

公表版

# 令和7年度 学校外の子供の多様な 学びに関する調査研究事業 実施報告書

令和7年12月

慶應義塾大学ラボ



# 目次

目次 .....	2
第1章 調査研究の概要 .....	7
1.1 調査研究の目的 .....	7
1.2 調査対象（参加者） .....	8
1.3 活動内容.....	8
1.4 検証内容・方法 .....	9
1.5 子供の心理面への配慮 .....	9
1.6 実施体制・役割 .....	10
1.7 実施スケジュール・工程 .....	11
第2章 各回の活動の構成・内容の効果分析 .....	13
【第1回 11月 6日 木曜日 10:00-11:00】 .....	13
【第2回 11月 6日 木曜日 11:00-13:00】 .....	20

【第3回 11月 10日 月曜日 10:00-11:00】 .....	27
【第4回 11月10日 月曜日 11:00-12:50】 .....	34
【第5回 11月 13日 木曜日 10:00-12:05】 .....	41
【第6回 11月 13日 木曜日 12:10-13:55】 .....	50
【第7回 11月 20日 木曜日 10:05-11:00】 .....	58
【第8回 11月 20日 木曜日 10:50-12:50】 .....	64
第3章 子供の特性と変化の分析 .....	71
1) Aさん 中学生 .....	73
2) Bさん 小学校高学年 .....	75
3) Cさん 小学校中学年 .....	79
4) Dさん 小学校中学年 .....	83
5) Eさん 小学校高学年 .....	85
6) Fさん 中学生 .....	87

7) Gさん 中学生.....	89
8) Hさん 小学校高学年 .....	92
9) Iさん 中学生 .....	95
10) Jさん 小学校高学年 .....	99
11) Kさん 小学校中学年 .....	102
12) Lさん 中学生 .....	105
13) Mさん 小学校高学年.....	111
14) Nさん 小学校中学年 .....	115
15) Oさん 小学校高学年 .....	121
16) Pさん 小学校中学年 .....	123
第4章 支援者に必要な資質・能力の分析（任意） .....	130
4.1 支援者に必要な資質・能力の検証方法と仮説 .....	130
4.2 支援者に必要な資質・能力の検証における記録方法.....	130

4.3 支援者に必要な資質・能力の検証における分析ツール・手法 .....	131
4.4 支援者に必要な資質・能力の検証における検証結果 .....	131
4.5 まとめ .....	131
<b>第5章 調査研究に関する総括 .....</b>	<b>136</b>
5.1 調査研究において実施された活動内容の効果 .....	136
5.2 支援者に必要な資質・能力 .....	138
5.3 今後の課題 .....	139
5.4 まとめ .....	139
<b>第6章 フリースクール等における研究成果の実践 .....</b>	<b>140</b>
6.0 本調査研究における「とうきょう ULTLA ワークブック」の位置づけ .....	140
6.1 実践のための条件 .....	140
6.2 当該活動により効果が表れやすい子供 .....	143
6.3 望ましい場所・環境 .....	143

6.4 フリースクール等での実践（少額の費用・少数の人員で実践する方法） ..	144
6.5 実践に向けた留意事項 .....	146
第7章 補足資料(用語集) .....	148

# 第1章 調査研究の概要

## 1.1 調査研究の目的

本調査研究は、探究プログラム『ULTLA』の〈木と気プロジェクト〉を通じて、子供が自然・身体・環境とのつながりに気づき、個別最適な学びへ自ら向かうプロセスを解明することを目的とした。

支援の手法の焦点、及びその検証方法は以下の三点に集約される。

### 1. 個々の特性の可視化と探究への接続

『spaceQ』により興味関心・認知特性を可視化するとともに、地域資源を教材化した『ULTLA』モジュールを設計する。興味が探究へ移行するメカニズムを、行動ログ・制作物・質問紙で検証した。

### 2. 心理的安全性を媒介とする学びの深化

コミュニケーター・ナビゲーター・ファシリテーターの3層伴走支援体制の下、子供が自然・身体・環境を体感する中で心理的安全性を育む環境を醸成する。その安心感が自己調整や意思決定の発現をどう支えるかを、質問紙と質的観察で明らかにした。

### 3. 学校外学習モデルとしての再現性評価

参与観察・半構造化インタビュー等の質的データと、『spaceQ』の結果や探究スキル尺度等の量的データを統合し、効果を測定する。得られた教材設計手順と伴走フレームをドキュメント化し、他地域・他主体でも導入可能なモデルを構築した。

以上により、学校外の学びの場における「個別特性の可視化 × 地域探究 × 心理的安全性」の成立条件と具体的な支援方法を提示し、東京都の多様な学びの選択肢拡充に資する実証的知見を提供する。

## 1.2 調査対象（参加者）

学年	人数		備考
	協カフリー スクール名①	協カフリー スクール名②	
小学校低学年(1・2年生)	0名	0名	
小学校中学年(3・4年生)	2名	3名	
小学校高学年(5・6年生)	3名	4名	
中学校1・2・3年生	2名	2名	
合計	計16名		

## 1.3 活動内容

- 君も ULTLA ―自分学入門―
  - ・自分の特性や興味を探りながら、他者との違いや個性の多様性に気づく。活動全体のテーマを共有し、自分なりの学びの視点を設定する。
- 街の中の「気」をキャッチできるか！？
  - ・街を歩きながら、人工物と自然環境の調和や地域の特性を観察・記録する。身近な風景を通して「気づき」と「探究心」を育む。
- 謎の木造建築のルーツを探ろう
  - ・昭和期の養蚕建築を訪ね、建物の構造や素材を観察する。現代建築との違いを比較し、暮らしと文化の変遷を建築の視点から学ぶ。
- 桑の木が生糸にへーんしん！？畑の野菜と野草を解剖する
  - ・植物の構造と生育の仕組みを学ぶ。桑や農作物の成長を通して、生命の循環と人の営みのつながりを理解する。
- 五感で味わう、秋の味覚動物を演じる
  - ・秋の食材や自然素材を使って、色・香り・音・形の変化を感じ取る。五感を使った表現活動を通して、食と生命の関係を体感的に学ぶ。
- 草木の色をまっとみよう
  - ・植物や草木から色を抽出し、自然由来の染色や化学反応を観察する。素材と環境の関係を理解し、科学的探究心と創造力を育む。

- 気の向くままに、森の賢者へ
- ・森の中で身体を解放し、自然の音や風を感じながら自由に体を動かす。動植物の知恵や気配を感じ取り、自分の“森の賢者”像を身体表現で表し、感じたことを共有する。
- アセスメント（ふりかえり）
- ・これまでの活動をふりかえり、印象に残った学びや発見を共有する。自分の変化や成長を言語化し、次の探究への意欲を高める。

#### 1.4 検証内容・方法

##### <検証内容>

- ・子供の特性・全体を通じた変化
- ・子供の特性に応じた支援方法の効果

##### <方法>

- ・独自開発されたアセスメントツール『spaceQ』により、子供の認知特性や興味関心を可視化する。プログラムの前に実施し、子供の特性把握に活用した。
- ・『spaceQ』の実施は Web アプリを通じて、事前にフリースクールで実施いただいた。
- ・『ナビゲーター』『ファシリテーター』『コミュニケーター』という役割を設置した伴走支援体制を検証。ビデオカメラ、アンケート調査、参与観察に基づくフィールドノート、支援者間での情報共有により分析した。

#### 1.5 子供の心理面への配慮

- ・『spaceQ』による事前アセスメントを通じ、子供の認知傾向や関心を把握し、それに応じた伴走支援を行う。
- ・教科横断型・選択型の探究活動により、子供自身が「学び方」や「興味分野」を試行錯誤しながら選択・調整できる環境とする。
- ・子どもが安心して参加継続できるように、信頼関係と子供自身が選択できる環境づくりを重視した支援者の伴走体制を整える。
- ・振り返りや対話によるリフレクションを重視し、子供と伴走者、保護者が「気づき」や「変化」を言語化できるように進める。

## 1.6 実施体制・役割

団体種別	団体名称	役割	氏名
幹事団体	慶應義塾大学	研究代表者（研究全体の統括）	井本 由紀
構成団体 ①	株式会社 SPACE	研究担当者（活動全般の担当・研究代表補佐）	福本 理恵
構成団体 ①	株式会社 SPACE	児童生徒の伴走支援	4名
構成団体 ②	テンプル大学ジャパンキャンパス	研究担当者（調査研究全般の担当・研究代表補佐）	堀口 佐知子
外部講師 ①	多摩市公民館	第2回講師	木村 祐大
外部講師 ②		第3回講師	太田 陽子
外部講師 ③		第4回講師	岸村 和真、柳元太郎
外部講師 ④	シモキタ園芸部／株式会社 Yuinchu	第5回講師	金子 結花、夏目 誠也
外部講師 ⑤	KANEI	第6回講師	山岡 寛泳
外部講師 ⑥	リズムセラピー研究所	第7回講師	贅川 治樹
協力 FS①	フリースクール IF ラボ	児童生徒の引率、情報提供	赤沼 美里
協力 FS②	ならはらの森なかの学舎	児童生徒の引率、情報提供	内田 稔

## 1.7 実施スケジュール・工程

### ① 協定締結～調査研究の活動前

No.	日程	対応・調整内容	対応者
1	8/25 13:00~14:00	キックオフミーティング	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 協力 FS①</li> <li>● 協力 FS②</li> <li>● 事業プロモーター</li> </ul>
2	9/8 16:30~17:30	事前ヒアリング	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 協力 FS①</li> <li>● 事業プロモーター</li> </ul>
3	9/8 12:00~13:00	事前ヒアリング	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 協力 FS②</li> <li>● 事業プロモーター</li> </ul>
4	9/24 10:00~11:00	参加児童生徒の個別特性ヒアリング	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 協力 FS①</li> <li>● 事業プロモーター</li> </ul>
5	9/24 11:00~12:00	参加児童生徒の個別特性ヒアリング	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 協力 FS②</li> <li>● 事業プロモーター</li> </ul>
6	11/5	研究実施計画書最終稿及び安全対策個別方針提出	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 東京都</li> <li>● 事業プロモーター</li> </ul>

### ② 調査研究の活動期間中

活動回	日程	活動の内容	実施場所
1	11/6 10:00~11:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 君も ULTLA ―自分学入門―</li> </ul>	① 関戸公民館第一会議室、聖蹟桜ヶ丘駅周辺
2	11/6 11:00~12:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 街の中の「気」をキャッチできるか！？</li> </ul>	① 関戸公民館第一会議室、聖蹟桜ヶ丘駅周辺

3	11/10 10:00~11:00	・ 謎の木造建築のルーツを探ろう	②仲田の森蚕糸公園、桑ハウス
4	11/10 11:00~12:30	・ 桑の木が生糸にへーんしん！？	②仲田の森蚕糸公園、桑ハウス
5	11/13 10:30~11:30	・ 五感で味わう、秋の味覚	③仁慈保幼稚園 コミュニティスペース ④シモキタ園芸部
6	11/13 11:30~13:30	・ 草木の色をまっとてみよう	③仁慈保幼稚園 コミュニティスペース ⑤BONUSトラックHOUSE
7	11/20 10:00~11:00	・ 気の向くままに、森の賢者へ	②仲田の森蚕糸公園、桑ハウス
8	11/20 11:00~12:30	・ 君も ULTLA –自分学応用–	②仲田の森蚕糸公園、桑ハウス
随時	随時	・ 事業プロモーターが制作する事業広報動画への協力	—
随時	随時	・ 事業プロモーターが制作する事例集の素材提供	—

### <実施場所>

実施場所①〒206-0011 東京都多摩市関戸4丁目7-2 ヴィータ・コミュニェ8階（関戸公民館第一会議室）

実施場所②〒191-0011 東京都日野市日野本町6丁目1（仲田の森蚕糸公園、桑ハウス）

実施場所③〒155-0033 東京都世田谷区代田2丁目3-2-16（仁慈保幼稚園コミュニティスペース）

実施場所④〒155-0031 東京都世田谷区北沢2丁目2-1-12（シモキタ園芸部）

実施場所⑤〒155-0033 東京都世田谷区代田2丁目3-6-15（BONUSトラックHOUSE KITCHEN,ROOM）

### ③調査研究の活動終了～協定締結期間終了

No.	日程	対応・調整内容	相手先
1	12/20	研究実施報告書の提出	東京都
2	3/14	成果報告会への参加	東京都

## 第2章 各回の活動の構成・内容の効果分析

### 【第1回 11月 6日 木曜日 10:00-11:00】

#### 各回の活動概要

#### <活動タイトル>

「君も ULTLA—自分学入門—」

#### <実施場所>

- ・ 実施場所①

〒206-0011 東京都多摩市関戸4丁目7-2 ヴィータ・コミュニェ8階（関戸公民館第一会議室）

#### <出席者>

ラホ出席者 井本由紀、堀口佐知子、福本理恵、見城佐知子、贄川治樹、福本愛、牧野由弥、大塚海平、木村祐大 計 9人

子供出席者 Aさん、Bさん、Cさん、Dさん、Eさん、Fさん、Gさん、Hさん、Iさん、Jさん、Kさん、Lさん、Mさん、Nさん、Oさん、Pさん 計 16人

子供欠席者 Qさん 計 1人

その他出席者 協カフリースクールのスタッフなど 計 3人

### <活動内容と狙い>

・自己理解の促進を目的とし、参加者が自身の特性や強みを多角的な視点から把握できる機会を提供する。多様な環境や人との関わりを通じ、自己の資質を活かせる場や対象を探索し、主体的な学びの基盤を形成することを狙いとする。

### <環境設定と狙い>

・（ハード面）1つの島の人数を少人数で安心できる環境とした。構造化されすぎている環境だと情報が入ってこない部分があるため、敢えて椅子と机を使った会議室の様な場所を使用した。

・（ソフト面）子供が安心して参加継続できるように、信頼関係と子供自身が選択できる環境づくりを重視した支援者の伴走体制を整えた。

・（グループ分けや伴走者の配置等）事前にラボにて2～5名のグループ分けを行い、各グループにラボメンバーおよびコミュニケーター2～3名が入り、全体活動を通してグループの補助を行った。

### <安全対策>

・自己開示に不安を感じる参加者がいる可能性があるため、強制的な発言を避け、ペアや小グループで安心して話せる場づくりを行った。

多摩市立関戸公民館（第一学習室）



## <活動のタイムライン>

### ● (9時00分) スタッフ集合 <全体打合せ・準備>

40分

出席者：井本由紀、堀口佐知子、福本理恵、見城佐知子、贅川治樹、福本愛、牧

野由弥、大塚海平、木村祐大

- ・参加スタッフ全員顔合わせ、当日の段取り等事前ミーティング実施。
- ・会場のセッティング（机・椅子の配置、受付準備、使用する文具などの準備）

### ● (9時40分) ～ 受付開始 20分

- ・入口で名札を受け取り、呼ばれたいあだ名を記名。記名した子供はナビゲーターの誘導で、グループごとに着席。

### ● (10時00分) 実施内容① (担当者：福本理恵) 15分

- ・事前アンケートの実施（児童生徒は各自がスライドに投影された QR コードを自身の携帯端末で読み取り、携帯を所持していない生徒については、コミュニケーターの端末を借用して実施。その後、コミュニケーターの補助のもと、「今の気持ちを教えてください」や「日常生活と教科教育とのつながり」などについての事前アンケートを記入。下図参照）

The image shows a survey form for the 'ULTLA プログラム' (ULTLA Program). The form is divided into several sections:

- 1. どの教材に関心していると思いますか？** (Which materials are you interested in?) with a Likert scale from 1 to 5.
- 2. わからないことを図書室で調べる\*** (Do you look up unknown things in the library?) with checkboxes for '調べる' (look up), '調べる' (look up), '調べる' (look up), and 'どちらにもあてはまらない' (neither).
- 3. わからないことをインターネットで調べる\*** (Do you look up unknown things on the internet?) with the same checkboxes as above.
- 4. 計算ドリルにとりくむ\*** (Do you do calculation drills?) with the same checkboxes as above.
- 5. 書籍、雑誌に手をやる\*** (Do you handle books and magazines?) with the same checkboxes as above.
- 6. 学ぶことは好きですか？\*** (Do you like learning?) with a Likert scale from 1 to 5.
- 7. その理由はなんですか？** (What is the reason?) with a text input field.
- 8. 自分らしく学んだり、過ごしたりできていますか？\*** (Can you study and spend time as you are?) with checkboxes for 'はい' (yes) and 'いいえ' (no).
- 9. どんどこが自分らしいと感じていますか？\*** (What do you feel is most like you?) with a text input field.
- 10. 自分に合った学び方を見つけてみたいと思いますか？\*** (Do you want to find a learning method that suits you?) with checkboxes for 'はい' (yes) and 'いいえ' (no).
- 11. 自分の中でハマっているものはありますか？\*** (Do you have anything you're hooked on?) with checkboxes for 'はい' (yes) and 'いいえ' (no).
- 12. ハマっているものがある人は、それが何かぜひ教えてください。** (If you have something you're hooked on, please tell us what it is.) with a text input field.

● (10時15分) 実施内容② (担当者：福本理恵) 15分

- ・自己紹介・活動構成と内容の説明（スクリーンに資料を投影し、ラボメンバーおよびコミュニケーターより自己紹介を行うとともに、第1・2回の活動構成とプログラム全体の内容について説明）
- ・アイスブレイク（自分のことをどの程度理解しているかを尋ね、挙手で確認。）

● (10時30分) 実施内容③ (担当者：福本理恵) 5分

- ・児童生徒全員で立ち上がり、軽いストレッチ（背伸び）を行い、気分転換。

● (10時35分) 実施内容④ (担当者：福本理恵) 10分

- ・グループワーク（自分の中にどのような「気」があるかをグループ内で話し合い、シェア。活動前に児童生徒が回答した「SpaceQ アセスメント」の結果をグループ内で共有し、互いの結果を確認）

● (10時45分) 実施内容⑤ (担当者：福本理恵) 5分

- ・アセスメント結果の見方や読み取り方について解説。

● (10時50分) クロージング (担当者：福本理恵) 10分

- ・1日に2コマ実施であるため、その後10分のトイレ休憩を挟むことを告げてクロージング。

● (11時00分) 休憩 10分

- ・トイレ休憩

**<該当回の活動内容に対する子供の反応・分析結果>**

本活動は、参加児童生徒が本プログラムに安心して参加し、自身の特性や興味関心について評価を伴わずに客観的に捉えることを目的とした導入回として実施した。活動開始時には、初対面の大人や他の参加者に対して緊張した様子が見られ、発言を控える児童や、周囲の様子をうかがいながら行動する児童が多く確認された。

一方で、アセスメント（spaceQ）や小グループでの対話を通じて、「どれが良い・悪いか」を判断するのではなく、「自分にはどのような傾向や得意・苦手があるのか」を見つめる視点が共有されたことで、徐々に表情が和らぎ、うなずきや相互の質問など、他者との関わりが増加する様子が観察された。特に、事前に設定された正解や評価を伴わない問いかけに対しては、自身の感覚や経験をもとに発言する児童が見られ、得意な点を生かしつつ、苦手な

点は一旦保留してもよいという認識が、子供たちの中に受け入れられていく様子が確認された。

また、アセスメント結果を共有する過程において、特性の違いそのものが多様性として尊重される場であること、そして自己理解を深めることで、自分に合った学び方や環境を選択していくことができるという前提が丁寧に伝えられた。その結果、子供たちは自らの特性を否定的に捉えるのではなく、試行錯誤を通じて自分を生かす方法を探ってよい場であるという安心感のもと、主体的に活動に関わろうとする姿勢を見せ始めていた。

これらの反応から、本活動は、子供たちが「評価される場」から一時的に離れ、自身の特性を客観的に理解し、それを他者と共有しながら試行錯誤できる心理的基盤を形成する機会として機能したと考えられる。

#### **<該当回の環境設定に対する子供の反応・分析結果>**

本活動では、初回参加時における子供の心理的負担を軽減し、安心して場に参加できることを重視し、会議室形式の室内環境を用いた。机と椅子を配置した構造化された空間とすることで、活動の見通しを持ちやすくし、過度な刺激や情報量による不安を生じさせないことを意図した。

その結果、活動開始直後は静かな雰囲気であったものの、グループ単位での着席配置と、各グループに配置したコミュニケーターによる伴走支援により、児童同士の距離が徐々に縮まり、うなずきや視線の共有、短い発言など、関わりが確認された。また、発言や参加を強制しない進行としたことで、積極的に発言する児童だけでなく、聞く姿勢で参加する児童も安心して場に留まり続けることができていた。

加えて、アセスメント（spaceQ）を「評価」ではなく「自己理解のための手がかり」として位置づけた説明を行ったことで、結果を比較したり優劣を意識したりする様子は見られず、それぞれの特性の違いが自然に受け止められる環境が形成されていた。これらのことから、初回においては、物理的・心理的に見通しの立つ環境設定と、選択の自由度を担保した関わり方が、参加継続と自己開示の土台として有効であったと分析される。

#### **<振り返り等による気づき>**

本活動を通じて、子供たちは「自己理解」に直ちに向かうというよりも、まずは「この場はどのような場なのか」「自分はここにいてよいのか」を確かめる段階にあることが改めて確認された。支援者側が想定していた以上に、初回においては安心感の醸成そのものが重要なプロセス

であり、学習内容以前に、参加し続けられる場であると実感できることが不可欠であることが明らかとなった。

また、アセスメントを通じて、得意・不得意を即座に克服対象とするのではなく、「得意を生かし、苦手は一旦保留してもよい」という視点を共有したことが、子供たちの表情や姿勢の変化につながっていた。発言量や積極性の多寡のみで参加度を判断するのではなく、聞く姿勢や身体の緊張の緩和といった非言語的な反応も含めて、子供の状態を多面的に捉える必要があるという気づきが得られた。

このような過程は、自己の特性や感じ方を言葉で捉え直す学習であり、国語科における言語化の力や、生活科・総合的な学習における自己理解の基礎的な学びとして位置づけることができる。

### <次回に向けた改善点>

次回以降の活動に向けては、初回で形成された安心感を維持・深化させ、子供一人ひとりの特性や興味関心がより自然に表出するよう、以下の点を改善点として整理した。

- ・活動冒頭において、前回からのつながりを感じられる簡単な振り返りや身体をほぐす要素を取り入れ、場への再適応を促す。
- ・言語的なやり取りに偏らず、観察・移動・記録など、身体感覚を伴う活動要素を取り入れることで、言葉での表現が得意でない児童も参加しやすい構成とする。
- ・一方で、集中しやすい環境を意図して設計した空間において、無味乾燥な雰囲気为避免の目的で色鉛筆等の制作素材を配置した結果、多動傾向や視覚的刺激に注意が向きやすい児童が、当初の活動目的とは異なる制作活動に没頭する場面が見られた。このことから、活動の狙いに応じて刺激量を調整し、必要以上の選択肢を置かない「引き算の環境設定」を意識する必要性が確認された。今後は、児童の特性や当該回の目的に応じて、素材や情報量を段階的に提示するなど、集中を妨げない環境設計を心がける。
- ・また、複数のフリースクールから参加する児童が同一の場で活動する際、各フリースクールのスタッフが近くにいることで児童の安心感が高まる一方、既存の集団内で関係性が固定化し、結果としてフリースクール間の交流が生まれにくくなる傾向が見られた。この点を踏まえ、今後はスタッフが意図的に一歩引いた関わり方を行うとともに、異なるフリースクールの児童同士が自然に交わるようなグループ構成や活動導線を設計するなど、安心感と自立性のバランスを考慮した関係性の環境設定を行う。

<実際の様子>

君も ULTLA 自分学入門 導入場面



君も ULTLA 自分学入門 概要を説明している様子



君も ULTLA 自分学入門 アセスメントを分析している様子



## 資料1「1コマ目スライド資料」



**【第2回 11月 6日 木曜日 11:00-13:00】**

### 各回の活動概要

#### <活動タイトル>

街の中の「気」をキャッチできるか！？

#### <実施場所>

- ・ 実施場所①

〒206-0011 東京都多摩市関戸4丁目7-2 ヴィータ・コミュニェ8階（関戸公民館第一会議室、聖蹟桜ヶ丘駅周辺）

#### <出席者>

ラホ出席者 井本由紀、堀口佐知子、福本理恵、見城佐知子、齋川治樹、福本愛、牧野由弥、大塚海平、木村祐大 計9人

子供出席者 Aさん、Bさん、Cさん、Dさん、Eさん、Fさん、Gさん、Hさん、Iさん、Jさん、Kさん、Lさん、Mさん、Nさん、Oさん、Pさん 計16人

子供欠席者 Qさん 計1人

その他出席者 協力フリースクールのスタッフなど 計3人

### <活動内容と狙い>

・都市と自然環境の中にある人工的なものや多様な生き物を「気」というテーマで感知・分析することで、街がどのような事物で構成されているのかを見渡す俯瞰力を養う。地理的・社会的・技術的視点を統合し、現地調査と地図作成を通じて地域資源や特徴を把握する能力を育成する。また、興味関心に基づく記録・整理の手法を学び、情報活用力の向上を図る。

### <環境設定と狙い>

- ・（ハード面）心地よさを感じるか感じないかの比較をできるように、同じ街の中でもビルのある街並み、神社、河川敷、鉄橋など、様々な環境の場所を訪れた。
- ・（ソフト面）子供が安心して参加継続できるように、信頼関係と子ども自身が選択できる環境づくりを重視した支援者の伴走体制を整えた。
- ・（グループ分けや伴走者の配置等）事前にラポにて2～5名のグループ分けを行い、各グループにラポメンバーおよびコミュニケーター2～3名が入り、全体活動を通してグループの補助を行った。

### <安全対策>

・屋外散策中の交通・転倒事故・雨天での服装等の危険があるため、事前に安全ルートを確認し、引率者を配置。水分補給と適切な服装を指導した。

多摩川市内（小野神社、多摩川河川敷など）



### <活動のタイムライン>

#### ●（11時10分）実施内容①（担当者：木村祐大） 5分

・「ごかん（五感・互換）マップ」を配布し、街の中で「気」を感じた場所や印象に残った風景をシートに記入してもらう。必要に応じて写真撮影も可能。併せて、本日の活動ルート（関戸公民館→小野神社→多摩川沿い→関戸公民館）について説明。

● (11時15分) 実施内容② (担当者：木村祐大) 85分

・関戸公民館を出発し、街歩きを開始。安全に配慮し、隊列を前・中・後の3グループに分けて移動。

└11時40分：小野神社に到着。神社沿いの川を観察した後、小野神社の歴史について紹介。その後、全員でお辞儀をしてから境内に入場。

└12時10分：多摩川沿いに到着。自然環境や風の流れ、音などを感じながら散策を実施。

● (12時40分) 実施内容③ (担当者：福本理恵) 15分

・関戸公民館に戻り、アンケートの回答を実施。

● (12時55分) クロージング (担当者：福本理恵) 5分

・本日の活動を振り返り、どのような「気」を発見したかについて確認。また、次回の活動内容、場所や持ち物について案内。

--- 子供、協力フリースクール帰宅 ---

● (13時00分) 片付け 60分

**<該当回の活動内容に対する子供の反応・分析結果>**

本活動は、街中の環境をフィールドとして、子供たちが五感を通じて周囲の変化や違いに気づき、それぞれの関心の向きや感じ方の違いを体感的に捉えることを目的として実施した。

屋内での活動から屋外へと学びの場を移したことで、活動開始時には期待感が見られると同時に、屋内では見られなかった活動性を発揮する様子も確認された。

活動が進むにつれ、神社、河川敷、鉄橋周辺など性質の異なる環境に身を置く中で、音や風、匂い、水の冷たさなど、注目する要素が児童ごとに大きく異なることが明確になった。ある児童は神社の静かな空気に清らかな気配を感じ、生き物や水辺の様子に強く惹かれて川から離れない姿を見せた一方、別の児童は人工物や乗り物の動きに関心を示すなど、感じ取る「気」の対象や表現方法には顕著な個人差が見られた。

これらの反応から、同一の環境であっても、子供一人ひとりが受け取る情報や関心の焦点は異なり、その違い自体が個々の特性や関心を反映していることが確認された。本活動は、感覚を起点とした探究を通じて、子供たちが自らの関心の向きや感じ方の特徴に気づくとともに、街中には多様な刺激や探究の要素が存在していることを実感する機会として機能したと考えられる。

### **<該当回の環境設定に対する子供の反応・分析結果>**

本活動では、同一地域内でありながら性質の異なる複数の場所を巡ることで、環境の違いによる感じ方の変化を比較できるよう設計した。屋内空間とは異なり、音や人の往来、視覚的刺激が多い屋外環境であったため、特に生物への関心が強い児童については、移動ルートを外れながらも興味の対象を追究しようとする姿が見られた。

その際には、支援者同士が連携を取りながら、複数のルートや歩行速度に応じた小グループごとの引率体制を整えることで、安全性と活動全体の見通しを確保した。また、支援者は特定の見方や感じ方を誘導するのではなく、「何に気づいたか」を問いかける姿勢を保ったため、児童は自分なりの視点で環境と向き合うことができていた。

これらのことから、環境を固定せず変化を持たせること、また記録や表現の方法に多様性を持たせることが、子供の特性に応じた参加のしやすさにつながっていたと分析される。

### **<振り返り等による気づき>**

本活動を通じて、屋外環境においては刺激量が増える一方で、子供の関心や嗜好がより率直に表れやすくなることが確認された。静かな場所で落ち着く児童もいれば、動きや音のある場所で活発になる児童もあり、どの環境が「良い・悪い」という評価ではなく、環境と個人の相性という視点で捉える必要性が明確になった。

また、第1回で共有した「得意を生かし、苦手は一旦保留してよい」「試行錯誤してよい場である」という前提があったことで、児童は感じたことを正解・不正解で判断せず、安心して表現する様子が見られた。自己理解を深める上で、環境の違いを体験的に比較することの有効性が改めて認識された。

特に、多摩川河川敷の自然環境の中で、川のそばや芝生の上でリラックスし、深呼吸をしながら過ごす子供たちの姿が多く見られたことから、人工的な刺激よりも自然の気配や呼吸のしやすい場を求める傾向を持つ児童が、参加者の中に一定数存在することが、集団の特性としても浮かび上がった。

このような体験は、環境の違いを観察・比較し、その影響を捉える学習であり、理科における観察・比較の力や、社会科における人と環境の関係を考察する視点につながる教科的プロセスを含むものとして位置づけることができる。

### **<次回に向けた改善点>**

次回以降の活動に向けては、屋外活動において子供たちがより活動的になる傾向があることから、興味関心を尊重した関わりを行うほど活動時間が想定以上に延びやすことが確認された。そのため、刺激量と集中のバランスをより丁寧に調整する必要がある。

・移動や観察の時間と、立ち止まって感じたことを整理する時間を明確に分け、活動全体のリズムを意識した構成とする。

・関心が特定の対象に強く向かう児童については、その没頭を否定することなく、全体の活動目的とつながるよう、支援者が問いかけや視点の整理を行う。

・記録方法については、描く・書く・話すなど複数の選択肢を引き続き用意し、児童が自分に合った方法で関われる環境を維持する。

また、記録方法として「五感マップ」を用いたことで、言語による説明が得意でない児童も、自身の感じたことを視覚的・感覚的に表現できるよう工夫したが、マップに落とし込むための時間が十分に確保できず、結果として活用が限定的となった。併せて、振り返りの時間や、他者がどのような視点で場を共有していたのかを持ち寄る対話の機会も十分に設けることができなかった。

このことから、今後は振り返りや共有の対話の時間をあらかじめ活動構成に組み込むとともに、タイムマネジメントの改善を図る必要がある。

### <実際の様子>

街の中での気をキャッチする様子（神社でのお詣り）



街の中での気をキャッチする様子（川から気の流れを感じる）



街の中での気をキャッチする様子（川に入って生き物の気配を探す生き物好きの子）



街の中での気をキャッチする様子（多摩川の清流に心地よさを感じる子どもたち）



街の中での気をキャッチする様子（電気で走る電車と川辺からの気の違いを比較）



### 資料1「2コマ目スライド資料」



## **【第3回 11月 10日 月曜日 10:00-11:00】**

### **各回の活動概要**

#### **<活動タイトル>**

**謎の木造建築のルーツを探ろう**

#### **<実施場所>**

- ・ 実施場所②

〒191-0011 東京都日野市日野本町6丁目1（仲田の森蚕糸公園、桑ハウス）

#### **<出席者>**

ラポ出席者 堀口佐知子、福本理恵、見城佐知子、福本愛、牧野由弥、大塚海平、太田陽子、

岸村和真、柳元太郎、山本江里子、阿部和広、諸星智子、山村愛、長田誠一、大村国博、西海元樹、中村ヒデアキ 計17人

子供出席者 Aさん、Bさん、Cさん、Dさん、Eさん、Fさん、Gさん、Hさん、Iさん、Kさん、Lさん、Mさん、Nさん、Oさん、Pさん 計15人

子供欠席者 Qさん、Jさん 計2人

その他出席者 協力フリースクールのスタッフなど 計3人

#### **<活動内容と狙い>**

・昭和期の養蚕建築を題材に、地域の歴史的建築と生活文化の変遷を学ぶ。当時の社会背景や建築様式・素材の特徴を現代建築と比較し、技術と暮らしの関係を多面的に理解する力を育む。また、地域に残る建造物の保存や再生の意義を考察し、環境と共生する暮らしの知恵を現代に活かす視点を養う。

#### **<環境設定と狙い>**

・（ハード面）木造建築の通気性と「環境の居心地」の関係を比較する意図があったが、今回の活動ではその狙いがやや薄れてしまったため、提示のタイミングを調整しつつ、必要物品を事前に構造化して準備し、段階的に提供する方法を取った。

- ・（ソフト面）ラボメンバー以外の大人は室内の隅に待機し、児童・生徒の様子を見守った。協力 FS のスタッフは、必要に応じて児童・生徒に交ざって活動に参加した。
- ・（グループ分けや伴走者の配置等）事前にラボにて2～5名のグループ分けを行い、各グループにラボメンバーおよびコミュニケーター2～3名が入り、全体活動を通してグループの補助を行った。

### <安全対策>

- ・古い建物見学時の転倒・破損・怪我のリスクがあるため、危険箇所への立ち入りを制限し、事前に安全確認を実施。引率者が常時巡回を行った。

旧農林省蚕糸試験場日野桑園第一蚕室（桑ハウス）



### <活動のタイムライン>

- （9時00分）スタッフ集合 <全体打合せ・準備> 45分  
出席者：堀口佐知子、福本理恵、見城佐知子、福本愛、牧野由弥、大塚海平、太田陽子、  
岸村和真、柳元太郎、山本江里子、阿部和広、諸星智子、山村愛、長田誠一、大村国博、西海元樹、中村ヒデアキ

- ・参加スタッフ全員で顔合わせ、当日の段取り等について事前ミーティングを実施。
- ・会場のセッティング（机・椅子の配置、受付準備、使用する文具などの準備）  
 L 桑ハウス入口付近に長机1台を設置し、テーブル上に前回の活動で使っていた名札を並べて受付台とした。

L 部屋中央の壁面をスクリーンとして資料を投影し、そのスクリーンを中心に長机2台を連結して配置し、2～5名で構成される4グループの席を設けた。

L 部屋後方には長机2台を設置し、テーブル上に IH ヒーター、繭を温める鍋、水、ボウル、絹糸制布、織機などの機材を配置。また、防寒対策として遠赤外線ヒーターを2台設置。

● (9時45分) ~ 受付開始 20分

・参加児童は入口で前回記名した名札を受け取り、ナビゲーターの誘導によりグループごとに着席。

● (10時05分) 実施内容① (担当者：福本理恵) 5分

・アイスブレイク (開始のアイスブレイクとして、元気を10点満点で評価するワークおよび、先週体感した「気」に関する振り返りを実施。)

● (10時10分) 実施内容② (担当者：福本理恵) 5分

・前回までの復習 (第1・第2コマの復習として、自分の中にどのような「気」が存在するかを再確認。)

● (10時15分) 実施内容③ (担当者：太田陽子) 15分

・太田様の自己紹介および現在従事している業務の説明。(蚕から繭に至る変化の過程、桑ハウスの歴史および由緒、さらに内部構造や隣室の用途についての解説を実施。)

● (10時30分) 実施内容④ (担当者：太田陽子) 25分

・仲田の森蚕糸公園内の散策を実施。(桑ハウスの外観構造の説明、公園内の雑木林や小川を巡りながら、市民が植えた植物の紹介。かつて公園内に存在した6つの蚕研究所に関する遺構の位置について説明。)

● (10時55分) クロージング・休憩 (担当者：福本理恵) 5分

・1日に2コマ実施であるため、その後5分の休憩を挟むことを告げてクロージング。  
・約5分間の休憩。

**<該当回の活動内容に対する子供の反応・分析結果>**

本活動は、昭和期の養蚕建築を題材に、地域の歴史的建造物を実際に観察しながら、建築の構造や素材、当時の暮らしとの関係について学ぶことを目的として実施した。屋外・屋内を行き来しながら実物を見ながら学ぶ活動であったため、建物の構造と機能が結びついたときに驚きや好奇心を示す様子が見られた。

活動が進むにつれ、建築構造や空間の使われ方、木材の組み方や通気性といった点に関心を示す児童がいる一方で、建物の周囲に広がる雑木林にいる生き物や外の空気の感触など、建築以外の自然要素に注意が向く児童も見られた。また、説明を受けながら理解を

深める児童と、自ら空間を歩き回り体感を得ようとする児童とで、学びへのアプローチの違いが明確に表れていた。

これらの反応から、同一の題材であっても、子供たちは「知的理解を通じて関心を深める」「身体感覚を通じて場を理解する」など、異なる入口から探究に入っていることが確認された。本活動は、歴史的建築という共通のテーマを通じて、子供一人ひとりの探究スタイルや関心の方向性が顕在化する機会として機能したと考えられる。

### ＜該当回の環境設定に対する子供の反応・分析結果＞

本活動では、「木と気」をテーマとする全コマに共通する視点として、蚕にとって心地よい環境とはどのような条件によって成立しているのかに着目し、木造建築の内部構造とその周辺環境を行き来しながら観察できる活動動線を設計した。建物内では、木材の使われ方や通気性の高い構造、空気の流れを生み出す工夫、温度や湿度を安定させるための設計、さらには外敵の侵入を防ぐための構造的工夫などについて説明を行い、蚕にとって「気が良い状態」がどのように保たれていたのかを具体的に学ぶ機会とした。

これらの説明を通じて、児童からは「風が通ると気持ちがいい」「暑すぎないように考えられている」「外から守られている感じがする」といった気づきが共有され、木と空気の関係が生き物の快適さと密接に結びついていることへの理解が深まる様子が見られた。また、こうした蚕のための環境設計を起点として、「自分たちが心地よいと感じる建物や場所とはどのようなものか」といった問いへと繋がり、人にとっての居心地の良さについて考える入口を設定した。

一方で、建築の構造や歴史的背景に関する情報量については、説明を聞き続けることに負荷を感じる児童も一部に見られたため、支援者は無理に理解を促すのではなく、建物内外を自由に移動しながら気づいた点を共有する関わり方を取ったり、児童自身が日常的に暮らしている家との違いを手がかりに理解を促したりする対応を行った。

これらのことから、木材や構造といった物理的要素と、空気の流れや温度といった感覚的要素を結びつけて捉える環境設定は、「木と気」というテーマを具体的に体感する機会となると同時に、子供一人ひとりが自分にとっての心地よい環境を考えるきっかけとして有効であったと分析される。

### ＜振り返り等による気づき＞

本活動を通じて、子供たちは「建築を学ぶ」という同一のテーマに対しても、理解の入口や関心の持ち方が大きく異なることが改めて明確になった。説明を通じて納得感を得る児童がいる一方で、空間の空気感や素材の触感といった非言語的な要素から理解を深める児童もおり、学びの過程における多様性が顕在化した。

また、第2回までに共有されていた「自分なりの関わり方でよい」「興味の向く先が異なってもよい」という前提があったことで、建築というテーマから一時的に離れる行動も否定されることなく受け止められ、結果として児童は安心して探究を続けることができていた。知識理解と身体感覚の双方が、探究の有効な入口となり得ることが、支援者側にとっても重要な気づきとなった。

このような過程は、建築の構造や素材を実物を通して理解する理科的な構造理解と、歴史的背景や人の暮らしとの関係を考える社会的な視点を統合した学習であり、教科横断的な学びとして位置づけることができる。

### <次回に向けた改善点>

次回以降の活動に向けては、知的説明と体感的な探究のバランスをより意識した構成とする必要があることが確認された。

- ・説明を要する場面については、時間や情報量を絞り、全体像を共有した上で、詳細については児童の関心に応じて深められる余地を残す。

- ・建築そのものへの関心が薄い児童についても、周辺環境や素材、身体感覚を通じて活動目的と接続できるよう、探究の入口を複数用意する。

- ・活動全体の流れについて、説明→体感→共有といったフェーズを明確にし、児童が自分のペースで関わられるような時間配分を意識する。

これらの改善を通じて、次回以降の活動では、子供一人ひとりの探究スタイルを尊重しながら、学びをより深い理解へとつなげていくことを目指す。

- ・実際に素材に触れたり、高さを体感できるように高いところと低いところに登って空気の違いを感じたり、より身体感覚を伴う体験があってもいいのではないかという意見もあり、説明を聞く時間を体感できる時間へよりシフトする必要性を感じた。

<実際の様子>

ナビゲーター（建築家）から桑ハウスの歴史を聞いているところ



ナビゲーター（建築家）から桑ハウスの歴史を聞いているところ



ナビゲーター（建築家） 桑ハウスの仕組みを聞いている様子



ナビゲーター（建築家） から養蚕試験場の跡地の説明を聞いている様子



ナビゲーター（建築家） から桑の葉の説明を聞いている様子



## 資料1「3コマ目スライド資料」



### 【第4回 11月10日 月曜日 11:00-12:50】

#### 各回の活動概要

##### <活動タイトル>

桑の木が生糸にへーんしん！？

##### <実施場所>

- ・ 実施場所②

〒191-0011 東京都日野市日野本町6丁目1（仲田の森蚕糸公園、桑ハウス）

##### <出席者>

ラボ出席者 堀口佐知子、福本理恵、見城佐知子、福本愛、牧野由弥、大塚海平、太田陽子、

岸村和真、柳元太郎、山本江里子、阿部和広、諸星智子、山村愛、長田誠一、大村国博、西海元樹、中村ヒデアキ 計17人

子供出席者 Aさん、Bさん、Cさん、Dさん、Eさん、Fさん、Gさん、Hさん、Iさん、Kさん、Lさん、Mさん、Nさん、Oさん、Pさん 計15人

子供欠席者 Qさん、Jさん 計2人

その他出席者 協力フリースクールのスタッフなど 計3人

##### <活動内容と狙い>

・農業資源としての桑の木および養蚕の仕組みを理解する。桑から生糸が得られるまでの生物学的過程や、人間の工夫・技術の関与を学び、植物資源と生活・産業との関わりを体系的に理解することを目的とする。蚕・昆虫の人生と自分の人生の比較。

### <環境設定と狙い>

- ・（ハード面）木造建築の通気性と「環境の居心地」の関係を比較する意図があったが、今回の活動ではその狙いがやや薄れてしまったため、提示のタイミングを調整しつつ、必要物品を事前に構造化して準備し、段階的に提供する方法を取った。
- ・（ソフト面）ラボメンバー以外の大人は室内の隅に待機し、児童・生徒の様子を見守った。協力 FS のスタッフは、必要に応じて児童・生徒に交ざって活動に参加した。
- ・（グループ分けや伴走者の配置等）事前にラボにて2～5名のグループ分けを行い、各グループにラボメンバーおよびコミュニケーター2～3名が入り、全体活動を通してグループの補助を行った。

### <安全対策>

- ・使用前に安全指導を行い、手袋等の着用。事前に健康・アレルギー情報を確認。

### <活動のタイムライン>

#### ● （11時00分） 実施内容①（担当者：岸村和真） 20分

- ・自己紹介および研究内容の紹介。（小学生時代から現在に至るまでの自己紹介。東京農業大学研究室で取り組んでいる昆虫に関する研究内容について説明。蚕の基礎的な紹介に加え、「カイコ×社会実装」をテーマとして、現代社会において蚕が人々の生活のさまざまな場面でどのように貢献しているのかについて解説。）

#### ● （11時20分） 実施内容②（担当者：岸村和真） 10分

- ・質疑応答。（参加児童生徒からの挙手による質問に答える形で質疑応答を実施。）

#### ● （11時30分） 実施内容③（担当者：柳元太郎） 10分

- ・絹糸・糸取り手順の説明。（絹糸（シルク）の特徴や手触りなどについて説明。繭から糸を取り出す手順について解説。）

#### ● （11時40分） 実施内容④（担当者：柳元太郎） 35分

- ・糸取りグループワーク。（参加者は各グループに分かれ、テーブルに用意された糸くりの材料を用いて、コミュニケーターの補助のもと糸取り作業を実施。作業中、コミュニケーターは随時お湯の追加を行い、作業をサポートした。）

└糸取りの手順：子供一人当たり2～3個の繭を、約45度のお湯を入れたボウルに浸し、繭に含まれる「のり」成分を溶かす工程を行った。その後、歯ブラシで繭をこすって糸をほ

ぐし、取り出した細い糸の先端を黒画用紙の上で確認したうえで、六角形のスポンジ製フレームの一边にセロハンテープで固定し、糸を巻きつけていく。繭から糸が取れなくなった時点で次の繭に移る。

● (12時15分) 実施内容⑤ (担当者：柳元太郎) 5分

・観察・記録。(巻きつけた糸の繊維をマイクロスコープで観察し、配布された観察シートに記録。)

● (12時20分) 実施内容⑥ (担当者：柳元太郎) 10分

・保存方法の説明。(透明のプラスチック製繭保存容器を配布し、自宅での保存方法について説明。)

● (12時30分) クロージング ( (担当者：柳元太郎、福本理恵) 10分

・機織りや布についての説明。(柳元様より機織りの仕組みおよび絹糸製の布について説明。)

・次回活動の案内。(福本様より次回の活動場所および内容について案内を実施。)

● (12時40分) アンケート (担当者：福本理恵) 5分

・アンケート実施(活動終了後、参加児童にアンケートへの回答を依頼し、その場で記入。)

--- 子供、協力フリースクール帰宅 ---

● (12時50分) 片付け 30分

**<該当回の活動内容に対する子供の反応・分析結果>**

本活動は、桑の木と蚕を起点として、自然素材が人の暮らしや産業へとつながっていく過程を体験的に理解することを目的として実施した。蚕の生態や成長過程についての説明に加え、実際に繭に触れ、糸を取り出す作業を行う構成としたことで、活動に没入する子供の姿が多く見られた。

蚕の一生や、生き物が人間の産業に組み込まれていく過程における命の尊厳、また他の命の代償の上に自分たちの快適な生活が成り立っているという文脈について語られる場面では、普段は活発に行動する子供も含め、静かに耳を傾け、真剣に話を受け止める様子が

見られた。そこには、感謝や配慮といった人間の在り方について考える、尊い時間が生まれていたと考えられる。

また、昆虫研究者による蚕の生態に関する説明では、蚕が温度や湿度、匂いなどに対して人間よりもはるかに優れた感覚（センサー）を持っていることが紹介され、子供からは驚きや畏敬の念を示す反応が見られた。加えて、蚕の生態研究の成果が現代の技術開発や社会実装に活かされている事例が紹介されると、自然と最新技術とのつながりに強い関心を示す子供も見られた。

糸取り作業においては、単純な反復作業が一定の集中状態を生み出し、結果として精神的な安定感をもたらしている様子が観察された。一方で、感覚過敏や命を扱うこと自体に抵抗感を持つ子供については、別の場所で対話を行ったり、異なる作業に関わったりしながらも、活動全体から排除されることなく、同じ場に留まり続ける姿が見られた。作業工程を丁寧に追う子供と、途中で別の表現や試行に移る子供とで、学びの関わり方に明確な違いが表れていた。

これらのことから、本活動は、桑・蚕・糸という一連の流れを通じて、子供一人ひとりの関心や探究スタイルの違いがあっても、同じ場を共有しながら学びを深めることが可能であることを示す機会となったと考えられる。

### **<該当回の環境設定に対する子供の反応・分析結果>**

本活動では、糸繰りが個人作業となる工程であることを踏まえ、子供一人ひとりが作業に取り組みやすいよう、道具を事前に個別に分けて配置した。その結果、他者の進度や動きに左右されることなく、自分のペースで作業に集中し、糸繰りに没頭する姿が多く見られた。また、糸繰りに適した道具については、事前にナビゲーターが子供向けに加工・作成を行い、活動開始後に説明が複雑にならないよう工夫した。これにより、作業への移行がスムーズになり、説明を聞く時間を最小限に抑えた状態で、実際の体験に集中できる環境が整えられていた。

さらに、活動空間については、糸繰りを行う作業スペースに加え、昔の糸繰り機械や繭が展示されたスペース、絹糸製品が複数種類置かれたスペース、繭をお湯でふやかす事前準備を行うスペースなど、工程ごとに空間をゾーニングした。このような空間構成により、子供は自分たちが行っている糸繰り作業が、どの工程の一部であり、その先にどのような製品や営みがつながっているのかを、プロセスとして捉えやすくなっていた。

その結果、作業に飽きを感じた子供が、繭を煮ている様子を見に行ったり、昔の機械に触れてみたりするなど、活動の中で意図的な「脱線」を行いながらも、再び糸繰り作業に戻る姿が見られ、緩急のある関わり方が自然に生まれていた。

加えて、建物自体が複数の空間に分かれていることや、屋外が雑木林という自然環境と接続していることから、感覚過敏を持つ子供や、異なる興味関心を持つ子供についても、場所を移動しながら活動に参画することが可能となっていた。このことにより、活動から完全に離脱することなく、それぞれの特性に応じた形で同じ場を共有し続ける環境が成立していた。これらのことから、糸繰りという煩雑さを伴う作業においても、作業単位の明確化、道具の個別化、工程を可視化するゾーニング、そして空間の可動性を組み合わせた環境設定が、子供の集中と探究の継続を支える上で有効に機能していたと分析される。

### <振り返り等による気づき>

本活動を通じて、子供たちは「桑の木から蚕、蚕から糸へ」という一方向の知識理解に留まらず、その過程に含まれる命や環境、人の工夫に自然と目を向けていった。特に、他の命の代償の上に人の暮らしが成り立っているという事実を受け止めつつ、その命に配慮し、できる限り快適な環境を整えようとしてきた人間の営みについて知ることは、子供たちにとって命と向き合う重要な機会となっていた。

また、蚕の生態研究が現代技術へと応用されている事例に触れることで、自然と科学、伝統と最先端技術が連続しているという認識が生まれ、探究の視野が過去から未来へと広がる様子も見られた。糸取り作業から離れて独自の活動を行った子供の姿を通じて、探究は必ずしも同一の工程を同じ順序で進む必要はなく、それぞれが関心を持った地点から学びを深めていくことが可能であるという認識が、支援者側にも共有された。

このような学びは、理科における生物の理解や生命の循環に関する学習に加え、社会科における産業や人の営み、さらには命や倫理を考える視点を含んだ教科横断的な学習として位置づけることができる。

### <次回に向けた改善点>

・糸繰り作業への没頭と、そこから派生する独自の関心の双方を尊重しながら、特に「命と向き合う」という繊細なテーマを扱う場面においては、支援者側で事前にフォローアップのイメージを共有しておく必要があることが確認された。

・蚕の命を扱うことに対して、心理的な抵抗感や戸惑いを抱く子供がいる可能性を想定し、活動前の段階で、どのような配慮や声かけを行うか、またどの程度まで説明や対話を行うかについて、支援者間で共通認識を持っておくことが重要である。

・同一の作業工程に参加することが難しい子供に対して、テーマに即した異なる関わり方へとつながる複数の選択肢を事前に想定し、子供が無理に作業に合わせることなく、自身の状態や関心に応じた形で活動に参加し続けられる支援体制を整えることが可能となる。以上の点を踏まえ、次回以降の活動では、「木と気」というテーマを軸に、命と人の営みをつなぐ学びをより丁寧に扱うとともに、子供一人ひとりの感じ方や受け止め方の違いを尊重した支援体制の構築を目指す。

### <実際の様子>

ナビゲーター（昆虫研究者）から蚕の生態と社会応用の事例を聞いている様子



ナビゲーター（日野市蚕糸の会）から糸繰りの方法を聞いている様子



蚕から糸を取り出している様子



糸繰りを実施している様子



ナビゲーターが昔の糸繰りの機械の説明をしている様子



糸織りに興味なかった子が  
独自に葉っぱで色を染める活動をしている様子



資料1「4コマ目スライド資料」



**【第5回 11月 13日 木曜日 10:00-12:05】**

各回の活動概要

<活動タイトル>

五感で味わう、秋の味覚

<実施場所>

- ・ 実施場所③  
〒155-0033 東京都世田谷区代田2丁目3番2-16 (仁慈保育園コミュニティスペース)
- ・ 実施場所④  
〒155-0031 東京都世田谷区北沢2丁目2番1-12 (シモキタ園芸部)

- ・ 実施場所⑤

〒155-0033 東京都世田谷区代田2丁目36-15 (BONUSトラックHOUSE)

### <出席者>

ラボ出席者 井本由紀、堀口佐知子、福本理恵、見城佐知子、福本愛、富樫多紀、牧野由弥、大塚海平、金子結花、夏目誠也、山岡寛泳、内田範子、贅川治樹、李唯伊 計14人

子供出席者 Bさん、Cさん、Hさん、Iさん、Lさん、Mさん、Nさん、Pさん 計8人

子供欠席者 Qさん、Aさん、Dさん、Eさん、Fさん、Gさん、Jさん、Kさん、Oさん 計9人

その他出席者 協力フリースクールのスタッフなど 計3人

### <活動内容と狙い>

- ・四季の移ろいを感覚的に捉え、自然環境と人間の生活との関わりを理解する。秋の空気感や旬の食材を通じて、味覚・嗅覚・視覚など五感による季節の認知を促進し、季節感を活かした生活文化の理解と心身の豊かさを育む。

### <環境設定と狙い>

- ・(ハード面) 様々な場所が学びの場になり、バリエーションがあるからこそ、どういう場所が開放的になるのか、逆に締まっていく感じになるのかなども比較できるように実施場所を考えた。それぞれの活動を実施する場所の距離が非常に近く、歩いている街の人がいる中で、日常と繋がって非日常のことができるという場所を用意した。

- ・(ソフト面) 2コマ目と異なり、ガーデンの中で木を探し、違いを見つける、自分に合うものを探すなど自由に散策できる環境を整えた。

- ・(グループ分けや伴走者の配置等) 事前にラボにて2~5名のグループ分けを行い、各グループにラボメンバーおよびコミュニケーター2~3名が入り、全体活動を通してグループの補助を行った。

### <安全対策>

- ・食中毒や衛生面のリスクがあるため、食品は外部に方針を伝えた上で委託し、子供は食べる前に手洗いや手指消毒を行うよう促した。

## シモキタ園芸部



### <活動のタイムライン>

- (9時00分) スタッフ集合 <全体打合せ・準備> 50分

出席者：井本由紀、堀口佐知子、福本理恵、見城佐知子、福本愛、富樫多紀、牧野由弥、大塚海平、金子結花、夏目誠也、山岡寛泳、内田範子、贅川治樹、李唯伊

・参加スタッフ全員顔合わせ、当日の段取り等について事前ミーティング実施。

・会場のセッティング（机・椅子の配置、受付準備、使用する文具などの準備）

└入口付近に長机1台を設置し、テーブル上に前回の活動で使っていた名札を並べて受付台とした。

└部屋中央のモニターへ資料を投影し、そのモニターを中心に長机2台を連結して配置し、2～5名で構成される4グループの席を設けた。

└部屋後方には長机2台を設置し、荷物置きとして使用した。

- (9時50分) ～ 受付開始 15分

・参加する子供は入口で前回記名した名札を受け取り、ナビゲーターの誘導によりグループごとに着席。

- (10時05分) 実施内容① (担当者：福本理恵) 5分

・本日の活動内容を紹介。（子供には、バッジ作りやハーブの収穫、香りや味覚を体験する五感ワークに取り組むことを説明。シモキタ園芸部の「のはら広場」の紹介と、本日の2つのミッションについても案内を実施。）

- (10時10分) 移動 10分

・移動（一部スタッフを除き、シモキタ園芸部へ移動。）

● (10時20分) 実施内容② (担当者：金子結花) 40分

・シモキタ園芸部の紹介・ハーブ摘み。(のはら広場にて、園芸部が実践する緑の循環(植える→育てる→活かす→還す)について説明。その後、香りエリアに移動し、ハーブティ作りの原材料となる葉っぱを3種類以上摘む作業や、葉の味を実際に試す活動を実施。子供達は自らハーブに触り、匂いを嗅ぎ、味わった上で、気に入ったハーブがあれば、隣にいるコミュニケーターに依頼し、コミュニケーターは収穫用ハサミを用いて、代わりにハーブを摘むサポートを実施。)

└配布物：子供一人につきハーブの名前を記入する付箋、ゴルフ鉛筆、摘んだハーブを入れる紙製コップを配布。

● (11時00分) 移動 10分

・移動。(全員で仁慈保幼稚園コミュニティスペースへ移動。)

● (11時10分) 実施内容③ (担当者：金子結花) 20分

・ハーブティ作り。(子供は、自分が摘んだハーブの中からハーブティ作りに使用する3種類を選び、ハーブを紙の上に置き、それぞれの名前を記入した。摘んだハーブの名前を忘れた児童生徒は、金子様に確認しながら記入。)

● (11時30分) 実施内容④ (担当者：金子結花) 5分

・ハーブ解説。(子供が摘んだハーブについて、それぞれ説明。)

● (11時35分) 移動 5分

・移動。(一部スタッフを除き、BONUS TRACK HOUSEへ移動。)

● (11時40分) 実施内容⑤ (担当者：夏目誠也) 5分

・昼食の説明(本日の昼食である「秋のごちそうサンド」の具材について紹介。)

● (11時45分) 昼食 20分

・昼食

└11時55分：旬の柿をデザートとして配布。

● (12時05分) 移動 5分

・移動。(全員で仁慈保幼稚園コミュニティスペースへ移動。)

### ＜該当回の活動内容に対する子供の反応・分析結果＞

本活動は、秋の食材や植物に触れ、香りや味、色合いなどを五感で確かめることを通じて、季節の移ろいや自然環境と自分自身との関係性を体感的に捉えることを目的として実施した。植物に触れ、香りを嗅ぎ、味わうといった一連の体験に対し、主体的に関わる様子が見られた。

自然の中の多様性に敏感に反応し、草木の繊細な違いを見極める方法を学び、それぞれから感じる心地よさを五感を通じて確かめていた。「香りが印象に残る」「色に惹かれる」「味が気になる」といったように、注目する感覚の入り口も子供により異なっている様子であった。また、慎重に少量ずつ味わう子供がいる一方で、複数の香りや味を積極的に試す子供もあり、五感の使い方や関わり方に多様性が表れていた。

これらの反応から、五感を起点とした活動でも、正解や評価を伴わず、一人ひとりの感じ方がそのまま尊重される場となり、子供が自身の感覚の特徴や心地よさの基準に気づく機会として機能していたと考えられる。本活動は、「食べる」という日常的な行為を通じて、自然の恵みと身体への反応、そして心の動きが連続していることを実感する時間となっていた。

### ＜該当回の環境設定に対する子供の反応・分析結果＞

本活動では、園芸スペース、コミュニティスペース、飲食スペースといった性質の異なる複数の場所を学びの場として設定し、移動を含めた一連の流れそのものを活動の一部として構成した。場所が変わるごとに空気の匂いや温度、人の気配が異なるため、子供は自然とそれぞれの場の雰囲気の違いを感じ取りながら活動に参加していた。

自然の中で草木に触れる場面では、子供が自分のペースで選択し、試すことができるよう、活動への関わり方に幅を持たせた。支援者は味や香りに対して評価的な言葉をあえて用いず、「どのように感じたか」「何が印象に残ったか」を問いかける姿勢を保ったため、子供は安心して自身の感覚を表現することができていた。

このことから、五感を用いる活動においては、環境を一つに固定せず、場所や空気感の変化を含めて設計すること、また感覚の違いを前提とした関わり方を行うことが、子供の主体的な参加と集中を促す上で有効であったと分析される。

### ＜振り返り等による気づき＞

本活動を通じて、子供は草木の種類やそれに対する好みが人によって異なることに触れ、多様性を実感している様子が見られた。視覚を通じた「形」や「色」、味覚、触覚に加え、場の空気感といった複数の要素が重なり合うことで、「おいしさ」や「心地よさ」が形成されていることを、五感を通じて味わっていたと考えられる。

また、植物を育てる場所と、実際に食べる人が集う場所を行き来する体験を通じて、自然環境が食と人の営みをつなぎ、それらが連続したプロセスの中にあることを実感する場面が見られた。こうした体験が生まれるよう、活動全体の構成にも工夫を行った。

さらに、苦手な味を無理に試すことなく、香りを嗅ぐ、見るだけで参加するといった関わり方も自然に受け入れられていた。今回、供食の場面を初めて設けたことで、嫌いなものや食べきれない量を他の人に譲る行為をきっかけに会話が生まれるなど、子供同士の交流が自然に広がる様子が確認された。

これらのことから、五感を通じた体験は、子供自身の感覚や好みへの理解を深めると同時に、他者の感じ方や選択を尊重する姿勢を育む機会としても機能していたことが確認された。

このような学びは、五感で得た印象を言葉で共有し、表現として捉え直す過程を含むものであり、国語科における表現力の育成や、図工科・生活科・総合的な学習における感覚的理解と自己理解につながる教科横断的な学習として位置づけることができる。

### <次回に向けた改善点>

次回以降の活動に向けては、五感を通じた体験をその場限りの感覚的な出来事として終わらせるのではなく、主観的な感覚と客観的な視点の双方を行き来しながら、より深い気づきや探究へとつなげていく構成が必要であることが明らかとなった。感覚的な体験に科学的・観察的な要素を重ねることで、感覚と理解を統合した学びへと発展させることができると考えられる。

・植物の名称には難しいものも多いため、図鑑等を身近に置くなどの工夫を行うことで、分類や違いへの関心を高めることができると考えられる。

・香りや味を感じた直後に、それらを言葉や簡単な記録として残す時間を確保し、感覚的な体験が流れてしまわないよう工夫する。

・食材への関わり方について、「食べる」ことに限定せず、「嗅ぐ」「見る」「触れる」といった複数の選択肢を明示し、アレルギーのある子供や感覚過敏、慎重な子供も参加しやすい構成とする。

・活動の終盤に、感じたことや気づきを共有する時間を設け、個々の感覚の違いが場全体の学びとして立ち上がるようにする。

これらの改善を通じて、次回以降の活動では、五感を通じて感じ取った「心地よさ」や「違和感」を手がかりに、自然・身体・環境の関係性をより意識的に探究していくことを目指す。

<実際の様子>

シモキタ園芸部で行う活動内容を説明している様子



シモキタ園芸部で採取できる草木の説明を聞いている様子



色が出る草木を探している様子



コンポストの仕組みを学んでいる様子



ハーブティ用の香りのいい草木を探している様子



ハーブティ用に選んだ草の香りを評定している様子



秋の味覚を使ったメニュー開発の話を聞いている様子



オリジナルハーブティと共に秋の味覚を味わっている様子



採取したハーブの分類と、色を出すためのハーブを選定している様子



## 資料1「4コマ目スライド資料」



### 【第6回 11月 13日 木曜日 12:10-13:55】

#### 各回の活動概要

##### <活動タイトル>

草木の色をまっとみよう

##### <実施場所>

- ・ 実施場所③  
〒155-0033 東京都世田谷区代田2丁目32-16（仁慈保幼稚園コミュニティスペース）

##### <出席者>

ラボ出席者 井本由紀、堀口佐知子、福本理恵、見城佐知子、福本愛、富樫多紀、牧野由弥、大塚海平、金子結花、夏目誠也、山岡寛泳、内田範子、贅川治樹、李唯伊 計 14人

子供出席者 Bさん、Cさん、Hさん、Iさん、Lさん、Mさん、Nさん、Pさん 計 8人

子供欠席者 Qさん、Aさん、Dさん、Eさん、Fさん、Gさん、Jさん、Kさん、Oさん 計 9人

その他出席者 協力フリースクールのスタッフなど 計 3人

##### <活動内容と狙い>

・植物由来の色素を抽出・加工し、染色などの応用を通じて、自然資源の利用方法を学ぶ。化学的原理や工程を理解するとともに、色彩の多様性や文化的価値を探求し、科学的探究心と創造性の双方を育成する。

### <環境設定と狙い>

- ・（ハード面）様々な場所が学び場になり、バリエーションがあるからこそ、どうい場所が開放的になるのか、逆に締まっていく感じになるのかなども比較できるように実施場所を考えた。それぞれの活動を実施する場所の距離が非常に近く、街を歩く人々がいる中で、日常と繋がって非日常のことができるという場所を用意した。
- ・（ソフト面）子供が安心して参加継続できるように、信頼関係と子供自身が選択できる環境づくりを重視した支援者の伴走体制を整えた。
- ・（グループ分けや伴走者の配置等）事前にラボにて2～5名のグループ分けを行い、各グループにラボメンバーおよびコミュニケーター2～3名が入り、全体活動を通してグループの補助を行った。

### <安全対策>

- ・食中毒や衛生面のリスクがあるため、食品は外部に方針を伝えた上で委託し、子供は食べる前に手洗いや手指消毒を行うよう促した。

仁慈保幼稚園



### <活動のタイムライン>

#### ● (12時10分) 実施内容① (担当者：福本理恵) 15分

- ・第5回活動の振り返り、活動内容の紹介。

#### ● (12時35分) 実施内容② (担当者：山岡寛泳) 70分

- ・自己紹介及び試着体験、染色説明、叩き染め体験。（山岡様より自己紹介及び自身のブランド「KANEI」の紹介が行われた。子供には、山岡様がデザインした服の試着体験を

実施。また、服を染める材料や色の種類について説明があり、その後『叩き染め⇒缶バッジ作成』の体験を実施。)

└バッチ作りのステップ：

①糸に色染：ラボから用意された化学染料の色水を、子供は一人当たりプラスチック製スポイト3本で採取した。その後、新聞紙をテーブル上に敷き、配布された糸をその上に置き、スポイトで少しずつ染料を垂らして染めた。染め終えた糸は、アイロンで乾かす作業を行った。

②叩き染め：「のはら庭園」で採取した葉や、金子様が事前に用意した葉や花びらの中から、子供が好きなものを選択した。選んだ葉はコミュニケーターに渡し、布の表面がすべて覆われるよう養生テープで固定した。その後、床に叩き台を設置し、皮一枚を張った上にテープで貼った布を置き、ハンマーで葉や花の色素が布に移るまで力強く叩いた。

③裁縫作業：色付けされた布を用い、乾かした縫い糸で裁縫作業を行った。児童生徒は、自分の好みに応じて模様や線を自由に縫い、完成した部分を丸く切り取ることで、バッジ作りの土台を完成させた。

④刺繍入り缶バッジ作り：丸く切り取った布とパーツを缶バッジの台座に嵌め込み、指で台座の内側へ押し込んだ。その後、打ち具の広い面で端を押し込みながらしっかり折り、テーブル上で打ち具を掌で押さえて固定した。最後に、台座裏から缶バッジを押し外すことで、完成させた。

● (13時45分) クロージング (担当者：福本理恵) 5分

・クロージング。(子供への挨拶とコトンの説明、ならびにに次回の活動内容について案内。)

● (13時50分) アンケート (担当者：福本理恵) 5分

・アンケート実施 (活動終了後、子供にアンケートへの回答を依頼し、その場で記入。協力FSのスタッフが先にQRコードを読み取り、FSへ戻った後に記入する形もあった。)

--- 子供、協力フリースクール帰宅 ---

● (14時00分) 片付け 20分

### ＜該当回の活動内容に対する子供の反応・分析結果＞

本活動は、植物由来の色素を用いた染色や制作を通じて、自然素材が持つ性質や変化を身体感覚と結びつけながら理解し、自身の感覚や選択を表現へとつなげることを目的として実施した。草木に触れ、色の出方や素材の違いを確かめながら制作を行う活動に対し、子供は開始時から高い関心を示し、それぞれのペースで作業に取り組む様子が見られた。本活動では、ナビゲーターとして、ファッションデザイナーとして活躍する不登校経験者の先輩が参加し、自身の歩みや制作への向き合い方について語る機会を設けた。その存在により、子供は「将来像」や「成功例」としてではなく、自分たちと地続きの存在としてのロールモデルに触れることとなり、本物のデザインや表現の世界に対する好奇心が大きく開かれる様子が見られた。

活動が進むにつれ、色の濃淡やにじみ、素材との相性などに強く惹かれ、試行錯誤を重ねる子供がいる一方で、あらかじめ決めた色や形を丁寧に仕上げようとする子供も見られた。また、同じ草木を用いても、叩き方や配置、組み合わせによって異なる表情が生まれることに気づき、偶然性や変化そのものを楽しむ姿も確認された。

これらの反応から、制作活動は、正解や完成形を求めるものではなく、子供一人ひとりが自身の感覚や関心に基づいて選択、判断、意思決定する場面が多くみられた。このような形で表現する過程そのものに価値を見出す機会として機能していたと考えられる。加えて、実際に現場で活躍する表現者の存在が、子供の内発的動機を刺激し、制作への集中や没頭を一層深める効果をもたらしていたことが示唆された。

### ＜該当回の環境設定に対する子供の反応・分析結果＞

本活動では、制作空間の一角に、実際のファッションショーで使用された衣服を展示し、子供が自由に見たり、実際に身に着けたりすることができる環境を整えた。これにより、制作活動が抽象的な表現体験に留まらず、社会の中で実際に用いられている「本物の表現」と直接つながる場が生まれ、活動開始時点から子供の注意と関心が一気に高まる様子が見られた。

展示された衣服の質感や色使い、形状に触れることで、子供は「どのように作られているのか」「なぜこの形なのか」といった問いを自然に抱き、制作活動への向き合い方にも変化が見られた。また、自分たちの制作物とプロの作品を同じ空間で行き来できる環境であったことが、完成度や優劣を比較する方向ではなく、表現の多様性を実感する体験につながっていた。

このことから、制作活動においては、実際の制作物や成果物に触れられる環境を組み込むことで、児童の集中や没頭を高めるとともに、表現と社会との接続を具体的に感じ取れる場を形成する上で有効であったと分析される。

### <振り返り等による気づき>

本活動を通じて、児童は自然素材が持つ色や質感、変化の過程を通じて、「思い通りにならないこと」そのものを受け入れながら表現する体験を重ねていた。色が予想と異なる出方をした場合でも、それを失敗と捉えるのではなく、新たな表現として受け止める姿勢が見られ、制作に対する向き合い方に変化が生じていた。

また、制作物の完成度や速さによって評価される場ではなかったことから、他者と比較することなく、自分の感覚や満足感を基準に活動を終える児童が多く見られた。

このような体験は、素材の特性や変化を受け止めながら試行錯誤を重ねる学習であり、図工科における表現活動や創造的な思考を育む学びとして位置づけることができる。

### <次回に向けた改善点>

次回以降の活動に向けては、制作を通じて生まれた感覚的な気づきや内的な変化を、その場限りの体験として終わらせるのではなく、より意識的に言語化・共有できる構成が求められることが明らかとなった。

- ・制作の途中や終了後に、色や素材について感じたことを簡単に振り返る時間を設け、感覚的な体験が内省につながるよう工夫する。

- ・完成した制作物だけでなく、制作過程や素材・手法の選択理由について共有する機会を設け、他者の表現や感じ方への理解を深める。

- ・集中の度合いや制作スピードに個人差があることを前提とし、時間配分や終了のタイミングに柔軟性を持たせ、活動を急かす雰囲気が生じないように配慮する。

また、本活動では伝えたい視点が多く、結果として活動内容を盛り込みすぎていた側面があった。比較したい観点自体は有効であったため、今後は活動全体の時間配分をより詳細に設計し、はじめから十分な時間を確保した上で、落ち着いて取り組める構成とする必要がある。

さらに、制作に用いる道具を一人ずつに分けて用意したことは、個々の集中を支える上で有効であった一方、準備にかかる負担が大きかった。継続的な実施を見据え、必要な要素を精選し、よりシンプルで再現性の高い立て付けを検討する必要性が確認された。

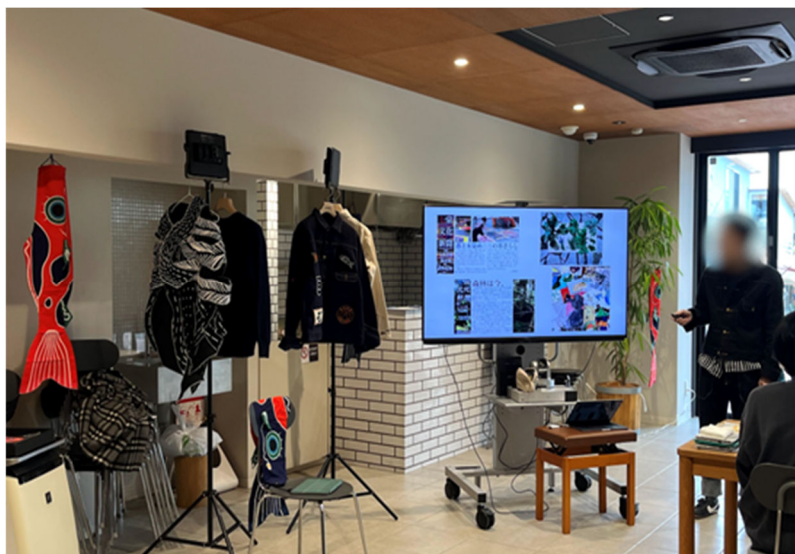
加えて、本活動では、化学染料で染めた木綿糸と、第4回で取り出した絹糸との違いについて十分に掘り下げる時間を確保することができなかった。今後は、素材の違いが生み出す

触感や色の出方、用途の違いなどを比較できるよう、各回の活動が連続した学びとしてつながる構成を意識して設計していくことが求められる。

これらの改善を通じて、次回以降の活動では、自然素材を介した表現体験を、自己理解や他者理解へとより深く結びつけるとともに、プログラム全体としての連続性と実施の持続可能性を一層高めていくことを目指す。

### <実際の様子>

ナビゲーター（ファッションデザイナー）の生き方や仕事の内容について聞いている様子



デザイナーがファッションショー用に作成した作品を試着している様子



化学染料での染め方を習っている様子



化学染料で糸を染めている様子



布に草木で叩き染めをしている様子



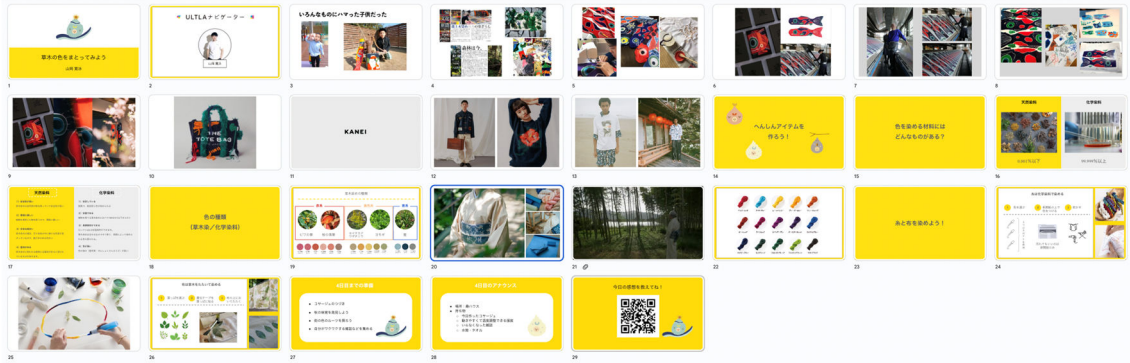
化学染料で染めた糸で、叩き染めした布に刺繍をしてバッチを作っている様子



端切れと落ち葉のバッチ作成の材料



### 資料1「6コマ目のスライド資料」



## **【第7回 11月 20日 木曜日 10:05-11:00】**

### **各回の活動概要**

#### **<活動タイトル>**

**気の向くままに、森の賢者へ**

#### **<実施場所>**

- ・ 実施場所②

〒191-0011 東京都日野市日野本町6丁目1（仲田の森蚕糸公園、桑ハウス）

#### **<出席者>**

ラポ出席者 井本由紀、福本理恵、福本愛、富樫多紀、贄川治樹、牧野由弥、大塚海平 計 7人

子供出席者 Aさん、Bさん、Cさん、Dさん、Eさん、Gさん、Hさん、Iさん、Jさん、Kさん、Lさん、Mさん、Nさん、Oさん、Pさん 計 15人

子供欠席者 Qさん、Fさん 計 2人

その他出席者 協力フリースクールのスタッフなど 計 3人

#### **<活動内容と狙い>**

・自然環境の中で身体を解放し、感覚や感情の変化を通じて自己表現力と自己理解を深める。森の音や風などの刺激を感じながら身体を動かし、自然との一体感を体感する。身体表現を通して他者との共感を育み、感受性・創造性・自己肯定感を高めることを図る。

#### **<環境設定と狙い>**

・（ハード面）サークル状に地べたに座る形式で開始した。本来であれば屋外の方が適していた可能性もあるが、寒い時期であったため室内での実施とした。

・（ソフト面）参加者全員が同心円状に座る場づくりを行ったことにより、一体感が生まれやすい環境が形成できた。これまでの積み重ねも影響し、より参加者同士が一つの場を共有している感覚が高まっていたと考える。屋外で活動した際には、木々に囲まれた空間の中で「自分と地球がつながる感覚」や「木を通して自分自身を知る」という体験が得られ、より開放的に活動できていた。

・（グループ分けや伴走者の配置等）事前にラボにて2～5名のグループ分けを行い、各グループにラボメンバーおよびコミュニケーター2～3名が入り、全体活動を通してグループの補助を行った。

### <安全対策>

・野外活動中の転倒・虫刺され・体調不良のリスクがあるため、事前に体調確認を行い、休憩と水分補給を定期的実施。応急処置用品を携行した。

### <活動のタイムライン>

● （9時00分）スタッフ集合 <全体打合せ・準備> 50分  
出席者：井本由紀、福本理恵、福本愛、富樫多紀、贅川治樹、牧野由弥、大塚海平

・参加スタッフ全員顔合わせ、当日の段取り等事前ミーティング実施。  
・会場のセッティング（机・椅子の配置、受付準備、使用する文具などの準備）  
L 桑ハウス入口付近に長机1台を設置し、テーブル上に前回の活動で使っていた名札を並べて受付台とした。  
L 部屋中央の壁面をスクリーンとして資料を投影し、そのスクリーンを中心に長机2台を連結して配置し、2～5名で構成される4グループの席を設けた。  
L 部屋後方には長机2台を設置し、テーブル上に第8回で使用するビジョンコラージュのための雑誌類を配置。付近にその他使用備品も配置しておき、すぐに出せるように準備しておいた。また、防寒対策として遠赤外線ヒーターを1台設置。

● （9時50分）～ 受付開始 20分  
・参加児童は入口で前回記名した名札を受け取り、ナビゲーターの誘導によりグループごとに着席。着席後、第6回で作成したバッチを服に付けた。

● （10時10分）実施内容①（担当者：贅川治樹） 5分  
・導入（児童生徒は円形に座り、本日、参加者全員に「森の賢者」になっていただく趣旨で活動を進めると説明。）

● （10時15分）実施内容②（担当者：贅川治樹） 20分  
・自己紹介および五感を用いて相手の身体や状態を理解する方法について説明（五感を用いて相手の身体や状態を理解する方法について説明するとともに、良き理解者となるために、西洋的理解と東洋的理解の違いを比較しながら、相手を理解する具体的手法を紹介

介。生き物はすべて遠い親戚であることから、生き物を通じて自己を学ぶことができる点などを説明。)

● (10時35分) 移動 5分

・移動 (一部スタッフを除き、仲田の森蚕糸公園へ移動。)

● (10時40分) 実施内容③ (担当者：贄川治樹) 5分

・演習。(まず自分が木になったつもりで体を動かす演習を行った。膝を曲げ、反対の膝も同様に曲げ、まるで相撲選手のように足を土に強く踏みつける。その後、体を大の字に伸ばし、呼吸を意識して空気を吸い、吐くことで全身の気の流れを感じる。続いて、2人1組のペアに分かれ、一方は自分を木と想像し、土に根を強く張った状態で立つ。もう一方はその木を押す役割を担当し、押しても動かない状況を感じる活動を実施。)

● (10時45分) 移動 5分

・移動 (全員、桑ハウスへ移動。)

**<該当回の活動内容に対する子供の反応・分析結果>**

本活動は、自然環境の中で身体を解放し、感覚や感情の変化を通じて自己理解を深めることを目的として実施した。これまでの回で培われてきた安心感や関係性を背景に、子供は活動開始時から落ち着いた様子で場に入り、二つのフリースクールの子供が身体活動を通じて自然に交わり、戯れ合う場面も見られた。

活動では、ボディーワーカーによる身体と心の関係性や、心身と木の構造を重ねて捉える話を受け、自分自身の身体を俯瞰的に理解する時間を設けた。その後、身体を木に見立てるワークを通じて、自身の立ち方や重心、呼吸に意識を向ける子供の様子が確認された。さらに、ペアになって互いの重心を揺らがせる力学的なワークにも楽しみながら取り組み、重力や呼吸、筋肉や関節の感覚に注意を向けつつ、大地や木、木の根元からつながるような体験を共有していた。

活動後には、「気持ちよかった」「落ち着いた」「体が温かくなった」といった内的変化を言葉にする場面が見られた。これらの反応から、本活動は、身体感覚を起点として自己の状態に気づき、内面の変化を実感する機会として有効に機能していたと考えられる。

### ＜該当回の環境設定に対する子供の反応・分析結果＞

本活動では、雑木林という自然環境そのものを学びの場とし、あらかじめ活動内容や手順を細かく定めすぎない構成とした。屋外での実施にあたっては、安全確保を前提としつつ、児童が自分自身の感覚や「気の向き」に従って行動できる余地を残した。

その結果、児童は指示を待つことなく、自発的に動き出したり、立ち止まったりする姿を見せ、木々に囲まれた空間の中で身体を通じて自分自身を感じ取る時間を持っていた様子が確認された。また、活動中には、走る・歩く・座る・触れるといった多様な関わり方が同時に存在し、各自が自分にとって心地よい距離感や動き方を選択していた。

さらに、ペアで身体活動を行う構成としたことで、自然に交流が生まれやすくなるとともに、人間の身体と木の構造を比較しながら捉える視点が共有された。その結果、身体の仕組みを構造的に理解しようとする姿勢が見られ、異なる特性や表現方法を持つ児童同士が、同じ場の中で無理なく共存する環境が形成されていた。

これらのことから、身体性を重視した活動においては、環境側で過度に活動を管理するのではなく、安全を担保した上で自由度を確保する設定が、児童の主体的な関わりや内省を促す上で有効に機能していたと分析される。

### ＜振り返り等による気づき＞

本活動を通じて、「考える」ことよりも先に「感じる」ことを起点とした学びに触れることで、児童の表情が和らぎ、生き生きとした様子や活動的な行動が表れやすくなる傾向が確認された。

言葉による説明が最小限であったにもかかわらず、雑木林の中での体験を通じて、自身の身体感覚や感情の変化に気づき、その後それらを自分自身に見立てた「木」を描くという表現活動へとつなげていく様子が見られた。この「感じる → 気づく → 表現する」という一連のプロセスを意図的に組み込んだ構成は、体験を内省へと橋渡しし、児童が自分自身の状態を客観的に捉える上で有効に機能していたと考えられる。

また、自然環境の中で新鮮な空気を吸いながら身体を動かすことで、心身が整い、その後の活動における集中の持続や質が高まる様子も一部に見られた。特に、身体活動の後に描画による静的な表現活動を配置したことで、動と静の切り替えが生まれ、次の学びへと向かう準備段階としての役割も果たしていた。

このような体験は、身体感覚を通じて自己の状態を捉え直す学びであり、体育科における身体認知や、生活科における自己調整の学習と接続する教科的過程を含むものと位置づけることができる。

### <次回に向けた改善点>

次回以降の活動に向けては、身体感覚を通じて生まれた内的な変化や気づきを描画によって表現するだけでなく、そこに無理のない形で言語化を加えることで、児童が自身の状態や変化をより意識的・自覚的に捉えられる構成とすることが有効であると考えられる。

・身体を使った表現に抵抗感のある児童についても、観察や描画、言語化など、複数の関わり方が選択できることをあらかじめ示し、全員が安心して場に留まり続けられる環境を整える。

### <実際の様子>

ナビゲーター（ボディワーカー）から感情と体の繋がりについて学んでいる様子



体を木に見立てて、気の変化を体を動かしながら実践している様子



自分を木に見立てて表現している様子



自分を木に見立てて表現した絵



木の絵を描きたくなかった子が書いた「き」の表現





### ＜活動内容と狙い＞

・初めのアセスメントの結果と実際にプログラムで体験したことを振り返りながら、どんな環境で学びを深めていくことが得意なのかという点を深掘りすることを通じて、自分自身の興味関心へのフォーカスを高め、自己理解へと繋げていく。

### ＜環境設定と狙い＞

・（ハード面）参加児童が自由な発想で手や心の動きに従い、直感的に選択し創作できる場を意図して設定した。雑誌や色鉛筆など多様な素材を配置し、その「カオス」から必要なものを選び取ることで、自らの内面に取り入れたいものを形にしていくプロセスが促されていたと考える。実際に、生徒達は自らの判断で素材を選択し、主体的に取り組んでいた様子が見られた。また、生徒が自宅から大切な物を持参し、当日の素材と組み合わせて即興的に作品化する場面も見られた。これにより、それぞれが大事にしたいものが個性として表出し、多様性のある創作活動となっていたと思われる。

・（ソフト面）子どもが安心して参加継続できるように、信頼関係と子ども自身が選択できる環境づくりを重視した支援者の伴走体制を整えた。

（グループ分けや伴走者の配置等）事前にラポにて2～5名のグループ分けを行い、各グループにラポメンバーおよびコミュニケーター2～3名が入り、全体活動を通してグループの補助を行った。

### ＜安全対策＞

・発言や振り返り時の心理的負担や緊張が出てくる可能性があるため、否定的評価を避け、個々のペースで振り返りができるようサポートを実施。

### ＜活動のタイムライン＞

#### ●（10時50分）実施内容①（担当者：福本理恵） 20分

・ビジョンコラージュ準備。（紙で自分が好きな木を描いた。）

#### ●（11時10分）実施内容②（担当者：福本理恵） 50分

・ビジョンコラージュ作成。（自身のビジョンを表現しながら作品を作成。）

└11:10～11:15：ビジョンコラージュの概要を説明し、作成手順を紹介した。

└11:15～12:00：参加者は部屋後方のテーブルに置かれた雑誌から各自で素材を選び、好みの絵をちぎったり切ったりして、7コマで描いた木の紙の裏面に貼り付けた。また、色鉛筆で自由に描くことで、自身のビジョンを表現しながら作品を作成した。

● (12時00分) 片付け 10分

・片付け。(各自のテーブルを片付ける時間を設けた。)

● (12時10分) 実施内容③(担当者：福本理恵) 15分

・グループ内シェア。(参加者を3グループに分け、各自の作品をシェアする時間を実施。発表順はじゃんけんで決定。)

● (12時25分) 実施内容④(担当者：福本理恵) 5分

・全体シェア。(希望をした個別の生徒3名が全員の前で自分の作品を発表。)

● (12時30分) クロージング(担当者：福本理恵) 10分

・ビジョンコラージュについての解説。(自宅でもコラージュを作成できることを紹介。今まで読んだ本や所持している物を素材として、自分自身を振り返り、自己理解を深めることができる点や、この作業を通じて自分の中の「原石」を見つけ、新しい自分と出会い続ける意義について、児童生徒たちに伝えた。)

・活動全体のクロージング。(全8回の活動の中で、どの回が最も面白かったかを参加者に尋ねた。)

● (12時35分) プレゼント配布(担当者：福本理恵) 5分

・プレゼントの配布。(関わった大人達がそれぞれ生徒一人ひとりに伝えたいメッセージカード1枚と、偉人の名言を書いた紙リース1枚を参加した児童生徒にプレゼント。)

● (12時40分) アンケート(担当者：福本理恵) 10分

・アンケート実施(活動終了後、参加児童にアンケートへの回答を依頼し、その場で記入。)

--- 子供、協力フリースクール帰宅 ---

● (13時00分) 片付け 30分

### ＜該当回の活動内容に対する子供の反応・分析結果＞

本活動は、これまでの活動を通じて得られた体験や気づきを振り返りながら、自身の興味関心や感覚の特徴をビジョンコラージュによって可視化し、自己理解を深めることを目的として実施した。

活動では、雑誌の切り抜きや色鉛筆など多様な素材を用い、自分自身のありたい姿や、やりたいこと、興味関心を集めたビジョンコラージュの制作を行った。児童は、これまでの活動で印象に残った体験や感覚を想起しながら、自身の関心に基づいて素材を選択し、配置し、表現へと落とし込んでいく様子が見られた。事前に自宅から素材を持参している児童も多く、自分が好きなものや取り組んでみたいことについて、あらかじめイメージを持って参加している傾向が確認された。

完成形が示されていない中で、躊躇なく手を動かす児童がいる一方、迷いながら試行錯誤を重ね、自分なりの表現を模索する姿も見られ、自己イメージの表し方には多様な道筋が存在していた。内面を表現することへの抵抗感が生じる可能性も想定していたが、実際には多くの児童が恥じらいを超えて創作に集中しており、これまでの回を通じて児童同士や支援者との関係性が育まれてきたことが、安心して自己を表現できる土台として機能していたと考えられる。

制作後の共有の場面では、発表を希望する児童が多く見られた。自信が持てない場合でも、支援者が言葉を補いながら代弁する形で作品を共有したいという声も上がり、他者の表現に耳を傾け、共感を示す姿が確認された。これらの反応から、本活動は、体験を振り返りながら自己像を再構成し、それを他者と共有することで、自己理解と他者理解を同時に深める機会として有効に機能していたと考えられる。

なお、ビジョンコラージュの制作中に、第7回から続けて「木」の絵を描き続ける児童が数名見られた。異なる表現を選択していても受け入れられるという安心感が場に共有されていたことが、こうした行動からもうかがえた。

### ＜該当回の環境設定に対する子供の反応・分析結果＞

児童が自由な発想で素材を選び、直感的に制作に取り組めるよう、雑誌、色鉛筆、紙など多様な素材を一つの空間に配置した。素材の量や種類に幅を持たせることで、子供は自分に必要なものを取捨選択しながら制作を進めていた。

制作中は、静かに集中する時間と、他者と素材を見せ合ったり相談したりする時間が自然に交錯しており、個別の没頭と集団での緩やかなつながりが同時に成立する場となっていた。支援者は制作の方向性を指示することなく、必要に応じた声かけや道具の扱いに関する

る補助など、最小限のサポートに留めたため、子供は自分のペースを保ちながら活動に向き合うことができていた。

このことから、自己表現を伴う活動においては、素材選択の自由度と、干渉しすぎない支援の在り方が、子供の主体性と安心感を両立させる環境設定として有効であったと分析される。

### <振り返り等による気づき>

本活動を通じて、子供はこれまでの体験を振り返り、「何が心地よいのか」「自分が本当に何を望んでいるのか」「何をやりたいと感じているのか」といった自身の感覚や状態、関心の方角性を改めて捉え直していた。第7回までの身体体験や五感を通じた学びが、ビジョンカラーージュという視覚的な表現を通じて統合されていく様子が確認された。

また、作品を共有する過程において、他者の表現に触れることで、自分とは異なる感じ方や価値観があることを自然に受け止める姿勢が育まれていた。自己理解を深めることが、同時に他者理解へとつながるプロセスであることが、子供の反応からも示唆された。

このような学びは、体験を振り返りながら自己像を構成し、それを表現・共有する過程を含むものであり、総合的な学習における探究的な学びや、国語科における言語化の力、図工科における自己表現を横断した教科的学習として位置づけることができる。

### <次回に向けた改善点>

次回以降の活動に向けては、体験や表現を通じて生まれた自己理解を、より持続的な学びへとつなげていくための工夫が求められることが明らかとなった。

- ・制作後の共有において、感じたことや気づきを短い言葉で整理する時間を設け、自己理解が一過性のものに留まらないよう工夫する。

- ・言語化が難しい児童についても、描画や配置、色の選択などを手がかりに、自身の状態を振り返れるような支援の在り方を検討する。

- ・自己表現や描画に苦手意識を持つ児童に対しては、代替的な表現方法をあらかじめ用意し、安心して参加できる選択肢を確保する。

- ・本活動で得られた自己理解が、今後の学びや生活の中でどのように生かせそうかを考える視点を、次のプログラム設計に反映していく。

これらの改善を通じて、次回以降の活動では、自己理解を起点とした学びが継続的に深まっていくような支援の枠組みを構築していくことを目指す。

＜実際の様子＞

雑誌から気になる写真を選んでいる様子



ビジョンコラージュでになりたい自分や好きなことを表現していく様子



バトミントンにハマっている子がビジョンコラージュしている様子



押し活にはまっている子のビジョンカラージュ



ビジョンカラージュをせずに木の絵を描き続けていた子が発表している様子



資料1「8コマ目スライド資料」

1 ビジョンカラージュ 絵本	2 * ULTRAアドバイザー *	3 ビジョンカラージュ * 絵本を通して、子どもたちが自然と興味を持つことができるように、 * 絵本を通して、子どもたちが自然と興味を持つことができるように、 * 絵本を通して、子どもたちが自然と興味を持つことができるように、	4 自然の中にある「種」は、 自然の中の種を種 新しい未来をイメージすることで種く	5 種くつくる 自然の中で 自然の中で	6 種くつくる 自然の中で 自然の中で	7 種くつくる 自然の中で 自然の中で	8 種くつくる 自然の中で 自然の中で
9 種くつくる 自然の中で 自然の中で	10 種くつくる 自然の中で 自然の中で	11 種くつくる 自然の中で 自然の中で	12 種くつくる 自然の中で 自然の中で	13 種くつくる 自然の中で 自然の中で	14 種くつくる 自然の中で 自然の中で	15 種くつくる 自然の中で 自然の中で	16 種くつくる 自然の中で 自然の中で

## 第3章 子供の特性と変化の分析

### ●活動全体を通じた変化・特性に応じた支援方法等における検証内容と仮説

本ラボは、フリースクールに通う子供たちを対象に、全8回の活動を通じて、子供一人ひとりがある特性が、どのような環境や関わり方の中で表出し、どのような変化を示していくのかを明らかにすることを目的とした実態調査および実証的な取り組みである。

本章では、教科の到達度や学力の変化を主たる分析対象とするのではなく、子供の内的状態、行動、表現、関係性の変化が、活動を通じてどのようなプロセスを経て立ち上がったのかに焦点を当てて分析を行う。これは、本事業が「フリースクールの質的向上」に資する知見を得ることを目的としており、子供の変化を能力差や固定的な特性として捉えるのではなく、環境や関わり方との相互作用の中で生じるものとして捉える必要があると考えたためである。

活動全体を通じて、事前に想定していた主な変化の仮説は、以下のとおりである。

- 初期段階において、子供たちは「何を学ぶか」以前に、「この場は安全か」「評価されないか」「自分はここにいてよいか」といった点を確認している状態にある。
- 安心感が形成されることで、五感や身体感覚を通じた関わりが増え、興味関心や感覚の特性が自然に表出しやすくなる。
- 感覚的・身体的な体験を起点とすることで、思考や言語が後から立ち上がり、内省や表現へとつながっていく。
- 最終的には、体験を振り返り、描画や言語化といった表現を通じて、子供自身が自らの特性や志向性を捉え直す段階へと移行する。

また、特性に応じた支援方法については、診断名や事前に定めた特性分類に基づいて指導内容を割り当てるのではなく、複数の関わり方や参加の仕方をあらかじめ用意し、子供が自ら選択できる状態をつくることが、変化を促す上で有効であるという仮説を設定した。言語的な表現が得意でない子供に対しては身体活動や制作を、感覚過敏や慎重さを持つ子供に対しては距離を取れる環境や代替的な関わり方を用意することで、それぞれの特性が否定されることなく、学びや参加のプロセスに接続されることを想定していた。

### ●活動全体を通じた変化・特性に応じた支援方法等における記録方法

本ラボにおける記録は、学習成果や到達度を測定することを目的とするものではなく、**活動の中で生じる子供の状態変化や関わり方の推移を多面的に捉えること**を目的として実施した。

具体的には、以下の方法を用いて記録を行った。

#### ● 参与観察記録

各回の活動において、支援者・ナビゲーターが子供の行動、表情、発言、他者との関係性の変化を簡易的なフィールドノートとして記録した。

- **制作物・表現物の蓄積**

描画、コラージュ、制作物などを時系列で保存し、言語によらない表現の変化や内省の深まりを把握した。

- **振り返り・共有場面の記録**

活動後の共有や振り返りの場における子供の語りや反応を記録し、自己理解や他者理解の進展を確認した。

- **事前アセスメント（spaceQ 等）**

活動開始前に実施したアセスメントを、子供一人ひとりの関心傾向や感覚特性を把握するための参考情報として活用した。

アセスメント（spaceQ 等）は、子供を評価・分類するためのものではなく、支援者が場の設計や関わり方を検討する際の「見取り」の材料として位置づけた。本ラボでは、アセスメント結果をもとに指導内容を個別化することは行っていないが、活動中に複数の関わり方を用意することで、子供が自ら参加の仕方を選択できる状態を整え、結果として学びの個性化が生じることを意図した。

- **活動全体を通じた変化・特性に応じた支援方法等における分析ツール・手法**

分析にあたっては、定量的な指標による比較ではなく、子供の変化を時間的・文脈的に整理する質的な分析手法を用いた。

具体的には、FS への事後インタビュー、スタッフによる参与観察記録、参加者情報シート等の複数の質的データを横断的に読み込み、それぞれにおいて繰り返し現れた語りや行動表現を抽出した。その上で、意味的に近い表現を束ね、活動を通じて顕在化した傾向を整理した。

この過程では、事前に設定した固定的な分類枠や診断名に当てはめるのではなく、事前ヒアリングにおいて用いられていた参加者情報項目を準拠点としつつ、活動中の反応や変化がどのように現れたかを再編成する形で分析を行った。これにより、事前に把握されていた特性が、どのような環境や関わり方のもとで変化・深化したのかを捉えることを試みた。

また、感覚過敏、言語表現の得意・不得意、身体優位・思考優位といった特性と、どのような活動や環境設定が機能していたかを対応づけて整理することで、特性そのものではなく、特性と環境・関わり方の相互作用として変化を捉えることを重視した。

- **活動を通じて抽出された主な傾向軸の整理**

以上の分析を通じて、活動を通じて複数の子供に共通して見られた傾向が確認された。これらは子供を固定的に分類するためのものではなく、どのような特性理解の観点か、支援や環境設計において有効であったかを示すための傾向軸として整理している。

本ラボで抽出された主な傾向軸は、以下のとおりである。

- ① 安心・見通し・自己調整に関わる傾向

慎重さや失敗への恐れ、自由さへの戸惑いといった特性を持つ子供において、評価されないことや見通しのある環境が整うことで、初期の緊張が和らぎ、徐々に参加や関与が安定していく傾向。

## ② 感覚・身体・集中の特性に関わる傾向

過敏性や注意の散漫さ、興味の移り変わりといった特性を持つ子供において、言語的な説明よりも、身体や感覚を通じた体験を起点とすることで、集中や理解が立ち上がりやすくなる傾向。

## ③ 表現・内省・自己理解に関わる傾向

自己表現が苦手であったり、自己抑制的な傾向を持つ子供において、制作や描画、没入的な活動を通じて、後から内省や言語化が進み、自己理解が深まっていく傾向。

## ④ 関係性・対人調整に関わる傾向

他者との距離感に課題を抱える子供において、共有や代弁、他者モデルとの関わりをきっかけとして、自己表現や理解が促される傾向。

これらの傾向軸は相互に排他的なものではなく、同一の子供が複数の軸にまたがる場合や、活動の進行に伴って重なり合いながら現れる場合も含めて捉えている。次節以降では、これらの傾向軸が具体的にどのように表れ、どのような支援や環境設定と結びついて変化が生じたのかを、個別の事例を通じて示す。

## 1) Aさん 中学生

### ● 子供の特性

(事前ヒアリングシート・事前アンケート等より転記)

- 人前で発表することに苦手意識がある
- 自己表現が得意ではなく、言語化に慎重さが見られる
- 初めての環境や人前での活動において緊張しやすい
- 自身の作品を他者に見せることに抵抗がある

### ● 各回の活動概要（第2章を参照）

※本事例では、第1回～第6回について、行動変化を回ごとに明確化できる記録が限られているため、以下では活動全体の流れとしてまとめて記載する。

### ● 第1～6回の活動による様子（合体記載）

#### <活動開始時の様子>

- 活動初期より、場に継続して参加していた
- 一斉説明や集団に向けた問いかけに対して、即時的な反応は少なかった

#### <活動中の様子>

- 活動自体には参加していたが、前に出て発言する、注目を集めるといった行為は確認されていない
- 他者の前で自己表現を行う場面は、記録上確認されていない

#### <活動終了時の様子>

- 各回を通じて、大きな混乱や途中離脱は確認されていない

### ＜第1～6回の活動による子供の変化＞

- 本期間において、行動の変化として明確に確認できる記録は残されていない

### ● 第7・8回の活動による様子と変化

#### ＜活動開始時の様子＞

- これまでと同様に、静かに活動に参加していた

#### ＜活動中の様子＞

- 普段は他者に見せることを避けていた自身の作品を、大人および他の生徒に対して抵抗なく提示する様子が記録されている

#### ＜活動終了時の様子＞

- 作品提示に際し、拒否や回避といった行動は確認されていない

### ＜第7・8回の活動による子供の変化＞

- 「作品を他者に見せる」という行為が、実際に行われていたことが確認されている

### ● 全回を通じた活動の様子と変化

#### ＜活動全体を通じた様子と前後の変化＞

活動前には、自己表現や作品提示に対する抵抗が共有されていたが、活動終盤においては、これまで避けていた行為が実際に確認された。

ただし、発言量や積極性といった点での変化は記録されておらず、本事例の変化は限定的かつ局所的なものである。

#### ＜活動全体を通じて効果的だった支援方法＞

- 行為や表現を無理に求めない関わり
- 発言や発表を前提としない活動構成

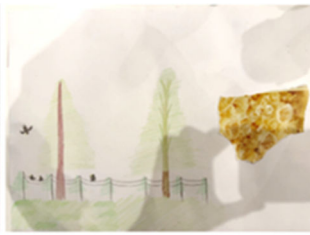
※因果関係を断定できる記録はないため、上記は事実として確認された関わり方の整理に留める。

#### ＜活動全体を通じて効果的だった環境設定＞

- 活動への参加の仕方を一つに限定しない環境
- 他者からの注目を強制しない場の構成



街歩きで行った小野神社でお参りの仕方を習って参拝している様子(第2回)



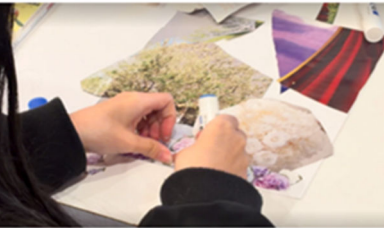
色鉛筆の繊細な線画で描かれた作品(第7回)



雑誌から気に入ったもの楽しそうに探している様子(第2回)



真剣な表情でビジョンコラージュの切る作業を行なっている様子(第7回)



淡い色合いの木や花を選びながら貼る作業を行っている様子(第7回)



「自然と街並み」というテーマの作品(第8回)

## 2) Bさん 小学校高学年

### ● 子供の特性

(事前ヒアリングシート・事前アンケート等より転記)

- ・不安が強く、初めての環境や見通しが立たない状況では緊張しやすい
- ・感覚刺激（匂い・音など）に影響を受けやすい
- ・正解性や出来栄えを意識しやすく、失敗を恐れる傾向がみられる
- ・自由な選択を求められると戸惑いが生じやすい
- ・一方で、絵やゲームなど、好きな分野に対しては高い集中力を発揮する

### ● 各回の活動概要（第2章参照）

※本事例では、一部の回を除き、行動変化を回ごとに明確化できる記録が限られているため、以下では活動全体の流れとしてまとめて記載する。

### ● 第3・4回の活動による変化の仮説

虫や匂いへの苦手さがある状況下においても、活動から完全に離脱するのではなく、距離を調整しながら関与を継続できる可能性がある。また、直接的な作業参加が難しい場合でも、観察や代替的関与を通じて活動との接続が保たれることが、安心感や次の参加につながる可能性が考えられる。

## ● 第3・4回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

- ・養蚕や糸取りといった活動内容に対し、虫や匂いへの不安が見られた
- ・開始時点では作業への参加に慎重な姿勢を示していた

### <活動中の様子>

- ・糸巻き作業そのものは行わないという判断をした
- ・一方で、スタッフが代行した糸をマイクロスコープで観察するなど、自分なりの関わり方を選択していた
- ・匂いがつらくなった場面では部屋の外で過ごしたが、「中の様子は見たい」という意思を示し、場との接続は保たれていた
- ・他の参加者やスタッフと会話を交わす様子も見られた

### <活動終了時の様子>

- ・大きな混乱はなく、落ち着いた状態で活動を終えていた

### <第3・4回の活動による子供の変化>

- ・苦手な要素を含む活動においても、自分で関与の仕方を選びながら場に留まることができていた
- ・直接参加以外の関わり方が許容されることで、安心感を持って過ごせていた可能性があると考えられる

## ● 第5回の活動による変化の仮説

自然環境の中で、他者の活動を観察しながら自分のタイミングで参加の可否を選択できることで、無理のない形で行為の再接続が生まれる可能性があると考えられる。

## ● 第5回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

- ・草取りや自然に触れる活動に対し、当初は「やらない」という判断をしていた

### <活動中の様子>

- ・周囲の参加者が楽しそうに活動する様子を見て、徐々に活動に加わった
- ・促されることなく、自分の判断で参加していた

### <活動終了時の様子>

- ・落ち着いた様子で活動を終えていた

### <第5回の活動による子供の変化>

- ・環境や他者の様子を手がかりに、自分のペースで行為を変化させる様子が見られた

## ● 第6回の活動による変化の仮説

身体感覚を伴う表現活動において、評価や正解性から離れた没入が促されることで、自己表現の幅が広がる可能性があると考えられる。

## ● 第6回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

- ・活動内容を確認しながら、慎重に参加していた

### <活動中の様子>

- ・叩き染めの活動では非常に強い力で布を叩き、没入して取り組んでいた
- ・他の大人や参加者と笑顔で関わる姿が見られた
- ・道具や工程が限定されていたことで、迷いなく取り組めていた様子がうかがえた

### <活動終了時の様子>

- ・満足感のある表情で活動を終えていた

### <第6回の活動による子供の変化>

- ・言語的な慎重さとは異なる、身体を通じた表現が引き出されていた

## ● 第8回の活動による変化の仮説

「好き」を媒介とした表現活動においては、正解性への意識が緩和され、自己開示や他者との共有が促進される可能性があると考えられる。

## ● 第8回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

- ・家から猫の写真を多数持参していた
- ・作業初期は、作品を他者に見られないよう隠す様子が見られた

### <活動中の様子>

- ・猫の写真を貼りながらコラージュ制作に集中していた
- ・周囲の参加者が楽しそうに制作する様子を見ながら、徐々に「隠す」行為が減少していった

### <活動終了時の様子>

- ・完成後は、他の参加者や大人に作品を見せていた
- ・ラボの子どもたちと楽しそうに会話する姿が見られた

### <第8回の活動による子供の変化>

- ・作品を他者に見せることへの抵抗が低減していた
- ・自分の「好き」を起点にした表現を通じて、安心して自己を表出できていた可能性がある

## ● 全回を通じた活動の様子と変化

### <活動全体を通じた様子と前後の変化>

- ・初期は緊張が強く、正解性や出来栄を意識して慎重に関わる姿が多く見られた
- ・回を重ねる中で、感覚刺激や不安に応じて距離を調整しながらも、場との接続を保ち続けていた
- ・終盤には、自身の制作物を他者に見せることへの抵抗が和らぎ、生き生きと過ごす様子が確認された

### <活動全体を通じて効果的だった支援方法>

- ・無理に参加を促さず、関与の仕方を本人に委ねること
- ・代替的な関わり方（観察・距離を取る選択）を認める姿勢
- ・評価や正解を求めない声かけ

### <活動全体を通じて効果的だった環境設定>

- ・逃げ場や選択肢のある空間構成
- ・身体を使った活動と静的な活動が混在する構成
- ・他者の表現を安心して見られる雰囲気づくり



ハーブガーデンで香りの好みで厳選されたハーブ数種類(第4回)



摘んできた葉っぱの匂いを確かめて評定している様子(第4回)



ハーブごとの香りを比較しながら評定をつけている様子(第4回)



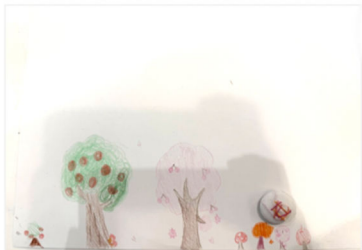
ハーブガーデンで香りの好みで厳選されたハーブ数種類(第5回)



想像以上に力強く勢いのある動きで叩き染めをしている様子(第5回)



クルミボタンの最後の仕上げに調整している様子(第5回)



絵は苦手と言いつつも、小さな木をたくさん並べて描いた作品(第7回)



飼っている猫の写真を眺めてどうしようか迷っている場面(第8回)



飼い猫の「メイちゃん」というタイトルで作った作品(第8回)

### 3) Cさん 小学校中学年

#### ●子供の特性（事前ヒアリングシート・事前アンケート等より転記）

- 不安が強く、行動の前に確認や許可を求める傾向がある
- 曖昧な表現や0/100の状態に不安を感じやすい
- 文字を書くことにストレスを感じやすい
- 車酔いが強く、長距離移動が苦手
- 将棋、ルービックキューブ、レゴ、ゲーム等、構造やルールが明確な活動を好む

#### ●各回の活動概要（第2章参照）

※ 本事例では、第1回～第2回についてCさん個人の行動変化を各回ごとに明確化できる記録が限られているため、以下では第3回以降を中心に記載する。

#### ●第3・4回の活動による変化の仮説

蚕や糸といった「命」や「不可逆性」を含む素材に触れることで、抵抗や不安を言葉にしながらも、自分なりの距離を取りつつ場に留まり続ける経験が生まれるのではないか。

#### ●第3・4回の活動による様子と変化

##### <活動開始時の様子>

活動開始時、糸取り作業の説明を静かに聞き、道具を手にとって作業に入っていた。

##### <活動中の様子>

糸取り作業そのものには黙々と取り組んでいたが、蚕の死を目の当たりにした場面で、Cさんは視線を逸らしながら「もう見たくない」と言葉にした。蚕を持ち帰るかどうかを尋ねられた際には、しばらく沈黙した後、「持って帰らない」と、はっきりと拒否の意思を示していた。一方で、作業そのものをやめることはなく、蚕から距離を取りながらも、糸取りの工程には引き続き関わり続けていた。

##### <活動終了時の様子>

活動終了時、大きな感情の揺れを表に出すことなく、静かに場を離れていた。

##### <第3・4回の活動による子供の変化>

不安や抵抗を感じた場面においても、「見ない」「持ち帰らない」という選択を自ら行いながら、場に留まり続ける姿が確認された。

#### ●第5・6回の活動による変化の仮説

素材の違いを説明ではなく感覚を通して確かめる体験や、制作の中で自分のイメージを言葉にする経験を通じて、確認を介さずに行為や表現へ没入する状態が生まれるのではないか。

## ●第5・6回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

活動開始時、Cさんは周囲の説明を静かに聞きながら、用意された素材や道具を順に確認する様子が見られた。自ら積極的に発言することは少なく、活動の流れを把握しようとする慎重な姿勢がうかがえた。

### <活動中の様子>

叩き染めの場面では、前回扱った蚕の糸との違いについて説明を受けた後、Cさんは自ら素材に触れ、指先で感触を確かめていた。作業が始まると、周囲の声かけや様子に反応することなく、叩く動作を繰り返しながら制作に没入していった。記録上では、「別人格のように集中していた」と表現されるほどであった。また、缶バッジ制作の場面では、完成に近づいた作品を前に、支援者から「ここに何か足してみる？」と問いかけがあった。Cさんはしばらく作品を見つめ、沈黙した後、「太陽と月にしたい」と言葉にし、自分の中にあつたイメージを静かに説明していた。その際、正解や評価を確認する様子は見られず、提示された選択肢に合わせるのではなく、自分の内側にあつた世界観を言葉として差し出す姿が確認された。

### <活動終了時の様子>

活動終了時、作品を手元に置いたまま大きな発言はせず、静かに片付けを行い、落ち着いた様子で場を離れていた。

### <第5・6回の活動による子供の変化>

説明や確認を求めることなく、自分の感覚を基準に行為を進める姿が見られた。加えて、内的なイメージを「太陽と月」という象徴的な言葉で表現するなど、自分の世界観を言葉として差し出す行為が確認された。

## ●第7・8回の活動による変化の仮説

自由な表現を行う他児童の存在と、評価や正解を求められない環境により、確認行動を伴わない主体的な制作行為が生まれるのではないかと推察される。

## ●第7・8回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

活動開始時、Cさんは制作に必要な素材を前にしながらも、これまで見られていたような確認の発言はほとんどなく、周囲の様子を静かに観察していた。

### <活動中の様子>

この回では、これまで行動の前に確認を行うことが多かったCさんが、一度も支援者に確認することなく制作に取り組んでいた。コラージュ制作の中で「木から光が射している」イメージを自ら選び、周囲の子どもたちの表現を横目に見ながらも、自分のペースで静かに手を動かし続けていた。

### ＜活動終了時の様子＞

制作を終えた後も、作品について説明を求められるまで自ら語ることはなく、落ち着いた様子で場に留まり、自然に活動を終えていた。

### ＜第7・8回の活動による子供の変化＞

他の子どもたちが自由に表現する姿を見ながら、苦手意識のあった制作活動にも、確認を介さず、自ら踏み出す様子が確認された。

## ●全回を通じた活動の様子と変化

### ＜活動全体を通じた様子と前後の変化＞

活動初期は、不安の強さから行動の前に確認を行う場面が多く見られた。

しかし回を重ねるにつれ、下記のような変化が段階的に確認された。

- 「もう見たくない」と抵抗を言葉にする
- 「持って帰らない」と自ら選択する
- 説明を求めず、感覚を頼りに制作する

特に第7・8回では、確認を介さずに表現を進める姿が見られ、主体性が立ち上がった転機として位置づけられる。

### ＜活動全体を通じた変化：IF ラボ日常での報告＞

ラボ実施期間中から終了後にかけて、協力フリースクール（IF ラボ）の担当者から、Cさんの日常の様子について以下のような報告が寄せられている。

- 発言や身体表現において、以前よりもアクティブな側面が見られるようになった

これらの変化はラボ内で直接確認されたものではないが、ならはらの参加者に年上の男子が多く、活発な発言や身体表現が自然に行われている環境を経験したことが、ひとつのトリガーになった可能性があるとの見解が示されている。

※ 上記は協力フリースクール担当者からの報告および見解に基づく推測である。

### ＜活動全体を通じて効果的だった支援方法＞

- 不安や拒否を否定せず、そのまま受け止める関わり
- 行為を促さず、本人の選択を待つ姿勢
- 確認を減らすよう指導しない支援

これらがCさんの特性に対して有効であったと考えられる。

### ＜活動全体を通じて効果的だった環境設定＞

- 正解や評価が定まらない制作活動
- 自然物や素材に直接触れる体験
- 年齢や表現スタイルの異なる他児童の行為が可視化される場

これらの環境設定が、不安を抱えたままでも行為を選択し、表現を広げていく状態を支えていたと考えられる。



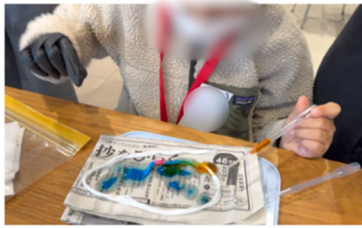
ハーブガーデンで香りを出しながら収穫方法を教えてもらっている様子(第5回)



摘んできたハーブの評定を終えて、名前を考えているところ(第5回)



それぞれのハーブや実を並べて名前を丁寧に書いている様子(第5回)



あまり躊躇なく糸染めに取り掛かっている様子(第6回)



思い切り叩いてしっかり色が出た叩き染めの布(第6回)



刺繍を手伝ってもらいながら挑戦している様子(第6回)



大きな木を中央に、小さな木が脇に描かれた作品(第7回)



思い切りよくビリビリと雑誌を破いていきながら配置する様子(第8回)



じんこうぶつとしぜん「人工物と自然」を番号で読ませる工夫が施された作品(第8回)

#### 4) Dさん 小学校中学年

##### ● 子供の特性（事前ヒアリングシート・事前アンケート等より転記）

- ASDの診断あり
- 注意の維持が難しい傾向が見られる
- 環境変化への適応が苦手
- 口頭での指示理解が難しく、図示・構造化された説明の方が理解しやすい
- 会話や行動を強制されることに抵抗がある
- 自己表現・自己開示が控えめ
- 学校在籍時には場面緘黙の傾向が見られた

##### ● 各回の活動概要（第2章を参照）

※本事例では、**第8回のみ個別記述が可能**であるため、該当回のみ記載

##### ● 第8回の活動による変化の仮説

評価や正解を求められない制作環境および発言を強制されない関わりの中で、非言語的な表現を起点として、自身の内的感覚を表現として外化され、それを言葉で説明する行為が生まれるのではないか。

##### ● 第8回の活動による様子と変化

###### <活動開始時の様子>

活動開始時、Dさんは輪の中に静かに座り、髪の毛で顔を隠すような姿勢で周囲の様子を観察していた。声をかけられた際には、うなずきや短い反応で応じる場面が中心で、自ら発言する様子は見られていなかった。

###### <活動中の様子>

ビジョンカラージュ制作が始まると、Dさんは机上に並べられた雑誌を一冊ずつめくり、**モノクロの素材のみ**を選んで切り取っていた。色のある素材に手を伸ばすことはなく、白と黒で構成されたイメージを静かに組み合わせながら、自分のペースで制作を進めていた。制作中、周囲の会話に加わることはほとんどなかったが、作業の手は止まることなく、選択した素材を一つひとつ配置しながら、黙々と制作を続けていた。

###### <活動終了時の様子>

シェアの時間に順番が回ると、Dさんは一度作品に視線を落とした後、自ら言葉を発し、作品について次のように述べた。

「かっこいいから、黒を選んだわけじゃない。

存在感がない感じがして、それが私にそっくりだから、これをイメージして作った。」

発言は促されて行われたものではなく、本人のタイミングで語られたものであり、声量は大きくなかったが、内容は途切れることなく、最後まで言葉にしていた。

###### <第8回の活動による子供の変化>

これまで発言がほとんど見られなかった D さんが、制作した作品について、**自らの感覚や認識と結びつけて言葉で説明する様子**が確認された。

また、制作においては、特定の表現要素（モノクロ）を一貫して選択し、迷いなく制作を進める姿が見られた。



存在感がないことが自分らしと感じて作った「黒」という作品(第8回)

## ● 全回を通じた活動の様子と変化

### <活動全体を通じた様子と前後の変化>

活動全体を通して、Dさんは発言が少なく、静かに場に参加し、周囲の様子を観察する姿が多く見られた。髪の毛で顔を隠すような姿勢で過ごす場面も継続して確認されていた。

一方、最終回である第8回には、制作内容と自身の感覚を結びつけた**自発的な発言**が見られ、それまでとは異なるかたちで自己表現が行われていた。

### <活動全体を通じて効果的だった支援方法>

- 発言や行動を促さず、本人のタイミングを待つ関わり
- 表現内容に対して評価や修正を加えない姿勢
- 制作の進め方や選択を本人に委ねる支援

これらが、Dさんの特性に対して有効に機能していたと考えられる。

### <活動全体を通じて効果的だった環境設定>

- 正解や評価が設定されていない制作活動
- 言語的説明を必須としない表現の場
- 他児童の多様な表現が自然に視界に入る環境

これらの環境設定が、静かな参加を維持したままでも、本人なりの表現や言葉が立ち上がる状態を支えていたと考えられる。

## 5) Eさん 小学校高学年

### ● 子供の特性（事前ヒアリングシート・事前アンケート等より転記）

- ASD・ADHD 傾向あり
- におい・音・光など感覚刺激への過敏さが見られる
- 急な指示や予定変更に不安を感じやすく、見通しがある方が安心できる
- 興味のない活動に長時間向き合うことが苦手
- 男性との関わりに苦手意識がある
- 自分に合わない環境では無理に参加せず、距離を取る傾向がある
- 一方で、関心のある分野では高い集中力を発揮する
- Roblox を用いた動画編集など、デジタル表現への強い没頭が見られる

### ● 各回の活動概要（第2章を参照）

※本事例では、第3・4回および第7・8回において個別記述が可能であるため、該当回のみ記載

※第5・6回は本人の状態に応じた欠席であり、無理な参加は求めている

### ● 第7・8回の活動による変化の仮説

評価や正解を求められない表現環境と、発言や関わり方を強制されない関係性の中で、Eさんが自分自身を投影したイメージを起点に、内的な理想像を連続的に構築し、その世界観に対する手応えや自信を、態度や表現の継続として示すようになるのではないかと仮説を立てた。

### ● 第7・8回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

第7回の活動開始時、Eさんは周囲の様子を静かに確認しながら席に着き、特に発言をすることなく、与えられた画用紙に向き合っていた。活動全体の説明を聞く場面では、身体をやや縮めるような姿勢を取りつつも、話を遮ることなく聞いている様子が見られた。

#### <活動中の様子>

「自分を木に見立てて描く」というワークが始まると、Eさんは紙の上に木を描き始め、描写を進めるにつれて徐々に集中を深めていった。幹や枝を描き足すごとに、Eさんの中でイメージが明確になっていくようで、途中で手を止めたり周囲を見渡したりすることはほとんどなく、描く行為そのものに没頭していく様子が確認された。

続く第8回のビジョンコラージュの時間においても、Eさんの表現は前回描いた「木としての自分」を起点として自然に連続していた。新たな課題として切り替えるのではなく、すでに描かれていた世界をより理想的な環境にしていくように、木のそばにブランコを描き加え、空には夕日を配置するなど、世界観を丁寧に拡張していった。

その描写は全体として繊細で、色や配置にも迷いが少なく、一貫したイメージを保ったまま描き進められていた。巡回していたコミュニケーターがその表現に気づき、作品の美しさや世界観について言葉をかけると、Eさんは描く手を止めずに耳を傾け、自分の表現をそのまま受け取ってもらっている様子だった。

### <活動終了時の様子>

制作を終える頃には、Eさんは自分の描いた世界を見直すように紙に視線を落とし、作品全体を整える姿が見られた。褒められることに対して過剰に反応したり否定したりすることはなく、落ち着いた表情で制作を終え、描いた世界に対して一定の手応えや自信を持っている様子が見られた。

### <第7・8回の活動による子供の変化>

第7・8回を通して、Eさんが自分自身を投影したイメージを起点に、内的な理想像を連続的に構築し、それを表現として深めていく姿が確認された。

また、他者からの肯定的な言葉を拒まずに受け取りながらも、自分のペースや世界観を崩すことなく制作を続ける様子が見られた。

## ● 全回を通じた活動の様子と変化

### <活動全体を通じた様子と前後の変化>

活動全体を通して、Eさんは自分にとって負荷の高い刺激や関わりに対しては距離を取りながら参加し、無理のない関わり方を選択する姿が多く見られた。第3・4回では、においなどの感覚刺激により活動空間に入りづらい場面もあったが、完全に離脱することなく、しりとりなどを通じて関係性を保ちながら、場に留まっていた。

第5・6回は本人の状態を踏まえて欠席しているが、最終盤となる第7・8回では、安心できる環境の中で、自分自身の内面を起点とした表現に深く没頭し、その世界を広げていく姿が見られた。

### <活動全体を通じて効果的だった支援方法>

- 感覚的な負荷を感じた際に、無理に参加を求めず、距離を取る選択を尊重する関わり
- 発言や関与の度合いを本人に委ね、介入しすぎない支援
- 表現内容に対して評価や修正を加えず、そのまま受け取る姿勢

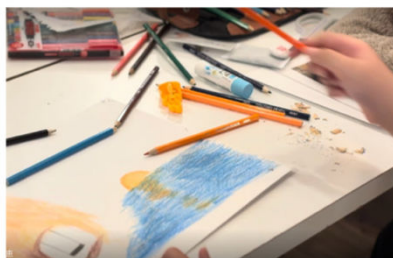
### <活動全体を通じて効果的だった環境設定>

- 正解や成果を求められない表現活動
- 自分のペースで関わられる余白のある場づくり
- 多様な表現が自然に存在し、比較や同調を求められない環境

これらの条件が、Eさんにとって安心して場に居続けながら、自分なりの表現を深めていくことを可能にしていたと考えられる。



迷わずに手が動いていくような感覚で木を描いている様子(第7回)



ビジョンカラーージュの時間も描き続ける木がある理想の場所(第8回)



夕日が沈む海の近くの、ブランコがぶら下がる木の作品(第8回)

## 6) Fさん 中学生

### ●子供の特性（事前ヒアリングシート・事前アンケート等より転記）

- 診断名はないが、幼少期に発達特性のグレーゾーンと言われた経験がある
- 集団への適応に難しさがあり、集団内での同調や無理な関係調整に強い疲労感を抱きやすい
- 音にやや過敏な傾向がある
- テンションの高い人や距離の近い関わりに苦手意識がある
- 落ち着いた環境と、適度な距離感を保った関わりを好む
- 自己表現は控えめだが、制作や身体的な作業を通じた非言語的表現を得意とする
- 絵を描くこと（特にデジタルイラスト）、工作、お菓子作りなどに関心がある

### ●各回の活動概要（第2章を参照）

※本事例では、第1～4回に参加し、第5～8回は欠席している。

そのため、第4回のみ個別記述が可能な回として、該当回のみ記載する。

### ●第4回の活動による変化の仮説

複数の大人が会話を交わす環境下であっても、評価や言語的応答を求められない制作・身体作業においては、Fさんは自らの内的リズムを保ったまま没入し、言語を介さずに自己の関心や感覚を作業として外化するのではないかと推察される。

### ●第4回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

活動開始時、Fさんは帽子を深く被り、前髪で目元を隠すような姿勢で着席していた。周囲の様子を静かに観察しながら、必要な場面では短い応答を返していたが、自ら発言する様子はほとんど見られなかった。

#### <活動中の様子>

糸繰り作業が始まると、Fさんは作業開始後まもなく、一定のリズムで糸を巻き始めた。近くでは複数のコミュニケーションが会話を交わしながら進行していたが、作業中に視線を上げたり、手を止めたりする様子はほとんど見られなかった。

繭の状態や糸の出方に応じて、手元の角度や力加減を調整しながら、黙々と作業を継続していた。過去に富岡製糸場を見学した経験があり、機械工程との違いや、繭のにおいの違いに注意を向けながら作業を進めていた。

#### <活動終了時の様子>

作業終了後、Fさんは完成した糸を手に取り、特別な発言をすることはなかったが、紡いだ糸は均一で安定しており、作業の丁寧さがそのまま成果物として現れていた。

### <第4回の活動による子供の変化>

言語的な発言量に大きな変化は見られなかったものの、複数人の会話が行われる環境下においても、自身の作業に深く集中し続ける姿が確認された。

また、過去の体験と現在の作業内容を内的に照合しながら取り組む様子が行動として表出していた。

### ● 全回を通じた活動の様子と変化

#### <活動全体を通じた様子と前後の変化>

活動全体を通して、Fさんは発言が少なく、静かに場に参加する姿勢を一貫して保っていた。

一方で、制作や身体作業の場面では集中の質が高く、周囲に左右されずに自分のペースで取り組む姿が継続して確認されていた。

短期間の参加ではあったが、第4回においては、Fさんの特性が最も明確に行動として表出する場面が見られた。

#### <活動全体を通じて効果的だった支援方法>

- 発言や反応を求めず、作業への向き合い方を本人に委ねる関わり
- 距離を詰めすぎず、必要ときのみ補助に入る支援
- 制作の進め方や集中の形を評価・修正しない姿勢

#### <活動全体を通じて効果的だった環境設定>

- 周囲に会話や音が存在しても、作業への集中を妨げない自由度のある場
- 言語的な説明や発表を前提としない活動構造
- 一人で没入することが許容されている空間構成

これらの環境と関わりが、Fさんの特性に適合し、短期間であっても本人の学びの質が立ち上がる状態を支えていたと考えられる。



緻密に糸織りの線の模様をまっすぐに重ねていっている様子(第4回)



糸の模様が均一になっていて、几帳面さが出ている作品作りの様子(第4回)

## 7) Gさん 中学生

### ● 子どもの特性（事前ヒアリングシート・事前アンケート等より転記）

- ADHD・ASD の診断あり
- 新しい環境や初対面の人に慣れるまでに時間がかかる
- 人混みや騒音など、刺激の多い環境に不安を感じやすい
- 男性に対する恐怖感があり、関係性の形成に慎重
- 花火や雷など、突発的な刺激に強い恐怖反応を示す
- 自己評価が低く、「可愛くない」「陰キャ」など自己否定的な言語が見られる
- 絵やイラストを描くこと、STPR の押し活が強い関心領域

### ● 各回の活動概要（第2章参照）

※ 本事例では、第5・6回は体調不良により欠席しているため、以下では第1～4回および第7・8回を中心に記載する。

### ● 第1・2回の活動による変化の仮説

初めての環境や他フリースクールの児童と交わる場においても、安心感のある関係性の中で、自分の関心や自己像に関わる言葉が、冗談や雑談を介しながら表出する経験が生まれるのではないかと仮説を立てた。

### ● 第1・2回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

活動開始時、周囲の様子を見ながら静かに着席し、説明を聞いていた。大きな発言は少ないものの、場の流れを把握しようとする慎重な姿勢が見られた。

#### <活動中の様子>

活動中、押し活グッズを持参し、大人に対して自分の好きなキャラクターやグループについて紹介する様子が見られた。自分の関心のある対象について話す場面では表情が明るくなり、相手の反応を見ながら言葉を選び、楽しそうに説明していた。一方で、メイクをして来られなかったことについて話をした際、「可愛くないから」と自己評価に関わる発言をする場面があった。その発言は冗談めかした口調であったが、自己像に対する意識が言葉として表出している様子が確認された。

また、活動中には明るく振る舞い、周囲を笑わせるような発言や態度を見せる場面も複数回確認されている。

#### <活動終了時の様子>

活動終了時、大きな疲労や混乱を示すことはなく、落ち着いた様子で場を離れていた。

#### <第1・2回の活動による子どもの変化>

自分の「好き」を他者に伝える行為と、自己評価に関わる言葉が同時に表出する姿が確認された。

### ● 第3・4回の活動による変化の仮説

虫に対する苦手意識を抱えたままでも、命を大切に扱う環境と、自分のペースを尊重される関わりの中で、距離を調整しながら場に留まり続ける経験が生まれるのではないか。

### ● 第3・4回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

活動開始時、蚕や糸取り作業の説明を聞きながら、慎重に周囲の様子をうかがっていた。

#### <活動中の様子>

虫が苦手であるという前提を持ちながらも、命を大切に扱う説明や落ち着いた雰囲気の中で、糸取り作業に自分のペースで関わる様子が見られた。無理に前に出ることはなく、距離を保ちながらも作業を継続していた。

#### <活動終了時の様子>

活動終了時、大きな拒否反応や感情の乱れは見られず、静かに場を離れていた。

#### <第3・4回の活動による子どもの変化>

苦手意識を抱えた対象に対しても、「無理をしない」「距離を取る」という選択を行いながら、場に留まり続ける行動が確認された。

### ● 第7・8回の活動による変化の仮説

評価や正解を求められない環境と、他児童との自然な関わりの中で、対人関係における恐怖やためらいを抱えながらも、他者と関わる行為を自ら選択する経験が生まれるのではないか。

### ● 第7・8回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

活動開始時、場の様子を観察しながら、周囲の動きを静かに見ていた。

#### <活動中の様子>

屋外活動の場面では、ならはらの森なかの学舎の男子児童（Mさんと一緒に、走ったり遊んだりする様子が見られた。小学校時代に男子との関係で困難な経験があったとされているが、当該活動では自然な関わりが確認された。

また、最終回の制作・シェアの場面では、自分の作品について言葉を選びながら発表を行っていた。活動終盤には、他児童と連絡先を交換したい意向を示したものの、最初は自分から声をかけることに躊躇する様子が見られた。Iさんの後押しを受け、最終的に自ら行動を選択し、連絡先を交換していた。

#### <活動終了時の様子>

活動終了時、落ち着いた表情で場に留まり、自然な流れで活動を終えていた。

#### <第7・8回の活動による子どもの変化>

対人関係に不安を抱えたままでも、他者と関わる行為を自ら選び、行動に移す姿が確認された。

## ● 全回を通じた活動の様子と変化

### <活動全体を通じた様子と前後の変化>

活動を通じて、明るく振る舞い、周囲と冗談を交えながら関わる姿が見られる一方で、「私は可愛くないから」「私は陰キャだから」といった自己否定的な言葉を繰り返し口にする場面が確認された。そのような発言に対し、コミュニケーターから「Gさんは陽キャだよ」と声をかけられる場面があった。その際、本人は即座に否定することではなく、その言葉が印象に残っている様子が見られた。プログラム終了後には、「陰キャ」「陽キャ」という言葉が、本人の中で自分を表すキーワードとして繰り返し語られるようになった。また、「誰とでも仲良く話せると思う」と、自分自身のイメージについて言葉にする場面が確認されている。これらの発言は、他者との関わりの中で、自身の在り方を言葉として捉え直そうとする過程として観察された。

### <活動全体を通じて効果的だった支援方法>

- 不安や恐怖を否定せず、そのまま受け止める関わり
- 行動や関係形成を無理に促さず、本人の選択を待つ姿勢
- 発言や振る舞いを評価や正解に結びつけない支援

### <活動全体を通じて効果的だった環境設定>

- 少人数で安心できる関係性
- 他児童との自然な交流が生まれる場
- 正解や評価が定まらない活動構成



コミュニケーターと外国語の話しながら歩く様子(第2回)



作品に入れたいキーワードを丁寧に切り取っている様子(第7回)



推し活への情熱を感じるプレゼンテーション(第8回)



推し活の作品を並べて完成したこだわりの作品(第7回)

## 8) Hさん 小学校高学年

### ● 子供の特性（事前ヒアリングシート・事前アンケート等より転記）

- 診断名はなく、発達特性の診断は受けていない
- 強制されることや、急かされる関わりに対して抵抗感を示しやすい
- 自分の気持ちや考えを言葉で積極的に表現することは得意ではない
- 周囲の様子を見ながら、関係性の中で立ち位置を決めて行動する傾向がある
- 手を動かす作業や、工程が明確な活動には比較的安定して取り組むことができる
- 清潔感覚が強く、汚れへの抵抗感がある

### ● 各回の活動概要（第2章を参照）

※本事例では第1回～第8回すべてに参加しているが、行動の特徴や変化が明確に観察された回として、第3・4回および第7・8回を中心に個別記述を行う。

### ● 第3・4回の活動による変化の仮説（桑ハウス | 養蚕・糸取り）

言語的な応答や自己主張を求められない制作・手作業の場面においては、Hさんは周囲の会話や人の動きに大きく影響されることなく、自身のリズムを保ちながら作業に没入し、行動として安定した参加を継続できるのではないかと。

### ● 第3・4回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

活動開始時、Hさんは他の参加者の近くに位置取りながら着席し、静かに話を聞いていた。自ら発言する場面はほとんど見られなかったが、説明が始まると視線を向け、周囲の動きを確認しながら場に留まっていた。

#### <活動中の様子>

蚕の糸取り作業が始まると、Hさんは作業開始後まもなく糸を巻き始め、以降は長時間にわたり手を止めることなく作業を継続していた。

作業中に周囲で会話や説明が行われていたが、それに反応して視線を移したり、作業を中断したりする様子はほとんど見られなかった。

発言は少なかったものの、作業工程の切り替えや次の指示については理解しており、周囲の様子を見ながら滞りなく作業を進めていた。

#### <活動終了時の様子>

作業終了後、Hさんは完成した糸を手にとって確認していたが、特別な発言はなかった。

完成した糸は均一に巻かれており、作業の継続性がそのまま成果物として現れていた。

### ＜第3・4回の活動による子供の変化＞

言語的な発言量に大きな変化は見られなかったが、作業開始から終了まで一貫して作業に関与し続ける姿が確認された。

周囲の刺激がある環境下においても、自身の作業リズムを保ったまま参加を継続できていた。

### ●第7・8回の活動による変化の仮説（桑ハウス | 身体ワーク・ビジョンコラージュ）

自身の関心や好みが明確に関与する制作活動においては、Hさんは設定された課題に沿って取り組む場合と比べ、素材選択や制作の進行に迷いが少なくなり、行動の持続性や集中の質が変化として表出するのではないかと考えられる。

### ●第7・8回の活動による様子と変化

#### ＜活動開始時の様子＞

活動開始時、Hさんは他の参加者の近くに位置し、全体説明を静かに聞いていた。

第7回の身体ワークでは、周囲の動きを見ながら同じ動作を行い、大きく逸脱することなく活動に参加していた。

#### ＜活動中の様子＞

第8回のビジョンコラージュ制作では、Hさんは事前に**自分の好きなバドミントンに関する切り抜きを持参**していた。

制作開始後は、その切り抜きを中心に素材を配置し、手を動かしながら継続してコラージュを進めていた。

これまでの回で見られていた、設定された素材やテーマに沿って制作する場面と比べ、素材選択や配置の際に手が止まる様子は少なく、制作の流れが途切れにくい状態であった。

発言量自体は多くなかったが、制作中に周囲の動きを過度に気にする様子は見られなかった。

#### ＜活動終了時の様子＞

制作終了時、Hさんは完成したコラージュを手元に置き、周囲と同じ空間に留まっていた。

自ら発表を行う場面はなかったが、制作物は最後まで完成していた。

### ＜第7・8回の活動による子供の変化＞

設定された課題に沿って取り組む場合と比較して、**自身の関心対象が明確に関与した制作場面では、行動の持続性や制作の進み方に違いが見られた。**

好きなもの・現在ハマっているものが本人の中ではっきりしている様子が、行動として確認された。

### ●全回を通じた活動の様子と変化

#### ＜活動全体を通じた様子と前後の変化＞

活動全体を通して、Hさんは発言が少なく、他の参加者の近くに位置取りながら静かに場に参加する姿勢を一貫して保っていた。

一方で、制作や手作業を伴う場面では、作業開始後に安定して関与し続ける様子が継続して確認されていた。

第3・4回では、作業内容に対して一定のリズムで没入する姿が見られ、第7・8回では、特に第8回において、自身の関心対象が制作内容と結びついたことで、制作の進行や集中の仕方に違いが行動として表出していた。

### ＜活動全体を通じて効果的だった支援方法＞

- 発言や自己表現を求めず、作業や参加の形を本人に委ねる関わり
- 特定の相手と並んで行動することを制限せず、その位置取りを尊重する支援
- 制作の進め方や関わり方を評価・修正しない姿勢

### ＜活動全体を通じて効果的だった環境設定＞

- 言語的な応答や発表を前提としない活動構造
- 手を動かす作業に継続して関与できる時間配分
- 一人でも、他者のそばでも参加できる柔軟な空間構成

これらの環境と関わりが、Hさんにとって過度な負荷を生じさせることなく、活動への安定した参加を支えていたと考えられる。



糸緑りを同じテーブルのメンバーと一緒に  
行っている様子(第4回)



立ち上がって糸緑りの模様が綺麗にでき  
ているのを喜んでいる様子(第4回)



自然の色を採取する際に気になった草を  
尋ねている様子(第5回)



摘んできたハーブを整理して、匂いを評  
定している様子(第5回)



赤と青の化学染料を混ぜ合わせて濃い  
紫色で染めている様子(第6回)



草木染めで叩くことで染まった布と元の  
材料(第6回)



自分に見立ててどっしりとした幹の木を  
2本えがいていた(第7回)



家から持ってきたバドミントンの絵を  
切って貼っていく様子(第8回)



バドミントンを真ん中に配置して完成さ  
せた作品(第8回)

## 9) Iさん 中学生

### ● 子供の特性（事前ヒアリングシート・事前アンケート等より転記）

- ・小学校中学年2学期より不登校となり、集団のペースや周囲に合わせることに強いストレスを感じていた
- ・自分の気持ちを言葉で表現することが苦手で、繊細な感受性を持つ
- ・特定の相手との関係に安心感を見出しやすく、関係に依存する傾向がみられる
- ・難しそうだと感じる場面では失敗を避け、挑戦を控える行動が見られることがある
- ・一方で、関心が向いた対象に対してはエネルギーにに関わる側面を持つ
- ・絵を描くこと、動物や自然、身体を動かす活動への関心が高い
- ・定期的に心理士との面談を行っている

### ● 各回の活動概要（第2章を参照）

※本事例では、第1回～第8回すべての活動に参加している。

その中でも、第3回（桑ハウス）、第4回（蚕・糸繰り）、第5・6回（下北沢）、第8回（最終回）において、Iさんの関わり方や状態の変化が段階的に確認されたため、以下ではこれらの回を中心に記載する。

### ● 第3回（桑ハウス／蚕・糸繰り）の活動による変化の仮説

評価や発言を求められない制作・身体作業においては、Iさんは自らの緊張を保ったままでも場に留まり、作業を通じて内的な安定を獲得することができるのではないかと。

### ● 第3回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

活動開始時、Iさんはやや控えめな姿勢で着席し、周囲の様子を静かに観察していた。視線は下向きがちで、自ら発言する様子はほとんど見られなかったが、説明や声かけには反応を示し、場の状況を丁寧に把握しようとする姿勢がうかがえた。

#### <活動中の様子>

蚕の糸を繰る作業が始まると、Iさんは自然と手元に意識を集中させ、糸の出方に合わせて手の動きを調整しながら、黙々と作業を続けていた。周囲で会話が行われていても、手を止めたり視線を上げたりする様子は少なく、作業そのものに没入する状態が確認された。

#### <活動終了時の様子>

活動終了時には、完成した糸を手に取りながら落ち着いた表情で場に留まっていた。活動開始時と比べて身体の緊張が緩み、「ここにいる」と自体が安定して成立している様子が見られた。

### ＜第3回の活動による子供の変化＞

言語的な発言量に大きな変化は見られなかったが、制作を通じて他者と同じ空間に居続けることへの抵抗感が低減し、場への滞在が自然な形で成立していた。

### ●第4回（桑ハウス／蚕・糸繰り）の活動による変化の仮説

刺激の強い題材に対しても、拒否や過剰な同調を選ばず、制作行為を媒介に自分なりの距離感を保てる環境があれば、Iさんは自己調整を行いながら関与を継続できるのではないか。

### ●第4回の活動による様子と変化

#### ＜活動開始時の様子＞

活動開始時、Iさんは静かに着席し、蚕や作業台の様子を観察していた。周囲では蚕に対する強い関心や抵抗を言葉にする参加者もいたが、それらに同調する様子は見られず、感情を大きく表出することもなかった。

#### ＜活動中の様子＞

糸繰り作業が始まると、Iさんは促されることなく作業に入り、繭の状態を確かめながら一定のリズムで手を動かし続けていた。「持ち帰りたい」「持ち帰りたくない」といった明確な意思表示を言葉にする場面はなかったが、作業から離れることなく、終始その場に留まり続けていた。周囲で説明や会話が行われる中でも、視線や動作が大きく乱れることはなく、自分なりの距離感を保ちながら行為そのものに集中していた。

#### ＜活動終了時の様子＞

活動終了時には、完成した糸を手に取りながら静かに席に留まっていた。過度な疲労や緊張の高まりは見られず、刺激の強い題材に対しても、関与を継続できていたことが確認された。

### ＜第4回の活動による子供の変化＞

拒否や回避に向かうことなく、制作行為を媒介に「どの距離で関わるか」を自ら調整しながら場に居続ける姿が見られた。Iさんの慎重さが、行動としての自己調整力として表出した回であった。

### ●第5・6回（下北沢・園藝部／染め・制作）の活動による変化の仮説

五感を使いながら素材に触れる活動が継続することで、Iさんは「苦手」「失敗しそう」といった評価を一時的に手放し、自分の感覚を確かめながら選び、試す行為を行動として立ち上げていくのではないかと。

### ●第5・6回の活動による様子と変化

#### ＜活動開始時の様子＞

活動開始時、Iさんは落ち着いた様子で場に入り、周囲の様子をよく観察しながら静かに立ち位置を定めていた。表情にはやや硬さが残っていたが、説明には集中して耳を傾けていた。

### ＜活動中の様子＞

ハーブの収穫では「ハーブはあまり得意じゃない」と言葉にしながらも、実際には葉を手に取り、香りを確かめる姿が見られた。苦手意識を理由に距離を取るのではなく、「触れてみる」という行動が自然に選択されていた。染めや制作の工程では、葉の形や色の出方を見ながら丁寧に作業を進め、完成したデザインについて「これは鳥なんだ」と自分なりの意味づけを言葉にする場面があった。また、デザイナーの服を前に「着てみたい」と自ら発言し、試着する姿が見られたことは、自己表現が行動として前に出た象徴的な場面であった。

### ＜活動終了時の様子＞

活動終了時には、制作物を手にしながら穏やかな表情を見せ、場に留まり続けることに無理は見られなかった。

### ＜第5・6回の活動による子供の変化＞

「やらない」ではなく「やってみる」選択が増え、非言語的表現と最小限の言語表現が自然に結びつく様子が確認された。

## ●第8回（最終回／ビジョンコラージュ）の活動による変化の仮説

これまで積み重ねてきた安心感を土台に、自己を表す活動において、Iさんは自分の関心や内面を他者に開いた形で外化できるのではないかと仮説を立てた。

## ●第8回の活動による様子と変化

### ＜活動開始時の様子＞

活動開始時、Iさんはこれまでと比べて表情が明るく、髪で顔を隠すような姿勢は見られなかった。自ら周囲に視線を向ける様子が増えていた。

### ＜活動中の様子＞

ビジョンコラージュの制作では、素材選びから迷いなく手を動かし、自分の感覚で構成を組み立てていた。制作の途中、自分の作品について「これはこういう意味なんだ」と説明する場面があり、自己言及が自然に行われていた。

### ＜活動終了時の様子＞

完成した作品を周囲に見せることに抵抗はなく、落ち着いた表情で場に留まっていた。

### ＜第8回の活動による子供の変化＞

自己開示が「求められたから」ではなく「話したくなったから」行われていた点が特徴的であり、自己表現が他者に開かれた状態で成立していた。

## ● 全回を通じた活動の様子と変化

### <活動全体を通じた様子と前後の変化>

活動初期は慎重に場を観察し、静かに参加する姿勢が一貫して見られた。第3・4回で「場に留まる安定」と「自己調整」が成立し、第5・6回で「試してみる」行動が立ち上がり、第8回では自己表現が他者に開かれる段階へと移行していた。

### <活動全体を通じて効果的だった支援方法>

- ・発言や積極性を求めず、行動の選択を本人に委ねる関わり
- ・制作や感覚体験を通じて、言語以外の表現を尊重する姿勢
- ・関係を急がず、安心が育つのを待つ伴走的支援

### <活動全体を通じて効果的だった環境設定>

- ・正解や評価を前提としない制作中心の活動構造
- ・刺激の強度に応じて距離を調整できる余白のある場
- ・一人で没入すること、他者と共有することの両立が可能な空間

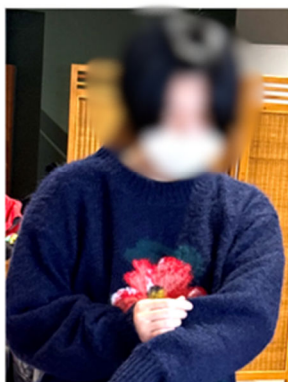
これらの環境と関わりが、Iさんの繊細さや慎重さと適合し、安心の中で自己表現が立ち上がるプロセスを支えていたと考えられる。



繭を持って帰りたくなってきたくらい糸繰りにハマっている様子(第4回)



完成してみると「鳥」が出てきて披露してくれている様子(第6回)



左:デザイナーの服を試着した時の様子



右:完成した叩き染めの布(第6回)



アニメや英語を入れて自分がかっこいいと思っているものを集めた作品(第8回)

## 10) Jさん 小学校高学年

### ●子供の特性（事前ヒアリングシート・事前アンケート等より転記）

- ・ASD、ADHD、LD（書字）の診断があり、4歳頃から療育に通ってきた経緯がある
- ・一斉授業や板書中心の学習、長時間着席して説明を聞く活動に強い負担を感じやすい
- ・じっとしていることが苦手で、身体を動かす活動や屋外での活動に強い親和性がある
- ・植物や水などの自然物への関心が高く、外で遊ぶことや畑仕事、花壇づくりなどを好む
- ・音や温度、においなどの感覚刺激に過敏な側面があり、不快な刺激に対しては強い反応を示すことがある
- ・活発で正直、天真爛漫な一方で、打たれ弱さや感情の起伏が出やすい面もある
- ・お世話好きで奉仕的な一面を持つが、他者の気持ちを想像することが難しく、対人場面でトラブルが生じることもあった
- ・高学年になるにつれ、癇癢や感情の爆発の頻度は徐々に減少してきている

### ●各回の活動概要（第2章を参照）

※本事例では、第1回～第8回のうち、第5・6回は体調不良により欠席している。

参加した回の中でも、第1回・第2回（街歩き・自然観察）、第3・4回（桑ハウス／蚕）、第7・8回（最終回・自由表現）において、Jさんの関わり方や環境との相互作用が段階的に確認されたため、以下ではこれらの回を中心に記載する。

### ●第1回（街歩き・自分子学導入）の活動による変化の仮説

身体を使って探索できる環境においては、Jさんは集団の進行や指示に縛られなくとも、自身の関心に基づいて主体的に活動へ関与することができるのではないかと仮説を立てた。

### ●第1回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

活動開始時、Jさんは室内での説明場面では落ち着きなく身体を動かす様子が見られ、長時間着席して話を聞くことは難しそうであった。

#### <活動中の様子>

街歩きが始まると、植物や水辺に強い関心を示し、立ち止まって触れたり観察したりする姿が見られた。Pさん、Nさんとともに寄り道を重ね、集団の移動ペースよりも自身の興味を優先する様子があり、結果としてメインの隊列から大きく遅れる場面もあった。

#### <活動終了時の様子>

促しに対して強い拒否反応はなく、やんわりとした声かけを受けて場に戻ることができていた。

#### <第1回の活動による子供の変化>

身体感覚に基づいた探索が可能な環境において、Jさんの主体性と活動意欲が自然に引き出される様子が確認された。

## ●第2回（街歩き・自然観察）の活動による変化の仮説

自然が身近にある環境では、Jさんの活動性がさらに高まり、他児との関係性も含めて、よりダイナミックな関与が生まれるのではないかと。

### ●第2回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

活動開始時から、屋外での活動に対して前向きな様子が見られ、周囲の自然に視線を向けながら歩いていた。

#### <活動中の様子>

街路樹の脇に生えている花や、地面に落ちている落ち葉を一つひとつ拾い集め、自分のお気に入りのものを袋に詰め込んでいく姿が見られた。

また、多摩川の河川敷では、Pさん、Nさんと一緒になって川の流れを観察し、水を袋に詰めて遊ぶ様子があり、その後は三人で走り回って過ごしていた。

#### <活動終了時の様子>

活動後も疲労や不安の高まりは見られず、身体を動かし切った満足感のある様子であった。

#### <第2回の活動による子供の変化>

自然が近くにあることで活動性が大きく高まり、他児との関わりも含めて、Jさんのエネルギーが自然に循環している様子が印象的であった。

## ●第3・4回（桑ハウス／蚕）の活動による変化の仮説

感覚的な負荷が高い題材においても、本人が距離を調整できる環境が確保されていれば、無理なくその場に留まることができるのではないかと。

### ●第3・4回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

蚕や作業台を前に、落ち着かない様子が見られ、においへの反応が徐々に強まっていった。

#### <活動中の様子>

講義中、頭を下げて鼻を押さえる様子が見られたため、無理に活動へ戻すことはせず、風通しの良い通路に椅子を用意し、そこで過ごす対応が取られた。

#### <活動終了時の様子>

場を離れることなく、別の選択肢を取ることで大きな混乱は生じず、落ち着いた状態で時間を過ごしていた。

#### <第3・4回の活動による子供の変化>

「その場に居なくてもよい」「関わり方を選べる」という環境設定により、感覚過敏が顕在化する場面においても、自己調整が成立していた。

## ●第7・8回（最終回・自由表現）の活動による変化の仮説

安心感が十分に蓄積された環境では、Jさんは自由な動きや遊びを通じて、他者と自然に交わりながら場に居続けることができるのではないか。

## ●第7・8回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

活動開始時、場の雰囲気に対する緊張は少なく、自由に動き回る様子が見られた。

### <活動中の様子>

新聞紙を使って即興的に遊びをつくるなど、自分の発想をそのまま行動に移す姿が見られ、制作と遊びの境界を行き来しながら過ごしていた。

他の子どもたちとも自然に交わり、特定の役割や発言を求められることなく、その場に留まり続けていた。

### <活動終了時の様子>

最後まで大きな混乱や不安の高まりはなく、自分なりの関わり方で活動を終えていた。

### <第7・8回の活動による子供の変化>

自由な表現と身体活動を通じて、安心した状態で他者と同じ空間を共有する姿が確認された。

## ●全回を通じた活動の様子と変化

### <活動全体を通じた様子と前後の変化>

活動初期から一貫して、身体性と自然への親和性がJさんの活動の核となっていた。

第1・2回では自然環境の中で活動性が大きく高まり、第3・4回では感覚過敏への配慮が自己調整を支え、最終回では自由な表現を通じて安心した関わりが定着していた。

### <活動全体を通じて効果的だった支援方法>

- ・集団への同調や発言を求めず、行動や選択を尊重する関わり
- ・身体活動や探索を制限せず、本人の関心を軸に見守る支援
- ・感覚的負荷が高まった際に、別の選択肢を即時に提示する対応

### <活動全体を通じて効果的だった環境設定>

- ・自然と直接関わることができる屋外環境
- ・動き回ることや逸脱が許容される余白のある場
- ・「参加の仕方」を本人が選択できる柔軟な構造

これらの支援と環境が、Jさんの特性と適合し、安心の中で主体性と活動性が立ち上がるプロセスを支えていたと考えられる。



街歩き中に街路樹の花に気づき、採取している様子(第2回)



多摩川で流れのある水に興味を持ち、川の水を汲み上げている様子(第2回)



反復して水を汲んでとどんどん活発になっていく様子(第2回)



真剣な表情で黙々と木の絵の制作をしている様子(第7回)



水色の桜で自分自身を表した木を描いた作品(第7回)



ハマっているアニメと拾った落ち葉をコラージュして作った作品(第8回)

## 11) Kさん 小学校中学年

### ● 子供の特性 (事前ヒアリングシート・事前アンケート等より転記)

- ・小学校低学年以降、断続的に不登校を経験しており、不安症状（腹痛、入眠困難、悪夢等）を伴う時期があった
- ・集団や強制的な指示に対して緊張や不安が高まりやすく、教室や校門に入れなくなる経験がある
- ・自分の気持ちを言葉で伝えることが苦手で、繊細な感受性を持つ
- ・自己主張の強い相手との関係に不安を感じやすく、安心できる相手や環境を強く求める傾向がある
- ・一方で、絵を描くこと、工作、音楽、推しのキャラクターに関する活動など、関心のある対象に対しては集中力を発揮する
- ・明るさやユーモアのある一面を持つが、初対面や不慣れな場では慎重に様子をうかがう姿勢が見られる
- ・今回の参加にあたっては、仲の良いOさんが同行することが大きな安心材料となっていた

### ● 各回の活動概要 (第2章を参照)

※本事例では、第1回～第8回のうち、第5・6回を欠席している。

参加した回の中でも、第3回（桑ハウス／建築）、第4回（蚕・糸繰り）、第8回（最終回・ビジョンコラージュ）において、Kさんの関わり方や状態の変化が段階的に確認されたため、以下ではこれらの回を中心に記載する。

### ● 第3回（桑ハウス／建築・蚕導入）の活動による変化の仮説

自分の関心や安心の拠り所を確保できる環境においては、Kさんは発言や積極性を求められなくても、場に留まりながら活動に関与し続けることができるのではないかと考えられる。

## ● 第3回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

活動開始時、Kさんは静かに着席し、周囲の様子を見渡しながら場の雰囲気を確認していた。自ら発言する様子はほとんど見られなかったが、建物の説明やナビゲーターの話には耳を傾け、視線を向けて聞く姿勢が見られた。

### <活動中の様子>

活動中、Kさんは自分の推しのキャラクターのグッズをテーブルの上に並べ、それらをそばに置いた状態で参加していた。

話題に強く反応する場面は多くなかったものの、推しのグッズを身近に置くことで落ち着いた様子を保ち、席を離れることなくその場に留まり続けていた。

### <活動終了時の様子>

活動終了時には、表情に大きな変化は見られなかったものの、緊張が高まる様子もなく、安定した状態で場に居続けていた。

### <第3回の活動による子供の変化>

自分の安心につながる対象を携えることで、発言を求められない状況下でも場への参加が成立する様子が確認された。

## ● 第4回（桑ハウス／蚕・糸繰り）の活動による変化の仮説

刺激や命を扱う題材に対しても、評価や判断を迫られない制作行為が媒介となることで、Kさんは自分なりの距離感を保ちながら深く関与することができるのではないか。

## ● 第4回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

活動開始時、Kさんは蚕や作業台の様子を静かに観察し、周囲の反応を見ながら自分の立ち位置を定めていた。

蚕に対する感情を言葉にする場面はなく、感情を大きく表出する様子も見られなかった。

### <活動中の様子>

糸繰りの作業が始まると、Kさんは自然と作業に入り、繭の状態を確かめながら一定のリズムで手を動かし続けていた。

周囲で会話や説明が行われていても視線や動作が乱れることはなく、瞑想状態のように黙々と糸を繰る姿が見られた。

途中で作業を中断したり、場から離れる様子はなく、終始その場に留まり続けていた。

### <活動終了時の様子>

完成した糸を前に、静かな表情で席に留まり、過度な疲労や緊張の高まりは見られなかった。

### ＜第4回の活動による子供の変化＞

制作行為を媒介に、自分なりの距離感を保ちながら深い集中状態に入ることができており、Kさんの慎重さが自己調整力として表出した回であった。

### ●第8回（最終回／ビジョンコラージュ）の活動による変化の仮説

これまで積み重ねてきた安心感を土台に、「好きなもの」を媒介とすることで、Kさんは自己表現を他者と共有する段階へと進むことができるのではないかと。

### ●第8回の活動による様子と変化

#### ＜活動開始時の様子＞

活動開始時、Kさんはこれまでと比べて表情が柔らかく、周囲に視線を向ける様子が増えていた。

#### ＜活動中の様子＞

ビジョンコラージュの制作では、推し活しているキャラクターの中でも特にお気に入りのものを5つ持参し、それらを額縁に飾るかのよう<sup>1</sup>に間隔や向きを揃え、几帳面に整列させて貼っていく姿が見られた。

通常、素材をランダムに配置することが多い制作であるが、Kさんの作品は秩序だった構成となっており、その丁寧な手つきからは、キャラクター一つひとつへの愛着の深さがうかがえた。

また、普段は人前で発表する様子がほとんど見られなかったKさんであったが、この回では、コミュニケーターが思いを代弁する形で関わることで、「発表してみたい」という意欲を示す場面があった。

自分が好きだと感じている世界観を通じて、他者と交わろうとする姿勢が行動として表れていた。

#### ＜活動終了時の様子＞

完成した作品を周囲に見せることに大きな抵抗はなく、落ち着いた表情で場に留まっていた。

### ＜第8回の活動による子供の変化＞

「好きなもの」を媒介にすることで、自己表現が他者<sup>2</sup>に開かれた形で成立していた点が特徴的であった。

### ●全回を通じた活動の様子と変化

#### ＜活動全体を通じた様子と前後の変化＞

活動初期は、場の様子を慎重に観察しながら静かに参加する姿勢が一貫して見られた。

第3回では「安心の拠り所を携えた参加」が成立し、第4回では制作を通じた深い没入と自己調整が確認された。最終回では、「好きなもの」を通じて自己表現が他者に開かれる段階へと移行していた。

#### ＜活動全体を通じて効果的だった支援方法＞

- ・発言や積極性を求めず、行為や選択を尊重する関わり
- ・制作や手作業を通じて、非言語的な表現を受け止める姿勢
- ・言葉にならない思いを、必要に応じて代弁する伴走的支援

#### ＜活動全体を通じて効果的だった環境設定＞

- ・正解や評価を前提としない制作中心の活動構造

- ・刺激に対して距離を調整できる余白のある場
- ・一人で没入すること、他者と共有することの両立が可能な空間

これらの支援と環境が、Kさんの繊細さや慎重さと適合し、安心の中で自己表現が立ち上がるプロセスを支えていたと考えられる。



繊維をマイクروسコープで覗いている様子(第4回)



話を聞きながらもずっと糸織りを止めずに続けている様子(第4回)



100人以上推し活している中から厳選した5人のビジョンコラージュを制作している様子(第8回)



額縁に飾られたように整然と並べられ、大事さが滲み出る推しの作品(第4回)

## 12) Lさん 中学生

### ● 子供の特性

(事前ヒアリングシート・事前アンケート等より転記)

- ・学びに対して前向きな姿勢を持ち、提示された内容に対して常に全力で向き合おうとする傾向がある
- ・説明を聞く場面では、視線を向け、うなづきながら反応するなど、相手の話を真正面から受け取る姿勢が一貫して見られる
- ・活動においても手を抜くことなく、自分なりの表現や作業に没入する姿が継続して確認されている
- ・落ち着いた大人びた様子が基本である一方、五感を用いた体験や表現の場面では、無邪気さや楽しさが自然に表出することがある
- ・言語的な振り返りに加え、制作・描画・構成といった表現活動を通じて、考えや関心を外化することを得意とする
- ・常に全体を俯瞰する視点を持ち、他者に対して共感的に関わり、励ますような声かけを行う姿勢が見られる

### ● 各回の活動概要 (第2章を参照)

第1回～第8回すべてに参加

## ● 第1回の活動による変化の仮説

自己理解をテーマとした初回の活動において、自分の関与の仕方や学び方を確認することで、場への納得感が形成される可能性がある。

## ● 第1回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

初回参加であったが、強い緊張や戸惑いは見られなかった。ナビゲーターの話に対して、姿勢を崩さず視線を向け、うなづきながら反応していた。

### <活動中の様子>

自分子学入門の時間では、提示された問いに対して真正面から向き合い、理解を確かめるような反応が継続して見られた。発言量は多くないものの、説明を聞く姿勢や表情から、内容を丁寧に受け取っている様子が確認された。

### <活動終了時の様子>

活動後には、印象に残った場面として「小野神社の自然」や「玉川の橋を走る電車の風景」を挙げ、街と自然が隣り合う構造に心地よさを感じたことを整理していた。

### <第1回の活動による子供の変化>

活動内容を受け身で受け取るのではなく、自身の観察や体感と結びつけて振り返る姿勢が確認された。

## ● 第2回の活動による変化の仮説

環境の中を歩きながら観察する活動を通じて、学びへの納得感が高まる可能性がある。

## ● 第2回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

屋外活動への移行後も集中が途切れることなく、落ち着いた様子で活動を開始していた。

### <活動中の様子>

街歩きの中では、周囲の説明に対してうなづきで反応しながら歩き、街の構造や風景に目を向けていた。「感じる事が難しい」テーマに対しても、観察可能な対象に焦点を当て、自分なりの見方で関与を続けていた。

### <活動終了時の様子>

活動後には、街の至る所に目を向けることで満足感が得られたことを整理し、今後も同様に見ていきたいという意欲を示していた。

### <第2回の活動による子供の変化>

抽象的なテーマに対しても、自分が納得できる観察対象を見出し、学びへと接続する姿勢が確認された。

### ● 第3回の活動による変化の仮説

専門性の高い話題に触れることで、学びへの集中がより明確に表出する可能性がある。

### ● 第3回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

開始時から説明に意識を向け、ナビゲーターの話に対してうなづきながら反応していた。

#### <活動中の様子>

建築や構造に関する説明を集中して聞き、スライド資料にも視線を向け続けていた。抽象的な内容であっても、戸惑う様子は見られなかった。

#### <活動終了時の様子>

活動後には、普段触れる機会の少ない内容であったことを踏まえ、「貴重な体験だった」と整理していた。

#### <第3回の活動による子供の変化>

専門的な話を一過性の情報としてではなく、自身の経験として受け止める姿勢が行動として表れていた。

### ● 第4回の活動による変化の仮説

話を聞くことと身体的な作業を組み合わせることで、没入的な関与が生まれる可能性がある。

### ● 第4回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

作業開始前の説明でも集中が途切れず、うなづきで反応しながら聞いていた。

#### <活動中の様子>

糸繰り作業では手を抜く様子がなく、一定のリズムで黙々と作業を継続していた。周囲で会話が行われる中でも集中が保たれており、手元の調整を行いながら没入していた。

#### <活動終了時の様子>

作業後も落ち着いた状態を保ち、体験全体を整理する様子が見られた。

#### <第4回の活動による子供の変化>

「話を聞くこと」と「体験すること」の双方で集中が維持され、学び方の自己理解が具体化していた。

### ● 第5回の活動による変化の仮説

五感を用いた体験を通じて、主体的な学びが立ち上がる可能性がある。

### ● 第5回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

都市部の環境での活動であったが、活動開始時から安定した姿勢で場に入っていた。

### ＜活動中の様子＞

ハーブの体験では、試食を率先して行い、香りや味を自分の体感として確かめていた。促されるのを待つことなく、自分の判断で体験を選択する姿が見られた。

### ＜活動終了時の様子＞

活動後も場に留まり、他の参加者と同じ空間で過ごしていた。

### ＜第5回の活動による子供の変化＞

五感を使った体験において、自ら関与を選び取る主体的な姿勢が明確に表出していた。

## ● 第6回の活動による変化の仮説

表現活動を通じて、自己の内的な感覚や関心が外化される可能性がある。

## ● 第6回の活動による様子と変化

### ＜活動開始時の様子＞

制作活動への移行に際しても集中が保たれ、説明を丁寧に追っていた。

### ＜活動中の様子＞

ファッションデザイナーの服を着用する場面では、表情が明るくなり、生き生きとした様子でモデルとして場に立っていた。普段の落ち着いた様子に加え、楽しさや無邪気さが自然に表出していた。

### ＜活動終了時の様子＞

活動後には「楽しかった」「もっとやりたい」と発言し、満足感を示していた。

### ＜第6回の活動による子供の変化＞

表現の場において、他者の視線を含めた体験を前向きに受け取り、関与の幅が広がっていた。

## ● 第7回の活動による変化の仮説

身体感覚や比喩的なワークを通じて、自己理解が深まる可能性がある。

## ● 第7回の活動による様子と変化

### ＜活動開始時の様子＞

開始時から集中した状態で活動に参加していた。

### ＜活動中の様子＞

木の絵を描く活動では、手を抜くことなく自分なりの表現に没入し、「木と自分を重ねて考える」構成を丁寧に形にしていた。

### ＜活動終了時の様子＞

活動後には、体験内容を比喩的に整理しながら振り返っていた。

### ＜第7回の活動による子供の変化＞

抽象的なテーマに対しても、表現を通じて自己の理解を外化する様子が確認された。

## ● 第8回の活動による変化の仮説

抽象度の高いテーマにおいても、自己の経験を統合し、表現として構成することが可能になる可能性がある。

## ● 第8回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

開始時から制作への集中が見られ、活動への参加姿勢は安定していた。

### <活動中の様子>

ビジョンコラージュでは、過去のラボ活動に関連する写真の領域と、現在関心を寄せているドラムや飼っているニワトリの写真の領域を分け、全体を俯瞰した視点でデザイン良く構成していた。

制作中も他の参加者に対して共感的に関わり、励ますような声かけを行う場面が見られた。

### <活動終了時の様子>

集中を切らすことなく制作を終え、場の雰囲気や人との関係性についても振り返っていた。

### <第8回の活動による子供の変化>

過去の経験と現在の関心を区分しながら統合する構成力が、表現として具体化していた。また、制作のみならず、場の他者への関与としても行動が表出していた。

## ● 全回を通じた活動の様子と変化

### <活動全体を通じた様子と前後の変化>

全回を通して、ナビゲーターの話に対して常に全力で向き合い、うなづきや姿勢によって理解を示す反応が一貫して見られた。活動においても手を抜く様子はなく、自分なりの表現や作業に没入する姿が継続して確認された。

また、落ち着いた大人びた態度を基本としながらも、ハーブの試食やモデルとして立つ場面では、楽しさや無邪気さが自然に表出していた。

最終回のビジョンコラージュでは、過去の経験と現在の関心を俯瞰的に整理しながら構成していく姿が見られ、他の参加者に対して共感的・励ましの関わりを行うなど、場全体への配慮も行動として現れていた。

### <活動全体を通じて効果的だった支援方法>

- ・話を遮らず、最後まで聞く姿勢を尊重する関わり
- ・体験や表現において、完成度や正解を求めない伴走
- ・本人の集中や没入を妨げない距離感の保持

### <活動全体を通じて効果的だった環境設定>

- ・専門的な話と身体的・制作的体験が組み合わされた活動構成
- ・自然・都市の双方を含む多様な環境
- ・言語以外の表現手段が選択できる空間設計



ハーブを試食した後の専門家を真似して味を伝えているところ(第5回)



几帳面に採取した草花を並べて標本のように整理している様子(第5回)



ファッションショーで使われた洋服を試着しているところ(第6回)



草木染めした布をクルミボタン用にカットしている様子(第6回)



暖色系の活気ある木の下で深呼吸している自分を表現した作品(第8回)



「器を生き生きと彩る」というメッセージを込めた自分を表した作品(第8回)

### 13) Mさん 小学校高学年

#### ● 子供の特性（事前ヒアリングシート・事前アンケート等より転記）

- ・正義感が強く、コミュニケーション能力が高い
- ・興味の有無ややる気のスイッチがはっきりしており、「やりたい／やりたくない」が明確
- ・木登り、ボルダリング、ゲーム、アニメーション制作など、身体性や構造のある活動を好む
- ・文字を書くことや、決められた手順・指示に従う活動には負担を感じやすい
- ・自分のペースやタイミングを大切にしながら行動する傾向がある

#### ● 各回の活動概要（第2章参照）

※ 本事例では、第1回～第2回においてもMさんの行動特性や場への関わりが確認されているが、特に集団内での役割や他児童・場への働きかけが明確に立ち上がった第3回以降の活動を中心に記載する。あわせて、最終回（第7・8回）における制作および発表場面については、Mさん固有の行為や関係性の広がりが顕著に観察されたため、重点的に取り上げる。

#### ● 第1回の活動による変化の仮説

初回の自己理解を扱う活動において、安心できる場の中で大人や他児童と関わる経験を通じて、集団の中での立ち位置や関係性の取り方が自然に立ち上がってくる可能性がある。

#### ● 第1回の活動による様子と変化

##### <活動開始時の様子>

活動開始時、Mさんは初対面の大人や子どもに対しても大きな緊張は見られず、場の様子を一度見渡した後、自然な流れで着席していた。

##### <活動中の様子>

自分学の説明や問いかけに対して、うなずいたり表情を変えたりしながら話を聞いており、他児童の発言にも関心を向ける様子が見られた。発言量は多くないものの、場の流れに違和感なく関わっていた。

##### <活動終了時の様子>

活動終了時には、「もう終わり？」と小さく言葉にしながらも、落ち着いた様子で次の流れを受け入っていた。

##### <第1回の活動による子供の変化>

初回から場への適応がスムーズであり、集団の中で安心して過ごす基盤が形成されていた様子が確認された。

#### ● 第2回の活動による変化の仮説

屋外での街歩き活動を通じて、他児童や環境との関係性の中で、自発的な関わりや役割意識が立ち上がる可能性がある。

## ● 第2回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

街歩き開始時、進行の説明を聞きながら集団の流れに自然に入り、特段の戸惑いなく歩き始めていた。

### <活動中の様子>

歩行中、前後の児童の様子を見ながら声をかけたり、立ち止まった児童を気にかける場面が見られた。特定の役割を与えられていない中でも、集団がまとまる方向に動く行動が自然に現れていた。特に河川敷に行った時には風の気配が変わったことを瞬時に察知し、川からの気持ちがいい風に対して開放的になり、芝生の上で寝転んで気持ちよさを味わっていた。

### <活動終了時の様子>

街歩き終了後、「楽しかった」と簡潔に言葉にし、疲労や不安を強く示すことはなかった。

### <第2回の活動による子供の変化>

屋外環境においても安定して行動し、他者との関係性の中で自発的に関わる姿が確認された。特に自然環境での活動時間とともにありのままの状態に解放されていく、本来の自然体の姿が見られるようになった。

## ● 第3・4回の活動による変化の仮説（桑ハウス・蚕）

蚕や糸といった素材に触れる中で、自分自身の没頭と同時に、周囲への配慮や役割意識が自然に立ち上がる可能性がある。

## ● 第3・4回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

活動開始時、説明を落ち着いて聞き、道具を手に取りながら自分なりに工程を確認して作業に入っていた。

### <活動中の様子>

糸取り作業では、手を止めることなく集中して作業を続けていた。同時に、周囲の様子に気づき、お湯の状態や他児童の進み具合を気にかける行動が複数確認された。自分の作業に没頭しながらも、場全体の流れを見て自然に動く姿が見られた。

### <活動終了時の様子>

作業終了後、「もう少しやりたかった」と言葉にしつつ、落ち着いた様子で片付けを行っていた。

### <第3・4回の活動による子供の変化>

没頭と周囲への配慮が同時に成立し、集団の中で自然に役割を担う姿が明確に確認された。

## ● 第5・6回の活動による変化の仮説

自然環境の中での探索活動や、身体を使った表現・制作の体験を通じて、自分の感覚や衝動を起点とした主体的な行動が、より前面に現れる可能性がある。

## ●第5・6回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

活動開始時、Mさんは屋外環境に出ると、周囲の植物や空間に自然と意識を向け、説明を聞きながらもすぐに身体を動かし始めていた。

### <活動中の様子>

第5回のハーブ探索では、他児童よりも先に動き出し先頭でナビゲーターの話を熱心に聞いたり、質問する姿が見られた。匂いを確かめたり、足を止めて周囲を見回したりしながら、非常に活発に探索を行っていた。自然環境の中では、室内活動以上に生き生きとした様子が見られ、自ら見つけたものを他児童や大人に示す場面も確認された。

第6回の制作・染色活動では、ファッションデザイナーによる服の試着体験において、モデル役として前に出ることに大きなためらいは見られず、場の流れの中で自然に役割を引き受けていた。制作の場面でも、周囲の様子を見ながら自分の動きを調整し、主体的に活動に関わっていた。

### <活動終了時の様子>

活動終了時には、疲労を強く見せることはなく、満足した様子で場を離れていた。

### <第5・6回の活動による子供の変化>

自然環境や身体性の高い活動において、自分の感覚を起点に主体的に動く姿がより明確に確認された。また、人前に入る役割や活動的な行為に対しても、抵抗なく関わる様子が見られるようになっていた。

## ●第7・8回の活動による変化の仮説

自由な表現を行う他児童の存在と、評価や正解を求められない環境により、主体的な制作行為と場への働きかけが生まれる可能性がある。

## ●第7・8回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

制作開始時、素材を前にしながらも確認の発言はほとんど見られず、静かに制作へと入っていった。

### <活動中の様子>

ビジョンコラージュ制作では、細かな切り込みを施しながら、長時間集中して作業を続けていた。制作途中、使用していた切り抜きが見当たらなくなった場面で、一瞬強い戸惑いや憤りを示す様子を確認された。普段の活動ではあまり見られない反応であり、それだけ制作に深く没頭していた状態であったことがうかがえた。その後、気持ちを立て直し、「木と気」というプログラム全体のテーマを象徴する切り抜きをコラージュの中心に配置する様子が見られた。全体テーマと自分自身の表現を結びつけようとする意識が、構成として現れていた。

発表の場面では、自分の班に留まらず、発表に苦手さを感じている様子の他班の机の方へ自ら移動し、自分の作品を見せながら説明を行っていた。その後、他児童の発表にも自然に関心が向くよう促す行動が見られ、場に漂っていた緊張感が一気に緩和される様子を確認された。

### ＜活動終了時の様子＞

発表後は大きな自己主張を行うことなく、落ち着いた様子で場に留まり、自然に活動を終えていた。

### ＜第7・8回の活動による子供の変化＞

主体的な制作行為に加え、場の状況や他児童の様子に応じた関わりが自然に立ち上がっていた。

## ●全回を通じた活動の様子と変化

### ＜活動全体を通じた様子と前後の変化＞

活動全体を通じて、Mさんは初期から場への適応が早く、集団の中で安心して過ごす様子が確認されていた。回を重ねる中で、自分の没頭を軸にしなが、周囲への配慮や集団内での役割を自然に担う姿が徐々に明確になっていった。

特に第3・4回では、作業への集中と同時に、周囲の状況を見て行動する様子が顕著となり、集団の中で自然に場を支える存在としての振る舞いが確認された。

また、第5・6回の自然環境下での探索活動や身体性の高い表現活動においては、室内活動以上に生き生きとした様子が見られ、自分の感覚を起点に主体的に動く姿や、人前に立つ役割を自然に引き受ける行為が確認された。

最終回（第7・8回）では、制作への没頭に加え、発表の場面において他児童や場の状況に応じた関わりが自然に立ち上がり、集団全体の空気が緩和される様子が確認された。これらの行為は、Mさんが場の一員としてだけでなく、場そのものに作用する存在として振る舞っていたことを示している。

### ＜活動全体を通じて効果的だった支援方法＞

- ・行為を指示せず、本人の判断やペースを尊重する関わり
- ・没頭を遮らず、必要以上に介入しない支援
- ・役割を与えず、自然に立ち上がる行動を受け止める姿勢

### ＜活動全体を通じて効果的だった環境設定＞

- ・正解や評価が定まらない制作活動
- ・自然物や素材に直接触れる体験
- ・年齢や表現スタイルの異なる他児童の行為が可視化される場



多摩川河川敷の空気が気持ちよくて叫んでいる様子(第2回)



芝生上の「気」が一番気持ちいと言って寝転ぶ様子(第2回)



糸繰りに精神統一させながら取り組んでいる様子(第2回)



先頭でナビゲーターの話を聞き、草の匂いを嗅いでいる様子(第5回)



デザイナーの高額な服に袖を通して興奮している様子(第6回)



想定外にたくさん液が出たことに驚きつつ染めている様子(第6回)



「木と気」を真ん中に小さくはめて好きなもので埋めた作品とコミュニケーターからのメッセージカード(第8回)

#### 14) Nさん 小学校中学年

##### ● 子供の特性 (事前ヒアリングシート・事前アンケート等より転記)

- ・興味関心のある対象には強く没頭する
- ・言語的説明よりも、身体感覚や実体験を通じた理解が得意
- ・一斉活動より、自分のペースでの関与を好む
- ・他者や場の状況をよく観察し、邪魔をしない形で行動できる

## ●各回の活動概要（第2章を参照）

### ●第1回の活動による変化の仮説

・初回は緊張や様子見が見られる可能性があるが、評価されない関わりや自由度の高い環境のもとで、自分なりの関与の仕方が立ち上がる可能性がある。

### ●第1回の活動による様子と変化（ラボにおける記録・協力 FS スタッフへのヒアリング等から記載）

#### <活動開始時の様子>

- ・事前アセスメントや活動説明には特段の関心を示さなかった。
- ・名札作りを支援者と仲の良い友達と始めた。

#### <活動中の様子>

- ・目の前に置かれていた色鉛筆、はさみ、ワークシートを用い、銀行ごっこの創作活動を自発的に開始した。
- ・設定された活動内容とは異なる行為であったが、支援者が無理に止めることなく、創作活動を媒介として対話を行った。

#### <活動終了時の様子>

- ・創作活動を継続しながら場に留まり、排除されることなく活動空間に存在していた。

#### <第1回の活動による子供の変化>

- ・言語的説明よりも、手を動かす行為そのものが参加の入口となることが確認された。
- ・支援者が行為を止めずに媒介したことで、場への継続的な参加が成立した。

## ●第2回の活動による変化の仮説

・身体感覚に訴える環境において、主体的な探索や没入的な関与が立ち上がる可能性がある。

### ●第2回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

- ・全体での行動には加わず、生物への関心を共有できる同年代の子供と別行動を選択した。

#### <活動中の様子>

- ・水路、木、街路樹などを中心に生物を探す行動を継続した。
- ・多摩川河川敷では、水の流れや風に強く惹かれ、水をすくって流す行為を長時間繰り返していた。

#### <活動終了時の様子>

- ・没入的な活動を終えた後も落ち着いた様子で場に留まっていた。

#### <第2回の活動による子供の変化>

- ・身体感覚に直接訴える環境が、安定した参加と集中を生むことが確認された。
- ・感覚・身体を入口とした参加様式が明確に表れた。

### ● 第3回の活動による変化の仮説

- ・言語的説明以外の環境において、自分なりの関与の仕方が維持される可能性がある。

### ● 第3回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

- ・建物内部での説明には加わらなかった。

#### <活動中の様子>

- ・雑木林に出て、支援者とともに屋外での活動を行っていた。


#### <活動終了時の様子>

- ・場を離脱することなく、屋外での関与を継続していた。

#### <第3回の活動による子供の変化>

- ・一斉説明に参加しなくても、自分に合った環境での関与が継続可能であることが確認された。

### ● 第4回の活動による変化の仮説

- ・言語説明を身体的な行為に置き換えることで、 理解や関与が成立する可能性がある。

### ● 第4回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

- ・糸織りの工程には関心を示さなかった。

#### <活動中の様子>

- ・蚕の生態について「旋回しながら方向を探る」という説明を聞いた直後、会場内を大きく旋回する行動が見られた。

- ・雑木林では、歯ブラシを用いて木や葉から色を写し取る試行に没頭していた。

- ・支援者の提案を受け、どの葉からどのような色が出るかを予想しながら実際に試していた。

#### <活動終了時の様子>

- ・独自の制作活動を継続し、落ち着いた状態で場に留まっていた。

#### <第4回の活動による子供の変化>

- ・言語的説明を身体的な動きや試行に変換することで、理解と探究が成立していることが確認された。

### ● 第5回の活動による変化の仮説

- ・全体活動への参加とは別に、安心できる他者や支援者との関係性を保つことで、場との接続が維持される可能性がある。

### ● 第5回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

- ・全体での活動には加わず、生物への関心を共有できる子供および支援者とともに街の散策を行っていた。

### ＜活動中の様子＞

- ・街中や自然環境の中で、自身の興味に沿った探索行動を継続していた。
- ・活動内容そのものへの直接的な参加は少なかったが、支援者との関係性の中で落ち着いた様子を保っていた。

### ＜活動終了時の様子＞

- ・昼食の時間になると全体に戻り、他の子供たちとともに食事をとっていた。

### ＜第5回の活動による子供の変化＞

- ・別活動を行っていても、「戻ってこられる場所」として場を認識しており、集団との関係性が断たれない形で参加が維持されていた。

### ● 第6回の活動による変化の仮説

- ・制作活動においても、自分の関心や身体感覚に沿った関与が継続される可能性がある。

### ● 第6回の活動による様子と変化

#### ＜活動開始時の様子＞

- ・草木染めの一斉説明や糸織りの工程には関心を示さなかった。

#### ＜活動中の様子＞

- ・雑木林で葉を拾い、歯ブラシを用いて木や葉から色を写し取る試行に没頭していた。
- ・支援者の提案を受け、どの葉からどのような色が出るかを予想しながら素材を選び、実際に試す行為を繰り返していた。

#### ＜活動終了時の様子＞

- ・独自の制作活動を継続し、落ち着いた状態で場に留まっていた。

### ＜第6回の活動による子供の変化＞

- ・身体感覚を起点とした試行錯誤を通じて、探究的な関与が成立していることが確認された。

### ● 第7回の活動による変化の仮説

- ・身体活動への直接的な参加がなくとも、表現を通じた関与が立ち上がる可能性がある。

### ● 第7回の活動による様子と変化

#### ＜活動開始時の様子＞

- ・ボディーワークには関心を示さず、活動には加わらなかった。

#### ＜活動中の様子＞

- ・「自分を木に見立てて描く」という活動の場面で場に戻り、木の絵そのものではなく、「木」という漢字を組み合わせたイラストを描き始めた。
- ・その後、複雑な構造を持つ建築物にも見える巨大な絵へと発展させ、描画を継続していた。

### ＜活動終了時の様子＞

- ・描画を終えた後も、落ち着いた様子で場に留まっていた。

### ＜第7回の活動による子供の変化＞

- ・活動テーマに直接沿わなくても、自分なりの表現を通じて場に参加する形が成立していた。

## ●第8回の活動による変化の仮説

- ・自己表現をテーマとした活動において、自分なりの方法で場への参加が成立する可能性がある。

## ●第8回の活動による様子と変化

### ＜活動開始時の様子＞

- ・自己表現をテーマとした活動であったため、当初は参加しない可能性も想定されていた。

### ＜活動中の様子＞

- ・事前に自分の興味のある切り抜きを自宅から持参し、ビジョンコラージュの制作に自分なりの方法で取り組んでいた。
- ・設定された活動内容を拒否するのではなく、自分の関心を持ち込みながら制作を進めていた。

### ＜活動終了時の様子＞

- ・作品を完成させ、最後まで活動空間に参加していた。

### ＜第8回の活動による子供の変化＞

- ・活動内容への直接的な参加ではなく、「行為を共有する形」で場との関係性が拡張していることが確認された。

## ●全回を通じた活動の様子と変化（ラボにおける記録・協力 FS スタッフへのヒアリング等から記載）

### ＜活動全体を通じた様子と前後の変化＞

活動当初、Nさんは設定された活動テーマや一斉説明に対して強い関心を示す様子は少なく、全体活動にそのまま参加する場面は限定的であった。一方で、身の回りにある素材や環境に対しては自発的に関わり、自分なりの行為や表現を通じて場に関与しようとする姿が継続して確認された。

活動全体を通して、支援者がNさんの行為を制止・修正するのではなく、既に始まっている行為を媒介として関係性を築き続けたことで、「一斉活動に参加しなくても排除されない」「自分の関与の仕方でも居続けられる」という安心感が徐々に形成されていった。その結果、場に留まる時間が安定し、他児の様子を観察したり、集団の動きを意識する場面が増加するなど、場との距離感に変化が見られた。

最終回では、活動テーマに対して自身の関心を持ち込み、設定された枠組みの中で自分なりの方法による自己表現を行う姿が確認された。これは、継続的な関係性と心理的安全性の高い環境のもとで、本人なりの参加様式が維持・拡張された結果であると考えられる。

### <活動全体を通じて効果的だった支援方法>

本事例において効果的であったのは、子供の興味関心や身体感覚を起点とした行為を否定せず、支援者が「止める」「正す」立場ではなく、行為と場をつなぐ媒介者として関与した点である。設定された活動内容に沿わない行為であっても、それを入口として対話や関係性を築くことで、子供は場から離脱することなく参加を継続することができていた。

また、一斉活動への参加を強制せず、別の関与を行いながらも全体に戻れる余地を残したことが、場との関係性を断ち切らない形での参加を可能にしていた。特定の声掛けや単発の支援ではなく、同一の支援者が継続的に伴走したことも、安心感の醸成に寄与していた。

### <活動全体を通じて効果的だった環境設定>

効果的であった環境設定として、屋内外を行き来できる構成や、自然、素材、風、水など身体感覚に直接訴える要素を含んだ活動環境が挙げられる。言語的理解や一斉参加を前提としなくても、自発的な関与が立ち上がる余地が確保されていたことが、参加の安定につながっていた。

また、同一空間の中で複数の関与の仕方が許容され、「別の活動をしていても排除されない」「戻ってこられる場所がある」という構造が、安心して場に留まり続ける基盤となっていた。没入と合流を往復できる環境設計が、活動全体を通じた関係性の維持と拡張を支えていたと考えられる。



テーマとは関係なく独自の銀行ごっこを展開している様子(第1回)



街の探索の際も常に水路など何かがありそうなところに行く二人(第2回)



糸緑り用の歯ブラシで自然のものを擦って色を出すことにハマる様子(第4回)



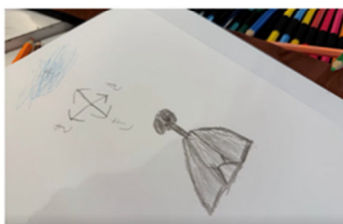
いちようの黄色であることが分かるようにカードを作っている様子(第4回)



食事の時にはグループに戻り、誰よりも早く食欲を満たしている様子(第5回)



探索活動をいつも共にしているコミュニケーターと歓談している様子(第5回)



「き」という字で独自の「木と気」を表現していく様子(第7回)



山や街や港を書き足していき、世界観ができていく独自の作品(第8回)



ビジョンコラージュを楽しそうにおこなっている様子(第8回)

## 15) Oさん 小学校高学年

### ● 子供の特性（事前ヒアリングシート・事前アンケート等より転記）

- ・絵を描くこと、ダンス、ゲームなど、身体感覚や表現を伴う活動を好む
- ・強制されることや、強い口調で指示されることに強い抵抗感がある
- ・慣れない人や環境の中では、大人しく引っ込み思案になる傾向がある
- ・不安が強く、些細なことをきっかけに固まってしまうことがある
- ・好き嫌いがはっきりしており、自分の気持ちに正直である
- ・一度安心できる相手や環境を見出すと、自分を出しやすくなる
- ・仲の良い友人（Kさん）が同席していることが、安心材料として大きく作用している

### ● 各回の活動概要（第2章を参照）

※ 本事例では、第1回および第7・8回において、Oさん本人の行動特性や変化を象徴的に捉えられる記録が多く確認されたため、これらの回を中心に記載する。

### ● 第1回の活動による変化の仮説

話を聞くことを最優先に求められない環境設定の中で、「手を動かしながら場に居続ける」ことが許容されることで、自分なりの方法で参加し続ける安心感が早期に形成されるのではないかと考えられる。

### ● 第1回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

活動開始時、初対面の場で挨拶を交わす際には、やや緊張した様子が見られ、落ち着かない表情を浮かべていた。

#### <活動中の様子>

自分学の導入時、机の上に用意されていた色鉛筆を手に取り、アセスメントシートに絵を描きながらナビゲーターの話聞いていた。その間、話を遮断する様子は見られず、問いかけに対しては適宜反応を示しており、内容自体は十分に聞き取れていたと考えられる。「書きながら話を聞く」という行為を自然に行いながら、場から離脱することなく参加を継続していた。

本活動では、「話に集中させること」を優先順位として高く設定した環境ではなく、手を動かしながらでも参加できる余白が確保されていた。そのため、Oさんにとっては、「手を止めなければならない場」ではなく、「自由な創作をしながら居てよい場」として認識された可能性がある。

#### <活動終了時の様子>

活動終了時には、大きな発言はなかったものの、落ち着いた様子で場に留まり、周囲の動きを静かに観察していた。

#### <第1回の活動による子供の変化>

自分なりの関わり方を選択しながら、場に居続けることができるという認識が形成されたと考えられる。

## ●第7・8回の活動による変化の仮説

評価や正解を求められない表現環境の中で、自分が「今やりたいこと」を中断せずに選び続けられることで、周囲が見えなくなるほどの没入状態が生まれるのではないかと。

## ●第7・8回の活動による様子と変化

### <活動開始時の様子>

活動開始時、制作に必要な素材が提示されると、周囲の説明を聞きつつも、自身の関心が向いた対象に自然と意識を向けていた。行為の前に確認を求める様子は見られず、静かに制作に入る準備を進めていた。

### <活動中の様子>

第8回の木絵・ビジョンコラージュの回において、Oさんはビジョンコラージュそのものを拒否していたというよりも、「木の絵を描き続けたい」という内的な欲求が明確に表れていた。周囲がコラージュ制作へと移行していく中でも、長時間にわたり木の絵を描き続けており、制作中は周囲の動きや会話がほとんど意識に入っていないような集中状態にあった。その様子からは、周囲が見えなくなるほど没入していたことが伺える。

### <活動終了時の様子>

制作を終えた後、同じように木の絵を描き続けていたEさんの存在に気づき、「私だけじゃなくてよかった」と発言している。この発言は、制作中は他者の行動を意識する余裕がないほど没入していたこと、そして事後的に「同じ在り方をしていた他者」の存在を確認することで安心感を得ていたことを示している。

### <第7・8回の活動による子供の変化>

周囲の進行や指示に合わせるのではなく、自分の内側から生じた欲求に従って行為を選択し、集中し続ける姿が確認された。

## ●全回を通じた活動の様子と変化

### <活動全体を通じた様子と前後の変化>

活動初期においては、緊張や不安から周囲の様子を強く意識し、自分の立ち位置を慎重に探る姿が見られた。

しかし回を重ねるにつれ、以下のような変化が段階的に確認された。

- ・描きながら話を聞くなど、自分に合った参加様式を自然に選択する
- ・制作行為を途中で止めず、内的欲求を優先する
- ・没入後に、他者の存在を事後的に確認し、安心感を言葉にする

特に第8回は、「やらなかった」のではなく「描き続けた」という選択が、明確に転機として位置づけられる。

### <活動全体を通じて効果的だった支援方法>

- ・行為の中断や切り替えを強要しない関わり
- ・「聞く姿勢」を一律に求めない受容的な対応
- ・本人の選択を評価や修正の対象としない姿勢

これらが、Oさんの特性に対して有効に機能していたと考えられる。

### <活動全体を通じて効果的だった環境設定>

- ・話を聞くことと手を動かすことが同時に成立する場
- ・制作の途中で「正解」や「完成」を求められない活動
- ・同じ行為を選ぶ他者の存在が、結果として可視化される環境

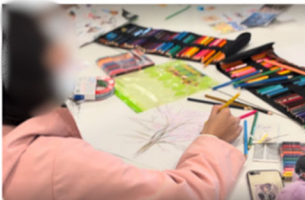
これらの環境設定が、没入と安心の両立を支え、主体的な選択を可能にしていたと考えられる。



街歩きの時に気になったものをマップに書き込む様子(第2回)



川の前でしばらく座った後、川に近づき手をつけている様子(第2回)



イメージが湧いてくるように描き続ける様子(第7回)



ピンクと水色が入り混じった桜のイメージが湧いたと伝えている(第8回)

ビジョンコラージュは行わずに、ずっと描き続けて完成した桜の木(第8回)

## 16) Pさん 小学校中学年

### ● 子供の特性

(事前ヒアリングシート・事前アンケート等より転記)

- ・昆虫・生物・自然物に対する関心が強い
- ・興味のある対象には高い集中を示す一方、関心の薄い活動では参加形態を自分で調整する傾向がある
- ・着席して一斉に話を聞く形式よりも、身体を動かしながら探索・創作する関わり方を好む

### ● 各回の活動概要(第2章を参照)

#### ● 第1回の活動による変化の仮説

初回から、自分なりの関与の仕方が許容されることで、場への安心感が早期に形成された可能性がある。

#### ● 第1回の活動による様子と変化

<活動開始時の様子>

初回参加であったが、強い緊張や拒否の様子は見られなかった。

<活動中の様子>

自分学入門の時間中、Nさんと一緒に、目の前にあったハサミと紙を使って「銀行ごっこ」と称した独自の

創作活動を行っていた。プログラムで提示された内容とは異なる行動であったが、ナビゲーターが伴走し、行動を否定することなく、探索や創作そのものに対して受容的・寛容な関わりがなされていた。

その結果、自由な創作をのびのびと継続していた。創作を行いながらも、他の参加者と同じ空間に留まり、場から排除されることはなかった。

### <活動終了時の様子>

終始落ち着いた状態で過ごしており、序盤から比較的安心感の高い状態で場に入っていたと見られる。

### <第1回の活動による子供の変化>

初回から、自分なりの関与の仕方が認められることで、場への心理的ハードルが低くなっていた可能性がある。

### ● 第2回の活動による変化の仮説

自然環境の中で、関心対象に沿った探索行動を行うことで、場への納得感が高まった可能性がある。

### ● 第2回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

屋外活動への移行後、自然物への関心が高まっていた。

#### <活動中の様子>

街歩き中、植物に触れる／川で水をすくう／水辺で立ち止まるといった行動を繰り返していた。集団の隊列から離れ、自分の関心対象（植物・水）に集中して行動していた。結果として、他の参加者より約15分遅れて集合場所に戻った。その間も活動を拒否して離脱する様子はなく、探索行動を継続していた。

#### <活動終了時の様子>

本人より「フリースクールみたいな雰囲気でした」との発言があった。

### <第2回の活動による子供の変化>

活動内容そのものよりも、場の空気や関わり方に対する安心感が先に立ち上がっていた。

### ● 第3回の活動による変化の仮説

強い関心対象が明確な場面では、学びへの集中が顕在化する可能性がある。

### ● 第3回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

蚕がテーマであることから、朝から蚕のぬいぐるみを持参して参加していた。

#### <活動中の様子>

昆虫への関心が高く、昆虫に関する話題では集中して話を聞こうとする姿が見られた。一方、建築の話の際には、外に出て別行動を取りながら、木にいる昆虫を探するなど、自分の興味に沿った行動をしていた。

### ＜活動終了時の様子＞

活動全体を通じて、拒否的な様子は見られなかった。

### ＜第3回の活動による子供の変化＞

関心対象が明確な場合とそうでない場合で、参加形態を自分で調整している様子が確認された。

## ● 第4回の活動による変化の仮説

感覚的な抵抗がある場合でも、

自分のタイミングで関わる余地があることで、

参加が可能になる可能性がある。

## ● 第4回の活動による様子と変化

### ＜活動開始時の様子＞

着席して話を聞く場面では、別行動を取ることが多かった。

### ＜活動中の様子＞

昆虫研究者の話になると、集中力が明らかに高まり、熱心に話を聞いていた。自身が持参していた蚕のぬいぐるみに注目が集まり、それをういた説明が行われた際には、非常に嬉しそうな様子が見られた。

糸繰りの際、蚕が繭の中で死んでいることに抵抗を示し、初めは参加しなかった。

周囲の様子を見て、途中から活動に参加し、その後は集中して取り組む姿が見られた。

### ＜活動終了時の様子＞

作業後も落ち着いた状態で過ごしていた。

### ＜第4回の活動による子供の変化＞

感覚的な違和感に対し、無理に参加を求められなかったことで、自分の判断で関与を選択していた。

## ● 第5回の活動による変化の仮説

都会的な環境でも、自分なりの探索行動を通じて場と関わり続ける可能性がある。

## ● 第5回の活動による様子と変化

### ＜活動開始時の様子＞

活動場所が街中の公園的な環境であった。

### ＜活動中の様子＞

固定の活動には参加せず、伴走するコミュニケーターとともに、街の中の生き物や面白いものに注目して探索活動を続けていた。

### ＜活動終了時の様子＞

昼食時は他の参加者と一緒に食事をとっていた。

### ＜第5回の活動による子供の変化＞

自分の探究を行う場として活動を位置づけ、場とのつながりを保ち続けていた。

### ● 第6回の活動による変化の仮説

探索や創作を通じて、  
没入的な関与が生まれる可能性がある。

### ● 第6回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

引き続き街中での活動であった。

#### <活動中の様子>

固定のテーマ活動よりも、探索的な関わりを中心に過ごしていた。

#### <活動終了時の様子>

活動後、「楽しかった」「もっとやりたい」と発言していた。

#### <第6回の活動による子供の変化>

探索に対する没入で、より生き生きとした姿が表出していた。

### ● 第7回の活動による変化の仮説

身体を使うワークにおいても、関与の仕方を自分で選択する傾向が続く可能性がある。

### ● 第7回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

身体ワークを含む活動構成であった。いつも伴走しているコミュニケーターが伴走するため、参加する可能性を見ていたがワーク自体には参加しなかった。

#### <活動中の様子>

心と体のつながりを体感するワークの中でも、別行動を取りながら、自分なりの関わり方をしていた。

#### <活動終了時の様子>

場から離脱することはなかった。

#### <第7回の活動による子供の変化>

活動内容に関わらず、自分なりの距離感で場に居続けていた。

### ● 第8回の活動による変化の仮説

抽象度の高いテーマでも、自分なりのストーリーを組み立てることで参加が可能になる可能性がある。

### ● 第8回の活動による様子と変化

#### <活動開始時の様子>

抽象的なテーマのため、当初は参加しない可能性も想定されていた。

#### <活動中の様子>

「木に見立てて自分を表現する」活動において、自分なりのストーリーを組み立てながら木を描いていた。「木」という漢字を組み合わせ「森」を表現したり、手から出る「気」を手の絵で表したり、太陽の「天気」

を描くなど、第1回からの「木と気」というテーマを自分なりに結びつけていた。ビジョンコラージュでは、自宅から持参した魚の写真と山岳風景の写真を用い、「ハゼの楽園」というテーマで作品を仕上げていた。

### <活動終了時の様子>

集中を切らすことなく制作を終えていた。

### <第8回の活動による子供の変化>

別行動を続ける中でも、テーマを自分なりに消化し、表現として外化していた可能性が示唆された。

## ● 全回を通じた活動の様子と変化

### <活動全体を通じた様子と前後の変化>

活動当初、Pさんは設定された活動テーマや一斉説明に対して、継続的にそのまま参加する場面は限定的であった。一方で、身の回りの素材（紙やハサミ）や自然環境（木・水辺・生き物）に対しては自発的に関わり、自分なりの行為や探索・創作を通じて場に関与しようとする姿が一貫して確認された。初回から「銀行ごっこ」と称した独自の創作活動を行うなど、活動の枠組みとは異なる関与の仕方を選びつつも、同じ空間に留まり続けていた点は、Pさんが早い段階から自分なりの関与を自己調整していたことを示している。

活動全体を通して、支援者が行為を制止・修正するのではなく、すでに始まっている行為を入口として伴走し続けたことで、「一斉活動に参加しなくても排除されない」「自分の意思で関与の仕方を選んでよい」という前提が形成されていった。その結果、集団と異なる行動を取りながらも場から完全に離脱することはなく、同じ時間・同じ空間を共有し続ける状態が安定して見られた。街歩きにおいても、水辺や植物への没入を続けながら探索を終え、集合に戻るなど、自己調整と意思決定を往復させる関与が確認された。中盤の桑ハウス回では、昆虫という明確な関心対象が提示された際に集中の度合いが大きく高まり、蚕のぬいぐるみを持参するなど、学びたい対象に対する自発的な準備や関与が見られた。一方で、糸繰りでは蚕が繭の中で死んでいることへの感覚的な抵抗から当初は参加を見送っている。この場面では、参加を強制されることなく見守られた結果、本人が周囲の様子を観察し、自分のタイミングで作業に加わり、没入へと移行していた。ここでは、感覚的な違和感を含めて意思決定を行い、関与を調整する力が具体的に現れている。

最終回では、それまで具体的・感覚的な探索として現れていた関心が、設定された枠組みの中で抽象的な表現へと接続される場面が見られた。「木に見立てて自分を表現する」という活動に対して、自分なりのストーリーを組み立て、漢字の構成（木→森）や「気」「天気」といった概念を用いて表現していた。また、ビジョンコラージュでは魚や山岳風景の素材を用い、「ハゼの楽園」という世界観を構成している。これらの表現は、Pさんが具体的経験を抽象的な概念や物語へと自分なりに接続していたことを示している。

### <活動全体を通じて効果的だった支援方法>

本事例において効果的であったのは、子供の興味関心や身体感覚を起点とした行為を否定せず、支援者が「止める」「正す」立場ではなく、行為と場をつなぐ媒介者として関与した点である。設定された活動

内容に沿わない行為（銀行ごっこ、探索、別行動）であっても、それを入口として関係性を保ち続けたことで、Pさんは場から離脱することなく参加を継続することができていた。

また、一斉活動への参加を強制せず、別の関与を行いながらも同じ空間に居続けられる余地を残したことが、場との関係性を断ち切らない形で参加を可能にしていた。さらに、感覚的な抵抗が生じた場面（糸繰り開始時）においても、参加を迫らず見守る時間を確保したことで、本人が自分のタイミングで関与を選択し、結果として没入に至るプロセスが成立していた。特定の声掛けや単発の介入ではなく、伴走的な関わりが継続していたことが、安心感の維持に寄与していた。

### **<活動全体を通じて効果的だった環境設定>**

効果的であった環境設定として、屋内外を行き来できる構成や、自然、素材、風、水など身体感覚に直接訴える要素を含んだ活動環境が挙げられる。言語的理解や一斉参加を前提としなくても、自発的な関与が立ち上がる余地が確保されていたことが、参加の安定につながっていた。

また、同一空間の中で複数の関与の仕方が許容され、「別の活動をしていても排除されない」「戻ってこられる場所がある」という構造が、安心して場に留まり続ける基盤となっていた。特に、探索・別行動・制作といった没入的関与と、集合や共有の場面（例：街歩き後の合流、昼食時の同席、最終回の制作）を往復できる環境設計が、活動全体を通じた関係性の維持と、後半における表現の外化を支えていたと考えられる。



街歩き中に見つけた小川で生物を探している様子(第2回)



多摩川の川の流れが気になり、水を組み上げようとしている様子(第2回)



多摩川の河川敷で気持ちのいい空気に寝転んで風を感じている様子(第2回)



家から持ってきた蚕のぬいぐるみで、静かにアピールしている様子(第3回)



生後2ヶ月程のトカゲを見つけてきて、披露してくれている様子(第3回)



蚕が中で死んでいることを知って、糸繰りに拒否感を示している様子(第4回)



周囲がやり始めたのを見て、糸繰りを始めようとしている様子(第4回)



インセクトホテルの中に昆虫がいるかを確かめている様子(第5回)



木という漢字で森と手から出ている気、太陽の気を表している作品(第7回)



好きな生き物(ハゼ)の写真を切り抜いて制作している様子(第8回)



ハゼの楽園という名前をつけて作品を完成させた(第8回)

## 第4章 支援者に必要な資質・能力の分析（任意）

### 4.1 支援者に必要な資質・能力の検証方法と仮説

本章では、本ラボの実施を通じて、子供の多様な特性や参加様式に対応するために、支援者にどのような資質・能力が求められるのかを検証することを目的とした。本事業では、子供の行動を一律に統制したり、望ましい参加形態へと矯正したりするのではなく、子供が自分なりの参加様式を維持したまま場に関わり続けられることを重視しており、その前提に立った支援者の在り方を分析対象とした。

支援者に必要な資質・能力に関する仮説は、活動開始前に設定した理想像から導かれたものではなく、活動中および活動後に作成された支援者の振り返りメモ、支援者間の議論、協力フリースクールスタッフへのヒアリングを通じて、徐々に明確化されていったものである。特に、支援者が判断に迷った場面や、介入するか否かを検討した経緯に関する記述をもとに、どのような関わり方が子供の参加の継続や安心感の形成に寄与していたかを整理した。

本章で検証する主な仮説は、以下のとおりである。

- 子供の行動を即座に是正・修正するのではなく、その行動の意味や関心の方向性を読み取ろうとする姿勢が、参加の継続と安心感の形成に寄与する。
- 活動への参加・不参加ではなく、「どのように参加しているか」を捉える視点が、支援の質を高める。
- 指示や評価を中心とした関わりよりも、子供の行為と場とをつなぐ媒介者としての関与が、主体性を損なわずに場への関与を維持する上で有効である。
- 一対一で子供に寄り添う関わりと、複数の子供が同時に存在する場での関わりとでは、支援者に求められる判断力や視野の持ち方が異なる。

これらの仮説を検証するため、本ラボでは、活動前後の支援方針共有、活動中の参与観察、活動後の振り返りを通じて、支援者の関与の在り方を継続的に確認した。これらの取り組みは、支援者を評価・育成するための研修というよりも、支援の判断を個人に委ねすぎないための共通理解を形成する機会として位置づけられた。

### 4.2 支援者に必要な資質・能力の検証における記録方法

支援者に必要な資質・能力の検証にあたっては、定量的な評価指標を用いるのではなく、支援者の判断や関わり方が、子供の参加や変化にどのような影響を与えていたかを質的に記録・整理した。

主な記録方法は以下のとおりである。

- 活動中の参与観察記録
- 各回終了後に作成された支援者の振り返りメモ
- 協力フリースクールスタッフへの事後ヒアリング記録

これらの記録は、支援者個人の力量を評価するためのものではなく、判断や関与の在り方と子供の参加の継続性との関係を確認するための資料として用いた。

### 4.3 支援者に必要な資質・能力の検証における分析ツール・手法

分析にあたっては、支援者の関わり方をスキルや役割として固定的に分類するのではなく、子供の反応や変化との関係性の中で、支援者の判断や介入の意味を読み取る手法を用いた。

具体的には、振り返りメモや参与観察記録に記された内容から、

- 行動を止めた／止めなかった判断
- 促した／見守った判断
- 子供同士の関係性を媒介した場面

などを抽出し、それらが子供の安心感や参加の継続にどのように影響していたかを照合した。

この過程では、支援者の役割を固定せず、場面ごとに必要な機能が立ち上がるものとして支援者の関与を捉える視点を用いた。

### 4.4 支援者に必要な資質・能力の検証における検証結果

検証の結果、本ラボにおいて子供の参加や変化を支えていた支援者の資質・能力として、以下の点が特に重要であることが確認された。

- 子供の行動を問題化せず、意味や関心の方向性を読み取る姿勢
- 参加・不参加ではなく、参加様式に着目する視点
- 指示や評価を控え、媒介者として関与する判断力
- 一対一では伴走、集団では見守る判断を使い分ける視野の広さ

これらは、特定の個人の能力ではなく、支援者間で共有され、実践を通じて育まれた判断の質として確認された。

### 4.5 まとめ

本章の分析を通じて、支援者に必要な資質・能力とは、特定の技法や専門性に限定されるものではなく、子供の特性や参加様式に応じて関わり方を選択・調整できる柔軟な判断力であることが示唆された。

これらの知見は、次章で示す調査研究全体の成果を支える重要な前提条件として位置づけられる。





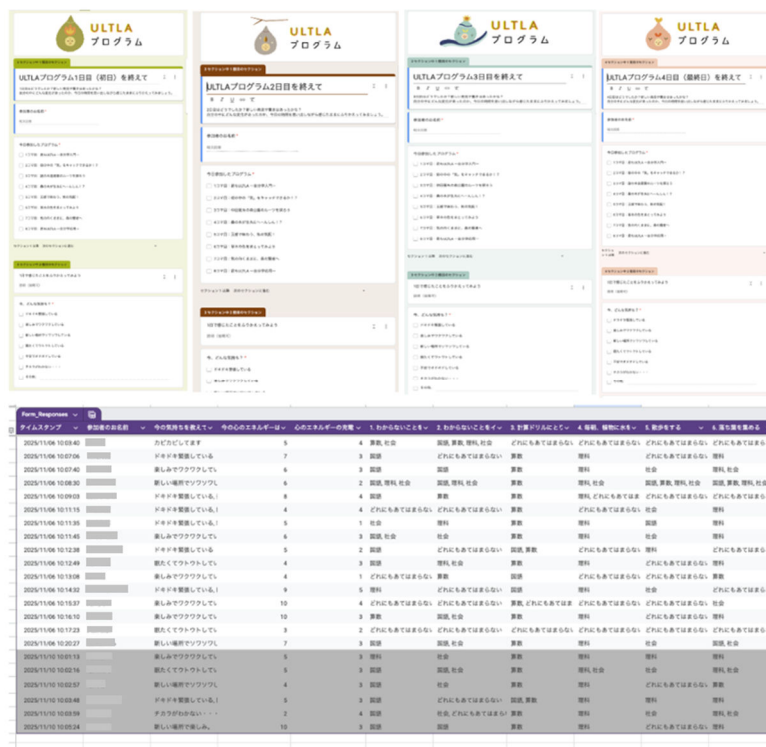
- ラボへのインタビュー動画：関係性の醸成や全体の場づくりに関与している要素を抽出するのに活用した。

項目	内容	ポイント	ポイント	ポイント	ポイント	ポイント	ポイント	ポイント	ポイント
1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12	...	...	...	...	...	...	...	...	...
13	...	...	...	...	...	...	...	...	...
14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	...	...	...	...	...	...	...	...	...

- SAOS (Support Assessment Operation System)：個々の参加者へのスタッフの見取りの記録から、参加者の細かな印象的な場面を抽出した。

SAOSに書き込まれた各スタッフの参加者ごとの記述をcsvで書き出して検討

- 参加者への事前／事後アンケート：各回ごとの簡易のアンケートを google フォームで取得し、量的分析における集計データとして活用した。



- 当日の記録用動画：補足的に当日スタッフが記録していた動画で現場の様子や会話の一部を補足的に抜粋するために活用した。

## 第5章 調査研究に関する総括

### 5.1 調査研究において実施された活動内容の効果

本調査研究では、安心感を土台とした支援および環境設計が、子供の内的状態や参加の仕方によつたような影響を与えるかを検証した。

事後アンケートの集計（図5-1参照）および質的記録を統合的に分析した結果、活動回を重ねるにつれて、「安心感」や「心のエネルギー」に関する項目の平均値が上昇する方向性を示し、「緊張感」に関する項目は低下する傾向が確認された。また、極端に低い値を示す回答の割合が減少するなど、心理的状态が安定する方向への分布の変化が見られた。

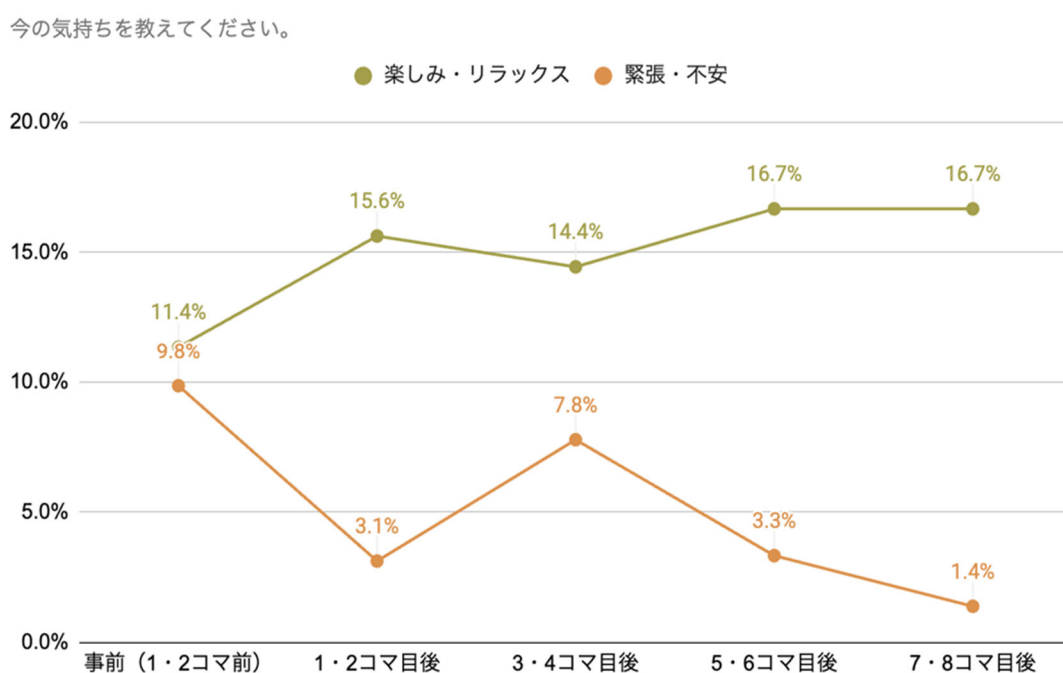


図5-1 活動回数の進行に伴う子供の主観的心理状態の推移

また、図5-2は、「自分らしい学びが見つかったか」という問いに対する回答の推移を示したものである。活動の後半にかけて「はい」と回答する割合が高まっており、子供自身の内的基準に基づいた学びの実感が形成されつつあったことがうかがえる。

自分らしい学びが見つかりましたか？

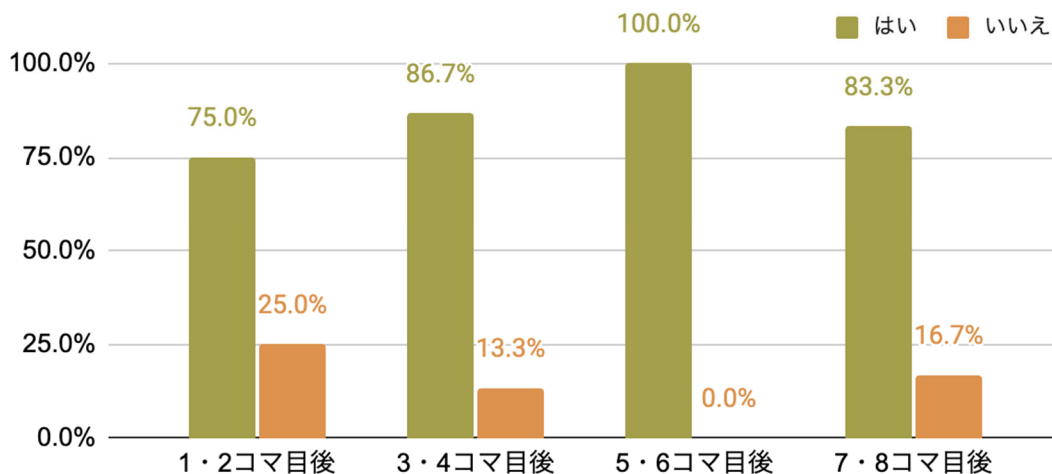


図5-2 「自分らしい学びが見つかったか」に関する回答の推移

さらに、図5-3は、子供が本プログラムを「自分に合っている」と感じた要素について、複数回答形式で選択した結果を、活動回数ごとに示したものである。その結果、「教科書を使わない」「活動を通して学ぶ」「自分で決めることができる」といった項目において、活動の進行に伴い選択割合が高まる傾向が見られた。また、「教科ごとの時間割がない」「答えが一つではないことを考えることができる」といった項目についても、一定の割合で選択されており、学びの構造そのものが子供に受け入れられていたことがうかがえる。これらの結果は、本プログラムにおいて重視してきた「一斉性や正解を前提としない学びの構造」「活動や選択を通じた主体的な関与」「日常生活と連続した学びの設計」といった特徴が、肯定的に捉えられていることを示している。

今回のプログラムが自分に合っていると感じたところにチェックをつけてください。

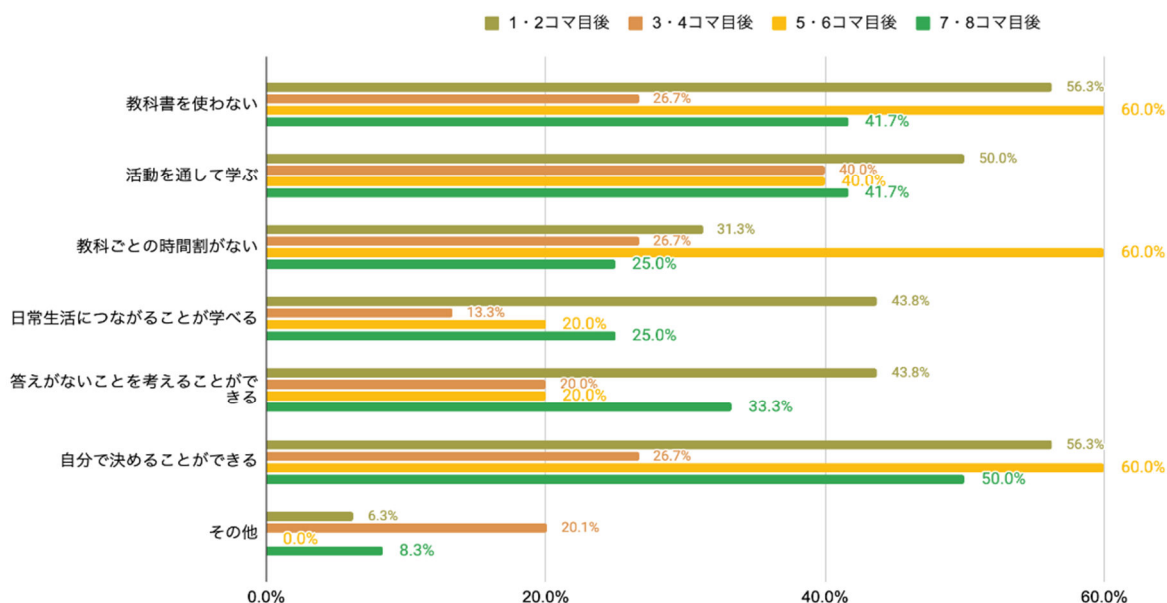


図5-3 本プログラムが「自分に合っている」と感じた要素に関する回答結果（複数回答）

これと並行して、活動後半では、子供自身が活動を評価する際の基準が、「正しくできたか」ではなく、「自分のペースで関われた」「無理をしなくてよかった」といった内的基準へと移行しつつある兆しが、自由記述や選択理由の語彙から確認された。

これらの結果は、第3章で示した質的分析と整合的であり、本ラボで重視してきた「安心感を土台とした支援・環境設計」が、子供の主観的体験としても受け取られていたことを示唆しており、心理的な安定と内省的な姿勢が相互に影響しながら形成されていった可能性を示している。

### 5.1.1 子供一人ひとりの興味関心を引き出す支援方法

調査研究の結果、子供一人ひとりの興味関心を引き出す上で有効であった支援方法として、行動や関心を即座に修正・統制するのではなく、すでに始まっている行為を媒介として関係性を築く関わりが挙げられる。

本ラボでは、設定された活動内容にそのまま参加しない場合であっても、それを「不参加」や「逸脱」として扱わず、子供が選択している関与の仕方そのものを参加として捉える支援を行った。この関わり方により、子供は場から排除されることなく関与を継続することができ、結果として安心感の形成や緊張感の低下につながっていたと考えられる。

また、指示や評価を控え、子供の関心や行為と場とをつなぐ「媒介者」として支援者が関与することで、子供の主体性を損なうことなく、内的な動機に基づいた関与が維持されていた。このような支援方法は、特に一斉活動や評価に対して不安を感じやすい子供において、参加の継続と心理的安定の両立に寄与していた。

### 5.1.2 子供一人ひとりの興味関心を引き出す環境設定

屋内外を行き来できる構成や、自然・身体感覚に訴える要素を含んだ環境設定が、子供の参加や没入を促す上で有効であった。

同一の空間にいながらも、異なる関与の仕方が許容される設計としたことで、「別のことをしていても戻ってこられる場所」として場が認識され、安心感が維持されていた。これにより、活動内容への直接的な参加に限らず、行為の共有や場への同席といった多様な参加の形が成立していた。

これらの環境条件は、事後アンケートにおける緊張感の低下や安心感の上昇と整合的であり、子供にとって心理的な負荷を高めることなく関与を促す構造として機能していたと考えられる。

## 5.2 支援者に必要な資質・能力

本調査研究を通じて、子供の多様な参加様式を支える上で、支援者に必要な資質・能力として、以下の点が重要であることが確認された。

第一に、子供の行動を問題化せず、その行動が持つ意味や関心の方向性を読み取ろうとする姿勢である。活動への参加・不参加という二分的な捉え方ではなく、「どのように参加しているか」を見る視点が、支援の質を高めていた。

第二に、指示や評価を控え、子供の行為と場とをつなぐ媒介者として関与する判断力である。特に複数の子供が存在する場においては、全体の安全や関係性を見渡しながら、あえて介入しない判断を含めた調整力が求められていた。

また、一対一で子供に寄り添う場合には、関心や安心感に細やかに応答する姿勢が重要である一方、グループで関わる場合には、各々の参加様式が共存できるよう環境を調整する視野の広さが必要であることも明らかとなった。

### 5.3 今後の課題

本調査研究は、短期間・少回数での実施であったため、生活と学びがどの程度教科的な学習へと汎化していくかについては、十分に検証するまでには至らなかった。また、事後アンケートによる量的データは、子供自身の主観的状态を把握する上で有効であった一方、長期的な変化や定着を測定するには限界がある。

今後は、より長期的な実践や、教科的な学びを意識的に接続する設計を組み込むことで、安心感の形成と学びの深化の関係を継続的に検証していく必要がある。また、調査研究の手法をフリースクール等の現場に導入する際には、記録や振り返りの負担を最小限に抑えつつ、実践に活かせる形での運用方法を検討することが課題として挙げられる。

### 5.4 まとめ

本調査研究を通じて、安心感を土台とした支援方法および環境設定が、子供の心理的安定と内省的な姿勢の双方に関与している可能性が示唆された。特に、評価されない関わりや、一斉参加を強制しない構造、身体感覚を入口とする活動設計が、子供の主観的体験としても肯定的に受け取られていた点は重要な知見である。

これらの結果は、特定の子供の変化にとどまるものではなく、母集団として共通する傾向と整合しており、フリースクール等における支援や環境設計を検討する上での基礎的な示唆を提供するものである。

## 第6章 フリースクール等における研究成果の実践

### 6.0 本調査研究における「とうきょう ULTLA ワークブック」の位置づけ

本調査研究において作成した「とうきょう ULTLA ワークブック」は、本ラボ実施当日に、子供および支援者が実際に使用した資料をもとに構成したものであり、本プログラムを他のフリースクール等において再現的に実施することを想定した実践用ワークブックとして位置づけている。

本ワークブックには、各回の活動テーマ、進行の流れ、問いの投げかけ方、環境設定の意図、支援者の関わり方の視点等が整理されており、これを活用することで、本調査研究と同様のプログラム構成による実践が可能となる。

一方で、本ワークブックは活動手順を一律に再現することを目的としたマニュアルではなく、子供の特性やその場の状況に応じて、活動内容や関わり方を柔軟に調整することを前提としている。

フリースクール等においては、本ワークブックを基盤資料として用いながら、地域資源や参加する子供の特性に応じたアレンジを行い、本プログラムの考え方や構造を活かした実践につなげることを想定している。

### 6.1 実践のための条件

#### <費用>

本ラボで実施した活動は、高額な教材や特別な設備を必要とするものではなく、自然物や身近な素材、外部施設との連携を活用することで、比較的少額の費用で実施可能な構成であった。以下に、実践にあたって想定される主な費用の目安を示す。

まず、備品・消耗品費として、活動全体を通じて約20,000円（税別）を想定した。内訳は、収納パック、染色キット、くすみボタンキット、文房具類、紙コップ等の消耗品（イベント実施時のみ）、簡易的な実験キット等である。これらは一度購入すれば複数回使用できるものも多く、継続実施にあたっては単回あたりのコストを抑えることが可能である。

また、活動内容によっては、落ち葉や木の実などの自然素材を用いることで、追加の費用をかけずに実施することができた。さらに、家庭にある素材を持ち寄ってもらったり、ハギレや不用品、古雑誌などを活用したりすることで、創作活動に必要な素材を無償で確保する工夫も有効であった。

加えて、特別な実験器具や工房にあるような専門的な道具については、科学館、博物館、工房等の外部施設と連携することで、購入費用をかけずに活用することが可能である。これらの施設に実際に足を運ぶことで、場を変えながら専門的で本格的な体験を安価に受けることができると同時に、研究者や職人といった専門家との接点を持つ機会を創出することができる。このような外部連携は、費用抑制だけでなく、学びの質や広がりをも高める工夫としても有効である。

安全面への配慮として、保険料は一人あたり約500円を想定した。屋外活動や工作を含むプログラムにおいては、最低限の保険加入を行うことで、安心して活動を実施することができる。

外部人材を招く場合のナビゲーター講師謝金については、1名あたり20,000円（税別）を目安とした。ナビゲーターは常勤である必要はなく、特定のテーマや回に応じて依頼することで、費用を抑えつつ学びの質を高めることが可能である。

会場費については、2か所を利用した場合、1か所は1時間あたり5,500円の会場を4時間使用、1か所は1式で13,200円であり、合計35,200円程度を想定した。一方で、公民館や公共施設、科学館、博物館、地域の私的空間など、無償または低額で利用可能な場所を探し、工夫することで、会場費を抑えることも十分に可能である。

コミュニケーター（支援者）の人件費については、専門性や経験に応じて、時給1,500円以上、場合によっては2,500円以上を目安とした。また、大学生については、ゼミや授業との連携、ボランティアとしての参画により、無償または低額で関わってもらうことも可能であり、人員確保と費用抑制の両立が期待できる。

以上のように、本ラボの実践は、地域資源や外部施設との連携を積極的に活用することで、費用を抑えながらも専門性と体験の質を確保できる構成となっており、フリースクール等の現行の運営体制や予算規模においても導入しやすい内容であったと言える。

### <支援者に求められるもの>

本ラボの実践をフリースクール等で再現するにあたって、支援者に求められるのは、専門的な指導技術や教科知識そのものではなく、子供の特性や状態、場の状況を見立てながら、関わり方を段階的に選択・調整できる姿勢と判断力である。本事業では、「居場所」と「学び」を分断するのではなく、居場所としての安心感を土台に、段階的に学びへと接続していくプロセスを重視しており、それに応じて支援者の役割も変化する。

以下に、フリースクールの現場で共有・実践しやすいよう、支援者の役割を三つの段階に整理する。

#### **第1段階：居場所としての関わり：**（安心して場に留まれる状態を支える）

この段階では、子供が「ここにいてよい」と感じられることが最優先となる。活動への積極的な参加や成果を求めるのではなく、場に留まり続けられること自体を重要な関与として捉える。

支援者に求められる主な役割は以下のとおりである。

- ・子供の行動を即座に是正・評価しない姿勢・一斉参加を前提とせず、見ている、別のことをしている状態も参加として捉える視点・安全を確保しつつ、あえて介入しない判断を含めた柔軟な対応

この段階において、支援者は「教える存在」ではなく、心理的な安全性と場の安定を支える存在として関与する。

#### **第2段階：学びへの入口の関わり：**（関心や行為を学びの芽として捉える）

子供が徐々に安心感を得て、自発的な行為や関心を示し始めた段階では、支援者はそれらを学びの芽として捉え、広げる役割を担う。

この段階で求められる関わりは以下のとおりである。

- ・子供の関心や行為と場をつなぐ媒介的な関与・答えを求めない問いや視点の提示<sup>[15]</sup>・子供同士や環

境との関係性を自然につなぐコミュニケーターとしての役割

この段階では、支援者は学びを方向づけるのではなく、学びが立ち上がるきっかけを整える存在として関与する。

### **第3段階：探究・学びへの接続の関わり：**（行為を整理し、意味づけへとつなぐ）

子供の関心が持続し、試行錯誤や表現が深まってきた段階では、探究的な学びや教科的な視点へと接続する足がかりをつくる関わりが重要となる。

この段階で有効となる関与は以下のとおりである。

- ・活動の始まりや終わりに全体を整理するファシリテーター的関与・行為を振り返り、「比べる」「分類する」「言葉にする」といった学習プロセスへとつなぐ視点の提供。
- ・必要に応じて、教科的な知識や専門的な視点を、答えとしてではなく、参照可能な情報として提示する姿勢。この段階において、支援者やナビゲーターは、教え込む指導者ではなく、子供の探究を構造化し意味づける存在として関与する。

### **<段階を通じて共通する考え方>**

これらの段階は固定されたものではなく、子供の状態や活動内容に応じて行き来することが前提となる。また、全ての子供が同じ段階に同時に到達する必要はなく、支援者はその時点でどの段階の関わりが求められているかを見立てることが重要である。

支援者の役割や判断は、事前研修やマニュアルによって一律に身につくものではなく、活動前後の共有や振り返りを通じて、支援者間で共通理解を形成しながら判断の質を高めていくことが求められる。

### **<人員>**

実践にあたっては、子供4名程度に対して最低限1名の支援者を配置することが望ましい。その上で、多動傾向が見られる子供や、個別のサポートが必要なケースが含まれる場合には、状況に応じて1名程度の追加配置を検討する必要がある。例えば、10名程度の集団で活動を行う場合には、2～3名程度の人員を確保できる体制が望ましい。

この人員配置は、単に人数を増やすことを目的とするものではなく、役割を分担することで、子供の多様な関与の仕方を同時に支えるための構造として位置づけられる。具体的には、1名が全体の安全や環境を見渡す役割を担い、もう1名が必要に応じて特定の子供に伴走する、あるいは子供同士の関係性を媒介するなど、場面に応じた機能分担を行うことが有効である。

支援者の役割は固定せず、「見守る」「伴走する」「媒介する」といった機能を、子供の状態や場の流れに応じて柔軟に担う体制を整えることが重要である。これにより、限られた人員体制であっても、個別性と集団性の両立が可能となる。

一方、15名を超える集団規模で、テーマ探究を軸とした活動ベースの学びを展開する場合には、コミュニケーター的な関わりに加えて、ファシリテーター的な立ち位置の人材を配置することが有効である。

ファシリテーターは、全体の流れや探究の焦点を緩やかに整理し、活動の始まりと終わりにメリハリをつける

役割を担うことで、子供一人ひとりの自由な関与を妨げることなく、探究的な学びが立ち上がりやすい場の構造を支える。

さらに、活動テーマを深めたり、子供の関心を新たな視点へとつなげたりするためには、問いや視点を提供してくれるナビゲーター的な立ち位置の人材を適宜招くことも有効である。これらは必ずしも常勤の支援者である必要はなく、特定のテーマに応じて専門的な知識や経験を持つ外部人材に依頼することで、支援者の負担を増やさずに学びの広がりを生むことができる。

加えて、平常時においても、大学生やシニア世代のボランティアなどを補助的に募ることで、人員に余白を持たせ、屋外活動や分散的な活動を実施しやすくする体制を構築することが可能となる。こうした多様な人材の参画は、支援者の役割を分散させるだけでなく、子供にとっても複数の大人や世代と関わる機会を生み、場の厚みを高める効果が期待される。

## 6.2 当該活動により効果が表れやすい子供

本調査研究の結果、本ラボのような支援設計は、以下のような特性や背景を持つ子供において、効果が表れやすい傾向があることが示唆された。

- 一斉活動や評価に対して不安や緊張を感じやすい子供
- 自分のペースで関わることを必要とする子供
- 感覚的・身体的な活動を入口として関与しやすい子供
- 興味関心の偏りが強く、画一的な活動では参加が難しい子供
- 自己表現や言語化が苦手であるが、行為や制作を通じた関与が可能な子供

一方で、明確な指示や構造化された課題を好む子供にとっては、本ラボのような自由度の高い構成が戸惑いにつながる可能性もある。そのため、対象となる子供の特性を踏まえた上で、自由度や関与の仕方を調整することが重要である。

## 6.3 望ましい場所・環境

実践において望ましい場所・環境は、屋内外を柔軟に行き来でき、静と動が共存する構造を持つ場である。屋外環境や自然に触れられる場所は、子供の身体感覚を刺激し、没入や自発的な関与を促しやすい。一方で、制作や休息が可能な屋内空間が併存していることで、活動の合間に落ち着いて過ごす選択肢が確保され、安心感の維持につながる。

このように、活動的な場と落ち着いた場が明確に分かれている、あるいは同一空間内で緩やかに切り分けられている環境は、子供がその時々状態に応じて関わり方を選択しやすい。結果として、活動への直接的な参加に限らず、見て過ごす、別の行為を行うといった多様な参加の形が成立しやすくなる。

また、同一の空間にいながらも、異なる関与の仕方が許容される設計とすることで、「別のことをしていても、また戻ってこられる場所」として場が認識され、参加の継続が促される。このような環境では、参加と離脱が対立的に捉えられることなく、子供自身が関与の度合いを調整しながら場に留まることが可能となる。

騒がしさや刺激の程度についても、一律に静かに保つのではなく、子供が自ら距離を取る、場所を移動するなどして刺激量を調整できる余地を残すことが重要である。これにより、感覚過敏や緊張を感じやすい子供にとっても、無理なく場に関わり続けることができる環境が整う。

以上の点から、望ましい場所・環境とは、特別な設備や広さを必須とするものではなく、子供の状態に応じた選択と調整が可能な構造を持つ場であると言える。このような環境設計は、安心感を土台とした支援や学びを継続的に支える基盤として機能する。

## 6.4 フリースクール等での実践（少額の費用・少数の人員で実践する方法）

### <構成の仕方>

フリースクール等で本ラボの取り組みを実践する際の基本的な構成は、以下の流れが考えられる。これらは、活動内容そのものを精緻化することよりも、子供の多様な関与の仕方を許容する構造をあらかじめ整えることに重点を置いたものである。

#### 1. 活動テーマを提示する

活動の入口としてテーマを共有するが、必ずしもそのテーマどりの活動への参加を強制しない。テーマは、自然、身体、身近な生活素材など、特別な教材や専門的な準備を必要としない内容とすることで、準備や運営にかかるコストを抑えることができる。

#### 2. 子供が自分なりの関与の仕方を選択できる余地を残す

一斉活動に参加する、別の行為を行う、見て過ごすなど、複数の関与の仕方をあらかじめ許容する構造とする。これにより、個別対応のために追加の人員を配置せずとも、子供一人ひとりの特性や状態に応じた関与が成立しやすくなる。

#### 3. 支援者は行為や関心を媒介として関係性を築く

支援者は指示や評価を行うのではなく、すでに始まっている子供の行為や関心に伴走し、それを通じて関係性を築く役割を担う。この関わり方により、専門的な指導スキルを持つ人員を増やさなくても、既存の支援者が柔軟に対応することが可能となる。

#### 4. 活動の途中や終了後に、無理のない形で振り返りや共有を行う

振り返りは、全員が言語化することを前提とせず、短い感想の共有や簡易的なアンケートなど、負担の少ない方法で行う。これにより、記録や評価のための追加作業や人員を最小限に抑えつつ、実践の方向性を確認することができる。

この際、活動の成否を「どれだけ参加したか」「予定した内容をどこまで実施できたか」で判断するのではなく、「子供がどのように場に関わっていたか」に着目する視点を持つことが重要である。この視点を支援者間で共有することで、限られた人員体制の中でも、子供の多様な参加様式を支える実践が可能となる。

### <ナビゲーター・コミュニケーターの多様性を担保する工夫>

本ラボの実践においては、常勤の支援者がすべての役割を担うのではなく、問いや視点を提供するナビゲーター的な立ち位置の人材を、地域の多様な主体から参画してもらうことも有効であると考えられる。

例えば、地域住民、大学生、シニア世代のボランティアなどが、専門的な指導者としてではなく、子供の関心や行為に対して問いを投げかけたり、異なる見方を示したりする存在として関わることで、コミュニケー

ターにおける多様性を担保することができる。このような関与は、特定の価値観や正解を子供に提示するものではなく、複数の視点が共存する場をつくる役割を果たす。

また、こうしたナビゲーター的存在を外部から迎えることで、常勤の支援者がすべてを抱え込む必要がなくなり、少数の支援者体制でも多様な関与のあり方を実現できるという点で、運営上の負担軽減にもつながる。大学生やシニアボランティアにとっても、子供と関わる経験が地域参画や学び直しの機会となり、相互に学び合う関係性が生まれる可能性がある。

このように、支援者・ナビゲーター・コミュニケーターといった役割を固定化せず、地域の多様な人材を柔軟に巻き込みながら場を構成することは、本ラボの研究成果を継続・拡張していく上での重要な工夫である。

### <補足：少額の費用・少数の人員で成立する理由>

本ラボの実践が少額の費用および少数の人員で成立する背景には、以下の点がある。

- **使用物品について**

活動で使用する物品は、紙、筆記具、簡単な工作道具、自然物など、既存の備品や地域にある資源で代替可能なものが中心である。そのため、新たな教材購入や設備投資を行わなくても実施できる。

- **人員配置について**

実践にあたっては、最低限2名程度の支援者がいれば成立する構成である。

1名は全体の安全や環境を見渡す役割を担い、もう1名は必要に応じて特定の子供に伴走したり、行為を媒介したりする役割を担うことで、複数の参加様式を同時に支えることが可能となる。必要に応じて、地域のナビゲーターやボランティアが補完的に関与することで、より柔軟な運営が実現できる。

- **個別プログラム設計が不要であること**

子供ごとに活動内容を細かく分けるのではなく、「選択を許容する構造」そのものが個別化の役割を果たすため、事前の綿密なプログラム設計や追加人員を必要としない。

これらの条件により、フリースクール等の現場においても、現行の体制や予算の範囲内で、本ラボの研究成果を実践に取り入れることが可能である。

### <効果の測定方法>

効果の測定にあたっては、学習成果や達成度を一律に評価するのではなく、子供の心理的状態や参加の仕方がどのように変化しているかを、現場で無理なく把握できる方法を用いることが重要である。フリースクール等での実践を想定し、本ラボでは以下のような簡易かつ再現性の高い方法を組み合わせて効果の把握を行った。

まず、**子供自身の主観的状態の変化**を把握するため、各回終了後に短時間で回答可能な振り返りを行う。具体的には、安心感、緊張感、心のエネルギーといった心理的状態について、数段階の選択肢や

簡単な記号（○・△・×等）で回答できる形式とし、子供に過度な負担をかけない工夫を行う。これにより、回を追うごとに変化の方向性を俯瞰的に確認することが可能となる。

次に、**支援者による簡易な観察記録**を活用する。活動中に気づいた子供の行動や関与の仕方について、詳細な記述を求めるのではなく、「参加した」「別の活動をしていた」「途中で合流した」など、短いメモやチェック形式で記録することで、日常の支援業務の中でも継続しやすい形とする。

また、支援のプロセスを振り返るために、**誰が・どの場面で・どのような関わりを行ったか**を簡単に記録することも有効である。専用のシステムを用いなくても、紙の記録用紙や簡単なスプレッドシートを用いることで、支援者の介入や見守りの判断を後から共有・確認することができる。

加えて、成果を直接評価するものではないが、**変化の兆しを捉えるための行動指標**として、以下のよう  
な要素を記録することが考えられる。

- 参加回数
- テーマ型活動への参画回数
- 他者への関与の有無（会話・共有行為など）
- 同一の活動や場所に留まっていた時間
- 自発的に活動を開始した場面の有無
- 途中で場を離れた後に再び戻ってきたかどうか

これらの指標は、「できた／できない」を判定するためのものではなく、子供の関与の広がりや変化を時系列で捉えるための参考情報として位置づける。数値化が可能な場合でも、他者との比較や評価には用いず、個々の子供について「前回と比べてどうだったか」を見る視点を重視する。

これらの振り返りや記録を継続的に蓄積し、支援者間で簡単に共有することで、実践の方向性を確認し、次の活動設計や支援の判断に生かすことができる。このような測定方法は、フリースクール等の現場においても、特別な専門知識や追加の人員を必要とせず導入可能であり、日常的な実践と調査研究を無理なく接続するための手法として有効である。

## 6.5 実践に向けた留意事項

### <子供に対する留意事項>

子供に対しては、無理な内省や言語化を求めず、行為や関与そのものを尊重することが重要である。参加しないことや、別の活動を選択することも含めて参加と捉える視点を持つことで、安心感が損なわれることを防ぐ。

また、子供の状態によっては、自由度の高さが不安につながる場合もあるため、必要に応じて見通しや選択肢を明示するなど、柔軟な調整が求められる。

### <環境に対する留意事項>

環境面では、安全が確保できない状況や、過度な刺激が生じる場合には、活動内容や場所を調整、あるいは中止する判断が必要である。屋外活動においては、天候や周囲の状況に応じて柔軟に対応できる体制を整えておくことが重要である。

本章では、本ラボの研究成果をフリースクール等の現場で実践するための条件と方法を整理した。本ラボで得られた知見は、特定の場や子供に限定されるものではなく、安心感を土台とした支援と環境設計を重視することで、他の学びの場においても応用可能である。

参考リンク

ULTLA プログラム：

<https://ultla.jp/>

spaceQ に関する資料：

[https://www.mext.go.jp/content/20240304-mxt\\_shuukyo02-000027064\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240304-mxt_shuukyo02-000027064_03.pdf)

## 第7章 補足資料(用語集)

本報告書において使用している主な研究手法・概念について、以下に整理する。

### 参与観察：

調査者や支援者が、観察対象となる場や活動に実際に参加しながら、子供や支援者の行動、発言、関係性の変化を記録・理解する調査手法である。

本調査研究では、支援者が活動の一部を担いながら、子供の関わり方や場の雰囲気、非言語的な行動も含めて継続的に観察した。

### 半構造化インタビュー：

あらかじめ設定した質問項目を基にしつつ、対象者の発言内容や状況に応じて質問を柔軟に調整するインタビュー手法である。

本調査研究では、子供や関係者の感じていることを一方的に誘導することなく、体験や意味づけを引き出す目的で用いた。

### リフレクション：

活動や体験を振り返り、自身の感じたことや気づきを言語化・整理するプロセスを指す。本プログラムでは、正解や評価を求める振り返りではなく、子供自身の内的体験に目を向けるリフレクションを重視した。

### 質的観察：

数値化されたデータでは捉えにくい行動や表情、関係性、場の変化などを、記述的に記録・分析する観察手法である。本調査研究では、子供の行為の意味や参加の仕方の変化を読み取るために、質的観察を中核的な分析手法として位置づけた。

### 行動ログ：

活動中に見られた子供の行動、発言、選択、関与の仕方などを時系列で記録したデータを指す。本調査研究では、行動ログをもとに、活動回数を重ねる中での変化や傾向を整理し、質的分析の基礎資料として活用した。