琉球大学学術リポジトリ

遊びを媒介とした他者との関係性と共有に基づく発達障がい児への集団支援　～支援企画　‘みんなのまちをつくって遊ぼう’～

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: 2011-06-07
	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, 大城, 麻紀子, 宮脇, 絵里子, Urasaki, Takeshi, Takeda, Kinoe, Sakihama, Tomoko, Sesoko, Masae, Ooshiro, Makiko, Miyawaki, Eriko
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/20187

琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要
No.2, 1-17, 2011.

遊びを媒介とした他者との関係性と共有に基づく発達障がい児への集団支援
～支援企画‘みんなのまちをつくって遊ぼう’～

浦崎　武*　武田喜乃恵*　崎濱朋子**
瀬底正栄***　大城麻紀子****　宮脇絵里子*****

Group Support for Developmental Disability Children Based on Their Establishing a Relationship and Share with Others in the Play ：Support Program ‘Let's Produce Individual Towns and Play in Then’

Takeshi URASAKI *　Kinoe TAKEDA*
Tomoko SAKIHAMA**　Masae SESOKO***
Makiko Ooshiro ****　Eriko Miyawaki *****

高機能自閉症児にとって、学童期、特に中学年９歳、10歳は、「心の理論」を獲得する重要な時期となる。通常の発達であれば、その時期はギャングエイジの時期と言われ、集団による仲間意識が強まる時期とされる。障害特性ゆえにその集団の輪のなかに入ることができず孤立したり、いじめにあったりすることが見られる。「自分はどうみられているか」を強く意識したり、ユニークな部分が周囲のものから「おかしい」、「変だ」というかたちの評価を生みだし、そのことに気づくことで対人不安を強くする。「心の理論」の獲得により、かえって心理的混乱を生むことが多々ある。そこで学童期の高機能自閉症児を含めた支援の必要な子どもたちが他者との関わりや集団での取り組みのなかで他者に脅かされずに「誰かと何かを共有する」楽しい体験を積んでいくための集団支援の要素について「遊び」を中心に据えた集団支援企画「みんなのまちをつくって遊ぶ」を通して検討した。企画、他者との関係性、集団の場の影響を支援の視点としてもつことで、子どもたちの能動性が発揮される支援となり、集団の場でのより良い体験に繋がることが確認できた。

Ⅰ．はじめに

高機能自閉症児にとって、学童期、特に中学年９歳、10歳は、「心の理論」を獲得する重要な時期となる。通常の発達であれば、その時期はギャングエイジの時期と言われ、集団による仲間意識が強まる時期とされる。高機能自閉症児は、そのような発達課題をもつ周りの子どもたちのなかで学校生活を送ることになるのであるが、障害特性ゆえにその集団の輪のなかに入ることができず孤立したり、いじめにあったりすることが見られる。

別府（2007）は、高機能自閉症児は他者の心が直感的に分かる前に、言語能力の発達により突然、他者の心に敏感になると述べている。高機能自閉症児は突然、みえ出した他者の心に対して「自分はどうみられているか」を強く意識し、周りの子どもた

*　Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus
**　Nakanomathi Ele. School , Okinawa City, Okinawa Pref
***　East Ele. School , East Village, Okinawa Pref
****　Ishimine Ele. School , Naha City, Okinawa Pref
*****　Mathushima Ele. School , Naha City, Okinawa Pref

ちが仲間と関わる様を見るにつけて、仲間の存在の重要性を認識していく。しかし、他者との関わりが生まれてくると高機能自閉症児のユニークな部分が周囲のものから「おかしい」、「変だ」というかたちの評価を生みだし、そのことに気づくことで対人不安を強くする（辻井、1999）。「心の理論」の獲得により、かえって心理的混乱を生むことが多々ある。

そのような心理的混乱は対人関係に関する苦手意識や抵抗感を作り出す等２次障害を引き起こしやすく、さらに思春期や青年期の大きな課題となる「わたしは何者か」という自己同一性の獲得に大きな支障を与える。自己同一性の獲得は障害受容においても大きな影響を与え、成人期の社会生活の不適応に繋がる危険性が高まる。そのような傾向は、高機能自閉症に限らず、ＡＤＨＤやＬＤ等の発達障害のある子どもたちにも見られる。仲間意識を抱く、９歳、10歳の時期は、発達に偏りや特徴がみられる子どもたちにとって大きな試練の時期となっていると考えられる。

琉球大学の発達支援教育実践センターの発達障がい児支援チームは、そのような負の循環が生じることを防ぐために学童期の支援の必要な子どもたちに集団支援を行ってきた（浦崎ら、2010）。「自分はどうみられているか」ということが過敏になる時期に、他者とより良い関わりができる場を保障し、肯定的な自己意識を形成することを大きな目的としてきた。子どもと子どもがともに場を共有し、活動することになるが、その際、支援者が子どもたち同士の関わりをサポートすることが必要となる。そのため支援者が彼らにとっての「重要な他者として関係性を形成すること」が支援を進める上での重要な課題となる。そして、その信頼できる重要な他者との関係性を支えに「参加している仲間と何かを共有する」ための企画に参加する（浦崎ら、2008）。

今までその企画の要素として支援チームでは「遊び」的な要素を取り入れてきた（浦崎、2010）。「遊び」を通した支援における大きな効果は彼らの自発性を引き出すことができることである。「遊び」を自由遊びと設定遊びとして大きく二つに分けて考えると、トータル支援教室の集団支援の企画は自由な参加のかたちを許容した緩やかな設定遊びである。その設定された遊びに参加することで「参加してみたらできた」、「参加したら楽しかった」等の自分なりの達成感を得ることができる。設定企画は「誰かと何かを共有する」ための企画である。

そこで、本研究で「遊び」を中心に据えた集団支援企画を実施することで、学童期の社会性の支援を必要とする子どもたちが「誰かと何かを共有する」ための大切な要素について支援企画を通して検討してみたい。

浦崎ら（2009）、トータル支援教室の支援チームは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、出前支援教室を開催してきたが、今回は、その出前支援の機会を使って、新しい出会い、慣れない環境のなかでの集団支援を行い、その成果について検討する。支援企画は「みんなのまちをつくって遊ぼう」である。八重山での支援スタッフにおいては、限られた子どもたちの実態把握のなかで支援企画を行う。また、子どもたちにとっても慣れない環境で、この出前支援のために集まり初めて出会った子ども集団との関わりとなる。従って、「みんなのまちをつくって遊ぼう」の企画とその条件としては安心感や信頼による関係性の形成さえも困難な状況で実施のなかで、支援企画を通して「遊び」を媒介とした共有体験による集団支援や支援者としての関わりの成果について検討する。

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・企画担当支援者から集団担当支援者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）トータル支援教室の実施

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位置づけ発達支

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」という社会性の発達に着目しトータル支援教室を実施した。

1）題目

みんなのまちをつくって、あそぼう

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る。

3）集団支援の構造

45分（18時45分～19時30分）を１セッションとして月２回行っている。集団支援の前には個別支援が行われており（18時～18時40分）、個別支援が終わり次第集団支援を行っている。個別支援は個人の特徴に直接的に焦点を当てた支援であり、子どもたちは場合によっては苦手な課題に向き合わざるを得ないこともある。また、集団支援も全体のなかの個人を意識した支援であり、彼らが苦手とする集団活動のなかで安全な護りを保障し、かつ個人が自分らしさを表現できる雰囲気を大切にし、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。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。

（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く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）支援スタッフ

支援メンバーは大学の当センター専任浦崎、特別研究員４人、支援スタッフ１人、学生２人、現地コーディネーター1人である。

集団支援の進行・企画者の特別研究員１名（武田：支援者D)、サブ進行者の現職小学校教員１名（崎濱：支援者A)、現職小学校教員の支援者４名（瀬底：支援者B、大城：支援者C、宮脇:支援者E、現地コーディネーター：支援者H)、学生支援者２名（学生：支援者G、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）で計９名である。

3）支援対象児と担当支援者

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５、男児、ADHD）は支援者B、B君（小1、男子、自閉症）は支援者H、C君（3歳、男子、発達の遅れ）は支援者E、D君（小1、男子、ダウン症）は支援者C、E君（小１、男子、自閉症）は支援員D、F君（幼稚園、男子、発達障害）は支援者D、Gさん（小３、女子、言語障害）は支援者C、H君（小１、男子、多動傾向）は支援者F、I君（小３、男子）は支援者A、J君（幼稚園、男子）は支援者G、K君（小３、男子、学習障害）は支援者A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り判断している。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と小考察をそのまま利用する。

２）分析と考察

分析は支援者によって記述された子どもたちの取り組みのエピソードから「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、最後にトータル支援教室における集団支援について総合的に考察をする。

（４）支援の企画

今回はそれぞれのグループ(基本的には支援者１人と子ども１人で１グループ)でオリジナルの建物や車、人、自然などまちにあるものを思い思いに作り、グループで小さなまちを完成させたあとに、それぞれのまちを合体させ一つの大きなまちを作り、そのまちでみんなで遊んでみようという活動である。それぞれのまちづくりは個人的な作業になる部分もあるが、最終的には、みんながいて初めて大きなまちが完成するので、みんなで作り上げたという達成感や満足感も得ることができる。また、支援者との１対１の関わりから、それぞれのまちをつなぎ合わせた後では、他の人のまちへ行き来したり、他の人が自分のまちへ来たりすることで自然なかたちで他の子どもや支援者とも関わりが広がりやすいと思われる。

１）支援者の心構え

〇集団でいることを大切にする　〇一人ひとりの思いを尊重する　〇支援者も活動を楽しむ

２）ねらい

①まちづくりを通して他者と関わり、子ども同士あるいは支援者と楽しみを共有すること

②それぞれのグループで作った小さなまちをつなぎ合わせ、みんなで一つのまちを作り上げる達成感を味わうこと

４）準備するもの

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　活動場所に集まる（3分） ・靴を脱いでブルーシートの上に集まる	・集まりやすいようにブルーシートを敷いてそこに集まるようにする。 ・集まることが難しい場合は、無理せず、いやすい場所にいてもいいので、始めることができる子どもから個別に声かけしていく。
２　今日の活動内容を知る（5分） 「みんなでまちをつくって、あそぼう♪」	・見てわかるように活動内容「みんなでまちをつくって遊ぼう」を掲示する。 ・興味やイメージを持ちやすいように家や車などの見本を見せる ・活動場所の確認・安全面の注意(カッターの使用)
３　まちをつくろう　（20分） ・まちの土台となる裏白ボールや材料を取り、それぞれのグループに分かれてまちづくりをしよう	・作ることが苦手な場合は、見本の家や車を使ってまちづくりを始めたり、見本で遊ぶことから始めてもいい。 ・子どもの発想を大切に、待ったり、見守ったり、ちょっと手を差し伸べたり、一緒に作品を作ったり…
４　それぞれのまちを合体させて、大きなまちで遊ぼう（25分） ・所定の場所でまちをつなぎあわせよう ・繋がったまちを車や人で行き来して遊ぼう	・合体させた後も、作る作業を続けてもいい。 ・遊びに使えそうな見本(車・人・動物・食べ物・お金…)も用意 ・どんなふうに遊ぶか長い間戸惑っていたら、見守りつつ、ままごと遊びや散歩や探検、買い物、かくれんぼなど提案してみる。
５　ふりかえり・みんなのまちと一緒に写真撮影・かたづけ（7分） ・１～２人に作ったまちを紹介してもらう ・集合写真を撮る	・作ったものは持ち帰ってもいいが、帰るときに渡す。 ・紹介することがうまくできなさそうであれば、支援者が少しリードして促す。

裏白ボール（まちの土台）・はさみ・カッター・のり・ペン・セロテープ・ガムテープ・画用紙・折り紙・はりがね・綿・わりばし・空き箱・プリンのカップ・ペットボトル・ペットボトルのふた・表題

Ⅲ．支援実施と小考察およびアンケートの結果

事例１は支援者Ｄが、事例２は支援者Ｆが、事例３は支援者Ｈが、事例４は支援者Ｂが、事例５は支援者Ｅ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）活動の場所に集まる

①工夫

制作は青い長方形（縦４m横10m）のシート上（写真１）で行われた。

机と椅子という限定的な場よりもブルーシートという緩やかな場とすることで、自分のいやすい場所で活動でき、見て自分の創作場所がわかりやすいよう配慮した。また、まちづくりの際には他の子どものまちがよく見え、関わりにつながりやすいと思われる。

集まることが難しい場合は、無理せず、いやすい場所にいてもいいので、始めることができる子どもから個別に声かけしていく。

②子どもたちの様子

ブルーシートを敷いてそこに集まるとしたことで、活動する場所が見てわかりやすく、落ち着いて始めることができた（図1）。すぐに部屋に入ることができない子どもたちもいたが、先に集まった子どもたちから今日の活動について話をし、活動を始めてもらったので、集まるのに時間がかかる子どもたちが部屋に入ってきたときに、活動している子どもたちの様子を見て、興味を持って自然な流れで活動に参加することができた。それぞれ自分のペースに合わせたかたちで集団活動が進んでいった。H君は部屋から出ていってしまい、担当支援者Fと廊下や階段でしばらく遊んでいたが、支援者と信頼関係が築けると安心し部屋に入り一緒に活動することができた。

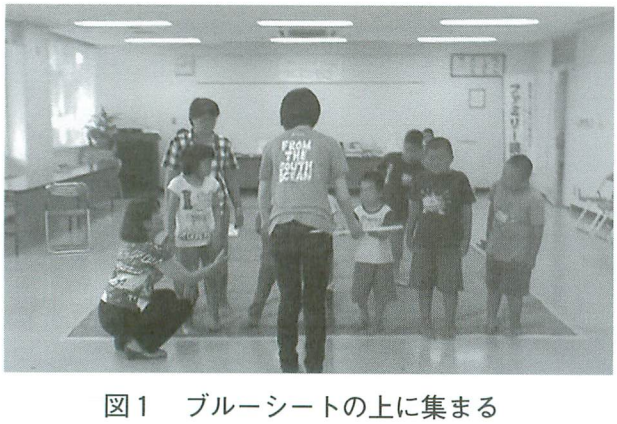

図１　ブルーシートの上に集まる

③小考察

机やテーブルを使用して作業を行うことも可能であるが、今回の取り組みは、図１が示しているようにブルーシートを使用して視覚的に取り組みの場所が分かり易く、かつ動き易さの効果があり、さらに他者の取り組みや作品が見やすい構造であった。他者の取り組みを意識することで「おもしろそうだ」、「やってみたい」等の刺激を受けたり、楽しさを作り出す友だちへと意識が向き、自然に他者との関わりが生まれる工夫が施されていた。想定通りに子どもたちが導かれていった。しばらくして入ってきたH君との関わりにおいても無理せず関わりを持ちながら時間をかけたことが良かったと思われる。

２）今日の活動内容を知る

①工夫

・集まった子どもたちから順に今日の活動について説明していく

・見てわかるように活動内容「みんなでまちをつくって遊ぼう」を掲示する。

・興味やイメージを持ちやすいように家や車などまちの見本を見せる

②子どもたちの様子

子どもたちの半数は部屋の中に入りすぐにブルーシートに入ってくれ、説明にも興味をもって聞いていた。後から入ってきた子どもたちは説明よりも実際に取り組みを行っている子どもたちの様子を見て今日の活動の内容について知り、担当支援者と一緒に取り組み始めた。

③小考察

始まり方は，みんなを一カ所に集めて一斉に始めるやり方が一般的だが，様々な発達段階の子どもがいるので，中には気持ちの準備ができていない子，興味がまだわかない子もいるだろうと考え，それぞれの子の気持ちに寄り添い、ペースを尊重したことで、活動に参加することが難しい子どもたちにとっては、自分に合ったかたちとペースが認められ活動に参加することができたと思われる。必ずしも進行している支援者が取り組みを説明することではなく、そこで行うことがひと目で理解してもらうことができ、興味をもってもらうことができたことが重要で

あったと考える。そのような取り組みを行う場の雰囲気作りは、その後の子どもたちが自由に取り組みを行える自発性を引き出したと考える。

3）まちをつくろう

まちの土台となる裏白ボールや材料を取り、それぞれのグループに分かれてまちづくりをしよう。

①工夫

ブルーシートの外に置かれた12枚の長方形（縦40cm横60cm）の街のピースをとり，自分のオリジナルの街をピース上に立体的に作りあげていく。見本となる街を提示することで，まちのイメージを伝えるようにし，さらに遊びに繋がる要素として車もその中に入れるようにした。街のピース用紙を渡すときにできるだけペアになってもらい，制作を通して関われるようにした。作ることが苦手な場合は、見本の家や車を使ってまちづくりを始めたり、見本で遊ぶことから始めてもいい。

②子どもたちの様子

多くの子どもたちが自ら材料を取りに行き、思い思いのまちを作成し始めた（図２）。まちを作るということがまだ難しい子どもたちもいたが、支援者が促すと喜んで教材が置いてあるところに行き、支援者のリードで創作活動を進めていった。活動に興味を示さない子、部屋に入って来ない子もいたが、最終的にはみんな自分なりのかたちとペースで活動に参加することができた。まちを作るための色々な素材があったことで、飛行機の好きな子どもは、飛行機作りに適した材料を、物体を使った制作が苦手であったり、想像的に作れない子どもは感覚的な綿等で遊ぶ様子が見られた。

③小考察

それぞれ子どもたちの個性を活かした参加ができた。街のイメージが作れる子ども、街のイメージが作れない子どもがいたが、街の見本を提示することにより、個々の興味が掻き立てられた。図２が示しているように「車」は特に子どもたちにとっては魅力的なアイテムであり、制作が好きな子どもはそれを作る楽しみが生まれ、遊ぶことが好きな子どもは最初から完成形に近い材料を車に見立てて遊んだりすることができた。制作でも、遊びでも、静的活動が好きな子どもも動的活動が好きな子どもも、不器用な子どもも器用な子どもでも、子どもの能力を含めどのような子どもでも主体的に参加するかたちを作り出すことができたと考える。

4)それぞれのまちを合体させて、大きなまちで遊ぼう

所定の場所でまちをつなぎあわせよう。繋がったまちを車や人で行き来して遊ぼう。

・合体させた後も、作る作業を続けてもいい。
・遊びに使えそうな見本(車・人・動物・食べ物・お金…)も用意
・どんなふうに遊ぶか長い間戸惑っていたら、見守りつつ、ままごと遊びや散歩や探検、買い物、かくれんぼなど提案してみる。

①工夫

みんなのまちとして，個々の制作したまちを合わせることにより、各自が初めにピースを取った場所にまちのピースを戻していく。それぞれ一人ひとりのまちを繋ぎ合わせることで大きな共同のまちができる。

②子どもたちの様子

まちが合わさるとそこにみんなが集まり、他の子どものまちを車で行き来したり、鑑賞していたり、雪を降らせて遊んだりする様子が見られた（図３）。まちづくりのときにまちのイメージがわかなかった子どもでもまちが合体して初めてまちに作るものを具体的にイメージでき、創作を続ける子どももいた。

③小考察

個々のピースを作っていた自分たちのまちがつな

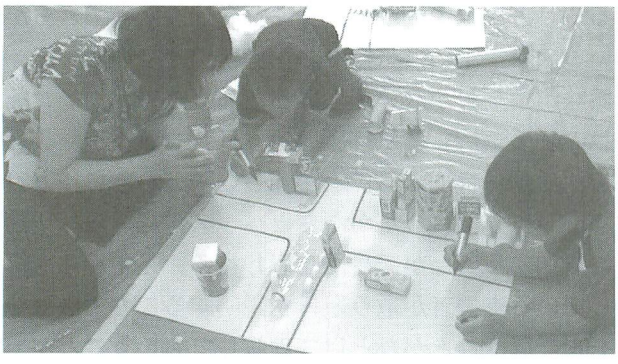

図２　グループでまちづくり

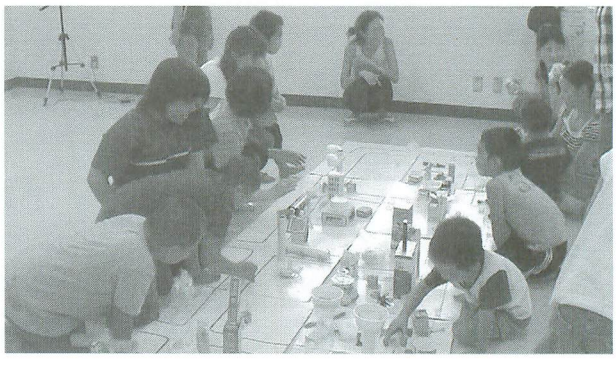

図３　繋ぎ合わさったまちにみんなが集まる

ぎ合わせることにより、大きなまちが出来上がることで気づくと集団の場にみんなが集まり、遊びを通したやりとりが生まれてくる仕掛けの効果が見られた。図３が示すようにみんな食い入るように覗き込んでいることから、それぞれがそれぞれのかたちで集団の場に集まることができたと考えられた。ひとつのパーツのなかで取り組んでいた子どもたちが、大きくなったまちを見ることで、より一層楽しみが膨らんでいった。視覚的に大きなまちを見ることで想像性が拡大した子どももいたと考えられた。

５）ふりかえり・みんなのまちと一緒に写真撮影・かたづけ。

①工夫

集合写真を撮ることで、活動の終わりを意識しスムーズに終われるようにする

②子どもたちの様子

活動の最後は，みんなのまちとの写真撮影は，予想以上にスムーズに並び，活動の終わりを伝える効果は十分にあったように思える（図４）。Ｂ君は写真撮影に入ることができなかった。写真撮影の後、比較的すぐに別室へ移動することができた子どももいたが、まちづくりに熱中していた子どももいた。

図4　“みんなのまち”と写真撮影

③小考察

終了の切り替えに計画した写真撮影は、みんなの取り組みを大きな声を張り上げて終了させる合図を出すよりも、視覚的に示すようにカメラをもって終了の声をかけることで、次に何をするのかが分かり易かったと考えられる。写真を撮る行為は日常的に経験してきたことであるため、集合をすることを知らせることにおいても分かり易かったと考えられる。図４が示すようにみんなが集まり、ひとつの写真に収まったことは、それぞれがのめり込んでいた各自の取り組みを終了させて集まったことを示している。

しかし、Ｂ君だけは写真撮影に参加できなかった。写真を撮るということの経験が共有できなかったと考えられた。

６）支援開始前

①工夫

子どもたちは保護者と共に受付を済ませた後，子どもだけの控え室で集団活動が始まるのを待つ。保護者は事前説明を受けるため別室へ移動する。控え室担当の支援者が，紙芝居や絵本を読むなどして子どもたちの不安や動揺を和らげ、安心感を持って活動に移れるように配慮した。

②子どもたちの様子

多くの子どもたちは紙芝居や読み聞かせの絵本に興味を持って、席に着いて楽しみながら聞くことができた。

Ｈ君は、活動前の待合室に入室後から、支援者Ｆにべったりで、他の子どもたちや紙芝居には全く見向きもせず、支援者Ｆに「おいで」と言い、すぐに待合室を飛び出してしまった。＜部屋に戻ろう＞と声かけをしながらＨ君を追いかけるも、追いかけっこをして楽しんでいるように逃げ、逆効果だった。支援者ＦがＨ君に追いつき、＜さっきの部屋まで競争ね、よ～い、どん!＞と言うと、楽しそうに走りながら、待合室に戻っていった。待合室に入ると、いすに座るよう促したが、Ｈ君は首を振って、支援者Ｆを後ろまで引っ張っていって地べたに座らせ、Ｈ君はその膝の上に座り、活動が始まるほんの少しの間、紙芝居を聴いていた。言葉は発しなかったものの、紙芝居の話の展開に合わせて、支援者Ｆのほうを向いて驚いた表情などを見せ、気持ちを共有しようとする様子が見られた。

また、Ｃ君は母親から離れるとぐずり，絵本や来ている人には興味があまりなく，机の上に登りそこでゴロゴロ寝そべっていた。何度机の上から下ろしてもよじ登りゴロゴロ寝そべるのを繰り返しており、その行為が好きなのだろうという印象を受けた。少しすると母親を求めて大声で泣き出し、抱っこをしてあやそうとしても反り返り抱かせてくれず、一端母親のいる部屋へ連れて行った。

③小考察

多くの子どもたちが絵本や紙芝居の楽しい雰囲気のなかに入ることができた。慣れない場で、かつ、見通したがもてない取り組みのなかで、初めての人と関わることになることを考えると最初のウォーミングアップは子どもたちの気持ちをほぐすための重要な取り組みとなったと考える。その場とその時間は、初対面の子どもたちの様子を捉え、関係作りを

行う重要な機会ともなった。

紙芝居に関心のないH君であったが、支援者Ｆの膝の上に座ったりすることで支援者との関わりで安心感を作ることができたと考えられた。

７）支援終了後

①工夫

紙芝居や折り紙など子どもたちが保護者を待っている間、遊んでいられるようなものを用意した。

②子どもたちの様子

Ａさんは控え室で一番多きいキャスター付きの椅子に座り，大きな態度を全面にだすようになる。支援者Bが＜まるで社長さんだね＞というと，周りの子も「社長，社長」と呼び始め，Ａさん自身も気に入っているかのように，笑みを浮かべ，他の子たちと遊び始めた。支援者Bが大騒ぎするＡさんたちを眺めていると，Ａさんが側に寄ってきて「兄弟げんかで慣れているから，心配しないで，本気で相手していないからさ」と支援者Bの心配を和らげる声かけをしてきた。

一方、H君は待合室には入らず、再び支援者Fを連れてエレベーターで遊び始めた。しばらくすると、J君がH君と支援者Fに近づいてきた。J君は2人に話しかけたが、H君はJ君が来た途端に口数が少なくなった。支援者Fは、J君とH君の接点を作ろうと、J君の話をH君に振るなどしたが、口をつぐんだままだった。しかし、J君が待合室に戻り、支援者Fが「J君6歳だって」と言うと、「Hよりもお兄ちゃんだね」という答えが、H君から返ってきた。その後は、母親が迎えに来るまで再びエレベーターで遊んでいた。

集団ではなかなか参加できなかった子が、子どもたちが少なくなった街の上空に飛行機を飛ばして遊ぶ姿が見られた。何人かの子は、自分が作った街や車、建物を家に持って帰っていた。

③小考察

集団支援の終了後に、その活動の成果が見られると考えられた。Ａさんは他の子どもたちとやりとりが生まれたり、支援者Ｂに心配を和らげる言葉をかけたり、自然なコミュニケーションが見られた。H君は、支援者Ｆの働きかけによりＪ君と関わることはできなかったが、支援者ＦがしたＪ君の話に「Hよりもお兄ちゃんだね」と、反応してくれた。

また、子どもたちがいなくなるとまちのなかで遊び出す子ども、自分が作った作品を持ち帰る子ども、それぞれが、それぞれのかたちで楽しかった取り組みの余韻を味わっているようであった。

終了後は子ども同士でやりとりが生まれたり、支援員との話が膨らんでいく様子が見られたことから、集団企画の取り組みを通して個々の興味や関心のなかで楽しく集団の場を共有し、心と身体が自然と動き出す体験をすることができたと考えられた。

（２）それぞれの子どもたちの反応と支援者の工夫

１）事例１：主体的に他者との関わりに導かれた自閉症のE君とF君（支援者D）

①エピソード：

E君は自動車に興味を持って、すぐに見本と同じように車を作成。F君は材料のあるところで材料を探しながらそこで作っていたので、二人同時に支援者Dがつくことが前半はできなかった。E君のほうが、ついていることが必要だと思っていたので、E君のほうにつきながら、E君が材料を取りに行くときに、F君の様子を見たり、何をつくっているか話しかけたりしながら関わった。

E君はお気に入りの車ができあがったようだった。「僕の車かっこいいでしょ」と何度も言っていた。車を走らせていたが、他に何かを作ろうという感じがなかったので、車だけで終わってしまうかなぁと、どうしようかなぁと思っていたところ、車に興味があるんだったら、信号機が必要か提案してみようと思いつき、E君に＜信号機も作ってみる？＞と聞くと、「信号機作る～」と言い、すぐに材料を取りに行った。どの材料で作るか、車のときとは違い材料に迷っていたので、私がトイレットペーパーの芯を渡した。それからE君が「信号機だから赤と黄色と緑がないといけないよ」と言ったので、どれにしようかなぁと材料を見ながら、私が赤と緑と青のマジックを見せると、黄色がないことに気付いて自分で箱から黄色を取り、青か緑のどちらかは受け取らなかった。芯を切ろうとしているが、どんなふうに信号機をつくったらいいかわからないようで、「どうやって作るの？」と聞いてきた。私がどこを切るか教えるとその通りに切り、信号機の色を書く部分ができるとそこに自分で信号機の色を書いていた。それくらいのときだったと思うが、F君が作ったものを持って戻ってきた。F君は電灯と鳥を作っていて、それをまちに置いて、それから少しするとまた他のものを作りに材料のあるところに行った。信号機が出来上がり、まちに配置すると、今度はE君から「電灯を作ろう」と言って、まちに置くものを提案していた。材料のあるところへ行き、自分でどの材料がいいか材料と材料を組合せていた。そのうちに電灯ではなく、パーキングの看板を作るということにな

った。多分材料をいろいろ組み合わせてパーキングの看板のイメージが浮かんだのだろうなと思った。今度は私が何をどうするかなど言わなくても自分で、組み合わせて自分なりのパーキングの看板を作っていた。それからガソリンスタンドも作り、“車”というテーマでE君のまちづくりは進んでいった。

F君が今度はビルを作って戻ってきた。ビルは細長く、テープか何かでくっつけないと立ちそうになかったので、私がテープを渡してF君がビルをつけた。他の建物も待ちの土台にテープで取り付けていった。E君はF君のビルを見て、それから隣のグループの子どもが何を作っているかじっと見ることがあって、その後ビルを作った。初めて車と関係のない街にあるものを作った。F君はわたあめ屋さんを作ると言って、2人のまちに広がりが生まれていった。

そろそろまちを合体させるころだったので、3人でピースを持って運んだ。置いたときに上下が逆で置いてあったので道がしっかり合わなかったのだけれど、E君がすぐに気がついて、反対に直した。E君は他の車が置いてあったりして行き止まりになってしまい、車で自分のまちの近くを走っていたが、私が車を避けて他のまちに行くとその後ろにすぐについて来て、ほとんどの街をめぐることができた（図5）。途中気になるところがあると、立ち寄ってどんなまちかをよく見ていた。帰るときに一番のお気に入りだった車をもちかえると言って、自分たちで作ったまちへの思い入れが感じられ支援者もうれしい気持ちになった。

②小考察

図5が示しているようにE君は車にとても興味を持ってそれを作ることに意欲的だった。まず活動には興味を持って参加することができたことはE君の興味と活動の見本がマッチしていたことが大きい。車から他のものへ移る様子がみられなかったが、支援者Dはどのように関わっていこうか考え、E君の興味が車であったことから、車に関連のある信号機を思いつく。そして＜信号機作る？＞と提案すると、D君はそれを気に入った様子で作り始める。ちょっとした声かけであるが、D君の興味に合わせた提案をしたことでD君にとってスムーズに次のものづくりへ進んでいったと思われる。その後、車に関連したもの（パーキング、ガソリンスタンド）を作り、街の見本に例示されてはいないものを自ら思いつき作っていった。車から始まり、そして信号機をきっかけにして、車に繋がりのあるパーキングやガソリンスタンドへと段階的に街に広がりが生まれたと思われる。そして、最初は二人ともばらばらで街を作っていたが、最後の方では、F君が作ったものにE君が影響を受けて作ったり、その逆もあったり、相互に影響し合いながら街づくりが進んでいく姿がみられた。特に、D君が、F君が作ったビルに影響を受け、車に関連するもの以外のものを自ら作り始めたときは、自分の興味のあるものだけでなく、他者の世界に開かれているE君を感じることができた。

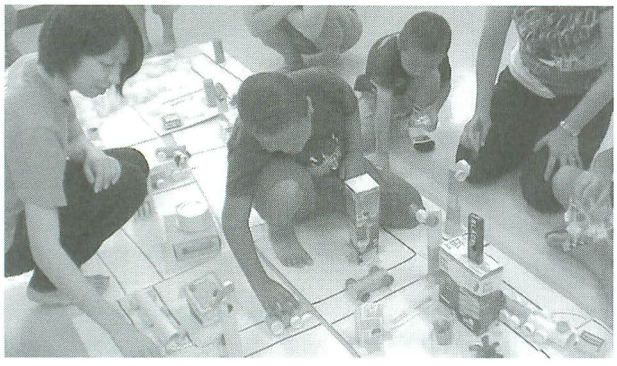

図5　合体させたまちの中を車で移動するE君と支援者D

2）事例2：取り組みになかなか参加しなかったH君（支援者F）

①エピソード：支援者との関係作りから集団の場へ

活動を始めるために隣の部屋に移動するよう指示が出たときは、支援者Fの両手を引っ張ってすぐに活動場所となる部屋の前に移動した。扉が開けられると、H君は部屋の中をのぞき込み、中に入っていった。しかし、他の子どもたちが支援者たちに促されてブルーシートの上に集まり始めたのに、H君は活動が始まる前に、支援者Fの手を引いてブルーシートを避けながら室外へ出てしまった。支援者Fは＜戻ろう＞＜今からみんなで楽しいことをするよ＞など、声をかけたが、「こっちこっち、来て」と、支援者Fの両手を力強く引っ張り、エレベーター前の踊り場まで連れて行った。その後も、声かけを行ったが、活動場所に足が向く様子は見られなかった。しばらくすると、H君の弟を連れたH君の父親も、H君を集団活動の場に参加させようと、一緒に声かけを行った（H君の父親は、H君と支援者Fのもとから離れることがたびたびあった）。しかし、まったく聞く耳をもっていないようだった。

H君は、ずっと支援者Fにくっついていたので、一度、H君がついて来るのを期待して、支援者Fが＜じゃあ、先にあっちに行っているね＞と言って、H君から離れようとすると、大きな声で「だめ！戻って！」と言い、支援者Fを引っ張って、踊り場にとどめようとしていた。その様子を見て、集団活動

の場への参加を促すような声かけを止め、H君とコミュニケーションをとりつつ、彼の遊びにつき合うことにした。

30分程度、H君の遊びにつきあっていると、だんだん飽きてきたのか、エレベーターの横に設置されていた冷水器を気にしだした。それを見て、＜あっちの部屋（集団活動が行われている部屋）に行ってみる？＞と、声をかけた。すると、部屋に見向きもしなかった事がうそのように、「うん」と言って、支援者Fの手を引いて、部屋に入っていった。部屋に入ってからは、すぐに“まちづくり”を始めず、10分ほど部屋の後ろの方で、数字が書かれている枠から枠へ飛び移るという独自の遊びを繰り返していた。その間も、支援者Fの手を放すことはなかった（図６）。

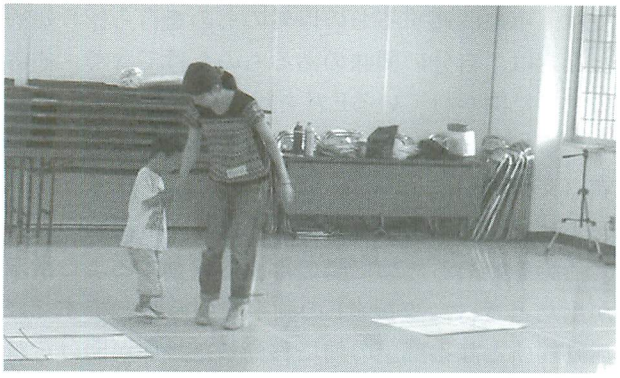

図6　部屋に入り後方で支援者Fと過ごすH君

その後は、H君自らブルーシートへ向かい、周りの子ども達から少し距離をおいて、端っこに座りこんだ。支援者Fが＜まちづくりの材料取ってこよう＞と言うと、「うん!」と言って、支援者Fの手を放し、材料の置かれている部屋の前のほうに走っていった。材料をとってくると“まちづくり”を始め、支援者Fの問いかけや声かけにもきちんと答えてくれた。隣でH君の父親と“まちづくり”をしているH君の弟に材料を分けてあげることはあったが、その他の子どもたちと話をしたり、他の子ども達にH君の注意が向いたりするということはなかった。

子どもたちが作った“まち”を合体させ、その“まち”で遊んでいるときには、他の子どもがH君の“まち”に車を走らせようとした時、「やめて！ダメ！」と言って、自分の“まち”に他の子どもが入ることを拒んでいた。ただし、そのやり取りの中でも、相手の目を見て話すことはほとんどなかった。しばらくすると、他の子どもが、H君の“まち”に降り積もっていた雪（綿）をとって、雲に見立てたり、空から雪を降らせたりした。H君はその様子を見ていたものの拒絶をすることはなかった。しかし、自分のすぐ隣にいる子どもには目を向けないままで、支援者Fに向かって「雪が雲になったね」「雪、いっぱい降ってきたね」と話していた（図７）。

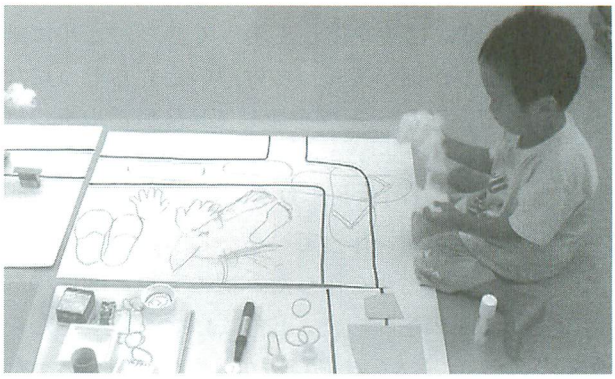

図７　　綿で遊ぶH君

②小考察

待合室でH君と対面した時、H君は、支援者F１人が相手だと、視線も合わせるし、表情も豊かで、言葉によるコミュニケーションも十分に取れていたように感じた。しかし、H君は、すぐに待合室を抜け出したり、他の子どもたちの視界に入らないところに座ったりしているが、これは、彼にとって見知らない人が大勢いて、居慣れない場所であったための不安の表れではないかと思われた。支援者Fも、H君にとっては初対面であったが、支援者Fとなら、わりとコミュニケーションがとれていたのは、支援者Fが関わり慣れている大人であったことや、不安を感じる中で、その時の自分の居場所が欲しかったのかもしれない。

活動が始まるとき、H君はみんなのいる部屋に行くこと、大勢の人がいる場所に自分がいなければならないことを嫌がっていているように見えた。また、それだけではなく、H君にとってなじみのない環境が彼に不安を抱かせているということが、H君の言動からうかがえる。H君は、ただ単に、皆が活動している場所に行きたくないわけではなく、見知らない場所においていかないでほしいと訴えているようだった。むしろ、H君の不安が、集団活動への参加に歯止めをかけているように思えた。そのため、このトータル支援活動時においては、図６が示すように自分がH君にとっての安全基地となり、H君の集団活動への参加へと結びつけようという意図をもって、まずは、H君との信頼関係づくりに重きを置いた関わり方にシフトした。具体的には、H君を無理

に誘うことはせず、H君の話には、彼の顔を見ながら最後まできちんと聴くことを心がけ、彼の話から弟想いの良いお兄ちゃんであるとわかった時や、彼が4歳にして、数字やアルファベットが読めることがわかった時には、たくさん褒めてあげた。そして、H君ともだいぶ打ち解け、H君がエレベーターで遊ぶのに飽きて、他のことに興味が移ろうとしたところを見計らい、声かけを行ったことで、H君は、支援者Fの声かけ一つで、わりとすんなり他の子どもたちが活動している部屋へと入ることができたのだと思われた。子どもが集団活動を苦手だとするのなら、もしかしたら、その子にとって、集団活動に参加することに何らかの不安を抱えているのかもしれない。その不安がいくらかでも解消されなければ、その子にとって、集団活動への参加は困難なままではないかと思う。H君の場合も同じで、初めは、父親がどんなに言っても聴く耳をもたず、集団活動への参加を拒否することを態度で示していた。しかし、H君と支援者Fの間にある程度の関係が築けたことで、H君の不安が少し解消されたかもしれない。それにより図7が示すように、わりとスムーズに今まで拒んでいた集団活動の場へ参加できたのだと思う。H君の不安の軽減と、ちょっとしたきっかけとタイミングで集団活動の場に入れたというのは、彼にとって、一歩前進だったのではないかと思う。

3）事例3：取り組みに参加せず窓の外の飛行場を見ているB君（支援者H）

①エピソード：飛行機を窓口に活動に参加したB君

B君は、部屋には入ってくれたが、ずっと窓の外の飛行場を見ていた。母親が何度か集団の場の方に連れて行ったり、声かけしたりするが、活動の中には入らず、少しその場をウロウロして、みんなが活動している様子を見ても自分の興味のあるものはないという感じで、またすぐに外の飛行機を眺めることに夢中になった。支援者Hは、B君が「JTA、赤い飛行機・・・」とつぶやいているのを聞いて、＜赤い飛行機があるね。JTAあるね＞とB君の興味に沿いながら声かけをして一緒に見ていた。どのように活動へ参加することができるのかなかなか糸口が見つからず、中盤近くまでB君と一緒に飛行機を見ていた。ある支援者が紙飛行機を作ってみせると、窓からずっと離れなかったB君が、それに興味を持ち、支援者が材料があることを伝えると自分でも作ってみようと材料の置いてあるテーブルのほうへ行った。材料選びはどの材料を使って飛行機を作ろうかわからないようで、材料を見ながらテーブルの近くをうろうろとしていた。支援者Hが飛行機になりそうなものを渡して見せてあげると、それを手がかりにしながらB君もテーブルで材料選びを始めた。そして、支援者と一緒に飛行機を作り上げていった（図8、図9）。飛行機が出来上がるとそれを持ち歩いて飛ばすようにしたり、活動の終盤では自分の飛行機を持ってみんなと同じシートに入り、他の子どもたちが作っているまちの中を見て自分の興味のあるもの（信号機）があると、そこへ行って、「（信号機が）赤になりました～」と一方的ではあるが同じシートで活動する場面も見られた。また、合体した大きなまちに興味を示し、覗き込んだりもしていて、B君にとってこの場が意味のある場になったということがうかがえた。みんながいるときに遊ぶことはなかったが、活動終了後に、まちの上空を旋回したり、道路を滑走路に見立てて飛行機を走らせたりしてまちで遊んでいた。

②小考察

B君は飛行機が大好きな自閉症の子どもであった。会場から見える飛行場に興味を示している。それは取り組みの内容や集団の行動よりも外の飛行機に興味を示したとも考えられるし、集団の場への抵抗とも取れる。そこではっきりと確認できることは会場の外にある飛行場の飛行機に興味を示しているということである。そこがB君との関わりの糸口となっている。支援者HはB君が見ている飛行機の話をし

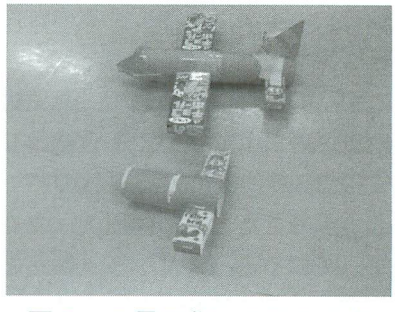

図8　B君の作ったひこうき

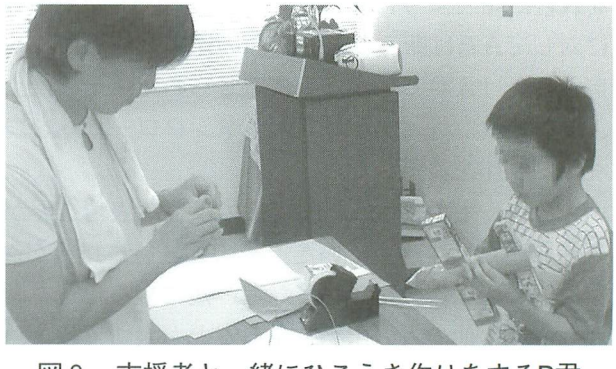

図9　支援者と一緒にひこうき作りをするB君

て、ある支援者が飛行機を作って見せたことから、Ｂ君が取り組みに興味を示すこととなり材料を選ぶことになる。そこで支援者Ｈが関わる機会が生まれてきた。図８や図９が示すように、そこで支援者Ｈは材料選びの手伝いをすることになった。その材料選びができて飛行機が完成することになる。そのように材料を選ぶことを通して他者との関わりの接点が生まれ、他者が興味を膨らませてくれる存在であり意味のある存在となっていくと考えられる。この場面では、支援者Ｈの材料選びや支援者Ｅとの関わりを要として集団のまちづくりの活動の場に入り、まちの上空を飛行機を飛ばすかたちで参加を楽しむことができたと考えられた。

４）事例４：集団に距離を置くA君（支援者B）

①エピソード

集団支援の会場に最初に入ったＡ君は，会場を見ても落ち着いているような，興味がないような表情をしていた。ブルーシートには入ってまちのピースを受け取ったが、後方に座り込み，全体から距離をおいているように見えた。制作のイメージがわいてきたのか，何やら材料を探し始めた。支援者Bが＜何を作くるの？＞と声をかけると「雲」と素っ気なく答える。しかし，思ったように作れなかったのか，しばらくすると作るのをやめてしまい，また元いた場所に座り込んでしまった。支援者Bが材料とハサミ，両面テープを持って，A君の隣に座り，とりあえずまちのパーツを作り始める。A君にも何度かパーツづくりを勧めるが，返ってくるのは深いため息とうなだれる仕草だけであった。

A君との会話の殆どはため息で，無気力感が全体を包んでいるかのような状態であった。しかしそんなとき，支援者Bが作っているまちのパーツがある程度できあがってきたとき，両面テープをはがす作業に手こずっていると，A君から「僕がとるよ，シール」と作業の一部を手伝ってくれた。支援者Bは，これがA君の本当の姿だと思い，苦手な細かな作業をA君に頼むようにしていった。支援者Bのお願いに対してA君は断ることも，あの深いため息もなく，自然に受け入れているように感じられた。その後，A君もまちのパーツとして大型タンクローリーをつくり，制作を終了した。

A君は一仕事終わった安堵感のような表情を浮かべ，窓から外を眺めていた。そのとき急に母親がA君に近づき＜自分が終わったら，他にやることを考えなさい。他の人の作品を見ることも大切でしょ＞とA君にこの場での振る舞い方を考えるようにと，注意した。A君は，また深いため息をつくと弱い目線で他のまちを眺めて歩き、しばらくすると支援者Bの前に立ち「他にやることやりますか」と聞いてきた。母親の言われたと通りに振る舞うA君に，“もう一度，自分の気持ちを出してもらいたい”と思い，A君に＜No1の作品を二人で決めよう＞と提案する。さっそく，二人で目をつぶりNo1と思うまちをかけ声に合わせて指でさしてみた。偶然にも二人が指さしたまちは同じで，＜文句なしのNo1だね＞と言うと，初めてA君の表情に笑顔が見られた。

制作者のK君に＜A君がK君の街をNo１に選んだよ＞と教えてあげた。喜んでいるK君を眺めるA君の腕は支援者Bの腕の絡まり，その後自然にボーディータッチができるようになっていた。

②小考察

A君は，当初から活動への参加を危ぶむほど，物事に対して肯定的に向き合えない状態であった。支援者BもA君が会場に入ってくれるかどうか，それ自体から危惧している状態であった。活動が始まってみると，その場には何とか踏みとどまっているが，集団に関わりをもっことを拒み，支援者Bとの会話さえも重荷のように感じているようであった。如何なるアプローチもA君の深いため息と共に暗闇に落とされていくような脱力感があり，A君自身もため息をつくことでこの場にいることに折り合いを付けているように思えた。このような状況が学校で展開されたなら，常にA君の環境は「指導」の名の下に強引な参加，勧誘が繰り返され，そしてその出来なさを非難される状況が作られて行くのではないかと考えた。まさに，受動的な生活世界があるように思えた。そこで，今回の活動の場をA君にとって能動的になれる経験をしてもらう機会にしたいと考えた。

A君の能動性は，支援者Bが「困る」という状況で初めて垣間見ることができた。両面テープの扱いに困っていた支援者Bに対して，自らその作業を引き受けたのである。「困る－助ける」という考えてみれば，実にシンプルな関わりではあるが，A君が求めていたいたものは，このようなシンプルでわかりやすい，自然な関わりだったのかもしれない。一度能動的な芽生えが見られたA君だが，母親からの注意でもとの受動的な世界へ引き返そうとする。しかしNo. 1の作品決めで，街を選択する段階や決定するまでの主体性の感覚，No1の作品への指さしが支援者Bと重なりあう瞬間の一体感は，能動的な共感の体験であり，社会へと繋がる通路になったのではないかと考える。その後，No1の作品の制作者の

喜びを見たり，自分の作品への周囲の反応を見たりと集団という社会への扉が開かれていくようなA君の行動が見られた。

関係性が形成されつつあると感じたのは，A君の支援者Bに対して腕を絡めるボディータッチが見られたことからであった。それまでは表面上の堅さ，バリアのような雰囲気が全面に出ていたが，そのような状態も徐々に影を潜めていた。集団に対しても常に距離をとっていたA君だが，記念写真の撮影や控え室での遊びでは，集団の中心に身を置き，その存在をアピールするかのような行動が顕著にみられた。受動世界で自らを守ることを常としていたA君が，能動世界の中で自分ではなく他者を守る経験や他者に喜ばれる経験を重ねていくことはA君の世界観を大きく描き換えるものになるのではないかと考えられた。

5）事例5：居場所を意識するC君（支援者E）

①エピソード

関わりをもとうとしても目線が合わない。支援者は彼の視界に入ってアプローチしようとするが視界に入ると避けられ、ボディータッチをして親しくなろうとしても触られることを嫌がった。声かけをしても全く反応がない。何をしてものれんに腕押しの状態で，彼の世界を見つける事も入ることもできず関わりの突破口が全く無くとても苦戦した。どうやってこの集団活動の世界に関わってもらったらよいのだろうと頭を悩ませた。

C君自身はというと，ひたすらうろうろと（時にみんなの作品や材料を踏んでしまいながら）会場の中を歩き回り，材料を手に取ってはその場に置き，また歩き…の繰り返しだった。ある程度全体を回ったら，母親の所へ行き，今度は母親を出発点に全体をうろうろと歩いては母親の所へ戻るのを繰り返した。

支援者は相互的な関わりがもてないままだったので，とりあえずC君の後ろをついていく事にした。C君がみんなの作品を踏んでいくので後ろから抱えて歩くのをストップさせたり、踏まないように抱えてジャンプする形を取ると，顔をしかめて不快感を表していた。また，踏んでしまった時に相手から「も～」等強い反応をされると顔をゆがめてぐずりそうな不快感を表し母親の元に帰り母親に抱きついていた。このような形での活動への参加が繰り返された。活動が終盤に入ってくると，ブルーシートからはみ出してうろつく事も殆ど無くなり，他の子の作品を踏む範囲も少なくなっていた。

活動の終盤は探索しながらも母親の隣で製作をしている姉を見る形で参加していた。何か楽しめる材料はないかと，支援者がC君に様々な材料を提示した。すると，唯一受け取ってくれたものが綿だった。製作ややりとりまでには全く至らなかったが，ちぎって落とす遊びが唯一一緒にできた遊びだった。終了間際には支援者はC君の視界に少しずつ入ることができ，写真撮影の時は抱っこもさせてくれた。＜やったね～＞とたくさん声かけをすると，母親曰く＜笑ってる～＞と，笑顔を見せてくれたようだ（支援者には顔を向けていなかったので見ることができなかった）。

活動後は別室にて待機していたのだが，眠いのと母親と離れたことでぐずり始めた。支援者が抱っこすると，そのまま体を委ね支援者の腕の中で眠ってしまった。

②小考察

活動の始めはひたすらうろつき，時に人の作品や材料を踏んでしまうのだが，それは現在の状況が全く把握できていない様に感じた。材料を提示しても全く反応も無い様子から，「物」に対する意味づけもできなかったのではないかと思う。彼にとっては日常よく見る固形物（お菓子の箱には少し反応していたので）で，これがビルになったり車になったりという発想までには至らなかったのだろうと考える。だから「みんな何をしているんだ」と探索しながら彼にとっては意味のない固形物を踏んでいった，結果周りから見たらみんなの作品を踏みながら歩いていた…という感じではないだろうか。

周りから見るとみんなの作品を踏みながら歩いているので担当がストップをかけると不快感を示していたのだが，その不快感を表している様子からは思いを制限されて辛いという感情が伝わってきた。うろうろ歩きながら，固形物を踏みながら今の周りの状況を一生懸命把握しようと探索しているのではないかと感じた。探索した結果，活動終盤には人の作品を彼なりに避けながら歩いている姿があった。探索したことで固形物に何か意味があるのだということを感じ取ったのではないかと思う動きだった。

途中から探索は，母親から出発し母親の元に戻ってくる様に母親を基地として行われていた。探索の間に「も～」等強い反応をされると母親の所に戻ってぎゅ～っと母親にしがみつくのだが，その姿からは「分かんない！何か嫌な言葉をかけられたよ！不安！」と母親を求めているのが伝わった。それでも繰り返し母親を基地にして探索に出る姿は，母親で

力をチャージしながら新しい世界を見つけていく乳児期特有の姿に見えた。

材料で唯一興味を示してくれたのは綿だったのだが，他のものに比べて感触が分かりやすかったのが興味を引いた理由の様だった。これらの事からC君は，母親を安全基地として五感で感じる世界を大いに楽しんでいる時期で，他者と関わる手前の段階ではないかと感じた。そう考えると，全く知らない他者（支援者）に抱っこされるという行為は，今回の活動でC君にとってとても意味のあることだったのかもしれない。

Ⅳ．考察

１．遊びを媒介とした他者との関係性と共有の体験

事例１は支援企画「みんなのまちをつくって、あそぼう」の取り組みの内容が生きた事例であった。Ｅ君が主体的に取り組んで完成した「車」を使って遊んでいる場面で、支援者Ｄは＜信号機も作ってみる＞と声をかける。その声かけでＥ君の興味が膨らみ、さらに創作への意欲が引き出される。「どうやって作るの」とＥ君から支援者Ｄに声をかけ、他者としての支援者との関わりがスムーズに遊びを媒介とするかたちで共有のかたちが生まれたように思われた。一緒に取り組んだＦ君は「電灯」と「鳥」を作ってもってきてピースに置く、Ｆ君に刺激を受けて電灯作りを始めるが、それが作っているうちに「パーキングの看板」になったり、「ガソリンスタンド」を作ったりとイメージが次から次へと膨らんでいく。Ｆ君が次に「ビル」をもってきたことでそれにも興味を示し、同様に「ビル」を作った。それからＦ君の「まち」を意識することから派生して、その集団の場で作られている子どもたちの作品に興味を示すようになる。そのことは「車」をテーマとした創作のイメージから「わたあめ」という全く別の創作を始めたことからも推測できた。

また、創作から遊びに展開し、みんながそれぞれのパーツを重ねて大きなまちが完成すると、繋がった道路の上に「車」を走らせて遊び始めるが、他の子どもの車で進められなくなるが、そのような状況で支援者Ｄが、先導するように空いている道路を見つけて、他の子どもが作ったパーツのまちへと入っていく場面においても、支援者Ｄによる働きかけが、行き詰っていたＥ君に再度、楽しさを再開させ、遊びを膨らませたと考えることができた。

Ｅ君はまちに興味を示して眺めたり、自分で作った「車」を持ち帰ったことから、支援企画「みんなのまちをつくって、あそぼう」のねらいとしたみんなと遊びを共有すること、作品を完成させることで達成感を得ることができたと考えられた。企画の特性として、日常で目にする「車」や「ビル」、「飛行機」を作る取り組みは、創作活動や遊びが発展するためのイメージの膨らみやすい要素が「まちを作って、遊ぶ」という題材にはあったと考えられた。また、部分的なパーツをそれぞれが作って、みんなで最後に繋ぎ合わせておおきなまちを作ることで、個々の取り組みが全体での取り組みとなっていく展開は、楽しみながら自然に苦手な集団の場に入っていける仕掛けがあったと考えられた。

まちを意識し、まちの「ビル」や「電灯」のアイテムを作った他者の作品や他者の取り組みを意識しながら、それをヒントにして自分のイメージを膨らませていくということは、企画「みんなのまちをつくって、あそぼう」の効果であったように思われた。

２．集団の場に入らない子どもとの関係性の形成がもたらす集団の場への導き

事例２ではすぐには集団に入れなかったH君は、活動が始まる前に支援者Fの手を引いてブルーシートを避けながら室外へ出てしまった。どんなに働きかけても集団の場にもどらないH君を目の当たりにして支援者Ｆは自分が「H君にとっての安全基地となり、H君の集団活動への参加へと結びつけようという意図をもって、まずは、H君との信頼関係づくりに重きを置いた関わり方にシフトした」と支援姿勢を修正している。

同様に事例３や事例５においても集団へスムーズに入ることはできなかった。事例３のＢ君は、支援会場の近くにある飛行場の飛行機に興味を示し、少し周囲をウロウロとして集団の場は意識しているが入っていくことはない状態が続く、外の飛行機が気になるようであり、30分程の間、一緒に飛行機を見ることとなった。事例５では関係性さえも上手くとれなかったＣ君と関わった支援者ＥもＣ君の視界に入ると避けられ、ボディータッチをして親しくなろうとしても触られることを嫌がられた。声かけをしても全く反応がない。何をしてものれんに腕押しの状態で，彼の世界を見つける事も入ることもできず関わりの突破口が全く無くとても苦戦の状態であった。Ｃ君の後をついて行くことで関わりのきっかけを探した。

関わりのとれない状況でどうにか関わりの糸口を

事例２の支援者Ｆ、事例３の支援者Ｈ、事例５の支援者Ｅは探した。共通して支援者Ｅ，Ｆ，Ｈとも気長に時間をかけて関係性を作り、介入的にならないようにＨ君、Ｂ君、Ｃ君の動きに沿って行動する。Ｈ君の場合は会場の外で30分程過ごした後に、支援者Ｆがタイミングを見計らい＜あっちの部屋（集団活動が行われている部屋）に行ってみる？＞と、声をかけると部屋のなかに入ることができた。支援者Ｆが「ある程度の関係が築けたことで、Ｈ君の不安が少し解消された」と述べているように、Ｈ君にはある程度の時間が必要であったと考えられた。部屋のなかでも周りの子ども達から少し距離をおいて、端っこに座り込み、集団の取り組みには参加せずに10分ほど数字に興味を示した後、再度支援者Fがタイミングを見計らい＜まちづくりの材料取ってこよう＞と言うと、「うん」と言って材料の置かれている場所に行き、材料の「綿」に興味を示し、“まちづくり”を始めた。支援者Fの問いかけや声かけにもきちんと答えるようになった。

また、事例３のＢ君は、ある支援者が紙飛行機を作って見せたら紙飛行機を作る意欲が生まれた。お気に入りの飛行機を作りたいという意欲がきっかけとなり材料を選びに行った。支援者はＢ君の興味にそって飛行機が作れそうな材料を選んであげたことをきっかけにして、より一層飛行機を作る気持ちを膨らませたと考えられた。最終的にＢ君はパーツを組み合わせて大きなまちを作った「飛行機」で旋回させたり、道路を滑走路に見立てて飛ばしたりしてＢ君の楽しみを膨らませるかたちで支援企画「みんなのまちをつくって、あそぼう」の取り組みに入ることができた。

一方、事例５のＣ君は、母親を安全基地としながら姉の制作を見ることで関心が向いてきたタイミングで、支援者がC君に様々な材料を提示した。すると，唯一受け取ってくれたものが「綿」だった。製作ややりとりまでには全く至らなかったが，ちぎって落とす遊びが唯一、一緒にできた遊びだった。Ｈ君と同様Ｃ君も「綿」という素材をきっかけにしてちぎって落とす感覚遊びを楽しんだ。支援者ＥがＣ君の視界に入り、最終的には支援者Ｅに抱き抱えられ寝たことは、事例２の支援者ＦとＨ君の展開と同様に、時間はかかったが安心できる関係を作れたと考えられた。

３．集団の場に入らない子どもの能動性を引き出し子どもに合わせた参加のかたち

事例４のＡ君はみんなと距離を置いていた、興味を示しているようでありながらも参加することへの抵抗を示していたようであった。支援者Ｂが自ら自分の制作を始めた。Ａ君はそれでも作ろうとしなかったが、両面テープをはがそうとしてもはがれない状況が生じた。そこでＡ君が手伝ってくれたことをきっかけに、関わりの展開が生まれた。それからは細かい作業はＡ君が手伝ってくれるかたちで、支援者ＢとＡ君の取り組みは展開していくことになり＜能動性＞が引きだれていった。結果としてＡ君は大型タンクローリーを作ることに繋がった。

一息ついていると＜自分が終わったら，他にやることを考えなさい。他の人の作品を見ることも大切でしょ＞Ｂ君は母親に途中で参加のかたちを注意されるが、再度、支援者Ｂは、その気持ちを立て直そうと、様子を捉えて＜No1の作品を二人で決めよう＞と共有の取り組みを提案する。Ａ君はその提案に乗り、最終的には「二人で目をつぶりNo1と思う街をかけ声に合わせて指でさしてみた。偶然にも二人が指さした街は同じで，＜文句なしのNo1だね＞と言うと，初めてA君の表情に笑顔が見られた」という展開となり、結果として一体感のなかでスキンシップを得る体験となる。まちを作ることや、作ったまちで遊ぶということではなく、一番の作品を見つけるという遊びを提案し、「誰かと何かを共有する」体験を作り出した。「まちを眺め、みんなの作品をじっくり見る」というＡ君の能動的な参加のかたちを引き出し、一体感を得たと考えられた。支援者Ｂは「自らを守ることを常としていたA君が，能動世界の中で自分ではなく他者を守る経験や他者に喜ばれる経験」を意識した関わりを大切にしたと述べた。

母親の指示は＜他の人の作品を見ることも大切でしょ＞ということであるが、それに従って他の人の作品を眺めれば「受動的、消極的」な参加となってしまうが、支援者Ｂとやりとりで、「№１の作品を見つけること」を遊びにすることで能動的、積極的に「まちをじっくりと鑑賞する」こととなり、作品を見るという行為へと「向かう力」に主体性が加わったと考えられた。支援者Ｂは、Ａ君の内側の気持ちに沿いながら、Ａ君の状況にあった集団の場の参加かたちを示すことにより、関係性を要とした達成感を引き出したと言える。

４．総合考察

支援企画「みんなのまちをつくって、あそぼう」には事例１が示したように多くの子どもたちは能動

的に作品を作り、それを用いて遊んだ。その取り組みを通して他者を意識し、他者との関わりが膨らんでいく要素があった。

事例２、事例３、事例５が示したように集団の場にすんなりと入ることができない子どもたちも、子どもたちの興味や関心にそった働きかけにより結果として集団の取り組みのおもしろみが目に映ったようであった。その際にこの３つの事例は、それぞれがそれぞれの担当の子どもの特徴を捉え、心境を察し、行動の展開を見通し、見守った上で働きかけるタイミングを探るという一連の共通の展開が見られた。支援者との関係性の形成を基盤とした上での集団の場へ導く手助けが集団企画の楽しみの世界に子どもたちが入っていく大きな契機となっていた。

また、支援者との関係性を基盤とすることで不安が軽減されたことが、支援企画「みんなのまちをつくって、あそぼう」の効果が発揮され、多様な子どもたちを引き付け、みんなで一つの取り組みを共有する楽しさや満足感に結び付いたと考えられた。３つの事例を通して子どもたちが活動に参加するためには他者との関係性を形成するとともに、ある程度の時間をかけてゆっくりと関わり導くことの必要が示された。

同様に事例４は関係性により子どもの能動性を引き出していくことで、活動への参加が意味あるものとなっていったプロセスを見ることができた。子どもとともに№.１のまちを探すことを目的にすることで、まちを鑑賞する楽しさが生まれた。支援企画「みんなのまちをつくって遊ぼう」において「まちを作って、遊ぶ」ということに加えて「作品を楽しく鑑賞」するという「誰かと何かを共有する」楽しみのかたちを子どもとのやりとりを通しての提案が子どもの能動的な参加へと結びついていった。支援企画はその意図された展開に沿うことを目指すのではなく、「遊び」を媒介とした他者との関係性の形成と、共有を目指し、社会性の発達の素地に繋がる体験を積んでいくものであり、子どもが参加に至ったプロセスは「みんなのまちをつくって、遊ぼう」の支援企画の素材を支援者と子どもとの関係性を基盤として活かした結果とも考えることができた。

以上の事例について検討した結果、本研究で「遊び」を中心に据えた企画を実施することで、学童期の社会性の支援を必要とする子どもたちがどのように社会性の基盤となる「誰かと何かを共有する」体験を積んでいくのか、体験を積む上で集団支援を実践することで大切にすべき要素とは何か、について支援企画を通して検討してみたい。今回の支援企画「みんなのまちをつくって、あそぼう」の事例が示したように「企画自体」が、年齢やタイプの違う多様な社会性の課題をもっている子どもたちが興味・関心を示し、一緒になって取り組める集団支援としての要素を兼ね備えていたと言える。そこで取り組みを「誰と」共有するかが大事な要素となる。「他者との関係性」が子どもたちの参加のかたちに大きな影響を与えることが事例のエピソードから考えられた。また、集団支援ならではの、ひとりひとりの子どもの創作や遊びが、それを見ている人を刺激し、取り組みに活気が生まれていくプロセスが見られた。他者と取り組みを共有することを苦手とする子どもたちが、結果として共通の興味を膨らませることができる「集団の場」のなかに、集団支援の効果に影響を与える要素があることも考えられた。「企画」、「他者との関係性」、「集団の場」が与える効果は、子どもたちの他者との関わりや集団への関わりへと「向かう力」としての「能動性」を引き出していくことへと繋がり「誰かと何かを共有する」体験を意味のあるものにしていくと考えられた。

そこで最後に「企画」、「他者との関係性」、「集団の場」、「能動性」について整理し、支援企画を通して「遊び」を媒介とした共有体験による集団支援や支援者としての関わりの成果について考えてみたい。「企画」は慣れない環境、初めての人が、安心できる場となり、安心できる人となること、さらに何を行うか、その内容が参加する子どもたちにとって魅力のあるものである必要性が確認できた。結果として参加した子どもたちが集団の場に参加できたということを考えると、その内容が多くの子どもたちにとって魅力のある取り組みであったと言えた。集団に入らなかった事例２のＨ君、事例５のＣ君は、最終的には「綿」を使って感覚的遊びや「雪」や「雲」に見立てて遊ぶことができた。多様な材料が準備されていたことも企画の効果を引き出すことに繋がった。

また、支援員が子どもたちと「安心できる存在として関われるかどうか」は企画内容の取り組みをより良い体験にするために重要であることがすべての事例を通して言えた。初めて会う人が安心できる人であり、その場の不安を払しょくする存在となることが、他者との取り組みに大きな意味を作り出している要素として考えられた。

「企画の内容」や「支援者との関係性」により、集団の場が脅かされない場となっていくことが事例

を通して示された。「誰かと何かを共有する」ためには「安心できる他者と関わり」と「他者との共有の世界をより良い体験にする場」の魅力が必要である。子どもたちの内側から考えれば、その場がどのように子どもたちに映るかは集団支援において重要なことである。企画に魅力があり、他者との関係性がより良いものであれば、自ずと集団の場は魅力のある場となっていくと考えられる。

「企画の魅力」、「他者との関係性」、「集団の場」がより良い魅力のあるものとなっていくことで自ずと子どもたちの「能動性」が引き出されて行った。また子どもたちの「能動性」がその企画の魅力を引き出し、他者との関係性が深まり、集団の場が心地よい場となっていくと考えられた。事例を通して支援者に共通して見られた支援姿勢は、子どもと関わりながらその状況で「待ったり」、「材料を提示したり」しながら「関わりの方向性やタイミングを見計らっている」ということであった。そのような子どもたちの内側からの体験に耳を傾ける姿勢により子どもたちの「能動性」が生まれてくる契機を作り出していったと考えられた。

今回の離島で行った支援企画は、慣れない環境のなかで、始めて出会う人と、何を行うか分からない状況で実施されたこと、集団や対人関係を苦手としていたり、興味や関心、年齢が異なる子どもたちが、参加したことから、支援効果が生まれにくい、厳しい条件での実施であった。従って集団企画がどのように子どもたちに受けとめられ、子どもたちがその場に参加し、そして楽しみ、さらに充実感や達成感を得ることができるかどうかという集団支援の効果が試される機会となった。そのため、支援企画を考える段階で様々な仕掛けや準備が必要であった。そのようななかで選定された「みんなのまちを作って、遊ぼう」は、「まちを作ること、まちを作って遊ぶこと」、その取り組み自体が子どもたちが魅力を感じる要素となると考えた企画であった。以上を踏まえて子どもたちの取り組みを振り返ると想定通りの結果が生じたと言える。

仲間意識を抱く、9歳、10歳の時期に「心の理論」の獲得により、かえって心理的混乱を生むことが多々ある発達障がいのある学童期の子どもたちにおける集団の場の体験は、その後の社会性の発達に大きな影響を与える。支援の必要な子どもたちが他者との関わりや集団での取り組みのなかで他者に脅かされずに重要な他者とともに「何かを共有する」体験の舞台に子どもたちを導いていく具体的な支援の手だてをエピソードを通して確認することできた。「遊び」を中心に据えた集団支援企画「みんなのまちをつくって遊ぼう」を通して、集団支援の効果や支援者が重要な他者として関係性を形成し、「遊び」を媒介にして共有体験を築くことで生じる支援の成果を確認することができたと言える。

引用文献

別府哲（2007）自閉症における他者理解の機能連関と形成プロセスの特異性　障害者問題研究, 34（4）, 259-266

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

浦崎武（2008）発達支援が必要な子どもたちへの他者との関係性に焦点を当てた集団支援企画“ツユコレ”　九州地区国立大学間連携教育系文系論文集, 第3巻, 第1号

浦崎武・武田喜乃恵・瀬底正栄・崎濱朋子・宮脇絵里子（2009）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－　琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要,創刊号, 193-205

浦崎武（2010）沖縄の歴史的文化的土壌と人と人とが繋がる地域の力による発達支援　発達124, ミネルヴァ書房,