

発達障害児に対する作業療法士のコンサルテーション

篠田 かおり¹・是永かな子^{2,3}

(¹高知リハビリテーション学院作業療法学科・²高知大学人文社会科学系教育学部門・³高知発達障害研究プロジェクト)

Occupational therapists consultation for the children with developmental disorder

Kaori Shinoda¹, Kanako Korenaga^{2,3}

¹Department of Occupational Therapy, Kochi Rehabilitation Institute, ²Kochi University Humanities and Social Sciences Cluster Education Unit, ³The research project on Kochi developmental disabilities

Abstract

In this research, an occupational therapist did a itinerant consultation for two children suspected with developmental disorder who are studying in the elementary school regular class. Educational needs of children were grasped by the classroom teacher's interview and observations for four kinds of lessons. The consultation report to the classroom teacher was used a document and an ICF model. Then the occupational therapist and the classroom teacher discussed about supports for the children in according to their character. As a Results, the classroom teacher's understanding about the ICF model assessment for the "body functions and structures" in background of "activities/participation" was promoted. And the classroom teacher's teaching skills were enhanced. We analyzed the classroom teacher's consciousness about making an individualized education plans by using a check list. The result were followings; "assessment" before consultation 2.71 points after consultation 3.71 points and "educational goal setting" before 2.13 after 3.25, "making an individualized education plans" before 3.0 after 3.5, "instruction development" before 2.8 after 4.0, "comprehensive evaluation" before 2.4 after 3.6. Especially, about "instruction development" and "comprehensive evaluation" showed clearly-effective about our consultation.

キーワード：発達障害 作業療法士 コンサルテーション

Key words : Developmental Disorder, Occupational Therapist, Consultation

I. 問題の所在と目的

2008年3月の「平成19年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」では、小学校における「校内委員会の設置」は98.9%、「発達障害の実態把握の実施」は92.5%、「特別支援教育コーディネーターの指名」は98.9%、「個別の指導計画の作成」は66.8%、「個別の教育支援計画の策定」は37.0%、「巡回相談員の活用」は72.6%、「専門家チームの活用」は40.8%が実施していた¹。この調査結果から、比較的体制整備が進んでおり、二次障害の予防のためにも早期介入が重要である通常小学校においても、個別の教育支援計画の作成率は低く、巡回相談員の活用は十分とは言えない。

また今後、個別の指導計画の作成のみならず、個別の教育支援計画の策定を進めるためには、他機関との連携の視点がより一層求められることが想定される。2005年の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」では、総合的な支援体制整備に関する課題として、学校内の人材はもとより医師、看護師、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士等の外部の専門家の総合的な活用を図ることが述べられており²、連携すべき専門家として作業療法士が位置づけられている。

現在、作業療法士が教育関係者と連携する場合、巡回相談員として支援に参加していることが多い³。現行制度のもとでは学校教員への支援・相談が主で、教育現場における直接的・継続的な児童生徒への介入は困難⁴である。そのため、多くの場合が児童への直接的な介入ではなく、教師を介した間接的な介入となる。間接的介入としてのコンサルテーションは、異なった専門性や役割をもつ者同士が子どもの問題状況について検討し、今後の援助のあり方について話し合うプロセス（作戦会議）であり、問題解決のプロセスは、①問題の定義および問題状況のアセスメント、②目標の決定、問題解決の方針と方略の選択、③問題解決方略の実践、実践の評価、フォローアップ、という3つのステップ⁵からなる。巡回相談では、①授業観察や教師からの情報収集を通して問題状況を把握し、②対象となる児童生徒に対する具体的な支援方法を学校側と協議し、目標の決定および問題解決の方針と方略を決定する。

ところでアメリカでは、学校で働く作業療法士は感覚統合理論に基づき、作業療法を実施している。日本においても、感覚統合理論は病院・施設等で働く作業療法士がLD、ADHD、高機能自閉症等のある児童へ直接介入する場合に用いられている。感覚統合理論は、アメリカの作業療法士A. Jean Ayresによって提起された。感覚統合は、人間が自分の身体や環境からの感覚情報を整える神経学的過程であり、環境の中で自分の身体を有効に使うのを可能にすること⁶と定義されており、脳と行動の関連について次のように説明されている。学習は、運動や環境から取り込んで処理した感覚を行動の企画や統合に使う能力に依存している。感覚情報処理能力の低下は、適切な動作を困難にし、学習や行動を妨げる要因となる。そのため、感覚の質と量が高められると、感覚情報処理能力が改善され、学習と行動の能力が高められる。感覚統合理論を活用して発達障害児に携わる作業療法士は、対象児の特徴を把性するために、この理論に基づいた情報収集や行動観察、検査を活用し、感覚統合の側面から児童の実態を把握する。感覚統合理論にもとづくコンサルテーションのプロセスを通して作業療法士は、教師が児童生徒の行動や困難を捉える枠組みを作り直すことを支援し、問題を解決できるように働きかける。教師が児童生徒と関わるためにそれまでとは異なる方策を作り上げる基盤を提供するのである⁷。作業療法士が感覚統合理論に基づく実態把握を提示することで、通常教育の文脈で捉えられてきた児童を教師が捉えなおすことを支援する一助となると考える。

児童生徒の実態や課題について教師と作業療法士との共通理解を図るために、ICFが活用されている。ICF関連図の活用により、意見交換をスムーズに進めることができること、指導に関する的確なアドバイスにより個別の指導計画の改善・充実につながる事が指摘されている⁸。ICF関連図を活用し、担任が普段の教育活動の中で把握している「活動」、「参加」場面の背景にある「心身機能・身体構造」の特性を作業療法士が説明することで、共通理解を図ることが可能となるであろう。

以上をふまえて、本研究では通常小学校に在籍する発達障害児に対して、医療の専門職である作業療法士が感覚統合理論にもとづき子どもの特性を把握することをめざす。その上でICF関連図を利用して、子どもの特性に応じた支援について、教師との協議を実施する。これらの巡回相談の形態を用いた作業療法士によるコンサルテーションの具体化と連携の

有用性について検討する。

II. 方法

1. 介入期間

平成 20 年 1 月 22 日～29 日までとした。

2. 手続き(表 1 参照)

- 1) C 小学校 2 年のクラス担任が支援の必要性を感じている児童 A について相談を受ける。
- 2) 1 月 22 日に作業療法士が授業観察（国語 45 分，帰りの会 15 分）を実施し，A に加えて発達障害の疑われる児童 B を抽出。
- 3) 1 月 22 日の授業観察後に A・B の情報を担任から収集（60 分）。担任の現在の状態を把握するために，海津らによる個別の指導計画作成過程についての 36 項目のチェックリスト⁹を用いて担任に「とても意識する」，「わりに意識する」，「あまり意識しない」，「ほとんど意識しない」の四件法で回答を求める。
- 4) 1 月 24 日（図工 120 分），28 日（生活 80 分），29 日（音楽 60 分）の授業観察を実施し，集団場面における児童の特性を把握。
- 5) 情報収集と授業観察の結果を ICF の関連図を用いて解釈し，児童の特性および支援例について文書化。
- 6) 1 月 29 日に児童の特性および支援例について担任に報告し，今後の支援について担任と協議（60 分）。
- 7) 本介入の評価として海津(2005)らによる個別の指導計画作成過程についてのチェックリストに再度回答を求める。
- 8) 個別の指導計画作成過程についてのチェックリストの各項目について「とても意識する」4 点，「わりに意識する」3 点，「あまり意識しない」2 点，「ほとんど意識しない」1 点とし，実態把握 7 項目，目標の設定 8 項目，指導計画の作成 6 項目，指導の展開 10 項目，総合評価 5 項目について介入前後で平均値を算出し，比較検討する。

表 1 コンサルテーションの期間および内容

日付	時間	内容	場所
1 月 22 日	14:00～14:45	授業観察 国語 帰りの会	通常学級
	14:50～15:05		
	15:30～16:30	担任との協議	
1 月 24 日	10:50～12:50	授業観察 図工	通常学級
1 月 28 日	9:00～9:25	授業観察 生活	通常学級
	9:35～10:20		
1 月 29 日	10:50～12:50	授業観察 音楽	通常学級
	17:00～18:00	担任との協議	通常学級

III. 結果

1. コンサルテーション対象児についての相談

担任が支援の必要性を感じている A について，支援方法に関する相談があった。1 年生の 3 学期に教育の専門家に相談した結果，「アスペルガー症候群の疑い」とのことであったため，現在は A を中心にクラス運営を行っている。

2. コンサルテーション対象児の追加

1 月 22 日に実施した授業観察において事前に担任から情報を得ていた A に加え，離席や自分勝手な発言が止まらない B に発達障害の疑いが認められたため，今回，A・B 2 名の男児を授業観察の対象とした。

3. 担任からの情報収集

学校の支援体制として、月1回の職員会議で気になる児童について報告し、共通理解を図っている。現在、Aには支援員がついている。担任は対象クラスを1年生の時から引き続き担任しているが、個別の指導計画の作成経験はない。保護者には、毎日の学級通信で状況報告をしている。Aについての主訴は、スケジュールの理解が困難なことで、個別指導が必要なことが挙げられた。Bについては、作業療法士側から情報を得たい内容について聴取した(表2参照)。

表2 担任からの情報収集の結果

学校の支援体制	月1回の職員会議で気になる児童についての報告があり、全職員で共通理解を図る機会が設けられている。Cについて以前は報告していたが、現在は問題が顕在化していないために報告していない。現在、Cに学生支援員がついており、特に専科の担任が担当する音楽の時間に支援が入っている。担任はこれまでに特別支援学級において自閉症児を1年間個別で担当した経験がある。対象クラスは1年生の時から引き続き担任しているが、個別の指導計画の作成経験はない。保護者には、毎日の学級通信で状況報告をしている。
C	1年時は個別で説明をしないと落ち着かず、頻回な確認行為がみられた。また、体育館で行われる隔日の朝の集会など、不定期なスケジュールの理解に時間を要した。調子の良い時と悪い時の差が激しく、気になることがあると次の課題に移れない。運動会の列に並ぶ場所の理解に時間を要した。友達が列に引っ張ってくれるが、触れられることに拒否がみられる。運動面は、うんていや一輪車を押して歩くことが難しい。音楽は、本人は歌っているつもりでも声が出ていないことがある。リズムを合わせることも難しい。メロディオンも最初は指一本だったが、最近は複数の指を使ってできるようになってきた。対人面は、状況にそぐわない発言をすることもあるが、周囲の子は個性として受け止めている。相手に失礼なことを平気で言うが、対応として怒るのではなく、いけない理由を説明している。生活面は、食事は味のついてない白ご飯を残すなどの好き嫌いがある。身だしなみは、シャツの裾が出ていることが多く、2学期は上履きを履かずに過ごした。
D	行動に波があり調子にのってしまうことが多い。また、早とちりや、いけないと分かっているながら発言する場面がみられる。対人面でのトラブルも多い。クラスではリーダー的存在。

4. 授業観察

担任1名に39名のクラスで賑やかな雰囲気である。Aは前方窓側から2列目の席で、目の前に教師の机があり声かけや質疑応答が容易な場所である。Bは中央後方の席である。国語は新出漢字の練習であった。Aは個別指導とトークンエコノミーにより、課題に取り組むことが可能であった。Bは自分勝手な発言や離席が多く、課題の取りかかりが遅く、授業時間内に終了できなかった。生活・図工では、Aは対人面でのトラブルや感情の起伏がみられた。Bは説明書を見て自力で玩具を作製することができず、担任や友人の手助けを必要とした。自分勝手な発言や離席が多く認められた。音楽は専科の教師が担当しており、端的な指示にクラス全員が一斉に従うため、Aの特異的な行動が結果的に目立った。Bは一斉指示に従うことが可能であった。休み時間中は、Aはくるくる回る、とび跳ねるなどの行動がみられ、Bは教室外に出て行き、時間いっぱい遊んでいた(表3参照)。

表3 授業観察の結果

国語	展開	漢字ドリルを使った新出漢字の練習。
	C	鼻を触ったり私語をしていて一斉指示では課題に取り組むことができず、担任に個別に質問し、確認してから取り組み始める。担任は、他の児童より多めにCに声をかけており、適宜賞賛を与える。また、トークンエコノミーとしてシールを用いており、本人も意欲を持って取り組んでいる。授業時間が終了して次に移る際に課題が終了しておらず、個別の指示が必要。
	D	周囲に話しかける、発問に勝手に答えるなど一人で話し続ける。道具で遊んでいて課題の取りかかりが遅く、周囲が終わり始めた頃に取りかかる。授業時間終了後も、まだ取り組もうとする。

生活	展開	作り方のプリントを見ながら、4つの材料を使って動くおもちゃをつくる。4人の班。
	C	材料や道具で遊んでいて、担任の指示を聞き逃すことが多い。途中で班の女の子を力いっぱい殴る場面があるが、担任が状況を説明することで納得し、謝ることが可能。材料が見当たらなくなり、見つからないことでイライラし始め、暴言がみられる。
	D	立ち歩きや歌いながら遊んでおり、説明を聞いていない。遅れて取り組み始め、写真つきの説明書を確認せずに隣の子に聞いたり、前の見本を見に行ったりする。説明書を見ても手順を理解することが困難。机の上に物が散乱し床の上で作業をするため、班で共有の道具を独り占めしてしまう。
音楽	展開	合唱と鍵盤ハーモニカでの演奏。
	C	周囲の状況が理解できず、静かな時に独り言をつぶやいたり、楽器の操作をする場面がみられる。楽器演奏では、手指の分離運動が難しくリズムが遅れる。
	D	歌や楽器演奏など身体の動きを伴う活動が含まれることと、端的な指示に全員が一斉に従うため周囲の流れに合わせて行動し、離席や状況に合わない発言はない。話を聞く際は、楽器で遊ぶ場面がみられる。
図工	展開	絵本の読みきかせ後、印象に残った場面の感想文と墨絵をかく。感想文と墨絵の見本あり。
	C	口頭指示のみでは動けず、黒板に書かれた手順を見て準備物を取りに動く。他の子と遊んでいたことを担任が指摘すると表情が固まる。本人が悪いわけではないことを担任が確認すると表情が戻る。絵本の読み聞かせは、よそ見やおしゃべりなど他の子と遊んで聞いていない。感想文は見本のプリントを見ながら一人で取り組んでいる。感想文終了後、黒板の墨絵に移るための手順を見ながら一人で行動することが可能。絵を描く前に見本を見るが、共有の見本を自分の机に持ってきてしまう。頻繁に見本を見ながら完成させるが、用紙に対する絵の配置が偏っている。
	D	準備物を置き忘れて探しに行く。担任の話も立ったままで聞く。絵本の題名を聞いて、あらすじを最後まで話してしまう。内容に逐一発言するが、途中から静かに集中して聞く。途中でチャイムになると、勝手に立ち上がる。感想文は、取りかかりが遅く、見本を見ながら書く。黒板の手順表を見ずに行動して間違える。絵を描く際に共有の見本を前から取ってきてしまう。途中で個別に先生に相談に行く。
その他	C	着替えの際、友達と遊びながらゆっくりと着替える。上着の裾がめくれているにもかかわらず気づかない。休み時間にくる回る、ぴょんぴょん飛ぶなどの行動がみられる。
	D	着替えの際、友達と遊ぶことに夢中になり、休み時間中に終わらず授業開始後着替える。休み時間は教室外に出て行き、最後まで遊んで遅れて教室に入る。他の子とトラブルの後、先生に状況説明された後は、ロッカーに淡々と体当たりを繰り返す。

5. 結果の解釈

担任からの情報収集と授業観察から得られた事例ごとの児童の特性を解釈し、文書およびICF関連図を用いてまとめた。Aは一斉指示に注意を向けることが困難で、担任に個別の指導を求める。担任側も他の児童より多めに声をかけており、個別指導すれば課題遂行が可能。適宜、賞賛やトークンエコノミーとしてのシールを与えており、動機づけとして有効に働いている。周囲の状況が理解できず、場にそぐわない行動や言動が認められる。対人面でのトラブルもあり、感情がコントロールできないと暴言もみられるが、友達との関係は良好である。Bは離席や衝動的な発言が多く、持続して課題に取り組むことが困難。手順のある活動を順序立てて取り組むことが難しく、担任や友達に助けを求めて課題を遂行する。対人面でのトラブルもあるが、クラスではリーダー的な存在で関係は良好である（表4、図1・2参照）。

表 4 結果の解釈

感覚・運動面	C	触覚は他人に触られることを嫌がるなど過敏な部分と、入力求めて物を触ったり指を口に入れる部分がある。そのため、他人は触れたつもりでも叩かれたと勘違いしたり、イライラして対人面でのトラブルの要因になることも予測される。味覚は食事の好き嫌いがある、聴覚は皆と一緒に歌う時に声が出ていないが自覚がないなど、受け取り方の偏りの問題が認められる。前庭感覚は飛びはねたり回ったりすることから、入力を欲している。うんていの苦手さから筋緊張の低下と、鍵盤ハーモニカの苦手さから手指の分離運動困難が認められる。
	D	トラブルの後にロッカーに体当たりしていたことから、固有受容感覚を欲している。
認知・学習面	C	絵を描く際の配置が悪いこと、整列の理解に時間を要したことから、空間理解の弱さが考えられる。
	D	口頭指示の最中も会話に夢中で、指示内容を聞いていないことが多い。衝動的に最初の刺激に反応して表面的な単語のみを捉え、全体的に理解できていない。物や思考の整理が困難で、手順の多い活動に継続して取り組むことが苦手である。
生活・行動面	C	予定や時間の把握が困難なことから継次処理が苦手である。作業手順を視覚的に示したり、個別に口頭説明したりすれば落ち着いて課題に取り組める。シールを楽しみに積極的に課題に取り組んでいる。 相手の気持ちの理解が苦手なことから対人面でトラブルを起しやすい。感覚の偏りの問題から相手に入力される感覚が想像できず、力いっぱい相手を叩く場面がみられた。 休み時間を楽しみにしており、教室外に出て時間いっぱい遊んでいる。
	D	歌や演奏などの動の作業が入る科目では、手遊びはみられるが静かに着席可能。しかし、静の活動が続く科目は個別に注意された場合でも数分間しか着席できない、友達に話しかけることから、多動性が認められる。また、相手の言葉にその都度応える、勝手に発言するなど衝動性が認められる。教室内のルールを理解していても衝動性から抑制できない場合と、悪ふざけの場合があり、ルール遵守が困難である。シールに注意が向いておらず、行動変容に対して効果が少ない。学級全体が落ち着かずルールを守らない場合は離席や発言が増えるが、周囲がルール遵守できている場合は、離席や発言も減る。 身だしなみを整えられないことから、ボディイメージは未発達であるといえる。

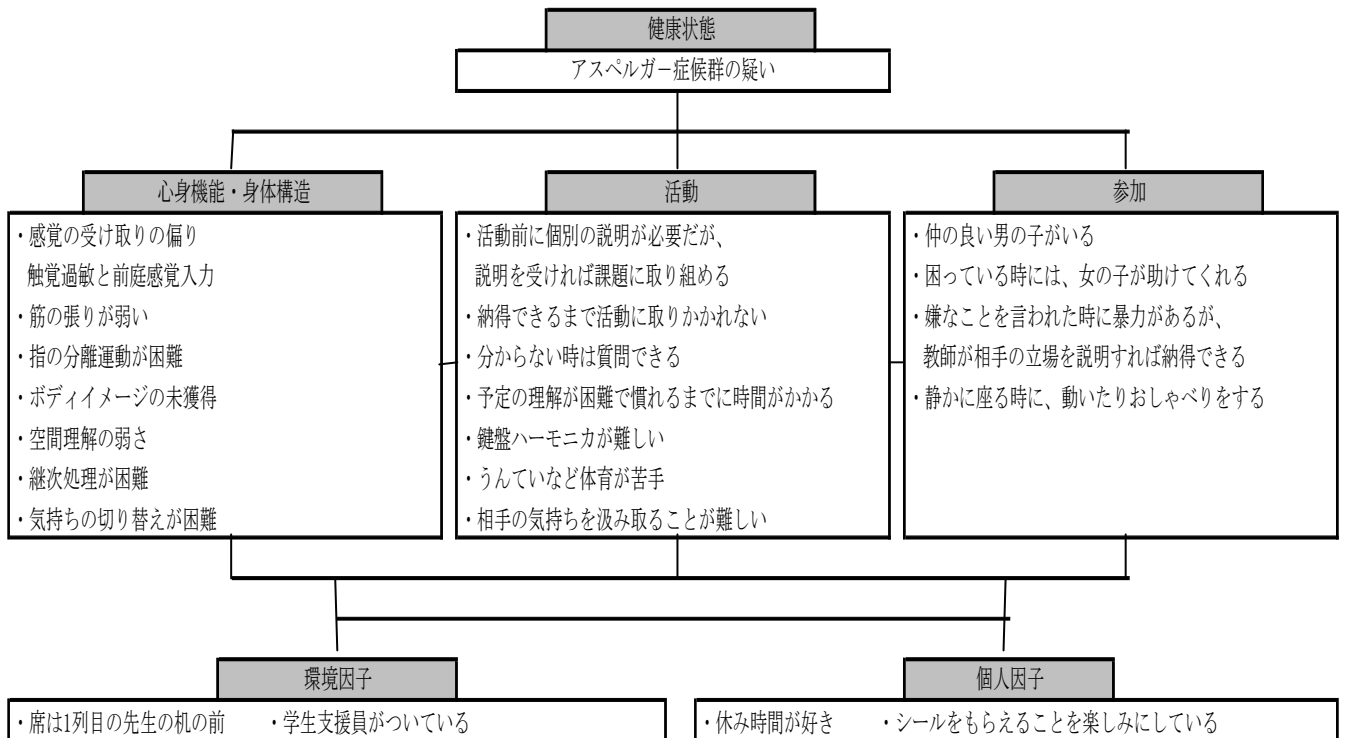


図 1 C児の ICF 関連図

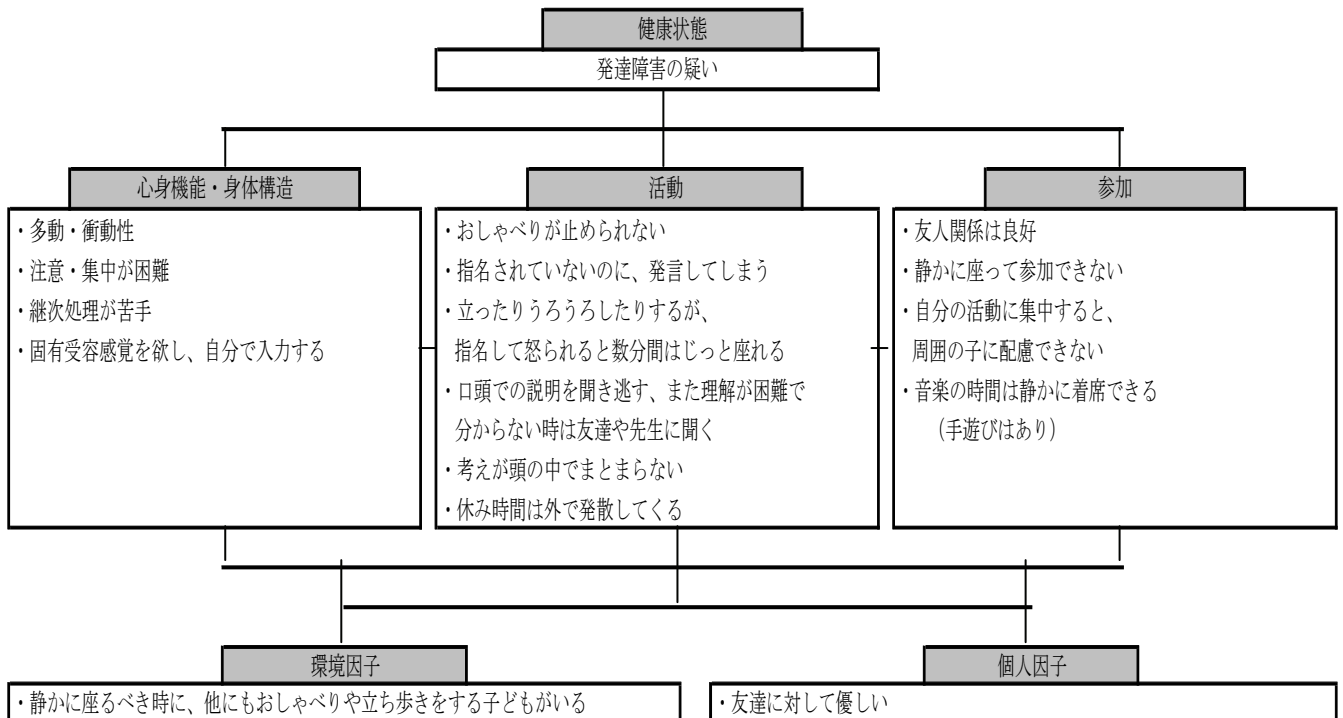


図 2 D児の ICF 関連図

それぞれの特性に応じた支援例について、文書にまとめた。Aについては、学習時の感覚刺激を取り除くこと、筋の張りが必要な活動を取り入れること、現在行っている視覚的なスケジュール提示やトークンエコノミーなどの支援が有効であること、対人面のトラブルの場合、状況説明をすること、を挙げた。Bについては、授業中や休み時間に身体を動かす時間を保障すること、学習面では注意が向いたときに端的に指示すること、学級全体でルール遵守に取り組むこと、などを挙げた（表 5 参照）。

表 5 支援例

感覚・運動面	C	集中して欲しい時は外部の感覚刺激を取り除く。聴覚的な困難さを補うために視覚的に示すなど、他の感覚を利用して理解を促す。ボディイメージが発達するためにも、許容範囲内で少しずつ感覚入力する。 体育や休み時間などに筋の張りが必要な活動を取り入れる。道具操作の問題に対しては道具を工夫する。現在行っている難易度の違う選択肢の提示は有効である。
	D	感覚刺激を満たしている休み時間を、適切に取る。
認知・学習面	C	個別での口頭指示など、現在の手立てが有効。
	D	重要な内容は、注意が向いたときに手短かに説明する。手順の多い活動は、具体的手順を確認するなどの声かけ等が必要。授業中は目的に沿った形で動きを保障し、静と動の活動を組み合わせる。
生活・行動面	C	視覚的なスケジュール提示、個別に口頭で指示する、シールを与えるなど現在行っている手立てが有効であるが、さらに視覚的に提示することが望ましい。空間理解の問題に対しては、前に並ぶ子を覚える、視覚的にラインを引くなどの目印を利用する。 対人面では、気持ちを受け止める、状況が把握できるよう言語的に説明する、相手の気持ちを考えるよう促す、という現在の手立てが有効である。
	D	シールは注意が向かず効果が少ないが、注意喚起として行っている数唱は反応が良く有効な手立てである。ルール遵守は、教室内のルールについて事前に確認する、学級全体でルール遵守に取り組む。

6. 担任との協議

結果の解釈を担当に報告し、児童の特性と今後の方策としての支援例を提示した。ICF 関連図を用いて児童の実態について協議するなかで、同じ特性に基づく問題場面等の担任の理解が促され、新たな情報提示がなされた。Aはエレベーターに乗れない、自転車に乗れないことが提示されたため、前庭感覚の受け取り方の偏りと運動面の問題が推測されることを説明した。Bのマラソンが苦手な理由として、走り続けるという単調で変化がない活動特性が興味を引きづらいこと、空手を習っているが静止が難しい理由として固有受容覚の問題と筋緊張の問題が推測されることを説明した。また、1年生の時は環境が変化したり怒られたりしたときにチックが認められたことなどが語られた。そして提示した支援例について、実際に活用できるかどうかについて協議した。その際には担任側からも支援例を現場に取り入れやすくする新たな支援案の提示があった。

7. 担任による介入効果の判定

個別の指導計画作成過程についてのチェックリストを用いて、日常の指導場面での意識について回答を求めたところ「ほとんど意識しない」は全ての項目において該当しなかった。介入前後で「あまり意識しない」から「とても意識する」へと大きく変化が見られた項目は、①実態把握：つまづいている課題の発見、つまづいている要因の推定、本人のニーズの把握、②目標の設定：次につながる目標設定、日常生活・社会自立の考慮、本人のニーズの考慮、④指導の展開：集中時間の配慮、無理のない課題配分、動機づけを高める工夫、自己有能感、達成感を味わえる工夫、課題の順序の記録・評価、⑤総合評価：指導内容や方法の評価、来学期・次年度の計画作成、計画の立て直しや修正の検討、であった。

介入前後で変化がみられず、介入前から「とても意識する」だったのは、①実態把握：つまづいている領域の発見、④指導の展開：課題の正誤の記録・評価、達成水準の記録・評価、手立ての内容・量の記録・評価、⑤総合評価：目標や達成度の適切な評価、であった。「あまり意識しない」だったのは、②目標の設定：家族のニーズの考慮、立案した目標に対して他人の意見を聞く、保護者への報告・説明であった（表6参照）。

表 6 チェックリストの結果

項目		前	後
実態把握	つまづいている領域の発見	4	4
	つまづいている課題の発見	2	4
	どこまで習得しているかの把握	3	3
	得意な力の発見	3	4
	つまづいている要因の推定	2	4
	本人のニーズの把握	2	4
	家族のニーズの把握	3	3
目標の設定	目標や課題の優先順位の決定	3	4
	基本的なつまづきからのアプローチ	2	3
	他の領域や課題への影響の考慮	2	3
	次の目標につながる目標の設定	2	4
	日常生活・社会自立等の考慮	2	4
	本人のニーズの考慮	2	4
	家族のニーズの考慮	2	2
	目標について他の人の意見を聞く	2	2
指導計画の作成	具体的な目標や達成水準	3	4
	肯定的な目標	3	3
	評価できる目標	3	3
	強い力の利用	3	3
	課題の順序	3	4
	手立ての量	3	4
指導の展開	集中時間の配慮	2	4
	無理のない課題配分	2	4
	学習への抵抗感、二次症状への考慮	3	4
	動機づけを高める工夫	2	4
	自己有能感、達成感を味わえる工夫	2	4
	課題の正誤の記録・評価	4	4
	達成水準の記録・評価	4	4
	課題の順序の記録・評価	2	4
	手立ての内容・量記録・評価	4	4
指導前の仮説との整合性	3	4	
総合評価	目標や達成度の適切な評価	4	4
	指導内容や方法の評価の実施	2	4
	来学期・次年度の計画の作成	2	4
	保護者への報告・説明	2	2
	計画の立て直し・修正の検討	2	4

さらに、「とても意識する」4点、「わりに意識する」3点、「あまり意識しない」2点、「ほとんど意識しない」1点とし、「実態把握」7項目、「目標の設定」8項目、「指導計画の作成」6項目、「指導の展開」10項目、「総合評価」5項目について平均値を算出した。「実態把握」は介入前2.71点、介入後3.71点、「目標の設定」は介入前2.13点、介入後3.25点、「指導計画の作成」は介入前3.0点、介入後3.5点、「指導の展開」は介入前2.8点、介入後4.0点、「総合評価」は介入前2.4点、介入後3.6点、であった。特に「指導の展開」、「総合評価」に対する効果が大きかった（図3）。

担任からは「Aに対する手立ての有用性について確認できたことが自信につながった」、「意識していなかったBへの支援の必要性を感じ、参考になった」との感想が得られた。

IV. 考察

今回、相談を受けて担任からの情報収集および授業観察を実施し、担任と協議するといった巡回相談と同様の手続きを用いて、児童の特性の確認と学習環境設定に関するコンサルテーションを実施した。

まず問題状況をアセスメントするために、担任からの情報収集および授業観察を実施した。情報収集は、限られた観察場面以外の情報が得られるため、必要な情報を意図的に引き出すことが重要である。そのためには、相談を受けた際の情報から児童の実態を予測し、データが必要な領域を特定しておく必要がある。今回は、授業観察後に情報収集を実施したが、問題となっている状況や現在行われている取り組み、支援については事前に情報を提供してもらうことで、短時間で効果的なアセスメントが可能であると考えられる。また、特に主訴について具体的な支援策を提示するために、事前の情報提供を踏まえて、観察者側からも得ておきたい情報について伝えることも有効であろう。

授業観察は、感覚・運動・生活・学習・行動・対人面の児童の特性把握において有効であった。行動面は、各授業観察場面で違いが認められたために、個別と集団、45分間の静と動の活動場面、机上課題と体育・図工などの身体操作を含む授業など、複数の教科や給食等の生活場面を設定し、状態を比較することも重要である。時間的な制約等で複数の場面を観察することができない場合には、観察時間内における教師の意図的な対象児への対応や授業展開などを工夫することが必要となる。

今回、授業観察によって発達障害の疑われる児童が新たに抽出された。この要因として、授業中の逸脱行動など、観察において認められる問題が顕在化していた事例であったことが挙げられる。反面、授業場面の観察のみでは学習面のつまずきを見落としている可能性があるため、さらに提出物の評価や、言語聴覚士などの他職種との連携を行うことが望ましい。

情報収集および授業観察の結果を解釈したところ、担任の主訴として挙げられていた行動面、対人面の問題に加えて、感覚面、運動面、生活面などの困難さが挙げられた。このことは担任に対するコンサルテーションに関するニーズの調査において、身体・運動・感覚・知覚などの問題についてアドバイスを求められていた結果と一致する¹⁰。

児童の特性および支援案についての協議では、文書およびICF関連図を用いて報告した。教師との連携において友好的な関係を築くためには、教師の関わりの優れた点をポジティブにフィードバックすること、教師の悩みに共感することが重要である¹¹。Aについて有効に働いている個別的、視覚的な支援について肯定的なフィードバックを実施したことが、教師の自信につながったといえる。

ICF関連図を活用し、担任が普段評価できている「活動」および「参加」部分の問題点に対して、Aの手立てが有効に働いている「心身機能・身体構造」と、Bの「心身機能・身体構造」にもとづく具体的手立てを説明・確認した。ICF関連図を用いて説明したことで、特性を多面的に捉えることを促すことと、相互に情報を交換することができた。作業療法士が子どもの行動を捉え直し、担任と作業療法士がともに問題を明確化したことで、担任の「枠組みの再編成」¹²を促せたと考える。

支援案の提示は、個別の対応を求めるものだけでなく、学級全体で取り組めるものや現在の授業展開の工夫などの支援例を提示した。土田は、教師の立場に立って具体的で実行可能な提案をする必要があること、プログラムを変更せずに児童に合わせて運用する提案は、実行しやすく教師の満足度が高いこと、教師自らの授業習慣の変更を促すものや学校運営上の課題となるものは時期や状況をみながら提案の内容を調整する必要があること¹³を述べている。学校現場で実践可能な支援について検討することは、今後の課題である。

今回、作業療法士がコンサルテーションを実施した効果について、チェックリストを用いて担任が評価したところ、介入前後で変化がみられた。ICF関連図を活用して担任と協議したことで、行動の背景にある児童の特性の理解につなが

り、「実態把握」「目標の設定」に対する意識を高めることができた。また、特性に応じた個々の支援例について協議したことで、課題の順序や手立ての量、集中時間の配慮、無理のない課題配分といった「指導の展開」への意識を高めたといえる。

「指導計画の作成」は、意識の変化が少なかった。この原因として、今回は問題解決の3つのプロセス¹⁴のうち、①問題の定義および問題状況のアセスメント、②目標の決定、問題解決の方針と方略の選択を実施することができたが、③問題解決方略の実践、実践の評価、フォローアップといった継続的な支援を行うことができなかったことが挙げられる。そのため、ICF関連図に基づいた計画作成に対する継続的な支援についての検討が必要である。

「総合評価」が変化した要因として、作業療法士との協議が、現在の指導内容の確認や計画の見直しの役割を果たしたといえる。

今回は、担任と作業療法士との協議であったために、家族のニーズの把握や家族への説明、他の教師との意見交換などは実施できなかった。児童・教師を取り巻く家族や学校教職員、作業療法士以外の外部の専門職などを含めた連携について、今後検討が必要である。

本研究では、通常小学校に在籍する発達障害が疑われる児童2名を対象に作業療法士が介入し、授業観察及び担任からの情報収集にもとづいて特性を把握した。子どもの特性について文書化し、担任と特性についての確認および今後の支援についての協議を実施した。作業療法士が介入することで感覚・運動面などへの実態把握を促し、総合評価や指導展開への意識を高めることができた。

課題として、提示した支援案の実施、評価まで継続的に介入する必要があるため、短期的な介入にとどまったことが挙げられる。また、作業療法士のみによる介入であったために、介入の視点が偏ったものになった可能性が考えられる。今後、継続的な介入や他職種とのチームでの介入について検討する必要があると考える。

註・引用文献

- ¹ 文部科学省, 平成19年度特別支援教育体制整備状況調査結果について(2008).
- ² 独立行政法人国立特殊教育総合研究所編, ICF(国際生活機能分類)活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—, ジアース教育新社(2005).
- ³ 引野里絵, 土田玲子, 特別支援教育における作業療法支援の一考察—小学校通常学級をモデルとして—, 日本作業療法学会抄録集. 42, p. 0118(2008).
- ⁴ 三澤一登, 上岡望, 増田瑞穂, 特別支援教育の現状と今後の展望, 作業療法ジャーナル, 41(4) pp. 266-276(2007).
- ⁵ 石隈利紀, 学校心理学. 誠信書房, pp. 259-315(1999).
- ⁶ Anita, C. B., 第13章 学校における感覚統合理論の使用: 感覚統合とコンサルテーション, Anita, C. B., Shelly, J. L., Elizabeth. A. M. (Ed.) (土田玲子・小西紀一監訳) 感覚統合とその実践 第2版, 協同医書出版社, pp. 321-337(2006).
- ⁷ 同上.
- ⁸ 文部科学省, 平成19年度特別支援教育体制整備状況調査結果について(2008).
- ⁹ 海津亜希子, 佐藤克敏, 涌井恵, 個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討—教師を対象とした調査結果から—, 特殊教育学研究, 43(3) pp. 159-171(2005)
- ¹⁰ 渡辺夏子, 笹田哲, 小中学校特別支援学級, 通級担任教師に対する作業療法ニーズ調査. 日本作業療法学会抄録集. 42, p. P192(2008).
- ¹¹ 土田玲子, 子どもたちの学校生活支援, 作業療法ジャーナル, 41(4) pp. 277-288(2007).
- ¹² 前掲6, pp. 321-337.
- ¹³ 前掲11, pp. 277-288.
- ¹⁴ 中川宣子, 第12章 授業計画作成のための授業者に対する支援. 大沼直樹, 吉利宗久共著編: 特別支援教育の理論と方法, 培風館. pp. 4-5(2005).

平成21年(2009)12月15日受理

平成21年(2009)12月31日発行