

# 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を基盤とした集団支援-TSGにおける自閉症スペクトラム児に対する直感的心理化への支援-

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: 2013-04-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 浦崎, 武, 武田, 喜乃恵, 瀬底, 正栄, 崎濱, 朋子, 金城, 明美, 大城, 麻紀子, 瀬底, 絵里子, 久志, 峰之, Urasaki, Takeshi, Takeda, Kinoe, Sesoko, Masae, Sakihama, Tomoko, Kinjyo, Akemi, Oshiro, Makiko, Sesoko, Eriko, Kushi, Takayuki メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/25914">http://hdl.handle.net/20.500.12000/25914</a>

# 発達障がい児への他者との関係性を基盤とした集団支援

## — T S Gにおける自閉症スペクトラム児に対する直感的心理化への支援—

浦崎 武\* 武田 喜乃恵\* 瀬底 正栄\*\* 崎濱 朋子\*\*\*  
金城 明美\*\*\*\* 大城 麻紀子\*\*\*\* 瀬底 絵里子\*\*\*\*\* 久志 峰之\*\*\*\*\*

### A New Approach to Group Support Based on Relationship with The Others to Children with Developmental Disorder

#### - Support for intuitive mentalizing to Children with Autistic Spectrum Disorder by TSG Approach-

Takeshi URASAKI\* Kinoe TAKEDA\* Masae SESOKO\*\* Tomoko SAKIHAMA\*\*\*  
Akemi KINJYO\*\*\*\* Makiko OSHIRO\*\*\*\* Eriko SESOKO\*\*\*\*\* Takayuki KUSHI\*\*\*\*\*

琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センターの、「トータル支援教室」で取り組んできた集団支援（T S G）について自閉症児に焦点を当てて、「他者との共有経験」を基軸とする T S Gの支援の目的、支援構造、支援姿勢を整理した。さらに実践事例の集団支援の場での変容過程を通して、支援の意義や支援の在り方について自閉症児の直観的心理化への支援を含めて検討した。自閉症に関する直観的心理化が「欠損」ではなく、「ズレ」と考えた場合、T S Gの集団活動の取り組みは、集団の場で「他者と過ごすこと」の経験を積みあげることで「他者と繋がっている感覚」、「他者との‘ズレ’に気づく感覚」、「他者との‘ズレ’を埋める感覚」を快の情動を伴いながら経験できる場として意味付けることが可能となる。特に意図の伝達や感情が伴った他者の言動を受け止め、自己の意図と感情をすり合わせ折り合いをつける「他者との‘ズレ’を埋める」行為は、意図や感情が異なる他者の存在を意識し、その他者の「心の存在」の理解へと繋がる経験になると考えられた。

#### 1. はじめに

発達障がいのある子どもたちの障がいは、対人関係や社会性を基盤とした人間の定型発達、社会への適応、自己の形成の在り方に大きな影響を与える。特に自閉症児における社会性の障がいは中核的障がいであり、かつ深刻な2次障がいへと結びついてい

く危険性がともなう場合がある。

Frith, U. (2004) は、自閉症の中核的問題とされる心の理論の障がいは、「直観的心理化(intuitive mentalizing)」の問題であると述べている。別府(2012)は、たとえば「めがねざると言う相手の子が怒る」といった、言語で定式化することで他者の心を理解することを、命題的心理化

\* Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus  
\*\* OrokuEle. School, Naha City, Okinawa Pref  
\*\*\* HiyagonEle. School, Okinawa City, Okinawa Pref  
\*\*\*\* KubeEle. School, Nago City, Okinawa Pref  
\*\*\*\*\* MorikawaSpe. School, Okinawa Pref  
\*\*\*\*\* TakaraEle. School, Naha City, Okinawa Pref  
\*\*\*\*\* Naha Juvenile Classification Homes

とし、直観的心理化と分けて2種類の心理化を提案した。そしてそのそれぞれの心理化に対する支援について検討し、自閉症児・者が言語能力を獲得することによって命題的理解は可能となるが、直観的心理化のズレをかかえたままのものであることが示唆されたと述べている。

現在、自閉症児の支援はソーシャルスキル、ソーシャルストーリー (Gray, C. 2005a)、コミック会話 (Gray, C. 2005b) 等の補償的方略に依拠する「教える」、あるいは「別のもので補償する」という命題的心理化による支援が主流である。自閉症児・者による直観的心理化が「欠損」であれば、その「教える」、あるいは「別のもので補償する」という命題的心理化による支援が必要とされる比重が大きくなる。しかし直観的心理化が「欠損」ではなく、「ズレ」と考えた場合は「情動共有経験」を作り出す支援が大切にされる (別府、2012)。

浦崎 (2010b) は、彼らが感じる定型発達児・者が普通にできて、自閉症児・者が普通にはできない差異から生じる苦しみや、その苦しみによる自己同一性の確立等の自己形成への問題が生じる等、深刻な事態に陥っていた事例に対して、個別支援を通して自己肯定感を支え、安定した自己形成への発達を支える支援を行ってきた。彼らの対人関係やコミュニケーションの課題は補償的方略による命題的心理化による支援において決まった場面で求められる行動を身に着けることへの可能性は開かれていた。他方、彼らへのもう一つの支援課題は彼らの内側の障がいゆえ、継続的に「教わり」続けなければならない精神的な苦しさの緩和や、慣れない状況や場面、その都度、関わりの中かで生じてくる文脈の中での他者の意図や感情を共有できない「ズレ」の分からなさへの支援であり、それゆえに対人関係への世界へと歩み寄る気持ちや集団の場に参加する意欲、自己実現に向けて社会へと「向かう力」が萎えてしまわないように支えることであった。社会へと向かう意欲が萎えてしまうことは、実際、獲得したスキルを社会的な場面で活用できなくなり、スキル獲得の努力の割には他者との関わりの手応えや成功の実感が得られず、その手応えのなさがさらなる無力感や他者や社会への抵抗感へと繋がり2次的な負の連鎖を生む危険性がある。

そしてその複数の事例を通して社会での生きづらさが顕著になり、彼らが他者との違いを認識し始める前に、彼らが他者と過ごし他者への関心や交流する意欲を高めながら、彼らなりの理解の仕方や他者

との「ズレ」を調整する丁寧な直観的心理化への支援が行える<共有経験>を積む場が必要であると痛感する。自己形成や自己実現を考えた場合、直観的心理化への支援には自ずと高機能自閉症の手記や回想に述べられているような彼らの特徴的な内側の苦しみを受け止め、そして彼らの<内側の体験>をなぞる支援が必要である。2次障がいの予防および克服を含めた自己形成や自己実現を支える包括的総合的な支援が求められると考える。

浜田 (1992) は、自閉症児・者は他者との二者関係の形成<見る一見られる>の<能動—受動>から三項関係をへて意味世界を拡げていくことに本質的な困難性があると述べている。発達がそこで停滞してしまうことにより、他者との関係性を切り所として不快の感情を快の感情へと変化させる安心感を得ることが容易ではなくなり、他者との関係性が希薄なまま、独自の安定感を得るこだわり行動や同一性保持等の特徴的な行動が形成されると考えることができる。

三項関係の成立には、他者の能動性を受け止める自閉症児の「受動性」の育ちが必要であり、他者の視点に、自分の視点を重ねることが必要となる。浦崎 (2000) は他者への意識が開かれていくためには、<見る一見られる>、<手を出す一手を引かれる>等の他者との身体を通した<能動—受動>の相互作用が、他者からの働きかけを受け止める<受動性>の萌芽へと大きく影響した事例を報告した。その事例においては、他者との関係性のなかで他者の能動性を受け止める経験、得に彼らの<向かう力>を引き付ける快の情動の共有による<能動—受動>の相互作用が他者の<能動性>を感じる本児の<受動性>が開かれ、他者との応答性への契機となったと推測された。

直観的心理化における他者との関係性に基づく他者との「ズレ」の調整においても、他者の能動性を、受動し応答する<能動—受動>の相互作用を基盤として考えることが可能であると思われる。<能動—受動>の相互作用を通して、他者の意図に対する「ズレ」を意識化するようになり、その「ズレ」を調整しようとする試みにより他者の意図に対する適切な応答性が生じ、他者への意識や理解、自己への意識や理解が形成されていくと考えられる。

そこで本論文では、浦崎ら (2010a、2010b、2010c、2011a) がトータル支援教室で取り組んできた集団支援 (Total supporting group 以下TSG) について自閉症児に焦点を当てて報

告し、「他者との関係性による共有経験」を基軸とするTSGの支援の目的、支援構造、支援姿勢を整理する。そして実践事例における集団支援の場を対象児の変容過程を検討することにより、支援の意義や支援の在り方について自閉症児の直観的心理化への支援を含めて検討する。

## II. 方法

集団支援を中心とした支援目的、支援構造、支援方針を整理し、支援経過を実践事例1、実践事例2の具体的なエピソードを通して記述する。

ここでは、事例の変容の過程と支援の方針に焦点を当てた記述に留める。以上の支援目的、支援構造、支援方針、実践事例1、実践事例2に触れながら集団支援の意義および自閉症児の直観的心理化を含めた支援の在り方について考察する。

事例1においては、集団の場における過ごし方の変容過程の段階を整理し、記述する、事例2においては集団の場で過ごすことにおいて、対象児と支援を担当する「重要な他者」との関係性および相互作用の変容過程を整理し、記述する。

ここでは彼らの他者との相互交流による自然発生的で、偶発的な場面の関わりのなかで、子どもたちの課題を捉え活動の展開に沿って支援する行動の意図を捉える視点が重要であり、他者との関係性や相互交流の質の変容、その変容を支える具体的な支援の在り方について実践を重ねながらボトムアップ的に詳細に記述し検討する。

## III. 支援目的、支援構造、支援方針

### 1. 支援目的

集団支援では、他者との関係性を基盤として「誰かと何かを共有する」経験を積むことを目的としている。他者との関係性の形成による共有経験は、社会性の基盤となり、身体、情動、認知、言語、コミュニケーションの諸機能の発達と連関して他者理解、自己理解の基盤を促進させ、自己形成へと大きな影響を与える。TSGでは発達障がい児が他者との快の情動経験が生じる支援姿勢と支援構造を整えるとともに、支援企画を通して他者との関係性の形成に基づいた共有経験を積み、他者との相互作用による情動や身体への感覚が伴う達成感、充実感、一体感等の経験を得ることを目指す。

特に快の情動経験は他者との安心できる関係性を形成し、他者との相互作用の動機を高め、他者に脅かされずに多様な共有経験を広げる重要な要素とな

る。特に安心できる他者との関係性は彼らの苦手とすることや他者との関わりや集団の場での取り組みに向かう意欲を支える。TSGでは子どもたちが支援企画に参加することで得意とする手持ちのスキルを使いこなす経験を高めるとともに、その経験がどのように発達障がいのある子どもたちの生活に繋がっていくかについても重要視する。

支援企画は子どもたちが「重要な他者との関係性」を支えにして、快の情動経験を作り出せるように工夫するが、個々の能力や特徴には個人差があり、すべての子どもたちにおいて快を作り出せる課題や取り組みが用意されるとは限らない。TSGでは、子どもたちが支援者の助けを借りながら時には直面する発達の課題に向き合ったり、苦手な課題をこなしたりする等の小さな成功体験を繰り返すことによる手ごたえのある共有経験を積むことで肯定的な自己感を形成することも重要な目的のひとつである。

特に自閉症児者がもつ社会での生きづらさや要因のひとつは、直観的心理化による周りの他者との「ズレ」や他者との関わりの難しさにより大きな苦痛が引き起こされることと考えられる。集団支援の場では、安心できる重要な他者との関係性を基盤にして、支援企画に取り組み、快の情動経験を繰り返すことで他者の存在を意識する契機を作る。そして相互交流を通して自分の意図や感情と他者の意図や感情が交差する経験の積み重ねにより、結果として自分と異なる他者への気づきが明確化され、他者理解や自己理解が促進される展開を目指している。

個別支援においては、個別支援のみの参加、集団支援のみの参加、個別支援と集団支援両方の参加等の形態がある。集団支援の目的も考慮に入れながら、より個々の事例のニーズに応じた支援を行うことを目的としている。基本的には彼らの生活世界を拡げていく社会性の発達の基盤となる「他者との関係性の形成」を軸とした支援を行う。「重要な他者との関係性の形成」を基盤として身体、情動、社会性、認知、言語、コミュニケーション、自己形成が連関して発達していくものであるという発達観に基づき、その「他者との関係性の形成」により諸機能の発達を促進させていくことを目的としている。個別支援と集団支援を連関させて支援を行っている事例では、個別支援と集団支援は相互に補完し合うものであり、必要に応じて集団支援のなかの出来事をフィードバックしながら命題的心理化に依拠した支援を行う。

## 2. 支援構造

### 1) 開催場所・支援間隔・タイムスケジュール

支援は琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センターと八重山教育事務所で行っている。月2回隔週で実施。個別支援18時～18時40分。集団支援18時45分～19時30分。集団支援終了後、集団スタッフミーティング。個別および集団スタッフミーティングを実施する。同時並行で親グループは18時～19時30分まで情報交換。基本的には集団支援終了後、各自親子で帰宅するが、集団支援後、活動の余韻の影響もあり、子どもたち同士の自由な関わりが発展することが見られるので、終了後30分間は自由に時間を過ごすことを認めている。基本的には担当支援者が参加するのは集団支援までであるが、スタッフの一部は集団支援終了後も、被介入的に子どもたち同士の交流の場に参加している。子どもたちはそれぞれ自発的に別室の中プレイルームに集まり、子どもたち同士で自然発生的な遊びを共有して過ごす。それぞれが満足した程よいところで帰宅につく。その集団支援終了後の場合は、子ども同士の相互交流を発展させるための貴重な時間となっている。

### 2) 支援者と支援システム

集団支援においては一人の子どもに担当支援者がついてユニットで行う。大学のセンターで実施する時は人的資源があり、対象児ひとりに対して学生支援者を複数配置することが可能である。現在はひとりの子どもにつき、2、3人の担当支援者がついていて、支援者は大学センターの専任教員、進行役のセンター相談員、小学校、中学校、特別支援学校、保育士、心理士等の特別研究員、大学院生、学部学生である。複数の担当者がつくことで子どもたちの行動特徴や変容過程を複数の視点で多面的に捉えることができる。また、TSGでは、別府(1997)が述べているように複数の大人との愛着関係を結ぶ場が、彼らの他者理解の質的変容には必要であると考えている。

基本的には子どもひとりに対して支援者ひとりの一対一のユニットを作ることができればTSGの支援効果を保つことができると考えている。学生は半期ごとに入れ替わるが、なかには継続を希望するものもあり、継続の場合は担当してきた子どもとの関係性を維持する

ため、継続で担当支援者になってもらっている。八重山教育事務所では対象児一人につき、支援者1人、その他フリーのサブ担当者がついていて、

### 3) 対象児

集団支援の参加対象児は小学生の低学年から中学生までの発達障がい児とその保護者である。発達障がい児の確定診断はされていないが発達障がいの疑いがあるもの、あるいは支援を必要とする子どもたちの参加を認めている。支援の開始は小学校低学年としている。定型発達において他者への意識が高まり、仲間意識が生まれてくる時期であり、特に自閉症児の場合は、「心の理論」を通過する時期の支援が重要であると考えている。

対象児は高機能自閉症・ADHD・LDおよびその傾向のある子どもたちであるが、実際は知的水準が境界ラインや中度障がいの子どもたちも含まれている。ここでは対象をある特定の発達障がい種に限定せず、多様な子どもたちが参加することで、他者との関係性の広がりを大事にしている。現在、7人の支援対象児が集団支援に参加している。その数はユニットとなる担当支援者の数を考慮に入れて調整している。

### 4) 支援の場と時間枠

大学では集団支援企画は大プレイルームで実施する。集団支援の前の個別支援は、小・中プレイルームで行う。個別支援の時間の45分は緩やかな枠組みとして考え、苦手とする集団の場や他者との交流の場に入ることを強いるのではなく、子どもたちが自分のペースで入っていけるように配慮する。従って支援の場は彼らにとって魅力的な場として「向かう力」が自ずと引き出される場であり、他者との快の情動を経験しやすい支援構造を目指している。

### 5) 支援形態

個別支援のみの参加、集団支援のみの参加、個別支援と集団支援両方の参加等の形態がある。個別支援は個々の特性に応じて1対1で支援を行う。基本的には子どもの快の情動を共有できるような取り組みを設定する。「教える」、あるいは「別のもので補償する」という命題的心理化の支援を含め40分間は個々の特徴に応じた個別支援を行う。集団支援では担当支援者とユニットになって行動する。そのユニット

による関係性を護りとして、他の複数のユニットが集まり集団の場を形成する。集団の場が先あって集団の場への参加を求めるのではなく、他者との関係性が形成され、関係性が広がることで集団の場が形成される。気が付いたら自ら集団の場に参加し、自然な関わりから他者との関係性が生まれるという展開を大切にす。そのためには支援企画が重要な媒介となり、その取り組みの魅力や工夫が他者との関係性や集団の結びつきを強めていく。

個別支援は集団支援と連関しており、特に自閉症児の場合、個別支援なかで支援担当者との関係性のなかで表現されたファンタジーやイメージが、集団支援の支援担当者との関係性に持ち込まれることもあり、言動の意図が推測しやすくなる効果がある。従って個別支援は集団支援へのより良い効果を引き出すための移行支援としての位置づけもあり、個別支援の場でも、「誰かと何かを共有する場」として「関係性」を基盤として彼らの意図を推測しながら彼らの自己を表現し易くする工夫が必要となる。

#### 6) 集団支援企画

集団支援は自由性を認めながら支援企画に取り組むという支援構造となっている。身体を使った取り組み、コミュニケーションが生まれる取り組み、情動を掻き立てる取り組み等遊びやレクリエーション的な活動企画を毎回、工夫して行う。

集団支援の場においては、安心できる重要な他者、安心できる場の雰囲気、共有経験の媒介となる事柄が必要であると考え、共有経験を積むための媒介として毎回、「取り組み（企画）」を設定している（浦崎ら、2011）。取り組んでいると、気が付いたら集団の場で快の情動を共有しているというような仕掛けや工夫、つつい夢中になってしまうような支援企画の魅力が必要である。そのためにも対象児の興味・関心を企画に取り込んだり、発達段階に応じて興味を示す支援材料等も用意する。子どもたちを企画へ引き付け、その場において他者へとく向かう力>を引き出し、自然に相互作用が展開する支援企画を用意する。

#### 7) 支援終結

基本的には子どもたちの緩やかな発達のペースに応じて長期的に継続的な支援を行う。支援の終結は彼らの他者意識や自己意識の高

まり、他者との相互交流と状況や場面での言動、学校や地域での他者との関わりやある程度の集団での適応力の形成を基本的な終結の目安としている。しかし多くの子どもたちは支援教室を楽しみにしており、自発的、意欲的に参加を希望している間は、可能な限り継続を認めている。子どもたちは自ずと、支援教室以外の現実の生活の場にも仲の良い友だちと呼べる重要な他者との関係性の輪を拡げ、「誰かと何かを共有する」快の情動共有を経験することが可能な場が生じ、現実の生活へと興味・関心が移行していく様子が見られるようになることにより終結となることが多い。

### 3. 支援方針（支援姿勢）

#### 1) 支援の方針

集団支援の方針として、①子どもたちに楽しい世界を用意すること。②安心できる他者との関わりをつくること。③仲間と関わろうとする意欲を引き出すこと。④支援者も一緒に遊びを共有することの4点を大切にしている。その子なりの楽しみ方を大切にしながら支援者も遊びを楽しむ。ユニット同士を無理に一緒にしようとせず、独自で動けるようにする。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、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を含めた諸機能の連関的発達の促進、及び彼らが苦手とする他者とのやりとりや社会適応のための素地が育つように支援する。

その支援姿勢として「重要な他者との関係性の形成」を基盤に、「支援企画の魅力」を媒介として、安心できる「柔軟な支援姿勢と支援構造」により「誰かと何かを共有する」経験を積むことを大切にする。その結果として「他者とともに過ごせる経験」、「他者と繋がっている感覚」が育まれていくプロセスを大切にする。

#### 2) 具体的な関わりの姿勢

関わりの具体的な方針として、①発達障がい児の目線、内側からの視点で支援者として関与しながら行動を捉え、実際の関わりを通して行動の特徴を把握していく。その際、子どもたちの「主体的で自然な言動」を尊重し、阻害しないように関わる。さらに、②発達障がい児・者

の行動の意図を推測し、その行動の意図に沿いながら彼らの情動を受け止めることで、重要な他者としての関係性を形成する。③その関係性が形成されていくことで「自然な相互交流が展開され」結果として集団の場が、他者との快の情動を共有する場となることを大切にす。また、快の情動を共有するためには支援者も子どもたちと一緒に活動に関与し楽しむことが求められる。④集団の場で過ごしたり、支援企画に参加したりする個々の子どもたちとの関わりのなかで特性を捉えながら必要な援助を行う。その際、彼らの内側の体験をなぞりながら情動や身体に影響を与える他者との多様な関係性、コミュニケーション、自閉的ファンタジー等の発達の側面の連関性を捉える。障がいゆえの気になる行動を修正することのみに焦点を当てた支援ではなく、生活の場で過ごす生活者として悩んだり苦しんでいる子どもたちのもつ意図や感情の存在に着目し、その在り方を援助する全人格的視点による支援を行う。従ってその支援が子どもたちの内側の経験にどのような影響を与え、そしてその経験が、いかに彼らの日常生活に根を下ろすのかについて検討し、支援する。⑤支援企画は①～④の支援方針を実行するための媒介であり、多様な発達障がい児の特徴やニーズを捉えるための取り組みでもある。支援企画の魅力が積極的な他者への意識を引き出すものであり、さらに企画は彼らの内側からの経験をなぞり、意図を理解するための媒介にもなる。⑥相互交流を通して他者と子どもたちの言動の「ズレ」を捉え、その言動の意図や感情を推測しながら「ズレ」を調整する援助をする。⑦複数の担当者の多様な視点で子どもたちの言動を捉え、言動の特徴やその意図を推測し仮説をもち、今後の関わりのための視点の確認、関わりの方角性について共通理解を図り継続的な支援を行う。⑧実践の経過およびその関わりの方角性についてはカンファレンスで検討しながら実践を行う。

目的とする支援効果を上げるために、重要な他者として安心できる関係性を形成すること、共有の場を安心できる場とすること、彼らの興味・関心を引き出す魅力のある支援企画を工夫することを確認してきた(浦崎ら、2011)。この3点を重要視しながら支援方針を確認することで、支援者も対象の子どもたちと一緒に

参加し自然で、偶発的な出来事を媒介としながら集団の場で他者と過ごすことにより、自ずと支援が意味のあるものとなっていくと考えている。

#### IV. 実践事例

##### 1. 集団の場で他者とともに過ごす経験を積む－支援者との関係性を基盤とした他者との場の共有－

事例1 (A君):小3～中2 (6年間の継続支援)。男児。診断はなく、書字障害があり自閉傾向。月2回の集団支援を実施した:セッション(以下#) 1～#95

##### 1) 生育歴

3人兄弟の次男として心疾患で生まれる。乳児期は激しくよく泣く子であり母親は育児に不安を抱えていた。2歳で保育園に通う。3歳ではかたつむりや扇風機に興味を示す。4歳になると立体的な作品作りに夢中になる。幼児期は一人遊びが目立った。就学すると学習面や友だちの輪に入れないことが見られた。不安から拒食傾向となり、学校を休みがちであった。

##### 2) 第1期:個別担当支援者との関係性の形成を基盤にして過ごす段階(小3～小4:セッション(以下、#) 1～#10)

担当支援者との関係性を高めていくことを目的として関わった。集団支援の場や支援企画に参加することができなくても、担当支援者も、支援スタッフたちも彼がトータル支援教室の場に存在していることが、参加していることとして受け止めて集団参加を求めず担当支援者との関わりのなかで共有経験を積んだ。個別支援の場を中心に一对一の取り組みを開始する。「読み」、「書き」の問題があり漢字や文章を書くことが上手くできずに苦手意識をもっていたA君であるが、絵を描くことが好きな彼は象形文字であれば関心をもつかもしいないと考えて支援者が試みるが、最初は意欲を向けるが長くは続かなかった。苦手な分野を無理に求めず彼の意欲に沿うことで共有する関係性を築いていくことを目指した。

無理に集団の場に導くのではなく、他者と場を共有することを重要視し、粘土で作品を作る#5の企画では「ハウルの動く城」を細かく

作ったりすることに関しては支援員とともに集団の場に参加することができた。#9では集団の取り組みに興味を示し、ビデオカメラを通して集団の活動を見る等、自分なりの距離間の取り方で集団支援の場に入る行動が見られたが、多くの時間、小集団の場で過ごした。

3) 第2期：集団担当支援者から対象児のいる場へ歩み寄り小集団のなかで過ごす段階（小4～小5：#11～#43）

絵や創作活動の支援企画は関心を示すことがあったが、身体を使った活動は担当支援員と別室で過ごした。担当支援者と関係性が形成されてくると、描いた絵に吹き出しをつけ文字を書いたりすることも見られるようになり、遊び感覚で気楽に苦手な文章を書くようになり安心して支援者に自分を表現できる関係性が生まれてきた。集団支援で行われている企画に合わせて別室で行った#15の‘紙ひこうき’の支援企画では紙ひこうきが飛んでいく方向へ追いかけていく活動的な行動も見られた。自ずと情動と身体が動きだし、彼の行動に沿いながら個別担当の支援者、集団担当の支援者と小集団の輪が自然に生まれた。

その頃から集団支援の場を離れて、A君の取り組みの場に入ってくる子どもが生まれた。#36のドミノ並べの支援企画では、別室でふたりでドミノを行ったり、‘紙ひこうき’の支援企画から発展してボールを投げる遊びへと展開が生まれ‘キャッチボール’を一緒にする仲間が生まれ、複数の子どもで場を共有して過ごすようになった。

4) 第3期：2つの支援企画を設定することで選択が可能となり興味・関心に沿った取り組みに参加して過ごす段階（小5：#44～#51）

その展開を支援スタッフは活かして彼を取り巻く4～5人の小集団が作られていくことで、#44では‘だるまさんがころんだ&鬼ごっこ’と‘ドミノ並べ’、#45では‘はないちもんめ’と‘触りごちが変わったよ（感覚遊び）’、#46では‘輪くぐり&ボール投げ’と‘レゴ制作’というように、集団の場の支援企画（動的活動）とは異なるA君の興味を意識した創作活動（静的活動）を中心としたA君に合わせた集団支援企画を用意した。彼を集団支

援に入れるのではなく、彼を取り巻く個別担当支援者および集団担当支援者がB君のいる場に集まってくることで、自然と関わりが生まれてくる展開を大事にした。そのような自然に生まれてきた他者と共有経験が作れる環境にA君が興味を示す静的な創作活動の支援企画を準備することで、複数の他者と興味・関心を共有するようになった。A君以外の子どもたちにも2つの支援企画が選択できるようにすることで、A君の参加する小集団の取り組みの場が主の支援企画と同等の集団の場として位置付けられ、A君に対する集団に入れられない子どもという認識は弱まった。

メインの大プレイルームにおける集団の場への最初のしっかりとした参加は、彼が興味をもっているタイムマシーンを作りたいという思いを受け止めて、#51ではA君の興味に沿った未来への時の流れを意識できる‘タイムカプセル’の支援企画を実施した時であった。A君には「見せたいもの」があるからと、彼を誘うと興味を示して、個別担当支援員とともに集団の場に入ってきた。集団の場に入らなければならないということではなく、興味・関心のある支援企画を媒介として集団の場と繋がっていくことを大切にした。このようなことから集団の場へ入る意欲が高まり、快の情動の共有が集団の場でも生じるようになったが、興味がない取り組みは別室で小集団の活動を行って過ごした。

5) 第4期：他者との関係性が広がっていくことで集団の場のなかで過ごす段階（小6～中2：#52～#95）

自分の気に入った創作活動の場合は全体の支援企画に参加するようになった。集団の場に入っても活動をしている人たちから離れて担当支援者の横で床に座って、活動を眺めることが増えた。この時期においても活動に参加することよりも集団の場に居られることを大切に無理に活動に参加することを促すことは控えた。#55の段ボール等の材料を使って街を作る‘街をつくろう’の支援企画では、A君が個人で取り組んでいるが、みんなでそれぞれが個々で作った街を繋げることを通して集団で取り組んでいる感覚を持たせたり、それぞれのユニットで作った街のパーツを繋ぎ合わせ



て大きな街を作り、さらに車や飛行機を作って走らせたり飛ばしたりして遊ぶことで自然に集団の取り組みの場で過ごせるように支援企画を工夫した。たとえば支援者は、子どもたちがガソリンスタンドを作っていれば、車を作って、子どもたちの楽しみを拡げ、遊びを共有し、ともに快の情動を経験する機会を作っていく。個別支援でも支援者との関係性や相互交流が展開されるようになり、集団活動へ場所を変えても相互のコミュニケーションが増えていった。

支援の場以外でも友だちとの関わりが生まれるようになり、「ともだち」と呼ぶことができる仲間ができた。中2に入って友だちの家に宿泊に行くことができるようになった。母親の報告ではいつも集団支援の場にいるように、友だちがいる遊びの場から少し距離を取って、集団の様子を眺めていて、興味を示したことには少しずつ近づいていく等、TSGの集団支援の場での他者との間合いの持ち方で、現実の友だちとも関わっていたとのことであった。その報告からA君が支援教室以外の日常生活においても仲間とともに過ごす力が育ってきたと考えられた。

## 2. 他者と繋がっている感覚を得る－他者との関わり「ズレ」を調整する相互交流の経験－

事例2 (B君):小4～小6 (3年間の継続支援)。男児。自分の車等の興味・関心への執着が強く、他者との関わりが一方通行。自閉症。月2回の集団支援を実施した:セッション(以下#) 1～#42

### 1) 生育歴

#### ①出生から就学前までの様子

父、母、姉(10歳上)、兄(8歳上)の3人兄弟の次男として生まれる。妊娠週数は39週。体重3.470g。胎児の心拍数低下で緊急帝王切開で産まれる。首のすわりは4か月。歩き始めは1歳1か月。発語は1歳6か月。片言は2歳頃。夫の転勤で当時住んでいた県外(都市部)で生まれる。母親がほぼ専業主婦で養育する。1歳半健診で言葉の遅れが気になり相談したが、様子を見る目的で3回ほど親子教室に通う。2歳8か月時に帰沖。3歳児健診での指摘はなかったが、小児科にてコミュニケーション面の課題を指摘され、

発達専門の医療機関受診を勧められる。3歳7か月時からBクリニックにて療育指導開始。4歳7か月時に広汎性発達障害の診断を受ける。

ミニカーをきれいに並べる遊びを2～3歳頃よくしていた。保育園入園に際しての面談(3歳頃)で、名前を問われても返答ができなかった。一人遊びが多く、ルールを理解することが難しいため子ども同士のトラブルが多かった。かんしゃく・耳ふさぎ・こだわり(通園の道順など)があった。4歳頃から絵を描くことが好きで一人で車の絵ばかりを描いていた。幼稚園頃までオウム返しが多かった。問われたことに対して適切な返答ができなかった。保育園、幼稚園ともに加配の先生がついていた。

#### ②就学後の様子

小学校2年生頃まで言葉で意思を伝えることが難しく、友人に手を出すなどのトラブルが多かった。小学校2年生の頃までトイレという狭い空間が怖いようで、なかなか行けずに我慢しておもらししてしまうことがあった。また、ボールを投げる動作が鈍かった。また、ボディバランスをとるのは苦手でありたいけどうまく体をコントロールしきれないことがあった。小学校3年生の頃からルールを理解して遊ぶことができるようになったが、関わり方が一方的であった。また、TVで暴力や事故の場面を目にするとTVを叩こうとしたり、ミニカーを使って事故の場面を再現したり、過剰反応することがあった。学習面では1対1の指導に時間をかければ理解できることもあるが、一斉授業ではみんなについていくことは難しい。車を立体的に描くなど絵を描くことが得意である。

#### ③心理テスト(WISC-III)の結果

小学1年の時の結果は全IQ57であった。小学5年の2学期の時の結果は全IQ77、言語性IQ70、動作性IQ90(言語理解73 知覚統合95 注意記憶79 処理速度66)であった。

#### 2) 第1期:自分の型を押し通して過ごす段階(自分なりの型による参加)(小4: #1～#2)

自分のやりたい遊びを、企画にお構いなく主張して周りを戸惑わせたり、自分のファンタ

ジーのなかのシナリオを状況に構わず表現しようとする時期が一定期間続いた。

最初、集団支援の場に入ると活動の内容が、思っていた内容と異なっていたこともあり、終了時間を気にする。＃1では時間のことが気になるとホワイトボードに時計の絵を描いたり、自分のペースで過ごし会話がかみ合うことがなかった。＃2では、自分は「サッカーをしたい」と自分の意思を主張し、集団の前に出て「サッカーゲームをしましょう」と呼びかける等の自分の型に周りを合わせようとした。

3) 第2期：担当支援者との関係性を基盤として過ごす段階（他者との関係性を基盤とした型による参加）（小4、＃3～＃7）

B君の独自の型から外れることには興味をもてない彼の参加の仕方に対して、1対1の場面では担当支援者は可能な限り要求を受け止めて関わる。担当者との関係性が形成され、他者を意識するようになると落ち着いて活動が見られるようになった。最初の頃は自分が思うように周りを動かそうと場を仕切っていたが、場を仕切って自分の型が上手く保てなくなると、ホワイトボードへ行って黙々と絵を描いた。そのようなB君に対して＃3は「みんなの街をつくろう」という創作活動が中心の取り組みであった。創作には興味があり、椅子に座って街を作っている時も上機嫌であった。担当支援者は一対一の関わりで同じ言葉を10回、繰り返すゲームを求められて応じていた。おちのちの言葉は何度も繰り返すことになったが、支援者はその遊びを受け止めて応じることでB君にとって他者との関係性による快の情動を共有する経験をした。B君は独自の型で参加する段階から他者との関係性を基盤として参加する段階へと集団への参加のかたちに変化した。＃7では「ボールでかぼちゃおぼけをやっける」という企画であったが、そのボールを投げる的から連想が浮かび、B君が「ボーリングやろう」と突然、大きな声で提案する。友だちから制止されるが、その後のその友だちからB君は審判の役割をもらい、自分のイメージを取り込んで審判をしたり、商品を独自で1位100万円、2位旅行等と決めたりして、その場を楽しんだ。他者の制止を受け入れたり、提案を取り入れながらも自分の興味を表現した

りして、集団との快の情動共有が形成される。

4) 第3期：他者と関わる共有経験を通して、他者との行動の「ズレ」に気づかされながら過ごす段階（関係性のなかの他者の行動を意識した参加）（小4～小5、＃8～＃22）

＃8のスライムの支援企画では、他者へ向けて「スライムに触りに来て下さい」、「みんなのも触りたいと思います」と発言し、自らスライム作りをみんなと共有したいという意図を伝える。B君の行動は独自のファンタジーが先行するので、周囲が行動の意図を読めない時がしばしばあったが、次第に周囲の子どもたちが彼に合わせるようになってきた。＃10では「デカパン競争」を大きな「パン」と思ってしまうが、「大きなパンツ」の説明を聞いて、「デカパン競争」に気持ちを切り替える。＃17では集団活動が始まる前の自由な時間では、複数の子どもたちが相撲を取っているなかで、B君だけは腰を落として構えて前回りをする。B君は前回りをした後に周囲の子どもたちと行動が「ズレ」ていることに気づく。B君は周りが相撲を取っていることに気づいたが、彼が相撲をとっている子どもたちを見て連想したことはプロレスであった。周りの子どもたちは「相撲だよ」とプロレスを始めたB君に一瞬、抵抗を示したが、子どもたちのなかには「プロレスおもしろい」と言って、彼の行動に興味を示す子どももいた。するとレフリーをする子どもも出てきて、複数の子どもたちが彼のプロレスに合わせて快の情動を共有することができた。進行係の支援者の説明を聞いて自分の気持ちを修正したり、集団の場で行動の「ズレ」を集団の動きを見て変えたり、また集団が彼に合わせて行動を変えたりすることで、他者と自己の行動の調整をして楽しむことが増えた。

5) 第4期：企画に自分の型やファンタジーを重ねたり、複数の他者に合わせてもらったり、集団のルールに合わせて折り合いをつけて過ごす段階（相互作用による意図や感情の確認）（小5～小6、＃23～＃37）

周囲がB君のことを理解し合わせてもらえることが増えた。＃23では自分で好きな絵を描いて作成したうちわをラケットとして使用する風船バレーボールの支援企画では、その時、行われていたワールドカップのバレーボー

ル大会のシーンを思い出して、グループ同士の対戦中に、作戦会議を入れたり、試合終了後の相手選手と握手をする行動が見られた。他者に合わせてもらおうと同時に、自己の行動を調整するようになってくると、#23では学校で友だちに手を出し、「気持ちのコントロールができなかった」と泣くようになり、自己を対象化するような出来事も生じてきた。

#26の‘しっぽ取りゲーム’はハイハイで他者のしっぽにぶら下がっているひもを引き抜くゲームである。自ら走るルールにしたいと主張するB君に進行担当支援者がく走ると危ないので>と返すと「歩いてやった方がいい」と修正する。<歩くと、ゲームにならない>と進行者に返されると、何とか、自分なりに言葉を変えて自分の意図を伝えようと努力する。最終的には<ハイハイみたいにして歩けば、みんな危なくないよ>と説明されると、進行者の意見を受け止める。自分の意図と他者の意図を重ねて判断しようとするようになる。

また、#31では沖縄戦の終戦記念日の慰霊の日の直後に行われた集団企画では、折った色紙をはさみで切って広げて模様を作る‘切り紙’が支援企画であった。大きな模造紙にみんなの作品を貼りつける取り組みであったので色とりどりの折り紙の作品が千羽鶴と重なったのだろうか。出来上がった作品に「絆」という文字を書き、その横に他国からの留学生の名前と国籍を書くなど、企画と日常の出来事を重ねて発言する行動が見られた。そして最後には集団を仕切って「黙とう」と言うと、集団のみんなが彼に合わせて黙とうをした。自分の働きかけに周囲が反応することに興味を示すようになった。

そのセッションは2つの支援企画が用意されており、‘知恵の輪ほどこぎ’の取り組みを行っていた。その後の‘切り絵’への興味が強かったこともあり、進行担当支援者に「終わるの何分」と時間を聞いてきた、取り組みが遅れているグループの終了後に‘切り絵’を始めることを知ると、そのグループに手伝いに行った。B君なりの参加の形を受け入れてもらいながらも、状況や場面での自分の意図を叶えるために、自ら終了時間を確認したり、遅れているグループを手伝ったり、集団の流れに沿って過ごすようになった。

そのセッション後のミーティングでは、複数の担当支援者が捉えたB君の言動から彼の情動や意図を推測した。そこでバレーボールや慰霊の日等、B君が日常、関心を示したことを、集団の場面に持ち込んで楽しんでいることに気づくようになった。B君の意図や感情を集団支援の支援者が受け止めながら取り組みを共有することで、B君も支援企画に自分の興味を重ね、集団支援企画の展開を楽しみながら、折り合いをつけて過ごすようになった。この時期は一方的に自分の好きなことを主張するのではなく、集団の場での支援企画に、自分の経験のなかの印象に残った出来事を重ねる時期であった。この時期は自分の快のファンタジーを周囲の他者と共有しようとする行動が顕著に見られるようになった時期と言える。一対一のユニットである支援者との関係性が起点となって、支援企画に合わせて自分の興味を表現し、その表現を集団の場の複数の他者が受け止めるという過ごし方が見られた。その周囲との関係性により快の情動の連鎖が生まれるようになっていった。B君も集団のなかで他者の取り組みをより意識していくようになった。

他者に合わせてもらう情動の共有経験により、#26の頃より猪木のまねをしてピンタを支援者にした時も、その後、「痛かった？」と確認することが見られるようになった。その場で自分が他者に与えた影響、その場面の自分の行為が与える他者の感情を確認する行動が見られるようになったと考えられた。小6の6月の#30では支援者の名前を呼んで、「(名前を呼ばれると)嬉しいの？」と他者の感情を確認したりするようになった。CMのワンシーンをそっくり取り込んだ他者へ感情を確認する発言であったが、CMから他者との関わりに関連する内容のシーンを取り込み、そのシーンを現実の他者との関わりの中かで確認した。このことはB君の他者意識の高まりを示したエピソードとして考えられた。その頃から支援の場でも関わりたい友だちの名前を大きな声を出して呼ぶような姿も見られるようになった。

- 6) 第5期：他者と共有経験を積むことで他者を意識する<受動性>が触発され、他者の意図や感情の「ズレ」を意識しながら過ごす段階(他者の意図や感情の調整と応答性による参加)

(小6 #38～#41)

#38ではフルーツバスケットでは、自分の好きなスーパーマリオのキャラクターの名前をみんなに割り振った。そしてマリオバスケットと叫ぶと、すべてのキャラクターが動いた。自分の興味を、集団の支援企画に当てはめて楽しんだ。自分より年下の子どもが「レイジーバスケット」と大きな声で叫ぶと、「レイジーでいいのだよ」と、正しい言葉をアドバイスする言動が見られた。

#40では集団の場でテレビの‘笑っていいとも’等でよくみられる。会場の観客に司会のタモリが手拍子を4回求め、「パン、パン、パン、パン」と調子を合わせ、一体感を味わう行為に興味を示した。支援者は取り組みの終了の場面で手拍子を取って「終わり」にすることを積極的に受け入れると、終了後は満足した様子で部屋を出て行った。

#41の新年の‘かるた作り’の支援企画では、かるたを作って「せ」から始まる読み札を作った。「せみ・・・」と周りの支援者が文章の頭の単語を発し、「セミ・・・」から始まる文章を引き出そうとした。しかしB君はそのまま「せみ」と受け取ってしまい、「せみ」では読み札としては短いと提案を拒否する等の、通常では伝わる意図が伝わらない「ズレ」が生じる。しかし例を挙げて説明すると支援者の意図を汲み取り、「セミ・・・」から始まる長い読み札を考える。「ズレ」の受け止めや相互作用による他者の意図の汲み取りが早くなった。

企画への参加のかたちが変わっていくなかで、他者の言動が届くようになり他者の意図や感情を確認する言動が見られるようになった。最初の頃は、自分の思い通りに周囲をコントロールできない時や集団が取り組んでいる支援企画に上手く入っていけない時に、自分の興味の世界に没頭するようにお決まりの型としてのアニメの絵を描いていた。次第にユニットを組む集団の担当支援者との関係性が形成されてくると、支援者の反応を楽しみながら絵を描くようになり、他者を笑わせるための関係性に基いたオリジナルな絵を描くようになっていった。実際に絵を描かなくても、その絵やアニメの話題を媒介にして快の情動を共有する対話が生まれるようになった。

その頃、家庭においても変容が見られるよう

になった。登校する際、いつも母親に大きく手を振るのだが、その手を振る位置がちょうど隣の家の窓に振っているようにも見えた。しかしB君は手を振る行為を、隣の住民に見られても全く気にならないようであった。しかし#38の頃の母親の報告では、今までとは異なり隣の家の窓が見えなくなってから手を振るようになったとのことであった。B君は隣の家の窓から自分の手を振る姿が見えるかもしれないことを意識して、手を振る位置を変えたと考えられた。また、ちょうどその頃、運動会のビデオを家で見ていたとき、今までなら自分の写っている姿を食い入るように見ていたが、リレーで友だちに抜かれたシーンになると、「俺、遅い」とその姿を見ることに抵抗を示した。自分を客観視する様子がみられるようになり、家庭においても彼が他者を意識し、自己を意識する兆しが見られるようになったことが示唆された。

## V. 考察

### 1. 集団支援の意義と支援の在り方

#### 1) 「他者とともに過ごす経験」を積む(事例1)

子どもたちが「支援者との関係性」を基盤として、他者を意識し、他者に関心が向けられ、他者を必要とすることを通して支援者との関係性が変容し共有経験が生まれてくる(浦崎、2011b)。

共有経験は、まず「その場で過ごす」ことから始まり、そこに他者が加わり、場を共有することにより共有経験の基盤となる「他者とともに過ごす」という感覚が生まれてくる。

事例1では他者との関係性の形成を起点として、場における過ごし方が変容していった。事例1の第1期「個別担当支援者との関係性の形成を基盤にして過ごす段階」、第2期「集団担当支援者から対象児のいる場へ歩み寄り小集団のなかで過ごす段階」、第3期「2つの支援企画を設定することで選択が可能となり興味・関心に沿った取り組みに参加して過ごす段階」、第4期「他者との関係性が広がっていくことで集団の場のなかで過ごす段階」とA君の場への参加の仕方が変容していった。第1期から第4期への集団の場での過ごし方が変容していく過程には、TSGの「他者との関係性」を基盤とした情動の共有経験、特に快の情動共有経験が生じてくる支援姿勢、支援構造が機能

していたと考えられた。

第1期では苦手なことは求めずA君の意欲に沿いながら担当支援者と共に過ごした。A君は興味のある支援企画のみ集団の場に参加した。創作には興味があり、#5の支援企画では粘土を使って器用に‘ハウルの動く城’を作った。#9ではビデオカメラを操作し、カメラを覗きながら集団の場に足を踏み入れた。A君の意思で参加することを大切にすることで、担当支援者との関係性が形成されていった。TSGではそのような担当支援者との関係性を形成することを基盤とし、多様な諸機能の発達の契機を作り出す支援を行っている。

第2期では、第1期で形成されてきた「他者との関係性」を基盤として別室での取り組みを楽しいものとした。A君が#15で紙ひこうきを作ったり、#36でドミノのピース並べに取り組んでいると自然に、A君を取り巻く輪のなかに参加してくる子どもたちが現れた。TSGでは、支援を必要とする子どもたちの様子や快の共有経験を高めていくために「支援構造を柔軟」にすることにより子どもたちの様子や支援のねらいに合わせていく。ここでもA君を無理に集団の場に入れさせ集団適応を求めるのではなく、A君のその場の過ごし方に合わせて個別担当支援者や集団担当支援者もA君のいる場に出向き、そこで快の情動を共有する小集団を形成した。

TSGでは「支援企画」を「誰かと何かを共有する」経験を積んでいく上で重要視する。A君が興味を示した支援企画#15の‘紙ひこうき’は、作品を作るという静かな活動と同時に作品を飛ばして遊ぶ、動的な活動要素を含む支援企画である。紙ひこうきを創作し、その創作したひこうきを飛ばしたくなる気持ちの動き、その気持ちをTSGでは「向かう力」と表現し、大切な子どもたちの情動や身体の動きを捉えるための要素として考えている。TSGの「支援企画」を媒介として子どもたちのもつ「向かう力」が生まれてくることは支援の効果を捉えるための重要な視点であり、「他者との関係性」に基づく情動共有経験を豊かなものにするための要素となる。‘紙ひこうき’を飛ばす支援企画の遊びはその場に他者が存在することで、一人で紙ひこうきを飛ばしていたA君の「向かう力」が、紙ひこうきをボールに代えて、他者

にボールを投げるという行為へと展開したと考えられた。紙ひこうきを媒介として、他者との相互作用が生まれてくる契機を作ったと考えられる。このエピソードはTSGの「支援企画」の機能性を示している。

TSGでは、このような「支援企画」が契機となって他者と身体を使った快の共有行動が見られるような遊びの展開を大事にしてきた(2010c)。子どもたちの行動が、自然に創作活動から身体を使用した動的な活動へと移行し、結果として「他者との関係性」を基軸として身体と情動がともなった共有経験が生まれてくる。

第3期では、2種類の集団支援企画を考えた。A君の行動に担当支援者や関わりを求める子どもたちが新たな集団を作った。TSGでは偶発的で自然な展開を大事にして、積極的にA君の興味・関心に沿った支援企画を考えた。A君が興味をもっている創作活動を、TSGでは「静的な活動」として、それに対比して全身を使用した活動を「動的な活動」として位置付けて実施した。たとえば#44では集団の場における「動的活動」として‘だるまさんがころんだ&鬼ごっこ’、A君のいる小集団では「静的活動」として‘ドミノ並べ’を行った。そして誰でも双方を選択できるようにすることで、A君も自分の興味にそって活動を選べるようになり、自然に「動的活動」の場と「静的活動」の場を行き来しやすくなったと考えられた。

TSGの取り組みでは指示や教示で社会的な枠組みに沿った適応行動のみを求めるのではなく、彼らの他者へと「向かう力」、支援企画へと「向かう力」で他者への関係性が「開かれる行動」が生じるように「支援企画」を工夫している。そのような「向かう力」あるいは「開かれる力」を通して、他者に沿った行動や支援企画に沿った行動が生まれ、結果として社会的な枠組みに沿った行動が見られるようになる。その変容を追うには、子どもたちと他者との関係性を捉えるための「間」が必要であり、継続的にサポートをする時間と支援姿勢が重要となる。

第4期「他者との関係性が広がっていくことで集団の場のなかで過ごす段階」では、他者の存在する場で過ごすことが自ずと複数の他者と過ごし、複数の他者と関わることへと結びつ

いていく。子どもたちが他者へと「向かう力」、支援企画へと「向かう力」が生まれてくるための工夫を考えている（#55）。

事例1の過ごし方の変容過程を経過することで、日常生活においても友だちとの関係性の形成や地域の集団の場で過ごし方が変容している様子が見られた（第4期）。

担当支援者との関係性が形成され、その重要な他者との関係性を基盤とすることで「他者とともに過ごす」という感覚が生まれ、さらにその場や支援企画の取り組みを共有することで「他者と繋がっている」という感覚が形成され、日常生活へと反映されていくプロセスが示唆された。

## 2) 他者との相互作用により「他者と繋がっている感覚」を得る（事例2）

事例2のB君は、第1期「自分の型を押し通して過ごす段階（自分なりの型による参加）」、②第2期「担当支援者との関係性を基盤として過ごす段階（他者との関係性を基盤とした型による参加）」③第3期「他者と関わる共有経験を通して、他者との行動の「ズレ」に気づかされながら過ごす段階（関係性のなかの他者の行動を意識した参加）」④第4期「企画に自分の型やファンタジーを重ねたり、複数の他者に合わせてもらったり、集団のルールに合わせて折り合いをつけて過ごす段階（相互作用による意図や感情の確認）」⑤第5期「他者と共有経験を積むことで他者を意識する〈受動性〉が触発され、他者の意図や感情の「ズレ」を意識しながら過ごす段階（他者の意図や感情の調整と応答性による参加）」への変容過程が見られた。

第1期の#1、#2では、担当者との関係のなかでもしっかりと相互作用が成立することが少なかった。自分ペースで集団のなかで浮いている状況であったが、事例1のA君のように集団の場に入らないということはなく、B君の場合はむしろ積極的に入り過ぎていた。支援企画に興味・関心を示すというよりは、自分の興味・関心に支援企画を変えようとする一方的な言動が多く見られた。

第2期の#3の「みんなの街をつくって遊ぼう」では支援企画がB君の興味のある創作活動であり積極的に取り組みに参加する姿が見られた。TSGでは支援企画の内容をできる限

り参加している子どもたちの意欲を引き出す魅力のあるものになっている。ここでは参加してまだ場に慣れていないB君に合わせた支援計画を設定した。興味のある街づくりで上機嫌となり、集団担当支援者とのやりとりもB君の興味のある言葉を10回繰り返す言葉遊びを担当支援者に求めた。おちのない求められる言葉を何度も繰り返すことになったが、支援者との関係性が生まれた。#7ではB君が集団の場で「ボーリングやろう」と突然、大きな声で提案するが、周りの子どもたちには意見を受け入れてもらえなかったが、あるお兄さん的な存在となる子どもから審判という役割をもらった。役割をもらうことで、その場で過ごすことが楽しくなった。そのような友だちとの関係性がその場で快の経験を膨らませていると考えられた。

第3期の#8の「スライムづくり」では集団のなかの子どもたちや複数の支援者を意識した言葉かけが見られるようになった。スライムを「さわりに来て下さい」、「みんなのも触りたい」と呼び掛けるようになった。企画に興味をもって参加できるようになることで、「(スライムを)さわりに来て下さい」等の周りの他者に求める言動が、状況や場面に沿い他者に伝わるようになることで、他者と取り組みを共有できるようになってきたと考えられた。#10の「デカパン競争」では「大きなパン」と間違えるが、説明を聞いたり、実際に大きなパンツが目に入ることで自分の間違いに気づき、行動を切り替えた。また、#17でも一人だけ前回りをした時も周囲との違いに気づき行動を切り替えることができた。次第に周囲の行動に自分の行動を重ねようとする行為が増えていった。また周囲の子どもたちもB君が「プロレス」を始めると、「相撲」を切り替えて彼の興味に乗る子どもも現れるようになった。そのように双方が相手の「ズレ」に気づき、その「ズレ」に合わせながら取り組みを共有するようになってきたと考えられた。

第4期では、#23で見られたワールドカップのバレーボールのシーンを重ねて自分が全体を仕切って作戦タイムを取ったり、#31では終戦記念日の出来事を企画と重ねて「黙とう」をみんなに要求する#31で見られた行為等、彼が企画に自分の興味・関心のある出来事を重ねてみんなを仕切った。しかし、#26で

は、第2期の#7と同様に自分がやりたいこと  
の意見は周りの子どもたちに受け入れてもら  
えなかったが、友だちから与えられた審判の役  
割に興味を示して取り組みに参加することが  
できた。#26では自分が変更したルールで取  
り組みを進めたいことを進行担当支援者に必  
死に意図を伝えようとした。担当支援者の意  
図も受け止めながら、折り合いをつける言動  
が見られた。TSGではそのような<能動-受動>  
の相互作用により他者の<能動性>を感受す  
る本児の<受動性>が開かれる契機となる他  
者との応答的なやりとりをしっかりと経験さ  
せることで、他者意識や自己意識が高まる契  
機を大切にしている。

さらに第5期では、事例2のB君は、#40  
ではみんなの前で音頭を取って4回手を叩い  
て会を閉め、一体感を味わう行為に興味を示  
した。TSGでは子どもたちの自然な言動を尊重  
し集団の場の展開を大事にしている。集団支  
援の場で周囲の支援者や子どもたちがその手  
拍子で会を終わりにすることを取り入れた。一  
般に社会適応のスキルを身に着ける集団の場  
では、会を「始めます」で始め、「終わります」  
で終わることが求められる。しかしTSGでは  
支援姿勢として、子どもたちの<向かう力>を  
尊重し、子どもたちの興味を示したことを積極  
的に活かしている。興味を知った次の回では手  
拍子で会を閉じることを積極的に取り入れる  
こととなった。自分の掛け声で一斉に複数の他  
者を動かせる感覚を通して自分の行為と複数  
の他者の行動の随伴性が生まれ、複数の「他  
者と繋がっている感覚」による一体感が得られ  
ると考えられた。

### 3) 「重要な他者との関係性の形成」、「支援企画 の魅力」、「柔軟な支援姿勢と支援構造」を基盤 とした「誰かと何かを共有する」経験を積む

子どもたちの集団支援のなかの<能動性>  
を引き出すためには、事例1、事例2において  
共通している支援構造として、「重要な他者  
との関係性」を快の伴った安心感のあるもの  
にすること、その快の伴った関係性を形成す  
るためには、その媒介となる彼らにとって「支  
援企画の魅力」があること、集団の場が安心  
でき、快の情動が生まれるための「柔軟な支  
援構造」であることが挙げられる。以上の3つ  
の柱が

機能することにより他者との関係性や相互  
交流が豊かなものとなると考えてきた(浦崎  
ら、2011a)。

特にTSGによる担当ユニット制により「重  
要な他者との関係性の形成」と、「時間」、「  
空間」等の緩やかなルールが、「柔軟な支援  
姿勢と支援構造」を作り出している。そして  
その安心できる支援者の存在と柔軟な支援  
構造が、「魅力のある企画」のなかでの経験  
を効果的なものにしていくのである。

集団の場で自然に過ごし、他者と関わる  
ことで<他者への意識>が自ずと高まる場の  
設定や工夫が必要である。事例2では<他  
者へ働きかけ>から<他者からの働きかけの  
受け止め>へと相互作用の変容が見られた。  
#30の時期からB君が子どもたちの名前を  
呼んで関わりを求めることが急激に増え始  
めたことから主体の存在を受け止めている  
ことが裏付けられる。他者との関係性を基  
盤として、他者へと働きかける子どもた  
ちのもつ<能動性>から、他者の働きかけ  
を受け止める<受動性>が開かれていくこ  
とが、主体としての他者の受け止めに結  
び付いていると考えることができる。

支援の場に通ってくる多くの子どもた  
ちは学校や現実の場でも他者との関わり  
や集団が苦手である。1次障がいがある  
場合もあれば、他者との関係性からの傷  
ついた経験による2次障がいが生じて  
いる場合もある。あるいは初めての場  
で慣れないがゆえに他者や集団に抵抗  
をもっていると考えられる事例もある。  
そのような子どもたちが、「重要な他者  
との関係性の形成」、「支援企画の魅  
力」、「柔軟な支援姿勢と支援構造」  
を基盤とした支援姿勢や支援企画の  
なかで、支援者も子どもたちと同様に  
「誰かと何かを共有する他者」として  
の存在となり、ともに快を経験する。  
支援教室の「場で過ごすこと」で、  
自ずと子どもたちの主体的な<能動-  
受動>の相互作用が展開されるよう  
になる。

またTSGにおいて「他者と過ごすこと」  
は、他者へと合わせる力が育ち、手  
応えのある満足感や一体感が形成され  
「他者と繋がっている感覚」が育つこ  
と、他者との関係性を基盤とした社会  
性の育ち、2次障害の防止、克服への  
効果があると考えている。

他者との相互交流は彼らの他者理解  
や自己

理解を高め、自己の形成に影響を与えるものであると考える。重要な他者としての支援者との関係性が起点となって周囲の子どもたちとの繋がりが生まれてくる。そのような重要な仲間との関係性が形成されることで他者との応答性のある〈能動－受動〉の相互交流が展開されるようになる。

T S Gの基本的方針である「重要な他者との関係性の形成」、「支援企画の魅力」、「柔軟な支援姿勢と支援構造」を柱とした「誰かと何かを共有する」経験を積むことで、事例1と事例2の経過が示している「過ごせる力」、「繋がる力」が基盤となり彼らの発達や適応により良い影響を与えていくと考えている。

4) 「他者との関わりの‘ズレ’を感じる感覚」と「状況や場面を捉える感覚」に繋がる経験を積む

「他者と繋がっている感覚」の基盤には、「他者と共有する経験」を積むことが必要である。その「他者と共有する経験」から得られる「他者と共有する感覚」が根付くことにより、「他者と共有できない感覚」も経験すると考えられるが、その「他者と共有できない感覚」から他者との相互作用の「ズレ」への気づきが生まれてくる。その「ズレ」に関する気づきの感覚が形成されるための支援が、直感的心理化への支援の基盤となると考えられる。

「他者と繋がっている感覚」が育つことによって、他者との意図や感情の「ズレ」による満たされなさに敏感になるとともに不全感が生じやすくなる。「他者と共有する感覚」が他者との快の情動経験に繋がるものであれば、自ずと他者の意図や感情を意識し調整しようとする意欲が生まれる。事例2の#26における‘しっば取りゲーム’では、企画のルールに提案をする。自分の意見を出し、進行役の支援者の意見を受け止める、相互作用があり、最終的には集団のルールを受け入れ折り合いをつけたり、#41ではカルタの読み札の文章を考える時の「せみ・・・」と支援者が「せ」から始まる読み札のヒントを出した時に、意図の受け止めの「ズレ」が生じたが、担当支援者の説明に理解を示して読み札を完成させた。このことは、他者との関係性に基づいた達成感が伴うとともに「他者との関わりの‘ズレ’を感じる

感覚」を生む経験となったと考えることができる。

さらに「他者との関わりの‘ズレ’を感じる感覚」を得ることにより「状況や場面を捉える感覚」が生まれてくる。事例2の#31では次の取り組みに興味を示したB君が進行役の支援者に「終わりの時間」を自ら確認し、取り組みの遅れているグループの終了後ということを知ると、遅れているグループの状況を捉えて、取り組みを手伝いに行ったり、#38のフルーツバスケットでは他児の掛け声の間違いに気づき、教えてあげる等の行動が見られた。以前には見られない他者や集団の言動に意識が向かい、適切な行動ができるようになったと考えられた。

以上のような意図や感情を伝達したり、受け止めたりすることで他者との「ズレ」を埋める相互作用や、「状況や場面を捉える感覚」が生まれてくる契機を快の情動の共有や達成感を伴いながら経験することがT S Gの目指す自閉症スペクトラム児に対する直観的心理化への支援の方向性である。

T S Gでは「他者との関わりの‘ズレ’を感じる感覚」に基づき、その‘ズレ’を調整する力が育つことは、「状況や場面を捉える感覚」を得ることに繋がると考えている。そのため状況や場面で求められる行動を確認したり、適切な行動を他者の助けを借りて判断し実行したりする経験を積んでいくための支援設定や支援姿勢を大切にしている。

「他者との関わりの‘ズレ’を感じる感覚」による調整する経験や「状況や場面を捉える感覚」を得る経験は、彼らの適応力を高めていくことへと繋がり、その経験が、自然で偶発的な他者との相互交流による快の経験のなかで得られていくことがT S Gの支援の特徴として考えられる。

5) 他者と共有する経験と「ズレ」を感じる経験により「他者理解」、「自己理解」を深める経験を積む

事例2の集団の場での他者との関わりの変容は、他者との「ズレ」を確認し調整する言動の変容として捉えられた。その「ズレ」の穴を埋めようとする行為の積み重ねが、「他者理解」を促進させるとともに、自ずと「自己」を振り



返る「自己理解」とも重なりあっていくことを示した。

事例2の#23では学校で、傘で友達を叩いてしまって、「気持ち」をコントロールできなかったと、自分の行為を責めた。自分の「できなさ」への意識が高い割には、他者の悪い行為の程度や悪質さについての意識は低かったが、自分自身を振り返る行動が見られるようになった。#26では猪木のまねをしてピンタを支援者にした時も、その後、「痛かった？」と確認することが見られるようになった。他者が自分の行動をどのように受け止めたのかという他者の感覚を確認する行為として考えることができた。

さらに集団支援の場でも、家庭・学校においても快の情動共有が形成されていくとともに、他者の反応を伺おうとする行為が頻繁に見られるようになった。そして、自分の意図が他者に伝わっているのか、その他者は反応しているのかを確認し、反応が返ってきた時は、しっかり受け止めて応答する行為が見られるようになっていった。また、周囲の状況を意識した言動も見られるようになった。#34の「フルーツバスケット」の支援企画では他児の不適切な発言を訂正したエピソードも、彼の他者への向き合い方が変容していることや、その状況や場面での他者の言動を意識する行為が見られるようになったことを示している。

家庭でのエピソードとして他者に手を振っている行為を見られることを意識し避けたり、運動会のリレーでの自分のできなさを意識し映像を見ることに抵抗を示す等、自分を客観的に捉え、他者から見られる自己を感じ取ろうとするB君の姿が見られた。このような家庭での変容が示しているようにTSGでの取り組みは他者理解と自己理解による自己の形成の基盤となる経験になると考えている。

## 2. まとめ

TSGにおいて、発達障がい児・者の特徴的行動は、生得的な要因を抱えつつも、他者との関係性を含めた環境との相互作用が絡み合いながら形成されていくものと捉える。従って、支援者が彼らの意識が向かう他者との関係性の在り方を捉え、子どもたちの「向かう力」に沿いながら関わることを通して、次第に特徴的

行動は変容していくものであると考える。特に自閉症児へのTSGの実践事例を通して、ソーシャルスキル、ソーシャルストーリー、コミック会話等の「教える」、あるいは「別のもので補償する」という命題的心理化による支援のみならず、直観的心理化への支援により、彼らが他者との関わりの中の「ズレ」を調整する能力を高めていくために「他者との共有の場」と「他者との関係性の形成」、「支援活動・支援内容」、「支援姿勢と支援構造」が与える影響を検討していくことの必要性が確認できた。

TSGでは「安心できる重要な他者の存在」を基盤として、「複数の他者とともに安心して過ごせる場」、快の情動が生じる雰囲気を作り出す「柔軟性のある支援姿勢と支援構造」、彼らの他者との＜能動性や受動性＞の相互交流を高める「魅力のある支援企画」による取り組みを用意することで、他者と場を共有し、他者と過ごすことにより、他者との多様な関わりが偶発的で自然なかたちで生まれてくる。そして結果として「他者との相互作用による情動や身体への感覚が伴う達成感、充実感、一体感」を得る経験を積み、その他者との感覚が支援効果へと結びついていくというプロセスが支援の特徴である。

TSGの場は父親や母親、大人の人に見守られながら子どもたちの仲間や兄弟、尊敬できる年齢の異なるお兄さんやお姉さん等多様な他者と多様な遊びを経験する場である。そしてその場は安心して思いっきり自分を表現し、時には意図や感情をぶつけ合い、折り合いをつけながらも、周りの他者のサポートや協力を得ながら多様な情動を生み出し他者との共有経験を創造する「公園」のイメージと重なる。そのような場の雰囲気があるTSGの集団の場で過ごすことで、それぞれの子どもの発達課題と自閉症児の苦手とする課題に偶発的に直面し、その課題に向き合い、援助を得て、やり過したり乗り越えていく経験を、TSGの支援姿勢、支援構造を通して積み上げていく。

別府(2012)が述べているように自閉症に関する直観的心理化が「欠損」ではなく、「ズレ」と考えた場合、TSGの集団活動の取り組みは、集団の場で「他者と過ごすこと」の経験を積みあげることで、「他者と繋がっている感覚」、「他者との『ズレ』に気づく感覚」、「他者

との‘ズレ’を埋める感覚」を快の情動を伴いながら経験できる場として意味付けることが可能となる。特に意図の伝達や感情が伴った他者の言動を受け止め、自己の意図と感情をすり合わせ折り合いをつける「他者との‘ズレ’を埋める」行為は、意図や感情が異なる他者の存在を意識し、その他者の「心の存在」の理解へと繋がる経験になると考えられる。

TSGによる他者との相互交流のなかで自己や他者の言動を振り返る経験は「他者理解」や「自己理解」に繋がり、自己の形成に結びついていくものとなると考えられる。今後、彼らの他者との相互交流による自然発生的で、偶発的な場面の関わりのなかで、活動の展開に沿って行動の意図や感情を推測し、応答する〈能動－受動〉の相互作用の分析を、結果として生じてくる「情動や身体への感覚が伴う達成感、充実感、一体感」を得るプロセスの分析と重ねて検討することが求められる。その上で他者との関係性や相互交流の質の変容、その変容を支える、自閉症に関する直観的心理化におけるTSGの具体的な支援の在り方を、実践を通してボトムアップ的に詳細に検討していくことが必要である。

## 引用文献

- 別府哲 (2012) 心の理論の障害と支援 認知発達のアンバランスの発見とその支援 本郷一夫編 金子書房 P31-P56
- 別府哲 (1997) 自閉症児の愛着行動と他者の心の理解 心理学評論, 40,P145-P157
- Frith,U. (2004) Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 P672-P686
- Gray,C. (2005a), 服巻智子・大阪自閉症研究会 (訳) ソーシャル・ストーリー・ブックの書き方と文例 クリエイツかもがわ
- Gray,C. (2005b) 門真一郎 (訳) コミック会話 明石書店
- 浜田寿美男 (1992), <私>というもののなりたち ミネルヴァ書房
- 浦崎武 (2000), 自閉症児における「能動－受動」のやりとりの発達的変容－遊びを通じた関係性の成立に焦点を当てて－*特殊教育学研究*, 37 (5), P17-26

- 浦崎武 武田喜乃恵 (2010a)アスペハートVol.27 『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－トータル支援教室の支援企画‘ツユコレ’の成果から－』NPO法人アスペ・エルデの会 P28-P36
- 浦崎武 (2010b), アスペルガー障害における聴覚過敏性への重要な他者との関係性が与える影響－事例による行動の変容を通して－ 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第2号 P111-P126
- 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 (2010c), 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’－ 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第2号 P129-P145
- 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 (2011a), 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－ 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第3号 P101-P117
- 浦崎武 (2011b), 学齢期のアスペルガー症候群と関係発達の支援 そだちの科学 17号 P53-P61