

# 琉球大学学術リポジトリ

<事業報告> 琉球大学教育学部 21世紀おきなわ子ども教育フォーラム 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

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): キーワード (En): 作成者: - メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/17348">http://hdl.handle.net/20.500.12000/17348</a>

## 〈事業報告〉

琉球大学教育学部 21世紀おきなわ子ども教育フォーラム

# 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

### プロジェクトスタッフ

奥田 実	琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター長
浦崎 武	琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター専任
入嵩西清幸	八重山教育事務所教育相談員
本村 真	琉球大学法文学部准教授
崎濱 朋子	沖縄市立中の町小学校教諭 発達支援教育実践センター特別研究員
瀬底 正栄	東村立東小学校教諭 発達支援教育実践センター特別研究員
金城 明美	北中城村立島袋小学校教諭
武田喜乃恵	発達支援教育実践センター特別研究員
宮脇絵里子	那覇市立松島小学校教諭
大城麻紀子	琉球大学教育学部非常勤講師 那覇市立石嶺小学校教諭

## I. はじめ

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対象に、「トータル支援教室（集団適応教室）」を月二回、教員、学生および発達支援教育に関する専門家を交えて「実践事例研究会」を月1回、また教員や保護者を対象にした「相談支援」、子どもたちに継続的なサポートが必要であれば定期的に支援を行う「個別支援」等を行ってきた。そのような子どもたちへの発達支援教育実践活動を通して子どもたちの理解や教育者や支援者の発達支援教育のあり方について考えてきた。

特に「トータル支援教室」は中核となる活動であり、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、発達障害児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児への発達支援教育を行い、その成果を検討してきた。

こうした大学を拠点として蓄積した実践的研究の成果を離島・へき地で展開するべく、八重山地区

(石垣市) で今年度2回及び国頭地区(東村) で1回出前トータル支援教室を開催した。沖縄県の離島・へき地においては専門家が少なく、かつ支援の場に限りがあるため、発達支援が必要な子どもたちやその保護者は直接的な支援を望んでいる。また、子どもたちの発達支援教育に携わる多くの方が専門性を高めることができる実践研修を求めている。当センター及び教育学部の貢献が期待されている。

## II. 本プロジェクトの企画に至る経緯とねらい

### 1. 背景

#### (1) 当センターによる離島・へき地における地域貢献事業

当センターの設置後、まもなくして離島における地域貢献事業を実施した。石垣、宮古へ「巡回相談会」を中心に、要望があれば「研修会」、「学校訪問教員相談会」等の離島地域のニーズに沿った貢献活動を開催してきた。石垣市教育委員会の協力を得て開催してきたのであるが、武富町や与那国町からも

支援を求める大きな要望があり、平成19年度より武富町や与那国町を含めた八重山地区の支援事業を八重山教育事務所との連携により開催することとなった。昨年度の3月に初めて試行的に「出前によるトータル支援教室」を八重山地区で実施した。

### (2) 八重山地区・国頭地区における発達支援教育の現状

地理的条件により発達支援教育に携わる教員、保育士、支援員などの研修機会が欠如している。特に八重山地区の武富町や与那国町は交通費等の予算の削減により研修機会が少ない。石垣市においても実践研修の機会が欠如しているとのことである。子どもたちが専門的な発達支援教育を受ける機会の減少や発達支援教育を専門とする教員、専門家が少なく、中心となる優秀な人材の異動、臨時教員等、教員の異動等により安定した支援体制を形成することが困難となっている現状がある。また、専門家が少ないため、子どもたちの発達支援、および保護者の発達相談の機会も減少している。

### (3) 企画のねらい

そこで何よりも支援を必要とする子どもたちにかかわる教員および支援者の実践力養成研修により地域で活躍する人材を育成することが重要な離島・へき地における課題である。

そこで当センターによる大学を拠点として行っている発達支援を必要とする子どもたちの支援と同時に支援者の実践力を養成する取り組み「トータル支援活動」を離島・へき地に展開できないか。特に現地のニーズに合わせた実践力養成研修システムの構築へ何らかの提案ができないかと考えた。

### (4) 当センターにおける「トータル支援活動」による支援プログラム

「トータル支援活動」は平成18年10月から当センターの大学を拠点とする地域貢献事業として実施されてきた。「トータル支援活動」とは「トータル支援教室」、「実践事例研究会」、「発達支援教育相談」、「個別発達臨床支援」などの定期的活動のことをさしており、それぞれの支援プログラムを通して子どもたちを支援する。そして支援者は、その実践活動とともに「発達理論研究会」で理論を学びながら、発達支援教育の実践力を身につける。

#### 1) 「トータル支援教室」

発達支援教育実践センターは発達支援における地域貢献及び特別支援教育に貢献する教員および発達支援に携わる人材を育てることを大切な課題として位置づけ、実践教育・臨床支援活動に取り組んでお

り、定例で月2回、年間14プログラムが行われた。

#### 2) 「発達支援教育相談」および「個別発達臨床支援」

担任や保護者から子育てや教育についての悩みや相談を受ける。継続的な支援が必要とされる場合、発達支援や心理療法等が行われる。昨年度は年間73事例、466セッションが行われた。

#### 3) 「実践事例研究会」

支援教育の現場で実際にかかわっている幼児、児童生徒で「気になる子ども」や「支援を必要とする子ども」について報告し、子どもの実態を捉え、発達支援教育の目的や方法を検討する。定例で月1回、年間定例会を含めて13回行われている。

#### 4) 「発達理論研究会」

発達支援教育実践において、その実践を支える発達理論が必要であるとともに、実践に沿いながら発達理論のかたちを創造していくことが求められる。子どもたちの変化していく時代の流れのなかにおける成長過程は、理論を常に検証し、新たに作り変えていくことが求められる。実践は理論を作り出し、理論は実践を支えていくという発想により、月1回、研究会を行っている。

### (5) 離島・へき地における支援対象と実施可能な支援内容

#### 1) 子どもたちを対象

専門性に基づいた発達支援教育として「出前トータル支援教室」を開催する。

#### 2) 教員、支援員、保育士および発達支援に携わる実践家を対象

人材育成のための実践を通じた実践力養成プログラムとして「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」を開催する。

#### 3) 保護者、教員、支援員、保育士および発達支援に携わる実践家を対象

子育ての不安や悩みや実践を行っていく上でのサポートとして「発達支援教育相談会」を開催する。

## 2. 実践力養成システムの構築と離島・へき地への展開における計画と展望

発達支援教育に於ける実践力養成の計画と展望は以下の表1に示している。今回の企画、出前地域支援事業を行うにあたって、当センターで第1次計画として発達障害児に対する発達支援教育の質的研究および第2次計画として発達支援プログラムの構築を目指してきた。現在は、第1次計画、第2次計画とも同時進行的に実践を通して検証しているが、あ

る程度の実践力養成のかたちが形成されてきた。

今回のプロジェクトは、第3次計画として実践力養成に力点を置いた支援プログラムの構築、さらに第4次計画として離島・へき地へと展開することを目指しているが、以下に記述した第1次計画から第4次計画までは有機的に重なっており、すべてにおいて検証が必要となる。

・第1次計画（当センターを拠点）：発達障害児に

対する発達支援教育の質的研究

- ・第2次計画（当センターを拠点）：発達支援プログラムの構築
- ・第3次計画（出前支援）：発達支援教育に於ける実践力養成システムの構築
- ・第4次計画（出前支援）：実践力養成システムの離島・へき地への展開

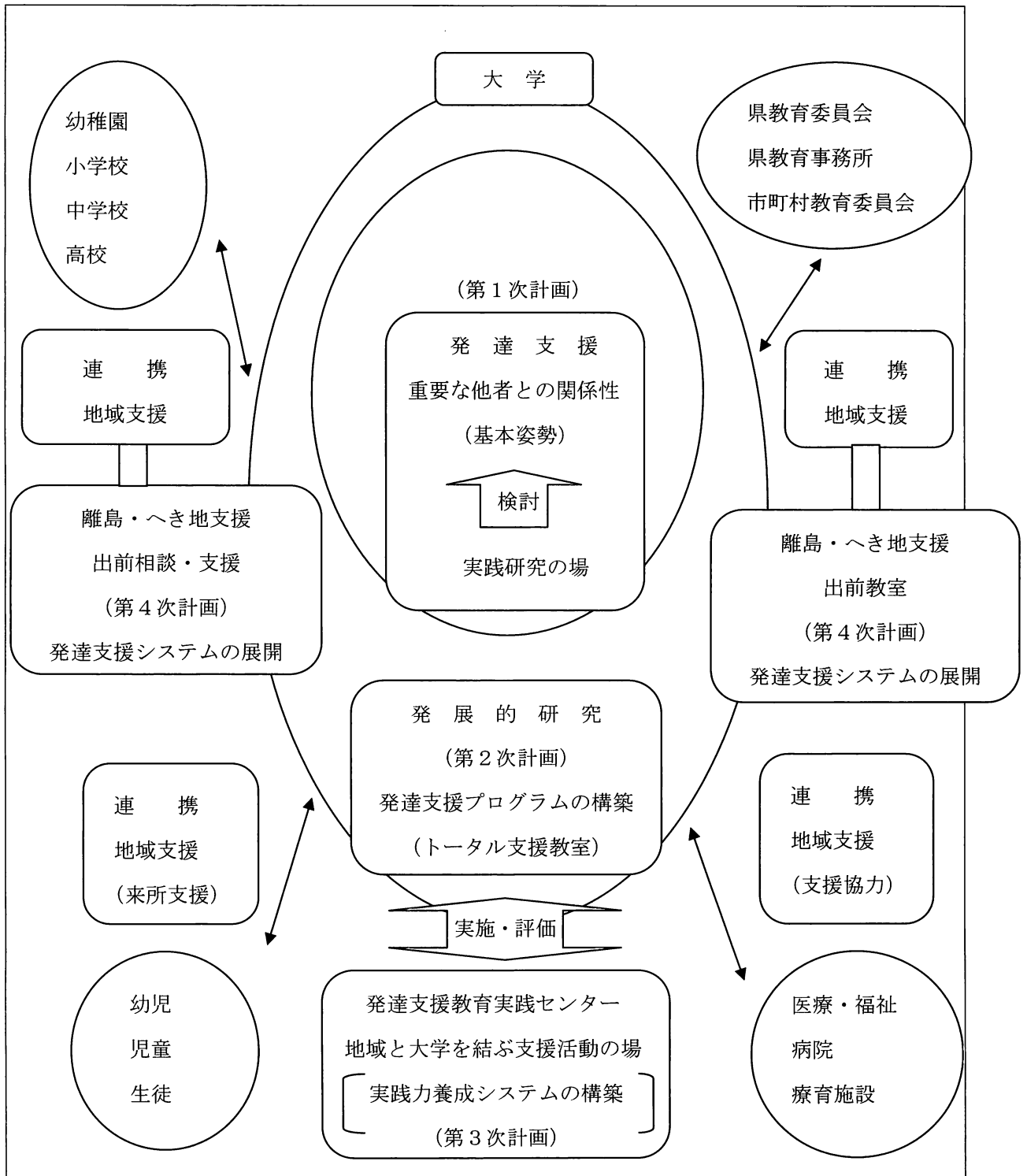


表1 日程、対象者、対象者数について

### 3. 出前支援の計画と実施スケジュール

<p>(1) 第1次支援</p>	<p>『実践事例研究会』の開催、平成20年10月（八重山教育事務所との連携） 『発達支援教育相談会（21事例）』、『実践事例研究会』を実施 （琉球大学後援財団助成により外部講師派遣）</p>	
<p>(2) 第2次支援</p>	<p>『出前トータル支援教室』の開催 （八重山教育事務所、東村立東小・中学校との連携） ※今後、東村教育委員会または国頭教育事務所との連携へ展開</p>	<p>1) 第1回 平成21年3月 （八重山教育事務所との連携） 『出前トータル支援教室』、『実践事例研究会』、『グループ発達支援教育相談会』を実施 （教育学部共同研究推進経費により当センター特別研究員派遣）</p> <p>2) 第2回 平成21年8月 （京都発達研究会との共催） 発達支援教育実践センター主催、『公開セミナー』を実施 『実践研究成果報告』、『外部講師による出前支援の検証』（外部講師の招聘）</p> <p>3) 第3回 平成21年8月 （八重山教育事務所との連携） 『発達支援教育相談会（16事例）』を実施（西表島支援含む） 21世紀おきなわ子ども教育フォーラム企画実施打ち合わせ</p> <p>4) 第4回 平成21年10月 （東村東小・中学校と近隣校と連携） 『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』を実施 （宇流麻財団助成により当センター特別研究員、学生派遣）</p>

### 4. 目的

平成21年3月の当センターによる石垣市の試行で、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。島嶼県沖縄の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。

離島・へき地の「学校や日常生活のなかで心がけることは何か」、「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」ということを実践を通して考えることにより、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できる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出前支援活動を通して、「子どもたちを見る力」、そしてその「子どもたちの支援のあり方を考える力」を発達支援教育における実践力として位置づけた。その実践力とは私たち支援者が子どもたちをいかに捉え、どのように発達支援教育のかたちを描いていくかを「みんなとともに考えていく姿勢に内在するもの」である。

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。従って、最後に大学を拠点として活動をしてきた成果をどのように今後、離島・へき

地へと展開していくかについて検討して行きたい。

### Ⅲ. 離島・へき地における支援プログラム

#### 1. トータル支援教室（集団適応支援教室）

中核の活動である「トータル支援教室」では、大学教員、学生、院生、現職教員等が参加して発達障害のある子どもたちや気がかりな子どもたちの参加による実践教育支援、及び実践研究を目的として定期的に集団支援、個別支援、連携支援を行う。昨今は教育委員会との連携による特別支援教育支援員の養成の取り組みおよび近接専門領域の学生参加による活動を行った。この「トータル支援教室」は地域支援を行うとともに学生、院生、現職教員にとっては発達支援教育のための実践トレーニングが可能となる活動である。

今回のプロジェクトの支援プログラムにおいて発達支援を必要とする子どもたちの集団適応を目指し、遊び、創作活動、レクレーションなどの集団活動を通して、支援地域の発達支援を必要とする子どもたちと現職教員と支援者がともに関わりながら、発達の視点による支援教育の実践について考える。

#### (1) 出前支援の企画

企画名：『とばせ！紙ひこうき』

#### (3) 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）	・集まるのが難しい場合は、しやすい場所にいてもいい。
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 1) 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…（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。

今回は、ほとんどの支援者が子どもたちとこの日が初対面であった。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、当て合いっこ、的当てなど、色々な飛ばし方で楽しめると思った。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。

#### (2) 企画のねらい

- 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。

#### (4) 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ترون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. 「発達支援教育相談」

担任や保護者から子育てや教育についての悩みや相談を受ける。継続的な支援が必要とされる場合は地域と連携した継続支援へと繋げるようにする。発達支援教育相談を通して離島・へき地の文化や歴史に触れ、地域に根差した発達支援教育実践への支援を行う。

#### 3. 「実践事例研究会」

地域の発達支援教育の現場で実際にかかわっている幼児、児童生徒で「気になる子ども」や「支援を必要とする子ども」について報告し、子どもの実態を捉え、発達支援教育の目的や方法を検討する。

### IV. 出前トータル支援教室の実践および支援成果と課題

#### 1. 八重山地区(八重山教育事務所との連携)

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

##### (1) 支援地域の特色と現状

八重山は石垣島を中心に西表島等の近隣の島々によって形成されている。人口は約5300人で、主な産業は観光と農業である。地域は公民館を中心としたコミュニティがあり、祭りごとや各種伝統行事を大切に守り育てている。近年は県外からの転居者が多くなっている。

今回の対象児童の様子を見てみると、「学童が同じ」等顔見知りが多かったり、知り合いではない子ども同士もすぐに打ち解け合っていた様子から、地域の人と人との繋がりが都市部等の街に比べ強い地域という印象を受けた。前日の交流会では、石垣の学校勤務の先生方とお話する機会があったのだが、「離島なので勉強会などの機会が少ない。勉強会は殆ど本島で行われるので金銭的に何度も行ける状況ではない。」と言われていたのが印象的だった。離島という環境、本島ほど受講する人数が揃わない等、離島ならではの勉強会開催の難しさを知った。

#### (2) 支援スケジュール

##### 1) 発達支援教育相談

平成21年12月11日(金) 10:00~17:00

担当: 浦崎 武(琉球大学教育学部 准教授)

・一組の相談時間は50分、計6組の相談を行った。

##### 2) トータル支援教室(集団適応支援教室)

平成21年12月12日(土) 9:30~12:00

指導: 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター特別研究員及び学生

・事前の説明会30分、集団適応支援教室60分、反省会60分で行った。

・教員や保育士と対象児各一名が組になって12組の参加で行った。

##### 3) 講演

平成21年12月12日(土) 14:00~15:00

講師: 浦崎 武

「支援が必要な子どもたちのそだちと発達支援教育」

・保育所や幼稚園の先生、小・中学校教員、保護者が参加して行った。

##### 4) 実践事例検討会

平成21年12月12日(土) 15:00~16:30

助言: 浦崎 武

発達支援教育実践センター特別研究員

・具体的に困っている事例を、みんなで考え話し合った。

・発達支援教育に関心のある教員、専門家が参加して行った。

#### (3) トータル支援教室の実践

##### 1) 支援スタッフ

支援メンバーは、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)、全体の運営を行う大学教員1名(浦崎、ディレクター、以下筆者)で計7名である。

##### 2) 支援対象児

集団支援は大学においては通常、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)、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)、I君(小3、男児)、J君(幼稚園、男児)、K君(幼稚園、男児)、L君(小2、男児)である。

### 3) 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) 企画者側の支援の展開と工夫における評価 (小考察)

#### 1) 展開と工夫

##### 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うなどがあり、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こと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

全員の子ど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し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も、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ことも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

#### i) 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。

#### ii) 紙ひこうきで遊ぼう！

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、ひこうきに色を塗ったり、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に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る。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もその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、ひこうきに色を塗ったり、取り組みのねらい通りに遊びが展開したと考えられた。

### 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、ふりかえりをする事ができた(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「妹にあけてもいいの?」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うかがえた。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。

#### 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つ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。



写真2 集合をして振り返りをしている様子

#### (5) それぞれの子どもたちの反応と支援者の工夫における評価

##### 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つたので、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になかなか飛ばすことができなかつた。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。



写真3 ラインからのへ紙ひこうきを投げるDさんと見守る女性支援者B

## 2) 小考察

指示を待つて行動する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す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。そんなふうに行っ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）。

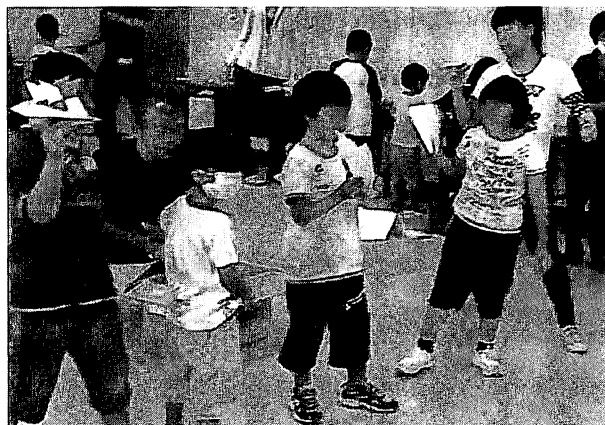


写真4 一斉に紙ひこうきを飛ばそうとしている様子

## 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、ひこうき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）。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5 飛行機と手裏剣を作るI君と男性学生支援者E



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、紙ひこうきの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。

## 7) エピソード4: 関わりの糸口が見つかりにくかったHさん

エピソード4-1: ひこうきの世界が膨らんでいくHさんに寄り添う(男性支援者C)

Hさんは、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、窓からひこうきが止まっている飛行場を眺めていたり、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いっても何か、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よ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さ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さんのひこうき対する質問に答えていると、必要に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、連呼するようになる。その後、近くいた男児に小さいパイロットの話し、男児からはひこうきに乗って雲の中に入った話をされ、それに対してHさんも雲の中に入った話をし始める。相補性のある自然な会話が一瞬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来ていた担任の先生と飛行場のひこうきを見たり、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にはなかった。

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さ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のひこうきの話へ、さらにパイロットの話からひこうきに乗った話、そして雲の中に入った話からANAのひこうき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さんの視覚的な捉え方として「小さく見えるひこうきには小さいパイロット」、「大きなひこうき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

#### エピソード4-2：フラフープを一緒にできたHさん（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、外の本物のひこうきを見ていたHさんに、「紙ひこうきを飛ばそう」と声をかけたりしたが、それに対してうっとおしそように、スルッと私の近くから離れていった。Hさんと繋がりがもてたのは、Hさんがひとりやっていたフラフープを一緒にやったときと、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さ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。私がフラフープを身体に通し、回す態勢を整えると、Hさんもそれを見て回す態勢を整えた。そして、〈せえの！〉の声で一緒にフラフープを回した。Hさ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。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てたことは、Hさんが全く人とそのような関わりをでき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。

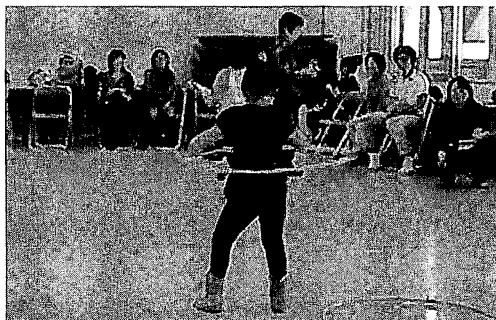


写真9 ひとりでフラフープをするHさん



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さ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、窓から見えるひこうきや話しかけてきた男児のひこうきに乗って雲の中に入った話しに耳を傾けた。紙ひこうきは他者との関わり契機となっており、「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眼している。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さ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のひこうきの話へ、さらにパイロットの話からひこうきに乗った話、そして雲の中に入った話からANAのひこうきはいつ来るのかという話」へと会話が展開する。Hさんの想像の世界はひこうき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さ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ひこうき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がフラフープを回して寄っていく。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「せいの」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できた。支援者がHさんに歩み寄り、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姿勢である。他者を感じる対峙の体験は、Hさんが他者に合わせる構えやHさんからの身体の動きを引き出したと考えられた。

#### (6) 支援者側のトータル支援教室における実施上の評価と課題

集団適応支援の活動だけではなく、活動前後でも子どもたちと関わるが多かったのも、その点も述べる。

##### 1) 現職教諭、特別研究員

###### ＜集団活動前＞

通常の大学で行っているトータル支援教室では各子どもに担当が決まってお回数を重ねるごとに子どもと担当の信頼関係が築かれ、子どもは安心したパートナー（支援者）と集団活動に参加する。出前トータル支援はお互いが初対面である。その為、今回は、子ども達に集団活動の場と支援者に慣れてもらえるように本活動の前の保護者への事前ミーティングの時間に別室で絵本や紙芝居の読み聞かせをする、等の対応をした。そうすることにより、本活動でも支援者に対する子どもたちの受け入れがスムーズで、大きな混乱は見られなかった。また、会場に

入るや否や走り回ったり、会場で見つけた興味ある物へ衝動的にむかったり、そんな子にあおられるようにして数人の子どもたちが一斉に動き始めたりと、子どもたちがなかなか落ち着かない状態が続いた時も読み聞かせの間は動きがピタッと止まり、集中して聞いている様子が見られた。

このように支援者と子ども達の両者が本活動に入る前に関わりをもつことはお互いの緊張感や不安感を軽減し本活動へスムーズに移行するために効果的であったと考える。

また、支援者が事前に子どもの情報を共通理解し、担当制で動いたのは、支援する側の視点や行動を共有化する上でも大変役に立った。また集団支援で、担当を決め参与観察を行っていたことは、通常のトータル支援の感覚を伝える上でも良かったのではないかと思う。

###### ＜集団適応支援活動＞

今回の集団支援では、紙ひこうきが支援者と子どもたちとの世界を繋ぐ一つのツールだと考えていた。紙ひこうきを通して会話ができたり、共に制作し、共に飛ばしたり受け取ったりした。中には紙ひこうきから離れ、部屋から出てしまう子や、外の風景を眺めている子もいたが、これは子どもたちが見せた紙ひこうきからの展開であり、彼らの世界での紙ひこうきの楽しみ方、支援者との関わりを楽しんでいる姿だった。

全体を通して、支援者が子どもの特性に応じて「どうしたいか」を聞くことで子ども達は次の動きが見え、活動を楽しむのが見られた。子ども達と支援者の繋がりが持てたのは、彼らの息やタイミングにこちらが合わせる事で彼らの世界に入ることができたからではないだろうか。外の風景をずっと見ていたHさんを例に挙げると、支援者が「紙ひこうきを飛ばそう」と活動に促す声かけを行うが、うっとおしいような表情で避けていった。その後Hさんと関わることはできたのは、Hさんがやっていたフラフープと一緒にやった時と、外の風景と一緒に見たときであった。また、共に紙ひこうきを制作し飛ばしあった子が最後に、一番大切にしていた一号機をプレゼントしてくれたというエピソードもある。その子の世界を共有して遊ぶことで相手との関係性が生まれ、一方通行な会話や活動が、大切にしていた物をプレゼントをしたり、人をお願いをするなどの自然な「人とのやりとり」につながっていくのではないかと感じた。

子ども達の世界観に入って遊びを展開することは、

もちろん紙ひこうきから離れ、部屋から出てしまう子や、外の風景を眺めている子の姿も見られる。集団支援の間、全てが紙ひこうきの遊びでなくても成立する場を保証していくことは、子どもたちの能動的な展開を認めていくことであると考え。学校では通常このような集団から外れる行為は、注意の対象であり、ここまでの展開は難しいと考える。自分の能動的な行動を認めてもらえる経験は、後々相手の能動的な行為を受けとめる力になっていくと考える。実際の活動では、紙ひこうきを個々に飛ばす遊びから「飛行場遊び」という小集団の遊びへと広がり、その中でお互いがゆずりあって離陸や着地する様子が見られた。また、一本のラインに5～6人並び一人のかけ声で一斉に紙ひこうきを飛ばし距離を競う遊びでは、誰一人フライングや自分に有利になるように仕向けず集団のルールの中で遊びを楽しみ、「あ～おれ3番」等、負けても自分の結果に満足し、繰り返しその遊びを集団の中で楽しんでいった。これらのエピソードは、まさに自分の能動的な行動を認めてもらえる経験を経て、後々相手の能動的な行為を受けとめる力の素地へと繋がるエピソードと言えるのではないだろうか。私たちにとっても、集団支援での成果を受け取ったように思える有益な体験であった。

今回の反省は、支援者の人数に対し倍の人数の子ども達があり、対応はかなり難しさを感じた。今回は人数ばかりでなく幼児や多動傾向の強い児童が多いという参加者の特性にもその要因があったと思われる。人数や構成メンバーについては、支援者側の人数と兼ね合いもあり、今後の検討課題だと思った。

#### <集団活動後>

事前・事後ミーティングや事例検討会の最中、残された子どもたちへの対応は、主に学生支援者が行っていた。お描きや折り紙など創作的な活動に関する用具等の準備を行っていたために、個々で遊びを展開したり学生と関わりながら創作活動から遊びにつなげたりと、活動終了後の対応としては効果的であった。

学生支援者は、子どもたちの行動にできるだけ沿う形で臨機応変に遊びを通しての関わりを行っていた。子どもたちにとっては、これまで身近に関わったことない大学生のおにいちゃんたちと思いきり遊びを楽しむ経験ができたようであった。普段関わることのない異年齢での関わりは、子ども達にとっても学生にとっても刺激を受ける体験で、双方に効果的だったのではないかとと思われる。また、現職の

私たちとしては、学生の柔軟な対応には学ぶべきことも多く、学生二人の機動性によって救われた場面も多く、支援する側の構成バランスの大切さも痛感した。今回のような現職・学生といった組み合わせはバランス的にも良かったのではないかと考える。反面、学生支援者が、事前・事後ミーティングや事例検討会から学ぶ機会をどのように提供できるかという部分が今後の課題である。

#### 2) 学生

子どもたちと触れ合ったことで自分自身の力不足を痛感した。Iさんと紙ひこうきを作っているときにEさんに引っ張られその場を離れIさんとのかわりが中途半端になったことや、Eさんに引っ張られるのではなくIさんとの支援の場にEさんを引き込むことができればよかった。また、Eさんが廊下に出て行ってなかなか活動をしている部屋に戻るよう促したが、結局戻すことに時間がかかってしまった。階段で遊んだり危険があるような場所で子どもたちが遊んでいるときでもそれを止めてもっと安全な遊びに誘導したりすることができなかったことに私の力の無さを痛感した。さらに、支援の対象になる子どもたちが熱中して遊んでいると言葉で示してもこちらの思惑通りの行動をしてくれない。これは、どの子どもにでも当てはまることではあると思うが、この様子がより強く出ていると感じた。子どもたちと接するときはただ隣にいて話かけるだけではなく、子どもたちがこちらを向かなくても私がしっかりと子どもたちの方を向いて少しボディータッチを混ぜながら接すると子どもたちをより安心させて接することができるのではないかと感じた。いつも授業でやっているように子どもたちに接しそれが受け入れられたことは私の自信になった。

#### 3) 感想

八重山での出前トータル支援教室では、会場を飛び出したり、走り回ったりと多動・衝動性の強い児童が多かった。予想されていたが、やはり大変であった。学生2人の機動性によって救われた場面も多く、支援する側の構成バランスの大切さも痛感した。今回のような現職・学生といった組み合わせはバランス的にも良かったのではないと思う（支援者C）。

集団支援が始まる前に読み聞かせをして待っていたのだが、読み聞かせが終わるとすぐに散らばり、集合した時も追いかけてすぐ始まったりと多動な子が多いという印象だった。しかし、活動が始まると次第に遊びに集中しだし、気づいたら集団で同じ遊びができていた、集団から突発的に出る子も

おらずなんとなくなくながらまとまった集団になっていたというのはおもしろい結果だった（支援者D）。

#### （7）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、その働きかけの後子どもたち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、私もフラフープをも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、関わりのかっ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. 国頭地区（東村立東小学校との連携）

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

### （1）支援地域の特色と現状

東村は人口2000人あまりの小さな村である。東村は「山原」と呼ばれる沖縄本島北部の東海岸にあり、北は国頭村および大宜味村、南西は名護市と接し南東は太平洋に面し、東西に4~8km、南北に26kmで面積は81.79km<sup>2</sup>の細長い村である。山地丘陵が広がる村域は、北から高江・宮城・川田・平良・慶佐次・有銘の6字で構成され、各字には豊かな森林に源を発する大小14の河川があり、主だった川として新川川・福地川・慶佐次川・有銘川があります。新川川と福地川にはダムが築かれ、中でも福地ダムは北部5ダムの中核として県内最大規模の国ダムである。

現在は県全体の3分の1のパインを生産するパインの村として知られている。近年は生食用パインナップル（ハウスパイン）の生産が伸び、肉用牛や豚などの飼育も行われている。花き栽培や熱帯果樹、観葉植物なども導入され、かつての山村から純農村へと変貌した。漁業も近年の新漁法であるソデイカ漁とバヤオ漁業などが振興され、慶佐次漁港と東漁港が整備されています。また「村民の森つつじ園」で開催される「つつじ祭り」や「ダムまつり」にも大勢の人々が訪れる。東小区でも農業を営む家は多い。村内の学校は有銘幼小中、東幼小中、高江小中の3校で、在籍数は人口の10%前後を推移している。



各字の子供会や公民館活動は活発で地域との繋がりは強い。

## (2) 支援スケジュール

### 1) 個別発達支援相談

平成21年10月30日(金) 10:30~13:10

担当：浦崎 武(琉球大学教育学部 准教授)

- ・一組の相談時間は45分、計3組の相談を行った。

### 2) トータル支援教室(集団適応支援教室)

平成21年10月30日(金) 14:00~15:40

指導：琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター特別研究員及び学生

- ・事前の説明会20分、集団適応支援教室45分、反省会60分で行った。

### 3) 実践事例検討会

平成21年10月30日(金) 15:45~18:00

助言：浦崎 武

発達支援教育実践センター特別研究員

- ・具体的に困っている事例を、みんなで考え話し合った。
- ・発達支援教育に関心のある教員、保育士、専門家が参加して行った。

## (3) トータル支援教室実施

### 1) 支援スタッフ

支援メンバーは、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(金城以下、女性支援者E、瀬底以下、男性支援者D)、学生支援者3名(山城以下、女性学生支援者C、東以下、男性学生支援者F、久志以下、男性学生支援者G)、全体の運営を行う大学教員1名(浦崎、ディレクター)で計7名である。

### 2) 支援対象児

集団支援は大学においては通常、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1年生17名と幼稚園児1名であった。そのなかで「気になる子」として、A君(幼稚園年長、男児、ダウン症)、B君(小1、男児)、C君(小1、男児)、Dさん(小1、女児)、E君(小1、男児)、F君(小1、男児)の6名の子どもいた。(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)。

### 3) 支援の構造

東村でのトータル支援教室は、これまでの活動と違い、初めて「気になる子」を含む1年生の通常学級の子どもたちとダウン症のある幼稚園児A君を含む18人が対象であった。

活動場所は、幼稚園の教室と教室から出入りできる園庭、屋根つきの広場である。

小学校の時間割の流れで5時間目の45分間で設定。

### 4) 実態把握

その学級には、ひらがなや数字の読み書きが十分できないために個別で支援を受けているB君、自己主張が強く、すぐに手が出てしまうなどトラブルの多いC君、大人に対しては人懐っこくおしゃべりだが自己主張が強すぎて学級で孤立しがちなDさん、発音がうまくできないE君、授業中うわのそらになったり、ゲームのルールが分からなかったりするが絵を描くことが大好きなF君などの「気になる子」が含まれていた。また、ダウン症の幼稚園児A君も本活動に参加した。

支援当日、女性支援者A、B(集団支援担当者2名)は、給食の時間から対象のクラスを訪ね、3グループに分かれて座っている子どもたちに加わって給食を共にした。すると、給食が始まって数分もしないうちに、学級担任から「気になる子」として報告のあった5名の児童たちは、その特徴的な言動を示していた。グループでの賑やかなおしゃべりの中で友達の発言を押さえつけて強く自己主張するDさん、言葉使いがあらく攻撃的に受け答えをするC君、満面の笑みでとりとめなく話し続けるB君、空想的なおしゃべりを続けるF君。女性支援者Bは、そんな彼らの行動がいつトラブルを招くかとはらはらしていた。しかし、学級の児童たちは、「昨日おじいちゃんと畑に行ったよ。」とか「私は好き嫌いがなくていつも給食はべろり賞だよ。」など、それぞれの思いをあどけない表情で話してはケラケラと笑いあいながら、楽しそうに給食のハヤシライスを食べていた。初めての出会いであったが、彼らとはすぐに打ち解け、おいしい給食とおしゃべりで楽しいひと時を過ごすことができた。

学級担任の穏やかな子どもたちへの声かけや子どもたちの優しい言葉使いを聞きながら、学級には、「気になる子どもたち」ばかりでなく、見知らぬ人でさえ巻き込むような温かい雰囲気を感じられた。

### (4) 計画

今回の支援教室は、通常学級が対象であることに加え、その中にひとりだけダウン症のある幼稚園児も参加することなど、私たちにとっても初めての集

団構成であった。その為、支援活動の内容については慎重に話し合いを行った。

過疎の村で、生まれた時から一緒に育ってきた子どもたちには、わずか6年間といえども、彼らなり人間関係ができていられる。その中に、全く初めて出会う大人たちが加わって子どもたちと一緒に楽しめる活動は何が適しているのだろうか。必要以上に集団にとらわれずに、一人一人の動きが固定化されずに子どもたちが活動できること、そして集団としての良さも生かせることなどの視点を持ちつつ、一人一人の思いを尊重すること、集団にいることを大切にすること、支援者もともに楽しむことという基本的な方針を持って活動内容を検討した。

そこで、今回は、これまでに琉大でのトータル支援活動や女性支援者Bの勤務する学校での実践を通して、支援の効果を実感してきた「紙ひこうき」を題材にした活動をするようになった。活動名は、「とばせ！紙ひこうき～☆」。紙ひこうきを作ったり飛ばしたり、飛んでいる紙ひこうきを見たりして遊ぶ内容である。

この活動は、集団全体が一つになって動く遊びではなく、一人でも取り組めたり人数が増えても遊ぶことができたりする遊びが展開できる。また、手先が不器用でなかなか紙ひこうきを折ることができなくても、飛ばすことから取り組めたり他の人が飛ばしている紙ひこうきを見たりでき、それぞれの子どもに沿ったかたちでその場にいることができる活動となっている。

### (5) 事前の準備

活動においては、子どもたちの創造性がより発揮できるようにさまざまな工夫をした。

まず、活動の内容が聞いてみて分かるように絵入りの「とばせ！紙ひこうき～☆」を作成し、「とばせ！」の部分だけを提示して子どもたちの興味をそそるようにした。また、使う材料についても、さまざまな大きさや形の紙ひこうきのサンプルや遊びが発展しやすいように段ボール箱や的当て用の得点表、フラフープやライン用のテープなどの準備をした。用紙の大きさや材質、色に加えて書き込みができるようにマジックなどの筆記用具も子どもたちが使いやすい場所に並べておいた。活動場所については、あえて制限せず安全面への配慮として段差や障害物の近くにカラーコーンを設置し注意を促した。また、集合や活動の終了を告げるために子どもたちに人気の曲もBGMとして準備した。

### (6) 主な実施の流れ

#### ＜支援者Bの観察ノートからの実施＞

いよいよ活動が始まった。子どもたちは、担任の「整列します。」という柔らかいトーンという言葉かけに元気よく「はい」と返事をし、自分たちで2列から4列に隊列を変えていた。よくしつけられ、指導の行き届いた学級だなあとの印象を受けた。

支援者から、本日の活動の説明が始まると、列の最後に座っている幼稚園児に気がついた子どもたちのなかから、「何でここにA君がいるの？」と声が上がった。一気に何で幼稚園児の彼がこんなところにいるのか問いただす雰囲気になった。支援者はあえてその声を取り上げることなく説明を続け、事前に準備したさまざまな大きさや形の紙ひこうきを手本に飛ばした。子どもたちの背丈ほどの大きさの紙ひこうきを飛ばすと、子どもたちは、頭上を渡っていく様子に「おおー」と歓声を上げ、先ほどの幼児の存在を忘れたかのように活動はスタートした。子どもたちは一斉に大きな紙かみひこうきのところへ殺到したが、一つしかないと分かると他のサンプルひこうきを飛ばす子、新しい用紙を使ってつか自ら作り始める子、じっと周りの様子を見まわしている子など、整然と4列になっていた隊列は花火がはじけるような勢いで一気に散っていた。

支援者7人は、事前に支援対象児を担当制にしていたので、それぞれの担当児童の輪の中に加わっていった。子どもたちは、違和感もなく支援者をすんなりと受け入れてくれているように感じた。

### 3. 支援の展開と工夫における評価

【 】はエピソードを記述した支援者

#### (1) エピソード1-1：紙ひこうきを飛ばしたり、作ったりするA君【女性学生支援者E】

ダウン症のA君は、女性学生支援者Cと紙ひこうきを作る。対面にすわり、支援者が作ってみせる(写真12、13)。A君は、できた紙ひこうきを女性支援者Bの持つフラフープに通そうと遊ぶ子ども達と一緒に飛ばして遊ぶ。野球ボールを投げるように手を大きく振り下ろし、足を大きく開いて腰を深く落とす。飛ばし終えた後のポーズをしばらくとる。ひこうきの飛ぶ先をみながら満足そうに喜んでいる。女性支援者Bは、フラフープを持ちながら「じょうず～」と声をかけ褒める。A君は、フラフープ通しに参加している他の子ども達と一緒に順番を守り、飛ばして遊ぶ。飛ばすことを楽しんでいううちに、フラフープを友達を持つ。A君は、フラフープに紙

ひこうきを通してしまう。すると周りで見えていた見学者（大人）が「おお～」とどよめいた。A君は、何かに通すことや当てることに気付く。的当ての表を掲示した女性支援者Bへ、A君は的当ての真ん中にある小さな円を指さしでアピールする（写真14）。その後、A君は女性学生支援者Cの前で、紙ひこうきを自分で作る。折り紙の2カ所の角を三角に2枚折りにする。そして、三角を真ん中に合わせひっくり返す。的当ての順番を守り、飛ばすことを何回も楽しむ。

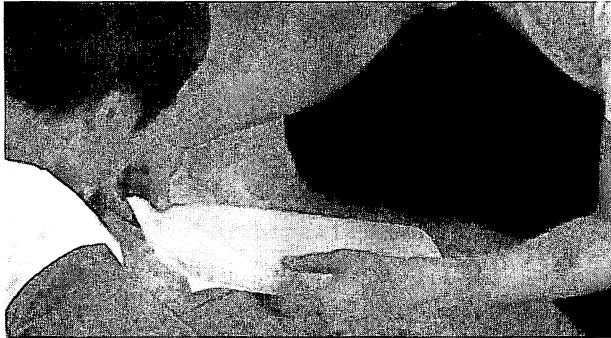


写真12 折り方を見る



写真13 相手側に向かって三角に折る

## (2) エピソード1-2：的当て遊びを楽しむA君 【支援者B】

A君は、活動の半ばころから紙ひこうきとばしの輪の中に加わり、足を前後に開き前に覆いかぶさるようなしぐさでひこうきを飛ばしていた。しばらく楽しんだ後、筆者は、A君の視線の先に的当て用の得点表を柱に貼り付けて、お手本にひこうきを飛ばし、当たったところに印をつけてみた。A君はすぐに興味を占めしてさっそく的に向かって紙ひこうきを飛ばし始めた。その都度当たった場所に支援者が印を書き入れていった。もうひとりの子も加わっていたので、順番を確認しながら進めていくと、A君は、次第に順番や印を記入するルールを飲み込んで流れに沿っていった。その遊びは支援者が交代してもしばらく続き、終盤になると、A君自らマジックを持ち、弱々しいながらも印を書きこみながら参加していた。集団支援終了後、担任の先生は、「A君

は、集中時間が短く遊ぶ内容が次々に変わっていきます。また、文字に対する興味がほとんどないので、次年度小学校での学習の不安を持っています。」と支援の難しさを語っていた。しかし、「今日の活動を参観して、A君の集中時間の短さや文字への興味は、支援の工夫次第ということを学ぶことができました。」と嬉しそうに話していた。

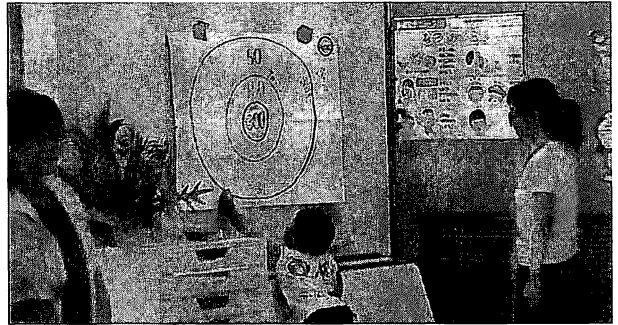


写真14 的に指さしをするA君

## (3) 小考察

A君の集団での遊びは、女性学生支援者Cの作る紙ひこうきを見ることから始まる。じっくり見ることから紙への興味が高まり、女性学生支援者Cの指先の動きをまねることになる。出来た紙ひこうきを飛ばすことを知ったA君のポーズは、野球のボールを投げるようなしぐさである。自分のできる動きに紙ひこうき飛ばしがうまく発展したかのように何度もこの動きを楽しんでいる。できることが女性支援者Bによって何度も褒められ、さらに紙ひこうきを飛ばす楽しさを一緒に飛ばす子ども達と共有している。A君にとって紙ひこうきは、何でもできるポーズをとり飛ばすことが楽しさになっている。フラフープ通しや的当てをすることを周囲に褒められてからは、当てることを女性支援者Bに指さしで確認する程になる。A君の遊びは素材をどうするかという発展的な見方を受け入れている。飛ばすことだけにこだわるのではなく、「通す」「当てる」ことに対しても興味を高めていることがわかる。その後、自分で紙ひこうきを作り出すA君の指先の動きは折り紙を三角に2枚折りする。折り紙を折ることを楽しみながら指先の器用さを促すことに繋がっていることがわかる。

女性支援者B観察ノートから、A君の興味の持続やマジックで書くという技術も表出したことがわかる。また、A君が普段なかなか持続しなかった理由がわかったのが記述されている。A君の担任は、彼自身の興味があるかないかであったことに気付いたわけである。今回の支援企画の工夫がいかに子どもに添ったものであるか気付いているのがわかる。

(4) エピソード2：飛行場をイメージするF君

【支援者E】

自分の作った紙ひこうきを認めてもらいたいF君は友達に見せる。ところが、友達は作ることに夢中になりなかなか相手にしてくれない。B君に話しかけると支援者Eが「すごい！」と声をかける。

1：女性支援者E「どうやって作ったの？」

2：F君「教える？」と言って笑顔で折り方を説明し出す。

支援者はF君の側に並び、一緒にゆっくり順序よく折る(写真15)。その間、B君は部屋の中で大きな紙ひこうきをフラフープに通そうとしている。その後、部屋の外のフラフープ通しの場所へ移動する。F君は、フラフープ通しの側で、ひこうきが空を飛んでいるイメージでゆっくり紙ひこうきを動かしている(写真16)。B君は、大きな紙ひこうきを2つに折り、女性支援者Aの持つフラフープに通している。F君は、女性支援者Eが用意した段ボールに紙ひこうきを通しだす。段ボールは、フラフープ状態にしてある。F君は、ゆっくり回転させて紙ひこうきを段ボールに近づける。支援者Eは実況中継のように解説を始める。

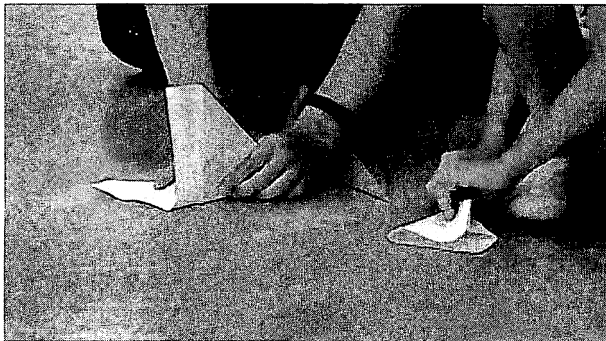


写真15 横並び一緒に作



写真16 ひこうきをイメージ

3：女性支援者E「飛行場です」「ひこうきが到着します」

2：F君「うい〜ん。」ゆっくり紙ひこうきを段ボールに入れる。

3：女性支援者E「わかった。ここはすぐ飛行場

が壊れるからあそこでやろう」

4：F君「コックピットだよ〜」(写真17)

5：女性支援者E「今度は、オレンジのひこうきがやってきました。到着〜」

他の子ども達もコックピットを使い、A君も紙ひこうきをもってきて段ボールにゆっくり入れようとする(写真18)。



写真17 コックピット



写真18 A君も参加

(5) 小考察

F君は、自分のことを伝えたいがなかなかその相手が見つからない。たまたま声をかけたB君の側にいた女性支援者Eは、F君の作品を褒める。F君は、支援者Eと横並びになりながら折り紙を説明する。向きが対面でない分、折り方は理解しやすい。緊張感も少なくなる。F君は、ゆっくり折り目を見せながら説明し、自分のできることを認めてもらっている。自分のやっていることを表現できたF君は笑顔になり、説明を楽しんでいるのがわかる。外に移動してから、F君は、紙ひこうきをひこうきのようにイメージし、ゆっくりとした動作で動いている。その様子気付いた支援者Eは、段ボールを飛行場に見立てF君の遊びに添っている。F君の動きを解説することで、F君は自分の動きが認められ、支援者Eと共有したようになる。「褒める」とは違い、言葉を使って子どもの動きを認め、一緒に動きを共有することになる。子ども達の飛行場遊びは広がり、F君は友達と一緒にコックピットを使い、共有感を味わっている。A君も見つけた遊びを一緒に共有し、

ゆっくりとした動きに合わせている様子が見える。F君達は、A君が仲間に入ることをいやがる様子を見せない。遊びを通して仲間として受け入れていることがわかる。

(6) エピソード3：じっくり紙ひこうきを作るC君【女性支援者E】

男性学生支援者FとC君は、折り紙を作ることを楽しむ。一緒に作り方を見て作る（写真19）。男性学生支援者Gと他の子どもたちも折り紙と一緒に作る。説明書を読み、図をじっくり見取る。支援者と子ども達は、説明書を一緒に見ながら一緒に作っている（写真20）。その後、フラフープを通して遊んだり、フラフープを回したり、投げあったりして遊ぶようになる。C君は、いくつもの紙ひこうきを作っている。終わりの感想で、C君は、じっくり難しいものを作って楽しかったことを女性支援者Eに伝える。しかし、発表の場では、周りの発表内容にフラフープ通しのことが多かったことを気にし、「赤いのがよくフラフープに飛んだ」と語る。



写真19 支援者と一緒に作る

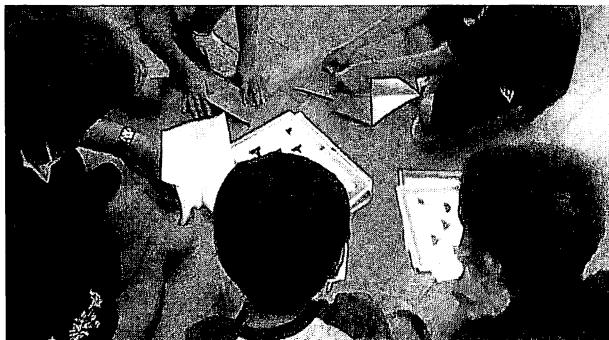


写真20 説明を読んで一緒に作る

(7) 小考察

紙ひこうきの作り方を見て理解し、図を見取って折る作業を一緒に楽しんでいることがわかる。折り紙には、折り方があり、その折り方は知識として子ども達に吸収されている。子どもの理解がなかなか折りに表現されない状況を支援者と共同作業することによって達成している。作る達成感とみんなで飛ばして楽しむことのよさを味わっていることがわか

る。C君は、作ることに没頭し、いくつもの紙ひこうきを作っている。その楽しさを支援者Eに伝えたにもかかわらず、C君は、周りを気にしてしまうのがわかる。自分のことを伝えたいがそのことが批判されるのではないかと考えたかもしれない。あるいは、周りの言葉に同調し、自分も褒められたいという意識の中で、出た言葉が「フラフープに飛んだ」であったかもしれない。C君にとっての紙ひこうきは、「支援者と一緒にした」という楽しさであったのだろう。まわりがフラフープ通しに夢中になっていたなど気付かなかったのだろう。「一緒にした」という活動が、C君にはおもしろい体験に繋がっていたのがわかる。

(8) エピソード4-1：大きな紙ひこうきをやつと飛ばせたB君【女性支援者E】

部屋の中で大きな紙ひこうきを飛ばそうとするがすぐに下に落ち、なかなか飛ばせない。しばらく部屋の中で飛ばそうとするがなかなかうまくいかない。大きな紙ひこうきを飛ばしたいB君だが、どこで飛ばそうか考えているうちに、見えたものへ近づき、大きな紙ひこうきを飛ばさない。

- 1：女性支援者E「B君何しようか？」
- 2：B君：大きな紙ひこうきを手にとって「これ飛ばしたいな」
- 3：女性支援者E「どこで飛ばそうか」
- 4：B君「外で飛ばそう」

外に出ようとした時、紙を取りにいく子ども達が目に入り、一緒に紙を取りに行く。

- 5：女性支援者E「B君、B君、何やるんだっけ？」
- 6：B君「これ上等だね（紙）」
- 7：女性支援者E「上等ねえ。」

一緒に紙を選ぶことにする。選び終えて。

- 8：女性支援者E「ところで、何やるんだっけ？」
- 9：B君「何だったかな」
- 10：女性支援者E「何だったかな？大きな紙ひこうきを持って～？どうするんだっけ？」
- 11：B君「そうだ。大きいひこうき飛ばしたかったんだ。早く外に行こう」

外に行こうとすると、今度は、フラフープにひこうきを通して子ども達が目に入る。

B君は、そのメンバーを見ている。

- 12：女性支援者E「B君。おもしろそうだね。」
- 13：B君「やってみよう！」
- 14：女性支援者E「いいよ～。」

B君は喜んでフラフープに小さい紙ひこうきを通そう

とする。が、なかなかゆっくり飛ばせない(写真21)。小さな紙ひこうき飛ばしを終えて。

15: 女性支援者E「小さい紙ひこうきやって。その次何やるんだっけ？」

16: B君「小さいの飛ばすでしょ。次は、…」

17: 女性支援者E「上等紙取ったよね。そして小さい紙ひこうき飛ばしたよね。そして、次何やるんだっけ？」

18: B君「あ～大きい紙ひこうき飛ばしたい」

B君は、外で飛ばすことができた。(大きな紙ひこうきは遠くまでは飛ばないが…)

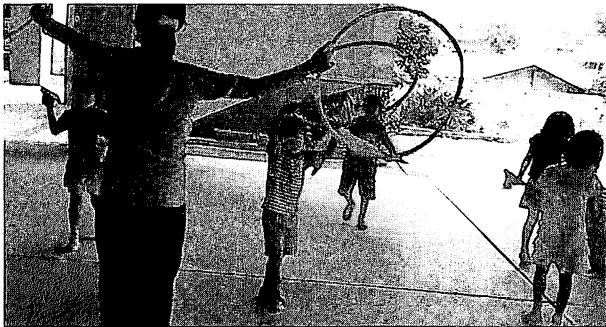


写真21 外でのフラフープ通し

#### (9) エピソード4-2: 大きな紙飛行機を気に入って手放さなかったB君【女性支援者B】

B君は、一斉におおきな紙かみひこうきのところへ殺到した中の一人だった。大きな紙ひこうきは、支援者がお手本に飛ばすと優雅に飛んでいったが、子どもたちが飛ばすと大きすぎてなかなかうまく飛ばない。そのことに気がついた子どもたちはサッサとあきらめて別のひこうきへと移っていったが、B君だけは、みんなが見捨てた大きな紙ひこうきを活動の最後まで手放さずに持ち続けていた。そして、他の子が飛ばした遠くへ飛んでいくひこうきを眺めては、自分なりに大きな紙ひこうきを飛ばしていた(写真22)。でも、見ているほど自分の飛ばした紙ひこうきは飛んでくれなかった。何度か挑戦してみるが、やっぱりうまくいかない。その都度、支援者から「ああ。もうちょっとだったね。残念。」とか「もう一回やったらきつとうまくいくよ。がんばって！」などと声をかけられ、照れくさそうにしながらも笑顔で、「よーし。」と言って何度か挑戦していた。しばらく楽しそうに遊んだ後、的当て遊びをしている方に目をやり、遊びを移していった。その時も決して大きな紙ひこうきは手放すことがなかった。

放課後、男性学生支援者と多くの異年齢の子どもたちが校庭で遊んでいた。どうやら、鬼ごっこをしているようだった。その中に、大きな紙ひこうきを小脇に抱えてジャングルジムやブランコの間を逃げ

回っているB君の姿もあった。紙ひこうきは、すでによれよれになっていた。それでもやっぱり大きな紙ひこうきは手放すことがなかった。

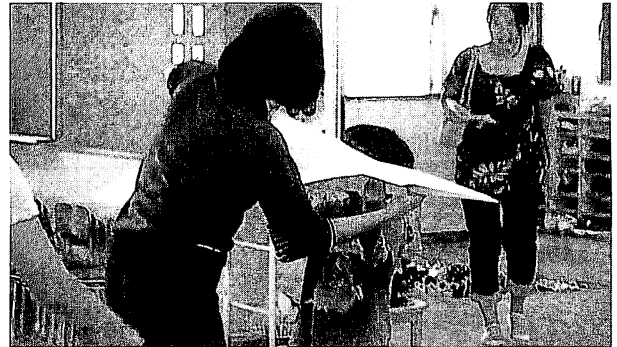


写真22 大きい飛行機を飛ばそうとする

#### (10) 小考察

なかなか自分のやりたいと思っていたことが実現できないB君がいる。やろうと決めて行動を起こそうとしたが目に入るものが刺激となり、それに反応してしまう。自分でやると決めたことでも刺激に左右されているのがわかる。女性支援者Eは、B君の刺激優先を認め、NO.10のように「大きな紙ひこうきを持っていたこと」を伝えている。B君は、NO.11のように自分が大きな紙ひこうきを持っていたことをイメージし、大きなものが手元にないことに気付いている。イメージさせることに繋がった「手にもっていたもの」は、手に残る触った感覚が刺激となっていたことが考えられる。その後、B君はさらに視覚的刺激に左右されている。NO.15の女性支援者Eは、触った感覚をイメージさせる言葉ではない。やってきた出来事を順序立てて考えさせる言葉であると捉えられる。この言葉を聞いたB君は、NO.16のようにやったことを思いだそうとしているが言葉が出ない。支援者Eは、NO.17のようにさらに順序立ててやってきたことを話している。B君は、順序立てて説明される言葉に「大きな紙ひこうきを飛ばすこと」を思い出している。B君の刺激優位の様子に対する言葉がどんな意味を持つのか考えることができるエピソードである。

支援者Bの観察ノートから、B君はその後ずっと大きな紙ひこうきを手放さない様子がわかる。最後まで気になる大きな紙ひこうきへの思いは持ち続けていたとみている。B君は、フラフープ通しへのチャレンジを何度も繰り返し、エピソード③の飛行場の場面でも2つに折って大きな紙ひこうきを飛ばしている。どう工夫すればよいか聞くこよとりも自分なりの考えで工夫していたことが観察ノートからもわかる。

## V. 事業評価と課題

本プロジェクトの成果と課題について出前支援への参加者、見学者からの意見を整理し、考察を行った。

### 1. 本プロジェクトの実施成果

(1) 第1次支援	平成20年10月、琉球大学後援財団助成により外部講師派遣し、当センターで行っている「実践事例研究会」を実施した。さらに外部講師とともに二人体制で「発達支援教育相談会」を開催し、21人の相談を受けた。	
(2) 第2次支援	第1回	1) 石垣市 (第2回) A. 教育研修会 実践事例研究会 3月5日 (2009) 会場：八重山教育事務所 B. トータル支援教室 出前支援 3月6日 (2009) 会場：八重山教育事務所
	第2回	公開セミナー (京都発達研究会との共催) 8月22日 会場：浦添市 参加者：約130人 『実践研究成果報告』、『外部講師による出前支援の検証』 (外部講師の招聘)
	第3回	2) 石垣市・武富町 (西表島) (第3回) A. 相談会 8月26日 会場：八重山教育事務所 相談者：5人 8月27日 会場：八重山教育事務所 相談者：7人
	第4回	3) 石垣市 (第4回) A. 相談会 12月11日 会場：八重山教育事務所 相談者：6人 B. トータル支援教室 出前支援 12月12日 参加者：47人 (7人スタッフ含) 子ども15人、親14人、教員11人、支援スタッフ7人 (学生2人含) C. 講演会 12月12日 参加者：17人 講師：浦崎武 演題：「支援が必要な子どもたちのそだちと発達支援教育」 D. 実践事例研究会 12月12日 参加者：13人
(3) 東村 出前支援	1) 東村立東小学校 (第1回) A. 相談会 10月30日 会場：東村立東小学校 相談者：3人 B. トータル支援教室 出前支援 10月30日 参加者：49人 (9人スタッフ含) 子ども18人 (支援児6人含)、親3人、教員19人、支援スタッフ9人 (学生3人含) C. 実践事例研究会 10月31日 参加者：20人	

表1 臨床活動 セッション数

	3月 八重山	8月 八重山	10月 東村	12月 八重山	合 計
保護者相談会 (カウンセリング含む)、 面接セッション数	0	11	2	5	18
教員相談会 (スーパーヴィジョン含む)、 面接セッション数	0	8	1	1	10
実践事例研究会 (グループスーパー ヴィジョン) セッション数	1	0	1	1	3
トータル支援教室 (集団適応支援) セッション数	1	0	1	1	3
セッション総数	2	19	5	8	34

## 2. 本プロジェクトの成果と課題

### (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ニーズを把握することを目的とした。

### (2) 方法

- 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た。
- 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) 結果

回収されたアンケートは27名であった（保護者8名 教育関係者17名 大学生2名）。自由記述を「トータル集団支援」、「実践事例研究会」、「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、下線は、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"> <li>・紙飛行機を作ったり、飛ばしたりする活動の中で、<u>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</u>と思った。</li> <li>・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。<u>枠組みを少し広げるだけで、子ども達の満足感に繋がる</u>ことがわかった。</li> <li>・一つの活動の中での<u>楽しみ方が個によって違うこと</u>、<u>観察の仕方で見えるものが変わってくる</u>ことがとても勉強になった。</li> <li>・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。</li> <li>・一人ひとりの個性や思いを大切に<u>している</u>、日々の保育を振り返り勉強になった。</li> <li>・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。</li> <li>・私がイメージした支援とは少々違いがあった。<u>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</u>。大切なことだと思う。</li> <li>・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。</li> <li>・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。</li> <li>・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います。</li> <li>・「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がられたらと思う。</li> <li>・発達障害と一言でいっても、いろいろな子ども達がいて、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。</li> <li>・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った。</li> <li>・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、<u>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</u>と思う。</li> <li>・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。</li> <li>・現実とかけ離れていると思いつながるのではなく、<u>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</u>と考える。</li> </ul>
②事例研究会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>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</u>と思った。</li> <li>・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。</li> <li>・疑問に対して視点を<u>変えること</u>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。</li> <li>・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。</li> <li>・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</li> </ul>



③ 発達支援教育相談会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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。</li> <li>・ 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、さらにその子に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、<u>支援を真剣に考えなければならぬ</u>と深く思った。</li> <li>・ 専門家に<u>相談できる機会が有ると思うと、今後安心できると思った。</u></li> <li>・ 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。</li> </ul>
④ 講演会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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<u>と思った。</u></li> <li>・ 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。</li> <li>・ 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、<u>根っこの方にある、関わる人との関係性や愛着</u>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。</li> <li>・ 講演を聴きながら、<u>学校での支援ケースを思い出し、そく生かせると思った。</u></li> </ul>
⑤ 離島・へき地出前支援について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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<u>少人数によるグループセッション</u>も必要ではないかと思う。</li> <li>・ 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。</li> <li>・ 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うよりも、<u>「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」</u>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。</li> <li>・ 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<u>発達の側面</u>の説明を聞き、<u>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</u>が多く見られた。</li> <li>・ 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。</li> </ul>

#### 4. 考察

##### (1) トータル支援教室

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。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、「紙ひこうき」といった決して特別でない取り組みが、子どもたちにとつ

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「楽しい活動を通し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) 実践力養成と離島・へき地への展開

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。

## VI. 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

支援メンバーの報告からは以下の参加者からの意見や感想が報告された。八重山での集団支援についての好意的な感想が学校関係者から聞かれる一方で、保護者の方からは、石垣にもこのような取り組みができる場が作れないのか、作るために必要なことは何なのかといった、現実的な検討課題も出された(瀬底)。

発達支援教育に関する教育実践の場が少ない離島への支援は、今後も必要だと感じた。繰り返し行うことで、保護者の方にも「石垣市にも欲しい」と思われることだけではなく、発達の視点を見るという成果に繋がってくるのではないかと思う(宮脇)。

「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。