

# 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——

鏡原崇史<sup>1)</sup>・山路美波<sup>2)</sup>・小林里帆<sup>3)</sup>・松元佑<sup>4)</sup>・荒木穂積<sup>5)</sup>・竹内謙彰<sup>5)</sup>

(広島大学大学院教育学研究科<sup>1)</sup>・ソーシャルケアセンター<sup>2)</sup>・立命館大学大学院応用人間科学研究科<sup>3)</sup>・  
立命館大学大学院社会学研究科<sup>4)</sup>・立命館大学産業社会学部<sup>5)</sup>)

本報告は、青年期前期の自閉症スペクトラム児の療育プログラムにおいて自主性・協同性を育む活動をどのように取り入れたかを紹介するものである。20XY年度に「ルールづくり活動」を取り入れた3セッション(10月, 11月, 2月)を対象にその工夫について述べている。ここでいう「ルールづくり活動」とは、参加児がゲームを提案し、そのルールを作成し、完成したゲームを実行する一連の活動をいう。療育活動を録画した映像記録から4名の中学・高校生の参加児の発話や行動について分析を行った。その結果、10月に行った活動では、参加児からゲームに関する提案は得られなかった。その反省から11月には「ルールづくり活動」の過程を3段階に分けて構造化した。11月と2月の活動では、全参加児がゲームを提案し、ルールを作成することができた。参加児同士で相談しながらルールをつくる協同的な姿や、自分自身が考案したゲームに自主的に参加し、リーダーとなり、積極的に参加する姿がみられた。このことから活動を構造化することが重要であることが明らかとなった。療育プログラム開発にあたって構造化された「ルールづくり活動」を工夫することで、自主性や協同性を育みうることが示唆された。

キーワード：自閉症スペクトラム, ルールづくり, 自主性, 協同性  
立命館人間科学研究, No.32, 131-142, 2015.

## I. 問題の所在

本報告で取りあげる療育グループは、2003年に発足以来、発達段階に即した継続的支援を受けてきている。本報告に先立つ学童期の療育プログラム開発では、自閉症スペクトラム(Autism Spectrum Disorders 以下, ASD)児の発達的な課題とされる「他者の視点に立つ・役割を理解する・仲間関係を形成する」等へのアプローチとして、「ごっこ」遊びを取り入れてきた(梅山他 2007)。「ごっこ」遊びは、役割分担とその役割の理解に基づいており、集団で行う「ルール」

遊びに発展する土台となる(Vygotsky 1933=1989)。「ルール」遊びを取り入れた「ごっこ」遊びでは、参加児は、「ごっこ」のイメージを共有することによって自己と他児を集団の中で捉えることができ、役割理解が進んだ。また、提供された「ルール」に基づいて、他児に答えを教えたり、かばったり、新たな「ルール」を提案したりと、「仲間意識」の表出場面が見られ、「ごっこ」遊びの枠組を活用した「ルール」遊びの導入によって、子ども同士の仲間関係が展開する機会を提供することができた。

学童期以後の本療育プログラムでは、参加児に選択肢を与えること、些細な内容も参加児に

決定させること、グループで行う作業を多く取り入れ、コミュニケーションを促すことなどに留意し、自主性と協同性に焦点を当てた療育プログラムをスタッフで工夫し、療育活動をおこなってきた（井篠他 2012）。

自主性を育むためには、子どもが主観的な楽しさを経験することができ、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と考えられる。これらが含まれた活動の中で、子どもたちは楽しみながら協同性を育むことができる。特に、協同性を育むことは、ASD児にとって重要な課題の1つである仲間関係を築き、その関係を深めることに繋がる。

そして、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。

本報告で取りあげる療育プログラムでは、その工夫の1つとして「ルールづくり活動」を取り入れている。プログラム参加児の活動や姿を分析することにより、青年期前期 ASD 児の療育におけるルールづくり活動によって自主性や協同性を育むことができるかどうか、その可能性について検討するのが本報告の目的である。なお、本報告においては、他者への提案や質問、報告、スタッフの指示なしに活動や作業に取り組む姿などを自主性とし、チームに関する発言

や、他者の意見を取り入れて行う活動を協同性とする。また、本報告でいう「ルールづくり活動」とは、ゲームを提案し、ルールを作成した後、ゲームを実行するまでの一連の活動のことである。ここでは、子どもが提示された材料の中から、使用する道具を選択し、他者と協同して参加児が各自1つ以上のゲーム（ルールのある遊び）を考案し、ゲームが実行されるまでの過程をいう。

スタッフは、ルールの考案から実行までの材料を準備し、環境を設定する。環境設定を工夫することによって通常の遊びにおけるルールづくりの環境より、自由度を小さくすることができる。これによって、自主性や協同性を引き出しやすい環境を準備することができると思われる。

## II. 方法

### 1. 参加児

20XY年4月から20XY+1年3月において療育プログラムに参加したASDと診断された4名の中学生、高校生を対象とした。表1に参加児の詳細と本療育の参加年数を示した。

### 2. 療育プログラム

本療育プログラムは月に1度実施され、1セッション120分のうち60分はメインプログラムの活動であった（表2）。メインプログラムは、セッ

表1 参加児の属性（20XY年度）

ID	学年	診断時期	学級・学校	参加年数
A	中2	3歳3ヶ月	通常学級	10年
B	中2	3歳0ヶ月	通常学級	9年10ヶ月
C	中3	6歳0ヶ月	特別支援学校	9年11ヶ月
D	高1	4歳6ヶ月	通常学級	10年

注：Cのみ女児，他の参加児は男児。

表2 1日の流れ

時間	内容
13：45～14：10	自由遊び
14：15～14：20	始まりの会
14：25～14：45	学習
14：50～15：50	メインプログラム
15：50～15：55	帰りの会

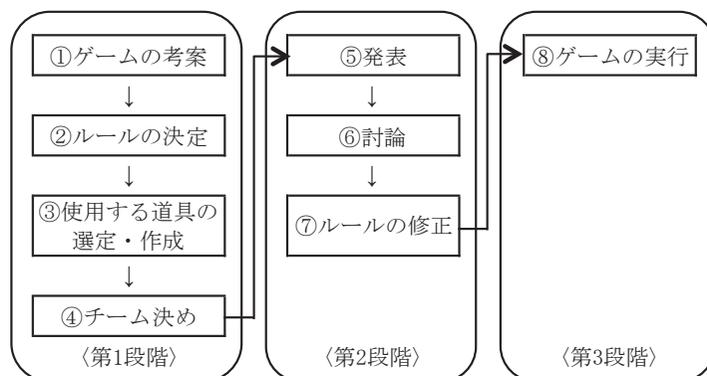


図1 ルールづくり活動の流れ

ションごとにクッキングやスポーツと様々であった。20XY年度の療育活動のうち、10月、11月、2月のメインプログラムにおいて、ルールづくり活動を実施した。

### 3. 自主性・協同性を育むための配慮

従来、本療育のメインプログラムは、終わりの会にスタッフが活動案を複数提案し、その中から参加児に選択させるか、参加児に希望を募り、スタッフが翌月のメインプログラムを決定した。その後のルール決め、材料の用意・作成、チーム分け、タイムスケジュールの設定は全てスタッフが行っていた。どのメインプログラムにおいても、自主性や協同性を養うことをねらって、参加児の役割をあらかじめ決めないこと、選択肢を与え参加児に決定させること、グループで行う活動にすること、道具や材料の種類を多く用意することの4点に留意した。

なお、今回報告するルールづくり活動を実施した月では、スタッフが参加児の意見を参考に、翌月のメインプログラムのテーマを決定し、材料等の用意をした。ルールやチーム分け等は活動内で参加児が行った。

### 4. ルールづくり活動

20XY年度の療育活動のうち、メインプロ

ラムでルールづくり活動を実施したのは、10月、11月、2月の3セッションであった。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、場所を用意した。道具や材料は少なくとも、5つ以上用意するようにしており、参加児は、その中から好きなものを組み合わせることができた。10月は「新聞紙で遊ぼう1」と題し、材料は新聞紙、チラシ、コピー用紙、はさみ、のり、テープ、ペン、ボール、紙風船の9種類を使ってゲームをつくる活動を実施した。11月のテーマは「新聞紙で遊ぼう2」で、材料は10月と同様の9種類であった。2月のテーマ「オリジナル鬼ごっこを作ろう」で、材料は、紙、ペン、ボール、はさみ、テープの5種類であった。

10月は、スタッフが全体に対して活動の説明を行い、その場で参加児から意見を求める方法を用いた。全体の中でゲームを思いついた参加者（参加児、スタッフ含む）が挙手し、発表した後、全員でそのゲームに取りかかるという進行であった。しかし、ゲームを提案する参加児がおらず、参加児自身がゲームをつくる活動は成立しなかった。

10月の反省を踏まえ、11月、2月では、構造化したルールづくり活動を取り入れた。本報告において参加児が行うルールづくり活動の流れ

は図1の通りであった。第1段階はペアによるルールづくり段階で、参加児には1対1でスタッフがつき、考案のサポートを行える体制をとった。第2段階は全体の場で各自が考案したゲームの発表を行い、参加者から意見をもらうといった集団によるルールづくり段階であった。第3段階は、実際に考案したゲームを実行する段階とした。第1段階は20～25分、第2段階は10分、第3段階は20～25分と時間を設定し、参加児には、各段階の終了前に「あと5分」「あと1分」などスタッフから声かけをした。本報告では、各段階におけるルールづくりの評価を行う。また、第3段階でもルールの変更は可能であった。

## 5. 分析方法

参加児の活動の様子をビデオカメラ1台と、デジタルカメラ1台を使用し、記録した。20XY年度の療育活動のうち、構造化したルールづくり活動を実施した11月、2月のメインプログラムにおいて、図1の段階ごとに参加児の行動と発言について分析を行った。ルールづくりの評価、グループ内の相互的な関わりを検討するために活動のプロセスについて会話記録の分析を行った。分析対象となる月の参加児数は10月が3人(A児・B児・C児)、11月が3人(A児<sup>1)</sup>・B児・D児)、2月は2人(B児・C児)であった。また、スタッフの人数は、10月が7人、11月が9人、2月は11人であった。

## 6. 倫理的配慮

本療育活動に参加するにあたり、研究活動の一環であること、研究内容の開示の可能性があることを口頭と書面にて説明し、参加児の両親による同意のもと、療育活動を行っている。また、研究内容の開示についても、匿名であり個人が

1) A児は第1段階において、隣接している別室で作業を行っており、録画したビデオには写っていないため、ルールづくりの分析から除外し、自主性・協同性に関する姿のみ分析を行った。

特定できない内容であること、開示に不都合の生じる内容に関しては掲載しないことができることを口頭と書面にて説明し、再度、参加児の両親による同意を得た。また、本報告は立命館大学における人を対象とする研究倫理委員会の審査を受けている。

## Ⅲ. 結果

### 1. ルールづくり活動

「新聞紙で遊ぼう2:11月」、「オリジナル鬼ごっこを作ろう:2月」におけるビデオの分析結果を表3に示す。また、各活動における段階ごとのルールづくり活動の様子を事例として以下に示す。

#### 事例1. 新聞紙で遊ぼう2 (B児:野球)

##### 第1段階

スタッフ:「ベースどうする?」と何を使ってベースを作るかについて質問する。

B児:「ベースも新聞紙で」

スタッフ:「チームはどうする?」

B児:「じゃあ大人対子どもで3人ずつ」

スタッフ:「3人ずつやと少なくない?」

B児:「大丈夫」

スタッフ:「ピッチャー、キャッチャーで守備1人になるよ?」と3人チームの場合の守備について説明し、人数の不足を指摘する。

B児:「ああ、じゃあ子どもと大人に分かれてグッパでやる」と新たなチーム分けの提案をする。

スタッフ:「子どもチームに大人入るのは?」

B児:「じゃあ3人くらい子どもチームに」

スタッフ:「後でみんなに説明してや」

B児:「え?」と言うも、決めたルールをスタッフに伝えながら発表のために自主的にメモしていく。

表3 第3段階における参加児の姿とルール

	作成したルール	自身が作成したゲーム中の姿	ルール変更の有無
新聞紙で遊ぼう2 野球（B児） 紙風船叩き（D児）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・5回裏まで、2アウトでチェンジ</li> <li>・1塁と2塁だけ</li> <li>・2チーム</li> <li>・基本的には野球のルール</li> <li>・おもいっきり振らない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・A児がバットを打ちやすいように改造するが、ゲームの考案者であるB児が注意</li> <li>・考案者が自発的にリーダーとなり、「打順決めて」と各チームに声をかける</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・キャッチャーの必要性についてスタッフから案があがったが、B児は設置せず</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1対1</li> <li>・3セットで2勝したら勝ち</li> <li>・紙風船がつぶれたらアウト</li> <li>・制限時間は無制限</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・勝敗がはっきりしないため、スタッフが審判として入りD児は容認</li> <li>・D児が対戦後、「俺が作ったのは最高の熱さを持つな、心理勝負もあるからな、最高やろ」と言う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・紙風船の位置を背中から肩へ</li> <li>・審判を追加</li> </ul>
オリジナル鬼ごっこを作るう 宝探し鬼ごっこ（C児）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2チームに分け、1チームが宝探し</li> <li>・スタッフ1名が宝を隠す</li> <li>・他の1チームは鬼となり、宝を見つけれぬ前に捕まえる</li> <li>・鬼にタッチされると見つけた宝は没収</li> <li>・全員捕まるか宝が全て没収されると終了</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・宝がなかなか見つからず、すぐに捕まってしまう</li> <li>・捕まった人のいる場所を決めておらず、戸惑う</li> <li>・チームごとに作戦を立てて戦う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スタッフが「捕まったらどうする？」とルールの追加を促すが、変更されず</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・3チームに分かれる</li> <li>・2チームが円になってボールを回し円の中に1チームが入りボールを奪う</li> <li>・中のチームにボールを取られるかボールを持っている時にタッチされたらアウト</li> <li>・活動範囲はコーンの中</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・範囲に関するルールがないことにB児が気づき、自ら提案する</li> <li>・ルールの「ボールを持っている時にタッチされたらアウト」というルールが伝わっておらず、ボールを奪うことでしかアウトにできなかった</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・鬼が交代した際には10秒数えてからゲームを再開する</li> </ul>

第2段階

B児：「何するかって言うと野球、2アウトで交替、5回裏まで、それと、ベースは3つ、以上です」

スタッフ：「チームは？何人？」

B児：「子どもの中に何人か大人が入る、2チーム」

B児：「ベース作るの忘れてた」

D児：「そんな台形とホームとか描いて切ればいいだけや」と助言する。

B児：助言を受けて新聞紙を切り抜いて作成。

第3段階

スタッフ：「チームどうするの？」

B児：「チーム忘れてた」

D児：「グッパにする？」

A児：「子どもチームは何人？」

スタッフ：「Bくんに聞いてみて」

A児：「Bくん、子どもチームは？」

B児：「子どもはとりあえず一旦集まるとA児の質問を聞き、声をかける。

B児：「守備決めでは、「俺センターいこう。ピッチャーやる？」とA児に声をかける。

B児：A児が他の守備を希望したため、「投げる人？」と他児、スタッフに声をかける。

D児：「じゃあ俺外野がいい」

第1段階では、B児は1人でルールをつくりあげていくのが難しく、スタッフと相談しながらルールづくりを進めた。当日の参加児が3人であったため、B児は大人（3人）対子ども（3人）というチーム分けを提案したが、野球の守備に必要な人員までを考慮することができなかった。最初にスタッフがチームの人数の少なさについて指摘した際には「大丈夫」と答えていたものの、守備に必要な人員についての詳細な説明を行う

ことで、人員の不足に気付き、新たなチーム分けの方法を提案することができた。

第2段階では、他の参加児、スタッフに向けてルールについて発表する際に、チーム構成について説明するのを忘れ、質問を受けたことに對し、第1段階で考案していたチーム分けの方法について説明することができた。

第3段階では、打てなかったボールをバッターが取りに行くのを見て、スタッフからキャッチャーの必要性について指摘されるが、B児は設置しなかった(表3)。また、考案者であるB児が他児に守備に関する希望を聞き、参加児同士で話し合うことによって、守備を決定する姿や、スタッフがチームに関して考案者であるB児に質問した際に、D児がチーム分けの方法について提案する姿がみられた。

## 事例2. 新聞紙で遊ぼう2 (D児：紙風船叩き)

### 第1段階

D児：「情報を調べるか」と携帯電話で調べ始めるも、無関係の映像を見て、ルールづくりに集中できない。スタッフと相談する方法を用いてルールづくりを促すも、雑談で終わる。

スタッフ：「あと5分」と制限時間を伝える。

D児：紙にルール案を書きとめ、1人でルールをつくりあげる。

### 第2段階

D児：「剣道みたいな風船たたき、3セットで2勝したら勝ち、紙風船がつぶれたらアウト、制限時間は無制限」と発表する。

スタッフ：「紙風船はどこに付けるんですか？」

D児：「紙風船は背中にしとこっか、もう少し考えとくわ」

### 第3段階

D児：「肩にするわ」と紙風船を付ける位置を背中から肩に自主的に変更。

スタッフ：「どうやって戦う？」

D児：「参加児一人一人がスタッフと1対1で戦う」

勝敗がはっきりしないため、スタッフが審判として入ったことに関してD児は容認。

第1段階では、D児はゲームを考案するために、携帯電話で情報収集を図るが、その過程で他の情報に興味が移行し、1人ではルールづくりを進めることはできなかった。また、スタッフと相談しながらつくりあげていく方法を用い、スタッフと頻繁に会話するが、ルールづくりとは関係ないものが多く、ルールづくりに集中して取り組むことができなかった。しかし、制限時間を告げることで、最終的には制限時間内にルールをつくりあげることができた。

第2段階では、スタッフから質問を受けた際に、一時的に回答はしたものの、最終的な決定はその場でせず、時間を設けて考え直す姿がみられた。

第3段階では、第2段階でスタッフに質問を受けた風船を付ける位置について考え直し、活動の際に自主的に風船の位置について明言することができた。また、ゲーム中には「俺の作ったゲームは最高の熱さを持つな」と自身の考案したゲームについて評価する姿がみられた(表3)。

## 事例3. オリジナル鬼ごっこを作ろう (C児：宝探し鬼ごっこ)

### 第1段階

スタッフが鬼ごっこと組み合わせるものについて提案するも、関心を示さず、「宝探し」と鬼ごっこを組み合わせ、宝探しながら鬼ごっこをするという段階まで1人で考える。また、アニメキャラクターを鬼ごっこと組み合わせる候補に挙げるが、難しいと考え、「宝探し」の宝としてアニメキャラクターを用いる。

## 第2段階

スタッフ：「鬼と逃げる方どっちが宝探す？」

C児：「逃げる方が探す」

スタッフ：「宝は何個にする？」

C児：「5個」

スタッフ：「チームは？」

C児：「2チーム」

スタッフ：「制限時間は？」

C児：「10分」

スタッフ：「交代はしなくていい？」

C児：「する」

スタッフ：「何分ずつにする？」

C児：「5分ずつ」

## 第3段階

スタッフ：「捕まったらどうする？」とルールを追加を促すが、変更されず。

第1段階では、スタッフの意見を参考にすることなく、個人でルールづくりを進めた。鬼ごっこを組み合わせる物の考案に時間を要したこともあり、第1段階終了時点で決定していたルールは「宝探しをしながら鬼ごっこをする」、「宝にアニメのキャラクターを用いる」というルールのみであった。

第2段階では、より詳細なルールを設定するため、スタッフが「宝探し鬼ごっこ」のルールについて質問し、それにC児が答える方法を繰り返すことにより、より詳細なルール設定が可能になった。

第3段階では、「宝探し鬼ごっこ」を実行した際に捕まった者が入る場所の必要性が明らかになり、スタッフがC児にルールの追加を促すものの、C児はルールを追加しなかった（表3）。

## 事例4. オリジナル鬼ごっこ（B児：鳥かご鬼ごっこ）

### 第1段階

B児：「球技と組み合わせるんは難しいか

も」

B児：「サッカーに近いのは何かある？」

スタッフ：「取られたら負けのやつとかは？」

B児：「ああ鳥かご」と組み合わせるゲームを思い付く。

B児：「ボールある？」

スタッフ：「小さいボールなら」

B児：「手でボールまわして、持ってる時点でタッチしたらアウト」とルールをつくる。

### 第2段階

スタッフ：「ボールを手でもつのはあり？」

B児：「あり」

スタッフ：「チーム分けは？」

B児：「グッチョッパで」

スタッフ：「ボールをまわす側はどうやったら勝ちにする？」

B児：「時間制限5分で」

### 第3段階

B児：「範囲はコーンを置いてその中で」と活動前にルールを自ら提案する。

「ボールを持っている時にタッチされたらアウト」というルールが伝わっておらず、ボールを奪うことでしかアウトにできなかった。ルールが伝わっていなかったことに関してB児は指摘せず、スタッフが他の参加児にルールを伝えるも上手く理解していなかった。

第1段階では、B児はスタッフに助言を求め、その助言からルールの基礎となるものを発案し、ルールづくりを進めた。また本来、足でボールをまわす「鳥かご」に「手でボールをまわす」というルールが設定された背景として、使用可能なボールが小さいものであったため、足でボールをパスするのが難しいことと、全体ルールである「誰でもできる鬼ごっこ」という2点を考慮し、より難易度の低い「手でボールをまわす」というルールがつくられた。

第2段階では、他の参加児やスタッフに発表した後、第1段階では設定することのできなかつたより詳細なルールをスタッフの質問に答える形式で作成した。

第3段階では、活動実行場所である戸外に移動した際に活動範囲を設定していないことに気づき、活動範囲に関するルールを追加した。

## 2. ルールづくり活動でみられた自主的・協同的な姿

参加児自身によるルールづくり活動を導入した「新聞紙で遊ぼう2」, 「オリジナル鬼ごっこを作ろう」でみられた自主的・協同的な姿について表4に示す。

第1段階では、活動に取り組むために、行程

や方法に関してスタッフに質問したり、作成したゲームとルールをスタッフに報告するといった自主的な姿がみられた。この段階では特にB児に多く見られ、他児のゲームに興味を示し、作成中のメモ書きをのぞきに行く等の様子もみられた。また、A児においては、ゲームに他児の意見を取り入れるといった協同的な姿がみられた。

第2段階では、自ら進んで発表しようとしたり、他児の発表を聞いて自身のゲームのルールを修正する自主的かつ協同的な姿がみられた。

第3段階では、ゲームの考案者がリーダーとなりゲームを取り仕切るといった自主的な姿や、同じチームの仲間を応援したり、アドバイスをするという協同的な姿が確認できた。全体を通

表4 ルールづくり活動の段階における参加児の自主性・協同性に関わる姿

段階	自主性・協同性に関わる姿
第1段階	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ A児 宝探しの材料を選ぶ時「Bくん何がいい?」と聞くと、B児は「俺はやっぱこのロース(肉)やな」と答える</li> <li>・ B児 スタッフが案を記した紙をおいて席を立とうとすると「これ書いたらいい?」と続きを自分で書きだす</li> <li>・ B児 野球に決めてから、「どうやってつくるん?」とスタッフに聞く</li> <li>・ B児 スタッフにルールを説明しながら書き込む</li> <li>・ B児 「あとで発表してもらおう」のスタッフの言葉に自らホワイトボードに作成したゲームの紙を貼りに行く</li> <li>・ B児 スタッフの提案を受けてより詳細なルールをきめる</li> <li>・ D児 プレゼントと色紙を渡す役を二人にしてほしいと言うと、B児が「さあどっちにするかな」と答えたのでD児が「じゃああれで勝負するか?」とじゃんけんを提案する</li> <li>・ D児 「ちよとごめんね」と作成した棒の強度を確かめる</li> </ul>
第2段階	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ A児 B児が発表を始めると、ホワイトボードの見えるところに寄ってくる</li> <li>・ A児 「次僕」と発表しようとする、D児「そう?」とゆずる</li> <li>・ B児 スタッフの「2チームが鬼」という提案に対して、「2チームだとややこしい」と反論した上で、新たに1チームが鬼で2チームがまわすという提案をする</li> <li>・ C児 ディスカッションの中で自身が変更したルールをメモしているノートに書き足す</li> <li>・ C児 スタッフに制限時間を聞かれた際に「30分」と答えるが、すぐに長いと気づき、「10分」と言い直す</li> <li>・ C児 自分のゲームに必要な宝を作り始める</li> <li>・ D児 A児の発表をうけ、自分のゲームに制限時間追加する</li> </ul>
第3段階	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ A児 チーム分けて、子どもチームを決めるように促すと、その後、続いて大人チームについて「大人3人はそっちで決めて」と指示を出す</li> <li>・ A児 残り時間をカウントする</li> <li>・ A児 「がんばれ」とチームの仲間を応援する</li> <li>・ B児 誰がどこの守備をしたいか意見を聞く</li> <li>・ D児 A児に「ここにない?」と質問する</li> <li>・ D児 打てなかった他児を見て、「後は任せとけ」という</li> <li>・ D児 「俺の作ったゲームは最高の熱さをもつな」と評価</li> </ul>

して、自主性・協同性に関わる姿として発表やゲームの実行順序などを子どもたちのみのやり取りで決定する場面が多くみられた。

#### Ⅳ. 考察

##### 1. ルールづくり活動の構造化

ルールづくり活動における見通しへの支援として、ルールづくり活動の過程を構造化し、導入したことにより、参加児はより自主的にルールづくり活動に取り組むことができた。

また、構造化されたルールづくり活動において、参加児によって各段階でのルールづくりの方略が異なることが示された。第1段階では、B児はスタッフに相談しながら、ルールの全体像を完成させていたのに対し、C児はスタッフの意見を一切採用せず、1人でルールの軸となるものを考え、D児はスタッフと会話するが、最終的には1人でつくりあげた。第2段階では、B児、D児はルールのより細かな部分を設定し、C児はルールの全体像を組み立てた。第3段階では、全ての参加児が考案したゲームを実行できたものの、活動中に明らかとなった不足点に関するルール変更に関しては、D児はルール変更を容認、B児は「野球」では拒否するものの、「鳥かご鬼ごっこ」ではルール変更を容認、C児はルール変更を拒否した。

このように、同一段階であっても、参加児によって考案方法や各段階終了時点での進度は異なっていた。しかしながら、第3段階到達時には、全ての参加児が自身の考案したゲームを実際に実行可能なレベルまでつくりあげることができていた。これは、構造化したルールづくりが一定の自由度を保っていたためと考えられる。第1段階から第2段階への移行に際し、目標は設定しているものの、絶対的なものではなく、段階間の移行は時間的な枠組みによってなされた。そのため、第1段階において時間が足らず、具

体的にルールをつくることができなかった参加児（C児）は、第2段階の発表の中に他の参加児やスタッフから質問・意見を得て具体的なルールをつかった。第1段階においてある程度具体的なルールをつくることができた参加児（B児・D児）は、第2段階では最終的な確認と調整を行うのみであった。

このように、段階間の移行に一定の自由度を持たせることで、1人で具体的なルールをつくるのが難しいながらも、自分だけの力でルールをつくりあげようとする参加児（C児）や、1人ではルールづくりに積極的に取り組めないものの、スタッフと一緒にあれば積極的に取り組むことのできる参加児（B児）など、各参加児にあったルールづくりが可能になったと考えられる。

ルールづくり活動では、参加人数や使用道具、活動実行時の状況想定など、時間的な見通しを持ってルールをつくる能力が必要となる。そのため、想像力や思考力の柔軟性に関する障害を持つASD児にとって、ルールづくり活動は容易な活動ではないと考えられる。これらを考慮し、本療育プログラムでは想像力や思考力への支援として第1段階、第2段階に「ペア・集団によるルールづくり」を取り入れた。これにより、スタッフとの相談の段階を経て、全体の場合へと移行することで視点が広がり、その中で他者からの質問や意見を得て「気付き」が促され、ルールづくりが可能になったと考えられる。各事例でみられたように、参加児個人で実行可能なルールをつくることは難しいものの、スタッフがルールに関して質問することにより、参加児はルールを決定し、このようなやりとりを繰り返すことで、より具体的なルールをつくりあげることができた。また、このやりとりを経てつくられたルールは現実性があり、状況を想定していると考えられるものであった。つまり、参加児は状況を想定したルールづくりができないのでは

なく、考案した活動を実行するための必要なルールを想像することに困難を示すと考えられ、この点に関して具体的な質問を行い、何をつくるべきかを提案することで、想像力に関する困難を示す ASD 児においても、ルールづくり活動は可能になると考えられる。

## 2. 自主性・協同性について

ルールづくり活動における姿に関して分析を行った結果、自主的・協同的な姿が確認された。その姿はペアを組んでいるスタッフとの関係に限定されるものではなく、参加児自身の意見を述べながらも他者の意見を受け入れる姿や、道具の貸し借りをする姿など、参加児同士の関係性においても確認された。

一方、ルールづくり活動の第1段階において、C 児は他者の意見を採用せずに1人でルールをつくりあげ、協同作業を拒否するという姿がみられた。これは自分の考えを主張している自主的な姿として捉えることもできる。

また、普段の活動ではあまり積極的でない B 児が、自身が考案した活動においては、リーダーとなって各チームに対する声かけを行ったり、チーム内において役割決めの中心となって話を進めたりするといった姿が確認された。さらに、自身の考案した活動でルール違反をした参加児に対して注意するといった姿もみられた。これまでの療育活動において、ルール違反をした参加児に対して B 児が注意したケースはみられず、他の参加児が注意した際には、注意を受けた参加児が注意を聞き入れることは難しかった。しかしながら、ルールづくりを導入した活動においては、注意を受けた参加児も聞き入れることができた。これは、B 児にとって自身が考案した活動であるからこそルールをより重要視し、注意したものであり（自主性）、注意を受けた参加児も、B 児が考案した活動であるという認識があるからこそ受け入れることができたと考え

られる（協同性）。つまり、考案者と参加者という枠組みができたことによって活動における役割が明確になり、自主性や協同性に関する行動が促されたと考えられる。これはルールづくり活動が個人の行動に変容を生じさせ、同時にグループの関係性に変化を生じさせた結果となっているのではないだろうか。

## 3. ルールづくり活動の可能性

上述の通り、ルールづくり活動を最初に取り入れた「新聞紙で遊ぼう1」では、ルールに関する意見さえ得ることができなかった。しかし、「構造化したルールづくり活動」を導入することにより、ルールづくりができなかった参加児が、活動として実行可能なルールをつくることができた。これは、ルールづくり活動における見通しと想像力に対する支援の妥当性を示すものであると考えられる。

「構造化したルールづくり活動」で、第1段階「ペアによるルールづくり」、第2段階「集団によるルールづくり」、第3段階「ゲームの実行」の各段階を経ることにより、想像力や思考力の柔軟性に関する障害を持つ ASD 児においても、ゲーム活動において実行可能なルールをつくることが出来たといえるのではないだろうか。

さらに、活動中に自身の考案したゲームについて自己評価をする姿や、ゲームの考案の際に、前回の活動での失敗を踏まえたルールを作成する姿がみられた。本報告では、自身の考案したルールに関して評価する場を設けていなかったが、参加児はゲームを実行することによって評価を行い、その評価に基づいて次回の活動を考案していたと考えられる。

これらの姿から、今後の実践課題として、第3段階の後に、第4段階として「評価」の段階を設定することで、ゲームの実行において明らかになった欠点や、ゲームに参加した他児の感想を次の活動に生かすことができ、集団活動の

なかでより適切なルールづくりが可能になると考えられる。今後さらにルールづくり活動の可能性を検討していきたい。

### 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（平成25年～平成27年）による研究資金助成を受けて実施された。また、本論文は発達心理学会25回大会（2014年3月21～23日、於：京都大学）で発表した以下の報告を加筆・修正したものである。

鏡原崇史・山路美波・小林里帆・松元佑・荒木穂積・竹内謙彰「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づくり —」日本発達心理学会第25回大会，於：京都大学，2014・3.

### 引用文献

- 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（2012）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：協同と自主性 —. 日本発達心理学会第24回大会，442.
- 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.
- Vygotsky, L. S. (1933) Play and its Role in the Mental Development of the Child. In Bruner, J. S., Jolly, A. and Sylva, K. (eds.), *Play*, 537-554. New York: Basic Books, Inc., Publishers. 神谷栄司（訳）（1989）ごっこ遊びの世界：虚構場面の創造と乳幼児の発達. 法政出版，2-34.
- 矢野智司（2010）遊びのなかで育つ自主性—「遊び」が子どものなかで育てていたもの—. 児童心理，64，1175-1202.

（受稿日：2014. 12. 1）

（受理日：2015. 4. 21）

## Practical Research

# The Study of the Program Development for the Treatment and Education of Early Adolescents with Autism Spectrum Disorder: Fostering Autonomy and Cooperation

KAGAMIHARA Takafumi <sup>1)</sup>, YAMAJI Minami <sup>2)</sup>, KOBAYASHI Riho <sup>3)</sup>,  
MATSUMOTO Yu <sup>4)</sup>, ARAKI Hozumi <sup>5)</sup> and TAKEUCHI Yoshiaki <sup>5)</sup>

(Graduate School of Education, Hiroshima University<sup>1)</sup>, Social Care Center<sup>2)</sup>,

Graduate School of Science for Human Services, Ritsumeikan University<sup>3)</sup>,

Graduate School of Sociology, Ritsumeikan University<sup>4)</sup>,

College of Social Sciences, Ritsumeikan University<sup>5)</sup>)

---

This paper introduces a practice to foster autonomy and cooperation for early adolescents with autism spectrum disorder. This paper focuses on "rule-making activities" across three sessions (October, November and February) in 20XY. "Rule-making activities" were comprised of three components; proposing a game, creating the rules, and playing the game. It was analyzed the movements and utterances of four junior and senior high school students, using video recordings of the sessions they participated. The participants could not succeed in proposing a game in October session, therefore it was revised the "rule-making activity" to be split into three steps. All the participants were able to propose a game and set its rules in both November and February. By consulting each other, the participants collaborated in order to construct the rules, while achieving a sense of autonomy by contributing to the game design. They were also able to lead and proactively participate in the game design. It became clear that it was important to separate the activity into distinct tasks. In conclusion, it was suggested that this modified therapy, based on activities, could foster both autonomy and cooperation.

**Key Words** : autism spectrum disorder, rule-making, autonomy, cooperation

*RITSUMEIKAN JOURNAL OF HUMAN SCIENCES, No.32, 131-142, 2015.*

---