

動作訓練と行動発達

Learning of Voluntary Motor Control Behavior Modification

長 田 実 古 山 勝
鹿 間 孝 一 杉 林 寛 仁

目 次

自立活動における指導経過とアセスメントに関する研究.....	26
重度・重複障害児の共同注意に関する行動形成の研究.....	33
幼児期から学校教育への入門期への移行に関する研究.....	38
親子の期待する訓練会の活性化と学校教育との関連に関する研究.....	43

自立活動における指導経過とアセスメントに関する研究

長田 実・杉林寛仁・鹿間孝一・古山 勝

I. 問題の所在と目的

特別支援教育では、特別支援学校（仮称）が組織の取り組みとして当然やらねばならない役割に個別の教育支援計画がある。つまり、「乳幼児期から卒業後まで」を見通した個々の幼児・児童生徒への支援を前提にしたものである。特別支援学校が現在まで培ってきた叡智を通常学校に在籍する広汎性発達障害等への支援につなげていこうとするものである。特別支援学校（肢体不自由養護学校）である本校では、個別の指導計画を大きな柱とした個別の教育支援計画として取り組んでいる。学校教育活動全体を見通した個の全体像からの構造化による現状把握を全ての児童に実施している。個の現状把握の構造化を基に「主たる課題は何か」「基礎課題は何か」さらに、「発展課題は何か」といった一連の指導過程の方針の基に短期的・長期的視野に立った指導目標の枠組みを構築している。児童生徒の個別の指導計画の立案に基づき、各教科領域等への活用に向けた枠組みとする取り組みが実践されている。しかし、具体的な指導に対する各教科領域等での活用については、特定の教科であったり指導者個々の裁量に委ねられたケースが多いなど不十分な点も多い。

そこで本稿では、自立活動のアセスメントのシミュレーションを基に指導実践に基づく内容を整理し、より一般化、簡素化を意図した一試みの経過、結果について検証し、その方向性を探求するものである。

II. 方法

学校教育活動全体から捉えた総合的な視点による診断的評価から自立活動の指導実践を焦点にした取り組みである。まず、各教科、道徳、特別活動、総合的な学習、自立活動についての指導ベースとなる個別の全体像としての指導計画を作成する。手続きの初めとして、図1に示す情報収集として、入学時の資料や保護者との面談時における不安や要望等を加味しながら、児童の観察等から行動や動作、健康面、心理的要素等のあるがままの事実をカードに記載することから始める。次いで、記載されたカードの視覚的な捉えとしての構造化を図る。個の全体像としての構造化した内容から主たる課題は何かの方針を検討する。さらに、主たる課題を達成するためのベースである基礎課題を設定する。さらに、主たる課題が達成されたときの将来的な予測としての発展課題を設定する。次に、学校教育活動全体として設定した指導方針から自立活動としての視点による課題の構造化を図

った上で指導実践による経過・結果を分析・評価し、学校教育活動全体で示された指導方針へフィードバックとフィードフォワードとする手続きである。

1. 指導事例を通じたアセスメントの流れ

自立活動として取り組んだ指導事例を取り上げ、評価プロセスと指導実践について整理したものである。対象児は、小学部1年の児童で2年間の指導経過を例示する。なお、課題設定、指導実践、指導評価、次年度への申し送りについては、学年会で検討したものを学部会で再度検討するといった手順を踏んで実施したものである。

1) 教育活動全体から見た指導課題の設定

① 情報収集

教育活動全体としての取り組みによる個別の指導計画は、個の全体像を把握するための情報の収集と資料の整理を行う。ここでは、客観的データと主観的データの入手である。客観的データとしては、図1に示すように生育歴、教育歴、病歴等の情報入手である。主観的データとして、保護者の願いや本人の願い、教師の願いといった個に対する成長・発達を願う内容である。さらに、個々の児童の生活地図、生活スケジュールといった指導方針を設定していく上で重要となる活動範囲や活動スケジュールは、課題を吟味する上で不可欠な情報である。さらに、自立活動で示されている5区分の内容の観察は、教育活動全体を見通した取り組みに重要な視点である。以上の観点による情報収集は、診断的評価として、個の実態を把握する上で重要な資料となる。

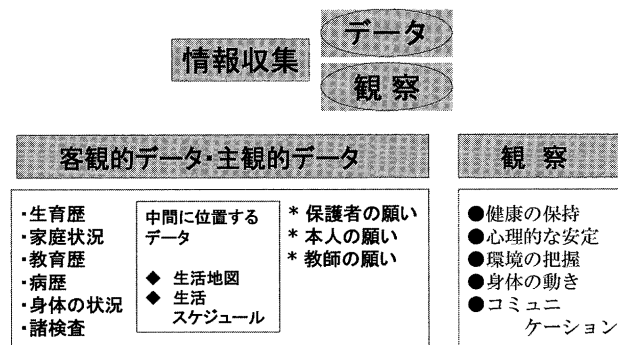


図1 情報収集の内容

② 課題の構造化

情報収集ができれば客観的データ、主観的データ、観察によるデータを基に教育活動全体としての課題の構造化を行う。カード方式による分類整理である。

図2は、多くの情報を分類・整理した内容の概要を模式図として表示したものである。ここでは、視覚的に課題の構造化を図り、中心課題、基礎課題、発展課題を設定するための問題状況としてまとめたものである。図2の構造図から以下の課題を設定した。

<中心課題>

① まわりの状況を判断して、行動できるようにする

<教育活動全体から見た現状把握>

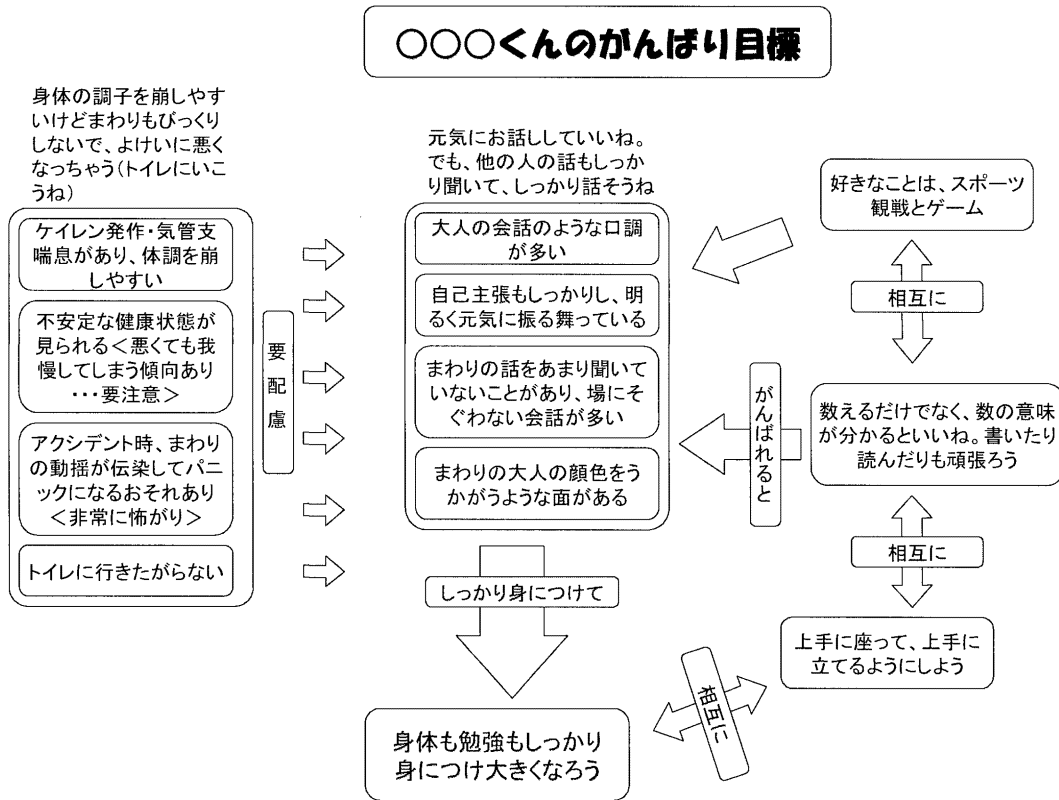


図2 教育活動全体の課題の構造図(概要の模式図である)

<〇〇のケース> 自立活動における現状分析

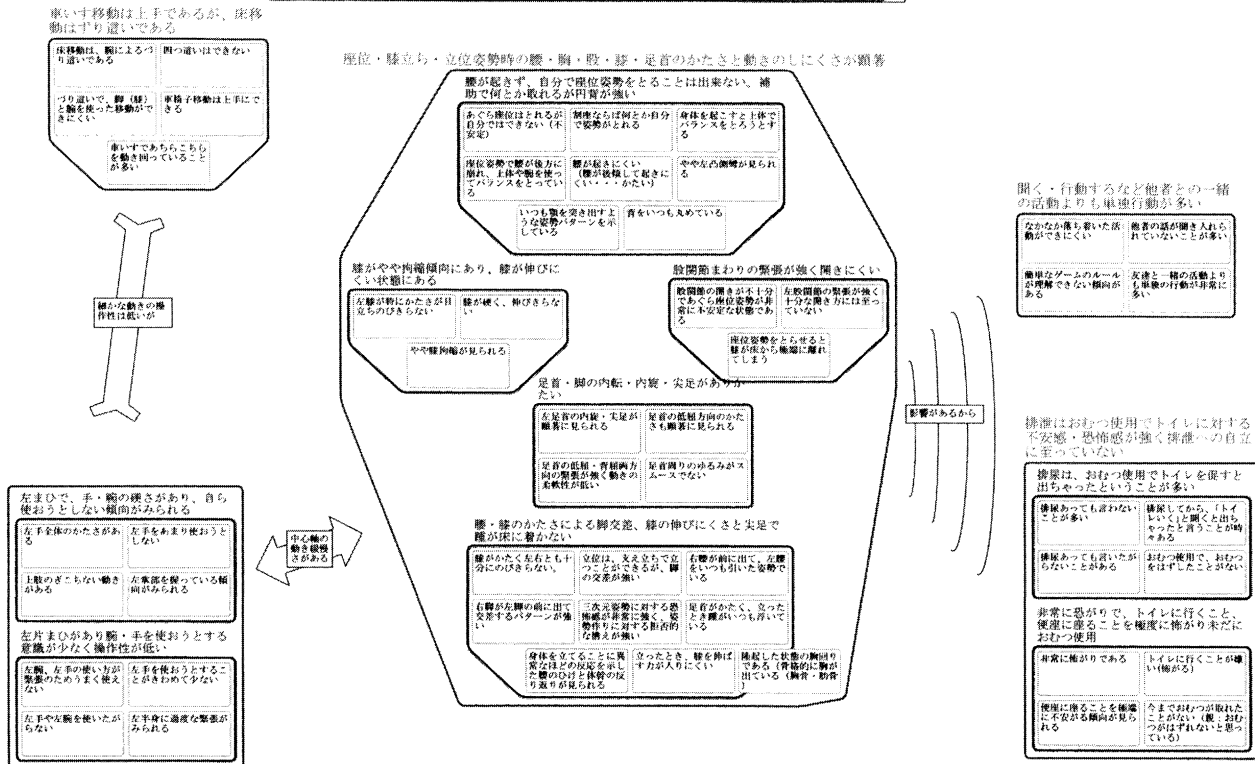


図3 自立活動における課題の構造図

作成日: 2005/5
 場所: 筑波大学附属桐が丘養護学校
 調査対象: 担任2名、副担任1名、保護者
 作成者: 長田

- ② 定時にトイレに行く習慣を身につけられる
- ③ 集中して文字を書けるようになる

<基礎課題>

- ① まわりの人の話を聞いていられるようになる
- ② 活動時の場にそぐわない過度な動きを少なくする
- ③ 下肢の動きをスムーズにし、上肢の操作性を高める
- ④ 書字する習慣を身につける

<発展課題>

- ① ゆったりとした心と身体で、何事も集中して活動できるようにする

教育活動全体として指導を進める上で捉えた指導方針であり、図2の構造図は、その背景として作成したものである。

2) 自立活動の視点で捉えた指導課題の設定

自立活動の指導のベースとして、教育活動全体から捉えた指導課題の中から特に健康面や心理面及び動作面が対象児の大きな課題としてとしてクローズアップされていることから、その視点に沿った形で課題の構造化を図った。観察による行動や動作、心理的側面のあるがままの姿をカードに記録し、そのカードを分類・整理したものが図3に示す現状分析図である。

図3の構造図を基に自立活動における現状を分析し、課題を中心課題、基礎課題、発展課題として、以下のよう設定した。

<中心課題>

- ① 課題へ落ち着いて取り組める(心理的安定を図る)
- ② 座位姿勢の安定性を高める
- ③ 膝立ち姿勢、立位姿勢の中でのトータルな動きの安定・向上
- ④ 上肢の操作性の向上

<基礎課題>

- ① ゆったりと他者に身を任せられる
- ② 足首、膝、股関節まわり、腰のリラクゼーションと可動性の広がり
- ③ 移動手段としての脚の交互動作の獲得

<発展課題>

- ① 自ら積極的に課題へ取り組むことができる
- ② 一人で座位姿勢が取れる
- ③ 一人で膝立ち姿勢が取れる

III. 結果

対象児に対する2年間の自立活動指導の経過であるが、1年次にあっては排泄指導が当面の課題としてクローズアップされていた。改善された後の1年次後半からは、上肢操作の向上を前提とした姿勢改善のための指導が主たる課題となり、2年次に試みとして評価を時系列に見

通す内容としたチェックリストの試作に取り組んで実践した。

なお、1年次は「2 心理的安定」を主たる課題とし、2年次は「4 身体の運動」を主たる課題として取り組んだものである。

1) 排泄指導経過

1年次の1学期では、排泄の自立が大きな課題となっていた。そこで、以下の手順で指導を実施した。

自立活動の指導経過・結果については、図3に示す課題を構造化したまとまりのカード項目の一つひとつを表2に示す5区分22項目に当てはめ、一覧表に整理して評価した。

指導①：トイレの入り口までいく練習

……自分から(車いす移動)

指導②：トイレの中まで入れる練習

……自分から(車いす移動)

指導③：ズボンのまま、便座に座れる練習

指導④：ズボンをはいたままで10数えられる練習

(本人：カウントダウンで行う)

指導⑤：ズボンをはいたままで20数えられる練習

(本人：カウントダウンで行う)

指導⑥：オムツをはずして、便座に座れる練習

指導⑦：オムツをはずして、便座に座り、カウントダウンをする練習

指導⑧：パンツに履き替え、失敗に違和感を感じ、訴えられる練習

指導⑨：お湯(体温と同程度の温水)を使った排尿を促す練習

排尿指導は、①～⑨の手順を以て実施し、トイレ拒否を解消することから始めた。着衣のまま便座に座ること、下着を脱いで座れることをメインに取り組んだ。特に、授業の合間は、多くの児童がトイレを利用するため、その時間を大事にしながらトイレに対する不安感を取り除くことを行った。結果、早い段階で友達が集まる様子を見て、トイレに向かう、トイレを覗く、トイレに入るといった行動がスムーズにできるようになった。次いで、ズボンのまま便座に座ること、下着を脱いで座ることにつなげていった。便座に座ることに抵抗があったが、筆者が大人用の便座に座る様子を見せるなどを繰り返していくと「僕も座ってみる」と言いだし、その後は嫌がらずに座れ、下着を脱ぐこと(便座のヒンヤリ感を除くためのシートを付け、違和感をなくす工夫をした)にも抵抗がなくなってきた。

便座に座っている時間を10～20カウントとして実施した。開始から約1ヶ月後に初めてトイレ(便座)で排尿に成功する。その後は、便座排尿の成功率が次第に高くなり、安定した状態が続くようになってきた。母親には、夏休みの間に今の状態が維持できれば、排泄指導は、終了の予定を告げ、夏の期間を慎重に対応して欲しいとお

表1 排泄指導の経過一覧

日 時		母親	教師	経 過
4月	オムツ	○		トイレ拒否
5月	オムツ	○		トイレ拒否
5月中旬 ～	オムツ		○	トイレをのぞくことから開始・・・移動介助して
5/28	オムツ		○	ズボンをはいたままで便座に座る(20数える)
6/5	オムツ		○	ズボンをはいたままで自分から便座に座るとい う(20数える)
6/9	オムツ		○	自分一人でトイレをのぞき、促すと「座る」で ズボンをはいたまま便座に座る
6/11	オムツ		○	下校直前に、はじめて「おしっこ」がトイレで 成功する・・・ほめる→お母さんに嬉々として 報告
6/16	オムツ		○	はじめて、「先生、トイレに行く」と発言。便座 にはズボンのまま座る
6/17	オムツ		○	便座で「排尿」
6/18	オムツ	○		下校時、母親とはじめて排尿成功
6/23	パンツ		○	トイレトレーニング開始 1時間間隔の排 尿・・・3度の失敗・2度の成功
6/24	パンツ		○	9:35 10:40 12:13の3回成功・・・失敗なし ・・・空振り2回
6/25	パンツ		○	9:00 10:30 11:30(出ず) 12:10・・・3回 成功
6/26	パンツ		○	9:00 11:25成功(この間1回指導するが、出ず)
6/27	パンツ		○	9:35 11:30成功(この間1回指導するが、出ず) ※6/27から本人がトイレに行くかどうかを確認 してか ら実施する ※家庭では、オムツがとれない状況・・・失敗 が多い
7/1	パンツ		○	失敗無く順調に推移・・・家庭で夜間もパンツにす る。以降、失敗が全くなし
7/12	パンツ		○	7月12日：自らトイレを訴え成功・・・我慢 して待てるようになる

願いた。また、排便については、オムツをして寝ながらでないといけない状態の訴えがあり、排便を訴えたらオムツ・ズボンをはいたまま、便座に座らせる。次にオムツの状態ですらせる。次にオムツをはずして、座るといった手順で身体を起こした状態での排便習慣を定着させていくことを保護者に依頼したところ、夏休みの間に便座で排便することができるようになってきたとの報告

を受けた。1年次で排泄はスムーズにできるようになってきたので、2年次から立って排尿する練習に入り、排尿指導を終了した。

排泄指導と並行して、自立活動での指導は上・下肢のリラクゼーションを十分に行うことで腰や股まわりがリラックスすると排尿が楽にできるが多かった。

2) 座位姿勢の安定に向けた指導経過

2年次の中心課題である課題への取り組みでは、導入として「ひっぱりっこ、おしあいっこ」等の遊び感覚を取り入れることで自立活動の時間を楽しみにするようになっていった。さらに腰まわりの弛みと可動域の広がりによる動きが楽にできるようになり、あぐら座位姿勢によるバランスとりが安定し、安定座位が確立するに至った。練習と



図4 あぐら座位姿勢が安定

して、あぐら座位姿勢で上手に力を入れることができると腰まわりのリラクゼーションにつながり、骨盤を後傾することや前傾するといった動きがスムーズになってきた。自力座位の獲得では、特に胸の反り返りをせずに腰とお腹まわりを使う練習を中心に学習すると図4のようになり、しっかりとあぐら座位姿勢が安定してできるようになった。

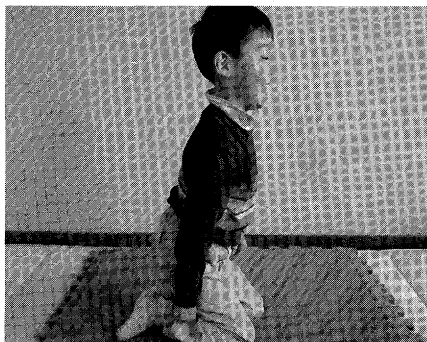


図5 膝立ち姿勢の状態

3) 膝立ち姿勢と立位姿勢の安定に向けた指導経過
次のねらいとした内容が、一人膝立ち姿勢の確立への学習である。膝立ち姿勢をとった中で、膝から足首までを使った面で踏みしめる動きのための体幹前面と背面のバランス感覚を高める学習を中心とした。結果、膝立ち姿勢になることを非常に怖がっていた姿勢から股関節部を折って上体をやや前屈みにした膝立ち姿勢ではあるが一人で膝立ち姿勢(図5)が取れるようになった。立位姿勢では、脚交差が無くなり、楽に支え立位姿勢がとれ、バランスをとりながら一人立位も数秒ではあるができるようになった。

その経過を一覧表に整理したものが表2である。本評価は、簡素化に向けた一試みである。5区分22項目の一覧表を作成し、自立活動における現状分析図のカードのまとまりに付されたタイトルを5区分22項目に充当し、時系列に◎:改善, ○:ある程度改善, △:もう少しといった観点で指導後記録していく方法で行ったものである。学習経過の中で、追記や削除、修正を行いながら取り組んだ。

考察

1年次から2年次の2年間、指導を行ったが、当初の排泄指導は対象児の心理面に関する配慮をしながらの取り組みであった。入学の4月から5月中旬は、保護者の家庭等で実施している排泄への取り組みを教師である筆者がレクチャーを受けながら行い、以後は学校として排泄指導を行ったケースである。学校入学までオムツを外したことがないという。母親自身、排泄の自立は無理と決め込んでいた面があった。対象児にオムツからパンツへといった排泄指導となったが、何が原因か定かではないが排泄に対する恐怖感が強く、トイレに行かない、便座に座らせると身体を突っ張って大泣きするといった状態が見られたため、計画的に焦らずじっくり取り組んだことで、3ヶ月間である程度自立排泄にこぎ着けることができた。このことから、対象児の心理的不安感を取り除く過程を細かく検討しながら取り組んだことによるものと考えられる。また、自力排泄を母親があきらめていたため何でもやってあげていたことにも大きな要因があったと考えられる。

姿勢と上肢の操作性の改善にあたっては、骨盤の後傾・前傾の動きの広がり効果と体幹の前面と背面の使い方を左右する腰まわりのコントロール能力の向上が大きく姿勢改善に影響したと考えられる。

また、自立活動の評価として、5区分22項目に自立活動における現状分析図のまとまりを1つの内容として、関係すると考えられる各項目に当てはめられた取り組みは、評価するにあたってその経過・結果が時系列に見て取れ、改善点や今後の課題についても見通せるものとして有効であった。さらに、学校教育活動全体からみた指導方針にフィードバックし総括的評価を行うと「新しいことを体験するたびに行動が大胆になってきて自信をもった行動がとれるようになってきている」「精神面、行動面、学習面で大きく成長の跡が伺える」「場にあった会話が増えてきている」「座位の安定と膝立ち姿勢が自力でできるようになってきた」といった改善点が明らかになり、そのことによる上肢の操作性が向上し、手や腕の使い方が書字にも反映される結果となった。

以上のことから、個別の指導計画を有効に機能させるための一つの方法として自立活動における指導経過・結果を学校教育活動全体の指導方針へフィードバック、フィードフォワードとする総合的な評価につなげる組織の取り組みとして有効な手段と考えられる。

<参考文献>

- 1) 安藤隆男 (2001): 自立活動における個別の指導計画の理念と実践, (有)川島書店.
- 2) 斉藤博之・長田実 (2000): プロセスとしての個別の指導計画—そのシステム化の意義—, 日本特殊教育学会題38回大会, 発表論文集, 305頁.
- 3) 文部科学省 (2003): 特別支援教育の在り方に関する

表2 5区分22項目と評価基準及び評価一覧表

◎：改善 ○：かなり改善 △：少し改善

区分	項目	評価基準	／	／	／	／	備考
2 心理的な安定	(1)情緒の安定に関すること						
	(2)対人関係の形成の基礎に関すること	①聞く・行動するなど他者との一緒に活動よりも単独行動が多い					子ども同士との関わりは増えてきているもののまだまだ単独行動が多い。
	(3)状況の変化への適切な対応に関すること	①排尿は、おむつ使用でトイレを促すと出ちやっということが多い ②非常に恐がり、トイレに行くこと、便座に座ることを極度に怖がり未だにおむつ使用 ③一人になることに大きな不安な様子を示す					1年次で排泄に関する内容は完全に自立となる(恐怖感や不安感も完全になくなる)
	(4)障害に基づく種々の困難を改善・克服する意欲の向上に関すること	⑤新しい場所など探検したがる(やや落ち着きのなさが見られ、危険への配慮が必要(追記))					
4 身体の運動	(1)姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること	①腰が起きず、自分で座位姿勢をとることは出来ない。補助で何とか取れるが円背が強い					臥位姿勢から座位姿勢へと自分で出来るようになり安定している。
		②膝がやや拘縮傾向にあり、伸びにくい状態にある					
		③股関節まわりの緊張が強く開きにくい					股関節まわりの弛みが安定してきた。 あぐら座位で股関節まわりの広がり安定している。 立位になると脚が内側に入りやすい状態は見られる。
		④足首・脚の内転・内旋・尖足があり、かたい					以降の経過は、改善してきているもの大きな変化は見られていない あぐら座位で股関節まわりの広がり安定している。立位になると脚が内側に入りやすい状態は見られる。
		⑤腰・膝のかたさによる脚交差、膝の伸びにくさと尖足で踵が床に着かない					以降の経過は、改善してきているもの大きな変化は見られていない 膝を自分で伸ばそうとする力が入れるようになってきて、支えはなくても怖がらずにバランスをとろうとする動きがよく見られるようになっていく。左腰を引いた体幹の捻れが見られ出してきた。
		⑥膝立ち姿勢を非常に怖がる					やや腰を引いた膝立ち姿勢ではあるがほぼ自力でできるようになった
		⑦立位姿勢を非常に怖がる(追記)					以降、支えをはずしてバランスが少し取れる状態
		⑧支え歩行(追記)					以降、脚交差は無くなったが脚の運びは不十分
	(3)日常生活に必要な基本的動作に関すること	①左片まひがあり左腕・左手を使おうとする意識が少なく操作性が低い ②左まひで、手・腕の硬さがあり、自ら使おうとしない傾向がみられる					
	(4)身体の移動能力に関すること	①車いす移動は上手であるが、床移動はズリ這いである					
5 コミュニケーション	(2)言語の受容と表出に関すること	①話を聞いているようで聞いていないことが多い					
	(5)状況に応じたコミュニケーションに関すること	①話題と違う話題を言い出すことが多い(追記)					集団の中で他者の話とその内容にあった会話が多くなってきてはいるが、話題から逸脱する自分の思いを発言することがまだ多く見られる。目的に沿った行動が多くなってきている様子が見られる。

- る調査研究協力者会議の最終報告について（通知）。
- 4) 文部科学省（2004）：特別支援教育を推進するための制度の在り方について，（中間報告）。
 - 5) 長田実・安藤隆男（1998）重複障害児の個別の指導計画作成に関する方法論的検討，筑波大学学校教育論集，第21巻，13頁～23頁。
 - 6) 長田実・齊藤博之（2000）：プロセスとしての個別の指導計画②－保護者の意向を生かす－，日本特殊教育学会題38回大会，発表論文集，623頁。

重度・重複障害児の共同注意

に関する行動形成の研究

～腕上げコントロールとコミュニケーション行動の 一考察～

古山 勝・長田 実・杉林寛仁・鹿間孝一

1. 研究目的

重度・重複障害のある子どもは、言語、運動、認知、社会性など様々な領域において発達の遅れが見られる。しかし、重度・重複障害のある子どもが周囲の人とコミュニケーションをする上で、表情や視線、身体の動き、発声、身振りなどの非言語的コミュニケーションを使いながら、自己表現をしている。係わり手はその伝達意図や伝達内容、伝達手段などをどう捉え、相互が共感し合う活動場面あることでコミュニケーション行動が発達する重要な要素であると考えられる。

徳永（2003）は、重複障害児の対人相互交渉の検討について、外界の情報をどのように取り込み（知覚過程）、どのように判断し（認知過程）、どのように行動を形成するか（表出過程）を検討する必要があることを示した。その中で、身体接触を伴う動作を取り上げ、「動きの課題」に取り組む中で、動きの課題や関わり手に子どもが注意を向け、その注意をコントロールすることを学習したために、言語的なやりとりが成立するようになったと考察している。このことは身体を通したやりとりが展開され、子供（自己）-対象（課題）-相手（他者）という対人的相互交渉における三項関係として捉えることができる。

動作法は、子どもと係わり手が一緒に身体を動かす（共同活動）の中で、子ども自分自身で身体を動かすこと（自己調整力）や他者と係わる力（他者認知）などを育むことができると考えられる。また、直接身体を介することで、係わり手と自分との関係の中でやりとりする状況からも、子どもとの共同注意を成立させるための状況が整えやすいと言える。この身体的な相互交渉を通して、コミュニケーションの発達の基盤にもなると考えられる。

大神（2002）は、動作法は、脳性まひ児の動作改善を目指して開発されてきたが、その実践は、共同注意の成立要件を満たす営みが展開されていると述べている。

そこで、本研究では共同注意行動を手がかりに対人的相互交渉としての腕上げコントロール場面や課題学習などを通して、視線や身体の動き、発声などの共同注意行動形成の過程を探り、重度・重複障害児のコミュニケーション行動についての実践研究を行うことを目的とする。

2. 研究方法

(1) 対象児

○肢体不自由養護学校に在籍する男子1名（6年）

○医学的診断 脳性麻痺

○遠城寺式乳幼児分析的発達検査（H17.01.25）

移動運動0.6～0.7 手の運動0.8～0.9

基本的習慣1.6～1.9 対人関係1.0～1.2

発語 0.11～1.0 言語理解1.6～1.9

○子どもの実態

対象児は、音の出る玩具や絵本、歌やキーボードなどを好み、係わり手の介入を拒むことはないが、視線を合わせたり、相手の意図や意識によって行動したりするようなことは見られない。また、自分の好きなように本をめくったり、投げたり、キーボードを弾いたりして、係わり手を介してのやりとりはあまり見られない。

身体的な面では、右手の麻痺が強く腰から背中、首まわりなど強い緊張がある。左手を使って物を掌握したり、キーボードを操作したりする。

コミュニケーション面では、応答的な返事はするが、自分から要求的発声は見られない。

情動面では、気持ちが高まると大きな声を出したり、当然叩いたりすることがある。

(2) 手続き

○動作法による「腕上げ」のセッションを、両腕を20分間で行なう。

○「腕上げ」のセッションでの、視線や身体の動き、発声などのコミュニケーション行動を観察し、ビデオ分析する。

【腕上げ動作のステップ】

1. 注意が転動して、係わり手に全く注意が向かない。
2. 係わり手と身体接触することが可能で、働きかけに何とか応じる。
3. 係わり手を一緒に腕を保持しながら、一応動かすことができる。
4. 係わり手の動きに合わせて、腕を動かすことができる。
5. 係わり手と視線を合わせて、一緒に腕を動かすことができる。
6. 視線を合わせて、軽い援助で腕を動かすことができる。
7. モデル提示を見て、自分で腕を動かすことができる。
8. 音声提示で、腕を動かすことができる。

○共同注意に関する項目（大神他2003）でチェックする。

○具体物と写真カードの課題学習のコミュニケーション行動をビデオ分析する。

(3) 実施期間

○平成17年3月4日から7月13日（15回）

3. 経過及び考察

事例1

(1) 「腕上げ」コントロール場面

【第1期】(#1~#4)

1回目では、仰臥位の姿勢になると、上を向いた状態で両手を叩いたり、頭部を左右に振ったりと落ち着かない様子であった。間をとりながらモデルと音声で呈示をするが、ちらっとは視線を向けたが注意が向かず、模倣する様子も見られなかった。「腕上げ」場面では、肘や肩に力を入れた状態で、一緒に腕を上げるように誘導すると、肘に力を入れていた。

3回目では、仰臥位の姿勢になると、嬉しそうな表情をしながら、ちらっと係わり手を見るが増えてきた。「腕上げ」場面でも肩や肘に力を入れるが、一緒に腕を上げる動作を理解して、動きを合わせられるようになってきた。しかし、ゆっくりと腕を動かすことは難しい。

4回目になると、「始めるよ、いい。」と話しかけると係わり手へ視線を向けるようになってきた。また、応答的な発声も見られるようになってきた。「腕上げ」場面では、左腕だけでなく右腕の動きも「力を弛めて。」等と話しかけ誘導すると肘の力を弛めて伸ばすことができるようになってきた。

この第1期では、動作課題に向けて一緒に取り組む姿勢がつくられてきた段階である。係わり手の働きかけに応じて、一緒に腕を上げたり、係わり手に視線を向けたりするようになってきたことから、自分と他者の関係や意識の導入期とも言える。

【第2期】(#5~#9)

5回目では、春休み明けということもあり、嬉しいようで大きな声を出したり、笑ったりと係わり手に注意が向く、動作課題でもある指示が入らない時もあった。気持ちが落ち着くまでに時間がかかっていた。

7回目では、仰臥位の姿勢になると、隣にいると自分から視線を向けて待っているような様子が見られた。「腕を上げようか、のびのびするよ。」と話しかけている時も、視線を合わせていた。「一緒に腕を上げるよ。」と話しかけると、期待をしているような表情になり、自分から腕を動かすようになってきた。しかし、90度くらいまで上がると、肘に力を入れて曲げる力が入ってしまった。

8回目では、「腕上げ」場面で肘や肩に力を入れた時に、動きを止めると視線を向けるようになり、「力を弛めてね。肘を伸ばすよ。」と話しかけて待っていると、自分で力を弛められるようになってきた。また、腕を下げる時には、自分から速く戻そうと力を入れてしまうこともあったが、「せーの、それ。」と係わり手のタイミングに合わせて、腕の動きを開始することができるようになってきた。

9回目では、仰臥位の姿勢になり自分から係わり手へ視線を向けたり、「始めようか。」等の話しかけにも「あっ」と期待と見通しをもって応えたりするような返事になってきた。また、「手を挙げて」とモデル呈示をすると、

自分から腕を上げる模倣が見られるようになってきた。

この第2期では、一緒に力を弛めたり、動かすタイミングを合わせたり、アイコンタクトをとったりする行動が多くなってきたことから、他者の意図理解が芽生え、自己調整力も高まってきたことが示唆される。

【第3期】(#10~#15)

10回目では、「始めるよ、いい。せーの。」のタイミングで、しっかりと自分から腕を上げるようになってきた。また、軽い援助で、係わり手に合わせて腕を動かすことができるようになってきた。視線もしっかりと合わせながら、腕を動かしたり、「違うよ。」と係わり手が頭を振りながら声をかけると、自分で力を弛めたりするような様子が見られた。

11回目では、右の腕上げ場面で「左手をおなかの上に置いてね。」と話しかけると、しっかりと係わり手へ視線を向けながら、自分で左手をおなかの上のせる動作ができるようになり、その姿勢を保持して取り組めるようになってきた。

12回目では、導入の段階で、「腕をまっすぐに伸ばして、上げるよ。」と話しかけるだけで、自分から右腕をあげる様子が見られた(図1)。



図1 自分で腕を上げる動作

さらに、2回セッションをしてから、再度自分で腕を上げるようにモデル呈示をすると、手や肩の緊張を弛め

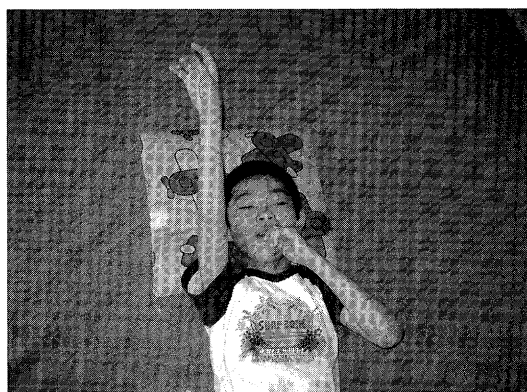


図2 緊張を弛めて腕を上げる

て腕を上げることができた。また、表情もよく、しっかりと視線を向けることができていた(図2)。

14・15回目では、まわりの友達の様子が気になっても、少し待っていると、課題に集中できるようになった。また、腕を上げる過程での肘の力を調整や係わり手の指示や表情などから力を弛めることができるようになってきた。腕を下げる場面でも、係わり手のペースに合わせてゆっくりと腕を下げるができるようになってきた。

この第3期では、係わり手としっかりと視線を合わせることや指示や表情から自分の行動を調整できるようになったことなど「他者の意図理解の成立」と「社会的参照の芽生え」が可能になったと言えるのではないだろうか。

事例1の中で、「一緒に腕を上げる」課題を通して、係わり手と一緒に、課題へ取り組みながら、子どもが主体的・能動的に自ら行動を調整することができた。その中で、身体の動きを通したコミュニケーション行動として考えられる。

この状況を成瀬(1984)は、図3のような構造で示した。この図3は、子ども中心としたもので、言葉や身振り等によるコミュニケーションもあるが、動作を通してのコミュニケーションが主となることを示したものである。

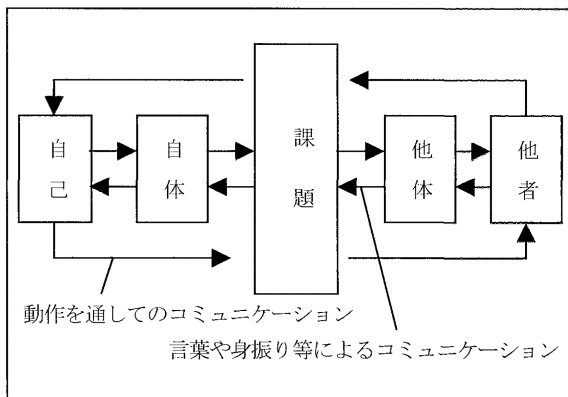


図3 体の動きをとおしの他者が自己へ課題動作を迫るコミュニケーションの構造(成瀬, 1984)

事例2

肢体不自由を伴った重度・重複障害児の認知発達は、共同注意の前提である人や物との二項関係の中で自分から働きかけることや働きかけられることにより、外界とつながりが深くなり、対人的行動やコミュニケーション行動、認知、運動などが発達すると考えられる。その後、「自己-対象物-他者」の三項関係の中で、より高次の発達へつながる。

(1) 課題学習におけるコミュニケーション行動

対象児は事例1と同じ子どもである。

課題学習では「キーボード」や「カセットデッキ」等の写真カードを使って、具体物とのマッチングを行なうようにした。その時に、係わり手の指示に応じて行動す

る中で、「要求の指さし」「応答の提示・手渡し」などの共同注意行動について行動観察をした。

(2) 手続き

- 活動選択場面での分析する行動
 - ・視線 発声 手渡し 指さし
- 活動選択内容
 - ・絵本 ・キーボード ・玩具等
- 1セッション(5分間)
 - ・ビデオ分析による行動観察

(3) 経過及び考察

【第1期】

課題学習に取り組み始めた第1期では、他者の注意や意図に関係なく、具体物ヘリーチングして対象物に触れたり、握ったりしていた。また、自分で本をめくったり、飽きたら周り見渡したりと他者に関係なく、「自己と対象物の二項関係」(図4)であった。



図4 自己と対象物の2項関係

【第2期】

第2期では、対象物を呈示すると、係わり手への応答的な発声や視線を向ける様子などが見られるようになってきた。また、係わり手が玩具へ指さしをすると注意を向けたり、応答的要求発声が見られたりするようになった。

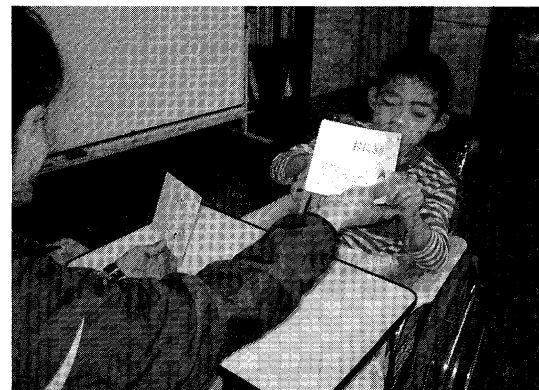


図5 呈示した対象物に向かう「注意の共有」

た。係わり手との三項関係の中で、他者と注意の共有が芽生え始め、「注意の共有」(図5)ができるようになってきた。

さらに、課題学習の中で、自分でキーボードを弾いてから係わり手へ視線を向けるような、「叙述的な視線」(図6)が見られるようになった。

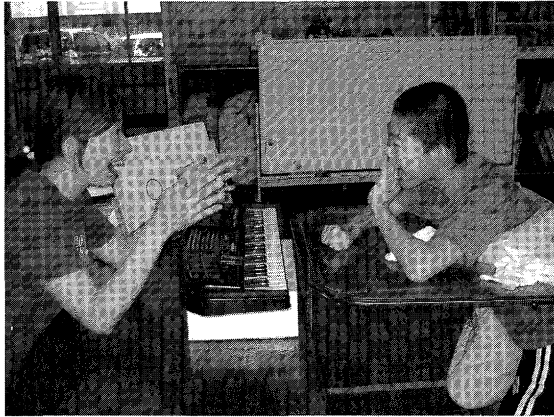


図6 叙述的なアイコンタクト

【第3期】

第3期では、係わり手と一緒に課題へ取り組む中で、係わり手への自発的要求発声や要求としての手差し行動、アイ・ポインティング等の行動が見られるようになった(図7)。また、「何がしたいの」の質問に、自分から本棚やキーボードへ手差しをして伝えるようになった。「〇〇がしたいの」「待っていてね」などの音声呈示でも、しっかりと視線を向けながら返事する様子も見られた。



図7 自分から本を手渡しする場面

課題学習として、1対1対応の音声と具体物のマッチングができるようになり、「注意の共有」が可能になると、遠隔操作としても使える手差しがはっきりとした要求表出行動として定着してきた。また、自分から本を手渡すなど「自発的な手渡し」ができるようになってきた。

さらに写真カードから具体物のマッチングができるようになり、写真カードを呈示してから、「〇〇はどこですか」の質問に、4つの具体物の中から、しっかりと対

象物を確認してから、手差し行動によって応えるようになった。それは、手差し行為としての意味を理解してと言える(図8)。



図8 手差しでの要求行動

事例2では、課題学習の中で、自分と本やキーボードといった対象物の二項関係から、課題を通して係わり手と一緒にやりとりをすることで、係わり手の動きや意図に気づき、課題へ注意が向くようになってきた。また、アイコンタクトがとれるようになったことで、係わり手の表情や声のトーンなどからも、表情を変えたり、行動に移行したりするようになった。これらのことから「他者の意図理解」「社会的参照」「他者情動への気づき」などの共同注意行動が見られるようになったことを示唆している。

4. まとめ

事例1の「腕上げ」課題を通して、係わり手とのコミュニケーションをする中で、「自己調整力」や「他者理解」「他者認知」が深まり、係わり手だけでなく、課題へも注意が向くようになったと考えられる。また、「腕上げ」という身体を直接介したやりとりの中で、「弛める」「動かす」などの行為や「いいよ」「もっと」「もう一回」など応答的なやりとりがあるから指示理解が高まったと想定される。身体を介したやりとりを通して、自己に気づきや他者の存在を認識し、実感できるようになったと言える。

「腕上げ」課題の中で「模倣」については、心理的要因が関係していると考えられる。腕を動かそう(意図)として腕が動いた(行動)とする考えの中で、「模倣」する意図の生じる以前に、模倣への「気づき」や「内在する力」が存在する必要がある。それは、歩行への意図が働くためには、歩行への「内在する力」が必要とすることと同じである。意図があるだけでは歩行は生じない。むしろ歩行を可能ならしめるための状況の力が必要になる。つまり、模倣する意図があり、模倣すべき「腕上げ」のイメージがあって、そのうえで始めて模倣が実行される。

共同注意行動に関する項目チェック表（一部抜粋 古山2005）

共同注意に関する項目		行動指標	2003/04	備考	2004/06	備考
他者意図の理解	視野内の指さし理解	・ 大人がおもちゃを指さすと、子どもはその方向を見る。	×		○	
	視線追従	・ 大人が指さしをしないで、ある方向を見ると、子どももその方向を見る。	×		△	視野内で音声呈示があれば可能
	後方の指さし理解	・ 大人が子どもの後ろにあるおもちゃを指さすと、振り返ってそれを見る。	×		×	
提示・手渡し	応答の提示・手渡し	・ 子どもが持っているものを指さして、「それちょうだい」と言うと、渡したり、見せたりする。	△	視線と表情から	○	他者に視線を向けて、笑顔で応える
	自発的提示・手渡し	・ 子どもが自分から、おもちゃ等を差し出して大人に渡したり、見せたりする。	×		×	
指さしの産出	要求の指さし	・ 子どもがほしい「もの」がある時、自分からそれを指さして要求する。	△	具体物を視線	○	2枚写真・絵カードから視線
	叙述・共感の指さし	・ 何かに興味を持ったり、驚いたりした時、それを大人に伝えようと指さしをする。	×		△	視線や発声で伝える
	応答の指さし	・ 大人が「○○はどこにあるの？」と尋ねると、指さしをする。	×		×	

* 重度重複障害児の場合、指さしや手渡し等の解釈は、文脈での視線や表情、身体の動き等から推測される行為を含む。

付記：本資料は「乳幼児期における共同注意の発達と障害に関する継続的研究」（九州大 大神英裕）の一部(P13)を参考にした。

だから、第3期での「腕上げ」の模倣が可能になったと考えられるのではないか。

他者を媒介にしての「模倣」あるいは「身振り」なども自己の意図性や志向性が関与しているので、コミュニケーション行動を考える上でも今後の課題と言える。

事例2の「課題学習におけるコミュニケーション行動」では、二項関係から三項関係への形成という認知的構造の変容として考えられる。興味や関心がある教材・教具を活用した課題を通して、係わり手との注意の共有が可能になり、絵本や楽器などを手渡したり、抽象的な音言語の質問に手差し行動で伝えたりと行動変容が見られた。その中で、共同注意行動として結果は、共同注意行動としての指さしの出現は、①要求の指さし②共感の指さし③応答の指さしだが、事例対象児は、①応答な手差し②要求の手差しの行動で、共感の手差しは見られていない。「応答的な手渡し」「自発的な提示・手渡し」なども見られるようになってきた。

「ものつかむ」「引き寄せる」というような二項関係の手段的リーチング行動から、他者との三項関係の中で行為の意味変換し、意図的な行動へ移行した。また、発声や手差し、泣きなどのコミュニケーション行動へ発達したと示唆される。

重度・重複障害児においても、二項関係（対象物-自己あるいは自己-他者）の対面的関係から、対象物を媒介にした三項関係の中で、アイコンタクトや自発的発声、

手差し行動などの共同注意行動の発達が促される。しかし、「視線追従」「交互凝視」などは注目できる視野や意味あるいは文脈理解がしにくいために難しいと考えられる。

今回の研究を通して、重度・重複障害児のコミュニケーション行動の発達に関する研究は、乳幼児研究を基礎に共同注意行動の発達という視点から探る手がかりを見出したといえる。（文責 古山 勝）

参考文献

1. 大神英裕 監訳（1999）ジョイントアテンション ナカニシヤ出版
2. 大神英裕（2003）基礎研究(B)(2)(12410037)「乳幼児期における共同注意の発達と障害児に関する継続的研究」九州大学
3. 大藪 泰・田中みどり・伊藤英夫編著（2004）共同注意の発達と臨床 川島書店
4. 徳永 豊（2003）科研費「重度・重複障害児のコミュニケーション行動における共同注意の実証的研究」国立特殊教育総合研究所
5. 成瀬悟策（1984）「障害児のための動作法」東京書籍
6. 古山 勝・徳永 豊（2005）第43回 日本特殊教育学会論文集

幼児期から学校教育への入門期への移行に関する研究 ～不安を抱えた子どもと親への支援の在り方について～

鹿間孝一・長田 実・杉林寛仁・古山 勝

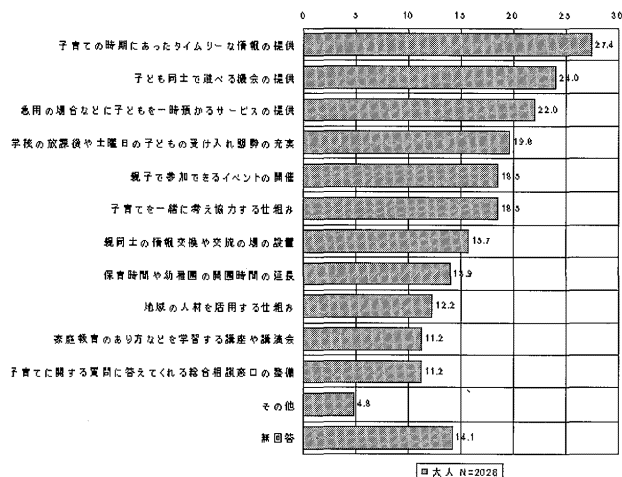
1. はじめに

小学部へ入学してくる子どもや親にとっては、新しい環境、新しい学校、新しい友達関係、親同士のつながりなど不安でいっぱいであると考えられる。その不安を安心へ向かってもらうために、学校学校教育の入門期における各機関との連携を図りながら学校教育現場での担任としての有効な支援のあり方はないかと考えた。

幼児期から小学部への入学の時に、数少ない情報の中で、保護者による学校の選択の中から、子どもの将来像をどう描いていけるか。子どもにとって自立生活に向けての就学をいかに的確に選択していけるかが、保護者にとってはとても悩む点だと考える。また、個別の移行計画の作成に向けて、幼児期から学校教育への移行期に個別の指導計画作成に向けて、関係諸機関からの情報収集の大切さが叫ばれてきている。このような現状の中で学校現場がいかにしていくべきか、支援の在り方を探っていききたい。

2. 支援について保護者が感じていることは……

子育てに必要な支援は何ですか



上の表は「東京の教育に関する都民意識調査」（教育庁平成15年3月）の資料からのものであるが、保護者の方々が子育てに必要な支援と考えていることは、第1に「子育ての時期にあったタイムリーな情報の提供」であった。裏を返せば、必要な時期に必要な情報が不足していると感じている人が多かったと考えられる。また、子育てを一緒に考え協力する仕組み、親同士の情報交換や交流の場の設置など学校現場でも現実可能な内容のものがあげられている。

成長の段階に応じた情報を保護者は欲しているのが分

かる。また、保護者同士の情報交換や交流の場の設置等の支援を求めていることが分かる。

そこで学級担任として、保護者との共有した情報をもとに、的確に子どもの実態を把握しながら、その中で子どもへの課題を明確にしていくことを中心とした教育が大切と考える。また、保護者のニーズはどのようなものか、整理しながら、子どもにあった支援の在り方の探り方に注目することが大切と考える。

3. 本校小学部1年A君の事例から

①就学前の状況は……

保護者の方と話し合いの中から情報を収集していった。その中で就学の前は、2歳から5歳までは居住地の近くにある障害者通園施設に通園していた。活動の内容は特に遊びが中心の活動であった。子ども自身も身体を動かすのが大好きで、楽しく活動をしていたようである。そして6歳からは保育園に1年間通園していた。

②保育園での様子は……

基本的に学校教育についての話しなどはなかったようである。毎日楽しく保育園に通っており、友達もでき、本人も楽しく活動へ取り組んでいた。その時は小学校のことについては、親としては特に考えていなかった。9月ごろから周りの状況から今後の進路についてどうなるのか気になるようになった。そのようなときに、センターでの訓練をしているときに何気なくOTに相談をした。周りの環境では相談する人も少なく、医療機関などの継続的に関わってくれている人への相談という形で就学について考えていった。

③何に不安を持ったか？

保護者としてはどの学校に進むのか分からなかった。子どもの障害に応じた学校の情報や地元の学校の状況やどこへ行ったらいいのかも連絡も特になく、不安になった。将来的にどうなるのか気になるようになった。また情報量が少ないことが気になった。このことは前記したことと重なってきており、そのような状況の中、保護者はセンターのOTへ相談する。そこで本校のことを聞くことで、実際に学校見学を行う中で、本人の将来を見据えた学校であると感じたようである。

4. 事例A君の実態は

本児の実態を把握するに当たっては、担任や児童に関わりのある教員へのアンケート調査や、保護者の方には児童の家庭の中での様子などに関するアンケートを実施した。

図1は保護者へのアンケートである。入学当初に各児童に配布し記入をお願いした。何項目かの質問に答える

作成日：2005.6.10
作成者：小1担任

実態関連図 Aくん

居住地校交流希望

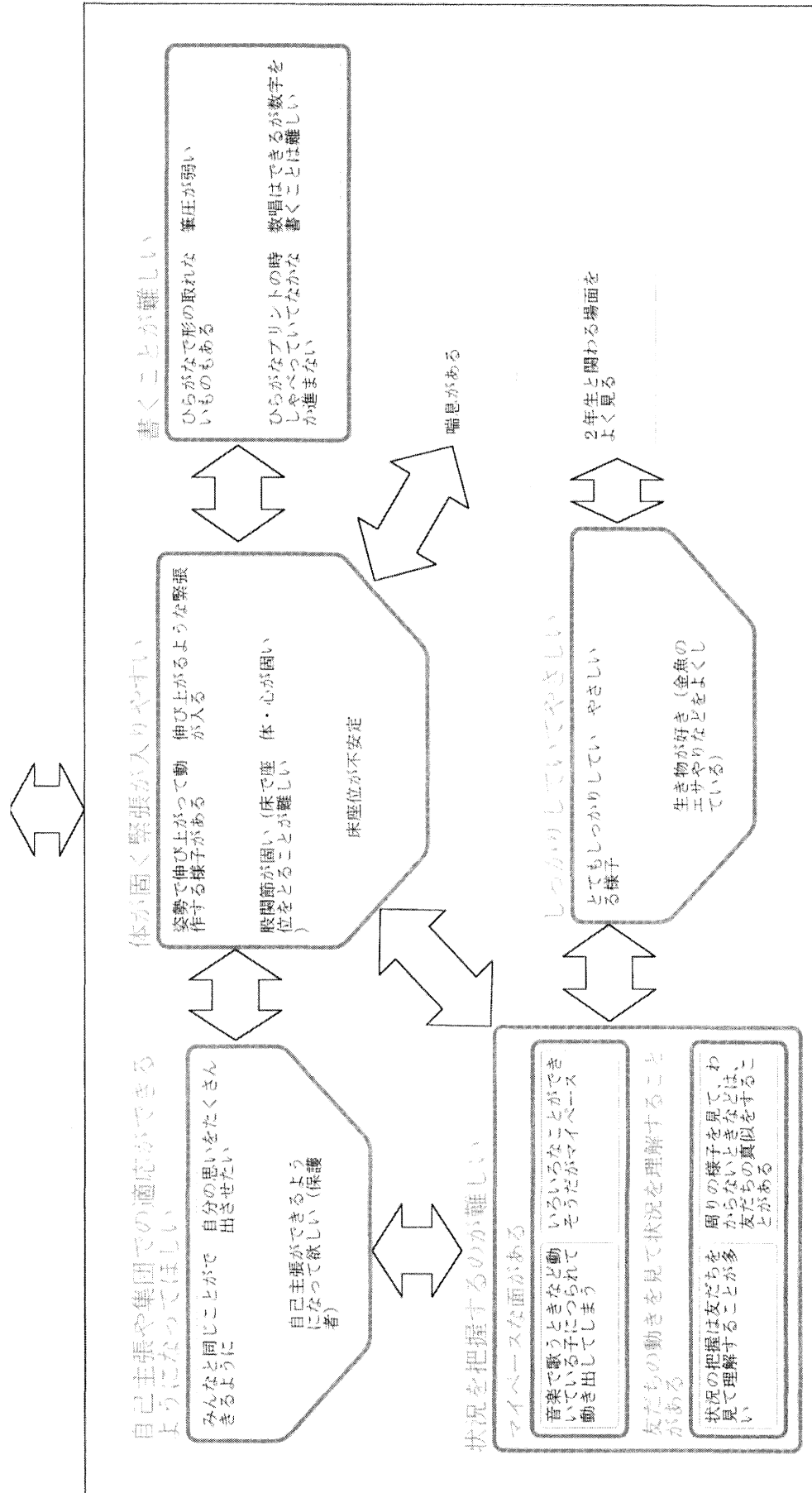


図 2 実態関連図

○お子様の種類について、具体的にお書き下さい。

1歳児です 言葉の理解が 遅いので「アレコレ」が 多いです。	運動が苦手	鼻水がよく出る。
---	-------	----------

○ご家庭では、どのような姿勢をとっていますか。(食事の時、テレビを見ている時、宿題をする時など)
また、補助的に使われているものがあれば、お書き下さい。

椅子は低い	食事・宿題 座り姿勢矯正	
-------	-----------------	--

図1 アンケート用紙

ようになっており、ほとんどが記述式になっている。書き方については、保護者の書きやすいようにお任せし、自由に書いていただいた。アンケートの内容には、家庭での様子や、姿勢面など、保護者の方の家庭での子どもへの接し方や取り組みなどの項目を作成して、記入していただくことで、保護者の方々も再確認の場になったようであった。

図2は、図1から得た情報をカードに記入し、情報を整理してできた。実態関連図である。

実態把握は、その時期での実態であり支援をしていくことで実態も変わっていく。この変化をいかに教員が見逃さずに把握していけるかが大切であると考えます。

5. 事例Aくんへの支援に向けて

幼児期からの就学への移行期間での子どもや保護者の不安感は、先にも述べたが、情報量の不足があげられた。手探りの状態で就学をし、情報を求めたいがどこへ、どのようにして連絡をしていけばよいのか、保護者にとってはわかりにくいところである。今回の事例児童の場合、体の訓練の場でのPT、OTからの情報が就学に影響を与えたと聞いた。このことから、どのような環境で訓練が行われ、母親が自分の気持ちをぶつけていったのか現場が見たくなり、実際の訓練場面を参観することにした。

PT、OTともに筆者を快く受け入れてくれた。また、訓練のねらいや内容についても説明しながら、和やかな雰囲気の中、児童もリラックスし課題に取り組んでいる姿が見られた。付き添った母親も、とても真剣な眼差しで見ている。

感想として、とても話しやすい環境であり、PT、OTの方も的確な意見を母親に述べていると感じた。国語や算数のような学習とは違い、体に関する事については、現実として、どのようにしていけばよいのか、なかなか理解できない部分であると考えます。そのことが、おそらく学校生活の中で適応できていくのかと子どもや保護者にとって不安感を持たせる要因の一つではないかと考えた。

そこで、体からのアプローチを中心に少しでも不安感の軽減ができるように、自立活動の時間の指導での担当でもある筆者も参加している集中訓練会の話を見せてもらった。保護者は興味を示し、参加を決めた。

6. 初めての訓練会

訓練会での流れについては、次の図のようなサイクルで活動していった。(図3)

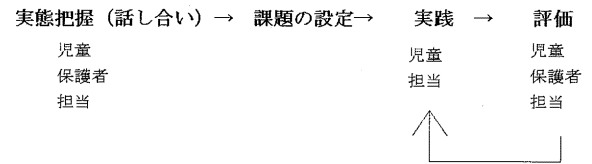


図3

実態の把握を行うことで、担任と保護者との児童に対する情報の共有が図られた。実態関連図から「体の固さ」「座り姿勢の保持が難しい」というところが気になるところである。保護者にもこのことを伝えると、やはり、以前から体については気にしており、「毎日、夜にマッサージを行っているのですが、本人も嫌がってなかなか大変です。なんとかならないんでしょうか」との言葉があった。話の中で母親の困っている様子が見られた。

訓練会では、日常生活動作の向上に向けて、母親と児童本人を交えよく話し合った。また、本人からも自分の体への意識を向けさせるいことで、訓練内容を以下のように決めていった。

- i : あぐら座り姿勢の保持
- ii : 首肩周辺のリラクゼーション

7. 訓練会での変化

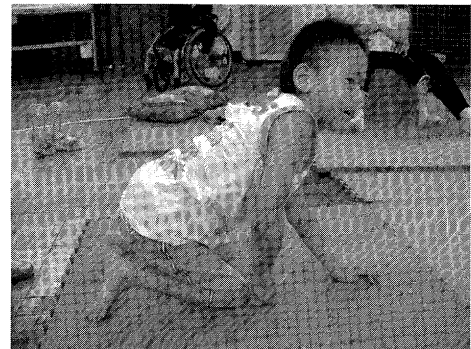


写真1 足首等の固さが目立ち、本人もきつそうである

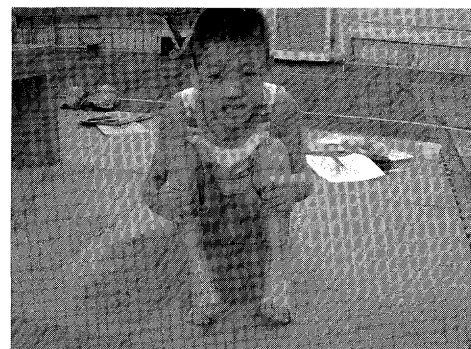


写真2 脚を抱えるのが、とてもつらそうである

写真1, 2を見ると体の固さが分かる。本人の中でもつらいという気持ちが表れている。聞いてみると「けっこうつらい」という答えが返ってきた。ゆっくりと丁寧に体を動かすようにしていく。



写真3 徐々にリラックスして脚を抱えている

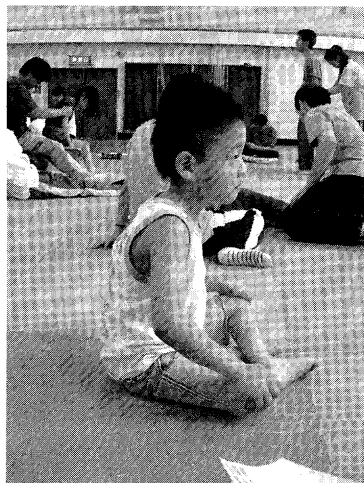


写真4 背中の伸びた、安定したあぐら座位姿勢をとっている



写真5 あぐら座位姿勢の正面。股関節がまだ固さが見られるが、表情に余裕が見られる

写真3～6については、訓練の中で脚の曲げ伸ばし、股緩め、腰起こしなどを行うことで、徐々にリラックスして座位姿勢がとれるようになってきている。本児童にとっても自分で安定していられることがうれしいようであった。

姿勢の変化を写真を見ながら保護者と状態を確認しあうことで、情報の共有化が図られ保護者にとっても変化を評価することができる。このことの継続が、学校との信頼感につながり、少しでも不安が解消されていけると考える。

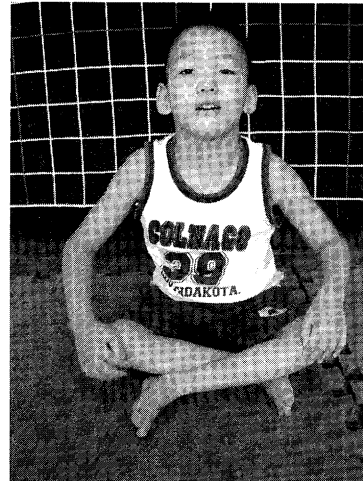


写真6 継続して取り組むことで股関節も緩みきている膝もおりて

8. 保護者への支援を通して

保護者との話し合いの中で、家庭での児童の様子と学校での児童の様子ギャップがあることがわかった。このことについては、どの児童についても多かれ少なかれあるものと考えられる。ただ、今回事例であげたAくんは、毎日明るく元気な児童である。また、保護者の方もとても前向きであり、こちらの話を非常によく聞いてくれる面があった。そのような中で、具体的に集中訓練会などにも参加し、体へのアプローチの仕方について、知らせることができたのはよかった考える。

限られた時間の中で、有効に連携を図れるようにするには、子供を中心にし、子供の将来像の共有が大切であると考え。「こうなってほしい」など大まかではあるが、周りの人たちが同じような考え方のもと、それぞれの役割の中で子どもに接していけるような場の設定が大切であると考え。

話し合いの場の設定の仕方についても、連絡ノートなどを利用しながら、時間の調整を図りながらも、できるだけ場をもうけられるようにしていくことが必要である。

9. 今後の課題について

今回取り上げた内容については、「そんなことやっている」「当然のこと」として教員としてすでにやっていることと思われるが、今一度再確認する必要もあると考える。一度立ち止まって、今の支援は有効なのか考える

余裕が大切である。多くの支援の中の一例にすぎいが、保護者にとっては「マッサージの時間が楽しくなりました」という言葉も聞かれるようになった。また、子どもにとって、「〇〇ができた」と意欲的に体を動かす姿が多く見られるようになり成長のあとが見られてきている。

今後は、移行期における環境の整理、大切な情報の提供をしっかりとするシステムの再確認が必要になってくると考える。

参考文献・資料

大野清志・村田 茂

「動作法ハンドブック 初心者のための技法入門」

香川邦生編

「個別の教育支援計画の作成と実践」

「東京の教育に関する都民意識調査」

(教育庁平成15年3月)

親子の期待する訓練会の活性化と学校教育との 関連に関する研究

杉林寛仁・長田 実・鹿間孝一・古山 勝

はじめに

特別支援教育への取り組みに伴い、地域における障害を持つ子どもへの支援活動も活発化している。その一つに親子訓練会というものがある。動作法においては、親が子どもを実際に訓練することで子どもの体がどのように変わるのか、子どもがどのように努力しているのかを、親が理解し関わりを深めていくことを目的としている。

ここでは、こうした地域での活動と学校教育との関連をもたせつつ、保護者や子どもの期待に対し、どのようにして親子で取り組みやすい訓練課題を精選し、支援していけばよいかについて事例研究を基に一試みを探るものである。

1. 対象児の概要

- 1) 対象児 小学部6年生 11歳 女子
- 2) 障害名 脳性麻痺
- 3) 障害の状態 学校生活全体から見た本児の現状は、図1（平成12年から毎年修正）に見られるように、性格的にはまじめで何事にも一生懸命だが気になることがあるとそれに固執する傾向がある。初めての場所や人に自分から入っていくのは苦手だが、他人にやさしく人との関わりにも広がりもみえてきている。生活リズムは安定しているが、精神面の影響が体調に出やすい面もある。学習面では、教科書による学習が進められる。身体面では、自力歩行は難しく、腰まわりに不安定さはあるが、日常生活動作はほぼ自立している。自己の身体へ意識も

高くなっている。読書が好きでいろいろな本を読んでいる。

現在の状態としては、腰まわりが不安定で膝立ちや立位姿勢で右の腰が引けやすく、ねじれがしやすい。姿勢を保つために状態がそり、上肢に力が入りやすい状態である。右股関節に脱臼傾向が見られ、今年度に入って医師から手術の検討も話にあがっているため、保護者と本人も不安や葛藤から、身体への意識・関心はより高くなっている。

親子訓練会（麦の会）へは平成16年度から参加しており、月に1回母と訓練を行っている。また、本児は、「動作訓練と行動発達」研究グループの水曜訓練会において筆者の担当事例であり、水曜訓練会、夏・冬の集中訓練会もあわせて参加している。

2. 親子訓練会と学校、水曜訓練・集中訓練会の連携

筆者が本児の学級担任でもあることから、学校教育の個別の指導計画と関連させながら、訓練課題の精選と設定を行い、訓練成果を日常生活の観察もあわせてフィードバックしていくこととした。

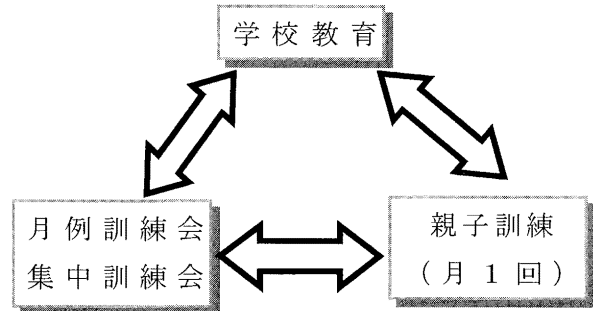


図1 学校教育・訓練会・親子訓練との連携

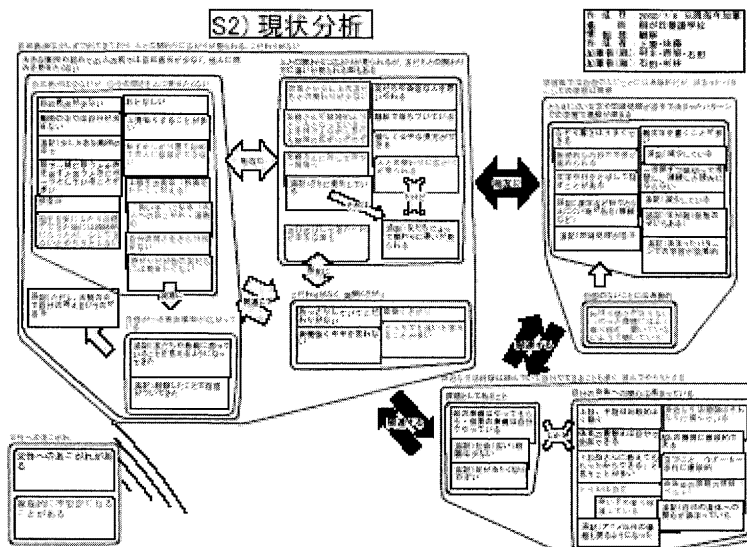


図2 学校生活における現状分析

3. 情報収集から訓練課題の精選と構造化

月例・集中訓練会及び親子訓練での訓練課題を設定するにあたり、学校生活全体の現状分析（図2）を基に、保護者と本児の期待・願い、観察によるカード化、さらに現在の身体状況について、チェックリスト（図4 Standing-Gate Scale）を保護者と筆者それぞれで記入し、すりあわせ、期待と課題を総括した構造化に基づく整理を行った（図3）。

そして以下の訓練課題を設定した。

〈中心課題〉

- ①膝立ち姿勢での安定性を向上する（生活動作の広がり）
- ②立位・ウォーカー歩行の改善
- ③脱臼傾向の部位の現状維持と改善（手術の回避）

〈基礎課題〉

- ①足首・脚・股関節・腰のリラクゼーション
- ②腰まわりの動きの幅を広げる
- ③股関節に負担の少ない姿勢作り

〈発展課題〉

- ①物事に自信を持って取り組めるようになる
- ②日常生活動作が広がる
- ③自己の身体へのケアを積極的に行う

さらに上記の課題設定から、親子訓練会で母と本児が一緒に取り組みやすい課題として以下のように設定した。

- ①足首・脚・股関節・腰のリラクゼーション
- ②あぐら座位でのそらし（ゆったりと身を委ねる）
- ③膝立ちで腰を動かす練習

親子訓練での訓練課題の精選に関しては、特に以下の点に注意した。

- ・自立活動・月例・集中訓練会での課題をふまえた内容
- ・子どもと親が技量的に取り組みやすい内容（怪我の防止、子どもの努力や変化を感じ取りやすい姿勢）
- ・日常生活に取り入れやすい内容（時間・場所など）

またこれらの内容は訓練会後の時間や月1回の親子訓練会の際に、変化や疑問などを確認し、その都度追記・修正していくようにしている。

4. 結果

指導経過と結果に関しては、平成16年から今年度にかけての月例訓練会・集中訓練会での記録と親子訓練会でのレポートから評価した。

○足首・脚・股関節・腰のリラクゼーションに関しては、自分の身体がゆるむ感じや無意識に入れている力に気づいていくうちに、断続的に入る緊張が少なくなり、右の腰を引きつけて起こる脚長差をスムーズに改善すること

ができるようになった（図5）。親子訓練会においては、さわる部位や力加減を何度も親子で確認しながら進めることで、親子での関わりを楽しみながら同じ成果が継続して見られるようになった。

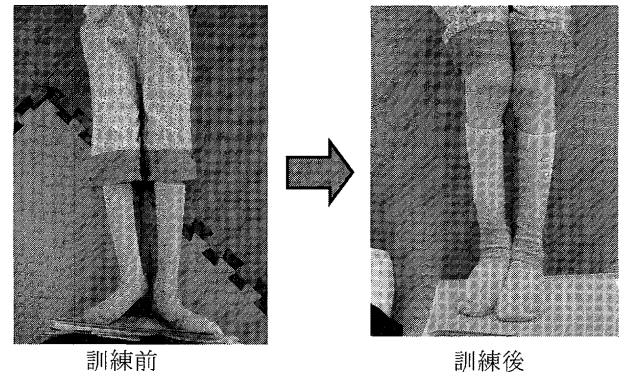
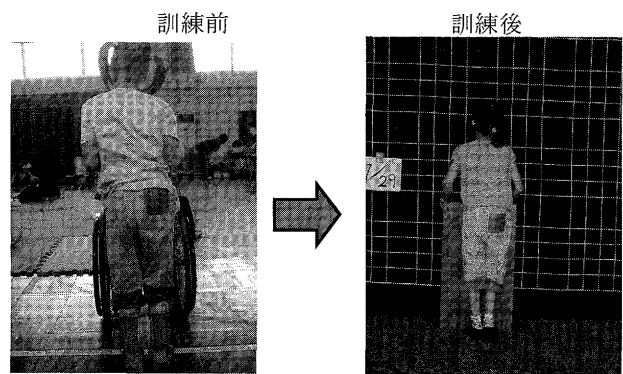
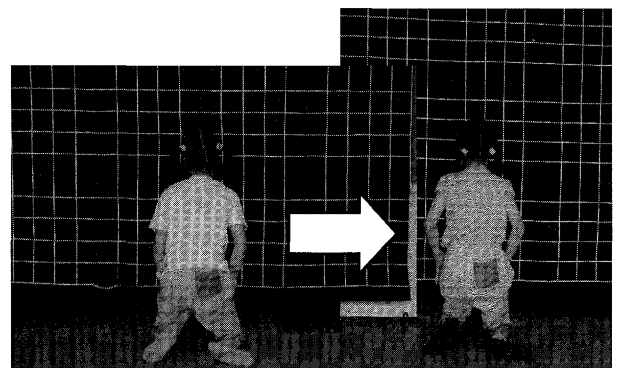


図5 訓練前と後の脚長差

○膝立ち姿勢と立位姿勢の安定に向けた指導経過

膝立ち姿勢の安定は本児と親の願いが一番具体的に期待をよせている部分であり、本児が一番動きや安定性の広がりを実感できたため、意欲を持って取り組んでいた。腰まわりの弛みと可動域に柔軟性が見られるようになり、膝立ち姿勢の安定性がかなり上達した（図6）。家庭では膝立ちをして部屋の電気をつけたり消したりできるようになったり、洗面台に一人でつかまり立ちをして、歯を磨いたりできるようになった。本人が膝立ちに自信が持てるようになり、「～秒立てた」「次は～秒がんばる」といった言葉が聞かれるようになった。



訓練前

訓練後

図6 訓練前と後の膝立ち・立位姿勢

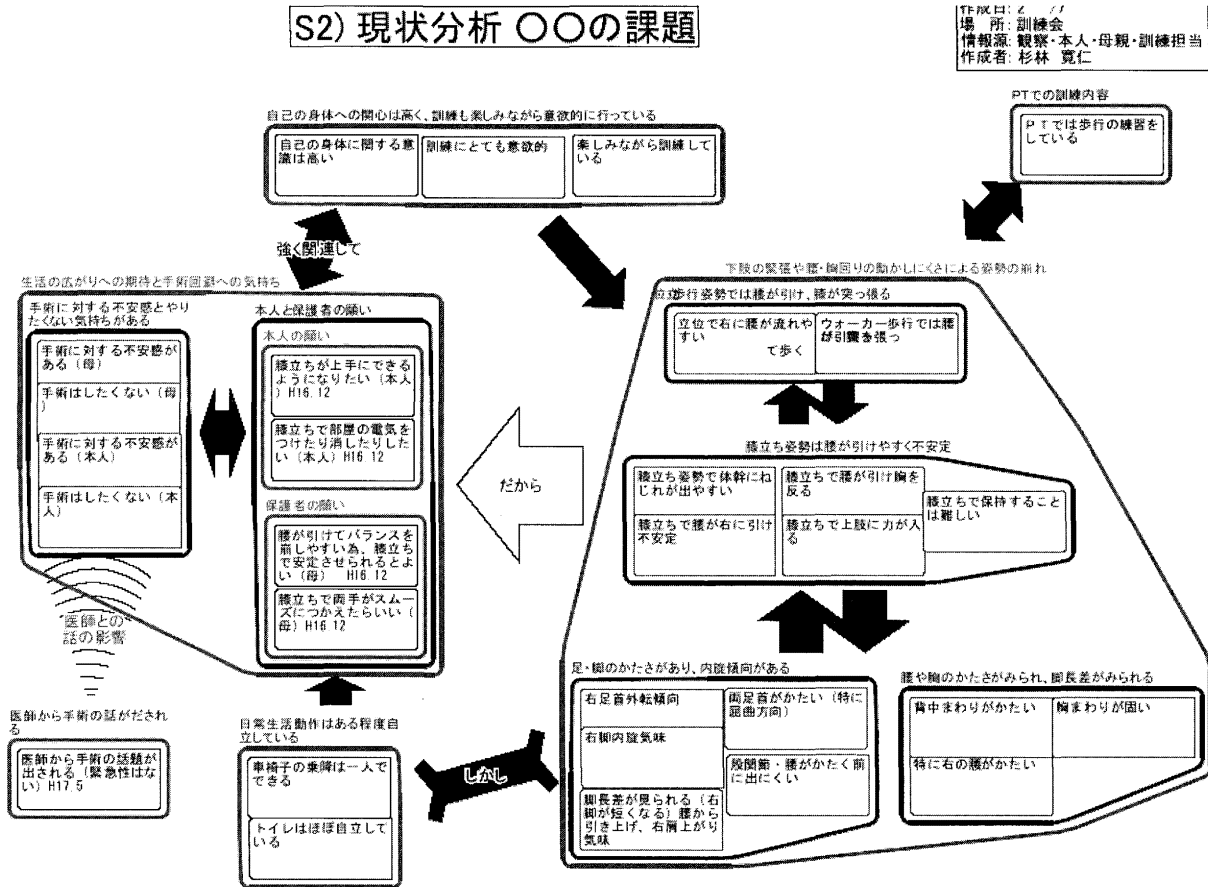


図3 現状分析と課題の構造化

S-G (Standing-Gait) Scale

Name m·f Age :

Date Trainer

段	階	訓練前	訓練後	番号	項目	段	階	訓練前	訓練後	番号	項目
I.	わたきり			1	わたきり、上体は動かさない。	VI.	ひとり立ち			26	立位をとらせれば、2～3秒維持できる。
				2	上体は動かせるが、わがえりはできない。					27	立位をとらせれば、15秒以上維持できる。
				3	首を起こす(伏臥位)。					28	立位をとらせれば、30秒以上維持できる。
				4	わがえりができる。					29	ひとりで立ち上がれるが、維持できない。
				5	肘で上体を起こす(伏臥位)。					30	ひとりで立ち上がり、維持できる。
II.	這う			6	腹這い移動ができる。	VII.	片側のり			31	腰を支えれば、片側のりができる。
				7	腹這い前進ができる。					32	手を支えれば、片側のりができる。[片側のみ 左・右]
				8	肘で前に這う。					33	手を支えれば、片側のりができる。[両側]
				9	脚でけて前進ができる。					34	ひとりで片側のりができる。[片側のみ 左・右]
				10	四つ這い前進ができる。					35	ひとりで片側のりができる。[両側]
III.	坐位			11	支え坐位で、首がすわる。	VIII.	踏み出し			36	腰を支えれば、足が出せる。
				12	腰を支えれば、上体を立てていられる。					37	腰を支えれば、踏み出せる。
				13	とんび坐りができる。					38	手を支えれば、踏み出せる。
				14	あぐら坐りができる。					39	ひとりで踏み出せるが、倒れる。
				15	長坐位ができる。					40	倒れずに、ひとりで1歩踏み出せる。
IV.	膝立ち			16	膝・腰を支えれば、上体が立つ。	IX.	歩行 I			41	腰を支えれば、歩ける。
				17	腰を支えれば、上体が立つ。					42	手を支えれば、歩ける。
				18	脚を支えれば、膝立ちができる。					43	ひとりで歩けるが、倒れる(停まらない)。
				19	膝立ち姿勢をとらせれば、ひとりで維持できる。					44	ひとりで歩ける(停まれる)。2歩以上。
				20	ひとりで膝立ちができる。					45	ひとりで歩ける(停まれる)。10歩以上。
V.	支え立ち			21	腰・膝・踵を支えれば、立てる。	X.	歩行 II			46	踵をつけて歩ける。
				22	腰・膝を支えれば、立てる。					47	膝をゆるめて歩ける。
				23	腰を支えれば、立てる。					48	腕をおろして歩ける。
				24	手を支えれば、立てる。					49	腰を入れて歩ける。
				25	わずかな指先支えで立てる。					50	小歩歩行ができる。

註1. 全項目について評定(○×)
 註2. 手支持は肩より下の位置とする。
 註3. 踏み出しは足が出せ、しかも体重がのせられた場合とする。

図4 Standing-Gate Scale

○脱臼傾向の部位に関しては、現在のところ、特に変化は見られない。保護者・本児と現在の課題の継続を確認するとともに、普段の生活でわり座で座ることから、負担の少ないあぐら座位で座る時間をつくるなど自分でできそうな課題をあわせて指導した。

5. 考察

平成16年度から今年度にかけて指導を行っている中で、保護者、本人、担任、訓練担当者との連携を基本に、特に親子訓練会と学校教育・訓練会との関連性を強調しながら指導を展開した。課題設定は学校教育からのつながりを重視することで、保護者・本人が将来的なつながりが見えやすく、より納得しやすいものになったのではないかと考える。手術の相談については保護者も本人も不安感を持っており、親子訓練会で似たような経験を持つ保護者から話を聞いたり、別の医師の診断を受けてみるなどを経て現在は少し落ち着いた様だが、課題の修正や日々の訓練には慎重に対応している。

保護者の期待や子どもの実態の把握に関して、初めてのインテーク時に比べ、漠然とした表現から具体的な表現に変わってきた。このことから、親子訓練で実際に課題に向けて子どもと関わる中で、子どもの努力や変化についてより細かくとらえることができたと考えられる。

身体状況の改善に関しては、腰の動きに広がりが見られ、腰を入れて立つ動作が改善されたことで、足首や上肢に入る余分な力が少なくなり、姿勢の安定と上肢の操作性の向上につながったと考えられる。また、保持できる秒数が増えたり、生活動作に広がりが見られたことは、心理的变化として本人はもちろん、保護者にも大きな自信となっていることが本人や保護者の発言やアンケートから伺えた。

現在、この親子訓練会の参加者は、本校の児童・生徒に加え他校の児童・生徒や就学前の子どもや成人、そして障害の状態も様々である。そのため、様々なニーズを抱える親子に対し、必ずしも今回のような連携を持たせたサポートができるわけではない。また親子で訓練を行うことへの支援にはアドバイスをする側の技量も問われることを痛感した。今後、親子訓練会の支援に関しては、幅広いニーズに応えられる体制、支援者のスキルアップが必要であると考えられる。(文責：杉林 寛仁)

〈参考文献〉

- ・村田茂, 宮崎昭, 早坂方志 (1993) : 動作訓練入門, 日本肢体不自由協会
- ・成瀬悟策 (2003) : 教育動作法, 学苑社
- ・心理リハビリテーション研究所 : 訓練記録