

集団遊びに着目した学童期プログラムの開発の試み

荒木 穂積

(立命館大学産業社会学部／同大学院応用人間科学研究科)

はじめに

人間科学研究所の子どもプロジェクトの1パートとして取り組んでいます。私たちのプロジェクトについて報告させていただきます。

報告は、①プログラム開発の経過、②プログラム開発の基本的視点と理論的背景、③プログラム開発の実際、④まとめの4点からおこないたいと思います。

1. プログラム開発の経過

このプロジェクトがスタートしたのは2001年です。今年で7年目になります。最初は心理・教育相談センターのプレイセラピーとして始まりました。2003年4月からはプレイセラピーと併行して人間科学研究所プロジェクトの子どもプロジェクトの1パートとして自閉症スペクトラム児の療育活動および親の会活動もスタートしました。大学内の施設（創思館）を利用して月に1回おこなっています。2003年4月当初は2組の親子の参加でした。6月から8組に増え（11月に1組入会、3月に1組退会）、現在の療育プログラムの原型ができました。現在は12組の親子の参加ですめています。兄弟姉妹の参加もありますので、総勢15、16人のグループで展開しています（表1参照）。

一番年齢の高いグループ（高学年グループ）は、このプロジェクトが始まったときは就学前の子どもたちでした。現在4年生、5年生になっておりま

表1 プログラム開発の経過（2000年4月～2007年12月）

年	月	内 容
2000年	4 月	立命館大学人間科学研究所設立。子どもプロジェクト活動開始。
2001年	4 月 9 月	立命館大学大学院応用人間科学研究科開設。 立命館大学心理・教育相談センター設立。 プレイセラピーの形で高機能自閉症・アスペルガー症候群（自閉症スペクトラム）の受け入れを開始。
2002年	4 月	プレイセラピーを2名で実施する。複数の院生が参加。
2003年	4 月 6 月	子どもプロジェクトの1つのパートとして自閉症スペクトラム児の療育活動と親の会活動を開始。大学内の施設を利用して月に1回行う（2組の親子が参加）。 現在の療育プログラムの原型ができる8組の親子が参加（11月に1組入会、3月で1組退会）。
2004年	4 月	人数の増加、求められる課題の違いに伴い、幼児グループ（6組、2組入会）と学童グループ（3組）に分かれる。
2005年	3 月 4 月	『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』発刊。 幼児グループの4組の親子が学童グループへ。幼児グループ4組（2組入会）。学童グループは7組の親子が参加。親の会で新聞を発行し親・スタッフの情報交換（年6回）。
2006年	3 月 6 月	『高機能自閉症児およびアスペルガー症候群児の教育的対応と発達の可能性』発刊。 幼児グループ7組（3組入会）、学童グループ6組（1組退会）の親子が参加。
2007年	3 月 4 月	『高機能自閉症児およびアスペルガー症候群児の早期発見と早期対応』発刊 学童期Aグループ（高学年）3名（小4生2名、小5生1名） 学童期Bグループ（低学年）4名（小3生3名、小1生1名：兄弟） 幼児・小1Cグループ7名（小1生4名、年長3名、年中3名）、 合計：学童期6組、幼児・小16組の親子が参加

す。

今日、報告させていただくのは、プロジェクトの2006年度学童期グループの活動の報告です。2006年度は幼児グループ7組と学童グループ6組の2パートに分けて取り組みました（今年は、新しいころみとして、学童グループをさらに低学年と高学年の二つに分け、幼児グループと合わせて3パートでプロジェクトをすすめています）。

2. プログラム開発の基本的視点と理論的背景

私たちがプログラム開発の基本的視点としていることはどのようなことか、またその理論的背景としている理論は何かについて報告させていただきます。

基本的視点としているのは、①発達への視点、②障害への視点、③生活への視点の3つです。

発達への視点として重視していることは以下の4点です。第1は、「自閉症も定型発達児と同じ発達の質的転換期をあゆむ」という発達の基本的道筋を大切にするという視点です。遊びの発達過程や表象機能の発達過程を考えるとときには特に重視しています。第2は自閉症の「3つ組の障害」も変化する（発達する）ということです。子どもによっては年長になっても「3つ組の障害」やその傾向性は残りますが、傾向性が和らいだり消えたりすることもあります。第3は、教育的対応を発達的にとらえるということです。発達的にとらえるとは、教育的対応の方法や内容を発達の質的転換期と関わらせてよく吟味し発達の特徴への配慮や最近接発達帯をつくりだす工夫をすることです。第4は、そのためにも集団療育の可能性を検討することが重要になります。集団のもつ教育的・治療的役割やその効果は、個人別指導プログラムを作成するときにも必ず求められる必修項目の一つでもあります。子どもは配慮された集団が保障されるとき、もっている力（獲得しつつある能力など）が人格発達の基礎とつながっていきます。

障害への視点として重視していることは以下の5点です。第1は、「幼児

期・学童期の自閉症像と特別なニーズを把握する」という視点です。特に子どもたちの行動や生活や現れてくる困難を具体的に把握することが重要です。第2は、特別なニーズに対応する「合理的配慮（Reasonable Accommodation）」をおこなうということです。積極的におこなう場合と、「いやなことは強要（強制）しない」という消極的な場合とがあります。第3は、環境の調整です。これは専門的な視点で見ると比較的整理のしやすい課題です。家庭の協力がえられると生活場面全体の環境調整ができます。子どもが安全で安心できる環境を創り上げることは障害の有る無しを問わずに大切なことです。自閉症の子どもたちの場合には特に重視したい点です。第4は「こだわり」の問題です。ローナ・ウィングは「こだわり」を想像力の問題として取り上げていますが、この視点は重要です。「こだわり」行動はその内容によって消去したり、止めさせたりする必要のある行動もありますが、想像力の発達という視点から考えると利用できるものもあります。エスカレーターや乗り物への関心は行動やイメージを拓ける機会ともなります。第5は、感覚上の問題です。偏食や耳ふさぎなどの行動は食感や聴覚と結びついていることがよくあります。

生活への視点として重視していることは以下の4点です。学童期の子どもたちの生活の中で中心的な活動は学習です。学校での活動の多くが学習活動になります。そこで生活の視点の第1に「学習の困難」をあげています。学校へいくことを楽しんでいるか、学校の中で生き生きとしているかなどがみられるかどうか重要です。第2は、生活場面（保育所・幼稚園、学校）における友だち関係に困難（いやがらせ・いじめなど）がみられないかどうか、生活にひきこもりがみられないか、対人関係に過度の緊張（チックなど）がみられないかなども重要になります。第3は、「ポジティブな活動（主人公となれる）」が計画されているかどうか重要な視点になります。そのためにも、第4の、あらためて「集団」と「遊び」の重要性が浮かび上がってきます。学童期の子どもたちが主人公になれる大事な活動に遊びがあります。「よく遊び、よく学べ」です。全体として、ポジティブな活動を生活の中はどう組織するかです。どうしても学校生活、特に学習活動の中ではネガティ

ブな自己評価に陥りやすい傾向があります。そういう子どもたちをポジティブな活動にどう導いていくかということを強く意識してプログラム開発をすすめています。

遊びにこだわってプログラム開発をすすめている理由は、小学校低学年の場合は先に述べた通りですが、小学校高学年、中学校へと進んだときに、遊びという活動だけでポジティブな活動をつくりだせるだろうかという疑問があります。クラブ活動などに置き換わっていくことも考えられます。さらに、高校生、大学生というふうに成長していくにつれて、子どもたちがポジティブな活動として自己認識できるような活動は何なのかを検討していく必要があります。

学童期の遊びの発達や学習を考えると欠かせないのが「最近接発達領域帯」への配慮です。言い換えると、子どもたちに集団をいかに保障するかという点です。子ども集団に参加する大人（プログラムでは、学生や院生）の役割も重要です。小さな子ども集団に大人が加わるという構造の中で何が起きているのか(どのような学び合い、影響のし合いがおこっているのか)、それを最近接発達領域帯という視点から整理できないだろうかというのがプログラム開発にあたっての基本的視点です。

ところで、遊び・学習・模倣が認知心理学の中ではどのような関係にあるか示したのが図1です。

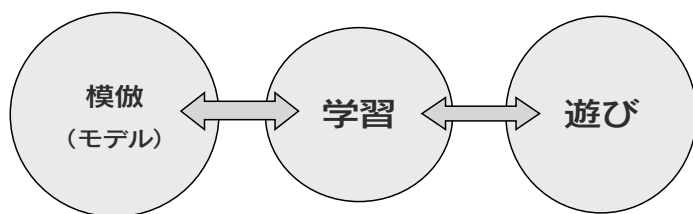


図1 模倣・学習・遊びの関連

模倣（モデル）と遊びが両極端にあって、それをつなぐものが学習であると考えています。認知発達心理学者のピアジェは、遊びとは、現実を多少と

表 2 遊びの発達段階（試案）

遊びのタイプ	年齢（目安となる）	内 容
まねっこ遊び （初期）	生後 9・10か月頃	・ミラーリング（mirroring） 模倣－（繰り返し：学習）－遊び ・モニタリング（monitoring） 注意の共有 注意の解除とシフト 指さしの意味
ふり遊び （Pretend Play）	1 歳から 2 歳頃	・「つもり行動」の芽生え（飲むまね＝模倣→（繰り返し） →遊び＝飲んだつもり）：記憶の役割（1 歳前後） ・「つもり行動」の展開（食べ物でないことを知っていて、 「食べる」つもりになって→「食べるまね」をする）： 表象・イメージの発生（1 歳半ごろ） ・見立て遊び（象徴行動、ふり遊び）、人形などに食べ させるふり遊びがみられる（2 歳ごろ） ※延滞模倣の発生（こだわり行動＝遊び）
ごっこ遊び （Making Believe） （1）	3 歳頃	・心像（内化された模倣） ・言語的想起（現前しないものの） ・代用活動（substitution） 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・概念）を代用する（意味さ れるものを表現する）というような象徴遊びが活発に展 開する：3 歳ごろ
ごっこ遊び （Making Believe） （2）	4、5 歳頃	・シナリオやストーリーのあるごっこ遊びが展開しはじ める（場面・おもちゃの共有がすすむ） ・役割取得（Taking role） ※自己調整機能の発達（…ダケレドモ～スル）
ごっこ遊び （Making Believe） （3）	6 歳頃	・Social Dramatic Play ・大人の社会への興味 家族ごっこ、電車ごっこ、警察ごっこ ・大人の役割（遊びの媒介者としての役割）
ごっこ遊びを支 える発達の基盤	5 歳半以降（新し い力の誕生）	・生後第 3 の新しい力の誕生 ・3 つの世界の獲得 （大・中・小、あっち・そっち・こっち、昨日・今日・ 明日など） ・「心の理論」（Theory of Mind Mechanism） ・視点取得（mental rotation）が獲得される ・虚構の世界（make-believe world）を共有。
ルール遊びの発 生	7 歳頃	・ルール遊び（役割交替、集団遊び）が展開しはじめる。 ・役割交替・相手の動きや意図を読む（mindreading） 楽しみ －予想する、裏をかく、意図を持続する

も純然たる同化によって自我の諸要求に応じて変換するものであり、模倣とは、もろもろの外的モデルへの純然たる調節であり、学習（知能）とは、同化と調節のあいだに成り立っている均衡のことであると述べています（J. Piaget, & B. Inhelder, 1966）

幼児期初期の子どもですと、大人がしたことをまね（模倣し）で同じようにしてみる、そして、その中でその活動がだんだん自発的な活動に変わっていく、こういうことが観察できます。小学校低学年、特に3年生、4年生ぐらいになってくると、モデルは、先生であったり、一緒に遊んでくれる学生や院生であったりするわけですが、その人の演じる行動を、どう自分の行動の中へ摂り込んでくるか、そういう役割モデルが大事になってくるのではないかということを仮説的にですが考えています。

表2は、遊びの発達段階について乳児期後半から学童期初期までを試案として表にまとめたものです。

初期の遊びがミラーリングとかモニタリングという活動に導かれているのに対して、1歳半頃になってくると、表象とかイメージが介入したふり遊びに変わってきます。さらに3、4歳ごろになってくると、初期のごっこ遊びと呼んでいますが、内化された模倣というものが遊びの本質としてあらわれてきます。そして中期のごっこ遊びでは、さらにシナリオやストーリーがあらわれたり、役割取得や視点取得という特徴がみられるようになってきます。そして、後期のごっこ遊びでは、この頃は幼稚園、保育園の年長から小学校の低学年にあたるころですが、いわゆるソーシャル・ドラマティック・プレーという大人の社会を模倣した遊びが子どもたちを強く動機づけはじめます。具体的には、家族ごっこか電車ごっこか警察ごっこというような身近な社会をテーマにしたごっこ遊びがみられるようになります。その時に大人の演じてみせる役割というのがとても大事で、それが子どもの自発的な遊びへと変わっていきます。この場合、学生、院生の人たちがはたす遊びの媒介者としての大人の役割というようなことが重要になります。この点をプログラム開発の視点として重視しています。

この後、学童期にはいるとルール遊びといわれる世界に入っていくわけです

が、これが活発に展開する時期はギャングエイジといわれる9歳頃ではないかと思っています。

ここで。このようなごっこ遊びを支える発達の基礎とは何かについてふれておきたいと思います。認知発達心理学では、心の理論とか視点取得とかいわれる認知の特徴ですが、これが虚構の世界を共有する基盤となっているのではないかと考えています。いわゆる「うそこの世界」を共有するというのが、ごっこ遊びを非常に活発かつ楽しいものにするのではないかと考えられます。これらの経験を経て学童期になるとルール遊びが発生するわけですが、ルール遊びの非常に大事な特徴は相手の動きや意図を読むということです。そして相手の動きを予想するとか裏をかくとか、自分の意図を相手の行動に動揺されないで持続する、といったところにそのルール遊びの楽しさがあるわけです。

3. プログラム開発の実際

学童期を対象にしたプログラム開発の実際についてエピソード交えながら紹介したいと思います。

表3 対象児（学童グループ）

名前	年齢	参加期間	診断名
A	8歳9ヶ月	2年7ヶ月	アスペルガー障害
B	8歳4ヶ月	3年10ヶ月	アスペルガー障害
C	8歳8ヶ月	4年0ヶ月	自閉症スペクトラム障害
D	9歳11ヶ月	3年10ヶ月	自閉症スペクトラム障害
E	9歳7ヶ月	3年11ヶ月	アスペルガー障害
F	10歳	4年0ヶ月	アスペルガー障害

学童グループは、土曜日、月1回活動しています。午後1時から3時半までの約2時間半の活動です。今日報告させていただく2006年度のグループは6名で、男子が5名、女子が1名でした（表3）。いずれもアスペルガー障害とか自閉症スペクトラム障害の診断を受けている子どもたちです。知的レ

ベルは通常の範囲です。知的レベルがクラス平均よりも高い子どももいますし、クラスの中で学習について行くのが大変だという子どももいます。

図2は、来所してから帰るまでの療育プログラムの流れです。前半に勉強があつて、後半には「ごっこ」遊びを位置づけています。前半の勉強のところは、まだ十分にプログラム化できていません。今後の研究課題となっています。今後、教材開発などにも取り組んでいきたいと思っています。

今日の報告の中心は、後半の「ごっこ」遊びについてです。活動は、部屋を2部屋使っておこなっています、前半はAの部屋で、中盤はBの部屋で、後半は再びAの部屋に戻ってきて活動を終えるというふうに活動の展開によって部屋を使い分けています。

13：30	来所 自由遊び
14：00	集まり
14：15	勉強
14：55	休憩
15：00	絵本の読み聞かせ
15：05	「ごっこ」遊び
15：50	集まり

図2 療育プログラム

昨年度、1年間の「ごっこ」遊びの場面にみられたエピソードを紹介します。

5月、6月頃は新しいグループになってすぐの時期ですが、集団活動としてのまとまりを維持することが少し難しいというような場面が多々みられました。

子どもたちは、大人（スタッフの人たち）に対しては積極的に働きかけますが、子どもが子どもに対して働きかけるという場面が余り見られません。警察ごっこをして犯人を捜しに行こうという設定場面では、スタッフの人たちの指示での動きはできています。

6月、7月頃になると少しグループとしてのまとまりがみられだし

ます。仲間への呼びかけが見られるようになってきます。綱引きの場面では、相手を意識した活動が見られました。こっちを引けとか、相手の力を弱めるためにまけろと攻撃したりする行動がみられました。ここでは敵－味方という枠組みがはっきり意識されています。

さらに10月頃になると、忍者ごっこという設定場面でみられたエピソードですが、仲間意識がはっきりとあらわれた行動が見られだしました。大人のスタッフと子どもに分かれて、隠れ家に隠れた時のことです。敵の忍者に見つからないように、机の下に隠れていますが、ごみ袋をうまく下げて子どもたちからは机の下に身を隠します。机の下からは外の動きが見えますが、外からは見えないという工夫をしています。その中で、子どもたち同士でひそひそ話をします。いろいろと、ああだ、こうだ、としゃべっていますが誰も大きな声を出しません。誰かが大きな声を出そうとすると、シーと注意し合います。

忍者ごっこの別の場面で玉入れの活動をおこなった時のエピソードです。ルールは、たくさん玉が入った方が勝ちという簡単なものです。運動会の玉入れと同じルールです。子どもたちは勝ちにたいして、強いこだわりをもっています。自分たちが勝てば、とてもよろこびますが、負けた場合には床にひっくり返って残念がります。ゲームでの勝負と本気での勝負の区別がつきにくいようです。敵－味方という枠組みがはっきり意識されていますが、これが強すぎてゲーム感覚にはなりにくいようです。

1月、2月頃と同じ忍者ごっこの場面でのエピソードです。1月ごろになると、うまく質問に答えられない仲間に答えを教えるとか、失敗した仲間をかばうといった、相手を援助したり、救ったりする行動がみられ出しました。

3月の忍者ごっこの場面でのエピソードですが、子どもたちは自分たちでルールを決めて、答えを言うときには、後ろにペベという名前をつけて答えるという遊びをしました。ミカンという答えが正解だとすると「ミカンペベ」と答えなければならないわけです。「ミカン」と言うと間違いになります。Aくんはなかなかミカンペベと言えません。「ミカンペ」と言ってしまう。

この時、別の子が「チガウ、ミカンペペ」と教えるわけです。こうやって果物の名前を言い合います。子どもたちが発明したルール遊びです。自分たちで勝手なルールをつくって、そしてそのルールを自分たちの集団の中のルールにする。いわゆるギャングエイジの頃に見られる、自分たちでルールをつくって集団を統制するというような活動の芽生えなのかもしれません。

自閉用やアスペルガー症候群の子どもたちは、なかなかこのルール遊びがルール遊びとして展開しにくいといわれています。相手の動きとか意図を読むことが上手でないのです。しかし、1年間という単位で子どもたちの活動や発言、会話などを拾ってみると、少しずつですが相手の意図を読んだり、相手の裏をかいいたりすることがみられます。そして、うまくいって成功したときにはころからよろこびます。「してやったり」というような達成感を感じているのがよくわかります。

いわゆるルール遊びをするときには、相手の立場に立って考える、あるいは自分の役割を自覚するということが重要になります。小学校の低学年という年齢を考えた場合、セルマンの社会的視点取得の発達段階（図3）に示されていますように、7歳のところで少し役割取得の意味が変わってくるのではないかと考えています。すなわち主観的役割取得の段階から自己内省的役割取得へという変化がみられだすのではないかと考えられます。

● 段階1：主観的役割取得（5、6歳～7歳頃）

「ごっこ」遊びのストーリー展開に対する理解はすすむがまだ十分でない。

● 段階2：自己内省的役割取得（7、8歳～11、12歳頃）

「ごっこ」遊びのストーリー展開の理解はしっかりとしたものになり、先を見越した他者への指示が見られるようになる。

図3 社会的視点取得の発達段階（Selman:1980）

7歳児になると「ごっこ」遊びのストーリー展開の理解がしっかりできるようになり、先を見越した他者への指示がよく見られるようになってきます。特に、遊び場面では、子どもが子どもに指示を出すというような行動がふえます。大人からの指示を待たずに、子どもが自分で判断して子どもに指示を出します。時によっては大人にも指示を出すようになります。このような活動をとおして子どもたちは自分たちの集団や自分たちのチームを自らの手で形成し始めるといえるのではないでしょう。

4. まとめ

1年間取り組んできての結論ですが、「ごっこ」遊びというのは、仲間意識を育てる上で大きな意味をもっているように思えます。「ごっこ」遊びの中で子どもたちは間違いなく、ルールを意識し、ルールの活動に入っていきます。時間、空間、仲間のいわゆる「3つの間」が貧困化してきているといわれるようになって久しいのですが、ルールを、例えばゲーム機を用いたような活動から学ぶのではなく、「ごっこ」遊びから学ぶということの意味を考えてみるのが大切になっているように思います。こどもたちに「3つの間」（時間、空間、仲間）をどう保障するかです。

「ごっこ」遊びの展開過程で、大人の役割というのが、大人が考える以上に重要なように思います。子どもの遊びを共有する大人の役割が大切です。大人が入ることによって崩れそうになる、計画的な遊びを保障し、持続的な活動を保障します。

1年間をとおして活動する際、遊びの継承性が問題になりますが、数ヶ月続けて同じ設定遊びが展開することによって（警察ごっこ、忍者ごっこ、など）、分かりやすい環境とシナリオを準備しているといえるのではないのでしょうか。

以上、2006年度の学童期グループの活動を報告させていただきました。試行錯誤しながら治療教育プログラムの開発にあたっています。私たちの取り組みに対して率直なご意見をいただければ幸いです。

（あらき ほづみ）