

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

A Change Process of a child with Developmental disorder who Participated in the Total Support Group for seven years

武田 喜乃恵

Kinoe TAKEDA

要約

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

特別支援教育が本格始動する前年度である2006年10月より、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、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行ってきた（浦崎ら,2014;浦崎ら,2013）。

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、環境を過ぎ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。ここでは、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、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、自閉症の子どもの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。

滝吉・田中 (2010) は、広汎性発達障害者の集団療法の目的及びアプローチの点から、以下の 4 つに分けて概観している。1 つは、情動・自己表現の活性化、自己・他者理解の促進をねらいとした心理劇等、2 つに、安心できる居場所としての機能を持ち、自己表現や他者への関心を促進するなどの心理教育的なねらいにより実施される集団遊戯療法、3 つにコミュニケーション行動の獲得や促進、不適切行動の軽減などをねらいとしたソーシャルスキルトレーニング・行動療法に基づく訓練、4 つに広汎性発達障害児に対する理解やかかわりの促進をねらいとした周囲の人々を対象を含む集団療法である。筆者が行っているトータル支援教室の集団支援は、この 4 つのなかでいうと、2 つ目に該当するものと思われる。

そ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との関わりから 1 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くことが示唆されたこと報告している。このような発達障害のある子どもの集団支援による長期にわたった事例の変容過程に関する文献は少なく、事例の積み上げが必要であると考えられる。

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of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

本研究の対象児は A 君であった。A 君は、小学 3 年生の 4 月から中学 3 年生の 3 月までトータル支援教室に参加。参加当初は、学習面や友だちの輪に入れない不安からか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。母親は、A 君が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。子どものいる母親の姉や妹も泣き方を見て

異常な泣き方をしていると言っていた。泣き声を録音して医者にも聞いてもらったら、「お母さんは他人の子どもを見ているようですね。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、母親は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。

A君は、2歳途中から保育園へ通う。保育園では男の先生になつた。かたつむりが大好きで、さわりすぎで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母親が注意したが、A君は隠して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、誰も教えていないのに新聞紙で立体的なヘリコプターを作ることができた(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て、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)。

A君は、小学2年生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。その頃、A君は、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。

学校から教育相談機関を勧められ来所し、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

通常集団支援は、45分を1セッションとして月2回行っていた。支援教室は、縦約10メートル、横約6メートルの部屋を使用していた。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た。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名程度参加していた。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。

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. 子どもたちの他者と関わろうとする意欲を引き出すこと、d. 支援者も子どもと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。支援者は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。子どもが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。支援者は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し、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、子どもの他者との関係性を育むことにより社会性の発達の促進、子どもたち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。

③7年間のセッション数とセッションの実施時期

7年間のセッション数は小3の4月から中1の3月までの期間で、計108セッション行った。セッション数には含まれていないが、A君が小2の3月に1度体験参加した。

セッション（以下、#）1～20は小3の4月から小3の3月、#21～35は小4の4月から小4の3月、#36～51は小5の4月から小5の3月、#52～65は小6の4月から小6の3月、#66～79は中1の4月から中1の3月、#80～95は中2の4月から中2の3月、#96～108は中3の4月から中3の3月。

(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質的な考察をする。

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2の3月～小4の3月：#1～35）

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た。

#3のフルーツバスケットの説明をしているときに、A君は集団支援の担当支援者（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ふ。担当支援者が理由を尋ねるとA君は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、A君は「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支援の担当支援者（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活動が好きな子ども、逆に苦手な子どもなど見えてきたので、集団進行者は2つのゲームを準備し、部屋もパターションで仕切り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

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君なりに集団の雰囲気を楽しんでいるようだった。

#6では、活動終了後に部屋にほとんど人がいなくなってからA君が入って来て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。その日の事後ミーティングで個別支援者から、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A君はリハーサル自体に乗ってこなかった。

#9のだるまさんがころんだ、#10のはないちもんめでは、集団進行者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、部屋もパターションで分けて、集団活動に入れた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A君は「僕やらない」とビデオカメラを撮影していたが、途中からビデオカメラを床に置き固定して撮影した。その後、座りながらもぞもぞと前に進み、少しの時間であったが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のにA君が参加できるのではないかと楽しみにしていたが、A君に話すと、「みんなが終わってから投げる」と言ったり、集団に入ることはしないよという宣言をされてしまった。A君は周りの子どもたちが大きい声を出したことにも耳をふさいでいた。作り終わると部屋も出て建物の外へ出ていった。A君は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、後日、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。

#15の個別支援では、個別支援者とA君は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A君は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、A君自ら急に教室に入って行った。担当支援者が、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ってくれた。今まではA君自身が

作ったものに他者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で楽しそうな顔をしていた。周りのみんながやっているのを見て真似したりもしていた。担当支援者は、みんなが外や中、どこでやってもいいよという雰囲気がすごくよかったと記録に記入していた。

#18では、A君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。集団進行者が質問すると、自動車のことについてポツリポツリと話をしてくれた。

#20では、A君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。

#24では、担当支援者が個別支援の部屋に迎えに行くと、A君は段ボールの箱をかぶって姿が見えない状態で歩いていた。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、A君は個別支援者と一緒に担当支援者にそのことを伝えてくれた。箱をかぶってモソモソと動き前が見えないA君のために、他の支援者が目印のシールを張って、それを頼りにA君は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、他の支援者に「<入ってごらん>と声をかけられると、担当支援者が<入る？>と聞いてもA君は「嫌だ!」と言っていたのに、後ろからすう〜っと入っていった。集団支援では、うちわパタパタ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。うちわ作りは集団の部屋の中で楽しくできたが、周囲がバタバタしたり、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。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2人の子ども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。集団進行者が後日ビデオでその様子を確認すると、風船が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きた。

#26では、担当支援者がおり紙であることを伝えると、A君は「おりがみ嫌い」と言う。担当支援者が「<おりがみじゃなくていいよ。なんか作ろう!>と言うと、A君はせっせと設計図を書き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、

A君は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と少し笑う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人交互に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き、拒否的というか、バリアというか、集団進行者もどのようにA君と接点を作っていたらいいか、A君の気持ちがわかりにくく不安な気持ちになることが多かった。集団進行者は、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。

第1期の母親からの情報

#1～20

母親からは、なかなか定着しない学習面とA君の気持ちがわか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）が語られた。個別担当支援者は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。母親は授業がわかるようについていけるようにと学習への対応に躍起になっていた。母親はA君が「学校では6時間が12時間に感じられる」と言っていたと話す。

#21～35

小4の前半に夜、家でろうソクの明かりで過ごしているときにA君が倒れ、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で、学習の心配どころではなくなった。

第1期 考察

まず、#3でA君が集団の部屋から出て行ってしまったことから、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A君の思い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。この時期を振り返り、筆者は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考える。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、A君がビデオカメラで撮影している途中に遊びに加わりたくなくなって自分から遊びにこっそり入るといった思いがけない様子も見受けられた。

#24では、A君は前半の創作活動のみ集団の部屋で参加し、ぷわミントンの競技になると集団の部屋の外に出てしまったが、部屋の外でぷわミントンをし、小集団で楽しむことができた。そして、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9月：#36～57）

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、#36からはセンターで活動を行った。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、A君は自分の興味のあるタイムマシンの話、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、担当支援者が集団の部屋でみんなもドミノをやっていることを伝えると、A君が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。集団支援後、集団進行者は担当支援者からこの話を聞き、A君がこのように自発的に集団活動の部屋を意識した発言を初めて聞いたので、意図して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鬼ごっこのようにカルタを取るという活動だった。集団進行者は別室でもできるようにA君用のカルタを準備した。絵の得意なA君がカルタに絵を上手に書いていて、担当支援者は素直に驚いたので<すごい上手だね><細かいところまですごい>など伝えると、A君は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、UF0、タイムマシンの話と担当支援者と盛り上がり、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、子どもと支援者に活動場所として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、飛ばして楽しんでしたが、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、集団進行者と他の支援者が入り、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、担当支援者がくすぐったりおちょくったりして、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。そんなふうになり上がる中、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だ”と“ドミノ”を行い、ドミノをA君の部屋で行った。ドミノにはA君以外に1人の男児が参加していた。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そこに注目したり、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。

#50では、集団進行者が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、思い出の写真をいっぱ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であった。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、集団進行者が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？＞と声をかけた。すると「何を見るの？」とA君が聞いてきたので＜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とよ＞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。

#51（小6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。集団進行者がA君に内容を伝えると、集団の部屋でもいいと言って参加した。帰りに集団進行者が集団の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が、<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。

#53では、A君の苦手なゲーム的な活動を行った。集団進行者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」と集団の部屋へ移動した。集団進行者は内心びっくりしたがとても嬉しかった。A君は別室のときより受け身だけど、にこにことしていて一緒にいること、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。

#54でのみんなの街をつくろうでは、得意なはずの創作活動であったが、A君は手元に何か持ってはいるもののかたちにならずにいた。集団進行者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、作れなかったというネガティブな感情は感じられず、ただ作らなかった事実を伝えている感じだった。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ことを集団進行者は何度も見ていたので、A君が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、ふてくされたりする素振りなく表現してくれたことがすごいと思った。

第2期の母親からの情報

#36～57

母親は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。子どものことを母親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。

音などがうるさいようで、興味のあるものがいっぱいあるリサイクルショップにA君は行けなかったが、行けるようになった。

第2期 考察

#36で、別室で活動しながらもA君自身が、集団の部屋や人を意識する様子から、集団進行者は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。そのことによって、#42では、いつもA君と担当支援者が主に活動していた部屋に、集団進行者や他児が来てもA君は、抵抗感や緊張感なく一緒にボール遊びを楽しむことができた。

さらに、ボール遊びのときにA君が友達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逞しさや自我が育っているように思われた。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集団の部屋に行くことを誘いかけるとA君は来てくれた。#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：#58～108）

#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。A君は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、隣の人の中腰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。

#66～この頃くらいからA君は絵を描いたり、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君がどのような創作活動であれば取り組みたくなるかを検討し、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A君が言う。

#81、82で絵を書く場面では、絵を描くような表現に取り組まなくなっていることがあったので、担当支援者関わりを工夫し、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」「違うよ～」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A君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君の姿が見られた。

また、この時期の後半頃（#98、100、105）には、A君から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。

第3期の母親からの情報

#62～68

以前はAの学習のことなど心配がつきなかったけれど、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。

#76～108

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しなくなる。

第3期 考察

幼児期にA君は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ましたが、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競技に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の工夫を行った。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、A君の参加の仕方の変化に伴ってそれに応じた関わりも行っていた。

集団支援の終結後の経過（母親からの情報：高校1年の4月～11月）

高校に入り、A君は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、その子たち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A君は見せたくないだろうと思い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？」と見ていいよという感じで言った。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思っている。ただし、参加したいと思えることを目的とせず、結果として参加するようになった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初めから固定

された枠組みではなく、子どもたちに合わせて枠組みを作ってい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。

遠矢（2006）は、発達支援の場は「療育」の場であるだけでなく、学校や家庭の生活の中でストレスにさらされている子ども達の心の癒しのための「居場所」としての機能を果たすことが不可欠であると述べている。A君にとってもここでは、何かに取り組みなくても、その場にいる、見ている、おしゃべりをするなど、「居場所」としての機能を果たしていた側面も非常に大きいと思われる。

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思う。

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。

また、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

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.

S.グルーンズパン・S.ウィーダー 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. (Stanley I.Greenspan,Serena Wieder. 2006.
Engaging Autism:Using the Floortime Approach to Help Children Relate,Communication, and Think. DaCopo Press.)

滝吉美知香・田中真理（2010）自己理解の視点からみた広汎性発達障害者の集団療法に関する先行研究の動向と課題 東北大学大学院教育学研究科研究年報,58(2),189-212

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,4,63-77

遠矢浩一（2006）軽度発達障害児のためのグループセラピー.ナカニシヤ出版.

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,4,79-95

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を通した＜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,5,1-10

〔付記〕 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 号に掲載された論文
を査読により加筆修正したものです。