

重度脳性まひ児への動作を通したやりとり学習

—動作変容の関連性と学習支援の教育的意義—

藤澤 憲 和歌山県立和歌山さくら支援学校

要 旨：特別支援学校の自立活動の時間の指導において、重度の運動障害と知的障害があり、座位が不安定な脳性まひ児に対して動作を通したやりとり課題を指導した。軀幹反らせにおける対象児の反応や、あぐら座位及び膝立ち位における姿勢評定票を活用した動作変容の分析等から三つの動作変容の時期的関連性を明らかにすることにより、動作を通したやりとり学習支援の教育的意義を考察することを目的とした。軀幹反らせで上体を元の姿勢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り、膝立ち位で腰が引けずに保持できるようになると、座位姿勢では重心の位置を中央で安定させることができた。学習支援の教育的意義として、対象児が適切な緊張状態を学んだり、抗重力姿勢の膝立ち位をとることにより、軀幹反らせやあぐら座位の姿勢の歪みの改善に影響を及ぼしたりすることが示唆された。また、指導者側の視点として、複数の課題の関連性を吟味・検討することにより、学習支援の構成の幅がよりひろがること等が示唆された。

Key Words： 動作法、動作変容の関連性、姿勢評定票、自立活動、重度脳性まひ児

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)²⁾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)⁴⁾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、動作を通した関わりである「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)⁵⁾。成瀬(1995)⁵⁾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、そのパターンが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)⁶⁾。

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)⁷⁾は、肢体

不自由特別支援学校に在籍する脳性まひ児2名に対して、主な動作課題の変化や運動面、認知面、生理面等における月別の変化を基に自立活動の指導経過を報告し、自立活動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)³⁾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視点からエピソードによる指導経過を基に考察し、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、自立活動の視点から動作法による関わりの意義について分析・考察された数少ない貴重な研究である。しかし、動作法における動作改善の経過を具体的な評定指標(姿勢評定票)を用いて分析し、複数の課題の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。

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、まずは、「動作を通したやりとり学習」として動作法による指導を行い、躯幹反らせにおける対象児の反応や、あぐら座位及び膝立ち位における姿勢評定票を活用した動作変容の分析等から三つの動作変容の時期的関連性を明らかにした。次に、そこから得られた知見を基に、動作を通したやりとり学習支援の教育的意義を考察す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



Fig.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)⁶⁾

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、右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)である。

2. 学習期間・場所

平成X年9月上旬から下旬に渡り、A県B特別支援学校において、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

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、腰がストンと落ち、上体が右前方に倒れる特徴がある。そこで、主に自立活動の「身体の動き」の区分に視点を当てた「躯幹反らせ」「あぐら座位姿勢保持」「膝立ち位姿勢保持」の三課題(Fig.1参照)を行い、それぞれの課題のねらいと手立てをTable1の通りとした。

本事例では藤澤(2012)¹⁾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、それに従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Fig.2、「あぐら座位姿勢保持」のステップをFig.3、「膝立ち位

Table 1 「動作を通したやりとり学習」のねらいと手立て

課題名	学習のねらい	手立て
躯幹反らせ	指導者の声かけに合わせて、上体の緊張を弛める。	課題の始まりと終わりを補助する手の力加減や声かけ等で明確に伝える。
あぐら座位姿勢保持	できる限り、腰を立て、両尻で踏みしめる。	両尻でバランス良く踏みしめられるように、補助する手や膝の力加減を工夫する。
膝立ち位姿勢保持	できる限り、股関節を伸ばして、両脚で踏みしめる。	両脚で踏みしめられるように、補助する手や膝の力加減を工夫する。

姿勢保持」のステップを Fig.4 にそれぞれ示す。

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、軀幹反らせでは、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軀幹反らせによる「対象児の反応パターンの頻度」、②あぐら座位姿勢保持及び膝立ち位姿勢保持による「姿勢の歪みの変容」、③膝立ち位姿勢保持における「頭部の前屈とその時間の割合」の三つを取り上げた。

5. 倫理上の配慮

今回の研究の実施にあたり、その主旨や方法について対象児及びその保護者によく説明を行い、その承諾を得た。

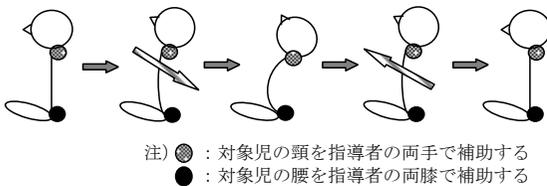


Fig.2 軀幹反らせの方法

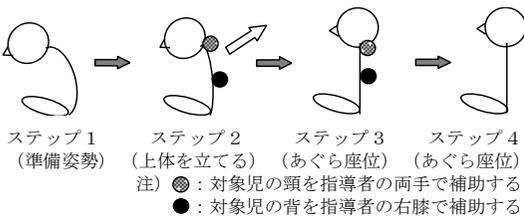


Fig.3 「あぐら座位姿勢保持」のステップ

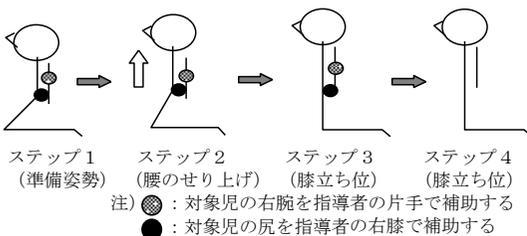


Fig.4 「膝立ち位姿勢保持」のステップ

III. 結果

1. 軀幹反らせによる対象児の反応パターンの頻度

軀幹反らせによる対象児の反応パターン頻度を示したものが Table2 である。

軀幹反らせの分析データから対象児の手と軀幹の筋緊張、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。

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り、授業1, 2では、全ての分類において出現頻度が表れた。

二つ目の時期は4～7で、反応パターンの出現頻度はあるが、指導者が対象児にどのような援助で働きかければよいのかがわかり、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」以外の反応パターンでは出現頻度は「なし」になった。

授業5～7では、「上体に反りが入る」、「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。

三つ目の時期は授業8～10で、「手に力が入

Table 2 軀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						
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。

る」出現頻度は表れるが、反応パターンの頻度が減少した時期である。指導者が頸・頸、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。その結果、対象児は、指導者の指示に合わせ課題に取り組めるようになった。

2. あぐら座位姿勢保持及び膝立ち位姿勢保持による姿勢の歪みの変容

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見る。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)⁹⁾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)⁹⁾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Fig.5に、姿勢の歪みの変容(膝立ち位姿勢保持)をFig.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、

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]

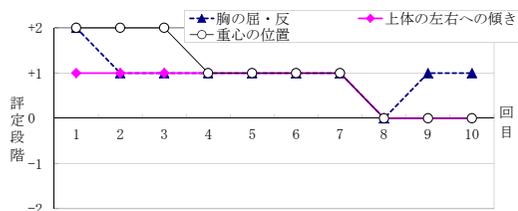


Fig. 5 姿勢の歪みの変容(膝立ち位姿勢保持)

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]

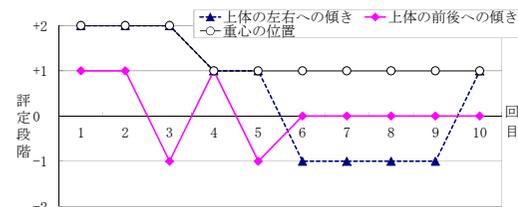


Fig. 6 姿勢の歪みの変容(あぐら座位姿勢保持)

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、左に体重がのりやすく、姿勢が安定しやすいのも左のりの場合である。

授業1～3では、胸が屈になり、頸や躯幹に強い筋緊張が入り、かなり重心の位置が左へのった。躯幹反らせにおいて、指導者は、対象児を補助することに精一杯になり、上体や腰の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るようになってきたため、重心の位置も少し左の位置で踏みしめている。

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。この時期には、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。

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傾く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傾くことが多いが、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以降に、躯幹や腰の筋緊張が弛み、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。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ったため、中央の位置で踏みしめることができなかった。

3. 膝立ち位姿勢保持における頭部の前屈とその時間の割合

膝立ち位姿勢保持において、股関節を伸ばして、両脚で十分踏みしめることができているかの指標として、対象児の頭部に注目し、「頭部が前屈しない」、「頭部が後傾する」、「頭部が前屈する」の三つに分類した。Fig.7は頭部の前

屈の出現を時間の割合で表したものである。

膝立ち位姿勢保持では、対象児の姿勢の歪みによって頭部の前屈が大きく影響されると考えられる。そこで、対象児の姿勢の歪みの変化に沿いながら頭部の前屈の変容を追った。

対象児の頭部の前屈の変容は、大きく二つの時期に分けられた。一つ目の時期は授業 1～7 で、頭部が後傾する時間の割合が高い時期である。とくに授業 1 では、腰が引け、上体の前後への傾きがあるため、対象児は顎を突き出し、頭部を後傾することにより姿勢保持している。そのため、頭部が後傾する時間の割合がとくに高い。しかし、授業 6, 7 では、上体や腰が安定してきたため、それほど頭部を後傾させなくても姿勢保持ができるようになってきた。そのため頭部が前屈しない時間の割合も高くなった。

二つ目の時期は授業 8～10 で、頭部が前屈しない時間の割合が高い時期である。右脚に十分体重をのせることはできていないが、股関節を直に保ちことができるようになった。そのため、腰が安定し、上体を縦方向に位置づけようとする力が表れ、頭部を後傾せず姿勢保持できるようになった。

IV. 考察

1. 動作変容の時期的関連性と学習のねらいの評価についての考察

本研究では、動作を通した関わりを通して、対象児の動作改善を学習の中心的なねらいとしていたことから、自立活動の「身体の動き」の区分が基盤にあったと考えられる。対象児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、「躯幹反らせ」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」「膝立ち位姿勢保持における頭部の前屈とその時間の割合」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、これらの時期的

な変容の節目を整理して相互比較したものが Table3 である。その結果、三つの節目が導き出された。

最初に授業 1～10 の分析課題別に分けられた時期の変容の考察を以下に述べ、次に学習のねらいの評価について言及していく。

変容は早い順に、「躯幹反らせ」→「膝立ち位姿勢保持」→「躯幹反らせ」「あぐら座位姿勢保持」「膝立ち位姿勢保持における頭部の前屈とその時間の割合」であった。

最初に時期的な変容の節目が表れたのは、授業 3 と 4 の間の「躯幹反らせ」であった。それまでの授業 1, 2 の「躯幹反らせ」では、全ての反応パターンにおいて出現頻度が表れた。これは、指導者が、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をとることが多く、上体や腰、股関節の筋緊張が強くなったと考えられる。しかし、授業 3 以降、指導者が反らせた上体を元の直の位置まで戻すやりとりが少しずつ円滑に取り組めるようになった。その結果、対象児の上体に反りが入ることはなくなり、授業 4 では、腰が逃げたり、上体を戻そうとする反応パターンの出現頻度は減少した。

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 の間に表れた。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 以降では、上体の前後への傾きがなくなった。これは、授業 6 の途中に、膝立ち位での右への体重移動の学習を積極的に行い、対象児が右脚に体重をのせることを意識できたことがその後の動作改善につながったのではないかと考えられる。

最後に「躯幹反らせ」の二つ目の節目と「あぐら座位姿勢保持」、「膝立ち位姿勢保持における頭部の前屈とその時間の割合」の節目がそれぞれ授業 7, 8 の間に表れ、同時期であった。授業 1, 2 の「躯幹反らせ」では、全ての反応パターンにおいて出現頻度が表れているが、授業 3～7 では、出現頻度が「なし」の反応パタ



Fig. 7 頭部の前屈とその時間の割合

Table 3 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
躯幹反らせ	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	—
膝立ち位	姿勢の歪みの変容	①	—	—	—	—	—	①	②	—	②
	頭部の前屈とその時間の割合	①	—	—	—	—	—	—	①	②	—

注) ①—①はI期, ②—②はII期, ③—③はIII期をそれぞれ示す。

ーンが少なくとも一つは生じ、身体の筋緊張を弛めることができた。これは、授業者が対象児の頸・顎、上体、腰を手脚でより適切に補助できるようになり、同時に、対象児が指導者の働きかけを徐々に受け止めることができるようになったからである。

授業 8 以降では、対象児の手に力(筋緊張)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伝え、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、「躯幹反らせ」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つたが、授業 8 以降では、重心の位置を中央にして保持できた。また、「膝立ち位姿勢保持における頭部の前屈とその時間の割合」は、授業 1~7 で頭部が後傾する時間の割合が高いが、授業 8 以降では、腰を直にさせることが適切に行えるようになり、腰、上体、頭部に縦方向の力が入ったため頭部が前屈しない時間の割合が高くなったと考えられる。これらは、「膝立ち位姿勢保持」の節目である授業 5、6 の後に効果として表れた。

授業 1~10 の三つの分析課題の変化を見ると、最初に「躯幹反らせ」で反らせた上体を元の直の位置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。これは、自分と相手の理解が深まり、相手と結びつく力が培われ、自立活動の区分である「人間関係の形成」において発達的な効果が表れたのではないかと推察できる。その後、授業 6 の「膝立ち位姿勢保持」では腰が引けず、右脚に体重をのせて踏みしめるポイントがわかったため、「あぐら座位姿勢保持」では重心の位置が中央で安定した。これは、自立活動の区分である「環境の把握」にも深く関与しており、抗重力姿勢という空間の概念を手がかりに対象児にとって運動発達上位課題である「膝立ち位姿勢保持」での抗重力方向へ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ことが示唆されたと考えられる。また、同時期の「躯幹反らせ」では、対象児が躯幹や腰の筋緊張を弛めることができはじめ、今までよりも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。つまり、人間関係がより深まり、信頼関係が高まると、対象児にとって、相手に対する強い関心が生まれた。その結果、相手の声かけや身体への関わりの援助を受け止めること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はないかと考えられる。

最後に学習のねらいの評価について考察していく。「躯幹反らせ」の学習のねらいとして、「指導者の声かけに合わせて、上体の緊張を弛める。」としていた。授業 8 以降、対象児の手に少し力が入ることもあったが、上体や腰に強い筋緊張が入ることがなく課題に取り組め、ねらいはほぼ達成できていた。「あぐら座位姿勢保持」の学習のねらいとして、「できる限り、腰を立て、両尻で踏みしめる。」としていた。授業 8 では、腰を立てて(直にして)、重心の位置が中央で安定していることから、両尻で十分に踏みしめることができていた。しかし、授業 9、10 では腰が少し屈になり、腰を立てて踏みしめることができておらず、課題が残った。指導上の留意点として、腰の筋緊張を和らげるような「腰伸ばし」などのリラクゼーション課題を事前に取り入れていくようにしていきたい。「膝立ち位姿勢保持」の学習のねらいとして、「できる限り、股関節を伸ばして、両尻で踏みしめる。」としていた。授業 6 以降、上体の前後への傾きがなくなり、頭部が前屈しない時間の割合も高まったことから、股関節を伸ばして、踏みしめる経験は積み重ねることができていた。しかし、左右の脚でバランス良く踏みしめることには課題が残り、指導者の手や膝の補助の力加減等の関わりには今後留意していくように心掛けたい。

2. 学習支援の意義について

本事例において、動作変容の時期的関連性の考察を進める上で、対象児の学習支援の教育的意義として以下の3点が示唆されたと考えられる。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膝立ち位の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、躯幹反らせやあぐら座位の姿勢の歪みの改善に影響を及ぼすこと、③最初から歪みの少な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、脚で踏みしめた実感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、であ

る。また、指導者側の教育的意義として以下の2点が示唆されたと考えられる。①対象児の運動発達に応じた課題だけではなく、運動発達上位課題である膝立ち位に取り組むことにより、対象児の姿勢の歪みの特徴がより顕著に表れ、躯幹反らせやあぐら座位の援助方法を工夫することができたこと、②一つだけの課題に取り組むのではなく、複数の課題の関連性を吟味・検討していくことにより、学習支援の構成の幅がよりひろがったこと、である。

● V. おわりに

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。具体例をあげると、授業6の指導中に、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たり、授業9の終了後、対象児自ら膝立ち位をとり、2m離れた車いすの所まで膝立ち移動する(指導者が対象児の右手を支える)ことができた。また、全指導場面を通して、対象児はほとんど手で頭を叩く等の自傷行為に至ることはなく、授業9以降、右手で顔を完全に覆い隠す(不快感を表す)ことが少なくなった。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、動作変容の関連性に加えて、対象児の他の学校生活や家庭、地域での生活にも詳細に目を向けていきたい。その際に、発達、障害といった観点も深く考慮しながら、複数の教員で客観的な指標を設定し、協議することにより、確かな評価やエビデンスに基づいた考察がより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(幼稚園・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した関わりの意義—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(1).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)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.
- 7)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.
- 8)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.
- 9)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.

(受稿 H29. 2. 7, 受理 H29. 5. 18)