

# 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企画の変遷過程と「場」の意味：

『トータル支援教室』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: 2015-06-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 武田, 喜乃恵, 浦崎, 武, Takeda, Kinoe, Urasaki, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/31077">http://hdl.handle.net/20.500.12000/31077</a>

# 発達障害児の集団支援における企画の変遷過程と「場」の意味

— 『トータル支援教室』 の実践を振り返って —

武 田 喜乃恵<sup>1)</sup> 浦 崎 武<sup>1)</sup>

## The Change Process of the Program and The Meaning of *the Place* for the Children with Developmental Disorder in The Group Approach

:Through The Practice Approach to *The Total Support group*

Kinoe TAKEDA<sup>1)</sup> Takeshi URASAKI<sup>1)</sup>

琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センターにおいて、発達障害児や支援の必要な子どもたちに向けて開催している集団支援教室、「トータル支援教室」で実施してきた企画とその考え方の変遷過程を通して、「トータル支援教室」の取り組みで得る子どもたちの経験と「場」のあり方について検討した。その「場」は集団支援の「場」であるが、公園のような「場」であり、参加しても、参加しなくてもいい「場」である。子どもたちの嫌いなことや苦手なことを「やってみたくなる勇気が湧いてくる」という＜魅力的な引力＞のある「場」、「トータル支援教室」は支援者との関係性を支えに物事へと＜向かう力＞が育まれる「場」であることが、企画の変遷を通して考えられた。

### I. はじめに

トータル支援教室を始めた8年前、子どもたちと関わって意識するようになったことは、支援の必要な子どもたちの生活場面における主体性のそがれやすさであった。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）で発達障害のある子どもたちを支援対象として開催される集団の「場」での支援教室、「トータル支援教室」における集団支援（以下、トータル支援）の取り組みを行ってきた（浦崎ら、2010、2013,2014）。そこでは家庭や学校とは異なる彼らが「生き生きと楽しんでいる姿」が着目されるようになった。そのことはトータル支援の場と日常の子どもたちの生活のなかの姿のギャップを対比的に感じるようになったからである。特に、学校生活においてそのことは顕著に感じられた。ある小学生の低学年の子は学校の休み時間はみんなが

楽しく遊んでいても、席を離れることなくひとりポツンと過ごしていたり、ある子は教室のなかで授業を受けることが苦痛となり、教室を飛び出したり、ある子は教室に全く入れない状態であったりと、学校で笑顔の見られない子どもたちが、トータル支援の場では生き生きとした表情や姿を見せていた。トータル支援で確認したことは、彼らに「楽しみ」を保障するということであった。手探りの実践のなかで、子どもたちとの支援の「場」を作っていく取り組みの中核に「遊び」を置いた。しかしその「遊び」を活動の中心として「楽しむこと」を大切にするというトータル支援について説明することがいかに難しいことであるかを痛感することになった。

センターの取り組みであり、支援者は学生が中心になる。学生とともに、集団の場で子どもたちが楽しめる企画を作って、その「遊び」の企画を通して楽しむための「場」にしようと考えてきた。センター

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

専任の浦崎（2005）はこれまで、「遊び」を媒介にした個別の発達支援、セラピーを実践してきたが、集団での取り組みは初めてであった。子どもたちにとってトータル支援が「楽しい場」になるかどうかは、企画の内容や構造がとて大きく影響した。トータル支援の支援企画を集団支援の「場」で行って3年が過ぎると、その支援の「場」がどのような「場」であるのかという支援の「場」のあり方が見えてきた。

ここではトータル支援で実施してきた企画とその企画についての考え方の変遷を通して、トータル支援の取り組みで得る子どもたちの経験と「場」の意味について考えたい。

## II. 方法

### 1. 手順

ここではトータル支援の8年間の取り組みを振り返る。以下に、2年前に整理したトータル支援の支援目的、支援構造、支援方針を記載する（浦崎、2013）。そして本論では支援目的、支援構造、支援方針の検討に至る過程で考えてきたことを、初年度からのトータル支援の「企画」に対する向き合い方を通して、再度、振り返り記述する。ここではトータル支援がスタートした初年度から3年間を整理し検討する。そして、トータル支援の取り組みがどのような意図で行われてきたのか、その時の支援の困難性や、子どもたちとの関わりによる手応えや支援の成果等を記述するため、その当時の支援スタッフがどのように考えてきたかも含めて記述する。分析資料は毎年度、開催されるセンター主催のセミナーの資料および実践報告会で使用したトータル支援の年度実践報告の資料、毎年度発行される紀要（センター紀要）に掲載されている論文、年度の事業報告書等の活動記録とする。

ここでは第1回目のセッション1からセッション5（以下、セッションを#で示す）までの資料が残っていないことから3年間、#6から#58の3年間について検討する。便宜上、時系列に沿って年ごとに3期に分ける、1年目を第1期2007年1月～12月（#6～#27）、2年目を第2期2008年1月～12月（#28～#42）、3年目を第3期2009年1月～12月（#43～#58）について検討し考察する。

## 2. 支援目的、支援構造、支援方針

### 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。トータル支援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。トータル支援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つけや工夫を重要視する。

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。トータル支援では、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的な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「楽しさ」をとめないながら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の要因は周りの他者との「ズレ」や他者との関わり難しさにより大きな苦痛が引き起こされると考えられる。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。

支援の形態は、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にしている。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、1対1の他者との関係性を通して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言葉を用いて確認する支援を行う場合もある。

## 2) 支援構造

### ① 開催場所・支援間隔・タイムスケジュール

支援を行う場所は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に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。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1人の子どもにつき、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1対1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。

### 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いないが発達障害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いう考えからである。

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。ここでは対象を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入れて調整している。

### ④ 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。

#### 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。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、個別支援なかで担当支援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、集団支援の担当支援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

集団支援は自由度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創作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へ、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準備する。

#### 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。

### 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。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複数の担当支援者が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。

## III. 企画の実施と考察

### 1. 第1期（1年目）：2007年1月～12月

（#6～#27）

#6～#27の企画を表1に示す。第1期では子どもたちと一緒に楽しめることをまず、大事にして企画を考えた。#6での『色々転がせボール大会』は転がすボールを代え、ラグビーボールを転がしたり、フリスビーを投げてピンを倒した。ボールを代えることで楽しみを膨らませる等の工夫をしたが、#8の『ふうせん運びリレー』、#9の『チーム対抗新聞ボール投げ』、#12の『バスケットボール運び』等日常的に分かり易い企画が多かった。#12の『バスケットボール運び』は現職教員が学校で取り組んで楽しかったという理由で行われた。支援スタッフは、当時、楽しいと思われる企画を実施することで、子どもたちにとって楽しい集団の「場」にしたいと考えていた。

#13の『フルーツバスケット』の時に、ある子どもが、「僕、競争嫌い」、「みんな、なんか厳しい、席を取れない」と訴える子どもが現れた。みんなで何かをするというときに、知らず知らずの内に競争的なことになっていることに気づいた。#14の『ネコとネズミと持ち物長々ゲーム』という取り合いのような激しい競争ではない企画を行った。その時期から子どもの反応に基づいて企画の内容を検討するように心がけた。

#17では『フリスビー』を行った。集団に入れないうち子どもたちがインスタントラーメンの「UFO」の空き皿をフリスビーにして集団の場に入ることができた。ある子どもは集団には入れないが、部屋の外で複数の支援者とフリスビーをやっていた。その様子があまりにも楽しそうに見えたようで、部屋にいた子どもたちも部屋の外でのフリスビー投げの輪のなかに入ってくるようになり、自ずと集団の輪が

大きくなっていった。この時期は活動性の高い企画が多い。

#10の陶器の『コップを作ろう』、#15の『シーサー作り』、#22の『落書きならぬ落消し』では創作的な取り組みを行ったが、その企画は美術教育の先生が担当したものであり、特別な企画として位置づけていた。企画においては、その企画者の専門性を活かした取り組みや子どもたちの興味・関心に合わせた取り組みをある程度、自由に実施し、企画の内容に関しては特別な制限を与えなかった。企画がどのような内容であれ、子どもたちがその企画に対してどのように向き合うかが、集団支援のなかでは重要であった。

企画を継続的に毎回、実施していくなか、全身を使った動きの伴う要素が入る活動性の高い企画を「動的企画」、それに対比して創作的な企画を「静的企画」と呼ぶようになったが、この時期は「動的企画」が多かった。#23の『フリスビーを作って遊ぼう』は「静的企画」としての創作活動によるフリスビーの作成と、その作ったフリスビーを飛ばして遊ぶ「動的企画」の内容を盛り込んだ企画である。「静的企画」と「動的企画」を融合させた企画を作ることで、静かにもくもくと制作に取り組むことを好む子ども、活発に身体を使って動き回る子ども等、どのような子どもたちでも、自分なりの参加のかたちで企画に参加することができた。楽しむことができるように工夫をした企画を作成するよう心掛けた。

その年度に初の公開の実践報告会を開催した。そこでトータル支援の取り組みを始めて約9か月の成果を整理し、報告した。トータル支援を「学校では気になる子どもたちを対象に、遊びや創作活動を通して発達支援をする活動」であり、個別支援、集団支援、保護者の情報交換を行う活動であると位置づけた。そこでは集団の場で一人の子どもに担当者が2～3人つくこと、支援者が現職教員を含む大学院の学生や学部学生、保育士、特別支援教育支援員等で構成されているということ、対象の子どもたちが小学生から中学生であること、事前ミーティング10分、集団活動45分、事後ミーティング30分の活動へのミーティングを含めたプログラム等の支援構造のことについて報告した。

当時、子どもたちの変化の要因について上手く言語化することができなかった。初年度、多くの方がトータル支援の実践の見学に訪れた。また、トータル支援のメンバーも集団支援に友人の教員を見学に誘うこともあった。子どもたちが楽しそうに取り組

んでいる様子を捉えて、この「場」は他の強制的で訓練的なトレーニングの場でない、肯定的な実践の「場」であると評価してくれる人もいたが、ここの集団の取り組みは「何をやっているのか分からない」という評価をもらうこともあった。その人は特別支援学級の教員であり子どもたちの学習の躓きを必至に取り戻そうと、明確な目的意識をもち、できない問題を根気強く克服するためのワークを机上でおこなっていた。

また、一方、「遊び」を主とした取り組みに関して特別支援学校の教員は「遊び」ということだけで、もうすでに「遊び」は取り組んでおり、すべてを分かっているような反応を示し、関心を示してもらえないこともあった。子どもたちの集団の「場」での見違える程の変化を目の当たりにしているトータル支援の当時のメンバーは、ここでの取り組みの意義を上手く分かってもらえないもどかしさ、どうにか、それを伝えたいけど、伝えられない悔しさを抱えながらの取り組みを続けることになった。

トータル支援の「場」は子どもたちと関わることを通して、子どもたちの「育ちと学び」を支え、また子どもたちから関わる側が「育ちと学び」について学ぶという相互性のある＜横並びの関係性＞に基づいた取り組みの「場」である。子どもたちは自閉症スペクトラム障害、ADHD、LD、支援が必要な子どもたち等のそれぞれの「できなさ」や課題を抱えながら、＜できないことができるように＞という現実のなかで不安や葛藤、欲求不満のなかで生活している。一方、支援者のトータル支援のメンバーの現職の教員は、約9か月の取り組みにより子どもたちを支援するとともに「対応の仕方が分からない」、「子どもたちの世界に触れたい」、「子どもたちの行動の意味を知りたい」、「今までの自分の指導を振り返りたい」等の目的を自ずと持つようになったし、学生は「教育・保育の指導者になりたい」、「教育の現場を観たい」等の姿勢をもって取り組みを続けるようになった。

集団支援では、トータル支援のメンバーが気づいたことをみんなで確認することを大切にしたい。子どもたちが楽しみにしている「場」ではあるが、雰囲気や行動について考えることが多くあった。不適切な行動を適切にするという＜できないことができるように＞という方向性で行動を修正するのではなく、まず、その行動の意味をミーティングの場で、みんなで考えた。実際、その行動の意味は本人が語らない限り推測の域を超えないのであるが、彼らの



行動を適切か、不適切かという二分的な評価基準で捉えるのではなく、子どもたちの立ち位置から彼らの示す行動の意味、あるいはその言葉の背後にある意味について考えるようにした。

たとえば、企画の終了後の全体のミーティングの際に支援者に感想を求めたところ、「お腹が空いた」と答えた子どもの発言に対して、企画の後のミーティングで検討した。「ほっとしたときの言葉」ではないか等の意見があり、みんなで仮説を立てた。次の彼らの行動の意味と比較し、継続的に検討していくなかで、子どもの行動特徴を、関わりを経験を積み上げながらみんなで捉え、みんなで共有するようになった。

また、その場での子どもたちの「笑い」は、通常の学級の子どもたちと「笑い」が共有できないように感じたり、「笑い」のつぼが違う等の他者と関わりの難しさを感じた。また、一斉での話を聞いてないと思っていたら、他のことに興味を示しながらも、必要なことはしっかりと聞いていること等、子どもたちの特徴に気づくことができた。その気づきは支援メンバーの現職教員においても新鮮な気づきとなった。学校では、教師側、あるいは社会の評価尺度に合わせて、疑う余地なく子どもたちの行動を捉えてしまっていることに気づいた。子どもたちの行動の笑いのズレや、聞いてないと不適切な行動と決めつけて捉えて、子どもたちが子どもたちなりに楽しんでいる現実や、聞いてないように見えるけど、聞いているという現実を捉える視点やゆとりがなかったことを反省した。

現職教員のメンバー、そのなかでも教員としての豊かなキャリアを積んできたメンバーが、トータル支援の場で、「子どもたちと実際に接することで色々な子どもがいる現実を知り、子どもを受けとめる気持ちの幅が広がった」と語った。そして「それまで指導だと思っていたことが、指導者としての自分のためのものであったのではないかと自問自答するようになった。子どもに「こうしなければならない」、「こうさせなければならない」と要求し、そのようにならなかつたら怒ったり、叱ったりしていたことが、楽しく活動をすることでどんどん変わっていく子どもたちを目の当たりにして、「今まで許せないと思っていた行動が許せるようになった」と語るメンバーもいた。また、保育士をしているメンバーは、「様々な職種と学生による構成員により、子どもたちの世界を覗くことができ、子ども理解が深まった」と述べた。

最初の公開の実践報告会では、トータル支援の集団の場は、メンバーの普段の仕事の現場とは異なり、子どもたちを客観的にみることができ、子どもたちにとっても、支援者にとっても心地よい場になっていることを報告した。活動の企画としての「遊び」の効果をどのように伝えたらいいのか、結局、色々、考えた末に「遊び」が与える子どもたちへの効果を「自然な治癒力」として捉えて発表した。しかしすっきりしないモヤモヤした感じが残った。取り組みの核をなす「遊び」の効果を「自然な治癒力」として簡単に表現してしまった印象が残った。トータル支援の活動を始めて、9か月間、参加した子ども達の

表1 集団支援の企画（#6～#27）

回	活動日	活動内容
6	2007年1月17日	・色々転がせボーリング大会
7	2007年1月31日	・行方不明の子どもを探せ
8	2007年2月14日	・ふうせん運びリレー ・ミニお別れ会
9	2007年2月28日	・チーム対抗新聞ボール投げ
10	2007年3月14日	・美術教室企画1 コップ作り
11	2007年4月11日	・名札作り ・輪くぐり
12	2007年4月25日	・バスケットボール運び
13	2007年5月9日	・グループ分けゲーム ・フルーツバスケット
14	2007年5月23日	・ネコとネズミ(Aグループ) ・持ち物長々ゲーム(Bグループ)
15	2007年6月6日	・美術教室企画2 シーサー作り
16	2007年6月13日	・棒送り
17	2007年6月27日	・フリスビーゲーム
18	2007年7月11日	・ボーリング大会
19	2007年7月25日	・だるまさんがころんだ
20	2007年8月2日	・はないちもんめ
21	2007年9月12日	・つなひき
22	2007年10月17日	・美術教室企画3 落書きならぬ落消し
23	2007年10月31日	・フリスビーを作って遊ぼう
24	2007年11月14日	・ペアと一緒にペアを見つけよう☆神経衰弱
25	2007年11月28日	・折り紙で遊ぶ～紙ヒコーキを飛ばそう～
26	2007年12月5日	・はねトビ！なわトビ！
27	2007年12月19日	・はないちもんめ&ツイスター



変容を捉えながら、その時点における活動の支援効果について検討した。「遊び」ということを活動の中心に据えながら、不安や葛藤を抱えられる安心・安全感と心地よい感覚の獲得、支援者との関わりによる自我の支え、自我の成長、さらにストレスの耐性、自己受容感の獲得、その後、問題行動や不登校の解消、症状の除去という展開により、子どもたちの状態が、より良い状態に変容していくという支援効果の見通しを立てた。その見通しの根拠として、子どもたちが元気になっていく様子、物事へ向き合う動機づけやストレス耐性の高まりから学校生活へのいい影響を与えるようになることを確認することができた。

トータル支援のメンバーが、自分たちの言葉でトータル支援の取り組みを語ることで、そのために、トータル支援の「場」で過ごすことが子どもたちにどのような意味をもつのかについて考えていくことがメンバーに課せられたテーマになった。「場」の意味を問うことは、その「場」の構成員としての子どもたちの行動の意味を考えることでもある。また、その行動の意味は集団支援の支援構造の在り方を検討することにも繋がっている課題である。#13の『フルーツバスケット』の時に、ある子どもが、「僕、競争嫌い」、「みんな、なんか厳しい、席を取れない」と訴えたが、その子どもが集団の場に参加しないのは、なぜか等事後ミーティングで活動の中で起こった出来事、集団の「場」の意味、子どもたちの行動の意味、構造の在り方等を考えるように努めた。

## 2. 第2期（2年目）：2008年1月～12月

（#28～#42）

#28～#42の企画を表2に示す。第1期に実施した企画を再度行うこともあった。#30の『だるまさんが転んだ&玉入れ』は#19、#31の『チーム名を決めよう&はないちもんめ』は#20、#36の『遊べるおりがみ』は#25と同様な企画となっているが、第1期の取り組みに新しい企画を組み合わせる等して企画の良さを生かしつつ新たな企画を創り出していった。#35の『うちわパタパタぶわミントン』で風船が子どもたちにとって魅力のある教材であることが確認されると、#42の『やってきた、ふうせんポワポワクリスマス』等のように、風船の教材を使った企画を考えた。

この第2期において「動的な企画」が多く見られた。「動的な企画」は力動を生み出しやすい特徴が、「静的な企画」よりもあった。しかし集団を苦手と

し、かつ創作活動が好きな子どもにとって「静的な企画」の方が不安なく取り組んでいるようであった。また、「動的な企画」は、複数の人数で場所を移動した取り組みが可能であり、たとえ集団のなかに入ることができない子どもたちでも、活動を行うことができた。ある子どもは多くの子どもたちが参加している集団活動の「場」には入れなかったけれど、支援者の工夫で集団の部屋の外へ子どもたちが自由に出入りすることを認めることで、結果として、その集団に入れない子どものところへ周りの子どもたちが近づいていき、ともに過ごすことができた。支援構造としての企画を行う集団活動の「場」を固定せずに、集団に入ることができない子どもたちが過ごしている「場」も含めるように「場」の構造の枠組みを拡げたことが良かった。そのようにみんなと同じ「場」に入ることを集団適応と捉え、目的に位置づけるよりも、集団の場が苦手であったり、他者との関わりが苦手でも、トータル支援の場に来て誰かとともに「楽しさ」を体験することをまず、重要視した。そしてそのことは少しずつ、実践を通してトータルのメンバーに共有されていった。

たとえば#35の『うちわパタパタぶわミントン』の企画では集団に子どもたちを入れるという発想ではなく、集団に入れない子どもの周りでは、複数の担当支援員と子どもたちが風船が落ちないように風船を追いかけて「ともに楽しむ」活動が展開された。しばらくすると、別の風船を追いかけた他の子どもたちも加わることで、結果として集団に入れない子どもたちが、集団で過ごすことに慣れることができた。このようにトータル支援は企画を通して、結果として子どもたちの集団の場での抵抗感が徐々に取り除かれ、集団の場で過ごすことに伴う楽しい快の体験を積むことを大事にするようになっていった。

企画も常に一企画ということにこだわらずに、1セッションにおいて複数の企画を設定することも積極的に取り入れるようになった。#30の『だるまさんが転んだ&玉入れ』の「だるまさんが転んだ」は走ったり止まったりする「動的な企画」であり、身体全体を使ったダイナミックな活動であるが、一方、「玉入れ」は走ったりすることなく、玉を拾って投げるといったかたちで取り組める「企画」である。このように複数の企画を組み合わせることによって子どもの多様な参加のかたちが生まれた。

このことも企画を行う「場」の枠を拡大したことと同様に、子どもたちの多様な興味・関心を捉え、

応えることを優先できるように、企画においてもく構造を緩やかにするの大切さを確認していった。第2期において、集団の「場」や企画の制作を柔軟にしていくことによって、#33で『ツユコレー世界にひとつだけの傘&カッパ』の企画を制作した(浦崎、2009)。『ツユコレ』は、透明な傘とカッパに自分で好きな絵を描き、創った傘やカッパを着て、実際にみんなで水をかけあって遊ぶ企画である。ここでは傘とカッパを創るという「静的企画」と創った傘とカッパを使って遊ぶという「動的企画」、両方を融合させた企画になっている。活動の「場」も室内で取り組み、作成すると屋外で遊びの「場」を移動させる。

企画の進め方として、子どもたちに声かけをする等の担当の支援者の配慮も事前のミーティングにおいて確認するのであるが、企画の進め方や、企画を進行する上で、子どもたちが気持ちを向けて参加できるようなしなやかさをどのように作っていけるか等についても丁寧に検討することを心掛けた。#35の『うちわパタパタぶわミントン』、『やってきた ふうせんぽわわクリスマス』等のように膨らませた風船を使う場合、膨らませた風船に子どもたちが興味を抱いて遊び始めるとを制止して、みんなの集まりを待って集団で号令をかけて始めていた。そのような場面で子どもたちの気持ちを制止したり、行動を禁止したりすることは、子どもたちが楽しむための気持ちを一時的に抑えてしまうことになる。みんなが集まって開始の号令をかけること以上に、このトータル支援では風船を見た時の子どもたちのく向かう力>を大事にしている「場」である。

風船を見た時の子どもたちの気持ちと動きが、風船に一直線に向かっていると思われる時には、その向かう気持ちを大事にし、集団活動の会場に来た順番に活動に加わるように一斉の活動開始の号令を省いたりした。この#35の『うちわパタパタぶわミントン』の頃から企画の始め方も多様なかたちを工夫した。特に会場に来た子どもから、自由に活動をスタートできるというトータル支援の活動の開始のかたちは、子どもたちが「場」の構造を見た瞬間に遊びたい環境づくりを発展させ、また子どもたちの遊びたい衝動を止めずにワクワク感を思い切り満たすことがより可能になったと考えられた。

また、企画の参加のかたちも工夫をするようになった。たとえば#33の『ツユコレ』の場面では絵を描くという課題を取り組みへの参加の前提にしてしまうと絵を描くことが苦手な子どもたちの参加への気

持ちは萎えてしまいかねない。『ツユコレ』ではそれを想定して、絵を描くという創作方法のみではなく、シールを用意してそれを貼って作品を創れるようにするための材料を用意した。また、どうしても絵を描きたいけど、なかなか取り組めないで躊躇している状況があれば、支援の最中に支援員が利き手ではないもう一方の手で、「みんなで描いてみよう」と提案する等、あえて描きづらい条件をみんなで共有することで、絵を描くことを苦手とする子どもたちが参加しやすくなるよう配慮した。

また、『ツユコレ』では「静的活動」の要素としての自分のオリジナルの傘を創作するが、その後、傘を差しカッパを着たりして実際に、梅雨時の雨のなかを歩いたり雨が降っていない場合は、野外でホースから水を飛ばして雨を降らして動的な遊びを行う「動的活動」も大事にした。また、ある子どもは傘を夕暮れの建物を照らすライトアップ用のライトにかざすと透明な傘に描いた色とりどりの絵が光に反射して綺麗に光ることを発見し楽しんだ。このような企画者が意図していなかった偶発的な出来事による遊びの展開を大事にした。「動的活動の企画」においても、傘を差したりホースからの水を受けたりするだけではなく、動的活動が苦手な子どもは透明の傘に描いた色とりどりの作品を眺めるということで『ツユコレ』という企画を楽しむことができた。

『ツユコレ』の事後ミーティングでは、結果として「8人の子どもたちがみんな活動に参加することができたこと」、「日常的でなじみのある題材、ここだけの体験として閉じていかずに子どもたちの生活のなかに、ここでの体験が線となって繋がっていくためにもとても良い題材であった」、「日頃なかなか発表ができない子どもたちでも、創ったカッパを着てくれる人がいて、一緒に発表してくれる人がいることで発表することができた」、「支援者が支えとなって最後の発表をすることができていた」等の感想や意見があった。

このようにトータル支援における企画の実践とミーティングを通して描くことを楽しむ、デザインすることを楽しむ等の「楽しむためのバリエーション」を確認したり、作品を創ることを通してやりとりを楽しむ、相手に合わせたり合わせてもらったり、相手の意見を聞いたり相手に意見を言ったりする等「子どもたちが他者とやりとりをする体験を積み上げる」ための配慮を考えたり、あるグループの作品とあるグループの作品を共有したり、1人で上手に発表できなくても支援者も一緒に発表することで子

どもたちにとってモデルにならないか等、企画を媒介にした「誰かと何かを共有する体験」の意義を検討したりした。

この#33の『ツユコレ』を実施した時、ある現職教員の支援者が、自分の勤務する小学校の特別支援学級で実践することを試みた。「絵を描くことが好きでみんなと行動をすることが苦手な小学生の子どもたちが、傘に夢中になって色を塗り、そして自分で作った傘を手にしてみんなと一緒に屋外へ出たので、その教員がホースから出る水を飛ばすと3人の子どもが傘を差して受けた。さらにホースの水を遠くへ飛ばすと、3人そろって動いて飛んでくる水を受けた。」普段は指示通りに一緒に動くことができない子どもたちが、一緒に動く様子がとても新鮮だった。その学級で子どもたちにその時の感想画を描いてもらった。絵を描くことが好きな子どもは嬉しそうにホースの水を自作の傘で受ける絵を描いた。絵を描くことの苦手な子どもも、その時を振り返りながら絵を描いてくれた。

トータル支援に参加している支援者は、それぞれの集団支援の「場」で実践したことを、学校の子どもたちにも還元していくようになっていった。それぞれの現職の支援者が、それぞれの学校の子どもた

表2 集団支援の企画（#28～#42）

回	活動日	活動内容
28	2008年1月16日	・お正月クイズ&カルタ
29	2008年1月30日	・ダンボールキャタピラ
30	2008年2月6日	・だるまさんが転んだ&玉入れ
31	2008年4月23日	・チーム名を決めよう&はないちもんめ
32	2008年5月14日	・新聞紙に何人乗れるかな？ ・新聞レスキュー列車
33	2008年5月28日	・ツユコレ 世界に一つだけの傘&カップ
34	2008年6月11日	・読み聞かせ絵本～つるちゃん～
35	2008年6月25日	・うちわパタパタぶわミントン
36	2008年7月9日	・遊べるおりがみ
37	2008年7月23日	・ミッション イン オキナワ
38	2008年9月10日	・みんなでエイサー
39	2008年10月22日	・コラージュ
40	2008年11月12日	・紙でパーン、ボールでドーン
41	2008年11月26日	・さわりごちがかわったよ
42	2008年12月10日	・やってきた ふうせんボワボワクリスマス

ちに合ったかたちで企画を通した「誰かと何かを共有する経験」の成果を積んでいった。

### 3. 第3期（3年目）：2009年1月～2009年12月 （#43～#58）

トータル支援を始めて3年目に入った。第2期の#33の『ツユコレ』を再度、梅雨時期の#48に実施した。ひとつの企画を実践後に検証することを通して「企画」をより良いものにしていくこと、「企画」を媒介とした取り組みの体験の効果を高めていくことを大事にするようになった。『ツユコレ』による企画の詳細な分析を行って以降、より一層、子どもたちの企画における反応を想起しながらひとつひとつの企画の特色を考えて取り組むようになった。#46の『みんなでドミノ！』は年度始めの新しい学生支援者と子どもたちが初めて顔を合わせる4月に行った。ドミノを一人の子どもと複数の担当支援者からなるユニットごとに分けて配り、ユニットごとに取り組みを実施した。取り組みは、それぞれ各自で行っているが、最後にそれぞれのユニットで作った作品を繋ぎ合わせひとつの大きな作品が完成する。集団が苦手な子どもが、夢中に自分に分配されたドミノを並べることで最終的にはみんなで取り組みを共有でき、楽しむ経験をすることができる。

2009年、トータル支援教室が開催されて3年が過ぎた。『ツユコレ』の実践がひとつの契機になって、支援者が各自の職場でトータル支援の企画を実践するようになっていった。その時期は、教育学部附属機関の地域貢献事業として、現場の教員に実りのある支援が求められるようになってきた時期であった。そこで浦崎ら（2010）はその年度の取り組みとして『発達支援教育に於ける実践力養成システムの構築とへき地への展開』という事業を展開することになった。その事業は「トータル支援教室」を中心とする「トータル支援活動」を通して、子どもたちと関わり、子どもたちから学び、支援者、教師の実践力を高めていくことをねらいにした事業である。センターが継続的に行ってきた八重山の相談会に加え、3月に出前の「トータル支援教室」を開催した。

八重山教育事務所で行った#52の『とばせ、紙ひこうき』と題する企画を通して、「遊び」について検討することにより、遊びを通して得る実践力とは何かについて考えた。当時、八重山での教育実践の研修の機会が少ないという地域の教師からの声があり、その声にどうにか応えることはできないかと考えていた。そして、「トータル支援教室」の開催の



意義を子どもたちの支援教育ということのみに置くのではなく、そこに携わる教師や支援者においても「トータル支援教室」の場が学びの「場」になることを重要視していた。子どもたちの育ちと学びは関わり手となる支援者の実践力と結びつくものであり、その着眼点として他者との関係性、他者との相互作用に注目することで、日常の学校における教員の子どもたちとの関わりに寄与するものだと考えてきた。「遊び」を通したトータル支援の取り組みのなかの他者との関係性や他者との相互作用を、どのように学びの要素に結びつけていくかは大きな課題となった。

そこで『発達支援教育に於ける実践力養成システムの構築とへき地への展開』で「トータル支援教室」の企画としての「遊び」を検討するようになった。特に通常の学級の教員にとって、ややもすれば「遊び」は授業外で行うもの、あるいは受験においては「遊ぶ」ことはマイナスな行為として考えられることもある。その「遊び」をトータル支援の中心的な取り組みとして真正面から学校現場に向けて主張することは様々な困難があった。「遊び」を通して誰かと何かを共有する>ということの重要性をどのように表現するかということ、より一層考えるようになった。「何をやっているのか」、「ここでやっている遊びが何になるのか」、中心的な支援メンバーでさえも、自分たちの取り組みを言語化できずにいた。トータル支援を理解してもらうことができないもどかしさを抱えながらも、子どもたちが生き生きとした姿へと変容していくことに手ごたえを感じていた。

この『とばせ、紙ひこうき』は第3期を代表する企画となった。企画自体は、紙飛行機を創って飛ばすという単純な子どもたちの遊びである。その誰もが経験のある紙飛行機を飛ばす遊びのなかに、遊びを中心に捉えるトータル支援の子どもたちとの関わり的重要な要素があると考えていた。この遊びに参加する子どもたちの多くは飛ばすために創っているという前提がある。この企画は紙飛行機を創ることに関しては「静的企画」であり、紙飛行機を飛ばすことでは「動的企画」である。身体を動かすことを苦手とする子どもたちでも、夢中になって創った紙飛行機を「飛ばしたくなる」気持ちが働く。そして、子どもたちはそれを飛ばすことにより、自ずと身体が動き出していく。飛ばして拾いに行き、また飛ばすということを繰り返しながら、気持ちも身体もほぐれていく。たとえば、ほぐれてくると支援者が

床に線を引き紙飛行機を飛ばすと、それを見ていた子どもたちが徐々に集まってきて線を利用して飛ばし合い競争が始まる。また、支援者が大きな紙を払って子どもたちに向ければ、それが的当てゲームになり競うように的をめがけて紙飛行機を飛ばし合う。新聞紙を床に払って置けば、その新聞紙は飛行場となり子どもたちはその飛行場に上手く着陸できるように飛行機を飛ばし、段ボール箱を持てばその箱が的になり、箱を持つ側と紙飛行機を飛ばす側の役割ができ、紙飛行機を使ったキャッチボールになっていく。そこからさらに遊びが展開される。ある子どもが転がっていた柔らかいボールを拾うと飛行機飛ばしがボール投げに展開する。紙飛行機は子どもたちの遊びを膨らませ、心と身体が動き活動が活性化されていく。終いには、自然発生的に縄をみつめて縄跳びが始まり、縄跳びが苦手な子どもも縄跳びに

表3 集団支援の企画（#43～#58）

回	活動日	活動内容
43	2009年1月14日	・カルタ王にオレはなる!!
44	2009年1月28日	・どすこい!! 紙ずもう!!
45	2009年3月11日	・大好きな人へのプレゼント?
46	2009年4月22日	・みんなでドミノ!
47	2009年5月13日	・レッツゴー!! 家や恐竜の絵本へ
48	2009年5月27日	・ツユコレ～世界に一つだけの傘&カップ～
49	2009年6月10日	・逃げるカルタを捕まえろ!!
50	2009年6月24日	・すご～く大きい!! 巨大すごろく★
51	2009年7月8日	・いろいろゲーム大会
52	2009年7月22日	・とばせ! 紙ひこうき～☆
53	2009年9月9日	・シャボン玉で遊ぼう
54	2009年10月14日	・だるまさんがころんだ&鬼ごっこ (Aグループ) ・ドミノ (Bグループ)
55	2009年10月28日	・だいこんぬき&はないちもんめ (Aグループ) ・さわりごちがかわったよ (Bグループ)
56	2009年11月11日	・輪くぐり&ボール投げ (Aグループ) ・レゴの世界へレッツゴー!! (Bグループ)
57	2009年11月25日	・オリジナルすごろくを作って遊ぼう☆
58	2009年12月9日	・風船をつかって遊ぼう!

チャレンジする姿が見られた。

#53の『シャボン玉で遊ぼう』でも、『とばせ、紙ひこうき』と同様のことが起きた。

シャボン玉を作って飛ばすと、跳んだシャボン玉を目で追う。紙飛行機と違って追いかけて拾う必要はないので身体を使って動くことが苦手な子どもも抵抗を示さない。それでもシャボン玉が飛んでいるのを目で追うと身体が自ずと動き出し、はしゃぐ姿も見られるようになった。終いにはシャボン玉が飛んでなくても身体は動き、動き出すと身体も軽やかになり全力で走り出す。支援者とかけっこをして、自分の足の速さを見せつけようとする子どもたちの姿も見られた。

この第3期は#52『とばせ、紙ひこうき』、#53の『シャボン玉で遊ぼう』の企画では、楽しさが膨らむプロセスに偶発的に生まれてきた多様な遊びの展開があった。その流れには子どもたちと支援者の関わりが契機となっていたと考えられた。

## 総合考察

トータル支援教室を始めて3年が経過した時、トータル支援の取り組みを4つの時期に分けて整理して発表した。企画の#1から#10までは子どもたちと楽しみながら悶々とした時期、企画の#11から#21までは手探りでやってみようと思欲的な時期、企画の#22から#45は企画に広がり生まれる時期、企画の#46から#52は子どもと遊びの流れを作り出す時期と位置付けた。

本論の区分で言えば第1期は楽しみながらも悶々とした時期ではあったが、手探りながらやってみようと思欲的な時期であり、第2期は企画に広がり生まれ、第3期は子どもと遊びの流れを作り出す時期であった。3年が過ぎてもトータル支援には決まった明確な支援のかたちはなかった。子どもたちとの関わりは手探りであり、遊べない子どもや集団から逸脱する子どもたちもいたが、遊びきって子どもたちを満足させたい、集団の場に入らなくても遊んで欲しい、彼らなりのルールを支援者も一緒に楽しみたいという気持ちを支援スタッフはもっていた。第2期の時期には『ツユコレ』、『読み聞かせ絵本』、『うちわパタパタぶわミントン』、『コラージュ』のように企画に広がり生まれ、第3期では遊びの流れを子どもたちとともに創り出す時期として位置づけ、遊びの展開を大切にするようになった。特に第3期の紙飛行機の企画では、夢中になって創った紙

飛行機を「飛ばしたくなる気持ち」が働き、また、子どもたちはそれを飛ばすことで身体が動き出す。飛ばして拾いに行って、また飛ばすということを繰り返しながら、気持ちも身体もほぐれていく。この「飛ばしたくなる気持ち」、「自然に動いてしまう身体」は企画の内容やそこで使われている教材、「場」の雰囲気引き出ししていると考えた。また、支援者の関わりの工夫にも、子どもたちの「飛ばしたくなる気持ち」、「自然に動いてしまう身体」が引き出され、遊びに展開が生まれている。企画が子どもたちの心と身体が動き出す基点であり、また、外へと「向かう力」の土台となっている。その土台の上で支援者との関わりが遊びの展開を生み出していると考えることができる。そのような子どもたちの心と身体が自ずと動く経験は「できないかもしれない」と思っていたことが、「できるようになりたい」という「向かう力」となり、結果として「できるようになっていた」という手応えの伴う経験を積み上げていく。

そのような経験を生み出すトータル支援の「場」は子どもたちが集まる「公園」のような「場」になっていると考えることができた。「公園」とはどういう場かという、なんか楽しいことがありそうだなと同年齢、異年齢の子どもたちが集まってきて、それぞれしたいことができ、一緒にやってもいいし、やらなくてもいい、眺めているのもいい「場」である。

トータル支援の「場」は、「公園」と同様に、同年齢、異年齢の子どもたちと少し年の離れたお兄さん、お姉さんとしての学生、さらに年の離れた支援者、現職教員等の支援メンバーが、一緒になってともに楽しめる「場」である。企画のなかに入ってもいいし、入らなくてもいい。眺めていてもいい。大人もベンチに座っていてもいいし、子どもの遊びに参加してもいい。子どもたちの生き生きとした姿に笑みをこぼしながら子どもたちとともに楽しむ。

そのような「場」にいるとなぜか、嫌いなことや苦手なことを「やってみたくなる勇気が湧いてくる」、そういう「魅力的な引力」のある「場」、トータル支援は支援者との関係性を支えに物事へと「向かう力」が育まれる「場」であることが、企画の変遷を通して考えられた。「公園」のようなトータル支援の「場」は子どもたちが人と出会い、つながり、ともに豊かな体験をする「場」となる。大人は子どもたちの新たな姿を発見し、子どもたちの物事へと「向かう力」が育まれていくことを感じる。また、

子どもたちも新たな自分に出会い、自分が体験した事柄に手応えを感じ、自分が自分であることを確認する「場」となっている。

今後、トータル支援の、その後の企画の変遷を分析することにより、発達障害児の集団支援の「場」の在り方を検討したい。

## 引用文献

浦崎武 (2005) : 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の支援. 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, 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, 宮脇絵里子 (2010) 発達支援教育に於ける実践力養成システムの構築と離島・へき地への展開～八重山への出前トータル支援教室について～ 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要 創刊号, P65-P80

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 瀬底正栄 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を通じた＜能動—受動＞の相互作用に関する支援教育論的検討— 琉球大学教育学部発達支