

# 動作法による重度・重複障害児の座位・膝立ち位・立位の動作変容の関連性と学習支援の意義

藤澤 憲 和歌山県立和歌山さくら支援学校

**要 旨**：動作法の心理リハビリテーションキャンプにおいて、座位が不安定な重度・重複障害児に対して動作法による課題を指導した。あぐら座位及び膝立ち位、立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、重度・重複障害児に発達上位課題(膝立ち位や立位)を活用することの学習支援の意義を考察することを目的とした。その結果、上体を補助した「膝立ち位姿勢保持」や「立位姿勢保持」で腰が引けず、上体が改善されたことにより、「あぐら座位姿勢保持」では重心の位置が中央で安定し、その後、「膝立ち位姿勢保持」や「立位姿勢保持」でも、上体の歪みが改善され、重心の位置が中央で安定するという変容過程を見出すことができた。また、複数の発達上位課題を活用することにより、全ての学習課題の動作改善につながり、対象児への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、重度・重複障害児、心理リハビリテーションキャンプ

## ●

### I. 問題と目的

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成瀬が開発した理論及び技法である(成瀬, 1973)<sup>6)</sup>。成瀬(1985)<sup>7)</sup>は、ひとの身体運動を整形外科的立場や脳・神経生理学的立場からではなく、人間主体のもつ心理学的過程としての「動作」という立場から捉えた。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る。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(成瀬, 1985)<sup>7)</sup>。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・健康維持などにも応用されている(成瀬, 1995)<sup>9)</sup>。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)<sup>11)</sup>。

動作法が開発された初期の頃には、背反らせや腰弛め等のリラクゼーション訓練が中心であったが、その後タテ系訓練へと発展した。タテ系訓練では、「座位」、「膝立ち位」、「片膝立ち位」、「立位」及び「歩行」という課題を通して、身体を大地に対して垂直に位置づけ、三次元空間において外界に積極的、能動的に関わり、主体の活動を活性化させることを目的としている(二宮, 1986)<sup>10)</sup>。成瀬(1988)<sup>8)</sup>は、寝たきりの生活をしている重度重複障害のある子どもが、自分の身体をタテにすることができ始めると、表情や仕草が急速に変化し、生き生きとしてくるという現象が観察されたことを述べている。

動作法の学習の場のひとつとして、通常5泊6日で実施される「心理リハビリテーションキャンプ」がある。心理リハビリテーションキャンプでは、1名の指導者が1名の子どもを6日間継続して担当するマン・ツー・マン方式で実施され、1ペア(指導者と子ども)4～5組を1つの班とする編成がとられている。また、各班には1名のスーパーバイザー(一定の研修を修了して資格を有し、指導者の監督にあたる者)が配置され、指導にあたる(九州大学教育学部附

属障害児臨床センター，1988)<sup>2)</sup>。

動作法の心理リハビリテーションキャンプにおいて成果があった事例として、中島(1988)<sup>2)</sup>は、寝たきりで首が座っていない脳性まひ児に対して、首・背・腰にタテ方向の力が入ると、座位や膝立ち位がとれるようになり、手の動きも出てきたことを報告している。また、本吉(2013)<sup>4)</sup>は、重度・重複障害者へ腕上げ、軀幹ひねり、座位、膝立ち位等の動作法の関わりを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。学校の授業において成果があった事例として、藤澤(2017)<sup>2)</sup>は、重度脳性まひ児の軀幹反らせ、座位、膝立ち位の動作変容の関連性を考察し、学習支援の幅がよりひろがったことを報告している。これらの研究は、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、座位、膝立ち位、さらに立位まで分析し、複数の課題の動作変容の関連性まで詳細に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・重複障害児に対して、まずは、動作法による指導を行い、あぐら座位及び膝立ち位、立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、重度・重複障害児に発達上位課題(膝立ち位や立位)を活用することの学習支援の意義を考察することを目的とした。

## ● Ⅱ. 方法

### 1. 対象児

11歳男児(特別支援学校小学部5年生)。重度の運動障害と知的障害のある肢体不自由児で、日常では臥位または座位で過ごす。目的の場所までは寝返りや肘這いによって移動し、普段の移動は車いすを使用し、全面介助である。

身体面の特徴として、一人で左腕支持で保持したあぐら座位では、軀幹及び肩が屈となって頭部が前屈する。若干の右凸の側わんがあり、左手が床につくと上体が左へ傾き、体重が左尻にのる。両肩を補助したあぐら座位では、体重がやや右尻にのり、頭部をゆっくりと持ち上げてくることができるが、顔を正面に向けて保持

することは困難である。補助を外すと、上体が前方に倒れてしまう。

膝立ち位では、自力の保持は困難である。側方から両腕、尻、膝を補助した膝立ち位では、軀幹及び肩が屈となって頭部は前屈し、やや左腰が引け、体重が左脚にのる。顔をゆっくりと持ち上げてくることができるが、顔を正面に向けて保持することは困難である。尻の補助を外すと腰がストンと落ちてしまう。

立位では、自力の保持は困難である。対象児の後方から両脇、腰、足首を補助した立位では、頭部がかなり前屈し、腰はグラグラして力が入らず、両膝が少し屈がる。両足首は外転し、外反足になり体重が左脚にのる。腰の補助を外すとさらに膝が屈がり、腰が落ちてしまう。

生活面では、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、特に夏場は水分補給に注意し、体温や身体の動き、声かけ等に対する応答によって身体の状態を判断し不明瞭であるが、問いかけに対して、「あいあいあい」と応えることがあり、何かをしてほしい時には、床をトントンと叩いて訴えることがある。音楽を聴くことや絵本の読み聞かせをしてもらうことが好きで、自分から本をめくりに行くことがある。遠城寺式・乳幼児分析的発達検査では、移動運動：7か月、手の運動：6か月、基本的な生活習慣：8か月、対人関係：4か月、発語5か月、言語理解：7か月である(平成X年7月実施)。

### 2. 学習期間・場所

対象児は、小学部1年時の5月から現在まで動作法の月例学習会に参加している。

本研究は、平成X年の夏期に、A県B特別支援学校における動作法の「心理リハビリテーションキャンプ(5泊6日)」において計14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60分である。

### 3. 動作法による学習支援

主に自立活動の「身体の動き」の区分に視点を当てた「あぐら座位姿勢保持」、「膝立ち位姿勢保持」、「立位姿勢保持」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)<sup>2)</sup>を参考にし、三課題全てにおいて、補助部位をあらかじめ決めない「ステージ」を採用した。「ステージ」では、

各過程で補助の変化や補助の減少が行われることより指導者の動作法の技法や視点の変容を分析でき、補助部位のパターンを複数生じさせることができる。対象児の学習課題である「あぐら座位姿勢保持」のステージを Fig.2、「膝立ち位姿勢保持」のステージを Fig.3、「立位姿勢保持」のステージを Fig.4 にそれぞれ示す。

指導者は、筆者(特別支援学校での勤務経験19年)である。

#### 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した。この基礎データの中から、あぐら座位姿勢保持では、ステージ4において最も対象児の姿勢の歪みが少ない試行を、膝立ち位姿勢保持では、ステージ3において最も少ない補助で保持している試行を、立位姿勢保持では、ステージ3において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した。毎回一場面取り出したデータを、分析データとした。

分析の視点として、あぐら座位姿勢保持、膝立ち位姿勢保持、立位姿勢保持の三課題における「姿勢補助パターンと姿勢の歪みの変容」を取り上げた。三課題の分析データ(14回)より、それぞれの課題における姿勢保持のステージにおいて指導者が補助した対象児の身体部位(頸、顎、両肩、腰、膝、足首など)を記録する。



あぐら座位姿勢保持 膝立ち位姿勢保持 立位姿勢保持

Fig.1 課題モデル図

Table 1 課題モデル図

課題名	学習のねらい	手立て
あぐら座位姿勢保持	少ない支援により、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、補助する手の力加減を工夫する。
膝立ち位姿勢保持	少ない支援により、股関節を伸ばして両膝で踏みしめる。	両脚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。
立位姿勢保持	少ない支援により、股関節を伸ばして両足裏で踏みしめる。	両足裏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。

これにより補助部位の数及び差異によって姿勢補助パターンを導いた。但し、5秒以上姿勢保持できたものを姿勢補助パターンとした。また、安好(2000)<sup>12)</sup>の基本姿勢評定票による評定項目により、対象児の歪みを評定した。

考察の視点として、あぐら座位姿勢保持、膝立ち位姿勢保持、立位姿勢保持の三課題の動作変容の時期的関連性及び学習のねらいの評価について考察を深めた。次にそれらの結果を踏まえ、重度・重複障害児に発達上位課題(膝立ち位や立位)を活用することの学習支援の意義を考察した。

#### 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し、保護者の同意書による承諾を得た。

### III. 結果

#### 1. あぐら座位姿勢保持における姿勢補助パターンと姿勢の歪みの変容

あぐら座位姿勢保持における姿勢補助パターンを示したものが Fig.5 である。

あぐら座位姿勢保持の姿勢の歪みの変容を示したものが Fig.6 であり、学習1~14で、最

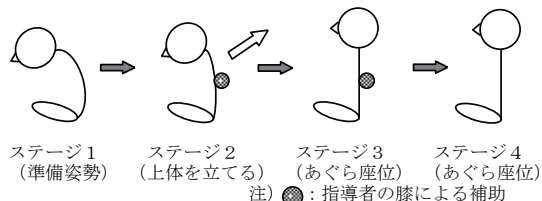


Fig.2 「あぐら座位姿勢保持」のステージ

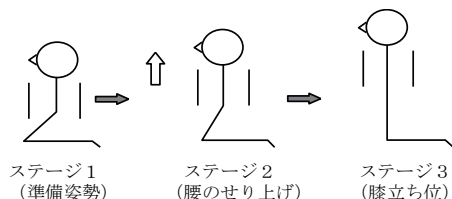


Fig.3 「膝立ち位姿勢保持」のステージ

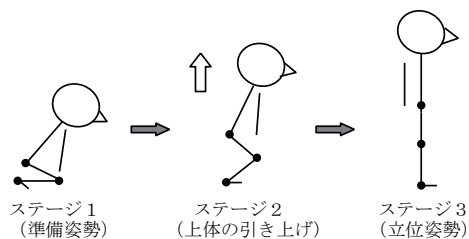


Fig.4 「立位姿勢保持」のステージ

も姿勢の歪みが少ない姿勢補助パターン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。

一つ目の時期は学習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。対象児は若干の右凸の側わんがあり、右にのりやすく、姿勢が安定しやすいのも右のりの場合である。学習1では、両顎、頸の補助(P2)で、胸がかなり屈になり、重心の位置が右へのった。頸や軀幹に筋緊張が入り、指導者は、姿勢を支えることに注意が向きそれに精一杯になって重心の位置を修正できなかった。学習2では、両上腕部の補助(P1)で胸がかなり屈になり、上体が右へ傾き、重心の位置もかなり右へのり、対象児の歪みを修正することができなかった。学習3では、両肩の補助(P3)で、胸が少し屈になるが、上体の左右への傾きはなく、重心の位置も安定した。この時期、対象児の上体は、反る方向へ力が入ることが多かった。そのため、指導者はこの力を止め、反らせないように注意しながら姿勢保持させようとし、逆に胸が屈になることが多かった。学習4～7では、両肩の補助(P3)で重心の位置が左のりになっている。これは、学習3において、P3の補助で上体の左右への傾き及び重心の位置が安定

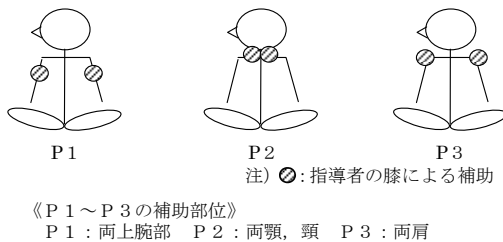


Fig. 5 ステージ4における姿勢補助パターン

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]

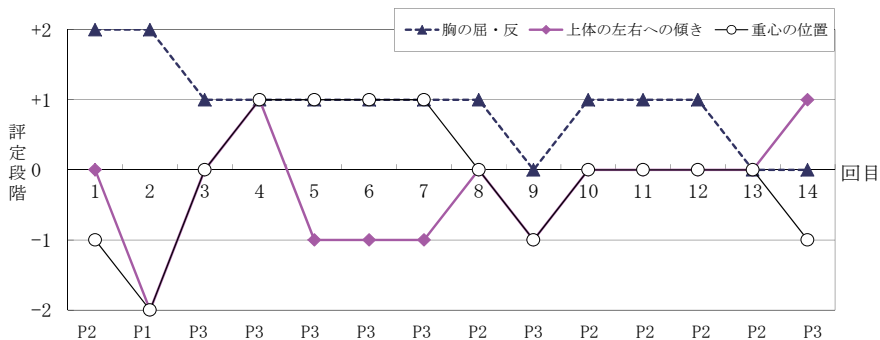


Fig. 6 姿勢の歪みの変容 (あぐら座位姿勢保持)

したため、指導者がP3の補助をその後も試みるが、対象児の姿勢を安定させることができなかった結果である。

二つ目の時期は学習8～13で、指導者が、両顎、頸の補助(P2)を行い、胸が少し屈になることが多いが、上体の左右への傾きがなくなり、重心の位置も安定し、両尻で踏みしめさせることができた時期である。学習8では、両顎、頸の補助(P2)をすることで、胸が少し屈になるが、上体の左右への傾き及び重心の位置は安定した。学習9では、両肩の補助(P3)で胸を直に保つことができたが、重心の位置は右へのった。学習開始当初は、体重が右のりだったのが、左へも体重をのせることができ、重心の位置が中央へのった。しかし、腰に十分なタテの力が入らず、上体や頭部にもタテの力が入らなかったため胸の屈がとれていない。学習13では、胸の屈がとれている。両顎、頸の補助(P2)で重心の位置が安定し、両尻で踏みしめられるようになったことにより、腰、上体、頭部にもタテの力が入ったためだと考えられる。しかし学習14では、両肩補助(P3)で、胸の屈がとれているが、上体が左へ傾き、重心の位置は右にのり、学習13に比べて姿勢の歪みは改善されなかった。

## 2. 膝立ち位姿勢保持における姿勢補助パターンと姿勢の歪みの変容

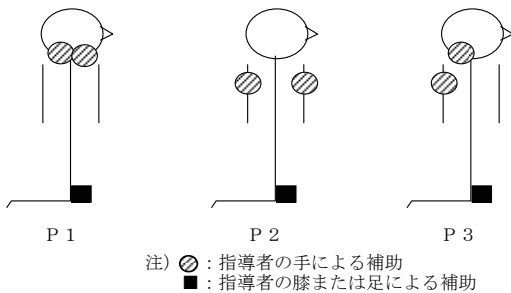
膝立ち位姿勢保持における姿勢補助パターンを示したものが Fig.7 である。

膝立ち位姿勢保持の姿勢の歪みの変容を示したものが Fig.8 であり、学習1～14で最も補助の少ない姿勢補助パターン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三つの時期に分けられた。

一つ目の時期は学習 1～6 で、対象児の姿勢の歪みが安定しない時期である。特に、学習 1～6 までは、上体のねじれや上体の左右への傾き及び重心の位置が安定しないことが多い。学習 1 では、右肩が引け、重心の位置が右へのっているが、上体は左へ少し傾いている。これは、指導者が上体の歪みを修正しようとするあまり、対象児の左腕の補助を下方へ引きすぎたためである。学習 2 で、指導者は、頸、頸、膝の補助(P 1)を行ったため、対象児の上体のねじれを安定させることができたが、両脚で十分に踏みしめさせることができず、上体は少し右へ傾き、重心の位置は少し右へのった。

二つ目の時期は学習 7～11 で、上体の前後への傾きが徐々に修正されていった時期である。学習 7, 8 では、上体の左右への歪みがなくなり、学習 10, 11 においても、上体の前後への傾きがなくなったが、上体が右へ傾き、重心の位置も右へのり、姿勢が安定しなかった。

三つ目の時期は学習 12～14 で、全ての評定項目において対象児の歪みがなくなった時期である。学習 1～7 では左に体重がのることが多かったが、指導者が、左のりから中央でのせようと、学習の中盤から膝立ち位での右への体



《P1～P3の補助部位》  
 P1: 頸, 頸, 膝 P2: 両腕, 膝 P3: 頸, 右腕, 膝

Fig. 7 ステージ3における姿勢補助パターン

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]

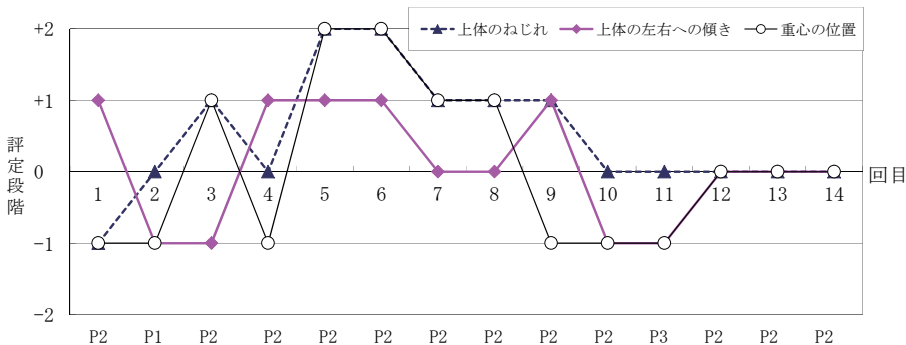


Fig. 8 姿勢の歪みの変容 (膝立ち位姿勢保持)

重移動を行い、右脚に体重をのせる練習をした。その結果、右でものれるようになり、左脚へ体重をのせても、上体のねじれ及び上体の左右への傾きがなくなり、ほぼ中央でのれるようになった。

学習 1～14 で、指導者は上体のねじれ及び上体の左右への傾きを一度に修正することが難しかったが、学習 10 以降で上体のねじれを修正することができると、学習 12 以降では上体の左右への傾きを修正することができ、対象児の上体及び重心の位置が安定した。

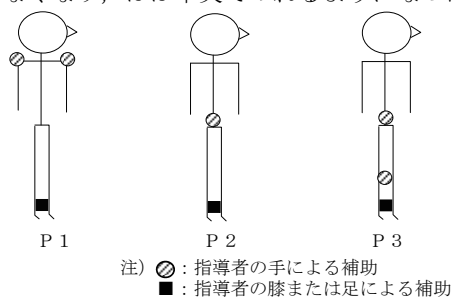
### 3. 立位姿勢保持における姿勢補助パターンと姿勢の歪みの変容

立位姿勢保持における姿勢補助パターンを示したものが Fig.9 である。

立位姿勢保持の姿勢の歪みの変容を示したものが Fig.10 であり、学習 1～14 で最も補助の少ない姿勢補助パターン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。

一つ目の時期は学習 1～11 で、上体の左右への傾き、上体の前後への傾きがあり、重心の位置が安定しないことが多い時期である。あぐら座位姿勢保持や膝立ち位姿勢保持と比べ、補助する身体部位が多くなることから指導者がどう補助してよいかを悩み、試行錯誤して補助している時期でもある。学習 1～3 では、腰周辺、両踵の補助(P 2)で上体が右前方へ傾き、重心の位置が左へのったが、対象児は、両足裏及び両膝で踏みしめ、腰の上に上体をのせようと頑張っていた。学習 4 では、P 2で重心の位置が左へのるが、上体が安定したため学習 5 でも P 2で姿勢保持した。しかし、上体はかなり前傾し、重心の位置がかなり左へのり、指導者が、対象児の両足裏及び両膝で踏みしめやすい位

置を探すことができなかった。学習1～5までの対象児の様子として、P3による補助の際に、姿勢の歪みは生じるが、対象児は表情を豊かにし、辺りをキョロキョロ見ながら左腕を前後左右に動かし、立位を楽しんでいる様子が見られた。学習5で上体がかなり前傾したことにより、指導者は、対象児の上体を前傾させないことに重点を置き、学習6では上体を補助するP1を行っている。その結果、上体の前後への傾きは生じなかったが、上体が少し右へ傾き、体重が左脚にのり、両足裏で十分に踏みしめることができなかった。学習7では、指導者が両足裏や両膝で十分に踏みしめさせようと考え、上体を補助しないP2を試みようとするが、すぐに両膝が屈がり、踏みしめることが難しかった。そこで、腰周辺、両膝、両踵の補助(P3)を行った。その結果、学習6と同様に上体の前後への傾きは生じなかったが、上体が少し右へ傾き、体重が左脚にのった。学習8では、立位での右への体重移動を行い、右脚に体重をのせる練習をした。その結果、両肩周辺、両踵の補助(P1)で、右脚でも十分に踏みしめることができるようになり、左脚へ体重をのせても、上体の歪みはなくなり、ほぼ中央でのれるようになった。



《P1～P3の補助部位》

P1: 両肩周辺, 両踵 P2: 腰周辺, 両踵

P3: 腰周辺, 両膝, 両踵

Fig. 9 ステージ3における姿勢補助パターン

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]

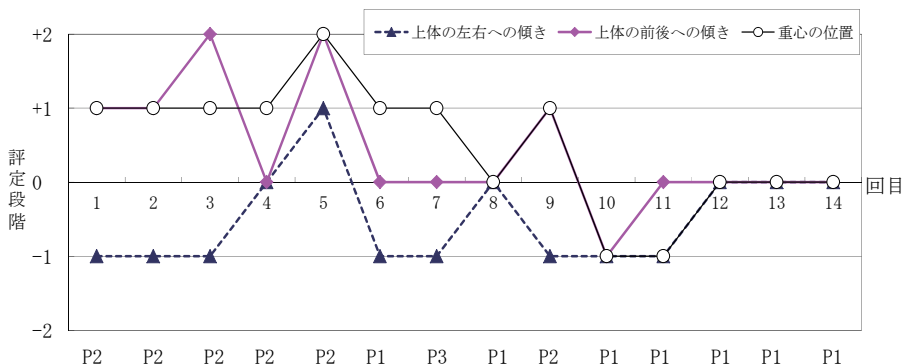


Fig. 10 姿勢の歪みの変容 (立位姿勢保持)

学習8で上体を補助するP1で体重を中央へのせることができたため、学習9では、指導者はできるだけ対象児自身の力で踏みしめさせようと考え、上体を補助しないP2を行った。指導者は、対象児の上体を補助しないと両足裏や両膝で踏みしめやすい位置を探すことが難しかったため、左脚へ体重がのった。学習10では、立位での右への体重移動を行い、右脚に体重をのせる学習を多く取り組んだ。その結果、指導者が、対象児の体重が前方へのるよう上体を補助できなかったため、両肩周辺、両踵の補助(P1)で右脚に体重をのせることができず、両膝が屈がり、腰がストンと落ちることが多かった。右脚に体重をのせる練習で、対象児にはかなりの疲れが生じたと思われる。指導者は、学習課題の組み立てや休息を十分に考慮に入れ、指導に当たるべきだということを思い知らされた。学習11では、両肩周辺、両踵の補助(P1)で上体の前後への傾きは生じていないが、上体が少し右へ傾き、体重が右へのり、姿勢の歪みの改善には至らなかった。

二つ目の時期は学習12～14で、P1で上体の左右への傾き及び上体の前後への傾きはなく、重心の位置も安定した時期である。指導者は、P1で対象児が両足裏や両膝で踏みしめやすい位置を探すことができた。その結果、対象児が両足裏や両膝で踏みしめることができ腰や上体にタテの力が入り、姿勢の歪みの改善につながった。

## 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14回の学習を節目で分けると、「あぐら座位姿勢保持」、「立位姿勢保持」では、それぞれ一つの節目が見出され、二つの時期に分けられ、「膝立ち位姿勢保持」では、二つの節目が見出され、三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Table2である。その結果、三つの節目が導き出された。

最初に学習1～14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、「膝立ち位姿勢保持」→「あぐら座位姿勢保持」→「立位姿勢保持」であった。

最初に時期的な変容の節目が表れたのは、学習6と7の間の「膝立ち位姿勢保持」であった。学習1～6の「膝立ち位姿勢保持」では、対象児の上体のねじれや上体の左右への傾き及び重心の位置が安定しないことが多かった。しかし、学習7の「膝立ち位姿勢保持」で、上体の左右への傾きが修正され、ほぼ同時期の学習6、7の「立位姿勢保持」においても、上体の前後への傾きが徐々に修正されていった。これらは、対象児の腰が引けなくなり、より両膝や足裏で踏みしめて腰や上体にタテの力を入れる学習につながっていたのではないかと考えられる。その結果、次の時期的な変容の節目である学習8の「あぐら座位姿勢保持」においても、腰や両尻でバランス良く踏みしめることが可能になり、重心の位置の安定につながったと推測される。

最後の時期的な変容の節目が表れたのは、学習11と12の間の「立位姿勢保持」、「立位姿勢保持」であり、学習8に追従している。「膝立ち位姿勢保持」と「立位姿勢保持」の学習6～11と学習12～14を比較すると、対象児の腰が引けなくなり、上体の歪みがより改善され、重心の位置が中央で安定した。このことから、学習8以降の「あぐら座位姿勢保持」で、重心

の位置が中央で安定したことが、学習12～14の「膝立ち位姿勢保持」及び「立位姿勢保持」の重心の安定につながったと考えられる。

学習1～14で、三姿勢の変化を見ると、最初に上体を補助した「膝立ち位姿勢保持」や「立位姿勢保持」で腰が引けず、上体が改善されたことで、「あぐら座位姿勢保持」では重心の位置が中央で安定し、その後、同時期の「膝立ち位姿勢保持」や「立位姿勢保持」では、より上体の歪みが改善され、重心の位置が中央で安定するという時期的関連性を見出すことができた。

次に学習のねらいの評価について考察していく。「あぐら座位姿勢保持」の学習のねらいとして、「少ない支援により、腰を立て両尻で踏みしめる。」としていた。学習8以降、指導者が両顎、頸の補助(P2)を行うと、対象児の胸が少し屈になることもあり、課題が残った。しかし、重心の位置が中央で安定し、両尻で踏みしめさせることができ、ねらいはほぼ達成できていた。指導上の留意点として、胸の筋緊張を和らげるように「胸弛め」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、「少ない支援により、股関節を伸ばして両膝で踏みしめる。」としていた。学習12以降、指導者が両腕、膝の補助(P2)を行うと、対象児の腰が引けることがなく、上体の前後左右の傾きは修正され、重心の位置が中央で安定し、両膝で踏みしめさせることができ、ねらいは達成できていた。また、「立位姿勢保持」の学習のねらいとして、「少ない支援により、股関節を伸ばして両足裏で踏みしめる。」としていた。学習12以降、指導者が腰周辺、両踵(P2)を行うと、上体の前後左右の傾きは修正され、重心の位置が中央で安定し、両足裏で踏みしめさせることができ、ねらいは達成できていた。

## 2. 学習支援の意義と今後の課題について

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、対象児への学習支援の意義として以下の2点が示唆されたと考えられる。第一に、上体を補助した「膝立ち位姿勢保持」や「立位姿勢保持」において、対象児の腰が引けず、上体が改善されたことにより、「あぐら座位姿勢保持」では重心の位置が中央で安定した。これらのことから、対象児の運動発達に応じた課題だけではなく、運動発達上位の課題である膝立ち位や立位の抗重力姿勢をとることにより、上体や腰、股関節等の動きをコントロ

Table 2 各分析の視点における動作変容の相互比

分析課題 \ 回目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
あぐら座位姿勢保持	①	—	—	—	—	①	②	—	—	—	—	—	—	②
膝立ち位姿勢保持	①	—	—	—	—	①	②	—	—	—	②	③	—	③
立位姿勢保持	①	—	—	—	—	—	—	—	—	—	①	②	—	②

ールし、あぐら座位の姿勢の歪みの改善に影響を及ぼすことが示唆された。第二に、指導者側の視点として、学習開始当初、「立位姿勢保持」では対象児に大きな姿勢の歪みが生じ、対象児が両脚や両足裏で十分に踏みしめることができるような援助方法を見つけることに試行錯誤した。しかし、指導者が対象児の腰が引けずに上体の歪みが生じないように両肩周辺、両踵を補助する援助方法を見つけると、「あぐら座位姿勢保持」や「膝立ち位姿勢保持」では、頸や顎を補助して身体を支える工夫ができ、姿勢を安定させることができた。これらのことから、運動発達上位の課題である立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、援助方法を工夫することができ、学習支援の構成の幅がよりひろがったことが示唆された。

今後の課題として、指導者が対象児の姿勢の補助を変化させていく過程を詳細に分析していくことにより、さらにやりとりの様子が如実に表れるのではないかと思われる。また、対象児の他の学校生活や家庭、地域での生活面にも詳細に目を向け、複数の教員で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。

## 謝 辞

本研究をまとめるにあたり、ご理解とご協力をいただいた対象児のCさんと保護者の皆様、研究の機会をいただいた、A県心理リハビリテーション研究会ならびに親の会の皆様、スーパーバイザーとしてご指導いただいた安好心理教育相談ビューロー代表の安好博光先生に深く感謝いたします。

## 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)藤澤憲(2017)：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—.発達障害支援システム学研究, 16(1), 1-7.
- 3)九州大学教育学部附属障害児臨床センター(1988)：心理リハビリテーションキャンプ.
- 4)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.
- 5)二宮昭(1986)：重度障害児に対する動作法の効果—一見目立った変化がないように見える子どもの事例—.リハビリテーション心理学研究, 14, 73-83.
- 6)成瀬悟策(1973)：リハビリテーション.誠信書房.
- 7)成瀬悟策(1985)：動作訓練の理論.誠信書房.
- 8)成瀬悟策(1988)：ひとがタテになることの意味—リハビリテーション心理学研究, 6, 1-8.
- 9)成瀬悟策(1995)：講座・臨床動作学1 臨床動作学基礎.学苑社.
- 10)二宮昭(1986)：重度障害児に対する動作法の効果—一見目立った変化がないように見える子どもの事例—.リハビリテーション心理学研究, 14, 73-83.
- 11)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.
- 12)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 H30. 8. 29, 受理 H30. 11. 14)