

琉球大学学術リポジトリ

発達障害児の集団支援における「向かう力」の生成： 「トータル支援」の実践を振り返って

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: 2015-06-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 浦崎, 武, 武田, 喜乃恵, Urasaki, Takeshi, Takeda, Kinoe メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/31054

発達障害児の集団支援における「向かう力」の生成

—「トータル支援」の実践を振り返って—

浦 崎 武¹⁾ 武 田 喜乃恵¹⁾

Genesis of *The Mukau Power* of the Children with Developmental Disorder

:Through The Practice Approach to *The Total Support*

Takeshi URASAKI¹⁾ Kinoe TAKEDA¹⁾

トータル支援 (Total support group) の集団の取り組みを実践していくなかで発達障害のある子どもたちが生き生きと動き出す姿を見せる瞬間やその姿が現れる時期に注目してきた。取り組みを続けていくと子どもたちが外のものや人へと積極的に関わっていく様が見られるようになっていく、その様を「トータル支援」では<向かう力>と表現するようになった。ここでは「トータル支援」の取り組みの実践において重要視してきた子どもたちの<向かう力>についてエピソードを探り上げながらキーワードを活用して検討した。<ともに楽しむこと>による<向かう力>の活性化、<集団の「場」で過ごすこと>による<向かう力>の醸成、<横並びの関係性>から育まれる<向かう力>の発生、<向かう力>に応じた<柔軟な構造>の形成、等を検討した。さらに<向かう力>に沿った<自然な展開>の尊重、<重要な他者との関係性>、<魅力のある企画>、<安心できる雰囲気>による展開により<結果として生まれてくる向かう力>の重要性を確認した。

1. はじめに

浦崎（2013、2014）は琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センターで発達障害のある子どもたち、気になる子どもたちへの集団支援（トータル支援）を実施してきた。遠矢（2006）や辻井（1999）は発達障害のある子どもたちへの集団支援を長く行ってきたが、各地で実施されている集団支援に対して、浦崎ら（2013）が行ってきたトータル支援の特色は、子どもも支援者としての大人も<ともに楽しむ場を共有する>ということを大切にしてきた。その<楽しむ場>を通して、社会性を育み、「生きる力」が培われていくことを、発達障害のある子どもたち、支援を必要とする子どもたちとの関わりを通して確認したい。

浦崎ら（2014）は2006年度から「トータル支援教室」を実施して、その支援の方向性を考えてきた。まず「子どもとともに楽しむ場」にしたいという気持ちで取り組みは始まった。専任教員の浦崎（2010）は子どもたちとの関わりによる実践を通して子どもたちの支援と教育を考えていくという支援教育観により、取り組みを行ってきた。大学院生、学生を中心としたその取り組みは「ともかく、子どもたちと楽しく関わろう」という気持ちと勢いがあり、9年を経過したその取り組みの気持ちは現在の活動にも受け継がれている。

浦崎（2007）は『発達障害のある小学生の子どもたちへの学生支援者による集団支援』において、当時の「トータル支援教室」の集団支援の場で心がけていることを述べた。学生に対してのミーティング

¹⁾ Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

ではその場を「ともに楽しむ」ことを伝え、その子どもたちの経験が将来的には社会の場に＜居られる力＞あるいは＜過ごせる力＞を育むということを想定しながら取り組んできた。

浜田（1983）は Piaget が個体能力により人の育ちを理論化したことに対して、Wallon が他者との関係性に基づいて人が人として育つことを理論化したことを対比的に述べ、さらに「人は人を予定」して育つものであることを述べてきた。浦崎ら（2013, 2014）は発達障害のある子どもたちが集団の場で他者と関わる個体の能力を身につける技能獲得型のソーシャルスキルをトレーニング的に獲得させるのではなく、集団の場に参加することにより、他者との関わりを通して「社会性」の素地を育てていくこと、他者との関わりのなかで能力を育んでいくことを検討してきた。

トータル支援は、実際の取り組みを通して発達障害のある子どもたちの理解と支援の在り方、そのための支援構造を構築してきた。トータル支援の取り組みを実践していくなかで子どもたちが生き生きと動き出す姿を見せる瞬間やその姿が現れる時期に注目してきた。取り組みを続けていくと子どもたちが外のものや人へと積極的に関わっていく様が見られるようになっていく、その様をトータル支援では＜向かう力＞と表現するようになった。ここではトータル支援の取り組みの実践において重要視してきた子どもたちの＜向かう力＞についてエピソードを探り上げながらキーワードを活用して検討したい。

2. 方法

トータル支援の取り組みで大切にしてきたキーワードを＜　　＞で示す。そのキーワードを説明するためのエピソードを5ケース記述し、さらにそのエピソードについて小考察をする。さらに小考察に基づいて総合考察する。

ここでは彼らの他者との相互交流による自然発生的で、偶発的な場面のエピソード、およびそこに関与した支援者の感情のともなったエピソードの理解やその理解に基づく支援姿勢も重要な視点と捉え、支援者の感情も含めた子どもたちとの具体的な関わりを記述し検討する。分析資料はトータル支援の支援員の実践記録および映像記録を使用する。

浦崎ら（2013）によって作成したトータル支援（以下、TSG）の支援目的と支援構造を以下に示す。

1) 支援目的、支援構造

① 支援目的

集団支援においては、他者との関係性を基盤として「誰かと何かを共有する」体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では発達障害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、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拡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力を使う経験を高める。そしてその経験が発達障害のある子どもたちの生活に繋がっていくかについてのしきけや工夫を重要視する。

② 支援構造

・開催場所・支援間隔・タイムスケジュール

支援を行う場所は琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター（以下、センター）と八重山教育事務所である。センターでは月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分間は自由な時間を過ごすことを認めている。基本的には担当支援員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

過ごすが、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は、子ども同士の相互交流を発展させるために貴重な時間となっている。

・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。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る。支援者は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。基本的には子ども1人に対して支援者1人の一对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、担当してきた子どもを引き続き支援することになっている。

・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害児とその保護者である。発達障害児の確定診断はされてはいないが発達障害の疑いがあるもの、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いう考え方からである。

対象児は高機能自閉症・ADHD・LDおよび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。ここでは対象がある特定の発達障害種に限定せず、多様な子どもたちが参加することで、他者との関係性の拡がりを目指している。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いれて調整している。

・支援の場と時間枠

センター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。

・支援形態

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。45分間は個々の特徴に応じた個別支援を行う。その個別支援の担当支援者とユニットになった対象児は、そのユニットによる関係性を基盤として、他の複数のユニットが集まり集団の場を形成する。集団の場が先に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、関係性が拡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る。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。

・集団支援企画

集団支援は自由性を認めながらも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レーション的な活動企画を毎回、工夫して行う。

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、集団支援の場においては、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、2009、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、つい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＜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準備する。

・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り終結となることも少なくない。

2) 支援方針と具体的な関わりの姿勢

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準備すること。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。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、自分で動けるようにする。担当の支援者に譲られることにより、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発達障害児の目線、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発達障害児・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その関係性が形成していくなかで「自然な相互交流を展開させていく」ことで、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る。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になって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的側面の連関性を捉える。障害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人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、多様な発達障害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、さらにその企画による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、関わりの方向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在り方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、2009、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。

3. エピソードと考察

1) <ともに楽しむこと>の延長上にある「社会性」の育ち

「社会性」を育くむことを意識してきたが、そこで語っていた「社会性」とは、いわゆる技能獲得的なソーシャルスキルトレーニングのような教わることにより獲得されるものだけではなく、「他者との関係性から生まれてくる性質のもの」として考えてきた。「楽しむ」ことを大切にすることより、自ずと「他者との関係性」が形成され、その他との相互作用を通して「社会性」の素地が育まれていくことを重要視してきた。

「教えるー教えられる」の構図で大人の側が集団の場の子どもたちの言動を評価の目で捉えてしまうと、子どもの不適切な言動に対して「教える」という行為が入り、その集団での「楽しみ」に水が差されてしまう。「楽しさ」の展開が止められることでその「場」の雰囲気が変わってしまうこともある。学生や院生、現職の教員が支援者として参加している集団の場では、特に現職の教員は指導的に子どもに対応することが多くなりがちであった。しかし「楽しむ」ということを継続させるには、子どもたちを「楽しませる」のではなく、子どもたちと<ともに楽しむ>ということに意味があることが回を重ねていくことで分かってきた。子どもたちと関わる側となる支援者も「楽しむ」

ということが、子どもたちにより良い影響を与えていると考えられるようになった。ここで支援者とある子どもとの関わりをエピソード1から考えてみたい。

エピソード1

“だるさんがころんだ”をしたときのこと。A児が最初に鬼をすることになった。「だるさんがころんだ」というかけ声をなんと言ったか分からないほど、早口で言う。まだみんなの準備ができていなかったのとあまりの早口で聞こえていなかったので「A児、もう一回言って」ともう一回言い直しになる。もう一度A児がすごい早口でかけ声を言う。そして、「心臓が動いた！胃が動いた！腸が動いた！」と叫ぶ。それを言うのかとA児らしいなあという気持ちでいた。そして、リーダー支援者が「そこは見逃してあげてね」とお願いするように言った。周りのみんなもそれに特に何か言ふことはなかった。多分、A児の発言に周りがついていけず何を指摘されているかわからなかったのだと思う。A児もそれ以上はつっこまず、また、ものすごい早口で「だるさんがころんだ」と遊びを進める。途中でリーダー支援者が鬼を変わって交替で言ったりしながら進めていった。他の子と鬼を交替し、今度はA児は走って止まる方の番になる。「だるさんがころんだ」のかけ声の間に猛ダッシュで一気に鬼のところまで行き、タッチする。またA児らしいなあと思いつながら見ていた。一通り鬼をみんながやったので「次誰がやる～？」となっていた時、A児がある人の名前を呼んだ。「○○先生」誰しもが誰だろうという感じで周りを見ていると、A児が指をさしまた名前を呼んだ。指の先にはたまたま見学に来ていたA児の担任の先生がいた。そして、担任の先生が鬼をした。

小考察

“だるさんがころんだ”でA児がすごい早口でかけ声を言う。そして、「心臓が動いた！胃が動いた！腸が動いた！」と叫ぶ。そこで支援者が注意をすると、その遊びが止まってしまったであろう。普段、学校ではそこでA児に注意をすることになり、A児と他者との関わりが途絶えてしまうことになることは想像できる。そしてその注意の後、結果としてA児は先生や周囲の子どもたちに不適切な行為をする問題のある子どもとして受けとめられる。しかしここでは集団の場の取り組みを中断せずに、支援者は「そこは見逃してあげて

ね」と周りの子どもたちにお願いし、取り組みの展開を維持させた。周りの子どもたちが、その行為を<受けとめられる>よう、支援者が自ら楽しみながら仲介に入る。他の子と鬼を交替したA児は走って止まる方の番になり、「だるまさんがころんだ」のかけ声の間に猛ダッシュで一気に鬼のところまで行き、タッチする。支援者の仲介が入ることで、A児の<楽しみ>が膨らむ。そして今日、見学に来ていたA児の担任の先生が鬼になった。学校では見られないノリで担任の先生も集団の場でともに楽しんだ。そのような出来事を通して他者との関わりを育む経験を積む。

2) <横並びの関係性>による体験

<ともに楽しむこと>を大切に取り組んでいくと、エピソード1の担任の先生がB児と一緒に遊んだようにTSGでは、いわゆるスキル獲得型のソーシャルスキルトレーニングとは異なる子どもたちと支援者との関係を<横並びの関係>と呼んで、大切にするようになっていった。

一般的に発達障害のある子どもたちに実施されているスキル獲得型のソーシャルスキルトレーニングは支援者が「教え」、子どもたちが「教えられる」という「教えるー教えられる」という構図により社会で役に立つ技能の獲得を目指している。しかしTSGでは「ともに楽しむ」ことにより、関わる側が子どもを社会の枠組みに適応させるのではなく、まず、関わる側が子どもたちの世界に触れていくこと、そしてそのための関わる姿勢を大切にしてきた。「ともに楽しむ」ためには子どもと支援者の「横並びの関係」が必要であり、子どもたちの「主体性」が尊重されることが求められることが分かってきた。その姿勢が自然に生まれてきた背景には、関わる側の多くが学生支援者であるということの影響が大きかったように思われる。支援者が「教え」、子どもたちが「教えられる」という一方的な「教えるー教えられる」の構図による関係性になることを、支援者の大半を占める学生支援者が、防いでくれたように考えている。

学生が中心となってTSGがスタートしたことで、子どもたちとその子どもたちに関わる側との「横並びの関係」が、「ともに楽しむ」ということを支えてきたことが分かってきた。集団支援の場で学生支援者がどのように子どもたちと「ともに楽しんできた」のかについて、エピソード2を通して考える。

して考える。

エピソード2

B児は活動中にしきりに「水が飲みたい」と訴え落ち着きなく動き回っていた。あいにく水を飲む場所がなかったのである。B児と一対一で関わっている担当の学生支援者は、手で水をすくうようにして、「この水を飲もう」と、B児とその水を飲むふりをした。それから周りにいた数人の子どもたちも一緒にみんなでごくごくと水を飲むふりをしたり、水をかけ合うふりをしたりして遊んだ。するとB児はその後「水を飲みたい」と言うこともなく、落ち着いて活動に参加することができた。

小考察

B児が「水が飲みたい」と言った時、「水は飲めないよ」と教えてあげるという対応をすれば、その子どもの「水を飲みたい」という気持ちは満たされない。そこでは学生支援者たちは、その気持ちに寄り添って、実際の水は飲めないけれど、その水を飲みたい気持ちをみんなで共有し、満たしてあげることができた。子どもたちは注意や禁止等ではなく、ともに楽しみながら集団で受けとめてもらえる体験をする。

エピソード1においての“だるまさんがころんだ”で鬼になった子どもが「心臓が動いた！胃が動いた！腸が動いた！」と叫んだり、ものすごい早口で「だるまさんがころんだ」と行ったりするのを「そこは見逃してあげてね」と、その子どもの個性や独特的のテンポを大事にした。エピソード1でのA児は「心臓が動いた！胃が動いた！腸が動いた！」という発言や早口の口調、A児なりに楽しんでいる様に焦点を当てて関わりをもっている。B児にとっての「水が飲みたい」という発言も自分の素直な気持ちである。そこに「ここでは飲めないよ」という注意や禁止ではなく、彼らの欲求や個性も受けとめながら、<横並びの関係性>を基盤に、みんなで「飲むふり」をして、彼らなりの楽しみ方や気持ちを大切にした関わりをする。

3) <遊びかる体験>とその体験を支えるもの

この2つのエピソードは、水が飲めない状況で「水が飲みたい」と訴えたり、「だるまさんがころんだ」では行動の動きではなく、身体のなかの動きを指摘したりと、通常、受け入れてもらえない訴えや発言をしている。このような行為を受けとめていくことにより、子どもたちから生じてくる行動、言葉、意図がスムーズに表現される他者と

の関係性が生まれ、自分を表現し易い場の雰囲気が生まれてきた。そのような子どもたちとの関わりを通してTSGのスタッフは、子どもたちが「遊び」を最後まで楽しみ続けることが、子どもたちにとって重要ではないかと考えるようになった。

「遊び」を続ける「遊びきる体験」ということに関して、学生支援者の自然な<横並びの関係性>による関わりの姿勢の影響が大きかった。今、振り返ると学生支援者が子どもたちと<ともに楽しむ>ためには、自ずと子どもたちとの関係性を大切にする必要があったし、事実、子どもたちに寄り添った関わりをもたなければ、子どもたちとの「楽しみ」は膨らまなかつた。学生のもつている指導者でも養育者でもなく、子どもでもない中立性が子どもたちに自然さを生み出し、結果として子どもたちが「遊びきる」ための開放感と安心感を作り出していたと考えられた。

TSGに参加している現職教員でA児が籍を置く学校の教員が、A児のTSGでの姿を見て、「学校」との違いを語った。「学校」という場は1時間、1時間の授業は時間割で区切られており、時間内で指示された行動を遂行したり、「遊び」を途中でやめないといけない状況が多く、発達障害のある子どもたちが自分でやりたいことを最後まで全うする体験を積むことが少ない。また、学校内では対人関係やコミュニケーション、集中力や興味・関心の偏り、文字を書くこと、読むこと、絵を描くこと等、教室の子どもたちと上手くやつていけなさを抱えた発達障害のある子どもたちが自分のペースで楽しみながら取り組みや作業を遂行する体験も少ない。それに比べてTSGの場は子どもたちにとって、思いつきり自分を表現して<遊びきる体験>ができ、<ともに楽しむ>ことが可能な場である。子どもたちが生き生きとしている場であることがTSGに参加している子どもたちやその親、その先生の語りから分かるようになった。そのことはTSGの支援者が共通に感じていたことであり、TSGにおける取り組みは、子どもたちの育ちと学びを支えている大切な体験となっているような感触がTSGの支援者に芽生えてきた。

4) 子どもたちの多様な参加のかたちを生み出す<柔軟性のある構造>、子どもたちが苦手とする状況のなかでも楽しめる<興味・関心を引き出す

企画>、<集団の場で過ごせる力>、<偶発的な関わりが生まれてくる仕掛け>

集団の場は、子どもたちから生じてくる行動、言葉、意図がスムーズに表現される他者との関係性が生まれ、自分を表現し易い場の雰囲気が生まれてきた。特に重要な他者との関係性の形成は子どもたちの発達にとって重要なテーマとして浦崎ら(2006, 2007)は取り組んできたが、集団の場において重要な他者の存在の重要性を痛感することができた。また、重要な他者と過ごす集団の場が安心できる場であり、心地の良い場となっていくことをTSGのメンバーは感じてきた。

他者との安心できる重要な関係性がどうあるべきか、場の雰囲気がどのように生まれてきたのか、について考えさせられたC児のエピソードがある。C児は集団の場に入らなかった。あるいは最初は入れなったのかもしれない。TSGでは集団の場に入らないことも参加のかたちであるということを、C児との関わりの積み重ねを通して学んだ。TSGに参加する子どもたちは他者との関わりに抵抗をもっていたり、集団の場が苦手であったり、そもそも「他者と何かを共有する」ことが苦手であったりする子どもたちの集まりである。特に学校という集団の場においては、そのことが顕著にみられる。参加している子どもたちが集団の場の取り組みに参加できていることがむしろ、不思議なくらいである。C児は紙飛行機を作って飛ばす企画で集団の中に入って取り組む自然な姿が見られた。エピソード3を通して検討する。

エピソード3

学生支援者たちが紙飛行機で遊ぶ企画を準備をしていると、何人かの子どもたちが部屋に入って来て紙飛行機を作り始めた。その中にあまりみんなと一緒に活動に参加することのできないC児もいた。C児は周りに抵抗感をもつこともなく紙飛行機に興味を示し、紙飛行機の作り方の見本を見て作り始めた。集団支援の事前ミーティングの時間になったので、支援者が他の子どもたちに外で作ってもらうよう声をかけるように確認した。その間、C児は外の広場で紙飛行機作りをしていた。

集団支援が始まるといつも通りC児は部屋に入つてこなかつたが、外で担当支援者と一緒に紙飛行機を跳ばして遊んでいた。他のみんなが外に出てきて飛行機を飛ばし始めると、C児もそのなかに自然に混ざって遊んでいるように見えた。いつもはみんなが来ると避けがちであつたり、遊びを止

めてしまうこともあるが、飛行機遊びをとても楽しんでいた。他の支援者にC児の飛行機を飛ばしてもらったり、またC児が他の子どもが飛ばした飛行機を拾ってあげたり、自然な遊びのなかで交流する様子も見られた。C児と同様、集団の中に参加することができない子どもも、いろんな人と触れ合って飛行機飛ばしを楽しんでいた。

小考察

「C児は周りに抵抗感をもつこともなく興味を示したようで作り方の見本を見て作り始めた」という、C児はモノ作りが好きである。紙飛行機を作る企画は本児にとって魅力のある取り組みであった。集団の場が苦手で「他者と何かを共有する」ことが上手くできなくても、興味・関心のある企画のなかで他者と直接的に関わることなく、参加できる子どもたちがいる。C児もその一面を紙飛行機の企画で見せた。彼の好きな創作活動を熱心に取り組み、その場を楽しんだ。ここでは意図的ではあるが、C児を集団の場に入れるという発想ではなく、C児のいる場所に、集団の場にいる複数の子どもたちが入るという流れを作った。集団支援を行う「場」としての枠組みを、C児が活動している「場」も含めた「大枠の場」に拡大することで、C児に集団の場でみんなとともに活動している状態を作り出すことができた。子どもの活動の状況に応じて構造を変容させていく<柔軟性のある構造>はTSGの集団支援の構造の特徴である。支援構造においても子どもたちとともに構築していくことが、TSGの場が子どもたちの<ともに楽しむ>体験を豊かにしていくものとなっていくと考えている。

少し支援する側が接点を作る工夫をすることで、偶発的な関わりの機会が生まれてくる。ここでの紙飛行機を創って飛ばす企画では自分のものではない紙飛行機を拾ってあげたり、C児の紙飛行機の出来栄えを褒めてもらったり、あるいはC児が他の子どもの紙飛行機の飛び具合に興味をもつたり、お互い飛ばし合うこと等が見られた。紙飛行機を創って飛ばすという取り組みに夢中になることで、結果として彼らが苦手とする集団の場への参加ができ、他者との関わりや他者と交流をする経験を楽しみながら積むことができた。その経験は<集団の場に居られる力>により、その力の積み重ねで集団の場で積極的に活動するという<集団の場で過ごせる力>を育んでいくと考えられる。

紙飛行機を創って飛ばすという子どもたちの

<興味・関心を引き出す企画>を舞台として、<偶発的な関わりが生まれてくる仕掛け>を組んでいくことがTSGの集団支援の特徴である。子どもたちをコントロールするのではなく、TSGの「場」を楽しめる「場」に柔軟に変えていくのである。

5) 結果として<生まれてくる力>を考える

スキル獲得型のソーシャルスキルトレーニングでは、挨拶、話し方等他者との関わりを円滑にするために、特別な場所で獲得したスキルを日常の生活のなかで使用できるようにしていくことを目指す。このスキル獲得型の支援は<教える一教えらえる>という関係による<できないことができるようになる>という支援である。その<できないことができるようになる>という支援では、たとえばエピソード3のC児のように集団の場に入れない子どもの場合、集団の場に入れるようになることを目標と位置づけ、その目標に近づくためのトレーニングをすることになる。そのトレーニングでは支援者の支援姿勢が「集団の場に入れない」という標的行動を修正し「集団の場に入る」ようになるという目標達成を目指すものとなり、求められる行動は明確になるが、そのため<できないことができるようになる>という子どもたちの行動は目標達成に直線的に向かう膠着的なものになってしまいかねない。TSGでは、この場は、子どもたちにとってどのような場であるべきかを実践を通して考えてきた。<できないことができるようになる>ということよりも大切にしてきたことは集団の場を<ともに楽しむこと>であった。

TSGでは<ともに楽しむこと>を通して生じてくる子どもたちの育ちと学びに繋がる体験を大切にする。<できないことができるようになる>という標的行動を明確にしていないために集団の場で何を目的に子どもたちに関わっているのかということが見えにくい。しかし、子どもたちが<ともに楽しむこと>を通して、結果として子どもたちが主体的になり、子どもたちの特性や、手持ちの力が發揮され、子どもたちが生き生きとしている様子が見られるようになる。子どもたちが苦手とする集団の場、他者との関わり、そして他者とのコミュニケーションの機会が生まれ、自分自身を表現する行動が見られるようになっていく。家庭や学校ではなかなか見ることができない、子どもたちの外の物や人へと積極的に関わっていく様が

見えるようになっていくが、その様をTSGでは「向かう力」と呼び、学校では物事へと上手く向かえない子どもたちが、どのように「向かう力」を見せるようになるかを考えることを大切にしてきた。

集団の場で「ともに楽しむこと」は、「今、ここで」の楽しみに留まらず、子どもたちが生きていくための未来を切り開く力、意思を伴った「向かう力」と結びついていくものである。「ともに楽しむこと」を通して子どもたちの育ちと学びに繋がる多様な発達の要素を捉え、子どもたちがそこで発揮される手持ちの力を使って、どのように外の世界と関わっていくかを考えながら関わっていくことで、そこで生まれる子どもたちの「向かう力」は結果として「できないことができる」ようになっていく体験の積み上げとなっている。

6)遊びのなかで「行動の意味を考えること」、「行動の背景にある状況を捉えること」により子どもと向き合い、「行動が生まれる文脈を捉え」ながら「状況に応じた働きかけをする」

ある特定の標的行動を明確にしきれないことができるようになると、それをねらうことより、子どもたちと関わる支援者が、子どもたちの行動を、その子どもたちとの関係性のなかで捉え、その行動の意味を考えていく支援を心掛けてきた。エピソード4で、そのことについて検討する。

エピソード4

集団に参加しないで、むすっとした表情で小学5年生のD児が立っていた。そして2、3メートル離れたところで幼稚園児のE児も参加せずに、むすっとした表情。D児の担当の支援者は、D児が活動の部屋から出て行かずにここにいるということは、遊びには参加していないとも彼なりに参加しようとしていることとして捉えて関わった。最初は遊びの中からできそうなことを見つけてきて遊びに関われるような機会を作ったがなかなか乗ってこなかった。近くで遊んでいた他児は「一緒にやろう」と何度も声をかけに行くが、それでも遊びの輪の中に入っこようとはせず、表情も曇ったままだった。そういうしているとD児の担当の支援者が来て、参加していない2人の様子を見ていて気がついた。E児がD児の方をチラッチラッと様子を伺うように見ており、D児が手を後ろにやれば、E児も同じように手を後ろにやり、むすっとした表情も態度も同じよう。E児がD児に対し

て憧れの気持ちをもっていることやとても大好きなことを知っていたので、「D君は遊びに参加していないE君のことが心配だから一緒にいてあげているんだよね」と声をかけた。それを聞いていたD児はE児のその気持ちに応えるように側に寄ってくる。たまたまE児が輪ゴムを手にかけているのを見つけた支援者がそこから遊びの糸口を作れるかもしれないと思い、ゴム遊びを提案するとE児がそれに乗ってきた。E児は得意そうに指でくるくるとゴムを回し始めた。D児はできないからとやろうとしなかったが、D児の担当の学生支援者がD児のすぐ横に来て「どんなふうにやるの?」と声をかけると、今までやろうとしなかったD児が、学生支援者に見せてあげようと、指でゴムをくるくる回し始めた。その様子を見ていたD児の担当の支援者は、半年以上D児に寄り添いながら関わってきた学生支援者に対してD児が、信頼を寄せ、「この学生支援者に見せてあげたい」というD児の気持ちが感じられたと受けとめていた。

小考察

集団活動に参加できないD児とE児の様子をD児の担当の支援者とE児の担当の支援者、さらにE児の担当の学生支援者が見守っている。D児の担当の支援者はD児が活動には加わっていない姿を見て、どうにか遊びを共有しようと誘ってみるが動く気配はない。そこで担当の支援者は無理に誘わずに、E児がその場にいることの意味についてE児の立場になって考えた。ここで支援者は「D児が活動の部屋から出て行かずにここにいるということは、遊びには参加していないとも彼なりに参加しようとしていること」と捉えた。

最初、支援者はD児が遊びに参加ができるように働きかけるが、D児の反応を見て無理をしてはいない。TSGでは子どもをそれぞれの支援者が「ともに楽しむこと」を通して自然な働きかけを行うことは大切なことであり、また子どもたちの行動も主体性を大切にし、その行動を無理にコントロールすることはない。ここで支援者のとった姿勢はD児の反応を見るということである。D児への働きかけに対する反応をみると、E児がD児の方をチラッチラッと様子を伺うように見ており、D児が手を後ろにやれば、E児も同じように手を後ろにやり、むすっとした表情も態度も同じであることに気づいた。支援者は、E

児がD児に対して憧れの気持ちをもっていることやD児のことが大好きなことを知っており、E児のD児に対する特別な感情からくる表情や態度の模倣であると捉えた。支援者はE児がD児の行動を好意的に模倣しているという＜行動の背景にある状況を捉える＞ことで＜行動の意味を考えた＞。

曇った表情でその場を離れようとしないE児の姿に対して担当の支援者はE児が参加しようとしているができない姿としてとらえ、E児の気持ちを受けとめた。一方、E児の担当の支援者はE児がD児の行動を模倣しているのを見逃さずにとらえ、E児がD児に対して憧れの気持ちをもっていることを思ひだし、E児とD児の関係性を意識した上で「D君は遊びに参加していないE君のことが心配だから一緒にいてあげているのだよね」という＜状況に応じた働きかけ＞をする。それは活動に加われないというD児の行動に対する肯定的な意味づけであり、D児を楽にしてあげられる言葉かけである。

ここで見られた支援は担当の支援者がD児の気持ちを汲み取った上での対応であり、彼の行為をポジティブに意味づけようとする働きかけである。その意味づけや対応が適切であったかは、D児の反応から推測するしかないが、その言葉かけが彼らの集団に入れない状態やそれにともなう気持ちの支えに繋がるものと考える。

7) ＜重要な他者との関係性＞の形成、＜関係を繋ぐ媒介・土台＞による＜誰かと何かを共有する体験＞、活動の舞台となる＜企画の魅力＞、＜他者を意識する＞ことと＜自己を意識する＞こと

さらに、E児の担当の支援者が、E児が手にかけている輪ゴムを使って、E児を、ゴムを回す遊びに導く。E児はそれに乗ってきて楽しむことができ、気持ちをほぐすことができた。企画に参加することができなくとも、E児と担当支援者は輪ゴムを使って＜ともに楽しむ＞体験をすることができた。TSGでは企画に参加させることが目的ではなく、その「場」に居ることが、子どもたちにとって＜結果として＞肯定的な体験となることを大切にしている。ここでは支援者はE児を無理に企画に参加させようとせずに、輪ゴムを使って関わりの糸口を探したことから関わりが展開した。

そこでは関わりの接点となる輪ゴムを使用することや支援者の働きかけのタイミングがE児に受け入れやすかったこと等の要因が考えられた。また、それ以上にE児の担当支援者からの提案であったことの影響も大きかったように思われた。TSGでは支援者と子どもたちとの関係性の形成を基盤とした支援を重要視してきた。子どもたちにとって特定な他者になった関係性を＜重要な他者との関係性＞と呼び、＜重要な他者との関係性＞の形成による安心できる他者の支えが、子どもたちの積極性を引き出していると考えてきた。

同様に、担当の学生支援者が「どんなふうにやるの？」と声をかけられたD児が、学生支援者に見せてあげようと、指でゴムをくるくる回し始めたエピソードも、本児にとって「見せたい対象」としての学生支援者は＜重要な他者＞であり、その＜関係性＞がD児の気持ちを引き出させたと考えられた。

TSGの取り組みは、＜重要な他者との関係性＞の形成と、その＜関係性を繋ぐ媒介＞となる子どもたちの興味・関心のある対象物を活かすことによって、＜誰かと何かを共有する体験＞を積むことが、支援のねらいになる。TSGにおける企画も＜誰かと何かを共有する体験＞の＜関係性を繋ぐ媒介・土台＞として考えてきた。関係を繋ぎ豊かにするための取り組みとして企画を考えていくことで、子どもたちを引きつける＜企画の魅力＞についても検討するようになった。エピソード5を通して企画が子どもたちに与える影響を考えたい。

エピソード5

F児はルールを理解して遊びに参加することができない。『フルーツバスケット』の企画である。F児はルールがわかっていないようで、不安そうにしていた。担当の学生支援者は「桃だよ。F立って。行くよ！」などと具体的な声かけをし、初めは担当の学生支援者にうながされて動いていた。初めて鬼になった時、学生支援者が「せーの！」とお題を言う掛け声をかけると、フルーツの名前を言わずに、「せーの！」という言葉をF児は繰り返して言った。それに対してみんなに笑いがおこると、身体に力が入り緊張させて、一瞬、怯えたような目をした。そして自分が何か変なことを言ったことに気づいたようで、恥ずかしそうに苦笑いをし、どうしたらいいんだろうというような様子で学生支援者に振り返る、学生支援者が「F、リンゴって言おう」と導くと「リンゴ！」と言うことができた。そんなふうにしばらくやってい

ると少しずつ落ち着いてきて、興味をもって参加できるようになっていた。『フルーツバスケット』というかけ声の時にみんなが動くことに気がついたようで、そのときは自分から動くことができるようになっていた。そしてまた鬼になった時には、学生支援者が何も言わなくても、自ら『フルーツバスケット！』とみんなの前で言うことができた。自分の言った言葉に反応してみんなが一齊に動いたことに、F児はとても嬉しそうに、目をキラキラとさせていた。ルールがわからず遊びに参加していても、いつもはその場に馴染まないような行動や発言が目立っていたF児だったので、その一連の様子はとても感動的だった。それまでは場にそぐわない勝ち負けだけを気にしているような行動が多く、支援者はそれを見守る役割が多かった。ルールが伴う企画のなかで、F児がみんなとともに楽しむことを体験できた。

小考察

ルールが分らない状態で集団支援へ参加することが多いF児は、その分からなさもあって集団活動に対する不安も大きいように思われた。初めて鬼になった時、学生支援者が「せーの！」とお題を言う掛け声をかけると、フルーツの名前を言わずには、「せーの！」という言葉をF児は繰り返して言った。きっと、言われたままにオウム返しをしたのだと考えられる。F児は不安な状態で＜重要な他者との関係性＞を基盤に、担当支援者として「桃だよ。F立って。行くよ！」とその場で分かり易く指示を出している。

指示を受けながらF児はその場で求められる動きをする。「せーの！」との言葉かけをそのままオウム返しをして笑いを取ったりしながらも、周りの子どもたちの反応に気づき、自分の発言と、周りの反応を意識するようになっていた。そこでF児は自分の発言に対する周囲の笑いが自分に向けられる驚きの体験とともに違和を感じたと考えられる。この違和の感覚を体験することが集団の「場」では生じる。

そこで学生支援者が、「F、リンゴって言おう」と言うと援助し遊びのルールに乗せていく。ちょっと安心感が出てくると、F児は目覚めたように周りの言葉や動きの変化に意識が＜向かって＞いく。おそらく、自分の発言で周囲を動かすことができることに新鮮な驚きと喜びを感じていたと思われる。その取り組みから引き出される新鮮な感覚が、周囲の行動をしっかりと捉えるということに繋がつ

ていったと考えられた。そしてオウム返しではあるが、「フルーツバスケット」という自分が発したかけ声でみんなが動くことに気づいていく。自分の発言で周りが一齊に動くという体験は彼の言葉がみんなの身体を動かし、それに伴い、みんなの身体の動きに導かれるように自分の身体も動いていく。それは身体の共鳴的な動きのような関係性に基づく発達を促す動きへと結びついていくものだと考えられた。自ら「フルーツバスケット」と発することで＜他者を意識し＞、さらに他者の動きを楽しむようになったと考えられる。

その発達的支援を支えているのは支援者であり、周囲を落ちついて見ることができる安心感を与え、支援者がどのように言えば良いのか、動けば良いのかを指示することにより、集団の動きを意識し、F児が自分の力（言葉）で集団を動かすことを体験した。この力はTSGで重要視している力であり、他者へと＜向かう力＞が育くまれる体験である。またそれと同時に、周囲の動きが伴った反応に気づく体験により他者を＜受けとめる力＞が育つ。F児は自分に向けられた複数の他者の視線を感じ、自分の働きかけの影響に気づいたようであった。そして自分のもつ他者へと＜向かう力＞が与える集団の反応を意識することにより、集団の「場」のなかの他者から＜受けられる力＞を＜受けとめられる＞ようになっていたと考えられた。すなわち将来的には自分の力を使うことで、他者からの応答を引き出し、他者とやりとりすることにより、自分が過ごしやすい環境を作っていく力を身につけていく素地を形成することに繋がる体験をしたのだと考えられた。F児は今まで以上に＜他者を意識する＞ようになり、社会性の素地を育んでいったと考えられた。

4. 総合考察

子どもたちが生き生きと動き出す姿を見せる時がある。TSGではそれを＜向かう力＞と表現するようになった。浜田は（1983）何らかの刺激に反応することを刺激へと＜向かう力＞という、また、人や物へと＜向かう力＞がある。身体や姿勢レベルの＜向かう力＞、意図や意志のレベルの＜向かう力＞がある。ひとことで＜向かう力＞と言っても、多様な層の＜向かう力＞がある。

教室のなかでは、ぼつとしていたり、注意が定まらなかったり、落ち着きがない子どもたちがいる。

そのような子どもたちがTSGの集団の「場」に来て、生き生きと何かに向かっている姿が見られる。TSGが大事にしてきた<ともに楽しむこと>の中には、子どもたちが、何かに<向かう力>が働いている。あるいは<向かう力>には、<誰かと何かを共有する>世界が開かれている。<向かう力>は、「向かう」という言葉が示すように、子どもたちが向かっている<的>としての<物>や<人>がある。子どもたちが興味や関心をもって<向かう物>や<向かう人>、そのような子どもたちのなかの<向かいたくなる要素>が糸口になって結果として<向かう力>が育まれると考えている。

1) <ともに楽しむこと>による<向かう力>の活性化

TSGの場に来る子どもたちは障害としての診断を受けた子どももいれば、診断を受けていない子どももいる。ある特定の障害のある子どもの障害の特性に着目して子どもを見るのではなく、まず、障害ということを横に置いて、子どもたちの姿を自然な目で見てきた。そして自然な目で見た時に見えてくる子どもたちの子どもたちらしさを、関わりを通して多くの支援者の目で時間をかけて見てきた。そしてその関わりのなかで、子どもたちの生き生きとした<物>に向かい、<人>へと向かう動きを捉えてきた。普段の学校生活では楽しく過ごすことができず、表情のさえない子どもたちが、TSGの集団の場で楽しそうにはしゃいでいる姿を見ることができる、そのことはTSGの活動の意義だと支援メンバーは感じてきた。その子どもたちと楽しみを共有することがTSGのメンバーの喜びとなった。

TSGでは、<ともに楽しむこと>を大切にして、子どもたちのできないことを捉え、できるようにすることよりも、できることでも<やってみたくなる気持ち>を大切にしてきた。人の能力を細分化して捉え、その能力の「できなさ」の側面に着目して、「できない」部分を「できる」部分していくという能力の獲得自体を直線的にねらいとする発想をもつのではなく、「できなさ」を抱えるひとりの人を全体性（トータル）で捉え、そして「できなさ」を抱えた子どもたちが「いかに生きるか」を考えてきた。そう考えると<ともに楽しむ>ということに積極的な意味が生まれてきた。

とは言ってもTSGの場は必ずしも楽しいことばかりがある場ではない。ややもすれば子どもた

ちにとって苦手な集団の場であったり、他者と関わらないといけないと考えてしまう場であったりする。<ともに楽しむ>ということを大切にしても、楽しめなかったり、苦しくなったりすることもある。TSGは<ともに楽しむ>ことを大切にすると、「必ず、楽しまなければならない」ということを望む場ではない。むしろ楽しいことも、苦しいことも多様な感情を体験することは人の成長にとって必要であると考えている。それを踏まえた上で<楽しい場>であることの子どもたちに与える効力を大切にしてきた。

あえて、<楽しみ>を強調するのは、<楽しむ>ということは子どもたちにとって<快の感情>であるからである。この<快の感情>は人が他者と繋がりを作り出す大きな要素となる。特に他者との関係性を基盤として、必要に応じた支援者の支えにより、苦手な場面や状況に直面しても、その状況を他者と<ともに楽しむこと>ができたり、他者と<快の情動を作り出すこと>を体験する。そしてその<快の情動を作り出す>体験は苦手な課題に向き合ったときに生じる抵抗を和らげ、<できないことができるようになっていく素地>となっていました。

TSGでの取り組みのなかでは、子どもたちの存在は他者と<ともに楽しむ>ことを通して、その楽しみを作り出す人を意識し、人を理解するようになっていく存在である。また、他者との繋がりにより、他者の反応を通して自己を意識し、自己を理解するようになっていく存在であると考えている。

2) <集団の「場」で過ごすこと>による<向かう力>の生成

<ともに楽しむこと>を通して<向かう力>が結果として生まれてくることをTSGの取り組みを通して実感してきた。子どもたちによって「物」へと向かうこともあるれば「人」へと向かうこともあるが、特に集団の「場」に初めて来て間もない子どもたちで他者との関わりに抵抗を示す子どもたちは、「人」を意識しつつ抵抗を示しながらも、自分の居やすい「場（スペース）」を見つけ、集団の「場」を見たり、「物」を見たり、「人」の動きを見たりする。その居やすさの要因には個人差があるが、「場」の要因だけではなく、個々の担当の支援者の存在とその他者との関係性が子どもの居やすさには大きな影響を与えている。

そこではまず子どもたちが子どもたちなりに

＜楽しむこと＞を大切にする。それぞれの＜楽しみ方＞は自由であり、企画に参加しなければならないという前提ではなく、その企画を通して能力やスキルを身に着けるという＜できないことができるよう＞ということを直接的に求めることもない。＜楽しむこと＞は他者との関係性が生まれることで、＜誰かと何かを共有する＞舞台が生まれてくる。その体験は＜ともに楽しむ＞取り組みとなり、＜楽しみ＞がより一層、膨らんでいく契機となる。

＜楽しみ＞を生み出す「場」に居心地の良さを感じるようになり、＜集団の場に居られる力＞が育まれていく。また、集団の「場」に足を運ぶことを繰り返していくうちに自分なりの過ごし方を見つけ、積極的に＜集団の場で過ごせる力＞が育まれていくと考えられる。

この集団の「場」の居心地の良さは＜物＞や＜人＞へと＜向かう力＞を活性化させ、身体や姿勢、情動を動かし、他者との関わりやコミュニケーションや認知等の諸機能の発達に連関する体験を生み出していく。その「場」は恣意的ではない＜重要な他者との関係性＞が形成され、＜関係を繋ぐ媒介（物事や企画）＞により他者との関わりが豊かになっていく「場」となる。

3) <横並びの関係性>から育まれる<向かう力>の発生

＜できないことができるよう＞という子どもたちとの関わりは、「教える一教えられる」という構図になり、教えるべき事柄（物事）があり、教える役割の人が存在する。その事柄と役割により子どもたちと関わるということになる。＜ともに楽しむこと＞を大切にしながら＜誰かと何かを共有する体験＞を重要視した＜横並びの関係＞による関わりには、目的をもって教えるべき事柄はなく、教える役割を担った人もいないが、＜誰かと何かを共有する体験＞を通して多くのことを学んでいく。従って、ここでは子どもたちを「楽しませる」という「〇〇させる」ということを子どもたちに求めているのではなく、＜ともに楽しむこと＞とは支援者も「楽しみの世界に参加する」という関わり合いをもつなかで、結果はあくまで自ずと生まれてくると考える。TSG の子ども観、支援の姿勢を大切にし、結果は生まれてくるものとしてその「場」やその「状況」の流れに委ねるのである。

＜できないことができるよう＞ということを意識していると遊びに対する制限や子どもの言動を評価的な目で解釈してしまうことになり、子どもが表現する遊びの流れが中断されてしまうことがしばしば生じる。現職の教員スタッフが、時間や規則のある学校生活に比較して、TSG に参加している子どもたちが＜遊びきる体験＞をしているということに気づいた。その＜遊びきる体験＞が TSG の子どもたちの＜物＞や＜人＞へと＜向かう力＞を生み出している要因になっているのではないかと考えるようになった。＜遊びきる体験＞をするには、TSG では支援者が教え、子どもたちが学ぶという「教える一教えられる」という固定された関係の構図ではなく、支援者と子どもは＜横並びの関係性＞である必要がある。＜横並びの関係＞では、「教える一教えられる」の関係に対して、子どもが教え、支援者が学ぶという逆転の関わりが生じる。エピソード 4 では E 児が得意げに輪ゴムを回しているのに対して、ゴム回しが上手くできず、自信がない様子であった D 児が担当支援者の「どんなふうにやるのかな」という声かけに、支援者の求めに応えてあげようという気持ちでゴム回しにトライする。この場面では子どもが支援者に教えよう、支援者が子どもから学ぼうという関係の構図になっている。D が支援者の要求に応えようと、「見せてあげたい」、「教えてあげたい」という意図としての＜向かう力＞は、＜横並びの関係性＞による「教える一教えられる」の立場の逆転の現象によって、結果として＜できないことができるよう＞になっていく力、自信と勇気が生まれてくる体験となる。その体験の積み重ねが物事への＜向かう力＞の発生を促していく。

4) <向かう力>に応じた<柔軟な構造>の形成

場面や状況と切り離さずに子どもを見ること、人のもつ能力を細分化して、その能力のみに焦点化するのではなく、自分の持っている力、子どもの＜向かう力＞が何に、どのように向かっているのか、子どもたちのもつ＜向かう力＞と＜向かう力＞が向かう＜的＞を考えるようになった。

子どもたちが育ち、学ぶ土壤が耕され、子どもが人と出会う土台が生まれ、そしてその土台は、人と人との関わりが繰り広げられる物語が展開される舞台となる。そしてその舞台を通して、支援者は人の育ちを＜問い合わせる＞、子どもたちとともに生活世界を広げていくのである。

子どもたちが＜向かう力＞を育む＜誰かと何かを共有する体験＞の基盤となる舞台に必要とされる要素として、物語の展開を生み出す＜魅力のある企画＞、子どもたちの多様な表現を＜受けとめる＞ための＜重要な他者との関係性＞、緩やかな安心感のある雰囲気を作り出す＜柔軟性のある環境＞を、支援構造の柱としてきた。

子どもたちの＜向かう力＞を育むための支援構造として、＜魅力のある企画＞、＜重要な他者との関係性＞、＜安心できる雰囲気＞が、子どもたちの＜向かう力＞を育んでいると同時に、また、子どもたちの＜向かう力＞が、＜魅力のある企画＞、＜重要な他者との関係性＞、＜安心できる雰囲気＞の質をより良いものへと発展させていくともいえる。たとえば、エピソード3の紙飛行機を集団活動の「場」の外で飛ばしていたC児、通常であれば集団の「場」に入れないC児を、集団の活動の「場」に入れる対応をされがちになるが、TSGではみんなが外へ出てC児のいる「場」で紙飛行機を飛ばした。このように活動の「場」を柔軟に拡げていくことを心がけた。

支援構造として決められた枠組みのなかに子どもを当てはめるのではなく、子どもとの関わりを通して、＜魅力のある企画＞を工夫し、＜重要な他者との関係性＞を基盤に、＜安心できる雰囲気＞を創りながら、子どもたちの＜向かう力＞が育まれるための子どもたちの自然な動きに合わせた＜柔軟な構造＞を、子どもたちの変容とともに作ってきた。

5) ＜向かう力＞に沿った＜展開＞の尊重

＜ともに楽しむこと＞、＜集団の「場」で過ごすこと＞、＜横並びの関係性＞、＜柔軟な構造＞に焦点を当てて関わっていると遊びが豊かになり、遊びに展開が生まれ、結果として＜遊びきること＞ができる。時間の制限や社会的な行動が求められる等、支援者の評価の視点が遊びに入ると、遊びの展開を捉える視点が途切れてしまう。TSGではエピソード1の『だるまさんが転んだ』では目では見えない内臓の動きを指摘したり、エピソード2の水が飲めない場所で「水を飲みたい」と発言したり、エピソード4の遊びに参加しない子どもたちに対して、すぐに禁止や制限を加えない。支援者は周りの子どもたちと支援の必要な子どもたちとの関係を繋いだり、水を飲みたがる子どもに対して、集団の「場」のユニットの複数の支援

者が一斉に水を飲むふりをしたり、集団の「場」に参加できない子どもを無理に集団のなかで遊ばせようとせず、「場」や「企画」にこだわらずに＜重要な他者との関係性＞の支援者との関わりを通して＜ともに楽しむこと＞を膨らませていく。エピソード3では集団に入らない子どもを、ゴム回しを媒介として＜関係性＞の糸口を創り出すことを通して、子どもたちの遊びの展開を支えている。

障害の診断があってもなくても、子どもたちの行動に対してまず生の目で子どもたちを見る。そして子どもたちが表現する＜行動の意味を考え＞、＜行動の背景にある状況を捉え＞、そして＜状況に応じた関わりをする＞、そのためには子どもたちが遊んでいる様を捉えるための「間」、「間合い」が必要となる。子どもたちの行動にはその行動が生まれてくる文脈がある。たとえ予期できない＜偶発的な出来事＞が展開されても、その出来事がどう展開され、その展開のなかで子どもたちがどのような姿を見せるのかを追うことが必要である。他者との多様な関係性、変化する「場」の状況、その状況を生み出す文脈、そしてその土壌のなかでの集団による力動の展開を通して、子どもたちの力強い＜向かう力＞が育まれていく。

6) ＜重要な他者との関係性＞、＜魅力のある企画＞、＜安心できる雰囲気＞により＜結果として生まれてくる向かう力＞

＜結果として生まれてくる力＞、結果として＜できないことができるようになっていく力＞、TSGの活動に参加していると、物や人へと＜向かう力＞が生まれてくる。エピソード5のF児は『フルーツバスケット』の企画で、支援者の「せーの！」という掛け声をかけられ、フルーツの名前を叫ばずに、オウム返しで「せーの！」と応えてしまう。みんなは動くことはなく、笑いが生まれてくる。一斉に彼へと視線と笑いが向けられる。その状況で彼は驚く、F児は周囲の子どもたちからの＜向かう力＞にさらされたようである。F児の視点は周りの子どもたちの＜向かう力＞を違和として感じたのである。刺激を＜受けた＞かれは一瞬、怯えたような目をして、隣にいる担当の支援者に助けを求めるように見たのである。F児が人の行為、特にその場で求められている意図を伴った、複数の他者の＜向かう力＞にさらされた瞬間であったと考えられる。

「人へと向かう力」は「物へと向かう力」とは異なる。他者から「受けられる力」を向けられた人は、その発信に対して「受けとめる力」が求められる。そして「受けられた力」を「受けとめ」、そしてそれを返していくことで他者との関わりは具体的な中身、意図をもった「応答」としてのやりとりとなっていく。

場面や状況と切り離さずに子どもを見ること、人のもつ能力を細分化して、その能力のみに焦点化するのではなく、自分の持っている力、子どもの「向かう力」が何に、どのように向かっているのかを考える。TSGでは子どもたちのもつ「向かう力」とその「向かう力」の「向かう的」に着目するようになった。

さらにF児に向けられた周りの他者の「向かう力」を彼は目や耳だけで捉えたのではなく、全身の感性でもって捉えたように、TSGではその集団の中で他者から「受けられた力」を、身体全体で「受け止めていく」、子どもたちのもつ受動性に着目している。

子どもたちが育ち、学ぶ土壌が耕され、子どもたちが人と出会う土台が生まれ、そしてその土台は、人ととの関わりが繰り広げられる舞台となる。そして、その舞台を通して、支援者は人の育ちを「問い合わせながら、子どもたちとともに生活世界を広げていくのである。従って、結果として子どもたちとの関わりを通して得られることは、人のもつ細分化されたメカニズムの解明やメカニズムへの支援ではない。浜田（1984）が述べているように、ものを見るというメカニズムが成熟していく中で、その人にものを見ようとする、ものへと向かう「気」がなければ、ものを捉えるためのメカニズムは機能しないとの考えにより、TSGでは、彼らの持っているメカニズムを機能させるあるいは突き動かす動因となる「向かう力」と「向かう力」が「向かう的」に着目している。

TSGでは、子どもたちの「向かう力」を育むことによって、「彼らの持っている力を機能させる力」が結果として生まれてくる。そのなかでも「人へと向かう力」により生じる他者とのやりとり、子どもが支援者へと「向ける力」と支援者が子どもを「受けとめる力」、支援者が子どもに「向ける力」と子どもが支援者を「受けとめる力」の相互の「応答的なやりとり」の展開の経験を積むことをTSGでは重要視している。特に、自閉症スペクトラム障害の特性として考えられる

「他者意識」の在り方、「他者理解」および「自己意識」の変容過程、自閉症児の他者を「受けとめる力」、「受動性の育ち」について今後も具体的な事例をTSGの実践を通して検証する必要がある。

5 引用文献

- 浜田寿美男（1984）子どもの生活世界のはじまり
ミネルヴァ書房
- 遠矢浩一・針塚進（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
- 辻井正次（1999）：複合的大グループでの治療教育
例。杉山登志郎・辻井正次（編者）高機能広汎性
発達障害（PP. 239-245）。ブレーン出版。
- 浦崎武（2006）：広汎性発達障害者の身体の外枠作
りと内枠作りによる心理療法－他者との関係性の
成立と発達的支援。琉球大学教育学部障害児教育
実践センター紀要、第7号、P1-P11。
- 浦崎武（2007）：高機能広汎性発達障害をもつある
小学生男子への重要な他者としての関係形成による
適応支援。琉球大学教育学部障害児教育実践セ
ンター紀要 第8号、P1-P18
- 浦崎武、武田喜乃恵、崎濱朋子、木下秀美（2008）：
発達障害のある小学生の子どもたちへの学生支援
者による集団支援－他者との関わりを中心に－
琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要
第9号 P137-P146
- 浦崎武、武田喜乃恵、崎濱朋子、瀬底正栄（2009）
発達支援が必要な子どもたちの他者との関係性に
焦点を当てた発達支援が必要な子どもたちへの集
団支援活動‘ツユコレ’ 教育系・文系の九州地区国
立大学間連携論文集、3(1)
- 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－大学の発達支
援教育実践センターによるトータル支援活動の展
開 発達、124、P74-P81
- 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（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’～ 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-P145
- 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（2013）
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－ 琉球大学教育
学部発達支援教育実践センター紀要 第4号,
P79-P104

浦崎武 武田喜乃恵 濑底正栄 崎濱朋子 金城明
美 大城麻紀子 久志峰之 本間七瀬 運道恵里
子 (2014) 自閉症スペクトラム障害児・者の他
者へ<向かう力>と<受け止める力>の相互作
用－TSG を通した<能動一受動>の相互作用に
関する支援教育論的検討－ 琉球大学教育学部発
達支援教育実践センター紀要 第5号, P1 -P10

Wallon. H (1983) 身体・自我・社会 浜田寿美男
ミネルヴァ書房