

琉球大学学術リポジトリ

向かう力と受けとめる力が生まれる集団の場と取り組み：特別支援学級での実践を通して

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: 2015-06-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 瀬底, 正栄, 武田, 喜乃恵, 浦崎, 武, Sesoko, Msae, Takeda, Kinoe, Urasaki, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/31076

向かう力と受けとめる力が生まれる集団の場と取り組み

—特別支援学級での実践を通して—

瀬底 正 栄¹⁾ 武田 喜乃恵²⁾ 浦崎 武²⁾

Places of Groups and Approaches that Activity and Passivity are Created

: Through Practice by a Special Needs Class

Msaе SESOKO¹⁾ Kinoe TAKEDA²⁾ Takeshi URASAKI²⁾

要 約

「遊び」のもつ発達を促進させる要素として、快の情動の共有による〈能動—受動〉の相互作用や「遊び」の関係性のなかで生まれてきた〈向かう力—受けとめる力〉を含めた多様な情動共有の実感、特に遊びを通した「重要な他者との関係性の形成」や「何かを一緒にする」「重ね合わせる」ということが発達支援として重要ではないかと考えられる。琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センターで行われている支援企画には、「遊び」を通した「重要な他者との関係性の形成」を発達支援の柱としてきた活動が行われ、子どもたちの変容が報告されている。そこで特別支援学級の教育実践にも同様の支援企画を応用し、遊びを通した〈向かう力—受けとめる力〉の相互作用としての「重要な他者との関係性の形成」や「何かを一緒にする」それを重ねていくことを検討した。

そもそも子どもたちの中に、できごとを結びつける〈受けとめる力〉が育つ素地があり、だからこそ、自分が面白いと思うことに、入っていきけるのではないと考える。自分の世界で閉じない〈受けとめる力〉があるからこそ、〈向かう力〉としてのベクトルが他者との結びつきを生み、外のものとの関係として様々な現実を現していることが示唆された。

I はじめに

浦崎らは(2014)、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)の地域貢献事業として、学校生活等で支援の必要な子どもたちを対象にしたトータル支援教室のなかで、「遊び」を通した「重要な他者との関係性の形成」を発達支援の柱としてきた活動を行ってきた。そこで行われた活動でみられた「誰かと何かを共有する体験」を求め子どもたちの動きを〈向かう力〉とうことば

で表現した。浜田(1984)は、小頭症の診断を受けた重度の2歳児が、ある時、物を見始めるようになった事例を挙げて、外のものを外のものとして見ようとする力を「向かう力」と表現し、また何かに向かう志向性はつねに意識の背後の地として暗黙裡に働くとも述べ(浜田, 2014)、浦崎らは(2014)、子どもたちが世界に開かれていく原点と言える現象であるとも述べている。

浦崎(2000)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、とくに「向かう力」を引

¹⁾ Urasoe Board of education

²⁾ Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

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〉を感受する〈受動性〉に繋がり、他者との応答性への契機になったと推測している。「向かう力」は、「受けとめる力」を意識することで、相互作用が生まれる。関係性のなかで生まれてきた「向かう力」を他者がどのように「受けとめるか」で、〈向かう力—受けとめる力〉の相互作用の展開に影響を与える。

発達障がい児に限らず健常児を含め人間は他者と何らかを共有しながら交流し発達していく。早期の社会性の発達に影響を及ぼす「他者との関係性の形成」は障害の有無に限らず、人間が様々な能力を身につけていくための発達の基盤となる（浦崎，2011）。瀬底ら（2010，2011，2012）は、小学校特別支援学級での取り組みのなかで、発達の基盤としての「他者との関係性の形成」を中心に据える支援として「遊び」的要素を重視した関係形成の在り方について検討していき、「遊び」のもつ発達を促進させる要素として、快の情動の共有による〈能動—受動〉の相互作用や「遊び」の関係性のなかで生まれてきた〈向かう力—受けとめる力〉を含めた多様な情動共有の実感、特に遊びを通した「重要な他者との関係性の形成」や「何かを一緒にする」「重ね合わせる」ということが発達支援として重要ではないかと考えられた。

特別支援学級に在籍している子どもたちは、発達障がいの診断を受けた子どももいれば、特別な支援が必要であるが、診断を受けていない子どもたちもいる。彼らは、他者との関係形成や社会への適応、自己形成のプロセスに何らかの困難さを示す。そのような特徴からくる生きづらさへの支援として、特別支援教育における学習指導要領に「自立活動」がある。個々の幼児児童生徒に指導する具体的な指導内容は、六つの区分の下に26項目あり、それらを相互に関連付けながら指導していく。そのなかでも「人間関係の形成」の項目が、特別支援学級における「遊び」の取り組みに幅を与えてくれている。

小学部・中学部学習指導要領の自立活動の目標は、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基礎を培う。」（文部科学省，2009）であり、子どもに培うのは心身の調和的発達の基盤である（佐藤，2012）。また自立活動の六区分の一つ「人間関係の形成」では、自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基盤を培う観

点が示されている。

特別支援学級や通級指導教室における自立活動の実践として、積極的にトータル支援教室で実践された活動企画を取り入れた研究が報告されている（崎濱ら，2014）。トータル支援教室の集団支援において発達障がい児や支援の必要な子どもたちにとって重要と考える支援企画やその支援要素が学校教育にも還元できる可能性が示されている。

そこで、本研究ではセンターで行われている支援企画を特別支援学級の教育実践に応用することで、遊びを通した〈向かう力—受けとめる力〉の相互作用としての「重要な他者との関係性の形成」や「何かを一緒にする」それを重ねていくことを検討する。

II. 方法

1. 対象

対象児は、小学校の自閉症・情緒障害学級に在籍する、1年生から3年生までの5名の在籍児である。対象児の情報の記述については個人が特定されないように工夫、考慮する。

2. 遊びの記録と考察

- ① 毎朝、1時間（8時25～9時25分）の自由遊びを運動場で行い、一人遊びの時間を保証することで関係形成の変容を検討する。
- ② 毎月2回、過去に実践されたセンターの活動企画等を行い、授業としての活動企画について検討する。また授業の様子は、筆者が関与しながら参与観察記録を行う。ここでは、在籍児童の関係形成の様子と〈向かう力と受け止める力〉についても検討する。
- ③ 在籍児の行動記録を用いて筆者が重要と思われるエピソードを抽出する。エピソードとして記述された行動については前後の行動との関係性から推測される気持ちの移り変わり、集団遊び及び在籍児童との関係性について分析する。
- ④ 授業の経過にそって意味のある時期を区分し、小考察を行う。考察においては〔自由遊び〕〔集団遊び〕の項目を交えて検討する。
- ⑤ 集団遊びと自由遊びの記録を整理した表をもちいて〈向かう力〉と〈受けとめる力〉について総合考察を行う。

3. 実践期間

201X年4月～201X+1年3月〔計1年〕

Ⅲ. 対象の実態

1. 特別支援学級の様子

今回の対象とする学級は、5名の在籍児がいる自閉症・情緒障害学級である。生活世界の大部分を自分の世界で過ごし、現実世界に対して力強く踏み込んで来ない子や勝ちか負けか、良いか悪いか、○か×といった狭義の価値観を足場として生活世界を見てしまう子など、様々な発達のな特徴のある子が在籍している。

筆者が学級担任をする前から、知っていたA君は、他の子どもと関わりが弱く、ほとんど自分の世界で一日の大半を過ごしている様な子で、校内で見かけるたびに気になる子として意識していた。4月、担任として子どもたちに関わることとなり、そのときに考えたのは、個々の遊びの時間の保障を通した「他者との関係形成」と「何かを一緒にする経験」である。日々の子どものたちの様子から、個の遊び中心であってもその姿は、生き生きとし様々な表情を見せる。それは、支援に携わる者として大切にしたい表情でもある。「遊び」の時間を生活の基盤としていくことで、結果として子どもたちの意識の射程が個から他者へ向かう力に繋がるのではないかと考え授業実践を試みた。

2. 児童の実態

A君：小3 男児 自閉症、ADHD

4歳時に小児ネフローゼで入院。現在は2ヶ月に1回 通院し、経過観察中である。8歳に再発を繰り返して、半年間の入院と自宅療養後、3年生の4月から登校を再開する。生活では、電車の話や信号機の話が好き、一方的に質問をすることで重要な他者との関わりを求める。大人に対しては身長を聞くことを繰り返し、毎回、変わらない答えを聞くことで安心感を得ることを好む。

B君：小3 男児 知的障害を伴う自閉症

30cm物差しほどの紙を手でたたき常同行動を好む。生活では、複数の重要な他者が存在することから情緒的に安定した生活世界を築いている。

C君：小3 男児 自閉症スペクトラム

枝や葉っぱの収集を好み、休み時間に拾ってきては机の中やロッカーに詰め込む。小集団での勝ち負けには敏感で、常に1番をねらって行動し、自己の安定を図る傾向がある。しかし協力学級のような通常学級の大きな集団を苦手とし、交流学习への移動でさえ難しいことがある。

D君：小2 男児 自閉症

頭を手や膝でたたき等様々な常同行動が頻繁にみられる。他者との関係では、重要な他者から追いかけることを好み、急に走り出すことが多くみられる。

E君：小1 男児 広汎性発達障害

常に集団や遊びの中に身を置くことを好むが、思い通りにならないと激しく相手を罵倒し奇声をあげることがあり、他害行為も頻繁にみられる。

Ⅳ. 授業実践の経過

1. 学級での遊び

1) 第1期：個人の遊びを、遊びきる段階

① 自由遊び (201X年4月)

1日のスタートは、毎日の運動場での自由遊びの時間から始める。筆者は、定点カメラのように、運動場が見渡せる遊具の側で、子どもたちの様子を観察する。広い運動場では、5人が交わることなく自分の遊びや世界に入り込む。A君は、モノレールになりきって駅のアナウンスを繰り返しながら、運動場を何度も横切る。他の子が近づくと不安を現すような奇声をあげ、その場を離れてしまう。B君はブランコを全力でこぎ続けたあと、筆者に近づき「追いかけてみて」と関わりを求める。筆者が2、3回追いかけると、後ろを確認しながら筆者が追いかけるのを見て楽しむ。筆者がく交換しよう、B君が追いかけて」とルール変更を提案するが、「何で、追いかけないの」「Bをおいかけて、そのほうが楽しい」と、筆者と共に楽しみを共有するのではなく、楽しい場を求めることが全面にでている状態であった。

C君は運動場の砂を集めて小山をつくり、葉っぱや小石、枝等をさして自分の物語を楽しんでいる。D君やE君が近づくと、その場を隠したり移動する行動が見られ、他者の侵入を警戒しているかのような視線が、常に周囲に向けられているように感じられた。

D君は、ブランコに乗ったり、奇声をあげながらくるくると走り回る等、身体感覚を道具にした遊びを繰り返していた。移動の途中で、他児と場を重ねることがあるが、砂がすり抜けていくように、摩擦を残すこともなくすれ違い、関わりは契機は見られなかった。

E君は4人のいる場所を転々と、そこでの

できごとに興味を示すが、そこから先に踏み込むことはなく、日常的に行っている問いを相手に向けるのみで、自分なりの距離を保っていた。それぞれの遊びは偶発的に、重なり合う契機は見られるが、それを引き寄せる気は、どの子にも見ることはできなかった。

② 小考察

朝の自由遊びは、彼らにとって教室からの開放で有り、能動的にいられる場の保障でもあるように思えた。A君が、モノレールになりきる行為は、これまで集会等で見せることが多く、先生方に注意され途中で終わることが日常であった。しかし、運動場では、誰からの干渉もなく自分で終止できることで、緩やかな絆を意識することができたのではないかと考えられる。

B君は、ブランコでの遊びを終えると、筆者に近づき、自分を追いかけるよう要望する。〈追いかける一追う〉の関係は、追いかけるほうが自由を能動的に楽しみ、遊び全体を支配する立場にある。B君にとって、追う人の存在が、能動的に遊べる条件であったと考えられる。

C君は、運動場のまかれていた砂の側にしゃがみ込み、砂を集め小山を作り始める。そこに、集めてきた葉っぱや小石、木の枝をつかって自分の世界を楽しんでいる。途中、D君やC君が近づいてくると、小山を隠したり、砂ごと別の場所に移動する行動が見られた。自分の世界が他者に脅かされることを不安になり、より安全な場所を求めているようであった。他者の能動的な視線、気配に敏感に気づけるC君の様子が伺えた。

D君は、ブランコやひたすら走り回る行為を繰り返す。走る先に目的があるのではなく、走っている体感を楽しんでいるようである。自分の身体を動かすことで結果として得られる、感覚を常に求め動き続けているように思える。B君とは異なり、能動的に相手との関わりを求めることは見られない。しかし、重要な他者が追いかける行為を繰り返し〈走る一追いかける〉、のかたちから〈追われる一追う〉の関係形成になったとき、走る目的の先に他者との関係が立ち上がるのではないかと思われた。

E君は、他者との関わりを求めて移動を繰り返すのではなく、場への興味を満たすための動きのように考えられる。他の子どものたちの場へ移動しては、それを眺がめたり、その場に関係

のない問い「Eが、学校を壊したらどうなる」等をことばにし、その場を立ち去っていく。返事や応対を求めている問いでもなく、常にその場を能動的に関わるE君の振る舞いがあるように思えた。

③ 集団遊び：ツユコレ（201X年5月28日）

ツユコレは、梅雨の時期に行う透明傘を使った制作と遊びを組み合わせた取り組みである。透明傘に好きなキャラクターや模様を描き、自分だけのオリジナル傘づくりを行う。その後、その傘を使って水遊びを行うことで、作ったものを使って遊びきる体験を行う。水で遊ぶ体感型の要素も併せ持った遊びである。

ツユコレの授業は、全体でのオリジナルの傘づくりの説明から始まり、その後、個々での制作活動に入る。A君は赤いマジックで丁寧に傘を塗り、傘の内側から外を眺めては、赤い世界の広がりを楽しんでいるようである。B君は丸いシールを規則的に貼るが、シールがなくなってしまうと、次の行動に移れず動きが止まってしまう。そして意識がこの場にならないような視線で、教室の外を眺めている。〈シールあるよ〉と筆者が渡すと、渡された分を集中して貼り、その後は、また同じように外へ視線を向け、動きが止まってしまう。C君やD君はお気に入りのイラストを描き、E君は色々な形のシールを貼り、それぞれが自分のペースで、自分の世界を描く時間が過ぎる。制作中、相手の傘に意識を向ける様子は見られず、淡々と自分の傘のみに集中していた。

完成した傘を持った子どもたちは、外に移動し、筆者がホースからの水を雨のようにかけることで、子どもたちの表情、その場の空気感が徐々に変わっていく。ホースから水は、小雨から大雨、嵐、台風と激しさを増し、子どもたちの動きも声も水の激しさと共に大きくなっていく。自分の傘や相手の傘が共に移動したり、逃げたりと動きを同じにする様子が見られるようになる。途中から、A君に水をかける役をまかせると、相手を意識してかけることは少なかったが、この場が楽しいという表情、動きを繰り返す、ずぶ濡れになりながら最後まで笑顔を見せていた。

④ 小考察

学級で自由遊びの取り組みを始めて1ヶ月、初めての集団遊びとして行ったのが「ツユコレ」

である。ツヨコレは、「遊びきる」をテーマとしている活動である。自分でイメージして傘をデザインし、それを壊れるまで使って楽しむ。体感できる水を使うことで動を一気に静的から動的にしていく。これが活動の面白さである。活動中心が制作でも作品の完成でもない、傘をつかって自分が楽しめれば良いのである。それが結果としてみんなで楽しめれば共有の体験となり経験となっていく。水は体感の素材として登場し、遊びへの通路ともなっている。傘は濡れないための道具だが、逆にそれでも濡れることで気持ちは、高ぶっていく。この高まりが個だけで閉じられない要因となりまた共通のツールとなってその場の意味を形成していく。遊びでの楽しさとは、個で閉じようとしても閉じられない状況があり、閉じたとしても人に伝わりやすい現象ではないかと思う。

C君やD君は、お互いの傘に隠れながらホースから向かってくる水を、傘と共に受け止め濡れるのを防ぐ、時にはそれが、D君の傘であったり、偶発的にE君の傘になることもある。遊びの流れの中で展開されていく状況の中で、子どもたちは自然に、水に向かい、水を受け止めそれを他者と共に行うことができている。初めての集団遊びであったが終了後すぐに、子どもたちが「次、いつやるの」と聞いてきた。これがこの取り組みの評価であり、次へ繋がる波紋のようにも思えた。

2) 第2期：楽しい場を共有する他者の存在を認識する段階

① 自由遊び (201X年6月)

遊びのスタイルに変化が始めたのは、2ヶ月目に入ったころ、A君以外の4人が徐々に一つの大型遊具に集まるようになり、それぞれの遊びをその場で行うようになってきた。大型遊具は、筆者がいつも居るシーソーの側で、これまでも何度か集まることはあったが、時間的にも短くまた、誰かが居るから集まったものではなく、個の遊びの延長としてたまたまその場を共にしたような集まり方であった。そのためか集まって何かことばを交わすこともなく立ち去っていく。しかし、2ヶ月目に入るところには、大型遊具に集まることも増え、そこで特にルールがある遊びをしているのではなく、相手の遊具の使い方をまねたり、それを見て楽しんだり

と、それぞれの楽しみ方で場を共にしている雰囲気があった。

C君は、自分の遊びを見せるようになり、滑り台から拾ってきた小石や集めた砂を滑らせたり、また遊具の一番上の方から、顔を出したり隠れたりするとB君、D君に自分の存在をアピールし、上に登ってきて欲しいような関わりを見せたりする。C君の動きに気が付いた二人は、嬉しそうに上に登り始める。C君は、慌てて逃げ出すが、B君、D君とも追うことはなく、C君のアピールに引き寄せられように、大型遊具を上下に移動している。途中からE君も、3人の後をついて行くようになっていった。

その後、筆者がいつも見守る遊具にも集まるようになり、気が付くとA君の姿も見られるようになった。筆者が、シーソーでバランスをとって遊ぼうとするが、そこに気を向けることは少なく、ただシーソーの揺れを共に楽しむだけであった。

② 小考察

大型遊具に自然に集まり、そこが楽しい場になることは、当たり前前の光景ではあるが、人との関係形成に難しさのある子どもたちにとっては、大きな変化である。

個々の遊びを持ち込みながら、自然に相手の動きが見え始め、模倣してみたり、後追いのような関わりが見られた。これまでは、自分の遊びを遊びきる時間であった自由遊びが、学級のメンバーと共に、楽しい場を共有する時間に変化しているように思えた。遊びきった満足の向こうに、楽しみの場を共有する人との世界が徐々に立ち上がっている。それは、C君の動きのアピールを受けとめ、C君に向かっていく3人の姿にこの場を楽しむ経験の積み重ねが行われていると思われた。遊びの場での他者との関係形成は、関係ができて楽しむのではなく、楽しい場の中で積み重ねていながら関係が形成され、結果として「重要な他者との関係形成」が進んでいくと考えられる。

③ 集団遊び：ギョギョギョビックリ水族館 (201X年6月21日)

ギョギョギョビックリ水族館は、自分らでつくる水族館をコンセプトに、そのメインとなる全長7mのジンベイザメの絵を完成させる活動である。ジンベイザメに模様を描き、色を塗り、そして最後に水をかける。ジンベイザメの変化

の過程を共に楽しむなど、作品の完成や観賞を目的としない取り組みである。

授業の始めに、出来るだけ水族館をイメージできるように7メートル程度のジンベイザメの絵をシートに描き、床に広げ、魚がテーマであることが伝わる構造を準備した。授業の日は、授業参観日でもあったので保護者も活動に入ってもらい、活動への理解もねらいとして取り組んだ。

子どもたちは始めに、ジンベイザメのイラストの中にマジックで好きなように描く。魚であったり、好きなキャラクターであったり様々である。

A君は、自分で考えたキャラクターを描いては喜び、B君は、好きな物や魚を描いては「これ何かわかる」と周囲とのやりとりを楽しんでいる。他は、魚や模様のようなものを描いては、親に説明をしている。

ジンベイザメへの個々の描き入れが終わると、ポスターカラーでの色塗りが始まり、手に付けた絵の具を自分が描いた絵や模様に塗ったり、自分の手についた絵の具で遊んだりと徐々に静的な活動から動的な活動へと変化が現れてくる。ある程度の色塗りが落ち着いたところで、ペットボトルに色水を作り一斉にジンベイザメの絵にかける。ペットボトルの色水がなくなるとすぐに補充し、何度もジンベイザメに水をかける。せっかく色塗りをしてもみんなでその色をにじませ、個々の絵や模様もにじみながら重なり合っていく。子どもたちの動きもその現象を見ながら水をかける動きも勢いを増していく。その動きは、ジンベイザメから人へと移行し、水をかけるかけられる遊びへと繋がっていく。

活動後は、大量に水を含んだジンベイザメのシートを外に干し、活動の終わりをゆっくりと確認し終了した。

③ 小考察

ギョギョギョビックリ水族館は、地元の水族館をイメージしやすいようにジンベイザメの大型の絵を活動の中心に置き、活動の枠がわかりやすいように提示した。活動では親子での参加スタイルをとったため、はじめのイラストや模様を描く段階では、子ども同士の関わりは薄く静的な活動として親からのことばかけをもらいながら、安定した雰囲気ですべて進んでいった。しかし色塗りに徐々に絵の具の補充や色塗りの流れの中で接触することが多くなり、B君やE君が腕に塗り始めると、C君、D君も同じよ

うに塗り始めた。会話ではなく、相手の行動や表情を受け取った子どもたちは、同様の行動で意思を伝えていく。「一緒にやろう」ということばではなく、身体を使ったやりとりから、動的な活動へと徐々に変化していく。色塗りが終わったジンベイは、ここで完成でなくペットボトルから次々に繰り返し水をかけられ、色はにじみ、全体の色が混ざり合っていく。完成されたものが崩れることで楽しみは増し、より動きは激しくなっていく。保護者はこの段階で今回の活動の本当の意味を実感し、子どもたちの関わりを傍観するようになった。

水をかける実感とにじんていく色の変化を楽しむ、自分も濡れながら何度も水かけをし、その状況の中に入り込んでいく。楽しさを共有している感覚までは無くても、楽しさの中に人がいること、それが学級の子や親、先生であることは彼らの現実世界の条件になり得ていると考えられた。

3) 第3期：楽しさを他者に伝える段階

① 自由遊び (201X年11月)

これまでも自由遊びの前に、教材園の灌水を行ったり、草取りや鉢の手入れ、プランターの移動をしたりと簡単な作業を行ってきた。夏休み後は、リレーの練習を行い、運動会の後はランニング等、運動場で終止できる取り組みを行ってきた。ランニングも自分で運動場を走る回数を決め、自分のペースでゴールする。それを、先にゴールした子が見守り、全員のゴールが確認できると子どもたちのリクエストに応じて、学級の子や支援員等、子どもたちの身近な他者のものまねを、筆者が行う。10月頃は、リクエストはなく筆者が子どもたちのまねを、順番に行っていたが、11月には、全員がリクエストを行うようになり、似ている似ていない等、様々な反応が見られるようになった。2月頃にはB君やD君が、筆者の「まねをする」まねを見せるようになった。筆者のものまねが、子どもたちの気を引き、そのものまねを受け取ったB君やD君が、ものまねをみんなに伝える気になったと思われた。

② 小考察

子どもたちと何となく始めた遊びであったが、筆者自身も楽しんでいたことが、子どもたちの気を向かわせ似ている、似ていないのジャッジ

を子どもたちが自然に引き受け、結果として子どもたち自身がものまねを始めたのではないかと思われる。子どもたちだけでは、身近な他者の振る舞いや話し方を生活から敷き写し、人前で「まね」をすることは難しいと考える。しかし、重要な他者から敷き写すことは、遊びとして伝える重要な複数の他者がいることで可能になったのではないかと思われた。「まねをする」他者に向かい、「まね」を受けとめ、そして「まね」をしてかえす。能動-受動のやりとりがその場にあったと考えられる。

③ 集団遊び：海底トンネル（201X年2月13日）

海底トンネルの集団遊びは、教室を海底に見立て、そこに長テーブルや個人用机と教室を覆う大きさのブルーシートを使って10M程の海底トンネルをつくり、教室内に空間的な差を付けることで遊びを誘発していく取り組みである。

海底トンネルの設定が整った教室は、これまでに子どもたちが描いた、魚の絵をトンネル内に貼ったり、さらに貼りたい魚があればイラストを描く時間も設定し、その後の貼り付けタイムでは、個々で描いた魚のイラストをトンネル内に貼ってもらい、海底の世界観を徐々に作っていた。いよいよ活動開始のとき、教室の電気を消すカウントダウンをはじめ。子どもたちはトンネルの外で共にカウントダウンを行いながら消灯し、活動を始める。

子どもたちは一斉にトンネルの中に入り、トンネルから出てくるとまた入りグルグルと回り始める。だれが鬼でもない追いかけてこのような遊びが始まるが、A君だけはなかなかその流れに入れず、トンネルの外から中をうかがうようなそぶりをする。トンネルからは、B君やC君がA君を呼ぶ声が聞こえる。A君は、照れくさそうにブルーシートに顔を埋めゴロゴロし始める。これはA君がこの場を楽しみ始めているサインでもあり、遊びに向かうための葛藤のようにも見える。トンネルを通したやりとりを何度か行っているうちにA君もいつの間にか、追いかけてこの中に入っているような動きが見られるようになった。

〈追われる-追う〉の曖昧なルールだが、その場で自然に生まれたルールを何となく感じ、守っていくことは、この場を支える力であり、子どもたちを繋ぐ原型のように思えた。

授業の終了が近づき、全員をあつめ感想を聞

く場面で、手をあげているA君に気がつく。自分から感想を発表してくれることはこれまでになく、初めての光景であった。指名すると、照れくさそうなそぶりを見せながら小さな声で「楽しかったです」と言い、そのままブルーシートに顔を埋め隠れようとする。これまでも自分自身は楽しいと思うことがあってもこれを発表したり、ことばに表わすことはなく、A君にとって自分の気持ちを伝えたいと思う力が、これまで向かわなかった全体の間での発表する気に向かっていたと思われる。この場に、分かち合える人の存在があるからこそ〈向かう力〉がある。自然な流れかもしれないが、大切な場をA君と共にしていると感じる場面であった。

全員の感想発表が終わると、海底トンネルの片づけに入る。ブルーシートをたたむと、長テーブルや学習机がむき出しになり海底という共有のファンタジーは解除され現実の教室が現れる。しかし、共有世界は解体されても、繋がった感覚は子どもたちに残っているのではないかと思ひ、その経験こそが今回の活動の大きな成果であり今後も続けていきたい大事な発達支援だと思われた。

④ 小考察

海底トンネルは、トンネルに入りたくなる“気”が活動を誘発している。子どもたちは、その場や物を受け入れ、その場の人も受け入れているからこそ、入りたくなる“気”が向かい相互的な働きを支えていると思われた。この場にいる「重要な他者との関係性の形成」が「何かを一緒にする」対象としての結果としてトンネルに入りたくなる“向かうに気”に繋がっていくと考えられる。海底トンネルの中は、薄暗く怖いイメージがあり、これは不安を感じる要素でもある。子どもにとっては不快要因になるが、しかし、その意識の延長線上に受け入れた場や複数の重要な他者の存在があれば、子どもの“気”は向かっていくと考えられる。それが結果として、〈追われる-追う〉遊びの出現であり、A君の遊びに入りたくなる“気”として〈向かう力〉になっていったと考えられる。不安やそれに伴う苦手意識などが〈向かう力〉の後方に下がっていく。また周りの子どもたちが、遊びの中で自然にA君を受けとめ、遊びの物語に入ったと考えられる。追う追われる遊びには、追う役の鬼はなく、ひたすら逃げるだけの遊びだっ

たと思われる。A君を受けとめるには十分なルールであり、楽しさを共有できるツールにもなったと考えられる。〈追われる－追う〉に鬼役がないということは、役割交替が曖昧で逃げる側の能動性のみが強く、追いかける受動性が弱い関係である。自分が常に能動的な立場であり、その立場を共にできる複数の関係性があることが、この場をより安定した遊びの場としていと考えられた。

3) 第4期：重要な複数の他者と何かを共にする段階

① 自由遊び (201X + 1年3月)

自由遊びの時間に、5人がそろって同じ場を共にする光景がよく見られるようになってきた。鉄棒が置かれている場に全員が何となく集まり、鉄棒にぶら下がってみたり、シーソーに全員が乗りバランスを取ってみたりと、広い運動場で遊びながらも、個々の様子を感じとり何となく集まる場が生まれる。このようなことが毎回みられるようになっていた。

運動場側の塀の向こうは、山の木々が茂り普段立ち入ることの少ない場所である。たまたまE君が、そこから「猫の鳴き声がする」と言い出すと、塀に登ろうと走って壁を駆け登る動きを始める。3年生でも頑張れば登れる程の高さである。それを見たB君、D君、E君がまねをする。何度も、挑戦しているうちに、登りはじめるタイミングが全員合うようになってくる。A君もそれを見て、同じように登り始めるタイミングを合わすようになり、最後はB君の助け

をかりながら壁を登ることができた。壁の向こうの猫を確かめる目的で登り始めた壁であったが、途中から全員同じタイミングで登る方におもしろさを感じ、同じ動きを共にするようになっていった。

② 小考察

壁登りを始めたときは、最初E君だけが始めた動きであったが、他が追随してくるうちにダイナミックな動きとなり、一緒に壁に登る遊びとして何度も行うようになっていった。それを見ていたA君もその遊びに入り、それぞれの間を共有しながらタイミングを合わせ、流れに身体を合わせていくことができた。タイミングを合わせるコミュニケーションがあったわけでもなく、なんとなく間を読みタイミングを合わせてみんなで登る。登り切った塀の上には、それぞれの達成感があり、また共有できる場ともなっていた。A君は、決して身体能力が高い子ではなく彼にとってこの場の塀は、自分から登る対象にはならない存在だったと思われる。しかし、みんなの遊びとしての動きが、A君の身体を動かす気に向かわせたのではないかと考えられる。彼の向かった気は、その場の重要な他者に受けとめられ、共に塀の上に立つことを目指し、B君の助けを借りながらも遊びを完結していく。A君の〈向かう力〉とそれを〈受けとめる力〉が、他のメンバーにあったことが、A君が壁登りを続け、結果として、遊びのなかで目標を達成できたのではないかと考えられた。

表1 集団遊びプログラムと自由の変容

月	集団遊び	自由遊び	遊び前の活動
4	窓ガラスに自由ペイント ・全員で割り振られた窓ガラスに好きな絵や模様を描く。	・個々の遊びが中心で、子ども同士の関わりがみられない。 ・B君が、筆者との〈追われる－追う〉の役割交替をこたわる。	教材園の整備
5	ツユコレ ・オリジナルの傘をデザインし、その傘を使って水遊びをする。 フィンガーペインティング ・鯉のぼりの色塗りを行う。	・A君以外はブランコに乗る。 ・ブランコに満足すると、個々に好きな遊びへと移っていた。	野菜への灌水
6	大きいシャボン玉 ・オリジナルの大きな輪っかを使って、大きなシャボン玉づくりを行うが、失敗する。 ギョギョギョビックリ水族館 ・実物大のジンバイザメのイラストにフィンガーペインティングで色塗りをし、水をかけて変化を楽しむ。	・A君以外大型遊具に集まるようになる。 ・大型遊具に集まるようになるが、そこでも個々で遊ぶこと多く、関わりは弱い。	草取り

7	新聞紙粘土づくり ・新聞紙をちぎって、のりを混ぜ手作りの紙粘土を作り、作品制作を行う。 窓ガラスに夏のペイント ・夏のイメージを、割り振られた窓ガラスに描く。	・B君が、〈追われるー追う〉の役割交替に応じ、筆者を追いかける	野菜への灌水
9	プワミントン（団扇を使った風船バレー） ・風船の取り合いで、B君とC君が喧嘩になる。	・筆者の座るシーソーに全員乗る。 ・C君が、大型遊具で鬼ごっこに誘う。	リレー ・E君が勝ちにこだわる。
10	窓ガラスにハロウィンのペイント ・ハロウィンのイメージを、割り振られた窓ガラスに描く。 ・ドミノ	・C君が誘って、B君D君が鬼ごっこをする。	リレー ・A君もリレーをする。 ランニング ・筆者が学級の子どものものまねをする。
11	パステルアート ・分担作業を行い、パステルアートでポストカードを制作することができる。 ドミノ	・B君C君が砂場で遊ぶ ・砂場で別々の穴をほる。 ・C君は、一輪車に砂を積んでプランコ下の水たまりを砂で埋める。それを見て、D君が同じ行動をする。	ランニング ・E君が勝ちにこだわる。 ・子どもたちから、ものまねのリクエストがでる。
12	窓ガラスにお正月のペイント ・お正月のイメージを、割り振られた窓ガラスに描く。	B君C君E君が登り棒で競う。 ・B君が登り棒に上ったのを見て、E君C君が挑戦する。	ランニング ・リクエストの要求が多くなる。
1	凧を制作し、運動場で凧揚げを行う。 ・風がなかったため、運動場を何度も走る。 ・D君が一番長く凧をあげる。 ドミノ	B君D君E君が大型の鉄棒で遊ぶ。 ・B君が筆者に大型鉄棒で技の披露をしているとD君E君が同じ技に挑戦する。	ランニング ・リクエストの要求が強くなる。
2	海底トンネル ・教室に海底トンネルを作り、それを使って遊ぶ。最後にA君が初めて感想を発表する。 ドミノ	5人で鉄棒をする。 ・鉄棒置場に全員集まり鉄棒の練習や技の披露を行う。	ランニング ・B君C君が筆者の「ものまね」のまねをする。
3	大きいシャボン玉 ・前回制作した輪っかを使って、大きなシャボン玉つりに再挑戦し成功する。 ドミノ	5人で壁登りをする ・全員でタイミングを合わせて壁を登る。	ランニング

V 総合考察

一見、毎朝同じように自由遊びのスケジュールを行うことは、単調な授業の繰り返しのように思われる。しかし、同じルーティンだからこそ、子どもたちのちょっとした変化の芽生えに気が付くことができるように思う。実際、筆者は毎朝同じ声かけと、また運動場に出ても同じ場所で子どもたちの自由遊びを見てきた。子どもたちの活動をできるだけ枠を変えないようにすることで変化の契機に気が付きたいという思いもあったからである。

集団遊びでは、あえて自由遊びとは違う枠を設けることで、子どもたちの特徴を知り、変化を分かりやすく見ることも目的の一つとしていた。

自由遊びでの様子はそのまま集団遊びでも現れ、

「ツユコレ」では（表1、5月）、個の遊びが中心になっていたが、集団遊びの仕掛けとしての水の登場で、場の力を借りながら一緒にホースからの水を傘で防ぐ動きが出るように子どもたちにアプローチしていった。そこで見られた、C君やD君、E君の共に水を防ぐ行為は偶発的な出来事ではあったが、遊びのなかの仕掛けとして有効な効果があったと考えられる。たとえ普段は共に何かをする行為や意識が弱くても、場の力を借りながら他者と「何かを一緒にする」経験ができたことは、今後起こる可能性を感じさせる出来事になった。

ギョギョギョビックリ水族館を行った時期は（表1、6月）、自由遊びのなかで小さな変化が起り始めている時でもあった。これまで運動場で点々としていた遊びが、大型遊具という場で、重なりを見

せ始めた時期でもあった。楽しいことを共に行う場と他者の存在を感じていると思えた。

ギョギョギョビックリ水族館では、静的な活動から他者の動きを受け取ることで、徐々に動的な活動に繋がっていく仕掛けがあった。ジンベイザメに、ペイントをするとき大きな皿に出された絵の具を、手を使って塗っていく、絵の具の感触をいやがる子もいるが、それ以上に楽しむ子の動きが他者への興味に気を向かわせる。絵の具での色塗りは、ジンベイザメだけでなく自分の腕や足など、身体への感触、見た目の変化など、身体を道具にしながら遊びとしても広がっていく。A君やE君が行った自分へのペイントは、その様子を見ていたB君やD君にも伝わり模倣として行われていく。お互いを見るコミュニケーションがそのあと展開され、それぞれの変化に気が向かい、その変化をまた受けとめるやりとりが続いているように思えた。それは、後半の水かけでより鮮明に現れるようになり、水をくかけられる遊びの出現にも繋がったと考えられる。

子どもたちには、“気”になることが、結果として楽しいことと人とを結びつけていく＜受け止める力＞があるように思う。筆者のものまねを（表1、2月）、敷き写していたB君やD君は、気になる遊びとしてもものまねを受け止め、結果として敷き写し伝えていく行動に向かっていった。塀登りでは（表1、3月）、A君の登りたいと思う気を全員が受け止め、遊びのなかで目的を達成していく。

このように、201X+1年は＜向かう力＞と＜受け止める力＞が子どもたちに見える時期であり、集団遊びの枠のなかでも同様の現象がみられるようになる。海底トンネルは（表1、2月）、教室という空間にトンネルの内と外といった空間的差をつけることで遊びを誘発する取り組みである。トンネル準備から関わってきた子どもたちは、内と外の構造の違いも理解し、また楽しいことを共有する複数の重要な他者の存在もよりこの場を安定した場にしていくと考えられる。

A君の感想発表は、これまでこのような安定した足場で展開された遊びの積み重ねによって行われた行為であったと思われる。

このような、楽しい出来事としての“気になる”遊びが、自分なりの＜受け止める力＞と＜重要な複数の他者との関係形成＞によって、相互的に遊びのなかでまとめ上げられ、子どもたちが＜向かう力＞として主体的に差し出す。それは、そもそも子どもたちのなかに、出来事を結びつける＜受けとめる力＞

が育つ素地があり、だからこそ、自分が面白いと思うことに入っていけるのではないと考える。自分の世界で閉じない＜受けとめる力＞があるからこそ、＜向かう力＞としてのベクトルが他者との結びつきを生み、外のものとの関係として様々な現実を現していると考えられた。

引用文献

- 麻生 武 小嶋秀樹 浜田寿美男 (2014), ロボットの悲しみ 岡本美智男 松本光太郎編 新曜社 P125-P152
- 浜田寿美男・山口俊郎 (1984), 子どもの生活世界のはじまり ミネルヴァ書房
- 文部科学省 (2009) 特別支援学校指導要領解説 自立活動編
- 崎濱朋子 末吉麻紀 武田喜乃恵 浦崎 武 (2013), 「沖縄県の子どもの育ちを支えるプロジェクト」事業報告 特別支援学級と通級指導教室の連携による取り組み—自立活動における「みんなであそぶ活動」を通じた「向かう力」のめばえ— 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 P85-P94
- 佐藤 暁 (2012), 特別支援学級の学級づくりと授業づくり 学研教育出版
- 瀬底正栄 浦崎 武 (2010), 遠隔地の特別支援学級における交流学习の取り組み—遊びを通じたコミュニケーション意欲の向上をはかる指導の工夫— 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 P155-P168
- 瀬底正栄 山城直人 金城あかね (2011), 遠隔地間の特別支援学級における「遊び」を取り入れた交流学习の取り組み 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 P89-P100
- 瀬底正栄 (2012), 複数の他者との関係性に焦点を当てた発達支援の試み—特別支援学級への通級指導を通して— 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4号 P105-P117
- 浦崎 武 (2000), 自閉症児における「能動—受動」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あてて—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-P26
- 浦崎 武 瀬底正栄 (2011), トータル支援教室の支援計画と特別支援学級における交流学习の授業計画における実践の比較検討—トータル支援教室

の支援要素の授業実践への還元— 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 P133-P154

浦崎 武 武田喜乃恵 瀬底正栄 崎濱朋子 金城明美 大城真紀子 久志峰之 本間七瀬 運動恵理子 (2013), 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 を通した〈能動—受動〉の相互作用に関する支援教育論的検討— 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第5号 P 1 -P10