

琉球大学学術リポジトリ

発達支援教育に於ける実践力養成システムの構築と 離島・へき地への展開 ～八重山への出前トータル 支援教室について～

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター 公開日: 2010-07-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 浦崎, 武, 武田, 喜乃恵, 崎濱, 朋子, 瀬底, 正栄, 宮脇, 絵里子, Urasaki, Takeshi, Takeda, Kinoe, Sakihama, Tomoko, Sesoko, Masae, Miyawaki, Eriko メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/17330

発達支援教育に於ける実践力養成システムの構築と 離島・へき地への展開 ～八重山への出前トータル支援教室について～

浦崎 武* 武田喜乃恵* 崎濱朋子** 瀬底正栄*** 宮脇絵里子****

Constructing a hands-on training system for special needs education with
an expansion program for remote areas and isolated islands.
-Delivery of the Total Support System to Yaeyama-

Takeshi URASAKI* Kinoe TAKEDA*

Tomoko SAKIHAMA** Masae SESOKO*** Eriko MIYAWAKI****

琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センターでは特別な支援を必要とする地域の児童生徒を支援すること、その支援を通して発達支援や教育に携わる現職教員、保育士、学生への実践力養成プログラムとして遊びによる集団活動から実践力を考えていく「トータル支援教室（集団適応教室）」、「実践事例研究会」、「発達支援教育相談支援」等を行ってきた。こうした大学を拠点として蓄積した実践のシステムやその成果を離島・へき地で展開することを模索してきた。そこでこのたび琉球大学教育学部の21世紀おきなわ子ども教育フォーラムの一環として八重山教育事務所と連携し、八重山地区における出前トータル支援教室を開催することが実現し、今後の離島・へき地への発達支援教育における実践力養成システムの展開に向けて検討する機会が得られた。離島・へき地のニーズや特色を生かした遊びや日常生活のなかで活かせる実践力を身につけるプログラムを作成し、地域運営型の実践研修の場を立ち上げ、地域に実践力養成システムを構築し、大学と連携して人材を育成する一連の展開の道筋が示された。

I. はじめに

琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センターでは平成18年10月より、特別な支援を必要とする地域の児童生徒を支援すること、その支援を通して発達支援や教育に携わる現職教員、保育士、学生への実践力養成プログラムとして「トータル支援教室（集団適応教室）」を月二回、「実践事例研究会」を月1回、「発達支援教育相談支援」、継続的なサポートが必要であれば定期的にセッションを行う「個別支援」等を行ってきた。こうした大学を拠点として蓄積した実践のシステムやその成果を離島・へき地で展開するべく、八重山及び東村で今年各1回出前

トータル支援教室を開催した。

そこで本研究においては八重山における支援に焦点を当てて八重山教育事務所の協力を得て、「出前トータル支援教室」、「実践事例研究会」、「発達支援教育相談会」および現地のニーズにより発達支援教育に関する「講演会」を実施したことによる発達支援教育に於ける実践力養成システムの構築と離島・へき地への展開について検討する。

1. 発達支援教育における実践力

当センターでは今まで、「トータル支援教室」における個別支援、集団支援活動による重要な他者との関係性の形成が与える影響について実践事例を通

*Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

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

***East Ele. School, East Village, Okinawa Pref

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

して検討してきた。特に2006年度からは、教員、保育士、特別支援教育支援員、学生等の発達障害者への支援に携わる存在を広く支援者として位置づけ、発達障害者にとっての重要な他者となり、その関係性を活かした発達障害者への支援を行う活動の場を立ち上げ、そこでの支援を実践しその成果を検討してきた。離島・へき地の学校や日常生活のなかで心がけ、「実践に有効となる力とは何か」、「子どもたちの発達や成長に繋がる支援とは何か」ということをあらゆる支援アプローチの基礎となり、かつ発達支援教育に大切なエッセンスを包括し活かす実践力を模索してきた。今回は、他者との関わりを苦手とすることにより様々な発達の滞りや不適応を起こしている支援を必要とする子どもたちにとって大切な支援となる「他者と関わる力をどのように支え、育てるか」について焦点を当てた情緒的社会的側面による支援を発達支援教育における実践力として位置づけた。

2. 実践力養成プログラム

1回のトータル支援のプログラムは、スタッフが子どもたちと遊び、ゲーム、図画工作を行う「トータル支援教室（集団適応教室）」、現地の小中学校・特別支援学校教諭又は特別支援教育関係者の事例報告に対してスタッフがアドバイスをしたり、ともに子どものことや支援のあり方を考える「実践事例研究会」、保護者や教諭、教育関係者への個々の相談を受けて子どもについて考える「発達支援教育相談会（悩み相談会）」がセットで行われる。八重山地区および東村では「集団適応教室」への学生の参加も試行された。

平成21年8月センターが主催する公開セミナーでは、今後の八重山支援をより効果的で実効性のあるものにするため、平成21年3月教育学部共同研究推進経費を得て試行された八重山での「出前トータル支援教室」に関する発表を行った。

3. 離島・へき地の土壌と課題

そのセミナーにおいて講師の山上（2009）は、平成20年10月に八重山において「発達支援教育相談会」の支援協力に参加したときのことを、「特定のある子どもたちだけが特別な援助を必要としているから、そのために何ができるかを考えるというのではなく、特別支援の対象になっている子どもたちのことを一つの要にして、その子たちと関わることで、子どもたちみんなも、大人も、高齢者も、地

域で生活している人達みんなが、生き生きとしていける、そういう地域づくりというか、土地づくりをしていることが伝わってくる」と述べ、八重山の土壌を見る視点を示した。

そのような土壌のなかにおいて、現在の離島・へき地の抱える課題は深刻である。沖縄県の離島・へき地においては地理的要因により専門家が少なく、かつ支援の場に限りがあるため、子どもたちやその保護者のための直接的な支援が行き届かない現実がある。さらに継続的な支援を行っていくためには子どもたちの発達支援教育に携わる多くの人が適切な支援やアドバイスができる専門性を求めている。特に八重山地区においては多くの離島があり、その離島の教員は2、3年で沖縄本島に異動してしまうケースが多く支援体制を構築していく中心となる人材が根付かないなどの問題がある。地元の教員や発達支援教育に携わる支援者の人材育成が必要であり、そのための実践研修が強く求められている現状がある。

4. 支援企画：遊びを通して得る実践力

遊びは子どもの生活のなかでとても大きなウェイトを占め、子どもの発達に影響を与えている。Jannik,BとLone,G（1998）は障害のある子どもたちが、たとえ善意があってもトレーニングプログラムでスケジュールがいっぱいの毎日を過ごし、遊びから遠ざけられている現実のなかで、遊びの世界に導かれた自閉症児の多くが発揮した社会的な能力について触れ、そのような子どもたちの遊びの場面を設定することの重要性を述べている。

浦崎（2009）は3年前から高機能自閉症（アスペルガー症候群を含む）、ADHD、学習障害等の発達障害のある子どもたちを集めて遊びを中心とした集団支援活動（以下、トータル支援活動）を行っている。辻井（1999）が作ったアスペルガー症候群の子どもたちが集まるアスペの会でも集団活動は行われており、子どもたちが自分を表現する場があることは彼らの精神的安定につながっていると述べている。「遊び」はまさに辻井が述べている自分を表現できる最大の活動であり、トータル支援活動はその遊びの場となっている。遊びを通して子どもたちは他者との関係性を形成し、相互作用を展開させ社会性を抜け発達していく。そのプロセスにおける他者との関わりは新たな遊びを発生し展開させ、より他者との関係の渦を拡大させていく。ここでは、あいさつなどのあらかじめ定められたスキルの獲得を目指すソーシャルスキルトレーニングとは異なる、

遊びの展開と子どもたちへ与える成果を見通した柔軟な目標設定が必要である。従って集団の場で展開された遊びが子どもたちにどのような影響を与えたのかについて検討することが重要な支援活動の一環となる。つまり、ここでは遊びを通して子どもたちを見る力、そして子どもたちとの関わりのあり方を考え、実践に結び付けていく力が遊びを通して得る実践力となる。

5. 対象

発達障害のある子どもたちの社会性の発達において学童期および思春期はとても大切な時期である。発達障害のある子どもたちはいじめや不登校等の体験を持っている子どもが多い(杉山2009)。そのいじめや体験は、さらに被害感や身体症状等の人格形成上の大きな課題を引き起こす。子どもたちはそのような負の連鎖が生じないような支援が必要となる。特に広汎性発達障害のある子どもたちにとって、他者の心の読み取りは相当に難しい課題であり、そのことがいじめ等の問題に結びついてしまうことが多い。結果として彼らにとって他者との関わりのある社会や集団の場は苦手な抵抗をもってしてしまう場となってしまう。そのような子どもたちが集団の場で過ごせる素地や対人関係への抵抗感や不安感を軽減する契機として支援を行い、子どもについて、支援のあり方について実践研修を実施する。

従って、ここでは学童期の初期の3年生くらいまでの支援の必要な子どもたちを集団支援の対象とする。

6. 子どもたちの変容を通してみる実践力

今回は、他者との関わりを苦手とすることにより様々な発達の滞りや不適応を起している支援を必要とする子どもたちにとって大切な支援となる「集団の場で過ごせる力をどのように支え、育てるのか」、「他者と関わる力をどのように支え、育てるのか」、について焦点を当てた情緒的社会的側面による支援を発達支援教育における実践力として位置づけた。

そこで本研究では紙飛行機を素材とした遊びを集団支援活動で行い、①その集団支援のなかの遊びをどのような意味があるのかについて検討したい。②特に子どもたちと遊びを通して関わる他者としての支援者との関わりの変化、子どもと子どもとの関わりについて検討し、地域で必要とされる実践力について検討してみたい。

7. 実践力養成システムの構築と離島・へき地への展開

平成21年3月の石垣市の出前支援の試行で、離島では如何に発達支援教育に関する教育実践の機会が乏しいかが痛感された。島嶼県沖縄に於ける子どもたちの為にも、情報だけでは得られない実践力養成のためのシステムの構築に、早急に取り組む必要がある。また、発達支援教育だけに留まらず、児童福祉の立場からのサポートが必要であることも、参加者の共通認識となった。同じく、本島北部に於いても切実な地域のニーズがあるとの報告を、センター特別研究員から受けている。

今後、地域の諸学校、教育委員会、教育事務所などと連携して、速やかで継続的な活動を展開することが必要であり、当センター及び教育学部の貢献が期待されている。最後にこの実践力養成の取り組みを今後、どのように構築し展開していくかについて、「トータル支援教室(集団適応教室)の支援内容」、「実践事例研究会」、「発達支援教育相談支援」、「講演」 「出前によるトータル支援教室」の項目別に参加者が記述してもらった意見や感想等の評価を用いて検討したい。

従って、本研究では離島・へき地で支援プログラムを実践することにより、集団支援における遊びを通して得られる実践力に焦点を当てながら実践力養成のためのプログラムのねらいや課題を検討し、実践力養成システムの構築と離島・へき地への展開について考察することを目的とする。

II. 方法

1. トータル支援教室の実施と考察の手続き

支援の企画における題目、支援の目的、集団支援の構造、支援者、支援対象児、支援計画、活動内容・展開、用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) トータル支援の実施

1) 題目

飛ばせ、紙ひこうき

2) 支援の目的

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4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子どもたちの「手持ちの力を使う」体験を積むことを大切にす。

3) 集団支援の構造

集団支援は通常、大学では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、共有体験を積み易い構造が必要である。ここでは集団支援のみ60分で行う。八重山教育事務所においての支援会場は縦約20メートル、横約10メートルの会議室の椅子や机を移動させて活動ルームとした。

4) 支援者

集団支援の進行・企画者の特別研究員1名（武田以下、女性支援者A）、サブ進行者の現職小学校教員1名（崎濱以下、女性支援者B）、現職小学校教員の支援者2名（瀬底以下、男性支援者C、宮脇以下、女性支援者D）、学生支援者2名（男性学生支援者E、男性学生支援者F）、全体の運営・コーディネートを行う大学教員1名（浦崎、ディレクター、以下筆者）である。

(2) 支援の計画

1) 支援方針

集団に参加する支援者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ぐさんのユニットを無理に一緒にしようとせずに独自の動きが形成できるようにする。担当の支援者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。

2) 支援対象児と実態把握

大学における集団支援は通常、小学生7名、中学生2名の計9名の参加により行われている。今回の集団支援活動への参加者は小学生12名であった。支援対象となる子どもはA君（小3、男児）、B君（小1、男児）、C君（小1、男児）、Dさん（小学校低学年、女児、知的障害）、E君（小2、男児）、F君（幼稚園、男児）、G君（小1、男児）、Hさん（小1、女児、自閉症）、I君（小3、男児、肢体不自由）、J君（幼稚園、男児）、K君（幼稚園、男児）、L君（小2、男児、アスペルガー症候群）であり、幼稚園、小学校の低学年が中心を占めている。（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。ここでの記述はあくまでもこの研究に登場する集団支援参加対象児による構成集団や子どもたちの特徴を分かり易くするための必要最小限の情報の記述に留めた）。

(3) 支援記述と考察の手順

1) 実践記録

- ・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、支援者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支援者による記録を用いる。
- ・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者の支援の工夫」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、エピソードは支援者と子どもたちあるいは子どもと子ども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者の記述した行動観察記録をそのまま利用する。

2) 分析と考察

- ・支援者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者の支援の工夫」について筆者が分析する。
- ・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者の支援の工夫」に焦点を当てて考察し、最後に出前トータル支援教室における企画の実践について総合的に考察をする。

(4) 支援の企画

八重山の出前支援に参加するほとんどの支援者が子どもたちとこの日が初対面である。そのため、紙ひこうきという比較的誰にでも馴染みがあり、取り組みやすい活動内容にした。集団遊びのようなルールがあり、全体が一つになって動く遊びではなく、1人からでも取り組めるし、5人、6人…と人数が増えても遊ぶことができ、それぞれの子どもたちに合ったかたちで取り組みを始めることができる。飛ばすということ一つをとっても遠くに飛ばす、変則的に飛ばす、当て合っこ、的当てなど、色々な飛ばし方で楽しめると思う。そして飛ばし方がたくさんあ

るように折り方もさまざまな工夫ができる。紙ひこうきを作ったり、飛ばしたりしながら、思いがけないところで遊びが広がったり、遊びを共有することができる活動である。

1) ねらい

- ① 紙ひこうきという誰でも取り組みやすい題材を通して、紙ひこうきを作ったり、飛ばしたり、子どもたちが主体的に遊びを発展させていくことができる
- ② 紙ひこうきを作ること、飛ばすこと、飛んでいる紙ひこうきを見ることを楽しむなかで、遊びを共有することができる。

2) 活動の流れ

活動内容	子どもたちへの配慮・支援の手立てなど
1 活動部屋に集まる (3分)	・集まることが難しい場合は、しやすい場所にもいい
2 今日の活動の内容を知る とばせ！紙ひこうき (5分)	・興味を持てるよういろいろな種類の見本を提示 巨大ひこうき、絵を描いたオリジナルひこうき、変わった飛び方をするひこうきなど実際に飛ばして見せる ・安全面の確認。紙ひこうきをわざと顔に当てない… ・作る場所、飛ばす場所を分ける
3 紙ひこうきを作ろう、飛ばそう、遊ぼう ①紙ひこうきを作ろう！飛ばそう！ 作ったものや作ってあるものを飛ばしてみよう ②紙ひこうきで遊ぼう！ 紙ひこうきを使った多様な遊びへ発展させよう 的に当てたり、ダンボール箱に入れたり、当てっこをしたり、キャッチしたりして遊ぶ (32分)	・作ることから始めてもいいし、(手先の不器用な子どもは) 飛ばすことから始めてもいい ・的当て、ダンボール箱、ビニール紐、フラフープなど紙ひこうきを使って遊びに発展できるように子どもたちの遊びの流れに沿って提示していく
4 集合・ふりかえり (5分)	・作った紙ひこうきは持ち帰ってもいい

3) 準備するもの

- ①おりがみ(大中小) ②新聞紙 ③A4、B4、A3用紙 ④色画用紙 ⑤ちらし ⑥ハトロン紙 ⑦方眼紙 ⑧折り方の説明書 ⑨見本の紙ひこうき ⑩的当て ⑪ダンボール箱 ⑫ビニール紐 ⑬フラフープ ⑭色鉛筆 ⑮セロハンテープ

(2) 質問事項：出前トータル支援教室についての感想を自由に記述してもらった。

(3) 対象：「出前トータル支援教室」に参加及び見学を行った50名に調査用紙を配布した。

(4) アンケートに記述されていることを整理し、実践力養成について考察する。

2. 実践力の養成 (参加者、見学者の成果と反省) についてのアンケートの手順

(1) 目的：出前トータル支援教室への参加者及び見学者を対象とした活動に対する調査を通して実践力の養成についての評価を把握することを目的とした。

3. 実践力養成システムの構築と離島・へき地への展開についての考察

出前トータル支援の実施および実践力の養成についてのアンケートの結果を通して実践力養成システムの構築と離島・へき地への展開について考察する。

Ⅲ. 支援実施と小考察およびアンケートの結果

エピソード1は支援者Bが、エピソード2は支援者Dが、エピソード3は支援者Aが、エピソード4-1は支援者Cが、エピソード4-2は支援者Dが記述した。

1. トータル支援教室の実施と小考察

(1) 企画（活動）の展開と支援の工夫

1) 活動部屋に集まる

子どもたち同士も子どもたちと支援者も初めて顔を合わせることを考慮し、緊張や不安からなかなか部屋に入ることができない子どもや所定の場所に集まることに時間のかかる子どもがいることを想定し、

声かけや促しをしても部屋に入ることや所定の場所に集まることができない場合には、無理に集まらせることはせず、居やすい場所にいってもいいことにしていた。保護者や教員への活動説明の時間帯に、子どもたちと一部の支援者は別室で紙芝居を聞くなどして待機していたのだが、不安や緊張は解けたようだったが、気持ちが高まった子どもにつられて、部屋の外にみんなで走って出ていってしまい、集まるのが難しかった（写真1）。そのため、部屋にいる子どもから順に今日の活動内容を知るへ移行させていった。部屋の外に出てしまった子どもたちも見本のひこうきや紙ひこうきで遊んでいる姿を見て興味を持ち、次々に部屋に戻ってきて落ち着いて活動に参加することができた。



写真1 活動の始まりの様子

2) 小考察

初めて会う子どもたちと場を共有するということが最初から子どもたちに声をかけて集めるというかたちではなく、それぞれの子どもたちの主体的な場での過ごし方を尊重していた。また、彼らのそれぞれの動きを尊重しながらも興味・関心を引き出す紙芝居を別室で見てもらい、場を上手く過ごせない子どもたちや興奮してしまう子どもたちの気持ちを開始前に落ち着かせるようにする等の工夫が見られた。まず、大切にしたい目的は彼らが苦手とする「集団の場で過ごす」ということであり、さらにその場で「他者と関わる力」を引き出すことであった。その目的のためには紙ひこうき遊びが「主体的に行える」こと、その遊びの延長上に「仲間と関わる」ことにより「楽しめるという意欲」を引き出すこと、さらに「他者と楽しみを共有する体験」をより良いものとして実感してもらうことであった。子どもたちは開始前に、部屋の外へ出て行ったり、落ち着きのな

さを示したが、活動のねらいを考慮に入れて部屋に居ることが可能な子どもたちから順番に見本として用意しておいた紙ひこうきを飛ばすことから始めた。このような取り組みの展開の柔軟な変更も子どもたちへの配慮として考えることができる。大きな声に恐怖心をもってしまう子どもも含まれていることが想定される発達障害のある子どもたちに、大きな声を出さずに紙ひこうきを飛ばし視覚的に見せることでその場に戻ってきてもらうことが可能となった場面である。その場にみんなが集まってもらえるように彼らの気持ちを動かすための工夫により興味・関心を引き出すことが大切であると考えられた。

3) 今日の活動内容を知る

全員の子もたちが集まった上で説明する予定であったが、前述したように部屋から走り出てしまう子どもたちが多く集まるのが難しかったため、部屋にいる子どもたちから順に、見本の紙ひこうきを渡した。渡すとすぐに興味を持ち飛ばし始めた。部

屋から出ていた子どもたちもそれを見て、紙ひこうきに興味を持っていた。みんなが集まって一斉に説明を聞くことはできなかったが、自然なかたちで今日の活動は紙ひこうきで遊ぶということを知ってもらえた。ただ、それぞれスタートが違ったために、説明が統一されず安全面の説明が徹底できなかった。

4) 小考察

集まるということだけではなく、みんなが飛んでいる紙ひこうきに興味を示した。そのことは自ずと紙ひこうきを飛ばしている支援スタッフにも注意が向かった。注意を共有するということが課題を抱えている発達障害の子どもたちにまず、説明をする支援者に注意を向けさせたことは活動内容を伝えるために重要なことであった。また、向けられた子どもたちの注意に対して言葉で説明するのではなく、ひこうきで遊ぶという活動の実際の取り組みを見ることで子どもたちは「今、ここで」行う活動を知ることが可能になったし、またひこうきを作成する場所をテーブルと椅子を置いて分かりやすくすることで、遊ぶ空間と作る空間が構造化され、自分がやるべきことと場所を視覚的に確認することができた。

そこで大切なことは、みんなを集めることでもなく、説明を一斉にすることでもない。そこで大切にすべきねらいは自然に楽しみの世界に彼らが自ら入っていくことであり、紙ひこうきを飛ばすことで「他者とともにある場」が生まれることである。今回の展開では、その場で予定していた安全面の説明ができなかったが、そのことよりも説明ができなかった事実をスタッフみんなが、「説明が上手くできないことや伝わらないことも起こり得ること」を想定して子どもたちに向き合っていたかが大切である。完璧な支援を求め、実行すること以上に、完璧にはいかないことを想定して支援を行っているか、そしてそれを支援スタッフがチームの共通理解として心に留めているかが発達障害のある子どもたちを含めた集団の場では重要であると考えられた。

5) 紙ひこうきを作ろう、飛ばそう、遊ぼう

①紙ひこうきを作ろう！飛ばそう！

見本の紙ひこうきを渡すところから始めた子どもたちが大半だったため、作ることも見本の紙ひこうきを飛ばして楽しむ子どもたちが多かった。全体的にしばらく飛ばす活動が目立っていたが、次第に作ってみようとする子どもたちの姿も目立ち始めた。折り紙で紙ひこうきを折っている子どもの姿を見て、影響されるように作る子どもや一人で折ることはできないけれど、折り紙を持って、折っている

子どもの隣でその様子を見ている子どももいた。作ることから飛ばすことという流れが一般的であると思うが、飛ばすことから始めても作ることに興味を持って取り組んでいたことが印象的であった。

③飛行機で遊ぼう！

最初はただ単純に飛ばすということを楽しんでいた子どもたちであったが、次第に支援者に飛ばしてキャッチしてもらったり、的に向けて投げたり、みんなで一斉に投げたり、飛行機に色を塗ったり、企画でねらっていたように、遊びが広がっていった。その際、重要だったと思われるのは、床にガムテープで線を引いたり、的があることを知らせたり、支援者のちょっとした導きや働きかけであったと思う。

6) 小考察

展開として飛ばすことから始まったようにスタートを大切にしたい。主体的な遊びの展開と遊びを他者ととも共有することを大切なねらいとしている。そのねらいを見失わないように子どもたちの遊びの流れに沿っていく。その際に子どもを見るという力が必要となる。作って見ようとする子ども、ひこうきを折っている子ども、それぞれの参加の仕方ですら場で起きてくる展開を見ている子ども、それぞれがそれぞれのかたちで参加していた。

子どもたちの気持ちの高ぶりとともに取り組む場の雰囲気等、自然に人と人との関わりが生まれてくる。人と人との繋がりが遊びの展開を広げていく。的に向けて投げたり、みんなで一斉に投げたり、飛行機に色を塗ったり、取り組みのねらい通りに遊びが展開されたと考えられた。

7) 集合・ふりかえり

最初は部屋に集まって紙ひこうきの話を聞くことができなかった子どもたちであったが、終わる時にはほとんどの子どもが所定の場所に集まって円になり、ふりかえりをすることができた(写真2)。集まって待っている時に、G君がこだわって持っていた段ボールのなかに入っていた自分の紙ひこうきを取ろうとしていたK君とG君が段ボールの取り合いをし、K君が大泣きしてしまうというトラブルも起こったが、取り合いになっても取り返したいと思うほど、自分の紙ひこうきに愛着を持てたという証であったように思われた。

ふりかえりでは、<今日作った紙ひこうきは家に持って帰っていいですよ>と伝えると、F君が「妹にあげてもいいの?」と聞き、自分が楽しかったことを分けてあげたいというやさしい気持ちがかがえた。そして、その発言の後に、B君が「僕はお兄

ちゃんにあげる」と言っていた。今日の活動が子どもたちにとってお家に持ち帰りたい、兄妹にもひこ

うきをあげたいと思うような活動になったことの表れであるように思われた。



写真2 集合をして振り返りをしている様子

8) 小考察

最初は部屋に集まって紙ひこうきの話を聞くことができなかった子どもたちであった。この活動の場では無理にみんなを集合させることなく、それぞれの動きのなかから紙ひこうきでの遊びへと移行させていった。子どもたちの楽しんでいる雰囲気や遊びの流れを大切に活動を支え見守る姿勢をスタッフみんなで共有した。紙ひこうきを飛ばしたり、折ったりすること等の楽しい取り組みが子どもたちを集団の場へと導き、思い存分、楽しみ、またそれを他者と分かち合うことができ、みんなの表情はとても良いものとなった。終わる時にはほとんどの子どもたちが所定の場所に集まって円になり、ふりかえりをする事ができた。

(2) それぞれの子どもたちの反応と支援者の工夫

1) エピソード1：スタートラインを作ることで安心したDさん（女性支援者B）

Dさんは、活動が始まっても自分から紙ひこうきを取るでもなく、女性支援者Bが手渡した紙ひこうきを持ったまま次の指示を待つかの様にじっと女性支援者Bに視線を向けていた。〈紙ひこうきを飛ばそうか〉と支援者Bが誘うと、「うん」と言って女性支援者Bのあとから紙ひこうきを飛ばした。しばらくその遊びを続け、〈今度は箱入れ遊びをしようか〉と誘うと、Dさんは、「うん」と答えて、また女性支援者Bの指示を待つかの様に視線を送っていた。しばらくその遊びを続けたが、なかなか遊びが発展しなかったため、つまらないのかなあと少し心配になった。そこで、〈次は、的当てしようか〉と、声をかけた。やっぱり答えは、「うん」であった。

壁に得点の書かれた用紙を張り出して、〈ここからあの的に向かって紙ひこうきを飛ばして当ててね〉と説明した後、紙ひこうきを飛ばした。そして、当たった場所に×しるしを書き入れお手本を示した。〈じゃ、Dさん、やってみようか?〉と声をかけると、Dさんは、やっぱり「うん」と答え、紙ひこうきを飛ばそうとした。でも、どこから飛ばしていいのかが分からないようではなかなか飛ばすことができなかった。そこで支援者Bは、ガムテープでスタートラインを引いて示した。すると、Dさんは安心したかの様に紙ひこうきをしっかりと飛ばしていた（写真3）。紙ひこうきが当たった場所にしるしを書き入れてもらおうとマジックを手渡したとき、Dさんの手が一瞬躊躇したように見えたので、女性支援者Bは、〈丸印でもいいよ〉と声をかけた。するとDさんは、安心したかの様にしっかりした丸印とDさんと書き入れた。

活動の様々な場面で、指示待ちで遊びを続けてい



写真3 ラインからの的へ紙ひこうきを投げるDさんと見守る女性支援者B

るように見えたDさんであったが、スタートのライン的当ての丸印はDさんに安心して遊べる道しるべになっていたかもしれないと思えた。

2) 小考察

指示を待って行動するDさん、主体性を出すことをねらいとはしているが、その主体性が上手く発揮できない場合がある。女性支援者Bは<紙ひこうきを飛ばそうか>、<今度は箱入れ遊びをしようか>等と言って誘うが、言われるままであった。そこで<次は、的当てをしようか>と誘い、<ここからあの的に向かって紙ひこうきを飛ばして当ててね>と説明し、当たった場所に×しるしを書き入れお手本を示したり、どこから投げていいのかわからないDさんにガムテープでスタートラインを引いて示したりすることにより、飛ばすことへの主体的な動きが生まれた。支援者が子どもの反応をしっかり見て、配慮や工夫を考えながら関わっていることが伝わってきた。試行錯誤の結果として子どもの動きを引き出した。自由に遊び始めた子どもたちのなかにも、その自由であるがゆえにみんなと同じように遊びに乗ることができない子どもたちがいる。そこで支援者が少し動き出せるように手助けを工夫することにより遊びをスタートさせることができたと考えられた。

3) エピソード2：「3、2、1、ゴー」の掛け声 でみんなが集まってきた（女性支援者D）

B児は最初に渡された見本の大きな紙ひこうきを気に入ったようで、その紙ひこうきを一人でずっと飛ばしていた。そこに女性支援者Dが入り一緒に飛ばしたり、彼の動きに合わせて「3、2、1、ゴー」等の声かけをしていった。そのやりとりはしばらく続いた。そんなふうをしているとそれまでばらばらに飛ばしていた子どもたちが、一人、二人とそこに集まってきて、「3、2、1、ゴー」などのかけ声

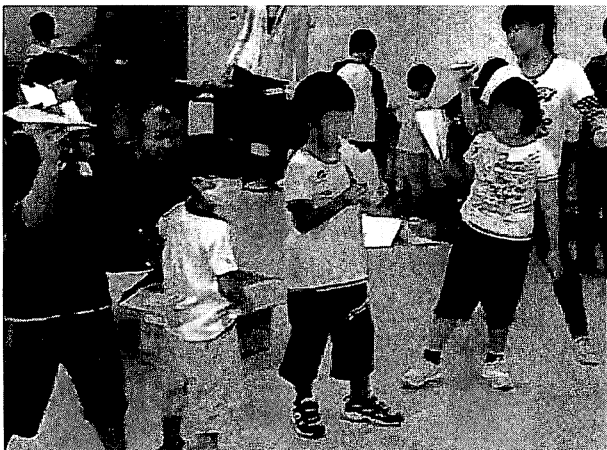


写真4 一斉に紙ひこうきを飛ばそうとしている様子

に合わせて、どこまで遠くに飛ばせるかの遊びを共有していた（写真4）。

4) 小考察

B児と一緒に紙ひこうきを飛ばしていた女性支援者Dの掛け声を聞いて、子どもたちは集まって一緒に紙ひこうきを飛ばし始めた。それを契機に個々での遊びが集団の遊びへ展開したと考えられた。また、ここでも紙ひこうきを飛ばすためのスタートラインを引く等の工夫が、集まる場を指定し、彼らの行動に影響を与えたとも考えられた。それは自由な活動のなかに、投げる場所としての秩序を与えた。また、「集合」という掛け声をかけて、子どもたちの個々の動きやそれぞれの遊びの流れを止めるのではなく、飛行機をみんなで楽しく飛ばす遊びの流れのなかで掛け声「3、2、1、ゴー」をかけることによって子どもたちの主体的に遊びへと向かう動きを結果として引き寄せと考えられた。

5) エピソード3：手裏剣づくりで主役になったI君（男性学生支援者E）

I君は活動の始めはあまり乗り気ではない様子であった。男性学生支援者Eが隣に座り紙ひこうきを作るとI君も真似て器用に折っていた（写真5）。



写真5 飛行機と手裏剣を作るI君と男性学生支援者E

そして、紙ひこうきを投げて少し遊んだものの足に障害があるため他の子どもたちのように飛ばした紙ひこうきをすぐに取りに行ったり、走り回ったりして遊べないからか直ぐに飽きている様子であった。その後は、折り紙で手裏剣が作れると言い手裏剣を作り始めた。そして、それを見ていた子どもたちがその手裏剣を欲しいと集まってきた（写真6）。Iさんは、他の子どもたちに新しい手裏剣を作ってあげたり、作り方を教えてあげたりしていた。子どもたちが自分の作った手裏剣で遊んでいるのを見て満足しているようにも見えた。それが最も感じられたの

が「手裏剣10個以上作って疲れた～」と男性学生支援者Eに言いながらも嬉しそうにしていたときだった。手裏剣がきっかけとなって、I君の周りに子どもたちが集まってきたことで、みんなのように動くことができないI君と他の子どもたちがつながりを持てるいい機会になっていた。その後、全く立ちあがろうとしなかったI君が、手裏剣を飛ばそうと立ち上がり、手裏剣の飛ばし合いをした(写真7)。I君が作った手裏剣は周りに認められ、そのこともあって心がほぐれ、体も動き出したような感じがした。



写真6 I君の作った手裏剣に興味を持ち集まってきた子どもたち



写真7 手裏剣の飛ばし合いをするI君と男性学生支援者E

6) 小考察

足に障害があるI君は活動に乗り気ではなかったが、その傍らで男性学生支援者Eが寄り添い、折り始めるとI君も真似て器用に折り始める。足に障害があるため紙ひこうきを飛ばしているみんなと走り回することは上手くできなかったが、作品としての紙ひこうきを作ることに熱中した。乗り気ではなかったI君であったが、紙ひこうきを満足いくまで作ると次は手裏剣を使った。そうすると、I君を中心に興味を抱いた子どもたちが集まってきて自然に小集団のなかにI君が生き生きと楽しんでいる場が生まれてきた。周りの子どもたちに折り方を教えてあげたり、作ってあげたり、主体的に参加するようになっていった。最終的には立ち上がり、男性学生支援者

Eと一緒に自らも手裏剣を飛ばして遊んだ。支援者に導かれるように始まった活動への参加であったが、支援者と繋がり、周りの子どもと繋がると、自ずと心が弾み、身体が動き出していくプロセスが見られた。この変容は遊びを通した活動のもつ変容のプロセスであり、子どもたちの変化を引き出す要素として考えられた。

7) エピソード4：関わりの糸口が見つかりにくかったHちゃん

①エピソード4-1：飛行機の世界が膨らんでいくHちゃんに寄り添う(男性支援者C)

Hちゃんは、集団の場にいることができるが、関わることにあまり興味を示さない女の子である。今回の「紙ひこうき」も作るわけでもなく、飛ばすこともあまりなくただ、窓から飛行場の飛行機を眺めていたり、うろうろとみんなの周りを歩いていたりしていた。紙ひこうきの活動に誘っても、その遊んでいる場にも何か、すり抜けていくような、手から砂が逃げていくような掴みどころのない雰囲気を感じさせる。

窓から見える飛行場はJTAの機体が並び、Hちゃんの興味をかき立てているようで、私に対してだっこの要求をし、見やすいポジションを強く望んできた(写真8)。チャンスと思いだっこし、一方的なHちゃんの飛行機に対する質問に答えていると、必要を確認することが出てきた。それが「パイロットはどこにいるの?」である。私が機体の前方の窓を指さしくあそこにパイロットさんが乗っているんだよ」と教えると「パロットさん小さいの?」と聞いてきたので「本当は大きいけど、ここから見たら小さいパイロットさんだよ」と言うと、「小さいパイロット」「小さいパイロット」と何か新しい発見があったように、連呼する。その後、近くにいた男児に小さいパイロットについての話をした。男児からは飛行機に乗って雲の中に入った話をされ、それに対してHちゃんも雲の中に入った話を始める。相補性のある自然な会話が一時展開されたように思えたが、その後男児が去ってしまい、もとの眺めるだけの状態になる。私が下におろすと次は見学に来ていた担任の先生と飛行場の飛行機を見たり、母親のところに戻ったりと、最後まであまり紙ひこうきの遊びの中に入ることはなかった。

紙ひこうきを手に持ちながら飛行場を眺めている姿から、Hちゃんの世界にこちらか近づき、紙ひこうきから飛行場へ、飛行場からJTAの飛行機の話へ、さらにパイロットの話から飛行機に乗った話、そし

て雲の中に入った話からANAの飛行機はいつ来るのかという話と会話を展開することができた。また、Hちゃんの視覚的な捉え方として「小さく見える飛行機には小さいパイロット」、「大きな飛行機には本当は大きなパイロット」という視覚的な意味づけが印象的であった。



写真8 飛行場の飛行機を一緒に見る

②エピソード4-2：フラフープを一緒にできたHちゃん（女性支援者D）

一人活動になかなか参加せず、歩きまわっているか、外の本物の飛行機を見ていたHちゃんに、「紙ひこうきを飛ばそう」と声をかけたが、それに対してうっとおしそうに、スルッと私の近くから離れていった。Hちゃんと繋がりがもてたのは、Hちゃんがひとりでやっていたフラフープを一緒にやったとき、一緒に外の風景を見たときであった。一緒にできるかなあとHちゃんがフラフープをしている様子を見ながら、私もフラフープをもってそっと近づいていった（写真9）。私がフラフープを身体に通し、回す態勢を整えると、Hちゃんもそれを見て回す態勢を整えた（写真10）。そして、〈せえの〉の声と一緒にフラフープを回した。Hちゃんが一人でやっているときは、腰をつかって回すというよりも、フラフープを回すときに勢いをつけていただけだったので、3、4回転で落ちていたが、私と対面でやったときは、腰を振って手を上にあげ、私の動きを真似してやっていた（写真11）。1度だけではあったが、こんなふうに対面になって、しかも私の動きを真似て息を合わせた関わりを持たせたことは、Hちゃん



写真9 ひとりでフラフープをするHさん

んが全く人とそのような関わりをもてないわけではないのだなということを知ることができたとても意味のあるできごとだった。



写真10 一緒にフラフープを回す様子



写真11 女性支援者Dの動きをまねるHさん

8) 小考察

Hちゃんは紙ひこうきの遊びにみんなと同じように飛ばしたり、作ったりということはできなかったが、窓から見える飛行機や話しかけてきた男児の飛行機に乗って雲の中に入った話に耳を傾けた。紙ひこうきは他者との関わりとの契機となっており、「相補性のある自然な会話が一瞬展開されたように思えて」と男性支援者Cも、そのやりとりへの発展にしっかりと着目している。ここでの遊びはその活動が求める内容やみんなと同じことができたかどうかということを見るためのものではない。紙ひこうきによる遊びはHちゃんが何に関心を示し、何を他者とともに共有したかという、関わりを高める子どもの発達の大切なエッセンスを有する。紙ひこうきを通して「紙ひこうきから飛行場へ、飛行場からJTAの飛行機の話へ、さらにパイロットの話から飛行機に乗った話、そして雲の中に入った話からANAの飛行機はいつ来るのかという話」へと会話が展開する。Hちゃんの想像の世界は飛行機を通して膨らんでいったと考えられる。飛行場が見える場による紙ひこうき遊びはHちゃんを他者との楽しい世界へと導いたように思われる。この紙ひこうきの企画は、飛ばしたり、作ったり身体を使った遊びだけではなく、紙ひこうきを見る人や飛行機についての思いや想像の世界を膨らませる効果もあったと考え

られた。

そのHさんが、ひとりでフラフープをしているのを見て、女性支援者Dがフラフープを持って寄っていく。そこで女性支援者Dは介入的にならないように配慮していたが、Hさんが回す姿勢を整えたことを捉えるとそのタイミングで〈せえの〉と声をかける。女性支援者Dが回す姿勢をしっかりと見ながら真似る。お互いの身体の動きを重ね合わせる体験ができた。支援者がHちゃんに歩み寄り、同じ土俵にあげてもらうことで遊びを共有する体験が生まれた。他者の身体に自らの身体を対峙させることは人間関係の形成の基本体勢である。他者を感じる対峙の体験は、Hちゃんが他者に合わせる構えやHちゃんからの身体の動きを引き出したと考えられた。

2. 実践力の養成（参加者、見学者の成果と反省）についてのアンケートの結果

(1) 対象

「出前トータル支援教室」に参加及び見学を行った50名に調査用紙を配布し、回収されたのは27名であった（保護者8名 教育関係者17名 大学生2名）。

(2) 結果

自由記述を「トータル集団支援」、「事例研究会」、「発達支援教育相談会」、「講演会」、「出前トータル支援教室」という5つのカテゴリーに分類し、表1に整理した。表1は、アンケートに記述された内容をカテゴリーに表記したものであり、斜字は、後の考察に置いて特に重要だと思われる言説に引いた。

表1 参加者および見学者かからの感想

① トータル 集団支援 紙ひこうき	<ul style="list-style-type: none"> ・紙飛行機を作ったり、飛ばしたりする活動の中で、支援者は子どもの思いや発想を大切にしながらその子に合った支援を行っていたと思った。 ・紙飛行機という大きなテーマで、作ること・飛ばすことを楽しむこと等、それぞれの興味関心に合わせて楽しませながら活動するところが素晴らしかった。枠組みを少し広げるだけで、子ども達の満足感に繋がることがわかった。 ・一つの活動の中での楽しみ方が個によって違うこと、観察の仕方で見えるものが変わってくるということがとても勉強になった。 ・自ら主体的に活動する姿から、普段見えないことが、見えたような気がした。 ・一人ひとりの個性や思いを大切にしている、日々の保育を振り返り勉強になった。 ・学校生活ではどうしても、ねらい、目標、計画となるとこだが、自由に取り組むことが、多くの枝わかれを見せ、子どもたちの関わりがもてたと思う。 ・私がイメージした支援とは少々違いがあった。子どもの興味関心をいかにして引き出すことができるのか。大切なことだと思う。 ・紙飛行機による遊びは、楽しく想像力を引き延ばす遊びだということが認識できた。 ・子どもたちを観察して気づくことは、見ため、表面では普通の子どもたちと何が変わるのか分からない。 ・ついつい「みんなと同じように」、「こうしたらうまくいくよ」と形にいれようとしてる毎日で反省した。もっと子ども本位で遊ぶ時間をつくる努力をしたいと思った。 ・「今日は何個作ったよ」と自慢げに話す姿を見、親も頼もしく思えた。器用じゃないけど、「作って欲しい」という友がいるということで、少しでも自信につなげられたらと思う。 ・発達障害と一言でいっても、いろいろな子ども達がいる、その子にあった指導の仕方があるんだと感じた。他のお母さんとのコミュニケーションの場になると思った。 ・今回みたいに楽しい活動を通した小さな集団を経験することも、次につながる活動の一つだと思う。 ・子どもたちに合わせることで見えてくることがある。本当に重要なことであると共に、通常学級ではなかなか生かせない現状も現実としてあると思う。 ・支援者の多いトータル支援は、参加者・見学者にとってもうらやましいものである。 ・現実とかけ離れていると思いつながるのではなく、言葉のやりとりや、どう子どもに添っているかを明らかにして授業を見てもらうと見学者にとっても有意義なものになると考える。
----------------------------	---

<p>② 事例研究会</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ いろいろな角度から一人の子どもの発達について検討することはとても大切であると思った。 ・ 相談内容について、答えは出なくてもいくつかの対応の仕方が最後に示されると提案した人は、今後生かしやすいと思った。 ・ 疑問に対して視点を変えることで見えてくるものがあること、「枠を広げる」ことで問題が問題でなくなる考え方もとても勉強になった。 ・ 自分の考えになかったことをたくさん学ばせてもらった。また、自由討論のスタイルで意見交換もしやすく良かった。 ・ 特別支援が叫ばれているが、支援を必要とする子ども達への支援だけでなく、<u>周囲への理解教育、情報等</u>いろいろな課題があると考えた。
<p>③ 発達支援教育相談会</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 中学部としても意見、思いが様々で、迷いがあり、助言いただき、糸口が見えてきた気がして、すごく助かった。 ・ A君の発達の課題を担任と保護者がしっかりとらえ、A君への関わり方、さらにその子と関わっていく周りの子ども達へどう理解させていくのか、支援を真剣に考えなければならぬと深く思った。 ・ 専門家に相談できる機会があるとすると、今後安心できると思った。 ・ 今までのんびり考えていたことを反省し、アドバイスを基に、子どものこと、進路のことを<u>真剣に考える機会</u>となった。
<p>④ 講演会</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 一人ひとりの苦手なことを親がよく理解して、周りにも受け持つ先生にも分かりやすく特性を伝えられたらと思った。 ・ すばらしい内容だったので多くの方が参加しシェアできたらと思った。 ・ 具体的な事例を挙げながら、問題行動、二次的な障害といった家庭、学校現場で問題視していく現象を、別の角度から見直していくことの大切さを説明してる。 子どもの本当の姿は、その表に出た問題だけでなく、根っこの方にある、関わる人との関係性や愛着と行った、成長発達に欠かせない土壌を大切に見ていくことが支援をしていく上で重要であることが伝わった。 ・ 講演を聴きながら、学校での支援ケースを思い出し、そく生かせると思った。
<p>⑤ 離島・へき地出前支援について</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子ども達との関わり方をどう見るかお互いに検討できるよう少人数によるグループセッションも必要ではないかと思う。 ・ 反省会の意見を聞くと、教育関係者からは「遊びの大切さ」や「興味のあることから力を引き出す大切さ」に気づいたとか、得るものが大きかったという感想が多かったが、保護者からは「このような支援の場が石垣にも欲しい」という支援場所の要望が多かった。教員と保護者の捉え方の違いを感じた。 ・ トータル支援の考え方や実践は、教育現場でも生かすことができるので、教育関係者がトータル支援の考えや実践を見たり、参加することで何かを得られた（実践力の養成ができた）ことは成果だと思う。保護者には、「誰かと関わる、みんなで楽しむ、誰かと繋がるのが社会性を育む」という考えが大切だということが伝わるといよりも、「どこかこのような子ども達の活動を保障してもらえ場所は無いだろうか」という思いの方が強く、子ども達の生き生きとした表情や活動の様子を見て切実な親の願いのように感じられた。 ・ 参加者、見学者は、どのような集団支援が展開されるのか、かなり興味があったようで、集団支援後の交流ミーティングのなかで、支援担当者からのエピソードの紹介やその中で感じた子どもたちの発達の側面の説明を聞き、今後の子どもたちと関わっていく視点や疑問を立ち上げたような感想や発言が多く見られた。 ・ 専門家による、個別発達相談会や集団支援等がもたれることは、保護者も先生方にとっても精神的な支援になった。このような事業が継続的にもたれることを強く要望している。

IV. 総合考察

ここでは、1.「トータル支援教室における実践」と3.「実践力養成システムの構築と離島・へき地への展開」を筆者が、2.実践力の養成についてのアンケートを支援者Cが考察した。

1. トータル支援教室における実践による考察

紙ひこうきから、実物の飛行機の話へと展開していった場面（エピソード4-1）、紙ひこうき作りから手裏剣作りに発展していった場面（エピソード3）、おのおので紙ひこうきを飛ばしていた子どもたちが、掛け声に合わせてみんなで飛ばすことに興味を示した場面（エピソード2）等、それぞれの子どもたちが遊びを通して能動的に話や作品が発展していく様が見られた。いずれのエピソードにおいても遊びが展開する際に、共通して支援者が基点となったと考えられた。

また、スタートテープを貼る（エピソード2）、箱をもつ（エピソード1）、的を作る（エピソード1）、掛け声をかける（エピソード2）等、子どもが遊びに向かいたくなるような支援者の働きかけによって、子どもたちを遊びへと導いていた。その際には、支援者の子どもたちを見る力が要求されたと考えられた。そのことはエピソード1で女性支援者BによるDさんへの関わりから裏付けられる。たとえば「じっと支援者に視線を向けた」とか「指示を待つかの様に視線を送っていた」等、「箱入れ遊び」や「的当て遊び」を提案しながらも、その働きかけの後の子どもの反応をしっかりと見ながら関わり方を柔軟に考え、提案が無理な提案ではなかったかを判断する。そして、遊びが続かなかったり、指示を待っていたりすることに気づくと、さらに「的当てゲーム」を提案する等、支援者が働きかけながら子どもたちの反応を捉え関わることで女性支援者BとDさんの関係の接点の持ち方が調整されていくようであった。

支援者が子どもの反応に気づき、子どもに歩み寄る姿勢を調整していくことが、その自然な流れの関わりと遊びの展開を生んでいると考えられた。

エピソード4-2の女性支援者Dは「Hちゃんがフラフープをしている様子を見ながら、私もフラフープを持ってそっと近づいていった」、「私がフラフープを身体に通し、回す態勢を整えると、Hちゃんもそれを見て回す態勢を整えた」等Hちゃんの様子を見ながら、関わりをきつかけを捉えて相互のやりと

りに結び付けているようであった。女性支援者DとHさんの関わりに見られるように、Hさんが他者との関わりへ向きあうためには子どもたちの反応を敏感に感じ取って読み取ろうとする女性支援者Dの関わりがあった。

以上のエピソードが示すように支援者と繋がり、周りの子どもたちと繋がると、身体が動き出していくプロセスが見られた。この変容は遊びを通じた活動のもつ変容のプロセスであり、子どもたちの変化を引き出す要素として考えられた。

出前トータル支援教室を開催することは、支援者が1人ひとりの子どもたちをしっかりと見て、関わりのある方を柔軟に変えていくことにより、子どものあり方の変容に繋がっていくことを実践を通して学んでいく場を提供することである。この場で子どもたちと触れ合い、関わり合う視点や姿勢をともに考えていくことは、子どもたちを支援するために必要な実践力の形成に繋がると考えている。そして、このような支援の場を離島・へき地へと展開していくことで共に子どもたちの支援について考える場を増やしていきたいと考えている。

2. 実践力の養成（参加者、見学者の成果と反省） についてのアンケートの考察

（1）トータル集団支援

集団支援で大切にしている、子どもに寄りそった関係性による遊びの展開の意味が、理解されているように感じられた。「支援者は子どもの思いや発想を大切にしながらその子に合った支援を行っていた」や「一人ひとりの個性や思いを大切に」「子ども本位で遊ぶ時間」等からも、今回の集団支援が子ども発信の活動であり、それが現実的な集団の場のなかで行われ、経験することの大切さを訴える一つの要素になっていることも理解していると考えられる。それは「枠組みを少し広げるだけで、子ども達の満足感に繋がる」や「楽しみ方が個によって違う」という記述からも分かるように、「紙飛行機」といった決して特別でない取り組みが、子どもたちにとって意味のある体験へと発展していく様子を実際に見ることで「子どもの興味関心をいかにして引き出すか」や「楽しい活動を通じた小さな集団を経験する」との視点を感じることができると考える。しかしその一方で、現実的な問題として「通常学級ではなかなか生かせない現状も現実としてある」という課題も見てくる。しかしここで伝えたいのは「言葉のやりとりや、どう子どもに添っているかを明らかにし

て」からも言えるように、関係性をどう形成していくかが大切であり、それが集団適応を含めた力へと成長する重要なポイントであることを伝えようとしている。このことが、集団支援後に行われた交流ミーティングの中で支援者自身から語られることは、参加者にとっても大きな意義があると感じられた。

(2) 事例研究会

通常センターで行っている研究会と同様の会が行えたと考える。発表者も丁寧に現在に至るまでの支援歴を説明し、参加者も子どもが現在置かれている環境や難しさを多くの視点で見ているという雰囲気があった。それは「いろいろな角度から一人の子どもの発達について検討することはとても大切である」や「疑問に対して視点を変えることで見えてくるものがある」からも分かるように、一事例を多くの目で考えて行くことの大切さを参加者も感じ取っているようであった。事例発表後は、発表者以外からの子どもについての、これまでの様子やエピソード等より詳しい語りがあり、深みのある話し合いが展開された。しかしその中で出された「周囲への理解教育、情報等いろいろな課題があると考えた」というような、啓発活動やネットワークといった現実的な課題も出されていた。

(3) 個別発達相談

担任、保護者とも個で子どもへの支援や進路など多くのことを抱えている現状が見えてきた。離島やへき地におけるコンサルテーション、カウンセリングの場の不足を再度考えさせられる。今回の発達相談も当初、教師は想定していなかったが、保護者同様に指導、支援の両方面からの悩みがあるようである。教師からの要望が多いのは、現場でのとまどいが、今後大きな問題へと発展する可能性も秘めていることに対する、危機感であるとも受け取れる。「支援の糸口が見えてきた」や「真剣に考える」等の声は、これまでの混迷した状態を想起させる。また、「相談できる機会が有ると思うと、今後安心できる」からは、継続的な相談を求める切なる願いが込められているように思えた。

(4) 講演会

保護者、教師、支援員といったじかに子どもと関わる方々が、今の現状に対する多くの悩みや課題をもちながら聞いているように思えた。それは「学校での支援ケースを思い出し、そく生かせると思った」

や「苦手なことを親がよく理解して、周りにも受け持つ先生にも分かりやすく特性を伝えられたら」からも言えるように、講演中で語られた事例や変容過程の要因が家庭や学校に重ね合わせることができたのではないかと考えられる。他者との関係性、重要な他者との愛着の形成など、ふだん問題視してしまう行動の下にかくれる発達の基本的要素を再確認しているようであった。

(5) 出前トータル支援教室

子どもの支援だけでなく、発達に関わる見方または関係性の問題など、幅広い提案を行っている。そのことは、やはり継続的な開催のなかで理解されるものであり、浸透して行くにはある程度の時間が必要となってくる。感想にもあるように「子ども達との関わり方をどう見るかお互いに検討できるよう少人数によるグループセッション」「子どもたちの発達の側面の説明を聞き、今後の子どもたちと関わっていく視点や疑問を立ち上げた」等、継続的に行うことでトータル支援教室が行っている発達支援の考え方がより深く共有できる提案がなされていると考えた。しかし、現実的には「このような支援の場が石垣にも欲しい」や「どこかこのような子ども達の活動を保障してもらえる場所は無いだろうか」という声からもわかるように、参加者は今すぐに、活用できる場を常に求めている。そのため、トータル支援教室を活用した人材育成など、より具体的な対策が求められているように思われた。

3. 実践力養成システムの構築と離島・へき地への展開について

「出前トータル支援教室」の実践後、その実践による考察および実践力養成についての参加者や見学者へのアンケートの結果より、実践力養成システムを離島・へき地へと展開していくために、各支援プログラムや支援システムにおける実践力養成のための今後のねらいと課題について検討した。

支援者がみんなで子どもたちと触れ合うために「トータル支援教室」のような場や機会を作っていくこと、そしてそこで子どもたちとの触れ合いを通してしっかりと子どもの実態を捉え理解する。そして子どもを理解することにより支援のあり方が検討できる。そのような個々の子どもの実態把握や支援のあり方を「発達支援教育相談会」で相談したり、スーパーヴァイズを受けることにより自分の捉え方を確認することで実践力を高めたり、「実践事例研

究会」を開催して、見えてきた支援のあり方について地域の支援者がみんなで話し合い共有していくことで地域に根差した実践のかたちを形成する。そして再度、その共有した地域における子どもの理解と支援のあり方を、実践を通して確認していくことが今後の展開のためのねらいとなると考える。

このような「トータル支援教室」における支援の計画や実践、「講演会」による支援姿勢や支援ポイントの習得、「発達支援教育相談会」における個々の子どもの実態の把握と確認、「実践事例研究会」を通じたグループによる実態把握や支援の検証、再計画へと一連のプログラムへ参加することにより系統立てた実践研修を受けられるシステムを構築していくことが今後の課題となる。アンケートによる参加者の意見や感想からもこのプログラムを通して支援者の実践力が養成されることへの可能性が示唆された。

今回の出前トータル支援活動により、「トータル支援教室」、「実践事例検討会」、「発達支援教育相談会」、「講演会」などのプログラムが八重山教育事務所などの地域の行政機関と大学との連携による実践研修として位置づけられ、定着されようとしている。また、東村立東小学校においては、次年度以降東村教育委員会との連携へと発展への運びを見せている。今後、離島・へき地へのニーズを受け止め、地域にあった支援プログラム、さらに地域の支援グループや研究グループとの連携による地域運営型の実践研修の場を立ち上げることが求められる。その場の形成により支援者が発達支援教育の実践力を身につける機会が増えていくと考える。地域に実践力養成のシステムが構築され、そこでの実践研修により人材が育成されることは今後の離島・へき地への展開の重要な課題となる。実践力を高めるためには大学を拠点とした「トータル支援活動」を通して得たことを離島・へき地の人たちと共有していく出前支援の取り組みを継続的に開催し、ともに考えながら共同して支援システムを構築していくことが必要である。

引用文献

浜田寿美男 (2007) 特別な支援を必要とする子どもたちの発達と「生きるかたち」—発達障害を発達的に捉えるために— 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要,9,193-205

Jannik Beyer&Lone Gammeltoft(1998) AUTISM & PLAY. 井上洋平・荒木穂積訳 (2008) : 自閉症と遊び.クリエイツかもがわ

杉山登志郎・辻井正次編著 (1999) 高機能広汎性発達障害 アスペルガー症候群と高機能自閉症 ブレーン出版

杉山登志郎 (2009) そだちの臨床 発達精神病理学の新天地 日本評論社

浦崎武 (2007) 発達障害のある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

山上雅子 (2009) 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 1