



Q 1 朝起きられない

小学校 3 年生ののぶくん。朝はお母さんに起こされて何とか布団から出てきます。朝ごはんもあまり食べられずに登校です。授業中にウトウトしていたり、先生の話の聞いていないことがあります。。休み時間に校庭でひと遊びすると活気が出てきて、授業でも発表することが見られますが、疲れやすいようで時々机にもたれこんでいることもあります。

夜は、布団に入る時間の約束をしているのですが、なかなか守れません。。特に、居間でお父さんやお母さんが話していたりテレビを見ていたりすると、それが気になるようで起きだして行くこともあります。。休みの日に遊園地に出かけました。その日は珍しく早く起きました。。遊園地では楽しく遊び、たくさん身体を動かしたので、その日はすぐに寝付くことができました。

[原因]

1. 生活リズムがくずれている可能性があります。

テレビやテレビゲーム、インターネット、両親と一緒に起きているなどで、就寝時間が遅くなり、生活リズムがくずれている可能性があります。

2. 覚醒の調整が難しい可能性があります。

生活リズムがくずれやすい原因に、覚醒の調整が難しいことが関係している可能性があります。覚醒が上がりにくい場合は起きる時間になっても脳が活動できる状態にならず、すっきり目覚められません。また、覚醒が下がりにくい場合は、寝つくまでに時間がかかり睡眠時間が短くなります。また、覚醒の調整が難しい子どもは睡眠の質に問題があることも多く、睡眠時間は十分であっても、身体や脳は十分に休んでいないことがあります。

3. わずかな音や光などに敏感で、ぐっすりと眠りにくい可能性があります。

私たちは、一度寝つけば多少物音がしても気にならずに眠っていられますが、わずかな音や光などで目が覚めてしまう子どもがいます。テレビの音や、隣の部屋の明かりで、継続的に十分な睡眠が取れず、朝起きられないことがあります。

4. 起きるための目的が持ちにくい可能性があります。

遠足など、子どもにとって楽しい日は、早く目覚めることがあります。私たちは、興味や関心により覚醒が変動します。

[対策]

1. 家族と相談し、生活リズムを見直します（朝晩の食事の時間、就寝時間など）。朝食を食べることも重要です。よく噛んで食べることも、覚醒を上げることにつながります。

2. 睡眠－覚醒リズムを整えることが重要です。学校では、日中しっかり身体を動かし、覚醒を整えておくことが、睡眠リズムを整えることにつながります。また、登校時や朝の会で役割をもつことで、起きるための目的を作ることも有効な場合があります。

3. その子どもにとって寝やすい環境を作ります。寝やすい環境は個人により異なります。

①寝室の明るさを調整する（真っ暗がよい場合もあれば、少し明るい方がよい場合もある）。

②眠りやすい BGM を流す。

③固有感覚を用いて鎮静効果が得られる工夫をする。

固有感覚に感覚欲求がある子どもは、重い布団を用いる、布団と布団の間に挟まれる、壁際で眠るとよい場合があります。

キーワード⇒P. 4「固有感覚」 P. 6「覚醒」 P. 8「感覚欲求」 P. 10「感覚調整障害」

Q 2 服の前後を間違える

小学校 2 年生のしゅんくん。体育の時間は真っ先に着替え、運動場に走っていきます。しかし、置いてある体操服を手にとったまますぐに着始めるので、前後が逆になっていることがあります¹。また、正しく手に取っても、服を着る途中で前後が逆さまになってしまいます^{2,3}。プリントのある服は、自分で前後の間違いに気付きますが、無地だと前後が逆で 1 日過ごすこともあります。

[原因]

1. 服の前後の微妙な違いに気づくことが難しい可能性があります。

服の前後を判断するためには、ポケットや襟のあるなしなどの大きな違いだけではなく、襟ぐりの深さなど前後の微妙な違いに見て気づく必要があります。

また、襟ぐりの微妙な違いを見分けるには、服をきれいに広げ、前後の身ごろの肩の縫い合わせ部分でそろえる必要があります。手の巧緻性や両手の協調性が難しい場合、服をきれいにそろえられず、その結果として微妙な違いを見分けることが困難となります。

2. 自分の身体と服との、空間における関係性に気付きにくい可能性があります(図)。

服を着るとき、まず服の前後を確認します。

例えば、服をかぶる場合は服の後ろを上に向けておくと、そのままかぶれば正しく着られるなど、自分の身体と着る過程で変化する服の向きとの関係を理解する必要があります。

さらに頭を通した後、袖が見えにくくなくても、視覚に頼らず、服の構造(袖の位置)と自分の腕の関係を基に、袖を通す必要があります。この関係がわからないと、視覚を頼りに袖を探そうとして、服が回ってしまい、前後が逆になってしまうことがあります。

3. 両手の協調が難しい可能性があります。

服を着る動作では、すそを広げる、頭を通す、腕を通すなど、両手を使う場面が多くあります。例えば、頭を通す場合、両手を同じ力で、同じ方向に引っ張る必要があります。これがうまくいかないと、服が回転し、結果として、服の前後を間違ってしまうます。両手を協調して使う

には、服を引っ張るときの張り具合を感じる固有感覚や、腕がスムーズに袖の中を通っているかを感じ取る触覚の情報が重要です。

4. 間違っていることに気づくことが難しい可能性があります。

固有感覚や触覚を感じとりにくい子どもの場合、前後逆に着てしまったあとで、タグのあたる感覚や、襟元の締め付け感などの違和感にも気づきにくい可能性があります。



[対策]

1. 前後の違いに気づく手がかりがあると有効です。

①その子が見てより分かりやすい目印(飾りボタンなど)を衣服に取り付けることで、

前後を判断するための手がかりとします。

2. 言葉で説明することはできるだけ避け、教師が子どもの身体を動かしながら、リズム良く教えることが有効です。
 - ①目印をつけたり、服を着る際の、正しい服の置き方や持つところを教えます。
 - ②先に両腕を通す手順で服を着るようにします。
 - ③途中で止まらないように、教師が子どもの手を添えて連続した運動を教えます。
3. 両手の協調動作を行いやすくするための工夫が有効です。
 - ①服を広げて形を確かめる際、空中ではなく台などの上で行うとしやすくなります。
 - ②姿勢が不安定だと両手の協調がより難しくなる場合があります。その場合、立つのではなくて座るなど、より安定した姿勢をとることが有効である可能性があります。
 - ③教師が手を添えて、服の張りを作る手伝いをしてあげることが有効です。
 - ④きつめの服にして固有感覚を感じやすくすることがよいかもしれませんが、筋緊張が低い子どもの場合は、きつい服では力が足りず、引っ張る力がより非対称になるため、大きなサイズの服がよいこともあります。
4. 固有感覚や触覚の代わりに、視覚を手掛かりに正しい方向で着られたかを判断するように促します。
 - ①タグの位置を見て確かめる。
 - ②着た後に、自分で鏡を見て確認する。

キーワード⇒P. 3「触覚」 P. 4「固有感覚」 P. 18「両側協調」

Q3 靴の左右を間違える

小学校 1 年生のだいすけくんは靴の左右を逆に履くことがよくあります。指をさして教えられると履き直すのですが、自分で気がついて直すことはほとんどありません。履き心地は特に気にならない様子です^{1, 2}。クラスではジグソーパズルが流行っています。だいすけくんも一緒に考えるのですが、すぐに「だいすけの、ここやで」とピースを取られてしまいます。ピースを見てもどこと一緒かなかなか見つけられないようです²。

[原因]

1. 靴の左右を合わせたときの形態の違いを見分けることが難しい可能性があります。
靴の左右は形態的に線対称であるため、片方だけでは形の区別がつきにくいこともあります。両足が揃うことで、それぞれを正しい位置に置き、履くことができます。靴を揃えて置いたときの、微妙な形の違いに気づきにくいと、間違えて履いてしまうことがあります。
2. 靴を反対に履いていることに気づいていない可能性があります。
靴の左右の違いによって生じる差（固有感覚や触覚）の感じとり方が曖昧な可能性があります。
3. 締め付けられるなどの固有感覚が心地よい可能性があります。
あえて逆に履くことで、足が締め付けられることで得られる固有感覚を心地よく感じている可能性があります。
4. 視覚的なイメージの変更が難しい可能性があります。
最初に学習した左右逆での視覚的なイメージが強く、正しい向きで履くイメージに切り替えにくい可能性があります。

[対策]

1. 靴の左右を見分けやすい工夫をすることで、履き間違いにくくなります。
①靴や中敷きの絵を合わせると左右がそろうような目印をつける。
②靴箱や、履き替える場所に、足型を貼る。
2. 靴を反対に履いていることに気づきやすいようにします。
①土踏まずのある中敷を入れると、より足の固有感覚や触覚に気づきやすくなり、左右が区別しやすくなる。
3. 固有感覚が充足されることで、正しい向きで履くことができるようになる可能性があります。
①中敷を入れる、靴の先にティッシュや新聞紙をつめる、小さめの靴をはく
4. 靴を新しくするなど、切り替えやすいきっかけのときに、左右の正しい向きを伝えることが重要と考えられます。

キーワード⇒P. 3「触覚」 P. 4「固有感覚」 P. 21「視覚機能」

Q 4 登下校時、列の間隔がうまく取れずにトラブルになる

小学校 2 年生のまさしくん。集団登下校をしています。まさしくんは列のちょうど真ん中あたりですが、大好きな虫を見たり、車を見ている間に段々と前の人との間隔が開いてしまいます⁵。後ろの友だちから、「早く、早く！早くしないと遅れちゃう。」と言われると、駆け足で追いつきますが、今度は近付きすぎて、前の人靴を踏んでしまったりと、うまく間隔を取れません²。

学校から帰ると、一目散に虫を取りに行きます。あまりにも虫探しに夢中になって、木にぶつかったり、溝に落ちることが多く、手足には擦り傷がたえません。

[原因]

1. 触覚に対する過反応が原因である可能性があります。

触覚に対する過反応があると、友だちと身体が接触することや触れられることを不快に感じます。触れられないよう距離を保とうとし、その結果、列の間隔がうまく取りにくい可能性があります。

2. 視覚機能（空間認知）が未熟であるため、友だちとの距離がわかりにくい可能性があります。

3. 覚醒が下がりぼんやりしているため、友だちの歩く速さについていけない可能性があります。

4. 筋緊張が低いため、一定のスピードを保つことが難しい可能性があります。

筋緊張が低いと、一定のスピードで歩くために筋肉を動かし続けることが難しくなります。

5. 注意がそれやすいため、列から離れていってしまう可能性があります。

自分の好きなものや、目に入ってきた刺激に対し、注意が向いてしまい行動が抑制できない可能性が考えられます。

6. 感覚欲求を充足させたい可能性があります。

ゆっくりと普通に歩くよりも、もっと活発に動きたい、歩くよりも走りたいという感覚欲求があり、その欲求を充足させるために、列からはみ出るのかもしれませんが。

[対策]

1. 触覚に対する過反応がある場合、列の並びを工夫し、列の一番後ろに並ぶことや、よく気がつき、面倒みがよく、適切な距離が取れる友だちを列の前後に配置することが有効です。

2. どの程度離れて歩けばよいのかを具体的に提示します。

①まっすぐ手を前に伸ばしたときに指先が触れる程度、離れて歩く。

3. 早寝早起きなど生活リズムの改善により覚醒を整えます。また、朝しっかりと身体を動かす、朝食をしっかり食べてから登校するなど、覚醒を適切に保ちやすいようにします。

4. 全体のスピードに合わせて歩き続けることに努力を要します。粗大運動遊びや活動により筋緊張を調整する取り組みを行うとよいでしょう。

5. 低学年であれば、列の並びを工夫し、その子どもが大きな友だちの後ろに並ぶことで視覚刺激を少なくします（図）。また、よく気がつき、面倒みがよい友だちに手をつないでもらい登校するようにします。

6. 出発前にジャンプする、走るなど身体を動かし、感覚欲求を少しでも満たしておくとういでしょう。



キーワード⇒P. 6「覚醒」 P. 8「感覚欲求」 P. 10「感覚調整障害」 P. 13「筋緊張」
P. 21「視覚機能」

Q5 道路の真ん中を歩く

小学校 1 年生のこうたくんはなんでもまじめに取り組みます。今日は給食当番で、食後はおかずが入っていた空のバットを給食室に運びます。バットが大きいので、両手で抱えて一生懸命です。最初は廊下の端を歩いていますが、だんだんと廊下の真ん中に寄って行ってしまいます。廊下を通る友だちがぶつからないように避けてくれていることには、ほとんど気付いていないようです¹。曲がり角のところで「こうたくん、危ない。」と声をかけてもらって壁に気付き、ぶつからずにすみまし¹。

帰宅後、お母さんと買い物に出かけました。歩きながら車を見ており、歩道の段差につまずいてこけることがしばしばあります¹。信号待ちの車を見ると「あっ、お父さんの車とおなじ！」と、車の方へ走り出していきます^{1, 2, 3}。そのため、お母さんは外出時にいつも、こうたくんの手を離せなくて困っています。

[原因]

1. 一つのことに注意が向くと、その他のことに注意を払えなくなる可能性があります。

私たちは、まわりの景色を見たり、会話しながらも車が来るのを、視覚や聴覚を通して感じ取り、車を避けるように移動することやまっすぐに歩くことができます。しかし、一つのことに注意を向けてしまうと、自分がまっすぐ歩いていないことに気付きません。そのため、道路の真ん中を歩いてしまう可能性があります。また、車にのみ注意が向き、その対象に近づいてしまうのかもしれない。

2. 特定のものに対して興味やこだわりが強いのかもしれません。

ナンバープレートや回転するタイヤが見たいなど、子どもにとって価値のあることを確認するために行っているのかもしれない。衝動のコントロールが難しいと興味のある対象に向かっていってしまう可能性が高くなります。

3. 危険の予測が難しい可能性があります。

道路という場所は、人や自転車、車などさまざまなものが通行するところです。それを理解していない、自転車や車にぶつかることのような結果になるかということが理解できていない可能性があります。そのため、自転車や車にはねられる可能性を予測できずに道路の真ん中を歩くことや車に向かっていくことが考えられます。

4. 感覚調整障害（触覚に対する過反応）が原因である可能性があります。

触覚に対する過反応があると、友だちと身体と接触することや触れられることを不快に感じます。触れられないよう距離を保とうとし、その結果、空間の広いところを求めて、道路の真ん中を歩く可能性があります。

[対策]

1. 注意が一つのことに集中してしまう子どもにとって、危険がないよう注意しながら歩くことは大変難しいことです。別の場面で、複数のことに同時に注意を向ける活動を取り入れることが有効です。

①ボールを脇に挟んだ状態で、足でドリブル。

2. 以下の対策が考えられますが、子どもが何をしたいのか（見たいのか、触りたいのか、確認したいのかなど）を知っておくことが大切です。

①道路でのルールを決めておくことがよいかもしれません。

②安全な場所で、興味やこだわりのあるものを探索できる機会を保障します。

平成 22 年度日本作業療法士協会作業療法推進パイロット事業助成

- ③こだわりの内容を先に口頭で説明することで(「あそこに止まっている車のナンバーは〇〇だね」)、子どもが納得する場合があります。
- 3. わかりやすい方法で危険に関して説明をすることが有効です。
 - ①白線の内側、このタイルの列の上、壁など目印になるようなものを使って、「車が来たら壁にぺったんこ」など、声をかけて歩く場所を具体的に提示する。
 - ②ルールや危険の理解ができるようことばや写真、絵を用いて説明する
- 4. 触覚に対する過反応がある場合、位置関係を工夫することが有効です。
 - ①列の並びでは一番後ろに並ぶことや、適切な距離が確保できるような配置にする。

Q4 参照

キーワード⇒P. 10「感覚調整障害」 P. 21「視覚機能」

Q 6 朝会の際に自分の場所に並びにくい

小学校 2 年生のしょうこさん。友だちにドッチボールに誘われましたが、「したくない」と言って、校庭の隅で見えています。友だちがボールを当てると、手を叩きうれしそうに笑っています。朝礼のときは、列の後ろでウロウロとしてなかなか列に並べません^{1,3}。当番でクラスの友だちを整列させるときは、列の先頭に立ちはりきって行いますが、みんなが整列し終わると列の後ろに行きます。

[原因]

1. 触覚に対する過反応が原因である可能性があります。

朝礼では、教室で席についているよりも、近くにたくさん友だちがいます。触覚に対する過反応がある子どもは、身体が触れ合う感触や、自分の近くを誰かが通ることを不快に感じます。特に、そのようなことがいつ起きるか予測が難しい状況は、触覚に対する過反応がある子どもにとって大きなストレスとなります。それを避けるために、列の後ろへ行くことが考えられます。列の後ろは全体を見渡せるため、安心感を得やすい場所です。

2. 聴覚防衛（聴覚に対する過反応）が原因である可能性があります。

聴覚防衛がある子どもは、朝礼のマイクや、友だちのざわざわした声、道路を走る車のエンジン音、クラクションなど、苦手な音や大きすぎる音があるために落ちつけない可能性があります。また、このような状態では選択的に音を聞き分ける能力が働きにくく、先生の声に集中することが難しくなっているのかもしれません。

3. 自分が並ぶ場所を探すことが難しい可能性があります。

列に並ぶには、大勢の友だちがいる中から自分の並ぶべき列や、座るべき場所を見つけ出す必要があります。

4. 一箇所にじっとしていることが難しい可能性があります。

動きたいという感覚欲求が高いため、一箇所にじっとしていることが難しいことが考えられます。また、触覚に対する過反応や聴覚防衛がある子どもにとって、朝会の際はストレスがたまりやすいです。そのストレスを解消するために走る、跳ぶ、回る、触る、噛むなどの感覚刺激を取り入れていることも考えられます。

[対策]

1. 2. 後ろへ行くことを認めます。

①全体が見渡せるように整列係にする。（列の前方でみんなと向かい合っ立つことができるため、状況を把握しやすくなる）並び終わった後は列の最後尾に並ぶようにする。

②並んだときに、前後の空間を空けることや、仲の良い子を前後にする。

3. 近くに並ぶ友だちに誘ってもらったり、自分の並ぶ位置の目印を教えます。

4. 感覚欲求を抑制するのではなく、違う場面や違う活動で充足させることが重要です。

①朝礼の前に身体を動かす活動や遊びを取り入れる。

②朝礼で受け入れやすい感覚欲求を充足させるものを提供する

(a. 小麦粉ニギニギ、クシュボール)

キーワード⇒P. 8「感覚欲求」 P. 10「感覚調整障害」 P. 24「図地判別」

Q 7 特別教室への移動が難しい

あゆむくんは小学校 3 年生。サッカーが大好きな男の子です。足も速く、キック力も強いのですが、試合になると、ボールを蹴る方向を間違えてしまい、自分のゴールに入れてしまい、監督から「まじめにしろ！」と言われてしまいます。学校では、音楽室に行くつもりが曲がる方向を間違えて迷い、授業に遅れてしまうことがあります^{1, 2, 3}。

休みの日に、家族とデパートに行きました。あゆむくんはあちこちの商品が気になってきょろきょろ。「あの子の靴、かっこいい!」「あっ、あそこにポケモンあった!」といろいろ気になってウロウロ。気づくと家族がいなくなっています²。「迷ったときは正面玄関で待っているように。」というお母さんの話を思い出しますが、どちらに向かって歩き出せばよいのかわからず、叫びたくなったその瞬間、「あゆむ、ここにいたの。」とお母さんに背中を叩かれ、ホッとしました。

[原因]

校舎は、似たような廊下や教室で構成されており、目印となるものが少なく、違いを見分けることが難しいです。そのため、空間認知がより必要とされる環境といえます。今ここにいる空間（例えば、教室）と、今から行こうとしている空間（特別教室）の位置関係を理解する必要があります。

1. 空間認知が未熟な可能性があります。

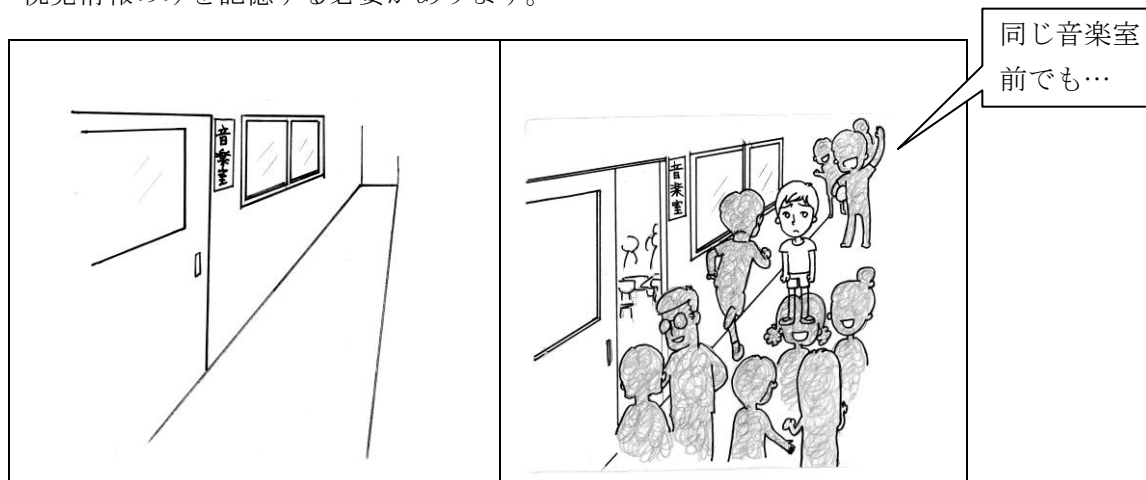
空間における位置関係の把握が曖昧なため、空間の中でどの方向に動けばよいのかわかりにくい可能性があります。例えば、教室から出て廊下の左手にある特別教室に左折するとします。授業の後、来た道をもどって教室に帰るためには右折する必要があります。このように道を覚えるためには頭の中に地図を描いて、それを頭の中で回転させる能力が必要です。

2. 注意が散漫になっている可能性があります。

特別教室への移動は、休み時間が多く、休み時間の廊下はにぎやかで、子どもたちが動き回り集中することが難しくなります。そのため、さまざまな刺激に混乱してしまい、方向がわからなくなっている可能性があります。

3. 視覚の図地判別が未熟な可能性があります。

学校では、多くの子どもがいろいろな方向に動いているため、目にする風景が一定ではありません。特別教室の位置を覚えるためには、見える情報から、動き回る子どもを除いた建物の視覚情報のみを記憶する必要があります。



[対策]

1. どの方向にいけばよいか、目で見てわかりやすくします。
 - ①曲がり角ごとに目印をつける。教室ごとに色分けをした矢印を壁に貼る。
 - ②一緒に行く友だちを作るまた、空間認知を促す活動も有効です。
 - ①地図をヒントに宝探しゲームを行う。
2. 3. 静かで、人が少ない時間帯に移動できるように、他の子どもたちより早めに教室を出るか、最後に出るように促します。
3. 人が少ない時間に、目印を見つけながら特別教室の位置を覚えます。

キーワード⇒P. 21「視覚機能」 P. 24「図地判別」

Q 8 掃除、給食当番などの決められたことをしない

小学校 2 年生のゆうとくんは、お昼休みが終わり、掃除の時間になってもまだ遊んでいます。同じ班のよしこちゃんに「掃除の時間やで」と声をかけられて、教室まで一緒に戻りました。同じ班の友だちに言われて、床の雑巾がけをすることになりましたが¹、雑巾がうまく絞れず²ビシヨビシヨのまま使っています。みんなは雑巾がけを終えるとすぐに机を運び出しましたが、ゆうとくんは他の友だちがすでに拭いたところも拭いています。よしこちゃんに机を運ぶように言われて、ようやく机を運びはじめました。しかし、机を持ち上げると中身を落としてしまい、うまく運ぶことができません²。給食当番ではよしこちゃんに言われて、トングでコロッケを挟みお皿に入れる係になりましたが、うまく挟めずコロッケを刺してしまい、「俺のコロッケ、つぶさんといて。」と友だちに言われてしまいました。

お家では、洗濯物たたみのお手伝いをしています。ズボンやシャツをたたむことにも挑戦しましたが、難しかったので²、タオルをたたむことがゆうとくんの役割になりました。

[原因]

1. 活動での役割や意味がわからない可能性があります。

掃除当番や給食当番は、班で行うことが多く、大きな枠（教室のやトイレ掃除など）はあるものの、具体的な役割は決まっていません。そのため、周囲を見ながら何をすればよいのか、いつ何をどのくらいすればよいのかを判断する必要があります。このことが難しいのかもしれませんが、また、なぜ当番をする必要があるのかを理解することが難しい場合もあります。

2. 行為機能が未熟である可能性があります。

行為機能が未熟であると、ほうきでうまく掃いたり、しっかり雑巾を絞る、トングで挟む、お玉でこぼさずにスプーンをよそうなどの道具操作の際に自分の身体をどのように動かせばよいのか、わかりにくい可能性があります。また、その動作や活動を覚えても、当番活動は週や日ごとに変化することが多いため、覚えた頃には別の作業を行わなければならない、その変化に対応することが難しい可能性もあります。

3. 感覚調整障害がある可能性があります。

触覚に対して過度に反応する場合は、ふいに触れられることが苦手なため、友だちの動きがわかるまで動作を行おうとしないことや、集団の中にいることがストレスになっている可能性があります。また、掃除や給食当番は、手洗いの機会が多く、袖口や服が濡れる場合があります。さらに、これらの活動は、濡れ雑巾や汚れた食器、においなど感覚を刺激する物、感覚を連想させる物が多い活動のため、嫌がる可能性があります。

[対策]

1. 他の子どもは分かっていることでも、あらためて言葉や絵を用いて具体的に説明します。言葉や絵で自分の役割、仕事内容、どこまでするべきか（時間・範囲など）を明確に提示します。
2. 動きを理解するために、手足を取って道具（ほうき・雑巾・トング・お玉など）の操作を教えます。
3. 不快な触覚刺激の少ない役割を与えます。掃除当番では机を運ぶ、ほうきで掃くなど、給食当番では袋に入ったパンやジャムなど手につきにくい物（汁物、カレーやシチュー以外）を配るなどが行いやすい活動です。

キーワード⇒P. 10「感覚調整障害」 P. 16「行為機能」

Q 9 好き嫌が多い

小学校 1 年生のゆうすけくん。小学生になって少しずつ食べられるものが増えてきましたが、まだまだ給食は苦手です。今日のメニューは混ぜご飯に春雨の酢の物、鮭のマヨネーズ焼きです。酢の物は匂いを嗅いだだけでも嫌な感じ₃。混ぜご飯は鶏肉、しいたけ、人参、ごぼう、油揚げといろんな具が入っています。それぞれの具材を食べられないわけではないのですが、「ご飯は白いのがいい。人参とかごぼうとか、入ったらあかん_{1, 2, 4}。」と、食べようとはしません。「これだけは食べよう」と全体の量を減らしてもらおうと、「こんなんざらざらする。」と言いながら、飲み込むように食べています_{2, 3}。

幼稚園のころは砂遊びが苦手で、園庭に出るといつもジャングルジムの上にあがって友だちの様子を見ていました。お弁当は、卵焼き、ウインナー、白ご飯のおにぎりが定番で、ブロッコリーや、ミニトマトを入れられないのがお母さんの悩みでした。

[原因]

1. 見た目ですぐと判断している可能性があります。

私たちは、りんごを見たときに、しゃりとした歯ごたえがする、甘酸っぱいなど、さまざまなイメージをすることができます。また、煮るとやわらかくなる、サラダに入ったらこんな感じといったように、調理後のイメージももてます。しかし、このようなイメージをもちにくい子どもは、見ただけではどういった物かわからず、抵抗を示す可能性があります。同じメニューでも、使用した醤油の量の違いなどで見た目や色が少しでも異なると、食べたことのある物と同じ種類の物だとイメージすることが難しく、“得体の知れない物”と感じ、抵抗を示す場合があります。

2. 口の周りや口の中に触覚に対する過反応がある可能性があります。

口の周囲や口の中に触覚に対する過反応があると、ほとんどの人が平気な感触を不快に感じる場合があります。いろいろな食材を同時に口にに入れることが不快で、なかなか食べようとしなかったり、少しずつ食べたりします。また、口の奥に食べ物が触れることを嫌がり、飲み込めずに口の中にためることもあります。

3. 噛みごたえや味、匂いに敏感または鈍感な可能性があります。

4. 口の機能（噛む、食べ物をまとめる、飲み込むなど）が未熟な可能性があります。

いろいろな食材が混じったものは、単独の食材よりも高度な口の機能が必要となります。

Q10 [原因] 5 参照

[対策]

1. 食べ物がどんな食材であるか、イメージをもってもらうことが有効です。

①一緒に料理をすることで、調理された料理が、食べたことのある食材からできた物であるとイメージをもってもらおう。

②「スパゲティみたいにつるつるする」「マヨネーズがかかっているサラダみたい」など、本人が知っているメニューに関連づけて、言葉で説明する。

2. 3. 子どもの食べやすい食感の食べ物から食べるようにし、苦手な食感の物は量を減らします。あらかじめ給食の献立表を見て、食べられそうな物と苦手な物を相談し、食べる量を子どもと検討します。また、献立表を見て、何が入っているのかを子どもが確認できるようにします。

(苦手な要素となりやすいもの)

- ・特定の食材の食感

例) しいたけ、玉ねぎ、いも類、わかめ、シャキシャキの野菜

- ・特定の調理法

例) 煮魚は大丈夫だが焼き魚が苦手、炊き込みご飯など複数の食材が混ぜ込んであるものが苦手

4. Q10 [対策] 5 参照

キーワード⇒P. 10「感覚調整障害」 P. 25「口の機能」

Q10 給食を食べるのが遅い

はなちゃんは小学校 1 年生。授業を真面目に聞こうとしているのですが、ボーっとして先生の話聞き逃してしまうことがあります¹。友だちがガサガサ動き始めたことに気付いて、きよろきよろ。引き算カードを出してきた隣の友だちに「はなちゃん、いっしょにやろう。3 引く 2 は？」と言われ、きよとんとしています。「はなちゃん。引き算カード、2 人でするねんで。」と言われて何をするのかわかりました。

今日の給食は、鶏肉の唐揚げです。何とか、かじりとりますが、いつまでも口の中にあり、なかなか飲み込めません⁵。口に入った状態で止まっていることもあります^{1, 2, 5}。他の友だちはほとんど食べ終わっていき、はなちゃんは最後になってしまいました。

家に帰ると妹と、ままごとをして遊ぶことが大好きです。はなちゃんはお母さん役になって、肘を床につきながら赤ちゃん人形に服を着せてあげます。一生懸命になりすぎて、よだれが出てしまうときもあります^{2, 5}。

[原因]

1. 覚醒を活動に適した状態に保つことが難しい可能性があります。
覚醒が下がると、ボーっとして、食事をテンポよく進めることが難しくなります。覚醒が上がり過ぎた状態だと、注意の持続が困難になることがあります。
2. 注意がそれやすいため、食事に集中することが難しい可能性があります。注意がそれること
で、口の動きが止まってしまう（注意の分配が難しい）可能性もあります。
友だちの声、食器がぶつかり合う音、廊下を歩く人など、さまざまな刺激に反応し、落ちついていられなくなると、口の動きが止まってしまう可能性があります。
3. 触覚に対する過反応が口の中にある可能性があります。
口の中の触覚が過敏だと、いろいろな食材を同時に口にに入れることが不快で、なかなか食べようとしなないことや、少しずつ食べることがあります。また、口の奥に食べ物が触れることを嫌がり、飲み込めずに口の中にためることもあります。
4. 偏食やこだわりが強く、苦手な物が多いため時間がかかる可能性があります。
5. 口の機能（噛む、食べ物をまとめる、飲み込むなど）が未熟な可能性があります。
筋緊張が低い子どもは、口の筋緊張（舌、口唇、噛む筋肉）も低い場合があります。噛む筋肉の筋緊張が低いと噛む力が弱く、疲れやすくなります。そのため、肉や葉野菜などの噛み切りにくい物や硬い物が苦手となります。噛むことが持続しないと、唾液も分泌されにくく、より飲み込みにくくなります。さらに、口の機能の未熟さは、口にいった物を飲み込めるサイズにまとめることが難しいなど、食べ物の処理に時間がかかる原因となります。

[対策]

1. 給食の前に覚醒を上げる活動をします。
 - ①机を拭く係をする（水を触ることにより覚醒を上げる）。
 - ②体操をする。
2. 集中しやすい環境にします。
 - ①いろいろな物が目に入らない方向を向いて座る。
 - ②ついたてを立てるなど、静かな場所を作る・選ぶ。
 - ③イヤーマフ、耳栓を使用する。
3. 子どもの食べやすい食感の食べ物から食べるようにし、苦手な食感の食べ物は量を減らしま

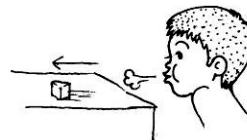
す。あらかじめ給食のメニューを見て、食べられそうな物と苦手な物を相談し、食べる量を子どもと検討します。

4. Q9 参照

5. 口の筋緊張を高めるために、口を持続的かつ力強く使う遊びを通級指導教室などで行います。

①吹くおもちゃ、楽器、吹く遊び（氷ホッケーなど）（図）

キーワード⇒P. 6「覚醒」 P. 10「感覚調整障害」 P. 25「口の機能」



Q11 噛むことが難しい

小学校 3 年生のむつみちゃんは、お昼休みに遊ぶことができません。給食のお肉やお魚が、噛んでも噛んでも口の中に残っていてなかなか飲み込めず^{1, 2, 4}、いつも食べ終わる頃にはお昼休みが終わってしまいます。でも、遠足のお弁当はお母さんがむつみちゃんの食べやすいメニューにしてくれるので、みんなと同じペースで楽しく食べられます。

むつみちゃんは整理整頓が得意で、お部屋もきれいにしていますが、テレビを見ている時に口が開いたままになる」ことをお母さんに「だらしない」とよく注意されます。むつみちゃんは気をつけているつもりですが、しばらくすると知らないうちに口が開いてしまうのです。

[原因]

1. 顎を閉じる筋緊張や筋力が弱く、噛み切れない、噛み続けることが難しい可能性があります。
2. 口腔の運動の協調性が未熟な可能性があります。

噛む動作には、舌の側方運動や顎の回旋運動など発達的に高度な協調運動が必要です。この、噛むための協調運動が未熟な可能性があります。

3. 噛み応え、匂い、味などに敏感な可能性があります。

噛んだ時の歯応えを気持ち悪く感じる人や、味や匂いに敏感で、特定の食べ物を苦手を感じる人がいます。味は噛んで、唾液と混ぜ合わされることで出てくるものです。苦手な感触や味を避けて、丸呑みすることや、口から出すことがあります。

4. 行為機能が未熟で、口の動かし方がわかりにくい可能性があります。

どのように口を動かせば食べ物を一まとまりにできるのか、歯の上うまく食べ物をのせられるのか、のせ続けられるのかがわかりにくい可能性があります。こういった場合、いくら噛むように言葉で言われても、どうしたらできるのかがわからないのです。

[対策]

1. 2. キーワード「口の機能」参照

学校生活の中で、決められた時間に食べるためには、調理形態や食べ方を工夫することで楽に早く食べられる可能性があります。

- ①噛めるサイズに切る、柔らかくするなど食べやすい工夫をする。
- ②飲み込みやすいものと交互に食べる。
- ③噛みやすいように奥歯の上に食べ物をのせる。

家庭で、噛み切る、咀嚼するなどの練習をして、噛む力を育てる。

- ①ガムやグミなど、しっかりと噛むものをおやつに取り入れる、
- ②食事の時にしっかりと噛む必要のある食材を選んで出す。

3. Q9 参照

4. 口の行為機能を高める遊びを取り入れるとよいかもしれません。

①舌を使う遊び

- (a. 上下左右に舌を動かす、舌先を丸める
- (b. 風船ガムで風船を作る

飲み込むタイミングがわからず口の中で噛み続けている子どもに対しては、「〇回噛んだら飲み込もう」と目安を伝えるのもよいかもしれません。

3. 4. 噛むことの意味を伝えて意欲を高める

子どもの理解や興味に合わせて、よく噛むことが消化吸収、栄養、成長につながるという話しを具体的にすると、苦手さがあってもしっかりと噛んで食べようという意欲につながるこ

もあります。

キーワード⇒P. 16 「行為機能」 P. 25 「口の機能」

Q12 食器を持たない

たいちくんは 1 年生の男の子。外で遊ぶことは好きではなく、休み時間は教室で本を読んで過ごしています。今日は生活科の時間で、あさがおの観察をしました。あさがおの花を画用紙に描いてクラス作品にします。

絵が思うように描けず消しゴムを使いますが、プリントを左手で押さえきれずに動いてしまい、なかなか消せません¹。ようやく描き終わり、今度はハサミで切り取ります。右手だけを動かして切っているため、体が左に傾いています。刃先が自分の方に向きかけても、紙を持った左手は止まったままです¹。ギザギザな切り口ではありますが、なんとか切り終えて、みんなと一緒に模造紙に貼りました。

掃除の時間になりました。今日の掃除当番は床拭き、みんなでぞうきんがけ競争です。「ようい」と高這いでスタート準備。「ドン」の声と同時に飛び出したものの、たいちくんは、体重が支えられず、すぐに肘が曲がって倒れてしまいました³。

[原因]

1. 左右の手の役割分担がうまくいっていない可能性があります。

器を持ってお箸で食べる、フォークで押さえてナイフで切る、といったように、左右別々の動きを同時にするためには、脳の役割分担機能が発達し、両手を協調的に使えるようになる必要があります。このような脳の働きがうまくいかないと、両手別々の動きをすることが難しく、器を持って食べられなかったり、できても努力が必要で長続きしなかったりします。言われたときはできても、すぐに器を置いてしまうことになります。

2. 連合運動が出ている可能性があります。

細かい動きや大きな力が必要な動きなど、努力を必要とする動きをすると、使っている身体部位以外の部位も無意識に動くこと（動かなくとも筋肉が収縮することもあります）があります。お箸の操作に努力が必要だと、反対の食器を持つ手にも無意識に力が入り、食器を持つという本来の目的に適した手の使い方が難しくなることがあります。

3. 筋緊張が低く、イスにまっすぐ座ることに努力している可能性があります。

まっすぐ座っていることに精一杯で、片手はイスから身体がずり落ちないように支えに使っているため、手を離せないことがあります。イスにまっすぐ座っていることに精一杯だと、スプーンやお箸といった、手や指先を使う道具の操作も難しくなります。

4. 道具の操作が未熟な可能性があります。

箸をうまく使えないと、食べ物を口までこぼさずに運ぶことが難しく、その結果、器を持たずに、口を器に近づけて食べることがあります。

5. 固有感覚が感じ取りにくく、器を持っている実感や、傾きがわかりにくい可能性があります。

器を持っているのか持っていないのかが感じにくいために、器が傾いても気付かなかったり、持っている器を落としてしまったりすることがあります。

[対策]

学校給食で使用される食器は、子どもの手のサイズに比べて大きかったり、手に添いにくい形のものが多く、持ちにくい場合が多くあります。できる限り、ストレスをかけずにできる対策をあげます。

1. 2. 持ち上げずに手を添えるようにすることで、姿勢がくずれるのを軽減できます。

①手を添わしても皿が滑りにくいよう、滑り止めマットを使う。

平成 22 年度日本作業療法士協会作業療法推進パイロット事業助成

- ②持ち手つきの器、持ちやすい器（子どもの手に収まる大きさ）にする。
- 3. 安定した座位姿勢が保てるように椅子や机の調整・工夫を行います。
 - ①椅子を子どもの状態（体型や姿勢の安定性）に合わせて調整する。
 - (a. イスの背もたれを高くする、足が床につくよう高さを調節する
 - (b. 隙間を埋めるために、背中にタオルをはさむ
 - ②イスの座面を、滑り止めマット等で滑りにくくする
- 4. 道具の工夫（お箸からスプーンにする・エジソン箸などの補助具）を行います。
- 5. その子が固有受容覚を感じやすい食器を使用します。
 - ①持っている感覚が捉えやすいように、重さや形状、素材を検討する。
 - (a. プラスチックの食器の代わりに、陶器の食器を使用する（重い方がよい場合）
 - (b. 持ち手つきの皿を使用する（握る方がよい場合）

キーワード⇒P. 13「筋緊張」 P. 18「両側協調」

Q13 整理整頓が難しい

いちろうくんは小学校 3 年生。身体を動かすことが大好きな、男の子です。いちろうくんはもらったプリントや教科書を手当たり次第に机やかばんにつめるため、机やかばんの中はいつもごちゃごちゃです^{1, 2}。探し物をしていることが多く、目についた場所を手当たり次第に探しますが、すぐには見つけれません⁴。見つかったときはうれしいのですが、友だちと話しながら何気なくロッカーに片付けてしまい、また同じものを探していることがあります^{2, 4}。

お家の机の上は物が山積み。床にはおもちゃや教科書、プリントが散乱しています。かたづけられるように言われると、すべてを部屋の隅によせて、完成です。お母さんに怒られることもしばしばですが、特別気にする様子はなく、すぐに自転車で遊びに行きます。

[原因]

1. 視覚機能が未熟な可能性があります。

かたづけるスペースと、かたづける物の形や大きさの関係を把握しにくいと、適切なスペースに適切な物をかたづけることが困難になります。その物を縦にかたづけるか横にかたづけるかを頭の中で視覚的に操作することが困難なことも、うまくかたづけることができない原因の一つになります。

2. 順序よくかたづけることが難しい可能性があります。

かたづけていくために、そして後で取り出しやすいように「何を」「どこに」「どの順番に」かたづけるのかという手順を組み立てることが難しいのかもしれない。

3. かたづける場所を記憶することが難しい可能性があります。

4. かたづけの間、集中力を持続させること、途中で中断してもどこまでかたづけたのかを記憶しておくことが難しい可能性があります。

朝のかたづけは全員が同時にするのではなく、煩雑な状況の中で各自が何をすべきか判断し、意識的にかたづけなければなりません。かたづけの苦手な子どもは、いろいろな刺激に反応してしまい、最後まで行うことが難しいのかもしれない。

5. 整理整頓よりもしたいことがある可能性があります。

子どもにとって整理整頓の優先順位は低く、他にしたいこと（運動場で遊ぶなど）や、友だちとの関係の中でしなければならないこと（早く運動場に行って陣地を取るなど）があるため、整理整頓ができない可能性があります。

[対策]

1. かたづける場所や向きを決めて、引き出しなどを区切ることが考えられます。

2. 写真や絵などの視覚情報を活用して、順序立ての手助けをすることが考えられます。

①ひとつずつの手順を写真または絵で示し、手順を思い出しやすくし、次の行動がとりやすくする。

(a. 『①ランドセルを開けて宿題、プリントを取り出し提出箱に入れる。→②教科書、筆箱を机の中に入れる。→③給食袋を机の横のフックにかける。→④ランドセルを後ろのロッカーへ置く。』の様に手順を示す。

3. 4. 自分のマークを用いて目印とすることや、かたづける物の絵や写真を置くべき場所に貼るなどが考えられます。

4. 5. その子どもの集中力を考慮し、自分でかたづけられる範囲や物の量を調整することも大切です。煩雑な状況で取り組みにくい子どもは、全員そろってから一斉にかたづける、友だち

と一緒にいるなどが考えられます。

キーワード⇒P. 16「行為機能」 P. 21「視覚機能」 P. 27「記憶」

Q14 好きな本やマンガなどを読み始めると、止めることが難しい

たくやくんは小学校 5 年生。野球が大好きな男の子です。給食後、図書室で借りた本を読んでいると授業開始のベルが鳴りました。気付いているのですが、止めようとはしません₁。友だちに「授業が始まったよ。」と本を片付けられると、怒りながらまた出して読み始めます₁。気付いた先生が本を預かり、プリントを配るようと手渡すと、何とか切り替えることができました。

放課後は野球の練習です。練習試合でヒット！思い切り走るのはよいのですが、1 塁ベースを踏んだ後、方向を変えられずに大回りしてしまい、2 塁でタッチアウト。「超スピードで走ったのにな。」と残念がる、たくやくんです。

[原因]

1. 読みたい感情を抑制が難しいことや、保続傾向がある（始めた行動を途中で止めることが難しい）と考えられます。

保続とは、始めた行動を意識しても止めることが難しい状態であり、脳の抑制機能の問題が原因と考えられています。

2. 見通しがもちにくい可能性があります。

[対策]

1. 次にする行動や新たな行動を子どもに提示する（行動解発）ことで、読むという行動を抑制（行動停止）します。行動停止は行動解発よりも、発達的に成熟した機能です。そのため、本を取り上げる、言葉で止めさせるなどの行動を停止させる指導のみでは、うまくいかない場合があります。
2. 読み始める前に終わりの時間やページを子どもと相談し約束します。その内容を子どもがいつでも確認できる方法（紙に書くなど）にするとよいでしょう。次にいつ読めるのかも合わせて確認するとよい場合があります。

キーワード⇒P. 20「脳の抑制機能」

Q15 しゃべり続ける

かおりちゃんは小学校 2 年生、おしゃべりが大好きな女の子です。1 つの話から次々と話を膨らませることができたり、みんなが知らないような外国の話をするので 1 年生のころは人気者でした。でも最近、内緒話をしているのに小さい声で話せずに友だちに「声が大きい。」と言われてしまったり^{1, 2}、友だちが飽きているのに気付かず、得意げに話をし続けることがあり²、なんとなく友だちとすれ違っている感じです。

家では、お姉さんに学校であったことをどんどん報告します^{1, 2}。お姉さんも最初はうんうんと聞いてくれているのですが、だんだん嫌になり知らないふりをしています。その様子に気づかず話し続けているかおりちゃん²。ついに「うるさい。」とお姉さんが本気で怒って、けんかになってしまいます。

[原因]

1. 脳の抑制機能が低い可能性があります。

脳の抑制機能が十分に働かないために、自分の考え、感情や行動をコントロールすることが難しく、授業内容や状況に関係なくしゃべってしまう可能性があります。

2. 状況を判断し、それに基づいた行動をすることが難しい可能性があります。

周囲の雰囲気や、相手の表情、しぐさなどの非言語的なサインの読み取りが困難なために、状況判断が難しいのかもしれませんが、これらが難しいと、集団生活の中で自然と身につけていく、社会的ルール（例、大勢いるときは、1 人が話せる時間はこの程度）を学習しにくくなります。

3. 自分の考えや思いを内言化することが難しい可能性があります。

子どもは、思いついたことや考えを声に出して言うこと（外言語）の次に、心の中だけで思ったり考えたりすること（内言語）ができるようになります（内言化）。内言化が難しい子どもの場合、自分の思考過程や感じていることを、ほとんど無意識に言うてしまうことがよくあります。

4. 自分の考えや思いがまとまっていなため、内言化することが難しい可能性があります。

普段は内言化できている大人でも、考えや思いがまとまらないときや複雑な思考をする場合などは、思わずしゃべってしまうこと（外言語を使う）がありますが、子どもの場合も同様に、考えや思いがまとまらないときや複雑な思考をする場合ほど口に出して言うてしまいます。

5. 感覚欲求を充たすためである可能性があります。

しゃべることで、口腔や腹部の筋肉を使うので、その固有感覚刺激により、感覚欲求を充たしていると考えられます。

[対策]

1. 感情や行動のコントロールを行えるよう働きかけます。

①子どもの身体に触れることで、「しゃべる」という行動を切り替えるきっかけを作る。

②周囲の状況を判断できるように働きかけながら、行うべき課題に向かえるよう声をかける。

2. 状況を判断できるよう、周囲の様子や他者の表情、しぐさなどの非言語的なサインの読み取り方を具体的に説明します。また、1 人が話せる量をわかりやすく説明することも有効です。

①クラスの子どもの名前ラベルを作り、話した子どもが目で見えてわかるように示す。

②クラスのどの子どもがどんな話が好きかなどを相手に聞いてみる。

3. 考えや思いを「しゃべる」のではなく、「書く」などの異なる外言化の表現方法を提案する。

平成 22 年度日本作業療法士協会作業療法推進パイロット事業助成

4. 考えや思いを論理的にまとめることを手助けすることが有効です。

①発表の手順やそこに含まれる内容を提示する。

5. 固有感覚の感覚欲求を充足させる機会を作ることが大切です。

①歯ごたえのある食べ物や噛んでよいもの、握れるものを提供する。

②休み時間などに、身体を使って遊ぶ機会を増やす。

キーワード⇒P. 4「固有感覚」 P. 8「感覚欲求」 P. 20「脳の抑制機能」 P. 25「口の機能」

Q16 教師にくっつきたがる（おんぶ、抱っこ、膝の上に座る）

あつしくんは小学校 2 年生。休み時間になると、みんなが外で遊んでいるにもかかわらず、どこからともなく先生のそばに行き背中にくっついたり、膝の上に座ったりします^{1, 2, 3}。あつしくんは嬉しそうに先生にくっついたまま、「あんな一昨日な」と話し始めます。「重いから降りや。」と先生に言われてもかまわずに話し続けます。

家で過ごすときは、小さいときからの愛用のタオルケットをよく手にしています^{1, 2}。「もうボロボロだから新しいのを買ってあげる。」と言われても、「これがいい！」と手放したがりません。飼っている犬が好きで、じゃれあって一緒に遊び^{1, 2}、散歩や餌やりなどを進んで行っています。

[原因]

1. 感覚欲求を充足させるための行動である可能性があります。

くっつくことで、触覚の感覚刺激を得ることができます。一定の触覚刺激を得ることで、脳の状態を安定させようとしているかもしれません。

2. 安心感・情緒の安定を得ようとしている可能性があります。

主として身体接触による心地よい感覚刺激（触覚・固有感覚）によって、安心感や情緒の安定を得ているのかもしれません。

3. 友だちとの関わり方がわからない可能性があります。

コミュニケーション能力が未熟だと、同年齢の友だちへの関わりが難しく、結果として先生との関わりになっているのかもしれません。先生との関わりも、身体を接触しての直接的なコミュニケーションになっている可能性があります。

[対策]

1. 触覚の感覚欲求を充足する機会を作ることが大切です。

①休み時間に、砂遊び、動物の世話などの活動をする。

②イスや机の裏に、手触りのよいフワフワした布などを貼り、授業中でも感覚欲求を充足させるようにする。

2. 情緒が不安定になる原因を理解した上で、社会的に許容できる範囲でできるだけ受け入れてあげることがよいでしょう。また、教師と関わるができる時間や安心できる場所を保障してあげるのもよいかもしれません。子どもとの間に一定のルールを作っておいた上で対応することが大切です。

3. クラス遊びに、おしくらまんじゅうや人間知恵の輪など、ルールが複雑ではなく、感覚欲求を充足させる活動を取り入れます。

キーワード⇒P. 3「触覚」 P. 8「感覚欲求」

Q17 先生・友だちの名前と顔を覚えにくい

しょうたくんは、小学校 1 年生の男の子。入学して半年、担任の先生を見てようやく「かとう先生」と呼びかけるようになりました。文字もすらすらと読めるようになり、友だちの名札を見れば名前が言えるのですが、体育の時間に整列するときには、はるくんの後ろということがわかっていても、はるくんの顔を覚えていないので並ぶことができずにうろうろしています¹。顔はわからないのですが、前から 5 番目ということはわかっているので友だちが並ぶのを待って、「1、2、3、4、5」と自分の並び順を数えて並んでいます。

魚が大好きで、教室の後ろにある金魚の水槽を友だちがのぞきこんでいると、必ずそこに行って「なあなあ、グッピーって知ってるか。」と家で飼っている魚の話を始めます。友だちが「昨日も言うてたやん。」と言うと、もう 1 人の友だちに「なあなあ、金魚好き？金魚ってな…。」と、魚の話が続けます²。

家に帰ると、お母さんに「友だちがな、金魚にえさあげてた。友だちな、金魚好きやで。友だちな、グッピー知ってるって言うてた。」と話をします。お母さんが「友だちって誰？何くん？」と聞きますが、「えっ、そやし、友だち。」というだけで、誰と話していたのか言うことができません^{1, 2}。

[原因]

1. 顔の識別が難しいのかもしれません。

人の顔は、全体として判断されています。よく知っている人であっても、その人の口や鼻などの部分的な特徴を表現するのは非常に難しいことです。また、写真などで顔の一部が変わっていても、それが誰の顔であるかは認識することができます。また、人の顔は目や口が動くため、表情は常に変化します。その表情が変化しても同じ人であるということがわからないかもしれません。顔の認識は、脳においては比較的独立した機能で、ある特定の顔に反応する部分が脳にあります。そのため、他の視覚認知能力とは一致しないことがあります。

2. 関わりを通して人を区別することが難しい可能性があります

人は見た目では、あまり大きな違いがありませんが、人はそれぞれに個性や役割をもち、その個性や役割を考慮した関わりをしなければなりません。その中で、一人一人に応じた関わりを学び、外見からだけではなく関わりの違いから人を区別していきます。人と関わるのが難しい子ども（一方的な関わり、誰にでも同じ関わり）は、関わりから学んでいくことが難しいために、人を外見でも区別することが難しいかもしれません。

3. 顔、名前、状況をひとくくりで覚えている可能性があります。

顔、名前をそれぞれに覚えるのではなく、視覚的に捉えた、人、名前、その時の状況を全てセットで覚えていると、状況が変わると同じ人であることがわからなくなるかもしれません。

[対策]

1. その人を覚える上で、顔のどこに注目すればよいのかを教えます。また、顔以外で他の人と区別する特徴を教えます。

① 右目の下にほくろがある、黒く四角い縁のめがねをかけている、声の調子 など

2. 3. 関わりの中でエピソードと関連づけて名前と顔を覚えるとよいかもしれません。

①グループワークや集団活動を取り入れ、友だち、先生と直接触れ合う機会を多くする。

②印象に残りやすいように身体を動かして、触れ合い、視覚以外の感覚の情報を積極的に取り込む。

キーワード⇒P. 16 「行為機能」

Q18 物に対する独占欲が強い

小学校 1 年生のかいとくん。昆虫が大好きで、学級文庫にある全 3 冊の昆虫図鑑を全て自分の机の中に入れてあります。授業中でも時々図鑑を出してきて、3 冊全て、順番にそろっているかを確認しています₁。

今日の生活科のテーマは、『校庭の虫を探そう』です。先生が、「見つけてきた虫の絵をプリントに描きましょう。詳しく描きたい人は学級文庫の図鑑を見てもよいですよ。」と言いました。すると、ゆかりさんが「先生、かいとくんが全部持ってるよ。」と教えてくれました。「かいとくん、学級文庫の本はみんなの本だから、一緒に見ましょう。」と先生が言いますが「ダメダメ！かいとが見てるの！」と、図鑑を抱きかかえて渡しません。先生は「かいとくん、ゆかりさんに 1 冊貸してあげたら？」と声をかけましたが、図鑑を抱えたまま「これは、かいとのもの。」と、貸すことができません。「じゃあ、時計の長い針が 6 になったら貸してあげたら。」と言われると時計を見て、しゅしゅゆかりさんに図鑑を 1 冊、渡しました₂。

[原因]

1. 安心して生活するための手段となっている可能性があります。

他人から見ると、使っていないように見える時でも、本人にとってはその場所にあること、決まった方向で置かれていることに意味があるなど、本人なりの決まりがあるかもしれません。所定の位置にあることで、安心できることがあります。人が触ることで、本人にとっての安定した環境が壊れてしまうため、触られること、貸すことを嫌がる可能性があります。中には、一定のものを手に持っていることで、安心できる子どももいます（触覚が安心感を与えている場合が多くあります）。他人から見ると価値がないものであっても、その子どもにとっては環境に適応するためや神経系を安定させるための、大切なお守りである場合があります。

2. 見通しがもちにくい可能性があります。

一度人に貸すと、いつ手元に戻ってくるのか見通しがもちにくいいため、貸すのを嫌がる場合があります。「ちょっと貸して」「後で返す」といった言い方は、特にイメージがもちにくいいため、独り占めすることがあるかもしれません。また、今自分が使っているものと、次に使いたいものの時間的な関係がわかりにくくて、常に自分のものとしてもっていないと不安な場合があります。

3. 人が遊んでいる物を欲しがっている可能性があります。

1 人では遊びを思いつくことが難しいため、友だちが遊んでいるのを見ると、友だちの持っているものが良く見えるのかもしれません。

4. そのものでしか楽しむことが難しいのかもしれません。

行為機能が未熟だと、いろいろな物で楽しむ方法を思いつくことができません。そのため、自分で遊べる限られた物を独占しようとしているかもしれません。

[対策]

1. 物を独占することが、安心して生活する手段となっているため、可能な範囲で尊重してあげると、安心して過ごせることもあります。個人のもので、持っていたら安心して生活できるものを見つけます。

①クラスで共有するものは、誰の持ち物であるのかを子どもの理解度に応じて説明する。

(a. 「この本は、学校のお金で 1 クラスに 1 冊買ってもらったものです。30 人で使うものなので、1 人だけで使ってはいけません。」など

平成 22 年度日本作業療法士協会作業療法推進パイロット事業助成

- ②クラスのものと同様に、『1年1組みんなのもの』と書いた同じ色のシールを貼る
2. 具体的に手元に戻るまでの時間を示します。
- ①時計の長い針が3に行くまで。チャイムが鳴るまで。時間の長さを本人と相談し、選択できるようにする。
 - ②状況を客観的に説明する。
 - ③一方的に借りるのではなく、交換する。
 - ④いつ戻ってくるのかを紙に書いて渡す。
3. 4. さまざまなクラス遊びを行うことで、本人の遊びのバリエーションを増やします。

キーワード⇒P. 16「行為機能」

Q19 人に対する独占欲が強い

ひろゆきくんは小学校 1 年生。人なつこい性格ですが、少々度が過ぎることがあります。授業にはよく参加して、いつも元気に手を挙げます。自分が当てられほめられると機嫌がよいのですが、友だちが当てられると、「手を挙げてるのに。」と先生に怒って訴えています¹。また「先生」「先生」と大きな声で呼んだり^{1,3}、「先生これでいいの？早く見て。」と話しかけたり^{1,2}、他の友だちも一緒に勉強していることはあまり気にかけていない様子です。

家に帰ると、お母さんは夕食の仕度をしていました。ひろゆきくんは「ただいま。」と部屋に入るなり「お母さん、おやつちょうだい。」と言うと、お母さんは「今、手が離せないからちょっと待ってね。」と言いました。でも、ひろゆきくんはすぐに「お母さん。明日、持っていくもの何があるか、時間割表、見て。」と言ってお母さんのそばを離れようとしません。

[原因]

1. 全体の状況を把握できていないため、クラス全員の先生にもかかわらず、自分に注目していると思っている可能性があります。

外部環境をとらえるときには、全体的・全般的な情報処理（右大脳半球）と部分的・焦点的な情報処理（左大脳半球）が必要です。全体の情報がうまくとらえられずに、先生が自分ひとりに注目してくれていると思ってしまう場合が考えられます。

2. 自分の行っていることや答えが正しいのか、そうでないかを過剰に気にしているため先生に常に確認している可能性があります。

3. 自分から関わりをもてる対象がその人しかいない可能性があります。

先生はある程度、子どもに合わせて対応してくれますが、子どもは自分に合わせてくれないので、より関わるのが難しいと考えられます。

4. 課題が適切でない可能性があります。

すべき課題の理解が難しく、本人の楽しみや達成課題になりにくいために、先生と関わるのが今できる一番楽しいことになっているのかもしれない。

[対策]

1. クラス全体の状況を把握する機会を持ちます。

①自分が発言した後に、次に発言する友だちを当てて、他の友だちも発言する機会があることを意識づける。

②自分が先生に話しかけることができる時間や回数を子どもと一緒に考える。

2. 子どもが多様な関わりをもてるよう、行為機能を育てます。

①先生が子どもを受け止められる範囲で多様な関わりをすることで、子どもの多様性を育てるようにする。

②先生が媒介となり、子ども同士で遊べるように援助する。

3. 子どもが間違ふこと対して、敏感にならないように配慮します。

①全てが正解ではなくてもよいことをあらかじめ伝える。

②答えがいつ提示されるかをあらかじめ予告する。

4. その子どもに合った課題を個別に提供します。

キーワード⇒P. 16 「行為機能」

Q20 ナイフやカッターを持ちたがる

中学 1 年生の田中くん。授業中、先生に対して暴言を吐いてしまうことが目立ちます₂。先生が見てくれないとカッターを出してきて、威嚇します_{1, 2}。しかし、先生のことが嫌いというよりも、かまってほしい表れのようなようです。暴言に対し先生が決まった言葉を返さないと、何度も暴言を言います₂。一見、活発に見えますが、体育の授業に参加することを拒むことがあります。特に、新しい単元が始まる時は何かしら理由をつけて見学します_{1, 2}。

家には 2 つ年上の兄がいます。小学生のころはよく一緒に遊び、スポーツの得意なお兄さんにボールの投げ方やバットの振り方を教えてもらっていました。そんなお兄さんのことは好きですが、お母さんにいつも比べられ、褒められる機会が少ないことに、内心では傷ついている田中くんです。

[原因]

人は、環境とうまく関わり達成感を得ることで、自分の可能性を感じ、自尊心を育てます。しかし身体図式や行為機能が未熟な子どもは、環境との関わりの中で失敗体験を重ねやすいため、自分の能力に自信をもつ機会が少なくなり、自己のイメージを過剰に低くしている可能性があります。こういった子どもの中には、人を攻撃するような意図はなく、防衛的にナイフやカッターなどの刃物を持ちたがる場合があります。

1. 自己のイメージの基盤となる身体図式が未熟である可能性があります。

自分自身の能力（運動能力や容姿なども含めた自分自身へのイメージ）を正確に捉えることが難しく、自信がないので、ナイフやカッターなどの刃物を持ち、周囲に自分を強い存在として印象付け、優越感をもつことで、自分自身の能力を補おうとしているのかもしれない。

この場合、刃物を「安心と思えるお守り」的存在として持っている可能性があります。

2. 他者とのやりとりにおいて、さまざまな対応を求められると臨機応変に対応する能力（対人関係における行為機能）が未熟な可能性があります。

さまざまな対応を求められる他者とのやり取りの中で、臨機応変に適切な応答をする能力が未熟な可能性があります。こういった子どもの場合、他者が場面展開をリードすると、自分の能力の限界を超える状況となる可能性があるため、自分で場をしきりたがり、それが容易となるように相手より優位な立場（相手を見下せる立場）で物事を進めようとしています。そのため、ナイフやカッターなどの刃物を持ち出すことで、相手より優位な立場を誇示できる状況を作ろうとしている可能性があります。

行為機能は物理的環境とうまく関わるだけでなく、人とうまく関わる上でも不可欠です。そのため、人とうまく関われない子ども（対人関係における行為機能が未熟な子ども）は、物理的環境ともうまく関われない可能性があります。

[対策]

1. 自己の存在が明確になるような役割をもつことや、他者に認められる機会をもつとよいかもしれません。このときに、失敗しないような配慮や、本人が成功できる課題を選択することも大切です。

- ①得意分野の発表をして周囲に認められるなど、自分の良さを確認できる場を作る。
- ②本人の興味を尊重し、熱心に取り組み、なおかつ成果を得られやすいことを見つける。
- ③ごみ拾いや空きペットボトルつぶし、廃品回収、高齢者とのボランティア交流、まちづくり活動などのボランティア活動や、班やクラスを単発ながらも代表するような特別な責任のあ

る役割など、具体的に人の役にたて、責任を果たし、感謝される経験をする。

2. 行為機能の発達を促すことが有効です。

①物理的環境とうまくかかわることからはじめる。

(a. 体育や掃除時間などで、物の扱い方、物に対する自分の身体の扱い方、慣れない物・状況への対応方法を見て、現在もっている力を確認し、課題を設定する。

キーワード⇒P. 14「身体図式」 P. 16「行為機能」

Q21 相手の気持ちがわかりにくい

小学校 3 年生のえいとくんは、昆虫が大好きです。夏休みに 1 泊 2 日のキャンプが実施されました。友だちと昆虫の話題で盛り上がっているところで、先生の話を書く時間になりました。友だちは先生の話を書こうと前を向きますが、えいとくんはまだ昆虫の話を書いています⁴。友だちが静かにするように目で訴えています。えいとくんはその意味がよくわからないようです²。そばにいた先生に、肩を叩かれ「話を聞く時。しずかに。」と耳元で伝えられると、話していたのを止め、先生の言うことを理解することができました。

キャンプが終わり、家に帰るとお母さんが「キャンプは楽しかった？何を作って食べたの？」などとたずねました。えいとくんは、かなぶんを捕まえたこと、かなぶんのえさが欲しいことなど、かなぶんのことばかりを話します³。お母さんが困った顔をしていてもお構いなしです²。でもお母さんがキャンプのスケジュールを見せながら、どのようにして過ごしたのか一つずつ質問するといろいろと話し、「楽しかったよ」と伝えることができました。

[原因]

1. 感覚の感じ取り方にかたよりのあるために、相手の気持ちを理解するときはずれが生じる可能性があります。

発達的に見ると他者の気持ちを理解する土台となるのは、身体の触れ合いによるコミュニケーションです。自己の身体を通じたコミュニケーションが相手の気持ちを理解する基盤となります。感覚の感じ取り方（触られることが好き、嫌いなど）が他者と異なる場合は、相手の感じ方についても自己の感じ方が基準となるため、誤った解釈をしてしまう可能性があります。

2. 非言語的なサインを読み取ることが難しいため、一方的になる可能性があります。

表情の変化や動作、しぐさ、話し方の抑揚など言葉以外のサインを読み取ることが難しいのかもしれませんが。また、子ども自身の感情や非言語的なサインが少ないために、表情の変化や動作がコミュニケーション手段の一部となっていることに気づきにくい可能性もあります。

3. 自分と他人は別の考えや知識をもっているということがわかりにくい可能性があります。

自分の知っていることや、興味があることは、誰もが知っている、興味があると思ひこみ、一方的に話す可能性があります。その背景として、他者を理解する上での基準となる自己のイメージ（自己意識）が曖昧であるため、他人との違いがわかりにくいことや、他者に自分を置き換えることが苦手であることが考えられます。自己意識の基盤は自己主体感「ある行為や運動を自分自身で行っている」であり、その重要な要素の一つに自分の身体を意図するように操作できる感覚があると言われてしています。

4. 人や場の状況を判断することが難しく、同じ話やそぐわない話をする可能性があります。

それぞれの人の立場や場の雰囲気などを捉えて、その状況に合った話の内容、話し方、敬語の使用などを適切に判断することが難しいのかもしれませんが。

[対策]

1. 身体を通じたコミュニケーションを重ね、他者と共感できる機会、違いを感じられる機会を作ります。

①手をつないでの活動、2人3脚、手押し車、おんぶ、一緒に大きな荷物を運ぶ。

②言語理解が可能な場合は、体験を通して得た感じ方の違いを、言語化して共有する機会を作る。

2. 非言語的なサイン（口元、目元の動き、声の抑揚など）が相手の行動や感情を変化させる手

段であることを教えます。また、本人が示す感情および非言語的なサインを言語化して共感し、表現の多様性を伝えます。

3. 自己の身体を操作する中で、自分の身体を操作する感覚（固有感覚が中心）をしっかりと感じ取れる活動を行い、自己主体感を促します。

①マットくぐり、ネットくぐりなど、狭いところを抵抗を感じながら通り抜ける

②相撲、おしくらまんじゅう

③よじ登る

4. それぞれの人や場がどういった状況かを伝えます。それを踏まえて、いろいろな話し方や話題、関わり方が必要なことを知らせます。この人はこういった話が好き、こんな風に関わって欲しい、こんな距離で話したいなどを、具体的に相手に聞いてみることや、大人と一緒に考えることも有効です。

キーワード⇒P. 10「感覚調整障害」 P. 14「身体図式」 P. 16「行為機能」

Q22 わかっているにもかかわらず同じことを何度も質問する

ほくとくんは電車が大好きな 3 年生の男の子。休み時間のたびに大好きな用務員さんのところに一目散に走って行きます。最初に必ず、「京福電鉄の太秦広隆寺の次の駅は？」と話しかけます。用務員さんは、いつも同じことを聞かれるので、今日は「え？、どこやったかなあ？」ととぼけてみました。ほくとくんは、「京福電鉄の太秦広隆寺の次の駅は？」とちょっとイライラしながら聞き直します。「そうや！有栖川や。」と用務員さんが答えると、今度は怒った口調で「京福電鉄の太秦広隆寺の次の駅は！」と言います。用務員さんは仕方なく、いつもの答え「帷子ノ辻」と答えました。すると、ほくとくんはにこっと笑って教室に戻って行きました。

[原因]

1. 質問に対する内容としての答えではなく、同じ答え（同じ聴覚刺激）が返ってくること、すなわち一対一の反応を期待している可能性があります。
2. 関わりのかきかけがわからず、コミュニケーションの手段としている可能性があります。

[対策]

1. 同じ聴覚刺激を求めている子どもに対し、異なる答えを返しても納得せず、同じ質問を繰り返させるだけです。子どもの求めている聴覚的な答えのみではなく、聴覚+ α の感覚刺激を用いて返答することで一対一の対応から広げていくことができると考えられます。例えば、「 3×3 は？」の答え「9」と言ってもらいたい子どもに、「9」と言いながら背中に指で書く（聴覚+触覚）。次の段階で、「9」と言わずに（聴覚刺激をなくし）、背中に指で書くのみとし、最終的には質問に対しさまざまな対応をしても楽しめるようになることを目指すとよいでしょう。一対一の対応を広げることが重要です。
2. 子どもの伝えたかった気持ちを言語化する手伝いをすることや、場面に応じた話しかけ方を具体的に教えるとよいでしょう。

キーワード⇒P. 16「行為機能」

Q23 休み時間、集団で遊ばず、1 人でいることが多い

さとるくんは小学校 3 年生です。休み時間、机の上を片付けて周りを見るとほとんどの友だちはすでに校庭に行っています₂。部屋にいる友だちも話に夢中で、さとるくんには気付きません。さとるくんも自分からは話しかけません。

さとるくんが仕方なく窓から外を眺めていると、気付いた先生と一緒に校庭へ出てくれました。クラスの友だちは、ドッチボールやケイドロなどをして遊んでいます。さとるくんは自分から声をかけたり参加することはない_{1, 2}。「ケイドロしよう」と友だちが誘ってくれてようやく遊び始めました。警察役になると、一生懸命に追いかけているのですが、なかなか泥棒を捕まえることができません₅。

[原因]

1) 遊びが思いつかない・どう入ってよいのかがわからない

1. 何をして遊んでよいのかが思いつかない可能性があります。

『休み時間』という大きな枠組みの中で、何をすればよいのかがわからない可能性があります。また、さまざまな遊びをする友だちがいる中で、どれを選んでよいのかがわからないかもしれません。

2. どのタイミングでどんな方法で友だちの輪に入ってよいのかがわからない可能性があります。

休み時間開始直後は、特に友だちが勢いよく動き出すため、その展開の速さについていけない可能性があります。

2) 感覚調整障害が原因となり入りにくい

3. 不快な感覚刺激を避けるために、1 人でいる可能性があります。

休み時間の友だちは、教室、運動場などで自由に遊ぶため、変化に富んだ予測不可能な刺激となります。触覚防衛、聴覚防衛などの感覚調整障害があり、感覚刺激を不快に感じる子どもは、それを避けるために 1 人でいるのかもしれません。

4. 生活の中で蓄積したストレスをカームダウンしている可能性があります。

感覚調整障害がある場合、ざわついた教室にいること、友だちが横を通り過ぎることなど、何気ないことがストレスの原因となります。一見ストレスには見えなくても、小さなストレスが溜まって耐え切れなくなる場合もあります。階段の下などの静かな場所に行く、ロッカー、掃除道具入れなどの狭い場所に入る、飼育小屋に行きウサギなどを触ることで、神経系の安定を取り戻している可能性があります。

3) その他の原因

5. 不器用さやルール理解の難しさが原因で、タイミングやスピードなどを要求される集団遊びに参加しにくい可能性があります。

集団での運動遊びに参加しても、うまくいかずにおもしろくないため集団では遊ばず、ひとりでいることが多くなっているのかもしれません。

6. 友だちと興味の対象が違う可能性があります。

虫取り、砂遊び、読書、絵を描くなど周囲の友だちと異なる興味関心があり、1 人で遊んでいる可能性があります。

[対策]

1) 集団に入りやすいように促します。自分では遊びを思いつけず、遊び出せないが遊びを提供

することで遊びに参加できる可能性があります。

①子どもが遊びに入りやすいように、クラス遊びを設定する。

②教師がグループに入るきっかけを提供する。

2) 感覚面に配慮した集団場面の提供を行います。

①おとなしく、優しい友だちのグループに入るように促す。

②教師がその子どもの行動の背景を理解し、場合によってはより本人が落ち着け、集団にも受け入れられる場所を提供する。

3) 5. 不器用さが原因になっている場合、クラス遊びで、その子ども参加しやすそうな遊び(身体能力がその子にあっていて遊べる遊び)を提供します。

6. 子どもの興味関心を尊重します。クラスの中で興味、関心があることを発表する場などをもうけ、クラスの一人としての存在を、友だちも含め確認する機会を作ることが重要です。

キーワード⇒P. 10「感覚調整障害」 P. 16「行為機能」

Q24 「暴言」を言う

小学校 5 年生のけんとくん。ウサギや魚の飼育を進んで行う男の子です。ある日、けんとくんが手を洗おうとしていると、友だちがけんとくんに気付かず横から手を出してきました。その途端「どげや！」と声を荒げました_{1,2}。「気が付かへんかったんや。ごめん。そんな言い方するなよ。」と言われると、「うるさい！」と興奮してどンドン相手を責めます₁。なかなか落ち着きを取り戻せず₁、最後は先生が仲裁に入ることになりました。落ち着いたところで事情を聴くと「藤本くんが先に手を洗った。僕の方が先に並んでたし、僕が先や。」と理由を話してくれます。そういうときは、「僕が先に並んでいるから、代わって。」と言えよということも教えてもらい、納得することができました。

家に帰るなり外に飛び出そうとしたけんとくんへ、お母さんは「宿題を済ませてからにしなさいね」といつもの一言です。けんとくんは顔を真っ赤にして「うるさい！」と怒り出し₁、宿題にとりかからずに遊びに行ってしまう。それでも遊びから帰り、自分の部屋で宿題を始めると学校よりも集中して取り組み、短時間で終わることが出来ます。

[原因]

1. 抑制機能が未熟である可能性があります。

感情のコントロールが難しく、すぐに怒ってしまう可能性があります。その背景には感覚調整障害がある可能性もあります

2. 行為機能が未熟である可能性があります。

他者に興味はあるが、関わり方や関わるきっかけがわからず、そのような行動を取る可能性があります。また、「暴言」は、比較的確実に他者の反応を引き出すことができるため、それを期待して行っていることも考えられます。その背景には、行為機能の問題から、関わり方がわからず、人と関わるための数少ない方法の一つとして、「暴言」を用いている可能性があります。

3. 感覚欲求を充足するための行動である可能性があります。

「暴言」は大きな声で、かつ爆発的な発声であることが多いため、口や喉などの発声器官への固有感覚刺激となります。比較的単純な運動で、強い固有感覚刺激を得ることができるため、固有感覚の感覚欲求を充足させるために大きな声を出している可能性があります。

[対策]

1. 落ちついた状態を保てるように配慮します (Q26 参照)。

2. 関わり方や、関わるきっかけのポイントを具体的に伝えます。

①教師が友だちとの間に入り、代弁することや見本を見せる

②適切なコミュニケーション手段を教えます。

3. 固有感覚の感覚欲求を充足させる機会を作ることが大切です。

①休み時間に身体を使って遊ぶ、授業中も役割を担ってもらい、意図的に動く時間を保障する。

②手から固有感覚刺激を取り入れられる、握る道具やおもちゃを提供する。

③口の感覚欲求を充足させることも重要です。

キーワード⇒P. 4「固有感覚」 P. 8「感覚欲求」 P. 10「感覚調整障害」 P. 16「行為機能」
P. 20「脳の抑制機能」 P. 25「口の機能」

Q25 蹴る、叩くなど粗暴な行動が多い

木村くんは校庭を走り回ることや、お友だちとサッカーをすることが大好きな小学校 5 年生です。佐々木くんが、「さっき、階段登ってたら木村くんがいきなり押してきた」、と先生に訴えています。先生が木村くんに聞いてみると、「俺は押してない。お前が押してきた_{2、4。}」と言います。周りにいた友だちは、「違うで。木村くんの手が当たったんやで。」と言うので、木村くんは納得いかないまましぶしぶ謝りました。先生は、何度も注意するのですが、同じようなトラブルがたびたび起こります。授業中は落ち着きがなく、離席や椅子をガタガタさせることが多いのですが₁、体育や昼休みに思い切り遊んだ後の授業では、落ち着いて授業を受けています。

お家ではお父さんや 5 歳の弟とプロレスごっこをして遊んでいます。弟相手でも力加減をしないために_{3、4}、泣かせてしまい怒られることがたびたびあります。買い物に出かけたときの荷物持ちは木村くんの役割で、「俺、すごいやろ。まだ持てるで。」と満足そうな様子です_{1。}

[原因]

1. 感覚欲求を充足させるための行動である可能性があります。
2. 感覚（触覚、固有感覚）の感じ取り方が曖昧なために、自分の行った運動がわかりにくい可能性があります。

自分が行っている運動の感覚がわかりにくいと、例えば、自分が大きく手を振って歩いていることに気付きにくい状態で相手に手が当たったとしても、本人は自分が当たったとは思わずに人から当てられたと受け止めます。

3. 感覚（触覚、固有感覚）の感じ取りが曖昧なために、運動のコントロールや力加減が難しい可能性があります。
4. 感覚（触覚、固有感覚）の感じ取り方が曖昧なために、他者の感じ方がわかりにくい可能性があります。

他者がどのような感じ方をしているのかの基準は自分の感じ方です。多くの人が 1 の強さの感覚刺激で感じられる刺激を、10 の強さの感覚刺激でないと感じるのが難しい子どもは、他者も 10 の強さの感覚刺激でないと感じないと思ってしまう。そのために、他者から見ると粗暴な動きになってしまうと思われま。

[対策]

1. 感覚欲求を適応的に充足する方法を提供します。
2. 自分が運動しているときのビデオを撮って一緒に見ます。
2. 3. 4. 固有感覚の感じ取りをこまやかにする活動を行います。

①持続的に力を入れる活動を行います。

(a. 重たい荷物を運ぶ。

(b. うんていでゆっくり進む、登り棒、綱引き

②力加減をすることで成功する目的のある活動を提供します。

(a. 料理 例) コロッケやハンバーグの成形

(b. 生き物の世話

(c. さまざまな距離に置かれた箱の中にボールを入れる

4. 自分と他者とは違う感じ方をしていることを教えます。

例) 「Aくんがあいさつのときに肩を叩く強さは、先生には思いっきり叩かれたみたいに痛い。さっきの叩く力を 10 としたら、3 の力で叩いてね。」と伝え、実際に行って適切な力加減を教

えます。

キーワード⇒P. 3「触覚」 P. 4「固有感覚」 P. 8「感覚欲求」 P. 10「感覚調整障害」

Q26 キレやすい

小学校 4 年生のてつやくん。休み時間にカードゲームをして遊んでいると、友だちがだんだん周囲に集まってきて、てつやくんは少しいらいらしてきました¹。友だちが「勝ってるやん。すごいなあ。」と、てつやくんの肩を叩くと、「触んなや。痛いやる。」と怒り出します¹。「次、てつやくんの番やで。」と促されて何とか続けますが、どうも落ち着きません。周りで見ていた友だちが「てつやくん、落ち着けや。」と声をかけた途端、「うるさい。もうやめるわ。」と机を蹴って、出て行ってしまいました³。

学校で疲れたてつやくん、帰るとさっそくおやつです。冷蔵庫を開けると、いつもあるはずのおやつがありません。「おやつがない！」と怒りました²。それを聞いたお母さんが、棚に同じおやつがあることを伝えましたが、てつやくんは納得がいかなかった⁴。その後、おやつを食べ終える頃に、ようやく落ち着いた様子でした。

[原因]

1. 感覚の感じ取り方にかたよりのあるのかもしれません。

多くの人にとって不快に感じない感覚を、不快に感じていることがあります。一つの感覚刺激がキレるきっかけになることもあります。実際には不快な感覚刺激の蓄積で、ストレスが徐々にたまり、限界を越えたところでキレることが多いようです。

2. 見通しをもちにくいことが原因かもしれません。

私たちはその瞬間は不快であったり、思い通りにならなくても、その次の展開によっては改善されるかもしれない、という見通しがもてるため、我慢することができます。しかし、見通しがもちにくいと、その瞬間の不快の気持ちを行動にしまう可能性があります。

3. 安定した自己評価がもてないため、周囲の言葉や態度を過剰に気にしている可能性があります。

安定した自己評価をもてない子どもは、周囲の評価がその子どもの自己評価になってしまいます。そのため、通常は気にしない、否定的には受け取らない言葉や態度でも、その子どもにとっては全否定されたように感じる可能性があります。

4. 自分の中で作った決まりごとが原因かもしれません。

場面に合わせた柔軟な対応が難しい子どもは、言葉を字義通りに取ることや、周囲にはわかりにくい自分だけの決まりごとを作りやすい傾向があります。それらが守られなかったとき、大きな怒りを感じる可能性があります。

キレやすい子どもは、わずかなきっかけで急激に過興奮となり、攻撃性や衝動性を抑えることが難しいのかもしれません（脳の抑制機能が未熟な可能性があります）。キレるきっかけとなった原因を探り、それに合った対策を立てることが大切です。また、キレている最中は、静かな環境など、神経系の安定を取り戻すための部屋や活動（カームダウンエリアやカームダウンを促す活動）を提供することが大切です。

[対策]

1. その子どもにとっての不快な感覚を探り、環境を調整します。

- ①触覚に対する過反応のある子どもへの対応は、教室の座席を一番後ろの隅にする。
- ②ストレスを蓄積しないよう、休み時間を利用し子どもの神経系の安定を取り戻す（カームダウンを促す）活動を提供する。

2. 見通しがもてるように援助します。

①課題や好きなことを止めるのが難しい場合

(a. 回数や時間を決めるなど終了までの見通しをつける。

(b. できていることを具体的に評価する。

(c. 具体的なヒントを提示するなど成功できる体験を増やし、不快、困難な場面でも成功のイメージをもって取り組める力を育てる (Q14、Q31 参照)。

②コミュニケーション場面

(a. 教師が子どもの状態を把握し、キレる前に場面を切り替える。子どもが無理矢理止めさせられたと思わないように配慮する。

(b. 「こんなこともある、あんなこともある」というように、生活の中でいろいろなことがあることを知らせていく。

3. 子どもの行動を全否定するのではなく、よかったところ、悪かったところを区別して伝えることが大切です。悪かったところは、どのようにすればよかったのかを具体的に説明します。子どもの中に否定的な自己だけではなく、肯定的な自己を育てること、否定的な自己は変えることができることを感じる事が重要です。すべてよい人やすべて悪い人はおらず、平均して「まんざらでもない自分」を感じる事が目標となります。また、小さな成功を目に見える形にして (シールや発表など)、自己肯定感を育てることも大切です。

4. 子どもと相談し、周囲の状況を理解してもらった上で、子どもが納得する方法を検討します。また、できる限り、場所の状況に応じた手順・方法を受け入れてもらうようにします。

キーワード⇒P. 10「感覚調整障害」 P. 20「脳の抑制機能」

Q27 遊んでいてトラブル (ルールが守れない、場所取り、ボールが当たった・当たらないのトラブル) になる

小学校 5 年生の、れんくん。友だちとは活発に遊びますが、トラブルが絶えません。昼休み、運動場から聞こえてくる声は「俺の方が先だぞ!」。他のクラスの子と、ドッチボールの場所取りでもめています。まだラインを引いていないところでしたが、本人は場所を取ったつもり₁だったようです。なんとか他のクラスの子が譲ってくれ、ドッチボールが始まると、ボールに当たったはずが、「俺は当たってない!」と自信たっぷりに₂言います。いくら友だちに「当たった」と言われても受け入れません。でも、友だちがギリギリよけたときには「お前、当たったぞ」と強気で言い、周りの友だちが「当たってないよ」と言っても、認められず、怒ってしまいます_{2,3}。

家では、1 年生の弟と格闘のテレビゲームをして遊びます。最初は年の離れた弟に優しく話したり、教えたりしているのですが、時間とともに「おりゃ!」「よっしゃ!」とどんどん興奮した声₃が聞こえてきます。そしてついには、「お前反則だぞ!」と弟を叩いてしまうこともしばしばあります。

[原因]

1. 周りには理解しにくい、本人なりの解釈や思いがある可能性があります。
例えば、多くの子はドッチボールの場所取りで、線を先に引き終わった方が場所を取ったと判断しますが、線は先に引き始めた方が場所を取ったと判断している可能性があります。
友だちはルールとして認識していない、本人なりの解釈がある可能性があります。
2. 感覚の感じ取り方にかたよりの可能性がります。
感覚の感じ取り方が曖昧な子どもは、ボールが当たっていても感じにくく、当たっていないと主張する場合があります。
3. 遊びに熱中していると過興奮になり、周りの状況が見えなくなっている可能性があります。
情動の調整が難しい子どもは、わずかな感覚刺激により過興奮になる傾向があります。特に鬼ごっこ、ドッチボール、闘いごっこなどの、感覚刺激が入りやすく勝ち負けがある遊びは、急に過興奮となり抑制がきかなくなることがあります。
4. ルールそのものの理解が難しい可能性があります。
ゲームのルールや、みんなが知っている暗黙のルールの理解が難しい場合があります。
5. 勝ちたい気持ちが強いいため、ルールを変える可能性があります。

[対策]

1. 本人なりの解釈があるのかを確認し、ある場合は、内容を聞いた上で、お互いにルールを調整します。
2. 審判などを付け、第三者が公平に判断するようにします。
3. 教師が遊びの中に入り、子どもの状態を把握し、過興奮になりかけたら、ルールや役割の交代など遊びに小休止を入れます。遊びを中止させられたと子どもが思わないように配慮することが大切です。
4. 視覚提示など、本人にわかりやすい方法でルールの説明をします。
教師が遊びの中に入り、現在の様子や状況を指差しなどで、子どもにわかるよう具体的かつ簡潔に説明をします。
5. 遊びが始まる前に本人とルールを確認し、わかりやすいように提示します。また、勝ち負けがない遊びや、勝ち負けが偶然で決まる遊びを行います。

キーワード⇒P. 10「感覚調整障害」 P. 20「脳の抑制機能」

Q28 勝負にこだわる／負けると思ったらすぐに止める／負けの原因を人のせいにする

小学校 3 年生のよしきくん。今日は運動場で、友だちと 2 人で PK 合戦をしています。3 回目まで終わり、3 - 2 でよしきくんがリード。4 回目でよしきくんはキーパーに止められてしまい、友だちはゴールを決めました。3 - 3 になった途端「今のは、やり直し。足が滑った。」と、言い始めます^{1, 2}。「そんなん、ずるいわ。それに、まだ同点なんやし。別にこのままでええやろ。」と友だちが言いますが、「やり直す。」と聞いて聞きません。なんとか 5 回目まで行うことができましたが、3 - 4 で友だちの勝ち。よしきくんは「あのとき、やり直させてくれへんかったし。お前が悪い。」と怒り続けています^{1, 2}。

家では、よくオセロをして遊びます。相手のコマを沢山ひっくり返せるところを見つけて、自分のコマを置いていきます²。お母さんとしているときは手加減してくれるのでよいのですが、2 年生の妹とすると、そういうわけにはいきません。いつの間にか妹が端を取ってしまい、初めは多かったよしおくんのコマがどんどんひっくり返されてしまいました。「お前ばかり返してずるい。」と言いながら「もう終わりや。」と、ぐちゃぐちゃにしようとして^{1, 2} 喧嘩になります。

[原因]

1. 勝つことが、自分を確認するための数少ない方法である可能性があります。

人は、他者との比較だけではなく、過去の自分と比較することで、自分の成長に実感がもてます。自分自身の成長を細やかに感じ取ることが難しいと、勝敗が自分を認めるための手段となる可能性があります。

2. 行為機能が未熟な可能性があります。

行為機能が未熟な場合、どの部分をどうすればよりうまくいくのかの見通しがもちにくいかもかもしれません。そのため、結果のみにこだわっている可能性があります。

3. 自己評価が低かったり、1 つの能力で自己評価を決めている可能性があります。

負けてしまうとさらに自己評価が下がってしまうために、負けることを受け入れにくい可能性があります。1 つの勝負の結果のみで、自己評価が左右されるため、自分の全体像（例、字は汚いが、走りは速い）を客観的に捉えることが難しくなり、より勝負にこだわる結果となる場合があります。

4. 勝負は 1 番でなければいけないと決め込んでいる可能性があります。

[対策]

活動が始まる前に、負けることもあることや、負けてもまた次の機会があることを伝えておきます。図に示す、記録として残しておくことも有効です。

1. 以下の対策が考えられます。

①他者との比較ではなく、子どもの成長や発達に目を向けた評価を行い、子どもにわかりやすく伝えます。過去の自分と比較できる手がかりや機会を作ることがよいでしょう。（例）ビデオを撮って子どもに見せる、成長を数字で表す（タイムを計ってグラフにする、距離を測る）。

②結果のみではなく、結果にいたる過程に視点をおいたほめ方をします。

③いろいろな賞を作るなど、一つの勝ち負けにこだわらない活動作りをします。

2. 行為機能を育てる遊びをします。

ビデオで撮影しておき、どの部分をどうすればよりうまくいくのかを、子どもと一緒に検討することがよいでしょう。

平成 22 年度日本作業療法士協会作業療法推進パイロット事業助成

3. 今できていることを、子どもと一緒に確認します。小さなことでも、具体的にわかりやすくほめます。
4. 勝ち負けではない活動を行います。また、勝敗が決まる活動でも、結果ではなく過程に注目した評価を行います。

キーワード⇒P. 14「身体図式」 P. 16「行為機能」

Q29 冗談が通じにくい

小学校 2 年生のただしくんは、とても真面目で、几帳面な男の子です。学校のルールを守り、宿題も毎日きちんと行います。

雪がたくさん降り、クラスみんなで雪だるまを作った翌日のことでした。ある友だちが、「あのな、昨日の夜、犬の散歩で学校の前を通ったら、雪だるまが歩いとったで。ほんまやし。そやし校庭に雪だるまがないやろ。歩いてどっかに行ったんやで。」と言いながら、雪だるまが歩くまねをしておどけています。クラスの友だちは笑ったり、一緒に雪だるまが歩くまねをしてふざけています。でも、ただしくんはきょとんとして隣にいた友だちに「雪だるまは歩かないです。」とムツとしながら言うのでした。みんながなぜそんなに笑っているのか全くわからないようです¹。

ただしくんのお父さんはとても面白い人で、時々冗談を言います。休日に家族で出かけたときおやつに「鬼あられ」を持っていきました。ただしくんはお父さんに「何を食べてるの？」と聞くと「鬼あられ」や。どうして「鬼あられ」と言うか知ってるか？」と言いました。ただしくんが考えていると、お父さんが「このあられ食べるとな、牙が生えて角が生えて、鬼になるんや。」と笑いながら言うのです。お父さんはほんの冗談のつもりだったのですが、ただしくんは「笑ってたらだめ。」とあわててお父さんの口からあられを取り出し、口の中と頭の上を確かめながら「お父さん、鬼になったらだめ。」と泣きそうになっています¹。お母さんに「とても硬くて、鬼みたいに強いから鬼あられと言うんだよ。」と本当のことを教えてもらい、「硬いあられなんだね。」とようやく納得してホッとした、ただしくん。今度はお父さんを「うそをついたら警察に捕まる。」と、とがめるのでした。

[原因]

1. 文字通りの意味でしか言葉を捉えることが難しい可能性があります。

全体的な話の流れや文脈を読むことや、抑揚の違い、表情を読み取ることが苦手かもしれません。そのために、字義通りに意味を取ってしまうのかもしれない。

2. 行為機能が未熟なため、抽象的なニュアンスを理解することが苦手な可能性があります。

抽象的な言葉を理解することが苦手であるかもしれません。「A かもしれない、ひょっとしたら B かもしれない」といった想像力を働かせることも難しい可能性があります。

言葉にはいろいろな意味があり、状況に応じてその受け取り方も異なります。それは、一つの遊具でいろいろな遊び方ができるのと似ています。一つの遊具でいろいろな遊び方ができる能力の背景には、行為機能があります。行為機能は遊びだけではなく、思考の柔軟性とも関係があり、脳の機能としては同じです。行為機能が未熟な場合、一つの言葉を一つの意味にしか取れず、冗談がわかりにくい可能性があります。

[対策]

1. 相手が何を意図して話しているのかを、なるべく具体的に説明します。
2. 子どもが混乱しない範囲の中で、多様な関わりをするとよいでしょう。また行為機能を育てる遊びをします。大人側が枠を作りすぎると、子どももその枠の中での対応しかできなくなります。枠の大きさは人それぞれであり、また、発達過程の中で変化していくものです。多様な関わりをすることで、冗談が受けいられる子どもに育ちます。

キーワード⇒P. 16 「行為機能」

Q30 早とちりや勘違いが多い

小学校 4 年生のはやくくん。いつも元気に運動場を走り回っています。今日は数人が集まって、校庭でリレーをすることになりました。みんなで話し合っ、〈木と木の間を通過して、鉄棒と総合遊具の後ろを回って帰ってくる。〉というルールに決まりました。はやくくんは話し合いの間、ちよろちよろと動いたり、友だちにちよっかいを掛けたり、しっかりと聞いていませんでした^{5, 6}。でも、「一番誰にする？」の声が聞こえると「おれ！」と張り切って手を挙げます。いざ走り始めると、木の間を通らずにまっすぐに進み、「木の間を通れや。」と注意され、「鉄棒のどこを回るだけやろ。」と素知らぬふりで走るのトラブルになってしまいます。

スーパーでの買い物は、いつもきょろきょろしています。お母さんに、「小麦粉とソースとってきて。」など一度に複数のことを頼まれると、途中で「何やった？」と聞きに戻ります^{2, 3}。

[原因]

1. 状況や場面の解釈にかたよりの可能性がある可能性があります。

私たちは言葉の言語的意味（左大脳半球）だけではなく、周囲の状況、場の雰囲気（右大脳半球）も含めて総合的に解釈しています。子どもの認知の特性により、言語的意味を優位に解釈する（字義通りの解釈）、場の雰囲気を優位に解釈するなどの場合があり、その結果、早とちりや勘違いが多くなるのかもしれません。

2. 聴覚記憶が難しい可能性があります。

耳で聞いたことを覚えておける容量が少ないと最後まで聞いていても理解しきれず、一部分のみを聞いて反応しているように見えるかもしれません。

3. 順序立てて処理することが苦手かもしれません。

言われたことを順序立てて処理することが難しい場合、長い話、主語・述語が明確でない、修飾語が多いことばの場合、因果関係を誤ってしまったり、言われた過程の一部が抜けてしまう可能性があります。

4. 聴覚の図地判別が難しい可能性があります。

多くの音の中から聞くべき音を聞き取りにくいと、他者の言葉をうまく聞き分けることができません。一見他者の言葉に耳を傾けているように見えても、他の音と混ざるため、必要な内容をうまく聞き取れない可能性が考えられます。

5. 注意、集中が持続しにくいことが考えられます。

一つのことに集中しにくく、気が散りやすいため、相手の話を最後まで聞くことが難しい可能性があります。

6. 行動の抑制が難しい可能性があります。

相手の話を聞いている途中でわかったつもりになり、即行動に移してしまうことが考えられます。また、文章全体としての意味を捉える前に、ある特定のことばや単語に過剰に反応している可能性があります。

[対策]

1. 子どもが何に注意をして話を聞けばよいのかを伝えます。

①周囲の状況や場の雰囲気を見落とす場合、どのような状況なのかを子どもにわかりやすい方法で伝える。

(a. 指さし、顔を向ける等で注目させたい場所に子どもの視線を向ける

(b. 簡潔に口頭で伝える

2. 子どもの聴覚的に記録できる容量で話をします。
 - ①主語・述語や因果関係を明確にし、短く話す。
 - ②たくさんの内容を一度に話す場合は、事前にいくつかの話があるかを予告し、順番をつけて話す。
 - (a. 「1 番〇〇します。2 番□□します。3 番△△します。」など
3. 順序立てて処理することを促します。
 - ①『いつ』『どこで』『だれが』『何をしたか』の作文ゲームをすることや、聞き取りでこの要点を見つけ出す活動を行う。
4. 5. 話が聞き取りやすい、注意を向けやすい環境を整えることで図地判別が行いやすいようにします。また、話の要点を簡潔に伝えたり、身ぶり手ぶりをに入れて話すとよいでしょう。
6. 本人が最後まで注意を向けたり聞ける工夫を行います。
 - ①なぞなぞや 3 ヒントクイズのような、最後まで話を聞かなければならない取り組みをする
 - ②単調な口調ではなく、メリハリをつけて話します。
 - ③表情や身ぶり手ぶりを有効に用います。
 - ④その子どもが反応することばや単語を使わず、簡潔に話す。
 - ⑤友だちとの話を、先生が通訳し、子どもに伝える。

キーワード⇒P. 16「行為機能」 P. 18「両側協調」 P. 20「脳の抑制機能」
P. 24「図地判別」

Q31 トラブルを起こした後に、反省はするが、また同じことを繰り返す

しんやくんは小学校 5 年生。廊下を走っていて友だちの体に当たり、友だちは持っていた本を落としてしまいました。しんやくんは音に気づいて振り向きませんが、何が起こったのか分からないようです_{1, 2}。「今、しんやくんが当たったやろ。廊下、走るなよ。」と言われましたが、「当たってない。勝手に落としたんやろ。」と言い合いになりました。そばで見ていた友だちの説明を受け、なんとなくすっきりしないまま「ごめんな。」と謝りました₁。廊下を走ってはいけないルールも知っているのですが、ついつい走って、今日のようなことが起こります₂。

家では弟とのプロレスごっこが大好き。本人は加減しているつもりですが、かなり力が入っています。弟も頑張るのでだいに白熱し、ついには「お兄ちゃん、痛い！」と泣き出してしまいます。お母さんに「お兄ちゃんなんだから、加減しなさい。」と注意されしょんぼりしています。でも毎回、弟を泣かせてしまいます_{1, 2, 3, 4}。

[原因]

1. 感覚の感じ取り方が曖昧なため、自分が起こしたトラブルを記憶しにくい、トラブルの原因と結果がつながりにくいことが考えられます。

触覚や固有感覚、前庭感覚といった感覚の感じ取りが曖昧だと、自分の行動が現実性を伴って実感されにくい場合があります。自分の行動そのものの記憶が曖昧になります。そのため自分が起こしたトラブルや反省したことを記憶しにくい可能性があります。また、因果関係として、自分が起こした行動と結果が結びついていないために、反省が生かせない可能性もあります。

2. 後から振り返ることはできても、予測が難しいためトラブルを起こしてしまう可能性があります。

自分の行動が人や物にどのような影響を与えるのかを予測することが難しいため、トラブルになるのかもしれませんが。また、場の状況や人の動きを予測することが難しいため、それに対応して行動することが難しく、トラブルになることも考えられます。

3. 自分の心身の状況や、その場の状況に左右されてトラブルを起こしてしまう可能性があります。

過興奮の状態だと、行動の抑制が効きにくくなったり、刺激に対し過敏となるため、些細な環境の変化でトラブルにつながります。また、過興奮の状態にあると、態度としては反省していても脳は真っ白な状態であるため、理解していない可能性も考えられます。

4. 感覚の感じ取り方にかたよりの可能性がある可能性があります。

多くの人にとって不快には感じない感覚でも、その子どもは不快に感じている可能性があります。その逆もありますが、本人なりに不快な感覚を回避しようとした行動である場合は、周囲に理解されにくい行動であっても、同じことを繰り返してしまうこともあります。

[対策]

1. トラブルの因果関係を言語のみでなく実際に身体感覚を通し再現します。また、視覚的に振り返ることも有効な場合があります。

①反省時に、起こしたトラブルを動作で再現しながら、振り返る機会を作る。動作を伴いながら再現することで記憶にとどめやすくなる可能性がある。

②絵や表を用い時間的な流れを整理し説明する。

2. トラブルを起こす前に行動を止め、周囲の様子を見せることや状況説明を行い、今後起こり

うることを一緒に考える機会を作ることが大切です。

人の動きや環境の変化を予測するには、自分自身の動きや物の操作を、触覚、固有感覚、前庭感覚などを通して感じ、それが視覚（や他の感覚）と統合されることが必要です。人との関係において発達的に基本になるのは、他者と触れ合うことで他者の行動・運動を身体で直接的に感じ、調整していくことです。これが土台となり、直接触れなくとも相手の反応を見ながら、動きを予測することや感情を読み取ることが可能となります。

①環境の変化を予測する活動

物の動き（規則的な動きから不規則的な動き）を予測しつつ、運動を調整する

(a. 大縄、ドッジボール

②人の動きを予測、相手と調整する活動

(a. 2人3脚、大玉転がし、大きな荷物をみんなで運ぶ

3. トラブルになる前に、自分の心身の状況を判断できるようにします。

①気持ちを数値や絵に表し、客観的に捉えることで、自己の行動をコントロールする。

②子どもの様子を観察し、脳が適切な状態のとき（過興奮ではなく落ち着いた状態のとき）に反省の機会を作る。

4. 子どもがトラブルを起こす引き金となった状況を説明し、そのときの子どもの気持ちを代弁し、友だちに気持ちの理解を促すことも大切です。トラブルになる状況が予測できるのであれば、トラブルを回避する手段を周囲や本人と一緒に考えることも大切です。

キーワード⇒P. 3「触覚」 P. 4「固有感覚」 P. 5「前庭感覚」 P. 10「感覚調整障害」
P. 16「行為機能」 P. 20「脳の抑制機能」

Q32 授業中、着席できない／座っていても身体がよく動く／手遊びをする

友だちと遊ぶのが大好きな、小学校3年生のまりこちゃん。授業中、先生に話すときには教卓まで出て行ったり、友だちが手を挙げるとあてにいたり、よく席を離れます^{1,2}。また、座って教科書を見ているときにも、椅子をがたがたさせたり、椅子の上で正座をして上下に揺れていたり^{1,2}と常に身体を動かしています。ときには、指や手首を大きく反らしたり髪の毛をいじり^{1,2}、自分の身体で遊んでいることもあります。静かに座っているときは、机に突っ伏してあくびをしています¹。

[原因]

1. 覚醒の調整が難しい可能性があります。

覚醒が下がりすぎ、もしくは上がりすぎていることが考えられます。上がりすぎた場合、いろいろな刺激に反応してしまうことで座ることが難しくなります。また下がりすぎた場合は、よい座位姿勢を保持することが難しくなったり、覚醒を適切な状態に高めるために、感覚刺激を脳に送ろうと、身体を動かしている可能性があります。

2. 感覚欲求を充足させるための行動である可能性があります。

子ども自身が感覚刺激（触覚、固有感覚、前庭感覚）を求めて手遊びをしたり、動いているのかもしれない。

3. 筋緊張が低いため、一定の姿勢を保持することが難しい可能性があります。

筋緊張が低いと、身体を重力に負けないで一定の姿勢で保持することが難しくなります。

4. 授業の内容についていくのが難しい可能性があります。

課題の難易度が高く、過剰な努力が必要だと集中することが難しくなるため、1. ～ 3. の原因をより顕著にしてしまうことがあります。

[対策]

1. 覚醒を調整する活動をします。

- ①休憩時間はしっかりと運動する。
- ②授業の合間に全員でストレッチなどの身体を動かし脳の働きを調整する時間をとる。
- ③黒板消し係りや配布係りになってもらうなど 授業中にも身体を動かす機会をつくる。

2. 感覚欲求を充足させる適応的な方法を提供します。

- ①プリント配付、黒板消し、感覚欲求を充足させる道具やおもちゃを提供する、など。

3. 姿勢が悪くても、話をよく聞いているようであれば、注意をしない方がよい場合があります。

姿勢は無意識で調節するものであり、姿勢を意識させることで、そちらへ注意が向きすぎ、授業を聞くことが難しくなる場合があります。また、姿勢を保ちやすい椅子の工夫も考えられます。

4. 学習の習得度や課題の理解状況を把握し、必要に応じて個別の学習支援や課題提示の工夫をする。

キーワード⇒P. 3「触覚」 P. 4「固有感覚」 P. 5「前庭感覚」 P. 6「覚醒」 P. 8「感覚欲求」
P. 13「筋緊張」

Q33 注意、集中が持続しにくい

小学校 4 年生のひろしくん。授業中は椅子にもたれ、だらんとした姿勢で座っています²。姿勢を正すように先生に言われて、背中を伸ばして座りますが、課題には集中できていないようです。ガタンという椅子の音が気になって振り向いたり、隣の友だちがページをめくったりノートをとる動きが気になっては³、友だちの方を見て、先生の話聞いてられないようです。次第に何をしようのかが分からなくなり、さらに落ち着きがなくなってしまいます。しかし、教室に友だちが少なく、先生と 1 対 1 で課題を行うときには、集中して取り組むことができます。

家では、寝転がって雑誌を見ています。すぐ隣で、弟が宿題をしていると気になるようで³、ちらちらと見ています。そのうち「静かにして。」と言ひ、弟が「宿題してるだけやん。」と言うと、「集中できひん。」と雑誌を投げ出してしまいます。

[原因]

1. 覚醒が不安定である可能性があります。

子どもの行動や学習が適切に行われるためには、覚醒の状態が適切でなければなりません。覚醒が下がるとぼんやりし、上がりすぎると刺激に反応しすぎる状態となり、注意や集中が難しくなります。

2. 筋緊張が低い可能性があります。

筋緊張が低い子どもは、よい姿勢を保つために努力を必要とします。姿勢を保つことに意識を向けていると、話や課題に注意を向けにくくなります。

3. 聴覚・視覚の図地判別が難しい可能性があります。

教室内はさまざまな音、物、人が存在しています。多くの人は気にならない音に過剰に反応してしまうことや、聞こえてくる音の中から必要な音だけを聞き取り、他の音を抑制する力が未熟な可能性があります。また、視覚に関しては、注目すべき対象を選択して、見るのが難しい可能性があります。

4. 見通しをもちにくい可能性があります。

授業の流れがわからず、見通しをもちにくいことが考えられます。どのくらいの間、注意を向けていたらよいかかわからないのかもしれないかもしれません。

5. 触覚に対する過反応が原因である可能性があります。

触れられることを不快に感じる子どもは、周りに人がいると触れられるかもしれないことが気になり、落ちつかない状態になります。

6. 授業や課題の難易度がその子どもに適していない可能性があります。

[対策]

1. 授業前や授業中に、覚醒を整えるために、触覚や固有感覚、前庭感覚を取り入れられる活動を行うことが大切です。

①授業で使う道具を運ぶ。

②授業中にプリントを配る役割をする。

2. 姿勢が悪くても、話をよく聞いているようであれば、注意しない方がよい場合があります。

姿勢は無意識で調整するものであり、姿勢を意識させることで、姿勢を直すことに注意が向き、授業を聞くことが難しくなる場合があります。

3. 黒板、黒板の周囲など子どもの目に入りやすい環境設定をするとよいでしょう。

①座席は教師の近くに、メリハリをつけ、要点をまとめて伝える。

- ②わかりやすい視覚提示で注目箇所を明確にする。
- 4. 時間の流れを説明することが有効です。
 - ①大まかな授業の流れ（すすめる順番、時間について）をはじめに説明する。
 - ②視覚的な手がかりとなる物（タイムスケジュールなど）を提示する。
- 5. 不安を感じないように環境を工夫するとよいでしょう。また、触覚に対する過反応からくるストレスを蓄積しないよう休み時間を利用し、神経系の安定を取り戻す場所や活動を提供するとよいでしょう。
 - ①座席を一番後ろのすみにする。
 - ②休み時間に落ち着ける場所（保健室、校長室などの静かな場所）を提供する。
 - ③神経系を安定させるのに有効な固有感覚が入る活動（ロッカー等の狭い場所に入る、マットの間にはさまる、ろくぼくにぶら下がる）を提供する。
- 6. その子どもに合った課題を個別に提供します。

キーワード⇒P. 6「覚醒」 P. 10「感覚調整障害」 P. 13「筋緊張」 P. 24「図地判別」

Q34 授業中、挙手はするが、流れに沿わない発言が多い

小学校 4 年生のひろつぐくんは、違うクラスの友だちにも自分から話しかけていく男の子です。「〇〇する人！」と言う言葉が聞こえたら、思わず「はい！」と手を挙げずにはられません₁。授業中もよく挙手しますが、いざ当たると、質問とは違う内容のことを話し、先生や友だちは困った顔をしています、それには気付かずに話し続けます_{2,3}。

家では、お母さんに「人の話をちゃんと聞きなさい。」と叱られることがあります。ひろつぐくんは、一つの言葉からたくさんのことを連想することが得意で、ついつい話がそれやすくなります。自分の中で話が盛り上がってくると、話がそれてしまったことにも気付きません₂。ひろつぐくんは発想力が豊かで、工作で発明品を作るのがとても上手です。大好きな工作はいつも熱中して取り組んでいます。

[原因]

1. 反射的に反応し挙手してしまっている可能性があります。

行動の抑制が効きにくいために、質問の内容や答えを吟味せずに、先生の声（わかる人、手をあげて）を聞いたり、周囲の様子（手を挙げる友だち）を見ると、反射的に挙手しているのかもしれない。

2. 質問や自分の発言の全体を捉えることが苦手な可能性があります。

質問の全体を捉えず、ある単語や言葉に反応して発言してしまうため、流れにそぐわない発言内容になってしまうのかもしれない。また、自分の発言した単語や言葉から次々と話す内容が変わってしまうのかもしれない。

話を聞くときには、言葉の一言一句に注意を払うだけでなく、単語の関係性を、全体の文脈の中で捉えること（部分と全体の関係性）が必要になります。

3. 当てられた瞬間に答えを忘れてしまう可能性があります。

当てられたことで過度に緊張し、答えを忘れてしまう場合や、当てられたことで注目を浴びたい、認められたい欲求が満たされ、何を答えるのかを忘れてしまう場合が考えられます。

[対策]

1. 脳の抑制機能を働かせやすくするために、いつもと違った方法であてるようにします。抑制機能に関係している脳の部位は、意図的に何かを行おうとするときや意識的に周囲の状況に対応しようとする場面で働きやすくなると言われてしています。

①ゲー、チョキ、パーなど挙手の仕方を変える。

②わからない人が挙手をする。

③覚醒が上がりすぎてしまっているときには脳の抑制機能が働きにくいいため、カームダウンを促すような言葉がけを行い、再度質問する。

2. 質問と、子どもの答えの内容を整理し、どの単語や言葉に反応して話がずれてしまったのかを把握します。そしてそのことを子どもに伝えて、修正をすることが必要と思われれます。また、質問を板書することで、全体を捉えやすくなるのかもしれない。

3. 子どもが答える前に質問をもう一度伝え直します。質問を書きしておくことも有効かもしれません。過度に緊張をしてしまう場合は、当てる順番の工夫をすることで見通しをもちやすくする、答え方の工夫を行うことで緊張を緩和するような働きかけをします。答え方の工夫としては質問内容を短くすることや、二者選択で答えられる質問にするなど、その子どもに合った課題を提供することも一つの方法です。また、注目を浴びたい欲求が強い場合は、本人を認めてあげ

平成 22 年度日本作業療法士協会作業療法推進パイロット事業助成

る関わりをすることが大切です。

また、記憶の容量を増やす活動を行います。本人が覚えられるか覚えられないかギリギリの量や内容を設定します。

①「保健室にカードを届けて、職員室からプリントを持ってくる」用事を頼むなど。

キーワード⇒P. 6「覚醒」 P. 20「脳の抑制機能」 P. 27「記憶」

Q35 授業中遊んでいるが、テストではよい点を取る

佐藤くんは中学校 1 年生。部活動に熱心な、元気な男の子です。授業中は絵を描いたり、後ろを向いて椅子をガタガタさせながらおしゃべり_{2,3}をしてよく先生に注意されています。しかし、後ろを向いていても当てられると、「こんなん、簡単や_{1,30}」とすらすら答えることがよくあります。体育の授業や部活の時間は人一倍熱心に動き回ります₂。

帰宅後は塾へ行きます。塾は能力別クラスで佐藤くんにとってやりがいのある課題も多く、遊ぶことなく一生懸命、授業に参加しています。

家では、よくお手伝いを頼まれますが、遊びに夢中で返事をせず、お母さんに「聞こえたら返事ぐらいしなさい」とよく言われています。しかし、頼まれたことは繰り返し言わなくても、後で必ずやってくれています。

[原因]

1. 課題が簡単すぎる可能性があります。
2. 感覚欲求を充足させるための行動である可能性があります。
3. 授業中は課題以外のことをしないなどの暗黙のルールへの気づきや理解が乏しい場合があります。

遊んでいたりと、別なことをしていても、課題の内容をよく理解している場合、授業中は他のことをせず課題に向き合うという暗黙のルールへの気づきや理解の乏しさが背景にある場合があります。また、人には、他人に認められたい（よく見られたい）という欲求があります。その欲求が湧きにくいと、人から見られる自分への関心が薄くなるため、暗黙のルールを気にしない場合があります。

[対策]

1. その子に適した課題設定を行います。
2. 子どものしている遊びが脳の状態を整えている可能性があります。そのような場合は、姿勢や態度を意識させることで、そちらへ注意が向きすぎ、授業を聞くことが難しくなることがあります。周囲に迷惑にならない程度であれば、そのままでもよいでしょう。周囲に迷惑となるようであれば席を後ろにします。感覚欲求を充足させる道具やおもちゃを提供することも有効です。
3. 授業中は、課題以外のことをしないなどの暗黙のルールもきちんと言葉で説明します。よい成績をとりたいと思っている子どもであれば、授業態度も成績の点数に入ることを数字を用いて具体的に説明すること（授業態度は成績の 30%です）も有効です。

キーワード⇒P. 8「感覚欲求」

Q36 声がしっかりと出ない、ボソボソとしたしゃべり方になる

ひできくんは大人しい小学校 4 年生の男の子です。休み時間、他の友だちは外に行って遊びますが、ひできくんは校庭に出ず、席に座って過ごしていることがほとんどです¹。友だちが漫画のキャラクターやゲームの話をしているのを、にこにこしながら聞いています。たまに話すときは、小さくぼそぼそとした声で、発音が不明瞭になり^{1,2}、友だちから、「なんて？」と聞き返されることがしばしばです。授業で発表することはありませんが、先生から直接たずねられると、ゆっくり答えることができます。

家では、おやつを食べながら学校であったことをいろいろ話します。おやつが口からこぼれそうになることもあり²、自分でも気にして手で押さえながら食べています。お母さんがゆっくりと相槌を打ちながら聞いてくれるので、楽しい時間ようです。

[原因]

1. 筋緊張が低く、腹部や声帯をしっかりと働かせることが難しい可能性があります。

発声に必要な呼気も筋肉でコントロールされています。筋緊張が低いと、しっかりと呼気を出すことが難しいために声が出にくいことが考えられます。この場合、短く、甲高い声になることもあります。

2. 構音機能（口の運動）が十分に発達していない可能性があります。

はっきりとしゃべるには、呼吸、唇、舌、顎の運動が協調しなければなりません。口の運動をコントロールする筋肉は数が多く、人の身体の中でもっとも微妙な運動調整が必要な部位の一つです。この調整が未熟なため、ボソボソとしたしゃべり方になっていることが考えられます。

3. 自信のなさや思考のまとまりのなさが影響しているのかもしれない。

[対策]

1. 2. 口の機能（筋緊張や、唇・舌の微細運動能力）を高める活動を取り入れます。

①吹く楽器や吹き矢などの遊び

- (a. シャボン玉
- (b. 楽器（笛、カズーなど）
- (c. ストローで吹き矢や的当てゲーム
- (d. にらめっこ
- (e. ロじゃんけん（口形を作る）
- (f. 歌遊びで、さまざまな声を出すことや抑揚、リズム、強弱など変化をつける（例えば、「大きな太鼓」「手を叩きましょう」など）

3. 達成感の得られる活動を見つけます。長い文章ではなく、短く答えやすい返答ができる会話や質問を行います。また、複数人で一緒に答えたり発表できるようにします。

5W1Hを確認しながら話す機会を作ります。

キーワード⇒P. 13「筋緊張」 P. 25「口の機能」

Q37 声のトーンが調整しにくい／キーキーと甲高い声を出す／大きな声で話す

小学校 2 年生のいずみちゃんはお話好きの女の子です。学校に行くと友だちに、昨日見たテレビ番組の話を始めます。主人公の着ていた服やストーリーについて、大きな声でおしゃべりします₁。その声を聞いて、他の友だちが話に加わってくると気分が盛り上がり、より大きな声になります₂。授業が始まるといったん話をやめて先生の話聞き、授業に取り組んだり、質問をされると挙手して答えることもできます。何度も挙手し、なかなか当ててもらえないと、隣席の友だちに話しかけますが、ひそひそ話ができない₁ので先生に注意されてしまうことがあります。

家に帰ると妹と一緒に歌を歌ったり、キャラクター人形で遊んだりと仲良く過ごします。遊んでいるうちに声が大きくなりすぎて_{1,2}お母さんに注意されることがあります。「わかった。」と大きな声で返事をし、気にしていない様子で遊び続けます。

[原因]

1. 声の大きさや高さの調節をする筋肉をコントロールすることが難しい可能性があります。

適切な声を出すためには、口腔（舌・顎・唇）や声帯、腹筋などの複数の筋肉の微妙な調整が必要です。筋肉の収縮をコントロールすることが難しいと小さな声を出そうと思っても大きくなってしまったり、一定の大きさの声で話すことが難しかったりします。声帯をコントロールすることが難しいと、一定の高さの声やイントネーションを調節して話すことが難しくなります。

2. 話しているとより気分が高揚し、声が大きくなる可能性があります

抑制機能が未熟であると、話す行為そのものの影響や自分が話している内容によって、気分が高揚し、声が大きくなる可能性があります。また、このような状態になると自分の様子に気付かず、声を小さくすることも難しくなります。

3. 感覚欲求（固有感覚）を充足するための行動である可能性があります。

甲高い声や大きな声を出すことは、口腔や声帯、腹部への強い固有感覚刺激となります。固有感覚への感覚欲求をもっていて、それを充足するために声を出していると考えられます。

4. 覚醒レベルの調整のために行なっている可能性があります。

たとえば指しゃぶりやガムを噛むなど口腔周囲への刺激は、覚醒レベルを調整するために有効な手段です。声を出すことで喉への強い刺激を意図的に取り入れ、覚醒レベルを調整しようとしていることが考えられます。

[対策]

1. 口を使った遊びを取り入れることによって、筋肉を調整することを促します。

①シャボン玉、楽器（笛、カズーなど）、ストローで吹き矢や的当てゲーム、にらめっこ、ロジヤんけん（口形を作る）などの口を使用する遊び。

②意図的に、ひそひそ声やゆっくりと話す場面を設定して、筋肉の微妙な調整の機会をもつ。

③歌遊びで、さまざまな声を出すことや抑揚、リズム、強弱など変化をつける（例えば、「大きな太鼓」「手を叩きましょう」など。）

2. ゆっくりとした運動や筋肉を持続的に収縮させる運動をすることで、脳の抑制機能を高めることができます。また、気分が高揚する前に、話を切り替える（「あとで聞くね。」）ことや、新規の活動を提供することも有効です。

3. 固有感覚の感覚欲求を充足させる機会を作ることが大切です。

①歯ごたえのある食べ物や噛んで良い道具の提供。

平成 22 年度日本作業療法士協会作業療法推進パイロット事業助成

- ②握って楽しめるものを提供。
 - ③休み時間などに、身体を使って遊ぶ機会を増す。
4. 身体を大きく動かす機会を保障することで覚醒を適切なレベルで維持できるかも可能性があります。また、噛むもの（噛める鉛筆など）を提供してもよいでしょう。

キーワード⇒P. 4「固有感覚」 P. 6「覚醒」 P. 8「感覚欲求」P. 20「脳の抑制機能」
P. 25「口の機能」