大阪商業大学学術情報リポジトリ

動作学習を促進する関係性の形成プロセスと個別の教育・学習場面におけるアクティブ・ラーニングとの類似性についての一考察

メタデータ	言語: ja 出版者: 大阪商業大学教職課程委員会 公開日: 2022-04-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 上床, 幸太, UWATOKO, Kota メールアドレス: 所属:
URL	https://ouc.repo.nii.ac.jp/records/1168

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.

動作学習を促進する関係性の形成プロセスと個別の教育・学習場面におけるアクティブ・ラーニングとの類似性についての一考察

上　床　幸　太

はじめに
1．問題
　1－1　動作法とは
　1－2　動作法における関係性とセラピストの役割
　1－3　個別の教育・学習場面としての動作法とアクティブ・ラーニング
2．事例
　2－1　事例概要
　2－2　事例経過
3．考察
　3－1　主体的な動作学習を促進する関係性の形成プロセス
　3－2　セラピストの内的プロセスと働きかけの修正のための視点
　3－3　動作法とアクティブ・ラーニング
おわりに

はじめに

本研究は、動作法における主体的な動作学習を促進する関係形成プロセスと、個別の教育・学習場面におけるアクティブ・ラーニングとの類似性について考察することを目的としている。近年、学校現場ではアクティブ・ラーニングの考え方に基づく教育実践が推進されている。それと同時に、発達障害や不登校など、特別なニーズを持つ子どもへの支援も喫緊の課題となっており、個別の教育・学習に対する期待は増している。一方、動作法は1960年代に誕生した我が国オリジナルの心理援助技法であり、これまで特別支援教育を中心に教育現場においても用いられてきた。動作課題を通した個別のやりとりと、クライエントの主体性を重視する臨床動作法の理論と実践は、上述のような近年の教育現場の課題を考察する上で、有用な比較対象となると思われる。そこで、本稿では動作法理論の概要を紹介し、筆者の実践事例を提示しながら、その類似性について考察する。その中で、動作法における動作学習を促進する関係形成プロセスと、動作課題を通してやりとりするという援助構造に着目し、議論を進める。

１．問題

１－１　動作法とは

動作法とは、「援助者なり実験者が、ある目的においてひとに動作をさせるにあたり、その人の為すべき動作を特定し、条件設定や介入・援助をしていく、その方法」である[1)]。1960年代に肢体不自由児･者の動作改善を目的とした心理援助技法として開発され、障害児･者や教育分野、スポーツ選手への適用、精神的な障害をもつ人など、臨床的な援助を目的に用いる場合には、総称して臨床動作法と呼ばれる。本稿では便宜的に「動作法」と呼ぶ。

動作法では、たとえば腕をまっすぐに上げていくことを目標とする「腕挙げ課題」など、特定の動作の達成を目指す動作課題を介して、セラピストとクライエントがやりとりをすることがセッションの中心になる。動作課題に取り組む中で、クライエントは自分のからだのきつさや動かしにくさなどに出会い、焦りや不安、過剰な努力の仕方など、自身に特徴的な課題への取り組み方に気づいていく。セラピストは、そのプロセスの中でクライエントが日常生活上の不調の改善やよりよい体験の仕方を体得できるような、治療的な体験ができるように援助していくことになる。

たとえば、肢体不自由児・者への動作法では、自分の意図したように筋緊張を弛めたり動作をコントロールしたりできることが目的となるし、自閉症やADHDを始めとする発達障害児・者への動作法では、動作を通じて他者の求めに応じたり、自分の意図をうまく伝えたりといった適応的な他者との関わりが体験できることを目指すことになる。うつ病や不安障害などの精神障害を持つ人への動作法では、動作に取り組む中で自身の非適応的な努力の仕方を見直していくことになる。

理論的には、動作法は主体という概念を重視している。動作法の創始者である成瀬悟策は、動作を「からだの持ち主である当人・「主体」が意図した身体運動を実現しようと努力する心理過程」と定義し、物理・力学的な身体運動や、生理・身体的な活動と区別した[2)]。たとえば､腕を上げるという動作を例にとれば､腕を上げようと「意図」し､そうなるような「努力」ができて､始めて意図通りの腕を上げるという「身体運動」が実現できる､ということになる。成瀬は主体の果たす役割の重要性について、コンピュータになぞらえて説明している。すなわち、からだは筋・骨格系というハードの部分と脳・神経系というソフトの部分を持つが、そのままでは動きようがない。からだが動くには、脳・神経系を活動させ、筋・骨格系を操作するためのボタンの押し手が必要であり、その役割を担うのが「主体」である。ひとの動作には「しよう」「したい」という主体的な心理活動が必要不可欠であると考えられている。

１－２　動作法における関係性とセラピストの役割

したがって、動作法の実践においては、クライエントが主体的に動作課題に取り組めるように状況を整えることが、セラピストに課せられた役割となる。セラピストは、クライエントが必要とする治療的な体験ができるような動作課題を選定し、クライエントに提示し、協同して取り組みながら、特定の動作がうまくできるようにセッション全体をマネジメントしなければならない。成瀬は、動作法のセッション構造の特徴を「与えられた課題としてのある動作を遂行するというトレイニー（筆者注：心理臨床で言うクライエントの意）の活動と、

それをできやすいように援助するというトレイナー（筆者注：心理臨床で言うセラピストの意）の活動の両者を含む場面があって、それをトレイナーがマネージメントをしながら推進させていく場合、その全体状況を動作法ということになる」と定義している[3)]。

こうした動作法のセッション構造の特徴に関連して、セラピストが直面しやすい問題の１つに、セラピストとクライエントの関係性の問題がある。これは、セラピストが初心者の場合や、とくに子どもを対象とした動作法の実践において起こることが多いように思われる。たとえば、セラピストが動作課題に導入しようとしても、クライエントの抵抗や拒否などが生じ、動作課題を実行していくための関係性をうまく築けないという問題は、しばしば生じる[4)]。そのため、セラピストが与えた課題をクライエントが受け入れ、取り組んでいく「共通課題化の過程」が導入期において重要であり、その過程では「１対１の対人関係の形成が問題となる」[5)]。

ここで、セラピストは矛盾する目標を達成できるように働きかけなくてはならなくなる。すなわち、セラピストは、一方ではクライエントがその人自身の意図と努力によって身体運動を生起させていく主体的な心理過程を大事にしなくてはならない。しかしもう一方では、クライエントがこれまでとは違う動かし方を体得できることを目指し、セラピストの側から動作課題を提示し新たな努力の仕方でクライエントがその課題に取り組めるように援助する必要がある。こうした対照的ともいえるクライエントへのアプローチについて、セラピストは実践の文脈に応じてアプローチを使い分けていることが明らかにされている[6)]。事例研究においてもこの点は検討されており、たとえば、「彼なりのからだの世界」を認めつつ、課題動作に対して「明確に伝え返す」こと[7)]や、クライエントのペースに「追随してしまうのではなくセラピスト側の意図を身体を通して伝える」こと[8)]が、クライエントとの協同的な関係性を形成するうえで重要であるとされている。

しかし、セラピストがこれらのバランスを実践の文脈の中でどのように調整していくかについて、とくにセラピストの内的プロセスに着目して検討した報告は少ない。セラピストの内的プロセスについては、「Clとの関係性」や「関わりの感触」を背景として、「感覚的・経験的判断」が行われているという研究結果があるものの、その内実についての詳細を明らかにするには至っていない[6)]。そこで、セラピストの内的プロセスに着目して事例を考察することで、より適切にクライエントとの二者関係を捉え、実践の文脈に応じてアプローチを使い分けるための視点を得ることにつながると考えられる。

１－３　個別の教育・学習場面としての動作法とアクティブ・ラーニング

ところで、動作法は心理援助としてだけでなく、個別の教育・学習場面としてその実践を捉えることも可能であると考えられる。すなわち、動作法は基本的には１対１の動作課題を通したやりとりを軸としており、その中で適応的な動作や適切な他者とのコミュニケーション、あるいは日常生活も含めた自分自身の不適応的な体験様式の見直しなど、さまざまな文脈に応じた努力の仕方をクライエントが主体的に学習するプロセスであるということができる。ただ、その実践は個別のやりとりをベースとしつつも、キャンプ形式での実施やグループ単位での活動など、さまざまな形でも行われていることは付け加えなければならない。教育現場においても、心理教育やストレスマネジメントの授業、特別支援学校における自立活

動など、個別・集団を問わず幅広く活用されてきている[9) 10)]。

近年、教育現場では、学習の進め方についてアクティブ・ラーニングの考え方が推進されている[11)]。アクティブ・ラーニングとは「学習者の主体的・能動的な学習およびそうした学習を実現するための教育方法」であり、学びの過程における子どもの主体性が重視されている[12)]。また、特別支援教育への期待が増す中で、少人数や個別対応による学習の場面も増えている。したがって、集団授業による教育・学習場面だけではなく、個別の教育・学習場面においても、どのように子どもの主体的な学習過程を支えていくかが重要なテーマとなっている。こうした近年の教育現場の動向を踏まえると、動作法を学習の視点から捉え直し、子どもが主体性を発揮して動作学習に取り組むようになるプロセスを考察することは、個別の教育・学習場面におけるアクティブ・ラーニングへの示唆を得ることにもつながると考えられる。

そこで、本研究では主体的な動作学習を促進する関係性の形成プロセスと、その関係性を捉えるための視点について考察する。そのうえで、動作法と個別の教育・学習場面におけるアクティブ・ラーニングとの関連について検討することを目的とする。そのために、肢体不自由児との心理リハビリテイションキャンプにおける動作法の実践事例を取り上げ、セラピストとクライエントのやりとりの変化に注目し、そのプロセスを記述する。

２．事例

２－１　事例概要

⑴　事例の枠組み

事例は、５泊６日の集団集中訓練方式で行われた日本リハビリテイション心理学会認定の動作法キャンプにおいて、筆者が担当した事例（以下、Aとする）である。なお、個人情報の取り扱いに関して、筆者からAの保護者に対して文書と口頭で研究の目的やプライバシーなどの倫理的配慮に関する説明を行い、同意書への署名によって承諾を得ている。

キャンプは以下のような形式で行われた。すなわち、10名のクライエントを10名のセラピストが個別に担当し、各ペアは３～４組ずつ３グループに分けられた。それぞれのグループにスーパーバイザーが１名、補助を行うサブセラピストが２名程度配置された。動作法セッションは１回50分、初回のインテークと最後の親子同席セッションを含めて合計14回行われ、集団療法、生活指導、親面接などが期間中に並行して行われた。さらに全体指導者によるスーパービジョンが10組のペア全体に対して行われた。いずれのスーパービジョンも、キャンプ実施中に随時行われた。

⑵　Aの情報

特別支援学校高等部に在籍。男性、16歳。３歳時、脳性まひの診断。言語表出はないが、理解はある程度可能。食事や靴の履き替え、移動などの日常動作でも、指示はよくわかっている様子。一方で、とくにキャンプ前半では、他者に対して自分から積極的に関わりを求める場面はあまりなく、表情もかたかった。動作法歴について、幼少期に少し経験がある。そ

の後、理学療法や歩行訓練に通い、小５時に独歩可能になった事をきっかけに卒業。１年前から再び月例会やキャンプに参加するようになり、日常的に母親がAとストレッチや動作法を取り入れて関わっている。

⑶　姿勢特徴

腰が入りきらず骨盤が後傾している分、肩と頸が前に出ることで姿勢を保持している。背中や胸の反り・出っ張りは比較的少ない。立位は右重心である。とくに左の腰の引けが顕著であり、脚の開きも左のほうが大きいことが影響していると考えられる。歩行時、左重心では踏みしめが弱く、右脚を出す際にはやや不安定になる。右重心では左脚がまっすぐ出ず、右脚を支えに回していくような歩行の仕方である。

⑷　訓練目標

母親の要望として、「普段から力を入れて動かしているのでその力が抜けたら」「日常歩くときにぎこちなく、こけたりして危ないことがあるので、ラクに歩けるようになれば」といったことが挙げられた。Aには腰・肩・頸のかたさがあり、全体的に過緊張であった。まずはそれらの部位のリラクセイションをすすめ、最終的に、腰の引けや左右の重心のアンバランスさをAがコントロールし、より安定した立位・歩行を獲得することを目標とした。

２－２　事例経過

【第１期：意図を共有しきれずどこか上滑りな時期　＃１－５】

膝立ちでの腰を入れる動きと、A自身に弛む感覚を味わってもらう事を目標とした。具体的には、側臥位での腰まわりの弛めや、仰臥位での頸まわりの弛めを行いつつ、坐位や膝立ちで腰を入れる課題を行った。

クライエントとのやりとりについて、Aは基本的には課題に応じてくれていた。しかし、仰臥位や側臥位になると手足をばたばたして頸を起こす、坐位で骨盤を立てる課題ではセラピストの補助する手をのけようとしたり、次第に動きが出なくなってきたりするなど、拒否的・抵抗的な場面がみられた。これらの課題では、セラピストの意図や気持ちをAとうまく共有できておらず、セラピストはどこか上滑りなやりとりになっていると感じていた。Aの課題動作に対してのセラピストのフィードバックにも、こうした課題ではAの反応は薄かった。Aが基本的にはセラピストの働きかけに応じてくれていたことと、こうした特定の課題では反応がよくないこととを、どのように合わせて理解すればよいか、セラピスト自身にも少なからず戸惑いが生じていた。

【第２期：取り組みが噛み合ってきた手応えが生まれ始めた時期　＃６－９】

上述の目標に加え、左足で踏みしめる感覚を持つことを目標に、イス坐位からの立ち上がり課題を取り入れた。また、頸・肩の強い緊張とタテ姿勢でのバランスの悪さが関連していると考えられたことから、頸・肩まわりのリラクセイション課題を取り入れた。次第に、左足での踏みしめ感が増していった。また、歩行時にも右重心の際に左脚がまっすぐ出る場面がみられ始めた。

クライエントとのやりとりについて、セラピストはAが普段から坐位姿勢を好んでいることに気づき始めた。そのため、Aは臥位姿勢で全身の緊張を弛めて任せる体験が少ないのではないかとセラピストは考えるようになった。そこで、Aが苦手とする仰臥位などの姿勢において、「ここ、きついなぁ。ちょっと待ってみよう」など共感的な声かけをしつつ、弛んでくるのをゆっくり待つように心掛けた。また、やりとりが上滑りする中で、セラピストの指示やフィードバックがあいまいになりつつあり、課題状況がAにとってわかりにくくなっていた可能性も考えられた。そこで、課題の目標を口頭でも伝える、終わりを明確にする、できたことをはっきりとフィードバックするなど、Aにしてもらいたいことをあらためて明確に伝えるように意識した。そうした中で、Aは少しずつ仰臥位や側臥位でも力を抜いていくことがみられ始め、セラピストの「そうそう！」という声かけにも手を叩いて反応するなど、セラピストと協同して課題に取り組む雰囲気ができてきた。

【第３期：関係が深まり難所にも協同して挑戦した時期　#10－14】

これまでの見立てに加え、Aの左足がやや内反しているため、足の外側で踏む形になっていることも、歩行の不安定さにつながっていると考えられた。そこで、足の内側でも踏めるようサブセラピストに補助してもらいつつ、立位で左への重心移動課題を取り入れ、より左足での踏みしめを確実にすることをねらいとした。次第に左に乗ることが増え、歩行課題で右脚を出す際の安定感が増した。また、左腰の引けが改善されるとともに、右重心の際に左脚がまっすぐ出ることが多くなってきた。これらは、セッション場面以外の生活場面でも確認された。

クライエントとのやりとりについて、重心移動課題において、当初Aはなかなか動き出せなかったり、動いてもすぐに右重心に戻ろうとしたりするなど、左重心でバランスをとることには怖さがあるようであった。セラピストは、「ちょっと怖いなぁ」と声かけしつつ、Aのペースに配慮しながら課題を繰り返した。すると、少しずつAが左重心に移ることができるようになっていった。その中で、課題が一通り終わると、Aの方からセラピストに対してハイタッチを求め、セラピストも一緒に喜ぶという流れができていった。また、頸・肩・腰まわりのリラクセイション課題に継続して取り組む中で、Aが苦手としていた側臥位での腰まわりの弛め課題においても、腰が弛むとともに頭を起こそうとする頸の力や手足の力も弛み、全身を地面につけて任せていくこともみられるようになっていった。このように、従来の努力の仕方ではそれ以上弛められない難所において、協同して新しい努力の仕方で動作課題に取り組むことができる関係性の深まりが感じられるようになった。

【生活場面での変化】

キャンプ序盤は緊張した様子であったが、次第に集団療法などの場面で自分から他者に働きかけることが増え、笑顔や声が出るようになった。セラピストに対しても、ハイタッチや押し合い（Aの好きな遊び）など、関わり自体を楽しんでいる様子がみられるようになっていった。

３．考察

３－１　主体的な動作学習を促進する関係性の形成プロセス

本事例では、立位・歩行の安定を目標とし、リラクセイション課題と踏みしめ課題を中心に取り組んだ。結果として、右重心でアンバランスな歩行のしかたが、やや左にも乗れるようになり、右脚を出す際の安定感が増した。また、左腰の引けの改善とともに、左脚もまっすぐ出るような歩行のしかたに変化した。さらに、苦手としていた臥位姿勢で身体全体の力を抜くことがみられるようになった。

クライエントとのやりとりについて、キャンプ序盤では、セラピスト自身の意図や気持ちがAとどこか噛みあわない感覚があったが、共感的な声かけや、明確な課題提示とフィードバックを心掛ける中で、少しずつAと協同して取り組む感覚へと変化していった。こうした変化は、「共通課題化の過程」であったと考えられる[5)]。終盤のセッションにおいて、左重心での踏みしめや全身を任せて弛めていくという、Aが普段経験することが少なく怖さがあると思われた課題に取り組む際にも、こうしたAとの関係性が課題に取り組む気持ちを支える役割を果たしたと考えられる。また逆に、Aの課題達成のための動作がセラピストの意図と噛み合ってくるようになったことによって、セラピストの「そうそう！」といったフィードバックも、より確信を持って伝えられるようになっていった。このことは、Aとのやりとりがメリハリのあるスムーズなものに変化していくことと関連していたと思われる。

このように、主体的な動作学習を促す関係性の形成プロセスは、協同関係の形成がクライエントの課題達成のための主体的な動作への取り組みを下支えし、さらにそうした課題への取り組みがよりクライエントとセラピストの協同関係を深めるといった、循環的なプロセスであると考えられる。このプロセスの特徴は、クライエントの「動作課題の遂行過程」と、その「動作に内包されるクライエントの意図性や努力過程」をセラピストが感じ取ろうとし「共有」する過程とが、「相互に関係」するという香野の指摘と同様である[4)]。

３－２　セラピストの内的プロセスと働きかけの修正のための視点

このようなセラピストとクライエントとの協同関係を形成していくために、セラピストが持つべき視点について考察する。両者の関係性は、とくに第１期から第２期以降にかけて、セラピストがクライエントへの働きかけを修正したことを契機として変容していったと考えられる。こうした働きかけの修正に至るまでのセラピストの内的プロセスに着目すると、それは以下のような変化を辿った。

すなわち、第１期においては、クライエントがセラピストから提示された動作課題をどう体験するかよりも、クライエントに必要な動作課題が何かにセラピストの意識が向いていた。そのため、クライエントの拒否的・抵抗的な態度をどのように理解したらよいかと、セラピストが戸惑ってしまう事態に陥った。こうした窮地に立って、第２期以降、セラピストは、クライエントの体験へ寄り添うことに立ち返ることになった。そして、クライエントの普段からの弛める体験の少なさやそれゆえの取り組むことへの怖さ、クライエントにとっての今ここでの課題状況の捉えにくさに思い至ることとなり、働きかけを修正することにつながった。こうしたプロセスは、「Clとの関係性」や「関わりの感触」を背景として、「感覚的・経

験的判断」が行われるという結果と重なる部分がある[6)]。

そのうえで、本事例の経過を踏まえると、クライエントが動作課題をどのように体験しているかという視点を常に持つことが、セラピストがより有用な働きかけに修正するために役立つと考えられる。この視点は、図１のように考えることができる。図１中の矢印は、セラピストとクライエントの意識の向きを表している。すなわち、セラピストとクライエントのやりとりには、お互いに動作課題を介して意識を向けあっている部分と、直接意識を向けあっている部分の両方が含まれるということである。

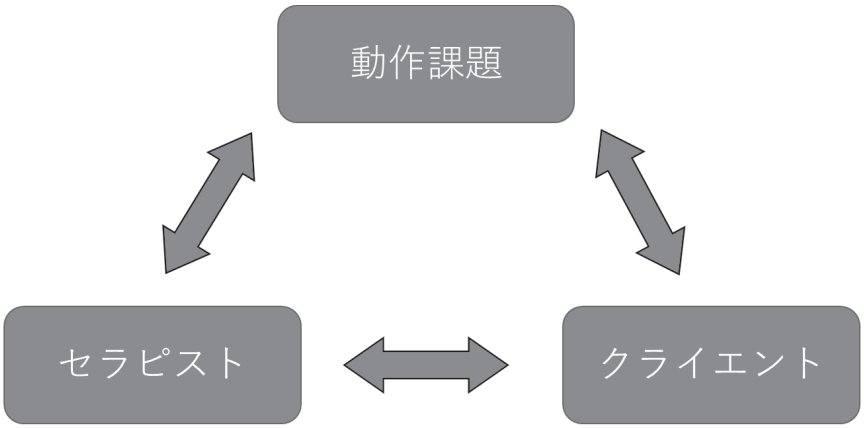

図１　動作法のセッション構造

これにあてはめて考えれば、本事例のセラピストの内的プロセスの変容は、以下のように整理できる。すなわち、第１期では、クライエントに必要と思われる動作課題（セラピストから動作課題への矢印）と、拒否的･抵抗的な態度（クライエントからセラピストへの矢印）に焦点が当たり、動作課題に対するクライエントの体験（クライエントから動作課題への矢印）を理解できず、困惑していた。第２期以降は、このクライエントから動作課題への矢印の部分に焦点を当てることで、セラピストは明確な課題提示やゆったり待つことといった、動作課題を介したクライエントへの働きかけ（セラピストから動作課題を介したクライエントへの矢印）と、声かけ等のフィードバック（セラピストからクライエントへの矢印）についても、その働きかけを修正することができたのである。

このように、動作法のセッション構造は、セラピストが自身の内的プロセスにおいて、「動作課題の遂行過程」に対する援助とその「共有」のバランスを取るための視点として役立つと考えられる。このバランスをうまく取れるかについては、セラピストの熟練度や経験、クライエントの特性やセッション状況など、さまざまな要因が複雑に絡み合っていると考えられる。しかし、とくにセッションの初期には、クライエントがどのように動作課題を体験しているかを推測する情報が不足していたり、整理しにくかったりするため、必要な動作課題が何かというトップダウン的な思考や、拒否や抵抗といった目に見えやすいクライエントの反応そのものにセラピストの意識が向いてしまいやすいという、構造的な要因があるということも重要な側面であると思われる。したがって、こうした視点を持つことは、セラピスト

が自身の意識が図１の３つの矢印のうち、いずれかの部分に偏っていないかを振り返ることに役立ち、協同的な関係を形成するうえで有用であると考えられる。

３－３　動作法とアクティブ・ラーニング

最後に、動作法のセッション場面と個別の教育・学習場面におけるアクティブ・ラーニングとの類似性について検討する。図１に示した動作法のセッション構造は、「動作課題」を「学習課題」に、「セラピスト」を「教師・支援員」に、「クライエント」を「子ども」に入れ替えれば、個別の教育･学習場面の構造として捉えることが可能であると思われる（図２）。このとき、本事例の考察から見いだされたことになぞらえて考えれば、子どもの学習課題の遂行過程と、そのやりとりの中で子どもの意図や努力を共有する過程とが相互作用していく中で、主体的な学習を促す関係性が形成されていくということになる。そして、教師や支援員が、子どもが学習課題をどのように体験しているかに意識を向けることに立ち戻ることが重要であり、その両者のバランスを保つための視点として、個別の教育・学習場面の構造を意識することが役に立つと考えられる。

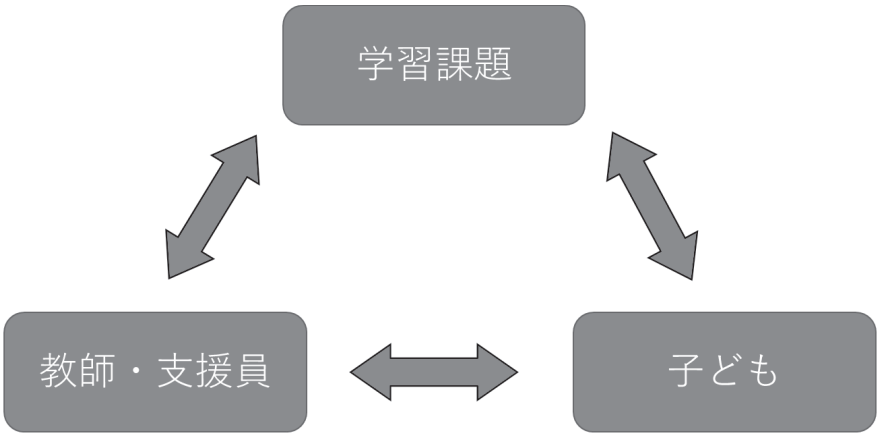

図２　個別の教育・学習場面の構造

こうした構造上の類似性や、子どもの主体性を重視する理論的な共通性を踏まえると、教育・学習場面として捉えたとき、動作法はアクティブ・ラーニングの考え方と高い親和性を持つと考えられる。大江啓賢[13]は、特別支援学校における肢体不自由児の特徴として、「１対１のかかわりが中心となるために、教師（指導者）主導の働きかけになりがち」であり、「子どもたちが自分で、という能動的な学習にはつながらない可能性が危惧」されると指摘している。そのうえで、肢体不自由児へのアクティブ・ラーニングにおいて重要な視点として、以下の３点を挙げている。すなわち、「①できる体験を増やす」、「②初めから『できない』のではなく、『挑戦する』意欲を育む」、「③教員との１対１の活動の中で学んだ内容を踏まえて仲間と（集団で）の活動へ移行し、『友達のやり方』を見る（教室が同じだけではなく一緒に活動する）」である。これらは、動作法の実践において目指す体験と重なる点が多い。具体的には、１、２点目については、クライエントが自ら意図し、これまでとは違う

新たな努力の仕方によって身体運動を実現していこうとする主体的な心理活動を重視するという点が共通しており、３点目についても、動作法キャンプにおいては、他のペアとの関わりの中で集団活動を体験し、セッション場面においても他者のやり方を参照したりそれが刺激になったりといった効果が期待できる点が共通している。

おわりに

本稿では、動作法の実践事例を取り上げ、関係性の形成プロセスに焦点をあて、セラピストがクライエントに対するアプローチのバランスを取っていく際の視点について考察した。そのうえで、動作法の実践を動作学習として捉え直し、個別の教育・学習場面との構造的な類似性や、アクティブ・ラーニングとの理論的な共通性について指摘し、主体的な学習を促す関係性の形成プロセスや関わり手にとって有用と思われる視点の転用について議論した。

ただ、本稿では個別の教育・学習場面に焦点を当てたため、集団場面の側面を扱うことはできなかった。今後は、集団場面との比較によって、転用の範囲や限界がより明確になると思われる。また、アクティブ・ラーニングの理論的な裏付けについては、さらなる検討が必要と思われる。今後は、たとえばメタ認知や自己調整学習といった、アクティブ・ラーニングと関わりが深いと考えられる学習科学の知見との共通点や相違点について、整理していくことが望まれる。

付記

本稿は、第44回日本リハビリテイション心理学会学術大会の発表を加筆修正したものです。ともに動作法に取り組んでくれた、Aさんと保護者の方に感謝いたします。

引用文献

1）鶴光代・吉川吉美『まえがき』. 日本臨床動作学会（編著）『臨床動作法の基礎と展開』、コレール社、2000、1-2.
2）成瀬悟策『動作療法』. 誠信書房、2000、9-10.
3）成瀬悟策『動作法の心理』. 成瀬悟策（編著）『障害児のための動作法』、東京書籍、1984、208.
4）香野毅「動作法における課題への導入についての検討―トレーニーの注意とトレーナーの働きかけを指標とした分析―」. 『リハビリテイション心理学研究』、29、2001、11-22.
5）針塚進『障害児指導における動作法の意義』. 成瀬悟策（編）『障害動作法』、学苑社、2002、5-6.
6）上床幸太「動作法導入場面におけるセラピストの実践知に関するフィールドワーク」. 『心理臨床学研究』、38（4）、2020、312-323.
7）石倉健二「対人関係を拒絶する肢体不自由者の動作面接過程についての一考察―自体志向性の視点から―」. 『心理臨床学研究』、19（5）、2001、489-500.
8）谷浩一「他者との関係性に主眼をおいた動作法による援助」. 『臨床動作学研究』、1、1995、37-

39.

9）藤岡孝志『教育における適用の原則』. 日本臨床動作学会（編著）『臨床動作法の基礎と展開』、コレール社、2000、67-77.

10）佐藤新治『養護学校における動作法の位置づけ』. 成瀬悟策（編）『障害動作法』、学苑社、2002、17-27.

11）中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』. 文部科学省、2016. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf、（参照2021-10-1）

12）瀬尾美紀子「21世紀の学習・教育実践に期待される教授・学習研究」. 『教育心理学年報』、55、2016、68-82.

13）大江啓賢『肢体不自由教育とアクティブ・ラーニング』. 三浦光哉『特別支援教育のアクティブ・ラーニング』、ジアース教育新社、2017、52-55.