

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——

春日彩花¹⁾・藤戸麻美²⁾・安田祥子³⁾・松本梨沙⁴⁾・小島拓⁴⁾・古田絵理⁴⁾・
富井奈菜実⁵⁾・中原咲子⁶⁾・荒木美知子⁷⁾・竹内謙彰⁸⁾・荒木穂積⁸⁾

(大阪大学大学院人間科学研究科¹⁾・京都大学大学院文学研究科²⁾・立命館大学人間科学研究所³⁾・
立命館大学大学院応用人間科学研究科⁴⁾・立命館大学大学院社会学研究科⁵⁾・あひるくらぶ⁶⁾・
大阪女子短期大学幼児教育科⁷⁾・立命館大学産業社会学部⁸⁾)

発達段階の異なる自閉症スペクトラム児が、見立て活動とごっこ遊びに取り組み、集団で活動するための療育プログラムの妥当性を検討した。本研究では、療育活動に参加した幼稚園年中から小学校3年生までの6名を対象とし、2000年から2014年までの、ある年(20XY年および20XY+1年)の6月から翌年9月までの活動を観察、分析した。20XY年6月-7月の活動で、プログラムの実行を拒否する子どもが現れ、集団活動が成立しなかったことを受けて、プログラムの再検討を試みた。従来のプログラムは進行に沿って全員が同じ経験をする構造になっており、子どもの様子や状況に配慮しきれていなかった可能性が示唆された。そこで、活動の詳細を大人が一方的に設定する従来のあり方を見直し、プログラムを再構成した。その結果、(1)活動の流れを柔軟に変更できるプログラムを設定し、子ども自身が提案する機会を設けること、(2)発達段階の異なる集団で療育をおこなう際には、全員が活動に参加できるよう多様な選択肢(複線)を用意し、見立て活動とごっこ遊びを充実させること、(3)大人が仲介的役割を担い、意識的に声掛けなどをして子どもたち同士の関わりを手助けすること、が療育プログラムを作成するうえで重要であることが示唆された。

キーワード：自閉症スペクトラム児、療育プログラム、見立て活動、ごっこ遊び、集団
立命館人間科学研究, No.31, 35-52, 2015.

I. 問題と目的

自閉症スペクトラム (autism spectrum disorder: 以下 ASD; ASD は、正確には自閉症スペクトラム障害と表記すべきであるが、筆者らの関連する論文では自閉症スペクトラムと略記してきた。本稿も従来の表記とする) 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)。Wing (1977) は、ASD 児において象徴遊び (symbolic play) の獲得が困難なことを報告しており、ASD 児と見立て遊びやふり遊び (pretend play)、ごっこ遊び (make-believe play) の関係に着目した研究が行われてきた (たとえば、荒井・荒木 2013; 荒井他 2007; Baron-Cohen 1987; 梅山他 2007)。本研究が着目する見立て活動とごっこ遊びは、ASD 児の想像力の障害に深く関連している。加えて、

ごっこ遊びには社会や人との相互交渉が必要不可欠なことより、ASDの特徴である「三つ組の障害」と密接に関連した活動であるといえる。

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歳を過ぎたころ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展していく。初期のふり遊びでは、大人の模倣行動を基礎にしながらい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」、「積み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、そこにないもの(イメージや概念)を代用するようになる(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」を越えた想像力が必要となる。

ごっこ遊びは、見立て遊びを土台として発生するものである。しかし、ごっこ遊びの初期においては登場人物に関する信念はまだ明確に持っているとはいえない(荒井・荒木 2013)。つまり、ごっこ遊びの初期の段階では概念化がまだ不十分であり、一般的なものではなく身近で具体的なものを思い浮かべているなど、イメージに個人差があるといえる(例えば「お母さん」を一般的な母親像でなく、自分の母親を思い浮かべるなど)。3歳頃の子どもは、自分の経験と遊びを連合させ、スクリプトをもとにごっこ遊

びを展開しはじめる。スクリプトとは、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であると定義される(Schank & Abelson 1977)。3歳頃のごっこ遊びは、子ども個人のスクリプトに依拠して行われるため、集団でイメージを共有して遊びを計画すること(他者に遊びの枠組みを説明する、役割の割り当てをするなど)はまだ難しい。イメージを共有したごっこ遊びが展開されるのは、4、5歳頃になってからのことである(内田 1989)。この頃になると、登場人物に関する信念が育ち始め、登場人物の役割を自覚した遊び方が見られるようになってくる(荒井・荒木 2013)。

ASD児は、象徴遊びの獲得に困難を示すことが指摘されている(Hadwin et al. 1996)。また、象徴遊びがみられたとしても、自分の経験している世界と区別された別の世界を体現することが難しい場合もあることが知られている(Beyer & Gammeltoft 1998)。加えて、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、ASD児の遊びの特徴として、①象徴遊びのレパートリーの少なさ、②物でなく「人」、自己でなく「他者」を対象とした遊びの少なさ、の2点にまとめることができる。

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。しかしながら、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。社会の中で他者との関わりを持つことが苦手であるという特徴を持つASD児にとって、療育場面での集団活動の経験は、子どもたちの自信ややる気につながるということが示唆される。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。したがって、ASD 児の療育を考える際には、集団での活動を考慮することが課題となる。ただし、ASD 児の発達には個人差があるため、同年齢であっても、必ずしも同程度の発達段階であるとは限らない。発達段階の異なる ASD 児が見立て活動とごっこ遊びに取り組み、他者と関わり合いながら集団で活動していくための療育プログラムを検討する必要がある。

また、遊びを通じて、大人（療育に携わるスタッフ）がどのようにして子どもたちをポジティブな活動に導いていくのかということも大きな課題となる。荒井他（2007）は、大人がモデルとして子どもたちの遊びに参加することにより遊びが深められたことや、個々の遊びを展開する子ども同士を結びつける声掛けや働きかけをすることによって、大人を介した子ども同士の関わり合いが観察されたことを報告している。したがって、子どもたちの遊びの仲介者としての大人の役割を考えることもまた、ASD 児の療育活動を計画するうえで重要であると考えられる。

以上をふまえ、本研究では集団療育における ASD 児の見立て活動とごっこ遊びに着目し、幼児期後期および学童期前期を対象にした療育プ

ログラムの妥当性を検討して、プログラム開発における留意点を提起することを目的とする。

II. 方法

1. 参加児

本療育プログラムへ参加したのは6名であり、参加児の詳細は Table 1 に示す。参加児は、幼稚園年中から小学校3年生までの男児であった。診断名は自閉症スペクトラム、もしくは広汎性発達障害であり、診断時期は3歳2ヶ月から7歳2ヶ月までであった。D 児は未診断であるが、きょうだい 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た。所属学級・学校は、特別支援学級、通常学級、幼稚園および療育センターであった。また、本療育加入年数は、7ヶ月から3年2ヶ月であった。

2. 観察期間

観察期間は、20XY 年6月から20XY+1 年9月までであった。なお、グループの構成と実施年から個人が特定される可能性があるため、正確な年次を伏せ、西暦の下2桁を XY と表現することとした。

Table 1 参加児の属性（20XY 年度6月時点）

事例	学年	診断時期	学級・学校	本療育加入年数
A	小3	3歳8ヶ月	特別支援学級	1年11ヶ月
B	小2	7歳2ヶ月	通常学級	7ヶ月
C	小2	4歳0ヶ月	通常学級	1年7ヶ月
D	小2	未診断	通常学級	3年2ヶ月
E	小1	3歳5ヶ月	通常学級	3年2ヶ月
F	年中	3歳2ヶ月	幼稚園+療育センター	9ヶ月

注1) 診断名は自閉症スペクトラムまたは広汎性発達障害であった。参加児は全員男児である。

注2) A 児は、知的障害をともなっている。入学時、発達年齢4歳ごろと診断されている。B 児から F 児は、知的遅れはないか、あっても軽いと診断されている。全員、コミュニケーションが可能である。

注3) D 児は未診断であるが、親の要望により活動に参加していた。

注4) E 児は20XY 年11月まで参加していた。

3. 手続き

幼児期から学童期の 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、主な分析場面である「設定遊び」の詳細を記す。

療育活動 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立案し、療育経験者や大学教員のサポートのもとで実施している。1日の活動の流れを Table 2 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、集団でバルーン遊びを行う。バルーン遊びでは、全員で大きな円形の布のふちを持ち、歌を歌いながら「海の波」をイメージして布を上下させたり、タイミングを合わせて持ち上げた布を「家」に見立てたりしている。その後、出席確認と1日の活動の流れの説明（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。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。本療育活動では、子どもたちの場面の切り替えと活動への参加が容易になるよう、「静」と「動」の活動を取り入れている。お集まりや絵本の時間などの「静」の活動では、気持ちを落ち着けることをねらいとし、バルーン遊びや設定遊びなどの「動」の活動では、活動に打ち込み、個人でも集団でも十分に遊びに入り込めることをねらいとしている。

設定遊び 設定遊びは、見立て活動とごっこ遊びが中心となって構成されている。スタッフは、個人の遊びと集団の遊びを意識し、子どもたちが遊びを充実させ、発展させることができるよう留意して、プログラムを計画している。ASD 児は「想像力」の面で困難をきたすことが指摘されていることから (Wing & Gould 1979)、子どもたち全員に共通する経験や季節行事など、活動内容がイメージしやすいテーマを設定した。また、夏休み明けや年度初め、学校行事の前後などは、「いつもと違う」ことが苦手な子どもたちの心的状態を考慮し、テーマの選択を行っている (Table 3)。

Table 2 1日の活動の流れ

10:00	来所 来所カードにシールを貼る
	自由遊び トランポリン、風船、バトミントン、巧技台、滑り台、ボーリング、ままごと、カブラ等
10:30	バルーン遊び
10:40	お集まり お名前呼び 今日の流れ (バルーン遊び・お名前呼び・ ? カード (今月の設定遊び)・おやつ・ 絵本・さようなら)
10:45	設定遊び
11:30	おやつ
11:40	絵本
12:00	さようなら

4. 分析

20XY年6月から20XY+1年9月までの、計14回の活動を分析した。20XY年8月と20XY+1年8月は、子どもたちが通う幼稚園や小学校が夏季休暇のため、活動は設けられなかった。分析資料としては、スタッフによる各月の活動記録（療育記録）と、療育場면을撮影した映像記録を使用した。分析にあたっては各月の設定遊びを中心に分析し、主に、①見立て活動とごっこ遊びの展開、②子ども同士の関わり合い、③プログラムや大人の関わりが子どもに与えた影響の3点に着目し、エピソードを抽出した。また、抽出したエピソードは、①療育活動における子どもたちの様子、②プログラムの構

Table 3 各月の設定遊びのテーマと概要および見立て活動のための道具や素材

月	設定遊びのテーマ	設定遊びの概要	個人の遊びと集団の遊び
20XY 年度			
6月	水槽にお魚をたくさん入れて、楽しい水族館をつくろう	折り紙やスパンコールを使って水槽に入れる魚をつくり、水族館を完成させて鑑賞する	○魚をつくる ◎水槽に魚を入れ、水族館を観る
7月	お祭りのお店屋さん（屋台）をしよう	粘土やフェルトを使って屋台の食べ物をつくり、みんなで食べものの売り買いをする	○ごはんやデザート、好きなものをつくる ◎おまつりで売り買いをする
9月	やりたい遊びを考えて元気に遊ぼう	自分の好きな遊びを考えて、外で遊ぶ	☆自由遊び
10月	消防隊	消防隊になったつもりで、火に見立てた赤いテープに水をかけ、消火する	○見回り、消防車づくり、小さな火を消す ◎大きな火を消す
11月	クッキング —やきそばとクレープをつくろう—	やきそばとクレープをつくり、みんなで食べる（E児のお別れ会）	○やきそばとクレープをつくる ◎みんなで食べる
12月	みんなでクリスマス会をしよう！	ツリーの装飾品をつくり、飾りつけをする。その後、サンタを迎えに行き、クリスマス会をする	○ツリーの装飾をつくる ◎ツリーづくり、サンタさんを迎えに行く
1月	実験隊	科学者になったつもりで絵の具や水を調合して、スライムづくりと色水づくりをする	○色水づくり、スライムづくり ◎作ったものを使って、福笑いをする
2月	みんなでパフェをつくろう	寒天や紙粘土を使って、自分のオリジナルのパフェをつくり、みんなで観賞する	○パフェをつくる ◎みんなで食べる
3月	みんなでうどんをつくろう	小麦粉や紙粘土、フェルトを使ってうどんをつくり、できたうどんを売り買いする	○うどんをつくる ◎うどんを売り買いをする、みんなで食べる
20XY+1 年度			
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
5月	電車でこどもの国へ行こう	電車ごっこで駅を回り、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
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
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、虫の売り買いをする	○虫をつくる ◎虫の見せあいっこ、売り買い
9月	秋祭りで遊ぼう	お面を作ったり、出店のゲームをしたあとに、全員で太鼓のリズムに合わせて盆踊りを踊る	○お面づくり、出店のゲーム体験 ◎盆踊り

注) ○は個人の遊び、◎は集団の遊びを示している。

成の2点に主に着目して質的分析を行った。なお、分析にあたっては、3名の大学院生で検討を行った。その際、見解が異なった場合は、再度活動記録(療育記録)および映像記録を検討し、意見が一致するまで話し合いを行った。

倫理的配慮

本研究では、参加児の保護者に対して、①研究目的・意義、②個人情報管理・保護、③研究の公開などに留意した依頼書および同意書を提示し、研究への同意を得ている。また、本研究は「立命館大学における人を対象とする研究倫理審査」を受けている。

Ⅲ. 結果と考察

本研究では、幼児期後期から学童期前期までのASD児の療育活動場面において、集団での見立て活動とごっこ遊びという観点から分析を行った。観察期間を4つの区分に分類し、以下に各時期の子どもたちの様子を反映した代表的なエピソードを記した。

1. 進行に沿って全員が同じ経験をするプログラム (20XY年6月-7月)

(1) プログラムの構成

1回のプログラムにおいて、「個人で見立て活動を充実させる段階」と「集団でイメージを共有する段階」を明確に設定していた。新しい場面を受け入れにくい特徴を持つASD児に対しては、活動の見通しを視覚的に提示し、安心して活動に参加できる環境設定をすることが重要であることから(谷村 2010)、設定遊びの導入段階では、絵カードを用いて活動の内容や工程を説明することとしていた。また、子どもたち自身の想像力を育てるために、可塑性の高い素材(紙粘土や折紙など)から提示して、徐々にイメージが固定されたもの(色つき寒天など)

を提示するなど、素材や道具の提示順序にも配慮してプログラムを作成した。さらに、段ボールの水槽や屋台など等身大の大道具を用意し、子どもたちが集団でイメージを共有するための支援とした。

(2) 子どもたちの様子

20XY年6月-7月の活動で、C児がプログラムを拒否する様子がみられた。それに対し、E児は活動を行いたいと主張したため、C児との間に衝突が生じた。

エピソード1. プログラムの実行を拒否するC児がE児と衝突する(20XY年7月)

「おまつりのおみせやさん(屋台)をしよう」というテーマで設定遊びを行う際、設定遊びに入るために1日の流れの確認をしていたところ、C児がプログラムを実行しないよう訴え始めた場面。

C児:「オマツリシナイ!」と大声で繰り返す。「ゼンイン、オマツリヌキ!」「キョウハダメ!」と言い、棚に置かれていた絵カードを破ろうとする。

E児:「ヌキチャウ」と反論する。

(C児はE児の方を振り返り、腕をつかんで揉み合いになる)

C児:「ヌキガイイヨ!」

E児:首を横に振り、「オマツリ、ヤリタイモン」

C児:E児の肩をつかみ、「ヤリタクナイ!」と揺さぶる。引き離されると、屋台の方に近づいていき、看板を壊そうとする。破壊を阻止されると、再度E児に掴みかかろうとする。引き離され、部屋の隅で大人に宥められる。

E児:C児の方に駆け寄っていく。「C児ハ、シナクテイイケド、ボクハオマツリスル」と言うてすぐに走って離れる。

C児:「ヌキニシテ!」と泣きながら訴え、E児

の腕を引っ張り、再び揉み合いになる。大人によりE児から引き離され、廊下に連れて行かれる。

C児は6月の来所時から落ち着かない様子がみられたが、エピソード1において、絵カードや大道具を破壊し、自分だけでなく、他児にも、プログラムを実行させないよう訴えた。その結果、C児とE児が衝突し、C児は集団から離され、別室で個別対応を受けることとなった。C児は、個別対応を受けて落ち着きを取り戻したものの、他児のもとへ戻りたいと訴える様子がみられた。

他方、A児やF児は、プログラムを理解して自発的に作業を始めることはまだ難しい様子であった。しかし、大人に「悪い魚をどうやっつける？」と尋ねられたA児は、「サメ」「スイミー」と答えるなど個々の場面をイメージしたり、赤い折り紙を渡されるとタコをつくるなど、色からものを連想したりすることはできた。F児は、自発的に作業を始めることは少なかったが、大人に促されれば、イメージの形成を手助けするために用意されたモデルや、他児のつくっているものを見ながら、それをまねする様子が観察された。

B児とD児は、独自にアイデアを加えて見立てを発展させていた。また、役割分担をして1つの作業を行うなど、互いに協力する様子もみられた。

以上より、この時期のプログラムは、活動に参加しているほとんどの子どもにとっては適した内容であったと考えられる。しかし、C児はプログラムを拒否したために別室で個別対応を受けており、この時期の活動が集団活動として成立しているとはいえなかった。また、個別対応を受けたC児が他児のもとへ戻りたいと訴える様子が観察されたことから、参加児全員が集団の中で遊び込めるプログラムを検討する必要がある。

(3) プログラムの評価

C児は「オマツリシナイ」と訴えながら、プログラムの手順を示す絵カードや、その日のテーマを象徴する大道具を排除しようとしており、一方的に決められた枠組みの中で活動することに拒否感を持った可能性がある。特に絵カードを排除しようとして働きかける様子は、見通しを持たせることが、必ずしもすべてのASD児にとって有効に働くとは限らない可能性を示唆している。またC児は、大道具を破壊しようとしたり、自分だけでなく他児にもプログラムを実行させないよう訴える様子もみせたりした。この段階のプログラムでは活動の工程が詳細に決められており、プログラム内容に沿った素材や道具を用意していた。そのため、子どもたちの意見を受け入れたり、あらかじめ設定された遊びの流れを変更したりすることが難しかった。その結果として、その時々の子どもの様子や状況を考慮しきれなかった可能性があると考えられる。したがって、プログラムの詳細を大人が一方的に設定する従来の活動のあり方を、一度見直す必要があると考えた。

2. 子どもたちの意見を取り入れるプログラム (20XY年9月－10月)

(1) プログラムの構成

プログラムの詳細を大人が一方的に設定する活動のあり方を見直し、子どもたちの意見を取り入れることを重視するため、この時期は「外遊び」のように大まかな活動の枠組みを設定するだけに留めた。また、絵カードを廃止し、「お集まり」の時間内で、子どもたち自身にやりたい遊びを考えてもらう場を設け、全員で意見を共有した。さらに、子どもたちから出された要望に応えられるよう、見立ての材料や道具を十分に用意して活動に臨むこととした。

(2) 子どもたちの様子

「お集まり」で、何をして遊びたいか意見を求

められると、子どもたちは、各々のやりたい遊びを提案した。

エピソード2. やりたい遊びを考えて意見交換をする (20XY年9月)

「やりたい遊びを考えて元気に遊ぼう」というテーマで設定遊びを行う際、「お集まり」の時間の一部を使って、子どもたち自身がやりたい遊びを考え、意見交換をする場面。

Tr 1:「今日は、やりたい遊びを考える。元気に遊ぼうということで、外で遊びます。いい? 皆、外でやりたい遊びとかある?」

C児:「オニゴッコ」と一番に意見を言う。

D児:「ソレ、イイ」と、C児の意見に同意する。(中略)

Tr 2:「B児は?」

B児:「ドッジボールとか、シャボンダマ」(C児は立ち上がって、出された意見をホワイトボードに書き始める。それを見たF児も立ち上がり、ホワイトボードの前に行く。)

F児:「ホカニハー?」

Tr 2:「Tr 3さん、何がいいと思う?」と、他の大人に話をふる。

Tr 3:「何がいいかなー、ボール遊びとか?」

Tr 2:「ボール遊びとかどう? 外も暑いし、お水とか使えんかなー?」

D児:「ミズデッポウ」

Tr 2:「水鉄砲いいやん」

エピソード2に示されるように、他児の意見に同意したり、複数の意見を述べたりする子どもも観察され、子どもたちが積極的に遊びに参加する様子がみられた。20XY年6月-7月の活動でプログラムの実行を拒否したC児も、率先して遊びを提案し、他児から提案された遊びをホワイトボードに書く役割を買って出た。また、C児は、B児やD児、大人とともに鬼ごっこを

して遊んだり、ボヤに見立てた赤いテープを、D児と競い合って水鉄砲で撃って消火したりするなど、他者と関わり合いながら活動をともしていた。

E児は、「E児ハヒデス」と自分を火に見立てて皆から逃げるなど独自のストーリーを展開させており、それを受けた他児も、E児を火に見立てて消火活動を行った。子どもたちは遊びの中に自分を位置づけ、役割を意識しながら集団活動に参加していたと考えられる。

また、A児は、自ら意見を述べたり、自発的に遊びを始めたりすることはなかったが、大人がボヤに見立てた赤いテープを提示し、「見て、火事だよ!」と促すと、「カジダー!」と言いながらテープをめがけて水鉄砲を撃つなど、他者とイメージの共有ができていく様子が観察された。また、他児が集まって火を消している様子を見に行きたがるなど、周囲への関心も垣間見えた。

一方、B児とF児は、シャボン玉液をつくる場面において、「教える-教えられる」関係を築いていた。

エピソード3. 子ども間でみられた「教える-教えられる」関係 (20XY年9月)

B児が水と洗剤でシャボン玉液をつくるのをF児が手伝う際、B児がF児に、液の混ぜ方についてアドバイスをする場面。

Tr: (F児に向かって)「混ぜてあげて?」と促す。

B児:「マゼルガカリ」と言って、F児にスプーンを渡す。

F児:「ハイ、タシテタシター」といって、液を混ぜる。

B児:「マゼカタニ、コツガヒツヨウデ、タテニマゼル。センザイガ、ゼンタイテキニマゼル」と、実演して、F児に混ぜ方を教える。

F児:「へー、スゴーイ!」

B児「チョットマッテ、グリセリン、イレル。グリセリンコボシタラ、エライコトニナル」

Tr：「グリセリンもこれと同じだけやから、後はちょっとだけ」

B児：「チョットダケ」と言って、グリセリンを加える。

（F児、B児の用意した洗剤入り液を混ぜる）

B児「タテニマゼルンヤデ、タテニ」と、F児に声をかける。

エピソード3に示されるように、B児のやることに興味を示すF児に対し、大人が手伝うよう促したところ、共同作業が展開された。その中で、B児がF児に混ぜ方をアドバイスするという、「教える－教えられる」関係が形成された。B児はF児の様子を見て声かけをし、F児はB児のアドバイスを素直に受け入れていた。

(3) プログラムの評価

絵カードや大道具を廃止し、子どもたちの意見を活動に取り入れる試みを行った。「お集まり」での意見共有の際には、子どもたちから活発に意見が出された。実際に遊びに取り組む際には、子どもたち同士が相互に関係し合いながら遊びを展開する様子も観察された。また、シャボン玉液をつくる過程において、年長児と年少児間で「教える－教えられる」関係もみられた。さらに、自発的に遊びに取り組むことが難しい子どもも、周囲の様子に関心を抱く様子が見られた。以上より、子どもたちの意見を尊重することに主眼を置き、枠組みをほとんど設けなかったことによって、子どもたちは遊びに集中することができ、遊びの中で関わる他児を意識しながら活動に取り組めたと考えられる。ただし、この時期のプログラムは、子どもたちの意思を取り入れて遊び込ませることを最優先としたために、見立て活動やごっこ遊びを促すような構成ではなかった。また、大まかなテーマ設定のため、子どもたち自身が自分の意思に沿って自

由に遊ぶことができ、他者との間の葛藤がほとんど生じなかったと推察される。したがって、子どもたちが個あるいは集団として、見立て活動とごっこ遊びに取り組むことができるよう支援するためには、子どもたちの意思を尊重しながらも一定の枠組みのあるプログラムを設定する必要があると考えた。

3. 選択の機会と活動の枠組みを両立させたプログラム（20XY年11月－20XY+1年2月）

(1) プログラムの構成

子どもたちの自由な意見を取り入れるだけでなく、その意見を尊重しながらも、テーマや手順が決められた活動の枠組みを設定することを目標とした。「お集まり」での意見共有を継続するとともに、決められた活動に参加することに困難を示した子どもから、活動内容を物足りなく感じてしまうほど十分な作業が行える子どもまで、全員が同じテーマの中でともに活動できるよう、遊びの場面において多様な選択肢を設けることとした。具体的には、子どもたちの要求に柔軟に対応するために、複数のプログラム（複線）を用意した。また、各月の設定遊びとして設けたプログラムをメインプログラム、メインプログラムの枠内で複線として設けたプログラムをサブプログラムとした。

たとえば、20XY年12月のクリスマス会では、クリスマスツリーの飾りつけをするというメインプログラムを設定する一方で、作業への取り組みが難しい子どもがいた場合を想定し、サブプログラムとして、雪だるまづくりや、綿を使ったツリーの装飾などを用意した。また、20XY+1年2月のパフェづくりでは、パフェをつくるというメインプログラムに加え、サブプログラムとして、色水を使ったジュースづくりや、パフェの材料でもある寒天を使った感覚遊びも用意した。複線を設ける際には、メインのテーマから大きく外れることがなく、かつ、その子の発達

段階や状態に合った作業が行えるような素材と道具を用意した。さらに2月の活動では、見立てを発展させられる子どものためには、パフェ屋さんごっこができるよう、紙でつくったお金なども準備した。

(2) 子どもたちの様子

メインプログラムと同じ素材や道具を用いる複線を用意することで、発達段階が異なる子どもたちが、同じテーマのもとで場面を共有して遊ぶことができた。

エピソード4. 複線として用意した寒天遊びに取り組む (20XY+1年2月)

メインプログラムのパフェづくりに参加しづらいA児が、サブプログラムの寒天遊びに取り組んでいるところに、B児がやってくる場面。

A児：注射器やスポイトに入った色水を吸い出して遊んでいる。

Tr：「おもしろーい。Aくんそれ、おもしろいやん」と言って、黄色い寒天の入ったスポイトを持ってきて「こんなか入れてこれで吸ってみたら？」と提案する。

A児：赤い寒天の入った注射器から、ボウルの中に寒天を出しながら「ウーフーフーフーン」と小さな声で歌うような調子でつぶやく。

(A児とTrのやり取りの様子を見たB児がやって来る)

B児：「ボクイレサセテ、ボクイレサセテ」

Tr：「入れさせてやって」とA児が使っていたボウルをB児に渡す。

(A児とB児は同じボウルを共有し、B児は注射器で寒天を吸い取る)

エピソード4では、抹茶パフェや山盛りパフェなど様々な種類の見立てを展開させられるB児

が、A児の遊びを見て寒天遊びを始める様子が見られた。A児とB児が積極的に関わり合う姿はみられないものの、メインプログラムと同じ素材や道具を用意することで、発達段階が異なっても同じテーマのもと、同じ空間で遊ぶことができていたと考えられる。

エピソード5. 大人の働きかけでお店屋さんを始めるC児 (20XY+1年2月)

C児は、つくった6つのパフェを机に置き、数字を書いた紙(値札)をそばに置く。パフェを売り買いする様子はみられず、大人がパフェを買いに行こうと発話する場面。

C児：「エット、ホットケーキパフェ！エットレモンパフェ、オマケ！」

Tr1：「あ、そろそろパフェを買いに行こうかなー。パフェ屋さんどこかなー？」

C児：「ココダヨ！チャラリーン」

Tr1：「パフェ売ってるところどこかなー？店員さん？どんなパフェがありますか」

(C児は質問には答えない)

Tr2：「店員さんメニュー聞いてあげて」

C児：「エットゴヒャクエン！」と注文でなく値段を答えてしまう。

Tr1：「500円ですねー。イチゴパフェは？」

C児：「キュウヒャクエン」

(その後、6つすべてのパフェについて値段のやり取りが続く)

エピソード5で、C児はパフェに値段をつけていることから、パフェを商品とみなすことができている。C児自らお店屋さんを始めることはないが、大人がごっこ遊びを始めると、C児もそれに参加した。ごっこ遊びに取り組む姿はみられるが、自らごっこ遊びを始めたり、展開させたりすることは難しく、大人がごっこ遊びに誘ったり、促したりするなどの働き掛けをす

ることによって遊びを展開させていると考えられる。

また、お店屋さんごっこをするC児の様子を見たF児が、見よう見まねでお店屋さんを開くなど、大人でなく子どもをまねる姿が観察された。他児の行動に注意を向ける、まねするなど、集団としての仲間意識の芽生えがみられたといえよう。

(3) プログラムの評価

「複線」を設けることで、プログラムの柔軟性を高めようと試みた。その結果、メインプログラムに参加しづらい子どもがサブプログラムに参加することで、個人の発達段階に応じた遊びに取り組むことができるようになることが示唆された。また、集団としてのテーマや場、活動に使用する素材や道具などを、子どもたち同士で共有できる可能性が推察された。ただし、子どもたちは、同じ場やテーマを共有する他児を気にしながらも、自ら他児に関わっていこうとする場面はみられなかった。したがって、子どもたち同士の関わり合いを促すための手助けをする必要があると考えた。

4. 子どもたち同士の関わり合いを目指すプログラム（20XY+1年3月-9月）

(1) プログラムの構成

子どもたち同士の関わり合いを促すことを目標とした。これまで子どもたちは、同じ場やテーマを共有する他児を気にしつつも、自分の遊びに誘ったり、他児と協同で作業をしたりすることはなかった。そのため、他児に話しかけようとして戸惑っている様子がみられたり、他児の見立てを観察する姿がみられたりした際に、大人が子ども同士をつなぐ仲介的役割を担い、意識的に声掛けなどを行うことで、子ども同士の相互作用をサポートした。

(2) 子どもたちの様子

それまで大人と子どもの間で展開されていた

ごっこ遊びが、子ども間でも展開される様子が観察された。

エピソード6. 子どもたち同士のごっこ遊びがみられる（20XY+1年3月）

見立て活動として設定したうどんづくりの場面で、作品をつくり終えたC児は店員となつて、大人相手にお店屋さんごっこをしていた。その後、B児、D児、F児がいる机へ行き、自分が客となつてごっこ遊びを仕掛ける場面。

C児：「コレ、イクラデスカ？」

B児：「ヨンヒャクエン」と言つて、C児から紙でつくったお金を受け取る。

C児：食べるまねをした後、「ゴチソウサマデシタ」と言う。

（次にB児がD児に話しかける）

B児：「イクラデスカ？」

D児：「ムリョウデス」

Tr：「もう少し高くしてもいいんじゃない？」

B児：「コレ、ネギイレトラライ」と言いながら、D児のうどんにねぎをふりかける。

D児：「ジュウエン」

（次にD児は自分が客となつてF児に話しかける）

D児：「コレナンエン？」

F児：「ゴジュウエン」

B児：F児の50円という返事を聞いて、納得した様子を見せる。

C児はプログラムを拒否する様子を見せることもあったが、「何をつくりたい？」と意見を尋ねられると自分の意見を述べ、工作に取り組むことができた。工作を終えたC児は、自分のつくったものを売る店員の役割を演じて、大人とお店屋さんごっこをすることが多かったが、エピソード6にみられるように、役割を店員から客へと変化させ、他児に話しかけて「売る-買う（さらに、食べる）」といった遊びの展開をみ

せた。また、すぐに活動を終わりたい様子を見せることもあったが、自分の要求を押し通して無理矢理活動を止めるのではなく、活動が終わる時間をタイマーで準備し、他児のしていることを考えながら活動時間を区切ろうとする姿がみられた。さらに、大人の声掛けによって、虫を集める木に名前をつけるなど他児と遊びの場を共有することもできたことから、役割を選択させたり、大人が、子どもにとってできる範囲での活動を促す声かけを行ったりすることで、気分の乗らない活動にも関わるができる可能性が示された。

D児は麺棒で何度も生地を薄く伸ばしたり、生地を麺状に切ったり、丁寧な作業で工作に取り組んだ。エピソード6にみられるごっこ遊びの場面では、B児から値段を尋ねられ「ムリョウデス」と答えたが、自信がなさそうな様子であったため、大人が「もう少し高くしてもいいんじゃない?」と声を掛けると、再度自ら「決定」してごっこ遊びに向かうことができた。また、何をつくるか悩むこともあったが、雨にまつわるアイテムとして大人が「傘」を例に出すなど手助けすると、傘をつくり終えたあとに虹や太陽を作成するなど、自分で考えながら工夫を凝らして遊びを展開させることができた。

B児は、「うどんづくり」などのイメージを構造的に持っており、足で生地を踏んでひっくり返し生地にコシを出したり、伸ばした生地を重ねて切ったり、汁に浮いた油を再現したりするなど、作成過程や(ものの)細部にまで本物感を追求した見立て活動を行った。また、20XY+1年6月の活動では、大人がつくった傘を自分の作品につけ加えて新たなアイテムをつくる姿もみられ、他者の技術を取り入れて作品を発展させるなど、様々な工夫を凝らしていた。さらに、B児の作品を模倣しようとするF児を気にかける様子もあったが、自分からは話しかけられず様子をうかがっていたため、大人が声

掛けを行った。

エピソード7. 大人の働きかけでB児がF児に教える(20XY+1年7月)

虫づくりをしようという設定遊びで、F児はB児の隣に座り、B児がつくる樹液をつくらうとまねするが、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。

Tr:「教えてあげて?」

B児:「ココニ、ノリラ、ヤマモリイレマス」と

F児に教えながら、F児の作業を手伝う。

(その後、F児は水を入れる作業へと移る)

Tr:(B児へ向けて)「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」

B児:「タシカニ、ソレオオイナ」

Tr:「減らした方がいいとか教えてあげて」

B児:「ウン。イマツクツテアゲル」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。

Tr:「じゃあ、つくってあげて、教えてあげて」

(F児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)

B児:「ア、ワリバシチョットカシテ」と言って、F児から割り箸をもらい、混ぜてあげる。

B児はつくり方がわからずに困っているF児を気にしつつも、自ら教えることにはいたらなかったが、エピソード7において、大人からの声掛けがあると、F児に樹液のつくり方を教えることができた。F児は、生地を切る際など、初めはうまくできない場合でも、大人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、F児は、年長のB児の作品を見て「B児クント、オナジヨウニツクリタイ。ハコチョウダイ。」と、大人に自分の気持ちや思いを伝え、目的を持って遊びに向かうことができていた。さらに、エピソード

6にみられるように、F児は、自分がつくった作品についてD児から話しかけられたことをきっかけに、ごっこ遊びへ参入する様子もみられた。

一方、A児は、具体的な見立てやごっこ遊びには発展しないこともあったが、うどんづくりの材料である小麦粉そのものを使って遊ぶなど、素材遊びを行う様子が観察された。初めは手についた小麦粉をとって落とすなどの手指を使った遊びであったが、徐々に全身を使った素材遊びへと変化していった。さらに、自発的に作業に取り組む姿がみられなかったときでも、サブプログラムに誘導することで活動に参加することが可能となった（虫づくりのプログラムで虫探しに行き、他児がつくった虫と自分の集めた虫と一緒に置いて場面を共有するなど）。加えて、他児の見立て活動やごっこ遊びを見る姿が観察されることも多かった。

(3) プログラムの評価

継続的に全員が同じテーマの中でともに活動できるよう複線を設けると同時に、遊びの素材や道具をさらに充実させた。また、大人が意識的に声掛けなどをし、子ども同士の関わり合いを手助けするようにした。その結果、子ども同士でごっこ遊びに取り組むなど新しい相互作用のあり方が観察された。さらに、充実した見立て活動に取り組んでいる他児を見てそれをまねたり、その見立てを発展させたりする様子がみられ、子ども同士が遊びを教え合う場面も増加した。子どもたちの遊びが個人あるいは大人との二者間に留まっていたり、十分に展開できなかつたり、子ども同士が関わり合う際に戸惑っていたりする場合、周りにいる大人が子どもの様子に細かく目を配り、子どもたちが集団の中で自ら遊びを広げ、他者と関わるができるようなサポートを行うことが必要であると考えられる。また、大人が単に「答え」を教えて遊びを広げたり関わりを促進させたりするのではな

く、あくまでも子どもたちが主役となって遊び込み、他児と関わり合うための「ヒント」を与える仲介的役割を担う必要があるだろう。子どもたちが、大人の意識的な声掛けを「ヒント」として、個人の見立て活動から集団でのごっこ遊びへと発展させたり、子どもたち同士で「教える－教えられる」などの関係を築いたりすることで、自ら遊びを広げていくことが期待できる。

IV. 総合考察

本研究は、集団療育におけるASD児の見立て活動とごっこ遊びに着目し、幼児期後期および学童期前期を対象にした療育プログラムの妥当性を検討して、プログラム開発の留意点を提起することを目的としたものである。以下では、20XY年6月以降に取り組んできたプログラムの再編成過程の分析から、療育プログラムの妥当性と、プログラム開発の留意点を検討する。

1. 子どもの提案を受け入れられる体制づくり

従来のプログラムは、素材や道具が固定され、活動の工程が詳細に決められており、子どもたちの意見を受け入れたり、遊びの流れを変更したりすることが難しい構造であったと考えられる。20XY年6月－7月の活動において、絵カードを排除しようと働きかけたり、大道具を破壊し、自分だけでなくほかの子どもたちにも、プログラムを実行させないよう訴えたりする子どもの様子がみられた。以上より、あらかじめ決められたプログラム内容をわかりやすく提示し、その通りに順を追って実行していく活動のあり方は、本療育活動で重視している集団での活動を成り立たせるためには、必ずしも適切ではない可能性が示唆された。

したがって、20XY年9月－10月の活動では、子どもたちの意見を取り入れ、柔軟に活動を展

開することを試みた。大人は詳細な工程を設けず、大まかなテーマを設定するだけに留め、絵カードを廃止して、子ども自身にやりたい遊びを考えてもらう場を設けた。また、固定されたイメージを与える素材や道具は用意しなかった。その結果、子どもたちが主体的に活動する様子が観察され、子ども同士がともに関わり合う場面も垣間見ることができた。これにより、大人が活動の枠を設定しすぎず、子どもたちの意見を取り入れて活動を行うことも、療育においては重要である可能性が見出された。

2. 多様な選択肢の想定

20XY年9月-10月の活動では、子どもたちの意見を取り入れた活動を行うことを最優先としたため、活動の枠組みをほとんど設けなかった。本療育活動では、ASD児が苦手とする「象徴遊び」を助け、子どもたちが決められた枠組みの中で他者と関わり合いながら活動できるよう支援することを目指している。そのため、子どもの意見を取り入れて遊びに集中させるだけにとどまらず、個人のイメージ形成(見立て活動)を充実させるとともに、集団でそのイメージを共有すること(ごっこ遊び)を促すために、活動に一定の枠組みを設ける必要があった。

20XY年11月-20XY+1年2月の活動では、子どもたちの意見を促し共有する機会を設定しつつ、「個人で見立て活動を充実させる段階」と「集団でイメージを共有する段階」を設け、さらに、遊びの場面において子どもたちの選択肢を多様にするため、複数のプログラム(複線)を設定した。その結果、まだ見立て活動が難しい子どもから、他者とイメージを共有しながらごっこ遊びを展開することのできる子どもまで、全員が同じ枠組みの中で活動に取り組むことが可能となった。ただし、この時点では、子どもたちは同じ場やテーマを共有する他児を気にかけるながらも、自分の遊びに誘ったり、協同で作業

をしたりする場面はみられなかった。

3. 子ども同士をつなぐ大人の役割

20XY年11月-20XY+1年2月の活動において、全員が同じ枠組みの中で活動に取り組むことが可能になったが、自ら働きかけ、互いにイメージを共有するような遊びを展開させることが、子ども自身の力だけではまだ難しい可能性が示唆された。したがって、療育における大人の役割について考察した荒井他(2007)の報告に基づき、他児に関わる姿を大人がモデルとして見せたり、子ども同士の相互作用のきっかけとなる声掛けを行ったりするなど、子どもたちが自ら関わり合うための援助を大人が意識的に行っていくこととした。その結果、子どもと大人の二者間での遊びから、他児を交えた集団でのごっこ遊びへと発展する様子が観察された。また、子どもが自ら他児をごっこ遊びに誘い、互いの役割を意識して遊びを展開させていく姿もみられたことから、集団での関わりの中で、遊びの役割意識が徐々に形成され始めてきたものと考えられる。さらに、年少児の様子を気にしつつも声を掛けられずにいた子どもに対して、大人が「教えてあげて」と促したところ、2名の子どもの中に「教える-教えられる」関係が成立した。このような発達段階の異なる子ども同士の関わり合いからは、教える側はポジティブな自己評価を、教えられる側はイメージしやすい身近なモデルを得ることができるとも考えられる。したがって、大人が仲介者として子ども同士の関わりを促す働きかけを行うことは、集団活動を充実させ、子どもたちが互いに力を伸ばし合うことを可能にするなど、荒井他(2007)で示された個の活動の充実や他者との関係づくり以上の意味を持つことが示唆された。この理由としては、本研究は同年齢(4歳)のASD児における集団療育を検討した荒井他(2007)の研究とは異なり、3歳から7歳という幅広い年

齢の子どもたちが活動に参加していたことが挙げられる。また、荒井・荒木（2013）は、大人がモデルを提示することで、子ども自身が遊びのレパトリーを拡大、発展させ、質的に変化させることが可能となる土台づくりをすることが重要であると主張している。本研究で観察された子どもによる「教える－教えられる」関係は、大人だけでなく子どもでも遊びのモデルとなりうることを示している。発達段階の異なる子どもたちから構成される集団での療育では、こうした多様な関係性の構築も期待できる。

4. 今後の課題

発達段階の異なる ASD 児が参加する集団での療育活動において、観察と質的な分析を行った結果、療育プログラム開発における留意点として、(1) 子どもの提案を受け入れられる体制をつくること、(2) 多様な選択肢を想定すること、(3) 大人が子ども同士をつなぐ役割を担うことの3つが見出された。ただし、本研究は14ヶ月にわたる試行錯誤的な活動を、月に1度の頻度で観察したものであったため、「プログラム改訂による効果」と「子ども自身の発達」とを、明確に区別して検討することができなかった。したがって、本研究で示した3つの留意点が、今後の活動においても有効に働くかどうか長期的に観察していくことが、今後の課題である。

謝辞

本研究の一部は、「文部科学省私立大学戦略的研究基盤形成支援事業」による研究資金助成を受けて実施された。また、本論文は日本発達心理学会第25回大会（2013年3月21日－23日、京都：京都大学）で報告された以下のものに加筆・修正したものである。藤戸麻美・春日彩花・松本梨沙・安田祥子・古田絵理・富井奈菜実・荒木美知子・竹内謙彰・荒木穂積「自閉症スペク

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回大会発表論文集、664。

研究期間に本療育活動に関わってくださった皆様に深くお礼申し上げます。

引用文献

- 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。
- 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、43-50。
- 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の開発（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。
- Baron-Cohen, S. (1987) Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.
- Beyer, J. and Gammeltoft, L. (1998) *Autism and Play*. United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers. 井上洋平・荒木穂積（訳）（2008）自閉症と遊び。クリエイツかもがわ。
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., and Hill, K. (1996) Can we teach children with autism to understand emotions, belief, or pretence? *Development and Psychology*, 8, 345-365.
- Schank, R. C. and Abelson, R. P. (1977) *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale, NJ: LEA.
- 谷村宏子（2010）音楽的アプローチによる自閉症児への支援：幼稚園における実践を通して。教育心理学研究、2、69-75。
- 内田伸子（1989）新心理学ライブラリ2 幼児心理学への招待——子どもの世界づくり——。サイエンス社。
- 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.
- 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.
- Wing, L., Gould, J., Yeates, S. R., and Brierly, L. M. (1977). Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 18, 167-178.

(受稿日: 2014. 6. 2)

(受理日: 2014. 10. 20)

Original Article

A Study of the Program Development for the Treatment and Education of Later Childhood and Early School-age Children with Autism Spectrum Disorder: A Program Based on Group Activities Including Symbolic and Pretend Play

KASUGA Ayaka ¹⁾, FUJITO Mami ²⁾, YASUDA Shoko ³⁾, MATSUMOTO Risa ⁴⁾,
KOJIMA Taku ⁴⁾, FURUTA Eri ⁴⁾, TOMII Nanami ⁵⁾, NAKAHARA Sakiko ⁶⁾,
ARAKI Michiko ⁷⁾, TAKEUCHI Yoshiaki ⁸⁾, and ARAKI Hozumi ⁸⁾

(Graduate School of Human Sciences, Osaka University¹⁾,

Graduate School of Letters, Kyoto University²⁾, Institute of Human Sciences, Ritsumeikan University³⁾,

Graduate School of Science for Human Services, Ritsumeikan University⁴⁾,

Graduate School of Sociology⁵⁾, AHIRU Club, Ritsumeikan University⁶⁾,

Faculty of Early Childhood Care and Education, Osaka Women's Junior College⁷⁾,

College of Social Sciences, Ritsumeikan University⁸⁾)

The purpose of this study was to describe the program development for the treatment and education of early school-age children with autism spectrum disorder (ASD). In this study, we focused on the group activities of symbolic and pretend play. Six children with ASD who varied in developmental stages participated in these activities. Observations on symbolic and pretend play in the activities were kept from June of a year between 2000 and 2014 to September of the next year (20XY and 20XY+1) by note taking and video recordings. These observations were analyzed with a focus on a particular child who refused to participate in the activities, and demanded other children get along with him in activities, in the period from between June and July in 20XY. Facing his difficult behavior, we decided to no longer let him play with other children. However, this action wasn't intended to support this group's activity, rather we tried to modify our programs. It was considered that the structure of the programs was so strict that all the children had to keep pace with each other. The conditions of the children and their feelings might have not been sufficiently taken into account. Therefore, we reconstructed the programs by adopting the children's ideas, and we tried a renewed program. During this period, the children played in a more lively manner in the activities, and they were able to interact with other children. In conclusion, it is suggested that it is important to consider the following points when

developing programs for children with ASD; (1) to set flexible programs in which children can change the order of activities, (2) to support children's activities through setting multiple choices for play. In addition, it also became apparent that as mediators, adults should support children to interact with other children.

Key Words : autism spectrum disorder, treatment and education, symbolic play, pretend play, group activities

RITSUMEIKAN JOURNAL OF HUMAN SCIENCES, No.31, 35-52, 2015.
