

軽度発達障害児に対する幼稚園における支援 －ICF-CY（国際生活機能分類児童青年期版）の活用の試み－

Support for Child with Mild Developmental Disorders at Pre-school －A Case Study in Application of ICF version for Child and Youth－

雨宮 由紀枝¹⁾ 西村 朋美²⁾ 金子 直子²⁾
千葉 裕子³⁾ 高遠 春美³⁾ 二階堂 邦子⁴⁾

Yukie AMEMIYA, Tomomi NISHIMURA, Naoko KANEKO
Hiroko CHIBA, Harumi TAKATOU and Kuniko NIKAIIDOU

Abstract

The purpose of this case study is to develop comprehensive support for children with mild developmental disorders at pre-school. The support processes were analyzed in application of ICF-CY (the international classification of functioning, disability and health for children in age groups from 3 to 6) emphasizing person-environment interaction.

In this support process the relationships between the chapters in component Activity and Participation and Environment were complex and multi-faceted. The stronger facilitators in Environment were ① products and technology for personal use in daily living, ② products and technology for education, ③ design, construction and building products and technology of buildings for public use, ④ personal care providers and personal assistants, ⑤ health professionals, ⑥ individual attitudes of friends, ⑦ general education services, systems and policies. Making up the deficits in environment could significantly improve the restrictions and limitations in activities and participation. This indicates that emphasis on environment should be done in the support for children with mild developmental disorders.

keywords : mild development disorders, ICF-CY, case study, pre-school, environment

I. 目 的

学習障害 (Learning Disability: LD), 注意欠陥多動性障害 (Attention Deficit Hyperactivities Disorder: ADHD), 高機能自閉症 (High Functional Autism: HFA) などのいわゆる「軽度発達障害」と呼ばれる障害は、目に見えにくい障害であり、幼稚園や保育園では、座ってられない、集団行動が難しい等から、落ち着きのない子、我がままな子とみなされ、家庭でのしつけや育て方の問題と誤解されることが多い。脳の何らかの機能的・気質的な原因によると考えられており、ICD-10 (世界保健機関) や DSM-IV (アメリカ精神医学会) の診断基準が使用されることが多いが、各障害の明確な区別はつき難く、児童青年期の

診断基準も確固たる基準は確立されていない (佐藤・市川2002)。一見して発達の問題が目立たないため、短時間の外来診療では専門家ですら正確に診断することが難しく、一部の先進的地域を除き、1歳半健診や3歳児健診で子どもの発達の問題に気付いて早期発見・早期療育につなげることはなかなか難しいのが現状である。

2002年に文部科学省が実施した全国実態調査 (文部科学省2003) では、LD, ADHD, HFA 等により学習や生活の面で特別な支援を必要としている児童生徒は、通常学級の中に6.3%程度在籍する可能性¹⁾が示された。特殊教育から特別支援教育への転換が図られるなかで、ようやくこうした軽度発達障害児が特別支援教育 (文部科学省2003) の対象者となり、2003年度から取り組みが開始された (文部科学省2004)。軽度発達障害の社会的認知が急速に広がり、顕在化する子どもの数が急増している中、子どもは劣悪な教育環境におかれたまま、地方行政は今後の推移も見通せず整備計

1) 日本女子体育大学 (助教授)

2) おにぎりの会*

3) 日本女子体育大学附属みどり幼稚園 (教諭)

4) 日本女子体育大学 (教授)

* 幼稚園教諭, 研究者等の自主研究会。

画をどのように進めるか苦悩している(古賀2004)。幼稚園や保育園でも、障害に気付かれないまま入園し、何かしらの遅れがあるのではないかと保育者が感じながらも保護者にうまく伝えられないことも多く、保育者自身も適切な支援方法がわからないまま対応に苦慮しているというのが実態である(橋本2001)。また、医療機関の統計²などから軽度発達障害の存在が虐待の高リスク要因になることが明らかになってきており(杉山2004)、早急な対応が求められている。

従来の療育システムの中では、乳幼児健診などで障害の早期発見がなされた後、療育施設で身辺自立のトレーニングやコミュニケーション方法などを丁寧に学び、ある程度力をつけたと判断されると、親の願いも十分考慮しながら保育園や幼稚園への移行が進められていくことになる。保育園や幼稚園は、障害のある子どもの統合保育・統合教育機関として位置づけられてきたわけだが、こうした役割の他、軽度発達障害という問題がクローズアップされるとともに、発見から本人・保護者への支援、園全体の環境調整、さらには専門機関連携、就学支援など、保育園や幼稚園は多くの新たな役割を担わなければならないようになっていく。こうした就学前の軽度発達障害児に対する具体的な支援の在り方、とりわけ子どもを取り巻く環境全体を視野にいたした支援の在り方については、十分研究されているとはいえない。

昨今、支援の在り方も、本人への支援のみならず、本人をとりまく環境全体の調整という視点が重視されるようになった。障害にまつわる問題解決の考え方は、障害のある人個人の変容から、障害のある人が差別され不利益を被るような社会環境の変革へと大きく重心を移動させている。わが国でも、ICFモデルを活用した取り組みは、教育・福祉・医療・就労等の各分野で広がりをみせている(徳永2004、佐藤久夫2002、佐藤久夫2004、大川2004、春名他2004、他)。徳永(2004)は、機関間連携を考える際にもICFを活用して生活全体を考え全体像を描くことで、関係者の役割分担と課題の理解が促進されると指摘している。

本研究は、ある一人の子どもに対する3年間の支援プロセスに基づき、幼稚園における軽度発達障害児への具体的な支援の在り方について検討することを目的とする。支援プロセスの分析にあたり、環境との相互作用を重視するWHO国際生活機能分類(International Classification of Functioning, Disability and Health: 以下、ICFと略記)の補助分類である、国際

生活機能分類児童青年期版(ICF version for Children and Youth: 以下、ICF-CYと略記)を活用することを試み、ICFモデルの有用性についても検討を加える。

II. 方 法

1. A君への支援プロセスの整理・検討

事例の記述に関し、プライバシーの保護のため本論の主旨に無関係ないくつかの部分に変更を加えていることを予め付記する。

1) 対象児

幼稚園男児のA君。1歳半健診、3歳児健診では特に発達的問題を指摘されることはなく、障害に気付かれないまま3歳から幼稚園に入園した。年少時に担任からの勧めもあり、地域の福祉センターで行われている発達相談に行き、月1～2回通園するようになったのだが、自閉傾向・多動傾向はなしとの診断を受けた。年中になって専門医療機関を受診し、はじめて広汎性発達障害との診断を受けた。家族構成は、父親、母親、姉、本児、の4人家族。

2) 対象期間

A君が幼稚園に在籍した200X年4月から200X+3年3月までの3年間とする。

3) 分析資料

担当保育者による保育日誌およびフィールドノートのなかから、本論のテーマに即した記録を抽出し、A君の園での行動や成長・発達の様子、クラスメート、保護者、担任、担当保育者、園長および職員、関連専門機関による支援のプロセスについて整理し、検討を加えた。

なお、第二筆者以下が保育および記録を担当し、第一筆者はスーパーバイザーとして定期的にかかわるとともに支援のプロセスを整理してまとめた。

2. ICF-CYを活用した支援プロセスの評価・検討

1) 評価項目の作成

ICF-CYの年齢別4種類のバージョン(3歳まで、3～6歳、7～12歳、13歳以上)のうち、A君の年齢である3～6歳版(WHO 2004)を参考に、A君の特徴を表現する項目を加えて評価項目を作成した。

2) 評価項目による評価

作成した評価項目のうち、「活動と参加」の次元と「環境因子」に焦点をあて、担当保育者の協力を得て定量

的評価を行った。評価時点は、入園時から卒園時まで半年毎とした。

3) 支援プロセスの検討

選定した ICF-CY 項目により支援プロセスを分析し、幼稚園における軽度発達障害のある子どもへの具体的な支援の在り方を検討した。あわせて、ICF の有用性に関し、若干の検討を加える。

III. 結 果

1. A 君への支援のプロセス

A 君への幼稚園における 3 年間の支援プロセスの概要は、以下のとおりである。

1) 年少組一障害の発見の遅れ

入園当初から多動でこだわりが強い面が見られた。言葉はほとんどがオウム返しで、コミュニケーションがとれず、保育者の指示を理解できていないことが多かった。周囲に興味関心を示さず、手先が不器用で食べ物の好き嫌いも多かった。変化に弱く、不安定になってパニックを起こすことも度々あり、押す、叩く、噛み付くといった行為も目立ち、集団生活には多くの困難が伴った。担任は経験豊富なベテラン保育者であったが、今まで出会ったことのない子どもの姿に、「いったいこれは何なのだろう」という疑問が頭の中を渦巻いていた。どのように対応してよいかわからず、試行錯誤を繰り返していたが、保育者からのアプローチには全く反応してくれず、精神的にも追い込まれていた。

母親に園での様子を伝えるが、言葉で状況を伝えただけではなかなか理解してもらえず、来園して実際の様子を見てもらうようにした。母親の話では、A 君は家では落ち着いて過ごすことができており、実際母親が来園したときには A 君はいつもと違いじっと我慢している状態だったので、担任は母親との共通理解を得ることができずに悩んでいた。担任からの勧めもあり、地域の福祉センターで行われている発達相談から月 1～2 回の通園につながるのだが、自閉傾向・多動傾向はなしとの診断を受けた。その診断がさらに共通理解の溝を深める結果となり、A 君への理解が進まないまま、集団の中で目が離せず追いかけてこの状態が続いた。

2) 年中組一専門医療機関への受診とデイケア

年少組の終わりの頃より言葉が出始め、自分の気持ちを言葉で伝えるようになるが、会話としては成立せ

ず、コミュニケーション・スキルが未熟であるため、周囲の子ども達とのトラブルも積み重ねられていった。年中組になり担任はかわらないが、クラスの間所やクラスメート、副担任が変わったことを理解できず、混乱して元の保育室に戻ってしまうことが続いた。年少時にあった出来事がフラッシュバックして、友人との間でトラブルを起こすこともあった。年中組の 2 学期より、担任の他に A 君の担当保育者をおき、2 人の保育者でクラスを運営することとなった。

初めて広汎性発達障害との診断を受けたのは、年中組に進級後専門医療機関を受診したときであった。それ以降、受診した医療機関で実施されている就学前の発達障害児を対象としたデイケアへの参加が開始された。そこでは、医師、看護師、ソーシャルワーカー、心理、保育士でチームを組んで指導が行われ、プログラムとしては、TEACCH³の考え方を取り入れた個別指導と、感覚統合に基づく運動療法を行い、発達支援を行っている。また、社会性を広げるための小集団活動も実施している。毎週 1 回幼稚園を早退し、午後からのデイケアへの参加は卒園するまで続けられた。

3) 年中組一母親との信頼関係の構築

診断およびデイケアへの参加については、すぐに園のほうに知らされたわけではなく、担任と担当保育者に伝えられたのは年中組も終わりに近づいた頃のことであった。担当保育者が自主的に外部の研修会に参加して学び始め、そこで TEACCH を実施している専門医療機関の情報を得たので母親に伝えたところ、実は既に通っているということがわかったのである。母親によれば、「特に隠していたということではないが、精神科への通院に対する偏見が心配で黙っていた」とのことである。診断を受けてから半年以上も経過してからのことであったが、このことをきっかけに、それまであまり語られることのなかった家庭での様子もよく話してくれるようになり、担任と担当保育者は A 君への理解を深めていった。

A 君の母親と園との信頼関係ができてきたのも、この頃からである。2 人の保育者は、A 君の良いところにスポットを当てて誉めることに努め、園での望ましい発達の様子を具体的に母親に伝え、成長した姿とともに喜び、今後の見通しや方針について話をしていた。母親は保育者の意見に徐々に耳を傾け、普段感じている様々な思いや A 君に対する期待などを積極的に伝えてくれるようになり、ようやく保育者と母親がともに A 君の成長を考えることができる土壌が醸成

されつつあった。また、周囲の保護者へ理解を求めるため、A 君について園長から保護者会で説明がなされた。

4) 年長組—専門医療機関のコンサルテーション

年中組から年長組に進級する春休みに、園長・担任・担当保育者で A 君の通っているデイケアを見学し、デイケアの担当保育士との懇談を実施した。構造化された環境と小集団の中で落ち着いて課題に取り組む A 君の姿を見て、A 君の新たな面を発見するとともに、環境が与える影響の大きさについて考えるきっかけにもなった。デイケアでの指導場面を見ることにより、A 君への支援方法を具体的に知り、園の指導にも活用するようになった。その後、デイケアの担当保育士に幼稚園への来園を依頼して、A 君の普段の様子を見てもらいながら情報交換を行った。

また、A 君の母親を介して主治医（精神科医）の紹介があり、保育者が直接電話で問い合わせるアドバイスを受けることが可能となった。例えば、集団生活の中で不適応な行動をした時には一人になる時間を持ち、数を数えてクールダウンしてから行動を振り返らせて自分の行動を振り返る力をつけるようにすること、自傷行為があった時には、「とても辛かったんだね」と A 君の思いを保育者が言葉に置き換えて汲み取ってあげることなど、具体的な支援方法についての助言を得た。在園中の直接の電話相談は 2 回であったが、保育者にとって困った時はいつでも主治医に連絡をとることができるという安心感は大きかった。

医療機関のコンサルテーションは、家族の承諾なくしては受けられない。家族と連絡を密に取り合い、前日・朝の様子を伝え、月に 1 度は園長と懇談するなど、家族との信頼関係を築く努力が必要であった。

5) 年長組—保育者の自主的学びと園全体の勉強会 立ち上げ

A 君をどのように理解すべきかに悩んだ担任と担当保育者は、年中組から年長組になる春休み頃より自ら学ぶことを始めた。軽度発達障害や自閉症スペクトラム等に関する民間のセミナーや研究会への出席は 30 回以上に及んだ。参加費は高額なものも稀ではなく、すべてを園の研修費で賄うことは難しかったが、2 人の保育者の自主的な学びの姿勢は継続された。最も知りたかったのは具体的な支援方法であったが、それを教授してくれるところは僅少であり、研究会などで知り合った保育者同士の情報交換や、インターネットからの情報が有効であった。

年長になってから、園全体の勉強会が立ち上がった。障害による認知特性の理解など専門的知識の不足による誤解もあり、保育方法について意見が分かれることもあったが、専門家からのコンサルテーションやスーパービジョンを得るなど、共通理解に向けた努力が不可欠であった。

6) 小学校との連携

卒園後、A 君は小学校の特殊学級（特別支援学級）に進学していった。特殊学級進学児童に関して行政が指定する所定の書類が交換されるにとどまり、幼稚園担任・担当保育者と小学校担任との直接的な情報交換は行うことはできなかった。幼稚園でどのような支援が行われ、どのようなプロセスで発達してきたかなどの情報を、小学校以降の問題に対処する際の情報として活用してもらえれば、入学後の受け入れもスムーズになると幼稚園の側は考えていたが、それについては今後の課題となっている。

2. ICF-CY を活用した A 君の評価項目の作成

幼稚園における A 君への支援が参加・活動レベルにどのような変化もたらしたかを分析・検討することを目的に、評価項目を選定することにした。ICF-CY の年齢別 4 種類のバージョン（3 歳まで、3～6 歳、7～12 歳、13 歳以上）のうち A 君の年齢である 3～6 歳版（WHO 2004）を参考に、幼稚園における A 君の特徴を表現する項目を加えて評価項目を構成した。

「活動と参加」の次元より、「d1 学習と知識の応用」から「d155 技能の習得」の 1 項目、「d2 一般的な課題と要求」から「d220 複数課題の遂行」、「d230 日課の遂行」、「d240 ストレスとその他の心理的欲求への対処」の 3 項目、「d3 コミュニケーション」から「d330 話すこと」の 1 項目、「d4 運動・移動」から「d415 姿勢の保持（席につく、立ったままでいる）」の 1 項目、「d5 セルフケア」から「d550 食べること」の 1 項目、「d7 対人関係」から「d710 基本的な対人関係」の 1 項目、「主要な生活領域」から「d817 幼稚園に参加する」の 1 項目、合計 9 項目を選出した。ICF-CY（3～6 歳）より d220、d230、d310、d550、d710、d817 の 6 項目を選定し、A 君の特徴として d155、d240、d415 の 3 項目を付加した。

また、「環境因子」より、「e1 生産品と道具」から「e115 日常生活における個人用の生産品と用具」、「e130 教育用の生産品と用具」、「e150 公共の設計・建物用の生産品と用具」の 3 項目、「e3 支援と関係」

より「e340 対人サービス提供者」,「e355 保健の専門職」の2項目,「e4 態度」から「e420 友人の態度」の1項目,「e5 サービス,制度,政策」から「e583 教育サービス,制度,政策」の1項目,合計7項目を選択した。ただし,e340は担当保育者,e355は専門医療機関のデイケア担当の専門職,e420はクラスメート,e583はA君が通園している幼稚園とする。すべてICF-CY(3~6歳)より選定した。

3. ICF-CY を活用した A 君への支援プロセスの評価

ICF-CY を活用して作成した A 君の評価項目に従い,担当保育者の協力を得て,入園時から卒園時まで半年毎に行った。「活動と参加」の各々の項目と,それに対して最も効果的な促進因子となった「環境因子」2~3項目を選び,各々の評価点を時系列に示した結果を表1に示す。表中の記述方法については,WHO が示した ICF のコード化の規則⁴(障害者福祉研究会編集2002)を用いている。評価結果を見ると,特に年中組の後半からの成長発達が著しく,ほとんどの項目で実効状況の評価で困難度が1段階軽減されていると判断された。また,実行状況の評価で困難度が2段階軽減されたと判断されたのは,日課の遂行(d230)であり,日常生活における個人用の生産品と用具(e155),すなわち手順を順番に追った写真付きのスケジュールを貼るなどの工夫が日課の遂行を促進し実行を可能と判断された。

以下に,「活動と参加」の各々の項目毎に,「環境因子」で促進因子となった項目を記載し,環境因子との相互作用を示す特徴的なエピソードを記述する。

1) 技能の習得(d155)

環境因子:対人サービス提供者(e340),保健の専門職(e355)

専門医療機関のデイケアでは,はさみの使い方を丁寧に指導しており,線に沿って切るトレーニングを行っていた。年中組の秋に幼稚園でさつまいもの葉の制作をしたときに,最初は直接折り紙を切って結局折り紙を切り刻んでしまうので,葉をもう一度見せてからサインペンで描いて切るように伝え,上手な葉ができた。A君にとっては,なにもないところからイメージして切る事は難しいようだが,縁取りを切る事は得意な様で,とても正確に切る事ができた。草花の絵を描くときでも,全体を写生することは困難であったが,葉,茎,根,花など特定の場所にスポットをあ

て,それ以外を隠して情報を整理してあげながら描いてもらおうと,じょうずに描くことができた。のりを付けるときも,たっぷり付けすぎてしまうことが多かったので,紙の上に1回分ずつ少量出しておいてあげて,分量を視覚的に理解してもらいながら進めていくと,付け過ぎることはなくなった。視覚的にとらえる積木などの造形については大変得意であったので,その部分を伸ばすことを大切に。A君の視覚的な認知の強さを有効に利用していくことを専門職の個別指導から学び,それを園で行う課題のときにも活かすようにしていった。

2) 複数課題の遂行(d220),幼稚園に参加する(d817)

環境因子:教育用の生産品と用具(e130),対人サービス提供者(d340),友人の態度(e420),教育サービス・制度・政策(e583)

A君にとって,日常とは違う環境となる行事は苦手である。運動会や遊戯会などの大きな行事が近づくと,落ち着きのなさ,パニック,物へのこだわりが目立った。行事の様子を事前に絵カード・デジタルカメラ映像・ビデオなどを使用して視覚的に知らせる事で,なるべく不安を感じさせないような配慮をした。また,スケジュールを写真にして何度も事前学習をして臨んだ。当日は不安からか通常とは違う様子も見られたが,大きなパニックも起こすことなく楽しんで参加することができるようになった。

動物園への遠足では,事前から動物園内の地図を見せてスケジュールを知らせ,友人と一緒にに行く事などを伝えるなどしていた。保育者が下見をして写真を交えた地図を作り,事前にクラス全員にスケジュールの説明をした。また,当日のスケジュールをいつでも確認できるように,絵時計にして全員が腕につけることを行った。スケジュールによって活動に見通しがもて,A君だけでなく多くの子どもが安心して遠足できた。

年長組になってからは,クラスメートの適切な支援により課題への参加が可能となる場面が徐々にみられるようになった。降園後も一緒に遊ぶなど普段からA君と交流の深いB君は,A君にあった支援方法を次第に会得していったようだ。例えば,遊戯会の練習中,楽しくなりふざけすぎてしまって気持ちが切り替えられずにいたA君を,なんとか練習の輪に入れようとするB君が,そばにいたC君に「こうなっちゃったら,(A君の気持ちが変わるまで)しばらくは様子をみよう」と声をかけていた。二人は見ても見ぬふりをしながら

表 1 ICF-CY に基づいた評価結果（「活動・参加」と「環境因子」の相互作用）

領域	入園時	年少組 9 月	年少組 3 月	年中組 9 月	年中組 3 月	年長組 9 月	卒園時
d155 技能の習得	d155.33 e340+1 d155.33 e355+9	d155.33 e340+1 d155.33 e355+9	d155.33 e340+1 d155.33 e355+9	*d155.23 e340+2 d155.33 e355+9	*d155.23 e340+2 *d155.23 e355+2	*d155.23 e340+2 *d155.23 e355+3	*d155.22 e310+2 *d155.22 e355+3
d220 複数課題の遂行	d220.33 e130+9 d220.33 e340+1 d220.33 e420.1	d220.33 e130+9 d220.33 e340+1 d220.33 e420.1	d220.33 e130+9 d220.33 e340+1 d220.33 e420+0	d220.33 e130+9 *d220.23 e340+2 d220.33 e420+1	d220.23 e130+2 *d220.23 e340+2 *d220.23 e420+1	*d220.23 e130+2 *d220.23 e340+2 *d220.23 e420+2	*d220.22 e130+2 *d220.22 e340+2 *d220.22 e420+3
d230 日課の遂行	d230.33 e115+9 d230.33 e340+1	d230.33 e115+9 d230.33 e340+1	d230.33 e115+9 *d230.23 e340+1	d230.33 e115+9 *d230.23 e340+2	*d230.23 e115+2 *d230.23 e340+2	**d230.12 e115+2 **d230.12 e340+2	**d230.11 e115+2 **d230.11 e340+2
d240 ストレス・心理的 欲求への対処	d240.33 e150+0 d240.33 e340+1	d240.33 e150+0 d240.33 e340+1	d240.33 e150+0 d240.33 e340+1	d240.33 e150+0 d240.33 e340+1	*d240.23 e150+1 *d240.23 e340+1	*d240.23 e150+1 *d240.23 e340+1	*d240.23 e150+1 *d240.23 e340+1
d330 話すこと	d330.33 e340+1 d330.33 e420+0	d330.33 e340+1 d330.33 e420+0	d330.33 e340+1 d330.33 e420+1	d330.33 e340+2 d330.33 e420+1	*d330.23 e340+2 d330.33 e420+1	*d330.23 e340+2 *d330.23 e420+2	*d330.22 e340+2 *d330.22 e420+2
d415 姿勢の保持	d415.33 e150+9 d415.33 e340+1	d415.33 e150+9 d415.33 e340+1	d415.33 e150+9 d415.33 e340+1	d415.33 e150+9 *d415.23 e340+2	*d415.23 e150+1 *d415.23 e340+2	*d415.23 e150+1 *d415.23 e340+2	*d415.22 e150+1 *d415.22 e340+2
d550 食べること	d550.22 e340+1 d550.22 e420+0	d550.22 e340+1 d550.22 e420+0	d550.22 e340+1 d550.22 e420+0	d550.22 e340+1 d550.22 e420+0	d550.22 e340+1 *d550.12 e420+1	d550.22 e340+1 *d550.12 e420+2	*d550.11 e340+1 *d550.11 e420+2
d710 基本的な対人関係	d710.33 e130+9 d710.33 e340+1 d710.33 e420.1	d710.33 e130+9 d710.33 e340+1 d710.33 e420.1	d710.33 e130+9 *d710.23 e340+1 d710.33 e420+0	d710.33 e130+9 *d710.23 e340+2 d710.33 e420+1	*d710.23 e130+2 *d710.23 e340+2 *d710.23 e420+1	*d710.23 e130+2 *d710.23 e340+2 *d710.23 e420+2	*d710.23 e130+2 *d710.23 e340+2 *d710.23 e420+2
d817 幼稚園に参加する	d817.23 e340+1 d817.23 e583+0	d817.23 e340+1 d817.23 e583+0	d817.23 e340+1 d817.23 e583+0	*d817.13 e340+2 d817.23 e583+0	*d817.13 e340+2 d817.23 e583+1	*d817.13 e340+2 d817.23 e583+2	*d817.13 e340+2 *d817.13 e583+2

*実行状況の評価で困難度が入園時と比べて 1 段階軽減
**実行状況の評価で困難度が入園時と比べて 2 段階軽減

「活動と参加」(dXXX.)

第 1 評価点 (小数点以下 1 桁目) は実行状況の評価点

第 2 評価点 (小数点以下 2 桁目) は能力 (支援なし) の評価点

- 0 点 困難なし 0－4 %
- 1 点 軽度の困難 5－24 %
- 2 点 中等度の困難 25－49 %
- 3 点 重度の困難 50－95 %
- 4 点 完全な困難 96－100 %
- 8 点 詳細不明
- 9 点 非該当

「環境因子」(eXXX)

第一評価点に小数点がいられない場合は阻害因子を示す

第一評価点に＋記号がいられない場合は促進因子を示す

- .0 阻害因子なし +0 促進因子なし
- .1 軽度の阻害因子 +1 軽度の促進因子
- .2 中等度の阻害因子 +2 中等度の促進因子
- .3 重度の阻害因子 +3 重度の促進因子
- .4 完全な阻害因子 +4 完全な促進因子
- .8 詳細不明の阻害因子 +8 詳細不明の促進因子
- .9 非該当 +9 非該当

ら自分の遊戯をし、A君の気持ちが治まったところを見て、「A君行くよ」と声をかけていた。A君もその声に反応して練習の輪に戻ってくることができた。C君はその様子を見て不思議そうだったが、次の日には同じような対応を身につけていた。遊戯会当日、A君はとても楽しみに本番を迎える事ができた。心配していたような興奮もなく、台詞もマイクの前で友達と合わせて一緒に言うことができた。終わってから、「A君、上手だったよ」と声をかけていた女の子もいた。難しい課題を乗り越える度に、A君は大きな自信を得て成長し、またA君を通してクラスの子どもたちの心も成長していったようだ。

秋の参観日にドッジボールが予定されたときには、通常のソーシャルスキル・トレーニングの時間に「人に向けてボールを投げない」という項目練習をしていたため、A君は練習のたびに混乱していた。そこで、参観日のドッジボールをとりやめ、A君も楽しめるプログラムに変更して、全員参加の参観日となった。一緒に参加できるプログラムだけ参加し、参加できないプログラムのときには休んだり別のプログラムを行ったり、という発想から、A君も含めた全員が参加できるようプログラム立案自体を変える、という発想への転換が行われていった。

3) 日課の遂行 (d230)

環境因子：日常生活における個人用の生産品と用具 (e115)、対人サービス提供者 (e340)

入園当時は、A君に声かけをしながら毎朝の身支度をさせようとしたが、一人では全くやろうとしなかった。コップをかける場所にこだわって、次の行動に移っていけないこともあった。嫌がって逃げるA君と追いかけてごっこの状態であり、半ば無理やり担当保育者が一緒に行っている状態であった。言葉の情報は有効ではないと考え、年中組後期より視覚的支援を行うこととした。身支度の順を追った写真付きのスケジュールを作り、A君のロッカーに貼ってみたところ、大変興味を示し、その日から自分で身支度をするようになった。着替えの時に母親が見ていると、すぐに手を出そうとしたり、「ズボンが反対でしょ」など口も出てしまったりしていたので、担当保育者からゆっくり見守るよう理解を求めながら、家族と共に支援をしていった。年長組に入る頃には、自立して身支度ができるようになっていた。

年長組に進級するときには、環境の変化による混乱を軽減するため、新しいクラスの友達・スケジュール

等を写真や絵カードを使って視覚的な支援を行った。当初は、混乱からか、腕噛み・膝噛みなどの自傷や吃音が見られたが、クラスの友達を理解してくる事で混乱はおさまっていった。クラス全員の名前を覚え、欠席した友人のことを誰よりも早く発見して担任に伝えてくれるのもA君であった。

4) ストレス・心理的欲求への対処 (d240)、姿勢の保持 (d415)

環境因子：公共の設計・建物用の生産品と用具 (e150)、対人サービス提供者 (e340)

視覚的な情報が多過ぎると、情報を整理することが難しいために刺激となって興奮してパニックになることが多かった。静的活動が苦手なA君は椅子に座っての制作や話を聞くなどの事はなかなかできず、立ち歩いたり大声で歌を歌ったり教室を抜け出したりなどしていた。そこで、年中組の1学期に、A君の机を壁にむけて配置して教室全体の様子を見えにくくしたり、パーティションで仕切って視覚情報を調節できたりするような場所を作ったところ、課題に集中して落ち着いて座っていられる時間が長くなった。

興奮してしまった時は、パーティションの陰に行き、落ち着きを取り戻していた。教室外にも静かな小部屋を用意し、興奮し過ぎたときは担当保育者が一旦その場から離れて小部屋へ連れて行き、数を数えることでクールダウンを促し、落ち着いた後に自分の行動を振り返れるようにした。

5) 話すこと (d330)

環境因子：対人サービス提供者 (d340)、友人の態度 (e420)

入園当時は、コミュニケーションがなかなか取れず、押したり叩いたり噛み付いたりする事があり、友達とのトラブルがかなり多く、常に担当保育者の援助が必要な状況だった。興奮すると手や足が出るが、それは他の子どもと同じなのだが、A君は力の加減ができないため目が離せなかった。仲間の中は入るが、言葉がまだまだ足りないため、A君対みんな、という構図が多かった。周囲になかなか伝えたいことが伝わらずに怒ってしまうことが多く、担当保育者も彼がどうしたいのかも理解できない日々が続いた。

A君が怒るときには、衝動的な事も多いが、必ず原因がある事も徐々にわかってきた。たいていは、叩かれる子はA君に先に手を出している事が多い。また、A君独自のこだわりに反する時に怒るという行為になり、口でなく手が出てしまう。手ではなく言葉を通

して、自分の気持ちを相手に伝えるようにする方法を習得する必要があった。また、足りないところは担当保育者がA君の気持ちを代弁する形で周囲に伝えたことが子どもの理解に繋がり、トラブルも少なくなっていた。

音への過敏性もあったので声の音量にも注意を払って大き過ぎない声かけを行い、話し掛ける時にはA君の目の前に回り肩に手を置いて注意を喚起するようにした。また、A君が理解しやすい工夫として、「トイレいきます」「A君すわります」などの短くわかりやすい言語指示を多用した。それを聞いていた周囲の子ども達も、同じように話し掛ける姿が見られた。また、A君とコミュニケーションをとるために「A君には何て言ったらいいの?」と尋ねてくるクラスメートも出てきた。また、担当保育者が写真や絵カードなどの視覚的な支援をしながらコミュニケーションをとっているところを見ていた子どもが、同じカードを使ってA君に伝えようとしている姿もみられた。

年中組後期では、A君の成長が顕著にみられ、言葉が大きく発達し、自分の気持ちを言葉で伝える事が出来るようになるなど、コミュニケーション手段として使えるようになり、手が出る事がほとんどなくなった。担当保育者も「A君は、時々大きな声で言うけど怒ってはいないからね」と伝え、A君には「大きな声で言う」と、お友達はびっくりするよ、やさしい声でね」と伝える。A君もそれを理解し、声をやわらげる事ができてきた。より多くの言語を習得することが、仲間作りへのきっかけになると考え、適切な時に適切な言葉を使うことを支援していくことに重点をおいた。

6) 食べること (d550)

環境因子：対人サービス提供者 (e340)、友人の態度 (e420)

A君は味覚過敏なため好き嫌いが多く、食べられる物が少なかった。酸っぱいものやグニャッとした食感のものなどが苦手で、嫌いなものが出ると手洗い場に流したりゴミ箱に捨てに行ったり、給食では随分苦労していた。年中組の2学期になり、嫌いなみかんを食べた時、友達から「A君がみかんを食べたよ。すごいね。ガンバレ!」とA君ガンバレコールが始まった。そのことが励みになったA君は、それから嫌いなものが出ると、「ガンバレしてよ」とクラスメートに頼み、コールが始まると嬉しそうに食べる姿がみられた。ガンバレコールのお蔭で、ほとんどすべての給食が食べられるようになっていった。

7) 基本的な対人関係 (d710)

環境因子：教育用の生産品と用具(e130)、対人サービス提供者 (d340)、友人の態度 (e420)

年少組のときには、担当保育者はどうしてもA君にかかりきりになってしまい、他の子との関わりが薄くなってしまうことを反省し、A君の行動をもう少し把握して遠くから見守る姿勢も作り、他の子との関係も深めていくことを目標とした。

年中組になると、まわりの友達を意識して「みんなと一緒にしたい」とA君自身が思い始め、大きな成長が感じられるようになった。また、クラスメートもA君を受け入れて認め出してきた様子で、A君がトラブルを起こし担当保育者が注意しに行くと、「先生怒らないで、痛くないから大丈夫」とかばう姿もみられるようになった。A君の積木の作品を見ては、「A君ってすごいね」と感心する子もいた。

対人関係のルールとしてやってはいけない事を伝える手段として、ソーシャルスキル・トレーニング・カードの使用は大変有効であった。砂場のシャベルを園庭で振り回して走ることを何度注意してもやめられなかったが、シャベルを振り回すとどうになってしまうか(友達にぶつかって、ぶつかった相手が痛くて泣いてしまう)を、ソーシャルスキル・トレーニング・カードを使って紙芝居にして伝えたことで、次の予測が立てられ、相手の気持ちを理解できるようになっていった。また、適切な行動がとれたときにはA君の好きな緑色のごほうびシール(正の強化子)を貼り、不適切な行動のときには×を書き入れる(負の強化子)表を作成し、自分の行動を視覚的に確認できるようにしたことも、善悪の判断の理解に有効であった。

年中組後期では、言葉が大きく発達し、自分の気持ちを言葉で伝える事が出来るようになるなど、コミュニケーション手段として使えるようになった。もちろん言語はまだまだ足りない事が多かったが、友人との関係や遊びが大きく変化してきた。なかでも、ままごとが出来るようになった事は大きな成長で、料理を作ってはみんなに振舞った。食べ物の名前もよくわかり、料理方法も知っている。まだ、仲間とからんで遊ぶまではいらないが、友人を意識するようになってきた。特に、DちゃんはとてもA君をかわいがり、くすぐったり一緒に手をつないだりと、とても優しく接する姿が見られた。最初はA君を遠巻きにしていたE君も、Dちゃんの様子を見て同じようにA君に接するようになった。

年中組の秋の母親との面談で、友人を家に招いて遊ぶようにしているなど、対人関係を積極的に作ることに努力している様子が語られた。言葉がふえ、自分の気持ちを言葉にできるようになってきて、友人ともコミュニケーションが徐々にとれるようになってきたのもこの頃からである。友人を意識し、友人を見て行動ができるようになってきた。絵画・粘土にも友人が登場し、手・足を描くにも棒ではなく丸みが出てきた。自分の気持ちを我慢できるようになってきたようだった。言葉をもっと増やすような支援（友達の名前を覚えるなど）、自分以外の周りを感じられるような支援が必要と判断し、担当保育者は積極的に友達と接することができるような支援に努めた。

IV. 考 察

1. A 君の支援プロセスに関する考察

A 君への支援のプロセスを振り返り、支援の要点を以下にまとめる。

1) 専門機関との連携による支援

本ケースの場合も、見えにくい障害であるが故に専門療育機関にさえ見逃されてしまい、軽度発達障害への理解が遅れたために、年少組の1年間、A 君に辛い状況を強いてしまったことは悔やまれる。専門医療機関での診断およびコンサルテーション後は、保護者と保育者の理解も進んでいき、幼稚園での支援も開始されて徐々にA 君の活動や参加の困難が軽減されていった。幼稚園と専門機関との連携を進め、誤った対応が続いて二次障害が併発されてしまう前に、正確な診断を行って子どもの状態を正しく認識し、その後の支援に迅速につなげることが重要となる。昨今軽度発達障害についての情報が豊富になったとはいえ、すべての幼稚園で認知されているとは限らない。むしろ、全く初めての経験で保育者が混乱しているケースに遭遇することは未だ珍しくはない。軽度発達障害児は、心身機能の障害が見えにくい故に活動や参加の困難が認められにくく、個人の努力不足・やる気不足などの誤解を受けて周囲の無理解による二次障害を併発しやすい。指示が通らないことで保育者の声のトーンが一段と高くなり、更にパニックが引き起こされたり、感覚過敏による偏食を我侔と誤解されて食べることを強要されたり、枚挙に暇がない。子どもの状態を正しく認識していくことが出発点となる。

2) 保護者への支援

保護者、とりわけ母親が主体的に子どもの障害に取り組めるようになるまでには、時間が必要とされた。保育者は子どもの良いところを毎日のようにフィードバックし、成長した姿を母親と共に喜び、今後の見通しや方針について真剣に考えてゆくことで、母親との信頼関係を築く努力がなされていた。保護者を支援したことが有効であったと思われる。今泉（2000）は、軽度発達障害児の母親の困難さの理由として、アンバランスさの理由がなかなかつかめないこと、子どもとの関係がとりにくいこと、周囲から非難されやすいこと、軽度ゆえに専門家の援助が受けにくいこと、の4点を指摘している。また、中田（2002）は、「みえない障害」と呼ばれるようなわかりにくい障害の受容プロセスを「障害受容の螺旋のりボン」と象徴し、障害の診断が確定しないために、親が障害を認めようとする気持ちと否定したい気持ちの両方が同じくらい交互に表れるとしている。中田（2000）は、障害を認識する過程は、それぞれの家族がそれぞれのペースで進めていくべきものであり、その過程を援助するには、家族が主体的に子どもの障害に取り組めるように、専門家としての認識と努力が必要とされることを指摘している。保育者は、子どもに最も身近な専門家として、とりわけ認識と努力が必要とされているのである。

3) 保育者への支援

本ケースでは、療育機関や医療機関などの専門職からのコンサルテーションを受け、保育者が具体的な支援方法を会得することができた。また、外部研修会への参加は、有効な情報の収集や保育スキルの向上に役立った。経験のある保育者に気軽に悩みを相談でき、支援方法を伝授しあえる保育者同士のセルフヘルプ的なグループも有効であった。

自閉症スペクトラム等の発達障害の有無を明確に診断することの難しさもあり、軽度発達障害は見えにくい障害であるが故、それまでにない新たな経験を強いられた保育者は混乱に陥りやすい。孤軍奮闘する割に、子どもに向き合う日々の苦労や努力が評価されにくいこともあり、周囲の理解が得られない場合はなおさら疲労感が積み重なっていく。クラス全体のコントロールを失ったり、そのことで保育者が自信を喪失したり、時には周囲の保護者からの非難の矢面に立たなければならないことも起こる。藤崎ら（2005）は、統合保育は保育者の「自己効力感」を脅かす大きな契機になりやすいことを指摘している。

そんな時、保育者への支援は不可欠であり、保育者のストレスを受け止め、自信を回復できるよう精神的な支援を行うと共に、障害に対する知識を深め具体的な対応がとれるよう、スキルの向上も支援していくことが求められる。

4) 園内研修と共通理解の構築

園内でケースカンファレンスや研修の機会をもち、園全体で問題を共有する機会をもつことが重要であった。藤崎ら(2005)は、「専門職が保育者を支援する」という捉え方ではなく、「保育者との協働」の過程で専門家もまた学ぶという互恵的な関係の存在を指摘している。困難ケースを報告する担当保育者も、準備する段階で悩みや課題を明確化する良いチャンスとなる。また、異なる園の保育者同士の間でのふりかえりから重要な気づきを得ることについても言及している。

時に、「特別な支援」を「特別扱い」「不公平」と捉え、「やるべきではない」という保育者の主張に出会うことがある。そうではなく、特別な支援をすることで他児と同等の環境を保障することが「機会の平等」であり、周囲の環境を整えることで、ICFの言うところの活動制限や参加制約をいかに軽減するかが問われているのである。保育者間の基本的な理解の共通基盤を作っていくことがまずは必要となろう。

5) 今後の課題～幼稚園と小学校との連携

幼稚園でどのような支援が行われ、どのようなプロセスで発達してきたかなどは、就学後の支援に有効な情報となると思われるが、本ケースでも幼稚園と小学校との連携は今後の課題となっている。

医療機関、療育機関、学校、地域、就労と、成長と共に関わる機関が変わっていく。それぞれがバラバラで、その度に説明をしなくてはならないという嘆きを保護者から伺う状況はもうそろそろ終わりにしたい。また、教育現場で「先入観抜きで子どもを見たいので、情報はいりません」という先生の声を聞くことがある。しかし、情報なくして今後の支援計画を立てることは不可能である。世田谷区では、2005年度より特別支援教育の取り組みが始まり、2006年度から「就学支援シート」を保護者、就学前機関が作成し、公立小学校への情報伝達の試みが始まった。幼小連携に向けた大きな前進であり、子どもの利益を最優先に、生涯を通じた支援がスムーズに行われていくことが急務となる。

A君の保育経験から、保育者のみならず周囲の子ども達やその保護者、そして園全体は大きな学びを得た。この経験を発達障害のある子どもにとって少しでも過

ごしやすい環境を整えていくことにつなげていきたい。

2. ICF-CYの活用に関する考察

ICF-CYを活用してA君への支援プロセスを、「e115 日常生活における個人用の生産品と用具(身支度の順を説明する写真つきのスケジュール表等)」、「e130 教育用の生産品と用具(ソーシャルスキル・トレーニング用の絵カード等)」、「e150 公共の設計・建物用の生産品と用具(教室の構造化やパーティション)」、「e340 対人サービス提供者(担当保育者)」、「e355 保健の専門職(専門医療機関のデイケア担当の専門職)」、「e420 友人(クラスメート)の態度」、「e583 (A君の通う幼稚園の)教育サービス、制度、政策」に焦点をあてて分析した結果、それらが促進因子となったことが定量的に示され、「環境因子」がA君の発達・成長に深くかかわっていったことが確認された。その子どもを取り巻く障害にまつわる問題を解決していく際にICFは幅広い視点を与えた。また、人間と環境との相互作用モデルであるICFを活用することにより、軽度発達障害の問題の多くが環境因子であることが理解され、環境整備を行う重要性が示唆された。

一方、ICFは、心身機能・身体機能、「活動と参加」、それに影響を及ぼす「環境因子」について、合計約1500項目に分類している(障害者問題研究会編集 2002)が、包括的に環境を捉えるあまり項目が膨大過ぎて、全体を理解するにはあまりに多大な時間を要してしまう。また、評価を行う際に、担当保育者は、各々の項目の意味するところの不明確さ、評価基準の曖昧さを指摘し、評価点を記入することの難しさを述べていた。また、実行状況と能力(支援なし)の判断が難しく、同年齢の子ども達の発達水準との比較において評価基準を設定する必要があるので、その発達水準の認識についての共通理解も必要となる。幼い子どもの行動は両親や保育者の意向が色濃く反映されるが、その影響を記述する必要もある。「活動と参加」の要素の使用法については、WHOの専門家の間でもコンセンサスを得ることが難航しており(Simeonsson et al., 2003)、今後も多くの議論が重ねられていくことになろう。

ICFの各項目と環境との相互作用の研究は重要な課題であり、2006年の正式決定を目指して進められているICF-CYの策定作業を待ちながら、さらに検討を進めていきたい。

引用・参考文献

- 1) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所・世界保健機関 (WHO) 編著『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』。
- 2) 藤崎春代・木原久美子 (2005)「統合保育を支援する研修型コンサルテーション：保育者と心理の専門家の協働による互恵的研修」『教育心理学研究』53(1), 133-145.
- 3) 春名由一郎 (2004)「職業リハビリテーション連携への ICF (国際生活機能分類) の実践的活用」『リハビリテーション連携科学』4 (1), 158-165.
- 4) 橋本亜希子 (2001)「通常の保育園に在籍する発達に困難を抱えている子どもの実態について」『発達臨床心理学研究』7, 41-51.
- 5) Ibragimova, N., Bjorck-Akesson, E., Granlund, M., et al. (2005) ICF version for children and youth (ICF-CY) and field testing in Sweden, Fourth Nordic-Baltic Conference on ICF, Tallin.
- 6) 金田利子・今泉依子 (2000)「老若男女共同参画社会の子育てを見通す(6)：支援される側からのメッセージ」『幼児教育』99, 6-15.
- 7) 古賀敬之 (2004)「自閉症・軽度発達障害の地域の現状：遅れる行政対応～神奈川県の場合」『精神科』5 (1), 科学評論社, 38-43.
- 8) 文部科学省 (2003) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方 (最終報告)」。
- 9) 文部科学省中央教育審議会 (2004)「特別支援教育を推進するための制度の在り方について (中間報告)」。
- 10) 中田洋二郎 (2002)『子どもの障害をどう受容するか』大月書店。
- 11) 大川弥生 (2004)『介護保険サービスとリハビリテーション：ICF に立った自立支援の理念と技法』, 中央法規。
- 12) 佐々木正編 (2004)『自閉症の TEACCH 実践』岩崎学術出版社。
- 13) 佐藤泰三・市川宏伸編集 (2002)『臨床家が知っておきたい「子どもの精神科」：こころの問題と精神症状の理解のために』医学書院。
- 14) 佐藤久夫 (2002)「新 WHO 国際生活機能分類を障害者のための事業にいかにかに生かすか：障害者福祉の立場から」『リハビリテーション研究111』32(1), 日本障害者リハビリテーション協会, 7-9.
- 15) 佐藤久夫 (2004)「ICF をどう活用するか：社会委員会セミナーでの 2 つの報告から」『リハビリテーション研究121』34(1), 14-16.
- 16) Simeonsson, R.J. (2003) Classification of communication disabilities in children: contribution of the International Classification on Functioning, Disability and Health. International journal of audiology, 42, 2-8.
- 17) 杉山登志郎・辻井正次編著 (1999)『高機能広汎性発達障害：アスペルガー症候群と高機能自閉症』ブレーン出版。
- 18) 杉山登志郎 (2004)「子ども虐待は、いま」『そだちの科学』2, 日本評論社, 2-9.
- 19) 障害者福祉研究会編集 (2002)『ICF 国際生活機能分類：国際障害分類改定版』中央法規。
- 20) 竹谷志保子 (2004)「幼児教育・保育と個別の支援計画」『リハビリテーション研究118』33(4), 日本障害者リハビリテーション協会, 2-6.
- 21) 田宮 緑・大塚 玲 (2005)「軽度発達障害児の就学にむけての保護者への支援：S 大学教育学部附属幼稚園の実践を通して」『保育学研究』43(2), 日本保育学会, 109-118.
- 22) 徳永亜希雄 (2004)「多職種間連携ツールとしての ICF (国際生活機能分類) 実用化の試み：「個別的教育支援計画」への適用を視野に入れて」『国立特殊教育総合研究所紀要』31, 15-51.
- 23) 徳永亜希雄 (2006)「ICF および ICF Version for Children and Youth (国際生活機能分類児童青年期版) を巡る動向」『世界の特殊研究20』独立行政法人国立特殊教育総合研究所, 29-35.
- 24) 上田 敏 (2005)『ICF (国際生活機能分類) の理解と活用：人が「生きること」「生きることの困難 (障害)」をどうとらえるか』萌文社。
- 25) WHO (2001) International Classification of Functioning, Disability and Health, Geneva.
- 26) WHO (2004) ICF Version for Children and Youth Questionnaire Version 1. B, 3-6 years (for field trial purpose only), ICF-CY Work Group 2003.

注

- 1 この調査結果は、担任教師による回答に基づくもので、医師等の診断を経たものではないため直ちにこれらの障害と判断することはできず、あくまで可能性を示したものである。
- 2 例えば、あいち小児保健医療総合センターで診療を行った子ども虐待の症例277人中、子ども側の231名に認められた問題を整理すると、全体の53%に何らかの発達障害が認められ、その内訳は、広汎性発達障害が54人 (23%) と最も多く、次いで ADHD が49人 (21%) であった。
- 3 TEACCH とは、「自閉症及び関連するコミュニケーション障害の子どものための治療と教育 (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children)」の略である。TEACCH とか TEACCH プログラムと呼ぶ場合には、米国のノースカロライナ州でノースカロライナ大学を基盤になされている州全体を対象にする包括的プログラムのことを指す。TEACCH が供給するのは、自閉症児・者とその家族への援助、自閉症の研究、自閉症に関わるスタッフへの教育である。TEACCH の理念や構造化の手法、言語心理学的な立場にたったコミュニケーションの指導法などは、TEACCH 外の多くの専門家と親に受け入れられ、世界

中の教育や療育の場面で応用されている(佐々木2002, p. 16).

- 4 「実行状況」の評価点とは、個人が現在の環境のもとで行っている活動や参加を表し、本人が現在していること及び、本人がしたいと思っていると考えられることの困難さを測定するものである。また、「能力」の評価点とは、ある課題や行為を遂行する個人の能力を表し、外的な支援・援助等のない状態での「能力」そのものによる制限または制約に焦点をあてるものである。環境因子とは、人々が生活し、人生を送っている物的な環境や社会環境、人々の社会的な態度による環境を構成する因子のことである。表1の脚注に評価点の基準を示したが、例えば、

d155 (技能の習得) の実行状況が軽度の困難 (第1 評価点が2) で能力 (支援なし) が重度の困難 (第2 評価点が3) の場合は d155.23 と表記し、その環境因子となる e340 (対人サービス提供者) の支援が中程度の促進因子となる場合は e340 + 2 と表記する。

(平成18年9月13日受付)
(平成18年11月19日受理)