

# 琉球大学学術リポジトリ

## トータル支援教室に参加した発達的气になる男児の7年間の変容過程

|       |   |
|-------|---|
| メタデータ | 言語:<br>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<br>公開日: 2015-06-03<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 武田, 喜乃恵, Takeda, Kinoe<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/31055">http://hdl.handle.net/20.500.12000/31055</a>                                       |

# トータル支援教室に参加した発達気になる男児の7年間の変容過程

武 田 喜乃恵<sup>1)</sup>

## A Change Process of the Developmental disorder child who participated in the Total Support Group for seven years

Kinoe TAKEDA<sup>1)</sup>

### 要 約

琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センターでは、2006年10月から学校で気になるといわれるような学童期の子どもたちを中心に個別及び集団によるトータル支援教室を行ってきた。主に遊びを通して子どもたちと関わり、支援者も子どもとともに楽しむことを重視し、最初から支援の方法やかたちありきではなく、子どもたちに合わせて関わりや支援内容、構造を柔軟に変化させながら対応してきた。その支援教室に7年間参加した発達気になる男児の変容過程について整理し考察した。

### 1. はじめに

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)では、2006年10月から学校で気になるといわれるような学童期の子どもたちを中心に個別及び集団支援による"トータル支援教室"を行ってきた。子どもたちと支援者が共に楽しむことを重視し、最初から支援の方法やかたちありきではなく、子どもたちの実態、その場の状況や文脈などに合わせて関わりや支援内容、構造を柔軟に変化させ試行錯誤しながら支援を行ってきた(浦崎ら, 2014; 浦崎ら, 2013)。

そのトータル支援教室の集団支援の実践から、武田(2013)は、広汎性発達障害のある子どもの事例の変容過程を明らかにし、情動を含めた共有体験を保障したことが、他者理解や自分の行動のあり方を調整する力を育て、相互作用を円滑にしていけることが示唆されたと述べている。このような発達障害のある子どもの集団支援による事例の変容過程に関する文献はまだ少なく、事例の積み上げが必要である

と考える。

そこで今回は、トータル支援教室に7年間通ってきた発達気になる子どもの事例から変容過程を整理し考察する。合わせて支援の工夫についても考察する。

### 2. 方法

#### (1) 事例の概要

##### ① 対象児について

小学3年生の4月から中学3年生の1月までトータル支援教室に参加。参加当初:学習面や友だちの輪に入れない不安から拒食と不登校気味であった。

##### ② 出生から支援教室に参加するまでの様子

父・母・兄・A君・弟の5人家族。生後1週間で心臓疾患があることがわかる。激しくよく泣く子で、心臓からくることなのかほかに何かあるのか、どう接していいかわからずよく病院の救急にかかった。子どものいる姉や妹も泣き

<sup>1)</sup> Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

方を見て異常な泣き方をしていると言っていた。鳴き声を録音して医者に聞いてもらったら、「お母さんは他人の子どもを見ているようです。子どもに声をかけないの」と言われ、姉が抱っこしてあやしながらミルクを飲ませ、自分は無言でミルクをあげていることが多いことに気が付き、それ以降言葉かけをするよう気をつけた。2歳くらいからは泣かなくなった。

2歳途中から保育園へ通う。保育園では男の先生になついた。かたつむりが大好きで、さわりすぎて皮膚が荒れ皮膚科に行くほどだった。あまりにも大量にとってくるので注意したが、ポケットに入れてよく持ち歩いた。丸いものが好きだった。回転する椅子も好きで、椅子を見つけると椅子の裏を見てどうやって回るのか、仕組みに興味を持っているようだった(3歳)。保育園で新聞びりびり遊びをやらず、新聞紙で立体的なヘリコプターを作った。誰も教えていないのにできた(4歳)。運動会などのダンスのときはやらずにその場に立っていた。友だちがドッジボールをしているのをそばで見て喜んでいた。改造したり、分解したりして遊ぶことをよくしていた(5歳)。

小学2年生の終わりころから学習への不安(漢字が読めない、書けない、時計が読めない)、給食への不安からなのか、あるいは友人関係なのか拒食と不登校気味になる。バーバーブーのような赤ちゃん言葉を話すようになった。

学校から相談機関を勧められ、そこで発達障害の疑いがあるかもしれないと言われた。特別支援教育コーディネーターにこの支援教室を勧められ、小2の3月に体験のようなかたちで一度参加し、小3の4月から個別支援と集団支援に参加し始める。

### ③ 検査結果

小学2年生の2月に相談機関で実施したWISC-IIIの結果。全検査IQ74、言語性IQ68、動作性IQ99。知識6、類似4、算数8、単語1、理解6、数唱10。動作性下位検査は絵画完成が11、符号4、絵画配列10、積木11、組合13、記号8、迷路12。

## (2) トータル支援教室における集団支援の構造

### ① 支援構造について

通常の集団支援は45分を1セッションとして月2回行っている。支援教室は、縦約10メー

ル、横約6メートルの部屋を使用している。支援者の構成は、全体の運営を行う臨床心理士のセンタースタッフ1名、集団支援を主導する進行・企画者として小学校教員とセンター相談員、サポートスタッフとして保育士、小・中学校や特別支援学校の教員などが複数名参加している。また、発達支援に関心のある学部学生、特別支援教育専修や臨床心理学専修の院生などが20名程度参加している。参加している子どもは小学生から中学生の発達障害等の学校で何かしら気になる子どもたちである。A君が集団支援に参加した小学4年4月時点で子ども7名が参加していた。

子ども一人に対して2～3名程度の支援者が担当しユニット単位で活動する(遊びの内容によってはユニットで活動しないものもあるが担当として留めながら活動する)。半期(4～9月、10月～3月)ごとに学生・院生の支援者の入れ替わりがある。筆者は集団支援を主導する進行・企画者として参加している(以下、筆者のことを集団進行者Tと記載)。

### ② 支援方針

集団支援の方針としては、a. 子どもたちに楽しい世界を準備すること。b. 安心できる他者との関わりをつくること。c. 仲間と関わろうとする意欲を引き出すこと。d. 支援者も一緒に遊びを共有することの4点を支援者の基本的な姿勢としている。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。子どもたちの実態に応じてどのような活動だと楽しめるか、共有できるかを考え企画する。活動の時間だけでなく、活動の前後の子どもたち同士もしくは支援者との関わりや遊びも大切に扱う。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、彼らが苦手とする他者とのやりとりの素地が育つように支援する。

### (3) 分析資料

以下の4種類の資料を扱う。①ビデオ記録(A君が小3の4月から中3の1月までの6年9カ月)、②集団支援終了後に記録した集団支援の実践記録

(A君が小3の4月から中3の1月までの6年9カ月)、③母親からの聞き取りによる記録 (A君が小3の4月から高1の11月までの7年7カ月) ④個別支援及び母親支援終了後に担当者が記録した個別支援の実践記録 (A君が小3の4月から小3の3月までの1年間)。

#### (4) 分析方法

上記の①ビデオ記録と②集団支援終了後に記録した集団支援の実践記録を中心に変容において重要だと思われるエピソード、関連のあるエピソードをピックアップし、変容を3つの時期に分けて記述し考察する。

### 3. 経過と考察

「 」はA君や母親の発言。〈 〉は支援者の発言。

第1期：A君の興味関心を窓口に参加のかたちを模索する時期 (小3の4月～小4の3月：セッション (以下、#) #1～35)

#1の体験参加の陶芸でのコップづくり、#1の名札作り&輪くぐり、#2の手を使わずに2人で協力してバスケットボールを運ぶ競争のゲームはみんなと楽しそうに参加しているように見えた。#3のフルーツバスケットの説明をしているときに、集団担当支援者 (以下、担当支援者) から離れ、ひざ立ちで部屋の中をウロウロとし始め部屋から出て行ってしまう。担当支援者が理由を尋ねるとフルーツバスケットが大嫌いらしく外で絵を描いて支援者とおしゃべりをした。その中でなぜ嫌いなのか聞くと、「ルールはわかるけど自分には厳しい。席を取れないし、みんななんか厳しい」というようなことを言う。自分の気持ちを言えたことを認め、参加したくないときは無理に入らなくてもいいこと、入りたくないときは支援者に伝えてほしいことを個別の担当支援者 (以下、個別支援者) が伝えた。#4では、フルーツバスケットやイス取りゲームなどのゲームは嫌いと言っていたA君や参加する子どもたちの中にも動くのが好きな子ども苦手な子どもなど見えてきたので、2つのゲームを準備し、部屋もパテーションで仕切り2部屋にし、子どもたちに好きな方に参加してもらった。しかし、A君は「今日は入らなくてもいい？」と担当支援者に聞きどちらのゲームにも参加することはなかった。代わりに、機械の好きなことを活かしてビデオカメラで活動を撮影すると

いう形で集団の部屋に入って、Aなりに集団の雰囲気を感じているようだった。#6では、活動終了後に部屋にほとんど人が誰もいなくなってから自然な流れで支援者2名と他児1名で棒送りに取り組む。にこにこ表情もよく楽しそうであった。事後ミーティングで次回からリハーサルをしてみようかと話が出て、#8で個別支援者と担当支援者がリハーサルを試みた。けれどもリハーサル自体に乗ってこず、本人のそのときの状態や気持ち、自然な流れの中でできたことが大きかったのだと思われた。#9のだるまさんがころんだ、#10のはいちもんめでは、じっくり物事に取り組む子どもと活発な子どもの2つのグループに分け、部屋もパテーションで分けて、集団活動に入れない子が入りやすいように行った。#9では、担当支援者がくやろうと声をかけると「僕やらない」とカメラを撮影していたが、途中からカメラを固定にして座りながら、もぞもぞと前に進み、だるまさんがころんだに参加するA君の姿があった。

#13ではカップに絵を描いてフリスビーのように投げて遊ぶ活動を行った。担当支援者は競争でもないで参加できると楽しみにしていた。A君に話すと、「みんなが終わってから投げる」と言ったり、集団に入ることにはしないよという宣言をされてしまった。大きい声を出したことに耳をふさいでいた。作り終わると部屋も出て建物の外へ出ていった。集団に入れようとしていることを察知したようだった。この時、担当支援者が対応に苦慮していることが記録にもあったので、集団進行者から『集団の中に入らなくてもいいよ。入ってもいいよ。という対応をしていくのはどうか。集団の中になくても担当支援者と一緒の時間を共有することを大切に関わって、集団に入りたくなくて外に出てしまったときはそこでA君が楽しめるような工夫をしてみても』と提案した。意図性があるとやりたくなくなってしまうのだと思われた。

#15の個別支援で絵から漢字を読み取る学習をしていたが、したくない様子でずっと「うんち」と言っていた。しばらくするとその場からどんどん離れて、他の人たちが広場でやっていた紙ひこうきであそびだした。他の支援者と紙ひこうきを作る場面も見られた。集団支援では初めの挨拶には混ざらないで、外の広場で作っていたが、自分から急に教室に入ってしまったのでびっくり。A君の作った紙ひこうきに鶴を乗せてなど要望を出すと、普通にそれを乗せて投げてくれた。今までは自分が作ったものにほかの

人の手を加えることを嫌がったけれど、やってくれた。A君も自由に投げているのを見て真似したりもしていた。みんなが外や中、どこでやってもいいよという雰囲気がまたすごくよかった。

#18では、技術的に難しい部分を父に協力してもらい自分で作った"車"（自動で動く三輪車）を持参し乗って見せてくれた。私が質問すると、自動車のことについてポツリポツリ話してくれた。

#20では、個別担当者と集団担当者に自分のお小遣いで購入した"時計"をプレゼントした。

#### 【母親支援】

母親からは、なかなか定着しない学習面とAの気持ちが変わらないことへの不安な気持ち、学校への不信感（小3の後半頃から）が語られた。母親の気持ちを肯定的に受け止め、他人の意見に左右されがちな母親に自身がどう思うのかを聞き尊重した。授業がわかるようになっていけるようにと学習への対応に躍起になっていた。A君が「学校では6時間が12時間に感じられる」と話す。

#24では、個別支援の部屋に迎えに行くと、段ボールの中に入って歩いていた。集団の中に入りたくないときは言うという約束があったので、個別支援者とそのことを伝えてくれた。箱をかぶってモソモソと動きながら、前が見えないAのために目印のシールを張って集団活動の部屋までゲーム感覚で来ることができた。そして、集団の企画を考えてくれた支援者に「く入ってごらん」と声をかけられると、担当支援者が「く入る？」と聞いても「嫌だ!」と言っていたのに、後ろからすう〜と入っていった。集団支援では、うちわパタパタふわミントンという無地のうちわに絵を書いてオリジナルラケットを作り、風船を使ってバトミントンをするという活動を行った。うちわ作りは集団の部屋の中で楽しくできたが、みんながパタパタしたり、バトミントンみたいだと知ったA君は外に出ていった。少しして室外のホールで、担当支援者や個別支援者たちと円になって風船のうちあいを始めた。パスが長く続くと支援者もA君も風船が落ちないように必死に風船を次の人へ渡していた。落ちそうになるとみんなから歓声もれハラハラドキドキの様子が伝わってくる。そのうちに、集団支援を終えた子どもたちが集団の部屋から出て来た。A君たちの様子を見てやりたくなかったのだろう、2人の子どもたちがうちわを持ってその中に加わった。そして、競争は嫌いと言っていたA君だが、風船を打つために他の子どもと競り合うよ

うな様子が何度か見られた。集団でも自然な流れで、本人が楽しそうと思えたときは参加することができた。このとき、中でやることにこだわらず、外で集団を作って遊んでいた。場所がどこでも中身が同じであればいいよねという空気があった。

#26では、おり紙であることを伝えると、「おりがみ嫌い」と言う。〈折り紙じゃなくていいよ。なんか作ろう!〉というので、A君はせっせと設計図を作ってゲーム機を作っていた。担当支援者は発想力と器用さに驚く。その後、紙ひこうきは嫌と言っていたのに、友だちが飛ばしているのを見てやりたいと思ったのか作りだした。

#29では、活動内容を担当支援者がちらちらと話す少し笑うA君。的当てでは、途中から2人の子どもが来ても嫌がる顔はせず、自然と溶け込む。3人交互的にボールを投げ遊ぶ。

この時期、集団進行者がA君のところに行くと、拒否的というか、バリアというか、集団進行者TもどのようにAと接点を作って行ったらいいか、A君の気持ちが変わりにくく不安な気持ちになることが多かった。様子を遠目で見守ったり、ときには近くで様子を見て声をかけたりしながら、A君の様子を常に気にかけていた。

#### 【母親からの聞き取り】

小4の前半：夜、家でロウソクの明かりで過ごしているときに倒れ、病院でてんかんがあることがわかる。同じころ病院でアスペルガー障害ということも言われたが、母親は脳の細胞が死んでいくてんかんのことで頭がいっぱいだった。学習どころではなくなった。

#### 第1期 考察

まず、#3でフルーツバスケットが嫌いで競争は自分には厳しいということを言ってくれたことを尊重した関わりをしていったことが大切であったと思われる。

それを受け、#4でA君のできそうな活動を設定したり、#6での活動終了後に取り組む様子からリハーサルを試みたりしたが、こちらがA君の窓口を探りながらも、支援者側が意図したり、させようとするような雰囲気には敏感で、気配を察知すると内容的にできそうなものでも避けるようなことがあった。あくまでも楽しみの延長線上で、自然発生的な流れで行うことが重要だったと思われる。また、上記のように意図したことがうまくいかなかったときには別の興味関心を窓口にして、ビデオカメラで活

動を撮影する（#4、9）という参加をA君の参加のかたちと捉えた。#9では撮影している途中に遊びに加わりたくなくて自分から遊びにこっそり入るという思いがけない様子も見受けられた。

#24では、集団の部屋の外に出てしまったが、部屋の外でぶわミントンをし、小集団で楽しむことができた。集団支援が終わり部屋から出てきた他の子どもも加わってもラケットを振って風船を打つために競り合う様子が見られた。集団活動の部屋で行うことにこだわらず、A君がいる場所で、同じことができるのであればいいという雰囲気があったことがよかったと思われる。子どもの実態に合わせて構造を柔軟に変化させたことが重要であったと思われる。

**第2期：担当支援者との関係性を基盤に、集団支援の進行者が直接働きかけA君が応じる時期（小5の4月～小6の5月：#36～61）**

今まで、活動の場所を教育学部外の施設を借りて行っていたが、センターが新設され部屋も増え、集団支援と個別支援を行うことができるセンター施設となったため、#36からはその場所で活動を行った。みんなでドミノ！では、新しい担当支援者との初顔合わせだったが、タイムマシンの話、怪談話などを話し、早い段階で打ち解けたようだった。ドミノでは集団の部屋でみんなもドミノをやっていると伝え、集団の部屋を意識していて、実際には行わなかったが、ドミノを集団の部屋までつなげようかなという様子も見られた。担当支援者からこの話を聞き、A君自身が集団活動の部屋を意識した発言を初めて聞いたので、集団進行者Tは、なにかできるかもしれないなと思った。

#39では、絵札や読み札を自分たちで作って、カルタの絵札を背中に貼って行うカルタの活動だった。集団進行者Tは別室でもできるようA君用のカルタを準備した。担当支援者がA君がカルタに絵を上手に書いていて、素直に驚いたので<すごい上手だね><細かいところまですごい>など伝えると照れくさそうにしながらも嬉しそうだった。いつも以上に宇宙、UFO、タイムマシンの話と盛り上がり、話の内容が反映された絵を描いていた。

#42では、紙ひこうきを作って飛ばして遊ぶ活動を行った。A君は別室での活動だったが、みんなに活動場所としてA君のいる部屋に行ってもいいことを伝えていた。A君は初め、紙ひこうきを作って、飛ばして楽しんでいたが、少しすると家から持って

きたゴムボールを持ち出してきたので、担当支援者と2人でサッカーをした。それから、集団進行者Tと他の支援者が来たので、4、5人でバレーのようなゲームをした。<10回、20回続けてみよう>とか、A君がミスしたときに、くすぐったりおちよったりして、場を盛り上げたのだが、その中でA君は今まで見せたことのないような笑顔をふりまいてとても楽しそうにしていた。そんなふうに盛り上がる中、K君が来てそのボール投げに加わった。K君は相手にかまわず強いボールをバンバン投げるので、A君が「ボール、穴（が）空いてるから」と言う。あまり主張しないA君がはっきりとそう言ったので、一瞬その場がシーンとなり、反抗しがちなK君もすぐに聞き入れていた。けれど、K君は楽しくなって気持ちが高ぶるとついつい強くボールを投げてしまい、それを見てさらにA君が「あと3回やったら使わせない」と言った。K君が強く投げると、A君が残りの回数をカウントしていた。残り1回になったとき、ぴたりとK君の激しいボール投げは終わった。このときの紙ひこうきの活動のときに、A君の部屋に他の子どもがいても抵抗感なく自分の主張もして一緒にボール投げする姿を見て、集団進行者Tは、2つの企画を準備して、そのうち1つの活動をA君のいる部屋で行っても楽しめるかもしれないと思った。

#43～45では、動きのある活動と創作的な活動の2つを準備し、創作的な活動をA君の活動部屋で行った。#43では、“だるまさんがころんど”“ドミノ”を行い、ドミノをA君の部屋で行った。ドミノ並べをそれぞれでやっていたのだが、間違っ倒してしまったときにみんなが注目したり、歓声をあげたりしていた。A君もそれに注目して笑う様子がみられた。

#51では、A君のタイムマシーンを作りたいという夢から発想を得て、タイムカプセルを作るという活動を行った。具体的には、思い出の写真をいつめこんだパワーポイントをみんなで見た後に、色画用紙に写真を貼ったり、未来の自分に手紙を書いたりして、それを缶に詰めてタイムカプセルを作るという内容。A君にもそのパワーポイントをぜひ見てもらいたかったので、個別の部屋に行つて<見せたいものがあるんだけど大きい部屋に来れる？>と集団進行者Tが声をかけた。すると「何を見るの？」と聞いてきたので<みんなにはまだ内緒だけど、今までの思い出のアルバムをスクリーンに映してみんなで見るんだよ>と伝えた。A君はためらう様子なく来てくれた。タイムカプセル作りは意欲的で「い

つ開けるの？」と聞き「20XX年（開ける年）、目の前にUFOが落ちてくる」と絵つきで書いていた。

#### 【母親からの聞き取り】

A君のやりたいことや進んでいく方を見守って応援していこうという気持ち。子どものことを自分一人で背負いがちだったが、父親に預けて自分の趣味に出かけることができるようになった。

リサイクルショップに興味のあるものがいっぱいあって行きたいが、音がうるさく行けなかったが、行けるようになった。

#52（小5の4月）では、前回、集団の部屋で活動したA君の様子から創作的な活動（紙であそぼう！紙でつくろう！）を設定した。集団進行者TがA君に内容を伝えると、集団の部屋でもいいと来て参加した。帰りに部屋のことについて話すと、集団の部屋に来ることについてそれほど抵抗はないようだった。くもし嫌だったら個別の部屋でやってもいいからね」と伝えると「うん」と頷いていた。

#54では、A君の苦手なゲーム的な活動を行った。集団進行者Tが活動内容と嫌だったら個別の部屋にいてもいいことを伝えた。予想に反して「行こうかな」と集団の部屋へ。集団進行者Tは内心びっくりしたがとても嬉しかった。別室のときより受け身だけど、ここにことして一緒にいること、一緒に活動することの楽しさを感じているように見えた。

#55でのみんなの街をつくらうでは、得意なはずの創作活動であったが、手元に何か持っていないものかたちにならずにいた。集団進行者Tはどんな街を作ったか発表をするとき、A君のグループにもふった。もしA君が答えられなくても担当支援者に言ってもらおうと思っていた。するとA君が「何も作らなかった」と伝えてくれた。その言い様からは、良いとか悪いとかの評価は全く感じられなかった。以前はそういう状況になると、下を向いたりして避けがちだったのに、自分で言ってくれたことがすごいと思ったし、何も作らなかったことをネガティブに捉えて発表しなかったり、ふてくされたり、そんな素振りなく表現してくれたことがすごいと思った。

#### 第2期 考察

#36で、集団の部屋やそこにいる人を意識する様子から、A君に対してできることを模索し、ドミノのような個人作業であるが集団というものが意識されるような活動（#36）を設定したり、別室でもできるA君用のカルタを準備したり（#39）、A君の部屋も集団活動の部屋とし、他の子どもたちや支援

者たちが気軽に出入りできるようにしたり（#42）と工夫した。#42で、友だちに自分の意見を主張しながら遊ぶ姿からはA君が今まで避けがちだった、人と向き合うことができるようになっていたのだと思われた。この様子を受けて、A君の興味を活かしたタイムカプセルづくりを企画して、大きなスクリーンに映す思い出のアルバムを見せたいからと集団進行者が誘いかけると来てくれた。#55の発表のときにA君が「なにも作らなかった」と言えたことの成長もすごいと思うが、言える場であるということも重要だったと思われる。そう言ったA君に対して誰も批判するような声が上がらなかった。

第1期で、担当支援者が集団支援に参加できるよう行っていた工夫で避けていたような働きかけだったが、第2期では、担当支援者との関係性を基盤に、集団進行者Tが直接A君に働きかけ、A君が応じる時期であった。また、母親が安定したことも大きかったと思われる。加えて、#36以前は借りていた施設を使用していたので、センター施設がしっかりとでき、支援者たちにとっても子どもたちにとっても安定したホームができたことも大きかったと思われる。

興味はあったが音などがうるさく行けなかったりリサイクルショップに行けるようになったことも、母親や支援者との関係性が安定したものになったことが関連していたのではないかと思われる。人との関係性や物事がA君にとって脅かすものではなく、意味あるものとして主体的に関わることができるようになったため、感覚的な過敏性が背景に沈んだのではないかと思われた。

第3期：集団の中でアクティブな活動を楽しむ、現実的な話が増える時期（小6の10月～中3の3月：#62～106）

#62のスポーツフェスティバルでは玉入れ、デカパン競走、借り物競走などを行った。玉入れでは必死にボールを投げ入れ、デカパン競争（大きなパンツに2人で入り走って競争）では、隣の人の背中に手を回し一生懸命に走り、アンカーも務めた。感動的な姿だった。

#### 【母親からの聞き取り】

以前はAの学習のことなど心配が付きなかったけれど、今はAに任せている。母にも好きなことができ、距離をおいて子どもをみれるようになった。

#66～この頃くらいから絵を描いたり、デザインしたりするような活動でほとんど表現しなくなる。

#69では、A君の好きなペーパークラフトを使っ

て街づくりという集団活動を行った。事前にA君に来てもらいクラフトの見本など集団進行者と一緒に作る。活動本番では、今までにないくらい早いスピードで道具を取りに行き制作する。

#76で、絵を描くときに「小さいときは恥ずかしがらずに（絵を）書けたんだけど…」と言う。

#81、82で絵を書く場面では、関わりを工夫し、担当支援者が絵を描きその絵を通してコミュニケーションをとった。担当支援者が描いた変な絵に反応して、「変」「違よ〜」とA君が言って笑っていた。

#74のスポーツフェスティバル、#78のしっぽ取りゲーム、#82のふわミントンなど動的な活動で活発に動き、笑顔で参加する姿が定着する。#87の日帰りキャンプではカヌーに向けて家で筋トレをしてきたり、スイカ割りで棒を折るほどの力を発揮したりして、みんなを驚かせた。

#82のふわミントンの試合で、担当支援者がミスをしてチームが負けてしまい本気で落ち込んでいると、「いいよ」と肩をたたき励ますA君の姿も見られた。

また、この時期の後半頃（#98、100、106）には、学校での出来事や友だちの話（お泊まり会、服装検査、兄のピアス、体育祭でのダンスなど）が話題に出ることが多かった。

#### 【母親からの聞き取り】

学校の特定の友だちと釣りに行ったり、泊まりに行ったりするようになり、友だちとの関わりが増える。家などでも絵を描いたり、機械的なものをいじったりすることはほとんどなくなる。

### 第3期 考察

幼児期にみんながドッジボールをしているのを見て楽しんでいたり、第1期では自然な流れ、気持ちに向いたときにはゲーム的なものに参加していたりしたが、第3期では、設定された状況の中でも集団の中で動的な遊びや競争するようなものを楽しんで参加する姿が見られるようになっていった。それは、第1期で、A君の興味・関心を窓口にして集団支援へ参加するというかたちをとったことや、集団支援の活動内容を行うか、行わないかの2択ではなく、行ってもいいし、行わなくてもいいという曖昧なかたちをとってきたことが重要だったのではないかと思われる。

絵やデザインするという表現をしなくなっていったので、創作活動では、A君が興味をもつ創作活動を考え、ペーパークラフトを使った街づくりなどを

取り入れたり（#69）、A君が絵を描くのではなく、支援者が絵を描き、その絵を媒介にコミュニケーションをとる（#81、82）など新たに内容や関わり工夫を行った。絵も、A君が反応したのは、上手な絵ではなく、変な絵であり、コミュニケーションをとるという意味合いでは変な絵であったことがポイントであったと思う。加えて、#82で支援者が本気で落ち込んでいるとA君が励ます様子からは、A君がそのように相手を気にかけて声をかけることができるようになったという成長の側面と、支援者としてのあり方として、できない、失敗する支援者であるということも重要であったのではないかと思う。いつもできる、失敗しない支援者だったら、A君もそのようにあらねばならないと緊張したり、取り組むこと自体ができなくなったりしまったことも考えられる。支援者も失敗したり、子どもに助けられたり、子どもと対等であることが支援者のあり方として大切なのではないかと思う。

また、高学年になり、企画する側に関わってもらおうと思い、A君の得意なことで事前準備などを頼んだり、年齢に応じた関わりも行っていた。

その後の経過（母親からの聞き取り：高校1年の4月～11月）

高校に入り、学校が楽しいようで休まずに行っている。部活に入ったり、苦戦しながらもバイクの免許を取りに行ったりしている。やんちゃな子どもたちも多い学校だが、その子とも友だちになり一緒に帰ってきたりしている。その友だちがいろいろ誘っても自分のやりたくないことに対して自分はやらないと言い一目置かれている様子。母親がトータル支援教室に通っていたことがこういう姿に繋がっていると思うと話してくれた。

それから、初めて通知表というものを母親に見せた。小・中の頃は一度も見せたことはなかったし、母親も見せたくないだろうと見ようとしてこなかった。だけど、たまたま鞆からはみ出ているものが見えて、「何これ？」と言うと、それが通知表でお母さんが見ずに手を引くと、A君から「見ないの？（見ていいという感じで）」と言った。母親が見ると、「4」があった。中学校では、1とか2だけだったはずだから、嬉しかったのだろうと話してくれた。



#### 4. まとめ

興味・関心を窓口にした個別的な関わりや活動を好んでいたA君が、集団の中で人と一緒にいることが楽しいということを実感できるようになっていったことと連動するように学校や家庭でも友だちとの関わりや興味・関心の世界も広がっていった。

A君の興味・関心を窓口にして、A君と支援者が関わりをもってきたが、支援の工夫や関わりがうまくいかないときは、A君の今できることに着目し、別の窓口を探ったり、引いて見守ったりと工夫しながらも、A君が受け入れたり、参加したいと思える時期を待ったということも非常に重要だったのではないかと考えている。ただし、参加したいと思えることを目的とせず、結果としてということが大切であると考えている。

また、第3期の考察でも述べたが、集団支援の活動内容を行うか、行わないかの2択ではなく、行ってもいいし、行わなくてもいい、別の場所でやってもいいという曖昧なかたちをとってきたことも重要であったと思われる。A君が自分で選んで、参加したり、参加しなかったり、別の場所で行ったりするなかで、みんなと一緒にいることが楽しいという体験を積み重ね、その結果、集団の部屋でみんなと活動するようになっていったのだと思われる。2択を迫っていたらこのような変容はみられなかったのではないだろうか。

高校に入り、友だちとの関係の中で、友達とは違う意見だけど、自分の意思を伝えることができるようになった姿も、トータル支援教室でみんなと同じことをやらなくてもいい、その場に自分のままで一緒にいられるという体験の積み重ねがあったからこそ、そのような姿に繋がっていったのではないかと考える。

加えて、A君の変容の背景には、母親の変容も欠かすことができない大きな要素であったと考えている。

今後の課題としては、個別支援も含めた更に詳細な変容過程を検討したい。

#### 5. 引用文献

武田喜乃恵 (2013) 広汎性発達障害児との〈能動－受動〉のやりとりにおける変容過程—トータル支援教室の集団支援から— 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4号

浦崎武、武田喜乃恵、瀬底正栄、崎濱朋子ほか (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— 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要第4号

浦崎武、武田喜乃恵、瀬底正栄、崎濱朋子ほか (2014) 自閉症スペクトラム障害児・者の他者への〈向かう力〉と〈受け止める力〉の相互作用—TSGを通じた〈能動－受動〉の相互作用に関する支援教育的検討— 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5号