

我が国におけるムーブメント法の臨床的適用

九州保健福祉大学大学院

(通信制)連合社会福祉学研究科

社会福祉学専攻

D310901 金川朋子

目次

序論

第1章 ムーブメント法について

第1節 Frostig のムーブメント法	1
第2節 我が国におけるムーブメント法	4
第3節 先行研究	8

第2章 研究の目的及び方法

第1節 研究目的	15
第2節 研究方法	15
第3節 用語の整理	17

本論

第I部 知的障害児への臨床的適用

第3章 知的障害のある子どもへのムーブメント法の実践研究

第1節 知的障害児への適用	19
第2節 事例による検討	28
第3節 小括	35

第II部 高齢者への臨床的適用

第4章 高齢者へのムーブメント法の実践的研究（後方視的研究）

第1節 精神健康面に着目した効果について	36
第2節 プログラムの実際	53
第3節 小括	64

第5章 新たな視点を踏まえた高齢者へのムーブメント法の適用（前方視的研究）

第1節 新たな視点を踏まえた高齢者へのムーブメント法の理論的な枠組み	66
第2節 プログラムの実際	77
第3節 高齢者へのムーブメント法における評価法について	81
第4節 高齢者へのムーブメント法を用いた事例研究	91
第5節 小括	107

第III部 総括

終章

第1節 本研究の結論	108
第2節 本研究で得られた結果	111
第3節 社会福祉分野での本研究の位置づけと今後の課題	113

引用文献	115
------------	-----

資料	1
----------	---

謝辞	45
----------	----

図表一覧

表一覧

表 3-1	子ども教室の参加人数
表 3-2	活動のねらい
表 3-3	対象生徒の属性
表 4-1	対象者の属性
表 4-2	プログラム構成
表 4-3	POMS における心理的ストレス度(TMD)得点と活気(V)のT得点の活動前後の比較 1回目
表 4-4	POMS における心理的ストレス度(TMD)得点と活気(V)のT得点の活動前後の比較 2回目
表 4-5	POMS における心理的ストレス度(TMD)得点と活気(V)のT得点の活動前後の比較 3回目
表 4-6	活動前と活動後の活気(V)のT得点のt検定の結果 1回目
表 4-7	活動前と活動後の活気(V)のT得点のt検定の結果 2回目
表 4-8	活動前と活動後の活気(V)のT得点のt検定の結果 3回目
表 4-9	活動前と活動後の心理的ストレス度(TMD)得点のt検定の結果 1回目
表 4-10	活動前と活動後の心理的ストレス度(TMD)得点のt検定の結果 2回目
表 4-11	活動前と活動後の心理的ストレス度(TMD)得点のt検定の結果 3回目
表 4-12	全期間参加者の活動前と活動後の活気(V)のT得点のt検定の結果 1回目
表 4-13	全期間参加者の活動前と活動後の活気(V)のT得点のt検定の結果 2回目
表 4-14	全期間参加者の活動前と活動後の活気(V)のT得点のt検定の結果 3回目
表 4-15	全期間参加者の活気(V)のT得点のJonckheere-Terpstra.testの結果(p値)
表 4-16	活動前と活動後の心理的ストレス度(TMD)得点のt検定の結果 1回目
表 4-17	活動前と活動後の心理的ストレス度(TMD)得点のt検定の結果 2回目
表 4-18	活動前と活動後の心理的ストレス度(TMD)得点のt検定の結果 3回目
表 4-19	全期間参加者の心理的ストレス度(TMD)の得点のJonckheere-Terpstra.testの結果(p値)
表 4-20	STAI-Iにおける活動前後の状態不安の得点比較
表 4-21	活動前と活動後のSATAI-Iの状態不安の得点 t検定の結果 1回目
表 4-22	活動前と活動後のSATAI-Iの状態不安の得点 t検定の結果 2回目
表 4-23	活動前と活動後のSATAI-Iの状態不安の得点 t検定の結果 3回目
表 4-24	全期間参加者の活動前と活動後のSATAI-Iの状態不安得点 t検定の結果 1回目
表 4-25	全期間参加者の活動前と活動後のSATAI-Iの状態不安得点 t検定の結果 2回目
表 4-26	全期間参加者の活動前と活動後のSATAI-Iの状態不安得点 t検定の結果 3回目

表	4-27	全期間参加者の STAI-I の状態不安得点の Jonckheere-Terpstra. test (p 値)
表	4-28	SF-36 における身体的健康度(PCS)得点と精神的健康度 (MCS) 得点の比較
表	4-29	身体的健康度 (PCS) 得点の 1 回目と 2 回目における t 検定の結果
表	4-30	精神的健康度 (MCS) 得点の 1 回目と 2 回目における t 検定の結果
表	5-1	プログラム構成
表	5-2	実施者のアプローチ
表	5-3	4つのアセスメントモデル
表	5-4	アセスメントシート
表	5-5	行動目標設定シート
表	5-6	自己チェック票【短期評価】
表	5-7	総合評価票【総合評価】
表	5-8	事例の概要
表	5-9	アセスメントシート (事例A)
表	5-10	行動目標設定シート (事例A)
表	5-11	自己チェック票【短期評価】(事例A)
表	5-12	総合評価票【総合評価】(事例A)
表	5-13	アセスメントシート (事例B)
表	5-14	行動目標設定シート (事例B)
表	5-15	自己チェック票【短期評価】(事例B)
表	5-16	総合評価票【総合評価】(事例B)
表	5-17	アセスメントシート (事例C)
表	5-18	行動目標設定シート (事例C)
表	5-19	自己チェック票【短期評価】(事例C)
表	5-20	総合評価票【総合評価】(事例C)

図一覧

- 図 1-1 ムーブメント法における全面発達
- 図 1-2 知的障害児への適用場面「走行ムーブメント」
- 図 1-3 知的障害児への適用場面「カラーロープを使った課題ムーブメント1」
- 図 1-4 知的障害児への適用場面「カラーロープを使った課題ムーブメント2」
- 図 1-5 知的障害児への適用場面「プレーバンドを使った課題ムーブメント1」
- 図 1-6 知的障害児への適用場面「プレーバンドを使った課題ムーブメント2」
- 図 1-7 知的障害児への適用場面「ムーブメントパラシュートを使った課題ムーブメント1」
- 図 1-8 知的障害児への適用場面「ムーブメントパラシュートを使った課題ムーブメント2」
- 図 1-9 高齢者への適用場面「ムーブメント形板を使った課題ムーブメント1」
- 図 1-10 高齢者への適用場面「ムーブメント形板を使った課題ムーブメント2」
- 図 3-1 対象生徒のMEPA-R プロフィール表
- 図 3-2 キーワード出現回数比較
- 図 3-3 子どもの年齢と障害程度による2つのアプローチの相対的重要性
- 図 4-1 活動前のPOMSの各尺度別結果
- 図 4-2 活動後のPOMSの各尺度別結果
- 図 4-3 「いきいきムーブメント教室」参加人数(第1回～第50回)
- 図 5-1 高齢者の加齢に伴う4つの課題
- 図 5-2 高齢者へのムーブメント法の理論的な枠組み(1)
- 図 5-3 高齢者へのムーブメント法における評価のプロセス
- 図 6-1 高齢者を対象にしたムーブメント法の理論的な枠組み

第1章 ムーブメント法について

第1節 Frostigのムーブメント法

1. ムーブメント法の概念

本研究のテーマであるムーブメント法は、Marianne Frostig によって体系化された。Frostig は、ムーブメント法は、児童の発達全体、すなわち、身体的・心理的能力、学習能力、他人と折り合う能力、自分自身の感情、環境との関係であり、それらすべてを豊かにするための運動技能を教え、創造的ムーブメントを発達させるプログラムであり、プログラムの目標は包括的であると述べている (Frostig 1970)。

さらに、ムーブメント法は、どの子どもにとってもあらゆる発達に重要なものであると述べ、感覚・運動機能を向上させ、特に自己管理運動は、自己概念を向上させることができる。身体に注意することは、集中力と身体の調整を導き、身体の調整は、自己精通を導くとも述べている (Frostig1977 : 137)。

ムーブメント法の始まりは、イギリスに見られる。1930年代後半 Laban は、人間の心身の正常発達に不可欠な身体意識を高めるためには、様々なムーブメント法を実践することで、あるいは、系統的なムーブメントテーマを発見することで、それが可能になることを明らかにした。以降、この Laban 理論に基づいた取り組みが小学校体育教育に現れた。この取り組みは、体育の中に、様々なタイプの遊具や用具を使用し、身体を動かすという内容を持っていた。伝統的な体育とは異なった、身体を楽しく動かし、その身体の動きを通して身体意識の能力など知的、心理的諸機能をも高めようとするムーブメント法の台頭である。Frostig は、このような子どもの喜びと幸福感の達成を目的として身体的感覺、知覚、心理教育を実施するムーブメント法に着目した。発達における感覚運動理論と方法を神経心理学と対照、統合して、ムーブメント法として体系づけた。1970年、この体系化した理論を「Movement Education Theory and Practice」(Frostig 1970)としてアメリカで上梓したのである。

2. ムーブメント法における教育哲学

Frostig は、1906年、オーストリアのウィーンに生まれ、1928年に精神神経学者である Peter Frostig 博士と結婚しワルシャワ近くに精神病院を作った。その後1938年、アメリカに渡った後に、Frostig らの病院の患者や職員がナチスにより大勢殺害された。その時から Frostig の「弱い者の立場に立つ」という基本姿勢が確固たるものになったと言われている (小林 2007)。

Frostig の教育哲学は、「人間の幸福感の達成と子どもの自発性の発揮であり、幸福とは、人間らしく生きること、人間らしくあるためには動的環境の世界に居ること、つまり、動けること(活動すること)が条件であり、このことにより質の高い人生が作られる」と表されている。Frostig は、この教育哲学の具体として、ムーブメント法の中心的な目標と効果について述べている。目標は、健康と幸福感を高め感覚-運動の諸技能と自己意識を発展させること。効果については、ムーブメント法が子どもに与える影響として、身体的な側面について、成長、血液循環、病気に対する抵抗、健康の増進、増加。情緒的な側面について、運動をおこなった時の喜びや運動の諸技能が進歩した時の健康的な感情の高まりとした。また、課題に集中したり学習したりする子どもの能力を高めることの効果にも

ふれている。この理由として、ムーブメント法は仲間や集団での活動で、子どもが、自己意識を高め相互に気づくように助け、一緒に励むことを教えることや、時間と空間の概念を一体化させることがあげられている。ムーブメント法が、多動性、衝動性の改善に向けた支援方法の一つとしても発展してきた理由と考えられる。

これらの点から、Frostig (1970) は、「身体はどんな人にとっても最も重要な所有物であり、しかも感情や気持ちを最も直接的に表現できるものであるから、すべての子どもに可能な限り、ムーブメント（運動）の経験をさせなければならない」と指摘した。

3. ムーブメント法の諸原理

ムーブメント法を実施するための諸原理を、Frostig は次の7点にまとめている。

- (1) ムーブメントを行う雰囲気は、喜びと自発性を備えている
- (2) 運動のコントロール（制御）が重要である
- (3) 創造性の重視
- (4) 指示に従うような特別な練習はカリキュラムの統合をする時のみに行う
- (5) 注意力、集中力を重視し、繰り返しによる練習の重視
- (6) 成功経験、スモールステップ、遊具の活用
- (7) 子どもを中心に、柔軟なプログラム

Frostig は、ムーブメント法を実施する上では、子どもたちの反応を反映させることが最も重要であり、プログラムの柔軟性が大切であると述べている。他に影響のある要素としては、物理的環境、子どもの発育・発達、そして教師の興味と習熟具合などをあげている。

7つの諸原理に基づいて実施されるムーブメント法は、情緒の発達、社会的適応にも役立つと述べている。そのためには、子どもの発達について、子どもの特定の能力がどの時期に発達するのか、発達の順序とその時期に対応する能力を周知して、プログラムに反映させることが、ムーブメント法を効果的に適用させる必要と言及した。さらに、この情緒的・社会的発達については、生涯を通じて一連の変化が見られるとし、ムーブメント法は、人が年齢段階において、様々な社会的役割から課せられる要求に対する適応を促進させることが可能と指摘した。このことは、高齢者への適用の可能性を示している。

4. ムーブメント法の展開

ムーブメント法の普及の中核としては、1947年に設立され、現在もその事業を実施しているアメリカのFrostig治療教育センターがあげられる。Frostig自身も、1972年まで、実際に学習障害を持つ子どもたちを指導した。このセンターでの実践に基づき、Frostigによりムーブメント法が体系化された。

Frostig治療教育センターは、臨床と研究の2つの側面を持っている。臨床面の側面としては、学習障害を持つ子どもの教育機関としてその治療を実施してきたことにある。発達診断、ムーブメント法をはじめ、個人指導、言語指導等、カウンセリングを含む教育的・心理的サービスが提供されている。学習不能で問題行動があるといわれる数多くの子ども

が、適切な支持と個別化された配慮により、自信を取り戻し、公立学校に復帰、進級に成功することができたという記録がある (Frostig1981:28)。

他方、研究機関としての側面は、まず、臨床と研究を相互に活用して成果を生んでいる点である。実際にここでの研究を、子どものための教育や治療の学習プログラムの基礎として、学際的かつ multi-dimensional 診断評価の必要性を強調し、運動（運動能力）と知覚における子どもの発達状態を評価するための標準化されたテスト：Frostig 運動の技能テストバッテリー (Orpet and Frostig. 1972) 並びに、Frostig 視知覚発達検査 (Frostig, 1964) として発表している。次に、ムーブメント法の普及活動の中心的な役割を果たしてきたことにある。先の教育的・臨床的サービスに加えて、ワークショップを教育者、研究者を対象に実施していること。さらに、治療教育における1年間の特別研究生受け入れ、並びに、マウント・聖マリー大学との連携で特殊教育分野の大学院修士コースのプログラムも開講し、専門家、研究者の養成、育成も実施していることである。この理由は、Frostig が、「教師を教育することは、いかなる出版物、いかなる名誉にも、そしていかなる偉業にも勝るとも劣らない」と述べたことにある。このセンターで実施されたワークショップに、小林が参加してムーブメント法の理論を学んだことが日本にムーブメント法が導入された契機となったのである (小林 1989) 。

第2節 我が国におけるムーブメント法

我が国におけるムーブメント法は、小林芳文が1977年にFrostigに出会ったことから始まり、36年経過している。現在は、特定非営利活動法人日本ムーブメント教育・療法協会、国際ムーブメント教育・療法学術研究センターが中心となり、ムーブメント法が展開されている。

本章では、我が国におけるムーブメント法がどのようにして展開してきたかについて、ムーブメント教育・療法協会の変遷を3期に分けてまとめる(資料1-1参照)。また、本協会が実施している学術研究の検討、セミナーの実施記録の検討から、ムーブメント法が我が国においてどのように展開してきたかを検討する。

1. ムーブメント教育・療法協会のこれまでの歩み

(1) 協会設立までの黎明期

小林がムーブメント法との出会いを、「その頃(1976年:筆者補足)脳性まひの教育は、訓練中心で、私はそれを見て正直なところ、きつい訓練で子どもの心はどうなっているのだろうか、これで子どもの脳が発達するのだろうか等の疑問を持っていた」と、述べており(小林2001)、1976年にアメリカ、ロサンゼルス肢体不自由協会のサマーキャンプに参加した。アメリカにおける「子どもの幸福を第一に考え、子どもを決して泣かさないこと、子どもにとってきつい訓練は教師がやるべきではないこと、というような人間尊重の考え方」と、「豊かな環境を準備しそれを使って子どもを対話させる」という小林の発想がつながり、「子どもたちに楽しい身体運動が提供でき、それをうまく使えば子どもの心を動かすことができる。もしその逆であれば、こころも逃してしまうということを直接に学べた」と、サマーキャンプの成果をまとめている(小林2001)。その後、小林は複数回アメリカに出向き、LD児に神経心理学的アプローチをし、LD児の「健康と幸福を支える」というムーブメント教育を考え出したFrostig博士と出会った。そして、1978年「ムーブメント教育—理論と実際」(肥田野他訳、日本文化科学社)が発刊され、我が国におけるムーブメント法がスタートした。

我が国におけるムーブメント法の研究及び実践は小林を中心に進められた。小林が書いた先行研究において、(小林1977, 1978, 1979)は、従来の医療や訓練だけでなく感覚運動や遊びの要素を取り入れ、快反応や喜びを大切にするムーブメント教育による新しいアプローチの必要性について述べている。そして、「強制的なきつい訓練では、子どもの心や活動に主体性のあるエネルギーを与えることは難しく、発達の良循環がつかれない。しかし、遊びやファンタジーの要素を持った活動と自然な動きを誘う支援であれば、潜在する能力を引き出すことができる」と、一貫した主張を行っていた。

ムーブメント法の協会設立までの黎明期に小林と共に尽力した人物が佐々木正寛である。佐々木は、現在NPO日本ムーブメント教育・療法協会の理事である。小林と佐々木は、1988年に「国際ムーブメント教育研究センター 略称(IMERC)」を開設し「IMERCムーブメント教室」を開催した。「国際ムーブメント教育研究センター」は、日本におけるムーブメント法に関する研究の拠点として、研究成果の国際的な発信を目標に設立された。「IMERCムーブメント教室」には、多くの研究者や教員、保育士、保護者が参加し、実践研究の場として、プログラムの開発並びに遊具の開発が行われ、2011年まで23年間続けられた。

筆者も2001年～2002年の期間に「IMERC ムーブメント教室」に参加し、ムーブメント法の実践を学んだ。

「国際ムーブメント教育研究センター」が設立された同時期には、小林と竹内麗子との出会いがある。竹内は、経営する保育園に初めて重度重複障害児が措置され、障害児保育を模索する中で、ムーブメント法に出会い、「訓練でなく感覚や運動を通して遊ばせながら育てる」遊びを原点としたムーブメント教育方法を導入した。そして、1982年に、障害児を支援する「たけのこ教室」を開設した。一ヶ月に一度実施されるこの教室は、実践・研究のフィールドの一つとなった。現在も、乳幼児を対象にしたムーブメント法の実践を中心に行われている。

研修活動に関しては、1983年にムーブメント法の創始者であるFrostigが来日し行われたFrostig教育治療実技研修が、我が国で初めてのムーブメント法に関する研修であった。その後、1988年にスイスよりS.Navill、1989年にドイツのE.J.Kiphardが、国際治療教育研究所主催の研修会に招かれ、欧米におけるムーブメント教育について講義がなされた。また、1989年には、IMERC主催により、ムーブメント教育実践セミナーが第1回として実施され、25年間続けてセミナーは行われ2013年は東京、大阪、長野、福井の4カ所で開催されている。

(2) 日本ムーブメント教育協会（略称：JAME）誕生期

現在のNPO日本ムーブメント教育・療法協会の前身として、1991年に日本ムーブメント教育協会（略称JAME：JAPAN Movement Education）が、ムーブメント法の研究、啓蒙と普及活動の要として設立された。初代会長には、医学博士であり、当時秋津療育園園長であり、大島分類の考案者である大島一良が就任した。協会の設立を機に、同年7月に、協会主催の第1回セミナーが東京で実施された。

その後、日本ムーブメント教育協会は、1998年に日本ムーブメント教育・療法協会（略称JAMET：Japan Association of Movement Education & Therapy）に改称され、仁志田博（東京女子医科大学教授、現名誉教授、医学博士）が第2代会長に就任をした。

(3) 特定非営利法人日本ムーブメント教育・療法協会設立から現在まで

日本ムーブメント教育協会の設立から15年後の2006年3月15日、東京都知事より(17都管法特第2334号)、特定非営利活動法人日本ムーブメント教育・療法協会が承認された。協会の第4代会長に小林芳文（横浜国立大学教授）が就任した。また、同時に「国際ムーブメント教育研究センター（略称IMERC）は、「国際ムーブメント教育・療法学術センター」として、鎌倉女子大学内に移設された。2013年現在では、本部以外に、5支部（北陸支部、信越支部、大阪支部、北海道支部、関東支部：設立順）が各地区での、ムーブメント法の研究、啓蒙と普及活動に取り組んでいる。

本研究での「子どもムーブメント教室」、「いきいきムーブメント教室」は、セミナーにおいて実践発表がなされている。第3章で検討する中学生以上の知的障害児も含めた実践発表と、高齢者を対象にしたムーブメント法の実践は、他での発表はなく大阪会場での実践発表であり、2007年度大阪大会より7回連続して発表されている。セミナー参加者からの質問や見学についての希望が年々高まっていることが、参加者のアンケートや参加

者からの質問等から確認できる。2012年のセミナー受講者からのアンケートには、「高齢者に行うムーブメント法の理論や方法の解説が発表されているか」という質問があり、本研究において、ムーブメント法の臨床的適用として、高齢者に対するムーブメント法の理論的な構築をめざしたいと考えている。

2. ムーブメント法の学術的研究

「国際ムーブメント教育研究センター（略称（IMERC）」が1988年に開設され、「よいこの保育園・IMERC ムーブメント教室」での実践的研究を通して、遊具の開発がなされ、また、研究の成果としてムーブメント法に関する書籍が発行されてきている。そして2004年には、日本児童学会¹⁾の中に、「ムーブメント教育・療法部門」が設立し、研究活動がさらに進められてきている。また、これを機に学術研究集会も継続的に実施されている。

ムーブメント法に関する学術研究集会は、2005年度より始まった。研究発表の内容については、資料1-2にまとめる。2005年度から2012年度まで7年間の研究発表数は、45件あり、そのうち43件が成人期を含む障害のある子どもを対象にしたムーブメント教育・療法であり、高齢者を対象にした発表は、2件である。また、障害のある子どもを対象にした発表43件について、発表内容を対象別に見ると、就学前の子どもを対象にした発表は21件、学齢期の子どもを対象にした発表は20件であり、成人期を含む対象者への発表は、2件であり、そのうち1件は重度重複障害児者への実践例で、他の1件は特別支援学校高等部を卒業した知的障害者を含む地域での活動内容を対象にしているものであり、成人期にある対象者へのムーブメント法の適用については言及されていない。

筆者は、学校、地域で行ってきている子どもを対象にしたムーブメント法の実践について3件、高齢者を対象にしたムーブメント法の実践を1件発表している。

1) 日本児童学会は、「日本教育研究会」として、1890年に心理学者の元良勇次郎、英語学者の神田乃武、社会学者の外山正一、教育学者の高島平三郎らによって創設され、後に児童心理学者の塚原政次、心理学者の松本孝次郎も加わり、明治31年（1898）には月刊誌「児童研究」が発行され、2014年の学会誌が100号を記録する歴史のある学会である。明治35年（1902）には名称を現在の「日本児童学会」に改名し、心理学、教育学、医学の3つの分野から総合的に児童の研究を行う「児童学」を標榜する学会である。

3. ムーブメント教育・療法協会主催のセミナーについて

ムーブメント教育・療法の理論と技法の普及ならびに、指導者養成制度を設け優れた指導者の養成を目的とし、セミナー及び講座を開催してきている。日本ムーブメント教育協会が主催するセミナーは、1991年に2会場（東京・北陸）から始まり、毎年2～5会場で開催されている。セミナーは、基本的には初級講座として位置づけられている。セミナー参加者の職種は、保育士、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の教員、看護師、保護者、学生など、さまざまである。

初級講座のセミナー以外にも、1993年より中級指導者認定講座（現在は中級指導者養成講座）、上級指導者認定講座が定期的に行われている。2013年現在の初級認定者は2,316人、中級認定指導者は1,396人、上級認定指導者は291人、常任専門指導員は15人である。

筆者は、1998年の関東セミナーに初めて参加し初級指導者を習得し、1999年に中級指導者を習得し、研修実践を重ね、2003年に上級認定指導者を習得した。2005年には、徳島セミナーで初めて講師を務め、その後セミナーや中級指導者養成講座等の講師を務め、2011年に常任専門指導員として任命され、ムーブメント教育・療法の実践、研究を行ってきている。

また、2006年より大阪セミナーが開催され2013年には8回目のセミナーが行われたが、その運営に携わり、「子どもムーブメント教室」、「シルバームーブメント教室」が公開されている。

第3節 先行研究

先行研究としては、「障害児に対するムーブメント教育—その確立をめざして」（小林 1979）があり、日本においてムーブメント法に関して初めて紹介され、障害児に対するムーブメント教育の基本的な考え方が述べられている。教育プログラムのモデル化をめざし事例を集めて、さらに養護学校での養護・訓練の指導のあり方について何らかの提言を目指していると、研究方針も述べられている。その方針に基づき、第1章 第2節で示している日本でのムーブメント法が展開している。第1章 第2節で詳しく述べるが、日本におけるムーブメント法は、Frostig の考えを継承しながら障害児教育や幼児教育、医療、福祉の領域を中心に、日本独自の発展を遂げてきている。

ムーブメント法について小林は、「ムーブメント教育の中心的なねらいは、運動することによって、子どもが諸行動を適切に行うために必要な感覚・運動技能等の習得と身体意識の形成を図ることである」、「活動過程において子どもは、直接的、間接的に言語能力、知覚能力、高次の認知能力、情緒の発達、社会適応等いわゆる心理的諸能力との有機的な関連を図ることにより、子どもの持つ能力を個別的に発展させるだけでなく、全面的な発達を促す」と述べている。また、図1-1に示すように小林は、子どもの全面的発達を促すことについて、「人間の行動・活動に関わる3つのすべての機能、つまり『からだ』『あたま』『こころ』の機能を促す」（小林 2006：14）とし、「ムーブメント教育・療法が『からだ（身体運動）』の機能だけでなく、『あたま（言語・認知）の機能』、『こころ（情緒・社会性）』の機能の全体的な発達に寄り添う活動」（小林 2012）とも述べている。



図1-1 ムーブメント法における全面発達（大橋 2008:32）

またムーブメント法による支援については、小林・是枝が「楽しい遊びの動的環境」にふれ、ムーブメント法が遊びの要素を取り入れた楽しい身体活動による支援方法であり、これこそがムーブメント法の特徴であると指摘した（小林・是枝：2005：52）。

また、小林・當島は、「ムーブメント教育は、幼児から成人まですべての人間に必要なである」とムーブメント法の適用について述べ（小林・當島 1992：6）、「学校保健の立場で、ムーブメント教育を考えた時、ポジティブヘルスに結びついて、幼児から老人まで、これまで伝統的に行われてきた体育にかかわって確実に浸透していくもの」とした小林（1989）の所見とも呼応する。

小林・竹内・山崎は、「統合保育の手段としてムーブメント教育が、乳幼児にも可能である」と述べている（小林・竹内・山崎 1995:4）。小林は、保育場面でのムーブメント教育の適用については、「保育指針に示されている保育の方法、環境とムーブメント教育・療法の共通性を見出すことができる」との小林の指摘がある（小林 2012）。学齢期のムーブメント法の活用は、特別支援学校小学部の児童への実践を通して、その有効性を確認した（金川 2008）。成人への活用については、事例として 21 歳の知的障害者へのムーブメント法の実施とその成長を報告した（金川 2010）。一方、高齢者への適用については、1984 年頃より、高齢者の健康づくりとして実践され（小林 2009）、ついで金川（2011, 2012a, 2012b, 2013）、川端（2011）と、実践報告が積み重ねられている。しかし、高齢者への適応についての理論的体系的な課題を論じた研究はなされていない。

ムーブメント法の活用場面に着目すると、学校教育でのムーブメント法については、「子どもの認知発達を促す手段として、ムーブメント教育は有効な方法の一つである」と小林・當島（2001：3-4）が報告した。そしてムーブメント法を主体とした自立活動によって新しい認知発達を促す方法として、「[障害児教育の新領域] 自立活動の計画と展開シリーズ（全 4 巻）」を上梓した。また、ムーブメント教育の体育での活用について、学校体育、学級活動、あるいはその他の場面において、ムーブメント教育は、有効な一つの教育手段であるだろうと、小林・是枝（1993：20）が報告した。

学校教育以外でのムーブメント法の活用では、総合型地域スポーツクラブのプログラム開発において、原田ら（2007）の地域における障害児を対象にしたムーブメント教室の取組がある。同様な地域での活用例について、金川（2009）は、障害のある子どもへのムーブメント法による発達支援の実践例を報告した。

アセスメントについては、現在は MEPA-R として使われているが、小林は、「ムーブメント教育を展開するため、運動諸技能や心理的諸機能の発達の実態把握としてムーブメント教育プログラムアセスメント（Movement Education Assessment：MEPA）を作成（試案）した」と述べている小林（1979）。このアセスメントは、三分野六領域の観点で構成されており、三分野とは運動諸技能の診断となる運動・感覚分野と、心理諸機能の診断となる言語分野、そして社会性の分野である。さらに六領域については、運動・感覚分野は、姿勢、技能、移動の三領域に分け、言語分野は理解言語、表出言語の二領域を、社会性分野では社会性領域に分けたものであり、その内容は、0～72 ヶ月の発達内容から構成されている。

このアセスメントについては、小林（2005）は、「単に運動発達年齢を知る発達診断ではなく、アセスメントの結果を手がかりに、ムーブメント教育・療法展開のための支援プログラムの編成を意図している」と述べている。

MEPA 以外のアセスメントでは、重度重複障害児を対象にした MEPA-II の開発（小林ら 1992）、MSTB（Movement Skill Test Battery）の開発について発表している（小林 1987）。しかし、そのいずれもの対象は学齢児までであり、学齢期以上を対象にしていない点について、ムーブメント法のアセスメントとして課題がある。

以上、ムーブメント法の適用については、就学前から学齢期を対象にした研究が行われてきているが、学齢期を過ぎた成人期にある障害者、高齢者を対象にした研究は、実践を中心としたものであり、学齢期を過ぎた成人期にある障害者、高齢者へのムーブメント法の適用には、その理論的な構造化、評価法についての実証的検討が必要と考えられた。

第4節 ムーブメント法の実際

ムーブメント法の中心的な課題は、感覚・運動機能の向上であり、その具体的な活動は、ロープやスカーフ、風船などの遊具を使った身体運動である。活動環境として遊具や音楽が有効に作用し、対象者が主体的に活動に取り組めるように環境調整が行われる。ムーブメント法において使用される遊具は、独自に開発されたムーブメント遊具（ムーブメントパラシュート、ハットfrisビー、ビーンズバック、ムーブメント形板、プレーバンド、ムーブメントスカーフ、ムーブメントリボン、ムーブメントカラーロープ、スペースマット、ムーブメントコクーン、ユランコ、ムーブメント伸縮ロープ、ピットタンコ等）や日常生活で 사용되는タオルや新聞紙、風呂いす、風船などの玩具など多様である。

ここで、第3章で論じる知的障害のある子どもを対象にした「子ども教室」の構成プログラムの走行ムーブメントと、ムーブメント遊具を使用して行う課題ムーブメントの具体的な様子と、第4章、第5章で論じる高齢者を対象にした課題ムーブメントの様子を示す。

1. 走行ムーブメント

走行ムーブメントは、対象者の発達状況、発達課題に応じて、歩く、走るという基本的な移動運動から、後ろ歩き、大股歩き、すり足、両足ジャンプ、片足ケンケン、ギャロップ、スキップ、ハイハイ移動、高ばい移動、つま先歩き、かかと歩き等の移動運動や横転運動、床に手と膝をついた3点支持姿勢や仰向けに寝て足を垂直に上げて、自転車をこぐ要領で足を交互に動かす運動などの多様な運動で構成される。動きを引き出すために環境を工夫し、例えば、ムーブメントカラースカーフを使いトンネルのように走行上にスカーフを垂らし、また、ムーブメントカラーロープを床面に横断させて波なみとロープを揺らして、対象者が走り抜けたくなる環境や飛び越えるたくなる環境が整えられる。



図1-2 知的障害児への適用場面「走行ムーブメント」

2. ムーブメント玩具を使用して行う課題ムーブメント

1) ムーブメントカラーロープを使った課題ムーブメント

ムーブメントカラーロープは、赤、黄、青、緑の4色があり、長さ3mの短ロープと10mの長ロープの2種類があり、いずれも直径10mmの太さである。床にロープを置き、その上を歩くことや、ロープで好きな形を作ること、ロープを振って波を作るなど上肢の運動を引き出すことができる。また、ロープの両端を結んで円形での活動を行うこともできる。例えば、結んで円形になったロングロープをみんなで座って持ち、上に上げたり、振ったりする活動や、身体部位をロープでタッチし、身体部位の名称を覚え、身体意識を高める活動ができる。また、みんなで立ってロープを持って、円の中心に向かって歩き、後ろ歩きでもとに戻る活動では、動きづくりと同時に「前」、「後ろ」という空間概念を育むことをねらいに取り組むことができる。また、二人で一本の短ロープの端をそれぞれ持ち引っ張り合い、タイミングを合わせて交互に腹筋運動を行うことができる。さらに、音楽に合わせてロープを振って床に打ちつけ音を鳴らすといった聴覚連合運動能力の向上をねらった活動も展開できる。



図1-3 知的障害児への適用場面「カラーロープを使った課題ムーブメント1」



図1-4 知的障害児への適用場面「カラーロープを使った課題ムーブメント2」

2) プレーバンドを使った課題ムーブメント

プレーバンドは、赤、黄、青、緑の4色があり、幅2.5cm×長さ170cmの広幅の織ゴムで両端は手首（足首）が入る程度の輪になっている。手足を動かすと自由に伸び縮みし広がり空間を作ることができる。一人でのストレッチ運動にも使えるが、二人で二本のプレーバンドを持ち、多様な方向にストレッチしたり、プレーバンドを連結させて、身体全体を使って、三角形や四角形を創造することで、認知学習にも展開することができる。さらに、複数のプレーバンドをクモの巣のように渡し合い互いに持ち、風船を連続して弾くといった集団活動もでき、上肢の運動を引き出し、社会性を育める。



図1-5 知的障害児への適用場面「プレーバンドを使った課題ムーブメント1」



図1-6 知的障害児への適用場面「プレーバンドを使った課題ムーブメント2」

3) ムーブメントパラシュートを使った課題ムーブメント

ムーブメントパラシュートは、赤、青、白の3色配合でありナイロン製のパラシュートである。大きさは直径7m、5m、3mの3種類あり、活動する人数、活動場所の広さに合わせて、それぞれの活動を展開することができる。音楽に合わせて大波、小波を作ることができ、パラシュートを大きく上げ下げする事で上肢の動きを引き出し、集団での活動により社会性を育む事ができる。また、膨らんだパラシュートの下の空間は、子どもが好む空間であり、その空間に入ると思わず手を伸ばしたくなったり、ジャンプしてパラシュートを触りたくなる空間となり、楽しむことができる。



図1-7 知的障害児への適用場面「ムーブメントパラシュートを使った課題ムーブメント1」



図1-8 知的障害児への適用場面「ムーブメントパラシュートを使った課題ムーブメント2」

3. 高齢者を対象にした課題ムーブメント

1) ムーブメント形板を使った課題ムーブメント

ムーブメント形板は、一辺 25 cmの四角形と直角三角形の2種類の発砲ポリエチレンで作られた厚さ 12 mmの形の板であり、色は黄、青、ピンクの3種類である。形板の片面には0から9の数字が書いてあり、簡単な計算や数字集め等の数遊びができる。ソフトな素材であり、投げても乗っても歩いても安全な遊具である。さらに形や色に着目をし、数枚の形板を組み合わせ、家や魚など多様な形を作ることができ、創造的な活動も展開ができる。



図1-9 高齢者への適用場面「ムーブメント形板を使った課題ムーブメント1」



図1-10 高齢者への適用場面「ムーブメント形板を使った課題ムーブメント2」

第2章 研究目的

第1節 研究目的

わが国では、Frostig により体系化されたムーブメント法に着目した小林らにより、「Movement Education Theory and Practice」(Frostig 1970) が翻訳され、わが国におけるムーブメント法がスタートし独自の発展をしてきた。その実践及び研究の内容は、障害のある子どもを中心としたものであり、特に児童期までの子どもを対象としたものがその多くを占め、児童期以降の知的障害児を対象にした実践及び先行研究は十分になされておらず、どのような課題があるのか明確にされていない。また、高齢者への適用については、1984年頃より実践されてきてはいたが、研究として論じられる域に達せず、理論的体系的な課題を論じた研究はなく、理論的な裏付けのないまま、実践が先行する形で行われてきた。

近年の福祉施策は、個々人の生活全体に着目し、できる限り地域の中でその人らしい暮らしができるような基盤を支えていくという基本的な考え方にあり、障害のある子どもへの教育の枠だけにとどまらない支援、そして、介護予防の視点を重視した高齢者への支援が求められている。

本研究では、こうした背景に鑑み、ムーブメント法の適用においてこれまで論じてられていない、知的障害のある生徒を対象にしたムーブメント法の取り組みを検討し残された課題を明らかにするとともに、高齢者へのムーブメント法の適用について検討し、理論的な構築を図ることを目的とした。

第2節 研究方法

本研究では、序論においてムーブメント法について論じることにより、研究の背景を明らかにした。本論は、第Ⅰ部第3章の知的障害のある子どもへのムーブメント法の適用についての実践研究及び、第Ⅱ部第4章の高齢者へのムーブメント法の適用についての実践研究の2つの後方視的研究と、第Ⅱ部第5章の新たな視点を踏まえて行った高齢者へのムーブメント法の前方視的研究、第Ⅲ部の総括から構成される。

筆者は、日本ムーブメント教育・療法協会常任専門指導員の資格を有し、これまでにムーブメント法を用いて、数々の実践を積み重ねてきた。そのうち、本論文における研究対象として、特別支援学校の中学部、高等部に在籍する障害のある生徒、さらに高齢者を取りあげた。

第Ⅰ部の第3章では、後方視的研究により、知的障害のある生徒への適用に焦点を当てて、参与観察による記録ならびに参加者による評価について検討を行った。さらに詳しく検討するため、知的障害のある生徒を対象にした事例研究を行った。

第Ⅱ部の第4章では、後方視的研究により、高齢者へのムーブメント法の適用における成果と課題に焦点を当てて検討を行った。第Ⅱ部の第5章では、前方視的研究により、ムーブメント法の高齢者への適用における理論的な構築を図ることを目的として、高齢者へのムーブメント法の適用のための理論的枠組みとそれに基づいた評価法を作成し、さらに詳しく検討するために、事例研究を行った。

第Ⅰ部第3章の研究手法

第3章第1節の調査対象は、これまでムーブメント法を用いて地域で取組んでいる「子ども教室」での実践とし、調査対象を知的障害のある子どもを、1) 児童と2) 生徒の2群にわけて検討を行う。

第3章第2節では、前述の子ども教室に参加している対象者の中から、1名の事例を検討する。調査期間は、2008年11月～2009年10月である。子ども教室の実践における参与観察による記録ならびに参加者からの評価を分析資料とする。

第Ⅱ部の研究方法

第4章と第5章から構成される第Ⅱ部の研究対象は、これまでムーブメント法を用いて地域で取組まれている「いきいきムーブメント教室」の実践である。

調査期間は、第4章は2009年10月から2011年7月、第5章の調査期間は、2013年9月から2013年11月である。

第4章第1節は、日本版 Profile of Mood States (POMS: 気分プロフィール検査) (以下、POMS) と日本版 State-Trait Anxiety Inventory- I (STAI- I: 新版 STAI- I) (以下 STAI- I) と健康関連 QOL 評価尺度 SF-36 (36-Short-Form Health Survey) の日本版 (以下、SF-36) を用いて、精神的健康面への効果を検討した。

第4章第2節では、「いきいきムーブメント教室」における参与観察による記録ならびに参加者からの評価を分析資料とした。

第5章では、「いきいきムーブメント教室」における参与観察による記録ならびに参加者からの評価を分析資料とした。

第3節 用語の整理

1. 「ムーブメント法」と「ムーブメント教育」, 「ムーブメント療法」, 「ムーブメント教育・療法」

Frostig が体系化した「Movement Education」は「ムーブメント教育」と訳されているが、本研究ではムーブメント法で統一をしている。日本におけるムーブメント教育は、Frostig の考えを継承しながら障害児教育や幼児教育、医療、福祉の領域を中心として日本独自の発展を遂げている。学校教育を中心とした教育的アプローチでは「ムーブメント教育」、就学前や重度・重複障害児者などを対象とした療育的アプローチでは「ムーブメント療法」と区別している。また、それらを統合して研究活動や啓発活動をおこなう NPO においては、「ムーブメント教育・療法」の名称を使用する。本研究においては、高齢者へのムーブメントの適用も含むため、「ムーブメント法」という名称を総称とし表記する。

2. 後方視的研究

本研究では、第Ⅰ部第3章「知的障害児のある子どもへのムーブメント法の実践研究」において、既に終えた知的障害のある生徒を対象にしたムーブメント法の取り組みを後方視的研究により見直し、理論面と実践面で残された課題を明らかにした。第Ⅱ部第4章「高齢者へのムーブメント法の実践研究」において、既に終えた経験則に基づいた高齢者へのムーブメント法の取り組みを後方視的研究により見直し、成果と課題を明らかにした。

3. 前方視的研究

本研究では、第Ⅱ部第5章「新たな視点を踏まえた高齢者へのムーブメント法の適用」において、第4章の後方視的研究を踏まえ、新たに高齢者へのムーブメント法の適用における理論的な枠組みを構築し、それに基づいた実践を行い、独自の評価法を作成し、さらに詳しく検討するために事例研究を行い、成果と課題を明らかにした。

4. 発達的アプローチ

定型発達児の発達プロセスを参考にして、通常 of 発達の順序に従って指導する方法。例えば、粗大運動では、首のすわり、座位、ハイハイ位移動、つかまり立ち、一人歩きといった里程碑に従い指導し、発達の基礎条件を育てることで次の段階の行動が獲得できるという考え方（藤田 1985）。MEPA-R (Movement Education and Therapy Program Assessment-Revised) は、人間の運動発達を軸に系列化されており（小林 2006）、子どもを対象にしたムーブメント法は、MEPA-R の結果を手がかりに支援プログラムを編成していく。この点により、子どもを対象とするムーブメント法は、発達的アプローチに準拠している。

5. 機能的アプローチ

発達的アプローチに対して、特定の技能に焦点をあて、現時点での能力で環境と最大限に相互作用が持てるように、働きかける支援方法であり、さらに、技能の獲得が将来の環境への適応にとって有効な行動に発展することもねらいとしている。発達の基礎条件にこだわらず、機能的有用性から目標を設定し、目標となった特定の技能そのものを直接的に習得させることに力点を置く考え方（藤田 1985）である。本研究では、日常生活や将来の生活と関連性があり、本人の希望、願い、悩みから生じた目標行動へのアプローチとし、心身機能や運動発達の上昇期以降の対象者へのアプローチとして導入を検討している。

6. 遊びについて

Frostig は、「教育は、子どもの探求ないしは、探求的遊びの要求を育て、満たさなければならぬ」とし、「教育は、探求を鼓舞するよう雰囲気の中で遊びと作業を用意することで、環境を知り、調整するための子どもの本能的衝動を満たす物でなければならない」と、教育における遊びの意義を述べ、さらに「遊び仲間と心から接触できる場合は、情緒的な障害を改善することができる」と、仲間との遊びによる情緒的な障害への可能性を指摘している（Frostig 1970）。小林は、「ムーブメント教育が遊び感覚による動きでの教育の中で幸福感を達成し、全包的発達の教育として機能を発揮する」（小林 1994）として、「ムーブメント教育・療法の原点として、遊び性（自発的、快的）に注目をしている」を指摘している（小林 2009）。さらに、「ムーブメント教育の原点は、『遊び』にあり、子ども自身が『楽しい』『うれしい』『面白い』と感じ、主体的に動くことができる場を作ることが大切である」とも述べている（小林・大橋 2010 : 36）。小林（2006）は、体育の指導における遊びの意義について、「遊びには、さまざまな知的興味や身体的感覚、感触の体験、および身体の動きが伴う。そこには、おもしろさ、わくわくするような気持ち、いたずら心、身体感覚器をとおして感じるさまざまな感覚、自然にわきあがってくるさまざまな心の動きや『感じ』がある。そうした基本的な遊びを構成する『心や感覚の要素』を大切にした身体活動や運動を工夫し指導することが、本質的に体育の重要性を高める」と、体育における遊びの重要性を指摘している。本研究では、ムーブメント法の原点である「遊び」がもたらす「たのしい」、「うれしい」、「面白い」といった気持ちや身体にもたらす効果に着目している。

7. 児童及び生徒について

本研究では、児童を6～12歳、生徒を13～18歳までとする。児童の時期は、心身の発達、運動機能の発達では、全体的に上昇的变化が顕著に見られることに対して、生徒の時期における心身の発達、運動機能の発達は児童の時期に比べて緩やかになるかプラトーに達すると捉える。

第3章 知的障害のある子どもへのムーブメント法の実践的研究

第1節 知的障害児への適用

1. 研究目的

本研究では、先行研究でこれまで論じられていない、知的障害のある生徒を対象にしたムーブメント法の適用における課題を明らかにすることを研究目的とする。

1977年に日本にムーブメント法が紹介されてから、子どもの発達支援を中心に行われてきたが、その対象の多くは、幼児、児童を中心としたものであり、ムーブメント法に関する著書にある実践事例においても、その対象は、障害のある幼児から児童を中心としたものである。しかし、知的障害のある生徒を対象にしたムーブメント法の適用については、筆者の論文（金川2009）があるが、それ以外には確認できていない。

子どもの発育・発達の様子を示すスキャモンの発育曲線（Scammon 1930）を参照すると、成長発育を20歳のレベルを100%として考え、神経系統は生まれてから5歳頃までに80%の成長を遂げ12歳でほぼ100%になる。そのことから、器用さやリズム感を担う神経系の運動は、12歳までは伸びを示し、その後著しい伸びは見られにくいと考えられる。しかし、小林（2001：120-121）は、「養護学校の児童生徒の中には、健常児と異なり思春期後期に入っても神経系（サイバネティックス）の運動機能が著しく発達する子どもが大勢いる」と述べている。そして、「ゆっくりと発達する子どもには、時間をかけてもっともっといろいろな教育をし、身体運動を含めた『生きる力』の成長につながる多様な教育支援の必要性がある」と述べ、知的障害のある生徒へのムーブメント法の有効性について言及している。

そこで、本研究では、知的障害のある生徒へのムーブメント法における活動の内容及び活動目標と活動を行う上での配慮事項について検討し、知的障害のある生徒を対象にしたムーブメント法の適用における課題を明らかにする。

筆者はこれまで、幼稚園、学校、地域等の多様な場面で、さまざまな子どもにムーブメント法を用いて発達支援を行ってきた。特に学校場面においては、知的障害の児童生徒を対象に、小学部から中学部、高等部それぞれの学部で実践している。活動場面は、体育、自立活動を中心に、国語・算数を合わせた合科学習や特別活動としての交流学习等さまざまな学習場面である。それぞれの活動は、各々のねらいに応じて、ムーブメント法の基本理念に基づいた支援内容である。実践場面では、年齢により配慮してきたことや、ねらいの重点の置き方に配慮し取り組まれてきた。このような形で実践できてきた経験は貴重な財産であり、この実践を踏まえて、本研究において、知的障害のある子どもを児童と生徒を分類し、活動内容及び活動目標を検討し、活動を行う上で配慮事項の違いを明らかにすることは、知的障害のある子どもへの適用、特に知的障害のある生徒への適用に関する、有効な研究になると考える。

2. 研究方法

(1) 調査対象

調査対象は、地域で取組まれている「子ども教室」での実践を対象とする。

「子ども教室」は、ムーブメント法を適用して地域での発達を支援する活動である。参加対象は、主に知的障害のある子どもと、そのきょうだい、家族である。活動場所は、支援学校の体育館である。活動回数は、1ヶ月1回のペースであり、1回60分間のプログラムで行われている。活動グループは、児童にあたる小学生以下の子どもを対象にしたグループと生徒にあたる中学生以上を対象にしたグループで実施している。子ども教室は、2007年11月から開始し、現在も継続して行い、2013年10月には70回目を実施し、おおよそ延べ1400人の子どもが参加している。

(2) 調査内容

本研究の調査内容は、活動プログラムの1つである走行ムーブメントの内容及び目標と活動を行う上での配慮事項について、検討する。

毎回の活動プログラムは、1) フリームーブメント、2) 課題ムーブメント：走行ムーブメント、3) 課題ムーブメント：遊具を使用するムーブメント
4) パラバルーンを使ったムーブメント、5) 活動の振り返りで構成される。

対象児・者の人数、実施した場面等の差異はあるが、いずれの対象者に対しても共通して実施しているプログラムである走行ムーブメントについて、対象児・者別に活動状況の様子、活動目標の設定、プログラムの進め方などの配慮事項を検討し、知的障害のある生徒を対象にしたムーブメント法の成果と課題について述べる（以下、ムーブメント活動のプログラム名については、〇〇ムーブメントと示す）。

(3) 調査期間

本研究は、2007年10月から2008年10月に実施した。

(4) 分析方法

本研究では、対象を1) 知的障害のある児童、2) 知的障害のある生徒の2群にわけ、参与観察による記録ならびに対象児童生徒と保護者の評価に基づき検討を行う。

3. 結果

(1) 「子ども教室」の活動結果

2007年11月から実施した「子ども教室」の参加人数は、2013年10月には70回目の実施となり、おおよそ延べ1400人の子どもが参加している（表3-1）

毎回の活動プログラムは、1) フリームーブメント、2) 課題ムーブメント：走行ムーブメント、3) 課題ムーブメント：遊具を使用するムーブメント

4) パラバルーンを使ったムーブメント、5) 活動のふりかえり、のようなプログラムで構成される（図3-1）。

フリームーブメントでは、フリーという言葉の通り、子どもが自由な空間で、自由に遊具を使用し、自由に活動をする設定である。その中で、子どもはその場の雰囲気慣れてきて、その後に展開される活動への心と身体の準備、意欲をもたせる活動となる。

課題ムーブメントでは、個々の発達課題にアプローチするムーブメントであり、遊具を使わず移動運動を中心に粗大運動で構成する走行ムーブメントと、ムーブメント遊具や、身近な道具等を使用して行う課題ムーブメントがある。「子ども教室」での課題ムーブメントは、走行ムーブメントから実施する。走行ムーブメントでは、対象児・者の発達状況、発達課題に応じて、歩く、走るといった基本的な移動運動から、後ろ歩き、大股歩き、すり足、両足ジャンプ、片足ケンケン、ギャロップ、スキップ、ハイハイ移動、高ばい移動、つま先歩き、かかと歩き等の移動運動や横転運動、床に手と膝をついた3点支持姿勢や仰向けに寝て足を垂直に上げて自転車をこぐ要領で足を交互に動かす運動等の多様な運動を行う。

表 3-1 子ども教室の参加人数

	2007年11月～	2008年	2009年	2010年	2011年	2012年	～2013年8月	合計
対象参加児童数	10	106	96	191	173	176	115	867
対象参加生徒数	22	137	95	92	99	77	45	567
合計	32	243	191	283	272	253	160	1434

(参加人数)

(2) 対象別参与観察記録

1) 知的障害のある児童へのムーブメント法の適用

i) 活動内容と活動目標

走行ムーブメントの活動内容は、歩く、走る、ジャンプ、スキップ、回転運動など、移動を中心とした基本的な動きを、ピアノ伴奏のもとで行っている。特に基本的な運動である、「歩く・走る」では、体力に配慮し、「歩く・走る」の切り替えを多くし、スタッフが走ることで、自ら走り出せるように促している。また、歩く活動では、「まえ」、「うしろ」、「よこ」、「みぎ」、「ひだり」といった方向を示す言葉や、「ゆっくり」、「はやく」などの動きの速さを表現する言葉を動きに合わせて示し、動きを通じた言葉の理解の向上を活動目標に組み入れ、動きのイメージの定着を促進した活動を設定している。子どもは周りの友だちやスタッフの動きを見て、また伴奏の音楽を聞くことで、運動が理解できている。例えば、走る時には、音楽を聞きすぐに走り出せる子どももいれば、みんなが走り出し、その様子をみて走り始める子どももいる。

活動目標は、発達の流れに即して活動内容の構成、つまりは、発達のアプローチに従った構成である。構成した動きは、基本的な動きを中心に、その動きを一つずつ行う。例えば、両足ジャンプの場合は、動きのポイントとなる両膝に注目をさせ、正しい動きを提示する。両足ジャンプが難しい子どもの場合には、身体を大人が抱えて一緒に跳んで、膝を曲げて跳ぶ感覚について身体を通して覚えるようにし、次に、子どもと対面して立って手をつなぎ両足ジャンプを促すといったように、スモールステップでの支援を行う。また、ハイハイ移動の場面は、はじめにハイハイ移動ができれば、次に高ばい移動をし、さらには後方への移動というように、またどんぐりのようにクルクルと立位で回る運動では、自分で体の回旋運動から回転運動へ連続して行う。身体が小さく大人が抱えることができる児童の場合には、上半身を抱えてクルクルと大人と一緒に回ってあげることも楽しみとなる。このように、児童の場合には、身体を触れあう活動も取り入れて行う。また、児童の場合には、多様な姿勢での動き、例えば、立ったり、しゃがんだり、伸びたり、縮んだり、寝転んだり（仰臥位、腹臥位、側臥位）を行うことを活動内容に入れている。

ii) 活動を行う上での配慮事項

また、難しい運動の場合には、スモールステップで、できるための工夫し、現状の次の運動課題の習得をねらったプログラムを中心に行うこととなる。できないと尻込みをしてしまい活動に対して消極的になる場合があり、そのような時には、できにくさを軽減する工夫が必要である。例えば、伸脚運動姿勢であり、下肢を左右に広げて一方の脚を曲げ、もう一方の脚を横に開いて膝を曲げずに伸ばす姿勢をとることが難しい子どもの場合、一方の軸脚でバランスをとることが難しいことが考えられる。その難しさ、バランスの不安定さを軽減する、つまりバランスをとりやすくするために、さりげなく手で支えて開脚姿勢をとるようにすることで、難しかった姿勢がとりやすくなる。

活動時の環境としての音楽については、年齢に考慮しながらも、動きのリズムやスピードのイメージの理解を促すように、対象児の動きを中心に演奏している。特に、対象児が好む曲では、アニメソングや童謡を多く用いて、楽しい雰囲気をもっと高める効果としても選曲している。

iii) 保護者からの評価

保護者の評価では、「今日初めてジャンプができてうれしかった」、「スカーフを跨げるけれど、飛び越えられない」、「後ろ歩きが上手になってきた」等の、運動課題の達成に対する評価や、できない運動ができるようになってほしいという願いが含まれた評価が多い。また、「子どもと一緒に体を動かして楽しかった」、「普段よくけんかするきょうだいだけど、二人と一緒に活動していた」といった保護者自身の活動への思いや、活動を通したきょうだい関係の変化を喜ぶといった評価がある。

2) 知的障害のある生徒へのムーブメント法の適用

i) 活動内容と活動目標

走行ムーブメントの活動内容は、歩く、走る、ジャンプ、スキップ、回転運動など、移動を中心とした基本的な動きを、ピアノ伴奏のもとで行っている。特に基本的運動である「歩く・走る」のプログラムの場合には、児童を対象にした場合に比較して、負荷を大きくし、体力の向上、エネルギーの発散を活動目標に組み入れている。また、日々の生活の中で運動に親しむ機会が少なく、年長の参加者にとっては、貴重な運動機会となり、運動による身体的な効果と同時に気分の発散の機会となっている。例えば横移動（足を開閉して、左方向もしくは、右方向に移動）では、繰り返し取り組むことで、少しずつできるようになってきた子どもがいるが、動きの定着は難しい。また、年齢が高くなり、運動への苦手意識や、できないと決めつける子どもも多く、できない動きに対しては、取り組めず、違う動きで対応することが多い。このようなことから、できる活動を中心にして、本人が拒否を示すようなことのないように無理のない範囲で、新しい動きに取り組むように進めている。

運動を進めていく中では、本人の動きを手がかりにして、運動を展開することがある。ジャンプをした子どもがいた場合には、「〇〇くんのように、次はジャンプするよ」から、運動が始まり、少し難しい課題へ展開することがある。このような運動の展開は、必ずしもスモールステップで運動発達の流れに従ったものでなく、つまりは発達のアプローチに限らず、できる事を中心とした運動展開で行い、運動への抵抗感を少なくするように工夫して行う。

ii) 活動を行う上での配慮事項

発達的アプローチに従った基本の運動以外にも、本人や保護者が、こんな動きができたら、今の生活が円滑に過ごせるようになるといった願いや悩みから活動内容を構成する。例えば、両手の巧緻性に課題があり、日常生活では右腕をあまり動かさない場合は、右腕もしくは、両手を自然と使う活動の組み立てを行う。例えば、パラシュートムーブメントにおいて、パラシュートを両手で持ち大きく高く上げる活動や、右手で持って歩く等の活動を行い、楽しみながら、普段動かす機会の少ない右手を使った運動を行い、本人や保護者の願いや悩みなどの課題から活動内容を設定する。運動が苦手な参加者に対しては、できる運動を中心に、また本人の気持ちを大切にして、活動を進める。リーダーが、「次はどんな運動する？」と、問いかけ、「次はジャンプ（します）」と答え、次に、リーダーが「どちらの方向へジャンプする？」と続いた問いかけに、「それじゃ、右へ」というように、できる動きの中で、自分で考え提案した動きを基本にして動きを展開する。また、自分の提案

した運動を他の参加者と一緒に活動することが、自己表現力の向上や、運動に対する達成感、満足感につながり、精神的な安定につながることを期待して活動を進める。このように、運動課題に対する活動を通して、運動課題の達成よりも、活動への意欲や、主体性、自己表現やコミュニケーション能力、精神的安定を重視して活動を進めている。

活動時の環境としての音楽については、年齢に考慮しながらも、動きのリズムやスピードのイメージの理解を促すように、対象児・者の動きを中心に演奏している。そのため、知的障害のある生徒を対象とする場合には、今流行している曲を選曲するなどの配慮を行っている。

iii) 保護者の評価

保護者の評価では、「自分から遊具を取りに行けた」、「私にも遊具を持ってきてくれた」、「足は十分に上げられていなかったけど、自分なりにやろうとしている姿が嬉しかった」といった子どもの活動への意欲や主体性に着目した評価がある。また、「久しぶりに体を動かせて、気持ちがいいみたいです」、「普段以上に右手が上に上がっていました」、「私とするよりも友だちと一緒に楽しそうにしていました」といった内容の評価は、子どもの健康面の課題やコミュニケーションに関する課題に対する評価があり、運動達成に着目した評価よりも多い。また、できない運動に対する評価では、難しいと思われる課題に取り組む意欲や、自分以外の人から要求されていることに答えようとする姿勢や、他者と一緒に取り組もうとする精神的な面での子どもの成長に着目している。

4. 考察

走行ムーブメントにおける、活動内容及び活動目標と活動を行う上での配慮事項について、対象グループを比較し、知的障害のある生徒を対象にしたムーブメント法の適用における課題について考察する。

(1) 活動内容と活動目標

走行ムーブメントでの活動内容について、MEPA-Rのアセスメント項目で確認すると、知的障害のある児童の場合には、その活動内容は、MEPA-Rの発達ステージで見ると第3～6ステージの課題が中心となる。具体的な課題運動として、歩く、走る、跳ぶなど、簡単な粗大運動を中心として、多様な姿勢、動作変化を含む運動が行われている。粗大運動の発達が、次第に手指の運動で示される微細運動へ発達する流れを踏まえた課題が組み立てられる。日常生活において、偏った運動様式になりがちな子どもに対して、多様な運動を行うことで、日常生活では利き手ばかりを使っている子どもでも、左手を使い、身体を多様に使う機会となる。そのことで、巧緻性の向上に発展をさせていくように課題も設定できている。また、できない運動課題に対しては、スモールステップで練習していく。例えば、両足ジャンプの時のように、初めは大人と一緒にいき、次に見本を見ながら動こう、さらにタイミングを合わせて行う等のとりにくみである。また、運動に対する苦手意識はあるものの、活動環境、例えば遊具や音楽を工夫することで、本人の意志を引き出し取り組むことができやすい。

知的障害の生徒の場合も、同じ第3～6ステージの課題である。小林(2001)は、「養護学校の児童生徒の中には、健常児と異なり、思春期後期に入っても神経系(サイバネティク)の運動機能が著しく発達する子どもが大勢いる」と述べている。本研究の対象児においても、練習を繰り返すことで、できなかった動きができるようになる場合もある。例えば横移動が難しい子どもも、繰り返し取り組むことで、少しずつできるようになってきた対象児もいる。しかし、その発達はゆっくりとしているものであり、定着が難しい。もちろんできなかった事ができるようになったことへの喜びは本人、保護者ともある。しかし、保護者は、できたということよりも、難しいと思われる課題に取り組む本人の意欲や、自分以外の人から要求されていることに答えようとする姿勢や、他者と一緒に取り組もうとする精神的な面での子どもの成長に注目をしている。その子どものがんばりに対して賞賛を送り、そのことを子どもも感じ、さらにがんばろうとする意欲につながっている。

また、知的障害の生徒の場合、成長に伴い運動への苦手意識が高くなり、難しいと感じた運動は、出来ないと決めつけて、運動をしない子どもたちも見られる傾向が多くなる。そのような状況を踏まえ、できる活動を中心にして、本人が拒否を示すようなことのないように無理のない範囲で、新しい動きに取り組むように進めることが大切である。

また、設定する運動課題は、本人や保護者の願いや悩みなどの課題からプログラムを設定し、ムーブメント法を通して、日常生活を豊かにしていく視点、つまり機能的アプローチの視点も含まれる。

(2) 活動を行う上での配慮事項

ムーブメント法では、集団でプログラムを進めながら、一人一人に応じた支援を行うことを大切に、友だちやスタッフとの自然な関わりの中で、他者の意見を受け入れてチャレンジしてみようという気持ちや、友だちがやっているなら自分もしてみようといった気持ちを大切にしている。また、ムーブメント活動を行う中で、できたことを一人一人に褒め、活動全体の雰囲気は受容的で、できない自分も自然と表現できる環境である。

知的障害児の場合には、特に一人一人に直接的に分かるように賞賛することが、次への活動意欲へとつながる。

知的障害の生徒の場合も同様であるが、集団の中での賞賛や、友だちからの賞賛がより本人の意欲につながる。前述したが、生徒を対象にした場合には、本人や保護者の願いや悩みなどの課題からプログラムを設定し、ムーブメント法を通して、日常生活を豊かにしていく視点も含まれる。また、知的障害児の肥満傾向、肥満出現率は極めて高く、小学部高学年もしくは中学部の時期に徐々に太り始める時期であり、楽しく身体を動かすことにより、運動不足の解消、肥満防止など、健康面への支援として、活動が設定されることが、生徒を対象にしたプログラムでは含まれてくる。

活動時の環境としての音楽については、年齢に考慮しながらも、動きのリズムやスピードのイメージの理解を促すように、対象児・者の動きを中心に演奏している。そのため、選曲は、児童の場合は、アニメソングや童謡であり、生徒を対象にした場合には、今流行している曲を選曲するなどの配慮を行っている。

(3) 保護者の評価

児童の保護者の評価からは、運動課題が達成できたかどうかの評価や、できない運動ができるようになってほしいという願いが含まれた評価が多い。また、活動を通したきょうだい関係の変化を喜ぶといった評価が見られる。生徒の保護者の評価では、子どもの活動への意欲や主体性に着目した評価や、子どもの健康面の課題やコミュニケーションに関する課題に対する評価が、運動達成に着目した評価よりも多く見られる。

このことは、保護者のムーブメント法に対する期待として考えられ、児童の場合は、「できないことができるようになって欲しい」、「できることが増えて欲しい」といった願いであり、運動課題の習得を重視したものである。生徒の場合には、本人の意欲や主体性などの気持ちの育ちやコミュニケーション力や社会性の育ちを重視した願いと考えられる。

(4) 結果

活動内容及び活動目標と活動を行う上での配慮事項について、対象別に比較した内容を4点にまとめた(表3-2)

- (1) 子どもを対象にしたムーブメント法での課題設定は、発達的アプローチを中心に支援をしていくが、知的障害のある生徒の場合は、発達的アプローチだけでなく、本人のできる事を中心にした展開や、本人、保護者の願いや悩みからアプローチする機能的アプローチの視点へと移行することが示され、機能的アプローチの導入の必要性が示唆された。
- (2) 運動量については、知的障害のある生徒を対象にする場合は、児童に比べて、子ど

もの様子に配慮しながら、運動機会として運動量を多く設定する。

- (3) 活動において重視する観点は、知的障害のある生徒を対象とする場合は、児童に比べて健康面の支援を重視する。
- (4) ムーブメント法に対する知的障害のある生徒の保護者の願いは、運動面の発達を期待するよりも、できていない運動課題にむかう意欲や主体性の育ちを重視する。知的障害のある生徒を対象にした活動では、日常生活の不自由さや必要から生じる課題の設定や、課題が達成時に生活のしやすさや、人との関わりが深まり、広がるなどの社会性の成長に対する期待が反映する課題設定の必要性がある。

表 3-2 活動のねらい

	目標設定	運動量	課題の観点	保護者の願い
児童	発達のアプローチを中心に、発達段階に準じて運動課題を設定。	子どもの負担にならないように設定する	健康面への支援の観点よりも、運動課題の観点を重視。	ジャンプ、ケンパ、スキップ等、運動課題の習得を重視。 家族と一緒に活動できることを評価。
生徒	発達のアプローチだけでなく、願いや悩みから運動課題を設定する。本人のできる事を中心に設定。	運動機会として運動量を多く設定する。	運動課題の観点より、気分発散、肥満防止、健康面への支援の観点を重視。	意欲や主体性といった本人の活動への気持ちの育ち、コミュニケーション能力、集団活動など社会性の育ちを重視。

第2節 事例による検討

1. 研究目的

本研究では、事例を通して、知的障害ある生徒へのムーブメント法の適用のあり方、特に目標設定と評価法の課題を明らかにすることを研究目的とする。

前節では、ムーブメント法の知的障害のある生徒への適用では、児童への適用に比較して、活動内容及び目標設定等に違いがあることが示された。本研究では、事例検討を行い、知的障害のある生徒へのムーブメント法の適用のあり方について検討する。

2. 研究方法

(1) 調査対象

調査対象は、(以下、対象生徒とする)は、地域で行われているムーブメント法を用いて地域で取組んでいる子ども教室に参加する知的障害のある生徒(13歳女児)である。選定理由は、調査期間中実施した子ども教室に全回参加でき、本人並びに保護者により研究協力を得られたことの2点である。

表3-3 対象生徒の属性

学年・年齢	特別支援学校中学部2年 13歳
性別	女
障害の様子	軽度知的障害 呼吸器系疾病あり 側彎傾向あり
療育手帳認定区分	B2判定

対象生徒には呼吸器系疾病があり、保護者は健康面の管理に幼少の頃から心配しており、運動に親しむ機会が少なかった。また、側彎傾向も見られ上体がやや左に傾いている。運動面では、スキップができないことや、ボール運動の投げる動作に不器用さがあるなど、動きの不器用な様子が見られる。また運動への苦手意識がある。対象生徒は、通常の小学校の特別支援学級に在籍し、現在は特別支援学校中学部に在籍している。

対象生徒とムーブメント法との関わりは、対象生徒が特別支援学校中学部1年時の体育の授業の中で、ムーブメント法を用いた活動に取り組んだことが始まりである。これまで運動や体育の授業を苦手と思っていた対象生徒であったが、ムーブメント法に触れることによって学校以外の活動にも参加するようになり、運動に親しむ機会として子どもムーブメント教室に参加した。特別支援学校に入学して、学習活動や友だちとの交流も少しずつ積極性が見られてきているが、全体に自信がなく消極的な面を保護者は心配している。子ども教室には、対象生徒の妹(6歳)も一緒に活動に参加することがあった。

(2) 調査内容

調査期間内に行われた15回の実践における参与観察による記録ならびに対象生徒と保護者の評価に基づき検討する。資料3-2は、全15回の子ども教室でのプログラムである。表3-3は対象生徒の保護者による対象生徒の記録である。

評価については、MEPA-R (Movement Education Program Assessment-Revised)^{注)}を用いた。MEPA-Rの測定は2回実施し、1回目は子ども教室開始時期にあたる第1回目に、2

回目は第15回終了時に実施した。MEPA-Rの結果（MEPA-Rプロフィール表）は、図3-1に示す通りである。

（3）調査期間

本研究は、2007年10月から2008年10月に実施した。

（4）分析方法

本研究では、実践を振り返る1つの手段であるエピソード記述法(鯨岡 2005)に基づき、参与観察による記録ならびに対象生徒と保護者の評価の検討を行う。

MEPA-R (Movement Education Program Assessment-Revised) ^{注)}

MEPA-R 評価表は、子どもの発達状態を評価・診断し、子どもの発達のどの分野に落ち込みがあり、どの項目が達成できていないかを示す評価表である。評価表は、運動・感覚、言語、社会性（情緒を含む）の3分野6領域から構成されている。感覚・運動分野は「姿勢機能領域 (Posture)」と、「移動運動機能領域 (Locomotion)」, 「技巧機能領域 (Manipulation)」の3領域から構成される。言語分野は、「受容言語領域 (Receptive Language)」と、「表出言語領域 (Expressive Language)」の2領域から構成される。各領域の評価項目は30項目あり、MEPA-R全体では、180の評価項目から構成される。MEPA-Rの構成におけるチェックステージは、子どもの運動発達を軸に系列化した7ステージより成り立つ。以下は、そのステージ名と暦年齢期間である。

第1ステージ (原始反射支配ステージ)	0ヶ月～6ヶ月
第2ステージ (前歩行ステージ)	7ヶ月～12ヶ月
第3ステージ (歩行確立ステージ)	13ヶ月～18ヶ月
第4ステージ (粗大運動確立ステージ)	19ヶ月～36ヶ月
第5ステージ (調整運動ステージ)	37ヶ月～48ヶ月
第6ステージ (知覚運動ステージ)	49ヶ月～60ヶ月
第7ステージ (複合応用運動ステージ)	61ヶ月～72ヶ月

小林芳文 (2005: 3-4), 小林芳文・飯村敦子・大橋さつき・他編 (2006: 14)

『MEPA-R—ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント〈手引〉』, 『ムーブメント教育・療法による発達支援ステップガイド—MEPA-R 実践プログラム』より引用

3. 結果

（1）参与観察記録

i) 活動内容及び活動目標

活動の内容は、①フリームーブメント、②課題ムーブメント：走行ムーブメント、③課題ムーブメント：遊具を使用するムーブメント、④パラバルーンを使ったムーブメント、⑤活動のふりかえり、のプログラムで構成されている。

対象生徒は走ることが苦手であるが、走行ムーブメントにおいては、音楽に合わせて、友だちと一緒に楽しく走ったり歩いたりできている。自分のペースで走り、時には、会話をしながら心地よい表情で活動に参加できている。スキップはできたりできなかったりで、

タイミングがずれるとできなくなってしまう。両足ジャンプはできるが、続けて行くと体力的にしんどくなり、踏み出し足が左右ばらつく状態である。サイドステップは、対象生徒が苦手な運動である。動きに合わせて「みぎ」、「ひだり」と言いながら、毎回継続して取り組むことでリズムよくできるようになった。第6回の保護者記録には、「左右を意識してサイドステップができるようになってきた」（4月26日記録分）と記録されている。バランス運動での片足バランスでは、軸足のバランス力に差があり、得意な左足を軸足にして活動をしながら、右足での片足バランスにも取り組んだ。苦手だということを対象生徒本人が自覚をしているので、さりげなく手を持って支えて支援することや、バランスがとりやすくなるように全員で円形にしたロープを持ち活動を行った。バランス力の必要な課題については、「飛行機バランスが不安定」（12月22日記録分）「バランスをとるのが苦手」（3月24日記録分）と記録されている。できない運動に対しては、できるための工夫をすることで取り組んできたが、対象生徒はできないことをよく自覚しているので、活動に消極的になりやろうとしない、できない運動に似た動きで対処しようとするのがあった。

音楽に合わせた体操では、動きを覚えることが難しく、ゆっくりと練習することで動くことができたが、音楽のテンポが速くなると動きについて行けず、動きが止まって周りを見るだけになってしまうことがあった。

ii) 保護者の評価

保護者の評価において、対象生徒のジャンプ運動の様子について、「初めのうちできなかったが、最後の回におこなった時には、以前できなかったジャンプ運動ができるようになった」と、示された。また、人との交流の様子について、「参加回数が進むに従い対象生徒と他者との関わりが増えた」、「友だちやスタッフと一緒に活動を楽しめている」と示され、子ども教室の実施前に、「次の教室に、〇〇さん、くるかなあ、（参加するかなあ）」、「次は〇〇さん（スタッフ）と一緒にしたい」が示され、対象生徒の活動への期待が推測される。また、「友だちとの関わりが好き」（4月12日記録分）、「誰とでも活動できる」（5月24日記録分）「スタッフ、友だちと仲良くしていた」と示され、対象生徒が友だちやスタッフと一緒に活動を楽しんで参加していることが推測される。

活動全体の様子については、「はじめは緊張していた」、「学校の友だちと一緒に参加することやスタッフとも仲良くなってきて、緊張することなく楽しんで参加している」と示され、参加を重ねることでさらに楽しみが増し活動できたことが推測される。

保護者の評価に基づき、「笑顔」、「楽しい」、「うれしい（うれしそう）」、「友だち」の記録数の変化を図3-2にまとめた。対象生徒が活動の中で友だちとの関わりが増え、楽しく笑顔で参加できていることがわかる。ここでは全部で15回あるうちの、第1～7回を前期とし、第8～15回を後期としている。

また、活動には保護者も積極的に参加し、対象生徒と一緒に活動をする場面も多くあった。親子で参加できるプログラムとして、スキンシップも兼ね、音楽に合わせて、手指、肩、背中をさすり、軽く叩くマッサージを行った。マッサージをする人とマッサージをされる人が交替で行った。ちょっと照れくさいようだけど、うれしい表情で対象生徒は活動に参加していた。マッサージの時の様子については、「最後のマッサージ(ストレッチ)は、気持ちよさそうで、親子のスキンシップになってよいと思う」（6月14日記録）、「最近ず

っと忙しく、子どもと話す時間があまりなくて、淋しい思いをさせていたので、今日一緒に参加でき、スキンシップがとれてよかったです」(7月12日記録)、「マッサージは、一緒にできてよかったです」と示され、活動への肯定的な感想と考えられる。また、運動が苦手な対象生徒であるが、第7回終了後「小学部(グループ B)にも参加したい」と対象生徒から希望が出て、活動に参加する積極性が見られた。異年齢での活動では、年少の子どもに比べると身長も高く、年長者として参加することで、活動に主体的に、自信を持って参加している対象生徒の表情が印象的であり、対象生徒の精神的な面での成長と考えられる。

iii) MEPA-R の結果

図3-1は対象生徒のMEPA-Rプロフィール表である。MEPA-Rにおける各項目の評価の基準は、反応や行動が明らかに観察できる場合は、(+), 反応や行動が見られない場合は(-)とする。また、その反応や行動が出来そうな場合や、少しみられる場合は(芽生え反応)は(±)とする。プロフィール表の記述は、(+)の場合は項目部分を塗りつぶし、(-)の場合は、塗りつぶさずに空白とし、(±)の場合は項目部分の半分を塗りつぶし表記する(小林2005:4)。(MEPA-Rの評価項目は、資料2-1を参照)

対象生徒のMEPA-Rの評価結果は、運動・感覚面は3領域共に第6ステージ(知覚運動ステージ)、第7ステージ(複合応用運動ステージ)が課題である。できつつある運動課題は、P-23(2秒以上閉眼片足立ちができる)、P-28(片足で立ち、そのまま体を傾けて飛行機のようにしても、倒れないでいられる)、P-30(床に座って、おしりでVバランス姿勢ができる)であり、P-27(ブランコの立ちのりをして、ひとりでこぐことができる)は、できない状態である。その評価結果からは、対象生徒には、調整力に関する課題が他に比べると多くあり、正中線を越す動きのような調整力の必要な運動は苦手であり、リズムに合わせて運動をすることもやや苦手な様子が見られることが推測される。

言語、社会面については、表出言語領域28「たずねられると、幼稚園や学校へ行く道順を説明できる」について、説明ができつつあるが、まだ的確にはできない。それ以外は全てできており、言語・社会面での評価は高い。MEPA-Rの2回目の測定では、表出言語領域(Expressive Language)28が芽生え反応として出現したが、その他は、評価の変化が見られなかった。

4. 考察

(1) 活動内容及び活動目標

本事例における対象生徒の目標は、動きの経験が少ないことや動きの不器用な面の課題の改善、調整力の向上を目標として、発達のアプローチに基づき行ってきた。1年間の実践で、サイドステップができる、風船でのヘディングができるようになるなど、取り組んだプログラムの中ではできる事が増えたが、MEPA-Rではその成長が確認できず、また、調整力の面での改善が十分には確認できなかった。しかし、実践の成果として、運動に対する抵抗感は改善され(5月24日記録)、できることやできるようになったことへの自信や、母親に認めてもらいたい気持ちの充実や、活動中の笑顔が増えたことが確認できた。また、年少の子どもと一緒にしたいといった、精神的な変化も見られた。それらの実践での心の

変化、成長ができたことを、本人も保護者も活動に対して満足している点であり、だからこそ協力的でありその結果もあって全回参加したのだと考えられる。

Bailey ら (1984 : 34) は、子どもの発達指導における発達のアプローチと機能的アプローチについて、年齢と障害の程度によりそのウエイトの違いはあるものの、2つのアプローチは、常に考慮されなくてはならない」とし、「年齢が低いほど、そして障害が軽いほど発達のアプローチが有効であり、年長化、重度化するほど機能的アプローチが有効である」と示している (図3-3)。

知的障害児の将来の不安について、芝藤・松田 (2010) は、「子どもの健康に関する不安や自立に関する不安を含め、自らの老後や死後の子どもの養育に対して大きな不安」があることを示している。知的障害のある生徒の運動機能の発達に著しい発達が認められにくく、日常生活での課題と同時に、学校卒業後の生活やさらに養育者である親の老後や死後の時期の生活までの問題も課題として本人や保護者が感じていると考えられる。

対象生徒の保護者の願いは、健康面の心配が強く、①運動を通しての側彎の防止や、②運動に親しむ気持ちが育って欲しい、③自信がないのもっと積極的になって欲しい、といったことや、④卒業後に必要なコミュニケーション能力がついて欲しい、という願いがあり、ムーブメント法では、コミュニケーションの面での成長について成果を感じていると推測される。知的障害のある生徒を対象にした本事例では、発達のアプローチからの目標設定だけではなく、日常生活や将来の生活を視野に入れた目標や願いからの活動目標の設定をする機能的アプローチに基づいたプログラムの導入が必要だったことが指摘された。

(2) 評価について

評価については、発達の様子を測定することを目的として既存の MEPA-R (Movement Education Program Assessment-Revised) を用いて測定し、図3-1に示した。対象生徒は、評価項目180ある中で、171項目ができる状態であり、残り8項目ができつつある芽生え反応であり、1つの項目だけができない結果であった。運動・感覚分野では、8評価項目が芽生え反応であったが、評価においては、変化が見られなかった。つまり、前述した対象生徒の具体的な活動での変化、成長については、MEPA-Rでは十分に評価できないという課題が示された。また、MEPA-Rの評価対象が0～72ヶ月であり、能力的に高い言語分野の受容言語領域と社会性分野の対象生徒の能力は、72ヶ月以上の能力があると思われ、このよう場合にはMEPA-Rでは対象生徒を評価することができないことが示された。また、対象者のように、実践での心の変化や成長が現れたことについても、評価することができないことが示された。

本研究での実践に参加した知的障害児のうち、対象生徒と同じ療育手帳B-判定4人は6分野が6、7ステージにあり、対象生徒のように分野により6分野の内2～4分野で最終項目をクリアしており、その分野における成長・変化を評価することができない。また、変化・成長できた項目数は1～5項目が、芽生えに変化・成長したことが示されたが、1年間の変化がプロフィール表では確認できないことが示された。

MEPA-Rプロフィール表												No.							
— Profile for Movement Education and Therapy Program Assessment-Revised—																			
7	61-72	30			30			30			30			30			30		
		29			29			29			29			29			29		
6	49-60	28			28			28			28			28			28		
		27			27			27			27			27			27		
5	37-48	26			26			26			26			26			26		
		25			25			25			25			25			25		
4	19-36	24			24			24			24			24			24		
		23			23			23			23			23			23		
3	13-18	22			22			22			22			22			22		
		21			21			21			21			21			21		
2	7-12	20			20			20			20			20			20		
		19			19			19			19			19			19		
1	0-6	18			18			18			18			18			18		
		17			17			17			17			17			17		
ステージ	月齢	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)				
	領域	姿勢 (P)		移動 (Lo)		技巧 (M)		受容 (L)		表出 (Le)		対人関係 (S)							
	分野	運動・感覚						言語				社会性							
氏名	対象生徒							平成	年	月	日生								
第1回評定	(1)	2007/11月						年齢	満	12	歳	10	カ月						
第2回評定	(2)	2008/11月						年齢	満	13	歳	10	カ月						

図3-1 対象生徒のMEPA-R プロフィール表

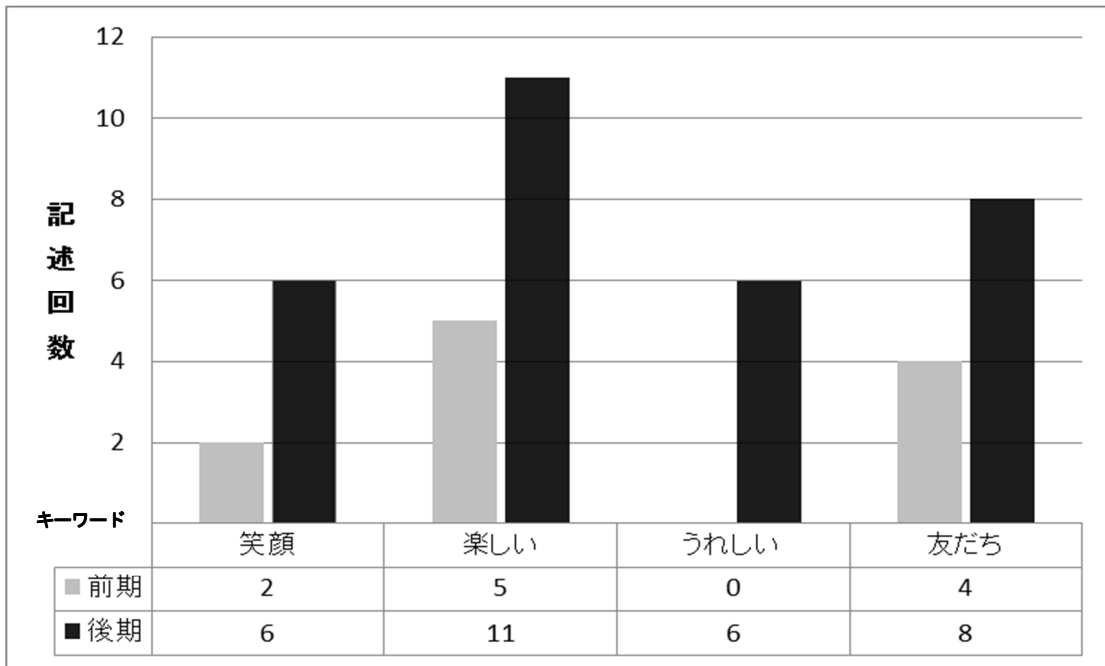


図3-2 キーワードの出現回数比較

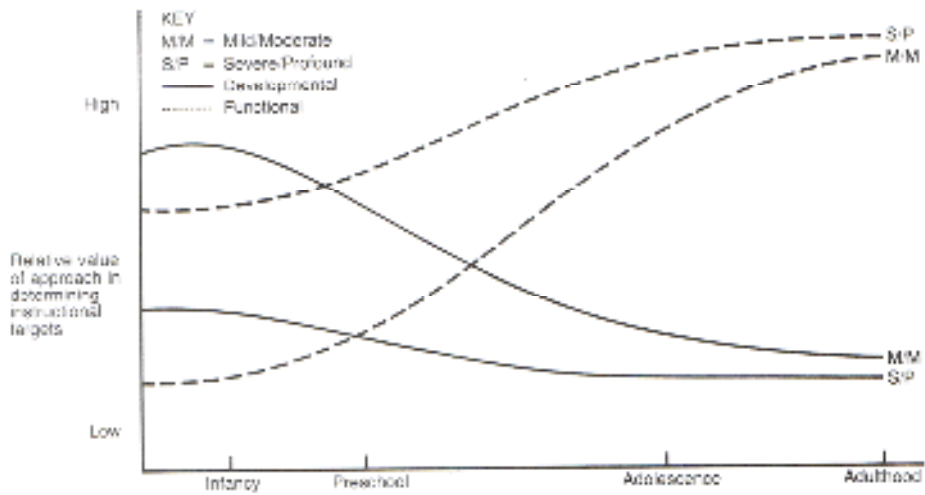


図3-3 子どもの年齢と障害程度による2つのアプローチの相対的重要性
(Bailey 1984:34 より引用)

第3節 小括

第3章では、後方視的研究として、知的障害のある生徒への適用に焦点を当て検討を行った。知的障害のある子どもを対象にしたムーブメント法について、児童への適用と生徒への適用について比較検討した。

第1節では、知的障害のある児童を対象にした場合と知的障害のある生徒を対象にした場合には、目標の設定やムーブメント法を進める上でのアプローチに違いがあり、心身の発達や運動機能の発達において上昇的变化が少ない、あるいは天井効果の見られる知的障害のある生徒を対象にした場合には、発達のアプローチのみでは限界があり、新たな視点としての機能的アプローチの必要性が示唆され、ムーブメント法の適用を見直す必要性のあることを指摘した。

第1節の研究の成果を次の2点にまとめる。

- ・知的障害のある児童を対象にする場合には、発達のアプローチに基づき、発達段階に準じて運動課題を設定し運動課題の習得を重視して行われ、子どもの負担にならない運動量の設定で行われる。また家族と一緒に活動できることも評価されている。
- ・知的障害のある生徒を対象にする場合には、発達のアプローチではなく、日常生活におけるニーズや将来の生活を視野に入れた希望や願い、機能的アプローチに基づいて課題設定される必要があり、意欲や主体性といった本人の活動への気持ちの育ち、コミュニケーション能力、集団活動など社会性の育ちが重視される。また、児童への適用に比べ、気分発散、肥満防止、健康面への支援の観点が重視される。

第2節の事例検討では、知的障害のある生徒を対象に検討された。実践は発達のアプローチに基づき展開された。結果、運動発達面での成果は明確には認められず、運動に対する抵抗感は改善され、できることやできるようになったことへの自信や、母親に認めてもらいたい気持ちの充実や、活動中の笑顔が増えた、人との関わりが増えたことなど、社会的、精神的な成長が確認できたことであった。これらの成長は、対象児の保護者の願いや将来の生活の課題に応じたものであったことが確認された。知的障害のある生徒を対象にした本事例では、発達のアプローチからの目標設定だけではなく、日常生活や将来の生活を視野に入れた目標や願いからの活動目標の設定をする機能的アプローチに基づいたプログラムの導入が必要だったことが指摘された。

第2節の研究成果を次の2点にまとめる。

- ・知的障害のある生徒の活動の目標設定では、発達のアプローチだけではなく、日常生活や将来の生活を視野に入れた希望や願い、現実的課題に基づいた機能的アプローチによる課題設定が重要であることが示唆された。
- ・知的障害のある生徒を対象にした場合には、MEPA-Rでは十分に評価できないことが明らかに指摘された。

第4章 高齢者へのムーブメント法の実践的研究

近年の福祉施策では、高齢者福祉における介護保険法の制定・改正により、個々人の生活全体に着目し、要介護状態になってもできる限り地域の中でその人らしい暮らしができるような基盤を支えていくという基本的な考え方がある。高齢者への支援においても、介護予防の視点を重視する流れの中で、介護の必要性の低い「要支援1」「要支援2」と認定されている人へのサービスが求められる。そのような中でムーブメント法においても高齢者の加齢に伴う課題を踏まえ、高齢者の特性に応じた活動が求められる。

本研究では、高齢者に対する地域福祉の役割と高齢者の課題を踏まえ、これまで論じられていない高齢者へのムーブメント法の適用を研究目的とする。

第4章では、後方視的研究として、これまで経験則によって実践されてきた高齢者へのムーブメント法の適用における成果と課題に焦点を当てて、これまでの実践を検討した。

本研究対象である高齢者へのムーブメント法の適用は、2007年4月より地域で生活する要支援段階以前の高齢者が参加する「いきいきムーブメント教室」を行ってきた実践である。しかしこの実践は、研究として論じられる域に達せず、理論的な裏付けのないまま、実践が先行する形で行われてきた実践である。しかしながら、「いきいきムーブメント教室」¹⁾を中心とした高齢者へのムーブメント法を用いた活動は、市民公益活動として、市からの助成を受けて、地域活動として取り組まれている。また、第1章で述べたムーブメント法のセミナーにおいても実際に高齢者が活動を行い、実践を発表するなどして試行錯誤を繰り返しながらではあるが、行われてきている。しかし、これらの実践は、経験則によるもので、理論的な検討はなされていない。

ムーブメント法の先駆者である Frostig は、「多くの研究者はいろいろな方法論を“electic”と呼ばれる形で自分の研究に結び付け発展させている」と述べ(Frostig1970)、他の研究者の業績や理論を自分の研究の参考とし、子どもたちの支援のために良いと思われることは意欲的に取り入れ、理論を打ち立てたことで知られている(小林 2007)。筆者も Frostig の理論と哲学を参考にして、障害のある子どもとのムーブメント法の実践を基軸にして、高齢者の健康と幸福感に視点を据え、高齢者に対してムーブメント法を実践してきた。

ムーブメント法の中心的な目標は、「健康と幸福感を高めること」であり、対象者が子どもであれ、高齢者であれ共通である。しかし、子どもと高齢者とは年齢、発達段階に違いがあり、その適用においては、理論的視点、活動の内容、活動目標、アセスメントの内容や方法などに違いがあるはずである。しかし、これまで、これらの内容を論じた先行研究は見当たらず、この点について明らかにする必要がある。

そこで、第Ⅱ部は、第4節の後方視的研究と第5節の前方視的研究から構成され、高齢者へのムーブメント法の適用についての理論的な構築を図ることを目的とした。第4章では、後方視的研究として、高齢者へのムーブメント法の適用における成果と課題に焦点を当てて、これまで既に行われた実践を検討する。

第1節では、日本版 Profile of Mood States (POMS:気分プロフィール検査) (以下、POMS) と日本版 State-Trait Anxiety Inventory-I (STAI-I:新版 STAI) (以下 STAI-I) と健康関連 QOL 評価尺度 SF-36v2 (36-Short-Form Health Survey) の日本版(以下、SF-36)を用いて、精神的健康面への効果を検討した。第2節では、高齢者を対象にした「いきいきムーブ

メント教室」の活動記録, 参加者による評価に基づき, 活動の様子を分析し, これまでの実践の成果と課題を検討する。

¹⁾ 「いきいきムーブメント教室」は, 2008年4月より地域の市民公益活動団体として認められた, 高齢者を対象にしたムーブメント法を用いた地域活動である。市民公益活動団体とは, “市民が起点のまちづくり” を標榜し推進する行政の施策と連動し, まちづくりを支える大きな市民力があると認められた団体である。市民公益団体の活動は17分野の活動があり, 「いきいきムーブメント教室」の活動は, 健康や医療に関すること, 弱者の生活に関する活動を目的とする「保健, 医療又は福祉の推進を図る活動として認められている。17分野の活動は, 以下の活動である。①保健, 医療又は福祉の増進を図る活動, ②社会教育の推進を図る活動, ③まちづくりの推進を図る活動, ④学術, 文化, 芸術又は, スポーツ振興を図る活動, ⑤環境の保全を図る活動, ⑥災害救援活動, ⑦地域安全活動, ⑧人権の擁護又は平和の推進を図る活動, ⑨国際協力の活動, ⑩男女共同参画社会の形成の促進を図る活動, ⑪子どもの健全な育成を図る活動, ⑫情報化社会の発展を図る活動, ⑬科学技術の進行を図る活動, ⑭経済活動の活性化を図る活動, ⑮職業能力の開発又は雇用機会の拡充を支援する活動, ⑯消費者の保護を図る活動, ⑰前各動に掲げる活動を行う団体の運営又は活動に関する連絡, 助言又は援助を行う活動

第1節 ムーブメント法による高齢者の精神的健康に対する効果について

1. 研究目的

ムーブメント法の高齢者への適用では, 中心的な目標は「健康と幸福感を高めること」である。ムーブメント法に関する健康面についての効果に関する先行研究では, POMS 短縮版を用いて, 原田 (2007) は, ムーブメント法が成人の心の健康に有効であると指摘している。高齢者の心の健康に関しては, 和田 (2008: 86) は, 「年をとると誰でもうつ傾向になりやすく, 高齢者の鬱病有病率は高くなる」と述べており, 高齢者の健康において心の健康や精神的健康面へのアプローチが重要になると考えられる。理論的な枠組みが不十分なまま実践されてきている高齢者へのムーブメント法における高齢者の健康及び幸福感への効果は検証されていない。

本研究では, 「いきいきムーブメント教室」の参加者を対象に, 後方視的研究としてムーブメント法による高齢者の健康面への効果について, とくに精神的健康に着目し, その効果を明らかにすることを目的とする。

精神的健康について, 研究1では, POMSを用いて気分や感情の状態にどのような影響を及ぼすのかを明らかにする, 研究2では, STAI-Iを用いてムーブメント活動が不安状況にどのような影響を及ぼすのかを明らかにする, 研究3では, SF-36を用いてムーブメント活動による主観的健康度にどのように影響を及ぼすのかを明らかにする。

2. 研究方法

(1) 調査対象

本研究の調査対象者は, 「いきいきムーブメント教室」に参加した60歳以上の健康な男女16人(男性2人, 女性14人)であり, 調査開始時の平均年齢は69.6±5.3歳である。全対象者は, 認知症状はなく地域で生活し, 介護サービスの必要がない状況である。

年齢	60歳以上～65歳未満	3
	65歳以上～70歳未満	7
	70歳以上～75歳未満	4
	85歳以上～80歳未満	1
	80歳以上～	1
性別	男性	2
	女性	14

(2) 調査期間

本研究は、2009年10月から2011年7月に実施した。

(3) 調査方法

i. 研究1：POMSを用いた気分・感情の検討

対象者の気分及び感情の測定を行うために、POMSを用いて、ムーブメント活動前後にそれぞれ測定し、期間中3回(1回目：2010年1月, 2回目：2010年4月, 3回目：2011年1月)実施した。測定日の参加状況により、実施人数が変動しているが、16人中7人は全3回測定できた。POMSは、65項目の質問項目から対象者の気分や感情の状態を測定でき、緊張-不安尺度(Tension-Anxiety:T-A)、抑うつ-落ち込み尺度(Depression-Dejection:D)、敵意-怒り尺度(Anger-Hostility:A-H)、活気尺度(Vigor:V)、疲労尺度(Fatigue:F)、混乱尺度(Confusion:C)の6つの尺度からなる。測定結果を、気分プロフィール換算表(60歳以上)に基づきT得点を算出した。さらに活気尺度の活動前と活動後を比較するために、t検定を行い検討した。また、活気以外の5つの尺度から活気得点を引き算する心理的ストレス度TMD(Total Mood Disturbance)に着目し、TMDの活動前と活動後を比較するために、t検定を行い検討した。また、全期間を通して活動した対象者7人(ケースA~G)については、累積的効果を検討するために、傾向検定を行った。

ii. 研究2：STAI-Iを用いた不安状況の検討

対象者の不安状況の測定のために、STAI-Iを用いた。測定はPOMS測定日に、ムーブメント法の活動前後に測定し、算出表に基づき不安得点を算出した。不安得点の活動前と活動後を比較するために、t検定を行い検討した。また、全期間を通して活動した対象者7人(ケースA~G)については、累積的効果を検討するために、傾向検定を行った。

iii. 研究3：SF-36を用いた主観的健康度の検討

主観的健康度を測定するために、SF-36を用いた。測定は2回(2009年10月, 2011年5月)実施した。SF-36は、36項目の質問により構成されており、①身体的機能(physical function:PF)②日常生活機能(身体)(role physical:RP)、③体の痛み(bodily pain:BP)、④全体的健康感(general health perception:GH)、⑤活力(vitality:VT)、⑥社会的な生活機能(social functioning:SF)、⑦日常生活機能(精神)(role emotional:RE)、⑧心の健康(mental health:MH)の8つの尺度が求められる。本研究では、8つの下位尺度

は因子分析結果より,身体的健康因子と精神的健康因子の2因子に分類され,算出される身体的健康度 (physical component summary : PCS) と精神的健康度 (mental component summary :MCS) について着目し,精神的健康について検討した. また精神的健康度の1回目と2回目を比較するために,t 検定を行い検討した.

なお,表4-2は,調査日のプログラム構成である. 各研究での効果については,プログラム全体に対する効果として捉えて検討している.

表4-2 プログラム構成

実施日	回	活動内容
2009年10月17日	第28回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント カラスカーフムーブメント ロープムーブメント パラシュートムーブメント
2009年11月21日	第29回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント カラスカーフムーブメント 形板ムーブメント パラシュートムーブメント
2009年12月12日	第30回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 形板ムーブメント カラスカーフムーブメント オーガンジーバルーン ふれあい体操
2010年1月16日	第31回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 形板ムーブメント ブレイバンドムーブメント パラシュートムーブメント
2010年2月20日	第32回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 形板ムーブメント ブレイバンドムーブメント パラバルーン
2010年3月20日	第33回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント タオルムーブメント 形板ムーブメント ブレイバンドムーブメント パラシュートムーブメント
2010年4月3日	第34回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ハットfrisビームーブメント ブレイバンドムーブメント パラシュートムーブメント ふれあい体操
2010年5月1日	第35回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スペースマットムーブメント ハットfrisビームーブメント パラシュートムーブメント ふれあい体操
2010年6月5日	第36回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スペースマットムーブメント ハットfrisビームーブメント オーガンジーバルーンムーブメント ふれあい体操
2010年7月3日	第37回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 浮輪を使ったムーブメント ロープムーブメント (ロープダンス) ふれあい体操
2010年7月31日	第38回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スペースマットムーブメント ロープムーブメント
2010年8月29日	第39回シルバームーブメント教室 夏期セミナー 第5回 大阪大会	走行ムーブメント スペースマットムーブメント ロープムーブメント

表4-2 プログラム構成

実施日	回	活動内容
2010年10月16日	第40回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ロープムーブメント カラーフープムーブメント 風船ムーブメント パラバルーン
2010年11月13日	第41回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント フープ&ビーンズバックムーブメント スカーフ&風船ムーブメント パラシュートムーブメント
2010年12月4日	第42回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スカーフ&風船ムーブメント カラーロープ&フープムーブメント パラシュートムーブメント
2011年1月8日	第43回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ブレイバンドムーブメント 形板ムーブメント ペアマッサージ
2011年2月5日	第44回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ブレイバンドムーブメント ビーンズバックムーブメント パラシュートムーブメント
2011年3月19日	第45回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ブレイバンドムーブメント ハットフリスビームーブメント パラシュートムーブメント
2011年4月2日	第46回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スペースマット ハットフリスビームーブメント パラシュートムーブメント
2011年5月7日	第47回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スペースマットムーブメント リボンムーブメント パラシュートムーブメント
2011年6月4日	第48回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スカーフムーブメント ロープムーブメント ふれあい体操
2011年7月2日	第49回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スカーフムーブメント ロープムーブメント ふれあい体操 パラシュートムーブメント
2011年7月30日	第50回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ブレイバンドムーブメント ロープムーブメント パラシュートムーブメント

3. 結果

(1) 研究1の結果

図4-1は、活動前のPOMSの各尺度別結果を表している。活動前の結果には、共通する結果は見られない。図4-2は、活動後のPOMSの各尺度別結果を表している。活動後の尺度別結果は、ネガティブな気分を緊張-不安尺度(T-A)、抑うつ-落ち込み尺度(D)、敵意-怒り尺度(A-H)、疲労尺度(F)、混乱尺度(C)の5つの尺度が低い結果を示し、活気尺度(V)の結果のみが高く、心理的に良好なパターンとされている氷山型(凸型)を示している。

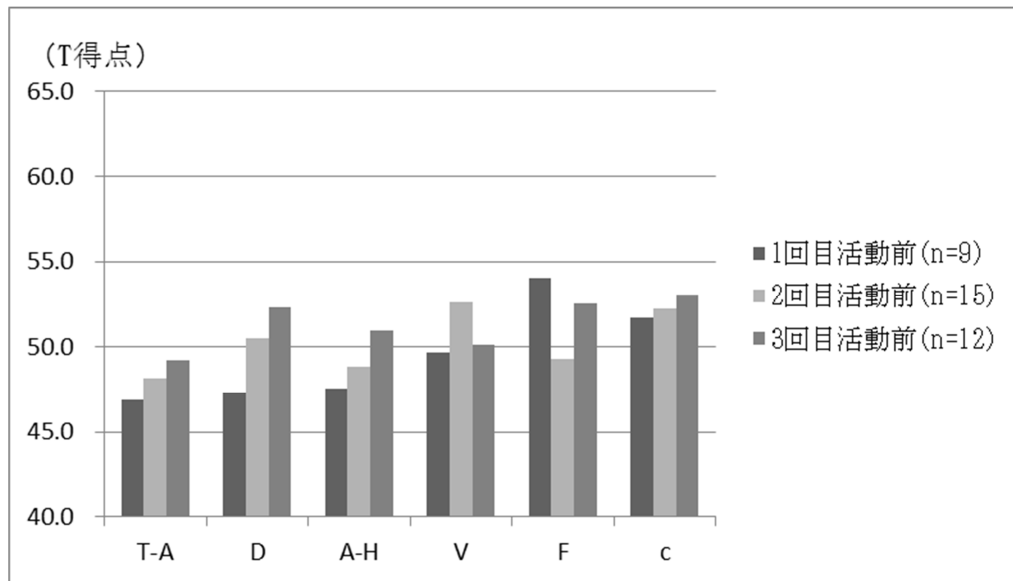


図4-1 活動前のPOMSの各尺度別結果

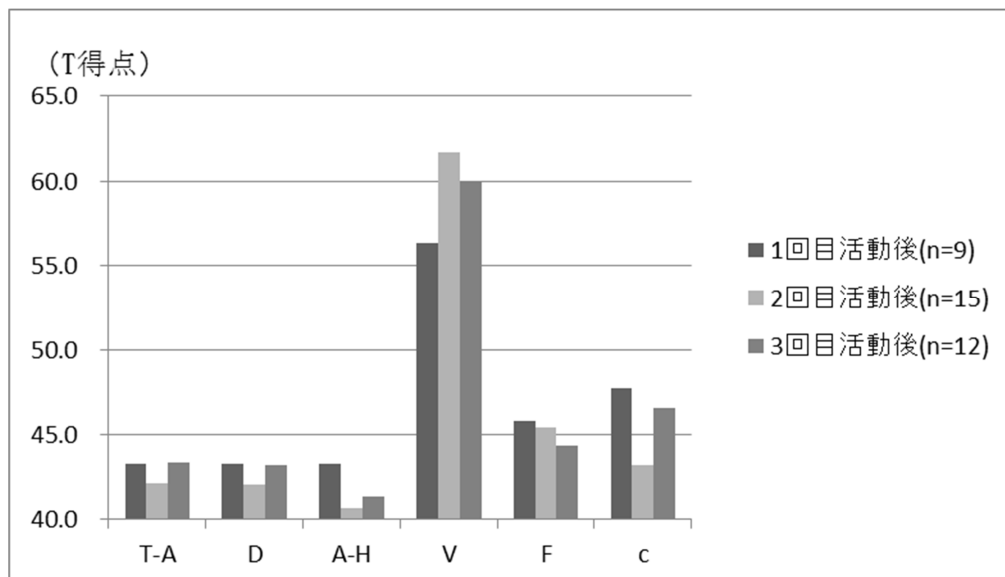


図4-2 活動後のPOMSの各尺度別結果

表4-3, 表4-4, 表4-5は, POMSにおける心理的ストレス度(TMD)得点と活気(V)のT得点の活動前後の結果測定を各回別に示した。

表4-3 POMSにおける心理的ストレス度(TMD)得点と活気尺度(V)得点の活動前後の比較 1回目

対象者 n=9	TMD			V		
	A(活動前)	B(活動後)	C(差:B-A)	A(活動前)	B(活動後)	C(差:B-A)
A	102	99	-3	43	49	6
B	151	110	-41	57	45	-12
C	103	92	-11	58	64	6
D	110	106	-4	43	49	6
E	126	85	-41	47	67	20
F	104	106	2	42	52	10
G	154	116	-38	51	59	8
I	103	84	-19	53	61	8
J	115	96	-19	53	61	8
平均	118.7	99.3	-19.3	49.7	56.3	6.7
SD	20.7	11.1	17.0	6.1	7.7	8.2

表4-4 POMSにおける心理的ストレス度(TMD)得点と活気(V)のT得点の活動前後の比較 2回目

対象者 n=15	TMD			V		
	A(活動前)	B(活動後)	C(差:B-A)	A(活動前)	B(活動後)	C(差:B-A)
A	89	75	-14	56	72	16
B	171	109	-62	62	58	-4
C	105	88	-17	62	68	6
D	120	98	-22	43	49	6
E	124	81	-43	43	64	21
F	113	94	-19	43	58	15
G	114	115	1	61	62	1
H	92	81	-11	65	73	8
I	95	93	-2	54	58	4
J	97	77	-20	61	71	10
L	123	78	-45	47	69	22
M	114	74	-40	64	69	5
N	144	101	-43	43	58	15
O	126	105	-21	42	43	1
P	122	95	-27	43	53	10
平均	116.6	90.9	-25.7	52.6	61.7	9.1
SD	21.2	13.1	17.5	9.3	8.9	7.5

表4-5 POMSにおける心理的ストレス度(TMD)得点と活気(V)T得点の活動前後の比較 3回目

対象者 n=12	TMD			V		
	A(活動前)	B(活動後)	C(差:B-A)	A(活動前)	B(活動後)	C(差:B-A)
A	85	71	-14	64	75	11
B	166	114	-52	32	45	13
C	101	82	-19	62	64	2
D	141	107	-34	47	53	6
E	136	91	-45	42	61	19
F	107	96	-11	43	46	3
G	153	113	-40	47	59	12
H	84	78	-6	65	75	10
K	124	114	-10	60	60	0
L	132	94	-38	45	58	13
M	93	76	-17	53	65	12
N	157	100	-57	41	58	17
平均	123.3	94.7	-28.6	50.1	59.9	9.8
SD	28.7	15.5	17.8	10.6	9.4	5.9

表4-6, 表4-7, 表4-8は, 活動前と活動後の活気(V)T得点のt検定の結果測定を各回別に示した。

対象者の活気(V)のT得点について, 1回目の活動前と活動後を比較するために, t検定を行なった。その結果, $t(8) = -2.4, p < .05$ となり, 有意な差が認められた。活気(V)のT得点は活動後に上昇した。

表4-6 活動前と活動後の活気(V)T得点のt検定の結果 1回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	9	49.67	6.14	-2.43	p<.05
B(活動後)	9	56.33	7.73		

対象者の活気尺度(V)得点について, 2回目の活動前と活動後を比較するために, t検定を行なった。その結果, $t(14) = -4.67, p < .01$ となり, 有意な差が認められた。活気(V)のT得点は活動後に上昇した。

表4-7 活動前と活動後の活気(V)のT得点のt検定の結果 2回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	15	52.60	9.33	-4.67	p<.01
B(活動後)	15	61.67	8.92		

対象者の活気尺度(V)得点について, 3回目の活動前と活動後を比較するために, t検定を行なった。その結果, $t(11) = -5.75, p < .01$ となり, 有意な差が認められた。活気(V)のT得点は活動後に上昇した。

表4-8 活動前と活動後の活気(V)のT得点のt検定の結果 3回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	15	52.60	9.33	-5.75	p<.01
B(活動後)	15	61.67	8.92		

表4-9, 表4-10, 表4-11 は, 活動前と活動後の心理的ストレス度(TMD)得点の t 検定の結果測定を各回別に示した。

対象者の心理的ストレス度(TMD)得点について, 1 回目の活動前と活動後を比較するために, t 検定を行なった。その結果, $t(8) = 3.41, p < .01$ となり, 有意な差が認められた。心理的ストレス度(TMD)得点は活動後に減少した。

表4-9 活動前と活動後の心理的ストレス度(TMD)得点のt検定の結果 1回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	9	118.67	20.68	3.41	p<.01
B(活動後)	9	99.33	11.10		

対象者の心理的ストレス度(TMD)得点について, 2 回目の活動前と活動後を比較するために, t 検定を行なった。その結果, $t(14) = 5.66, p < .01$ となり, 有意な差が認められた。心理的ストレス度(TMD)得点は活動後に減少した。

表4-10 活動前と活動後の心理的ストレス度(TMD)得点のt検定の結果 2回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	15	116.600	21.24	5.66	p<.01
B(活動後)	15	90.933	13.07		

対象者の心理的ストレス度(TMD)得点について, 3 回目の活動前と活動後を比較するために, t 検定を行なった。その結果, $t(12) = 5.57, p < .01$ となり, 有意な差が認められた。心理的ストレス度(TMD)得点は活動後に減少した。

表4-11 活動前と活動後の心理的ストレス度(TMD)得点のt検定の結果 3回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	12	123.25	28.74	5.57	p<.01
B(活動後)	12	94.67	15.45		

次に全期間を通して活動した対象者7人(ケースA~G)の結果について検討する。

表4-12, 表4-13, 表4-14 は, 全期間を通して活動した対象者7人(ケースA~G)の活動前と活動後のT得点の t 検定の結果測定を各回別に示した。また, 表4-15 は, 活気(V)のT得点の活動前, 活動後, 活動前後の差についての1回から3回についての傾向検定の結果を示した。

対象者の活気(V)のT得点について, 1 回目の活動前と活動後を比較するために, t 検定を行なった。その結果, $t(6) = -1.75, n. s.$ となり, 有意な差は認められなかった。

表4-12 全期間参加者の活動前と活動後の活気(V)のT得点のt検定の結果 1回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	7	48.71	6.75	-1.75	n.s.
B(活動後)	7	55.00	6.75		

対象者の活気(V) T 得点について、2 回目の活動前と活動後を比較するために、t 検定を行なった。その結果、 $t(6) = -2.58, p < .05$ となり、有意な差が認められた。活気 (V) の T 得点は活動後に上昇した。

表4-13 全期間参加者の活動前と活動後の活気(V)のT得点のt検定の結果 2回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	7	52.86	9.44	-2.58	p<.05
B(活動後)	7	61.57	7.52		

対象者の活気(V)のT得点について、3回目の活動前と活動後を比較するために、t検定を行なった。その結果、 $t(6) = -4.1, p < .01$ となり、有意な差が認められた。活気 (V) の T 得点は活動後に上昇した。

表4-14 全期間参加者の活動前と活動後の活気(V)のT得点のt検定の結果 3回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	7	48.14	11.33	-4.10	p<.01
B(活動後)	7	57.57	10.58		

対象者の活気(V)の T 得点の活動前、活動後、活動前後の差について1回から3回の増加傾向及び減少傾向を確かめるために、Jonckheere-Terpstra検定を行った。いずれの結果においても $p > .05$ となり、有意な差が認められなかった。

表4-15 全期間参加者の活気(V)のT得点のJonckheere-Terpstra.testの結果(p値) n=7

項目	傾向	「活動前」	「活動後」	「活動前後の差」
尺度名 (V活気)	増加傾向	0.64	0.21	0.49
POMS	減少傾向	0.75	0.86	0.77

表4-16、表4-17、表4-18は、全期間を通して活動した対象者7人(ケースA~G)の活動前と活動後の心理的ストレス度(TMD)得点のt検定の結果測定を各回別に示した。

また、表4-19は、心理的ストレス度(TMD)得点の活動前、活動後、活動前後の差についての1回から3回についての傾向検定の結果を示した。

対象者の心理的ストレス度(TMD)得点について、1回目の活動前と活動後を比較するために、t検定を行なった。その結果、 $t(6) = 2.61, p < .05$ となり、有意な差が認められた。心理的ストレス度(TMD)得点は活動後に減少した。

表4-16 活動前と活動後の心理的ストレス度(TMD)得点のt検定の結果 1回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	7	121.43	22.76	2.62	p<.05
B(活動後)	7	102.00	10.72		

対象者の心理的ストレス度(TMD)得点について、2回目の活動前と活動後を比較するために、t検定を行なった。その結果、 $t(6) = 3.2, p < .05$ となり、有意な差が認められた。心理的ストレス度(TMD)得点は活動後に減少した。

表4-17 活動前と活動後の心理的ストレス度(TMD)得点のt検定の結果 2回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	7	119.43	25.45	3.20	p<.05
B(活動後)	7	94.29	14.42		

対象者の心理的ストレス度(TMD)得点について、3回目の活動前と活動後を比較するために、t検定を行なった。その結果、 $t(6) = 5.04, p < .01$ となり、有意な差が認められた。心理的ストレス度(TMD)得点は活動後に減少した。

表4-18 活動前と活動後の心理的ストレス度(TMD)得点のt検定の結果 3回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	7	127.00	29.76	5.04	p<.01
B(活動後)	7	96.29	16.22		

対象者の心理的ストレス度(TMD)得点の活動前、活動後、活動前後の差について1回から3回の増加傾向及び減少傾向を確かめるために、ヨルクヒール・タプストラ検定を行った。いずれの結果においても $p > .05$ となり、有意な差が認められなかった。

表4-19 全期間参加者の心理的ストレス度(TMD)の得点のJonckheere-Terpstra.testの結果(p値) n=7

項目	傾向	「活動前」	「活動後」	「活動前後の差」
POMS (TMD)	増加傾向	0.36	0.77	0.92
	減少傾向	0.64	0.23	0.12

(2) 研究2の結果

表4-20は、不安状況を測定した STAI-I の活動前後の状態不安の得点結果である。

表4-20 STAI-I における活動前後の状態不安の得点比較

対象者 n=16	1回目			2回目			3回目		
	A(活動前)	B(活動後)	C(差:B-A)	A(活動前)	B(活動後)	C(差:B-A)	A(活動前)	B(活動後)	C(差:B-A)
A	39	27	-12	26	23	-3	26	25	-1
B	44	45	1	33	33	0	28	24	-4
C	28	29	1	26	24	-2	27	26	-1
D	35	35	0	40	36	-4	42	33	-9
E	36	20	-16	39	21	-18	45	20	-25
F	43	32	-11	37	29	-8	34	32	-2
G	37	21	-16	36	29	-7	36	28	-8
H				36	27	-9	31	26	-5
I	31	27	-4	27	24	-3			
J	38	28	-10	31	26	-5			
K							35	21	-14
L				26	30	4	26	20	-6
M				35	29	-6	33	22	-11
N				38	28	-10	38	24	-14
O				41	35	-6			
P				32	22	-10			
平均	36.8	29.3	-7.4	33.5	27.7	-5.8	33.4	25.1	-8.3
SD	5.1	7.5	7.0	5.3	4.6	5.1	6.2	4.3	7.0

表4-21, 表4-22, 表4-23は、活動前と活動後の SATAI-I の状態不安の得点の t 検定の結果測定を各回別に示した。

対象者の不安得点について、1 回目の活動前と活動後を比較するために、t 検定を行なった。その結果、 $t(8) = 3.17$, $p < .05$ となり、不安得点は減少し有意な差が認められた。状態不安得点は活動後に減少した。

表4-21 活動前と活動後のSATAI-I の状態不安の得点 t検定の結果 1回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	9	36.78	5.142	3.17	p<.05
B(活動後)	9	29.33	7.533		

対象者の STAI-I 得点について、2 回目の活動前と活動後を比較するために、t 検定を行なった。その結果、 $t(14) = 4.4$, $p < .01$ となり、不安得点は減少し有意な差が認められた。状態不安得点は活動後に減少した。

表4-22 活動前と活動後のSATAI-I の状態不安の得点 t検定の結果 2回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	15	33.53	5.32	4.40	p<.01
B(活動後)	15	27.73	4.56		

対象者の STAI-I 得点について、3 回目の活動前と活動後を比較するために、t 検定を行なった。その結果、 $t(11) = 4.18$, $p < .05$ となり、不安得点は減少し有意な差が認められた。状態不安得点は活動後に減少した。

表4-23 活動前と活動後のSATAI- I の状態不安の得点 t検定の結果 3回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	12	33.42	6.22	4.15	p<.01
B(活動後)	12	25.08	4.27		

次に全期間を通して活動した対象者7人(ケースA~G)の結果について検討する。

表4-24, 表4-25, 表4-26 は, 全3回測定できている7人の活動前と活動後のSATAI-Iの状態不安得点のt検定の結果測定を各回別に示した。また, 表4-27 は, 心理的ストレス度(TMD)得点の活動前, 活動後, 活動前後の差についての1回から3回についての傾向検定の結果を示した。

全期間を通して活動した対象者7人(ケースA~G)のSTAI-Iの状態不安得点について, 1回目の活動前と活動後を比較するために, t検定を行なった。その結果, $t(6) = 2.52, p < .05$ となり, 有意な差が認められた。状態不安得点は活動後に減少した。

表4-24 全期間参加者の活動前と活動後のSATAI-Iの得点 t検定の結果 1回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	7	37.43	5.38	2.52	p<.05
B(活動後)	7	29.86	8.61		

全期間を通して活動した対象者7人(ケースA~G)のSTAI-I状態不安得点について, 2回目の活動前と活動後を比較するために, t検定を行なった。その結果, $t(6) = 2.66, p < .05$ となり, 有意な差が認められた。状態不安得点は活動後に減少した。

表4-25 全期間参加者の活動前と活動後のSATAI- I の得点 t検定の結果 2回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	7	33.86	5.81	2.66	p<.05
B(活動後)	7	27.86	5.49		

全期間を通して活動した対象者7人(ケースA~G)のSTAI-Iの状態不安得点について, 3回目の活動前と活動後を比較するために, t検定を行なった。その結果, $t(6) = 2.22, n.s.$ となり, 有意な差は認められなかった。状態不安得点は活動後に変化が認められなかった。

表-26 全期間参加者の活動前と活動後のSATAI- I の得点 t検定の結果 3回目

	N	平均	標準偏差	t	p
A(活動前)	7	34.00	7.51	2.22	n.s.
B(活動後)	7	26.86	4.56		

対象者の心理的ストレス度(TMD)得点の活動前, 活動後, 活動前後の差について1回から3回の増加傾向及び減少傾向を確かめるために, ヨンクヒール・タプストラ検定を行った。いずれの結果においても $p > .05$ となり, 有意な差が認められなかった。

表4-27 全期間参加者のSTAI-Iの状態不安得点のJonckheere-Terpstra.test (p値) n=7

項目	傾向	「活動前」	「活動後」	「活動前後の差」
STAI-I (状態不安)	増加傾向	0.64	0.41	0.77
	減少傾向	0.75	0.75	0.49

(3) 研究3の結果

表4-28は、SF-36における身体的健康度(PCS)と精神的健康度(MCS)の結果である。

表4-28 SF-36における身体的健康度(PCS)得点と精神的健康度(MCS)得点の比較

対象者	身体的健康度(PCS)			精神的健康度(MCS)			
	n=13	1回目	2回目	差(2回目-1回目)	1回目	2回目	差(2回目-1回目)
A		46.2	50.9	4.8	57.4	59.7	2.4
B		45.1	11.5	-33.6	44.9	45.5	0.6
C		14.9	21.6	6.7	68.0	67.8	-0.2
D		39.3	43.5	4.1	57.3	57.6	0.3
E		53.5	39.4	-14.1	58.6	47.8	-10.9
F		51.2	53.8	2.6	51.5	50.3	-1.2
G		54.8	49.7	-5.1	55.8	62.1	6.3
H		53.3	54.9	1.6	67.8	60.1	-7.7
I		54.1	41.7	-12.4	57.4	56.2	-1.2
J		56.7	6.2	-50.5	56.4	38.6	-17.8
L		44.5	28.6	-15.9	42.8	62.9	20.1
M		52.3	51.7	-0.6	56.2	56.8	0.6
N		53.2	29.3	-24.0	62.4	46.8	-15.6
平均得点		47.6	37.1	-10.5	56.7	54.8	-1.9
SD		11.0	16.3	17.2	7.3	8.4	9.8

表4-29,表4-30は、SF-36における1回目と2回目の身体的健康度(PCS)得点と1回目と2回目の精神的健康度(MCS)得点のt検定の結果を示した。

対象者の身体的健康度の1回目と2回目の得点を比較するために、t検定を行なった。その結果、 $t(12)=2.20, p<.05$ 。となり、身体的健康度には有意な差が認められた。身体的健康度は、減少した。

表4-29 身体的健康度(PCS)得点の1回目と2回目におけるt検定の結果

	N	平均	標準偏差	t	p
1回目得点	13	47.63	11.04	2.2	p<.05
2回目得点	13	37.14	16.34		

対象者の精神的健康度の1回目と2回目の得点を比較するために、t検定を行なった。その結果、 $t(12)=0.69, n. s.$ 。となり、精神的健康度には有意な差は認められなかった。

表4-30 精神的健康度(MCS)得点の1回目と2回目におけるt検定の結果

	N	平均	標準偏差	t	p
1回目得点	13	56.65	7.35	0.69	n.s.
2回目得点	13	54.80	8.35		

4. 考察

ムーブメント法が高齢者の気分や感情の状態, 精神的健康面にどのような影響を及ぼすのか, 研究1では, POMS を用いて気分や感情の状態にどのような影響を及ぼすのか, 研究2では, STAI-I を用いてムーブメント法が不安状況にどのような影響を及ぼすのか, 研究3では, ムーブメント法による主観的健康度にどのように影響を及ぼすのかを検討した。

研究1では, 対象者の活気尺度(V)得点について, t 検定により活動前と活動後を検討した結果, 活気(V)T 得点には有意な差が認められ, 活動後に活気(V)得点は上昇し, このことから, ムーブメント法が, ネガティブな気分が減少しポジティブな気分が上昇し心理的状态が良好になったことが明らかになった。また心理的ストレス度(TMD)の結果においても, t 検定により活動前と活動後を検討した結果, 心理的ストレス度(TMD)得点は減少し有意な差が認められた。このことから, ムーブメント法により心理的ストレスが解消されることが推測される。和田(2008:86)は, 高齢者の心の健康について, 「加齢とともに意欲が低下するのは, 感情が老化してくるためであり, 感情の老化が身体の老化につながる」と述べている。ムーブメント法により, ポジティブな気分の上昇が確認できたことは, 高齢者へのムーブメント法の適用により, 高齢者の精神的健康面への効果が推測される。活動における参加者の様子は, 第4章第2節で述べているが, 活動を繰り返すと活動への積極性が増す様子が観察され, より主体的に積極的に活動に取り組めることが, 効果にも影響すると考えられる。小川ら(2009:85)は, 高齢者の健康づくり運動について, 運動を継続できることが大切であると述べている。運動を継続的に取り組むことで, その活動に対する参加への主体性が増していくと考えられる。

研究2は, STAI-I の状態不安得点は, t 検定により活動前と活動後を検討した結果, 有意な差が認められ活動後には状態不安得点は減少した。このことから, ムーブメント法により状態不安が解消したことが推測される。身体活動, 運動が健康に役立つことは先行研究で明らかになっており, 例えば島井(2009:108)は, 有酸素運動を行うことが状態不安の解消に関連すると述べている。ムーブメント法は, 参加者同士が話し笑いながら, カラースカーフやロープなどのムーブメント遊具を使って自然な流れの中で行なう多様な運動である。「無理のない運動なのに汗をかき, 気分も明るくなります。」「そんなに体を動かしているとは思わなかったけれど, 汗が出てきていい運動になった。」「童心にかえって歓声をあげながら活動するのが楽しくて, 体を動かして汗ばんできました。」といった参加者の感想から, ムーブメント法の活動が軽運動であり, 有酸素運動であることが推測され, その効果が期待できる。

また, 参加者の感想の中にもあるが, ムーブメント法を通して笑いが生まれており, 参加者みんなが笑顔で参加できる活動の様子は, 高齢者へのムーブメント法の適用において特に有効であると考えられる。自発的な笑いが健康に及ぼす効果に関する研究では, NK 細胞の活性が高まるとする報告(伊丹, 1994), 否定的感情が改善されるとする報告(Takahashi, Iwase, 2001)などがあり, 自発的な笑いが身体的・精神的健康に肯定的な影響を及ぼすことが指摘されている。そのことから, 笑いながら活動するムーブメント法の高齢者への適用においては, ムーブメント法が高齢者の精神的健康面に肯定的な影響があると考えられる。

研究3では、SF-36の活用による主観的健康度における身体的健康度と精神的健康度について、t検定により1回目と2回目を検討した結果、身体的健康度は有意な差が認められ、身体的健康度は減少した。また、精神的健康度は減少したが、有意な差は認められなかった。このことから、ムーブメント法による身体的健康度への効果は認められず、加齢による影響が考えられる。精神的健康度は減少したが有意な差は認められず、ムーブメント法により精神的健康度が維持できたと推測される。調査対象者に着目すると、身体健康度、精神健康度ともに10得点以上減少している対象者Eは、2回目測定時は、前腕骨折から回復した直後であり、骨折が対象者Eの身体的、精神的健康度に大きく影響していることが推測される。また、対象者Bは膝関節の変形による痛みが増大していることが、身体健康度の大幅な減少となったと推測される。しかし、対象者Bは毎回の活動では、痛みが起りやすい立位での活動ではできる範囲で活動に参加し、座位の活動には進んで参加するなどして、活動を十分に楽しみ、その結果、精神的健康度はわずかではあるが、増加結果となったのではないかと考察される。「日常の嫌なことも悩みも何もかも忘れて、笑って楽しくできました」という感想は、表現は少しずつ違うが、多くの参加者からの感想である。活動に没頭できたという状態は、一種のフロー状態と考えられる。松下は、フロー体験と精神的健康について、「フロー体験が、精神的健康の肯定的側面に影響を与える」と述べている(松下2010)は、高齢者へのムーブメント法の適用による活動が精神的健康の肯定的側面に影響を与えると考えられる。

また、高齢者の健康づくりについて、武長は、身体的健康度のみでなく、主観的健康観を高めていくことは、高齢者の更なる健康の保持増進につながる」と述べており(武長2002)、ムーブメント法の高齢者への適用により、主観的健康観における精神的健康度にプラスの効果を確認できたことは、ムーブメント法の高齢者への適用が、高齢者の保持増進として、適用できる方法となりうるものと考えられる。

5. まとめ

本節では、3つの研究からムーブメント法が高齢者に与える影響について検討した。その実践は、理論的にはまだ不十分な中での実践段階においても、精神的健康面での効果が明らかになり、高齢者の加齢に伴う課題の1つである精神的健康面にムーブメント法が期待できると考えられた。

わが国は、今世紀半ばには人口の約10人に4人が65歳以上という超高齢社会となるといわれている。また、厚生労働省の『高齢者の生きがいと健康づくり事業』に代表されるように、健康で生きがいのある生活におけるQOLの維持は大きな課題である。その課題に対しては、身体面のみならず、精神的充実、精神的な健康が重要になると考えられる。また、厚生労働省による「健康日本21」においても、“健康寿命”に着目し、健康な状態からの取り組みや継続した取り組みによる高齢者の健康づくりの必要性が述べられており、さらに、介護予防の観点からも、長い期間継続して取り組める健康づくりが求められている。辻(1998:40)は、健康寿命について、『あと何年生きられるか』ではなく、『あと何年、自立して健康に暮らせるか』という健康寿命が重要であると述べている。このことは、「病気になってから治療するのではなく、いかに健康を維持し、より健康になるか」というポジティブヘルスの考え方に通じるものである。

加齢に伴う課題は、身体的健康面のみに特化するものではなく、身体的、精神的、認知的、社会的な課題をすべて含んでいる。

参加者の一人で、60歳代前半から参加されている方は、長年いきいきムーブメント教室に参加されている。活動当初の頃から、「私にとっては、まだ物足りない部分もあるけれど、ムーブメントならいつまで楽しんで、飽きずに参加できると思います」という感想を述べている。また、現在の参加者の年齢には15歳以上の差があるが、どの年齢の方も一緒にプログラムに取り組むことができている。若い時から、そして、元気な時からの加齢に伴う課題に対応し、また介護予防としても、取り組まれている高齢者への適用には、ポディティブヘルスの考え方が組み込まれているといえる。

また、高齢者一人一人の課題は、千差万別で、個々個人により抱えている課題や状況に違いがあり、その多様性を配慮した活動が求められる。

高齢者へのムーブメント法の適用により、高齢者の健康と幸福感が高められ、これからの高齢化社会における健康支援を含む高齢者の加齢に伴う課題や、介護予防におけるポディティブヘルスの考えを基本として、高齢者へのムーブメント法の適用が高齢者の加齢に伴う課題に適用できる一方法として、またその効果が多くの高齢者に適用できるように、理論的な枠組みの構築がなされることが肝要である。

第2節 プログラムの実際

1. 研究目的

本研究では、高齢者へのムーブメント法の適用されてきた実践において、参加人数、対象者、プログラムの構成、各プログラムにおける具体的な活動など、どのような取り組みがなされてきたかを明らかにし、これまでの実践で不十分な点や課題を検討することを研究目的とする。

高齢者へのムーブメント法の適用においては、理論的視点、活動の目標、アセスメントの内容や方法などを明確にし、構造化する必要がある。しかし、これまで、高齢者へのムーブメント法の適用については、実践されてきてはいたが、研究として論じる域に達せず、先行研究は見当たらず、実践が先行する形で行われてきた。

これまでムーブメント法を高齢者に適用させて実践してきた中で、参加者との会話で、「私たちは、子どもではないし、ましてや、障害がある子どもでもない」という言葉を受けたことがあった。この言葉はまさしく、子どもへのムーブメント法を単に応用するだけでなく、その違いを明確にし、ムーブメント法の高齢者への適用に関する理論的な裏付け、つまり、理論的な構築の必要性を示唆しており、そこに本研究の目的がある。

2. 研究方法

(1) 調査対象

本研究では、「いきいきムーブメント教室」において取り組まれた実践内容を調査対象とする。「いきいきムーブメント教室」の活動記録(資料4-1)には、参加人数、プログラムの構成、各プログラムにおける活動の様子や、実施者がプログラムを実施する中で感じたことや課題と考えられたことなどが記述されている。当初から同じ様式で記録しており、不十分な部分もあるが活動の様子が示されており、今回はプログラムの検討資料とした。なお、資料4-2は、各回の参与観察記録である。また、資料4-3は参加者の評価記録(第41回～第50回分)であり、参加者の意見や感想が記述されている。

(2) 調査内容

本研究の調査内容は、高齢者へのムーブメント法が適用された「いきいきムーブメント教室」における活動である。活動における参加人数、対象者、プログラムの構成、各プログラムにおける具体的な活動内容、活動目標について検討する。

(3) 調査期間

本研究は、2009年10月から2011年7月に実施した。

(4) 分析方法

本研究では、参与観察による「いきいきムーブメント教室」の活動記録及び参加者の評価記録に基づき検討する。

3. 結果

(1) 「いきいきムーブメント教室」

ムーブメント法を用いて障害のある子どもへの実践では、障害のある子どもの発達はもちろん、家族、特に母親がムーブメント法を通して笑顔が見られ精神的な健康の向上や、障害のある子ども同士や障害のある子どものきょうだい関係が豊かになるなど、人との関わりにも広がりが見られる効果が示されている。高齢者が健康で幸せで豊かな人生を過ごすためには、地域での生活の充実が必要であり、退職後の地域生活では仲間作りから始める必要がある。健康日本21においても、現役を退いた高齢者は、社会的役割が減り自分自身の生きる目標を見出しにくくなることから、社会的な関わりが少なくなり家に引きこもりがちになりやすいと言われ、高齢者の日常生活を非活動な状況にし、運動機能のみならず、精神的および社会的な生活機能をも低下させる大きな要因と指摘されている。このように、退職後の地域生活を送る高齢者が持つ課題、つまり身体的、精神的、社会的な生活機能の低下を防ぎ、健康でいるために、そして、生きがいのある生活を送るための仲間作りの具体的な方策として、ムーブメント法が有効であると考えられる。

「いきいきムーブメント教室」の開始は2007年4月であり参加者2名から始まった。活動の目標は、高齢者の健康支援と、地域に住んでいる高齢者が地域での人との関わりを広げ、高齢者の健康と幸福感の達成である。活動場所は、地域のコミュニティセンターを利用し、1回90分間のプログラムで1ヶ月1回のペースの実施である。2013年8月までに75回行われている。

i) 参加者について

参加者は、認知症状等がなく地域で生活する60歳以上である。なお、参加者の状況は、機能的自立度評価表(FIM:Functional Independence Measure)^{注2)}で評価される、運動ADL(13項目)と認知ADL(5項目)の評価項目においては、全員が全項目完全自立状態であり、介護サービスの必要がない状況の参加者である。開始当初61歳~74歳だった参加者は、現在最年長の方は81歳になり、現在も活動を継続できている。

第1回~第50回の参加人数は図4-1であり、実施10回ごとの平均参加人数は表4-3であり、50回実施の平均参加人数は、11人であった。

スタッフは、筆者を含み、日本ムーブメント教育・療法協会認定常任専門指導員2名、認定上級指導員1名、認定中級指導員2名を中心に実施している。後述する市民公益活動団体としての活動申請書類の関係から、高齢者2名をスタッフの人数に計上している。

教室の案内は、市の広報誌への掲載や実施会場内のポスター掲示、ホームページでの案内掲載を行い、参加者の口コミによる勧誘により参加者が増え、参加者が最高19人の回があった(2009年12月12日実施)。

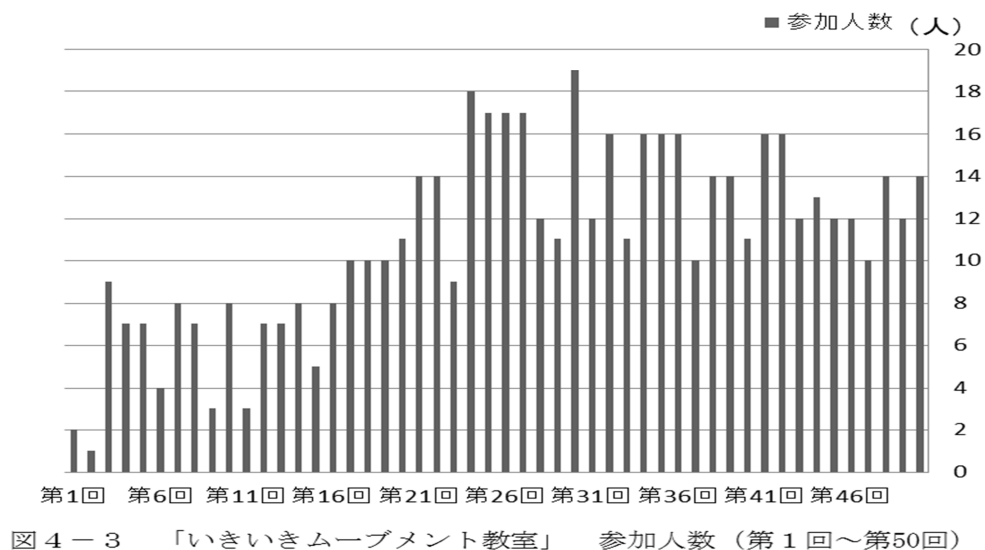


表 4 - 3 平均参加人数

	参加人数(人)
第1回～第10回	5.6
第11回～第20回	7.9
第21回～第30回	14.8
第31回～第40回	13.6
第41回～第50回	13.1
平均人数	11.0

注2) 機能的自立度評価表 (FIM:Functional Independence Measure) は、1983年に Granger らによって開発された ADL 評価法。特に介護負担度の評価が可能であり、ADL 評価法の中でも、最も信頼性と妥当性がありリハビリの分野などで幅広く活用されている。

2. プログラム構成について

毎回の活動時間は 90 分間であり、2～5種類の遊具を使用して実施される(以下、使用した遊具の名称を用いて、○○(遊具名)ムーブメントと示す)。このプログラムは、①始まりの挨拶と健康確認、②歌を歌う、③走行ムーブメント並びにタオルを使った体操、④課題ムーブメント(1～2種類)、⑤パラシュートを使ったムーブメント、⑥ふれあい体操、⑦振り返りと感想発表、といった流れで構成され、各プログラムの合間には3分間程度の休憩を入れて行われる。例えば、資料4-4は、2009年12月12日に実施した第30回の活動記録である。活動の流れは、前述した①始まりの挨拶と健康確認、②歌を歌う、③歩行ムーブメント並びにタオルを使った体操の順に進み、課題ムーブメントでは、最初に形板ムーブメントとカラスカーフムーブメントの2種類が行われ、次にパラシュート

を使った活動を行い、最後にふれあい体操、振り返りと感想発表が行われている。12月の活動であるこのプログラムでは季節感を取り入れ、全体としてクリスマスをテーマに実施した活動となっている。

3. 各プログラムの活動内容

「いきいきムーブメント教室」の活動記録には、参加者の活動の様子や筆者自身の感想、活動を行う際に配慮したことなどが記述されている。資料4-1の活動記録、資料4-2の参与観察記録、資料4-3の参加者評価記録に基づき、各プログラムで、どのような活動が行われていたかについて述べる。

(1) 始まりのあいさつと健康確認

参加者は、活動の15分～20分前に会場に到着し、活動の準備をする。一ヶ月に一度活動を共にする者同士や、この活動を機会に友だちとなられた方など様々な参加者同士の関係性であるが、隣り合わせた者同士、おしゃべりが始まる。

資料4-5は、2011年4月2日実施の第46回の記録である。この回に初めて遊具を使ったお出迎えとしてイメージ作品を作り行った。課題ムーブメントを行うための導入として行ったことが始まりであるが、参加者の創造性を引き出し、笑いや会話を生み出すなど、参加者からも好評であり、以後継続して行い、現在のプログラムに定着している。

資料4-6、資料4-7は、イメージ作品の一例である。「これは、カエル」、「これは、運動会」、「これは、なにやろうか」と、クイズを解くように、イメージを膨らませて、それぞれが答えを言いながら、納得したり、笑ったりすることで、場が和み、楽しい雰囲気の中でプログラムがスタートする。毎回のこの時間の活動のために趣向を凝らし作られたイメージ作品は、お出迎えの活動となっている。参加者は自分たちのために、スタッフが準備してくれたものとして受け止め、「大切に迎えられているという満足感がある」と、感想で述べている。また、その作品は、遊具を使用して作られているために、色や形に制限があり、季節や他の作品から連想したりすることで何が描かれているかを考えるため、クイズのような側面もあり、お茶の間で楽しむような楽しさがあり、示されたイメージから、幼少時代や若い頃の話に広がると、楽しみが増す様子がみられる。

またイメージ作品のテーマは、季節感や今の時勢を反映するようなものが選ばれており、認知症の初期症状としてみられる見当識障害では、現在の年月や時間などの基本的な状況を把握することが難しくなり、季節感などへの意識が低くなると言われており（谷口・井上・大川他編1997：237）、イメージ作品を通じた会話から、季節感や時勢への関心を引き出すように行われ、会話を交えながら、参加者の体調の様子を観察、確認し、次のプログラムに進められる。このように、活動の初めから運動に取り組むのではなく、会話を中心として、和やかに、緩やかに活動がスタートすることで、気持ちもリラックスし、その後の活動にスムーズに入る事ができると考えられる。

子どもへの適用の場合には、主活動が始まる前に、活動場所や人などの環境に慣れることをねらった「フリームーブメント」が自由な活動場面として設定される。高齢者への適用の場合、会話を中心に気持ちをリラックスさせることを目標としてプログラムに位置づけられ主活動への円滑な導入として行われる。

(2) 歌を歌う

歌を大きな声で歌うことは、高齢者にとっては、呼吸運動として心肺機能を高めると言われており（大浦 2005）、ムーブメント法においては、移動を要しない運動として、さらに、音楽が高齢者にもたらす効果も考慮し気分の発散をねらいとして位置づけ取り組まれる。これまで歌った曲については、資料4-1に示しているが、「ふるさと」、「われは海の子」、「もみじ」等の小学校唱歌や、「背くらべ」、「しゃぼん玉」、「赤とんぼ」等の童謡、

「いつでも夢を」、「瀬戸の花嫁」、「高校3年生」等の流行歌などを選曲し、参加者が歌いやすいような音程、リズムに調整し、ピアノ伴奏で歌っている。音楽の効果について、大浦（2005）は、音楽には、その曲を聴いた時や歌った時の状況や感情などを呼び起こすパワーがあり、当時の記憶や生き生きとした感情が喚起され、会話が促されやすくなると述べている。また、人間の体は、大きな声を出して脳を刺激することでアドレナリンが分泌される「シャウティング効果」があり、大きな声で歌うことでも同様に、気分がすっきりとし、意欲が高まると考えられる。参加者の中には、歌が好きな方も歌が苦手という方もそれぞれいるが、大きな声で気持ちよく歌いましょうというねらいで、歌いやすいように伴奏を工夫することで、みんなが気持ちよく歌えている。参加者は、「私は歌が得意じゃないけれど、みんなと一緒に歌うと、気分がすっきりとする。一人では歌えないけれど、みんなと一緒に歌えるのがうれしい。」という感想や、「普段の生活では大きな声を出すことがないので、気持ちがいい」という感想も示されている。また、1963年から1966年にかけて日本で初めてのテレビアニメとして流行した「鉄腕アトム」を歌った時には、参加者の一人から、「当時、ちょうど一番仕事が忙しく、子どもが歌っているのを聴くばかりで歌ったことはなかったので、今日、歌えて良かった。」と言った感想を述べられ、当時の生活や思い出を思い起こしながら、歌われていることが示された。また、歌に合わせての手拍子やステップ、左右に小さくスイングをすると、さらに声が大きく軽やかな声になり、身体が軽やかになると心も軽やかになることが、参加者の様子から確認できた。

歌詞の提示は、一人ずつプリントにして歌詞を配る場合と、大きな掲示プリントで提示する場合がある。どちらも分かりやすく見えやすい文字で示すことが必要である。大きな掲示プリントの場合には、毛筆で書いた歌詞は、太く大きく、明確で分かりやすい。プリントでの表示では、文字の大きさと同時に文字間、行間においても適度な幅が読みやすいようであり、高齢者の場合には、14ポイント以上が望ましいと言われており^{注3)}、そのような点にも配慮して、参加しやすいように工夫されている。歌を歌う活動では、伴奏のテンポや参加者に提示する歌詞が読みやすいようにするなど工夫することが、高齢者が参加しやすくするための工夫であり、高齢者の活動への意欲につながると考えられる。

^{注3)} 独立行政法人産業技術総合研究所「高齢者・障害者の感覚特性データベース」を参考

(3) 走行ムーブメント並びにタオルを使った体操

歌を歌ったあとは、移動運動を中心とした走行ムーブメントを行い、引き続いてタオルを使った体操を行う。子どもを対象にしたムーブメント法の適用では、走行ムーブメントを行い、歩く、走る、ジャンプ、スキップなどの移動運動を中心とした粗大運動で構成されるが、高齢者へ適用の場合には、歩くことを中心にして活動が行われる。歩く事は、高齢者でも手頃に行える活動であり、健康支援の基本と考えられ（久野 2009 : 86）、プログ

ラムでは基本的な運動として、毎回位置づけられている。前に歩く、横に歩く、後ろに歩く、つま先歩きやかかと歩き等様々な歩き方が行われる。また速く歩くことが難しい参加者がいる場合には、特に間隔が広がりすぎないように、適宜歩く方向を変更し、歩くスピードの差が大きくなるように行われる。このアプローチは、ムーブメント法における「みんなが参加できるように」（小林 2007：62）という考えに基づいていると考えられる。また、ピアノ伴奏をBGMにして、歩く事で明るく楽しい雰囲気生まれ、環境設定が活動の楽しさをより引き出す要因になると考えられる。

ピアノ伴奏に合わせて手拍子をしながらかく歩くことも、楽しく活動できる工夫と考えられる。その後、続いてタオルを使ったプログラムが行われる。タオルは家庭にもある日常生活用品であり、家庭でも行えるメリットがある。また、やわらかい手触りであり、形もたたんだり、投げたり、擦ったりと扱いやすいことが特徴であり、カラフルなタオルを用意して行われる。ムーブメント法が用いる遊具は、赤、青、黄、緑といった原色を用いた遊具であり、子どもの場合には、色の名称、色の弁別などの前教科学習として活用することがある。さらに、遊具のカラフルで明るい色使いには、意欲や活気をもたらす色彩の効果もあり、その効果を期待し、カラフルなタオルや遊具が用いられる。特にカラスカーフはその素材、色が美しく、参加者からは、「明るく、きれいな雰囲気の中で活動するだけでも、気持ちが高揚する」と言った感想が示されている。

（４）課題プログラムの様子－遊具別の活動内容

資料４－８は、課題プログラムの活動内容の使用した遊具についてまとめられている。ロープを使った活動は、40回で一番多く、そのほかの遊具で、10回以上行った活動は、カラスカーフを使った活動は19回、ハットフリスビーを使った活動は、15回、形板を使った活動は14回、風船を使った活動は13回、プレーバンドを使った活動は11回である。

また、4回以上続けて使用している遊具は、風船と形板があるが、それ以外は、1もしくは、3回以内となっている課題プログラムでは、毎回様々な遊具を使用して1もしくは2つのプログラムが実施されている。

資料４－９は、使用した遊具別の活動内容を、毎回の記録から抜粋してまとめたものである。使用したすべての遊具が、1つの遊具で多くの活動が展開できており、さらに活動形態も一人で行う、二人で行う、集団で行っている。これまで使用した遊具の中で、多くの活動が展開できる遊具としてプレーバンドムーブメントと、参加者からの人気がある遊具である形板ムーブメントについて、その詳細を次にまとめる。

ムーブメント法の活動では多くの遊具を使用するが、一つの遊具を様々な使い方をしてプログラムを進めることが特徴の一つである。また活動形態も一人で行う活動、二人、三人、そして集団での活動でも、遊具を工夫し、遊具を組み合わせ、プログラムを進める。その特徴が分かるように、活動の人数別に活動の様子をまとめた。

1) プレーバンドを使ったプログラム

プレーバンドは、幅2.5 cm×170 cmで、両サイドに手首（足首）を入れる程度の輪がついているやわらかく伸び縮みするゴムバンドである。

(一人で行う活動：1本のプレーバンド)

プレーバンドを適当な長さに持ち、ゴムの伸縮性を活かし効果的なストレッチ運動ができる。また、長座に座り伸ばした足裏にかけたゴムを両手で引っ張ることで腹筋運動ができる。筋力の弱い高齢者でも、遊具を使う事で運動が行いやすくなる。

(二人で行う活動：2本のプレーバンドを連結させ輪にしたプレーバンド)

身体の使い方を工夫し、プレーバンドを使って、三角や四角の形を作る。例えば、一人が頭上高くにプレーバンドを伸ばし、もう一人が足を広げてゴムを固定し、二人で協力して三角形を作る。「できた三角形をもう少し大きくしましょう」という問いかけにより運動負荷がかかる。さらに、「また、違った形を作りましょう」という問いかけで、身体の違った部分を使い、創造的な動きを引き出すことができる。動きづくりの課題では、動きを指示するのではなく、「どうしたらいいでしょうか?」という問いかけにより、身体への意識が高まり、体の使い方、様々な動きを引き出すことができる。身体を使って表現された形や動きはどれも正解であり、受容的な雰囲気は、安心感を生み、その安心感が主体的な活動を引き出す。また、おもしろい方法や工夫された動きを適宜賞賛することで、さらに参加者の意欲を引き出すことができる。

(集団で行う活動：2本のプレーバンドを連結させて輪にしたプレーバンド)

輪になったプレーバンドの中に二人で入り、電車ごっこの要領で、音楽に合わせて歩いたり、走ったりする。「音楽が止まると電車も止まる」という基本ルールから、「音楽が止まったら、プレーバンドをフロアに置いて、違うプレーバンドに乗り換える」というルールへ変更をする。この活動では、止まってしゃがんでまた走るといった運動が生まれてくる。さらに、「音楽が止まったら、違う人とペアを組む」というルールへと変更させていく。音楽を止めるタイミングは、初めはフレーズの切れ目で行い、その後、フレーズの途中で音楽が止まると予想外の楽しさや滑稽な動きになり、思わず笑いが生まれる。少しずつのルール変更により、参加者は戸惑うことなく活動に取り組み、活動の中で、参加者同士の多様な関わりが生まれる。活動の中で、楽しく人と関わり、共同活動に取り組める。

(お手玉のようにしてプレーバンドを使う活動)

プレーバンドを2つ折りにして結ぶとちょうど手に収まるぐらいの大きさになり、お手玉のように扱うことができる。結んだプレーバンドを右手左手に交互に投げて持ち替える活動ができる。この動きを基本として、結んだプレーバンドを頭上に投げて受ける、頭上に投げて落ちてくるまでにできるだけ回数多く拍手をする、落ちてくるまでに、床に文字を書くなど、二つの動作を同時に行う活動がある。参加者が幼少の頃に遊んだお手玉遊びの内容を再現することも、活動の中に含まれる。お手玉のようにした活動でも、一人で行う活動から、二人で向かい合って投げ合う活動がある。

さらに集団での活動では、集団で円陣になり座り、お手玉のように結んだプレーバンドを床に滑らせて、対面する仲間に送り出す。

2) 形板を使ったプログラム

ムーブメント形板は、軽く扱いやすい素材でできており、色、形、数字の要素が含まれている遊具である。

(一人で行う活動)

形板を身体の一部に載せ、もしくは挟んで移動する。例えば、形板を頭の上に載せて歩く、膝に挟んで歩くもしくは、ジャンプするなど、形板を落とさないで移動する方法を考えながら、物的バランスの向上や、動きづくりが行える。

(二人で行う活動)

形板を羽子板に見立てて、お手玉や風船を二人でフローアーに座って打ち合う。

(集団で行う活動)

フローアーに適当な間隔で形板を置き、形板を踏まないようにして音楽に合わせて歩く。音楽が止まったら好きな形板の上に立つ。この基本ルールから、少しずつアレンジしていき、数字に着目をして、「奇数の数字の形板に立つ」や、「形板の数字を足して答えが偶数になるように2枚の上に立つ」といった認知活動も加える。さらに、「3枚の形板に立つもしくは、手で触れて、足して15以上にする」等といった課題では、幾通りもの正解の回答があり、多様な姿勢も引き出せる。また、創造的課題として、数枚の形板を組み合わせ、例えば、家や花等が作られる。この活動は個人で行う事もでき、できた作品を発表する場の設定は、互いの賞賛の機会となる。

(5) パラシュートを使ったプログラム

パラシュートは、ナイロン製で、大きさは、3, 5, 7m の3種類がある。その他に、透けて軽いオーガンジー素材のパラシュートがある。毎回のプログラムの最終活動は、パラシュートを使った活動である。立位でも、座位、椅子に座ってでも行え、円形のパラシュートを全員で持ち、上肢を大きく上げ下げする。円形での活動は、互いの顔を見ることができ、コミュニケーションにつながる活動である。また、パラシュートの縁をしっかり握りながら活動することで、知らないうちに握力も使う活動となっている。「サーフィン」という活動は、広げたパラシュートにボールを載せ、ウェイブの要領で、パラシュートを順々に上下させると、ボールがサーフィンの波乗りのように、パラシュートの縁をぐるりと回りだす。参加者全員が1つのボールに集中して、協働して活動できることに達成感を感じ、時間空間認知を高める活動にもなる。「ドーム」では、タイミングを合わせてパラシュートを上下させ、ドームのように大きく膨らませて、みんなで中に入る。すると、かまぐらの中で子どもの時に遊んだことや、キャンプファイヤーの思い出等、学生時代のことが蘇ると参加者が話され、今の楽しさと同時に昔の思い出を楽しめるようである。また、一瞬にして若い時代にタイムスリップし、気分も若がえったとも参加者からの感想もある。

(6) ふれあい体操

ふれあい体操は、ペアになり、軽やかな音楽をBGMに、手のマッサージや肩、背中のタッピングを交代で行う活動である。参加者同士が直接身体をふれあう活動では、ホッとした表情になり、自然と会話が増える。スキンシップは、不安を軽減させ、リラックス感や安心感を生起させることができ、赤ちゃんのスキンシップ同様に、人と人との肌のふれあいはプログラムの中で大切にし、ふれあい体操をプログラムに位置づけられている。

活動の中では、ふれあい体操以外にも、手をつないでペアを作る活動やプログラムの中で自然なかたちで身体が触れあうようなことを設定されている。

(7) 振り返りと感想発表

活動の最後には、活動の振り返りと感想発表を行う。「今日は何をしましたか？」の問いかけから始まり、活動の振り返りを行う。認知症の診断基準の一つに、記憶障害が挙げられているが、多くの参加者は日常生活の中での簡単な物忘れを経験され、認知症の記憶障害とは異なるのだが、認知症にならないようにという願いを持っている。そのような中で、90分間の活動を初めから思い出す行動を、みんなで行うことで、一人では難しいことも、参加者からの発言等を互いのヒントに、自分なりにそれぞれ思い出そうとして、「そうそう、思い出した」、「一番、最初に歌った歌は、もみじ」等と活動を振り返る。このような活動を思い出すが、脳を活性化させる活動につながるプログラムとして位置づけられている。また、毎回の活動で振り返りができたことが、日常生活の中においても、自分で何かを思い出そうとする行動へ般化することが期待される。

次に、一人ずつ感想を発表する。「短い時間に自分の思いをまとめて発表することは、頭を使うわぁ」という参加者の感想があるが、この発表も脳を活性化につながる活動として位置づけている。また、参加者の感想に、「そうそう、私もそう思うわぁ」、「楽しかったよね」等と言った、共感的な発言が自然と発せられる場面でもある。高齢者においては他者への意識や共感する気持ちが低下する中で、このような場面を通して、自分自身の感想と、他者の感想を共感させることが、大切であり、この点からも、参加者一人一人の発表の時間を大切に、参加者が自由に発表できる雰囲気を大切にしながら行われている。

(8) 活動全体の様子

高齢者へのムーブメント法の適用では、これまで示したように様々な遊具を活用してプログラムが行われ、そのプログラムも遊具を工夫し、遊具を組み合わせることで多くのプログラムが設定できる。参加者からは、「今日は何をするのかなぁ」、「この遊具は使ったことがあるけれど、今日はまた違った活動だった」等の感想がある。毎回の遊具の選定では、同じ遊具ばかり使わずに、多様な遊具を使うようにしている。その点では、いきいきムーブメント教室が始まった頃には、ロープを使った活動を毎回行っていたが、現在は、一つの遊具を3回連続して使う事があるが、それ4回以上は連続して使用していない。また、新しい参加者が多い場合には、コミュニケーションが多く必要でないように、ペアで行うような活動は少なくして行うようにする。

また、個々の遊具での活動は、経験のある活動（前回行った活動）と新しい活動（前回行わなかった活動）を行うようにしている。

また、先にも述べたが、高齢者が多様な運動に対して、運動に対する抵抗感をより少なくするための工夫として、1つの遊具で多様な形態、方法で使用し、活動形態も一人で行う活動から、ペアで行う活動、集団で行う活動と自然な活動の流れの中で変化させて行っている。また、活動は集団で行い、活動での隊形では、円形での活動を重視し、互いに見合え、意識し合えるようにしている。互いに意識し合えるような活動としては、活動途中に二人もしくは3人での活動を順番に発表する場面や、一人ずつ発表する場面などを設定し、発表後には拍手をして、互いに認め合う関係性を重視している。

また、その活動は、楽しさをベースにして、無理しすぎない程度だが結果としてほぼ90分間活動が行われる。参加者の感想には、「無理のない運動なのに汗をかき、気分も明るくなる。」、「童心にかえって歓声をあげながら活動するのが楽しくて、体を動かして汗ばんで

きた。」などがあり、ムーブメントの活動が軽運動であり、参加者同士が話をしながら、笑いながら、ムーブメント遊具を使って自然な流れの中で運動を行っている様子を示している。

また、例えば、ペアでストレッチを行う活動では、「どの方向にストレッチをしてもいいですよ」、「今とは違う方向にストレッチしてください」、「こんな風にもできますよ」といった具合に自由度の高い中で、さらに参加者自身が自分で運動を考えて、行うような言葉かけをしている。「運動は教えられた通りにすることが多いが、ムーブメントは不規則、自由、自分たちが考えて動くところがおもしろい。」という参加者の感想があるが、一方的に運動を指導するのではなく、「次どうしますか?」「また違った方法でお願いします。」といった言葉かけにより、創造性、主体性、意欲を引き出すように配慮し、さらに、運動だから、身体だけのことに注目するのではなく、子どもを対象にしたムーブメント法の適用と同様に、「あたま・こころ・からだ」に包括的にアプローチしている。また、高齢者へのムーブメント法の適用では、安全に運動を遂行するために細心の注意が必要であるが、チャレンジするような少し難しい活動も組み入れ、音楽のテンポを遅くする、参加者の状況に合わせて動きのアレンジを提案するなど細かな配慮しプログラムを進めている。

そして、高齢者へのムーブメント法の適用の対象者である高齢者は、筆者にとっては、20歳以上の年長である。高齢者への適用においては人生の先輩として敬意を持って行っている。参加者の多くは、初めての活動から楽しみを感じられて、継続して活動されるが、一度活動に参加されて、次回以降、参加されなかった方が1名いた。その方に活動の感想を確認した中で、「幼稚すぎて、子ども扱いされているみたいで、嫌だった」と言われた。この感想は、高齢者へのムーブメント法を適用して活動し始めた頃に聞いた感想であり、筆者自身の高齢者へのムーブメント法の適用における経験の浅さが原因と思われるが、対象者に敬意を持って行うことの大切さを教えてもらった貴重なエピソードである。

活動の様子を以下の3点にまとめた。

- ・毎回の活動時間は90分間で行われ、途中休憩を含めながら、おおむね、①始まりの挨拶と健康確認、②歌を歌う、③走行ムーブメント並びにタオルを使った体操、④課題ムーブメント(1~2種類)、⑤パラシュートを使ったムーブメント、⑥ふれあい体操、⑦振り返りと感想発表、の、活動で構成されている。
- ・課題プログラムでは、カラスカーフやハットfrisbee等、様々な遊具が使用されている。
- ・活動形態は、一人で行う活動、二人で行う活動、集団で行う活動など、様々な活動形態が展開する。

4. 考察

障害のある子どもへのムーブメント法の実践を基軸にして、高齢者へのムーブメント法の適用を行ってきた。その活動は、ムーブメント法の中心的な目標である「健康と幸福感を高めること」を目標として実践してきたが、理論的な裏付けがなされないまま経験則により、試行錯誤の域を出ない実践のため、検討の必要な点がある。実践を行う中で不十分だった点を、次にまとめる。

(1) 活動の目標が曖昧だったことと、個別の実態把握が不十分だったこと

高齢化社会の進み、健康寿命が注目される中で、高齢者へのムーブメント法の目標を健康と幸福感と設定することは、活動の方向性として問題はないが、その目標は漠然としており具体的な目標を探りながらの実践となってきた。さらに、健康状態や活動へのニーズ、これまでの人生経験を含む様々な背景を持つ高齢者の一人一人の健康と幸福感はそれぞれに違い、一人一人に応じた活動ができていない。本研究では、61歳から83歳までの方が参加している。また、活動場所まで歩いてくる方、車を運転してくる方、さらには、自転車を20分以上運転してくる方など、その点だけでも体力の差もある。そして、当日の健康状態も日々変化することもあり、個々の健康状態等を把握しておくこと、またさらには、ムーブメント法にどんな期待や希望を持ち参加しているのかを、一人一人に把握しておくことが必要であった。

これまでに一度だけ、走る活動に取り組んだことがあったが、明らかに参加者にとっては、厳しすぎる運動課題となった経験がある。また、運動負荷が大きい、ジャンプの運動や、めまいを誘引しやすい回転系の運動なども、参加者の様子を見ながら、けが等がないようにしてきたが、事前に把握しておくことが必要であった。

(2) 参加者の好みや得意の把握が不十分だったこと

参加者の中にハットfrisビームーブメントに取り組んだ時に、他の活動と比べて、とても生き生きと活動に取り組み、ハットfrisビーをいかにまっすぐに投げようかと、熱心に取り組まれる方がいる。工夫して熱心に取り組まれるだけあり、投げ方も上手く、活動後に、話をする中で、その方は学生時代からスポーツが大好きとのことであった。その方は、リボンを使ったムーブメントでも、高校生時代に経験のある新体操を思い出して、いつも以上に活動を楽しまれていたことがあった。同じような事例は、他の方にも見られ、手芸の得意な方に、お手玉を作ってもらい、活動に取り入れるといつも以上に、活動に活気が出て、「〇〇さんが作ってくれたの?」、「使いやすいわね」、「小さい時のお手玉もこんな形やったわ」などと、会話も弾んだことがあった。

(3) 活動の継続性として、集団での活動と家庭での活動の関連性が不十分だったこと。

参加者の感想には、活動に対して、「月に一度の活動が楽しみです」、「前夜からたのしみにしてきました」、「月に一度はもったいない」という感想がある。「久しぶりに体を動かしてすっきりしました」などの感想から、集団での活動場面では、楽しく運動に取り組まれているが、普段はなかなか運動に取り組まれない様子が伺われる。また、音楽に合わせた体操をした場合にも、前回に行った活動を覚えている方は少なく、毎回、毎回の活動を新鮮に捉えて楽しめるとも評価できるが、活動の継続性という点では、教室で行う活動と家庭生活での活動の関連性が少ない。

第3節 小括

第4章では、後方視的研究として、高齢者へのムーブメント法の適用における成果と課題に焦点を当て検討した。

第1節では、地域の高齢者にムーブメント法を適用した「いきいきムーブメント教室」に参加する、認知症状等がなく地域で生活する介護サービスの必要がない状況の60歳以上の一般高齢者16名を対象に、気分及び感情を測定する日本版 Profile of Mood States (POMS: 気分プロフィール検査) (以下、POMS) と、不安状況を測定する日本版 State-Trait Anxiety Inventory-I (STAI-I: 新版 STAI) (以下 STAI-I) と、主観的健康度を測定する SF-36v2 (36-Short-Form Health Survey) の日本版 (以下、SF-36) を用いて、ムーブメント法の効果を検討した。

分析では、POMS と STAI-I については、3回にわたる調査のそれぞれの時点で、活動前後の値を比較した。SF-36 は、活動の当初と終了時の2回を調査し、両者の値を比較した。その結果、POMS の活気(V)尺度では活動前と比較し活動後に活気(V)得点は上昇しており、 t 検定によって有意であることが確かめられた。このことから、ムーブメント法が、ネガティブな気分は減少し、ポジティブな気分が上昇し、心理的状态が良好になったことが明らかになった。STAI-I の状態不安得点は活動前と比較し活動後には状態不安得点は減少しており、 t 検定によって有意であることが確かめられた。このことから、ムーブメント法により状態不安が減少したことが示された。SF-36 における身体的健康度では活動前と比較して、活動後には身体的健康度は減少し、 t 検定によって有意であることが確かめられた。このことから、ムーブメント法による身体的健康度への効果は、認められないことが示された。上記、POMS, STAI-I による結果から、ムーブメント法は、一般高齢者の精神的健康面に有効であることが明らかになった。

今回の適用は、介護サービスを受けていない一般の高齢者を対象とした理論的裏付けの無い実践であった。しかし、ムーブメント法の精神的健康面での効果も明らかになったことから、高齢者の加齢に伴う課題の1つである精神的健康面を支援する活動としてムーブメント法の適用が期待できると考えられた。また、この適用では、精神的健康面に着目し、既存の評価法を用いて評価した。しかし、取り組みの結果、個人差の大きい高齢者を対象にムーブメント法を適用する場合には、一人ひとりの状態を評価する独自の評価方法の必要性が指摘された。

第4章第2節では、地域で生活する一般高齢者を対象に、ムーブメント法を適用した「いきいきムーブメント教室」の活動を検討し結果、様々な遊具や音楽を使用するプログラムが確認できた。

しかし、その実践は経験則に基づいた実践であり、これまでの実践の中で、不十分である次の3点が明らかになった。

(1) 活動の目標が曖昧だったことと、個別の実態把握が不十分だったこと。

高齢者へのムーブメント法の目標は具体的に示されず、一人一人に応じた活動が不十分であり、参加者の健康状態や活動へのニーズ等の個別の実態把握が不十分であった。

(2) 参加者の得意や好みの把握が不十分だったこと。

参加者の得意や好みなどは一人一人の違い、その実態把握が不十分であった。

(3) 活動の継続性として、集団での活動と家庭での活動の関連性が不十分だったこと。

集団で行う活動場面では楽しく運動に取り組まれているが、活動の継続が不十分であり、教室で行う活動と家庭生活での活動の関連性を認められない。

第5章 新たな視点を踏まえた高齢者へのムーブメント法の適用

第5章では、これまでの第3章、第4章の後方視的研究から得られた知見に基づいて、前方視的研究として、新たな視点を踏まえた高齢者へのムーブメント法の適用について取り組む。第3章では、これまでムーブメント法は発達のアプローチを中心に組み込まれてきたが、心身の発達や運動機能の発達において上昇的变化が少ない、もしくはプラトーの状態に達する知的障害のある生徒を対象にした場合には、発達のアプローチのみでは限界があり、新たな視点としての機能的アプローチが必要と示唆された。第4章では、これまでの経験則に基づいた高齢者へのムーブメント法の効果が明らかになった。その一方で①活動の目標が曖昧で、個別の実態把握が不十分だった、②参加者の得意や好みの把握が不十分だった、③活動の継続性という3つの不足している点が明らかになり、第2節では、評価法について、高齢者へのムーブメント法の適用における独自の評価方法の必要性が指摘された。第5章では、前方視的研究として、第3章で示された機能的アプローチと、第4章で示されたこれまでの実践で不足している点を補完するものとして活動の特徴を考察し、得られた結果を新たな視点として捉え、高齢者の特性を考慮し、ムーブメント法の高齢者への適用における理論的な枠組みの構築に向けて取り組む。

そこで、第1節では、高齢者へのムーブメント法の理論的な枠組みを示し、第2節では、新たに示された理論的な枠組みを用いた実践方法を検討する。そして、第3節では、新たに示された理論的な枠組みに基づいた独自の評価法を作成し、第4節では、新たに示された理論的な枠組みに基づき、新たな評価法に用いた事例研究をおこない、その成果と課題を明らかにする。

第1節 新たな視点を踏まえた高齢者へのムーブメント法の理論的な枠組み

1. 研究目的

本研究では、ムーブメント法の高齢者への適用における新たな理論的な枠組みを構築することを目的とする。これまでも高齢者へのムーブメント法は適用されてきたが、その実践は経験則に基づいた実践であった。これまでの実践は、経験則に基づいたものであったが、高齢者へのムーブメント法を適用の理論的な枠組みの構築には必要な実践と考える。第4章の後方視的研究に基づき、ムーブメント法の高齢者への適用における理論的な枠組みの構築に向けて取り組む。

2. 研究方法

本研究では「いきいきムーブメント教室」の参与観察記録(資料4-2)と参加者の評価記録(資料4-3)を検討資料とし、参与観察による「いきいきムーブメント教室」の活動記録及び参加者の評価記録に基づき検討する。本研究では、第4章で示されたこれまでの実践で不足している点を踏まえて、(1)活動の目標、(2)活動の形態、(3)活動時の配慮点、の3点から検討する。そして検討を行い、活動の特徴を明らかにし理論的な枠組みを導入する新たな視点を導く。

3. 結果

(1) 活動の目標について

これまでの高齢者へのムーブメント法の適用は、高齢者の健康への支援として行われてきたが、十分な理論的な裏付けがなされていない。健康についての定義は、「健康を身体的、精神的および社会的に完全に良好な状態であって、単に疾病がないとか病弱でないということだけでない」と、1948年に世界保健機関（World Health Organization : WHO）で制定されている。大島は老人の生理的機能の特性を示し、その中で特に心理的特性として記憶力の低下、記銘力の低下、感情的コントロール力の低下、創造力、独創力の低下、感覚、知覚力の低下、知能の不均一な低下、学習能力の低下、不適応現象の発現、個人差の増大、老人性特殊障害を起ししやすいなどをあげており（大島 1977）、山崎は、加齢に伴う心身の変化について、「運動機能は20歳代をピークとしてそれ以降は緩やかに下降し、知能、感情、意志を総合した精神機能は成長期を過ぎても上昇し60歳代をピークに下降する」と述べている（山崎他 1999:99）。平木場は、老齢期の健康について、「加齢とともに健康度が低下し、老化度が増す」と述べている（平木場 2006 : 4）。つまり、高齢者の健康は、加齢により、健康度の低下と身体的運動機能と知能、感情、意志を総合した精神機能の低下が見られ、高齢者の加齢に伴う課題を、身体的課題、認知的課題、精神的課題、社会的課題の4つの課題と考え、高齢者へのムーブメント法では、高齢者の加齢に伴う課題に対応することである。

次に4つの課題にどのように対応するかを検討する。高齢者のムーブメント法の適用のこれまでの実践では、1つの遊具を使い、様々な活動が展開できることを示してきた。形板ムーブメントの実践では、一人で形板を使用しバランス運動や移動運動など身体運動面にアプローチする活動や、二人で羽根付きの要領で一緒に活動するなどのコミュニケーション・社会性にアプローチする活動、さらに、音楽を聞きながら歩く、計算をしながら運動するなどの認知面にアプローチする活動、そして、形を組み合わせる作品を作るといった活動や、参加者全員で楽しく活動をし、充実感満足感を得られる精神面にアプローチする活動など、様々な課題へのアプローチを行っている。子どもを対象にしたムーブメント法では、「からだ・あたま・こころ」をキーワードに、子どもの発達を包括的に支援している。高齢者へのムーブメント法の適用においても共通するものであり、加齢に伴う4つの課題に対して、包括的にアプローチする（図5-1）。小林は、高齢者の運動方法について、「大切なことは、精神的充実と心身の健康を図ること」と述べており（小林・近藤 1985 : 122）、ムーブメント法における包括的支援に通じるものである。

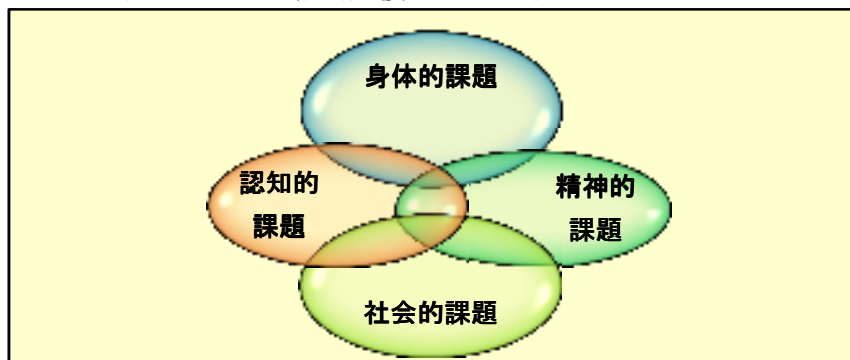


図5-1 加齢に伴う4つの課題

(2) 活動形態について

高齢者へのムーブメント法の適用では、全員で活動に取り組み、全員が参加できる方法を工夫しながら行っている。具体的な活動では、一人で行う活動や二人で行う活動、集団で行う活動がある。第4章の中で、プレーバンドの事例として述べているが、一人で行う活動というのは、一人1本のプレーバンドを使って、ストレッチや腹筋運動をおこない、活動隊形は円形であり、全員で一緒に行っている。活動での隊形では、円形での活動を重視し、互いに見合え、意識し合えるようにしている。互いに意識し合えるような活動としては、活動途中で二人もしくは三人での活動を順番に発表する場面や、一人ずつ発表する場面などを設定し、発表後には拍手をして、互いに認め合う関係性を重視している。小林(2008)は、ムーブメント法の活動について、「個人の活動だけでなく、多勢で楽しみながら進める活動」、「その活動は、『ミラーニューロン』の役割と結び付けて解釈できる」と述べている。ここで、小林が意図するミラーニューロンの役割としては、「行為は、環境に知覚される多様なアフォーダンスを資源としている」(佐々木・三嶋 2001:79)を意味し、参加者同士が互いにアフォーダンスの資源として存在し、そのことが行為を生むことと解釈する。また、高齢者向けの運動について、竹島は、「運動やスポーツは、人とのふれあいに意義を持つものであり、この点からは一人で行うものよりも、集団形式で楽しむ方が望ましい」(竹島他 1997:164)と述べている。また、高齢者の運動における参加者の関係性について、小林は、「高齢者どうしが、お互いに素直な気持ちで仲間意識を持つようにできるようにすること」(小林・近藤 1985 : 127)と述べている。

これらのことを踏まえ、高齢者のムーブメント法の適用では、様々な形態での活動を行い、全員で行う集団での活動を重視し、相互に影響し合い、「みんなでするからできる、みんなでするから楽しい」といった気持ちを参加する高齢者が感じられるように配慮し、進められてきたことも特徴と考えられる。このように、一人での活動以上に、ペアでの活動や集団での活動により楽しさが増し、この楽しさが活動場所以外でも展開できれば、活動を継続させることが可能になると考えられる。

(3) 活動上の配慮

高齢者のムーブメント法の適用のこれまでの実践では、活動の始まりに当日の体調の様子を確認しながら活動が進められる。高齢者の体調は、その日により変動することもあり、安全に活動することを一番に配慮し行われる。参加者には、「今日は腰が痛い」、「膝の調子が悪い」と、その日の体調を教えてくださいとあるが、個々の健康状態等の把握をして、一人一人の状態に配慮した活動が必要であり、丸山は、「高齢者の運動機能の変化について、加齢により個人差が大きくなる」と述べており(丸山 2004)、個人差に対する配慮の必要性が考えられる。

堀は(1999 : 76)、高齢者の学習支援において、「高齢者教育は、高齢学習者自身のライフ・ヒストリーと人生経験に根ざすべきだ」というMoody(1978)の論文を引用し、「高齢者は学習場面に人生経験を持ち込む」と述べている。小林・近藤は(1985 : 127)、「運動指導者は、高齢者を人生の経験者としての尊厳と同時に個人としての自立した存在として対応すること」と述べている。高齢者へのムーブメント法の適用においても、参加者のこれまでの経験を尊重し、敬意を持って活動を行っている。歌の選曲において、その歌が歌

われた時期、時代背景を考え、歌うことにより生まれる思い出や気持ちや対話を大切にしている。また、例えば、活動場面でロープを結ぶ時には、すぐにほどけないように結ぶために、和装の帯結びの知恵をお持ちの参加者からのアドバイスを活動に取り入れるなど、年長者としての参加者に敬意を持って行う配慮がなされている。また、活動では参加者が参加しやすい工夫として、歌を歌う場面では伴奏のテンポや参加者に歌詞を示す方法、1つの遊具を様々な使い方をして、活動が区切りなく展開し、その結果として、様々な活動ができるなどを行っている。また、一方的に運動を指導するのではなく、「次どうしますか?」「また違った方法でお願いします。」といった言葉かけや、活動の準備や片付けを活動の一部に組み入れるなどの、参加者の意欲や主体性を引き出せるよう配慮されている。

米国国立老化研究所による高齢者の運動ハンドブック（2001）には、高齢者が運動を続けるための秘訣の1つとして、楽しめる運動が含まれていることと述べている。毎回のプログラムの最後の感想では、「今日も楽しかったです」、「昨日の夜から楽しんでいます」、「一ヶ月分笑うことができ、笑って運動できて、よかった」などの感想があり、楽しく活動をすることも、高齢者のムーブメント法の適用での特徴だと考えられる。その特徴を引き出すためにプログラム上の配慮がなされていると考えられる。

4. 考察

(1) 高齢者へのムーブメント法の理論的な枠組みの構築

本研究では、第4章で示されたこれまでの実践で不足している点を踏まえて、(1)活動の目標、(2)活動の形態、(3)活動時の配慮点から検討した。その結果、活動の特徴や活動時の配慮点が機能した時に、これまでの実践で不足している点が補完され、新たに導入される視点として、理論的な枠組みを構成する。ここで得られた新しい視点は4点であり、前方視的研究として、第3章で示された機能的アプローチを併せて、ムーブメント法の高齢者への適用における理論的な枠組みを示す。

1. 加齢に伴う課題に対する機能的アプローチ
2. ストレngthsを活かしたアプローチ
3. 一人一人に応じた個別アプローチ
4. 集団プログラムと家庭プログラムとの連携によるアプローチ
5. すべての視点を含めた包括的アプローチ

なお、理論的な枠組みは、目標設定・プログラム展開のステージと評価に関するステージで構成する。第1節で目標設定・プログラム展開に関する理論的な枠組みを示し、第3節で評価に関するステージの理論的な枠組みに基づいた評価法を作成し、全体としての理論的枠組みを示す。

以下、目標設定・プログラム展開に関する理論的な枠組みの構成について述べる。

(2) 機能的アプローチ

1) 発達のアプローチと機能的アプローチ

子どもの発達指導、支援においては、正しく実態を把握し発達上の問題点や課題を明らかにして、その課題に対して発達を支援していく、発達理論準拠型のアプローチ（以下、発達のアプローチと示す）と、発達の基礎条件にこだわらず機能的有用性から目標を設定し、目標となった特定の技能を直接的に習得させることに力点を置く機能的アプローチがある（藤田 1985）。また、この2つのアプローチの相対的重要性は、子どもの年齢や障害の程度により常に考慮しなければならない（Bailey 1984）。

Frostig (1970) は、子どもの発達について「感覚、知覚、高次認知の発達は順序に従い、この順序は不変であり、子どもの縦断的研究を通して、諸能力は一定の順序で発達する」と述べている。さらに、小林 (2001) は「ムーブメントにおいて、発達上昇期を過ぎた障がいのある子どもや成人に対しても、『ヒトの運動発達はゆっくりでも向上すること』という考えのもとで、支援を長く継続する必要がある」と述べている。また、子どものためのムーブメント法独自の MEPA-R 及び MEPA-II では、大まかな発達水準や感覚運動分野、言語分野、社会性分野の領域間の特徴や良好な点などの子どもの全体面を視野にして実態を把握し、その実態に基づき、発達の流れに沿った支援プログラムを作成している。これらのことから、子どものためのムーブメント法の支援の方法が、発達段階に応じたものであり、発達のアプローチに準ずる考え方である。しかし、米国でムーブメント教育を推進する Winnick (1992) は、「ムーブメント活動は、主としてハビリテーション（発達刺激）に重点をおくが、ハビリテーション以外にリメディエーション（機能回復）としての視点もある」と述べている。このことは、ムーブメント法においても、発達の視点だけでなく、リメディエーションの視点も含めることの必要性を示唆している。リメディエーションとしての視点の必要性を示唆する事例がある。子どもを対象にしたムーブメント教室の参加者の年齢は、4歳～20歳であり、発達上昇期を過ぎた対象者も参加している。発達上昇期を過ぎた参加者の場合、その本人や保護者が運動能力の発達や向上だけを参加目的していない場合もある。例えば、片麻痺のあるA（18歳女子）は、動きにくい右手の可動域を広げ、日常生活動作がより円滑に行えるようになりたいという保護者の願いから活動に参加している。つまり、機能的アプローチの視点からムーブメント教室に参加している。また、自閉的傾向のある知的障害のB（13歳男子）は、運動面での課題は6歳までの運動能力は克服できているが、コミュニケーションに課題がある。Bは、家族やきょうだい、友だちと一緒にムーブメントプログラムに参加し、人とのやりとりの方法や楽しさを知り、卒業後にグループホーム等で自立生活ができるために必要だと思われるコミュニケーション能力、社会性の力を育てたいという目的からムーブメント活動に参加している。つまり、発達のアプローチを中心に支援を進めている子どもを対象にしたムーブメント法においても、発達のアプローチと同時に機能的アプローチの視点の導入は必要である。特に、発達上昇期を過ぎた障害児・者へのムーブメントプログラムには機能的アプローチを導入した視点が必要だと考える。

高齢者へのムーブメント法の適用では、発達のアプローチでなく、機能的アプローチに基づいた視点を導入し、より豊かで快適な生活や人生をめざすために、機能的アプローチに基づいて目標設定されたプログラムが求められる。

2) 高齢者へのムーブメント法の適用における機能的アプローチ

高齢者へのムーブメント法の適用では、特に、機能的アプローチに重点をおき、高齢者の加齢に伴う課題である身体的課題、認知的課題、精神的課題、社会的課題に対して、機能的アプローチにより、プログラムが設定される。

ムーブメント法は軽運動であり、日常生活を健康に過ごすための健康支援・体力の維持、向上といった直接的な活動目標が設定できる。1 つめに機能的アプローチにより設定される身体的課題であるが、参加者の身体面での悩みや願いから目標が設定される。例えば、肩の可動域が狭くなり動きにくい状況の場合、その身体状況の改善をねらいとした活動が行われる。例えば、タオルやスカーフ、パラシュートなどの遊具を使い、音楽に合わせて上肢を上げ下ろしする活動を行う。タオルやスカーフ、パラシュートなどの遊具を用いることで、タオルやスカーフの位置を目で見て確かめ、動きが本人にフィードバックしやすくなる。「もう少しタオルを上にあげてください」、「スカーフがもっと大きく揺れるようにしましょう」といったように、自分の動きを確認しながら運動に取り組める。また、ストレッチ系の運動では、ゆったりと動きを繰り返しながら、少しずつ可動域を広げられるようにすることが大切であり、高齢者への適用では、ゆったりとした音楽に合わせ、楽しみながら、自分の身体の動きに注目しながら運動に取り組むことで、結果として繰り返し腕の上げ下ろしができ、無理なく運動に取り組めることができる。また、握力の低下を心配している方の場合には、ロープを使って握る、引っ張るプログラムを一人でおこない、また、活動を変化させペアで行う。さらに数本のロープをつなげて輪にし、集団でロープを握り、引っ張り、ロープを上下に上げ下ろすことが参加者全員でできる。

2 つめに、機能的アプローチにより設定される認知的課題であるが、参加者は心身の健康への関心と同時に、「認知症になるかもしれない」、「最近物忘れがひどい」などの認知機能の衰えに対する不安があり、その不安に対する課題が認知的課題の活動である。その具体的活動として、運動面のみならず、認知面にも同時に働きかける活動がある。例えば、形板という遊具を使ったプログラムでは、数を計算しながら、運動をおこなう活動や数枚の形板を使って形を創造する活動がある。これらの活動は、考えながら動く、同時に2つ以上のことを考えながら運動や想像性を高める活動となる。

次に、機能的アプローチにより設定される精神的課題について述べる。生きがいや意欲をもって元気に過ごしたいという願いと悩みや不安をもたれている方が、活動に参加されている。それらの方の高齢者へのムーブメント法の適用への期待には、機能的アプローチとして精神的課題として設定される。機能的アプローチにより設定される精神的課題では、活動への自発性を大切し、プログラムの進め方、言葉のかけ方を工夫できる。例えば、カラーフープやカラスカーフを使用する活動では、数種類の色を用意して遊具を提示し、「お好きな色を選んでください」という自己選択を含む問いかけをし、主体性を引き出すような言葉掛けを行い活動する。また、活動で使用する遊具の準備や片付けも活動の一部に含み、指導者が全てを準備して活動を行うのではなく、活動づくりにも携わってもらい、主体的に活動に取り組んでいる気持ちが持てる言葉掛けをし、活動への意欲を引き出し、主体的に活動に取り組めるようにしている。そのような配慮を行う事が、結果として精神的課題に対応していくことになる。

最後に、機能的アプローチによる設定される社会性課題について述べる。

集団で行う高齢者へのムーブメント法の適用では、活動を通して、コミュニケーション能力の向上、協調性といった情緒・社会面の課題として活動目標に設定できる。また、人との関わりが少なく人との関わりを楽しみ、社会性を高めたいという願いから生じた機能的アプローチであり、機能的アプローチからプログラムを設定することもできる。またムーブメントプログラムは楽しいものであることが重要であり、活動を楽しむことによる気持ちの発散、活動に没頭することによる活動への集中力も、情緒・社会面の課題へのアプローチとして、高齢者へのムーブメント法の適用の活動目標となる。

以上、具体的な活動例をあげ、高齢者へのムーブメント法の適用における機能的アプローチについてまとめた。高齢者へのムーブメント法の適用においては、発達のアプローチではなく、機能的アプローチが必要である。機能的アプローチは、日常生活からのニーズ、将来を見すえた希望、願い、悩み、から生じた、高齢者の加齢に伴う4つの課題である身体的課題、認知的課題、精神的課題、社会的課題に関する課題にアプローチすることである。

(2) ストレngthsを活かしたアプローチ

1) ストレngthsを活かすとは

教育や福祉の場面で、ストレngthsを活かすアプローチや、長所を活用する指導法が着目されている。ストレngthsを訳した言葉が、長所である。子どもへの教育において、長所とは、一人の子どもの中で、発達の進んでいる面、能力に優れている面、性格的に好ましい点を意味すると定義される。藤田ら(1998)は、「これまでの指導を大別すると短所改善型と長所活用型指導がある。障害児教育やリハビリテーションの分野では、これまでは短所改善型指導であったが、このアプローチだけでは、行き詰まることが少なくなく、長所活用型指導が有効である」と述べている。また、高齢者や障害児・者に関連するケアマネジメントにおいても、白澤(2006)は、「ウィークネスのみに焦点を当てるのではなく、ストレngthsに注目しそれらを伸ばしていくという発想が必要となってきた」と述べ、ストレngthsモデルのケアマネジメントを提唱している。白澤が定義するストレngthsモデルにおけるストレngthsとは、本人の有する能力、意欲、自尊心、思考、資産といったものが考えられ、社会資源に対して内的資源として説明されてきた部分であり、また、利用者の環境面でのストレngthsとは、生活を支える家族や近隣に限らず、地域の団体役員、ボランティア等も含まれると定義されている。

ムーブメント法では、「一人一人の子どものストレngths(得意なこと、好きなこと、長所)をどんどん伸ばし、それらを活かして活動を発展させることにより全体的な力が向上し、結果的に苦手だったことや弱い面、未発達な部分の支援にもつながる」と述べている(小林2010)。

2) 高齢者へのムーブメント法の適用におけるストレngthsとは

高齢者へのムーブメント法の適用におけるストレngthsとは、対象者の好きなこと、得意なことに加えて、生活背景にある社会的資源やサポート体制を含めた環境面の状況や、これまでに経験してきたことや、思い出を想起して生まれる気持ちや意欲をも含めること

ができる。ムーブメント法において、ストレングスを活かすとは、例えば、シルバーの方で学生時代に競技スポーツ経験のある方の場合ならば、ゲーム要素のあるプログラムを好まれる。ビーンズバックを投げるプログラム法の活動では、的をねらい投げ、得点化し、ゲーム要素が加わることにより主体的に活動に参加できる。また、手芸の得意な方の場合ならば、例えば、活動で使用するお手玉作りをムーブメント活動の一部としてとらえ、手作りお手玉を使用した活動を設けることにより、いつも以上に積極的に活動に参加できる。このように高齢者へのムーブメント法の適用におけるストレングスとなりうる要素の範囲は、広く設定できる。そして、ストレングスを活かすことで活動へ主体的、積極的に活動に参加できる効果が期待できる。また、「好きな色を選んでください」という問いかけにより、参加者の主体性、意欲を引き出し、参加者の好みを重視する設定は、ストレングスを活かすアプローチと考えられる。

以上、具体的な活動例をあげ、高齢者へのムーブメント法の適用におけるストレングスを活かすアプローチについてまとめた。ストレングスの内容は、対象者の好きなこと、得意なことに環境面の状況、気持ちや意欲をも含めたものであり、活動へ主体的、積極的に活動に参加できることが効果である。よって、高齢者へのムーブメント法の適用においては、一人一人のストレングスを活かしたアプローチは大切であり、そのためには、対象者の好みや得意なこと、運動経験も含めてこれまで経験されてきたこと、現在の生活状況、サポート状況など、一人一人のストレングスとなりうる情報を聞き取っておくことが重要である。また、ストレングスを活かしたアプローチが、直接的に高齢者の加齢に伴う課題である意欲や主体性に関する精神的課題にも働きかけることから、理論的な枠組みにおいて、機能的アプローチとストレングスを活かしたアプローチは関連をさせてプログラムさせることが望ましいと考えられる。

(3) 一人一人に応じた個別アプローチ

1) ムーブメント教法における個に応じたプログラムの必要性

Frostig (1970) は、「すべてのムーブメント教育にとってアプローチの柔軟性を強調し、一人一人の目線で進めるムーブメントでは、子どものニーズに即した柔軟な支援で、すべての子どもに満足を与えることが大切である」と述べている。小林 (2012) は、「ムーブメントの活動において、一人一人の子どもが成功体験をし、自信を持って取り組めるように支援すること、そして、集団のプログラムの中でも一人一人に合わせた課題設定をするなど柔軟な対応がムーブメントリーダーには求められる」と述べている。子どもを対象にしたムーブメントプログラムは、子どもの生活年齢や障害の内容、程度による差を十分に考慮し、個に応じたプログラムが重要である。

2) 高齢者へのムーブメント法の適用における一人一人に応じた個別アプローチ

高齢者の体力については、小林ら (1985) は、高齢者の体力テストの結果から、「高齢になればなるほど、体力における個人差が大きくなる」と述べている。また、辻 (1998) は、「老化のスピードは、一人ひとり異なり、時間の経過とともに心身機能の個人差が拡大していく」と述べている。さらに、日野原ら (2007) は、「心身の障害や依存は、背景にある疾患が大きく影響すること、気力や活力の衰えは体力の衰えと並行して起こることもあ

るが、体力とは無関係に低下することも少なくない」と述べている。これらのことから、高齢者へのムーブメント法の適用プログラムでは、安全に行えることが大前提であり、一人一人の体力の状況、健康状態、気力等の精神状態を十分に考慮した個に応じたプログラムが重要になる。さらに、高齢者の健康状態は、日によっても大きく変化することがあり、プログラム実施時における一人一人の状況に応じた支援、配慮も重要であり、個に応じたプログラムが重要である。そのため、高齢者へのムーブメント法の適用では、当日の体調の確認を行い、一人一人の体調に応じた対応を行う。例えば、参加者の中で膝の痛みがあり立位が難しい方がいる場合には、椅子に座って行う、座位で行うなど、個に応じたプログラムとしても対応を行う。また、スカーフを振る回数や振幅の幅は個々の能力に応じて行うように指示し、個に応じたプログラムを設定することが必要である。

以上、具体的な活動例をあげ、高齢者へのムーブメント法における個に応じたプログラムについてまとめた。高齢者へのムーブメント法の適用では、参加者の体力の状況、心身機能の状況等の違いから、また、個人内においてもその状況は、日により状況は変化があることに注意をして、一人一人の状況に応じたアプローチを進める必要がある。また個々の体力の状況、心身機能の状況等の違いから、高齢者の加齢に伴う課題も違ため、機能的アプローチがより重要である。

(4) 集団プログラムと連携した家庭プログラムについて

1) ムーブメント法における家庭プログラムの必要性

Frostig (1970) は、「ムーブメントの授業計画において、毎日何らかの形でムーブメントがなされること」と述べている。小林ら (2006) は、ムーブメント法を進める上での配慮事項として、「ムーブメント活動は、毎日 20～30 分継続して実施されるとよい」と述べている。これらのことから、ムーブメントプログラムを効果的に進めるには、ムーブメント法を継続して取り組めることが大切であり、そのためにも、集団で行うムーブメントプログラムを参加者が十分に楽しみ、集団で行う活動場面以外でも、同じような活動をやってみようと思えることが必要である。大橋 (2007) は、「幼児を対象にしたムーブメントでは、ファミリーベースで展開できることが重要であり、本人や保護者が集団の場でのムーブメントプログラムを十分に楽しむ事、プログラムは分かりやすく、いつでも、簡単にできるという視点を重視した活動により、普段の家庭での生活の中で、ムーブメントプログラムが再現する」と述べている。

2) 高齢者へのムーブメント法の適用における家庭プログラム

高齢者へのムーブメント法の適用における家庭プログラムを実施するためには、集団で行うプログラムを十二分に楽しめるプログラムにすることが重要である。集団で行った活動が楽しかったから、家庭でもやってみようといった気持ちを引き出すことが大切である。そのために、集団で行ったプログラムを再現、もしくはアレンジができるように、例えば集団プログラムで使用した音楽を提供する、体操のやり方をイラストで示す、家庭でも日常的にあるタオルや風船などを使ったプログラムの提案が考えられる。

さらに具体的なプログラムづくりにおいては、家族構成や家族の状況、健康状態、体力の状態など個別の差が大きく、個別の課題やニーズに差があるため、それらを考慮するこ

とが大切である。またプログラムづくりにおいては、ムーブメントプログラムの特徴である楽しさが軽減するようなプログラムにならないようにすることが大切である。また個別の課題に対応するプログラムの計画においては、集団で行うプログラムと家庭で行うプログラムをどのように連携させて行うかを検討し、高齢者にとってより効果的な活動を計画していく必要があると考えられる。

以上、具体的な活動例をあげ、高齢者へのムーブメント法の適用における家庭プログラムについてまとめた。参加者の家族構成や家族の状況を活かし、集団で行ったプログラムを再現、もしくはアレンジしたプログラムとなる。プログラム作りでは、個々の状況を把握し提案することが重要であり、この点では、個別の状況に応じるアプローチの視点と関連させる必要がある。また、記録の取り方等については、本人に負担感が大きければ、本来の活動を楽しみ取り組むというムーブメント法のねらいを阻害すると考えられ、記録方法、記録の様式、記録回数などの検討は今後の課題である。

(5) プログラム展開に関する高齢者のムーブメント法の適用における理論的な枠組み

プログラム展開に関する、高齢者のムーブメント法の適用における理論的な枠組みの構成について述べた。その概念図を図5-2に示した。経験則で行われてきた高齢者へのムーブメント法の対象者は、これまで介護サービスの受けていない、地域で生活をする高齢者であった。しかし、今、高齢者を対象にした活動では、介護予防の視点を重視した活動が求められている。高齢者へのムーブメント法の対象者も、介護度の低い要支援認定の方や、さらに、要介護認定の方も対象にした活動が求められる。このようなニーズに応えるには、経験則でなく、理論的な枠組みに依拠した活動の展開が必要である。本研究で示された理論的な枠組みにより、高齢者へのムーブメント法が、要支援認定や要介護認定を受ける高齢者にもできると考えられる。

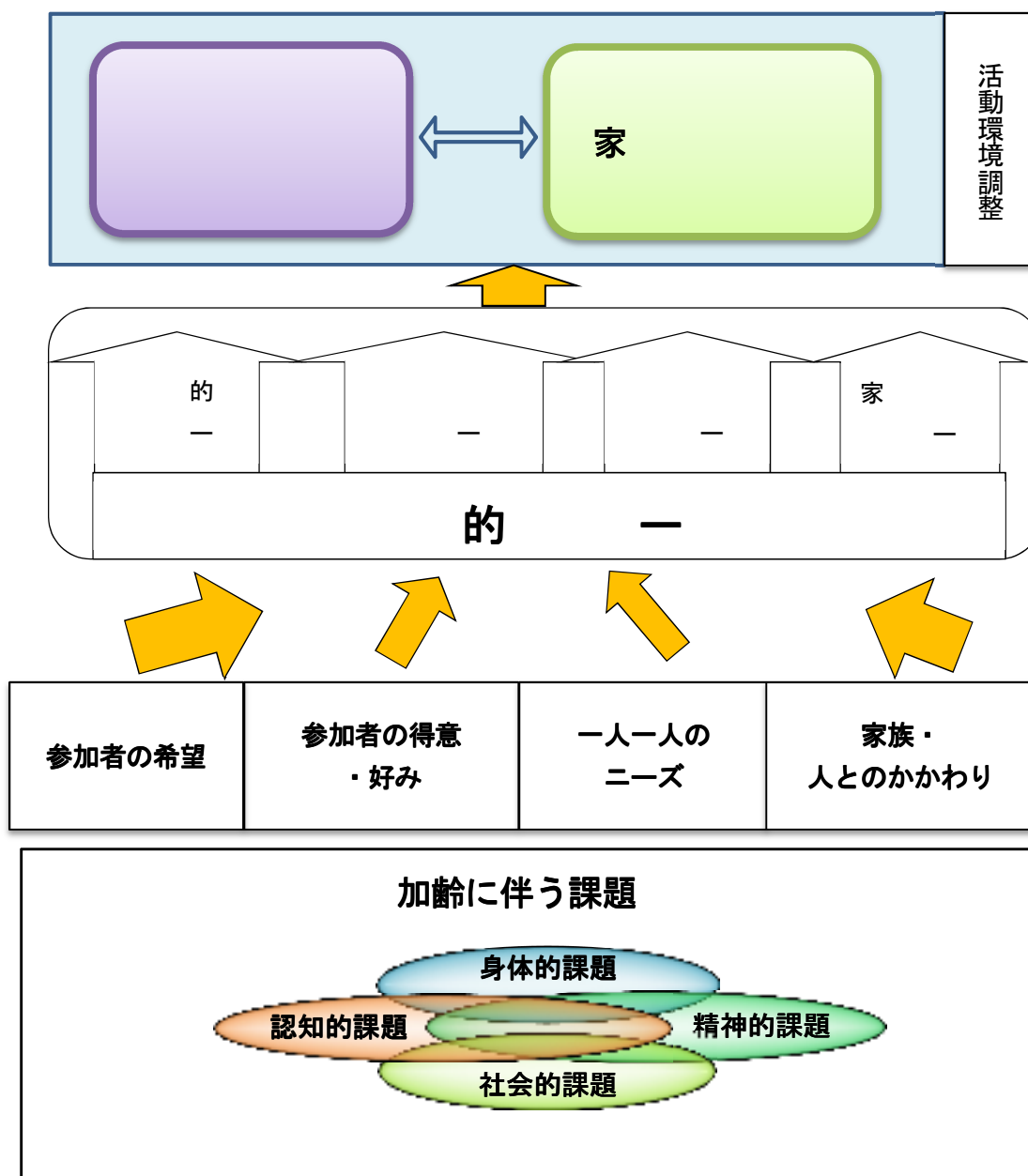


図5-2 高齢者へのムーブメント法の適用における理論的な枠組み (1)

第2節 プログラムの実際

第5章第1節で示されたプログラム展開に関する高齢者のムーブメント法の適用における理論的な枠組みでは、①加齢に伴う課題に対する包括的アプローチと高齢者の悩みや願いに基づく機能的アプローチ、②ストレングスを活かしたアプローチ、③個別のニーズに応じた個別アプローチ、④集団プログラムと家庭プログラムとの連携によるアプローチの必要性が示された。

1. 研究目的

本研究では、新たに示された高齢者のムーブメント法の適用における理論的な枠組みを導入したプログラムの実際とその成果を検討することを目的とする。後方視的研究において検討した実践の対象者は、介護認定を受けていない一般高齢者であった。本研究において、その対象者に、介護認定を受けた高齢者が1名参加している。今回作成した枠組みは、これまで対象としていなかった要支援高齢者に対してムーブメント法を適用させることをめざしたものである。活動全体の効果とその介護認定を受けた参加者へのアプローチの検討を中心に、新たに導入された枠組みによる効果を検討する。

2. 研究方法

(1) 調査対象

本研究では、第4章の調査対象と同様である。「いきいきムーブメント教室」の実践を調査対象とする。その実践は新たに示された高齢者のムーブメント法の適用における理論的な枠組みに基づいたものである。調査期間内に行われた第76回「いきいきムーブメント教室」(2013年10月5日実施)と第77回「いきいきムーブメント教室」(2013年11月2日実施)で実践された課題ムーブメントに着目した。

(2) 調査期間

本研究は、2013年10月から2013年11月に実施した。

(3) 分析方法

本研究では、参与観察により、調査期間内に行われた「いきいきムーブメント教室」の実践について、検討する。

3. 結果

(1) 活動内容

高齢者のムーブメント法の適用における理論的な枠組みに基づき実施した「いきいきムーブメント教室」第76回、第77回のプログラム構成を表5-1にまとめた。表5-2は、課題ムーブメントの活動内容と実施者のアプローチを示した。

(2) 形板ムーブメントの実際

高齢者のムーブメント法の適用における理論的な枠組みに基づき取り組んだ形板ムーブメントの活動について検討した。

形板は、ソフトな発砲ポリエチレン素材で、大きさは一辺30cm、厚さ12mm、であり、四角30枚、三角30枚(3色各10枚、片面数字入り)の遊具である。色の要素と形の要素、数字の要素が一つの遊具に含まれていることにより、それぞれの要素である、色、形、数に着目したプログラムが考えられ遊具である。形板を使ったプログラムでは、より主体的な活動参加と全身を使った運動、及び簡単な計算活動と創作活動を組み入れた活動を行うことができる。

1) 形板の色と形の要素を活動に活かした活動

音楽が鳴っている間は、形板を踏まないように歩き、音楽が止まると、形板の上に立つ活動という基本のルールで行う。活動していく中で、立つ形板の形や色、枚数の条件を加えていく。考えながら動き、自分の体を操作することやコミュニケーション能力も必要で、身体的課題、認知的課題、社会的課題が含まれる。活動は単純であるが、指定された形や色の形板の上に立つ、2枚の形板の上に立つ、更に、片面に書かれた数字を利用し、形板の数字を足して偶数になるように立つ、引き算をして奇数になるように立つなど、課題の変化をさせることができる活動である。答える方法は、個々違った形板に立ち、足幅を大きく開いて立つ方もいれば、隣接する2枚の形板に立つ方もおり、個々の体の状況に合わせて自身の体で回答をしていく。また、活動の中で様々な姿勢をとることにポイントを置くこと、動きながらの計算や動き方を考えるなどのねらいにポイントを置くことのいずれにでも活動ができ、事前に参加者のニーズや体調等を知っておくことで、個に応じて活動を組み立てる。また、参加者の健康状態を十分に把握した上でのプログラムにより、活動量の配慮が行いやすくなった。また、活動前に、「形板を踏まないで歩くことが、家庭内で新聞を踏まないで歩くことと同じです。歩幅を意識してくださいね」といった活動のねらいを伝えることで、参加者自身も、今まで以上に意識ができていた様子があり。2年前に転倒して骨折した参加者の一人は特に気をつけて参加していた。

2) 形板を使ってグループで神経衰弱ゲーム

5人グループになり、10枚の形板の数字を覚えて、指示された数字を当てるルールで行う。一人では難しいけれど、グループで取り組むことで、楽しく取り組める活動である。グループ分けでは、全員が一緒に活動できるように配慮した。この活動では、得意、不得意の差があるため、個々の状況にあわせて行うことができた。参加者は全員、日常生活での物忘れを自覚し、認知症にならないようにと心配されている。神経衰弱ゲームでは普段苦手とする記憶に基づいた活動である。そのため参加者は、苦手とするものの記憶のトレ

ーニングになると思ひ、積極的に活動に取り組まれている。また、参加者の方も活動のねらいが分かりやすいため、積極的に取り組まれている。

(3) 介護認定を受けている参加者の様子

要介護2の認定を受けた参加者であるが、他の参加者と一緒に活動できている。周りの参加者も互いに声を掛け合い、互いにペースを合わせ、参加者同士の働きかけも行われている。ロープを使った活動では、ふらつき転倒する心配もあるために、スタッフが隣に座り、さりげない気配り、配慮をしながら活動が進められる。タオルを投げて受ける活動では、急な視線の変化によりめまいが起こりそうに思われた時には、自分から活動を控えることもみられた。好きな活動のハットfrisビーでは、他の活動以上にいきいきと活動に取り組み、自然と身体が動く様子がみられた。ペアーでの活動や集団での活動においては、スタッフが一緒に活動し、参加者の中でも年齢が若い方や本人をよく理解している参加者とペアーになるなどのアプローチが行われている。また、調子の悪いときには、すべての活動に参加できないこともあるが、90分間すべて参加でき、にこやかな笑顔や笑い声がみられた。活動の振り返りでの感想発表では、「今日は最後まで全部参加できてうれしかった」と述べられていた。その感想を聞いた他の参加者も、「今日は、元気でがんばられていたよね」といった返答もあり、互いにほめ合い、認め合うような雰囲気が活動の中でみられる。

4. 考察

(1) 理論的な枠組みによる実施者への効果

今回の活動は理論的な枠組みに基づき行われた。理論的な枠組みを導入されて活動時の様子を示した。実施者への効果について、新たに導入された枠組みの効果を考察し示す。これまでの実践は介護サービスを受けていない一般高齢者を対象としてきたが、介護認定を受けている参加者が1名おり、その参加者も含めて活動が展開できたことは、理論的な枠組みの導入の1つの成果として示されたと考えられる。

i) 機能的アプローチと個別アプローチ

機能的アプローチと個別アプローチが導入され、一人一人の実態把握による適切な活動、適切な支援が可能となった。一人一人の健康状態に配慮した活動の組み立てができ、参加者の状況に応じて、運動量や運動負荷を調整して、より安全に、より参加者が参加できるようにプログラムが行われた。ロープムーブメントにおいて、運動回数の調整や、二人組の作り方や支援の行い方など、実態に応じて活動時に対応できた。また、実施者の活動方針は、明確になった一人一人の活動目標に基づき、活動のねらいも参加者に伝えながら活動できた。

ii) 集団プログラムと家庭プログラムの連携

また、集団プログラムと家庭プログラムの連携を導入したことで、集団での活動を行いながら、家庭で実施できる活動を適宜提示し参加者と一緒に考え行うことができた。ハットfrisビーを実施後に、自宅でもやってみたいという申し出があり、持ち帰られた。

表 5 - 1 プログラム構成

第76回	第77回
①始まりの挨拶と健康観察	①始まりの挨拶と健康観察
②歌を歌う「赤とんぼ」「学生時代」	②歌を歌う「もみじ」
③走行ムーブメント タオルを使った体操、	③走行ムーブメント タオルを使った体操、
④課題ムーブメント ロングロープムーブメント ハットfrisbeeムーブメント	④課題ムーブメント 形板ムーブメント
⑤パラシュートムーブメント	⑤パラシュートムーブメント
⑥ふれあい体操	⑥ふれあい体操
⑦振り返りと感想発表	⑦振り返りと感想発表

表5-2 実施者のアプローチ

ロープムーブメント	実施者のアプローチ
* 輪にして10mのロープを使った集団での活動。 床に座った活動と立位での活動に取り組む	・活動の中で意識する身体部位を伝える。
①床に座り、みんなでロープを持ち上げ下げする	・力を入れて、ロープを握るように促す。
②ロープを持って一方方向へ送る	・参加者同士が互いに意識するように促す。
③ロープをしっかりと握り上体を後方へ倒す。	・バランス力が弱い参加者の様子を確認しながら活動を進める。
④ロープを握り寝転び再び上体を起こす。	・バランス力が弱い参加者の様子を確認しながら活動を進める。
⑤立位でロープを持ち、片足バランス	・ロザさめる音楽を活動のBGMにする
ハットfrisbeeムーブメント	実施者のアプローチ
* 布製でできたfrisbeeを使った活動。2グループ分けて、 投げる、受ける活動を交互に行う。	・参加者同士が協力し合い活動を進める。
①ハットfrisbeeを投げる	・上手に投げている方を賞賛する
②ハットfrisbeeを受ける	・たくさんハットfrisbeeを受けている方を賞賛する。
③投げるためのハットfrisbeeを集めて分配する	・投げ方のフォームについてのアドバイスをを行う。
④ハットfrisbeeを集めて、色分けして片付ける	・安全に留意し座って受けるように促す。
形板ムーブメント	実施者のアプローチ
①指定された身体の一カ所にのせる	・指定する身体の部位を参加者が順番に提案するよう進める。
②合図に合わせて、指定された数だけ形板を叩く(手拍子)	・簡単な指示の活動から始める。
③床に形板を広げて、音楽に合わせて歩き、音楽が止まったら 形板の上に立つ	・みんなが知っている曲をBGMにする
⑤形板の上だけを移動する	・参加者が参加しやすいようにグループ分けをする。
④指定された色(数字)の形板の上に立つ	・足し算、引き算を活動に取り入れる。
⑤数字を計算して、形板の上に立つ(例：足して偶数になる ように2枚以上の形板に触れる。	・参加者同士が自然とふれ合うように活動を進める
⑥0～9までの10枚の形板を使い、チーム(3～4人)で 神経衰弱ゲームをする	・歩幅を意識するような活動組み入れる
⑦色別、形別にして片付ける	

第3節 高齢者へのムーブメント法における評価法について

1. 研究目的

子どもを対象にしたムーブメント法における評価法は、小林らにより、1985年に、MEPA (Movement Education and Therapy Program Assessment) (小林 1986) が開発され、2005年 MEPA-R として改訂され現在使用されている (小林 2006)。また、障害が重度な子どもを対象としたアセスメントとして、1992年には、MEPA-II (小林 1992) が開発されている。しかし、これまで高齢者を対象にしたムーブメント法における評価法はない。

そこで、第3節では、高齢者へのムーブメント法の適用のための理論的な枠組みに基づいた新たな評価法を作成することを研究目的とする。

2. 研究方法

ムーブメント法で使用されている評価法及び、これまで使用されているアセスメントモデルを検討し、高齢者へのムーブメント法の適用のための理論的な枠組みに基づいた評価法の作成する。新たな評価法では、評価票と評価のプロセスの2点について作成する。

3. 結果及び考察

(1) 評価票について

子どもを対象にしたムーブメント法の評価である MEPA-R では 180 項目の評定項目の評価結果、個人の特性、障害状況や行動上の特徴など個々の状況を記述する。そして総合所見の中で、ムーブメント法における支援の方向性、指導方針等を示している。このように MEPA-R は、評定結果から、指導の糸口を見出し、実際の指導のステッププログラム (小林 2006:9) が準備されており、評価と指導の連動を意識した評価様式である。

Swason ら (1982) は、「評価 (アセスメント) を理論的な枠組みの中で教育・心理測定を用いるストラテジー (方略) としての問題解決である」とし、4つのアセスメントモデルを定義した。第1のモデルは、特性論的モデルとして、特性の診断を重視するモデルである。知能検査や性格検査などの心理的診断の手段を用いて、一人一人の子どもの特性を考慮して、それに適した指導方法を計画する方法である。第2のモデルは、行動理論から発した機能的モデルである。行動と具体的な環境との有機的な関連を重視し、状況の徹底的な分析を大切にする方法である。具体的な課題に焦点をあて、まず行動目標を設定し、それに関する前提条件となる技能の程度をチェックし、最終的には技能の範囲とスモールステップによる学習順序を決定する方法である。第3のモデルは、生態学モデルであり、子どもの社会化や社会適応行動に焦点を当てた限られた場面での行動に対応する方法である。第4のモデルは、決定理論モデルであり、得られた情報を系統的に使い、もっとも効果のある決定に到着する考えに基づいた方法であり、課題解決アプローチを指向した方法である。以上4つの理論的モデルに基づき、Swason らは、総合的立場に立った評価を提案している。また、Bricker (1982) は、評価と指導の不可分の関係を強調し、診断的評価と形成的評価と、総合的評価に基づいた「評価-指導システム」を示した。

高齢者へのムーブメント法の適用のための評価方法は、個人差の大きな高齢者の一人一人の状態を評価する必要性の指摘を踏まえ作成する。それは、Swason らが示す機能的モデルに基づき、個々の具体的な状況を評価するものである。そして、第5章第1節で示され

た理論な枠組みに基づき評価法を作成される。機能的アプローチで設定された行動目標を具体的に評価することが求められる。小林（2006）が示す評価と指導の連動性ととの考えに基づき行動目標を具体的に評価し、Bricker（1982）が示す「評価-指導システム」の視点を取り入れて、短期評価と総合評価を組み合わせた方法が導かれた。

表5-3 4つのアセスメントモデル

(スワンソンらによる)

	特性論的	状況的
静的	解釈的 ＊（テスト成績を説明する媒介変数） ・標準化テスト・インフォーマルテスト ・知能, 知覚, 言語, 情緒, 教科学習におけるパフォーマンスの説明 ・静的バッテリー ＊ 特性論モデル	操作的 ＊（テスト成績の解釈に寄与する状況変数） ・機能的アセスメント ・学級内の行動観察 ・学級の機能への理論的方向付け ＊ 機能的モデル
動的	決定モデル ・課題解決バッテリー ＊ 決定理論モデル	般化的枠組 ・生態学的変数 ・自然場面および模擬場面における行動の般化 ＊ 生態学的モデル

＊は筆者の補足説明

(藤田・藤田 1985 : 95 より引用)

評価の手順及び評価票の作成においては、Kiresuk と Sherman（1968）が開発した GAS 評価 (Goal Attainment Scaling) を参考にした。GAS 評価は、1968 年に精選発達遅滞児（者）へのサービス評価を目的に、個別目標への進行過程を単純で明確に評価する方法である。これは米国では薬物使用や社会適応に問題のある人の社会適応プログラム（コミュニティヘルスプログラム）として使用されはじめ、1970 年代には教育や保健の分野で広く応用され、徐々に高齢者に対する地域支援の評価にまで利用範囲が広がった。1990 年代に入り、GAS は身体機能に障害を持つ人へのリハビリテーション分野でさらに広く応用されはじめた評価法である。GAS は一定の治療期間で達成できると思われる達成課題を 5 段階で評価する方法であり、順序尺度であり、間隔尺度でないため、統計的に処理することに問題を有しているが、質的な現象を量的に表現でき、さらに評価が容易であり、対象者の能力を運動機能や発達課題などの一面だけでなく、社会性（役割）や治療者との関係、コミュニケーションなど他面的に評価し、個人に合わせたゴールを設定することができ、広く活用できる可能性を有している評価法である。

GAS は一定の治療期間で達成できると思われる課題のレベルを 0 点として -2 ~ +2 の 5 段階で達成レベルを測定する方法である。

その概要は、以下の通りである。

- 1) クライアントに適合する目標を（5 つ程度）設定する。
- 2) それぞれのゴールに優先順位を付ける

- 3) 優先順位によって重みを付ける
- 4) ゴールごとに治療期間の終了時に達成されると予想されるレベルを0点として、-2～+2の5段階、5段階尺度を作成する。
- 5) それぞれのゴールについて治療介入後に進捗状況を評価する
- 6) 治療期間終了時にゴール獲得について評価する。

以上の評価概要を参考にして、個々の課題に対する高齢者のためのムーブメント評価法を作成する。

目標設定において日常的状況との関連性をできるだけ保ち、他面的にアプローチすることが望ましいとする考えを持つBricker (1983) は、評価と指導の不可分の関係を強調し、「評価-指導システム」を用いている。「評価-指導システム」では、毎日、毎回の評価の積み重ねが短期評価となり、その評価に基づきプログラム、目標の修正、そして、実践が繰り返され、年間評価となっていくと考えられている。

そこで、高齢者に適用するムーブメント法のために作成した評価法は、高齢者の健康状態等が日々、年々変化する点などから、Bricker (1983) の「評価-指導システム」の視点を取り入れ、各回の短期評価と、3ヶ月ごとの総合評価の2つの評価を組み合わせて行う。

この2種類の評価の組み合わせによる評価法では、高齢者の加齢に伴う活動に対する意欲の低下傾向に考慮し、活動に対する意欲の維持、向上を評価行動の効果に期待している。

また、評価票は、自己評価がしやすいこと、点数化して効果が分かりやすいこと、健康等の状態が維持できている事もプラスと評価できる様式が望ましいと考え作成した。

GAS 評価では、マイナスの評価点が示されるが、高齢者が評価点を捉えたときの感情を考慮して、高齢者に適用するムーブメント法のために作成した評価票では、マイナス点を示さず1～5点で評価点を示すように設定した。以上のことから、高齢者のためのムーブメント評価法は、1～5点の5段階尺度とし、3点を基準点として現在の状況とする。そして、評価項目内容についても、本人が理解しやすい平易な文章表現で記述する。

高齢者に適用するムーブメント法のために作成した評価法の特徴をまとめた。

- ①機能的アプローチの考え方を基本とする
- ②「評価-指導システム」を取り入れた評価法
- ③各回の短期評価と、3ヶ月ごとの総合評価を組み合わせた評価法
- ④本人主体の評価法と分かりやすい評価票

高齢者へのムーブメント法の適用のための理論的な枠組みに基づいた新たな評価法で使用する評価票を表5-4～表5-7に示す。

(2) 評価のプロセスについて

評価実施までのプロセスは、①アセスメント、②行動目標設定、③評価票作成、④プログラム実施、⑤プログラム評価、以上5段階で行う。(図5-3)

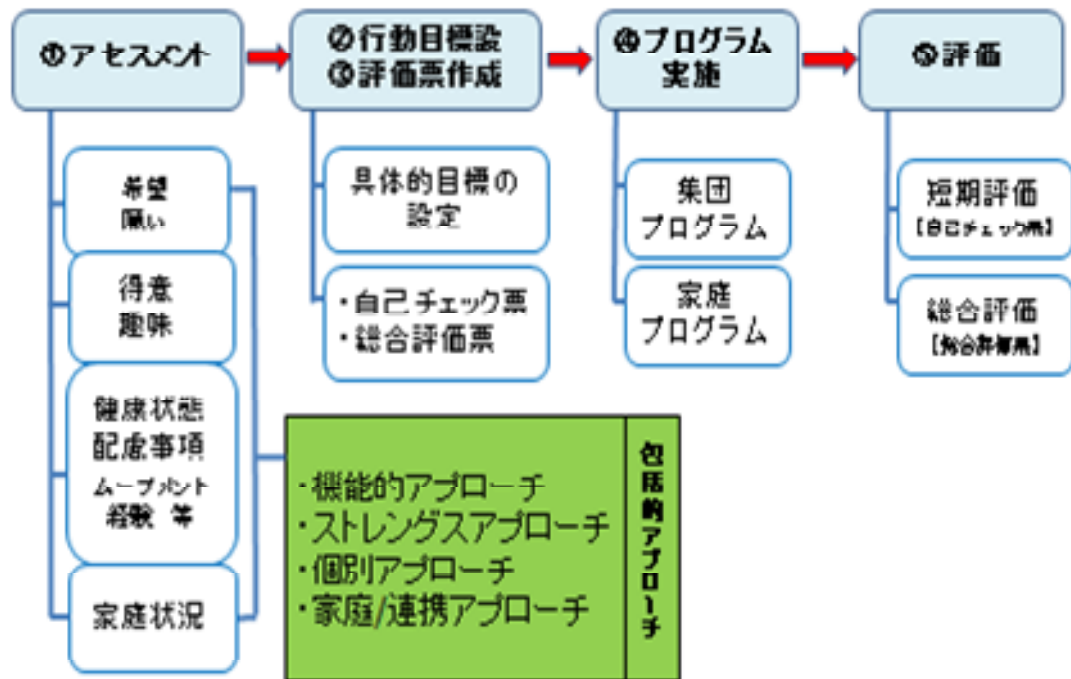


図5-3 高齢者へのムーブメント法における評価のプロセス

i) ①アセスメント

アセスメントは、半構造化面接でおこない、開始前にその趣旨を説明して行う。質問項目は、以下の通りとする。(表5-4参照)

ii) ②行動目標設定及び③評価票作成

高齢者に適用させたムーブメント法は、機能的アプローチの考え方を基本とする。

機能的アプローチにおける目標設定は、生活の中で困っている事や悩み、願い、活動への期待・要望に基づき、その目標がより豊かな生活の達成につながるものであり、具体的な行動目標を設定する(表5-5参照)。

要支援・要介護高齢者のケアプラン立案時には利用者自身が参加し、主体性のあるケアプランにしていく必要がある(高見ら 2005)、本人と一緒に、本人の健康状態について把握し、生活の中で困っている事や悩んでいること、本人の希望やムーブメント法に期待することと関連させ、行動目標を設定する。

また、行動目標達成への意欲を継続させることが、重要であり、スモールステップの目標設定、変化がわかる評価項目の検討が重要である。

行動目標の設定は、本人の希望から設定する場合と生活の中で困っている事や本人の悩

みから設定する場合がある。本人の希望から設定する場合は、希望する事が直接行動目標と設定する。例えば、「好きな服を見てまわり、買い物を楽しみたい」という希望の場合は、時間や場所などの内容を話し合い、「〇〇百貨店を1時間、好きな服を見て周り買い物をする」というように、具体的な行動目標を設定する。

また、本人の悩みから行動目標を設定する場合には、今の悩み、困っている事を聞き取り共感し、その上で、その悩みや困っている事が解決したらどんなことがしたい、どんなことができるという具体的な行動まで展開させて、行動目標を設定する。

例えば、握力の低下を心配されている場合には、握力を必要とする活動で、今できている事や少し難しくなってきた事を確認する。そのやりとりの中で、今何とかできていることからできる事で生活（家事）がこれまで通りできる活動から選択する。

例えば、「牛乳パックの上部の注ぎ口を開き、はさみを使って切り開く事ができる」や、「ペットボトルのキャップを自分で開ける」などが具体的な活動を行動目標とする。

また、参加者は「これ以上衰えないように」、「これ以上ばげないように」といった希望を言われる場合があり、現状の維持及び低下防止が目標となることがある。

行動目標は、より実生活に結びついたものであり、その目標を達成した時にどのように生活が豊かになるのかというイメージが連動するような具体的な行動目標設定が重要であり、評価内容において、プログラムの効果をより具体的に評価することが求められる。

次に、行動目標についてのアセスメントによる情報を中心に課題分析し、また、本人と話し合い、下位行動目標を設定する。そして、設定された下位行動目標についての現状をアセスメント等の情報から整理する。下位行動目標を高齢者の加齢に伴う課題の4領域の課題（身体的課題、精神的課題、認知的課題、社会的課題）に分類し、具体的なプログラムの検討を進める。

具体的なプログラムの検討においては、高齢者の健康づくりの4領域の課題別にねらいを設定し、下位行動目標の達成に向けて、使用する遊具、活動内容、使用する音楽など具体的に検討し、集団で行うプログラムと家庭でのプログラムを決定する。そのプログラムのねらいと活動を自己チェック票にして活用する（表5-6）

iii) ⑤評価について

表5-7は、新たに作成した評価票【総合評価】である。評価は、それぞれの下位行動目標について介入後に進捗状況を評価し、総合的に行動目標についての評価を行う。評価を実施する時の配慮事項は、次の3点である。

1. 一人一人に配慮して行う。
2. 本人と一緒にを行う。
3. 簡易な方法で行う。

以前、高齢者を対象に握力測定を行った際に、結果の数値を見て、高齢者が一喜一憂される事があった。測定した対象者は、年齢も違い、健康状態も違う対象者であり、測定結果に差はあるのは当然であるのだが、そのようなことを意識されず、数値を気にされていることがあった。高齢者を対象にした場合には、他者との比較が起こらないように注意し、

高齢者一人一人の感情，気持ちを最大限に配慮することが必要である。

また，高齢者へのムーブメント法の適用における理論的な枠組みの個別アプローチや家庭／連携アプローチの考えを反映させて，評価は，対象者である本人が主体となるようで行う。本人と一緒に評価を行い，現状及び今後の目標を共有し，プラス思考で提案できるように行い，継続した取組，意欲の喚起につなげる。

各回での集団プログラム及び家庭プログラムの評価では，表5－6「自己チェック票」を使用する，活動前にプログラムの目標である「ねらい」を確認し，活動後に各活動の目標の達成度について3段階で評価も行い，最終的に行動目標達成につながるようで行う。

なお，行動目標を評価する表5－7「評価票【総合評価】」は，3ヶ月に一度を目安に評価する。表5－6「自己チェック票【短期評価】」は，各回に評価する。

表5-4 アセスメントシート

質問項目	評価票とプログラム作成に活かす視点
問1. 現在の年齢はいくつですか。生年月日をお聞かせください。	【個別アプローチ】
問2. 現在の介護認定の状況をお聞かせください。	【個別アプローチ】
問3. 健康状態はいかがですか。配慮事項はありますか。	【個別アプローチ】
問4. 家族構成と家庭プログラムのパートナーをお聞かせください。	【個別アプローチ】 【家庭プログラム】
問5. 生活で困っている事や悩み事をお聞かせください。	【機能的アプローチ】 【個別アプローチ】
問6. 好きなプログラムは何ですか。好きな理由もお聞かせください。	【ストレングスアプローチ】 【個別アプローチ】
問7. ムーブメント活動に期待することをお聞かせください。	【機能的アプローチ】 【個別アプローチ】
問8. 希望や願い、やってみたいことやそのために必要なこと、あるいは、それを行う上での困りごとをお聞かせください。	【機能的アプローチ】
問9. 趣味や得意なことをお聞かせください。	【ストレングスアプローチ】

表5-5 行動目標設定シート

【行動目標】				
目標	下位行動目標① (身体的課題)	下位行動目標② (認知的課題)	下位行動目標③ (精神的課題)	下位行動目標④ (社会的課題)
具体的目標				
現在の状況				
実施プログラム	下位行動目標① (身体的課題)	下位行動目標② (認知的課題)	下位行動目標③ (精神的課題)	下位行動目標④ (社会的課題)
集団				
家庭				

実施プログラム				実施 【家】
集団 プログラム				
家庭 プログラム				

表5-7 評価票【 評価】

目 標						
下位目標	現状	1	2	3 (現状)	4	5
①						
②						
③						
④						
その 要						
1 評価 (点) (評価日 年 月 日)			2 評価 (点) (評価日 年 月 日)			

第4節 高齢者へのムーブメント法を用いた事例研究

第5章では、前方視的研究として、これまでの実践の特徴を踏まえ、第1節では、高齢者へのムーブメント法の理論的枠組みを示した。第2節では、枠組みの導入による実施者側の効果が示された。第3節では、新たな評価方法が示された。

1. 研究目的

本研究では、第5章では、新たに示された理論的な枠組みと作成された評価方法に基づいた事例検討を行い、その効果を検討する。

2. 研究方法

(1) 調査対象

本研究の調査対象は3事例で、その選定理由並びに対象事例についての基礎情報を表5-8にまとめた。第5章第3節で示された評価方法に基づき、アセスメントシートに基づいた聞き取り、行動目標設定シートを活用し行動目標の設定と現状の分析、さらに、下位目標の設定、プログラムとの下位行動目標の検討、さらに評価票の作成を、本人と一緒に行った。以上の内容は、表5-9～20に示した。

(2) 調査期間

本研究は、2013年10月から2013年11月に実施した。

(3) 調査方法

本研究の調査方法は、対象者からの聞き取り、プログラム作成、プログラム実施の記録を検討した。

表5-8 事例の概要

事例	選出理由	基礎情報
事例A	参加者の中で一番参加回数が多い	・ 年齢77歳 女性 ・ 参加当初は、介護認定はされていなかったが、2013年8月より介護認定（要介護2） ・ 同居家族（4人） 本人、娘家族3人、
事例B	参加者の中で一番年齢が高い	・ 年齢81歳 女性 ・ 介護認定は申請を検討中 ・ 同居家族（2人） 本人、夫、
事例C	参加者の中で一番年齢が低い	・ 年齢65歳 女性 ・ 介護認定はまだ考えていない ・ 同居家族（3人） 本人、夫、母親

3. 結果

(1) 事例A

i) ①アセスメント・②行動目標設定・③評価票作成

アセスメントシートに沿っての聞き取りでは、これまでスポーツが好きで、学生時代からスポーツ万能でいたことを話され、現在、腰や膝が痛く、意欲がなくなっていることを嘆かれていた。介護認定は受けたが介護サービスを受けることには抵抗があり、自宅で今まで通り過ごしたいと希望を述べられていた。評価票では、自分の身の回りの簡単な家事を行うことを行動目標とした。

事例Aのストレングスは、スポーツが得意な事であり、プログラムの中にゲーム的な要素を組み入れることで、参加意欲を引き出せると考えられた。

ii) ④プログラム実施

集団での活動では、最後まで活動に参加し、身体を動かすことが大きな目標となって参加した。目標を事前に共有することで、最後までみんなと一緒にがんばろうとする姿が見られ、感想場面で、自分から最後まで参加できたことを発表していた。また、事例Aががんばっていることを他の参加者も理解し、励まし、共感する場面がみられた。実施者も、体力面への配慮を常にしながらアプローチし、また、Aが意欲的に参加できる活動（今回はフリスビー）を取り入れた。

家庭プログラムにおいては、家族と一緒にタオル体操とハットフリスビーを行った。タオルを使った体操は一人でも行えたが、ハットフリスビーは家族の事情もあり、実施回数は少なかったが、実施した時には、始めに好きな色を選び投げ始め、家族と一緒に活動ができた。

iii) ⑤プログラム評価

毎回行う自己チェック票は、聞き取りながら回答を得た。回答することで行動目標が確認でき、また目標達成を実感できた様子が見られた。評価票では、大きな変化はなく現状を維持している状態であった。

(2) 事例B

i) ①アセスメント・②行動目標設定・③評価票作成

いつも好奇心の旺盛なBは、アセスメントにも興味を抱き、ムーブメント法が楽しみで、参加していることを繰り返し話された。圧迫骨折後は、体調に気をつけて、無理をしすぎないようにされていることや義姉の介護のことなど、疲れとストレスをためないようにしているといわれていた。若い時には洋裁をして、手芸が得意ということも言われ、遊具の作成を申し出られた。事例Bのストレングスは手芸があり、Bが作成した手作りの遊具を活動に取り入れる事もできると考えられる。評価票では、体力の維持、いつまでも元気で過ごすことを行動目標とした。

ii) ④プログラム実施

集団活動では、活動を自分でアレンジしながら楽しみを広げてもらい、身体を積極的に動かし活動量を増やすことを目標とした。自分自身の身体を意識するように、ま

た動きを工夫し、積極的に参加することで、動きの種類も増え、様々な動き方ができていた。ハットfrisビーでは、どうしたらまっすぐ飛ぶか、上手くキャッチができるかと、常にチャレンジをしながら参加されていた。実施者はBがアイデアを出し、工夫して参加していることにタイミングよく賞賛し、さらに活動が広がるように提案もしながらアプローチしていた。家庭でのプログラムでは、ハットfrisビーを行った。期間中に家族の誕生会があり、孫、ひ孫も集まった機会となり、みんなでハットfrisビーを行ったという報告があった。ひ孫と一緒に楽しめることもよかったが、「おばあちゃんは、毎月、こんな楽しいことをしているよ」と、家族に報告できたことはもっとうれしかったともいわれていた。このような形で家族との連携ができてくると、家庭プログラムが展開できると考えられる。

iii) ⑤プログラム評価

毎回行う自己チェック票は、Bが自分で記入し、その後活動を振り返った。Aと同じく、回答することで行動目標が確認でき、また、次もがんばろうといった感想が述べられ、目標を明確に理解することで、より意欲が高められることが推測された。評価票では、大きな変化はなく現状を維持している状態であった。

(3) 事例C

i) ①アセスメント・②行動目標設定・③評価票作成

事例Cは、対象者の中で一番年齢が低く、介護認定申請もまだ考えられていない一般高齢者である。アセスメントを行いながら、少しずつ体力の低下を感じ、また、日常生活で忘れっぽくなっているため、手軽に取り組める介護予防として活動に参加していると言われていた。普段は、運動らしい運動をしないとのことであった。3年間自宅のガレージで少しつまずいただけなのに、足首を骨折した経験から、日々の生活でも安全に注意をしていると言われていた。同居の母親がおり、介護もされている。近所に住む孫との関わりが楽しいとのことであった。事例Cのストレングスは、孫の存在も含めて、人間関係が広く活動的な面であると考えられた。評価票では、けがをせずに、いつまでも元気で過ごすことを行動目標とした。

ii) ④プログラム実施

集団プログラムでは、身体全体を動かし、楽しく積極的に参加し、怪我の防止も含め、自分の身体への意識を高めることを目標にした。そのために考えながら動くことを意識するようにアドバイスをした。活動では、率先して参加し、特に準備や片付けの場面ではテキパキと他の参加者と協力して、取り組まれている。また、家庭プログラムでは、孫と一緒に、集団で行ったプログラムと同じ内容を自宅で行い、楽しく身体を動かせたと報告がある。

iii) ⑤評価

毎回行う自己チェック票は、Cが自分で記入し、その後活動を振り返った。Aと同じく、回答することで行動目標が確認できた様子であった。評価票では、大きな変化はなく現状を維持している状態であった。

4. 考察

本研究では、新たな理論的な枠組みを用いた実践と新たに作成された評価方法を活用した実践であり、事例を通して導入の効果を検討した。考察した結果から得られた効果は、次の2点である。

1. 目標の明確化による効果

アセスメントシートを対象者と作成していく過程により、実施者は対象者の実態をより詳しく知ることができ、本人の願いや悩み、ストレングスを確認できた。対象者は、目標を自分自身で考え、活動において目標が意識でき、積極的に活動に参加できたことが確認できた。また、自己チェック票は簡単に記入でき、その日の活動の達成感と同時に次の活動への意欲も引き出せると考えられる。

2. 家庭プログラムとの連携による効果

これまで、集団でのプログラムの活動は、その場だけの活動であり、活動時以外には実施されることがなかった。今回、ハットフリスビーを家庭に持ち帰り、また家庭でもできるタオル体操を実施することで、家庭プログラムが可能となった。遊具を持ち帰ることで、活動ができ、また活動に関する会話も生まれた。事例B、Cは、孫やひ孫と一緒に活動することも可能となった。

表 5-9 アセスメントシート（事例A）

質問項目	評価票とプログラム作成に活かす視点
問 1. 現在の年齢はいくつですか。生年月日をお聞かせください。	【個別アプローチ】 1935年11月〇日生（77歳）
問 2. 現在の介護認定の状況をお聞かせください。	【個別アプローチ】 介護認定：要介護2（2013年8月認定）
問 3. 健康状態はいかがですか。配慮事項はありますか。	【個別アプローチ】 腰や膝が痛い。以前ゴルフを楽しむなどができたが、今はできない。
問 4. 家族構成と家庭プログラムのパートナーをお聞かせください。	【個別アプローチ】【家庭プログラム】 本人、娘夫婦、孫の4人。パートナー：娘 孫
問 5. 生活で困っている事や悩み事をお聞かせください。	【機能的アプローチ】【個別アプローチ】 体の衰えを自覚して、意欲がわからない。膝や腰が痛いために、思うように活動できない。気持ちに波があり、落ち込んだり、人としゃべりたくないときがある。
問 6. 好きなプログラムは何ですか。好きな理由もお聞かせください。	【ストレングスアプローチ】【個別アプローチ】 ハットフリスビー：うまく飛ばせるとうれしい。 ムーブメントリボン：新体操のようで楽しい。
問 7. ムーブメント活動に期待することをお聞かせください。	【機能的アプローチ】【個別アプローチ】 気持ちよく体を動かす。気分の発散。
問 8. 希望や願い、やってみたいことやそのために必要なこと、あるいは、それを行う上での困りごとをお聞かせください。	【機能的アプローチ】 自分のことは自分でして、元気で過ごしたい。買い物へ行きたい お友だちと旅行に出かけたい。
問 9. 趣味や得意なことをお聞かせ下さい。	【ストレングスアプローチ】・学生時代はテニス、50歳～70歳まではゴルフをするなど、スポーツが好きでした。

表 5-10 行動目標設定シート（事例 A）

【行動目標】				
<p>【行動目標】自分の身の回りの簡単な家事を行える。 簡単な調理をすることがなくなり、お米を洗うことや、レトルト食品を温める等の 1～2 工程の調理は何とかできる。握力が落ちてきており、レトルト商品の箱が開けられないことや、牛乳パックを処分できないこともある。10 分程度歩くと、ゆっくりと歩いたり、少し休憩したりしながら、何とかスーパーまで歩いて行ける。体調によって人と会いたくない日やしゃべりたくない日もある。</p>				
目標	下位行動目標① (身体的課題)	下位行動目標② (認知的課題)	下位行動目標③ (精神的課題)	下位行動目標④ (社会的課題)
具体的目標	体全体を使い運動に取り組む。歩行力をつける。	安全を確保できるように考えて動く。	活動を楽しみ、気分転換を図る。	人とのやりとりを楽しみ運動に取り組む。
現在の状況	10 分程度の散歩ができるが、座っていることが多い。膝腰が痛い。握力 (-)	物覚えが悪く、すぐに忘れる。判断することが苦手。	意欲がわからない。	体調により人と会いたくないときがある。
実施プログラム	下位行動目標① (身体的課題)	下位行動目標② (認知的課題)	下位行動目標③ (精神的課題)	下位行動目標④ (社会的課題)
集団	始まりの活動	○		○
	歩行・タオルムーブメント	○	○	○
	ハットフリスビー	○	○	○
	ロープムーブメント	○	○	○
	形板ムーブメント	○	○	○
	パラシュート	○		○
	振り返り		○	
家庭	タオルムーブメント	○	○	
	ハットフリスビー	○	○	○

表5-11 自 ック票【 期評価】(事例A)

(よくできた できた できなかった)

実施プログラム		と い	人	実施【家】
集団 プログラム	始まりの活動	きな で楽しく う の会 を楽しむ ク を考えて えを う	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	歩行ムーブメント	位での運動に まで する 自分の体の状態を意 する	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
	ハットfrisビー ムーブメント	frisビーを ントロールして る 飛 でくるfrisビーをできるだけたくさ ける frisビーを しあう		
	ロープムーブメント	ロープをしっかり握り操作する ロープを使って をする	<input type="checkbox"/>	
	形板ムーブメント	の をしながら運動をする 自分で組み わせを考えて動く と に活動を楽しむ	<input type="checkbox"/>	
	パラシュート ムーブメント	パラシ ートを持ち 上下に上 下 する ングを わせて、上 下 する 楽を聞きリラックスして体を ばす	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	振り返り	活動を い出す 自分の を う の を聞き、 する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	活動 体	で活動する と に活動を楽しむ 意欲的に活動を楽しむ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
家庭 プログラム	タオル体	体をストレッチ する いながら ル体操をする.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ビーン ッ	的を らって る 好きな を で る 家族と に楽しむ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

表5-1 評価票【 評価】(事例A)

目 標 行 動 自らの身の回りの簡単な家事を行える。 簡単な調理をすることがなくなり お米を洗うことや レトルト食品を温める等の1～ 工程の調理は何とかできる。握力が落ちてきており、レトルト商品の箱が開けられないことや、牛乳パックを処分できないこともある。1 分程度歩けるが 少し休憩したりしながら 何とかスーパーまで歩いて行ける。体調によって人と会いたくない日やしゃべりたくない日もある。						
下位目標	現状	1	2	3 (現状)	4	5
体全体を使い運動に取り組む	1 分程度の散歩ができるが 座っていることが多い。膝 腰が痛い。握力 ()	の家事をしな	での家事を	での家事を	での家事を	での家事を 日
安全を確保できるように考えて動く	物覚えが悪く すぐに忘れる。判断することが苦手	レン の簡単な操作 えてもらっても しい。	レン の簡単な操作 えてもらいできる。	レン の簡単な操作ができる。	レン の新たな操作を えてもらいできる	レン の新たな操作を覚えてできる
るい気分の日 生活が過ごせるよう日 (時) を やし を やす。	意欲がわかない。 るい気分の日 生活が過ごせる日 (時) が の 1, 2日ぐらいである。 やや うつ気味で 表 が しい。	るい気分でも 過ごせない。 い表 が 目 つ。	1日程度 るい 気分でも 過ごせる。 表 の があまり られない。	1, 2日 るい 気分でも 過ごせる。 表 が しい。	3. 4日 るい 気分でも 過ごせる。 表 が少し られる。	5, 6日 るい 気分でも 過ごせる。 るい表 が多く られる。
・人とのやりとりを楽しむ運動に取り組む	体調により人と会いたくないときがある	されても 出を がる	されて 出をす る	1日1回 出をす る。	1日1回 出をし 人と をする	をして、友だち と に 出をする
その の要						
1回評価 (点) (評価日: 年 月 日)			2回評価 (点) (評価日: 年 月 日)			

表 5-13 アセスメントシート（事例）

問 1. 現在の年齢はいくつですか。生年月日をお聞かせください。	【個別アプローチ】 1932年2月〇日生（81歳）
問 2. 現在の介護認定の状況をお聞かせください。	介護認定は を
問 3. 健康状態はいかがですか。配慮事項はありますか。	【個別アプローチ】 3年前 を 。腰の痛みがあり 意している。 全身の体力の 下が 配。3時 程度の 出はできるが、それ以上はし ど いので、 えている。
問 4. 家族構成と家庭プログラムのパートナーをお聞かせください。	【個別アプローチ・家庭プログラム】 本人,夫 パートナー:夫, 孫（ 問時）
問 5. 生活で困っている事や悩み事をお聞かせください。	【機能的アプローチ・個別アプローチ】 の の介護があり,ストレスに ることがある。
問 6. 好きなプログラムは何ですか。好きな理由もお聞かせください。	【ストレングスに活 ・個別アプローチ】 どの活動も好きで, どもに った気分でどの活動も楽しめる。 いて え ば,ハットfrisビーが好き。
問 7. ムーブメント活動に期待することをお聞かせください。	【機能的アプローチ・個別アプローチ】 回, どもに った気分で う 分 って楽しみたいです
問 8. 希望や願い, やってみたいことやそのために必要なこと, あるいは, それを行う上での困りごとをお聞かせください。	【機能的アプローチ】 いつまでも元気でいたいです。 ストレスをためないで過ごしたいです
問 9. 趣味や得意なことをお聞かせください。	【ストレングスに活 】 お ,お は をもっている。 手 が得意で好きです。

表 5-1 行動目標設定シート（事例）

【行動目標】					
<p>【行動目標】体力の 持,いつまでも元気ですごしたい。 3年前, を . 腰の痛みがあるので 意している. 全身の体力の 下が 配. 3時 程度の 出はできるが,それ以上はし どのいで, え ている. 握力の 下を ることがある. の の介護があり,ストレスに ることがある. 家事も の運転もこれまで りできているが,自分では の さに気をつけて, 意しながらできている.</p>					
目標	下位行動目標① (身体的課題)	下位行動目標② (認知的課題)	下位行動目標③ (精神的課題)	下位行動目標④ (社会的課題)	
具体的目標	体全体を使い運動に取り組む. 体の状態を意 する. 握力をつける	簡単な や考えながら運動をする. 安全を確保できるように考えて動く	活動を楽しみ,気分転換を 図る	人とのやりとりを楽しみ運動に取り組む	
現在の状況	2年前, を . 3時 程度の 出できる. 全身の体力の 下が 配. (一)	手 の趣味を楽しめている	の介護があり,ストレスに ることがある.	家事も の運転もこれまで りできている	
プログラム	下位行動目標① (身体的課題)	下位行動目標② (認知的課題)	下位行動目標③ (精神的課題)	下位行動目標④ (社会的課題)	
集団	始まりの活動		○	○	
	歩行・タオルムーブメント	○		○	
	ハットフリスビー	○	○		
	ロープムーブメント	○			
	形板ムーブメント			○	○
	パラシュート		○		
	振り返り	○		○	
家庭	タオルムーブメント	○	○	○	
	ハットフリスビー	○		○	

表5-15 自 ック票【 期評価】(事例)

(よくできた できた○ できなかった)

実施プログラム		と い	人	実施【家】
集団 プログラム	まりの活動	きな で楽しく う の会 を楽しむ ク を考えて えを う	○ ○ ○	○ ○
	歩行ムーブメント	運動を工夫して楽しみ する 自分の体の状態を意 する	○ ○	
	ハットフリスビー ムーブメント	フリスビーを ントロールして る 飛 でくるフリスビーをできるだけたくさ ける フリスビーを しあう		
	ロープムーブメント	ロープをしっかり握り操作する ロープを使って をする	○	
	ムーブメント	の をしながら運動をする 自分で組み わせを考えて動く と に活動を楽しむ	○	
	パラシ ート ムーブメント	パラシ ートを持ち 上下に上 下 する ングを わせて, 上 下 する 楽を聞きリラックスして体を ばす	○	○
	りり	活動を い出す 自分の を う の を聞き, する	○	
	活動全体	で活動する と に活動を楽しむ 意欲的に活動を楽しむ	○	○
家庭 プログラム	ル体操	体をストレッチ する 動きを覚えて体操をする	○	○ ○
	ビーン ック	的を らって る ルールを考えて る 家族と に楽しむ	○ ○	○ ○

表5-1 評価票【 評価】(事例)

<p>目 標 行 動 体 の 持 い ま で 気 で し た い .</p> <p>3年前 を . 腰の痛みがあるので 意している. 全身の体力の 下が 配. 3時 程度の 出はできるが それ以上はし どのいで えている. 握力の 下を ることがある. の の介護があり ストレスに ることがある.</p> <p>家事も の運転もこれまで りできているが 自分では の さに気をつけて 意しながらできている.</p>						
下位目標	現状	1	2	3 (現状)	4	5
①身体を意 し 体 全体を使い運動に 取り組む	2年前 を . 3時 程度の 出できる. 全身の体 力の 下が 配	1時 程度の 出ができる	2時 程度の 出ができる	3時 程度の 出ができる	3時 程度の 出が 理なくで きる	3時 以上の 出 ができる
②簡単な や考 えながら運動をす る.	手 の趣味を楽しめている 家事も の運転もこれまで りできている	の運転が安全 にできるが 安 がある	の運転が安全 にできるが 配 なことがある	安全に の運転 ができる	安全に の運転 ができる	安全に の運転が できる
③活動への を より楽しむ.	回の への を楽しみ にされている. 前日より 日 は がある と 楽しみにさ れている.	への が 楽しくない.	への が あまり楽しくな い.	への を 楽しみにしている.	への を とても楽しみに している.	への を と とても楽しみにして いる.
④人とのやりとり を楽しみ運動に取 り組む	の の介護があり スト レスに ることがある.	の介護に くストレスを る	の介護にや やストレスを る	の介護に 時 ストレスを る	の介護にあ まりストレスを ない	の介護にスト レスを ない
その の要						
1回評価 (点) (評価日: 年 月 日)			2回評価 (点) (評価日: 年 月 日)			

ー

表 5-17 アセスメントシート（事例）

問 1. 現在の年齢はいくつですか。生年月日をお聞かせください。	【個別アプローチ】 1948年11月〇日生（64歳）
問 2. 現在の介護認定の状況をお聞かせください。	【個別アプローチ】 まだ、 は考えていない
問 3. 健康状態はいかがですか。配慮事項はありますか。	【個別アプローチ】 3年前、 き転 し、 を 。今は痛みがないが、転 には 意をしている。腰痛がある。やや 気味なので 意をしている。いつまでも元気でいたい。
問 4. 家族構成と家庭プログラムのパートナーをお聞かせください。	【個別アプローチ・家庭プログラム】 本人、夫、 の3人家族。 人は 期出 の時がある。 くに む娘家族、孫との日 的に がある。孫の を ることもある。
問 5. 生活で困っている事や悩み事をお聞かせください。	【機能的アプローチ・個別アプローチ】 以前 したので、けがに気をつけ元気に過ごしたい。 けないようには 意したい
問 6. 好きなプログラムは何ですか。好きな理由もお聞かせください。	【ストレングスに活 ・個別アプローチ】 回、 と に活動することが楽しみ。 ができたようでうれしい。 ムーブメントが好き。 が苦手だけど、できない事もまた楽しいです。
問 7. ムーブメント活動に期待することをお聞かせください。	【機能的アプローチ・個別アプローチ】 と に活動することがとっても楽しみ。 使うし、身体も使うし、楽しいのがいいです。 と会えるのが、うれしい
問 8. 希望や願い、やってみたいことやそのために必要なこと、あるいは、それを行う上での困りごとをお聞かせください。	【機能的アプローチ】 の介護もあるので、いつまでも元気でいたいです。孫と に楽しく過ごしたいです。・忘れっ くなっているので、 けないようしたいです。
問 9. 趣味や得意なことをお聞かせください。	【ストレングスに活 】 ・運動は好きです。 ・おしゃべり、買い物が好きです。

表 5-1 行動目標設定シート（事例）

【行動目標】					
<p>【行動目標】けがをせ に、いつまでも けないで過ごす。 3年前、き転し、を 。今は痛みがないが、転には意をしている。腰痛がある。やや 気味なので意をしている。やや 気味なので意をしている。孫がまだ さいので、今はしっかりと ができる。忘れっ くなっているので、けないようしたいです。</p>					
目標	下位行動目標① (身体的課題)	下位行動目標② (認知的課題)	下位行動目標③ (精神的課題)	下位行動目標④ (社会的課題)	
具体的目標	体全体を使い運動に取り組み体の状態を意 する ランス力を める。	安全に 意して活動する 簡単な や考えながら運動をする	活動を楽しむ	人とのやりとりを楽しみ運動に取り組む	
現在の状況	3年前 .やや 気味. 3歳の孫と に べる。	物忘れを時 自覚する。 日 り旅行や 出を し 楽しめる。	孫の を楽しめる の介護があり、気が かり。	友だちと食事や 出が楽しい。	
プログラム	下位行動目標① (身体的課題)	下位行動目標② (認知的課題)	下位行動目標③ (精神的課題)	下位行動目標④ (社会的課題)	
集 団	始まりの活動	○	○	○	○
	歩行・タオルムーブメント	○		○	
	ハットfrisビー	○	○		○
	ロープムーブメント	○		○	
	形板ムーブメント				○
	パラシュート		○	○	
	振り返り		○	○	
家 庭	タオルムーブメント	○	○	○	
	ハットfrisビー	○		○	

表5-19 自 ック票【 期評価】(事例)

(よくできた できた○ できなかった)

実施プログラム		と い	人	実施【家】
集団 プログラム	まりの活動	きな で楽しく う の会 を楽しむ ク を考えて えを う	○	○ ○
	歩行ムーブメント	運動を工夫して楽しみ する 自分の体の状態を意 する	○ ○	○
	ハットフリスビー ムーブメント	フリスビーを ントロールして する 飛 でくるフリスビーをできるだけたくさ ける フリスビーを しあう		
	ロープムーブメント	ロープをしっかり握り操作する ロープを使って をする	○	
	ムーブメント	の をしながら運動をする 自分で組み わせを考えて動く と に活動を楽しむ	○	
	パラシ ート ムーブメント	パラシ ートを持ち 上下に上 下 する ングを わせて, 上 下 する 楽を聞きリラックスして体を ばす	○	○
	りり	活動を い出す 自分の を う の を聞き, する	○	○
	活動全体	で活動する と に活動を楽しむ 意欲的に活動を楽しむ	○	○
家庭 プログラム	ル体操	体をストレッチ する 動きを覚えて体操をする	○	○
	ビーン ック	的を らって する 好きな を で する 家族と に楽しむ	○	○ ○

表5- 評価票【 評価】(事例)

目 標 行 動 けがをせ に いつまでも元気に過ごす。 3年前、 き転 し、 を 。今は痛みがないが、転 には 意をしている。腰痛がある。 やや 気味なので 意をしている。 やや 気味な で 意をしている。孫がまだ さいので、今はしっかりと ができる。忘れっ くなっているので、 けないようしたいです						
下位目標	現状	1	2	3 (現状)	4	5
①・体全体を使い運動 に取り組む ランス力を める。	・3年前 . ・やや 気味. ・3歳の孫と に べる.	つま いてけが をする	意してもよく つま くことが ある	意しても時 つま くことが ある	意してもあま りつま くこと なく過ごせる	意して安全に過 ごせる
②・安全に 意して 活動する	・物忘れを時 自覚する. ・日 り旅行や 出を し楽 しめる.	よく物忘れをす る	時 物忘れをす る	物忘れを時 自 覚する	物忘れをあまり しない	物忘れをしない
③活動を楽しむ	・孫の を楽しめる ・ の介護があり、気がかり	孫の を楽し めない	孫の をあま り楽しめない	孫の を楽し む	孫の をとて も楽しむ	孫の を楽しみ にして楽しむ
④人とのやりとり を楽しみ運動に取 り組む	友だちと食事や 出が楽しい.	友だちとの 出 を楽しめない	友だちとの 出 をあまり楽しめ ない	友だちとの 出 を楽しむ	友だちとの 出 をとても楽しむ	友だちとの 出を とてたのしみに して楽しむ
その の要						
1回評価 (点) (評価日: 年 月 日)			2回評価 (点) (評価日: 年 月 日)			

第5節 小括

第5章では、これまでの実践を分析し、第1節では、高齢者へのムーブメント法の適用における活動の特徴として、①集団での活動を重視すること、②高齢者の生活をより豊かにするために、加齢に伴う課題にアプローチすることを目標とし、身体的課題、認知的課題、精神的課題、社会性課題について包括的にアプローチすること、③楽しさ、意欲、主体性などの精神的側面を重視すること、④敬意を持って活動を設定、進行すること、として示した。そして、理論的な枠組みを構成する4つの要素として、次の4点を示した。①加齢に伴う課題（身体的課題、認知的課題、精神的課題、社会的課題）に対する包括的アプローチ、高齢者の悩みや願いに基づく機能的アプローチにより、目標を明確に設定し、活動を計画すること、②個別のニーズに応じた個別のアプローチにより、活動を計画すること、③利用者のストレンクス（得意や好み）を活かしたアプローチにより、利用者の主体性、積極性を生み出し活動を計画し進行すること、④家庭プログラムとの連携により、意欲の継続を促すこと。

第5章では、これまでの実践を分析し、そして、第1節では、理論的な枠組みを構成する4つの要素として、①高齢者の悩みや願いに基づき、加齢に伴う課題の4つの課題（身体的課題、認知的課題、精神的課題、社会的課題）に対する機能的アプローチにより、目標を明確に設定し、活動を計画すること、②個別のニーズに応じた個別のアプローチにより、活動を計画すること、③利用者のストレンクス（得意や好み）を活かしたアプローチにより、利用者の主体性、積極性を生み出し活動を計画し進行すること、④家庭プログラムとの連携により、意欲の継続を促すこととした。

第2節では、理論的枠組みに基づいたプログラムを実施した結果、包括的アプローチと機能的アプローチと個別アプローチの導入により、一人ひとりの実態に応じた適切な目標設定と活動計画が可能となり、ストレンクスアプローチの導入によって参加者がより主体的に活動に参加でき、集団プログラムと家庭プログラムの連携が可能となったことを明らかにした。

第3節では、高齢者へのムーブメント法の適用のための理論的な枠組みに基づいた新たな評価法を作成し、評価を行うまでの手順を、①アセスメント、②行動目標設定、③評価票作成、④プログラム実施、⑤評価の5段階で示した。

第4節では、理論的枠組みに基づいたムーブメント法を適用した事例検討をおこない、新たに作成した評価法を用いてその効果を検討した結果、本人の主体性が増し、目標の明確化と家庭プログラムとの連携により活動における利用者の意欲継続が確認できたことを明らかにした。

終章

第1節 本研究の結論

本研究は、我が国におけるムーブメント法の臨床的適用について検討した。

序論第1章において、Frostigが理論化したムーブメント法と、わが国において障害児を対象として、独自に発展してきたムーブメント法について検討した。本研究で論じてきたムーブメント法は、1970年にFrostigが、身体意識に関するLabanの理論に基づいて、ムーブメント技能と発達心理学、神経心理学、心理療法と併せて体系化した理論である。

Frostigは、ムーブメント法の中心的な目標について「健康と幸福感を高め、感覚-運動の諸技能や自己意識を発展させること」であり、「児童の発達全体、すなわち、身体的・心理的能力、学習能力、他人と折り合う能力、自分自身の感情、環境との関係であり、それらすべてを豊かにするための運動技能を教え、創造的ムーブメントを発達させるプログラムであり、プログラムの目標は包括的である」と述べており（Frostig1970）、学習障害のある子どもへの教育にも用いられてきた。

我が国では1976年に小林がFrostigと出会い、1978年「ムーブメント教育-理論と実際」（肥田野・茂木・小林 1978）が発刊されたことを契機に発展してきた。その実践及び研究の内容は、知的障害のある子どもを中心としたものであり、特に知的障害のある児童を対象としたものがその多くを占めているところが特徴である。しかし、知的障害のある生徒を対象にした実践及び先行研究は十分になされておらず、どのような課題があるのか明確にされていない。

高齢者への適用については、1984年頃より、高齢者が健康でより幸せに生きること（well-being）を目的として取り組まれている。しかし研究の対象として、論じられる機会は少なく、理論的な裏付けのないまま実践が先行している。本研究の後方視的研究の対象とした実践活動も、2007年4月より、それまで障害のある子どもへのムーブメント法の実践に基づき、地域で生活する要支援段階前的高齢者を対象にして、ムーブメント法に倣って活動が開始されている。試行を繰り返して活動は継続されているが、理論的な枠組みの構築を試みるまでには至っていない。

近年の福祉施策では、障害者福祉におけるノーマライゼーションの理念や、高齢者福祉におけるケアマネジメントの理念に基づいて、個人の生活全体やその人の主体性の尊重、社会参加に着目し、たとえ障害があっても、または、要介護状態であっても、できる限り地域の中で、その人らしい暮らしができるような基盤を構築するという考え方が明確に示されている。障害のある子どもへの支援については、個別の支援計画に基づき、児童から成人、そして生涯にわたる支援が求められている。一方、高齢者への支援においては、介護予防重視の視点から、介護度の低い「要支援」認定を受けている人々への地域におけるサービス充実の必要性が高まっている。ムーブメント法が、これらの地域の社会構造の変化や福祉的ニーズに対応していくためには、臨床適用における理論的裏付けが必要である。

本論第2章では、本論文全体の研究目的及び研究方法を述べ、用語の整理を行った。本論文では、第1章で述べた問題を背景に、ムーブメント法の適用において、これまで論じられていない知的障害のある生徒を対象にしたムーブメント法の取り組みを見直し、残された課題を明らかにした。さらに、高齢者へのムーブメント法の適用について検討し、理論的な枠組みを構築することを目的とした。

第Ⅰ部は、後方視的研究として、本論文の執筆以前に既に実施済みのムーブメント法の知的障害児への臨床的適用について検討した。

第Ⅰ部第3章では、知的障害のある生徒への適用に焦点を当てて後方視的（遡及的）に検討を行い、知的障害のある子どもを対象にしたムーブメント法について、児童と生徒を比較して検討した。

調査の対象は、地域で実施されているムーブメント法の実践である「子ども教室」での活動について、参与観察による記録ならびに参加者からの感想に基づいて、エピソード記述法を用いて検討した。その結果、発達期にある知的障害のある児童を対象にした場合と知的障害のある生徒を対象にした場合には、目標の設定やムーブメント法を進める上でのアプローチに違いがある。知的障害のある生徒を対象とした場合には、発達のアプローチのみでは限界があり、新たな視点としての機能的アプローチを導入する必要があることが示唆され、この視点からムーブメント法を見直す必要があることを指摘した。

また、知的障害のある生徒を対象とした場合には、健康面への支援や意欲や主体性を重視し、自己表現や他者とのコミュニケーションを高めるようにアプローチすることが、児童に比較して重視する必要性を示した。

第2節の事例研究では、知的障害のある生徒を対象に検討した。ムーブメント活動は、発達のアプローチに基づき展開された。その結果、運動発達面での成果は明確には認められなかった。しかし、運動に対する抵抗感は改善され、できることやできるようになったことへの自信、母親に認めてもらいたい気持ちの成就や活動中の笑顔が増えているといった精神的な成長、人との関わりが増えたことなど社会的な成長が確かめられた。これらの成長は、対象児や保護者の願い、将来の生活の課題に応じるものであったことが明らかになった。これらから、知的障害のある生徒を対象にした場合は、発達のアプローチからの目標設定だけではなく、日常生活や将来の生活を視野に入れた願い、課題から活動の目標を設定する機能的アプローチに基づいたプログラムを導入する必要性が指摘された。

評価法については、MEPA-R (Movement Education and Therapy Program Assessment) (小林 1986) を使用したが、知的障害のある生徒への適用から得られた成果を反映できないことが明らかになった。本実践活動においては対象児と同様の事例が見られ、知的障害のある生徒には、これまでのMEPA-Rを用いた評価方法では十分に評価できないことを指摘した。

第Ⅱ部は、高齢者へのムーブメント法の後方視的研究と前方視的研究から構成され、適用についての理論的な枠組みにむけて検討した。

第Ⅱ部第4章では、後方視的研究により、高齢者へのムーブメント法の適用における取り組みの成果と課題に焦点を当てて、既に終了した実践を検討した。

第1節では、地域の一般高齢者を対象にした「いきいきムーブメント教室」に参加する16名を対象に、気分及び感情を測定する日本版Profile of Mood States (POMS: 気分プロフィール検査) (以下、POMS) と、不安状況を測定する日本版 State-Trait Anxiety Inventory- I (STAI- I :新版 STAI) (以下 STAI- I) と、主観的健康度を測定するSF-36v2 (36-Short-Form Health Survey) の日本版(以下、SF-36)を用いて、精神的健康面への効果を検討した。

分析では、POMS と STAI- I については、3回にわたる調査のそれぞれの時点で、活動前後の値を比較した。SF-36v2 は、活動の当初と終了時の2回を調査し、両者の値を比較

した。その結果、POMSの活気(V)尺度では活動前と比較し活動後に活気(V)得点は上昇しており、 t 検定より有意であることが確かめられた。このことから、ムーブメント法により、ネガティブな気分が減少、ポジティブな気分が上昇して心理的状态が良好になったことが明らかになった。STAI-Iの状態不安得点は、活動前と比較して活動後には状態不安得点は減少しており、 t 検定より有意であることが確かめられた。このことから、ムーブメント法により状態不安が減少したことが示された。SF-36における身体的健康度については、活動当初と比較して、終了時には身体的健康度は低下しており、 t 検定より有意であることが確かめられた。

第2節では、地域での「いきいきムーブメント教室」の活動記録、参加者の評価記録を分析の対象にエピソード記述法により、高齢者に行っているムーブメント法の活動を検討し、適用されている活動の内容と課題を明らかにした。

その結果、これまでの経験則に基づいた高齢者へのムーブメント法における活動は、①始まりの挨拶と健康確認、②歌を歌う、③走行ムーブメント並びにタオルを使った体操、④課題ムーブメント(1~2種類)、⑤パラシュートを使ったムーブメント、⑥ふれあい体操、⑦振り返りと感想発表、の活動で構成されていた。活動での用具は、カラスカーフやハットフリスビー等、様々な遊具が使用され、一人で行う活動、二人で行う活動、集団で行う活動などの活動形態で展開していることが示された。さらにその実践においては、①活動の目標が曖昧で、個別の実態把握が不十分である、②参加者の得意や好みの把握が不十分である、③活動の継続性という点で家庭での活動との関連性がない、といった問題点を指摘した。

今回の対象者は介護サービスを受けていない一般の高齢者である。その実践は、理論的裏付けの無いものであるが、精神的健康面での効果が明らかになり、高齢者の加齢に伴う課題の1つである精神的健康面を支援する活動としてムーブメント法が期待できると考えられた。本検討では、精神的健康面に着目し、既存の評価法を用いて評価したが、活動全体を評価し、一人ひとり状態や効果を測定する新たな評価法の必要性が指摘された。

第Ⅱ部第5章の前方視的研究において、後方視的研究から得られた知見に基づいて、ムーブメント法の高齢者への適用における理論的な枠組みを構築し、新たな評価法を作成した。さらに、新たに構築した理論的枠組と評価法の有効性を検証するために、事例研究を行った。第1節では、これまで先行していた実践を後方視的研究として分析し、高齢者へのムーブメント法の適用における活動の特徴として、以下の4点を示した。①集団での活動を重視すること、②高齢者の生活をより豊かにするために、加齢に伴う課題にアプローチすることを目標とし、身体的課題、認知的課題、精神的課題、社会性課題について包括的にアプローチすること、③楽しさ、意欲、主体性などの精神的側面を重視すること、④敬意を持って活動を設定、進行する。次に、これらの研究成果に基づき、高齢者へのムーブメント法の適用のための理論的な枠組みを示した(図6-1を参照)。その枠組みは、加齢に伴う課題(身体的課題、認知的課題、精神的課題、社会的課題)に対する包括的アプローチとして、①高齢者の悩みや願いに基づく機能的アプローチにより、目標を明確に設定し、活動を計画すること、②個別のニーズに応じた個別のアプローチにより、活動を計画すること、③利用者のストレングス(得意や好み)を活かしたアプローチにより、利用者の主体性、積極性を生み出し活動を計画し進行すること、④家庭プログラムとの連携し

たアプローチによって、意欲の継続を促すことを示した。

第2節では、第1節で示した理論的な枠組みに基づいたプログラムを実施した結果、包括的アプローチとして、①機能的アプローチと個別アプローチが導入され、一人ひとりの実態把握による適切な活動、適切な支援が可能となり、ストレングスアプローチの導入より参加者がより主体的に活動に参加できた。②集団での活動を行いながら、家庭で実施できる活動を適宜示すアプローチができ、集団プログラムと家庭プログラムの連携したアプローチが可能となった、この2点が確かめられた。

第3節では、高齢者へのムーブメント法の適用のための理論的な枠組みに基づいた新たな評価法を作成し、評価のプロセスを、①アセスメント、②行動目標設定、③評価票作成、④プログラム実施、⑤評価の5段階で示した。その評価方法は、Swasonら(1982)が定義したアセスメントモデルの1つである機能的モデルを参考に、小林(2006)が示す評価と指導の連動性との考えと個人差の大きな高齢者の一人ひとりの状態を評価し、Bricker(1982)が示す「評価-指導システム」の視点を取り入れて、短期評価と総合評価を組み合わせた評価方法として示された。

第4節では、理論的な枠組みに基づいたムーブメント法を適用し、新たに作成した評価法を用いて、事例研究を行いその効果を検証した。結果、目標の明確化とそれに伴う支援の明確化、並びに本人の主体性の増加と、家庭プログラムとの連携による活動に対する意欲の継続が確認された。

第2節 本研究で得られた結果

第1に、ムーブメント法の知的障害のある生徒への適用並びに高齢者への適用については、後方視的研究の結果より、対象児の成長に応じて、発達のアプローチではなく、日常生活や将来の生活と関連した希望や願いや悩みを重視した機能的アプローチの必要性が明らかになった。

第2に、高齢者へのムーブメント法の適用における後方視的研究の結果から、精神的健康面での効果と2つの課題が明らかになった。1つ目の課題は、実践を行うための理論的な枠組みがなかった点である。理論的な裏付けがなかったために、一人ひとりに応じた活動目標及び活動内容が設定できていない実践であり、集団で行う活動とそれ以外の日常活動(家庭での活動)との関係性が検討されない状態での実践であったという点が指摘された。2つ目の課題は、高齢者へのムーブメント法の適用における評価方法がなかった点である。既存の評価法の使用により、活動の一部は評価出来るが、活動全体に対する効果が、反映されなかった。一人ひとりの状態に対応し、活動全体の効果を評価する方法の必要性が指摘された。

第3に、後方視的研究の成果を踏まえ、高齢者へのムーブメント法の適用における理論的な枠組みを提示した。この枠組みは、加齢に伴う課題(身体的課題、認知的課題、精神的課題、社会的課題)に対する包括的アプローチとして、①高齢者の希望や願いや悩みに基づく機能的アプローチにより、目標を明確に設定し、活動を計画すること、②個別のニーズに応じた個別のアプローチにより、活動を計画すること、③利用者のストレングス(得意や好み)を活かしたアプローチにより、利用者の主体性、積極性を生み出し活動を計画

し進行すること，④家庭プログラムとの連携により意欲の継続を促すこと，以上の4点で構成される。

高齢者への適用に関する2つの研究のうち，後方視的研究の対象は，支援を要しない一般高齢者であったが，前方視的研究の対象には，介護認定された者も含まれた要支援申請検討中の高齢者であった。経験則によりこれまで実践されてきたムーブメント法でも，支援を要しない一般高齢者に対しては，一定の効果が得られたが，要支援高齢者に対しては困難である。理論的な枠組みの構築は，要支援高齢者への対応のものであり，それに基づくプログラムの作成や評価法を開発しなければならない。

第3節 社会福祉分野への本研究の位置づけと今後の課題

我が国におけるムーブメント法は、35年間の実践及び研究を重ね、独自に発展してきた。その対象は、知的障害のある児童を中心に、乳幼児、知的障害のある生徒、さらには高齢者にも適用されてきた。本研究は、我が国において独自に発展しているムーブメント法の適用について、具体的な実践を通じて、これまで論じられていなかった幅広い対象者として知的障害のある生徒への適用について残された課題の明確化、さらに高齢者への適用における理論的な枠組みの構築と必要な評価法の検討を目的とした研究であった。

近年、児童・高齢者を主とする多様な福祉課題が加速度的に深刻化している。障害のある児童においては、2012年4月18日付けで文部科学省と厚生労働省の連名による事務連絡「児童福祉法等の改正による教育と福祉の連携の一層の推進について」が出されたとおり、教育と福祉の一層の連携が望まれている。また、国民の4人に1人が65歳以上という超高齢社会を迎えて、敬愛され、生きがいをもって健康で安心した生活を送ることができるよう、社会全体で高齢者を支えていくことが求められている。特に、増え続ける高齢者人口を背景に、介護サービスの必要度の低い「要支援1」、「要支援2」と認定される人々に対する、地域でのサービスの開発が求められている。

ムーブメント法に関する研究は、障害のある児童を対象に研究され、これまで教育学、障害教育学を中心に展開してきた。しかし、ムーブメント法を用いて発達支援してきた子どもは、児童期から青年期、成人期と成長していく過程において、教育学だけで論じられるのではなく、連続した支援の観点から社会福祉学においても展開されることが望まれる。加えて、ムーブメント法の高齢者への適用について、超高齢化社会の到来による介護予防が重視される中で、要支援の高齢者にも対応できる取り組みの1つとして、多様な高齢者に適用できるよう実践的に研究され、高齢者のQOLに貢献することが望まれる。このように実践・研究が望まれるムーブメント法は、今後、社会福祉分野に位置づけ、発展するものとする。

最後に、本研究の今後の課題について述べる。

第1に、知的障害のある子どもにおいて、児童と生徒の場合では、その適用に違いがあることを示すことができたが、その結果を十分に検証するまでには至らず、知的障害のある生徒に応じたアセスメントの具体的な方法を明示できていない。

第2に、本研究では、ムーブメント法の高齢者への適用において、理論的な枠組みの構築を試み、評価法の作成までを研究の成果としてまとめたが、本研究で得た結論を検証するには、事例が少数である。今後の研究において、本研究で得た知見に基づき高齢者へ理論的裏付けに基づいたムーブメント法の適用、評価、検証の継続により、本研究を発展させる必要がある。

以上、本研究では、既に先行していた実践を後方視的研究として論じた。明らかになった課題について、前方視的研究により、実践の裏付けとなる理論的な枠組みを構築、新たな評価法を提示した。さらに、これらに基づいて、実施、評価法を適用し、事例研究により検証した。十分に論じられていない点については、より客観的な視点に基づき、研究を深めていく必要がある。しかしながら、知的障害のある生徒への支援と、高齢者の加齢に伴う課題への支援に、本研究で得られた知見は、多少とも役立ち、社会福祉分野におけるムーブメント法の研究の一步が踏み出せたものとする。

高齢者を対象としたムーブメント法の理論的な枠組み

■高齢者ムーブメント法の特徴:

集団活動の重視, 精神的側面の重視 (楽しさ, 意欲, 主体性)

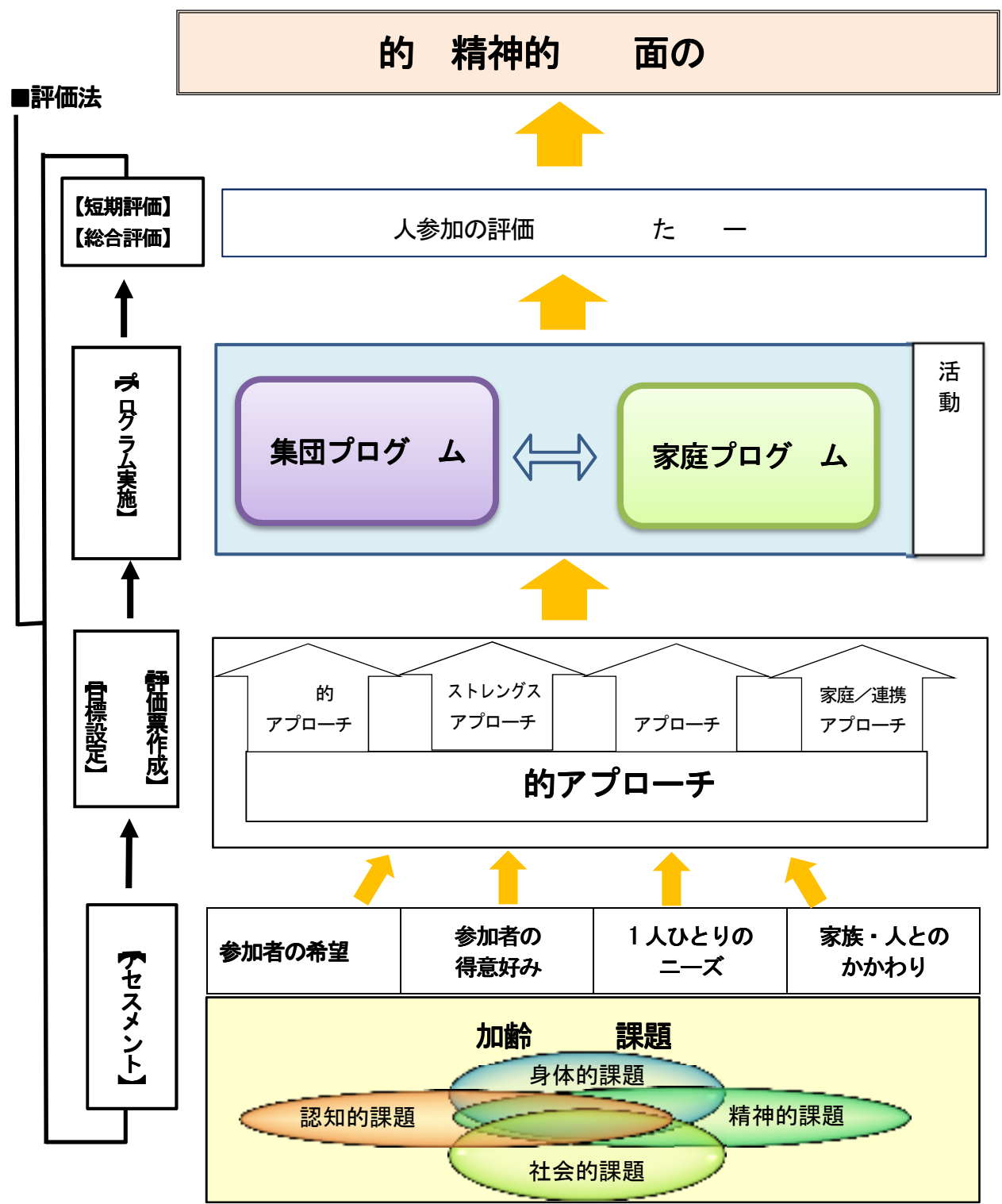


図6-1 高齢者を対象にしたムーブメント法の理論的な枠組み

引用文献

- Bailey, D. B. and Wolery, M. (1984) Teaching Infants and Preschoolers with Handicaps, Merrill, imprint of Macmillan Publishing Company.
- 米国国立老化研究所・東京都老人総合研究所人間科学系運動機能部門 (2001) 『高齢者の運動ハンドブック』 青柳幸利監修, 大修館書店.
- Bricker, D. (1983) Final Report Early Intervention Program, Center on Human Development University of Oregon.
- Frostig, M. (1964) The Marianne Frosig Developmental Test of Visual Perception, Standaardization Skill(19) 463.
- Frostig, M. (1977) Movement Education: Theory and Practice, Follet Publish Company.
(=1978, 肥田野直・茂木茂八・小林芳文『ムーブメント教育—理論と実際』日本文化科学社.)
(=2007, 小林芳文『フロスティグのムーブメント教育・療法—理論と実際—』日本文化科学社.)
- Frostig, M. (1976) Education for Dignity, Grune&Stratto, Inc. (=1981, 伊藤隆二・茂木茂八・稲浪正充『人間尊重の教育—科学的理解と新しい指針—』日本文化科学社.)
- 藤田和弘・藤田雅子 (1985) 『未分化な発達を援助する』学文社.
- 藤田和弘・青山真二・熊谷恵子編著 (1998) 『長所活用型指導で子どもが変わる—認知処理様式を生かす国語・算数・作業学習の指導方略』図書文化.
- 福原俊一・鈴嶋よしみ (2004) 『SF-36 v2 日本語版マニュアル』NPO 健康医療評価研究機構.
- 原田知佳子 (2007) 「子どもの遊びからみた動的環境による発達支援—ムーブメント教育・療法の理論に基づいて—」『横浜国立大学教育学研究科修士論文』.
- 肥田野直・福原眞智子・岩脇三良・ほか (2000) 『新版 STAI マニュアル』実務教育出版.
- 日野原重明・道場信孝 (2007) 『高齢者の健康学』三省堂書店.
- 平木場浩二編 (2006) 『現代人のからだと心の健康』杏林書院.
- 堀薫夫 (1999) 『教育老年学の構想—エイジングと生涯学習—』まんぼう社.
- 飯村敦子 (2005) 「欧米における Movement Education and Therapy の動向」『児童研究』84, 51-60.
- 伊丹仁朗 (1994) 「笑いと免疫能」『心身医学』34, 566-571.
- Kiresuk, T. Sherman, R. (1968) Goal Attainment Scall: a general method of evaluating comprehensive mental health program, Cnmunity Mental Health J. 4, 443-453.
- 金川朋子 (2008) 「特別支援学校におけるムーブメント教育の実践」『大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学』57(1), 77-85.
- 金川朋子 (2009) 「QOL の向上をめざしたムーブメント教育・療法の実践的研究—1年間の子ども教室の記録」『児童研究』88, 21-30.
- 金川朋子 (2010) 「ムーブメント教育・療法を用いた動きづくり —②～多様な動きづくり運動(遊び)へ—」『大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学』59(1), 43-52.
- 金川朋子 (2011) 「ムーブメント教育・療法を用いた動きづくり—③～多様な動きをつくる運動(遊び)と高齢者へ—」『大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学』59(2), 115-122.
- 金川朋子 (2012a) 「遊びの要素を取り入れたシルバームーブメント療法—からだ・あたま・こころ みんなで笑って楽しい健康づくり—」『体育の科学』62(6), 425-429.

- 金川朋子 (2012b) 「高齢者に対するシルバームーブメント療法の効果」『児童研究』91, 3-9.
- 金川朋子 (2013) 「シルバームーブメントプログラムの作成のための新たな視点の導入と実践」『最新社会福祉学研究』8, 27-39.
- 川端智美 (2011) 「介護福祉施設におけるムーブメント教育・療法の実践」『日本ムーブメント教育・療法協会夏期実践講座資料』(日本ムーブメント教育・療法協会大阪支部), 29-32.
- 小林寛道・近藤孝晴 (1985) 『高齢者の運動と体力』朝倉書店.
- 小林芳文 (1979) 「久里浜だよりー38ー障害児に対するムーブメント教育ーその確立を目指して (特殊教育のページ)」『教育と医学』27 (2) 202-204.
- 小林芳文 (1986) 『乳幼児と障害児の発達ステップガイドームーブメント教育・MEPA 実践の手引ー』日本文化科学社.
- 小林芳文 (1989) 「欧米のムーブメント教育と治療教育 (海外情報 〈特集〉)」『学校保健研究』31 (5) 212-216.
- 小林芳文 (2001) 『LD 児・ADHD 児が蘇る身体運動』大修館書店.
- 小林芳文 (2005) 『MEPA-Rームーブメント教育・療法プログラムアセスメント 〈手引〉』日本文化科学社.
- 小林芳文 (2008) 「巻頭言」『ムーブメント教育・療法夏期セミナー信越大会 10 周年記念誌』(日本ムーブメント教育・療法協会信越支部), 1.
- 小林芳文 (2009) 「喜び, 笑顔, ムーブメント教育・療法と共に〜これまで, そしてこれから〜」『最終講義資料』(横浜国立大学).
- 小林芳文 (2010) 『日本ムーブメント教育・療法 夏期セミナー大阪大会冊子, 日本ムーブメント教育・療法協会大阪支部』.
- 小林芳文 (2012) 「笑顔が笑顔を呼ぶ好循環『環』生きる力を支えるムーブメント教育・療法の実証的研究」『東西南北 2010』(和光大学総合文化研究所), 209.
- 小林芳文・當島茂登 (1992) 『学習困難児のムーブメント教育ー新しい運動・動作の進め方ー』日本文化科学社.
- 小林芳文・上原則子・藤村元邦・ほか編 (1992) 『乳幼児と障害児の感覚運動発達アセスメント』コレール社.
- 小林芳文・是枝喜代治 (1993) 『子どものためのムーブメント教育プログラムー新しい体育への挑戦』大修館書店.
- 小林芳文・竹内麗子・山崎麗子・ほか編 (1995) 『いきいきムーブメント教育』福村出版.
- 小林芳文・飯村敦子 (2001) 『障害児教育の新領域・自立活動の計画と展開 4・音楽・遊具を活用した自立活動』明治図書出版.
- 小林芳文・當島茂登・山崎嘉信・ほか編 (2001) 『障害児教育の新領域 自立活動の計画 認知発達を育てる自立活動』明治図書.
- 小林芳文・是枝喜代治 (2005) 『楽しい遊びの動的環境による LD・ADHD・高機能自閉症児のコミュニケーション支援』明治図書出版.
- 小林芳文・飯村敦子・大橋さつき・ほか編 (2006) 『ムーブメント教育・療法による発達支援ステップガイドーMEPA-R 実践プログラム』日本文化科学社.

- 小林芳文・飯村敦子・大橋さつき・ほか編 (2006) 『ムーブメント教育・療法による発達ステップガイド MEPA-R 実践プログラム』 日本文化科学社.
- 厚生省 (2000) 『21 世紀における国民健康づくり運動 (健康日本 2 1) の推進について』 .
- 鯨岡峻 (2005) 『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』 東京大学出版会.
- 久野譜也 (2009) 『保健指導に求められる個別運動プログラム作成・実践ガイド』 杏林書院.
- 丸山仁司 (2004) 「高齢者リハビリテーションの動向」 『理学療法学』 19, 3163-3167.
- 松下姫歌・村上碧海 (2010) 「空想への心的態度とフロー体験および精神的健康感との関係」 『広島大学大学院教育学研究科紀要』 59 (3) , 83-92.
- 小川嗣夫・久保克彦・吉中康子・ほか編 (2009) 『心身機能の低下予防の研究』 プレーン出版.
- 大橋さつき (2007) 「総合型地域スポーツクラブの開発」 『東西南北 2007』 (和光大学総合文化研究所) , 322-328.
- 大橋さつき (2008) 『特別支援教育・体育に活かすダンスムーブメントー「共創力」を育み合うムーブメント教育の理論と実際ー』 明治図書.
- 大島正光 (1977) 「Aging-生理的機能の年齢変化」 厚生指標 24(15), 15-24.
- 大浦明 (2005) 「高齢者が音楽で得られる効果について」 『学術研究論文集』 (12) 78-80.
- Orpet, R.E. ・Frostig, M. (1972) Movement Skills Test Battery, Palo Alto, Ca, Consulting Psychologist Press. 1-12.
- 佐々木正人・三嶋博之編 (2001) 『アフォーダンスと行為』 金子書房.
- 世界保健機関 (1948) 『世界保健機関憲章』 .
- 島井哲志・長田久雄・小玉正博編 (2009) 『健康心理学・入門 健康なところ・身体・社会づくり』 有斐閣.
- 白澤政和 (2009) 『ストレングスモデルのケアマネジメントーいかに本人の意欲・能力・豊富を高めていくかー』 ミネルヴァ書房.
- Scammon, R. (1930) The measurement of man, University of Minnesota Press.
- 柴藤恵美・松田修 (2010) 「知的障害児の母親の将来不安に関する研究」 『東京学芸大学紀要 総合教育学系 I』 (61) 205-212.
- Spielberger, C. D. , 水口公信・下仲順子ほか (1991) 『日本版STAI使用手引』 三京房.
- Swanson, H. L. ・Watson, B. L. (1982) Educationl and Psychological Assessment of Eexceptional Children-Theories, Strategies, and Application, The C. V. Mosby Company.
- Takahashi, K. ・Iwase, M. ・Yamashita, K. eds. (2001) 「The elevation of natural killer cell activity induced by laughter in a crossover designed study」 『International Journal of Molecular Medicine』 8, 645-650.
- 高見千恵・忠津佐和代・中尾美幸ほか (2005) 「在宅高齢者の介護保険サービスに対する評価」 『川崎医療福祉学会誌』 114(2), 297-304.
- 武長理栄・植屋清見・中村和彦ほか (2002) 「高齢者の健康実態と今日的課題 (1) -運動実態と主観的健康度に着目して-」 『日本体育学会研究』 (53) , 8-30.
- 竹島伸生・田中喜代治・小林章雄 (1997) 『高齢者の健康づくりー運動処方の実際と課題ー』 メディカルレビュー社.
- 谷口幸一・井上千津子・大川一郎ほか編 (1997) 『成熟の老化の心理学』 コレール社.
- 辻一郎 (1998) 『健康寿命』 麦秋社.

和田秀樹(2008)『いつまでも若さを保つ生き方 心と脳を活かすアンチエイジング習慣術』
PHP 研究所.

Winnick, J. (1979) Early Movement Experiences and Development: Habilitation and Remediation, W.B. Saunders Company. (小林芳文・永松裕希・七木田敦監訳『子どもの発達と運動教育—ムーブメント活動による発達促進と障害児の体育』大修館書店.)

山崎善比呂・朝倉隆司 (1999) 『生き方としての健康科学』 有信堂高文社.

横山和仁・荒記俊一 (1994) 『日本版 POMS 手引』 金子書房.

謝辞

本研究のまとめるにあたり、本当に多くの方に支えられてきたことに感謝いたします。

ムーブメント教室に参加し、研究に協力をしてくださった大阪教育大学附属特別支援学校の児童、生徒のみなさん、そして、子どもと一緒に体を動かし、記録を記入し協力してくださった保護者のみなさん、ありがとうございました。小学1年生の時に担任をし、一緒にムーブメントを楽しんできたOさんは、今は中学生です。これからもOさんを支援していくことが、本研究の成果であり、私からの感謝です。そして、事例研究で協力いただいたHさん、Hさんのお母様、妹さんにも心からお礼を申し上げます。

また、いきいきムーブメント教室に参加し、協力いただいたみなさん、ありがとうございました。「高齢者へのムーブメント法についての論文はどこにもなく、これから論文にまとめたかったので、ご協力ください」という、私の思いに、快く協力くださり、細かなアンケートに苦勞しながら回答してくださる姿に敬服し、感謝して参りました。本研究の成果に基づき、これからも皆様が笑顔で長生きしていただけるように、一緒に歩んでいきます。

そして、本研究に協力いただいたムーブメント法を学ぶ多くの仲間に感謝いたします。いきいきムーブメント教室をともに作り上げてきた川端智美さん、毎回往復3時間以上もかけて会場にきて一緒に実践して下さり、ありがとうございました。仲間がいたからできた研究だと、多くの仲間に感謝します。

そして、指導教官である藤田和弘先生にご指導いただけたことに感謝申し上げます。大学院2年生の冬、研究が進まないでいる私に、「この研究は君しかできない研究なんですよ。他に誰ができるの」という言葉をいただきました。この言葉があったからこそ、そして、藤田先生に根気よくご指導いただけたからこそ、今の私があります。今後も切磋琢磨し、真摯に研究にむかい続けることで応えたいと思います。

また、貴重なご助言、ご指導をいただきました先生方に感謝いたします。小川芳徳先生には、研究計画の重要性についてご指導いただきました。永見邦篤先生には、自分の研究を大切に育てる芯のある研究者であれと、的確なご指導とエールをいただきました。そして、藤田ゼミの先輩である大橋徹也氏には、大学院受験から論文作成まで親身になりアドバイスをいただき、感謝申し上げます。

そして、大学事務局の皆様には、いつも丁寧に対応していただき、ありがとうございました。図書館の皆様には、文献を取り寄せていただき、ありがとうございました。

たくさんの方に支えられてきた本研究ですが、今年の夏、84歳で旅立った父に感謝の言葉を贈ります。父は、毎回の教室にも参加し、高齢者の立場として忌憚なく意見してくれました。教室の中では、笑顔でムーブメントを楽しんでくれたこと、時には手をつないで一緒に活動できたことは、私の大切な思い出です。ささやかな親孝行になったでしょうか。父に、本研究の完成をってもらうことでできませんが、研究の成果を、これからも元気に長生きして欲しい母に、そして多くの高齢者に捧げていきたいと思います。

最後に、ムーブメント教室では、一緒に活動をし、いつも励まし、ささえてくれた家族、照隆さん、和也くん、そして母に、心から感謝します。ありがとう。

我が国におけるムーブメント法の臨床的適用

九州保健福祉大学大学院（通信制）社会福祉学研究所
博士（後期）課程 社会福祉学専攻
金川 朋子

キーワード: ムーブメント法, 発達のアプローチ, 機能的アプローチ, 知的障害児, 高齢者,
Key word : the Movement Method, developmental approach, functional approach,
intellectually disabled children, senior citizens,

1. 問題の所在と研究の目的

ムーブメント法は、身体意識に関する Laban の理論に基づいて、1970 年に、Frostig により、発達心理学、神経心理学、心理療法と併せて、その理論が体系化された。ムーブメント法の中心的な目標は、健康と幸福感を高め、感覚-運動の諸技能や自己意識を発展させることであり、学習障害のある子どもへの教育に用いられてきた。我が国では、Frostig により体系化されたムーブメント法に着目した肥田野、茂木、小林により、「Movement Education Theory and Practice」(Frostig 1970) が翻訳され、我が国におけるムーブメント法がスタートして以来、今日まで独自に発展してきた。その実践及び研究の内容は、障害のある子どもを中心としたものであり、特に知的障害のある児童（6～12 歳）を対象としたものが多くを占めている。しかしながら、知的障害のある生徒（13～18 歳）を対象にした実践及び先行研究は十分になされておらず、どのような課題が残されているのか明確にされていない。

また、知的障害児を中心としたムーブメント法であったが、1984 年頃より高齢者へも適用され、主として、地域で生活する要支援段階前の一般の高齢者が参加する取り組みが行われている。しかし、これらは、研究として論じられる域に達していず、理論的な裏付けのないまま実践が先行している現状にある。

近年の福祉施策では、障害者福祉における障害者総合支援法の施行、高齢者福祉における介護保険法の制定・改正により、個々人の生活全体に着目し、たとえ障害があっても、または、要介護状態であっても、できる限り地域の中でその人らしい暮らしができるような基盤を築くという基本的な考え方が示されている。障害のある子どもへの支援については、個別の支援計画に基づき、教育の枠の中だけにとどまらない支援が求められている。高齢者への支援においては、介護予防重視の視点から、介護の必要性の低い「要支援」と認定されている人々へのサービスの充実が求められている。

本研究の目的は、ムーブメント法のこれまでの取り組みや障害のある子どもと高齢者に対する地域福祉の役割を踏まえ、ムーブメント法の適用において、これまで論じられていない知的障害のある生徒を対象にしたムーブメント法の取り組みを後方視的研究により検討し、理論面と実践面で残された課題を明らかにすることである。さらに、高齢者へのムーブメント法の適用における理論的な枠組みを構築し、これを踏まえた実践方法（プログ

ラム作成・評価)を前方視的研究により提示することである。

2. 論文の構成と研究方法

本研究では、序論においてムーブメント法について論じ、研究の背景を明らかにした。本論は、第Ⅰ部第3章の知的障害のある子どもへのムーブメント法の適用についての実践研究及び、第Ⅱ部第4章の高齢者へのムーブメント法の適用についての実践研究の2つの後方視的研究と、第Ⅱ部第5章の新たな視点を踏まえて行った高齢者へのムーブメント法の前方視的研究、第Ⅲ部の総括から構成される。

研究方法は以下の通りである。第Ⅰ部第3章では、後方視的研究により、知的障害のある生徒への適用に焦点を当て、参与観察による記録ならびに参加者による評価について、エピソード記述法を用いて検討した。さらに、詳細な検討のために、知的障害のある生徒を対象にした事例研究を行った。第Ⅱ部第4章では、後方視的研究により、高齢者へのムーブメント法の適用における取り組みの成果と課題に焦点を当てて検討した。第Ⅱ部第5章では、前方視的研究により、ムーブメント法の高齢者への適用における理論的な枠組みを構築し、新たな評価法を作成した。加えて、理論的な枠組みと評価法の有効性を検証するため、これらに基づいた事例研究を行った。

3. 結果と考察

第3章第1節では、知的障害のある児童を対象にした場合と生徒を対象にした場合には、目標の設定やムーブメント法を進める上でのアプローチに違いがあり、心身の発達や運動機能の発達において上昇的变化が少ない、あるいは天井効果の見られる知的障害のある生徒を対象にした場合には、発達のアプローチのみでは限界があり、新たな視点としての機能的アプローチの必要性が示唆され、ムーブメント法の適用を見直す必要性のあることを指摘した。また、知的障害のある生徒を対象とした場合には、児童と比較して、健康面への支援や意欲・主体性を活かしたアプローチ、自己表現や他者とのコミュニケーションを高めるアプローチを重視する必要性を示した。

第2節では、児童期以降の知的障害児を対象にした事例研究においても、第1節の研究と同様の結果が導かれ、より個別のニーズに応じた目標設定が求められ、日常生活におけるニーズ、将来の生活を視野に入れた希望や願いや悩みからの機能的アプローチによる課題設定が必要であることを示した。知的障害のある生徒を対象にした場合には、MEPA-R (Movement Education and Therapy Program Assessment) (小林 1986) を用いても、十分に評価できないことを指摘した。

第4章では、地域の高齢者にムーブメント法を適用した「いきいきムーブメント教室」に参加する認知症状等がなく地域で生活する介護サービスの必要がない状況の60歳以上の男女が研究の対象である。第1節では、気分及び感情を測定する日本版 Profile of Mood States (POMS: 気分プロフィール検査) (以下、POMS) と、不安状況を測定する日本版 State-Trait Anxiety Inventory-I (STAI-I: 新版 STAI-I) (以下 STAI-I) と、主観的健康度を測定する SF-36v2 (36-Short-Form Health Survey) の日本版(以下、SF-36)を用いて、ムーブメント法の効果を検討した。

分析では、POMS と STAI-I については、3回にわたる調査のそれぞれの時点で、活動

前後の値を比較した。SF-36 は、活動の当初と終了時の 2 回を調査し、両者の値を比較した。その結果、POMS の活気 (V) 尺度では活動前と比較し活動後に活気 (V) 得点は上昇しており、 t 検定によって有意であることが確かめられた。このことから、ムーブメント法により、ネガティブな気分は減少、ポジティブな気分が上昇し、心理的状态が良好になったことが明らかになった。STAI-I の状態不安得点は、活動前と比較し活動後に減少しており、 t 検定によって有意であることが確かめられた。この結果、ムーブメント法により状態不安が改善されたことが示された。SF-36 における身体的健康度では、活動前と比較して、活動後に身体的健康度の値が低下しており、 t 検定によって有意であることが確かめられた。このことから、ムーブメント法による身体的健康度への効果は、見られなかったことが示された。上記、POMS, STAI-I による結果から、ムーブメント法は、一般高齢者の精神的健康面に有効であることが明らかになった。本研究対象は、介護サービスを受けていない一般の高齢者を対象とした理論的裏付けのない実践であった。しかし、ムーブメント法の精神的健康面での効果も明らかになったことから、高齢者の加齢に伴う課題の 1 つである精神的健康面を支援する活動としてムーブメント法の適用が期待できると考えられた。また、精神的健康面に着目し、既存の評価法を用いて評価した。その結果、個人差の大きい高齢者を対象にムーブメント法を適用する場合には、一人ひとりの状態を評価する独自の評価方法の必要性が指摘された。

第 2 節では、ムーブメント法の高齢者への適用について検討を行いその結果、様々な遊具や音楽を使用するプログラムは確認できたが、実践は経験則に基づいた実践であり、①活動の目標が曖昧で、個別の実態把握が不十分であった、②参加者の得意や好みの把握が不十分であった、③活動の継続性という点で家庭での活動との関連性が少ない、といった点が指摘された。

第 5 章では、これまでの実践を分析し、第 1 節では、理論的な枠組みを構成する 4 つの要素として、次の 4 点を示した。加齢に伴う課題（身体的課題、認知的課題、精神的課題、社会的課題）に対する包括的アプローチとして、①高齢者の希望や願いや悩みに基づく機能的アプローチにより、目標を明確に設定し、活動を計画すること、②個別のニーズに応じた個別のアプローチにより、活動を計画すること、③利用者のストレンクス（得意や好み）を活かしたアプローチにより、利用者の主体性、積極性を生み出し活動を計画し進行すること、④家庭プログラムとの連携により、意欲の継続を促すこと。

第 2 節では、理論的枠組みに基づいたプログラムを実施した結果、機能的アプローチと個別アプローチの導入により、一人ひとりの実態に応じた適切な目標設定と活動計画が可能となり、ストレンクスアプローチの導入によって参加者がより主体的に活動に参加でき、集団プログラムと家庭プログラムの連携が可能となったことを明らかにした。

第 3 節では、高齢者へのムーブメント法の適用のための理論的な枠組みに基づいた新たな評価法を作成し、評価を行うまでのプロセスを、①アセスメント、②行動目標設定、③評価票作成、④プログラム実施、⑤評価の 5 段階で示した。第 4 節では、介護認定を受けた高齢者含めて事例研究を行い、理論的な枠組みに基づいたムーブメント法を実施し、新たに作成した評価法を用いてその効果を検証した。その結果、目標の明確化とそれに伴う支援の明確化と、家庭プログラムとの連携による活動に対する意欲の継続が確認できたことを示した。

4. 結論

我が国におけるムーブメント法は、35年間の実践及び研究を重ね、独自に発展してきた。

その対象は、児童期の障害児を中心に拡がり、現在では、乳幼児期、児童期を過ぎた年長児者、さらには高齢者にも適用されている。本研究では、知的障害のある生徒と、高齢者に焦点を当て、対象者に適したムーブメント法について検討した。本研究での結果は、次の3点である。

第1に、ムーブメント法の知的障害のある生徒への適用並びに高齢者への適用については、後方視的研究の結果より、対象者に応じて、発達のアプローチではなく、日常生活や将来の生活と関連した希望や願いや悩みを重視した機能的アプローチの必要性が明らかになった。

第2に、高齢者へのムーブメント法の適用における後方視的研究の結果から、その効果と課題が明らかになり、精神的健康面での効果が明らかになった。これに対応した高齢者へのムーブメント法の適用における評価法の必要性が指摘された。

第3に、後方視的研究の成果を踏まえ、高齢者へのムーブメント法の適用における理論的な枠組みと新たな評価法のプロセスを図として提示した(別図)。経験則によりこれまで実践されてきたムーブメント法でも、支援を要しない一般高齢者に対しては、一定の効果が得られたが、要支援高齢者に対しては困難である。そのためには、理論的な枠組みの構築とそれに基づくプログラムの作成や評価法を開発しなければならない。本研究は、その始まりと考えられる。

本研究の今後の課題は、次の2点である。①知的障害のある子どもにおいて、児童と生徒ではその適用に違いがあることを示すことができたが、その結果を十分に検証するまでには至らず、知的障害のある生徒に応じたアセスメントの具体的な方法を明示できていない。②ムーブメント法の高齢者への適用において、理論的な裏付けを試み、研究成果として理論的な枠組みを示すことができたが、この有効性を検証するには、検討した事例数が少なく十分な検証ができていない。今後さらに、事例を蓄積し、検討を進める必要がある。

以上、本研究では、先行していた実践に着目し、後方視的研究によって理論と実践を検討し、課題を明らかにした。さらに、得られた課題に対して、前方視的研究として理論的な枠組みの構築を図り、実践方法、評価法について提示した。不十分な点については、今後、研究を深める必要がある。しかしながら、本研究において、臨床的適用に関する知見を新たに提示できたことは、今後の地域での知的障害のある児童、生徒への支援と、要支援、要支援前の高齢者支援の端緒と言える。ムーブメント法が、教育的分野での適用というこれまでの枠を越えて、社会福祉分野における研究と実践の第一歩を踏み出すことができたと考える。

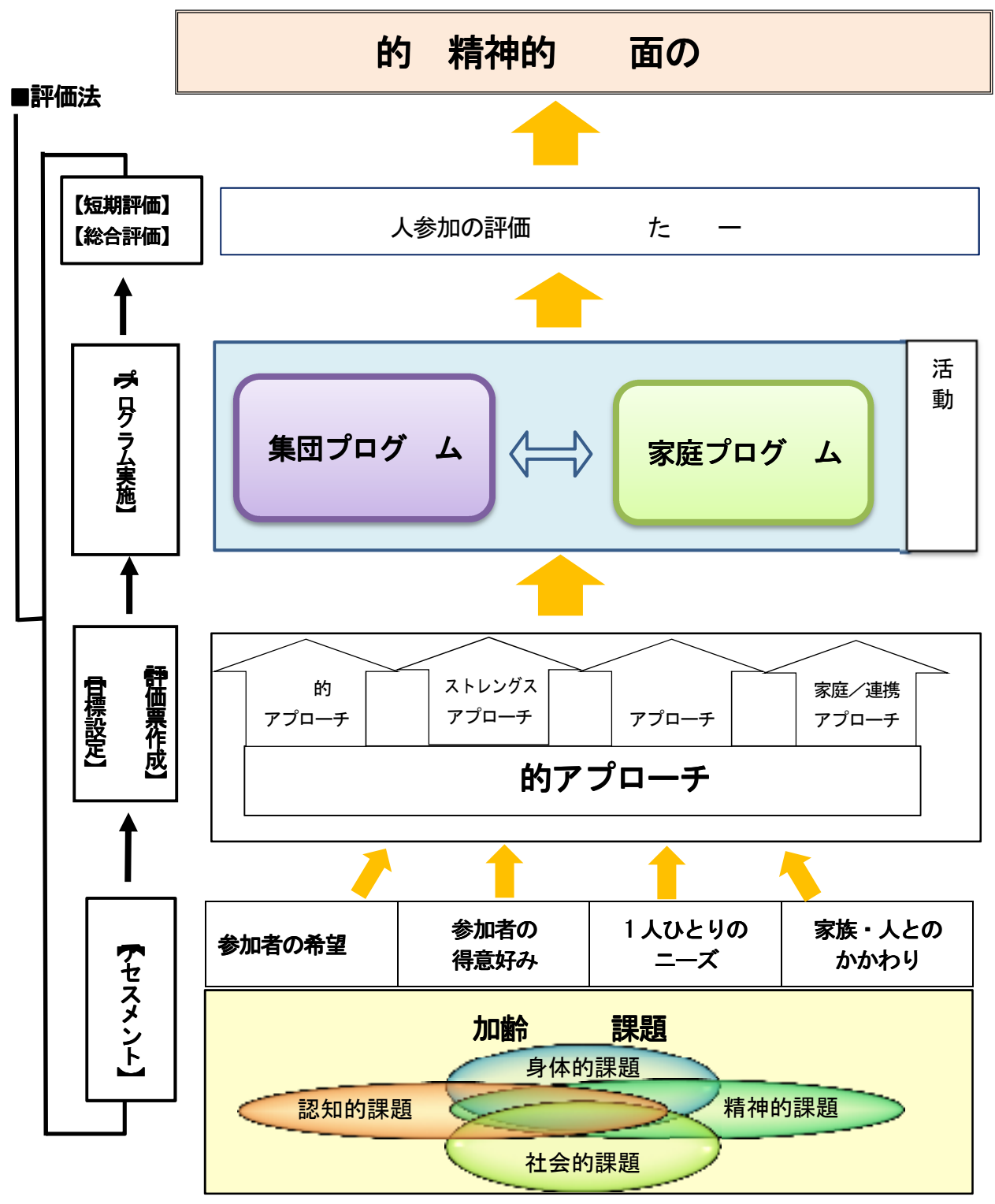
掲載論文

- 金川朋子 (2009) 「QOL の向上をめざしたムーブメント教育・療法の実践的研究－1 年間の子ども教室の記録」『児童研究』88, 21-30. (第 I 部第 3 章に対応)
- 金川朋子 (2011) 「ムーブメント教育・療法を用いた動きづくり－③～多様な動きをつくる運動(遊び)と高齢者へ～」『大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学』59(2), 115-122. (第 II 部第 4 章第 2 節に対応)
- 金川朋子 (2012) 「遊びの要素を取り入れたシルバームーブメント療法－からだ・あたま・こころ みんなで笑って楽しい健康づくり－」『体育の科学』62(6), 425-429. (第 II 部第 4 章第 2 節に対応)
- 金川朋子 (2012) 「高齢者に対するシルバームーブメント療法の効果」『児童研究』91, 3-9. (第 II 部第 4 章第 1 節に対応)
- 金川朋子 (2013) 「シルバームーブメントプログラムの作成のための新たな視点の導入と実践」『最新社会福祉学研究』8, 27-39. (第 II 部第 5 章第 1 節に対応)

高齢者を対象としたムーブメント法の理論的な枠組み

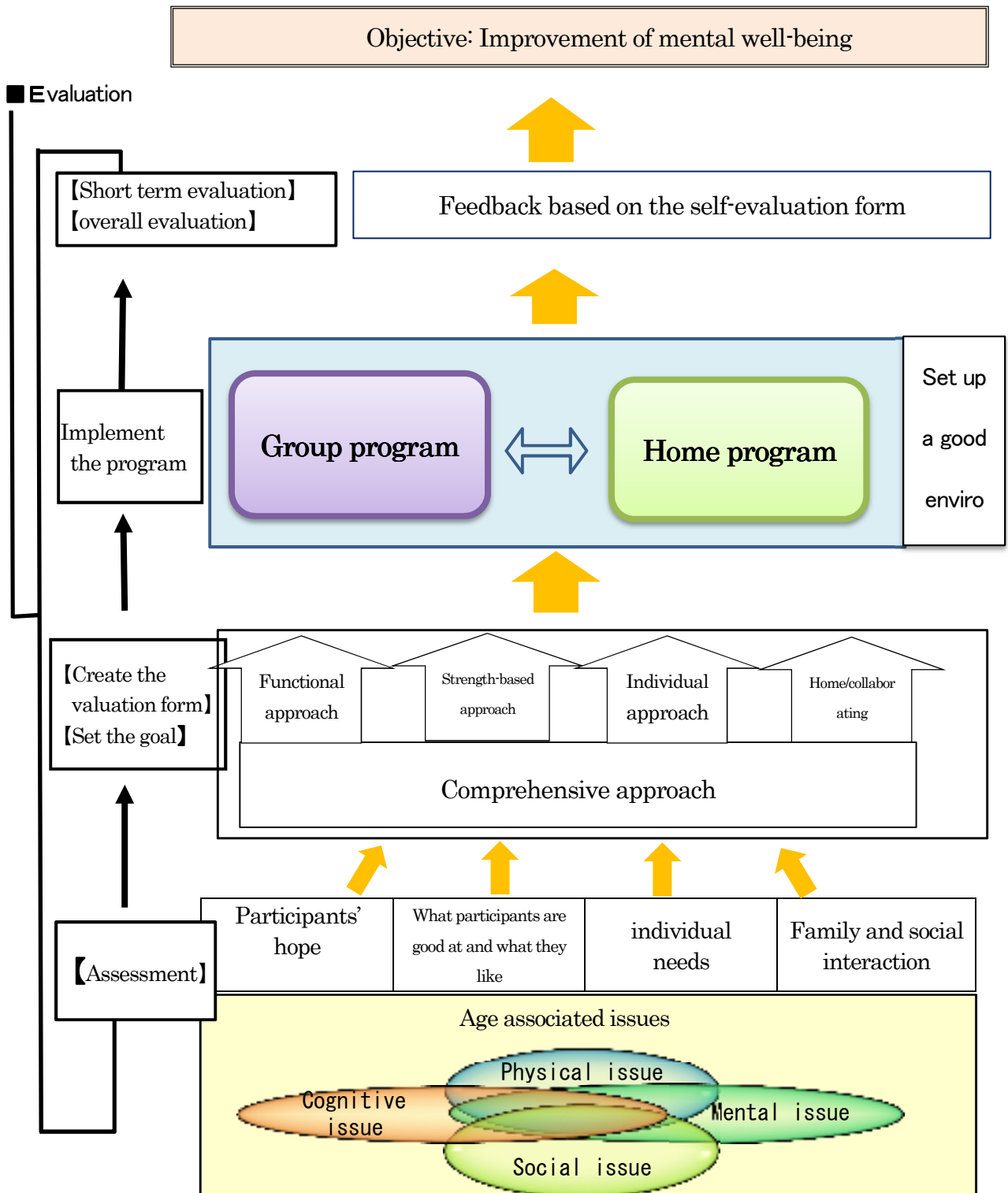
■高齢者ムーブメント法の特徴:

集団活動の重視, 精神的側面の重視 (楽しさ, 意欲, 主体性)



The theoretical framework of the Movement Method to Senior citizens

■ The Characteristics of the Movement Method to senior citizens:
 focus on a group activity, focus on mental aspect (fun, willingness, initiative)



資料一覧

- 資料 1-1 我が国におけるムーブメント法の変遷
- 資料 1-2 研究発表一覧

- 資料 2-1 MEPA-R 評価項目 一覧

- 資料 3-1 「子ども教室」のプログラム構成
- 資料 3-2 「子ども教室」活動内容(第1回～第15回)
- 資料 3-3 対象児の保護者評価

- 資料 4-1 「いきいきムーブメント教室」活動内容(第1回～第50回)
- 資料 4-2 「いきいきムーブメント教室」参与観察記録
- 資料 4-3 「いきいきムーブメント教室」参加者評価
- 資料 4-4 「いきいきムーブメント教室」活動記録(平成21年12月12日実施)
- 資料 4-5 「いきいきムーブメント教室」活動記録(平成23年4月2日実施)
- 資料 4-6 イメージ作品(1)
- 資料 4-7 イメージ作品(2)
- 資料 4-8 課題ムーブメント
- 資料 4-9 プログラム構成

資料1-1 我が国におけるムーブメント法の変遷

年	変遷
1977年	小林芳文がFrostigに出会う
1978年	「ムーブメント教育—理論と実際」(肥田野直ら他訳, 日本文化科学社) 発刊
1982年	障害児を支援する「たけのこ教室」を開設
1988年	「国際ムーブメント教育研究センター 略称 (IMERC)」開設 「IMERC ムーブメント教室」開催
1983年	ムーブメント法の創始者であるFrostigが来日
1988年	IMERC主催「第1回 ムーブメント教育実践セミナー」S.Navill来日
1989年	IMERC主催「第1回 ムーブメント教育実践セミナー」E.J.Kiphard来日
1991年	日本ムーブメント教育協会(略称JAME: JAPAN Movement Education) 開設 初代会長 大島一良就任 日本ムーブメント教育協会主催 第1回セミナー
1993年	中級指導者認定講座(現在は中級指導者養成講座) 開催
1998年	日本ムーブメント教育・療法協会(略称JAMET: Japan Association of Movement Education & Therapy) に改称 第2代会長 仁志田博(東京女子医科大学教授, 現名誉教授, 医学博士) 就任 日本児童学会の中に, 「ムーブメント教育・療法部門」が設立し
2004年	日本児童学会の中で, ムーブメント法に関する第1回学術研究集会開催
2005年	東京都知事より(17都管法特第2334号), 特定非営利活動法人日本ムーブメン
2006年	ト教育・療法協会が承認される 第4代会長に小林芳文(横浜国立大学教授)が就任 「国際ムーブメント教育研究センター(略称(IMERC)が, 「国際ムーブメント教育・療法学術センター」として, 鎌倉女子大学内に移設
2013年	初級認定者は2,316人, 中級認定指導者は1,396人, 上級認定指導者は291人, 常任専門指導員は15人である

日本児童学会 研究発表

No	年 月	研究発表題目	研究発表者
1	2006年3月	「学校の中の発達性調整運動障害の支援」	信州大学 助教授 永松 裕希
2		「自閉症の運動模倣能力の特性」	東京福祉大学大学院 教授 是枝 喜代治
3		「子育て支援へのムーブメント教育・療法の活用」	鎌倉女子大学 准教授 飯村 敦子
4		「幼児教育に生かすムーブメント教育の実践」	清水谷保育園 園長 竹内 麗子 他
5	2007年3月	「重度重複障害児の感覚運動ムーブメント -歌いかけがもたらす効果について-」	富山大学 准教授 阿部 美穂子
6		「知的障害養護学校におけるムーブメント教育の実践 -動きのぎこちなさに問題を持つ子どもの指導-」	大阪教育大学附属特別支援学校 金川 朋子
7		「地域子育て支援に活かすムーブメント教育の実践 -相模原市における取り組み-」	相模原市立南上溝保育園 川島 幸恵
8		「家族サポートに活かす子育て充足感の実態調査 -ムーブメント教育による療育を軸にして-」	東京学芸大学連合学校 藤井 由布子
9	2008年3月	「特別支援学級と通常学級との合同ムーブメント授業の実践」	鎌倉市立玉縄小学校 並木 淑乃
10		「身体運動面における特別な教育的配慮を要する子どもの支援に関する研究」	横浜国立大学 伊藤 紗由美
11		「ムーブメントを取り入れた自立活動の実践」	千葉県立長生特別支援学校 庄司 喜昭
12		「子どもの遊びからみた動的環境による発達支援」	横浜国立大学 原田 知佳子
13		「特別支援学校でのムーブメント教育の取り組み」	大阪教育大学附属特別支援学校 金川 朋子
14		「重症児・者のムーブメント活動の実践」	全国重症心身障害児者を守る会 あけぼの学園 金澤 太郎
15	2009年3月	「特別支援学級における小中連携」	川崎市立百合丘小学校 上原 淑枝
16		「ムーブメント教育・療法による重度重複障害児の健康支援に関する研究-健康と遊びに関するアンケート調査と遊び時の心拍数の分析より-」	横浜国立大学 古川 広大
17		「想像性を育み幸福感を支えるムーブメント教育・療法の意義 -「共に場を創る」体験を重視したダンスムーブメントプログラムの実践から-」	CMDゆうゆう 瀧本 ちひろ 惠濃 志保 和光大学 大橋 さつき
18		「ムーブメント教育による野外保育の重要性 -自己の身体意識から広がるすべての子ども達へのメッセージ-」	社会福祉法人どろっぶす はぎの保育園 菅原 量
19		「子育て支援・地域看護活動におけるムーブメント教育・療法の試み-少子・高齢化社会におけるムーブメント-」	埼玉医科大学短期大学 鈴木 美奈み
20	2010年3月	「支援を要する幼児の遊びと発達に関する研究-遊びの場の実態分析を通して-」	鎌倉女子大学 藤浪 亜希
21		「教室でのIEPに向けたIESAの活用」	横浜市立川井小学校 岩羽 紗由美
22		「発達障害児の運動協応の発達とその支援」	東京福祉大学 教授 是枝 喜代治
23		「『楽しい体育』に生かすムーブメント教育の実践 -新学習指導要領を視座に入れて-」	大阪教育大学附属特別支援学校 金川 朋子
24		「重度重複障害児（者）への家族参加型ムーブメント教室の成果」	鎌倉女子大学 教授 新井 良保

日本児童学会 研究発表

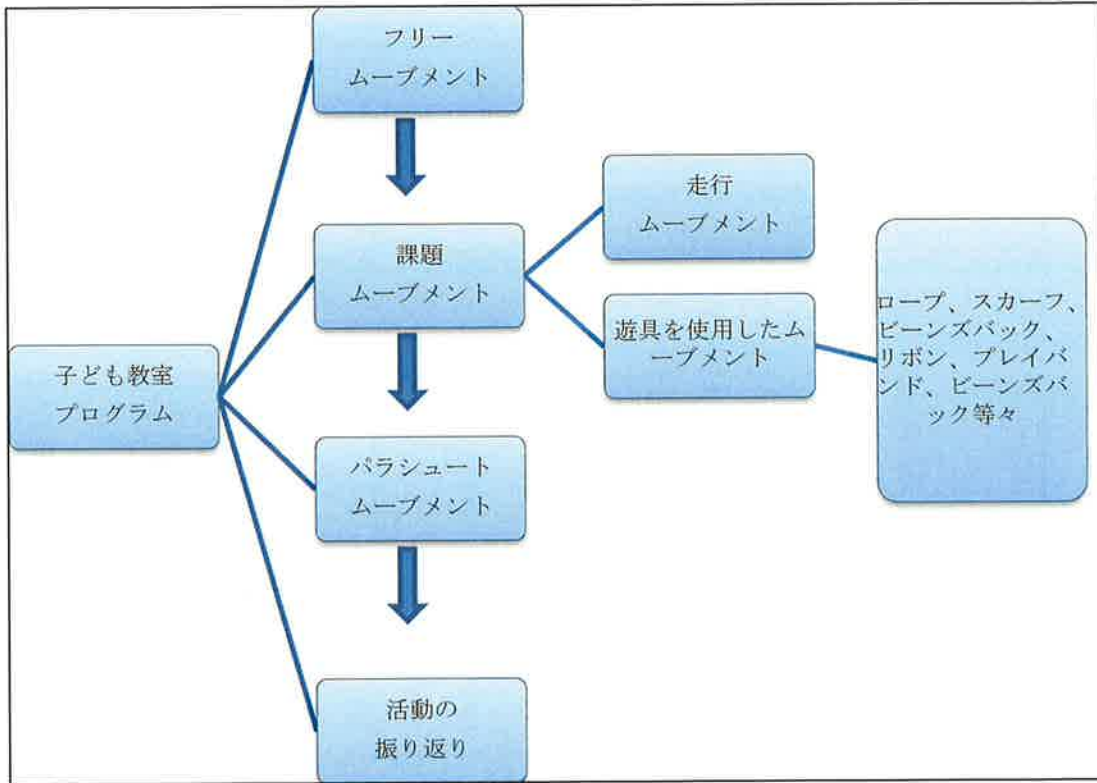
No	年月	研究発表題目	研究発表者
25		「発達障害児の地域支援に生かすムーブメント教育・療法 -MEPA-Rに基づいた親子支援-」	「スペアちがさき」発達障害児支援の 会 高木 江里子
26		「エンパワメントをもたらした 家族参加型による集団ムーブメント活動の効果」	富山大学 准教授 阿部 美穂子
27	2011年3月	「MEPA-IIから見る重症心身障害児者の発達の変化の一例」	相模原療育園 高橋 徹、小澤美津子、 高橋亜希子、栗原百合香
28		「MEPA-Rを活用したムーブメント教育・療法の実践」	茨城県立あすなるの郷 郡司 茂則
29		「自閉症児者のナラカティブに見るボディイメージ -ムーブメント教育による「動きの経験」の可能性を考える-」	筑波大学大学院 吉田 美和子
30		「特別支援学級における体育の授業実践 -多様な動きをつくるムーブメント・走行ムーブメントの効果-」	川崎市立百合丘小学校 上原 淑枝
31		「子ども、保護者、先生の心をつなぐムーブメント教育の取り組み」	堺市立東浅香山小学校 足立 朋子
32		「大学生におけるクリエイティブムーブメントの意義 -和光大学親子ムーブメント教室の実践から-」	和光大学 准教授 大橋 さつき
33		「幼児期における発達障害児の家族支援に関する一考察」	横浜国立大学 川合 高鋭
34		「ムーブメント教育・療法を活用した 重度重複障害児・者の余暇支援活動の意義」	ムーブメントサークル Andante 大崎 恵子
35		「ムーブメント教育と社会参加・自立に向けて-頭・体・心の発達支援か らQOLの開会「ミュージズ」25年の歩みを通して」	神奈川県立中原養護学校 松瀬 三千代
36	2011年12月	「ムーブメント教育・療法の保育への適用」	日本ムーブメント教育・療法協会会長 和光大学教授 小林 芳文
37	2012年3月	「幼児の発達を支援するリズムムーブメントの開発と適用」	丸山美穂 山形 咲歩 磯部桂子
38		「ムーブメント教育・療法を親子体操に活かす -今、子どもが身体を動かす意義について-」	Office Masami 代表 柴田 雅美
39		「幼児の創造性を育むムーブメント教育に関する実証的研究 -幼稚園での実践を通して-」	鎌倉女子大学 安部 珠央 鎌倉女子大学 教授 飯村 敦子
40		「特別支援学級におけるムーブメント教育 -季節のムーブメント活動を通して-」	茅ヶ崎市立汐見台小学校 大越 敏孝
41		「ムーブメントを活用した造形活動の展開」	茅ヶ崎市立茅ヶ崎小学校 丹澤 法明
42		「ムーブメント教育・療法を核とした支援ネットワークの広がり -茨城県鹿島地域の実践-」	神栖市児童デイサービスセンターなの はな 早田 恵子
43		「シルバームーブメントのプログラム検討と健康面への効果について -いきいきムーブメント教室の実践から-」	大阪教育大学附属特別支援学校 金川 朋子
44		「ムーブメント活動を用いた認知症高齢者の表出行動の変容に 関する実践的研究」	勝原 治美 阿部 美穂子
45		「保育士の資質向上におけるムーブメント教育・療法の可能性 -研修講座の参加者に対する意識調査から-」	和光大学 杉本 貴子 和光大学 准教授 大橋 さつき

(1)姿勢(分野:運動・感覚)		(1)移動(分野:運動・感覚)	
ステージ項目番号/内容		ステージ項目番号/内容	
1	P-1 腹ばいから頭を挙げる(首のすわり…1)	1	Lo-1 ムズムズと体を動かす
1	P-2 あおむきから両肩を引き起こしたとき頭がある(首のすわり…2)	1	Lo-2 手・足をバタバタ動かす
1	P-3 肩を支えてやると脊柱が腰の近くまで伸びる(L3座位…1)	1	Lo-3 あおむきから横向きにねられる(ねがえり…1)
1	P-4 長座位をとらせると手を前につき、ひとりで座っている(長座位…2)	1	Lo-4 あおむきから腹ばいにねられる(ねがえり…2)
2	P-5 上肢を伸ばし、下肢を直角に曲げ、四本の肢で支える(四つんばい位)	2	Lo-5 腹や肘を同時につき、上体を引きずって移動する(はいはい…1)
2	P-6 座らせ、片腕を横に引く(押す)と体が平衡を保つように動く(パラシュート反応…側方)	2	Lo-6 上肢を交互に前または後ろに出してはいはいする(はいはい…2)
2	P-7 正座できる(座位…3)	2	Lo-7 四肢を交互に出してはいはいする(はいはい…3)
2	P-8 つかまって立っている(支え立位)	2	Lo-8 固定されたものにつかまって動きまわる(両手→片手)
3	P-9 膝の高さの台の上に座ることができる	3	Lo-9 人につかまって歩く
3	P-10 座って、一方の上肢を引くと、頭、胸部が立ち直り引かれまいとする	3	Lo-10 階段をはい上がる
3	P-11 立位からひとりで座る	3	Lo-11 ひとりで歩く
3	P-12 立たせ、左右前方に引くと、平衡を保つため一方の足を踏み出す	3	Lo-12 手すりにつかまって階段をのぼる
4	P-13 シャがむ	4	Lo-13 ころばないでどうにか走る
4	P-14 ざちなく台からとびおる	4	Lo-14 階段をひとりではいおる
4	P-15 立ったままぐるぐるまわる	4	Lo-15 両足でびよんぴよんとぶ
4	P-16 閉眼片足立ちが一瞬できる	4	Lo-16 つま先で歩く
4	P-17 階段の一番下からとびおる	4	Lo-17 ヨーイドンの合図でかけだすことができる
4	P-18 階段を2段目からとびおる	4	Lo-18 横ろがりができる
5	P-19 閉眼片足立ちができる(2秒以上)	5	Lo-19 前方にまわられる(でんぐりかえし)
5	P-20 同じ姿勢がとれる(頭を押さえる等の単一動作の模倣)	5	Lo-20 直線の上を踏みはずさないで歩ける(幅10cm)
5	P-21 閉眼片足立ちが一瞬できる	5	Lo-21 片足でケンケンが数歩できる
5	P-22 頭の上に週刊誌を広げて落とさずに数歩、歩ける	5	Lo-22 スキップができる
5	P-23 閉眼片足立ちができる(2秒以上)	5	Lo-23 平均台の上をどうにか歩ける
5	P-24 そう、とり等の動物の姿勢のまねができる	5	Lo-24 直線の上を踏みはずさないで後方に歩ける(幅10cm)
6	P-25 同じ姿勢がとれる(一方の手を上げ、他方の横に伸ばす)	6	Lo-25 急に止まったり、方向を変えたりすることができる(鬼ごっこ遊びなど)
6	P-26 同じ姿勢がとれる(片手で反対側の耳を押さえる)	6	Lo-26 平均台の上を歩ける
6	P-27 ブランコの立ちのりをして、ひとりでこぐことができる	6	Lo-27 あおむきの姿勢から気をつけの姿勢までの起き上がりができる
7	P-28 片足で立ち、そのまま体を傾けて飛行機のようにしても、倒れないでいられる	7	Lo-28 補助輪付きの自転車にのることができる
7	P-29 こぼしの指示による姿勢がとれる(左手で右足を押さえ、右手で左足を押さえる)	7	Lo-29 平均台の上を後ろ向きに歩ける
7	P-30 床に座って、おしりでVバランス姿勢ができる	7	Lo-30 両手足を床についた熊歩き姿勢で、後方にまっすぐ移動できる

(1)技巧(分野:運動・感覚)		(2)受容言語(分野:言語)	
ステージ項目番号/内容		ステージ項目番号/内容	
1	M-1 手をにぎったり、開いたりできる	1	L-1 音によって反応が見られる(聴覚による反応)
1	M-2 手を出す、さぐる	1	L-2 頭を音や光の方に向ける
1	M-3 両手を近づけて触れたりつかんだりする	1	L-3 動くものを目で追う(追試反応)
1	M-4 おもちゃ(ガラガラなど)をつかみ口に持っていく	1	L-4 注意を向けてじっと見る(注視反応)
2	M-5 片手でつかむ	2	L-5 自分の名前を呼ばれると反応する
2	M-6 おもちゃ(ガラガラなど)を持ちかえる	2	L-6 「ちようだい」と言って身振りで示すと反応する
2	M-7 おもちゃ(ガラガラなど)を振る	2	L-7 「パパどこ」「ブーブーどこ」と聞くとそちらを向く
2	M-8 出された2つのものを同時に持てる	2	L-8 身近なおもちゃを見て、簡単な遊びができる
3	M-9 2個の積み木を重ねる	3	L-9 「おててはどれ」「あんよはどれ」とたずねると、手・足を出す
3	M-10 ものを投げる(ボールを下手から)	3	L-10 「ボールを持ってきなさい」などの簡単な指示が実行をできる
3	M-11 茶わんの中の小球を取り出す	3	L-11 名前を言うとき数個のものがわかる。「テレビは、どこ」など
3	M-12 大きなボールをける	3	L-12 手をたたく、簡単な音のリズムを実行できる
4	M-13 スプーンをひっくり返さないで、口の所へ持っていく	4	L-13 目、耳、口、手、足、鼻、を指すことができる
4	M-14 コップからコップへ水を移す	4	L-14 「あんよを上げてごらん」「おててを上げてごらん」の指示が従える
4	M-15 6個の積み木を積み上げる	4	L-15 髪・歯・舌(べろ)・へそ・つめを指すことができる
4	M-16 1枚ずつページをめくる	4	L-16 大きい、小さいがわかる
4	M-17 まねてマル(O)をかく	4	L-17 長い、短いがわかる
4	M-18 ぐつをはく	4	L-18 赤・青・黄がわかる
5	M-19 ハサミを使って紙を切る	5	L-19 指を出して年齢を数える
5	M-20 両手で顔が洗える	5	L-20 同形、異種の積み木などで、「重(軽い)方をちようだい」の指示に従える
5	M-21 三輪車をこぐことができる	5	L-21 両親の姓名がわかる
5	M-22 はずむボールをつかまえる	5	L-22 「速く走っておいで」の指示に従える
5	M-23 鉛筆が使える	5	L-23 体を使って大きい、小さいが表現できる
5	M-24 積み木で簡単なものまねをして作れる	5	L-24 「ゆっくり走っておいで」の指示に従える
6	M-25 ボールを上手から放物線を描くように投げられる	6	L-25 3種類の動作を命令されると実行できる
6	M-26 自分でおしりをふくことができる	6	L-26 「右の方を歩きなさい」の指示に従える
6	M-27 点や線にそって紙が切れる	6	L-27 目・耳・鼻・口のいない絵の部分がわかる
7	M-28 ピンセットで大豆をつまむ	7	L-28 目・耳・鼻・口の体の動きが説明できる
7	M-29 経験したことを絵にかく	7	L-29 手・足の体の動きが説明できる
7	M-30 風船を連続してつくことができる	7	L-30 体を使って、重い荷物を運ぶ動きが表現できる

(2)表出言語(分野:言語)		(3)主に対人関係(分野:社会性・情緒も含む)	
ステージ項目番号/内容		ステージ項目番号/内容	
1	Le-1 きげんのよい時は、アーウーエー(喉音)の声を出す	1	S-1 あやすとほえむ
1	Le-2 自ら声を出して笑う	1	S-2 顔をじっと見る
1	Le-3 人に対してブービー、ウーウー等の声かけをする	1	S-3 動く人を目で追う
1	Le-4 バ・カ・ガ・マ等の単子音を出す	1	S-4 鏡の中の自分の像を見て反応する
2	Le-5 舌をならすことなどを繰り返す	2	S-5 人見知りをする
2	Le-6 アーア、マーマ等の2音節の喃語を発する	2	S-6 「バイバイ」「ニギニギ」「おつむテンテン」の身振りを模倣する
2	Le-7 ダーダー、パーパー等の簡単な音声模倣ができる	2	S-7 着衣に応ずる
2	Le-8 意味があることばを、1語言える	2	S-8 ほめられると何度でも同じ動作をする
3	Le-9 意味のあることばを2つ程度話す	3	S-9 子どものまわりで遊ぶ
3	Le-10 大人の言った単語をそのまま、まねすることが多くなる	3	S-10 おもしろがって(反抗的に)ものを投げる
3	Le-11 おしっこをしたくなると、どうにか言える	3	S-11 欲しいものを教える
3	Le-12 遊びたいことを、直接的な方法で要求する	3	S-12 友だちと手をつなぐことができる
4	Le-13 「フンウンきた」「ママあっち」等の2語文を話す	4	S-13 何かを「見てちょうだい」と人を引っっぱる
4	Le-14 「パパおしごと行った」等の3語文を話す	4	S-14 おこられそうになると大人の注意をそらす
4	Le-15 自分のことを愛称を使って表現できる	4	S-15 まねをして遊ぶ
4	Le-16 「が、に、は」の助詞を使うことができる	4	S-16 親から離れて遊ぶ
4	Le-17 「5-8、6-2、3-9」の2数詞の復唱ができる	4	S-17 友だちにいじめられると言いつけにくる
4	Le-18 赤、青、黄が言える	4	S-18 ままごとの役を演じることができる
5	Le-19 歩く動作に合わせて「1、2、3、……10」までの数が言える	5	S-19 ボール遊びの順番を待つことができる
5	Le-20 代名詞(ほくに、ぼくのもの等)を使う	5	S-20 友だちと互いに主張したり妥協したりして遊ぶ
5	Le-21 自分の姓名が言える	5	S-21 ルールのある遊びを理解して遊べる(かくれんぼ等)
5	Le-22 両親の姓名が言える	5	S-22 物事に対して、「これなあに、どうして」の質問を頻繁にする
5	Le-23 2つの文(～した、～した)を使うことができる	5	S-23 経験したことを、他の子に話す
5	Le-24 自分の体と大人の体の違いが言える(手の大きさなど)	5	S-24 友だちといっしょにお盆の上のものをのせて運べる
6	Le-25 10円、50円、100円の名称が言える	6	S-25 ジャンケンで勝ち負けがわかる
6	Le-26 「5、2、4、9」「7、3、2、8」の数詞の復唱ができる	6	S-26 禁止されていることを他の子がやっていたとき、その子に注意する
6	Le-27 ひらがなで書かれた自分の名前が読める	6	S-27 手伝ってもらわなくても、ひとりできたり脱いだりできる
7	Le-28 たずねられると、幼稚園や学校に行く道順を説明できる	7	S-28 数人の子どもたちで組織だった遊びをする(花いちもんめ等)
7	Le-29 日付や曜日が言える	7	S-29 小さい子の面倒をみる
7	Le-30 足を動かして、いろいろな音が出せる	7	S-30 スカーフ(新聞紙)の上に風船のせて二人で落とさずに遊ぶ

資料 3-1 子ども教室のプログラム構成



資料3-2 プログラム内容(第1回～第15回)

実施日	回	活動内容	参加人数(人)
2007年11月23日	第1回 子どもムーブメント教室	走行ムーブメント ペットボトル体操 カラスカーフムーブメント パラバルーンムーブメント	10
2007年12月22日	第2回 子どもムーブメント教室	走行ムーブメント タオル体操 リボンムーブメント ロープムーブメント パラバルーンムーブメント	12
2008年1月12日	第3回 子どもムーブメント教室	走行ムーブメント タオル体操 リボンムーブメント ロープムーブメント パラバルーンムーブメント	10
2008年2月23日	第4回 子どもムーブメント教室	走行ムーブメント ロープムーブメント ユランコムムーブメント パラバルーンムーブメント	11
2008年3月22日	第5回 子どもムーブメント教室	走行ムーブメント ペットボトル体操 風船ムーブメント パラバルーンムーブメント	9
2008年4月12日	第6回 子どもムーブメント教室	走行ムーブメント ペットボトル体操 風船ムーブメント パラバルーンムーブメント	6
2008年4月26日	第7回 子どもムーブメント教室	走行ムーブメント ペットボトル体操 風船ムーブメント パラバルーンムーブメント	6
2008年5月24日	第8回 子どもムーブメント教室	走行ムーブメント ペットボトル体操 風船ムーブメント パラバルーンムーブメント	11
2008年6月14日	第9回 子どもムーブメント教室	走行ムーブメント ペットボトル体操 風船ムーブメント パラバルーンムーブメント	11
2008年6月28日	第10回 子どもムーブメント教室	走行ムーブメント ペットボトル体操 風船ムーブメント パラバルーンムーブメント	9
2008年7月12日	第11回 子どもムーブメント教室	走行ムーブメント ペットボトル体操 プレーバドムムーブメント パラバルーンムーブメント	7
2008年7月26日	第12回 子どもムーブメント教室	走行ムーブメント ペットボトル体操 プレーバドムムーブメント パラバルーンムーブメント	7
2008年8月16日	第13回 子どもムーブメント教室	走行ムーブメント ペットボトル体操 プレーバドムムーブメント パラバルーンムーブメント	9
2008年9月27日	第14回 子どもムーブメント教室	走行ムーブメント ペットボトル体操 カラーフープムーブメント パラバルーンムーブメント	9
2008年10月25日	第15回 子どもムーブメント教室	走行ムーブメント ハットフリスビームーブメント ペットボトル体操 カラーフープムーブメント パラバルーンムーブメント	10

資料3-3 対象児の保護者評価

回	実施日	一番楽しんでいたのは？	人とのかかわり	活動への参加	運動課題	自由記述	参加に対して
1	11/23	楽しそうに参加していたと思います。	お友だちが気になる様子もみられました。			姉妹で参加しているの で、どうしても私(母)が 妹と組むことになってし まい、Aが寂しくないか なあと気になります。	これからも楽しみにして います。
2	12/22	ロープ：思ったより上手 にできていたと思います。			クロス歩きは意外とすん なりできていたの驚い な。熊歩きはちゃんど きていた。でも手より足 の方が長くてやりにくそ うにみえた。ロープがあ るからとりあえずまっす ぐに進めていた。飛行機 パランスは少し不安定。	今日は姉妹共に学生さん と組んで楽しんでいたの で、安心してみられまし た。観客席から見ている 目が合うとにっこり笑っ てくれました。うれしそ うでした。	
3	1/12	ビーンズバック				ユラユラ：楽しさ半分、 怖さ半分で、体が浮いた 瞬間のビックリした顔が 印象的でした。	
4	2/23	ハットフリスビーとロー プ。				V字の後の足上げが不安定 だった。腰が上げられず ふらふらしていた。電線 音頭はあまりできていな かった。簡単な動きだけ できていた。	みんなそれぞれ楽しく過 ごしていた。自由で良い と思った。

資料3-3 対象児の保護者評価

一番楽しんでいたのは？	人とのかかわり	活動への参加	運動課題	自由記述	参加に対して	
5	3/24	ハットfrisビーとロープ。	ケンケン、片足バランスなど、苦手なことはまわりを見ながら恥ずかしそう...でも参加していた。	バランスをとるのが苦手。意識して取り組んでほしい。左右の動きを間違えとかなかなか修正できなかった。	毎回楽しみに参加しているのか、表現力が乏しいか、動きが少し小さいかなあと思いました。	参加に対して
6	4/12	風船上に投げて上手にキャッチすると得意気な笑顔を見せてくれた。	積極的に参加という感じには見えないのですが、いろいろな運動を真剣に取り組んでいる。まじめ。	サイドステップできていた。パラバルーンでのサイドステップは、意識していないのか、普通に歩いていた。	フリームーブメント：自由に好きな遊びをしてとても楽しそうでした。妹のパワーに押されて少しひき気味ですが、	
7	4/26	大きな風船は扱いやすい感じだったので、頭でつくのは、空間認知が少しずれている感じがした。	フリームーブメントは、ムーブメントに入るための準備（心・体）と言う感じ。	左右を意識してサイドステップができるようになった。昔は、ゴムが大嫌いだっただのに、（パチンと手を放すのが苦手）今日はどうも楽しそうにしていた。去年のふようまつりでの経験が苦手意識を克服したのかも。	今日は「小学部にも参加したい」と言い出した。	
8	5/24	風船へディング上手にできてうれしそうだった。	同性の友達が気になる様子。誰とでも組んで活動できる。今日はAに集中してみている。笑顔になる。	思っていたより、できることが増えていた。サイドステップ、スキップ。難しかったのは、グーパー。一度堀江君の足を踏んでから、お互いに怖かった様子。	今日は、行く前から、「今日は小さなクラスに出ない」と言っていました。明日の参観or帰宅後のTV番組が見たいからかも。	

資料3-3 対象児の保護者評価

一番楽しんでいたのは？	人とのかかわり	活動への参加	運動課題	自由記述	参加に対して
9	6/14	みんなでゴムを放すのが好きみたい。笑顔が出ていました。	朝出かけるまで、ゴロゴロしていて、しんどいのかと思っていたけれど、参加すると、元気に楽しそうだったので、安心してました。	最後のマッサージ(ストレッチ)は、気持ちよそうので、親子のスキンシップになってよかったです。	
10	6/28	風船 ヘッディングが上手くできると、うれしそうに笑顔を。	毎回来るまでは、乗り気でないようにみえるのに、参加すると楽しそうな笑顔になる	ペットボトル体操 最初はとまどい、不安そう。屈伸、しゃがむのがつらいのかな？ひざを曲げない。	明日の日曜参観もきになり、今夜のTVドラマも見たので、「ムーブメント教室帰ったらすぐシャワーして明日に備える」と、いつまでました。
11	7・12	走行ムーブメント 小回りでダッシュうれしそうに、走っていた。	なんとなく参加。来ると楽しそうな表情を見せてくれる。	サイドステップのバランスの悪さ。リズム感。ぎこちなさ。	最近ずっと忙しく、子どもと話す時間があまよせなくて、淋しい思いをさせていたので、今日一緒に参加して、スキンシップが取れてよかったです。
12	7/28	「線路は続くよ」左右のスピードについて行けず、混乱をしている感じ。でも先生達と楽しそうに笑顔がよかったです。	いつもの通りのマイペース	ペットボトルを頭に乗ることができない。スタートにやってもらったから頭を動かさず、維持できている。その時左肩の下がりが少しましになっていった。	

資料3-3 対象児の保護者評価

	一番楽しんでいたのは？	人とのかかわり	活動への参加	運動課題	自由記述	参加に対して	
13	8/16	フリームープメント。先生と遊んだ。めっちゃ楽しかった」と、ずっと言ってきた。	友だち：A君に久しぶりに会えよと喜ぶのかと思いきや、Hさん、H君の中学生の友だちと一緒に遊ぶことが多い。タツブKくんはべったりでした。	マッサージは、Aと一緒にきて、よかったです。違う場所でギョラリリーがいるという前で、行く前は『上手にできなかつたから恥ずかしいと不安そうでしたが、いざ参加するといつもよりはりきっていて、笑顔も多く、楽しそうでした。	「できなかつたら…」と言っていたペットボトル体操のペットボトルのせができてきませんでした。毎回です。頭の形がいびつなのと、バランス感覚が悪いせいでしょか？	ギョラリリーが多くて子どもたちははりきっていたよもうですが、なぜか、今回は私が疲れたのピークでムープメント中に睡魔がやってくるので、ちゃんとみれています。すみません。	M先生と仲良しになって楽しかったそうです。
14	9/27	カラフープ：私との関わりでとても嬉しそうな顔をしていました。	今日は母(私)にくっついていつもと同じ感じ。	ペットボトルの頭のせがいつもできない。走行、両足ジャンプが結構きつかった。ペットボトル体操で体を伸ばすと気持ちよかつた。カラフープ：パス、キヤッツチ、スピードに変化をつけてジャンプ楽しんできた。パラバルーン：重くて大変だったけど、みんな嬉しそうでいい顔だった。	ビーチボールでバレエボール、ドッジボールを楽しんでいた。		
15	10/25	走行ムープメント楽しそうに走っていた。(うれしそう)	「今日は、母さんできひんの？」と、少し寂しそうなので、今日は金川先生にリードしてもらって良かった。	「手のひらを太陽に」ジャンプができていた。ペットボトル頭のせがられない。バトンを使っている。バトンが小さい。リズム感が…。カラーフープの時、開脚がよく開いて驚いた。股関節が固かったのに。	フリームープメントを楽しみにして、少し早く行こうとするのですが、なかなか朝の用意ができて、いつもよりなりました。		

資料4-1 「いきいきムーブメント教室」 活動内容(第1回~第50回)

シルバームーブメント 実施内容一覧 NO.1

実施日	回	活動内容	うた	タオル体操	参加者(人)	スタッフ(人)
2007年4月12日	第1回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント	青い山脈	世界の国からこんにちは	2	5
		ロープムーブメント	リンゴの唄			
		ミニスカーフムーブメント	ドンパン節			
		オーガンジーバルーン				
2007年5月19日	第2回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント	世界の国からこんにちは	黒田節	1	4
		ロープムーブメント	リンゴの唄			
		パラシュートムーブメント	丘を越えて			
			世界の国からこんにちは			
2007年6月19日	第3回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント	世界の国からこんにちは	黒田節	9	5
		カラースカーフムーブメント	リンゴの唄			
		ロープを使ったムーブメント	丘を越えて			
		パラシュートムーブメント				
2007年7月14日	第4回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント	青い山脈	黒田節	7	4
		カラースカーフムーブメント	リンゴの唄			
		ブレイバンドムーブメント				
		パラシュートムーブメント				
2007年9月15日	第5回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント	リンゴの唄	ここに幸あり	7	5
		リボンムーブメント	丘を越えて			
		ロープムーブメント	世界の国からこんにちは			
		オーガンジーバルーン				
2007年10月20日	第6回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント	高原列車は行く	ここに幸あり	4	4
		リボンムーブメント	高校三年生			
		お手玉を使ったムーブメント	世界の国からこんにちは			
		パラシュートムーブメント				
2007年11月17日	第7回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント	高原列車は行く	ここに幸あり	8	2
		新聞紙を使ったムーブメント	高校三年生			
		リボンムーブメント				
		ロープムーブメント				
パラシュートムーブメント						
2007年12月15日	第8回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント	高原列車は行く	ここに幸あり	7	5
		ふれあい体操	高校三年生			
		ハットフリスビームーブメント	南国土佐をあとにして			
		ロープムーブメント				
オーガンジーバルーン						
2008年1月19日	第9回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント	幸せなら手をたたこう	北国の春	3	5
		ふれあい体操	南国土佐をあとにして			
		ハットフリスビームーブメント	いつでも夢を			
		ロープムーブメント				
パラシュートムーブメント						
2008年2月16日	第10回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント	幸せなら手をたたこう	北国の春	8	5
		ロープムーブメント	南国土佐をあとにして	(桃太郎さん♪)		
		ハットフリスビームーブメント	いつでも夢を			
		パラシュートムーブメント				
2008年3月15日	第11回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント	幸せなら手をたたこう	北国の春	3	4
		ロープムーブメント	いつでも夢を			
		ハットフリスビームーブメント				
		パラシュートムーブメント				

資料4-1 「いきいきムーブメント教室」 活動内容(第1回～第50回)

シルバームーブメント 実施内容一覧 NO. 2

実施日	回	活動内容	うた	タオル体操	参加数	スタッフ
2008年4月19日	第12回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ロープムーブメント 風船を使ったムーブメント パラシュートムーブメント	花 いつでも夢を	北国の春	7	5
2008年5月17日	第13回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ロープムーブメント 風船を使ったムーブメント ふれあい体操 パラシュートムーブメント	バラが咲いた いつでも夢を	憧れのハワイ航路	7	5
2008年6月21日	第14回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 風船を使ったムーブメント ロープムーブメント オーガンジーバルーン	バラが咲いた いつでも夢を	憧れのハワイ航路	8	5
2008年7月19日	第15回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 風船を使ったムーブメント ロープムーブメント オーガンジーバルーン	バラが咲いた いつでも夢を	憧れのハワイ航路	5	4
2008年8月17日	第16回シルバームーブメント教室 夏期セミナー 第3回 大阪大会	走行ムーブメント 風船を使ったムーブメント ロープムーブメント オーガンジーバルーン	バラが咲いた いつでも夢を	憧れのハワイ航路	8	3
2008年10月18日	第17回 シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 風船を使ったムーブメント ロープムーブメント オーガンジーバルーン	学生時代 いつでも夢を	憧れのハワイ航路	10	5
2008年11月15日	第18回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スカーフムーブメント ロープムーブメント パラシュートムーブメント	学生時代 いつでも夢を	憧れのハワイ航路	10	4
2008年12月13日	第19回 シルバームーブメント教室	走行ムーブメント カラスカーフムーブメント カラーロープムーブメント リボンでツリー ふれあい体操	この広い野原いっぱい 学生時代	憧れのハワイ航路	10	6
2009年1月17日	第20回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント カラスカーフムーブメント ハットフリスビー ロープムーブメント オーガンジーバルーン	黒田節 花笠音頭 (三味線で)	北国の春	11	5
2009年2月21日	第21回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ロープムーブメント ハットフリスビー パラシュートムーブメント	早春賦 この広い野原いっぱい	北国の春	14	5
2009年3月21日	第22回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ロープムーブメント ハットフリスビー パラシュートムーブメント	早春賦 この広い野原いっぱい	北国の春	14	4

資料4-1 「いきいきムーブメント教室」 活動内容(第1回～第50回)

シルバームーブメント 実施内容一覧 NO. 3

実施日	回	活動内容	うた	タオル体操	参加数	スタッフ
2009年4月18日	第23回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ロープムーブメント バスタオルを使ったムーブメント パラシュートムーブメント	おお牧場はみどり いつでも夢を	大阪ラブソディ	9	5
2009年6月19日	第24回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント カラーフープムーブメント 新聞紙を使ったムーブメント ロープムーブメント	おお牧場はみどり いつでも夢を	大阪ラブソディ	18	5
2009年7月19日	第25回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント カラーフープムーブメント ビーンズバックムーブメント ロープムーブメント パラシュートムーブメント	おお牧場はみどり いつでも夢を	大阪ラブソディ	17	5
2009年8月24日	第26回シルバームーブメント教室 夏期セミナー 第4回 大阪大会	走行ムーブメント 新聞紙ムーブメント ロープムーブメント	おお牧場はみどり いつでも夢を	大阪ラブソディ	17	3
2009年9月12日	第27回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント カラースカーフムーブメント ロープムーブメント パラシュートムーブメント	おお牧場はみどり いつでも夢を あかとんぼ	大阪ラブソディ	17	4
2009年10月17日	第28回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント カラースカーフムーブメント ロープムーブメント パラシュートムーブメント	秋の歌シリーズ 赤とんぼ&里の秋 &もみじ	大阪ラブソディ	12	6
2009年11月21日	第29回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント カラースカーフムーブメント 形板ムーブメント パラシュートムーブメント	冬の歌シリーズ 見上げてごらん夜の星を たき火	大阪ラブソディ	11	4
2009年12月12日	第30回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 形板ムーブメント カラースカーフムーブメント オーガンジーバルーン ふれあい体操	冬の歌シリーズ 冬の歌メドレー きよこの夜	クリスマスソングで	19	4
2010年1月16日	第31回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 形板ムーブメント ブレイバンドムーブメント パラシュートムーブメント	リンゴの唄 青い山脈	音楽に合わせてストレッチ	12	4
2010年2月20日	第32回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 形板ムーブメント ブレイバンドムーブメント パラシュートムーブメント	おぼろ月夜 高校三年生	野に咲く花のように	16	5
2010年3月20日	第33回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント タオルムーブメント 形板ムーブメント ブレイバンドムーブメント パラシュートムーブメント	おぼろ月夜 高校三年生	野に咲く花のように	11	6

資料4-1 「いきいきムーブメント教室」 活動内容(第1回～第50回)

シルバームーブメント 実施内容一覧 NO. 4

実施日	回	活動内容	うた	タオル体操	参加数	スタッフ
2010年4月3日	第34回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ハットフリスビー プレイバンドムーブメント バラバルーン ふれあい体操	花 瀬戸の花嫁	野に咲く花のように	16	6
2010年5月1日	第35回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スペースマットムーブメント ハットフリスビー パラシュートムーブメント ふれあい体操	5月の歌メドレー 背くらべ&こいのぼり &鯉のぼり 高原列車は行く	瀬戸の花嫁	16	7
2010年6月5日	第36回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スペースマットムーブメント ハットフリスビー オーガンジーバルーン ふれあい体操	夏の思い出 あめふり ほたる	瀬戸の花嫁	16	6
2010年7月3日	第37回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 浮輪を使ったムーブメント ロープムーブメント (ロープダンス)	我は海の子 いつでも夢を	瀬戸の花嫁	10	7
2010年7月31日	第38回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スペースマットムーブメント ロープムーブメント (ロープダンス)	じゃぼん玉 いつでも夢を	瀬戸の花嫁	14	6
2010年8月29日	第39回シルバームーブメント教室 夏期セミナー 第5回 大阪大会	走行ムーブメント スペースマットムーブメント ロープムーブメント ふれあい体操	我は海の子 いつでも夢を	瀬戸の花嫁	14	6
2010年10月16日	第40回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ロープムーブメント カラーフープ 風船 パラシュートムーブメント	もみじ 世界は二人のために 里の秋	里の秋	11	6
2010年11月13日	第41回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント フープ&ビーンズバック スカーフ&風船 パラシュートムーブメント	赤とんぼ 青い山脈 里の秋	里の秋	16	6
2010年12月4日	第42回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スカーフ&風船 カラーロープ&フープ パラシュートムーブメント	もみじ 上を向いて歩こう 里の秋	里の秋	16	6
2011年1月8日	第43回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント プレイバンドムーブメント 形板 ベアマッサージ	黒田節 花笠音頭 たき火	たき火	12	7
2011年2月5日	第44回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント プレイバンド ビーンズバック パラシュートムーブメント	早春賦 津軽海峡冬景色 たき火	たき火	13	8
2011年3月19日	第45回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント プレイバンド フリスビー パラシュートムーブメント	どこかで春が ふるさと	どこかで春が (ミニスカーフで)	12	5

資料4-1 「いきいきムーブメント教室」 活動内容(第1回～第50回)

シルバームーブメント 実施内容一覧 NO. 5

実施日	回	活動内容	うた	タオル体操	参加数	スタッフ
2011年4月2日	第46回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スペースマットムーブメント フリスビー パラシュートムーブメント	おぼろ月夜 しあわせのワルツ 春が来た	春が来た	12	7
2011年5月7日	第47回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スペースマットムーブメント リボンムーブメント パラシュートムーブメント	ミカンの花咲く丘 愛燦々 春が来た	春が来た	10	7
2011年6月4日	第48回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スカーフムーブメント ロープムーブメント ふれあい体操	川の流れるように 夏の思い出 あめふり 宮城斉太郎節	宮城斉太郎節	14	9
2011年7月2日	第49回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スカーフムーブメント ロープムーブメント ふれあい体操 パラシュートムーブメント	七夕 青春時代	宮城斉太郎節	12	9
2011年7月30日	第50回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ブレードムーブメント ロープムーブメント パラシュートムーブメント		宮城斉太郎節	14	8
2011年8月 日	第51回シルバームーブメント教室					
2011年10月1日	第52回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 形板ムーブメント ロープムーブメント パラシュートムーブメント	故郷の歌 また遭う日まで	里の秋	7	9
2011年11月5日	第53回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 形板ムーブメント パラシュートムーブメント	リンゴの歌 ムーブメントの歌	里の秋	9	5
2011年12月3日	第54回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 形板ムーブメント リボンムーブメント オーガンジーバルーン	赤鼻のトナカイさん ムーブメントの歌	クリスマスソング	11	5
2012年1月9日	第55回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント リボンムーブメント 風船ムーブメント スカーフムーブメント パラシュートムーブメント	上を向いて歩こう ムーブメントの歌	スキー	10	6
2012年2月4日	第56回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スカーフムーブメント ビーンズバックムーブメント パラシュートムーブメント	スキー	スキー	11	5
2012年3月	第57回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スペースマットムーブメント 風船ムーブメント オーガンジーバルーン	ムーブメントの歌 おぼろ月夜 森へ行きましょう	おぼろ月夜	9	6

資料4-1 「いきいきムーブメント教室」 活動内容(第1回~第50回)

シルバームーブメント 実施内容一覧 NO. 6

		活動内容	うた	タオル体操	参加数	スタッフ
2012年4月7日	第58回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スペースマットムーブメント 風船ムーブメント パラシュートムーブメント	春 ムーブメントの歌	おぼろ月夜	7	5
2012年5月5日	第59回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ハットフリスビー バラバルーン	ムーブメントの歌 こいのぼり おかあさんのうた	茶摘み	6	6
2012年6月6日	第60回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント フープムーブメント お手玉ムーブメント オーガンジーバルーン	ムーブメントの歌 あめふり	シャルウイダンス	10	6
2012年7月7日	第61回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント フープムーブメント パラシュートムーブメント	ムーブメントの歌 鉄腕アトム 富士山	シャルウイダンス	11	6
2012年7月21日	第62回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 形板ムーブメント パラシュートムーブメント	ムーブメントの歌 いつでも夢を 富士山	シャルウイダンス	11	6
2012年8月19日	第63回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 形板ムーブメント パラシュートムーブメント	いつでも夢を ムーブメントの歌 富士山	シャルウイダンス	11	6
2012年10月6日	第64回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 形板ムーブメント パラシュートムーブメント	小きき秋 上を向いて歩こう	シャルウイダンス	8	6
2012年11月3日	第65回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スカーフムーブメント ハットフリスビームーブメント パラシュートムーブメント	もみじ ムーブメントの歌	真っ赤な秋	8	5
2012年12月1日	第66回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 風船ムーブメント スカーフムーブメント オーガンジーバルーン	クリスマスの歌	クリスマスの歌	8	6
2013年1月5日	第67回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ハットフリスビームーブメント 風船ムーブメント パラシュートムーブメント	富士山	富士山	3	6
2013年2月2日	第68回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント フープムーブメント ビーンズバックムーブメント パラシュートムーブメント	たき火 春よ来い サントワマミー	たき火	3	6
2013年3月16日	第69回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 風船ムーブメント ブレイバンドムーブメント パラシュートムーブメント	おぼろ月夜 高校3年生	花は咲く	7	6

資料4-1 「いきいきムーブメント教室」 活動内容(第1回～第50回)

シルバームーブメント 実施内容一覧 NO. 7

		活動内容	うた	タオル体操	参加数	スタッフ
2013年4月6日	第70回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ロングロープムーブメント お手玉ムーブメント オーガンジーパルーン	ムーブメントの歌 瀬戸の花嫁	花は咲く	8	5
2013年5月4日	第71回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ロングロープムーブメント フープムーブメント パラシュートムーブメント	茶摘み バラが咲いた	花は咲く	8	5
2013年6月1日	第72回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント スカーフムーブメント スペースマットムーブメント パラシュートムーブメント	あめふり 知床旅情	花は咲く	9	6
2013年7月6日	第73回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント 形板ムーブメント ロープムーブメント パラシュートムーブメント	七夕 島のブルース	世界の国からこんには	5	5
2013年8月2日	第74回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント お手玉ムーブメント ロープムーブメント パラシュートムーブメント	ふるさと いつでも夢を	世界の国からこんには	7	5
2013年8月18日	第75回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント お手玉ムーブメント パラシュートムーブメント	いつでも夢を ムーブメントの歌	世界の国からこんには	7	5
2013年10月5日	第76回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ロープ ハットフリスビー パラシュートムーブメント	赤とんぼ 学生時代	もみじ	7	5
2013年11月2日	第77回シルバームーブメント教室	走行ムーブメント ロープムーブメント 形板ムーブメント パラシュートムーブメント	もみじ	もみじ	7	5

資料4-2 「いきいきムーブメント教室」参与観察記録

2007年度 実施者の記録

はじめと終わりの歌や体操があるといい。

思い出しながら、活動の振り替えをすることが有効。

次回→「活動名」「曲名」を活動中に明確に伝える。

思い出しながら、活動の振り替えをすることが有効。

思い出しながら、活動の振りかえりをすることが有効

今回は、少し運動量を増やし、チャレンジする動き、負荷のかかる運動を組み入れる。

少し運動量を増やし、チャレンジする動き、負荷のかかる運動を組み入れる

寒い時期で風邪をひかれている方もあった。

新しいメンバーが一人参加された。

フリスビーの運動は、見たことがあるけれどやってみたことがない方も多く、もっとうまくなりたいという意欲が自然と湧き上がるようです。

運動しながら歌える曲がよい。

運動を負荷がちょうどいい具合のようです。ジャンプ系や回転系の運動も少し加えています。

今月も新しいメンバーが一人参加された。うれしいことです。

運動しながら歌える曲がよい。大きな声で歌えることが気持の発散になりますね。

今月は少しハードだったようです。お茶もたっぷり飲んでいただけ、終わった後スッキリした皆さんの様子でした。

人数がいつもより少ないと活気がうまれにくい。

仲間がいることで互いに刺激しあい、動きも楽しみも増えるのだと思った。

歌の苦手な私だけだと、歌のコーナーで皆さんの元気を引き出すことが難しく、リーダーの力量の重要性も感じた。

2008年度 実施者の記録

すごい風にビックリ。

片付けも協力して頂く。

今月も新しいメンバーが一人参加された。うれしいことです。

朝からいい声が出ていました。

単純な風船でたつぷりと運動できることを再発見！

「前夜から楽しみにしてきました」という言葉を頂きうれしかったです。

幼い頃の遊びの思いであることが、楽しみを拡大させている。シルバーならではのことで。

新しい歌、体操でしたが、明るく楽しい曲、伴奏で、朝からいい声が出ていました。

風船で今回もたつぷりと運動！できました。どんどんプログラムが広がります。

2008年度 実施者の記録

教室を楽しみしてくださっている気持ちが伝わってきて、うれしいです。

大いに笑って、歌って運動してと、あつという間90分間です。

資料4-2 「いきいきムーブメント教室」参与観察記録

気温が少し高くなってきたので、水分補給をこまめに必要。

歌をしっかりと大きな声で歌うことが気持ちよかったです。

内股の力を入れること、股関節の柔軟性を中心にしました。

走ることで運動負荷が大きくなりすぎた（反省）

歌いながら運動することを多くする。

気温が少し高くなってきたので、水分補給をこまめに必要。

気温が少し高くなってきたので、水分補給をこまめに必要。

マッサージは心も体もゆったりできる。

物を使う（タオルや風船）で、動きが引き出しやすいとの感想。

約90分間継続運動ができていい。あっという間に時間がたつ。

月1回はもったいない。

毎回新しい運動を取り入れてもらっているのがいい。

セミナー後はじめての教室でした。セミナーのビデオをみんなで見て、楽しみました。

新しいメンバーが増え、マンパワーを感じた90分でした。

歌声の大きさに、互いに刺激しあい、元気が出てきた様子でした。

「今日の日を楽しみにしていました」「ひと月分の笑いをもらい、エネルギーをもらいました」「ロープ解きが楽しかった」と、たくさん感想をいただきました。

* 新しいメンバーが3名参加されました。シルバームーブメントに親子で参加していただきました。

* 変化のある繰り返しと定番プログラムの組み合わせが大切です。

じんわり汗をかく軽運動で健康づくりをめざすのがムーブメントです。

家で過ごす中では動かさない筋肉を知らないうちに使っていると思います。

今年最後の教室でした。今年一年の振り返りも兼ねて皆さんに一言ずついただきました。

月1度のこの日がとても楽しみですといったうれしいお言葉をいただきました。

今年は何といても夏のセミナーは大きなイベントでした。来年のセミナーにむけて元気にがんばりましょう。

新しいメンバーが4名参加されました。新しい1年のスタート。

「歌あり、動きあり、道具あり」と、初めて参加の方の感想。ムーブメントをまさに表現している言葉でした。

動きに合わせ、動きを応援する音楽、そして、スカーフや風船などの道具（遊具）があり、そして人いて、笑いと温かな雰囲気がありますね。

みなさんの意気込みを感じる90分間になりました。マンパワーというのでしょうか、人が集まり活動に元気、活気が高まります。

みんなで楽しい時間を作り、健康づくりに繋がれるとうれしいです。

先月よりもさらに多い人数での教室となり、マンパワーを感じます。

そんなに動いたつもりはないけれど、じんわりたっぷり汗をかいている皆さんでした。

「子どもみたいに無邪気に遊んで楽しめました」という感想がありました。

『家に帰ってやってみようかなあ』という感想が3人の方から出ました。

資料4-2 「いきいきムーブメント教室」参与観察記録

「～やってみよう!」「～してみたい」という主体的な言葉が聞けてうれしかったです。こんな気持ちになれることが成果です。

少しゲーム性がある内容は盛り上がりますね。

初回から参加されているNさんが、年末から腰を痛められてお休みされていました。今回久しぶり参加してくださいました。

Nさんはもちろんですが、仲間の皆さんが、体調の回復を喜び迎えられていたことがうれしかったです。

月に一度のシルバーを皆さんが楽しみの一つに参加されていることがうれしいです。

夏のセミナーにむけて、また目標を持ち4月から、がんばっていきましょう!

2009年度 実施者の記録

いよいよ3年目の春です。仲間が増えて楽しみも増えてきています。

夏のセミナーをめざして、歌練習、体操の練習と少しずつしていきましょう。

一人での運動とペアでの運動を組み合わせで行っています。

90分間本当に笑って笑って楽しい時間です。しわがふえちゃう!と心配なくらいです。

バスタオルのムーブメントはベビームーブメントでよく使われますが、シルバーでも楽しめるムーブメントです。

新記録の人数となり、大盛り上がりの90分間でした。

いつもより盛りだくさんのメニューでした。笑いと汗がいっぱいでした。

新聞紙をいっぱい破りました。「新聞を破るなんて初めてでした」との感想。

フープに二人ずつ入って立つと、なぜか思わず抱き合うみなさんでした。

「歌と運動とリクレーションがみんなできたような…」と、初めて参加の方の感想。シルバームーブメントの要素を上手に表現して下さった言葉です。

「童心にかえる」という感想もありました。つまりは、若返りですね。

いつもより多いメニューでしたが、このぐらいがいいとの感想も。メンバーの様子を見ながら、毎回メニューを組んでいきたいと思えます。

今月も17人参加者となり、あつという間の90分間でした。

タオル体操を自宅で練習されてきた方もおり、よく覚えておられました。

8月にむけての練習も含め、笑いと汗がいっぱいでした。

日常生活では、からだは縮んでいることが多いと思います。伸展運動を中心にストレッチです。

フープを転がす課題は、左右の手の力のコントロールが必要なことが改めてわかりました。

ケンパは、皆さん軽々と跳んでいましたが、転倒の心配もあるので、要注意です。

ソーラン節は、基本の動きを考え、それを皆さんの意見や動く様子を見ながら出来上がりました。

8月のセミナー参加がまた、皆さんのエネルギーを大きくしたように思います。

いつもと少し違う雰囲気の中でしたが、楽しく活動ができました。

相手の動きを意識しながら動くことが難しかったようです。

スカーフは簡単そうで、うまくできなかつたり…

タオル一枚でいろいろな動きができるのが楽しかった。

簡単そうな動きなのにできない自分に…自宅で練習しようかなという感想もありました。

資料4-2 「いきいきムーブメント教室」参与観察記録

大きな声を出して歌くことが楽しく、すっきりするようです。

本活動は、大阪狭山市市民公益活動事業活動補助金を受けております。

大阪狭山市より活動視察に来られました。一緒に参加してもらい、活動の様子を理解していただけたと思います。

秋の歌をたっぷりと歌いスタート。リーダーの歌声に思わずみなさんも気持ちよく歌えたように見えました。

スカーフでは、皆さんが考案されたプログラムができました。考えてくださったペアにリードしてもらい、みんなで楽しみました。

ロープの上を歩くことは簡単そうで、「う～ん落下！」という具合に、簡単そうで難しい。「したばかり見ずに、背中をピーンとして歩きたい」という感想もありました。

活動後の振り返りをシートに書いて整理しました。シートを見ることで発表もスムーズになりました。

教室前後のアンケート記入は、みなさまに負担をかけています

シルバームーブメントの良さを検証すること、さらに楽しい健康づくり、QOL向上のシルバームーブメントの発展に活かして行きたいと思います。よろしくお願いします。

大きな声を出し歌うことは、気持ちの発散になりスッキリ!とのことでした。また、おしゃれっぽ歌うのは楽しく、息づきも楽だったらしいです。

初めての形板ムーブメント、次々のアイデアが出てきて、与えられた動きではないことが、楽しみを倍増させていると思います。

2010年度 実施者の記録

スカーフを使ってストレッチは気持ちが良かったと高評でした。

今回30回目を迎えたシルバームーブメント教室です。新しいメンバーも参加していただき、音楽室が狭く感じるくらいに、仲間が集まり楽しみました。

「次は移動する?」「四角にしようか」などなど、参加者の皆さんからの動きのアイデアが、この数回のプログラムで出てきています。

リーダーも「どうしましょうか」という問いかけの姿勢で、みんなで作っていくムーブメントを実感しています。

「やっぱり動かなあかんわあ～」 「きてよかった」と、ニコニコ笑顔で楽しんでもらっている皆さんです。来年もよろしくお願いします。

週なかばからの厳しい冷え込みで参加を控えられるかもと、心配しましたが、皆さん喜んで参加してくださいました。

腰が痛かったのですが、痛みを忘れて参加しちゃいましたとの感想もありました。

プレイバンドを久しぶりに楽しみました。集団で、みんなで楽しめるムーブメントは楽しいようです

皆さんから出されるアイデアがどんどん進化しています。連続性や関連性のある内容が多くなっています。

ムーブメントを楽しむ中で、自分のイメージと体の動きの隔たりを感じる機会があるようです。

簡単そうで難しかったり、できると思ったらややこしくなってしまうたり。

活動を通して、今の自分の体のイメージ（身体意識）をつかむことが大切です。

新しいメンバー2名が増えました。

形板でのプログラムは、無限にひろがります。あたまの体操にもなり好評。

プレイバンドはみんなで協力して楽しみました。

「見て」「見られて」の関係がいいですね。

今日も90分があっという間、楽しかったですね。

鍋鍋底抜け：変化バージョンは、足もまたいでくると回ります。ドッチの足を上げる？まわる？と、少し混乱しましたが、その分できたときにみなさん喜ばれていました。

動きづくりのチャレンジ！達成感がよろこびになりました。

繰り返して形を作ることで、頭を使ったり、引っぱる方向もそらす動きや、二人でぼっちりポーズを決めたりと…発想が豊かになってきています

資料4-2 「いきいきムーブメント教室」参与観察記録

歌を歌うことは全身を使うこと！「健康も、病気も口から入ってくる」とのアドバイス。大きく口を開けて大きな声で歌うことが健康にとって効果大！楽しく歌いましょう。

でも、いっぱい破って気持ちよかったとのことでたのしかったです。意外と腕の動きも多い活動となりました。

ソーラン節は、基本の動きを考え、それを皆さんの意見や動く様子を見ながら出来上がりました。

汽車ポッポ：狭い中で小走りになり、知らず知らずにつま先立ちになっていたりしていた。汗をかくほどに動くことができました。

みんなが楽しくできていることがすごい！童心に戻って楽しめましたね。

ペアーづくり：名前を互いに呼び合うことって、大切ですね。

手と手をつなぐ事って自然にコミュニケーションが深まります。

frisbee：4枚ずつと数えることで知らずに頭を使っているかなあ？！

片付けもみんな率先して、協力して取り組んでいただけています。

記念写真もこの写真で4枚目！継続できたこと、うれしく思います。

自己中心的行動「こっち、こっち」と呼ぶ事が多く自分から行くことが少ない。

今日もたくさんのメンバーと一緒に楽しめました。

5月の歌メロデーは、よくご存じの歌ということもあり、気持ちの良い大きな歌声が音楽室に広がりました。

初めてのスペースマットを使ったムーブメントでした。マットの特徴を活かしていろいろなプログラムが楽しめそうです。

夏期セミナーに向けて少しずつ練習が始まりました。楽しみです！

今月も楽しくあっという間の90分でした。

足が痛い参加者も参加できるようにと、座って楽しめるプログラムを行い、みんなで楽しめました。

「茶摘み♪」の手遊びって、何年ぶり？だけどみなさん歌いながら、ちょんちょん！と手を合わせてできていましたね。

雨の中でもたくさんの方が参加してくださいました。

体調を崩されて、しばらくお休みされていた仲間が久しぶりに来てくださいました。元気なってよかったね～と、わがことのように喜び合うみなさんでした。

ロープダンスは、説明の不手際もあり、産みの苦しみ…（大げさ）がありました。その分楽しかったという感想も多かったです。

「完璧に合わせられなくていいんですよ、仲間と一緒に楽しむ事、そうしている中でみんなと動きがあってくる、それが楽しさです」と、高井先生からのアドバイスに、肩の力がスッと抜けて一安心のみなさんでした。

「いち、に」のかけ声で順番を決めますね～とスタート。いきなり「いち、に、さん！」…爆笑でした。みんな真剣なんです。

連日暑さが続いています、皆さん元気参加してくださいました。

スペースマットでのムーブメントでは、楽しみ方を次々と見つけられて楽しめています。各ペアがそれぞれに楽しめることも、ムーブメントの素晴らしいところだと思います。

また、参加される中で楽しみ方の自由度が増えるように思います。

セミナーでの発表は楽しみだけでも、プレッシャーそんな心の言葉が聞こえてきます。

笑顔でみんなでやれば恐くない！そんな言葉が聞こえてきました。

全てを準備するのではなく、一緒に活動を作りあげていくように仕掛ける事が大切。そのことが運動への主体性、達成感に繋がります。

宿題を設定することで、来月までの活動継続の効果があるかなあ？

タンパリンでリズムを打ったり、ゴール役になってもらったりいろいろな形でみんなが参加できるようにしました。

初めて参加された方も、はじめは見学のつもりが全部参加してくださいました。それが、ムーブメントの魅力：思わずやってみたくなる…なのかな？！

資料4-2 「いきいきムーブメント教室」参与観察記録

運動前後に片足立ちの測定を行いました。最大60秒まで測定。もう少しできそうと思ったのに…という、感想が多かったです

今の体力、身体の状態を意識することが大切だと思います。身体を意識し安全に過ごす事が、大切です。

*歌を歌いながら歩いたり、パラバルーンを上下させたりすることは、有酸素運動になっています。

12月の教室は、クリスマスバージョン！ロングロープでツリーを作り、皆さんをお出迎え

イメージの世界を楽しむ事も、ムーブメントの魅力です。

オーガジューの上でキラキラテープがきらめくと、思わず「わぁ〜」と歓声ができるほど、素敵な世界が広がりました。

初めての方2名参加。また仲間が広がりそうです。

新しいメンバーも加わり、みなさんそれぞれに自分の健康を願って参加されているように思いました。

「それぞれに合わせて」、「ご自分でいろいろな動き」という言葉を多く聞かけると、みなさんが自分の身体を発見するような様子でした。

ひと月半ぶりで、「待ち遠しかったわぁ」と、行ってくれる方がたくさんいました。うれしかったです。

菱餅を作るときには、色合いを工夫して協力して作られていました。

フリスビーはスポーツ的な要素があり、もっとうまくなげたい！という向上心がキラリ！一生懸命取組まれていました。

受ける側もあちこちに注意をして、受けていました。

頭の上部の感覚が難しいということが感想で言われていました。

2011年度 実施者の記録

まる4年、45回続けてこれたことに感謝！ひと月1回の教室を楽しみにして参加してくださっていることに感謝です。

今年も夏のセミナーでシルバームーブメントの実践を発表します！それに向けてみんな元気ががんばりましょう！

教室が終わると、みんなじんわり汗をかいていました。

普段なかなか汗をかく程に運動する機会が少なくなっているとのこと、スッキリ、そして、やりきった感があるようです。

「普通の運動は教えられたとおりにすること（規則的）が多いですが、ムーブメントは不規則、自由で、自分たちで考えて動くという、所がおもしろい」という感想がありました。

ムーブメントの特徴、主体性を引き出す、主体性が引き出された運動という点をうまく表現している感想です。

春先に脚、手、胸骨を骨折された方が3名、少しずつ参加できそうだと久しぶり元気なお顔を見せてくださいました

「待ち遠しかった、やっぱりムーブメントはたのしいです…」という感想が一番嬉しかったです。

夏期セミナーでの発表は「楽しみだけど、すごく緊張！」とのこと。

タオルの体操と、ロングロープのダンス、次回まで1つでも覚えているようにと、振り返りの中で皆さんが宣言！していました。（短期記憶が…）

ムーブメントの風景を作る！このことが創造性のプログラムになることを実感します。自分たちで作った風景で遊ぶことが楽しみを倍増させます。

今回も若い大学生のスタートが参加。皆さんが元気にムーブメントを楽しんでいる姿は、若い人たちの「高齢者？のイメージ」を覆す勢いです。

暑い毎日ですが、皆さん元気に集まってくださいました。

「家ではうだうだしがちですが、体をしっかり動かし、今はすっきり！」といった、感想をいただきました。

セミナーでの発表を控えて、今日は気合いの入った皆さんでした。いよいよセミナーです！8月がんばりましょう！！

資料 4-3 「いきいきムーブメント教室」 参加者評価

回	参加者評価	参加者評価
第 4 1 回	楽しく久しぶりに童心に返って声を出して笑い、汗をかきました。12月は予定が入っていて参加できませんが、次の稽古日が楽しみです。初めての参加したので、少し緊張しました。	風船がおもしろく吹くらますところから、子どもにもどった気持ちでした。また、軽くつきやすいけれど、特に頭で突くのがあつちこつちとんでおもしろかったです。母が75歳（19年前）からいろいろいな病気をしていますので、その頃から私も週1回体操を習っていています。そのためか、風邪もひくことなく元気になっています。昼食はいつも1時過ぎてからにしていますが、12時30分にいただきました。お昼からは段取り良く家事ができました。
第 4 2 回	12月に入ってもう4日も過ぎましたが、時間が経つ早さが自覚できず毎日同じテンションで送っています。今日は殊に、パラバルーンの上の銀の小さな紙が散らばった時の美しさや想像以上に美しかったのには驚きました。体中の筋力が衰えているのが、自分で再発見して、これではいけないと反省しました。	フープを使った動きで体のいろいろなところを曲げたり動かしたりしたところと、フープを手で持って床に回すのがおもしろく、何回もしました。毎日ゆったりとした気分が過すようにしています。もう12月といった感じですが、このまままでいいのかなあと思う時もあります。昼食はいつもの時間より30分早く頂きました。体や頭を使うとお腹が空くように感じます。
第 4 3 回	久しぶりに体を動かして汗をかきました。気分がすっきりしました。童心にかえって楽しい時間を過ごしました。月に1回だけなので残念です。	新年初めて声を出して歌ったのが気持ちよかったです。それからゴムバンドでペーパーになって音楽に合わせて電車こつこつをしたり、またペーパーを動かしたりしたことやおもしろかったです。楽しかった日はやはり少し寝つきが良いように感じられます。出かけるときは寒くつてもムーブメントに参加した帰りは体がポカポカとした感じがしています。
第 4 4 回	毎回楽しい時間を過ごさせていただき、子どもにも返ってはいやいでいます。節分の鬼がとつてもかわいく面白かったです。来月のひな祭りが楽しみにしています。	自分から歌を歌ったりカラオケにいたりしなかったので、津軽海峡の歌はとて難しかったです。大きな声を出して歌うとすつきりしました。プレイバンドを使った動きが面白かったです。腹筋を動かしたり、背筋を動かしたりしてタオルと違って伸びるので、気持ちよかったです。いつもより少し早めに昼食をいただきました。お昼からは家の前の溝掃除をしました。
第 4 5 回	言ってよかったです。さわやかな気分。今回で3回目の参加ですが、月1回の教室が楽しみです。身体を動かして汗をかいて、笑って過ごせる時間がうれしいです。皆さんについて来れないこともありますが、がんばります。今回の手を前にグーを出すのが難しいです。練習します。	フリスビーがよかったです。何回も交代して投げているうちにみんな上手になつていくのがよくわかりました。夜中3時ごろトイレに目覚めてから眠れませんでした。朝はいつものように起きることができました。その日は家の用事が次へと片付きました。家に帰つてくるとお腹が空いていて昼食をつくる前についていまい食いをしています。

資料 4-3 「いきいきムーブメント教室」 参加者評価

回	参加者評価	参加者評価	参加者評価
第 4 6 回	<p>幸せのワルツの歌詞がよかったです。カラオケの好きな友人に教えたんです。ムーブメントの日が待ち遠しいです。フリสบレーも前より上手になった気がします。アンケートを書くのは苦手ですが、楽しいです。アンケートを書いてよかったです。</p>	<p>遊具を使って何かを造ること、発想力が足りないことが改めてわかり、積極性も落ちたかなあと少し自信がなくなりました。今日は腰痛もかなりよかったです。同じように動いてよかったです。</p>	<p>スパーマットをペアで交互に引っ張り合うのが、手を離すといけないとギョッとつかんできました。手の平が赤くなりました。普段は自分から声を出して踊ったりしないのですが、みんなと歌っていると楽しくなりま</p>
第 4 7 回	<p>月に一度楽しく過ごして汗をかい、後にすっきりした気分です。アンケートを書くのが少し苦手ですが、</p>	<p>バラシユートの中に入ってから動くのが、外で飛んでおもしろく、身体も良く動きました。翌日の寝起きが良く、身が軽く感じます。午前中、庭のソーじや草取りが気持ちよくなりました。近所に住んでいても日頃なかなか会いませんので、かえりはどうしても立ち話をしてみました。</p>	<p>2人ペアになって、スペースマットで風船を打ち上げるのが、あっちこち</p>
第 4 8 回	<p>いつも楽しい時間を過ごせて良かった。毎回楽しみに参加させてもらっています。</p>	<p>ペアーでスクアープを使った動き、相手と調子を合わせるころ、良くできると楽しくうれしい。楽しく身体を動かしたアタ屋は岩返ったような感じがします。家に帰ったらおろかかすいで、すぐに何か食べ物を探します。</p>	<p>ペアーでスクアープを使った動き、相手と調子を合わせるころ、良くできると楽しくうれしい。楽しく身体を動かしたアタ屋は岩返ったような感じがします。家に帰ったらおろかかすいで、すぐに何か食べ物を探します。</p>
第 4 9 回	<p>毎回夢中でつい忘れていてという感じです。物忘れがひどくすぐに忘れます。セミナーは初めてで、少しどきどきします。食欲が少し落ちたみたいで、自分で作って食べるのがおつくだ。睡眠の様子はだいたいいつも通り。時々目が覚めるけれど、すぐ寝られる。</p>	<p>スクアープを床に置いて歩いて歩く時、足元を見ると前が尻を向くと足元がわからず、運動神経、感が鈍くなった感じがつかず、最後にもう一度、大きな声で歌って明日に備えて終わりたいと思えます。動いた後にじわつと汗をかいた感じが心地よく、ああ運動下のなあと満足した気分になります。</p>	<p>世界に一つだけの花の歌でロープを持って行うダンスが楽しかったです。平日でもこの頃、20分程度昼寝をしています。夕方から楽で動きやすいです。</p>
第 5 0 回	<p>バルーンの中に入った時、昔のキャンパファイアーを困んだ時を思い出した。食欲が少し落ちたみたい。作るのが面倒。</p>	<p>青太郎節にあわせての踊りが簡単なようですが、歌がむずかしくないので、なかなか順番に思い出し出せません。身体をいっぱい動かすとぐっすり寝られます。翌朝からまた何か用事をしようという気持ちになります。朝食後少し曇っていたので、庭の草刈りをしました。雑草は良く増えて伸びてきます</p>	<p>青太郎節にあわせての踊りが簡単なようですが、歌がむずかしくないので、なかなか順番に思い出し出せません。身体をいっぱい動かすとぐっすり寝られます。翌朝からまた何か用事をしようという気持ちになります。朝食後少し曇っていたので、庭の草刈りをしました。雑草は良く増えて伸びてきます</p>

回	参加者評価	参加者評価	参加者評価
第 4 1 回	うた：赤とんぼは、久しぶりに声を出して、声が出ないことにびっくり。青い山脈（最後まで）の歌詞を初めて歌った）タオル体操：里の秋、それぞれ違ったポーズで楽しかった。フーは最後のお手玉が思い通りに投げられなかったのが残念。風船：大きく膨らませずぎくくらい、ぶくちませばいいもんじゃないと友人に笑われた。バルーンは楽しくみんなで一緒に楽しむ感じが友人が喜んでくれることが一番うれしかった。自分自身本当にこのムーブメントに出会えて声をかけてくれた松永さんに感謝です。気分が最高でした。久しぶりのムーブメントに参加でき、やはりムーブメントはその時間すべてを忘れて楽しい。	前回風船を割ってしまったので、今回はやさしく、やさしくといい、上にあげるときも指先、手のひらを中心であげると全然違った所に飛んで行ってしまつて、真上に上げるように心がけました。	ムーブで音楽がなり止まらなくなった瞬間を自分なりに予想し、当たった、はずれたで、面白く感じられる。それを高井先生の意地悪(?) フェイントをかけて止まる時を遅らせているようで、その駆け引きが自分自身の頭の体操になります。すがすがしい一日であった。
第 4 2 回	うた、上を向いて歩くは長かったから少し疲れたが楽しかった。タオル：宿題という言葉は何も、実際にリレーで迎えられトナカイのピアノ演奏年振りか友だちで、宿題してなんでも、楽しい会話でした。でも、実際にやバルーンでキラキラした星が降ってきた。朝から市内清きたり、大満足のクリスマス気分を味わいました。楽しかったです。	クリスマスをテーマで、クリスマスリースに迎えられトナカイのピアノ演奏やバルーンでキラキラした星が降ってきたり、大満足のクリスマス気分を味わいました。楽しかったです。	最後のパラバルーンで刻んだ色紙を投入した時に、ものの見事に花吹雪が舞いあがった様子に、本当にすばらしく、孫に見せてやりたい位でした。バルーンの衣がちょうど良い網目状のため最高のアイデアだと思いました。
第 4 3 回	うた：やはりお正月気分があり三味線が最高でした。タオル：たき火のタオル体験は日ごろ使っていない筋肉を使い痛いくらいだったけど、肩が軽くなった。ゴム：1本あることであまり得意にならない動作も楽しかった。でも楽しかった。お正月：羽根つきが84回できると同じ1か月くらいないんだって、金銭さんと笑いました。主人に対してはムーブメントの後、食欲が出て困ります(笑) 昨年12/4だったから、すぐ長く感じたけど、いつもは少し優しい気持ちで接することができると、笑顔もあるし、だから出かける時は主人も大きな声で行ってらっしゃいと言います。変化に気づいているのでしょうか。	新年で初めてで、いつもと違って二人でお正月を羽根つきみたくて、何回つかるか？ なかなか意気合が合わず、難しかったですが、いい運動になって、体が温まりました。三味線に合わせた黒田節も1年に一度なので新鮮な気持ちで楽しかったです。	正月で運動不足のため今回のムーブメントで体調が悪くなってきた。電車ごっこの音楽が止む瞬間を予想しながら歩くが、五分五分位であった。先生も意識的にやっておられて、駆け引きが面白くも感じました。
第 4 4 回	よく動き、よく食べて、健康そのもので動きまわっています。主人にもちよびり優しい気持ちになります。うた：一か月に一度大きな声で歌えて楽しいです。ブレイバンド：動作がスムーズにできて、体が軽く感じられる。ビーンズパック：かわいいう鬼さんがいて楽しかった。バルーンはみんな心一つにして手を放す時、気持ちが一瞬重なる感じが、楽しいです。楽しい気分です。	今回は予期せぬ鬼さんに服を着せて、二人の鬼さんにビーンズパックを投げた。蚤心にかえって楽しいひと時でした。	ブレイバンドで行く手を阻む取り組みでは、息子さんの方が奇抜な考えで上手にくぐり抜けたことに思わず哑然とし、このアイデアを面白く感じた。すべてのことに上手に簡単にできる方法はないかと考える良い機会であった。
第 4 5 回	歌、バルーン：毎回季節を感じる演出で見えて美しくやって、楽しい。	音楽に合わせての運動では、腕を伸ばしてグーができてくかかったことで、周りの人たちがなげられないか不思議がっておられたのが、面白く感じました。これからは自分なりに考えて腕を伸ばし指は縮めるまったく逆の行動を脳より命令を出すために難しいと解説しました。	

資料4-3 「いきいきムーブメント教室」 参加者評価

回	参加者評価	参加者評価	参加者評価
第46回	歌で幸せのワルツ、全国的に広がり震災を受けた人々の心に届けばいいな。私も覚えて大好きな歌にしたいと思います。	フリスポーは何回も繰り返し投げているが、自分なりにいろいろ工夫して投げている。しかし、なかなか思ったところへ飛んでいてくれない。その意外性があるところが面白みを感じ、単純な遊具でありながら魅力を感じた。日曜日は肌寒く、前日のような暖かさであれば、より気分もよかったのだとは思った。	参加者評価
第47回	歌はあまり好きではないのですが、みんなで大きな声で、最初は声が出ないのですが、歌い終わるには気持ちがいいです。	歌はあまり好きではないのですが、みんなで大きな声で、最初は声が出ないのですが、歌い終わるには気持ちがいいです。	参加者評価
第48回	歌は大好きで、また、皆さんと一緒に楽しい。(七夕は帰宅して母と歌いました) タオル：8月を思うとどきどきしますが、しっかりと話しながら帰りました。スカープは徳田さんと初めて組んでうれしかったです。ロープ：8月の大勢の方と世界に一つの花はたのしみです。今、実家の母(92歳)が愛媛より来阪しており、我が家で過ごしています。楽しい時間半でした。精神的には疲れが吹っ飛びました。	歌は大好きで、また、皆さんと一緒に楽しい。(七夕は帰宅して母と歌いました) タオル：8月を思うとどきどきしますが、しっかりと話しながら帰りました。スカープは徳田さんと初めて組んでうれしかったです。ロープ：8月の大勢の方と世界に一つの花はたのしみです。今、実家の母(92歳)が愛媛より来阪しており、我が家で過ごしています。楽しい時間半でした。精神的には疲れが吹っ飛びました。	参加者評価
第49回	歌は大好きで、また、皆さんと一緒に楽しい。(七夕は帰宅して母と歌いました) タオル：8月を思うとどきどきしますが、しっかりと話しながら帰りました。スカープは徳田さんと初めて組んでうれしかったです。ロープ：8月の大勢の方と世界に一つの花はたのしみです。今、実家の母(92歳)が愛媛より来阪しており、我が家で過ごしています。楽しい時間半でした。精神的には疲れが吹っ飛びました。	歌は大好きで、また、皆さんと一緒に楽しい。(七夕は帰宅して母と歌いました) タオル：8月を思うとどきどきしますが、しっかりと話しながら帰りました。スカープは徳田さんと初めて組んでうれしかったです。ロープ：8月の大勢の方と世界に一つの花はたのしみです。今、実家の母(92歳)が愛媛より来阪しており、我が家で過ごしています。楽しい時間半でした。精神的には疲れが吹っ飛びました。	参加者評価
第50回	歌は大好きで、また、皆さんと一緒に楽しい。(七夕は帰宅して母と歌いました) タオル：8月を思うとどきどきしますが、しっかりと話しながら帰りました。スカープは徳田さんと初めて組んでうれしかったです。ロープ：8月の大勢の方と世界に一つの花はたのしみです。今、実家の母(92歳)が愛媛より来阪しており、我が家で過ごしています。楽しい時間半でした。精神的には疲れが吹っ飛びました。	歌は大好きで、また、皆さんと一緒に楽しい。(七夕は帰宅して母と歌いました) タオル：8月を思うとどきどきしますが、しっかりと話しながら帰りました。スカープは徳田さんと初めて組んでうれしかったです。ロープ：8月の大勢の方と世界に一つの花はたのしみです。今、実家の母(92歳)が愛媛より来阪しており、我が家で過ごしています。楽しい時間半でした。精神的には疲れが吹っ飛びました。	参加者評価

資料 4-3 「いきいきムーブメント教室」 参加者評価

回	参加者評価	参加者評価	参加者評価
第 4 1 回	<p>ムーブ：音楽を聞きながら止まる。タイミングを察知して同時に動作すること。風船：子ども心に返りこわごわ膨らまず感触とはじく浮遊感が楽しい。パ ラバルーン：みんなで心地よい風を作り天井まできれいに上げた達成感。先生 のユーモアで気分がなごみます。平衡感覚が悪いのはなぜか？脳神経なのか？ 足の筋力が弱いのか、自分では、体操もウオーキンググもしていたつものに、 シヨックでした。(片足立ち)何か今回は気分的にシヨックだったたので、食が 進まず、あるもので、済みます。疲労感も残る。気分＝体調</p>	<p>すべて素晴らしいです。ピアノに合わせての行動が身体 に心地よいです。夢中になれるのが、不思議です。 気分良好</p>	<p>風船が童心に返り、またパラレンス感覚を楽しいなが らストレスの発散にもなりました。ムーブメント で体を動かした後の仲間の方たちとの食事会だっ たので、気分爽快。</p>
第 4 2 回	<p>歌：歌いながら各々の振り付けを考えつつないでいくのは、意外と受けた。風 船：こわごわ息を吹き込んで膨らませる妙味を發揮できるのがうれしかっ た。バルーン：響のキラキラのロマンをもらってはしゃいだ。何回も何回も振 り上げた。心づくしのメニュアーありがとう。気分爽快。食欲も旺盛でした。心 身ともに最良でした。</p>	<p>楽 しい時間を過ごしてとてもいい気分。 みんなど協力しながら夢中になれるのが楽しい。楽 しい時間を過ごしてとてもいい気分。</p>	<p>教室に入った瞬間、ロープで作ったクリスマスツ リーが目に入り感激しました。「里の秋」の歌で 即興で振り付けを考える？これは難しかったです。</p>
第 4 3 回	<p>楽しかった。身体が軽いようない気分です。三味 線に合わせての歌はすぐくうれしかった。ゴムを 使ったの柔軟体操は体が楽でした。</p>		
第 4 4 回	<p>やはりムーブメント教室は楽しい。その月々のイベントがありがたく、可愛 い青、赤鬼さん。思い出に残ります。歌：各自考えながら振り付け、いろいろ あって、脳に役立ちます。リズム感もいい。プレイバンド：引っ張る力も鍛 え、肩こりに効く動き。ビーンズバック：投げる力、加減を考えて完投。うれ しかったです。自己満足。バルーン：いつもみんなと連帯感。体ホカホカ、気分ル ンルン、</p>		
第 4 5 回			<p>「どこかで春が」の歌は、懐かしく、この時期に ぴったり。グーパーの体操一人で練習します。気分 と手を交互に動かすのですが、反射神経の遅さを 痛感しました。</p>

資料 4-3 「いきいきムーブメント教室」 参加者評価

回	参加者評価	参加者評価	参加者評価
第 4 6 回	<p>「星影のワルツ」替え歌気持ちよく声が出ました。スパスマット：瞬時に動作ができるようになりました。フリスビー：反と共同で想像力を働かしてできる楽しさ。バルーン：みんなであうごく。力加減。連帯感が楽しく。うれしい。気分爽快。食欲旺盛でしたが、腹八分目にしました。</p>		<p>教室に入った時に春のテーマでいろいろな作品に迎えられ一足早いお花見気分を味わえ、心が和みました。「幸せのワルツ」を歌っていて、日々の変哲のない生活がどれほど幸せでありがたいか、いまさらながらお会いできなない人たちとも、元氣ブメントでしかお会いできません。</p>
第 4 7 回	<p>まず、床のかぶと、こいのぼりの雲の細かい、心遣いに感謝。うた：ミカンの花咲く丘は、大好きな小学唱歌で歌詞も覚えていました。スパスマット：二人で一緒に合わす気分、動作の難しさ。でも楽しい。バルーン：中に入っているのを見ると違った空間、天体、太陽に抱かれていてるような安堵感でした。いつもより疲れたので、夜はぐっすり熟睡。翌日は身体も軽くルンルン。</p>		<p>歌ったことのない3曲でしたが、歌えました。ロー40日間くらい外出もできず、ストレスがたまっていたのは意外と腰に力が入るようになってきました。いい気分</p>
第 4 8 回	<p>歌：新鮮で楽しい。先生の優しさが伝わってくる。</p>		<p>朝から大きな声で歌を歌って気分がすっきりしました。大阪大会に向けて練習しましたが、かなり不安が残ります。</p>
第 4 9 回			<p>ロープ：しっかり覚えては！楽しい時間でした。</p>
第 5 0 回	<p>タオル体操：覚えようと気持ちも身体も硬くなっていた。ロープ：仲間と手を合わせる。親近感で楽しい。バルーン：高井先生のすてきな声で動く風もさわやかに～気持ちいい。動くドーム野中でみんな共団体。久しぶりの参加でやはり緊張したが、少し疲れたのか、食後食卓であうと(10分位)翌日は身体が軽くルンルン。</p>	<p>ロープの種車ごっこは、子どもに戻ったようで、夢中になれました。気分良好</p>	<p>ベルトを使ってのいろいろなる動き、特に汽車ごっこは、我を忘れ童心に返れ楽しかったです。ただ腹筋の何のにはかなりシヨックでした。ムーブメント終了後は何かしら若返ったような気分になります。</p>

資料4-3 「いきいきムーブメント教室」 参加者評価

回	参加者評価	参加者評価	参加者評価
第41回	<p>歌は、よく知ってる歌をしてくださるので、月に一度だけ思いきり声を 出していきます。楽しいです。楽しいです。楽しいです。楽しいです。楽しいです。 あり、おまけまでつけていたので、どう動けばよいか思いました。失敗 でした。今度はとを考えています。それだけでも起さずにずるして目的のない日 です。食事とテレビとお薬と目薬と主人と別々のことを3,4時間するだ けで、目がくくれますので、夜はバレエボールやフイリギアスケートをしつ かりと見て肩に力を入れます。月曜日にリハビリに行きます。晴れやか な気分です。毎週こんな気分がいいです。</p>	<p>布のう手に点数が印してある場所に三角、四角、丸の形のものをも 投げて、点数の高い所に投げる遊びが楽しかったです。今、スト レスありませんがストレス解消になります。</p>	<p>今日は変化があつてよかったです。マンネリ 化するのと興味が薄れます。一人一人に当 たらないので数人に絞ったほうが効果的だ と思います。</p>
第42回	<p>1か月に一度だけ大きな声で歌えることがうれしいのと、ダリンのロー キがツリーに、また黄色が星にと、正月にくる孫によいヒントをいただ きました。最後のキラキラが最高によかったです。ありがたうございま した。来春からまたよろしくお願ひします。出席できてよかったですと感激 しています。</p>		
第43回	<p>寒さにより足が痛み、久々の運動で体中があらち痛くなつていまし た。いつも歌は楽しいです。特に、三味線の音色が気分を高めてくれま す。体調は年と共に自分の気持ちについてきてくれませんので、お休み しなければならぬ日もあると思いますが、がんばりたいのでよろしく お願ひします。</p>	<p>何をしても童心にかえつて遊び心を思い出させてくれることつて (常日頃は忘れていた) 大切だと思ひます。若返りま すね。</p>	
第44回	<p>よく眠れずから、朝までぐっすりです。よく憶えのある歌をして下さ るので、気持ちよく歌え、大きな声を出すことができそうです。 ブレイド、ビーンズバグ等、使い方で面白く、有意義な品物だと 思いました。赤、青鬼さんに、感謝。少し足に重みを感じますが、気分 はととても晴々としています。</p>	<p>最近寒くて体を動かすことが少なく久しぶりに体を動かして、や はりその大切さを知ることになりました。演歌：津軽海峡冬景 色：とつても私には、歌えないと思ひました。みんなと声を出し て、歌うことができ驚きました。趣向を凝らして鬼になつて豆ま きの代わりに投げて布に張り付け、これまでもにかえつて遊 ぶ楽しさを味わうことができました。</p>	
第45回	<p>すっきりした気分が何よりうれしいです。出席できてよかったです、感謝 の気持ちいっぱいです。大声で歌える解放感。月1回の中でうれしいで す。ブレイドの藝術ができるなんて。frisbeeは何度投げてても、 投げ方が定まりません。家で練習したいです。パルーンは全員の気持ち を一つにする楽しさがあつて、最高です。先生の思考の程が何え次に 期待を膨らませています。</p>		

資料 4-3 「いきいきムーブメント教室」 参加者評価

回	参加者評価	参加者評価	参加者評価
第 4 6 回	<p>ムーブメントのあった日だけはいつよりもより4, 5歳若返った時に戻ります。翌日は2, 3歳若返ります。全部よかったです。歌の歌詞は日ごろの教えとして過ごしたいと思います(心の持ち方)。睡眠のよさは最高で夢も見ず、翌朝までぐっすりです。それもムーブメントの夜だけです。身も心も月1回の最高の日です。</p>	<p>「幸せのワルツ」今の時期だからでしょうか、とても心が動きまわりました。命の大切さ、残り少ない人生を無駄なく、大切にいきむいとてても感動しました。仲間と一緒に楽しくていかなくては、と思いましたが、やほり自分の体は自分で守りぬいていくことですね。歌ったり、体を動かすことによつて、気分爽快です。</p>	<p>歌(替え歌)が歌詞がよく、歌いやしく、仲間と一緒に楽し</p>
第 4 7 回	<p>初めのリボンでオリビックの体操を思い出しました。若くて美しい動きが、そして、身体の曲線とリボンの速く飛び上がる間にバク転、美を感じずにはいられませんでした。夢のようなリボンと女性のから風合いい。ちよつと持たせていただけで、大満足でした。自分には無理な気がします。思うように動かせて良かったです。うきうきとした気分が残っています。</p>		
第 4 8 回	<p>歌はよく知っている曲をしてくださっているので、良いと思います。子ども頃に帰りました。家では大きな声を出すことができませんが、大開口を開けて歌えることも良いと思います。良好です。</p>	<p>歌：懐かしく楽しい。もっと身体に貯筋ができる楽しい体操を教えてください。</p>	
第 4 9 回			
第 5 0 回			

資料4-3 「いきいきムーブメント教室」 参加者評価

回	参加者評価	参加者評価	参加者評価
第41回	私は音楽に合わせてムーブの間をリズムカルに歩くのが大好きです。瞬時歌：久しぶりに懐かしい歌、楽しく合唱でムーブの中に入らなければならぬ緊張感が好きです。ビームズバック：命中という単純なアノに合わせ意識して口を大きくあけて歌えることも大好きです。軽い作業だが、童心に返り楽しみました。風船を感ずますが、それ爽快感です。普段の肩こりを感じません。翌日も身バレーボール学生時代を思い出しました。体に暖かさを感じます。		
第42回	ムーブメント教室後3日間ほど、心さわやかです。次が待ち遠しくらいです。歌うことで、日常の種類の思いをはきだし、またキラキラしたバレーンの子どもの頃を思い出し夢とちよとした希望を胸に帰りました。		
第43回			
第44回			歌は、声を出すことが少ないので、のどが痛いくらいでしたが、発散できる。二人で協力しながらやれて面白。ビームズバックは子どもにもなった気持ちで投げていた。体が軽くなった感じ。動きがすす々と出来て、気分がよい。
第45回	腹筋運動が楽しくてできました。ひし形をつくる遊びも頭と体を十分に使えました。		体がほぐれて軽くなった気分。うた：普段は大きな声で歌うことがないので、楽しい。家でも時々歌っている。フリスビー：なんだか前より上達したよ。面白かった。バルーン：花びらが舞ってとても美しく感動した。ご飯の量がいつもより多かった。(食べ過ぎ)

資料4-3 「いきいきムーブメント教室」 参加者評価

回	参加者評価	参加者評価	参加者評価
第46回	「幸せのワルツ」、すごいいい詩ですね。特に3番は大震災の人々と重なって涙ぐみましました。家内でも折あること歌いたいと思います。	口先だけで声を出しているの、先生のようによく響くことになりたいたいなあと思います。ダンスマット：目と身体を動かして歩くので、より楽しいです。月に一回ですけど、先生の言われることを自分で考えながら、笑いながら動けるのがとてもよく、気分が発散できます。体が軽くなったように動きやすくなりました。	うた：大きな声を出せたこと、色を見ながら飛ぶように動きながら、時間がたつのが早かった。今年はずいぶん多かったです。とても楽しく笑えて良かった。身体を十分に動かした後のなので、気分良い。
第47回	タオルで体操。皆さんで次々と形を考えて運動、楽しく思いました。	「幸せのワルツ」、すごいいい詩ですね。特に3番は大震災の人々と重なって涙ぐみましました。家内でも折あること歌いたいと思います。	歌は好きなのですが、大きな良く響く人がうらやましいです。楽しいです。音楽に合わせて歩いたり、ねじったりとリズムを取りながらの～だの動きがとてつよいです。汗を流して気持ちがよく、少し食べ過ぎた。
第48回	久しぶりに参加。たのしく心も体も軽く感じます。少しずつ身体を馴染らしていきま。約4ヶ月おとなしくしてしました。この年齢にタオル体操：一人一人の試技がとてつよいしろい。	「幸せのワルツ」、すごいいい詩ですね。特に3番は大震災の人々と重なって涙ぐみましました。家内でも折あること歌いたいと思います。	年を取ると声が出なくなるので、歌はとてつよい。いろいろな動きをしなが歩いたり、身体をねじったりするのが気持ちよかったです。また、最後の感想の発表が緊張します。リラクゼーションした気分でおいかつた。
第49回	ムーブメントの後は2、3日心ははればれです。うた、気分さわやかになり、軽くなります。とですね。頭がさえていいような気分です。	「幸せのワルツ」、すごいいい詩ですね。特に3番は大震災の人々と重なって涙ぐみましました。家内でも折あること歌いたいと思います。	スカーフで道を作りいろいろんな方向へ歩いたこと、斜め歩き、後ろ歩き楽しみながら動きました。
第50回	夜中に目が覚めることなく熟睡です。そして、私の顔つきも優しくなりました。	「幸せのワルツ」、すごいいい詩ですね。特に3番は大震災の人々と重なって涙ぐみましました。家内でも折あること歌いたいと思います。	すつきりと身体が軽くなった気分。歌：上手に歌えないが、声を出すのが楽しい。ピアノに合わせてゆっく歩いたり、小走りしたり、切り替えが楽しい。

活動内容	ねらい と 動き	メ モ
<p>☆歌いましょう ♪(冬の歌シリーズ) ・冬の歌メドレー ・きよしこの夜</p> <p>☆タオルを使った体操 クリスマスソングに合わせて ☆タオルを持って 歩く&ストレッチ ・歩く ・ストレッチ ・いろいろな歩き方 ・クロス・つま先・かかと ・ジャンプなど ・タオルを投げてキャッチ・ボディタッチ・足でホイ!</p> <p>☆形板 ムーブメント①(15分) ・形板を投げる ・歩く→止まる(形板) 2カ所に立ち足し算・引き算 (手拍子で回答)</p> <p>・いろいろな道を考えて歩く ・形、数字に注目して歩く 例: 偶数・四角を進む。 ピンクを進むなど</p>	<p>・教室開始前の健康チェックもスムーズになってきました。</p>  <p>・今回は、下肢の運動を中心に組みました。終わってみて思わず足をトントンと、マッサージしていました。</p>  <p>きれいに並んだ形板 ↓ 風景をみんなで変えて</p>  <p>*風景(環境)を作りかえる、作り替えよう!と、皆さんから声が出てきました。</p>	<p>・一足早く、今回はクリスマスバージョンでプログラムを考えました。</p>    <p>一人ひとりが自分のアイデアを発表し、動きで表現。 動きに合わせてピアノ伴奏があることで、元気が出ます。 (「音楽がないわあと、思わずリクエストがありました。」)</p> <p>・できた時には思わず拍手!</p>

☆スカーフを使った

ムーブメント④

- ・いろいろな方向へストレッチ
- ・力を入れてぴっぴりパワーアップ筋トレ風運動
- ・ペアでストレッチ



- ・一人で投げてキャッチ。
 - ・ペアで汽車ポッポ
- スイッチバックで運転手交代
→乗り換え



みんなでクリスマス

スカーフでツリーを作ろう



☆パラバルーン

オーガンジーでクリスマス！
交代しておもてなし！



☆ふれあいマッサージ

BGM

☆振り返り

一人ずつ感想



- ・スカーフの伸縮性を活かしてストレッチ

- ・汽車ポッポは前回に続き 2 回目。初めての方もいており、みんなワイワイキャッキヤと、楽しめました。

- ・ツリーをみんなで作りましょと！提案すると、色の配置を考えてできました。



- ・100 円均一で購入した電飾とモールで飾り付けました。ちょっとした工夫で、ムードが盛り上がります。

- ・「母さん お肩をたたきましょう♪」に合わせてトントン。

- ・みなさん、気持ちいいわ〜と、思わずにっこり。

・今回 30 回目を迎えたシルバームーブメント教室です。新しいメンバーも参加していただき、音楽室が狭く感じるくらいに、仲間が集まり楽しみました。

・「次は移動する?」「四角にしようか」などなど、参加者の皆さんからの動きのアイデアが、この数回のプログラムで出てきています。リーダーも「どうしましょうか」という問いかけの姿勢で、みんなで作っていくムーブメントを実感しています。

・「やっぱり動かなあかんわあ〜」「きてよかった」と、ニコニコ笑顔で楽しんでくださっている皆さんです。来年もよろしくお祈いします。

活動記録 (H23.4.2) (第 46 回 いきいきムーブメント教室)

参加者 12 名 + 7 名

活動内容	ねらい と 動き	メ モ
<p>握力測定</p> <p>☆はじまりのあいさつ</p> <p>☆歌いましょう おぼろ月夜 しあわせのワルツ♪ (今の幸せを感じる感動の歌となりました。)</p> <p>☆タオルを使った体操 春が来た♪</p> <p>☆スペースマット ムーブメント ストレッチ 歩く 身体部位を意識して ペアで腹筋 +お手玉ポンポン</p>	<p>平成 19 年 4 月より始まり <u>5 年目の春 46 回目</u> 昨年度は延べ 168 人のみなさまにご参加いただきました。5 年目、また心引き締めがんばります！</p>     	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな遊具で春をイメージしてお迎えしました。(フローア) ・握力の測定 (半年後次回 10 月)  <p>久しぶりの測定に ワクワクドキドキ</p>  <ul style="list-style-type: none"> ・スペースマット 4 セット使って行いました。4 枚ある同じ色をまたぐという課題設定で、自然と様々な方向へ歩くことができました。いろいろな方向へ歩きながら、ぶつからないようにと同時にいろいろなことを考えました。 ・前はプレイバンドをペアで持って腹筋運動をしましたが、今回はスペースマットを使いました。知らないうちにマットをしっかりと握りこんでいました。

☆スペースマット

ムーブメント

春を作ろう

(マット・スカーフ、ロープ、お手玉を使って)



☆フリスビー

ムーブメント

☆パラバルーン

紙吹雪で春を楽しむ



☆振り返り

一人ずつ感想

記念撮影



・頭を柔軟にして取組む創造的な活動は、得手不得手がありますが、出来上がるとルンルン！互いに作品を見て認め褒め合う時間が貴重な時間になっているように感じます。オープニングに見本に作っていた「春」がさりげないヒントになっていますが、ヒント以上に発想豊かな作品ができました。



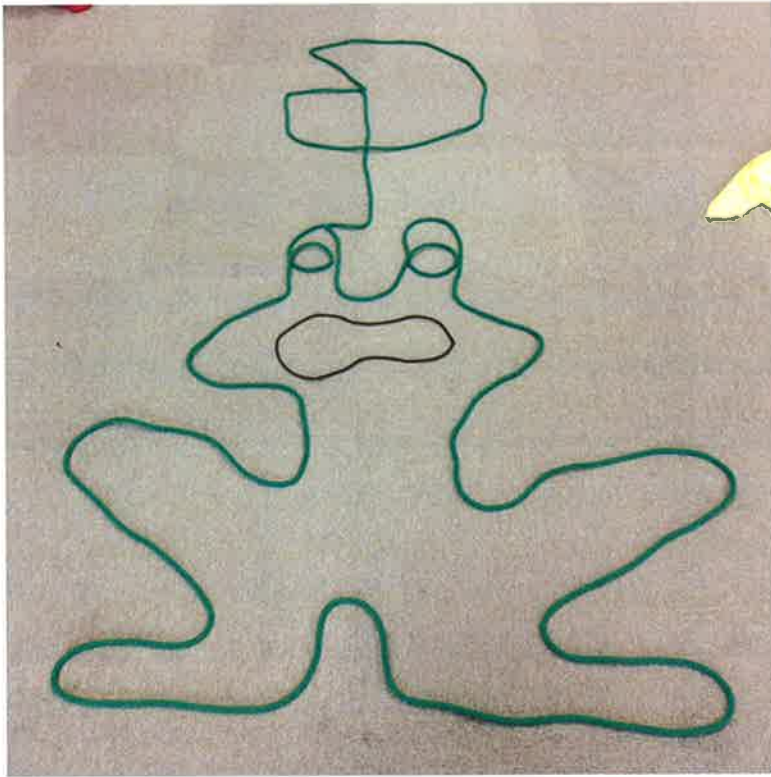
・みんなで作った春の上をフリスビーが飛んで行きました。先週よりも上達できたことが達成感になります。

・白い紙で花吹雪。みんなで楽しんだので、写真がありません”

・いよいよ5年目スタート。腕を組んでみんなで元気に！記念写真！

・まる4年、45回続けてこれたことに感謝！ひと月1回の教室を楽しみにして参加してくださっていることに感謝です。

・今年も夏のセミナーでシルバームーブメントの実践を発表します！それに向けてみんな元気にがんばりましょう！



資料4-6 イメージ作品(1)



資料4-7 イメージ作品(2)

資料4-8 課題ムーブメント

	走行	ロープ	スカフ	プレー	ペン	スカー	バンド	スバツ	ク	形板	リボン	フープ	スマツ	ト	新聞紙	風船	バス	オル	浮き輪	フリス	バル	ン	オー	ガン	ふれ	あい	プロ	グラ	ム	数
2007年4月12日	1	1	1	1																			1						4	
2007年5月19日	1	1																					1							3
2007年6月19日	1	1	1	1																			1							4
2007年7月14日	1	1	1	1	1																		1							4
2007年9月15日	1	1	1								1												1							4
2007年10月20日	1	1						1		1													1							4
2007年11月17日	1	1	1							1													1							5
2007年12月15日	1	1	1																				1							4
2008年1月19日	1	1	1	1																			1							5
2008年2月16日	1	1	1																				1							4
2008年3月15日	1	1	1	1																			1							4
2008年4月19日	1	1	1	1																			1							4
2008年5月17日	1	1	1	1																			1							5
2008年6月21日	1	1	1																				1							4
2008年7月19日	1	1	1	1																			1							4
2008年8月17日	1	1	1	1																			1							4
2008年10月18日	1	1	1	1																			1							4
2008年11月15日	1	1	1	1																			1							4
2008年12月13日	1	1	1	1									1																	5
2009年1月17日	1	1	1	1																			1							5
2009年2月21日	1	1	1																				1							4
2009年3月21日	1	1	1	1																			1							4
2009年4月18日	1	1	1																1				1							4
2009年6月19日	1	1	1	1																			1							4
2009年7月19日	1	1	1	1																			1							5

資料4-8 課題ムーブメント

	走行	ロープ	スカーフ	プレイバンド	ペンズバツケ	形板	リボン	フープ	スマツト	新聞紙	風船	バスダオル	浮き輪	フリスビー	バルーン	オーガン	ふれあい	プログラム	
																			数
2009年8月24日	1	1							1										3
2009年9月12日	1	1	1												1				4
2009年10月17日	1	1	1												1				4
2009年11月21日	1	1	1			1									1				4
2009年12月12日	1	1	1			1									1		1		5
2010年1月16日	1	1		1		1									1				4
2010年2月20日	1	1		1		1									1				4
2010年3月20日	1	1		1		1									1				4
2010年4月3日	1	1		1										1	1		1		5
2010年5月1日	1	1						1						1	1		1		5
2010年6月5日	1	1						1						1	1		1		5
2010年7月3日	1	1											1						3
2010年7月31日	1	1						1											3
2010年8月29日	1	1						1										1	4
2010年10月16日	1	1						1			1								5
2010年11月13日	1	1													1				4
2010年12月4日	1	1	1												1				4
2011年1月8日	1																	1	4
2011年2月5日	1			1											1				4
2011年3月19日	1			1										1	1				4
2011年4月2日	1								1					1	1				4
2011年5月7日	1							1							1				4
2011年6月4日	1	1	1														1		4
2011年7月2日	1	1	1														1		4
2011年7月30日	1	1													1				4
	50	34	14	9	4	6	5	3	6	3	7	1	1	11	31	10			12

具体的な活動内容	活動形態		
	一人	二人	集団
パラシュート			
1 バルーンを握って、振る。(強く、弱く)			○
2 バルーンを上下に大きく上げ下げする。			○
3 バルーンを片手で上下に上げ下げする。			○
4 バルーンを持って歩く。音楽に合わせて歩く。			○
5 バルーンの下で寝転んで、手を伸ばす。			○
6 バルーンの上に座ってバランスを保つ。、他の人がバルーンを持って歩く。			○
7 バルーンが上下に上げ下げされる中、素早くバルーンの下を移動する。			○
8 バルーンを上下して、みんなでドームを作る。			○
9 作ったドームの周りを歩き、元の自分の位置に戻る。(いろいろな移動方法で)			○
10 タイミングを合わせて、バルーンを天井に向かって放す。			○
11 バルーンの上にビーチボールをのせて、タイミングを合わせて、ビーチボールをぐるっと回転させる(ウェイブの要領で)			○
12 座ってバルーンを持って振る。			○
13 座ってバルーンを持って後ろへ寝転んだり、起きたりする。			○
ハットfrisビー			
1 ハットfrisビーを身体の部位にのせる			○
2 ハットfrisビーを身体の部位にのせて歩く			○
3 ハットfrisビーを対面した相手に投げる			○
4 ハットfrisビーをまっすぐに投げる			○
5 ハットfrisビーを的にむかって投げる			○
6 ハットfrisビーをキャッチする			○ ○
形板			
1 形板を投げる。遠くまで投げる。		○	○
2 形板を踏まないで、音楽に合わせて歩く。		○	○
3 形板の数字(形or色)に注目して、形板の上を歩く。		○	○
4 音楽に合わせて歩き、音楽が止まったら、形板の上に立つ。		○	○

	具体的な活動内容	活動形態		
		一人	二人	集団
5	形板の数字を足して偶数になるように2枚の形板に立つ。(3枚を触って)	○		○
6	形板の形に注目して、1~4枚にタッチする。	○		○
7	並べた形板の上を自分で考えて歩く。(例：偶数だけを歩く、三角と四角を交互に歩く)順番に発表する。	○		○
8	10枚の形板で神経衰弱の要領で数字を覚え、指示された数字を表返す。	○		
9	10枚の形板で神経衰弱の要領で数字を覚え、指示された数字を表返す。(集団で)			○
10	形板を組み合わせて、イメージを広げて形を創造する。(例：三角と四角で家)(一人で複数で)発表する。	○		○
カラーロープ				
1	長座に座り輪にしたロープを持ち、リズムに合わせて、ロープを振る。			○
2	長座に座り輪にしたロープを持ち、リズムに合わせて、ロープを振り、身体を前に倒す、横へひねる、上に上げる。			○
3	長座に座り輪にしたロープを持ち、身体を後ろへ倒し、寝転び、起きる(腹筋・背筋運動)。			○
4	輪にしたロープを右へ右へ右へと送る。(左も)			○
5	リーダーは輪にしたロープの円の中に立ち、リーダーの動きに合わせて、ロープを右、左に送る。			○
6	輪にしたロープを立位で持ち、みんなでジャンプする(その場、前、後ろ)。			○
7	輪にしたロープを立位で持ち、みんなでぐるりと歩く。			○
8	輪にしたロープを立位で持ち、片足でバランスを保持する。			○
9	輪にしたロープの周りを歩き、輪の中にあるお手玉を拾い、外側から中心に投げる。いろいろな投げ方を考えて挑戦する。			○
10	床に置いたロープの上を歩く。いろいろな歩き方に挑戦する。			○
11	床に置くロープでいろいろなコースを作る。その上をいろいろなコースをいろいろな歩き方で歩く。			○
12	ペアで短ロープを持ち、引っ張り合う。		○	
13	ペアで短ロープを持ち、交互に腹筋運動をする。		○	
14	一本のロープを音楽の合図にあわせて、二人でどちらが早くとれるか、競い合う。		○	
15	ロープを使って、イメージするものを描く(例えば、夏をイメージして…アイスクリーム)	○		
16	短ロープを丸めて、お手玉のようにして、投げてキャッチする。		○	
リボン				
1	リボンを大きくまわす。		○	
2	さまざまなリボンの操作を行う。(例えば、なみなみ、くるくる)		○	

具体的な活動内容	活動形態		
	一人	二人	集団
3 まわしながらジャンプする。	○		
4 音楽に合わせて、リボンで動きを表現する。	○		○
5 リボンを持って、歩く、走る。	○		
6 様々な動きを考えて発表する。	○		○
7 右、左両方の手を使いリボンを操作する。	○		
スペースマット			
1 広げたマットの色からイメージする(例えば、野菜、果物他)	○		○
2 スペースマットを踏まないで歩く。	○		○
3 スペースマットをまたいで歩く。	○		○
4 5色の色を覚えてまたいで歩く。	○		○
5 マットの上だけを歩く。	○		○
6 二人で手をつないでマットの上だけを歩く。	○	○	○
7 マットを踏まないで歩き、止まったときに指示され部位でマットにタッチする(例えば、右肘と左膝をマットにつく)。交代で部位を指示する。	○		○
8 マットを踏まないで歩き、止まったときに指示された時間を時計の針で示す(例えば、6時な片手を上に、他方を下に伸ばす)。	○		○
9 マットを持って、ストレッチ運動。身体の捻転。	○		
10 マットを床に振り下ろし音を鳴らす。	○		
11 二人でマットを持って、交互に腹筋を行う。		○	
12 二人でマットを持って、同時に後ろへ身体を反らす。		○	
13 二人でマットを持って、マットの上をお手玉を転がす。		○	
14 二人でマットを持って、お手玉を連続してつく。		○	
15 2ペアーでお手玉をやりとりする。		○	○
ブレイバンド			
1 二つ折りにしてバンドを持ち、上下に上げ下げし、肩の可動域を広げる。	○		
2 バンドを身体の背面にまわして持ち身体の捻転する。	○		
3 長座姿勢で伸ばした足の先にゴムをかけ、ゴムの伸縮を活用し、腹筋運動を行う。また、下肢を開閉する。	○		
4 バンドを2本つなげ輪にして、二人で持つ。交互に腹筋運動を行う。		○	

	具体的な活動内容	活動形態		
		一人	二人	集団
5	バンドを2本つなげ輪にして、二人で持つ。協同で、三角や四角を作る。身体のいろいろな部位を作り、形を作る。		○	
6	バンドを2本つなげ輪にして、輪の中に二人が入り、音楽に合わせて歩く、走る、止まる（電車ごっこ）。		○	
7	電車ごっこで、音楽が止まると違うバンド（電車）に二人そろって移り変わる。		○	○
8	電車ごっこで、音楽が止まるとペアを変更する。		○	○
9	電車ごっこの時に、バンドで作った形の中を進む（電車役のペアと形を作るペア）。		○	○
10	二人で対面して座り、2本のバンドの両端をそれぞれ持つ。音楽に合わせてバンドを振り、音楽が止まると様々な方向へ引っ張り伸ばす。		○	
11	平行に伸ばされたバンドが何組か並び、枕木のように並んだバンドをまたいだり、くぐったりする。進む人に合わせて、バンドの高低やを工夫する。		○	○
12	輪になって座り、バンドの一端を持ち、他のメンバーのバンドの端を持つ（バンドが交錯することで蜘蛛の巣のようになる）そのバンドをまたぐ。			○
13	できた蜘蛛の巣をみんなで上下に動かし、風船を着く。連続してつく。風船をキャッチする。			○
14	バンドをつなげて大きな輪にする。輪になったバンドをみんなで持って、バンドを上下に上げ下げする。バンドを持って歩く、片足バランス。			○
15	輪になったバンドの中をリーダーが移動し、リーダーが目の前にくるとバンドをあげ、みんなでウェイブする。交代でリーダーする。			○
16	バンドを丸めて結び、お手玉にする。音楽に合わせて、お手玉を横へ横へと送り、受け取る。	○		○
カラースカーフ				
1	一人で上下・左右に振る。		○	
2	丸めて、上に投げてキャッチする。投げてキャッチするまでに、体の部位を（例えば、膝）		○	
3	ペア-で向かい合い、スカーフでキャッチボール		○	
4	二人でスカーフを上下、左右に振る。		○	
5	二人でスカーフを大きく広げ、スカーフの面をいろいろな方向へ向ける		○	
6	二人でスカーフを持ち、上に投げ上げ、素早く場所を入れ替わる。		○	
7	二人で音楽に合わせて、スカーフを振る。		○	○
8	二人でスカーフを持って、電車ごっこの要領で、フロアーを走る。（ぶつからないように・ペースを合わせて）		○	○
9	二人でスカーフを持って、電車ごっこの要領で、フロアーを走り、音楽が止まるとペア-を入れ替わる。			○
10	スカーフを細長く丸めて、歩くコースを創作する。		○	○
タオル				
1	タオルを持ってストレッチ運動。		○	
2	音楽に合わせて体操をする。		○	○

	具体的な活動内容	活動形態		
		一人	二人	集団
3	音楽に合わせた体操を考える。順番に動きのリーダーになる。	○		○
4	タオルを強く握る。	○		
5	タオルを頭上に投げて、キャッチする。	○		
6	タオルを頭上に投げて、身体の部位をタッチして、タオルをキャッチする。	○		
7	タオルを頭上に投げて、できるだけ多く拍手をしてタオルをキャッチする。	○		
8	タオルを頭上に投げて、背中でキャッチする。	○		
9	タオルを使って、いろいろな運動を考える。(例えば、足の下でタオルを持ち替えたり、腕を回旋させる)	○		
10	タオルを足の甲にのせて、足を振り上げてタオルをキャッチする。	○		
11	二人で向かい合い2本のタオルの両端を互いに持って運動をする。(腹筋運動)			○
12	二人で向かい合い2本のタオルの両端を互いに持って運動をする。(なべなべそこぬけ)			○
13	二人で向かい合い、タオルを投げてやりとりする。			○
14	乾布摩擦(身体の様々な部位をこする)	○		
15	タオルを投げてキャッチする間に身体のどこをタッチするか、どうやって受けるかななどを提案して運動する。			○