

第1回
基礎講話
理にかなった支援により集団の中で
子どもを伸ばす①
-感覚過敏・パニック-

リソースセンターone
上原芳枝

1

基礎講話
-特別でない特別支援-

2

- 生まれた時から叱られたい子はいない。
- 生まれた時から失敗したい子はいない。

わざとよくないことをすることは、
本人にとって何の得にもならない。
きちんとやりたくてもできない
“事情”がある。

3

甘え・わがまま・サボリ がんばり、我慢が足りないのではない

- 脳機能の準備が整っている子は、不適切な言動が許されない“集団”という場において、注意・叱責・低評価を受けるような“割に合わない”ことはしない。
 - 不適切な言動を繰り返す子は、課題クリアに必要な脳機能の準備が整っていない。
- 甘え・わがまま・サボリ・がんばり、我慢が足りないという理解では、ただただ厳しく対応することになる。
→二次障害へ

4

性格が悪い子などいない

【性格が悪いと思われる言動例】

- ✧譲らない。
 - ✧謝らない。
 - ✧他児に命令する。
 - ✧相手を必要以上にやり込める。
 - ✧人のせいにする。
 - ✧うそをつく。
- 脳機能の発達の偏りがあると、適切でないコミュニケーションになってしまう。
- 性格が悪いという理解では、ただただ言い聞かせる、注意する、叱責する。
→二次障害へ

5

経験不足ではない

- 園・学校の課題は、年齢相応の発達をしていれば、何度か経験すればクリアできるハードル設定になっている。
 - 何度か経験してもクリアできない場合、脳機能の準備が整っていない。
- 経験不足という理解では、ただただ繰り返させ、失敗を蓄積させる。
→二次障害へ

6

保護者の養育態度が原因ではない

- 発達の偏りが無い場合、良好な養育環境を得られなくても何とか持ちこたえ、むしろ苦境をバネにすることもある。
 - 発達の偏りが大きい場合、良好な養育環境であっても不適切な言動はあらわれる。
 - 保護者の養育態度が主原因ではない。
 ※ 保護者自身にも脳機能に偏りがあれば、より保護者が原因とされる。
- 保護者の養育態度が原因という理解では、ただただ保護者を呼びつけて注意と受け止められる対応になってしまう。

7

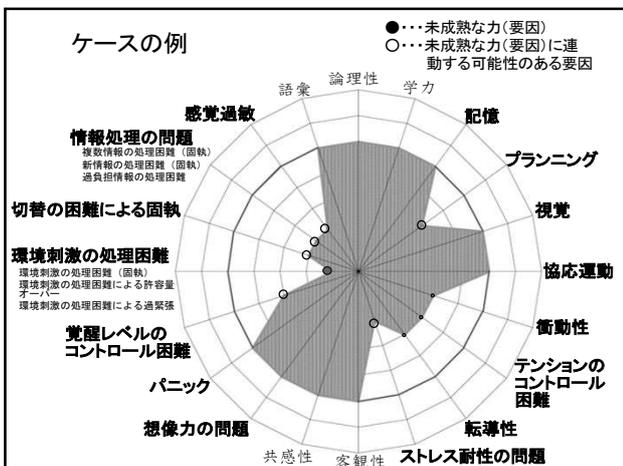
発達障害児はつくられる

- うまくやりたくてもできない事情がある。
 不適切な言動・集団不適応・学力不信は、多くの場合脳機能に起因する。
- 発達に偏りがある場合、ある部分の力が2～4年程度遅れて育つ。
- 年齢が低いと、いくつかの領域の力において他児との差が大きく、派手な言動が目立つ。
- この点は、小学3,4年生で他の子に近づくことが多い。
- 不適切な言動においては、本人の事情(脳機能)を考慮せず、周囲の願いを押し付けたハードル設定・対応により学習・定着へとつながる。

発達障害の強化 ← 歪んだ人格 → 非行 など

8

ケースの例

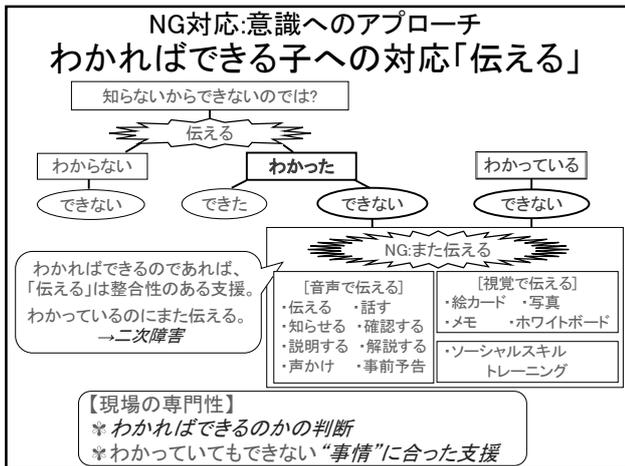


9

**先生自身を苦しめる
よかれとってのNG対応**

- 園・学校での対応が二次障害をつくる。

10



11

**NG対応:意識へのアプローチ
「伝える」に輪をかけての“圧”**

NG対応	NG理由
言い聞かせる 注意する その都度叱る きつく叱る	うまくいかない理由を無視した圧力。
目を見て伝える 約束させる	
将来的な内容もちだす 「そんなことしてると小学生になれないよ。」「大人になって苦労するよ。」	うまくいかない理由に関係ない脅し。
視線でダメ出し	うまくいかない理由に関係ない脅し。 反射的にやめるだけ。育てていない。
理由や方法を執拗に考えさせる	本人にもわからない。考えさせること自体が罰。消耗。

12

NG対応:モチベーションへのアプローチ
やる気がないからやらないのではない

- やる気にさせればできるのかの判断。
- 長続きするのかの判断。

NG対応	NGの理由
<ul style="list-style-type: none"> ・ほめる ・励ます ・褒美 ・ポイント シール方式 	モチベーションでクリアできれば可だが、 脳機能の問題 へのアプローチではないので、必ずしも結果は出ない。長続きしない。 ※一時的にできることが目的なら可。
<ul style="list-style-type: none"> ・一緒に 	できる技術があるなら、それを発揮する場面設定が支援。 ex.着替えなど

13

NG対応:伝統的固定観念による対応
繰り返しの注意・練習

- 1度の注意や何度かの繰り返してできるようになるのは、ハードルと本人の準備性の距離が適正であるから。
- 注意・練習を繰り返しても変化がない場合は、「一般的な注意・練習」では**伸ばせない**と速やかに判断する。
- 改善がない理由は、準備性を見誤ったハードル設定か、脳機能の視点による要因と支援の手立てに整合性がないかどうか。
- 効果が低いのに繰り返しを続けると**二次障害**になる。

ハードル設定または支援の手立てを速やかに再考

14

NG対応:伝統的固定観念による対応
“クールダウン”

- “クールダウン”は支援ではなく支援失敗の事後処理。
 - 不適切な言動の頻発は、不適切な言動の練習。
 - 失敗からは学べない。失敗の蓄積のみ。
- > 不適切な言動をさせない設定が支援。
 > 支援失敗後毎回言い聞かせる → **二次障害**
 > やむをえずの後処理も、適切なものと不適切なものがある。

幼児から小学生までは
事を起こさせない**設定**が支援。
力を発揮させる**設定**が支援。

15

**NG対応:伝統的固定観念による対応
マンツーマン「付く」**

- 不適切な言動の要因は、「環境刺激の処理困難」や「パニック」などが考えられるため、策なく人が付くと、人からの圧・言葉・視線が増して不適切な言動が増す。
(第3,4,5,6回講座)
- サブ・支援員は、表面上みんなと同じことをさせるための指示役や見張り役ではない。(第2回講座)

➢ 暇つぶし要員として本児に使われることもある。
➢ 常に人が付くと、本児が特別な存在であるという認識が他児に根付く。

理にかなった具体的な処方箋(個別指導計画,第8回講座)の共有なく、単に人が付くのは、子どもを育てていない。過負担。逆効果。

16

**NG対応:伝統的固定観念による対応
害はないけど意味もない**

NG対応	NGの理由
様子を見守る 本人のやる気に期待し待つ	何もしてない。 支援のタイミングが遅れ、支援失敗の事後処理の温床。 ※脳機能の準備ができていて、あとちょっとの踏み出し待ちは可。
見通しの提示 “事前予告”	大人の発想。 一般的な幼児・小学低学年の場合でも、見通しで動くことは稀。指示があったから、みんながやっているからやっていることも多い。 ※知らないからできないという理由であれば可。
やる・やらないを選ばせる	子どもに判断を丸投げ。本人もわからない。優遇感の強化。 ※支援者判断より、本人判断の方が信用でき、優遇されると勘違いしない子の場合は可。

17

**園・学校の対応による二次障害が
極めて深刻**

- 二次障害とは、もともとの発達の問題ではなく、環境や対応が合わなかったことによる心の問題、または特性の強化。
- 現状の園・学校の対応では、深刻な二次障害に陥ることが多い。

【二次障害例】

※被害的 ※歪んだ人格 ※無気力・あきらめ
 ※反抗的 ※パニックの強化 ※大人・社会を怨む
 ※対人恐怖 ※不登校 ※引きこもり ※うつなどの精神疾患

*は一次障害としても起こりうるので、二次障害のリスクは高い。

支援システムを構築し、園・校内の共通理解のもと系統的でシステムティックな支援が必須(第2回講座)。
担任の理解だけでは効果的でない。

18

特別支援はクオリティーの高い 通常保育・教育

19

保育・教育の本質

- 集団に適応できた方がよい。
 - 何事もできないよりはできた方がよい。
- しかし、支援者として、集団適応・課題クリアよりも大切なことを見失わない。

育てなければならないのは、
発達の偏りという困難を背負いながらも
自ら前に進もうとする姿勢。

20

特別か否かの線引きはிரらない

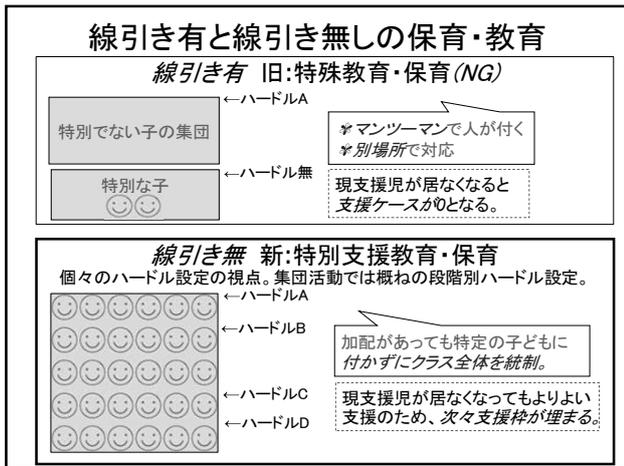
【特性の濃淡】

- 特性が濃く出ると「発達障害」とされる。
 - 特性が薄く出ると注意・叱責・指摘を受けやすく、二次障害のリスクが高い。
- どの子ども脳機能の要因を踏まえた対応をする。

【知的障害の有無】

- 「知的障害だからできない」と大雑把な理解をしない。
 - ✧ 知的障害がある場合は、概念(言葉による意味理解や考え方の理解)を使ってのアプローチに限られるだけ。
 - ✧ 知的障害がなくても学齢期までは、基本「伝える」は支援ではないので、知的障害の有無による支援の違いはほぼない。
- どの子ども脳機能の要因を踏まえた対応をする。

21



22

トレーニングではなく 園・学校が伸ばす

- 早期トレーニングではなく早期理解。

23

発達の偏りとトレーニング

- 発達の偏りによる課題は、トレーニングによるクリアではなく、本人の脳機能の成熟によるところが大きい。
 - ・感覚過敏 ・情報処理の問題 ・環境刺激の処理
 - ・衝動性 ・転導性 ・テンションのコントロール困難
 - ・パニック ・ストレス耐性の問題 (第3,4,5,6,7回講座)
- 周囲に発達の偏りを理解され、脳機能の視点による理にかなった支援で、安定して過ごすことが成熟の速度をあげる。

早期トレーニングではなく早期理解

24

専門機関の利用は目的を明確に

- 本来、通常保育・通常級で適切な支援を行う。
- うまくいかないことがあれば、診断の有無にかかわらず、脳機能の視点をもって支援する。
- 「みんなとちがうからどこかへ」という安易な発想をやめる。
- 本人の特性と専門機関利用の具体的なメリットを精査し、効果が期待できる場合利用を考える。
- 専門機関に通う際、保護者は肉体的、精神的、経済的負担が大きいことを支援者は理解する。
(積極的に利用したい保護者は別)

25

園や学校でこそ子どもは伸びる

- 集団の中で育てあげる

26

園・学校で育て上げる

- 当たり前に通う園・学校において、適切なハードル設定と脳機能の視点による要因をふまえた対応で子どもは伸びる。
- 通常級在籍児は、通常級での支援が特別支援の中心。
- 支援は目立たぬように水面下で行うことを目指す。

【a園→A小学校で10年間の支援】
システムティックで継続性のある支援体制のもと、実効性の高い個別指導計画立案(第8回講座)による適切な支援を受け続けた子は、4年生終了までに100%特別支援から外れた。

27

園・学校と療育は違う

- ※園・学校・・・“他児との関係性”により成長する場所。
- ※療育・・・特別なトレーニングをする場所。

- 園・学校で、療育の手法をそのままは使えない。
 - ※壁向きで一人席。
 - ※一人だけつい立で囲われる。
 - ※マンツーマンでトレーニング・長時間遊ぶ。 目立たぬように支援はできる。
- 一人だけ目立つ対応は、他児との距離感を生む。
- 保護者は、園・学校に特別な支援を望んでいないことが多い。
 - ※支援を望む保護者の場合でも、目立たぬように支援する。

- 療育担当は、“他児との関係性”の視点が希薄な場合がある。
- 「集団」を本児の支援に活かす専門性は、園・学校現場にある。
- 療育担当からアドバイスを受けたとしても、“他児との関係”という視点でアレンジする、または実施しない。

28

気になる子の育て方 育てあげる支援

- “心の核”と“自分に向き合う姿勢”。

29

理にかなった支援で育て上げる2段階

段階	発達の状況	ポイント	支援
第1段階 幼児～小学生	意識による自己コントロールが困難な時期	“心の核”を育てる支援	“地雷除去”環境刺激統制(第3,4,5,6,7回講座)
第2段階 主に中学生以降	意識による自己コントロールの力が高まった時期	自分に向き合う姿勢を育てる支援	“作戦会議”自己理解への協力(第2回講座)

30

第1段階：“心の核”を育てる(特に小学生まで)
 ただし、小学生まで適切な対応がなかった場合
 中学生以降も。

【“心の核”】木でいえば“根”最重要

- 自分なりに自ら前に進もうとするマインド・姿勢の基礎。
- 踏ん張れる強さ。

安心・安定がポイント

➤ “心の核”をつくる。

✧ 脳機能の視点で本児を理解することが、受け入れられている安心感につながる。

✧ 不適切な言動が起こらない設定をする。
 ※本人は基本的に意識も努力もできる段階にない。

✧ 逆に、言い聞かせ、注意、叱責、指摘は、大人・周囲への不信感につながり、心を育てない。

31

どんな保護者でも支える

- 保護者への指導ではなく支援。

32

保護者支援の前提

- 保護者は様々な問題を抱え、余裕なく生活していることも多い。
 - ✧ 経済的な問題 ✧ 家庭内の問題
 - ✧ 仕事上の問題 ✧ 保護者ご本人の特性の問題
- 自分には適切な対応は難しく、助けてほしいと思っている保護者に説教をしない。
- 現状認識すら難しい保護者が、考えを変えることができるのか見極める。
- 園・学校で適切な支援ができていないのに、保護者のみに注文をつけない。
 - ✧ ○○へ行ってください。 ✧ ○○をしてください。

33

保護者を追い込む対応

- 園・学校から特別な指導を受ける保護者のショックを汲む。敵対もショックの表れ。
- 保護者面談設定の目的と内容を十分に検討。
 - ✧様子の報告や家での言い聞かせの依頼は面談目的にはならない。
- 周囲からの指摘で追い込まれると、焦りや至らない親と思われるストレスから、子ども・自分を追い詰めることが多い。
 - ✧子どもへの叱責→子どもを窮地に追い込む悪循環
 - ✧子どもの特性の受容拒否→子どもへの不適切な対応の蓄積
 - ✧保護者のうつなどの精神疾患→適切な対応困難

34

なぜ保護者に障害を認めさせたいのか？

- 保護者に障害を認めさせる目的は明確でなく、慣例化してしまっているが、突き詰めれば・・・
- ①過去、みんなと違う子は専門機関・特別支援学級・通級に“つなぐ”のが支援だったため、つなぐ手続きとして保護者に“障害児”という承認を得る作業を継続。
 - 特別支援は通常保育・教育で行う。
- ②園・学校と家庭との“連携”として、家庭での言い聞かせや補習を促したい。
 - 不適切な言動は集団の中で起こるので、家庭でやることはあまりない。
 - 理にかなった学習が有効で、繰り返し学習では伸びない。
(第2回講座)

35

なぜ保護者に障害を認めさせたいのか？

- ③園・学校はこんなに大変でがんばっていると保護者にわかってほしい。プロの仕事ではないが、気持ちの余裕がないとうなってしまう。
 - 園・校内の有機的な支援システムを構築し、担任の負担を軽減。

【a園→A小学校で10年間の支援】
 システマティックで継続性のある支援体制のもと、実効性の高い個別指導計画立案(第8回講座)による適切な支援により、保護者はわが子が特別支援の対象であると知らないうちに、子どもが特別支援から外れたケース多数。

36

保護者の言いなりにならない 真っ向勝負しない

- 保護者の意向に問題がある場合、保護者の意向だからと言いなりになるのは支援放棄。
ex. ♪厳しくしてください。♪みんなと同じにやらせてください。
- 保護者の意向に問題があっても、真っ向勝負しない。
ex. ♪保護者が知ることのない場面では適切な対応をする。
♪一度は同意し、その後、
「厳しくやったらこうなっちゃったんだけど、こう対応したら、無理なくてきちゃった。こっちのほうがあってるんじゃないかなあ。」
- 保護者の見識の方が正しい場合もあるので、きちんと耳を傾ける。

37

保護者との連携のポイント

- “様子”を伝えるのは誰でもできる。
 - 園・学校で子どもの発達特性や適切な対応がわからなければ、保護者に伝えられることがない。
 - 園・学校で適切な支援をし、成果をあげることが先決。
 - 保護者から、この園・学校・先生に任せればなんとかなるといふ信頼を得る。この先生の言うことを聞こうと思わせる。
- 保護者自身の特性に合わせて、伝える方法(口頭・メモ)や伝え方(単刀直入または緩和表現)を工夫する。

漠然とした「あきらめ」ではなく具体的な「希望」へ

38

保護者との共有

- 小学校低学年以下は、年齢とともに目立たなくなっていくことが多いことを伝え、必要以上に不安にさせない。
- 伝える内容
 - ♪・うまくいかない理由:騒がしいところは苦手など(発達特性)
 - ・理由に適した対応(理にかなった対応)
 - ・成果
 - ♪保護者が子どもに楽に対応するためのアドバイス。
- 保護者自身の特性に合わせて、伝える方法(口頭・メモ)や伝え方(単刀直入または緩和表現)を工夫する。
- 他児にけがをさせた、物を壊したなど伝えなければならない際は、支援者がどう対応すべきだったかを伝え、それができなかったことを謝罪する。
♪支援者に責任の認識があることと、対応方法を知っている専門性を保護者に感じとってもらおう。

39

一般的な子育て以上の負担を強くない

- 一般的な子育てでも、保護者の負担・ストレスはある。
 - 難しい子育てを強いられている保護者に対し、一般的な子育て以上の負担を強いるのは酷・逆効果。
 - 子どものことは親のみが背負うとする貧しい発想をやめ、社会(園・学校・専門機関・地域)が一丸となってサポートする。
- 子ども理解が難しい、余裕のない保護者の子どもこそ園・学校での支援が生命線。
- 本人に発達の偏りがあり、保護者にも、園・学校でも理解されないのでは、きちんと育つはずがない。

40

理にかなった支援の概要

- 思いの押しつけの支援からの脱却。

41

要因と支援の方程式

42

診断と現場支援

- 診断は脳機能ではなく症状によってつけられる。
 ※例えば、「プランニング」の問題が身辺自立や仕事に現れればADHD、学習に現れればLD。
- 発達障害の診断名「自閉症スペクトラム」「ADHD」「LD」は合併することが多い。
 ※そのため、その言動により「自閉症スペクトラム」関連の要因であったり、「ADHD」関連の要因であったりすることがある。
- 診断名では対応を導き出すところまでいかないことが多い。

現場では1つ1つの具体的な言動について、脳機能の視点による要因を想定して支援を導き出す。

43

診断の目的

- 診断の有無は園・学校での支援には無関係。
 ※本来、発達の偏り(凸凹)があっても、社会や集団への適応に苦慮しておらず、本人・保護者が必要としていなければ診断の必要はない。
- 本人・周囲の思考の整理。
 ※努力不足やがんばりが足りないのではなく、ある部分の力が発展途上(概ね小学生くらいまで)、または、うまく機能しない(成人)のだから、叱責や注意・努力やトレーニングや励ましではなく、ハードル設定の配慮や具体的工夫が必要であるという認識へ。
- 薬の処方によさが発揮できる。
 ※診断がなくても処方はされる。
- 支援体制が整う。
- 福祉サービスを受ける。

44

心理検査と現場支援

- 知的障害の有無を知ることができる。
- どの力が弱くて、どの力を活用できるかを知ることができる。

▶ 社会性の問題は検査結果に反映されにくい。
 ▶ わからない、知らないからできないのではなく、わかっているもうまくいかないのも、聴覚・視覚など伝え方の工夫は的外れ。
 ▶ 社会性の問題について、**知能が高過ぎ**わかり過ぎるから問題が起こるなどの解釈は意味がない。
 ▶ 読み込まれずに**数値のみに着目したり、「凸凹がある」**などという大雑把な活用では意味がない。

45

見立てとは何か

- 障害の有無を判断するものではない。
 - 病院で診断名をつけることではない。
 - 心理検査では、社会性・行動上の問題についてはほぼわからない。
- 適切な支援のために、なぜそのような言動に至るのかについて、脳機能の視点で要因を想定することが「見立て」ではないか。

適切な支援は、
現場の支援者の観察眼と分析力によるところが大きい。

46

クオリティーの高い保育・教育 理にかなった支援が必須

「おなかが痛い」という症状に、診察も検査もせず薬を出したり、手術をしたりする病院はない。

【理にかなった支援】

- 脳機能の視点による要因想定をふまえて
 - ① 要因と整合性のある対応
 - ② 適切なハードル設定(最重要)

47

① 要因と整合性のある対応 要因の有無と対応の違い

- ありがちなNG要因
 - ✧ 自信がない
 - ✧ プライドが高い
 - ✧ 気を引きたい
 - ✧ 見通しが持てない
 - ✧ 口で言い表せない
 - など

言動	要因	支援の方向性	対応
ホール・体育館での集会で不適切な言動をする	【NG要因】 見通しがもてない	—	【NG対応】 事前予告
	【脳機能の視点による要因】 環境刺激の処理困難 (第5回講座)	環境刺激を下げる	①空間設定 ②“時間のラグ”、“場所のラグ” ③“意識のカプセル”の提示

48

**①要因と整合性のある対応
整合性NG例**

言動	要因	支援の方向性	支援の手立て
教室から出ていく	環境刺激の処理困難	環境刺激を下げる →	・側につく ×「座ります」と端的に声をかける
思い通りにならないと暴れる	パニック	→	・叱責する、注意する ×言い聞かせる ・約束させる
提出物が出せない	複数情報の処理困難	情報の限定 →	×その都度注意する きつく注意する
不登校・不登園	環境刺激の処理困難による許容量オーバー(オーバーヒート)	環境刺激を下げる →	・熱心に誘う ×

49

**①要因と整合性のある対応
精度の高い要因想定的重要性**

■ 脳機能の視点で考えても、要因を間違えれば対応を間違える。

言動	要因	支援の方向性	対応
幼児期、みんなと同じように着替えができない	転導性(第7回講座)	モチベーションをあげる	先生と競争など、着替えに魅力を加えるゲーム性・イベント性を提供。
	環境刺激の処理困難	環境刺激を下げる	①空間設定 ②“時間のラグ”、“場所のラグ” ③“意識のカプセル”の提示(第4回講座)

50

②適切なハードル設定(最重要)

【準備性の視点のないハードル設定例】

子どもの状態	NGねらい	NG対応
貸し借りをする準備が整っていない子 (要因:新情報の処理困難)	貸し借りができる	わざわざ貸し借りの設定をする。 (繰り返し)
はさみの操作の準備が整っていない子 (要因:協応運動)	はさみが使え	延々はさみの訓練をする。 (繰り返し)
遊びの中でトラブルを起こす子 (要因:パニックなど)	のびのび楽しく遊べる	必要以上に広々・多人数で遊ばせる。 (配慮なし)
集団(教室)に居続けることが難しい子 (要因:環境刺激の処理困難)	教室に居る	集団に居るがんばりを促す、励ます。 (配慮なし)

51

支援の重要な役割

- 周囲に迷惑をかけさせない。【他児との関係で育つ場】
 - ✧部分的な力量不足が不適切な言動を招いている。
 - ✧迷惑をかけることにより、他児に「嫌われる」「怖がられる」「蔑まれる」。
 - ✧力量不足を補う支援により、周囲に迷惑をかけさせない。
- ルールの中に入れる。【自分をあきらめさせない】
 - ✧「無理強いしない」だけでは支援ではない。
 - ✧集団参加において、みんなと同じルール(ハードル)は難しくても、本人が守れるルール(ハードル)を設定してルールを守る体験を蓄積させる。→育てる・社会化
 - ✧本人に合ったハードルを着々とクリアさせて自分をあきらめさせない。前を向かせる。

52

かかわり過ぎはクオリティーが低い

- 手厚いかかわりが支援ではない。
教材教具の工夫のし過ぎも自己満足。
 - 情報量が多く、本人の過負担となる。
 - 子どもの力量に対し、過不足ない支援が適切な支援。
(適切なハードル設定)
- > 手厚いかかわりが支援だと思っていると、気になる子がクラスに何人もいることが、支援ができない理由になる。
 > できる限り特別であることが目立たないのが理想的。

理にかなった戦略により
「最小限の支援で最大限の効果」をねらう。

53

理にかなった支援により 集団の中で子どもを伸ばす① -感覚過敏・パニック-

54

感覚過敏

55

要因:感覚過敏

- 五感が敏感か鈍感で、敏感な場合に負担大。
 - 一般的にはさほど負担を感じないため、周囲は本人の苦痛を実感しにくい。
 - 支援には「感覚過敏による苦痛、過負担」という視点を持つことが重要。
- > 努力や根性では改善は不可能で工夫が必要。
 > 食事や洋服、持ち物など、*保護者との連携*が必要なことが多い。
 > 年齢が上がること*に改善*されることが多いが、年齢が上がっても、*ストレス状態に陥ると悪化する*。

56

感覚過敏の代表例

	感覚	代表例
聴覚	♪ 通常自動的に行われる聴覚情報の <i>取捨選択が困難</i> 。 ♪ 他の人が気にならない音でも <i>ノイズ</i> として覆いかぶさり、負担が大きく疲れる、頭痛や吐き気を訴えることがある。 ♪ 嫌な音は <i>子どもによって違う</i> 。	周囲がざわつくと過剰にうるさがる、耳をふさぐ
視覚	♪ 通常自動的に行われる視覚情報の <i>取捨選択が困難</i> 。 ♪ 視覚情報が覆いかぶさってきて <i>圧迫感</i> があったり、他の人には見えないようなものが目に入ったりして負担が大きく疲れる。 頭痛や吐き気を訴えることがある。	他の人には灯っているとしか見えない蛍光灯の極細かい点滅が見える

57

感覚過敏の代表例

	感覚	代表例
触覚	✧皮膚感覚が過敏で、重かったり痛かったりして負担が大きくなる。	素材によって着られない衣服がある
嗅覚	✧臭いを感じ過ぎる。嫌な臭いだと負担がかかり、機嫌が悪くなったり、体調が悪くなったりする。	受け付けられない臭いをしばしば訴える
味覚	✧嗅覚過敏、触覚過敏とあいまって、極端な偏食の子どもも多い。	少しの調味料の変化などにも敏感で不快を訴える
気圧・気温・湿度・温度処理	✧気圧、気温、湿度などを脳や体がうまく処理できず、体調に影響する。 ✧体温調節がうまくいかない。 ✧疲れたり、機嫌が悪くなったりする。 ✧頭痛や吐き気、気分の落ち込み、気力が出不いなどにつながることもある。	湿度や気圧によって頭痛を訴える

58

感覚過敏:支援の方向性の方程式

- 本児に合わせて周囲に我慢をさせない。
- 本児が奇異に見えない工夫をする。
- 将来的には、自ら工夫できるようになることを想定して対応する。(小学校低学年までは周囲のみが認識する)

要因	→支援の方向性→	支援の基本
感覚過敏	負担の排除・軽減	<ul style="list-style-type: none"> ・静かに居られる工夫、場所の提示 ・視覚情報が視界に入らない工夫、場所の提示 ・臭いを軽減する工夫 ・場所の提示 ・直接接触させない ・無理に食べさせない ・“意識のカプセル”に入れる ※ “意識のカプセル” (第6回講座)

59

場面や子どもの年齢、状況により対応のバリエーションは無数。そのままは使えない。

感覚過敏への支援例(聴覚)

支援を要する言動	想定要因	支援の方向性	支援の手立て
周囲がざわつくと過剰にうるさがる、耳をふさぐ	感覚過敏(聴覚)	負担の排除・軽減	<ul style="list-style-type: none"> ・負担を感じにくい居場所の提示。 ・“意識のカプセル”を提示して負担を感じさせない。 ・それでも苦しい場合は、事後処理となるが移動。
小さな音でもうるさがる			
歌や楽器の音をうるさがる、耳をふさぐ			
周囲からの音が入らないように怒鳴って歌う			
音が反響する体育館や講堂を嫌う、入れない			
騒音と聞かすべき音が同化してしまい負担が大きい			
	【具体支援例】		
	<ul style="list-style-type: none"> ・ピアノから遠い、音が集まらない席にする。 ・本人用の“意識のカプセル”を提示する。 ・必要に応じて、目立たない耳栓を使用する。 ・必要に応じて、ミッションを提示して部屋から出す。 		

60

感覚過敏への支援例(視覚) 場面や子どもの年齢、状況により対応のバリエーションは無数。そのままは使えない。

支援を要する言動	想定要因	支援の方向性	支援の手立て
他の人には灯っている としか見えない蛍光灯 の極細かい点滅が見える	感覚過敏 (視覚)	負担の 排除・軽減	・点滅を感じにくい場を提示。 ・“意識のカプセル”を提示して負担を感じさせない。
空気中の水滴の輪が見えて疲れると訴える。			・湿度の低い場を提示。 ・“意識のカプセル”を提示して負担を感じさせない。
【具体的支援例】 ・湿度の低い場所をつくる。 ・活動の負担を軽減する。 ・サングラスなどの活用。 (サングラスをして違和感のない場所、年齢)			

61

感覚過敏への支援例(触覚) 場面や子どもの年齢、状況により対応のバリエーションは無数。そのままは使えない。

支援を要する言動	想定要因	支援の方向性	支援の手立て
素材によって着られない衣服がある	感覚過敏 (触覚)	負担の 排除・軽減	・着られる素材の服を提供。
衣服のタグを取らないと痛くて着られない			・タグをとって提供。
シャワーを痛がる			・溜め水、タオル、ウエットティッシュで対応。
裸足になると極端に痛がる			・靴下または靴を提供。
肌が出て外気に触れるのを嫌う			・肌が出ない服を提供。
普通に触れられただけでも痛がる (自分から触るのは平気)			・密集をさける設定。 ・容易に触れられない設定。
のりなどベタベタとしたものを触りたがらない			・直接触らなくてもよい紙や簡易スプーン、棒を提供。
【具体的支援例】 ・水圧を弱める。 ・会話や好きなシールを水回りに貼るなど“意識のカプセル”を提示する。 ・必要に応じて溜水にする。 ・必要に応じてウエットティッシュなどを使用する。			

62

感覚過敏への支援例(嗅覚・味覚) 場面や子どもの年齢、状況により対応のバリエーションは無数。そのままは使えない。

支援を要する言動	想定要因	支援の方向性	支援の手立て
少しの調味料の変化などにも敏感で不快を訴える	感覚過敏 (味覚・嗅覚)	負担の 排除・軽減	・食べられるものを提示。 ・それが難しければ無理強いしない。 ・無理強いしない。
水の味などにも敏感で不快を訴える			・どうしても飲まなければならない場合は飲める味になる色のつかない調味料など加える。
極度な偏食で給食中、嫌いなものがあると食べない、不適切な言動をする			・偏食の度合いに応じて、減らすまたは食べない。
給食室で給食をつくり始めると、臭いと言って騒いで授業を乱す。			・給食室から遠い場所を席とする。 ・「いただきます」までは、給食室から遠い部屋で過ごす。 ・ハンカチに好きなにおいをしみこませる。 ・マスクができる子はマスクを提示する。
【具体的支援例】 ・嫌いなものは極力減らす、またはテーブルに出さない。 ※食事の態度を優先する。 ※無理に食べさせなければ、年齢とともに食べられるものが増える。 ※目立つことは保護者との連携が必要。			

63

感覚過敏への支援例 (気圧・気温・湿度)		場面や子どもの年齢、状況により対応のバリエーションは無数。そのままは使えない。	
支援を要する言動	想定要因	支援の方向性	支援の手立て
湿度や気圧によって頭痛を訴える	感覚過敏 (触覚)	負担の排除・軽減	・合う薬や工夫を提示。
気圧・気温・湿度などへの対応が困難で、調子を崩してパフォーマンスが落ちる、不調を訴える、とても疲れる	【具体的支援例】 ・できるだけ涼しいところに居させる。 ・ハンカチなどを濡らして提供する。 ・その他、園・学校で許可できるグッズなどを提示する、持参させる。 ※支援者の気持ちが歩み寄るだけでも、不適切な言動が軽減されることがある。		・負担の少ない居場所の提示。 ・疲労度が高いことを考慮し、目立たないように負担を軽減。
気温に合わせて体温調節ができない			・疲れに配慮し、目立たないように負担を軽減。

64

要因:感覚過敏によるパニック

- 感覚過敏により過剰に苦痛を感じるので混乱してパニックを起こす。
- ストレス耐性の低さもあわせ持ちパニックが起きやすい。

【パニック例】

- ・奇声を発する
- ・嘔み付く
- ・しくしく泣く
- ・暴言を吐く
- ・ものを投げる
- ・フリーズする
- ・暴力をふるう
- ・大声で泣きわめく
- ・どこかいなくなる など

- ▶ パニックの頻発は練習となり、発達の妨げになるとともにパニックを定着させる。
- ▶ 脳にパニックを忘れさせている間に情報処理やストレス耐性が育ち、パニックを起こしにくくなる。
- ▶ 支援に失敗し、パニックを起こさせてしまった際は、次回以降の**パニックの事後処理参照。**

65

たった一人の味方を
得たことのある子とそうでない子の
将来は大きく違うものとなる。

66