

## I. 問題と目的

特別支援学校では、重度・重複障害児に対して、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導として自立活動を主とした教育課程が展開されている。自立活動の内容は、「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」の6区分が設定されている。特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2009）においては、自立活動の内容を六つの区分ごとに3～5項目ずつ順に26項目としているが、区分や項目を「相互に関連づけて」設定されるものであり、個々の児童生徒の実態把握に基づいた自立活動の内容設定と柔軟な指導展開が重要である。

中井・高野（2011）は、重度・重複障害児が多く在籍する肢体不自由特別支援学校における自立活動の指導の理論や技法について実態調査を行っている。その結果、肢体に重度の障害のある児童生徒に対する指導や支援方法として、動作を通じた関わりである「動作法」が選択されることが多いことを報告している。

動作法は、1960年代後半、脳性まひ児の肢体不自由の改善を図るための指導法として、心理学的立場から開発された理論及び技法であり、生きた人間の意志や活動に働きかけていくところに基本的特徴がある（成瀬，1995）。成瀬（1995）は、動作法における「動作」とは、主体である自己が自らの意図に基づき、それを身体運動として実現させるための工夫や努力をした結果、そのパターンの生じた身体運動であり、この「意図」→「努力」→「身体運動」という心理的な過程を「動作」と定義した。近年、動作法は、自閉症児や重度重複障害児など様々な障害児の行動の改善や発達の促進、カウンセリングや心理療法、スポーツ選手の動作技術の向上、高齢者の心身の活性化・健康維持等にも応用されている。また、動作法では指導者と子どもが互いの身体に直接触れ、両者の動作を使って学習を行う技法であり、指導者と子どもの間に動作によるコミュニケーションが交わされることになる（山内，1992）。

動作法を用いて自立活動の視点から考察した研究として、小柳津・森崎（2013）は、重複障害学級に在籍する児童に対する自立活動の指導の経過を報告し、6区分が相互に関連していることを述べている。また、本吉（2013）は、心理リハビリテーションキャンプにおける重度・重複障害者への動作法の関わりを自立活動の6区分から考察し、言語に依らずとも相互に意図や感情を伝えることができる動作法の有用性を述べている。これらの研究は、動作法を用いて自立活動の視点から詳細に分析・考察された数少ない研究である。しかし、動作法の複数の課題における動作変容の関連性まで詳細に分析・考察した研究はこれまであまり見当たらない。複数の課題の関連性を述べた数少ない研究として、野田（2000）は、4名の重度・重複障害児に対して、躯幹反らせや腰伸ばしの課題を行い、腰や躯幹の緊張が弛み、膝立ち位が安定したと述べている。この野田（2000）の研究をもとに筆者は、特に対象児の肩や肩甲骨の筋緊張が弛むことにより、あぐら座位や膝立ち位での姿勢の歪みが改善されていくと仮説し、動作法を援助活動の手段として有効ではないかと捉えた。

そこで、本研究では、筆者が1名の重度脳性まひ児に対して、「動作のやりとり学習」として動作法による指導を行い、軀幹反らせ、あぐら座位、膝立ち位それぞれの動作変容を分析し、これら三つの動作変容の時期的な関連性を検討した。また、本事例の指導期間中及び指導期間終了後すぐに変化してきた対象児の特徴的な様子を交えて、動作を通した関わりの大切さを自立活動の指導6区分の視点から分析・考察を加えることを目的とした。

## II. 方法

### 1. 対象児と指導者

16歳男児（高等部1年生）。重度の運動障害と知的障害のある痙直型脳性まひ児で、自力での立位の保持が困難である。日常では仰向けや側臥位で過ごすことが多く、目的の場所までは四つ這いによって移動する。普段の移動は車椅子を使用し、全面介助である。お茶などの飲み物はコップを使用して飲ませるが、むせることが多い。暑さに弱いため、体温調節がスムーズにいかないことが多く、対象児は情緒的に不安定になり、手で頭をコツコツ叩く等の自傷行為に至ることがある。尿意や便意の訴えはなく、学校でポータブルトイレを使用し、定時排尿を行っている。

発声はほとんどなく、たまに人に話しかけられると、「ウー」、「バババ」と応えることがある。“いいえ”という表現の際には、両手で顔を隠してしまう。人や物を媒介として関わりをもつことがほとんどない。K式発達検査では、姿勢運動：241日、認知適応：189日、言語社会：218日、全領域：215日である（平成X年1月実施）。指導者は、筆者（特別支援学校での勤務経験18年）で対象児の学級担任である。

### 2. 学習期間・場所

平成X年9月上旬から下旬に渡り、筆者の勤務校において、午前中の自立活動の時間の指導（月、火、木）の中で計10回実施された。VTRにより、資料が収集され、1回の実施時間は約15分である。

### 3. 動作のやりとり学習支援

「軀幹反らせ」「あぐら座位姿勢保持」「膝立ち位姿勢保持」の三課題を行った（図1参照）。



図1 課題モデル図（「第21回大阪なにわ心理リハビリテーションキャンプ研修資料」より引用）

対象児は、あぐら座位では、躯幹及び腰が屈となる。若干のS字の側彎があり、上体が左へ傾き、体重が左尻にのる。膝立ち位では、腰が引けて、躯幹が屈となる。あぐら座位と同様に、上体が左へ傾き、体重が左脚にのる。上体を補助して体重を右脚にのせると、腰がすっとと落ち、上体が右前方に倒れる特徴がある。そこで、学習のねらいを以下の通りとした。

[躯幹反らせ] 対象児が指導者の声かけの援助等により、上体の緊張を弛め、動作をコントロールする。

[あぐら座位] 腰を立て、両尻で踏みしめる。

[膝立ち位] 股関節を伸ばして、両脚で踏みしめる。

本事例では藤澤（2012）を参考にし、「あぐら座位姿勢保持」と「膝立ち位姿勢保持」の二課題において「ステップ」を採用した。「ステップ」では、時間の流れに沿って各過程で対象児を補助する身体部位があらかじめ決められ、それによって課題が行われることになる。対象児の学習課題である「躯幹反らせ」を図2、「あぐら座位姿勢保持」のステップを図3、「膝立ち位姿勢保持」のステップを図4にそれぞれ示す。

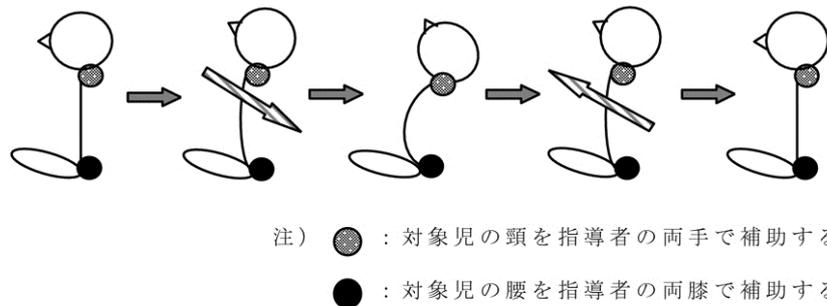


図2 躯幹反らせの方法

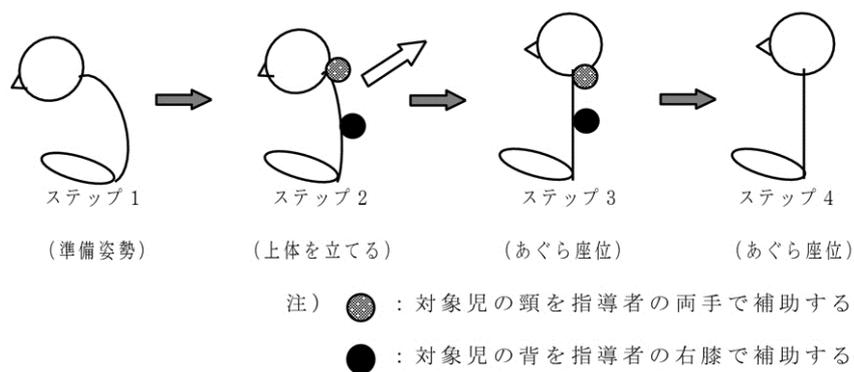


図3 「あぐら座位姿勢保持」のステップ

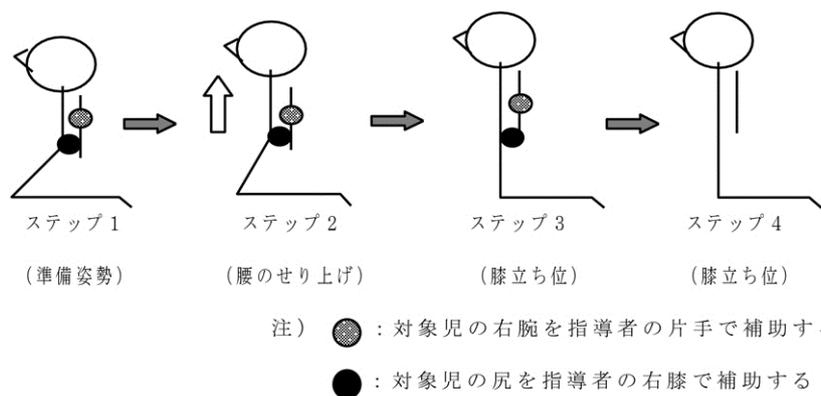


図4 「膝立ち位姿勢保持」のステップ

#### 4. 分析の視点

学習場面のVTRを撮り、指導者の働きかけと対象児の対応に視点をおき、課題開始から終了までの時間の経過に沿って記述した行動記録を基礎データとして作成する。この基礎データの中から、躯幹反らせでは、最も対象児の筋緊張が少ない試行を、あぐら座位姿勢保持及び膝立ち位姿勢保持では、最も対象児の姿勢の歪みが少ない試行をそれぞれ毎回一場面取り出す。毎回一場面取り出したデータを、分析データとする。分析の視点として①躯幹反らせによる対象児の反応パターンの頻度、②姿勢の歪みの変容、③学校生活における対象児の様子を三つを取り上げた。

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1. 躯幹反らせによる対象児の反応パターンの頻度

躯幹反らせの分析データから対象児の手と躯幹の筋緊張、腰の逃げに注目し、授業1～10毎の反応パターン出現頻度を求める。それぞれ一回の出現頻度を「●」とし、出現頻度がない場合を「なし」で表に示す。

表1 躯幹反らせによる対象児の反応パターン出現頻度

パターン \ 回目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
手に力が入る	● ● ●	●	● ●	● ● ● ●	● ● ●	● ●	● ●	●	●	●
上体に反りが入る	● ●	●	なし	なし	●	●	なし	なし	なし	なし
腰が逃げる	●	● ●	●	なし	● ●	● ●	●	なし	なし	なし
上体を戻そうとする	●	●	●	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし
試行時間(秒)	27	11	12	23	28	14	16	12	8	9

注) ● : 1回の出現頻度 なし : 出現頻度なし

例) 1回目には手に力が入る出現頻度が3回生じたことを示している。

対象児の反応パターンの頻度は「手に力が入る」，「上体に反りが入る」，「腰が逃げる」，「上体を戻そうとする」に分類し，授業1～10 毎の反応パターン出現頻度がどのように変容したかの視点で三つの時期に分けられた。

一つ目の時期は授業1～3で，反応パターンの頻度が多く出現している時期である。授業1，2では，全ての分類において出現頻度が表れている。これは，対象児の頸・顎を手で強く補助しすぎたため，対象児が腰を動かして逃げるような動作により抵抗し，上体や腰，股関節の緊張が強くなったと考えられる。

二つ目の時期は4～7で，反応パターンの出現頻度は多いが，指導者がどのような援助で対象児に働きかければよいのかわかりはじめ，対象児も少しずつ課題を受け止められるようになってきた時期である。授業4では，「手に力が入る」出現頻度が多く，その他の分類では出現頻度はなしになっている。これは，課題開始の際，指導者が対象児の頸・顎，上体，腰を強く援助しすぎたため，対象児と指導者が力比べの状態になり，その結果，手に緊張が入ったためだと考えられる。授業5～7では，「反りが入る」，「腰が逃げる」の出現頻度が表れるが，「上体を戻そうとする」出現頻度は表れていない。指導者が，課題の開始と終了の合図をともに「せ～の」などの声かけで明確にし，反らせた上体を元の直の状態まで戻す際の合図を手と声かけの適切な援助で伝えることができるようになったからだと考えられる。

三つ目の時期は授業8～10で，「手に力が入る」出現頻度は表れるが，反応パターンの頻度が減少する時期である。指導者が頸・顎，上体，腰を適切に補助し，対象児の動作のリズムに合わせ，上体をゆっくり反らせながら躯幹を弛めることができたからだと考えられる。その結果，対象児は指導者の指示に合わせて課題に取り組めるようになったと思われる。

## 2. 姿勢の歪みの変容

あぐら座位姿勢保持，膝立ち位姿勢保持の分析データから姿勢の歪みを評定し，それが授業1～10までどう変容したかをみる。但し，姿勢保持は5秒以上できたものをデータとした。あぐら座位姿勢保持は，ステップ4における最も子どもの歪みの少ない姿勢を安好（2000）による基本姿勢評定票（座位）より評定する。膝立ち位姿勢保持は，ステップ4における最も子どもの歪みの少ない姿勢を安好（2000）による基本姿勢評定票（膝立ち位）より評定する。

姿勢の歪みの変容（あぐら座位姿勢保持）を図5に，姿勢の歪みの変容（膝立ち位姿勢保持）を図6にそれぞれ示す。

あぐら座位姿勢保持の姿勢の歪みの変容は，授業1～10で，最も歪みの少ない試行における対象児の姿勢の歪みがどのように変容したかの視点で二つの時期に分けられた。

一つ目の時期は授業1～7で，「胸の屈・反」，「上体の左右への傾き」，「重心の位置」の全てに歪みが多く，姿勢が安定しなかった時期である。対象児は上体が若干のS字の側彎があり，左にのりやすく，姿勢が安定しやすいのも左のりの場合である。

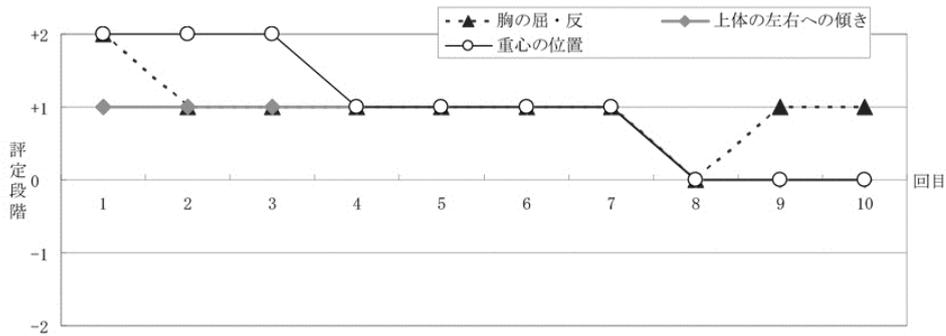


図5 姿勢の歪みの変容（あぐら座位姿勢保持）

胸の屈・反： [+2：かなり屈になる，+1：少し屈になる，0：直である，-1：少し反る，-2：かなり反る]  
 上体の左右への傾き： [+2：かなり左に傾く，+1：少し左に傾く，0：直である，-1：少し右に傾く，-2：かなり右に傾く]  
 重心の位置： [+2：かなり左にのる，+1：少し左にのる，0：中央にある，-1：少し右にのる，-2：かなり右にのる]

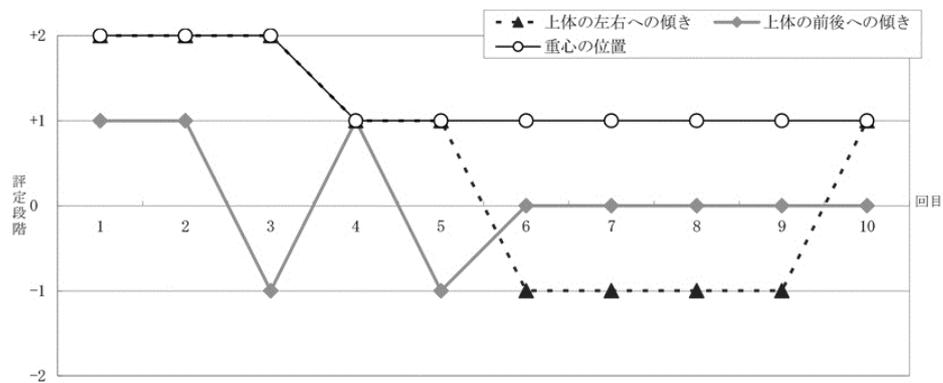


図6 姿勢の歪みの変容（膝立ち位姿勢保持）

上体の左右への傾き： [+2：かなり左に傾く，+1：少し左に傾く，0：直である，-1：少し右に傾く，-2：かなり右に傾く]  
 上体の前後への傾き： [+2：かなり前に傾く，+1：少し前に傾く，0：直である，-1：少し後ろに傾く，-2：かなり後ろに傾く]  
 重心の位置： [+2：かなり左にのる，+1：少し左にのる，0：中央にある，-1：少し右にのる，-2：かなり右にのる]

授業1～3では、胸が屈になり、かなり重心の位置が左へのった。頸や躯幹に強い緊張が入ったためである。躯幹反らせにおいて、指導者は、対象児を補助することにより精一杯になり、緊張を弛めることができなかった。授業4～7では、頸や躯幹の緊張は残るが、右尻で少し踏みしめることができつつあったため、重心の位置も少し左で踏みしめている。

二つ目の時期は授業7～8で、胸が少し屈になるが、重心の位置が中央で保持できるようになった時期である。これは、躯幹や腰の緊張が弛み、躯幹や腰を直に保とうとする力が表れ、右尻でも踏みしめることができるようになったためだと考えられる。

膝立ち位姿勢保持の姿勢の歪みの変容は、授業1～10で、最も歪みの少ない試行における対象児の姿勢の歪みがどのように変容したかの視点で二つの時期に分けられた。

一つ目の時期は授業1～5で、上体が前後へ傾くことが多く、重心の位置はかなり左へのることが多い時期である。授業1～5では、腰が引け、上体が大きく左へ傾いた。対象児の体重はかなり左脚にのり、右脚に十分な体重をのせることが困難であった。

二つ目の時期は授業6～10で、重心の位置は左へのことが多いが、上体を右へ傾け、右脚に体重をのせようとする時期である。授業6以降で、躯幹や腰の緊張が弛み、股関節を直に保つことができはじめたため、上体の前後の傾きがなくなってきた。これは、授業6で膝立ち位での右への体重移動を行い、対象児が右脚に体重をのせることを意識できたためだと考えられる。しかし、授業10を終えても、十分右脚に体重をのせることができなかつたため、中央に踏みしめることができなかつた。右脚に体重をのせる練習をしていくことが今後の課題であると思われる。

### 3. 学校生活における対象児の様子

本事例の指導期間中及び指導期間後すぐに変化してきた対象児の学校生活における特徴的な様子を生活習慣・健康面、運動・認知面、情緒・コミュニケーション面からそれぞれ記述で振り返る。

#### 1) 生活習慣・健康面

毎年9月に入り、体温調整が難しく、欠席が多かったが、9月上旬の本事例の関わりをきっかけに生活リズムを整えることができた。この時期、運動会に向けての練習や近隣の高等学校との交流学习などの行事において、休まずに学校へ登校し、継続的に学習に参加することができた。排尿面では、指導期間中、ズボンに手を入れて「トイレへ行きたい」ことを教員に要求できる場面が増えた。給食場面では、食べ物をのせたスプーンを右手で持って口に運べるようになり、お茶を誤嚥せずに飲めるようになった。

#### 2) 運動・認知面

授業6以降、対象児に「〇〇くん、おいで」と呼びながら手招きすると、声のする方を注目し、指導者に視線を合わせながら車いすの所まですぐに四つ這い移動できるようになった。また、授業9の終了後、対象児自ら膝立ち位をとり、指導者が対象児の右手を支える援助をすると、主体的に膝立ち位の状態で車いすの所まで2m移動することができた。以前は興味のある物でないと関心を示さなかったが、例えば身近な人物の顔写真や行事の写真等を提示するとよく注視したり、追視できるようになってきた。興味・関心の幅がひろがり、シャボン玉、音が出て動くおもちゃ類、タンバリンには積極的に手を出して関わろうとする場面が見られた。

#### 3) 情緒・コミュニケーション面

指導期間中、自傷行為に至ることはなく、指導期間終盤に右手で顔を完全に覆い隠し、不快感を表すことが少なくなってきた。同時に、顔を覆い隠しても、手の隙間から周りの様子をうかがったり、「ウー」、「アー」、「ナンナンナン」、「バババ」などの発声もよく聞かれるようになった。指導期間終了後すぐの音楽の手遊び歌では、「もっとしたい、遊んでほしい」と教員に視線を合わせながら手をとりにくる場面が見られた。日常では、学級の仲間や教員の顔をじっとのぞき込み、手を差し出して関わりを求めたり、表情豊かに笑ったり、怒ったりすることが増えてきた。教員が、対象児にわかるような言葉がけや視覚的な提示を心掛けることにより、対象児は、活動に集中し、情緒を安定させることができた。

## IV. 全体考察

### 1. 変容の時期的関連性からの考察

本研究では、子どもの動作変容という視点から 10 回の授業を節目で分けると、「軀幹反らせ」では、二つの節目が見出され、三つの時期に分けられ、「あぐら座位姿勢保持」、「膝立ち位姿勢保持」では、一つの節目が見出され、二つの時期に分けられた。分析課題毎に、その節目を整理して相互比較したものが表 2 である。

表 2 各分析の視点における動作変容の相互比較

分析課題	回 目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
軀幹反らせ	本児の反応 パターン頻度	①	—	①	②	—	—	②	③	—	③
あぐら座位	姿勢の歪みの変容	①	—	—	—	—	—	①	②	—	②
膝立ち位	姿勢の歪みの変容	①	—	—	—	①	②	—	—	—	②

注) ①—①は I 期, ②—②は II 期, ③—③は III 期をそれぞれ示す。

時期的な変容の節目が最初に表れたのは、授業 3 と 4 の間の「軀幹反らせ」であった。

この時期、対象児の反応パターンの出現頻度は多いが、指導者が課題の開始と終了の合図を声かけで明確に伝え、反らせた上体を元の直の状態まで戻すやりとりが円滑に取り組めるようになった。

次に「膝立ち位姿勢保持」の姿勢の歪みの変容の節目が授業 5, 6 の間にあった。授業 1～5 では、腰が引け、上体が前後へ傾き、重心の位置が左へ傾いたが、授業 6 において、膝立ち位での右への体重移動を積極的に行い、対象児が右脚に体重をのせることを意識できた。その結果、授業 6 以降では、重心の位置は少し左へ傾くが、上体の前後への傾きがなくなった。「軀幹反らせ」の二つ目の節目と「あぐら座位姿勢保持」の節目がそれぞれ授業 7, 8 の間にあり、同時期であった。「軀幹反らせ」の授業 1, 2 において、全ての分類において出現頻度が表れているが、授業 3～7 までは、どれか一つ以上の分類の反応パターン出現頻度が表れていない。これは、対象児が指導者の働きかけを徐々に受け止められるようになり、身体の緊張を弛めることができたからである。また、回を重ねる毎に、授業者が対象児の頸・顎、上体、腰への補助を手脚で適切にできるようになってきたからだと考えられる。授業 8 以降では、対象児の手に力（緊張）が入るが、上体や腰の反応パターンは出現しなかった。これは、指導者が手脚の補助に加え、課題の開始と終了を声かけで明確にし、より対象児の動作のリズムに合わせ課題に取り組めるようになったからである。このように、「軀幹反らせ」のリラクゼーション課題に継続的に取り組んだことにより、その後の対象児と指導者の関わりがより濃密になったのではないかと考えられる。

「あぐら座位姿勢保持」の授業1～7では、上体が左へ傾き、重心の位置が左へのった。しかし、授業8で、胸が直になり、重心の位置を中央にして保持でき、授業8以降では、重心の位置を中央にして保持できた。これは、「膝立ち位姿勢保持」の節目である授業5、6の後であった。

授業1～10の三つの分析課題の変化をみると、最初に「躯幹反らせ」で反らせた上体を元の直の状態まで戻すやりとりの向上がその後のやりとりの窓口となったと思われる。その後、授業6「膝立ち位姿勢保持」では腰が引けず、右脚にも体重をのせることを意識できたことにより、「あぐら座位姿勢保持」では重心の位置が中央で安定した。また、同時期の「躯幹反らせ」では、対象児が躯幹や腰の緊張を弛めることができはじめ、指導者の指示に合わせて課題に取り組めるようになったと考えられる。つまり、対象児は、指導者の声かけや身体への関わりの援助を受け止める学習が少しずつ可能になったことが動作改善の大きな要因である。その結果、運動発達上位課題である「膝立ち位姿勢保持」の脚で踏みしめる体験を通して、自分の身体に注意が向き、目線の高さが上がることにより視界もひろがり、健康の維持や情動の発達にも効果があったのではないかと考えられる。また、「膝立ち位姿勢保持」での抗重力方向の力の入れ方の学習により、「あぐら座位姿勢保持」の姿勢の歪みが修正される変容経過をたどったのではないかと考えられる。

## 2. 自立活動6区分の視点からの考察

### 1) 健康の保持

生命を維持し、日常生命を維持し、日常生活を行うために必要な身体の状態の維持・改善を図ることがねらいとされる。対象児は、過去9月に入ってすぐに体温調整が難しく、欠席が多かったが、動作を通したやりとり学習に継続的にとりくむことをきっかけに、休まずに学校へ登校し、学校生活を送ることができた。具体的には、躯幹反らせにおいて、上体や腰、股関節の過度な緊張を弛め、適切な緊張状態を引き出すことができたり、あぐら座位姿勢保持や膝立ち位姿勢保持の抗重力姿勢の経験を積むことができた。これらの成果は健康の保持と深く関与していたと考えられる。

### 2) 心理的な安定

自分の気持ちや情緒をコントロールして、変化する状況に適切に対応したり、障害による学習上または生活上の困難を改善・克服する意欲の向上を図ることがねらいとされる。回を重ねるごとに、指導者の課題の開始と終了の声かけの合図と手脚の援助に応じて、対象児が身体に注意を向けながら動かし、上体や腰の過度な緊張を弛めることができるようになってきた。その結果、対象児が動きの成功体験を積み重ねることができ、「快」の感情を引き出すことができ、情緒の安定につながったと考えられる。今まで対象児は、自分の思い通りにならなかったり、過度な暑さを感じたりすると、情緒不安になり、手で頭をコツコツ叩く等の自傷行為に至ることがあった。そのため、これらのことを改善していくことが課題のひとつとされていたが、指導期間中、一度も自傷行為に至ることはなく、最後まで課題に向き合うことができた。

### 3) 人間関係の形成

自分や他人をよく理解し、対人関係を円滑にし、集団参加の基礎を培うことがねらいとされる。対象児にとって、躯幹反らせの課題において上体を後傾させながら指導者に身を任せて身体の緊張を弛めていくことやあぐら座位や膝立ち位において右脚に体重をのせていく課題にとりくむ中で、自分（対象児）の身体に注意を向け、自分の動きを認識していったと思われる。その結果、自分と相手（指導者）の理解が生まれ、自分でできること、指導者の援助によりできることなどを少しずつ理解することが可能になったと考えられる。

授業9の終了後すぐに対象児自ら膝立ち位をとり、対象児の右手を支える援助をすると、主体的に膝立ち位の状態で車いすの所まで2m移動することができた。これは、それまでの動作を通したやりとりにおいて、対象児が脚で踏みしめるイメージを実感としてつかみ、課題と一緒にとりくむ存在として指導者を意識できていたからだと思われる。以上のことから、協働を目的とした人間関係の形成にも深く関与していたと考えられる。

### 4) 環境の把握

感覚を有効に活用し、空間や時間などの概念を手掛かりに周囲の状況や環境と自分の関係を理解して的確に判断し、行動できることがねらいとされる。本事例では、リラクゼーションや動作のコントロール課題を通して対象児が自分の身体に注意を向ける経験が多く積み重ねられていたと考えられる。

躯幹反らせでは、指導者の補助が適切でないと、対象児は「（上体に）反りが入る」、「腰を動かして逃げる」、「上体を戻そうとする」などの対応が多かった。しかし、これらの対応は、指導者が適切に補助ができるようになってくると次第に減少し、指導者に身を任せるように対応の仕方を変えていた。あぐら座位姿勢保持では、躯幹や腰を直に保とうとする力が表れ、苦手であった右尻でも踏みしめることができるようになり、重心の位置を中央で保つことができた。膝立ち位姿勢保持では、股関節を直に保つことができ、上体の前後の傾きの修正につながった。これらは、踏みしめられるポイントを的確につかみ、安定した姿勢へとつなげることができていた。以上のことから、環境の把握にも深く関与していたと考えられる。

### 5) 身体の動き

日常生活や作業に必要な基本動作を習得し、生活の中で適切な身体の動きができるようになることがねらいとされる。本事例の考察を進める上で、「身体の動き」に関する意義として以下の3点が示唆されると考えられる。①全身の過度な緊張の軽減を図り、適切な緊張状態を学ぶことができること、②抗重力姿勢をとることにより、上体や腰、股関節の動きをコントロールし、安定した姿勢の習得ができること、③最初から良い姿勢や動きを伝えるのではなく、少しの姿勢の歪みがあっても、自分で全身の緊張を弛めたり、脚で踏みしめた感じを十分につかませたりすることにより、主体的な動きのひろがり期待できること、これらの視点が対象児の動作改善に関与していたと考えられる。

## 6) コミュニケーション

場や相手に応じてコミュニケーションを円滑に行えるようになることがねらいとされる。今回、対象児の意思表示や主体的な動作が多く見られた。具体的には、尿意を催した際、ズボンに手を入れて「トイレへ行きたい」ことを指導者に要求できる場面が増えた。また、課題終了後、指導者が「〇〇くん、おいで」と呼びながら手招きすると、指導者に視線に合わせ、車いすのところまで四つ這い移動ですぐにこれるようになった。本来分析課題では、「身体の動き」を改善することを主なねらいとしているが、課題の中で相手に対する良好な人間関係や強い関心等が培われ、相手とのコミュニケーションの取り方を学ぶ良い機会となった。

### 3. 自立活動6区分の相互の関連性の考察

本事例では、動作を通した関わりを通して、対象児の動作改善を中心的なねらいとしていたことから、「身体の動き」の区分がやりとりの基盤であると言えよう。身体各部の緊張を弛め、動作をコントロールする経験を通して、課題への不安さと向き合い、「心理的な安定」が育まれていった。次に、あぐら座位や膝立ち位の抗重力姿勢をとる経験を通して、毎日学校へ登校可能な体調や生活リズムが整えられ、「健康の保持」につながったと考えられる。さらには、指導者とのやりとりが向上する中で、自分と相手の理解が深まり、相手と結びつく力が培われ、「人間関係の形成」において発達的な効果が表れたと推察できる。「人間関係の形成」がより濃密な関係になり、信頼関係が高まると、相手に対する強い関心が生まれ、「コミュニケーション」において、意思表示や相手の指示を受け止める主体的な外界への関わりが育まれた。同時に、抗重力姿勢の際には、脚で踏みしめられるポイントを的確につかんだり、指導者に身を任せられるようになったり、「環境の把握」にも効果が表れたと考えられる。

以上のことから、重度の脳性まひ児にとって動作を通したやりとり学習を取り入れた自立活動の指導は、自立活動の6区分全てに教育的な効果があることが示唆されたと考えられる。これらの知見は小柳津・森崎（2013）や本吉（2013）の結果と同様の意義があることが示された。また今回の事例のように動作を通した関わりを中心に分析する場合、肢体不自由児にとって自立活動の時間の指導は「身体の動き」だけに注目がされがちである（森崎，2003）。分析の視点を狭くすると、数回の指導だけでは、自立活動6区分の視点への幅広い意味づけが困難であろう。しかし、同じ視点を持ち、複数回の指導を積み重ねることにより、「身体の動き」の区分だけでなく、他の区分への関連づけも可能になることが示唆されたと考えられる。今回、動作を通したやりとり学習を契機に、学校生活において対象児の主体的な行動が多く見られた。しかし、動作を通したやりとり学習が、直接これらの主体的な行動の要因になっていたのか科学的な検証は容易ではない。今後の課題として、対象児の学校以外での生活にも詳細に目を向け、発達、障害といった観点も深く考慮しながら、複数の教員で協議することにより、客観的な評価やエビデンスに基づいた考察が可能になると考えられる。

## 文 献

- 1) 藤澤 憲 (2012): 自閉症児の手指動作に及ぼす動作法の効果. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 22, 167-176.
- 2) 文部科学省 (2009): 特別支援学校学習指導要領 解説自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部).
- 3) 本吉大介 (2013): 重度・重複障がい者に対する臨床動作法を通じた関わりの意義 —自立活動6区分の視点からの心理リハビリテーションキャンプにおける実践の考察—. 大阪大谷大学教育学会教育研究, 12-22.
- 4) 中井 滋・高野 清 (2011): 特別支援学校 (肢体不自由) における自立活動の現状と課題 (I). 宮城教育大学紀要, 46, 173-183.
- 5) 成瀬悟策 (1995): 講座・臨床動作学1 臨床動作学基礎. 学苑社.
- 6) 野田晴生 (2000): 動作法による重度・重複障害児の指導に関する事例研究 —「他者とのかかわる力」に視点をおいて—. 鳴門教育大学平成11年度修士論文. (未刊行)
- 7) 大阪動作法研究会 (2007): 第21回大阪なにわ心理リハビリテーションキャンプ研修資料.
- 8) 小柳津和博・森崎博志 (2013): 自立活動における動作法を適用した指導の教育的意義 —重度・重複障害児を射程とした理論的考察—. 障害者教育・福祉学研究, 9, 33-38.
- 9) 森崎博志 (2003): 臨床動作法における身体相互交渉の教育的意義. 東海・北陸心理リハビリテーション研究会会報, 21, 1-9.
- 10) 山内隆久 (1992): 動作法におけるコミュニケーション. —コミュニケーションの視点から動作法を考える—. 成瀬悟策編, 現代のエスプリ別冊臨床動作法の理論と治療①, 至文堂, 53-61.
- 11) 安好博光 (2000): 「動作法」研究における動作分析方法論 (1) 基本姿勢評定票と課題姿勢評定票の作成. 鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編), 15, 89-97.