琉球大学学術リポジトリ

発達障がい児への他者との関係性による相互作用が及ぼす集団の場のもつ力の生成過程　～集団支援企画‘ペタペタコロコロ　うみのせかい’の質的分析～

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: 2012-04-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 浦崎, 武, 武田, 喜乃恵, 宮脇, 絵里子, 瀬底, 正栄, 崎濱, 朋子, 大城, 麻紀子, Urasaki, Takeshi, Takeda, Kinoe, Miyawaki, Eriko, Sesoko, Masae, Sakihama, Tomoko, Oshiro, Makiko メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/24197

琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要
No.3, 2012.

発達障がい児への他者との関係性による相互作用が及ぼす集団の場のもつ力の生成過程

～集団支援企画‘ペタペタコロコロ　うみのせかい’の質的分析～

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

The Generation Process of the Influence which the Collective Place Exerted on the Interaction by Relationship between the Others and Developmental Disease Children

—Qualitative Analysis of The Group Support Plan ‘Petapeta-Korokoro in the Sea’—

Takeshi URASAKI*　Kinoe TAKEDA*　Eriko MIYAWAKI**
Masae SESOKO***　Tomoko SAKIHAMA****　Makiko OSHIRO*****

発達障がいのある学童期の子どもたちへの集団支援において、今まで子どもたちの主体性を引き出す要素として「企画の魅力」、「他者との関係性」、「集団の場（雰囲気）」の３つが重要であることを確認してきた。そして本論文ではトータル支援教室のなかにある「多様な遊び」による影響について考えることにより「関係性がどのように形成され」、「企画がどのようなかたちで子どもたちを取り込み」、そして「場の雰囲気がどのように生成されてくるのか」について整理し、遊びを通した集団支援による「場のもつ力」、支援効果の生成過程について考えた。実際の支援場面を検討した結果、「他者との関係性」に基づき、「企画の魅力」としての素材、遊具が媒介として絡み合い、個々の子どもたちの多様な遊びの展開が、重なり合うことで「集団の場が渦やうねり」となってダイナミックな快の情動の高まりの交差が生まれたことが分かった。そのダイナミックな子どもや支援者の多様で重層的な他者との関わりを通して、子どもたちが知らず知らずに巻き込まれる「遊びの魅力」にともなって場の心地よい雰囲気、「集団の場のもつ力」を作り出し、集団支援の効果を高めていることが分かった。このように「他者との関係の形成」を基盤に、関わりの感覚やリズムに「波長」を合わせた相互作用やちょっとした他者との関わりが契機となって「遊びに流れが生まれてくること」が集団支援の効果の重要な要素である。そして、その要素が結果として、さらなる子どもたちの他者との関係性の深まりや他者との相互作用を生み出し、社会性の基盤を形成するものとして考えられた。

* Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus
** Takara Ele. School , Naha City, Okinawa Pref
*** East Ele. School , East Village, Okinawa Pref
**** Hiyagon Ele. School , Okinawa City, Okinawa Pref
***** Morikawa Spe. School , Okinawa Pref

Ⅰ．はじめに

当センターのトータル支援教室では「他者との関係性の形成」を重要視して支援を行ってきた。トータル支援教室に参加する子どもたちにはひとりひとり、担当の支援者がつき、その支援者が集団のなかでの取り組みを苦手とする子どもたちをケアしながら、集団の場で子どもたちが過ごせる体験を積むことを大切にしてきた（浦崎ら、2008；浦崎、2010）。ある程度、集団の場で過ごせるようになると、担当支援者は、子どもの主体性を尊重し必要な程度に応じてやりとりを深めたり、苦手なことや不安な状況ではサポートをしたりして、子どもたちと交流してきた。そしてその交流を通して、個々の子どもたちが自らの主体性により、個々の課題を知らず知らずのうちに乗り越えていくことへと繋がる子どもたちの成長を捉えてきた（浦崎、武田、2011；浦崎ら、2011）。その主体性を引き出す要素として、昨年度、「企画の魅力」、「他者との関係性」、「集団の場（雰囲気）」の３要素が重要であることを確認した（浦崎ら、2011）。実際の支援において支援者は、子どもたちと関わりながら、子どもたちの様子や状況に応じて「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う」ことで、「企画の魅力」、「他者との関係性」、「集団の場（雰囲気）」の３要素をより効果的なものとしている。

辻井（1999）が主宰するアスペの会のグループ支援や遠矢（2006）の主宰するもくもくの会のグループセラピーは、発達障がいのある子どもたちの集団支援として実践され報告されている。辻井（1999）はメンバーの関心や行動がバラバラであってもそれを許容することが集団でいられる力に繋がっていくことを大事にする支援方針を述べている。遠矢（2006）は感覚運動的遊び、心理劇的方法、セラピー的な体験を集団支援の方法論として位置付けている。トータル支援教室では、集団の場が、自然発生的な子どもたちの「能動性」が発揮できる場であること、辻井が述べるようにそれがバラバラであっても、集団の場で過ごしていることを大切にし、そして集団の場で過ごすことで生まれてくる、「他者との関係性」や、葛藤で悩みながらも苦手なことにチャレンジしようとする意欲等の彼らの物事へと「向かう力」を支えることを大切にしている。子どもたちの取り組みの様子を見ることにより、支援メンバーはトータル支援教室のもつ集団の場に生まれる「公園的な要素」を重要視することが大切であると考えるようになった。それぞれがひとりで遊んでいても、集団で遊んでいても良い。集団の企画に参加しても良い。参加せずに仲の良い担当支援者や子どもたち同士で遊んでいても良い。どのような「遊び」を、誰と、どのように行っても、その「公園のなかの遊び的要素」のもつ発達的効果、癒しの効果、社会性の獲得効果が発揮される視点をしっかりと持ちつつ関わることで、子どもたちにとって「今、ここ」にある喜びとより良い成長を支えていくことに繋がると考えている（浦崎ら、2011）。

従って、トータル支援教室では、「多様な遊び」を媒介に「他者と何かを共有することから生まれてくるもの」を詳細に検討する確認の作業を通して、集団支援において大切な支援の要素が抽出され、ボトムアップ的に支援の在り方がかたち作られていく。その取り組みのなかから生まれてくる事柄の積み上げの結果として、子どもの特性に応じた支援のかたちが生み出される。

そこで本研究ではトータル支援教室のなかにある「多様な遊び」による影響について考えることにより「関係性がどのように形成され」、「企画がどのようなかたちで子どもたちを取り込み」、そして「場の雰囲気がどのように生成されてくるのか」について整理し、遊びを通した集団支援による「場のもつ力」や支援効果の生成過程について考えたい。

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。活動を始める前に進行・企画担当支援から集団担当支援員へ企画の説明があり、15分程の支援や配慮についての打ち合わせを行う。

(1) トータル支援教室の実施

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・へき地に出向いて、「子どもたちの発達や成長に繋がる支援とは何か」ということについて

模索してきた。今回は、集団支援において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学校でうまく物事を行うことができない子どもたちへ、「他者と繋がり、他者と関わりをどのように支え、育てるか」という発達障害のある子どもたちの社会性の発達を大切にトータル支援教室を実施している。

1）題目

ペタペタコロコロ　うみのせかい

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）支援メンバー

支援メンバーは大学の当センター専任浦崎、特別研究員５人（うち４名は教員）、センター支援スタッフ１人、現地支援スタッフ　18人（教員及び特別支援教育支援員）

集団支援の進行・企画者の現職教員１名（大城：支援者A女性）、サブ進行者の特別研究員１名（武田：支援者B女性）、現職小学校教員の支援者３名（瀬底：支援者C男性、崎濱：支援者D女性、宮脇：支援者E女性）、センター支援スタッフ１名（支援者F男性）、現地支援スタッフ19名（支援者Ｇ女性、支援者Ｈ女性、支援者Ｉ女性、他16名）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幼児から小学生11名であった。

支援対象となる子どもはＡ君（４歳７か月、男児、発達の遅れ）は支援者Ｅ、他２名、Ｂ君（６歳２か月、男子、発達障害）は支援者Ｄ、他２名、Ｃ君（小２、男子、ダウン症）は支援者Ａ、他２名、Ｄ君（小２、男子、知的障害）は支援者Ｂ、Ｅちゃん（小学生、女子、ダウン症）は支援者Ｆ、他１名、Ｆ君（小２、男子、自閉症）は支援者Ｇ、他１名、Ｇ君（５歳、男子、発達障害）は支援者Ｃ、支援者Ｈ、支援者Ｉ、Ｈ君（５歳、男子、発達障害の疑い）は支援者３名、Ｉ君（小４、男子、発達障害）は支援者３名、Ｊ君（５歳、男子、発達障害の疑い）は支援者１名、Ｋ君（４歳、男子、発達障害の疑い）は支援者１名であり、幼稚園、小学校の低学年が中心を占めている。（障害名は必ずしも実際の医療機関による診断に基づくものではなく、行動観察や心理検査などの情報に基づく傾向による判断で表している。ここでの記述はあくまでもこの研究に登場する集団支援参加対象児による構成集団や子どもたちの特徴を分かり易くするための必要最小限の情報の記述に留めた。）

(3) 支援記述と考察の手順

1）実践記録

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

• 支援員の記録および撮影の映像を用いて複数のエピソードを抽出する。そしてそのエピソード場面に対して記述された支援員の記録に基づいて、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検討する。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

今回は幼児～小学校低学年の子どもたちの集団活動になる。半数以上の子どもたちがここでの活動を一度経験しているが、大人も子どもも初めての出会いになるので、緊張感をほどいてくれるような活動にしようと思いペイント遊びを企画した。大人も子どももペイント遊びに夢中になるうちに一緒にいることに自然に慣れていくことをねらう。それから、“海”は八重山の子どもたちにとってなじみがあり、イメージがもちやすく、興味・関心・意欲が湧きやすい題材ではないかと思う。魚のほかにも“砂”や“浮き輪”も用意し、砂の感触を楽しんだり、浮き輪で海を泳ぐふり遊び、浮き輪にマジックで絵を描いても良い。何か決まった完成形を求めるものではないので、比較的抵抗感なく取り組めるのではないかと思う。手、ローラー、ハケなどを使って大きな模造紙に自由にダイナミックにペイントしたり、魚の形をした画用紙にペタペタコロコロと色を塗ったりして、見て触って楽しむことを大切にする。

１）支援者の心構え

○集団でいることを大切にする　○一人一人の思いを尊重する　○支援者も楽しむ

２）ねらい

①それぞれの楽しみ方が認められ、安心できる場で他者との関わりを育てる。

②他者と楽しみを共有することを通して社会性の基礎を培う。

３）支援仮説

完成形を求めるものではない。取り組みにおいても感触が苦手な子には手袋、軍手を用意する。指だけ触れられるようにする。絵具以外でも楽しめる材料を色々用意する。

絵の描く取り組みが苦手な子どもたちには浮き輪を使って楽しむことができる。砂や浮き輪を用意して、砂の感触と浮き輪を使って海で泳ぐ等のふり遊びができる。浮き輪にも絵を描くことができるように無地の浮き輪を用意する。その浮き輪も膨らませた完成形と空気を入れる前のペタンとした状態のまま用意することで、そのビニールのぺちゃんこな独特の感覚で遊ぶことも想定される。また、直接息を吹き込んだり、ポンプで空気を入れる作業などが生まれる。関わりの糸口も生まれてくることが想定される。

４）活動の展開

活動の展開を表１に示す。

表１　活動の展開

活動内容	配慮すること・手立てなど
○活動の場所に集まる （２分）	• 集まる場所が分かりやすいようにブルーシートを敷く。
○今日の遊びの内容を知る （５分） • 魚や大きな画用紙に色をぬるよ • 注意することを知る ①人に向かって砂を投げないでね ②壁や床に色を塗らないでね • 道具を受け取る	• 海をイメージしやすいように壁際に魚、船などを貼っておく。 • 集まることが難しい場合は支援者と一緒にいやすい場所にいてもいい。 • 見てわかりやすいように注意を促す絵カードを提示。 • 絵具道具等に気を取られないように話が終わったら道具を渡す。 • 子どもと大人の名前を呼んで道具を渡し今日一緒に活動することを意識しやすいようにする。

○色作り、ペイント遊び (40分) • どんな色ができるかな • どんな色をぬろうかな • どんな魚たちや海の世界ができるかな	• 壁に絵具がつきにくいように、壁際にテーブルを置く。 • 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… • 大人も子どもと一緒にペタペタ、コロコロ楽しむ。
○片付け (10分)	• 洗い場にぬれタオル、筆入れなどを用意。
○ふりかえり (5分)	• 司会者に注意を向けやすいように歌を歌って手遊びをしてから振り返りをする。

5）準備するもの

水色模造紙・魚の形の画用紙・白画用紙・ポスターカラー・クレヨン・油性マジック・ハサミ・浮き輪・ごみ袋(エプロン用)・ペットボトルに入った水(500mℓ、2ℓ)・ローラー・ハケ・筆・ブルーシート・パレット(丸皿)・ミニバケツ(筆洗い用)・タオル(濡れタオル・乾いたタオル)・バケツ・見本のペイントとタイトル・新聞紙。

6）場の構造

支援企画の場の構造を図1に示す。(A：保護者控え室、B：集団支援の活動部屋、C：子ども待機室)

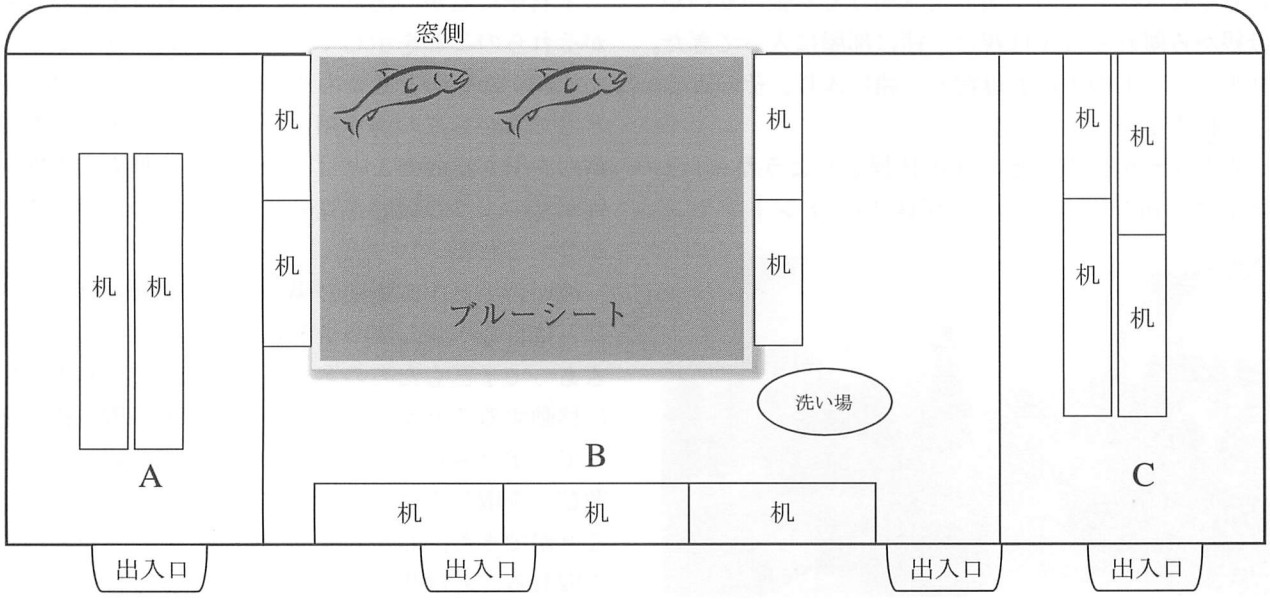

図1　支援企画の場の構造

Ⅲ．実施結果

1．企画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)のシート上で行う。注意を引き付けるための「グーチョキパー」の歌いながら手遊びをする。小さなさかなのキーホルダーを使って興味を引き付ける。

• 集まることが難しい場合は支援者と一緒にいやすい場所にいてもいい。

2）子どもたちの様子

青いブルーシートに集まり易くそれぞれそこにあるものに興味を示した。控室から活動部屋に集まるとほとんどの子どもたちがすぐに海のブルーシートに入っていった。一度入ると出ることはなく、窓際の海の生き物やヤシの木、小さな島を見ていたり、砂や浮き輪に興味を示す様子も見られた(写真1)。進行者が部屋に入ってきたB君に「海のなかにザブーンと入ってきてください」と言うと靴を脱いで

写真１　集まり始めの様子（砂や浮き輪に興味を示す子どもたち）

「ザボーン」と言って飛びこむようにブルーシートの中に入ってきた。ブルーシートに入ると「海だー」と飛び込む子どももいた。その様子を見て他の子どもが「海だー」と飛び込む真似をしたり、泳ぐ真似をしていた。Ｇ君は海だーと飛び込むようにしたりしてテンションが上がっていた。一斉にではなくグループに分けて、それぞれ入ってきたので子どもたちは落ち着いて部屋に入ってきているようだった。Ｅちゃんは初めての参加で人見知りと緊張のせいか母親から離れられず母親と一緒に部屋に入ってきた。ブルーシートの中にも母親と一緒に入り、その近くに支援者が座っていた。

みんなが集合すると、「手の体操をしようねー」とまずは手遊びから行った（写真２）。トントントン

写真２　手遊びをしている様子

トン、アンパンマンなどグーチョキパーを使ってアンパンマンのキャラクターを表現し、最後は「キラキラキラキラ、手は・・・」と進行者が少し間をあけると、それに続けて子どもの方から「おひざ～」と歌って、膝の上に手を置いていた。子ども達は興味を持って参加。一人、手遊びにあまり乗り気じゃなかったＪ君は手遊びが終わった後に「帰りたい」と言い、司会者に背を向けてしまった。Ａ君も手遊びの間は手遊び自体は行わず支援者の近くで立って遠くを見たりしていた。

Ｆ君は参加が10分ほど遅れ遊びの内容をみんなが聞いているときに活動の部屋に入ってきた。Ｆ君は以前にも１度参加したことがあるのだが、自分の興味ある飛行場の見える窓際にまっしぐらですぐにブルーシートに入ることができなかった（以前も飛行場を窓から見ていることが多かった）。

３）小考察

ブルーシートにほとんどの子どもが入っていくことができた。多くの子どもたちと支援者が場を共有したが、みんながその場に入ることができたことはブルーシールの影響が大きかったと考えられた。視覚的な構造化の効果をブルーシートが与えてくれた。そしてそれ以上に青いブルーシートから生まれる「海」のイメージは子どもたちをワクワクさせたと考えられた。また、そのワクワク感とともに「窓際の海の生き物やヤシの木、小さな島を見ていたり、砂や浮き輪に興味を示す様子も見られた」との記述や写真１が示すように、企画の材料が子どもたちを引き付けた。

Ｉ君やＧ君が「海だー」と飛び込もうとする行動がそれらのことを示していた。「海」のイメージがうまく湧かない子どもたちもいるが、最初の段階で子どもたちからこの海を用いた支援企画に入り込む気持ちを引き出せたことは、この後の「他者との関係性がどのような展開を見せるのか」についての土俵が与えられた。

彼が苦手とする集団の場への意識を和らげるために、待合室へ少しずつ子どもたちを誘導させたこともあって子どもたちの多くがスムーズに活動の部屋に移動することができた。最初の導入の取り組みとして、子どもたちとの最初の集団の取り組みで「手遊び」を取り入れたことで全体の興味を引き付けることができた。しかしすべての子どもが一斉の行動を取れることは想定していなかったように、興味を持つことができなかったＪ君は「帰りたい」と発言したり、Ｆ君は集団の場に遅れて入り飛行機を見ていたりした。Ｆ君は先回の参加においても隣接する飛行場の飛行機に興味を示していたことから想定内の行動として支援者Ｇは関わった。Ｂ君は支援者Ｄとのやりとりに興味を示した。支援者Ｄは全体の指遊びに子どもを向けることをせずに、Ｂ君との関係に作り、相互の指遊びを重要視した。そしてたっぷりと支援者Ｄとの関わりを得て、集団の指遊びにも加わった。集団の場では集団行動に沿わせる働きかけが主になりがちだが、ここでは「他者との関係性の形成」を大事にしつつ、集団の行動への参

加というトータル支援教室が大切にしている姿勢が見られた。

(2) 遊びの内容を知る

1）工夫・配慮

- 海をイメージしやすいようにブルーシートや魚、船をおく。
- 集まることが難しい場合は支援者と一緒にいやすい場所にいてもいい。
- 見てわかりやすいように注意を促す絵カードを提示。
- 絵具道具等に気を取られないように話が終わったら道具を渡す。
- 子どもと大人の名前を呼んで道具を渡し今日一緒に活動することを意識しやすいようにする。
- 小さなさかなのキーホルダーを使って興味を引き付ける。

2）子どもたちの様子（デジタルビデオによる記録）

ブルーシートのなかに多く支援者や子どもたちが集まった。ブルーのシートの上で泳ぎをイメージしたり、浮き輪の上に乗り、波に乗っているかのようにくつろいでいる子どもも見られた。

先ほど「帰りたい」と言っていたＪ君は活動の説明の方には身を乗り出すように興味を持って説明を聞いていた。話し始めて１分が過ぎたころＡ君とＢ君が立って動き始める（写真３）。Ｂ君はふらふらっと材料の置いてある所に行き材料を触る。それから砂に興味を持って足で砂をいじり始める。支援者に促されてその場に座って砂を手にとって上から下に落としていた。Ｂ君もまわりをきょろきょろしだし大人に何か話しかけている。そして、立ち上がりさっきまで一緒に遊んでいた支援者Ｃのところに行き、指に軍手をはめて遊んでいた。また途中から話を聞いたりもしていた。多くの子どもたちが興味を持って説明を聞き、提示される魚や絵の具を見ていた。

写真３　説明を聞いているときの様子

注意事項のときにも進行者が絵を見せながら子どもたちに尋ねると子どもたちから「やっちゃだめ～」と答えていた。

3）小考察

Ｊ君は手遊びには関心を示さなかったけれど、説明に身を乗り出し、「これから何をするのか」という期待が生まれた。一方、子どもによっては手遊びの方に興味があり、取り組みの説明にはついていけない子どもいた。そのひとりのＡ君は説明の途中で歩き出し、ブルーシートから出ることなく、材料の方へ進んだ。最終的には足で砂をいじる等の感覚に興味を示し、上から下へと砂を落すことを繰り返した。手遊びや取り組みの説明による一連の子どもたちへの働きかけから、子どもたちの個々の特性に応じた行動が生じた。砂に関しても感覚的なことに興味を示す子どもたちのために用意した材料であり、事前の企画の準備が多様な子どもたちを集団の活動に取り込んでいく様子が示された。「公園」に砂場があるように、「海」をテーマにした企画のなかに砂を用意しておくことで、子どもたちの企画への参加のかたちを多様なものにしていくのであり、「遊びの多様性」を活かすことができたと考えた。

(3) 色塗り、ペイント遊び

1）工夫・配慮

- 壁に絵具がつきにくいように、壁際にテーブルを置く。
- 絵具の感触の苦手な子どものために、ローラーや刷毛、軍手、ビニール手袋を用意。
- 絵具以外にもクレヨン、マジック、色鉛筆なども用意。
- 色塗りなどに興味の弱い子どもや苦手な子どものために、海の砂や浮き輪など遊べるものを用意

2）子どもたちの様子（デジタルビデオによる記録）

緑と黄色を混ぜ、黄緑になり色が変化したことに驚いて、色づくりに熱中した子どももいた。その色をペットボトルに入れて大事にしていた（写真４）。Ｂ君は支援者Ｄと一緒にガムテープを使って工夫して魚釣りをしていた（写真５）。絵具が嫌いＩ君は、色鉛筆やマジックで色塗り。最初は手に絵具をつけることがためらいがあったあＧ君も友達が「Ｇ、見て！」と絵具がたっぷりついた手を広げて見せると（写真６）、Ｇ君は自分のパレットのところに走っていき手にべったり絵具をつけて壁に貼られた水色の模造紙（海）に色塗りをし始めた。一番歳年長の４

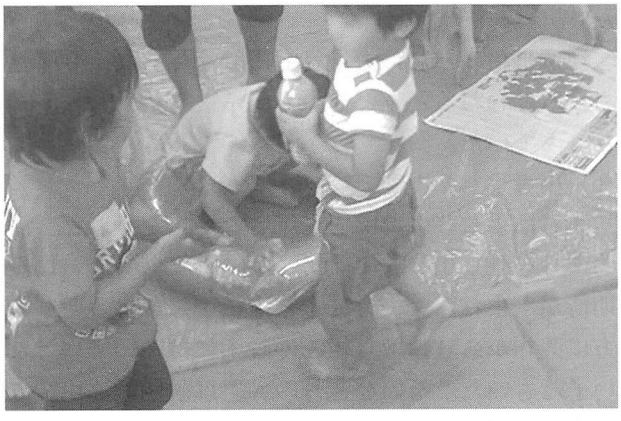

写真４　色水を大事に持ち歩く

写真６「見て！」と手を差し出す

年生のＩ君。幼時から低学年向けの企画設定であったので、どのように参加するのかなと思っていたが、絵の具はあまり好きではないＩ君がマジックを選び、ヤドカリ気に入ったようでヤドカリにきれいに色を塗る。支援者が３名いたのだが、どのように関わるのかなと思っていると、支援者もＩ君と同じヤドカリ型の紙を持ってきて、色鉛筆やペンで色を塗って一緒に活動をし始めた。Ｉ君は支援者といろいろな話をしながら、色塗りを進めていく。海の生き物に詳しく、海の生き物のクイズをＩ君が出して支援者が答えるというようなやりとりが生まれ、自分のお父さんが海の仕事をしていることなども話してくれていた（写真７）。

写真７　みんなで一緒に絵を描く

写真５　魚釣りをするＢ君と支援者Ｄ

自分の塗ったヤドカリを砂場にどのように配置するかを支援者Ｄと一緒にやったりしていた。途中から浮き輪遊びをする子どもが目立ち始める（写真９）。説明が終わるとダッシュで材料を取りに行ったのが、Ｊ君とＧ君。ほとんどの子どもたちが絵具で魚にペタペタと色を塗る。ペタペタできなかった子、Ｆ君。Ａ君は浮き輪の中に入って座り、そこで殴り書きをする（写真14）。その後は浮き輪でゆらゆらしたり友達と２人で入ったりして遊ぶ（写真15）。

写真８　自分が描いた作品を貼りつける

写真９　浮き輪を使って遊ぶ

３）小考察

絵の具を使った多様な遊びのかたちが見られた。浮き輪に色を塗ったり、複数の色を混ぜ合わてできた色に興味をもったり、ガムテープで魚釣りをした

り、他児に影響を受けて色を塗り始めたり、絵具を混ぜる、色を塗る、作品を作る、作品を貼る等それぞれが多様な遊びがもたらす魅力的な側面に影響を受けて遊びの展開が生まれた。多様な遊びへの参加のかたちにより子どもたちのもつ特徴への理解が生まれ、関わりの糸口や関わりの幅ができたように考えられた。

特にＩ君への関わりにおいて支援者の関わりの工夫が見られた。その工夫として支援者も一緒に色を塗った。対等な立場・スタンスで子どもと関わった。支援者が“教える”、子どもが“教えられる”というスタンスではなく、並行的立場で遊んだ。支援者になると何か教える、サポートする側のみに立ってしまいがちになるが、Ｉ君と同じ行為をして並行的に関わることで、Ｉ君がこの人たちはなにか介入してくる人じゃないんだなと安心できたことでその後の展開が生まれた。海の話をし始め、逆に支援者に問題を出す行為も生まれ、みんなでそれぞれの支援者がそれぞれの作品作りに取り組むことで、結果としてＩ君の能動性を引き出す関わりとなったと考えられた。

(4) 片づけ

1）工夫

- 進行者が全体に声かけし、それぞれの支援者が担当の子どもの遊びの状況やを見ながらそれぞれのペースで片づけに入る。
- 片付けが難しい子どもたちには無理強いせず支援者が片付けを行う。

2）子どもたちの様子（デジタルビデオによる記録）

それぞれユニット単位で片づけ。自分から片付けをし始めたり、支援者Ｃに促され一緒に片付けをしたりする様子が見られた。浮き輪で遊んでいたＧ君。「お片付けコーナーに移動しまーす」と浮き輪に乗っているＧ君を浮き輪ごと引っ張る支援者Ｃ。Ｇ君のつかった絵具の道具を渡すと、筆についていた絵具で浮き輪にちょんちょんと書きはじめる。支援者Ｃはそれを見て少し待って、やり終わってから「はい。お片付けしよーね」とお片付けへ。まずは乗っている浮き輪から遊び感覚で支援者と協力して空気を抜く（写真10）。抜き終わると、Ｇ君は浮き輪のひもを首にかける。支援者Ｃが「これも持っていって下さい」と言うと手に持つ。自分から他の道具も手に持ち「お、それももつの？！すごーい」と声を掛けられた（写真11）。

写真10　浮き輪の空気を一緒に抜く

写真11　道具を片づける

3）小考察

子どもの状況を見ながら、無理強いをせずに片づけに導くことへの配慮が必要であるが、支援者Ｃは浮き輪で遊んでいたＧ君に対して「お片付けコーナーに移動しまーす」と浮き輪に乗っているＧ君を浮き輪ごと引っ張った。遊びながら片づけへと移行させるために「お片付けコーナーに移動しまーす」と言葉をかける。支援者Ｃが遊び感覚でと言うように、空気を抜く共同作業を行った。Ｇ君が遊びきった後に道具を運ぶよう求めると、要求に応えることができ、そこで片づける行為を褒めることでその行為へのプラスの意識付けを与えることができたと考えられた。

(5) 振り返り（活動の場所に集まる）

1）工夫

- 手遊びをする。注意をひきつける。
- さかなのキーホルダーを使って興味を持って聞けるようにする。

2）子どもたちの様子（デジタルビデオによる記録）

片づけの終わった子どもから支援者と一緒に座って待っていた。Ａ君は浮き輪の中で座って遊びながら待つ。始まるときと同じように、集まると「手の体操をしまーす」とグーパーグーパーと手の体操。その後、「グーチョキパーでなに作ろう」をやる。ほ

とんどの子どもたちが一緒に手遊びをしていた。進行者が「楽しかった人～？」「もっとやりたいなぁと思った人～？」と聞くと、Ｂ君が元気に手を挙げた。

砂場で遊ぶＢ君だが、進行者の言葉にも反応を示す。Ｂ君は最後の挨拶の号令をかけてくれた。

３）小考察

終了間際に他者との関わりにより遊びが展開したＡ君、一緒に浮き輪の中に入ったＢ君、２人ともその場から離れずに手遊びに注意を向けていた。Ｂ君は積極的に参加していた。２人とも最初の指遊びの時よりも、遊びきった印象があり落ち着きが見られたように感じられた。

写真12　みんな落ち着いて支援員の話を聞く

(6) 終了後

１）工夫

活動前に待機していた部屋に移動し、落ち着いて待っていられるようにおやつやジュースなどで準備する。

部屋にすぐに移動できない子どもには、子どもの様子を見ながら無理をさせず、気持ちを納めさせて終了へ導く。

２）子どもたちの様子（デジタルビデオによる記録）

前回のＦ君の半分は、飛行機が飛び立つのを見ていた。今日は入る前に「町づくり」のことが頭にあったので、入りづらかったのであろうか。紙を使って活動に入ろうとするのだけど、今回は入りづらかった。飛行機をもってくると活動に入ろうかなと思うのだけど、最初にスイッチがうまく入らなかった。一通り活動が終わってみんながその場に少なくなった時に、「海だ～」と言ってピカチュウがサーフィンに乗っているものがあった。

Ｋ君は緑と黄色を混ぜると黄緑になった。感動と発見がありペットボトルに入れて大事に持ち歩いていた。その後、終わりの時間になりそれを置いて別室へ戻る。帰るときになってペットボトルを持って帰りたいと大泣きする。母親はないんだよと言い聞かせていたが支援者が持っていくと泣きやみ大事そうに持って帰った（写真４）。

３）小考察

Ｆ君はみんながいる実際の取り組みのなかに入ってくることはできなかったが、終了後に「海だ～」と海の世界に入ってきた。たとえ終了後であっても、海の世界を充分に味わうことができたと考えられた。みんなと一緒に「海」のなかに入ることはできなかったが、終了後に「海」の世界を満喫している様子が伝わってきた。短時間であっても子どもたちがみんなが取り組んでいた「海」の世界に触れることができたことから終了後も含めて活動の効果を意識することの必要性が示された。

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　Ａ君

１）支援者Ｅの事例１の記録

活動前の読み聞かせでは、母親に抱っこをされて入室してきた。支援者Ｌ、Ｗが読み聞かせに誘うと促されるままに母親から離れ支援者と手をつないで移動した。読み聞かせには、母の手添えもあったが目や手で応じてくれた。また、活動部屋に移るとブルーシートの中をうろうろしつつ、支援者にもたれかかる姿も見られた（写真１）。

活動では、全体説明の時にうろうろはしていたものの集団の中にいることができた。そして、事前説明の最中ではあったが自分から素材を見に行き、触れて素材を確かめていた。触ったり砂をかぶったりと全部自分の五感を使って確かめて、その中で本人が浮き輪を見つけて浮き輪の感覚に興味を持ちそこからＡ君の遊びが始まった。

遊びのはじめはずっと浮き輪に入って座っているだけだった。そこからなかなか遊びが発展しなかったので支援者達が色々な遊びを提示していった（写真13）。空気入れの空気を顔にかけられた時は「イヤ

写真13　色々な遊びの提示する

イヤ」と首を振ったり「う～」と声を出したり困った表情をしていた。浮き輪にマジックでお絵かきをしようとマジックを渡すとマジックのふたを取りおもむろに描き始めた(写真14)。浮き輪にお絵かきを

写真14　浮き輪に描く

するのは楽しかった様で、ダイナミックになぐり描きをひたすら楽しんでいた。ある程度お絵かきを楽しむと今度は浮き輪の上に乗ってきた。支援者達が浮き輪を揺するとフワフワした感覚が楽しい様で浮き輪におでこをくっつけたり自分でゆらゆら揺れたりしている。支援者E，Lが浮き輪に乗ったA君をそのまま持ち上げ「ワッショイワッショイ」とお神輿のように乗せて遊ぶと満面の笑みを見せる。下ろすと困り顔で床にゴロゴロ寝そべり、また浮き輪に同じ格好をして乗り「やって」と身振りで教えてくれた。支援者達がなかなかそれに応じないと「い～」と言って不快な声を出して感情を表現していた。次はA君が浮き輪に入り支援者Eがひもをひっぱり電車ごっこの様に会場を回る遊びが始まる。A君は会場を回りながらみんなの活動の様子を見ている。しばらくするとA君は立ち止まり浮き輪の中でぐるぐる回り始めた。それに合わせて「ぐるーん」と言いながら支援者LがA君の体を回すとすごく笑顔になる。A君はしばらくこの遊びに没頭する。嬉しくてぴょんぴょんはねる姿も見られたので、支援員Eも「楽しいね～」と言いながら一緒に楽しさを味わった。

写真15　2人で浮き輪に入る

すると、そこへB君がやってきてA君の浮き輪の中に入ってきた（写真15）。A君は嫌がる様子もなく、そのままB君を先頭に電車ごっこがスタートした。A君は電車ごっこをしながらB君に体を委ねることもできている。二人同時にこけた時にはA君はB君の体をつかみながら笑っている。支援者の声かけで今度はA君が先頭になり電車ごっこが始まる。B君に体をつかまれても嫌がる様子なく笑顔で終始遊んでいる。電車ごっこが終わった後はまた浮き輪の中でぐるぐる回り始めた。一人で回っている時より支援者に体を回してもらっている時の方が楽しそうである。この遊びが今回一番楽しかったようで何度も繰り返しやっていた。

最後の全体集合の時もA君は浮き輪を持って集合場所に来た。くるくる周りを見ながらも浮き輪の中にいて集合場所に座っていた。全体での手遊びが始まったがA君は興味を示していなかったので支援者EがA君の目の前で手遊びをすると笑いながらその手をよけたり出された手をつかんだりしていた。ある程度周りをきょろきょろし終わると、浮き輪に座りじっと前を向いている（話を聞いていたかは謎）。最終的に、最後まで集団の場（話を聞くべき場面）に座っていることができた。

2）小考察（支援者Eによる考察）

活動前の読み聞かせでは、母親に抱っこをされて入室してきたのだが、前回（約8か月前）参加した時は母親を安全基地として活動に参加し、母親から離れると不安感を示していたことから、今回もずっと抱っこされたままなのでまだ母親から離れると不安なのかと思ったが、支援者L、Wが読み聞かせに誘うと促されるままに母親から離れ支援者と手をつないで移動した。また、読み聞かせには、母の手添えもあったが目や手で応じたり、読み聞かせの最中に支援者にもたれかかる姿も見られたことから、前回から今回までの間に“母親”という安全基地をたっぷり堪能して一歩外の世界（他者との関わり）へ出られる過程に来ているのを感じた。母親が前回に比べ明るく、彼の行動に対し通訳をする場面が多々見られた（廊下をうろうろする姿に対し「今自分がいる場所を確認している」等）ことも彼の8カ月間の変化に関係しているかもしれない。

活動では、前回の活動で材料自体に興味がなくなかなか活動に入れなかったこともあり支援者Eは「活動にどういう形で参加できるだろうか」と身構えていたが、今回のA君は違った。周りに置いてある材料に興味を示し自分から素材を見に行き、触れて

素材を確かめていた。触ったり砂をかぶったりと全部自分の五感を使って確認していた。自分で確かめた材料の中でＡ君は浮き輪に興味を持ち、最後まで浮き輪で遊びを広げていった。Ａ君にとって一見するとうろうろしているようにしか見えない探索行動は、触れて素材を確かめる大切な探索行動だった。また、全体説明の時に前回同様うろうろはしていたものの集団の中にいることができた。材料に興味をもてたからこそ活動場所に興味を持ち、材料を探索しながらも集団に参加することができていたのだろう。

振り返るとこの探索行動は、今回の活動がＡ君にとって魅力あるものになるかならないかの大切な意味のある行動だったと感じる。そうすると、彼にとって砂をかぶる行為は材料を確かめる大切な儀式だったのかもしれない。砂をかぶる行為は一般的に「だめだよ」と止められがちな行為で実際今回も周りにいた支援者達に止められたが、Ａ君は止められて不快な表情を見せ注意された人物から遠く避けるように離れていった。

前回のＡ君は他者と関わる以前の母親を安全基地として一人で感覚を楽しむ時期だったが、今回は他者が入っても嫌がらず一緒に遊びができた。成長に伴う母親との関係性の変化も関係していると思うが、自分で見つけた大好きな遊びだからこそではないかとも感じた。自分で見つけた大好きな遊びはとても遊び応えがあって、Ａ君の中で浮き輪は特別な存在になったのだろう。それが前回の母親代わりともなる安全基地となり、安全基地を媒介にしながら他者と関わるので浮き輪を共有して様々な場面で楽しく他者と関われたのではないかと思う。Ｂ君はＡ君の安全基地に入って遊んだので、Ａ君は安全基地から離れることなく安心して遊べたのではないだろうか。Ｂ君に体を委ねたり、アクシデントにも笑顔だったのは安心している証拠だと言える。活動後の全体説明でも、浮き輪を持つことでうろうろせず座って参加することができた。支援者の働きかけにも避けたり逃げることなく浮き輪に座ったまま笑顔で関わり合うことができた。

また、今回の自分で見つけた大好きな遊びからは、自分の気持ちをたくさん声や身振り、表情で表してくれていた。自分の好きな遊びは高ぶる感情や、楽しくしたいために自分の気持ち（訴え）を出したくなる場面が多いので表現も様々なものが自然とでてくるのだろうと感じた。そして、感情や自分の気持ちを出したくなる場面の積み重ねでいつか言葉が出現してくるのではないかと感じた。

大好きな遊びを媒介とすると様々な能力が発揮されるのだと、Ａ君の活動を通して考えさせられた今回の活動だった。

３）デジタルビデオと事例１の記録によるフィードバック

Ａ君は最初、説明をする支援者Ｄの話には興味を示さないときがあり、Ｂ君担当の支援者Ｄと指の手袋を使用して関わりをもった。担当の支援者とやりとりしながらも、説明をする支援者の「グーチョキパー」の歌に興味が向かうようになる。また、Ａ君との関わりにおいても支援者Ｄは背後からもたれ掛ってくる身体でブランコのようにおんぶする。ゆっくりと揺らしながら波長を合わせているようである。Ａ君は支援者Ｄに対してべったりしている様子。その後、砂遊びで落ち着いているようで、その場に居られる。担当支援者Ｅの記述によると、読み聞かせの最中に支援者Ｄにもたれかかる姿も見られた。支援者達が浮き輪を揺するとフワフワした感覚が楽しい様で浮き輪におでこをくっつけたり自分でゆらゆら揺れたりしている。支援者Ｅ，Ｌが浮き輪に乗ったＡ君をそのまま持ち上げ「ワッショイワッショイ」とお神輿のように乗せて遊ぶと満面の笑みを見せる。下ろすと困り顔で床にゴロゴロ寝そべり、また浮き輪に同じ格好をして乗り「やって」と身振りで教えてくれた。支援者達がなかなかそれに応じないと「い～」と言って不快な声を出して感情を表現していた。

４）小考察

支援者Ｄと身体レベルの揺れに心地よさを感じているようである。べったりと背後から抱きついている。身体は力が抜けていて、身体を支援者Ｄに預けている印象を受ける。約８か月前に母親から離れることができずべったりしがみついていたＡ君が少しずつ動き出した。砂の感触や空気の入っていない浮き輪の感触がそのきっかけとなっている。興味のある感触に導かれている。支援者Ｅとももたれかかる等の身体接触が見られる。支援者Ｄや支援者Ｅとの関わりは身体と身体の揺れを楽しんでいるように見える。身体の揺れで相互交流をしているようである。身体揺れを楽しむことが延長したように浮き輪におでこをくっつけたりして自分でゆらゆらと揺れている。

８か月前の成長が裏付けるように母親を安全基地としながらも、関わりの世界を拡げている印象を担当支援者Ｅが受けたように、集団支援の場でも、他者との身体接触が見られるようになった。

支援者Eは関わりの糸口を見つけようと空気入れの空気をかける等の働きかけをするが、なかなか良い反応が返ってこなかった。浮き輪にお絵かきをするためのマジックを渡すとダイナミックな殴り書きをし、興味を示すが共有のやりとりに発展しなかったが、浮き輪への関わりからA君の行動が①から⑤へと展開を見せた。

①浮き輪におでこをくっつけたり、自分でゆらゆら揺れたりすることを発見して関わりの糸口が生まれた。揺れの感覚に楽しんでいる様子から、②支援者EやLの関わりにより浮き輪を持ち上げて「ワッショイワッショイ」とお神輿のように揺らす、自分で揺れるよりも大きな揺れになったことで、満面の笑みが見られるようになる。身体の揺れにともない情動の揺れが電動する様子が見られた。相手が必要とされる浮き輪のお神輿遊びは、他者の存在が必要であり、A君に他者を意識させる遊びとなったと考えられた。そのため、浮き輪に乗って持ちあげられたA君は床に下ろされると困り顔で床にゴロゴロ寝そべり、また浮き輪に同じ格好をして乗り“やって”と身振りで教える等「うー」と発生で他者を求め、他者への要求を引き出すことが見られた。遊びが展開を見せて③A君が浮き輪に乗り、支援者Eがひもを引っ張り電車ごっこの様に会場を走り回る遊びが始まった。その後、④浮き輪のなかでぐるぐると回る等の自発的な行動が見られるようになるが、ひとり回ること以上に、支援者がA君の身体を回してもらうことが楽しくなる。支援者Eがいることで生じる快へと変容していく。⑤浮き輪にB君も入ることにより快の情動が連動して渦となり子どもたちを取り込んでいく展開が示めされた。

(2) 事例2　B君

1）支援者Dの事例2の記録

B君、支援者Dの指に興味を示して近づく、全体説明担当の支援者の説明、指遊びの段階で動き出す。再度、支援者のもとにいって手袋の指に興味を示した。

3月にあっている。声をかけてなかった。会場の設定を見て、「海だ」と言ってザボンと海の中に入った。海のイメージから透明の浮き輪を探してもらって、そして感覚的な遊びができるように、浮き輪をペッちゃんこの状態用意していた。B君がポンプを足で踏んで空気を入れる作業を始めた。空気穴が二つあったので、対面して、B君が空気を入れる作業に合わせてポンプを踏んでみた。私を見ながらるか君が声を合わせてキュッキュッキュとリズミカルな音で空気を入れていく作業となり、一緒にやっているという感覚を持つことができ、二人で交互にきゅっきゅきゅとやっていた。

B君は浮き輪に空気を入れるために足でポンプをしてくれた。B君は「キュッ」、「キュッ」と言える。それにあわせて支援者Dはポンプを踏んで空気を入れて「キュッ」、「キュッ」とリズミカルな音を声で出す。関わる側が一緒にやっている感覚をB君は感じている。ふたりで交互に「キュッ」、「キュツ」と音を出してリズムを合わせるように関わった。

そのような他者との関わりを通して情動が高まり動き出したB君は、A君のくるくる回る浮き輪に魅力を感じ近づいて行った。そして回る浮き輪とA君の傍で立ち止まり、浮き輪の中のA君とそれを回す支援者Eを見ながらピョンピョンと飛び跳ねていた。そしてその楽しそうな浮き輪の中に入れてもらった。

2人の方向が別々だった。2人の行く方向があっちこっちに行って、支援者2人が倒れこむのをカバーしていたけど、支援者Dが小さい子を前にしてB君を後ろにするとB君がA君の歩幅に合わせて歩いていて、そうすると大人の手なしで二人で歩いていた。支援者Dが少し手を差し伸べるだけで子どもの世界が作れた。

最後の全体担当の先生の前に出て、「グーチョクパー」の歌をうたう。積極的に参加している。

2）小考察

支援者DとB君の関わりは①から④の展開を見せた。①「海」への興味・関心は高く取り組みに前向きだったB君だけど、支援者Dとの関わりも興味をもっていた。「企画」にも「支援者Dという他者との関係性」にも興味を示していた。支援者Dは企画の全体の活動の流れ、ここでは企画の最初の説明をしている支援者へ意識を向けさせるのではなく、支援者DとB君とのやりとりの方を優先した。そこでの関係性が展開していく上で、「企画で活用した素材」、浮き輪が効果を出したと考えられた。

②「キュッ」、「キュッ」とお互いが声を掛け合い空気を入れることで、支援者DがB君に対して調律を合わせていくような関わりを自然にとっていると考えられた。事例1のA君と同様に関わりが展開していく様子が見られた。調律を合わせていくことでB君の身体が動きだしていく様が見られた。

③B君は浮き輪を膨らました後、より興奮が高まり身体が動き出していく。情動の高まったB君と、情動の高まった事例1のA君が浮き輪を媒介として出会うことになる。B君が浮き輪の中に入りくるく

ると回っている様子に引き付けられるように、その浮き輪の前で立ち止まってピョンピョンと跳ねて中に入てもらう展開となる。浮き輪の中で二人の快の情動が重なり合う展開が生まれてくる。Ａ君、Ｂ君の情動が直接的に相互交流していると厳密には言えないが、お互いが楽しめる快の場を共有することができたと考えることは可能である。

そして支援の場の雰囲気が個々の子どもたちの情動の高まりにより「情動の渦」となって快のうねりとなる「場の力」を作り出していく様子が見られた。④支援者Ｄはその「情動の渦」を高めていくために、二人の入った浮き輪を歩き易いように手を貸すことが援助となったと考えられた。以上のような個々の子どもたちの快の情動を伴った行動が、活動に消極的な子どもや身体がなかなか動き出せない子どもの行動を刺激している「場の雰囲気」を作り出していくように考えられた。

(3) 事例３　Ｆ君

１）支援者Ｇの事例３の記録

他児より10分くらい遅れて母親と弟とともに来室。「まちづくり、するの」母から「以前に『まちづくり』をしたところに行くよ」と言われて来たのに、実はテーマが海だったとしたら・・・・入りずらいだろうとは予想された。活動場所の扉を開けると他児はすでに先生の説明に聞き入っており、部屋に入りきれない様子。何とか入ると窓辺に直行。窓の外の飛行機を見ている。この後、３回ほど活動が展開されているブルーシートの上に行きはしたが、終始、飛行機の発着に執着して見ていた。Ｄ君を支援していたＩ先生（Ｆ君の担任）が「Ｆ君はサメが好きだよね」「ハクセンシオマネキもお気に入りよ」と助け船を出してくれて、Ｆ君にも声をかけてくださるものの、反応は見えず。私が白画用紙でサメや魚、飛行機を切りぬいて渡すと、手にして見つめブルーシートに入った。周囲を一瞥するものの、数秒で窓際に戻ってしまう。浮き輪をかぶせてちょっと強引に引き込もうとしたが「いやだー」と外されてしまった。飛行場を凝視し続けるＦ君にこの際合わせようと寄り添うが、あまり会話が弾まない。共に、見ているという感じにならない。前回は、飛行機を見ながら発着の様子を“話し合っている”場を共にしているという実感があった。

紙とクレヨンを持ってきて「紙飛行機書いてみようよ」と提案するが、「見てるの」「いやだ」とかわされた。窓際から少しは引き寄せようと、折りを見て色々仕掛けたが、「Ｑ、止めろ」「支援者Ｇ、あっち行け」と言われてしまった。

弟と母親が絵を描いているところに一度は行ったが、すぐに窓辺に戻った。母親も終始淡々とＦ君の世界を尊重しながら、時折声をかけたり見守って下さった。

終了後、子どもたちが退室した後でのこと。一人になると「海だ！」と言ってブルーシートに走り寄り、自分が持ってきたピカチュウのサーフィンボードのフィギュアを動かしながら、“海”の世界を堪能していたらしい。

２）小考察

支援者ＧがＦ君にどうにか関わりをもとうと働きかけたが①から③の展開となった。①Ｆ君にとってはサメや魚等の企画の素材が興味の対象にならない。場の雰囲気も彼にとって無意味となってしまう。八重山のスタッフは「関係性の形成」についてのオリエンテーションは受けているものの、トータル支援教室で重要視している支援者と子どもとの「関係性の形成」についての経験が乏しいこともあるが、Ｆ君の興味が限定していることもＦ君とのやりとりの波長が上手くかみ合わなかった余韻でもある。お気に入りの飛行機を見ていてＦ君はそれを楽しんでいたように感じられた。②白画用紙にで切り抜いたサメや魚を使用して働きかけたり、浮き輪をかぶせて強引に引き要せようとするが上手くいかなかったり、③「あっち、いけ」と抵抗されたりする。

最終的にはみんながいなくなって初めて、「海だ」と言ってブルーシートに走り寄り、自分が持ってきたピカチュウのサーフィンボードのフィギュアを動かしながら、“海”の世界を堪能することになった。「他者との関係性」による関わりや「場の雰囲気」に巻き込まれるようなことはなかったが、最終的に「企画」としての「海」にＦ君は興味を示したと言える。支援者Ｇが限定された興味のなかで、どうにか接点を作ろうと働きかけをしつつ、以前共に飛行機を見ていた時のように共に物を見るというかたちになっていかないことに苦戦したが、集団の場への抵抗という「集団の場」の影響を受けていたと考えることができる。その点を理解した上での焦らない「待ち」の姿勢が必要であったと考えることも可能だと考えられた。

(4) 事例４　Ｇ君

１）支援者Ｃの事例４の記録

Ｇ君は，海に見立てたブルーシートに「ドボーン」と大きな声を上げながら入ってきた。

これから始まることが，楽しことに間違いないと

確信しているかのように，喜びを全身で表現しているようにも見えた。側で言葉かけをしているのは，普段G君を保育園で保育士としてサポートしている支援者Ｉである。支援者Ｉの声はG君の踊るような喜びで殆どがかき消されている状態だった。

支援者Cは，活動が始まるとG君の隣に座り魚の型紙に色塗りを始めた。G君は，緑色が好きなのか魚の型全体を緑色で塗っていった。G君との関わる切っ掛けにと，支援者CがG君のパレット用の小皿から緑色をもらったり，G君に支援者Cの魚の絵に色を塗ってもらったりと，徐々に存在を意識するような声掛けを行った。G君はハケや手袋に絵の具をつけて塗ることを常としていた為，手に絵の具が着くのを警戒しているようにも感じられた。そのような状況が続いていたときに，色塗りの完成した魚を壁に貼っていると，手に絵の具をつけ壁に手形をつけている同じ保育所の園児と手を見て楽しそうに笑い出した（写真６）。相手の笑いがG君の笑いを引き出し自然に両手タッチをしているようであった。すると，G君もすぐに手に絵の具をつけ手形を壁につけ始めた。その後，支援者Hと共に壁に近づき，色を塗った貝を壁に押し当て，その模様を共に楽しむような関わりも展開された。そのやりとりからから支援者Hが積極的にG君への関わるようになり，浮き輪への空気入れでは，空気を手動で入れる回数を10回と決め，交換しながら楽しそうに行い空気入れを行った。最後はG君が30回連続で空気を入れきることで，支援者Ｉに勝ったような，優越感を感じる雰囲気ができていった。

浮き輪へは，G君からマジックでイラストを描いたり，母親が描いたりと自分の浮き輪という感じが出てきた。その後，浮き輪を，砂のあるスペースに移動し海に浮かんでいるかのように，浮き輪に体を乗せ，手足をばたばたと動かした。支援者Hが＜出発＞の掛け声で浮き輪を引っ張り移動し始めると，その移動を楽しむかのように身体を預けるようになっていった。支援者Cは，＜大波だー＞，＜小波だー＞と声をかけながら浮き輪を揺らし，その揺れに完全に身体を預けているG君に安心して関われる関係が支援者Ｉと支援者Cに形成されてきたことを実感した。

進行からの片付けの声がかかると，G君はすぐに浮き輪の空気を抜き始めた。体重をかけながら支援者Ｉ，支援者H，支援者Cと一体となって空気を抜く作業は，目標に向かってみんなが共同の取り組みをしているようにも感じられた。その後自分の浮き輪や使った道具を片付けるとG君は近くにあった浮き輪の空気抜きを再度行い，ここでも一体感を感じられる作業を行うことができた。

２）支援者Hの事例４－２の記録

G君に会うのは初めてだったので、コミュニケーションがとれるまでは私もとても緊張した。

部屋に入ってきたとき、G君は笑顔で、一面のブルーシートや浮き輪に興味を示していた。視界の先生の話が終わってペイント活動が始まると、自分から進んで使う道具を取りに行った。はじめに取り組んだのは、魚の形の白い画用紙の色塗り。自分の手に絵具がつくのが嫌そうだったが、自分の好きな色で、筆や軍手を使って楽しそうに色を塗っていた。ふいに近くにいた友達が、「Gくん！ほら！」と言って、絵の具がいっぱいついた両手を顔に近づけた（写真６）。それをきっかけに、手のひらでのペイントが始まった。壁に貼られた模造紙に自分の手の絵の具をペタペタしたり、近くに置いてあった貝殻に絵の具をつけてスタンピングをしたり、とても楽しそうだった。

最後には交替で浮き輪に空気を入れ、お絵描きをしたり、浮き輪に乗って遊んだり、３人の支援者ともコミュニケーションをとりながら、楽しい時間を過ごすことができたのではないかと思う。後片付けはちゃんとできるかな？と見ていたが、自分の使った絵の具セットだけでなく、他の誰かが使った浮き輪も運んでしっかりと片付けることができた。司会の先生が「楽しかった？」と聞いたときも「はーい！」とまっすぐ手を挙げていた。

みんなの前で自分の作品を発表するのは、恥ずかしそうだったが、会を閉じた後、自分が作った作品をアピールする様子もあり、G君の満足そうな様子に私もうれしくなった。

保育園の様子とは違って自分を解放している様子があったと聞き、保護者や支援者、また本人にとっても、トータル支援教室での「遊び」は、新たなG君を発見する場でもあると感じた。また、遊びの中で楽しくコミュニケーションが取れ、私自身も楽しいひとときを過ごすことができてよかった。また次にG君に会うのがとても楽しみだ。

３）小考察

①支援者Cは、まずG君との関係を形成することを意識した関わりをもち、G君のパレット用の小皿から緑色をもらったり，G君に支援者Cの魚の絵に色を塗ってもらったりと，徐々に支援者自身の存在を意識するような声掛けを行った。また、瞬時にG

君の特徴を捉えて、手に絵の具が着くのを警戒していることを感じて、Ｇ君の特徴を捉えようと努めながら関わりの糸口を探っていた。そして、支援者はひとつのきっかけを見つける。②支援者Ｃは「色塗りの完成した魚を壁に貼っていると，手に絵の具をつけ壁に手形をつけている同じ保育所の園児と手を合わせ楽しそうに笑い出した」、「相手の笑いがＧ君の笑いを引き出し自然に両手タッチをしているようであった」、「すると，Ｇ君もすぐに手に絵の具をつけ手形を壁につけ始めた」と遊びの展開を捉えていたと考えることができる。③それを契機に支援者Ｃとの関係の形成が生まれ、色を塗った貝を壁に押し当て、その模様を楽しんだり、Ｇ君が浮き輪の手動による空気入れを支援者が数を数えながら行う等の共同の取り組みを行うことへと繋がっていくことができたと考えられた。

支援者Ｈの記述より「新たなＧ君を発見する場である」、「遊びのなかで楽しくコミュニケーションが取れた」、「後片付けはちゃんとできるかな？と見ていたが、自分の使った絵の具セットだけでなく、他の誰かが使った浮き輪も運んでしっかりと片付けることができた」、「自分が作った作品をアピールする様子もあり、Ｇ君の満足そうな様子に私もうれしくなった」等の記述が見られた。取り組みの成果として普段、見ることができない子どもの多面的な側面を見ることができること、楽しいコミュニケーションが取られたり、作品をアピールするＧ君の満足感等が後片づけ等の意欲に繋がっていくようにも考えられた。

Ⅳ．総合考察

ここで遊びを通した展開を意識しながら支援効果について考察する。事例１では①支援者達が浮き輪を揺することを契機に、Ａ君がフワフワした感覚を楽しんでいる様子を発見することでＡ君に合う波長を捉え、その「揺れ」を重要視しながら浮き輪が揺れる感覚の延長上に②のお神輿「ワッショイワッショイ」の大きな揺れを作り出し、③電車ごっこの様に会場を走り回り、④では快の情動の波を支援者の力を借りて作り出し、そして⑤で他者を巻き込んでの「渦」が生まれてきたと考えられた。

事例２では①海のイメージをもっており、ザボンと自らブルーシートの海の中に入ることができた。自ら積極的に遊びを楽しむことが可能な子どもとしてＢ君は捉えられていたが、そのような子どもに対して、②支援者Ｄは「他者との関係性」による相互作用を意識的に行う働きかけをする。ペチャンコの浮き輪に足ポンプで空気を送るＢ君のポンプを押すリズムに合わせ、「キュッ」、「キュッ」と音を立てて共同作業を行った。③興奮が高まって動き出す。ピョンピョンと跳ねながらグルグル浮き輪で回っているＡ君に興味を示している。その勢いのあるＢ君の興味・関心へと「向かう力」としての行動に対して、支援者Ｄは浮き輪に入れてあげたり、④狭い浮き輪の中の二人の動きを、動き易いように少し手を差し出し、同じ方向へ進ませたり、関わりの他者としてのＡ君との関わりがスムーズになるように援助していたと言える。

事例３ではブルーシートの上に入ることができたが、①支援者Ｉ先生が魚の名前を出して誘うが乗ってこない。②白画用紙でサメや魚を切り抜いて渡したり、興味の飛行機を切り抜いたりするが、飛行場が見える窓際へ移動する。③紙やクレヨンを持ってきて「紙飛行機を書いてみよう」と誘うが「見てるの」、「いやだ」、「あっちいけ」と拒絶され、上手く関わりの糸口が掴めず相互作用が生じない。集団の活動が深まるについて、Ｆ君にとって集団の場が「抵抗のある場」となっていくことも考えられ、集団の場としての「穏やかな波」になるまで待っていたと考えることもできる。集団の場としての海上の波が「渦巻いている荒波」なのか、「穏やかな波」になっているのか、どうかを考えることが「場の雰囲気」を見定めることとなると言える。

事例４では①関係を形成するための糸口を見つけ、接点を作るために働きかけるタイミングを見計らう。②集団の場では別の子どもが手に絵の具をつけて手形をつけていることから両手タッチが始まっていく。他児の関わりがＧ君を他者との関わりの世界に巻き込んでいるように考えられた。③他児の関わりをきっかけに支援者Ｃとの関わりへと繋がっていくプロセスが見られ、他者との関わりが拡張していく展開が見られた。

それぞれの子どもと「他者として関係性を形成する」ことを通して関与の仕方を工夫することで、事例１の「支援者達が浮き輪を揺するとフワフワした感覚が楽しい様で浮き輪におでこをくっつけたり自分でゆらゆら揺れたりしている」、「支援者Ｅ，Ｌが浮き輪に乗ったＡ君をそのまま持ち上げ‘ワッショイワッショイ’とお神輿のように乗せて遊ぶと満面の笑みを見せる」等の他者との関係性のなかで生じてくる身体感覚の伴った心地よい「揺れ」の感覚、

事例２の「Ｂ君は浮き輪に空気を入れるために足でポンプをしてくれた。Ｂ君は‘キュッ’、‘キュッ’と言えるので、それにあわせて支援者Ｄはポンプを踏んで空気を入れて‘キュッ’、‘キュッ’とリズミカルな音を声で出す」、「ふたりで交互に‘キュッ’、‘キュッ’と音を出してリズムを合わせるように関わった」等のリズムを共有する相互作用、事例４においては、「ふいに近くにいた友達が、‘Ｇくん！ほら！’と言って、絵の具がいっぱいついた両手を顔に近づけた」、「相手の笑いがＧ君の笑いを引き出す」等の情動が伝染する相互の連鎖、子どもたちが他者との関係性から生じてくる相互作用を通して情動が高まっていくプロセスが見られた。

子どもたちと支援者が相互に関わりの感覚やリズムに「波長」を合わせた相互作用、ちょっとした偶発的な関わりが基点となって関わりの接点を見出し、そして物を媒介とした関わりへと展開が見られた。その展開はそれぞれの子どもたちの特性や発達段階等に基づいた興味・関心が糸口となり、遊びが展開されていく傾向が見られた。その際、支援の「企画」、その企画のなかの浮き輪やポンプ等の素材や遊具が大きな契機を作っていた。ポンプ、浮き輪、遊びの流れに沿う、ユニットにおけるそれぞれの「他者との関係性」の形成が、それぞれの関わりの展開を作り遊びが拡張されていった。情動の調律による小さな関わりの「波長」が、情動の高まりを生み、ダイナミックな「波動」を作り出す遊びとなり、その遊びの流れで生まれた「波動」に、同様に大きくなった他の子どもの情動の「波動」を相互に巻き込み、重なり絡まり合いながら、さらに大きな集団の力動的な「大きな波」を作り出し、子どもたち同士の関わりや相互作用がダイナミックな遊びの拡がりとなり「大きな渦やうねり」となっていく様が見られた。このことが子どもたちのエネルギーを作り出す「集団支援の場の力」となり、普段はなかなか集団の場に入れない子どもたちが少しずつ緩やかな自然な流れで集団の場に引き寄せられていく要素を作り出していると考えられた。

まとめると、「他者との関係性」に基づき、「企画の魅力」としての素材、遊具が媒介として絡まり合い、さらに個々の子どもたちの多様な遊びの展開が、重なり合うことで「集団の場が渦やうねり」となってダイナミックな快の情動の高まりの交差が生まれた。そのダイナミックな子どもや支援者の多様で重層的な他者との関わりを通して、子どもたちが知らず知らずに巻き込まれる遊びの魅力とともなって場の心地よい雰囲気、「集団の場のもつ力」を作り出し、集団支援の効果を高めていた。

このように「他者との関係の形成」を基盤に、関わりの感覚やリズムに「波長」を合わせた相互作用やちょっとした他者との関わりが契機となって「遊びに流れが生まれてくること」が集団支援の効果の重要な要素であり、その要素がさらなる子どもたちの他者との関係性の深まりや他者との相互作用を生み出し、そして、結果として社会性の基盤の形成に繋がると考えられた。

引用文献

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

遠矢浩一（2006）軽度発達障害児のためのグループセラピー　ナカニシヤ出版

浦崎武・武田喜乃恵・崎濱朋子・瀬底正栄（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（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，

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（2010）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ー支援企画‘みんなのまちを作って遊ぼう’ー琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要，第２号，Ｐ129ー145

浦崎武・武田喜乃恵（2011）「学童期を中心とした社会性のサポートの必要な子どもたちへのグループ支援ートータル支援教室の支援企画‘ツユコレ’の成果から」、『アスペハート』27、アスペ・エルデの会，Ｐ28ー36