

発達支援が必要な子どもたちへの他者との関係性に 焦点を当てた集団支援企画‘ツユコレ’

浦崎 武* 武田喜乃恵* 崎濱 朋子** 瀬底 正栄***

A Case Study of the Group Support Plan ‘thuyukore’ for children Needed Developmental Support From The Viewpoint of Their Establishing A Relationship with Others

Takeshi URASAKI* Kinoe TAKEDA*
Tomoko SAKIHAMA** Masae SESOKO***

琉球大学教育学部附属障害児教育実践センターにおいて発達障害児を対象とする支援としてトータル支援活動を行っている。支援は集団支援と個別支援に大きく分けられているが、ここでは集団支援の実践の成果を報告した。支援員は担当の子どもとユニットを形成し遊び、レクリエーション、造形的活動などその日の企画された活動を行う。複数のユニットを無理に一緒にしようとせずに自由な動きが形成できるようなシステムで活動する。担当の支援員に護られることにより集団のなかで脅かされずに他者と関わる体験をし、お互いが楽しみを共有することができるようにする。この支援活動は他者との関係性を育て社会性の発達を促進させるとともに、社会適応のための素地を形成することを目指している。

今回の企画‘ツユコレ’は、今まで取り組んできた企画の中でも集団支援をより効果的なものとする題材のひとつとして考えられたので、本研究において考察した。その結果、子どもたちにとって必要とされる独自の体験としての個性とみんなで体験を共有する共同性が活動を通して実感できること、そしてその実感が自己感覚を育てることが示唆された。また、子どもたちの主体性が引き出されることや身体の動きが体感として伴うことが子どもたちの自己感覚の育ちに繋がるということも示唆された。

I. はじめに

特別支援教育がスタートし2年目に入りADHD、アスペルガー障害など発達障害のある子どもたちの支援体制の整備が各学校で行われている。琉球大学教育学部附属障害児教育実践センターに

においても2006年10月に始まった発達障害児を対象とする発達支援、「トータル支援教室」は3年目に入り、支援員という重要な他者との関わりについて支援の在り方について検討を行ってきた（浦崎2008）。「トータル支援教室」においては子どもたちへの支援は集団支援、個別支援、連携支援に大きく分けられ、個別支援を行った後に集団支援を行うプログラムとなっている。基本的な方針として、個別支援、集団支援それぞれに子どもの担当支援員をつけて、ともに子どもたちの興味・関心に基づき支援を行う。そのため彼らは遊ぶことを楽しみにして集団の場に参加してくる。理論的な方法論にそって活動を組み立てる前に、実際の

* Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

** Nakanomachi Ele. School, Okinawa City, Okinawa Pref

*** Matsushima Ele. School, Naha City, Okinawa Pref

子どもたちの取り組み、特に遊び、レクレーション、造形的活動を通して、子どもたちの行動、あるいは行動の変容から支援のあり方を検討していくことを大切にしている。

従って、集団支援活動においては、個別担当ミーティングを繰り返すことを通して支援姿勢と子どもたちとの関わりを確認することを支援方針のひとつとしている。集団支援の場で楽しむことにより、結果として集団の場で過ごせる力を身につけ、将来的には、彼らにとって大切な能力としての社会の場に継続して居られるための力（辻井，1999）を育むことをねらいとしている。

社会性を育てるためには発達障害のある子どもたちが他者との関係性を育てることが重要な課題となってくる（浦崎，2005；浦崎2006）。その課題を支援するためには高機能広汎性発達障害のある Williams, D（1992）の自伝や Bemporad（1979）が述べた自閉症者たちの恐怖に満ちた内的世界を理解する必要がある。内的世界を知らずに関わっていると様々な2次障害が生じてくる。「トータル支援教室」の集団支援の場では、彼らの内的世界を理解し、彼らとより良い関係性を形成し、彼らの個性あるいは障害からくる問題やストレスを軽減させ、2次的な問題に対応する支援を心がけている。従って、支援においては担当の支援者が子どもたちの護りとなり、集団のなかで脅かされずに他者と関わる体験をし、お互いが楽しみを共有できるようにする。そのような活動を通して他者との関係性を育むことにより社会性の発達を促進させるとともに、彼らが苦手とする社会適応のための素地を形成できるように支援する。

実践トータル支援活動における集団支援は子どもたちに寄り添いながら、彼らの不適応行動や身体症状の予防と改善をめざし、さらなるより良い関わり方や支援の方法を子どもたちやその集団支援を通して学んでいく活動である。また、活動の成果を支援のかたちとして実践研究としてまとめることを通して、子どもたちから学んだことを再び子どもたちに還元してしていくことを目的としている。

昨年度、集団支援活動における支援の特徴となるエピソードを抽出して、その支援の効果を検討し、支援のあり方について考察した結果、①子

どもたちに寄り添い理解するために彼らの内的世界を知ること、②子どもたちと遊びをともに体験するために子どもたちとの関係性を形成し世界を共有する接点を作ること、③活動の場に居られる力、活動の成果を自分のものにするための自己感覚を育てること、④自己感覚を育てるために身体を動かす体感がともない、かつ主体性を引き出す楽しい活動を共有することが支援の課題として示唆された（浦崎，2008）。

そこで本研究では、集団支援のひとつの企画（セッション）を通して、取り組みの配慮や集団支援活動における支援の特徴となるエピソードや子どもたちの取り組みの様子を整理する。そして、その資料を用いて、企画の展開と支援の工夫、それぞれの子どもの反応と支援員の支援の工夫を検討し、さらに題材の特徴、企画の効果、支援の成果について昨年度の集団支援の課題に基づいて考察することを目的とする。

Ⅱ．方法

1．手順

1）集団支援の活動のなかで子どもたちの行動記録、および活動の様子を撮影する。ここでは、支援員と子どもたちとの関係性の様子、支援の効果を検討することが目的であるため集団支援の取り組みのなかの自然な文脈を重要視した記録を用いる。

2）複数のエピソード記録の中から集団支援としての「企画の展開と支援の工夫」、「それぞれの子どもたちの反応と支援員の支援の工夫」が検討可能な重要と思われるエピソードを抽出する。その場合、エピソードは支援員と子どもたちの関係性に焦点を当てたものとする。エピソードは行動の前後の文脈が分かるように支援員の記述した行動観察記録をそのまま利用する。

3）支援員によって記述されたエピソードにより「企画の展開と支援の工夫」、「子どもたちの反応と支援員の支援の工夫」について支援について分析する。

4）分析はエピソードに記述された子どもたちの取り組みの様子から「企画の展開と支援の工夫」、「それぞれの子どもたちの反応と支援員の支援の

工夫」に焦点を当てて考察し、最後に題材の特徴、企画の効果、支援の成果について総合考察をする。

2. 集団支援の構造と支援スタッフ

45分（18時45分～19時30分）を1セッションとして月2回行っている。集団支援の前には個別支援が行われており（18時～18時40分）、個別支援が終わり次第集団支援を行っている。個別支援は個人の特徴に直接的に焦点を当てた支援であり、子どもたちは場合によっては苦手な課題に向き合わざるを得ないこともある。また、集団支援も全体のなかの個人を意識した支援であり、彼らが苦手とする集団活動のなかで安全な護りを保障し、かつ個人が自分らしさを表現できる雰囲気を大切に、彼らが苦手とする集団の場で他者とともに過ごし、共有体験を積むことを目的としている。支援会場は縦横30メートルの大会議室を活動ルームとして使用している。支援員は、集団支援を主導する進行・企画者の大学院生1人（武田、以下集団支援員A）、現職小学校教員2人（崎濱、以下集団支援員B、集団支援員C）、全体の運営を行う大学教員1人（浦崎、ディレクター）の4人、学生担当支援員24人である（その他『トータル支援教室』で現職教員、臨床心理士、大学院生で構成された個別支援担当支援員が参加している子どもたちについている）。集団支援活動ではひとりの子どもに対して2、3人の担当学生支援員がついている。また、子どもたちの護りの必要性に応じて個別支援の担当の先生が集団支援にも参加し、支援をする場合もある。

3. 支援方針

集団に参加する支援員は担当の子どもとユニットを形成し活動に参加する。バラバラに行動するたくさんのユニットを無理に一緒にしようとせず、独自の動きが形成できるようにする。担当の支援員に護られることにより、集団のなかで脅かされずに他者に関わる経験をし、お互いが楽しみを共有できるようにする。そのような活動を通して他者との関係性を育むことにより社会性の発達の促進、および彼らが苦手とする社会適応のための素地を形成できるように支援する。

4. 支援対象児

集団支援は通常、小学生7人、中学生2人の計9名の参加により行われている。今回は6名の子どもたちのエピソードを取り上げる。支援対象となる子どもはA児（小1、7歳男児、アスペルガー障害）、B児（小3、9歳男児、アスペルガー障害）、C児（小5、10歳男児、ADHD）、D児（中1、13歳男児、広汎性発達障害）、E児（小4、10歳男児、アスペルガー障害）、F児（中2、14歳男児、広汎性発達障害）である（障害名は必ずしも実際の医療機関による診断に基づくものではなく、行動観察や心理検査などの情報に基づく傾向による判断で表している）。

5. 支援の企画

企画における題目、目的、活動内容・展開、留意するものは以下のとおりである。通常、活動を始める前に進行・企画担当支援から集団担当支援員へ企画の説明があり、15分程の支援や配慮についての打ち合わせを行う。

1) 題目

ツユコレ～世界にひとつだけのカサ&カップ～

2) 目的

①子どもたちに楽しい世界を提供する。②安心できる他者との関わりを育てる。③仲間と関わろうとする意欲を引き出す。④仲間との遊びを共有する経験を積み上げる。⑤仲間と遊びを共有する経験を積み上げる（楽しい活動のなかでルールを共有する。社会的振る舞いを学ぶ）という5点を集団支援活動の目的とする。特に浜田（2008）が述べている「力を使って生きる」ことへと繋げるための「手持ちの力を使う」ことを大切にする。具体的な『ツユコレ』の企画のねらいとして①傘とカップ作りを楽しむ。②グループのメンバーと協力して傘とカップ作りができる。③グループのみんなで作った傘やカップの発表をすることをねらいとする。

3) 活動内容・展開

活動の内容と子どもたちへの配慮・支援の手立てを表1に示す。

表1 活動内容・展開

活動内容	子どもたちへの配慮・支援の手立てなど
1 グループごとに集まる はじめのあいさつ（5分）	・時間通りに始められるように、担当の子どもに声かけなど。
2 今日の遊びの内容を知る ・梅雨について ・パリコレについて ・ツユコレをしよう ・傘やカッパの作り方を知る（5分）	・落ち着いて聞けるように、声かけやスキンシップ、側に座る（それぞれの子どもに合わせて対応）。 ・絵を描くことが苦手な子どもたちのために、カッパのデザインの見本は丸だけを描いたものも見せる。
3 世界に一つだけの傘とカッパを作る（20分）	・絵を描くことが苦手な子どもには、シールを貼ってもらうところからはじめるなど工夫する。 ・支援者も傘作りやカッパづくりを楽しむ。
4 ツユコレ（作った作品を発表する） ・作った傘やカッパをお披露目 ・作った傘やカッパの工夫したところや気に入っているところを発表（10分）	・子どもが発表できないときは支援者が自分たちのグループの工夫したところや気に入っているところを発表する。
5 今日の活動の振り返り、次回の日程の確認、おわりのあいさつ（5分）	・担当児童と楽しかったことを共有する。 ・次回の案内をする。
6 後片付け	・後片付けを忘れないようにする。

Ⅲ. 経過と小考察

1. 企画の展開と支援の工夫

1) グループごとに集まる

進行・企画者（集団支援員A）の工夫・導入では話だけでこちらを見てもらうことが難しいかもしれないと思ったので、企画を担当した集団支援員Aの方を見てもらうために“梅雨”という漢字の書いたカードを用意し、「何て読むでしょう？」という質問から始めた（図1）。

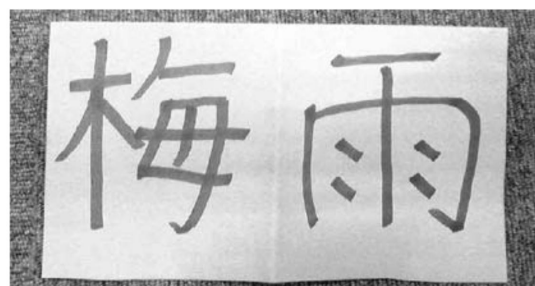


図1 “梅雨”という漢字の書いたカード

集団支援員Bの配慮

話を聞いてもらいたいという気持ちで座ってほしいための策を考えた。座ってほしいと思っているだけでは、子どもたちは落ち着かないと思ったので、声を強弱にしたり、企画の提示の仕方を考えたり、視線のおくり方等に配慮をした。活動の始まりは最大の神経を使った。集団支援が始まる前には、参加する子どもたちの個別支援の担当者からの情報を聞いたり、子どもたちの様子を見たりしていた。そして、事前に落ち着きのない子には、その子どもにふさわしい関わり方で声をかけたり、体に触れたりするように心がけた。

小考察

企画において、時間通りに始められるようにすることが困難な場合が多いことから、担当の子どもに声をかけることを支援員に対する配慮、支援の手立てとしている。活動のスタートは子どもたちの個性、子どもたちのその時々々の状態の影響を受けることが多い。その日、一日の状態のみなら

ず、その直前に行った個別支援の時の子どもたちの状態からも影響が生じるようにも思われる。個々の子どもたちの行動は、グループごとに集まるという適応力を含めた、そのルールとしての枠に対する向き合い方がひとつのテーマとなっている。特に興奮状態にある子どもたちを集めることは支援員の声のかけ方、導き方が重要となる。

集団活動に参加する子どもたちは落ち着いていた。集団支援員Bが、個別支援員に子どもたちの様子を聞くと、「今回は個別支援活動の達成感を得たうえで、集団支援に入ることができた」とのことであった。今までの取り組みからも個別支援の時の子どもたちの状態が集団支援の子どもたちの状態に影響を与えることはしばしばあることから、今回、座って話を聞ける状態でスタートできたことのひとつの要因となったようであった。

“梅雨”という漢字の書いたカードを用意し、「何て読むでしょう？」という質問から始めた工夫においては、活動に積極的に入ってこない高学年のC君が「ばいゆ」と呼んだ。集団支援員Aは、もうひとつ読み方があると再度言葉を返したが、C君は思いつかなかった。しかし集団支援員Aは「高学年の子どもでなければ、読めないと思っていたので、C君が応えてくれたのは良かった」と述べていた。集団支援活動への参加は比較的控え目なC君が、自信をもって発表したことは意外であったが、この問いかけをしたことにより、C君にいつもは体験できない新鮮な感覚が残ったように思えた。

2) 今日の遊びの内容を知る

進行者・企画者（集団支援員A）の工夫

- ・活動の内容を伝える時に絵を描くことが苦手な子どもたちのために見本のカップは丸だけを描いてデザインしたものを提示した。
- ・傘の見本はワクワクするような作りたくなるようなデザインのものを提示した。
- ・タイトルも興味をもってもらうために「ツユコレってなんだろう」と思わせるタイトルにし、視覚的にも、参加する子どもたちの興味・関心に沿って『トトロ』と『まっくろくろすけ』の絵を描き、絵を描く気持ちを高めるように工夫し提示した（図2）。



図2 タイトルの提示

小考察

終了後の反省として、企画をした集団支援員Aは、「苦手な子どものために○だけを描いてデザインしたカップの見本を提示したけれども、本当に苦手な子どもの手立てとして有効だったかは、疑問に残った」と述べた。絵が苦手なC君は、「簡単にできることとして提示した○のデザインを、（集団支援員Aが考えていたように）実際に簡単なこととして捉えていたのかと思った」とも述べた。

集団支援員Aは、「太陽があったり、星があったり・・・という見本を提示したのが、B君にとっては良かったと思った」、「東は太陽が昇るところだね」「北は寒いところだね」というように東西南北の発想をもちながら、提示した太陽や星を使った絵をイメージし、描くことができた」と述べていることから、最初の説明や提示の仕方が上手くいったように思われた。

3) 世界に一つだけのカサとカップづくり

進行者・企画者（集団支援員A）の工夫

- ・絵を描くことが苦手な子どもたちのためにシールを用意した（図3）。

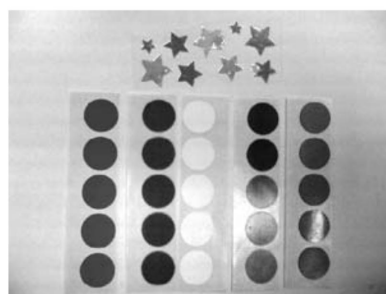


図3 デザイン用のシール

- ・活動の部屋に入ることができない場合や部屋の中だと落ち着かない場合は、部屋の外で活動してもよい。

小考察

企画をした集団支援員Aは「描くこととは異なるシールを使った楽しみ方をしていたので良かった」、「形や大きさの異なる色々なシールがあればより良かった」と述べていた。また、反省点として「苦手な子どもに単にシールを提供するだけではなく、興味・関心に基づいたシール作りの工夫が必要であった」ことを付け加えていた。しかし、活動開始時点で落ち着きがなかったA君は、色を塗ることにすぐに取り掛かることは容易ではなかったが、学生支援員の促しで配布されたシールに関心を示して、取りかかるきっかけとなった。このことから、シールの配布は取り組みに気持ちを向ける上で効果があったと言える。

F君は、外に出て街灯に照らすと色を塗った傘が綺麗に見えたり、傘を回して飛ばしたり、ホースで水をかけたり、屋外ならではの傘を使って遊ぶことができた。企画した集団支援員が「透明の傘」を使ったことによる意図しなかった効果が見られた。F君も作品を作ることよりも、傘を遊具として使って楽しんでいたと言える。

4) ツヨコレ（作った作品を発表する）

進行者・企画者（集団支援員A）の工夫

- ・子どもが必ず作品を披露できない場合は支援員が披露しても良い。

小考察

企画した集団支援員Aは「子どもが自ら披露ができなくても、自分の作品として意識していた」、「誰でも発表しても良いことを前提にすることで、たとえ子どもたちが発表をためらい、支援員が発表しても失敗体験に繋がらなかった」、「発表ができなくても、支援員が発表するためのモデルができる」と振り返った。D君は最後まで、発表するかどうか、葛藤を抱えながら最後に発表することができた（エピソードD1）。E君は発表できると言っていたが、最後に抵抗を示した（エピソードE2）。企画を立案した集団支援員Aが予測したように、発表に関してはできた子ども、できなかった子ども、どちらも存在し個人差が出たが、

子どもたちの担当の支援員は適切に対応することができていたように思われた。

発表をすることを通して、みんなが一生懸命作った作品を見ることで他者としての仲間存在を意識することができ、また、自分が作った作品を見ってもらうことで、その作品を作った自分自身を意識する体験ができると考えられた。発表したいという気持ちを生み出す、安心できる他者と安心できる場があり、そこに魅力のある取り組みがあることにより子どもたちの主体性を引き出しているように思われた。

5) 今日の活動の振り返り

進行者・企画者（集団支援員A）の工夫

- ・形式的にならないように楽しい雰囲気が壊れない自然なかたちで終わるようにする。

小考察

「終りの挨拶」をして終わりにするが、あくまでも終了することを伝達するためのもので、「あいさつをしっかりしなさい」などと指導行うことを目的としたものでないことを集団支援員Aは方針としていた。そうすることで、楽しめた雰囲気を壊さず、母親の方へ走って行って作った傘を披露することができたように思われた。達成感を得たように見られる子どもたちの表情から集団支援員Aの配慮が活かされたと考えられた。

2. それぞれの子どもたちの反応と支援員の支援の工夫

取り組みの様子のエピソード記述を取り上げ、支援および子どもたちの反応について考察する。詳細に検討が必要なA君、子どもの場合は複数の支援員の報告を記述する。

A君（小1、7歳男児、アスペルガー障害）

エピソードA1（担当集団支援員1の記録）

日の遊びについての説明をしている時に、自分で持ってきていたマニキュアの瓶をぶつけ合って遊んでおり、角の方が割れてしまった。その破片も遠くに投げ、拾うことがなかった。

エピソードA2（担当集団支援員1の記録）

遊びが終わりに近づき、他のグループの発表時に、マジックでカーペットに落書きを始めた。担当集団支援員1が「ここはA君のおうちじゃない

よね。みんなで使うところだから、ここにお絵かきしたらどうなるかな。」と言うと、担当集団支援員1の顔を見て一度止まったが、無言でまた書き始めた。辞めるように促したが、更に落書きをしてしまった。「このシールみてごらん」などと注意を他へ逸らすために担当集団支援員1が声かけをすると、カーペットへの落書きを辞めることが出来た。

エピソードA3（企画者・集団支援員Aの記録）

支援員が描いた上手な絵に対しては、「上手だ」と他人を褒めることができた。傘を開いたまま絵を描くことが難しいと気づくと、傘を畳んで、床に広げて絵を描いていて、自分なりに工夫ができた。最終発表の時は、みんなで発表をし、最初は声も出さなかったが、進行者に「どこが一番好き？気に入ったところでは？」などと聞かれると、指をさしたりして示すことができ、最終的には、声を出して教えることができた（図4）。終了後も、お気に入りの傘を広げたまま、部屋を出て、周囲の支援員に「かっこいいね」と作品の出来栄を喜ばれると、明るかった表情がさらに笑顔になり、喜んでいて。母親に見せたかったようで、いつも大事に持っているペーゴマを持たずに、母親のところへ走って見せに行った。



図4 発表時に好きなところを指で示すA君

小考察

マニキュアの瓶の欠片を遠くに投げたり（エピソードA1）、カーペットに落書きを始めたり（エピソードA-2）など、活動に乗らなかったが、企画者の担当支援員Aが容易してあったシールに注意を向けることで、創作に入る契機が生まれた（エピソードA2）。担当集団支援員1のサ

ポートにより気持ちが取り組みに向かうことで落ち着きを取り戻し、楽しい活動へと導かれていく様子が見て取れた。傘作りに夢中になると絵を描き易いように創意工夫をしたり、終了後は他者の作品を褒めたり、質問に応えたり、褒められて喜んだりする様子が見られた（エピソードA3）。創作活動にのめり込むことで、行動が落ち着きを取り戻し、その時は注意や衝動性の問題も目立たなくなったように思われた。お気に入りの作った傘を広げたまま、部屋を出て、周囲の支援員に「かっこいいね」と言われたことの喜びは、母親に見せたいという気持ちを高めたことが大事に持っていたペーゴマを忘れて走って部屋を出て行ったことから裏付けられる。

B君（小3、9歳男児、アスペルガー障害）

エピソードB1（企画者・集団支援員Aの記録）

企画者の集団支援員Aは、B君の母親から絵を描くことが苦手と聞いていたので、活動に取り組めるかどうか少し心配していたが、苦しさは感じさせずはりきっている様子だった。傘やマジックなども一番先に取りに来ていた。「思いついた！」と言って「東西南北のわかる傘にしよう」とすぐに創作意欲に燃える姿が見受けられた。見本で提示した傘は、春夏秋冬をテーマにして作ってあったので、見本をもとに、B君なりのイメージや発想を考えていることがうかがえた。「東は太陽が昇るところだね。」「北は寒いところだね。」という集団支援員Aのヒントをもとにしながら、B君が、山や太陽を描いたり、北には雪だるまを描いたりしていた。

傘を差したときに、雨に濡れたら絵がなくなってしまうかもしれないと心配し、雨に濡れない方（内側）に絵を描くことを思いついて、企画者の集団支援員Aに「いいアイデア思いつきました」と自分で思いついた工夫を報告していた。

エピソードB2（企画者・集団支援員Aの記録）

傘やカッパを披露する時には、自分ひとりで立て「東は太陽が昇るところで、南は暑いところで、しかもここにミミミってセミがいて、北は寒いところで、雪で、北極星もあって、西は太陽が沈んでこっちに雲がある」と自分でデザインした傘についての発表をすることがとても得意げで嬉しそうな様子だった（図5）。



図5 傘の創作の様子

小考察

苦手な絵を描くことではあったが、自然に気持ちを向けることができたようであった。「東西南北」をテーマにして絵を描いた。「春夏秋冬」をテーマにした企画者の集団支援員Aのテーマをまねるようにアイデアを思いついたと考えられた(エピソードB1)。B君は見て瞬時にモデル作品を活かしてアイデアを思いついていたと考えられた。完成した作品を大きな声で発表することができた。「いいアイデア思いつきました」と自分で思いついた工夫も報告したことから、大きな達成感を得たことが伝わってきた(エピソードB2)。傘を差したときに、雨に濡れたら絵がなくなってしまうかもしれないと心配し、雨に濡れない方(内側)に絵を描くことを思いついた(エピソードB1)。作った傘を大事にしたい気持ちが絵を傘の内側から描くという手持ち力としてのアイデアを引き出したように思われた(エピソードB1)。C君(小5、10歳男児、ADHD)

エピソードC1(企画者・集団支援員Aの記録)

C君は図工が嫌いだったため、出だしは全く関心を示さず、「どうでもいい」という様子だった。担当集団支援員たちが積極的に働きかけたけれど、なかなか興味を示してくれなかった。けれど、集団支援員Cによる「左手で交互にみんなで線を引こう(図6)」との提案により、絵を描く取り組みとしてではなくゲーム感覚で行うと、C君も参加することができた。描き出すと気持ちもほぐれたのであろうか、言葉の少ないC君が、いつの間にか話をするようになっていた。担当集団支援員の支援の工夫次第で子どもたちを導くことができ

ることを実感した出来事だった。そして、最後にはC君がボールの絵を描き、これには集団支援員Aもとても感動した。

また、他のグループが傘とカップを披露しているときには、ちゃんと披露している人の方を向いてしっかりと聞いていたので集団支援員Aもとても嬉しい気持ちだった。



図6 左手で線を引いているC君

小考察

絵を描くことへの抵抗があるということは事前に情報として理解していた担当支援員たちであるが、どうにか働きかけて活動に導こうとしていた。最初は興味を示さなかったC君であったが、左手で描くことを集団支援員Cのアイデアにより提案をすると、C君は素直に提案に従って左手で絵を描いた。その提案によりスムーズに取り組みに参加できたことから、左手で描くことで、絵を描くという苦手な側面をストレートに出さずに済んだと考えられた。通常は、子どもたちの苦手な側面を克服するために、「できないことをできるようにする」支援が一般的な支援と考えられがちである。しかし、ここでは、担当支援員たちは課題を左手で絵を描くことに切り替えて、絵を描くという課題のハードルを下げ、かつみんなが平等に上手にできない課題として取り組むことにより、同じ土俵で活動を共有することができたと考えられた。支援員とC君との関係性に支えられて、さらに大好きな野球のボールの絵を積極的に抵抗なく描くことができた。

D君(中1、13歳男児、広汎性発達障害)

エピソードD1(担当集団支援員2の記録)

部活の帰りで、個別支援が終了すると「疲れた、

疲れた」、「あつい、あつい」と繰り返していた。下を向いたり、横になったりやる気がなさそうな様子であった。

活動中しきりに「何時に終わるの?」、「後何分?」と繰り返す。作業自体は投げやりで、雑で、興味なさそうにみえたが、「次は何描く?」とか「次は?」と自分からたずねてくることが何度もあった。グループごとの作品発表では、じゃんけんの結果、D君は傘を差すことに、担当集団支援員2がカッパを着ることになった。他のグループの子どもが自分たちの作品について発表をしていると、「次やる!」と担当集団支援員2に対して自ら宣言する。しかし、いざ発表が近づくと「やっぱりやめた」といって、結局最後の1グループとなってしまう。やっぱり言葉で発表することは無理なのだろうと、担当集団支援員2がD君の代わりに説明しようと立ち上がると、しばらく間があって、D君自らみんなの前で発言を始めた。短い言葉ながら「楽しかった」という感想をいうことができた(図7)。

今回3回目の集団支援ということで、D君も私たちに慣れ、メンバーもD君に慣れてきたように思った。前回までは、支援員たちが彼の言動に振り回されるという状況であったが、今回はそれが少なかった。作業中、やる気がないような発言や態度が見られたものの、こちらの声かけにはしっかり反応ができ、他者に合わせることでできていたと思われた。今回の支援では、やればできるという彼のパワーを垣間見ることができた。子どもの潜在的な能力を信じて支援していくことが重要だと感じた。



図7 傘を持って発表するD君

小考察

他のグループの子どもたちが自分たちの作品について発表をしていると、「次やる!」と担当集団支援員2に対して自ら宣言する。しかし、いざ発表が近づくと「やっぱりやめた」と諦めかけるが、担当集団支援員2がD君の代わりに説明しようと立ち上がると、しばらく間があって、D君自らみんなの前で発言を始めた。子どもたちの発表を見て気持ちが動いたのであろうか、発表したいという発言が見られた。最後には短い言葉ながら「楽しかった」と言うことができた。開始前は、「疲れた、疲れた」、「あつい、あつい」と繰り返していたD君は、下を向いたり、横になったりやる気がなさそうな様子であったことや活動中しきりに「何時に終わるの?」、「後何分?」と繰り返していたことから考えると、担当集団支援員2が驚いていたように、活動を通してD君の中に何か変化が生まれた可能性が示唆された。最後の発表を自分からすると決めて、するかしないかの葛藤を抱きながら最終的に発表することができたことは彼の充実した感覚をことばで置き換えて伝えることができたとも考えられることから意味のある大切な体験となったと考えられた。企画の集団支援員Aや担当集団支援員2、その他周囲の支援員が発表を押し付けることなく、できなければ代わりに発表するというくらいの姿勢で見守っていたことが、彼の自然な自発性を押さえ込まずに、それを意味のある体験にすることができたように考えられた。

3. いつも集団に参加できない子どもたちの反応と支援の工夫

集団支援を行う部屋に入ることができない子どもは3名いる。1名は中学2年生男子(F君)で、後の2名は4年生男子2名である。

そのうち4年生の男子E君は絵を描くことが好きで、静的な活動であれば比較的部屋に入ってみんなと一緒に活動することができた。また、部屋の外でも担当の支援者と活動してもよいよう配慮をした。ここではE君を2人の担当集団支援員の視点、F君を3人の担当集団支援員の視点で記述する。

E君(小4、10歳男児、アスペルガー障害)

エピソードE 1（担当集団支援員3の記録）

部屋に入って活動することが苦手なE君は、今日は創作活動ということと、他のみんなも落ち着いていて部屋の中がうるさくなかったこともあって、すんなりと部屋に入ることができた。E君はカップに絵を描くことを選択し、E君が描いた宇宙ステーションを中心に、その周りに支援者が様々な宇宙戦隊を描いて、グループのみんなでひとつのカップに絵を描き、共同で作品を仕上げていた。

エピソードE 2（担当集団支援員4の記録）

活動内容を伝えると自発的に集団活動を行う教室の中に入っていった。カップも傘も自分で前に取りに行き、片付ける際にも自ら前へ道具を返していた。活動中、自発的に最近E君が作っているラジオの話を嬉しそうにする。また、他の担当集団支援員4が描いていた宇宙ステーションの絵に興味津々で見えており、自分が描いて欲しいものをリクエストしていた（図8）。集団活動では、他の子どもが発表している時には、その子の方を見ており拍手をしていた。ただ、本人も発表できると言ったものの、直前になり発表を嫌がった（図9）。集団活動終了後、集団支援員の1人の車椅子に興味を示し、「乗りたい」と自発的に要求をした。初めての人に対しても緊張せず話をすることができていた。

今日は自発的に教室の中へ入っていったため、とても驚いた。前回までの活動でのE君の印象から集団の中で人と関わることが苦手であると捉えていたが、初めて会った人とも上手くコミュニケーションが取れていた。また、周りの支援者に対しても興味を示しており、特に今回の活動では、他者と一緒に1つのものを創り上げる体験が出来た

ことが驚きであった。E君が自分の苦手なこと（他者の前で発表することなど）を自覚しているようであり、それを強制せず、受容的に協力しながら、E君と担当集団支援員たちの身体的距離をいつもよりやや近く取るなど、E君自信が安心して楽しめるような関わり方を心がけた。

小考察

担当集団支援員3がエピソードE 1で記述しているように、部屋に入り易い静かな状況の影響もあったのかも知れないが、自発的な行動や活動の取り組みの様子から推測すると活動自体に大きな魅力を感じて教室に足を踏み入れたように思われた。以前、カメラを片手にそのカメラを通して集団支援活動の場を眺めながら足を踏み入れたE君であるが、今回はカップも傘も自分で前に取りに行き、片付ける際にも自ら前へ道具を返したり、発表している子どもに拍手を送ったり（エピソードE 2）と以前よりも自然に参加している感じがかった。他の子どもの作品を見たこと、自分の作品もみんなに見てもらいたいとでも思ったのか発表をする気持ちが生じたことは集団活動に入らない、いつもの彼の姿とは異なっていたと言えた。担当集団支援員4のエピソードにあるように、活動に入り、好きな創作活動を、いつもの担当支援員たちと共同で行うことが大きな体験になったと思われた。生き生きとしたエネルギーを感じることができた。支援者の1人の車椅子に興味を示し、「乗りたい」と自発的に要求するなど、初めての人に対しても緊張せず話をしたことから、集団活動の後の充実感の影響や集団の場に安心感をもつことができたことが影響しているように思われた。



図8 仲間と共同で創作している



F 君（中 2、14 歳男児、広汎性発達障害）

エピソード F 1（担当集団支援員 5）

別の部屋で活動していた F 君は、今までの活動時は絵を描いたり、おしゃべりをしたり、必ずしも活動内容と同じことをしているわけではないのだが、今日は傘やカッパに絵を描く活動ということで F 君も取り組みやすい内容だったので、集団支援員 B が、F 君がいる部屋に傘やカッパを持ってきて勧めてみると、やってみるとのことで、傘に絵を描き始めた。傘の複数の面に違う色を塗り、カラフルな傘が完成すると、屋外に出て傘を見ようということになった。街灯に照らして傘をくるくる回してみたり、傘を飛ばしてみたり、傘を使つての遊びが展開し、F 君に笑顔が見られ始めた。傘にシールを貼りたいということで、いったん室内へ戻ったが、再び屋外に出て、街灯に照らしてくるくると回していた。すっかり日も落ち街灯の光がカラフルな傘をよりきれいに見せてくれた（図 10）。それから集団支援員 B が傘を差して水をかけてみようかと提案し、ホースで雨を作った。F 君は支援員と 2 人であいあい傘をして、水が傘に落ちる感覚を支援者と共に笑顔で楽しんでいた。F 君がこんなふうに笑顔で積極的に活動することはなかなかないので、F 君にとってとても良い企画だった。

エピソード F 2（担当集団支援員 6）

本人が集団活動を行っている場所とは異なる部屋での関わりを希望した。最近いつも描いているスケッチブックに絵を一枚描いた。そのあと、集団支援員 B の勧めで、傘に絵を描く。描くというよりは色を塗っていくようなやり方であった。傘の羽一枚一枚色を変えて塗っていった。始めは少し抵抗があった様子だったが、やり始めると楽しそうに色を塗っていた。渡されたシールも上手に使い、傘が完成する頃には表情がかなり柔らかくなっていた。F 君本人から、「外でやってみる」と言って、外で傘を開いて楽しんでいた。その時はとにかく表情が明るく、楽しそうだったのが印象的だった。ひとしきり外で遊んだ後は、また別室に戻って、傘を再度シールで装飾して楽しんだ。完成すると、F 君本人から「外でやってみる」と言って、外で傘をさして楽しんでいた。今回は傘のみにデザインしたので、「カッパにもやってみ

ようかな」と話していた。全体を通して、とても楽しそうだった。企画そのものが、F 君が取り組み易いものだったので、とても良かった。個別支援担当支援員による事後ミーティングの情報によると、今日は学校でトラブルがあり、耐えられなくなり抜け出してしまったようであったが、母親と話したことで落ち着いたとのことであったが、集団活動の後は良い表情になった。

エピソード F 3（集団支援員 B）

集団の場での子どもたちや支援員たちとの活動が順調に展開し始めたことを見届けた後、いつも参加できない子どもたちの様子を見に行った。集団支援の行われている部屋と廊下一つ隔てて、中学 1 年生の F 君が別室にて女子支援員 3 人に囲まれて傘に色を塗っているところだった。F 君は日ごろからしっかりとした言葉での意思表示ができず、少いうつむき加減にうんと首でうなずきながらアドバイスを従順に受け入れているという印象の子だった。直感的に F 君は活動を楽しめているのだろうかと思った。女子支援員はどうにか楽しい活動を展開しようと声かけや傘に描く絵の紹介など色々支援の工夫をしているようであった。中学生ということや彼の従順さもあったのであろうか、集団の場にいる子どもたちに比べて傘への色塗りはほぼ完成に近かった。しかし、その傘は単色で一面ごとに塗りつぶされたようなデザインだった。しばらく F 君を中心としたその支援ユニットの様子を見ていたが、やはり、「思春期にさしかかった男の子がこのような状況でいられるはずはない」と考え少し強引と思いつつも、「外に出てホースを使つて偽物雨で試してみない」と誘ってみた。F 君は予想通り、少いうつむき加減にうんと首でうなずきながらアドバイスを従順に受け入れた。

F 君と支援員と共に外に出た。ホースを準備しながらも支援内容にない展開になっていることが気になった。F 君や支援員の気持ちを楽にさせたいと考え、「施設の悪いおばちゃんがいるけど、今日はもう帰ったみたいだから大丈夫よ。何かあったら責任者が怒られるから」等々冗談交じりの声かけをした。笑い声が聞こえ安心しながら、ホースの口の部分を人差し指で押さえてシャワーのように空に向かって勢いよく水を出した。水は、シャ

ワアーのアーチのように飛び散っていた。「はい。F君向こうに行って。雨だよー」F君は、両手で傘を差して何かを確かめるようにじっとしていた。集団支援員Bは、ホースの方向を変えて、シャワーのアーチを移動させたりした。F君は、傘を回して水しぶきをはじき飛ばしたり、街灯にかざして光りの反射を楽しんでいるかのような仕草をしたり、くるくる回して竹とんぼのように飛ばしたりと色々なことをしていた。ここでの彼は、決して従順ではなく遊びの提案者として支援員を巻き込んでいるかのようにであった。日常的な道具である傘が、ここでは、遊びの道具として大活躍していた。支援が終わってしばらくして、彼が「さよなら」と伝えてきた。これまでにない出来事だった。そこで展開された出来事の中で見せるF君の表情や支援員の明るい笑い声や、声かけによりすごく心地よい気分になり、企画を楽しむことができた。

小考察

いつものように絵を描いていたが、担当集団支援員、集団支援員Bの働きかけで傘を作ることになった。絵を描くというよりも色を塗ってすぐに完成させた。集団支援員Bは、もう少し楽しませてあげたいという気持ちで、作品を作るだけではなく、外で使ってみることを提案し、F君を導いていく。いつものようにそれに従っていたが、傘を回して水しぶきをはじき飛ばしたり、F君は支援員と2人であいあい傘をして、水が傘に落ちる感覚を支援者と共に笑顔で楽しんでいた（エピソードF1）。また、街灯にかざして光りの反射を楽しんでいるかのような仕草をしたり、くるくる回して竹とんぼのように飛ばしたりとF君が主体的に楽しんでいる様子が伺えた。ここでの彼は、決して従順ではなく遊びの提案者として支援員を巻き込んでいるかのようにであった。それからシールを再度貼りたいと創作意欲が増す（エピソードF1、F2）。おそらく、実際に作った自分の作品をライトや水を当てて見ることで創作意欲が出てきたようである。F君はさらに家でカップを作ると言って自発的に持ち帰った。創作から使用へのプロセスを通して、身体を動かして体感を伴いながら、自発的な動きが見られるようになっていったことが、展開から考えられた。



図10 綺麗に光る傘

IV. 総合考察

1. 題材の特徴、支援のための工夫、子どもたちの反応

1) 題材の特徴

題材として梅雨の時期に傘の創作活動を取り上げたことで、実際に傘を使用できることから生活のなかに根付いた取り組みとなったと考えられた。偶然、次の回の『トータル支援教室』の日に雨が降り作成した傘をさして来る子どもも見受けられた。その時、集団活動『ツユコレ』で使った傘が、彼らの生活で活着していることを確認することができた。日常生活において傘を実際に使うことで集団の場で作成したことによる喜び、達成感、雰囲気や再体験することが可能となり生活の中で使用する傘を題材として扱った成果として考えられた。

2) 支援のための工夫

支援員Aの発想によると「透明の傘を使うことで自分が空を眺めた時に空が見えたり、彩りが綺麗であったりすること」をイメージしたということであり、傘が透明であることにより傘の背景とともに描いた絵の彩りが映える効果があった。創作活動だけではなく、その完成した傘を使う子どもたちの目線に立って配慮が施されていて、その子どもたちへの配慮が楽しい活動へと結びついていくことが伝わってきた。傘は雨の日に身体が濡れないようにする道具ということだけではなく、F君が使用していたように傘が遊具にもなることが発見でき、傘を回して飛ばしたり、外灯に照らしたりするなど大人にはない子どもの発想による

活動の楽しみ方を知ることができた。

子どもたちの持っている創造性が引き出されるように工夫があり、その工夫により活動が展開していくことが、この集団活動の場が子どもたちにとってより良いものになっていく一要因である。

3) 子どもたちの反応

‘ツユコレ’が始まるまでは、持ってきたマニキュアの瓶の破片を投げたり落ち着かないA君（エピソードA1）、絵を描くことを苦手としていて取り組みに参加できるか心配だったB君、図工が嫌いなため、出だしは全く関心を示さなかったC君（エピソードC1）、最初から「疲れた」「あつい」と言って横になっていたD君（エピソードD1）、創作は好きだが集団の場を苦手とするE君、当日、学校での一日の嫌な出来事を引きづって来たF君など、子どもたちが‘ツユコレ’に参加し取り組めるか心配な状況であった。しかし、結果は、A君は発表でできた傘の特徴を示し、お母さんに見せに行くほどの喜びを見せ（エピソードA3）、B君は見本で提示された絵をヒントに描きたい絵をイメージすることで取り掛かる意欲が生まれ（エピソードB1）、苦手だけれど左手で描くというユニットの共通ルールを設定することにより参加することができ（エピソードC1）、D君は取り組みは雑であったが、「次は」、「何を描く」と気持ちが乗り発表ができ（エピソードD1）、E君はほとんど入らない苦手な集団の場だけど、その興味に惹かれ発表はできなかったが発表をしたいという意欲が生まれ（エピソードE2）、F君は作った傘で楽しく遊ぶことができたエピソードF1、F2、F3）。

この活動の場は、浜田（2008）が述べている「手持ちの力」を引き出し、「その力を使うこと」が可能な場となっている。その力は集団の共同性を基盤として使われている様子がエピソードから分かる。どの子どもたちも他者とともに取り組むことで子どもたちの世界が広がりを見せている様が、子どもたちの反応として出てきていると考えることができる。

2. 企画の効果

それぞれの子どもたちにとってユニットを組む担当支援員たちとの関わりの物語が展開されたよ

うに思われる。集団支援の目的、企画のねらいに沿って検討する。

1) 子どもたちと楽しい世界を共有する。

取り組みのスタートから終了までの子どもたちの反応から、他者とともに過ごすことで少しずつ楽しい世界に導かれていく様子が見られた。今回の活動を通して、楽しい世界を提供するというよりも、支援員との関わりにおいて楽しい世界が生まれてくるということが強く感じられた。企画への興味、取り組みの魅力、支援員による左手で描いてみようなどの活きたその場でのアイデアによる適切な判断（エピソードC1）、働きかけの配慮が世界の共同性を基盤とした主体性を引き出し、楽しい世界を作ることへと繋がっていったと考えられた。

2) 安心できる他者との関わりを育てる。

A君と支援員との楽しみの共有による関わりから作った作品に対して「かっこいい」という反応が集団の場で出てきたが、周りの支援員の作品への驚きには、自然に「子どもから発見する、学ぶ」という姿勢が見られた。「かっこいい」と作品を喜んでくれる支援員の反応に、呼応するようにA君の喜びが生まれた（エピソードA3）。浜田（2008）は、「人間は自分の力を使って、何かやって、人が喜んでくれたら嬉しいと思える不思議な生き物」と述べている。褒めること以上に喜んでもらえる体験が子どもたちにとって重要であることを確認することができた。

楽しい世界を共有するためには、その場が安心して行動できる場であることが必要である。そのためには、その場にいる支援員としての他者が安心できる他者として子どもたちと関わっている必要がある。担当の支援員とは継続して関わっているため、子どもたちに無理のないように関わりを持つことができた。ここでは、取り組みを行うために、企画のねらいとして掲げた「グループのメンバーと協力してカサとカッパ作りができる」ためには、支援員と関わりを苦手とする子どもたちとの安心できる関係性が必要となる。活動が始まると少しずつ共同作業に取り組んでいったことは、安心感の基盤が活動の場にあることを裏付けていると考えられる。

3) 仲間と関わろうとする意欲を引き出す。

子どもたちは少しずつ、活動のなかに吸い込まれるようになっていった様子から、①子どもたちと楽しい世界を共有する。②安心できる他者との関わりを育てるということを大切にすることで、自ずと調子が悪い子どもも、集団が苦手な子どもも、それぞれがそれぞれの関わり方で支援員とともに共同で取り組み易い基盤が生まれたことが分かった。そのプロセスの結果として仲間と関わろうとする意欲が出てきたように思われた。その意欲は企画のねらいである③グループのみんなで作ったカサやカッパの発表をするということに繋がっていった。意欲をもって取り組んだ作品をみんなに見てもらいたい意欲を引き出した。発表を苦手とするA君、D君が発表をしたことは、彼らの気持ちの表現である。

4) 仲間と遊びを共有する経験を積み上げる。

発表を通して振り返ることで、みんなが一生懸命作った作品を見て他者としての仲間の存在を意識することができ、また、自分が作った作品を見もらうことで、その作品を作った自分自身を意識する体験ができたと考えられた。発表したいという気持ちを生み出す、安心できる他者と安心できる場があり、そこに魅力のある取り組みが基盤となって、仲間と遊びを共有したいという子どもたちの主体性が引き出されていたと考えられた。この経験の繰り返しにより、自己意識が芽生え自我が成長していくのだと思われた。

3. 支援の成果

昨年度の浦崎（2008）が整理した集団支援活動における重要となる視点として①子どもたちに寄り添い理解するために彼らの内的世界を知ること、②子どもたちと遊びをともに体験するために子どもたちとの関係性を形成し世界を共有する接点を作ること、③活動の場に居られる力、活動の成果を自分のものにするための自己感覚を育てること、④自己感覚を育てるために身体を動かす体感がともない、かつ主体性を引き出す楽しい活動を共有することを取り上げた。

今回は彼らの内的世界を知るという前に、彼らの視点から世界を見てみることの大切さを感じた。その繰り返しにより彼らの内的世界に迫ることができると思われる。今回の企画による活動が進む

につれて、子どもたちが活動前と活動後の短時間に取り組みへの姿勢の変化が見られた。D君の発表のシーンのように無理だと思われることが可能となり、支援員を驚かせ、子どもの潜在能力を大切にすることを気づかせてくれるような出来事も見られた（エピソードD1）。そのような時に子どもたちに何が起きているのか、子どもたちの視点に立ってその世界を見ることの大切さが確認できる。②子どもたちと遊びをともに体験するために子どもたちとの関係性を形成し世界を共有する接点を作ることについては、他者との共同性に伴う関わる側の姿勢と関わるための活動としての企画について題材、展開の工夫、子どもたちへの配慮などが必要であることが今回の取り組みから確認することができた（エピソードB1）。そうすることで、浜田（2008）が「力は結果として生まれてくる」と述べているように、活動を通して結果として③の活動の場に居られる力がついてくると考えることができる。

また、みんなで同じ場において作品を作ることに伴う楽しさは、支援員と子どもたちとの共同性のなかに他者に喜んでもらえる体験があり、その他者を喜ばせたり、驚かせたりすることにより、自分の存在や行為を意味あるものとして実感することができる。F君に見られたように作品を作ること、その作品により身体を使った遊びが伴うことで（エピソードF1、F2、F3）、その取り組みが実感として残り、④の自己感覚や自己を肯定する感覚が生まれてくるものだと考えられた。

本企画の題材は傘とカッパであるが、その企画の最大の特徴は作品を作ることだけではなく、それを活用することにあつたと考えられる。その傘を作品として鑑賞したり、生活のなかの道具として使ったり、着たり、あるいは傘であれば飛ばして遊んだり、光に照らして鑑賞したり、それらのすべての活動が自分が作った物から発生する喜びである。その喜びに伴う達成感を共同で作り上げた一体感が支えている。その達成感と一体感とは心と身体が弾む体験を作り出す。その体験により発表したいという意欲が高まったと考えられる。企画を通してF君が示したように、作品をみんなに喜んでもらったり、あいあい傘をともに差してくれる①他者との関係性を基盤とする共同性、か

つオリジナルな創作体験、実際にホースからの水を受けた時の手に伝わる水を受ける感触、光が照らされた傘の輝きなど独自の②実感としての手応えや感性が基底となる個性が重要な支援の成果として考えられた。この共同性と個性を捉えながら子どもたちとの関係性を育てることにより、結果として子どもたちの発達が促進されることが示唆された。

V. 結 論

支援員の子どもたちへの寄り添いによる関係性を基盤とした取り組みが子どもたちの変化を引き出す要因となった。また、その姿勢によって彼らとの共同の関わりが活性化された。その寄り添う姿勢をより効果的なものとしたのは共同活動としての企画「ツユコレ」のもつ要素であると考えられた。

その企画は準備段階で個々の手持ちの能力に視点を当て、目標とする支援を可能とする要素が組み込まれていた。①関係性に基づいて体験を共有することの楽しさとともに、それを自分の興味に引き寄せて個別的な視点から楽しむことが可能であった。②手持ちの力で興味に沿ったオリジナルの傘を支援員のサポートのもとに共同で制作する（共同性）取り組みは支援員の支えを得ながら発表するなどの子どもたちの主体性を引き出した。また、③そのような引き出された主体性に支えられた傘を使った遊びは、傘にかかる水を受ける体感や透明な傘がライトを受けたときの輝きなどの個々の子どもたちの感覚を刺激した（個性性）。

このような「ツユコレ」の企画と支援員の支援姿勢が導いた「創作活動から遊びへの展開と工夫」による共同性に基づいた共有体験や個性性に根差した感覚体験は、浦崎（2008）が整理した集団支援の重要な視点に基づく成果として考えられた。

今後、企画を通して得た予測された成果や結果として得た成果など多面的な視点を整理し、企画をプログラムするための実践を重ねて子どもたちの理解と支援のあり方をより詳細に検討していくことが必要である。

付 記

本論文は、『琉球大学教育学部 障害児教育実践センター紀要 第10号』に掲載された『発達支援が必要な子どもたちへの他者との関係性に焦点を当てた集団支援企画「ツユコレ」』を、『研究論文集－教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集－』に再投稿し、査読結果に従って内容修正し、受理されたものである。

引用・参考文献

- Bemporad, J.R. (1979) Adult recollections of a formerly autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9 (2), 179-197.
- 浜田寿美男 (2008) 赤ずきんと新しい狼のいる世界. 洋泉社.
- 辻井正次 (1999) 複合的大グループでの治療教育例. 杉山登志郎・辻井正次 (編者) 高機能広汎性発達障害, プレーン出版. 239-245.
- 浦崎 武 (2005) 広汎性発達障害者の身体の外枠作りと内枠作りによる心理療法－他者との関係性の成立と発達の支援. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 7, 1-11.
- 浦崎 武 (2006) 高機能広汎性発達障害をもつある小学生男子への重要な他者としての関係形成による適応支援. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 8, 1-18.
- 浦崎 武 (2008) 発達障害をもつ小学生の子どもたちへの学生支援者による集団支援－他者との関わりを中心に－ 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 9, 137-146
- Williams, D (1992) *Nobody Nowhere..* New York: Avon books. 河野万里子訳 (1993) : 自閉症だったわたしへ. 新潮社.