

事例集

特別支援教育に活かす作業療法
～クラスでの行動の理解と支援～

平成 27 年度版



一般社団法人 京都府作業療法士会

特別支援教育OTチーム

ごあいさつ

一般社団法人 京都府作業療法士会
特別支援教育 OT チーム 委員長 草野 佑介

はじめに

京都府作業療法士会特別支援教育 OT チーム（以下、OT チーム）は、

“学校で多くの子どもたちを支えている先生に、作業療法（OT）を知っていただき、
子どもたちの「大変さ」や「頑張り」について理解する一つの視点になりたい”

“子どもたちの生活の場である学校で、先生と一緒に支援をしていきたい”

という思いから、平成 19 年度に設立して以来、9 年間活動をしてきました。

「学校・幼稚園・保育所への訪問（事例相談、研修会講師等）」「研修会の開催」「冊子や事例集の発行」等の活動を通して、多くの先生方に作業療法を知っていただき、学校教育で作業療法の視点を有効に活用していただける機会が増えてきました。また、全国的にも学校教育に作業療法士が参画することが増えていきます。しかし、学校教育における作業療法のニーズは増えてはいますが、その有効性は十分に示されていない現状があります。

OT チーム設立以来、作業療法士が何をする専門職であるのかを教育関係者の方々に知って頂くことを目的に 7 冊の冊子を発行してきました。この冊子は、平成 26 年に発行した事例集をより活用しやすく改訂したもので、作業療法士と学校教育との連携によって、成果が得られた事例をまとめています。この冊子が、先生方と作業療法士の協働をさらに広げ、子どもたちのいきいきとした学校生活につながることを願っています。

これまでの発行物

<平成19年度>

「特別支援教育に活かす作業療法の知と技」

<平成21年度>

「特別支援教育に活かす作業療法の知と技～OTが出会った子どもたち～」

<平成 22 年度>

「特別支援教育に活かす知と技 OT からみた子どもの行動・学習・コミュニケーション」

<平成 23 年度>

「特別支援教育と作業療法協働の糸口を探る」

<平成 24 年度>

「特別支援教育に活かす作業療法—通常の学級における作業療法観察チェックリスト—」

<平成 25 年度>

「特別支援教育に活かす作業療法—観察チェックリストにみる通常の学級における成果—」

<平成 26 年度>

「特別支援教育に活かす作業療法～クラスでの行動の理解と支援～」

目次

■ 保育所・幼稚園の子どもたち

1. (年少) 周囲に合わせるのが難しい子—————1
2. (年中) 自分の考えたことと違うと怒る子—————5
3. (年長) クラス活動の様々な場面でトラブルになる子—————10
4. (年長) 部屋から飛び出す子—————16

■ 小学校の子どもたち

1. (小1) 全体のペースに遅れる子—————22
2. (小1) 全体指示で行動するのが難しい子—————27
3. (小2) 授業の流れに合わない発言がある子—————32
4. (小2) 授業中に落ち着きがなく、よく机や椅子をガタガタさせる子—————36
5. (小3) 授業中勝手な言動があったり、全体のペースから遅れたりする子—————41
6. (小3) 忘れ物が多い子—————45
7. (小4) 給食以外、着席しない子—————49
8. (小5) 毎日のように拒否やトラブルが多い子—————53
9. (小6) 物をよくなくす・提出物を出し忘れる子—————59

この冊子には、OT チームが出会った事例とその保護者、支援者が登場しますが、個人情報の保護により、臨床像の解釈や支援に影響がない範囲内で、年齢、性別、エピソードなどを変えています。名前も架空のもので、この冊子で提案している内容はあくまでも一例です。1人1人の子どもの様子に合わせて修正・応用することが必要です。

実際の子どもの理解や支援については、発達領域を専門とする作業療法士にご相談ください。

索引

表は、目次で紹介した事例に共通する姿をまとめたものです。
 子どもの姿から事例を検索する際にお使いください。

事例 No.(上段) ページ(下段) 共通する姿	保・幼の子ども				小学校の子ども								
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	1	5	10	16	22	27	32	36	41	45	49	53	59
a. 不器用				●	●	●		●			●		
b. 自己中心的な言動が多い		●	●									●	
c. 必要な情報に気づきにくい	●	●			●		●	●	●	●			●
d. 集中が続かない								●					●
e. 次の行動に移りにくい						●	●	●	●	●		●	●
f. 落ち着きがない			●			●		●	●		●		●
g. 活動の流れが分かりにくい		●			●					●		●	
h. 姿勢が崩れやすい					●	●		●			●		
i. 運動が苦手	●		●	●	●	●			●				
j. 自分の思いが通らないと怒る		●	●				●					●	
k. 感情が昂ぶりやすい			●								●	●	
l. 刺激に反応しやすい	●		●			●	●	●	●	●	●	●	●
m. マイペース	●				●						●		
n. 忘れやすい(覚えにくい)					●					●		●	●
o. カ加減が難しい								●				●	
p. 上手く出来ないと怒る			●	●							●		
q. 不慣れな状況が苦手	●	●		●							●		

表中の a~q は、本文の該当箇所に「～である。*a」という形で反映されています。

保育所・幼稚園の子どもたち

1. (年少) 周囲に合わせる事が難しい子

相談内容（保護者より）

ひろやくんは話を座って聞きません。じっとしていないことが多くて落ち着きがありません。幼稚園ではマイペースな所があり、加配の先生に説明してもらってやっと全体行動についていける場面があります。幼稚園にはトランポリンがありますが、それをやって気持ち満たされると、行動を合わせられます。よく人にぶつかり、長いすに他児と並んで座る時には、先に椅子に座った人を押しつけます。もう少し落ち着いて欲しいのですが、どう対応すればいいのか教えてほしいです。

診断名

注意欠如・多動性障害

検査結果

①新版 K 式発達検査 2001（実施時期：3 歳 9 か月）

全領域(93)認知適応(88)言語社会(93)

②JSI-R（日本感覚インベントリー改定版）

以下の感覚は、その感覚刺激に対して過敏や鈍感な反応を示す傾向があった
（定型発達児の約 5%に見られる傾向）

・前庭感覚（重力や回転、加速度を感じ取る感覚）

例) 過度に動きが激しく、活発すぎる所がある

・触覚

例) 体に触れられることに敏感である、人がそばにいると落ち着かない、自分の打撲やけがに気づかないことがある

・固有感覚（筋肉や関節の動きを感じ取る感覚）

例) おもちゃなどの物の扱いが非常に雑でよく壊すこともある

支援形態

個別 OT（年少の 4 月より月 2 回）

子どもの様子

<幼稚園での様子（保護者より聴取）>

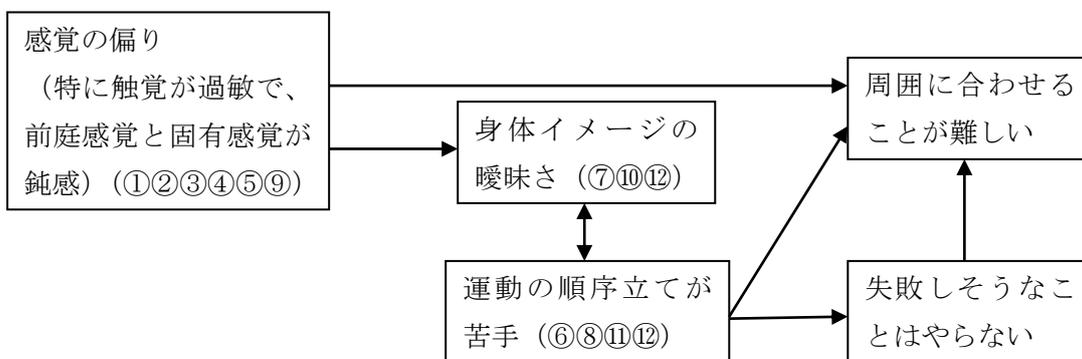
①着替えの時に他児の手が当たることを嫌がり、みんなと同じ部屋で着替えたがらず、

- 1人で違う部屋で着替えようとする。*l,m
- ②砂場遊びや粘土遊びには参加しない。*m
- ③食べ物が口の周りにつくと、すぐに拭き取る。*l
- ④雨の日に少しでも服が濡れると、すぐに脱ぐ。*l
- ⑤幼稚園のバスで、後ろの児が触ってくると、怒って叩く。*l
- ⑥ひろやくんならできると思うことでも、ひろやくんが「できなさそう」と思ったことは担任から誘われてもやらない。

<個別 OT>

- ⑦遊びの場面で「どうやった？」と作業療法士の評価を求めるような発言が多い。
- ⑧トランポリンで跳ねる、走り回るなどの単純な遊びが多く、自ら遊びを展開することが難しい。
- ⑨追いかけてこでは、タッチされても気付かず逃げ続ける。*c
- ⑩ブランコは足がつかない高さだと嫌がるが、作業療法士と一緒に乗って身体を支えると笑顔がみられる。
- ⑪初めての遊びに誘われると「そなん、できひん」と言う。*q
- ⑫ジャングルジムを登るのは一人でできるが、降りる時には手足をどう動かして良いのかが分からず作業療法士が身体に触れて伝える必要がある。*i

臨床像のまとめ ※数字は「子どもの様子」と対応



保護者・幼稚園と共有したこと ※数字は「子どもの様子」と対応

- ④感覚の偏りについて

感覚刺激に対する過敏さや感じとりにくさがある (①②③④⑤⑨) ので、出来ることがその場面や状況によって変わりやすい。

⇒過敏な触覚については、無理強いせず、楽しめる活動から誘う。ひろやくんが求めている前庭感覚や固有感覚は満たされる環境を提供することが必要である。
- ⑩身体イメージの曖昧さについて

感覚の感じとりの偏りから、自分の身体のイメージが曖昧である (⑦⑩⑫) 。自分

の体験から成功や失敗の実感が得られにくいため、大人からの評価（賞賛など）を求めている（⑦）。

⇒保護者には、「すごかったな」「上手やな」などの結果の賞賛だけではなく、「○○して、すごかったな」などの内容を具体的に伝えることで何が良かったのかのポイントを明確にすると良い。

◎運動の順序立ての難しさについて

課題に対して手順を組み立てる苦手さから見通しをもちにくく、失敗しそうなことはやらない（⑥⑪）。

⇒運動の組み立て方の見本を示すこと、直接身体を誘導して運動を伝えることが有効であると考えられる。

共有後の取り組みと変化

<幼稚園では>

- ・感覚の偏りについて（共有したこと④と対応）

苦手な感覚について理解し、可能な方法での参加を保障したことで、生活発表会で他児と並んで参加することができた。砂場遊びや粘土遊びでは、すぐに手が洗える環境の工夫や直接手で触るのではなくスコップ等の道具を使えるように配慮したことで、参加できることが増えてきた。自由遊びではトランポリンを跳んだり、担任と一緒にブランコに乗る機会を増やすようにすると、一人で走り回っていることが減った。

- ・順序立ての難しさと失敗しそうなことへの挑戦について（共有したこと⑥⑩と対応）

先に見本を見せたり、難しい場面では失敗する前にやり方を教えたりすることで、少しずつ最初から「やらない」と言うことが減ってきた。

<個別 OT では>

- ・感覚の偏りについて（共有したこと④と対応）

ひろやくんなどの「やりたくない理由」が感覚の偏りによってあることを尊重し、好きなボール遊びの延長で苦手なボールプールにも入れるようになる等、取り組めることを増やしていった。また、取り組めるような工夫については、保護者を通して担任にその都度伝えてもらった。

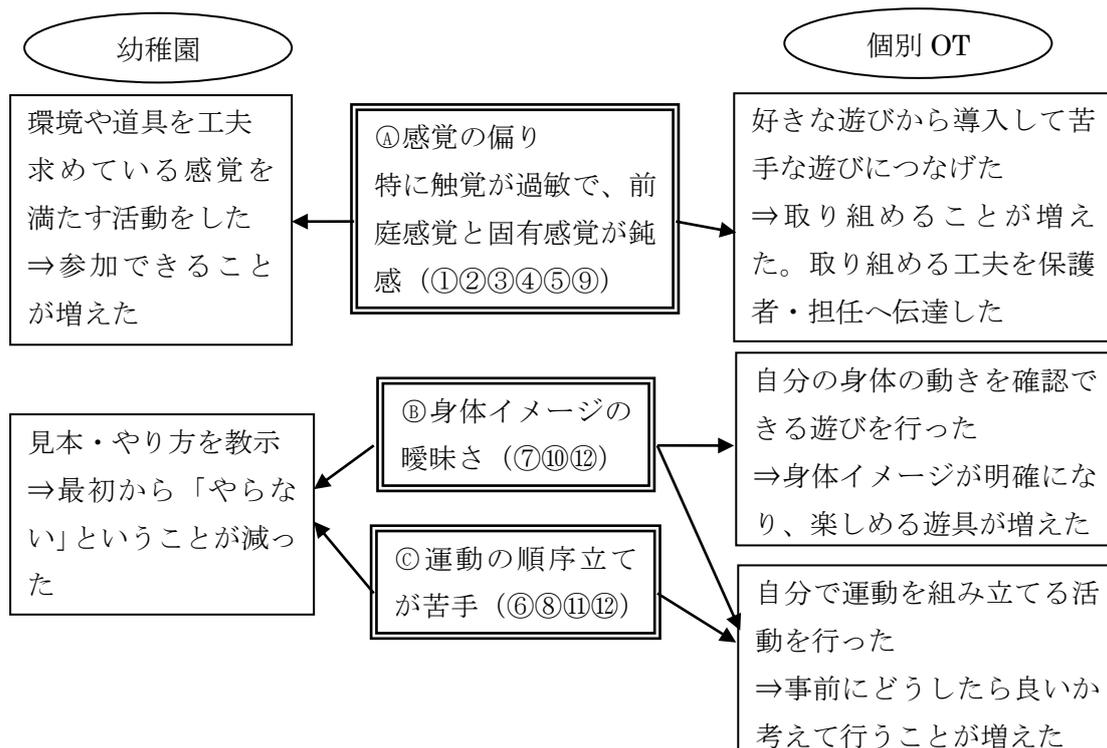
- ・身体イメージの曖昧さについて（共有したこと⑩と対応）

トランポリンで跳んで作業療法士の手にタッチする等、身体のどこをどう動かして跳べたか確認できるような遊びを行った。ジャングルジムでは降りる際に手伝う量を少しずつ減らし、自分では見えない足元もイメージしながら運動できるように促した。

⇒自分の身体の動かし方が分かりやすくなり、ブランコは作業療法士の支えがなく

- でも乗り、ジャングルジムは一人で登り降りして楽しめるようになった。
- ・順序立ての難しさと失敗しそうなことへの挑戦について（共有したこと◎と対応）
 身体のイメージが明確になるにつれ、自分で運動を組み立てることが増えた。
 ⇒やる前から「できひん」ということが少なくなり、困った場面でもやめるのではなく「〇〇したらいいの？」とプランを考えて行うことが多くなった。

共有したこと・取り組みと変化のまとめ



変化に対する考察

感覚の偏りについて周囲の理解を得られたことで支援策が整い、ひろやくんの言動や行動を保護者や幼稚園の担任が受け入れやすくなった。OT 場面での個別支援においては、自分の身体の動きを確認できる遊びや、ひろやくんが自ら運動を組み立てる活動を段階的に取り組んだことで楽しめる経験が増えた。成功が実感できたことで、自尊心や意欲の向上につながったと考えられる。

2. (年中) 自分の考えたことと違うと怒る子

相談内容 (保育所の担任より)

まやちゃんは、自分のしたいことや思ったことと違うと、すぐに怒ります。平均台を渡ろうとしている時に前から友だちがくると「もう！通れない！」と大声を上げ、違うコースがあることを伝えられても「違う！」と怒り続けます。クラス全員に質問された場面で自分が答えるつもりでいたのに、友だちが先に答える時も怒ります。次の質問で答えるように提案されても、なかなか受け入れられません。怒らなくても納得して、集団活動ができるようになってほしいです。

診断名

なし

検査結果

新版 K 式発達検査 2001 (実施時期：年少の 1 月)
全領域(90)認知適応(95)言語社会(87)

支援形態

保育所との連携 (担任による OT 見学)
集団 OT (週 1 回)

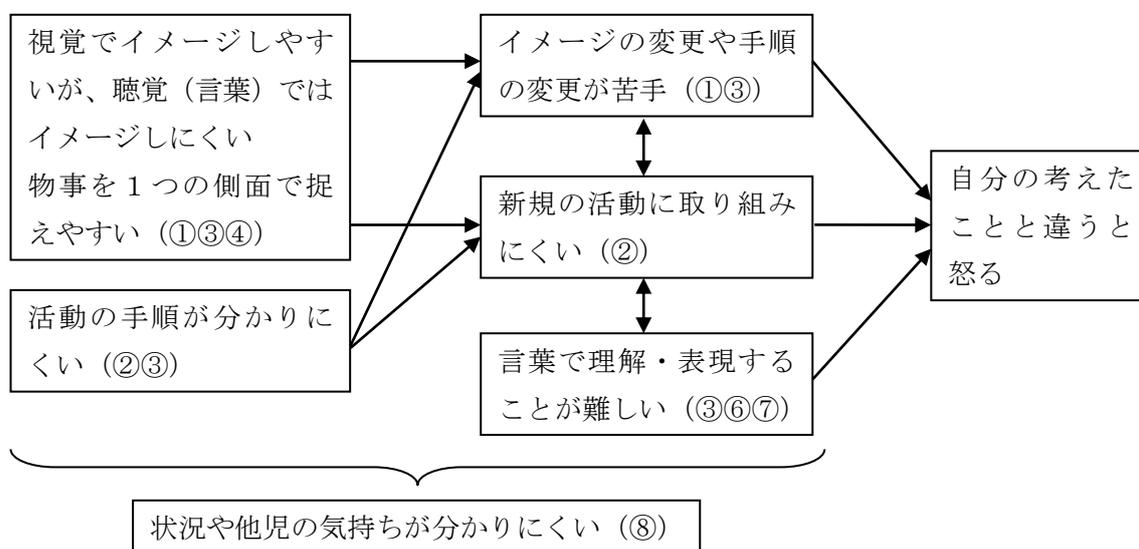
子どもの様子 (年中の 5 月)

<集団 OT での様子>

- ①見えたものをきっかけに「こんな風にしたい」と思いつきやすい (例えば、ペンを見たら絵を描きたい、マットを見たら寝転がりしたい等)。「こんな風にしたい」と思い浮かんでいる時に、それ以外の方法を提案されても「違う！」と突っぱね、納得しない。*j
- ②新規の活動は、すぐには参加せずに離れた位置で寝転んだりして見ていることが多い。することが明確であったり、同じ活動を周囲が何度か繰り返しているのを見ると参加する。*g,q
- ③製作では、「今から〇〇をするよ」と口頭で伝えられただけでは取り組まないが、見本 (完成図) があると参加しやすい。説明を聞いた後、周りが作り始めたのを見てから取り掛かる。見本があっても自分から取り組まない時は、個別に手順とその時に使うものを関連付けて教えると取り組む。*g
- ④特定のロゴマークやアニメのキャラクターを描くことは得意で好んで行う。
- ⑤自分の好きなことをしている時は、名前を呼ばれても振り向かないことがある。*c

- ⑥自分の使いたい物を他児が使っている時や、自分が意見を言おうとしているのに担任の話が続いたり、他児が先に発言したりする時に、突然ひっくり返り、怒って泣き出すことがある。*b j
- ⑦怒った理由は、気持ちが落ち着いた時に担任が簡単な言葉で質問すると答えられるが、自分から言葉で説明することは難しい場面も多い。
- ⑧他児が描いた絵を見て「違う！〇〇はこう！」と言って上から書き直そうとする。他児が「やめて！」と怒ると「でも、違うもん！」となかなか納得しない。一旦、落ち着いてから担任に状況と他児の気持ちを説明してもらおうと、納得する。*j

臨床像のまとめ ※数字は「子どもの様子」と対応



担任と共有したこと ※数字は「子どもの様子」と対応

④イメージの特性について

物ごとを1つの側面で捉え、それ以外の側面から捉えにくい傾向にある。そのため、自分の経験や知識通りのイメージを強く持ち、それらと異なる場面で怒ることや、違う方法を提示されても受け入れにくいことがあるのではないかと考えられる (①)。また、聴覚（言語）での説明では手順や完成形のイメージが持ちにくい、視覚的な提示があるとイメージしやすい (③)。

⇒新規のことは、まず視覚的なイメージを手がかりにできるようにし、それに言葉での説明を加えることで自分から取り組む活動が増える可能性がある。慣れた活動は変化を持たせたり、複数の方法があることを意識的に伝えていくことも有効であると思われる。

⑥活動の手順が分かりにくいことについて

視覚情報を頼りにした完成形のイメージがあっても、そのための手順を理解するこ

とが苦手であるため、活動に参加しない(②)。自分なりの手順(場面)がイメージされている時はそれ以外の方法を提示されても、そのイメージを持つことができないため、変更することに納得せず、怒ったりひっくり返って泣いたりすると思われる(⑥)。

⇒手順が理解できていない時は、説明する際に、完成形までイメージできるような手順書を活用することが有効であると思われる。また、別の方法への変更を納得しにくい場合は、まやちゃんが落ち着いている時に複数の方法があることを絵に描いて示すと理解しやすいと思われる(③)。

◎言葉で理解、表現することについて

口頭での指示では十分に理解できていないことや、文章を組み立てて相手に言いたいことを伝えることが難しく「もう！」という言葉で怒ったり、ひっくり返って泣くことで思いを伝えている(③)。しかし、見本を見て理解したり、大人に状況を説明してもらった後には、自分の思いを簡単に伝えることができている(⑥⑦)。

⇒口頭での指示は短く明確にすることが必要であると思われる。他児に自分で説明できない時は、大人が代弁することや、具体的な質問をすることで自分の気持ちを表現できる機会を作る。また、まやちゃん自身が言葉で表現できそうな時は先取りせずに待つ。

◎状況や他児の気持ちが分かりにくいことについて

まやちゃんは、一つの事柄を複数の側面から理解することが苦手であるため、他児と同じ場面を共有していても、他児から見るとどのように捉えられるのか、他児の立場ではどういう気持ちになるのかが分かりにくい。また、その場面がどのような状況なのかも理解しにくいことがある。

⇒まやちゃんが納得しにくいことがあった時、どういう状況なのか、まやちゃんや他児がどのような気持ちであるのか、簡単な絵で示すと理解しやすくなる可能性がある。また、このような対応をするキーパーソンを一人に決めておくことは、まやちゃんが安心して過ごすために重要であると思われる。

共有後の取り組みと変化 (年長の8月)

< 保育所では(担任より聴取) >

- ・視覚と合わせて事前に次の活動の説明をする。(共有したこと④⑧⑩と対応)
⇒食事や着替えなどの日常生活動作を早く済ませることが見られてきた。また、「○が終わったら△△したい」と先を見通しながら活動に取り組む姿が増えた。
- ・まやちゃんが怒りそうな時には、まやちゃんの気持ちをその場で代弁したり、後で絵に描いて説明しながら言葉での表現の仕方を伝えた。(共有したこと⑩⑪)
- ・まやちゃんが納得しにくい場面や、理解や表現が難しい場面で対応するキーパーソンを担任の一人に決めた。(共有したこと⑩)

⇒キーパーソンとなった担任は、クラスの状況により全ての場面で対応できているわけではないが、まやちゃんは納得できないことや理解できないことがあると、キーパーソンを頼るようになった。キーパーソンとなった担任は、まやちゃんが理解しにくいことがどんなことであるのか、どのように説明すれば理解しやすいのかが具体的に分かりやすくなり、他の担任とも共有するようになった。

⇒まだ、自分から言葉で説明するのには担任の協力が必要なことが多いが、伝えようとするが増えた。

- ・まやちゃんは、状況や他児の気持ち分かりにくいことがあるということ意識して、できるだけ見本を見せたり状況を短い言葉で説明したり、絵で伝えるようにした（共有したこと⑩）。

⇒怒る頻度が減ってきた。

<集団 OT では>

- ・製作や新規の活動は、完成図や手順書、モデルとなる他児を見ながら取り組む。（共有したこと④⑤⑥と対応）

⇒「これで合ってる？」と担任に確認しながらも、自ら取り組む場面が多く見られるようになった。また、使いたい道具を他児が使っている時、怒りつつも相手を待つ姿が見られるようになった。



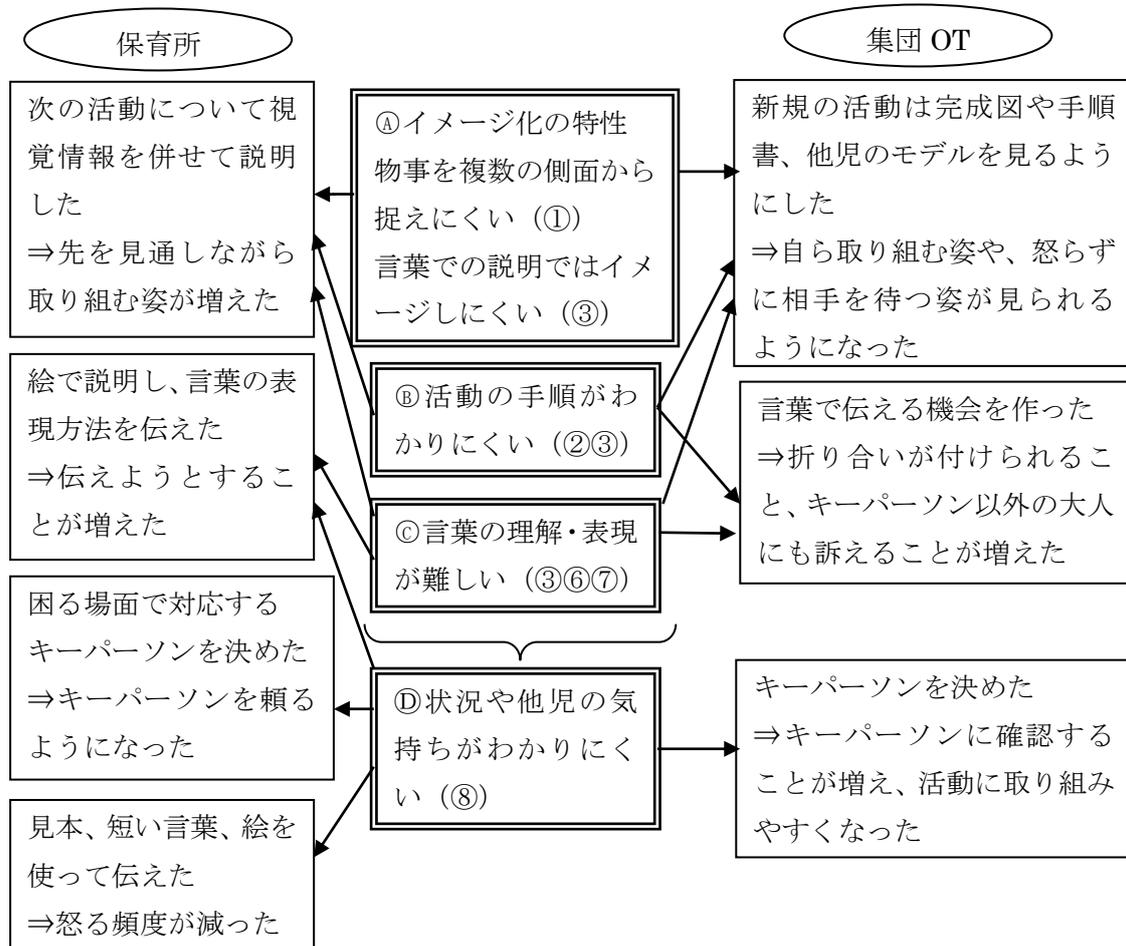
- ・まやちゃんが言葉で伝える機会を作る。（共有したこと⑩と対応）

⇒けんかの場面や納得できない時に、大人が状況や気持ちを整理して伝えることで折り合いが付けられることが増えた。また、自分の思いをキーパーソン以外の大人にも訴えに来ることが増えた。

- ・キーパーソンを決めた。（共有したこと⑩）

⇒まやちゃんが口頭の指示を理解できなかったり、困った時には、キーパーソンに確認することが増え、説明すると取り組めることが多くなった。

共有したこと・取り組みと変化のまとめ



変化に対する考察

キーパーソンを決め、取り組む内容や手順はイメージしやすくなるように視覚情報を取り入れて説明をした。その結果、具体的にどのような流れで行うかを理解・納得しながら活動を進められるようになり、怒らずに安心して活動に取り組むようになったと考えられる。また、状況や他児の気持ちを大人に整理してもらうことで、自分の思いも整理することができ、納得して次に進める経験ができたと思われる。

3. (年長) クラス活動の様々な場面でトラブルになる子

相談内容 (担任より)

みなとくんは幼稚園生活の中で、話を最後まで聞かずに行動したり、落ち着いて考えれば「してはいけない」と分かっていることをついするので、担任から叱られることが多いです。友だちとのやりとりでは、身体がぶつかったり、何か言われると強く言い返したり、トラブルが絶えません。みなとくんはクラスの中で注意を受けることが多いので、もっとみなとくんを認めてあげられる機会が増えて、落ち着いて集団生活を送れるようになってもらいたいです。

診断名

注意欠如・多動性障害の疑い

検査結果

新版 K 式発達検査 2001 (実施時期: 年長の 9 月)
全領域(85)認知適応(84)言語社会(85)



支援形態

幼稚園訪問 (年 1~2 回)
個別 OT (年少から年長の 9 月まで 4 か月に 1 回、年長の 10 月から就学まで月 1 回)

子どもの様子 (年長の 9 月)

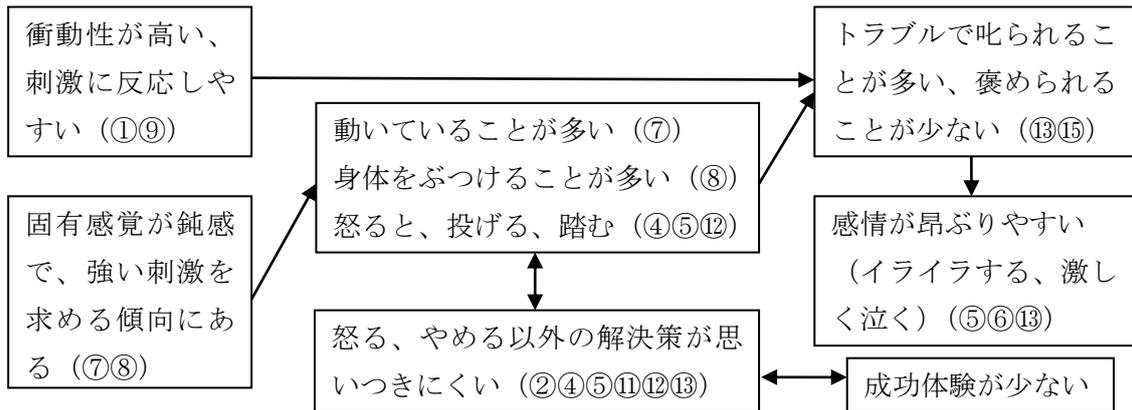
< 幼稚園での様子 (観察・聴取) >

- ①水たまりを見つけると靴のまま飛び込み、担任に叱られる。みなとくんは飛び込んだ瞬間に「しまった」という表情をしている。*l
- ②じゃんけん列車で負けると怒って、遊戯室から飛び出し、自分の教室に戻る。それ以降は参加しない。*k
- ③友だちが持っていたおもちゃをすぐに貸してもらえないと、取り上げる。*b
- ④竹馬の練習で失敗すると怒って、竹馬をフェンスに投げつける。*p
- ⑤制作活動で、はさみで切る所を間違えたことにイライラして、その紙を床に捨てる。続きをどうしたら良いのか教えてもらおうと先生を呼ぶが、すぐに来てもらえないと、残りの紙もびりびりに破って床に捨て、踏みつける。*k
- ⑥一旦、激しく怒って泣き出すとなかなか泣き止まず、静かな職員室で担任とゆっくり話をしていくと気持ちが落ち着きやすい。あまりにも激しく泣いている時は、話をする事すら難しい場合がある。*k

<個別 OT での様子>

- ⑦活動をしていない時は、部屋中を走り回り身体が止まっていることが少ない。*f
- ⑧走り回っている時に柱に足をぶつけて怒る。
- ⑨遊びのルールを提示していても、途中まで聞いただけで遊びを進め、「えっ、ちがうの?」と勘違いをしていることがある。
- ⑩ジャンプしたあと、転ばずに着地することが難しく、身体が前に倒れる。*i
- ⑪風船の打ち合いをしていて、うまく打てないと「もう!」と怒って風船を両手で強くつかんで割る。割った後ですぐに保護者の顔を見て「叱られることをした」という表情になる。*p
- ⑫缶ぽっくりの缶の上うまく足を乗せられないと「なんやねん!」と、ひもを持って振り回し床に叩きつける。*p
- ⑬作業療法士と二人で「黒ひげゲーム」をしていて、作業療法士の番で刺す場所を決めようとする「ここ!」と作業療法士の剣を取って代わりに刺す。保護者が「みなとの番じゃないでしょ」と叱ると、イライラして残りの剣を床にばらまく。*j,k
- ⑭サーキットの狭い場所を工夫して渡る等、遊びの内容が難しくなっても、作業療法士がヒントを出すと成功するまでやりきりたい気持ちが続く、できるだけ繰り返し取り組む。
- ⑮保護者は、みなとくんがルールを守らなかったり怒って物を投げたりすると、「こら!」と叱ることが多く、みなとくんが楽しく取り組んでいる場面で認めてあげる機会が少ない。

臨床像のまとめ ※数字は「子どもの様子」と対応



保護者・担任と共有したこと ※数字は「子どもの様子」と対応

<幼稚園訪問で担任と共有したこと>

④トラブルについて

みなとくんは、じっくりと考えたり説明してもらえば「やってはいけないことだ」

と分かる力があるものの、衝動性が高いことによって、思わず行動することを繰り返しやすい(①④⑤⑪⑫⑬)。また、固有感覚が鈍感なために、身体がぶつかっても気付きにくかったり(⑧)、感覚欲求を充たすために動き続けたりするため(⑦)、悪気がなくてもトラブルになることがある。トラブルになった後で叱るよりも、みなとくんの「ついやっちゃった」という気持ちを共有し、時には許容したり他児に対して代弁したりすることも必要である。

⑩感情のコントロールについて

みなとくんは衝動的な行動と共にすぐに感情が昂ぶることがある。その時の対応として、担任はゆっくりと話をし、みなとくんが納得するよう丁寧に関わっている(⑥)。あまりにも激しい時は、刺激に反応しやすいみなとくんのために静かな職員室で見守ることもしている。今はこの関わりを継続する必要があると思われる。また、みなとくんは叱られることが多く褒められることが少ないために(⑬⑭)、さらに感情が昂ぶりやすくなっていると思われる。担任の相談にもあったように、みなとくんが認められる機会を積極的に増やすことが必要である。

⑪怒る、やめる以外の解決策が思いつきにくいことについて

みなとくんはこれまで、すぐに刺激に反応して怒ったりやめたりすることで、成功に至る経験が少ない可能性がある。友だち関係(③)や制作活動(⑤)等で思い通りにいかなかった時に、その問題を解決するためのアイデアや手順が思いつきにくい。そのため、「こうすれば良かったね」と上手くできそうな方法を伝えることが有効であると思われる。また、怒る、やめることで取り組みが終わった場合には、落ち着いている時に説明してから再挑戦し、成功するという経験をする必要がある。

<個別 OT で保護者や担任と共有したこと>

①上記④と同様の内容。

②感情のコントロールについて

みなとくんは、感情が昂ぶりやすくすぐに怒ったりやめたりする面もあるが、成功するまでやりきりたい気持ちもある(⑭)。個別 OT では、みなとくんの求めている固有感覚が得られやすい具体的な活動を通して、みなとくんの成功体験を積み重ねることを目的として行う。また活動の内容は、じっくりと姿勢調節を行ったり運動の方法を工夫したり、状況に応じて行動する前に判断する等、運動や行動のコントロールが必要な遊びを中心に行う。個別 OT で運動や行動のコントロールを行うことは、感情の昂ぶりやすさを軽減することにもつながると考えられる。

③問題解決の方法について

(上記②と同様)個別 OT で、遊びで失敗しそうになる時に「どうすれば成功できそうか」ということに気づき、方法を修正していく経験をする。まずは作業療法士がヒントを出し、徐々に自分で解決策を思いつけるように促していく。普段の生活で

も、成功か失敗という結果だけでなく、怒る、やめる以外の解決策に気付けたことに注目し、「その方法も良かったね」と認める関わりをする。

共有後の取り組みと変化

<幼稚園では（聴取）>

- ・友だちとのトラブルや、叱られることをした時は、みなとくんの思いに寄り添いながら関わり、一つひとつの行動に反応せず、見守るように気を付けた。（共有したこと㊸と対応）
- ・昂ぶった感情を落ち着かせる時には、職員室でゆっくりと話しながら行った。（共有したこと㊹と対応）

⇒他のクラスの担任から見ても驚くほどに落ち着いてきた。嫌なことがあっても、すぐに落ち着いて担任の話が聞けるようになった。部屋から飛び出すことや、職員室に行くこともなくなり、周囲を見てから行動できるようになった。友だちとも仲良く関わって遊んでいる。クラスの中でみなとくんを認めてあげられる機会が増え、自信にも繋がっているようである。

<個別 OT では>

- ・「ブランコから跳び箱の上に飛び移る」（目的：姿勢調節、運動の修正）（共有したこと㊺と対応）

⇒最初は、ジャンプする距離が足りずにブランコから落ちたり、跳び箱の上で止まりきれないことが多かったが、距離や高さに合わせた運動の調整をする姿が増え、跳び箱の上でピタッと止まることができるようになった。後半は、跳び箱を高くしてもジャンプの高さや、ジャンプするタイミング等を変えながら運動を修正できるようになった。

- ・「バランスボールの上に立ちながら（トランポリンを跳びながら）、小さいボールならバットで打つ、大きいボールならヘディングする」（目的：姿勢調節、運動コントロール、衝動性の抑制）。（共有したこと㊻と対応）

⇒初期は、不安定なバランスボールの上でも、思いきりバットを振って落ちそうになっていたが、「落ちないようにこのくらいの強さで振ろう」と工夫して、結果を予測しながら運動をコントロールする姿が見られるようになった。

⇒初期は、どのボールでもバットで打っていたが、徐々に打ちかけてもヘディングに変更する姿が見られるようになった。最後には10球連続エラーなしで成功できた。

- ・保護者と協力しながら行う。（目的：保護者にも活動に参加してもらい、みなとく



んの気持ちに共感できる機会を経験してもらう。)

⇒初期は、みなとくんの遊びに無関心そうであったが「かっこいいやん!」「すごいやん!」等、賞賛の声掛けが増えた。後半には「おいしい!」「連携プレーや!がんばろう!」など、支持的な声かけや関わりが自然に出てくるようになった。

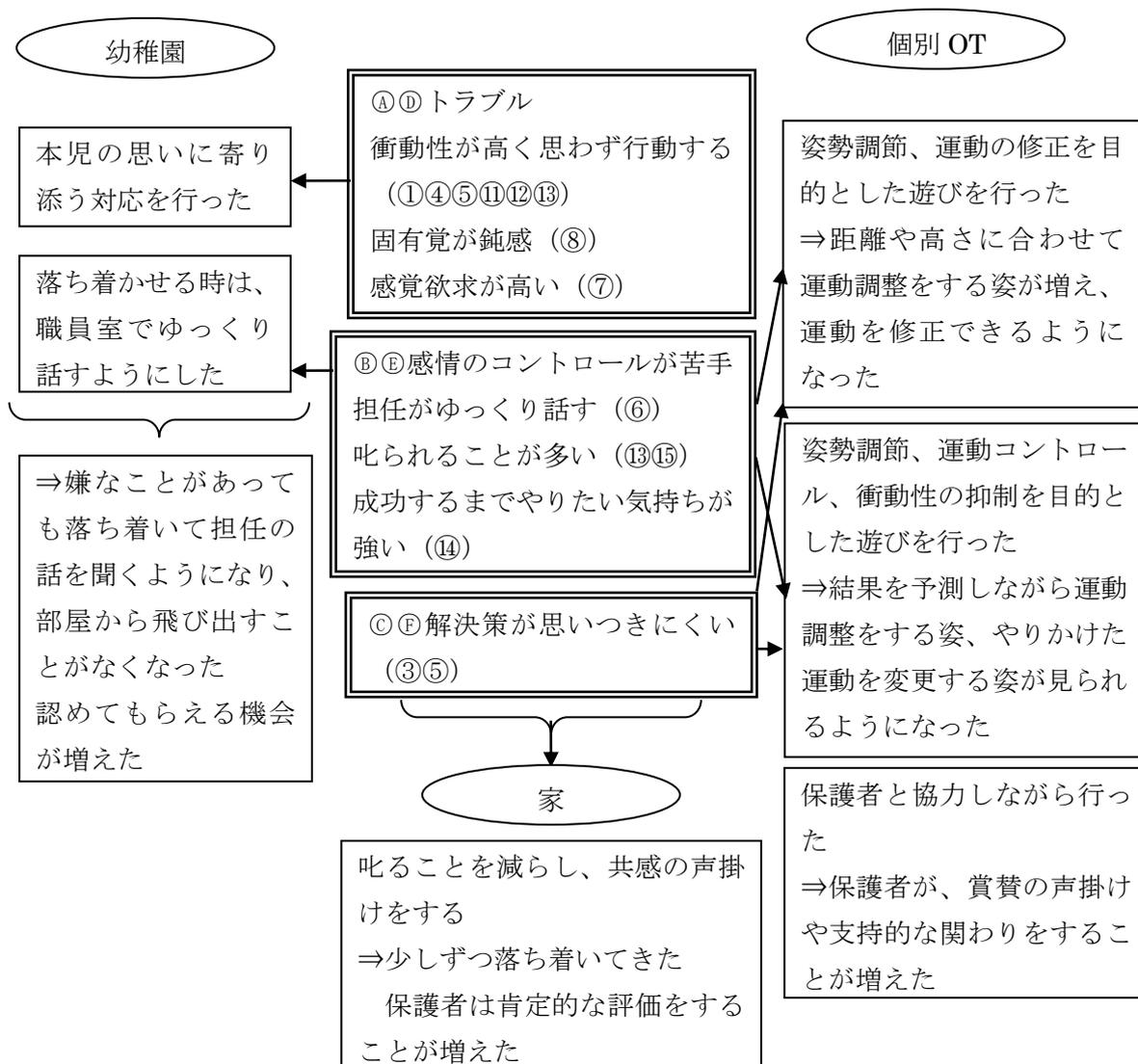
<家では(聴取)>

・みなとくんのやりたい事を見守り、叱ることを減らし共感する声掛けを意識する。

⇒少しずつ落ち着いてきた。習い事(書道)でも、最後まで座っていられる。

⇒保護者は、みなとくんの行動に対して叱ることに注目するよりも「幼稚園で友だちと仲良くしている」等、積極的に肯定的な評価をすることが増えた。

共有したこと・取り組みと変化のまとめ



変化に対する考察

みなとくんは年少の頃から、家庭でも幼稚園でも叱られる経験を多く積み重ねてきた。保護者と幼稚園の担任、作業療法士とで情報を共有し、家庭でも幼稚園でもみなとくんの行動を理解し、共感をしながら寄り添うことで、叱られる機会が減り、成功体験が増えた。幼稚園では、みなとくんの思いと違うことが起きた時も、担任が適切にクールダウンを手助けできたことや、問題解決の方法を補助したことで、友だちとの関係においても成功体験を積むことができたのではないかと思われる。

今回、幼稚園からの相談を中心に、幼稚園、保護者、作業療法士で共通認識を持ち、お互いが同じ意識を持って取り組めたことが、みなとくんの支援に有効であったと考える。

4. (年長) 部屋から飛び出す子

相談内容 (保護者より)

えいいちくんは、お遊戯やダンス・楽器演奏などクラスみんなで行う活動が苦手で参加したがりません。担任と一緒にするように促されても「僕にはできない」と怒って飛び出します。そのため、今は担任の横でみんなの様子を見ていることが多いようです。制作の時間でも少しのミスが許せず、失敗すると「もう嫌だ」と言って部屋を飛び出します。

診断名

発達性協調運動障害、自閉症スペクトラム障害

検査結果

WISC-IV知能検査 (実施時期: 年長の8月)

全検査 IQ(94) 言語理解(93) 知覚推理(89) ワーキングメモリー(100) 処理速度(102)

支援形態

個別 OT (年中の12月から2週間に1回)

子どもの様子

<園の様子 (保護者より聴取) >

- ①お遊戯やダンス・楽器演奏等クラスで行う活動では部屋から飛び出すが、担任がいればその横で様子を見ることができる。
- ②塗り絵は枠から少しでもはみ出すと、怒って活動をやめる。*p
- ③絵を描くことが苦手で、見本があると描き始めるが、途中でグチャグチャにかき消すことが多く、注意すると「(見本を指さし) 同じにならない、僕には無理だよ!」と怒る。*p
- ④スキップやケンケンパではリズムが乱れる。*i

<個別 OT での様子>

- ⑤初めてプレイルームに入室した時には、保護者のそばから離れない。*q
作業療法士から何をしたいか尋ねられても答えず、遊具に誘われると「どうやってやるの?」と遊び方を尋ねる。
- ⑥プレイルームにある遊具をいくつか経験した後でも、何をして遊ぶか尋ねられると「先生が決めてよ」と言い、自分では遊びを選択しない。
- ⑦開始や終了の時刻がずれたり、いつもと違うこと (部屋が変わるなど) が起こったりするとイライラしている。*q
- ⑧縄跳びや鉄棒などは誘われてもしようとせず、挑戦しても一度目の失敗で「やっぱ

りできない」と怒る。*p

⑨縄跳びでは、手首だけでなく腕全体を使って縄を回す。また、縄を回すタイミングとジャンプが同時になり、よく引っかかる。*i

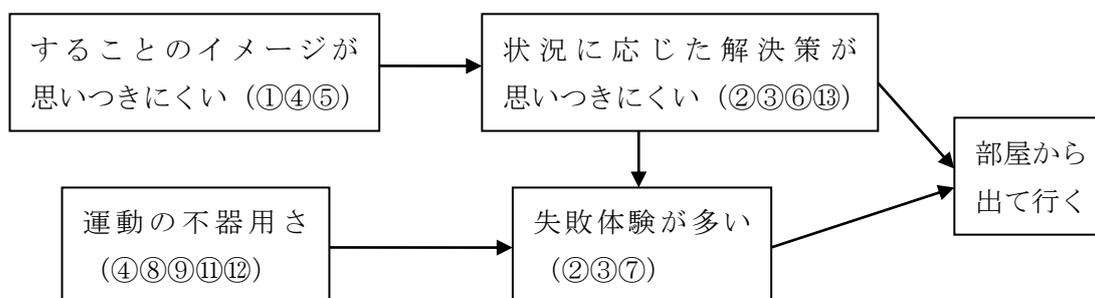
⑩鉄棒の逆上がりでは、身体が反ってしまい、足を蹴りあげることが難しい。*i

⑪太鼓では、左右同時や左右交互ではタイミングが取れるが、少し複雑な叩き方（左手→右手→両手）になると混乱する。*i

⑫鉛筆は全ての指で握って持ち、筆圧が強く微調整が難しい。*a

⑬塗り絵の時に手のひらが汚れると「汚れちゃったじゃないか」と作業療法士を怒る。手を洗ってくるように促されると「そっか！」と言って洗いにいき、その後は塗り絵を再開する。

臨床像のまとめ ※数字は「子どもの様子」と対応



保護者と共有したこと ※数字は「子どもの様子」と対応

④することのイメージが思いつきにくいことについて

園や個別 OT での様子から、初めてや不慣れな状況で自分が何をすればよいのか思いつくことが難しい (①④⑤)。そのため、想定外の状況に応じてうまく対処する (行動を変える、気持ちを落ち着かせる) ことが苦手である (②③⑥⑬)。

⇒・困っていそうな時には、担任から積極的に声をかける。

- ・部屋を飛び出す行動に対しては、「困ったよカード」を担任に渡すと具体的な解決策を教えてもらえるという約束をする。最終的には、自分から「どうしたらいい？」と担任に伝えられるようになることを目指す。
- ・新しい活動や活動の手順がいつもと変わる場合には、あらかじめ伝える。
- ・活動に取り組む際には、実際にどうすればよいかについて個別に伝える。

⑦失敗体験が多いことについて

えいいちくんが部屋から飛び出すきっかけとしては、失敗や苦手なことを求められた時 (②③⑦) が多い。失敗した時にどうすればよいか解決方法を伝えられることで安心して活動を行うことができると考えられる (⑬)。また遊びの場面よりも、具体的な運動の課題 (縄跳び・鉄棒など) や机上課題等結果が明確なものでは、少

しのミスでも失敗体験につながりやすい。

⇒・「できた」だけでなく、「ここが良かった」「こんないい所がある」といったように、過程、部分も含めた成功の基準を複数用意しておく。

- ・えいいちくんにあわせた目標設定。

例) 縄跳び連続で 10 回→途中で縄がひっかかっても、合わせて 10 回等。

- ・複数のゴールの設定とできている部分を積極的に伝えていく。

例) 塗り絵：綺麗に塗った、元気いっぱい塗った、たくさんの色を使った等

◎運動の不器用さについて

鉛筆は全ての指で握っており (⑫)、運動を微調整することが難しく、指の動きの分離 (別々に動かすこと) の未熟さがある。また、えいいちくんは身体全体を使った運動も不器用 (④⑧⑨) であり、手足や左右を協調させて動かすことが難しいと考えられる。また、複雑な手順の運動ではどのように体を動かせばよいかわかりにくく (⑪)、混乱しやすい。自分の身体を上手く操作しにくいため、失敗につながりやすい。

⇒・鉛筆を三本の指で持てるように、筆記具を工夫し、段階づけて練習する。

- ・演奏は、短い手順を繰り返すといったものにする (打楽器で音階がないもの)。

共有後の取り組みと変化

< 保育所では (保護者より聴取) >

- ・保育所では、1) 困りそうなこと、困っていそうな時には担任から積極的に声をかける (共有したこと④と対応) 2) 「困ったよカード」を導入する (共有したこと④と対応) 3) えいいちくんに見合った目標設定 (共有したこと⑧と対応)、の 3 つについて実施した。3) については保護者を通じて作業療法士から達成できそうな目標を伝えた。

⇒部屋から飛び出すことはほとんどなくなった。困った時には担任に尋ねることが増えた。苦手だった集団での活動にも毎回ではないが参加している。また、できないと決めていたことにも、失敗しても「もう一回やってみる」と挑戦することが増えた。

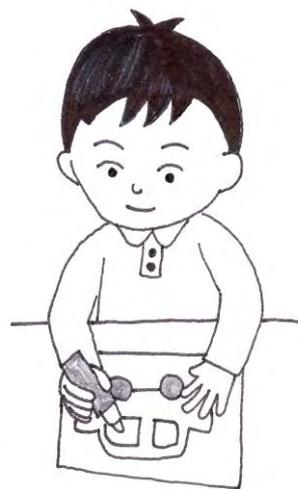
< 個別 OT では >

- ・不慣れ、想定外の状況にあわせて行動する (共有したこと④と対応)。
- ・何をするか思いつく (共有したこと④と対応)。

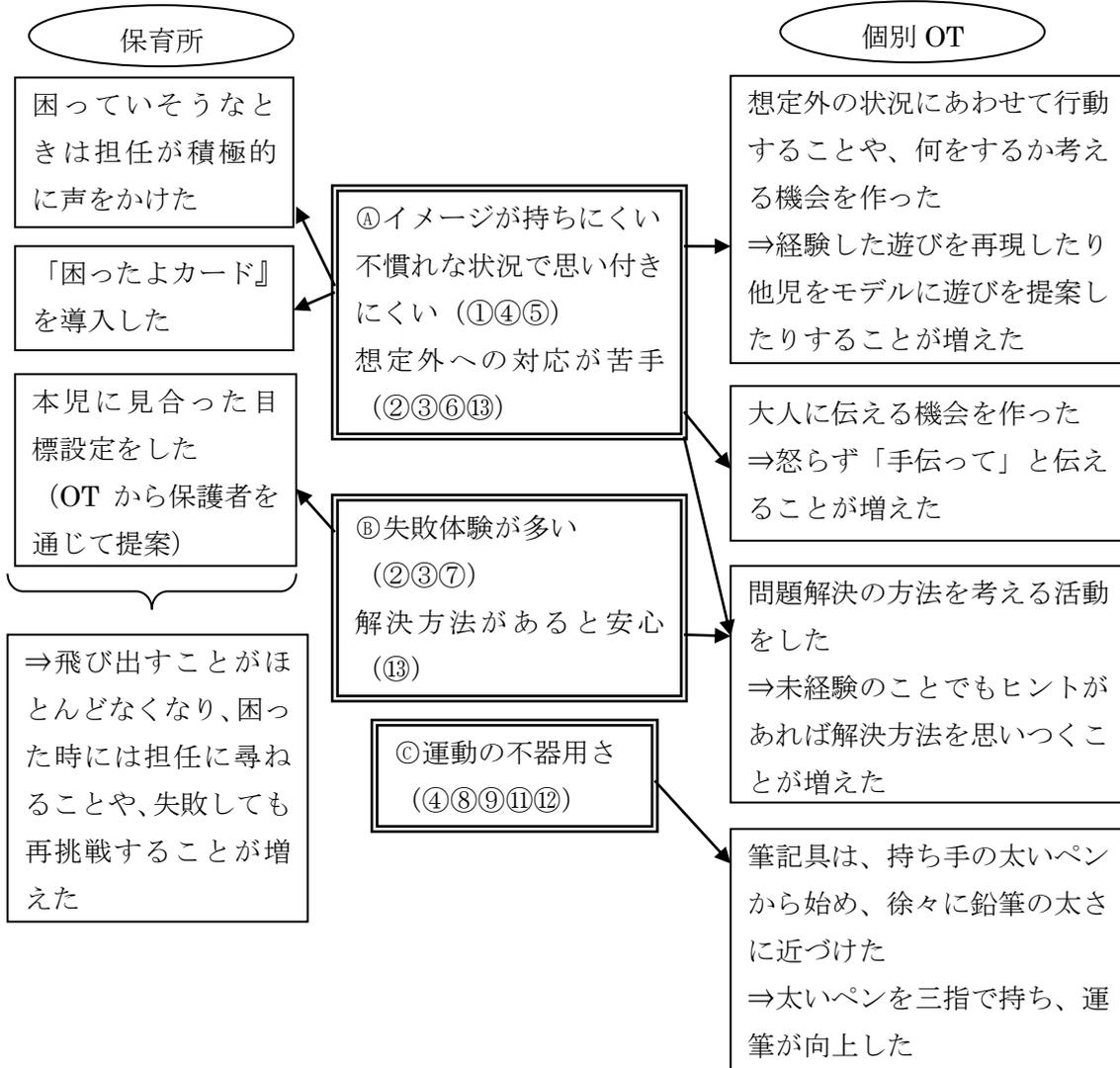
初めは、プレイルームでどんなことができるのかを知ってもらうために、作業療法士から遊びの提案を行った。いくつか経験してからは作業療法士から選択肢で遊びを提案した。

⇒初めは作業療法士任せだったが、次第に経験したことのある遊びを再現したり、同室で他児が行っている遊びを見て「やってみたい」と提案することが増えた。

- 大人に伝える経験をする（共有したこと㊤と対応）
大きなセラピーボールに乗ったえいいちくんが、支えている作業療法士にどの方向へ行きたいかを伝える遊びを行った。
⇒運びたい物を一人で持てない時に、怒るのではなく作業療法士に「手伝って」と伝えることが増えた。
- 問題解決の方法を考える（共有したこと㊤㊦と対応）
上手くいかない場面では、えいいちくんが工夫することを目的に問題解決方法のヒントを出した。ヒントは選択肢で提案をし、初めはえいいちくんがイメージを持ちやすいように作業療法士が行うモデルを見てから選べるように配慮した。次の段階では、モデルではなく口頭だけで問題解決方法のヒントを伝えるようにした。
⇒一度経験した状況であれば、適切な方法を選べるようになった。また、違う状況でも作業療法士からの口頭でのヒントで問題解決方法を思いつくことが増えた。
- 握りを安定させるため、握る面が広い太いペンから始め、徐々に鉛筆の太さに近づけていった（共有したこと㊧と対応）。
⇒太いペンを三本の指で安定して持てることで、塗り絵でも細かな部分ではみ出すことが減り、徐々に運筆も向上した。



共有したこと・取り組みと変化のまとめ



変化に対する考察

えいいちくんは、失敗したり、どうすればよいかわからなくなったりすると教室から飛び出していた。えいいちくんにとっては教室が「頑張っても失敗することが多い」場所であったように考えられる。えいいちくんに見合った目標の設定や、失敗で終わらないようにすること、また困った時には大人に尋ねれば上手くいくということがわかったことにより教室が「安心して頑張れる」「頑張れば上手くいく」場所になったと思われる。就学を控え、より高度な課題を行うことが増えるため、今後も、することのイメージを持つ力や、協調運動の発達を促すことが必要である。

小学校の子どもたち

1. (小1) 全体のペースに遅れる子

相談内容（保護者より）

めいこちゃんはクラスでの行動のペースが遅く、学校の勉強も遅れがちです。担任に「前を見ましょう」と言われても、やっていることがあると顔を向けません。運動や言葉の発達も遅れていると思うのですが、どこでつまづいているのか、どうしてあげたらいいのか知りたいです。

診断名

発達性協調運動障害

検査結果

新版 K 式発達検査 2001（実施時期：年長の 10 月）
全領域(88)認知適応(91)言語社会(85)

支援形態

学校訪問（1 回） 国語の授業と帰りの準備を観察
個別 OT（年長の 10 月から就学前は月 2 回、就学後は月 1 回）

子どもの様子（小1の6月）

<学校での様子>

席が一番前列の中央である。

- ①座った姿勢は、背中が丸く机に肘をついている。話を聞く時には口が開いている。担任が声を掛けると、その時は背筋を伸ばすことができるが、しばらくすると背中を丸めて座っている。*h
- ②教科書をめくる指の動きがつかなく、時間がかかる。*a
- ③授業が進んでも、教科書は前のページのままになっている。一番前の席なので、担任が時々個別に声掛けしている。*c
- ④
帰りの準備は、一つひとつの工程に時間がかかる。めいこちゃんは「次、何だっけ？」と周りを見て確認しながら、最後まで取り組む。*g,m,n
- ⑤ランドセルに教科書を入れる時に、何冊かまとめて持とうとするが、床に落とすため一冊ずつ入れている。*a

⑥歩く速度が遅く、友だちに「めいこちゃん、早くおいで!」と言われる。*m

<個別 OT での様子>

⑦ブランコで姿勢を保てず、バランスが崩れることを怖がる。バランス遊び等の全身運動を行ったあとは、椅子に座る姿勢が良くなる。*h,i

⑧階段を降りる時は、左右交互ではなく一段ずつ両足を揃えて降りる。*i

⑨絵を描くのは好きだが、鉛筆を握りこむように持っており、筆圧が弱い。箸も握り込むように持っており、食べこぼしが多い。*a

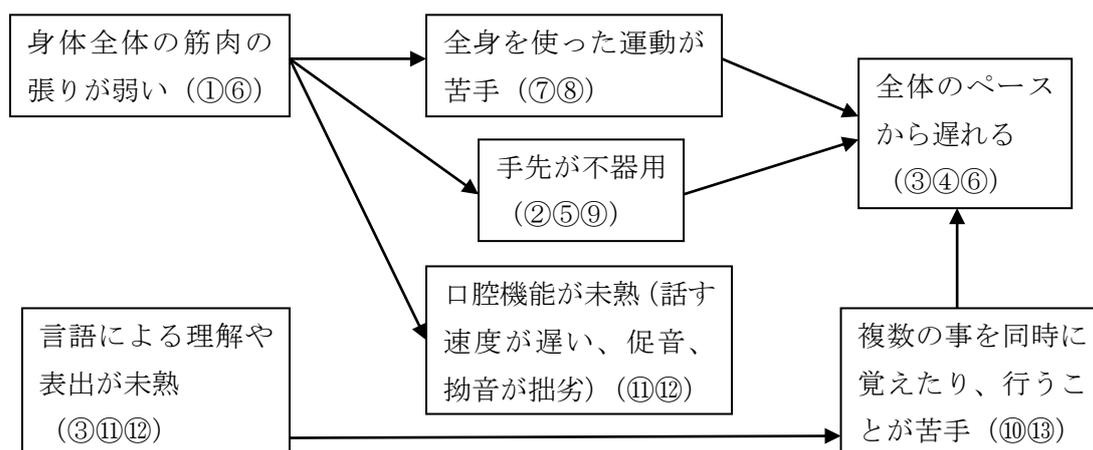
⑩遊んでいる時に声をかけられると、返事が遅れる。*m

⑪表出言語は3語文が中心で、促音や拗音が不明瞭である。

⑫話すスピードはゆっくりで、「えっとー、えっとー」と考える様子がある。

⑬お買い物に見立てた遊びでは、3つの買う物を覚えていないことがある。*n

臨床像のまとめ ※数字は「子どもの様子」と対応



保護者・担任と共有したこと ※数字は「子どもの様子」と対応

④全身の筋肉の張りが弱いことについて

身体全体の筋肉の張りが弱いため、歩く速度が遅かったり (⑥)、椅子に座っている時に姿勢が崩れてしまう (①)。また、手先や口の動きに関連する筋肉の張りも弱い (②⑤)、書字や箸動作 (⑨)、話すことに苦手さがある (⑪⑫)。

⇒授業が始まる前にクラスみんなで全身を使った簡単なストレッチやジャンプ等を行うことで、姿勢を保つ筋肉を働かせやすくすることができる。大きく姿勢が崩れている時は、一旦姿勢を整えるような声掛けが必要だが、書くとき等の作業中は姿勢を保つことが難しいことがあるため、ある程度は許容する。

⑤言語による理解や表出について

言語理解や表出が未熟であるため、複数の指示や工程を覚えたり、言葉で説明する

ことが苦手である。そのため、一つひとつの課題への取り組み始めに時間がかかり全体から遅れる(③④⑥)。

⇒初めて行う課題の取り組み始めは、工程を手短に1つずつ説明する。繰り返して慣れてきた内容は、一度に伝える説明の量を少しずつ増やす。言葉の理解に時間がかかっているため、視覚情報を補足する。

共有後の取り組みと変化 (小1の3月)

<学校では(担任より聴取)>

- ・授業の前にクラス全体でジャンプを取り入れた。休憩時間に一緒に全身を使った遊びを行うようにした。課題に取り組んでいる時は、姿勢のことを注意しないようにした。(共有したこと④と対応)
⇒姿勢を保てる時間が長くなってきた。鉛筆やお箸の操作も以前よりは上手になってきている。
- ・授業では注意を向ける声かけをしてから話し始めるようにした。また、全体指示を行う時は、めいこちゃんが前の作業を終えていることを確認するようにした。(共有したこと⑥と対応)
⇒担任を見ることが増え、簡単な質問であれば手を挙げるようになった。
- ・会話の中で聞いてもなかなか返事が返ってこないのは、言語で説明することが難しいのかもしれないと思うようにし、選択肢のある質問を、意識してするようになった。(共有したこと⑥と対応)
⇒会話が長く成り立つようになった。
- ・集中している時は「ゆっくりやって良いよ」と声かけし、それ以上は余計な声をかけないようにした。漢字の練習では、他児が10個書く時にそれより少なくても○を付けるようにした。(共有したこと⑥と対応)
⇒以前は書けなかった日記をノート1~2ページ書いてくるようになった。帰りの準備は、手順に慣れてきたのか速くなり、全体から見ても遅れが目立たなくなった。

<個別OTでは>

- ・「飛び石ブロック渡り」(目的: バランスを保ち姿勢を保持する力を伸ばす)(共有したこと④と対応) スタートからゴールまでブロックを並べて、その上を落ちないように移動する。
⇒ブロックの距離を広げても落ちずに渡れることができるようになった。小さくて転がりやすいブロックの上では、ゆっくりと慎重に動くことができるようになった。
⇒⇒階段を降りる時には左右交互に降りられるようになった。
- ・「粘土に埋めたビーズ探し」(目的: 手先の力をつける)(共有したこと④と対応)

硬質のプラスチック粘土の中に埋め込んだビーズを指先で取り出す。

⇒最初は取り出すのに時間がかかっていたが、短い時間でもたくさん取り出せるようになった。

⇒⇒お箸の練習を始め、握り込まずに持てるようになった。

- ・「宝探しゲームで山登り」（目的：全身の筋肉の張りを高め、姿勢を保持する力を伸ばす、複数のことを覚えておく力を伸ばす）（共有したこと㊤㊦と対応）

マットで作った大きな坂をよじ登ったり、梯子を登ったりして、宝に見立てたおもちゃを集める。宝の名前や、宝が隠してある場所のヒントを覚えておく。

⇒最初はマットから滑り落ちたり、梯子を踏み外したりしていたが、しっかりと踏ん張れるようになってきた。複数のことを覚えておくこともできるようになってきた。

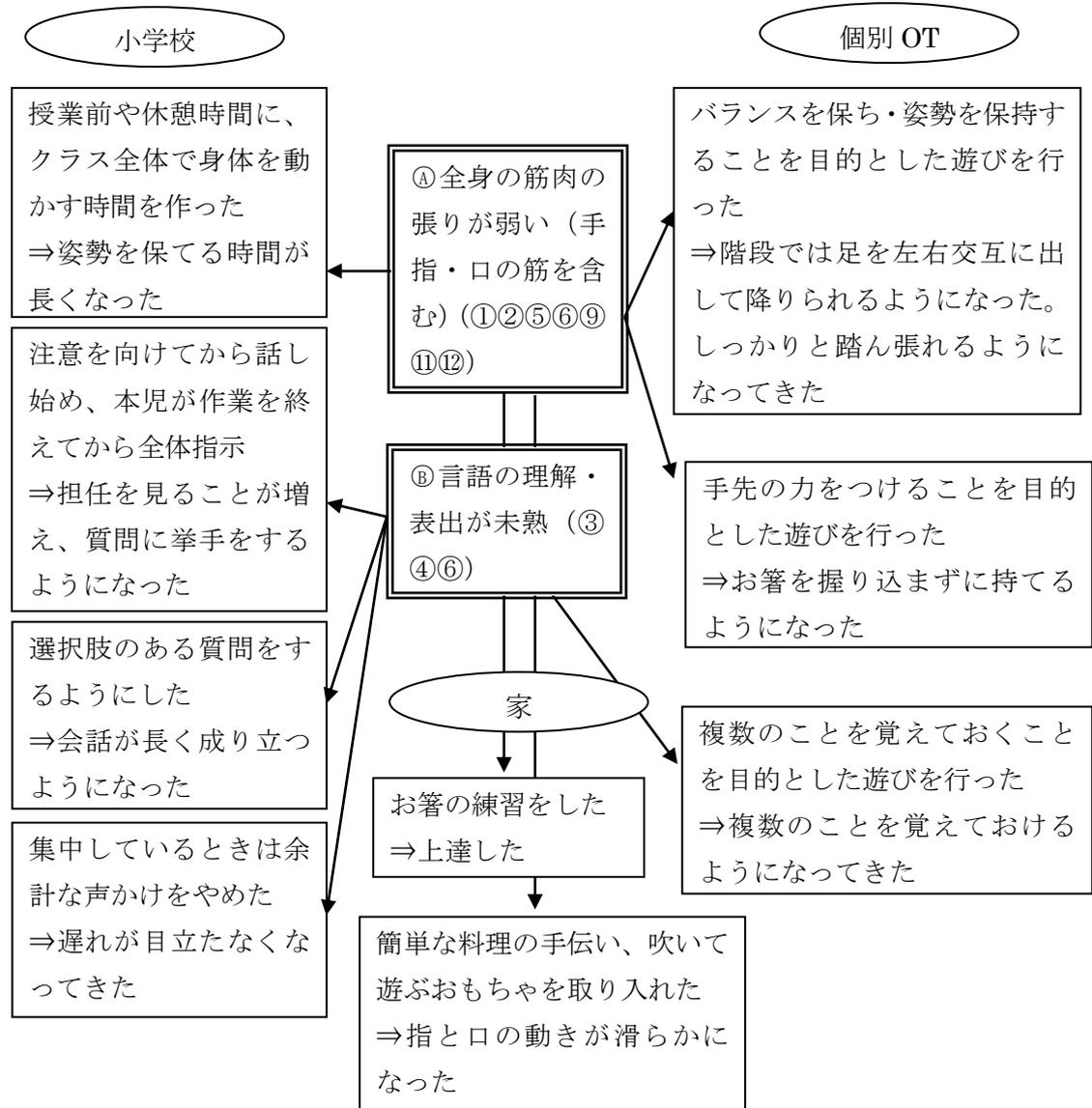
<家では（聴取）>

- ・お箸の練習を始め、上達している。（共有したこと㊤と対応）
- ・ゆで卵の殻をむいたり餃子を包んでもらったり、簡単な料理の手伝いをしてもらうようにした。（共有したこと㊤と対応）
- ・吹いて遊ぶおもちゃ（吹き矢、吹きコマ、紙風船等）を楽しむようになった。（共有したこと㊤と対応）

⇒指と口の動きが少し滑らかになり、苦手だった鍵盤ハーモニカが上達した。



共有したこと・取り組みと変化のまとめ



変化に対する考察

めいこちゃんの運動や言葉の苦手さは、保護者も担任も気付いていたが、家庭や集団生活の中でどのように関わったら良いかは分からなかったと思われる。作業療法士は学校と個別 OT の両方の場面を観察し、学校で全体の流れに遅れる要因を担任と保護者に説明した。家庭や学校でできる支援内容を、背景となる要因とともに伝えたことで、めいこちゃんを取り巻く支援者の視点、関わりが変わった。このことが、めいこちゃんの変化に繋がったと考える。

2. (小1) 全体指示で行動するのが難しい子

相談内容 (担任より)

ゆりとくんは授業中に机の上が散らかっていて鉛筆や消しゴムで遊んでいることや、自由帳に絵を描いている等、手元に何かあると気になって全体指示を聞いていないことが多いです。課題をやり始めても、使う鉛筆を選んだり、消しゴムを探したりすることで、実際に取りかかるまでにも時間がかかることが多いです。その反面、スイッチが入ったかのようにすぐに取り組むこともあります。また、手先が不器用なことも気になります。

診断名

注意欠如・多動性障害

検査結果

新版 K 式発達検査 2001 (実施時期：年長の 3 月)

全領域(90)認知適応(90)言語社会(90)

支援形態

個別 OT (年長の 3 月から月に 1~2 回)

子どもの様子

<学校での様子 (担任より聴取) >

- ①45 分間座ってはいるが、身体がどんどん前に崩れていって机と椅子が離れる。*h
- ②授業中は鉛筆と消しゴムで遊ぶ等、手遊びが多い。体育では外に出るとその場にある砂で遊ぶ。そのため、課題への取りかかりが遅れる。*e,l
- ③指示を聞いて課題に取り組み始めようとしても、筆箱の鉛筆や消しゴムに目がいくと、鉛筆を何度も替えたり、消しゴムを触ったりするため、行動が遅れる。*l
- ④担任が「今はこれ」「次はこれ」と逐一指示を出し、必要な道具だけ手渡す等、行動を促している。*e
- ⑤プリントは時間がかかるが最後まで持続して取り組める。
- ⑥体育は全体に苦手である。ケンケンがようやく数メートルできるようになった。*i
- ⑦授業で知っていることや興味がある話題がでると突然話し始める。鉛筆を飛行機に見立てて遊んでいる時も「キーン、ダダダダ」等、声を出していることが多い。*f,l

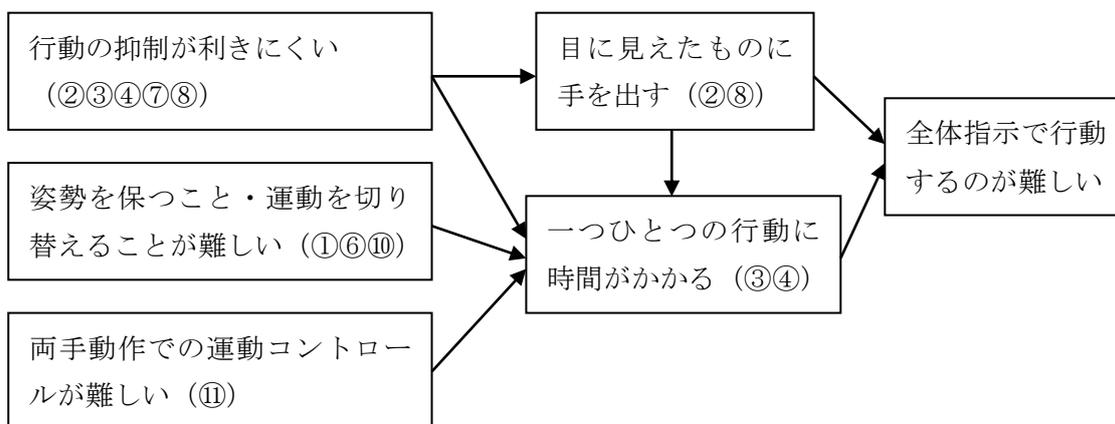
<個別 OT での様子>

- ⑧見えた物や遊具についつい手を出す。遊びに使う物がどんどん増え、遊びが次々と移り変わる。*f,l
- ⑨「今、何してたっけ？」と聞かれれば、直前の課題を思い出して取り組む。

⑩ジャンプからの着地でピタッと止まれず、前に倒れる。バランスを崩して転ぶことや、走り出すと止まれずに壁にぶつかることも多い。*i

⑪製作活動では、非利き手の左手で物品を押さえておらずテープを貼る位置がずれたり、穴あけパンチに紙をうまく差し込めなかったりする。ハサミの操作は左手で持った紙を動かして切り進めることが難しい。また、ハサミの操作も大きく切り動かすため切り口が歪む。*a

臨床像のまとめ ※数字は「子どもの様子」の数字と対応



保護者・担任と共有したこと ※数字は「子どもの様子」と対応

④行動の抑制がききにくいことについて

見えたものが気になって手を出す、思いついたことを口に出すなど、行動の抑制がききにくい (23478)。そのため、別のことをして全体指示を聞いていないか、聞いていても取りかかる前に行動が逸れてしまいやすい。また、課題の最中でも気になる物を見つければ注意が逸れて、一つひとつの行動が遅れることもある (3)。指示されたことを覚えておく (9)、取りかかり始めれば持続的に集中する (5)、といった力は持っている。

⇒担任が個別指示を出し、必要な道具を手渡す等して行動を促していること (4) は、必要な情報を絞るという点で良い支援となっている。今までの支援に加え、運動、行動の抑制を高める活動を行う。

例) 後出しじゃんけん、フルーツバスケット等 (提示される刺激によってどのように反応するか考える必要のある活動)

⑥姿勢を保持すること、運動を切り替えることの難しさについて (1610)

姿勢が崩れたり (1)、運動を切り替えたりすることの難しさ (610) が、一つひとつの行動に時間がかかる要因となっている。

⇒登り棒、綱引きなど全身に力を入れるような活動や、平均台を渡る等バランスを

必要とする活動で姿勢を保持する力をつける。また、ダルマさんが転んだ、椅子取りゲーム等を楽しみながら、運動を切り替える力をつける。

◎両手動作での運動コントロールの難しさについて

両手を協調させて使うことの難しさ(⑩)がある為、定規等の両手を用いた道具の操作が難しくなることが予想される。姿勢が崩れると、両手の協調運動がより難しくなる。

⇒両手を上手くコントロールするには、姿勢の安定やバランス能力が必要となるため、⑩のような課題を取り入れる。また、給食で汁物をよそったり、お盆に乗せて運ぶ、折り紙をする等、両手を協調的に使う活動を取り入れる。

共有後の取り組みと変化

<学校では(担任より聴取)>

- ・授業では必要な物だけ出す、使い終わったら片付けてから次の物を出すように促した。(共有したこと④と対応)

⇒始めは道具を直接手渡して促していたが、口頭で促すだけで必要な道具以外はしまつて課題に取り組めることが増えてきた。

- ・クラス全体でレクリエーションをする機会を作り、椅子取りゲーム等をした。(共有したこと⑧と対応)

⇒まだ授業中の姿勢は崩れやすいが、机と椅子が離れるほどではなくなった。

- ・給食の配膳や、授業中のプリント配りを手伝ってもらうようにした。(共有したこと⑨と対応)

⇒最初は運動がぎこちなく時間がかかっていたが、最近は上手くできるようになってきた。また、他のことに注意を取られず集中して取り組めるようになった。

<個別 OT では>

- ・「スイングの上で指示された通りの方法でボールを取り、カゴに入れる」(目的:指示の内容を覚えて運動を組み立てる、揺れに合わせてバランスを取る、左右の手足の運動の切り替えを促す)(共有したこと①②③と対応)

⇒「足でボールを取って左手でカゴに入れる」といったような新規な課題では、集中して取り組めた。「左手でボールを取って右手でカゴに入れる」時、ボールを持つ手とスイングに掴まる手を入れ替えたり、重心を左から右に移したりすることが段々とスムーズになり、手の届く範囲も広がっていた。

⇒⇒座位姿勢が保ちやすくなり、はさみを使う時に左手で上手に紙を送れるようになった。



- ・「スイングを立ててこぐ」（目的：バランスを保ち姿勢を安定させる、左右の手足の運動を切り替える）（共有したこと⑩⑪と対応）

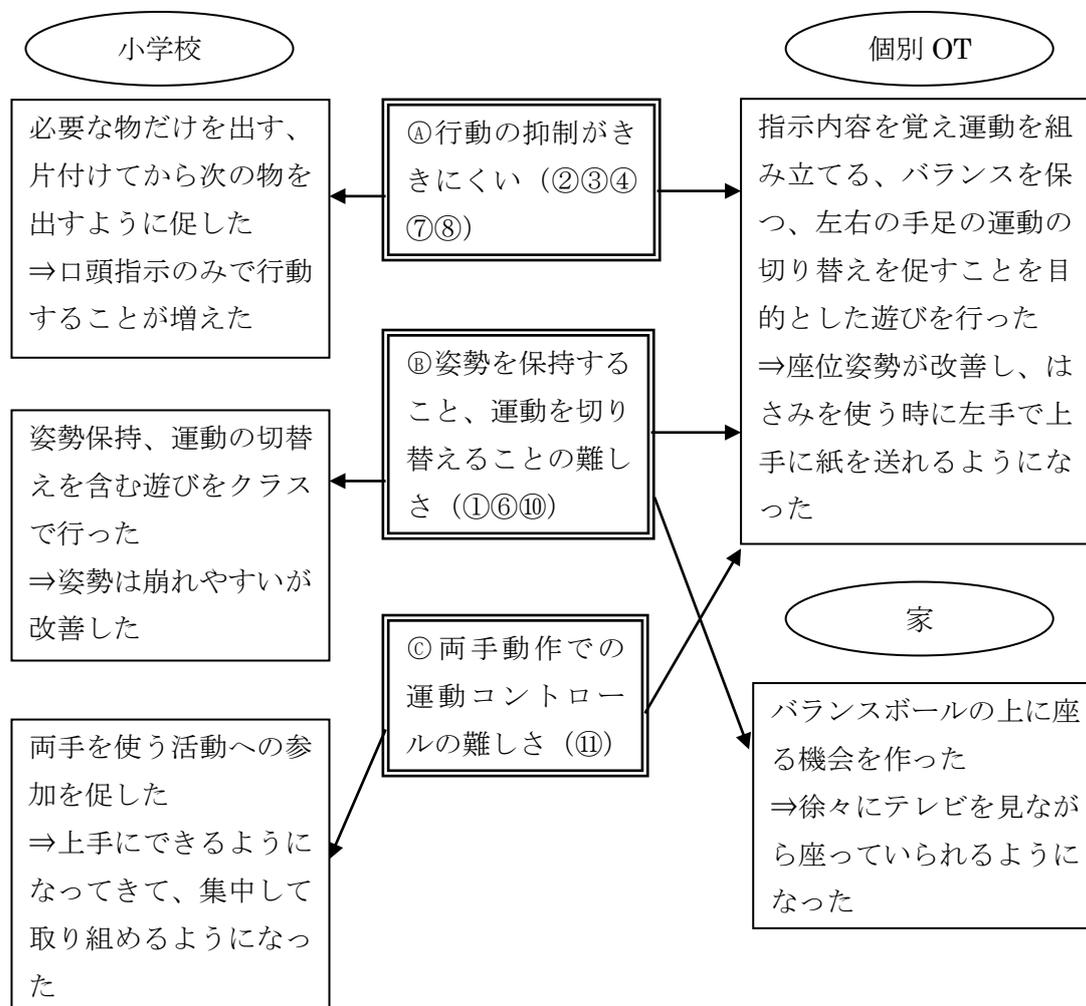
⇒揺れているスイングに合わせて重心移動を行っていくうちに、前後、左右方向ともに徐々に全身を使ってこげるようになった。

<家では（母親より聴取）>

- ・バランスボールを購入し、その上で座る機会を作った。（共有したこと⑩と対応）

⇒初めはなかなか座っていられなかったが、徐々にテレビを見ながらバランスボールに座ってられるようになった。バランスボールをソファと椅子で挟んで固定し、その上に立つ等、自分で工夫して遊ぶようになった。

共有したこと・取り組みと変化のまとめ



変化に対する考察

ゆりとくんが授業での全体指示に対しすぐには行動できないことの要因として、行動の抑制のききにくさや、姿勢、運動コントロールの苦手さが考えられた。当初より担任はゆりとくんの特性に合わせた細やかな対応をしていたが、個別 OT での様子と保護者や担任からの情報をもとに、ゆりとくんの行動の背景を明確にすることで、その対応を裏付けることができ、一段と的確なものとなった。姿勢、運動のコントロールや両側協調運動の難しさに関しては、今後も個別 OT での介入が必要である。

3. (小2) 授業の流れに合わない発言がある子

相談内容 (担任より)

こうたくんは授業中、突然、授業とは関係のない話をすることがあります。「話すことで納得して終わるのであれば」と思い、受け答えをすると、どんどん話が膨らむ時があります。受け答えはせず「今は話しません」と声を掛けたり、今すべきことを伝えたりすると、さらに強い口調で話すこともあります。同じ方法でもうまくいったりいかなかったりします。授業が中断することも多く、困っています。

診断名

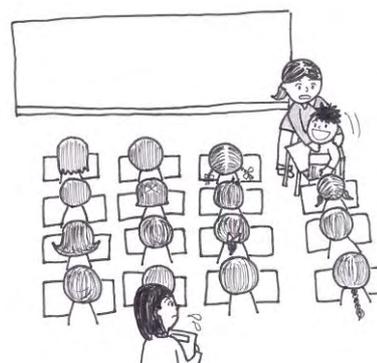
なし

検査結果

新版 K 式発達検査 2001 (実施時期: 小1)
全領域(103)認知適応(108)言語社会(101)

関わった形態

学校訪問 (1回) 国語、算数の授業を観察



関わった様子

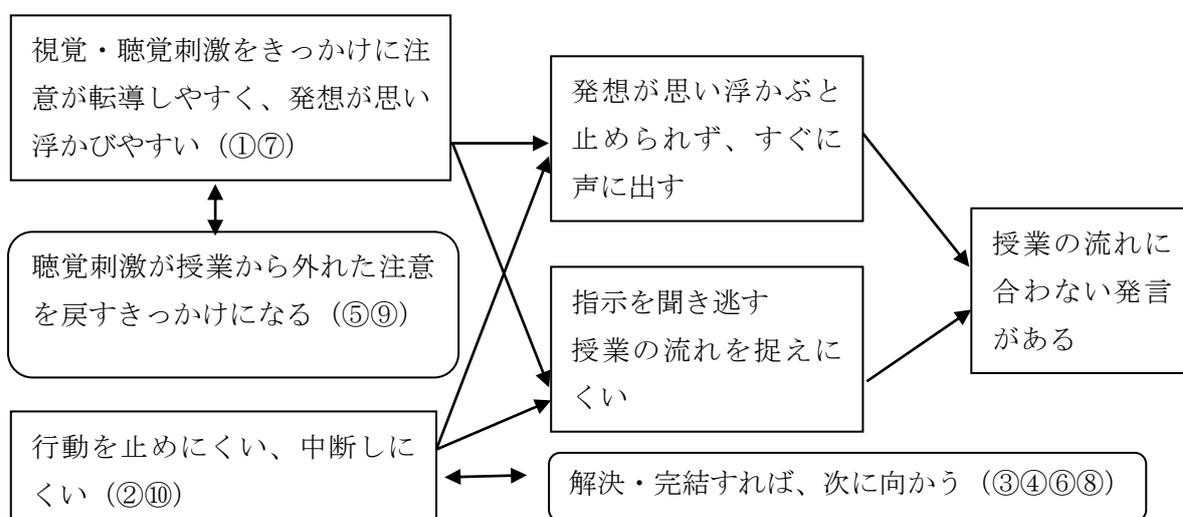
<学校での様子>

座席は廊下側一番前。担任の机は反対側にある。

- ①落とした鉛筆を拾い、顔を上げる時に、後ろにいた作業療法士が目に入り「給食、一緒に食べる?」と話しかける。*1
- ②担任が「これをしますよ」とノートを指さすが、体の向きを戻さず作業療法士に質問を繰り返す。*e
- ③作業療法士は、給食を食べないと首を振って伝える。その後、担任によって体を前に向けてもらおうと、話すのを止めて鉛筆を持つ。
- ④担任が電子教科書の画面を操作した時に「どうやってしたの?」と尋ねる。もう一度やって見せてもらおうと、黙って続きの話を聞く。
- ⑤担任が同じ操作をする前に「こうたくん、見ておいてよ」と声を掛ける。すると、顔を上げて見る。
- ⑥授業後半に、再度「(画面を操作したのを)あれ?見ていなかった!」と怒り口調で言う。「もう、どうやって消すかわかったでしょう?」と声を掛けられると、それ以上は何も言わない。
- ⑦短文を作る課題で、他児が「映画館へ行きます」と発言した後に「ぼく、映画館、

- 行ったことある」と唐突に発言する。*i
- ⑧こうたくんの発言に対して誰も答えないと、それ以上は何も言わずに短文を考え始める。
- ⑨授業で使うおはじきを並べて遊ぶ。その間は指示を聞いていない。他児が一斉に「はい!」と言って挙手する声聞き、ハッとして顔を上げる。*c
- ⑩話を聞いていた時は張り切って挙手する。担任が他児を当てると「ずるい」と発言する。担任が次の問題に進めると「ずるい」と怒りながらも続けて挙手する。*j

臨床像のまとめ ※数字は「子どもの様子」と対応



担任と共有したこと ※数字は「子どもの様子」と対応

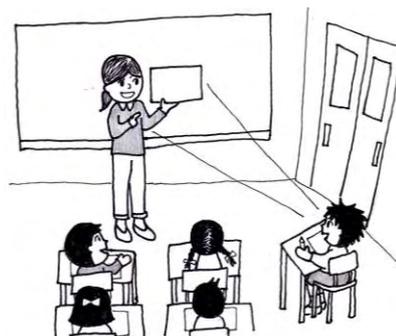
<学校訪問で担任と共有したこと>

こうたくんが授業内容と関係のない話をするきっかけと、話し出す内容の傾向を分類し、対応を考えた。

④授業内容に合わない発言のきっかけとなる刺激を整える。

新たに見えたもの、聞こえたことをきっかけに、発想が思い浮かびやすい。そのことが授業の流れに合わない発言のきっかけだけではなく、こうたくんの注意が授業から外れるきっかけともなっている (①⑦)。特に物が目に入ると触りたくなり、指示が耳に入りにくくなる (⑨)。

⇒・気になる物は目に入りやすく、注目すべきものが担任と共に視野に入るよう、座席位置や担任の立つ位置を工夫する。現在の、廊下側一番前の席は、担任とテレビが視野に入りやすく、他児の動きは目に入りやすく良い。



さらに、机を黒板側に向けることで廊下側が目に入りにくくなってより良いのではないか。

- ・授業に使用する物は、説明をしてから手元に出すようにする。それまでは手の届かない位置、目に入らない位置に置いておく。

⇒⇒授業の流れをできるだけ途切れずに把握できることで、確認の発言が減ることを期待する。

⑩発言の内容に応じて対応を整理する。

一旦、思い浮かんだ疑問は、解決しないと次に向かいにくい(②⑩)。質問ではない発言(見たこと、経験に関する内容)については、こうたくんにとってはその発言自体で完結しており、受け答えがない方が次の情報を取り込みやすい(③④⑥⑧)。
⇒話の内容を吟味して対応を分ける。質問の場合は、答えを簡潔に伝える。その場で解決が難しい疑問は「いつ話ができるか」を具体的に伝える。こうたくんの発言が事実を伝えるだけの内容の場合は、受け答えせずに「今すべきこと」を伝える。

⑪授業への意識が戻るきっかけ

名前を呼んでから、指示を伝えること(⑤)、挙手して当ててもらうことに意欲がある様子であった(⑩)。

⇒一旦、外れた授業への意識を戻すきっかけとして活用できる。

共有後の取り組みと変化

<学校では(訪問1か月後に担任より聴取)>

- ・授業の流れをつかみやすく、意識が外れにくいため環境整理(共有したこと④⑩と対応)

大事な話を始める時は、名前を呼ぶ、メリハリをつけた声等で注意を向けやすくした。例えば、話の内容が変わる時や、指示を始める時に、クラス全員が今から聞くことを意識できるよう「聞く準備はできましたか?」と投げかけをするようにした。他児が「はい」と返事をするので、こうたくんもハッと気が付いて顔を上げ、話を聞いている。

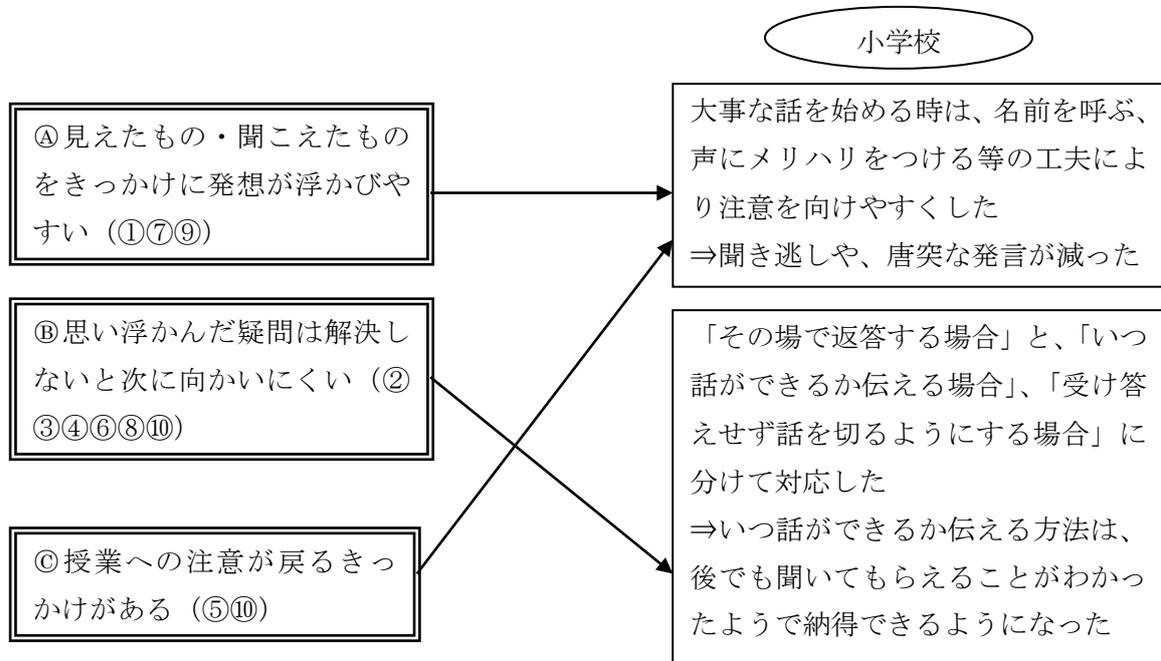
⇒話を最初から聞きやすくなったことで聞き逃しが減り、唐突な発言が減った。

- ・発言に対する対応(共有したこと⑩と対応)

共有した内容に基づき、その場で返答する場合と、いつ話ができるか伝える場合、受け答えせず話を切るようにする場合に分けて対応している。

⇒いつ話ができるか伝える方法は、最初は話を止めにくく不機嫌になった。何度か繰り返したことで、後でも聞いてもらえることがわかったのか、最近は納得している様子である。担任は「彼のことをつかめてきた気がする」とのことであった。

共有したこと・取り組みと変化のまとめ



変化に対する考察

担任は、授業中の流れに合わない発言への対応を、うまくいく時といかない時があつて困ると感じていた。授業参観および、担任と作業療法士との懇談により、うまくいく時の要因、こうたくんの発言のきっかけと内容、こうたくんの特性が整理されたことで、理解が深まり、担任の対応が整理されたと考える。

4. （小2）授業中に落ち着きがなく、よく机や椅子をガタガタさせる子

相談内容（担任より）

かなでくんの落ち着かない点が気になります。授業中は姿勢が悪く、よく身体が動いています。また、机や椅子をガタガタさせたり、近くの席の児童とトラブルになったりすることも多いです。最近では、他児が注意して止めたりすると、より興奮してエスカレートすることもあります。授業内容は理解できているのですが、全体への指示を聞いていない時もあります。ノート等が、丁寧に書けないことも気になっています。

診断名

なし

検査結果

WISC-IV知能検査（実施時期：小2の夏）

全検査IQ(118)言語理解(125)知覚推理(129)ワーキングメモリー(94)処理速度(96)

支援形態

学校訪問（1回） 算数の授業と帰りの会を観察

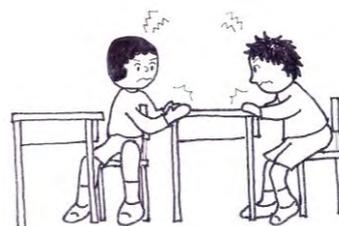
子どもの様子（小2の2学期）

<算数の時間の様子>

かなでくんの座席は中央の前から2番目である。隣の席は世話好きな女児で、かなでくんに対する関わりもよく見られる。

①フラッシュカードを使った計算は意欲的で反応も速く、誰よりも大きな声で答えを言っている。回答は全て正解である。この課題の時は姿勢よく座っている。

②ノートを取る場面では、机に対して斜めに座り、机に体をもたれかけたまま、ゆっくりとしたペースで取り組み始める。段々、机にもたれかかる様子が顕著になり机が前に押され、前の席の児童の椅子に当たる。前の席の児童がかなでくんの机を押し返し、それをまたかなでくんが押し返す。前の席の児童もかなでくんの行動に反応しやすく、完全に後ろを向いて、机の押し合いを始め、どんどんエスカレートしていく。担任が気付いて前の席の児童に前を向くように伝えるが、お互いに押し合いを止めないため、直接かなでくんの机を直して席を離す。*h,l



③文字を書く際には筆圧が一定ではなく、文字のバランスが崩れてマス目からはみ出している。*a,o

書き始めは一度、姿勢を正すが、書き進めるとどんどん背中が丸くなり机にもたれかかっている。*h

④担任の話をしている場面では、椅子を後方に傾け、ガタガタと揺らし始める。さらに担任の話が長くなると消しゴムに鉛筆を刺して、それをくるくると早く回すことに集中している。*f

⑤問題を解く場面になるとすぐに鉛筆を持って取り組もうとするが、どの問題からやるのか教示を聞き漏らしており、隣の女児がかなでくんに説明をしている。*c

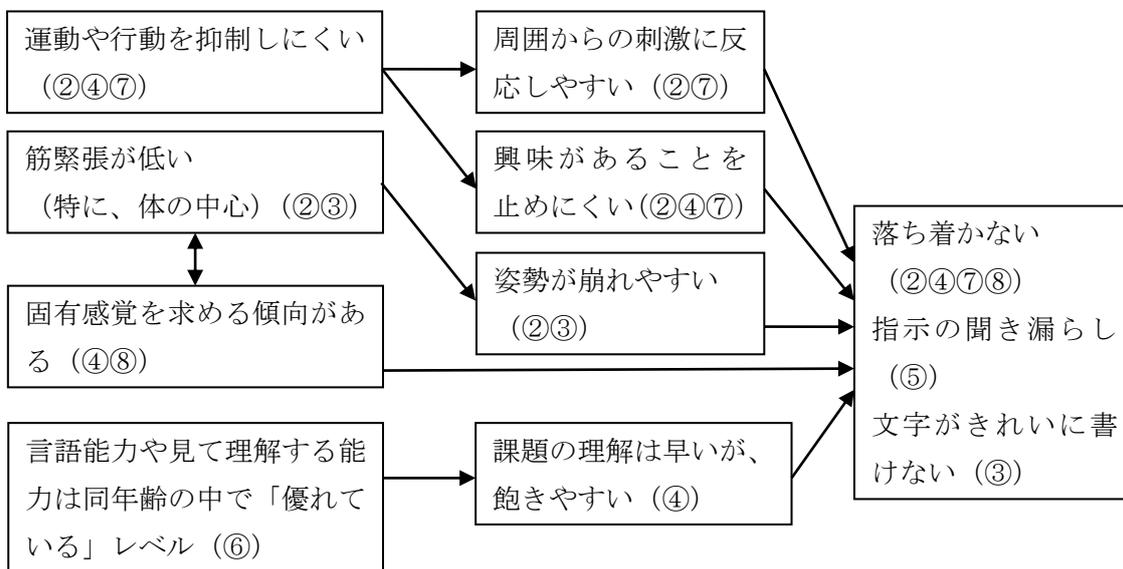
⑥やる事が分かると、どんどん問題を解いていく。回答は全て正解している。

<帰りの会、準備の様子>

⑦帰りの準備でロッカーに荷物を取りに行くが、その途中で他児の筆箱に目が留まり、筆箱のキャラクターに関してその児童に話し始める。担任に早く準備をするように注意されるが、そのまま話し続けている。*e,l

⑧帰りの挨拶が終わると、担任の所に行き、しがみ付いたり担任の体を押ししたりする関わりを、何度も楽しそうに繰り返している。

臨床像のまとめ ※数字は「子どもの様子」と対応



担任と共有したこと ※数字は「子どもの様子」と対応

④運動や行動を抑制しにくいことについて

運動や行動の抑制機能が未熟であると考えられる (2④⑦)。そのため、周囲からの刺激に反応しやすく、反応があるとさらに行動がエスカレートしやすい (2⑦)。また、興味があることは注意されても止めにくい (2④⑦)。しかし、知的機能全

般から理解する力は高いので、適切に情報が届けば課題に取り組み授業に参加でき
内容も理解している（①⑤⑥）。特にテンポ良く出される課題には興味、注意、集
中の状態が良い（①）。

⇒行動を抑制するよりも、次に行くことを具体的に提示する（行動を開始させる）
ことが有効である。また、視覚情報の追加や、動きや声に出す課題などをテンポ
よく取り入れることも大切である。

⑨姿勢が崩れやすいことについて

興味、注意、集中の状態によって姿勢は影響を受けやすい。特にかなでくんは、姿
勢を保つために重要な体の中心部を支える筋肉の張りが弱く、興味や注意が向かな
くなると姿勢が崩れやすい（②③）。一時的に姿勢を保つことはできるので、課題
に向かうために姿勢を正すこともあるが（①）、書字等の手指を動かす動作を行っ
ている時は課題に集中している場面でも徐々に姿勢が崩れる（③）。筋肉の張りの
状態は固有感覚として自分の身体の位置や運動の様子を気付かせてくれる。かなで
くんは固有感覚を感じ取りにくいいため、自分でも気付かないうちに姿勢が崩れてい
ることがあると思われる（②③）。さらに、書字動作も固有感覚が感じ取りにくい
と筆記具の運動コントロールが行いにくい。また、姿勢が崩れると手先を使いにく
くなるため、かなでくんの文字は雑になりやすい（③）。

⇒自分の姿勢に気付きやすい座面の工夫や鉛筆の操作を感じ取りやすい道具の工夫
が効果的であると考えられる。また、周囲の児童に影響されやすく、目に入る物
にも気が逸れやすいので、席の配置等を工夫することで机の押し合いのようなト
ラブルの減少が期待される。

⑩固有感覚を求める傾向があることについて

身体を動かすことで得られる感覚を求める傾向は（④⑧）、特に何もせずに話を聞
く場面でもより多く見られる（④）。不足している感覚を補うために無意識に身体を
動かしているので、自分でその行動を止めることは難しい。

⇒不足しがちな感覚を、より適応的な方法で取り入れられるように工夫していくこ
とが有効である。休み時間等にしっかりと身体を動かすことができる活動も検討
する必要がある。

⑪言語能力や、見て理解する能力は同年齢の中で「優れている」レベルであることについて

WISC-IVの結果や、授業中に聞いていないようでも内容を理解している様子から
（⑥）、かなでくんは言語による理解力や見て推測したり理解する能力が高いと思
われる。そのため、パッと見て理解できることについて説明が長く続いたりすると
、課題に飽きて注意や集中が続かなくなる（④）と考えられる。しかし、現在のよ
うに授業に集中せず聞き漏らしていることが続くと、課題の難易度があがるにつれ
学習の積み残しが出てくる可能性がある。

⇒かなでくんの高い理解力に見合う学習の積み上げを保障するためにも、授業に興味や集中が続くような配慮をする必要がある。

共有後の取り組みと変化（1か月後）

<学校では（担任からの聴取）>

- ・関わり方や取り組みの工夫（共有したこと④⑤⑥と対応）

⇒毎回ではないが、休み時間にクラス遊びで身体を使った活動を行っている（発散的な活動と運動を止めるような活動を組み合わせている）。押し相撲や手つなぎ鬼等の活動は好んで参加している。思い切り走っている場面で、担任の合図で色々なポーズで止まる活動等も行っている。（目的：固有感覚を、学校生活の中で適応的に取り入れ姿勢調節に関係する筋肉の緊張を高めやすくする。意図的に、運動を止めることを行う活動により運動や行動の抑制機能の発達を促す）

⇒説明だけ（聞くだけ）の時間はできるだけ長くなりすぎないように、合間に書く課題や実際に物を使って取り組む課題、話し合う時間などを担任が意識的に取り入れている。

⇒⇒授業の内容にもよるが、他児も授業への取り組みが良くなり、クラスの雰囲気としては良い印象である。他児が、かなでくんに注意する場面も全体的に少なくなった。

- ・環境に対する工夫（共有したこと⑦⑧と対応）

⇒かなでくんが椅子をガタガタと揺らすことで、反応しやすい児童は近くの座席にならないように配慮した（目的：周囲の影響を考慮した環境への配慮）。

⇒姿勢が崩れても机や椅子が動きにくいように、机と椅子の足の裏に滑り止めマットを付けた。

⇒エアクッションを授業に応じて使用している（聞く時間が長い授業などで使用）
（目的：感覚を無意識に求める傾向への配慮）

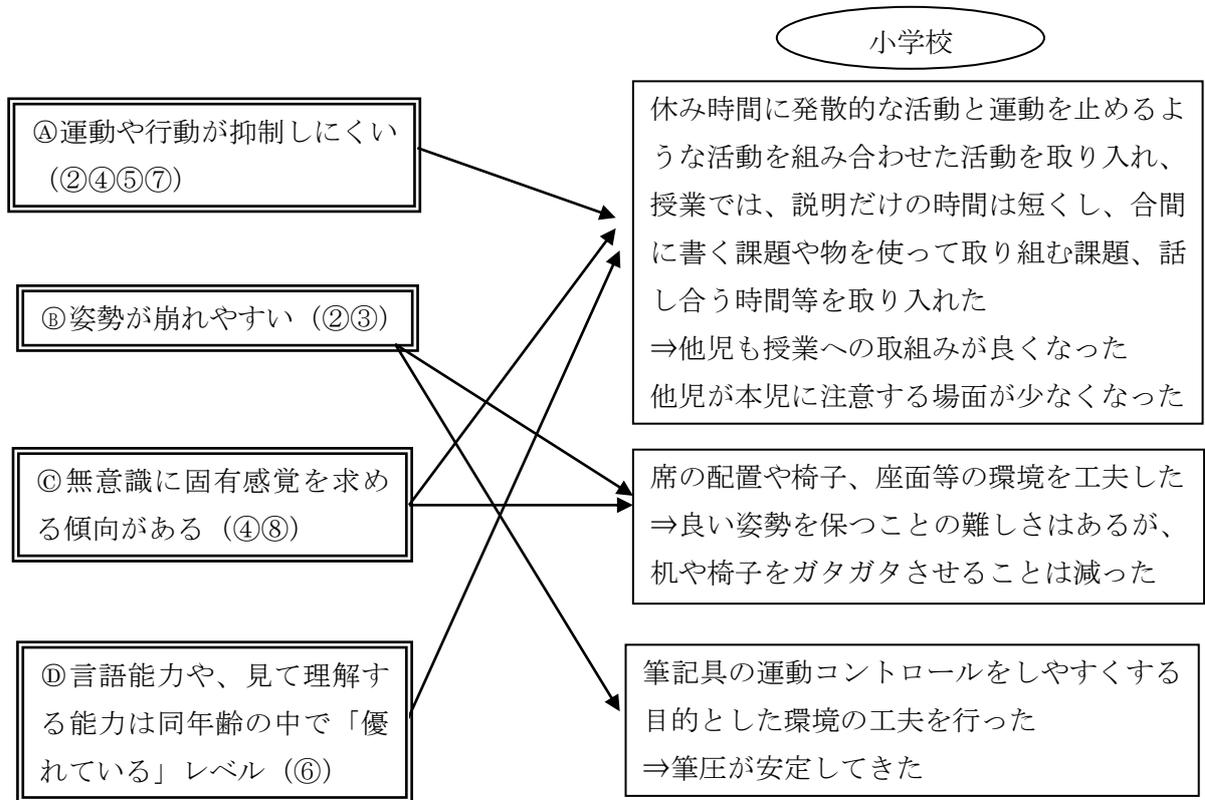
⇒⇒現在の所は授業中、大きなトラブルは起きていない。良い姿勢を保つことの難しさは今もあるが、机や椅子をガタガタさせることは減っている。

- ・書字の際の環境設定（共有したこと⑨と対応）

⇒プリントは、デスクマットを下敷きを使って書くようにした。（目的：運筆を行う上で抵抗感による固有感覚を増やし、運動をコントロールしやすくする）

⇒⇒かなでくんの感想は「少し書きやすくなった」。かなでくんの調子にもよるが、筆圧は安定しつつある。

共有したこと・取り組みと変化のまとめ



変化に対する考察

通常の学級においても、かなでくんの行動の背景を考慮した工夫を行うことで、適応的に過ごせる時間は増えている。かなでくんに対する配慮が、他児に対しても有効な部分もあった。クラス全体の運営が円滑になることが、かなでくんへの周囲の関わりの変化にもつながったと考える。かなでくんが無意識的に行っている行動に対して、他児から否定的な指摘を受けることや、教員から運動や行動を止められることが減ったため、情動面においても安定して過ごせていると思われる。

今後は、人から止められるのではなく、自ら目的をもって運動や行動を止めることやコントロールすることを経験していく中で、抑制機能の発達を支援していくことが重要である。

5. (小3) 授業中に勝手な言動があったり、全体のペースから遅れたりする子

相談内容 (保護者より)

きみひこくんは担任から、テストは良いけれど授業中に勝手に発言したり、立ち歩いたりすることが多いと言われています。また、準備や片付け、体育や給食の着替えがいつも遅れます。家でも宿題や次の日の準備を始めるのに時間がかかり、途中で違うことをするので、いつも怒られていますが、なかなかできるようになりません。

診断名

発達性協調運動障害

検査結果

WISC-IV知能検査 (実施時期: 小2の9月)

全検査 IQ(93) 言語理解(95) 知覚推理(110) ワーキングメモリー(98) 処理速度 (90)

支援形態

個別 OT (月1回)

グループ OT (月1回)

子どもの様子

<学校での様子 (聴取) >

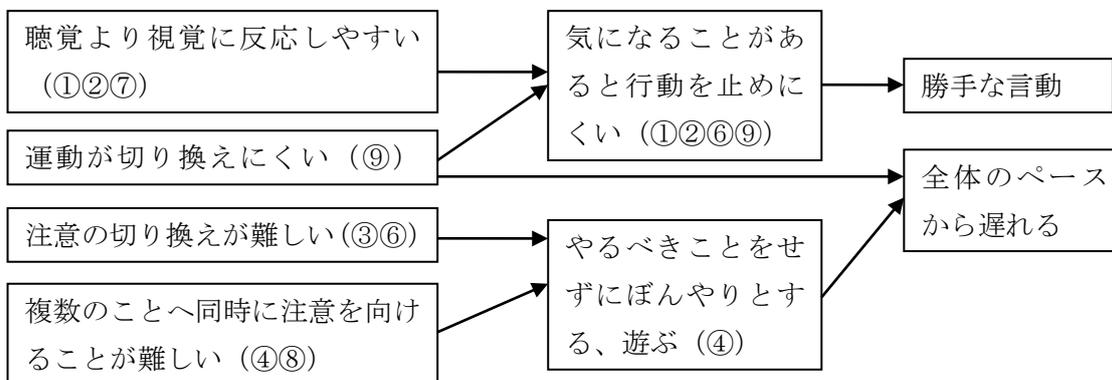
- ①担任の話の一部分に反応して、発言する。*1
- ②気になることがあると、授業中でも立ち歩いて友だちのやっていることや教卓等を見に行くことが多い。*1
- ③帰りの会の用意や体育の更衣の時に最後まで注意が持続せず途中でぼんやりとする、違うことをする等して、時間内に準備していないことが多い。*d,e
- ④CDでの聞き取りテストが全く出来なかったが、後で説明しながら行くと全て出来た。
- ⑤計算問題や音読は得意で、意欲的に取り組める。テストも良くできる。

<個別 OT、グループ OT での様子>

- ⑥合図の途中でスタートしたり、指示の途中で動き出したりする。*d,f
- ⑦グループではリーダーの指示を聞き洩らし、友だちの動きを見てから動き始める。
*c
- ⑧ラケットにボールを乗せてブロックを渡る課題で、よそ見をして落とす等、課題から注意が逸れて失敗することが多い。*d
- ⑨ダッシュ、ストップ等、運動の切り替えがある課題は反応が遅れる。*e,i

⑩パズルをみんなで完成させるような課題ではペアの友だちと協力して積極的に取り組める。パズルのピースを探すのも速い。

臨床像のまとめ ※数字は「子どもの様子」と対応



保護者・担任と共有したこと ※数字は「子どもの様子」と対応

④勝手な発言や離席について

抑制機能の未熟さと、聴覚情報より視覚情報に反応しやすい傾向があるため、見えた物が気になると他にやるべきことがあっても離席しやすい (②)。また、きみひこくんは話の一部だけに反応する傾向があるため (①)、場にそぐわない言動をとることがある。

⇒怒る、止めるという対応より、次の行動を具体的に提示することや、発言のルールを明確に示す方が良い。口頭での指示は短くし、視覚情報を補足する。また、運動を調整する能力を高めることも、行動を調節することに有効であるので、体育や休み時間に運動を停止する、切り替える活動やスピードを調整する活動等を取り入れると良い。

⑧全体のペースに遅れることについて

注意が一つのことだけに向き、そこから切り換えることが難しい傾向がある (③⑧)。また、見えたものに反応しやすい。

⇒ぼんやりとしている時や違うことをしている時には、声かけをして気づかせる必要がある。準備や片付け、更衣をする場所を視覚刺激の少ない所にも有効である。タイマー等を用いて、いつまでにするのかを明確にすることも良い。

共有後の取り組みと変化

<学校では>

- ・授業では、口頭指示を出す時に注意を向ける声かけをしてから、短めに話すようにした。また、できるだけ指示した内容を板書するようにした。(共有したこと④と

対応)

⇒すべきことが分からずに離席することは減ってきた。しかし、自分の課題が終わった時に、友だちの出来を見に行くことはまだ見られる。

- ・質問は最後まで聞くこと、また、発言は挙手して当てられた人がするというのを授業の初めに確認するようにした。(共有したこと㊤と対応)

⇒まだ、勝手に発言することもあるが、挙手をしてから発言することも増えてきた。

- ・体育の準備運動で、走っている時に笛の合図に合わせて決められたポーズをとるような活動やスローモーションで動くような活動を取り入れた。また休み時間に「だるまさんが転んだ」等をするようにした。(共有したこと㊤と対応)

⇒「だるまさんが転んだ」は楽しんでやっており、止まるのが上手になってきた。

しかし、テンションが上がってくると、止まれないこともある。

- ・着替えは、教室の後ろで壁を向いてするように決めた。(共有したこと㊤と対応)

⇒担任が見ている時は、その場所で時間内に着替えることができている。

<個別 OT、グループ OT では>

- ・指示を聞いて運動を切り替える活動(目的: 考えてから行動する、聞き取りの能力を伸ばす)(共有したこと㊤と対応)

夏に関係する物の名称を言われたら右方向に、それ以外の物は左方向に走る。笛のなる回数によって走っていく場所が異なるような活動等を行った。

⇒初めは、友だちを見てから動いていたが、徐々に問題が変わっても自分で判断してから動けるようになり、間違いは少なくなってきた。

- ・スピードを調整する活動(目的: 運動の調整をすることにより行動を調節する力を伸ばす)(共有したこと㊤と対応)

平均台を 20 秒かけてゆっくり渡る活動を行った。

⇒最初は速く進みすぎていたが、「ピタリ賞」でシールを集めるような活動にすると時間を気にしながら進めるようになってきた。

- ・複数のことを同時に行う活動(目的: 複数のことに注意を分配する)(共有したこと㊤と対応)

風船を手でつきながら障害物をよけて進む活動を行った。

⇒最初は、風船に気を取られ障害物を何度も倒していたが、少しずつ障害物にも注意を向けながら進めるようになってきた。

<家では>

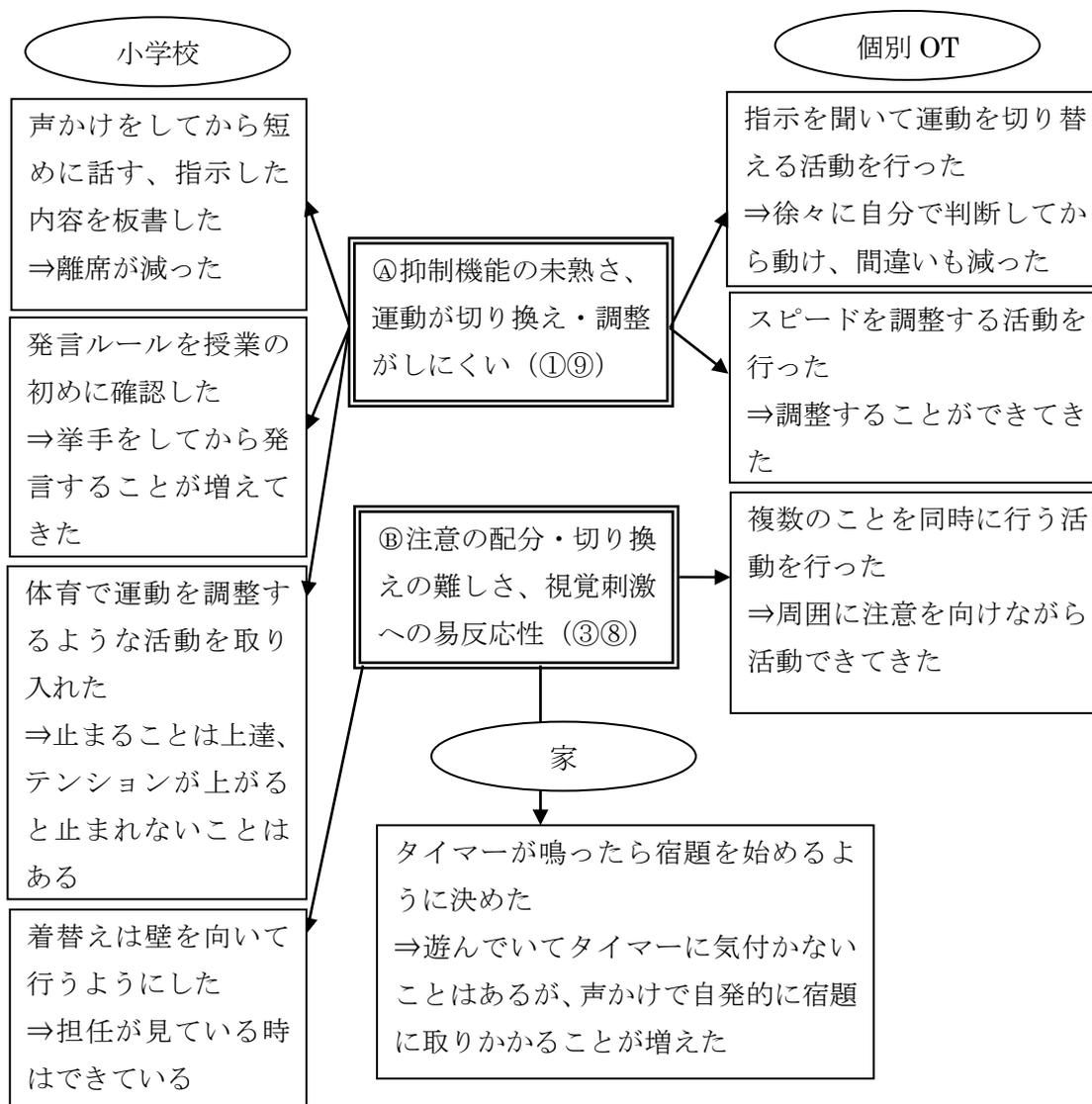
- ・宿題をやり始める時間をきみひこくんと相談し、タイマーが鳴ったら宿題を始めるように決めた。時間を守れた時にはしっかりと褒め、時にはご褒美をあげるようにした。(共有したこと㊤と対応)

⇒遊んでいてタイマーに気付かないことはあるが、声を



かけるとタイマーを止めて、自発的に宿題に取りかかることが増えてきた。

共有したこと・取り組みと変化のまとめ



変化に対する考察

これまで、家や学校で怒る、止めるという対応がほとんどであったが、きみひこくんの行動の背景を、担任や保護者と共有し、怒るだけでは行動を調整することが難しいことが理解された。それにより、それぞれの場で環境調整や支援が進んでいったと思われる。

担任と保護者が環境を調整することで出来ることは増えてきたが、きみひこくん自らが、行動を調整していく力をつけていくことが今後の課題である。

6. (小3) 忘れ物が多い子

相談内容 (保護者より)

じゅんくんは忘れ物が多いです。保護者が一つひとつやることを声掛けしなければ、宿題も次の日の学校の準備もできません。学校から配られる時間割に書いてあるものは保護者がチェックしていますが、担任が口頭や板書で伝えたものは、たいてい忘れず。また、給食袋や体操服を学校から持ち帰るのも忘れることが多いです。

診断名

注意欠如・多動性障害、自閉症スペクトラム障害

検査結果

WISC-IV知能検査 (実施時期: 小2の夏休み)

全検査 IQ(97)言語理解(107)知覚推理(91)ワーキングメモリー(88)処理速度(99)

支援形態

学校訪問 (1回) 算数と図工の授業を見学

個別 OT (小2の冬から月1回)

子どもの様子 (小2の冬)

<学校での様子>

席は一番前。全体的に静かなクラス。

- ①算数の授業では、机に何も出さない間は担任の話を聞いている。教科書を使用すると、授業と関係のないページを見ており、担任から個別に声掛けがある。*c
- ②プリントを配られると、挿絵が気に入り先生の指示を聞き逃す。*1
- ③黒板の横に貼ってある給食の献立表が気に入り、板書を写す手が止まっている。*1
- ④図工(粘土)の時間で、最初の工程の説明を聞いて取り組むが、次の工程を担任が指示しても、じゅんくんは最初の工程を続けている。じゅんくんが最初の工程を終えると、次にどうすればよいのか、隣の席の子に聞いている。*c,e
- ⑤ライオンを作っているが、顔を作るのに粘土をたくさん使い、胴体や足を作るための粘土が少ししか残っていない。

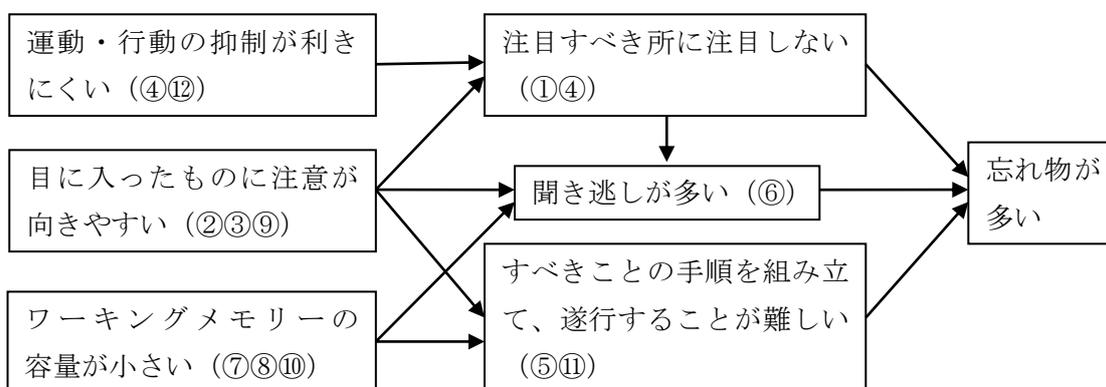
<訪問時に担任から聴取>

- ⑥聞き逃しが多く、全体指示をしたあとに担任が個別に指示することがある。*c
- ⑦連絡帳の書き漏らしや連絡の聞き漏らしがあり、忘れ物が多い。*n
- ⑧いつも持ち帰る物ではない体操服や給食袋を置き忘れる。*n

<個別 OT での様子>

- ⑨目についた遊具を、許可を得ずに、勝手に出して遊ぼうとする。*1
- ⑩天井にボールを貼りつける遊びでは、ボールを持たずに脚立を出して登り始める。
登り終わって、ボールをつけようとした時にボールがないことに気が付く。*c,n
- ⑪OT の中で何度もやったことがある野球の準備では、バットやボールは自分で用意するが、ベースは用意せず、始まってから気付く。*c,g,n
- ⑫トランポリンや跳び箱から飛び降りて、ピタッと止まることが難しい。*e,i

臨床像のまとめ ※数字は「子どもの様子」と対応



保護者と共有したこと ※数字は「子どもの様子」と対応

④注目すべき所に注目しないことについて

じゅんくんは目から入ってくる情報に注意が向きやすく (②③⑨)、関係のない刺激に衝動的に反応することがある。また、始めた行動を自分でやめること (運動・行動を抑制すること) が難しい (④⑫)。それにより、持ち物の指示を聞き逃していることがある。そのため、「じゅんくんにとって、今すべきこと」に注意を向けることが必要である。

⑤すべきことの手順を組み立て、遂行すること

じゅんくんは、ある作業を遂行する時に、手順を組み立て、忘れずにそれらを遂行することが難しい (⑤⑪)。その背景には、ワーキングメモリーの容量が小さいため目についた物、思いついたことがあると、取り掛かっていることやすべきことを忘れることがある (⑦⑧⑩)。そのため、事前にじゅんくんへすべきことの手順を考えてもらい、それを忘れないようにメモなどに残して、いつでも確認できるようにしておくことが有効である。

共有後の取り組みと変化

<学校では（保護者からの聴取：5か月後）>

- ・重要な話をする時は、声の大きさやトーンを変える、「今から大切なことを話します」と伝えてから話すようにした。また、授業で使う道具は予め出しておくのではなく、必要になってから準備させるようにした。（共有したこと㊤と対応）
- ・帰りの会で持ち物や宿題を連絡帳に書く時は、ランドセルや教科書等の気になりやすい物が机の上にはない状態で書くようにした。（共有したこと㊤と対応）
⇒担任の話聞く準備ができ、重要なことを聞き漏らすことが減った。

<個別 OT では>

- ・作業療法士がグーを出したら走る、チョキを出したら止まる、パーを出したら座る等のルールを決めて、提示されたサインに反応するゲームを実施した。（目的：視覚刺激をすばやく処理して判断する。運動の抑制をかける。）（共有したこと㊤と対応）
⇒はじめはパーのサインでも走ったり、チョキのサインでピタッと止まれなかったりしていたが、次第に正しく反応できるようになった。

- ・OT の始まりの時にじゅんくんに、その日にしたい遊びを何個か考えて、その遊びに必要な物、準備の手順を書き出すように促した。また、遊具や遊びの設定を自分でできるよう促した。効率のよい方法で行うことができた時には、肯定的なフィードバックをした。（共有したことの㊤と対応）

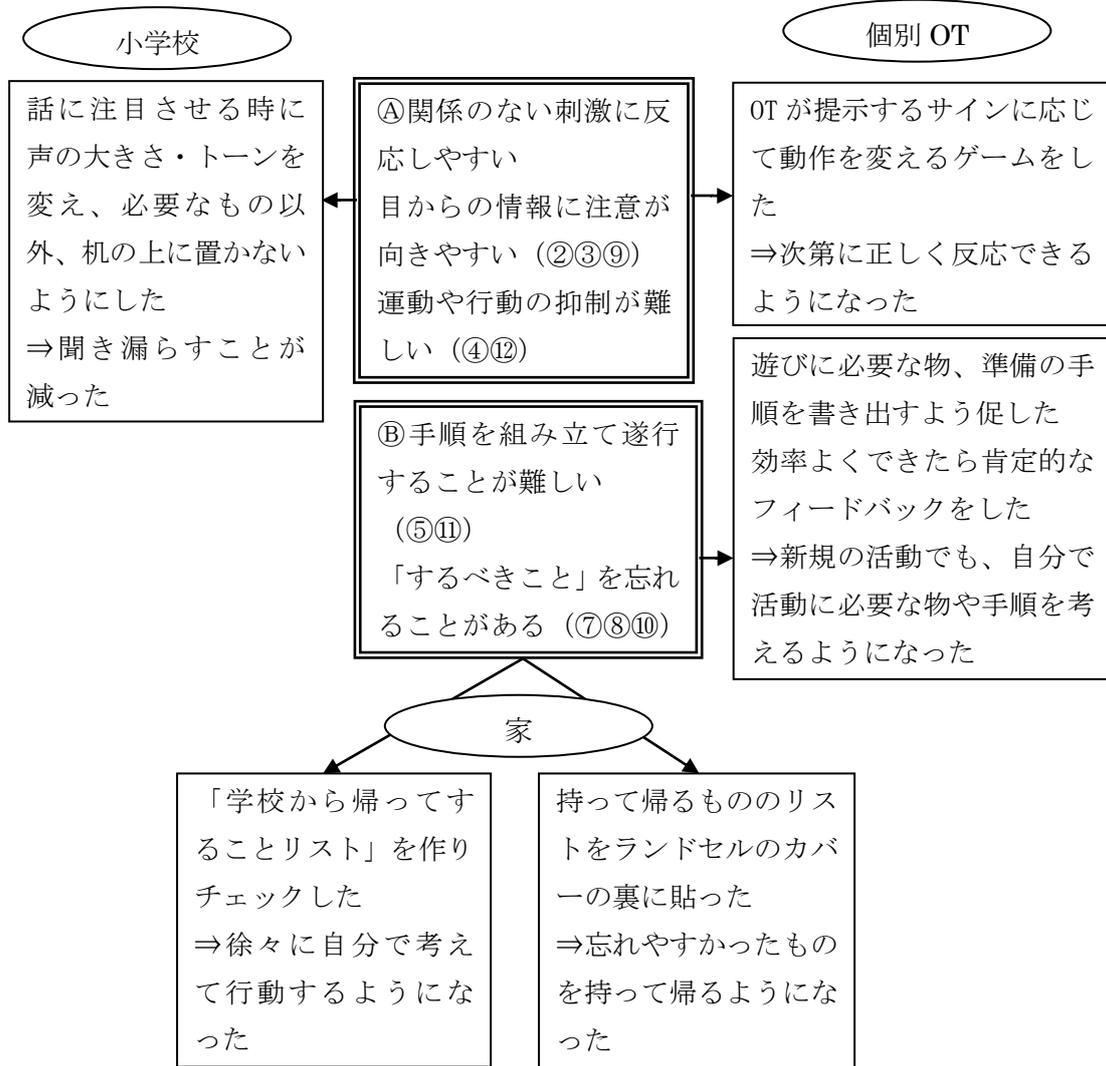


⇒新規の活動でも、始める前に「〇〇するためには、あれをああして、こうして」と活動に必要な物や手順を考えるようになった。

<家では>

- ・毎日、学校から帰ってすることをじゅんくんと保護者で考え、「やることチェックリスト」を作った。じゅんくんに項目ごとにチェックしてもらい、保護者はチェックリストを確認するようにした。（共有したこと㊤と対応）
⇒取り組みはじめの頃は、リストを見ながら一つずつ確認していたが、リストがなくても、自分から次にすることを考えて行動できるようになった。リストに「連絡帳を見る」という項目を作ると、連絡帳への意識が高まり、次の日の持ち物をしっかり書き込んで帰ってくるようになった。
- ・学校から持って帰る物をじゅんくんが考えてリストにし、ランドセルのカバーの裏に貼って確認するようにした。（共有したこと㊤と対応）
⇒体操服やエプロンなど忘れやすかった物を持って帰ってくるようになった。

共有したこと・取り組みと変化のまとめ



変化に対する考察

忘れ物が多い現象について、「注目すべき所に注目すること」、「すべきことの手順を組み立て、遂行すること」の2点について学校、家庭、OTの中で取り組んだ。

前者については、以前は目についたものに対し衝動的に反応しやすく、指示の聞き逃しも見られたが、担任の声掛けを工夫したことで、注目すべき対象が分かりやすくなり、注意をしっかりと向けることができるようになったと思われる。

後者についてはチェックリストを作り、頭の中で一度に処理しなければいけない量を減らした。リストの使用や、手順を考えてから取り掛かるような介入によって、自発的に事前に手順を考えることができるようになったため、忘れ物が減り、学校生活での成功体験が増えたと考える。

7. (小4) 給食以外、着席しない子

相談内容 (担任より)

もとやくんは給食以外で着席することがほとんどなく、立ったまま教室の自分の席にすることが多いです。2週間に1回、通級指導教室を利用していますが授業内容は分からないことが増え、分からないことに対してパニックを起こし泣き叫んだり離席したりします。低学年から同じような状況で授業に参加できていません。

診断名

なし

検査結果

WISC-IV知能検査 (実施時期: 小4の夏)

全検査 IQ(104)言語理解(105)知覚推理(105)ワーキングメモリー(94)処理速度(97)

支援形態

学校訪問 (1回) 社会の授業を見学

子どもの様子

<学校での様子>

廊下側の一番後ろの席である。

①裸足で、授業時間の8割以上の時間を立った状態で過ごす。足の指は反り返り、膝はピンと伸び足に力を入れて立っていることが多い。その他の時間は、加配としてついていた教務主任の膝の上で、自分で床から足を上げバランスが不安定になるように座っている。*f

②教科書やノートは出さず、授業には参加していない。教務主任に授業と関係のないことを話し掛けたり、席から離れていこうとして他児に止められて戻る等うろうろしたりして過ごす。*f

話している内容は、聞こえてきた単語の一部を取り上げて、それに関連する話題を思いつくままに質問したり、大声で言ったりする。*b,l

③「今後どんな車を開発すればいいのか」を個人でまとめる時間には、他児に「もとやくん、どんな車が欲しいん？」と尋ねられたことをきっかけとして自分が好きな車の絵を描き始め、授業の後半は絵を描いて過ごす。絵は精密に描かれており、途中「あー、描けへん」と大きな声を出すこともあったが、途中で止めることなく最後まで描く。その後、教務主任の先生に「ライトが明るい」「ドアが上に開く」等、もとやくんが言った説明を書き加えてもらって提出した。*m

④自分の耳たぶを触る、鼻の穴に指を入れてぐりぐりする行動がみられる。*f

⑤終始、全体指示には従わず、最後まで板書を写す姿はない。*m

<訪問時に担任から情報収集した内容>

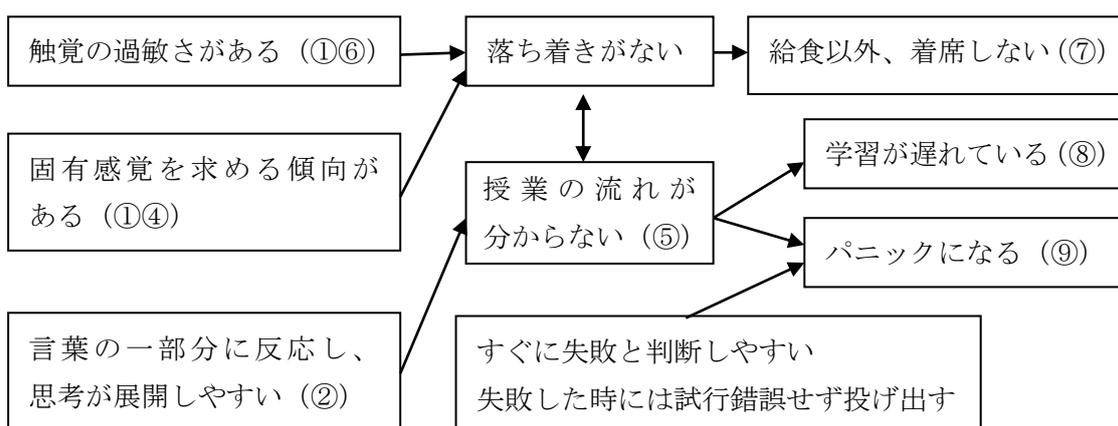
⑥新しい靴に変わった時にスムーズに履き替えられず、メーカーを指定したり、「新しい靴は僕に似合わない」と履かないことがある。*q

⑦給食以外の時間はほとんど立っている。習字、図工、理科の実験には比較的参加しやすく、着席していることもある。着席している時は椅子からお尻が半分はみ出している。*f,h

⑧4年生になり学習の遅れが目立ってきている（分数や少数の計算ができない）。

⑨絵が思うように描けない、裁縫が上手くできない、みかんの皮がむけない等、自分で思い描くレベルまで上手くできないことがあると、パニックになり、奇声を発したり、掃除道具入れに入ってしばらく出てこなかったり、大泣きしたりすることがある。*a,k,p

臨床像のまとめ ※数字は「子どもの様子」と対応



担任・通級指導教室担当と共有したこと ※数字は「子どもの様子」と対応

<学校訪問で担任と共有したこと>

訪問時のカンファレンスと訪問後の報告書にて、着席しない原因を整理して説明し、どのように環境を整えれば着席して授業に参加できるのかを提案した。

④感覚の偏りについて

立っていても足に力を入れてピンと指を反らせたり、座るとしても先生の膝の上でお尻だけでバランスを取ったりする（①）など固有感覚（筋肉・関節からの感覚）の感覚欲求が高い様子がある。他にも着席できない原因の1つとして触覚の感じとり方が過敏であるため、いつも落ち着かない状態である（①⑥）。

⇒固有感覚の感覚欲求を充たしやすい椅子を提案する。例えば、椅子の脚の後ろ側を高くし座面に傾斜をつけ、足底で踏ん張るような姿勢にする、バランスクッション

ョンを座布団として使用する等が考えられる。椅子を工夫し着席できることを期待しつつ、それでも難しい場合は身体からの感覚を感じ取りやすい立位をとることを許容し、教室に居ることができることを優先する。

⇒靴下や靴を履けないのは触覚の過敏さが原因であることを理解して、しつこく靴下や靴を履くよう求めない今の関わりを継続する。

⇒通級指導教室で取り組んでいる、グループでの粗大運動の活動の中で、足底からの固有感覚を充たすことができる遊びを取り入れる。

例) トランポリンからジャンプしてマットに着地する、バランスクッションに立ちながらキャッチボールをする等。

⑩何をすべきか分かりにくい

単語の一つひとつに反応して、違う話題について話すことで、授業全体の流れをつかめていない様子がある(②)。しかし友だちから、課題について簡潔に具体的に問われると、それに答えて授業に参加しようとする姿が見られる(③)。

⇒授業の流れを、授業の最初にわかりやすく図式化して提示し、授業中に取り組むべき内容を明示する。取り組むべきことに取り組めたことを、本人にわかりやすく評価する流れを作り、授業で成功体験を積み重ねる。

⑪失敗と判断しやすい

どうすれば自分が思い描く結果に近づけるかを考えることが苦手で、試行錯誤した上で成功した、何度か練習するとうまくいったという経験をこれまで積み重ねることが難しかったと思われる(⑨)。そのため、失敗したまま終わっていることが多く、試行錯誤をして良い結果につなげるイメージが持ちにくい。結果、試行錯誤しないで投げ出しがちであったり、すぐにパニックを起こしたりする。学年進行に伴い学習が遅れてきており(⑧)、分からないことが増えてきていることも、離席やパニックの原因にもなっている。

⇒授業中にうまく出来ない作業がある場合には、うまくできている所とそうでない所を説明し、うまく出来ない部分はどう取り組めばうまく出来るようになるのかを、担任がヒントを与えながら取り組み、成功体験を積み重ねる。学習の遅れに対しては、可能な限りでの個別学習の時間を設ける。

共有後の取り組みと変化

<教室では(訪問6か月後にコーディネーターから聴取)>

- ・椅子の後ろ側の脚を高くし、座面に傾斜をつけた。通級指導教室での活動にトランポリンを使った遊びを取り入れた。(共有したこと④と対応)

⇒椅子はもとやくんも気に入ったようで、ほとんどの時間を座って過ごしている。

靴下は履かないが靴を履いて過ごせるようになった。

- ・授業の流れをつかみやすいように目次を書いて、もとやくんに渡すようにした。(

共有したこと⑩と対応)

⇒まだ言葉の一部分に対して反応する発言は見られるが、目次を見て授業の流れを確認する姿や、授業に関係する発言が増えた。

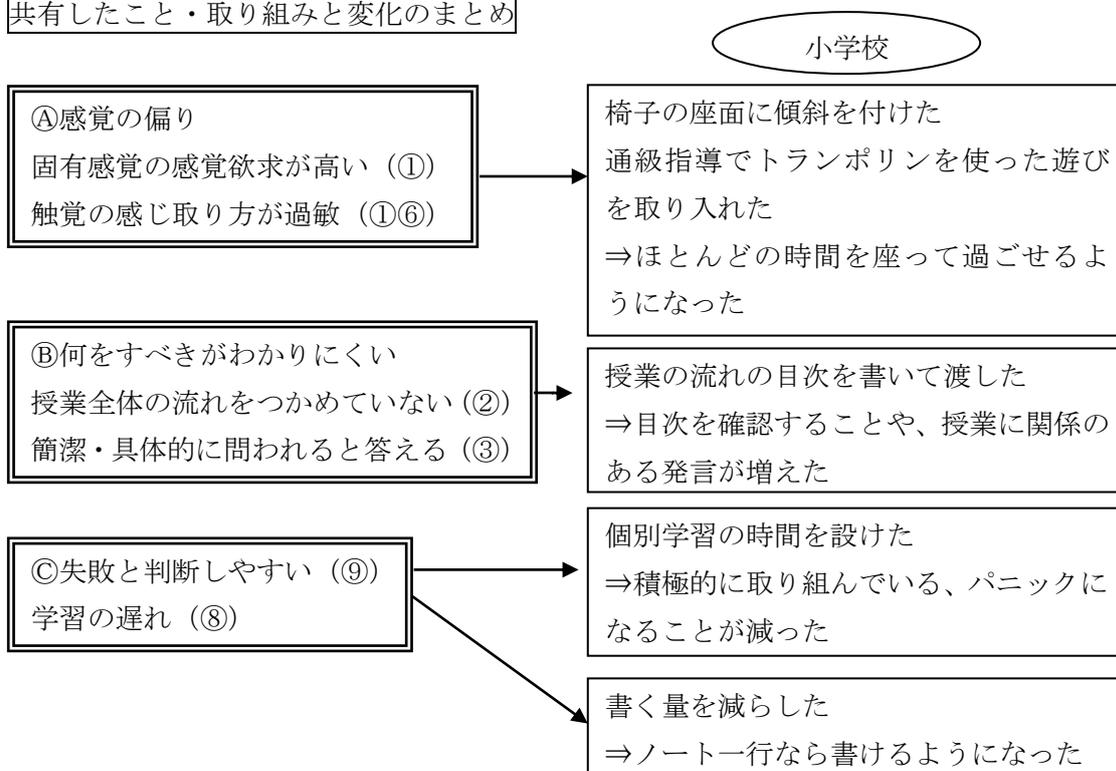
・個別学習の時間を設け、特に学習の遅れがある算数に取り組んでいる。(共有したこと⑨と対応)

⇒もとやくんも個別学習の時間が楽しいようで、積極的に学習に取り組んでいる。パニックになることも減った。

・提出する物(担任が○をつけて評価してくれる物)をノートに一行書くことから始めた。(共有したこと⑩と対応)

⇒ノートは一行ならば書けるようになったため、今後は少しずつ増やしていく。

共有したこと・取り組みと変化のまとめ



変化に対する考察

学校は、なぜもとやくんが給食以外の時間を立って過ごすのかわからず、対応策を見つけれないまま困っていた。固有感覚の感覚欲求と、触覚の過敏さという感覚の感じ取り方の偏りが原因であることを担任と共有したことで、その対応が適切に行われた。また、授業の流れをもとやくんにわかりやすいように提示をしたり、個別学習の時間を設けたことで、学習に対する意欲も向上し、落ち着いて授業に参加できることが増えた。行動から感覚機能を評価する作業療法士の視点が活かされたことで、学校がもとやくんの行動の背景を理解し、それに応じた適切な対応が可能となった。

8. (小5) 毎日のように拒否やトラブルが多い子

相談内容 (担任より)

まきちゃんは生活面ではできることが多いのですが、気分のムラが激しく、気に入らないことがあるとやろうとしません。授業中も、勝手に発言したり立ち歩いたりすることが多く、授業が中断することもあります。休み時間や係活動でも自分でルールを決め、それに友だちが合わせてくれないと怒って、暴言や暴力になります。

どうすれば、みんなの中でまきちゃんがルールを守れたり、活動に参加できる時間を増やしたりできるのか、ヒントが欲しいです。

診断名

自閉症スペクトラム障害、注意欠如・多動性障害

検査結果

WISC-IV知能検査 (実施時期: 小4の2月)

全検査 IQ(89) 言語理解(97) 知覚推理(89) ワーキングメモリー(76) 処理速度(82)

支援形態

通常の学級におけるチームティーチング指導 (週2時間程度)

通級指導教室 (小4の1学期から週1時間) での個別および少人数グループ指導

子どもの様子 (小5の6月)

<学級での様子 (観察・聴取) >

- ①授業中、まきちゃんが質問したことに対して担任がすぐに対応しなければ、怒って声を出したりすねたりする。*b,j
- ②「嫌いな算数やってあげるから、〇〇ちゃんの隣に行く」等と自分に都合のよいルールを決め、そのルールに従って行動する。担任が「ダメです」と制限すると、離席して机や壁を蹴って歩く。*b,j,k
- ③授業中に離席や課題と違うことをしている時に理由を聞くと「何をするかわからない」と答えることが多い。*g
- ④友だちから「まきちゃんに叩かれた」という訴えが多いが、まきちゃんは「叩いていない」と言う。*o
- ⑤係活動 (遊び係) では、話し合っただけで遊びを決めるのではなく、自分の意見を主張し押し通そうとする。遊びがうまくいかないとき「みんなが私の言うことを聞かないから悪い」と訴える。負けそうになったらルールを勝手に変えたり、途中でやめたりする。*b

⑥「昼休みに続きするから絶対、来て」と何度も友だちに確認するにも関わらず、まきちゃん自身は忘れて、違う遊びをしていたこともある。周囲が合わせてくれることには気づいていない様子。*b,n

⑦教室の外から聞こえてくる音に過剰に反応し、「うるさい」と叫んだり窓を閉めてまわったりする。担任（声が高い）がたくさん話す授業は調子が悪いことが多い。*1

<個別 OT（通級指導教室）での様子>

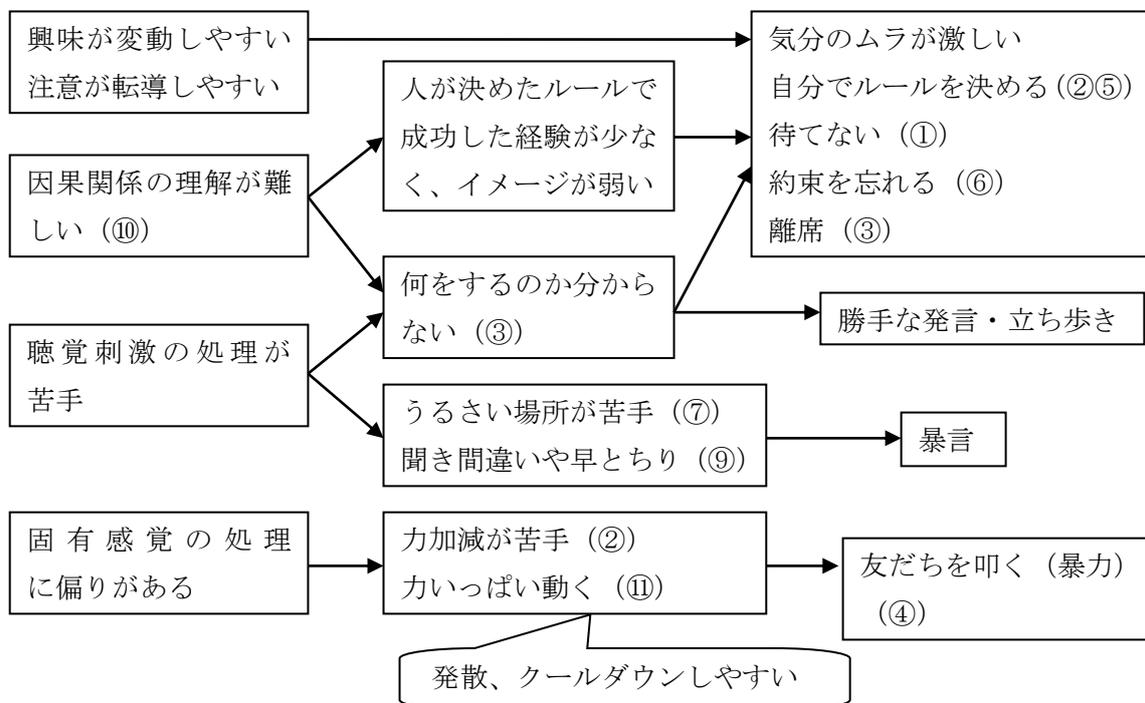
⑧落ち着いて課題に向かうことができ、教室ではできない課題もやりきることができるが、楽しい活動は予告や約束がないとなかなかやめられない。*e

⑨聞き間違いや、早とちりによる勘違いがある。

⑩1 週間の振り返りでは、叱られたことは覚えていてもその原因や内容は覚えていない。*n

⑪プレイルームでの活動は、ハンモックブランコに包まれて揺れることが大好き。疲れている日や落ち込んでいる日は「静かにハンモックをしたい」とこの活動を選ぶ。一方、発散したい時には大きなバランスボールを思いっきり投げ合ったり、相撲を取ったりする活動を好む。

臨床像のまとめ ※数字は「子どもの様子」と対応



保護者・担任と共有したこと ※数字は「子どもの様子」と対応

④自己中心のとみられる行動について (①②④⑤⑥⑧)

興味の変動や注意の転導のしやすさ、因果関係の理解の難しさ等を背景に、様々な自己中心のとみられる行動が現れるため、その時々での行動の原因に応じた対応が必要である。興味や注意が原因であると思われる場合には、集中しやすい環境調整による対応が望ましい。また、人が決めたルールの中で活動に参加しなかったり、自分に都合の良いルールに変えるのは、物事の因果関係の理解が難しく何をすべきかわからなかったり、他者が決めたルールの中での成功体験が少ないことが原因であると思われるため、具体的な状況の説明をすることや、望ましい行動を褒めることが有効であると思われる。

⑩暴言、暴力について (④⑦)

聴覚刺激の処理が苦手なことから、うるさい場所が苦手であったり、正確に聞き取ることが難しくなったりしている。また、声のトーンによっても聞き取りやすさや捉え方(強い口調で言われると内容に関わらず責められているように感じる等)が違っている。そのため、「うるさい」「責められている」と思うと暴言につながりやすい。暴力については、固有感覚の処理を背景とした力の加減の苦手さがあるため、まきちゃんにその気はなくても、相手が叩かれたと思うような場合や、イライラしている時には、壁を蹴ったりすることで発散している場合がある。ハンモックにくるまったりすることでクールダウンがしやすいことから、固有感覚を用いた活動は、まきちゃんの感情を落ち着かせる効果もある。

共有後の取り組みと変化 (小5の12月)

<教室では(聴取、観察)>

- ・不適切な言動をした時には何が良くないのか、その結果も合わせて、適切な言動を具体的に教える。反対に、望ましい言動がみられた時はその良さを認めながら、どのように取り組んでいたのか、何が良かったのかを具体的かつタイムリーに誉める。

(有したこと④と対応)

⇒具体的にどうすべきかを教えてもらうことで「叱られた」という印象だけが残りにくくなったようで、納得できたり、すぐに謝れたりすることが増えた。また、褒めてもらえることで適応的な言動が強化された。さらに、担任の指示を聞き入れやすくなった(担任がキーパーソンになっていった)。

- ・授業時間内の見通しが持ちやすくなるように、その時間内の予定を黒板に書き、今している工程に磁石を貼る。また、「今すべき課題」をはっきりさせる(重要なポイントを絞って伝える)。そして、まきちゃんの質問や要求に担任がすぐに応じられない時は、「この問題が終わったらまきちゃんの所に行くから待ってね」といつまで待てばよいかを伝える。(共有したこと④と対応)

⇒先の見通しが持て、取り組める課題や落ち着いて待てることが増えた。

- ・注意の集中を促してから話しかける。集団指示を理解できない時には個別に指示をすることに併せ、指示したことを見て分かるように書き示しておく。（共有したこと㊸と対応）

⇒すべきことが分からずに離席することが減少した。違うことをしていても、「今は何をやる時？」という声かけで黒板に書かれたページ番号を見て教科書を開くようになった。

- ・座席の場所を比較的静かな場所にする、聞いて欲しい時こそ穏やかなトーンで話す、全体で静かな環境を作る（授業中は静かにすることを徹底する）等の環境調整をする。（共有したこと㊸と対応）

⇒学級全体が落ち着くことで、まきちゃんも落ち着いた。

<個別 OT（通級指導教室）では>

- ・まきちゃんとの関わりの中で作業療法士が知り得た、まきちゃんの見方や考え方の特性について、まきちゃんに理解できる範囲で伝えると共に、まきちゃんの代弁者となり、担任や保護者に伝える。（共有したこと㊸と対応）

⇒まきちゃんが作業療法士を相談相手にしてくれるようになった。また、担任や保護者の理解が深まり、より適切な対応がなされるようになった。

- ・1 週間の振り返りでは、担任や保護者から聞いた情報を元に、フローチャートや簡単な絵を用いて説明する。次週の目標はメモ用紙に書いて、筆箱に貼る等の視覚的な手がかりを与える。（共有したこと㊸と対応）

⇒すんなり納得することができる。メモを毎日見て確認。

- ・ルールのある遊びをする。（共有したこと㊸と対応）

⇒初めのうちは、自分でルールを決めていたが、交渉してルールを変更したり、ゲーム開始前にルールを確認することで、決められたルールが守れるようになった。また、負けても怒らなくなり、ゲーム自体を楽しめるようになってきた。

3 か月程度たった頃には、子ども 3~4 人の少人数グループ（作業療法士は見守りや遊びの展開に必要な時のみ参加）でも楽しく活動できるようになった。

- ・指示をよく聞き、指示に従って運動を切り替える活動（目的：聞き取りや聞き分けの力を伸ばす、考えて判断してから行動に移す）（共有したこと㊸㊹と対応）

例）トランポリンから言われた方向にジャンプし、ボールプールに飛び込んだり、マットに飛びついたりする。

⇒初めは、ダミー指示（例：「みぎ」と「みそ」）に惑わされて飛んだり、指示を聞いてから飛ぶまでの判断に時間がかかったり、良いタイミングで飛べなかったりしたが、回を重ねるごとに上達した。

<家では（聴取）>

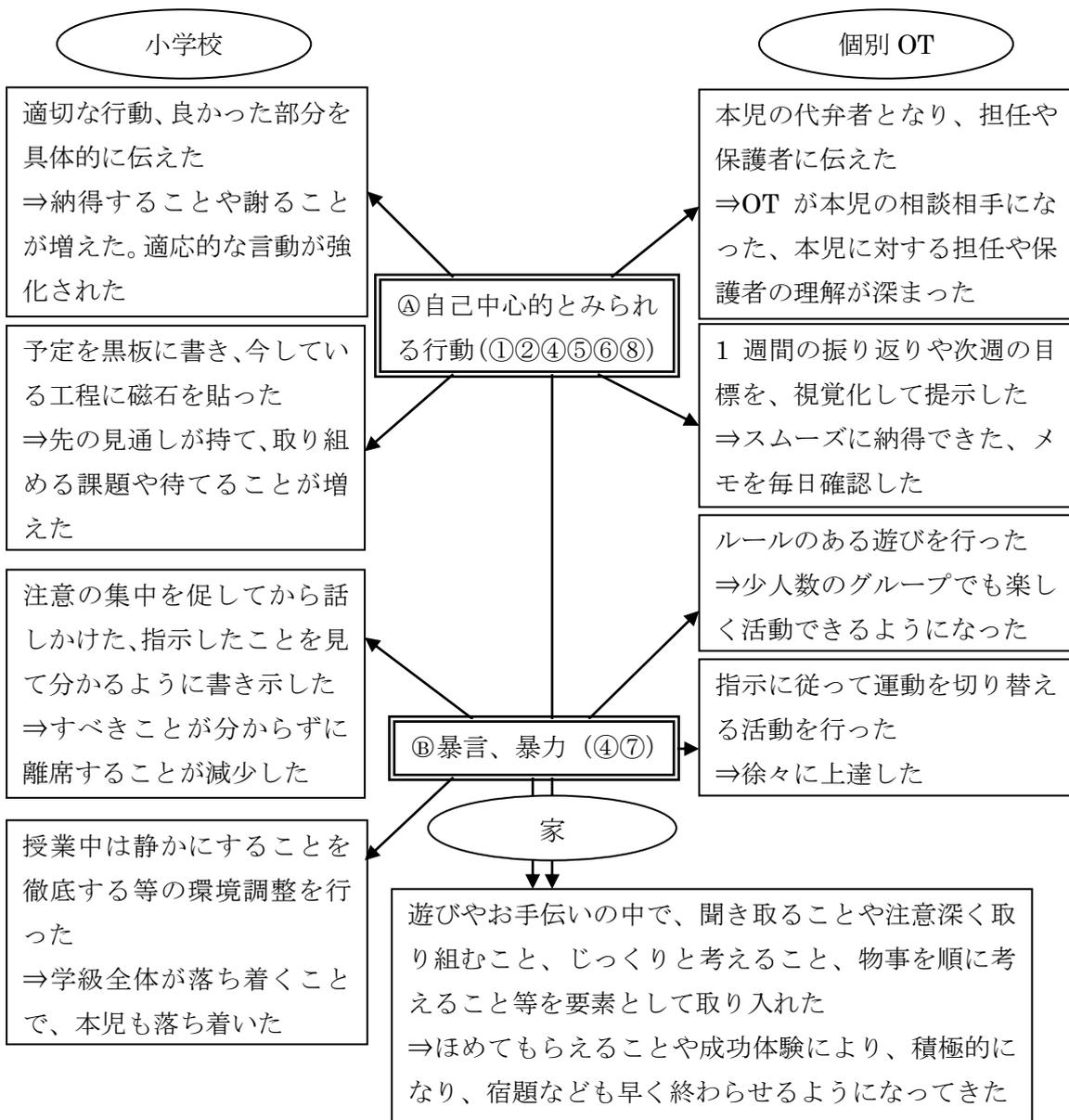
- ・遊びやお手伝い活動の中で、聞き取ることや注意深く取り組むこと、じっくりと考

えること、物事を順に考えること等を要素として取り入れる（共有したこと④⑧と対応）

例) しりとりや伝言ゲーム、迷路、おかずの入った食器を運ぶ、洗濯物を丁寧にたたむ等

⇒褒めてもらえる機会が増えたり、うまくできるようになったりすることで、お手伝い活動に対して積極的になった。そして、「上手になった！もっとやりたい」と言って、宿題など自分のことも早く終わらせるようになってきた。

共有したこと・取り組みと変化のまとめ



変化に対する考察

まきちゃんの言動や行動の背景となる特性は複数の要因があり、それに応じた対応が必要であった。まきちゃんには作業療法士が日々関わることができ、担任や保護者とも密に連携をとることができたことで、タイムリーかつ、環境に応じた支援を提案できた。まきちゃんの特性を分析し、担任、保護者、まきちゃん自身と共有すること、環境調整を含めた各々の立場ででき得る支援を提案することでまきちゃんへの理解が深まり、より効果的な支援ができたと考える。

日々の生活の中で、担任も保護者も子どもたち自身も、身近な相談者として作業療法士がいることは有益であると感じる。

9. (小6)物をよくなくす、提出物を出し忘れる子

相談内容（保護者より）

ゆうすけくんは家に帰ってくると、筆箱の鉛筆や消しゴム等が揃っていないことが多いです。筆箱の中身が揃っていないことには気付いていますが、どこでなくしたかが分からないようです。朝は提出物を出すことが出来ていないことが多いです。家では、手に物を持ったまま、違う物やことに注意が移ります。「それ、どうするの?」といった声掛けをすると適切に処理できますが、声掛けが出来ないと、色々な場所にゆうすけくんが持ってきたであろう物が置いてあります。本人も困っているようです。

診断名

注意欠如・多動性障害

検査結果

特になし

支援形態

学校との連携（電話相談、担任の個別 OT 見学）
個別 OT（月 1 回）

子どもの様子

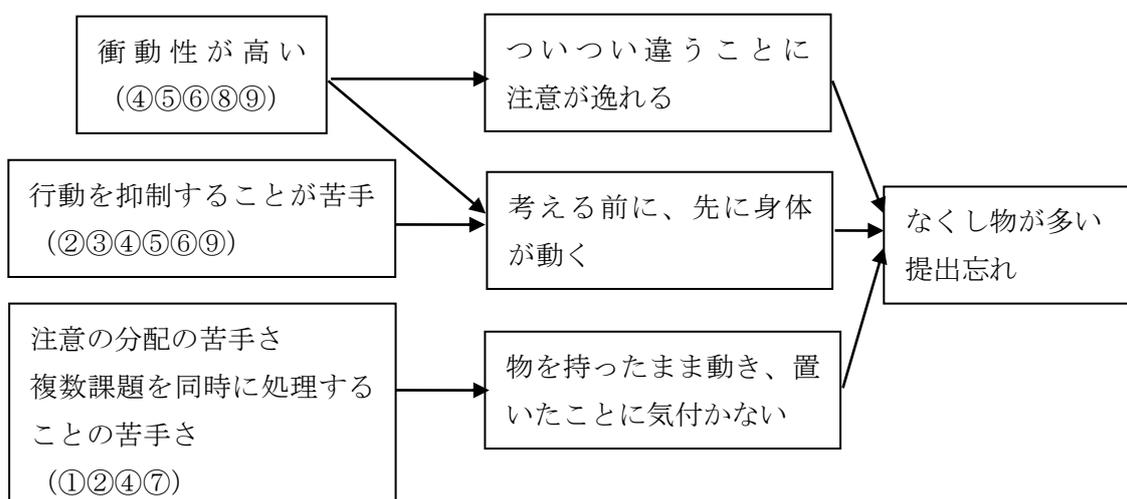
<学校での様子（聴取）>

- ①読書が好きで読書にのめりこむ傾向が見られる。そのため、授業開始時に声掛けしても、聞こえていないかのように本を読み続けることが見られる。名前を呼ぶと気付き、授業準備に取り掛かれる。*c,e
- ②授業が始まると聞く姿勢は見られるが、教科書があると読んで内容に入り込むため、全体の流れを聞いていない様子が見られる。一方、教科書を使わない授業になると、友だちの様子を気にして「○○君、何してるの?」と思わず声掛けをして、そのまま見入ることも多い。*c,e
- ③板書を写す等の書字の時には、足をガタガタと貧乏ゆすりのように動かすことが多い。*f
- ④朝の準備では、鞆から教科書等を出す作業には取り掛かるが、友だちが遊んでいるとそちらに注意が逸れ、友だちに近づき、そのまま遊び始めて作業が中途半端になることが多い。その際、手にしていた提出物などを持って行って、そのあたりに置く。一斉指導の中で、出し忘れている人がいないかの確認を担当が取ると、その場では提出が可能となる。*d,n

<個別 OT での様子>

- ⑤入室して遊具があるとすぐに触って、挨拶や靴下を脱ぐなどの準備をしないことが多い。指摘されるとすぐに気付き、挨拶・準備が出来る。*l
- ⑥やるべき課題などの指示を最後まで聞かずに、先に動くことが多い。*f
- ⑦課題には一生懸命に取り組めるが、作業療法士が話しかけると話に没頭し、課題が止まっていることに気付かないことがよく見られる。*n
- ⑧急にブランコに立って飛び乗るが、ロープを持つとせずにひっくり返りそうになる。*c,f
- ⑨ボールの課題でボールを渡すと、指示する前からボールを壁に当てキャッチをし始めることが多い。*f,l

臨床像のまとめ ※数字は「子どもの様子」と対応



保護者・担任・支援コーディネーターと共有したこと ※数字は「子どもの様子」と対応

④物をよくなくすことについて

衝動性の高さ、行動抑制の苦手さ、注意の分配の苦手さが背景にあると考えられた。物を片づける等、一連の流れは分かっているが、周囲の様子に対して注意が移り変わりやすい傾向を持っている(②④⑤)。注意が移っても、今すべきことをし続けるように自分で行動の調整を行うことが難しい。

注意が他に移ると、自分の行為も意識できず、どこに物を置いたかが分からなくなる(④)。

⇒ ・一つひとつの作業を完結できるように、できるだけ声掛けをする。

・物を持ったまま違うことをしていたら、できるだけ声掛けをする。

⑨提出物を出し忘れることについて

衝動性の高さ、行動抑制の難しさが背景にあると考えられた。登校して鞆から教科

書等を出す際に、周囲の様子が気になり、しなければいけない手続きが抜ける (④)。

⇒・提出物を出す場所を視覚的に見やすく、目立つように工夫する。

- ・教室の 2 か所の扉を、登校時間は、後方を「入口」、前方を「出口」と一方通行にすることで、教卓近くの提出場所を見やすくする。

共有後の取り組みと変化

<担任の取り組み (電話での聴取) >

- ・担任が目にする範囲で、ゆうすけくんが気付きにくいプロセスに気付けるような声掛けをした。(共有したこと④と対応)
⇒物を持ったまま動いていることに気付くことができ、一旦、席に戻って筆箱等に戻してから行くことも増えてきた。
- ・登校時間は、一方通行制にし、扉や床面に道路標識のようなカードを提示した。また、出口直前に宿題の提出場所を設定した。(共有したこと⑧と対応)
⇒一方通行にすることで、ロッカーの周囲で遊ぶ児童が減り、注意が移る場面そのものが減少した。出口への意識が高まると同時に、宿題の提出場所が目に入りやすくなり、提出しやすくなった。また、一方通行にした意味を担当がクラス全体に説明したこともあり、教室に入る段階から宿題の提出に対する意識も高まった。

<個別 OT での取り組み> (共有したこと④⑧と対応)

- ・複数の運動課題を同時に処理する (目的: 注意の分配の能力を伸ばす)
大型ブランコに手放しで立って、キャッチボールをした。バランスを取ることに注意を配りつつ、キャッチするボールや投げる際の重心移動にも注意を配ることを目的とした。
⇒当初は、「連続 10 回」といったように回数を決めていると、「あと数回で成功」という場面で、気持ちが (注意が) ボールに強く向くので、ブランコでのバランス調整が不十分となり、落ちることが多かったが、徐々に上達したため、課題をより複雑にした。例えば、ボールを乗せた紙コップを落とさないように左手で持ちながら、右手でキャッチボールをする等である。これは、ブランコでバランスを取ることや、ボールを落とさないようにすること、キャッチボールをすることといった処理する課題の数を増やし、自動的な運動のコントロールと、注意の分配を促すものである。
- ・運動と認知課題を同時に処理する
運動の複数同時課題の次は、運動と認知課題を組み合わせた複数同時課題に取り組んだ。トランポリンをテープ等で、二区分に分け、それを左右交互に連続で跳びながら、しりとりや古今東西ゲームをするといった活動である。
⇒初めは、しりとり等を考えると、身体が止まることが非常に多かった。そういった時は運動の課題もしくは認知課題の難易度を下げた。運動課題の場合は左右交

互ではなく、その場でのジャンプだけにする等であり、認知課題の場合は左右交互跳びをしながらも、「家にもある物を10個挙げる」等の難易度を下げる工夫で対応した。徐々に、「運動を行いながらも認知処理を行うプロセス」を遊び（ゲーム）という作業を通して、スムーズに行えるようになっていった。

・衝動性を抑え、行動抑制を高める

次々に投げられるカラーボールの色によって対応の方法を変え（赤：赤の籠に入れる、青：青の籠に入れる、黄：触ってはいけない）、制限時間に何個できるかというゲームを行った。制限時間があるとすぐに手を出して早く処理したくなるが、触ってはいけない色があるということで、行動の抑制を高めた。

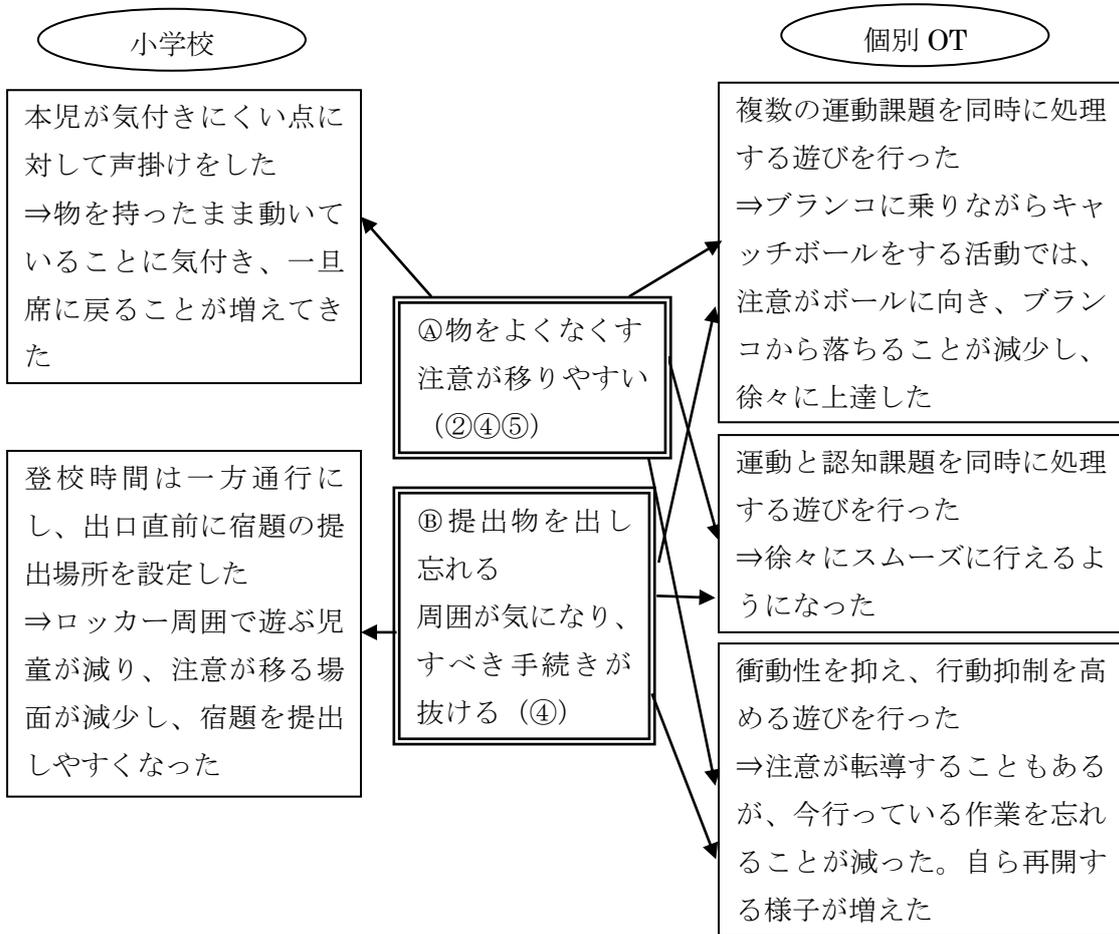


⇒動作の抑制の中でも、ピタッと止まるような単純に動作を止めるものだけでなく、視覚の情報から判断し、行動を抑制することがゆうすけくんに必要であると

考えられた。当初は、すぐに全ての色で手を出してしまっていたが、ボールを投げるリズムをゆっくりにしたり、色の数を少なくするといった難易度の工夫で、成功体験を積むことが出来た。

⇒⇒まだ、生活面では注意が転導することもあるが、今行っている作業を忘れることが減った。また、作業を一時中断することはあるが、自から再開できる様子が多くみられるようになった。

共有したこと・取り組みと変化のまとめ



変化に対する考察

担任は、ゆうすけくんが困っていることを理解し、声掛け等で対応していたが、本人の行動変容を促すには至っていなかった。しかし、作業療法士の考察をもとに、ゆうすけくんの行動の背景には脳の処理過程が関与することを保護者と担任が理解し、ゆうすけくんが学ぶべきポイントを整理して支援することが可能になった。

また環境を工夫することは、高学年のクラスでは社会性を踏まえた意味付けで実施でき、他児とっても参考にできたものとする。

京都府作業療法士会 特別支援教育 OT チーム

(社) 京都府作業療法士会 会長 平山 聡

特別支援教育 OT チーム

委員長 草野 佑介

副委員長 梅谷 敬子

新井 紀子

石原 詩子

板垣 正樹

加藤 寿宏

加藤 野百合

芝原 健仁

志村 邦康

杉村 喜美子

瀬戸口 真弥

第十 麻紀

高木 玉紀

高橋 謙

友宗 美菜子

中川 瑛三

中谷 千菜美

堀 祥子

松島 佳苗

森川 純子

山内 啓史

山本 香織

事例集 特別支援教育に活かす作業療法

～クラスでの行動の理解と支援～

平成 27 年度版

2015年 12月 25日発行

一般社団法人 京都府作業療法士会

特別支援教育OTチーム

ot_team_in_kyoto@yahoo.co.jp

(社) 京都府作業療法士会 事務局

〒604-8854 京都市中京区壬生仙念町 30

京都市地域リハビリテーション推進センター内

複写される場合は、必ず事前にご連絡下さい。