

動作訓練と行動発達

Learning of Voluntary Motor Control Behavior Modification

杉 林 寛 仁 田 丸 秋 穂 北 川 貴 章

目 次

- I. 自立活動の時間の指導における動作法の活用
～自立活動セミナー2008コース研修内容の分析より～…………… 46
- II. 動作法を活用した自立活動の時間の指導の実践…………… 52

1 自立活動の時間の指導における動作法の活用

～自立活動セミナー2008コース研修内容の分析より～

杉林 寛仁 田丸 秋穂

1. はじめに

特別支援教育への転換にあたり、特別支援学校における自立活動の指導のあり方が問われている。また、特別支援学校がセンター的役割を果たして行く際、通常学級支援における自立活動の指導のあり方を提示していく必要がある。

動作法は、脳性まひ児の動作不自由の改善を目的として開発された動作訓練から、さまざまな障害を持つ子どもたちへ適応され、その方法と理論が肢体不自由教育現場から広く発展してきている。動作法は、動作を課題として対人関係や情動等に働きかける心理療法であり、肢体不自由児の動作改善にねらいをおいた自立活動の時間の指導だけではなく、教育計画全体に関わる子どもの見方やとらえ方に対する視点の提示も可能と考える。

しかし、特別支援学校の教育の場では、動作法を活用するということが自立活動の時間の指導で動作法のモデルパターンを行わせることになってしまい、指導のねらいが不明確なままに指導が進んでしまうとの悩みを聞くことも多い。動作法を自立活動の指導に活用していくには、動作法自体の方法や理論の習得が求められるのは言うまでもない。そこには、個人によって技法の習得や活用がなされるだけでなく、子どもに関わる複数の教員間でその子どもの実態や課題を共有した自立活動の指導が行われるために動作法をどのように活用するかという視点が大切である。このような視点を持つことで、指導法を有効に活用し、個別の指導計画に基づいた自立活動の指導が可能になるのではないかと考える。

本稿では、2008年に行われた当校自立活動セミナーⅢコースで行った講義の内容について報告し、セミナー参加者が記入した研修シートの分析から、自立活動の指導における動作法の活用の視点とそのための動作法の研修について考察する。

2. セミナーの概要

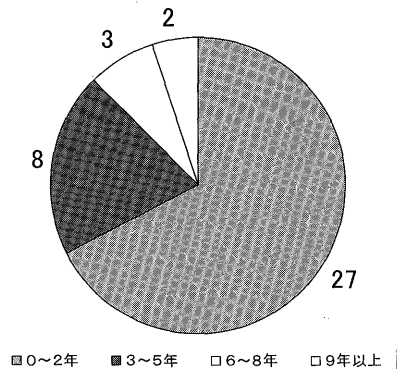
(1) セミナーの対象

当校自立活動セミナーは、初任から3～4年の教員経験、または特別支援学校に着任して3～4年程度の指導経験者を想定した研修会である。コースの参加者においても、動作法の経験が2年未満程度の初心者を想定した。今回のコース参加者の動作法の経験年数をアンケートした結果を表1に示す。コース参加者40名のうち27名の方が動作法経験2年未満であった。

(2) コースの趣旨

研修内容は、特別支援学校において自立活動の時間の指導を担当している教員をイメージして組み立てた。研

表1 参加者の動作法経験年数別人数



修参加者に事前に行ったアンケートを参考に、動作法を自立活動の指導で活用はしているが、個別の指導計画とのつながりが不明確といった問題意識を想定した。この参加者が感じている時間の指導における問題に対して、動作法の持つ部位や困難点の関係性に着目する課題設定の方法がいかせると考え、自立活動の時間の指導における実態把握と課題設定から、指導実践、評価という一連の流れに焦点を絞り、次の2点を中心に内容を設定した。

- ①動作法のモデルパターンの習得を目的とするのではなく、動作法の考え方に基づいた子どもの見方・とらえ方をとりあげる。
- ②事例により、個別の指導計画でおさえられた課題（ねらい）に対し、動作法を活用した自立活動の時間の指導における子どもの実態把握、指導実践、評価の一連の流れをとりあげる。

(3) コースの内容

コースの趣旨を踏まえ、2日間の研修内容を以下のように設定した。各研修の終了時に、研修シート（資料）にそって参加者自身によって研修についての自己評価を行った。

1) コース1日目

- ①講義：「動作法の概論と学校教育に生かすための視点」
- ②実技：モデルパターンを通した実習
「動作困難点を見つけるための体験」
「部位と部位のつながりを理解するための体験」
- ③演習：子どもを捉える手段の一つとして「触れる・感じる」実習。さらに運動・動作面から得られた情報をもとにそれらに関連づけ、個の課題にせまる演習。

2) コース2日目

- ④公開授業：自立活動の時間の指導(小学部5年生児童)事例報告：
 - ・自立活動の時間の指導における目標設定と指導計画の作成とその実践
 - ・学級担任との連携

- ⑤グループ討議：2日間の研修を以下の2点について
振り返り、今後の課題についてグループで整理する。
A. 動作法の理解について
B. 自立活動の時間の指導への活用について

セミナーの内容と時間配分を次ページの表2の
ように設定した。

表2 セミナー日程

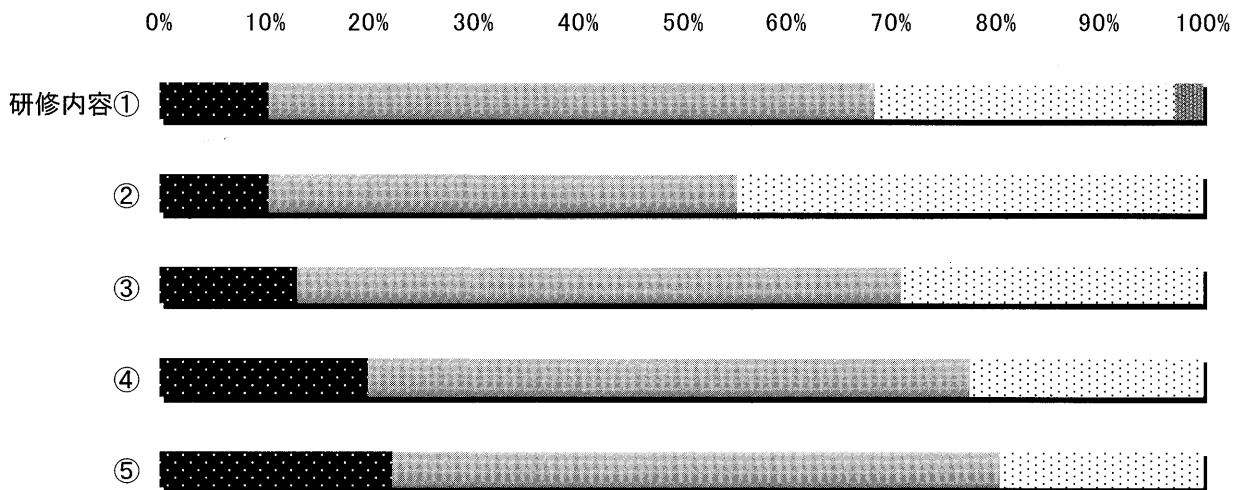
1日目

9:00	9:30	11:00	12:00	13:00	14:00	16:00
概要・趣旨説明	講義 「動作法の概論と 学校教育に生かす ための視点」	休憩	実技1 動作困 難点を みつける	昼食・休憩	実技2 部位と部 位のつな がり	演習 動作困難点を捉えて 課題を立てる

2日目

9:00	9:30	10:10	10:30	12:00	13:00	14:30	14:45	15:15	15:30	
公開授業について	移動	公開授業	休憩	事例報告 自立活動の 時間の指導 における指導 計画の作成と 実践	質疑	昼食・休憩	グループ討議 研修の振り返りと 今後の活用への展 望について	休憩	講義 「自立活動 の指導にお ける動作法 の活用」	閉講式

表3 研修内容の自己評価（一覧）



■ 十分達成 ■ ほぼ達成 ◑ 課題が残る ■ 達成が不十分

3. 結果と考察

(1) 研修の構成について

研修内容①～⑤に関する自己評価の結果を表3に示す。

表3から、研修①～⑤のいずれについても、参加者の半数以上が研修課題を「十分達成」または「ほぼ達成」と自己評価している。また自己評価を「十分達成」「ほぼ達成」と「課題が残る」「達成が不十分」の2つに分けてみると、各研修が進められていくにつれ、「課題が残る」「達成が不十分」は減少し「十分達成」「ほぼ達成」は増加していったことがわかる。

また、動作法による子どもの見方をとりあげた初日の研修と自立活動への活用として実際の指導を取り上げた2日目の研修の自己評価を比較すると、2日目の研修課題の「十分達成」と「ほぼ達成」と評価した割合が増えている。このことは、シートの記述にも「(前日の)演習で行った作業を通して授業参観の視点がわかりやすくなった」「指導計画のできる経過の説明があつてわかりやすかった」とあり、初日の研修内容が、2日目の事例報告によって、自立活動の時間の指導における目標設定から実際の指導への一連のイメージにつながったと考えられる。

このことは、初日に行った動作法の考え方に基づく、子どもの姿勢や動作面の困難点の把握や課題設定の方法が、自立活動の指導に生かせるという実感を持つことにつながったのではないかととらえられる。

(2) 研修の内容について

5つの研修のうち、研修②については「十分達成」と「ほぼ達成」の割合が55%と他の研修に比べて低い評価であった。研修②は、実技によって動作困難点および課題のつながりを理解することを中心に設定していたが、シートに書かれた記述と照らし合わせてみると、「子どもの動きにくさ、部位と部位のつながりの見極めが難しい」といった動作困難点を見る難しさを実感するものがあった。指導の出発となる姿勢や動きの困難さをとらえるために研修者自身が自分の身体を使って動きを感じたり、動きの難しさを実感したりすることをねらった実技であったが、この点について他の研修よりも達成感が得られにくいということがわかった。また「(自分の動きに)気づくよい機会であったが、もっと実感するために時間と繰り返しが必要」など技法の向上の必要性を「課題が残る」として自己評価した参加者が多かった。

研修③は、子どもの実態を運動・動作面からとらえ、得られた情報をもとに個の課題にせまる演習であった。子どもの課題を整理する際、複数の人の目で情報を集め、カードに記述し、それらに関連づけながら整理するという方法をとった。

参加者のほぼ70%が達成感を感じていた。研修②と比較して、実技から動作困難点を把握することの難しさを感じながらも、課題を見つける演習での達成感が高かつ

た。このことは、「複数の目で出し合うと自分の考えに確信が持てた」という記述に見られるように、複数の教員で子どもの実態を共有することの意味を実感できたこと、「カードで課題を整理する方法により、子どもに関わる教員全員の共通理解が得られた」「話し合いの過程から子どもの全体像が見えた」といった記述から、個人がとらえた子どもの課題を整理し、共有するための具体的な方法を学んだことに対する評価であったと考えられる。

一方、課題が残ったという自己評価には、「困難点の中から課題を考えることが難しかった。同じグループの人の話を聞いて理解した」という記述があった。課題が残ったと評価した背景には、研修②に現れていた、姿勢や動きを手ざわりでとらえることや部位と部位のつながりを理解することの難しさもあるのではないかととらえられる。

研修④は、初日に研修した内容が、実際の指導としてどのように活用されているかを公開授業と事例報告から研修するものであった。2日間の研修を振り返るためのグループ協議である研修⑤を除いたものの中で、「十分達成」「ほぼ達成」という評価が一番多かった。記述の中に「指導に至るまでの過程(現状把握、課題設定、目標設定、内容設定など)が参考になった」とあるように、前日の研修内容が自立活動の実践報告により、実際の指導が具体的なイメージとして結びついた結果であると思われる。また、学級担任との連携についても、「担任との情報共有についての必要性や方法がわかった」という記述が見られた。このことから、参加者の事前アンケートで見られた問題意識に関連して、自立活動の指導と個別の指導計画とのつながりに対する気づきにも結びついていることがうかがえた。

研修⑤は、研修①～④を踏まえ、A. 動作法の理解、B. 自立活動の時間の指導への活用 の2点について参加者自身が振り返り、グループ討議で意見交換を行うものであった。

研修⑤は、参加者の80%が達成感があったと自己評価していた。シートの記述を見ると、A. 動作法の理解では、「子どもの課題をとらえる視点を学ぶことができた」「課題関連図の作成により、児童の中心課題を焦点化することができた」とあり、当初設定した、動作法に基づく子どもの見方を学ぶという研修の目的も達成できたことがうかがえる。

B. 自立活動の時間の指導への活用については、「動作法の活用のきっかけを持てた」「一つの方法として取り入れたい」といった記述があり、自立活動＝動作法ということではなく、子どもの指導課題をとらえる方法としての活用の糸口が得られたのではないかと考えられる。

研修内容①～⑤を通して「課題が残る」「達成が不十分」と答えた参加者からは、自己に対する反省的内容と今後の自己研修課題への気づきにつながったという記述

が多かった。従って「十分達成」「ほぼ達成」と「課題が残る」「達成が不十分」両方に同じ内容の記述がみられる。このことから、自己評価の仕方に個人差はあるが、同じような体験と感想を得ていることが多いと考えられる。

(3) 動作法経験年数による自己評価

研修の内容についての分析をうけて、同じような体験であっても、自己評価の仕方に個人差が見られることから、動作法の経験年数による自己評価の比較を行った(次ページ表4参照)。

研修①～③については、動作法の理論と指導法の持つ子どもの見方・捉え方を中心とした研修であるが、先に述べた自己評価の個人差について、①～③においては特に動作法の経験が少ない人ほど「課題が残る」「達成が不十分」と自己評価する傾向にあるといえるのではないかと。このことは、動作法の理解を深め、指導へ活用するには研修しただけではなく、技術そのものの向上のための研修の機会の必要性を示唆している。

研修③は、子どもの実態把握から課題の抽出までをカードを使った整理によって複数で行った演習を行ったものである。経験年数が6年以上の参加者は、多くの研修内容について、「十分達成」ではなく「ほぼ達成」と評価していた。その中でも、研修③については、「十分達成」の評価があったことと、具体的な記述に「(カードを使った課題整理の方法に対して)具体的な方法を用いることの大切さを感じた」というものがあつたことから、経験年数によらない研修内容の有効性が感じられた。研修③でとりあげた具体的な方法を用いた実態把握については、経験年数の少ない参加者からも同様な記述が見られ、さまざまな経験の教員集団の中で子どもの課題を共有するための方法としての意義が感じられた。

研修④での動作法の経験が6年以上の人の「課題が残る」という評価については、シートの記述から「指導内容と目標に疑問が残った」などがあげられており、自身の指導経験を踏まえて、アプローチ方法としての疑問を持ったことがあげられた。

4. まとめ

今回は、教員経験、動作法の経験ともに少ない教員を対象とし、参加者が感じている問題点を踏まえ、自立活動の指導における動作法の活用を視点として、一連の指導計画の流れの中で、特に運動、動作面からの困難点の把握と課題設定にポイントをおいて研修を行った。

参加者が、実態把握と課題設定を研修したことで、子どもの課題が整理でき、モデルとして提示した事例報告について、個別の指導計画と自立活動の時間の指導のつながりがイメージしやすくなったと思われる。このことが、自立活動の指導と動作法の活用を結びつけるきっかけにもなったといえる。

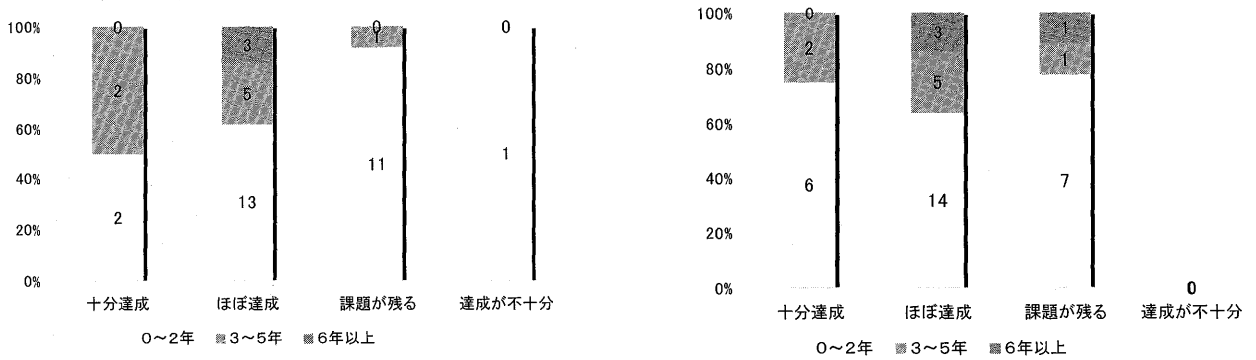
自立活動の指導における動作法の活用という研修を通して、研修シートに表された「自立活動の指導に希望が持てた」など自立活動の指導そのものへの積極的な記述や「動作法の活用の視点がもてた」「一つの方法として取り入れたい」「動作法自体の理解を深めたい」などの新たな研修課題への意識の高まりにもつながった。動作法の指導経験年数による自己評価の比較の結果、技法をどう活用するかという考え方を理解するための研修だけではなく、子ども一人ひとりに応じた指導を実現するために、指導技術の向上の必要性も示唆された。

これらをふまえ、動作法の活用の視点を研修するにあたり、今回設定した2日間の研修内容、構成は、一つの研修の方法として妥当だったといえよう。

5. 参考文献

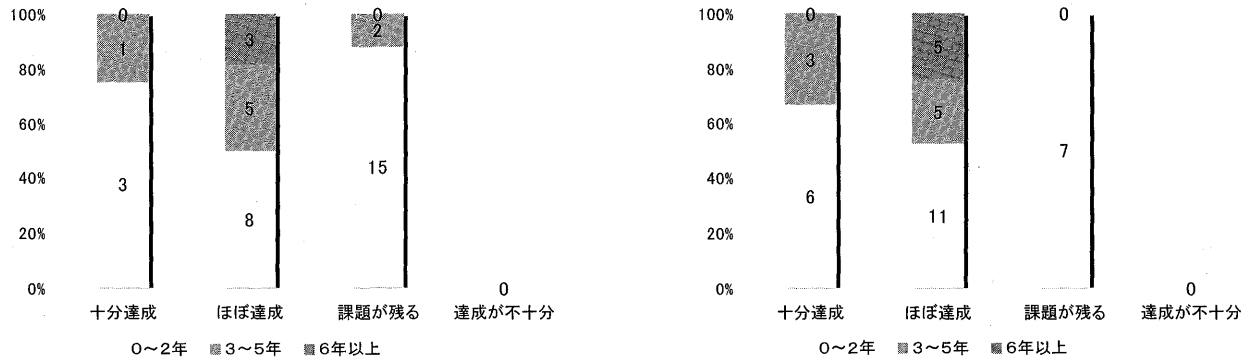
- 安藤隆男(2001)自立活動における個別の指導計画の理念と実践;あすの授業を創造する試み.川島書店.
長田実・宮崎昭・渡邊涼・田丸秋穂(1999)障害者のための絵でわかる動作法.福村出版.
成瀬悟策(2003)教育動作法.学苑社.
宮崎昭・早坂方志・村田茂(1998)動作訓練入門;養護学校現場でどう生かすか.日本肢体不自由児協会.

表4 自己評価の尺度の動作法の経験年数別の割合



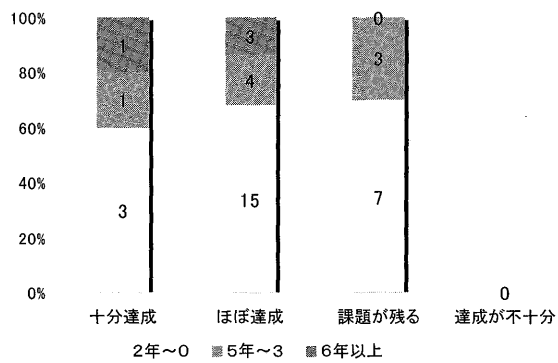
研修①について

研修④について



研修②について

研修⑤について



研修③について

自立活動実践セミナーⅢコース 研修シート

(氏名)

- 所属
- ・ 特別支援学校（肢体不自由・知的障害・視覚・聴覚）
 - ・ 小中高等学校（普通学級・特別支援学級）
 - ・ 幼稚園・保育園・通園
 - ・ その他（ ）
- 動作法の経験（ 年程度）

○研修内容と達成状況

研修内容	研修課題の達成状況
【1日目午前】	自己評価（十分達成・ほぼ達成・課題が残る・達成が不十分）
① 講義 動作法の概論と学校教育における活用の視点について 体験「触れる・感じる」	
② 実技 ・ 子どもの動きや困難点をみつけるための体験	自己評価（十分達成・ほぼ達成・課題が残る・達成が不十分）
【1日目午後の前半】 ・ 部位と部位のつながりを理解するための体験	
【1日目午後の後半】	自己評価（十分達成・ほぼ達成・課題が残る・達成が不十分）
③ 演習 ・ 子どもの困難点をみつけて整理する ・ 関連図から中心的な課題はどこか考える	
【2日目午前】	自己評価（十分達成・ほぼ達成・課題が残る・達成が不十分）
④ 公開授業 自立活動の指導計画の作成と指導の展開 ・ 目標設定と指導計画の立て方 ・ 実際の指導	
【2日目午後】	自己評価（十分達成・ほぼ達成・課題が残る・達成が不十分）
⑤ グループ討議 2日間の内容を振り返り、もう一度確認したい内容や今後の研修課題について 1. 動作法の理解について 2. 自立活動の時間の指導への活用について	

II 動作法を活用した自立活動の時間の指導の実践

北川 貴章

1. はじめに

自立活動の目標は、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」となっている。そのため、手足に不自由があるから身体の動きに関する指導を行うという発想では不十分である。手足に不自由があることがどのような場面に影響を及ぼしているか整理し、どのような指導が必要か把握することが大切である。また、自立活動の指導は、個々の児童生徒の課題に応じて指導目標及び内容を設定して指導を行っていくことが求められる。

そのような自立活動の指導においては、既存の理論や指導技法等を参考にしながら指導を考えていくことになる。宮崎（1999）の調査によると、肢体不自由養護学校の養護・訓練の指導に活用される指導方法の上位に、動作法が挙げられていた。養護・訓練から自立活動へと名称が変更されたが、その理念は今もなお引き継がれていることを考えると、自立活動の指導においても動作法が活用されていると考えられる。しかし、動作法の技法をすぐに習得することは難しく、日々の指導や研修等を通じ高められていくことに期待される。そのため、経験の浅い教員が課題・目標を見出せず、日々の指導に悩むことは、想像に難くない。

そこで、動作法の考え方に基づいた子どもの見方・とらえ方を用いて、「どのように課題設定・目標設定を行うか」、また「評価をどのように教員間で共有するか」といった事柄について事例を交えて報告する。

2. 対象児童

事例の対象児は、小学部第5学年の準ずる教育課程で学習を行っている児童（以下、A児とする）である。上肢には、過度な筋緊張や変形・拘縮は見られない。日常生活動作では、鉛筆を持つての書字や食器具を使つての自食も可能であり、衣服の着脱も含め上肢操作はほぼ自立している。移動面については、車椅子への昇降は自立しておりクラッチ歩行も可能だが、車椅子を使用することが多い。

A児の個別の指導計画に「安定した座位姿勢とクラッチ歩行の定着」を課題として時間の指導で行うよう挙げられた。そのような課題が挙げられた背景には、座位が安定することで学習姿勢が安定し集中力が持続することや、クラッチ歩行が安定することで移動手段が広がるのではないかといったことがあった。このような課題に対して、どのような過程を経て指導、評価まで導くかが重要である。そこで指導計画作成の手続きとして、①現状

把握（実態把握）②目標設定③指導実践④評価の4段階で行うこととした。

3. 現状把握

まず自立活動担当者として改めて、時間の指導で行う指導がどのように位置づけられるかを明確にして取り組むことにした。姿勢・運動面の困難点と、日常生活や学習場面でみられる困難点の間にどのような関連があるか整理し、A児の現状を身体の動きの面から捉え分析をした。方法は、A児の身体の動かし方の観察と、直接身体に触れて身体部位のかたさや力の入れ方の観察を行った。また日常生活の様子についても情報を集め、付箋紙1枚につき1項目を書きだした。その付箋に書かれたものを、KJ法を参考にしたカード整理法を用いて整理を行った。その結果できあがった、図1のような関連図から現状を分析した。

完成した関連図をみると、『自分の腰や足で上体を支えることが困難』なことが学習姿勢や文具・食器具の扱い方・車椅子への依存等、日常生活に影響を及ぼしていることを見取ることができた。また、自分の身体に意識を向けてゆっくり動かすことが苦手であることが、日常生活で見られる姿勢の崩れに対する意識の薄さにも影響を及ぼしていると捉えた。そして、関連図と個別の指導計画を照らし合わせてみると、『安定した座位姿勢とクラッチ歩行の定着』をA児の課題として指導を行う根拠について改めて確認することができた。

4. 課題設定と指導目標の設定

次に、単に安定した座位姿勢とクラッチ歩行をすることといった指導目標では、評価しきれないし、具体的な手立ても見出しきれない。もう少しA児の座位姿勢やクラッチ歩行が不安定な要因を明らかにして、課題を具体的にすることが必要である。そこで、姿勢・運動面の細かな視点に焦点を絞り、改めて動作法の考え方に基づいた子どもの見方・とらえ方を参考にし、困難点を捉えながら個の課題を立て、自立活動の時間の指導計画を作成することにした。

A児にあぐら座、膝立ち、立位姿勢をとらせてどのような身体の動かし方をしているか観察をしたり、直接身体に触れて身体部位のかたさや力の入れ方を観察したりして付箋に書きだした。その付箋に書かれたものを、KJ法を参考にしたカード整理法を用いて整理を行った。その際、一般的な人間の身体の動かし方を参考にしながら、『身体部位の状態』と『本人の身体の動かし方・頑張り方』を『身体の部位と部位の関係』に着目して整理して課題関連図（図2）を作成した。

作成された課題関連図（図2）を基に、A児の課題を立てることにした。その際、宮崎・早坂・村田（2002）の課題設定を参考に、課題を中心課題（当面の訓練で中心的に学習が必要な課題）・基礎課題（中心課題を改善

するために整えておいた方がよい学習課題)・発展課題(中心課題が改善された時に予想される次のステップ)の3段階で設定することにした。

課題関連図(図2)の矢印の出所に着目すると、『右股関節が特にかたく、腰がうまく動かない、使えない』といった表札から矢印が出ていることが分かり、踏みしめや座位姿勢が不安定の要因にもなっていることがわかる。そこで、中心課題として『腰がうまく動かせない、使えない』といった課題が挙げられる。それに関連して、『座位が不安定になる』『足で踏みしめて上体を支えられない』といった課題も挙げられる。さらに細かく見ると、身体部位にかたさがあるため腰の動きが阻害され

めや座位姿勢が不安定の要因にもなっていることがわかる。そこで、中心課題として『腰がうまく動かせない、使えない』といった課題が挙げられる。それに関連して、『座位が不安定になる』『足で踏みしめて上体を支えられない』といった課題も挙げられる。さらに細かく見ると、身体部位にかたさがあるため腰の動きが阻害され

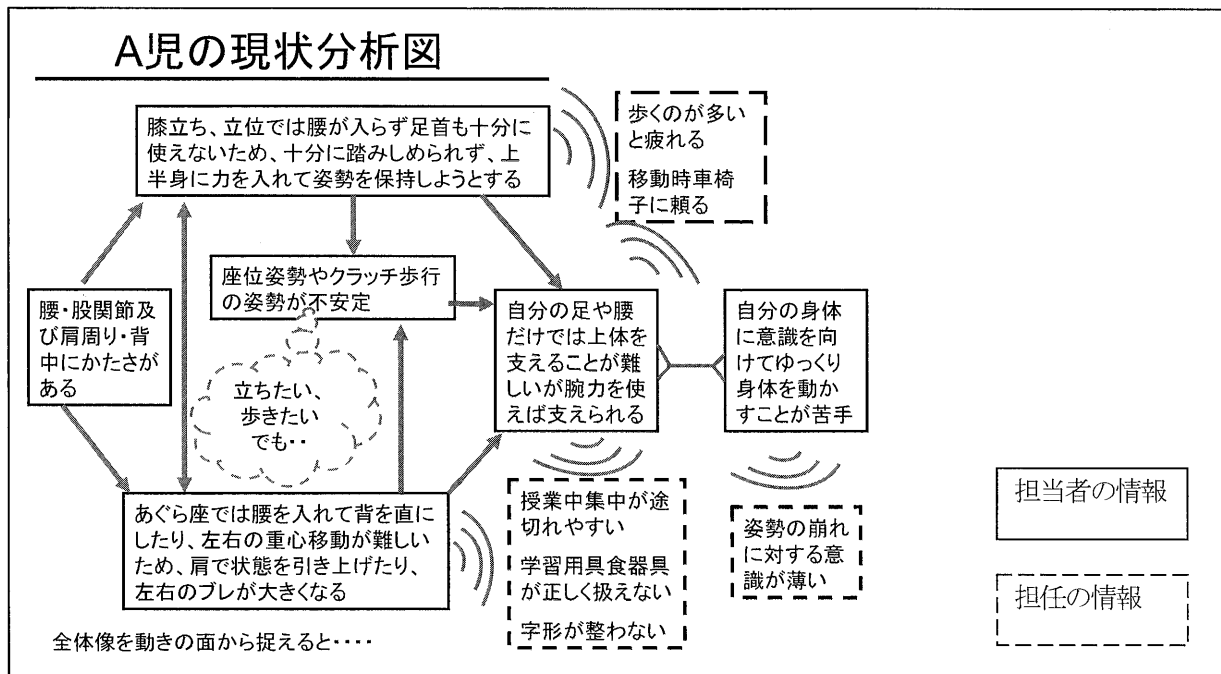


図1 自立活動の時間の指導担当者によるA児の現状分析図

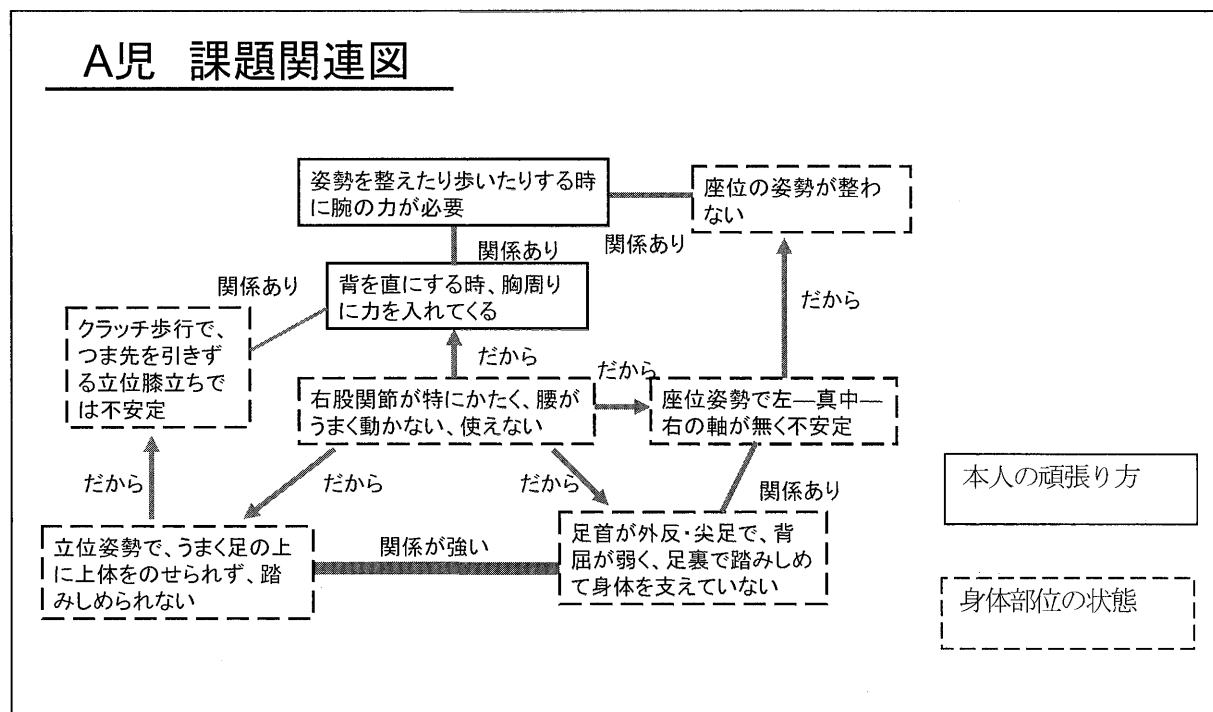


図2 A児の課題関連図

ていることが分かる。そこで、基礎課題として、『身体
の各部位にかたさがある』といった課題が導きだされた。
そして、書字や歩行動作については、腰の動かし方が変
化し、座位姿勢が安定していくことで改善が期待される
部分でもあり、限られた時間内で行うために指導内容を
精選し、発展課題とした(図3)。

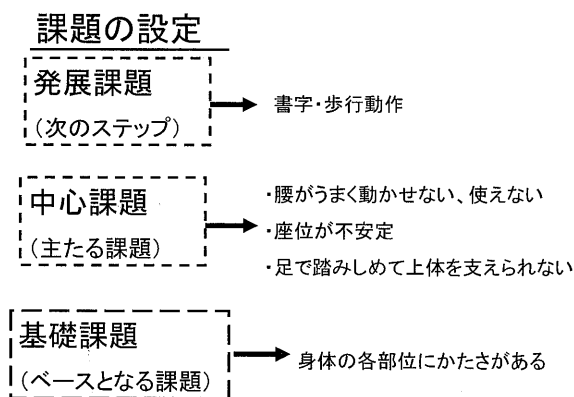


図3 A児の課題

時間の指導では、基礎課題及び中心課題に掲げられた
課題を指導するために、次のようにより具体的な表現で
の指導目標を設定した。

- 身体のかたい部位を弛めて適度な力で動かす。
- 肩・胸まわりで力まずに腰を動かして姿勢を保持する。
- 足裏で自分の身体を支える。
- 示されたスピードに合わせて身体を動かす。

指導は、動作法のモデルパターンを用いて進めた。モ
デルパターンとは、その動作を学習することによって、
関連したいくつもの動きが改善されるような代表的な型
である。動作法のモデルパターンは、どの部位を弛める
か、どのような動きの学習をねらうか等によって分類さ
れる。そこでA児の学習目標とモデルパターンのねらい
を照らし合わせながら、内容を設定していった。弛緩学
習では、腰周り・肩周りを弛めるために『躯幹のひねり』
を、また股関節・腰を弛めるために『仰臥位での脚の曲
げ伸ばし』を取り入れた。また、腰の動かし方の学習を
行うために『あぐら座』『膝立ち姿勢』を取り入れ、足
で自分の身体を支える学習を行うために『立位』を取り
入れた。

5. 指導と評価

指導については、週一時間行い、基本的に毎時間同じ
指導内容で行っていった。評価については、設定された
目標に対して評価を行うため、あぐら座、膝立ちができた、
できないでは不十分であり、評価基準を設けて評価
を行うことにした(表1)。

A児は、あぐら座や膝立ち姿勢を使って、腰の動かし

方の学習を行っているため、評価においても、姿勢がと
れた、とれないといった評価にならぬように配慮した。
そのため評価基準と照らし合わせながら、『児童の身体
部位の状態や身体の動かし方』と『教員が行った手立て』
とを相互に見ながら指導を振り返り評価・指導を繰り返
していった。普段の指導記録は、文章表記とビデオ録画
で行い、学期末に総合的に判断して次のような評価を行
った。

- 【あぐら座での左右の重心移動】背中や股関節まわりが
緩むと、左への移動は、腰から動かすようになり、軽く
負荷をかけても崩れないようになってきています。右へ
の移動は、肩から横に突っ込む動きが目立ちますが、少
し早めのテンポで数回誘導すると、腰から動く感じが出
てきます。
- 【あぐら座での腰の前後】腰を後ろに落とすと少し背中
が丸くなりますが、教員の声に合わせてゆっくり腰を前
後に動かすことができるようになってきました。
- 【膝立ち】少し後傾したところで腰を入れる課題を行っ
ています。「股をのぼせ」と声掛けをすると、本人も股
や胸を意識しながら腰を動かすことができ、肩や胸に入
る力やふらつきも少なくなってきました。

6. 教員間での指導経過の共有

さらに自立活動の指導は、学校教育全体で行われるこ
とがうたわれている。自立活動の時間における指導の経
過を関係する教員間で共通理解を図り、学校教育全体で
行う指導につなげていくことにした。

A児の場合、腰の動かし方の学習をメインに行っており、
A児自身が自分の身体に意識を向けて腰を動かすようにな
ってきている評価を伝えた。日常生活場面における担
任からの問題状況(姿勢の崩れ)への対応の方策として、
「腰を動かさない」と言っても難しく、日常生活では、
声掛けを工夫していくことで共通理解を図った。そこで、
机上学習時の座位姿勢については、3段階の援助方法を
設定した。①姿勢の崩れに気づかせる声掛けをする。②
お尻がついているか、足が床についているか、背中が伸
びているか等、姿勢のポイントを伝えながら自分で姿勢
を直すように声掛けをする。③教員が直接A児の身体に
触れて姿勢を直す(腰を椅子の奥まで入れて足の位置を
直す)。またクラッチ歩行については、表1で示したよ
うに発展課題と位置づけているため、時間の指導内で歩
行動作を直接扱ってはいないが、腰の動きが改善され
ると歩行動作も改善されていくと見取っている。

また現状では、A児が歩行しながら動作に意識を向け
ることは難しいため、本人の歩く意欲を大切にすること
で一致した。ただ、安全性を考え、崩れがひどい時は、
腰を入れて歩くように促すように共通理解を図った。そ
の際、「腰を入れなさい」と言ってもA児には、伝わり
にくいので、「身体を起こしなさい、顔を上げなさい、
お尻を入れなさい、ゆっくり歩きなさい」等の声掛けと、
軽く身体に触れて伝えるようにしていくことにした。

表1 A児の指導内容と評価基準

	学習内容	評価基準
展開① 【弛緩練習】	【躯幹のひねり】 体幹部全体の弛め	●胸を反らさないで体幹をひねる。 ●キョロキョロしないで、最後まで取り組む。
	【股関節の屈曲・伸展】 股関節の弛め①	●キョロキョロしないで、最後まで取り組む。 ●脚を伸展させると同時に、力を抜く。
	【楽座での前屈】 背中と股関節の弛め②	●前屈していき止まった所から、力を抜いて背中部分がスッと伸びる。
展開② 【上半身-腰】	【あぐら座での左右重心移動】	●腰と上半身が一緒に動く。 ●左右のった所で下に軽く負荷をかけても背中が崩れない。
	【あぐら座での腰の前後の動き】	●背中を直にした状態で腰を前後に動かす。 ●少し腰を落としたところで姿勢保持。
展開③ 【上半身-腰-膝】	【膝立ちでの腰の前後の動き】 ①上体を後傾させて、胸に力が入らない所で腰を動かし股の前面を伸ばす。 ②序々に上体を起して直姿勢に近いところで動かす。	●胸を突き出したり肩に力を入れたりしないで腰を動かす。
	【膝立ちでの左右重心移動】 ①真中から腰だけ左右に動かして後方に引かないように真中に戻る。 ②真中から腰と上体を一緒に左右に動かして、後方に引かないように真中に戻る。	●移動時に腰から動かす。 ●真中に戻す時、お尻が後ろにひかないように動かす。 ●ふらつかない。
展開④ 【上半身-腰-膝-足】	【立位での踏みしめ】 (伸展と屈曲動作での保持) 少し右重心にして、意図的に苦手な右足で踏ませる。 ①膝上部分に力を入れるようにして。 ②踏む動きと同時に腰を入れる。	(伸展時) ●膝が伸びて腰が入る。 (屈曲) ●膝から崩れないで中間位姿勢を保持する。

7. 指導を振り返って

以上のように、「安定した座位姿勢とクラッチ歩行の定着」といった個別の指導計画に掲げられた課題から、動作法の考え方に基づいた子どもの見方・とらえ方を参考にし、身体の部位と部位の関連で子どもの姿勢や動きを捉えることで、自立活動の指導で扱う必要性や課題が明らかになり、指導のサイクルができ、見通しが持てるようになった。

また、課題が明らかになることで、動作法のどのモデルパターンを用い、何をねらって指導していくかが見えてくる。そうすることで、ただ座位の学習だからあぐら座位を行うといった安易な目標、指導内容の設定から脱却できる。また、学習課題を明確にしながら指導経過について教員間で情報を共有すると、時間の指導経過と関連づけなが、日常生活での手立てや配慮について共通理解を図ることができた。

8. 今後の課題

今回、動作法の考え方に基づいた子どもの見方・とらえ方を用いての「課題設定・目標設定・評価の活用」について、事例を通じて整理することができた。しかし、経験の浅い教員がどのようなところにつまずき日々の指

導で悩んでいるか、もう少し詳しく調べ、より具体的にその方策を提示していけるようなモデルを構築していくことが課題である。

また、身体の動きに関する評価については、経験上主観的になりやすい傾向がある。より客観的な指標と合わせながら評価を行うことが求められるが、その方法及び生かし方について、実践レベルでの更なる研究が必要だと考える。

【参考・引用文献】

- 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；あすの授業を創造する試み。川島書店。
- 宮崎昭・早坂方志・村田茂 (1998) 動作訓練入門；養護学校現場でどう生かすか。日本肢体不自由児協会。P40-43。
- 宮崎昭 (1999) 肢体不自由養護学校の養護・訓練に関する調査。肢体不自由教育, 141。
- 文部科学省 (1999) 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領。
- 文部科学省 (2000) 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領 (平成11年3月) 解説；自立活動編。