

体幹まひを有する生徒の座位姿勢の保持を促す指導者の働きかけと評価

池田 祐一

I 問題と目的

体幹（胴）や両上下肢の部位がまひし、不随意運動が見られる脳性まひ児等、肢体不自由児の姿勢・動作改善に向けて開発された指導方法として「動作法」がある。動作法は、特別支援教育における自立活動にも取り入れられている。

また、動作法の中で用いられる座位姿勢は運動学習の側面だけでなく、知覚・認知の確立に重要な役割を果すことが示唆されている（冨永，2001）。

一方、動作法においては指導者の動作を媒介とした働きかけが行なわれており、訓練のコツとして、言葉をかけながら、子どもの身体をゆるめたり動かしたりする手の当て方を工夫すること（今野，1993）が挙げられる。しかし、動作法の働きかけに関する先行研究（重橋・大神，1993 他）は、「身体的な補助」と「言葉かけ」を組み合わせるといった視点からは、ほとんど言及されていない。

さらに、動作法においては、静姿勢時の評価（ポディー・ダイナミクス）だけでなく、そこに至るまでの各課題の評価も重要になってくる。また、山口（2007）は、動作評価に目標準拠評価の理念を取り入れた研究を行ったが、最初から目標に準拠した評価規準／基準を作成することの難しさを課題として挙げている。これらのことから、静姿勢に至るまでの各課題において、子どもたちの様子をより具体的・客観的に評価できる方法を検討していく必要があると考えられた。

そこで、本研究では、体幹まひを有する生徒に対し、座位姿勢の保持を促す指導について、「指導者の身体的な補助と言葉かけの方法」と「課題の達成状況をみるための具体的・客観的な評価の方法」の2点から検討することを目的とした。

II 方法

1 対象

対象者は体幹まひを有する男子生徒。特別支援

学校高等部1年に在籍している。指導者は筆者を含めた大学院生3名。

2 指導場面と方針

A 大学特別支援教育実践研究センターのプレイルームにおいて、動作法を参考にした指導を2007年7～12月までの隔週約30～40分のセッション（S）計12回実施した。

3 実態把握と個別の指導計画作成

4～6月の来所時に行った実態把握を基に、椅子座位の保持にアプローチする目標を設定し、8つの課題を設定した。また、筑波大学附属桐が丘養護学校（2004）を参考に、働きかけを関連させた評価の観点を作成し、個別の指導計画にまとめた。

4 個別の指導計画に基づく指導実践

個別の指導計画に基づき、セッション毎に指導案を作成し、指導を行った。

5 分析の方法

1) 椅子座位での動作課題における指導者の働きかけの分析

VTR 記録を基に椅子座位での姿勢保持に向けての動作課題場面における指導者の働きかけと、生徒の応答を抽出し、重橋・大神（1993）他を参考に作成した行動カテゴリーに基づいて分類した。

なお、「指導者の働きかけ」は、「身体的な補助」として①準備・引き起こし、②固有パターン抑制、③補助の減少、④主動作促進の4種類、「言葉かけ」として①課題・説明の導入、②動作開始の合図、③動作上の呼びかけ、④動作を伴う効果音、⑤ほめの言葉、⑥問いかけの6種類の計10種類を設定した。また、「対象者の応答」として①正姿勢（指導者により他動で作られた直の姿勢）、②主動作（主動作での姿勢維持、課題にそった動き）、③誤姿勢（指導者により他動で作られた誤った姿勢）、④誤動作（課題動作にそぐわない動き）の4種類の「姿勢・動作」を設定した。

2) 各課題の評価方法の分析

毎セッション後のカンファレンスでの意見を基に評価方法や評価規準／基準(目標)を修正しながら指導を進めた。S6 と S12 終了後に、評価の方法に具体性・客観性について問う質問紙調査を、筆者を除く担当グループの大学院生 2 名 (S12 は担当外の大学院生 2 名を加えた計 4 名) に行った。

なお、質問項目は、「①課題にあった評価規準／基準(目標)であった、②評価規準／基準の表記は理解できるものであった、③生徒の変容を y (できた) / n (できない) で適切に評価することができた、④自由記述欄を有効に活用できた」の 4 項目について、5 件法で回答するものを求め、併せて自由記述欄を設けた。

III 結果及び考察

1 指導者の身体的な補助と言葉かけの方法

担当グループの指導者 (3 名) が行った働きかけ (全 118 回) を、「身体的な補助 (単独)」、「言葉かけ (単独)」、「身体的な補助+言葉かけ」の大きく 3 種類に分類したところ、「身体的な補助+言葉かけ」が約 8 割を占めていた(表 1)。これに対し、生徒の応答が指導者の期待する「主動作」である場合は約 4 割に留まった(表 2)。このことから、「身体的な補助」と「言葉かけ」を単に組み合わせることが、生徒の「主動作」を引き出すことには繋がらないことが示唆された。

次に、生徒の「主動作」の応答 (全 50 回) に対し、指導者が行っていた働きかけのパターンを抽出したところ、指導者は 16 パターンの働きかけを行っていた。その中でも「固有パターンの抑制+動作上の呼びかけ」を行った回数が 13 回 (26.0%) で最も多く、次いで、「固有パターン抑制+ほめの言葉」が 11 回 (22.0%) で多かった。これらのパターン毎の下位項目を見ると、前者のパターンの時は、13 回全てにおいて、指導者は「左肩、右腰、右膝」をブロックしており、その内 12 回が「腰」に足の甲を当てていた。また、後者のパターンの時も、11 回全てにおいて、指導者は「左肩、右腰、右膝」をブロックしており、その内 10 回が「腰」に足の甲を当てていた。

表 1 指導者の働きかけの全体像 N=118

種類	回数	割合(%)
身体的な補助(単独)	27	22.9
言葉かけ(単独)	0	0
身体的な補助+言葉かけ	91	77.1

表 2 生徒の応答の全体像 N=118

応答の種類	回数	割合(%)
正姿勢	11	9.3
主動作	50	42.4
誤姿勢	30	25.4
誤動作	27	22.9

また、先に述べた身体的な補助に併せて、「お、良いよー、動いてるよー」「そうそう」等とほめ言葉をかけたことに対して、尻から肩が直の姿勢を維持したことは、10 回中 8 回見られた。

以上のことから、「左肩、右腰、右膝」を押さえながら、「腰」に足の甲を当てた状態で、ほめ言葉をかけることは、それまでに作った尻から肩が真っ直ぐな姿勢を維持する「主動作」を促していることが示唆された。

一方、これは尻から肩が垂直な姿勢になった上で行っている働きかけである。そのため、生徒が主動で前傾していた姿勢を垂直に起こせるような、働きかけのパターンと連続するように組み合わせ、「尻から肩が垂直な姿勢」を作り、そして「姿勢を維持する」とつなげていくことが、座位の保持を促すために必要であると考えられた。

また、生徒が前傾していた上体を主動で垂直に起こせるような、働きかけ方を示唆できなかったのは、動作法経験の浅い指導者の技術力不足にも原因があると考えられた。

今後、「身体的な補助」と「言葉かけ」の方法に併せて、指導者の技術力向上に向けた方法を追求する必要があると考えられた。

2 課題の達成状況をみるための具体的・客観的な評価の方法

セッション毎に行われたカンファレンスにおいて、評価規準／基準の見直しを行ってきた。S6 終了後と S12 終了後に担当グループの指導者を含めた大学院生 4 名に行った質問紙調査では、「仰向けで首の緊張をゆるめる課題の評価」において、

肯定的な変化が見られた(表 3, 表 4)。

当初, 評価規準を「上半身が起き上がることなく, 首の伸ばしを受けることができた」としていたが, S9 終了後のカンファレンスにおいて, 首の伸ばしを担当した大学院生から「首の力み具合が気になる…首がビクビク動いているのを触れている手が感じているのに達成できたとするのはいかなものか」という意見を得た。これを踏まえ, 評価の方法として, 実際に首の伸ばしを担当する指導者のみが評価する, 評価規準として, 「首に力が入っていなかった」を設けることにした。

結果, S6 終了後に行った質問紙調査では, (やや) 肯定的な「少しそう思う」, 「そう思う」のどちらかに 2 名とも回答している項目はなかったが, S12 終了後では, 3 項目において 3 名以上が「少しそう思う」, 「そう思う」のどちらかに回答した。このことから, S6 に比べて, S12 では, 評価規準は, 生徒の課題の到達を確認できる文章まで具体化できたと考える。さらに, 担当グループの「y (できた) / n (できない)」という基準による評価が, それまで揃わないこともあった同課題の評価項目においても一致したことから, 評価の客観性も上がったのではないかと考えられた。

また, 評価の一致は得られなかったが, S12 終了後の質問紙調査では, ①と②の質問項目について, 3 名以上が, 「少しそう思う」「そう思う」のどちらかに回答した課題もあった。これは, 生徒の様子だけでなく, 「トレーナーが足の甲や脛で…」と, 働きかける上で「指導者が用いる体の部位」を表記したことが影響していると考えられた。

以上のことから「子どもの身体に触れている指導者が専用にする評価規準/基準を設けること」, 「評価規準/基準に指導者が用いる体の部位まで具体的に表記すること」が, 評価の具体性・客観性に繋がるのではないかと考えられた。

一方で, 担当外の大学院生から, 「動作法をあまりやったことがないので, ゆるめる, のぼすといったことがよく分からず, イメージしにくいこともあった」, 「支援者にしか分からないような基準がいくつかあった」等の意見を得た。これは, 質

表 3 首の緊張をゆるめる課題の評価(S6 後・対象者 2 名)

	そう思わない	あまりそう 思わない	どちらとも 思わない	少し そう思う	そう思う
①			2		
②			1	1	
③		1	1		



表 4 首の緊張をゆるめる課題の評価(S12 後・対象者 4 名)

	そう思わない	あまりそう 思わない	どちらとも 思わない	少し そう思う	そう思う
①				3	1
②			1	2	1
③			1	1	2

- ※①課題にあった評価規準/基準(目標)であった
- ※②評価規準/基準の表記は理解できるものであった
- ※③生徒の変容をy/nで適切に評価することができた

問紙対象者の動作法経験が関係しているだけでなく, 評価規準/基準の具体性を得るために必要な, 表記の意味や示しているものがイメージできない等, 明示性の低さに原因があると考えられた。

本研究では, 評価規準/基準の設定・修正は, カンファレンスでの指導者(3名)の意見を参考に行ってきたが, 表記を具体的に明示するための視点までは追及できていなかった。

今後, 評価規準/基準の作成の際, それ以前に使用した評価規準/規準の表記の中から, 明示性の低い表現を見つけ, どのような意図でその言葉を使ったのか, 条件や範囲を具体的に明示する(川上, 2007)ための方法について, 追求することが, 課題の具体的・客観的な評価方法を検討していく上で必要になってくると考えられた。

文献

- 重橋史朗・大神英裕(1993) 重度・重複障害児に対する主動作援助の熟達過程. 九州大学教育学部紀要(教育心理学部門), 38(2), 155-162.
- 川上康則(2007) 評価に基づき授業の質を高める. 肢体不自由教育, 178, 36-41.
- 今野義孝(1993) 行動変容をねらう訓練のコツ. 大野清志・村田茂(編) 動作法ハンドブック基礎編, 慶応義塾大学出版. Pp. 160-161.
- 富永良喜(2001) 座位訓練の意義と方法. 成瀬悟策(編), 肢体不自由動作法, 学苑社, Pp. 140-151.
- 筑波大学附属桐が丘養護学校(2004) 研究成果報告書: 報告1. 研究紀要40.
- 山口麻梨子(2007) 姿勢や動作に困難を示す児童に対する歩行動作の改善を促す支援と評価. 上越教育大学修士論文.