

動作法におけるダウン症児と大学生トレーナー とのコミュニケーション —2泊3日の集団集中訓練キャンプを通じて—

堀江 幸治¹・橋本 亜希子²・安永 莉紗³

¹九州女子大学人間科学部人間発達学科、北九州市八幡西区自由ヶ丘1-1 (〒807-8586)

²山口大学大学院医学系研究科高次脳機能病態学分野、山口県宇部市南小串1-1-1 (〒755-8505)

³福岡県飯塚市立菰田中学校、福岡県飯塚市鶴三緒1434 (〒820-0014)

(2011年11月1日受付、2011年12月14日受理)

要 旨

本研究は2泊3日の動作法訓練キャンプでの、ダウン症の小4女子(A子)と大学生トレーナーの、動作法を通じたからだところのコミュニケーションについて検討したものである。

動作法場面で、A子が課題に取り組む場面と、逆に嫌がる場面とがあった。キャンプ前半、トレーナーはA子の嫌がる理由がわからなかったが、次第に、A子への課題提示の不十分さや、A子への言葉掛けの拙さに気付いていった。後半は、トレーナーはこれらに気をつけて援助した結果、A子の課題理解やからだへの気づきが進んだ。それによって、A子の課題への取り組みはよくなり、A子・トレーナー双方が達成感を得てキャンプを終えることができた。

このことから、動作法におけるからだところのコミュニケーションを豊かにするためには、¹)トレーナーがトレーニーへの課題伝達を工夫し、トレーニーのからだの感じを見立てること、²)トレーナーがトレーニーのこころの動きを見ようとしていることがトレーニーに伝わること、以上2点が重要であることが明らかになった。

I 緒言

心身障がい児の発達支援・治療教育には、実にさまざまなものがある。現在、各地の特別支援学校では、「自立活動」の授業を中心に、在籍児童・生徒の状態に応じて、動作法(成瀬¹⁾、2002)、感覚統合法(坂本・花熊²⁾、1997)、応用行動分析(山本・加藤・小林³⁾、1997)、インリアル・アプローチ(竹田・里見⁴⁾、1994)、SST(上野・岡田⁵⁾、2006)、TEACCH(佐々木⁶⁾、2008)などのさまざまな技法を駆使して、発達支援・治療教育を進めている。これらは、特別支援学校単独で行われているものではなく、近隣の小・中・高等学校などとネットワークを組んで、組織的に行われている。地域によっては大学との連携のもと、特別支援教育のセンター的機能を果たしている学校もある(橋本⁷⁾、2007)。

また、これらの活動は、地域における療育活動として行われているところも少なくない。これは、障がい児の発達支援の場としてだけでなく、星野⁸⁾(2007)が指摘するように、特別支援教育に携わる教員やそれを旨とする大学生、地域のボランティアにとっても多くの学びを与えてくれる場所としての大きな意味もある。

筆者らは、F県M市(2010年より合併により「I市」と改称)で行われている「動作法による心身発達障がい児・者のための療育訓練会(以下、『訓練会』と記す)」に、トレーナーもしくはスーパーバイザーとして参加をしてきた。堀江は1995年から現在まで、橋本は2001年から現在まで、そして安永は2006年4月から2010年3月までの4年間(九州女子短期大学および九州女子短期大学専攻科に在籍していた期間)、継続的にかかわってきた。

今回の研究は、動作法による療育訓練会を通じて、一人の学生トレーナー(安永)の成長過程を振り返ることが目的である。動作法による療育訓練会では、一人のトレーナーが一人の障がい児を担当し、心身の発達援助を行う。ただし動作法は、トレーナーはトレーニーの身体運動や姿勢の裏にある意図や努力を的確に読み取らないと、適切な見立てや援助は困難な性格をもっている。当然、その見立てや援助ができるようになるためには、それ相当の臨床経験および研究経験が要求される。訓練会に参加した当初の安永は、動作法が何かもわからず、担当したトレーニーの何を読み取り、何を伝えたらよいのか、援助の仕方は適切だったのか、などといったことがわからない状態だった。そこから4年間を経て、ある程度の見立てや援助ができるようになると同時に、障がい児とのコミュニケーションや心のつながりについての問題意識をもてるようになった。今回、紹介する事例は、20**年*月*日から*月*日の2泊3日で実施された、夏季集団集中訓練キャンプ(以下『キャンプ』と略す)に参加した、ダウン症の小学4年生女兒(以下、『A子』と略す)とトレーナー(安永)の援助-被援助過程である(このときのスーパーバイザーが橋本であり、さらにキャンプ全体の指導およびアレンジを堀江が行っている)。先にも述べたように、安永の関心は障がい児とのコミュニケーションや心のつながりであるので、そこに重きを置きながら報告したい。

II 問題と目的

「動作法」とは、心理学的視点から、脳性マヒ児の動作改善を目的として開発された援助技法である(成瀬⁹⁾, 1973)。ここでいう「動作」とは、身体が動くことではなく、からだを動かそうとする心理過程であると定義されている(成瀬¹⁰⁾, 1995)。つまり、動作法とは、からだの動きの援助を通じて行う、こころの援助技術と言える。

その後、動作法はその援助の対象を精神遅滞児(糸永・杉本¹¹⁾, 2002)、ダウン症児(田中¹²⁾, 2002)、自閉症児(山本¹³⁾, 2002)、多動児(今野¹⁴⁾, 2002)、学習障がい児(久田¹⁵⁾, 2002)など多種多様なタイプの障がい児の行動改善や発達援助にまで拡げられてきた。さらには、神経症者(窪田¹⁶⁾, 2003)や心身症者(吉川¹⁷⁾, 2003)、不登校児(藤岡¹⁸⁾, 2003)など

に対する心理療法としても有効であることが確認されている。

動作法は、特別支援教育における自立活動にも取り入れられている（池田¹⁹⁾、2008）が、地域で行うキャンプや月に1～2回定期的に開催される月例会も積極的に行われており、そこで大きな成果を上げている（堀江²⁰⁾、2001）。

先に述べたように、筆者らはこれまで参加してきたキャンプや月例会を通して、肢体不自由児や自閉症児、ダウン症児などが成果をあげるのを目の当たりにしてきた。今までかかわったトレーニーには、身体の不必要な筋緊張やそれによる動作不自由（身体的な問題）が見られたり、また、その場にそぐわない表情やしぐさ・態度に現れる心の緊張（心理的な問題）も見られたりした。そのようなトレーニーが、訓練後には心身ともに状態が改善し、きれいな姿勢でかつ落ち着いていた様子で帰途に着くのであった。一方トレーナーもまた、トレーニーとのかかわりを通じて、トレーニーの身体動作やその裏にあるトレーニーのところに気付き、寄り添おうとすると同時に、トレーナー自身のところやトレーニーとトレーナーとの関係性を見つめていっている。そのことがトレーナー・トレーニー双方の成長に大きく関係しているような気がしてならない。

先述したように、今回はA子（ダウン症の小4女兒）と担当トレーナー（安永）の動作法場面の援助－被援助過程を整理し、キャンプ内でのA子とトレーナーとのコミュニケーションの変遷についてまとめることとする。なお、以降の文面において、A子の担当トレーナーであった安永を『Ter』、担当スーパーバイザーであった橋本を『SV』と表記する。

Ⅲ 事例

1. 事例の紹介

事例 A子（小学4年生の女兒）

診断 ダウン症

一般的に、ダウン症はつりあがった目、短い手、足、偏平足などといった身体的特徴がある。そのため、ダウン症児・者はみな、よく似た顔や姿をしている。舌にも特徴があり、太くて短い舌のため、発語は不得意と言われている。人懐っこい性格で、リズム感もあり、曲の振付などもすぐに覚えられる。こだわりの強さをもち、一度こうと決めたら動かないなど、ときどき周囲を振り回すこともあるが、そのこだわりを理解し、寄り添いながら支援することが重要である。知的障がいもあり、将来的な自立は困難とされているが、与えられた仕事を一生懸命にこなすダウン症の成人も多い。A子にも、先に述べたような特徴は多く見られた。

A子の臨床像（SVによる見立て） A子は、3歳時よりM市の動作訓練キャンプと月例会に継続的に参加している。家庭でも保護者（主に母親）が熱心に訓練を行っている。母親との面接では、①背部の側わん－Terが一目見ただけでもわかるくらい左背部が凸の状態であっ

た一、②吃音一口周りに力が入りがち一、③両足に魚の目ができるほど、体重を足の裏全体で均一に支えきれていない、④ブランコを立ててこげない、などの主訴があった。

SVによるインテイクでは、母親の主訴と、A子の姿勢特徴から、このキャンプでは、①坐位姿勢や側臥位で、(背部を中心に)からだの強い緊張を弛める課題と、②口周りの強い緊張を弛める課題を中心に行うことが指示された。

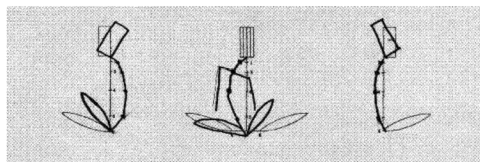


図 A子の姿勢特徴(ボディー・ダイナミクス)

Terから見たA子の臨床像・Terの目標 Terは、過去数回月例会やキャンプでA子を担当している。昨年度のキャンプでA子を担当したときの印象は、背部のかたさや、口周りの緊張(吃音)、ペタペタとした歩様が強く印象に残っていた。訓練場面では、多少泣いたり、嫌がったりすることもあるが、年齢とともに自分の課題を理解し始めてきたためか、Terが補助の体勢に入ると、泣きながらも、肩の上げ下げ課題や背部の弛緩課題を受け入れ、取り組むことができていた。また、同じ小学校の友達も訓練会に参加しており、一緒に同じ課題をしたがるが多かった。昨年度のキャンプでは、2人並んで課題に取り組む姿が多く見られた。また、訓練中にTerがどの課題をしようかを考えていると、自分から膝立ちの格好をして「これやりたい」と言ってくる場面もあった。母親が大好きで、訓練終了後はすぐに母親のもとへ走っていき、訓練以外の時間では常に母親の隣にいた印象がある。食事の時も、母親のすることをすべて真似しながら食事をしていた。

今回、1年ぶりにA子を担当することになったTerは、A子と『一緒に訓練できたな』という実感・体験ができることを自分の目標とした。毎回のことではあるが、A子は、キャンプや月例会の初めは緊張でなかなか訓練に入れない。また、Ter自身も1年ぶりのTer担当のため、緊張感は否定できない。訓練が始まると、A子を泣かせてしまうのではないか、という不安は隠せない。ただ、直近1年の訓練記録によると『A子は自分のからだを意識しながら課題に取り組むことが少しずつできるようになった』と記されていたので、A子の課題を一つ一つ、一緒に確認しながら、「ここが硬いね」「こうすると楽だね」などの声かけを多用することで、A子への訓練の意識付けを進めていければ、と考えた。そのためにも、TerとA子とが、互いにリラックスして訓練できるような関係を作っていくことが重要だと思った。

2. 事例の経過(訓練の記録)

1日2回ずつ実施された訓練セッションの経過を記す。一般に、1回のセッションは1時間枠で行われ、トレーナーとトレーニーとの1対1形式で訓練が行われる。スーパーバイザーはセッションの途中で1~2度介入し、トレーニーの見立てやトレーナーへのスーパービジョンを行う。

【第1日 午前のセッション（インテイクおよび訓練）】

初日ということもあり、Ter自身も多少の緊張があったため、まずはA子との関係作りから始めた。A子の背後へ座り、好きな食べ物の話や学校生活の話などをしながら徐々にからだにふれていった。A子は、初めは「お母さんがいい！訓練しない」と言い続けていたが、Terの話しかける内容に反応し始めたころから「ここがかたい」と自分の背中を指して主張を شدした。

ここでSVによるインテイクが行われ、課題が指示された。インテイクでは、SVが提示した訓練課題をすんなりと受け入れていた。そのことがあったのか、インテイク後の体制をとらせたので、SVがいなくなっただけでもすんなりと訓練に入ることができた。背部の弛め課題は、主に側臥位で行い、時折坐位でも取り組んでみた。A子は側臥位での訓練が好きだったらしく、しばしば「寝転んでする!!」とTerに主張してきた。

セッション後、SVより『いろんな課題をいろんな姿勢で行うこともいいが、何か一つ課題を見つけて訓練を行うことで、Terの意思がA子にも伝わりやすい。』『坐位姿勢を取らせるときに背中が地面と垂直になっていることを確かめてから弛めを行うように。』との指導を受けた。

【第1日 午後のセッション】

Terは午前と同様、いろんな話をしながら徐々に訓練へと気持ちをもっていかせようとするが、なかなかA子の気持ちがのらなかった。A子は「嫌だ！お母さんがいい！」と言い始め、ついには自分の荷物の方へと行ってしまった。Terが少しでも関わろうとA子に近づくと、A子は泣き出してしまった。SVはこの様子を見て、Terが訓練の体制を取れるところまでサポートしてくれた。SVとA子とのかかわりを見ていると、A子は泣きながらも課題には取り組んでいる様子が窺えた（完全に訓練を拒絶しているようには見えなかった）。これを受けて、Terは泣き続けるA子に、側臥位での背部の弛め、坐位での姿勢作りや背部を丸める課題を行った。拒絶するような素振り無く、課題そのものはスムーズに取り組めた。Terは「少し可愛そうかな」と迷いつつ訓練を行ったのだが、課題ができるにつれて、A子は徐々に泣き止み、最後はTerに笑顔を見せてくれた。Terが「頑張ったね」とA子を褒めてあげると、A子は「ギョッとして」と言ってくれた。TerはA子がより一層可愛らしく見えた。

午後のセッションの終了後、母親への申し送りを行った。そのときにA子の背中にふれてみて、インテイク時に見られた凸の状態がほとんどなくなっていることにあらためて気がつ



写真1 第1日の訓練の様子

(坐位での姿勢づくりの課題)

いた。この大きな成果を目の当たりにして、「明日も頑張ろう」という気持ちを新たにした。

セッション後、SVより『嫌だと言いだしたときにTerが諦めてしまえば、そこで訓練が終わってしまう。そのときにどのようにまた訓練へ気持ちを向かせるかを3日間で見つけていこう。』との指導を受けた。

【第2日 午前のセッション】

前日に引き続き、Terは背部の弛め課題を行った。特に左凸が気になるので、まず坐位で背中を丸める課題をして、凸の状態の確認をした後側臥位で弛めた。弛めた後にまた坐位での姿勢の取り方を確認した。A子が嫌がり始めたときには、寝転がった状態で「お尻を浮かせてみようか」という声かけをすると、続けてできた。A子にとっては、同じ訓練姿勢ばかりで飽きてしまったようだった。TerはそのA子の様子に気づいて、その課題ができる姿勢をいくつか組み入れていきながら、行うことが大事だと思った。その後SVが介入し、弛めさせなくてはならない部位（目的部位）以外が動いたりずれたりしないように、腕全体を使ってきちんと姿勢を取らせることを助言された。



写真2 第2日の訓練の様子
(側臥位での背中周りの弛め課題)

SVの提案で、口周りの弛め課題を行うことになった。A子を観察してみると、特に「エ」の音を出すときに、口がすぼんだ状態で発音している様子が窺えた。そこで、SVが「あっかんべーをやってみよう」とA子に提案し、A子に舌を出させた。A子の「あっかんべー」は口すぼみのままで舌を出した状態だった。そこで、TerやSVが下唇の周辺に触れてA子に口周りを意識させたところ、口周りがすっと弛み、「あっかんべー」ができるようになった。TerとA子は楽しみながら、繰り返し「あっかんべー」の課題に取り組んだ。A子は時折「ほっぺが痛いよー」と言いながらも、Terの援助がなくても口周りの緊張がない上手な「あっかんべー」ができるまで頑張った。

セッション後、SVより『こういう課題設定だと、親しみやすいし、家庭で親子訓練としても取り組みやすいだろう。申し送りのときに提案してみてもは。』との指導を受けた。

【第2日 午後のセッション】

はじめに、Terは背部の弛め課題から始めた。側臥位での弛め課題はA子も何度もやってきているので、ここまでいくと痛くなるという位置がわかってきていた。そのため、痛くなりそうな位置までいくと、ピタッとやめて戻ろうとすることがあった。このときにTerが「大丈夫、上手だよ」という声かけを行うと、A子も気を取り直して背部を弛める努力を続けた。

ところが、途中急に「嫌だ」と言い出して、訓練の場から離れ、違うところ（他のトレーナーとトレーナーが訓練をしている場所など）へ行こうとする場面が見られた。このとき、

Terは何が原因で泣き出したのかがわからなかった。SVの介入により、A子は訓練の場に戻り、SVとA子とで引き続き課題に取り組むことができた。A子は、一泣きすると落ち着いたのか、泣く前よりもからだが弛んでいた。

この日は、午前・午後を通じてとても長い間訓練を行えた一日だった。A子は寝た状態での訓練を好んでいて、午後は特に側臥位での弛めを集中的に行ったので、背中周りは弛んでいるように見えた。また、午前中に取り組んだ「あっかんべー」の課題も効果があった。これを翌日（最終日）自信をもって母親に伝えられるように練習を重ねたいと思った。ただ、Terには「嫌だ」と泣き出した原因が何だったのかがわからないまま、不全感が残ってしまった。

セッション後、SVより『取り組もうとする課題を一つ一つが、A子に伝わっているかどうかを、もっと丁寧に確認しよう。』『A子が泣き出しても、その泣きに寄り添ってあげることでA子に安心感が生まれ、信頼関係ができることが多い。』との指導を受けた。

【第3日 午前のセッション】

訓練開始時、A子はなかなか別室移動の母親と離れることができなかった。ようやく離れた後に側臥位での背部の弛め課題から入ったものの、嫌がる様子やぐずる様子が見受けられた。その後、坐位で姿勢確認や、骨盤の動きや肩の動きを引き出す課題を行うが、A子は「嫌だぁ」と言い始めた。

そこにSVが介入して、『A子にわかりやすいような課題を設定し、伝えることで、A子が何をすればいいのかがわかりやすい。』との助言をもらった。そして、SVの提案の下、TerとA子が仰臥位でのキック課題（TerがA子の足裏に手を添えて、A子に足を伸ばさせる課題）を行った。A子は、Terが自分の足裏に手を添えることで、自分が足にどのくらい力を入れてキックしているのかがわかりやすいようだった。このことで、A子が今自分が何をやればいいのかが明確になったらしく、キック課題のみならず、そのほかの課題も集中して取り組むことができた。

【第3日 午後のセッション】

Terは、午前のセッションの反省を踏まえ、昼休みの間に、午後のセッションで取り組みたい課題や伝え方を考えた。そのことが功を奏したのか、A子はすんなりと訓練に入ることができた。側臥位での背部の弛め課題では、A子に背部を意識させるため、Terは「今から背中をやわらかくするよ」「背中痛い飛んでいくよ」という声かけをしながら行った。A子は、その声かけを受けただけで背中を意識したのか、自分の背中をさわりながら「まだかたい」と言っ



写真3 第3日の訓練の様子
(側臥位での背中周りの弛め課題)

て何度も課題を繰り返した。

随分と背部の緊張が弛み、姿勢も上手にとれるようになってきたところで、SVが膝立ち位で正しく姿勢がとれるかどうかを確認した。このとき、A子は自分の肩を指して「ここがかたい」とSVに訴えていた。Terはあたらめて、A子が自分のからだを意識できているのだと思った。

SVの介入後、Terは母親に申し送りたい口周りの弛め課題を行った。A子に「あ」「い」「う」「え」「お」と、できるだけ大きな声で発音させ、口周りに緊張が入ったときにTerが少しふれてあげるとずっと弛んだ。A子は楽に発語ができるようになったせいか、とても嬉しそうな表情で課題に取り組んだ。

【第3日 親子での訓練セッション（母親への申し送り）】

Terは、A子を母親の膝に寝かせた状態で、口周りの弛め課題を見せた。これを見て、母親は「A子が寝る前などのちょっとした時間でできる、やりやすい課題ですね。」と言った。この後、母親とA子で3日間の課題に取り組んでもらった。A子は、3日間の成果を母親に見せたいという気持ちがからだ全体に現れており、母親と一緒に楽しそうに訓練ができていた様子だった。

3. キャンプでの成果（訓練の記録）と今後のA子の課題

親子での訓練セッションの途中で、TerはSVより以下の総括を受けた。

まず、今回のキャンプでは背部や口周りの過緊張を弛めることを中心課題としたが、それらが集中的に取り組めた結果、A子が適切な姿勢作りや発語ができるまでになった。その過程でとても大事だったのは、A子が自分のからだを意識しながら課題に取り組んだことであった。と同時に、TerがA子に課題（何をするのか、どこがゴールか、自分のからだがどんな感じだったらいいのか、など）をきちんと伝えられたことによって、A子の取り組みが助長された。

ただし、今回のキャンプでは、弛め課題を重視したため、応用としての膝立ち位、立位での姿勢作りにはあまり取り組めなかった。A子がこれからいろいろな活動をするなかで、その場その場で適切な姿勢の取り方（筋緊張のコントロール）を身につけないと、せっかく今回のキャンプで弛んだからだが元通りになってしまいかねない。そうならないためにも、今後は姿勢作りの課題も積極的に取り組んでもらうよう、訓練プログラムを組む必要がある。

IV 考察

この3日間の訓練セッションの経過を、セッションごとに、「A子の主な課題」「セッション中のA子の様子」「前のセッションまでには見られなかったA子の変化」「TerのA子に対する気づき」「SVの助言」に分けて、表の形で整理した。

1日目の午前のセッションで見られたA子の緊張は、キャンプに入る緊張感だけでなく、Ter自身の迷いや不安感が伝わった可能性があった。動作法はお互いのからだからだを介したコミュニケーション、とはいうものの、いきなりからだにふれあうのはお互いに緊張するものである。Terは、そのときの2人の中のちょっとした会話が、緊張を和らげ、A子がTerとの関係を受け入れるきっかけになればと考えた。訓練の途中で、A子が「寝っ転がりたい」と言ったのも、自分が困っていること（背部がかたい）をTerに伝えたかったのではないかと思った。

しかし、午後のセッションではA子の様子が違った。開始時のA子は訓練に向かえない様子だったので、Terは会話から始めた。しかし、A子はなかなか気持ちが乗らず、急に「嫌だ！お母さんがいい！」とその場から離れてしまった。TerがA子のもとに近づこうとするとA子は泣き出してしまった。Terは『午前中に頑張りすぎてしまったかな』と反省し、A子がその気になるまで待とうと思った。しかし、そこでSVが介入し、泣いているA子と訓練を始めた。このときのA子はずっと泣いたままではいたが、SVの働きかけを拒否することなく、指示された課題にきちんと取り組んでいた。この状況を見て、Terは『なぜ？』『私が何かA子に嫌なことをしてしまったの？』などと思った。セッション終了後、SVより、「Terが『嫌だ』と言い始めたときに、Terが訓練を諦めてしまえば、そこで終わってしまう。『嫌だ』と言い始めたときに、どのようにまた訓練に気持ちを向かせるのかを考えよう」と助言された。確かに、『待とう』という思いは、2人で頑張る訓練からの逃げとも映る。そこで踏みとどまらないとゴールに向かえない。何とかしなければ。SVの助言は、Terの気持ちを大きく変えてくれた。

2日目の午前のセッションでは、Terが同じ課題を同じ姿勢で繰り返すうちにA子が嫌がり始めた。そのときは、Terが違う姿勢を提案したことで、A子は続けて取り組めた。また、SVの提案により、口まわりの弛め課題も始まった。この課題も、A子には目新しく、また楽しく取り組める課題であった。これらのことから、「同じことを何度も繰り返さない」「A子が『これ、面白い』と思えるような工夫をして、課題の組み立てにメリハリをつける」といったことを学んだ。

午後のセッションでは、仰臥位での背部の弛め課題のときに、A子の意思でびたっと止まることがあった。TerはそれがA子の構え（これ以上動かしたら痛い）だと思ったので、「大丈夫。上手だよ」という不安を取り除くように声を掛けた。そのときはA子のからだがつつと動き、弛んだ感じがした。

ところが、午後のセッションでA子は急に「嫌だ」と泣き出してしまった。SVの介入によりA子は落ち着きを取り戻したものの、TerはA子が泣き出した理由がわからなかった。その後SVから「しよとすること一つ一つをA子に伝えよう」と助言された。Terは、「弛めるよ」「上手だね」という声掛けばかりで、「今から何をするのか」「どこに注意を向ければ

いいのか」「からだの感じがどうなればいいのか」という声掛けをきちんとしていなかったことに気付いた。

3日目の訓練セッションでも、課題の伝え方が不十分だったらしく、A子は途中で「嫌だ」と言い始めてしまった。そのときは、SVの提案でキック課題に取り組むことにした。この課題で、TerはA子が自分の足裏のどこに力が入っているかがわかるよう、援助を工夫した。その結果、A子は今自分が何をどうすればいいのかを理解し、集中して課題に取り組むようになった。このことは、他の課題の取り組みにも波及した。Terはあらためて、「今から何をするのか」「どこに注意を向ければいいのか」「からだの感じがどうなればいいのか」という、自分のからだや、からだを動かしている感じに注意を向けさせることが大事だと感じた。その後は、TerとA子のこころがつながったような気持ちになり、お互いが楽しく、充実感をもって訓練セッションを終えることができた。

表 キャンプでの課題・A子の様子や変化・Terの気づきなど

| | 第1日 | | 第2日 | | 第3日 | | 親子で訓練 |
|---------|----------------------|------------------------|-------------------|----------------------------|-------------------------|-----------------------|----------------------|
| | インテイク | 午後 | 午前 | 午後 | 午前 | 午後 | |
| 主な課題 | 背部の弛め (側臥位) | 背部の弛め (側臥位) | 背部の弛め (側臥位) | 背部の弛め (側臥位) | 背部の弛め (側臥位) | 背部の弛め (側臥位) | □周りの弛め と発語の練習 |
| | 背部の弛め (坐位) | 背部の弛め (坐位) | 背部の弛め (坐位) | | キックの練習 (仰臥位) | □周りの弛め | |
| | | | □周りの弛め | | | | |
| A子の様子 | 自分のやりたい課題を主張 | 嫌がる | 楽しみながら | 途中で泣いてしまう | 嫌がる | 集中してできた | 楽しそうに取り組む |
| | 側臥位を好む | 泣いてしまう | 同じ課題ばかりで飽きてしまう | | キックはすんなりとできた | | |
| A子の変化 | Terにも慣れ、自分の意思を伝えてくる | 泣いているが、からだは拒絶していない | □周りを弛めると、すんなりと弛んだ | 慣れのせいかわかりませんが、取り組みやすく弛みやすい | 初めは嫌だったが、キックは楽しんでやれた | 自分のからだに意識が向いている | 母親に上手なところを見せてみたい気持ち |
| | 背部のかたさがとてもわかりやすい | 泣いていた割には姿勢は作りやすい | とても楽しみながらできた | 背部の弛めで、Teeが止める位置や力に気づく | 課題の伝え方を工夫した | 集中してできた | 母親と一緒に、とても楽しそうに取り組んだ |
| Terの気づき | | | | | | 課題伝達の重要性がわかった | Teeと一緒に、楽しんでできた |
| | | | | | | 初めて一緒に訓練できたという感覚を味わえた | |
| SVの助言 | 坐位時にからだの垂直になっているかを確認 | Teeの「嫌だ」で、Terが諦めてはいけない | □周りの弛めは母親に申し送るように | 課題を一つ一つ丁寧に伝える | 課題伝達の工夫で、Teeの課題理解が違ってくる | 泣きに寄り添うことで、信頼関係が芽生えた | 親子で短時間でも行える課題を選べた |
| | | | | | | | |

V 終わりに

全体を通して振り返ってみると、A子にとっての第1日・第2日の訓練というのは、Terから課題を与えられ、Terのペースに付き合わされたセッションだったのかもしれない。そ

の背景には、Ter自身の訓練に対する不安・緊張があり、その不安・緊張をA子に伝えないようにと意識しすぎて、かえってA子の思いを受け止め損なってしまったようにも思う。A子の訓練セッション中の泣きは、「私の思いを受け止めて」というメッセージだったのだろう。

第2日のSVの助言（しようとするこゝろ一つ一つをA子に伝えよう）には、「もっとA子のからだの動きの裏にあるこゝろの動きを見て、こゝろに働きかけなさい。」という内容が含まれていたと思う。少なくとも、それをTerが意識できていなかった第1日と意識できていた第3日とでは、訓練セッションでのA子の様子はまったく違っていた。第3日の訓練セッションでは、TerはA子のからだの動き（こゝろの動き）に寄り添いながら、A子に理解できるような端的でわかりやすい課題の伝え方を心掛けた。そのことによって、A子は自分が自分のからだのどこをどのように動かしたら（弛めたら）いいのか、どれだけのことができればいいのか、といったことわかるようになり、積極的に課題に取り組めたのではないかと思う。また、そのA子の取り組みに、Terもまた「一緒に取り組めた」という達成感を味わうことができた。このとき、Terは「これが『トレーナーとトレーニーとが一つになる』ということか…」と強く実感した。それからのA子は、セッション中に泣いたり嫌がったりしなくなった。

今になって思えば、A子が泣いてしまったときにも「なんで泣いているの？」ではなく、「悲しいね」「訓練つらいよね」とA子に共感し、寄り添うような声掛けや態度をすれば、もっと早くA子がTerにこゝろを開いてくれたのではないかと悔やまれてならない。それでも、この3日間を通して、A子に1つ1つの課題が理解できるように伝えたり、A子の動きに適切なフィードバックの言葉掛けをすることによって、A子主体の訓練場面を作ることが実感できた。また、A子に課題が理解できるように伝えるためには、TerはA子の課題の進め具合（気持ちも含めて）をしっかりと見つめてあげることが必要だということも学んだ。当然これは、A子へのフィードバックの言葉掛けをする場合も同様である。そして、そのA子を見つめてあげることと、「見つめてあげているよ」とA子に暗に伝えることによって、TerとA子の気持ちの通じ合いが生まれるものであることを、肌身で感じられた。もしかすると、この動作法を用いたからだこゝろの訓練キャンプで多くのことを学び、心身ともに癒されたのは、Terの方かも知れない。そのような、不思議な感覚を持つことのできた3日間であった。

VI 引用・参考文献

- 1) 成瀬悟策 (2002) 「障害動作法 (講座・臨床動作学3)」 学苑社
- 2) 坂本龍生・花熊 暁 (1997) 「入門 新・感覚統合法の理論と実践」 学習研究社
- 3) 山本淳一・加藤哲文・小林重雄 (1997) 「応用行動分析学入門—障害児者のコミュニケーション行動の実現を目指す—」 学苑社
- 4) 竹田契一・里見恵子 (1994) 「インリアル・アプローチ—子どもとの豊かなコミュニケー

ションを築く」 日本文化科学社

- 5) 上野一彦・岡田 智 (2006) 「特別支援教育 実践ソーシャルスキルマニュアル」 明示図書出版
- 6) 佐々木正美 (2008) 「自閉症児のための TEACCH ハンドブッカー改訂新版自閉症療育ハンドブック」 学習研究社
- 7) 橋本正巳 (2007) 「川西市と猪名川町の特別支援教育における養護学校の役割 市立肢体不自由養護学校におけるセンター的機能の実際—川西養護学校教育相談部の取り組みと標語教育大学との連携—」 特別支援教育コーディネーター研究, 兵庫教育大学, 第1号 (創刊号), pp.67-78
- 8) 星野公夫 (2007) 「石垣市における障害児のための心理リハビリテーション(動作法)キャンプの経緯: 大学人の地域貢献の一つのあり方」 沖縄国際大学人間福祉研究, 第5巻第1号, pp.21-30
- 9) 成瀬悟策 (1973) 「心理リハビリテーション—脳性マヒ児の動作と訓練—」 誠信書房
- 10) 成瀬悟策 (1995) 「臨床動作学基礎 (講座・臨床動作学1)」 学苑社
- 11) 糸永和文・杉本幸一 (2002) 「精神遅滞児のための動作法の指導事例」 障害動作法 (講座・臨床動作学3), 学苑社, pp.98-108
- 12) 田中新正 (2002) 「動作法によるダウン症の指導事例」 障害動作法 (講座・臨床動作学3), 学苑社, pp.120-133
- 13) 山本昌央 (2002) 「強度行動障害をもつ自閉症女児の指導事例」 障害動作法 (講座・臨床動作学3), 学苑社, pp.143-155
- 14) 今野義孝 (2002) 「多動児の指導事例」 障害動作法 (講座・臨床動作学3), 学苑社, pp.165-176
- 15) 久田信行 (2002) 「動作法からみた学習障害」 障害動作法 (講座・臨床動作学3), 学苑社, pp.176-190
- 16) 窪田文子 (2003) 「不安神経症の事例に対する動作療法」 健康・治療動作法 (講座・臨床動作学5), 学苑社, pp.201-216
- 17) 吉川吉美 (2003) 「心身症者の事例」 健康・治療動作法 (講座・臨床動作学5), 学苑社, pp.229-239
- 18) 藤岡孝志 (2003) 「不登校児の事例」 健康・治療動作法 (講座・臨床動作学5), 学苑社, pp.240-251
- 19) 池田祐一 (2008) 「体幹まひを有する生徒の座位姿勢の保持を促す指導者の働きかけと評価」 平成19年度上越教育大学大学院学校教育専攻修士論文 (未公開)
- 20) 堀江幸治 (2001) 「親の会・地区活動」 肢体不自由動作法 (講座・臨床動作学2), 学苑社, pp.70-80

Ⅶ 謝辞

本稿をまとめるにあたり、事例として協力いただいたA子さんと保護者様に、厚く御礼申し上げます。

注

本稿は、安永が作成した九州女子短期大学専攻科養護教育学専攻・平成21年度修了研究レポート『障がい児とのからだところのコミュニケーション—動作法キャンプで関わったダウン症児の事例—』を、指導教員であった堀江が加筆・修正したものである。

The Process of the communication between a Down Syndrome trainee and a university student trainer through the scene of the Dohsa-hou training - A case study on a 3-days Dohsa-hou training camp -

Koji Horie¹ · Akiko Hashimoto² · Risa Yasunaga³

¹Department of Education and psychology, Faculty of Humanities,
Kyushu Women's University

1-1 Jiyugaoka, Yahatanishi-Ku, Kitakyushu-Shi, Fukuoka, 807-8586, Japan

²Division of Neuropsychiatry, Department of Neuroscience,
Yamaguchi University Graduate School of Medicine

1-1-1, Minamiogushi, Ube-Shi, Yamaguchi, 755-8505, Japan

³Iizuka City Komoda Junior High School
1434, Tsurumio, Iizuka-shi, Fukuoka, 820-0014, Japan

Abstract

The authors considered a process of the communication of the body movement and mind between a Down Syndrome female trainee who was fourth grade of an elementary school and a university student trainer through the scene of the Dohsa-hou training on a 3-days camp.

In a first half of the camp, the trainee was unwilling the training, but the trainer didn't know the reason. The trainer gradually started to notice her inadequacy of the indication the task and talking to the trainee. In a second half of the camp, the trainer taught with taking care of the indication the task and talking to the trainee. Presently, the trainee got to understand the task movements and to pay attention to her body movements. Thereby, she became to achieve the tasks. Finally, the trainee and the trainer fished the camp with the accomplishment.

The authors pointed out that the high quality communication of the body movement and mind between a Down Syndrome trainee and a trainer through the scene of the Dohsa-hou training was indispensable to ¹⁾ the device of the indication the task in keeping with the body movements of the trainee, ²⁾ the trainee's awareness of the trainer's effort to guess at the movement of the trainee's mind.

Key words: Dohsa-hou, communication, instruction/learning process, Down Syndrome