

重度・重複障がいのある生徒への臨床動作法に基づく学習支援の意義

—— 姿勢評定票による評価と自立活動の区分に視点を当てて ——

高橋 眞琴*, 藤澤 憲**, 田中 淳一*

(キーワード：臨床動作法, 学習支援, 自立活動, 姿勢評定票, 動作変容)

I. 問題と目的

重度・重複障がいのある児童・生徒が在籍する特別支援学校においては、在籍児童・生徒の特性に応じて、障がい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編成される場合がある。自立活動の内容には、「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（文部科学省，2018）。文部科学省（2018）は、「自立活動の内容を6つの区分ごとに3～5項目ずつ順に27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」ことを示している。

中井・高野（2011）は、重度・重複障がいのある生徒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、「肢体に重度の障がい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臨床動作法が選択されることが多い」ことを報告している。

臨床動作法は、1960年代後半、脳性まひや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、「臨床動作法における『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、『意図』→『努力』→『身体運動』という心理的な過程を「動作」である」と定義した。近年、臨床動作法は、自閉症や重度・重複障がいなど様々な障がいのある子ども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、臨床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）。

臨床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は、小柳津・森崎（2013）が、肢体不自由特別支援学校に在籍する脳性まひ生徒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。心理リハビリテーションキャンプにおける重度・重複障がい者への臨床動作法の関わりを自立活動の視点から考察した研究として、本吉（2013）は言語によらずとも相互に意図や感情を伝えることができる臨床動作法の有用性を述べている。また、東山・本吉・小田（2017）は、心理リハビリテーションキャンプにおける臨床動作法を通じたかわりには、自立活動6区分全てに関する意義を有していることを示唆している。高橋（2016）は、重度・重複障がいのある子どもたちとの人間関係の形成の手法として、臨床動作法を例示している。これらの研究は、自立活動の視点から臨床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、いずれもエピソードによる指導経過を中心にまとめられた知見であり、臨床動作法における動作改善の経過を客観的な評定指標（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、重度・重複障がいのある生徒1名に対して、臨床動作法による指導を行い、まずは、躯幹反らせにおける対象生徒の反応や、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か

*鳴門教育大学 特別支援教育専修

**和歌山県立和歌山さくら支援学校

ら3つの動作変容の時期的関連性に検討を加える。次に、臨床動作法を介した指導者と対象生徒との相互交渉が自立活動6区分の視点とどのように深く関連し、学習支援上の意義を成すのかについて、考察することを目的とした。

Ⅱ. 方 法

1. 対象

重度の運動障がいと知的障がいを伴う高等部に在籍している生徒である。自力での立位の保持が困難である。日常では仰臥位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使用全介助である。お茶などの飲み物はコップを使用して摂取するが、嚥下に困難を生じることがある。気温上昇による体温調節の不十分さから、情緒的に不安定になり、自傷行為を伴う場合もある。排泄のサインは少ないため、全介助による排泄を行っている。発声が少なく、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」のサインは、手で顔を隠してしまうことである。新版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）。

2. 期間・場所・手続き

平成X年9月上旬から下旬に渡り、A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。動画記録により動作課題の様子が収集され、1回の実施時間は約15分である。指導者は、特別支援学校の勤務経験18年の教員である。

3. 臨床動作法による学習支援

対象生徒は、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3課題（図1参照）を行い、それぞれの課題のねらいと手立てを表1の通りとした。



図1 課題イメージ図（第2著者作成）

表1 「臨床動作法による学習」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。 |

本研究では藤澤（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2課題において「ステップ」を採用した。「ステップ」とは、「課題の各過程において時系列で、生徒を補助する身体部位があらかじめ決められた状態」を意味し、それによって課題が行われることになる。対象生徒の学習課題である「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。

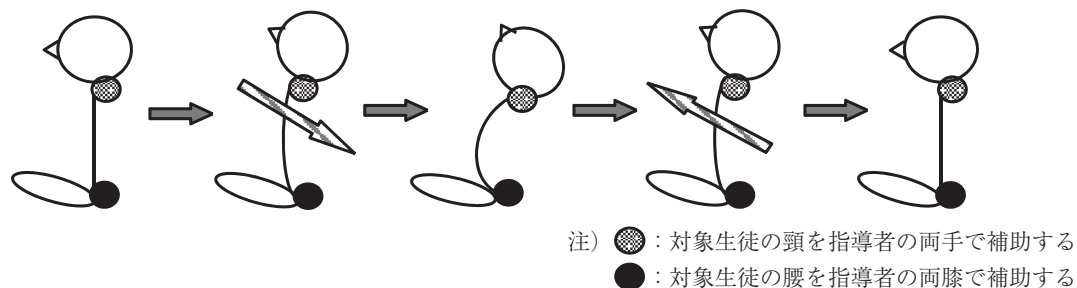


図2 躯幹反らせの方法

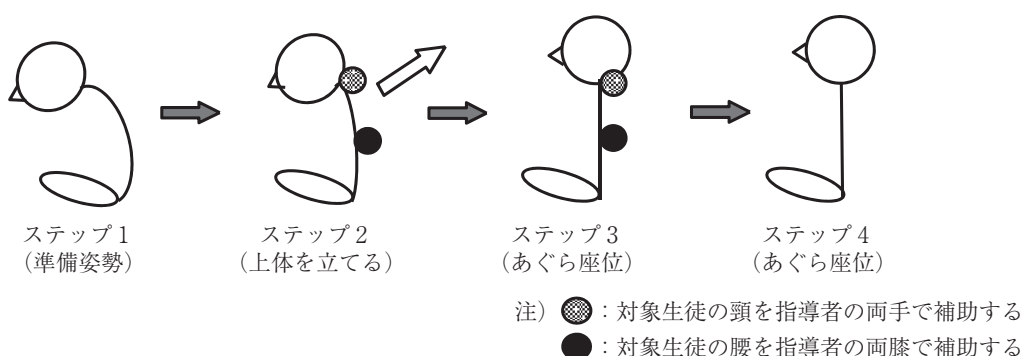


図3 「あぐら座位姿勢保持」のステップ

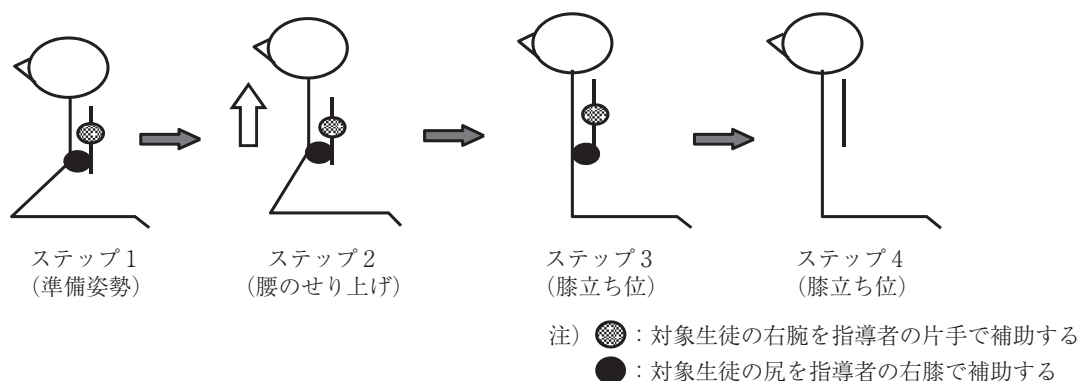


図4 「膝立ち位姿勢保持」のステップ

4. 分析の視点

学習場面の動画記録を行い、指導者の働きかけと対象生徒の応答に視点を置き、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、最も対象生徒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、最も対象生徒の姿勢の歪みが少ない試行をそれぞれ毎回1場面抽出した上で、分析対象とする。分析の視点として、躯幹反らせによる「対象生徒の反応パターンの出現頻度」、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」を取り上げ、まず、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を臨床動作法の実践経験が10年以上ある第1著者及び第2著者、神経科学を標榜する第3著者で行う。さらに自立活動6区分の視点や学習支援上の意義に係る考察を加える。

5. 倫理上の配慮

本研究の実施にあたり、目的や方法について対象生徒及びその保護者に十分説明を行い、その同意を得ている。

Ⅲ. 結果

1. 軀幹反らせによる対象生徒の反応パターンの出現頻度

軀幹反らせによる対象生徒の反応パターン頻度を示したものが図5である。

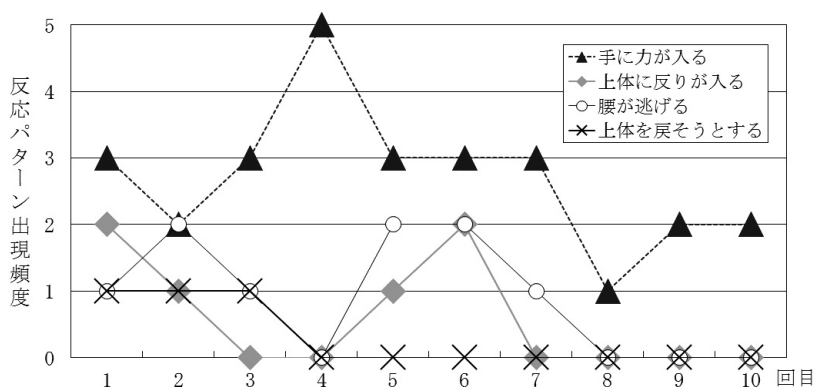


図5 軀幹反らせによる対象生徒の反応パターンの出現頻度

軀幹反らせの分析データから対象生徒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。対象生徒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3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、指導者が対象生徒にどのような援助で働きかければよいのかがわかり、対象生徒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（0回）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。

3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した時期である。指導者が頸・顎、上体、腰を適切に補助し、対象生徒の動作のリズムに合わせ、上体をゆっくり反らせながら軀幹を弛めることができた。その結果、対象生徒は、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、それらが授業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）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6に、姿勢の歪みの変容（膝立ち位姿勢保持）を図7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生徒の姿勢の歪みがどのように変容したかの視点で2つの時期に分けられた。

一つ目の時期は授業1～7で、「腰の屈・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。対象生徒は上体が若干の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、腰が屈になり、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、対象生徒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つた。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、腰が少し屈になるが、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。

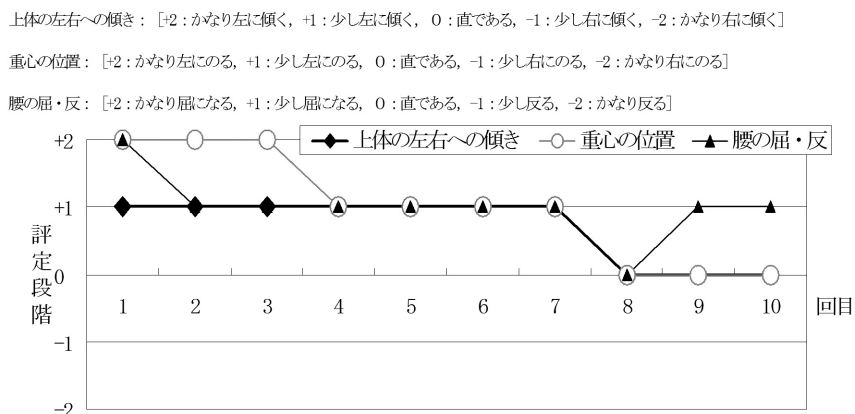


図6 姿勢の歪みの変容（あぐら座位姿勢保持）

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生徒の姿勢の歪みがどのように変容したかの視点で2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。対象生徒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ることが多いが、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。

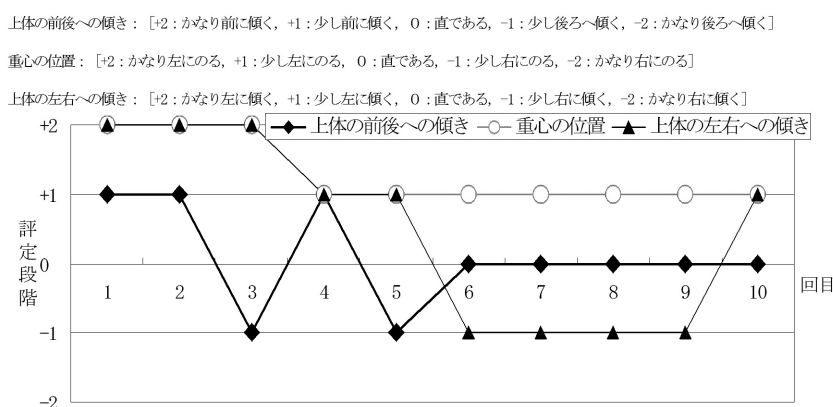


図7 姿勢の歪みの変容（膝立ち位姿勢保持）

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、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、「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」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図8である。その結果、3つの節目が導き出された。

| 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 | — | 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。

図8 各分析の視点における動作変容の相互比較

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、対象生徒の頸・顎を手で強く補助しすぎたため、対象生徒が腰を動かして逃げるような動作をとることが多く、その結果、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相互交渉が少しずつ円滑に取り組めるようになった。その結果、対象生徒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、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。これは、授業6の途中で、膝立ち位での右への体重移動の学習を積極的に行い、対象生徒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2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ていた。これは、授業者が対象生徒の頸・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、対象生徒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、対象生徒の手に力(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し、より対象生徒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、その後の対象生徒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が、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3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相互交渉の向上がその後の相互交渉のきっかけとなったと思われる。その後、授業6の「膝立ち位姿勢保持」では腰が引けず、右脚に体重をのせることをより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、対象生徒が躯幹や腰の筋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、対象生徒は、指導者の声かけや身体への関わりへ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、主に「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のではないかと考えられる。

次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、対象生徒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、両脚で踏みしめる。」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. 自立活動6区分の視点からの考察

1) 健康の保持

「健康の保持」の区分では、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(文部科学省, 2018)。対象生徒は、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応重力姿勢の経験を積むことができた。これらの成果は、学校生活を送るリズムづくりにつながり、健康の保持と深く関与していると考えられる。

2) 心理的な安定

「心理的な安定」の区分では、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、障がい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(文部科学省, 2018)。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による援助に応じて、対象生徒が身体に注意を向けながら動かし、上体や腰の過度な筋緊張を弛めることができるようになってきた。その結果、対象生徒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。今まで対象生徒は、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、ほとんど自傷行為に至ることはなく、最後まで情緒を安定させて課題に向き合うことができた。

3) 人間関係の形成

「人間関係の形成」の区分では、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(文部科学省, 2018)。対象生徒にとって、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を通して、自分(対象生徒)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。以上のことから、動作を通した相互交渉学習における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

「環境の把握」の区分では、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(文部科学省, 2018)。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、対象生徒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、対象生徒は「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、対象生徒自身が、踏みしめるポイントをつかみ、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

「身体の動き」の区分では、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（文部科学省，2018）。本事例では、「上体の緊張を弛める」ことや「股関節を伸ばして、両尻や両脚で踏みしめる」ことなどを学習のねらいとしていることから「身体の動き」を意識した取組が展開されていたと考えられる。躯幹反らせでは、全身の過度な緊張の軽減を図り、上体を元の姿勢まで戻す相互交渉が向上した。また、膝立ち位で腰が引けずに保持できるようになると、座位姿勢では腰を立て、両尻で踏みしめて重心の位置を中央で安定させることができ、動作改善とともに主体的な動きのひろがりが見られた。

6) コミュニケーション

「コミュニケーション」の区分では、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（文部科学省，2018）。今回、対象生徒と指導者の動作を通したコミュニケーションの相互交渉が展開された。具体的には、対象生徒が指導者の声かけや手脚による援助を受け止め、両脚で踏みしめたり、上体や腰の過度な筋緊張を弛めたり、主体的な外界への関わりへとつなげていった。これらの動作を通した相互交渉学習において、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基礎的能力を学ぶ良い機会につながったと思われる。

3. 自立活動6区分の相互の関連性の考察と教育的意義について

本研究では、臨床動作法に基づく対象生徒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」の区分がまず着目されよう。そして、身体各部の筋緊張を弛め、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。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、体調や生活リズムがより整えられ、「健康の保持」につながったと考えられる。さらには、指導者との相互交渉が向上する中で、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」において発達の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、相手の指示を受け止めて、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、脚で踏みしめるポイントを的確につかんだり、指導者に身を任せるようになったり、「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、重度の脳性まひ生徒にとって動作を介した相互交渉を取り入れた学習は、小柳津・森崎（2013）や本吉（2013）でも示されているが、自立活動6区分と相互に関連し合いながら教育的な効果もあることが示唆されたと考えられる。一方で、一般的に肢体不自由のある生徒にとって自立活動の時間の指導は「身体の動き」だけに注目される傾向がある（森崎，2003）。また、分析の視点によっては、数回の指導だけでは、自立活動6区分の視点からの幅広い考察が困難であると思われる。

現在の学校現場においては、例えば活発に活動する子どもの様々な学習場面における学習の成果や課題等を総合的に判断して、まとめられた実践報告や実践研究が多く見られる。一方で、運動・動作に関する障がいの程度が重い子どもの場合、比較的継続的な指導や長いスパンの指導において、子どもの成長を捉え、評価につなげる教員の姿勢も必要になってくると推察される。

今回の動作変容の経過の分析では、一見すると、森崎（2003）が指摘するように「身体の動き」だけに着目される傾向が推察されるが、複数回の指導において、一定の分析の視点（対象生徒の筋緊張や姿勢評定票による姿勢の状況把握、3つの動作変容の関連性等）をもち、詳細に分析・評価することにより、「身体の動き」の区分だけでなく、他の区分への学習成果の期待や自立活動6区分を相互に関連させた学習設定が可能である点に、学習支援上の意義があると考えられる。したがって、本研究においては、対象生徒への学習支援として、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の3点が示唆され、さらに、指導者側の教育的意義として、①対象生徒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、対象生徒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、②一つだけの動作課題に取り組むのではなく、複数の動作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

ろがったことの2点が示唆されたといえよう。

V. おわりに

今回、動作を通した相互交渉学習を契機に、学校生活において対象生徒の主体的な行動が多く見られるようになった。具体例をあげると、授業6の指導中のトイレへの指導を希望するサインの表出や、授業9終了後の対象生徒自身による2m離れた車いすの所までの膝立ち移動などである。全指導場面を通して、対象生徒の自傷行為の出現はなく、授業9以降は、手で顔を完全に覆い隠し、不快感を表出することが減少した。臨床動作法を介した指導者と対象生徒との相互交渉とこれらの行動変容との因果関係は明らかにはなっていない。今後の課題として、対象生徒の学校生活、家庭生活の他の背景も視野に入れ、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、検証を行っていくことが考えられる。

備 考

本研究は、JSPS 科研費 JP18K02442の一環として実施しています。

引用・参考文献

- 小柳津和博・森崎博志 2013 自立活動における臨床動作法を適用した指導の教育的意義 — 重度・重複障害生徒を射程とした理論的考察 —. 障害者教育・福祉学研究, 9, 33-38.
- 高橋眞琴 2016 重度・重複障がいのある子どもたちとの人間関係の形成, ジアース教育新社, pp.38-41.
- 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.
- 成瀬悟策 1995 講座・臨床動作学1 臨床動作学基礎. 学苑社.
- 東山未侑・本吉大介・小田浩伸 2017 知的障がいと肢体不自由のある重複障害者への臨床動作法による支援の意義 — 自立活動6区分の観点からの考察 —. 大阪大谷大学教育学部特別支援教育実践研究センター紀要, 1, 35-45.
- 藤澤 憲 2012 自閉症生徒の手指動作に及ぼす臨床動作法の効果. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 22, 167-176.
- 文部科学省 2018 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(幼稚部・小学部・中学部).
- 本吉大介 2013 重度・重複障害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区分の観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, 39, 12-22.
- 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.
- 山内隆久 1992 臨床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臨床動作法を考える —. 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.
- 安好博光 2000 「臨床動作法」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.

The Significance of the Learning support based on Clinical *Dousa-hou* for a student with Profound and Multiple Disabilities : Focus on Checklists of Postural Distortion and Classification of *Jiritsu-katsudo*

TAKAHASHI Makoto*, FUJISAWA Ken** and TANAKA Junichi*

(Keywords : clinical *dousa-hou*, learning support, *jiritsu-katsudo*, checklists of postural Distortion, relevance of behavioral changes)

Abstract : This study examines the mutual relevance among six categories of *Jiritsu-Katsudou* and significance on learning support based on clinical *dousa-hou*. We suggested task instructions based on clinical *dousa-hou* for a unstable sitting positioning student with profound and multiple disabilities. Utilizing checklists of postural distortion, we analyzed the student's behavioral changes. Mutual negotiation between the trainer and the student(trainee) inferred the clue on positioning tasks. The instruction of *Jiritsu-Katsudou* based on clinical *dousa-hou* tend to focus on especially body movement. This study suggested that task instructions to repeat based on clinical *dousa-hou* is important in the instruction for students with profound and multiple disabilities, and the learning support of mutual relevance among six categories of *Jiritsu-Katsudou*.

*Department of Special Needs Education Naruto University of Education

**Wakayama Sakura Special Support School