

追手門学院大学
心理学論集第29号抜刷
2021年3月31日発行

原 著

「発達に課題がある子ども」は遊びをどのように楽しみ、
互いの関係をどのように育むか

大 越 悠 貴

(ケア21グループ・短期入居所いろえんぴつ伊丹／追手門学院大学心理学部2020年3月卒業)

How developmentally challenged children enjoy play and
cultivate their relationships with each other

Yuki Ogoshi

(IROENPITSU ITAMI Short-Stay Service in Group of CARE TWENTONE CORPORATION/
Graduated from The Faculty of Psychology, Otemon Gakuin University in March, 2020)

原 著

「発達に課題がある子ども」は遊びをどのように楽しみ、 互いの関係をどのように育むか

大 越 悠 貴

(ケア21グループ・短期入居所いろえんぴつ伊丹／追手門学院大学心理学部2020年3月卒業)

How developmentally challenged children enjoy play and cultivate their relationships with each other

Yuki Ogoshi

(IROENPITSU ITAMI Short-Stay Service in Group of CARE TWENTONE CORPORATION/
Graduated from The Faculty of Psychology, Otemon Gakuin University in March, 2020)

問 題

我が国の遊び研究は主に就学前や児童期を対象としてきた。就学前の子どもを対象とした研究には、遊び集団への仲間入り過程(馬場, 2010; 倉持, 1994)、ふり遊び(朴, 2017; 杉本, 2008)、共同遊び(阿南, 1989; 藤崎・無藤, 1985)、おもちゃの嗜好性(湯沢他, 1995; 湯沢他, 1991)にかかわるものがある。児童期では友人関係に関する研究が多い(国枝・古橋, 2006)。2000年以降では、遊び場に関する研究も数多く行われており(栗原・熊澤, 2002; 長瀬, 2013; 近江屋他, 2009)、子どもたちの遊びと遊びを行なえる環境について言及されている。

発達障がいのある場合については、1980年代以降も遊びが重要視されることはなく、教育や学習に関心が向かっていった。近年になりようやく発達障がいのある場合の遊び研究が着手されるようになってきたが、「特性」の複雑さや研究参加者が得られにくいこともあって、研究例は少ない(朴, 2017; 廣澤他, 2019)。研究が行なわれにくい背景に、ウィング(1998)の提唱した発達障がいの3つの特徴の一つである「社会性の障害」があると考えられる。発達障がいのある場合における遊びは、親子関係(高野・村上, 2017)や問題行動(林・井澤, 2012)といった対人関係に関わって言及されることが多い。

また、伊藤(1998)は、発達障がいのある場合において遊びの発展性が見られにくいのは、彼らの遊びに対人的・社会的関係性が欠けることが大きな要因であると主張している。古市(2019)はASD児の遊戯療法に着目し、「ASD児は経験が少ないから遊びに抵抗しているのではないか」と述べている。

上述のように、従来、発達障がいがある子ども同士遊びが困難であるという認識が強く、研究がとりくまれることも稀だった。しかし、家庭、療育、就学前施設、学校、地域での活動の機会に、遊ぶ姿が全く見られないということはなく、筆者自身、参与した放課後デイサービスの場で子ども同士、子どもと指導員との遊びを目撃してきた。そこで本研究では、他者と相互的作用をもたらすことで起こる展開を記録し、子どもの遊びの楽しみ方、空間利用、他者との関係性のあり方を、子どもの学年にも留意しつつ明らかにすることを目的とし、発達障がいがある子どもに加えて、コミュニケーション能力の不足や距離を掴むことに慣れていないといった診断上グレーな「発達に課題がある」子どもが通所する放課後等デイサービスで展開される、自然場面における遊びを行動観察した。識別される特定の症候や診断名のある子どもに限定して焦点をあてるのではなく、日常生活で経験される通常のコミュニケーションに困難があるために「発達に課題がある」とされる子どもの研究参加を得ることとした。これらの子ど

もが放課後デイサービスという場を共有し、そこで子どもたちの遊びが生みだされるからである。さらに、インタビュー調査によって、日ごろの遊びについて子どもに答えてもらうことで、「発達に課題がある」場合とそうでない場合で遊びの価値観に違いがあるのかを検討した。

方 法

研究実施場所

施設A

大阪市内のQ市に開設されている放課後等デイサービスであり、療育手帳を持っている子ども以外にも来所することができていた。1日あたり3～4名の指導員が来所児（8～14人）と一緒に空間で子どもの活動を支援していた。職員室には常時、指導員

が1名以上配置されていた。「子どもたちに同年代のコミュニケーションを図ってほしい」ということが施設Aの方針であり、子どもと指導員といった1対1のかかわりによる療育ではなく、なるべく複数の子どもたちを繋げるように各指導員が行動していた。指導員は担当する子ども同士のかかわりを支援し、子どもは自分の気持ちを相手に直接伝えられないときは指導員を介してコミュニケーションをとることができた。デイサービスでの流れは大枠として表1のように定まっていたが、子ども本人の意思にゆだねる場合もあった。また、学びと遊びの時間配分が半分ぐらい確保できるように指導員が各来所児に調整を行っていたが、来所時の状態を見て、各活動を短縮したり、遊びの時間を多く求めたりと、来所日ごとに配分が異なる場合もあった。

表1. 施設Aの1日の活動の流れ

	夏季期間	通常の日程
1. 学習	10時～10時30分	15時～15時30分
2. 療育（工作・料理・個別活動）	10時30分～11時	15時30分～16時
3. 自由活動	11時～15時（お昼休憩：12時から13時）	16時～17時
4. かたづけ	15時～15時15分	17時15分～17時30分
5. おやつ	15時15分～15時30分	17時15分～17時30分
6. おわりの会	15時30分～16時	17時30分～18時

本研究では施設内の空間を「遊具がある空間」、「机がある空間」、「療育のできる空間」の3つに分類した（図1）。「遊具がある空間」には、本棚や遊具の収納スペースがあり、プラレールやトミカといった集団で遊びを展開できるものから、けん玉やおもちゃ（一人遊び用）が収納されていた。「机がある空間」は、主にボードゲームや読書など座ってできる遊びを展開できる空間だった。「療育ができる空間」は、玄関側に位置し、指導員が療育の一環として提案する工作やクッキングができる空間だった。療育活動が一通り終了した後は集団遊びができる開けた空間として利用されていた。

施設B

施設Bは、大阪府内Q市に開設されている子ども食堂である。子ども食堂は同市内に8団体17箇所ある。同市ではこども政策課が子ども食堂を管轄し、地域活性化に貢献している。施設Bは、毎月最終火曜日に開催され、100人前後に利用されていた。

参加者

施設Aの参加者は、施設Aに来所し、研究参加に同意を得た子ども13名（男11名、女2名）だった。観察日に5日以上来所し、観察記録を得た8名の参加者を以下の分析の対象とした（表2）。小学生5名、中学生1名、高校生2名で、観察期間中の来所日数平均が7.38日だった。小学生は特別支援級、中高生は特別支援学校に在籍していた。

施設Bの参加者はすべて小学生で、通常学級に在籍している3年生が3名（男2名、女1名）、4年生（男4名）、5年生（女3名）だった。

手続き

施設Aでは、継続的な関係性の展開を記録するために観察日を特定曜日に絞り、研究参加への同意書が提出された子どもの行動を、表1の「3. 自由活動」の時間帯を中心に観察、記録した。全10回、各回の観察は10分おきのチェックシートによる行動記録と自然観察法によった。二人の観察者が記録内容に誤りがないように調整した統合データを1日ごとの各参加者の行動記録とした。夏季期間に観察を開

日付 2019 / / ()			
天気			
観察時刻 (:)			
机		遊具 BOX	本棚
ホワイトボード			
机			
備考欄		机	
		流し場	
机			
机		W・C	
玄関			

遊具がある空間

机がある空間

療育ができる空間

図 1. 行動観察に用いた記録用紙

表 2. 施設 A の参加者情報

参加者	性別	学年	観察期間中の来所日数
A	男	小学校低学年	10
B	男	小学校低学年	9
C	男	小学校低学年	7
D	男	小学校中学年	7
E	男	小学校中学年	6
F	男	中学生	5
G	男	高校生	8
H	女	高校生	7

始したため、初回から 3 回目までは 1 日 3 時間、残りの 7 回は 1 日 1 時間の観察を実施した。観察は筆者と筆者の所属するゼミナールの 3 回生 1 名の計 2 名で実施した。

10 回の観察の終了後、5 回以上の観察を実施、記録を得た参加者 8 人から、7 つの場面（施設 A、教

室内、校庭、家の中、放課後、雨の日、休みの日）における遊び内容をインタビュー形式で聴き取った。当日は、施設 A への来所後すぐに、「本日、いくつかの質問をしたいのですが、〇〇さんの課題が終わった後にして（聞いて）もいいですか」と事前に声をかけることやインタビューの場所を衝立で囲うなど、

参加者が比較的集中して回答することのできる状況を工夫し、筆者が1対1で対話した。

施設Bには子どもへのインタビューのみを依頼した。施設Bを訪ねるとインタビューに興味を持った子どもが多くおり、「順番になったら声をかけるからね」と集まってきた子どもたちに声をかけ、施設内の隅などの場所を選んで、筆者が1対1で対話した。

倫理的配慮

施設Aでの行動観察では、実施前に、観察を行う上での参加者への配慮、記録の取り方について施設長に説明した。そのうえで、以下の①～⑤の内容に承諾を得て、観察者2名と施設の指導員で共有した。

- ①観察者が子どもの行動に介入しない。観察者は見えない存在であり、来所する子どもの遊びに観察者という本来いない存在が関与してしまうと遊び自体にも影響を与えかねないからである。
- ②声をかけられた場合は返してもよいが、現場にいる指導員がなるべく違う遊びに誘導する。本来いるはずのない観察者という存在に不安を抱えるかもしれないという配慮である。最低限の開示（例：なぜいるのか）やうなずき、といった行動は観察者に興味をもった子どもに行なった。
- ③記録を取るときは視線をなるべく向けないようにする。視線過敏のある子どもへの配慮である。記録をつけるときは用紙に視線を向けた。なるべく一人の子どもを見ないように全体的に見るように心がけるようにした。
- ④障がいに関する知識があるとはいえ、その偏見をベースに記録をとらない。観察者の視野が狭くなるのを回避することと本研究が目的とする「遊び」そのものの検討のためである。子どもがその遊びを展開し、移動し、新たな遊びに変わる。その場面を理解するには子どもの発達や障害に関する知識が必要であるが、観察場面において子どもの遊びを既有的知識を元に加工し

た視点で記録すべきではないと考えたためである。

- ⑤目の前でケンカが起こった時は間に入り、仲裁を最優先にする。施設からの要請であり、危険防止のためけんか場面を記録せず、阻止への介入を優先した。その他にも観察する場所を転々と移動した方が、子どもたちの遊びをする空間に干渉しないのではないと考えたためである。

観察を開始する際に、保護者には研究の目的、不利益や危険性のないこと、データの公表、観察期間、参加が任意であること、について書面で説明をし、同意を得てから開始した。同時に、同意後の同意撤回書も配布した。同意書による個人情報の取得は、氏名のほか、性別、年齢、障害内容だった。氏名はアルファベットに変換し、個人が特定されることがないようにした。

施設Bでは施設長に研究の趣旨を説明し、インタビューを実施することに承諾を得た。また、インタビューに参加した子どもには、「年齢と学年、性別」のみを開き、個人を特定する情報に接することはなかった。子どもにはインタビューに対する応答内容を個人情報が特定されるかたちで口外することがないことを説明し、施設Aについて記載した手続きにある内容に留意してインタビューを実施した。

結 果

1. 行動観察

1.1 行動空間と社会的かかわり

参加者の参加日数および他者とのかかわり方と行動の空間ごとの行動記録数を表3に示した。

総記録数は504回だった。他者とのかかわり方を「一人で」、「子ども同士で」、「指導員を含む子ども同士で」、「指導員のみと」の4つに分類し、行動の生起場所を「遊具がある空間」、「机がある空間」、「療育ができる空間」の3つに分類した。

他者とのかかわりについては、「一人で」行動展開

表3. 各参加者の行動記録数

参加者	参加日数	累計記録時間	一人で				子ども同士で				指導員を含む子ども同士で				指導員のみと			
			遊具がある空間	机がある空間	療育ができる空間	全空間	遊具がある空間	机がある空間	療育ができる空間	全空間	遊具がある空間	机がある空間	療育ができる空間	全空間	遊具がある空間	机がある空間	療育ができる空間	全空間
A	10	16	44	13	3	3.75	28	3	2	2.06	9	3	5	1.06	7	10	6	1.44
B	9	12.5	11	16	0	2.16	10	2	2	1.12	5	6	4	0.20	4	10	5	1.52
C	7	6.17	16	3	0	3.08	3	1	1	0.81	3	2	2	0.18	3	1	3	1.13
D	7	10	22	12	8	4.20	7	5	2	1.40	1	0	3	0.05	8	0	6	1.40
E	6	6.33	13	2	1	2.53	4	0	0	0.63	1	2	1	0.14	3	1	1	0.79
F	5	5.5	7	2	0	1.64	2	0	0	0.36	2	5	2	0.26	5	5	5	2.73
G	8	11.5	4	17	2	2.00	9	3	3	1.30	2	5	3	0.17	1	10	1	1.04
H	7	12.5	9	22	11	3.36	0	0	0	0.00	1	1	3	0.08	3	8	2	1.04
合計	59	80.5	126	87	25	2.96	63	14	10	1.08	24	24	23	0.14	34	45	29	1.34
			238				87				71				108			
			2.96				1.08				0.88				1.34			

していた数は238回（47％）であり、記録された行動の半数近くで他者とのかわりが見られなかった。「子ども同士で」（87回、17％）や「指導員を含む子ども同士で」（71回、14％）など、子ども同士でかわりあうことが見られないわけではない。H児は「子ども同士で」を記録できなかったが、指導員が仲介することで遊びの中に参加していた。「指導員のみと」（108回、22％）は「一人で」次いで多くみられた他者とのかわりだった。F児は「一人で」よりも「指導員のみと」が多く、「子ども同士で」のかわりが少なかった。行動の生起場所を見ると、「遊具がある空間」で行動を展開した場面は247回（49％）であり、上記空間では最も多かった。しかし、G児やH児は遊具のある空間よりも「机がある空間」（170回、34％）で行動展開することが多く見られた。「療育ができる空間」で行動展開することは見られないことはないが（87回、17％）、机がある空間と同じ程度にこの空間で行動展開しているのはC児とD児であった。他方、他者とのかわり、行動の生起場所のいずれについても、学年による一定の傾向は示されなかった。

1.2 参加者の遊びの種類

参加者による遊びの種類を表4に示した。行動記録から学習や療育にかかわるものを除くと、遊びに類する場面は47種類、420回だった。学年による一定の傾向は示されなかったが、以下に遊び行動の概要を小学校低学年、小学校中学年、中高生に分けて記した。

1) 小学校低学年

小学校低学年の参加者は3名（A、B、C）だった。A児は遊具がある空間で遊びを展開することが多く、一人遊びをする場面が多く見られた。また、遊び全体で記録数が多く、子ども同士のかかわり場面も見られた。B児は遊びに参加することは少ないが、他児がしている遊びを見るなど、かわりに関心をもつような場面が見られた。C児は遊具がある空間で遊びを展開し、子ども同士のかかわりが少なかった。

2) 小学校中学年

小学校中学年の参加者は2名（D、E）だった。D児は遊具がある空間で遊びを展開していた。一人遊びが多く見られたが、子ども同士のかかわりの記録も見られた。E児は一人遊びが多く、他児と一緒に遊びを展開することが少なかった。

3) 中高生

中高生の参加者は3名（F、G、H）だった。F児は遊具がある空間と机がある空間で遊びを展開していた。また、一人遊びよりも指導員のみとのかかわりが多く見られた。G児は机がある空間で遊びを展開し、一人遊びが多いが、かわり方に極端な差が見られなかった。H児は机がある空間で遊びを展開し、一人遊びが多く見られた。また、子ども同士の遊びは見られないが、指導員が仲介することで遊びに参加する場面も見られた。

1.3 遊びにおける空間とかわり

各参加者の遊びがどの空間で展開され（表5）、また、誰と遊びを展開しているのか（表6）を検討した。

「遊具がある空間」で行われた遊びは248回（34種類）であり、おもちゃを使用することや読書が多く見られた。「机がある空間」で行われた遊びは127回（31種類）であり、他児の遊びを見ることや工作が多く見られた。「療育ができる空間」で行われた遊びは45回（16種類）であり、迷路やボードゲームが多くみられた。「一人遊び」は212回（36種類）行われ、他児の遊びを見ることや読書が多く見られた。「子ども同士の遊び」は87回（26種類）行われ、プラレールやおもちゃの使用が多く見られた。「指導員を含む子ども同士の遊び」は50回（14種類）行われ、ボードゲームや工作が多くみられた。「指導員のみとの遊び」は71回（23種類）行われ、会話やカードゲームが多く見られた。

1.4 遊びにける他者とのかわりの詳細

観察時に見られた遊び行動から特徴的なエピソードを表7に示した。療育ができる空間では、怪獣ごっこやボードゲームといった集団遊びをする空間として利用する場面があった（例1）。また、来所児が自分の気持ちを落ち着ける空間として活用されることが見られた（例2）。観察の回を重ねるごとに「一人遊び」を好む子どもが「子ども同士の遊び」に関心を向ける場面が見られた（例3）。A児とB児は共に行動し遊びを行うことが多く見られたが、同時に遊びのなかで衝突が見られる場面もあった（例4）。他方、概して各参加者の遊びは「一人遊び」が多く、「子ども同士の遊び」が行われにくかった。しかし、指導員が子どもたちの仲介者になり、複数人での遊びを誘うことで「集団遊び」が発生する場面

表 4. 各参加者の遊びの種類

参加者	A	B	C	D	E	F	G	H	合計
来所児の遊びを見る	22	9	5	3	4				43
読書	2			13	8			20	43
おもちゃ	18	8	5	1		4		1	37
ウロウロする	8	4	2	5		4	2	6	31
会話	4	1		13	1	1	1	4	25
プラレール	14	5		1		2	1		23
カードゲーム	14	2	4	2					22
迷路	2	1	1				16		20
ボードゲーム	2	3	2		2	4	3	1	17
工作	2	6	4		1	1	2		16
トミカ	7	3	1				4		15
パズル	2	3	5	1			1	1	13
人形遊び	5	3					1		9
おやつ	2	3		1	1		1		8
隠れる				7					7
ママゴト	3			1		2			6
レゴ	1	1					4		6
歌う	1			4					5
水筒洗い							5		5
バベット	2						2		4
ブロック遊び	1	1	2						4
絵を描く		1		3					4
双六		1				3			4
アイスクューブ			3					1	4
段ボール工作				4					4
UNO						4			4
昼寝						3		1	4
電車ごっこ	2	1							3
サッカー盤	2						1		3
手人形	2						1		3
書き物								3	3
怪獣ごっこ	1	1							2
青竹ふみ	1			1					2
片付け	1			1					2
スキンシップ	1			1					2
磁石遊び				2					2
ちょっかいをかける				2					2
モメる				2					2
座っている					1		1		2
朗読								2	2
積木	1								1
なりきりごっこ	1								1
オセロ					1				1
将棋					1				1
段ボールをかぶる					1				1
ヨーヨー					1				1
けん玉								1	1
合計	124	57	34	68	22	28	46	41	420
(1時間当たり行動記録数)	(8.31)	(6.00)	(6.16)	(7.40)	(4.58)	(6.36)	(5.22)	(4.80)	(6.26)

表5. 遊びの種類と空間

遊びの種類	遊具	机	療育	合計
読書	30	11	2	43
来所児の遊びを見る	24	19		43
おもちゃ	32	4		36
ウロウロする	19	7	5	31
会話	15	7	3	25
ブラレール	23	0		23
カードゲーム	17	4	1	22
ボードゲーム	9	7	4	20
迷路	5	9	6	20
工作	2	10	4	16
トミカ	14	1		15
パズル	9	4		13
人形遊び	9			9
おやつ	1	7	1	9
隠れる	2		5	7
ママゴト	6	0		6
レゴ	3	3		6
歌う	3		2	5
水筒洗い		5		5
ブロック遊び	4			4
アイスクューブ	4			4
UNO	3	1		4
段ボール工作	1	3		4
絵を描く		4		4
双六		4		4
スキんシップ		1	3	4
手人形	2	1		3
サッカー盤		3		3
書き物		3		3
電車ごっこ		1	2	3
青竹ふみ	1	1		2
座っている	1	1		2
朗読	1	1		2
パベット	1		1	2
磁石遊び		2		2
モメる		2		2
片付け			2	2
怪獣ごっこ			2	2
ちよっかいをかける			2	2
けん玉	1			1
積木	1			1
なりきりごっこ	1			1
オセロ	1			1
将棋	1			1
段ボールをかぶる	1			1
ヨーヨー	1			1
昼寝		1		1
合計	248	127	45	420

も見られた（例5）。発達の特徴であるこだわり行動も遊びの中で確認された（例6）。指導員が「一人遊び」を展開している子どもにかかわることで遊びが成立する場面も見られた（例7）。

2. インタビュー調査

2.1 施設Aでのインタビュー

8人へのインタビューの回答を「インタビューの質問に最後まで答えられない」「インタビューの質問に答えているが追加質問に対して答えられない」「インタビューの質問に答え、追加質問に対しても答えられる」の3つに分類した。

「インタビューの質問に最後まで答えられない」参加者は3名（A、D、H）だった。インタビューの手続きの段階でH児は首を横に振るなど参加したくないという意思表示をしていた。A児とD児は、インタビューの参加に承諾したが、会話が持続しないことや注意が違うことに移るといったことが続き、インタビューの回答を途中で中止した。

「インタビューの質問に答えているが追加質問に対して答えられない」参加者は2名（C、E）であった。インタビューの承諾は得られたが、G児は文章を見たままに答えてしまった。文章の意味を捉えることが難しいこと、深入りした質問ができないことがあった（表8、例8）。

「インタビューに答え、追加質問に対しても答えられた」参加者は3名（B、C、F）であった。インタビューの承諾が得られ、回答してもらったことに対して曖昧な内容がある時に記録者が追加質問した場合に、回答をしてくれた群である。人数を追加したり、どんな遊びなのかを説明しなおしていた。また、ASD児の参加者が回答時に手を止めて答えたりすることもあった。

2.2 施設Bでのインタビュー

子ども食堂を利用していた小学生へのインタビューでは、教室内での遊びについて、雨の日以外だと外に出て遊ぶという回答が見られた。女兒は自由帳で絵を描くことや会話を遊びとしているという回答もあった。校庭での遊びは、3年生ではどんぐり集めや葉っぱ集めなどの自然遊びがあり、4～5年生は鬼ごっこをしているという回答があった。放課後は「公園で遊ぶ」が4～5年生の回答であったが、3年生もサッカーという回答があり、いずれかの場で集団遊びが行われていることが推察できた。雨の日に対する質問に、参加者が回答するときに

表 6. 遊びの種類とかかわり

遊びの種類	一人遊び	子ども同士 の遊び	子ども同士 遊び	指導員のみの 遊び	合計
来所児の遊びを見	40	2	1		43
読書	35	4	1	3	43
おもちゃ	16	10	7	3	36
ウロウロする	28			3	31
会話	1	3		21	25
プラレール	2	19	2		23
カードゲーム	7	3	6	6	22
迷路	11	8	1		20
ボードゲーム	2	2	12	4	20
工作	2		10	4	16
トミカ	5	7	2	1	15
パズル	11			2	13
おやつ	7			2	9
人形遊び	3	2	3	1	9
隠れる	7				7
ママゴト	3	2		1	6
レゴ	1	4	1		6
歌う	4	1			5
水筒洗い	3			2	5
絵を描く	4				4
ブロック遊び	2	2			4
段ボール工作	2	2			4
スキンシップ	1	1		2	4
アイスクューブ	1		2	1	4
双六		1	1	2	4
UNO				4	4
書き物	1			2	3
サッカー盤		3			3
手人形		2		1	3
電車ごっこ		1	1	1	3
磁石遊び	2				2
モメる	2				2
青竹ふみ	1	1			2
パペット	1	1			2
片付け	1			1	2
怪獣ごっこ		2			2
ちょっかいをかける		2			2
座っている				2	2
朗読				2	2
昼寝	1				1
けん玉	1				1
積木	1				1
オセロ	1				1
段ボールをかぶる	1				1
ヨーヨー	1				1
なりきりごっこ		1			1
将棋		1			1
合計	212	87	50	71	420

表7. 観察時に見られた遊び例とインタビュー時にみられた回答例

例1. 療育ができる空間での集団遊びの発生

・小学校低学年児が意気投合し、ガオガオー、ドシーンドシーン、と自ら効果音をつけ施設内全体を縦横無尽に動く「怪獣ごっこ」をおこなっていた。役割とかのようなものはなく、効果音とどっしりとした足の動かし方を含む遊びであった。他の来所児の遊びの妨げになっていたので、怪獣ごっこをしている児童に指導員がボードゲームを提案する。パーティーションで囲い、ボードゲームを始める。はじめはルールを理解していなかったが、指導員が「次、〇〇君の番だよ。これ（ルーレットを指さす）まわして」といい、教えていた。2順ほど続けると、指導員が言う前に児童が自分の番になるとルーレットを回すことを理解し、ボードゲームで遊びを展開し始めた。

例2. 気持ちを落ち着ける安全基地的役割

・大声で話す来所児が多くいたため、D児は過敏に反応する状態になっていた。「療育ができる空間」の玄関側にパーティーションを持ってきて、自分以外を入れないようにし、入ってくる人に対して「はいってこないで」と言った。20～30分後、D児はパーティーションから出てきて来所児と遊びを再開させた。

例3. 集団遊びに発展するG児

・G児は一人遊びが多く、来所児との交流場面がみられにくい中高生であった。いつもと変わらずG児が迷路で遊んでいる時、学年の異なるA児とB児が興味を持ち、G児の遊びをみていた。そのような場面が2,3回続いたが、G児が使っている手人形でA児が遊び始めてから一緒に遊びを展開するようになる場面があった。手人形の遊びをはじめ、サッカー盤の利用や人形遊びを展開していた。集団遊びがみられ始めたばかりの頃は、一人遊びをしている最中にA児が来ると、「ヤメロ」と嫌がる場面もみられた。しかし、観察最終週では、G児が学習をしている最中にA児やB児が遊びにきて、嫌がることなく「今宿題の途中だから」といい、終わってから遊びに参加する場面がみられた。

例4. A児とB児の遊びの衝突場面

・一つの線路のブラレールを2人で遊んでいた時、A児の電車を動かす速度が速いため、B児の電車に衝突した。何度から続いた後、B児は一時的にその場からは離れた。
・人形遊びをしている時に、A児がB児の人形で戦いごっこを始めた。B児は自分の遊びに邪魔されて「やめて」というがA児は続けた。B児は遊びの場から離れた。

例5. 指導員が遊びをコントロールする

・小学校低学年児が怪獣ごっこで施設内を走り回りながら展開していた。指導員が他の来所児を考慮し、ボードゲームを提案した。周囲をパーティーションで囲み、初めてボードゲームで遊ぶ参加者もいたため、ルールを全員で再確認しながら遊びを展開した。基本的に指導員が「〇〇さんの番だよ」と声をかけるなどの進行をした。次第に理解してきた来所児は指導員が言わなくとも遊びを展開し始めた。
・中高生で、指導員に遊びを誘う場面があった。指導員は「来所児をもう一人誘ったらしよう」と一時的に断った。その後、中高生は「このボードゲームしない？」と他の来所児に誘う場面がみられた。

例6. 同じ遊びを毎週続ける来所児

・G児は迷路遊びを毎週同じように繰り返した。8回目の観察日に迷路はなく、それ以降はレゴを来所してからの日課のように繰り返し遊んでいた。レゴの作品は立体的なものではなく「スーパーマリオブラザーズ」に登場するヨッシーをレゴマットに平面図で作成していた。
・A児はポケモンカードをみて「持ってる、持っていない…」とカードを分けること毎週行っていた。また、誰かと遊びをしたいときには大きな声を上げるなどの行動を繰り返していた。

例7. 指導員が遊びに入る場面

・A児は療育が終わり、療育で使っていたロープを使って遊びを始めていた。A児はロープを鞭のように振り回していたが、指導員がA児の遊びに入り、ロープを使った電車ごっこを展開した。
・指導員とA児がママゴトをしている時に、周囲でボードゲームやカードゲームが子ども同士で展開されていた。指導員がママゴトでお寿司を握るふりをしていると周囲にいた子どもが遊びに参加しにきた。
・H児は字を読むことができるが、「この本、読んで！」と指導員にお願いしていた。指導スタッフはH児が自分で本を読むことができることを知りながらも、音読を開始した。

例8. インタビューの困難さ

・【雨の日は何して遊びますか】と質問。「晴れています」との回答。質問した時は天候が曇りで太陽の光が隙間から指していたため、そのような回答になったと考えられる。
・回答してくれた内容をさらに詳しく聴き取ろうと思い問うてみたが「それは置いて..」と次の回答をしようとした。
・質問者の持つインタビュー内容を一通り読み、質問する前に回答を次々に回答し始めた。回答が終わると自分の遊びの中に戻った。

「学校の内容でもいいのか」と質問者に聞くということもあった。

考 察

2.3 施設による遊びの違い

施設Aと施設Bの同学年の参加者の回答を比較し、表9に示した。施設Aは33個、22種類の遊びを回答した。施設Bは46個、29種類の遊びを回答した。施設Bの参加者は具体的な回答をする場合が多く、追加の質問に対しても答えていた。両施設で共通する遊びは8種類だった(表8)。

本研究では、発達に課題がある子どもの「遊び」に着目し、行動観察とインタビューの2方向から遊びの拡がりや繋がりを検討した。施設内の限られた空間での観察であるが、子どもたちは多くの遊びを展開していた。

小学校低学年の遊びは、遊びの記録数が多く、「遊具がある空間」で遊びを展開するも、「子ども同士の遊び」は少なかった。遊びの種類では、他児の遊びを見ることやおもちゃで遊ぶことが多く、他者が遊んでいる姿に関心をもち、関係性を育み始める姿があった。小学校中学年の遊びは、遊びの行動数はそれぞれであるが、「遊具がある空間」で遊びを

表8. インタビューの回答で出た遊びの種類一覧

回答された遊び	施設A								施設B							
	施設A	教室内	校庭	家の中	放課後	雨の日	休みの日	合計	教室内	校庭	家の中	放課後	雨の日	休みの日	合計	
読書	1	1		1	1	1		5							0	
宿題	1	1		1	1			4			1	1		1	3	
ゲーム				1	1	1		3			1		1	1	3	
UNO	1			1				2					1		1	
おにごっこ			1		1			2	1	1		1			3	
レゴ	1							1			1		1		2	
パズル	1							1							0	
ボードゲーム	1							1							0	
ルーレット	1							1							0	
おりがみ		1						1							0	
競争			1					1							0	
ジャングルジム			1					1							0	
オセロ				1				1							0	
図書館					1			1							0	
家に帰る					1			1							0	
習い事					1			1				1		1	2	
教室で休憩する						1		1							0	
昼寝							1	1							0	
ショッピングモール							1	1					1		1	
友だちの家に行く							1	1							0	
公園に行く							1	1				1			1	
家にいる							1	1							0	
コマ											1		1	1	3	
ユーチューブ											1		1	1	3	
自由帳									1				1		2	
サッカー										1		1			2	
ドッチボール										1		1			2	
ケイドロ										1		1			2	
友達と遊ぶ												1		1	2	
会話									1						1	
消しゴム落とし									1						1	
セロハンボール									1						1	
どんぐり集め											1				1	
葉っぱ集め										1					1	
上り棒										1					1	
鉄棒										1					1	
おやつ											1				1	
トランプ													1		1	
ゴロゴロする													1		1	
映画館													1		1	
お出かけ														1	1	
夜更かし														1	1	
プール														1	1	
合計	7	3	3	5	7	3	5	33	5	8	6	8	10	9	46	

展開し、「一人遊び」を好む点で一致していた。遊びの種類では、読書が共通して多く見られたが、会話や他児の遊びを見ることといった他者の遊びへの関心が示された。中高生の遊びは、「机がある空間」での遊びが多く見られ、「一人遊び」も多く展開していた。参加者によっては「子ども同士の遊び」が見られない、「指導員のみとの遊び」が多く見られるといった点で他者とのかわりに個別の特徴があった。学年を通じて「一人遊び」が多く場面で見られ、中高生で「子ども同士の遊び」が見られにくい参加者もあったことについては、表7の例4に示されたような、子ども同士の遊びを展開している間に嫌な体験やコミュニケーションの食い違いから発生する疎外感などを幼少期から低学年までに体験し、「発達に課題がある子ども」の遊びの社会性を閉ざすといった事情があるのかもしれない。

どのような空間でどのような他者とのかわりにおいて遊びが発生しているかを検討したところ、「遊具がある空間」と「一人遊び」の記録数が顕著に見られたが、「遊具がある空間」と同じぐらい「机がある空間」で展開する遊びの種類数が多かった。小学生は「遊具がある空間」で遊びを展開し、中高生は「机がある空間」で遊びを展開する傾向が見られたが、学年を問わず「療育ができる空間」での遊びが展開されにくかった。「療育ができる空間」での遊びの展開は少ないが、「指導員のみとの遊び」としてかわりあう場面が見られた。表7の例1や例2で示されたように、利用する人が少ないからこそ遊びの成り立つ空間だったのだろう。

他方、「子ども同士の遊び」や「指導員を含む子ども同士の遊び」が見られないわけではなかった。「子ども同士の遊び」ではプラレールやおもちゃといった遊びが見られ、「指導員を含む子ども同士の遊び」ではボードゲームが見られた。表7の例3の一人遊びから集団遊びに変化することや例5の指導員がかわりの橋渡しの役割として遊びに介入することによって集団で遊びが展開されていた。集団遊びを「子ども同士で」展開しにくい場合は、指導員が遊びの橋渡しの役割を担うことで「発達に課題がある子ども」においても他者との遊びに関心が向けられるのかもしれない。また、H児は一人遊びの場面を多く展開していたが、表7の例7のように、「音読をして！」と指導員に要求する場面があった。子どもからの一方的な指示であるが、指導員にとっては「遊び」への介入方法の一つとなし得た例だったと言えるだろう。

遊びを展開するなかで子ども同士の衝突場面も見られた(表7の例4)。阿南(1989)は、小学校1年生から3年生の遊びのルールの共有認識において、自身と他者が想定しているものが異なる可能性があること、自身が想定しているルールの説明を行わないと、それが他者とは異なるものだ気がつくことができないとわかるのは3年生頃からだと指摘している。人との関係の積み重ね不足の問題が発達に課題がある子どもには推測されるため(古市, 2019)、遊びに対する役割認識の一致が行われず、遊び場面で衝突が起きたのではないだろうか。

インタビュー調査では施設Aと施設Bの参加人数はほぼ同じだったが、回答数は施設Bが多かった。施設Aでは“いま、ここ”ではない7つの場面での遊びの内容を質問されていることを、「インタビューに応じる直前に遊んでいた遊び」について問われていると混同し、直前まで行っていた遊びについて話す場合や、抽象的な回答に対して具体的に答えることを促す追加質問をされることを嫌がる場合もあった。施設Aの「発達に課題がある子ども」も施設A以外の空間で遊びを展開し得ている場面があるが、「その遊びをしている」と言語化することが難しかったのかもしれない。施設Bで見られた質問への問い直しも、施設Aでは見られにくい特徴だった。

本研究では、「発達に課題がある子ども」においても子ども同士での遊びが展開するが、中高生では、「一人遊び」や「指導員のみとの遊び」のみを展開する例が発生する可能性が示唆された。時間軸に沿った記録をしたものの、遊びの連続性・断続性を詳しく分析ができていないという不十分点を改善し、発達に課題がある子どもにおける遊びの展開をより詳細に捉える必要がある。また、参加者数の少なさ、調査期間の短さもあり、遊びの個別性と障がい特性とのかわりを検討するにいたらなかった。短期、中長期の時間推移との関連において、遊びの楽しみ方、空間利用、他者との関係性のあり方について、今後は、障がいと発達のより丁寧な把握を踏まえた研究調査の実施を目指したい。

引用文献

- 阿南 文 (1989). 遊び場面における子供のルール共有過程 教育心理学研究, 37, 218-224.
- 馬場 貴美代 (2010). 偶発的要因の役割から見た幼児の仲間入り 心理科学, 30, 57-72.
- 朴 香花 (2017). 自閉症スペクトラム幼児の小集団療育教室におけるふり遊びを通した支援 自閉症

- スペクトラム研究, 14, 23-31.
- 藤崎 春代・無藤 隆 (1985). 幼児の共同遊びの構造——積み木遊びの場合—— 教育心理学研究, 33, 33-42.
- 古市 真知子 (2019). 自閉症スペクトラム児の遊戯療法——「『自閉症的不安』を乗り越える」という視点から—— ナカニシヤ出版
- 林 周一郎・井澤 信三 (2012). 活動移行時に激しい行動問題を示す自閉症児に対する先行子操作結果操作による介入——行動問題と望ましい行動の随伴性の文政に基づく支援計画の立案—— 特殊教育学研究, 50, 45-54.
- 廣澤 愛子・武澤 友宏・小田 安沙美・鈴木 静香・小越 咲子 (2019). 自閉スペクトラム症の児童と支援者の相互作用プロセス 発達心理学研究, 30, 61-73.
- 高野 美雪・村上 雅美 (2017). 発達が気になる子どもの保護者に向き合う支援について——療育に関わる専門家への調査から——応用障害心理学研究, 15・16, 1-10.
- 國枝 幹子・古橋 啓介 (2006). 児童期における友人関係の発達 福岡県立大学人間社会学部紀要, 15, 105-118.
- 倉持 清美 (1994). 就学前児の遊び集団への仲間入り過程 発達心理学研究, 5, 137-144.
- 栗原 智子・熊澤 栄二 (2002). 「子どもの遊び」にみる「生きた環境」の意味に関する研究 日本建築学会計画系論文集, 558, 175-181.
- 長橋 聡 (2013). 子どものごっこ遊びにおける意味の生成と遊び空間の構成 発達心理学研究, 24, 88-98.
- 近江屋 一郎・齊藤 雪彦・鳥居 幸恵・田中 史郎 (2009). 都市群における児童個人を単位として見た遊び集団群の構成と遊び空間の関係 ランドスケープ研究, 72, 753-758.
- 佐藤 正二・佐藤 容子 (2006). 学校におけるSST実践ガイド——子どもの対人スキル指導——金剛出版.
- 杉本 直子 (2008). 幼児のふりにおける対象の知識と行為との関係の理解 発達心理学研究, 19, 221-231.
- 湯沢 正通・大山 摩希子・杉村 智子・白川 佳子 (1995). 遊び相手の性別が幼児の行動に及ぼす影響 教育学研究, 43, 12-22.
- 湯沢 正通・白川 佳子・大山 摩希子・石橋 尚子・立元 真 (1991). 5歳児による仲間の好きな遊び

の推測と遊びの提案 教育心理学研究, 39, 288-297.

Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. London: Constable and Company. (ウィング, L. 久保 絃章・佐々木 正美・清水 康夫 (監訳) (1998). 自閉症スペクトル——親と専門家のためのガイドブック—— 東京書籍)

謝 辞

本論文は、筆者が2019年度に追手門学院大学心理学部に提出した卒業論文中のデータを再分析し、内容を再構成したものです。本研究に参加くださったお子さん、研究参加に同意をくださった保護者の皆様、観察環境を提供していただき、諸々ご指導、ご支援をくださった施設Aの施設長、施設Bの施設長、両施設の指導員の皆さま、研究実施に関わってご支援をくださった追手門学院大学社会学部の古川隆司先生、行動観察の補助の協力をくださった3回生の木村裕貴さん、2019年度卒業研究ゼミの仲間であり、本研究のプロセスを見守り、助言と励ましをくださった阪本美絵さんと西川紬生さん、大学院博士後期課程社会心理学・集団力学研究部門の玉水克明さん、卒業論文審査および本稿査読において重要な指摘をくださいました駿地真由美先生、本稿執筆に至るまで研究を懇切にご指導くださった竹下秀子先生に深く感謝いたします。