

特別支援学校における教員と作業療法士の連携

—教員へのアンケート調査より—

古山 千佳子 高木 雅之 吉岡 和哉

県立広島大学保健福祉学部作業療法学科

2017年 9月 1日受付

2017年 12月 14日受理

抄 録

特別支援教育における作業療法のニーズが高まる一方で、教員と作業療法士（以下OT）の連携不足やOTの役割の不明確さが指摘されている。そこで、本研究では、特別支援学校における教員とOTの連携した取り組みやOTへの期待を明らかにすることを目的に、広島県内の特別支援学校教員約1,200名を対象にアンケート調査を実施した（有効回答数240名）。その結果、9割以上の教員がOTを知ってはいたが、約7割が年1～3回しか連携していなかった。教員とOTが取り組んだ内容には、児童生徒への直接的なアプローチと教員へのアプローチの2種類があり、9割以上の教員が役に立ったと回答した。また、教員はOTに対し、児童生徒のニーズと問題の明確化、教室での直接的な問題解決、専門性を尊重した連携、学校システムへの理解など、連携内容の充実を期待していた。特別支援学校でOTにできることは、OTの視点で児童生徒を評価し、教員と情報共有することを通して児童生徒の具体的な問題解決に取り組むことだと考える。

キーワード：特別支援学校、教員、作業療法士、連携

1 はじめに

平成16年に発達障害者支援法が成立し、障害の有無や程度に関わらない個々の教育的ニーズに応じた柔軟な対応や適切な指導の必要性が明示された¹⁾。その後、平成18年に学校教育法が改正され、翌年平成19年には学校教育法の中に「特別支援教育」が明確に位置づけられるなど、障害を有する幼児児童生徒に対する教育体制が整備され始めた。特別支援教育とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導および必要な支援を行うことである²⁾。

特別支援教育の推進に伴い、保健・医療・福祉専門職の学校への関わりが強化され、作業療法士（以下OT）が特別支援学校や小中学校に関わる機会が増加してきた³⁾。現在、わが国で学校等に関わるOTの多くは、特別支援学校に特別非常勤講師として勤務したり、巡回相談員として学校等を訪問し、対応困難な児童生徒に対する助言や個別支援計画の立案に関わっている^{4,5)}。日本作業療法士協会は、2011年3月に「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～文部科学省が示す発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業に沿って～」^{6,7)}を提出し、日本のOTがどのように特別支援教育等に関わっているかを示した5つの関与事例を紹介した。その中の1つとして、広島県教育委員会が特別支援教育における保健・医療・福祉専門職の関わりを強化する目的で策定した「広島県障害児教育ビジョン」（平成14年12月）や大学教員や医師等の専門家による巡回相談の実施等を定めた「広島県障害児教育ビジョン推進事業」（平成17年4月）が紹介されている⁸⁾。さらに、広島県では特別支援教育ビジョン推進事業として、県内全ての特別支援学校に特別非常勤講師としてOTなどの専門職を配置する取り組みも行われている。

以上のように、特別支援学校等へのOTの関わりが求められる一方で、特別非常勤講師や巡回相談員として働くOTは不足しており、医師や教員からは「児童生徒をもっと深く正確にアセスメントしてほしい」、「1回のみ相談ではなく、継続的に関わってほしい」、などの意見もみられている^{9,10)}。そこで、本研究の目的は、広島県内の特別支援学校でOTがどのような関わりをしており、何を期待されているかを明らかにし、今後、特別支援学校でOTにできることは何かを提案することである。

2 方法

2.1 対象者

広島県内の特別支援学校に勤務する教員（約1,200名）を対象に、教員とOTが連携して取り組んだ内容等に関する無記名式のアンケート調査を実施した。尚、本研究における教員とOTとの連携とは、巡回相談や特別非常勤講師としてOTが特別支援学校に行き、児童生徒について情報交換やアドバイスなどをして、児童生徒の問題解決に教員と共に取り組むことを指す。また、教員とは常勤、非常勤、養護教諭等に関わらず、特別支援学校に勤務する全教員とした。各学校の教員数は、広島県教育委員会のホームページに掲載されている平成23年度公立学校基本数特別支援学校教職員数¹¹⁾より算出した。

2.2 質問項目

質問内容は、回答者の背景情報（学校の専門領域、特別支援教育の経験年数、担当生徒数など）、OTと連携した経験の有無と頻度、望ましい連携の頻度、OTと共に取り組んだ内容、役に立ったOTの取り組み、今後OTに期待すること、OTとの連携に関する意見や感想に関する自由記載とした。

OTと共に取り組んだ内容（22項目）（表1）については、OTと連携して取り組んだ又はOTからアドバイスを受けた内容について「全くなし」、「殆どなし」、「たまに」、「頻繁に」、「常に」の5段階で回答を依頼した。また、OTに期待すること（23項目）（表1）については、今後OTが学校で教員と連携する際にOTに期待することについて「全く期待しない」、「あまり期待しない」、「どちらともいえない」、「少し期待する」、「とても期待する」の5段階で回答を依頼した。さらに、役に立った内容（22項目）については、OTとの連携がどのように役に立ったかについて、優先順位の高い項目を5つ以内で選択するよう依頼した（図1,2）。OTと共に取り組んだこと、OTに期待すること、役に立ったことに関する項目は、学校を基盤とした作業療法に関する文献を参考に筆者が作成した^{12,13,14)}。

2.3 手続きと調査期間

広島県内の特別支援学校（分校、分級を含む）22校に対し、学校長宛の研究協力依頼文書と承諾書、返信用封筒、教員への依頼文書、全教員人数分のアンケート用紙（A3, 1枚）と返信用封筒を郵送した。教員への依頼文書には、アンケートの回答は自由意思によるものであること、個人が特定されない形で分析すること、アンケートの回答をもって同意が得られたと判断することなどを明記したうえで、各学校でまとめて返信するよう依頼した。調査期間は2013年10月下旬～12月上旬とした。本研究は、県立広島大学研究倫理審査委員会の承認（承認番号：第13MH034）を得て実施した。

表1 OTと取り組んだ内容及びOTに期待すること(質問項目)

OTと取り組んだ内容(22項目)		OTに期待すること(23項目)	
1	児童生徒の身体・運動機能の改善	1	身体・運動機能への取り組み
2	児童生徒の知的機能の改善	2	知的機能への取り組み
3	児童生徒の精神・心理機能の改善	3	精神・心理機能への取り組み
4	児童生徒のコミュニケーション能力の改善	4	学校教科課題・学習課題への取り組み
5	日常生活課題(食事, 排泄, 更衣等)	5	作業学習・職業指導への取り組み
6	趣味・遊び	6	席の配置や収納など教室等の環境調整
7	学校教科・学習課題(書字, 計算等)	7	児童生徒の行動を教室で評価する
8	授業の準備	8	児童生徒の問題行動への対応
9	児童生徒の個別支援	9	数値化できる評価で変化を示す
10	教室の環境調整	10	児童生徒のニーズの把握
11	自助具, 福祉機器の導入と利用	11	児童生徒の問題点の明確化
12	数値化できる評価(検査)の実施	12	教員とOTの共通目標に向けた取組
13	教室での観察評価の実施	13	話し合いのための時間を確保する
14	評価結果のフィードバックと話し合い	14	教員と作業療法士が共通言語をもつ
15	共通の目標設定と取り組みの決定	15	対等な立場で意見, 情報交換する
16	児童生徒の教室での問題行動への対応	16	お互いの専門性を理解する
17	児童生徒に対する教員の対応方法	17	OTが学校システムや問題を理解する
18	教材開発, 教材の提示方法の工夫	18	教員が作業療法の専門性を理解する
19	児童生徒の経過(変化)を振り返る	19	学校に対するOTの継続的な関わり
20	学内研修会やケース会議の企画・運営	20	保護者の理解を得る
21	個別支援計画の立案	21	チーム会議への参加
22	家族や地域への対応	22	勉強会や研修会の開催
		23	個別支援計画の立案と実施

2.4. 回収率と有効回答数

広島県内22校の特別支援学校に在籍する教員(約1,200名)のうち, 18校362名(30.0%)から回答が得られ, そのうち欠損値のあるものを除いた240名(20.0%)の回答を有効回答とし, 分析した。

2.5. 分析方法

回答者の背景情報, OTと連携した経験の有無と頻度, 望ましい連携頻度, 教員が役に立ったと感じた取り組みに関する回答は単純集計を行なった。

OTと共に取り組んだ内容(22項目)とOTに期待すること(23項目)に関しては, 項目の精選と因子構造を分析するために探索的因子分析(主因子分析, Promax回転)を行った。因子分析に関しては統計ソフトSPSSを使用した。

最後に, 教員とOTの連携に関する意見や感想の自由記載は, 類似した内容ごとにまとめてカテゴリー化を行った。

3 結果

3.1. 回答者の背景情報

回答者が所属する学校の学年別または障害別専門領域, 勤務年数, 担当学生数を表2に示した。学年別の専門領域は, 多い順に小学部:123名, 中学部:118名,

高等部:105名, 専攻科:6名だった。障害別専門領域は, 知的障害児を対象とする教員:160名, 肢体不自由児:63名, 病弱児:13名, 視覚障害児と聴覚障害児:11名だった。また, 回答した240名の教員の特別支援学校での勤務年数は平均10.9年(1年~38年, 中央値6年), 担当学生数は平均4.1名(0人~20名, 中央値4名)だった。

作業療法について知っているという回答した教員は135名(56.3%), よく知っている, は66名(27.5%), 少し知っている, は23名(10.0%), あまり知らない, は1名だった(0.4%)(表2)。

3.2. 教員とOTの連携頻度

OTと連携した経験があるかという質問に対し, 240名中239名(99.5%)があると回答した。連携の頻度では, 年1~3回が163名(67.9%)で最も多く, 次に年4~6回が40名(16.6%)だった。週1回以上連携した経験がある教員はわずか2名(0.1%)だった(表2)。

次に, 望ましいと思う連携の頻度を尋ねたところ, 最も多かったのは2~3カ月に1回で81名(33.7%), 次に多かったのは月1回で66名(27.5%)だった。週1回以上の連携を望ましいとする教員は9名(3.7%)であり, 連携は必要ないと回答した教員は1名(0.4%)だった(表2)。

表2 回答者の背景情報, OTの認知度, 連携の頻度 (n = 240)

学年別専門領域 (複数回答)	小学部	123名
	中学部	118名
	高等部	105名
	専攻科	6名
障害別専門領域 (複数回答)	知的障害児	160名
	肢体不自由児	63名
	病弱児	13名
	視覚障害児	11名
	聴覚障害児	11名
教員の勤務年数	平均 10.9年 (1~38年), 中央値 6年	
担当学生数	平均 4.1名 (0~20名), 中央値 4名	
作業療法の認知度	知っている	135名 (56.3%)
	よく知っている	66名 (27.5%)
	少し知っている	23名 (9.6%)
	あまり知らない	1名 (0.4%)
	無回答	15名 (6.2%)
連携の頻度	1~3回/年	163名 (67.9%)
	4~6回/年	40名 (16.7%)
	7~9回/年	14名 (5.8%)
	週1回	2名 (0.8%)
	その他	21名 (8.8%)
望ましい連携頻度	1回/2~3カ月	81名 (33.8%)
	1回/1カ月	66名 (27.5%)
	1~3回/年	48名 (20.0%)
	週1回	9名 (3.8%)
	必要なし	1名 (0.4%)
	その他	35名 (14.5%)

3.3. 教員とOTが共に取り組んだ内容

教員とOTが共に取り組んだ内容に関する探索的因子分析(主因子分析, Promax回転)の結果, 因子数は, 固有値の格差, 因子の解釈可能性を考慮して4因子が妥当であると判断した。また, 因子負荷量の絶対値が, 全ての因子で.35未満又は複数の因子で.35以上の項目は除外し, 再度因子分析を行った。

その結果, OTと共に取り組んだ内容(22項目)(表1)では, 項目番号7, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 19の8項目が削除され, 最終的に14項目4因子構造を得た。各因子に高い因子負荷量を示した項目を参考に, 第I因子は「教員の専門性向上への取り組み」, 第II因子は「児童生徒の精神・認知機能とコミュニケーションへの取り組み」, 第III因子は「児童生徒の日常生活課題と運動機能への取り組み」, 第IV因子は「教室での観察評価と振り返り」とそれぞれ命名した。なお, 下位尺度の信頼性を検討するため, 因子ごとに, Cronbachの α 係数を算出したところ, $\alpha = .68 \sim .84$ であった。因子分析結果, および各因子の記述統計量と α 係数を表3に示した。

3.4. 教員が役に立ったと感じた取り組み

OTとの取り組みが役に立ったと思うかに対し, とても役に立ったと回答した教員が135名(56.2%), まあまあ役に立ったと回答した教員が103名(42.9%), あまり役に立たなかったが2名(0.1%)だった。

教員が役に立ったと感じた内容を児童生徒にとって役に立ったこと(図1)と教員にとって役に立ったこと(図2)に分類した。多くの教員が役に立ったと感じた内容は「児童生徒の問題点が理解できた(109名)」、「異なる時点で児童生徒を見ることができた(95名)」、「児童生徒への声かけや接し方の参考になった(91名)」、「自分の関わりを見直すきっかけになった(84名)」であり, 全てが教員にとって役に立った内容であった(図2)。児童生徒にとって役に立ったと感じた内容には「児童生徒の身体運動機能が変化した(82名)」、「日常生活課題でできることが増えた(81名)」であった。また, 上記以外に70名以上の教員が役に立ったと回答した内容は, 「児童生徒を多方面から全体的に見ることができた(77名)」、「児童生徒への課題の提示方法の参考になった(76名)」であり, 教員にとって役に立った内容であった(図2)。さらに,

表3 教員とOTの連携による取り組み(下位尺度平均値(M), 標準偏差(SD), α係数)

項目	I	II	III	IV
第I因子 教員の専門性向上への取り組み (M=1.90, SD=0.66, α=.81)				
21 個別支援計画の立案	.76	-.16	.09	.07
20 学内の研修会やケース会議の企画・運営	.75	-.03	-.10	-.08
22 家族や地域への対応	.72	.04	-.03	-.01
8 授業の準備	.57	.19	.10	-.07
12 数値化できる評価(検査)の実施	.57	.05	-.04	.12
第II因子 精神・認知機能とコミュニケーション能力への取り組み (M=3.23, SD=0.85, α=.84)				
3 児童生徒の精神・心理機能の改善	.02	.87	-.15	.05
2 児童生徒の知的機能の改善	-.03	.86	.04	-.07
4 児童生徒のコミュニケーション能力改善	.00	.69	.10	.03
第III因子 日常生活課題と運動機能への取り組み (M=3.38, SD=0.66, α=.68)				
5 日常生活課題(食事、排泄、更衣など)	-.04	-.12	.86	-.02
11 自助具、福祉機器の導入と利用	.08	-.03	.56	.01
1 児童生徒の身体・運動機能の改善	-.14	.22	.46	.08
6 趣味・遊び	.11	.25	.37	-.03
第IV因子 教室での観察評価と振り返り (M=2.75, SD=1.12, α=.77)				
14 評価結果のフィードバックと話し合い	.00	.01	-.04	.89
13 教室での観察評価の実施	.02	-.01	.06	.69
因子間相関				
	I	-		
	II	.31	-	
	III	.23	.42	-
	IV	.25	.29	.27

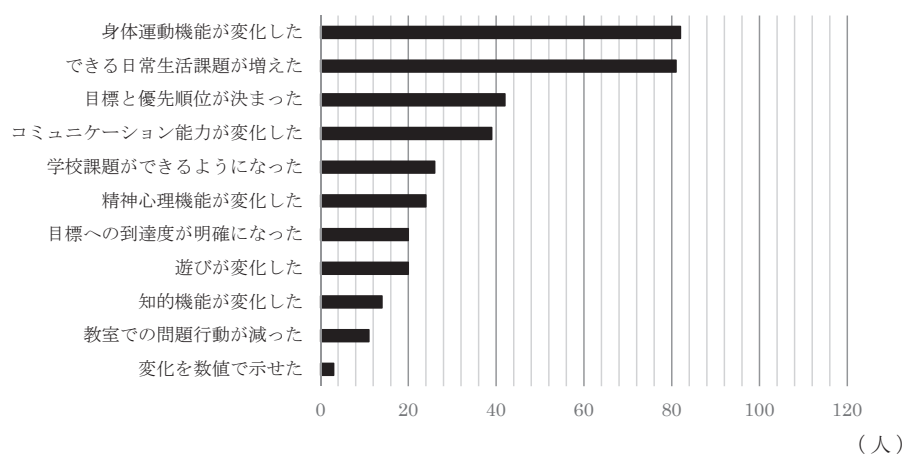


図1 OTとの連携で役に立ったこと(児童生徒にとって)

多くの教員が役に立ったと感じなかった内容は「児童生徒の変化を数値で示すことができた(3名)」、「児童生徒の教室での問題行動が減った(11名)」だった(図1)。

3.5. 教員が今後OTに期待すること

教員がOTに期待することに関する探索的因子分析(主因子分析, Promax回転)の結果, 因子数は, 固有値の格差, 因子の解釈可能性を考慮して4因子が妥当であると判断した。また, 因子負荷量の絶対値が, 全

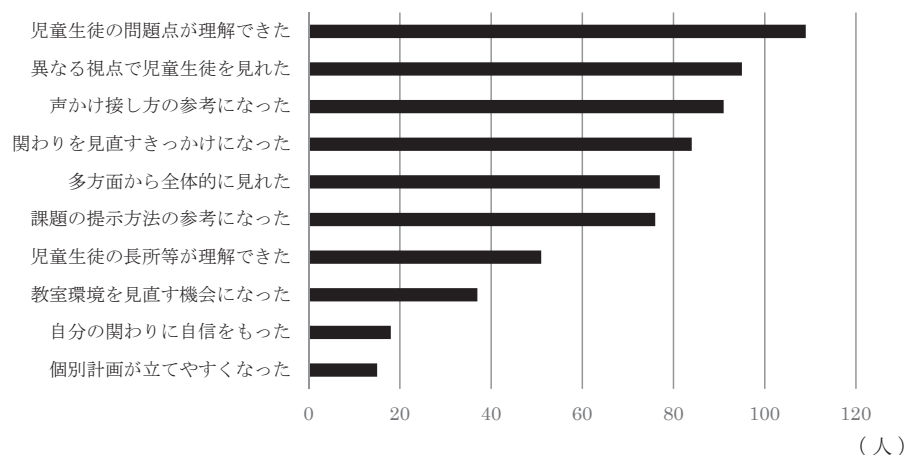


図2 OTとの連携で役に立ったこと (教員にとって)

表4 教員がOTに期待すること (下位尺度平均値 (M), 標準偏差 (SD), α係数)

項目	I	II	III	IV
第I因子 教室での直接的問題解決と評価 (M=3.97, SD=0.68, α=.87)				
5 作業学習・職業指導への取り組み	.83	-.06	.09	-.27
4 学校教科課題・学習課題への取り組み	.83	-.06	.05	-.19
8 児童・生徒の問題行動への対応	.66	-.07	-.29	.29
6 席の配置や収納など教室の環境調整	.58	-.09	.21	.02
2 知的機能への取り組み	.56	-.10	.05	.15
9 数値化できる評価により児童・生徒の変化を示すこと	.52	.11	-.05	.19
3 精神・心理機能への取り組み	.42	.08	.05	.26
7 児童・生徒の行動を教室で評価する	.37	.25	-.02	.20
第II因子 互いの専門性を尊重した連携 (M=4.01, SD=0.75, α=.85)				
15 対等な立場で意見、情報交換する	-.07	.98	-.08	-.14
16 互いの専門性を理解する	-.03	.89	.03	-.09
14 教員と作業療法士が共通言語を持つ	.10	.55	.19	.05
13 話し合いのための時間を確保する	-.05	.47	.14	.24
第III因子 OTの学校システムへの理解と参加 (M=3.66, SD=0.76, α=.80)				
21 チーム会議への参加	.05	.15	.78	-.12
23 個別支援計画の立案と実施	.07	-.19	.71	.09
20 保護者の理解を得る	.04	-.01	.59	.05
22 勉強会や研修会の開催	.01	.16	.52	.09
17 OTが学校システムや問題を理解する	-.09	.21	.50	.05
第IV因子 児童生徒のニーズと問題点の明確化 (M=4.19, SD=0.71, α=.73)				
11 児童生徒の問題点の明確化	-.12	-.14	.05	.93
10 児童生徒のニーズの把握	.01	.00	.01	.64
因子間相関				
I	-			
II	.57	-		
III	.54	.68	-	
IV	.70	.56	.47	-

ての因子で .35 未満又は複数の因子で .35 以上の項目は除外し、再度因子分析を行った。

その結果、教員がOTに期待すること(23項目)(表1)

では、1, 12, 18, 19の4項目が除外され、最終的に19項目4因子の構造を得た。各因子に高い因子負荷量を示した項目を参考に、第I因子は「教室での直接

的問題解決と評価」、第Ⅱ因子は「互いの専門性を尊重した連携」、第Ⅲ因子は「OTの学校システムへの理解と参加」、第Ⅳ因子は「児童生徒のニーズと問題点の明確化」とそれぞれ命名した。なお、下位尺度の信頼性を検討するため、因子ごとに、Cronbachの α 係数を算出したところ、 $\alpha = .73 \sim .87$ であった。因子分析結果、および各因子の記述統計量と α 係数を表4に示す。

3.6. OTとの連携に関する意見や感想（自由記述）

67名の教員が104の意見や感想を記載した。これらの意見や感想を類似した内容ごとにまとめてカテゴリー化した結果、1) 連携から得られたこと、2) 連携の頻度や内容の充実、3) 効果的な連携方法の提案、4) 連携におけるOTの課題、といった4つのカテゴリーに分類された（表5）

1) 連携から得られたことには、「教員とは異なる視点で客観的アドバイスを受けた」、「児童生徒の実態把握ができた」、「自分の取り組みに裏付けや自信がついた」など、他職種であるOTとの連携から得られたメリットが含まれていた。また、2) 連携の頻度や内容の充実、および3) 効果的な連携方法の提案には、「1回のみでなく、継続した関わりが必要」、「話し合いの時間を確保する必要がある」などOTとの連携頻度の増加を望む意見や「PT, STも含めたチームでの連携」、「経過を追って関わり、生徒の変化を確認するとよい」など、OTと教員がより効果的に連携するための提案が示されていた。さらに、4) 連携におけるOTの課

題には「OTの数や人材が不足している」、「OTによって力量に差がある」、「OTの専門性が判りにくい」など、教員とOTが連携するうえでの課題が示されていた。

4 考察

4.1. 特別支援学校における教員とOTの連携の現状

作業療法白書(2015)によると、全国52,154名のOT会員のうち、特別支援学校に常勤で勤務するOTはわずか91名(0.2%)である¹⁵⁾。また、中野ら¹⁶⁾が行った東海三県の特別支援学校57校60カ所に対する調査(回収率は40.1%)では、教員の96.3%がOT・PTという言葉を知ってはいたが、OTと連携した経験がある教員は6.6%だったと報告されている。本調査では、広島県内の特別支援学校に勤務する教員240名中239名(99.5%)が、特別支援学校においてOTと連携した経験があると回答していた。ただし、本調査の回収率は30%と低く、広島県全体の傾向を反映した結果とは言えない。しかも、本調査の質問内容は、OTと共に取り組んだ経験のない教員には答えにくい内容であったことから、回答が得られなかった70%の教員がOTと連携した経験がなかったとも考えられる。さらに、OTと連携した頻度で最も多かったのが1年間に1~3回であり、週1回以上はわずか2名しかいなかった。OTとの連携に関する意見、感想には、「連携回数を増やしてほしい」、「いつでも連携できる常勤OTを配置してほしい」、「1回のみでなく、継続した関わりが必要」など、連携頻度の不足に関する意見が

表5 自由回答の内容

連携から得られたこと	OTの専門的な視点で客観的なアドバイスを受けた
	児童生徒の実態把握ができた
	自分の取り組みに裏付けができ、自信がついた
	児童生徒の心身機能へのアドバイスを受けた
	一緒に研修会を企画し、開催した
連携体制や内容の充実化	1回のみでなく、継続した関わりが必要
	話し合いの時間を確保する必要がある
	連携回数を増やしてほしい
	いつでも連携できる常勤OTを配置してほしい
	OTが学校に来るための制度と予算が必要
効果的な連携方法の提案	PTやSTも含めたチームで連携するとよい
	経過を追って関わり、児童生徒の変化を確認するとよい
	教員とOTの直接的なやり取りが必要
	教員とOTが互いの専門性を理解するとよい
	自立活動や単元学習にアドバイスしてほしい
連携におけるOTの課題	要望に応えるだけでなくOTから提案してほしい
	学校に関わるOTの数や人材が不足している
	OTによって力量に差がある
	OTの専門性が判りにくい

みられている。以上の結果から、広島県では全ての特別支援学校に特別非常勤講師としてOTを配置する取り組みが行われているにも関わらず、特別支援学校の教員とOTの連携が進んでいない現状が明らかになった。

4.2. 教員とOTの取り組みの効果

Fairbairnら¹⁷⁾は、OTと働いた経験のある教員143名に対する郵送調査とインタビューから、学校等に関わるOTは、障害児のための計画立案、道具の提案と適応、児童生徒の評価とフォロー、教員への相談、学校と地域や家庭との仲介を行っていたこと、そして、全ての教員がOTを有用だと感じていたことを明らかにした。また、教員がOTに希望することとして、障害に関する知識の共有、OTによる継続的なサポート、教室内の問題解決への具体的な取り組みを挙げた。本研究の結果を見ると、教員とOTは「教員の専門性向上」、「児童生徒の精神・認知機能とコミュニケーション能力」、「児童生徒の日常生活課題と運動機能」、「教室での観察評価と振り返り」に取り組んでおり、これらのアプローチに対して「とても」と「まあまあ」を併せて238名(99.1%)の教員が役に立ったと回答していた。また、教員が役に立ったと感じた内容は、多い順に「児童生徒の問題点を理解できた」、「異なる視点で児童生徒を見ることができた」、「声かけや接し方の参考になった」であり、OTとの連携に関する意見、感想には、「生徒の実態把握ができた」、「自分の取り組みに裏付けや自信がついた」といった意見が含まれていた。以上の結果は、Fairbairnらの研究結果と同様に、OTは児童生徒への直接的なアプローチだけでなく教員へのアプローチを行っていること、そして教員の多くがOTとの連携が教員にとって役に立ったと感じていることを示している。

現在、OTの多くは、特別非常勤講師、巡回相談員として1年に数回の割合でしか学校に関わっていない。このような関わりの中で児童生徒一人一人に直接アプローチし、児童生徒の変化を促すことには限界がある。OTは、児童生徒に大きく影響を与える教員にアプローチすることを通して児童生徒の問題解決に取り組もうとしており、教員もこのアプローチを役に立ったと感じていた。

4.3. 特別支援学校におけるOTへの期待とOTにできること

学校における作業療法として、直接的介入、間接的介入、コンサルテーションの3つの方法が提案されている^{18,19)}。直接的介入とは、対象児の心身機能や課題遂行能力を向上させるためにOTが対象児に直接個別に関わる方法である。間接的介入とは、対象児に関わる教員や保護者に作業療法の専門知識や技術を伝える

方法である。コンサルテーションとは、対象児の問題を解決するよう、対象児や周囲の関係者とOTが共に考え、取り組む方法である。対象児や関係者とOTが共に取り組むことから協働的コンサルテーションとも呼ばれている。本研究の結果を見ると、教員はOTの関わりが教員にとって役に立ったと感じる一方で、生徒のニーズと問題点を明確化し、児童生徒が活動する教室で評価し問題解決することや、OTが学校システムを理解し、教員とOTが互いの専門性を尊重することを期待していた。また、OTの継続した関わり、話し合いの時間確保を望む意見もみられている。

学校版運動とプロセス技能評価(School version of the Assessment of Motor and Process Skills: 以下、スクールAMPS)は、児童生徒の学校課題(例えば、鉛筆やペンで書く、絵を描く、色を塗る、はさみで切って貼るなど)の遂行の質を評価するために、作業療法士が開発した評価である²⁰⁾。対象児が、教員と他の児童生徒と共に、教室で課題を行っている様子をOTが観察評価し、児童生徒の問題点や長所を明らかにする。検査室で行う評価とは違い、教員と児童生徒が教室で学校課題を行っている様子を観察評価するため、教員が評価結果を理解しやすい利点がある²¹⁾。さらに、Munkholmら²²⁾は、スクールAMPSは学校生活に関連する能力を直接評価するものであり、教室での児童生徒の問題解決にとって有用な情報となることを示唆している。また引野ら²³⁾は、通常学級に介入経験を持つOTへのインタビューから、学校でのOTに必要なことは適切な評価を実施すること、担任の児理解を促進すること、担任が実行可能な視点を提案することだと提案している。

以上より、学校でOTにできることは、児童生徒を評価し、ニーズや問題点を明確にすること、そしてこれらの情報を基に教員と共により良い支援方法を協議するなど、教員との協働的コンサルテーションを実施することだと考える。そして、スクールAMPSは学校でOTがより効果的な協働的コンサルテーションを実施するための有用なツールの1つになるかもしれない。

4.4. 本研究の限界

本研究の限界は、アンケートの回収率が30%、有効回答率が20%と低かったことである。また、回答者の99.5%がOTと連携した経験があったと回答したことから、「取り組んだ内容」、「役に立ったこと」、「OTに期待すること」に関する結果は、OTとの連携経験のある教員から得られたデータに基づく分析であったと考えられる。今後、OTと連携した経験のない教員を含む広島県全体の傾向を調査するためには、質問項目の内容を工夫する必要があると考える。

謝辞

本研究は、筆頭筆者が広島大学大学院教育学研究科学習開発専攻博士課程後期在籍中にまとめた博士学位論文の一部として行われました。本研究の実施と論文作成にあたり多大なご指導、ご助言をいただきました同専攻教授 川合紀宗先生に深く感謝申し上げます。

文献

- 1) 文部科学省：特別支援教育発達障害者支援 2004. 文部科学省, (オンライン), 入手先< http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/05011301.htm >, (参照 2012-10-1)
- 2) 文部科学省：特別支援教育の推進について(通知). 2007. 文部科学省, (オンライン), 入手先< http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm >, (参照 2011-5-25)
- 3) 三澤一登, 永田穰ほか：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. 作業療法, 26 : 512-520, 2007
- 4) 鋒山智子：学校教育と高機能広汎性発達障害児. 作業療法ジャーナル, 40 : 1053-1061, 2006
- 5) 岡野康子, 高橋広行：地域と学校での実践・地域の特別支援教育コーディネーターとして. 作業療法ジャーナル, 41 : 295-300, 2007
- 6) 日本作業療法士協会：作業療法ガイドライン 2012 年度版. 2012. (オンライン), 入手先 (<http://www.jaot.or.jp/wp-content/uploads/2010/08/OTguideline-simpleVer.-2012.pdf> >, (参照 2014-8-11)
- 7) 日本作業療法士協会保健福祉部：特別支援教育への作業療法参画モデル案に関する報告～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. (オンライン), 入手先< <http://www.jaot.or.jp/wp-content/uploads/> >, (参照 2014-8-11)
- 8) 広島県教育委員会：平成 26 年度特別支援教育ビジョン推進事業. 2014. (オンライン), 入手先< <http://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku/juten-h26yokubetusienbijion.html> >, (参照 2014-7-5)
- 9) 宮田広義：今求められる個別支援. 作業療法ジャーナル, 38 : 340-344, 2004.
- 10) 柘植雅義：特別支援教育の推進と教師・専門職の連携. 作業療法ジャーナル, 43 : 1184-1188, 2009
- 11) 広島県教育委員会：広島県教育委員会ホームページ
ジホットライン教育ひろしま 平成 23 年度公立学校基本数 特別支援学校 22 教職員数. 2013. (オンライン), 入手先< <http://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku/04file-h23kihonsuu.html> >, 参照 (2013-9-1)
- 12) Kennedy, S., and Stewart, H., : Collaboration with teachers: a survey of South Australian occupational therapists' perception and experiences. Australian Occupational Therapi Journal, 59 : 147-155, 2012
- 13) Koyama, C., Yoshikawa, H., et al : Survey of the usefulness of the School version of the Assessment of Motor and Process Skills in Japan. 15th International Congress of the World Federation of Occupational Therapists, Santiago, 2012
- 14) 古山千佳子, 吉川ひろみほか：発達障害児の課題遂行能力におけるスクール AMPS に基づいた提案の効果. 作業療法, 33 : 75-80, 2014
- 15) 日本作業療法士協会：作業療法士白書 2015, 2016
- 16) 中野恵里, 澤俊二：特別支援教育における PT・OT の認知度と期待—東海三県における調査より. 作業療法ジャーナル, 46 : 1053-1057, 2012
- 17) Fairbairn, M., and Davidson, I., : Teachers' perceptions of the role and effectiveness of occupational therapy in schools. Canadian Journal of Occupational Therapy, 60: 185-191, 1993
- 18) Reid, D., Lahav, O., et al : Outcomes of an occupational therapy school-based consultation service for students with fine motor difficulties. Canadian Journal of Occupational Therapy, 73: 215-224, 2006
- 19) Villeneuve, M.,: A critical examination of school-based occupational therapy collaborative consultation. Canadian Journal of Occupational Therapy, 76: 206-218, 2009
- 20) Fisher, A. G., Bryze, K., et al.: School AMPS: School version of the Assessment of Motor and Process Skills. 2nd edition. Three Star Press, Inc., Fort Collins, CO, 2007.
- 21) 古山千佳子・吉川ひろみほか：School AMPS を用いた作業療法の試み. 作業療法 20 : 780-788, 2010
- 22) Munkholm, M., Löfgren, B., et al. : Reliability of the school AMPS measures. Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 19: 2-8, 2010
- 23) 引野里絵, 土田玲子：特別支援教育における学校での作業療法に関する研究—小学校通常学級をモデルとして—. 作業療法, 29 : 577-585, 2010

Collaboration between occupational therapists and school teachers in special needs schools: Questionnaire survey of school teachers

Chikako KOYAMA Masayuki TAKAGI Kazuya YOSHIOKA

Department of Occupational Therapy, Faculty of Health and Welfare, Prefectural University of Hiroshima

Received 1 September 2017

Accepted 14 December 2017

Abstract

The need for occupational therapists (OTs) in special needs education is increasing, but collaboration between school teachers and OTs is insufficient, and the role of OTs in special needs schools is unclear. The purpose of this research is to clarify the practice of OTs in special needs schools and the expectations of school teachers with regard to OTs. We sent a questionnaire to 1,200 teachers at special needs schools in Hiroshima Prefecture. Two hundred forty school teachers responded. More than 90% of teachers knew OTs, and about 70% of teachers collaborated with OTs only 1 to 3 times a year. There were two types of OT interventions in special needs schools: direct interventions for students and interventions for teachers. More than 90% of teachers responded that OTs were useful. Teachers expected them to clarify the needs and problems of students, to solve specific student problems in the classroom, to collaborate while respecting each other's identity, and to understand the school system. OTs may be able to solve the problems of students in their classrooms by evaluating student occupational performance and sharing student information with teachers.

Key words: special needs school, school teachers, occupational therapists, collaboration