

学童期後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

——スタッフの役割の検討——

荒木久理子¹⁾・重富紗希²⁾・藤原さつき²⁾・中川万幾子²⁾・
野村朋³⁾・荒木美知子⁴⁾・竹内謙彰⁵⁾・荒木穂積⁵⁾

(花ノ木医療福祉センター¹⁾・立命館大学大学院応用人間科学研究科²⁾・

立命館大学大学院社会学研究科³⁾・大阪女子短期大学幼児教育科⁴⁾・立命館大学産業社会学部⁵⁾)

本研究は、自閉症スペクトラム児が遊びの中で集団を成立させる、つまり他者とイメージを共有するために、子どもの立場で遊びに参加する大人のファシリテーターの存在が集団成立にどのような役割を担っているのかを分析し、学童期後期を対象にした療育としての遊びプログラム開発において、子ども集団の中で大人が担う役割について検討することを目的としている。まず、ファシリテーターの発話をもとにカテゴリー分析を行った結果、大人と子どもの両側面をもつ役割が抽出され、それが活動の流れを理解するための支えとなっていることが示唆された。次に、各月の発話数をカテゴリーごとに比較した結果、重要であった大人の介入が月を追うごとに減少した。一方で、大人の介入が減少したにも関わらず、子ども達の逸脱も月を追うごとに減少した。以上より、遊びの構造化に加えて大人の関わり、また子ども達がより主体的に遊びに参加していくために、支えを減らしていく関わりが重要であることが示唆された。つまり、学童期後期の療育活動において、遊びを支えるための意識的な大人の介入が集団成立に大切な役割を担っていることが明らかとなった。

キーワード：学童期、自閉症スペクトラム児、集団、療育、ごっこ遊び

立命館人間科学研究, No.32, 69-84, 2015.

I. 問題と目的

本研究は、学童期後期の自閉症スペクトラム児¹⁾

（以下 ASD 児）を対象とする療育活動における集団遊びの意義とスタッフの役割を検討するものである。検討を進めるために、子どもにとっての遊びの意義について整理しておきたい。

Beyer & Gammeltoft (2000) は、子どもにとって「遊び」とは、遊び道具やおもちゃといった物を相手にする「物理的世界」と、先生や友達

1) DSM-5 の病名・用語を日本語訳する際、関連学会の議論の中で、スティグマへの配慮から障害の語をなるべく避けて disorder を症と訳すことが提案されたが、他方で旧病名がある程度普及して用いられている場合には、新たに提案する病名の横に旧病名をスラッシュで併記することも提案されている（日本精神神経学会精神科病名検討連絡会 2014）。実際の日本語訳でも「自閉スペクトラム症」と「自閉症スペクトラム障害」の二つの訳語が併記されており、普及した用語をある程度尊重する姿勢が認められる。そうしたことも考慮しつつ、

本研究においては、すでに療育グループの中で定着しており、また障害の語を含まない「自閉症スペクトラム」の語を今回は用いることとした。また、療育グループにかかわる最近の他の論文投稿のタイトルでもこの名称が用いられているため、それとの統一を図る必要もあると判断した。

といった人を相手にする「社会的世界」を活動の中で同時にもたらすことのできるものであると考え、「遊び」について、いくつかの特徴を見出している。それによると、「遊び」とは日常経験から生まれる、自発的で喜びを基礎としたものであり、遊びそれ自体が目的となっている活動である。また、その中で遊びは役割やテーマを示したスクリプトによって社会的ルールや習慣の理解が促されるだけでなく、場の状況を一步下がって客観的に見つめる機会を与えるものでもある。さらに、周囲の関わりの中で自分を表現・自覚するようになるといった創造的活動を通して、子どもの発達において重要な活動であると言える。

エリコニン (1989) は、幼児期における子どもの遊びを細かく区分し、お手本に基づく一定の行為の単純な模倣から、一定のストーリーに基づく劇的な遊び (ごっこ遊び)、そしてストーリーが複雑でないルール遊び、ストーリーのないルール遊びもしくは初歩的なスポーツ遊びという発達過程をたどるとしている。いずれにしても、乳児期から幼児期にかけて、ものを機能的に使う活動や模倣的な活動から、表象や象徴的なイメージに基づいた活動、つまりふり遊び、ごっこ遊びに変化していくと言えるであろう。

幼児期から学童期までのごっこ遊びをまとめた荒木 (2008) は、3歳頃に出現し始める象徴遊びを初期のごっこ遊びと呼んでいる。中期のごっこ遊びが見られ始める4・5歳頃になると、場面やおもちゃの共有化がすすみ、テーマが複合し組み合わせられることである程度一貫したシナリオをもったストーリーのあるふり遊びが展開され始める (荒木 2004; 内田 2008)。そして、遊びの中では役割が重要な意味を持ち、面白さを役割の遂行に見出すようになる (エリコニン 1989)。遊びの形態においても、それまでは同じ遊びの場においても、その中における子ども同士の関わりが見られない並行的な遊びから、他児

との直接的なやりとりが増え、協同的な遊びが増加していく (Parten 1933)。6歳から学童期初期にみられる後期のごっこ遊びは、虚構の遊びの中で虚構の世界と現実との折り合いをつけようとする「組み込み技法」を用いた演出をすること (内田 2008) や大人社会へ関心が向きはじめることで家族ごっこや電車ごっこといった大人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る (荒木 2008)。学童期後期 (7・8歳頃) になると、集団で物語を共有する遊びを子どもたちの手で一から作ろうとする劇遊びが見られ始めるのに加えて、ルール遊びにおいてもただルールに沿って遊ぶ楽しさから相手の動きや意図を汲んで予想する、裏をかく楽しさを持ち始める。また具体的な興味・関心で結びついた排他的な仲間集団を形成して遊ぶようになるのもこの時期の大きな特徴である。このように、幼児期から学童期において少人数からより大きな仲間集団もしくは特定の仲間で形成された集団での活動が遊びの多くを占めるようになってくる。

では、「仲間」「集団」とは何か。仲間とは「能力・技能がほぼ同等の同年齢の子ども同士の自由で開放された関係」 (藤崎 1993) であり、仲間が形成されるには、子ども同士と一緒に遊ぶ経験を通じた情報交換と興味や方略などの類似点を見出すことが必要である。遊び相手がしている事を見ることや遊びの中で様々な役割を果たす (経験する) 中で、また相手と自分の似ている所を見つける中で相手への理解が進み仲間関係を形成していく (高橋 1996)。集団を持続させるためには、仲間とその遊び (もしくはそのイメージ) を共有する事が前提となり、遊びの文脈の中で明示的もしくは暗示的に示される相手の意図や相手が自分に対して期待していることを読み取る力が必要になる。このように遊びの中での他者との関わりを通して相手との違いに気づき調整する、自分の意見をまとめて表

現するといった力をつけていく。保育場面において保育者のインタビューから幼児期の集団の遊びを分析した田中（2014）は、子どもが相手の経験を理解しながら自ら体験を話したり、会話を楽しんだりする時期（年少から年中にかけて）から、自分の経験を詳細に様々なものと関係づけて語れるようになる中で、子ども同士が遊びの中で自分の持っている情報（経験）を相互に提供し合いながら意見を反映させた集団の遊びを行う時期へと発展していくことを明らかにしている。

後期のごっこ遊びが行われる幼児期後期について荒木（2008）は、遊びの媒介者としての大人の役割の必要性を指摘している。すなわち、大人が遊びに加わることによって、子どもだけでは崩れやすい計画的な遊びを持続させるために、それを保障する役割として大人の関わりが大切である。田中（2014）も、幼児期のルール遊びの中で、「保育者がみずから遊びに参加することで、遊びを活性化させていくプロセス」を見出している。この時期は、役割の分担や交替がスムーズになり始める時期でありながら遊びのイメージを持続して共有することが十分ではないことから、イメージを共有する助けとなるためにファシリテーターとしての役割を持つ大人の存在が必要になってくるのであろう。

遊びを通じて自然な形で他者との関係を深化させることができる定型発達児と比較して、ASD児はその場の状況やイメージ、あるいは相手の意図を理解・共有することが難しく一方向的な関わりになりがちであり、また自分の意見を上手く表現できないなど障害特性からくる対人面での困難さをかかえている（荒木 2010）。このような困難さは、遊びにおいても現れる。というのは、集団で遊びを楽しむためには、ごっこ遊びであればテーマ・場面・役割・シナリオ（ストーリー）を集団で共有していること、またルール遊びであればルールを共有していることが遊

びを成立させる前提条件となる。そのため、他者とイメージを共有することが難しい ASD 児にとって、集団での遊びが成立しにくいという特性による困難を抱えていると言える。梅山他（2005）は学童期に ASD 児を対象とした療育プログラムにおいて、分かりやすい遊びの構造、共有しやすい遊びのテーマ、場面やシナリオといった内容、用意する道具に留意したごっこ遊びを構成することで、イメージ共有の難しさを持つ子どもにとっても楽しく遊びこむことが可能となり、「ごっこ」遊びの世界を構築しやすくなり、遊びを展開することができるようになることを示唆している。

筆者らが関わる療育ではイメージを共有することの難しい ASD 児に対して、この子らの集団での遊びを成立させるために大人の介入が必要だと考えた。そのために、遊びの構造化に加えて子どもの仲間として一緒に遊ぶスタッフを設けている。筆者らは、経験的には、こうした役割を持つスタッフが加わることで遊びが豊かに展開しやすいという実感を持っているものの、遊びを用いた療育活動におけるこのような形で大人の介入が持つ機能や効果についてデータに基づく検討は今まで十分には行ってこなかった。また、学童期後期の子どもを対象とする療育活動において、子どもの仲間として大人が遊び活動に加わるのが療育にもたらす効果を検討した先行研究も見当たらないようである。それだけに、こうした問題を取り上げデータに基づく検討を行うことは意義があると考えられる。

以上のことから、ASD 児がなりきる遊びによって集団を成立させるために、子どもの立場で遊びに参加するファシリテーター（以下、本稿ではリーダー）の存在が集団成立にどのような役割を担っているのかを分析し、学童期後期を対象にした療育としての遊びプログラム開発において、子どもの遊び集団の中でスタッフが担う役割について検討することを目的とする。

なお、学童期とは小学校に通う6～12歳の時期であると考え、本研究では学童期後期を中・高学年（9～12歳）の時期とする。

ここでの「なりきる遊び」とは、アドリブが可能な非日常・虚構の世界であり、かつ子ども自身は現実と虚構の世界を行き来する後期ごっこ遊びでありながら、ASD児が苦手とするテーマやイメージが事前に決められており、ストーリーやアイテム等を使って展開される構造化された遊びと位置付けられる。また、本稿での「集団の成立」とは、単なる個体の集合ではなく相互に関係し合う集合を指す。つまり、子ども達が場所ではなく遊びの中の役割や見通し、場面を共有することができている状態とする。

Ⅱ. 方法

1. 対象者

本療育プログラムに参加したASD児4名（B1児、B2児、B3児、B4児）、スタッフ9名（大学院生6名、大学教員3名）を対象とした。児童の学年、性別、診断時期、学級・学校、活動参加月数はTable1に示すとおりである。なお、エピソードの中に出てくるスタッフのうち、リーダー（大学院生）、また導入から登場しストーリーの進行役となって活動を進めるスタッフは3ヶ月間同一であった。

2. 分析対象期間

20XY年11月から20XY+1年1月の3ヶ月間を分析対象期間とした。

3. 手続き

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療育活動に参加しているスタッフ1名がハンディタイプのビデオカメラを用いて撮影した。以下、療育活動となりきる活動、また分析対象となるリーダーについて詳述する。

(1) 療育活動

ここでの療育活動はASD児を対象にした活動であり、独特の個性をもつASD児がおりそのままの自分を出すことができる場、遊びの経験を積むことができる場を目指して活動を行っている。月に1回、120分の活動であり、毎月のプログラムは複数の大学院生が立案し、大学院修了者や大学教員も加わって実施している。1日の活動の流れをTable2に示す。まず室内（トレーニングルーム2 Figure1参照）で自由遊びを設定している。全員が集まるとトレーニングルーム1に移動し、朝の集まりを実施する。朝の集まりでは、スタッフが進行しながら行っている。その後、和室に移動し、子どもに合わせた個別の課題を行っている。その後、同じ部屋で簡単なルール遊びを実施する（グループ学習）。ルールあそびのクールダウンと中心的活動へのイメージを持たせるために、絵本読みを取り入れている。毎回、中心的活動のテーマに沿った絵本の読み聞かせを行っている。

Table1 参加児の属性 (20XY+1年1月時点)

参加児	学年	性別	診断時期	学級・学校	活動参加月数
B1	小6	男児	3歳0ヶ月	特別支援学校	6年7ヶ月
B2	小6	男児	2歳2ヶ月	特別支援学級	9年2ヶ月
B3	小5	男児	2歳6ヶ月	通常学級	7年11ヶ月
B4	小5	女児	3歳7ヶ月	通常学級	6年8ヶ月

※ B2は20XY年10月から参加。

Table 2. 1日の活動の流れ

時間	活動内容
10:30	来室・自由遊び
10:50	朝の集まり
11:00	個別学習
11:10	グループ学習 (なかよしカルタ)
11:20	絵本
11:30	中心的活動 (なりきる遊び)
12:20	終わりの会

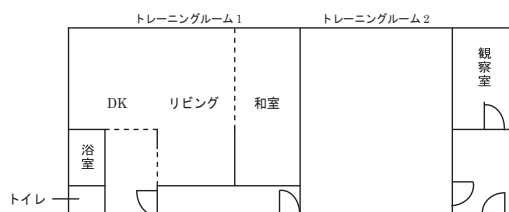


Figure1 活動場所

(2) なりきる遊び

なりきる遊びは、3ヶ月間（11月～1月）同一のテーマで行っており、20XY年度は1年間の活動の中で全6テーマ（活動数11回）のなりきる遊びを実施した（Table3）。各月の遊びのなかにおいてストーリー展開をイメージしやすくするために導入と3つの展開（「場面設定1」、「場面設定2」、「場面設定3」）を組み込んでいる。各設定場面に目標を設けており、これらを達成していくことで展開が進んでいくという構成になっている（Table4）。また、先述したとおり同

一テーマの3ヶ月間は同一のスタッフが進行役を務めてストーリーの進行を行う（分析対象期間中の進行役は宅急便屋さんの「山田さん」というキャラクター）。

なりきる遊びでは、同一テーマの3ヶ月間、同一の大学院生スタッフ1名がリーダーになり、子どもの立場で遊びに参加している。そのため、リーダーに特定のセリフは決められておらずその発話のかなりの部分はアドリブであり、そのときの子どもたちの状況に応じて動いている。

例えば、11月の活動（11月は主に宅急便屋さんという仕事のイメージを具体的な活動の中で共有する事を主な活動の目的とした）では、宅急便屋さんという身近な職業をテーマに取り上げ、設定場面1では宅急便屋さんという虚構の世界に入るためのアイテム（名札）を作る創作活動を行った。設定場面2では宅急便センターで荷物の受け取りと引き渡しの活動を行う事で実際の宅急便屋さんの仕事のイメージを持てるような活動を行った。設定場面3では、荷物をお客さんの家に届ける途中で泥棒が登場し、届けるための荷物をめぐって綱引き（ルール遊び）を行った。12月はお客さんに届ける途中で敵（ここではトナカイ）に行く手を邪魔されるという遊びの流れを残しつつ、設定場面3ではクリスマスパーティーを実施した。1月においては、お客さんに荷物を届けるという宅急便屋さんの要素は残しつつも、正月にちなんで届け先のおば

Table3 20XY年度の中心的活動のテーマと参加児童

活動月	中心的活動	参加児童	
4月	小人さんをたすけよう	B1、B3、B4	
5月	小人の世界へ行こう！	B4	
6月	小人の世界でパフェをつくらう	B1、B4	
7月	まほうのほうきのテストをうけよう	B1、B4	
9月	まほうの杖を使いこなそう	B1、B3、B4	
10月	ハロウィンパーティーをしよう！	B1、B2、B4	
11月	荷物を届けよう	B1、B2	
12月	宅急便屋さんになろう！	サンタさんとクリスマスパーティーをしよう	B1、B2、B4
1月	おばあさんと伝承あそびをしよう	B1、B2、B3、B4	
2月	鬼から宝物を取り返そう！	B1、B2、B3	
3月	お別れ会をしよう！	マフィンを作ってパーティーをしよう	B1、B4

Table4 11月から1月の設定場面目標

活動月	テーマ	活動の目標	各設定場面の目標	活動内容
11月		荷物を届けよう	宅急便屋さんになろう	制作(名札作り)
			宅急便屋さんになるための技を身につけよう	宅急便さんの仕事を体験する
			お客さんに荷物を届けよう	ルール遊び(綱引き)
12月	宅急便屋さんになろう	サンタさんとクリスマスパーティーをしよう	サンタさん宛の荷物を探そう	ヒントを見ながらアイテムを探す
			サンタさんに荷物を届けよう	ルール遊び(ジェスチャーゲーム)
			サンタさんとクリスマスパーティーをしよう	制作(オーナメント作り)+パーティー
1月	おばあさんと伝承あそびをしよう	おばあさんと伝承あそびをしよう	おばあさんのために年賀状を作ろう	制作(年賀状作り)
			おばあさんと伝承遊びをしよう	剣玉や羽子板で遊ぶ
			伝承遊びをみんなに披露しよう	遊びの発表

あさんと一緒に伝承遊びをし、それを子ども達の前で発表するという活動に広げている。

本研究では、3ヶ月(11月~1月)同一のテーマで行った『宅急便屋さんになろう!』を分析の対象としている。理由は、年度途中から参加する子のために従来の1つのテーマに3ヶ月という構成を1ヶ月完結に変更した活動月(10月)があったことや参加した子どもの数が1名になり集団あそびが成立しない活動月(5月)があるなど、集団という目的に合わない活動月がある中で3ヶ月間行い、かつ集団を確保できているという条件に合っているのが『宅急便屋さんになろう』であるためである。

3. 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、研究内容を開示することを説明し、参加している両親の了解を得て療育活動を行っている。個人情報取り扱いについては、得たデータや個人情報は匿名化し研究目的以外には使用しないこと、専門学会、学術専門誌、

学会内研究会等を通じて研究発表をする際も個人の特定につながるものは発表しないことを説明し、了解を得た。また、こうした研究倫理上の取り扱いについては立命館大学の衣笠キャンパスにおける人を対象とする研究倫理審査委員会の審査を受けて承認を得ている。

4. 分析のプロセスと着目点

本研究ではリーダーが行った発話がなりきる遊びの中で結果としてどのような働きをしたのかについて明らかにするために、リーダーと子どもの関係に焦点を置き、リーダーの発話を分析した。分析にあたっては6名の大学院生、大学院修了者、大学教員で検討を行った。まず、映像記録から逐語的に文章化したものからリーダーの発話のみを抽出した。次に、分析者全員で抽出された発話から考えられるカテゴリーを書き出しつつ、それぞれの発話がどのカテゴリーに当てはまるか意見を重ねカテゴリーを生成した。分析者同士で見解が異なった場合は、再度活動記録(療育記録)および映像記録を丁寧に

検討し、話し合いを行った上で決定した。

分析の着目点は次の3点とした。

分析Ⅰ：リーダーと子どもの関係に焦点を置き、リーダーの役割を抽出する。

分析Ⅱ：月を追うごとのリーダーの介入の変化を明らかにするため、リーダーの発話数を各月で比較した。また、発話数の変化が見られたカテゴリーは各月の「導入」「設定場面1」「設定場面2」「設定場面3」の4つの場面に分けてその変化を調べた。

分析Ⅲ：リーダーの介入の変化によって子ども達の遊びがどのように変化するかを調べるために、“荷物を届ける”という同一の場面における各月のエピソードを抽出した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 分析Ⅰ 階層的カテゴリーの抽出

分析の結果、全23カテゴリーが生成された。カテゴリーは大・中・小の階層構造となっており、大カテゴリー2個（「スタッフ」「子ども」）中カテゴリー4個（「誘導」「確認」「全体への関わり」「個人への関わり」）、小カテゴリー17個（「教示」「スタッフ間の関わり」「肯定的評価」「質問」「つぶやき」「提案」「モデル」「注意喚起」「意思の確認」「経験の確認」「流れの確認」「喚声」「掛け声」「感想」「同意」「応援」「返事」となっている。なお、各カテゴリーの定義をTable5に示しており、一例として「モデル」「注意喚起」の発話があったエピソードを示す（Table6, 7）。ま

Table5 カテゴリー定義

大カテゴリー	
スタッフ	明らかにスタッフに戻って行う発言
子ども	明らかに子どもになりきって行う発言
中カテゴリー	
誘導	虚構の世界に入るための声かけ
確認	目的を理解を促すための声かけ
全体への関わり	集団全体に対する声かけ
個人への関わり	個人に対する声かけ
小カテゴリー	
教示	本来、スタッフ（登場人物）が行うはずのサポートを何らかの理由で行えなかったために、代わりに行う声かけ
スタッフ間のやりとり	スタッフの間だけで行うやりとり
肯定的評価	子どもがしたことに対して、褒めたりする声かけ
質問	子どもが疑問に思ったことを代弁する発言。※結果として確認になる。発言がなりきる遊びの中で不自然ではない
つぶやき	特定の相手にむけていない発言
提案	個別に具体的な声かけ。子どもに、目的に沿った行動を促す声かけ
モデル	ある言葉や、行動を子どもから引き出すために、あえて先に例示する（見せる）発言
注意喚起	子どもがストーリーに関心を向けるための発言
意思の確認	子どもの思いを確認する声掛け
経験の確認	子どもの経験の有無を確認する発言
流れの確認	①スタッフ（登場人物）が言ったことに対して、再度言い直すことで遊び（活動）の進行を確かめる発言
	②スタッフ（登場人物）が言う前に、進行に必要な詳しい情報を結果として引き出した発言（＝質問）
喚声	結果に対して出す発言
掛け声	これからあることに対して人に呼び掛ける、拍子をとる。勢いをつける発言
感想	子どもとして感じたことへの発言
同意	子どもの意見に賛同する発言
応援	声援を送って相手を励ます発言
返事	呼びかけ、質問に対して答えること

Table6 「モデル」の発話例

(エピソード①) 20XY+1月1月の活動場面	
みんなで伝承遊びを練習し、みんなの前で順番に発表する場面。 リーダーを見本として山田さんが発表の仕方を説明している。	
カテゴリー	発言者
	山田さん 「...で、司会が、今日は何を見せてくれますか?と聞くので、どうぞ?」と言ってリーダーにマイクを向ける。
モデル	リーダー 「今日は、けん玉を見せます」
	山田さん : 「はい。このように、今日何をしてくれるか言ってください」

注1) 山田さんはこのプログラムの中での進行役である。

Table7 「注意喚起」の発話例

(エピソード②) 20XY+1年1月の活動場面	
おばあさんに自分たちが書いた年賀状を届けた場面。 子どもたちは年賀状を届け終わったので、おばあさんの家からすぐに帰ろうとしている。 (おばあさんがお礼に伝承遊びを教える展開予定になっている。)	
カテゴリー	発言者
	おばあさん 「ああ、ちょっと待ってちょっと待って」
注意喚起	リーダー 「あ、ちょっと待ってやっ!おばあさん何か言ってる!」 子どもたち全員が戻ってくる。
	おばあさん 「年賀状を届けてくれてありがとう。この村でこれからね、お正月遊びを使って (...以下省略。おばあさんが伝承遊びの説明をした。)

注1) おばあさんはこのプログラムの中での登場人物である。

た、各カテゴリーの関係は Figure2 に示す。

まず、「モデル」としての発話は子どもの反応を引き出すためにあえて例示をする役割を担っており、リーダーが子どもとして演じる際に方向付けを行っている。以下は実際の場面での「モ

デル」としての発話の例である。

次に、「注意喚起」としての発話は子どもがストーリーに関心を向けるための発話である。以下は実際の場面での「注意喚起」としての発話の例である。

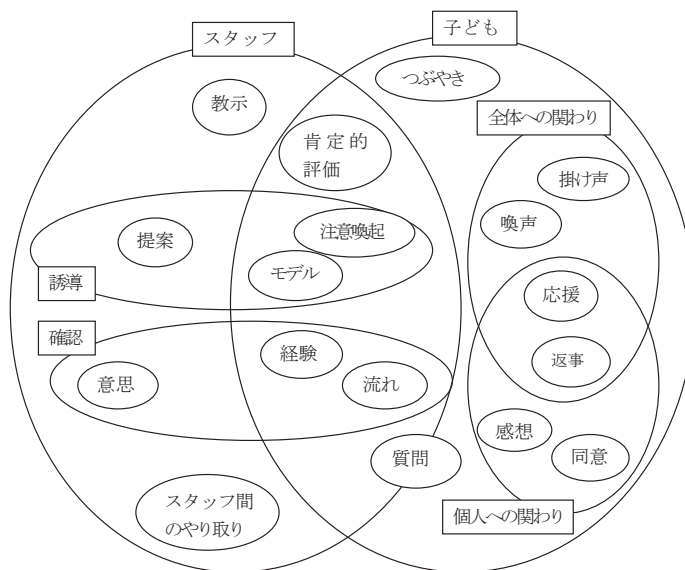


Figure2 カテゴリー関係図

リーダーは、なりきる遊びの中で、意図的に“子どもになりきって遊ぶ”という形で活動に参加していた。しかし、分析では活動を進めるスタッフ（大人）としての発言も見られた。また、「スタッフ」もしくは「子ども」としての両者を切り替えて発言しているだけでなく、さらにリーダーが子どもになりきりながらスタッフとして遊びを進めていくために両者の側面を合わせ持つ発言もみられるという、大きく3つの役割が抽出された。

まず、スタッフの発言として「教示」「提案」「意思の確認」「スタッフ間のやりとり」を抽出した。これは、「スタッフに戻って行う発言」という大人としての発言であり指示的な発言が、主に活動を進めるスタッフ（大人）のサポートとしての役割を担っていると言える。次に、子どもの発言として「つぶやき」「掛け声」「喚声」「応援」「返事」「感想」「同意」を抽出した。これは、遊びの中で子どもの中からも自然に発生すると考えられる発言であり、遊びを盛り上げる役割を担っていると言える。そして、「スタッフ」と「子ども」の二側面を含んだ発言として「注意喚起」・

「モデル」・「経験の確認」・「流れの確認」を抽出した。主に、ここに位置するカテゴリーは子どもが虚構の世界を理解すること、なりきる遊びの中で目標を理解するために行うための発言であるカテゴリーが多いことから、二側面を含んだ発言は子どもに関心を向けさせたり、言動を引き出すために行っている発言であり、子ども達が活動の流れ（ストーリー）や目的を理解出来る支えとしての役割を担っていることが示唆される。

2. 分析Ⅱ 発話数からみられる介入の減少

分析Ⅰで示されたリーダーの役割が月を追うごとにどのように変化するかを調べるため、各月におけるリーダーの発話数をカテゴリーごとにカウントし、割合と共に表にまとめた（Table8）。

まず各月におけるリーダーの発話総合計数を比較した結果、リーダーの発話は11月から12月にかけて約50%減少し、月を追うごとにリーダーの発言が顕著に減少する。

次に、カテゴリーごとに各月の発話数を比較すると、スタッフとしての発話のうち、11月か

Table8 各月におけるリーダーの発話数

カテゴリー	活動月		11月		12月		1月	
	発話数	割合(%)	発話数	割合(%)	発話数	割合(%)	発話数	割合(%)
教示	10	4.6	2	1.8	1	1.3		
スタッフ間のやりとり	1	0.5	1	0.9	2	2.6		
提案	24	11.1	7	6.4	11	14.5		
意思の確認	13	6.0	4	3.6	5	6.6		
モデル	24	11.1	3	2.7	7	9.2		
注意喚起	37	17.1	10	9.1	3	3.9		
経験の確認	3	1.4	0	0.0	3	3.9		
流れの確認	9	4.2	14	12.7	2	2.6		
肯定的評価	6	2.8	3	2.7	7	9.2		
喚声	6	2.8	10	9.1	4	5.3		
掛け声	7	3.2	2	1.8	3	3.9		
返事	36	16.7	18	16.4	13	17.1		
感想	4	1.9	6	5.5	6	7.9		
同意	13	6.0	8	7.3	1	1.3		
つぶやき	6	2.8	8	7.3	5	6.6		
応援	4	1.9	6	5.5	2	2.6		
質問	13	6.0	14	12.7	1	1.3		
計	216	100.0	110	100.0	76	100.0		

らの減少が見られるのが「教示」である。また、子どもとしての発話のうち「返事」は3ヶ月間を通して割合に大きな変化が見られない発話であった。スタッフと子どもの中間的な発話では、「モデル」「注意喚起」で11月からの減少が見られ、発話数、発話の割合ともに減少が顕著である。これらのカテゴリーはいずれもスタッフと子どもの中間的な発言であることから、2カテゴリーの発話の減少が発話総数計数の減少の要因につながったと考えられる。つまり、子ども達が同じテーマのプログラムを繰り返す中で子ども達が見通しを持って参加できるようになってきたため、リーダーの介入、その中でも特に目的、イメージ共有の支えとしての「モデル」「注意喚起」を行う必要性が低下し、発言が減少したと言える。次に、具体的にどのような場面で「注意喚起」「モデル」の発話数が変動しているのかを明らかにするために、各月のリーダーの発話数を場面ごとに分析した (Table9, 10)。

「注意喚起」は導入場面での出現が多い (Table9)。導入場面では、子どもの興味・関心をプログラムに向けさせるような発話が必要であったため、増加したと考えられる。また、場

面を月ごとに比較すると11月では設定場面2(仕事体験)、12月では設定場面1(アイテム探し)、1月では設定場面2(伝承遊び)、3(遊びの発表)で多く出現する。これらは全て新しく取り組んだ活動であった (Table4)。一方で、制作活動を行った11月と1月の設定場面1、12月の設定場面3でほとんど見られない (Table4)。つまり、新しい場面展開が多くなると「注意喚起」が多く出現するが、制作活動の場面では制作物自体が子どもの注意や関心を引きやすく、見本を見ながら物を作るという活動の特質から、発話は必要なかったことが示唆される。

以上のことから、「注意喚起」としての発話は次のような理由で各場面間での出現の差が見られたと考えられる。療育プログラムにおいて、主に制作活動、ルール遊びや何かになりきって遊ぶ活動を主な内容として取り入れている。そのため、制作活動では毎月内容は違っていても、“見本を見て何かを作る”という活動内容は同じであるために見通しが立ちやすく、「注意喚起」はそれほど必要としない発話であったと考えられる。しかし、制作活動以外の活動では、何かになりきって遊ぶ、またルールのある遊びをするという大まかな共通点はあるものの、各月の

Table9 「注意喚起」としてのリーダーの発話数

活動月	導入		場面設定1		場面設定2		場面設定3	
	発話数	割合 (%)	発話数	割合 (%)	発話数	割合 (%)	発話数	割合 (%)
11月	6	27.3	0	0.0	23	28.0	5	10.6
12月	4	19.0	3	10.3	2	9.1	1	2.6
1月	1	100.0	0	0.0	1	5.6	2	7.7

表注)「割合」は各月での各場面における「注意喚起」の全カテゴリー中に占める割合を示す

Table10 「モデル」としてのリーダーの発話数

活動月	導入		場面設定1		場面設定2		場面設定3	
	発話数	割合 (%)	発話数	割合 (%)	発話数	割合 (%)	発話数	割合 (%)
11月	0	0.0	1	2.6	17	20.7	5	10.6
12月	0	0.0	2	6.9	0	0.0	1	2.6
1月	0	0.0	3	9.1	0	0.0	4	15.4

表注)「割合」は各月での各場面における「モデル」の全カテゴリー中に占める割合を示す

活動やテーマによってその内容は様々であり制作活動のように見通しが立ちやすい活動ではない。このことから、リーダーが主導権を持って遊びを引っ張っていく必要があったと考えられる。

「モデル」は、導入場面では3ヶ月ともに発話は見られなかった（Table10）。導入場面は虚構の世界に入るための活動であるため、あえて子どもの言動を引き出すための「モデル」としての発話は必要のない場面なのではないか、と考えられる。一方で、「モデル」の発話が増加するのは特に11月の設定場面2（なりきる活動）と設定場面3（綱引き）、12月の設定場面1（アイテム探し）、1月の設定場面3（遊びの発表）であり、「注意喚起」と同様に子ども達が初めてする活動での発話が多い。

以上より、「モデル」「注意喚起」どちらにおいても次に行く活動の見通しを持てる場面では少なく、見通しの持ちにくい場面、つまり新しい活動の場面で増加することが分かる。このことから、分かりやすい遊びの構造や共有しやすいテーマ、遊び道具の工夫といった活動の構造化だけでは全員が新しい活動の見通しを持って遊ぶことに限界がある。そして、遊びを展開させるためにそれを補助する役割として子どもの言動に合わせてイメージやストーリーの共有を促し集団成立を支える大人の介入が不可欠だと言える。

一方で、これまでの分析はあくまでも数値上のデータであり、実際に活動の中で集団が成立する様子を取り出すことができないことから、分析Ⅲにおいて各月のエピソードを分析し、リーダーの介入が減少したことによる子どもの遊びの変化を検討する。

3. 分析Ⅲ エピソードからみる遊びの変化

月を追うごとにイメージやストーリーの共有が進んだ事を明らかにするために各月のエビ

ソードを分析した。分析にあたっては活動の見通しが持つことができている、つまりイメージ・ストーリーに沿ったエピソードと、イメージ・ストーリーから逸脱したエピソードを抽出した。なお、3ヶ月間の変化を調べるために、“お客さんに荷物を届ける”という同一の場面を抜き出した。本療育では、3ヶ月間同一のテーマで行いつつも、登場人物やストーリーは、遊びを展開する上で毎月変えており、宅急便屋さんである子ども達が誰かの所へ荷物を届けるという設定は同じでも具体的な内容は毎月同一ではないためである。そのため、分析Ⅲにおいては、同一の場面における月を追うごとの変化を検討した。

11月は、客であるスミスの家を訪ねるというストーリーに沿った発話が見られる。その一方で、荷物を渡すが相手が受け取る前にその場を離れたり、「どっか行ってー」という発言をするなど活動のストーリーには沿わない発言や、リーダーが荷物を届けに行こうと言ってる側で部屋から出ていくといったなりきる遊びの設定自体にのらない行動（特にB1に多く見られる）、またスミスの中を見て「フランクフルト…」とつぶやくといった活動のストーリーを自発的に取り込んだ発言が見られる。また、“荷物を渡してはんこをもらう”という宅急便さんの仕事のやりとりもスミスとリーダーの大人だけで行われており、リーダーの発話も多く見られる。

12月では、11月ではリーダーが行っていた、客に荷物を渡す役やサインをもらった後のお礼をB2が自発的にやっている様子、また、11月では荷物を渡すとすぐに扉を閉めるというストーリーの流れに沿わない行動が見られたのに対して、12月ではサンタのサインを待ち自発的に挨拶を行う様子も見られる。さらに、ストーリーとは関係のない内容をつぶやく様子は見られるが、部屋から出ていくといったなりきる遊びの設定自体にのらないエピソードも見られな

Table12 11月のスミスさんへ荷物を届けるエピソード

(エピソード③) 20XY年11月の活動場面 (設定場面3)			
スミスに荷物を届けるために宅急便センターを出発するが、途中泥棒が現れる。			
泥棒と対決し、勝った子どもたちはスミスさんの家に向かう。			
カテゴリー	発言者	発言と行動	
スミスに届ける	提案	リーダー 「じゃあ泥棒もいいひんくなくなったことやスミスさんの家に荷物届けにいこっか」 B2 「おー！」と拳を上げる	
	掛け声	リーダー B1がトレ2の扉の入り口を開ける。 「おー！」と拳を上げ「いこいこ！」とB1を手招きする。 B1が入口から出ていこうとする	
		スタッフ 「スミスさんのおうちあそこだよ、B1、スミスって書いてある」 3人そろってスミスの家に向かう B2 「とっととっつ...」	
	スミスに荷物を渡す	モデル	B1 「すみませーん、おじゃましまーす」 スミスさんの家の扉をノックしながら言う。 B2も一緒にノックする。 スミス 「オーサンキュー」と扉を開く。 B1 「Here you are」 扉が開いた拍子にB2は荷物を落とし、すぐに荷物を拾う。 「これ荷物でーす」と言って荷物を渡す。 B2も荷物を渡す B1は荷物を渡し、スミスがしっかりと受け取るのを確認する前に、その場を離れ扉を開けて外の様子を見る。
		スミス	「オーサンキュー、サンキュー」
B2		「一度、荷物に置いて下さい」抱えきれない程の荷物に困惑するスミスを見て言う。 スミスが一旦荷物を脇に置く	
スミス		「サンキューいっぱい(笑) ...メニー...」	
提案		リーダー 「はんこをもらって帰ろうか」 スミスにはんこを押してもらいながら言う。 B1は廊下に出る。 スミスさんにはんこを押してもらう。 B2 「それ、フランクフルト...」とスミスの家の中を見て言う。 B1が別のドアから戻ってきて、周辺をウロウロしている。	
はんこをもらう	提案	リーダー 「そう、荷物をな、荷物にはんこ押してもらわなあかんやろ、お願いします」とはんこの紙をスミスに渡す。 スミス 「オーケー、サンキュー」とはんこを押し、「サンキュー」とリーダーに紙を渡す。 みんなはんこを押すのを見ている。	
	モデル	リーダー 「ありがとうございます」と頭を下げる。 B1 「ありがとうございます。サンキューベリーマッチ」と言ってスミスさんのドアを閉める B2もべこっつと頭を下げる。	
	B1	「はい、どっかいてー！さよならー！」スミスがドアを閉めると同時にB1も閉め、別の出入口からトレ2を出ようとする。	
		B1	「こっち戻ろう、もと来た道戻ろう...」とB1に声をかけるが、そのまま出ていくのを見てB1はそのまま出ていく。B2は来た道を戻ろうとしている。
	つぶやき	リーダー 「B1... (笑)」と言いながらB1を追いかける。 B2は来た道を戻る	
帰る	掛け声	リーダー 「よし！」とB2を追いかけ来た道を戻る。 B2 「トットトット...」とも来た道を戻る。 B1 「違った、しまった」とトレ2に再び戻り、B2とリーダーの後に続いて来た道を戻る。 3人そろってテープに沿ってトレ2を出る。	
	流れの確認	リーダー 「よし、山田さんのもとかえろ」 B2 「チャーンチャチャーンチャチャチャ... ♪」と何かの歌を口ずさむ。	
	同意	リーダー 「チャーンチャチャーンチャチャチャ... ♪」とB2に合わせて口ずさむ。	
	流れの確認	リーダー 「山田さんのもとに帰るんだ」	
	注)	はストーリーに合致したやりとり、はストーリーから逸脱したエピソードを示す。	

くなっている。これらの様子から、“荷物を渡してサインを貰う”という宅急便屋さんの仕事に見通しが持てるようになった(イメージが持てるようになった)と考えられる。11月と比較してリーダーの発話も大きく減少している

1月では、エピソードを通じて逸脱するよう

な場面は見られない。むしろ、扉に手をかけ挨拶をした後に扉を閉めようとする宅急便屋さんの仕事(役割)に沿ったやりとりやスタッフに促されながらも、おばあさんに一人ひとりが自分の書いた年賀状を見せる姿が見られるなど、設定場面1で“おばあさんのために自分達が書

Table13 サンタさんに荷物を届けるエピソード

(エピソード④) 20XY年12月設定場面2		
サンタに荷物を届けるため宅急便センターを出発するが、途中トナカイが現れる。		
トナカイと対決をし、勝った子ども達はサンタへ荷物を届ける。		
カテゴリー	発言者	発言と行動
サンタに荷物を届ける	注意喚起	リーダー 「よしっ。やった。これでサンタさんに荷物を届けられる」 B2が荷物を抱えながら扉に向かう。 トナカイがサンタの家のドアの前に行きノックする。 「サンタさーん」 子どもたちも集まって「サンタさーん」
	注意喚起	サンタ 「はいどうぞー」
		リーダー 「あれなんか聞こえる。どうぞーって」 B1とB2がドアを開ける
		B1 「わーこんにちは。」
		B2 「お届け物を届けにきたんです」
流れの確認	サンタ 「ありがとう。サインがあるなあ」	
	リーダー 「サインあります」	
	サンタ 「だれかペン持ってる？」	
	B2 「ペンはおうちに忘れましてー」	
	リーダー 「忘れましてー」と焦る様子。 B4がペンを持ってくる	
サインをもらう	サンタ 「あーあったあった」 サンタがサインをする。	
	B2 「メリークリスマス」とB2がサインを読みあげる	
	サンタ 「これで良かったかな」	
返事	リーダー 「はい」	
	B1 「お客様の...」と電車のアナウンスをつぶやく B4はサンタからペンを受け取り、ふたをする。	
	B2 「ご利用ありがとうございます」	
荷物を渡す	リーダー 「ご利用ありがとうございます」	
	B1 「ありがとうございます」 子ども達は嬉しそうにサンタの側に集まる。	
	サンタ 「あけてみるね」	
	B2 「はいさようならー」とドアを閉めるふりをする（ふざけているかは未確認）	
	サンタ 「おーおーおー」と箱のふたを開け、中身を見る。 B2はサンタの声で扉を閉めるのを止める	
	提案	リーダー 「B1,これみんなで集めたものですって」と促す 「これみんなで集めたものです」
	B2 「そうです」	
サンタ 「おお。じゃあこれで飾りつけをしようよ」		
B2 「いいね」		

注) [] はストーリーに合致したやりとり、[] はストーリーから逸脱したエピソードを示す。

いた年賀状をおばあさんに渡す”という目的を持って遊ぶ様子が多く取り出せる。

3ヶ月の変化をみると、エピソードからもリーダーの発言が減少していることがわかる。また、2回目以降の活動月からはリーダーに代わって子ども達がストーリーを進める発言を行っており、活動を成立させることができていることが分かる。このことから、月を追うごとに子どもの発言や行動の中で遊びのイメージやストーリーからの逸脱が減り、遊びを成立させることが出来ていると言える。

一方で、全ての月を通して、子ども同士でイメージやストーリーを共有する場面や、リーダーに代わって活動を引っ張るといった子どもから自発的に遊びに関わる様子はみられなかった。ただ、本療育は、自発的に遊びを作り出しそれを互いに共有することを苦手とする子ども達に対して、大人があらかじめ遊びを作り出し、そのストーリーやイメージを共有出来るような工夫を行っている。つまり、遊びのテーマや内容が事前に決められておりそれに沿う活動であると言える。このような活動において、子ども同

Table14 おばあさんに荷物を届けるエピソード

(エピソード⑤) 20XY+1年1月設定場面2		山田さんと一緒に、おばあさんに荷物を届ける。	
カテゴリー	発言者	発言と行動	
おばあさんに荷物を届ける		山田さんと子ども達がおばあさんの家に荷物を届ける。B4がおばあさんに年賀状を見せている。B2は入口に立っている。B1は少し離れたところにいる。	
	提案	リーダー	「B1にもみせてあげてよ」 B2が前にいるため、B1がおばあさんに近づけなかったため、リーダーがB2にB1にも見せてあげるように言う。
	提案	リーダー	「ほらB1、自分の書いたやつ見せてあげてよ」 B2はおばあさんの家のドアから離れる。 おばあさんが何かを言う（聞き取れず） B1は、おばあさんに近づき、自分の作った年賀状を探して見せる。 「これです！これです！」と言って何回かジャンプする。
		B1	※中略 B4とB1はおばあさんと話している。（聞き取れず）
		おばあさん	「ありがとう。これは誰のかな。」
	スタッフ間のやりとり	リーダー	「パッチ付けへんくてー、これ今日、まだかなっていう感じ」 B4はおばあさんから離れ、扉の電話に気づきさわり始めしばらく壁の電話に気を取られている。 B1はおばあさんと向き合って一緒に年賀状を見ている。
		B4	「ボチ、ボチ」
		おばあさん	「嬉しいなあ」
		山田さん	「みんな心をこめて書きました。」とおばあさんに言う。
		おばあさん	「こんな沢山来たの久しぶりや。ほんまありがとう」 B4がおばあさんに、年賀状が入っている箱のふたを渡す。B1は閉めようとした扉に手をかけている。 B4 「ああ、手がくさい。おえー！」と自分の手のおいにおいを嗅ぐ B1 「それではさよならー」と扉を閉めようとする。
注1)	はストーリーに合致したやりとりのエピソードを示す。		
注2)	中略について、略したエピソードは1月に初めて参加した子どもとスタッフのやりとりである。分析Ⅲの”月を追うごとに変化の検討”と内容が合致せず条件を満たさないため示していない。		

士で共有し合うやりとりや活動を引っ張る行動がみられなかったと考えられる。

Ⅳ. 総括的まとめと今後の研究課題

上述した分析から得られた成果を総合すると以下のように整理できる。まず、①カテゴリー生成によってリーダーの発言にはスタッフ（大人）かつ子どもの両側面をもつ役割が抽出され、それが活動の流れを理解するための支えとなっている事が示唆された。②初めは重要であった大人の介入が月を追うごとに減少した。③それにも関わらず、子ども達の遊びの中での逸脱も月を追うごとに減少した。これらの結果を受けて3ヶ月間同一テーマの設定や構造化した遊びに加えて、大人の介入、特にイメージやストーリーの理解を促し見通しを持つ支えとなる関わり、また子ども達がより主体的に遊びに参加し

ていくために、支えを減らしていく関わりが重要である。つまり、学童期後期のASD児療育活動において、遊びを支えるための意識的な大人の介入が集団の成立に大切な役割を担っていると言える。本療育活動は、なりきる遊びという独自の遊びを設定した療育活動であるが、一方で子ども集団の中にファシリテーターとして大人が介入することの重要性が見いだされたことは他の形態の療育にも適用できる可能性を有していると考えられる。

今回、十分に検討できなかった研究上の課題として以下の3点が挙げられる。

一つ目は、分析では大人と子どもの両側面をもつ役割を抽出し、その中で特に顕著に変化のみられた「注意喚起」「モデル」が集団成立に関与していることを示したが、これらの役割が実際の活動の中で、どのように機能したかを十分には検討出来てはいない。「注意喚起」や「モデ

ル」といった言動が集団成立にかかわるプロセスの詳細を明らかにすることは今後の検討課題である。

二つ目に、今回幼児期後期から学童期前期に見られる後期のごっこ遊びを対象として大人の関わりを検討した。しかし、一般的に行われている療育活動は、就学前の子ども達が多い。本研究でその有効性が明らかとなった大人の介入が他の発達時期の子ども達においても有効かどうか、検討すべき課題として残されている。

最後に、遊びは、その活動の状況の中で内容や展開が変化するものである。遊びのストーリーや枠組みが決められている本療育活動においても、大人の意図的あるいは非意図的な関わりが影響し子ども達の行動が変化した可能性がある。ただ、その可能性の検討に関して、分析が不十分であるため研究手法も含めて今後の検討課題としたい。

引用文献

- 荒木穂積（2008）高機能自閉症児およびアスペルガー症候群児の学童期の発達特徴と教育的支援—集団遊びに着目した学童期プログラム開発の試み。ヒューマンサービスリサーチ, 11, 109-120.
- 荒木穂積（2010）高機能自閉症・アスペルガー症候群の学童期・思春期の発達特徴と教育的支援—学童期・思春期における二次障害への早期対応と人格発達への発達支援—学童期の特別なニーズと学校外のプログラム—あひるくらぶの活動から。ヒューマンサービスリサーチ, 21, 101-114.
- 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・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（2）, 31-138.
- Beyer, J. and Gammeltoft, L. (2000) *Autism and Play*. London: 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。

- エリコニン D.B. (1989) 第5章 幼稚園期の子どもの遊びの心理学的諸問題。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, 132-160.
- Parten, M. (1993) Social participation among preschool children. *The Journal of Abnormal & Social Psychology*, 27, 243-269.
- 高橋たまき・中沢和子・森上史郎（編）（1996）遊びの発達学展開編。培風館。
- 高橋道子・藤崎真知代・仲真紀子・野田幸江（1993）子どもの発達心理学。新曜社。
- 田中浩司（2014）集団遊びの発達心理学。北大路書房。
- 内田伸子（2008）幼児心理学への招待改訂版—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（2005）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.

付記

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年度～平成27年度）による研究資金助成をうけて実施された。また、本論文は、日本発達心理学会第25回大会（2014年3月21日～23日、京都：京都大学）で報告された以下のものをもとに加筆・修正したものである。

荒木久理子・河邊光・山口真名美・重富紗希・藤原さつき・中川万幾子・野村朋・荒木美知子・竹内謙彰・荒木穂積・松島明日香「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の開発—小学校高学年：集団を意識した「なりきるあそび」—」

（受稿日：2014. 12. 1）

（受理日：2015. 5. 8）

Original Article

A Study for Program Development of Treatment and Education for Persons with Autism Spectrum Disorders in Early Adolescence: The Role of the Staff

ARAKI Kuriko ¹⁾, SHIGETOMI Saki ²⁾, FUJIWARA Satsuki ²⁾,
NAKAGAWA Makiko ²⁾, NOMURA Tomo ³⁾, ARAKI Michiko ⁴⁾,
TAKEUCHI Yoshiaki ⁵⁾, ARAKI Hozumi ⁵⁾

(Hananoki Medical Care and Welfare Center¹⁾,

Graduate School of Science for Human Services, Ritsumeikan University²⁾,

Graduate School of Sociology, Ritsumeikan University³⁾,

Faculty of Early Childhood Care and Education, Osaka Women's Junior College⁴⁾,

College of Social Sciences, Ritsumeikan University⁵⁾)

The purpose of this study was to examine the role an adult (graduate student) staff had when participating in play treatment for school age children with autism spectrum disorder (ASD). In this study, we focused on the group activities of symbolic play. Four children with ASD participated in these activities. We recorded the activities from November 20XY to January 20XY+1 by taking notes and recording videos. We categorized utterances of the facilitator who took part in the activities pretending to be a child member. The main results were as follows: First, it was found that the facilitator played three types of roles; (1) as an adult, (2) as a child, and (3) as both an adult and a child. It was suggested that the third role was the aid for the children to understand the activity sequence. Second, the number of categorized utterances over the three months were compared. The total number of utterances decreased, especially those that had the role as both an adult and a child. Third, as the facilitator's intervention decreased, the deviation from the activity sequence decreased as well. It might be important to gradually reduce the facilitator's intervention in order to have the children take part in the activities more actively and independently. The roles of the adult's intentional intervention in the play activities as treatment for children with ASD are discussed.

Key Words : children of school age, persons with autism spectrum disorders, group, treatment, symbolic play

RITSUMEIKAN JOURNAL OF HUMAN SCIENCES, No.32, 69-84, 2015.
