

1. 概要

1.1 学校における作業療法実践

作業療法士は日常生活に関連する作業と結び付いたり、遂行したりする人々の能力に関心をもつ。**作業は目的があり意味のある課題の遂行であり**、人々が結び付く課題遂行は、その人が意味と目的をもち自分の生活に関連することとして経験するものである。子どもや青年について述べるならば、学校で日課となっている課題を遂行することが重要である。子どもや青年は、学校環境で、こうした課題を効果的に遂行できる範囲内においてのみ、学校で**十分に参加**することができる。

作業療法の焦点：
自分の生活に関連し、意味と目的をもつと自らが思う日常生活課題を遂行する能力

1.1.1 学校での作業療法の役割

学校での**作業療法は、教室内で教師と協働して行われることが増えてきている**（Giangreco, Prelock, Reid, Dennis, & Edelman, 2000）。学校での作業療法士の役割は、生徒の作業遂行を拡大することであり、特に生徒の学校教科（schoolwork）課題や、学校で十分に参加するために必要な学校関連課題の遂行能力を拡大することである。

Bundy（1991）は、学校での作業療法士の役割を定義しようとした。彼女の研究の重要な結果は、遂行の4領域の詳細を明らかにしたことである。作業療法のために学校での生徒の多様な課題の関連を明確にし、これらを組み合わせた。遂行の4領域とは、(a)知識獲得、(b)表現学習、(c)日常生活活動（ADL）と移動の遂行、(d)教室での日課や生徒の日課や学校関連の活動に結び付くこと、である。**作業療法士は表現学習、ADL 遂行、教室や生徒の日課や学校関連課題に、もっとも関心をもつ**。知識獲得という遂行領域は、基本的には**教師**が焦点を当てる事柄であり、移動練習は**理学療法士**が主に焦点を当てる事柄である。

教育関連の作業療法サービスは生徒に焦点を当てる：
• 生徒が学習したこと（学校課題）の表現
• 学校でのADL課題の遂行
• 教室での日課や他の学校関連課題との結び付き

明確にするために、学習表現の遂行領域に関連する課題は、**学校教科課題**（日誌に文章を書く、コンピュータを使って算数のゲームをする、春の季節プロジェクトとして紙の花を切ったり貼ったりして作る等）と区別される。学校での十分な参加をサポートするその他の課題とは、それ自体は生徒の学業にはあまり関係ないかもしれないが、教育環境ないでの全般的な成功をサポートする。こうした課題は、ADL（昼食の前に手を洗う、外に出る前にコートを羽織る等）や、移動（提出物を出すために教室内を車いすで移動する等）や、教室や生徒の日課や他の学校関連課題（一日の終わりに、かばんに荷物を入れる、教室を移動する、庭で遊ぶ等）とは区別される。生徒の作業遂行と完全参加を拡大するために必要であれば、作業療法士はこうした領域全てに関わる。

1.1.2 作業療法サービスの教育関連事項

学校での作業療法士の現在進行中のチャレンジの一つは、**教育関連事項の概念**との区別である。教育関連事項とは、全ての作業療法サービスが生徒の学業的潜在力の拡大に向かわなければならないということであり、それが学校環境において効果的に機能を発揮したり、学業の面で優秀であるようにすることによってなされる（Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 [IDEA]; Kellegrew & Allen, 1996; Hall, Robertson, & Turner, 1992）。平等な機会と完全参加を確実にしていくことは重要である（IDEA）。

哲学的、歴史的に、作業療法は個人に対してホリスティックな（全体として見る）見方をしており、いかに意味深くとも目的のある活動に結び付くか、それが自分の日常生活に十分に参加することであると考えている。しかし、教育関連事項の概念が要求するのは、作業療法士が学校の中で教育的に関連する問題に対して治療的サービスをすることである（Madill, Tirrul-Jones, & Magill-Evans, 1990）。この論理は教育関係者にとっては理にかなったものであるが、作業療法士が、教育関連のサービス提供の深さや広さに関連する教育を受けていることは稀である（Bundy, 1991, 1995; Case-Smith, 1997）。

そのゆえ、これが意味するところは、作業療法士が教育関連事項を重視する学校において、自分の実践の焦点を維持するための努力をしなければならないということである。さらに言えば、学校で提供される作業療法の焦点が、教育的関連事項でなければならないなら、作業療法士は学校での完全参加をサポートする課題の生徒の遂行に、**直接関連する**評価や介入をしなければならない。学校での日課や関連する活動、ADL、学習表現の遂行領域の中で、**作業療法特有の焦点は学校課題を遂行する生徒の能力に当てられなければならない。**

作業療法士は、学校での完全参加をサポートする課題についての生徒の遂行に対して、直接関連する評価や介入をしなければならない。

1.2 学校における作業療法評価

学校の教科課題の遂行は、全ての作業遂行のように、生徒が教科課題を実行する時には生徒と環境間の相互交流がある (Fisher, 1998)。それゆえ、生徒が教師によって課せられた教科課題を遂行する時、自然な教室環境の中で、作業療法士によって評価されることが重要である。教室に入り、生徒の日常の教室での日課を観察することによってのみ、作業療法士は生徒の教科課題の妥当な評価を確実に行うことができる。生徒は、「自分が実際に行う問題やプロジェクトや作品政策に取り組み、それが生徒の興味をひき、うまく行おうという動機を生む」といった状況で評価されるべきである (Gardner, 1992, p.93)。評価のこのやり方は計画することが難しいが、状況的評価は「生徒がもつ技能のレパートリーをはるかに多く十分に引き出すようだ」(Gardner, p.93)。

心身機能 (運動の協調性, 視知覚, 感覚処理) の検査は診断を下すためには明らかに有効であるかもしれないが、生徒が教室で経験する問題を明確にはしない。生徒と環境との相互作用を評価するように作られてはいないし、自然な状況の中での能力を評価するように作られてもいない。こうした検査は、教育と学習が行われる状況を見捨てるのである (Griswold, Barnhill, Myles, Hagiwara, & Simpson, 2002; Wolery, 2000)。Griswold ら (2002) が強調したのは、**学術的学校の教科課題を生徒が行っている間の生徒の直接観察に基づいた評価**が、生徒が問題解決するプロセスを教師が明確に理解することを可能にしたことである。それゆえこうした評価は、作業療法士、教師、研究者が、生徒が自分の知識 (学習の表現など) を示す能力をよりよく評価することができるようにするのである。こうした評価は「技能と障害の個別の項目分析」の可能性も含む (Griswold et al., 2002, p. 98)。また、**客観的データに基づいて生徒に関する決定をするという要請にもこたえなければならない (IDEA)**。

身体的, 認知的, 心理的
機能の検査は, 生徒の作
業遂行の問題を明らか
にしない。

最後に、学校での成功を左右する生徒の**学校教科課題の遂行の側面に焦点を当てた作業療法評価**は必要である。学校での生徒の成功は、ADL、教室での日課、その他の学校関連課題の遂行の困難さに影響を受けるかもしれないが、生徒が教科課題 (書く, 描く, 切る, 貼るなど) をうまく行う能力不足が、教室での作業遂行にもっとも影響を及ぼすこともしばしばある。教科課題の遂行の困難や能力不足は、学校での参加を減らしてしまう主要因でもある (Hemmingsson & Borell, 2002)。もちろんこれは、作業療法士が他の遂行領域を評価 (そして関連する介入を計画) すべきではないということではない。

1.3 スクール AMPS の概要

スクール AMPS は、革新的な観察評価であり、自然な教室環境で学校教科課題を遂行する生徒の能力の有効性を測定するために、作業療法士が使用するようにつくられたものである。スクール AMPS には次のような独特な特徴がある。

1. スクール AMPS は作業療法特有の評価法であり、**学校教科課題の遂行の質**に焦点を当てており、生徒の診断、障害、心身機能に焦点を当ててはいない。
2. スクール AMPS の項目は、**作業遂行の観察可能な最小単位**である。生徒が学校教科課題の遂行をする時、スクール運動とスクールプロセス技能は、一つずつがつながっている。
3. 遂行された各課題について、スクール運動技能 16 とスクールプロセス技能 20 の採点は、4 段階評定であるので、スクール AMPS は生徒の学校教科課題遂行の質についてのとても**敏感な評価**である。
4. 遂行を観察された学校教科課題全てが、その国における教室の特有の文化に沿って遂行される。スクール AMPS は、**各文化特有でありながら、文化間に生じるバイアスを排除する**評価である。
5. スクール AMPS は、**標準化**されており、**国際的に、多様な文化**で使われる。
6. スクール AMPS の施行には、**特別な道具は不要**であり、教室で 30～40 分で実施できる。
7. スクール AMPS は、3 歳以上の生徒に実施でき、学校教科課題遂行に関わりのある年長の生徒にも実施できる。
8. スクール AMPS は、どんな診断であっても、障害の理由が何であっても、全ての生徒に使用できる。
9. スクール AMPS の開発と生徒のスコア分析に使用された測定モデルは、生徒の学校教科課題の遂行の質を作業療法士が測定できるようにした。その時の**生徒の最終的なスクール運動とスクールプロセス質の能力測定値の計算**に含まれるのは、(a)生徒が遂行した課題それぞれの**難易度**、(b)生徒の遂行を観察し採点した**作業療法士の寛厳度**（厳しさ加減）である（Bond & Fox, 2001; Fisher, 1993, 1994; Linacre, 1993）。
10. スクール AMPS の独特さは、**初回評価で行ったいくつかの課題遂行の質と、再評価で行った違ういくつかの課題遂行の質を比較**できることである。同様に、スクール AMPS は**それぞれが違ういくつかのスクール AMPS 課題を遂行した生徒間での比較**にも使用できる。

11. スクール AMPS は作業療法にとって、**強力で敏感な道具**である。スクール AMPS は、サービスの必要性を決めたり、効果的な介入を計画したり、作業療法介入の効果を示したりするために使うには理想的な道具である。

実際、スクール AMPS は生徒の学校教科課題の遂行の質においては、**唯一の標準化された評価法**である。さらに特別なのは、スクール AMPS は**自然で、観察に基づいた評価**であり、**通常の教室で、典型的な日課の中で**行われる。学校教科課題を遂行する時に生徒が示す技能の質を評価するために、作業療法士がスクール AMPS を使う時、どの学校教科課題を生徒が遂行するか、その課題での特定の基準は何かについて教師が決める。さらに、観察される生徒と同様に、教室内の他の生徒のための教師特有の課題基準がある。生徒の教科課題の遂行を観察する作業療法士が**目立たないようにする**以外に、スクール AMPS で重要なことは、**自然な教室での日課を邪魔しない**ことである。

スクール AMPS は学校教科課題の遂行質を評価する現在利用できる唯一の標準化された評価法である。

スクール AMPS は、パーソナル ADL や家庭内での IADL 課題の遂行能力の検査として使われている運動とプロセス技能評価 (Fisher, 2005a, 2005b) のように、遂行技能についてとても敏感なレベルで評価できる作業遂行の質の評価法である。遂行技能は、ユニバーサルで、**目的指向的**なスクール運動とスクールプロセス技能**行為**であり、学校教科課題遂行を実行する時に次から次へと現れるものである。特に遂行技能は観察可能な行為 (作業遂行) の最小単位であり、日常生活の課題遂行を行うプロセスの中で、お互いにつながり合っている。私たちが**行為の鎖**として学校教科課題遂行を考えるなら、スクール AMPS 遂行技能 (技能項目) は、その一つ一つがより大きな全体を構成するためにお互いにつながっていかなければならない。これが鎖 (学校教科課題遂行) となる。たとえば、

ジョアンナが納屋の絵に色をぬる時、赤いクレヨンに、(a)手を伸ばし (reaches)、選び (chooses)、つかみ (grips)、持上げる (lifts)、(b)色をぬる準備としてクレヨンを手の中で持ちかえ (manipulates)、(c)納屋に色をぬり始める (initiates)。色をぬり続ける時 (continues) クレヨンを紙に押しつけているがそれは適度な力で行っており (calibrates)、クレヨンを前に後にスムーズに動かしており (flows)、色がぬられていく。それぞれの行為はジョアンナの学校教科課題遂行につながっている。

一つ一つのつながり、つまり観察可能な行為の最小単位 (クレヨンに手を伸ばす、納屋に色をぬり始めるなど) は、**目的指向的であり、それは教員により課せられた学校教科課題** (納屋に色をぬるなど) **を行い完了する**という文脈で行われるからである。私たちはこうした行為を遂行技能と呼び、それは私たちが生徒の課題遂行を観察する時に課題を遂行する技能が高いとか低いとかいうことを観察するかもしれないからである。私たちが高い技能での遂行を観察した時、

生徒が遂行する個々の行為は高い技能の示す行為（ちゃんと手が届いたとか、きちんと選んだなど）として観察でき認識されるだろう。同様に生徒が低い技能を課題遂行を行う時に見せた時、生徒の遂行の少なくともいくつかの行為は技能が低い（手の中での持ち替えがうまくできない、ちゃんと始めないなど）と観察され認識されるだろう（Fisher, 1998）。

遂行技能：
作業遂行の観察可能な最小単位であり、人が日常生活課題を行う時に一つ一つがつながっていく。

作業療法士がスクール AMPS を施行する時、16 のスクール運動と 20 のスクールプロセスの目的指向的行為（技能項目）の質が採点される。作業療法士は 4 段階のスケールを使い各技能項目を採点する。4 点は高い技能（有能さを示す）遂行であり、1 点はとても低い技能（障害がある、または著しい障害がある）遂行である。スクール AMPS 技能項目を表 1-1 に示した。

スクール AMPS マニュアルの採点基準（第 11 章）では、表 1-1 に示されている観察可能な行為の最小単位それぞれについての質（容易さ、効率性、安全性、自立性）を示している。これは課題遂行の全般的な質について遂行技能が低下した影響と同様に示されている。その結果、**高度に感受性の高い作業遂行評価**となる。

採点基準はスクール運動とスクールプロセスの各技能項目の採点基準例に基づいており、これは学校教科課題の生徒の遂行に関する例を使って作成されたものである。たとえば、スクールプロセス技能項目の Heeds の採点例では、切って貼る課題（新しく色をぬった納屋を切り取るなど）を遂行する時、生徒が課題の完了に留意する技能を作業療法士が採点できる。作業療法士が生徒の課題の完了に留意する技能を有能（4 点）と採点するのは、生徒が課題の物を切ったり貼ったりして課題を行い完了すること（教員によって期待されている成果、つまり牛いではなく納屋を切る取ること）に焦点を当て、特定した課題に必要な物品を使うという目的指向的課題行為を容易に一貫して行うのを作業療法士が観察した時である。同じように作業療法士が 3 点と採点するのは、生徒が課題遂行を中断する可能性があったり、他の技能項目に何らかの影響が及ぶ可能性があるような完了に留意する技能に、作業療法士が疑問を抱く観察をした時である。作業療法士が 2 点と採点するのは、生徒が課題を中断したり、他の技能項目や結果で非効果的な時間の使用や努力の増大となるような非効果的な完了に留意する技能を観察した時である（生徒が教員が指定した場所に納屋を貼り付けるのではなく、ワークシートに納屋を貼り付けたら Heeds は 2 点となる）。最後に作業療法士が生徒の完了に留意する技能を著しい障害（1 点）とするのは、受け入れがたい遅れ、受け入れがたい努力、課題の崩壊、課題の物品や生徒自身を損傷させる差し迫ったリスク、教員の援助が必要な状況を作業療法士が観察した時である。

学校教科課題の 5 カテゴリー

- 鉛筆やペンで書く課題
- 描いて色をぬる課題
- 切って貼り付ける課題
- パソコンで書く課題
- 算数の課題

これまでに学校教科課題の 5 カテゴリーがスクール AMPS では開発されており、鉛筆やペンで書く課題、描いて色をぬる課題、切って貼り付ける課題、パソコンで書く課題、算数の課題である。

表 1-1 学校版運動とプロセス技能評価で定義されているスクール運動およびスクールプロセス技能

スクール運動技能	スクールプロセス技能
Body position 身体の位置 Stabilizes スタビライジーズ Aligns アラインズ Positions ポジションズ	Sustaining Performance 遂行の維持 Paces ペーシーズ Attends アテンズ Heeds ヒーズ
Obtaining and Holding Objects 物の獲得と把持 Reaches リーチーズ Bends ベンズ Grips グリップス Manipulates マニピュレイツ Coordinates コーディネーツ	Applying Knowledge 知識の適用 Chooses チューズ Uses ユージーズ Handles ハンドルズ Inquires インクワイアーズ
Moving Self and Objects 自己と物の移動 Moves ムーブズ Lifts リフツ Walks ウォークス Transports トランスポート Calibrates キャリブレイツ Flows フローズ	Temporal Organization 時間的組織化 Initiates イニシエイツ Continues コンティニューズ Sequences シークエンシーズ Terminates ターミネーツ
Sustaining Performance 遂行の維持 Endures エンデュワーズ Paces ペーシーズ	Organizing Space and Objects 空間と物の組織化 Searches/Locates サーチーズ・ロケイツ Gathers ギャザーズ Organizes オーガナイジーズ Restores レストアーズ Navigates ナビゲイツ
	Adapting Performance 遂行の適応 Notices/Responds ノーティス・レスポンス Accommodates アコモデーツ Adjusts アジャスト Benefits ベネフィツ

算数の課題カテゴリーには 2 課題しか含まれていないが、それ以外の学校教科課題カテゴリーには、4 から 7 の課題が含まれており、全部で **25 のスクール AMPS 課題**がある。これらのスクール AMPS 課題は、幼稚園や小学校で一般的に遂行される学校教科課題である。この課題は学校教科課題遂行に影響を及ぼす障害をもつもっと年長の生徒にも使うことができる。スクール AMPS 課題は、学校教科課題難易度の順序に示された困難さの度合いによって換算される。

スクール AMPS に含まれる学校教科課題は、操作的に定義されており、生徒によって**使われる**かもしれない特定の物品や必要とされる目標という点においてのみ説明されている。スクール AMPS 課題を定義することは標準化という目的のために重要ではあるが、私たちの経験からスクール AMPS 課題の説明では、生徒により学校教科課題がどのように遂行されるかといった詳細の一つ一つをあげる必要はないといえる。

実際に、内容や方法において柔軟性をもたせるようにスクール AMPS の課題基準を決めることにより、いろいろな教室、生徒、教員、文化での学校教科課題に広く適用できる (Atchison, Fisher, & Bryze, 1998; Fisher, Bryze, & Atchison, 2000; Magalhães, 1995)。

最後に自然な教室での課題遂行の評価をできるようにするために、詳細についてのインタビューが行われ、そこでは作業療法士が教員から特定の情報を得る。それは、(a)どの学校教科課題遂行にもっとも関心があるか、(b)生徒が使う特定の道具や材料、(c)遂行する課題に含まれなければならない必要な要素、である。教員インタビューでの集められた情報は、クライアント中心の評価を確実にしていくことでもある。

広範な概念化においてスクール AMPS は、生徒と学校教科課題と環境との間の相互交流を調べる体系的な方法といえる。そして、心身機能の障害ではなく、生徒の学校教科課題の遂行の質、活動と参加のレベルを測定できる (世界保健機関, 2001)。スクール AMPS は生徒が学校教科課題に必要とされることをするのに、何が必要で何がしたいか、何をどのようにするのか、学校の物理的、社会的環境での資源やそこで必要なこと、を説明するための新しい用語と新しい考え方を提供する。

1.4 スクール AMPS の限界

革新的な観察型の評価ができるというスクール AMPS にはいくつかの利点があるが、その独自性のために限界もある。

1. 3歳未満の子どもの評価に、スクール AMPS は適さない。
2. スクール AMPS は、学校教科以外の学校関連課題の遂行の質の評価に使うことを意図していない。作業療法士はこうした遂行領域を評価するための他の評価法を使うことを推奨される。
3. 自然な教室の環境外での生徒の学校教科課題遂行の評価に、スクール AMPS は適さない。
4. スクール AMPS が作業療法介入の有効性の文書化のために使われるなら、コンピュータによる点数を得なければならない。スクール AMPS のコンピュータソフトウェアは全般的なスクール運動とスクールプロセスの遂行の質の測定値を算出する。これは生徒が遂行した学校教科課題の難易度と、生徒の遂行を採点した作業療法士の寛厳度を加味した得点である。介入効果の報告や研究において、項目ごとのそのままの点や合計点を使うことはまったく妥当ではない。

5. スクール AMPS のコンピュータソフトウェアは、スクール AMPS 講習会を受講した作業療法士にだけ配布される。
6. 生徒の学校での遂行の質の測定値の推計には、スクール AMPS 評価者の寛厳度を加味しなければならないため、スクール AMPS 講習会を受講した作業療法士は、評価者としての換算に必要な事項を完了するまでは、スクール AMPS のコンピュータによる報告書を作成することができない。

1.5 評価者講習と換算のための必要事項

スクール AMPS の開発プロセスにおいて、妥当性と信頼性のある施行と解釈をするために、作業療法士は(a)講習会に参加し、(b)スクール AMPS 評価者として換算される必要があることがわかった。5 日間の講習会では、スクール AMPS の理論基盤に関する重要な情報を提供する。同時にスクール AMPS の施行と採点手順について経験的に学習する。評価者換算には、潜在的な評価者の見方と、講習会中に観察するビデオでのスクール AMPS 観察の採点が必要であり、講習会後に 10 名の実際の観察を完了する必要がある。

評価者換算をすると、作業療法士がスクール AMPS を信頼性があり妥当性があるやり方で採点しているかどうかは明確になる。また評価者換算は、各作業療法士個人の寛厳度もわかり、これがスクール AMPS コンピュータ採点ソフトウェアで生徒の遂行を採点した作業療法士の寛厳度を加味して、生徒の**スクール運動とスクールプロセスの遂行の質の測定値**を算出するために使われる。

3. 施行概要：作業療法介入プロセスにおける スクール AMPS の位置づけ

第1章で述べたように、作業療法サービスは徐々に教室内で行われるようになっており、学校の場面に関連する課題や、完全参加のために重要な課題と結び付き、遂行する生徒の能力に直接焦点を当てるようになってきている。私たちが強く信じているのは、**クライアント中心の作業を基盤とした作業療法の評価と介入を教室内で実行される**ことが、作業療法介入プロセス全体を向上させるということである。さらに、こうした作業療法サービスを実行するためには、作業療法士が**教員と協働**して取り組むことが必要となる。

この見方を一貫したものとすることが私たちの信念であり、その信念とは**スクール AMPS の施行が作業療法介入プロセスの中に統合**されなければならないということである。このプロセスは作業療法に初回の紹介があった時に始まる。生徒へのサービスが終了となった時に、公的には作業療法サービスが終わるが、介入プロセスサイクルの終わりは作業療法士が再評価で自分のサービスが効果的であったことを確かめる時として概念化される。さらに言えば、作業療法士はサービス提供文脈の中で何回も作業療法介入プロセスを通して後戻りしたり、前に進んだりするということであろう。

最良の実践においては、**スクール AMPS は学校で行われる作業療法サービスの自然の流れの中に完全に統合**されている。

図 3-1 は、作業療法介入プロセスの段階を、作業療法介入プロセスモデル (OTIPM) (Fisher, 1998) の概念に沿って示している。作業療法士がこのモデルに沿って行っていく時、**真のトップダウン、クライアント中心、作業を基盤としたサービス**を実行することになる。これは、トップダウンの評価プロセスをとることを意味する。このプロセスはクライアント中心の遂行文脈と関連する情報を広く集めるところから始まる。最初の**クライアント中心の遂行文脈**は、その生徒が何を行うか、なぜ行うか、どのように行うか、そして学校教科課題やその他の学校関連課題を、効果的あるいは非効果的に遂行するのはなぜかについての文脈を提供する環境、社会制度、文化、社会（人間関係）といった要素と同時に、生徒の個人的特徴について**全般的見方**を作業療法士に提供する。

ここから作業療法士は、生徒の学校での課題遂行の現在の問題は何か (**作業遂行の強みと問題**) に焦点を当てる。学校場面において、生徒の教員は基本的な情報提供者であり、生徒や親も適切であれば加わる。これは、教員がどの学校教科課題がその生徒にとって特に困難であるかを定める人であり、作業療法士が観察するのを助けてくれる人だということの意味する。これは作業療法士と協働する教員ということであり、教員が最初に焦点を当てたい生徒の学校課題遂行はどれかという優先順位を付けるのである。このプロセスにおいて作業療法士は**遂行分析**を行い、そうする中で**スクール AMPS** という標準化された学校課題遂行分析を施行することを選択するかもしれない。

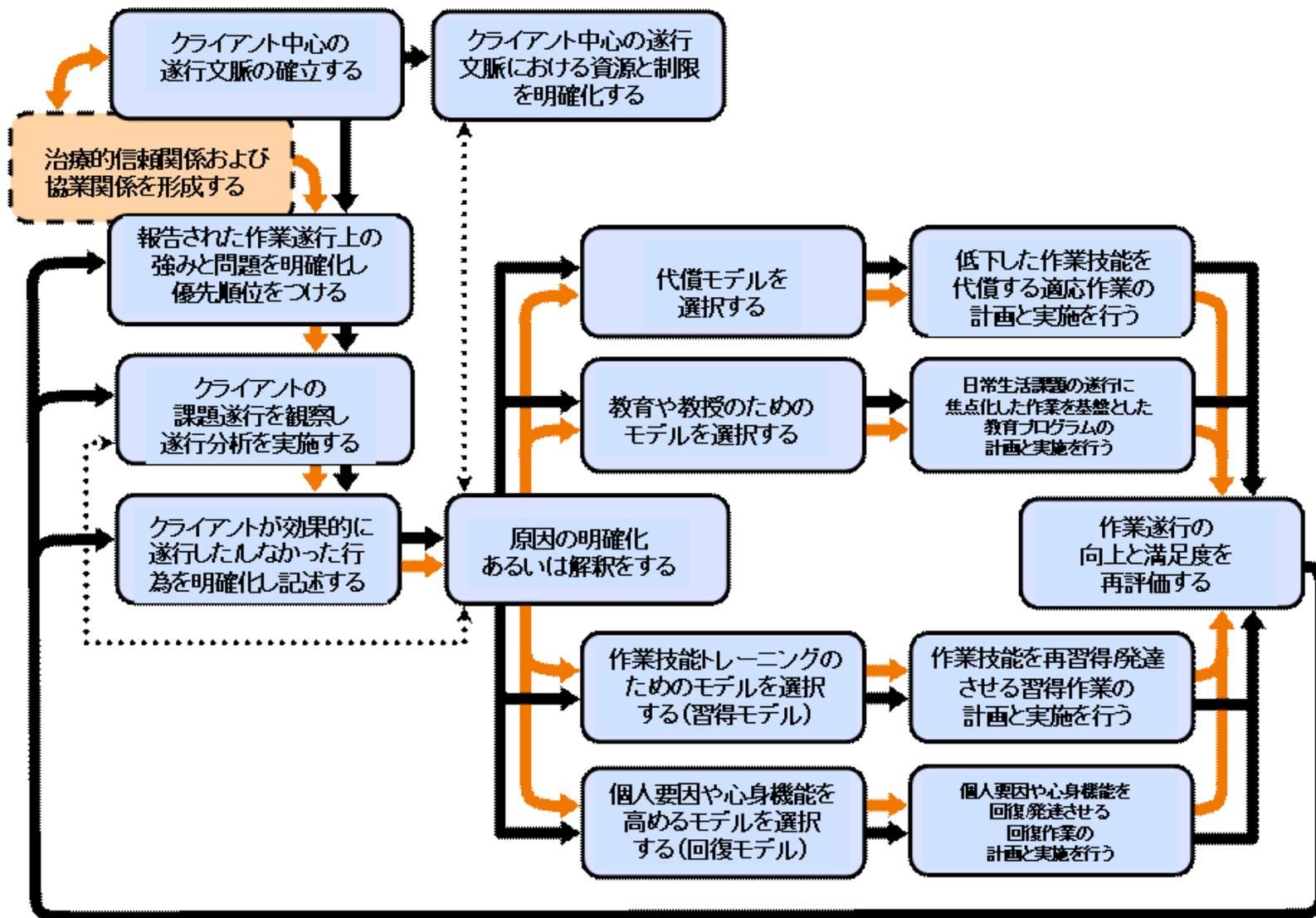


図 3-1 作業療法介入プロセスモデル. (From Fisher, A.G. [2009]. Occupational Therapy Intervention Process Model: A model for planning and implementing top-down, client-centered, and occupation-based intervention. Ft. Collins, CO: Three Star Press. Reprinted with permission.

最後に、遂行分析の結果を解釈（生徒が効果的にした、しなかった行為の明確化）した後に、作業療法士は生徒の作業遂行の問題の原因を考える。

私たちは、**真のトップダウンの評価と専門的リーズニングプロセス**に沿うことの重要性を強調すべきだと感じている。作業療法士が広範なクライアント中心の背景情報の収集から始めることに気づき、その後作業、つまり評価される生徒に関連のある学校教科や学校関連課題遂行に焦点を当てる。作業療法士が作業に焦点を当てたとしても、そのプロセスは全般的なもの（どの課題遂行が強みで関心事となるのはどれか）から特定のもの（どの遂行技能が強みで関心事となるのはどれか）へと進んでいくのである。

遂行技能が観察可能な作業遂行の最小単位であることを思い出してほしい。これは作業療法介入プロセスにおける、生徒が効果的に遂行する、しない行為（遂行技能）を作業療法士が明確にするステップに含まれていて、作業療法評価の焦点が作業遂行にあり、生徒の作業遂行の問題の原因であるかもしれない環境や個人因子ではないということである。これについては作業療法介入プロセスの後の方で、必要である時にだけ出てくる。

本章では続いて、**スクール AMPS 施行手順**の詳細を述べる。作業療法介入プロセスに統合させるように**スクール AMPS**を開発したので、**スクール AMPS の施行は作業療法に生徒が紹介されたときに始まり**、作業療法士は最初に生徒の教員と連絡を取り、教員に作業療法インタビューを始める。

スクール AMPSは作業療法介入プロセスに完全に統合されているなら、**スクール AMPS 施行手順は 7 段階**となる。表 3-1 に 7 段階を示した。第 4 章では、第 1 段階、教員インタビューについて説明する。第 5 章では、第 2 段階について説明し、それは学校教科課題の観察と標準化された**スクール AMPS 遂行分析**の実行である。第 6 章では、**スクール AMPS**でどのように採点するかを述べ、第 7 章では、生徒のデータと**スクール運動とプロセス**の採点を、どのように**スクール AMPS コンピュータソフトウェア**に入力して報告書を作成するかを説明する。

スクール AMPS 施行手順

- 第 4 章：第 1 段階、教員インタビュー
- 第 5 章：第 2 段階、標準化された**スクール AMPS 遂行分析**の実行
- 第 6 章：第 3 段階、**スクール AMPS**の採点
- 第 7 章：第 4 段階、コンピュータ入力と報告書の取得
- 第 8 章：第 5 段階、**スクール AMPS 遂行分析**の結果の解釈
- 第 9 章：第 6 段階、作業に基づいた介入計画と実行のための**スクール AMPS 結果**の使用
- 第 9 章：第 7 段階、介入の有効性評価のための**スクール AMPS 再試行**

第 8 章では、スクール AMPS の観察結果をどのように解釈するかについて述べる。第 9 章では、スクール AMPS 観察結果を学校場面での作業に基づいた作業療法介入の計画と実行のためにどう使うかを述べる。最後に第 9 章では、再評価におけるスクール AMPS の役割と作業療法サービス有効性を示す文書についても考察する。各章それぞれに、ジェシカという 4 歳の子どもの事例が含まれている。

表 3-1 作業療法介入プロセスモデル(OTIPM)に関わるスクール AMPS 施行段階

作業療法介入プロセス	スクール AMPS 施行
<ul style="list-style-type: none"> • 初回紹介 • クライアント中心の遂行文脈を確立する • 治療的信頼関係と協働関係を形成する 	<p>第 1 段階－教員インタビュー</p> <ul style="list-style-type: none"> • 作業療法とスクール AMPS の性質と目的についての枠決め • クライアント中心の遂行文脈の確立と同時に治療的信頼関係と協働関係を形成する
<ul style="list-style-type: none"> • クライアント中心の遂行文脈内での資源と制限を明確にする 	<p>第 1 段階－教員インタビュー</p> <ul style="list-style-type: none"> • 学校教科課題遂行の強みと問題点を明確にする
<ul style="list-style-type: none"> • 観察と遂行分析の実行 	<p>第 1 段階－教員インタビュー</p> <ul style="list-style-type: none"> • クライアント（教員，生徒，親）の優先事項と観察のためのスクール AMPS 課題を決める • 課題特有のクライアント終身の遂行文脈を形成し，スクール AMPS 課題観察のスケジュールを立てる <p>第 2 段階－観察と遂行分析の実行</p> <ul style="list-style-type: none"> • 自然な教室環境でスクール AMPS 課題 2 つ以上の遂行を観察する • 観察メモをとる <p>第 3 段階－スクール AMPS 課題観察の採点</p> <ul style="list-style-type: none"> • どのスクール AMPS 課題を観察したか決める • スクール AMPS スコアフォームに生徒の情報を記入する • 各スクール AMPS 課題の生徒の遂行の質を評定する • 教室環境の質を評定する • 各スクール AMPS 課題観察を採点する <p style="text-align: right;">(つづく)</p>

表 3-1 作業療法介入プロセスモデル(OTIPM)に関わるスクール AMPS 施行段階(続き)

作業療法介入プロセス	スクール AMPS 施行
	<p>第 4 段階—コンピュータに採点結果の入力とスクール AMPS 報告書作成</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 効果的に遂行する／しない行為を明確にする 	<p>第 5 段階—生徒のスクール AMPS 結果の解釈</p> <ul style="list-style-type: none"> • 生徒の全般的な遂行の質を要約する • 能力基準との関連でスクール運動とスクールプロセスの遂行の質の測定値を解釈する • 標準範囲に基づいた視点を使ってスクール運動とスクールプロセスの遂行の質の測定値を解釈する • 生徒が効果的に遂行する, しない行為を明確にする • 生徒が効果的に遂行しない行為を意味のあるまとまりにグループ化する
<ul style="list-style-type: none"> • 原因の特定と明確化 	<p>第 5 段階—生徒のスクール AMPS 結果の解釈</p> <ul style="list-style-type: none"> • クライアント中心の遂行文脈において, なにがどのように資源となったり制限となったりするかを明確にすることが, 生徒の非効果的課題遂行(意味のある各まとまり)に対処するために役立つ
<ul style="list-style-type: none"> • 注: この段階は第 1~5 段階の評価プロセスのどこでも行われるが, 次の介入プロセスに進む前に行わなければならない 	<p>第 1~5 段階—生徒の目標の設定</p> <ul style="list-style-type: none"> • 教員, 生徒, 親と協働して, 学校教科課題遂行の向上のための生徒の目標を決めて書く <p style="text-align: right;">(つづく)</p>

表 3-1 作業療法介入プロセスモデル(OTIPM)に関わるスクール AMPS 施行段階(続き)

作業療法介入プロセス	スクール AMPS 施行
<ul style="list-style-type: none"> • 代償, 習得, 回復, 教育モデルを選ぶ 	<p>第 6 段階—介入計画と実行</p> <ul style="list-style-type: none"> • 代償, 教育／教授, 習得, 回復モデルを選ぶ
<ul style="list-style-type: none"> • 適応作業, 習得作業, 回復作業の計画と実行 • 作業に基づいた教育プログラムの計画と実行 	<p>第 6 段階—介入計画と実行</p> <ul style="list-style-type: none"> • 次のうち一つ以上の計画と実行 <ul style="list-style-type: none"> ○適応作業 ○作業に基づいた教育プログラム ○作業技能練習 ○個人要因や心身機能の向上
<ul style="list-style-type: none"> • 向上した作業遂行の再評価 	<p>第 7 段階—向上した学校教科遂行の再評価</p> <ul style="list-style-type: none"> • スクール AMPS の再施行 • 介入効果の評価