

筑波大学審査学位論文（博士）

論文題目：保育場面における自閉スペクトラム症児の社会的遊びに関する研究

—生態学的調査に基づく遊びの選定と指導—

人間総合科学研究科障害科学専攻

氏名：藤原あや

平成 30 年度 博士論文

保育場面における自閉スペクトラム症児の社会的遊びに関する研究  
—生態学的調査に基づく遊びの選定と指導—

The Effects of Selection and Intervention of Social Play Based on  
Ecological Assessment for Children with Autism Spectrum Disorder  
in Early Childhood Inclusive Settings

筑波大学大学院人間総合科学研究科障害科学専攻

藤原あや

# 目次

## 第Ⅰ部 序論

### 第1章 問題の所在と研究の目的

第1節 自閉スペクトラム症児の社会的遊びの困難	
1. 社会的遊びの定義と発達段階	1
2. 自閉スペクトラム症児における社会的遊びの困難	5
第2節 自閉スペクトラム症児の社会的遊びの指導の現状と課題	
1. 自閉スペクトラム症児の社会的遊びの指導の現状	8
2. 自閉スペクトラム症児の保育場面における社会的遊びの指導の課題	10
第3節 生態学的調査に基づく社会的遊びの保育場面における指導の意義	
1. 生態学的調査の必要性	13
2. 保育場面における自閉スペクトラム症児の遊びに影響を及ぼす要因の検討	15
第4節 本研究の目的と構成	
1. 本研究の目的	20
2. 本研究の構成	21

## 第Ⅱ部 本論

### 第2章 保育場面での自閉スペクトラム症児の社会的遊びの選定と指導における生態学的調査の有効性の検討

第1節 保育場面と大学教育相談場面における社会的遊びの生態学的調査の予備的検討(研究1)	
1. 目的	23
2. 方法	24
3. 結果	46
4. 考察	57
第2節 保育場面における社会的遊びの生態学的調査に基づく遊びの選定と指導(研究2)	
1. 目的	64
2. 方法	65
3. 結果	105
4. 考察	121

<b>第3章</b>	<b>保育場面における自閉スペクトラム症児の社会的遊びの生態学的調査に基づく選定条件の検討</b>	
第1節	外部支援者による社会的遊びの生態学的調査に基づく選定条件を用いた遊びの選定と指導(研究3)	
1.	目的	131
2.	方法	132
3.	結果	146
4.	考察	156
第2節	保育者による社会的遊びの生態学的調査に基づく選定条件を用いた遊びの選定と指導(研究4)	
1.	目的	159
2.	方法	160
3.	結果	168
4.	考察	175
<b>第Ⅲ部</b>	<b>結論</b>	
<b>第4章</b>	<b>総合考察</b>	
第1節	各研究のまとめ	177
第2節	保育場面の自閉スペクトラム症児の社会的遊びの指導における生態学的調査の意義	
1.	社会的遊びの生態学的調査	179
2.	社会的遊びの選定条件	182
第3節	保育場面における自閉スペクトラム症児の社会的遊びの指導の意義	
1.	自閉スペクトラム症児における他児との社会的遊びの意義	186
2.	他児における自閉スペクトラム症児との社会的遊びの意義	188
第4節	今後の課題と展望	189
引用文献		191
付記		199
謝辞		200

## 第 I 部 序論



---

## 第 1 章

### 問題の所在と研究の目的

---


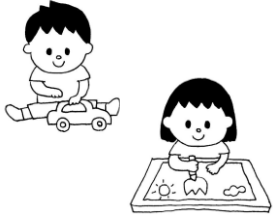
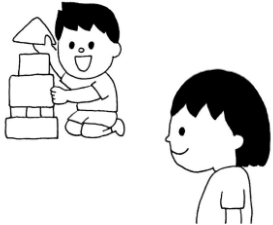
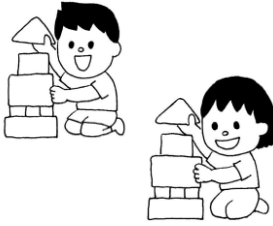
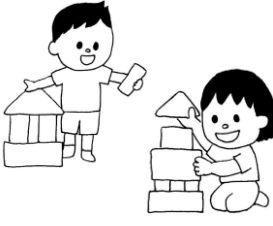

#### 第 1 節 自閉スペクトラム症児の社会的遊びの困難

##### 1. 社会的遊びの定義と発達段階

社会的遊び(social play)は、大人または子どもを遊び相手とした相互的な遊びである(Garner & Bergen, 2015)。子どもにとって最初の遊び相手は大人であり、初期の社会的遊びとして、乳児が大人の「いないいないばあ」に対して笑顔を見せたり、声を上げたりするといった遊びが見られる(Ross & Kay, 1980)。また、大人が積み上げた積み木を子どもが倒すなど道具を使った遊び(Hughes, 2009)や、大人との追いかっこなど身体を使った遊びを楽しむようになる(Lewis & Lamb, 2003)。そして、徐々に自分以外の子どもの存在に気づき(Fogel, 1979)、子どもを遊び相手とするようになる。この子どもを遊び相手とした社会的遊びについて、Parten(1932)はいくつかの段階が見られることを報告しており、Fig. 1-1-1 に示した社会的遊びの発達段階(Parten, 1932)は、現在も幼児期の遊びの分類や研究に用いられている(Garner & Bergen, 2015; Hughes, 2009; Pierce-Jordan & Lifter, 2005 など)。1歳から2歳代では近くに他児がいたとしても自分の世界で一人で遊ぶ一人遊び(solitary play)がよく見られる。一人で積み木を積んだり、おもちゃのトラックに砂を入れて運んだりして遊び、周囲の遊びを見たり、真似をしたりすることは少ない。その後、他児と一緒に遊ばないが他児と同じように遊ぶ平行遊び(parallel play)が見られるようになる。例えば、他児が容器に砂を入れてプリンを作っている様子を見て、同じようにプリンを作って遊ぶが、それを互いに見せ合ったり、あげたりすることはない。そして、3歳から4歳にかけて他児との道具の共有や貸し借り、交替、他児の遊びへの参加など広範的なコミュニケーションが生じる連合遊び(associative play)が見られるようになる。例えば、二人でお絵かきをして、互いの絵について話し合ったり、ク

レヨンを貸し借りしたりしながら遊ぶ(Hughes, 2009)。4歳以降では二人以上の子どもたちが共通の目的をもって各々が自分の役割を果たしながら遊ぶ協同遊び(cooperative play)が見られる。複数の子どもが街を作るという共通の目的を持ち、一人が道を作る、二人は橋をつくる、他の人はトンネルを掘るなど、それぞれの役割を決めて遊ぶようになる(Hughes, 2009)。これらの社会的遊びは、認知的な遊びの発達に伴い複雑な遊びに発展する。遊びの発達を認知的な側面から捉えると、Table 1-1-1 に示したように機能的遊び(functional play)、構成遊び(constructive play)、ごっこ遊び(dramatic play)、ルール遊び(games with rules)に分類される(Piaget, 1962; Rubin, 2001)。これらの遊びの認知的な発達、社会的遊びの発達と併せて幼児期において見られ、幼児期における子どもを遊び相手とした社会的遊びは多様であると考えられる。

このような子ども同士の社会的遊びには、発達促進の上で次のような影響が指摘されている。社会的遊びは、子どもの言語や運動スキルの発達を支えるだけでなく、社会生活に関するスキルや行動などを体験できる環境を提供する(Moore & Russ, 2006)。また、遊びの中で他児と想像的なテーマを展開したり、社会的役割やルールを試行したりすることで、他者と協力することができるようになる( Damon, 1990)。そして、幼児期における子ども同士の社会的遊びは、子どもにとって最初の友情の形成につながると考えられている(Howes & Matheson, 1992)。

おおよその年齢	社会的遊びの発達段階 (Parten, 1932)		遊びのイメージ
1～2 歳	ふらふらする (unoccupied)	無目的にふらふらしている。	
	一人遊び (solitary play)	近くにいる他児とは異なるおもちゃを使用し一人で遊ぶ。他児のしていることを参照しない。	
2～3 歳	傍観 (onlooker)	一緒には遊ばないが他児の遊びを観察する。	
	平行遊び (parallel play)	近くにいる他児と同じおもちゃを使用し一人で遊ぶ。他児のそばにいますが、仲間に入れたり入ったりはしない。	
3～4 歳	連合遊び (associative play)	他児と遊ぶ。遊びは、同一でなくても類似している。遊びにおける役割や具体的な目標はなく、活動は組織化されていない。	
4 歳～	協同遊び (cooperative play)	集団で遊ぶ。集団は、ある物を作ることや競争すること、大人や集団生活の様子を劇にすることなどを目的として組織化されている。	

遊びのイメージは、社会的遊びの発達段階 (Parten, 1932) に基づき著者が作成した。

Fig. 1-1-1 社会的遊びの発達段階



Table 1-1-1 認知的な遊びの分類

分類	特徴
機能的遊び (functional play)	身体的感覚を楽しむために行われる活動で、一般的には単純な運動である。道具を使わない場合も使う場合もあるが、繰り返される運動であり、例えば、ジャングルジムに上る、水を容器に注ぐ、椅子から飛び降りる、歌う、踊る、ベルやブザーを鳴らすなどがある。
構成遊び (constructive play)	何かを組み立てたり、作ったりすることを目的として、物を操作する。例えば、パンケーキを作るために粘土をこねる、複数の容器に同じ量だけ水を注ぐなど目的がある。
ごっこ遊び (dramatic play)	ふり遊びの要素がある遊びである。誰かの役を演じたり、何かをしているふりをしたりする。例えば、カップに水を入れて飲むふりをしたり、人形に話をさせたりする。
ルール遊び (games with rules)	予め決められたルールに従う、ルールを調整する、制限された中で自分の行動や反応をコントロールする。このルールは、もともとあるルールの場合もあれば、ゲームの前に子どもたち同士で決められる場合もある。子どもたちの間で、競争する要素がある。

Rubin(2001)に基づいて著者が訳した。

## 2. 自閉スペクトラム症児における社会的遊びの困難

自閉スペクトラム症 (autism spectrum disorder; 以下, ASD) は、社会的コミュニケーション及び対人相互交流の持続的な障害、限定された反復的な様式での行動、興味及び活動、これらの症状が発達早期に存在することによって定義される (American Psychiatric Association, 2013)。幼児期において ASD 児は、定型発達児に比べ、遊び場面において一人遊びや平行遊びが多く、集団での遊びが少ないことが指摘されている (Anderson, Moore, Godfrey, & Fletcher-Finn, 2004; Holmes & Willoughby, 2005)。また、定型発達児だけでなく知的障害や聴覚障害、言語障害がある子どもたちと比べても、他児との遊びや簡単な集団ゲームに参加したり、簡単なゲームのルールに従ったりすることが少ないことも報告されている (Stone & Lemanek 1990; Stone, Lemanek, Fishel, Fernandez, & Altemeier, 1990)。

ASD 児の社会的遊びの少なさについて、以下のような研究結果がある。社会的遊びには、他児と楽しい活動がしたいという動機づけや他児との相互交渉を開始するスキルなどが必要とされる (Coplan, Ooi, Kirkpatrick, & Rubin, 2015)。しかし、ASD 児は協同的または対人的な遊びへの動機付けが低く (Lifter, Sulzer-Azaroff, Anderson, & Cowdery, 1993)、社会的遊びに必要とされるスキルや社会的感覚が乏しい (Wolfberg, 1995)。また、Wing and Gould (1979) は、遊び場面における ASD 児の社会的行動の特徴として、以下の三つのタイプを挙げている (Table 1-1-2)。①孤立群 (aloof) ; 他児から離れたり、一定の距離を保ったりしようとする、または他児の近くをうろうろするが、他児の存在に気づいていないように見える。②受動群 (passive) ; 他児からのかかわりに応じることはできるが、自分から社会的なかかわりを始めようとすることはまれである。③積極・奇異群 (active-odd) ; 他児に関心を示すが、偏ったコミュニケーションをとる。遊び場面において見られるこのような ASD 児の社会性及びコミュニケーションの困難さは、社会的遊びを限定的なものにすると言える (Terpstra, Higgins, & Pierce, 2002)。

Table 1-1-2 遊び場面における ASD 児の社会的行動の特徴

タイプ	特徴
孤立群 (aloof)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 他児から離れたり，一定の距離を保ったりしようとする</li> <li>• 他児の近くをうろうろとするが，他児を見過ごしているかのように他児の存在に気づいていない印象を与える</li> <li>• 要求があれば他児や大人に接近するが，人を物のように扱う</li> <li>• 社会的な出来事を共有するために視線を合わせたり，他児の注意を引くために身振りをしたりといった共同注意が見られない</li> </ul>
受動群 (passive)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 他児に無関心な様子はあるが，社会的な状況に導くことはできる</li> <li>• 一般的に従順で，他児のかかわりを受け入れることができる</li> <li>• 他児を見たり，平行遊びをしたりすることが多いが，自分から社会的なかかわりを始めようとすることはまれである</li> <li>• よく話し，簡単な質問にも応じられる</li> <li>• 他者との共同注意は見られない．表情から気持ちをよみとったり，表情や身振りでコミュニケーションを開始したりすることもできない</li> </ul>
積極・奇異群 (active-odd)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 他児に関心を示すが，不器用さや変わったところが見られる</li> <li>• 他児や見知らぬ人に近づき，許可なく友だちやおもちゃに触る</li> <li>• 特異な方法や他児が興味を示さないことに没頭して，偏ったコミュニケーションをとる</li> <li>• かかわりを開始したり，友だちの遊びに参加したりするために何を言えば良いか知っているが，タイミングがわかっていない．コミュニケーションや社会的な関係を構築するための社会的な方略を使うことができない</li> </ul>

Wing and Gould(1979)に基づき著者が訳した。

また、ASD 児は創造性や想像性 (Rutherford & Rogers, 2003)、心の理論 (Leslie, 1987) の弱さなどから、ふり遊び (pretend play) のスキルが限定的であることも報告されている (Barton & Wolery, 2008; Rutherford, Young, Hepburn, & Rogers, 2007)。そして、定型発達児において子ども同士の協同遊びが最も生じやすい遊びの一つは、ふり遊びである (Sontag, 1997)。そのため、ASD 児のふり遊びの困難は、子どもを遊び相手とする社会的遊びへの参加が少ない要因の一つとなっていると考えられる。

さらに、ASD 児は遊び道具として、通常子どもたちが選択しない道具で遊ぶことがある。例えば、感覚刺激を得られるようなテープや紐で遊ぶことも少なくない (Holmes & Willoughby, 2005)。このような感覚刺激を得る遊び道具は社会的遊びに発展しにくく、しばしば ASD 児の孤立を招くことが指摘されている (Nelson, Paul, Johnston, & Kidder, 2017)。

以上のような理由から、ASD 児は子どもを遊び相手とした社会的遊びに困難を示すと考えられ、他児と遊ぶ機会がある場面においても適切な指導がなければ、仲間集団から排除されたり、遊び体験が乏しくなったりする可能性が高いと言われている (Bass & Mulick, 2007; Prendeville, Prelock, & Unwin, 2005; Wolfberg, Bottema-Beutel, & Dewitt, 2012)。そのために幼児期において重要な学習機会を逃す可能性があるとも指摘されている (Nelson et al., 2017)。これらのことから、社会的遊びの困難は、ASD 児の指導者や家族にとって取り組むべき重要な課題の一つと考えられている (Yang, Wolfberg, Wu, & Hwu, 2003)。

## 第2節 自閉スペクトラム症児の社会的遊びの指導の現状と課題

### 1. 自閉スペクトラム症児の社会的遊びの指導の現状

幼児期における ASD 児への社会的遊びの指導の必要性が指摘されている (Bass & Mulick, 2007; Nelson et al., 2017; Prendeville et al., 2005; Wolfberg et al., 2012)。例えば、Pierce-Jordan and Lifter (2005) は、適切な遊びスキルのレパートリーが限定的である子どもたちに直接遊びスキルを教えることは、遊びスキルとその他のスキルを促進する上で重要であり、遊びが社会的なかかわりを促進する文脈 (contexts) として使用される場合でも、その文脈の中で求められる適切な遊びスキルの獲得を保証すべきであると指摘している。

米国を中心とした幼児期における ASD 児の子どもを遊び相手とした社会的遊びの指導研究を概観すると、各研究の対象児は発達の遅れを伴わない ASD 児や発達に遅れがある ASD 児であり、遊び相手として定型発達児や ASD 児のきょうだい、ASD や他の障害がある幼児が参加していた。また、遊びとして、消防士や動物園、お店などをテーマとしたごっこ遊び、机上のゲーム、かくれんぼ、ボールを使ったルール遊びなどが標的とされ、指導場面はプレスクールや家庭、大学のセラピールーム、療育センターなどであった (Baker, 2000; Ganz & Flores, 2008; Miltenberger & Charlop, 2014; Taylor, Levin, & Jasper, 1999; Yang et al., 2003 など)。しかし、Jung and Sainato (2013) は、幼児期の ASD 児の遊びスキル指導の多くは、クリニック場面において実施されていることが多く、ASD 児が他児と遊ぶ機会を保障していくためには、クラスの日課や自然な環境の中で直接、組織的に遊びスキルを教える必要があると指摘している。

日本の幼児期における ASD 児の子どもを遊び相手とした社会的遊びの指導研究では、各研究の対象児は発達の遅れを伴わない ASD 児や発達に遅れがある ASD 児であり、遊び相手として定型発達児や ASD や他の障害がある幼児が参加していた。また、遊びとして、お店や夏祭りをテーマとしたごっこ遊びやままごとなどが標的とされ、指導場面は幼稚園や集団療育場面、大学教育相談室であった (荒井・松井・張・荒木・渋谷・安松・中原・荒木・早川・吉田, 2007; 朴, 2017; 吉

川・野口・加藤・宇根・加藤, 1986)。このように日本においても幼児期の ASD 児を対象とした社会的遊びの指導が行われているが、幼稚園や保育所のクラスにおける社会的遊びの指導に関する実証的研究は少ない。その要因として、幼稚園や保育所における ASD 児への指導では、社会的遊びは社会的相互交渉の指導の場として捉えられている可能性がある。実際に、いくつかの研究では幼稚園や保育所において ASD 児と定型発達児の社会的相互交渉の促進を目的として、サーキット遊びや鬼ごっこ、身体表現遊びなどを設定している(東, 2001; 小松・小林, 2014; 小山, 2003)。これらの研究では、遊び場面における ASD 児の社会的相互交渉の変化については検討されているが、ASD 児が設定した遊びに参加するための指導や遊びスキルの変化に焦点は当てられてはいない。また、伊藤(2014)は、保育場面において障害のある子どもの場合、様々な課題を抱えており、その課題への対応が中心となりやすく、遊びへの支援が軽視されやすいことを指摘している。そして、松井(2013)は、遊びそのものの指導ではなく、障害のある子どもの障害特性の改善を目的に遊びの充実を目指す研究や実践が多く見られることを指摘している。これらは、日本の幼稚園や保育所における ASD 児の社会的遊びスキルの指導に焦点を当てた研究の少なさに影響していると推測される。

保育所を対象とした調査では、支援を要する子どもに対する援助を必要とする場面として、自由遊び場面が最も多く挙げられていることから(榎・橋本・秋山, 2016)、自由遊び場面における遊びへの有効な支援についての検討が求められていると言える。また、幼稚園や保育所、認定こども園に通う障害がある幼児のうち、ASD 児の割合が高いことが報告されており(明治学院大学, 2012; 日本保育協会, 2016)、幼稚園や保育所等は ASD 児の社会的遊びの指導において主要な場の一つとなると考えられる。そのため、幼稚園や保育所等において ASD 児と他児との社会的遊びの指導を検討することは、ASD 児の他児との遊びの機会や体験を保障し、保育場面における ASD 児の遊びの支援の充実に役立つと考えられる。

## 2. 自閉スペクトラム症児の保育場面における社会的遊びの指導の課題

保育場面における ASD 児の社会的遊びの指導について検討するため、幼児期における ASD 児の子どもを遊び相手とした社会的遊びの指導研究のうち、保育場面における指導研究に焦点を当てる。先に述べたように、日本の幼稚園や保育所、認定こども園において ASD 児を対象とした社会的遊びスキルの指導研究は少ない。そのため、日本と保育の制度や形態は異なるが、米国の定型発達児と障害のある幼児の保育を行うプレスクールやキンダーガーデンにおける ASD 児の社会的遊びの指導に関する研究を検討する。Hundert, Rowe and Harrison (2014) は、プレスクールまたはキンダーガーデンの教室(定型発達児 12~15 名のクラス)において、発達に遅れがあり、遊び場面では他児から離れて儀式的な行動を繰り返す 4~5 歳の ASD 児 3 名を対象に、クラスの定型発達児を遊び相手とし、ASD 児の好みに基づいて考案したゲームやクラスでよく見られるごっこ遊びを指導した。指導は、ASD 児のコミュニケーションスキルと運動スキルに合わせて作成した遊びのスキript に沿って行った。また、クラス全体に対してピアバディプログラム(遊びの開始の仕方や遊びへの誘い方、遊びの続け方の指導)を実施した。その結果、遊びのスキript による指導によって指導セッションにおける ASD 児の他児との相互的な遊びが増加し、ピアバディプログラムを実施したことで、般化セッションにおける他児との相互的な遊びも増加した。また、Nelson et al. (2017) は、インクルーシブのプレスクールの教室(多数の定型発達児が在籍するクラス)において、発達に遅れがあり、遊び場面では自己刺激行動や同じ行動の繰り返しが見られる 3~4 歳の ASD 児 3 名を対象に、ASD 児の好みのおもちゃを使ったダンス活動をクラス全体に実施した。そして、クラスの遊び場面における社会的遊びへの効果を検討した。その結果、ASD 児の遊び場面における平行遊びと連合遊びが増加した。そして、Jung and Sainato (2015) は、インクルーシブのキンダーガーデンの絵画室において、発達に遅れがあり、遊び場面において人形やブロックなどで一人で遊ぶ 5~6 歳の ASD 児 3 名と 6~5 歳の定型発達児 6 名を 3 グループに分け、定型発達児の好みの遊びに ASD 児の好みを組み合わせたゲームを、ビデオモデリングを用いて指導した。その結果、ASD 児の他児とのゲームの従事と他児とのかかわりが増加した。さらに、Ganz and Flores (2008) は、プレスク

ールの別室において、他児の遊びを参照することなく一人で遊ぶ4歳のASD児3名と4～5歳の定型発達児3名を2グループに分け、ASD児が好むテーマやよく知るテーマに基づいたごっこ遊びを指導した。指導には、スクリプトが書かれたカードを使用し、ASD児にはごっこ遊びに関連するフレーズを、定型発達児にはASD児を遊びに誘う方法を教えた。その結果、ごっこ遊びにおいてASD児は、指導したフレーズやそれ以外のフレーズを使用するようになった。

このように、米国のプレスクールやキンダーガーデンにおけるASD児の社会的遊びの指導の効果が明らかにされているが、これらの先行研究には課題もある。第一に、ASD児と特定の定型発達児の小グループによる指導を行っている研究では、プレスクールやキンダーガーデン内にある空き教室や検査室で指導を行っているため、通常の遊び場面への般化(MacDonald, Sacramone, Mansfield, Wiltz, & Ahearn, 2009)や、遊び相手に選ばれた定型発達児以外の子どもたちへの般化(Ganz & Flores, 2008; Jung & Sainato, 2015)が課題となっている。そのため、Jung and Sainato(2013)が指摘したように、他児が遊んでいる教室など通常の遊び場面において遊び相手を特定しない社会的遊びの指導を行う必要があると考えられる。そして、先行研究において遊び相手を特定せずクラス全体を対象とした指導も実施されている(Hundert et al., 2014; Kern & Aldridge, 2006; Nelson et al., 2017)。例えば、Hundert et al.(2014)は、定型発達児12～15名と担任1名または、担任1名と介助員1名のクラスを対象に、ゲームやごっこ遊びの指導を行った。また、Kern and Aldridge(2006)は、定型発達児及びASD児、その他の障害のある幼児12～14名と担任1名と介助員1名のクラスを対象に、楽器を使った遊びの指導を行った。しかし、これらの先行研究において実際に遊びに参加した他児の人数やメンバーの変化については報告されていない。また、保育制度の異なる日本の幼稚園や保育所等における社会的遊びの指導の効果は検討されていない。そのため、幼稚園や保育所等の通常の遊び場面における社会的遊びの指導が、ASD児の社会的遊びへの参加を可能にし、様々な他児と一緒に遊ぶことを促進するののかについて検討する必要があると考えられる。

第二に、標的となる遊びの選定において、遊び場の環境や他児の遊び、保育者の人数など保育場面における条件が検討されていない点である。先行研究におい



て標的となる遊びは、ASD 児の好み (Ganz & Flores, 2008; Nelson et al., 2017)、ASD 児と定型発達児の好み (Jung & Sainato, 2015)、ASD 児の特性 (Kern & Aldridge, 2006)、ASD 児の発達段階 (Yang et al., 2003)、保育場面において一般的である (Hundert et al., 2014) といった条件に基づいて選定されている。また、選定された遊びに共通している条件は、複数で実施でき、遊び相手とのやりとりが含まれる点である。しかし、保育場面における他児の遊びやクラスの子どもの人数、保育者の人数、日課と選定した遊びの関係については検討されていない。

これまでに、保育環境が子どもの遊びや社会的行動に影響を及ぼすことが明らかにされている (今川, 1996; Kontos & Keyes, 1999; Moore, 1986; Smith & Connolly, 1980)。例えば、Moore (1986) は、14 か所の保育施設において 2 歳半から 6 歳の子どもの行動を観察し、保育室の設定の違いが子どもの行動に及ぼす影響について検討した。その結果、構造化されていない保育室や部分的に構造化された保育室に比べ、より構造化された保育室において子どもたちの探索的な行動や社会的相互交渉、協同が生じやすいことを報告した。また、Kontos and Keyes (1999) は、3 か所の保育施設において 3 歳から 5 歳児の自由遊びと小集団活動を観察し、保育室の変数 (設定されている活動・保育者のかかわり・集団の構成など) と子どもの遊びや他児とのかかわりとの関係について検討している。その結果、創造性のある遊びや役割を演じるような複雑な遊びは、ごっこ遊びや保育者との絵画活動において生じやすかった。また、他児とのかかわりは、子どもが二人またはグループで活動する場合に多く見られた。このように、活動や遊びの種類や保育室の設定、保育者のかかわりなどの保育環境は、子どもの遊びに影響を及ぼすため、保育場面において社会的遊びの指導を実施する際には、保育環境を考慮した遊びの選定や指導が必要となると考えられる。なお本論文では、幼稚園や保育所、認定こども園において、障害のある幼児を含む就学前の幼児を対象として保育が行われている場面を保育場面と表記する。

### 第3節 生態学的調査に基づく社会的遊びの保育場面における指導の意義

#### 1. 生態学的調査の必要性

先行研究(今川, 1996; Kontos & Keyes, 1999; Moore, 1986; Smith & Connolly, 1980)において、保育環境が子どもの遊びや社会的行動に影響を及ぼすことが指摘されていることから、保育環境を考慮した社会的遊びの選定や指導を実施するためには、ASD 児の遊びの実態に加え保育場面における様々な変数を把握する必要があると考えられる。

子どもの行動の遂行に影響を及ぼす環境に関する情報を把握する方法に生態学的調査(ecological assessment)がある(Welch, 1994)。生態学的調査とは、子どもの行動だけでなく子どもを取り巻く様々な生態環境を評価し分析する方法であり(Heron & Heward, 1988)、子どもの生理学的条件や環境の物理的側面(照明・席の位置・騒音のレベルなど)、子どもと他児との相互交渉、子どもと保育者との相互交渉、家庭の環境、過去の強化歴など(Cooper, Heron, & Heward, 2006)を直接観察やインタビューなどを通して把握する。生態学的調査は、特に指導の効果が様々な生態学的変数が影響を及ぼすことが予想される状況においてその実施が勧められている(Heron & Heward, 1988)。そして、その調査結果は、日常環境の中で機能する行動の特定と、子どもにとっての学習機会が最大限となり援助者が援助しやすい日常環境の整備に役立つとされる(出口・山本, 1985)。また、標的となる行動の日常環境への般化や維持を促進する上でも必要不可欠とされている(志賀, 1990)。

Heron and Heward(1988)は、学習障害がある生徒を対象とした生態学的調査として、身体的な要因(聴覚や視覚の障害・体調など)、物理的環境(教室などの空間の密度・座席など)、他生徒との相互交渉、教師との相互交渉、家庭環境、強化歴を調査項目に挙げている。日本においてもASD児を対象とした生態学的調査に基づく実践研究が報告されている(永長・青山, 2012; 小松・小林, 2014; 三井・熊谷, 2003)。例えば、小松・小林(2014)は、保育所におけるASD児の他児との相互交渉に関する取り組みのなかで、生態学的調査として保育場面における

ASD 児と他児との発言や行動の観察、及び保育士に対して対象児の日常の様子  
聞き取りを実施している。これらの調査結果から、対象児が集団の中で承認され  
る機会やごっこ遊び、ルールのあるゲームへの参加機会が少ないことが明らか  
になり、それらを目標に組み込んだ支援を行った。また、永長・青山(2012)は、特  
別支援学校において ASD 児の他生徒とのコミュニケーション指導の生態学的調査  
として、①生徒の興味・関心、②強化因に関する事、③生徒の認知レベルと認  
知行動特性に関する事、学習内容と学習場面に関する事、④人的・物的教室  
環境に関する事、の四つの視点から調査を行った。これらの調査結果から、日  
常生活で生じやすいやりとりを同定し標的行動を決め、指導のしやすさと対象生  
徒の興味関心を考慮した指導場面の設定などを行った。

このように生態学的調査は、日常環境における ASD 児の指導において、その目  
標や指導方法を決定するにあたり活用されてきている。保育場面における社会的  
遊びの指導においても、生態学的調査を実施し、その結果に基づく遊びの選定と  
指導を行うことで、保育場面における ASD 児にとって適切な遊びの選定と指導が  
可能になると考えられる。

## 2. 保育場面における自閉スペクトラム症児の遊びに影響を及ぼす要因の検討

保育場面において生態学的調査に基づく社会的遊びの指導を行うにあたり、社会的遊びの指導に必要とされる生態学的調査を検討する必要がある。Carroll(1974)は、学習障害のある児童を対象とした生態学モデルのステップについて、①調査の目的を説明する、②対象児と環境を調査する枠組みを作成する、③計画した調査を実行する、④調査の結果を評価する、⑤一組の仮説を立てる、⑥指導計画を立てるという6段階から成る生態学的調査の手続きをTable 1-3-1のように説明している。ここで示されているように、生態学的調査を実施する場合、はじめにその目的に応じて収集すべきデータを明らかにする必要がある。本研究においては、保育場面におけるASD児の社会的遊びの選定と指導を目的とした生態学的調査であるため、指導を実施する遊び場面におけるASD児の遊びとその生態学的環境を調査する必要があると考えられる。以下では、具体的に調査すべき項目を検討するために、すでに先行研究において検討されている保育場面における子どもの行動に影響を及ぼす要因を参照し、ASD児の遊びに影響を及ぼす要因の検討を試みる。

保育場面における子どもの行動に影響を及ぼす要因は、Table 1-3-2のようにまとめられる。Rogers and Wedel(1980)は、保育者の要因(保育者と幼児の比率・保育者の人数や位置・保育者の行動)、幼児の要因(クラスの人数・密度・位置)、人工的物理的要因(照明・保育室の構造)、スケジュールの要因(直前の活動・同時並行的活動)、遊具や教材(好み・玩具・活動・配置)を挙げている。

また、障害のある幼児と定型発達児との保育場面における子どもの行動に影響を及ぼす要因として、園山(1996)は、理念的要因(統合保育の理念)、制度的要因(統合保育に関わる制度)、障害のある幼児の要因(障害の種類や程度・年齢・性格)、物理的環境要因(園舎や保育室の構造・教材や遊具)、人的環境要因(障害のない幼児の要因・保育者の要因・保育プログラムや保育活動の要因)、体制的環境要因(全園体制・療育専門機関との連携)を挙げている。

同じく障害のある幼児と定型発達児との保育場面における子どもの行動に影響を及ぼす要因として、Kontos, Moore, and Giorgetti(1998)は、教師の子どもへの関与(教師の障害のある幼児や障害のない幼児へのかかわり)、子どもの行動

(障害のある幼児の他児や物とのかかわり・障害のない幼児の他児や物とのかかわり)、クラスにおける活動(活動の種類)、活動集団の構成(一人・二人・グループ・教師と二人・教師とグループ)、クラス的环境(身辺自立に関する道具・家具・設定・言語・推論や微細・粗大運動・創作・社会性の発達に関する活動・大人のニーズ)を挙げている。

以上の先行研究で挙げられている要因に基づき、以下の手順で保育場面における子どもの遊びに影響を及ぼす要因を検討した。まず、Table 1-3-2 に示した保育場面における子どもの行動に影響を及ぼす要因について、重複している要因や類似した要因を整理し、①障害のある幼児の要因、②他児の要因、③保育者の要因、④物理的環境の要因、⑤指導計画の要因の五つのカテゴリーに分けた。次に、各カテゴリーに分けられた要因を、子どもの遊びや遊び場面に限定した場合、どのような要因に変換することができるかを以下のように検討した。例えば、障害のある幼児の「好み」は、遊び場面においては「好みの遊び」とし、障害のある幼児の「発達レベル」や「物や他児とのかかわり」は、遊びのレベルや遊び道具とのかかわり、遊びにおける他児とのかかわりと考えられ、まとめて「遊びの発達段階」とした。また、遊び場面における観察や聞き取りによって把握することが難しいと考えられた要因(性格・他児の密度・他児の位置など)は含めなかった。このようにして、Table 1-3-3 に示す保育場面における子どもの遊びに影響を及ぼすと考えられる要因を設定した。これらの要因を調査する生態学的調査を実施することで、保育場面におけるASD児にとって適切な遊びの選定と指導が可能となると考えられる。なお、園山(1996)において挙げられた理念的要因、制度的要因、体制的環境要因については、幼稚園や保育所の基本情報に含めた。

Table 1-3-1 Carrol(1974)による生態学モデルのステップ

ステップ	概要
1 調査の目的を説明する	収集すべきデータとそれらのデータをどのように使用するか明らかにする.
2 対象児と環境を調査する枠組を作成する	対象児にかかわる重要な環境要因を同定する.
3 計画した調査を実行する	直接観察, 作品や産物を調べる.
4 調査の結果を評価する	—
5 一組の仮説を立てる	対象児の行動と同定された対象児の特徴や環境要因との関係を推定する.
6 指導計画を立てる	対象児の特徴と適切な環境条件を調和させた指導計画を作成する.

Carrol(1974)に基づき著者が訳した.

Table 1-3-2 保育場面における子どもの行動に影響を及ぼす要因

Rogers and Wedel(1980)	
保育者の要因	保育者と幼児の比率 保育者の人数や位置 保育者の行動
幼児の要因	クラスの人気 密度 位置
人工的物理的要因	照明 保育室の構造
スケジュールの要因	直前の活動 同時並行的活動
遊具や教材	好み 玩具 活動 配置
園山(1996)	
理念的要因	統合保育の理念
制度的要因	統合保育に関わる制度
障害のある幼児の要因	障害の種類や程度 年齢 性格 発達レベル
物理的環境要因	園舎や保育室の構造 教材や遊具
人的環境要因	障害のない幼児の要因 保育者の要因 保育プログラムや保育活動の要因
体制的環境要因	全園体制 療育専門機関との連携
Kontos et al. (1998)	
教師の子どもへの関与 子どもの行動	教師の障害のある幼児や障害のない幼児へのかかわり 障害のある幼児の他児や物とのかかわり 障害のない幼児の他児や物とのかかわり
クラスにおける活動	活動の種類
活動集団の構成	一人・二人・グループ・教師と二人・教師とグループ
クラスの環境	身辺自立に関する道具 家具 設定 言語・推論や微細・粗大運動・創作・社会性の発達に関する活動 大人のニーズ

Kontos et al.(1998), Rogers and Wedel(1980), 園山(1996)に基づき著者が整理した.

Table 1-3-3 保育場面における子どもの遊びに影響を及ぼす要因

カテゴリー	子どもの行動に影響を及ぼす要因	子どもの遊びに影響を及ぼす要因
障害のある幼児の要因	障害の種類や程度 年齢 活動 好み 発達レベル 障害のある幼児の他児や物とのかかわり 性格	障害の種類と程度 生活年齢 遊び 好みの遊び 遊びの発達段階(遊びの社会的遊びの発達段階や遊びの認知段階)
他児の要因	クラスの数・密度・位置 同時並行的活動 障害のない幼児の他児や物とのかかわり	人数 年齢 遊び 遊びの発達段階(遊びの社会的遊びの発達段階や遊びの認知段階)
保育者の要因	保育者と幼児の比率・保育者の人数や位置 保育者の行動・教師の障害のある幼児や障害のない幼児へのかかわり 大人のニーズ	子どもに対する保育者の人数 障害のある幼児へのかかわり・援助 障害のない幼児へのかかわり・援助 保育者のニーズ
物理的環境の要因	照明・保育室の構造・園舎や保育室の構造 配置・設定 玩具・教材や遊具・身辺自立に関する道具・家具	園内における遊び場 遊び場の設定 遊び場にある遊具
指導計画の要因	直前の活動・活動の種類・活動集団の構成 保育プログラムや保育活動・言語・推論や微細・粗大運動・創作・社会性の発達に関する活動	1日の流れ・日課 1日や週の遊びの計画 月や学期の遊びの計画
体制的環境要因	全園体制 療育専門機関との連携	※園の基本情報とする(クラスにおける障害のある子どもへの保育体制や他機関との連携の有無など)
理念的要因	統合保育の理念	
制度的要因	統合保育に関わる制度	



## 第4節 本研究の目的と構成

### 1. 本研究の目的

本研究は、保育場面における ASD 児を対象に生態学的調査に基づく他児との社会的遊びの選定と指導を通して、以下について検討することを目的とした。

第一に、生態学的調査によって把握した ASD 児の遊びと保育環境に基づく社会的遊びの選定と指導は、保育場面における ASD 児の遊びスキルの獲得や社会的遊びへの参加を可能にするかを検討する。そのため、ASD 児の遊びスキルの獲得、社会的遊びの従事時間、遊びにおける他児との相互交渉について評価した。

第二に、保育場面の自由遊び場面において直接 ASD 児へ社会的遊びの指導を行うことで、様々な他児が ASD 児との遊びに参加し、ASD 児が様々な他児と遊ぶことにつながるのかを検討する。そのため、ASD 児との遊びに参加した他児の人数や参加方法について評価した。

そして、研究全体を通して保育場面における社会的遊びの選定と指導に必要とされる生態学的調査及び社会的遊びの選定の際に考慮すべき選定条件を検討する。

## 2. 本研究の構成

本研究の構成は、Fig. 1-4-1 に示した。

第2章では、保育場面での ASD 児の社会的遊びの選定と指導における生態学的調査の有効性を検討することを目的とし、研究1及び研究2を実施した。研究1では、1名の ASD 児を対象に幼稚園において、先行研究に基づき構成した生態学的調査【試作版】を実施し、生態学的調査の予備的検討を行った。研究2では、3名の ASD 児を対象に各保育場面において、研究1に基づき再構成した生態学的調査【改訂版】を実施し、社会的遊びの選定と指導の効果を検討した。また、研究1及び研究2の結果に基づき保育場面における ASD 児の社会的遊びの選定条件【外部支援者用】を検討した。

第3章では、研究1及び研究2の結果に基づく社会的遊びの選定条件の検討を目的とし、研究3及び研究4を実施した。研究3では、1名の ASD 児を対象に幼稚園において生態学的調査【改訂版】を実施し、社会的遊びの選定条件【外部支援者用】に基づく遊びの選定と指導の効果を検討した。また、研究4では、選定条件【外部支援者用】を修正した選定条件【保育者用】に基づき、保育者による遊びの選定と指導の効果を検討した。

第4章では、研究1から研究4の結果をまとめ、保育場面における ASD 児に対する社会的遊びの指導における生態学的調査の有効性や、保育場面における社会的遊びの指導が ASD 児や他児にもたらした影響について考察した。また、遊びの選定の際に考慮すべき選定条件を検討した。そして、保育場面における社会的遊びの選定と指導のフォーマットを作成した。最後に、本研究における課題と展望について述べた。

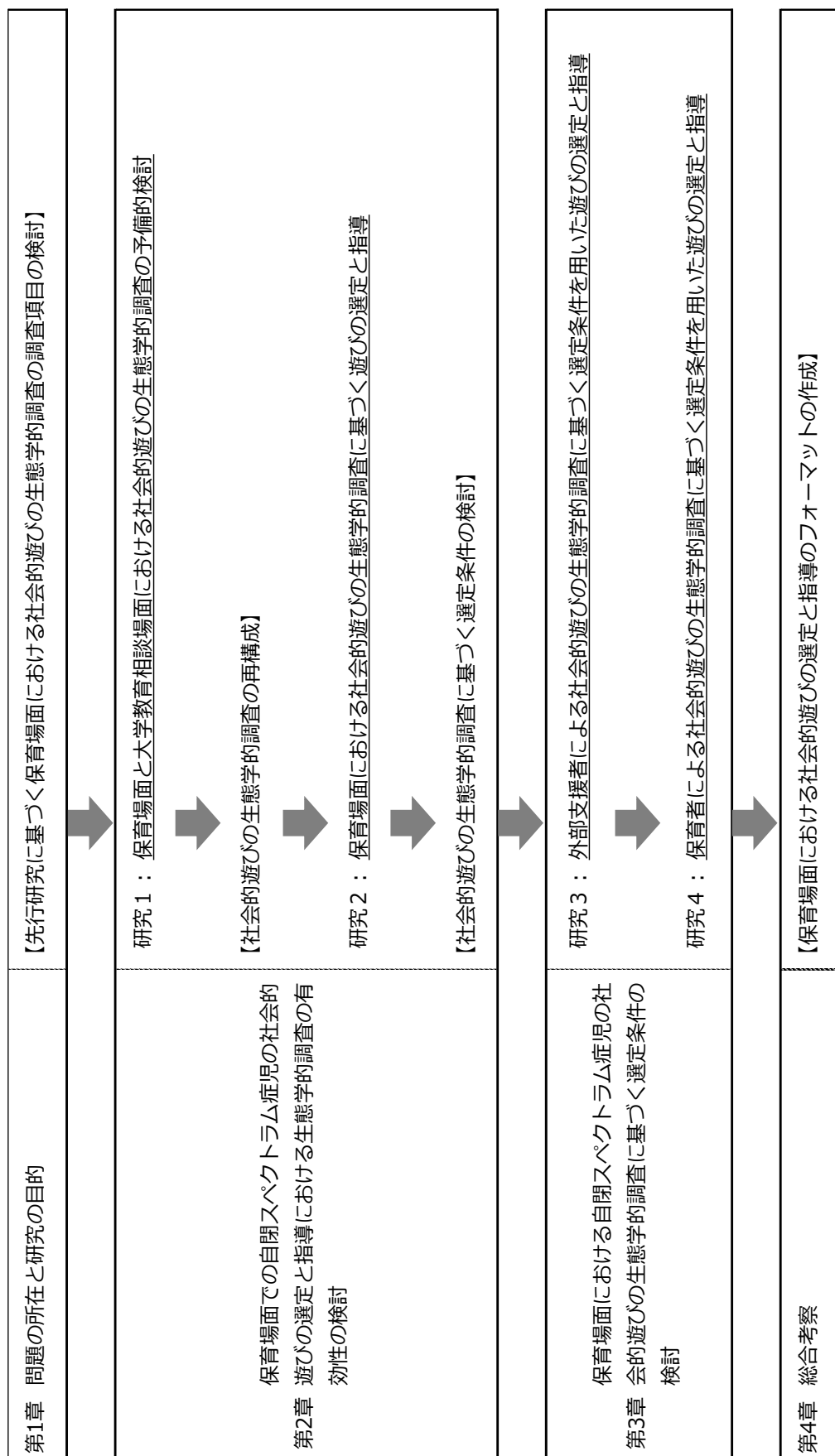


Fig. 1-4-1 本研究の構成

## 第Ⅱ部 本論

---

---

## 第 2 章

### 保育場面での自閉スペクトラム症児の社会的遊びの選定と指導における 生態学的調査の有効性の検討

---

#### 第 1 節 保育場面と大学教育相談場面における社会的遊びの生態学的調査の予備的検討(研究 1)

##### 1. 目的

幼稚園に在籍する発達に遅れのある ASD 児 1 名を対象とし、保育場面における社会的遊びの選定と指導のための生態学的調査の予備的検討を行った。生態学的調査は、保育場面における子どもの遊びに影響を及ぼす要因に基づき作成した生態学的調査【試作版】を保育場面において実施した。調査の結果に基づき選定した三つの遊びを大学教育相談室と幼稚園において指導し、対象児の遊びスキルの獲得と幼稚園における社会的遊びの従事について検討した。また、幼稚園における指導では、遊び相手となった他児の人数やメンバー、参加方法について評価した。そして、生態学的調査の調査項目及び標的とした遊びスキルの獲得や社会的遊びの従事に影響を与えた保育場面における要因について検討することを目的とした。

## 2. 方法

### (1) 研究協力園及びクラス

研究協力の得られた A 幼稚園は、2 年保育を行う公立幼稚園であり、4 歳児クラスと 5 歳児クラスがあった。研究は、対象児が在籍する 5 歳児クラスで実施した。当クラスは、5～6 歳児 10 名(対象児を含む)と担任 1 名、介助員 1 名であり、対象児以外に特別の支援を必要とする子どもはいなかった。当クラスの保育は、A 幼稚園 5 歳児の指導計画に基づき実施され、介助員は対象児に常についており基本的にはクラスの活動に参加できるよう援助した。研究実施時、A 幼稚園において他機関と連携した対象児への支援や介入は行われていなかった。

### (2) 対象児

A 幼稚園に在籍する ASD と知的障害の診断を受けた男児 1 名(以下、A 児)であった。研究開始時の生活年齢は 5 歳 3 か月であり、週五日 A 幼稚園に通園し、原則として週に 1 回大学の教育相談に来談していた。同年齢時に実施した新版 K 式発達検査 2001 では、発達年齢 2 歳 11 か月(姿勢・運動: 3 歳 1 か月, 認知・適応: 3 歳 4 か月, 言語・社会: 2 歳 6 か月)、発達指数 55 であった。A 児は、幼稚園での食事や着替え、排泄などの基本的な生活習慣において介助員の見守りと部分的な援助を必要とした。集団活動においては、介助員の個別の援助を受けながら参加した。A 児は、身の回りの物や食べ物、動物などの絵を見て、名称を言うことができた。絵を描く、はさみやのりを使って工作するなど手指を使う活動によく取り組んだ。欲しいものを要求する時は、対象物に手を伸ばす、または「貸して」と言って右手のひらを差し出して要求していた。また、「〇〇やって」というモデルを聞いて、「〇〇やって」と模倣して要求することもあった。大学教育相談室における遊びは、主にトランポリンで跳ぶ、滑り台を滑る、ホワイトボードに絵を描くことであった。要求時以外に自分から他者とかわることはほとんどなかったが、誘いかければタオルシーツブランコやボール投げ、フィジオボールなど他者を介した遊びに従事することもあった。また、くすぐりや高い高いなど身体接触のある遊びを大人にやってもらうことも好んだ。

### (3) 遊び相手

大学教育相談室における遊び相手は、大学院生 3 名であった。幼稚園においては、A 児が在籍するクラスの 5～6 歳の子どもたちであった。担任が標的となる遊びを設定した際に自発的に遊びに参加した 2～10 名の子どもを遊び相手とした。

### (4) 遊びの指導者

遊びの指導は、大学においては著者、幼稚園においては担任、介助員、著者が実施した。担任は保育歴 7 年であり、障害がある幼児の保育経験を有していた。介助員は、保育や教育にかかわる資格は有していなかった。

### (5) 研究期間と場面

研究期間は、X 年 5 月から 12 月までの 8 か月であった。指導場面は、大学教育相談室と幼稚園における午前の自由遊び場面であり、幼稚園での指導場所は、保育室、園庭、遊戯室であった。

### (6) 倫理的配慮

本研究を実施するに当たり、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認(記番号 25-33)を得た上で、A 幼稚園の園長と担任、A 児の保護者に対し、研究の内容を口頭と書面にて説明し、書面により研究の実施と論文公表への同意を得た。

### (7) 標的となる遊びの選定手続き

生態学モデルのステップ(Carroll, 1974)を参考に、以下の手順で生態学的調査を実施し、標的となる遊びの選定を行った。

#### 1) 生態学的調査の目的と作成

本研究における生態学的調査は、幼稚園の遊び場面において A 児が参加可能な遊びの選定、及び指導に必要と考えられる情報を収集することを目的とした。生態学的調査の枠組みは、保育場面における子どもの行動に影響を及ぼす要因に基づき設定した保育場面における子どもの遊びに影響を及ぼす要因(Table 1-3-3 の右欄)を使用し、それらの要因を把握するための調査項目として記述したものを生態学的調査【試作版】とした(Table 2-1-1)。

Table 2-1-1 保育場面における社会的遊びの生態学的調査【試作版】

保育場面における子どもの遊びに影響を及ぼす要因		生態学的調査の項目
対象児の要因	障害の種類と程度 生活年齢 遊び 好みの遊び 遊びの発達段階	障害の診断や検査結果 生活年齢 従事した遊び よく従事する遊び 遊び方 遊び相手 他児とのかかわり 社会的遊びの参加状況
他児の要因	年齢 人数 遊び 遊びの発達段階	遊び場面における他児の年齢 遊び場面における他児の人数 従事した遊び 遊び方 遊び相手
保育者の要因	子どもに対する保育者の人数 対象児へのかかわり・援助 他児へのかかわり・援助 保育者のニーズ	クラス全体に対する保育者の人数 対象児に対する保育者の人数 遊びにおける対象児へのかかわり・援助方法 遊びにおける他児へのかかわり・援助方法 対象児の遊びに関するニーズ
物理的環境の要因	園内における遊び場 遊び場の設定 遊び場にある遊具	園内における遊び場 各遊び場の設定 各遊び場にある遊具
指導計画の要因	1日の流れ・日課 1日や週の遊びの計画 月や学期の遊びの計画	クラスの1日の流れ・日課 クラスの現在の遊び クラスの今後の遊びの予定



## 2) 生態学的調査の実施

調査は、著者による幼稚園における遊び場面の観察と担任への聞き取りによって実施した。

### ①遊び場面の観察

幼稚園において自由遊び場面が観察された三日間を対象とした。自由遊び場面における A 児、他児、保育者、物理的環境について直接観察及び遊び場면을撮影した VTR 録画の観察を実施し、観察結果を Fig. 2-1-1 に示した記録用紙に記入した。A 児については、従事した遊び(遊びに使った道具または従事した活動)、遊び方、遊び相手、遊びにおける他児とのかかわりについて記録した。他児については、A 児と同じ遊び場で遊ぶ他児の人数と年齢、従事した遊び(遊びに使った道具または従事した活動)、遊び方、遊び相手の人数について記録した。保育者については、遊び場面における保育者の人数、A 児に対する保育者の人数、遊びにおける A 児及び他児とのかかわり、援助方法について記録した。物理的環境については、遊び場(保育室や園庭など)や設定、その場に設定されている遊び道具について記録した。

三日間の観察結果を整理したものを Fig. 2-1-2 に示した。自由遊び場面において、A 児は保育室では、一人で好きなキャラクターの絵を描いたり、イメージしたものを粘土で作ったりして遊んだ。園庭では、ぶらんこや滑り台、砂場で遊んだ。A 児は、他児が遊ぶ中で好きな遊びを選び遊ぶことができた。他児と同じ遊びをしたり他児の遊びの真似をしたりしたが、他児のかかわりに応答したり他児と一緒に遊んだりすることはなかった。他児は保育室では、一人で積み木を積んだり、2～3 名でままごとをしたりする様子が観察された。園庭では、砂場で協力して川を作ったり、ぶらんこで遊んだりしていた。遊び場面には、2～3 名の保育者がおり、A 児には常に 1 名の介助員がついていた。介助員は A 児に対して、遊び道具を借りる際に「貸してって言うんだよ」と促したり、A 児の要求に応えたりしていた。

20XX年 7月 1日

【場所】 保育室	【保育者の人数】 2名	【他児の年齢・人数】 5～6歳, 10名				
遊具と設定						
時間	従事した遊び	遊び方	遊び相手	他児とのかかわり	保育者のかかわり・援助方法	他児の遊び
10:27	粘土	<p>粘土を取りながら「チャーハン」と言う</p> <p>粘土を詰めたお椀を粘土板の上で逆さにする</p> <p>お椀を戻して、粘土板に置く</p> <p>粘土を両手で平らにする</p> <p>お椀を持ち上げ、逆さにして、お椀の底を両手で押す</p> <p>立ち上がり両手で粘土を平らにする</p>	一人		<p>「チャーハン」と言う</p> <p>お椀を指差し、「これお茶碗なの？ すり鉢なんだけど」と言う</p> <p>お椀を指差し「これなに？ チャーハン？ チャーハン？ チャーハン大好き？ チャーハン作ってるの？ すごいねー。おいしそー」と言う</p> <p>「A君、これかわいい形、チューリップ、お星さま、りんご、うさぎさん」と言 って、Aの粘土板に型抜きをのせる</p>	<p>粘土でホットケーキを作る</p> <p>2～3名でパーベキューごっこをする</p>

Fig. 2-1-1 記録用紙と記入例

項目	従事した遊び	遊び方	遊び相手	他児との かかわり	かかわり・援助方法	
					担任	介助員
A 児の 観察結果	お絵かき	好きなキャラクターの絵をマジックで描く	なし	A 児の絵を見る	全体の見守り A児に遊び方を教える、みんなと同じ遊びに A 児が参加できる形で促す	近くで見守る 「アンパンマンかな?」「上手だね」と声掛けする
	粘土	イメージしたものを作る	なし	A 児が作っているものを見る		粘土を型抜きして見せるなど遊び方を見せる
	ままごと	赤ちゃんの人形に布団をかける、ミルクを飲ませる	なし	なし		見守る
	バーベキューごっこ	トングでお肉をはさむ	なし	お皿になすをのせる		「バーベキュー屋さん はじまるよ」と声掛けをする トングを借りる時に「貸してだよ」と伝える
	絵本	絵本を見る	なし	なし		一緒に絵本を見る
	積み木	並べる	なし	なし		A 児の「しまうま」という要求に応じて、しまうまと並べる
	ぶらんこ	乗る	なし	なし		後ろから押す
	滑り台	すべる	なし	なし		近くで見守る
	砂場	スコップで砂をすくい、バケツに入れる	なし	なし		「貸してっ言わなきゃ。貸して」と言う
他児の 観察結果	積み木	高く積む	なし	なし	全体の見守り 子どもたちの遊びに合わせて教材を準備する	
	ままごと	役を決めて役になって、話したり道具を使ったりする	4~5名			
	絵本	読む、クイズを出し合う	2~3名			
	粘土	イメージしたものを作る	なし			
	バーベキューごっこ	肉や野菜を網の上で焼いたり、トングで皿に盛ったりする	2~3名			
	笹飾り作り	色紙をはさみで切り、飾りを作る	4~5名			
	ぶらんこ	乗って、こぐ	なし			
	砂場	カップに砂を入れる 「〇〇です」と言って、作ったものを大人に持ってくる 穴を掘り、水を流す	2~3名			
保育室					保育者の人数	担任：1名 介助員：1名
					他児の年齢・人数	5~6歳 9名
園庭					保育者の人数	担任：2名 介助員：1名
					他児の年齢・人数	4~6歳 15名

Fig. 2-1-2 A 児の生態学的調査(観察)の結果

## ②担任への聞き取り

A 児の遊びや遊びに関するニーズについて担任へ聞き取りを行った。著者が調査項目に沿って「A 児がよくする遊びは何ですか？」というように口頭で質問し、担任の回答を書き取った。

聞き取りの結果を、Table 2-1-2 にまとめた。A 児がよく従事する遊びは、お絵かきや絵本、ブロックなどであった。外ではぶらんこ、砂場、走り回ることが多かった。また、大人に追いかけられたり、くすぐられたりするのを好み、「こちよ」と言いながら担任の手を自分のお腹に持っていくことがあった。他児の近くで同じ遊びをするが、他児とかかわったり一緒に遊んだりすることは少なかった。これまでの社会的遊びの参加状況としては、水遊びには介助員の援助を受けながら参加し、お寿司屋さんごっこでは客として参加することがあった。中当ては、A 児にボールを渡すとボールを持ったまま走って行き、ルールに沿った参加は難しかった。A 児の遊びに関する担任のニーズは、A 児がクラスのみならず同じ遊びに参加できるようになることであった。今後実施する予定のある遊びとして共同制作と中当てが挙げられた。

## 3) 調査結果に基づく対象児の遊びに影響を及ぼす条件の整理

生態学的調査の結果を、Table 2-1-1 に示した保育場面における子どもの遊びに影響を及ぼす要因に基づいて整理した A 児の遊びに影響を及ぼす条件を Table 2-1-3 に示した。なお、A 児と他児の遊びにおけるかかわりについては Fig. 1-1-1 に示した社会的遊びの発達段階に、A 児と他児の遊び方については Table 1-1-1 に示した認知的な遊びの分類に従って評価した結果を記載した。

Table 2-1-2 A 児の生態学的調査(聞き取り)の結果

調査項目		聞き取りの結果	
A 児	よく従事する遊び	保育室：お絵かき・絵本・ブロック・パズル 園庭：ぶらんこ・砂場・走り回る (大人と)おいかげっこ・くすぐり	
	遊び方	絵を描く，ぶらんこに乗るなど，道具に合った遊び方で遊ぶ	
	遊び相手	一人・介助員・担任	
	他児とのかかわり	「貸して」と言って物を借りる	
	社会的遊びの参加状況	水遊びには援助を受けて参加し，お寿司屋さんごっこでは客として参加した 中当てはボールを持ったまま走って行った	
保育者	遊びにおける A 児へのかかわり・援助方法	みんなと同じ遊びに A 児が参加できる形で促す	
	A 児の遊びに関するニーズ	みんなと一緒に遊ぶこと	
指導計画	クラスの 1 日の流れ・日課	8：30	登園
		11：30	好きな活動・意図的活動 給食
		12：50	歯磨き 絵本・ビデオ
		14：00	降園活動 降園
	クラスの現在の遊び	水遊び・笹飾り作り	
	クラスの今後の遊びの予定	共同制作・中当て	

Table 2-1-3 A 児の遊びに影響を及ぼす条件

	条件	実際の条件
A 児	障害の種類と程度	ASD と知的障害，発達指数 55
	生活年齢	5 歳 3 か月
	遊び・好みの遊び	お絵かき・粘土・バーベキューごっこ・絵本 ぶらんこ・滑り台・砂場 おいかけっこ・くすぐり
	遊びの発達段階	一人遊び～平行遊び 機能的遊び～ごっこ遊び 「貸して」と言って借りる 水遊びには援助を受けて参加し，お寿司屋さん ごっこでは客として参加した 中当てはボールを持ったまま走って行った
他児	年齢	4～6 歳
	人数	9～15 名
	遊び	積み木・ままごと・絵本・粘土・バーベキュー ごっこ・笹飾り作り・ぶらんこ・砂場
	遊びの発達段階	一人遊び～協働遊び 機能的遊び～ごっこ遊び
保育者	子どもに対する保育者の人数	担任 1 名，A 児に対する介助員 1 名
	A 児へのかかわり・援助	担任：時折 A 児に遊び方を教える，みんなと同じ遊びに A 児が参加できる形で促す 介助員：常に近くにおり，要求時のモデル提示，A 児の援助要求に応じる，遊びを見守る
	他児へのかかわり・援助	全体を見守る，子どもたちの遊びに合わせて教材を準備する
	保育者のニーズ	みんなと同じ遊びに参加すること
物理的環境	園内における遊び場	保育室・園庭・(遊戯室)
	遊び場の設定	Fig. 2-1-2 参照
	遊び場にある遊具	Fig. 2-1-2 参照
指導計画	1 日の流れ・日課	Table 2-1-2 参照
	1 日や週の遊びの計画	水遊び・笹飾り作り
	月や学期の遊びの計画	共同制作・中当て

#### 4) 大学教育相談室における好みの社会的遊びのアセスメント

生態学的調査では A 児が他児との遊びに従事する様子が観察されなかったため、大学教育相談室において好みの遊びのアセスメントを行った。A 児の好みや生活年齢、二人以上で実施できることを考慮した遊び(しっぽ取り・なべなべそこぬけ・ロンドン橋落ちた・手をたたきましょう・絵かるた・色合わせ)を著者や ST が A 児の前で遊んでみせたり道具を見せたりして誘い、A 児が参加でき、A 児から開始した遊びを好みの遊びとした。その結果、「なべなべそこぬけ」と「ロンドン橋落ちた」は、遊んでいる様子を見たが参加することはなかった。「手をたたきましょう」では、足踏みの動作の真似をすることがあった。「絵かるた」と「色合わせ」は、言語指示や指さしがあれば参加することができた。「しっぽ取り」では、ST がしっぽを取られる様子を見て、一緒に走り始めた。A 児は、しっぽを取られても逃げ続け、ルールに沿った参加は難しかったが、笑顔で逃げる様子が観察された。また、「しっぽ取り」終了後に、再度自分からしっぽをつけて遊ぼうとした。これらの行動観察の結果に基づき、「しっぽ取り」を好みの遊びとした。

#### 5) 生態学的調査の説明と標的となる遊びの協議

生態学的調査の結果を、Fig. 2-1-3 に示した書面と口頭にて担任に説明した。書面では、観察された A 児の遊びと従事時間、遊び方、他児とのかかわりについて表や文章で示した。A 児の遊びの特徴として、粘土の従事時間が長いこと、自由遊び場面では主に一人で遊び、他児との遊びへの参加が見られないこと、A 児が他児とかかわる時は主に道具を借りる時であることなどを説明した。これらの説明内容と担任が把握している A 児の遊びの実態に大きな相違はなく、担任は A 児はお絵かきや粘土でよく遊び、みんなでの遊びには全般的に参加することが難しいと話した。調査結果の説明後、A 児が参加できる可能性がある遊びを担任と協議した。その結果、担任は、「水遊び」、「お店屋さんごっこ」、「お絵かき」、「粘土」、「メロディオン」、「積み木」を挙げた。また、今後実施予定がある「共同制作」と「中当て」も挙げていた。

## 遊びの記録

7月1日	7月2日	遊び	遊び方	A児からのかかわり・応答	先生や友だちからのかかわり
粘土	粘土の活動	粘土	<ul style="list-style-type: none"> <li>粘土をちぎる</li> <li>両手を使って丸める</li> <li>粘土板の上で両手を使って伸ばす</li> <li>型抜きを使って型を抜く</li> <li>粘土べらを使って切る</li> <li>イメージしたものを立体的に作る</li> </ul>	<p>■かかわり</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>お椀から粘土をとってもらうために先生にお椀を渡す</li> <li>先生に言われて「かして」と言って、友だちに粘土を借りる</li> </ul> <p>□応答</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>先生の型抜きを見て、自分も型抜きする</li> <li>先生から「お願いします」と渡された粘土を切る</li> </ul>	<p>◆先生</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A児が作っているものに対して「これなあに？」と質問する</li> <li>「おいしそう」とコメントする</li> <li>型抜きを見せ、やってみせる</li> <li>「切って」「お願いします」と言って粘土を渡す</li> <li>「(粘土を)かしてっていうんだよ」と伝える</li> </ul> <p>◇友だち</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A児が作っているものを見る</li> </ul>
			バーベキューごっこ	<ul style="list-style-type: none"> <li>お皿にお肉を並べる</li> <li>「ごちそうさま」と言う</li> <li>お肉を網にのせる</li> <li>トングを開いたり閉じたりする</li> </ul>	<p>■かかわり</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>友だちがお肉を並べてるのを見て大きな声を出す</li> <li>先生に言われて「かして」と言う</li> </ul>
お絵かき	粘土の活動	お絵かき	<ul style="list-style-type: none"> <li>準備をする(マジック、紙を机に持つてく)</li> <li>右手でマジックを握り持ちして、絵を描く</li> <li>「アンパンマン」など描くものの名前を言いながら描く</li> <li>色を使い分ける</li> <li>片づける(マジックのふたを開める、マジックをもとの場所に戻す)</li> </ul>		<p>◆先生</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「アンパンマンかな？」と質問する</li> <li>「じょうずだね」とコメントする</li> </ul> <p>◇友だち</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>描いている絵を見る</li> <li>「ばいきまん」などコメントする</li> </ul>
			絵本	<ul style="list-style-type: none"> <li>絵本を本棚から探す</li> <li>1ページずつめくって見る</li> </ul>	

Fig. 2-1-3 A児の担任への生態学的調査の結果の説明に使用した書面の例

遊び	おおよその時間
粘土	41分
バーベキュー	4分
お絵かき	9分
絵本	3分



## 6) 標的となる遊びの選定

担任との協議によって挙げられた遊びと大学教育相談室における好みの社会的遊びのアセスメントによって、好みと推定された遊びの中から標的となる遊びを選定した。選定プロセスと選定した遊びについては、Fig. 2-1-4 に示した。はじめに、本研究のテーマは社会的遊びの指導であることから、先行研究において共通する遊びの条件となっていた「かかわりが生じやすい」及び「複数で遊ぶことができる」ことを前提として考え、これらの条件を満たすと考えられる「水遊び」、「お店屋さんごっこ」、「中当て」、「共同制作」、「しっぽ取り」を選定した。また、社会的遊びの選定期間が夏休み直前であり、幼稚園における指導は9月以降を予定していたため、指導時期に生起している可能性が低い「水遊び」と具体的なテーマが未定であった「共同制作」は選定の対象から除外した結果、「お店屋さんごっこ」、「中当て」、「しっぽ取り」が残った。次に、これらの遊びについて、先行研究における「保育場面において一般的である」という条件と、生態学的調査で把握したA児の遊びに影響を及ぼす条件に当てはまるかをTable 2-1-4 に示した基準に基づき検討した。その結果、それぞれの遊びの条件は異なることが予想された。本研究は生態学的調査に基づく社会的遊びの選定の予備的検討を目的としていたため、この条件の異なる三つの遊びを標的とした。標的とした遊びは、幼稚園で実施されるルールや保育書に掲載されている基本的なルールを適用した。全般的な各遊びのルールは次の通りであった。

### ①しっぽ取り

参加児は【鬼】と【子】に分かれ、【鬼】はお面をつけ、【子】はしっぽをつけた。「よーいどん」の合図で【子】は逃げ、【鬼】は【子】を追いかけしっぽを取った。しっぽを取られた【子】は、部屋の隅に置かれた椅子に座り、逃げている【子】を応援した。【鬼】が【子】のしっぽをすべて取った後、取ったしっぽの数を数えて終了とした。

Table 2-1-4 標的となる遊びの各条件の判断基準

	条件	基準
先行研究の条件	かかわりが生じやすい	遊びに参加するために他児とのやりとりを必要とする。
	複数で遊ぶことができる	遊ぶためには二人以上を必要とする。
	保育場面において一般的である	既存の遊びであり、保育者が遊び方やルールを知っている。
対象児	生活年齢	対象児の生活年齢の遊びとして保育書などに掲載されている。または、保育者が生活年齢に合うと判断する。
	障害の種類と程度	対象児の障害の種類や程度に適する。
	好みの遊び	生態学的調査によって好みと判断された遊び。または、対象児がよく従事する遊びに共通する要素を含む。
	遊びの発達段階	対象児の他児とのかかわりや遊びの認知段階に合う。
他児	年齢	他児の年齢の遊びとして保育書などに掲載されている。または、保育者が年齢に合うと判断する。
	人数	遊び場面における他児の人数内で実施できる。
	遊び	観察された他児の遊びと同じ、もしくは関連した遊びである。
	遊びの発達段階	他児の遊びの認知段階や社会的遊びの発達段階で参加できる。または、保育者が参加できると判断する。
保育者	子どもに対する保育者の人数	クラスや対象児に対する保育者の人数で実施できる。
	対象児へのかかわり・援助	保育者のかかわりや援助方法で進行できる。
	他児へのかかわり・援助	対象児へのかかわりや援助と並行して他児へのかかわりや援助ができる。
	保育者のニーズ	保育者のニーズに合う。
物理的環境	園内における遊び場	保育場面の遊び場で他児の遊びと並行して実施できる。
	遊び場の設定	各遊び場の設定内で実施できる。
	遊び場にある遊具	各遊び場にある道具で実施できる。
指導計画	1日の流れ・日課	1日の流れ・日課の中で実施できる。
	1日や週の遊びの計画	1日や週の遊びの計画に含まれている。
	月や学期の遊びの計画	月や学期の遊びの計画に含まれている。

担任との協議及び大学教育相談のアセスメントで挙げた遊び	•水遊び・お店屋さんごっこ・メロディオン・積み木・中当て・共同制作・しっぽ取り
かかわりが生じやすい、複数で遊ぶことができる	•水遊び・お店屋さんごっこ・中当て・共同制作・しっぽ取り
指導時期に実施可能である	•お店屋さんごっこ・中当て・しっぽ取り

先行研究の条件	お店屋さんごっこ	中当て	しっぽ取り
かかわりが生じやすい	✓	✓	✓
複数で遊ぶことができる	✓	✓	✓
保育場面において一般的である	✓	✓	✓
A 児の遊びに影響を及ぼす条件			
A 児	生活年齢	✓	
	障害の種類と程度		
	遊び・好みの遊び		✓
	遊びの発達段階	✓	
他児	年齢	✓	
	人数	✓	✓
	遊び		
	遊びの発達段階	✓	
保育者	子どもに対する保育者の人数	✓	✓
	A 児へのかかわり・援助	✓	✓
	他児へのかかわり・援助	✓	✓
	保育者のニーズ	✓	✓
物理的環境	園内における遊び場	✓	✓
	遊び場の設定	✓	✓
	遊び場にある遊具		✓
指導計画	1 日の流れ・日課	✓	✓
	1 日や週の遊びの計画		
	月や学期の遊びの計画		✓

各遊びにおいて当てはまると予想される条件に✓を付けた。

Fig. 2-1-4 A 児の標的となる遊びの選定プロセスと条件

## ②中当て

参加児は円の中と外に分かれて立った。円の外からは、円の中の人に向かってボールを投げ、円の中からはボールに当たらないように逃げた。ボールが当たった人は、円の外に出て、ボールを当てた人は円の中に入った。以上を 2 回繰り返した。

## ③お店屋さんごっこ

参加児は【店員】と【客】に分かれた。【店員】は、品物を机に並べ【客】が来るのを待った。【客】は机の前に行き、【店員】に「○○(例えば、りんご)ください」と言った。【店員】は言われたものを渡し、【客】は品物を受け取った。そして、【客】は【店員】にお金を渡し、【店員】はそれを受け取った。以上を繰り返し、品物がなくなった時点で終了とした。

## (8) 道具

標的とした遊びに使用した道具は、Fig. 2-1-5 に示した。「しっぽ取り」では、鬼のお面、しっぽ、椅子を使用した。しっぽは、ガムテープを貼り合わせた幅 5 cm 長さ 50 cm 程度のものを使用した。お面は、鬼の顔が描かれた画用紙を頭につけられるようにした。「中当て」では、直径 15 cm のゴム製のボールを一つ使用した。また、床に幅 5 cm のガムテープを貼り、直径 1.5m ほどの円を描いた。「お店屋さんごっこ」では、机、看板、プラスチック製の食べ物、お金、お金を入れる箱を使用した。看板は、段ボールに「おみせやさん」と書いた紙を貼った。プラスチック製の食べ物は、いちご、みかん、にんじん、メロン、お肉であり、セッション 16 からは、バナナ、りんご、パイナップル、もも、レモンを追加して計 10 個を品物として使用した。お金は、直径約 3 cm の円形に切った色画用紙に 10 や 100 などの数字を書いたものを使用した。

しっぽ取り	
単位行動【子】	道具と設定
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. しっぽを付ける</li> <li>2. よーいどんで逃げる</li> <li>3. しっぽを取られたら椅子に座る</li> <li>4. 終わるまで座って待つ</li> </ol>	<p>約 50 cm</p>  <p>しっぽ</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. お面をつける</li> <li>2. よーいどんで追いかける</li> <li>3. しっぽを取る</li> <li>4. 追いかける</li> <li>5. しっぽを取る</li> <li>6. 追いかける</li> <li>7. しっぽを取る</li> <li>8. 掛け声に合わせてしっぽを数える</li> </ol>	 <p>鬼のお面</p> 
中当て	
単位行動	道具と設定
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 円の外に立つ</li> <li>2. ボールを受け取る</li> <li>3. ボールを当てる</li> <li>4. 円の中に入る</li> <li>5. 円の中でボールから逃げる</li> <li>6. 円の外に出る</li> <li>7. ボールを受け取る</li> <li>8. ボールを当てる</li> </ol>	 <p>ボール</p> 
お店屋さんごっこ	
単位行動	道具と設定
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 品物を一緒に並べる</li> <li>2. 言われたものを渡す</li> <li>3. お金を受け取る</li> <li>4. 言われたものを渡す</li> <li>5. お金を受け取る</li> <li>6. 言われたものを渡す</li> <li>7. お金を受け取る</li> <li>8. 言われたものを渡す</li> <li>9. お金を受け取る</li> <li>10. 言われたものを渡す</li> <li>11. お金を受け取る</li> </ol>	 <p>プラスチック製の食べ物</p>  <p>お金</p> 

Fig. 2-1-5 A 児の標的とした遊びスキルの単位行動及び道具と設定

### (9) 標的とした遊びの指導手続き

標的とした遊びの指導は、大学教育相談室において週に 1 回実施した。1 回のセッションは約 1 時間で、スケジュールボードに標的となる遊びの絵カードとその他の課題の絵カードを提示した。また、大学教育相談室での指導において 2 セッション連続で正反応率が 80%に達した遊びは、幼稚園の遊び場面へ移行した。

#### 1) ベースライン(以下, BL)

大学教育相談室では、標的とした遊びスキルの BL として、「しっぽ取り」と「中当て」は 3 セッション実施した。「しっぽ取り」は、BL データ収集時には【子】のみを標的としたが、幼稚園において A 児が【鬼】となる可能性を考慮し、指導期より【鬼】の指導を実施したため、【鬼】の BL データは収集しなかった。また、「お店屋さんごっこ」は、BL のデータ収集中に正反応率が上昇したため指導は行わず、不定期に BL 条件を続けた。著者が、A 児に「○○(遊びの名称)しよう」と声掛けし、必要な道具を提示して遊びに誘った。遊び相手は、A 児の教育相談に参加する大学院生 3 名(以下, ST)であった。標的とした遊びを開始し、Fig. 2-1-5 に示した各遊びスキルの最初の単位行動が自発的に生じた場合は、次の単位行動へ移った。「しっぽを取る」と「ボールを当てる」という単位行動が生じた際に「やったー」や「とったー」のような日常の遊び場面と同様の声掛けはしたものの、特定の単位行動において正反応が生じた際に強化刺激を提示することはなかった。また、誤反応や無反応の場合や、A 児が提示した遊び道具を異なる方法で使用するなど標的以外の遊びを始めた場合そのセッションは終了とした。各遊びは、Fig. 2-1-5 に示した単位行動をすべて遂行することを 1 回とし、1 セッションにおいて遊びの実施は 1 回とした。幼稚園においては、他児との社会的遊びの従事時間及び相互交渉の BL として、5 月から 10 月にかけて午前の自由遊び場면을観察した。担任と介助員は通常通りに遊びを設定し、A 児が遊んでいる様子を見守ったり A 児を遊びに誘ったりした。著者は、従事時間及び相互交渉を記録するため、A 児が遊んでいる場面のビデオ撮影を行った。

## 2) 大学教育相談室における指導

大学教育相談室において、「しっぽ取り」及び「中当て」の指導を各 11セッション実施した。指導は、A 児がスケジュールボードの遊びの絵カードを「いま」に移動させた後で、著者が「〇〇(遊びの名称)しよう」と声掛けし、必要な道具を提示して開始した。遊びには BL と同様に A 児と ST3 名が参加した。遊びの単位行動が自発的に生じた場合は、次の単位行動へ移った。「しっぽを取る」と「ボールを当てる」という単位行動が生じた場合、BL と同様の声掛け及び身体的強化(例えば、頭や頬をなでる)を提示した。単位行動が 2 秒待っても生起しない場合、著者がプロンプトを提示した。また、室内を走り回るなど遊びに関係のない誤反応が生じた場合は、即時身体ガイダンスを提示した。プロンプトは、身体ガイダンス(例えば、手をつないで一緒に追いかける)を行い、2 セッション連続で正反応が見られた場合は、体の向きを変える(例えば、逃げる ST の方に A 児の体を向ける)、指さし(例えば、追いかける対象を示すために ST を指さす)、声掛け(例えば、追いかける対象を示すために ST の名前を言う)へと段階的に移行した。ただし、A 児の様子を見て、以前の段階のプロンプトを提示することもあった。「しっぽ取り」と「中当て」は、Fig. 2-1-5 に示した単位行動をすべて遂行することを 1 回とし、1 セッションにおいて各遊びの指導は 1 回とした。指導は、各遊びスキルの正反応率が 2 セッション連続で 80%以上となるまで続け、基準に達した遊びは幼稚園の遊び場面へ移行した。「お店屋さんごっこ」は、基準に達した後、一度幼稚園へ移行したが、その後行事やその練習により幼稚園での指導機会がなかったため、大学教育相談室において不定期に BL 条件を続けた。

## 3) 幼稚園における指導

基準に達した「お店屋さんごっこ」と「しっぽ取り」は、幼稚園の午前の自由遊び場面において各三日間実施した。実施に先立ち、園長、担任、その他の職員に対して、大学教育相談室における各遊びの指導の映像と書面にて遊びの説明を行い、各遊びを幼稚園の自由遊び場面において実施することへの同意を得た。幼稚園における各遊びの指導手続きは以下の通りであった。

### ①しっぽ取り

「しっぽ取り」は、園庭または遊戯室において1日につき、1～2セッション、15分程度実施した。遊び相手は自発的に参加した5歳児クラスと4歳児クラスの他児10名程度であった。また、幼稚園では時間を制限し、全てのしっぽを取ることができれば【鬼】の勝ち、最後まで逃げ切ることができれば【子】の勝ちとしたため、【鬼】の「掛け声に合わせてしっぽを数える」という単位行動は指導に含まなかった。道具は、大学教育相談室の指導で使用したものと同様の素材で担任が作ったしっぽと鬼のお面を使用した。担任が、遊び場面において「しっぽ取りする人」と全体に呼びかけた。介助員はA児を誘い、担任はA児にしっぽまたはお面を渡した。単位行動が自発的に生じた場合は、次の単位行動へ移った。単位行動が生起しない場合、担任または介助員がプロンプト(声掛け・指さし・身体ガイダンス)を提示した。なお、プロンプトのタイミングや段階は担任と介助員に任された。A児がその場を離れたり別の遊びを始めたりした場合、A児への指導は終了したが、担任は他児と「しっぽ取り」を続けた。

### ②お店屋さんごっこ

「お店屋さんごっこ」は、A児のクラスの保育室の一角で1日につき、1セッション、2分程度実施した。開始前、著者が保育室の机にお店屋さんの看板を貼り付け、大学で使用したものと同様の品物が入ったかごを準備した。遊び相手は、自発的に参加した同じクラスの他児であったが、他児の参加がない場合は紙で作ったお金を渡し「お買い物に来てね」と誘った。著者は、A児がうろうろする、または遊びを終えた様子が見られた時に品物が入ったかごをA児に提示し、「お店屋さんやろう」と誘った。単位行動が自発的に生じた場合は、次の単位行動へ移った。単位行動が生起しない場合は、「バナナだよ」など品物の名前を言う、品物を指さすプロンプトを担任、介助員、著者が実施した。A児がその場を離れる、または別の遊びを始めた場合は終了とした。



#### (10) 従属変数及び他児の参加に関する記録方法

大学教育相談室と幼稚園でのセッションを撮影した VTR 録画を観察し、以下の三つの従属変数について記録した。一つ目は、大学教育相談室と幼稚園における標的とした遊びスキルの正反応率であった。正反応は、標的とした遊びの単位行動を自発的に正しく遂行することと定義した。誤反応は、単位行動をプロンプトを受けて遂行することと定義した。参加に必要とされた単位行動の合計数のうち正反応と記録された単位行動数の割合を正反応率とした。二つ目は、幼稚園の遊び場面における社会的遊びの従事時間であった。社会的遊びの従事は、A 児が他児との遊びに参加するための行動を継続的に生起させることと定義し、従事に必要な最初の単位行動が生起した時点を開始とした。A 児がその場を離れたり、一人で遊んだり、特定の目的を持たずに歩き回ったりした時点を終了とした。そして、開始から終了までの時間を社会的遊びの従事時間とした。三つ目は、幼稚園の遊び場面における相互交渉であった。Table 2-1-5 に示した相互交渉の種類と定義に従って、遊び場面における A 児と他児の相互交渉の内容を分類し、A 児から他児に向けて自発的に行われた相互交渉の数と、他児から A 児へに向けて自発的に行われた相互交渉の数をカウントした。観察日ごとの A 児の相互交渉の数の合計と他児の相互交渉の数の合計をそれぞれの相互交渉数とした。

また、他児の参加に関する記録では、幼稚園における標的とした遊びの指導において他児がどの程度参加していたかを測定するため、参加人数、参加児、参加方法について記録した。参加人数と参加児については、指導の実施日ごとに A 児と一緒に遊んだ他児の人数と他児の名前を記録した。参加方法は、遊びを設定した際に自分から参加した場合または全体への「〇〇やる人」という声掛けで参加した場合は、自発とした。また、担任や介助員、著者が「一緒に〇〇やろう」と個別に声掛けして参加した場合は、誘いかけとした。

#### (11) 観察者間一致率

データの信頼性は、観察者間一致率によって算出した。全セッションを通して撮影した遊び場面の VTR 録画から 30%をランダムに抽出し、第一観察者(著者)と第二観察者で独立して観察記録を行った。第二観察者は行動観察法の訓練を受

けている大学院生 1 名であった。第二観察者は、従属変数の定義について予め説明を受けていた。標的とした遊びスキルの一致率は、次の算式で求めた。〔(正反応または誤反応の記録が一致した単位行動の合計数) ÷ (標的とした遊びに A 児が参加している間に必要とされた全単位行動数) × 100〕。社会的遊びの従事時間の一致率は、10～45 分程度の遊び場面における社会的遊びの生起を 1 分間の全体インターバル記録法で記録し、次の算式で求めた。〔(生起または非生起の記録が一致したインターバルの合計数) ÷ (全インターバル数) × 100〕。相互交渉数の一致率は、遊び場面における A 児または他児の相互交渉の生起を時系列に従ってチェックし、次の算式で求めた。〔(一致したチェック数) ÷ ( [一致したチェック数] + [不一致であったチェック数] ) × 100〕。

その結果、標的とした遊びスキルの正反応率は 91.5%、社会的遊びの従事時間は 97%、相互交渉数は 85%の一致率であった。

#### (12) 社会的妥当性

研究終了後、指導の社会的妥当性について、担任と介助員を対象にアンケートを実施した。内容は、標的とした遊びは A 児にとって適切であったか、指導方法は適切であったかなどの 11 項目を問うものであった。質問項目については、「1: まったくそう思わない」から「7: とてもそう思う」の 7 段階で回答を求めた。また、標的とした遊びの指導を実施した感想について自由記述で回答した。

Table 2-1-5 相互交渉の定義

種類	定義
遊びに関する行動	遊びを開始する，または遊びを続けるために遊び相手に対して行われる行動.
遊びに関するコミュニケーション	一緒に遊んでいる時の遊びに関する声掛けまたはジェスチャー.
その他の行動	借りた道具を返す，落ちているものを拾って渡すなどの行動. 行動後に一緒に遊ぶことはない.
その他のコミュニケーション	「貸して」や「ありがとう」などの声掛けまたはジェスチャー. コミュニケーション後に一緒に遊ぶことはない.
身体接触	頬や肩などを触る，抱きつく.

### 3. 結果

#### (1) 標的とした遊びスキルの正反応率

大学教育相談室と幼稚園における標的とした遊びスキルの正反応率の推移を、Fig. 2-1-6 に示した。各指導場面における遊びスキルの正反応率は以下の通りであった。

##### 1) 大学教育相談室における標的とした遊びスキルの正反応率

###### ① しっぽ取り

BL における【子】では、しっぽを提示すると A 児は自分からしっぽを取って付けるという行動が見られた。しかし、【鬼】にしっぽを取られても自分から椅子に座ることはなく立ったままであったり逃げ続けたりした。大学における指導の前半では、BL には生起していた「しっぽを付ける」と「よーいどんで逃げる」が生起しなくなり、正反応率が低下した。また、「しっぽを取られたら椅子に座る」については、椅子が置かれている場所まで連れて行き座らせるという身体ガイダンスが必要であった。セッション 8 から、「しっぽを付ける」と「よーいどんで逃げる」が自発で生起するようになった。セッション 9～12 では、「しっぽを取られたら椅子に座る」以外の行動は自発で生起するようになり、椅子を指さすまたは「椅子に座って」と言うプロンプトで椅子に座るようになった。その後のセッションでは、すべての単位行動が自発で生起した。また、【鬼】では指導の前半において「追いかける」が生起しなかったため、逃げる【子】の近くまで誘導する身体ガイダンスが必要であった。また、「しっぽを取る」には、しっぽを手に触れさせる、しっぽの近くまで手を持って行くといったプロンプトが必要であった。「掛け声に合わせてしっぽを数える」についても一本ずつしっぽを持たせる身体ガイダンスが必要であった。セッション 7 以降、自分でお面を付けられるようになり、セッション 8 以降では「掛け声に合わせてしっぽを数える」ことができるようになったが、「追いかける」についてはプロンプトが必要な時もあった。セッション 13 以降は全ての単位行動が自発で生起し、セッション 14 では、A 児が ST にしっぽを付けることがあった。

## ②中当て

BLでは、「ボールを当てる」、「ボールを受け取る」、「円の外に立つ」が自発で生起することはあったが、それ以外の単位行動は生起しなかった。指導を開始したセッション 7 では「ボールを当てる」と「ボールを受け取る」が自発で生起するようになった。しかし、セッション 13 では、円の中にいる ST ではなく、特定の ST にボールを当てようとしたため、「ボールを当てる」において指さしプロンプトが必要となった。セッション 15、16 では、「円の中に入る」際の声掛けや指さしのプロンプトを行ったが、それ以外の単位行動は自発で生起していた。また、円の中にいる ST にボールが当たらない場合は、当たるまで繰り返しボールを投げることができた。しかし、移行の基準には達せず幼稚園での指導は行わなかった。

## ③お店屋さんごっこ

BL のセッション 1、2 では、A 児がお金を入れる箱に品物を入れたり、机の上の品物を床に落としたりする様子が見られた。セッション 3、4 では、2 回ほど「言われたものを渡す」ことができ、セッション 7～16 では正反応率 90%以上が継続した。また、セッション 14 以降は、A 児が「お店屋さんごっこ」のスケジュールカードをボードに貼る、品物が入ったかごを机に持っていくなど自分から遊びを開始する行動が見られた。

### 2) 幼稚園における標的とした遊びスキルの正反応率

#### ①しっぽ取り

全セッションを通して、担任が「しっぽ取りする人」と声掛けすると、他児は自発的にしっぽ取りに参加した。セッション 15 は、園庭において実施し、A 児と他児 7 名(5 歳児クラス：6 名，4 歳児クラス：1 名)が参加した。【子】では、A 児は、担任からしっぽを受け取り、笑顔で逃げた。しかし、A 児が他児につかまる機会がないまま、A 児は途中で他の遊びを始めた。【鬼】では、A 児は自分でお面を付けることはできたが、追いかけることはできず介助員が A 児の手を引いて一緒に追いかけた。セッション 16、17 は、遊戯室において実施した。A 児と同

じクラスの他児 5 名が参加した。【子】では、他児と一緒に笑顔で逃げる様子が見られた。しっぽを取られて座る際に、介助員が身体ガイダンスを行った。また、最後まで座って待つことができず、途中で遊戯室を歩き回る様子があった。【鬼】では、担任と手をつないで他児を追いかけた。セッション 3 において担任が A 児の手を、他児のしっぽに近づけることとで A 児はしっぽを一本取ることができた。残りの 4 名のしっぽを取ることはできず時間切れとなった。セッション 18、19 は遊戯室で実施され、A 児と同じクラスの他児 9 名が参加した。1 回に参加する人数は 6 名とし、残りの 4 名は応援した。【子】では、A 児はスタートの合図とともに走り出したがすぐにしっぽを取られた。介助員に誘導されて座るが、すぐに立ち上がり遊戯室を走り回った。セッション 4 の【鬼】では、スタートの合図で走り出し、他児を追いかけしっぽを一本取った。その後しばらく追いかけるが他児の速さに追い付かず、担任が A 児と手をつないで走った。そして、逃げる他児の近くまで A 児を誘導すると A 児はしっぽを取ることができた。また、他児が「がんばれ」と応援したり、終了後に担任が「A 君、しっぽ二本とったよ」と伝えると、他児は「すごーい」と言ったり、A 児の顔を触って褒めたりした。セッション 5 では、A 児は【子】を追いかけることなくしっぽも取ることができず時間切れとなった。

## ②お店屋さんごっこ

参加児は、全て同じクラスの他児であり、自発的もしくは誘いかけによって参加した。セッション 11 では、A 児が【店員】、担任と介助員に誘われた他児 2 名が【客】となって参加した。【客】の他児のうち 1 名は「〇〇ください」と言うことが難しかったため、担任がモデル提示や声掛けを行いながら、他児と A 児のやりとりを援助した。セッション 17 では、A 児が【店員】、他児 3 名が【客】となった。A 児が品物を並べると、他児が次々に来て「〇〇ください」と言ったため、A 児は品物を渡すことができずその場を去って終了となった。セッション 18 では、担任が「A 君がお店屋さんをしてくれるよ」とクラスの子どもたちに呼びかけ、他児が 5 名参加した。著者が、A 児に品物の入ったかごを渡すと、A 児はかごを受け取り机に品物を並べた。担任は、【客】の他児に対して「一人ずつ。

誰から？順番に並んで」などと声掛けした。他児が「〇〇ください」と言うと、A 児はそれに応じて品物を渡し、お金を受け取ったが、5 回目で A 児がその場を去ったため終了とした。終了後、担任が「A 君のお店おしまーい」と言うと、他児から「A 君できたー」、「今度は看板を作ろう」、「売るものを作ろう」といった発言が聞かれた。また、正反応率のデータには含まれていないが、セッション 18 の二日後(12/19)、担任が保育室にあるままごと用の台の上に品物を並べ、「いらっしやいませー」と言うと、A 児はお店に接近し品物を手に取った。担任が「〇〇ください」とモデルを示すと A 児は「〇〇ください」と言った。このやりとりを 5 回繰り返した後、A 児は自分で台の上に品物を並べ、「ください」と言った。それを聞いた担任が、「お店屋さんになってくれる人」と他児に声掛けし、やりたいと言う 3 名が【店員】となった。A 児が【客】となって「お肉ください」と言い、【店員】から品物を受け取るとお金を渡した。

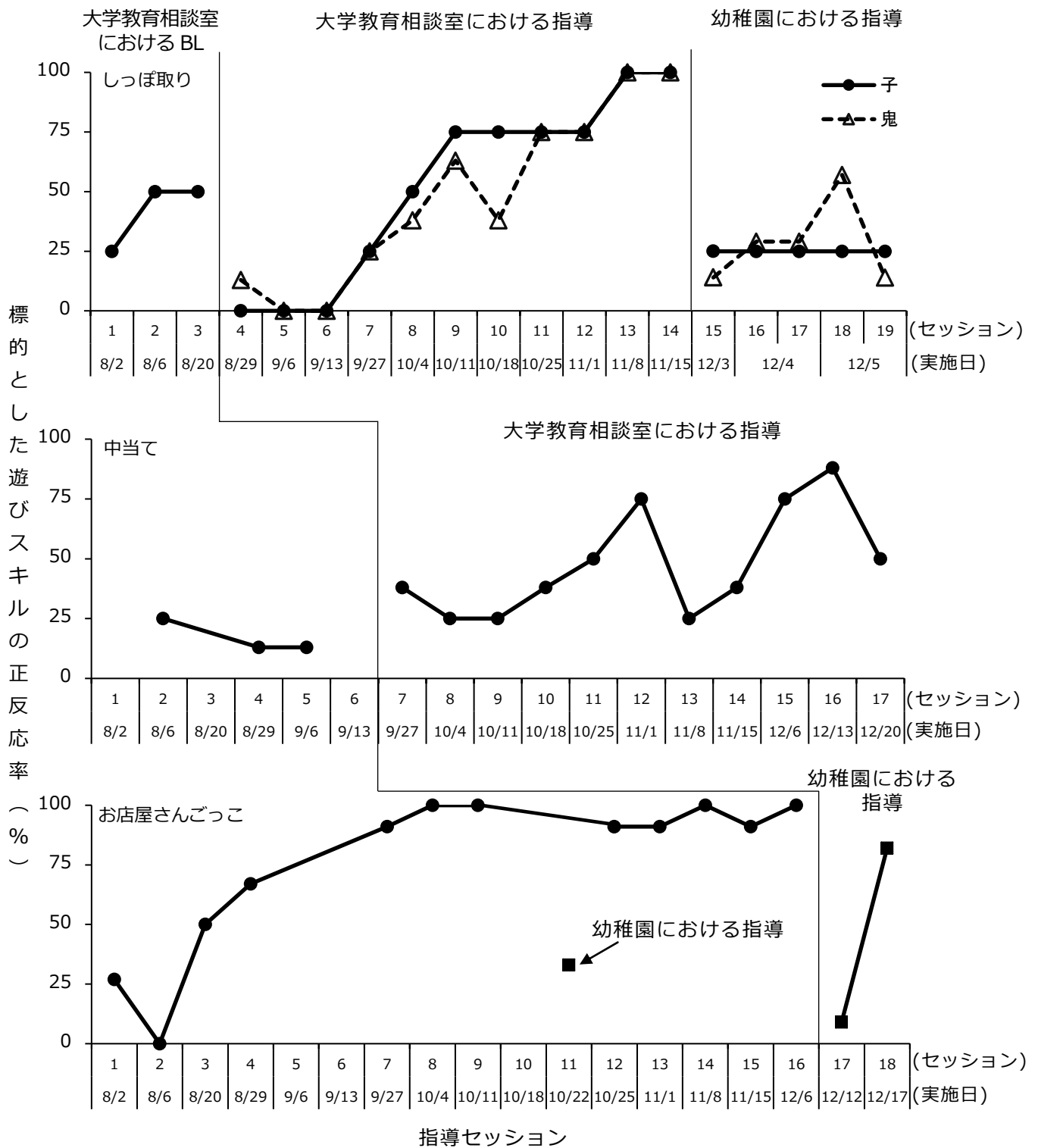


Fig. 2-1-6 大学教育相談室と幼稚園における A 児の標的とした遊びスキルの正反応率の推移



## (2) 幼稚園における社会的遊びの従事時間

幼稚園における社会的遊びの従事時間の推移を、Fig. 2-1-7 に示した。BLにおいて、A 児は他児とかかわりがある社会的遊びに従事することはなく、一人遊びや平行遊びが観察された。大学教育相談室における遊びの指導の開始後、幼稚園においてもわずかに他児との遊びが観察されたが、BLと同様に一人遊びや平行遊びの時間が多かった。幼稚園における指導の開始後、標的とした遊びへの参加に伴い社会的遊びの従事時間が増加した。なお、12/17 はビデオによる撮影ができず単位行動の筆記記録のみを行ったため従事時間のデータが欠損している。

## (3) 幼稚園における相互交渉

幼稚園における A 児と他児との相互交渉数の推移を Fig. 2-1-7 に、A 児と他児の代表的な相互交渉の内容を Table 2-1-6 示した。BLにおいて A 児から他児への相互交渉はわずかに見られたが、道具を借りるために「貸して」や「ちょうだい」というかかわりであり、一緒に遊ぶための相互交渉は観察されなかった。また、他児から A 児への相互交渉は、A 児が描いた絵を見て「〇〇描いてる」や「上手だね」などの声掛けがほとんどであった。大学における遊びの指導開始後も A 児からの相互交渉に変化はなかった。他児からの相互交渉として、A 児が落としたスーパーボールを拾って渡すことがあった。幼稚園における標的とした遊びの指導開始後、A 児と他児の相互交渉は増加した。A 児は、標的とした遊びに参加したことで他児に品物を渡す、他児を追いかけるなどの遊びに関する行動を増加させた。他児は、A 児と同じ遊びに参加したことで、A 児に「りんごください」と言う、A 児のしっぽを取るなどの遊びに関するコミュニケーションや行動を増加させた。さらに、他児からの A 児に対する「がんばれ」や「すごーい」などの声掛けもあった。

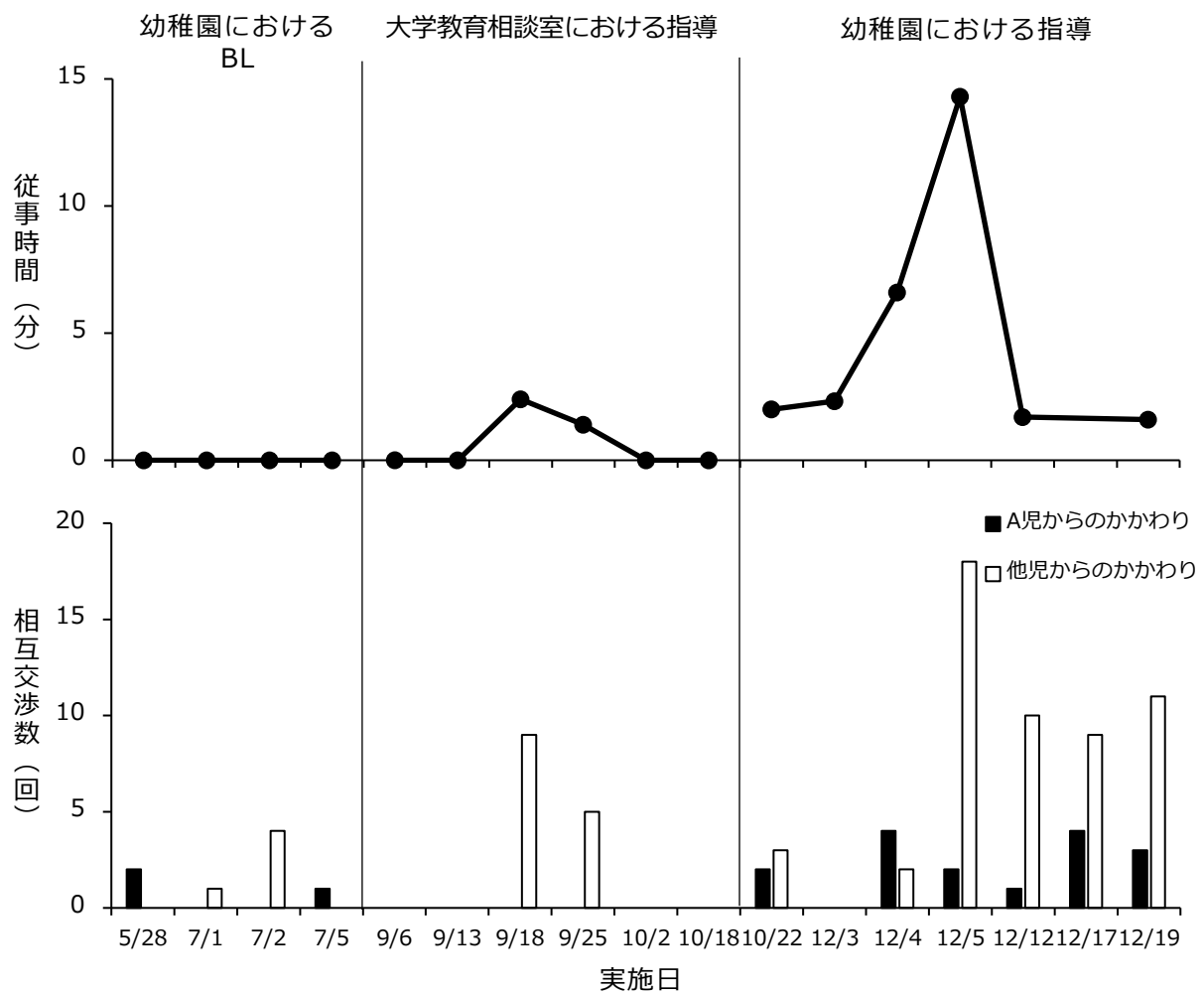


Fig. 2-1-7 幼稚園における A 児の社会的遊びの從事時間と相互交渉数の推移

Table 2-1-6 幼稚園における A 児と他児の代表的な相互交渉の内容

月日	相互交渉の種類		相互交渉の内容
5/28	A 児	その他のコミュニケーション	「ちょうだい」「貸して」
7/1	他児	遊びに関する行動	「それカレーだよ」と言って、A 児のお皿になすを二つの乗せる
7/2	他児	その他のコミュニケーション	「ばいきんまんねてる」 「アンパンマンかいたの、上手だね」 「上手に顔できてるよ」 「え、引っ張るの？」
7/5	他児	その他のコミュニケーション	「A 君、アンパンマン」
9/18	他児	遊びに関する行動	A 児にタッチする A 児の目の前に立ち逃げるように体を反対に向ける
		その他の行動	A 児が落としたスーパーボールを拾って渡す
		その他のコミュニケーション	ボールを口に入れた A 児を見て「あーあー」 A 児が容器を取ったので「A 君、やめて」
9/25	他児	遊びに関する行動	「はい」とビー玉を A 児に渡す スーパーボールを渡す
		遊びに関するコミュニケーション	「〇〇出して」
		その他のコミュニケーション	ビー玉を取った A 児に対して「いいよ」
10/22	A 児	遊びに関する行動	バナナを渡す お金を受け取る
	他児	遊びに関する行動	お金を渡す
		遊びに関するコミュニケーション	「バナナください」「ごちそうさまでした」と言って A 児にバナナを渡そうとする
12/4	A 児	遊びに関する行動	他児を追いかける
	他児	遊びに関する行動	A 児のしっぽを取る
12/5	A 児	遊びに関する行動	他児のしっぽを取る
	他児	遊びに関する行動	A 児にしっぽを渡す A 児のしっぽを取る A 児にお面を渡す
		遊びに関するコミュニケーション	「6 だよ」「すごい、A 君、すごい、一人で取ったー」「A 君、がんばれ」
		身体接触	A 児の頬を触る
12/12	A 児	遊びに関する行動	パイナップルを渡す お金を受け取るために手を出す
	他児	遊びに関する行動	いちごとお金を A 児に渡す
		遊びに関するコミュニケーション	「ももください」「これください」 「ありがとう」「A 君、上手」 「すいません、りんごください」
12/17	A 児	遊びに関する行動	品物を渡す
	他児	遊びに関する行動	お金を渡す
		遊びに関するコミュニケーション	「〇〇ください」
12/19	A 児	遊びに関する行動	お金を渡す
		遊びに関するコミュニケーション	「こんにちは、お肉くださーい」 「お肉ください」
	他児	遊びに関する行動	「はいどうぞ」とお肉を渡す 「お金ください」と手を出す
		遊びに関するコミュニケーション	「いらっしやいませ」「何がいいですか」「何がほしい?」「お金」
		その他のコミュニケーション	「ずいぶんおっきいしまうまですね」

#### (4) 幼稚園において一緒に遊んだ他児

幼稚園において A 児と一緒に遊んだ他児の人数を Fig. 2-1-8 に、指導期において A 児と一緒に遊んだ他児の概要を Table 2-1-7 に示した。標的とした遊びを設定したことで、一緒に遊んだ他児の人数が増加した。また、「しっぽ取り」において他児は自発的に参加し、「お店屋さんごっこ」においては自発的な参加と誘いかけによる参加があった。

#### (5) 社会的妥当性

社会的妥当性に関するアンケートの結果を、Table 2-1-8 に示した。担任と介助員は、多くの項目について「6: そう思う」または「7: とてもそう思う」と肯定的に評価した。また、担任は、「しっぽ取り」や「お店屋さんごっこ」は、クラスで実施する遊びとして適当だったかという質問に対して、「5: 少しそう思う」と評価した。

自由記述において、担任は「秋(10月, 11月)だったらもっと良かった。2学期も終わりになってしまうので、活動を深める時間の余裕があれば全員で活動が深められたと思う。3学期も続け、深めていこうと思う。」と記述した。介助員は「お店屋さんには慣れているのか、お友だちに渡すことができた。時間に余裕があればみんなのできるが、本人が乗り気でない場合は参加しないので、本人に合わせた時にだけなってしまう。しっぽ取りは、楽しそうに逃げていたが、1~2回で別のものに気が散っていた。身体も動かさずし本人には良い遊びだと思った。継続的にやらなければ、急にやろうとしても集中できない様子があった。」と記述した。

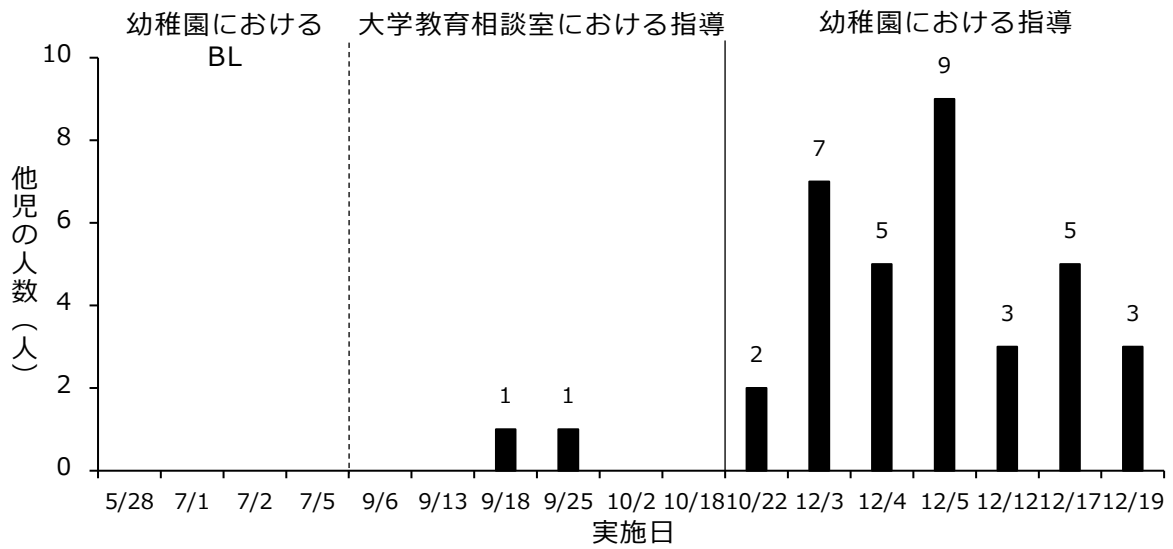


Fig. 2-1-8 幼稚園において A 児と一緒に遊んだ他児の人数

Table 2-1-7 指導期において A 児と一緒に遊んだ他児の概要

遊び	お店屋さん ごっこ	しっぽ取り			お店屋さんごっこ			
		実施日	10/22	12/3	12/4	12/5	12/12	12/17
参加方法	誘いかけ	自発	自発	自発	誘いかけ	自発	自発	
参加児	a	○	○		○	データなし		
	b	○			○			
	c		○	○	○		○	
	d			○	○			
	e		○	○	○		○	○
	f				○			○
	g		○		○			○
	h		○	○	○			
	i		○	○	○		○	
	j		○					

Table 2-1-8 A 児の社会的妥当性に関するアンケートの結果

	質問	担任	介助員
1	対象児にとって友だちと遊ぶ機会を作ることは必要だと思いますか？	7	7
2	実施した遊び(しっぽ取り・お店屋さんごっこ)は、対象児にとって友だちとかかわる遊びになっていたと思いますか？	7	7
3	幼稚園でしっぽ取りやお店屋さんごっこを行うことは、対象児にとって意味があったと思いますか？	7	7
4	対象児は、実施した遊びを楽しんでいたと思いますか？	6	7
5	実施した遊びは、対象児にとって適当な遊びであったと思いますか？	6	6
6	対象児は、実施した遊びに負担なく参加できていたと思いますか？	6	6
7	実施した遊びは、クラスで実施する遊びとして適当だったと思いますか？	5	7
8	実施した遊びの支援は、別の遊びに応用することができると思いますか？	7	7
9	実施した遊びのルールや実施方法は、先生にとって受け入れやすいものだったと思いますか？	6	7
10	実施した遊びを先生は負担なく実施できたと思いますか？	6	6
11	今後も実施した遊びを続けようと思いますか？	6	6

1: 全くそう思わない, 2: そう思わない, 3: 思わない, 4: どちらでもない, 5: 少しそう思う, 6: そう思う, 7: とてもそう思う.

#### 4. 考察

本研究では、幼稚園に在籍する発達に遅れのある ASD 児 1 名を対象とし、生態学的調査に基づく社会的遊びの選定と指導を行った。その結果、A 児は、大学教育相談室における指導によって選定した遊びスキルを獲得し、幼稚園において他児との社会的遊びの従事と相互交渉を促進させた。また、幼稚園において社会的遊びを実施したことで、A 児がクラスの様々な子どもたちと遊ぶ機会を作ることができた。これらの結果は、生態学的調査に基づく遊びの選定は、保育場面において ASD 児が参加できる遊びの選定を可能にすることを示唆した。しかし、これらの結果は遊びによって異なっていた。そこで、Table 2-1-9 に示した標的とした各遊びの条件と結果を比較することで、生態学的調査において把握した A 児の遊びに影響を及ぼす条件のうち、各遊びの結果に特に影響を及ぼした条件を考察する。

第一に、大学教育相談室において指導した「しっぽ取り」、「中当て」、「お店屋さんごっこ」の条件と結果について考察する。指導した三つの遊びのうち、「しっぽ取り」と「お店屋さんごっこ」はスキルを獲得したが、「中当て」はスキルの獲得に至らなかった。「しっぽ取り」と「お店屋さんごっこ」の条件と「中当て」の条件を比較すると「しっぽ取り」は「A 児の好みの遊びである」という条件を、「お店屋さんごっこ」は「A 児の遊びの発達段階に適している」という条件を満たしている一方で、「中当て」はそのどちらの条件も満たしていなかった。「しっぽ取り」は、単位行動に逃げるという A 児が好む要素が含まれていたため好みの遊びであると判断した。「お店屋さんごっこ」は、担任からの聞き取りにおいて以前クラスで「お寿司屋さんごっこ」を行った際に A 児が客として参加することができたと報告があったことや、遊び場面において A 児が他児に「貸して」と言って道具を借りる様子が観察されたことから、A 児の遊びの発達段階に適していると判断した。「中当て」は、A 児の生活年齢や指導計画に基づく遊びであったが、以前に A 児が「中当て」に参加できなかったことや、大学教育相談室の指導においてスキルを獲得できなかった点から A 児の遊びの発達段階に適していないと考えられた。以上のことから、社会的遊びスキルの獲得には、A 児の好みであることや A 児の遊びの発達段階に適していることが影響していたと考えられる。これらの条件は、いくつかの先行研究における遊びの選定条件と一致する (Ganz & Flores, 2008; Nelson et al., 2017; Yang et al., 2003)。

Table 2-1-9 標的とした遊びの条件

先行研究の条件		お店屋さんごっこ	中当て	しっぽ取り
	かかわりが生じやすい	✓	✓	✓
	複数で遊ぶことができる	✓	✓	✓
	保育場面において一般的である	✓	✓	✓
A 児の遊びに影響を及ぼす条件				
A 児	生活年齢		✓	
	障害の種類と程度			
	遊び・好みの遊び			✓
	遊びの発達段階	✓		
他児	年齢		✓	
	人数	✓	✓	✓
	遊び			
	遊びの発達段階		✓	
保育者	子どもに対する保育者の人数	✓	✓	✓
	A 児へのかかわり・援助	✓	✓	✓
	他児へのかかわり・援助	✓	✓	✓
	保育者のニーズ	✓	✓	✓
物理的環境	園内における遊び場	✓	✓	✓
	遊び場の設定	✓	✓	✓
	遊び場にある遊具		✓	
指導計画	1 日の流れ・日課	✓	✓	✓
	1 日や週の遊びの計画			
	月や学期の遊びの計画		✓	

各遊びにおいて当てはまると考えられた条件に✓を付けた。



また、「店屋さんごっこ」は役割の交代がなく、【客】の「〇〇ください」という言葉以外にも目の前の品物やお金が受け渡しの手掛かりとなり、単位行動が自発的に生起しやすい遊びであったと考えられる。「しっぽ取り」においても腰に付けたしっぽが、追いかけることや椅子に座ることの手掛かりとなった可能性がある。一方で、「中当て」は1回の遊びの中で役割の交代が数回あり、その手掛かりが相手にボールを当てる、もしくは自分にボールが当たることであったため、交代の手掛かりとして機能しにくかったと考えられた。このように「お店屋さんごっこ」と「しっぽ取り」に共通する視覚的な手掛かりがあるという点は、A児が参加しやすい遊びの特徴であったと考えられ、遊びを選定する際には、生態学的調査の結果から対象児が参加しやすい遊びの特徴を挙げ、選定条件に加える必要があると考えられた。

第二に、幼稚園において指導を実施した「しっぽ取り」と「お店屋さんごっこ」の条件と結果について検討する。「しっぽ取り」では、「終わるまで座って待つ」、「よーいどんで追いかける」、「しっぽを取る」といった単位行動が生起しにくく、大学教育相談室と比べ正反応率は低下した。「しっぽ取り」は、幼稚園において遊び相手が他児となったことで、【鬼】や【子】の走る速さや勝負がつくまでの時間が変化し、幼稚園ではより速く追いかけて、より長く待つことが求められたため、大学教育相談室と比べ単位行動の遂行が難しくなったと考えられる。一方、「お店屋さんごっこ」では、セッション17において他児から次々に「〇〇ください」と言われ品物を渡すことができないことがあったが、セッション18において【客】となった他児が順番に「〇〇ください」と言うことに配慮したことで、比較的高い正反応率を示した。「お店屋さんごっこ」における「言われたものを渡す」や「お金を受け取る」といった単位行動は、遊び相手が他児となったことで困難になることはなかったため、A児はセッション18において単位行動を遂行することができたと考えられる。このことから、「しっぽ取り」は、競争性が高く、他児との運動面や認知面などの発達段階の差の影響を受けやすい遊びであり、「お店屋さんごっこ」は他児との運動面や認知面などの発達段階の差の影響を受けにくい遊びであったと考えられる。そして、他児との遊びの発達段階の差の影響を受けにくい遊びは、対象児が他児を遊び相手とした際にも単位

行動が生起しやすく、少ない援助で参加できる可能性が示唆された。そのため、対象児と他児との遊びの発達段階の差に応じて遊びを選定する必要があると考えられた。幼稚園における社会的遊びの従事時間及び相互交渉は各遊びを実施した際に増加した。これは、「かかわりが生じやすい」や「複数で遊ぶことができる」という条件に基づき遊びを選定したためと考えられる。「しっぽ取り」では、担任や介助員から声掛けや身体ガイダンスを受けながらではあったが、A 児が他児のしっぽを取ったり、他児が A 児を追いかけたり、A 児のしっぽを取ったりと、A 児と他児の間で遊びに関する行動やコミュニケーションが生起するようになった。A 児は、しっぽを取ることができた際に笑顔を見せ、他児からは「すごーい」と言われるなど肯定的なかかわりも生じた。この結果は、Miltenberger and Charlop (2014) の社会的遊びを指導することで、遊びにおける他児への声掛けが促進されたという結果と一致し、声掛けや身体ガイダンスを受けながらであっても他児と同じ遊びに同じルールで参加することに一定の意義があったと考えられた。

第三に、「しっぽ取り」と「お店屋さんごっこ」が幼稚園の遊び場面において実施できた要因について、遊びの条件と幼稚園における指導時の様子、社会的妥当性のアンケートの結果から検討する。「しっぽ取り」と「お店屋さんごっこ」は、保育場面において一般的であり、他児の遊びと並行して保育室や遊戯室、園庭で実施できる遊びであった。その一方で、担任の社会的妥当性の結果から他児の遊びの発達段階や年齢に合う遊びではなかったと考えられる。しかし、標的とした遊びには、担任の呼びかけによって自発的に参加した他児も多く、遊んだ後には他児から「今度は鬼がやりたい」や「お店屋さんの看板を作ろう」という発言があった。また、他児は担任の一斉指示によって標的とした遊びのルールを理解し参加できていたことから、クラスの 10 名前後の子どもたちに対して 2 名の保育者(担任・介助員)の進行と援助で実施できる遊びであったといえる。また、「しっぽ取り」と「お店屋さんごっこ」は、クラスの遊びとして予定されている遊びではなかったが、担任は保育内で実施していた。これは、指導計画において予め計画されていない遊びであっても、保育内で実施できる可能性を示唆した。そして、本研究に協力した担任は、A 児に対してクラスのみならず遊んでほしい

というニーズを持っていたため、それが保育場面における遊びの実施につながったとも考えられた。

このように生態学的調査によって把握した A 児の遊びに影響を及ぼす条件は、A 児の標的とした遊びスキルの獲得に影響を及ぼした条件や社会的遊びの従事と相互交渉の促進に影響を及ぼした条件、保育場面における遊びの実施に影響を及ぼした条件があると推測された。そこで、本研究の結果から A 児の社会的遊びに影響を及ぼしたと考えられた条件を Table 2-1-10 に挙げた。まず、社会的遊びスキルの獲得においては、大学教育相談室において「しっぽ取り」と「お店屋さんごっこ」のスキルを獲得したことから、「A 児の好みの遊びである」または「A 児の遊びの発達段階に適している」ことが有効であったと考えられた。また、「しっぽ取り」と「お店屋さんごっこ」には視覚的手がかりがあることが共通していたことから「A 児が参加しやすい遊びの特徴がある」、幼稚園における標的とした遊びスキルの正反応率の結果から「他児との遊びの発達段階の差の影響を受けにくい」ことも重要であると考えられた。社会的遊びの指導であることと社会的遊びの従事や相互交渉を促すという点から、「かかわりが生じやすい」及び「複数で遊ぶことができる」という条件は前提となると考えられた。保育場面における遊びの実施においては、幼稚園において実施した「しっぽ取り」と「お店屋さんごっこ」において共通していた「保育場面で一般的である」、「他児の人数内で実施できる」、「子どもに対する保育者の人数で実施できる」、「A 児への保育者のかかわり・援助で実施できる」、「他児への保育者のかかわり・援助で実施できる」、「保育者のニーズに合う」、「遊び場(保育室や園庭など)で実施できる」、「1 日の流れ・日課のなかで実施できる」ことが影響していたと考えられた。これらは、先行研究において保育場面における子どもの行動に影響を及ぼす要因(Kontos et al., 1998; Rogers & Wedel, 1980; 園山, 1996)と一致する条件も多く、遊びの選定においても考慮すべき要因であることが示された。

最後に本研究における課題を挙げる。第一に、本研究は 1 か所の幼稚園において 1 名の ASD 児を対象とした結果であり、生態学的調査の有効性を十分に検討できていない点である。今後は、複数の保育場面において複数の事例を対象とした生態学的調査に基づく社会的遊びの選定と指導を行う必要がある。第二に、大学

教育相談室における社会的遊びの指導が幼稚園における指導の結果に影響を与えており、幼稚園における指導の効果を明確に示すことができていない点である。例えば、幼稚園の指導において A 児は、担任や介助員による普段の援助方法によって遊びに参加することができた。このことは、大学教育相談室において対象児がすでに標的となる遊びスキルを獲得していたことが影響している可能性が考えられる。日常の保育場面における社会的遊びの指導を進めるためにも保育場面においてのみ指導を行った効果を検討する必要がある。その際には、普段の保育者による援助方法に基づく指導方法や保育者へ指導を移行するための手続きについても検討する必要があるだろう。また、社会的妥当性のアンケートにおいて、担任は指導時期が学期末であり遊びの機会をもちにくかった点を指摘しており、保育場面における指導をできる限り早く開始する必要があると考えられた。この点からも、はじめから保育場面において指導を行う必要性が示唆された。

第三に、生態学的調査の実施から幼稚園における遊びの指導を開始するまでに時間を要した。調査から指導までに時間が空くことでその間にクラスの遊びや子どもたちの遊びが変化し、選定した遊びが適当でなくなる可能性もある。今後は、はじめから保育場面において指導を行うだけでなく、生態学的調査及び遊びの選定後、すぐに指導を開始できる手続きを検討する必要がある。第四に、指導後の社会的妥当性のアンケートにおいて、遊び相手となった他児にとって標的となる遊びが適当であったか、他児も楽しむことができたかについて評価できていなかった。保育場面における社会的遊びの指導の妥当性を評価するためにも、他児に関する項目を追加する必要があると考えられた。

Table 2-1-10 A児の社会的遊びに影響を及ぼした条件

- 
- A児の好みの遊びである
  - A児の遊びの発達段階に適している
  - A児が参加しやすい遊びの特徴がある
  - 他児との遊びの発達段階の差の影響を受けにくい
  - かかわりが生じやすい
  - 複数で遊ぶことができる
  - 保育場面において一般的である
  - 遊び相手となる他児の人数内で実施できる
  - 子どもに対する保育者の人数で実施できる
  - 対象児と他児への保育者のかかわり・援助で実施できる
  - 保育者のニーズに合う
  - 他児の遊びと並行して園内における遊び場で実施できる
  - 1日の流れ・日課の中で実施できる
-

## 第2節 保育場面における社会的遊びの生態学的調査に基づく遊びの選定と指導 (研究2)

### 1. 目的

保育場面においてASD児3名を対象に、生態学的調査に基づく社会的遊びの選定と指導を実施した。生態学的調査の調査項目は、研究1において保育場面におけるASD児の社会的遊びの選定と指導に影響を及ぼすと考えられた条件に基づき再構成した。この生態学的調査【改訂版】を使用して3か所の保育場面においてASD児に対する社会的遊びの選定と指導を行い、ASD児の社会的遊びスキルの獲得及び社会的遊びの参加への効果を検討することを目的とした。また、各対象児において選定した遊びの条件と指導の結果から、保育場面におけるASD児の社会的遊びに影響を及ぼす条件を検討した。

## 2. 方法

### (1) 研究協力園及びクラス

研究協力園及び各クラスの概要は、次の通りであった。

B 保育所は、0 歳から就学前の子どもの保育を行う私立保育所であり、0 歳児クラスから 5 歳児クラスまでであった。研究は、対象児が在籍する 3 歳児クラスで実施した。当クラスは、3～4 歳児 28 名と担任 1 名であり、対象児以外に特別の支援を必要とする子どもはいなかった。当クラスの保育は、B 保育所 3 歳児の指導計画に基づき実施されていた。研究実施時、B 保育所において他機関と連携した対象児への支援や介入は行われていなかった。

C 認定こども園は、0 歳から就学前の子どもの保育を行う公立幼保連携型認定こども園であり、0 歳児クラスから 5 歳児クラスまでであった。研究は、対象児が在籍する 3 歳児クラスで実施した。当クラスは、3～4 歳児 17 名と担任 1 名、介助員 1 名であり、対象児の他に診断は受けていないが発達障害が疑われる特別の支援を必要とする子どもが 3 名いた。当クラスの保育は、C 認定こども園 3 歳児の指導計画に基づき実施されていた。研究実施時、C 認定こども園において他機関と連携した対象児への支援や介入は行われていなかった。

D 幼稚園は、2 年保育を行う公立幼稚園であり、4 歳児クラスと 5 歳児クラスがあった。研究は、対象児が在籍する 4 歳児クラスで実施した。当クラスは、4～5 歳児 17 名と担任 1 名、介助員 2 名であり、対象児の他に特別の支援を必要とする発達に遅れがある子どもが 1 名いた。当クラスの保育は、D 幼稚園 4 歳児の指導計画に基づき実施され、介助員は対象児に常についており基本的にはクラスの活動に参加できるよう援助した。研究実施時、D 幼稚園において他機関と連携した対象児への支援や介入は行われていなかった。

### (2) 参加者

#### 1) 対象児

対象児は、B 児(B 保育所)、C 児(C 認定こども園)、D 児(D 幼稚園)の 3 名であった。

B児は、B保育所に在籍するASDの診断を受けた女児であった。研究開始時の生活年齢は4歳2か月であり、週五日B保育所に通園し、原則として週に1回大学の教育相談に来談していた。3歳10か月時に実施した田中ビネー知能検査Vでは精神年齢3歳8か月、知能指数96であった。Vineland-II適応行動尺度(Vineland Adaptive Behavior Scales Second Edition)のコミュニケーション領域の得点は95、日常生活スキル領域は100、社会性領域は80、運動スキル領域は96であった。B児は、保育所における食事や着替え、排泄などの基本的な生活習慣は自立しており、制作や音楽などのクラスでの集団活動へも参加できた。要求や質問への応答、報告など他者と3~4語文でやりとりができた。自由遊び場面では、他児と同じ道具を使って遊ぶが、一人で遊ぶことが多く、一つの遊びが続きにくい様子が見られていた。

C児は、C認定こども園に在籍するASDが疑われる男児であり、医学的診断は受けていなかった。研究開始時の生活年齢は3歳8か月であり、週五日C認定こども園に通園し、原則として週に1回大学の教育相談に来談していた。3歳2か月時に実施した新版K式発達検査2001では、発達年齢2歳9か月(姿勢・運動:3歳1か月, 認知・適応:2歳10か月, 言語・社会:2歳9か月)、発達指数86であった。また、3歳4か月時に実施したPARS-TR(親面接式自閉スペクトラム症評定尺度テキスト改訂版)では、幼児期ピーク得点が29点であり、ASDが疑われた。Vineland-II適応行動尺度のコミュニケーション領域の得点は70、日常生活スキル領域は100、社会性領域は54、運動スキル領域は101であった。C児は、幼稚園における食事や着替え、排泄などの基本的な生活習慣は、ほぼ自立していたが、スプーンやフォークをうまく操作できず手を使いながら食べる様子もあった。クラスでの集団活動へも参加できたが、はさみやクレヨンを使った活動には苦手さがあった。入園当初は、トイレではいつも同じ色のスリッパをはき、同じ場所を使い、同じ色のスリッパがなかったり、同じ場所が空いていなかったりすると、空くまで待つ様子があった。C児は、2~3語文で話し、言葉による要求や報告ができた。ただし、やりとりの相手は大人が主であった。自由遊び場面では、他児と同じ道具を使って遊ぶが、大人を遊び相手とすることが多かった。



D 児は、D 幼稚園に在籍する ASD と知的障害の診断を受けた男児であった。研究開始時の年齢は 5 歳 4 か月であり、週三日 D 幼稚園に通園し、週 1 日療育センター及び週 1 日大学の教育相談を利用していた。4 歳 10 か月時の K 式発達検査 2001 の結果は発達年齢 1 歳 10 か月(姿勢・運動: 2 歳 4 か月, 認知・適応: 2 歳 0 か月, 言語・社会: 0 歳 10 か月)、発達指数 38 であった。4 歳 3 か月時に実施した小児自閉症評定尺度(CARS)の結果は合計得点 40.5 点で、重度自閉症であった。また、Vineland-II 適応行動尺度のコミュニケーション領域の得点は 26、日常生活スキル領域は 60、社会性領域は 38、運動スキル領域は 73 であった。D 児は、幼稚園における食事や着替え、排泄などの基本的な生活習慣に対して介助員の見守りと部分的な援助を必要とした。集団活動においては、援助を受けながら参加したが、途中で床に寝そべったり部屋を出て行ったりすることがあった。また、歌や音楽が流れると耳をふさぎ、下を向くことがしばしばあった。単一の動作や短い音声を模倣することができた。有意味な発語はなく、クレーン行動によって要求を伝えた。大人とのだっこやくすぐりなどの身体遊びを好み、自由遊び場面では手でつくったビーズを目の前で落として遊んだ。柵や机に上ることもあった。

## 2) 遊び相手

B 児の遊び相手は、B 児が在籍するクラスの 3~4 歳の他児であった。各遊びの最初のセッションの遊び相手は、担任の提案でクラスの女児に限定した。2 セッション目以降は、男女問わず標的となる遊びを設定した際に自発的に遊びに参加した同じクラスの 10~20 名程度の他児を遊び相手とした。

C 児の遊び相手は、室内遊びにおいては C 児が在籍するクラスの 3~4 歳の他児であり、外遊びにおいては 3~6 歳の他児であった。遊び相手は特定せず、標的となる遊びを設定した際に自発的に遊びに参加した 3~15 名程度の他児を遊び相手とした。

D 児の遊び相手は、D 児が在籍するクラスの 4~5 歳の他児であった。遊び相手は特定せず、標的となる遊びを設定した際に自発的に遊びに参加した他児 1~5 名程度を遊び相手とした。他児の自発的な参加がない場合は、介助員が近くにいる他児を遊びに誘った。

### 3) 遊びの指導者

B 児と C 児の指導は主に著者が行い、担任は全体を見守りながら時折様子を見て声掛けすることもあった。D 児には介助員が 1 対 1 でついていたため、介助員及び著者が、標的となる遊びの指導を実施した。

#### (3) 研究期間と場面

B 児の研究期間は、X+3 年 2 月から 3 月までの 1 か月間であった。指導場面は B 保育所の午前の外遊び場面であり、場所は園庭であった。

C 児の研究期間は、X+3 年 9 月から 12 月までの 4 か月間であった。指導場面は C 認定こども園の午前の室内遊び場面及び外遊び場面であり、場所は C 児のクラスの保育室及び園庭であった。

D 児の研究期間は、X+4 年 1 月から 3 月までの 3 か月間であった。指導場面は D 幼稚園の午前の室内遊び場面であり、場所は D 児のクラスの保育室であった。

#### (4) 倫理的配慮

本研究を実施するに当たり、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認(記番号 27-118)を得た上で、B 保育所、C 認定こども園、D 幼稚園の各園長と各担任、各対象児の保護者に対し、研究の内容を口頭と書面にて説明し、書面により研究の実施と論文公表への同意を得た。

#### (5) 標的となる遊びの選定手続き

##### 1) 生態学的調査の目的と作成

本研究における生態学的調査の目的は研究 1 と同様であった。生態学的調査は、研究 1 の結果に基づき Table 2-2-1 のように再構成した生態学的調査【改訂版】を使用した。変更点は、研究 1 における社会的遊びの参加状況の項目を対象児が参加しやすい遊びの特徴を把握するため、これまでに参加できた遊びと参加が難しかった遊びを調査する項目を追加した。また、研究 1 の結果から、対象児と他児の遊びの発達段階の差を遊びの選定において考慮すべきことが示唆されたため、他児との遊びの発達段階の差の項目を追加した。

Table 2-2-1 研究 2 における生態学的調査【改訂版】

保育場面における子どもの遊びに影響を及ぼす要因		生態学的調査の項目
対象児の要因	障害の種類と程度 生活年齢 遊び 好みの遊び 遊びの発達段階  *参加できる遊びの特徴  *他児との遊びの発達段階の差	障害の診断や検査結果 生活年齢 従事した遊び よく従事する遊び 遊び方 遊び相手 他児とのかかわり *参加できた遊び *参加が難しかった遊び 対象児と他児の遊びの発達段階
他児の要因	年齢 人数 遊び 遊びの発達段階	遊び場面における他児の年齢 遊び場面における他児の人数 従事した遊び 遊び方 遊び相手
保育者の要因	子どもに対する保育者の人数  対象児へのかかわり・援助  他児へのかかわり・援助  保育者のニーズ	クラス全体に対する保育者の人数 対象児に対する保育者の人数 遊びにおける対象児へのかかわり・援助方法 遊びにおける他児へのかかわり・援助方法 対象児の遊びに関するニーズ
物理的環境の要因	園内における遊び場 遊び場の設定 遊び場にある遊具	園内における遊び場 各遊び場の設定 各遊び場にある遊具
指導計画の要因	1日の流れ・日課 1日や週の遊びの計画 月や学期の遊びの計画	クラスの1日の流れ・日課 クラスの現在の遊び クラスの今後の遊びの予定

\*は、変更・追加した要因・項目を示す。

## 2) 生態学的調査の実施

調査は、著者による各保育場面における遊びの観察、及び担任への聞き取りによって実施した。

### ①遊び場面の観察

各保育場面における遊び場面の直接観察もしくは遊び場면을撮影した VTR 録画の観察を行った。観察には、Play Observation Scale (Rubin, 2001) を参考に、著者が作成した Fig. 2-2-1 の記録用紙を使用した。記録用紙は、対象児が従事した遊び(使用した道具や活動の名称)を記入する欄があり、社会的遊びの発達段階、遊びの認知段階、遊び相手を 1 分ごとに記録できるようになっていた。なお、社会的遊びの発達段階と遊びの認知段階は、研究 1 と同様の定義に従って分類し記録した。また、備考欄には対象児と他児のやりとりの内容、他児の遊び(従事した遊び・遊び方・遊び相手)、対象児に対する保育者のかかわりや援助について記録した。他児については遊び方と遊び相手の記録に基づき、おおよそその遊びの社会的遊びの発達段階と遊びの認知段階に分類した。

B 児の遊びの観察結果を、Fig. 2-2-2 に示した。自由遊びの場は、園庭であった。園庭には、3～6 歳の数十名の他児と各クラスの担任がいた。B 児は、一人でペダルなし自転車に乗って遊んだ。他児がボールを転がしている様子を見て、同じように転がしたり、他児の様子をみて笑ったりすることがあった。また、他児の後についてアスレチックで遊ぶこともあった。「何してるの?」といった質問を他児にしたり、質問に答えたりすることはできたが、やりとりは続かなかった。B 児と同じクラスの他児は、B 児と同様に自転車や三輪車、アスレチックで遊んだが、2～3 名の小さなグループで遊んでいる様子が観察された。一人が三輪車に乗り、もう一人が後ろから押したり、目的地まで一緒に三輪車で移動したりした。担任は、園庭全体を見守り、危険な遊び方や入ってはいけない場所で遊んでいる場合に子どもたちに声掛けした。

C 児の遊びの観察結果を、Fig. 2-2-3 に示した。自由遊びの場は、C 児のクラスの保育室と園庭であった。保育室には、同じクラスの 3～4 歳の 16 名程度の子どもたちと担任 1 名と介助員 1 名がいた。C 児は一人でパズルをしたり、ままご

とのお皿に食べ物を入れて介助員に運んだりして遊んだ。介助員に促され他児に道具を「貸して」と言ったり、「やっていい？」と聞いたりすることはあった。他児は、3～8名でレストランごっこやお家ごっこなどのごっこ遊びをしていた。また、ブロックで剣や恐竜を作ったり、一人でパズルで遊んだりした。担任は、全体を見守り子どもたちの遊びに合わせて環境を設定した。介助員は、C児を ごっこ遊びに誘ったり、「〇〇貸してって言ってごらん」など援助が必要な時に声掛けしたりし、それ以外は見守っていた。また、C児以外に援助を要する他児の対応にあたることもあった。園庭には、3歳児クラスと4歳児クラスの他児数十名、各クラスの担任と介助員3名程度がいた。C児は、補助輪付き自転車に乗ったり、アスレチックに上ったりして遊んだ。近くにいる他児の遊びの真似をすることがあったが、C児がかかわる相手は主に介助員であった。他児は、ぶらんこに乗ったり、平均台を渡ったりして遊んだ。また、数名で会話しながら三輪車に乗る様子が観察された。担任は、他のクラスの担任とともに全体を見守るため、園庭全体に位置していた。介助員は、C児から離れた場所で見守り、必要に応じて声掛けしたり、C児のかかわりに応じたりした。

D児の遊びの観察結果を、Fig. 2-2-4に示した。自由遊びの場は、保育室と園庭であった。保育室には、4～5歳の16名程度の他児と担任1名と介助員1～2名がいた。D児は、他児がこまを回しているのを見たり、一人でビーズを手ですくって落としたりして遊んだ。他児は、数名でこまを回したり、机上でゲームをしたり、お家ごっこをしたりして遊んだ。D児は、自分から他児にかかわることは少なかったが、他児の頬を触ったり抱き着いたりすることがあった。また他児は、D児が遊んでいる様子を見たり、落としたものを拾ってD児に渡したりすることがあった。園庭には、4～6歳の他児数十名程度と担任2～3名、介助員2～3名がいた。D児は、砂をすくって落としたり、滑り台を滑ったりして遊んだ。他児は、中当てに参加したり、ぶらんこに乗って遊んだりした。担任は、全体を見守りながら子どもたちの遊びに合わせて環境設定をしたり、集団遊びの進行をしたりした。介助員は、D児を遊びに誘ったり、遊び方を見せたりした。また、D児が遊びに参加できるように援助し、D児ができたことを褒める様子もあった。

記録日：20XX年 10月 11日

時間：10：35～11：03

場所：園庭

メンバー：3歳児クラス・4歳児クラス・各クラス担任と介助員

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
遊び道具 活動	インナーバル	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	0	1	2	3	
	補助輪自転車	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
	アスレチック										✓	✓	✓	✓	✓																
	砂場																														
一人	丸太渡り																							✓							
	築山																														
	機能的 構成																														
	ごっこ ルール その他																														
平行	機能的 構成																														
	ごっこ ルール その他																														
	機能的 構成																														
	ごっこ ルール その他																														
連合	機能的 構成																														
	ごっこ ルール その他																														
	機能的 構成																														
	ごっこ ルール その他																														
協働	機能的 構成																														
	ごっこ ルール その他																														
	機能的 構成																														
	ごっこ ルール その他																														
遊び相手	男の子																														
	女の子																														
	先生																														
	移行 ぶらぶら 傍観																														
その他の 行動	移行																														
	ぶらぶら 傍観																														
	移行																														
	ぶらぶら 傍観																														
相互交渉と遊びの内容	対象児																														
	補助輪付きの自転車にのり、こぐ																														
	アスレチックに上ったり下りたりする																														
	砂場でスコップで砂をすくって、容器に入れる ・手すりにつかまりながら、丸太を渡る ・築山に上り、他児の真似をして「やっほー」と言う																														
他児	他児																														
	数名で三輪車に乗る、時々会話しながら同じ方向に進む																														
	・砂場																														
	・ぶらんこ ・アスレチック ・ボール																														
保育者のかかわり	保育者のかかわり																														
	・52分：「白い砂を入れと いいよ」と教える																														
	・55分：Cが介助員に「やめる」と伝えると、「(スコップと容器を)片づけて」と言う																														

Fig. 2-2-1 研究2で使用した遊びの記録用紙と記入例

項目	従事した遊び	認知段階	社会的遊びの発達段階	担任のかかわり・援助方法
B児の観察結果	自転車	機能的：乗る，築山に上って下りる	平行	全体を見守る，適宜声掛けする
	アスレチック	機能的：上る	平行	
	平均台	機能的：またがる，座る	平行	
	ボール	機能的：投げる，転がす	平行～連合	
	手押し車	機能的～構成：押す，葉っぱを入れる	平行～連合	
	雲梯	機能的：ぶら下がる	平行	
	滑り台	機能的：すべる	平行	
他児の観察結果	三輪車	機能的：乗る	平行～連合	全体を見守る，適宜声掛けする
	自転車	機能的：乗る，築山に上って下りる，他児の乗っている自転車を押す	平行～連合	
	キックボード	機能的：乗る	平行	
	アスレチック	機能的：上る	平行～連合	
	平均台	機能的：渡る	連合	
	ボール	機能的：ボールを蹴る	平行～連合	
	手押し車	機能的～構成：押す，手押し車に入れる葉っぱを取りに行く	連合	
	雲梯	機能的：ぶら下がる	平行～連合	
滑り台	機能的：すべる	平行～連合	担任：4～5名	
園庭				保育者の人数
			他児の年齢・人数	3～6歳 数十名

Fig. 2-2-2 B児の生態学的調査(観察)の結果

項目	従事した遊び	認知段階	社会的遊びの発達段階	かかわり・援助方法		
				担任	介助員	
C児の観察結果	保育室	パズル	構成：形を合わせて絵を構成する	平行	遊びの環境設定 全体の見守り	ごっこ遊びに誘う
		ままごと	構成～ごっこ：お皿に食べ物を置いて運ぶ, 包丁で切る	平行～連合		「○○貸してって言ってごらん」と言う
	園庭	アスレチック	機能的：上る	平行		見守り
		補助輪付き自転車	機能的：乗る	平行		見守り
		砂場	構成：スコップで砂をすくって, 容器に入れる	平行		「白い砂を入れるといいよ」「片つけて」と言う
		築山	機能的：上ったり下りたりする	平行		見守り
		丸太橋	機能的：渡る	平行		見守り
他児の観察結果	保育室	レストランごっこ	ごっこ：役になって, 話したり道具を使ったりする	連合	遊びの環境設定 全体の見守り	
		お家ごっこ	ごっこ：役になって, 話したり道具を使ったりする	連合		
		バーベキューごっこ	ごっこ：役になって, 話したり道具を使ったりする	連合		
		ブロック	構成：恐竜, 剣などを作る	連合		
		パズル	構成：形を合わせて絵を構成する	平行		
		ピクニックごっこ	ごっこ：役になって, 話したり道具を使ったりする	連合		
	園庭	ままごと	構成～ごっこ：お皿に食べ物を置いて運ぶ, 料理を作る	平行		
		ぶらんこ	機能的：乗る, こぐ	平行		
		平均台	機能的：渡る	平行		
		砂場	構成：スコップで砂をすくって, 容器に入れる	平行		
		アスレチック	機能的：上る	平行		
		ボール	機能的：蹴る	連合		
		遊び場	保育室			
				他児の年齢・人数	3～4歳 16名	
園庭			保育者の人数	担任：3～5名 介助員：2～3名		
			他児の年齢・人数	3～5歳 数十名		

Fig. 2-2-3 C児の生態学的調査(観察)の結果



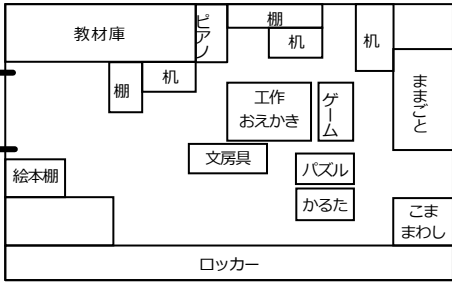
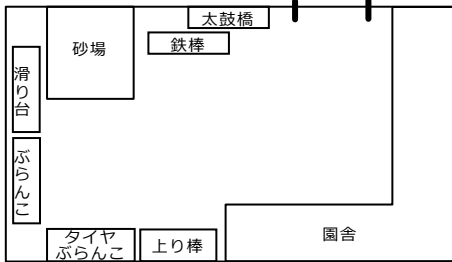
項目		従事した遊び	認知段階	社会的遊びの発達段階	かかわり・援助方法	
					担任	介助員
D児の観察結果	保育室	こま	機能的：他児が回すこまを見る，回っているこまを触る	平行	遊びの環境設定 全体の見守り	他児に「貸してあげて」「一緒にやって」と他児に声掛けする
		ままごと	機能的：食べ物の模型を手に持つ，手で食べ物を割る	一人～平行		道具を渡す，テーブルにお皿を並べる，食べ物を割って見せ，渡す
		ビーズ	機能的：手のひらでビーズをすくって箱の中に落とす	一人		見守る
		ペグさし	機能的：ペグのリングを指にはめる，リングを手のひらに乗せて，机に落とす，ペグをさす	一人～平行		遊んで見せる，ペグをさす場所を指さす，できたら褒める
	園庭	滑り台	機能的：すべる	平行		滑り台に誘う，見守る
		ぶらんこ	機能的：乗る	平行		ぶらんこに誘う，ぶらんこを押す
		砂	機能的：砂を上から落とす	平行		見守る
他児の観察結果	保育室	コマ回し	ルール：こまを回す，長く回せるか競う	連合～協働	遊びの環境設定 全体の見守り クラスの遊びを進行する	
		机上ゲーム	ルール：かるた，ボードゲームなどで遊ぶ	協働		
		パズル	構成：ピースをはめて絵を構成する	平行		
		お家ごっこ	ごっこ：役になって，話したり道具を使ったりする	連合～協働		
		机上ホッケー	ルール：ルールに沿って遊ぶ	協働		
		お絵かき	構成：好きな絵を描く	平行		
		お姫様ごっこ	ごっこ：役になって，話したり道具を使ったりする	連合～協働		
	園庭	中当て	ルール：ルールに沿って遊ぶ	協働		
		ぶらんこ	機能的：乗ってごっこ	平行		
遊び場	保育室			保育者の人数	担任：1名 介助員：1～2名	
	園庭			保育者の人数	担任：2～3名 介助員：2～3名	
					他児の年齢・人数	4～5歳 16名
					他児の年齢・人数	4～6歳 数十名

Fig. 2-2-4 D児の生態学的調査(観察)の結果

## ②担任への聞き取り

各対象児の遊びや遊びに関するニーズについて各担任へ聞き取りを行った。著者が調査項目に沿って口頭で質問し、担任の回答を書き取った。

B児の担任への聞き取りの結果を、Table 2-2-2に示した。B児がよく従事する遊びは、自転車や滑り台、砂遊びであった。遊びにおける他児とのかかわりとして、他児と会話をしたり遊びに誘ったりしている様子が見られるとのことだった。これまでに参加できた遊びは鬼ごっこであったが、B児はすぐに鬼につかまり参加している時間は短かったとのことだった。担任のB児の遊びに関する希望は、特定の男児以外とも話したり遊んだりすることであった。B保育所では、遊びに関して決まった計画はなく、実施予定の遊びはなかった。

C児の担任への聞き取りの結果を、Table 2-2-3に示した。C児がよく従事する遊びは、大型ブロック、ままごと、パズル、粘土、三輪車、補助輪付き自転車、ぶらんこ、滑り台、ボールであった。遊びにおける他児とのかかわりとして、「入れて」や「貸して」など自分の要求を伝えたり、特定の女児から遊びに誘われたりする様子が見られるとのことであった。これまでに参加できた遊びは、しっぽ取りと椅子取りゲームであった。参加が難しかった遊びは、バーベキューごっこ、お医者さんごっこであった。担任のC児の遊びに関する希望は、大きな課題は感じていなかったが、ごっこ遊びに入ってこないためどんなテーマが良いかと考えているとのことであった。クラスの遊びとしてお医者さんごっこ、トンネルくぐりが設定されており、今後はどんぐり拾いやルール遊びが予定されていた。

D児の担任への聞き取りの結果を、Table 2-2-4に示した。D児がよく従事する遊びは、ビーズ、どんぐり転がし、砂遊び、ぶらんこ、滑り台であった。遊びにおける他児とのかかわりとして、近くの他児に触ったり抱き着いたりする様子が見られるとのことだった。これまでクラスで実施した遊びに参加することは難しかったが、体育教室で平均台を渡ったり、跳び箱に上ったりはできたとのことだった。担任のD児の遊びに関する希望は、D児の好きな遊びのレパートリーを増やすことだった。クラスの遊びとして、中当て、お正月遊びが設定されており、今後はフルーツバスケット、縄跳びが予定されていた。

Table 2-2-2 B児の生態学的調査(聞き取り)の結果

	調査項目	聞き取りの結果	
B児	よく従事する遊び	自転車・滑り台・砂場	
	遊び方	自転車に乗る, 滑り台をすべる, 砂をスコップですくって容器に入れる	
	遊び相手	近くにいる友だち 女の子のグループには入って行かない	
	他児とのかかわり	「一緒に遊ぼう」と誘う, 会話をする	
	参加できた遊び	鬼ごっこ (B児はすぐつかまりずっと座って見ていた)	
	参加が難しかった遊び	特になし	
保育者	遊びにおけるB児へのかかわり・援助方法	B児にかかわらず子どもが自由に遊ぶのを見守る	
	B児の遊びに関するニーズ	特定の男児以外と話したり遊んだりすること	
指導計画	クラスの1日の流れ・日課	08:30	登園
		09:00	外自由遊び
		09:30	体育ローテーション 朝会
		10:00	クラスでの活動
		12:30	昼食
		14:00	お昼寝
		15:30	おやつ
		16:00	降園・延長保育
		クラスの現在の遊び	特になし
		クラスの今後の遊びの予定	特になし. クラスの遊びの実施は, 担任に委ねられている

Table 2-2-3 C 児の生態学的調査(聞き取り)の結果

調査項目		聞き取りの結果	
C 児	よく従事する遊び	保育室：大型ブロック・ままごと・パズル・粘土 園庭：三輪車・補助輪付き自転車・ぶらんこ・滑り台・ボール	
	遊び方	ブロックをつなげる，パズルで絵を構成する 三輪車やぶらんこに乗る，滑り台をすべる，ボールを蹴る	
	遊び相手	介助員・特定の女児	
	他児とのかかわり	「入れて」や「貸して」と言う，特定の女児に遊びに誘われることもある	
	参加できた遊び	しっぽ取り・椅子取りゲーム	
	参加が難しかった遊び	バーベキューごっこ・お医者さんごっこ	
保育者	遊びにおける C 児へのかかわり・援助方法	遊びを見守り，適宜声掛けや C 児の気持ちの代弁を行う	
	C 児の遊びに関するニーズ	大きな課題は感じていないが，他児とのごっこ遊びに参加できるとよい	
指導計画	クラスの 1 日の流れ・日課	09：00	登園
		09：30	朝の集まり
		10：00	クラスまたは学年での活動
		12：00	昼食
		13：00	降園準備またはお昼寝
		14：00	降園・延長保育
	クラスの現在の遊び	お医者さんごっこ・トンネルくぐり	
	クラスの今後の遊びの予定	どんぐり拾い・ルール遊び	

Table 2-2-4 D 児の生態学的調査(聞き取り)の結果

	調査項目	聞き取りの結果	
D 児	よく従事する遊び	保育室：ビーズ・どんぐり転がし 園庭：砂場・ぶらんこ・滑り台	
	遊び方	ビーズを落とす，どんぐりを転がす，砂を落とす，ぶらんこに乗る，滑り台をすべる	
	遊び相手	介助員	
	他児とのかかわり	ときどき他児に触ったり抱き着いたりする．他児が近くにいても嫌がらない	
	参加できた遊び 参加が難しかった遊び	クラスの遊びに参加することは難しいが，体育教室で平均台を渡ったり，跳び箱に上ったりはできた	
保育者	遊びにおける D 児へのかかわり・援助方法	見守り，遊び方を見せる	
	D 児の遊びに関するニーズ	好きな遊びを増やす	
指導計画	クラスの 1 日の流れ・日課	08：45	登園
		11：00	自由遊び 朝の集まり
		11：40	昼食 歯磨き
		12：30	お腹休め 自由遊び
		14：00	降園
	クラスの現在の遊び	中当て・お正月遊び	
	クラスの今後の遊びの予定	フルーツバスケット・縄跳び	

### 3) 調査結果に基づく対象児の遊びに影響を及ぼす条件の整理

各対象児の生態学的調査の結果を遊び場面における子どもの遊びに影響を及ぼす要因に基づいて整理し、各対象児の遊びに影響を及ぼす条件として Table 2-2-5、Table 2-2-6、Table 2-2-7 に示した。また、対象児の社会的遊びの発達段階・遊びの認知段階と、他児の社会的遊びの発達段階・遊びの認知段階を比べ、1段階以上の差がある場合には対象児と他児の遊びの発達段階が異なるとした。

### 4) 著者による標的となる遊びの選定

生態学的調査によって把握した各対象児の遊びに影響を及ぼす条件に基づき標的となる遊びを選定したプロセスを Fig. 2-2-5 に示した。各条件の判断基準は、Table 2-2-8 に示した通り研究 1 と同様であったが、「対象児の参加できる遊びの特徴」と「他児との遊びの発達段階の差の影響を受けにくい」についての基準を追加した。標的となる遊びの選定においては、まず生態学的調査の結果から、考慮すべきと考えられる条件を挙げた。それらに前提条件である「かかわりが生じやすい」及び「複数で遊ぶことができる」を追加した条件を中心に遊びを選定した。

B 児の標的となる遊びの選定条件と選定プロセスを、Fig. 2-2-6 に示した。生態学的調査の結果によると B 児は、自由遊び場面において他児と選択する道具や遊び方に大きな違いはなかった。自由遊び場面において B 児は他児と遊ぶことは少なかった一方で、クラスで実施した鬼ごっこには参加できたが、B 児はすぐに鬼につかまり、参加できる時間が短かったとのことであった。このことから、B 児はルールのない自由な場面において他児や自分の遊びを共有して遊ぶことが難しいが、ルールのある遊びには参加しやすいと予想された。また、鬼ごっこですぐにつかまり参加時間が短くなってしまうことから、運動能力の差があっても最後まで参加できる遊びがよいと考えられた。そこで、遊びの選定において「B 児の参加しやすい遊びの特徴: ルールがある。運動能力の差が出にくい」を条件とした。また、保育計画において遊びが計画されていなかったことや、B 児と他児の遊びにおいて大きな違いは見られなかったことから、「保育場面において一般的であること」や「B 児の生活年齢」または「他児の年齢」に適しており、「B 児

の遊びの発達段階」や「他児の遊びの発達段階」で参加できると予想される遊びとした。そして、「子どもに対する保育者の人数：担任1名」、「B児へのかかわり・援助：見守りや適宜声掛けする」であったことから、少人数での遊びの指導は困難であると予想されたため、集団でできることを考慮した。さらに、「遊び場：園庭」、「遊び場の設定」、「遊び場にある遊具」で実施できることを考慮した。その結果、「転がしドッジ」、「手つなぎ鬼」、「なべなべそこぬけ」を選定した。「転がしドッジ」は、ボールに当たった場合も、外からボールを転がす役割があり、運動能力に差があっても最後まで参加できる遊びであると考えられた。「手つなぎ鬼」は、鬼に捕まった場合、鬼と手をつないで鬼となって子を追いかけることから他児とのかかわりが生じやすく、すぐにつかまっても最後まで参加できる遊びと考えられた。また、運動を伴う競争性がないことから「なべなべそこぬけ」を選定した。これらの遊びは、クラス全員でできる遊びであり、「他児の人数」や「保育者のニーズ：特定の男児以外と話したり遊んだりする」とも一致すると考えられた。

C児の標的となる遊びの選定条件と選定プロセスを、Fig. 2-2-7に示した。生態学的調査の結果によるとC児は、園庭の遊びにおいて他児と選択する道具や遊び方に大きな違いはなかったが、保育室の遊びにおいてC児は他児とのごっこ遊びへの参加が見られず、担任もC児が他児とのごっこ遊びに参加することが難しいと感じていることがわかった。一方で、クラスで実施したしっぽ取りや椅子取りゲームには参加できた。このことから、C児は他児と役割を決めて、それを演じたり、他児とイメージを共有したりする遊びへの参加が困難であるが、視覚的な手がかりがあるルールのある遊びには参加しやすいと予想された。そこで、遊びの選定において、「C児の参加しやすい遊びの特徴：視覚的な手がかりがある簡単なルール遊び」があり、C児と他児の遊びに大きな違いは見られなかったことから、「C児の遊びの発達段階」や「他児の遊びの発達段階」で参加できる点を考慮した。また、保育室の遊びにおいて、「他児の遊び：お医者さんごっこ」、「保育者のニーズ：ごっこ遊びへの参加」、「1日や週の遊びの計画：お医者さんごっこ」を、園庭の遊びにおいては「C児の好みの遊び：パズル」、「月や学期の遊びの計画：ルール遊び」を考慮した。そして、「子どもに対する保育者の

人数：担任 1 名、C 児と他の支援が必要な他児に対する介助員 1 名」、**「C 児へのかかわり・援助：適宜援助と見守り」**であったことから、少人数での遊びの指導は困難であると予想されたため集団でできること、さらに**「遊び場：園庭及び保育室」**でできることを考慮した。その結果、「薬屋さんごっこ」、「大型パズル」、「おいも運び」を選定した。「薬屋さんごっこ」は、やりとりに簡単なルールがあり（「○○ください」－「どうぞ」など）、そのやりとりが薬の受け渡しによって視覚的に理解できる点から、C 児の参加しやすい遊びの特徴と一致すると考えられた。また、他児の遊びの一つであり、クラスで設定される「お医者さんごっこ」と関連し、ごっこ遊びという点から担任のニーズと一致していると考えられた。「大型パズル」は、C 児の好みの遊びがパズルであったこと、視覚的に遊びのルールが理解できる、大型にすることで他児と協力する必要性があり、かかわりが生じやすいと考えられた。「おいも運び」は、視覚的に遊びのルールが理解でき、他児との協力が必要なためかかわりが生じやすいと考えられた。

D 児の標的となる遊びの選定プロセスを、Fig. 2-2-8 に示した。生態学的調査の結果によると D 児は、自由遊び場面において他児と選択する道具や遊び方に違いがあり、他児との社会的遊びは見られなかった。その要因として、D 児と他児との遊びの発達段階には差があり、他児の遊びやクラスの遊びに D 児が参加することが困難であるためと考えられた。そこで、遊びの選定において「D 児の遊びの発達段階」、「D 児の好みの遊び」、「D 児が参加しやすい遊びの特徴：身体を使った遊び」、「他児との遊びの発達段階の差」を考慮する必要があると考えられた。また、「保育者のニーズ：好きな遊びを増やす」という点から、ビーズを使った遊び以外を選定した。そして、「遊び場：保育室」で実施できる、「子どもに対する保育者の人数：担任 1 名、介助員 2 名、うち D 児に対する介助員 1 名」、「D 児へのかかわり・援助：遊びに誘う、教えるなど個別援助」であったことから、室内で少人数からできることを考慮した。その結果、傾斜を使った「ボールの転がし合い」を選定した。「ボールの転がし合い」は、D 児がビーズやどんぐりなどを転がして遊ぶ様子が見られていたため、D 児の遊びの認知段階に適していると考えられた。また、傾斜を使うことで確実に相手に転がすことができるため、他児を遊び相手とした際もやりとりが生じやすいと考えられた。



Table 2-2-5 B 児の遊びに影響を及ぼす条件

	条件	詳細
B 児	障害の種類と程度	ASD, 知能指数 96
	生活年齢	4 歳 2 か月
	遊び・好みの遊び	観察：自転車・アスレチック・平均台・ボール・手押し車・雲梯・滑り台 聞き取り：自転車・滑り台・砂場
	遊びの発達段階	平行遊び～連合遊び 機能的遊び～構成遊び 「一緒に遊ぼう」と誘う, 会話をする
	参加できる遊びの特徴	参加できた遊び：鬼ごっこ(すぐつかまる) 参加できなかった遊び：特になし →参加できる遊びの特徴：ルールがあり, 運動能力の差が出にくい遊び
	他児との遊びの発達段階の差	社会的遊びの発達段階, 遊びの認知段階ともに差はない
他児	年齢	3～4 歳
	人数	28 名
	遊び	三輪車・自転車・キックボード・アスレチック・平均台・ボール・手押し車・雲梯・滑り台
	遊びの発達段階	平行遊び～連合遊び 機能的遊び～構成遊び
保育者	子どもに対する保育者の人数	担任 1 名
	B 児へのかかわり・援助	自由な遊びを見守る, 適宜声掛けする
	他児へのかかわり・援助	自由な遊びを見守る, 適宜声掛けする
	保育者のニーズ	特定の男児以外と話したり遊んだりすること
物理的環境	園内における遊び場	園庭
	遊び場の設定	Fig. 2-2-2 参照
	遊び場にある遊具	Fig. 2-2-2 参照
指導計画	1 日の流れ・日課	Table 2-2-2 参照
	1 日や週の遊びの計画	特になし
	月や学期の遊びの計画	特になし

Table 2-2-6 C 児の遊びに影響を及ぼす条件

	条件	詳細
C 児	障害の種類と程度	ASD が示唆される (PARS-TR 得点 29 点), 発達指数 86
	生活年齢	3 歳 8 か月
	遊び・好みの遊び	観察: パズル・ままごと・アスレチック・補助輪付き自転車・砂場・築山・丸太橋 聞き取り: 大型ブロック・ままごと・パズル・粘土・三輪車・補助輪付き自転車・ぶらんこ・滑り台・ボール
	遊びの発達段階	平行遊び～連合遊び 機能的遊び～ごっこ遊び
	参加できる遊びの特徴	「貸して」と言う, 「やってもいい?」と聞く 参加できた遊び: しっぽ取り・椅子取りゲーム 参加できなかった遊び: バーベキューごっこ・お医者さんごっこ →参加できる遊びの特徴: 視覚的手がかりのある簡単なルール遊び
	他児との遊びの発達段階の差	社会的遊びの発達段階にやや差がある
他児	年齢	保育室: 3～4 歳 園庭: 3～5 歳
	人数	保育室: 16 名 園庭: 数十名
	遊び	レストランごっこ・お家ごっこ・バーベキューごっこ・ブロック・パズル・ピクニックごっこ・ままごと・ぶらんこ・平均台・砂場・アスレチック・ボール
	遊びの発達段階	平行遊び～連合遊び 機能的遊び～ごっこ遊び
保育者	子どもに対する保育者の人数	保育室: 担任 1 名と C 児と他の支援が必要な他児に対する介助員 1 名 園庭: 担任と介助員 4～5 名(うち C 児と他の支援が必要な他児に対する介助員 1 名)
	C 児へのかかわり・援助	担任: 遊びを見守り, 適宜声掛けや C 児の気持ちの代弁を行う 介助員: 要求時のモデル提示, C 児の援助要求に応じる, 遊びを見守る
	他児へのかかわり・援助	全体を見守る, 子どもたちの遊びに合わせて教材の準備や環境設定を行う
	保育者のニーズ	大きな課題は感じていないが, 他児とのごっこ遊びに参加できると良い
物理的環境	園内における遊び場	3 歳児保育室・園庭
	遊び場の設定	Fig. 2-2-3 参照
	遊び場にある遊具	Fig. 2-2-3 参照
指導計画	1 日の流れ・日課	Table 2-2-3 参照
	1 日や週の遊びの計画	お医者さんごっこ・トンネルくぐり
	月や学期の遊びの計画	どんぐり拾い・ルール遊び

Table 2-2-7 D 児の遊びに影響を及ぼす条件

	条件	詳細
D 児	障害の種類と程度	ASD と知的障害，発達指数 38
	生活年齢	5 歳 4 か月
	遊び・好みの遊び	観察：こま・ままごと・ビーズ・ペグさし・滑り台・ぶらんこ・砂 聞き取り：ビーズ・どんぐり転がし・砂・ぶらんこ・滑り台
	遊びの発達段階	一人遊び～平行遊び 機能的遊び
	参加できる遊びの特徴	他児の顔を触る，抱き着く クラスの遊びに参加することは難しいが，体育教室で平均台を渡ったり，跳び箱に上ったりはできた →参加できる遊びの特徴：身体を使った遊び
	他児との遊びの発達段階の差	社会的遊びの発達段階，遊びの認知段階ともに差がある
他児	年齢	保育室：4～5 歳 園庭：4～6 歳
	人数	保育室：16 名 園庭：数十名
	遊び	こま回し・机上ゲーム・パズル・お家ごっこ・机上ホッケー・お絵かき・お姫様ごっこ・中当て・ぶらんこ
	遊びの発達段階	連合遊び～協働遊び 機能的遊び～ルール遊び
保育者	子どもに対する保育者の人数	保育室：担任 1 名と介助員 2 名（うち D 児に対する介助員 1 名） 園庭：担任と介助員 4～6 名（うち D 児に対する介助員 1 名）
	D 児へのかかわり・援助	担任：見守り，遊び方を見せる，教える 介助員：遊びに誘う，遊びに使う道具を見せる，遊び方を見せる，遊びに参加できるように援助する，できたら褒める，見守る
	他児へのかかわり・援助	遊びの環境設定，全体の見守り，クラスの遊びを進行する
	保育者のニーズ	好きな遊びを増やす
物理的環境	園内における遊び場	4 歳児保育室・園庭
	遊び場の設定	Fig. 2-2-4 参照
	遊び場にある遊具	Fig. 2-2-4 参照
指導計画	1 日の流れ・日課	Table 2-2-4 参照
	1 日や週の遊びの計画	中当て・お正月遊び
	月や学期の遊びの計画	フルーツバスケット・縄跳び

Table 2-2-8 標的となる遊びの各条件の判断基準

	条件	基準
先行研究の条件	かかわりが生じやすい	遊びに参加するために他児とのやりとりを必要とする。
	複数で遊ぶことができる	遊ぶためには二人以上を必要とする。
	保育場面において一般的である	既存の遊びであり、保育者が遊び方やルールを知っている。
対象児	生活年齢	対象児の生活年齢の遊びとして保育書などに掲載されている。または、保育者が生活年齢に合うと判断する。
	障害の種類と程度	対象児の障害の種類や程度に適する。
	好みの遊び	生態学的調査によって好みと判断された遊び。または、対象児がよく従事する遊びに共通する要素を含む。
	遊びの発達段階	対象児の他児とのかかわりや遊びの認知段階に合う。
	*参加できる遊びの特徴	これまでに参加できた遊びの特徴を含む。
	*他児との遊びの発達段階の差	社会性や認知、運動の差の影響を受けにくい単位行動で構成されている。または差があっても最後まで参加できる。
他児	年齢	他児の年齢の遊びとして保育書などに掲載されている。または、保育者が年齢に合うと判断する。
	人数	遊び場面における他児の人数内で実施できる。
	遊び	観察された他児の遊びと同じもしくは関連した遊びである。
	遊びの発達段階	他児の遊びの認知段階や社会的遊びの発達段階で参加できる。または、保育者が参加できると判断する。
保育者	子どもに対するクラス保育者の人数	クラスや対象児に対する保育者の人数で実施できる。
	対象児へのかかわり・援助	保育者のかかわりや援助方法で進行できる。
	他児へのかかわり・援助	対象児へのかかわりや援助と並行して他児へのかかわりや援助ができる。
	保育者のニーズ	保育者のニーズに合う。
物理的環境	園内における遊び場	保育場面の遊び場で他児の遊びと並行して実施できる。
	遊び場の設定	各遊び場の設定内で実施できる。
	遊び場にある遊具	各遊び場にある道具で実施できる。
指導計画	1日の流れ・日課	1日の流れ・日課の中で実施できる。
	1日や週の遊びの計画	1日や週の遊びの計画に含まれている。
	月や学期の遊びの計画	月や学期の遊びの計画に含まれている。

\*は、研究2において追加した項目を示す。

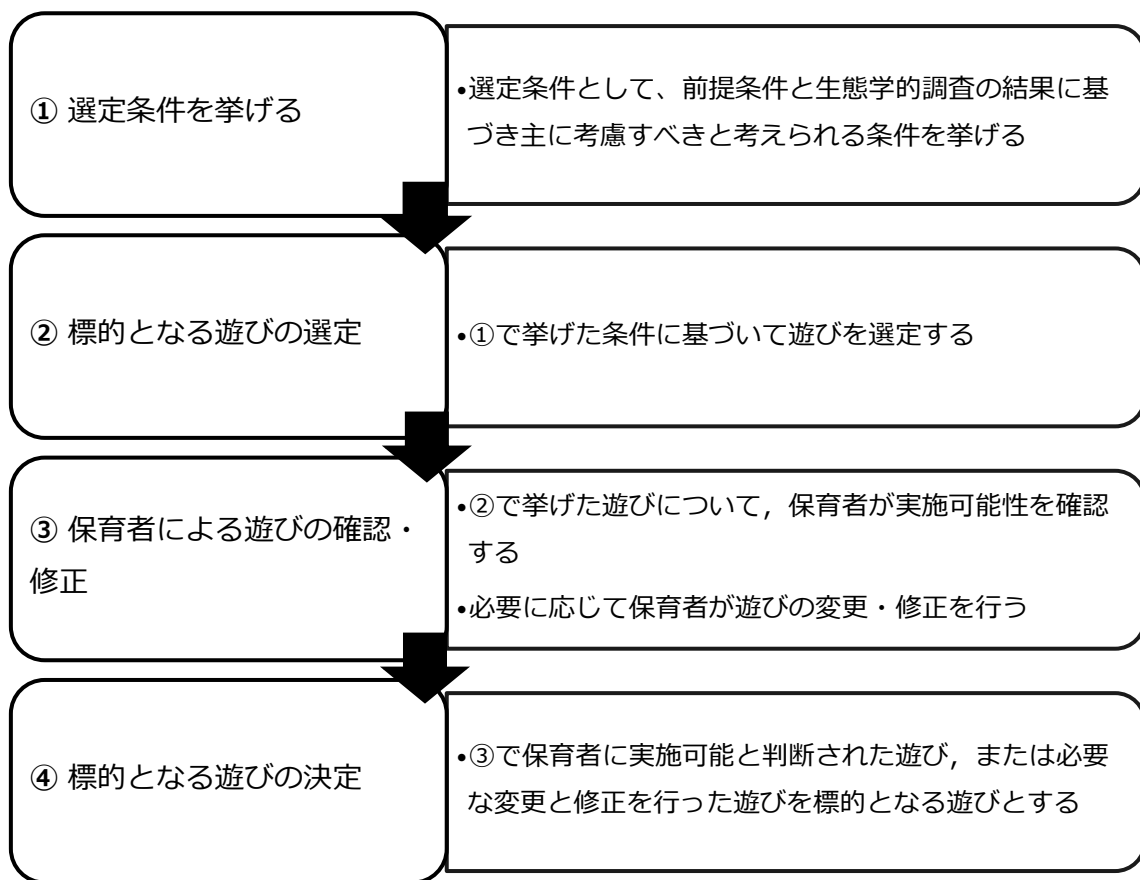


Fig. 2-2-5 標的となる遊びの選定プロセス

先行研究の条件	① 選定条件 を挙げる	② 遊びの選定		
		転がしドッジ	手つなぎ鬼	なべなべ そこぬけ
かかわりが生じやすい	✓	✓	✓	✓
複数で遊ぶことができる	✓	✓	✓	✓
保育場面において一般的である	✓	✓	✓	✓
B 児の遊びに影響を及ぼす条件				
B 児	生活年齢	✓	✓	✓
	障害の種類と程度			
	好みの遊び			
	遊びの発達段階	✓	✓	✓
	参加できる遊びの特徴	✓	✓	✓
	他児との遊びの発達段階の差の影響を受けにくい			
他児	年齢	✓	✓	✓
	人数	✓	✓	✓
	遊び			
	他児の遊びの発達段階	✓	✓	✓
保育者	子どもに対する保育者の人数	✓	✓	✓
	B 児へのかかわり・援助	✓	✓	✓
	他児へのかかわり・援助	✓	✓	✓
	保育者のニーズ	✓	✓	✓
物理的 環境	園内における遊び場	✓	✓	✓
	遊び場の設定	✓	✓	✓
	遊び場にある遊具	✓	✓	✓
指導 計画	1 日の流れ・日課	✓	✓	✓
	1 日や週の遊びの計画	—	—	—
	月や学期の遊びの計画	—	—	—
↓				
③ 保育者による遊びの確認・修正				
転がしドッジ	: 対象児も他児もルールに沿った参加が難しい			
手つなぎ鬼	: 実施可能であり、繰り返すことで B 児や他児も参加できるようになる			
なべなべそこぬけ	: 子どもたちの経験はないが実施可能である			
↓				
④ 標的となる遊びの決定				
手つなぎ鬼・なべなべそこぬけ				

Fig. 2-2-6 B 児の標的となる遊びの選定条件と選定プロセス

先行研究の条件	① 選定条件を 挙げる	② 遊びの選定		
		薬屋さんごっこ	大型パズル	おもちゃ運び
かかわりが生じやすい	✓	✓	✓	✓
複数で遊ぶことができる	✓	✓	✓	✓
保育場面において一般的である				
C 児の遊びに影響を及ぼす条件				
C 児	生活年齢	✓	✓	
	障害の種類と程度			
	好みの遊び	✓		✓
	遊びの発達段階	✓	✓	✓
	参加できる遊びの特徴	✓	✓	✓
	他児との遊びの発達段階の差の影響を受けにくい			
他児	年齢	✓	✓	
	人数	✓	✓	✓
	遊び	✓	✓	
	遊びの発達段階	✓	✓	✓
保育者	子どもに対する保育者の人数	✓	✓	✓
	C 児へのかかわり・援助	✓	✓	✓
	他児へのかかわり・援助	✓	✓	✓
	保育者のニーズ	✓	✓	
物理的環境	園内における遊び場	✓	✓	✓
	遊び場の設定	✓	✓	✓
	遊び場にある遊具			
指導計画	1 日の流れ・日課	✓	✓	✓
	1 日や週の遊びの計画	✓	✓	
	月や学期の遊びの計画	✓		✓
↓				
③ 保育者による遊びの確認・修正				
薬屋さんごっこ : 薬を作ることを予定しており実施可能である				
大型パズル : 他のクラスで大型のカードを使った絵合わせは C 児が好むのではないか				
おもちゃ運び : 季節に合う遊びであり実施可能である				
↓				
④ 標的となる遊びの決定				
薬屋さんごっこ・大型絵合わせ				

Fig. 2-2-7 C 児の標的となる遊びの選定条件と選定プロセス

先行研究の条件		① 選定条件を 挙げる	➡ ② 遊びの選定 ボール転がし
	かかわりが生じやすい	✓	✓
	複数で遊ぶことができる	✓	✓
	保育場面において一般的である		
D 児の遊びに影響を及ぼす条件			
D 児	生活年齢		
	障害の種類と程度		
	好みの遊び	✓	✓
	遊びの発達段階	✓	✓
	参加できる遊びの特徴	✓	✓
	他児との遊びの発達段階の差の影響を受けにくい	✓	✓
他 児	年齢		
	人数	✓	✓
	遊び		
	他児の遊びの発達段階		
保 育 者	子どもに対する保育者の人数	✓	✓
	D 児へのかかわり・援助	✓	✓
	他児へのかかわり・援助	✓	✓
	保育者のニーズ	✓	✓
物 理 的 環 境	園内における遊び場	✓	✓
	遊び場の設定	✓	✓
	遊び場にある遊具	✓	✓
指 導 計 画	1 日の流れ・日課	✓	✓
	1 日や週の遊びの計画		
	月や学期の遊びの計画		
↓			
③ 保育者による遊びの確認・修正			
ボール転がし合い : 滑り台を使ったボール転がしに修正			
↓			
④ 標的となる遊びの決定			
ボール転がし			

Fig. 2-2-8 D 児の標的となる遊びの選定条件と選定プロセス



## 5) 生態学的調査の説明と担任による選定した遊びの確認及び修正

生態学的調査の結果を書面と口頭にて各担任に説明した。説明に使用した書面の例は Fig. 2-2-9 に示した。書面では、観察された対象児の遊びや、遊び方、他児とのかかわりについて表や文章で、社会的遊びの発達段階について図で示した。また、報告した内容について、普段の対象児の遊びの様子との相違がないかを担任に確認した。

調査結果を説明し、対象児の遊びの実態について担任と共通理解を図った後、標的となる社会的遊びを選定するための協議を行った。協議では、著者が予め選定した遊びを提案し、担任に保育内で実施可能か、対象児や他児が参加できそうか、他児が好むかについての判断を求めた。また、担任から遊びのルールや遊び方に関する変更や修正が提案された場合は、それらを取り入れた遊びを標的となる遊びとした。そして、指導を実施することができる日時や指導期間、使用する道具についても確認した。

B 児の担任に選定した「転がしドッジ」、「手つなぎ鬼」、「なべなべそこぬけ」を提案した。三つの遊びについて担任に保育内で実施可能か、対象児や他児が参加できるか、対象児や他児が好むかを確認した。その結果、「転がしドッジ」は、以前体育教室で実施した際、子どもたちは、ボールを転がす側になると誰がボールを取るかわからない様子が見られたため、ルールに沿った参加が難しいと判断された。「手つなぎ鬼」は、実施可能であり、繰り返すことで対象児や他児も参加できるようになると判断された。「なべなべそこぬけ」は、子どもたちの経験はないが実施可能であると判断された。そのため、B 児の標的となる社会的遊びは、「手つなぎ鬼」と「なべなべそこぬけ」に決定した。これらの遊びは、午前の自由遊び場面において、クラスの子どもたちを集めて実施することとした。指導期間は、次の行事の練習が始まるまでの1週間であった。

## 遊びの様子

### 1. 自由遊びの様子

	道具	遊び方	友だちや先生とのかかわり
9/5	アスレチック	・一人で上ったり下りたりする	・先生を呼ぶ ・近くにいる友だちの動きの真似をする
9/15	パズル	・一人で行う。1回できたら、ひっくり返し2回、3回、4回と繰り返す	・数回繰り返した後、他のパズルを指さし、先生に「あっちやってもいい？」と聞く
10/11	補助輪付き自転車	・補助輪付きの自転車に乗る	・近くに友だちが来て、自転車の後ろを押す
	アスレチック	・一人で上ったり下りたりする	
	砂場	・スコップで砂をすくって、容器に入れる	・先生に「白い砂を入れていいよ」と教えてもらう ・「やめる」と先生に報告する
	丸太渡り	・手すりにつかまって、丸太を渡る	・近くで見守る
	築山	・築山に上る ・「やっほー」と言う	・他児の真似をして「やっほー」と言う
10/13	ままごと	・お盆に食べ物を乗せて運ぶ ・食べ物を包丁で切って、お皿や鍋に入れる	・友だちに食べ物をもらい、「貸してもらった」と先生に報告する ・友だちに食べ物を取られ、取り返そうとするがそのまま遊びを続ける→先生に「赤ちゃんが果物取っちゃった」と報告する

### 2. 社会的遊びの段階

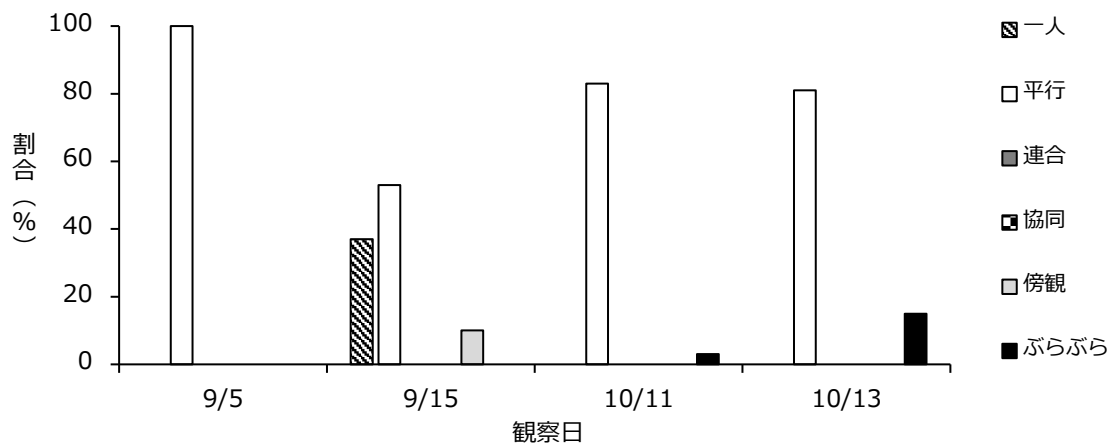


Fig. 2-2-9 各担任への生態学的調査の結果の説明に使用した書面の例

C 児の担任に選定した「薬屋さんごっこ」、「大型パズル」、「おいも運び」を提案した。各遊びについて担任に保育内で実施可能か、対象児や他児が参加できるか、対象児や他児が好むかを確認した。その結果、「薬屋さんごっこ」は、担任が「お医者さんごっこ」を広げるために、薬を作ることを予定していたこともあり、実施の同意を得た。「大型パズル」については、提案した際に担任が他のクラスで大型のカードを使った絵合わせをしていたことを思い出し、C 児が好むのではないかという意見が出た。そのため、「大型パズル」は、「大型絵合わせ」に変更した。また、「おいも運び」の実施についても季節に合い実施可能であるとのことで同意が得られた。これらの遊びは、午前の自由遊び場面において保育室及び園庭の一角に設定し、指導期間は次の行事の練習が始まるまでの2～3週間とした。また、「薬屋さんごっこ」の道具は担任が作成し、「大型絵合わせ」の道具は大きさや絵、枚数について担任と話し合い、著者が作成した。「おいも運び」の道具も著者が作成した。

D 児の担任に選定した「ボールの転がし合い」を提案した。その結果、担任から滑り台を使ってボールを転がすことや、ボールを転がしたら滑り台を滑り、滑り終わったら次の人が転がすボールをキャッチするようにしてはどうかという意見が挙がった。そのため、滑り台を使った「ボール転がし」に修正した。「ボール転がし」は、午前の自由遊び場面において保育室の一角に設定し、指導期間は次の行事の練習が始まるまでの1か月程度とした。

各標的とした遊びは、基本的なルールもしくは担任と協議したルールに従って指導した。各遊びのルールは、以下の通りであった。

B 児の標的とした遊びである「手つなぎ鬼」は、参加児から【鬼】を2～3名決め、残りは【子】とした。【鬼】は帽子を白にして被り、【子】は帽子を黄色して被った。【鬼】は10秒数え、その間に【子】は逃げた。【鬼】に捕まった【子】は、【鬼】と手をつなぎ他の【子】を追いかけた。最後まで【鬼】に捕まらなかった【子】を勝ちとした。「なべなべそこぬけ」では、二人組になり向かい合っ  
て両手をつないだ。「なべなべそこぬけ、そこがぬけたら」と歌いながらつないだ手を左右に揺らし、「かえりましょ」と歌いながら手をつないだまま後ろに体を回転させ背中合わせになった。背中合わせのまま「なべなべそこぬけ、そこが

ぬけたら」と歌いながらつないだ手を左右に揺らし、「かえりましょ」と歌いながら手をつないだまま向かい合わせに戻った。なお、セッション 4 から、参加児全員で輪になって手をつなぎ、「なべなべそこぬけ、そこがぬけたら」と歌いながらつないだ手を前後に揺らし、「〇〇しましょ(例えば、すわりましょ)」と好きな動作を一人が言い、それ以外の参加児は言われた動作をするという遊び方に変更した。

C 児の「薬屋さんごっこ」では、参加児は薬屋の【店員】もしくは【客】となった。台に薬や絆創膏、熱さましのシートを並べ、【店員】は白衣を着た。【店員】は、薬を台に並べ【客】が来るのを待った。【客】は台の前に行き、【店員】に「〇〇(例えば、お薬)ください」と言った。【店員】は言われたものを渡し、【客】は受け取った。「大型絵合わせ」では、大型の絵カード 12 枚を裏向きにして園庭の芝生の上にランダムに並べた。参加児は二人組になり、2 枚のカードを 1 枚ずつ一緒にめくり表向きにした。めくった 2 枚のカードが同じ絵だった場合、続けてカードをめくることができた。2 枚のカードの絵が異なる場合、カードを裏向きに戻し、次の二人組に交代した。絵カードがすべて表向きになるまで続けた。「おもい運び」では、スタート地点においもを運ぶ箱とおいもを入れる袋を置き、10メートルほど先においもを 10 個ずつ置いた。参加児を 2 チームに分け、それぞれ二人組になった。二人で箱の左右についている紐を片方ずつ持ち、おいもが置いてある場所まで紐を引っ張り箱を運び、おいもを一個箱に入れた。そして、おいもが入った箱をスタート地点まで運んだ。運んだおいもは袋に入れ、次の二人組に箱を渡した。10 個のおいもを早く運んだチームの勝ちとした。

D 児の「ボール転がし」は、滑り台をはさんで一人が立ち、一人が座った。一人が滑り台の上からボールを転がし、もう一人が滑り台の下でボールをキャッチした。ボールを転がした人は、滑り台を滑り、滑り台の下で次の人がボールを転がすのを待った。ボールをキャッチした人は、ボールを持って滑り台に戻り、次の人にボールを渡す、もしくは自分でボールを転がした。なお、セッションの途中から、ボールを小さなボールに変え、ボールをキャッチするのではなくかごに入れるように変更した。

## (6) 道具

各対象児の標的とした遊びに使用した道具や設定を、Fig. 2-2-10、Fig. 2-2-11、Fig. 2-2-12 に示した。B 児の標的とした遊びに道具は使用しなかった。

C 児の「薬屋さんごっこ」では、白いビニールを使った衣装と薬を入れるカップ、薬としてどんぐりやモールを丸めたもの、画用紙で作った絆創膏と冷却シートを使用した。「大型絵合わせ」では、段ボール(約 60 cm×約 90 cm)に 6 種類の果物の絵をカラー印刷した紙を貼ったものを 2 枚ずつ、計 12 枚を使用した。「おもい運び」では、紐をつけた段ボール箱を二箱、新聞を丸めて作ったおもいを 20 個、おもいを入れる袋を二袋を使用した。

D 児の「ボール転がし」では、研究全体を通して室内用の滑り台と巧技台を使用した。また、指導セッション 1~4 までは、ボール(直径約 20 cm)一個を使用した。指導セッション 5 以降、ボール(直径約 6 cm)10~20 個とボールを入れるかご一個を使用した。

手つなぎ鬼	
単位行動	イメージ
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 逃げる</li> <li>2. 捕まったら鬼と手をつなぐ</li> <li>3. 鬼と手をつないで追いかける</li> </ol>	
なべなべそこぬけ	
単位行動(指導セッション 1~3)	イメージ(指導セッション 1~3)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 向かい合って両手をつなぐ</li> <li>2. 手を揺らしながら歌う</li> <li>3. 手をつないだまま背中合わせになる</li> <li>4. 手をつないだまま向かい合わせになる</li> </ol>	
単位行動(指導セッション 4・5)	イメージ(指導セッション 4・5)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 輪になって手をつなぐ</li> <li>2. 手を揺らしながら歌う</li> <li>3. 一人が好きな動作をする</li> <li>4. 残りの全員が動作の真似をする</li> </ol>	

Fig. 2-2-10 B 児の標的とした遊びスキルの単位行動と遊びのイメージ

薬屋さんごっこ

道具と設定



薬屋さんの衣装



薬の容器、薬



絆創膏、冷却シート



大型絵合わせ

単位行動

1. 手をつないで順番を待つ
2. 友だちとカードを裏返す
3. カードをもとに戻す
4. 列の後ろに戻る

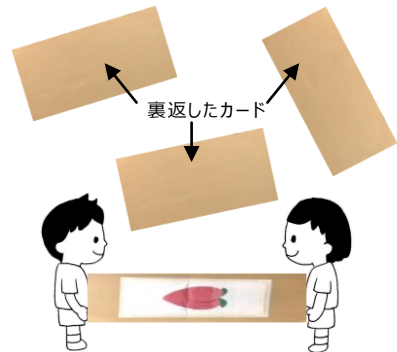
道具と設定

約 60 cm



絵合わせのカード

約 90 cm



おもい運び

単位行動

1. 友だちと順番を待つ
2. 一緒に箱を運ぶ
3. おいもを1つ箱に入れる
4. 一緒に箱を運ぶ

道具と設定



おもいを運ぶ箱



おもい



おもいを入れる袋

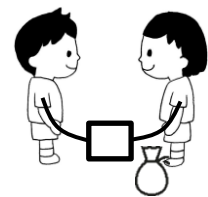


Fig. 2-2-11 C 児の標的とした遊びスキルの単位行動及び道具と設定

---

ボール転がし

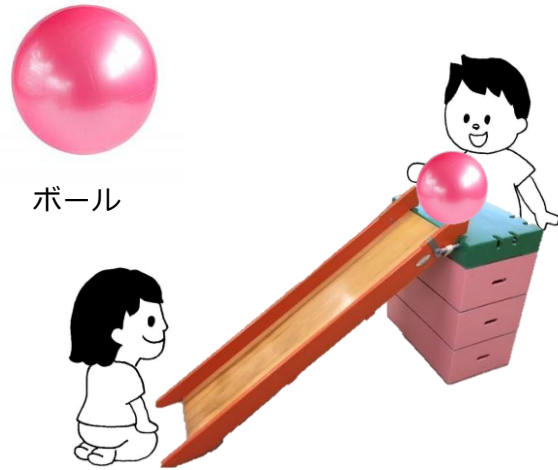
---

単位行動（指導セッション 1～4）

道具と設定（指導セッション 1～4）

---

1. ボールを転がす
2. 滑り台をすべる
3. ボールをキャッチする
4. 列に戻る



---

単位行動（指導セッション 5以降）

道具と設定（指導セッション 5以降）

---

1. ボールを転がす
2. 滑り台をすべる
3. ボールをかごに入れる
4. 列に戻る



---

Fig. 2-2-12 D 児の標的とした遊びスキルの単位行動及び道具と設定



## (7) 標的とした遊びの指導手続き

### 1) 他児との社会的遊びの従事時間及び相互交渉のベースライン(以下, BL)

他児との社会的遊びの従事時間及び相互交渉の BL として、各保育場面における自由遊び場면을観察した。各担任と介助員は、通常通りに遊びを設定し、対象児にかかわった。B 児は外遊びを四日間、C 児は室内遊びを二日間と外遊びを二日間、D 児は室内遊びを三日間観察した。著者は、Fig. 2-2-1 の記録用紙を用いた筆記記録またはビデオ撮影を行った。

### 2) 標的とした遊びの指導

自由遊び場面において標的とした遊びの指導を計画に従って実施した。各対象児に対する遊びの指導手続きは以下の通りであった。

#### ①B 児

「手つなぎ鬼」は、園庭において三日間、1 日につき 1~3 セッション実施した。なお、勝負が決まるまでを 1 セッションとした。遊び相手は、B 児と同じクラスの他児 10 名前後とした。参加児を園庭の一角に集め、著者が遊びのルールを口頭とモデルによって説明した。Fig. 2-2-10 に示した単位行動が生起しない場合、著者が「手をつないで」など声掛けを行った。また、担任は全体の様子を見ながら、声掛けを行った。指導は、全体指示で B 児が遊びに参加できるようになるまで続けた。

「なべなべそこぬけ」は、園庭において二日間、1 日につき 2~3 セッション実施した。1 セッションにつき、Fig. 2-2-10 に示した単位行動を 2~3 回繰り返した。遊び相手は、B 児と同じクラスの他児 10 名前後とした。参加児を園庭の一角に集め、著者が遊び方を口頭とモデルによって説明した。単位行動が生起しない場合、著者が声掛け(例えば、「手をつないだまま」)や身体ガイダンス(例えば、つないだ手が離れないように抑える)を行った。また、手をつないだま回ることが難しかったため、セッション 4 以降、回るところを座る、立つなど簡単な動作に変更した。指導は、全体指示で B 児が遊びに参加できるようになるまで続けた。

## ②C 児

「薬屋さんごっこ」は、保育室において二日間実施した。担任が、薬や絆創膏など使用する道具を台の上に置き「お薬屋さんだよ」と全体に伝えた。やりとりが生起しない場合、著者が「お薬ください」と言うモデルを示した。

「大型絵合わせ」は、園庭において三日間、1日につき1～2セッション実施した。基本的には Fig. 2-2-11 に示した単位行動を繰り返し、12枚のカードの絵がすべて合うまでを1セッションとした。担任と著者が、園庭の芝生にカードを置き、子どもたちが2名以上集まった時点で開始した。始めに担任がルールを説明した。担任と著者は、単位行動が生起しない場合、順番を待つ場所を指さしたり、一緒にひっくり返すように声掛けしたりした。

「おもい運び」は、園庭において二日間、1日につき1セッション実施した。基本的には Fig. 2-2-11 に示した単位行動を繰り返し、両チームが全てのおもいを運び終わるまでを1セッションとしたが、参加児の希望に応じて繰り返すこともあった。著者が、おもいや箱を設定し、子どもたちが2名以上集まった時点で開始した。始めに著者がルールを説明し、モデルを見せた。単位行動が生起しない場合、並ぶ場所を指さしたり、一緒に紐を持つように声掛けしたりした。

## ③D 児

「ボール転がし」は、保育室において四日間、1日につき1～2セッション実施した。1セッションにつき、Fig. 2-2-12 に示した単位行動を4～11回繰り返した。巧技台と滑り台を保育室に設定し、著者もしくは介助員がD児を誘った。単位行動が生起した場合は身体的強化と言語賞賛を提示し、生起しない場合はプロンプト(声掛け・指さし・身体ガイダンス)を提示した。D児がその場を離れる、または別の遊びを始めた場合、セッションを終了した。また、ボールをキャッチすることが難しかったため、セッション5以降ボール(直径約6cm)をかごに入れるようにした。セッション2以降の指導は介助員に移行し、介助員のプロンプトのみでD児が遊びに参加できるようになるまで続けた。

### 3) 指導後評価

B 児と C 児については、指導後評価として BL と同様の手続きで自由遊び場面を観察した。D 児は、他児との遊びへの参加には、介助員の援助が必要であったため、指導後評価は実施せず、標的とした遊びの維持を評価した。

### 4) 標的とした遊びの維持

D 児は、保育室において従事できる遊びが非常に少なかったため、指導後も「ボール転がし」に必要な巧技台と滑り台、ボールは設定したまま、遊びの維持を観察した。その他の手続きは BL と同様であった。

### (8) 観察・記録方法及び従属変数

直接観察またはセッションを撮影した VTR 録画を観察し、標的とした遊びスキル、社会的遊びの従事時間、相互交渉数について記録した。対象児によって観察方法と標的とした遊びが異なるため、以下に各対象児の記録方法について説明した。

#### 1) B 児

B 保育所では、直接観察による筆記記録と数回のビデオカメラによる撮影が認められたため、B 児については遊び場面の直接観察とセッションを撮影した VTR 録画の観察を行い、従属変数について記録した。標的とした遊びスキルの正反応率において、正反応は「手つなぎ鬼」及び「なべなべそこぬけ」の単位行動を自発的に正しく遂行することと定義した。誤反応は、単位行動をプロンプトを受けて遂行することと定義した。参加に必要とされた単位行動の合計数のうち正反応と記録された単位行動数の割合を正反応率とした。社会的遊びの従事時間は、BL と指導後評価においては遊び場面の観察時に使用した記録用紙を用いて記録し、連合遊びまたは協同遊びと記録されたインターバル数の合計を他児との社会的遊びの従事時間とした。指導セッションにおいては、B 児が標的とした遊びの単位行動に従事し始めてから他の遊びに移行するまでの時間を時計で計測し、社会的遊びの従事時間とした。相互交渉については、B 児と他児との相互交渉が観察された場合、その内容が確認できたもののみ記録用紙へ記入した。

## 2) C 児

C 認定こども園では、直接観察による筆記記録が認められたため、C 児については遊び場面の直接観察とセッション後の評価によって従属変数について記録または評価した。標的とした遊びスキルについては、「大型絵合わせ」と「おいも運び」において評価した。参加に必要とされたすべての単位行動について記録することはできなかったため、指導後に著者が、指導全体を通して単位行動について、「○: 概ねできた」、「△: できる時とできない時があった」、「×: できなかった」の 3 段階で評価した。評価の妥当性を測るため、いくつかのセッションにおいては、担任と介助員も同様に単位行動を評価した。「菓屋さんごっこ」は、著者が作成した評価表を使用し、担任と介助員が、「菓屋さんごっこ」に参加している時の C 児の様子を評価した。社会的遊びの従事時間は、室内遊びと外遊びに分けて記録した。BLと指導後評価においては、遊び場面の観察において使用した記録用紙を用いて記録し、連合遊びまたは協同遊びと記録されたインターバル数の合計を他児との社会的遊びの従事時間とした。指導セッションにおいては、C 児が標的とした遊びの単位行動に従事し始めてから他の遊びに移行するまでの時間を時計で計測し、社会的遊びの従事時間とした。相互交渉については、C 児と他児との相互交渉が観察された場合、その内容が確認できたもののみ記録用紙へ記入した。

## 3) D 児

D 幼稚園においてはビデオカメラによる撮影が認められたため、D 児については各セッションを撮影した VTR 録画を観察し、従属変数について記録した。標的とした遊びスキルの正反応率において、正反応は「ボール転がし」の単位行動を自発的に正しく遂行することと定義した。誤反応は、単位行動をプロンプトを受けて遂行することと定義した。参加に必要とされた単位行動の合計数のうち正反応と記録された単位行動数の割合を正反応率とした。社会的遊びの従事時間において、従事は D 児が他児との遊びに参加するための行動を継続的に生起させることと定義し、従事に必要な最初の単位行動が生起した時点を開始とした。また、D 児がその場を離れたり、一人で遊んだり、特定の目的を持たずに歩き回ったり

した時点を終了とした。そして、開始から終了までを社会的遊びの従事時間とした。相互交渉については、研究 1 と同様に相互交渉の種類と定義に従って、遊び場面における D 児と他児の相互交渉の内容を分類し、D 児から他児に向けて自発的に開始された相互交渉の数と、他児から D 児へ向けて自発的に開始された相互交渉の数をカウントした。観察日ごとの D 児の相互交渉の数の合計と他児の相互交渉の数の合計をそれぞれの相互交渉数とした。

また、他児の参加に関する記録は研究 1 と同様に、標的とした遊びの指導において他児がどの程度参加していたかを測定するため、B 児と C 児については参加人数、参加方法(自発的に参加したか、声掛けで参加したか)について記録した。D 児については、参加人数、参加児、参加方法(自発的に参加したか、声掛けで参加したか)について記録した。参加人数は、実施日ごとに各対象児と一緒に遊びに参加した他児の人数を記録した。参加方法は、遊びを設定した際に自分から参加した場合または「〇〇やる人」という声掛けに対して自発的に参加した場合は、自発とした。また、担任や介助員、著者による「一緒に〇〇しよう」という声掛けで参加した場合は、誘いかけとした。参加児は、実施日ごとに D 児と一緒に遊んだ他児の名前を記録した。

#### (9) 観察者間一致率

B 児と D 児におけるデータの信頼性は、観察者間一致率によって算出した。遊び場面の VTR 記録から 30%をランダムに抽出し、第一観察者(著者)と第二観察者で独立して観察記録を行った。第二観察者は行動観察法の訓練を受けている大学院生 1 名であった。第二観察者は、従属変数の定義について予め説明を受けていた。標的とした遊びスキルの一致率は、次の算式で求めた。〔(正反応または誤反応の記録が一致した単位行動の合計数) ÷ (標的とした遊びに対象児が参加している間に必要とされた全単位行動数) × 100〕。社会的遊びの従事時間の一致率は、10～45 分程度の遊び場面における社会的遊びの生起を 1 分間の全体インターバル記録法で記録し、次の算式で求めた。〔(生起または非生起の記録が一致したインターバルの合計数) ÷ (全インターバル数) × 100〕。相互交渉数の一致率は、遊び場面における対象児または他児の相互交渉の生起を時系列に従ってチェック

し、次の算式で求めた。〔(一致したチェック数)÷(〔一致したチェック数〕+〔不一致であったチェック数〕)×100〕。

その結果、B 児の標的とした遊びスキルの正反応率は 88%、社会的遊びの従事時間は 92%の一致率であった。

D 児の標的とした遊びスキルの正反応率は 91.5%、社会的遊びの従事時間は 99%、相互交渉数は 92%の一致率であった。

C 児においては、第一観察者(著者)と担任、介助員の 3 名が、指導セッション後に独立して標的とした遊びスキルの獲得段階を 3 段階(「○: 概ねできた」, 「△: できる時とできない時があった」, 「×: できなかった」)で評価した。標的とした遊びスキルの獲得段階の評価の一致率は、次の算式で求めた。〔(3 名の評価が一致した単位行動の合計数)÷(標的とした遊びスキルの単位行動数)×100〕。その結果、「大型絵合わせ」スキルの獲得段階は 50%、「おもちゃ運び」スキルの獲得段階は 100%の一致率であった。なお、「大型絵合わせ」スキルの獲得段階における著者と担任の一致率は 75%、著者と介助員の一致率は 75%であった。

#### (10) 社会的妥当性

研究終了後、遊びの指導の社会的妥当性について、担任及び介助員を対象にアンケートを実施した。内容は、標的とした遊びは対象児にとって適切であったか、指導方法は適切であったかなどの 12 項目を問うものであった。質問項目については、「1: まったくそう思わない」から「6: とてもそう思う」の 6 段階で回答を求めた。また、標的とした遊びを指導した感想について自由記述で回答した。

### 3. 結果

#### (1) 標的とした遊びスキルの正反応率または獲得段階の評価

各対象児の標的とした遊びスキル正反応率の推移または獲得段階の評価の結果を、Fig. 2-2-13 に示した。各対象児の結果は以下の通りであった。

##### 1) B 児

###### ①手つなぎ鬼

セッション 1～3 は、B 児と他児 13 名が参加した。B 児は、【鬼】にタッチされても手をつながない、追いかけているうちに【鬼】と手を放すことがあり、「手をつないで」、「つないだままだよ」といった声掛けを必要とした。セッション 4、5 は、「手つなぎ鬼する人」という声掛けによって B 児と他児 20 名程度が自発的に参加した。セッション 4 以降、全ての単位行動が生起するようになった。セッション 7～9 は、「手つなぎ鬼する人」という声掛けによって B 児と他児 10～20 名程度が自発的に参加した。手をつなぐ、手をつないだまま追いかけることができるようになり、高い正反応率を維持した。また、セッション 10 では、B 児と他児数名が「手つなぎ鬼しよう」と言い、子どもたちから「手つなぎ鬼」を開始した。

###### ②なべなべそこぬけ

セッション 1 は、B 児と他児 11 名が参加した。セッション 2 以降は、自発的に参加した他児を遊び相手とした。セッション 1～3 では、手をつないだまま回ることができず、身体ガイダンスが必要であった。セッション 3 終了後、B 児が「なべなべやろう」と誘う様子や、2～3 名の女兒が「なべなべ」と手をつなぎながら歌う様子が観察された。セッション 4、5 は、B 児と他児 10 名が参加した。手をつないだまま背中合わせになるところを座る、立つなど簡単な動作に変更したことで、正反応率が上昇した。

## 2) C 児

### ①薬屋さんごっこ

セッション1は、B児と他児10名程度が自発的に参加した。他児の希望により担任が「お医者さんごっこ」の設定をした後、薬屋さんの薬や白衣の準備を開始した。担任がC児を「薬屋さんごっこ」に誘うと、C児は「やりたい」と言って、白衣を着た。そして、担任や他児と一緒に薬をカップに入れたり、モールを丸めて薬を作ったりした。作った薬を使って薬屋さんを開始した。はじめは、著者がC児に対して「お薬ください」と言い、C児は薬を渡すというやりとりをした。その後、他児に「お薬ください」と言われ、C児が薬を渡すやりとりが生起した。また、C児から「お薬です」や「二日分です」という言葉も聞かれた。担任と介助員は、「薬屋さんごっこ」においてC児が大人や他児とやりとりをしていたと評価した。また、担任は「大成功。友だちとかかかわっていた」と話した。セッション2は、他児の希望で「薬屋さんごっこ」が開始した。C児は、しばらくして参加した。著者が「お薬ください」と人形を使って話しかけると、「まだできてません」と応答した。「そうですか。じゃあ寝ておきます」と人形を寝かせると、しばらくしてC児は人形のところに薬を持ってきた。その間、他児も人形に薬を持ってきたり、薬を飲ませたりしていた。C児が「薬がない」と言ったため、著者はC児と薬屋さんをしている他児のところに行き「お薬ください」というモデルを示した。その後、C児は自分から他児に「お薬ください」と言って薬を受け取るやりとりを数回続けた。担任と介助員による「薬屋さんごっこ」におけるC児の大人や他児とのやりとり評価を、Table 2-2-9に示した。

### ②大型絵合わせ

セッション1は、C児と同じクラスの他児が参加した。C児は介助員の声掛けで参加し、他児は自発的に参加した。C児は、カードをめくるときに一人でめくろうとすることがあり、「二人で決めるよ」や「〇〇君、あっちにいるよ」といった声掛けを行った。それ以外の単位行動は生起していた。セッション2は、C児と同じクラスの他児、4歳児クラスの他児が自発的に参加した。セッション1と同様に、カードをめくるときに一人でめくろうとすることがあり、同様の声掛けを



行った。セッション 3 は、C 児と同じクラスの他児数名が自発的に参加したが、セッション 1、2 に比べ参加人数は少なかった。セッション 1、2 と同様に一緒にカードをめくるよう声掛けを行った。

### ③おいも運び

セッション 1 は、C 児と 3 歳児クラスの他児数名が自発的に参加した。おいもや箱を設定するとすぐに C 児は参加した。著者が始めにルールを説明し、モデルを見せた。C 児は他児と一緒に箱を運び、おいもを箱に入れて、また一緒に運ぶことができた。他児は 1、2 回で別の遊びを始めるが、C 児は最後まで参加した。C 児は、同じクラスの他児や他のクラスの他児と二人組になった。順番を待っている間、C 児は他児を応援した。担任と介助員は、「おいも運び」に必要な全ての単位行動が生起していたと評価した。セッション 2 は、C 児と 3 歳児クラスの他児数名が自発的に参加した。著者が「おいも運び」の準備をすると、C 児は「一緒にやろう」と自発的に参加した。C 児は全体指示で参加することができていた。

### 3) D 児

セッション 1 は、D 児は著者の声掛けと誘導によって参加し、他児 5 名は自発的に参加した。「ボールを転がす」以外の単位行動に対してプロンプト(例えば、ボールを指さす、ボールと一緒にキャッチするなど)を必要とした。セッション 2 は、D 児は介助員と著者の声掛けと誘導によって参加し、他児 2 名は自発的に参加した。セッション 3、4 は、D 児は介助員の声掛けと誘導によって参加し、他児 1 名が自発的に参加した。セッション 3 においても「ボールを転がす」以外の単位行動に対してプロンプトを必要とした。セッション 4 では、「ボールを転がす」と「滑り台を滑る」は自発で生起するようになった。セッション 5、6 は、D 児は介助員と著者の声掛けと誘導によって参加し、他児 1 名が声掛けで参加した。ボールを変更し、単位行動を「ボールをかごに入れる」に変更したことで正反応率が上昇し、セッション 6 では正反応率が 100%に達した。維持期においては、1～3 名の他児が D 児と「ボール転がし」やそれに関連した遊びを続けた。

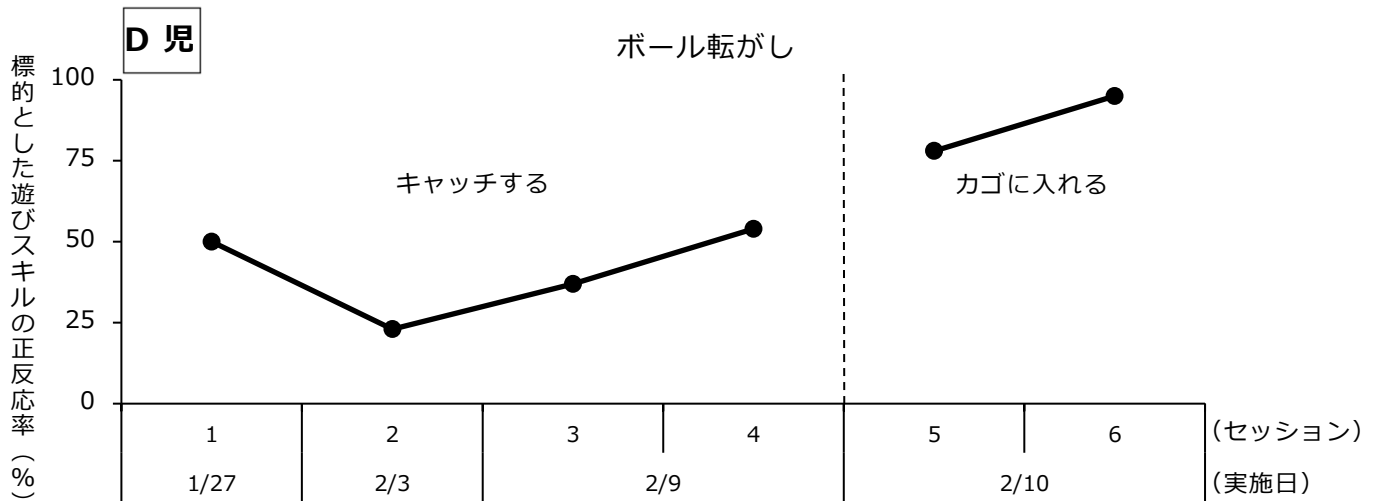
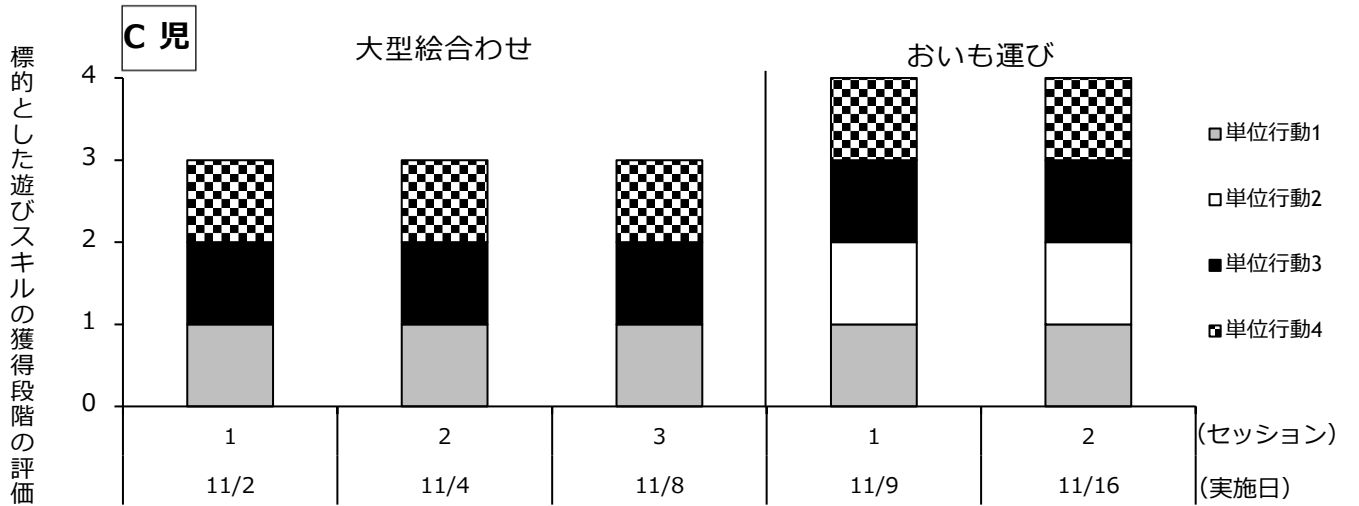
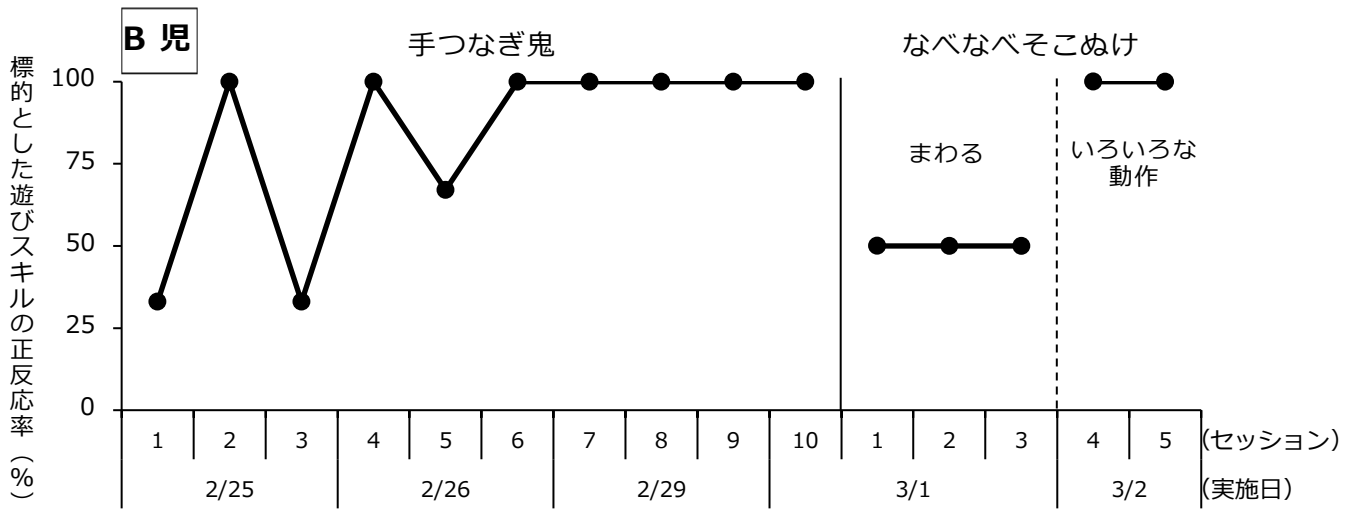


Fig. 2-2-13 指導期における B 児と D 児の標的とした遊びスキルの正反応率の推移及び C 児の標的とした遊びスキルの獲得段階の評価

Table 2-2-9 C児の「薬屋さんごっこ」の評価

評価項目	10/28		11/1	
	担任	介助	担任	介助
友だちの真似をした	✓	✓	✓	
友だちのかかわりに反応した 例)「お薬ください」と言われ渡す	✓	✓	✓	✓
友だちにかかわった 例)「お薬ください」と言う	✓	✓	✓	
友だちとやりとりが続いた				
遊びを展開した 例)「お医者さんに聞いてみよう」といった他のやりとりを展開する				

## (2) 社会的遊びの従事時間

各対象児の社会的遊びの従事時間の推移を、Fig. 2-2-14 に示した。各対象児の結果は以下の通りであった。

### 1) B 児

BL において B 児は、一人で自転車に乗ることが多かったが、他児とボールを転がして遊んだり、アスレチックで一緒に遊ぶ様子が観察され、社会的遊びに従事することもあった。指導期において「手つなぎ鬼」や「なべなべそこぬけ」に参加したことで、BL に比べ社会的遊びの従事時間は増加した。指導後評価においては、担任が鬼ごっこを設定し、B 児がそれに参加したことで、従事時間は BL に比べ増加した。

### 2) C 児

室内遊びの BL において C 児は、パズルやままごとで遊んだ。他児はパズルやレストランごっこ、ピクニックごっこをして遊んだが、C 児は一緒に遊ぶことはなかった。指導期において「薬屋さんごっこ」に参加したことで、BL に比べ社会的遊びの従事時間は増加した。指導後評価において、他児が始めたごっこ遊び(手裏剣屋さん・お菓子屋さんなど)に C 児が参加する様子が観察された。外遊びの BL において C 児は、アスレチックや自転車で遊んだ。C 児は、他児が遊んでいる様子を見たり他児の遊びの真似をしたりすることはあったが、一緒に遊ぶことはなかった。指導期において「大型絵合わせ」や「おいも運び」に参加したことで BL に比べ社会的遊びの従事時間は増加した。指導後評価において、他児と自転車を押し合って遊ぶ様子が観察されたが、社会的遊びの従事時間は短かった。

### 3) D 児

BL において D 児は、一人でビーズを触ったり、どんぐりを転がしたりして遊び、他児とかかわって遊ぶことはなかった。担任や介助員が他の遊びに誘うと援助を受けて遊ぶこともあったが、各遊びの時間は短く続かなかった。指導期において「ボール転がし」に参加したことで、BL に比べ社会的遊びの従事時間は増加

した。維持期においても日によって差はあるが、BLと比べ社会的遊びの従事時間は増加した。

### (3) 相互交渉

各対象児の結果は以下の通りであった。

#### 1) B児

BLにおいてB児は他児と会話をしたり、他児の遊び方を真似することはあったが、一緒に遊んだり、遊びに関するやりとりをする様子は見られなかった。指導期において「手つなぎ鬼」に参加した際に、他児と手をつないだり一緒に走ったりする様子があった。「手つなぎ鬼」で一緒に手をつないだ他児と、手をつないで保育室まで帰ったり、「今度は鬼ごっこしよう」と話したりする様子が観察された。また、「なべなべそこぬけ」では、他児と手をつないで一緒に歌う様子も見られた。

#### 2) C児

BLにおいてC児は、「一個貸して」や「やってもいい？」など物を借りるために他児に話しかけることがあった。また、他児の遊びの真似をすることもあったが、遊びに関するやりとりは見られなかった。指導期において、室内遊びでは「薬屋さんごっこ」に参加したことで、他児に対して「お薬ください」と言い、他児から薬を受け取るというやりとりが生じた。また、指導後評価では、他児が開始したごっこ遊びにC児が参加し、他児の「手裏剣ありまーす」という声掛けに対して「手裏剣ください」と言ったり、「何個ですか？」に対して「二個」と答えたりするなどごっこ遊びにおけるやりとりが見られるようになった。外遊びにおいては、「大型絵合わせ」では他児にカードの場所を教える、「おいも運び」では「がんばれ」と応援するなどの行動が生じた。しかし、指導後評価では、外遊びにおいて、C児が他児の乗る自転車を押すことがあったが、それ以外のかかわりは観察されなかった。

### 3) D 児

D 児と他児の代表的な相互交渉の内容を Table 2-2-10、相互交渉数の推移を Fig. 2-2-15 に示した。BL において、D 児から他児への相互交渉は、抱き着くや頬を触るといった身体接触であり、遊びに関する行動は見られなかった。指導期において「ボール転がし」に参加したことで、D 児から他児への相互交渉が増加した。他児に向かってボールを転がす、または他児に対する「(ボールを)ちょうだい」というジェスチャーなどが生起した。維持期において、D 児が「ボール転がし」に参加した際に、D 児から他児への遊びに関する行動が生起した。

BL において他児から D 児に対する相互交渉は、他児が自分が抱いている人形を D 児に見せる、渡すといった行動が観察されたが、遊びに関する行動は観察されなかった。指導期において「ボール転がし」を設定したことで、他児から D 児への相互交渉も増加した。「ボール転がし」に参加した他児が、D 児にボールを渡す、D 児に向かってボールを転がすなど遊びに関する行動を行うようになった。また、ボールを転がす際に「行くよー」や「転がすよー」と声掛けをしたり、「次は〇〇ちゃんに渡して」と D 児に教えたりするコミュニケーションも生起するようになった。維持期における他児から D 児への相互交渉は、日によって差はあるが毎回生起し、遊びに関するコミュニケーションと遊びに関する行動が BL と比べ増加した。

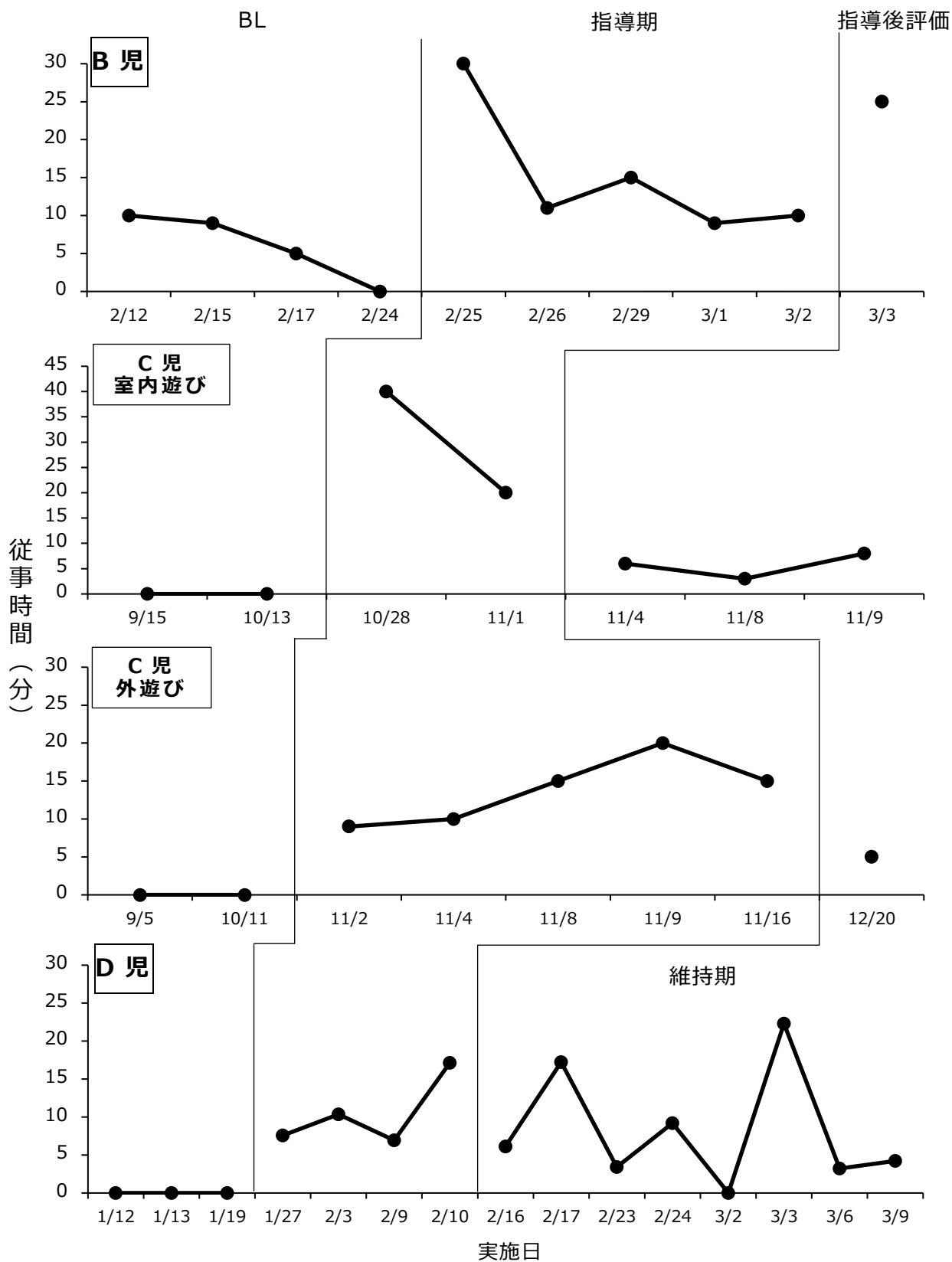


Fig. 2-2-14 各対象児の社会的遊びの従事時間の推移

Table 2-2-10 D児と他児の代表的な相互交渉の内容

月日		相互交渉の種類	相互交渉の内容
1/12	D児	身体接触	顔を触る抱き着く
	他児	その他の行動 その他のコミュニケーション 身体接触	カレーを置く, 人形を見せる, 人形を渡す, 道具を返す 「ありがとう」 肩を触る
1/27	D児	遊びに関する行動	ボールを転がす
	他児	遊びに関する行動	ボールを転がす, ボールを渡す
2/3	D児	遊びに関する行動 遊びに関するコミュニケーション	ボールを転がす 「ありがとう」と頭を下げる
	他児	遊びに関する行動 遊びに関するコミュニケーション	ボールを転がす, ボールを渡す 「〇〇ちゃんに渡すんだよ」
2/9	D児	遊びに関する行動 遊びに関するコミュニケーション	ボールを転がす 「ちょうだい」のジェスチャー
	他児	遊びに関する行動 遊びに関するコミュニケーション	ボールを転がす, ボールを渡す 「はい, 転がすよ」「はい, 行くよー」
2/10	D児	遊びに関する行動	ボールを転がす
	他児	遊びに関する行動 その他のコミュニケーション	ボールを転がす 「先生と遊んでてね」「D君も」
2/16	他児	遊びに関するコミュニケーション	「がんばれがんばれ」「ぼくにも見せて」
2/17	D児	遊びに関する行動 遊びに関するコミュニケーション	ボールを転がす 「ちょうだい」のジェスチャー
	他児	遊びに関する行動 遊びに関するコミュニケーション	ボールを上からかける, ボールを転がす 「ボールコロコロやろう」「貸して」 「いっしょに, いっしょに」「せーの」 「座っててよー」「まだある」「まだだよー」
2/23	D児	遊びに関する行動	ボールを転がす
	他児	遊びに関する行動 遊びに関するコミュニケーション	ボールを転がす, ボールを渡す 「まだあるよ」, 拍手をする 「もう一個あるよ」
2/24	他児	遊びに関する行動 遊びに関するコミュニケーション	ボールを上からかける, ボールを渡す 「シャワーだ」
3/2	他児	遊びに関する行動 遊びに関するコミュニケーション	かごにボールを入れる 「はい, Dちゃん」
	D児	遊びに関する行動	ボールを転がす
3/3	D児	遊びに関する行動	ボールを転がす
	他児	遊びに関する行動 遊びに関するコミュニケーション	ボールを転がす, ボールの入ったかごを渡す, かごにボールを入れる 「わーいっぱい」「めっちゃいっぱい」 「ボールいっぱいなんだけど」「きゃー」
3/6	他児	遊びに関する行動 遊びに関するコミュニケーション	ボールを転がす, かごにボールを入れる 「D君, 行くよー」「行くよー」
3/9	D児	遊びに関する行動	ボールを転がす
	他児	遊びに関する行動 遊びに関するコミュニケーション	ボールを上からかける 「王様だー」「私は王様だー」



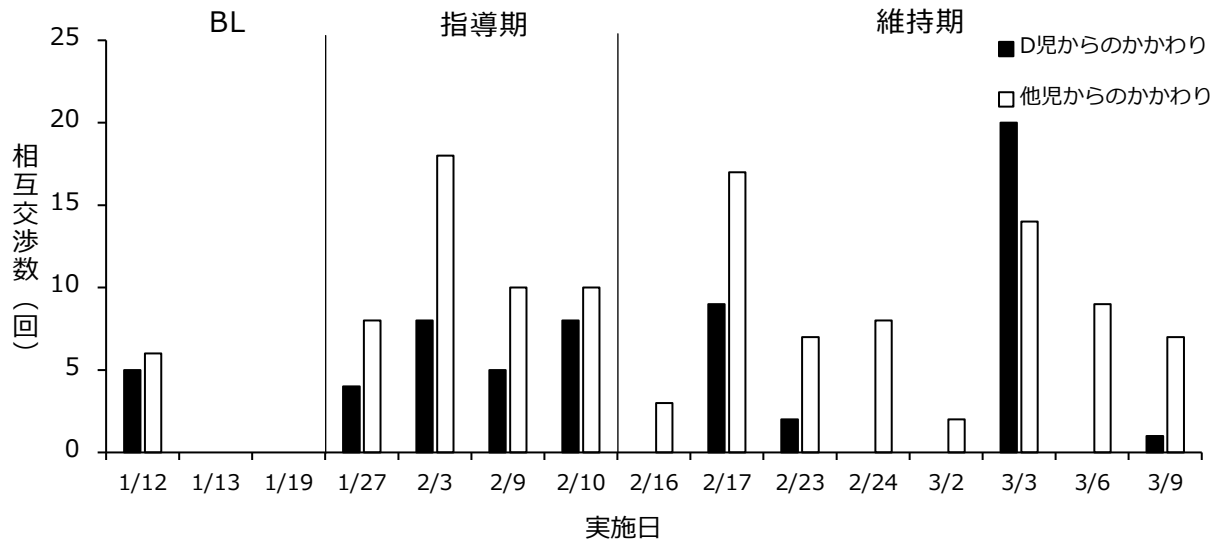


Fig. 2-2-15 D児と他児の相互交渉数の推移

#### (4) 一緒に遊んだ他児

B児と一緒に遊んだ他児の概要を、Table 2-2-11 に示した。「手つなぎ鬼」と「なべなべそこぬけ」を設定した際に一緒に遊ぶ他児の人数が増加した。しかし、指導後評価において一緒に遊んだ他児の人数は減少した。

C児が外遊びにおいて一緒に遊んだ他児の概要を、Table 2-2-12 に示した。「大型絵合わせ」や「おいも運び」を設定した際にクラスの他児や他のクラスの他児と一緒に遊んだ。しかし、指導後評価において一緒に遊んだ他児の人数は減少した。なお、途中で参加したりやめたりする他児がいたため人数は記録していない。

D児と一緒に遊んだ他児の概要を、Table 2-2-13 に示した。「ボール転がし」を設定した際に一緒に遊ぶ他児の人数が増加した。最初の指導において、5名の他児が参加したが、2回目以降は、同じ他児が参加することが多かった。

#### (5) 社会的妥当性

B児の社会的妥当性の結果を、Table 2-2-14 に示した。担任は、ほとんどの項目を「5: そう思う」と評価した。

C児の社会的妥当性の結果を、Table 2-2-15 に示した。担任と介助員は、多くの項目において「5: そう思う」または「6: とてもそう思う」と肯定的に評価した。また、担任は、実施した遊びの支援は、別の遊びに応用することができるかという質問に対して、「4: 少しそう思う」と評価した。

D児の社会的妥当性の結果を、Table 2-2-16 に示した。担任と介助員は、多くの項目において「5: そう思う」または「6: とてもそう思う」と肯定的に評価した。また、担任は標的とした遊びが他児やクラスの遊びについて適当であったかという項目について、介助員1は他児とかかわる遊びになっていたか、介助員2はD児が負担なく遊びに参加できていたかという項目について、「4: 少しそう思う」と評価した。

Table 2-2-11 B 児と一緒に遊んだ他児の概要

		BL				手つなぎ鬼			なべなべ そこぬけ		指導後 評価
実施日		2/12	2/15	2/17	2/24	2/25	2/26	2/29	3/1	3/2	3/3
参加方法		—	—	—	—	自発	自発	自発	自発	自発	自発
人数	男児	5	2	3	0	0	14	5	0	0	3
	女児	0	0	1	1	14	14	12	11	10	2

Table 2-2-12 C 児が外遊びにおいて一緒に遊んだ他児の概要

		BL		絵合わせ			おいも運び		指導後 評価
実施日		9/5	10/11	11/2	11/4	11/8	11/9	11/16	12/20
参加方法		—	—	自発	自発	自発	自発	自発	自発
参加児	同じクラス			○	○	○	○	○	○
	年少クラス 1						○	○	
	年少クラス 2				○		○	○	
	年中クラス				○			○	

Table 2-2-13 D 児と一緒に遊んだ他児の人数と他児の概要

		BL			ボール転がし				維持							
実施日		1/12	1/13	1/19	1/27	2/3	2/9	2/10	2/16	2/17	2/23	2/24	3/2	3/3	3/6	3/9
参加方法		—	—	—	自発	自発	自発	誘い かけ	—	自発	自発	自発	—	自発	自発	自発
人数		0	0	0	5	2	1	1	0	3	3	2	0	1	2	3
参加児	a				○											
	b				○											
	c				○											
	d				○											
	e				○											
	f					○		○		○	○	○			○	○
	g					○										
	h						○							○	○	○
	i									○	○					
	j									○	○	○				○

Table 2-2-14 B 児の社会的妥当性に関するアンケートの結果

	質問	担任
1	対象児にとって友だちと遊ぶ機会を作ることは必要だと思いますか？	5
2	実施した遊び（手つなぎ鬼・なべなべそこぬけ）は、対象児にとって友だちとかかわる遊びになっていたと思いますか？	5
3	実施した遊びは、対象児にとって意味があったと思いますか？	5
4	対象児は、実施した遊びを楽しんでいたと思いますか？	5
5	クラスの子どもたちは、実施した遊びを楽しんでいたと思いますか？	5
6	実施した遊びは、対象児にとって適当な遊びであったと思いますか？	5
7	実施した遊びは、クラスの子どもたちにとって適当な遊びであったと思いますか？	5
8	対象児は、実施した遊びに負担なく参加できていたと思いますか？	5
9	実施した遊びは、クラスで実施する遊びとして適当だったと思いますか？	5
10	実施した遊びの支援は、別の遊びに応用することができると思いますか？	5
11	実施した遊びのルールや実施方法は、先生にとって受け入れやすいものでしたか？	5
12	今後も友だちとかかわる遊びを続けようと思いますか？	6
自由記述		
<p>手つなぎ鬼やなべなべそこぬけなどの遊びを通して、仲間意識も強くなると思います。周りのお友だちを気遣ったりすることにつながっていくと思うので、これからも少しずつ取り入れていきたい。</p>		

1: 全くそう思わない, 2: そう思わない, 3: 思わない, 4: 少しそう思う, 5: そう思う, 6: とてもそう思う.

Table 2-2-15 C 児の社会的妥当性に関するアンケートの結果

	質問	担任	介助
1	対象児にとって友だちと遊ぶ機会を作ることは必要だと思いますか？	6	6
2	実施した遊び（薬屋さんごっこ・大型絵合わせ・おいも運び）は、対象児にとって友だちとかかわる遊びになっていたと思いますか？	6	5
3	実施した遊びは、対象児にとって意味があったと思いますか？	6	5
4	対象児は、実施した遊びを楽しんでいたと思いますか？	6	6
5	クラスの子どもたちは、実施した遊びを楽しんでいたと思いますか？	6	6
6	実施した遊びは、対象児にとって適当な遊びであったと思いますか？	5	5
7	実施した遊びは、クラスの子どもたちにとって適当な遊びであったと思いますか？	5	5
8	対象児は、実施した遊びに負担なく参加できていたと思いますか？	6	6
9	実施した遊びは、クラスで実施する遊びとして適当だったと思いますか？	5	6
10	実施した遊びの支援は、別の遊びに応用することができると思いますか？	4	5
11	実施した遊びのルールや実施方法は、先生にとって受け入れやすいものでしたか？	6	5
12	今後も友だちとかかわる遊びを続けようと思いますか？	6	6
自由記述			
【担任】記入無し			
【介助員】記入無し			

1:全くそう思わない, 2:そう思わない, 3:思わない, 4:少しそう思う, 5:そう思う, 6:とてもそう思う.

Table 2-2-16 D 児の社会的妥当性に関するアンケートの結果

	質問	担任	介助員 1	介助員 2
1	対象児にとって友だちと遊ぶ機会を作ることは必要だと思いますか？	6	6	6
2	実施した遊び（ボール転がし）は、対象児にとって友だちとかかわる遊びになっていたと思いますか？	5	4	5
3	実施した遊びは、対象児にとって意味があったと思いますか？	5	5	6
4	対象児は、実施した遊びを楽しめていたと思いますか？	5	5	5
5	クラスの子どもたちは、実施した遊びを楽しめていたと思いますか？	5	6	5
6	実施した遊びは、対象児にとって適当な遊びであったと思いますか？	5	5	5
7	実施した遊びは、クラスの子どもたちにとって適当な遊びであったと思いますか？	4	5	5
8	対象児は、実施した遊びに負担なく参加できていたと思いますか？	6	6	4
9	実施した遊びは、クラスで実施する遊びとして適当だったと思いますか？	4	5	5
10	実施した遊びの支援は、別の遊びに応用することができると思いますか？	5	5	5
11	実施した遊びのルールや実施方法は、先生にとって受け入れやすいものでしたか？	5	6	6
12	今後も友だちとかかわる遊びを続けようと思いますか？	6	6	6

自由記述

【担任】

今回実施した遊びを通して、D 児と友だちがかかわって遊ぶ姿を見ることができた。友だちの存在に関心を持ったことから、この遊びをすることで他の子どもたちも楽しく参加し、ただ同じ場にいるだけでなく、貸し借りする姿が見られたことは大きな意味があるのではないかと思います。こうした活動を繰り返したり、持続することでD 児が友だちとの遊びの幅を少しずつ広げていくきっかけになると思われる。

【介助員 1】

一つの遊具で他の子どもたちとふれあった事は、D 児にとって良かったと思います。はじめの頃と比べて、他の子どもたちの動きや遊び方などもD 児なりに見ている時があり、今後もいろんなかかわりの中で友だちとかかわっていけると感じました。

【介助員 2】

クラスから飛び出してしまったり、高い棚の上ってしまったりとその行為を止めるだけで、どう接したらよいか悩んでいたのが、一から教えていただいて本当に助かりました。D 児にとっても、園で少しでも楽しく遊べたのではないかと思います。

1: 全くそう思わない, 2: そう思わない, 3: 思わない, 4: 少しそう思う, 5: そう思う, 6: とてもそう思う.

#### 4. 考察

本研究では、保育場面において ASD 児 3 名を対象に、研究 1 に基づく社会的遊びの生態学的調査【改訂版】を使用した遊びの選定と指導を実施した。その結果、選定した遊びは全て保育場面において実施でき、対象児は標的とした遊びに自発的または援助を受けながら参加した。また、対象児の社会的遊びの従事や他児との相互交渉も促進された。そして、結果の一部は、保育者の援助によって社会的遊びが維持されることも示した。これらの結果は、異なる保育場面や ASD 児に対しても生態学的調査に基づく社会的遊びの選定と指導が有効であることを示したと考えられる。ここでは、まず社会的遊びの選定と指導における生態学的調査の有効性について考察し、次に各対象児の社会的遊びの条件が結果に与えた影響について検討する。そして、対象児間で標的とした遊びの条件を比較することで、保育場面における ASD 児の社会的遊びの選定と指導において考慮すべき条件を考察し、最後に本研究の課題を述べる。

##### (1) 社会的遊びの選定と指導における生態学的調査の有効性

生態学的調査の結果が、社会的遊びの選定や指導にどのように活かされたかについて検討する。生態学的調査における対象児の遊び、他児の遊び、これまでに対象児が参加できた遊びと参加できなかった遊びの調査結果は、対象児が参加しやすい遊びと参加しにくい遊びの予想に役立ち、対象児が参加しやすい遊びの選定につながったと考えられる。また、対象児に対する保育者の人数や遊びにおける保育者の援助方法に関する調査結果は、少集団での遊びが実施可能であるか、集団での遊びが実施可能であるかを判断するのに役立っていた。このように本研究における生態学的調査は、対象児が参加しやすい遊びの条件と、保育場面において実施可能な遊びの条件を明らかにするのに役立ち、それらの条件に基づき遊びを選定し指導したことが、ASD 児の社会的遊びへの参加や保育場面における指導を可能にしたと考えられる。また、保育場面において社会的遊びの指導を実施したことで、対象児と一緒に遊ぶ他児の人数の増加やメンバーの広がりにつながった。この点は、先行研究で挙げられていた遊び相手の般化の課題(Ganz & Flores, 2008; Jung & Sainato, 2015)を検討できたと考えられる。しかし、B

児と C 児の外遊びにおいては、指導後に他児との社会的遊びの従事時間や一緒に遊ぶ他児の人数が減少したことから、他児との社会的遊びを維持するためには遊びの設定や大人の進行が必要であることが示唆された。

## (2) 各対象児の標的とした遊びの条件

各対象児の標的とした遊びの条件を、Table 2-2-17 に示した。

### 1) B 児

B 児は、指導によって「手つなぎ鬼」と変更後の「なべなべそこぬけ」のスキルを獲得した。これは、「B 児の参加しやすい遊びの特徴: ルールがある。運動能力の差が出にくい遊び」や「B 児の遊びの発達段階」に基づいて遊びを選定したためと考えられる。しかし、「なべなべそこぬけ」は、指導開始時、B 児を含めクラスの数名の他児が手をつないだまま背中合わせになることが難しかった。指導を繰り返すことでこの単位行動を獲得できた可能性もあるが、指導期間が一週間と限られていたこともあり、単位行動を変更した。これらの結果から、「対象児の参加しやすい遊びの特徴」や「対象児の遊びの発達段階」だけでなく、対象児が遂行できる単位行動を多く含む遊びを選定する必要があると考えられた。そのため、選定時に遊びの単位行動を対象児が遂行できるかを検討する必要があると考えられた。ただし、指導前にすべての単位行動について遂行できるか否かを正確に判断することは難しいため、選定した遊びを試行し単位行動を遂行できるか否かを判断する必要があると考えられた。

B 児が指導において「手つなぎ鬼」や「なべなべそこぬけ」に参加した際に、遊び場面における他児との社会的遊びの従事時間が増加した。これは標的とした遊びの選定の際に、「B 児の参加しやすい遊びの特徴: ルールがある。運動能力の差が出にくい遊び」を考慮したことで、B 児が最後まで標的とした遊びに参加することができたためと考えられる。また、他児と手をつないだり、一緒に走ったりなど遊びに関する行動も見られるようになった。この要因としては、標的とした遊びの選定において「かかわりが生じやすい」ことや「複数で遊ぶことができる」ことを前提条件としたためと考えられる。



また、「手つなぎ鬼」と「なべなべそこぬけ」は、B 保育所の遊び場面において実施することができた。両遊びは、保育場面において一般的であり、他の遊びをする他児と並行して園庭で実施できる遊びであった。また、「子どもに対する保育者の人数：担任 1 名」や「B 児へのかかわり・援助：見守りや適宜声掛けする」に応じて集団でできることを考慮した。さらに、担任の社会的妥当性の結果から、両遊びは B 児だけでなく、他児やクラスの遊びとしても適当であり、他児も楽しむことができる遊びであったと考えられた。これらの点は、保育場面における遊びの実施に影響していたと考えられる。

## 2) C 児

C 児は、「薬屋さんごっこ」において他児とのやりとりが生起していたと担任と介助員が評価した。C 児が「薬屋さんごっこ」に参加し他児とのやりとりが生起した要因として、やりとりに簡単なルールがある（「〇〇ください」－「どうぞ」）、薬の受け渡しによってやりとりをするという「C 児の参加しやすい遊びの特徴：視覚的手がかりがある簡単なルール遊び」を組み込んだためと考えられる。また、「〇〇ください」－「どうぞ」というやりとりは、指導前から遊び場面において見られていた「〇〇貸して」－「いいよ」という C 児と他児とのやりとりに近かったため、「薬屋さんごっこ」でもやりとりが生起しやすかったとも考えられる。この結果は、対象児にとって参加が困難であると考えられる遊びでも、参加しやすい特徴を組み込むことで参加が可能になることが示唆された。また、「大型絵合わせ」及び「おいも運び」の単位行動についてもほぼ生起していたと評価された。「大型絵合わせ」は、「C 児の好み」と「C 児の参加しやすい遊びの特徴」を考慮したこと、「おいも運び」においては「C 児の参加しやすい遊びの特徴」を考慮したことが、各遊びスキルの単位行動の生起や各遊びへの参加につながったと考えられた。

C 児がこれらの遊びに参加した際に、他児との社会的遊びの従事時間が増加した。保育室の遊びにおいては、「薬屋さんごっこ」を設定したことで他児との社会的遊びの従事時間が増加し、指導後評価においては他児が開始した「手裏剣屋さんごっこ」や「お菓子屋さんごっこ」への参加も見られた。これは、「薬屋さ

んごっこ」をクラスに設定したことが指導後の他児の「〇〇屋さんごっこ」の生起にいくらか影響を与えた可能性もある。そして、それらのごっこ遊びは、「薬屋さんごっこ」と同様に「〇〇ください」－「どうぞ」というやりとりによって参加が可能であったため、C 児も参加することができたと考えられる。園庭の遊びにおける他児との社会的遊びの従事時間は、「大型絵合わせ」と「おいも運び」を設定した際に増加したが、指導後評価において大きく減少した。この結果は、C 児や同じクラスの他児は、ルール遊びを行うためには大人の進行が必要な段階であり、指導後評価において子どもたちだけでルール遊びを開始することは困難であったためと考えられた。遊びにおける相互交渉については、「薬屋さんごっこ」で「お薬ください」－「どうぞ」など他児とのやりとりが生起し、「大型絵合わせ」や「おいも運び」では二人組となった相手と一緒にカードをめくる、一緒に箱を引っ張る、待っている時に応援するなどの様子があった。「かかわりが生じやすい」遊びや「複数で遊ぶことができる」遊びを選定したことで、このような遊びに関する行動やコミュニケーションが生起したと考えられた。

各遊びは、C 認定こども園の遊び場面において実施することができた。「薬屋さんごっこ」は、「1 日や週の遊びの計画」に含まれていた「お医者さんごっこ」に関連したテーマであったことや社会的妥当性の結果から、C 児だけでなく他児やクラスにおいても適当な遊びであったことが伺える。また、「子どもに対する保育者の人数：担任 1 名、C 児と他の支援が必要な他児に対する介助員 1 名」、「C 児へのかかわり・援助：適宜援助と見守り」に応じて集団でできることを考慮した。さらに、「大型絵合わせ」及び「おいも運び」には、一緒に遊んだ他児の推移において C 児と同じクラスの他児だけでなく他のクラスの他児も参加していたことが示されており、遊び場面における「他児の人数」や「他児の年齢」にも適した遊びであったと考えられた。これらの点は、保育場面における遊びの実施に影響していたと考えられる。

### 3) D 児

D 児は、「ボール転がし」に参加し、他児とボールのやりとりをすることができた。これは、「D 児の好みの遊び」や「D 児の参加しやすい遊びの特徴：身体を使った遊び」、「D 児の遊びの発達段階」に基づいて遊びを選定したためと考えられる。また、小さいボールへの変更とかごの導入後、自発でボールをキャッチすることや滑り台に戻るが増えた。この要因として、ボールをキャッチするという D 児にとって困難であった単位行動が、ボールをかごに入れるという単位行動に変わったことや、複数の小さなボールを転がすことで D 児にとってより好みの遊びになったことなどが考えられる。

D 児が「ボール転がし」に参加した際に、他児との社会的遊びの従事時間と相互交渉は増加した。指導前、D 児はクラスの遊びに参加し他児とかかわることは難しかったが、「ボール転がし」は D 児も参加できる遊びであり、他児との遊びに従事する時間が増加したと考えられる。また、「ボール転がし」に参加したことで D 児は他児に対してボールを要求するサインをしたり、他児に向かってボールを転がしたりするなどの行動が見られるようになった。他児も同様に、D 児に対して一緒に遊ぶための声掛けやボールを渡す、転がすなど D 児への遊びに関する行動やコミュニケーションが増加した。これは、「かかわりが生じやすい」遊びや「複数で遊ぶことができる」遊びを選定したこと、担任や介助員の D 児への声掛けが他児のモデルとなったことなどが影響を及ぼしたと考えられる。

「ボール転がし」は、D 幼稚園の遊び場面において実施でき、指導後も維持された。「ボール転がし」は、「遊び場」と「遊び場にある遊具」で実施できる遊びであった。また、標的とした遊びの維持については、指導セッション中に著者から介助員へ指導を移行したことが有効であったと考えられる。さらに、「子どもに対する保育者の人数：担任1名、介助員2名、うちD児に対する介助員1名」であり、「D 児へのかかわり・援助：遊びに誘う、教えるなど個別援助」であったことから、個別の援助が継続できる環境であったため、指導後も D 児への遊びの援助が維持されたと考えられた。

Table 2-2-17 各対象児の標的とした遊びの条件

条件	B児			C児		D児
	手つなぎ 鬼	なべなべ そこぬけ	薬屋さん ごっこ	大型 絵合わせ	おいも 運び	ボール 転がし
先行研究の条件	かかわりが生じやすい	✓	✓	✓	✓	✓
	複数で遊ぶことができる	✓	✓	✓	✓	✓
	保育場面において一般的である	✓	✓			
対象児	生活年齢	✓	✓	✓		
	障害の種類と程度					
	好みの遊び				✓	✓
	遊びの発達段階	✓	✓	✓	✓	✓
	参加できる遊びの特徴	✓	✓	✓	✓	✓
	他児との遊びの発達段階の差の影響が出にくい					✓
他児	年齢	✓	✓	✓		
	人数	✓	✓	✓	✓	✓
	遊び			✓		
	遊びの発達段階	✓	✓	✓	✓	✓
保育者	子どもに対する保育者の人数	✓	✓	✓	✓	✓
	対象児へのかかわり・援助	✓	✓	✓	✓	✓
	他児へのかかわり・援助	✓	✓	✓	✓	✓
	保育者のニーズ	✓	✓	✓		✓
物理的環境	園内における遊び場	✓	✓	✓	✓	✓
	遊び場の設定	✓	✓	✓	✓	✓
	遊び場にある遊具	✓	✓			✓
指導計画	1日の流れ・日課	✓	✓	✓	✓	✓
	1日や週の遊びの計画	—	—	✓		
	月や学期の遊びの計画	—	—		✓	✓

各遊びにおいて当てはまると考えられた条件に✓を付けた。

### (3) 保育場面における ASD 児の社会的遊びの条件

各対象児の標的とした遊びの条件を比較し、保育場面における ASD 児の社会的遊びの選定と指導において考慮すべき条件を検討する。まず、B 児、C 児、D 児の標的とした遊びに共通していた条件として、「かかわりが生じやすい」と「複数で遊ぶことができる」があり、これらの条件は対象児の社会的遊びの従事時間や相互交渉の生起につながったと考えられる。同様に、「対象児の遊びの発達段階」に適していることや「対象児の参加できる遊びの特徴」を含んでいることも標的とした遊びスキルの獲得や参加に影響を与えたと考えられた。遊び場面における「他児の人数」内で実施できる遊びであることも共通していた。また、B 児と D 児において標的とした遊びの単位行動を変更したことから、対象児の標的とした遊びスキルの獲得には、「対象児が遂行できる単位行動が多く含まれている」必要があると考えられた。そして、担任と介助員の社会的妥当性のアンケート結果において、選定した遊びは他児も楽しむことができていたと評価されており、「他児も楽しむことができる」遊びであることは、保育場面における遊びの選定において共通する選定条件となると考えられた。以上の条件は、対象児にかかわらず必ず考慮する必要がある条件であると考えられた。一方で、C 児の遊びの一部と D 児においては、「対象児の好みの遊び」を考慮したが、B 児と C 児の遊びの一部については、好みの遊びに基づかなかった。この点から、「対象児の好みの遊び」は、本研究においては必ずしも考慮しなければならない条件とはならず、一部の先行研究と異なる結果となった (Ganz & Flores, 2008; Nelson et al., 2017)。

次に、B 児、C 児、D 児の遊びの条件における相違点を挙げる。第一に、B 児と C 児の遊びは「対象児の生活年齢」や「他児の遊び」、「他児の遊びの発達段階」にも適した遊びであったが、D 児の遊びはそれらの条件には当てはまらなかった。その要因として、B 児と C 児の遊びやその発達段階は他児と大きな差がなかったのに対し、D 児と他児の遊びやその発達段階は異なり、D 児は「生活年齢」や「他児の遊び」、「他児の遊びの発達段階」にあった遊びへの参加が難しいと予想されたためであった。第二に、D 児のみ「他児との遊びの発達段階の差の影響を受けにくい」遊びを選定したことである。この点も D 児と他児との遊びや遊

びの発達段階が異なっていたことが影響している。この二つの点から、対象児と遊び相手となる他児の遊びや遊びの発達段階の差によって、選定条件が異なることが示唆された。第三に、B児、C児、D児は、「子どもに対する保育者の人数」や「対象児へのかかわり・援助」の条件が異なり、これらの条件の違いは集団遊びとするか、小集団遊びとするかに影響を与えていた。B児は担任1名のクラスであり、C児は担任1名と介助員1名のクラスだったが常にC児に介助員がついている状態ではなく、B児とC児に対する援助は見守りや適宜援助であった。一方、D児には常に介助員がついており、介助員はD児を遊びに誘ったり遊び方を見せたり、教えたりするなど個別援助を行っていた。そのため、B児とC児には、比較的多くの人数が参加できる集団遊びを中心に選定し、D児には、他児の遊びや他児へのかかわり・援助と並行して実施できる少人数でできる小集団遊びを選定した。このように、「子どもに対する保育者の人数」及び「対象児へのかかわり・援助」の条件によって、実施しやすい遊びのタイプが異なると考えられた。ここまでは、B児、C児とD児の間における相違点であり、対象児間の障害の種類や程度、発達段階の違いが、標的とした遊びの選定条件に影響していると考えられる。実際に、B児とC児は、ともに3歳児クラスに在籍し、生活年齢や発達の程度は比較的近かったこともあり選定条件の多くが共通していた。しかし、B児とC児が、実際に従事していた遊びの種類や保育場面に設定されていた遊びは異なっていた。そのため、遊びの選定の際には、生活年齢だけでなく、対象児や他児の遊び及びその発達段階を考慮する必要性が示唆された。また、各対象児の標的とした遊びは、「保育場面において一般的である」という条件を満たさない遊びも多かったが保育内で実施することができ、この点は研究1と異なっていた。この結果から、選定する遊びは、必ずしも保育場面において一般的でなくても、その遊びやルールが保育者に受け入れられれば実施することができると考えられた。以上を踏まえ、保育場面におけるASD児の社会的遊びにおいて有効と考えられた選定条件をTable 2-2-18に整理した。なお、本論文における外部支援者とは著者を示す。今後は、この選定条件に基づく遊びの選定と指導の効果を検証する必要がある。

Table 2-2-18 保育場面における ASD 児の社会的遊びの選定条件【外部支援者用】

共通条件	
対象児や保育場面に関わらず共通して考慮する条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ かかわりが生じやすい</li> <li>○ 複数で遊ぶことができる</li> <li>△ 保育場面において一般的である</li> <li>△ 対象児の好みの遊びである</li> <li>○ 対象児の遊びの発達段階に適している</li> <li>○ 対象児の参加できる遊びの特徴がある</li> <li>○ 対象児が遂行できる単位行動が多く含まれている</li> <li>○ 遊び場面における他児の人数内で実施できる</li> <li>○ 他児も楽しむことができる</li> <li>○ 他児の遊びや他児への援助と並行して実施できる</li> <li>○ 保育場面における遊び場で実施できる</li> <li>△ 保育者のニーズに合う</li> <li>○ 1日の流れ・日課の中で実施できる</li> </ul>
選択条件(当てはまる方にチェックし、該当する条件について考慮する)	
<input type="checkbox"/> 他児と遊びの発達段階が異なる	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 他児との遊びの発達段階の差の影響を受けにくい</li> </ul>
<input type="checkbox"/> 他児と遊びの発達段階は大きく変わらない	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 他児の遊びの発達段階に適している</li> <li>△ 他児の遊びに関連する</li> <li>△ 対象児の生活年齢に合う</li> <li>△ 指導計画に関連する</li> </ul>
<input type="checkbox"/> 個別援助	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 小集団でできる</li> </ul>
<input type="checkbox"/> 全体的見守り, 適宜援助	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 集団でできる</li> </ul>

□は、対象児や保育場面の実態に応じて選択する項目を示す。

○は必ず考慮する必要がある条件を示し、△は○の条件と併せて考慮することが可能な場合に考慮する条件を示す。

#### (4) 課題

最後に、本研究における課題を挙げる。第一に、保育者に指導を移行し、標的とした遊びの維持について検討したのは D 児のみであったことである。本研究における保育者への指導の移行手続きを異なる保育者を対象に実施し、その効果を検証する必要がある。第二に、標的とした遊びの中には対象児や他児の参加した時の様子に基づいて単位行動の変更が必要となった遊びがあったことである。今後は、標的となる遊びの選定プロセスにおいて、選定した遊びを試行し、対象児が遂行できる単位行動が多く含まれているか、対象児が参加できるかを判断する手続きが必要であると考えられる。第三に、他児が楽しむことができたかという評価が、社会的妥当性のアンケートのみである点である。指導セッションにおいて、遊び相手となった他児は、ほとんどが標的とした遊びに自発的に参加していた。また、「もう 1 回やりたい」という発言や標的とした遊びに繰り返し参加する他児も見られた。しかし、それらを示すデータが不十分であった。他児の標的とした遊びに関する言動について記録し、標的とした遊びが他児にとっても楽しい遊びとなっていたことを示すことで、保育場面における社会的遊びの指導の意義がさらに高まると考えられる。第四に、著者が遊びの選定を行っている点である。今後は、保育者による生態学的調査及び選定条件の活用の可能性を検討するためにも社会的遊びの指導だけでなく、標的となる遊びの選定も保育者に移行する必要があると考えられた。



---

## 第 3 章

### 保育場面における自閉スペクトラム症児の社会的遊びの生態学的調査に基づく 選定条件の検討

---

#### 第 1 節 外部支援者による社会的遊びの生態学的調査に基づく選定条件を用いた 遊びの選定と指導(研究 3)

##### 1. 目的

幼稚園に在籍する ASD 児 1 名を対象に、研究 2 に基づき作成した保育場面における社会的遊びの生態学的調査に基づく選定条件【外部支援者用】を用いた遊びの選定と指導の効果を検証する。また、研究 2 と同様の手続きによって、保育者へ遊びの指導を移行し、標的となる遊びの指導が維持されるかについて検証した。そして、標的となる遊びへの他児の参加状況のデータだけでなく、遊びに対する他児の言動についても整理し、標的となる遊びが他児も楽しむことができる遊びであったかについて検討した。

## 2. 方法

### (1) 研究協力園及びクラス

研究協力が得られたのは、研究 2 における協力園の一つである D 幼稚園であった。研究は、対象児が在籍する 5 歳児クラスで実施した。当クラスは、5～6 歳児 26 名と担任 1 名、介助員 1 名であり、対象児以外に特別の支援を必要とする発達に遅れがある子どもが 1 名、ASD 児が 2 名いた。当クラスの保育は、D 幼稚園 5 歳児の指導計画に基づき実施され、介助員は対象児に常についており基本的にはクラスの活動に参加できるよう援助した。研究実施時、D 幼稚園において他機関と連携した対象児への支援や介入は行われていなかった。

### (2) 参加者

#### 1) 対象児

研究 2 に参加した D 児であった。研究開始時の年齢は 6 歳であり、週三日 D 幼稚園に通園し、週 1 日療育センター及び大学の教育相談を利用していた。5 歳 11 か月時の K 式発達検査 2001 の結果は、発達年齢 1 歳 11 か月(姿勢・運動: 3 歳 1 か月, 認知・適応: 2 歳 3 か月, 言語・社会: 0 歳 10 か月)、発達指数 38 であった。Vineland-II 適応行動尺度のコミュニケーション領域の得点は 36、日常生活スキル領域は 31、社会性領域は 32、運動スキル領域は 45 であった。D 児は、幼稚園における食事や排泄などの基本的な生活習慣は、見守りと部分的な援助を必要とした。集団活動においては、全援助もしくは部分的な援助を受けながら参加したが、途中で床に寝そべったり部屋を出て行ったりすることがあった。また、歌や音楽が始まると耳をふさぎ、下を向くことがしばしばあった。D 児は、単一動作の模倣や形の弁別ができた。言語によるコミュニケーションはないが、クレーン行動や絵カードによって要求を伝えた。大人とのだっこやくすぐりなどの身体遊びを好んだ。自由遊び場面では、手ですくった色砂を上から落とすなど感覚的な遊びによく従事し、自分から他児とかかわることはほとんどなかった。

## 2) 遊び相手

D 児の遊び相手は、D 児が在籍するクラスの 5～6 歳の他児であった。遊び相手は特定せず、標的となる遊びを設定した際に自発的に遊びに参加した他児 1～25 名を遊び相手とした。他児が自発的に参加しない場合は、介助員が近くの他児を遊びに誘った。

## 3) 遊びの指導者

介助員と著者が実施した。介助員は幼稚園教諭と小学校教諭の免許を有し、幼稚園教諭の経験があった。

### (3) 研究期間と場面

研究期間は、X+4 年 9 月から 12 月までの 4 か月であった。指導場面は、D 児が在籍するクラスの午後の室内自由遊び場面とし、場所は保育室であった。

### (4) 倫理的配慮

本研究を実施するに当たり、筑波大学人間系倫理委員会の承認(記番号 27-118)を得た上で、D 幼稚園の園長と担任、D 児の保護者に対し、研究の内容を口頭と書面にて説明し、書面により研究の実施と論文公表への同意を得た。

### (5) 標的となる遊びの選定手続き

#### 1) 生態学的調査の目的

本研究における生態学的調査は、保育場面において D 児が参加可能な他児との社会的遊びの選定及び指導に必要と考えられる情報を収集することを目的とした。研究 2 と同様の生態学的調査【改訂版】(Table 2-2-1)を使用した。

#### 2) 生態学的調査の実施

調査は、著者による保育場面における遊びの観察と担任への聞き取りによって実施した。

### ①遊び場面の観察

保育場面における遊び場面の直接観察及び遊び場면을撮影したVTR録画の観察を行った。観察には、研究2と同様の記録用紙(Fig. 2-2-1)を使用し、対象児が従事した遊び(使用した道具や活動の名前)、社会的遊びの発達段階、遊びの認知段階、遊び相手を記録した。なお、社会的遊びの発達段階と遊びの認知段階は、研究1及び研究2と同様の定義に従って分類し記録した。また、備考欄には対象児と他児のやりとりの内容、他児の遊び(従事した遊び・遊び方・遊び相手)、対象児に対する保育者のかかわりや援助について記録した。他児については遊び方と遊び相手の記録に基づき、社会的遊びの発達段階と遊びの認知段階を分類した。

遊びの観察結果を、Fig. 3-1-1に示した。自由遊びの場は保育室であった。保育室には、5～6歳の20名程度の他児と担任1名と介助員1名がいた。D児は、保育室の隅で箱に入った色砂を手ですくったり、上から落として見たりした。また、粘土を小さくちぎったり丸めたりして遊んだ。他児は、D児が色砂をこぼした時に「あー」と言ったり、こぼした色砂をほうきで集めたりすることはあったが、D児から他児にかかわる様子はみられなかった。他児は、数名で絵を描いて見せ合ったり、粘土で動物や食べ物などを作ったりして遊んだ。担任は、全体を見守りながら子どもたちの遊びの様子に合わせて環境を設定したり、次の活動の準備をしたりした。介助員は、D児を遊びに誘い、遊び方を見せたり、遊びに参加できるように援助をしたりした。

### ②担任への聞き取り

担任への聞き取りの結果を、Table 3-1-1に示した。D児が従事する遊びは、色砂、粘土、なぐり描き、はさみ、おいかけっこであり、遊び方は、色砂をすくって落とす、粘土をちぎる、クレヨンでなぐり描きをする、はさみで紙を切る、走って保育者が追いかけてくるのを待つなどであった。他児と遊ぶことはないが、他児が遊んでいる様子を見ることのあるとのことだった。これまでクラスで実施した遊びに参加することは難しかった。D児の遊びに関する担任の希望としては、D児が参加できる遊びを見つけることであった。クラスの遊びとして、お絵かき、粘土、絵本が設定され、今後はリレー、玉入れ、季節の遊びが予定されていた。

項目	従事した遊び	認知段階	社会的遊びの発達段階	かかわり・援助方法	
				担任	介助員
D児の観察結果	色砂	機能的：手のひらで色砂をすくって箱の中に落とす	一人	遊びの環境設定 全体の見守り	見守る，片づけの声掛けをする
	粘土	機能的：小さくちぎる，ちぎった粘土を落とす	平行		一緒に粘土で遊ぶ，細長く伸ばした粘土をD児に渡す
他児の観察結果	お絵かき	構成：好きなキャラクターを描く，見せ合う	平行～協働	遊びの環境設定 全体の見守り	/
	粘土	構成：動物や食べ物を作り，見せ合う	平行～協働		
	絵本	その他：読む，一緒に読む	平行		
	積み木	構成：イメージしたものを作る，協力して作る	平行～協働		
	ブロック	構成：イメージしたものを作る，協力して作る	平行～協働		
保育室				保育者の人数	担任：1名 介助員：1名
				他児の年齢・人数	5～6歳 22名

Fig. 3-1-1 D児の生態学的調査(観察)の結果

Table 3-1-1 D 児の生態学的調査(聞き取り)の結果

	調査項目	聞き取りの結果
D 児	よく従事する遊び	色砂・粘土・なぐり描き・はさみ・おいかけっこ
	遊び方	砂をすくって落とす, 粘土をちぎる, クレヨンでなぐり描きをする, はさみで紙を切る, 走って保育者が追いかけてくるのを待つ
	遊び相手	介助員
	他児とのかかわり	他児が遊んでいる様子を見る
	参加できた遊び	クラスの遊びに参加することは難しい
	参加が難しかった遊び	
保育者	遊びにおける D 児へのかかわり・援助方法	介助員と一緒に遊ぶ, 見守る
	D 児の遊びに関するニーズ	D 児が参加できる遊びを見つける
指導計画	クラスの 1 日の流れ・日課	08:45 登園 10:00 主活動 11:40 昼食 歯磨き 12:45 お腹休め 自由遊び 13:30 降園準備 14:00 降園
	クラスの現在の遊び	お絵かき・粘土・絵本
	クラスの今後の遊びの予定	リレー・玉入れ・季節の遊び

### 3) 調査結果に基づく対象児の遊びに影響を及ぼす条件の整理

D 児の生態学的調査の結果を遊び場面における子どもの遊びに影響を及ぼす要因に基づいて整理し、D 児の遊びに影響を及ぼす条件として Table 3-1-2 に示した。また、対象児の社会的遊びの発達段階・遊びの認知段階と、他児の社会的遊びの発達段階・遊びの認知段階を比べ、1 段階以上の差がある場合には、D 児と他児の遊びの発達段階が異なるとした。

### 4) 選定条件の選択と標的となる遊びの選定

研究 2 に基づき作成した保育場面における ASD 児の社会的遊びの選定条件【外部支援者用】(Table 2-2-18) に基づき遊びを選定するため、生態学的調査によって把握した D 児と他児の遊びの発達段階と D 児へのかかわり・援助に基づき該当する条件を選択した。生態学的調査の結果から、D 児は、他児と遊び場面において選択する道具や遊び方に違いがあり、他児と遊びの発達段階が異なると考えられた。また、介助員は D 児に対して、遊び場面において遊びに誘ったりモデルを見せたりするなど遊びのための援助を実施していたことから、個別援助が可能であると考えられた。よって、D 児の遊びの選定条件は、Fig. 3-1-2 の通りとなり、共通条件と選択条件に基づき遊びを選定した。その結果、「ジュース屋さんごっこ」、「変身ゲーム」、「くじ引きパズル」を選定した。「ジュース屋さんごっこ」は、D 児の好みの遊びであった色砂を落とすという要素を取り入れ、プラスチック製の小さな玉をじょうごを通してコップの中に注ぐ遊びであった。D 児は、じょうごを使って色砂をペットボトルに入れることができたことから、遂行できると考えられた。「変身ゲーム」は、一人が行った動作を模倣する遊びであり、単一動作の模倣が可能である D 児が遂行できると考えられた。また、他児も楽しむことができるための工夫として、どのような動作をするかは自分で決められるようにした。「くじ引きパズル」は、交替でピースをはめてパズルを完成させる遊びであった。D 児が遂行しやすいようピースと枠が 1 対 1 対応になっているペグパズルを使用した。また、他児も楽しむことができるようピースの裏に「あたり」や「はずれ」と書いたテープを貼り、ピースを一つずつ箱から取るくじ引きの要素を入れた。

Table 3-1-2 D 児の遊びに影響を及ぼす条件

	条件	詳細
D 児	障害の種類と程度	ASD と知的障害, 発達指数 38
	生活年齢	6 歳 0 か月
	遊び・好みの遊び	観察: 色砂・粘土 聞き取り: 色砂・粘土・なぐり描き・はさみ・おいかけっこ
	遊びの発達段階	一人遊び～平行遊び 機能的遊び 他児の遊びを見る
	参加できる遊びの特徴	クラスの遊びに参加することは難しい
	他児との遊びの発達段階の差	社会的遊びの発達段階, 遊びの認知段階ともに差がある
他児	年齢	5～6 歳
	人数	25 名
	遊び	お絵かき・粘土・絵本・積み木・ブロック
	遊びの発達段階	連合遊び～協働遊び 構成遊び
保育者	子どもに対する保育者の人数	2 名
	D 児に対する保育者の人数	1 名
	D 児へのかかわり・援助	担任: 遊びの環境設定, 全体の見守り 介助員: 遊びに誘う, 遊び方を見せる, 直接援助する
	他児へのかかわり・援助	遊びの環境設定, 全体の見守り
	保育者のニーズ	D 児が参加できる遊びを見つける
物理的 環境	園内における遊び場	5 歳児保育室
	遊び場の設定	Fig. 3-1-1 参照
	遊び場にある遊具	Fig. 3-1-1 参照
指導 計画	1 日の流れ・日課	Table 3-1-1 参照
	1 日や週の遊びの計画	お絵かき・粘土・絵本
	月や学期の遊びの計画	リレー・玉入れ・季節の遊び



① 選択条件の選択	
共通条件	
対象児や保育場面に関わらず共通する選定条件	<input type="radio"/> かかわりが生じやすい
	<input type="radio"/> 複数で遊ぶことができる
	<input type="triangle-up"/> 保育場面において一般的である
	<input type="triangle-up"/> 対象児の好みの遊びである
	<input type="radio"/> 対象児の遊びの発達段階に適している
	<input type="radio"/> 対象児の参加できる遊びの特徴がある
	<input type="radio"/> 対象児が遂行できる単位行動が多く含まれている
	<input type="radio"/> 遊び場面における他児の人数内で実施できる
	<input type="radio"/> 他児も楽しむことができる
	<input type="radio"/> 他児の遊びや他児への援助と並行して実施できる
	<input type="radio"/> 保育場面における遊び場で実施できる
	<input type="triangle-up"/> 保育者のニーズに合う
	<input type="radio"/> 1日の流れ・日課の中で実施できる
選択条件	
<input checked="" type="checkbox"/> 他児と遊びの発達段階が異なる	<input type="radio"/> 他児との遊びの発達段階の差の影響を受けにくい
<input type="checkbox"/> 他児と遊びの発達段階は大きく変わらない	<input type="radio"/> 他児の遊びの発達段階に適している <input type="triangle-up"/> 他児の遊びに関連する <input type="triangle-up"/> 対象児の生活年齢に合う <input type="triangle-up"/> 指導計画に関連する
<input checked="" type="checkbox"/> 個別援助	<input type="radio"/> 小集団でできる
<input type="checkbox"/> 全体的見守り, 適宜援助	<input type="radio"/> 集団でできる
↓	
②遊びの選定	
ジュース屋さん・変身ゲーム・くじ引きパズル	
↓	
③遊びの試行	
②で選定した遊びを実施する	
↓	
④標的となる遊びの決定	
変身ゲーム・くじ引きパズル	

Fig. 3-1-2 D児の標的となる遊びの選定条件と選定プロセス

## 5) 生態学的調査の説明と指導手続きの確認

生態学的調査の結果を書面と口頭にて担任と介助員に説明した。書面では、観察された対象児の遊びと従事時間、遊び方、他児とのかかわりについて表や文章で示した。また、報告した内容について、普段のD児の遊びの様子との相違がないかを担任と介助員に確認した。調査結果を説明後、選定した遊びの説明と実施の許可を得た。選定した遊びは、午後のお腹休めまたは自由遊び場面において保育室の一角に設定することとした。指導期間の設定はなかったが、午後の時間を行事の練習や制作活動に充てることもあるため、それ以外の時間に実施することとした。

## 6) 選定した遊びの試行と標的となる遊びの決定

「ジュース屋さんごっこ」、「変身ゲーム」、「くじ引きパズル」を遊び場面において設定し、D児を誘った。その結果、「ジュース屋さんごっこ」では、D児は一人でプラスチック製の小さな玉を手で触ったり落としたりして遊び、道具を共有して遊ぶことに拒否がみられたため標的となる遊びから除外した。「変身ゲーム」と「くじ引きパズル」は、援助を受けながら参加することができたため標的となる遊びとした。各遊びのルールは、以下の通りであった。

### ①変身ゲーム

子どもたちは手をつないで円になり最初の【親】を一人決めた。全員で「へんしん」と言った後、【親】はポーズをとり(例えば、「うさぎ」と言いながら両手を頭の上に立てる)、残りの全員が【親】と同じポーズをした。【親】は1回毎に隣の子どもに交代した。また、ポーズは決まっておらず【親】が自由に好きなポーズをとったが、「おばけ」のポーズの後は、近くの友だちをくすぐるというルールとした。

### ②くじ引きパズル

D児と他児の間にペグパズルの枠とパズルのピースが入った不透明な箱を置いた。一人が、箱の中からピースを一つ取り、枠にはめた後、ピースが入った箱を相手に渡した。箱の中のピースがなくなるまで、このプロセスを繰り返した。

## (6) 道具

各遊びの設定や道具は、Fig. 3-1-3 に示した。「変身ゲーム」では、参加児の人数分の椅子を使用した。「くじ引きパズル」では、机、椅子 2 脚、ペグパズル、ピースを入れる箱を使用した。なお、パズルのピースの裏には、「あたり」や「はずれ」などと書いたテープを貼った。

## (7) 標的とした遊びの指導手続き

### 1) 他児との社会的遊びの従事時間及び相互交渉のベースライン(以下, BL)

他児との社会的遊びの従事時間及び相互交渉の BL として、室内の自由遊び場を四日間観察した。担任と介助員は、通常通りに遊びを設定し、普段通りに D 児が遊んでいる様子を見守ったり D 児を遊びに誘ったりした。著者は、従事時間及び相互交渉を記録するため、ビデオ撮影を行った。

### 2) 標的とした遊びの指導

各遊びの指導は、保育室において 1 日につき 1~4 セッション実施したが、日課によって「変身ゲーム」と「くじ引きパズル」を実施した日と、どちらか一方だけを実施した日があった。以下に、各遊びの指導手続きを説明する。

#### ①変身ゲーム

1 セッションにつき、Fig. 3-1-3 に示した遊びスキルの単位行動の 1~3 を 10~14 回繰り返した。保育室の一角に椅子を円状に内向きに並べ、著者または介助員が、D 児に「変身ゲームしよう」と声掛けし、手をつないで椅子まで誘導した。また、他児の自発的な参加がない場合は「変身ゲームしよう」と他児に声掛けした。はじめにゲームのルールを口頭とモデルにより説明した。D 児が単位行動を生起させた場合、著者または介助員が身体的強化(例えば、頭をなでる)と言語賞賛(例えば、「上手」と言う)を提示し、生起しない場合はプロンプトとして、指さし(例えば、他児を見るように指さす)や身体ガイダンス(例えば、D 児の手を取り一緒に動作をする)を行った。セッション 2 以降の指導は介助員に移行し、介助員のプロンプトのみで D 児が遊びに参加できるようになるまで続けた。

---

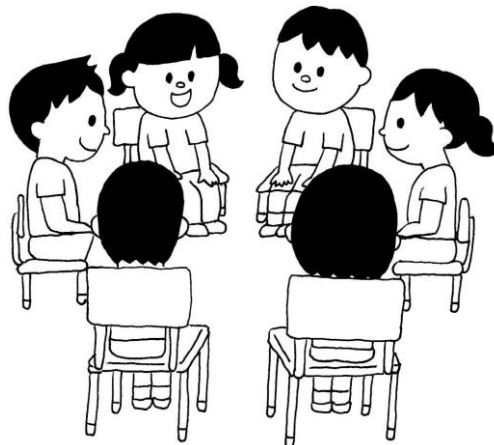
変身ゲーム

---

単位行動

設定例

1. 手をつなぐ
2. 友だちと同じ動作をする
3. 自分の順番がきたら動作をする



---

くじ引きパズル

---

単位行動

道具と設定

1. ピースを一つ取る
2. ピースをはめる
3. 相手に箱を渡す
4. 待つ
5. パズルが完成したらハイタッチする

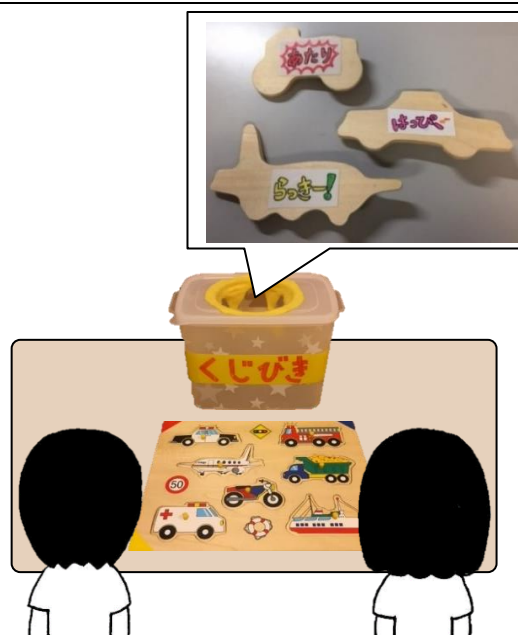


Fig. 3-1-3 D 児の標的とした遊びスキルの単位行動と設定

## ②くじ引きパズル

1セッションにつき Fig. 3-1-3 に示した遊びスキルの単位行動の 1~4 を 3~6 回繰り返した。パズルの種類はブロックごとに変更した。保育室の一角に机と椅子 2 脚、机の上に木製のペグパズル、ピースを入れる箱を設定した。著者または介助員が、D 児に「くじ引きパズルしよう」と声掛けし、手をつないで椅子まで誘導した。また、他児の自発的な参加がない場合は近くの他児に「くじ引きパズルする？」と声掛けして誘った。D 児が単位行動を生起させた場合、著者または介助員が身体的強化と言語賞賛を提示し、生起しない場合はプロンプトとして、指さし(例えば、箱を指さす)や身体ガイダンス(例えば、一緒に箱を持って渡す)を行った。セッション 2 以降の指導は介助員に移行し、介助員のプロンプトのみで D 児が遊びに参加できるようになるまで続けた。

### 3) プローブ

「変身ゲーム」と「くじ引きパズル」は設定せず、BLと同様の条件における社会的遊びの従事や相互交渉について確認した。

### 4) 標的とした遊びの維持

「変身ゲーム」と「くじ引きパズル」を設定し、遊びの維持を観察した。介助員が、遊びの設定や D 児へのプロンプトを行った。著者は、D 児への遊びに対するプロンプトは行わなかった。また維持期の途中から、D 児が色砂の要求時に使用していた写真カードのボードに、「変身ゲーム」と「くじ引きパズル」の写真カードを追加した。

## (8) 従属変数と他児の参加に関する記録方法

セッションを撮影した VTR 録画を観察し、以下の三つの従属変数について記録した。一つ目は、標的とした遊びスキルの正反応率であった。正反応は、標的とした遊びスキルの単位行動を自発的に正しく遂行することと定義した。誤反応は、単位行動をプロンプトを受けて遂行することと定義した。参加に必要とされた単位行動の合計数のうち正反応と記録された単位行動数の割合を正反応率とした。二つ目は、社会的遊びの従事時間であった。社会的遊びの従事は、D 児が他児と

の遊びに参加するための行動を継続的に生起させることと定義し、従事に必要な最初の単位行動が生起した時点を開始とした。D 児がその場を離れたり、一人で遊んだりした時点を終了とした。そして、開始から終了までを社会的遊びの従事時間とした。三つ目は、遊び場面における相互交渉であった。研究 1 及び研究 2 の相互交渉の種類と定義に従って、遊び場面における D 児と他児の相互交渉の内容を分類し、D 児から他児に向けて自発的に開始された相互交渉の数と、他児から D 児へに向けて自発的に開始された相互交渉の数をカウントした。観察日ごとの D 児の相互交渉の数の合計と他児の相互交渉の数の合計をそれぞれの相互交渉数とした。

また、他児の参加に関する記録は研究 1 及び研究 2 と同様に、社会的遊びの指導において他児がどの程度参加していたかを測定するため、参加人数、参加児、参加方法について記録した。参加人数と参加児については、実施日ごとに参加した他児の人数と名前を記録した。参加方法は、他児から「〇〇やりたい」と要求があった場合や遊びを設定した際に「やりたい」と自分から参加した場合は、自発とした。また、近くの他児に介助員や著者が「一緒に〇〇しよう」と声掛けして参加した場合は、誘いかけとした。さらに、担任と介助員から聞き取った標的とした遊びに関する他児の言動、遊びの前後に聞かれた他児の言動について記録した。

#### (9) 観察者間一致率

データの信頼性は、観察者間一致率によって算出した。室内遊び場面の VTR 記録から 30%をランダムに抽出し、第一観察者(著者)と第二観察者で独立して観察記録を行った。第二観察者は行動観察法の訓練を受けている大学院生 1 名であった。第二観察者は、従属変数の定義について予め説明を受けていた。標的とした遊びスキルの一致率は、次の算式で求めた。〔(正反応または誤反応の記録が一致した単位行動の合計数)÷(標的とした遊びに対象児が参加している間に必要とされた全単位行動数)×100〕。社会的遊びの従事時間の一致率は、10～45 分程度の遊び場面における社会的遊びの生起を 1 分間の全体インターバル記録法で記録し、次の算式で求めた。〔(生起または非生起の記録が一致したインターバルの合

計数) ÷ (全インターバル数) × 100]。相互交渉の一致率は、遊び場面における対象児または他児の相互交渉の生起を時系列に従ってチェックし、次の算式で求めた。[(一致したチェック数) ÷ ( [一致したチェック数] + [不一致であったチェック数] ) × 100]。

その結果、社会的遊びスキルの正反応率は 92%、社会的遊びの従事時間は 98%、相互交渉数は 95%の一致率であった。

#### (10) 社会的妥当性

遊びの指導後、指導の社会的妥当性について、担任と介助員を対象にアンケートを実施した。内容は研究 2 と同様であった。

### 3. 結果

#### (1) 標的とした遊びスキルの正反応率

標的とした遊びスキルの正反応率の推移を、Fig. 3-1-4 に示した。

##### 1) 変身ゲーム

セッション 1 では模倣することができない動作に対する身体ガイダンスが必要であったが、セッション 2 ではすべての単位行動を自発で生起した。しかし、セッション 3 において、D 児が他児と手をつなぐ際に毎回プロンプトを必要としたため、正反応率が低下した。その後は、比較的高い正反応率が維持され、セッション 7 で介助員のプロンプトのみで参加が可能となった。維持期のセッション 8～16 では、毎セッション 2～5 回、模倣することができない動作に対して身体ガイダンスを必要とすることや動作の模倣をしないことがあったが、それ以外は自発で生起した。セッション 17～21 にかけて、動作の模倣をしないことが増え正反応率はやや低下した。セッション 22、23 では、80%以上の正反応率となった。

##### 2) くじ引きパズル

全セッションを通して、相手に箱を渡す際に身体ガイダンスを必要とした。指導を開始したセッション 1～5 では、ピースを取る際に、ピースの入った箱を指さすプロンプトが必要であった。また、順番を待っている時に D 児がピースを取ろうとすることがあり、それを止めるためにピースの入った箱や D 児の手を抑えることがあった。セッション 6～14 では、待つことができるようになり、正反応率がやや上昇した。セッション 15 以降、相手に箱を渡す、ハイタッチをする以外の単位行動は自発で生起するようになり、セッション 17 以降は介助員のプロンプトのみで参加が可能となった。



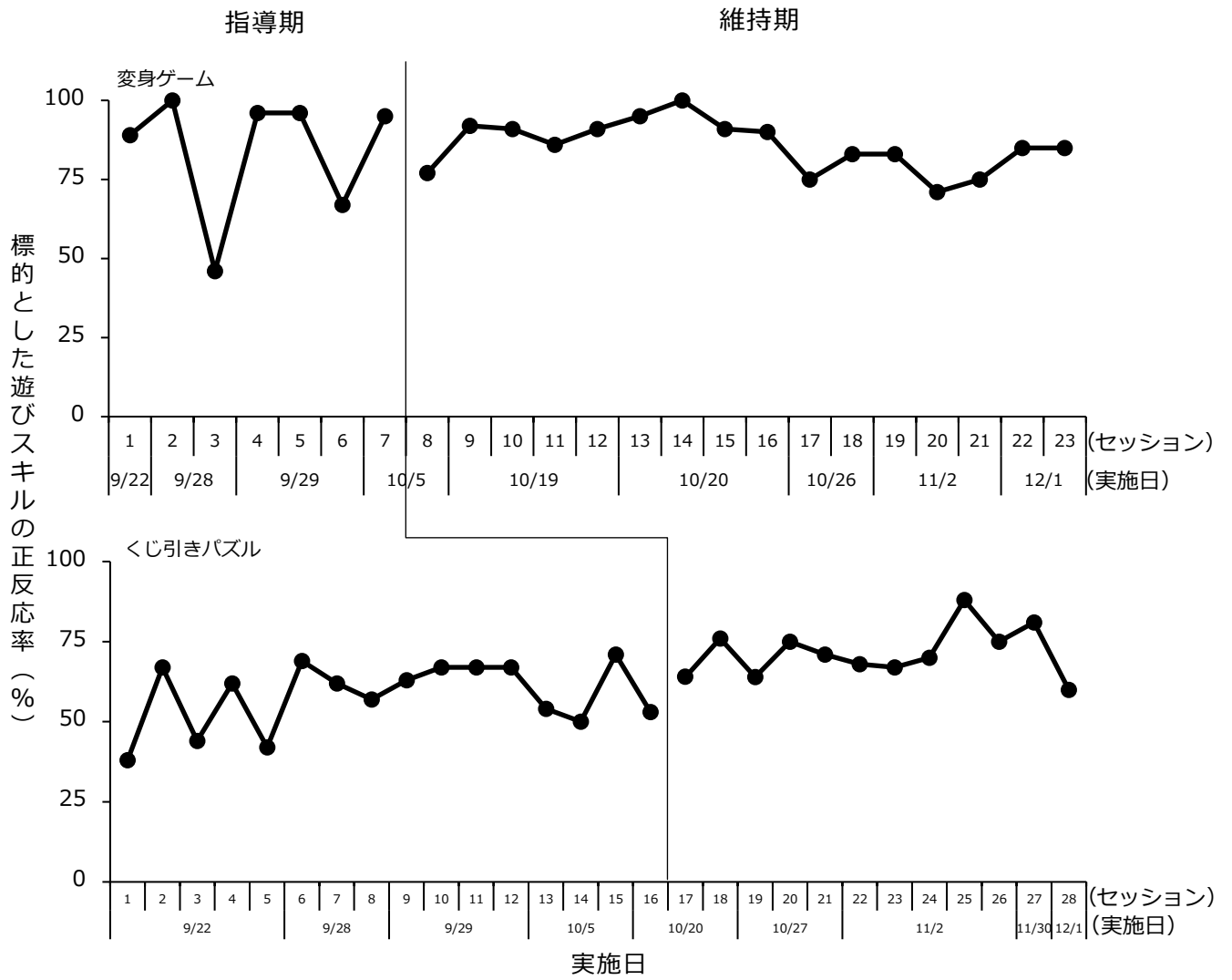


Fig. 3-1-4 D 児の標的とした遊びスキルの正反応率の推移

## (2) 社会的遊びの従事時間

社会的遊びの従事時間の推移を、Fig. 3-1-5 に示した。BL において、D 児は社会的遊びには従事せず、一人で色砂で遊んだ。指導期において、「変身ゲーム」と「くじ引きパズル」に参加するようになり、社会的遊びの従事時間が増加した。プローブにおいて、BL と同じ条件に戻すと D 児の社会的遊びの従事は見られなかった。維持期において、「変身ゲーム」と「くじ引きパズル」に D 児を誘ったことで、社会的遊びの従事時間が増加した。また、D 児が自分から写真カードを使用して、「変身ゲーム」や「くじ引きパズル」を要求することはなかった。

## (3) 相互交渉

D 児と他児の相互交渉数の推移を、Fig. 3-1-5 に示し、各遊びにおける D 児と他児の代表的な相互交渉の内容については Table 3-1-3 と Table 3-1-4 に示した。BL において D 児は、遊んでいる他児の様子を見ることはあったが、一緒に遊ぶために他児とかかわることはなかった。「変身ゲーム」の指導において、手をつなぐために D 児が他児に手を差し出したり、他児の手を握ったりする行動が生起するようになり遊びに関する行動が増加した。維持期においても BL と比べわずかに増加した。

BL では、他児から D 児への相互交渉は、D 児がこぼした色砂を集めたり、「こぼした」と声掛けしたりしたが、遊びに関する行動やコミュニケーションはなかった。指導期において遊びに関する行動やコミュニケーションが増加した。「変身ゲーム」では、他児が D 児に「上手！」と褒めたり、D 児ができない動作を他児が手伝ったりすることがあった。また、「くじ引きパズル」では、他児は「ここだよ」とピースの場所を指したり、D 児がピースを引いたときに「あたりだよ」と教えたりすることがあった。維持期においても BL と比べ他児からの相互交渉数は増加した。

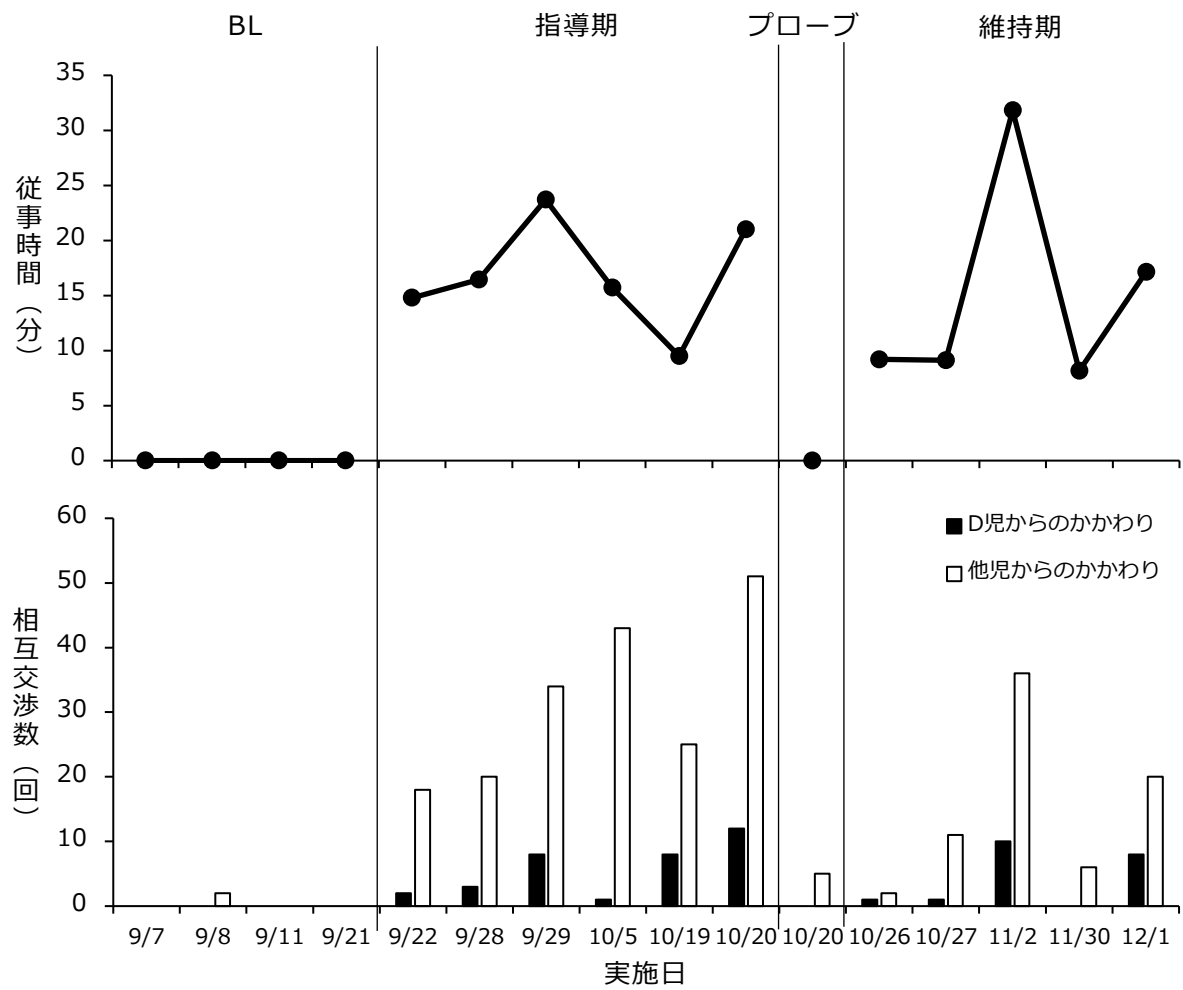


Fig. 3-1-5 D 児の社会的遊びの従事時間と相互交渉数の推移

Table 3-1-3 「変身ゲーム」におけるD児と他児の代表的な相互交渉の内容

月日	相互交渉の種類		相互交渉の内容
9/22	D児	遊びに関する行動	他児のピースを一緒にはめる
	他児	遊びに関する行動	D児をくすぐる、顔をD児の方に向ける、D児の前で指をチョキチョキする
		遊びに関するコミュニケーション	「パオーン」「ちよきちよきちよき」
9/28	D児	遊びに関する行動	他児の手を取る
	他児	遊びに関する行動	D児をくすぐる、D児の手を取る
		遊びに関するコミュニケーション	動作を始めたのを見て「D君、やったね」と言う、「D君、あたま好きだね」
9/29	D児	遊びに関する行動	他児の手を取る
	他児	遊びに関する行動	D児に向かって拍手をする、D児の手を取る
		遊びに関するコミュニケーション	「D君」
10/5	D児	遊びに関する行動	他児の手を取る
	他児	遊びに関する行動	D児をくすぐる、見本をD児に見せる、D児の手を取る
		遊びに関するコミュニケーション	「D君、上手」「うさぎー」
10/19	D児	遊びに関する行動	他児の手を取る
	他児	遊びに関する行動	下を向くD児の顔をあげる、D児の手を取って拍手させる、D児の手を挙げる、D児の手を取る
10/20	D児	遊びに関する行動	他児の手を取る
	他児	遊びに関する行動	D児をくすぐる、D児の手を取ってパンツの動作をする、D児の手を取って「いえーい」と上に挙げる、D児の手を取って目の動作をする、D児の手を取ってちょうちょうの動作をさせる、D児の手を取る
10/26	D児	遊びに関する行動	他児の膝に手を置き手をつなごうとする
	他児	遊びに関する行動	D児の手を取る、D児の手を取ってつなぐ
11/2	D児	遊びに関する行動	他児の手を取る
	他児	遊びに関する行動	D児の手を取る、D児の顔を覗き込む
		遊びに関するコミュニケーション	「D君もできた」
12/1	D児	遊びに関する行動	他児の手を取る、他児に向かって手を出す
	他児	遊びに関する行動	D児の顔を見る、D児の手を取る、D児をくすぐる

Table 3-1-4 「くじ引きパズル」におけるD児と他児の代表的な相互交渉の内容

月日		相互交渉の種類	相互交渉の内容
9/22	D児	遊びに関する行動	他児のピースを一緒にはめる
	他児	遊びに関する行動	パズルの場所を指さして教える, ひっくり返ったピースをD児と一緒にはめる, 箱をD児の方へ押す
		遊びに関するコミュニケーション	「こっちも反対かな」「くるーっとまわして」「くるーっとまわしてごらん」
9/28	他児	遊びに関する行動	パズルの場所を指さす, 箱をD児の方へ押す
		遊びに関するコミュニケーション	「あっ」
9/29	他児	遊びに関する行動	箱をD児に渡す, パズルの場所を指さす, D児の手をピースに近づける, D児に向かって手を出す
		遊びに関するコミュニケーション	「見ないでやっていいんだよ」「はい, どうぞ」「オレンジって書いてる, オレンジここ」「あな空いてるところにおいて」「とって」「ここ」「くるっと回してごらん」「いえーい」「しょくばんまん, ここだよ」
10/5	他児	遊びに関する行動	パズルの場所を指さす, D児の持っているピースを動かす, 箱を渡す, D児が落としたピースを拾ってD児の前に置く
		遊びに関するコミュニケーション	「ちがう, ちがう, 裏返し」「ここ」「D君, ここ」「できた!」「はい, D君どうぞ」「入れれたー!」「(引いて) いいよ」「よーく見て, よーく見て」「ちゃんと選べよ」
10/20	他児	遊びに関する行動	パズルの場所を指さす, D児がピースをはめているのを見て拍手する, D児に箱を渡す, D児が取りやすいように箱を傾ける
		遊びに関するコミュニケーション	「どうぞ, どうぞ」「バイクだよ」「どうぞ」「あたりだよ」
		身体接触	肩をたたく
10/27	D児	遊びに関する行動	箱を渡す, ピースを一緒にはめる
	他児	遊びに関するコミュニケーション	「はい, どうぞ」「あっ, D君」「まる, はずれだよ」「ありがとう」「みかん, オレンジ」
11/2	他児	遊びに関する行動	箱を渡す, ピースの場所を指さす, D児がはめたのを見て拍手する, パズルの枠を渡す
		遊びに関するコミュニケーション	「はいどうぞ」「ここだよ, 足が出てくるからここだよ」「はい」
11/30	他児	遊びに関する行動	D児がはめようとする枠を指さす, D児が引いたピースを指さす, ハイタッチの手を出す
		遊びに関するコミュニケーション	発声する
12/1	他児	遊びに関する行動	ピースの場所を指さす
		遊びに関するコミュニケーション	「じゃあ, ヒントここ」「ここ」

#### (4) 一緒に遊んだ他児

D 児と一緒に遊んだ他児の概要(変身ゲーム)を Table 3-1-5、D 児と一緒に遊んだ他児の概要(くじ引きパズル)を Table 3-1-6 に示した。また、他児の標的とした遊びに関する言動は Table 3-1-7 に示した。「変身ゲーム」への参加は、数名からクラス全員の参加があり、1 名の他児に誘いかけると後から自発的に参加してくる他児が多かった。10 月末から他児の自発的な参加が増加した。「くじ引きパズル」は、自発的な参加が多く、参加はしないが近くで遊んでいる様子を見る他児もいた。標的とした遊びに関する他児の言動として、実施日以外にも介助員に「(変身ゲーム)やらないの？」と聞いたり、参加後に「あー楽しかった」と言ったりする様子があった。また、写真カードを導入後、同じクラスの特別の支援を必要とする他児が、写真カードを介助員に渡し「変身ゲーム」を要求する様子があった。さらに、別の他児が、写真カードを D 児に見せて遊びに誘うこともあった。

#### (5) 社会的妥当性

社会的妥当性の結果は、Table 3-1-8 に示した。担任と介助員は、多くの項目において「5: そう思う」または「6: とてもそう思う」と肯定的に評価した。また、担任は、実施した遊びの支援は、別の遊びに応用することができるかという項目について、介助員は他児やクラスの遊びとして適切だったかという項目について、それぞれ「4: 少しそう思う」と評価した。

Table 3-1-5 D 児と一緒に遊んだ他児の概要(変身ゲーム)

		BL				「変身ゲーム」の指導期～維持期								
実施日		9/7	9/8	9/11	9/21	9/22	9/28	9/29	10/5	10/19	10/20	10/26	11/2	12/1
参加方法		—	—	—	—	誘い かけ	誘い かけ	自発 誘い かけ	自発 誘い かけ	誘い かけ	誘い かけ	自発	自発 誘い かけ	自発
人数		0	0	0	0	1	2	2	10	5	5	22	4	3
参加児	a					○		○				○	○	○
	b						○			○	○	○	○	
	c											○		
	d						○		○			○		
	e											○	○	
	f								○			○		
	g							○	○		○	○		○
	h											○		
	i								○			○		
	j								○	○		○		
	k								○	○	○	○	○	
	m								○			○		
	n								○	○	○	○		
	o								○			○		
	p								○			○		
	q									○		○		
	r										○	○		
	s											○		○
	t											○		
	u											○		
v											○			

Table 3-1-6 D 児と一緒に遊んだ他児の概要(くじ引きパズル)

		BL				「くじ引きパズル」の指導期～維持期								
実施日		9/7	9/8	9/11	9/21	9/22	9/28	9/29	10/5	10/20	10/27	11/2	11/30	12/1
参加方法		—	—	—	—	誘い かけ	誘い かけ	自発 誘い かけ	自発	自発 誘い かけ	誘い かけ	自発 誘い かけ	自発	自発
人数		0	0	0	0	1	1	2	3	3	1	2	1	1
参加児	a					○		○			○	○		○
	b						○			○		○	○	
	c							○						
	d								○					
	e								○					
	f								○					
	g									○				
	h									○				

Table 3-1-7 標的とした遊びに関する他児の言動

月日	遊び	他児の言動
10/4	変身ゲーム	「あのゲーム（変身ゲーム）やらないの？」
10/5	変身ゲーム	終了後、「あー楽しかった」
10/12	変身ゲーム	「先生、へんしんまだー？」 「やりたーい」
10/20	変身ゲーム	「もう一回やりたい」
	くじ引きパズル	遊んでいる様子を見て「やりたい」
10/26	変身ゲーム	「へーんしん」と言いながら歩く
10/27	変身ゲーム	「変身ゲームは？」, 「変身ゲームやろう」
11/2	変身ゲーム	「次は変身ゲームやろう」
	くじ引きパズル	「くじびきやろう」と言って自分から椅子を持ってきて準備を始めた
11/5	変身ゲーム	写真カードを介助員に渡し、遊びの要求
11/27	変身ゲーム	写真カードを介助員に渡し、遊びの要求
12/1	変身ゲーム	2枚の写真カードをD児に見せ、「どっちがいい？」と聞き、D児が「変身ゲーム」のカードを選択
12/7	くじ引きパズル	写真カードをD児に見せ、誘う
1/9	変身ゲーム	写真カードを介助員に渡し、遊びの要求



Table 3-1-8 D 児の社会的妥当性に関するアンケートの結果

	質問項目	担任	介助員
1	対象児にとって友だちと遊ぶ機会を作ることは必要だったと思いますか？	6	5
2	実施した遊びは、対象児にとって友だちとかかわる遊びになっていたと思いますか？	6	6
3	実施した遊びは、対象児にとって意味があったと思いますか？	6	6
4	対象児は、実施した遊びを楽しめていたと思いますか？	6	5
5	他の子どもたちは、実施した遊びを楽しめていたと思いますか？	6	6
6	実施した遊びは、対象児にとって適当な遊びであったと思いますか？	6	6
7	実施した遊びは、他の子どもたちにとって適当な遊びであったと思いますか？	5	4
8	対象児は、実施した遊びに負担なく参加できていたと思いますか？	5	5
9	実施した遊びは、クラスで実施する遊びとして適当だったと思いますか？	5	4
10	実施した遊びの支援は、別の遊びに応用することができると思いますか？	4	6
11	実施した遊びのルールや支援方法は、先生にとって受け入れやすいものでしたか？	6	6
12	今後も友だちとかかわる遊びを続けようと思いますか？	6	5

自由記述

【担任】

どの子にも分かりやすく、D 児にも理解できる内容なので取り組みやすい遊びだったと思います。

【介助員】

変身ゲームは、D 児だけでなく他児も楽しめ、D 児を身近に感じたり、理解したりする良い機会だったと思います。他児が D 児にかかわるようになったと思います。くじ引きパズルは、順番を体験するのに良いゲームだと思います。もう少し、定着させたいと思いました。

1:全くそう思わない, 2:そう思わない, 3:思わない, 4:少しそう思う, 5:そう思う, 6:とてもそう思う。

#### 4. 考察

本研究は、研究 2 に基づき作成した保育場面における社会的遊びの生態学的調査に基づく選定条件【外部支援者用】を用いて標的となる遊びを選定し、指導した。その結果、D 児は標的とした遊びの単位行動の多くを遂行できるようになり、他児との社会的遊びの従事時間と相互交渉を増加させた。また、同じクラスの他児も標的とした遊びに参加し、様々な他児が D 児の遊び相手となっていたとことが示された。これらの結果から、選定条件【外部支援者用】による遊びの選定と指導の効果が示唆された。

本研究では、Fig. 3-1-6 の選定プロセスに示したように生態学的調査の結果を踏まえ、選定条件【外部支援者用】のうち、選択条件を選択した。その結果、D 児の標的となる遊びの選定条件は、共通条件に加え、選択条件は「他児との遊びの発達段階の差の影響を受けにくい」ことや「小集団でできる」ことであった。これらの条件に基づき、「ジュース屋さんごっこ」、「変身ゲーム」、「くじ引きパズル」を選定し、それぞれの遊びを試行した結果、「ジュース屋さんごっこ」を除外し、「変身ゲーム」と「くじ引きパズル」を標的となる遊びとした。「ジュース屋さんごっこ」は、使用する道具やその遊び方が D 児の好みに合い、遂行できる単位行動で構成されていると予想したが、遊びの試行において D 児は、普段から遊んでいた色砂と同じように一人で触ったり落としたりして遊ぼうとし、他児とそれらを共有して遊ぶことに強い拒否がみられた。この点から、遊びの選定時には、対象児が普段一人で遊ぶことを好む遊びや道具は、他児との社会的遊びに使用することに適さない可能性があることを考慮する必要があると考えられた。一方で、試行において援助を受けながら参加することができた「変身ゲーム」と「くじ引きパズル」は、D 児が参加でき、保育場面において実施可能な遊びとなった。以上から、研究 2 に基づき作成した選定条件【外部支援者用】は、保育場面での社会的遊びの選定と指導において有効であったと考えられる。また、選定条件に基づく遊びの選定に加え、選定した遊びを試行し、対象児が遂行できる単位行動で構成された遊びであるかを判断することも重要なプロセスであったことが示唆された。

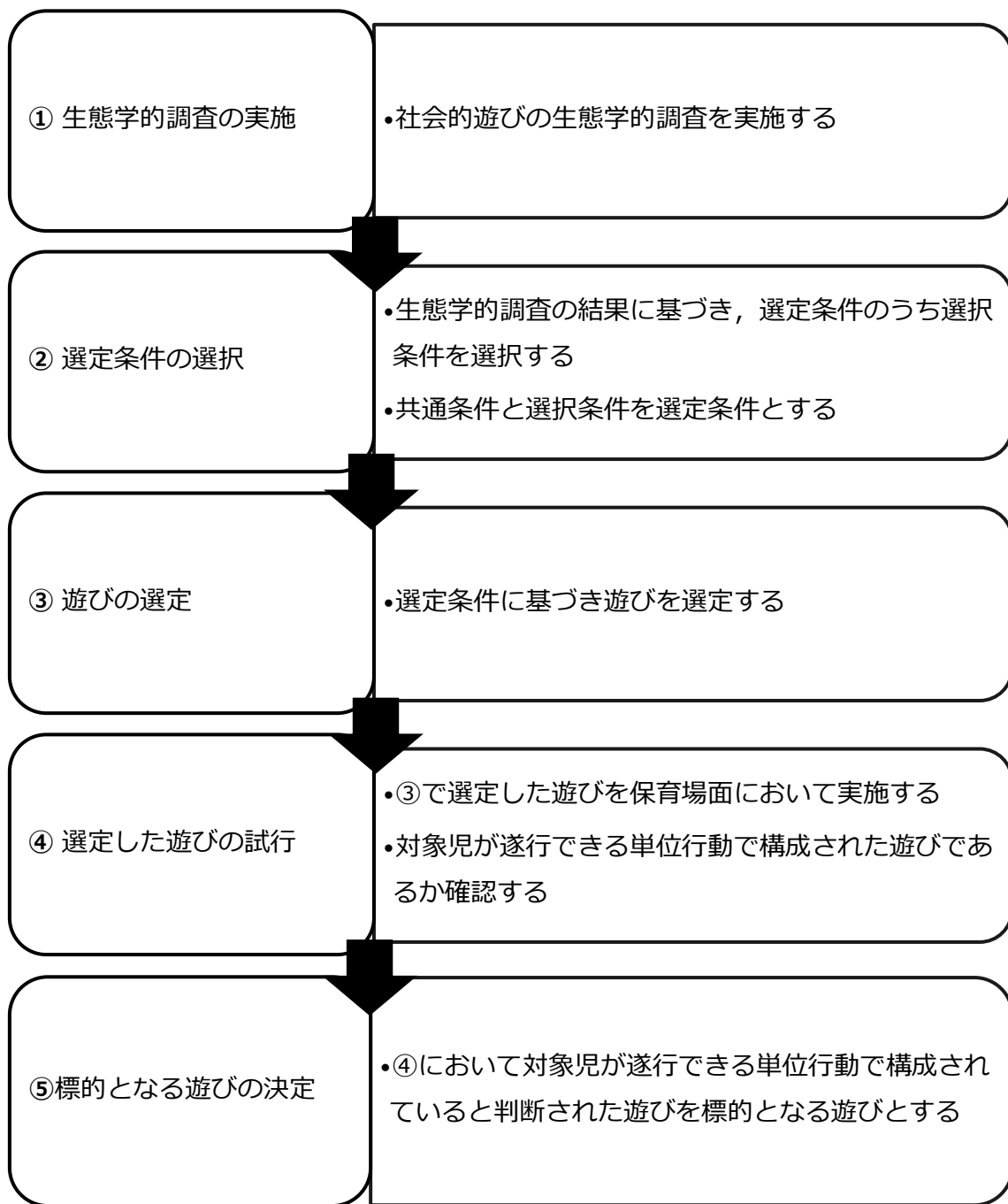


Fig. 3-1-6 生態学的調査に基づく標的となる遊びの選定プロセス

また、標的とした遊びには、他児の自発的な参加が度々見られ、他児から標的とした遊びを開始しようとする発言や行動も観察された。この点から標的とした遊びは、他児にとって粘土や絵本、お絵かきと同様に遊びの選択肢の一つとなっていたと考えられる。また、同じクラスに在籍する特別の支援を必要とする他児が、「変身ゲーム」や「くじ引きパズル」に参加し、介助員に対して「変身ゲーム」を写真カードで要求する姿も見られた。このことから、保育場面における ASD 児に対する社会的遊びの指導は、ASD 児だけでなく他の支援を必要とする他児にとっても社会的遊びの機会となる可能性も示唆された。

そして、「変身ゲーム」と「くじ引きパズル」は、介助員へ指導を移行したことで、指導後も維持することができ、研究 2 による保育者への移行手続きは他の保育者においても有効であることが示された。また、研究実施日以外にも介助員が「変身ゲーム」や「くじ引きパズル」を実施したことがあったことから、手続きの妥当性が示唆された。しかし、D 児には介助員が 1 名ついており、個別援助を受けやすい環境にあったため標的とした遊びの維持が可能であったが、介助員がいない場合や個別援助が不可能な場合には、本研究の手続きによる遊びの維持は困難であることが推測される。保育者の体制や援助方法が異なる保育場面において遊びを維持するための手続きについては、今後検討する必要がある。

最後に本研究における課題を挙げる。まず、D 児は、研究 2 の対象児でもあった点である。そのため、遊びの選定や指導のしやすさに影響を与えたと考えられる。しかし、研究 2 から研究 3 の間に D 児は進級し、それに伴い担任や介助員、クラスの他児、保育室、日課といった保育環境に様々な変化があった。このように変化した環境においても D 児が、標的とした遊びスキルを獲得し、社会的遊びに従事できたことは、一定の効果を検証できたと考えられる。しかし、選定条件【外部支援者用】の効果を検討するためには、異なる対象児や保育場面における検証が求められる。また、保育場面における ASD 児の社会的遊びの指導を進めるためには、保育者による選定条件の活用を目指し、保育者による社会的遊びの選定条件に基づく遊びの選定と指導の効果を検討する必要があると考えられた。

## 第2節 保育者による社会的遊びの生態学的調査に基づく選定条件を用いた遊びの選定と指導(研究4)

### 1. 目的

幼稚園に在籍するASD児1名を対象に、保育者が社会的遊びの選定条件に基づく遊びの選定と指導を実施した。選定条件は、選定条件【外部支援者用】に基づき作成した選定条件【保育者用】を使用した。そして、保育者による選定条件に基づく遊びの選定が可能であるか、また選定した遊びを指導した効果について検討することを目的とした。

## 2. 方法

### (1) 研究協力園及びクラス

研究3と同様のD幼稚園の5歳児クラスであった。当クラスは、5～6歳児26名と担任1名、介助員1名であり、対象児以外に特別の支援を必要とする発達に遅れがある子どもが1名、ASD児が2名いた。

### (2) 参加者

#### 1) 対象児

研究3と同様のD児であった。研究開始時の年齢は、6歳3か月であった。

#### 2) 遊び相手

D児の遊び相手は、D児が在籍するクラスの5～6歳の子どもたち20名程度であった。クラス全体の遊びとして設定したため、基本的にその日に登園した全員が参加した。

#### 3) 標的となる遊びの選定及び指導者

D児の担任と介助員であった。担任は、保育士、幼稚園教諭、小学校教諭の免許を有し、幼稚園での保育歴24年であった。介助員は、幼稚園教諭と小学校教諭の免許を有し、幼稚園教諭の経験があった。

### (3) 研究期間と場面

研究期間は、X+4年12月からX+5年2月までの2か月であった。研究場面は、D児が在籍するクラスの午後の室内自由遊び場面とし、場所は保育室であった。

### (4) 倫理的配慮

本研究を実施するに当たり、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認(記番号27-118)を得た上で、D幼稚園の園長と担任、D児の保護者に対し、研究の内容を口頭と書面にて説明し、書面により研究の実施と論文公表への同意を得た。

### (5) 標的となる遊びの選定手続き

## 1) 生態学的調査の実施と選定条件の決定

生態学的調査【改訂版】(Table 2-2-1)のうち、社会的遊びの選定条件【外部支援者用】(Table 2-2-18)にかかわる調査項目であるD児の好みの遊びや従事する遊び、これまでに参加できた遊び、遊びの指導が可能な場面について担任と介助員に聞き取り、記録した。また、遊びの選定条件を決定するため、選択条件にかかわる以下の項目について担任と介助員に確認した。D児と他児との遊びの発達段階が異なるかについては、担任と介助員ともに異なると判断した。遊びの指導を担任が行う場合の援助は、全体への指示や適宜援助が可能であるとされた。その結果、選定条件は、Table 3-2-1の通りとなった。

## 2) 社会的遊びの生態学的調査に基づく選定条件【保育者用】の作成

1) で決定した選定条件【外部支援者用】(Table 3-2-1)を選定者が保育者であることを考慮して、後述の理由に基づき著者がいくつかの選定条件を削除及び変更し、Table 3-2-2 に示した選定条件【保育者用】を作成した。なお、この選定条件【保育者用】は、D児の担任および介助員用として作成した。削除及び変更した条件は以下の通りであった。担任が指導を実施することからクラス全体での集団遊びを選定することが決まっていたため、「複数で遊ぶことができる」、「遊び場面における他児の人数内で実施できる」、「他児の遊びや他児への援助と並行して実施できる」、「集団でできる」という条件は削除した。表現のわかりやすさを考慮し、「D児の遊びの発達段階に合う」を「D児の今あるスキル(運動・理解・ことば)でできる」に、「D児が遂行できる単位行動が多く含まれている」を「D児が一人でできる動作が多く含まれている」に、「保育場面において一般的である」を「保育の場で行うことが可能である」に、「1日の流れ・日課の中で実施できる」を「指導計画・個別の指導計画・週案において実施することが可能である」に、「他児との遊びの発達段階の差が出にくい」を「援助を受けて他の子どもたちと一緒に参加できる」に変更した。また、「保育者のD児の遊びに関するニーズに合う」を「実施する意義がある」に変更した。作成した選定条件【保育者用】については、D幼稚園の園長が表現の妥当性を確認した。

Table 3-2-1 D 児の標的となる遊びの選定条件【外部支援者用】

共通条件	
対象児や保育場面に 関わらず共通して考 慮する条件	<input type="radio"/> かかわりが生じやすい <input type="radio"/> 複数で遊ぶことができる <input type="checkbox"/> 保育場面において一般的である <input type="checkbox"/> D 児の好みの遊びである <input type="radio"/> D 児の遊びの発達段階に適している <input type="radio"/> D 児の参加できる遊びの特徴がある <input type="radio"/> D 児が遂行できる単位行動が多く含まれている <input type="radio"/> 遊び場面における他児の人数内で実施できる <input type="radio"/> 他児も楽しむことができる <input type="radio"/> 他児の遊びや他児への援助と並行して実施できる <input type="radio"/> 保育室で実施できる <input type="checkbox"/> 保育者のニーズに合う <input type="radio"/> 1 日の流れ・日課の中で実施できる
選択条件 (当てはまる方にチェックし、該当する条件について考慮する)	
<input checked="" type="checkbox"/> 他児と遊びの発達 段階が異なる	<input type="radio"/> 他児との遊びの発達段階の差の影響を受けにくい
<input type="checkbox"/> 他児と遊びの発達 段階は大きく変わ らない	<input type="radio"/> 他児の遊びの発達段階に適している <input type="checkbox"/> 他児の遊びに関連する <input type="checkbox"/> D 児の生活年齢に合う <input type="checkbox"/> 指導計画に関連する
<input type="checkbox"/> 個別援助	<input type="radio"/> 小集団でできる
<input checked="" type="checkbox"/> 全体の見守り，適 宜援助	<input type="radio"/> 集団でできる

は、保育者が選択した選択条件を示す。

○は必ず考慮する必要がある条件を示し、△は○の条件と併せて考慮することが可能な場合に考慮する条件を示す。



Table 3-2-2 D児の標的となる遊びの選定条件【保育者用】

- 
- D児の好みの要素が含まれている
  - D児の今あるスキル(運動・理解・ことば)のできる
  - 他の子どもたちも楽しむことができる
  - 他の子どもたちとのかかわりがある
  - 保育の場で行うことが可能である
  - 援助を受けて他の子どもたちと一緒に参加できる
  - 保育室で実施できる
  - D児が一人でできる動作が多く含まれている
  - 指導計画・個別の指導計画・週案において実施することが可能である
  - 実施する意義がある
-

### 3) 選定条件【保育者用】に基づく標的となる社会的遊びの選定

選定条件【保育者用】(Table 3-2-2)について担任と介助員に説明を行った後、選定条件【保育者用】に基づいて担任と介助員は標的となる遊びを三つ挙げた。一つ目は、「椅子取りゲーム」であり、音楽が終わったら座ることを繰り返すことでD児が参加できる可能性があるかと判断した。二つ目は、「あの橋が落ちる前に」であり、以前に全体で実施した際、D児が比較的参加できていたことから選定した。三つ目は、「フルーツバスケット」であり、クラスで実施する時のルール(例えば、「黒い靴下をはいている人」などの指示で動く)ではなく、果物に限定し、果物のカードを使用することで参加しやすくなると思った。

### 4) 選定した遊びの試行と標的となる遊びの決定

担任が、選定した三つの遊びを午後の遊び場面において実施した。担任は、「○○(遊びの名称)するよ」と全体に声掛けし、準備が必要な場合は子どもたちに指示をしながら、一緒に準備をした。その後、全体に遊びのルールを説明し、遊びを開始した。D児への援助は、主に介助員が行った。著者は、記録のみ行った。そして実施後、各遊びについて修正や変更が必要か、指導を継続するかどうかを担任に確認した。担任は、各遊びについて指導を継続すると判断したため、「椅子取りゲーム」、「あの橋が落ちる前に」、「フルーツバスケット」を標的となる遊びとした。各遊びのルールは以下の通りであった。

#### ①椅子取りゲーム

椅子を背中合わせで円状に並べた。子どもたちは、椅子の周りに並び、音楽が始まると椅子の周りを歩いた。音楽が止まったら、座る椅子を探して座った。座ることができなかった子どもは、円から出た。担任は円から椅子を一つ取って、音楽をもう一度流した。このプロセスを繰り返し、最後まで椅子に座ることができた人を勝ちとした。

#### ②あの橋が落ちる前に

子どもたちは全員で手をつないで円になり、最初は担任が両手を挙げて橋を作った。子どもたちは、歌いながら橋をくぐって歩いた。歌がおわったら、担任が

両手を下ろし子どもを一人捕まえた。捕まった子どもは担任と手をつないで橋を作った。このプロセスを繰り返し、最後まで捕まらなかった人を勝ちとした。

### ③フルーツバスケット

子どもたちの数より一つ少ない数の椅子を円状に並べ、【鬼】を一人決めた。子どもたちは全員、りんご、バナナ、メロンのカードのいずれか 1 枚を首にかけた。【鬼】は円の中心に立ち、【鬼】以外の子どもたちは椅子に座った。【鬼】は、りんご、バナナ、メロンのどれか一つの名称を言い、言われた果物のグループの子どもは立ち、別の椅子を探し座った。椅子に座ることができなかった子どもを次の【鬼】とした。また、「フルーツバスケット」と言うと、全員が立ち新しい椅子に座った。最後まで【鬼】にならなかった人を勝ちとした。

## (6) 道具

「椅子取りゲーム」では、参加児の人数より一脚少ない数の椅子を使用した。「あの橋が落ちる前に」では、道具は使用しなかった。「フルーツバスケット」では、担任と介助員が作成した首にかけられる果物のカードと椅子を使用した。また、各遊びスキルの単位行動と設定例を、Fig. 3-2-1 に示した。

## (7) 標的とした遊びの指導手続き

### 1) 他児との社会的遊びの従事時間及び相互交渉のベースライン(以下, BL)

午前の自由遊び場面を二日間観察した。担任と介助員は、通常通りに遊びを設定し、普段通りに D 児が遊んでいる様子を見守ったり D 児を遊びに誘ったりした。著者は、記録のためビデオ撮影を行った。

### 2) 標的とした遊びの指導

各遊びの指導は、担任が保育室において週に 1~2 回、1 回につき 1~2 の遊びを実施した。各遊びは、単位行動を 6~20 回程度繰り返し勝敗が決まるまで、もしくは担任が終了とするまでを 1 回とした。担任は、全体に「○○(遊びの名称)するよ」と呼びかけ、必要に応じて子どもたちに椅子を円状に並べるように指示した。介助員は、担任の指示に応じて D 児に「○○(遊びの名称)しよう」と声掛

けし、手をつないで誘導した。はじめに、担任が口頭で遊びのルールを説明し、遊びを進行した。介助員または担任は、D 児が単位行動を生起させた場合、拍手と言語賞賛を提示し、生起しない場合は指さし(例えば、椅子を指さす)や身体ガイダンス(例えば、椅子に座らせる)を行った。

#### (8) 従属変数

セッションを撮影した VTR 録画を観察し、標的とした遊びスキルの正反応率、社会的遊びの従事時間、D 児と他児の相互交渉について記録した。各定義は、研究 1 から研究 3 と同様であった。

#### (9) 観察者間一致率

研究 3 と同様の手続きで算出した。その結果、標的とした遊びスキルの正反応率は 91%、社会的遊びの従事時間は 93%、相互交渉数は 90%の一致率であった。

#### (10) 社会的妥当性の評価

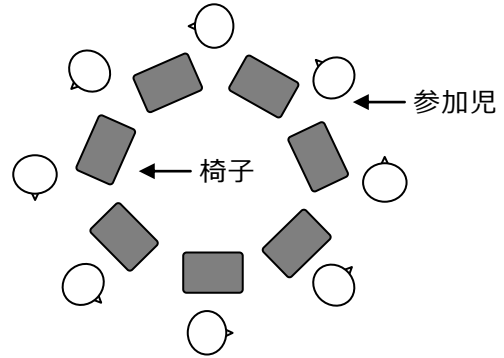
研究終了後に社会的遊びの指導の社会的妥当性について、担任と介助員を対象にアンケートを実施した。内容は、研究 2 及び研究 3 と同様であった。また、選定条件に基づく遊びの選定の社会的妥当性についてのアンケートも実施した。内容は、選定条件は保育者にとって受け入れやすかったか、選定条件に沿って遊びを選ぶことは対象児にとって有効だったかなどの 10 項目を問うものであった。質問項目については、「1: まったくそう思わない」から「6: とてもそう思う」の 6 段階で回答を求めた。そして、社会的遊びの選定条件の妥当性を評価するために、標的とした各遊びについて、各選定条件がどの程度当てはまっていたと思うかについて、「1: まったくそう思わない」から「6: とてもそう思う」の 6 段階で回答を求めた。

椅子取りゲーム

単位行動

1. 立つ
2. 椅子の周りを歩く
3. 空いている椅子を探す
4. 椅子に座る

設定例

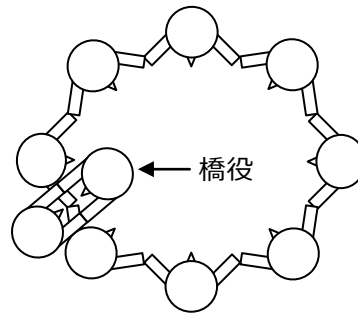


あの橋が落ちる前に

単位行動

1. 手をつなぐ
2. 手をつないで歩く
3. 前の人について歩く
4. 手をつないで立つ
5. つないだ手を下ろす

設定例



フルーツバスケット

単位行動

1. 椅子に座る
2. 自分の果物の名称を言われたら立つ
3. 空いている椅子を探す
4. 果物の名称を言う
5. 空いている椅子を探す

設定例

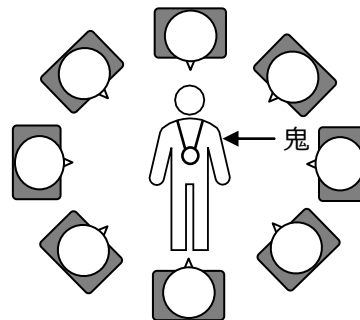


Fig. 3-2-1 D 児の標的とした遊びスキルの単位行動と設定例

### 3. 結果

#### (1) 標的とした遊びスキルの正反応率

標的とした遊びスキルの正反応率の推移を、Fig. 3-2-2 に示した。

##### 1) 椅子取りゲーム

2回(セッション1・6)実施した。セッション1では、音楽が始まったら席を立つ、椅子の周りを歩く、空いている椅子を探すときにプロンプトを必要とすることが多かった。セッション6では、椅子の周りを歩くことや空いている椅子を探すことができるようになり、正反応率が上昇した。

##### 2) あの橋が落ちる前に

4回(セッション1・2・4・6)実施した。セッション1、2では、隣の他児と手をつなぐ時に、D児の手を他児に近づけたり、他児に手をつなぐように声掛けしたりするなどのプロンプトが必要であった。また、歩いている途中でD児がつないだ手を放すことがあったため、再度つなぐようにD児の手を他児に近づけたり、他児に手をつなぐように声掛けしたりするなどのプロンプトを行った。セッション4、6では、ほとんどの行動が自発で生起し、正反応率も上昇した。

##### 3) フルーツバスケット

2回(セッション3・5)実施し、椅子に座る以外の単位行動に対して身体ガイダンスが常に必要であり、全体を通して低い正反応率となった。

#### (2) 社会的遊びの従事時間

社会的遊びの従事時間の推移を、Fig. 3-2-3 に示した。BLにおいてD児は社会的遊びに従事せず、一人で色砂で遊んだ。指導において、標的とした遊びに参加するようになり、社会的遊びの従事時間が増加した。

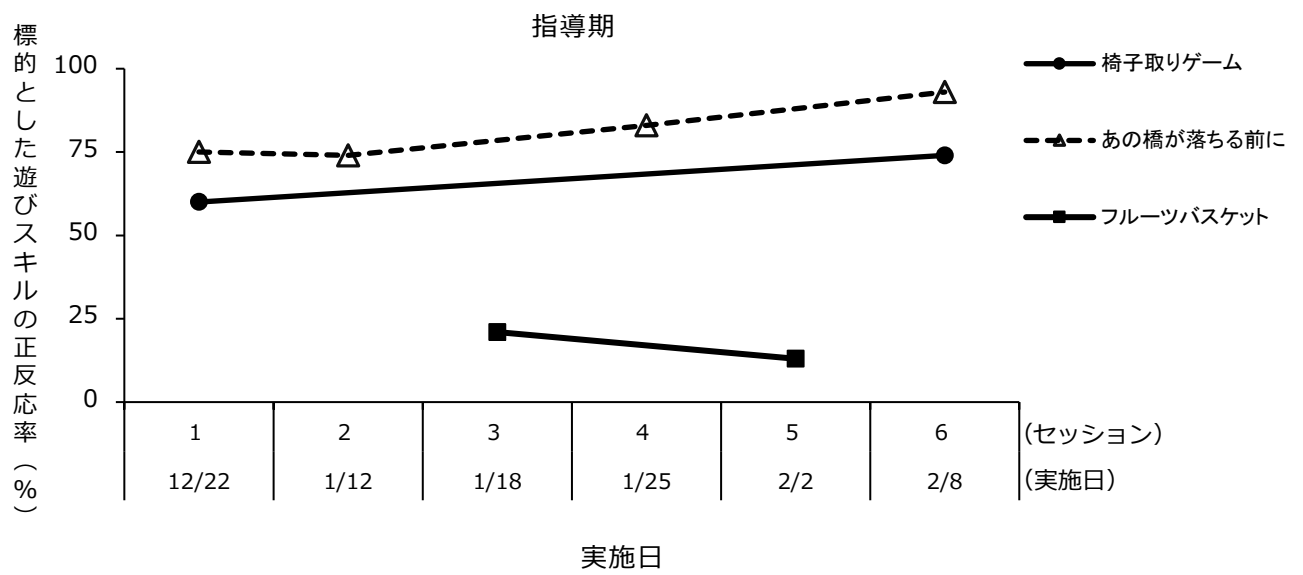


Fig. 3-2-2 D 児の標的とした遊びスキルの正反応率の推移

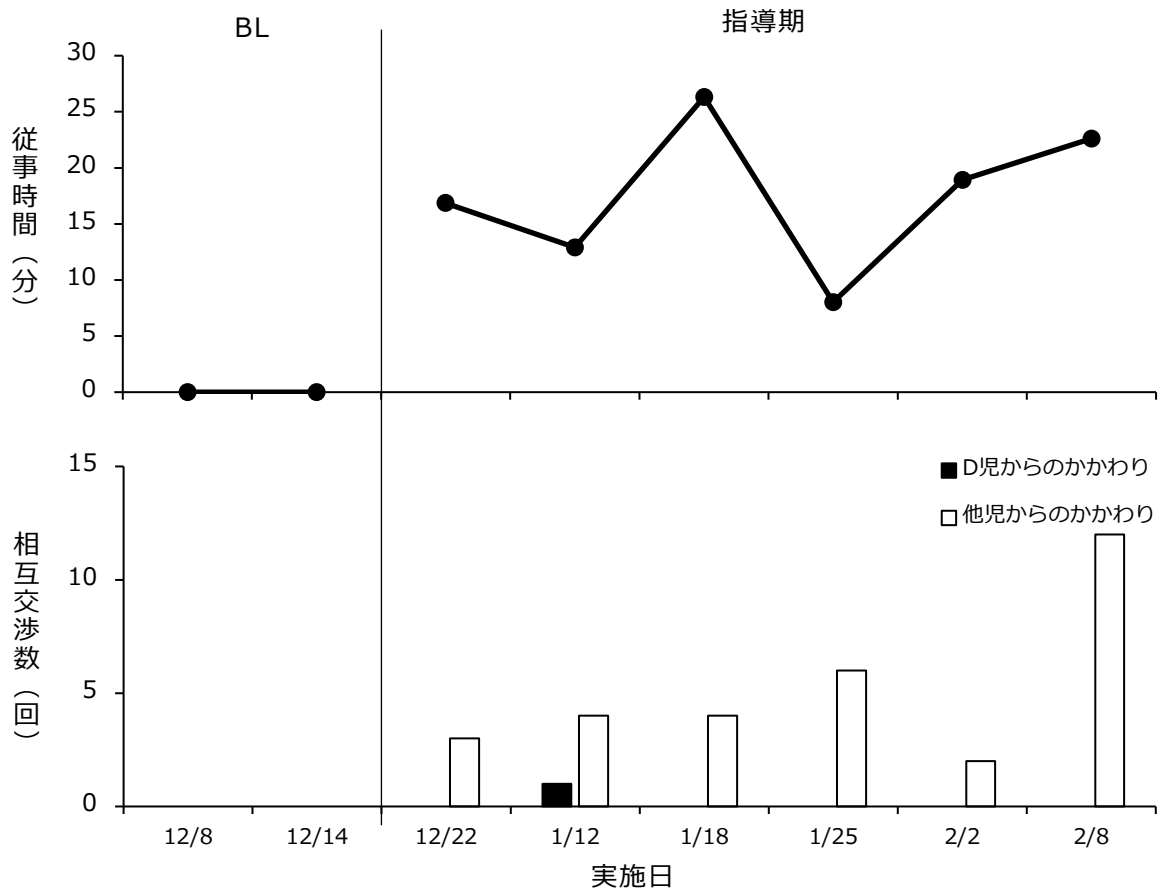


Fig. 3-2-3 D 児の社会的遊びの従事時間と相互交渉数の推移



### (3) 相互交渉

D 児と他児の相互交渉数の推移を、Fig. 3-2-3 に示した。BL と指導期において D 児から他児への相互交渉はほとんどなかった。他児から D 児への相互交渉は、「椅子取りゲーム」では、「ここ、空いてるよ」と空いている椅子を教えたり、最後まで残っている D 児に対して「すごいね」と褒めたりすることがあった。また、「あの橋が落ちる前に」では、手をつなぐために他児が D 児の手を取る行動が生起し、BL と比べ遊びに関する行動やコミュニケーションがわずかに増加した。

### (4) 社会的妥当性

指導における社会的妥当性の結果を、Table 3-2-3 に示した。担任と介助員は、多くの項目において「5: 思う」または「6: とても思う」と肯定的に評価した。また、担任は D 児が実施した遊びを楽しんでいたかという項目について、介助員は D 児にとって適当な遊びであったかという項目について、それぞれ「4: 少し思う」と評価した。しかし、担任は実施した遊びの支援は、別の遊びに応用することができるかという項目について「2: そう思わない」、介助員は D 児が実施した遊びに負担なく参加できていたかという項目について「3: 少し思わない」と評価した。

選定条件における社会的妥当性の結果を、Table 3-2-4 に示した。担任と介助員は、多くの項目において「5: 思う」または「6: とても思う」と評価した。また、担任は条件に沿って遊びを選ぶことは、週案や個別の指導計画を立てる際に役立つと思うかという項目について、介助員は今回の条件は受け入れやすいものだったかという項目について、それぞれ「4: 少し思う」と評価していた。

また、指導後の担任と介助員による標的とした遊びの条件の評価の結果を、Table 3-2-5 に示した。「フルーツバスケット」は他の二つの遊びに比べ、「D 児の今あるスキル(運動・理解・ことば)でできた」と「D 児が一人でできる動作が多く含まれていた」における評価が、「2 そう思わない」または「3: 少し思わない」と低かった。

Table 3-2-3 D 児の社会的妥当性(指導)に関するアンケートの結果

	質問項目	担任	介助員
1	対象児にとって友だちと遊ぶ機会を作ることは必要だったと思いますか？	6	6
2	実施した遊びは、対象児にとって友だちとかかわる遊びになっていたと思いますか？	5	6
3	実施した遊びは、対象児にとって意味があったと思いますか？	5	6
4	対象児は、実施した遊びを楽しめていたと思いますか？	4	5
5	他の子どもたちは、実施した遊びを楽しめていたと思いますか？	6	6
6	実施した遊びは、対象児にとって適当な遊びであったと思いますか？	5	4
7	実施した遊びは、他の子どもたちにとって適当な遊びであったと思いますか？	5	5
8	対象児は、実施した遊びに負担なく参加できていたと思いますか？	5	3
9	実施した遊びは、クラスで実施する遊びとして適当だったと思いますか？	5	5
10	実施した遊びの支援は、別の遊びに応用することができると思いますか？	2	5
11	実施した遊びのルールや支援方法は、先生にとって受け入れやすいものでしたか？	5	5
12	今後も友だちとかかわる遊びを実施しようと思いますか？	5	5

自由記述

【担任】

D 児は遊びの幅が狭いのでこちらから意図的に遊びを計画しないと他児とかかわって遊ぶことができない。実施した遊びを通して少しでも他児とかかわれたのは嬉しいことです。

【介助員】

援助されながらも楽しそうにしている様子がみられてよかったですと思います。一緒にゲームを楽しむ事によって、D 児の良さを感じたり、理解したり、親近感なども感じ、日常的に関わりをもつきっかけになったと思います。

1: 全くそう思わない, 2: そう思わない, 3: 少しそう思わない, 4: 少しそう思う, 5: 思う, 6: とてもそう思う.

Table 3-2-4 D 児の社会的妥当性(選定)に関するアンケートの結果

	質問項目	担任	介助員
1	今回の条件は先生にとって受け入れやすいものでしたか？	5	4
2	条件に沿って遊びを選ぶことは、対象児にとって有効だったと思いますか？	5	6
3	条件に沿って遊びを選ぶことは、クラスの遊びを選ぶ上で有効だったと思いますか？	5	6
4	条件に沿って遊びを選ぶことは、先生にとって受け入れやすいものでしたか？	5	5
5	条件に基づいて遊びを選ぶことは、先生は負担なく実施できましたか？	5	5
6	条件に基づいて遊びを選ぶことは、他の子どもたちの遊びを選ぶ際にも応用できると思いますか？	5	6
7	条件に沿って遊びを選ぶことは、対象児にとって必要だったと思いますか？	5	6
8	今後も必要に応じて遊びの条件を参考に遊びを選ぼうと思いますか？	5	5
9	条件があると対象児にあった遊びを選びやすいと思いますか？	5	5
10	条件に沿って遊びを選ぶことは、週案や個別の指導計画を立てる際に役立つと思いますか？	4	6
自由記述			
【担任】 記入無し			
【介助員】 記入無し			

1: 全くそう思わない, 2: そう思わない, 3: 少しそう思わない, 4: 少しそう思う, 5: 思う, 6: とてもそう思う.

Table 3-2-5 指導後のD児の標的とした遊びの条件の評価結果

選定条件	椅子取りゲーム		あの橋が落ちる前こ		フルーツバスケット	
	担任	介助員	担任	介助員	担任	介助員
1 D児の好みの要素が含まれていた	3	5	4	5	2	4
2 D児の今あるスキル(運動・理解・ことば)でできた	5	4	4	4	2	3
3 他の子どもたちも楽しむことができた	6	6	6	6	5	6
4 他の子どもたちとのかかわりがあった	5	5	4	5	3	4
5 保育の場で行うことが可能であった	5	6	5	6	5	6
6 援助を受けて他の子どもたちと一緒に参加できた	5	6	5	6	3	6
7 保育室で実施できた	6	6	6	6	6	6
8 D児が一人でできる動作が多く含まれていた	4	4	5	3	2	2
9 指導計画・個別の指導計画・週案において実施することが可能であった	5	5	5	5	5	5
10 この遊びを実施する意義があった	5	6	5	6	5	6

1: 全くそう思わない, 2: そう思わない, 3: 少しそう思わない, 4: 少しそう思う, 5: 思う, 6: とてもそう思う.

#### 4. 考察

本研究では社会的遊びの選定条件【保育者用】に基づき、保育者は三つの標的となる遊びを選定し指導した。その結果、D児は三つのうち二つの遊びには比較的少ない援助で参加することができ、標的とした各遊びに参加した際に他児との社会的遊びの従事時間は増加した。これらの結果から、保育者による選定条件【保育者用】に基づく遊びの選定と指導が可能であることが示唆されたが、参加のために多くの援助を要した遊びがあったことやD児の相互交渉の増加が見られなかったことなどいくつかの課題も残った。

担任と介助員が選定した「椅子取りゲーム」、「あの橋が落ちる前に」、「フルーツバスケット」のうち、「椅子取りゲーム」と「あの橋が落ちる前に」の遊びスキルの正反応率は比較的高い結果となった。これら二つの遊びは、D児が遂行できる単位行動が多く含まれていたため少ない援助で参加できたと考えられ、保育者による選定条件に基づく遊びの選定と指導は有効であると考えられた。一方、「フルーツバスケット」に参加するためには多くの援助を要し、遊びスキルの正反応率は低かった。標的となる遊びの選定時、担任と介助員は、選定条件を踏まえて、「フルーツバスケット」では、グループを三つの果物に限定し、視覚的な手がかりとなるよう果物のカードを使用することで、通常クラスで実施する「フルーツバスケット」よりもD児が参加しやすくなると考えていた。しかし、実際には「自分の果物の名称を言われたら立つ」や「果物の名称を言う」という単位行動は、D児にとって遂行することが難しく、低い正反応率を示したと考えられた。これは、指導前に担任や介助員がD児が遂行できると推測したことと、実際にD児が遂行できることにずれがあったことを示している。そして、指導後の担任と介助員による「フルーツバスケット」の各選定条件の評価では、「2. D児の今あるスキル(運動・理解・ことば)でできた」及び「8. D児が一人でできる動作が多く含まれていた」の評価が2～3と他の二つの遊びと比べて低く、「フルーツバスケット」の遊びスキルの正反応率の低さと一致していた。この点から遊びの実施を通して、保育者が「対象児の今あるスキル(運動・理解・ことば)でできる」や「対象児が一人でできる動作が多く含まれている」という条件について評価することは可能であることが示唆された。そのため、保育場面における遊び

についてこれらの選定条件を評価することは、ASD 児にとって参加しやすい遊びを検討する上で役立つかもしれない。

また、研究 1 から研究 3 と比較して対象児と他児の相互交渉数はどの遊びにおいても少なかった。特に D 児から他児への相互交渉はほぼ生起しなかった。この要因として、本研究では遊びの指導を担当が行うことから、クラス全体で実施できる集団でのルール遊びを選定した。選定したルール遊びは、個々で競う要素が強く、他児とのかかわりが必ずしも必要とされる遊びではなかった。そのため、これまでと比べて相互交渉数が減少したと考えられる。この点については、選定条件【保育者用】における「他の子どもたちとかかわりがある」という条件の表現や保育者への説明が不十分であったと考えられ、「他の子どもたちとかかわりがある」遊びの定義や特徴、具体例などの提示が必要であったと考えられる。しかし、対象児が参加できるという視点からクラスの遊びを選定したことには、一定の意義があったと言える。

最後に本研究の課題を挙げる。本研究の対象児は、研究 3 と同様であり、研究 3 を経験した担任と介助員が社会的遊びの選定と指導を行っていることは、結果に影響を与えている可能性がある。今後は、年齢や遊びの実態が異なる ASD 児や異なる保育者において、本研究の生態学的調査に基づく選定条件による遊びの選定と指導の効果を検証する必要がある。また、保育者による選定条件に基づく遊びの選定を可能にするためには、選定条件の表現の修正や条件に合う遊びの例示が必要であると考えられ、今後も選定条件と選定手続きの検討が必要である。そして、本研究は年度末に実施したことから、指導機会が十分に確保できなかった。今後は、保育者による指導と維持についてもさらに検討する必要がある。

## 第Ⅲ部 結論

---

---

---

## 第4章 総合考察

---

### 第1節 各研究のまとめ

本研究は、保育場面における ASD 児に対する社会的遊びの指導は、ASD 児の遊びの実態だけでなく保育環境を考慮する必要があるという仮説のもと、保育場面において子どもの行動と子どもを取り巻く様々な生態環境を評価し分析する生態学的調査を行い、その結果に基づいて遊びの選定と指導を実施した。

研究1では、生態学的調査の予備的検討を行うため、1名のASD児を対象に、先行研究(Kontos et al., 1998; Rogers & Wedel, 1980; 園山, 1996)の知見に基づいて構成した生態学的調査【試作版】を保育場面において実施し、調査結果を踏まえ三つの標的となる遊びを選定した。その結果、対象児は大学教育相談室において二つの標的とした遊びスキルを獲得した。また、保育場面において標的とした遊びを設定した際に、社会的遊びの従事時間や相互交渉が増加した。生態学的調査【試作版】に基づく遊びの選定と指導の効果は一定程度示されたが、保育場面でのみ指導した際の効果や他事例における効果についての検討が課題として残った。

そこで研究2では、3名のASD児を対象に、研究1の結果に基づいて再構成した生態学的調査【改訂版】を実施し、調査結果を踏まえた社会的遊びの選定と指導を行った。その結果、対象児は保育場面における指導において標的とした遊びスキルを獲得し、他児との社会的遊びへの従事が観察された。生態学的調査【改訂版】に基づく遊びの選定と指導は、保育場面における直接指導においても有効であり、遊びの発達段階の異なるASD児にも効果があったことが示された。また、各対象児に共通して考慮すべき条件と、対象児や保育環境に応じて考慮すべき条件があることが示唆された。



研究 3 では、研究 1 及び研究 2 に基づき作成した選定条件【外部支援者用】に従って社会的遊びの選定と指導の効果を検証するため、1 名の ASD 児を対象に、二つの遊びを選定し、保育場面において指導を行った。その結果、対象児は両遊びに参加できるようになり、対象児の他児との社会的遊びの従事時間や遊びにおける相互交渉数は増加した。

研究 4 では、選定条件【外部支援者用】を修正した選定条件【保育者用】に基づき、保育者が三つの遊びを選定し、保育場面において指導を行った。その結果、標的とした遊びを設定した際に社会的遊びの従事時間が増加した。また、対象児は二つの遊びには比較的少ない援助で参加できたが、一つの遊びには多くの援助を要した。保育者による選定条件に基づく遊びの選定と指導が可能であることが示唆されたが、選定条件や保育者による選定手続きの更なる検討が必要であると考えられた。

## 第2節 保育場面の自閉スペクトラム症児の社会的遊びの指導における生態学的調査の意義

本研究の第一の目的は、生態学的調査が保育場面における ASD 児の社会的遊びの指導にもたらす効果について検討することであった。具体的には、保育場面において社会的遊びに関する生態学的調査を実施し、その結果に基づいた遊びの選定と指導を実施することで、ASD 児が遊びスキルを獲得し、他児との社会的遊びに参加するようになるかを検討した。その結果、ASD 児は選定した遊びへの参加に必要とされるスキルを獲得し、他児との社会的遊びの従事時間が増加した。これらの結果から、保育場面における ASD 児の社会的遊びの選定や指導において生態学的調査は有効であることが示唆された。本節では、生態学的調査が、保育場面における ASD 児の社会的遊びの選定と指導に対してどのような役割を果たしたかを考察し、その意義を明らかにする。

### 1. 社会的遊びの生態学的調査

本研究における生態学的調査では、まず保育場面における子どもの行動に影響を及ぼす要因(Kontos et al., 1998; Rogers & Wedel, 1980; 園山, 1996)に基づき構成した保育場面における子どもの遊びに影響を及ぼす要因について調査した。この生態学的調査は、保育場面における社会的遊びの選定と指導に役立ついくつかの情報を提供した。一つ目が、保育場面における ASD 児の遊び(ASD 児が好む遊び・社会的遊びの発達段階・遊びの認知段階)についてである。二つ目が、他児の遊び(他児が従事する遊び・社会的遊びの発達段階・遊びの認知段階)についてである。この2点を比較することで、ASD 児の遊びの発達が他児の遊びの発達とどの程度異なるかが推測された。それによって、ASD 児の遊びの発達段階に適した遊びを選定すべきか、または ASD 児と他児の遊びの発達段階に適した遊びを選定すべきかを判断することができた。三つ目は、ASD 児が参加しやすい遊びの特徴である。これまでに参加できた遊びと参加が難しかった遊びについて調査する

ことによって、ASD 児が参加しやすい遊びの特徴が推測され、それらの特徴を組み込んだ遊びの選定が可能となった。四つ目は、保育者 (ASD 児に対する保育者の人数や保育者の遊びにおけるかかわり・援助方法) についてである。これらを把握することで、遊びの指導に保育者がどの程度かかわることができるかがわかり、それによって小集団で実施できる遊びが良いか、集団で実施できる遊びが良いかを判断することにつながった。五つ目は、遊び場に関する情報であり、これらは遊び場所で実施可能な遊びを選定する際に必要となった。このように、生態学的調査は、標的となる遊びを規定する情報を提供し、ASD 児と保育場面に適した遊びの選定に役立ったと考えられる。そして、生態学的調査に基づき対象児が参加しやすい遊びの特徴や対象児の遊びの発達段階を考慮した遊びを選定することで、一人遊びが主である対象児であっても限定的ではあるが他児との社会的遊びが可能となることが示唆された。

生態学的調査の必要性は、これまでも指摘されている (出口・山本, 1985; Heron & Heward, 1988; 志賀, 1990) が、実際にどのような調査を行い、調査結果がどのように指導に生かされたかは明らかにされてこなかった (永長・青山, 2012)。本研究では、社会的遊びの生態学的調査の結果に基づき遊びをどのように選定していくか、標的となる遊びの選定において重要であった調査項目は何かを検討したことで、保育場面において有効な社会的遊びの生態学的調査 (Table 4-1-1 参照) が示唆された。このことは、今後保育場面における ASD 児の社会的遊びの指導を進めていく上で意義があったと考えられる。

Table 4-1-1 保育場面における社会的遊びの生態学的調査の調査項目

調査カテゴリー	調査項目
対象児	障害の診断や検査結果 生活年齢 従事した遊び よく従事する遊び 遊び方 遊び相手 他児とのかかわり 参加できた社会的遊び 参加が難しかった社会的遊び
他児	遊び場面における他児の年齢 遊び場面における他児の人数 従事した遊び 遊び方 遊び相手とのかかわり
保育者	クラス全体に対する保育者の人数 対象児に対する保育者の人数 遊びにおける対象児へのかかわり・援助方法 遊びにおける他児へのかかわり・援助方法 対象児の遊びに関するニーズ
物理的環境	園内における遊び場 各遊び場の設定 遊び場にある遊具
指導計画	クラスの1日の流れ・日課 クラスの現在の遊び クラスの今後の遊びの予定

## 2. 社会的遊びの選定条件

本研究において4名のASD児を対象に社会的遊びの生態学的調査の結果に基づいた遊びの選定と指導を進めていくなかで、対象児や保育環境に応じた遊びの選定条件があることが示唆された。

まず、各対象児に共通していた遊びの条件として、①「かかわりが生じやすい」、②「複数で遊ぶことができる」、③「対象児の遊びの発達段階に適している」、④「対象児の参加できる遊びの特徴がある」、⑤「対象児が遂行できる単位行動が多く含まれている」、⑥「遊び場面における他児の人数内で実施できる」、⑦「他児も楽しむことができる」、⑧「同じ遊び場で遊ぶ他児の遊びや他児への援助と並行して実施できる」、⑨「保育場面における遊び場で実施できる」、⑩「1日の流れ・日課の中で実施できる」が挙げられる。本研究において、①「かかわりが生じやすい」や②「複数で遊ぶことができる」という条件は、社会的遊びの指導であったため前提条件であった。これらの条件に基づいて遊びを選定したことで、対象児の他児との社会的遊びの従事や相互交渉が増加したと考えられた。また、遊びの指導であることから、対象児が比較的少ない援助で参加できることや、保育場面において社会的遊びの指導の時間や回数を十分に確保することは困難であることを考慮し、選定する遊びは③「対象児の遊びの発達段階に適している」、④「対象児の参加できる遊びの特徴がある」、⑤「対象児が遂行できる単位行動が多く含まれている」という条件が必要であった。これらの条件は、先行研究におけるASD児の特性(Kern & Aldridge, 2006)やASD児の発達(Yang et al., 2003)に適するという選定条件に近いと考えられる。そして、社会的遊びには必ず他児の参加が必要であることや他児が遊ぶ保育場面において指導を行うことから、⑥「遊び場面における他児の人数内で実施できる」、⑦「他児も楽しむことができる」、⑧「同じ遊び場で遊ぶ他児の遊びや他児への援助と並行して実施できる」、⑨「保育場面における遊び場で実施できる」、⑩「1日の流れ・日課の中で実施できる」という条件を考慮する必要があると考えられた。以上の①～⑩の条件は必ず考慮する必要がある条件と考えられ、①～⑩の条件と併せて考慮することが可能な場合には、⑪「保育場面において一般的である」、⑫「対象児の好みの遊びである」、⑬「保育者の対象児の遊びに関するニーズに合う」

ことを考慮することで、より対象児や保育場面に適した遊びの選定が可能になると考えられた。

次に、対象児によって異なった条件として、「他児との遊びの発達段階の差の影響を受けにくい」遊びを選定した場合と、「他児の遊びの発達段階に適している」遊びを選定した場合があった。これらの条件は、対象児の遊びの発達段階と他児の遊びの発達段階の差が関係し、他児と遊びの発達段階が異なる場合には、「他児との遊びの発達段階の差の影響を受けにくい」遊びを選定することで、対象児は他児を遊び相手として遊びスキルを発揮することができると考えられた。一方で、他児と遊びの発達段階が大きく変わらない場合には、「他児の遊びの発達段階に合う」ことを考慮して選定した遊びに対象児が参加できる可能性が示唆された。また、対象児の遊びに対する保育者の援助やかかわり、対象児に対する保育者の有無に応じて、「小集団でできる」または「集団でできる」ことを考慮する必要がある場合があった。前者は、対象児に対して常に保育者がついており、個別援助が可能な場合に適しており、後者は対象児に保育者がついていない、もしくは常にいる状態ではなく、主に全体の見守りや声掛けによる援助が行われている場合に適していた。これらの条件を考慮することで、各対象児と保育場面に適した遊びの選定が可能になると考えられた。そして、これらの条件を把握するためには生態学的調査が必要であった。以上を踏まえ本節の最後に、本研究において検討してきた社会的遊びの生態学的調査と選定条件に基づき作成した保育場面における社会的遊びの選定と指導のフォーマットを Fig. 4-1-1 に示した。今後は、このフォーマットを使用して、様々な保育場面において知的発達や ASD の程度が異なる子どもへの社会的遊びの指導を実施し、その効果を検討する必要がある。また、フォーマットの内容は本研究の結果に基づいており、今後様々な対象児の社会的遊びの指導に使用する際には、対象児や保育場面に応じた調査項目や選定条件の追加や工夫が必要となると考えられる。

1. 生態学的調査を実施する		2. 生態学的調査の結果に基づき、対象児の遊びに影響を及ぼす条件を整理する		
調査カテゴリー	調査項目	条件	生態学的調査から把握した結果	
対象児	障害の診断や検査結果			
	生活年齢			
	従事した遊び			
	よく従事する遊び			
	遊びの発達段階			
	・遊び方			
	・遊び相手			
	・他児とのかかわり			
	参加できた社会的遊び			
	参加が難しかった社会的遊び			
他児	遊び場面における他児の年齢			
	遊び場面における他児の人数			
	従事した遊び			
	遊びの発達段階			
	・遊び方			
	・遊び相手とのかかわり			
	クラス全体に対する保育者の人数			
	対象児に対する保育者の人数			
	対象児の遊びへのかかわり・援助			
	他児の遊びへのかかわり・援助			
保育者	対象児の遊びに関するニーズ			
	園内における遊び場			
	各遊び場の設定			
	遊び場にある遊具			
	クラスの1日の流れ・日課			
	クラスの現在の遊び			
	クラスの今後の遊びの予定			
	物理的環境			
教育/保育計画				

Fig. 4-1-1 保育場面における社会的遊びの選定と指導のフォーマット

<p>3. 対象児の遊びに影響を及ぼす条件に基づき、以下の条件の確認と選択をする</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">共通条件</th> </tr> <tr><td>○ かかわりが生じやすい</td></tr> <tr><td>○ 複数で遊ぶことができる</td></tr> <tr><td>○ 対象児の遊びの発達段階に合う</td></tr> <tr><td>○ 対象児の参加できる遊びの特徴がある</td></tr> <tr><td>○ 対象児が遂行できる単位行動が多く含まれている</td></tr> <tr><td>○ 遊び場における他児の人数内で実施できる</td></tr> <tr><td>○ 他児も楽しむことができる</td></tr> <tr><td>○ 同じ遊び場で遊ぶ他児の遊びや他児への援助と並行して実施できる</td></tr> <tr><td>○ 保育室で実施できる</td></tr> <tr><td>○ 1日の流れ・日課の中で実施できる</td></tr> <tr><td>△ 保育場面において一般的である</td></tr> <tr><td>△ 対象児の好みの遊びである</td></tr> <tr><td>△ 保育者の対象児の遊びに関するニーズに合う</td></tr> </table> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">選択条件</th> </tr> <tr> <td style="width: 50%;">① 対象児と他児との遊びの発達段階</td> <td style="width: 50%;">他児と遊びの発達段階</td> </tr> <tr> <td>○ 他児と遊びの発達段階が異なる場合</td> <td>○ 他児と遊びの発達段階は大きく変わらない場合</td> </tr> <tr> <td>○ 他児との発達段階の影響を受けにくい</td> <td>△ 他児の遊びの発達段階に合う</td> </tr> <tr> <td></td> <td>△ 他児の遊びに関連する</td> </tr> <tr> <td></td> <td>△ 対象児の生活年齢に合う</td> </tr> <tr> <td></td> <td>△ 指導計画に関連する</td> </tr> <tr> <td colspan="2">② 遊び場面における対象児に対する保育者の援助</td> </tr> <tr> <td>○ 小集団でできる</td> <td>主に個別援助の場合</td> </tr> <tr> <td>○ 小集団でできる</td> <td>主に全体の見守り、適宜援助の場合</td> </tr> <tr> <td colspan="2">○ は必ず考慮する必要がある条件、△ は可能な場合に考慮する条件</td> </tr> </table> <p>4. 条件に合った遊びを選定する</p>	共通条件		○ かかわりが生じやすい	○ 複数で遊ぶことができる	○ 対象児の遊びの発達段階に合う	○ 対象児の参加できる遊びの特徴がある	○ 対象児が遂行できる単位行動が多く含まれている	○ 遊び場における他児の人数内で実施できる	○ 他児も楽しむことができる	○ 同じ遊び場で遊ぶ他児の遊びや他児への援助と並行して実施できる	○ 保育室で実施できる	○ 1日の流れ・日課の中で実施できる	△ 保育場面において一般的である	△ 対象児の好みの遊びである	△ 保育者の対象児の遊びに関するニーズに合う	選択条件		① 対象児と他児との遊びの発達段階	他児と遊びの発達段階	○ 他児と遊びの発達段階が異なる場合	○ 他児と遊びの発達段階は大きく変わらない場合	○ 他児との発達段階の影響を受けにくい	△ 他児の遊びの発達段階に合う		△ 他児の遊びに関連する		△ 対象児の生活年齢に合う		△ 指導計画に関連する	② 遊び場面における対象児に対する保育者の援助		○ 小集団でできる	主に個別援助の場合	○ 小集団でできる	主に全体の見守り、適宜援助の場合	○ は必ず考慮する必要がある条件、△ は可能な場合に考慮する条件		<p>5. 選定した遊びの単位行動を記入する</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">遊び</td> <td style="width: 30%;"></td> <td style="width: 30%;"></td> <td style="width: 20%;"></td> </tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>単位行動</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>6. 選定した遊びの実施計画を立て、実施する</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">遊び</td> <td style="width: 30%;"></td> <td style="width: 30%;"></td> <td style="width: 20%;"></td> </tr> <tr><td>日時</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>実施者</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>遊び相手</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>場所</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>必要な道具</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>7. 実施した遊びの今後の指導について決定する</p> <p>① そのまま継続する</p> <p>② 単位行動を変更し指導する：変更した単位行動を記入する</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">遊び</td> <td style="width: 30%;"></td> <td style="width: 30%;"></td> <td style="width: 20%;"></td> </tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>単位行動</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>③ 遊びを変更する：4に戻り、条件に合った遊びを選定する</p>	遊び																												単位行動				遊び				日時				実施者				遊び相手				場所				必要な道具				遊び																								単位行動			
共通条件																																																																																																																										
○ かかわりが生じやすい																																																																																																																										
○ 複数で遊ぶことができる																																																																																																																										
○ 対象児の遊びの発達段階に合う																																																																																																																										
○ 対象児の参加できる遊びの特徴がある																																																																																																																										
○ 対象児が遂行できる単位行動が多く含まれている																																																																																																																										
○ 遊び場における他児の人数内で実施できる																																																																																																																										
○ 他児も楽しむことができる																																																																																																																										
○ 同じ遊び場で遊ぶ他児の遊びや他児への援助と並行して実施できる																																																																																																																										
○ 保育室で実施できる																																																																																																																										
○ 1日の流れ・日課の中で実施できる																																																																																																																										
△ 保育場面において一般的である																																																																																																																										
△ 対象児の好みの遊びである																																																																																																																										
△ 保育者の対象児の遊びに関するニーズに合う																																																																																																																										
選択条件																																																																																																																										
① 対象児と他児との遊びの発達段階	他児と遊びの発達段階																																																																																																																									
○ 他児と遊びの発達段階が異なる場合	○ 他児と遊びの発達段階は大きく変わらない場合																																																																																																																									
○ 他児との発達段階の影響を受けにくい	△ 他児の遊びの発達段階に合う																																																																																																																									
	△ 他児の遊びに関連する																																																																																																																									
	△ 対象児の生活年齢に合う																																																																																																																									
	△ 指導計画に関連する																																																																																																																									
② 遊び場面における対象児に対する保育者の援助																																																																																																																										
○ 小集団でできる	主に個別援助の場合																																																																																																																									
○ 小集団でできる	主に全体の見守り、適宜援助の場合																																																																																																																									
○ は必ず考慮する必要がある条件、△ は可能な場合に考慮する条件																																																																																																																										
遊び																																																																																																																										
単位行動																																																																																																																										
遊び																																																																																																																										
日時																																																																																																																										
実施者																																																																																																																										
遊び相手																																																																																																																										
場所																																																																																																																										
必要な道具																																																																																																																										
遊び																																																																																																																										
単位行動																																																																																																																										

Fig. 4-1-1 保育場面における社会的遊びの選定と指導のフォーマット (続き)



### 第3節 保育場面における自閉スペクトラム症児の社会的遊びの指導の意義

本節では、保育場面の通常の遊び場面において ASD 児を対象に社会的遊びの指導を行うことが、ASD 児や他児にもたらした効果について検討し、保育場面における ASD 児の社会的遊びの指導の意義を考察する。

#### 1. 自閉スペクトラム症児における他児との社会的遊びの意義

保育場面において ASD 児に社会的遊びの指導を行うことには、いくつかの利点があった。まず、生態学的調査に基づき遊びを選定してから、指導を開始するまでの期間が短縮され、より対象児や保育場面の実態に即した遊びの指導を実施できる点である。保育場面以外で指導を実施した後に保育場面での指導を実施する場合、時間の経過に伴い保育場面における ASD 児や他児の遊びの実態が変化している可能性があり、それは保育場面における標的とした遊びの妥当性や指導機会に影響を及ぼすと考えられる。幼児期の遊びは、発達や季節に応じて多様に変化するため、保育場面において直接指導を行うことでより実態に即した指導が可能になると考えられた。

次に、保育場面で他児を遊び相手として指導を行うことで、その指導のプロセス自体が、ASD 児にとって他児との遊びの機会となる点である。本研究において、対象児が標的とした遊びスキルを獲得していない段階であっても、他児は自発的に標的とした遊びに参加し、遊びの中で対象児にかかわっていた。実際に、A 児と D 児の社会的遊びの指導において、A 児または D 児から他児への相互交渉数は増加し、他児から A 児または D 児への相互交渉数はさらに増加した。以上の点から、保育場面における社会的遊びの指導は、ASD 児にとって他児との社会的遊びの機会や遊びにおいて他児とかかわる経験となると考えられた。

さらに、他児が遊ぶ場で指導を行うことで、多くの子どもたちが ASD 児と他児が遊んでいる様子を目にし、不特定の子どもたちが遊びに参加する可能性を高めたと考えられる。それは、ASD 児が様々な子どもたちと一緒に遊ぶ機会につなが

った。この点は先行研究における遊び相手の般化の課題(Ganz & Flores, 2008; Jung & Sainato, 2015)にも取り組むことができたと考えられる。さらに、遊びに参加した他児や ASD 児が他児と一緒に遊んでいる様子を見た他児が、「できた！」や「めがねってやったね！」など、遊びに参加する ASD 児の様子に喜んで驚いたりしていた。このことから、保育場面において ASD 児の社会的遊びの指導を実施することで、他児の ASD 児に対する肯定的なかかわりやイメージが促進される可能性も示唆された。

## 2. 他児における自閉スペクトラム症児との社会的遊びの意義

他児にとって保育場面における ASD 児の社会的遊びの指導の意義について考察する。他児の標的とした遊びへの自発的な参加や他児から標的とした遊びの要求があったこと、社会的妥当性のアンケート結果において保育者が他児も標的とした遊びを楽しむことができていたと評価したことから、社会的遊びの指導は他児にとって ASD 児を含む他児との社会的遊びの機会となっただけでなく、遊びの選択肢の一つとなっていたと考えられた。また、一部の指導においては普段友だちと遊ぶことが少ない他児や対象児以外の ASD 児、特別の支援を必要とする他児が、標的とした遊びに参加していた。研究 3 においては、対象児と同じクラスに在籍する特別の支援を必要とする他児が、標的とした遊びを保育者に要求したり、自分から遊び道具を取りに行き遊びを開始したりする様子が観察された。これらのことから、対象とした ASD 児だけでなく他児にとっても参加しやすい遊びを提供できたと考えられる。さらに、研究 3 及び研究 4 における社会的妥当性のアンケートの自由記述では、他児が対象児との遊びに参加したことで、日常場面においても他児から対象児へのかかわりが増えていたことが伺えた。このことから、他児が対象児との遊びに参加することで、他児の対象児へのかかわりが促され、それは他児にとって様々な友だちとかかわる経験につながると考えられた。しかし、この点については、エピソードや印象にとどまっているため客観的なデータを収集する必要がある。

以上から、保育場面における ASD 児の社会的遊びの指導は、ASD 児だけでなく同じ遊び場面において遊ぶ他児に対しても、友だちと遊ぶ機会を提供できたと考えられ、他児にとっても意義があることが示唆された。

#### 第4節 今後の課題と展望

本節では、本研究における課題と今後の展望を述べる。まず、本研究における課題として第一に、対象とした ASD 児や保育者の人数が限られており、結果を一般化することができない点である。特に、研究 2 に参加した対象児のうちの 1 名が研究 3 と研究 4 の対象児であること、研究 3 を実施したクラスの保育者が研究 4 において遊びの選定と指導を行っていることが、結果に影響を与えていると考えられる。今後は、知的発達や ASD の程度が異なる子どもへの指導や異なる保育場面における保育者による指導の効果を検討する必要がある。

第二に、選定した遊びの条件は、社会的遊びの生態学的調査に基づいて評価したが、他者による評価を行う必要があったと考えられる。今後は、複数で遊びの条件を評価し、評価の一致や不一致を検討することで、選定条件の妥当性を高めていく必要がある。

第三に、本研究は、外部支援者が保育場面において ASD 児の遊びの選定と指導を行うことが中心であり、保育者による選定や指導については十分に検討できなかった。保育場面における社会的遊びの生態学的調査に基づく選定条件の活用を目指し、保育者による選定や指導の効果を検討する必要があると考えられる。また、研究 4 において保育者が選定した遊びのうち、参加に多くの援助を要した遊びがあったことから、選定時に具体的な遊びや社会的遊びに発展しやすい遊びの特徴を保育者に提示する手続きが必要であったと考えられた。今後は、選定条件に基づき遊びを選定する際に保育者が参照できるよう、本研究で標的とした遊びに基づき社会的遊びに発展しやすい遊びの特徴や具体的な遊びについて整理する必要があると考えられた。

第四に、大人が関与しない ASD 児と他児の遊びの指導や維持については検討できなかった点である。本研究の指導手続きは、特別なプログラムや技法を必要とするものではなく、保育者によって維持されたことから保育場面において実施可能な指導方法であったと考えられたが、遊びを継続するためには大人のかかわりが必要であった。大人が関与しない ASD 児と他児の遊びを指導するためには、

先行研究において実施されてきた遊び相手となる他児への指導(Hundert et al., 2014; MacDonald et al., 2009)を組み合わせる必要があるだろう。

第五に、遊び場面における ASD 児の他児に対する視線や接近など、遊びスキルや遊びに関する相互交渉以外の変化や、遊び場面以外での他児の ASD 児に対するかかわりの変化についてのデータが不足している点である。例えば、研究 1 の「しっぽ取り」において、A 児に追いかけることを期待して他児が接近してくる姿を見て、A 児が笑顔で他児を追いかける様子や、研究 2 の「ボール転がし」において、D 児が自分に接近する他児の方を振り返って見たり、滑り台で向かい合わせとなった他児に笑顔で接近したりする様子が見られた。しかし、これらの情報は指導場面での観察やエピソードにとどまっており、今後は ASD 児と他児のかかわりの変化を示すデータ収集の方法や評価方法について検討する必要があると考えられた。

最後に、本研究の課題を踏まえ今後の展望について述べる。今後は、保育場面における社会的遊びの選定と指導のフォーマットを使用し、知的発達や ASD の程度が異なる子どもや様々な保育場面における保育者を対象にその効果を検証することで保育場面における活用の可能性を高めることができると考えられる。また、フォーマットを用いた指導の結果に基づき社会的遊びの選定条件を評価する手続きや保育者による生態学的調査に基づく遊びの選定と指導の手続きを改良し、より実用的なフォーマットの作成を目指す必要がある。そして、遊びの指導において大人の関与を減らしていく手続きや子ども同士で遊びを継続していくために必要な手続きを検討することで、大人の関与が少ない社会的遊びの指導のための選定条件や指導方法についても検討することができると考えられる。さらに、指導の効果として遊びスキルや遊びに関する相互交渉だけでなく、遊び場面における ASD 児と他児とのかかわりの変化や遊び場面以外での ASD 児と他児とのかかわりの変化を測定することで、保育場面における ASD 児の社会的遊びの指導の意義を示すことができると考えられる。

## 引用文献

- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Association, Washington, DC.
- Anderson, A., Moore, D. W., Godfrey, R., & Fletcher-Finn, C. M. (2004) Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, 8, 369–385.
- 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.
- Baker, M. J. (2000) Incorporating the thematic ritualistic behaviors of children with autism into games: Increasing social play interactions with siblings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 66-84.
- Barton, E. E., & Wolery, M. (2008) Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 109-125.
- Bass, J. D. & Mulick, J. A. (2007) Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the School*, 44(7), 727-735.
- 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じた支援. *自閉症スペクトラム研究*, 14(2), 23-31.
- Carroll, A.W. (1974) The classroom as an ecosystem. *Focus on Exceptional Children*, 1974, 6(4), 1-11.

- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2006) *Applied Behavior Analysis (Second Edition)*. Merrill Publishing Company, Ohio.
- Coplan, R.J., Ooi, L. L. , Kirkpatrick, A. , & Rubin, K.H. (2015) Social and nonsocial play. In D. P. Fromberg & D. Bergen, (Eds.), *Play from Birth to Twelve and Beyond : Contexts, Perspectives, and Meanings (Third Edition)*. Routledge, NY, 97-106.
- Damon, W. (1990) *Social and Personality Development*. W. W. Norton & Company, New York. 山本多喜司監訳 (1990) 社会性と人格の発達心理学. 北大路書房.
- 出口光・山本淳一 (1985) 機会利用型指導法とその汎用性の拡大--機能的言語の教授法に関する考察. 教育心理学研究, 33(4), 350-360.
- 永長明之・青山眞二 (2012) 生態学的調査に基づく自閉症のコミュニケーション指導一呼びかけ行動に課題をもつ高等部の事例一. 北海道教育大学紀要, 62(2), 29-44.
- Fogel, A. (1979) Peer vs. Mother directed behavior in 1- to 3-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 2, 215-226.
- Ganz, J. B. & Flores, M. M. (2008) Effects of the use of visual strategies in play groups for children with autism spectrum disorders and their peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(8), 926-940.
- Garner, B. P. & Bergen, D. (2015) Play and socialization in middle childhood. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from Birth to Twelve: Contexts, Perspectives, and Meanings*. Routledge, New York, 11-19.
- Heron, T. E. & Heward, W. L. (1988) Ecological assessment: Implications for teachers of learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 11(3), 224-232.

- 東俊一 (2001) 統合保育場面における子ども同士の相互作用に関する検討: 障害児との"共に遊ぶ経験"に焦点を当てて. 新見公立短期大学紀要, 22, 35-44.
- Holmes, E. & Willoughby, T. (2005) Play behaviour of children with autism spectrum disorders, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30(3), 156-164.
- Howes, C. & Matheson, C. C. (1992) Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974.
- Hughes, F. G. (2009) *Children, Play, and Development (Fourth Edition)*. SAGE Publications, Inc, USA.
- Hundert, J., Rowe, S., & Harrison, E. (2014) The combined effects of social script training and peer buddies on generalized peer interaction of children with ASD in inclusive classrooms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(4), 206-215.
- 今川峰子 (1996) 幼稚園児の社会的行動に影響する保育空間と保育理念. 人間・環境学会誌, 2(2), 21-27.
- 伊藤英夫 (2014) 障害児の遊びと発達介入. 小山正高・田中みどり・福田きよみ編, 遊びの保育発達学. 川島書店, 129-145.
- Jung, S., & Sainato, D. M. (2013) Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 74-90.
- Jung, S., & Sainato, D. M. (2015) Teaching games to young children with autism spectrum disorder using special interests and video modeling. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 40(2), 198-212.
- Kern, P. & Aldridge, D. (2006) Using embedded music therapy interventions to support outdoor play of young children with autism in an inclusive



community-based child care program. *Journal of Music Therapy*, 43(4), 270-294.

小松昌代・小林真 (2014) 高機能広汎性発達障害のある男児に対する支援的な保育：ルールのあるゲーム遊びを通じたクラス集団への介入を通して. 教育実践研究：富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 9, 51-60.

Kontos, S. & Keyes, L. (1999) An ecobehavioral analysis of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 35-50.

Kontos, S., Moore, D., & Giorgetti, K. (1998) The Ecology of Inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 38-48.

Leslie, A. M. (1987) Pretence and representation: The origins of theory of mind. *Psychological Review*, 94, 412-426.

Lewis, C. & Lamb, M. E. (2003) Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education*, 18(2), 211-228.

Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S. R., & Cowdery, G. E. (1993) Teaching Play Activities to Preschool Children with Disabilities. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 139-159.

MacDonald, R., Sacramone, S., Mansfield, R., Wiltz, K., & Ahearn, W. H. (2009) Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 43-55.

柘千晶・橋本創一・秋山千枝子 (2016) インクルーシブ保育における特別な支援を要する子どもの活動参加に関する調査報告：参加可能な遊びに着目して. 小児保健研究, 75(5), 636-641.

松井剛太 (2013) 保育本来の遊びが障害のある子どもにもたらす意義—「障害特性論に基づく遊び」の批判的検討から—. 保育学研究, 51(3), 295-306.

- 明治学院大学 (2012) 平成 23 年度文部科学省委託「幼児教育の改善・充実調査」報告書. 8-9. ([http://www.meijigakuin.ac.jp/~akiray/archives/itakukenkyu\\_houkokusyo.pdf](http://www.meijigakuin.ac.jp/~akiray/archives/itakukenkyu_houkokusyo.pdf) 2018 年 8 月 29 日閲覧)
- Miltenberger, C. A. & Charlop, M. J. (2014) Increasing the athletic group play of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 41-54.
- 三井菜摘・熊谷恵子 (2003) 自閉症児に対するエコロジカルなアセスメントを用いたコミュニケーション指導. *特殊教育学研究*, 45(4), 217-227.
- Moore, G. T. (1986) Effects of the spatial definition of behavior settings on children's behavior: A quasi-experimental field study. *Journal of Environmental Psychology*, 6(3), 205-231.
- Moore, M. & Russ, S. W. (2006) Pretend play as a resource for children: Implications for pediatricians and health professionals. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27, 237-248.
- Nelson, C., Paul, K., Johnston, S. S., & Kidder, J. E. (2017) Use of a creative dance Intervention package to increase social engagement and play complexity of young children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(2), 170-185.
- 日本保育協会 (2016) 保育所における障害児やいわゆる「気になる子」等の受入れ実態、障害児保育等のその支援の内容、居宅訪問型保育の利用実態に関する調査研究報告書. 13-14.
- 小山望 (2003) 自閉的な幼児と健常幼児との社会的相互作用の形成. *人間関係学研究*, 10(1), 11-23.
- Parten, M. (1932) Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269.

- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Norton, New York.
- Pierce-Jordan, S. & Lifter, K. (2005) Interaction of Social and Play Behaviors in Preschoolers With and Without Pervasive Developmental Disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 34-47.
- Prendeville, J., Prelock, P. A., & Unwin, G. (2005) Peer play Interventions to support the social competence of children with autism spectrum disorders. *Seminars in Speech and Language*, 27, 32-46.
- Rogers, W. A. & Weldel, J. W. (1980) The ecology of preschool classrooms for the handicapped. *New Directions for Exceptional Children*, 1, 1-24.
- Ross, H. S. & Kay, D. A. (1980) The origins of social games. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 9, 17-31.
- Rubin, K. H. (2001) *The Play Observation Scale (POS)*. Center for Children, Relationships, and Culture: University of Maryland.
- Rutherford, M. D., & Rogers, S. J. (2003) Cognitive underpinnings of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 289-302.
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007) A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1024-1039.
- 志賀利一 (1990) 応用行動分析のもう一つの流れ：地域に根差した教育法. 発達障害研究, 18(1), 12-20.
- Smith, P. K. & Connolly, K. J. (1980) *The Ecology of Preschool Behavior*. Cambridge University Press, London.
- 園山繁樹 (1996) 統合保育の方法論—相互行動的アプローチ—. 相川書房.

- Sontag, J. C. (1997) Contextual Factors Influencing the Sociability of Preschool Children with Disabilities in Integrated and Segregated Classrooms. *Exceptional Children*, 63(3), 389-404.
- Stone, W. L. & Lemanek, K. L. (1990) Parental report of social behaviors in autistic preschoolers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 513-522.
- Stone, W. L., Lemanek, K. L., Fishel, P. T., Fernandez, M. C., & Altemeier, W. A. (1990) Play and imitation skills in diagnosis of autism in young children. *Pediatrics*, 86, 267-272.
- Taylor, B. A., Levin, L. & Jasper, S. (1999) Increasing play-related statements in children with autism toward their siblings: Effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 11(3), 253-264.
- Terpstra, J. E., Higgins, K., & Pierce, T. (2002) Can I play? Classroom-based interventions for teaching play skills to children with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 17, 119-126.
- Welch, M. (1994) Ecological Assessment: A collaborative approach to planning instructional interventions. *Intervention in School and Clinic*, 29(3), 160-164.
- Wing, L. & Gould, J. (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29.
- Wolfberg, P. J. (1995) *Enhancing Children's Play: Teaching Children With Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*. Delmar Publishing Inc, NY. 安達潤・内田彰夫・笹野京子・藤堂香代子・西谷友宏訳 (1999) 社会性とコミュニケーションを育てる自閉症療育. 松柏社, 295-336.

- Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K., & Dewitt, M. (2012) Including children with autism in social and imaginary play with typical peers: Integrated Play Group Model. *American Journal of Play*, 5(1), 55-80.
- Yang, T., Wolfberg, P. J., Wu, S. & Hwu, P. (2003) Supporting children on the autism spectrum in peer play at home and school: Piloting the integrated play groups model in Taiwan. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 7(4), 437-453.
- 吉川美佐・野口幸弘・加藤善子・宇根明美・加藤 惟一（1986）障害児の普通クラスへの参加を通しての社会性の発達：ままごと遊びを通して. 日本保育学会大会研究論文集, 39, 620-621.

## 付記

本論文の一部は、以下のとおり学術雑誌に掲載済みまたは掲載決定済みである。

- ・第2章第1節「保育場面と大学教育相談場面における社会的遊びの生態学的調査の予備的検討(研究1)」の内容は、以下に掲載済みである。

藤原あや・園山繁樹(2015) 自閉症スペクトラム児に対する社会的遊びの指導—遊びの条件がスキル獲得と般化に及ぼす影響の検討—。自閉症スペクトラム研究, 12(2), 33-43.

- ・第2章第2節「保育場面における社会的遊びの生態学的調査に基づく遊びの選定と指導(研究2)」の内容の一部は、以下に掲載済みである。

(C児について)

藤原あや・園山繁樹(2018) 認定こども園における自閉スペクトラム症児に対する社会的遊びの支援—遊びの選定方法と支援の効果の検討—。自閉症スペクトラム研究, 15(2), 25-35.

(D児について)

Fujiwara, A. & Sonoyama, S. (2018) The effects of selection and intervention in social play based on ecological assessment of a child with autism spectrum disorder at a kindergarten. *Journal of Special Education Research*, 7(1), 47-56.

- ・第3章第1節「外部支援者による社会的遊びの生態学的調査に基づく選定条件を用いた遊びの選定と指導(研究3)」及び第2節「保育者による社会的遊びの生態学的調査に基づく選定条件を用いた遊びの選定と指導(研究4)」の内容は、以下に掲載決定済みである。

Fujiwara, A. & Sonoyama, S. (2019) Promoting social play based on ecological assessment and social play selection conditions of a child with autism spectrum disorder in an inclusive early childhood classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*.

## 謝辞

本論文を執筆するにあたり、多くの方々にご指導、ご協力をいただきました。厚くお礼申し上げます。

指導教員の園山繁樹先生には、論文の構成から保育場面における研究方法、論文の執筆に至るまで丁寧なご指導を賜りました。園山先生からいただいた一言一言が、道標となり前に進むことができました。心から深く感謝いたします。

原島恒夫先生には、子どもたちにとっての保育場面における遊びの指導の意義について貴重なご助言とご指導をいただきました。心から感謝いたします。

米田宏樹先生には、論文の構成や考察の方法について丁寧なご指導と研究遂行への激励をいただきました。厚く御礼申し上げます。

本研究にご協力いただいた幼稚園、保育所、認定こども園の園長先生をはじめ、担任の先生、介助員の先生、その他の先生皆様には、観察や聞き取りによる調査、遊びの選定から指導に至るまで、たくさんのご助言とご協力をいただきました。心から御礼申し上げます。また、研究にご協力いただいたお子様とそのご家族に心より感謝いたします。研究に取り組む中で見られたお子様の笑顔や友だちと遊ぶ姿は、博士論文執筆中にも大きな励みとなりました。

最後に、教育相談においてともに取り組ませていただいた斐虹先生、雨貝太郎先生、朝岡寛史先生には、研究についてご相談にのっていただきました。厚く御礼申し上げます。

2018年12月31日