

肢体不自由児の対人関係性を育む支援の検討

～身体・コミュニケーション・注意の共有の観点から～

加藤綾子 (愛知県立岡崎養護学校)
船橋篤彦 (愛知教育大学障害児教育講座)

要約 肢体不自由児は自分のからだを思い通りに動かすことが困難であるため、自らの身体や環境の変化を感じる経験が不足しやすいことが指摘されている。これに関連して、発達の基盤となる「もの」や「人」と関わる機会も乏しくなってしまう。本研究では、動作法における肢体不自由児と支援者とのコミュニケーションについてビデオ分析を用いて多角的に検討を試みた。結果から、からだに注意を向けながら他者と関わる動作法の場面において、からだと他者の両方に注意を向けられる段階には至っていない子どもに対して、援助者は子どもが注意を向けている対象に注意を合わせる働きかけを行うことが重要であることが明らかになった。最後に、自分の動作で外界の変化を引き起こすことが難しい子ども達にとって、他者と注意を共有することの発達の意義と臨床動作法において対人関係性を育む視点について考察を行った。

キーワード：肢体不自由児, 臨床動作法, 対人関係性の発達

1. 問題および目的

肢体不自由とは、発生原因のいかんにかかわらず、手足等の四肢体幹に永続的な障害があるものとされており、現在、肢体不自由特別支援学校に在籍する児童・生徒の3/4近くが脳性まひを中心とした脳原性疾患であるという報告(日本肢体不自由教育研究会, 2007)がなされている。

発達の過程をたどってみると、乳児は自分の動作を引き起こした外界の変化に興味を示し、その結果を楽しむようにものや人などと積極的に関わるようになっていくと言われている。他方、脳性まひ児を含む肢体不自由児は自分のからだを思い通りに動かすことが困難であるため、自ら変化を感じる経験が少なく、そして発達の基盤となるものや人と関わる機会も乏しくなってしまう。そして、このような肢体不自由児に対して行われている発達支援の1つに臨床動作法(以下、動作法とする)がある。動作法とは、1960年代半ばから脳性まひ児の動作不自由改善の目的として開発されたもの(成瀬, 2001)であるが、子どもと援助者が直接からだを介した関わりを行うものでもあり、また「自己-他者関係」や「共同注意」といったコミュニケーションを行う際に重視されている要素が含まれているものでもある(徳永, 2009)。このことから肢体不自由児に動作法を行うことは、動作不自由の改善を見込めるだけでなく、人とのやりとりを可能とする土台部分の育成を行うことができるのではないかと考えることができ、肢体不自由児と支援者とのコミュニケーションについて動作法場面での検討が必要だと考える。よって、本研究では肢体不自由児Aの人と関わろうとする意欲や相互的やりとりを行う力はどのように育まれていくのかを事例を通して検討していく。

2. 方法

(1) 対象児

肢体不自由児A(女児) 6歳5ヶ月 B通園施設在籍(年長)

(2) Aの生育暦と発達の様子

妊娠前の健康状態は良好。妊娠6ヶ月ごろ切迫流産。帝王切開で生まれる。出生時体重は1,000g以下。出生直後に黄疸があった。90日間、保育器の中で過ごす。2歳のときに、脳の状態は水頭症の多嚢胞性脳軟化症であると診断される。

姿勢・動作面に関しては、四肢麻痺で側わん、股関節亜脱臼(両足)がある。あぐら座では、手をついての座位保持ができる。利き手は左手で、食事の時には左手でスプーンやフォークを持って食べる。指さしやタッチなども左手で行う。自力での移動は、主に左手を使ってのずり這い。その他の移動は、バギー。うつ伏せのときやずり這いをしているときには足がクロスしている。コミュニケーション面に関しては、人に興味があり、近くにいる友だちや学生のことをジーっと見たり、その人の所に這って行ったりする。「タッチ」など指示を聞いて、行動に移せることもあるが、他のものに注意が向きやすく、ことばかけや指示が通りにくいことが多い。言語面に関しては、「お茶」などよく耳にしたり、目にするものことばは理解している様子である。生活面に関しては、スプーンやフォークを左手でもって食事を行うことができるが、次々と口に入れたり、手づかみになってしまうことがある。着換えは全介助だが、ズボンの上げ下げを左手で行うなど部分的にAが協力してくれる。視力・聴力はともに良好。平熱は36.9度で、体温調節が苦手。便秘があり、薬を服用することもある。シャントが右側側頭部

に入っている。9ヶ月ごろから2週間に1回リハビリを、3歳7ヶ月ごろから2週間に1回理学療法を、4歳から2週間に1回言語療法を受けてきている。

3. 分析方法

B通園施設内の訓練室において、A児に個別指導形式で動作法による指導を行い、その様子をビデオに録画する。セッション1・2(実態把握期)は、Aのセッション中の様子を知ること、また筆者(以下、Trとする)はAに対してどのような働きかけを行っているのかを把握することを目的としてビデオ録画、分析を行った。そして、セッション3以降では、セッション1・2でのビデオ分析を基にして指導計画を立てた。そして、その指導計画を基にAに指導を行った。

セッション1・2のビデオ分析では「Trがうまくいかなかったと思う課題」に注目して行った。そして、その分析をもとに[Aの様子]、[Trの働きかけ]、[振り返り]の3項目に分けて表にまとめた。セッション3～5のビデオ分析の視点としては、「Trがうまくいかなかったと思う課題」の中でのAの様子を特に「表情」、「発声」、「動作」の3つに注目して行った。そして、その分析をもとに、[Trの読み取り]、[Aの様子]、[Trの働きかけ]の3項目に分けて表にまとめ、セッション1・2との違いを抜き出した。

4. 結果および考察

A児の対人関係性を育む支援の検討・分析

①セッション1・2(実態把握期)

<A児の様子>

仰臥姿勢での腕あげ課題を実施した。腕を伸ばす際に、近くにいる友だちを見たり、Trが他動的に腕あげを行おうとすると、肩周りや足に力を入れて起き上がってしようとする動きが見られた(表1参照)。

あぐら座位姿勢での股関節ゆるめ課題においても、

近くにいた別の教師に手を伸ばしたりして、なかなか訓練に集中できず、Trのことばかりにも反応する様子が見られなかった。前屈での股関節ゆるめ課題においては、「前にも手をのこね。」と言いながらTrがAの手を前に伸ばすと、前に手をついたものの、すぐに腕に力を入れて起き上がってしようとするがあった(表2参照)。

また、背反らせ課題においては、Trが前屈しているAのからだを後ろから起こそうとすると、マットや自分の靴下を強い力でつかみ、起き上がることを拒否する場面があった。ずり這いをしてどこかに這って行こうとすることが多く、またTrの手を払いのけたり、髪の毛を引っ張ったりして、訓練を嫌がる様子もよく見られた。力を入れずに緊張をほぐす課題を行うことができるのだが、最後に力が入ってしまうため、Trがほめても嬉しそうな表情を見せることはなかった。他の教師がA児の横で課題の見本を見せると、その教師を見ながら課題に取り組むことがあったり、休憩中には、押し入れの中にあるおもちゃを見て、Trの足を叩いたり、Trの手をおもちゃが入っている箱の方へ引っ張ったりする場面があった。

<Trの働きかけの様子>

他のものに注意が向いていたり、からだに力を入れて拒否する様子を見せていたりするAに対して、Trは他動的に訓練を進めていた。また、座位姿勢の保持を目指した訓練を行う際に、TrはAの後ろから補助をすることが多く、Aと対面で向かい合った関わりを十分に行っていなかった。AへのTrの主な働きかけとしては、Aのからだに触れて姿勢を変えたり、ゆるめる部分を伝えたりすることや動作を指示することばかりが多かった。休憩中には、ずり這いして移動するAの後ろから声をかけたり、またはAの様子を側で見ているだけなどA児との遊びややりとりを楽しもうとしている様子ではなかった。

<支援の検討・改善>

以上のことを踏まえて筆者は、以下のような支援計

表1 腕あげ課題におけるAとTrのやりとり内容(実態把握期)

Aの様子	Trの働きかけ	振り返り
仰向け。近くにいる友だちをきよろきよろ見ている。 力が入ることなく手を上げていくことができるがされるがままという感じ。友だちの方をじっと見ながら、行う。 手と足に力が入り、Trを見る。起き上がろうとする。	「Aちゃん」と言いながら、Aの両手もち、上にあげていく。 「もう一回行くよ」と、再びAの両手を上にあげていく。	・Aの注意が訓練に向いていないのに、Trが訓練を進めている。

表2 あぐら座位姿勢での股関節のゆるめにおけるAとTrのやりとり内容（実態把握期）

Aの様子	Trの働きかけ	その他
側で見ていた先生の方に手を伸ばして、笑っている。	Aの後ろから「あぐらかこうね」と言いながら、Aにあぐらをかかせている。	・課題をスムーズに始めることができず、Aの注意が他のものに向いてしまう。
先生の手を引っ張って遊んでいる。先生に「あぐらだよ」と言われ、自分の足をさわる。	「よーいしょ。」と言いながら、あぐらをかかせる。	・Aの後ろからほめたり、指示したりすることが多く、向かい合った関わりが少ない。
上手くできず、先生の方に手を伸ばして這って行こうとする。	A自身にあぐらをかかせる。	
近くにいる友だちを見ている。	Aの上体を起こし、あぐらをかかせる。	
ゆるめはできるがされるがままという感じ。友だちを見たり、前に手を伸ばしたりしている。	「ここ伸ばすよ」と股関節あたりをさわり、Aの足の上に手を置いて股関節のひらきを行う。	

画を立てて、セッション3・4・5の訓練に臨むようにした。

- 1) Aが集中して訓練に取り組めるようにわかりやすい指示をする。また、Aの注意が他のものに向いてしまったときは、Aが注意を向けているものにTrも注意を合わせることで、Aの注意がTrにも向くように誘導する。
- 2) A自身の動きを活かした訓練を行えるように、Aにとってわかりやすい指示（視覚的指示）をする。
- 3) 指示を出した後は、Aが自らからだを動かそうとする様子待つ。
- 4) うまく課題ができたときは、力が入りそうになる前に課題を終え、すぐにAをほめる。
- 5) Aのからだに力が入ったときは、無理にゆるめたりせず、Aが自分で力を抜くのを待つ。
- 6) 向かい合った関わりを増やす、もしくはAの顔を見ながらAに対して働きかけを行う。

②セッション3

セッション3で大きな変化が見られた課題は、腕あげ課題であった。この課題の中でTrはまず、ビデオや近くにいる友だちを指さしたAに対して「ビデオ撮ってるんだよ。」「○○君だね。」と、Aが注意を向けているものにTrも注意を合わせた働きかけを行った。そして、その後に「今からパンチの練習」とことばかけとAの腕を触って課題を伝え、Aの注意を引く

働きかけを行った結果、Aが自分から腕を伸ばそうとする様子が見られるようになってきた（表3参照）。

また、腕あげ課題を行う際に、仰臥位姿勢だけでなく、AとTrがあぐら座で向かい合って行う方法も取り入れた。これにより、TrがAの視線の先や表情をみながら訓練を進めて行くことができ、Aの様子に合わせた働きかけをTrが行ったことで、Aの笑顔や声を発して課題を楽しむ様子が見られるようになった。

③セッション4

セッション4で大きな変化が見られた課題は、あぐら座位姿勢での股関節ゆるめの課題であった。あぐら座位をとっているAに対して、Trは後ろからAの顔をのぞき込んで課題を始める声かけをすると、Aは後ろでいるTrを振り返ろうとしながら、手でグーを作って上に挙げる動作をした。また、Trが「ここをゆるめていくよ」とAの脚の上に手を置いてAの様子をみていると、下を向き、自分の脚をみつめて、力をゆるめてくる場面もあった（表4参照）。

セッション4までのAへの指導とその成果を踏まえ、セッション5に向け、A児への指導計画を整理した。（表5参照）

表3 セッション3におけるAとTrのやりとり内容 (腕伸ばし課題)

Trの読み取り	Aの様子	Trの働きかけ
いろいろ気になるなー。	Trと向かい合って、あぐら座で座っている。ビデオや近くにいる友だちを指さす。	前からAの腰あたりをもって補助している。「ビデオ撮ってるんだよ。」 「○○君だね。」
一人で座るのはちょっと難しいから、支えが欲しいよ。	口を開けながら左手を伸ばして、Trの腕を引き寄せる。	「そう、今からパンチする練習。」と言いながら、Aの左手をもち、伸ばしていく。
パンチ!? 楽しそう。	腕を伸ばしながら、「あー」と言う。 笑っている。	「じょうず」と言葉をかける
ほめられた。	Trの顔を見る。	「じゃー、こっちの手 (Aの右手を持つ)。加藤さんの方にビヨーン。」と言いながら、Aの右手を伸ばそうとする。
右手だね、頑張ろう。	右手を見て、左手で右手をつかみ、右手を伸ばす。	Aの方に少し身体を近づけ、A自身に行わせる。
難しいな。	右手を伸ばそうとするが、上体が前に倒れてきてしまう。	「そう、頑張ってるね、えらい。伸びたね。びよーんって。」
よし、もう一回頑張るぞ。	自分で上体を起こしてくる。	「うん、起きて。」
もう一回パンチするぞ。	笑いながら、もう一度左手で右手をつかみ、伸ばそうとする。	「できる? そっちで?」と言いながら、Aの様子を伺う。 Trの胸のあたりを指さす。
やった、できた! 自分でできた! 嬉しいな、楽しいな。	前傾になりながらも、指された場所をパンチする。「あー」と大きな声を出しながら、Trを見ている。	

④セッション5

セッション5で大きな変化が見られた課題は、前屈姿勢での股関節ゆるめ課題と背反らせ課題の2つであった。前屈姿勢での股関節ゆるめ課題では、Trが「前に手をつこうか。」と言いながら、Aが自力で手を伸ばせそうな位置にTrが手を置き、ことばかけによる動作の指示だけでなく、Aにとって比較的わかりやすいと考えられる視覚的指示を与えて課題を提示した。するとAは、自分の靴下をひっぱるのをやめ、前に

置かれているTrの手を見て、左手、右手の順に手を伸ばそうとするなど、自分から訓練に取り組もうとする様子を見せた (表6参照)。

また、背そらせ課題において、Trは、注意が他の対象物にそれていたAに「今、訓練する時だよ」と声かけをした後に、Aの肩に手を置いたままAの注意が自身の体に向くのを待っていた。すると、Aは自分で手に力を入れて起き上がってこようとする動きを見せ、余分な力 (過緊張) を入れることなく、上手に力

表4 セッション4におけるAとTrのやりとり内容（あくら座位での股関節緩め）

Trの読み取り	Aの様子	Trの働きかけ
あれ、後ろ行くの？	あくら座。後ろに移動するTrを目で追う。	パンチの練習から、あくら座での股関節のゆるめ。補助を前から後ろに変える。
うん、わかった。	Trを見ようと後ろを振り返り、左手でグーを作る。	「今から座る練習ね。いいですか？」とAの顔をのぞき込んで尋ねる。
いろいろ気になるな。	Trが手で作った丸を見る。カメラを指さし、その後近くにいる友だちを見ている。	「OK?」と聞きながら、指で丸を作ってAに見せる。
ここをゆるめていくんだね。	自分の足を見る。頭を下げ、左手をついて踏ん張っている。	「ここ広げてくよ」と言う。そして、あくらをかいているAの足の上に手を置く。
難しいけど、頑張るぞ。	右手もつき、両手に力を入れて踏ん張っている。	置いた手に力を少し入れ、股関節の開きを行う。

表5 セッション5に向けたA児への指導計画

これまでのビデオ分析を通して	今回の目標	配慮すること
<ul style="list-style-type: none"> ・Trが先走って、Aの身体を他動的にゆるめたり、動かしたりすることが多い。 ・身体に力が入っているのに、Trが力を入れて訓練をするため、Aが抵抗する様子が見られる。 ・たとえ課題がうまくできたとしても、力が入ったり、姿勢が崩れたりするまで課題を続けることがあるため、TrとAが課題をできた喜びを共有できていない。 ・TrとAの課題を進めるタイミングが合っていない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Aが自分の力を活かして訓練に取り組むことができるようにする。 ・Aの様子をよく見て、訓練を進めて行く。 ・TrとAが課題をできた喜びを共有する。 ・2人でタイミングを合わせて課題を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Aにとってわかりやすい指示をする。 ・指示を出した後は、少し待つ。 ・身体に力が入っている時や他のものに注意が向いている時は無理やり訓練を行わない。 ・課題ができたところで、すぐにほめる。 ・できたところで課題をやめ、次の課題にうつる。 ・Trが他動的にゆるめる時には、合図をしてから力を加えていく。 ・合図はAの注意がTrに向いている時にする。

表6 セッション5におけるAとTrのやりとり内容（前屈姿勢での股関節ゆるめ課題）

Trの読み取り	Aの様子	Trの働きかけ
遊びたいなー。	あぐら座。自分の靴下を引っ張ったり，かんだりして遊んでいる。	Aの後ろから補助をする。「前に手を着こうか」と言いながら，前屈してAの手が届きそうな位置に両手を置く。
あそこに手をつけばいいんだね。よし，頑張ろう。でも，難しいな。	靴下をかむのをやめ，Trの手を見て，左手，右手の順に手を伸ばすが，すぐ引っ込めてしまう。	「そう，上手。もう一回つこうか。」と言いながら，着いている手をバンバンと叩く。
あっ，クマだ！	上体を起こし，マットについているクマの絵を「あっ，あっ」と言いながら指さす。	「じゃクマさんの顔隠しちゃおう。」と言ってクマの顔の上に手を置く。
クマさーん。	Trの手を払いのけ，クマに左手を伸ばす。	「そう，右手も置ける？」と言いながら，Aの右手をさわる。
右手でもクマをタッチするぞ。	右手もクマに伸ばす。	「このまま3秒ね。1..2..3。」と数えながら，手でもリズムを取る。
タッチできた。3秒ね，頑張ろう。	クマに両手を置いたまま，頑張る。3を数えるころに後ろにいるTrを見ようとする。	「わー，できた！！」

を抜いて10秒間背反らせを行うことができた。その後TrがAの顔を見ながら「じょうず」ということばかけをすると，Aも笑顔を見せ，今まで課題がうまくできたときにTrからAに手の平を見せて，行っていたタッチを，手をバタバタさせながらTrの方に手を伸ばすなどして，Aからタッチを要求する様子が見られるようになった（表7参照）。

5. 総合考察

セッション1からセッション5におけるA児の様子をたどっていくと，Aは他者と関わる力をもっていたといえるのだが，からだに注意を向けながら他者と関わる動作法場面では，からだと他者の両方に注意を向けられる段階には至っていなかったといえる。だが，そのようなAに対してTrは，まずAが注意を向けているものに注意を向け，その後で指示を出してA

の注意を引く働きかけを行うなどAの注意の方向を重視した働きかけを行うようにした結果，セッション3・4・5のような変化が見られたと考える。

共同注意とは「他者と関心を共有する事物や話題へ注意を向けるように行動を調節する能力」（Bruner, 1978）と定義されているが，この能力が成立するためには，まず子どもに関わる大人が，子どもの注意を向けている対象に「注意を合わせる働きかけ」を行うことが必要だと考えられる。特に，からだを思うように動かすことが難しく，自分の動作で外界の変化を引き起こすことが難しい肢体不自由児にとって，他者が，自分の注意を向けている対象に注意を合わせてくれるという行動は重要である。そして，肢体不自由児が注意を向けているものを大人が理解し，こころの読み取りを踏まえた反応を子どもに返すことが，肢体不自由児のものや人と関わろうとする意欲へつながり，他者の視線やことばに対して，自分の注意を向けられるよ

表7 セッション5におけるAとTrのやりとり内容（背反らせ課題）

Trの読み取り	Aの様子	Trの働きかけ
遊びたいなー。	あぐら座。 左手をふすまの方に伸ばしたり、靴下をさわったりして遊んでいる。	
こうやってる方が楽しいもん。	マットを引っ張ったり、ズボンをかんだりしている。	Aの肩に手を置き、後ろから補助している。「今、訓練する時だよ。」と言い、肩に手を置いたまま待つ。
でも、ちょっとだけ頑張るか、よいしょ。あー、でもやっぱり難しい。	しばらくして、 <u>左手で踏ん張りながら、上体を起こしてくるが、すぐ前に倒れてしまう。</u>	「そう！」
前に倒れちゃったけど、ほめてくれた。もう一回頑張ってみよう。	もう一度、 <u>左手で踏ん張りながら上体を起こしてくる。</u>	「うん、よいしょ。」
ちょっと休憩。	上体を起こしたまま、ふすまに手を伸ばしたり、近くにいる友だちを見たりしている。	「もうちょっと後ろに来れるかな？」と、Aの肩に手を置いたまま待つ。
よし、もうちょっと頑張ろう。	少しして、 <u>左手で踏ん張りながら、後ろに来ようとする。</u>	Aの動きに合わせて、背反らせを行う。
できた！ やったー！	<u>Trの動きに合わせて、背反らせを行う。</u> <u>途中「あー」と声を出す。</u>	「楽しいね。」
もう少し頑張ろう。	<u>10秒程背反らせを行う。</u>	「よし、上手。」といって、Aを仰向けに寝かせる。
やった！ できたよ！ すごいでしょ？	<u>笑顔でTrの顔を見ながら、Trの方に手を伸ばし、タッチを要求してくる。</u>	

うになるのだと考える。

また、A自身の力を活かして訓練することやA自身の動きが出るように指示をした後、「少し待つ」ことを行ってきた結果、AはTrの指示を聞いて自分のからだを動かそうとしたり、頑張って訓練に取り組もうとしたりする様子が見られるようになった。そして、この自分でからだを動かして人とやりとりを行う

(動作法に取り組む)ということがAにとって大きな喜びにつながり、その喜びを筆者がことばにして伝えたり、褒めたりすることで笑顔を見せたり、筆者に手を伸ばしてタッチを要求する仕草を見せるようになった。このことから、AとTrは訓練を通して快の感情の共有ができたといえ、そのためにAの他者に対して自分の気持ちを表現したり、人と関わろうとする意

欲をみせるようになったことに繋がったと思われる。

肢体不自由のある子ども達の中には、声のトーンの違いやまばたきなど、自分なりのサインを他者に送っていることがある。しかし、子どもに関わる私たちは、ことばや首を振って自分の意思を示すなどの反応が返ってくることをばかりを待ち、コミュニケーションに障害のある子どもが出す動きや反応を見過ごし、私たち大人が子どものコミュニケーション能力を養う芽を摘んでしまうことがあるかもしれない。肢体不自由児の対人関係性を育むためには、子どもがみせる動きや表情には意味があるのだと考えた上で、子どもに合わせた働きかけを行っていくことが重要であろう。そして、臨床動作法が肢体不自由児の対人関係性の支援として有用であるのは本研究で検証した「やりとりの構造」が含まれていることが大きいと考えられる。肢体不自由特別支援学校における自立活動の指導等においても上述した点に留意して実施する必要があるだろう。

引用文献

- 1) Bruner,J.S. 1978 Acquiring the uses of language. Canadian Journal of Psychology, 32, 204-218.
- 2) 成瀬悟策 2001 講座・臨床動作学2 肢体不自由動作法 学苑社
- 3) 日本肢体不自由教育研究会（監修） 肢体不自由教育シリーズ1 肢体不自由教育の基本とその展開 慶應義塾大学出版会
- 4) 徳永豊 2009 重度・重複障害児の対人相互交渉における共同注意 慶應義塾大学出版会