

放課後等デイサービスにおける遊びを通じた対人関係支援に関する実践報告

中 島 卓 裕
辻 井 正 次

キーワード：発達障害，放課後等デイサービス，小中学生，遊び，支援

問題と目的

子どもは，発達早期より自分の周りの他者と遊びを通して関わっていることが知られており，その遊びは年齢に応じて発達をしていくことが報告されている。(Ungerer & Sigman, 1981; Kretzmann, Locke & Kasari, 2012)。幼児期の遊びはその後の社会性発達に影響を与えることことから，子どもは遊びを通して社会的コミュニケーションスキルを学習していると考えられている (Kasari, Paparella, Freeman, 2008)。その後思春期以降では，遊びに代わり会話を通じた友人との関わり的重要性が高まっていく (Laugeson, & Frankel, 2011)。

このように，それぞれの発達段階に合わせて遊びも変化していくことが示されているが，その一方で様々な要因で他者とうまくかわりを持ってない子どもがいることも明らかになっている。周囲の遊びへの参加を阻害する要因のひとつに，発達障害傾向がある。自閉スペクトラム症 (Autism Spectrum Disorder : ASD) や限局性学習症 (Specific Learning Disabilities : SLD), 注意欠如／多動症 (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder : ADHD), 発達性協調運動症 (Developmental Coordination Disorder : DCD) といっ

た発達障害は、日常生活や社会的な適応に際して何らかの問題を持つことが、DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013/2014) においても診断基準に明示されている。中でも、対人的コミュニケーションに難しさを抱えやすいと考えられている ASD 傾向の高い子どもは、他のクラスメートと比較して学校での友達が少ない、友情の互惠性が少ない、ソーシャルネットワークが小さいなどの友人との関わりに難しさを抱えやすいことが報告されている (Bauminger, Shulman, & Agam, 2003; Kasari, Locke, Gulsrud, & Rotheram-Fuller, 2011)。また、ASD 傾向や ADHD 傾向といじめ被害との関連も示されており (田中他, 2015)、発達障害傾向と対人関係上の不適応に陥りやすいことが示唆されてきた。

児童期では多くの子どもは学校でクラスメートなどの同年齢集団の中で生活をする時間が多くなる。また、小学校から中学校にかけて友人関係の拡大と再構築、学級担任制から教科担任制への移行、部活動への参加など、様々な期待や不安を伴う環境移行を経験していく。このような児童期・思春期において、友人などの周囲との良好な関係やつながりといった社会的適応の重要性が高くなる (Buhrmester & Furman, 1987; Hunter & Youniss, 1982)。一般的に、友人は発達段階の移行や日常的ストレスに対処し、適応を促す重要な資源であり、自己肯定感やウェルビーイングを高めさせるものである (Hartup & Stevens, 1997)。1人か2人の仲の良い友達をもつことは、その後の適応にとっても重要で、人生の様々な出来事におけるストレスを軽減することにもつながる (Miller, & Ingham, 1976)。

多くの児童生徒は学校の休み時間にその他の多くの児童生徒と一緒に遊んだり、会話をしたりして過ごしている (佐藤, 2000)。しかしその一方で、ASD 傾向の高い児童生徒が学級の中で孤立しやすいこと、うまく周りの友達と関わるができないことが指摘されており、そしてこれらの傾向は学年が上がるとより顕著になることが示されている (Rotheram - Fuller, Kasari, Chamberlain, & Locke, 2010)。このような対人関係上に困難を抱えやすい児童生徒を対象として、遊びを通じた友達との関わりに焦

点を当てたプログラムが検討されてきた。

学校での休み時間には多くの児童生徒が他児と遊んだり会話をしたりして過ごしているが(佐藤, 2000), これらの遊びには発達の段階があることが示されている。Parten (1933) では幼児期の遊びを遊び方という観点から「専念しない行動」「傍観者遊び」「ひとり遊び」「並行遊び」「連合あそび」「協同遊び」の6段階に分類している。Remaking Recess (Kretzmann et al., 2012) ではこれらの先行研究を踏まえ, 児童期の休み時間の過ごし方について「孤立」「傍観遊び」「並行遊び」「他者を意識しながらの傍観遊び」「協同遊び」「ルールのある遊び」の6段階に分類した。また, 児童期後期から思春期にかけて, 他者とのかかわりにおいて会話の重要性が高まることも示されてきた(Laugeson, & Frankel, 2011)。これらの研究から, 児童生徒の遊びは年齢とともに変化していくことが推測されるが, 対人関係の困難さからこれらの遊びへの参加の機会が少ないことは, 他児とのつながりを形成する機会を損なうだけでなく, 本人のメンタルヘルスを低下させる可能性もあると推測される。

学校での休み時間に焦点を当てた介入として, Remaking Recess (Kretzmann et al., 2012) が挙げられる。Remaking Recess は ASD 児の学校での休み時間をターゲットとした社会性支援プログラムとして開発されたプログラムである。休み時間に校庭などで児童たちが遊ぶ中で孤立している児童とその他の児童の遊びを支援者が橋渡しをし, 遊びを通して他者との関わりを増やしていくことを目的としている。また, 児童期の友人との関りに焦点を当てたプログラムとして, Friendship Program (Frankel, 2010) が挙げられる。このプログラムは保護者と児童を対象としたグループプログラムであり, 友達との関わり方を学習する子どもセッションと, 子どものサポートの仕方を学ぶ保護者セッションが並行して実施される。プログラムの中では, 友達と遊ぶときにどのように振舞えばよいのか, 勝ち負けのある遊びやゲームではどのように気持ちをコントロールすればよいかなど, それぞれのテーマについてセッションの中で学び, 次回までに宿題と

して学んだ内容を子どもと保護者が協同して学校や家で実践する。これらのプログラムでは共通して、友人との関わりについてスキルを学ぶだけでなく、練習や実践を繰り返してスキルの定着を促すことを重視している。

国内において対人関係に困難を抱える児童生徒を対象としてこのようなプログラムの実施可能な場所として、放課後等デイサービスが挙げられる。放課後等デイサービスは、児童福祉法第の規定に基づき、学校（幼稚園及び大学を除く）に就学している障害児につき、授業の終了後又は休業日に、生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進、その他の便宜を供与することとされている。2012年に児童福祉法が一部改正されたことにより放課後等デイサービスが創設され、2013年には全国の事業者数 3,115 事業所、利用者数 54,819 名であったが、2020年には事業者数 15,224 事業所、利用者数が 245,767 名と急増している（厚生労働省、2020）。放課後等デイサービスのまたそのガイドライン（厚生労働省、2015）の中では、余暇活動の充実も明記されており、遊びを含めた余暇活動に注目した支援を検討していくことは、放課後等デイサービスにおける支援の方針としても一致すると考えられる。

本研究では、現在広く普及しつつある放課後等デイサービスにおいて、発達障害の診断を受けている児童生徒を対象として“遊び”に焦点を当てたプログラムを実施した。本稿ではその活動について報告し、今後の発達障害児支援における“遊び”支援のあり方について示唆を得ることを目的とする。

活動の概要

活動日について

令和3年度5月から7月までの3か月間、放課後等デイサービスの利用後1時間を使って隔週計6回のプログラムを実施した。

活動場所について

児童生徒が利用する放課後等デイサービスの一室及び近隣の公園を使用

してプログラムを実施した。プログラムを実施した放課後等デイサービスでは、日ごろから自由遊び時間の子どもの遊び及び他者との関わりを記録しており、プログラム前後の子どもの遊び及び共有行動の評価ではその記録を用いた。遊び・共有行動のレベルは、Frankel(2010)及びKretzmann et al. (2012)を参考にそれぞれTable 1及びTable 2で示した評価の枠組みを作成し、プログラム前後の子どもの自由遊びの様子の評価に使用した。

Table 1. 自由遊びでみられる遊びのレベル

遊びのレベル	子どもの様子	ラベル
子ども同士の会話	自由時間によく子ども同士で会話をして過ごす様子が見られた	10
	自由時間にたまに子ども同士で会話をするが、会話が短かったり、好きな話を一方的に話しかける様子が見られた	9
大人との会話	自由時間によく大人と会話をして過ごす様子が見られた	8
	自由時間にたまに大人と会話をするが、会話が短かったり、好きな話を一方的に話しかける様子が見られた	7
チームでのルールのある遊び	自由時間によく友だちとチームプレイの必要なルールのある遊びをしている様子が見られた	6
	自由時間にたまに友だちとチームプレイの必要なルールのある遊びをしていたり、大人を含めてチームプレイの必要なルールのある遊びをしている様子が見られた	5
個人でのルールのある遊び	自由時間によく友だちと個人競技の一般的なルールのある遊びをしている様子が見られた	4
	自由時間にたまに友だちと個人競技の一般的なルールのある遊びをしていたり、大人と個人競技のルール遊びをしている様子が見られた	3
ごっこ、制作遊び	自由時間によく友だちと創作遊び(ブロック、工作など)やごっこ遊び(戦いごっこ、サスケごっこ、おまごなど)をして過ごしている様子が見られた	2
	自由時間にたまに友だちと創作遊び(ブロック、工作など)やごっこ遊び(戦いごっこ、サスケごっこ、おまごなど)をしたり、大人と創作遊びやごっこ遊びをして過ごしている様子が見られた	1
遊びなし	自由時間に遊びをする様子は見られない	0

Table 2. 自由遊びでみられる他者との共有行動のレベル

共有行動のレベル	子どもの様子	ラベル
双方向の共有	周囲の人と双方向的に興味のあることを共有することができていた	2
一方方向の共有	自分の興味のあることを一方的に共有していた、もしくは、声かけがあれば相手の反応を気にすることができていた。または特定の相手とのみ双方向に共有していた。	1
共有行動なし	周囲の人と興味のあることを共有しようとする様子は見られなかった	0

参加児童生徒及び運営スタッフについて

参加児童生徒は放課後等デイサービスを利用する小学1年生から高校2年生までの12名であった。参加児童生徒の属性として、特別支援学校在籍者2名、特別支援学級在籍者4名、通常学級在籍者6名であり、知的障害、発達障害のいずれかの障害もしくは併せもつ児童生徒であった。参加児童生徒について、プログラム開始前1か月間における放課後等デイサービス利用時の自由遊びでみられた様子から考えられた遊び・共有行動のレベルについて Table 3 にまとめた。運営スタッフは筆者及び児童生徒が利用する放課後等デイサービスの職員によって構成されていた。

Table 3. 参加児童生徒の遊び・共有行動のレベル

グループ	学年	性別	よく見られた遊びのレベル	よく見られた共有行動のレベル
A	小1	女子	3	0
A	小3	男子	3	1
A	小3	女子	3	0
A	小3	男子	4	1
A	中2	女子	2	0
B	小3	女子	8	1
B	小4	女子	8	2
B	小4	男子	7	2
B	小5	女子	8	1
B	小6	女子	8	2
B	中1	男子	7	1
B	高2	女子	10	1

分析枠組みについて

本研究では、以下の3点に注目し分析を行った。

- ①プログラムを通してみられた参加児童生徒の遊びのレベルについて
- ②参加児童生徒同士の関わりについて

③プログラム実施における支援のポイントについて

これらの側面からの分析を通して，“遊び”に焦点を当てたプログラムの実施のあり方およびその意義について検討を行った。

実際の活動

活動の内容及びグループ分けについて

プログラムの各セッションの内容は Table 4 の通りである。プログラムの内容は、Friendship Program (Frankel, 2010) および Remaking Recess マニュアル (Kretzmann et al., 2012) を参考に、一人でできる具体的な遊びから個別のルール遊び、チームでのルール遊び、会話遊びへとつながるように設定をした。A グループにはプログラム開始前の放課後等デイサービスでの自由遊びでごっこ遊びや制作遊び、簡単なルール遊びをして過ごすことが多く見られた児童生徒 5 名が割り当てられた。B グループにはプログラム開始前の放課後等デイサービスでの自由遊びでルールのある遊びや会話を相手過ごすことがよく見られた 7 名が参加した。初回と最終回のみ全員合同でプログラムを実施し、2 回から 5 回までは 2 つのグループに分けてそれぞれプログラムを実施した。なお、各セッション終了時には、スタッフから保護者に児童生徒の参加児の様子について口頭で伝え、スタッフ間でもセッションについて「良かった点」「改善点」について振り返りを行った。さらに、参加児童生徒全員について個別に活動時の様子についてスタッフ間で話し合い共有をした。

Table 4. 各セッションのテーマ

	A グループ	B グループ
第 1 回	プログラムの説明・工作 遊びのレベル・ポイント：個人個人の活動で制作遊びを行い、完成した作品を他の人に見せて共有を行う。	
第 2 回	身体を使った遊び 遊びのレベル・ポイント：簡単なルールのある 1 対 1 で行う遊びで、物を介さずに身体を使って力をコントロールしながら遊ぶことを意識させる。	簡単なボードゲーム 遊びのレベル・ポイント：簡単なルールのある遊びで、物を介して 1 対 1 で遊ぶ。
第 3 回	消しゴムゲーム 遊びのレベル・ポイント：簡単なルールのある遊びで、机の上で物を使って遊ぶ。最初は 1 対 1 の遊びから、少人数での個人戦の遊びへと展開させる。	キックベース 遊びのレベル・ポイント：身体を使ったルールのある遊びで、チームとして勝敗がつくスポーツ遊びへと展開させる。
第 4 回	トランプゲーム 遊びのレベル・ポイント：第 3 回よりルールのある難しい遊びで、相手との駆け引きを意識した遊びへと展開させる。	お絵描き伝言ゲーム 遊びのレベル・ポイント：個人で勝敗がつくものではなく、チームとして楽しむことを目的として発展させる。
第 5 回	オセロ 遊びのレベル・ポイント：第 4 回よりルールが複雑な遊びで、最初は 1 対 1 の個人戦から、後半はチームで戦う遊びへと発展させる。	会話遊び 遊びのレベル・ポイント：物を介さず、相手やメンバーとの会話を中心に、共通のルールをもとにした会話遊びへと展開させる。
第 6 回	プログラムの振り返り	

活動時の様子

各セッション終了後の振り返りの記録を Table 5 に示す。

Table 5. 各セッションの参加者の様子

	A グループ	B グループ
第 1 回	<p>【遊びのレベル】プログラムでは、自分の好きなものの絵を活動ファイルに描いたり、消しゴムを削ってネームスタンプを作った。活動の空き時間や待ち時間には漫画を読んだり、床に寝転んだりして過ごす児童が多く見られた。</p> <p>【参加者の関わり】工作をしている時間は黙々と作業をする様子が見られた。プログラムの最後にスタッフが声をかけて、完成した作品をお互い紹介しあった。</p> <p>【支援のポイント】全体的に人数が多く、ざわざわとした雰囲気にならずにソワソワする児童もいたが、途中からグループごとに部屋を分けると落ち着いて参加をすることができていた。</p>	

	Aグループ	Bグループ
第2回	<p>【遊びのレベル】体を使った遊びをテーマに、腕相撲や指相撲、指スマなどの遊びに取り組んだ。</p> <p>【参加者の関わり】子ども同士で遊ぶことに抵抗がある児童は、慣れたスタッフと一緒に遊びに参加するように促した。</p> <p>【支援のポイント】1つずつ遊びのルールを全体に伝えてから実際に参加者同士やスタッフと一緒に取り組んだ。腕相撲でひじが机から離れてしまったり、手押し相撲で足を床から離れてしまう児童もいたが、目印のシールを張って意識づけることで、ルールを守って離さないようにする様子も見られた。テンションが上がり過ぎてしまう児童もいたが、スタッフが声をかけるとまた落ち着くことができていた。</p>	<p>【遊びのレベル】簡単なボードゲームをテーマに、三目ならべと鉛筆を使った陣取りゲームを行った。これまでのプログラムにも参加したことのあるメンバーだったため、全体的に落ち着いて取り組むことができていた。後半は鉛筆を使った陣取りゲームを行った。最初はA4用紙を使って1対1で戦っていたが、後半は模造紙を使ってチーム戦を行った。</p> <p>【参加者の関わり】三目ならべでは、ルールを説明した後、最初はスタッフが声をかけてゲームをする児童が多かったが、慣れてくると子ども同士で誘い合ってゲームに取り組む姿が増えていった。</p> <p>【支援のポイント】最初は個々で動いていたが、スタッフが促すとだんだんそれぞれのチームで作戦会議を行うようになり、戦略を立ててゲームに取り組むようになっていった。</p>
第3回	<p>【遊びのレベル】身近な遊びとして消しゴムを使ったゲームに取り組んだ。最初に自分の消しゴムに色を塗り、完成したオリジナル消しゴムをみんなに見せて紹介した。その後、消しゴムチキンレースや消しピンなどのルールを説明し、ひとつずつ遊びに取り組んだ。消しゴムだけでなく、ミニカーを使って同様の遊びをする児童もおり、子どもたちが遊びのルールを展開しようとする様子も見られた。</p> <p>【参加者の関わり】消しピンは子どもたちの中で盛り上がり、最初はスタッフと1対1で勝負していたが、途中から大人数で遊ぶようになっていった。</p> <p>【支援のポイント】消しゴムチキンレースではうまくデコピンができない児童もいたが、スタッフと個別で練習をして取り組むことができていた。途中で疲れてスタッフと休憩する児童もいたが、その後は少し離れてスタッフと個別にすぐろくをして遊ぶことができていた。</p>	<p>【遊びのレベル】この回はみんなで公園に行き、キックベースを行った。最初にボールになれることを目的として、2人組に分かれてボールを転がして蹴る練習をしたり、相手とボールを蹴ってパスをする練習をした。その後キックベースのルールを説明し、チームに分かれてキックベースを行った。打順が一巡したところでゲームを終了し、振り返りを行った。空き時間には児童からの提案により希望者でケイドロをして遊んでいた。</p> <p>【参加者の関わり】チームでの活動だったが、キックベースでは個々人でプレーをする様子がよく見られた。その後のケイドロでは、自分たちで役割を決めて遊ぶことができていた。</p> <p>【支援のポイント】多くの児童がキックベースをやったことがなく、ルールの理解もあいまいなようだったため、打者にはボールを蹴った後走る方向をスタッフが声をかけ、守備側にはボールをキャッチした後に投げる方向を声かけて伝えた。</p>

	A グループ	B グループ
第 4 回	<p>【遊びのレベル】 トランプを使った遊びをテーマに、ババ抜きや神経衰弱といった簡単なルールのあるカードゲームに取り組んだ。トランプをやったことがない児童もいたため、トランプのマークや数字についての説明も冒頭で行った。休憩時間や待ち時間には、児童からスタッフを誘って前回やった消しペンをして遊ぶ姿も見られた。</p> <p>【参加者の関わり】 前半は子どもとスタッフの1対1でゲームに取り組むことが多かったが、スタッフが声をかけることでだんだんと複数名で遊ぶこともできていた。</p> <p>【支援のポイント】 複数枚のカードを手を持つことが難しい児童生徒には、カードホルダーを使ってカードを固定してゲームに取り組んでもらった。ゲームに負けた際に「なんで!」と少し苛立ちをあらわす児童もいたが、スタッフが声をかけて次のゲームに促すと、切り替えてまた遊びに参加することができていた。また、神経衰弱では順番を抜かしてしまう児童もいたが、誰の順番が分かるための目印を置くようにすると、順番を守ることが増えていった。</p>	<p>【遊びのレベル】 この回はテレストレーションとマイベストフレンドというボードゲームを使用して活動を行った。ルールを説明した後、全員で輪になってそれぞれのお題に合わせて絵を描いて次の人に伝言を伝えていった。全員の回答が終わると、一人ずつ絵を見せて伝言ゲームの答え合わせを行った。達成した児童もそうでない児童も、みんなが描いた絵を見て楽しそうに感想を言う様子が見られた。後半はお題に合わせてその人が好きなものを推測するマイベストフレンドというゲームを行った。ひとりずつお題を発表し、そのお題に合わせてその人が好きなものを推測して回答をした。</p> <p>【参加者の関わり】 途中でどう描けばよいか分からなかったり、前の人か描いた絵が分からないときには、児童からスタッフに声をかけて一緒に考える様子も見られた。</p> <p>【支援のポイント】 最初はうまく推測できない児童も多かったが、スタッフが質問のモデルを示すと、真似をして相手に質問をする児童も増えていき、回答を出しやすくなる様子も見られた。</p>
第 5 回	<p>【遊びのレベル】 簡単なボードゲームとして、オセロを行った。最初にルールを説明し、ホワイトボードを使って色の変わり方や石の置き方などについて全体で共有をした。後半は2チームに分けてタブレットを使ってチームでオセロを行った。</p> <p>【参加者の関わり】 ルールが分かると自分から他のスタッフを誘って遊ぶ児童も増えていった。チーム戦では、最初は自分だけで考えていたが、スタッフが声をかけて相談を促すと、だんだんと自分のチームメンバーを応援したり、こっそりとヒントを教える姿も増えていった。</p> <p>【支援のポイント】 ルールを理解できている児童とそうでない児童がいたため、最初はスタッフとペアになってゲームに取り組んだ。石を置く場所の理解があいまいな児童や石をひっくり返すのが難しい児童は、タブレット端末のオセロゲームを利用してゲームに参加した。</p>	<p>【遊びのレベル】 この回は会話を中心としたゲームとして、ワードウルフというゲームを行った。最初にルールを説明した後、スタッフだけでゲームを行い、児童にその様子を見てもらった。前半はスタッフも一緒にゲームに参加していたが、後半は児童のみでゲームを行い、スタッフはゲームマスターとしてサポートを行った。</p> <p>【参加者の関わり】 最初はスタッフが中心に質問をしてゲームを進めていたが、だんだんと児童からも質問をする姿も増えていった。うまく会話に参加できない児童も、会話をする児童の様子を見ながら犯人を推測しようとする様子が見られた。</p> <p>【支援のポイント】 ルールを理解できたと思う児童から順に参加していき、自信のない児童は会話には参加せずに輪の外から誰が犯人かスタッフと一緒に推測してゲームに参加した。</p>

	A グループ	B グループ
第6回	<p>【遊びのレベル】この回は最初に全体でプログラムの振り返りを行った。それぞれ楽しかった遊びをみんなに紹介しあった。その後、これまでプログラムの中で取り組んだゲームの中で楽しかったものをそれぞれのグループで遊んだ。</p> <p>【参加者の関わり】空き時間や待ち時間には、スタッフや他の子どもと一緒に消しペンや三日ならべをして過ごす姿も見られた。</p> <p>【支援のポイント】楽しかった遊びを振り返るときには、うまく思い出せない子どもに対してスタッフが遊んだゲームリストを見せて思い出すきっかけを作るようにかかわった。</p>	

プログラム参加前後の子どもの様子の変化について

プログラム参加前の1か月及び参加後1か月の自由遊び時間に見られた遊び・共有行動のレベルの変化について Table 6 にまとめる。遊びのレベルは12名中6名が高くなり、4名が変化せず、2名が低くなった。共有行動のレベルは12名中7名が高くなり、3名が変化せず、2名が低くなった。

Table 6. プログラム参加前後の遊び・共有行動の変化

グループ	学年	性別	よく見られた遊びのレベル		よく見られた共有行動のレベル	
			プログラム参加前	プログラム参加後	プログラム参加前	プログラム参加後
A	小1	女子	3	2	0	1
A	小3	男子	3	7	1	1
A	小3	女子	3	2	0	1
A	小3	男子	4	7	1	1
A	中2	女子	2	3	0	1
B	小3	女子	8	8	1	2
B	小4	女子	8	9	2	2
B	小4	男子	7	7	2	1
B	小5	女子	8	9	1	2
B	小6	女子	8	9	2	2
B	中1	男子	7	7	1	2
B	高2	女子	10	10	1	2

考察

本稿では、放課後等デイサービスにおける“遊び”に注目した支援プログラムを実施した。プログラムに参加した児童生徒の様子から考えられた活動の意義と遊び支援のあり方について以下に考察する。

プログラムでみられた遊びおよび参加児同士の関わりについて

今回参加した児童生徒らは、小学1年生から高校2年生までと幅広い年齢であり、プログラム開始前の自由遊びでみられた遊びのレベルも個人によって差があった。したがって本プログラムではプログラム開始時の遊びのレベルにより2つのグループに分けて活動を実施した。プログラムの構成は Friendship Program (Frankel, 2010) および Remaking Recess マニュアル (Kretzmann et al., 2012) を参考に、一人でできる具体的な遊びから個別のルール遊び、チームでのルール遊び、会話遊びへとつながるように構成した。

各セッションにおいて、全体に対して遊びのルールを説明した後、まずはスタッフとの1対1での遊びを通して遊びのルールの理解を深め、その後子ども同士で遊ぶように促した。このことは、対人関係におけるルールの理解の苦手さや不安を抱えやすいとされる発達障害特性に合わせたためである。思春期の発達障害児を対象とした対人関係プログラムである PEERS (Program for Education and Enrichment of Relational Skills) では、社会的なルールの定着のために、社会的ルールを教示した後に行動リハーサルとしてスタッフとの間で学んだことを実践することを重視している (Laugeson, & Frankel, 2011)。本プログラムでも同様に、学んだ遊びについてまずはスタッフと1対1で安心して実施できる機会を設定した。実際の活動の中でも、ルールの教示を受けただけでは理解があいまいだった子どもも、スタッフと1対1の遊びを通してルールの理解が深まり、その後他の子どもと遊ぶことができた様子が見られた。

セッションが進むにつれて、空き時間や休み時間にプログラムの中で取

り扱った遊びをして過ごす児童生徒が増えていった。本プログラムで取り扱った遊びやゲームは、学校やその他の場所でも簡単に実施できるものが多く、必要な準備物も紙や鉛筆などの簡単なものが多かった。これらの遊びをプログラム外の場面においても子どもが主体的に遊ぶことができるよう支援をしていくことは、今後の課題であると考えられる。

また、参加者同士の関わりにおいても、プログラムを通して変化が見られた。ルール把握のために最初はスタッフと子どもが1対1で遊んだ後に、子ども同士で遊べるようにスタッフが声をかけてペアづくりを促していった。これは Remaking Recess (Kretzmann et al., 2012) でも重視されている子ども同士の遊びの橋渡し役をスタッフが担っていたと考えられる。Remaking Recess では、運動場などで孤立している支援対象児と他の児童の遊びをつなげるように支援者が間を取り持ち、遊びの輪を広げていくように支援を行っている。本プログラムにおいても、当初は児童からスタッフへの関わりが多く、子ども同士の関わりや遊びは少なかった。しかし、スタッフが子ども同士の遊びをつなげているうちに、休み時間に子ども同士で遊ぼうとする様子や同じチームのメンバーを応援する姿がみられるようになっていった。これらの変化から、対人関係に困難さを抱えやすく集団の中で孤立しやすい児童生徒においても (Bauminger et al., 2003; Kasari et al., 2011), スタッフが橋渡しをして遊びをつなげることを繰り返していくことで、他児との関わりを生み出していくことが可能であることが示唆された。

遊びを支援する上でのスタッフの関わりについて

本プログラムでは、“遊び”に焦点を当てており、遊びのルールやマナーを伝えることはあっても対人関係における社会的なルールや気持ちのコントロールを教示することはしなかった。その一方で、うまく気持ちを切り替えられたときや適応的な行動をすることができた時には、スタッフがポジティブな声かけをすることを心がけて関わっていた。ゲームの勝敗ではなく遊びを楽しめているかどうか注目し、スタッフが声かけを行ってい

くことで、第4回 A グループで見られた児童が苛立った場面でも、すぐに次の遊びに参加することができたきっかけとなったと考えられる。

本プログラムの中で遊びのルールを理解しても、腕相撲でひじが机から離れてしまったりといった場面も多く見られた。これらの背景には、発達障害特性からくる不器用さの影響も大きいと考えられる。発達障害児は複数の動作を連結するような協調運動が苦手であることが報告されており (Fabri-Destro, Cattaneo, Boria, & Rizzolatti, 2009), このことから意識的であってもルールからはみ出してしまう行動をしてしまったり、遊びにうまく参加できないこともあると考えられる。乳児期の研究において、ASD を持つ子どもを対象とした運動能力への介入研究では、孤立時間の減少 (Ketcheson, Hauck, & Ulrich, 2017) やソーシャルスキルの向上 (Bremer, & Lloyd, 2016) が報告されている。これらのことから、遊びをターゲットとしたプログラムにおいても、本人が抱える運動面での不器用さや障害特性への配慮は重要であると考えられる。

本プログラムの中では、ルールを意識しやすいように手を置く位置や足の場所に目印をつけたり (A グループ 2 回目), 順番を守りやすくするための目印を用いることもあった (A グループ 4 回目)。また、B グループ 3 回目の運動遊びの回では、ゲームの中でどこに走ればよいのか、どこにボールを投げればよいのかなど、ルールに基づいた行動の方向性についてもスタッフが個別に声をかけた。これらのように、具体的に明確な声掛けやサポートがあることで、より遊びに対する理解が深まり、抵抗感や不安の低下につながったと考えられる。

本プログラムの課題

以上、遊びに焦点を当てたプログラムの実践を通じた意義や支援のあり方について報告を行ってきた。しかし、本プログラムはまだ参加者も少ないため、今後より多くの参加者を募り、プログラムの効果についての検証を行う必要がある。また同時に、プログラム内だけの変化でなく、学校や家での休み時間の過ごし方の変化についても検討することが求められる。

付記：この研究は、令和2年度及び令和3年度の特定非営利活動法人アスペ・エルデの会倫理委員会においての審査の上、承認され実施されたことを付記する。

文献

- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引*. (高橋三郎・大野裕, 監訳) 医学書院. (American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition : DSM-5*. Washington, DC: American Psychiatric Association.)
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 33, 489-507.
- Bremer, E., & Lloyd, M. (2016). School-based fundamental-motor-skill intervention for children with autism-like characteristics: an exploratory study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 33 (1), 66-88.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- Fabbri-Destro, M., Cattaneo, L., Boria, S., & Rizzolatti, G. (2009). Planning actions in autism. *Experimental brain research*, 192 (3), 521-525.
- Frankel, F. (2010). Friends forever: How parents can help their kids make and keep good friends. *John Wiley & Sons*.
- Hartup, W.W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological bulletin*, 121, 355-370.
- Hunter, F. T., & Youniss, J. (1982). Changes in function of three relations during adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 806-811.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendship at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 533-544.

- Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., & Jahromi, L. B. (2008). Language outcome in autism: randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of consulting and clinical psychology*, **76** (1), 125.
- Ketcheson, L., Hauck, J., & Ulrich, D. (2017). The effects of an early motor skill intervention on motor skills, levels of physical activity, and socialization in young children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Autism*, **21** (4), 481-492.
- 厚生労働省 (2015). 放課後等デイサービスガイドライン .
- 厚生労働省 (2020). 障害者福祉統計情報 .
- Kretzmann, M., Locke, J., & Kasari, C. (2012). Remaking Recess: the manual. *Unpublished manuscript funded by the Health Resources and Services Administration (HRSA) of the US Department of Health and Human Services (HHS) under grant number UA3 MC, 11055.*
- Laugeson, E. A., & Frankel, F. (2011). Social skills for teenagers with developmental and autism spectrum disorders: The PEERS treatment manual. *Routledge*.
- Miller, P. M., & Ingham, J. G. (1976). Friends, confidants and symptoms. *Social Psychiatry*, **11** (2), 51-58.
- Parten, M.B. (1933). Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, **28**, 136-147.
- Rotheram - Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **51** (11), 1227-1234.
- 佐藤晴雄 . (2000). 統計・資料にみる 子どもの休み時間と遊びに関する考察 . *学校経営*, **45** (9), 40-49.
- 田中善大, 伊藤大幸, 村山恭朗, 野田航, 中島俊思, 浜田恵, 片桐正敏, 高柳伸哉, & 辻井正次. (2015). 保育所・小中学校における ASD 傾向及び ADHD 傾向といじめ被害及び加害との関連 . *発達心理学研究*, **26** (4), 332-343.
- Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension

in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, **20**
(2), 318-337.