運動・動作に困難を示す生徒への歩行動作の改善を目指した指導とICF-CYを参考とした評価

吉田　梨恵

Ⅰ　問題

奥住(2012)は、「身体・運動の問題は全ての障害に通底する」と述べており、運動・動作における課題は、肢体不自由児に限らず、その他の様々な障害のある幼児児童生徒にもかかわるものである。運動・動作における課題は特別支援学校において自立活動の時間を中心に指導を行っていくことになるが、特別支援学校における自立活動の指導は、指導内容に偏りがある可能性や(安藤，1996)、指導の焦点が曖昧になりやすいという指摘があり(西川，2000)、実際の指導では、目標に準拠した客観性・妥当性のある評価を行う難しさが指摘されている(大浦・小川・郡川・松浦・今村・今藤・山口，2007)。安藤(2001)は複数教師による実態把握を指導に生かすプロセスについて提案しているが、児童生徒を包括的に捉えることについて難しさがあることが指摘されている(湯野，2011)。

以上の課題を解決する方策として、ICF-CY(国際生活機能分類児童版)を参考に指導を行うことが考えられるが、これまでのICFやICF-CYを活用した研究において、運動・動作に困難を示す児童生徒に対する実践研究はなされておらず、指導における活用の有効性については検討されていない。また、これまでの実践研究はICF関連図を用いた指導事例が中心であり、ICF分類項目を参考にした指導事例はわずかである。さらに、これまでのICFやICF-CYを活用した実践研究において、評価がどのように改善されたのかということについては、言及されてきていない。堺・徳永(2007)は、今後はICF活用による客観的な効果の検証を行っていくことが必要と述べており、特別支援学校での活用を考える上で、評価の客観性・妥当性についても検討する必要がある。そして、これまで行われてきた評価を生かしつつ、運動・動作の課題に対する自立活動の指導を想定し、ICF-CYを参考とした客観性・妥当性がある評価方法について事例を通して具体的に検討することは、運動・動作の課題への指導を含め、個々の児童生徒全体を見据えた指導を実現する上で、意義あることと考える。

Ⅱ　目的

運動・動作に困難を示す生徒Aに対して、特別支援学校における自立活動の指導をふまえ、ICF-CYを参考にした評価を取り入れ、歩行動作の改善を目指した指導を事例的に行うことで、以下のことを検討する。

1　運動・動作の変容に関する客観性・妥当性のある評価について

2　運動・動作の変容における生活面への適応状況に関する妥当性のある評価について

Ⅲ　方法

1　対象児及び方法と期間

対象児はB特別支援学校高等部在籍の男子生徒Aである。C大学特別支援教育実践研究センターのプレールームにおいて、X年6月から12月までの毎週、1回約50分の動作法を参考とした指導を実施する。指導者として、研究者を含めた大学院生延べ6名がグループで生徒Aの指導に当たり、指導の様子をVTR記録する。

2　手続き

指導に関わる大学院生(指導者)で、自立活動の指導プロセスを参考に指導を進める。具体的な手続きは以下のとおりである。

1)診断的評価、個別の指導計画の作成(セッション1～4)

指導場面において、指導者各自が観察した内容や、生徒Aの保護者、在籍校の担任から得た情報を、ICF-CY分類項目を用いて生活における困難度を把握した上で、ICF 関連図に分類・整理し、情報の関連付けを行い、指導の中心目標、中心目標達成に向けた動作課題を指導者による合議で決定

する。そして具体的な指導項目や評価規準(基準)を検討し、個別の指導計画を作成する。

2)指導と形成的評価の実施(指導第1期:セッション5〜10、指導第2期:セッション11〜15、指導第3期:セッション16〜20)

個別の指導計画に基づき、動作法を参考にした指導を行う。セッション毎に各動作課題の評価規準(基準)に基づく形成的評価を行う。また指導者間の合議により、実施する動作課題や評価方法について検討する。

3)総括的評価の実施(第1期:セッション10終了後、第2期:セッション15終了後、第3期:セッション20終了後)

指導の総括的評価として、中心目標の達成状況の評価と、生徒Aの運動・動作における生活面への適応状況の変容について総括的評価を行う。さらに、評価の客観性・妥当性について検討するため、研究者を除いた指導者数名に対して、質問紙調査を実施する。

3　分析の視点

1) ICF-CYを参考とした生徒Aの運動・動作の変容に対する評価の客観性について、セッション毎における動作課題の評価規準に基づく評価の一致度を基に分析する。

2) ICF-CYを参考とした生徒Aの運動・動作及び生活面への適応状況の変容に対する評価の妥当性について、指導者を対象とした質問紙調査を基に分析する。

Ⅳ　結果と考察

1　指導の経過

診断的評価において得られた情報をICF関連図に分類したところ、移動動作や入浴動作、トイレ動作、更衣動作等、さまざまな生活上の運動・動作の課題があることがわかった。それらの課題の中でも歩行に関する課題は、学校・家庭どちらにおいても困難度の高い課題としてあげられており、歩行に関する課題が「1人で屋外の道を歩いたことがない」という「参加制約」につながっていると考えられたことから、歩行に関する課題を取り上げることとし、中心目標に、「歩く数メートル先を見た状態で、足指を地面に着け、体幹をまっすぐに保ち、腕を左右均等に体の後ろまで振って歩くことが出来る」を設定した。また、中心目標達成に向けた動作課題を9つ設定し、個別の指導計画を作成した。

個別の指導計画に基づき、指導並びに評価を行った結果、第1期総括的評価、第2期総括的評価のどちらにおいても、各課題の達成状況について変容が見られる指導項目が複数あるものの、歩行動作の改善はまだ不十分であると判断し、一部動作課題を変更した。第3期総括的評価では、歩行時の前傾姿勢や足のつきに改善が見られていると判断した。また動作課題場面だけでなく、生活場面における歩行においても同様の変容が見られ、指導に一定の効果があったと判断した。

2　運動･動作の変容に関する客観性のある評価について

各動作課題の評価規準の客観性について検討するため、それぞれのセッションの総評価規準項目数に占める評価の一致率の割合を算出した(図1)。なお、指導者の数がセッション2〜5は5名、セッション6は6名、セッション7〜10は3名、セッション11〜20は4名と評価者の数が異なっている。

診断的評価を踏まえて作成した個別の指導計画に基づく指導の初回であるセッション5では、全員の評価が一致した項目は、全体の2割を切り、全員一致した項目と1人のみ評価が異なった項目を合わせても全体の4割に満たない。指導第2期では、全員の評価が一致した評価項目が全体の2割程度、全員の評価が一致した評価項目と1人のみが異なる評価をした評価項目を合わせると、全体の約5割で推移している。指導第3期では、全員の評価が一致した評価項目が全体の4割程度、全員の評価が一致した評価項目と1人のみが異なる評価をした評価項目を合わせると、全体の約8割で推移している。一致率が向上したことの要因として、評価規準をより具体的な文言へ変更したことや、生徒Aの運動・動作の様子を、映像を用いながら指導者全員で評価を行ったことがあげら

れる。

また、各動作課題の評価規準について、セッション 11～20 において、指導者 4 名中 4 人全員の評価が一致、もしくは指導者 4 名中 3 名の評価が一致した割合が、総評価回数の 8 割を上回る評価規準評価を抽出したところ、10 の評価規準が挙げられた。これらの評価規準の特徴として、「評価対象となる動作を行っている時間が長く、動作の様子をみとりやすい」、「評価を行う場面が明確である」、「評価を行う際に身体のどの部位を見ればよいのかが明確に示されている」といったことが考えられた。このことから、評価の客観性を高めるためには、これらの特徴を満たす評価規準を設定する必要があると示唆される。

指導者に対する質問紙調査では、第 1 期指導後の調査では、評価規準(基準)について、一部の指導項目の評価規準が共通理解しにくいことや、全ての指導項目の評価基準に評価しにくさがあることが明らかになり、評価規準(基準)の客観性が保たれていないことが示唆された。そこで、評価規準の文言を変更したり、評価基準を 2 段階から 4 段階の評価に変更したりしたところ、第 2 期、第 3 期指導後の調査では、評価しやすくなったと回答を得ており、評価の客観性が改善されたと考えられた。評価基準が評価しやすくなったことの要因として、同じ動作課題を複数回行ったときに、3 回中 3 回評価規準どおりに行えていれば「◎」、3 回中 2 回であれば「○」等、評価基準が明確であったことが挙げられる。

しかしながら、第 3 期指導終了後に、他児を担当している指導者 2 名に VTR を見ながら指導略案の評価を行ってもらったところ、生徒 A 担当の指導者 4 名と他児を担当している指導者 2 名を合わせた 6 名の評価が一致することは、回答を得られた 25 項目中 2 項目とわずかであり、評価規準の客観性が保たれているとはいえないことが示唆された。一方で、他児を担当している指導者 2 名の評価が一致することは 25 項目中 10 項目と全体の 4 割に達しており、生徒 A 担当の指導者 4 名の評価が一致する割合と大きな差は生じていなかったことから、生徒 A 担当の指導者 4 名で共有している評価の観点が指導略案上の評価規準(基準)に反映されていない可能性があることが示唆された。併せて、診断的評価や各セッションでの形成的評価、セッション後の総括的評価という評価のプロセスを、生徒 A を担当する指導者全員で経験してきたことが、評価の客観性の向上に寄与していることが考えられた。

3　運動・動作の変容に関する妥当性のある評価について

第 1 期、第 2 期、第 3 期指導終了後に実施した指導者に対する質問紙調査では、各動作課題について「指導内容が実態に即したものであったか」、「指導内容に適合した評価規準であったか」と聞

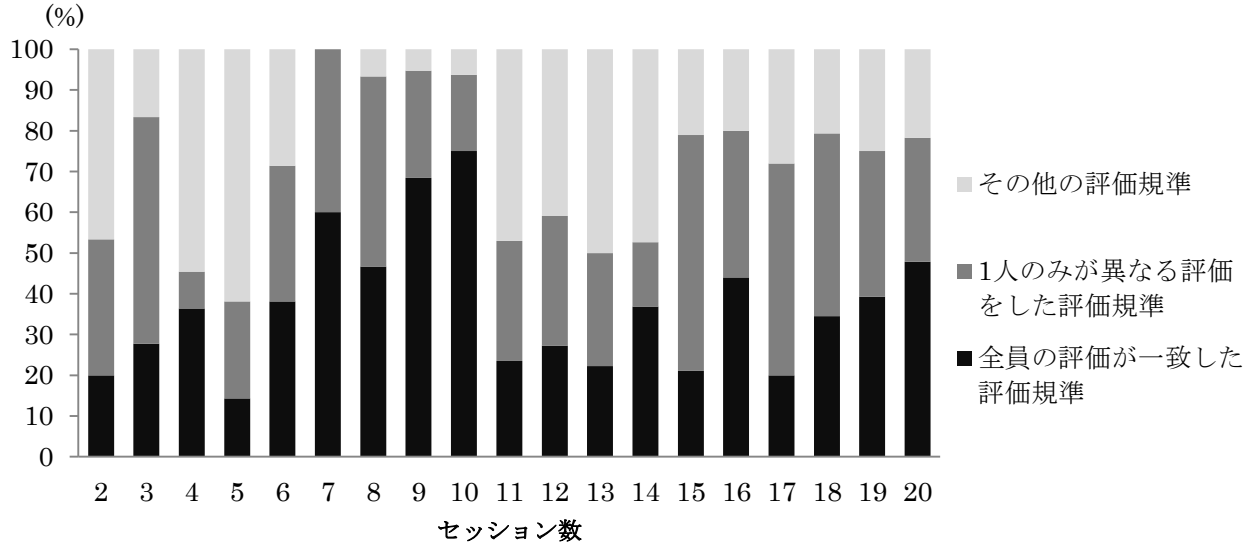

図1　指導略案の評価規準における評価の一致率の推移(セッション2～20)

いたところ、指導第1期では6つの動作課題について「どちらともいえない」「あまりそう思わない」と回答した指導者がいた。しかし、指導第2期、第3期で、「どちらともいえない」「あまりそう思わない」と回答した指導者がいた動作課題は2つにとどまっており、その他の項目については、「非常にそう思う」「ややそう思う」との回答を得た。以上のことから、指導略案の評価規準の妥当性について確保することが出来ていると考えられる。また、評価規準の妥当性が向上するのに伴い、指導項目の評価規準に基づく評価の一致率も向上していることから、評価の客観性を高める上で、評価規準の妥当性を高めることが重要であると示唆される。

4　運動・動作の変容における生活面への適応状況に関する妥当性のある評価について

指導者に対する質問紙調査では、ICF-CY を参考とした評価や、毎回のセッションにおける評価規準(基準)を用いた評価を行ったことは、生徒 A の運動・動作の評価を行う上で有用であると答えた指導者が多かった。また、他の児童生徒の指導においても実施していきたいと答える指導者も多く、本実践の評価のプロセスが、指導を行う上で有用であったことが示唆される。これらは、国立特別支援教育総合研究所(2010)が述べる、ICF を評価に活用することの利点としてあげられている内容と一致するものであり、運動・動作に困難のある生徒への活用の有効性を裏付けるものであるといえる。その一方で、本研究における診断的評価の方法は負担が大きい、容易に行うことが出来なかったと答える指導者もおり、診断的評価の評価方法の改善を図る必要があると考えられた。このような回答を得たことの要因として、ICF 関連図の作成や個別の指導計画立案の作業に合計で8時間を費やしており、作業時間の多さが負担感の多さにつながったと考えられる。ICF 関連図を作成する際に、付箋紙の総数が多かったことが作業時間の多さにつながったことから、付箋紙に記入する情報の数を少なくすることが、負担感の軽減につながるのではないかと示唆される。

また、形成的評価、総括的評価の方法についても「負担が大きいと感じる」という問いに「どちらともいえない」と答えた指導者が多く、負担感の少ない方法であるとは言えないと考えられた。毎回の指導終了後に1時間半程度のカンファレンスの時間を設けており、それらが負担感の大きさにつながったと示唆される。カンファレンスの議題を絞る等、効率の良くカンファレンスを行うことが出来れば、負担感の軽減につながると考えられる。

Ⅴ　結論と今後の課題

指導を重ねるにつれ評価の客観性や妥当性が向上したことから、本研究の指導における評価のプロセスは評価の客観性や妥当性の向上に寄与したと考えられる。今後の課題として、評価規準(基準)の立案にあたり、研究者が考えたものを指導者全員で確認し、改善していくという手順で進めたが、評価規準を立案するにあたり、共通理解しにくい文言や評価しにくい文言が含まれることも多く、評価規準の立案について、先行研究を参考にする等の工夫が必要であったと考える。また、評価規準を検討するにあたり、分かりやすい評価規準の文言に変更することはあっても、その評価規準がその活動の目標を的確にとらえているかという点において、十分な検討がなされなかったことから、これらの改善が必要であると考える。

文献

安藤隆男(1996)養護・訓練の内容の選択とその関連要因. 上越教育大学研究紀要, 16(1), 161-170.

安藤隆男(2001)自立活動における個別の指導計画の理念と実践. 川島書店.

国立特別支援教育総合研究所(2010)特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的研究. 56.

西川公司(2000)二十一世紀の特殊教育における自立活動の意義. 肢体不自由教育, 147, 12-18.

奥住秀之(2012)身体・運動の問題は全ての障害に通底する. 障害者問題研究, 40(1), 1.

大浦英里奈・小川大介・郡川孝行・松浦隼士・今村彩乃・今藤紀恵・山口麻梨子(2007)養護学校の授業の評価サイクルにおいて、個別の評価をどのように授業改善に生かすか. 友学, 5, 168-177.

堺裕・徳永亜希雄(2007) 日本特殊教育学会自主シンポジウム「ICF の学校現場での適用」シリーズからの提言, 国立特別支援教育総合研究所(編), ICF 及び ICF-CY の活用　試みから実践へ―特別支援教育を中心に―. ジアース教育新社, 140-146.

湯野志津香(2011)授業づくりにおいて大切にしたいこと―5 班研究協議「はじめの一歩～ぼくらの授業づくり～」より―. 国立特別支援教育総合研究所平成 23 年度特別支援教育専門研修成果報告書.