

## 肢体不自由児の動作指導における複数の指導者による評価の検討

遠藤 鑑仁

### I. 問題

筆者ら複数の指導者が関わっている、肢体不自由児の動作指導の評価カンファレンスにおいて、指導者間で対象児の情報を共有し、共通理解を可能にする評価ができていないという現状がある。その理由として、観察による記述を中心とした評価の方法や観点、カンファレンスの手続きに曖昧な部分が存在することがあげられる。

観察に基づく記述による評価については、①児童・生徒の同じ行為・行動でも解釈が多様化、②日常的な傾向性をみる評価方法・評価技術が未確定等の問題があり、評価を困難にしているという指摘(川上, 2005)がある。

川上(2005)は、このことをふまえ、肢体不自由教育において、目標準拠評価の考え方を取り入れることを提案している。目標準拠評価とは、「到達目標」と「到達基準」を設定して、それに基づいて測定し、評価するものである。これには、①評価の客観性(誰が作っても、誰が見ても同じ結果になる)、②評価の妥当性(目標到達の可否を的確に把握できる)、③評価の信頼性・一貫性(人や場面によって変化しない)、④評価の教育性(評価結果を指導に活かすことができる)、といったメリットがある(川上, 2005)。

一方、根市(1997)は、複数教師が討議を通して、指導計画を作成する際には、討議の目的や進め方等集団討議のあり方を検討する必要があると述べている。

### II. 目的

肢体不自由児を対象とした動作指導において、指導者が対象児の情報を共有し、共通理解を可能にする評価について、以下の点から検討する。

1. 評価の方法及び規準(基準)
2. 複数の指導者による評価の手続き

### III. 方法

#### 1. 対象

- 1) 指導対象児：脳性マヒに起因する肢体不自由児童(小5)1名(以下、対象児)
- 2) 指導・評価実施者：5名(指導経験1年以上:2名, 1年未満:3名, 以下、指導者)

#### 2. 方法

1回90分のセッションを計7回実施

#### 3. 手続き

##### 1) 対象児の実態把握の実施

- (1) 実際に対象児を観察した内容を、各人が記述によりカードに記録する。
- (2) ビデオ記録を見て、記述記録を追加する。
- (3) 前年度の個別の指導計画で必要な情報を抽出・補完する。
- (4) (1)～(3)を整理・収束する。

##### 2) 個別の指導計画の作成

- (1) 課題を抽出し指導事項を設定する。
- (2) 評価の観点を設定する。

##### 3) 形成的評価の実施

- (1) 個別の指導計画に基づき、セッション毎に、川上(2005)の目標準拠評価の考え方を参考とした指導略案を作成し、自由記述欄及び評定欄で構成された評価表に評価の結果を記入する。

- (2) 評価結果に基づいて基礎課題や指導事項を修正しながら指導を継続する。

##### 4) 総括的評価

- (1) 全セッション終了後、形成的評価の結果をふまえて、基礎課題と中心課題の達成状況を検討する。

以上の過程において、複数指導者間で対象児の評価の内容を情報として共有し、共通理解できているか等を確認して、評価の方法(規準・基

準)と評価の手続きについて検討する。

#### IV. 結果と考察

##### 1 評価の方法(規準・基準)

川上(2005)の、肢体不自由教育における目標標準評価に基づく目標の設定と評価の規準(基準)設定の試みを参考に、「何を」「どの程度」を明確にした目標設定や形成的評価、総括的評価を行った(表1)。また、カンファレンスの際、立位等の静止画や指導中の状況を収録したビデオ映像の視聴も併用した。

2セッションに1回の、評価のあり方に関する指導者へのアンケート調査の回答には、評価の内容を示す記述のわかりやすさについて、「評価の内容は受け入れやすい」(複数回答)、「細かい内容となっており、数値で表すものは少ないが、記述の細かさが助けている」、「評価で挙げた内容が体の姿勢に現れていた」、「詳しく書かれていた」、「シンプルに視覚情報が挙げられていたため分かりやすかった」、「評価の内容が分かり、一つ一つの指導が理解できるようになった」といった意見があげられた。このことから、目標標準評価の理念を取り入れた評価規準(基準)を明確にした記述評価と映像による評価の組み合わせは、指導者の評価に関する情報の共有と、共通理解の推進にある程度寄与したと考えられる。

その一方で、7回目のセッションにおいても、「まだ曖昧な表現があり、指導者間の中で、それぞれの捉え方があるように思う」という意見も出されており、記述評価の一部にまだ曖昧な表現が残されている現状がうかがえた。「目標の達成を確認できると言い切れるか」(川上, 2005)という点で、さらに、指導者一人一人が異なるとらえ方をしないような目標表現と評価規準等の記述表現を吟味する必要があると考える。

今回は、安藤(2001)の実態把握の方法を参考に、実際に対象児の実態把握を行った。この方法は、「情報は、児童生徒と場と文脈をともにしていなかった他者が共有できるように、事実

表1 セッションにおける目標と評価の記述例

##### 目標記述例1

鏡を見て、肩を水平にしたりあごを引いたりして、正しい姿勢を作ろうと自分でその部分を動かすことができたか。

##### 評価記述例1

鏡を見て、指導者に指摘された部分を修正しようと、その部分を正しい方向に自分で動かすことができたか。

##### 目標記述例2

自分で、目安(垂直)の位置まで腕を上げたり下げたり左右に動かしたりすることができる。

##### 評価記述例2

手を軽く握り、指導者の示した位置(垂直の位置)目で腕を上げることができたか。

##### 目標記述例3

指導者の声掛けや支援を受けて、背筋を伸ばしたり、腰の位置をまっすぐにしたりして、膝立ちができる。

##### 評価記述例3

指導者の支援で、最終的に肩・腰・背筋等がまっすぐに立った状態を3秒程度保つことができた。

に即して具体的に記述されていること」(安藤, 2001)が条件とされており、この条件に基づいて実態把握を行ったことが、対象児の目標や評価規準等の記述にも影響したのではないかと考えられる。

なお、直接記述表現等とは関係ないが、「実際の訓練に評価がリンクしていないところがあり、評価しにくい」という意見が複数回出されていた。これは実際に、指導略案に記述されている目標や指導内容に基づいた指導が行われなかった可能性があることを意味している。時間の都合による実施不可能等物理的な問題だけでなく、指導者が指導略案に記載されている内容を熟知した上で指導にあたっていなかったことが予想される。このようなことのないよう、セッション直前に指導者間で目標や指導内容を確認する機会をもつなどの改善が必要と考えられた。

##### 2 複数の指導者による評価の手続き

本研究では、1で述べたように、評価の方法と評価規準(基準)について検討するとともに、複数の指導者で具体的にどのように評価を進めていくかという点にも着目し、検討を加えた。

評価までの手続きとしては、安藤(2001)の個別の指導計画作成手順図を参考に、①観察を中心とした実態把握(情報の収集と整理・収束)、②課題(中心課題、基礎課題、発展課題)の抽出、③対象児の個別の指導計画の作成、④各セッションにおける指導略案と評価表を活用した

形成的評価、⑤個別の指導計画上での総括的評価の順に、グループカンファレンスにおいて対象児にかかわる指導者全員で討議する機会を設けながら進めた。このように進めた理由は、「予断や独断に関するチェック機能を欠きやすい個人作成より、複数教師が関与する小集団での作成形態に一日の長がある」(安藤, 2001) ことと、「必ずしも自明の正解が存在しない学校教育の場における問題解決は、小集団での創造的な情報収集と加工などにより、創造的な情報処理につながる」(古川, 1993) ことからである。

実際のカンファレンス場面では、各指導者の自評価表の整理をしたあと、指導場面の映像等を視聴しながら討議を行い、評価を進めた。指導者へのアンケート調査の回答によると、当初のセッションでは、「グループのメンバーがどのように評価表を書いているかわからず共有できていると思わない」、「討議の際に自分が意見を出しても反応がなく話し合いになっていない現状では、グループのメンバーがどう感じているかわからない」、「目標が明確に共有できていないことから評価情報の共有も甘くなっているのではないか」といった意見が出され、評価に関する情報が共有できていない様子うかがえた。

このことを踏まえ、その後のカンファレンスでは、①討議を始める前に、指導者全員分の評価表をコピーし、各人に配布して他者の記述に目をとおしておくようにする、②討議の際は、評価について順に全員が意見を述べるようにするというルールを設けた。根市(1997)は、複数教師が討議をとおして指導計画を作成する際は、討議の目的や進め方等集団討議のあり方について検討する必要があると述べており、本研究では、討議を進める上でのルールづくりの重要性が示唆された。

その後のカンファレンスでは、「カンファを通して情報が共有されている」、「自分もSTとして対象児の体に触れていたこともあり、MT担当の指導者の評価は共有しやすかった」、「客観

的な評価情報の共有は、他の指導者とできたと思う」との意見がみられるようになり、情報を共有していると考える指導者の存在がうかがえた。また、「共有できていて、役割がしっかり果たせるようになった」といった意見も出され、評価と指導の一体化(教育課程審議会, 2000)に結びつけている指導者がいることが推察された。

一方で、最終セッションでのアンケート調査において、「お互いの評価表を配ることで分かることもあるが、記述に時間がとられ、話し合いがほとんどできず、評価が共有できたとは思えない」、「話をしない人がいて、どう考えているかわからず、全員で評価を共有できたとは言えない」と記述している指導者がおり、カンファレンスにおける時間配分やルールの活用の点でまだ課題が残されていることも明らかになった。

## V. 結論及び今後の課題

本研究では、臨床指導場面において、目標標準評価の概念を取り入れることの重要性が示唆された。また、根市・中川・佐藤・渡辺・安藤(2000)が述べている通り、各教師が役割に応じて子どもの学習や評価を行うために、分有化された情報を指導者間で共有することが不可欠であり、そのため、どのような観点からどのように記録を記述するのか、さらに得られた記録をどのように指導者間で集約して指導と評価に生かすのかをあらかじめ指導者間で共通理解を図っておくこと、また、根市(1997)が指摘している通り、討議の目的や進め方等集団討議のあり方について、まず指導者間で十分検討し、そのことを共通理解することが重要であると考えられた。

### 文献

- 川上康則(2005) 障害の重い子どもたちへの集団活動における評価～ブルーム理論の適応可能性の検討とそれに基づく実践の事例～. 第6回自立活動研究フォーラム資料.
- 教育課程審議会(2000) 児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について(答申).
- 根市正彦(1997) 重度・重複障害児の養護・訓練指導計画作成過程における集団討議のあり方. 上越教育大学大学院障害児教育専攻修士論文.