

琉球大学学術リポジトリ

発達障害の子どもへの集団トータル支援のかかわり —「非指示的アプローチ」と「指示的アプローチ」 —

メタデータ	言語: Japanese 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): 非指示的支援と指示的支援, 身近な沖縄の素材と環境 キーワード (En): 作成者: 金城, 明美, 浦崎, 武, Kinjo, Akemi, Urasaki, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/17347

発達障害の子どもへの集団トータル支援のかかわり －「非指示的アプローチ」と「指示的アプローチ」－

金 城 明 美* 浦 崎 武**

Total Group Support for Children with Developmental Disorders
From the Viewpoint of "Non-Directive Approach" and "Directive Approach"

Akemi KINJO* Takeshi URASAKI**

要 約

大人による子どもに対しての一方向の指示が多く存在しがちな学校や家庭への警鐘は、教育に携わる筆者にとっても重要な論点である。巻き起こる子ども側の指示待ちが、自分を出せない状況であって、創造性にもかかわることとは教育の在り様を問われていると考える。特別支援教育においても同様で、かかりを困難とする特性をもつ発達障害の子ども達への支援の在り方は看過できない。「遊戯療法」は「非指示的」「指示的」な視点で論じられ、それぞれが「子ども中心療法」「認知行動療法」という技法として有益さが示されてきた。発達障害の子ども達には、両者の技法を組み合わせた方法が有益であることも示唆してきた。琉球大学における集団トータル支援においても両者の視点における有益さが検討されてきた。その具体的な事例として、「非指示的アプローチ」と「指示的認知的アプローチ」を取り入れた沖縄絵本の読み聞かせを行う場面としゃぼん玉の活動を行う場面についてビデオ記録に基づくエピソードを分析する。支援者と子ども達に巻き起こるかかりの言葉やふるまいから「非指示的アプローチ」「指示的認知的アプローチ」を考察する。結果、一緒に活動する「非指示的アプローチ」では、支援者や子どもに肯定感が生じ一緒に活動する様子がみられ、自分の想いを表現する言葉となり、相手をいたわる言葉となる。支援者に対する事前指示や子ども達へ対する内容への指示にみる「指示的認知的アプローチ」では、支援者や子どものそれぞれに理解が生じ、それぞれが素材を認める言葉や、客観的な視点からの自分に気づいた言葉になり、気分を落ちさせせるクールダウン等の動きとなっていた。今後、「指示命令的なアプローチ」が多くを占める場合、子ども達の感情表現の不整合さが表出すると予測を立てた分析を要すると考える。

キーワード：非指示的支援と指示的支援・身近な沖縄の素材と環境

I はじめに

1. 現場を振り返って

筆者は、小学校教諭として26年以上、学校や子ども達にかかわってきた。その積み重ねてきた経験からすれば、学校現場での子どもへのかかり方は、けして20年前と同じであるとは言い難い。日々変化し続ける子ども達に対しても違いを感じている。社会環境の変化を受け、家庭の在り様も以前にない核家族化と保育

の難しさが表出していることは否めない。大人による子どもに対しての一方向の指示が多く存在しがちな学校や家庭への警鐘は、教育に携わる筆者にとっても重要な論点である。現状として巻き起こる子ども側の指示待ちが、いかに自分を出せない状況であって、創造性にもかかわることとは教育の在り様を問われていると考える。特別支援教育においても同様で、かかりを困難とする特性をもつ発達障害の子ども達への支援の在り方は看過できない。

* Simabuku Ele. School, kitanakagusuku village, Okinawa Pref

** Faculty of Education, Uni. Of the Ryukyus

2. 遊戯療法にみるアプローチ

「プレイセラピーが発展してきた歴史の中で、発達障害の子どもへの非指示的な働きかけが有益であったことは知られている。（田中2008・浦崎2004・倉光2000）」ように、発達障害の子ども達にも、「非指示的アプローチ」が生かされてきた。そして、これまで一般化された「遊戯療法」が「遊戯」を中心に「非指示的」「指示的」という技法の視点で論じられてきた。今では、「遊び」を中心とした技法は、「子ども中心療法」「認知行動遊戯療法」「共同作業的療法」等がある⁽¹⁾。これらの「遊戯療法」は、発達障害の子ども達に限った療法と捉えるのではなく、「技法」の視点から捉えたもので、多様な発達障害の子ども達にどの技法が合うのか絞ることは難しいと考える。これらの技法を生かし、多様な発達障害の子ども達へアプローチしていくことが重要と考える。

発達障害の子ども達は、それぞれの子どもの特性が多様であることを踏まえると、有益さも多様と捉えられる。つまり、「遊戯療法」という一般化された「遊び」を中心に行う技法が、ひとりの子にあった「異なる遊戯療法」となり、広義に一般化されたものとは違う有益な意味を持つことになる。例えば、水島（2008）は、プレイセラピーを「非指示的アプローチ」と「指示的アプローチ」の視点から捉え、前者を「子ども中心療法」、後者を「認知行動遊戯療法」として発達障害の子どもを対象に事例を挙げている。水島は、前者をロジャース（Rogers,C.R. 1902～）・カールロジャースの理論を受けアクスライン（1947）が提唱した「子ども中心療法」に基づくとしている。非指示なアプローチは、その時間内に何をするか、どう過ごすかを子どもの判断にゆだねながら、子どもを認め、褒めることであり、そのことによって自信をつける遊戯療法である。ところが、水島は、「この非指示なアプローチはセラピストが鏡となって子どもを映し出し、セラピストと子どもの関係がうまくとれることである。」とし、発達障害の特性のひとつに「人との関係がうまくとれない」という特性を持つ場合、このアプローチは困難をみることになるとしている。そして、スザン・ネル（2004）が著書で紹介している後者の「認知行動遊戯療法（C B P T）」は、「セラピストが、子どもに到達すべき課題を与え、治療目標を掲げるこの技法は、読書療法を含めた認知療法的アプローチに見る再開発もあり、ある特定の対照群に有益である可能性は高い（水島2008）。」とし、単回性トラウマ等による不安反応除去には効果的であるとしている（水島）。発達障害の子ども達の場合、子どものひとつの問題に

対する対処行動に焦点化が図られても、恒常に不安状態を取り込みがちなアスペルガーのような子どもには作業の繰り返しが起こってしまうとしている。また、新しい認知・行動ガイドが必要になってくるとしている。人とのかかわりが困難な発達障害の子ども達にとって、前者の子どもの言葉を受け入れることを中心に行つた遊戯の場合、お互いの関係が結びつかず有益にならない場合もある。後者の指示と認知による構造化は、子ども側からの動きが構造化されるため、子ども側に新たな課題が生じ、不安と作業の繰り返しが起こる場合があると捉えられる。このことは、発達障害の子ども達に、どれだけの人とのかかわりの困難さがあるか、どれだけの不安状態の取り入れやすさがあるかで、遊戯療法の在り方が違ってくることを示唆している。水島は、この両者の技法に目を向けながら、両者の有益さを考慮し、親子を含めたプレイセラピーとして遊びの中で練習や応用を行う「遊戯療法」の事例を挙げている。トーケンエコノミー等でうまくいかなかった発達障害A児の生活記録を記入することを母親に提案した事例では、母親側からのかかわりを促すものになり、A児に合った生活を組み立て直すことになる。母親への提案は、母親自身の子どもに対する「非指示的アプローチ」への気づきとなり、A児への「指示的アプローチ」を見直す提案と捉えられる。不安の強いB児に、親子箱庭が使われた水島の事例をみると、親子への「遊戯療法」としての「非指示的アプローチ」と、「行動療法」としての子どもへの対応を見直す提案「指示的アプローチ」の存在を捉えることができる。

このように、水島の例をみると、多様な発達障害の子ども達には、1つの技法に絞ってかかわることができないことがわかる。「自信をつける」ことにつながる「非指示的なアプローチ」や「不安を除く」ことにつながる行動への提案となる「指示的なアプローチ」を子どもの特性に合わせ、「遊戯療法」として、どう有益に生かしていくかが重要な問題と考える。

3. 集団遊戯療法にみる実際のアプローチ

では、その多様な発達障害の子ども達への「集団遊戯療法」は、どうであろうか。やはり、上記の「遊戯療法」と同様、有益な意味があると予測できる。ただ、集団であることによる子どもの表出特性は、「遊戯療法」で見られる特性と異質な出来事と思われることも表出するであろう。「集団遊戯療法」の場合、水島の言う親子へのアプローチは、多数の支援者と多数の子ども達に対してとなり、多様な支援者と多様な特性を持った発達障害の子ども達に対してとなる。支援者と

子ども達による対話やまきおこる状況には、多様な編み直しがあり、それぞれの有益な意味をもたらすと考える。お互いのかかわりや言葉によってどんな解釈の一致やズレが多様に生じ、どう効果的であるか捉えることが有益な意味を捉えることに繋がると考える。換言すれば、支援者側へのアプローチとして「非指示的」「指示的」な視点でかかわりを捉え直すことや、支援者から子ども側へのアプローチとして「遊戯」をどう工夫していくか検討し明らかにすることが重要であると考える。

支援者側へのアプローチには、上記でも紹介されたように、「非指示的」「指示的」への理解はロジャースの「クライエント中心療法」にみるセラピストの姿が重要と考える。ロジャースは来談者中心療法で、クライエントの「パーソナリティ変化の必要にして十分な条件（1957）」は、「治療者の一致」「無条件の肯定的関心」「クライエントの見方感じ方の共感的理解」としている。このことからも、非指示的対話には、支援者と子ども、子どもと子どもの対話の中に「一致」「肯定的関心」「共感的理解」があると有益であると考える。しかし、「セラピストと来談者との心理的ストレスゲームが多様に起こる場合もある（Rogers,C.R. 1902～）」に繋がる場面も起こると考えられる。支援者がどうストレスの状況に向き合うのかを分析することも重要であると考える。また、子どもの発達に目を向け、発達に添う視点への切り替えが支援者側にどう起こるかという視点も重要と考える。支援者から子ども側へのアプローチの視点としては浜田の発達の視点に次のような提案がある。浜田（2007）は、「言葉以上にもっとコミュニケーションの段階から既に周囲の人との間の対人的な関係があつて、それがベースになって定型発達的に言葉というものが成立する」そして、「言葉以前に行って帰ってくる居場所、対人的なホームの形成が存在する」と説いている⁽²⁾。つまり、子どもの言葉にはコミュニケーションによる発達があり、ホームとなる安心感も存在する対人関係を取り入れた「遊び」の工夫を検討していくことが重要であると提案しているのである。「行ってもどってきていい居場所」としての支援者側のかかわりが「遊び」の中に存在しているか検討と工夫を行うことが重要と考える。このことから、集団になれば、どこか安心感になる「人」「遊戯」「場所」「空間」等々の存在に支援者が気付くかが鍵になると見える。このことは、浦崎（2007）によって「重要な他者としての関係性」を重視した支援者側の意識の違いが、かかわり方と子どもの発達に影響があることが示唆され⁽³⁾、集団の空間

への在り方を検討することを示唆している。集団になるとそれぞれが相手への意識が働き、支援者同士、あるいは子ども同士においても相手の視線が自分を責めているように感じ、言葉を発する場合もあると考える。相手は責めているつもりではないにもかかわらずである。となると、相手の意識を理解し、相手の考えを否定的に捉えない集団、重要な他者となる人々の集団に巻き起こる言葉に注目していくことが重要であると考える。「非指示的アプローチ」としての受容が、集団の中でどう一緒に「遊戯」を楽しみ活動する言葉として発せられるか明らかにしてみたい。発達障害の子ども達にとっては「遊戯」へかかる活動と「他者」へかかる言葉が意識されていくことなる。発達障害の子ども達の集団における言葉は、どう「遊戯」を楽しむ有益な言葉になっているか、また、「他者」へのどんな言葉が有益であるか明らかにしていきたい。

4. 集団遊戯療法・琉大トータル支援の実際

琉球大学では、集団トータル支援が実施されている。筆者もそのトータル支援に2年半かかわってきた。大学生、研究員、現場教員、保育士が支援者となり「遊び」を中心に行っている。月に2回のセッションが隔週約2時間設定で行われ、セッションの前後に打ち合わせと反省会が持たれる。1日の内容としては、まず、個別セッションとして1～2人の支援者と対象の子どもが個別の部屋で「遊び」を中心としたセッションを行い、その後、集団によるセッションを1時間行う。集団のセッションは、広い部屋で行われ、リーダーが指示する遊びや子ども達が好む集団遊びが行われてきた。保護者は別室でセッションを行う。筆者はその中で、時に企画を組み集団支援の誘導を行う立ち位置にいたり、直接子どもと対話しながら集団遊びと一緒に進行する支援者となる位置にいることがあった。3年を経過した琉球大学における集団トータル支援の中においても、支援者による子どもへの指示が見られる場合がある。支援者からすれば、指示が通らないわけなのだから思い通りにならない状況に向き合えない場面となり、困りながら発する言葉やとまどう言葉が表出する。ところが、子ども達側は困っていない様子が見られる。とにかく子ども達が楽しんでいたり集中していたり穏やかであったりする時である。その時、支援者に子どもの行動や言葉と一致感が起り、一緒にプレイをすることが多々巻き起こった。そこで、どんな題材の中で、どんなかかわりの場面があり、どんな有益な意味があるのか考えてみたい。3年間に実施された企画の中で、沖縄にかかわりのある題材であり、

支援者が一致していた事例として「沖縄の戦争の絵本の読み聞かせ企画」と、「屋外で行われたしゃぼん玉」を検討する。

(1) 事例1

「沖縄戦絵本の読み聞かせと

好きな色の線を左手も使って一緒に描く」

<指示的認知的読み聞かせ・非指示的描画場面>

X年6月、沖縄の戦争の物語を読み聞かせる。物語に参加するためTPシートに色々な色のラインを描く。支援者は、初期支援者もいたが、子どもの苦手とする描画に左手でかかわる。うまく動かない左手は子どもの手に近づいていく。子どもは、その描画に安心したかのように楽に線をひく。沖縄の物語の場面効果として出来上がった線の描画がスクリーンに映し出される。子ども達は、自分の作品に見入りながら、物語へと引き込まれていく。実際にあった沖縄戦の物語は沖縄で生活する子ども達にとっても知りたいテーマであり、「ひとりぼっち」「共感」が暗示されている。物語に涙する姿が見られる。

(2) 事例2

「家づくりの絵本の読み聞かせと

好きな恐竜の絵を描くことを見守る」

<指示的認知的読み聞かせ・非指示的描画にならない場面>

X+1年5月、スクリーンを使った絵本の読み聞かせに「家」「恐竜」のイラストで参加する。支援者は、事例（1）と同じ支援者ではない。初めての支援であるという学生が多く、初期支援者が多い。非指示的活動では、好きな「家」「恐竜」を描画する。指示的認知的素材としては、沖縄の明るくはっきりした色彩と沖縄の「家作り」の物語を使う。子ども達は、自分なりの描画をするが、支援者は見守る様子がみられる。一緒に描画活動をする様子はあまり見られない場面が起きる。子ども達同士の対話に譲り合いが見られない言葉が出る。スクリーンを使った物語の紹介では、自分なりに描いたイラストも登場するので、自分の作品がどう物語に位置していくか興味は高まる。出来上がった描画はスクリーンに映し出され、視覚的な刺激へと変化する様が、期待する興味の高まりと一致した瞬間、子ども達も初期支援者も感動し、物語に没頭する。物語に登場する沖縄の「家」の特徴や、自由に描いたそれぞれの「家」や「恐竜」のよさを認め、「すごい」の言葉が支援者から多くなる。

(3) 事例3

「しゃぼん玉と壁登り」

<非指示的体験・指示的修正・非指示的遊び>

X+1年9月、「しゃぼん玉」は、支援者も素材への感動が起こり、一緒に活動し対話されていく。お互いを呼びいたわる言葉となっていたり、しゃぼん玉づくりに夢中になった感動の言葉になっていたりした。ストレスゲームは、液をこぼしたり付けたりするふるまいと対話から巻き起こる。多様なやりとりも含め、ストレスゲームへの対応は、熟達したベテランの支援者による次への動きの指示的提案と、少人数への切り替え、子どもの活動を認める言葉で、癒されていく。しゃぼん玉遊びとは違った遊びも出る。子どもの思いのままに添う支援者は、高い壇に登る遊びをする。登れない支援者を引っ張ってあげるという子どもの行動が認められる瞬間が起こる。登れた支援者と一緒に眺める芝生としゃぼん玉の気持ちよさや、自分達だけにしか味わえないという達成感を感じさせる瞬間が起こる。

II 方法

1. 集団トータル支援のビデオによるエピソード分析

ビデオの撮影された日時は、200X年6月11日と200X+1年5月13日 p m6:45~7:30の「読み聞かせ」と200X+1年9月9日 p m6:30~6:30の「シャボン玉」。ビデオの内容は、初期支援員（大学生）・経験を重ねてきた支援員が子ども一人に対し2~3人付いて対話される様子と、沖縄の素材に触れる集団支援の場面。5月の支援と9月の支援ビデオから、対話エピソードと沖縄を生かした素材に触れる場面について抽出し検討する。支援者側への「非指示なアプローチ」「指示的アプローチ」の比較として、200X+1年5月の読み聞かせのエピソードと200X年6月の読み聞かせを比較する。子ども側への「非指示的なアプローチ」から「指示的アプローチ」が登場するエピソードとして200X+1年9月のしゃぼん玉のエピソードを検討する。

2. 対象児

集団トータル支援に参加する児童生徒7人。発達障害の症状を持つ子ども達である。中学生から小学2年生まで幅広い。中で、事例としてO、S、I、P、Tくんの5人の事例を検討する。

3. 親の主訴

集団におけるコミュニケーションの力を育てたい。

4. 背景（集団支援における背景）

琉球大学集団トータル支援に参加して2~3年経過している子ども達。保護者は別室でセッションを継続。支援開始頃は、支援者も子ども達も手探りで「遊び」を体験する。支援者が大学生を含むので、年々、新しい支援者が加わる。

5. 集団支援の実施期間

200X年4月～200X年+3年3月（計3年）…
現在継続中。

6. 集団支援のいくつかのエピソード

※番号②等の太文字になったエピソードを抽出し比較検討する。

(1)<200X年6月：ビデオから抽出した大まかな内容・いくつかのエピソード>

- ①支援者に読み手としての役割意識を与える…
「音響は〇〇先生です」と、紹介する。支援者としてかかわる側が認められる。
- ②支援者への指示的対話…「利き手でない左手で描くようにします」「子どもの側に座って一緒に参加しましょう」と説明をする。（事前打ち合わせで、なぜ側に座るかとなぜ左手かについて説明しておいた。不安な子への対応として背中をさする指示も提案しておいた。）すぐに子どもの側に座る支援者とそうでない支援者が出る。側に支援者のいない子どもが大きな声を出す。
- ③非指示的対話…「ドアを開けたままでもいいよ」部屋の外で見てもおOKにする。それぞれの子どもの状態への配慮。
- ④色々な線をひく非指示的描画…支援者も同じように好きな色で線を引いて参加していく。子どもの活動にマジックを数本もって描く子や円を描く子等が出る。支援者も同じように描いて楽しむ。
- ⑤OHPを使った支援…スクリーンに透明感のある作品が動くという視覚刺激を与える。子どもと支援者が作品に見入る。
- ⑥沖縄に関する物語に没頭…沖縄戦の絵本なので身近な物語ではあるが、悲しさがある。物語の前後に自分の作品が登場するので、楽しみ感とほつとする安心感がある。子どもも支援者も物語に入る。支援者は、子どもの側に座る。支援者と一緒に涙をこぼす子もいる。怖がる子も出る。
- ⑦子どもの作品がスクリーンに登場し刺激…「レンボーだ」「きれい」と、支援者も子どもも喜ぶ声がする。安心して子どもが認められる。

(2)<200X+1年5月：ビデオから抽出した大まかな内容・いくつかのエピソード>

- ①支援者に読み手としての役割意識を与える…
「読み手は〇〇先生と〇〇先生です」と紹介する。支援者としてかかわる側が認められる。
- ②非指示的対話…全体の説明として、一緒に描くことや側に座ることを伝える。（集団支援の前に、なぜ側に座って一緒に活動するかについて説明をしていない。）
- ③好きな「家」「恐竜」の描画…非指示的な場面だが、支援者の反応は子どもと一緒に活動する場面が少ない。子どもの側に座っていない支援者が多い。子どもは、TPシートの取り合いをする場面が起こる。
- ④OHPを使った支援…スクリーンに透明感のある作品が動くという視覚刺激を与える。子どもと支援者が作品に見入る。
- ⑤指示的対話…「今度はこれの名前つけようか？」やっと完成した絵を褒めるのでなく次の動きを指示し、名前を付けることを提案する支援者がいる。
- ⑥沖縄の家に関する物語に没頭…特別支援にかかる2つの話。作り方の解釈がズレてもなんとか沖縄風の家が完成する話。恐竜が家を作つてあげる話。身近な物語な上、自分なりに描いた「家」や「恐竜」の作品も登場するので、期待感が湧く。
- ⑦子どもの作品がスクリーンに写る刺激…「すご～。」と支援者の褒める言葉が出る。子どもが認められる。
- ⑧指示的認知的対話…「〇〇さんの作品よ。」と、子どもの作品を別の子に見せて、認め合う。

(3)<200X+1年9月：ビデオから抽出した大まかな内容・いくつかのエピソード>

- ①外での活動…青空と緑の芝生と広葉樹木の空間で、しゃぼん玉を楽しく作る。流れの説明もなくしゃぼん玉を楽しむ支援員に子どもが近づき、自然と始まる。
- ②一緒に活動…支援員も一緒にしゃぼん玉の色あいや動きを楽しむ。「すごい」「じょうず～」「夕焼けに映えてきれい～」「高い高い」。しゃぼん玉液作りもする。液の調合を子どもと一緒にする。
- ③「これ、やらないよ」…支援員の言葉に反応し、液のかけ合いでエスカレートする。
- ④「付けないで～」…支援員と子どものおいかけっこになる。子ども側の発散に合わせる支援員はやり返すことはほとんどしない。逃げる支援員

とのかけっこ状態になる。

- ⑤指示的対話…支援経験のある支援員は、しゃぼん玉液がこぼされたことに対して「このしゃぼん玉の液はもうないよ～（泣き真似）。」と、子どもと対面して話す。怒るのでなく、「悲しさ」を伝える。子どもは「ごめんなさい」と小さな声で話す。
- ⑥指示的対話…「シャボン玉を作る輪を作ります」と、液のかけ合い等がエスカレートしたので、次の動きを示す対話が起こる。支援経験のある支援員からの声で、その場の雰囲気を切り替える。

- ⑦壁登り…しゃぼん玉を追いかけていた子が、近くの壁に登る遊びへ始めていく。「すごい！どうやって登ったの？」と支援員の子どもに添う言葉から、壁登りが広がる。遊びの広がりを認める支援員が一緒に活動していると「引っ張って（登らせて）あげるよ」と、子どもはいたわる言葉を話す。子ども2人と支援員3人が参加し出す。支援員と一緒に高い所からしゃぼん玉を気持ちよさそうに眺める。

- ⑧後片付けを静かに手伝う子ども…「楽しかったね」認められると「僕も洗いに行く～」と、後片付けを手伝ってくれる。2~3人で道具を洗っている時、支援経験のある支援員は「将来働き者になりそうだね。ありがとうね。」と褒める。子どもは落ち着いた顔で「だあ～持つよ」と荷物運びも手伝ってくれる。

III 抽出事例

1. 200X年6月・沖縄の戦争の絵本読み聞かせと好きな色の線を描く

(1)読み聞かせの様子

事前打ち合わせで、なぜ側に座るかとなぜ左手かについて説明しておいた。不安な子への対応として背中をさする指示も提案しておいた。7人の子ども達と17人支援者で行われる。1人の子どもに2~3人の支援者がつく。支援者はこのセッションの前に数回子ども達とかかわってきている。OHPを使った絵本の読み聞かせを行う。子ども達側が認められる材料として「好きな色線作り」を行い、出来上がった作品を物語の最初と最後の効果として紹介する。支援者側を認める材料は、読み聞かせの役割分担とした。物語は沖縄戦にかかる絵本「つるちゃん」を使う。はっきりした色使いは赤や緑が各ページで目を引き、片目のイラストがちょっとした怖さを感じさせる。最後にひとりになり、実の姉が亡くなる場面では悲しさが伝わる。読み聞かせは大型スクリーンを使い、OHPを使って表現する。

(2)エピソード

- ①事前の説明：説明支援者Aは、座っている支援者の視線と合わせ、小さな声で説明をする。支援者は、「子どもの側に座ること」「不安の様子が見られたら背中をさすこと」「一緒に描画すること」「支援者は利き手で描く」を指示される。
- ②描画前の状況：静かなオルゴール音が小さく聞こえる広い部屋。説明支援者Aが小さな声でセッションの進め方を説明する。絵本のOHP操作と効果音に支援者3人。その他の支援者は7人の子ども達の側に座る。1人の子どもに支援者は2~3人。ところが、始めの頃、Oくんの側には支援者がいない。説明の途中で説明支援者Aの「好きな色の線を引きましょう」に対して「まねして描けばいいんだよ」と大きな声を出す。Oくんは持っていたペットボトルを押し大きな音を出す。近くに離れていた担当の支援者Bが気付いて側にすわる。Oくんは静かに説明を聞く。Iくんは、部屋の外に出たり入ったりしながらも支援者の側に座る。S、I、P、Tくんは、静かに支援者の側に座る。
- ③描画中の状況：それぞれの子に2~3人の支援者が付き、それぞれの子どもは担当支援者とのかかりが中心になる。子ども達と支援者は、TPシートに好きな色を選び、横線等を描くように指示される。ただし、支援者は利き手ではない左手で描いてもらう。子ども達は、共通の土台意識が起り一緒に描く。Oくんは、支援者が「すごい、いいね」と褒めてくれたので線の書き方が波になつたりと工夫し出す。Sくんは、マジックをいくつも持って線を引き出し、支援者も同じようにいくつものマジックを持って描く。Pくんは横線ではなく円を描く。Tくんは、支援者と順番に線を引くのを楽しんでいるので線の数が増えていく。
- ④読み聞かせの始めに描画をスクリーンに映し出す：それぞれの線の描画がゆっくり大型スクリーンに映し出されると笑顔になる子ども達。描画が重ねられ違った表現が映し出される。子ども達は静かに見入る。
- ⑤戦争絵本の読み聞かせとして、大型スクリーンに沖縄戦絵本が映し出される。読み聞かせに聞き入る。身近な沖縄の出来事に子ども達はじっと聞き

入る。時々、効果音の爆弾の音を響かせるとSくんTくんは両手で耳をふさぐ。その時、Sくんの支援者はくつついであげたり耳を押さえてあげたり背中をさすってあげている。Tくんは横揺れが始まるとSくんの支援者はスクリーンの物語に見

入る。絵本の主人公がひとりぼっちになるシーンの頃になるとPくんは回りをきよろきよろと見る。回りの視線が気になる様子である。Sくん、Iくんは涙ぐむ。Tくんは耳をふさぎながら涙ぐむ。

表1 <200X年：描画と読み聞かせにおける子どもの多様な反応>

子	描画前の様子	描画中	絵本	その後のつぶやき
O	大きな声・音をたてる	波を描き青色で小さなものを描く 支援者も一緒に描く	口を開けて見入る 後半は涙ぐむ	「最後までよく見てくれたね」声かけに「うん」
S	座る	数本のマジックで横線をひく 支援者も一緒に描く	耳をふさいで怖がる（支援者も耳をふさいであげる）	「こわかったあ～」
I	外いでたり入ったり	支援者と交互に横線をひく レインボー	はじめそわそわ見入る	「おれ、知ってるよ」
P	ぞうりを上になげていじる	円を描く 支援者は見守る	見入る 後半涙ぐみ、まわりを見る	
T	腰を曲げて座る	支援者と何度も交互に線を描く	恐がり横揺れ 怖さで涙ぐむ	



写真1 (物語を認知し、支援者が寄り添う)

(3) 小考察

エピソード①では、集団支援の前に事前の打ち合わせとして、支援者側への行動をいくつか指示している。その指示は、子ども達と接する場合の対応の在り方で、発達障害の子ども達へ向き合う気持ちをリラックスさせる。エピソード②の最初側に支援者がいないOくんは、他の子ども達の様子が気になりながら自分への注目を促す言葉が出ている。「まねして描けばいいんだよ」と大きな声に気付かない支援員は「大きなペットボトルの音」で、気付く。Oくんにとっては支援者が側にいてくれることが必要で、一緒にかかわることの良さを周りの状況から気付いていると捉えられる。支援者も、事前打ち合わせで知らされていることの意味に気付いた場面である。Oくんの「まねして描けばいいんだよ」の言葉は、周囲からすると、「はい、わかりました。線を

引きます」という素直に指示を認める言葉には聞こえていない。説明支援者Aに対する反抗的な言葉にも聞こえる。しかし、その言葉は、説明支援者Aに「僕は側に誰かいなくとも描けるよ」のメッセージで、Oくんの担当支援者に「僕はひとりで描くよ」のメッセージと捉えられる。Oくんは、その言葉を発しながらも次にペットボトルで大きな音を出している。うるさい音を出すことで、言葉とは違う「側にいてほしい」というメッセージを発していると捉えられる。その瞬間の言葉を信じて子どもの前進となるか、行動を読み取って支援者が側にいてあげるかは、この集団支援の場面では直接Oくんに聞くことはない。ペットボトルの音が止まらない様子から、支援者は「側に座る」ことを選んでいる。その結果、Oくんはエピソード③にあるように、支援者と共に描画を楽しんでいる。支援者が一緒に描画することで、子ども達側に自分のすることが認められるという自己肯定感が起こり、さらに、支援者から褒められることで自分なりの表現をする様子が見られる。子ども達にとっては、この状況の中に「非指示的プレイセラピー」の有益さが存在すると考える。「非指示的プレイセラピー」の自分が認められるという意味は、喜びの感情へと繋がっているのがよみとれる。

集団支援の場合、個別支援と違って周りの視線やつぶやきが子どもの反応を多様にする（上記表1参照）。個別支援のように直接言葉を介して気持ちを分かれ合うことは少なくなる。集団の前で、子どもの「側にいてほしい」を明らかに言葉にすれば、O

くんは恥ずかしさのあまり「いやだ」と拒否し部屋を出ていくことになったかもしれない。○くんの大きな音は、言葉なしで側にいてほしいことを気付いてほしかったメッセージと捉えることができる。この場面から、事前の支援者側への「指示的アプローチ」は、子どもを理解するひとつの手立てになったと捉えられる。子どもを知ろうとする姿勢は、子どもに命令してコントロールすることとは違うことで、子どもの気持ちに寄り添うことであり、子どもの気持ちを感じることであると考えられる。

エピソード④⑤にあるように、集団の場では、上記表1のように絵本を見ている時の反応に違いが見えてくる。言葉で表現されない音や声の大きさに子ども達の怒り感情が読み取れる。沖縄戦の絵本は、戦争で家族を亡くし、ひとりぼっちになる物語があるので、悲しさが起り、涙ぐむ子もいる。しかし、上記写真1のように爆発音に耳をふさぐ等の恐怖感を感じて涙する子もいた。その時、支援者がそっと耳をふさいだり背中をさす場面が起こる（上記写真1）。事前に「不安の様子が見られたら背中をさすこと」を支援者側に指示をしていたので、子どもの怖さを理解した支援者は子どもの耳をふさぎ触れ合うことで「大丈夫だよ」と安心感を伝えている。もし、この場面で支援者側が子どもの気持ちへ指示が入り、「怖くない」と何もしない状況が起こった場合、「怖さ」は「怖くないもの」へすり替わる可能性も考えられる。また、「怖い」と感じた子どもの感情の表出が「怖さ」と違ったものになる可能性も考えられる。これらの状況から、沖縄の物語という素材を認知し、子ども達が持つ本当の感情の表出に支援者がより添うことで、恐怖感を捉えながら不安を乗り越えることになったと読み取ることができる。これは、沖縄戦の事実が身近であったこともかかわるのであろうが、その戦争を認知し、感情を感じる場面を支える支援者のかかわりは有益であったと捉えられる。描画で、順番にこだわるTくんは、耳をふさぎ横揺れをしていた。残念ながら、支援者はその様子に気付かず、一緒に物語の悲しさをこらえていた。支援者の方も悲しさを認知する機会になつたが、子ども達も悲しさを認知することに精一杯であったはずである。子ども側になることがいかに難しいかを感じさせるエピソードでもある。描画は円を描き、他者とかなり違う表現をするPくんは、絵本の悲しさを涙にしていた。思わず回りをみるしぐさは、いつもまわりを意識していることが伺える。このように、「非指示的」描画の後、その後に続く

「指示的認知アプローチ」の絵本は、有益であったと捉えられる。描画中の子ども達は「非指示的なアプローチ」を受け、自分が認められる瞬間を味わい、その後の「指示的認知アプローチ」の絵本によって、自分をみつめ、本当の自分の感情表現ができることに繋がったと考える。悲しさを表現し、支えられたいというしぐさが見られることになった。子ども側への「非指示的なアプローチ」後の「指示的アプローチ」は、自己の表現を促すかかわりがあることがわかる。

2. 200X+1年5月・沖縄の家の絵本読み聞かせと家や恐竜の描画

<支援者のうち、大学生は新しい支援者が多い>

(1) 読み聞かせの様子

新しい支援者が多くなる。読み聞かせの方法としては昨年の読み聞かせと同じである。支援者に読み聞かせの役割は設定した。絵本はみんなで擬声語で読み聞かせに参加する恐竜の話と、解釈がズレてもなんとか沖縄風の家を造りあげる楽しい物語を扱う。子ども達は7人。支援者は約22人。読み聞かせの前後にTPシートにみんなで描いた家や恐竜の絵を紹介する。大型スクリーンに映し出される物語への没頭と感情の表出は昨年同様見られた。1年前には見られなかったお互いの絵への干渉が見られる。下記表2のように集団になると起こる子ども同士のかかわりも多様に起こる。支援者は描かず見守る様子が多い。子ども達は、好きな恐竜を描くが、Tくんは自分の絵を隠そうとする。新しい支援者は、子ども達に褒めることより先に、次の動きを指示する言葉が出る様子が起こる。

(2) エピソード

① OくんとSくん

全体の説明で恐竜の絵を描く事を聞いた後、描く前に、Sくんは絵を描き入れるTPシートをみんなに配り始める。

Sくん：「TPシート1枚だよ」指示するSくん。
Oくんに対面で伝える。

Oくん：「ちょうどいい」すぐに取りたいのに渡してくれないので怒って取ろうとする。

Sくん：「だめだ。だめだ。だめだ。」Sくんは渡さない。まわりの支援者の視線を集めます。

Oくん：しまいにうずくまって泣き出す。

説明支援者A：Oくんの頭に手を置き、しばらくアタッチメント。小さい声で、「このTPシートは○○先生からもらったもので、Oくん達の

ために用意してくれたんだよ。よかったね。」

○くん：「うん」

説明支援者A：「お話しいてくれて…おりこうだね。」と褒める言葉をかける。

②○くんと初期支援員Cとのかかわり

TPシートがすぐにもらえなかつた○くんは、なかなか絵を描かない。しばらく絵を描いた後。

初期支援者C：「これやろう」「今、これだよ」

対面・指示する支援員

○くん：「廊下走ってきたい」

その後、2人は部屋を出る。廊下をスキップした○くんに合わせ、支援者Cもスキップ。

廊下を2人は走る。

③もどって物語を見る○くん

○くん：満足そうな顔で部屋に入り、座る。

初期支援者C：一緒に見る。

物語の後半を見る。

表2 <200X+1年：描画と読み聞かせにおける子どもの反応>

子	描画前の様子	描画中	絵本	その後のつぶやき
○	大きな声・TPシートを取り合う	描く途中で、廊下へ行きたいことを話す スキップで廊下へ移動。 支援者も一緒に廊下へスキップしていく	廊下を走る	途中でもどつてくる
S	TPシートを配る	マジックで家や恐竜を描く 支援者は見守ることが多い	支援員と一緒に	
I	恐竜を気にする	青い大きな恐竜を描く	家や恐竜のイラストを描く	おれの大きい
P	恐竜のイラストに興味	恐竜のイラストを描く 支援者は見守る		
T	腰を曲げて座る	周りを気にしながら描くマジックを入れて隠す	後ろのいすに座ってみる	

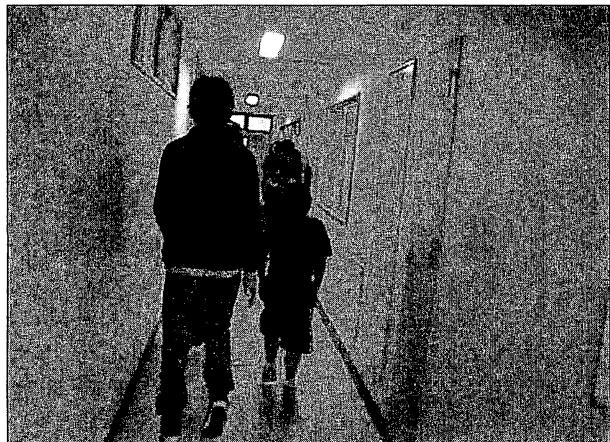


写真2（一緒にスキップをする）

(3) 小考察

新しいメンバーを含めた集団で、初めての支援者が多く、子ども達もそれぞれの特性が見られる。集団になると一つの出来事に視線が集まりやすい。しかし、事の一部始終をみとっているわけではない。言葉で説明することをせず、行動が先にできる子ども達にとって、視線の刺激からクールダウンする技は、それぞれの子によって違うことがわかる。エピソード①の○くんのようにアタッチメントであったり、表2のTくんのように自分を隠すことであったりする。昨年の描画では、支援者に利き手でない手で参

加するよう指示したり、一緒に描くことを指示したりした。今回は、その対応に関する事前指示がない状況であったため、支援者は、子どもと一緒に描くというよりも、見守る様子が多かった。支援者側にとっては「非指示的アプローチ」であるにもかかわらず、集団支援者の視線や動きに刺激され、一緒にやる支援者が少ない状況である。エピソード①の子ども同士のかかわりは、昨年と似た表出である。昨年は、かかわりを求めて大きな声を出していた○くんは、この時、視線の集まる中、うずくまっている。昨年を知らない支援者はどう見取っただろうか。○くんのわがまと見たのだろうか。周囲の初期支援者は、困り感の方を先に感じ、○くんへの声かけはない。しかし、○くんは、写真2エピソード②にあるように、自分からクールダウンを申し出た。「狭い空間の廊下に出る」である。初期支援者は廊下で一緒にスキップをしながら、狭い空間の廊下にいる。初期支援者Cが一緒にいてくれることで、かかわりを求める○くんのクールダウンができている。支援者側にとっては、子どもからの「非指示的なアプローチ」が起こったとみることもできる。○くんにとっての「集団での人とのかかわり方」は、クールダウンをしてからもどるという方策であろうことが伺える。自分のクールダウンの方策を行うこと、自分の

イライラ感を静めるという客観的な自分を認知することも促している。その後、Oくんは、エピソード③のように物語へもどっている。Oくんのエピソードから、子どもと一緒にかかわるという「非指示的アプローチ」は、集団支援において、回りの存在を意識する自分の発見に繋がるという有益さがあると捉えられる。

3. 200X+1年9月・しゃぼん玉と壁登り

(1)しゃぼん玉作りの様子

屋外の自然の芝生の中でしゃぼん玉遊びをする。子ども達は、5人。支援者は11人。支援者には事前指示がない。しゃぼん玉を作る道具が多様に並べられている。輪っか作りの材料や液の調合材料も並べられている。支援者と子ども達は、しゃぼん玉液を作り、直径10~20cm程の輪を使って飛ばして遊ぶ。説明なく支援者が自然としゃぼん玉を楽しむことから始まり、子ども達が合流していく。しゃぼん玉を追いかけ、空に浮く様子を楽しむ。しゃぼん玉液づくりを楽しむ子も出る。途中、液のかけ合いや液こぼしが起り、支援者も子ども達も暗くなる。しかし、次の輪っか作りの動きが紹介され、おしゃべりがはずむ。しゃぼん玉を追いかけ捕まえる方に集中していたPくんは、途中で壁登りに移る。支援者は、一緒に壁登りに挑戦する。

(2)エピソード

①しゃぼん玉を工夫する・しゃぼん玉液を作る

Sくん：「こう振るとしゃぼん玉ができるよ」

支援者D：「すご～い。じょうず」

支援者E：「高く上がっている。すご～い」

Tくん：「液つくろう。」

支援者A：「7まで水数えてね」

Tくん：「いいよ。はい。1・2・3・4・5」

支援者A：「あといくつ？」

Tくん：「5さ。あと5」

支援者A：「あと5ね」

Tくん：「6」続けて数える。

支援者A：「あといくつ？」

Tくん：「あと6さ」

支援者A：「次7ね。あといくつ？」

Tくん：「…あと1」

②輪っか作りへの切り替え

液ができた後、しゃぼん玉液のかけ合いがエスカレートしていく。Pくんも支援者を追いかけて液をぬろうとする。支援者と鬼ごっこ状態になる。支援者は、一緒に走っていた。15分程してTく

んは、液を全部こぼしてしまう。周りが静かになり「どうしよう」という雰囲気になる。

Tくん：すみません

説明支援者A：「次は輪っか作りをします。」

芝生にすわり、3~4人のグループになる。直径10cm程の針金の輪にみんなで麻ひもを巻きながら、おしゃべりをする。

支援者B：「Tくんの家はどのへんなの」

Tくん：「教える？…このへんこのへん」

麻ひもを巻きながら楽しいおしゃべりがはずむ。

③高い所に一緒に登るOくん・Pくん・支援者

しゃぼん玉の輪っかづくりをしている中で、Pくんは、高い所を探し出す。さっきまでPくんは支援者Cと追いかけっこをしていた。

Pくん：「どこに登ろうかな」高い所を探して壁を見つける。

支援者F：「むずかしそう。簡単だった？」支援者も登り出す。

支援者F：「おちそう」

Pくん：「おれ力あるから」手を差し出して支援者を引き上げてしまう。

支援者F：「できた。すごい。Pくんすごい力だ。」

Oくん：「どうやって登った」支援者に対して。

Pくん：「できないだろ。手助けしないよ」

支援者F：「(私も) Pくんに引っ張ってもらつたの」Oくんを引っ張り上げる。

支援者G：「どうやって登ったの」Oくんが引っ張り上げる。

支援者G：「やったあ。どうもありがとうございます。O先輩」

支援者C：ひよいと飛びあがる。

それを見たPくんは見直したような顔で一緒に支援者Cの側に立つ。

Pくん、Oくん、支援員が一緒に高い所からしゃぼん玉の様子を気持ちよさそうにしばらくながめる。

支援者G：「高い所からみるときれいだね」

④液を片付ける

しゃぼん玉遊びが終わり、片付けに入る時。

Oくん：「わんも洗いに行く～」

しゃぼん玉液の入っていたタライを運んでくれる。

支援者A：「Oくん、働きものになりそうだね。

ありがとう。」

Oくん：「だ～。(帰りも) おれが持つ」

表3 <200X+1年：しゃぼん玉における子どもの反応>

子	しゃぼん玉の始め	しゃぼん玉の途中	壁登り	その後のつぶやき
O	しゃぼん玉をおいかける	しゃぼん玉を作る	壁のぼりをする 支援員に手伝ってもらう	(片付けを) おれもやる~
S	しゃぼん玉を作る	しゃぼん玉の作り方を工夫して輪っかを動かす	高くとばす	またやりたいね
I				
P	しゃぼん玉をおいかける	しゃぼん玉を追いかけて壊そうとする。 支援員に液をつけようとする	高い所へ登ろうとする 支援員の手を引いてあげる	(じっとながめる)
T	しゃぼん玉を見る	しゃぼん玉の液づくり しゃぼん玉を作る 輪っかを作る	輪っかづくりとおしゃべりを楽しむ	

3. 小考察

しゃぼん玉を楽しむ環境として屋外で行ったが、表3のようにそれぞれの子ども達と支援者がしゃぼん玉に夢中になり、多様な動きを見せる。支援者には事前指示がない。遊びは、液を持ち出した所から始まり、支援者と子ども達は自然としゃぼん玉を楽しんでいる。「非指示的なアプローチ」として、道具を側に置き、支援者と子ども達が見たものから次の工夫へと広がるようにしている。9月の涼しい時期とあいまって、しゃぼん玉を追いかけ出すPくんの遊びは広がり、TくんとOくんの興味も高まっている。エピソード①にあるように、液を作ることも一緒に使う。Tくんは、液のことが気になり楽しい液作りが優先され、数えることにあまり集中していない様子がわかる。ところが、なんどか調合を繰り返しているうちに「あといくつ?」を必然として考えている。活動に登場した算数が生活に繋がった場面である。Tくんの液作りの楽しさが後の「数える」を促したと考える。エピソード②では、追いかげっこや液こぼしの後、用意された「指示的アプローチ」である。輪っか作りは、次の動きとして紹介され、集団の人数を3~4人の小集団にし、静けさを保たせている。大勢がかかわる場合、周りに見えるものに影響されて言葉より先に見たものの解釈が優先されてしまう。この場合、液のかけ合いが周囲に暗さを広げている。液を全部こぼしてしまったTくんに対して、周囲は言葉なく沈黙しているが「だめだよ」のメッセージがある。次の動きへの「指示的アプローチ」と少人数化によって、Tくんは、周囲からの沈黙の批判から逃れ、輪っか作りに起こる楽しいおしゃべりにほっとした様子がわかる。Tくんは、感情的になって液をこぼしたのだが、いやだと思うことが周りに伝わらなかったはがゆさが液こぼしになつたと読み取れる。Tくんにとっては、しゃぼん玉が触れるのがいやであり、液を作る繰り返しは夢中になつ

ても液が体に触れるのはいやだったのだろう。少人数のおしゃべりで、救われたTくんはクールダウンし、その後、再びしゃぼん玉を作る。Pくんのしゃぼん玉遊びは、しゃぼん玉を追いかけ壊すことから始まった。高く飛ぶしゃぼん玉を取ろうとしている。Pくんにとって、支援者Cは一緒に動いてくれる楽しい支援者である。支援者Cに液をぬって遊ぶが、支援者が怒りでたたき返すことはない。エピソード③のように、壁登りが起きた時、支援者Dも一緒に登り始める。これは、遊びから巻き起こる支援者から子ども達への「非指示的アプローチ」としてのかかわりが起きたと捉えられる。支援者が一緒にやることで、Pくんは、自分の存在に肯定感が生じたと考える。その後、Pくんは支援者Dと一緒にできない壁登りを手伝う様子が伺える。後から参加したOくんは、支援者Gと一緒に壁登りをしている。支援者Gの手助けで、できなかつた事ができたOくんは、壁の上からしゃぼん玉をながめることを楽しんでいる。支援者Cは、Pくんの活発さに答え、追いかげっこをしていた。その後、Pくんの壁登りをする側で、言葉なく簡単にジャンプして登る様子を見たPくんは、支援者Cを見直している。Pくんは、自分の勝ちたい動きたい気持ちを受け止める支援者が、実は力があることを感じたのだろう。他者の存在を受け入れた瞬間ではなかろうか。壁の上で静かにみんなのしゃぼん玉を見る様は、周りの世界に気付き、集団の中で相手を助けたり、相手を認めたりすることができたことがみとれる。このように、「非指示的なアプローチ」にみる一緒にやる遊びは、お互いを認め援助する気持ちを引き出していることがわかる。エピソード④にあるように、Oくんは、片付けを手伝ってくれた。なかなか言葉で素直に言えなかつたOくんであったが、「洗いに行く~」と自分の動きをメッセージにした言葉で表現している。この企画では、集団支援の中で巻き起こることを踏

まえた「非指示的アプローチ」の途中で、「指示的アプローチ」が有益な次への動きとクールダウンとして存在し、さらに「非指示的アプローチ」が続き、子どもが相手を認める行動へと繋がったことがわかる。

IVまとめ

X年6月のトータル支援は、支援者側への事前打ち合わせによる「指示的アプローチ」があり、沖縄絵本による「指示的認知」あった。支援者側の子ども理解は、その「指示的アプローチ」によって促されていったが、必ずしも理解が生じるとは限らない。支援者側もやはり解釈がズレとなり、思わぬ子どもの行動に出会って始めて子どもの気持ちに気付く場面があった。描画という子どもへの「非指示的アプローチ」でも、支援者側への「指示的アプローチ」が前提となっていた。「指示的アプローチ」によって、子どもと一緒に描画をすること、利き手を使わず同等の位置から描画を楽しむことからお互いを認めることができたといえる。この「非指示的アプローチ」の後、「指示的認知アプローチ」となる沖縄の物語は、感情の理解が生じたと捉えられる。このように、「非指示的アプローチ」から「指示的認知アプローチ」へと組み立てたプロセスが、支援者・子どもへ有益さを見出しがわかる。X年+1年5月のトータル支援と比較すると、新しい支援者の「非指示的なアプローチ」への介入が困難な状況が見られた。子どもへ向き合う方法としての支援者側への「指示的アプローチ」は重視する必要があると考える。大人である支援者は、子ども以上に見た目で感じてしまうのであろう。子どもがどう考え、どう感じているかを聞くためには、支援者側が一緒に動き、側にいるアプローチから入っていくことが大切であると考える。さらにX年+1年9月のトータル支援では、支援者と子ども達への「非指示的アプローチ」から始まり、しゃぼん玉という素材への興味を高めている。素材にかかるそれぞれの気持ちは多様であることが理解されず、しゃぼん玉液のかけ合いになってしまふことが起こることで、子どもへの理解が生じ、「指示的アプローチ」の「次の動きへの誘導」と「少人数」が生かされていた。子どもへの理解が見られ、クールダウンがあり、一緒に楽しむ姿があった。このように、「非指示的アプローチ」の中で、「指示的アプローチ」を組み合わせていくことでそれぞれのアプローチの有益さが増

していくことがわかる。

「非指示的アプローチ」「指示的アプローチ」について、集団トータル支援の中で検討してきたが、「非指示的なアプローチ」は、支援者側のかかわり方で、子どもの活動に自信がついたものになり、いたわる言葉が発せられていた。また、「指示的アプローチ」は、集団の視線に巻き起こる不安を軽減させ、自分の位置を客観的に気付かせ、クールダウンとなっていた。そして、「指示的な認知アプローチ」の前提として取り入れる「非指示的アプローチ」は、自己の感情理解と素材の理解を促していた。このことから、集団遊戲療法にかかる発達障害の子ども達へ有益な自己肯定感と他者とのかかわりを引き起こすことになるのは、「非指示的アプローチ」「指示的アプローチ」の有益さを支援者と共に理解し、子どもに合った組み合わせを行うことが重要である。今後、「指示命令的なアプローチ」が多くを占める場合、子ども達の動きに自分が失われがちになり、感情表現の不整合さが表出すると予測を立てた分析を要すると考える。

引用・参考文献

- (1) 水島栄2009：宮尾益知監修『アスペルガー症候群治療の現場から』、123-149
- (2) 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号、193-205
- (3) 浦崎武2007琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要、9号、1-13
- 麻生武・浜田寿美男2003：『からだとことばをつなぐもの』、ミネルヴア書房
- 國分康孝 1980：『カウンセリングの理論』誠信書房（ロジャースの来談者中心療法）
- 中垣啓（訳）J.ピアジェ（著）2007：『ピアジェに学ぶ認知発達の科学』北大路書房
- 浜田寿美男2009：『私と他者と語りの世界』ミネルヴア書房
- 深谷和子2005：『遊戯療法－子どもの成長と発達の支援－』金子書房
- 山上雅子1997：『物語に生きる子どもたち』創元社
- 山上雅子・浜田寿美男2003：『ひとつひとをつなぐもの』ミネルヴア書房
- 東山紘久2003：『来談者中心療法』ミネルヴア書房