

琉球大学学術リポジトリ

自閉症スペクトラム障害児への関係発達の支援による
集団支援と教育実践：

「トータル支援」を通じた「過ごす力」と「向かう
力」を育む支援論

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: 2016-07-05 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/20.500.12000/34405

自閉症スペクトラム障害児への関係発達の支援による 集団支援と教育実践

—「トータル支援」を通じた「過ごす力」と「向かう力」を育む支援論—

浦崎 武* 武田 喜乃恵*

Group Support and Educational Practice by Developmental Relationship Approach to Autistic Spectrum Disorders -The Support Theory of ‘The Power to Being and Activity’ through Total Support Approach-

Takeshi URASAKI* Kinoe TAKEDA*

トータル支援教室の構造、支援の目標、支援の方針、支援計画と評価、支援企画の目的、支援後の振り返り等の「トータル支援」における集団支援の支援構造について整理した。さらにそのトータル支援を学校で実施するために教育課程に位置づけるとともに、トータル支援の集団支援で実施した海企画を取り上げ「トータル支援」に基づく教育実践の支援姿勢について「過ごす力」と「向かう力」に焦点を当てて整理した。トータル支援教室で行った支援企画は、「自立活動」に位置づけたり、授業の指導観としてトータル支援教室で大事にしている「支援観」を取り入れることが可能である。子どもたちの学習の基盤となる物事へと「向かう力」を生み出す授業作りに結びつくものであると考えられた。

1 はじめに

自閉症スペクトラム障害児が社会に適応して生きていくためには障害特性を「どのように受けとめるのか」、「どのようにつきあっていくのか」等の「私とは何者か」を問う自己同一性への支援が必要である。浦崎(2010a)は知的に遅れのない自閉症スペクトラム障害児に見られるフラッシュバックの現象を有する子どもとの関わりのなかで、フラッシュバックの現象には自己存在に関する不安が根底にあることを事例を通して経験した。自己存在の揺らぎは「他者との関係性の形成」が大きな影響を与えており、自己同一性の形成を困難にし不安や不快の状態を日常化させてしまう危険性がある(Gerland,G,1997;Willey,A,1999;

浦崎,2002;藤家,2004)。

別府(2007)は心の理論には命題的心理化と直感的心理化という2つのレベルがあるとし、高機能自症児・者は「このような場合、相手はこう考える」という言語化により教えられれば分かる命題的心理化は獲得が可能であるが、教えられたことを文脈や状況、その場の雰囲気等を判断して使用する直感的心理化には弱さを抱えているとしている。この直感的心理化へのアプローチは他者との関わりのなかで生じる「ズレ」により相互作用が円滑に進められないことによる躓きへの支援であり、結果として社会性の能力に繋がるものである。直感的心理化の支援は自己同一性を獲得していくための自閉症スペクトラム障害児の自己の揺

* Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

らぎを安定させる支援であり、他者理解と自己理解を高めることができる支援であると考えられる(武田,2013; 浦崎ら,2013)。

現在、友達との関係を作るための「できないことをできるようにする」というソーシャルストーリーやコミック会話等のスキルトレーニングは重要な支援法として発展している(Gray.C,2005a; Gray.C,2005 b)。一方、直観的心理化へのアプローチは「できないことができるようになる」という言語化による「教える」ことで獲得する命題的心理化によるスキルトレーニングに比べて極めて少ないのが現状である。

琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センターでは集団支援としてのトータル支援教室(以下、T S G)を行ってきた。そのT S Gは発達障害のある子どもたちが「誰かと何かを共有し、ともに過ごしともに楽しむ」取り組みとして始まった。この取り組みは2006年に始まり約10年の年月が流れた(浦崎,2010b)。結果としてこの取り組みは他者との関わりのなかで生じる「ズレ」により相互作用が円滑に進められないことによる躓きに対する支援効果が実践事例の質的検証を通して確認されるようになってきた(武田,2013; 浦崎,2013)。この取り組みは別府(2007)が述べている直観的心理化への支援へと結びつくアプローチとして考えられるようになった。

T S Gでは多様な立場や専門領域の支援者が横並びになって子どもたちと「ともに楽しむ」ことを大切にしてきた。そのためそれぞれの立場や専門領域の特定のアプローチは横において、子どもたちの理解やその場の出来事や体験の振り返りを通して支援や教育のあり方を検討するスタンスをとってきた。特定の方向性で支援者が主導することが少ないこともあり子どもたちにとっての支援者はともに楽しみやすい存在になった。そのような緩やかな関わりの体験のなかで、支援者が唯一スタート時点から心掛けた支援姿勢は子どもたちにとって楽しみを共有できる「重要な他者」、「重要な存在」であること、そしてその関係性を活かして子どもたちとの関わりを膨らませることであった。

そのようなスタンスによってT S Gには現職の教員、心理士、特別支援教育支援員、保育士、学部学生、大学院学生等の発達障害児への支援や教育に関係する人のみならず、領域や専門を越えて関心のある人が支援者として参加し易くなった。地域の子どもたちが支援を受け、保護者の子育てを応援し、現職教員や支援者等のリカレント

教育の機会を提供し、学生に実践教育の場を与え、行政などと協力して地域に貢献し、実践研究を深める支援を行っていることで、当センターではこの活動およびその場を「トータル支援教室(T S G)」と呼んできた。そして、T S Gを続けていくなかで、私たちは子どもたちの能力を細分化して捉えることより、多様な能力をもつ一人の人がいかに生きるかという人間の全体性を捉える視点で子どもたちを理解していくようになった。他者との関わりを通して子どもたちの特性を多面的に捉え、支援教育の多様性を追求し総合的包括的に支援する意味においてもこの取り組みを私たちは「トータル支援」と呼んできた。

T S Gで行われる支援は常に支援のあり方を考え続けるとともに支援の内容も子どもたちの特性やその時々の子どもたちの状態やその取り組みの状況に応じて可塑的に変容することから、ある特定のアプローチとして支援の方法が固定的、限定的にイメージされる名称は自ずと避けてきた。取り組みのあり方や支援姿勢に対する誤解が生じにくい「トータル支援」という名称を使用するようになった。「トータル支援」という言葉は完璧な支援を行うようなニュアンスが含まれやすい言葉と思われるが、ここでいう「トータル支援」という表現には支援や教育のなかで上手くはいかないことや課題等の不完全な側面も含めて、多面的総合的に支援のあり方を考えていくという支援観が含まれている。むしろ「トータル支援」では子どもたちとの関わりによる新たな発見や、それに伴う支援の課題を支援スタッフが丁寧に検討することが支援姿勢として重要であり、結果として子どもたちの理解が深まり支援のあり方が追究されていくと考えている。

T S Gは活動を通して個別支援、集団支援を行ってきた。「ともに楽しむ」ことを通して子どもたちが「重要な他者との関わりと繋がり」により心地よい体験が生まれ、そしてその体験のなかで結果として子どもたちの物事へとく向かう力>が生まれ、生活が生き生きとしたものとなってきた。

T S Gの集団支援では、他者との関わりを苦手とする子どもたち、様々な発達の特性や学校で物事をうまく進めることができない子どもたちが「ともに楽しむ場」で他者と過ごす時間は「遊び」が中心を占めている。私たちは「他者との関係性の形成」と共生社会の基礎となる子どもたちの「社会性の形成」を大切にしながら、子どもたちの育ちと学びを「遊びによる発達の要素」

に基づいて考えてきた。「遊びによる発達の要素」とは遊びのなかに含まれる人間の発達を促進させ、人間の育ちと学びを支える要素である。遊びによる「他者との関係性」を基盤とした「誰かと何かを共有する」体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、自己実現へと大きな影響を与える。「遊び」を取り組みの中心とすることで、子どもたちから生じる多様な発達の要素を集団支援や教育実践で扱うことが可能となる。

多くの支援や教育は「できないことができるように」という未来の生きる力の獲得を目指したものである。発達障害ゆえに「できなさ」を抱えた子どもたちにおいては将来、生きるための能力の獲得に向けたより丁寧な支援や教育が求められる。しかし一方で、「できないことができるようになる」ことをめざす支援や教育により生きる力の獲得がスムーズにいけば良いのだが、障害ゆえに時間がかかったり、行き詰ったりすることで子どもたちが支援や教育の取り組みのなかで苦しんでいる現実も見られる。将来の生きる力の獲得のための支援や教育が、「今、ここ」の持続的な苦しみの要因になったり、未来のために「今、ここ」を犠牲にしている状態ではせっかくの支援や教育は負の連鎖を生むものになってしまう。

遊びを中心とするトータル支援では遊びは発達を促進するものであるとともに「今、ここ」において他者と「ともに楽しむ」ものである。遊びは未来のための育ちを支える発達を促進させる要素であるが、苦しみ、行き詰りながら将来の能力のみを身につける強制的な性質のものではなく、手持ちの力を使って「今、ここ」を「楽しむ」ものである。トータル支援は「今、ここ」において「重要な他者」と「何かを共有し、ともに楽しむ」ことであり、結果として生き生きとした物事へと＜向かう力＞、未来を切り開いていく力が育まれていくことを大切にする支援である。ここでいう「何かを共有」する「何か」とはその「集団の場」での子どもたちの「主体的な物や物事との関わりやその取り組み」であり、その支援の成果は「結果として」生まれてくるものであると考える。私たちはこの「トータル支援」が学校、保育、療育の現場および子育てにおいても必要であると考えており、「遊びによる発達の要素」の理解とそれに基づいた実践が重要であると考えている。

独立行政法人の国立特別支援教育総合研究所では「自閉症・情緒障害特別支援学級及び知的

障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童使途の自立活動の指導に関する調査」を実施した(柳澤,2015)。そのアンケートによる調査で特別支援学級の実態に応じた適切な指導(自立活動の指導)において注目すべき指摘を行った。自立活動の指導内容において「好きなものや活動を選択すること」、「興味・関心を広げること」、「得意分野を伸ばすこと」等を実施しているという回答が、「障害によりもたらされる困難さへの指導内容の回答に比べて非常に少ないこと」を示し、本人の強みや興味・関心に基づいた指導内容を提示することの必要性を述べている(柳澤,2015)。この結果ではさらに留意事項として「興味・関心」を意識した授業は40%の割合で行われているものの、その「興味・関心」を留意事項としてではなく授業の内容として位置づけた授業は20%以下の割合になることを示した。

「好きなものや活動を選択すること」、「興味・関心を広げること」、「得意分野を伸ばすこと」というテーマは、特別支援教育の理念としての「自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援する」、「個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の基礎となる」を実現するものであり、自閉症・情緒障害のある子どもたちのみならず、多様な個性のある子どもたちが「手持ちの力」で未来を切り開いていく＜向かう力＞の源泉となる取り組みのテーマと考える。

「トータル支援」の支援構造や支援方針は「好きなものや活動を選択すること」、「興味・関心を広げること」、「得意分野を伸ばすこと」に有効であることから、学校においても実践されてきた(新垣・浦崎,2010)。「できないことができるように」という能力の獲得は「できることを使う」という子どもたちの「手持ちの力」を使うことを基盤にして、結果として生まれてくるものだと考える。TSGでは子どもたちにとって「興味・関心」のある「海」の内容を中心に据えた支援企画や指導案を用いた集団支援と授業実践に取り組んできた。

ここではTSGの構造、支援の目標、支援の方針、支援計画と評価、支援企画の目的、支援後の振り返り等の「トータル支援」における集団支援の支援構造について整理する。そしてそのトータル支援を学校で実施するために教育課程に位置づけるとともに、トータル支援の集団支援で実施した海企画を取り上げ「トータル支援」に基づく

教育実践の支援姿勢について「過ごす力」と「向かう力」に焦点を当てて検討する。

2 「トータル支援」における集団支援

(1) TSGの構造

60分間を1セッションとして月2回、大学のセンターで実施している。集団支援の前には個別支援が行われており、個別支援が終わり次第、集団支援を行っています。集団支援は担当スタッフが子どもたち一人ひとりにつき、「ユニット」を作ります。その際、個人の特性に応じた相性や実践の経験等も考慮して支援担当を決める。大学のセンターでは学生を含めてスタッフにゆとりがある場合は子どもひとりに対して複数のスタッフが担当になる。子どもひとりと支援者の組み合わせの単位を「ユニット」と呼んでいます。基本的にはユニットで活動を行いますが、そのユニットは緩やかなグループで他の支援者や子どもたちとの関わりを制限するものではない。

集団支援では支援スタッフが企画した活動を行う。企画は大きく分けて、静的な創作活動と動的な活動に分けられる。「ともに楽しむ」ということを大切にする取り組みなので、個性豊かな子どもたちの実態や発達の状態に応じて多様な子どもたちが興味や関心を示す企画を工夫することが大切である。企画の内容によって子どもたちは苦手な課題に向き合わざるを得ないことがある。人との関わりや集団が苦手な子ども、不器用な子ども、創作が上手くできない子どもたちが参加している。そのような子どもたちが楽しさのともなう体験のなかで、自ずと苦手なことに自分のペースで向き合い気が付いたら克服していたというようなプロセスが結果として生じる。しかしすべての子どもたちがそのようなプロセスをたどるとは限らないし、この場やここで行う企画で必ず苦手を克服しなければならないものではない。企画は無理に参加しなければならないものではないので、企画に参加している子どもたちの様子を眺めているだけでも構わないのである。子どもによっては眺めていることで充分楽しめるということもある(浦崎ら,2011)。すべての取り組みにおいて参加してもしなくても良い、支援構造の緩やかさがトータル支援の特色である。

ここでの基本的な姿勢は個別支援においても変わらない。集団支援も全体のなかの個人を意識した支援であり彼らが苦手とする集団活動のなかで安心して過ごせるように心がけている。また、個人が自分らしさを表現できる雰囲気大切に

し、他者との共有体験を積み易くする。集団支援においても、個別支援においても安心できる他者との関係性の形成を基盤にしている。特に集団支援ではユニットによる限られた支援者との関わりから複数の支援者との関わり、少しずつ子ども同士の関わりへと関係性の輪が膨らむ。ここでは無理に関わりを拡げるということではなく、あくまでも自然に、「楽しい取り組み」を重ねていくなかで結果としてそのような展開になっていくことを大切にしている。集団のなかで〈過ごせる力〉、〈向かう力〉を育むための「楽しい雰囲気」が生まれる支援構造、支援企画の工夫、関わりのある方を考えている。

(2) 支援スタッフ

支援メンバーは大学の当センター専任浦崎、センター相談員兼コーディネーター武田、特別研究員5人(瀬底、崎濱、大城他現職の教員)、特別支援教育支援員、保育士、学部学生、大学院学生等約15人前後のスタッフで実施している。大学院生、学部学生が参加することによりスタッフの数がその都度変動する。多様な立場や他の領域を専門にする人、教師志望以外の学生、障害のある子どもたちとの関わりが初めての学生も参加している。

トータル支援は人が人と関わるという子どもたちの日常生活の延長上に子どもたちの育ちと学びを考えており、ある特定の専門性や技術を前提とするものではない。支援スタッフはトータル支援の取り組みを通して、一人ひとりの子どもたちを理解しようとする姿勢を大切にしている。子どもたちとの関わりから子どもの育ちと学びを「ともに楽しみ」、「ともに考える」姿勢を共有できる人であれば誰でも支援スタッフとなることができる。子どもたちとの関わりを体験することを通して子どもたちを理解し、関わりのある方を検討していくことが結果として各領域の専門性や技術となっていくものと考えている。

なお、TSGでは支援スタッフの数にゆとりがあるので「ユニット」というかたちで支援者と担当の子どもとの緩やかな組み合わせを作っているが、このような集団支援を1人、2人のスタッフで実施することができる。その場合は企画の内容を検討する等、集団企画を進行しつつ、集団と関わりをもちながら個々の子どもと関わるタイミングを見計らう姿勢が必要になる。

(3) 対象児

取り組みの中心が遊びであることにより障害種や発達の状態が異なる場合でも参加すること

ができる。ただしその際、様々な遊びが生まれ
 拡がるのが重要である。複雑なルールのある
 遊びだと能力の偏りや緩やかな発達をしている
 多様な子どもたちが参加することに限界が生じ
 る。たとえば発達の状態が異なり感覚的な遊び
 に興味がある対象児には興味のある音や光、手
 触り等の感覚的な刺激を使った取り組みを企画
 のなかに取り入れたり、遊びの自由度を拡げる
 等の工夫が必要になる。

TSG では大学で実施する場合でも、離島への
 地域支援においても参加対象児の数は10名以
 内にしている。特別支援学級ではクラスの在籍数
 によるが、10名程度であれば集団のなかの子
 どもと個人としての子どもを丁寧に観て関わ
 ることができると考えている。子どもを丁寧に
 観て支援することができれば集団支援の対象児
 の数はとくに増加しても支障はないと考えてい
 る。

(4) 目標：社会性の基盤の形成と発達を促進さ せる<向かう力>を育む

トータル支援は子どもたちが「楽しむ場」を
 作りたいということからその取り組みが始ま
 った。当初のことを振り返ると、私たちのスタッ
 フの各自それぞれの思いはあったにせよ、「とも
 かくやってみよう」という気持ちで、みんなが
 取り組んできた。子どもたちが「楽しむ」ため
 には、子どもたちは「何を楽しむ」のか、「どの
 ようにすれば楽しめる」のか等と考え続ける
 ことが必要であった。私たちは楽しむことを
 考え続けることで自ずと子どもたちの内側
 から子どもたちの目線に立つようになってい
 ったように思う。

「どこで楽しむ」のか、「誰と楽しむ」のか、「何
 を使って楽しむ」のか、子どもたちの「向かう
 方向」には物があり、人がいた。そして、子
 どもたちが「向かう方向」を考えながら支援
 企画を実践していくなかで、私たちは子ども
 たちの「向かう方向」を意識するようになった。
 子どもたちと関わりながら捉えてきた子ども
 たちの向かう「的」としての物と人との関わり
 のなかから「楽しみ」が生まれてきた。それ
 ぞれの「楽しみ」が生まれてくる「場」のなか
 で他者と「ともに過ごす」こと、そして「楽
 しんでいる人」と「楽しんでいる人」が「場」
 を共有することで、自ずと子どもたちが他者
 へと開かれ、「他者との関係性」が生まれ、「と
 もに楽しむ」という相互の関わり合い、交じ
 わり合いが豊かになっていくプロセスが捉え
 られるようになった。

子どもたちの生き生きとした活動から、「向
 かう的」としての物や人、そして物事へ明確
 なはつきりとした「向かう方向性」としての
 意図や意志

が感じられるようになった。そのような子ども
 たちが元気よく、トータル支援の「場」で他
 者と「ともに楽しんでいる」様子を観た親や
 見学に来た先生が、普段、観ることのでき
 ない子どもたちの生き生きとした姿に驚い
 たり、「できないことができている」姿に感
 動し、子どもたちに対して「未来への希望
 がもてるようになった」と話すことがしば
 しばあった。私たちスタッフは子どもたち
 が「向かう方向性」や「向かっている的を
 捉える」ことを大切にし、そして、そこへ
 と向かう子どもたちの内側からの力を<向
 かう力>と呼んできた。

浜田(1984)は重度の障害のある子ども
 が目を見開いていても、外のものを外の
 ものとして捉える力がなければ、ものを見
 ること(捉えること)はできないことを、
 事例を通して確認し、その子どもがもつ
 「外のものを外のもの」として捉える力
 を<向かう力>と表現した。私たちのト
 タル支援における<向かう力>も浜田と同
 様に子どもたちが生き生きとした姿で
 外の物や人をしっかりと捉える力、意図
 等の子どもたちの物事へと向かう内側
 の動きを生み出すものを<向かう力>と
 表現している。トータル支援の「場」では
 子どもたちが物や人にどのように関わる
 か、支援企画にどのように向き合うかを
 丁寧に捉えることを大切にして「誰かと
 ともに過ごすかたち」について考えて
 きた。

TSG では子どもたちが物や人へと「向
 かい」、その物や人との関係性を膨らませ
 ていく。そこから育まれてくる子ども
 たちの生き生きとした姿やたくましさ
 等、私たちが観て感じる子どもたちの
 物や人、物事へと向かう力強さを<向
 かう力>と表現してきた。そして取り組
 みのなかで生じる強い意欲や意図、意
 志へと<向かう力>の育ちを支援の成
 果の目安として考えてきた。

「ともに場を共有し」、「ともに過
 越し」、「ともに楽しむ」ことを大切
 にしていくためには自ずと子どもたち
 に魅力のある「遊びの要素」を取り入
 れた企画やその実践を多様に考えるこ
 とになった(武田・浦崎,2015)。遊
 びの捉え方は人それぞれ多様であり
 肯定的にも否定的にも捉えられてしま
 う性質がある。私たちは子どもたちの
 遊びを子どもの育ちと学びにおいてと
 ても重要なこととして肯定的に考え
 てきた。そして子どもたちの遊びの
 なかで子どもたちと関わり、その遊
 びの「場」で生まれてくる子ども
 たちの<向かう力>を感じ、その<向
 かう力>が「向かう的」としての物
 や人、物事に触れる機会を「ともに
 創り出していく」こ

とを大切にしてきた。

トータル支援がめざすことは「今、ここ」を「ともに楽しむ」ことで子どもたちの＜向かう力＞が発揮され、子どもたちの「他者との関係性」の基盤が形成され、その関係性による他者との関わり の延長上に、「結果として」子どもたちの社会性が育まれ、子どもたちのもつ多様な発達の要素が促進されることである。ここで強調しておきたいトータル支援の特徴は子どもたちが「できないことができる」ようになるための支援者主導の受け身的な支援・教育ではなく、「今、ここ」を「ともに楽しむ」ことによる子どもたちの＜向かう力＞を大切にしたい支援・教育を行うことであり、「結果として」、子どもたちの育ちと学びを促進させ、「できないことができる」ようになっていくプロセスを重要視することである。たとえ「できないことができる」ようにならなくても、できなさを抱えながらも「今、ここ」を「ともに楽しむ」ことによる生活、豊かな「過ごし」がそこにある。そのような「今、ここ」を「ともに楽しむ」姿勢のうえで、子どもたちの未来に繋がる「できなかったことができるかもしれない」という手応えや意志、「やってみよう」という希望、「結果としてできるようになった」という達成感、充実感のともなう体験の展開が生まれる。そのような展開が生じる原動力が、私たちが強調したい子どもたちに育まれる＜向かう力＞である。

植物でたとえば子どもたちが「今、ここ」を豊かに過ごすための育ちと学びの土壌（場）が大切であり、その土壌をいかに耕すか、「豊かに過ごす」ための光や水としての栄養分（楽しむための企画や取り組み）をどのように用意するのかを大切にしてきた。土壌の相性を確認したり耕したり、状態に応じて光や水を調整する存在としての「人」、子どもたちの「今、ここ」に関わる「人」のあり方に目を向けてきた。そのような「人」を「重要な他者」として位置付けてきた。子どもたちが関わる「重要な他者との関係性」は子どもたちの育ちと学びの原動力となる＜向かう力＞を育む大きな要素として考えている。

(5) 支援の方針：子どもの＜向かう力＞を育む＜受けとめる＞他者の姿勢

集団に参加する支援者は担当の子どもとユニットを形成し活動に参加する。バラバラに行動するたくさんのユニットを無理に一緒にしようとせずに独自の動きが形成できるようにする。担当の支援者と関わりながら集団のなかで脅かされずに他者と関わる経験をし、遊びを通して「とも

に楽しめる」ようにする。

ここでは遊びに含まれる「人間関係の形成」、「コミュニケーション」等の「他者との関係性の形成」を基盤とする「発達の要素」を大切にしている。私たちはT S Gの取り組みを「誰かと何かを共有する体験をする取り組み」と表現してきた。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人間が発達していくための発達の要素の促進および彼らが苦手とする社会性を育むための基盤の形成に繋がる体験を支援する。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関連して他者理解、自己理解の基盤を促進させ、自己形成、自己実現へのプロセスのなかで「他者との関係性」を基盤とした「誰かと何かを共有する」体験を豊かにし、社会性の基盤を軸に子どもたちが直面している課題を丁寧に捉え、支援のあり方を検討することが大切である。

私たちはトータル支援の実践を通して3つの支援の柱を考えてきた。それは「重要な他者との関係性を形成すること」、「魅力ある企画にすること」、「場を安心できる緩やかな雰囲気にする」ことである。この3つの支援の柱は＜向かう力＞を引き出す引力となり、物へと＜向かう力＞、人や人との関わりへと＜向かう力＞、物事へと＜向かう力＞が育まれる。私たちは子どもたちの発達の促進や社会的な行動の獲得は、＜向かう力＞の高まりにより、結果として生まれてくるものであると考えている。この＜向かう力＞を高めるにはその＜向かう力＞を受けとめる対象としての「向かう的」が必要である。人へと＜向かう力＞が向けられた時、その「的」としての人はその＜向かう力＞を「受けとめる他者」となる。受けとめる他者による＜受けとめる力＞により、子どもたちの＜向かう力＞は引き出される。そして、他者との関係性に基づく＜向かう力—受け止める力＞による相互のやりとりによって発達が促進され、社会性が育まれていくと考える（浦崎ら,2014；浦崎・武田,2015）。

「受けとめる他者」が子どもたちを受けとめるためには支援の「場」においても子どもたちを受けとめるための雰囲気が必要である。子どもたちと同様に子どもたちを「受けとめる支援者」も自らの支援のあり方を受けとめる場の雰囲気が必要である。また、支援企画も必ず参加しなければならなかったり、取り組みの在り方や参加の仕方等の細かい枠組みに子どもたちが縛られてしまったりすると子どもたちにとって

息苦しい、窮屈な取り組みになってしまう。支援企画への参加についても「参加してもいいし、参加しなくてもいい」、参加の仕方も「それぞれ個々の参加の仕方」等子どもたちを受け止めるための緩やかな支援と支援構造が必要である。支援スタッフは子どもたちの〈向かう力〉がどの程度あるのか、どこへ向いているのか、他者との関わりにどのような影響を与えているのか等を捉えることを意識してきた。子どもたちが他者と向き合った時の「身体の向き」、「身体の姿勢や緊張」、「身体の動き」等の身体の影響や反応にも着目してきた。子どもたちが他者と向き合う「身体の向き」を含めた〈向かう力〉が育まれるしかけや工夫を考える支援、子どもたちの〈向かう力〉が育まれるプロセスを待つ「間」を大切にす支援姿勢を大切にしてきた。その支援姿勢のもとに子どもたちの「ともに楽しむ」という快の体験が積み重なっていくことで、さらなる物事へと〈向かう力〉が醸成されていく。

トータル支援を実施する場合は特に子どもたちの関係性を意識して、子どもたちと支援者が「ともに楽しむ」という「横並びの関係」を支援姿勢として重視することになる。トータル支援では子どもたちの〈向かう力〉を受けとめる支援者の力が求められる。それと同時に「ともに楽しむ」関係性は支援者も子どもたちに積極的な〈向かう力〉を向けることになる。子どもたちも他者の〈向かう力〉を〈受けとめる力〉が求められることになるが、発達障害のある子どもたちや自閉症スペクトラム障害のある子どもたちは、他者の〈向かう力〉を〈受けとめる〉という受動的な側面によるやりとりの困難性や苦手さを抱えている。その特性に基づいた集団の場での理解や関わりのある方に着目することも私たちの重要な検討テーマである。

(6) 支援計画と評価

トータル支援においては長期継続支援を行うため継続的視野に立って、その都度の子どもたちに必要とされる支援を検討し、企画を計画、実施、継続的に支援の成果を評価する。事前に子どもについての情報を親や教師から聞き取り整理する。支援開始時点で、子どもの情報を集めしっかりと実態を捉えることは必要だが、子どもの実態や障害特性を事前の情報を通してのみ捉えることはできるだけ避けている。子どもたちの実態は実際の関わりに基づいて把握していくことも重要である。現職教員、特別研究員、大学教員、保育士、

心理士等の立場や複数の専門領域の支援者や教師志望以外の学生や障害のある子どもたちとの関わりが初めての学生も参加している。その立場の異なる多様な支援スタッフで子どもたちを捉えることをトータル支援の特色としてきた。対象となる子どもたちの集団の場への反応、企画への参加の様子、参加できなくてもその場の過ごし方、他者との関わりの方等からトータル支援の場で個々の子どもの個性や特性、子どもの興味・関心、子どもの能力等を捉え、個々の子どもの輪郭、子ども集団の特性や状態を大枠で受けとめる。

評価として支援の在り方の確認は「重要な他者との関係性を形成すること」、「魅力ある企画にすること」、「場を安心できる緩やかな雰囲気にする」とを検証することで、子どもたちがどのように過ごしているのかを考える。「ともに楽しむ」取り組みのなかで物へと〈向かう力〉、人や人との関わりへと〈向かう力〉、物事への〈向かう力〉が育まれているのか、子どもたちがそれぞれの課題にどのように向き合っているのか、を捉える。子どもたちの「他者との関係性」に基づく社会性の基盤の形成や発達の促進は〈向かう力〉の高まりにより結果として生まれてくるものであるため、その過程をしっかりと捉え、どのように支援のあり方を工夫するかを常に考えている。

センターでは事例検討会を月1回、定期的に行っている。教師、保育士、心理士、医師、教頭、校長等の管理職、教育委員会の指導主事が参加している。その事例検討会は支援計画と評価を検討する機会である。トータル支援の評価は子どもの理解を深め支援の意味を考えるための評価でもあり、支援のあり方を検証する機会となっている。

(7) 支援企画の目的

トータル支援ではまず、子どもたちと支援者との関係性の形成をするための、子どもたちと支援者のユニットを大切にしている。支援者と子どもたちとの関係性を基盤にして子どもたち同士の関係性へと拡げていく。①子どもたちに楽しい世界を提供する。②安心できる他者との関わりを育てる。③仲間と関わろうとする意欲を引き出す。④仲間と遊びを共有する経験を積み上げるといふ4点をどの企画においても共通する集団支援の目的とする。楽しい活動のなかで「ともに遊ぶ」ことにより他者とともに創り上げる取り組みやルール等の枠組みは「ともに楽しむ」ためにとっても大切な決まりごとになる。その結果として社会的

振る舞いを体験により自ら学ぶことになる。

支援企画の作成にあたって、上記の①～④の目的を達成するための仕掛けや工夫を考える。支援企画を計画的に忠実に実行することよりも、たとえ計画通り企画の進行が進まなくても、その場で生じる偶発的な出来事を大切に作るプロセスが重要である。特に恣意的強制的に結果の実現をめざすものではなく、あくまでも成果は結果として生まれてくるものにする(武田・浦崎,2015)。成果や結果を直接的に求めると子どもたちが「ともに楽しむ」ための「場の雰囲気」が壊れ、「遊び」が膠着して生き生きとした取り組みができなくなってしまいう危険性がある。子どもたちのもっている<手持ちの力>を使った手応えのある体験を積むことにより<過ごせる力>、<向かう力>は自ずと育まれていくものと考え(浦崎ら,2008;浦崎,2011;浦崎・武田,2011;武田,2015)。

(8) 支援教室の終了後のフィードバックと評価

トータル支援では支援の終了直後に子どもたちの行動記録を書く。子どもたちの内側の体験を思い描きながら支援者がその<今、ここ>で感じとったことも含めた体験を記録として残す。

アフターカンファレンスでは終了後に書いた記録を用いて子どもたちの様子と企画について担当スタッフとともに確認する。集団ミーティングにおいては集団支援において子どもを担当したそれぞれのスタッフが、一人ひとりの子どもたちの様子を報告したり、支援企画が子どもたちにとってどのような意味のあるものであったか、今後に向けてスタッフみんなで振り返る。集団ミーティングの後に連携ミーティングをする。連携ミーティングとは集団支援の前に行う個別支援の担当者と集団支援の担当者がともにそれぞれの担当の子どものユニットごとに行うミーティングである。トータル支援教室ではこのフィードバックの時間をしっかりと時間をかけて行う。そして子どもの理解や対応に課題や戸惑いが生じた事例や支援経過の確認が必要な事例に関しては事例検討会で精神科の医師を含めた外部の専門家とともに子どもたちの理解と支援のあり方を検討する。

トータル支援では子どもたちと関わる支援者が取り組みのなかで生じる多様な体験が浮かび上がるようなエピソードの記録を残し、時間をかけて振り返りをする。状況や文脈において子どもたちと支援者の関係性のなかでお互いに生じる<向かう力>と<受けとめる力>を感受する感性を磨くことを重要視している。

3 学校における取り組みのかたち—教育課程として行うトータル支援の実践

(1) 教育実践：教育課程への位置づけ

学校における教育実践については、TSGと学校における教育実践、どちらにおいても子どもたちの他者との関係性に基づく交流を重要視する視点は共通している(浦崎・瀬底,2012)。

特に特別支援学級と特別支援学校における教育実践においてはトータル支援で重要視してきた「他者との関係性」を、特別支援学校の学習指導要領に示されている「自立活動」の項目に位置づけることができる。また、他者との関係性の形成を通して育まれる「発達の要素」においても自立活動として位置づけることができる。「遊び」を通じた他者との関係性にねらいの焦点を当てることで、結果として自立活動に含まれる「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」の6区分の内容(特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章自立活動の第2の内容)を扱うことができる。また、通常の学級においては自立活動に代わって「特別活動」の「人間関係」、「発達段階」、「集団活動」等に焦点を当てた位置づけができるし、自立活動との密接な関連を保つ配慮が求められている(特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章自立活動の第3の指導計画の作成と内容の取扱い)。

(2) 支援スタッフ

担任ひとりの授業実践でどのような実践のかたちを作ることができるかが検討課題として挙げられる。実践については担任ひとりで行うことは可能であるが、学校内の支援体制として知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級、通級指導教室等により合同学習として取り組んだり、学校に配属されている支援員を活用して複数スタッフで取り組むことにより、子どもたち一人ひとりを多面的に理解することができ、かつダイナミックな教育実践が実現できる。実際に担任や支援員等の複数のスタッフで取り組んでいる学校では学校全体の理解と支援体制が高められている。通常の学級であれば、特別活動に位置づけることで異学年間の合同学習も可能であり、支援員や複数の教師で実践をすることも可能である。

(3) 対象児

トータル支援は発達の基盤となる「他者との関

係性の形成」による遊びを中心にした取り組みであるので、発達障害のある子どもたちのみならず、知的な遅れがあってもなくても多様な子どもたちを対象にした実践が可能である。授業の内容においても多様な障害種や子どもたちの発達を考慮し、すそ野の広い企画を考えることにより通常の学級でも実践が可能である。

(4) 目標：＜向かう力＞による結果として育まれる子どもたちの多様な力

学校では教育基本法による「人格の完成」と「心身ともに健康」であることを目的として、子どもたちの現状をふまえ、「生きる力」を育むという理念のもと、知識や技能の習得とともに「思考力、判断力、表現力」などの育成が重視されている。

トータル支援における子どもたちの＜向かう力＞を発揮した体験は「他者との関係性」を基盤とした「誰かと何かを共有する」体験を豊かにし、社会性の基盤となる。また、その体験が身体、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、自己実現に至る大きな肯定的な影響を与える。このことは「人格の完成」、「心身ともに健康」、「生きる力」、「思考力、判断力、表現力」などの学校の教育のめざしている目的や方向性を達成することを可能とする。

学校における教育活動においても、トータル支援がめざす「ともに楽しむ」ことにより子どもたちの＜向かう力＞を引き出すことができれば、結果として子どもたちの他者との関係性の形成による社会性の基盤、発達の促進により、学校教育のめざす目的を達成することが可能である。

(5) 方針：手ごたえのある体験を生む「ともに楽しむ」、「横並びの関係」、「待ち」の姿勢

トータル支援の方針は「ともに楽しむ」ということを心掛けることである。子どもたちが生き生きとする他者との関わり合い、取り組み、場の雰囲気重要視する。そもそもトータル支援では人との関わりや集団が苦手な子ども、不器用な子ども、創作が上手くできない子どもたちが参加しているので苦手な課題に向き合わざるを得ないことがある。そのような子どもたちが楽しさのともなう体験をすることが大切である。結果として苦手なことに向き合い、克服していけるような工夫をする。

トータル支援では＜向かう力＞が育まれるしかけや工夫を考える姿勢、子どもたちの＜向かう力＞が育まれるプロセスを待つ「間」を大切にす

る「待ちの姿勢」を大切にしてきた。その「間」のなかに「ともに楽しむ体験」が膨らみ、苦手なことにチャレンジする展開が生まれてくる。そして、その「待ちの姿勢」によって子どもたちは子どもたちの「手持ちの力」で考え、検討し、そして他者に思いを伝えるための「間」が作られ、思考力、判断力、表現力などの育成へと結びついていく。その「待ちの姿勢」は子どもたちの取り組みの意図を理解し、子どもたち行為の意味を考える姿勢が重要になる。子どもたちの行為の意味を考えることがなく、「待つことの意義」を見い出せなければ、「待ちの姿勢」を維持することはできなくなる。

その姿勢は個別支援においても変わらない。集団支援も全体のなかの個人を意識した支援であり彼らが苦手とする集団活動のなかで、たとえ失敗しても安心して過ごせるように子どもたちを受けとめることを心がける。また、個々の子どもたちが自分らしさを表現できる雰囲気大切に、他者との共有体験が膨らむようにする。

集団支援においても個別支援においても安心できる他者との関係性の形成を基盤にしている。そのためトータル支援を学校のかなで「自立活動」や「特別活動」等で実施する場合は子どもたちと教師が「ともに楽しむ」という「横並びの関係」で子どもたちと関わる。教師と子どもとの関係性が「教える側—学ぶ側」の関係性になってしまうと「できないことができるように」という直接的な関わりの方向性が強くなり、教える教師が主導する一方的な関係性になってしまいがちで、子どもたちの自然発生的で、偶発的な＜向かう力＞が生かされなくなってしまう場合がある。「横並びの関係」は「できなくても」、安心して他者とともに場を共有しともに過ごすことができる力を育む。その支援姿勢のもとで子どもたちと「ともに楽しむ」ことにより＜向かう力＞が育まれる「場の雰囲気」が生まれ、教育実践が子ども主導で展開され、「関係性」の膨らみが見られるようになる。

子どもたちに＜向かう力＞が育まれると、子どもたちが教師に教えたり、支えたりするような力強さ、たくましさが見られるようになり、「立場の逆転の現象」が様々な場面でかたちを変えて生じてくる。このような現象を私たちは子どもたちの＜向かう力＞の育ちの指標として大切にしている。

特に集団の場では特定の安心できる教師との

一対一の関わりから連携する教師や支援員等の複数の他者との関わり、教師との関わりから子ども同士の自然な関わりへと関係性が膨らむ。集団のなかで子どもたちの〈過ごせる力〉、〈向かう力〉を、子どもたちの「他者との関係性」のなかで育むためには、子どもたちの〈向かう力〉を受けとめる教師の側の「受けとめる力」が必要であり、子どもたちの「手持ちの力」を活かすための工夫や支援のかたちを考え続けることが大切である。

(6) 授業計画と評価

教育実践においては授業実践の目標と同様に授業を実施するための計画に沿って実践を行うが、その授業計画は基本的には年度単位で作られる。計画は年度単位ではあるが、トータル支援においても学校の教育実践においても、長期的な視点に立って連関性のある計画を作成することに変わりはない。

教育実践においても授業を振り返ることは大切であり、評価の視点を確認することが求められる。教育実践においては重要な視点をあらかじめ提示する等の明確化を図るための評価が必要である。評価は、結果として指導案に基づいて取り組みを実施していくこと、遊びを規制したり、制限したりすることなく、生き生きと遊びを体験していくことで、自ずと生じてくる教育的成果を想定しながら作成する。目標やねらいの実現のために子どもたちの遊びを制限したり、禁止することが多くなると遊びが窮屈になってしまう。「トータル支援」の生き生きとした遊びの活用効果が限定的なものになってしまう。遊びを中心とした授業が未来の生きる力に結びついていくためには、〈今、ここ〉の授業が子どもたちにとって充実した手応えのあるものとなることが求められる。その時々授業の積み重ねが結果として実りある成果となっていく。

学校の年間計画としてTSGと同様の月2回くらいのペースで位置づけることができれば子どもたちが取り組みを楽しみに待つことができ、〈向かう力〉を育むための支援成果を高めることができると考える(武田,2015)。

4 教育実践としてのトータル支援の実践：海企画

(1) 場所、題材・題目

TSGは大学のセンターや教育事務所で、教育実践は小学校で実施した(浦崎ら,2010)。トー

タル支援は様々な地域から子どもたちが集まってくるので場所としては子どもたちの感覚からすれば特別な場所となる。教育実践においては小学校で行うので慣れた場所での取り組みということになる。トータル支援で行う場合も教育実践として行う場合も題材・題目設定においては同様の設定で支障はないと考える。特に学校で行う特別支援学校学習指導要領「自立活動」に位置づけられる6区分の内容はトータル支援が中心とする「関係性の形成」を基盤とした「発達の要素」が含まれる項目となっている。

(2) ねらい・目的：遊びを通して育まれる要素を自立活動の6区分の内容に位置づける

トータル支援ではそれぞれの楽しみ方が認められ、安心できる場所で他者との関わりを重要視した遊びを通して子どもたちの社会性の基盤の育成、発達の促進、能力の獲得を「ともに楽しむ」ことの結果として達成することを目的とする。遊びは「考え、判断し、伝える」という力の基礎となる主体的な体験活動であり、その遊びの内容の自由な移り変わりは子どもたちの手持ちの力に基づいた自己選択による多様な体験を生み出す。私たちが着目してきた子どもたちの〈向かう力〉はこの体験の原動力になる。

従って、ここでは教育実践の目的は多様な体験の結果として達成するものであると考えるので、教育実践では支援仮説が重要となる。遊びの場に用意する具体的な遊具や教材が子どもたちに与える影響や他者との関わりや交わりによる影響を推測する。そしてそこで起こりうる多様な体験を想定しながら仮説を立て、結果として生まれてくる体験の成果を目的に位置づける。TSGの活動は子どもたちの体験と体験の重なりやそのプロセスを重要視する取り組みであるので、ねらいは取り組みによる体験の結果として育まれる発達の要素を位置づけている。特別支援学級や特別支援学校における教育実践においては「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」の6区分の内容(特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章自立活動の第2の内容)を扱うことができる。

遊びによる授業を通した子どもたち同士の関わりややりとりを大切にし、ルールや約束、協力する態度、人間関係、社会的役割等と子どもたちが身につけると思われる力を目的としてしっかりと明記し、評価の視点として位置づける。また、海のイメージ遊びにより子どもたち同士

の関わりが自然に生まれてくることを意図して、授業の内容を魅力あるものにする中で、子どもたちの交流がより一層、膨らむことを想定している。学校の授業実践においても自然発生的な遊びの展開が見込まれるような取り組みにすることが大切である。

(3) 支援方針・題材設定の理由：「遊びきる」ができるための工夫と配慮

トータル支援の支援方針として集団でいること、集団で過ごすことを大切にしながら一人ひとりの思いを尊重すること、支援者も楽しむこと、活動を通して集団の場に「ともにいることに自然に慣れていく」ようにする。従って「海」への興味・関心・意欲が湧き易い浮き輪や砂等を用意して多様な遊びが子どもたちから引き出されることが重要である。教育実践として実施する場合においても教材観として魚や砂、船や浮き輪等により多様な遊びが展開されることを大切にする。指導観においては集団適応、社会性の基礎を培うことを着目している点でトータル支援の集団活動の実践と方向性は共通である。遊びを軸にして関係性を通した意思の伝達、ルール、約束、協調性等と具体的に獲得する能力を明記することは教育実践において重要である。実質上の自立活動の取り組みは作品の完成や鑑賞をねらいとせず「遊びきる」ことを大切にする指導観をもって実践を行うことが可能である。ただし、教育実践においてはそのねらいをしっかりと説明することが必要である（浦崎・瀬底, 2012）。

(4) 準備するもの・配置・素材（教材）

準備するもの、使用するものはトータル支援、教育実践ともに大きな違いはない。海の企画や指導案の場合においてはブルーシート等を敷くことで「場」を海に見立てることができると同時に、特に重度の障害のある子どもたちを対象とする場合は視覚的にも場の枠組みや居場所が分かり易くなる効果がある。このような構造化や配置に関しては教育実践を行う場合においても違いは生じないと考えられる。

また、子どもたちの＜向かう力＞を引き出す、興味・関心のある素材、海の企画や指導案においては「海」の魅力として多様な遊びの道具やアイテムを用意すること、重度の障害のある子どもたちを対象とした場合はより一層、子どもたちの「向かう的」としての感覚的な素材の使用等の工夫をすることが大切である。子どもの発達の状態に応じて感覚的素材として綿を使っ

た海の生き物を作ったり、水や砂を使用するようなことも場合によっては必要になるかも知れない。その際は水や砂を使用できる環境の設定が必要となる。子どもたちの内側から＜向かう力＞を引き出すことを考え、子どもたちの「向かう方向性」、「向かう的」を想定しながらどのような場所でどのように配置するのか等の検討も大切になる。準備するもの・配置・素材（教材）を考えることは「場の雰囲気」や「授業の魅力」が高まり＜向かう力＞が育まれる要因となる。

(5) 活動の流れ・本時の展開、年間計画

教育実践において指導上の留意点は重要なことであり具体的に教師の行動や子どもたちへの関わりについて推測を含めて記述される。また評価の視点をもちながら計画される。トータル支援でも子どもたちをどう捉え、どう関わるのかという子ども理解と支援のあり方は教育実践としての取り組みと特に違いはない。しかしトータル支援では評価の視点が全面に出てしまうと、評価を意識した遊びや取り組みは窮屈になってしまうので、子どもたちが生き生きと自分を表現することができるように「ともに楽しむ」ということを見失わないようにする。教育実践では支援姿勢を大切に配慮することと手立て等を大枠に提示しながら活動の流れや授業の展開に柔軟性を持たせた指導案にする。「個別の指導計画」の作成、「個別の教育支援計画」の策定と連関させながら指導案や年間の指導計画を作成する。

5 「トータル支援」に基づく教育実践

TSGでは「ともに楽しむ」ということを基本的な支援姿勢としている。ともに楽しむためには「ともに過ごす」ということが前提になり、ともに過ごすためには「ともに楽しむ」ことが大切になる。

TSGにおける集団の場での子どもたちとの関わりは直接的に子どもたちの「できないことをできるようにすること」への子どもの能力の獲得のみを求めるものではない。一方、教育実践は「めざす」という姿勢が基本姿勢として中核にあり「できないことをできるようにする」という能力を獲得していく観点をもっている。そのため教師は子どもたちと関わるうえでの「指導観」をもち、指導計画の作成が求められる。子どもたちへの指導による能力の獲得を求め、そしてその子どもたちを評価することが学校教育では求

められている。トータル支援においては子どもたちを「できないことができるようにする」ということよりも、子どもたちが集団の場で「過ごす」ことにより、その結果として子どもたちが自ずと「できないことができるように」なっていくことに着目する。取り組みの体験の内容、取り組みのプロセスが手応えのあるものであれば、自ずと能力は獲得されていくものと考え。その際、子どもたちの行動が活動を通して変容していく様を支援者が捉え続けることが大切になる。

トータル支援における「支援観」は「過ごす」という支援姿勢を重視し、その場で子どもたちが「自分の存在を実感できる手応え」のある「今、ここ」の体験を支えることを大切にする。一方、教育実践における「指導観」は教育が「めざす」という子どものあるべき目標を掲げ、その目標に導くための「指導の観点」を考えることが必要になる。その際、トータル支援の「支援観」を、教育実践の「指導の観点」に重ねていくことが大切になる。

教育実践が年間の計画に示されるように単元計画、指導案の評価という「時間の視点（変化をめざす視点）」にそって子どもたちへの教育として「めざす（目標を達成する）」ための内容を組み立てていくことを意識しているのに対して、トータル支援では彼らにとってより良い未来像を見据えながらも、「今、ここ」の「存在」や「今、ここ」の「他者との関わり」を詳細に観ることにより、「今、ここ」の体験の積み重ねの延長上の結果として子どもたちがより良く過ごす存在となっていく「存在の視点（存在することを重視する視点）」をもつことを特徴とする。そのため、まず最初に配慮すること・手立てなどの項目に記されているように「集まるのが難しい場合は支援者と一緒に居やすい場所にいていい」等、待ったり、見守ったり、少し援助したり、分かりやすく伝えたりすることで過ごしやすくするための配慮や工夫をすることに努めている。

教育実践の場合、「できないことができる」、「知らないことがわかる」という「めざす」ことを意識したねらい、目標の設定となり目的への追求が直接的であり、「得ること」、「身につけること」に力点がある。T S Gでは教育実践の目標のように彼らの「生きる力」、「生きていくための力」となれるよう支援するというねらいや目標を持ちつつも、それは「今、ここ」の自分が存在することの手ごたえや実感という体験の結果としてたどり着くものであると考える。結果が出るこ

とや結果を出すことという成果のみを取り組みの目的として捉えるのではなく、彼らが集団の場で「存在すること」、そして「過ごせること」、そのための〈過ごせる力〉を大切にしている。彼らができなさや苦手意識、生きづらさを抱えながらもより良く過ごしている、より良く生きているという実感のともなった「生き生きとした感覚」が子どもたちから生まれてくることを大切にしている。その子なりの「生き生きとした感覚」から「手持ちの力」は育まれ、その子らしさとしての生きる力が生まれてくると考えている。その子らしさとはその子が「存在すること」、「過ごすこと」による物事への向き合いや取り組みから生まれてくる「その子のもつ潜在的な力」であり、その力をT S Gでは主体的な子どもたちの〈向かう力〉として大切にしてきた。〈過ごせる力〉の積み重ねから〈向かう力〉が生まれ、結果として自ら物事へと「めざす力」へと移行し「獲得する力」と結びついていくものと考え。学校教育の「めざす力」や「獲得する力」は〈過ごす力〉を基盤とした物事へと〈向かう力〉により支えられ、生まれてくるものとして考えることができる。

浦崎（2002,2010）が報告した実践事例が示すように、発達障害のある子どもたちや支援の必要な子どもたちは自己存在の基盤が揺らぎやすく不安定になりやすいことから、その支援はまず〈過ごす力〉として集団の場での安心感、安全感を育てることが重要である。そして、その延長上に力強く「めざす力」や「獲得する力」が生まれてくるものであるとT S Gでは考えている。従ってT S Gでの実践を教育実践へと還元していく際は、「今、ここ」の〈過ごす力〉、〈向かう力〉を引き出すための配慮や工夫を重要視した計画を立てることが必要である。

トータル支援で実践した交流学习や教育実践はT S Gの支援企画を学校現場で実践することを通して、子どもたちが集団の場で「ともに楽しく過ごす」ことにより心地よい「手応えのある体験」を得ること、そしてその体験のなかで物事へと〈向かう力〉が引き出され、子どもたちの能力の獲得へと結びついていったことを示した（瀬底・浦崎,2011；浦崎・瀬底,2012）。従って、T S Gで行った支援企画は、「自立活動」に位置づけたり、授業の指導観として「取り組みや作品の完成度を評価するものではない」等を明記することで、T S Gで大事にしている「支援観」を取り入れることが可能である。その「支援観」は子どもたち

の学習の基盤となる物事へと＜向かう力＞を生み出す授業作りに結びつくものと考えられる。

6 引用文献

- 新垣香代子・浦崎武 (2010) 学童期における高機能自閉症児と他者との関係性を育てる試み—自立活動「好きなこと時間」を通して— 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 第1号, 41—53
- 別府哲 (2007) 高機能自閉症における「9、10歳の節」と自他理解、『アスペハート』17、アスペ・エルデの会, 6—11
- 藤家寛子 (2004) 他の誰かになりたかった 花風社
- 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. (2005 b) 門眞一郎 (訳) コミック会話 明石書店
- Gunilla Gerland(1997) A REAL PERSON London:Souvenir Press. ニキ・リンコ訳 (2000) : ずっと「普通」になりたかった 花風社
- 浜田寿美男 (1984) 子どもの生活世界のはじまり ミネルヴァ出版
- Liane Holliday Willey(1999) Pretending to Be Normal Living with Asperger's Syndrome. UK:Jessica Kingsley Publishers Ltd. ニキ・リンコ訳 (2002) :アスペルガー的人生 東京書籍
- 瀬底正栄・浦崎武 (2011) 遠隔地間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—琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 第2号, 155—168
- 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— 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 1 (1), No.21
- 武田喜乃恵・浦崎武 (2015) 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—琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 第6号, 131—143
- 武田喜乃恵 (2015) トータル支援教室に参加した発達の気になる男児の7年間の変容過程—琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 第6号, 67—74
- 浦崎武 (2002) 自己同一性と就労の問題をもつ
- アスペルガー症候群の男性の事例—本当の身体像を求める青年との遊戯面接における関係性の形成とレゴ制作— 発達 89, 95—103
- 浦崎武・武田喜乃恵・崎濱朋子・瀬底正栄 (2008) 発達支援が必要な子どもたちへの他者との関係性に焦点を当てた集団支援企画“ツユコレ”九州地区国立大学間連携教育系文系論文集, 第3巻, 第1号
- 浦崎武 (2010a) アスペルガー症候群の子どもの学童期におけるフラッシュバックと自己存在に関する不安—発達にともなう行動の変容と関係性に焦点を当てた支援のあり方— 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 第1号, 1—17
- 浦崎武 (2010b) 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 発達 124, ミネルヴァ書房, 74—81
- 浦崎武・武田喜乃恵・瀬底正栄・崎濱朋子・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, 第1号, 193—205
- 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‘みんなのまちを作って遊ぼう’— 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, 129—145
- 浦崎武・武田喜乃恵 (2011) 「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」、『アスペハート』27, アスペ・エルデの会, 28—36
- 浦崎武・瀬底正栄 (2012) 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の比較検討—トータル支援教室の支援要素の学校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, 133—154
- 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) 発達障害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観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, 79—95
- 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
恵理子（2014）自閉症スペクトラム障害児・
者の他者への＜向かう力＞と＜受けとめる力＞
の相互性—＜能動—受容＞の相互性に関する支
援教育論的検討— 琉球大学教育学部附属発達
教育実践センター紀要, 第5号, 1—10

浦崎武・武田喜乃恵（2015）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— 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6号, 51—66

柳澤亜希子（2015）自閉症・情緒障害特別支援
学級及び知的障害特別支援学級に在籍する自
閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関す
る調査 国立特別支援教育総合研究所 専門
研究B 調査報告書, 1—81