイクをしてハロウィンパーティをする	2	10

6) エピソードと考察

①ソチオリンピック！一室内ホッケー―（2014 年 2 月）

2013 年度は、(1) ASD 児が遊びを通して仲間と楽しさや面白さを共有する、(2) 集団の中で、自分の思いを主張することやそれを実現すること、互いを認め合うことで、自分の良さに気づく、(3) 個人や集団の中で遊びを作り上げ、楽しい時間を計画し、実現する力を伸ばす、の 3 点を目標に置き、療育プログラムを開発した。その中でも、以下で紹介するエピソードは、見通しのある活動を行うために単純なルールを設けたものである。

エピソード 1：「単純なルールで遊びこむ」

新聞と牛乳パックで作ったスティックを使ってボールを打ち合い、室内ホッケーを行った。2 チームが白熱した試合を行い、1 チームは審判として声をかけた後、試合の感想を述べたり、次の試合に向けてスティックを改良する場面である。

参加児 A：「終了でーす」と試合終了を伝える。

しかし、試合をしている参加児と大人の声が大きく、終了の合図が届かない。

参加児 A：「終了でーす！！」とさらに大きな声で伝える。

参加児 A： 全員が参加児 A の周りに集まると、「オレンジ、2 点」と得点を

読み始める。

スタッフ 1：「緑、さ…」と続きを読むように参加児 A に促す。

参加児 A：「緑、3 点。緑の勝ちです」と両チームの点数を読み上げる。

全員で拍手をし、休憩へ。

スタッフ 2：「意外に難しいな」

参加児 B：「難しいですけど、めっちゃ楽しいっす」

参加児 C： ガムテープを取り出し、自分の使っているスティックの修理を始める。

スタッフ 3：「見て。こんなかんじ。」っと、スティックが折れ曲がっているところを見せると、

スタッフ 2：「補強しといたら？ガムテープ巻いて。」と言う。

参加児 B： 上記のやりとりを見て、「えー、めっちゃ楽しい」と言いながら、スタッフ 3 とスティックの修理を始める。

その後、全体で点数を確認し、次の試合を行う。

本エピソードにおける室内ホッケーでは、ボールを打ってゴールに入れるという動きや結果の分かりやすい活動を基に単純なルールを組み立てている。このような分かりやすい遊びを安心できる環境や関係のもとで行うことで、大人と子どもが見通しを持って対等に遊ぶことができたといえる。そして、試合の状況や結果を可視化する中で、「できた」「やった」「もう少し」「おいしい」などの思いを全体で共有しながら、活動を進めていくことができた。参加児が見通しを持てたからこそ、試合終了後、使用している道具を改良したり、「めっちゃ楽しいっす」と自分の思いを素直に表現し、活動を「より楽しいもの」「より面白いもの」へ意欲的に充実させようとする姿も見られた。このような経験の積み重ねによって、仲間関係を充実・発展させたり、肯定的な自己感をもつ経験になると考える。

②ミニ映画作り（2014 年 12 月～2015 年 3 月）

2014 年度は、10 月の終わりの会で参加児から「みんなでビデオ作るとか？」という提案があった。それをもとに、ミニ映画作りと題して、12 月から 3 月までの 4 ヶ月に渡って参加児と共に映画制作活動を実施した。活動に取り組むにあたって、(1)『イメージする→計画する→実施する→振り返る』こと、(2) 各月の活動の最初に「前月の振り返り」を行うこと、を構造化した。「前月の振り返り」は、過去の活動を位置付けなおし、(1) の枠組みを補助するために導入した。このことにより、メインプログラムの中で、「前月の振り返り」+『イメージする→計画する→実施する→振り返る』という活動の流れを設定し、複数月にまたがる活動を見通しのある活動にできるよう工夫を行った。以下、映画制作の活動の様子を紹介する。

エピソード 2：「映画のシーン撮影の場面で参加児 D が自ら演出方法を提案する」

主人公と大ボスの戦闘シーン前の細かな演出方法について議論をしている場面である。参加児 D は中ボス役ではあるが、台本上、本場面では中ボスは登場しない設定となっている。

スタッフ 4：「または、なんかははじめから台を、そう、横に置くとか…？」と大ボスが左手の上で持っている宝箱をどうするかについて、参加児やスタッフに提案する。

参加児 D：「ああ、横に立ったこう…」

スタッフ 3：「台を？」

参加児とスタッフが議論を進めている。

参加児 D：「戦闘になる前にちょっと…」と言いながら、宝箱を持って後退するというジェスチャーをし、参加児 D が横にいたスタッフ 1 に演出方法を提案する。

スタッフ 1：「ちょっと、参加児 D の意見を…参加児 D の意見を…」と参加児

Dが提案した意見を共有するため、他の参加児とスタッフに呼びかける。

細かな演出方法について全体で議論が始まると、その議論を聞いていた参加児Dはイメージを膨らませ、近くのスタッフに自ら考えた演出方法を提案している。結果として、スタッフの計らいでその演出方法が全体で共有されることになった。しかし、実際にミニ映画の撮影を進めていくにあたって、『イメージする（台本を読む）→計画する（演出方法を考える）→実施する（撮影する）→振り返る（撮影した映像を確認する）』という一連のサイクルを何度も繰り返すことで、参加児Dの活動に対する見通しが更に具体化され、自らイメージした演出方法を他者に提案するという協同的な姿に繋がったといえるのではないだろうか。

エピソード3：「参加児Aが終わりの会で自主的に挙手し発言をする」

参加児Aは、ミニ映画作りでは撮影係と中ボス役を担当した。1月は撮影準備としてビデオカメラの操作を練習し、ミニ映画の撮影場所をスタッフと探しに出かける。2月には、中ボス役として演技を行い、演技以外の場面では撮影係としてミニ映画の撮影に関わる。以下は、各月の活動の最後に行なう終わりの会において、スタッフがその月の活動に関する感想などを参加児に質問する場面である。2月と3月の終わりの会での参加児Aの様子を紹介する。

・1月の終わりの会

スタッフ5：「じゃあ、参加児A、（今日は）どうでした？」と参加児Aの方に歩み寄っていく。

参加児A：「すごい良かったです。」

スタッフ5：「すごい良かった？」と笑う。

参加児A：「楽しかったです。」

スタッフ6：「カメラマン、良かった？」

参加児A：「はい、全部良かったです。」

・2月の終わりの会

スタッフ6：「じゃあ、えーっとー…今日（ミニ映画を）撮った感想をそれぞれ聞いてみたいと思います。」と参加児に感想を聞こうとする。

参加児A： スタッフ6が聞く前に、自主的に手を挙げる。

スタッフ6：「お、参加児A。」

参加児A： 「えーっと、写真を撮るのは2回目で、えっと、ここで撮るのは初めてだったので、うまく上手に、先生と一緒にできたと思っています。楽しかったです。」とお辞儀をする。

周りにいた他の参加児とスタッフが拍手をする。

参加児A： 拍手に合わせて参加児Aも笑顔で拍手する。

この終わりの会での振り返り場面では、過去（前月以前）の経験を振り返り、初めての場所での撮影であったこと、スタッフと一緒に上手に撮影に取り組むことができたことを自主的に挙手し話した。メインプログラムの導入部では、「前月の振り返り」を取り入れ、過去の経験を現在に呼び起こし、活動当日の見通しのある活動へと繋げる工夫を行っている。このことにより、過去の経験を基に活動を積み上げ、見通しをより具体化させてその日の活動に安心して取り組むことができる。参加児Aの発言内容が1月から2月にかけて豊かになっているのは、1月に実施した撮影準備の経験が参加児Aの中で繋がり、2月において見通しのある活動を行えたからではないだろうか。

③秋の大運動会！（2015年9月）

7月の終わりの会で、参加児の中からオリジナルのスポーツをやりたいという提案があった。そこで、9月は運動会のシーズンということもあり、2チームに分かれて、2種目（「ハンカチ落とし」と「だるまさんがころんだ」）からなる運動会を実施した。以下で紹介するエピソードは、「だるまさんがころんだ」の場面である。

なお、2014年度のミニ映画作り同様、2015年度も（1）『イメージする→計

画する→実施する→振り返る』こと、(2) 各月の活動の最初に「前月の振り返り」を行うこと、をメインプログラムの中で構造化し、当日の活動を見通しのある活動にできるよう工夫を行っている。

エピソード4：「「だるまさんがころんだ」のオリジナルルールを参加児Dが提案する」

昔ながらの「だるまさんがころんだ」のルール、スタッフが考えてきた「だるまさんがころんだ」のルール、を各一回実施した後、それぞれのチームがオリジナルのルールを考えている場面である。

参加児D：「だるまさんが、他に、釣りをした、って言ったら釣りで止まるとか…」と、釣り竿を腰の前で持つ真似をして説明する。

スタッフ7：「あー」と大きく頷く。

スタッフ4：「こう、釣る？」と参加児Dと同じく、釣り竿を腰の前で持つ真似をする。

参加児D： スタッフ4の身振りを見て、改めて釣り竿を持つ真似をし「そうそうそう。釣り、みたい…」と答える。

スタッフ7：「それに、合わせて、やってなかったらアウトってことやな？」と笑いながら参加児Dに尋ねる。

参加児D： スタッフ7の方を見てウンウンと頷きながら「合わせてやってなかったら…」と少しはにかんでスタッフ7に答える。

スタッフ7：「あーそれ面白いなあ」と笑いながら言う。

周りのスタッフもウンウンと頷く。

参加児D： 少し照れながら視線を下に落とす。

スタッフ8：「えっと、釣りのマネをしてくださいって言ったら？」

スタッフ7：「だるまさんが釣りをした、って言ったら…釣りを」と笑顔で釣り竿を振り下ろす真似をし、参加児Dの方を見る。

参加児D： スタッフ7の身振りを見てウンと頷き、スタッフ7と同じように

釣り竿を振り下ろす真似をして「釣りをしたって…」と笑みを浮かべて頷く。

スタッフ 8：「あー、なるほど！」

参加児 D： 笑顔を見せ、お辞儀をするように大きく頷く。

この後、参加児 D は 2 チーム全体の前でこのオリジナルルールを提案している。そして、そのオリジナルルールが面白いと全体に受け入れられ、そのルールに基づいた「だるまさんがころんだ」が実施された。

参加児 D の提案にスタッフたちが質問をし、それに参加児 D が答えるというやりとりの中で、徐々に参加児 D のオリジナルルールのイメージがチーム全体に共有されていくのが分かる。参加児 D は、イメージが次第に他者の中へと浸透していく様子を他者とのやりとりから感じ、少しずつ嬉しさ、安心感、達成感などを高めているようにみえる。最終的に、参加児 D は笑みを浮かべながらお辞儀をするように大きく頷き、自分のイメージを他者に提案し、共有され、それが受け入れられることに確かな満足感を得ていたと考えられる。

9 月のメインプログラムでは、最初に、誰もが小さい頃に遊んだことのあるような昔ながらの「だるまさんが転んだ」を実施している。単純なルールであるため、参加児が見通しを持って、安心して活動に向かえる環境を創り出すことができたといえる。次に、スタッフが準備したオリジナルルールを付け加えた「だるまさんがころんだ」、最後に、参加児が自分自身で考えたオリジナルルールの「だるまさんがころんだ」を実施した。この階段を一段一段と登るように活動の難易度を少しずつ上げていくことによって、遊びへのイメージを徐々に膨らませ、参加児はより具体的な見通しを持って活動に取り組むことができた考える。

総合考察

上記エピソード 1 ～ 4 を概観すると、「見通しを持って活動を楽しむ」ための工夫が各年度において少しずつ変化しつつも、一本の軸を持って繋がっていることが分かる。

エピソード1（2013年度）では、単純なルールの遊びを設定するという工夫を行うことで、参加児が活動への見通しを持ちやすくなり、遊びに入り込むことができた。それらは、先の活動の展開へのイメージを容易にし、参加児にとって見通しのある活動をもたらすものであったといえる。結果として、遊び道具を自ら改良したり、楽しいという気持ちを他者にありのままに伝える姿がみられた。このことから、遊びの単純さがASD児にとっての見通しのある活動を生み出し、自主性や協同性を促進するきっかけとなり得るといえるだろう。

エピソード2（2014年度）は、2014年12月から2015年3月の4ヶ月に渡るミニ映画作りにおいて、(1)『イメージする→計画する→実施する→振り返る』こと、(2)各月の活動の最初に「前月の振り返り」を行うこと、を構造化し、メインプログラムに取り入れた。その中でも、特に、『イメージする』に焦点を当てて、映像などの視覚材料を活用するという工夫を行った。実際のミニ映画の撮影場面では、何シーンにも渡り『イメージする（台本を読む）→計画する（演出方法を考える）→実施する（撮影する）→振り返る（撮影した映像を確認する）』という一連のサイクルを短時間で何度も繰り返すこととなった。映画制作の特徴ともいえるプロセスではあるが、この繰り返し性が、参加児のイメージを膨らませる大きな一助となったと考えられる。これにより、活動に対するイメージや見通しが更に具体化され、参加児の自主的・協同的な発言や姿へと繋がったと考えられる。「前月の振り返り」では、過去の活動を位置付けなおし、過去の活動と現在が繋がることにより、現在をとらえなおし、その現在から先を見通すという過去・現在・未来に対する『時間軸』を育む要因となったといえる。その結果、参加児の、自主的・協同的な発言や姿、過去の経験を振り返り感想を述べる姿へと繋がったのではないだろうか。

エピソード3（2015年度）は、2014年度のミニ映画作り同様、上記（1）と（2）をメインプログラムに取り入れている。メインプログラムは映画制作ではなかったが、2013年度と同じく単純なルールの遊びを設定し、繰り返し遊び込むことで、参加児のイメージを膨らませ、参加児にとって見通しのある活動を生み出しているといえる。見通しのある活動の中では、先に起こることが想像できるため、安心して活動に入り込め、自分の思いや意見を他者に伝える参加児の姿がみられる。そして、自分のイメージした内容が他者に伝わり、共有さ

れることで喜びを感じている様子が伺える。

以上のことから、心身の著しい発達などで不安定となる青年期、特に中学校・高校の時期の ASD 児にとっては、見通しのある活動が非常に大切であるといえる。小島ら（2013）は、ASD 含む広汎性発達障害のある児童は「過去や未来という時間的広がり感覚をいだき、そのなかで今の自分をとらえていくことに困難さがある」と指摘している。そして、「先の予定を伝える、過去の振り返りをするといった取り組みは、子どものなかに時間軸を育てていくことにつながる支援ともいいかえられる」と述べている。本報告のエピソードの中でも、遊びの単純さが先の動きや結果を見通しやすくし、自主性・協同性を促進するきっかけとなり得る、「前月の振り返り」などの工夫により『時間軸』が育まれる、『イメージする→計画する→実施する→振り返る』を何度も繰り返すことで見通しが深まると、更なる自主的・協同的な発言や姿に繋がるという場面がみられた。このことは、『時間軸』が育まれ、見通しが深まることで更なる自主的・協同的な発言や姿に繋がるという一連のスパイラルが生じる新たな可能性を示唆しているといえるのではないだろうか。

7) 今後の課題

上記で示した通り、見通しのある活動の工夫によって参加児が活動を楽しむ姿、思いや考えを自ら他者へ伝え、他者とやりとりをする姿などがみられている。しかし、これらの姿は、客観的な尺度や指標によって明らかにされたものではなく、映像データを文字化してその文脈から考察したもの、つまり、質的分析によるものである。引き続き質的研究を進めると共に、積み重ねた質的研究の中から見出される療育プログラム開発における仮説的理論をどのように量的研究と結び付けていくかが今後の課題といえるだろう。

引用文献

小島道生・田中真理・井澤信三・田中敦士（2013）. 思春期・青年期の発達障害者が「自分らしく生きる」ための支援 金子書房

（文責：内田一樹・西川大輔・小林里帆）

(2) 小学校高学年グループ：

イメージの共有による相互関係を高める活動の工夫

1) 療育のねらい

小学校高学年は、仲間と物語を共有して遊ぶ、また具体的な興味・関心で結びついた排他的な仲間集団（ギャングエイジ）で遊ぶようになるといった他者との様々な関わりを中心に遊びが展開する時期である。このような遊びの中で他者との関わりを通して相手との違いに気付き調整する、自分の意見をまとめて表現するといった力をつけていく。

集団で遊びを楽しむためには、ごっこ遊びであればテーマ・場面・役割・シナリオを集団で共有していること、ルール遊びであればルールを共有していることが遊びを成立させる前提条件となる。そのため、他者とイメージを共有することが難しい ASD 児にとって、集団での遊びが成立しにくいという特性による困難を抱えている。

以上より、本グループでは「参加児の仲間意識や役割意識を育み、参加児同士が遊びの中の場面や目的を共有し、集団を形成する」ことをねらいとして設定し、「なりきる活動」を取り入れた。「なりきる活動」とは、アドリブが可能な非日常・虚構の世界であり、かつ子ども自身は現実と虚構の世界を行き来する後期ごっこ遊びでありながら、ASD 児が苦手とするテーマやイメージが事前に決められており、ストーリーやアイテム等を使って展開される構造化された遊びである。また、「なりきる活動」のストーリーの中で意味を持つようにルール遊びを取り入れることで、ルールが理解されやすくなり、子どもたちは集団で協力して取り組むことができ、集団の形成を促すことに繋がると考えている。

しかし、参加児の年齢が上がるにつれて「なりきる活動」自体が彼らにとって幼くなってきたと感じられるため、近年では主にルール遊びを通して「参加児の仲間意識や役割意識を育み、参加児同士が遊びの中の場面や目的を共有し、集団を形成する」ことをねらいとしている。

2) 参加児

本療育プログラムに参加する ASD 児 4 名およびきょうだい 1 名、スタッフ (大

学院生 6 名、大学教員 3 名、大学院修了者 3 名) を対象にした。

きょうだいとは、未診断であるが、そのきょうだいが ASD の診断を受けていることから、親の要望により活動に参加している児童のことである。

また、2013 年度と 2014 年度の活動には中学生の児童も参加していた。

3) 期間

2013 年 4 月から 2015 年 10 月の 2 年 7 ヶ月を分析対象期間とした。2014 年 7 月は参加児が全員欠席したため、各年 8 月は夏休みのため活動を実施しておらず、分析対象外とした。

4) 手続き

ASD 児ときょうだいを対象とした療育活動において、参与観察を行った。活動場面は映像記録としてスタッフ 1 名が手持ちのビデオカメラを用いて撮影した。活動当日の 2 週間前に院生スタッフが療育プログラム作成のためのミーティングを行い、活動日 1 週間前に準備（当日必要な小道具等）を行った。活動後にはスタッフ全員でミーティングを行い、スタッフ間で子どもたちの様子など活動場面における情報を共有し、療育記録を作成した。以下に、本療育活動と、主な分析場面にある「中心的活動」の詳細を記した。

5) 活動の流れ

月に 1 回、120 分の活動であり、毎月のプログラムは複数の大学院生が立案し、大学院修了者や大学教員も加わって実施している。1 日の流れを Table1 に示した。まず室内で自由遊びを設定している。全員が集まると、別室に移動して朝の会を実施する。朝の会では、スタッフが進行しながら行っている。その後、和室に移動し、子どもに合わせた個別の課題を行っている(チャレンジタイム)。その後、同じ部屋で簡単なルール遊びを実施する(みんなでチャレンジ)。ルール遊びのクールダウンと中心的活動へのイメージを持たせるために、絵本読みを取り入れている。毎回、中心的活動のテーマに沿った絵本の読み聞かせを行っている。

2013 年度～ 2015 年度の本療育活動の中心となる活動のテーマ・内容・参加

児の人数・スタッフの人数を Table2・Table3・Table4 に示した。

Table1. 1 日の活動の流れ（2015 年度）

時間	活動内容
10:30	来室・自由遊び
10:50	朝の会
11:00	チャレンジタイム
11:10	みんなでチャレンジ
11:20	絵本
11:30	中心的活動
12:20	終わりの会
12:30	さようなら

Table2. 2013 年度の中心的活動のテーマとその内容及び参加児・スタッフの人数

活動月	中心的活動	中心的活動の概要	参加児数	スタッフ数
4	コックさんの修行をしよう	活動で使うエプロンにそれぞれが装飾をして身に付け、スバゲッティ、サラダ、デザートを子どもたちで分担して作る。	4	5
5	コックさんになろう	食材を探しに行こう	3	8
6	クッキングをしよう	新作のお菓子を作るという目的で、オリジナルのベビーカステラを各自が作り、名前と値段をつける。	2	8
7	陶芸家になろう	設計図を作ってから、粘土を使って工作をする。作った後にその作品の題名や作った感想を発表する。	1	5
9	おばけの国へ行こう	子どもたちがそれぞれお化けの衣装に仮装し、お化けの国へ行き、次の月の活動（ハロウィンパーティー）で使うもの（家など）の飾り付けを行う。	1	8
10	ハロウィンパーティーをしよう	目標にめがけてボールを投げて得点を競うゲームをして、隠されたお菓子を取り返し、みんなでパーティーをする。	2	7
11	サンタの工場を手伝おう	工場に入るためのベルトを作り、工場に行ったらケーキを作ったり、グループに分かれてプレゼントの仕分けをしたりする。	4	7
12	サンタの国へ行こう	サンタに忘れ物を届けよう	2	7
1	サンタの工場に伝わる秘伝のおもちゃで遊ぼう	秘伝のおもちゃを作り、サンタの家に行ったら一緒に遊ぶ。	4	7
2	絵本の世界へ行こう	桃太郎と一緒に鬼退治をしよう	1	5
3	白雪姫とパーティーをしよう	白雪姫とパーティーをしよう	3	6

Table3. 2014 年度の中心的活動のテーマとその内容及び参加児・スタッフの人数

活動月	中心的活動		参加児数	スタッフ数
4	海賊学校で修行をしよう	海賊の帽子を作って海賊学校に入学し、修行をして卒業(海賊バッヂをゲット)する。	2	5
5	海賊になろう	宝物を探しに行こう	2	7
6	海賊祭に参加しよう	海賊バッヂを付けて海賊となり、オリジナルクラッカーを作って値段・名前を決め、海賊学校のお祭りで売る。	3	6
9	スポーツの秋を楽しもう	オリジナルの空気砲を作り、子ども A と B チームに分かれて、去年の優勝チーム C グループと試合する。	3	6
10	秋を満喫しよう	ブレンドジュース大会に参加しよう	3	8
11	展示会に参加しよう	盗まれた材料を取り戻すために、クイズゲームで怪盗に勝ち、コラージュ(作品)を作り、展示会に参加する。	2	7
12	クリスマスパーティーをしよう	クリスマスツリーを取り、みんなで飾り付けをして、サンタさんを元気づけてクリスマスパーティーをする。	2	6
1	福笑い大会をしよう(※小学校低学年グループ合同)	他グループの参加児とともに、グループに分かれて福笑いのパーツを探し、福笑いをする。	3	6
2	鬼を退治しよう(※小学校低学年グループ合同)	他グループの参加児とともに、鬼を倒すための石を作り、鬼が背負っているかごに石をいれて鬼を動けなくさせて鬼退治をする。	1	4
3	たこやきをつくろう(※小学校低学年グループ合同)	他グループの参加児とともに、たこ焼きを作り、全員で食べる。	4	4

※ 7 月の活動は、参加児が欠席のため実施していない。

※ 1 ～ 3 月の活動は、小学校低学年グループから高学年グループへ移行する児童がいたため、4 月からの活動に向けて 2 グループ合同で行った。

Table4. 2015 年度の中心的活動のテーマとその内容及び参加児・スタッフの人数

活動月	中心的活動		参加児数	スタッフ数
4	虫図鑑を完成させよう	虫の国へ行くために、虫図鑑からいなくなった虫を探したり、虫大魔王と綱引き勝負をして虫を集め、虫図鑑を作る。	3	6
5	虫の国へ行く	フンコロガシ大会で優勝しよう	5	10
6	チョウチョさんを元気づけよう	セミとなぞなぞ対決をしてビュンビュンゴマを手に入れ、色を付けて仕上げ、コマを回して虫の国村長であるチョウチョを元気づける。	4	8
7	七夕パーティーをしよう	七夕ゼリーパフェを作るための材料を探しに行き、パフェを作って、織姫と彦星と一緒に七夕パーティーをする。	2	9
9	おばけの国へ行く	おばけの国のチケットを手に入れるために2チームでフラフープを探し、練習をして、スポーツ大会で勝ってチケットを手に入れる。	3	10
10	おばけのイタズラをやめさせよう	2チームでミニゲームをしておばけを呼び出す欠片を集め、呼び出し、おばけとなぞなぞ対決をしてイタズラをやめてもらう。	4	10

6) エピソードと考察

①サンタに忘れ物を届けよう（2013 年 12 月）

エピソード「参加児 A と参加児 B が地図のついた魚を釣り、地図を集める場面」

参加児 A： 室内に入ってすぐブルーシートの上にある魚を持ち上げる

スタッフ 1：「だめだめ～ここは海だよ海」

参加児 A：（ブルーシートの上から出ていかない）

参加児 B： ブルーシートに入り、「あ～」と言って立ったまま足をバタバタさせ、ジャンプしてブルーシートから出る

スタッフ 1： 参加児 A がブルーシートに入っている中で魚釣りのルール説明。

参加児 A： 説明を聞かず、蟹の絵を持ち上げてじっと見つめる。

スタッフ 2：「話聞かなきゃわかんないよ」と言って参加児 A 児の肩を叩く。

参加児 A：「えっ？」と言いながらきょろきょろして別の魚を持ち上げる。

スタッフ 3：「ルールはさ、海に入っちゃいけないんだって。だからこれあそこの中に入れなきゃいけないんだよ A くん。あっちあっちあっち。あの箱の中に入れなくちゃいけないから」

スタッフ 1：「その箱の中に入れてねー、釣ったお魚を」

参加児 B：ブルーシートに入らないように、釣りをする。

参加児 A：ブルーシートから出て蟹を釣ろうとする。箱に入れると、釣った魚についての地図を 1 人で見る。

スタッフ 4：「B ちゃんさ、スペシャルな餌付けたら釣れやすくなるよ」

参加児 B：スタッフがスペシャルな餌を渡そうとしたのを受け取ろうとし、海に足を入れる。

スタッフ 4：「あー B ちゃん海に入っちゃった」

参加児 B：「あー」と言って海から出る。

参加児 A：釣った魚を確認して箱に入れた後、ブルーシートの上を横断し、反対側から釣りをする。

スタッフ 5：「A くんわかった。この船に乗ればいいんじゃない」と言い、釣りあげた魚を入れるのに使っていた箱を海に置く。

参加児 A：出された船に乗る。

スタッフ 4：「そうやね。船やったらいいわ。B ちゃんは船ほしい？」

参加児 B：「船ー」と言いながら魚を釣り上げる。

スタッフ 4：「B ちゃんの船ある？」

スタッフ 5：船をもう 1 つ海の中に置く。

参加児 B：海に入ってしまったないように気をつけながら船に乗る。

スタッフ 5：「この船に入れば大丈夫」

参加児 B：「わーい」

スタッフ 5：「わーい」

参加児 A：「なんだこの海、なんだこの海……」と言いながら、参加児 B の船の近くに落ちていた磁石に参加児 A の釣竿の磁石が付く。

スタッフ 5：参加児 A の釣竿を見て「海が釣れてる。A くん海釣れてる。」

こんなところに磁石が」

参加児 A：「あーとれない、磁石がある」と言いながら磁石を取る。

参加児 B： 参加児 A が磁石を取った後、船に乗ったまま船ごと海から出る。

参加児 A： 地図のついたマンボウを釣り上げ、同時に釣れた地図のついていない魚を「ちっ。ダブル。これ見えなかった」と言って投げる。

参加児 B： 地図のついた魚をスタッフに渡す。「これもついてた。こっちもついてるかも」

参加児 A：「マンボウじゃないけど」と言いながら B 児と同時に地図だけをスタッフに渡す。

スタッフ 5：「マンボウも釣れたん。すごーい」

参加児 A： 地図を開いて読み、「階段を 2 階までくだる。おりるやんか、こら！」と言う。その後また船に乗り釣りを始める。

参加児 B： その間、海の外から黙々と魚を釣り上げる。

参加児 A：「お、これ釣れる！」と言って船から出て海を歩き魚を拾うが、地図がついていない魚だったため「ちゃうんか」と言って魚を捨てる。その後船に戻るが、再び大きな魚を手づかみする。

スタッフ 1：参加児 A を見て「竿で！竿で釣って！」

参加児 A： 最後の 1 匹を釣ろうとするが磁石が付かず、手で磁石をくっつけようとするが付けられず「なんやねんこれ！」と発言

部屋に入った際、参加児 A が魚釣りのセットが目に入ったことでスタッフのルール説明に耳を傾けることができず、参加児 A とルールや場面の共有ができずにゲームが始まった。また、協力して地図のついた魚を集めることで集団意識の促しをねらっていたが、参加児同士の関わりはなく、個人プレーになっていた。説明を聞ける構えができていなかったためイメージの共有ができなかったと考えられ、ルールの説明をしている間は刺激となるものを布で隠すなどの視覚的操作が必要であると考えられる。

②ブレンドジュース大会に参加しよう（2014 年 10 月）

エピソード1「審査員がジュースの美味しかったチームを発表する」

スタッフ1：「かなりレベルの高い戦いですね。おばけチームさすがに去年度の優勝チームなので」

参加児 A, B, C：顔を上げ審査員を見つめる

スタッフ1：「すこし採点をきつめにした部分もなくはないんだけど」

スタッフ2：左右のこどもの方を向きながら「どっちかな？」

スタッフ1：「でも、それにしても子どもチーム、」

スタッフ2：「あっ！」といい笑顔になる

参加児 A, B, C：スタッフ1を見つめる

スタッフ1：「かなりレベルが高かった」

スタッフ2, 3, 4：「おー！」

スタッフ1：「ということで今年の優勝チームは、あひる、子どもたちのチーム」

スタッフ2：「やったー！」と言い、笑顔で拍手をする

スタッフ3, 4：「おー！すごい！」

参加児 A, B：笑顔で拍手をする

参加児 C：笑顔で賞品を取りに行く

審査員がおばけチームのことを褒めるような発言や、子どもチーム全体の評価を行う発言をする際は、参加児 A, B, C が顔を上げて審査員を見つめていたことから、“おばけチームに勝つ”という遊びの目的や場面の共有ができていると考えられる。

集団意識を促すために、子どもチームと大人チームに分けることで、同じチームとしての一体感を高めることができたと考えられる。

エピソード2「手作りジュースでパーティーをする」

スタッフ3：参加児 A の作ったジュースを飲む参加児 B に「参加児 C のも飲んでみて、意外と美味しいねん」と言う

参加児 C：参加児 B に自分の作ったジュースを差し出す

参加児 B： 参加児 C のジュース（濁った茶色）を見て「気色悪い」

スタッフ全員： 笑う

スタッフ 3：「美味しいねんて！コーラのラムネみたいな味する」

参加児 C： お菓子を食べながら参加児 B をちらちら見る

スタッフ全員：「へえー」

参加児 B： 「じゃあちょっともらう」と自分のコップに入っていたジュースを飲み干す。

スタッフ 3：「もらっていい？」

参加児 C： 「いいよ」

参加児 B： 参加児 C のジュースを自分のコップに注ぐ

参加児 C： お菓子を食べる手を止め、参加児 B を見つめる

参加児 B： 参加児 C のジュースを一気に飲み「うめえ」と発言

スタッフ全員：「おー！！」

参加児 A： 笑う

参加児 B： 参加児 A に「ほんまに」と言い、小さめの声だが「ほんまにコーラのラムネみたい」と言う。

スタッフ 3：参加児 A に向かって「美味しいねん。参加児 A も飲んでみて」と誘う。

参加児 A：（スタッフ 3 の声掛けには無反応）

参加児 C： 自分のジュースを参加児 A に差し出す

参加児 A：（気づかず無反応）

参加児同士が互いのジュースを飲み合って評価することで、ドキドキ・ワクワク感を共有することができ、集団意識を育むことができたと考えられる。その際、スタッフが他児のジュースに意識が向くような声かけを行ったり、やりとりの代弁を行うことで、相互に関わり合うことができる環境を整えることができたと考えられる。

③お化けのイタズラをやめさせよう（2015 年 10 月）

エピソード「みんなでパズルを完成させる」

参加児 A： パズルのピースを持って「これどこや」と発言。

参加児 B： 「なんやねんこれ、こっちや」参加児 A が持っているピースを取り、合わせる。

参加児 C： 参加児 A に「じゃあつぎこれ」とピースを差し出す。

参加児 B： 他のピースをずらして参加児 C が持っているピースの場所を教えてあげる。

参加児 D： 寝転んでパズルのピースを手に取り、描かれている絵を見つめる。

参加児 C： ピースを持って「こうだ」と言って合わせようとするが合わない。

参加児 B： 「上」と言って参加児 C に場所を教えてあげる。

参加児 D： 参加児 A、B、C がパズルを組み合わせているのを見ている。

参加児 B が、1 人でパズルを完成させるのではなく、参加児 A、C にパズルの場所を教えてあげている様子から、みんなで協力してパズルを完成させることができている。また、参加児 D はパズルを行うことは難しかったが、パズルのピースに興味を持ち、参加児 A、B、C がピースを組み合わせているのを見つめていた。集団の活動に入りにくい子どものこのような行動は、直接的に活動に参加していなくても「見ての参加」という形で活動に参加できていると積極的な意味をもつと考えられる。1 つの目標に向かってみんなで協力するゲームを設定することで、参加児の集団意識や役割意識を育むことができ、遊びの中の場面や目的を共有することができたと考えられる。

総合考察

2013 年度では、ゲームのセットに夢中になりルールを共有できずに遊びこめない場面や、参加児同士の関わりがなく、個人プレーになってしまう場面がみられていた。この反省点を踏まえて取り入れた工夫として、ゲームの雰囲気壊さない程度に視覚的な刺激となるものを排除したり、ルールを紙芝居で説

明することで、ルールを理解を促した。また、参加児同士の関わりを促すために、大人チームと子どもチームに分け、チームで協力しないとクリアできないゲームを用意した。この工夫を毎月積み重ねていくことで、2014年度では、ルールを聞いてから活動に取り掛かり、遊びの目的を共有することができるようになった。また、大人チームと子どもチームに分けることで、同じチームとしての一体感を高めることができ、大人が介入しながらではあるものの、参加児同士の関わりもみられるようになり、集団意識を育むことができたと考えられる。

2015年度では、参加児が増え、発達段階が大きく異なる子どもたちの集団を形成していくことになったが、4月から上記の工夫を継続して行っていくことで、遊びの目的や場面を共有し、参加児同士で協力してゲームをクリアしていく姿がみられるようになった。また、遊びの目的を共有することが難しく、活動に参加することができない参加児も「見ての参加」という方法で活動に参加しており、このような体験の蓄積が集団意識の芽生えにつながっていくのではないかと考えられる。

7) 今後の課題

上記に示した通り、2015年からは発達段階が大きく異なる子どもたちの集団を形成していくなかで、プログラムのゲームの難易度をどの子どもに合わせるかが課題となっている。

全員が遊びの目的を共有できる場面を取り入れることが難しく、難易度が低いゲームを用意すると物足りなさを感じる参加児もあり、遊びこむことができないという状況が生まれてしまう。今後、それぞれの参加児が楽しめるポイントを取り入れたプログラムを考えることが必要である。

引用文献

荒木久理子・重富紗希・藤原さつき・中川万幾子・野村朋・荒木美知子・竹内謙彰・荒木穂積（2015）学童後期における自閉症スペクトラム児に対する療育プログラム開発—スタッフの役割の検討—立命館大学人間科学研究科，32，71-72.

（文責：三野範子）

(3) 小学校低学年グループ：個の遊びの充実と集団遊びの工夫

1) 療育のねらい

自閉症スペクトラム (autism spectrum disorder : 以下、ASD) は「社会的相互交渉」、「コミュニケーション (非言語・言語)」、「想像力」の三つ組の障害があるとされ、発達段階に応じた対人関係が築きにくいことが指摘されている (Wing & Gould, 1979)。またそのため、ASD 児は園や学校での生活において友人関係や仲間関係を築きにくく集団に参加することに困難さを持つことが知られている (春日・藤戸・安田・松本・小島・古田・富井・中原・荒木・竹内・荒木, 2015)。しかし、一定のルールや枠組みの設定された環境であっても配慮があれば、集団の中で仲間と一緒に遊んだり、協同で活動に参加したりすることができる可能性がある。そのため、特に小学校入学後の学校生活の中でネガティブな自己評価を経験することが多い ASD 児にとって、集団活動の中でポジティブな感情を経験することは重要である (春日ら, 2015)。例えばごっこ遊びでは、自分の経験と遊びを連合させ、子ども個人のスクリプト (特定の時空間的な文脈に、適切に順序立てられた行為の流れ) を元にしたごっこ遊びからイメージを共有したごっこ遊びへと段階を経ていく。このように、個人の遊びを充実させることが集団でのイメージ共有へとつながり、集団参加への足掛かりになることが想定される。

以上より、本グループは「個々の遊びを充実させる」「友達を意識しながら活動を楽しむ」ことをねらいとしている。ただし、2015 年度は参加児の数が 2 名となったため、参加児だけでの集団形成は困難となった。スタッフが友達の役割を果たすことで「友達を意識しながら活動を楽しむ」ことの達成を試みた。また、本グループでは、年齢や発達段階の異なる参加児がプログラムを楽しめるように、集団に入りづらい参加児のためにメインプログラムに沿った複線プログラムを用意している。

2) 参加児

本療育プログラムに参加する ASD 児 1 名およびきょうだい 1 名 (小学校低学年)、スタッフ (大学院生 4 名、大学院修了者 3 名、大学教員 1 名) と対象

とした。きょうだいとは、未診断であるが、そのきょうだいが ASD の診断を受けていることから、親の要望により活動に参加している児童のことである。

3) 期間

2013 年 4 月から 2015 年 10 月の 2 年 7 ヶ月を分析対象期間とした。また各年 8 月は活動を実施していないため分析対象外とした。

4) 手続き

ASD 児ときょうだいを対象とした療育活動において参与観察を行った。活動場面は映像記録としてスタッフが手持ちのビデオカメラを用いて撮影した。活動当日の 2 週間前に院生スタッフで療育プログラム作成のためのミーティングを行い、活動日の 1 週間前に準備（当日必要なものの工作等）を行った。予定があわない場合は手分けして作業する場合もある。活動後にはスタッフ全員でミーティングを行い、スタッフ間で子どもたちの様子など活動場面における情報を共有し、療育記録を作成した。以下に本療育活動と、主な分析場面にある「設定遊び」の詳細を記す。

5) 活動の流れ

月に 1 回、120 分の活動を行っている。各月のプログラムは複数の大学院生が中心となり、大学院修了生、療育経験者や大学教員のサポートのもと実施している。1 日の流れを Table 1 に示した。まず、来所した子どもたちが、それぞれ好きな遊びを選択し、室内で自由に遊ぶ時間を設定している。参加児全員が集まると、出席確認と 1 日の活動の流れ（お集まり）を行い、活動のメインとなる設定遊びへと移行する。また、本グループは、個の遊びと集団の遊びを組み合わせるプログラムを計画している。設定遊び後には、おやつ時間を設け、全員が食べ終わり次第、絵本の読み聞かせを行って、活動を終了する。

2013 年度～2015 年度の本療育活動のメインとなる設定遊びのテーマ・個の遊びと集団の遊びの内容・参加児童数・スタッフ数を Table2・Table 3・Table4 にした。

Table 1. 1 日の流れ

時間	活動内容
10:30	来室・自由遊び
10:50	お集まり
11:00	設定遊び（中心的な活動）
12:10	おやつ
12:20	絵本
12:30	さようなら

Table 2. 2013 年度の設定遊びのテーマ

活動月	設定遊びのテーマ	設定遊びの概要	○個の遊び ◎集団の遊び	参加 児童数	スタッフ 数
4 月	電車で GO!	電車に見立てた縄に乗り、広場まで電車ごっこをする。広場について好きな遊びをする。	○ボール遊び、シャボン玉 ◎電車での移動	4	10
5 月	電車でこどもの国へ行こう	電車ごっこで駅を周り、スタンプをもらって広場で遊ぶ。全員でバルーン遊びをする。	○シャボン玉、縄跳び ◎電車での移動、バルーン	4	10
6 月	お天気にしてアンパンマンを元気にしよう	傘やてるてる坊主などの雨に関するアイテムをつくり、アンパンマンにアイテムをあげる。	○雨の日のアイテムづくり ◎紙に描かれたアンパンマンにアイテムを貼る	4	9
7 月	みんなで楽しく虫をつくろう	紙コップやモールを使って虫をつくり、虫を売り買いする。	○虫をつくる ◎虫の見せあいっこ、売り買い	6	4
9 月	秋祭りで遊ぼう	お面をつくり、金魚すくい・輪投げ・ボール投げ等の出店を作り出店に遊びに行く。最後に全員で太鼓のリズムに合わせて盆踊りをする。	○お面づくり、出店のゲーム体験 ◎盆踊り	3	7
10 月	パンケーキ屋台のcockさんになろう	参加児が活動前に作りたいパンケーキのアイデアを出し合う。ホットケーキを作る組とベビークラスを作る組に分かれて調理する。調理後は、様々な材料を使ってトッピングして食べる。	○生地づくりや型ぬき ◎トッピングや盛り付けて食べること	5	9
11 月	自分で集めてきたもので好きなものを作ろう	落ち葉や木の枝等の工作用の素材拾いを兼ねた散策をスタッフと共にやる。収集した素材とスタッフが用意した素材・工作用具を用い、各自で作品を作る。終了後、「あひるの木」という木オブジェに作品や集めた素材を参加児に貼付・デコレーションを行う。	○散策、各自の工作など ◎一つの模造紙の木へのデコレーション	4	9
12 月	クリスマスパーティーをたのしもう	靴下の台紙に飾りつけを行いサンタさんからプレゼントをもらうための靴下を作成する。靴下を活動場所の外に置いておき、スタッフが用意したクレープにトッピングを行い、みんなで食べる。その後、プレゼントの入っている靴下を見に行く。	○靴下づくり ◎トッピング、おやつを皆で食べるなど	4	10
1 月	雪ボール合戦をたのしもう	ボールを雪に見立て射的ゲーム、ボックスボール入れゲームを行い、最後にみんなで転がしドッチボールを行う。	○射的ゲーム、ボックスボール入れ ◎ドッチボール	3	5
2 月	おいしいものをつくろう	絵本「まんぷくです」を参考にし、小麦粉粘土等を使って好きな食べ物を作る。大道具を使用し、調理したり、お店屋さんごっこ等を取り入れる。そしてみんなで食べて楽しむ	○粘土を使って食べ物を作る ◎お店屋さんごっこ、皆で食べる	2	8
3 月	ドーナツを作ってドーナツ屋さんになろう	ドーナツを作り、出来上がったドーナツをお店に並べ売り買いする。	○ドーナツ工作 ◎ドーナツを並べ売り買いする	5	8

Table3. 2014 年度の設定遊びのテーマ

活動月	設定遊びのテーマ	設定遊びの概要	○個の遊び ◎集団の遊び	参加 児童数	スタッフ 数
4 月	科学者になってロケット打ち上げ実験をしよう!!	フィルムケース・色紙などを使用しミニロケットを作り、中に発泡性入剤を入れて発射させる。	○ミニロケット工作 ◎ミニロケット発射実験	4	5
5 月	みんなで最新型あひるロケットを飛ばそう!!	500ml のペットボトルを飾りロケットを作成し、中に発泡性入剤を入れ発射させる。その後、1.5ℓ のペットボトルにも挑戦する。	○中ペットボトルロケット工作 ◎大ペットボトルロケット工作実験	4	6
6 月	雨の妖怪をやっつけよう!!	針金、輪ゴム、ビニールテープを使用し、バチンコを工作し、スタッフが準備した妖怪的にバチンコをみんなで飛ばして楽しむ。	○バチンコ工作 ◎的当て	3	6
7 月	アイスクリームを作ってみんなで食べよう	アイス液の入ったアルミ缶をペットボトルに入れさらに氷と塩を入れて蓋をし、ペットボトルを転がす。その後アイスを取り出しみんなで作ったトッピングをして食べる。	○アイスクリーム作り ◎アイスクリームのトッピング	4	6
9 月	好きなキノコを作ってみんなでキノコ狩りをしよう	粘土で自分の好きなキノコを工作し、スタッフが用意したヒントを元に伝説キノコを探しに行く。	○オリジナルキノコ工作 ◎キノコ狩り	4	5
10 月	妖怪になってハロウィンを楽しもう	自分のなりたい妖怪をバッチに描きつける。そしてスタッフの用意したヒントを元に妖怪アイテムを探しにいき、お菓子をもらうため人間達と綱引き対決をする。	○自分のなりたい妖怪バッチ作り ◎妖怪アイテム探し・綱引き	4	6
11 月	ヒーローになって敵を倒してさらわれた人を助けよう	自分の好きなヒーローのバッチを作成し、人質を助けるために悪者と戦う対決方法をヒントをたどって探索する。そして最後に妖怪と玉入れ対決をする。	○ヒーローバッチ作り ◎絵探し・玉入れ	5	6
12 月	ホットケーキを作ってみんなでクリスマス会をしよう	ホットケーキのトッピングデザインを描き、ペアで協力してホットケーキを作る。そして、ホットケーキにトッピングをする。	○ケーキデザインのお絵かき ◎クッキング・トッピング	5	5
1 月	福笑い大会をしよう (※小学校高学年グループ合同)	他グループの参加児と共に、グループに分かれ、福笑いのパーツを探しに行く。そして、揃ったらみんなで作った福笑いをする。	○福笑いのパーツ探し ◎福笑い大会	3 (3)	7 (6)
2 月	鬼をやっつけよう (※小学校高学年グループ合同)	他グループの参加児と共に鬼をやっつけるための石を作り、みんなで鬼が背負っているかごに石をいれて鬼を動けなくさせ、鬼退治をする。	○石（ボール）作り ◎鬼退治	3 (1)	5 (4)
3 月	たこやきをつくろう (※小学校高学年グループ合同)	他グループの参加児と共にたこ焼きを作り、みんなで食べる。	○たこ焼きお絵描き ◎たこ焼き作り	5 (4)	4 (4)

※本グループの参加児の年齢が上がり、2015 年度から小学校高学年グループに移動する参加児のための準備期間として1月から3月は合同で療育活動を行った。

Table 4. 2015 年度の設定遊びのテーマとその内容及び参加児・スタッフの人数

活動月	設定遊びのテーマ	設定遊びの概要	○個の遊び ◎集団の遊び	参加児 童数	スタッフ 数
4 月	虫ずもう大会をしよう	虫ずぼうを作成し、スフと虫相撲大会を行う。イバルが出現し、虫相撲対決を行う。	○虫ずもう作り ◎虫ずもう大会	1	5
5 月	こいのぼりをつくろう	画用紙、和紙、ガーゼなどの素材に、ローラーや筆などで絵具をぬり染める。そして、目や飾り、風車をつけて、走って泳がせる。	○こいのぼり作成 ◎こいのぼりを泳がせる	1	6
6 月	ふわふわふうせんをキャッチしてオリジナルカップをつくろう	ヒントの紙が貼ってある学校中に配置されたふうせんをキャッチし、カップ作りの材料をヒントを元に探しにいく。そしてオリジナルのカップを作成する。	○あたりふうせん探し ◎オリジナルカップ作り	1	6
7 月	七タクレーブをつくろう (※活動休止)	クレーブ作りを協力して行い、トッピングをしてみんなで食べる。	○トッピング ◎クッキング	0	0
9 月	もちもちお月見だんごをつくってみんなで食べよう (※おばけの国へ行くチケットを手に入れよう)	お月団子を協力して行い、トッピングしてみんなで食べる。(おばけの国へ行くチケットを手に入れるため、魔女たちとキャタピラー等の競争する。)	○トッピング ◎クッキング	1	4
10 月	魔女の国の王女さまの落し物を一緒に探しに行こう	魔女の国の王女さまが落としてきた魔女のアイテムを学校中地図を頼りに探しにいき、王女さまに身につけてもらう。そして、お礼にもらったお菓子をみんなで食べる。	○落し物探し ◎ハロウィンパーティー	1	3

※ 7 月の活動は参加児が欠席のため活動は実施していない。

※ 9 月は参加児が 1 名で、他グループの参加児と遊びたいという要望により特別に小学校高学年グループに参加した。

6) エピソードと考察

① みんなで楽しく虫をつくろう (2013 年 7 月)

エピソード 1: 「大人のはたきかけで参加児 A が参加児 B に教える。」

虫づくりをしようという設定遊びで、参加児 B は参加児 A の隣に座り、参加児 A がつくる樹液をつくろうとまねするが、途中でつくり方がわからなくなり、作業が止まってしまった場面。

スタッフ 1: 「教えてあげて？」

参加児 A: 「ここに、のりを、やまもりいれます」と参加児 B に教えながら、参加児 B の作業を手伝う。その後、参加児 B は水を入れる作業

へと移る。

スタッフ 1：参加児 A に向けて「ちょっと見てあげて。それちょっと多くない？見てあげて水の量」

参加児 A：「たしかに、それおおいな」

スタッフ 1：「減らした方がいいとか教えてあげて」

参加児 A：「うん、いまつくってあげる」と言って、新しい紙コップを用意して、その中に水を入れ、続いて食紅を入れる。

スタッフ 1：「じゃあ、つくってあげて、教えてあげて」参加児 B は割り箸を使って紙コップの中をうまく混ぜることができない。

参加児 A：「あ、わりばしちょっとかして」と言って、参加児 B から割り箸をもらい、混ぜてあげる。

参加児 A は作り方がわからずに困っている参加児 B を気にしつつも、自ら教えることにはいたらなかったが、スタッフから声掛けがあると、参加児 B に樹液の作り方を教えることができた。参加児 B は生地を切る際など、初めはうまくできない場合でも、スタッフが提示した見本を見ることによって自分なりにまねしようとする姿がみられた。また、参加児 B は年長の参加児 A をみて、参加児 A と、「同じようにつくりたい。はこちょうだい。」とスタッフに自分の気持ちや思いを伝え、目的を持って遊びにむかうことができていた。

（春日・藤戸・安田ら、2015、引用）

②好きなキノコを作ってみみんなでキノコ狩りをしよう（2014 年 9 月）

エピソード 2：「参加児 C が自主的に設定遊びに入ろうとする」

スタッフから一日の流れや設定遊びの流れの説明を受けた後、参加児 C が粘土で自分の好きなキノコを作る場面。

参加児 C：「ねんどつくろーっと。きのこつくる。」と粘土をちぎって投げたり触ったり手の平で押して平べったくしたり、じーっと見つめたりする。そして、自分の手の平をみて、「マックロっ」とスタッ

フに手の平をみせる。

スタッフ 2：「マッシロや」と真っ黒ではないことを訂正する

参加児 C：「マッシロだね」と手の平が白くなったことをもう一度伝える。

エピソード 3：「ヒントをもつ参加児 B を中心に他の参加児が集まる」

キノコ作りが終わり、集団遊びに移る。内容は、2つのグループに分かれ、伝説のキノコを手に入れるために、建物や広場に全部で3つのキノコをそれぞれのグループがヒントを元に探し出す。各グループが発見した最後のヒントをあわせると伝説のキノコの在りかが分かる仕組みになっている。

参加児 B・C・E グループは、広場でキノコと次のキノコの在りかが書かれたヒントを発見する。最後のヒントをすでに手に入れた参加児 A・T グループも合流して一緒にキノコとヒントを探している。広場から建物内へキノコとヒントを求め、参加児 A・B・C・D・E はおもいきり走る。この時、参加児 C も「キノコー」と叫びながら皆の後ろを追いかける。そして、建物の1階の入り口付近で最後から2番目のヒントを参加児 B・C・E グループが発見する。

参加児 B： ヒントを手に取り、「おんなのこのトイレだといってかいてある」とヒントを読み上げる。

参加児 A・C・D・E その周りに自然に集まりヒントの方をみる。

スタッフ 4：「ほんとうー？女の子のトイレってどこだろう??」

参加児 B： 地図をみて、「うーん、ここだっこっ」と地図上の女子トイレを指さす。

スタッフ 1：「ってことは、今ここにいるから・・・」と地図上の現在いる場所を指さす。

参加児 B：「びゅーんって行って・・・」

参加児 E：「ここのとなりっ」と地図の女子トイレの横を指さす。

参加児 B：「いこういこうっ」と走り出す。

参加児 E：「うんっ」と走り出す。

参加児 D も一緒になって走り出し、参加児 A・C はあとから追いかける。

参加児 A はこれまでスタッフに「これしよう」などと促されること多かった。しかし、エピソード 2 に見られるように、自分から設定遊びに入っていく参加児 A の姿がみられた。また、これまで他児と一緒にいるが自分の世界に入ってしまう他児とイメージや目的を共有することが困難であったが、エピソード 3 のように「キノコ」をきっかけに他児を追いかけて共に探しに行く姿がみられた。これらから、他児のことを意識していることがうかがえる。

そして、「伝説のキノコ」を手に入れるという共通の目的をもつことで参加児 B・E を中心に全員が意欲的に設定遊びに参加していることがうかがえる。また、グループ内やグループ間を意識することで皆がいることに意識を向けられたのではないかと示唆される。

また、2つのグループが合流して敗れた地図を合わせないと伝説のキノコの在りかが分からないという建物や外を作ったダイナミックなプログラムにしたため、参加児が生き生きとしており、同じ目標に向かって頑張ることは他児を意識するきっかけになることが示唆された。

③ホットケーキを作ってみなでクリスマス会をしよう（2014 年 12 月）

エピソード 4「参加児 B と参加児 C のホットケーキ作り」

個の遊びで実際のホットケーキのトッピング材料を伝え、トッピングのデザインを考えてもらった後、集団の遊びでは、2つのグループに分かれ、各グループ「牛乳と卵を混ぜる人」「ホットケーキミックスを混ぜる人」と役割を決め、1グループに1つのボウルで順番に混ぜていく。参加児 C と E のグループでは、参加児 C が「牛乳と卵を混ぜる」役割である。参加児 E ははやく自分も混ぜたいと少し焦っている場面。

参加児 C： 牛乳と卵を混ぜてとろみがついてくると「できたねーきいろうなってきたねーきいろうなってきたー」と周りのスタッフや E にその変化を訴えかける。

参加児 E： 「はやくやれ」と言いながら C が混ぜ終わるのを待つ

参加児 C も E も混ぜ終わり、液をホットプレートに順番にスタッフに手伝ってもらいながら入れる。E がホットケーキを焼いており、片面が焼けたため、

ホットケーキをフライ返しでひっくり返す。

参加児 C：「おーできたねー」と喜び拍手をする。

参加児 A は自分が混ぜている牛乳と卵の変化に対して嬉しさや出来たという達成感をスタッフや他児に伝えている姿がみられた。また、参加児 A は他児が上手くホットケーキをひっくり返せたことを一緒になって喜ぶ姿がみられた。役割分担や交代制度にすることで、お互いを見ることが出来るというプログラムの工夫が、参加児にとってよりスタッフや他児に関心が向けることが出来たのではないかと考える。また参加児 E はこれまでなら順番が待てないことや自分が 1 番でないと嫌というこだわりの強さがみられていたが、しっかり相手を待つということが出来るようになってきた変化をホットケーキ作りから観察することが出来た。参加児 E にとっても上記にあげた友達を意識しあえるプログラムの工夫が生かされたのではないかと考えられる。さらにこのプログラムでは、ケーキのトッピングの材料を紹介した上で、個の遊びでトッピングのデザインを描いてもらった。そして実際トッピングする時は、デザインの時に言っていたように「何段重ねるか」や「果物は何をのせるか」など参加児が自ら考える姿がみられた。

④コイノボリを作ろう（2015 年 5 月）

エピソード 5：「スタッフを意識しながら少しずつコイノボリ作りに参加し熱中する」

スタッフが設定遊びに入ろうとするが、参加児 D はボーリングのピンで遊び出す。その間スタッフ 1・4 がコイノボリ作りを始める。準備スタッフではない、子供役のスタッフ 2・3 は一緒に参加児 D と遊ぶ（2015 年 5 月は参加児 D のみの参加である）

スタッフ 2：「コイノボリキレイ～」と D と遊んでいる途中に、スタッフ 1 がコイノボリの型に切った和紙に色染めしたものをみる。

D も一度みるが遊びに戻る。スタッフ 2・3 も順番にコイノボリ作りを始める。D は一度ボーリングは止めるが、次はピンポン玉を持ってきて一人で壁にあて

て遊ぶ。その間コイノボリ作りをしているスタッフの方をちらちら見る。ピンポン玉を直し、窓の外を眺め、椅子に座る。椅子に座ったまま少しずつスタッフの方に近づいてくる。スタッフ1がローラースポンジで和紙に色を塗っていると興味を示したのか、そのローラースポンジを手に取り、下に敷いていた新聞紙に色を塗りだす。

スタッフ一同：「おおー」「うまいねー」と口々に言う。

そして、和紙、ガーゼ、画用紙の中からコイノボリの型を参加児Dに選んでもらう。参加児Dは、丁寧にローラースポンジで緑色や青色を和紙で塗っていく。手袋やスポンジを変えて欲しい時は目や手でスタッフに訴えかける。スポンジを手で持って、ポンポンポンと塗ったり、グラデーションのように塗ったりして自分で工夫しコイノボリ作りに熱中する。全部で3つ作る。スタッフ4がドライヤーでコイノボリを乾かしていると、それにも興味を示し自ら行う。スタッフ2：スタッフが事前に作成したコイノボリの完成モデルを見せて、「あれつくろっか」と乾いたコイノボリに飾るための目玉や折り紙を小さい刻んだものを置いておく。

参加児Dは目玉を手取る。ボンドをスタッフが渡すと、自分でボンドを出し、目玉を貼る。スタッフ1が隣で自分のコイノボリに目玉を貼ろうとするが、傍に目玉がなかった。すると、参加児Dがそっと目玉をスタッフ1のそばに置いてくれた。コイノボリを棒に貼りつけ、風車をつけて完成すると、参加児Dがそれをもって部屋中を走り出し、風車がくるくる回るのを楽しんでいた。

参加児Dはこれまで入室するのが他児に比べて遅く集団に入ることや個の遊びから集団の遊びへ移ることに時間がかかる。そのため、グループ編成するまで、個の遊びをゆっくり行う機会が少なかった。ボーリングで遊んだ後、ピンポン玉で遊ぶ、その後設定遊びに参加したことから自分の中で遊びの終わりがあり、自分の中でその遊びを満たすと、次の遊びに移ることが出来ると考えられる。無理にスタッフがコイノボリ作りに引き込んだり参加児Dに注目をするのではなく、スタッフも子ども役となって遊びながら、参加児Dのタイミングを待つことが重要だと考えられる。

また、今回はスポンジローラーが興味関心となりそれをきっかけにコイノボ

り作りに参加することが出来た。参加児 D の興味があるものを設定遊びの中にいれておくとも参加児 D もそれを介して参加できる可能性が考えられる。参加児 D が遊びながらコイノボリ作りしているスタッフを時々見る姿、スタッフが作成したコイノボリをじっくり見て自分なりに工夫してコイノボリを作る姿やスタッフが自分の傍に目玉がないことに対し困っていることを察知しそつと目玉を置いてくれる姿から、他者をしっかり意識していることがうかがえた。そしてこれまで個の遊びに熱中して取りくむ機会が少なかった参加児 D がコイノボリを自分の手で最後まで完成させ嬉しそうに走り回る姿がみられた。

総合考察

2013 年度では、個の遊びでの見立て活動、集団遊びでのごっこ遊びを中心にプログラムを作ること、エピソード①のように大人を介して子供たちの関わりを作っていくことを大事にされてきた。その経験をへて 2014 年度では、年齢が小学校高学年に近づく参加児へのプログラム作りをもう一度見直し、プログラム内容を変化させた。ごっこ遊びや大人を介してではなく、プログラム内容を介して子どもたちの関わりを作っていくことを大事にしてきた。例えば、エピソード 3 のように、プログラムの中身を 2 つのグループに分かれてグループ内またはグループ間で協力しなければそのプログラムが達成できないという内容にすることにより、友達を意識するような工夫を行った。また、エピソード 4 のように、1 つのものを 2 人で役割を決めて順番に行うことにより、順番を待って友達をみる機会を与えることで友達を意識するような工夫を行った。これらから、大人はプログラムを達成するための支えとしての役割を行い、プログラムを介して参加児同士の関わりが生まれたり、参加児同士が意識しあう姿がみられた。

また、エピソード 2 ～ 4 のように集団遊び前に、集団遊びのキーワードとなるものを個の遊びで作成することで共通のイメージをもちやすくなったことがうかがえる。集団遊びを行う上で、個の遊びによって参加児達が「共通のイメージ」を持ちやすくする役割を担っていることに加え、2014 年では集団遊びの参加児達が協力しなければ〇〇を達成できない内容にするという工夫により「共通の目的」をもつことで、集団遊びがより集団として動くことが出来てき

たのではないかと考える。2015 年度ではグループ編成によりメンバーが移動し、本グループの参加児数が 2 名となった。そのため、集団で何かすることは困難であるが、これまで集団に入りづらかった参加児への工夫点をエピソード④のように考えること機会が生まれ、今後ますますプログラム作りやスタッフの関わり方役割が重要になってくることが考えられる。

7) 今後の課題

上記に示した通り、2015 年では、参加児のグループ移動により本グループのメンバーが 2 人となったことから集団作りというものが困難になってしまった。また、これまでどちらかが不参加のため 1 人という状況が続いている。参加児の特徴をこれかもしっかりと観察しスタッフの関わり方役割の工夫を考え、今後のプログラム作りに活かしていきたい。また、新しいメンバーが入ってくる可能性もあるため、どのように新しいメンバーを迎えるかについても対応策を考えていきたい。

引用文献

春日彩花・藤戸麻美・安田祥子・松本梨沙・小島拓・古田絵理・富井奈菜実・中原咲子・荒木美知子・竹内謙彰・荒木穂積（2015） 幼児期後期・学童期前期における自閉症スペクトラム児の療育プログラム開発—集団でおこなう見立て活動とごっこ遊びを取り入れたプログラム— 立命館大学人間科学研究科、31、35-52.

Wing, L and Gould, J. (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 11-29.

（文責：村上歩未）

(4) 幼児グループ：見立て遊びでじっくり遊ぶ・他者と関わる活動の工夫

1) 療育のねらい

子どもの見立て能力はいつ頃現れ、どのように発達するのだろうか。見立てとは、ある対象をそれとは異なった別の対象で表すことであり、象徴機能の発達と密接に関わる活動である。一般的な見立て能力の発達過程では、1歳を過ぎた頃に見立て遊びの基礎となるふり遊びが出現し、1歳半を1つの節目としてその能力が大きく発達していく。初期のふり遊びでは、大人の模倣行動を基礎にしながら道具操作を展開させ、何も入っていない空のコップで飲むまねをしたり、土でつくったハンバーグで食べるまねをしたりといった「つもり行動」と呼ばれる遊びがみられ始める（荒井他, 2007）。2歳後半あたりからは「バナナを電話に見立てる」、「積木をバスに見立てる」といった、イメージを介した見立て行動が出現する。そして、3歳を前後するころから、現在知覚されているもの（意味するもの）を用いて、そこにはないもの（イメージや概念）を代用するようになるとされる（荒井他, 2004）。荒井・荒木（2013）は、見立て遊び（見立て活動）を、目の前にないものを、まるでそこにあるかのようにふるまうことと定義している。この点において、見立て活動には「いま、ここ」を超えた想像力が必要となる。また ASD 児は、物に対して主体的に関わることはあっても、人への主体的な関わりは乏しいとされ、大人や他児との関わりを引き出すことが大きな課題であると考えられる（荒井他, 2007）

以上より、本グループは2014年度は、子どもたちにとって安心して遊べる場を目指し、スタッフ、他児に慣れ、「好きなあそびを見つけて、じっくりあそぶ」そして「お友だちを意識してあそぶ」ことをねらいとした。2015年度は、スタッフそして他児との関係を築き、参加児同士のやり取りや関わり合いが増えたことから、「お友だちを意識し、関わり合いながら遊ぶ」そして「大人やお友だちとイメージを共有して遊ぶ」をねらいとし、メインの活動となる設定遊びでは見立て遊びを意識的に取り入れ、参加児が活動のイメージを共有し、関わり合える工夫を行った。

2) 参加児

本療育プログラムの参加児は ASD 児 2 名およびきょうだい 2 名の計 4 名。スタッフは述べ 9 名（大学院生 5 名、大学院修了者 2 名、大学教員 1 名）であった。きょうだいとは、未診断であるが、そのきょうだいが ASD の診断を受けていることから、親の要望により活動に参加している児童のことである（きょうだいは別グループに所属）。

本療育グループは、2014 年 4 月に発足して 1 年半となる。発足前は、参加児のきょうだいが療育活動に参加し、親の会が実施される間、大学生を中心としたスタッフが保育をおこなっていた。その後、プログラムを計画・実行する活動の必要性が求められ発足に至った。発足当時は ASD 児 1 名およびきょうだい 2 名の 3 名が活動に参加していた。2015 年 9 月よりさらに ASD 児 1 名が参加し、4 名での活動となった。

3) 期間

2014 年 4 月から 2015 年 10 月の 1 年 7 ヶ月を分析対象期間とした。また各年 8 月は夏休みで活動を実施していないため、分析対象外とした。

4) 手続き

ASD 児ときょうだいを対象とした療育活動において参与観察を行った。活動場面は映像記録としてスタッフが手持ちのビデオカメラを用いて撮影された。活動当日の 2 週間前から 3 回から 4 回ほど、院生スタッフで療育プログラム作成のためのミーティングや準備（当日必要なものの工作等）を行った。活動後にはスタッフ全員でミーティングを行い、スタッフ間で子どもたちの様子など活動場面における情報を共有し、療育記録を作成した。以下に本療育活動と、主な分析場面にある「設定遊び」の詳細を記す（Table 2, 3 参照）。

5) 活動の流れ

月に 1 回、120 分の活動を行っている。各月のプログラムは複数の大学院生が中心となり、大学院修了生、療育経験者や大学教員のサポートのもとに実施されている。1 日の流れを Table 1 に示す。まず、来所した子どもたちが、そ

れぞれ好きな遊びを選択し、室内・室外で自由に遊ぶ時間を設定している。その後、パラバルーンなどを使用して、リトミックをおこなって、活動のメインとなる設定遊びへと移行する。設定遊び後には、おやつ時間を設け、全員が食べ終わり次第、設定活動のテーマに沿った絵本の読み聞かせを行って、活動を終了する。

Table1. 1 日の活動の流れ (2015 年度)

時間	活動内容
10:30	来室・自由遊び
11:05	リトミック
11:15	設定活動
12:15	おやつ
12:20	絵本
12:25	帰りの会
12:30	さようなら

Table2. 2014 年度の設定遊び

活動月	設定遊びのテーマ	設定遊びの概要	参加児童数	スタッフ数
4 月	からだを使って遊ぼう	プレイルームに慣れ、巧技台やトランポリンを用いた動的な遊びと風船やボールを用いた静的な遊びを楽しむ	2 名	4 名
5 月			2 名	5 名
6 月	粘土で遊ぼう	いろんな道具を使って、粘土で見立て・ふり遊びを楽しむ	3 名	3 名
7 月	外で寒天あそびをしよう	外に出てお散歩を楽しんだあとに、いろんな道具を使って、外での寒天あそびを楽しむ	1 名	4 名
9 月			2 名	3 名
10 月	お散歩で見つけた素材をつかってみんなで絵を描こう	お散歩で見つけた葉っぱやどんぐり、絵具などを使って、みんなで大きな絵を作る	2 名	4 名
11 月	くだもの探しとケーキ飾りをしよう	紙粘土で作られたホールケーキの土台とくだものを用いてケーキの飾りつけをみんなでする。くだものは、行き馴れている散歩コースに隠し、みんなで探す	3 名	4 名
12 月	みんなでクリスマスケーキ作り	クリスマスに関わるイメージを膨らまし、他児と関わりながらみんなでひとつのケーキづくりを楽しむ	3 名	3 名
1 月	いろんな道具を使って自分だけのかばんを作ろう	絵具やキラキラ糊、シールを使って、自分だけのかばんを作る	3 名	3 名
2 月	節分あそび - オニづくり & オニ退治をしよう	傘袋と紙コップを使って鬼を作って、鬼退治の練習をして、鬼を退治する	1 名	3 名
3 月	みんなでやきそばを作ろう	みんなで野菜を切って、炒め、美味しい焼きそばを作る	3 名	3 名

Table 3. 2015 年度の設定遊び

活動月	設定遊びのテーマ	設定遊びの概要	参加児童数	スタッフ数
4 月	電車ごっこを楽しみながら宝物を見つけよう	手作り電車に乗って、いつもの散歩コースに駅を設け、道中素敵な宝物（草花・どんぐり・ねこ等）を発見する	3 名	3 名
5 月	寒天あそび・ゼリー屋さんになろう	寒天や水を使って、ゼリーを作り、お店屋さんごっこをする	2 名	5 名
6 月	鬼をやっつけて、おやつを取り返そう	鬼に取られた、みんなのおやつを取り返すために、鬼をやっつけるボールを集めて、鬼を倒す	2 名	7 名
7 月	天の川ゼリーをつくろう	ゼリーを星型など自分が好きな型で切り抜いて、天の川ゼリーを作る	1 名	6 名
9 月	クッキーを作って、クッキー屋さんになろう	クッキーを型で切り抜き、クッキー屋さんになって、お母さんにたちに売ろう	4 名	7 名
10 月	仮装作りをしてハロウィンを楽しもう	変身するもの・人をイメージして仮装づくりをし、仮装したらみんなでお菓子を貰いに行く	3 名	8 名

6) エピソードと考察

2015 年 4 月「電車ごっこを楽しみながら宝物を見つけよう」活動場面

プラスチック段ボールで作った 4 両編成の電車（連結が可能）に乗って、外を散策しながら、あらかじめ設置した駅に立ち寄りながら、宝物（草花、どんぐり、猫）を見つける。

エピソード：木の実

「いしころ えき」にて、思い思いに石ころや葉っぱを探しはじめる。見つけた宝物は、スタッフが持つ籠（宝物箱）に入れる

参加児 A：木の実を見つけ、もぎとると「これなんだろうかなあ」とつぶや
く

スタッフ 1：「A、それ入れる？宝物箱に」

参加児 A：「たから」

スタッフ 1：「うん、宝入れる？」

参加児 A：「うん」と言いながら、木の実を剥き、中身を見ながら「ここに
なんかあるよ、ほら」

スタッフ 1 : 「すごーい、なんか緑色のものが入ってる、2 つ」「すごーい、みんなにも見せてあげようか」

参加児 A : 木の実をいくつかもぎ取る

スタッフ 1 : 他児 2 人に声かけをすると、2 人は参加児 A のところまで来る

参加児 A : 他児 2 人に対し、「あっ、みんなのぶん（木の実）もとっておい
たよ」

参加児 C : 「じゃあかして」

参加児 A : 地面に落としてしまった木の実を一生懸命探しながら「みんなの
ぶんは…」

スタッフ 2 : 「そこからもっと取ったら？」

参加児 A : 木の実を探しに行く

参加児 C : 「こっちなの？」と木の葉を指さす

スタッフ 2 : 「そう、そこから取ったからね」と言う于是他児 2 人も木の実を探
しはじめる

参加児 C : 「さっきみえたからさ、こんなちいさいの」

参加児 B : 「あー！いたー！」

スタッフ 2 : 「あったね～」

スタッフ 1 : 「ぱっかーんってしたら、中からなんか出てきたんやって」

参加児 A : 「みんなのぶんもあけようっと」

スタッフ 1 : 「A、どうやって開けるのか教えてあげて、みんなに」

参加児 A : 「こうやってあけるよ、こうやって」と親指と人さし指で木の実
をぎゅっと押さえる

スタッフ 3 : 「ぎゅって？」

参加児 C : 参加児 A の開ける様子を見ながら、木の実を指で押えつけなが
ら「ぎゅうって？」

参加児 A : 「こうやってやるよ、こうやって」と爪で実を割る

参加児 C : 参加児 A の手元をのぞき込む

参加児 A : 「こうやってやる」

参加児 B : 木の実を指で押えつけながら、開けようとする

参加児 C :「あっ、とんでいっちゃった（笑う）」（木の実が手から落ちる）

全員 : 木の実を開けようとする

参加児 B :「できたー」とスタッフ 1 に見せに来る

スタッフ 1 : 近くにいる参加児 C に対し「見て中から出てきたよ、ほら」

参加児 C :「なにこれ？なんかのたね？」

スタッフ 1 :「種かなあ、かわいい」

参加児 C :「おうちみたいになっちゃった」

スタッフ 1 :「お家みたいだね、種さんのお家だ」

参加児 C :「でも、ありさんのおうちにもにあうんちゃう」

スタッフ 2 :「そうかもしれんねえ、小さいしねえ」

参加児 A : スタッフ全員に木の実を渡しに来る

参加児 C : 手に木の実を持って「おうちがふたつできたよ」

参加児 B : 木の実をたくさん見つけ手のひらいっぱいを持つ

スタッフ 1 :「ここに入れていいよ」と籠をさし出すと参加児 C が木の実を入れる

参加児 A :「おたから」と言いながら木の実をもっと探す

参加児 3 人で木の実を探し、たくさん籠に入れる

参加児 A :「おたからだよ、おたから」

2014 年度は、外遊びで散策することが参加児共通の楽しみとなっていた。時折、姿を見せる猫を探しながら、そして草花を拾いながら、共通したイメージを持って散策を楽しむことが多くみられたことから、2015 年度はじめの活動は、手作り電車にのって、ねこ駅、階段駅、石ころ駅などの駅を経由しながら宝物を見つけることを設定遊びのテーマとした。電車は、連結可能とし、はじめは 1 両編成、つまりひとりで思い思いに電車で歩いたあとは、連結して 4 両編成とし、運転手を交代しながら、各駅を目指した。上記エピソードは、電車ごっこも終盤にさしかかり、石ころ駅に着いた時のエピソードである。石ころ駅に到着するまで、参加児は宝物を見つけるという目的をより意識化するようになっていった。参加児 A が木の実を見つけ、スタッフに見せてきたことから、他児に見せることを提案したことで、スタッフを仲介としたやり取りで

はあるが、参加児同士での関わり合いが多くみられた。グループ発足からの1年、はじめは個々での遊びが多かったが、2年目を迎えた4月には互いを意識し、関わり合いを深めた様子がエピソードから示唆された。

7) 今後の課題

上記に示した通り、2015年では、新規児の参加により本グループのメンバーは4人となった。今後は、発達段階が異なる子どもの活動プログラムを、個々のニーズに沿いながら集団活動プログラムに組み込み、互いに関わり合う活動となるようなプログラムの検討と工夫が必要となっている。

引用文献

- 荒井庸子・松井真樹・張鋭・荒木穂積・渋谷郁子・安松あず紗・中原咲子・荒木美知子・早川美紗・吉田有希（2007）自閉症スペクトラム児のための療育プログラム開発（2）—幼児期：ふり遊びの分析から— 立命館人間科学研究, 14, 113-126.
- 荒井庸子・荒木穂積（2013）自閉症スペクトラム児における象徴機能と遊びの発達—ごっこ遊びから役割遊びへの発達過程の検討— 立命館人間科学研究, 26, 47-62.
- 春日彩花・藤戸麻美・安田祥子・松本梨沙・小島拓・古田絵理・富井奈菜実・中原咲子・荒木美知子・竹内謙彰・荒木穂積（2015）幼児期後期・学童期前期における自閉症スペクトラム児の療育プログラム開発—集団でおこなう見立て活動とごっこ遊びを取り入れたプログラム— 立命館大学人間科学研究, 31, 35-52.

（文責：横田聖子）

(5) 中学校・高校グループ（課外活動グループ）：
リクレーション活動とソーシャル・スキル活動の統合をめざした活動の工夫

1) 療育のねらい

本グループは、中学校・高校グループの子どもたちが、スタッフとともにリクレーション活動をより主体的に計画し、活動することをねらいとしている。リクレーション活動とは、活動場所を大学外へと広げ、日常とは離れて仲間とともに“特別な経験”をすることである。たとえば、休日に観光地を訪れることや映画鑑賞、カラオケに行くことなどがある。これによって、新鮮な刺激に触れ、新たな発見をすることや日々の生活に向けてエネルギーを蓄えることを目指している。ソーシャル・スキル活動とは、①自分の内面と向き合う（例：「～したい」と思うことを計画する など）②仲間とのコミュニケーションをとる（例：計画した内容を他者と協同して実行する など）③社会のルールやマナーに沿って課題を解決する（例：公共交通機関を使用する、金銭面のやりとりを行う など）という3点を指す。本活動では、子どもたちのリクレーション活動とソーシャル・スキル活動が豊かになるように3つの目標を立てている。

1つめは“子どもたち”が活動を計画し、実行する”ことである。主体性・当事者性を意識し、保護者の見守りの中で、子どもとスタッフが直接やりとりしながら活動を計画している。（手紙のやりとり、中学生・高校生グループでの活動内での話し合いなど）また、手紙の中には、1日のスケジュールを考えるなどの項目を用意し、1人1人が1つの企画を「自分が考えた」と意識できるよう工夫している。現在、活動全体を計画してもらうことはまだまだ難しいが、本グループの活動計画に自分たちは「参加しているんだ」という意識をもってもらおうようにしている。

2つめは「活動範囲を広げ、『楽しい』と思えるものを“みんなで”共有する”ことである。子どもたちによっては、活動の範囲や興味が限定されていることが見られる。また、“みんなで”することの楽しさを経験しにくい様子もある。そこで、興味の範囲が広がるようにスタッフからアプローチしたり、好きなものを“みんなで”共有することで、場を共有することの楽しさを経験し、“思い出”をたくさん作っていくことを目指す。

3つめは「保護者から離れて、自信につながる経験をする」ことである。家族と離れて行動し、普段のリクレーション活動では行かないところに行ったり、金銭のやりとりや公共交通機関、施設の使用等を“1人で”あるいは“子どもたちやスタッフ”と協力しながら行えるよう工夫している。そして、「できた」と成功体験をしたり、失敗しても「なんとかなる」「助けを求められる」などの幅を持たせながら、子どもたちの自信へとつなげられるようにしている。

このように、子どもたちが主体的に行動し、リクレーション活動を仲間と協同して活動するなかで、楽しみながら、ソーシャル・スキルにもつながる経験を積み重ねる活動を目標としている。

2) 参加児

参加児は中学校・高校グループに所属している子どもたちが対象である（(1)参照）。活動への参加は、子どもたちの予定によって異なり、今年度は、全員で6名の子どもたちが参加した。

3) 期間

2014年3月から活動を開始し、2015年7月までに合計4回の活動を行った。

4) 手続き

(1)「企画会議」を行い、活動日や活動内容の予測を立てる。活動内容の予測は、事前に子どもたちの興味に合わせたものや保護者からのニーズを把握して、検討する。

(2)「子どもたちとの企画会議」を行う。子どもたちと直接やりとりしながら、行きたい場所やしたいこと、活動日程の大まかな調整など互いに話し合い、活動内容の大枠を決定する。また、手紙を発送することを伝え、より詳細に活動を企画してほしいことなどを伝える。同時に、保護者への活動内容などの説明や費用、ニーズの確認を行う。

(3)「手紙の発送」を行う。手紙とアンケートの目的は、子どもたちが活動を主体的にとらえ、活動の内容や日程などを自分で決めるためである。そこで、活動内容の希望を選択したり、具体的なアイデア（1日の活動の流れ、持ちものなど）を記入したり、活動日の候補日の中から参加できる日を選んでもらう。

(4)「活動内容の決定」を行う。会議の前に手紙の返送をもとに下見を行い、活動内容の質や安全性を確認する。これらの情報もとに、会議にて、活動日や活動内容を確定する。そして、活動のねらいや子どもたち・保護者のニーズを共有しながら、当日の流れなどの確認やスタッフの役割を決定する。会議での決定をもとに、しおりを作成する。

(5)「子どもたちとの活動内容の確認」を行う。(4)にて作成したしおりをもとに、子どもたちと活動の内容や予定を共有する。しおりには、事前に調べておいてほしい内容や計画しておいてほしいことなどの項目（昼食のメニュー、家族へのお土産、買いたいものなど）が用意されている。これらを通して、活動へのイメージを膨らませる。また、保護者への最終確認を行う。

(6)「活動の実施」である。活動は①集合②メインプログラム③振り返り④解散の流れで実施される。当日は先にスタッフが集合し、打ち合わせをした後、子どもたちと合流する。活動中は、子どもたち1人1人に合わせて、対応する。活動後に、子どもたちとの振り返りの時間を設け感想や次回の希望などを聞いた。子どもたちと別れた後に、スタッフのみで子どもたちの姿や反省などを共有し、次回につなげるようにした。

(7)「ふりかえり」を行い、活動に参加できなかったスタッフとも振り返りをし、

次回の活動内容を相談する。

5) 活動の流れ・内容

①	2014 年 5 月	マンガ図書館で読書
②	10 月	観光地で食べ歩きとトロッコ列車
③	2015 年 4 月	繁華街で買い物とカラオケ
④	7 月	ショッピングセンターで買い物と映画鑑賞

①「マンガ図書館で読書」(2014 年 5 月)

普段、活動を行っている大学に全員が集合し、バスを使ってマンガ図書館に行った。マンガ図書館では、手帳を利用しながら自分でチケットを購入して、入館し、好きなマンガや絵本を選んで読みながら過ごした。昼食は、マンガ図書館内にあるカフェで、1 人 1 人が券売機を使って購入し、それぞれの感想を話し合った。

【発案者】 スタッフ（初回のため）

【目標】

- ・保護者から離れて、初めての課外活動を経験する
- ・バスを使って目的地まで行ったり、食券を自分で購入する
- ・絵本やマンガを選んで、みんなで楽しむ

②「観光地で食べ歩きとトロッコ列車」(2014 年 10 月)

電車を使って観光地まで行き、公園でみんなでお昼ごはんを食べた。昼食後、商店街をぶらぶら散策し、食べ歩きや家族へのお土産を買った。最後にはトロッコ列車に乗って、ディーゼル機関車を漫喫した。

【発案者】 参加児 B, C

【目標】

- ・大学以外の場所に集合する
- ・お金を計算して、食べ歩きを行ったり、おみやげを買う
- ・しおりに書いた地図を見て目的地まで行く
- ・みんなで“トロッコ列車”を楽しむ

③「繁華街で買い物とカラオケ」(2015年4月)

事前に買いたいものを計画し、繁華街にあるショッピングセンターで購入する。その後、カラオケ店に行き、昼食を食べながら、カラオケをした。カラオケ後、それぞれ買ってきたものをみんなに紹介してもらった。

【発案者】参加児 D

【目標】

- ・店員さんとコミュニケーションを取り、欲しいものを見つける
- ・昼食代やカラオケ代を考えながら、買い物を楽しむ
- ・カラオケを体験する

④「ショッピングセンターで買い物と映画鑑賞」(2015年7月)

駅に集合し、電車でイオンモールに行き、そこで、アニメーション映画を鑑賞した。その後、フードコートで1人ずつ昼食を購入し、みんなで食事をとった。昼食後、ショッピングをしたり、ゲームコーナーでゲームを楽しんだ。

【発案者】参加児 A, B, F

【目標】

- ・同じ映画を楽しみ、感想を共有する
- ・ショッピングモールでの過ごし方を計画し、実行する

6) エピソードと考察

①振り返りについて

エピソード1 (2014年5月)

「食事中の会話」

昼食中にマンガ図書館での話を子どもたちから聞こうと考えていたが、食事中は子どもたちが食べることに集中してしまうことや食後の満腹感、食後にもっと本を読みたいなどの思いから、会話がほとんどなかった。ただし、食事の内容に関する会話が見られていた。たとえば、サフランライスのにおいを嗅いで、不思議そうな表情をしている子どもに対して、「サフランだよ。」と声をかけたり、子どもが頼んだメニューに対して「いつも頼むの？好きなの？」と聞くと、「はい」と答えたり食事の感想を言い合ったりしていた。

エピソード2（2014年5月）

「学校での振り返り」

大学に戻って、1人1人にしおりに感想を記入してもらった後、子どもたちに感想を発表してもらった。当初は子どもたちだけに感想を言ってもらう予定だったが、急遽スタッフも感想を言うことになった。子どもたちのことがスタッフの感想の中に出てくると子どもたちはうれしそうな様子だった。

エピソード3（2015年4月）

「カラオケでの振り返り」

ショッピングセンターで購入したものやカラオケ中に歌っている写真を見ながら、感想を述べあった。すると、子どもの中から、自然と司会を始めたり、会話をしながら振り返ることや“次回への期待”を話す姿が見られていた。

考察

エピソード1では、子どもたちにとって、「食事をしながら考えて会話をする」ことはまだまだ難しいことが明らかになった。しかし、目の前の食事に対しては、「これはなんで黄色なんだろう？」と不思議に思ったことを共有したり、「おいしいね」「たのしいね」と感想を伝え合い、「食事中的会話」を楽しむことはできていた。「食事中的会話を楽しむ」ことは、大切なソーシャル・スキルの経験である。

エピソード2では、スタッフは子どもたちの付き添いという縦の関係ではなく、スタッフが子どもたちと同じ目線に立って、一緒に楽しむという横の関係にスタッフは努めた方がよいことが改めて明らかになったエピソードである。また、感想を記入した後、発言をするという形での振り返りでは、子どもたちも緊張して思うように発言しにくい姿や形式ばった内容になりがちになる。そのため、子どもたちの本心を読み取りにくく、縦の関係が強調されてしまう。一方で、何もない中で、イメージをして振り返ることの困難さもうかがえる。そのため、イメージを膨らませる工夫をしながら、自然に感想を言い合える環境や関係づくりが求められる。

エピソード3では、何を買ったかなどが視覚的に分かりやすい環境があった

ことや課外活動を積み重ね、活動への慣れなどから、発表形式ではなく、互いの感想に共感するなどのやりとりをしながら振り返ることができた。

このように「振り返り」は、ただ今日あった出来事を整理するという目的だけでなく、子どもたち同士やスタッフと会話することで子どもたちとスタッフの関係を深める。また、子どもたちが自然と司会を始めるなど「主人公」になれる場を作りだしたり、会話の中で「次回の活動への期待や内容を決めようとする」主体的な姿にもつながっている。このような関係や環境が積み重なっていくことで、今後の活動への子どもたち自身の安心感にもつながっていくと考えられる。

②集合について

エピソード1（2015年4月）

「事前に確認していたルートと異なった場合」

参加児Dは集合時間過ぎに、集合場所へ「すみませんー!」と言いながら走ってきた。

聞いていたバス停より1つ前のバス停で下車していたが、スタッフへ遅れることと下車した場所を間違ったことを連絡することは思いつかなかった様子だった。到着後、保護者には無事着いたとの連絡をしっかりとっていた。

エピソード2（2015年7月）

「集合時間を気にし過ぎる」

参加児Eは前回の活動で遅刻してしまったことを引きずっているのか、終始時間を気にしている様子で、買い物や映画に集中できていなかった。最後の集合時、集合時間を気にして、時間を気にするあまり「走ってもいいですか?」と言って店内を走ろうとする。10分前に到着し、時間になってもみんなが来ないので「捜しに行きましょうか」と言って、時間をすごく気にしていた。

考察

エピソード1のようなすれ違いが起きないように、なるべくなら子どもたち自身に交通手段を聞き、「スタッフと約束した」という意識を持てるような工

夫やうまく会えなかった時の対処方法を経験することも大切である。また、エピソード2のように「時間を気にして遊ぶ」ことは大切なことであるが、「時間を気にし過ぎる」ことは生き生きとした活動を妨げてしまう恐れがある。それぞれが時間に対する概念が異なることに気づき、互いに歩み寄りながら活動を楽しむことが求められる。

集合時間を決めた場合、その時間より早く集合することは当たり前のことであるが、実際、インフォーマルな場だと集合時間が曖昧になることもある。フォーマルな場とインフォーマルな場でどれくらいの時間に行ったらいいのか、遅れた場合はどうしたらいいのかということも子どもたちに気づいてもらい、それぞれの場面で自分で判断していくことが必要である。

③お金の計算

エピソード1（2015年7月）

「目に見える形だと分かる」

参加児Bは金銭でのやりとりや残金について、予測がつきにくく、上手くやりとりができない場合でも、本人は「なんとかなる」と言っており、最終的にお金がなくなったらどうするのかと聞くと、「お母さんに電話する」と言っていた。計算式を紙に書くと分かる様子だった。

エピソード2（2015年4月）

「お金をぴったり出そうとする」

参加児Eは買い物の際、スタッフが出口で待っていると、お金が「あと1円がない」と言って、カバンの中を探して慌てていた。スタッフが「1000円札あるよ？」と声を掛けると気が付き、1000円で支払いができた。

考察

参加児Bや参加児Eは金銭でのやりとりにおいてやや課題がある。参加児Bは、お金を暗算することは難しいが、目に見える形だと計算することができる。暗算が難しい子には、紙を挟んだボードやipodなどその子が普段の生活でも使えるような道具を使いながら、人を介してサポートを行い、やりとりを

積み重ねていくことが大切である。参加児 E は、最初は、購入額ちょうどの金額を出すことにややこだわっている様子だったが、スタッフの声掛けによってスムーズに商品を購入することができた。提示された金額に対してどのお金の種類を使って支払うことができるのか、臨機応変に対応することも重要なソーシャル・スキルである。各参加児の金銭面での課題はそれぞれであるが、保護者からのニーズも高く、今後も工夫をしながら活動の中に取り入れていくことが求められる。

④興味・関心

エピソード 1 (2014 年 10 月)

「役割を与える」

参加児 B は興味の幅が狭く、趣味を広げるために、保護者より「写真を撮影することを楽しんでほしい」との要望があった。実際にカメラを持ってもらい、電車などを撮影するように声掛けをしたが、参加児 B の興味とは重ならず、「指示—受ける」というやりとり偏り、主体的な行動に発展することはできなかった。一方で、参加児 B の興味の対象である「ジオラマ館」では、「～が見たい」という発言もあり、活動を楽しんでいる様子が見られた。

考察

子どもたちにただ「役割を与えてこなしてもらう」というだけでなく、子どもたちの興味の幅が広がるように働きかける。しかし、それが子どもの負担や義務になってしまうことは避けなければならない。リクレーション活動にしてもソーシャル・スキル活動にしても子どもたちの興味に寄り添って活動を積み重ねたうえで、幅を広げてもらうことは重要な要素である。

⑤モノの買い方

エピソード 1 (2014 年 10 月)

「家族へのお土産の購入」

参加児 A は事前に、保護者より和菓子を買ってきてほしいと頼まれ、しおりに目的地の記入もあり、自力で目的地にたどり着くことができていた。また、

和菓子にはいくつか種類があり、購入前に自ら携帯電話で保護者に連絡をとり、確認した後、購入していた。

エピソード2（2015年4月）

「店員に聞く」

参加児Bは目的の商品を探すときにスタッフから「店員さんに聞いてみたら？」と言うと「あ、そうですね」と言い、店員に「この商品どこにありますか？」と聞くと、店員が別の店員に聞いている間も静かに待ち、目的の商品まで辿りつけた。

エピソード3（2015年4月）

「商品の選択」

参加児Eは欲しい商品をあまり選ばず、目に入ってきたものを吟味することなく、そのまま選んでしまう様子だった。スタッフが色々提案してもあまり聞かず、「じゃあ、これで」という感じで即決して購入していた。

考察

参加児Aは、地図を見て目的地まで行ったり、商品を見ながら「家族に対してどれがいいのか」を考えたうえで、自主的に電話で確認する姿が見られていた。また、参加児Bはスタッフの提案をもとに、店員とコミュニケーションをとって、目的の商品まで辿りついていていた。このように、人とコミュニケーションをとりながら、商品を探したり、選んだりすることは非常に大切であると考えられる。一方で、参加児B、Eは「家族のお土産」や自分の欲しい商品を買うために「じっくり選ぶ」ことが苦手な様子が見られた。相手のことを思ってお土産を考えたり、商品をじっくりと見比べたうえで選択することを経験してほしいと思っている。それぞれ本当に欲しいものや興味のあるものであれば吟味できるのかなどよりていねいな工夫が求められる。

⑥活動への主体性

エピソード1（2015年4月）

「カラオケでの注文」

参加児Dは昼食時、スタッフから「みんなの注文を聞いて」とお願いすると、早く歌いたい気持ちを抑えて、みんなの注文を聞き、紙に書いていった。紙には、メニュー名を書き、横に正の字を書いた。電話での注文では、店員から「番号で注文してください」と言われたが慌てることなく、メニューを見ながら番号で注文していた。

総合考察

今までメニューの注文や会計はスタッフが全てやっていたが、少しずつ子どもたちにやってもらい、活動の進行やお金の会計ができるように働きかける必要がある。スタッフは活動の計画の際に、今日の活動の説明や振り返り、会計などの部分において、子どもたちの「役割」を想定しつつ、役割の分担や実施が自然発生的に行われるように工夫する必要があると考える。

7) 今後の課題

活動当初は、高校生の参加率の上昇や就学・就職のためのグループというコンセプトだったが、参加児の固定化や保護者からのニーズなどにより、大学外におけるより自由度の高いリクリーション活動がテーマになってきた。しかし、参加児の期待や参加できなかった子どもたちの関心は高く、現在では子どもたちにとって、本グループでの活動の存在が大きいものになってきている。また、活動後、「1人で〇〇（以前活動で言った場所）に行けるかも。」と発言するなど、自信へとつながる経験となっていることが推測できる。また、実際に自分で同じ場所へもう一度行ったり、「今度は〇〇に行こう」と子ども同士で連絡を取り合おうとするなど、子どもたちのリクリーション活動やソーシャル・スキル活動が豊かになってきている。

一方で、本活動は計画のほとんどをスタッフが行っており、様々な工夫をしているものの子どもたち自身で全てを計画することは難しい。そのため、子どもたち自身が「自分たちが企画した」という意識はまだまでもってもらいにく

い。そこで、手紙のやりとりの中で活動の流れを計画してもらう項目を作ったり、実際の活動のなかで会計や地図で案内するなどの役割を与えたりすることによって、少しずつ子どもたちの主体的な姿が見られる活動になってきている。今後も様々な工夫を行い、より主体的で当事者性の高い活動を実施することが求められる。また、本活動では、大学内での活動や家族との関わりでは見られない子どもたちの姿が見られる場面があり、子どもたちにとってだけでなく、スタッフや保護者にとっても、子どもたちの新たな一面を発見できる場所になっている。

今後は、大学内での活動と課外での活動の関係性を明確にしていくことが求められる。活動開始当初は、大学内での活動と課外での活動は、中学生・高校生グループの子どもたちと全く同じメンバーであるが、前述のコンセプトに基づき、完全に区別して行う予定であった。しかしながら、年に3回の活動を子どもたちにイメージしてもらい、話し合いなどによって計画したり、実施後にふりかえるためには、大学内での活動と協力することが必要不可欠となった。さらに、協力して行うことによって、子どもたちもより意欲的に課外での活動に参加することができた。今後は、より綿密な連携を行うことで、互いの活動への相乗効果を期待できる。例えば、大学内での活動で、お金の使い方を学んだあと、課外活動で実際にお金の支払いをしてもらうなど、学内での活動でイメージを得る経験をした上で、課外活動で実際に行ってみるという企画も可能になってくる。このように、大学内と課外での活動を連携させることで、より豊かなりクレーション活動とソーシャル・スキル活動の統合が可能になり、さらに発展していくと考えている。

(文責：津幡法胤・小林里帆)

2. 療育プログラムに遊び活動を 組み込むことの意義

(1) はじめに：なぜ遊びなのか

なぜ、私たちは自閉症スペクトラム（以下、ASD）児のための療育に遊びを位置づけ、そのプログラムに遊びを組み込むことを重要だと考えているのか。この問いに対しては、いく通りもの答え方がある。療育が何をもたらすかという観点から考えることが、もっとも順当な答え方になるだろうし、ここでの議論もそうした観点からのものが中心となる。

しかしながら、具体的な議論を始める前に述べておくべきことがある。それは、遊びが子どもにとっての権利であるという点である。「子どもの権利条約（児童の権利に関する条約）」では、第31条の1において、以下のように子どもにとっての遊びの権利を謳っている。

締約国は、休息及び余暇についての児童の権利並びに児童がその年齢に
適した遊び及びレクリエーションの活動を行い並びに文化的な生活及び
芸術に自由に参加する権利を認める。

遊びは、子どもの発達に欠かせない要素である。にもかかわらず、ASDのある子どもたちは、その障害ゆえに遊びの潜在可能性に気づきにくく、遊べない、あるいは遊びが広がらないと指摘されている。だからこそ、ASD児に対して遊びを保障することが求められる。ASD児にとって、適切に遊ぶことは、その特別なニーズの重要な部分であるといつてよいのではないだろうか。

では、なぜ遊びはすべての子どもにとって、権利として位置づけられるのだろうか。そのことを考えるためには、そもそも遊びとは何かについて、少し整理しておく必要があるだろう。ただし、遊びにかかわっては古くから多くの、そして複雑に入り組んだ議論があるが、ここではそうした議論には立ち入らない。抽象的な議論も時には必要だが、本稿の目的は療育において遊びを組み込むことの意義を述べることにある。そうであれば、ここでは具体的に考えることがより重要であるので、私たちが療育でかかわっている子どもたちの遊びを論じるうえで大事だと考えられることを中心に整理を行うことにすべきであろう。

さて、遊びの特徴をあげるならば、まず何よりも、遊びは楽しみをもたらす活動である点が重要であろう。楽しめる機会は、人間にとって生き活きと生きていくうえでなくてはならないものである。そして、遊びがもたらす楽しみは、受動的に得られるものではなく、自発的・能動的な活動でもたらされる点も重要である。では、自発的・能動的な楽しみがもたらされる活動であれば、どのようなものでも療育の中で位置づく遊びとなるかと言えば、必ずしもそうとは言えない。

ASD 児が、ミニカーのタイヤを何度も何度もくるくると回し続けるとか、あるいは水道から水をジャージャーと流してそれに手を伸ばしてはその感触を楽しむといった行為も、そのさなかに子どもたちが楽しげであるとき、それを遊びと言うこともできるだろう。楽しみをもたらす活動であって自発的におこなっているのだから。では、療育の中でこうした場面に出くわしたら、私たちはどうするだろうかと自問してみよう。子どもが楽しんでいるのだから、そのままに放っておくだろうか。あるいは、望ましくない活動だとみなして、他の活動に強く誘導しようとするだろうか。あるいは、そうした行為そのものを禁じてしまうだろうか。少なくとも、私たちはそうした子どもの行為を禁じたりはしないし、いきなり他の活動に強く誘導したりもしない。しかし、そのまま放っておくわけでもない。ではどうするかといえば、答えはひとつではないものの、少なくとも以下のように言えるだろう。子どもたちの興味を尊重しつつ、人とのかかわりに回路が開くような方向を探るだろうと。

遊びを療育の中に組み込むことには、遊びの持つ様々な特質とあいまってさまざまな意義があるのだが、その中でも、以下の点は重要だと考えられる。つまり、ASD 児は、遊びの世界に導かれることで社会的な能力を発揮できるようになる (Beyer & Gammeltoft, 1998/2008)、という点である。

(2) 私たちの取り組む療育活動：発足の経緯と現状の概観

私たちの療育活動の「歴史」と現状については、別の章「療育プログラム開発の過去・現在・未来—実践と研究—」で詳しく述べられるが、ここでも遊びを療育に組み込むことに関して述べるために、療育活動の発足の経緯と現状について概観しておきたい。

この療育活動は、2001年に開設された立命館大学大学院応用人間科学研究科の付属施設である心理・教育相談センターに来所していたASD児をもつ2名の親から出された「子どもの療育と親の交流の場を持ちたい」という提案が大きく関わっている。その後、親と教員（専門家）と院生が立ち上げに向けて話し合いを重ね、2003年4月から、月1回のASD児のための療育・教育活動として開始されることとなった。2004年からは、人数の増加や求められる発達課題の違いにともない、幼児グループと学童グループに分かれて活動を行うようになった。親の会活動は、2004年度まで幼児グループと学童グループ合同で行っていたが、2005年度以降、部屋の使用状況や活動の時間帯の違いにより、別々に行うようになった（前田他, 2007）。

現状では、年齢によって4つのグループに分かれて、活動が展開されている。4つのグループは、年齢構成から、幼児グループ、小学校低学年～中学年グループ、小学校高学年グループ、中学校～高等学校グループ、に分けられている。さらに、最年長の中学校～高等学校グループのメンバーで、レクリエーション活動を別途、年数回行っている。また、ASD児のきょうだいのためのグループ活動も行われている。

療育活動の目的を簡潔にまとめれば、ASDを持つ子どもたちが楽しみつつ仲間と交流して社会性を習得できる場を提供することだと言えるだろう。

(3) 療育活動に遊びを組み込むことの意義

1) 遊びの本質

遊びの本質とはなんだろうか。すでに「はじめに」でも述べたことと重なるが、あらためてここで整理をしておきたい。

何よりも重要なのは、一見無駄なことであるように見えつつ、実は人間が人間らしく生きていくうえで大切なものだという点である。その活動は、楽しみをもたらすものであり、また、その活動自体に動機づけられるものでもある。そして、関わり方が主体的である点も重要だろう。さらに付け加えれば、一定の精神の集中と興奮を伴うことも重要な特徴と言える。

2) 療育活動に組み込む遊びの特徴とは

遊び活動には、どのようなものであれ、人間らしく生きるための契機を含んでいる。しかしながら、遊びを広くとらえた時、どんな遊びでも療育活動の中に組み込まれるわけではないし、療育活動の中で推奨されない遊びもある。

では、療育活動の中で推奨されない遊びには、どのようなものがあるだろうか。たとえば、電子ゲームや携帯ゲーム、あるいはマンガ本を読むことがあげられる。ゲーム機やマンガ本を持ってくることは妨げないが、これらを療育活動中に扱うことは推奨されない。これらも遊びだが、なぜ推奨されないのか。その理由は、療育活動が狙っていることを、これらはあまり含んでいないからである。療育活動で狙っていることは、遊びを通じた他者とのかかわり、社会的相互交渉の広がりや深まりである。

とはいえ、ゲーム機や携帯電話、あるいはマンガ本を取り上げるというような対応は通常行わない。もっとも、今までの取り組みの中では活動時間内ではマンガやゲーム機などは預かっておいた方がよいのではないかという議論もあった。しかし、子ども自身が自発的に預けるというのならともかく、「取り上げる」という強制力を働かせることは、遊びの重要な要素である主体性を壊すものとして、結局そうした対応はされることはあまりなかった。むしろ、子どもがゲームやマンガに強い興味を示すのであれば、それが遊びへの手がかりになりうるものとしてとらえるような対応をすることが多いといってよい。こ

れも、必ずそうしなければならないと決めているわけではなく、むしろ、この取り組みに参加する主たるスタッフである大学院生の間に代々受け継がれている観点ないし態度だと言えるかもしれない。

プログラムに意図的に組み込まれる遊びには、それを通じた他者とのかわり、社会的相互交渉の契機となる要素を含んだものが選ばれる。その点が、重要な狙いだからである。ただし、実際の遊びの展開は、必ずしもプログラム策定の際に意図したとおりの展開にならないことも多い。そうした場合も、子どもの気持ちのノリに合わせて、一緒に楽しむという選択をする場合もある。誰かと一緒に楽しんだ経験自体に意味があるだろうし、それが遊びの持つ間口の広さでもある。

実際にプログラムを組むにあたっては、子どもの発達的特徴によって、狙いどころも異なってくる。以下では、時期をおおまかに幼児期、学童期、思春期・青年期に三分して、遊びをどのようにプログラムに取り込むのかについて検討しておきたい。なお、この三つの時期区分は、今までの療育活動の経験を踏まえた整理であって、私たちの現在の療育活動におけるグループ分けとは対応していないことをお断りしておく。

3) 幼児期の療育活動と遊び

幼児期において遊びを組み込んだ療育活動のねらいはどのようなものだろうか。一つは、「つもり・見立て遊びの充実」である。発達の順序性に沿って言えば、「機能的遊び」から「ふり遊び」への移行を見越してプログラムを立てることになる。もう一つは、「遊びイメージを集団で共有する(遊び場面の共有)」ことである。これも、発達の順序性に即して言えば、「ふり遊び」から「ごっこ遊び」への移行を見通してプログラムを考えるわけである。

また、実際の活動の中では、①イメージの広がりを支援し遊びを豊かにしていくこと、②遊びの広がりの中で人とのやりとりを豊かにしていくこと、③友だちと遊びを共有する楽しさ・喜びをふくらませること、といった点が大切にされてきたのである。

さてここで、ふり遊びからごっこ遊びへの移行を想定するうえで、私たちが大切だと考えてきた視点について、述べておきたい。第1は、それぞれの子ど

もたちが道具的活動をもとにイメージを媒介とした想像的活動（つもり行動、見立て遊び）を展開することである。第2は、大人と遊びのイメージを共有し発展させることである。そして、第3は、集団でシナリオのある遊びを共有することである。この3つの視点をもとに、子どもたちの主体性を尊重しながらプログラムを構成していくのである。

具体的に、どのような工夫を行っているかを述べよう。よくおこなわれるのが、子どもにとって取り入れやすい（経験したことがあるであろう）活動（例えば、お店屋さん、あるいはピクニックに出かけるなど）を遊びの中に組み込むことである。経験したことをもとに、集団的な活動を組み立てることがめざされる。

また、絵本の内容をもとにした再現遊びなどの工夫もある。同じ一つの絵本を読んでもらいストーリーやあるいはそこに出てきた素材をもとに遊びを構成することで、イメージを共有することに役立つ。また、「ふり遊び」を導入する上では、子どもの遊びのイメージを効果的に引き出せる道具の提示に留意することが重要である。

遊びの内容は、子どもたちの日常生活に身近なもの（社会的シナリオ）、子どもたちの興味関心に応じたものを用意し、集団で遊びが共有されやすい内容であるよう留意することもまた、重要な点である。その際の大人の役割は、子どもの遊びに寄り添い共感的に遊びのイメージを広げていくことと、子どもに遊びを見せてモデルとなるということの二つがあり、その両方に留意しつつ子どもと関わるのが求められる。

遊びプログラム立案の視点をまとめるならば、以下のようになるだろう。

- ①それぞれの子どもの想像力に働きかける遊びの設定
- ②他者（大人・子ども）との遊びの共有を意識した設定
- ③集団（大人と複数の子ども）の遊びを意識した設定
- ④継続性・発展性を意識した年間プログラムの設定（同じ遊びを2～3ヶ月間繰り返し組み込む）

5) 学童期の療育プログラム開発

学童期は、仲間への志向性を抱きはじめ、他者との関係で自己理解を深めて

いく時期である。だからこそ、仲間集団を通して他児とどのような関わりをもつのが重要となる。ASD 児の友人関係・仲間関係の特徴を踏まえて遊びを組み込んだプログラムの工夫が求められる。

必ずしも学童期に特有というわけではないが、一つの大事な点は、快の情動共有経験である。うれしい体験、期待にワクワクする体験、あるいは少しスリルなどを伴ってドキドキする体験を共有することは基本中の基本と言えるかもしれない。それとはやや異なるが、学童期ということを考慮すれば、特に達成感重要な要素であろう。達成感を共有できることはこの時期には特に重要であると考えられる。

もう一つの大事な点は、肯定的な他者との関係の形成である。他者に認められる自分を体験することは、日常生活ではむしろ否定的な体験をしがちであるだけに、大事であると言えるだろう。

私たちのプログラムでは、学童期においてもごっこ遊びを重視している。幼児期に培ってきたふり遊び・ごっこ遊びに複雑で一貫したテーマ、シナリオが備わってくるのである。学童期における想像力を原動力とした創造が鍵となる。また、学童期に獲得される計画する力の発揮も期待される。ヴィゴツキーが指摘するように、想像力は人間を現実から連れ去ることも、連れ戻すこともできるのである。(ヴィゴツキー, 1930/2002)。今までに取り組まれてきたのは、「役割」を意識したごっこ遊びである。役割を設定することで、自他の立場や視点を理解する事を企図しているのである。

ごっこ遊びは集団遊びである点が重要である。なぜ集団遊びなのか。集団遊びの中で、ストーリー展開やルールと役割の理解がなされやすい。役割交替を経験できることも大事な点である。また、集団で遊ぶことで、自分や相手の役割が理解されやすく、遊びイメージ（テーマ・ストーリー・場面・役割）が集団で共有されやすい（どの子どもも遊びに入りやすい）。さらに、仲間意識が育まれやすい。役割理解やイメージの共有を土台として「社会的相互交渉」は営まれる。こうした役割理解やイメージの共有は、「ルール」遊びへと発展する土台となるのである。

6) 思春期・青年期の療育プログラム開発

この時期の子どもを対象として、私たちは自主性と協同性に焦点を当てた療育プログラムを工夫し、療育活動をおこなってきた。自主性を育むためには、子どもが主観的な楽しさを体験することができ、その活動を維持・継続可能な「遊びの集団」が適しているとされており（矢野 2010）、自主性の向上において「遊び」と「集団」という2つの要因が重要である。自主性と協同性を引き出すには、集団活動による遊びの中で、各参加児が個性を発揮しながら、お互いを理解し、協力することができる活動を工夫する必要がある。

この時期は、ルールのある遊びができるようになっていく子どもが増える。それを土台にしながら、ルールづくり活動を療育に取り入れている。ルールづくり活動を行う際、スタッフがテーマ（例えば、鬼ごっこ）を提示し、使用可能な道具や材料、場所を用意する。参加児は、その中から好きなものを組み合わせるようにしている。例をあげれば、「オリジナル鬼ごっこを作ろう」という取り組みのように、鬼ごっこというポピュラーな遊び方を土台にしつつ、子どもたちなりの鬼ごっこを工夫して作り上げ、それで遊んでみるといった活動を行っている。

また最近では、映画作りの活動にも取り組んだ。これは自主性・協働性を基礎としつつ行う創造的な活動である。映画制作を遊びのテーマとし、映像を活用して『イメージする→計画する→実施する→振り返る』ことを構造化することで、ASD児の自主性・協同性を高めることが目的とされた。特に、『イメージする』ことに焦点を当て、映像などの視覚材料を活用するという工夫を行った。これにより、参加児の活動に対するイメージや見通しを膨らませ、自主的・協同的な発言や姿が増加したといえる（例：挙手して発言する、仲間の提案を受け、新たな演出方法を提案する、撮影方法を工夫する、など）。「前月の振り返り」で過去の活動を位置付けなおし、過去の活動と現在が繋がり、過去の経験を基に先を見通すという参加児の過去・現在・未来に対する『時間軸』を育んだといえる。『時間軸』が育まれることで、より自主的・協同的な発言や姿へ繋がる一連のスパイラルが生まれるという新たな可能性が示唆される（西川他, 2015）。

(4) これからの課題

最後に、これからの課題を記しておきたい。一つは、療育の課題ではもはやないかもしれないが、成人期以降の「遊び」をどのように保障していくかという課題である。これには、高等学校卒業以降に遊びを取り入れた療育活動の経験が、何らかの形で役立つのではないかと考えられる。すでに私たちは、中学生～高校生グループを基にしながらレクリエーション型の活動を開始している。必要性から始まった活動であり、それをどのように理論化していくかは、これからの課題である。

より大きく捉えれば、現代社会の中で生きづらさを感じる若者にまで共通した課題と言えるかもしれない。人間らしく生きるうえで、成人期にさしかかる若者にとって遊びがどのように位置づけるかは重要な鍵となるのではないかと考えられる。加用（2014）が指摘するように労働対余暇といった単純な図式ではない、現代的な遊び論の構築が求められている。

また、これからの具体的な課題として、療育の中での遊びの意義そのものを検証することもあげておかななくてはならないだろう。そのためには、個々の子どもの発達的变化を捉えることが必要になる。療育の中での変化については、今日まで多くの記録が蓄積され、一定のまとめもなされている。しかし、他の場面での変化については、必ずしも系統的な検討はなされていない。発達的变化をどのように捉えるかは、指標の問題でもある。特に、人格面での発達をどのように捉えるか（友達関係、様々な情緒的な面での変化、学習意欲等の動機づけの側面など）は重要な課題として残されている。また、個人だけでなく、集団の質をどのように捉えるかも、印象評価を超えてある程度客観化された指標を見出すことが求められる。

最後に、スタッフの側の発達についてもそれをどのように記述できるかは、まだ手が付けられていないが、大事な課題であることだけは確かである。

文献

荒木久理子他（2015）「学童期後期における自閉症スペクトラム児に対する療育プログラム開発—スタッフの役割の検討—」『立命館大学人間発達研究』,

- Beyer, J., and Gammeltoft, L. (1998) 荒木穂積・井上洋平（訳）（2008）『自閉症と遊び』 クリエイツかもがわ.
- 鏡原崇史他（2015）「青年期前期における自閉症スペクトラム児に対する療育プログラム開発」『立命館大学人間発達研究』, 32, 131-142.
- 春日彩花（2015）「幼児期後期・学童期前期における自閉症スペクトラム児の療育プログラム開発—集団でおこなう見立て活動とごっこ遊びを取り入れたプログラム—」『立命館大学人間発達研究』, 32, 35-52.
- 加用文男（2013）「余暇論の呪縛—ジャック・アンリオからみたホイジンガとカイヨワー」『心理科学』, 34, 68-83.
- 前田明日香他（2007）「自閉症スペクトラム児のための療育プログラム開発（1）—親の会：親のニーズの分析から—」『立命館大学人間発達研究』, 14, 99-112.
- 西川大輔他（2015）「自閉症スペクトラム児の多様性と主体性を尊重した療育プログラム開発（6）—中学生～高校生期：映画制作から見出した新たな可能性—」日本自閉症スペクトラム学会第14回研究大会ポスター発表.
- 杉山登志郎（2007）『発達障害の子どもたち』講談社現代新書.
- 杉山登志郎（2011）『発達障害のいま』講談社現代新書.
- ヴィゴツキー, L. S. (1930), 広瀬信雄（訳）（2002）『子どもの想像力と創造』新読書者.
- 矢野智司（2010）「遊びの中で育つ自主性—「遊び」が子どもの中で育てていたもの—」『児童心理』, 64, 1175-1202.

（文責：竹内謙彰）

3. 子どもたちの特別なニーズに 応じた療育プログラム開発

高機能自閉症やアスペルガー症候群と診断される子どもたちが増加し始める中で、この子どもたちを対象とした既存の治療教育プログラムの見直しと新しい治療教育プログラム開発の必要性が検討され始めた。2000 年ごろより立命館大学人間科学研究所、同大学院応用人間科学研究科および同心理・教育相談センターの新展開に合わせてこれらを研究拠点にした治療教育プログラム開発の機運がたかまっていた。

(1) 療育プログラム開発のねらい

筆者らは、プロジェクト研究の1つとして2001年より高機能自閉症およびアスペルガー症候群と診断された子どもたちを対象にした治療教育プログラムの開発に取り組んできた。筆者らはブレイルームでの個別の治療教育（セラピー）に取り組むと同時にグループ活動（集団活動）に依拠した治療教育の必要性を感じてきたが、父母の協力のもとに高機能自閉症またはアスペルガー症候群と診断された幼児および学齢児を対象とした療育プログラム開発プロジェクトを2003年4月に発足させ今日に至っている。

治療教育プログラムの開発にあたっては以下の視点を重視して取り組んでいる。①ソーシャルスキルやコミュニケーションスキル（わかりやすいテーマのもとでの集団活動や共同遊び）を発展させる視点、②固執性や常同行動を、問題行動ととらえるのではなく強い興味のある活動ととらえ直し、イメージを媒介に想像的遊び（見たて遊びやごっこ遊び、想像遊びや創造遊び）へと展開させる視点、③リトミックや料理・工作など組織された活動によって日常的運動スキルや協応動作（身体活動・手指操作および生活スキル）として発展させる視点、④見通しのもちやすいスケジュールや内容の工夫によって、衝動性を抑制しやすい無理のない活動（わかりやすいスクリプトと環境調整）の準備、⑤プログラム全体が、楽しみや期待感が育つようなポジティブな活動となっていることなど、である。本プログラムは、幼児期、学童期、青年期前期の3つのプログラムに分かれている。

本稿では学齢期前半（対象は小学1年生から3年生）を中心に検討をすすめる。

学齢期の高機能自閉症およびアスペルガー症候群の子どもたちの多くは、「友だちがほとんどいないか、まったくいな」くて、「他人との距離のとり方がわからない」、「集団内での相互作用やゲームのルールに従うのが困難」などの日常生活上の困難をもっている（例えば、京都ひきこもりと不登校の家族会ノンラベル編、2006年：p.89 参照）。小学校時代は最悪だった（Shore, S., 2003：邦訳2004年参照）とか小学校1年生ごろからいじめられるようになり小学校3年生ごろになるといつの間にか友だちがいなくなった、などと述懐する青年・

成人期のアスペルガー症候群の人は少なくない。

筆者らの療育プログラム開発プロジェクトの目的は、月1回の機会ではあるが高機能自閉症やアスペルガー症候群の子どもたちが苦手とする集団活動を基礎に遊びを楽しむプログラムが提供できないかを試みるものである。遊びを楽しむ中で、「3つ組の障害」といわれる社会的相互交渉、コミュニケーション、想像力の3領域へのトータルな働きかけがおこなわれ、集団活動や仲間との活動が苦手な活動ではなく楽しい活動として日常生活に組み込まれることが期待される。本稿では、これまで取り組んできたプログラムの内、遊び活動（主として、ごっこ遊び）に焦点をあてて分析し、治療教育プログラム開発の可能性と課題について検討する。

(2) 治療教育プログラム立案の視点

療育は月 1 回、120 分間のプログラムとして実施されている。

1). プログラムの構造化

場面の切り替えによって活動を展開しやすくするために、複数の部屋を用意し部屋は使用目的に合わせて構造化されている。また、プログラムは子どもたちが見通しを持ちやすいように、時間の構造化が図られ、「学習」と「『ごっこ遊び』」の 2 つの“やま”を中心にスケジュールが立案されている（表 1）。

表 1. 療育プログラム

部屋	時間	内容
部屋 A	10:30－	来所 自由遊び
	10:50－	集まり
部屋 B	11:00－	学習（チャレンジタイム）
部屋 C	11:10－	共同（ゲーム）
	11:20－	絵本
部屋 A ⇄ 部屋 C・その他	11:30－	「ごっこ」遊び（中 isb.）活動）
部屋 C	12:20－	集まり

2). 「ごっこ」遊びの特徴

「ごっこ」遊びの内容は、個々の発達段階と集団活動に配慮したプログラム内容として組み立てられている。

集団での「ごっこ」遊びが可能になるには、イメージ（テーマ・場面・役割・シナリオ・ストーリー等）を集団で共有することが前提となる。集団における遊びのイメージの共有は学童期の発達課題である「仲間意識」の形成にもつながる。また、「ごっこ」遊びが展開するためには、モチベーションを高めるテーマとストーリー展開やシナリオが理解しやすくなるための小道具や場面などが必要である。これらが用意されると、幼児期後半から学童期前半の発達段階の

子どもにとっては、集団での「ごっこ」遊びは魅力的で楽しく遊べる活動となり、「ごっこ」(虚構)の世界が構築しやすくなる。また、繰り返しの中で自分たち自身でも展開しやすい自主的活動に進化させることができるという利点もある。治療教育をになうスタッフ側にとっても、集団での「ごっこ」遊びは大人も楽しめかつ虚構の世界なので自由度が高く取り組みやすい利点がある。具体的には、子どもたちとの対話の中で、関心のあるテーマを見つけ出し、子どもに応じた簡単な役割やルール、シナリオを工夫し、理解しやすいストーリー展開として準備することができる。

3)「ごっこ」遊び分析の例

「ごっこ」遊びのテーマと内容の展開にそって、「仲間意識」および属する集団の変化したのかに視点を置いて分析をおこなう。

①時期区分

1年間を、次の4つの時期に区分してエピソードにみられる特徴を検討してみる。第Ⅰ期：電車ごっこ(4・5月)、第Ⅱ期：警察ごっこ(6・7月)、第Ⅲ期：忍者ごっこ①(9～11月)、第Ⅳ期：忍者ごっこ②(12月～3月)の時期である。以下、この4つの時期にみられた集団での「ごっこ」遊びの特徴とそこでの個人および集団の変化についてエピソード分析をおこなう。

第Ⅰ期：電車ごっこ(4・5月)―仲間を募るが誰も参加せず

人の配置は、子どもを導く役としての大人1名とサポート役としての大人数名。材料として準備したものは、ダンボールで作成した乗り込める電車や望遠鏡、あおげば前に進むうちわなど、電車ごっこ遊びのイメージの支えになることねらったアイテムであった。

エピソード1(5月)：仲間を募るが誰も参加してこず

他児が遅れて部屋に入ってきたI君(小1：3次元形成期)は、他児が乗り物を作っているところを見て、「ウワー、ゼヒノラセテクダサーイ」と言い乗り込む。この時、すでにM君(小3：3次元形成後期)は運転席のような場所を設定し始めており、I君もそれに目をつけて遊ぼうとする場面。(参加児7名：休みなし)

I 君：「マモナクハッシャイタシマス」M 君が当初つくっていた運転席の場所につくと、レバーを案内マイク代わりにして他児に向けて言う。他児は、I 君の言葉に反応を示さずに、それぞれがまだ乗り物を作っている。

I 君：「マモナクハッシャイタシマス、ネェ、キイテンノー」他児がいる方を覗き込むようにして再度発車の案内をする。そして「ネェ、キイテルー？」とさらに念を押す。

ガイド役（大人）：「はい」と返事をする。

K 君：「マモナクハッシャイタシマセン」まだ作業中なのでそのように言う。M 君は乗り込み用通路を作ることに必死で、I 君の問いかけに応じる様子はない。また、H 君と L ちゃんも乗り物の中で自分の作業を別々におこなっている。

I 君：「チョットー、ダレカ、ボクノナカマニハイッター」さらに訴える。しかし、誰も仲間に名乗り出なかったためか、I 君は乗り物を降りると段ボールでヘルメット作りを始める。

エピソード 1 では、I 君が他児に呼びかけ仲間を募るが、それに反応し遊びを共有する子どもはおらず、I 君の一方的なコミュニケーションになってしまう。ここではごっこ遊びはみられるが集団活動は不成立である。

第Ⅱ期：警察ごっこ（6. 7 月）—共通の目的にむかって活動する

第Ⅰ期では自発的なごっこ遊びはみられたが集団を基礎にしたごっこ遊びとしては発展しなかった。大人が隊長と泥棒役とになりごっこ遊びをリードすることにした。また、テーマ（警察）に合わせて、警察バッジや警察手帳等のイメージの支えになるアイテムを準備した。

エピソード 2（6 月）：共通の目的にむかって活動する

アイテム（手錠・警察ベルト・トランシーバー）を身につけて、子どもたちは警察官になっている。泥棒（ひげをつけたスタッフ）を捕まえて牢屋に入れ、逃げ出した泥棒をまた捕まえて牢屋に入れるという遊びを繰り返して雰囲気を高める。子どもたちは手首につけたトランシーバー（ダンボールで作ったもの）を口元に持ってきて、「タイチョウ、ドロボウガツカマリマシタ」「タイホスル、

タイホタイホ」「タイチョウ、タイヘンデス」と通信をしながら、部屋中を動き回っている。(参加児7名：休みなし)

K 君：「ハンニンガ、ドロボウニナッテニゲダソウトシテイマス」

M 君：(隊長の前に来て)「ケイブ」と報告。

L ちゃん：「タイチョウ、タイチョウ」と言いながら押入れまで走っていく。

H 君、K 君、M 君が押入れまで走っていく。

J 君：「タイチョウ」と言いながら押入れまで走っていく。

I 君が押入れまで走っていく。H 君、I 君、J 君、K 君、L ちゃん、M 君が押入れの前に集まる。

N 君が押入れから出てくる(N 君の気配を他児は泥棒だと勘違いしていた)

L ちゃん：(風呂場に向かって)「ドロボウノニオイガシマス」。H 君、I 君、K 君、L ちゃん、M 君、N 君が風呂場に向かって走っていく。

隊長(大人)：(J 君にむかって)「泥棒のにおいがするって」

J 君が隊長と一緒に風呂場へいく。

エピソード2では、すっかり警察官になって泥棒を捕まえる遊びを楽しんでいる子どもたちの様子がみられる。「隊長」(大人)を媒介に子どもがコミュニケーションをとり、泥棒を捜すという共通の目的にむかって活動する様子がみられる。

エピソード3(7月)：集団の成員への呼びかけと応答

泥棒(大人)が綱引きで勝負を挑む。子どもたちは「カギヲカエセ」と言いながら、必死に引っ張る。しかし、泥棒が勝利してしまう。泥棒は「もっと強くないと、倒せないよ」と威張っている。(参加児6名：J 君休み)

隊長(大人)：(警察手帳を入れるソケットを持ってきて)「ここに警察手帳を入れて、パワーアップだ」

H 君、K 君、L ちゃん、M 君、N 君が「ワカッタ」と急いで警察手帳をソケットに入れる。

I 君がソケットに警察手帳を入れに来ない。

M 君：（警察官になりきった口調で）「I クン、テチョウヲテニイレルンダ」
と I 君を呼びに行く。

I 君が手帳をソケットに入れる。

H 君、I 君、K 君、L ちゃん、M 君、N 君の表情が気合の入ったもの
に変わる。

エピソード 3 では、場面に入ることができていなかった 1 君（小 1：3 次元
形成期）を呼びに行くという、集団の力で 1 君を引き寄せる場面が見られる。
I 君がソケットに手帳を入れて全員がそろったことで子ども全員の表情が気合
の入ったものになり、子どもたちが集団を自分たちの力の源として認識しは
じめている様子が見られる。

第Ⅲ期：忍者ごっこ①（9～11 月）—目的達成のために協力する

第Ⅱ期での子どもたちの様子から集団の凝集性をより高めるために「敵（大
人）vs. 味方（子ども）」の対極性をもった遊びをさらに発展させることにした。
また、「ごっこ」遊びの中にゲームとしての「ルール」遊びを組み込んだ内容
を設定する。

エピソード 4（10 月）：目的達成のために協力する

敵忍者（大人、男性スタッフ）が眠っているスキに子どもチームは巻物を手
に入れる。敵忍者が起きてきて巻物を再び奪い返しに来る。敵（大人）が「巻
物がない、どこだー！」と言って近づいてくると、子どもたちは急いで風呂場
へ逃げる込む場面。（参加児 5 名：J・N 君休み）

K 君：「エイヤサ、コイヤサ マキモノデゴザイマス」と巻物をもって風呂
場へ逃げ込む。

L ちゃん：「ハヤクハヤク」「ハヤクキテ」とみんなに呼びかける。

M 君、K 君、L ちゃん、H 君が風呂場へ集まる。M 君、K 君、L ちゃん
が風呂場の浴槽の中に一緒に入る。

L ちゃん：「シーッ」といって浴槽の中に頭をさげる。

M 君：「ニンボウ〇〇ノジュツ」浴槽のふたの下に隠れる。

H 君：「オレハココデミハッテル」といって敵の様子を風呂場の入り口で見

張る。

K 君、L ちゃん、M 君が盗んだ巻物を浴槽の中で隠れて読む。

L ちゃん：「ナンテカイテアル？」と K 君が持っている巻物を覗き込む。

K 君：「『へへへ、ヒッカカッタナ。ニセモノノマキモノダ。ツギハホンモノ
ヲミツケロ。アッカンベ』 ダッテサ」と巻物にかかれている文字を読
む。H 君、M 君も巻物を覗き込んで見る。

エピソード4では、「敵から巻物を盗む」という共通の目的達成のために、子どもたちが協力する様子が見られる。大人の言葉かけや支えがなくても子どもだけでコミュニケーションが成立しており、子どもたちの間で集団活動が確立していることがわかる。また、一緒の場所に隠れる様子や、H 君（小1：3 次元可逆操作期）が巻物の中身を確認することを K 君（小2：1 次変換形成期）に任せて、自ら見張り役を買って出るといった役割意識が形成されていることがうかがえる場面も見られる。子ども集団の中に「仲間意識」が芽生え始めていると考えられる。

第Ⅳ期：忍者ごっこ②（12 月～3 月）—仲間に教える、仲間をかばう

「ごっこ」遊びの中に、ゲーム遊びを発展させた一人ひとりが課題に挑戦する卒業テストを取り入れる。また、大人の役割を「敵」から中間的存在である「番人」へ変更する。この時、「敵」は想像上の存在となっている。

エピソード5（1 月）仲間に答えを教える

宝の鍵を手に入れるために番人の出す問題に答える場面。番人の質問に対して語尾に「ペペ」を付けて答えなければいけないという「ルール」を採用。（参加児5名：J、N 君休み）

番人（大人）：「今度は自分の好きな果物の名前を言うんだっペペ」

H 君、I 君、K 君、L ちゃん、M 君：「ハイ」声を揃えて言う。

番人（大人）：「I 忍者言うっペペ」

I 君：「リンゴダッペ」

番人（大人）：「二回ペペって言うっペペ」K 君が I 君に走り寄って正しい答えを耳打ちしようとする。

I 君：「バナナダッペ」

K 君：「ペペッ！」離れた場所から大きな声で I 君に言う。

番人（大人）：「ペペ」

K 君：「バナナダッペペ」I 君に近づいて耳打ちする。

I 君：「ハーイ、モウイッカイ」番人に向けて手を挙げる。

番人（大人）：「よし」I 君を指す。

I 君：「スイカダッペ」

L ちゃん：「ペ」I 君に向かって‘ペ’を付け加えて教える。

K 君：「ダーカーラ、スイカダッペペ、ペペ」I 君に近づいて言う。

H 君：「ニカイイウ！」離れた場所から I 君に言う。

エピソード5は、番人（大人）が出す課題にうまく答えられないI君（小1：3次元形成期）に、K君、Lちゃん、H君が答えを教える場面である。特にK君（小2：1次元変換形成期）はI君に繰り返し教える。その教え方も耳打ちをするなど、「仲間」として認識している様子がうかがえる。また、Lちゃん（小2：3次元形成期）、H君（小1：3次元可逆操作期）は「ペペ」と2回言うという「ルール」を理解してこれを他児に教えることができることもうかがえる。
エピソード6（2月）：失敗した仲間をかばう

透明のペットボトルを数個つなぎ合わせた筒の中を、手のひらサイズのボールが転がるので、タイミングよくキャッチするゲーム。はじめに隊長（大人）がチャレンジして見本を見せ、次にK君（小2：1次元変換形成期）が挑戦することになった。（参加児5名：J・N君休み）

K 君が腕を伸ばし、取れるよう構える。番人（大人）が筒を左右に動かす。

K 君：筒が動くので、「オ～」と思わず声が出る。

K 君：ボールは手にあたりはじかれ、取り損ねて床に落ちてしまう。

隊長（大人）：「おー！」

K 君が片足で腰をかがめ、ゆっくり拾う。体を起こしながら番人の方を見る

番人（大人）：「取ってる？取ったか？どうだ？」

K 君は迫る番人を、固まってじっと見つめる（どうしていいのか戸惑っ

ている様子)

隊長 (大人) : 「取れた。取れた。」 (小声)

M 君 : 「トレテタ ! 」

隊長 (大人) : 「取れてたやんなー取れてたやんなー」

L ちゃん : 自分の口元を手で押さえる (秘密を漏らさない意思の表示)

番人 (大人) : 「じゃあ、こっちの勘違いか」

K 君は首をすくめ、チョコチョコとした足取りでスタンバイの位置まで戻る (かばわれてくすぐったさを感じている様子)。

エピソード6は、K 君がボールを落としてしまったことを、M 君 (小3:3次元形成後期)、L ちゃん (小2:3次元形成期) がかばう場面である。この時期、この他にも、一人ひとりが課題に挑戦する「卒業テスト」の場面では、応援する、教える、ルールを提案する等の姿が見られた。また、大人の役割を敵から中間的存在である番人に変えることによって、敵への対決が抑制され、他方「みんなで協力して課題をクリアする」という目標が明確化され集団の凝集性が高まったように思われた。I 君 (小1:3次元形成期) も場面を理解して集団の一員として動く姿が多く見られるようになっており、集団への帰属意識が生まれ始めてきたことがうかがえた (小1のJ 君、N 君はこの時期家庭の事情で欠席が続いていた)。

4) 考察

①集団での「ごっこ」遊びの役割と有効性

見たてにもとづく「ごっこ」遊びは幼児期初期からみられる。1歳半ごろになると、水の入っていないポットからコップに水を入れるふりをする行動がみられるようになるし、2歳ごろになると人形にスプーンで食べさせたり、人形を寝かしつけたりする見たて遊びすらみられるようになる。3歳ごろになるとひとりで「ままごとごっこ」をして遊ぶすがたもみられることであろう。幼児期後半になってくると集団活動による仲間との「ごっこ」遊び (役割遊びともいう) がみられるようになってくる。集団での「ごっこ」遊びが成立するためには、①テーマ、役割、場面、アイテムが共有されていること、②遊び相手の意図や行動が理解されていること、③シナリオやストーリー展開が共同で展開

できることなどが前提となる。

集団での「ごっこ」遊びは、自然発生的に現れてくるものではなく幼児期の段階での大人との共同活動の中ではぐくまれてくるものである。子どもは大人の行為や行動を客観的にだけでなく主観的にも学びとして遊びとして再現するのである。

自閉症やアスペルガー症候群の子どもたちは、一般的に見たて遊びの出現が遅く、幼児期にふり遊びや見たて遊びがみられないことが診断の根拠とされたりする。幼児期の自閉症やアスペルガー症候群の子どもたちは質量ともに「ごっこ」遊びの前提となる基礎的条件は脆弱であったことは容易に推察できる。

筆者らの取り組んできた学童期の治療教育のプログラムでは、大人（スタッフ）が集団での「ごっこ」遊びに積極的に関わりつつ、他方で子どもたちの自主性を尊重し自主的活動を促すという一見矛盾した活動に取り組んできた。また、大人が隊長役を務めたり、敵対味方に分かれた際の相手役を務めたりする方法で「ごっこ」遊びを主導したり、コントロールしたりしてきた。その結果、子どもたちの集団の中でコミュニケーションが自然発生的に生じる、共通の目的に向かう、目的達成のために協力する、仲間をかばうなどの対人関係や仲間を意識した集団活動が展開する姿がみられる。学校生活の中で、集団活動になじめずはみ出しやすい、指示に従わないなど否定的な経験を持ちがちな子どもたちが集団を楽しい活動として経験することはたとえ月1回の活動ではあっても貴重といえるのではないだろうか。

②「ごっこ」遊び導入の視点

「ごっこ」遊びのテーマと内容についてはよく吟味して検討される必要がある。

テーマについては、子どもたちがよく知っているもので遊びの中に反映しやすいものでなければならないだろう。家庭生活、学校生活、テレビや本などによる知識、子どもたちを取り巻いている環境や時代状況などテーマは多様である。子どもたちの興味や関心および現実の生活が狭隘であればそれだけ遊びのテーマも狭くならざるをえないだろう。生活の拡がりやテーマの豊かさを生み出すことにはいつでも留意しておく必要がある。

テーマはその内容によって①日常生活をテーマにした遊び、②生産活動をテ-

マにした遊び、③社会的・政治的活動のテーマの遊び、④ファンタジーの遊び、の4つに区分することができる。一般的には、遊びのテーマと内容は子どもの発達にともなう生活空間の拡がりによって日常生活から生産活動、社会的・政治的活動へと移っていくと言われている。しかし、自閉症やアスペルガー症候群の子どもたちは、興味や関心を生活にではなくテレビや本などに見いだす場合が少なくなく、早い時期からカタログの知識やファンタジーの世界にテーマを見いだす場合も多い。遊びのテーマや内容を決めるにあたっては、現実や具体的なものから離れすぎないように工夫する必要がある。

③治療教育プログラム開発の視点

治療教育プログラムの開発にあたっては①ソーシャルスキルやコミュニケーションスキルを発展させる視点、②固執性や常同行動をイメージを媒介にした想像的で創造的な活動として展開させる視点、③日常的運動スキルや日常生活スキルを発展させる視点、④衝動性を抑制しやすい無理のない活動、⑤プログラム全体が、楽しみや期待感が育つようなポジティブな活動として準備されていることなど、が重要となるが、とりわけ重要なのはプログラム全体がポジティブな評価と結びつく内容として準備されていることである。学校生活や社会生活の中で「ほめられたことがない」と訴える高機能自閉症、アスペルガー症候群の子どもたちは少なくない。発達や障害に配慮した治療教育プログラムを準備することは重要だが、それらが達成感や自己肯定感のもてる活動とつながるような工夫と配慮が、治療教育プログラム開発にあたっては重要となる。自己意識や社会的自己の形成が促される学童期にあってはとりわけ肯定的でポジティブな自己形成がおこなえるかどうかは高機能自閉症、アスペルガー症候群の子どもたちにとって重視されなければならない。

引用文献

- Gillberg, C. (2002) A Guide to Asperger Syndrome, Cambridge University Press. 田中康夫 (監訳), 森田由美 (訳) (2003) 『アスペルガー症候群がわかる本—理解と対応のためのガイドブック—』 明石書店.
- 京都ひきこもりと不登校の家族会ノンラベル (編) (2006) 『どう関わる? 思春期・青年期のアスペルガー障害—「生きにくさ」の理解と援助のために—』

かもがわ出版.

Shore, S. (2003) Beyond the Wall: Personal Experiences with Autism and Asperger Syndrome (2nd Edition), Autism Asperger Publishing Company. 森由美子 (訳) 『壁のむこうへー自閉症の私の人生ー』

Wing, L., (1996) The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and professionals, Constable and Company Limited. 久保紘章, 佐々木正美, 清水康夫 (監訳) (1998) 『自閉症スペクトルー親と専門家のためのガイドブックー』 東京書籍.

(文責：荒木穂積)

4. 療育プログラム活動と親および スタッフのふりかえり

あひるくらぶ発足時から現在（2015 年 12 月時点）に至るまで、あひるくらぶで活動された修了生や、現在もスタッフとして、また OG・OB として活動してくださっているみなさんの声をアンケートにて集めました。また子どもたちの家族の方々からも、アンケートおよびインタビューにて思いを聞かせていただきました。以下、みなさんの声を紹介していきたいと思います。

I：スタッフへのアンケート

(1) 対象者と活動時期

- 1) 前期スタッフ：2003 年度～ 2006 年度（2003 年 4 月～ 2007 年 3 月）6 名
- 2) 中期スタッフ：2007 年度～ 2012 年度（2007 年 4 月～ 2013 年 3 月）5 名
- 3) 後期スタッフ：2013 年度～ 2015 年度（2013 年 4 月～ 2015 年 12 月現在）7 名

あひるくらぶの活動経歴を、上記の通り前期、中期、後期にわけ、各期から数名ずつスタッフを指名した。指名したスタッフには、①修了生、②修了生であり、現在も OB・OG として活動に携わるスタッフ、③現在もアドバイザー的に関わってくださっているスタッフが含まれる。アンケートは計 18 人から回答を得た。

(2) アンケートの実施と質問内容

アンケートは 2015 年 11 月にメールにて対象者に配布し、メールにて回収をおこなった。アンケートの内容は、あひるくらぶ参加の動機や当時の思いを中心に聞き取った。前期スタッフのみ、あひるくらぶ発足時あるいは発足直後の時期の特徴を聞きとることを目的に内容を焦点化した。実際のアンケート項目は下記の通りである。

1) 前期スタッフ

- ①あひるくらぶの初期にたずさわれた時の動機やきっかけについて教えてください。また、当時どのような活動を行いたいと考えていましたか？ご自由にお書きください。
- ②子どもたちとの思い出や印象深いエピソードがあれば教えてください。
- ③あひるくらぶの初期の活動で、苦勞されたこと、がんばったことなど、ご自

身にとって忘れられないエピソードがあれば教えてください。

④あひるくらぶの初期の活動を通して「学んだこと」があれば教えてください。

⑤その他（ご自由にお書きください）

2) 中期スタッフ・後期スタッフ

①あひるくらぶに入ろうと思った動機やきっかけを教えてください。また、どのような活動を行いたいと考えていましたか？ご自由にお書きください。

②子どもたちとの思い出や印象深いエピソードを教えてください。

③あひるくらぶの中期（後期）の活動で、苦労されたこと、がんばったことなど、ご自身にとって忘れられないエピソードがあれば教えてください。

④あひるくらぶ中期（後期）での活動を通して「学んだこと」があれば教えてください。

⑤その他（ご自由にお書きください）。

(3) アンケート結果（スタッフの声）

アンケートの質問ごとの回答内容を抜粋して紹介する。またスタッフの声から、時期ごとのスタッフの思いや活動の特徴について簡単に考察を行う。なお、回答者の所属は、活動当時の所属と名称を採用し、幼児グループは（幼）、学童グループは（学）、A グループは（A）、B グループは（B）、C グループは（C）、きょうだいグループは（兄）、親の会は（親）、その他は（X）と表記する。所属が2つ以上ある場合には並べて表記する。

1) 前期スタッフ

①あひるくらぶの初期にたずさわられた時の動機やきっかけについて教えてください。また、当時どのような活動を行いたいと考えていましたか？ご自由にお書きください。

〔幼〕：あひるくらぶの開始にあたって荒木先生よりお誘いがあったて参加しました。保護者の方の安心できる場所と仲間づくり、子どもたちにとっても同じ、安心できる場と仲間づくり、それから個々の子どもたちが暮らしの中で障害によって暮らしが不自由にならないように、毎日を気持ちよく過ごせる力を少しでもつけていってもらえればというねらいをもった活動を意識していました。月に一回の活動なので、何よりも大事なことは一人一人にとって楽しい時間で

あることだと考えていました。

〔(幼)・(親)〕: プレイセラピーに來られていたお母さん2名が、子どもたちが思いっきり遊べる場と同じ立場の親が交流できる場が欲しいという話をされた時に、一緒に立ち上げることになった。子ども2名からのスタートで、同じような思いをもっている子ども・親を加えながら、子どもも親もそしてスタッフも安心して楽しめる場(活動)を行っていききたいと、話し合いの場を大切にしながら、学生と親が連絡を密に取りながら、活動の環境、道具、必要なものをそろえながら、準備をしていた。

〔(学)・(親)〕: プレイセラピーからの関わりの延長として自然に「あひるくらぶ」のスタッフになりました。1対1で関わることの多いプレイセラピーとは違って、「あひるくらぶ」では子ども集団の中で様々なやりとりが生まれます。そのような「あひるくらぶ」ならではの環境を生かして、子どもたちが安心して、子どもたち同士で遊び込むことができるような活動をつくっていききたいと考えていました。

〔(幼)・(学)・(兄)〕: 集団が苦手な子どもを募って集団で活動するという一見矛盾した取り組みの中、「苦手だけど嫌いではない」「苦手だけど関心はある」といった点を大事にしつつ、苦手だから大事にするという克服志向型ではない方向性を目指したいと思っていました。

②子どもたちとの思い出や印象深いエピソードがあれば教えてください。

〔(幼)〕: ○Kくん・・自閉的傾向が強く毎回ほとんどスタッフとの関わりのみで、エレベーターが大好きだったとき。一人でエレベーターに乗ったり、紙に書いたり、ひとりの世界で楽しんでいたKくんが、他の子たちがお店屋さんごっここの活動をする際に大きな段ボールのエレベーターを用意したところ、とても喜び他のこどもやスタッフと一緒に乗せて楽しむようになり、それをきっかけにあひるでの彼の世界が大きく広がったことを感じた時がありました。○Sくん・・あひるに通い始めた最初、場所への抵抗が強く、部屋になかなか入らず、廊下で遊んでいたSくん、好きな電車を手掛かりに線路を描いて遊んでいるところから部屋へと、少しずつ線路を伸ばしてつなげると、彼の気持ちもつながっていったようで、それから徐々に部屋に入れるようになったことがあ

りました。

このふたつの事例からは子どもの興味や関心を大事にしながら活動内容を考え、環境を整えつつ待つことの大切さを教えてもらいました。

〔幼〕・〔親〕：小麦粉、卵などの食物アレルギーのある子がいたので、おやつで食べられないものがあるときは、代わりのものを用意するなど、おやつには配慮をしていた。クリスマス会の話し合いをする中で、普通のケーキは食べられないが、その子だけ別の物を用意するのではなく、少し値段が上がるが、小麦粉、卵などを使用していないホールケーキを注文してみんな同じものを食べてはどうかという話が親の会で上がり、相談をして、そのようにすることに決まった。保育園でも一人だけ別の物を食べていたというその子は、当日、みんなと一緒にホールケーキを囲み、ローソクの火を消し、そこから分けてもらったケーキをととても嬉しそうに見つめ、「おいしい！」と最高の笑顔を見せてくれた。また、その子をととても嬉しそうに見ていたお母さんから涙がこぼれていたのを見て、一人ひとりへの配慮もとても大切だが、みんなで一緒にできるように工夫することも大切だと感じた。

〔学〕・〔親〕：時々ふらっと集団から離れていってしまう A くん。私はそんな A くんへの対応をしていました。集団に戻さないと！と私が躍起になっている時は頑なに拒否し、逃げて行ってしまう A くん。ある時、集団に戻そうとすることをあきらめて、二人でカーペットの上をゴロゴロ転がったり、芝生をバラバラしながら集団遊びを傍らから一緒に眺めていたり…ゆっくり、じっくりと二人の時間をある程度過ごす、A くんは自分からずっと集団遊びに入っていました。心の発動機は子どもの中にあるということ、一定の距離を保ちながら子どもを信じて待つことの大切さを A くんから学ぶことができました。

〔X〕：A グループの子どもたちの成長を見ているとその歴史の長さを改めて思われます。それは同時に親御さん達のたゆまない苦勞の連続であったろうと思います。子ども時代に十数年にわたってずっとお互いにつきあっているような仲間・集団があるだろうか。そのことだけでもあひるの意義は充分にあるように思われます。すでに退会された親子も何組かいらっしゃいます。時々思い出します、一体あの親子は今どうしているのだろうと。

③あひるくらぶの初期の活動で、苦勞されたこと、がんばったことなど、ご自身にとって忘れられないエピソードがあれば教えて下さい。

(幼)・(親):当初、あひるくらぶの活動は2人からの始まりでしたが、徐々に参加する子どもやきょうだいの人数が増え、それぞれの子どもさんに合う活動を考えることに非常に苦勞しました。しかし、その活動を通して、考えていた以上にうまくいかなかったり、逆に子どもたちがすごく喜んでくれたりするなかで、実践というのはこういうことで、頭の中で考えているだけでは発展しない、子どもたちからの個性やアイデアから活動内容が発展し、深まっていくことを学ぶことができました。

(学)・(親):学童グループでは「ごっこ遊び」を通して子どもたちにドキドキ、ワクワク感を味わってもらうために、子どもたちがどうしたら本気で「ごっこ」の世界に浸ってくれるかを、スタッフみんなで連日真剣に話し合いました。また、コスチュームやアイテムづくりなど舞台の装置となる様々な大道具や小道具を夜遅くまで大学に残って作りました。とても大変でしたが、差し入れを食べながら研究の悩みなど、色々な話をしながら過ごしたあの時間は忘れられません。当日、子どもたちが本気で遊び込んでくれた時には“やった”と心の中でガッツポーズをしたものです。

(幼)・(学)・(兄):土台となるプログラムが一切ありませんでしたので、活動の流れをどうするか、何を大事にするのか等、たくさんの時間をかけて議論し準備を進めていました。一緒に活動を共にしてくれる院生や学部生の存在なしには準備も実施もできませんでしたが、そうした院生や学部生の気持ちを大事にしたり励ましたりすることが十分にできていなかったこともあり今でも反省している点です。あひるくらぶを通じて経験した集団での実践や研究は、今の仕事をしていく上で大きな糧になっています。

(X):このときから子どもたちにとって楽しい場所、居場所になるような活動内容にすることが一貫して追求されていました。しかし、現実には月1回の活動のため、また院生スタッフもさまざまな活動や研究等の合間にその内容をどうするか、一人ひとりの子どもについて、その子にとって何をすべきか、何が足りないのかなど本当にいろいろな機会を捉えて議論したり見直しをしたりしていました。そして、その月1回の活動を全力で行っていたように思います。

月に1回だからこそとても大事にしていたのでしょう。そのような努力の姿を見るにつけ、私は、親御さんにきちんとこのような努力の姿を伝えたいと考えていました。その意味で、2005年度は親の会での活動となり、いくつかの課題と共にスタッフのこの目に見えない活動を何とか伝えるように意識してきました。

④あひるくらぶの初期の活動を通して「学んだこと」があれば教えてください。

〔幼〕：長年療育の現場で働いてきましたが、現場は生活の場でもあり、スタッフの人数も限られているのでなかなかじっくり待つこともできず、ジレンマに悩みながらの毎日でした。あひるの活動の中では（もちろん生活のリズムは大事ですが）子どもの気持ちに重点を置くことができ、子どもたちも全面的に受け止めてもらえる安心感があるのではないかと思います。

〔幼）・（親〕：あひるくらぶを通して、学んだことは非常に多くあります。特に発達相談の仕事始めてから、振り返るとあひるくらぶのなかで大切なことをたくさん学ばせて頂いたと感じることが多いです。

まず子どもたちから学んだことは1つの活動でも活動の参加の仕方、活動の楽しみ方、友達とのかかわりの中で感じる事、不快に感じる事など1人ずつ違い、1人ずつその感じ方が違っていても良い活動を作っていくことが非常に重要だということです。どうしても普段過ごしている保育所や幼稚園、学校などでは、目標や達成すべきことなどが決められていて、それに対して「できる」「できない」という評価をされがちです。またどうしても集団に合わせることを強いられ、子ども自身、個性を発揮できる場が少ないように感じます。

あひるくらぶは、子どもたちが日常の息苦しい活動から解放されて、1人1人が個性を発揮し、楽しめる場であり、また安心して子ども同士が気持ちをぶつけ合える仲間関係を育める場であったと思います。あひるくらぶのような場はなかなか地域で作れていないのが現状で、自分が働いている地域でも、このような場や活動を展開していく必要があると感じています。

次に保護者の方から学んだことも多くありました。最近では社会的に発達障害についての理解も徐々に進んできていますが、当時は適切に診断を行える医療機関も少なく、周囲の理解も進んでおらず、福祉制度もありないなかでの子育ては非常に大変なものだということを、保護者会の中で知ることができまし

た。

仕事に就いてからも同じように、自閉症スペクトラムやそのグレーゾーンの子どもの保護者で、周囲からのサポートも多くもらえず、孤立して育児をされている保護者に会うことも多くありました。当時は同じ悩みをもつ保護者の居場所がなかったので、なんとか保護者同士が集える場所ができないかと思っていました。そんな時、市で子育て支援センターを立ち上げが決まり、現場の先生と問題意識を共有しながら、保護者の居場所づくりに携わることができました。その立ち上げを推し進められたのは、あひるくらぶの保護者会で、保護者にも仲間が必要であり、その中で育児の相談をしたり、悩みを共有したり、情報を得る機会があることが非常に大切だということを知ることができていたからだと思います。

あひるくらぶで出会った仲間やその中で学ばせて頂いたことは私自身の財産であり、今の仕事にも強く影響を与えていると思います。あひるくらぶに参加させてもらえて、本当に良かったと感じています。

(学)・(親)：新しい取り組みということもあって、最初は全てが試行錯誤でした。その中で大切だったことは「子どもがどうしたいのか」「子どもはどう感じているのか」を常にスタッフ間で考え、まずは子どもの実態からスタートすることだったと思います。また、勘や経験に頼るだけではなく、子どもたちの心を動かす仕掛けや遊びの構造などを常に考えることの大切さを学びました。このような学びは、現在、療育や特別支援学校での活動づくりにも大変役立っています。

(幼)・(学)・(兄)：活動を始めたばかりの頃は、用意した遊びの中で子どもが予想したように遊んでくれることが目標になっていました。学童のグループができて数年経過したころからは、用意した場面で子どもたちが見せてくれる思いもしない姿を楽しみにできるようになりました。子ども自らが考え、その子の良さが発揮される余白を活動の中にどう設定しておくかを学ぶことになりました。

⑤その他（ご自由にお書きください）

(幼)：あひるの活動に最初から関わらせてもらって本当に嬉しく思っていま

す。また、子どもたちの成長と共に二年間の活動の中で院生のスタッフが大きく成長していかれる姿をいつも頼もしく感じています。長い期間子どもたちを見ていることで成長をじっくりと見せてもらうことができ、楽しみです。願わくば、この先もずっと・・・大人になった人たちも、必要な時に安心できる場所としてのあひるもできたらいいなと思っています。

〔幼）・（親）：最近、年長グループの映画製作の実践発表を聞かせていただく機会があり、小さかった子どもたちが1人1人立派に成長し、かけがえのない仲間・人とのつながりがあひるくらぶの活動を通して作り上げられていることに感動しました。あひるくらぶという活動を通して、子どもたち・きょうだい・学生・保護者・先生等が、様々な活動と一緒に体験して、時間を共有し、関係性を積み重ねていくことが非常に大切なことだと実感しています。その活動に自分が少しでも携われて、仲間の輪に入れて頂いていることをうれしく感じます。

〔幼）・（学）・（兄）：活動を始めた2003年当時は、まだ感覚の鈍感さや敏感さとそれに関連する体の不器用さ、さらには学習での困難（読み・書き・計算）は、その存在に気づきつつ十分な対応ができていなかったと思います。今も自閉症スペクトラムの子どもたちに直接・間接に関わる機会がありますので、あひるくらぶでの実践を通じて学んだことはかけがえのない財産になっています。

小考察

前期グループはあひるくらぶの組織、遊びの活動内容の礎を築く時期であり、試行錯誤の苦労がうかがえる。同時に、多くの時間や労力が子どもたちの手応えにつながった喜びも感じられる。また現在となっては「あたりまえ」ともいえるような、発達段階への配慮や、個と集団の関係における子どもたちへの寄り添い、プログラムの流れなどもこの時期から大切にされていたことがわかる。

2) 中期スタッフ

①あひるくらぶに入ろうと思った動機やきっかけを教えてください。また、どのような活動を行いたいと考えていましたか？ご自由にお書きください。

〔B）：荒木先生の紹介・小学校の学生ボランティアをしていて、学童期の発

達障害の子について実践しながら、学びたかったから。月1回、楽しんでもらえる活動になればと思った。仲間、友達を少しでも意識して、一緒に楽しいと思える時間になればいいなと思った。

(B)：ゼミの先輩からお誘いがあったため。子どもたちと直接関われる機会がもてればと思っていました。

(C)：大学時代から発達障害のある子どもたちやその家族と関わるボランティアに参加していたので、最初はその延長のような気持ちでした。そのボランティアで子どもたちと上手くコミュニケーションがとれず、悩むこともあったので、子どもたちと一緒に遊びを楽しめるようになりたいと思ったこともあひるくらぶに入ろうと思ったきっかけです。最初は、このような活動を行いたいなど、考える余裕はなかったように思います。先輩や同期のみんなを見よう見真似で活動していました。

②子どもたちとの思い出や印象深いエピソードを教えてください。

(B)：活動中の思い出はたくさんあり書ききれませんが、活動前後の何の枠組みもない中で子どもたちとの自由遊び（部屋でかくれんぼしたり、外で追いかけてこしたり…）が、子どもたちにとってもスタッフにとってもお互い打ち解けあえる重要なものだったのかなと思います。また、子どもたちではないですが、親御さんがお子さんのことをスタッフに気軽に話してくださることがあり嬉しかったです。

エピソードとして印象に残っているのは、活動を通して子どもたち同士が関わり合う姿が印象に残っています。グループの活動のキーポイントでもある「友達と協力し合う」ということが、自然に見られたとき、とても嬉しく思いました。

(B)：（部屋から部屋へ移動する場面で）あるお子さんが好きな電車を取り入れることで、運転手になりきって、いきいきとみんなを誘導していたこと。ちょうどそのくらいに、いつもエレベーターでの遊びに、どうぞと色んな人を受け入れて乗せてくれたこと。

(C)：月一回の活動ではあるものの、毎回わくわくしながら大学へと来てくれる子どもたちの姿がとても印象に残っています。ある時期、あひるの活動が

終わってから、子どもたちとスタッフ数人で大学内を探検するというのがブームになった時期がありました。Sくんは、自分なりの決め事があるために、大人が「もうおしまいにしよう」と声をかけてもなかなか終わることができなかったり、一方で新しいこと、怖いことへの不安も強いところがありました。しかし、何度か探検を重ね、みんなと相談しながら取り組む中で、自分の想いだけではなく、他の子が「今日はもう帰りたい」というと、その想いも受け止めてくれるようになりました。また、土曜の大学の建物内は電気がついておらず、真っ暗なところも多かったのですが、まるで「学校って静かで暗くて怖い…。でも、みんなで突破すると怖くない!」というように、仲間とともに怖い想いをわくわく感へと変えていったような姿がみられたことが印象的なエピソードです。

〔C〕: 子どもたちと一緒に、大きな模造紙に何枚も何枚も道やお店を書いて、街をつくった活動があったと思います。子どもたちの世界がどんどん広がっていくので一緒に遊んでいて楽しかったです。また、「回送バスを描いて」と頼まれて描いたのですが、バスのなかに乗客を描いてしまい「乗れません（回送バスに乗客は乗らない）」と子どもに注意されたことは今も笑い話として残っています。

③あひるくらぶの中期の活動で、苦労されたこと、がんばったことなど、ご自身にとって忘れられないエピソードがあれば教えてください。

〔B〕: 今から考えると、工夫できることや事前に考えておくべきことなど、もっとできることがあったようにも思うが、その当時、学生同士でどうしたら参加児に遊びこんでもらえるかということを話し合ったことはとてもよい経験だったと思う。

〔B〕: 年に1、2度あったまとめの機会のために、活動を資料にまとめることは、大変ではありましたが自分たちの活動を振り返る良い機会でした。

〔C〕: まだまだ自分自身、発達についての知識も乏しく、どのようにすれば子どもたちが楽しんでもくれるのか、毎回手探り状態の中で取り組んでいました。絵具を使った活動の時に、自分たちが思った方向へ遊びが展開せず、絵具のつけ合い、水の掛け合いのようになってしまい、活動が終わってからスタッフみ

んなで必死に室内を掃除したという失敗エピソードがあります。その反省から、子どもたちが楽しめる活動をつくるためには、自分たち大人が楽しいと思えるような活動にしないといけないという検討をしました。しかし、楽しいと思えることをしようと思えばするほど、準備が大変になり、週の大半、一日のほとんどがあひるの活動準備で追われていたように思います。それでも、少しでも楽しい保育をつくるために悩んだことは大変でもあり、良い経験になっています。

④あひるくらぶ中期での活動を通して「学んだこと」があれば教えてください。

(B): ・いかに楽しい雰囲気や設定を準備するか。影での子の動きや段取りも学べた。・ある時は、この子が。次回は、別の子が中心になって、集団をひっぱる機会をつくるのが大切かなと感じた。

(B): ただ「楽しい」だけではなく、成長していく子どもたちの様子をしっかりと捉えながら活動を考えていく過程が毎回とても学びとなりました。活動を作り上げていく仲間たちやアドバイザーの先生方と、あーでもないこーでもないと試行錯誤し活動を練っていくこと、一つの活動を実現させるためにいろいろな人の意見や指摘を参考にしながら進めていく過程は、今の仕事にも役立っています。

(B): 準備の大切さや子どものことを話し合う時間の大切さ。

(C): 遊び方です。遊びの動線や展開の仕方、素材、道具の提示など、療育の視点を学びました。また、遊びのなかで育まれる子どもたちの豊かな表情やコミュニケーションの広がりも体感できました。これらの学びは、就職先（重症心身障害児施設）や看護学校（小児科実習）でも活かされています。

(C): 一人ひとりの発達状況、興味などを大切にしながらも、集団の渦をつくっていくことを目指していくこと、その大切さと難しさが一番の大きな学びです。そのためには、大人たちも集団の中で役割を確認し合い、チームとして活動に取り組んでいくことが必要であり、それら全ての学びが今の自分自身の仕事にもつながっていると思います。

⑤その他（ご自由にお書きください）

(B)：各活動を考えていくうえで、息詰まることもたびたびありました。グループの先生方だけでなく、荒木先生にも助言をいただきたい時もありましたが、なかなかできず…。今でも、あの頃やってきたことは、あれで良かったんだろうか？と思うことがあります。けれど、上記のように子どもたちの様子を捉えながら活動を考えて、準備して、子どもたちを出迎えて、反省会をして…という流れが、今の教師の仕事（授業作り）に活かされていると感じるときがあります。貴重な経験だったんだなと感謝しています。これからはあひるくらぶが、子どもたちや親御さんにとってはもちろんのこと、スタッフ一人ひとりにとっても、かけがえのない経験のできる場となりますように。

(B)：今、あひるにいた子ども達はどうしてるのか、とても気になります。

(C)：このアンケートを通して久しぶりにあひるくらぶのことを思い出しました。今の私自身の子どもたちに対する考え方や思いはあひるくらぶから始まっているなあとと思います。いわば原点です。貴重な2年間でした。ありがとうございました。これからは応援しています。

(C)：あひるに参加した当初は、どちらかというと“子どもたちのために”という想いが大きかったのではないかと思います。しかし、今となって感じることは、子どもたちからたくさんのことを教えてもらい、それが今の自分の働き方につながっているのだと思っています。

小考察

中期のスタッフにとって、あひるくらぶに参加する目的の一つが「学びの場」ともなっていることがわかる。また「先輩や同期のみんなを見よう見真似」という表現などからもわかるように、土台となる活動や接し方の着眼点が確立されてきていること、「影での人の動きや段取り」といった表現のように、これまでの活動を軸にしながら、より細部に配慮していることがわかる。これらから中期は、前期に築かれた土台をベースに学び、発展させてきたといえる。

3) 後期スタッフ

①あひるくらぶに入ろうと思った動機やきっかけを教えてください。また、どのような活動を行いたいと考えていましたか？ご自由にお書きください。

〔A〕：自閉症を持つ子どもに興味があり、特に、今まで関わったことのなかった中学生、高校生の支援をしたいと思い、入りました。支援者が考える支援方法だけでなく、当事者自身が考え楽しめるような活動を行いたいと考えていました。

〔B〕：学部生の時に、荒木先生から午後の“きょうだいグループ”に入らないかと誘ってもらったことがきっかけになった。元々、小学校の先生になりたいと考えていたので、良い経験になるのではと思い参加した。その後、応用人間科学研究科に入ることを決めたので、そのままあひるくらぶを続けようと思っていた。せっかくだったら“きょうだいグループ”と同じ年代のBに参加すれば、学部生の時の経験が生かせるのではと思い、Bに入ることを決めた。

〔C〕：学部時代には、誰とも学術的な議論を交わしたり、協力して活動を行ったりしたことがなかったので、大学院では他者と関わり合いながら何か活動を行いたいと考えていました。応用研に入ってからすぐに行われたオリエンテーションでプロジェクトの説明を聞き、あひるくらぶの活動に興味をおぼえました。院生が主体となって活動プログラムを考え、月に一度、実際に子どもたちと関わりながらそのプログラムを実施するというのが、大変そうだけど充実しているように見えました。また、単に実践するだけでなく、会議で議論したり学会で発表したりしていると聞き、実践と学問をつないでアウトプットしているところも魅力的だと感じました。さらに私自身、昔から子どもが好きな割に関わるのが苦手だったので、その弱点を克服したいと思ったのもありました。

〔C〕：自身の研究である幼児の認知発達を考える際に、定型発達児だけでなく、発達障害児（特に自閉症スペクトラム児）についても示唆を得たいと思いました。その当時は、自閉症スペクトラム児の特徴や支援法に関する教科書的な知識しかもっていませんでしたので、実際に接してみたいという気持ちが大きく、あひるくらぶに入りました。あひるくらぶに参加する子どもたちが楽しめる活動を行いたいと考えていました。

②子どもたちとの思い出や印象深いエピソードを教えてください。

(A)：もっとも印象的なのは、新聞紙で遊ぶのプログラム。スタッフはあまり準備をせず、子どもたちに任せて実施した。子供たちがそれぞれに個性あふれる遊びを創作し、それを順に実行した。全員が楽しいと思えた活動だと思う。中でも、子ども対大人のチーム戦の遊びでは、子ども同士がお互いを励ましあい助け合い、ほほえましい様子が見れた。

(C)：あひるくらぶに参加していて、なかなか“楽しい”という思いが表に出てにくい子どもが、回数を重ねていくうちにだんだん自分の思いを表現できるようになってきた姿を見ることができたときは感激でした。

(C)：一時期、とても不安定な状態だった子がいました。「やりたくない」と言ってプログラムを拒否し、活動のために用意していた大道具を壊してしまい、活動を行いたいと主張する他の子と衝突しました。私たち大人も困り果て、やむを得ずその子を別室に隔離せざるを得ませんでした。その子の皆の元に戻りたがる様子を見て、一番苦しいのは子ども自身なのではないかと思いました。何とか皆で遊んでもらえるようにと、グループのスタッフで話し合いと試行錯誤を重ねました。結果的に、その子は再び皆と一緒に遊ぶことができるようになりました。プログラムを改良したのが影響したのかどうかは分からないのですが、少なくとも私たちスタッフはこのエピソードを通して、単に大人がさせたい／教えたいことを押し付けるのではなく、子どもたちの視点に立ち、彼らの意思を考慮してプログラムを考えるべきなのではないかという、大きな気づきを得ました。

(C)：ある月の活動で、いつもは室内でおこなうバルーン遊び（パラバルーンをみんなで持ち上下に揺らしたり、中にボールを入れて飛ばしたりする遊び）を屋外でおこないました。風が吹いているけれどもよくできるかな？ボールはどれくらい飛ぶかな？など子どもも大人もわくわくしながら活動したことを覚えています。いつもと同じ遊びでも、場所が変わるだけで新しい遊びのように楽しめるのだなという気づきを得た活動でもありました。

③あひるくらぶの後期の活動で、苦勞されたこと、がんばったことなど、ご自身にとって忘れられないエピソードがあれば教えて下さい。

〔A〕：活動を大人が決めすぎでは、子どもの自主性が失われるが、反対に自由度を大きくしすぎると、子ども達は何をしたらいいのかに迷ってしまうため、どの程度大人が決めて、どの程度自由度を保持しておくかが活動を考案するにあたって苦勞しました。

〔A〕：A グループでプログラムをつくる上で難しかったことは、遊びが幼稚なものにならないかどうかという事でした。知的にもばらつきがあったので、簡単な遊びにしつつも、年齢に沿った遊びを提供することに苦難しました。また、プログラム中に、すぐにサポートに入ろうとしてしまう気持ちを抑えるのが大変でした。基本的には本人たちの自主性を育成することに焦点を当てていたので、こちらから何でも手を貸すというのは、控えようと努力しました。

〔B〕：学生同士で準備や話し合いの時間が合わず、1人のスタッフに負担がかかってしまったことが大変だった。

〔B〕：B グループは、遊びに使う道具やストーリーが大切だと言われていたので、道具をできるだけたくさん使うようにしたり、本物に近いものにするのを意識して準備をした。また、ストーリーについても、できるだけわかりやすく、各ヤマの活動がつながるように展開を工夫した。

〔C〕：一対一の療育では気にしなくてもいいのですが、集団であるからこそ、介入すべき部分やしない方がいい部分を瞬時に判断して関わるのが難しいと感じます。

④あひるくらぶ後期での活動を通して「学んだこと」があれば教えてください。

〔A〕：あひるくらぶの活動を通して、見通しをたてることや、自由度が高い活動が苦手な子どもでも、適切なプログラムを組むことにより、一から自分でゲームを作ることができ、より自主的に、活発に活動に取り組めることを学んだ。また、障害者支援では、「構造化」や「視覚化」が重要とされているが、社会では支援体制が十分でない状況が多々あるため、過度な支援体制の中で生活するより、少しずつでも、子ども自身の力を伸ばすような取組みをしていく必要があることを感じた。

(A)：子どもたちの力に任せ自分自身で作り実行することの大切さは、大きな学びになりました。自分の作ったもの、仲間の作ったものを大切にしようとする様子は大変興味深かったです。また、自分で作り、失敗する、成功する、という経験の大切さも教わったように思います。スタッフ目線ではどうしても、失敗ないようにサポートしたくなるものですが、子どもの力を信じ、失敗から学んでくれるようすを見せていただきました。

(B)：Bグループに入った時には、あそび（活動）の形がある程度決まっていたので、その決まった活動の形の意味や理由が分かるのに、時間がかかった“なぜヤマごとに活動場所を変えるのか”“そもそもなぜヤマが必要なのか”等）。療育経験者がいなかったということもあるかもしれないけれど、毎月の活動を考えるのに何度も話し合いをする必要があった。でも、結果的に何度も話し合いをすることで、スタッフ同士共通理解を持てたことや、意味や理由を捉えなおすことができたのは、「学び」だったと思う。

(C)：あひるくらぶに入って、実際に子どもたちと接しながら、その子たちのことを考えたプログラムを学術的な議論と結びつけて考えることが出来ました。心理学とは何か、自分が今後すべきことは何かを考える機会となりました。また、各種発表などにおいて実践したことを分析したりまとめたりする中で、自分たちの活動や、そのアウトカムとなる子どもたちの行動を改めて振り返り、考察することができました。あひるくらぶの活動を通して、学術的な議論と実践とのバランスのとり方が、少し分かったような気がします。

(C)：“子どもの目線と遊び心をもつ”ということを学びました。療育を考える際に、大人の目線を持つことももちろん大切ですが、子どもが何に興味を持ってくれるのか、何を楽しんでいるのかという子どもの目線をもつことで、活動自体を楽しめるものにできると考えます。また、活動や遊びの流れに沿いながらも、新たな流れをつくりだすような遊び心をもつことで、新鮮味のある活動ができ、より良い支援につなげることができるのではないかと考えます。

⑤その他（ご自由にお書きください）

(C)：あひるくらぶに参加できたことは私にとってとても良い機会になりました。毎回、どのようなテーマで子どもたちと遊ぶのか、どのような伏線を設

けるのかなど同じグループのメンバーと話し合いながら一緒に作り上げていくという経験は楽しい思い出だけではなく、仕事にも生かされるように思います。

小考察

後期はこれまでの枠組みを保持しつつ、新しい子どもの参加や、子どもたちの年齢、発達段階に応じて、既存の枠組みをあえて崩してみるような試みがみられた。また既存の枠組みのもつ意義を考えなおしたり、新たな枠組みを築き上げるような試行錯誤もみられた。さらにこの時期は学会発表、論文執筆など、これまでの活動を学術的にもまとめることで、学問と実践について考察したり、活動に活かしたりする時期でもあった。

(4) 総合考察

前期、中期、後期と時期ごとのスタッフの思いを紹介した。それぞれの時期に着目すると、前期はあひるくらぶの組織、活動内容、子どもたちへの寄り添い方等の礎を築き上げた時期、中期はこれを土台に、活動やスタッフの動き、子どもたちへの関わり方が深化した時期、後期はこれまでの伝統を引き継ぎつつも、子どもたちの年齢や発達段階の変化等に応じて活動の再構築を試みた時期と整理できるのではないだろうか。また、どの時期にも一貫していえることは、あひるくらぶはスタッフにとっても楽しく学びの深い活動であったこと、そしてここでの学びがそれぞれの現在の仕事等に大きな影響を与えているという点であった。

Ⅱ：保護者へのアンケートおよびインタビュー

(1) 対象者

2015 年 11 月時点であひるくらぶ親の会に参加している保護者全員を対象とした。退会した保護者、休会中の保護者は対象としなかった。

- (1) A グループ：3 名(内、きょうだいグループ（あひるくらぶ参加児のきょうだい児によるグループ）を兼ねる保護者 1 名)
- (2) B グループ：3 名
- (3) C グループ：2 名
- (4) D グループ：3 名

なお、きょうだいで 2 つのグループに所属している場合は、双方のグループで、人数をカウントしているため、延べ人数での表記となっている。

また本章では、2015 年 11 月時点で A グループは午後に活動していることから、「午後グループ」、B グループ、C グループ、D グループは午前に活動していることから、「午前グループ」と区分する。この場合、午後グループは 3 名、午前グループは 5 名（きょうだいの重複は除外する）となる。

(2) アンケートおよびインタビューの実施と質問内容

午後グループと午前グループの 1 名は 2015 年 11 月に書面のアンケートを郵送にて配布、回収を行った。午前グループは同時期、立命館大学にて、インタビューによる聞き取りを実施した。インタビュー実施時間は 2 時間程度で、聞き取りは富井が主に進行し、荒木、松元が同席した。聞き取りの内容は、あひるくらぶ参加の動機や、現在の思いを中心に聞き取った。午後グループ、午前グループとも質問内容は同様であったが、午前グループは時間の制約上、一部の質問を割愛した。実際のアンケート項目は下記の通りである。

- ①あひるくらぶに入るにあたり、どのような期待や願いがありましたか？
また、そのような期待や願いはどれぐらいの達成度でしたか。ご自由にお書きください。
- ②お子さんにとって「あひるくらぶ」への参加によって、どのような変化があったと思われますか？よい点とわるい点など、ご自由にお書きください。
- ③ご家族やお子さんにとって「あひるくらぶ」の活動への参加はどのような

意義があるとお考えですか？ご自由にお書きください。

- ④「あひるくらぶ」での子どもたちの思い出や印象深いエピソードがあれば、教えてください。
- ⑤「あひるくらぶ」への、今後の期待がありましたら、自由にお書きください。
- ⑥回答者（お母さんまたはお父さん）にとって、子どもさんの将来の夢を教えてください。
- ⑦その他：ご自由にお書きください。

(3) アンケートおよびインタビュー結果

アンケートおよびインタビューの質問ごとの回答内容を抜粋して紹介し、簡単に考察する。なお、午前グループの内、インタビューでの聞き取りを行った保護者の発言は音声録音し、逐語録を作成した。ここでは逐語録からそのままの発言を抜粋し、「」で括って表記する。また、回答者の所属は、午後グループは（p）、午前グループは（a）、きょうだいグループは（兄）と表記する。所属が2つ以上ある場合には並べて表記する。

①あひるくらぶに入るにあたり、どのような期待や願いがありましたか？ また、そのような期待や願いはどれぐらいの達成度でしたか。ご自由にお書きください。

〔p）・（兄）：コミュニケーション能力の発達と安心して通える居場所の確保。長い間通ってきたので、目標は十分達したと思います。

〔p）・（兄）：子どもに友達を作らたかった。あひるに入るまで他の人と行動を共にする事がなかったので、先生方やスタッフの方々の方々の力を借りて皆と一緒に出来た事が嬉しかったです。毎月あひるのある日を楽しみにしていました。

〔p〕：集団の中でモデルを見つけ、模倣して成長してほしいと願っていました。また集団の中でコミュニケーション力をつけて欲しいと期待してました。模倣力は元々弱く、まだ課題ですし、憧れる対象をみつけることもありませんので、期待通りではないですが、安心できるスタッフの方々と安心できる環境のおかげで他者への関わりを求め、意思伝達がうまくなりました。

(p): 就学と同時に市から受けていた療育が全くなくなることが不安でこちらに参加させていただきました。

(a): 「入ったときに普通の幼稚園に通っていて、健常者のなかで一人やりにくい子がいる感じだったので、同じような立場の子どもたちの中でのびのび遊べる機会が欲しいという思いもありましたし、親同士のコミュニケーションとか、悩みというのは、普通のお子さんを持っている親御さんでは話せないことがあって、そういうことをはなせる親御さんたちと知り合いになりたいというのがありました。」「達成度というのはどうなんかな、と思いますけど、楽しく行けて楽しく過ごせて、特にうちの子はインドアなんで、お外で遊んだりとか走り回ったりできる機会があるというのは助かっています。親の期待度からしたら100%というか、120%で、私たちもこうやって話せることでいろんなアドバイスもらったり、私もそんなことあった、みたいに慰めてもらったりとかもしたので、ほんとうに紹介してもらってよかったと思っています。」

(a): 「人に関心がなくてずっと物、おもちゃと遊んでいるような子で、回るものとかもずっとくるくるしているし、呼んでもあんまり反応のない子で、もちろん言葉もしゃべらないし、幼稚園とかいっても物と遊んでる物としか遊んでいない、ひどいときはそういう感じで、とりあえず会話ができるようになればなという感じで、そういう思いがあって。で、それも個性なのかなと思っていたときに判定を受けてもう私的にすごくショックで、どうしたらいいの、これ病気、というか障害だったんだって思っ。で、わらにもすがるような思いで、荒木先生のところへ、主人からお話させてもらって…」

(a): 「まず期待というのは、親の会で私も他の同じ悩みをもったおかあさんたちと話たいというのがすごく大きかったです。子どもにとっては、外にでると人と接して友だちと接して遊ぶ機会がほとんどないので、今X幼稚園にいかせていただいて、一応同じ年頃の子と過ごす時間はあるんですけども、やっぱり健常の子どもたちと過ごしていて、それなりにいいところいっぱいあるんですけど、でもやっぱりそうじゃない、そうじゃない子っていうのでx(子どもの名前)はすごく目立ってわかるので。そういう障害があるっていうことを前提に集まるというようなそういうところでも過ごす、他の子どもたちと一緒にすごす必要があると思って。そういうところでは、あひるくらぶがいいとこ

ろだと思って期待をして、まだいるところかもしれません。』

②お子さんにとって「あひるくらぶ」への参加によって、どのような変化があったと思われますか？よい点とわるい点など、ご自由にお書きください。

(p)・(兄): 毎月のあひるの参加を楽しみにしています。とても穏やかです。自分から思っていることを少しずつ言うようになりました。言うことはまだまだですが、少しずつ多く話してくれるように、家でも雰囲気作りしています。なかなか兄弟関係はお互いに気になる存在で仲良くしている時間が短くケンカが耐えないので、一緒に行動することが出来ればと思います。

(p): 学校にいるときはなんとなく居心地が悪いけど、ここに来るとなんだか波長の合う友だちがいて、受け入れてくれる先生方がいるという安心感が本人の心の支えになったのではと思います。

(p): 人に対する悪い印象を持たなくなったこと。

(p): 一人で公共の交通機関の利用（特に乗り換え）に自信がついたこと。

(a): 「良い点は、公私のけじめっていうか、許される場と許されない場があるっていうのを教えるのに、あひるくらぶの存在はすごく彼にとって役立っているっていうか、私にもすごく助かる場面」「小学校ではきちっとしようねっていうのを、本人も今日はあひるくらぶで一生懸命遊ぶから、来週からまたがんばろうねっていったら、うんっていつてくれるので、そこではげみになる。ものすごくスイッチの切り替えのなかで大きなオン、オフスイッチの際にあひるくらぶがあるような感じがします。」

(a): 「私は月に1回くる日に、x（子どもの名前）ってこだわりがなくって、私はみえて、この子、前に経験したこと覚えてるかどうかっていうのが、わからないことが多くて。多分わかんないんだろうなって思っているのに、あ、わかってるんだって思うことがある瞬間、たまにわかることがあって、そういうのがすごくうれしいんですね。あひるくらぶくるとき、月1回だから、xにとってはすごく久しぶりになるんじゃないかなって思っていて。くるときに、前ここで過ごした時間を思い出させて、コミュニケーションのツールにしようって考えて。どこか覚えているんだっていうのがちょっと伝わってくるので、そういうところがいい点だと思っています。」

(a) : 「普通の一般社会っていうか、健常者の世界だったら、もうそういうのはおかしいみたいな、理解されないことがたくさんあって、y（子どもの名前）のことが本当に普通じゃないみたいな人が多い。そういうのが住む世界が違うんだっていうがすごくあって。ここにきたら本人の感覚とあったことを、とことん付き合ってくれるというか、感覚が一般的なあれと全く違ってて、そういう感じがあって。先生とかスタッフの方たちがとことん付き合っていて遊んでくれるし、あ、それでいいんだって（思った）」

(a) : 「悪い点…悪い点はちょっと今のところ思い浮かばない。やはりいろいろな体験をさせてやるっていうのが大事なんで、そのときにちょっと機嫌が悪くなったりとか、負荷がかかってしまって、暴れてしまったっていうのはあると思うんですけど、あまりそれを悪い点だとは、私は思わないんで、悪い経験だとは思わないんで、悪い点というのは、ぱっと思いつかないです。逆に、いい環境ばかりでいると、これから社会に出たときに絶対負荷かかるじゃないですか。だから今私とかだと、どれだけ負荷をかけて、どれだけ心のびのびとやってやれるかのバランスがわかりづらいので、そういうのもあひるさんとかの参加とかによっていろいろ考えたり、教えていただけたらいいなって思います。」

③ご家族やお子さんにとって「あひるくらぶ」の活動への参加はどのような意義があるとお考えですか？ご自由にお書きください。

(p) : 月1回ながら長期間子どもの記録が残り、成長を明らかに第三者のさらに専門家（や卵）の目でしてもらえること。悩みや相談を専門家に伝えてアドバイスもらえたり、ともに考えてもらえること。子どもに家庭では支えられない活動を与えてもらえること。

(p) : 同じ悩みをもつ親子さん達と集うことで、自分達親子の居場所が見いだせた気がします。

(a) : 人と関わることへの抵抗感を極力なくせるかと思えますし、親にとっても悩みを打ち明けられる場なのでありがたいです。

④「あひるくらぶ」での子どもたちの思い出や印象深いエピソードがあれば、教えてください。

(p): 学年があがるにつれて合える回数は減ってきているのですが、久しぶりに会っても違和感なく関係をもてるのはすばらしいと思っています。

(p): 息子が小学生の時、「お母さん、僕の用事はあひるくらぶを一番優先してね」と言われたことがありました。

(p): クリスマス会は特に小さい頃は親子参加でいつもとてもたのしかった。お料理のプログラムでつくってくれたものを一緒に食べたこと。

(p): 子ども達同士で仲良く、行動出来たことは嬉しく思います。以前、仁和寺での忍者修行など本人から自分で思った事や感じた事など、話してくれた事など。

(a): 去年のクリスマスに赤い帽子をかぶって外で楽しそうに雪遊びをしていたのが印象に残っています。クッキングもすごく楽しそうでした。

⑤「あひるくらぶ」への、今後の期待がありましたら、自由にお書きください。

(p): 外出の経験をサポートしてもらえるようになってうれしい。年齢に合わせ、親と離れて力をつけられるプログラムを期待する。大学生、社会人プログラム、ラーメンクラブ、自転車クラブ等々できていくとすばらしい。親の会は永遠に続いてほしい。

(p): 今までどおり、子どもにも親にも居心地のよい場所であってほしいです。

(p): 共通の趣味や興味を通じて、長く関係が続くようにフォローしていただきたいです。

(p): これからも長くあひるくらぶの存続を希望します。子ども達が社会へでたあとのフォロー（メンタル的な事）を出来る場所、本人達が話出来る会合というか年に数回催しものを通して出来れば…と。

(a): 今のままでも十分楽しそうですが、高学年のグループはどういった活動をされているのかもっと知りたいです。

(a): 「今いい状態できてて、あひるくらぶのスタッフさんとコミュニケーションと信頼とりながらかきて、最近友だちの名前とか出てくるようになって、今まではスタッフとy（子どもの名前）の関わりだったのが、お友達っていうの

をすごく気にするようになってきて。だからそのお友達ともこれから仲良く信頼関係築いてもらって、友達との関わり方を学んでいけたらいいなっていうのと、あひるくらぶでは本当に自由気ままにやりたい放題やってるっていう、その場も大事なので、ここはすごく貴重やし、それはそれでいいし、それはもう自分でこのあひるくらぶと他のところでは違うんだよっていうのをAさん（インタビューに参加していた別の保護者）みたいに教えていかないといけないんだなって、それも理解するようになっていくんだなっていうのが、そう今感じたんですけど。あひるくらぶのなかの環境と外の環境があまりにも違いすぎて今のところはちょっと混乱することもあるって。ここで許されてることは外でもしてしまっただけで、怒られるとか、まだそこは教えられていないというか、つたえられてなくて。他のお母さんとかついたらだめよとか、なかなか理解が難しく、人との距離感とかも気づいてくれたらいいなっていうのを。「人間的なスキルがまだまだ未熟だから、なかなか教えるって難しく。自分で気付いて経験たくさんしていって、その経験を失敗しても許してもらえる今の環境とか年齢とかで、そういう時に学んでくれたらいいなって。」

(a) : 「x（子どもの名前）の、こういう場、やりとりができるというか、安心できる場であり続けてほしいっていうのと、私のほうは、本当に今まで＊を一点でみて、周りをみれていない状況で、みてきているので、しかもアメリカだったので、日本でどうやって育てていくのかっていうので、いろいろ知らないことやいけないこととかいっぱいあったので、この会を通じてそういう情報を・・・（不明瞭）場があるというのを受けてくれたらそれでいいかなと思います。」

(a) : 「あひるくらぶへの今後の期待は、まずこういう分野を学生さんたちが、学びに選んでくださって、貴重な休日をこういうのに費やしてくださっているっていうのがすごくもういつも感謝の思いでいっぱい、こういう人たちがいるから私たちががんばってこれるので、是非あひるくらぶで学んだこととか、今の優しい気持ちのままで、現場にでたり、研究の道を進んでいただきたいなって。それでその道で幸せを感じてくれたらすごくありがたいなって思うので、これからも荒木先生のもとで学ぶ学生さんが増えたらいいなと思うし、優しい気持ちをもった学生さんたちが、これからも出続けてくれたらいいなとおも

ます。

⑥回答者（お母さんまたはお父さん）にとって、子どもさんの将来の夢を教えてください。

(p): 貯金等、お金の管理をできるようにさせてサポートを受けながらもより自立した生活を送ってほしい。相談できる人、心を許せる人、優しいパートナーを得てほしい。生涯、学習を続けて1つでもいいので、好きなテーマを研究してほしい。

(p): 人に迷惑をかけない大人になること。普通に就職して平凡な人生を送ってほしい。

(p): 普通に家庭をもち、普通に社会で過ごし、普通に仕事をしてほしいです。

(a): 娘はイラストレーターになりたいと言っているのですが、好きな物があってよかったと思っています。暇さえあれば絵を描いていて、先生にもほめられるみたいです。弟達はレゴ職人や宇宙飛行士になりたいそうですが、夢は持ち続けてほしいです。

(a): 「自分でできることを増やして、とりあえず自分で生活ができるようになるというのが、やっぱり目標ですね。どんな仕事とかっていうのは、将来パイロットになってほしいとか、お医者さんになってほしいっていう、そういうあれではなくて、どんな職業でもいいけれども、自分でしっかり働いて、ちゃんと自分で生活できるようになってほしいというのが、一応夢ですかね。まだうちの場合は何になりたいとかっていうのはわからないですね。こないだ、4年生の時に、学校の授業の一環で、将来の夢っていうのを発表するっていうのがあったんですけども。なぜかうちの子、冒険家になるっていつて。他の子はそんなん違う、もっと現実的っていうのかな。なんでそんなことができたのっていう。直前になんかみたんですかね…」

(a): 「将来の夢は、悲しい思いをしないことですね、まずうちの場合は高望み、何の職業についてほしいとかできないんだけれども、どんな作業所であってもグループホームであっても、私たちと一緒に何かをするのであっても、悲しい気持ちで毎日を過ごしてなければいいなって最近思っていて、いつもニコニコすごしているので、幸せに過ごしてくれていたら私たちも幸せなので。ストレ

スはね、病気のもとですし。親子で仲良く暮らしていきたいです。」

〔a〕：「x（子どもの名前）が大きくなった時の夢っていうのは、今全然持てない状況で。さしあたり、もう少しでもxとやりとりができたらって、それをめがけて毎日生活しているんですけど、簡単でもいいから会話らしい会話ができる日を待っている状況です。」

⑦その他：ご自由にお書きください。

〔a〕：あひるくらぶに入って、他のお母さん方と話して、共通の悩みや勉強になることを聞かせていただいて本当にありがたいです。勇気づけられることもあります。

〔a〕：（あひるの活動で“こだわり”に付き合うことについて）「私からみたらこだわりのなかに入ってしまうんじゃないかって、ずっと砂でもこんなしてたら、ずっとしてるような子だったので。だからちょっと心配になったんですけど、それを抜けたらすごくかわってきたので、すごくありがたかったです、よかったなって。でもそれを通して人を好きになって、人をすごく今好きで、本当に誰にでもあひるの方みたいに話しかけて同じように返してくれると思ってて、だからすごく人間が好きで誰にでも話しかけていいなって思ってたんですけど、だんだんちょっと成長するにあたってちょっと人との距離感がすごく近いのが、最近やっぱり成長して体も大きくなって、男の子らしくなってくると、すごく距離感が近くて、私の友だち、他のママさんとかでも、わーって抱きついていたり、あひるの人たちと接している感覚でみんなにしているから、ちょっとその辺だけは、この辺からの課題だなって。」

〔a〕：（入会当初の先輩お母さんの印象について）「あとお母さんの元気さ。（中略）もう自分の子どものことをほめられるので、いいところを見つけて。うちの子かわいい、うちの子こんなんができたって。特別支援学級いってられても、こんな前向きで楽しいこといっぱいあるんだっていうので。そこで、自分の子、自閉のなかでもまたさらに遅れているんだっていうのがっかりした気持ちと、こんなに前向きになれるんだっていう期待で。なんかすごく複雑な気持ちでした。」

(4) 考察

あひるくらぶへの期待としては、子ども達にとって安心出来る場、苦手なところをフォローする場、友達との関係を築く場等となつてほしいという願いが聞かれた。また子どもたちだけでなく、親にとっても普段語れない思いを語れる場、共感が得られる場としてあひるくらぶが貴重な存在になっていることがうかがえる。他に、あひるくらぶが日常の一部になっており、そのなかでの子ども、保護者双方の変化を感じられていることがわかった。今後のあひるくらぶへの思いとしては、子ども達の活動、親の会ともにその時期ごとの課題に寄り添うものになってほしいと願っていることがうかがえる。

おわりに

アンケート、インタビューに協力してくださったスタッフ、保護者のみなさん、お忙しいなか回答していただき、本当にありがとうございました。突然で、しかも締め切り直前でのお願いとなつてしまい…申し訳ありませんでした…。

今回みなさんの声を集めさせていただき、荒木先生がよく言っておられる「たかが月一回、されど月一回」という言葉を思い出しました。本当にそうだなあと…笑。月に一回だけの活動ですが、子ども達や保護者・ご家族の方にとっては日常の一部であり、かつ大きな存在となっていること、スタッフにとっては、あひるくらぶでの活動が現在の仕事や研究の土台となつており、実践に活かされていることが伝わってきました。またあひるくらぶでの出会いが、それぞれにとって生涯の付き合い、仲間になっていくのだと感じ、とても嬉しく思いました。これからもそういう場として、進化しながらもあひるくらぶが続いていてほしいと思います。

ここでは紹介しきれなかったみなさんの思いがまだまだあります。またどこかで紹介させてもらおうと思います。改めましてアンケート、インタビューに協力してくださったみなさん、本当にありがとうございました。

なお、アンケートおよびインタビューの内容は一部、誤字・脱字の修正や、文意が伝わるように加筆をさせていただきました。

(文責：富井奈菜実)

5. 療育プログラム開発の過去・ 現在・未来—実践と研究—

はじめに

立命館大学心理・教育センターは大学院応用人間科学研究科の付置施設として2001年にスタートし、9月からは外来の受付などの業務を開始した。同時に立命館大学人間科学研究所（以下、人間科学研究所）を中心とする学術フロンティア事業の一環として子どもプロジェクトの活動も開始され心理・教育相談センターもその研究フィールドの1つとなった。

療育プログラム開発プロジェクトの発足の中心となったのは、心理・教育相談センターに外来通所していた自閉症スペクトラム児（以下、ASD児）をもつ2名の親であり、「子どもの療育と親の交流の場を持ちたい」という提案が大きく関わっている。その後、親と教員（専門家）と院生が立ち上げに向けて話し合いを重ね、2003年4月から、月1回のASD児のための療育・教育活動として療育プログラムが開始された。当初は2名の参加児であったが、2004年3月には参加児8名ときょうだい5名の合計13名が参加するようになり、参加人数の増加や求められる発達課題の違いから、2004年4月からは、幼児グループと学童グループに分かれて活動を行うようになった。現在（2015年12月時点）では、参加児は23名であり、幼児期グループ、学童期低学年グループ、学童期高学年グループ、中学～高校生期グループ、きょうだいグループの5グループで療育プログラム活動をおこなっている。

約12年間、本プロジェクトでは、ASD児を対象とした療育プログラムの実践とともに、療育プログラムの開発を目的とした研究活動にも取り組んできた。この節では、約12年間の療育プログラムの活動をTable.1のように4時期に区分して、各時期にどのような研究論文、実践報告、学会発表などをしてきたのかをまとめていく。

Table.1 各時期の区分について

	期間	グループ数（きょうだいグループを含む）
準備期	2001年9月～2003年3月	なし
前期	2003年4月～2007年3月	3グループ（参加児2グループ・きょうだい1グループ）
中期	2007年4月～2013年3月	5グループ（参加児3グループ・きょうだい2グループ）
後期	2013年4月～現在（2015年12月）	5グループ（参加児4グループ・きょうだい1グループ）

2001年度～2002年度：準備期

2001 年度～ 2002 年度：準備期

準備期では、立命館大学心理・教育センターで2名の ASD 児を対象にプレイセラピーとして個別の対応を行っており、この時期の実践については、2004 年 8 月に障害者問題研究 32 巻 2 号において、プレイセラピーの事例研究が掲載され、2005 年 3 月には立命館大学人間科学研究所より刊行された学術フロンティア推進事業プロジェクト研究シリーズ 12「対人関係に難しさのある子どもの発達の可能性と教育プログラム開発の試み」のなかでプレイセラピーの取り組みが報告されている。

(1) 2003 年度～ 2006 年度：前期

前期は、療育プログラム開発プロジェクトが開始した時期であり、中期・後期で取り組まれた療育プログラムの構造、活動の流れなどの基礎を築いた時期でもある。そのため、療育プログラム開発において、理論的に遊びを取り組む意義についてまとめたり、療育プログラムの構造、親の会などについて実践報告と学会発表で報告したりしている。

2005 年 3 月には、準備期間の活動のまとめと共に、2003 年 4 月から開始された療育プログラム活動についてまとめたものが、人間科学研究所から学術フロンティア推進事業プロジェクト研究シリーズ 12「対人関係に難しさのある子どもの発達の可能性と教育プログラム開発の試み」というタイトルで刊行されている。また、2006 年 12 月に人間科学研究所主催のシンポジウム「高機能自閉症およびアスペルガー症候群児の早期発見と早期対応」にて、荒木が「遊びに着目した早期対応プログラムの試み」というテーマで報告をしている。この報告について、2007 年 3 月に同研究所から刊行されたオープンリサーチセンター整備事業「臨床人間科学の構築」ヒューマンサービスリサーチ 4「高機能自閉症およびアスペルガー症候群児の早期発見と早期対応」にて掲載されている。

研究論文としては、前期の療育プログラム開発については、親の会、幼児グループ、学童グループの活動を前田ら、荒井ら、梅山らがそれぞれ実践報告としてまとめている。これら報告は人間科学研究所から発行されている立命館人間科学研究 No.14 に掲載されている。学会発表としては、東京都の文京学院大

学で 2006 年 9 月に開催された日本応用心理学会第 73 回大会にて、前田ら、荒井ら、梅山らがそれぞれポスター発表をおこなっている。さらに、荒木が療育プログラム開発の基本的視座について研究ノートとしてまとめたものが 2008 年 10 月に心理・教育センター年報で掲載されている。

前期の刊行物

- 荒木穂積・河野望・井上洋平・立命館大学人間科学研究所「子どもプロジェクト」編（2005）学術フロンティア推進事業プロジェクト研究シリーズ 12「対人関係に難しさのある子どもの発達の可能性と教育プログラム開発の試み」立命館大学人間科学研究所。
- 荒木穂積・オープンリサーチセンター整備事業「臨床人間科学の構築」子どもプロジェクト編（2007）オープンリサーチセンター整備事業「臨床人間科学の構築」ヒューマンサービスリサーチ 4「高機能自閉症およびアスペルガー症候群児の早期発見と早期対応」立命館大学人間科学研究所。

前期の研究論文

- 荒木穂積・井上洋平・立田幸代子・前田明日香・森光彩（2004）「高機能自閉症児・アスペルガー障害児の発達と教育的対応—ふり遊びの分析から—」障害者問題研究, 32（2）, 43-50。

前期の実践報告

- 前田明日香・河野望・荒木穂積・荒木美知子・森光彩・吉田美穂（2007）「自閉症スペクトラム児のための療育プログラム開発（1）—親の会：親のニーズの分析から—」。立命館人間科学研究, 14, 99-112.
- 荒井庸子・松井真樹・張鋭・荒木穂積・渋谷郁子・安松あず紗・中原咲子・荒木美知子・早川美紗・吉田有希（2007）「自閉症スペクトラム児のための療育プログラム開発（2）—幼児期：ふり遊びの分析から—」立命館人間科学研究, 14, 113-126, 2007.
- 梅山佐和・前田明日香・井上洋平・岩本彩子・荒木穂積・内本純子・近藤千尋・飯田真理子・渡辺太郎・荒木美知子（2007）「自閉症スペクトラム

児のための療育プログラム開発 (3) —学童期:「ごっこ」遊びの分析から—」立命館人間科学研究, 14, 127-141.

前期の研究ノート

- 荒木穂積 (2008)「自閉症療育プログラム開発の基本的視座—歴史的変遷過程の検討を通して—」立命館大学心理・教育相談センター年報, 7, 11-25.

前期の学会発表

- 荒井庸子・松井真樹・張鋭・荒木穂積・渋谷郁子・安松あず紗・中原咲子・荒木美知子・早川美紗・吉田有希 (2006)「自閉症スペクトラム児のための療育プログラム開発 (1) —幼児期:ふり遊びの分析から—」日本応用心理学会第 73 回大会
- 梅山佐和・前田明日香・井上洋平・岩本彩子・荒木穂積・内本純子・近藤千尋・飯田真理子・渡辺太郎・荒木美知子 (2006)「自閉症スペクトラム児のための療育プログラム開発 (2) —学童期:「ごっこ」遊びの分析から—」日本応用心理学会第 73 回大会
- 河野望・前田明日香・荒木穂積・荒木美知子・森光彩・吉田美穂 (2006)「自閉症スペクトラム児のための療育プログラム開発 (3) —親の会:親のニーズの分析から—」日本応用心理学会第 73 回大会

前期のシンポジウム

- 荒木穂積 (2006)「遊びに着目した早期対応プログラムの試み」シンポジウム「高機能自閉症およびアスペルガー症候群児の早期発見と早期対応」立命館大学 (主催:人間科学研究所)。

(2) 2007 年度～2012 年度:中期

中期は前期と比較して、学会発表とシンポジウムに多く参加している時期である。この時期は、前期のグループ編成が変更になり、参加児グループが1つ増えた。これにより、4グループでの療育プログラムの活動をおこなっている。前期で構造化された療育プログラムを中心に、各グループで参加児の課題や興

味・関心に合わせて遊びの内容、集団活動について検討してきた。

2007 年 12 月に人間科学研究所主催のシンポジウム「高機能自閉症およびアスペルガー症候群児の学童期の発達特徴と教育的支援」（後援：京都府教育委員会、京都市教育委員会）において、荒木が「集団遊びに着目した学童期プログラム開発の試み」というテーマで報告をしている。この報告については 2008 年 6 月に同研究所から刊行されたオープンリサーチセンター整備事業「臨床人間科学の構築」ヒューマンサービスリサーチ 11「高機能自閉症およびアスペルガー症候群児の学童期の発達特徴と教育的支援」に掲載されている。また、2009 年 12 月に同研究所が主催したシンポジウム「高機能自閉症・アスペルガー症候群の学童期・思春期の発達特徴と教育的支援—学童期・思春期における二次障害への早期対応と人格発達への発達支援—」においても、荒木が「学童期の特別なニーズと学校外のプログラム—あひるくらぶの活動から—」というテーマで報告をしている。この報告については、2010 年 3 月に刊行されたオープンリサーチセンター整備事業「臨床人間科学の構築」ヒューマンサービスリサーチ 21「高機能自閉症・アスペルガー症候群の学童期・思春期の発達特徴と教育的支援—学童期・思春期における二次障害への早期対応と人格発達への発達支援—」に記載されている。

研究論文としては、前田らが ASD 児と親の支援に関する調査研究をして、まとめたものが 2009 年 8 月に発行された「立命館人間科学研究 No.19」に掲載されている。中期では実践報告や研究ノートでの報告はされていない。

学会発表では、2008 年 3 月に大阪府の追手門学院大学で開催された日本発達心理学会第 19 回大会において、下向ら、小野ら、松村らが各グループの活動プログラムについてポスター発表をおこなっている。また、2013 年 3 月には東京都の明治学院大学で開催された日本発達心理学会第 24 回大会で、参加児の年齢が上がることで変わってきた課題や遊びについて検討をおこない、まとめたものを佐々木ら、高尾ら、井篠らがそれぞれポスター発表で報告している。

2013 年 1 月に開催された人間科学研究所の年次総会において、竹内がポスターセッションのなかで、療育プログラム開発について発表をおこなっている。

中期の刊行物

- 荒木穂積・オープンリサーチセンター整備事業「臨床人間科学の構築」子どもプロジェクト編（2008）オープンリサーチセンター整備事業「臨床人間科学の構築」ヒューマンサービスリサーチ 11「高機能自閉症およびアスペルガー症候群児の学童期の発達特徴と教育的支援」立命館大学人間科学研究所.
- 荒木穂積・オープンリサーチセンター整備事業「臨床人間科学の構築」子どもプロジェクト編（2010）オープンリサーチセンター整備事業「臨床人間科学の構築」ヒューマンサービスリサーチ 21「高機能自閉症・アスペルガー症候群の学童期・思春期の発達特徴と教育的支援—学童期・思春期における二次障害への早期対応と人格発達への発達支援—」立命館大学人間科学研究所.

中期の研究論文

- 前田明日香・荒井庸子・井上洋平・張鋭・荒木美知子・荒木穂積・竹内謙彰（2009）「自閉症スペクトラム児と親の支援に関する調査研究—親のアンケート調査から—」立命館人間科学研究, 19, 29-41.

シンポジウム

- 荒木穂積（2007）「集団遊びに着目した学童期プログラム開発の試み」シンポジウム「高機能自閉症およびアスペルガー症候群児の学童期の発達特徴と教育的支援」立命館大学（主催：人間科学研究所, 後援：京都府教育委員会、京都市教育委員会）.
- 荒木穂積（2009）「学童期の特別なニーズと学校外のプログラム—あひるくらの活動から—」シンポジウム「高機能自閉症・アスペルガー症候群の学童期・思春期の発達特徴と教育的支援—学童期・思春期における二次障害への早期対応と人格発達への発達支援—」立命館大学（主催：人間科学研究所）.

中期の学会発表

- 下向由紀子・猪島彩・高森美紗・三宅裕子・藤田陽子・中原咲子・坂口扶仁子・張鋭・井上洋平・竹内謙彰・荒木穂積（2008）「自閉症スペクトラム児の特別なニーズと発達課題（1）—就学前後を対象とした分析—」日本発達心理学会第19回大会.
- 小野陵太・西村菜生・弦間亮・飯田真理子・溝部恵・今泉祥子・前田明日香・竹内謙彰・荒木穂積（2008）「自閉症スペクトラム児の特別なニーズと発達課題（2）—学童低学年を対象とした分析—」日本発達心理学会第19回大会.
- 松村紀子・植松か慧・早川未紗・荒木美知子・梅山佐和・荒井庸子・竹内謙彰・荒木穂積（2008）「自閉症スペクトラム児の特別なニーズと発達課題（3）—学童高学年を対象とした分析—」日本発達心理学会第19回大会.
- 佐々木幸子・三井若奈・松井由香里・安田祥子・松本梨沙・春日彩花・富井奈菜実・荒木庸子・中原咲子・竹内謙彰・荒木穂積（2013）「自閉症スペクトラム児の遊びと集団活動を援助する療育プログラム開発（1）—幼児期・小学校低学年：見立てとごっこ—」日本発達心理学会第24回大会.
- 高尾美妃・仲野沙也加・荒木久理子・大林奈央・河邊光・山口真名美・劉爽朗・前田明日香・荒木美知子・坂口扶仁子・竹内謙彰・荒木穂積（2013）「自閉症スペクトラム児の遊びと集団活動を援助する療育プログラム開発（2）—小学校中・高学年：ごっこと協力—」日本発達心理学会第24回大会.
- 井篠和之・松山洋輔・張敏芝・董石・鏡原崇史・山路美波・松元佑・荒木穂積・竹内謙彰（2013）「自閉症スペクトラム児の遊びと集団活動を援助する療育プログラム開発（3）—中学生期：協働と自主性—」日本発達心理学会第24回大会.

中期の年次総会発表

- 竹内謙彰（2013）「ポスターセッション『各研究チームからの研究成果報告：発達支援チーム』」立命館大学人間科学研究所 2012 年度年次総会「自立支援のための持続的対人援助—地域資源としての大学の活用—」

(3) 2013 年度～現在（2015 年 12 月時点）：後期

後期では、グループ編成の変更をおこない 2014 年 4 月から、参加児グループが 1 つ増える。これにより、参加児グループが 4 グループになり、合計 5 グループの活動となる。中期に引き続き、前期のプログラム構成を基礎に療育活動をおこない、そのなかで、プログラムの内容やスタッフの役割などを検討してきた。

春日らが幼児期後期・学童期前期の療育プログラムの流れと内容について検討してまとめた事例研究が 2015 年 2 月に発行された「立命館人間科学研究 No.31」で掲載されており、さらに荒木らが学童期後期の療育プログラムにおけるスタッフの役割について検討してまとめた事例研究が 2015 年 8 月に発行された「立命館人間科学研究 No.32」に掲載されている。また、鏡原らが青年期前期の療育プログラムにおけるルールづくり活動についてまとめた実践報告が同じく「立命館人間科学研究 No.2」に掲載されている。

学会発表では、後期から毎年ポスター発表を年に 1 回はおこなっている。2013 年 11 月に京都府の立命館大学で開催された対人援助学会第 5 回年次大会で、春日ら、河邊ら、山路らが各グループの活動における工夫点などをまとめてポスター発表をおこなっている。2014 年 3 月には京都府の京都大学で開催された日本発達心理学会第 25 回大会において、藤戸ら、荒木ら、鏡原らが療育プログラムにおける遊びや集団活動について検討して、ポスター発表をおこなっている。

2014 年 8 月には、京都府の立命館大学で開催された日本自閉症スペクトラム学会第 13 回研究大会において、小島ら、藤原ら、上田らが療育プログラム開発について検討をおこない、まとめたものをポスター発表で報告している。

2015 年 8 月に北海道の札幌学院大学で開催された日本自閉症スペクトラム学会第 14 回研究大会において、村上ら、三野ら、西川らが前年度に引き続き、療育プログラムの内容について検討をおこない、まとめたものをポスター発表で報告している。

2014 年 1 月に開催された人間科学研究所 2013 年度年次総会では、荒木、竹内が療育プログラム開発プロジェクトの 10 年間の取り組みをまとめてポスター発表をおこなっている。2015 年 11 月に開催された人間科学研究所 2015

年度年次総会では、荒木らが現在の療育プログラムについてまとめてポスター発表をおこなっている。

後期の研究論文

- 春日彩花・藤戸麻美・安田祥子・松本梨沙・小島拓・古田絵理・富井奈菜実・中原咲子・荒木美知子・竹内謙彰・荒木穂積（2015）「幼児期後期・学童期前期における自閉症スペクトラム児の療育プログラム開発—集団でおこなう見立て活動とごっこ遊びを取り入れたプログラム—」立命館人間科学研究, 31, 35-52.
- 荒木久理子・重富紗希・藤原さつき・中川万幾子・野村朋・荒木美知子・竹内謙彰・荒木穂積（2015）「学童期後期における自閉症スペクトラム児に対する療育プログラム開発—スタッフの役割の検討—」立命館人間科学研究, 32, 69-84.

後期の実践報告

- 鏡原崇史・山路美波・小林里帆・松元佑・荒木穂積・竹内謙彰（2015）「青年期前期における自閉症スペクトラム児に対する療育プログラム開発—自主性と協同性をはぐくむ活動の工夫—」立命館人間科学研究, 32, 131-142.

後期の学会発表

- 春日彩花・藤戸麻美・松本梨沙・安田祥子・小島拓・富井奈菜実・荒木美知子・竹内謙彰・荒木穂積（2013）「自閉症スペクトラム児の療育プログラム開発における発達の視点と工夫（1）—幼児期～小学校中学年期：固定化プログラムの柔軟化—」対人援助学会第5回年次大会
- 河邊光・荒木久理子・山口真名美・重富紗希・中川万幾子・藤原さつき・劉爽朗・野村朋・荒木美知子・荒木穂積（2013）「自閉症スペクトラム児の療育プログラム開発における発達の視点と工夫（2）—小学校高学年：「負けられない」子どもが勝敗の決まる遊びを楽しむために—」対人援助学会第5回年次大会
- 山路美波・鏡原崇史・小林里帆・松元佑・荒木穂積・竹内謙彰（2013）「自

閉症スペクトラム児の療育プログラム開発における発達の視点と工夫 (3) —中学・高校生期：参加児自身によるルールづくり—」対人援助学会第5回年次大会.

- 藤戸麻美・春日彩花・松本梨沙・安田祥子・古田絵里・富井奈菜実・荒木美知子・竹内謙彰・荒木穂積 (2014)「自閉症スペクトラム児の遊びと集団活動を援助する療育プログラム開発 (4) —幼児期～小学校中学年期：集団でおこなう見立てとごっこ遊び—」日本発達心理学会第25回大会.
- 荒木久理子・河邊光・山口真名美・重富紗希・中川万幾子・藤原さつき・野村朋・荒木美知子・竹内謙彰・荒木穂積・松島明日香 (2014)「自閉症スペクトラム児の遊びと集団活動を援助する療育プログラム開発 (5) —小学校高学年期：集団を意識した「なりきる遊び」—」日本発達心理学会第25回大会.
- 鏡原崇史・山路美波・小林里帆・松元佑・荒木穂積・竹内謙彰 (2014)「自閉症スペクトラム児の遊びと集団活動を援助する療育プログラム開発 (6) —中学・高校生期：集団を意識したルール作り—」日本発達心理学会第25回大会.
- 小島拓・古田絵理・富井奈菜実・荒木穂積・竹内謙彰 (2014)「自閉症スペクトラム児の多様性と主体性を尊重した療育プログラム開発 (1) —幼児～小学中学年：参加児の発達段階の変化を考慮した遊びの工夫—」日本自閉症スペクトラム学会第13回研究大会.
- 藤原さつき・重富紗希・中川万幾子・劉爽朗・横田聖子・荒木穂積・竹内謙彰 (2014)「自閉症スペクトラム児の多様性と主体性を尊重した療育プログラム開発 (2) —小学中学年～中学生：集団を意識した活動への参加を促すための試み—」日本自閉症スペクトラム学会第13回研究大会.
- 上田恵理子・小林里帆・松元佑・荒木穂積・竹内謙彰 (2014)「自閉症スペクトラム児の多様性と主体性を尊重した療育プログラム開発 (3) —中学生～高校生期：仲間意識を高める活動—」日本自閉症スペクトラム学会第13回研究大会.
- 村上歩未・遠藤祐希・松元佑・富井奈菜実・荒木穂積・竹内謙彰 (2015)「自閉症スペクトラム児の多様性と主体性を尊重した療育プログラム開発 (4)

—小学校低学年～小学校高学年：ニーズに合わせた個と集団の遊びの工夫—」日本自閉症スペクトラム学会第14回研究大会.

- 三野範子・横田聖子・松元佑・野村朋・荒木美知子・荒木穂積・竹内謙彰 (2015)「自閉症スペクトラム児の多様性と主体性を尊重した療育プログラム開発 (5) —小学校中学年～中学生：相互関係を高める活動—」日本自閉症スペクトラム学会第14回研究大会.
- 西川大輔・河合誠也・小林里帆・上田恵理子・松元佑・荒木穂積・竹内謙彰 (2015)「自閉症スペクトラム児の多様性と主体性を尊重した療育プログラム開発 (6) —中学生～高校生期：映画製作から見出した新たな可能性—」日本自閉症スペクトラム学会第14回研究大会.

年次総会発表

- 荒木穂積・竹内謙彰 (2014)「自閉症スペクトラム児・者の伴走的支援—10年間の治療教育プログラム開発の試み—」立命館大学人間科学研究所 2013年度年次総会「私立大学戦略的研究基盤形成支援事業公開研究会」
- 荒木穂積・竹内謙彰・西川大輔・三野範子・村上歩未・横田聖子・松元佑・富井奈菜実 (2015)「自閉症スペクトラム児の療育プログラム開発の実践—遊び活動を通して個と集団の発達を支援する—」立命館大学人間科学研究所 2015年度年次総会「対人支援における大学と社会实践の連携—これまでとこれから—」

まとめ

これまで、準備期から後期にかけて療育プログラム開発プロジェクトが実践とともに取り組んできた研究についてまとめ、紹介してきた。全ての時期の学会発表を合わせると21回であり、研究論文と実践報告は合わせて8本、刊行物は3冊になる。その他にもシンポジウムは3回、年次総会も3回参加してこのプロジェクトについて報告をしている。

このように、約12年間で療育プログラム開発について、多くの発表と報告をおこなってきたといえる。現在では、幼児から高校生まで、各時期の療育プログラムの開発に携わっている。このように続けられてきたのは、参加児の年

齢、学年が上がることで新たに出てくるプログラムの問題点・課題について、検討を続けて療育プログラムをより良いものにしてきたからである。また、検討してきたものをまとめるために学会または論文などで報告をしてきた。今後、研究活動として学会または論文などで報告していくことで、療育プログラム活動をまとめていき、未来に向けて残していくことが大切であると考えられる。

(文責：松元佑)

執筆者 一覧

荒木穂積（立命館大学大学院応用人間科学研究科・特命教授）はじめに、3章
竹内謙彰（立命館大学産業社会学部／応用人間科学研究科・教授）はじめに、
2章

内田一樹（立命館大学大学院応用人間科学研究科修士課程1回生）1章－(1)

西川大輔（立命館大学大学院応用人間科学研究科修士課程2回生）1章－(1)

小林里帆（久御山町役場住民福祉課療育教室・発達相談員）1章－(1)、(5)

三野範子（立命館大学大学院応用人間科学研究科修士課程2回生）1章－(2)

村上歩未（立命館大学大学院応用人間科学研究科修士課程2回生）1章－(3)

横田聖子（立命館大学大学院応用人間科学研究科修士課程2回生）1章－(4)

津幡法胤（日蓮宗現代宗教研究所・研究員）1章－(5)

富井奈菜実（立命館大学大学院社会学研究科博士課程後期課程2回生）4章

松元佑（立命館大学大学院社会学研究科博士課程後期課程3回生）5章

インクルーシブ社会研究 13
Studies for Inclusive Society 13

自閉症スペクトラム児の多様性と主体性を尊重した
療育プログラム開発の実際

The Program Development of the Care and Education with Diversity and
Independence for Children with Autism Spectrum Disorder

編集担当：荒木 穂積・竹内 謙彰

文部科学省私立大学戦略的研究基盤形成支援事業
「インクルーシブ社会に向けた支援の＜学＝実＞連環型研究」
社会的包摂に向けた伴走的支援の研究チーム

2016年 3 月15日印刷 2016年 3 月23日発行

発 行 立命館大学人間科学研究所
 <http://www.ritsumeihuman.com/>
 〒603-8577 京都市北区等持院北町56-1
 T E L (075) 465-8358
 F A X (075) 465-8245

印 刷 株式会社 田中プリント
 〒600-8047 京都市下京区松原通麩屋町東入
 T E L (075) 343-0006
 F A X (075) 341-4476

