

共生に向けた『学び』の質の向上プラン

“通級指導における指導方法（通級授業の在り方のモデル）や対象児童の決定、通級指導経営等に関する事例を含むガイド”
に対する 意見

2019年2月22日

うめだ・あけぼの学園 副園長

日本作業療法士協会 理事

作業療法士 酒井康年

通級指導教室の現状に対する 問題意識

1. プログラムに対して
2. 利用イメージに対して
3. アセスメントに対して
4. 専門性に対して

1. プログラムに対して

- 発達特性に沿ったプログラムになっているだろうか
 - 一般的に「正しい」と思われる、期待される行動を繰り返してトレースすることが求められるプログラムになっていないか。
 - 単にできないことを、簡単なレベルにしたり、繰り返したりする量的補償のみが行われてはいないか。
 - 発達特性に起因する学びにくさを支援するプログラムが用意されているだろうか
 - 特別支援教育で行うことは、道徳を教えることとは異なるはず。一般的しつけ・教育として道徳の要素は必要であるが、それが分かっても守れない、実行できない場合に特別支援教育が必要とされるのではないか。
- 通常学級において実践できるためのプログラムになっているだろうか
 - 通級指導教室の場で適切な行動ができることが求められているが、そこから発展しどうすれば通常学級で実行できるか、計画されているだろうか
 - 通級指導教室のプログラムの場において、期待される行動ができることだけが期待されていないだろうか
 - スモールステップの設定は、正しく行われているだろうか。難易度の設定はどのように考えられ、どこに向かっての難易度であるだろうか

2. 利用イメージに対して

- 通級指導教室を利用する時のイメージとして
 - 「～～ができないから、利用する」というネガティブイメージで語られていないか。保護者も本人も含めて。
 - 「～～ができない」子が行くところ、というイメージゆえに、本人が学習のイメージを持っているだろうか
 - 通級指導教室を利用してしまうと安心してしまい、連携が薄くなってしまっていないだろうか
- 今、目の前の行動が落ち着いていくと、それだけで利用の必要性がなくなると判断していないだろうか
 - 「落ち着いたから、もう必要ないよね」と、保護者も、本人も希望した場合に、必要性を説明できるだろうか
 - 行動だけでなく、本人が抱える生活のしにくさ、今後のリスクに対しての課題設定ができているだろうか

3. アセスメントに対して

- 知能検査以外のアセスメントは、どの程度実施されているだろうか
 - 読みや書きに対してのアセスメントは様々なものが提案されている状況ではあるが、どの程度使われているだろうか
 - インフォーマルアセスメントは適切に行われているだろうか
 - 家庭との情報共有はされているだろうか
 - 就学前にどのような支援を受けてきたのか、アセスメントと計画と成果について情報を得ているだろうか
 - 医療機関や放課後等デイサービスなど、現在利用している機関との情報共有は適切に行われているだろうか

4. 専門性に対して

- これだけ多様な姿と課題を抱える子どもたちに対して、学校教育・教師という専門性で対応するだけで十分だろうか
- 行動面における課題だけでなく、学習しにくさ、人間関係の取り方、コミュニケーション、自己認識のありようなどへの注目も必要ではないだろうか
- 学校教育としての専門性では不足している部分については、どのように補完しているのだろうか
- 中途障害を負った子どもたちの示す、発達障害様の姿であったり、高次脳機能障害といった姿に対して、適切なアセスメントが実施できているだろうか

以下は、参考資料です

これらの問題意識に対して 提案をしてきたこと

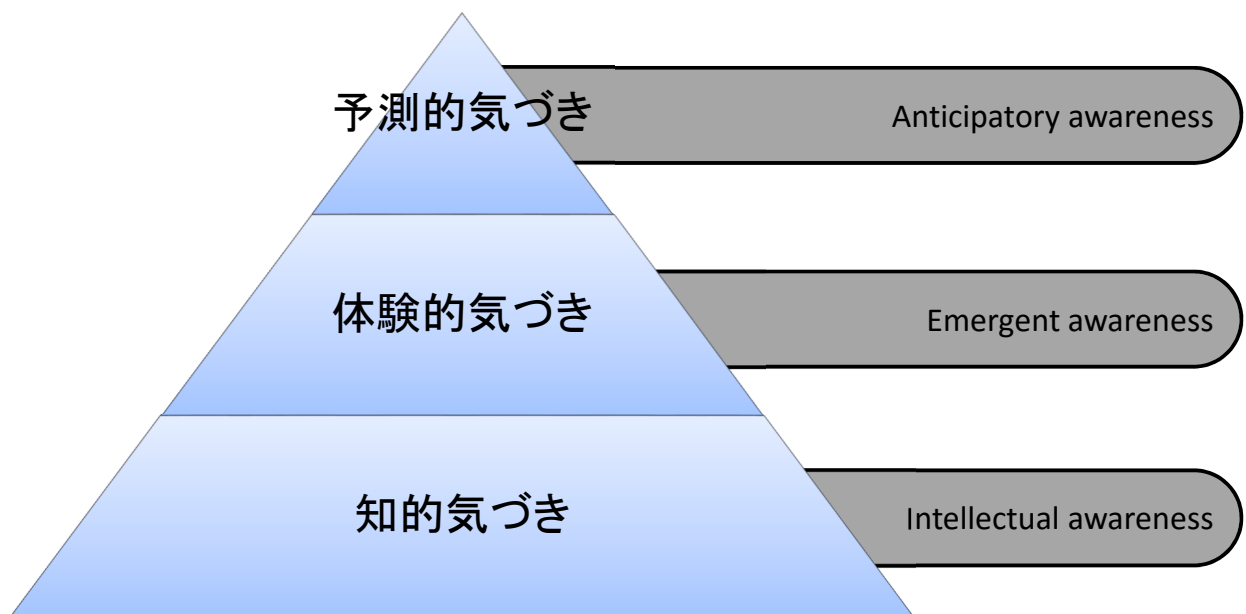
社会性の課題
行動の課題
生活の課題
コミュニケーションの課題
運動や操作性の課題

酒井がこれまで関わってきた立場

- 教員への研修
 - 教育委員会主催研修会
 - 通級指導教室教員対象研修会講師
 - 研究会での授業研究へのアドバイザー
 - 通級指導教室利用保護者への勉強会講師
- 専門家診断
 - 児童のアセスメントと保護者との面談
 - 教員へのプログラムアドバイス
- 保育所等訪問支援の活用
 - 担当ケースを通じた連携
 - 実態に関する連携と情報共有
 - プログラムと対応についての連携と情報共有
 - 保護者支援に関する連携と情報共有

社会性の課題に対して

自己認識の階層



中島恵子：注意障害・遂行機能障害を改善させるには, Journal of Clinical Rehabilitation Vol.26 No.3 ,2017,P262

引用元：Crosson BC et al : Awareness and compensation in postacute head injury rehabilitation. J head trauma Rehabil 14 : 1989.

社会性が求められる場面の可視化

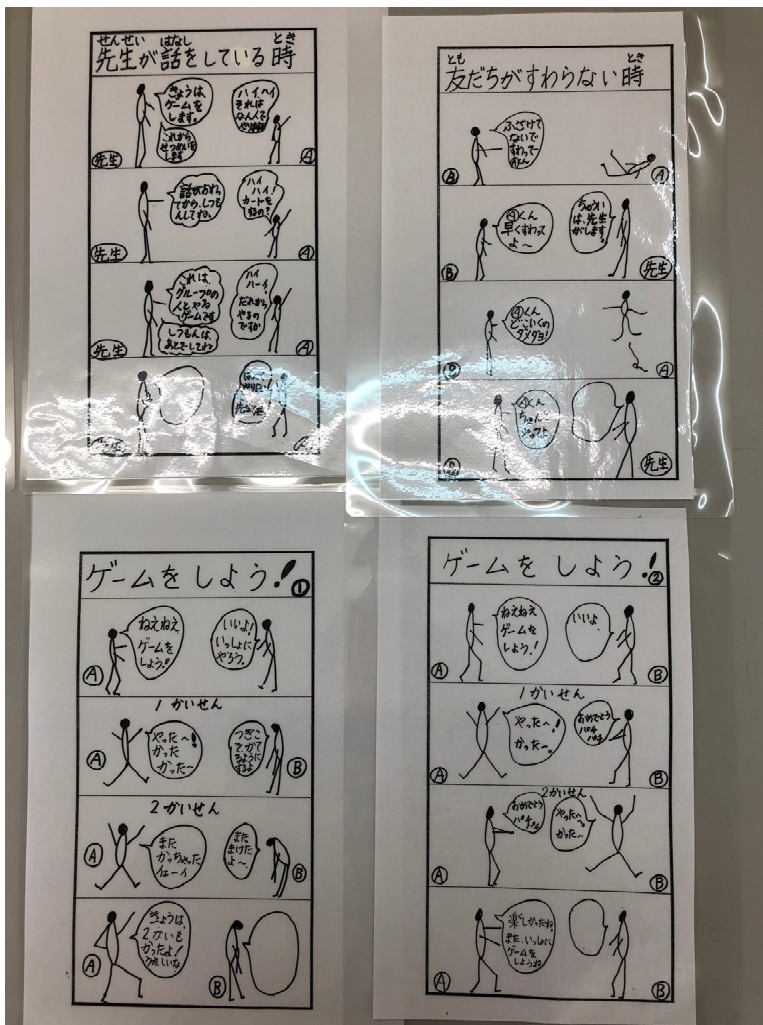
- 「けんか」を可視化する
- 自分の行動を可視化する
- ルールを可視化する
- 「話を聞く」を可視化する。努力目標ではなく、行動目標にする。
- 「話」の全体を可視化する

※可視化：客観視するため。視覚認知・継時的処理・短期記憶への支援のため。

当事者から外れる＝客観化する

- 当事者から外して、客観的に観察できるようにする
- 当事者から外れると、感情的にならず、防衛的にならず、理性的に思考できることがある
- 当事者から外れていることを、明確に意識化してもらうために、可視化や構造化を活用する

青井小学校の 取り組み



イエローカード方式の導入

サッカーのイエローカードとレッドカードシステム

- 危険な行為・目に余る行為に対してイエローカード＝警告
- イエローカード2枚で、レッドカード＝退場
- 自分に警告が与えられていることを明確にする役割＝可視化する →「これ以上は気をつけなくては！」
- ラフプレーがいけないのはわかっているプロサッカー選手でも、こういった可視化の支援がなければエスカレートする＝Un Control になるリスクがある

ここまで(警告 — 退場 2段階システム)が明示的なルール

実際は暗黙のルールで

- 「そろそろイエローだよ」「次同じであればイエローね」といった“注意”ということがある
- 注意 — 警告 — 退場 という3段階システム

イエローカード方式の リスクマネジメント

- 審判は先生だけ
 - 審判の判定は絶対である
 - 判定基準を動揺させない
 - 判定基準は事前に提示する(後出ししない)
 - レッドカードの中身に留意する
-

コミュニケーションの課題に対して

話を聞くためのワークシート

	野球	サッカー	好きな チーム	好きな 選手
鈴木				
酒井				
三浦				
古田				
丸				
山田				

話を聞くための 支援

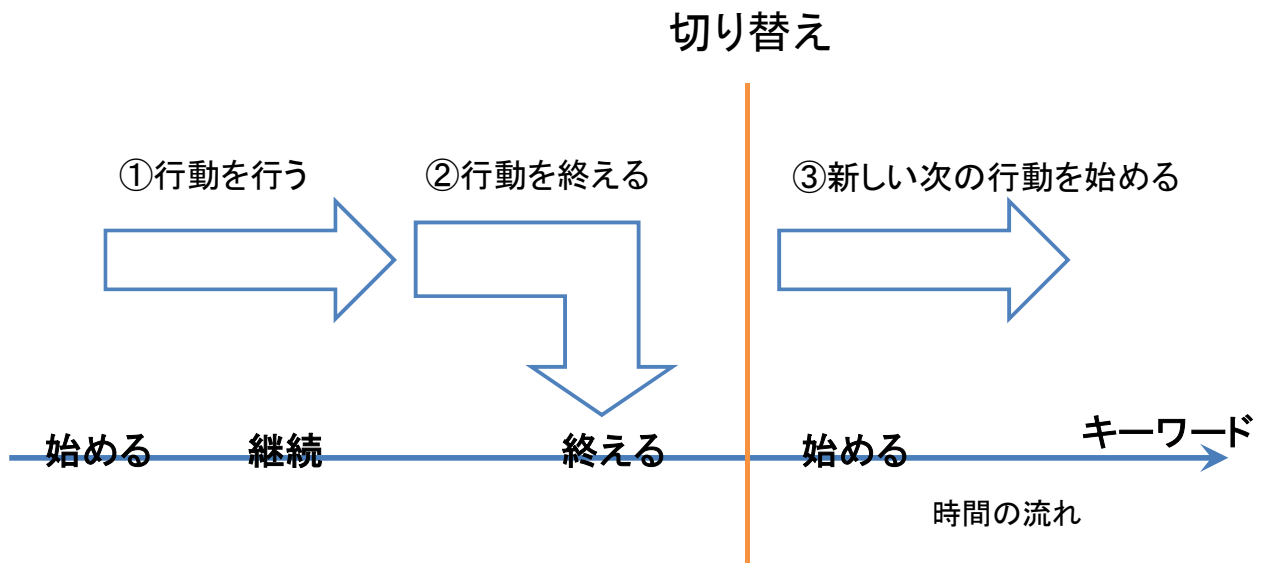
- 数を活用する
- 右と左を活用する
- ジェスチャーを活用する
- 指差し確認を活用する

行動の課題に対して

場面や気持ちを切り替えることへの支援

- 気持ちを切り替える＝今までのことから、次のことに気持ちのスイッチを切り替えること
- 一般に行われることは
 - － 次のことを、未来を見せる支援
- それで十分ではないときは
 - － 今までのことを、過去と今を終わらせるための支援が必要
 - － 今までのことにケリをつけることが必要

切り替え場面で起きていること



防パニック訓練・防トラブル訓練
という提案

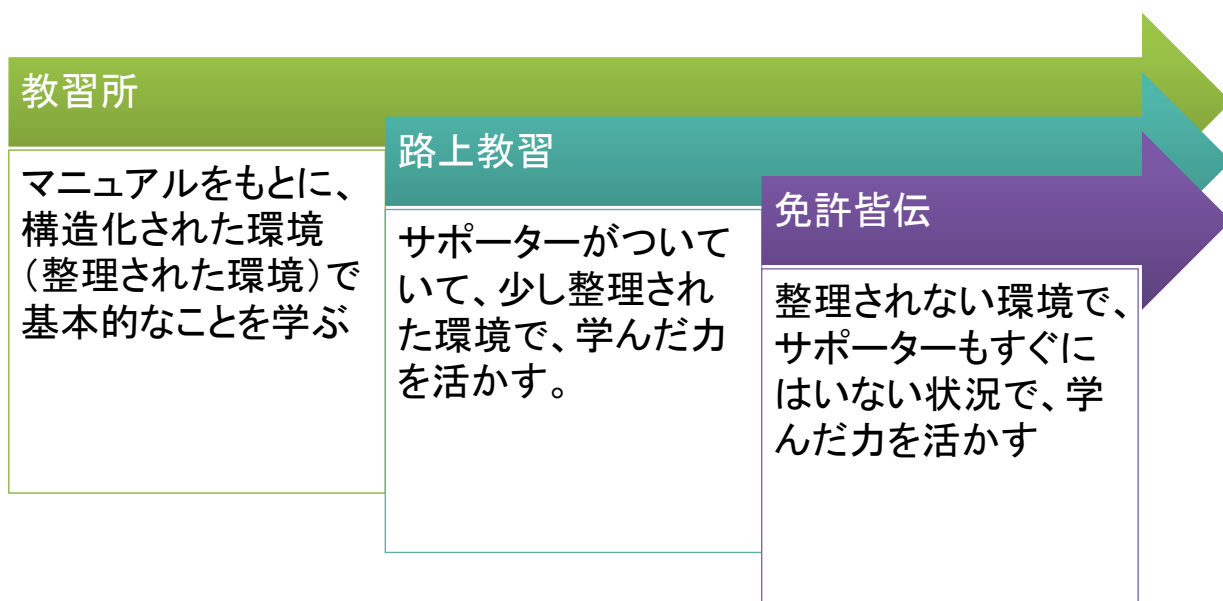
防パニック訓練・防トラブル訓練 という提案

- 私たちは、避難訓練や防災訓練を行う
 - みんな「火事や地震の時は逃げないといけない」ということは知っている。「利用者に混乱が起きないように」とか、「落ち着いて」「冷静に」指示をしなくてはいけないということも知っている。
 - けれども、それだけでは実際の場面では「落ち着いて」「冷静に」指示を出すことはできないから、訓練を行うことによって、具体的な行動を学んでおく
 - 「頭で考えなくても、身体が動くようにする」ことが訓練で求められている
 - 同じ発想で、いざというときに冷静になることが難しいからこそ、彼らにだって訓練が、防パニック訓練や防トラブル訓練が必要ではないか
-

訓練をするとき

- 落ち着いているとき。平静な時こそ。
- いきなり難しい状況からは取り組まない。
- 応用編は、応用編。基礎編からしっかりと。
- だんだんレベルをアップしていく
 - マニュアルの内容理解
 - マニュアルに沿って練習
 - マニュアルの踏襲を確実に
 - イレギュラー・抜き打ち訓練
 - 本番で、軽度の状況から

生活の場を教習所として考える



場面・状況の難易度

段階付けを行うための諸要素

要素	易		難
集団の大きさ	個別	⇔	集団
集団の活動	同じ	⇔	異なる
集団の環境	静寂	⇔	騒々しい
人の出入り	ない	⇔	多くある
集団の動き	ない	⇔	ある
集団の運動	同じ	⇔	ランダム
課題の目的性	明確	⇔	不明瞭
疲労度	低い	⇔	高い
集中力	少なくてよい	⇔	多く必要

マニュアル作りのポイント

- こちらが望む姿ではない
- 社会的に望ましい姿ではない
- 特に最初のステップは。本人の行動パターンを変えてもらうため、本人のニーズをかなえるもの。
- 行動として設定する
- 連続しても良い

数字を活用することの効果

- ナンバリングの効果
- 行動を想起しやすい
- 継次処理が整理される。混乱に対して秩序が生まれる
- 想起に便利
- 記憶して行くときに便利

そういう行動に出た時にどう対応すればよいのか

- 「そういう行動」ではないときに、何をしておくか
 - 望ましい行動、好ましい行動に対して、賞賛しているか、承認しているか
 - 本人の努力に対して、賞賛しているか、承認しているか
 - 『「そういう行動」とは何か』を本人と確認してあるか
 - 「そういう行動」が生じた時に、どのように指導するか・対応するか、を本人と確認してあるか
 - 児童との関係ができていないではなく、上記のプロセスを把握できていない場合は、介入する際は慎重に行っていく
-

価値判断における二分法からの脱却

きもちめーたー



もうだめだ

ちょっとやだ

げんき

ストレスに対して

ストレス耐性とコーピングスキル

- ストレス耐性:どの程度のストレスに耐えることができるか。個人差があるし、個人でも状況・環境・体調により、刻々と変化する
- コーピングスキル:Coping=対処。対処できる力。技術・技能。
- ストレス耐性とコーピングスキルは、お互いに影響し合う

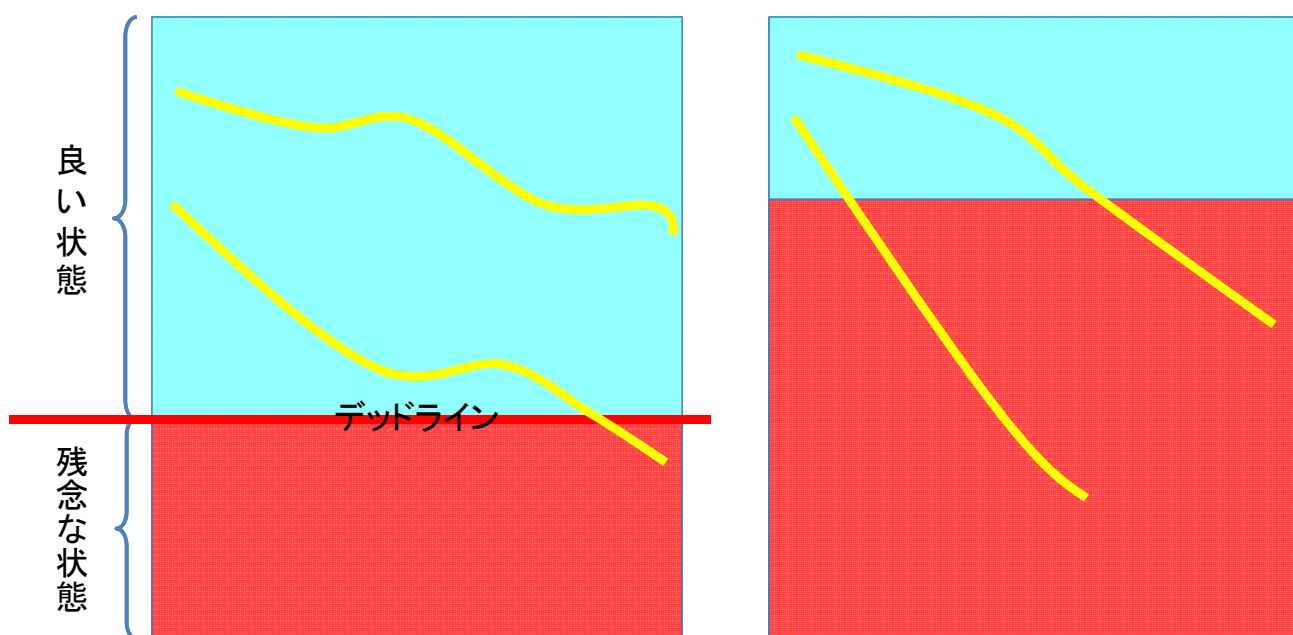
ストレスとの付き合い方

- ストレスを減らす
- ストレスがかかっても大丈夫なように、耐性を上げる
- ストレスがいっぱいになり、コップから水があふれても大丈夫な体制をとっておく
 - =コーピングスキル
 - コップから水をこぼしてはいけないと思えば、それ自体がプレッシャーになっていく

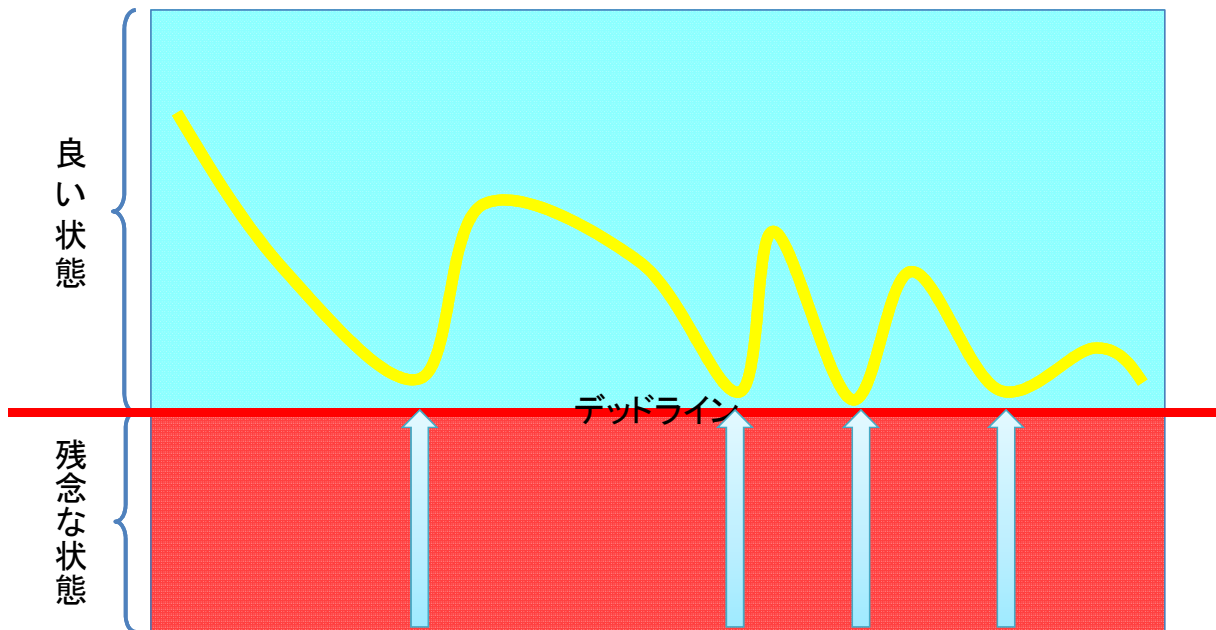
集中力は育むもの

集中力と休憩

時間経過に伴う集中力変化イメージ



集中力が切れそうになる時の 支援イメージ



良い状態をキープする
サポートをしながら、達成できる時間を長くしていく

休憩をデザインする

- 休憩の目的: 休憩をうまく活用することで、良い状態をキープする。課題達成を支援する。
- 何が休憩になるか
 - 休憩は時間ではなく、効果で考える
 - 休憩は方法ではなく、効果で考える
- 休憩は、元の活動に戻るための、積極的な活動として位置づける
- 休憩をプログラムの一環として、活動全体の中でデザインする

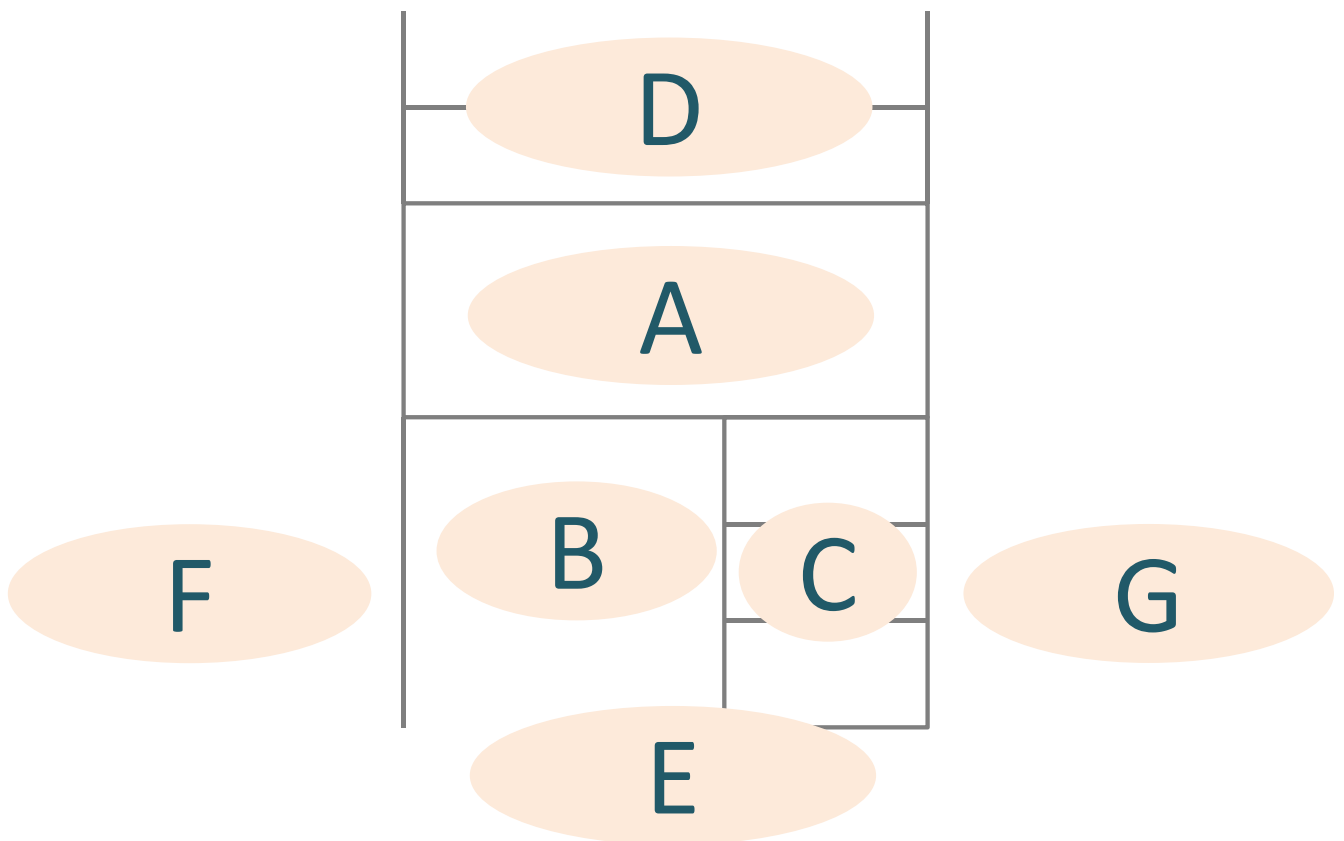
生活の課題に対して

忘れ物に対して

- 忘れ物とをしたときに
 - なぜ忘れ物をしたのか、それが分かれば、苦労しない
 - 怒られてできるぐらいなら、苦労しない
 - 約束したぐらいで忘れないのなら、最初から忘れない
 - 「忘れない努力をなさい」って、具体的にどうすれば良い？
- 覚えていなくても、忘れ物に直結しない、カバーの手立てを、スキルとして構築する

片付けについて

片付けや探し物に対して
～エリアを分け、ラベリングする～



運動や操作性の課題に対して

通級指導教室のように
空間もエリアも限られている場所で
実施できるプログラムの提案

運動の自動化

- 背景で働く自動性を新たに精緻化し、動作の調整を一つずつ低次のレベルへ切り替えていくこと
(ベルシュタイン: デクステリティ, p234)
- 行為機能を必要としないレベルになっていく
- 参照: 行動の階層性

二重課題 Double Task

- 複数の課題を同時に行う
- 「～しながら○○する」
- ワーキングメモリーの資源の影響や注意の配分能力の影響を受ける
- 何が二重課題になるかは、人によって大きく異なる
- 運動＋運動や運動＋認知、認知＋認知など様々な組合せがあり得る

自己以外を操作する 道具との出会い

- 自分の身体に収まる物ではなく
- 自分の身体を越えて
- 自己の身体を延長するもの
- 操作に苦勞するもの

- 新たな自己の身体に書き換えてくれる

不器用な子によくあること

「よく見て」「イメージして」「真似してごらん」が通用しない

- 「見てわかる」のはポイントを見つけられるから
- 「イメージトレーニングが有効」なのはトップアスリート
- 「見たものを真似できる」なら苦労しない

まずは

力を出し切る

調整は後から

不器用な子に対して

- 行動・活動・すべきことを分解する
 - 数字をつけて指示をする
 - 一回言ってもできないときは、手取り足取り教えてあげる
 - 動きを止めてあげる
-

支援教室での学びを
通常学級で汎化させるための
手立て

支援の量 という考え方

支援の量が多い = 自分でまかなうことが少ない

支援の量が少ない = 自分でまかなうことが多い

支援は

支援量が多いところから始めて

少ないところへ進めていく

私たち大人が扱えるもの

- 物・道具・ツール
- 空間
- 言葉
- 音楽
- キーワード
- 作業活動
- 感覚
- スキンシップ

いろいろなものを使って、
相互交流・コミュニケーション
に必要な、イメージを
共有できるようにする



イメージは目に見えない
けれども、行動を見ることで
推測することはできる



要は関係づくりの基礎

場面・状況の難易度

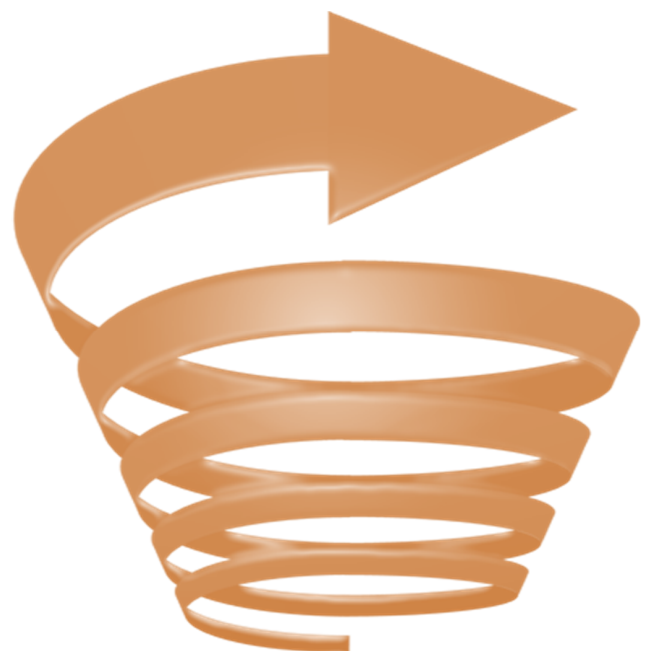
段階付けを行うための諸要素

要素	易		難
集団の大きさ	個別	⇔	集団
集団の活動	同じ	⇔	異なる
集団の環境	静寂	⇔	騒々しい
人の出入り	ない	⇔	多くある
集団の動き	ない	⇔	ある
集団の運動	同じ	⇔	ランダム
課題の目的性	明確	⇔	不明瞭
疲労度	低い	⇔	高い
集中力	少なくてよい	⇔	多く必要

「できる」をデザインし

成功体験を蓄積し 好循環を引き出す

- 必ず成功体験が必要
- 失敗は成功の母にならない(なるくらいなら、本人もみんなもこんなに困らない)
- どれだけの支援をしても良いので、成功体験を＝できるをデザインする
- 既成事実を積み上げる
- 好循環＝正のスパイラルを動かす

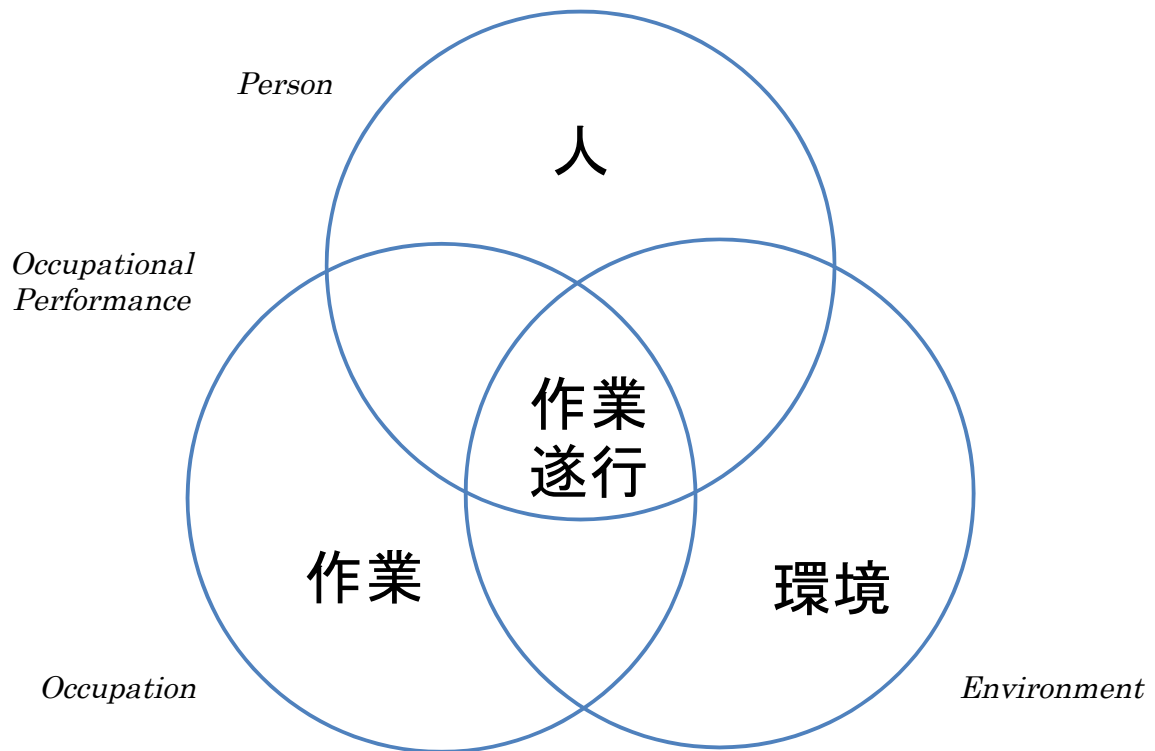


作業療法士の専門性

これらの提案を支える作業療法士の専門性
日本作業療法士協会における学校を支援
するための取り組み

作業療法士の専門性

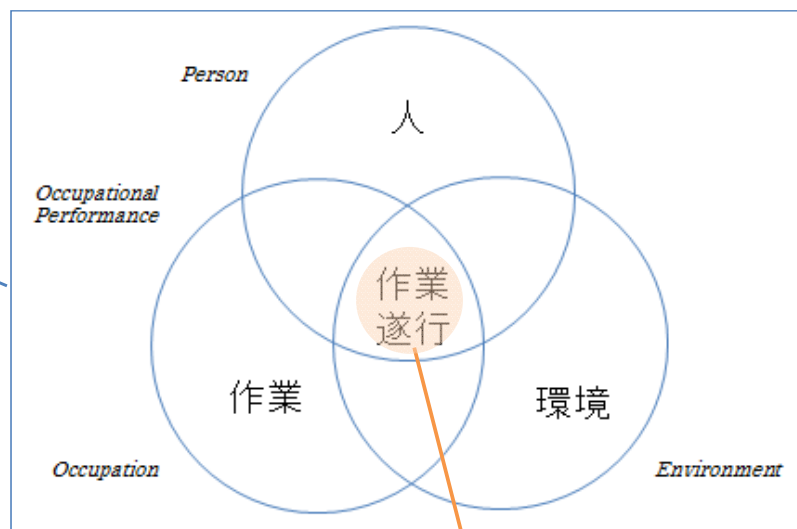
作業療法の視点 P-E-O model



作業療法の視点

～作業療法はエコロジカル ecological な見方～

人と環境と作業との相互作用の中にあつて作業遂行の構造を把握しようとする視点



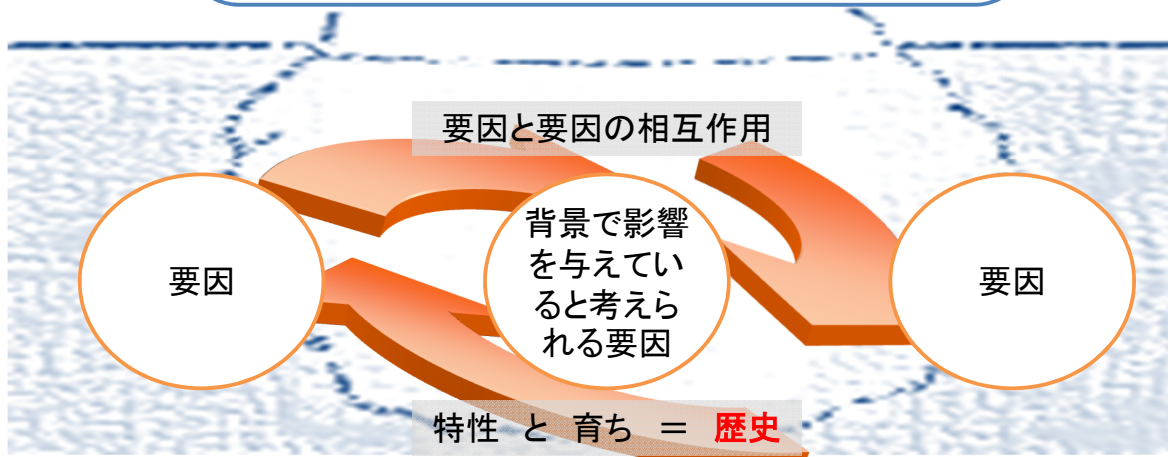
発達の視点に立った活動分析・作業分析によって作業遂行の構造そのものを把握しようとする視点

時間的・空間的広がりを持つ冰山モデル

本人の今後の育ちへの影響
 = 未来
 = 縦軸への影響
 = **時間的広がり**

周囲の人への影響
 = 同時代への広がり
 = 水平面の影響
 = **空間的広がり**

行動として見えること 目で確認できること
 = 表現型 = 現象
 = **現在**



環境を分析する

- 環境とは<ひと><もの><場><時中路13>に分けて考える

ひと 人	もの 物	ば 場	とき 時
そのエピソードが生じる ときに関わる人を書き出 します。視点としては ・誰とでも変わらないか ・特定の人の時に生じるか ・特定の人だと生じないか 特定の人とは？ ・保護者 ・担任 ・園内の職員 ・見ず知らずの人 ・子ども ・年齢 ・性別 ・体格 ・力関係 等々	そのエピソードが生じる ときに、特定の物が関係して いるか。あるいは関係してい ないか。 その物の特徴は？ ・大きさ ・重さ ・長さ ・色 ・肌触り ・価値 ・所有者 ・文脈	そのエピソードが生じる ときに物的な環境はどう か？ ・聴覚的 ・視覚的 ・嗅覚的 ・その他の感覚的に 馴染みの場所か否か 場所には関係ないか その場所が持つ意味 は？ 子どもの視線の高さで、 情報を集めてみて下さい 私は大丈夫、でも、他 の人が大丈夫、とは限ら ない。	どんな時間帯だと、そ のエピソードが生じる のか、生じないのか。 ・一日の流れの中での 位置 ・その時間の中での位 置 ・その時間までの、一 日の流れ ・その時間の持つ意味。 本人にとっての意味。

作業療法士協会の取り組み

学校作業療法士モデルの策定

- 日本作業療法士協会として、学校現場との連携を推進するために、モデルを検討し、策定した。会員に周知を図っている
- 地域のセンター的機能を持つ特別支援学校に配置され、その地域の特別支援教育をサポートする役割を担う
- その活動内容イメージは、作業療法士は児童・生徒に対して直接的な支援は行わない
 - － 学校は児童・生徒が学校教育を受ける場である
 - － 学校教育を提供することができるのは教員のみである
 - － という理解に基づく
- 児童・生徒に対しては、コンサルテーションモデルによる間接的な支援を展開する
 - － アセスメントのための一時的な関与や、関りはあり得る
- そのためには、学校を理解して支援ができるようになる必要がある

特別支援教育に関する人材育成研修会 「基礎編」の実施

- 特別支援教育領域に関わり始める作業療法士が知っておきたい基本的知識を提供することを目的

- OT協会教育部主催 重点課題研修としての開催

2014年度：東京都	2015年度：香川県	2016年度：福岡県
------------	------------	------------

- 全国の都道府県士会において開催を推進している

2017年度	山形県					
2018年度	宮城県	新潟県	千葉県	静岡県	兵庫県	佐賀県
2019年度	福島県, 茨城県, 長野県, 愛知県, 山梨県, 鹿児島県, 熊本県, 岡山県 (予定)					

- 2014年度～2018年度の受講者数, のべ311名
- 2020年度以降は, 希望士会へ研修プログラムや活用資料の提供のみを実施する予定.

学校を理解して支援ができる作業療法士の 育成研修会「実践編」について

- ◆ 「基礎編」の上級研修会として位置付け
- ◆ 2019年2月にパイロットプログラムとして実施

-
- OT協会主催の研修会として、
 - ・研修プログラムの開発
 - ・活用資料(配布用, 投影用)の整理 を目的
 - 今後は、研修のプログラムと資料を都道府県士会に提供し、基礎編と同様に各地で開催していただけることを目指す

日本作業療法士協会としての各種調査・報告

- ・ 作業療法マニュアル65 特別支援教育と作業療法ー学校を理解して支援するためにー, (2018)
- ・ 特別支援教育と作業療法士の関わりについての現状報告(2007年12月)作業療法26巻6号(2007)
- ・ 特別支援教育への作業療法士参画モデル案に関する報告～文部科学省が示す～文部科学省が示す発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業に沿って～(2011年3月)
- ・ 平成25年度特別支援教育における作業療法士の参画推進のための調査報告～ヒアリング調査結果～(2014年3月)
- ・ 「特別支援学校のセンター的機能充実事業における外部人材の配置・活用に関する調査」(一次調査)結果報告書(2015年10月)
- ・ 「特別支援学校のセンター的機能充実事業における作業療法士の調査(二次調査)」結果報告書(2015年10月)
- ・ 「特別支援教育での実践に関する情報交換会」報告書(2018年3月)

学会報告

- ・ 第51回 日本発達障害学会年次大会:特別支援学校センター的機能充実事業における作業療法士を含む専門職の関与実態調査(2016)
- ・ 第52回 日本発達障害学会年次大会:作業療法士による特別支援学校への関与ー事例を通してー(2017)
- ・ 第56回 日本特殊教育学会:特別支援教育における全国作業療法士会の関与実態に関する現状報告(2018)