

発達障害児の他者との関わりにおける集団支援の在り方

－トータル支援教室におけるエピソードから－

A Consideration of Group Support Based on Relationship with The Others to Children
with Developmental Disorder

－Episodes From Group Support of The Total Support Group－

琉球大学教育学部 武田 喜乃恵

Kinoe TAKEDA*

*Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

1. はじめに

近年、発達障害が注目を集め、いいにつけ悪いにつけ学校や保育の現場で、また、日常的な会話の中でもそのような言葉を聞くことも出てきた。発達障害のある子どもたちへの支援方法の主なものとしては、彼らの情報処理過程を理解し、構造化によって必要とされるスキルや知識を教え、環境を過ごしやすく調整することによって適応能力を高めていく TEACCH。学習理論に基づく原理を用いて、望ましい行動を増やし、不適切な行動を減少させる応用行動分析。その応用行動分析の考え方をベースにして親や養育者が関わりについて学ぶペアレントトレーニングなどがある。そこでは、自閉症の中核的な障害である社会性へのアプローチを迂回するかたちでの支援となるため、対処療法的になり、環境への依存度が高くなりがちであったり、支援者が教える（または褒める）、子どもは教えられる（または褒められる）という一方向的な関係性になりがちであったりする。一方、社会性の基盤となる他者との相互作用そのものへアプローチを行う RDI (Relationship Development Intervention) や DIR

(Developmental, Individual Difference, Relationship-Based) なども登場している。

ところで、そのように支援が必要といわれる子どもたちは世界や自分をどのように受け止めているのであろうか。自閉症であるドナ・ウィリアムス (1993) や東田 (2007) など自分たちのことを言葉で語る当事者たちの手記やテレビのドキュメンタリー番組などによってその内面世界が知られるようになった。問題行動や気になる行動と思われるような彼

らの行動にも意味があり、その彼らの世界の感じ方、捉え方、やり方を尊重してほしいということをメッセージとして投げかけている。

加えて、村瀬（2007）は、自分と周りの世界は何故か「かみ合わない」、気がついてみれば失敗しているという意図せざる不本意な結果が生じているという経験に常に曝されていること、本人にとっては楽しいと経験される行為がそのまま容認されることが少ないこと、そして「そのまま、存在自体をよし」として、無条件で受け止められるという経験を十分にしているのであろうかと疑問を投げかけ、それは生きる希望と努力を継続するための基盤であると述べている。

また、村瀬（2007）の述べるような「かみ合わなさ」と同様の現象について、別府（2012）は自閉症研究の視点から検討している。別府（2012）は自閉症の「言葉で明示されない他者の心に対する反応による理解」の問題を「直観的心理化」の問題と捉え、その「直観的心理化」の問題が、自閉症児の対人関係上の中核的な障害であり、他者との関わりの「ズレ」を生み出していると考えた。そのような「かみ合わなさ」による彼らの意図せざる不本意な結果は自閉症児の中核的な問題から生じていると考えられ、発達障害児の他者との関わりにおける重要な課題と言える。

課題や問題としてネガティブに捉えられがちな彼らの行動や言動であるが、そのような子どもたちの問題は、その子ども単独で現われるものではなく、人との関係やそのときの状況の中で現われてくるものである。だから、関わり手がそのような子どもたちをどのように理解し、どのように関わるかが問われているとも言える。

このような視点に立つと、彼・彼女らが集団の場で他者と過ごし他者への関心や交流する意欲を高めながら、彼らなりの理解の仕方や他者との「ズレ」を意識した丁寧な支援、「関わり手がどのようにかかわるか」という関わる側の関わり方の在り方を考えながら、彼・彼女らと肯定的なく共有体験を積む場が必要であると考えられる。

筆者らの行っているトータル支援教室の集団支援では相互的な他者との関係性を重要視しており、支援者の変容も含めた子どもの変容をみていくことを心がけている。そして、子どもたちにとって楽しい体験、誰かと一緒に何かを共有する体験を積み重ねることを通して社会性の基礎を培うこと、自我の育ちを支えること、二次障害の予防・軽減を目的としている。その支援教室に通う子どもたちの姿をみてきて、苦手なことに挑戦するようになったり、人を意識しやりとりが活発になったり、学校や家庭生活の中でも意欲的な姿がみられるようになったり、子どもたちがこの場を通して成長していることを支援者たちが

実践をふりかえりながら確認してきた（浦崎ら,2012；武田,2013）。

そこでここでは、トータル支援教室の集団支援における子どもたちのエピソードを取り上げることにより、発達障害のある子どもたちとの関わりにおける集団支援の在り方を検討したい。

2. 方法

（1）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

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月から発達障害等のある子どもたちへの支援教室を月2回行ってきた。前半に子ども1名に対して支援者1名で個々の子どものニーズに応じて行う個別支援40分、後半に集団支援は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11メートル、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（支援者S）とセンター相談員（支援者T）の2名、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10名弱である。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（支援者T）として参加している。

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に関わる経験をし、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。

(2) 対象児の概要

* 主要な対象のみ記載。

① A君

広汎性発達障害のある男の子である。特別支援学級在籍。小学校4年生のときから支援教室（集団支援には小4の4月、個別支援には小4の10月から）に参加している。小学5年の2学期に実施したWISC-Ⅲの結果は全検査IQ77、言語性IQ70、動作性IQ90。A君の関わりの特徴として、能動的だが一方向的な働きかけが目立ち、相手の働きかけを受け止めて行動するという応答性の弱さみられた。

② B君

情動や行動のコントロールの難しさのある男の子。通常の学級に在籍。幼稚園の年長のときから支援教室に参加している。小学1年生のときに実施したWISC-Ⅲの結果は、全検査IQ108、言語性IQ103、動作性IQ106である。B君の関わりの特徴として、自分の興味の持てない活動（特に制作活動）だと知ると「つまらなそう」「やりたくない」と口にし、活動に促すと攻撃的になったり活動内容とは違うことをしたりして遊んだりすることがみられる。また、楽しくなると行きすぎてしまうところもある。

③ C君

競走などの動く活動が苦手な集団支援の部屋に入れず、別室で活動をしていた男の子。小学校3年生より支援教室に参加。通常の学級に在籍。小学校2年生の終わりごろのWISC-Ⅲの結果は、全検査IQ81、言語性IQ68、動作性IQ99。参加当時学習面や友達の輪に入れない不安から拒食と不登校気味であった。

④ D君

やさしい雰囲気のある男の子。小学校4年生より支援教室に参加。通常の学級に在籍。WISC-Ⅲの結果は、全検査IQ71、言語性IQ67、動作性IQ80。集団には参加できるが積極的に前に出ていくことはあまりなく自信のなさが見え隠れしていた。学習の遅れがある。運動面で体の使い方にぎこちなさがある（狙ったところにボールがうまく飛ばないなど）。

(3) 資料と検討

資料は以下の 2 点を扱う。①集団支援のビデオ記録。②集団支援終了後に記録した集団支援の実践記録。他者との関わりにおける集団支援の在り方について、実践を重ねた取り組みの場面から重要と考えられる 8 つのエピソードを記述し検討する。

ここでは彼・彼女らの自然発生的で、偶発的なエピソードのなかで子どもたちの他者との関わりを具体的かつ、詳細に捉える視点が重要であることから子どもたちの言動を数量的に捉えるのではなく質的に捉え検討することとする。

3. エピソードと考察

「 」は子どもたちの発言。〈 〉は支援者の発言。

(1) エピソード 1

① A君の神経衰弱

自分たちで同じ絵を 2 枚書いてその絵札で神経衰弱を行ったのだが、A君は神経衰弱をすることよりも絵を書くことの方に興味が勝っていて、途中で何度か絵を書きに行くこともあった。ルールの共有があまりできていなくて、他の子どもたちが引いた絵札を全然見えていないため、当てずっぽうにめくるので同じ絵札を当てることができない。そもそもあまり同じ絵札を取ることに価値を見いだせていないように見えた。

A君が途中からロッキーのテーマを歌いながら、絵札の周りを走って絵札をめくるようになった。周りのみんなはその様子を見て面白いことをし始めたなという感じで見ていた。友だちの一人がA君のそれを見て、「なにこれ～。ボクシング?」と笑う。そのうちに、その友だちもロッキーのテーマを口ずさみ、A君の走りに合わせて手を回し、ストップの合図を出し、それに合わせてA君が立ち止まってカードをめくるというふうになりA君の楽しみ方が友だちが入ったことで膨らみ、その場が盛り上がった (写真1)。



写真1 走っているA君 (右) と手を回す友だち (左)

②考察

初めは肝心の神経衰弱を行うことよりも絵を書くことに興味がいていたA君だが、A君が自分なりの楽しみ方で神経衰弱に参加できたことでみんなの輪のなかで楽しむことができたのだと思われる。そして、その楽しみ方を面白いなと思って共有してくれる友だちがいたことで楽しさが膨らみ、みんなもそれに面白さを感じ楽しむことができた。A君の楽しいと思うこと、提案したことを楽しそうだなと思って乗ってくれる子どもたちがいて、そういうことを誰かと一緒に楽しめる体験をするということが、A君にとって重要な体験だったと思われる。

また、このような共有体験はA君の体験世界の中にそうあることではない。そういうことが、A君がありのままの自分でいいという自己肯定感を育んでいく体験になるものと推測できる。

絵を書きに行ってしまうA君が神経衰弱を行っているその場でどう過ごすことができるかを考えたとき、友だちが引いた絵札を見ず、あてずっぽうに絵札をめくっていて同じ絵札を取ることに価値を見いだせていないA君の様子を見ていると神経衰弱のルールを共有して楽しくということは難しいように思われた。まずは、彼なりの楽しみ方で参加することを認め、それをみんなが楽しむことができる雰囲気的大事であったと思う。もし周りが“しっかりとルールを守ること”に重点を置いて関わっていたら、彼は神経衰弱の場にいることは難しかったかもしれない。もしくは、主体性が削がれ意欲をなくして、ただその場にいたかもしれない。彼の楽しみ方を認めることができる友だち、集団がいて初めて成り立つことだと思われた。

(2) エピソード2

①自然発生的な遊びの中で A君の関わり

活動が始まる前に青いブルーシートの上で子どもたちと支援者が遊んでいた。A君はそのブルーシートからマットを連想したのか前転をして遊び始める。他の友だちは相撲をやっていたが、A君は前転競走をやろうと友だちを誘う。相撲をやっている気づいてもらえずにいたけれど、A君は友だちのしこの構えを見て前転の構えをしていると思ったようで、その子の横に並んで「よーい、スタート！」と合図を出し、一人で前転競争を始める(写真2)。ゴール地点に着いて友だちがやっていないことに気が付くが、一緒に遊びたいのだろう、今度はA君が相撲をやっているところへ入っていきこうとする。友だちは相撲だけ

A君はプロレスで挑んでいく。友だちの一人がプロレスに興味を持って一緒にプロレスをして遊び出す。その様子を見ていた別の友だちが「1・2・3」とカウントダウンをして審判をした。ブルーシートがリングのようになり、周りで見っていた支援者たちが観客になり盛り上がった（写真3）。



写真2 相撲をしようとしている友だちの横に並ぶA君（右端）



写真3 3人でプロレスを楽しむ

②考察

A君の楽しいと思うこと、提案したことを楽しそうだなと思って乗ってくれる子どもたちがいて、そういうことを誰かと一緒に楽しめる体験をするということが、A君にとって不得意であったが相手の働きかけに応答するという重要な体験だったと思われる。

初めは前転競走を一方向的に提案し能動性が一方向的に出ていたA君が、一人で前転競走を始めてしまい終わって振り返ると友達がやっていなかったことに気づき、相手のやっていることを見て、自分の関わりを修正し、プロレスで挑んでいくというところに、受動性の育ちが見受けられた。安心できる体験の場や彼の提案を楽しそうだと乗ってくれる友達がいたことで、自分自身を調整することができるのであると思われる。私達の現実の生活は

常に流れがあり見通しの持てることばかりではない。流れを作ったり自分で見通しを持って何をどうしたらいいか考えることの方が圧倒的に多い。だから、流れや見通しがあるわけではない自然発生的な遊びのなかで、そういう体験ができたことは大きな意味があることだと思われた。

(3) エピソード3

①問題行動を遊びへ転化：しゃぼん玉遊びをしたときのエピソード

B君はしゃぼん玉の液体で泡だらけになった手を友だちにつけることを楽しみ始めた。友だちはつけられるとやめてという感じで、手で払っていたのだが、B君は嫌がっているということにはお構いなしで、泡をつけることを楽しんでいる。だんだん本気で嫌がって叩き返そうとする友だちと、反応があるからどんどん楽しくなってエスカレートしていくB君。周りもその様子に段々ヒヤヒヤとしてきて、支援者が声かけをしてB君に液をつけるのをやめるよう促しその場はおさまった。しかし、B君のしゃぼん玉の泡をつけるという遊びの火は消えておらず、今度はいつも関わってくれる男性支援者につけ始めた。男性支援者は、B君のしゃぼん玉の泡をつける攻撃をかわし、捕まえられるものなら捕まえてみると言わんばかりにフェイントを入れ逃げまわっていた。B君も男性支援者もその遊びに夢中になって、鬼ごっこをしているように楽しんでいた（写真4）。最終的には、B君の粘り強さが勝って男性支援者を捕まえ背なかを泡だらけにしていた。男性支援者も参った～というように原っぱに倒れ込んでいた。その後、泡をつける遊びから高いところに登る遊びに移行していった。



写真4 夢中になって鬼ごっこを楽しむB君と支援者

②考察

子ども同士だとB君は楽しいけれど、友だちは不快になっていた泡をつけるという問題行動ととらえられがちな関わりを支援者が“鬼ごっこ”という遊びに転化することで、B君の楽しさを

許容することが可能となった関わりであると思う。B君にとって楽しいと思える関わりが、他者にとっても楽しい、受け取りやすい形にすることができた。村瀬（2006）が、本人にとっては楽しいと経験される行為がそのまま容認されることが少ないことを指摘しているが、子ども同士だとトラブルになってしまう関わりを支援者が繋ぐことで、遊びとして成立させることができたのだと思われる。

また、B君が選んだ支援者であり、この支援者だからできた側面も大きい。先ほど、泡をつけることはやめるよう促されていた行動であり、そのような状況の中、B君に泡をつけられそうになったときにどのような行動を取るか、瞬時に鬼ごっこという遊びに転化した関わりはとても豊かで面白いなと思わされた。

（4）エピソード4

①それぞれの過ごし方、取り組み方

巨大な模造紙のキャンバスに刷毛やローラー、手や足を使ってペイントするという活動を行った。B君は大きなキャンバスには書きたがらず、試し書きの小さな紙に絵を描き始めた（写真）。普段は絵を描くことを好んで行うことは少ないB君だが、細い筆を使いローラーや刷毛では書くことができないような絵を意欲的に描き自分の作品を完成させていた。C君は絵を描くことが得意であるが、ほとんどペイントをせず、しかしその場から離れることはなく、友だちの描く様子を見て笑顔を見せていた。またほかの子どもは、ダイナミックに絵を描いていたが、途中からローラーを投げ始めた。最初は、人に当たったら危ないし、物を投げることもよくないと思いながら様子を見ていたのだが、ローラーを投げるとその衝撃で独特のペイントが出来上がっていた。人に当たりそうになることもあったのでそこは注意しつつも投げる以外にも、スポンジを絞ってペイントしたり、私たちが思いつかないような発想でペイントをしていた。



写真5 意欲的に絵を描く B 君



写真6 ペイント活動の様子

②考察

見て楽しむ、投げたり絞ったりしてペイントを楽しむ、別の用紙に自分の表現を行うなど、それぞれの取り組み方、楽しみ方が認められていることがうかがえる。緩やかな枠のなかで、過ごし方が限定されないことは子どもたちがまずその場にいることを認めることであると思う。もちろん、どのように関われば、題材であれば活動自体に参加できたかを考えることも大切であるが、参加できないときにどう過ごすことができるか、どう関わられるかも大切である。ローラーを投げている子どもの行動は一見すると注意の対象となる行動だが、よくよく観察していると、ローラーが落ちたときできるペイントの模様が投げることでできる独特の模様であり、そのような発見をこちらが拾い上げることができたことも関わり手のポイントとして大切であると思われる。

また、感覚遊びから道具を使った表現まで多様な取り組みであるため、幅広い年齢対象の子どもが取り組むことができ、企画の持つ魅力も大きかったのではないかとと思われる。

(5) エピソード5

ユニットごとにコラージュを制作する活動。D君はいつも増して積極的にコラージュ作りに取り組んでいた。普段の生活では、指示されたり教えられたりすることが多いD君だが、支援者が<これどこに貼る?>と聞くと、「ここ」「そうそう」などと支援者に指示を出す。支援者もD君の言うとおりに貼っていく。その後もそのようなやり取りが続く。いつもはどちらかという控えめなD君が、出来上がった作品を前のホワイトボードに飾りたいと言い、みんなによく見える真ん中に貼っていた。この作品がF君にとってとても誇れるものになったことが感じられた。

②考察

日常生活の中では、指示を受けたり教えられたりすることが圧倒的に多いD君である

が、コラージュ制作を通して、教える側、指示する側に回っていた。関わり手が、子どもに尋ね、指示に応じているからこそ生まれた関わりである。

普段控えめな D 君がみんなに見せたいと言って前のど真ん中に張ったことも集団としての取り組みだったからこそ見られた姿であると思われる。

雑誌を切って貼るという単純な作業であるが、完成度が高く見えるので、絵を書くことが苦手な子どもでも意欲的に取り組める活動である。

(6) エピソード 6

①紙ひこうきから多様な遊びへ

紙ひこうきを作って遊ぶ活動を行ったのだが、初めはそれぞれで作って、それぞれで飛ばして楽しんでいた。自然な遊びの流れの中で、支援者が紙ひこうきを作るために置いてあった新聞紙に的を書き、その的に紙ひこうきを当てる遊びを提案した。すると、そこに子どもたちが集まってきて、的当て遊びが始まった。その後、その的を床に置き、的当てからの的置きに変わったが、そこにも子どもたちが集まり、的置きにチャレンジしていた(写真 7)。

最終的には、D 君が投げた紙ひこうきを支援者が箱でキャッチする遊び(写真 8)や紙ひこうきではなく B 君が紐を飛ばす遊び、C 君の別室でのボール投げの 3 つの遊びが展開していた。ボール投げ、紐跳びには、普段、運動が苦手な子どもも混ざっていた。

②考察

初めから意図していたわけではないが、子どもたちとの関わりの中かで、主体的な動きから結果として生まれた遊びである。初めから、ボール投げやゴム飛びをしていたら、活動的なことが苦手な C 君などは取り組まなかったかもしれないが、紙ひこうきを投げているうちに、心と体が動き出したからこそ自ら意欲的に取り組んだのだと思われる。

子ども同士で遊びを共有することが難しい子どもたちだが、遊びや関わりの展開の中で、支援者が的や箱を提示したり、紐跳びをしていたり、関わり手が彼らの遊びを繋ぎ膨らましていったことも重要であったと思われる。



写真7 3人での置きをしている様子



写真8 箱入れの様子

(7) エピソード7

① 室外で同じような活動を行う

① 集団に入れず室外で同じような集団を作り活動を行う

うちわばたぱぶ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とき、最初は絵を書くという活動だったので集団支援の部屋の中で活動を行うことができた。しかし、ぶわミントンが始まる頃には外に出て行ってしまった。少しして室外のホールで、担当支援者と円になって風船のうちあいを始めた。パスが続くと落とさないようにという意識が強くなって支援者もC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達が部屋から出て来た。C君達の様子を見てやりたくなったのだろう、2人の子供たちがうちわを持ってその中に加わった。そして、C君が風船を打つときにそのボールを他の子も狙って打とうとし、その子どもと競り合うような様子が何度か見られた。

② 考察

C君は競う遊びに対して「競争嫌い」と言って3回目の活動から集団の部屋に入りにくさがあった。形から入るとだめだったと思うが、室外に出たC君と自然な形で支援者が風船でパスをしはじめたことでC君も抵抗感なくその中に入って行けたのではないかと思われた。支援者も風船を落ちないように夢中でボールをとったことでハラハラ感が生まれC君も思わず体が動いてしまうといった感じで風船を追いかけていた。その後、集団活動が終わり部屋から出てきた子どもたちがその様子を見て、誰も何も言っていないけれど、その輪の中に加わり、C君がほかの子どもたちと風船をとるのに競り合う場面が見られた。自然発生的な流れの中で行ったからこそ、C君が参加できたのだと思われた。

(8) エピソード8

①支援者の変な絵に反応

C君は、絵が好きで得意だったが小学6年生の後半あたりから絵を描かなくなっていた。傘に絵を描いてオリジナルの傘を作り、外に出てさして遊ぶ「ツユコレ」という活動を行ったのだが、絵を書く活動のときにはペンは持つがやはり書くことはしない。そのときに支援者たちが書く役割を担い、C君がその様子を見るというかたちで行った。最初は見ているだけだったが、支援者1の下手な絵に反応して「変」とか「違うよ～」と笑顔で少しづつそれに対して話をするようになった。その変な絵で盛り上がったので、支援者2が「支援者1に今度は何書いてもらう？」とC君に尋ねると「車」と答え、支援者1が今度は車を描く。またそれに対してC君やほかの支援者が突っ込みを入れるというかたちで創作活動が進んだ。

②考察

一般的には子どもに絵を描かせる場面だけど、C君に絵を描かせるのではなく支援者が変な絵を書くことでその絵に反応したC君が「変」と笑ったり「ここ違うよ～」と指摘したりするというコミュニケーションをとるという展開になった。絵を描いていない、描けなかったとネガティブに捉えられがちな状況を支援者が絵を描きその中でコミュニケーションをとることで肯定的な共有体験となったのではないかと思われた。また、一般的には大人が教える側に立ちがちであるが、C君が絵を評価したり、指摘したりするというふうに立場が逆転していることにも注目したい。

(9) エピソード9

①ぐちゃぐちゃ

カルタのカードを自分で作って、その札を自分の背中に貼り逃げるカルタを捕まえようという活動。B君は動く活動が好きなので制作活動では「つまらん」とみんなに聞こえるように言いがちであった。今回もあまり意欲的に取り組む様子ではなかったが、ペンを持つと紙に激しく殴り書きをした。それを書く様子からは、B君のいらだちみたいなものやごちゃごちゃとした言葉にならない気持ちのようなものが伝わってくるようだった。支援者が「ぐじゃあこれのタイトルは？」と聞くと「ぐちゃぐちゃ」と言ったので読み札を“ぐじゃぐじゃ”にした。気持ちがすっきりしたようでその次のカードには細部にまでこだわった

恐竜のような迫力のある絵を描き上げ出来上がるととても満足そうにしている、カルタ遊びを終えた後にそれを持ち帰った。



写真9 B君の描いた恐竜のような迫力のある絵

②考察

ぐちゃぐちゃに描いたものを見たら、<もう1枚書いてみようか>と言ってしまいそうな場面であるが、支援者はそれに対してタイトルを尋ね、“ぐちゃぐちゃ”という読み札にする。いつもは注意されたり書き直しになりそうな場面でB君の表現を受け止め、それを作品にするという関わりの工夫が大切であったと思われる。そのような関わりがあったからこそ、気持ちが落ち着いたB君は、次の絵では意欲的に恐竜の絵を描くことにつながったのだと思われた。

4. 総合考察

8つのエピソード（以下#）からみえてきたことは、第一に子どもたちに関わる側の姿勢や対応で、子どもたちの見せる姿や捉え方が変わるということである。例えば、#3では、泡をつけようとするB君の不快感を鬼ごっこに転化することで、B君自体の行動は変えていないが、関わる側や見ている側にとって受け取りやすい状態、注意の必要のない状態にすることができた。関わる側の工夫やアイデアによって、問題行動ととらえられがちなB君の楽しいと思うことがお互いにとって楽しい遊びになった。また、#5では、関わる側が子どもにどうしたらいいか尋ねることで、子どもが大人に教えるという関わりをしていた。わからないこと、できないことが多いとそのことを教えられる側、受け身になりがちであるが、子どもが支援者に教える立場、主体となって作品を完成させたことで、達成感や自信を得ることに繋がったのだと思われた。

第二に、ルールや楽しみ方が固定されたものではなく、子どもたちが取り組む活動のなかで、ルールや楽しみが作り出されていくということである。#1の神経衰弱でのA君の神経衰弱の楽しみ方や#4のペイント遊びの多様な過ごし方や取り組み方、#6の紙ひこうきでの遊びの展開など、最初からある方向性や意図があって、そこに子どもたちを向かわせるのではなく、子どもたちとの関わりのなかで作り出していくものである。子どもたちの主体性が削がれずに活動をすることができているのだと思われた。

①子どもたちに関わる側の姿勢や対応で、子どもたちの見せる姿や捉え方が変わること、②ルールや楽しみ方が固定されたものではなく、子どもたちが取り組む活動のなかで、ルールや楽しみが作り出されていくということから、集団支援の在り方として肯定的なく共有体験>を考えてみたい。

集団支援のなかの子どもたちが#1や#2で見られるA君の状況に「かみ合わない」行動に、面白さを感じながら合わせてくれたり、周囲の仲間が合わせてくれることによりA君の行動の「ズレ」が修正されることで、子どもたちはそのままの自分を受け止めてもらう<共有体験>をした。また、#3、#4のような状況において不適切な行動が出て#3では他の子どもに泡を付けるB君を、関わる側が仲介に入り、追いかけてこの遊びにしたり、#4では作品にローラーを投げて色を塗る危険な行為も、飛び散る絵具から生じる芸術性に焦点を当てて、作品制作の作業のかたちとして受け入れることで、不適切な行動を肯定的な行動へと転化させ、周りの子どもたちに認めてもらう<共有体験>を得た。

#4のペイント活動と同様に#5のコラージュという企画も失敗のない自由度と柔軟性をもつ企画であり、D君は主体的に周りの関わる側に指示を出して協同作業を主導する<共有体験>を積んだ。さらに#6や#7は子どもたちの主体性により流れていく遊びの展開にそって子どもたち同士の関わりが見られた。#6では紙ひこうきを飛ばすという行為から、相手と投げ合いキャッチしたり、縄跳びを飛んだり、ボール投げをしたり自然に遊びが膨らんでいったり、#7ではいつの間にかC君を取り囲むようにふうせん打ちに友だちが参加し活動の輪が広がっていった。#6ではたとえ、企画の紙ひこうきから、遊びの内容が変わっていても、遊びの展開を生み出す子どもたちの主体性を大切に、肯定的なく共有体験>を重視した。また、同様に#8でもC君は絵を描くという企画の取り組みに沿えなかったけれど、「変」な絵を描いた支援者とコミュニケーションをして肯定的なく共有体験>を深めることができた。

また、#9では#5のコラージュと同様に、柔軟に企画の取り組みを捉えB君の殴り書

きを採用することで B 君のやる気を引き出した。支援者は B 君の表現を受け止め、それを作品にするという関わりの工夫をすることで集団のなかで肯定的なく共有体験を積むことができた。

以上のような集団の場の他者との関わりを通して、<どのように理解し、どのように関わるか>によって、彼らが示す苦手な自信のない取り組みや不適切な行動による体験が、肯定的なく共有体験となっていくことが示された。また、その肯定的なく共有体験を通して、#2で A 君が示した「相手のやっていることを見て、自分の関わりを修正する」、「他者へ合わせる力」を育てていくとも考えられた。

このような集団の「場」における発達障害のある子どもたちなりの理解の仕方や他者との「ズレ」を意識した丁寧な支援、「関わり手がどのようにかわるか」という関わる側の関わり姿勢が子どもたちの成長を支えていくと言える。集団支援の場は、子どもたちにとって楽しい体験、誰かと一緒に何かを共有する体験を積み重ねることを通して社会性の基礎を培うこと、自我の育ちを支えるとともに、二次障害の予防・軽減に繋がるものであると考える。

参考・引用文献

別府哲（2012）心の理論の障害と支援 認知発達のアンバランスの発見とその支援

本郷一夫編 金子書房 P31-P56

東田直樹（2007）自閉症の僕が跳びはねる理由—会話のできない中学生がつづる内なる心 エスコアール

加我牧子 稲垣真澄（2006）医師のための発達障害児・者診断治療ガイド 最新の知見と支援の実際 診断と治療社

宮尾 益知（2009）アスペルガー症候群 治療の現場から 出版館 ブック・クラブ

村瀬嘉代子（2006）特別支援教育におけるカウンセリング・マインド—軽度発達障害児への理解と対応— 精神療法 第32巻第1号 10-17

S.グルーンズパン・S.ウィーダー著 広瀬宏之訳（2009）自閉症の DIR 治療プログラム フロアタイムによる発達の促し 創元社

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 (2011) そだちの科学 No.17 学童期のアスペルガー症候群と関係発達の支援

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’～』 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践セン。ター 紀要 第2号

浦崎武 武田喜乃恵 宮脇絵里子 瀬底正栄 崎濱朋子 大城麻紀子 (2012) 『発達障がい児への他者との関係性による相互作用が及ぼす集団の場のもつ力の生成過程～集団支援企画‘ペタペタコロコロ うみのせかい’の質的分析～』 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

浦崎武 武田喜乃恵 (2010) アスペハート Vol.27 『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—』 NPO 法人アスペ・エルデの会