

発達障害への対応ver.2021

LD・ADHD・ASD

特性・実態把握・対応



Niigata Univ.-Nagasawa Labo.

<内容>

1. 発達障害の特性と二次障害
2. 情報収集 → 判断
3. 学習障害
4. 注意欠如多動障害(ADHD)
5. 自閉スペクトラム障害(ASD)
 - 対応の基本
 - 知的に高い場合
6. 発達段階別の対応



1. 発達障害の特徴と判断

神経発達症群

限局性学習障害

注意欠如多動障害

自閉スペクトラム障害

1-1 発達障害とは(診断名)

- 学習障害([LD](#))
 - 知的な遅れは見られないが、読み書き計算に困難さを示す
- 注意欠如多動障害([ADHD](#))
 - 不注意、多動、衝動性を示す、行動抑制の障害
- 自閉スペクトラム障害([ASD](#))
 - 対人関係など社会性の困難さと、こだわりなどの同一性保持を示す

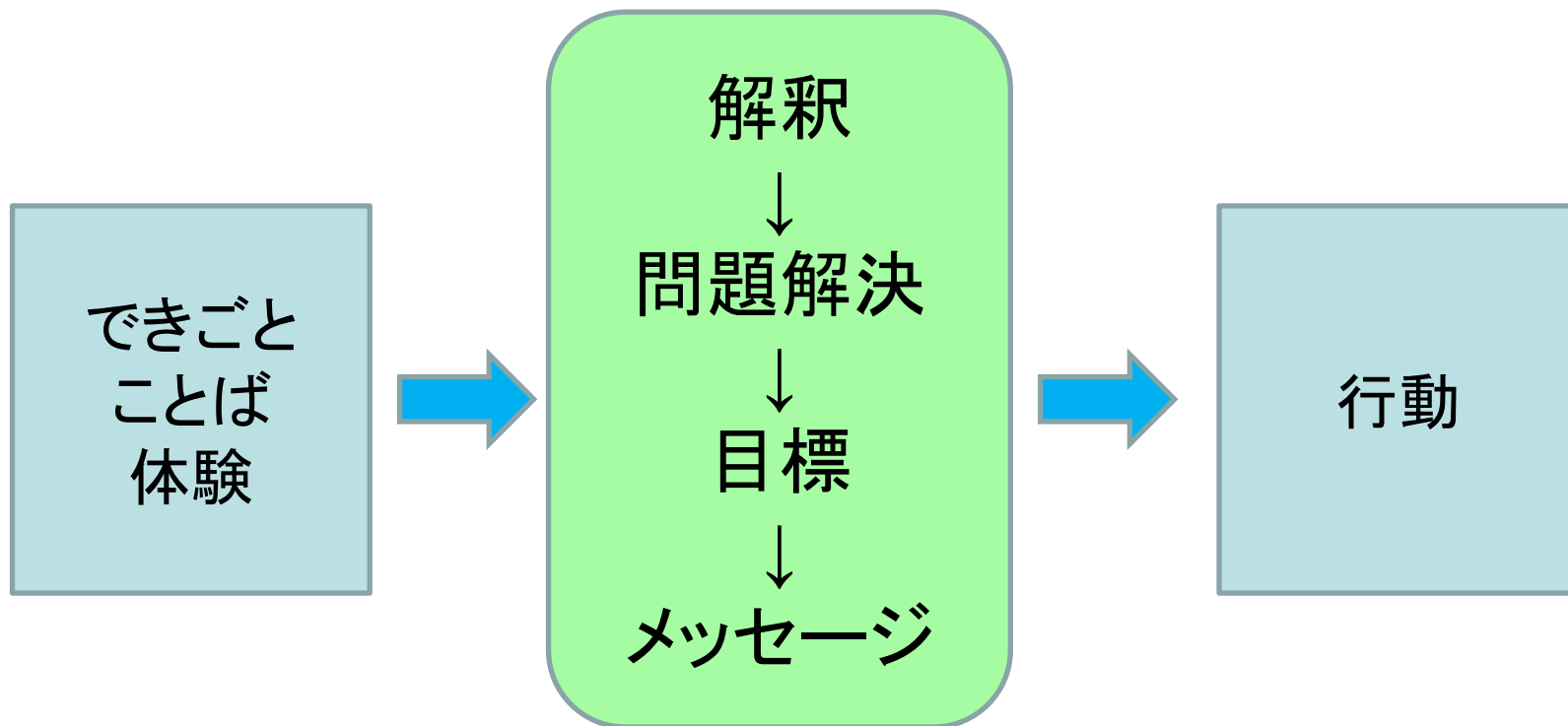
知的な遅れを伴わない様々な適応上の困難さを持つグループ

主な発達障害(続き)

- コミュニケーション障害(CD)
 - 言語障害:ことばのゆがみなど
 - 社会的コミュニケーション障害:対人関係の困難さ(こだわりなし)
見極め困難(Capriola-Hal,2020)I
- 運動障害(MD)
 - 発達性協調運動障害:極端な不器用さ
 - チック障害:突発的な動き、音声

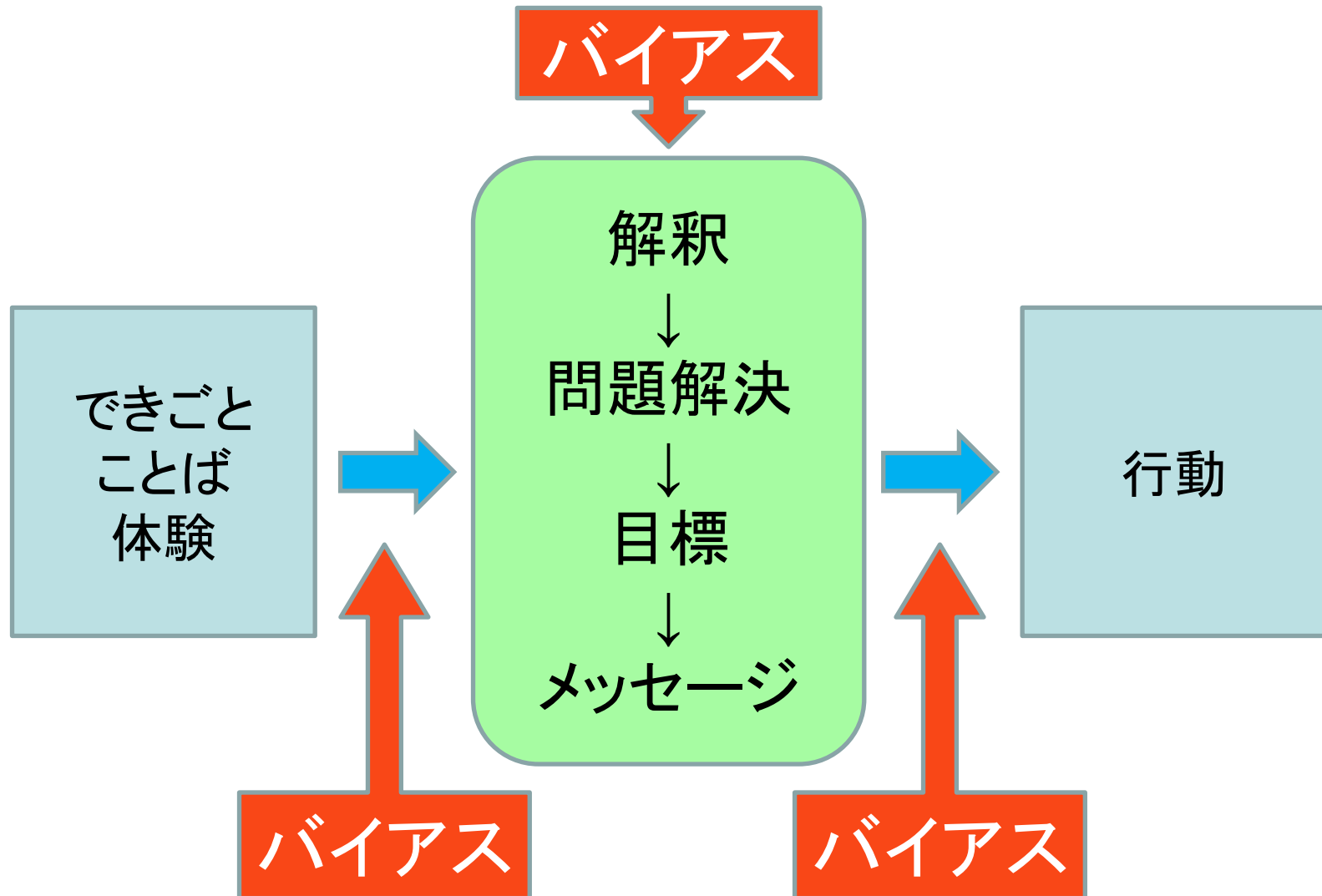
発達障害は病気ではなく特性ととらえる
必要なことは、教育や支援、そして一部治療

社会的情報処理理論



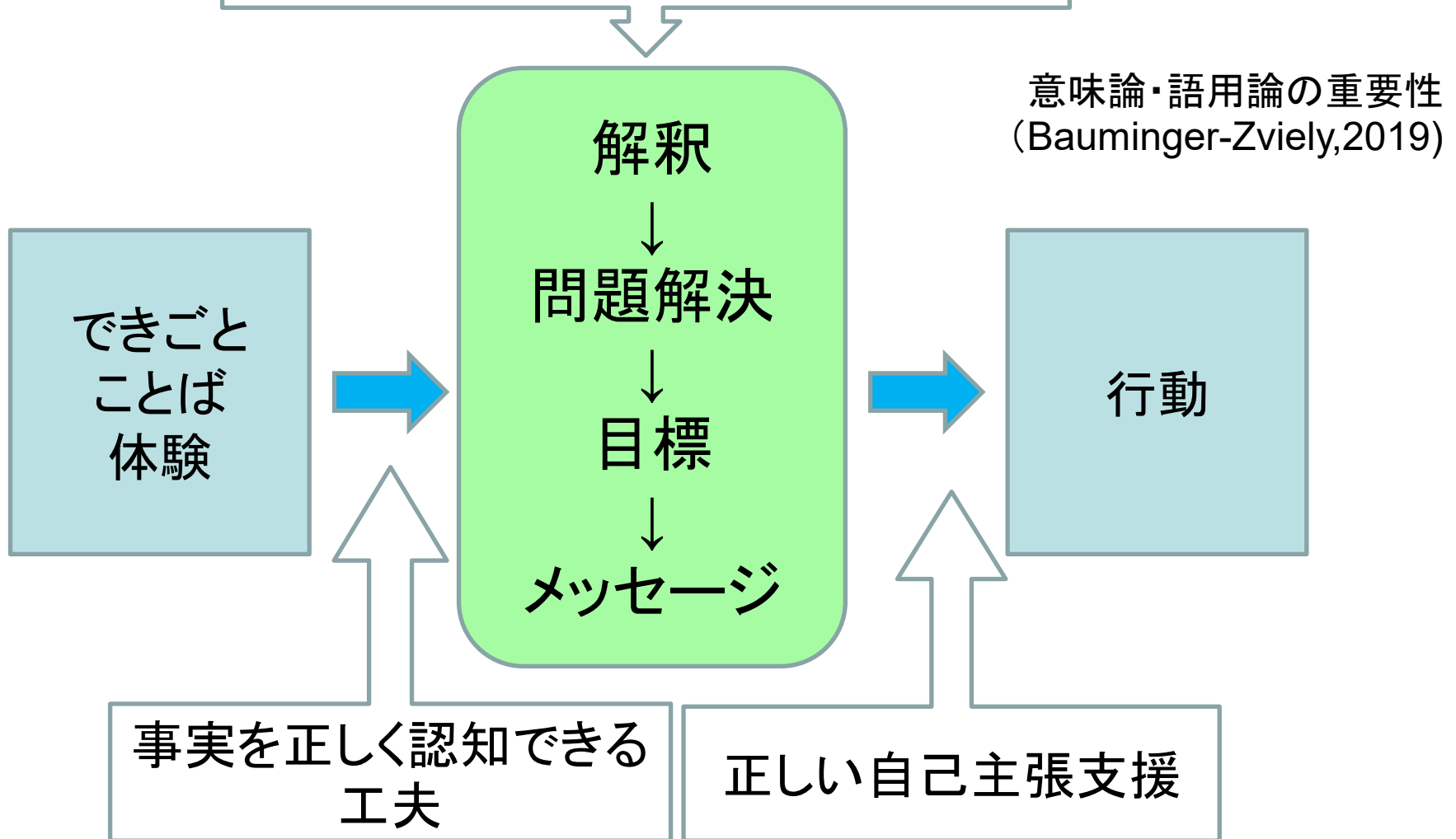
我々は事態を受け止め、分析し、
最良の対応をしようとする

発達障害の場合



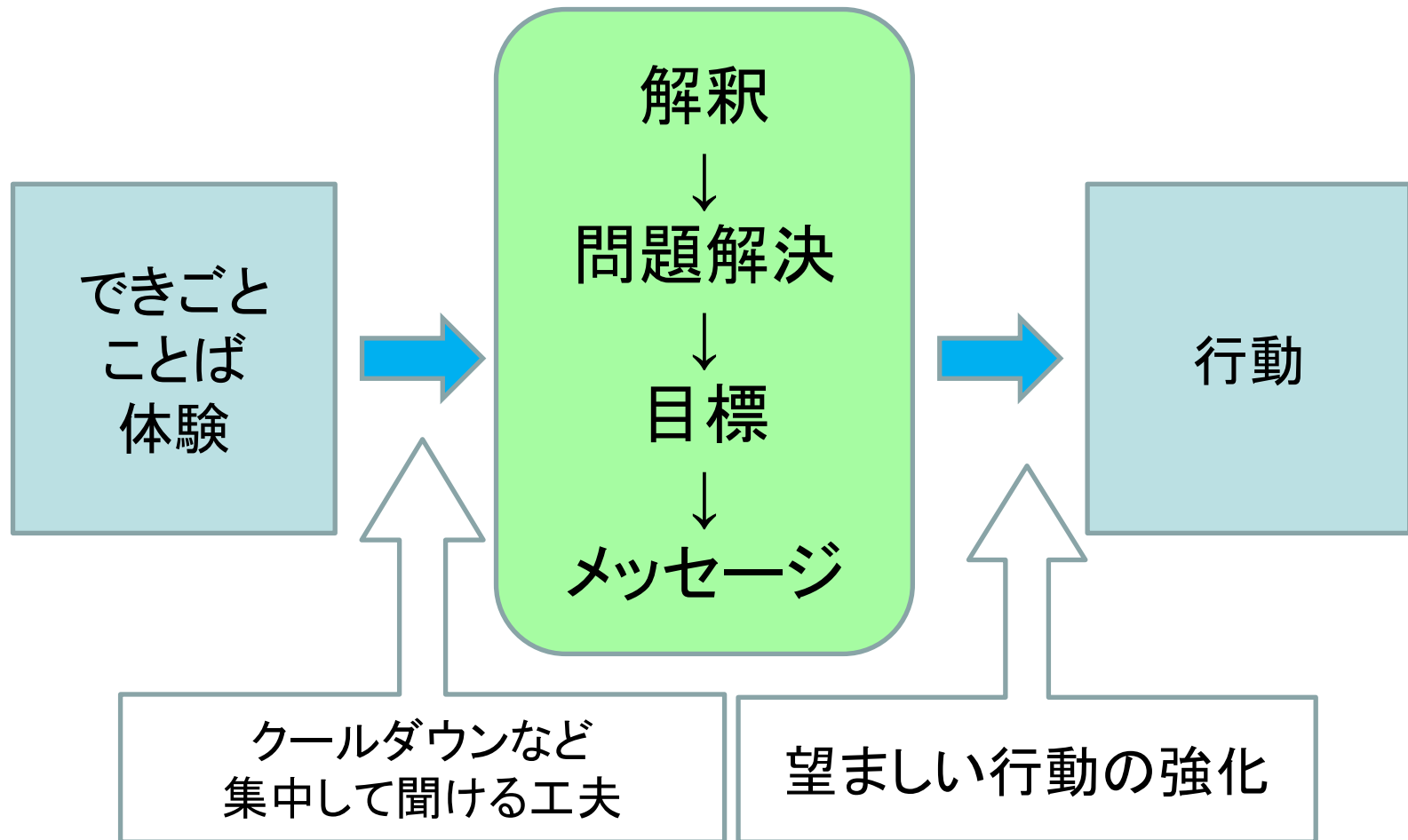
発達障害の場合

自分にとって良好な問題解決支援



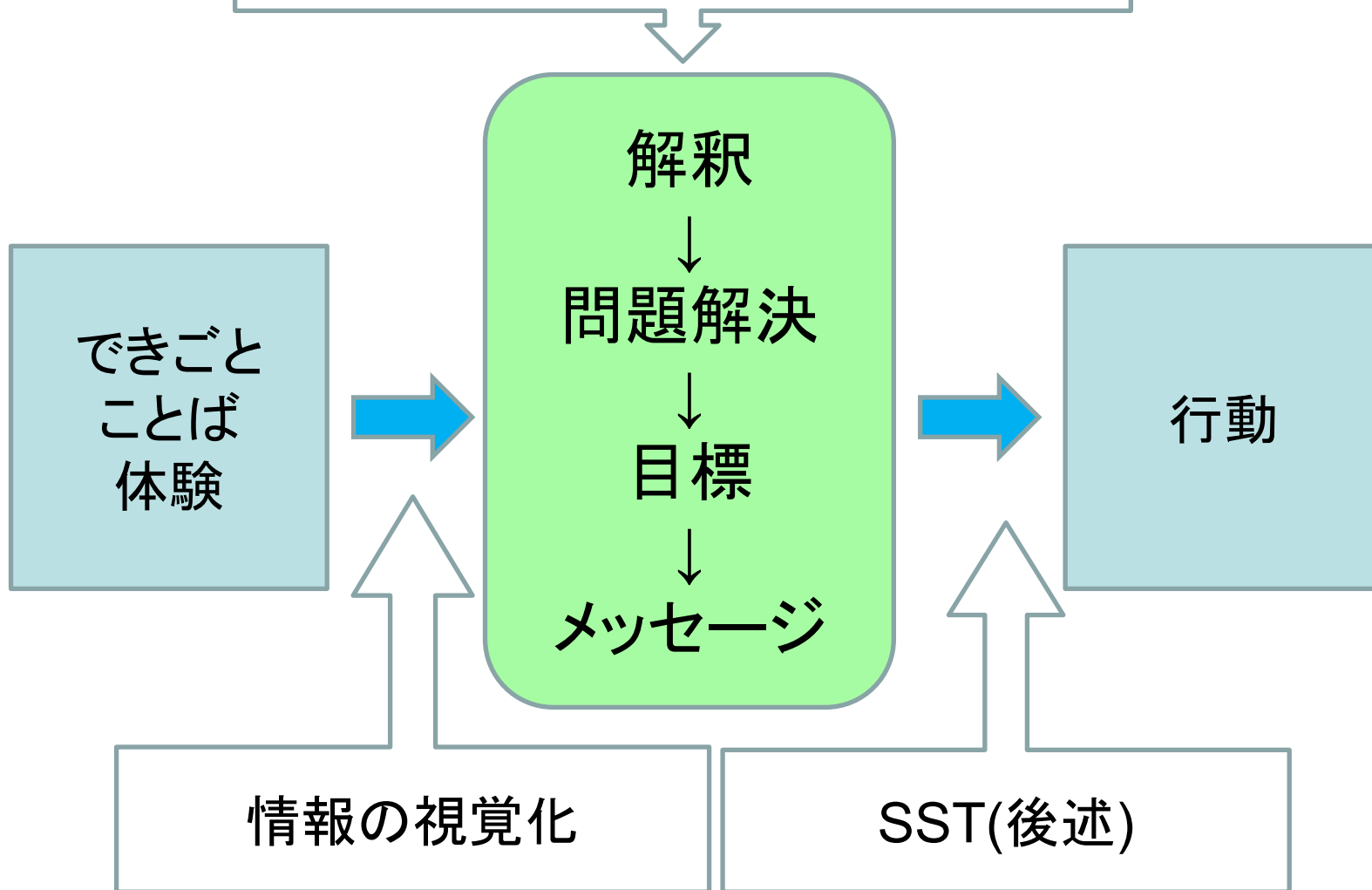
ADHDの場合(例)

自己解決法(後述)



ASDの場合(例)

解決の型を教える(後述)



1-2 ADHDとは？



注意欠如多動障害 (ADHD) とは

- 不注意
 - 不注意、注意の持続の困難
 - 聞いていない、物事をやり遂げられない
 - 順序立てられない、物をなくす、忘れる
- 多動
 - もじもじする、座ってられない、高いところに上がる
 - 静かに活動できない、しゃべりすぎる
- 衝動
 - すぐ答える、順番を待てない
 - 他人を妨害する、がまんできない、ゆっくり活動できない

ADHDとは自分の行動が抑制できない障害

ADHDによく見られる特徴

- ぼんやり、注意散漫タイプ

声をかけられても気がつかない、話を聞いていない(他のことに注意がむく)、自分の作業より他人のことが気になる、遊びが持続しない、食事に集中せずに遅い、ものやおもちゃを置き忘れる

- キレやすく衝動的なタイプ

おしゃべり好きで話に割り込む、集団活動で順番が守れない、ものの貸し借りが苦手、食べながらもおしゃべり、一定の場所にじっとしていない、すぐに飛び出す、すぐに乱暴する、乱暴なことばづかい

- 混合タイプ

ぱっと行動しすぐに別の動きが出る、座っていても指遊び手遊び、興味が次々に移る、常に動き回りちょっかいを出す、いただきますが待てない、好きなことには集中する

ADHDは一様ではなく、さまざまなタイプがある

男の子の落ち着きのなさ



- 本当にADHDは増えているのか？

増えてはいないと思われる。元々、男児は落ち着きがない

- なぜ、ADHDが増えているように見えるのか？

机上学習が早期から必要とされる社会的要因と、…

- 男の子にして欲しいこと

走り回ったり、暴れたりする体験のスケジュール化

- きめつけないで!

子どもを包括的に見る姿勢の大切さ

大人のADHD(一例)

- 自己管理の弱さ
 - 時間、金銭、買い物、家事
- 正義感が強いがすぐにけんかになる
- 思いつくとすぐに行動するが遂行できない
- 集中力が持続しない
- 感情にムラがある
- アルコールや薬物依存ハイリスク(US)

[おとなのADHDの診断基準](#)

年齢別の状態

不注意・多動・衝動性

- 乳児期

- 刺激過敏、機嫌が戻りにくい、手がかからない

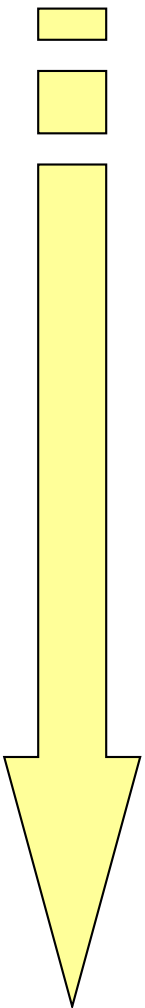
- 幼児期

- じっとしていない、激しく動き回る、聞き分けがない、トラブルを起こす、不器用さ

- 学齢期

- 学校生活不適応、学習活動の困難さ、学力の問題、集団生活不適応
 - 多動は加齢と共に改善傾向

二次障害



ADHDの認知特性

- プランニングと注意維持の困難さ

計画性の甘さ、課題遂行の困難さ、(言い訳)

- 自己の能力過大評価

思い通りにならないことへの不満。周囲への悪影響

- ワーキングメモリの弱さ

聞いて理解する課題の困難さ。動機付けで改善？

- 読み能力の問題あり

学習障害のリスク

ADHD、負の予測因子

- 行動抑制不全と問題行動との関連性
- 状態は多様で、養育者の教育歴など、さまざまな要因に影響される
- 感情的な調節不全はソーシャルスキルに負の影響
- 女子:DV被害や自傷行為との関連
- 誘惑に負ける、神経質なのに緻密さに欠ける

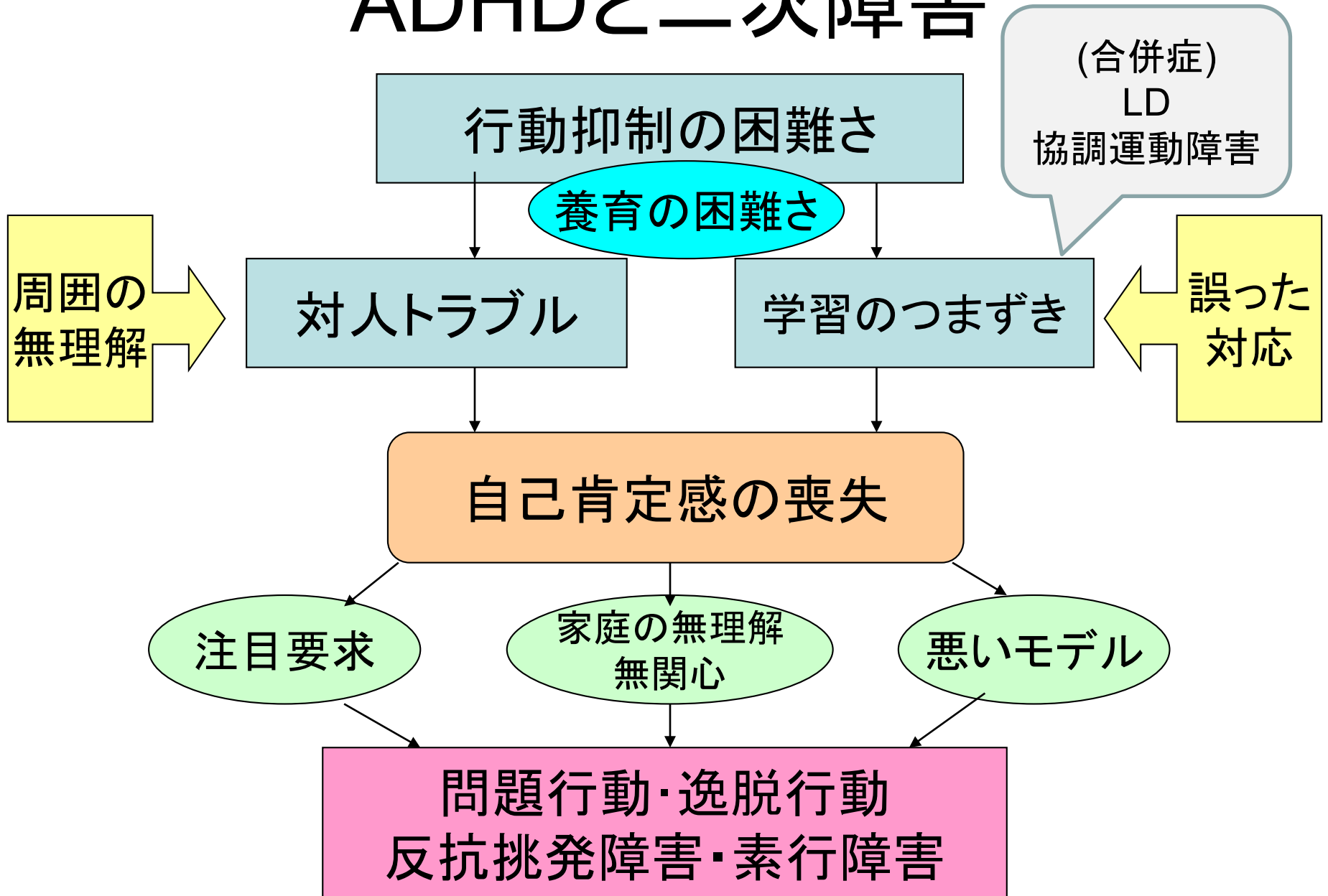
反社会的行動とbidirectional model

- 子どものかんしゃく気質が親の養育態度に影響
- 親が不適切な対応をすることで子どもの問題が増長
- 親が問題にかかわらなくなる
- 結果、子どもは問題行動で要求を通すことを学習し、行為障害につながる
 - Pardini(2008)

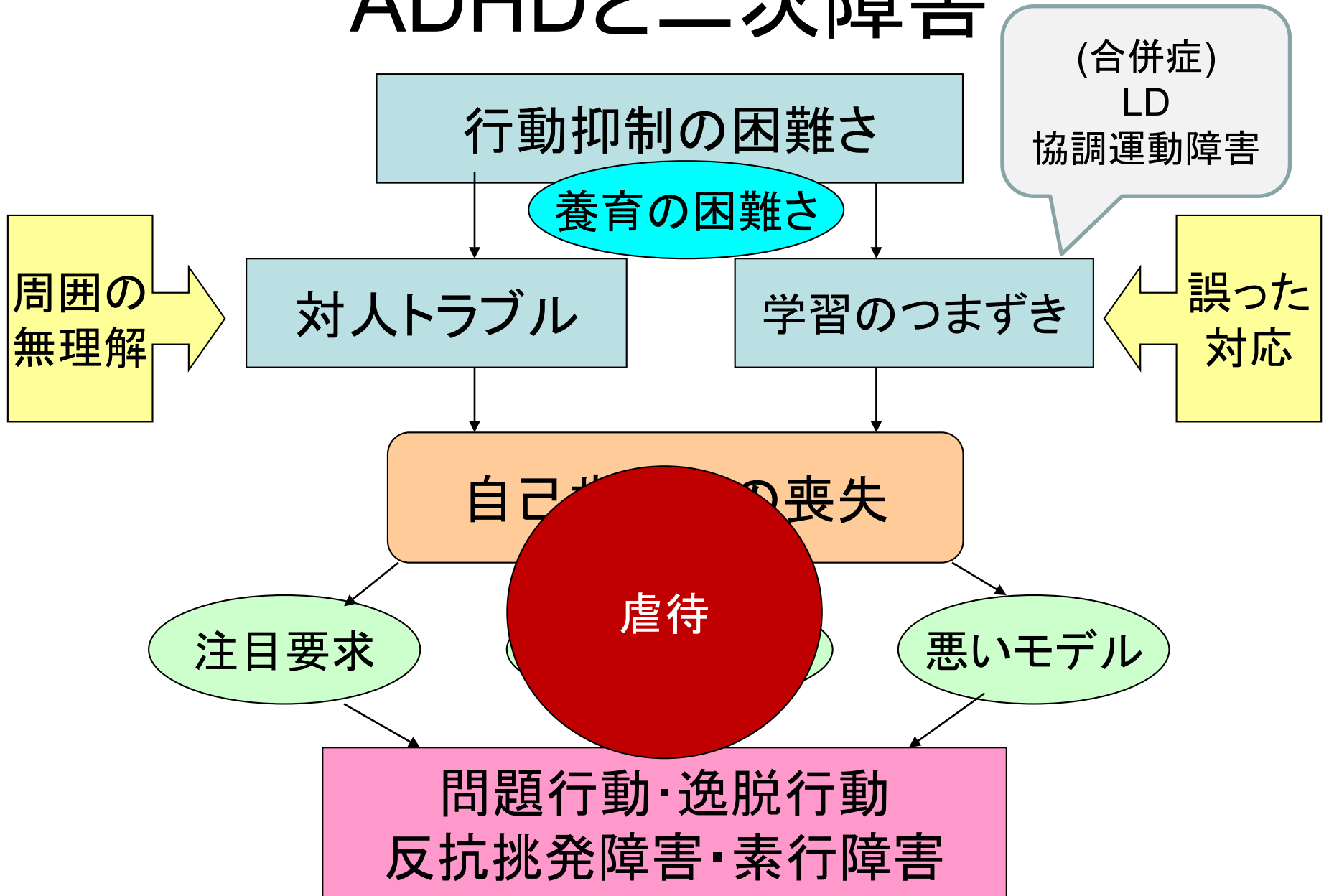
ADHD: 親の養育姿勢

- 両親の違い (Lifford,2008)
 - 母親: ADHDの状態が悪くなると拒否的態度
 - 父親: 拒否的な態度をとるとADHDの状態悪化
- 子どものADHD症状が攻撃性に変わるのは家庭内の無秩序 (Farbiash,2013)
- 一貫性のない育児・支援不在が症状悪化 (Ullsperger,2015)
- 親の自己肯定感や効力感が低いことが問題行動を助長。ストレスになり不適切な関わりにつながる (Schulz,2018)

ADHDと二次障害



ADHDと二次障害



反抗挑発障害(ODD)

Oppositional defiant disorder

- 症状

- 家庭での言いつけに従わないことがあった
- 学校での言いつけに従わないことがあった
- 非常にひねくれやすかったことがあった
- かんしゃくを起こすことがあった

主たる理由もなく、ひねくれやすく、反抗的な態度
6ヶ月以上継続している

素行障害 (CD)

Conduct Disorder

- 動物や人を傷つける
- ものや建物を破壊する
- 嘘をつく
- 社会のルールに従わない
- 罪の意識を感じない

ODD、CD:破壊的衝動制御障害

CD = 非行

学校や家庭だけでは対応できない

専門機関と警察の介入を

CU特性(Callous and Unemotional Traits)

共感性の乏しさ、罪の意識を感じない

CDのハイリスク → 反社会性パーソナリティ障害

1-3 ASDとは？



自閉スペクトラム障害 (ASD) とは 映画

1. 社会的コミュニケーション、相互作用の障害
 - 社会的感情の相互関係の欠如
 - 非言語コミュニケーションの問題
 - 年齢相応の社会関係の困難さ
2. 行動の特異性 (同一性保持、こだわり)
 - 儀式的行動
 - 常同的な反復行動
 - 感覚の特異性(92%)
 - 興味関心の特異性、狭さ

DSM-Vによる

相手の気持ちを推測する、理解する、共感する
相手の気持ちが自分に伝わる・同じ気持ちになる

I. 社会的コミュニケーション、相互作用の障害

- 社会的感情の相互関係の欠如
- 非言語コミュニケーションの問題

表情の読み取り、服装や髪型などから相手の状態を
推測する、ことばの奥に隠された意図を読み取る、
空気を読む

- 儀式的行動
- 常同的な反復行動
- 感覚の特異性(92%)
- 興味関心の特異性、狭さ

DSM-Vによる

知的能力が高いASDの特徴

- 場の空気が読めない(嫌がっているのに気がつかない)
- 暗黙のルールがわからない(順番に話す、など)
- 思ったことをすぐ口にする(「どうしてハゲてるの?」)
- 話が一方的である(自分の興味のある話だけ)
- 昆虫の名前、国旗など抜群に記憶力がいい
- ひとりで遊んでいることが多い(一人遊び、マニアックな遊び?)
- 変化を嫌う(ものや行為へのこだわりがある)
- 急に予定が変更になるとパニックを起こす

能力の著しい偏りから、対人関係、情緒の問題を引き起こす

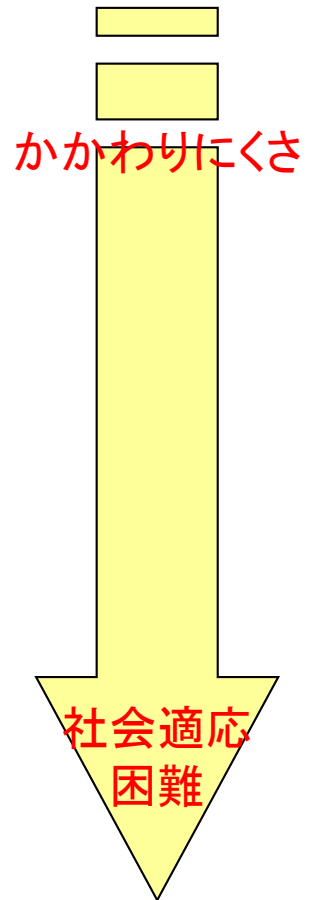
知的な遅れのあるASDの特徴

- 視線が合わない、合わせようとしなない
- コマーシャルなど、場に合わない独り言を言う
- ことばがなく、奇声をあげる
- 特定のものの(水、鍵、食べ物など)にこだわる
- 回るもの、光るものに強く関心をもつ
- 人に対する関心が乏しい
- 意味のない空虚な笑いが見られる
- 同じ動きを繰り返す(くるくる回るなど)

知的な遅れや能力の著しい偏りから、社会適応が困難になる

乳幼児期の様子

- 乳児期
 - 育てやすさ(手がかからない)、育てにくさ
- 1歳台 呼名への応答性、喃語、指さし(Becerra-Culqui,2018)
養育者の接触に反応しない(Kadlaskar,2019)
 - 愛着行動の欠如・異常、ことばの遅れ
- 2歳台
 - 不安が強い、マイペース、こだわり
- 3歳台
 - 対人関係の障害、生活習慣のこだわり
- 幼児期
 - 集団行動がとれない



早期発見(文献より)

- 乳児期

- 視線回避現象、回避頻度の増加。養育者への接触への反応の乏しさ、泣き声の特異性(かんに障る泣き声)

- 乳幼児期

- 呼名への反応の乏しさ、減少。模倣行動のなさ。共同注意の欠如
- 見立て遊び、もの見せ行動の欠如
- ステレオタイプ行動→予後の悪さ

早期発見のポイント

- 共同注視
 - 社会、認知、コミュニケーション等の発達に重要な役割。学齢児の学力を予測
- ASDの見極めのポイント
 - 呼名反応、模倣、共同注意
- 生後6ヶ月ぐらいから見極めが可能
 - M-CHATの有効性

正確な判断のむずかしさ

2歳でASDと診断されても4歳で9%が定型発達(Moulton,2016)

正確率60%!?(McDonnell,2019)

ASDの特性

- 重要なポイント

- 目に見えないものの理解が困難
- 自分を守る心のバリアが弱い
- 状況の理解が困難
- 不安感が強い
- 精神年齢が幼い
- 記憶が良すぎる

実行機能不全
プランニング、見通しの困難さ

- WISC-IVの特徴

- $GAI > FSIQ$ (CPIの障害)
- 処理速度が低い
- WMIとFSIQに差がある



認知特性(先行研究より)

- 感情認知の困難さ
 - 怒った顔の認知困難: 危険から身を守ることへの悪影響
 - 声からの感情認識の困難さ
- 未来に関する思考の困難さ、予測の苦手さ
- 実行機能の不全
 - 思考柔軟性の問題 → 不安障害ハイリスク
- 女性の場合ASD特性が緩和される(隠れる)
 - 高い言語運用と意味理解能力

[ASD女子への対応](#)

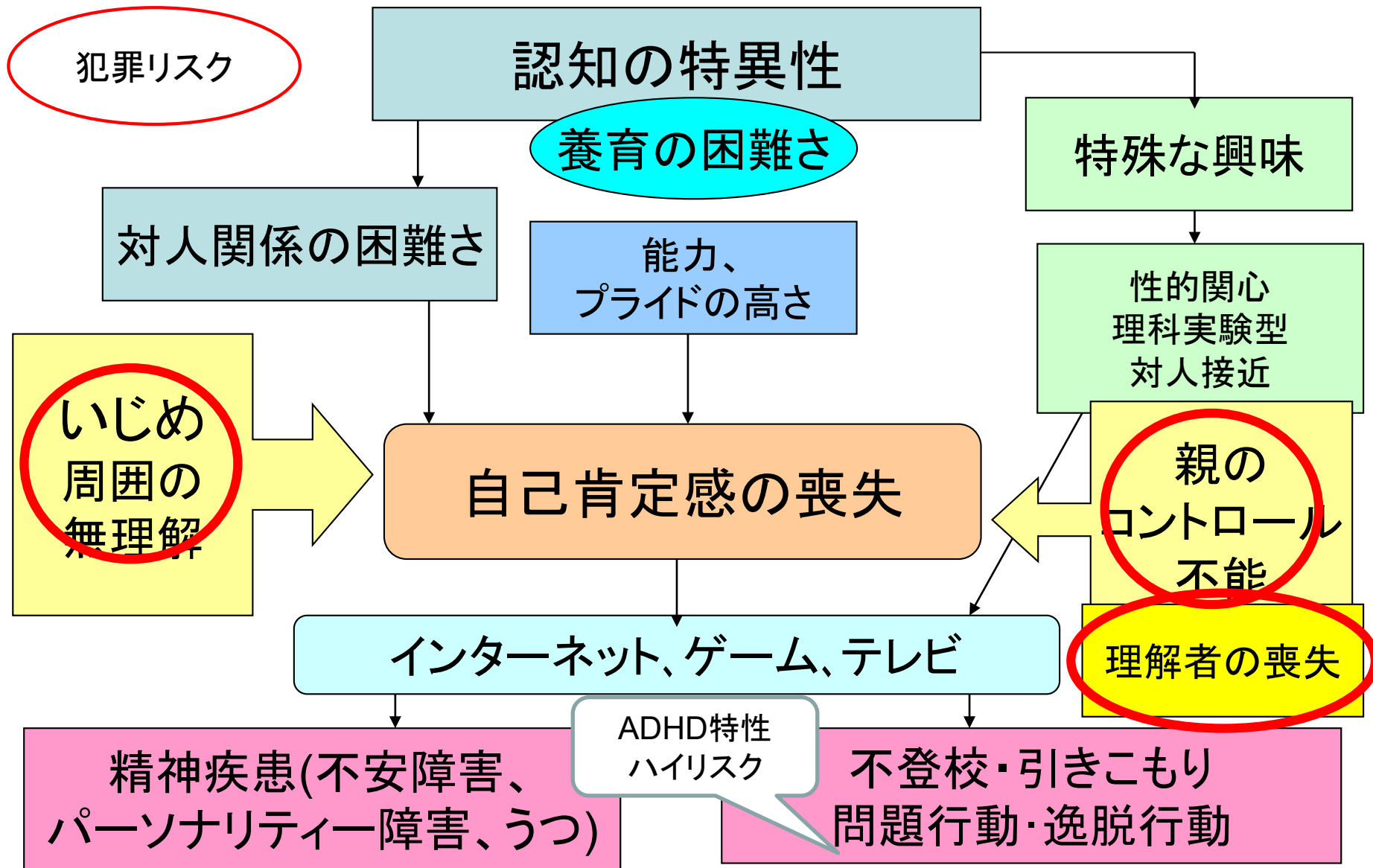
(続き)

- 全体像、全体的な動きをとらえることが苦手
(細部にこだわる)
 - Hallen(2019)
- 道徳的な判断は行為者の意図より行為を優先する(結果だけで善し悪しをきめる)
 - Margoni(2019)

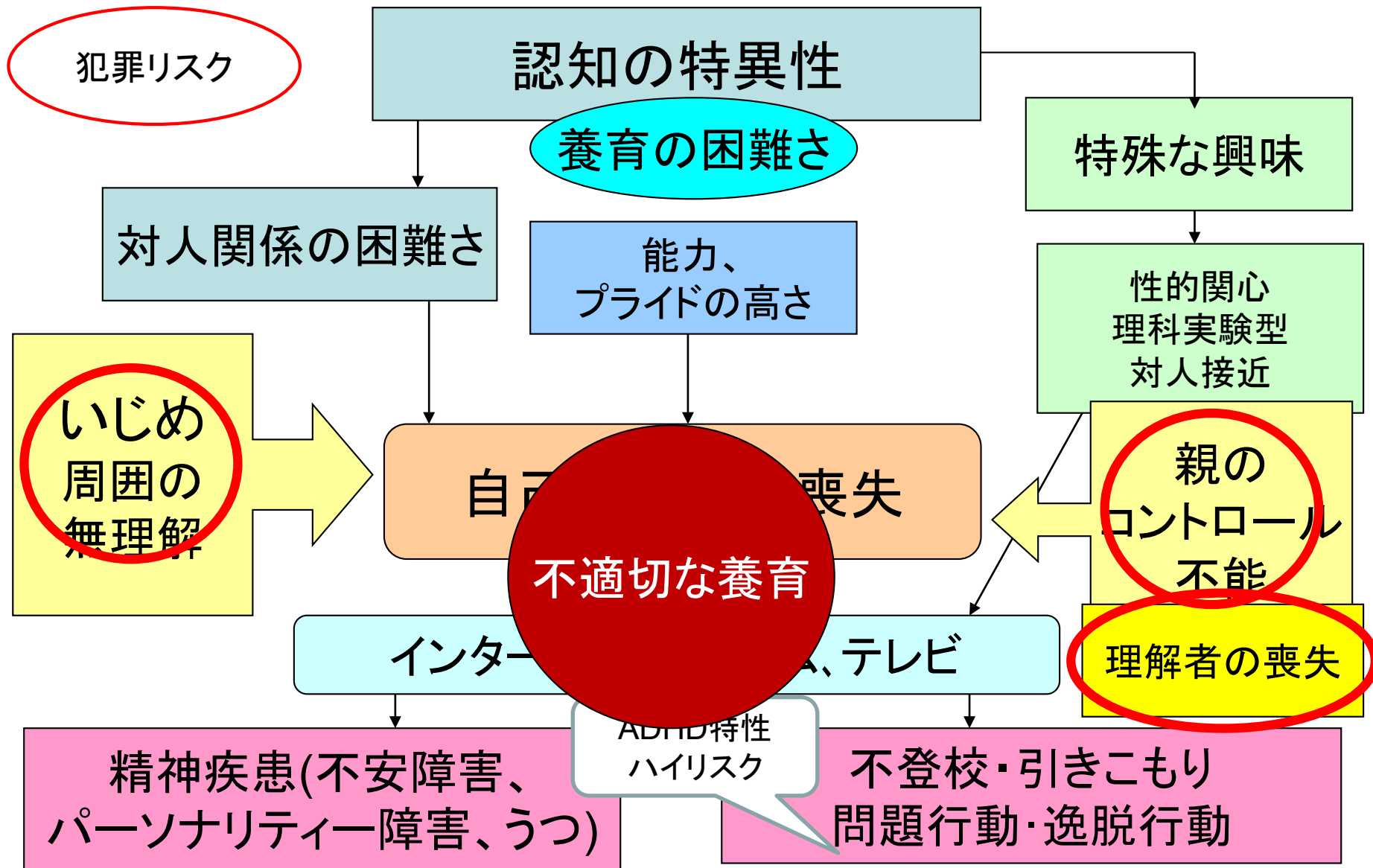
文献

- 感覚刺激への反応性: 14ヶ月以前に低下、
14ヶ月以降過剰反応 → ASD特性重症化
- Grzadzinski(2020)

ASDと二次的な問題(二次障害)



ASDと二次的な問題(二次障害)



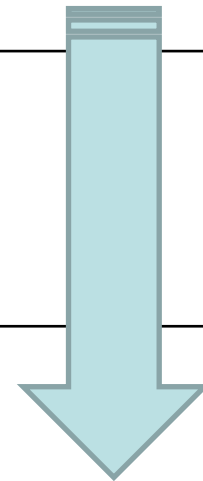
ASDの二次障害

- ため込み症(Storch,2016)
- 自傷行為:28%(Soke,2016)
- HSP。聴覚過敏性(70%)(Carson,2021)
- 不確実性への適応困難、不安障害
(Rogers,2018)
- ストーカーとみなされやすい(Stokes,2007)
- 拒食症。女子(Brede,2020)

年齢段階と指導困難(別府、2013)

就学時	情報の引き継ぎ不足
小学校低学年	<ul style="list-style-type: none"> ・多動、指示服従行動(-):ADHD ・感覚の特異性からの集団生活不適應:ASD
小学校中学年	<ul style="list-style-type: none"> ・学習困難 ・集団トラブル顕在化
小学校高学年	<ul style="list-style-type: none"> ・自己肯定感の低さ→internalized problem ・集団トラブル、不適應→externalized problem <p style="text-align: center;">↓ 二次障害へ</p>
中学校	<ul style="list-style-type: none"> ・中一ギャップ ・被害者的な感情、怒り、孤立:ASD ・非行:ADHD

不登校



問題を抱えた教師へのコンサルテーションの必要性 ← 外部機関
情報の引き継ぎの重要性

1-4 学習障害(LD)とは？

- 聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態
 - 身体障害、知的障害などの障害がない
- 医学的には、読み障害、書字障害、算数障害などが知られている

LD とは知的な遅れのない学習困難
教科学習が始まってみないとわからないことが多い
移民など、文化的多様性(Freemn-Green,2021)

読み障害について



- 読み障害リスク

語彙の少なさ、短期記憶の弱さ、ネーミングスピードの遅さ、しりとり(?)

- 幼児に読み書きの指導は必要か？

遊びや日常生活の中で、楽しみのひとつとして教える

- どんなかかわりがいいのか？

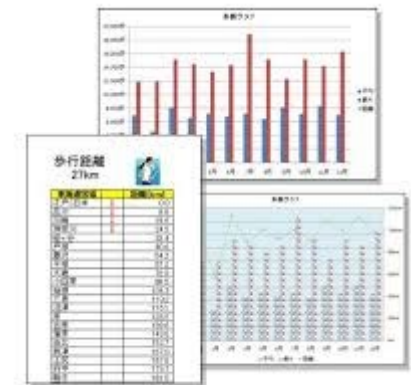
寝る前の昔話、なぞなぞ、本の読み聞かせなど

- 避けたいこと

視覚情報の与えすぎ、動画やゲームの習慣化。早期教育？

2. 情報収集

発達障害の判断



必要な情報収集

- 知的能力、認知の偏り: 知能検査

WPPSI, WISC-IV、K-ABC II, 田中ビネー

- 発達の程度: 発達検査、生活能力検査

遠城寺式、津守式発達検査、社会生活能力検査

- 問題行動

行動観察

問題行動の内容、実態

他者とのかかわり方、ソーシャルスキル

関係者からの聞き取り

生育歴、行動様式の実態

交友関係、他者理解など

- 人間関係

信頼できる必要最小限の客観的なデータ収集

ADHD見極めのチェックリスト

- 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)より、判断基準(試案)
- ADHD評価スケール
 - DuPaul, et al(1998) 明石書店
- 自己チェック
- Conners3 金子書房

日常生活における行動観察が重要

ASDスクリーニングテスト

- M-CHAT
 - 18ヶ月から36ヶ月の乳幼児を対象として自閉症のスクリーニングするために作られたもの
- ASQ
 - 4～5歳用と6歳以上用の2種類
- 自己チェック

知的(発達)障害(ID)とは

- 発達や知的能力が全体的に遅れている状態
 1. 同年齢の子どもに比べて著しく幼い
 2. 同年齢の子どもに比べて著しく手がかかる
- 知能指数(IQ)70未満がひとつの目安
- **検査**
 - 発達検査: 遠城寺式、津守稻毛式
 1. 知能検査: WISC、WAIS、ビネー式
 2. 社会生活能力検査、社会的適応スキル検査

IDとは発達の全体的遅れ
1と2両方が当てはまる状態(指数で70未満)

学習障害の判断

- LDI-R
 - 小中学生。スクリーニングテスト
- ディスクレパンシーモデル
 - 学力平均値より2標準偏差低い
 - IQ80以上で学力が85パーセンタイルより低い
- 近年は診断をせずに教育し、その結果を見て介入する方法が支持されつつある
 - Response To Intervention



行動観察(ABC分析)

- どんなときに

場面(場所)、設定、かかわり方、ことば、人、状況

- どんな問題が(起きて)

泣く、他害行動、自傷行為、暴言、無関心(無反応)

- どう対応したか

叱る、無視、反撃する、逃げる、ほめる(?)

- その効果は？

やめる、エスカレート、違う問題発生、謝る、無視

保護者からの聞き取り

- 家庭の様子

事実を尋ねる。学校・園での様子との比較。事情聴取ではない

- 保護者の育児に対する考え

保護者の考えを理解する、感情を受け入れる

- 学校、園の方針への意見

- 父親のかかわり

存在感、夫婦のコミュニケーション、子どもとの遊び方

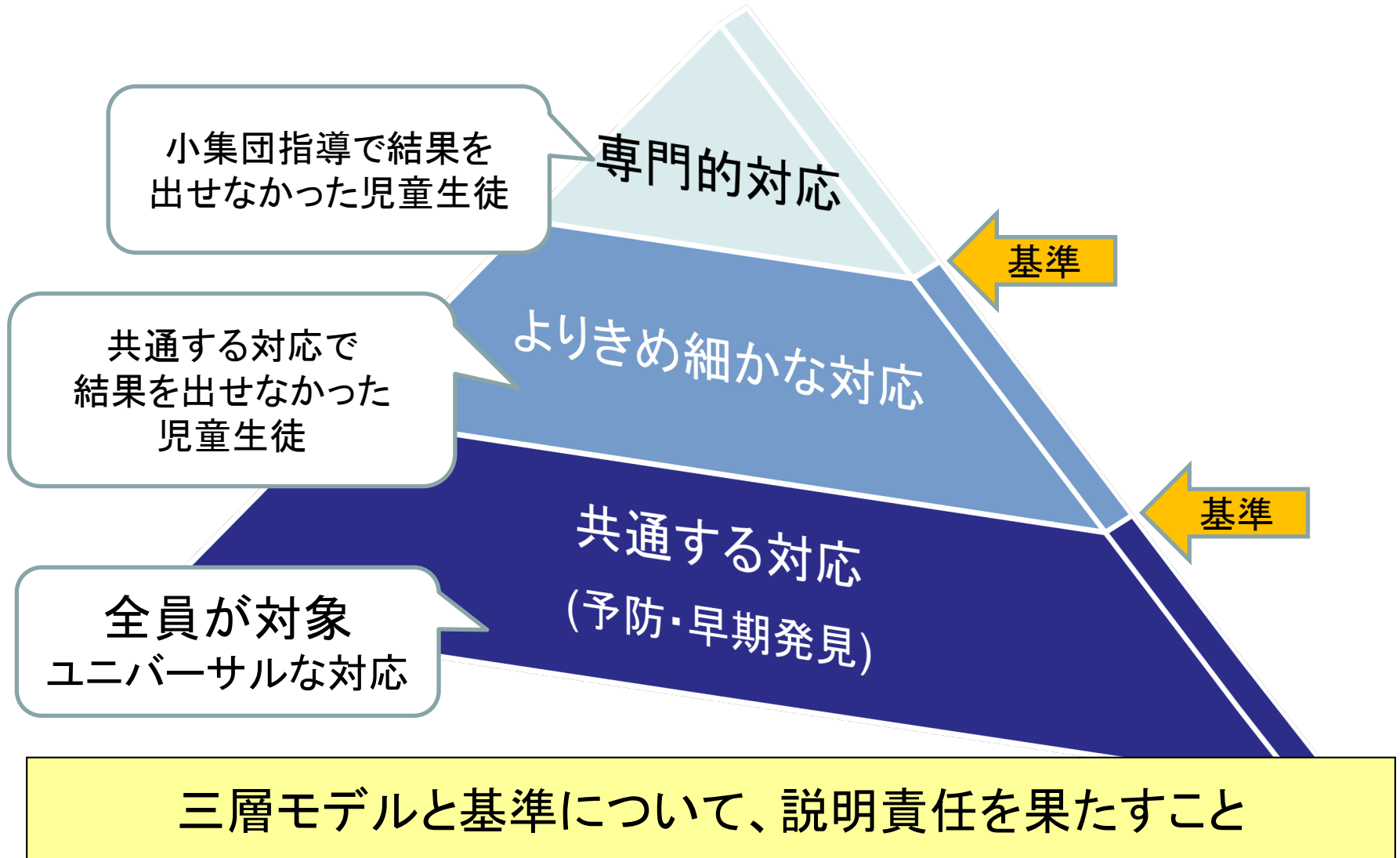
子どもに関する客観的な情報
親の願いを丁寧に聞き取ること

3. 学習障害への対応

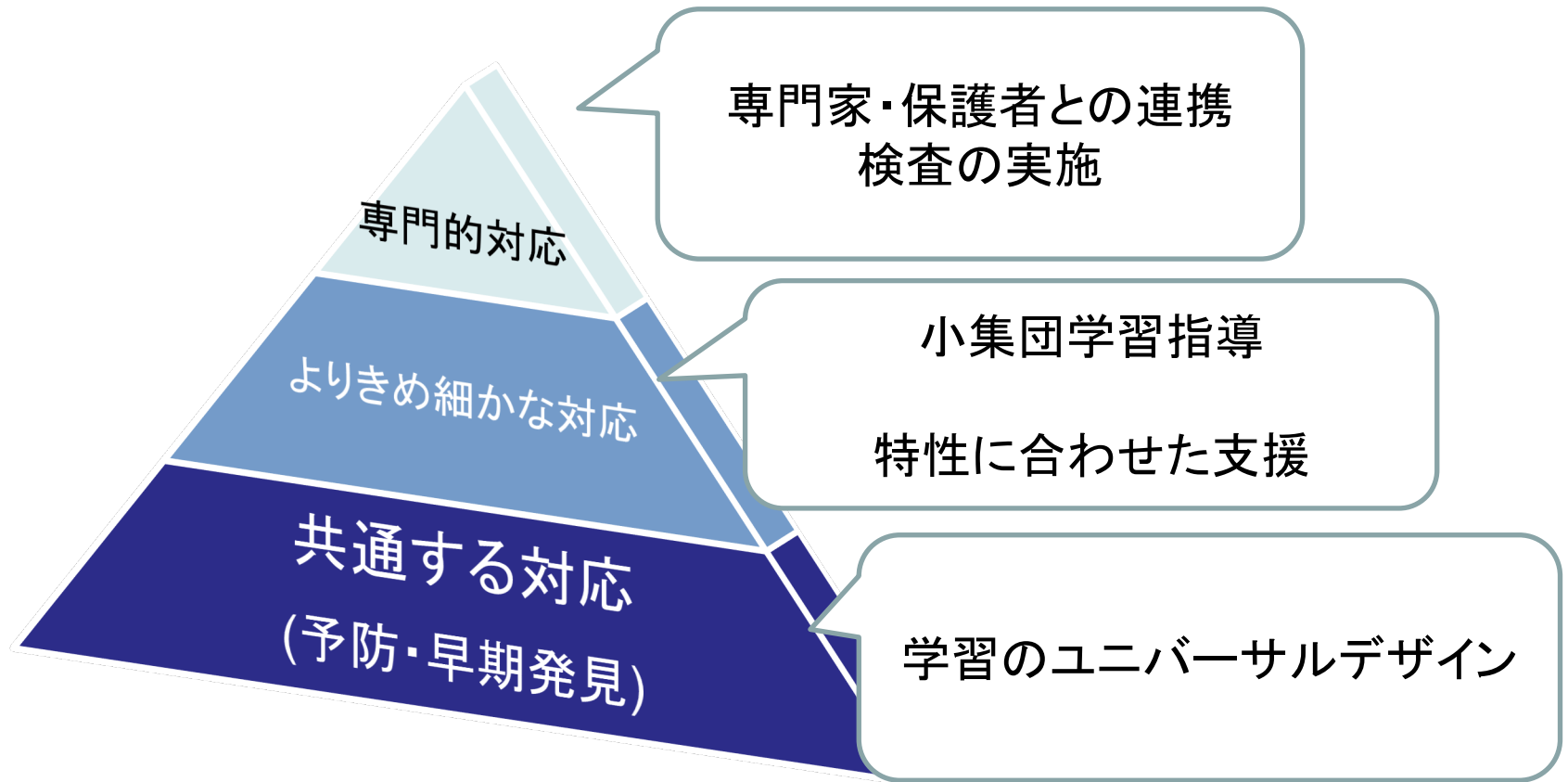
読み障害疑似体験



新たなLD対応モデル



三層モデルとは



障害によって区別するのではない。「結果」で判断する

段階的な介入(例)

検査の実施

専門機関との連携(保護者への説明)

合理的配慮

特別編成支援学級

放課後通級

学級

3:個別指導

繰り返し学習、継続的な評価

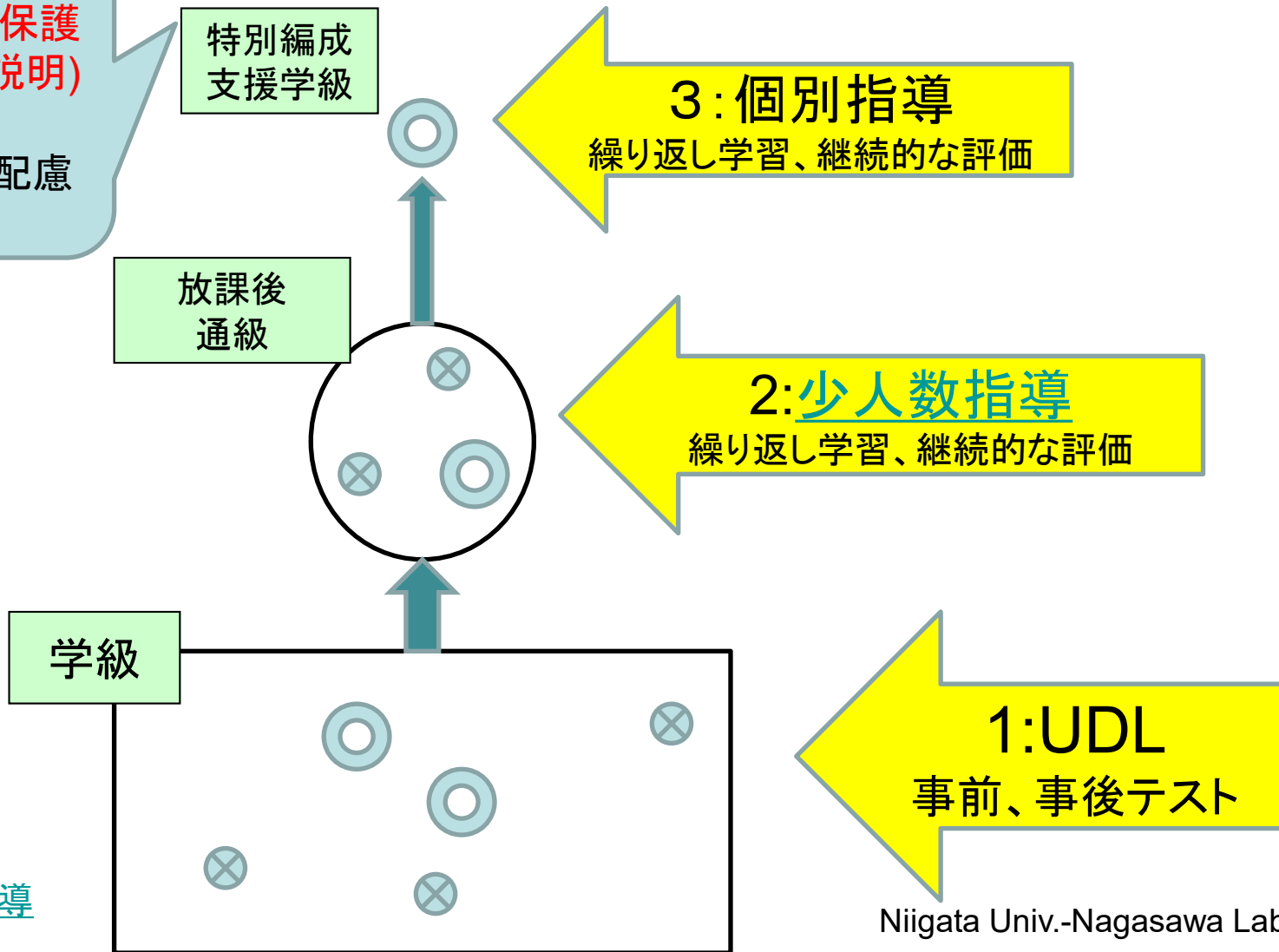
2:少人数指導

繰り返し学習、継続的な評価

1:UDL

事前、事後テスト

読み書き指導



学習支援の基本

- 学習への動機付け(興味関心)を高める
- できることから始める
- 子どものペースに合わせて、繰り返し教える
- 十分な時間を確保



- 個別指導の保障。基準の変更 [貧困](#)(記事)

授業の中で個別に教える、実態に合わせたグループ編成
家庭学習、宿題の変更(レベルに合わせる)
[補習\(事例\)](#)など授業時間以外に時間を確保
通級指導教室や特別支援学級の活用。[校内体制](#)

新潟県長岡市立宮内小学校の実践

詳細

- 目的
 - 特別な支援を必要とする児童支援
- 方法
 - サブティーチャー支援。校内支援体制の構築
- 結果
 - アンダーアチーバー解消などの成果
- 考察
 - 一次支援としてのUDLの充実

障害特性にあった対応

- 段階2までは担任(学年)が対応可能
- 段階3は、専門機関と連携し、学校全体で対応
- 今までの対応の成果と課題を説明し、保護者の同意を得る
- 個別の指導計画を作成、実施、評価、振り返り、を繰り返す

ルールと手続きを決め、説明責任を果たす：学校のガバナンス

認知(知的)能力、学力、自己管理、意欲の実態把握

合理的配慮

注意
(Attention)
見通し
(Planning)
振り返り
(Self-management)

理解に必要な知識
(Knowledge)
読み書き計算
(Literacy)
理解能力
(Comprehension)
知的能力
(Intelligence)

自己管理の指導
認知特性への配慮

意欲

個別学習指導

特別な教育

LDへの特別な支援

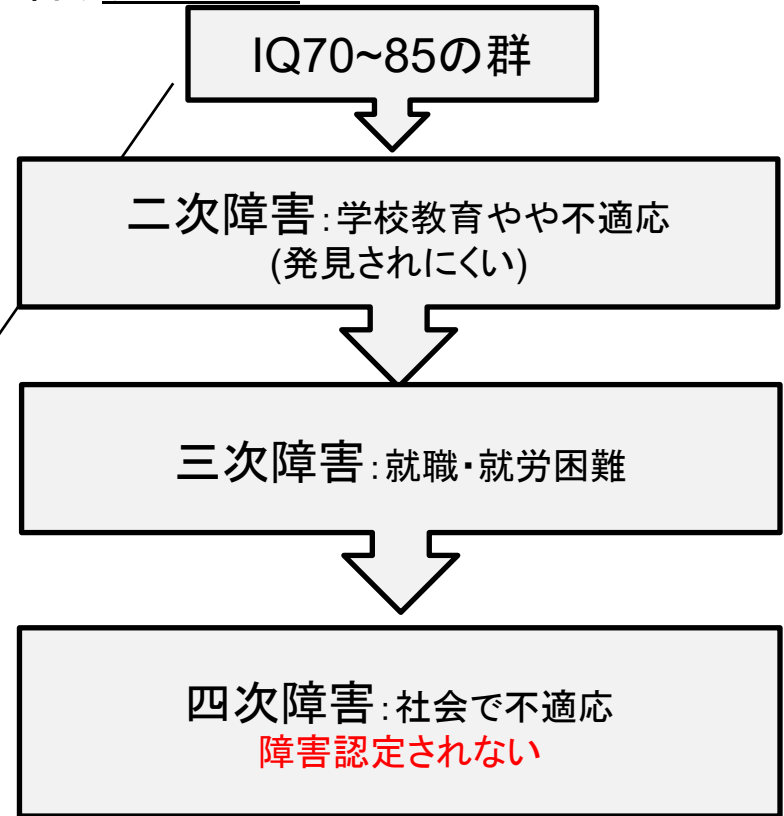
Niigata Univ.-Nagasawa Labo.

- 言語理解
 - 強い: 言語による説明
 - 弱い: 言語によらない説明(絵カード、体験)
- 知覚推理
 - 強い: 視覚的手がかりの使用
 - 弱い: ことばによるわかりやすい説明
- ワーキングメモリ
 - 強い: 聴覚的手がかりの使用
 - 弱い: 視覚的手がかりの使用、集中できる工夫
- 処理速度
 - 強い: 要領のよさを利用
 - 弱い: スケジュール表、手順表の活用

密かに話題になっていること

(実行機能): ストレス対処の弱さ、適応行動に影響、うつリスク

1. 認知機能の弱さ
2. 感情統制の弱さ
3. 融通の利かなさ
4. 不適切な自己評価
5. 対人スキルの乏しさ
6. 身体的不器用さ



小学校段階からうまくいっていないが、問題視されない
社会で適応できないがHelpが言えない。制度で救われない

実行機能不全からうつの関係

情報化社会:
早い処理速度が必要

対人関係の複雑さ:
対人ストレス

実行機能不全
実行機能の未熟さ

情報処理ダウン
誤った情報処理

対人関係弱い
社会的支援不足

否定的な認知スタイル・
自己像

うつ

Becker(2021)
Lee(2021)
Wojcieszak(2021)
Zhang(2020)

かかわり(説明など)の工夫

- 子どもの実態：情報がそろっていない(部分部分欠けている)、整理できていない、相手の意図を読めていない、その結果動けない・説明できない
- 必要な情報を一つ一つ視覚化し(ホワイトボードなど活用)、子どもに確認し、情報をわかりやすく説明して、どうすればいいのかを一緒に考える

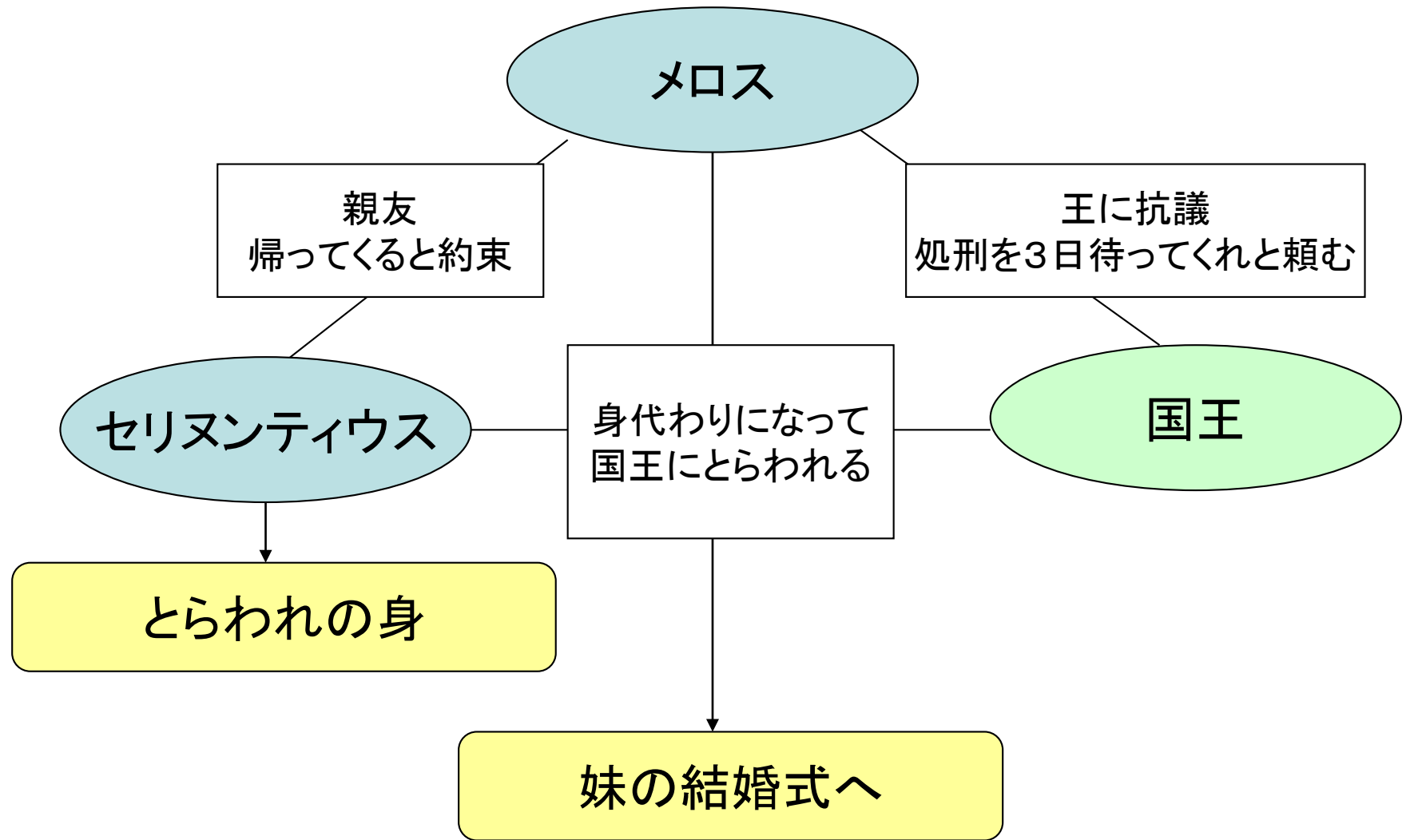


将来のために何が必要か？

- 小人数、個別学習の機会の保障
- 学力の実態に合わせた学習計画
- 学ぶ時間を十分確保
- 理解を確認しながら次の課題へ
- 同じレベルの問題を繰り返す

文章理解の教材(例)

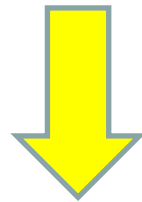
主人公は誰か？ その特徴	メロス 正義感が強い
他にどういう人が出てくるのか？ その特徴	国王：人を信じることができない セリヌンティウス：メロスの幼なじみ
主人公はAとBに何を したか？	国王に対して：帰ってくると約束した セリヌンティウス：身代わりになってもらった
主人公は最後にどう なったのか？	約束を守った 国王が仲間になった



あらすじを図に表す

学習の自己管理

- 学習活動と学習内容の自己評価(資料)
- 学習スケジュール表(資料)
- 学習計画表(資料)
- 自己解決方略(資料)



- これらを学ぶための指導の機会を確保
- 一人でできるように時間を設けて指導する

がくしゅうのめあてカード

• わたしがすること

1. ノートにかく

2. けいさんする

3. はなしをきく

せんせいのてんけん

• おぼえること

1. $3+5$ のけいさん

2. ぶんしょうもんだい

せんせいのてんけん

がくしゅうのめあてカード

• わたしがすること

1. ノートにかく

2. けいさんする

せんせいのてんけん

• おぼえること

1. $3+5$ のけいさん

2. ぶんしょうだい

テストの答え

がくしゅうのめあてカード

• わたしがすること

1. ノートにかく

2. けいさんする

3. はなしをきく

• おぼえること

1. $3+5$ のけいさん

2. ぶんしょうもんだい

3. しょうテスト

授業中、定期的に(適宜)チェック(評価)する
指導目標により、使い方が異なる

学習スケジュール表

学習活動	学習内容	評価
1.音読	・教科書を音読する (ひらがなシートの使用)	
2.読みとり	・ノートに主人公のせりふを書く (主人公のせりふに印を付ける)	
3.漢字の書取り	・教科書○頁の漢字をノートに書く 10:20までに終えること	

約束: 私語は禁止。話すときは手をあげましょう

学習の見通しとルールがわかり、結果が確認できる表

学習支援

- 学習への動機付け(興味関心)を高める
- できることから始める
- 子どものペースに合わせて、繰り返し教える
- 十分な時間を確保



- 個別指導の保障。基準の変更

授業の中で個別に教える、実態に合わせたグループ編成
家庭学習、宿題の変更(レベルに合わせる)
補習(事例)など授業時間以外に時間を確保
通級指導教室や特別支援学級の活用

領域	番号	内容	達成月日
数 と 計 算	1	順序を数で表し、その意味を理解することができる。	
	2	10までの数について、表し方と意味を理解している。	
	3	10までの数の足し算ができる	
	4	0を含む足し算ができる。	
	5	10のまでの数の引き算ができる	
	6	20までの数について、表し方と意味を理解している。	
	7	20までの数の足し算ができる。	
	8	20までの数の引き算ができる	
	9	3つの数の足し算ができる。	
	10	3つの数の引き算ができる。	
	11	3つの数の足し算、引き算の混ざった計算ができる。	
	12	繰り上がりのある足し算ができる。	
	13	繰り下がりのある引き算ができる。	
	14	20より大きい数の数え方、唱え方、意味を理解している。	
	15	100まで数の系列や大小について理解している。	
量 と 測 定	1	3つ以上の具体物の長さを比べることができる。	
	2	ものの長さを〇〇のいくつ分で表すことができる。	
図	1	立体図形の特徴をとらえることができる (筒状、球状、箱状について)	
		立体図形を構成する一部分に平面図形があることが分か	

短期目標

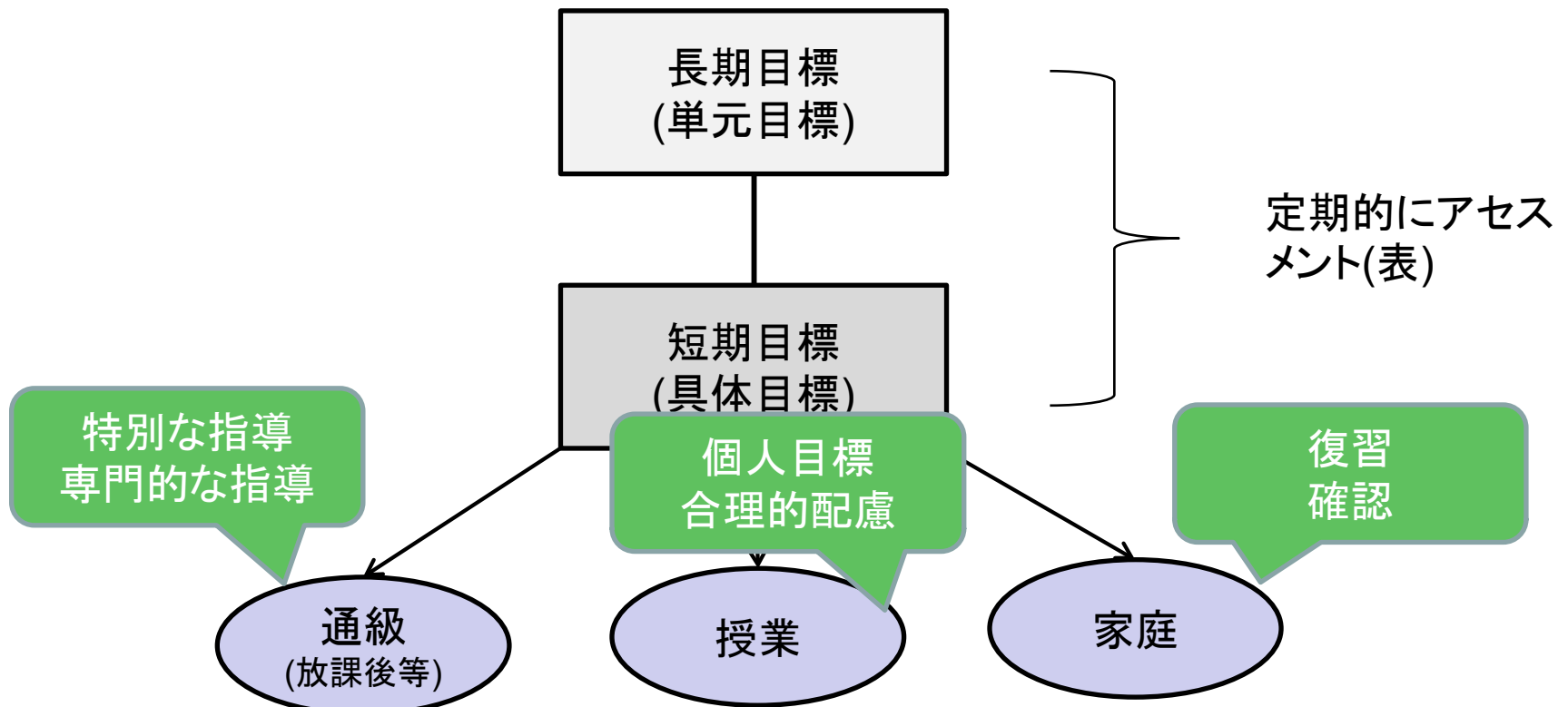
計算ができる

文章題ができる

資料：算数(1年)チェックリスト

個別目標をどこで教えるのか？

例) ヒントカードを使って解く



ヒントカードの使い方を学ぶ

授業でヒントカードを使う

ヒントカードを使って宿題をする

個別の指導計画作成の必要性

学習支援の過程

教科ごとのアセスメント

実態に合わせた指導
授業・授業以外での個別指導
認知特性への対応
(検査結果の活用)

結果のモニタリング

自己評価
カード
(達成したら
シール・
スタンプ)

進歩の確認

単元ごとの
達成度評
価カード
(単元ごとに合
格した日にちを
記入)

アセスメント・系統的な指導・個別指導・評価

授業モデルを使った実践

- 中学校社会科
 - 学力向上の取り組み
- 中学校数学科
 - 授業中の問題行動の改善
 - 能力別コース
- 小学校
 - 全学年による学力向上の取り組み
 - 授業モデル＋UDLチェックリスト



単元そのものの理解と自己評価

- 学習計画
 - これから学ぶ内容と計画を知る
 - 学ぶ内容の全体像と関係性を知る
 - 理解できたかどうかを自己評価する
 - わからないときの対応が示されている

• Deshler(2013)に基づき作成

教師が定期的に評価し、未学習に対応する

算数の学習計画

<p>復習</p> <p>2けたのたし算・ひき算</p>	<p>これから学ぶこと</p> <p>3けたのたし算とひき算</p>	<p>次に学ぶこと</p> <p>かけ算(0のかけ算、10のかけ算)</p>
<p>予定</p> <p>月日を入れる</p> <p>3けたのたし算</p> <p>3けたのひき算</p> <p>大きな数の計算</p> <p>計算の工夫</p> <p>どんな計算になるかな</p> <p>確認テスト</p>		
<p>できるようになること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・$324 + 253$ ・$374 - 138$ ・240ページの本を165ページ読みました。のこりは? 	<p>わからなかったときは</p> <p>教科書の場所を示す</p>	

算数の学習計画

復習

これから学ぶこと

次に学ぶこと

理解の程度を定期的に評価する

算、10のかけ

予定

評価

3けたのたし算

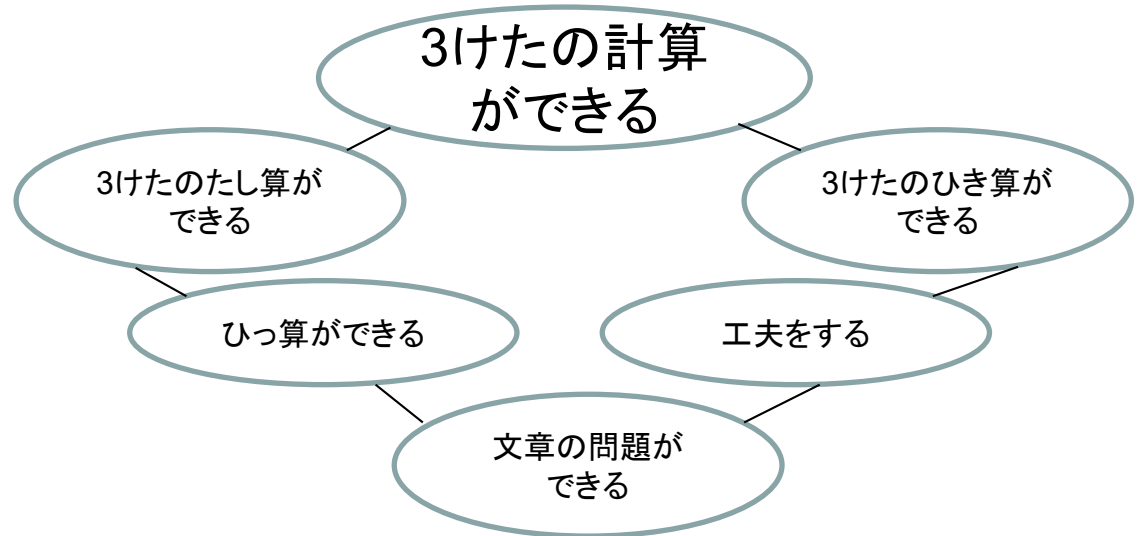
3けたのひき算

大きな数の計算

計算の工夫

どんな計算？

確認テスト



できるようになること

- ・ $324 + 253$
- ・ $374 - 138$
- ・240ページの本を165ページ読みました。のこりは？

わからな
かったときは

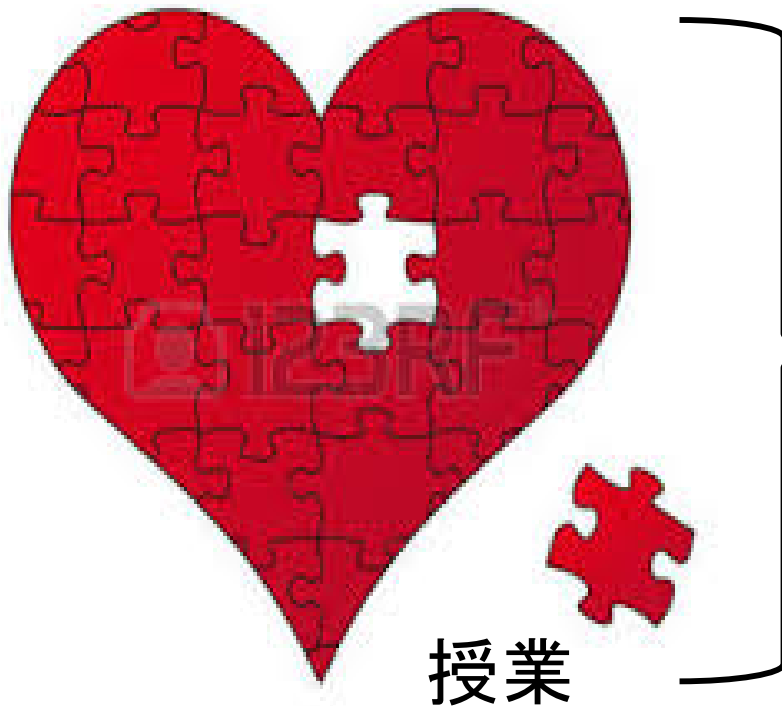
授業で学んだ結果が知識へ

単元 = ひとまとまりの知識



算数の系統表

1	10までの数の足し算
2	0を含む足し算
3	20までの数の表し方と意味
4	20までの数の足し算
	(略)



授業で学んだ結果が知識へ

単元 = ひとまとまりの知識



授業



単元の系統表

「20までの計算ができるようになったぞ！」
(自己肯定感)

単元のアセスメント
系統表を使って

算数の問題解決の過程

Krawec(2013)

問題を翻訳

1. 問題文を読んで理解する

自分のことばに言い換える

解決方法の図式化

2. 問題文の構成(全体像)を把握する

解決方法の図式化

筋道を立てる

3. 解き方の筋道を立てる

仮説を立て、答えを予測する

実行する

4. 手続きに従って計算する

計算し、結果を点検して確認する

(参考)ASDと算数能力

- 文章題の苦手さ:自己解決能力の弱さ
- 文章題解決につながる要因
 - 文の理解、算数語彙、計算力、生活に必要な算数の知識



国語の能力、生活力
生活に基づく(生活と関連づけた)算数指導の必要性

発達障害：ICTの積極的活用



- 読み上げソフト、漢字にカナを振る
- 情報を制限する：環境構成の工夫、イヤーマフ
- キーボード入力、音声入力、アプリの活用
 - 紙と鉛筆による書字からの解放

大事なことは「学習すること」「内容を理解すること」
印刷物障害への支援を：タブレット等ICTの活用

技術の進歩で合理的配慮が可能になり多様化する

読み書きの指導

- 多層指導モデルMIM 「読みのアセスメント・指導パッケージ」
- Webサイト
- 読み書き指導

算数の指導

- 数が苦手な子の支援教材

教科指導

各教科の工夫、あれこれ

柘植・石隈(2014)

国語・社会

- 国語

- 評論：文章の構成を視覚化する
- 小説読解：生徒の感じ方を受け入れる、登場人物の心情変化を図示

- 社会

- 歴史：筋のある物語としてとらえる
- 地理：空間認知の困難さへの支援
- 公民：身近な出来事と関連づける

US：グラフィックオーガナイザー、ピアチューターの活用 (Kent, 2018)

数学

- 実態把握 → フォローアップ
- 難易度を3段階に分けた教材作り
 - 初級・中級・上級問題を自己選択
- プリント教材作りの留意点
 - 一枚に一課題、使う公式を書いておく
 - 答え合わせは例を見て自己採点
 - 課題を解く上で必要な情報をヒントとして書く
- 抽象性 → 具体化

理科・英語

- 理科

- 授業の構成: 目的を明確に。学習内容への「興味関心」「理解」「定着」「発表」で構成
- プリント: 必要事項を簡潔にまとめる
- 提示方法の工夫: ICTの活用、視覚化、体験

- 英語

- 語彙学習を中心
- 短い時間で「聞く」→「話す」、「聞く」→「読む」、「聞く」→「書く」、「見る」→「書く」の組み合わせ

そのほか

- 音楽：リコーダー

4. ADHDへの対応



ADHDのウリは？

- 創造性の高さ

芸術活動、ユニークな意見、発想力の豊かさを評価する

- 人助けが好き、行動力がある

人の役に立つことで自己肯定感を育てる

- 変化に敏感

緊急時に思わぬ力を発揮することも

- 意外にも・・・

おっとりしている、好きなことに抜群の集中、正義感が強い

ADHDに求められること

- 自己理解

行動抑制の弱さとさまざまな困難、自分のウリ

- 自己管理

行動抑制の仕方を学ぶ、実施する、振り返る

- 自己解決

解決の仕方を教えてもらい、自分で考え解決する

- 自己主張

気持ちを理解し、望ましい態度・かかわり方を学ぶ

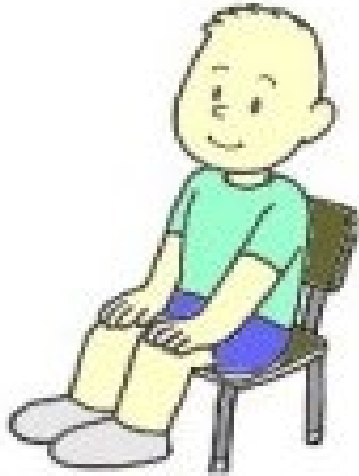
ADHDの対応に使われる技法

- 不注意・注意欠陥
 - 興味・関心、集中できる工夫、視覚的の手がかり
- 多動性
 - 望ましい行動を教える、ほめる
 - スケジュール表
- 衝動性
 - 自己評価:目標設定→振り返り→ほめる
 - トークンシステムとタイムアウト

叱るより、特性にあった様々な技法を積極的に取り入れる

対応の原則

- 子どもの行動の善し悪しをすぐに言う



「そのすわりかたはいいね！」

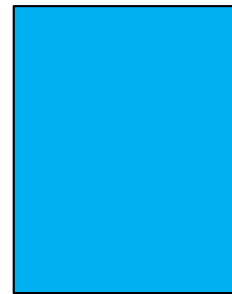
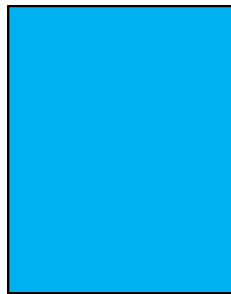
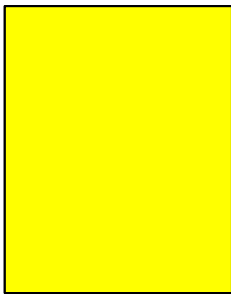
なぜそうなったかを考えさせる
色に応じたごほうびを

- 自分の状態や結果が常に分かるような工夫(カードの提示)
- 常に一貫した態度で接する

大人は同じ対応を

即時対応、視覚化、一貫性

やくそく
すわっておえかき



カードによる状態確認

1. ルールを提示する

約束「手をあげてから発言する」

2. ルール違反はイエローカード

事務的に告げる:「約束違反だよ」

3. 3枚でタイムアウト

良い状態は敗者復活を！

4. 結果の状態に応じたごほうび

青3枚:5種類の遊び許可、青2枚:3種類の遊び許可
青1枚:2種類の遊び許可、青0:1種類の遊び許可

対応(1)自己管理の仕方を教える

- 話し合って約束をきめる

Fosco(2018)Ab

約束「授業中、座って話を聞く」にします！

- 実行したかどうか、記録する

チェックリストを用い、記録することを教える
記録することが行動抑制になります

- できたことを評価する

「ちゃんと座っているね！」と継続的にほめる

自分で行動を監視(モニタリング)→行動抑制
約束を守る → ほめてもらえる → 自己肯定感

幼児の場合

- 事前の約束と確認

約束：時間になったら座る。「先生との約束、覚えてるよね？」

- 活動中の声かけ

「ちゃんと座っているね」「先生との約束、守っているね」

- 活動終了時の振り返り

「今日はちゃんと座っていて、いい子だったよ」

- 段階的に時間(期間)延長

一つの活動 → 午前中 → 一日 → 今週

自己監視:応用

- 約束を契約書に仕立て、実行できたら評価
 - 契約内容を明確に。署名を求める
- 注意、集中していることを強化する

授業中、こまめなフィードバック(気が散らないように)

- 守れないことを想定する
- スモールステップで

(例)レベル1:1時間集中。レベル2:2時間集中
レベル3:半日集中。レベル4:6時間目まで集中

ゲーム感覚で、無理なく実施できる訓練を

幼児の場合

- 約束を簡単な契約書に仕立てる
 - 約束内容を簡潔に。「まもります」(こどもの名前)
- 注意、集中していることに声かけ

活動中、こまめなフィードバック(気が散らないように)

- 守れないことを想定する
- スモールステップで

(例)レベル1:1時間集中。レベル2:2時間集中
レベル3:半日集中。レベル4:1日集中

ゲーム感覚で、無理なく実施できる訓練を

自己監視のチェックリスト

___月 ___日

目標：先生の話聞く

時間帯 教科	10分	20分	30分	45分
国語				
算数				
社会				

約束通りできたかどうか、自分自身でふり返る
自分で監視することで、行動抑制(自己コントロール)できるようになる

自己評価のチェックリスト

___月 ___日

目標:手をあげて発言する

	月 日	月 日	月 日	月 日
教科	国 語	算 数	音 楽	社 会
自分の 評価				
教師の 評価				

自己評価と教師のフィードバックで、
コミュニケーション・信頼関係を深める

自己評価のチェックリスト

___月 ___日

目標：授業に集中し教師の話を聞く

	1	2	3	4
教科	国語	算数	音楽	社会
自分の評価	◎			
教師の評価	○後半も話を聞こうね			

(2)活動を分割+自己監視

- 1単位時間の運用を工夫する
 - 説明を聞く→読む→書く→話し合う→発表する
 - 指導形態：一斉、グループ、ペア、個人
 - 教科：複数の教科を15分単位で実施
- 自己監視の導入
 - 目標確認と実施→モニタリング
 - 事前に自己監視のリハーサルを

通級指導教室

「集中できる時間は限られている」という前提で

Check-in Check-out

- C&C: 自己管理、自己モニタリング、自己評価、フィードバック、視覚支援
- 教師との相互交渉、信頼関係
 - Cheney(2009)JEBD,17(4)
- 一日の始まりと終わりにチェックする
- あるいは、時間の始まりと終わりにチェックする

約束：指名されてから発言する

	月 日	月 日	月 日	月 日	月 日	合計
朝の会						
休憩						
昼休み						
帰りの会						

約束をきめて、定期的に確認と振り返り

成功するために

- 教師(もしくは補助教員)が、問題行動の記録をとる
- 現状を認識させ、現実的な目標をきめる
- 仮実行し、うまくいかなかったときに話し合っ
てうまくいくための方法や支援をきめる
- 教師→本人と、自己評価(監視)に移行
- トークンシステムと組み合わせる

Hunter(2014)

問題行動の自己解決(基本)

- 感情的にならず冷静に

「何があったか、ゆっくり話してごらん」(じっくり聴く)

- 何が悪いのかを本人に気づかせる

「それはあなたにとっていいことかな」「どんな約束だったの？」

- どうすればよかったのか(次どうするか)本人と考える

対応の仕方をいくつか提案して選択させる(できること)

- 少しでもできたことを誉めてのばす

「よく我慢できたね」「今度ははっきり言おうね」

なぜやった「Why?」ではなく、今後どうする「How?」

ストレスマネジメントの事例

- 対象：発達障害(小6女子)
- 問題：状況理解や人間関係の困難さからの暴言
- 対応
 - 視覚教材を使った自己解決法
 - 主な活動のシナリオの作成

共感、見えるように、自己選択、具体目標

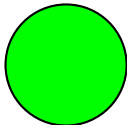
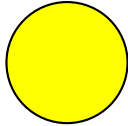
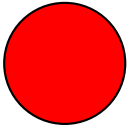
	レベル1	レベル2	レベル3
心の状態			
どんなときに？	遊んでいるとき、好きな勉強のとき	苦手な勉強のとき、問題がわからないとき	人から責められたとき
適切な言い方、対処の仕方	「だいじょうぶだよ」 課題を続ける	先生に助けを求める	保健室に行く

困っていることを聞き、どうなりたいのかを一緒に考える

結果

- 本人
 - 乱暴なことばの減少
 - 乱暴なことばを言ってしまったあとですぐに言い直す
 - ふり返られるようになる(何でこんなことで怒ったんだろう)
- 両親
 - 冷静に子どもを見られるようになる
 - 怒っているときにこそ、優しく問いかけることができる

応用

状 況	一人で好きな ことをして遊ん でいるとき	カードゲーム で負けたとき	負けたことを 笑われたとき
自分の状態	すっきり	ドキドキ	顔が熱い
気持ち・感情	楽しい 	悔しい 	怒り 
適切な言い方、 対処の仕方	遊びを続ける	深呼吸をする	先生のところ に行く

対応(3)して良いことを教える

- 子どもの問題行動は間違った自己主張
- 何を訴えたいのか、よく話を聴くこと
- 問題行動を正すのではなく、正しい自己主張を教えること

わからないときに大騒ぎ

「『教えてください』って、言うんだよ」

話をよく聴く

「～してはいけません」 → 「○○しましょう」

対応(4)メリハリのある対応

- 望ましい行動

強化(大)
ほめことば

- 悪くない行動

強化(小)
悪くない状態を認める

- 問題行動

- してほしくない行動
- 許しがたい行動

消去
無視、ルールを繰り返し言う

教育的な罰
活動の制限、タイムアウト

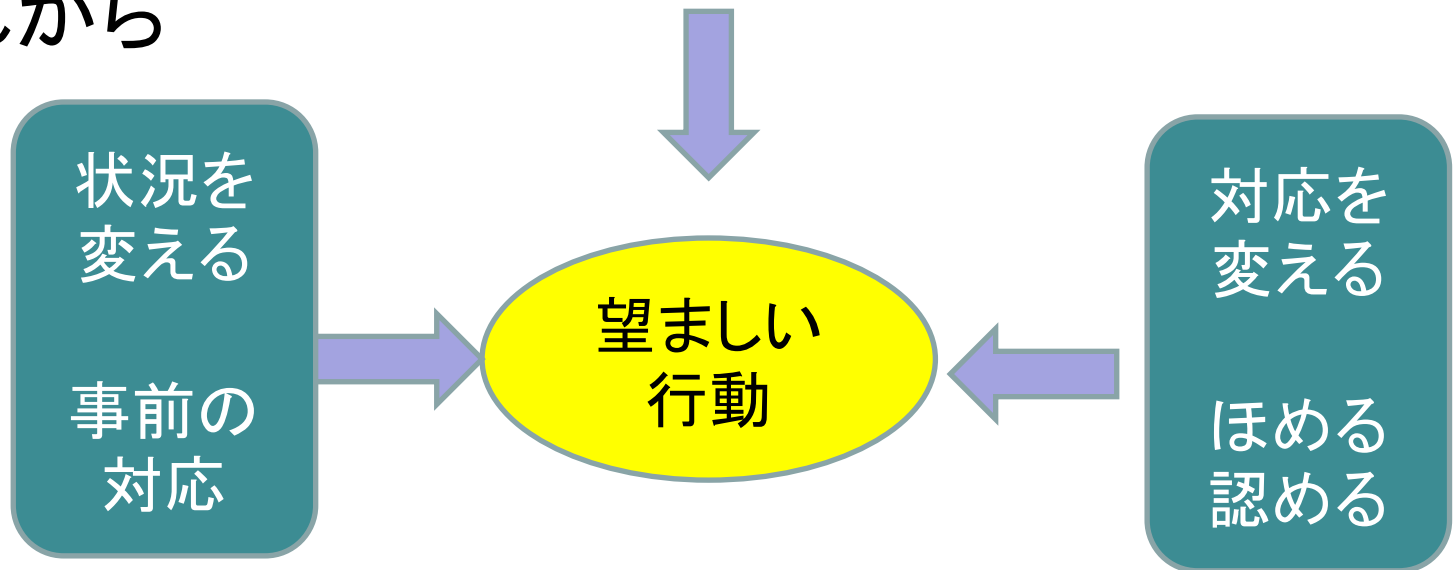
禁止 < してよいことを教える(伸ばす)

(参考)行動分析による対応

- 現在



- これから

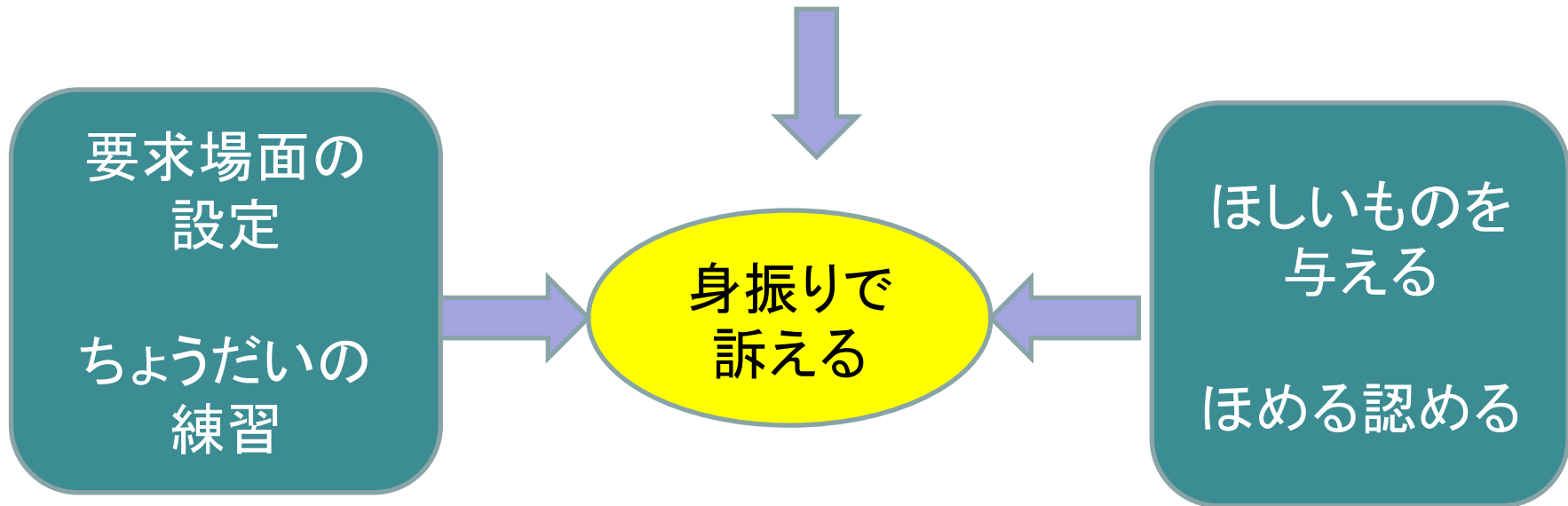


例

- 現在



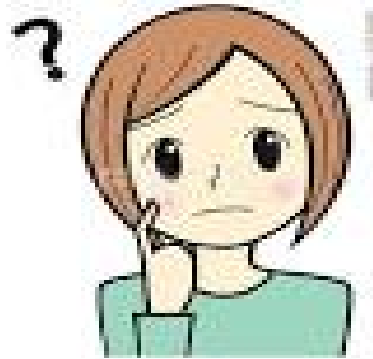
- これから



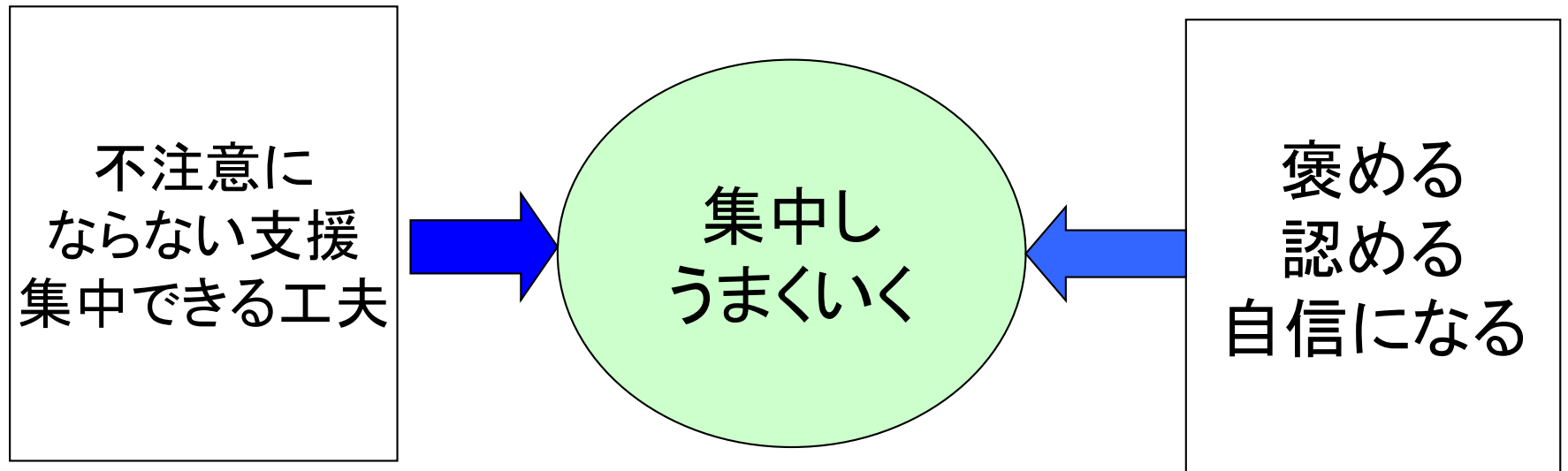
不注意場面の記録と分析(例)

状況・課題・条件	不注意による失敗	対応・反応・結果
国語 漢字の書き取りテスト 隣の子に話しかける	時間内に書き取りができない	教師から注意される 隣の子から苦情を言われる
昼休み 体育館でドッジボール 低学年の子も遊んでいる	低学年の子を押し倒す	低学年の子が泣く 見回りの教師から注意される
帰りの会 明日の持ち物を連絡ノートに書く	書いたノートを机に入れてしまう	母親から注意される 持ち物をそろえられない

この表から何がわかりますか？



(5)分析から支援を考える



不注意による失敗を待つのではなく、失敗しない(させない)工夫
(集中できて)うまくいく成功体験

不注意場面の記録と分析(例)

状況・課題・条件	不注意による失敗	対応・反応
国語 漢字の書き取りテスト 隣の子に話しかける	事前の約束。セルフモニタリング 周囲の子どもへの協力依頼 問題数を減らす 集中できる環境。集中できる場所での実施	
昼休み 体育館でドッジボール 低学年の子ども遊んでい	事前の約束。ルール確認 体育館で危険ポイント・状況確認。セルフモニタリング 周囲の子どもへの協力依頼	
帰りの会 明日の持ち物を連絡ノ トに書く	帰りの会の手続きの意識化(手続き表など) ランドセルに入れる工夫(ノートのしおり「忘れるな!」) 教師による声かけ	

子ども本人が、これらの必要性を受け入れること

長期目標：集中して課題に取り組む

指導場面の 設定・工夫	短期目標	結果への対応	指導者
<ul style="list-style-type: none">・事前の約束・セルフモニタリング・周囲の子どもへの協力依頼・問題数を減らす・集中できる環境・集中できる場所での実施	<ul style="list-style-type: none">・授業中、出された課題(プリント、板書の問題など)を最後まで回答する	<ul style="list-style-type: none">・最後までできたことをほめる・連絡ノートにがんばったことを書く	担任

個別の指導計画

ADHDに求められること(再掲)

- 自己理解

行動抑制の弱さとさまざまな困難、自分のウリ

- 自己管理

行動抑制の仕方を学ぶ、実施する、振り返る

- 自己解決

解決の仕方を教えてもらい、自分で考え解決する

- 自己主張

行動分析から、自分自身が気づき、
好ましい対応ができるようにすること

対応(6)トークンシステム

1000ポイント:ゲームソフト
500ポイント:カラオケボックス3時間
100ポイント:カード10パック
50ポイント:カード3パック
10ポイント:おやつ

与えるときにはもらった理由を認識させること

よいおこない

手を挙げて発言した:1ポイント
声をかけてからものを借りた:2ポイント
悪口にことばで反論した:3ポイント
忘れ物をしなかった:2ポイント

ポイントを集めてものと交換
ごほうびに差をつけること
今の楽しみを我慢する練習

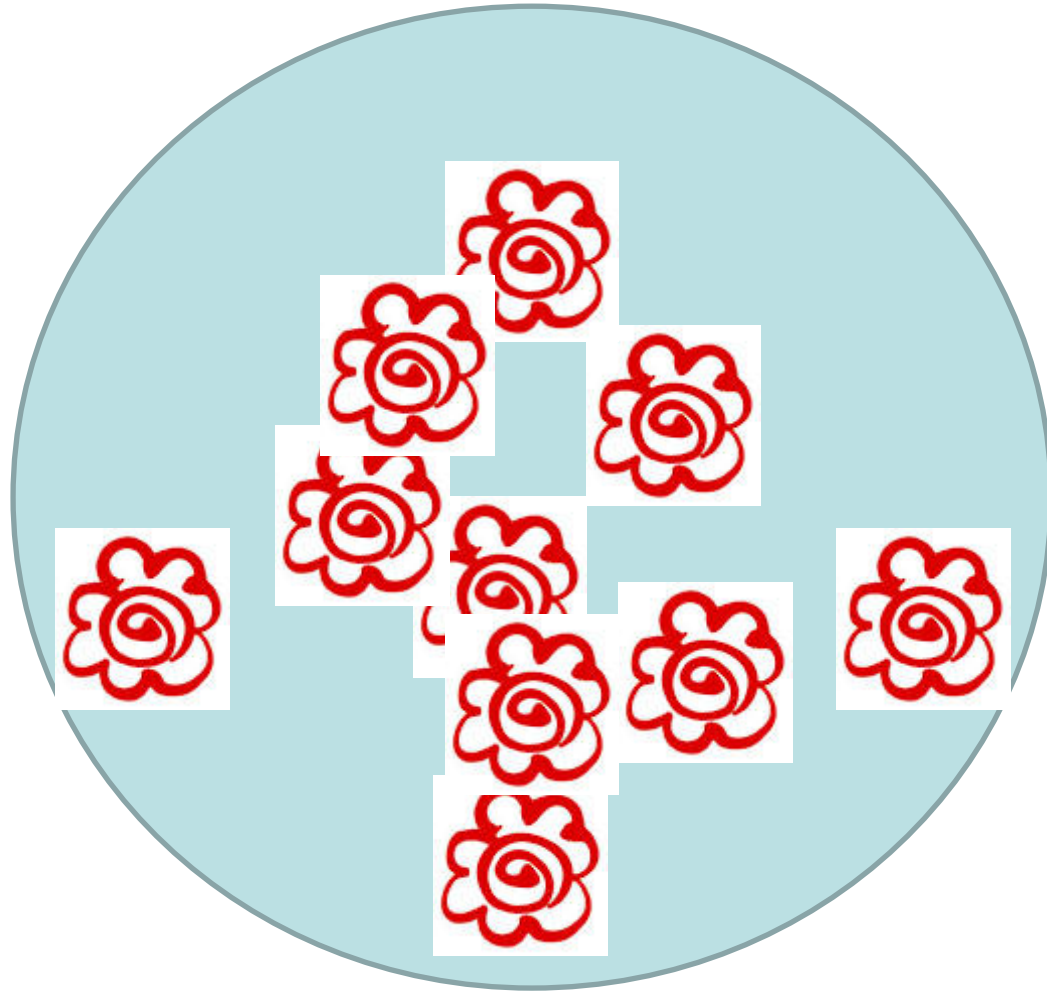
約束を具体的に
価値のないシールやスタンプ

ポイントを与え、ごほうびと交換するシステム
(計画的に実行すれば、かならず効果があります)



トークンシステム

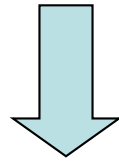
- 約束を守ったりきめられた活動をするポイントがもらえる
 - シール、スタンプなど
- ポイントをためると数に応じたごほうびや権利がもらえる
 - キャラクターシール、カード、ゲーム30分など
- ものを与え、できた(守れた)ことをしっかりほめること



Niigata Univ.-Nagasawa Labo.

対応(7):タイムアウト(教育的な罰)

- 警告 → 別室(静かで安全な部屋)
- まず、落ち着かせる
- 約束、簡単な課題(漢字の書き取りなど)



すぐに復帰を！
説教しない！
快適な環境に置かない

警告、別室でクールダウン。事前の説明責任を果たす

タイムアウトとは 教育的な罰

- 別室に移動させる(活動から離す)
- 一時的に権利を制限する教育的な罰
- クールダウン、約束確認後すみやかに復帰
- 手続き
 - 警告→別室移動
 - 話を聞き、クールダウンをはかる
 - 戻るかどうかを本人にきめさせる
 - 教室では自然に受け入れる



© Can Stock Photo - csp11770046

安全な部屋に移動させ、職員が必ずつくこと

対応(8): 行動契約法

(実践例)

- その行為が犯罪であることを告げる
- 犯罪行為には警察の介入を明言する
- 不満を聞き、問題行動に代わる行動を考えさせる

キレそうになったとき、暴力ではない方法は？

- 問題行動に代わる行動を認め、契約書に署名する

どうしても暴力をふるいたくなったときは、保健室でクールダウンすることを認めよう

警察の介入、代替行動、契約書への署名

契約書【二度と暴力事件を起こさないために】

「暴力は犯罪であり、刑法第204条に定める傷害罪にあたる」

1. 携帯電話は学校に持ってこない。もし持ってきたときは、朝、担任に預ける。
2. たばこ・ライターは学校に持ってこない。もし持ってきたときは、朝担任に預ける。
3. 決して人に暴力を振るわない。物を壊さない。
4. もし、いらついて殴りたくなったら、保健室に行く。
5. 保健室で落ち着いたら授業に戻るか、帰宅するかは自分で決める。
6. それができずに暴力を振るったとき、指導に従わないときは警察に通報する。

以上のことを確認しました。

平成〇年〇月〇日

契約書(例)

本人
保護者
担任

先行研究より

- WMによる学習時、体の動きを過剰に抑制することはマイナス
 - Sarver(2015)

開放される場所、機会の保障

On と Off を明確に

「はい集中！」(活動)「集中やめ」(リラックス)「はい集中！」

- モデルの要因への対応
 - モデルはステイタスを持ち、パワフルであること (Zambo,2006)

4. ADHD中高生



ADHDのウリは？

- 創造性の高さ

芸術活動、ユニークな意見、発想力の豊かさを評価する

- 人助けが好き、行動力がある

人の役に立つことで自己肯定感を育てる

- 変化に敏感

緊急時に思わぬ力を発揮することも

- 意外にも・・・

おっとりしている、好きなことに抜群の集中、正義感が強い

ADHDに求められること

- 自己理解

行動抑制の弱さとさまざまな困難、自分のウリ

- 自己管理

行動抑制の仕方を学ぶ、実施する、振り返る

- 自己解決

解決の仕方を教えてもらい、自分で考え解決する

- 自己主張

気持ちを理解し、望ましい態度・かかわり方を学ぶ

成功するために

- 教師(もしくは補助教員)が、問題行動の記録をとる
- 現状を認識させ、現実的な目標をきめる
- 仮実行し、うまくいかなかったときに話し合っ
てうまくいくための方法や支援をきめる
- 教師→本人と、自己評価(監視)に移行
- トークンシステムと組み合わせる

Hunter(2014)

(1)自己理解と自己解決

1. 対話
2. 気づきを促す(問題意識)
3. 生徒の自覚(目標)
4. 実行の具体策(支援など)
5. 気づきを促す(変化)
6. 生徒の自覚(成長)



自己解決:対話を通しての主体的な学び

自己解決から自己肯定感へ

1. 対話

信頼関係の構築。信頼関係のある人

2. 気づきを促す

情報の提示。悩み・問題・今までの対応と結果など

3. 生徒の自覚(目標)

達成可能な目標、とりあえずできること

4. 実行の具体策

本人が受け入れられる支援の提案、合意形成

5. 気づきを促す

変化、うまくいったこと、その理由などの振り返り

6. 生徒の自覚

自分自身の見方を変える。成長の実感。自己肯定感

「自己への気づき」と「自己評価の改善」
非行少年更生のポイント(宮口,2019)

自己解決から自己肯定感へ

1. 対話

困っていることを聴く

2. 気づきを促す

問題行動の記録と分析を提示

3. 生徒の自覚(目標)

不注意にならない対応

4. 実行の具体策

本人が受け入れられる支援の提案、合意形成

5. 気づきを促す

問題を起こさなかったことの振り返り

6. 生徒の自覚

落ち着き、ルールを守っていることの認識

対話による「気づき」と「自覚」
主体的な学びによる「自己理解」と「自己肯定感」

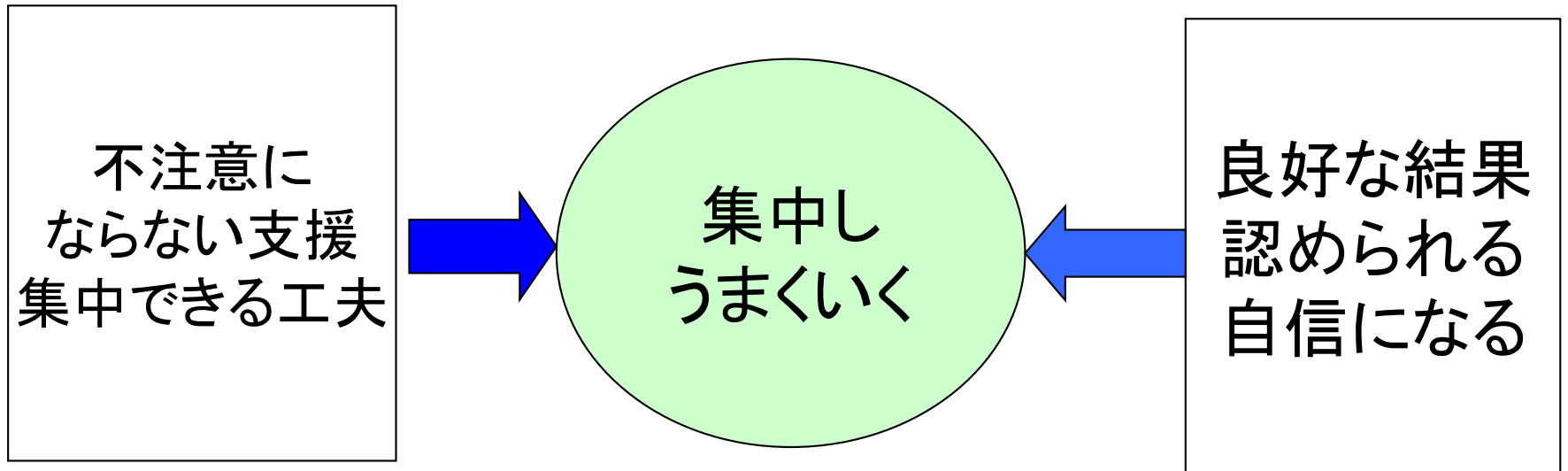
4-1 不注意

応用行動分析に基づく対応

不注意場面の記録と分析(例)

状況・課題・条件	不注意による失敗	対応・反応・結果
国語 漢字の書き取りテスト 隣の生徒に話しかける	時間内に書き取りができない	教師から注意される 隣の生徒から苦情を言われる
昼休み 仲間とふざけて廊下を走り回る 多くの生徒が往来	あやまって女子生徒を押し倒す	女子生徒が泣く その生徒の友だち(複数)から責められる
帰りのHL 明日の予定を聞き、手帳に書き込む	書いた手帳を机に入れてしまう	母親から注意される 持ち物をそろえられない

分析から支援を考える(気づく)



不注意による失敗を待つのではなく、失敗しない(させない)工夫
(集中できて)うまくいく成功体験

不注意を防ぐ事前の対応

状況・課題・条件	不注意による失敗	対応・反応・結果
国語 漢字の書き取りテスト 隣の生徒に話しかける		対話による事前の約束。セルフモニタリング 周囲の生徒への協力依頼 問題数を減らす 集中できる環境。集中できる場所での実施
昼休み 仲間とふざけて廊下を り回る 多くの生徒が往来		対話による事前の約束。ルール確認 廊下で危険ポイント・状況確認。セルフモニタリング 周囲の生徒への協力依頼
帰りのHL 明日の予定を聞き、手 に書き込む		帰りのHLの手続きの意識化(手続き表など) バッグに入れる工夫(ノートのしおり「忘れるな!」) 教師による声かけ

生徒自身が、これらの必要性に気づき受け入れること

まとめ

- 観察を通して、不注意の過程と結果を知る
- 不注意にならない対応をすることで、事態がよくなることに気づく
- 変えられることや受け入れられる支援を自分できめる(個別の指導計画の作成)
- ふりかえりをし、少しでも実行できたことを理解する

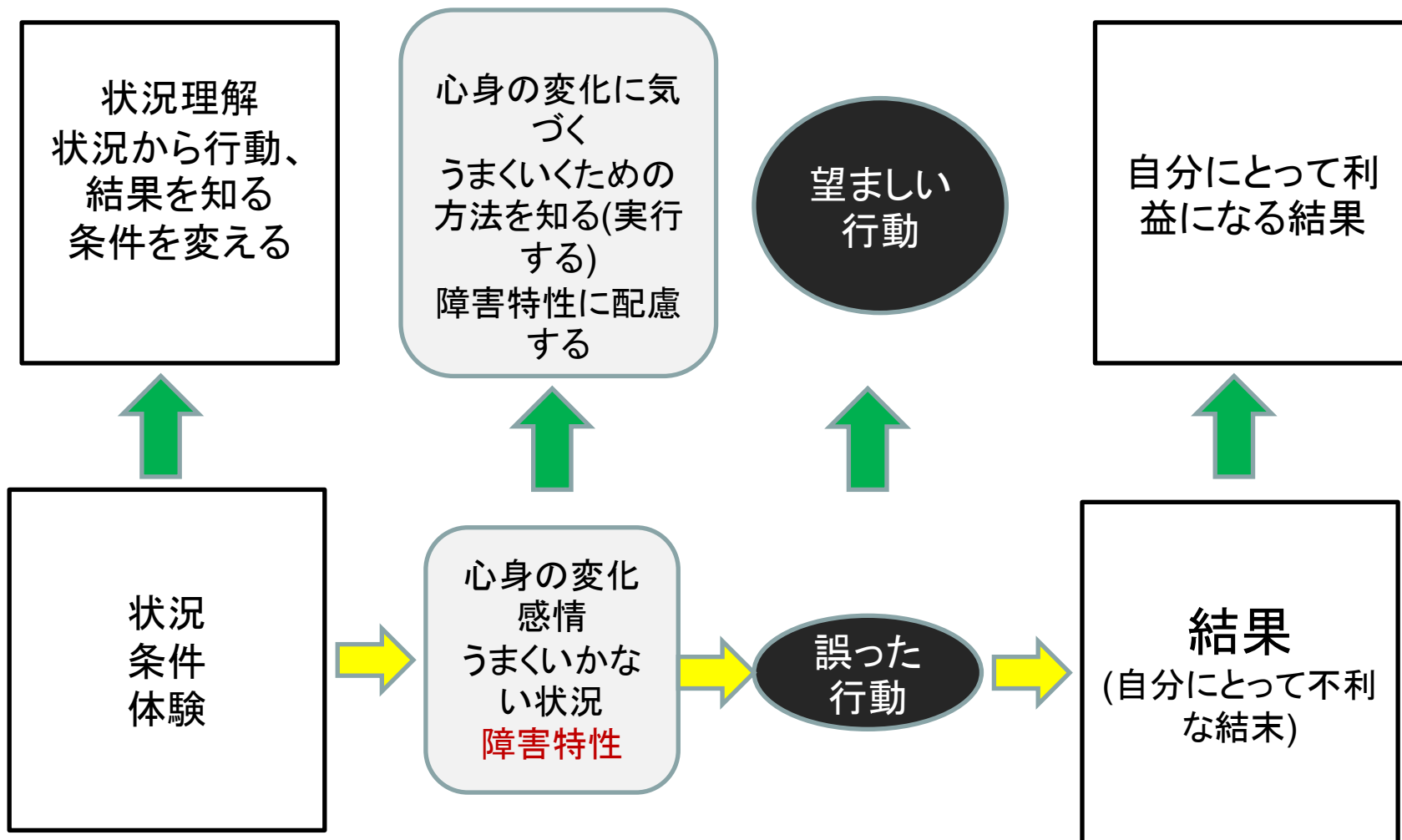
行動観察、自己理解と自己解決による
不注意への対応





(2)衝動性への対応





感情のコントロール

状況・条件・体験	心身の変化・感情・うまくいかない状況 障害特性	誤った行動	結果
サッカー ミスをして責められる	イライラ 心臓ドキドキ 顔が熱い	相手を押しのける	みんなから責められる チームから外される

感情のコントロールができるためには



状況・条件・体験	心身の変化・感情・ うまくいかない状況 障害特性	誤った行動	結果
			

状況・条件・体験	心身の変化・感情・うまくいかない状況 障害特性	誤った行動	結果
サッカー ミスをして責められる	イライラ 心臓ドキドキ 顔が熱い	相手を押しのける	みんなから責められる チームから外される
			
事前の打ち合わせ 事前の約束 多めの練習	悔しい 恥ずかしい 怒り	謝る いったんチームから抜ける	仲間からの励まし チームにいられる

まとめ

- 対話を通して、うまくいかなかった体験を共有する
- 今までのやり方を変えることで、事態がよくなることに気づく
- 変えられることや受け入れられる支援を自分できめる
- ふりかえりをし、少しでも実行できたことを理解する

自己理解と自己解決による衝動性のコントロール

5. ASDへの対応



自閉スペクトラム障害 (ASD) とは

1. 社会的コミュニケーション、相互作用の障害
 - 社会的感情の相互関係の欠如
 - 非言語コミュニケーションの問題
 - 年齢相応の社会関係の困難さ
2. 行動の特異性 (同一性保持、こだわり)
 - 儀式的行動
 - 常同的な反復行動
 - 感覚の特異性
 - 興味関心の特異性、狭さ

DSM-Vによる

ASDのウリは？

- 正義感が強い、まじめ

主張の正当性を評価し、対応の仕方を教える

- 論理的思考、理数系に強さを発揮

特性にあった進路、活動を勧める

- 記憶力が抜群

学習や趣味に生かす。みんなの前で評価する

- パソコンなど、機器関係に強さを発揮

問題行動や困難さへの対応を考える前に、
発達障害のプラスの面を評価すること

ASDに求められること

- 自己理解

他者理解の困難さ、自己管理の弱さ、自分のウリ

- 自己管理

課題の優先順位など、スケジュール管理。支援ツール

- 自己解決

解決の「形」を知り、形に従い問題を乗り越える

- 自己主張

SSTやカウンセリングで、人とのつきあい方を学ぶ



5-1: 対応の基本

Universal Design for Learning

ASDにあった学習条件は、
すべての子どもにわかりやすい

ただし、あくまでも個々の実態に合わせて
カスタマイズすること

3S2R1

おぼえ方

- **Simple**: 課題や指示は簡潔に
- **Small step**: 課題はひとつずつ、できたら次の課題へ
- **Sight or Schedule**: 見て確認できるための視覚的手がかりを
- **Reinforcement**: うまくできたら具体的なごほうびを
- **Routine**: パターンをきめて、繰り返す
- **One to one**: 一対一で指導する機会を

指導の基本①: Simple

- 環境の整備、設定

活動に必要な物だけを置くこと

- 課題の始まりと終わりがわかるように

がんばって最後まで → 「5枚貼りましょう」

- 結果に対して素早く対応

「それでいいんだよ」「違います。〇〇だよ」

- 成功には賞賛、ご褒美を

設定も課題も対応もシンプルに

指導の基本②課題分析

スモールステップ(Small steps)

ズボンを腰まではかせたとき、ファスナーをあげる

ズボンを膝まではかせたとき、腰まで上げてファスナーをあげる

ズボンに両脚を入れてあげたとき、自分であげてファスナーを閉める

ズボンを広げてあげたとき、両脚を入れてはく

「ズボンをはきなさい」と言ったとき、ズボンをはく

順番に強化：少しずつ基準をあげる＝支援を減らしていく

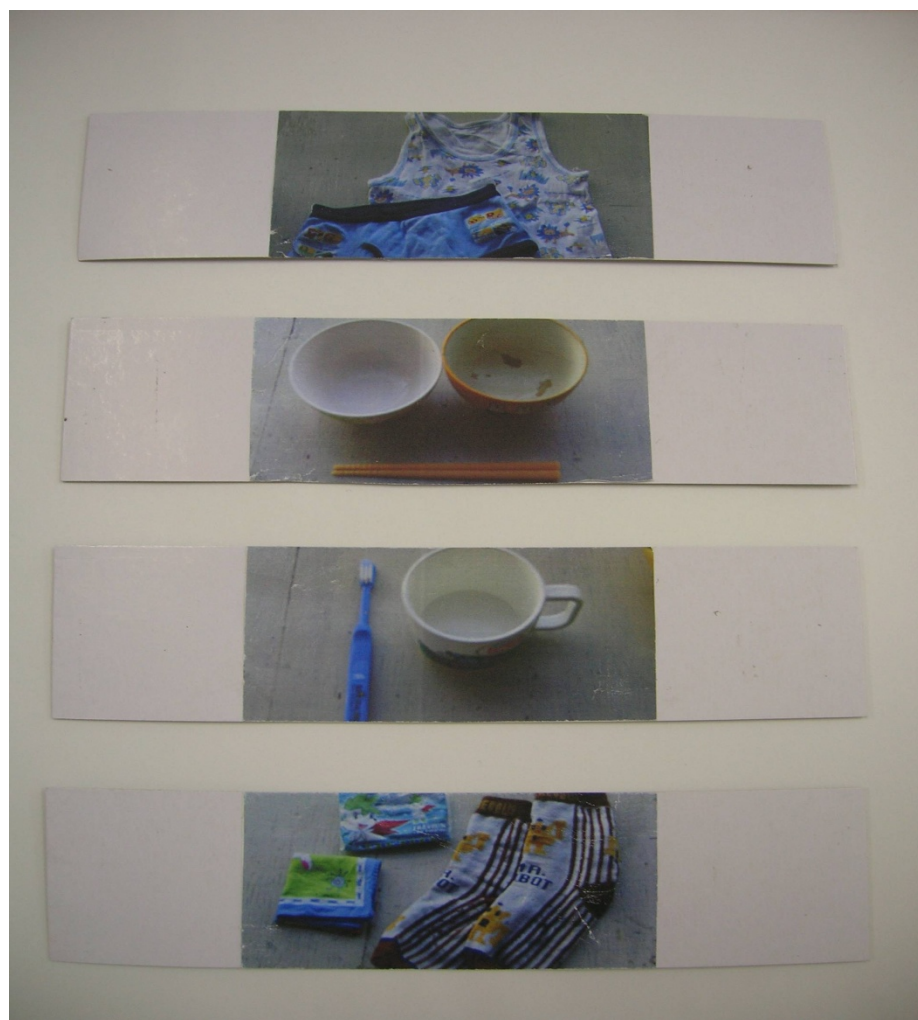
指導の基本③見て理解できるように sight or Schedule

- スケジュール表を活用する
- 絵に描いて説明する(絵<写真)
 - 絵カード、4コマ漫画
- 文章にして教える
 - ソーシャルストーリー
- 話を図に整理して考えさせる
 - 認知行動療法

ルールの視覚化
ルールが常に見えるよう
にしておく

視覚教材作成の労力を惜しまない
他の子どもにとってもわかりやすい教材を
(視覚優位の学習者とは言えない, Trembath, 2015)

規則正しい生活支援のスケジュール表



絵カードや写真カードで見通しを持たせる



事例:療育教室

学習スケジュール表

はじめに配布

学習活動	学習内容	評価
1.音読	<ul style="list-style-type: none"> 教科書を音読する (ひらがなシートの使用) 	<p>自己評価による振り返り</p> <p>うまく行くための手がかり</p>
2.読みとり	<ul style="list-style-type: none"> ノートに主人公のせりふを書く (主人公のせりふに印を付ける) 	<p>時間管理の意識</p>
3.漢字の書取り	<ul style="list-style-type: none"> 教科書〇頁の漢字をノートに書く <div data-bbox="691 1058 1389 1150" style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">10:20までに終わること</div>	

約束：私語は禁止。話すときは手をあげましょう

学習の見通しとルールがわかり、結果が確認できる表

(参考)ICTの活用



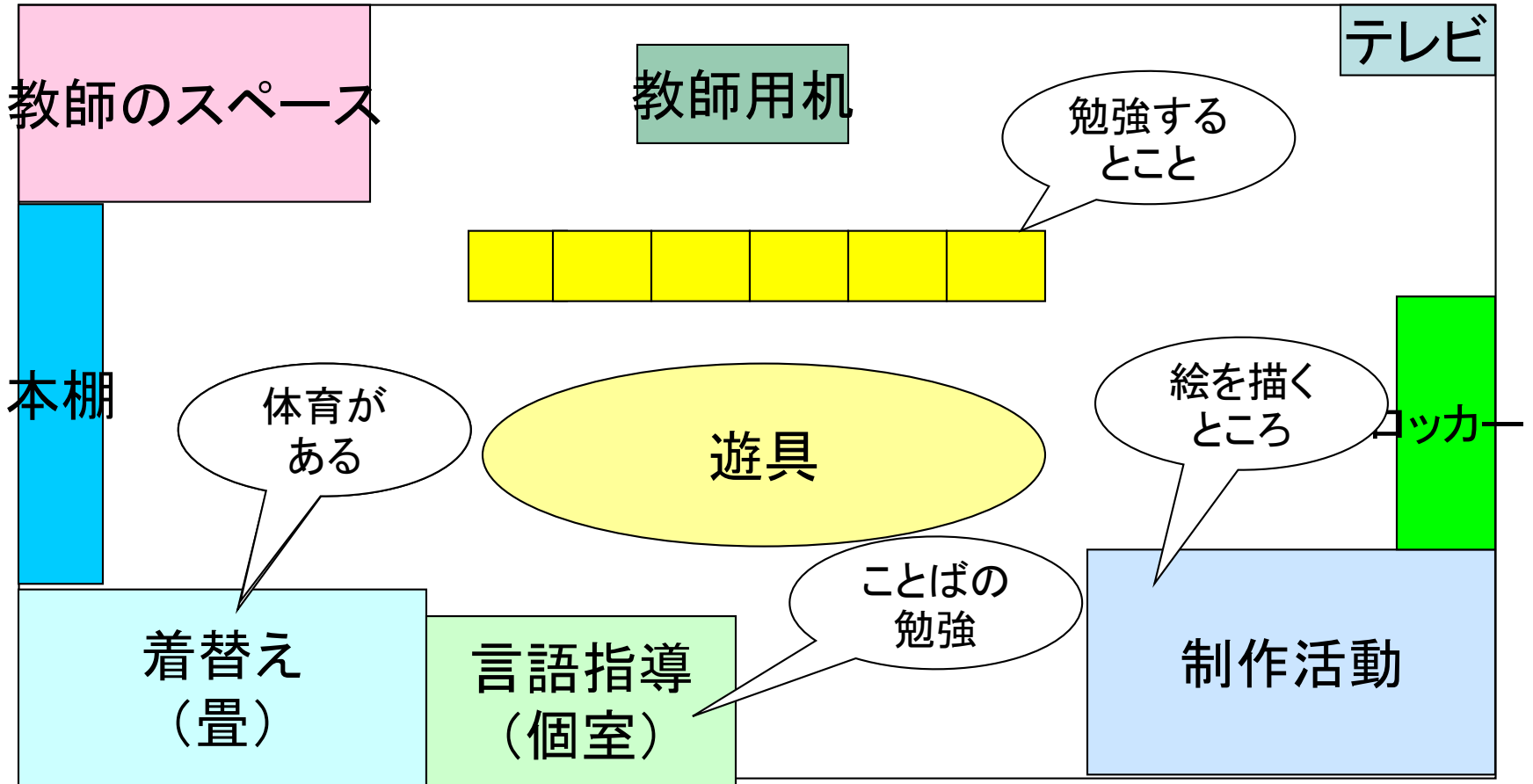
pixta.jp - 4719205

- ビデオ
 - ビデオモデリング: お手本を見せる
 - 結果がわかりやすいこと
 - ビデオモニタリング: 自己の様子を見て振り返り
 - 課題従事行動自己管理アプリ
- コンピューター(スマートフォン、タブレット型)
 - 言語能力、数処理能力を高める
 - VOCA(コミュニケーションツール)
- インターネット
 - Webサイトの活用

構造化(TEACCHより)

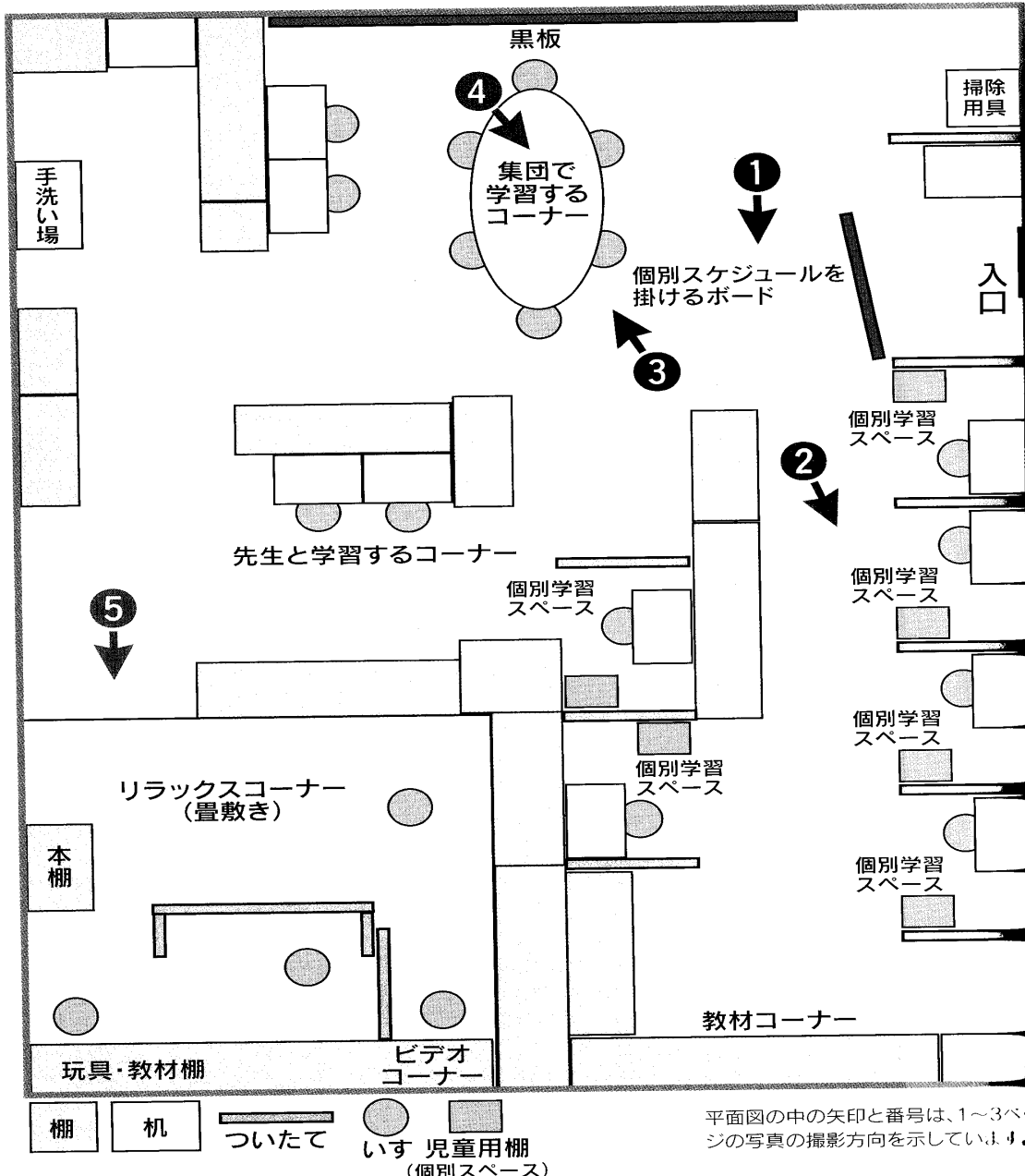
- 物理的構造化
 - 環境を整え刺激統制、一つの場で一つの活動
- スケジュール(前出)
- ワークシステム
 - 活動の始まりと終わりを視覚的に示す
- 視覚的構造化(前出)
- ルーティンの活用(後述)

教室の構造化



環境の構造化: 設定で学習内容と手順が理解できる

教室平面図(ある小学校の特別支援学級の例)



教室の構造化
佐々木(2008)

平面図の中の矢印と番号は、1~3ページの写真の撮影方向を示しています。

TEACCHの有効性

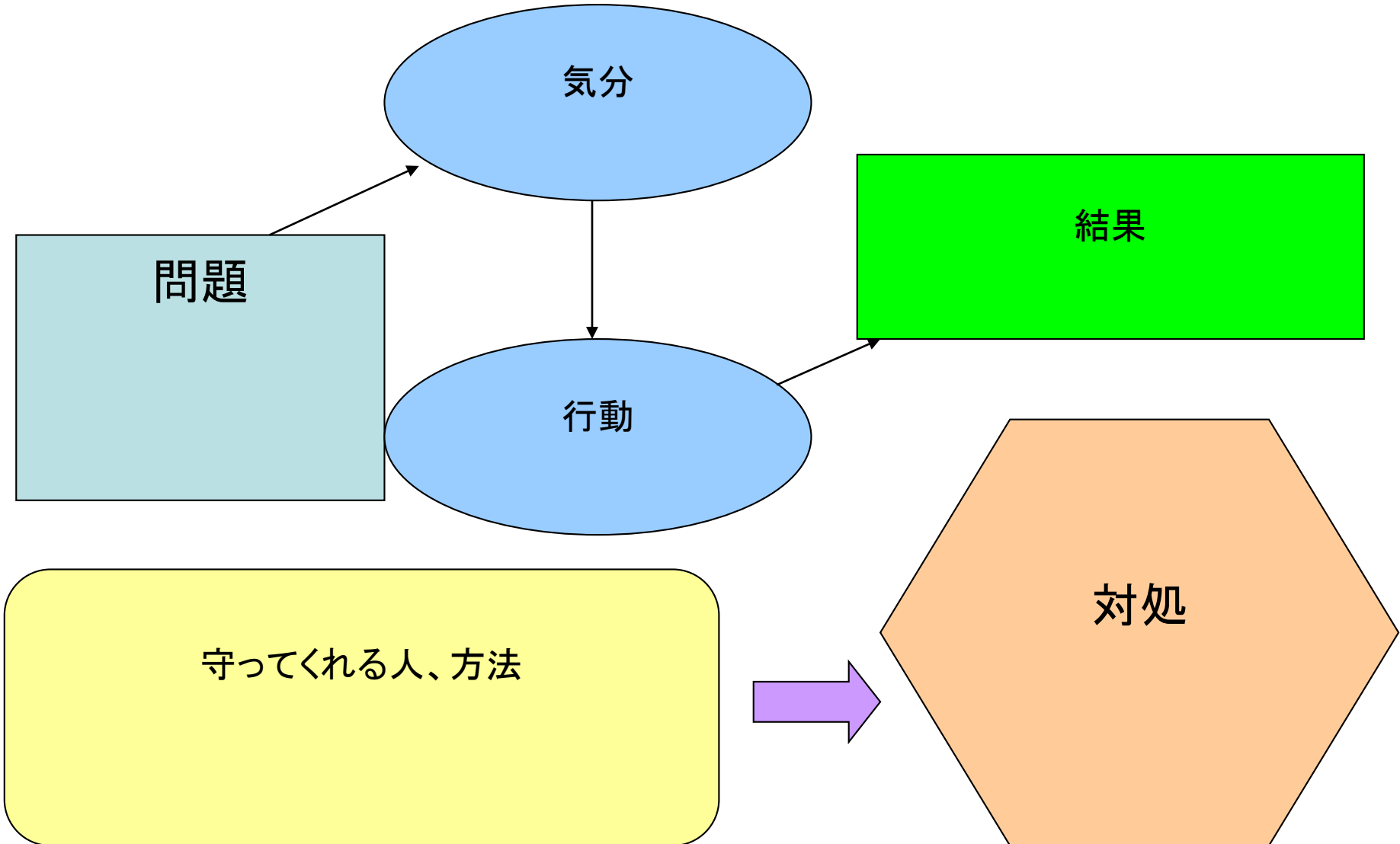
- 個人が理解できるよう環境と活動を構造化する
- 視覚的手がかりの活用
- 学習に関係する個人の好みの活用
- 自分からコミュニケーションができるよう支援する

- Mesibov(2010)Aut,40(5)

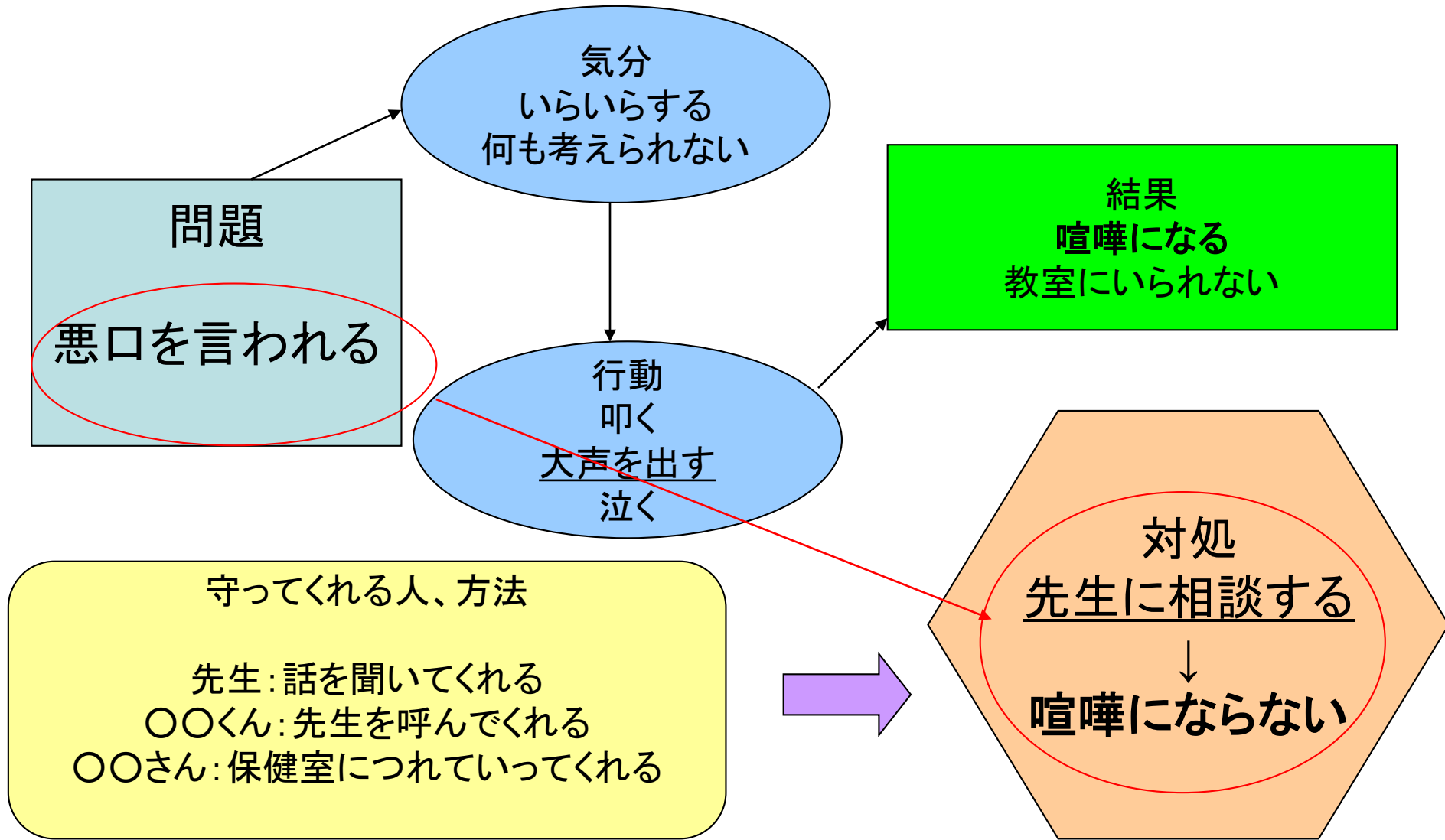
TEACCHの有効性(2)

- Welterlin(2012):Aut,42(9)
 - 家庭用プログラム、親支援
 - 効果は確認されているが、統制群とsig.とは言い難い
- Hume(2012):Aut,42(10)
 - ワークシステムの有効性
 - 正確さの向上・プロンプトの減少・般化

解決方法を視覚化する(認知行動療法)



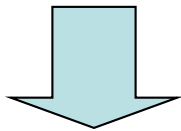
解決方法を視覚化する(認知行動療法)



問題の過程と今後の約束を確認できる工夫

自己理解の過程

- 目標が達成できた、約束が守れた！



賞賛・承認、振り返り

- 「自分是可以る」

自己肯定感・自己有能感

- 「自分は〇〇は得意。でも◎◎は苦手」

自己理解(客観的な自己像)
将来の進路を考える元

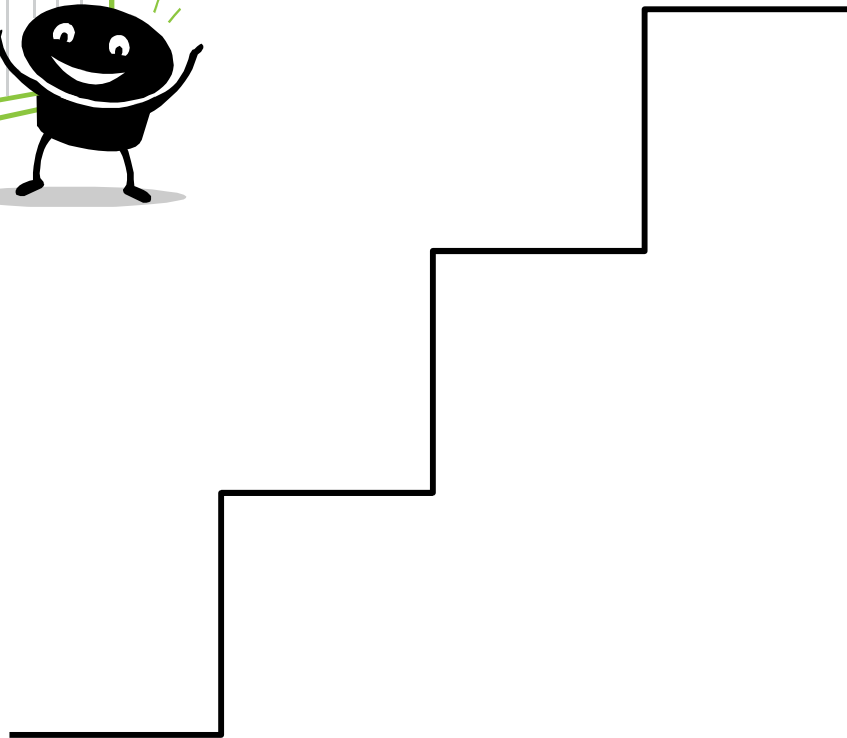
評価で自信が付き、前向きな自己理解ができる

自己評価をビジュアルに



目標

今の自分



(補足)自己評価をビジュアルに

目標
一人で10問解く



6問

3問

今の自分
先生に聞いて解く

幼児の場合



もくひょう
なわとび10かい

6かい



なわとび1かい

自己理解から次の自分へ



- 自分を知る
- めざすべき自分の在り方(目標)をきめる
- 目標達成の方法を考える

自己理解、それは将来の進路や仕事につながります
つなげなければならぬのです

(参考)告知



- 時期：本人の気づき、つらさ
- 手続き
 - 障害名と特性を話す：得意なこと、困難さ
 - 自分にあてはまるか？
 - 長所を伸ばし、困難さは支援を受ける
 - 支援を受ければ充実した社会生活へ
- 誰が？：医師、専門家

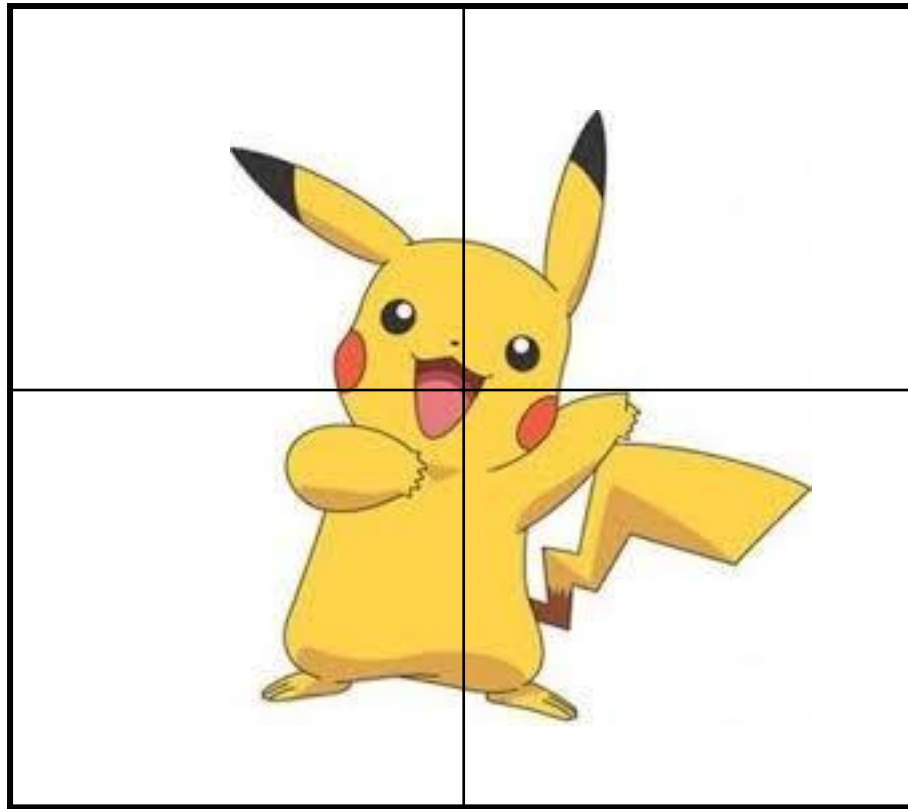
適切な時期に正しい知識を。正しい告知で自己理解が深まり、
予後が安定する。受け入れる時間は必要だが、
受け入れる時期が必ず来る(中村、2018)

指導の基本④：強化(Reinforcement)

- 子どもの行動生起頻度を上げる行為
- ものとかかわり
 - おやつ、飲み物、ご褒美
 - ほめことば、スキンシップ、名誉
- 与え方にも工夫が必要
 - 回数、タイミング
 - 内容、量

強化とは子どものやる気を育てるかかわり
わかりやすい強化(子)を！

分割強化子

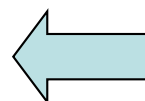
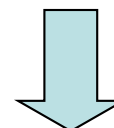
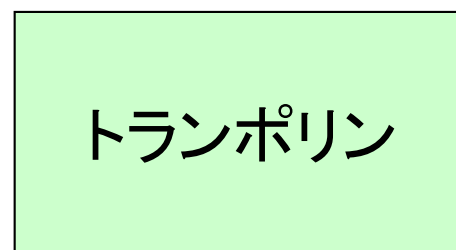
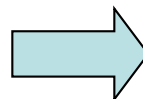
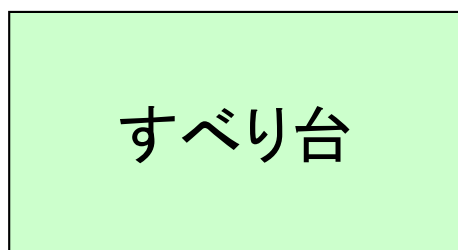


うまくできたときに、4分の1を与える
4枚そろったら、シールがもらえる

指導の基本⑤繰り返しの原理

Routine

場所と活動の特定化、繰り返し

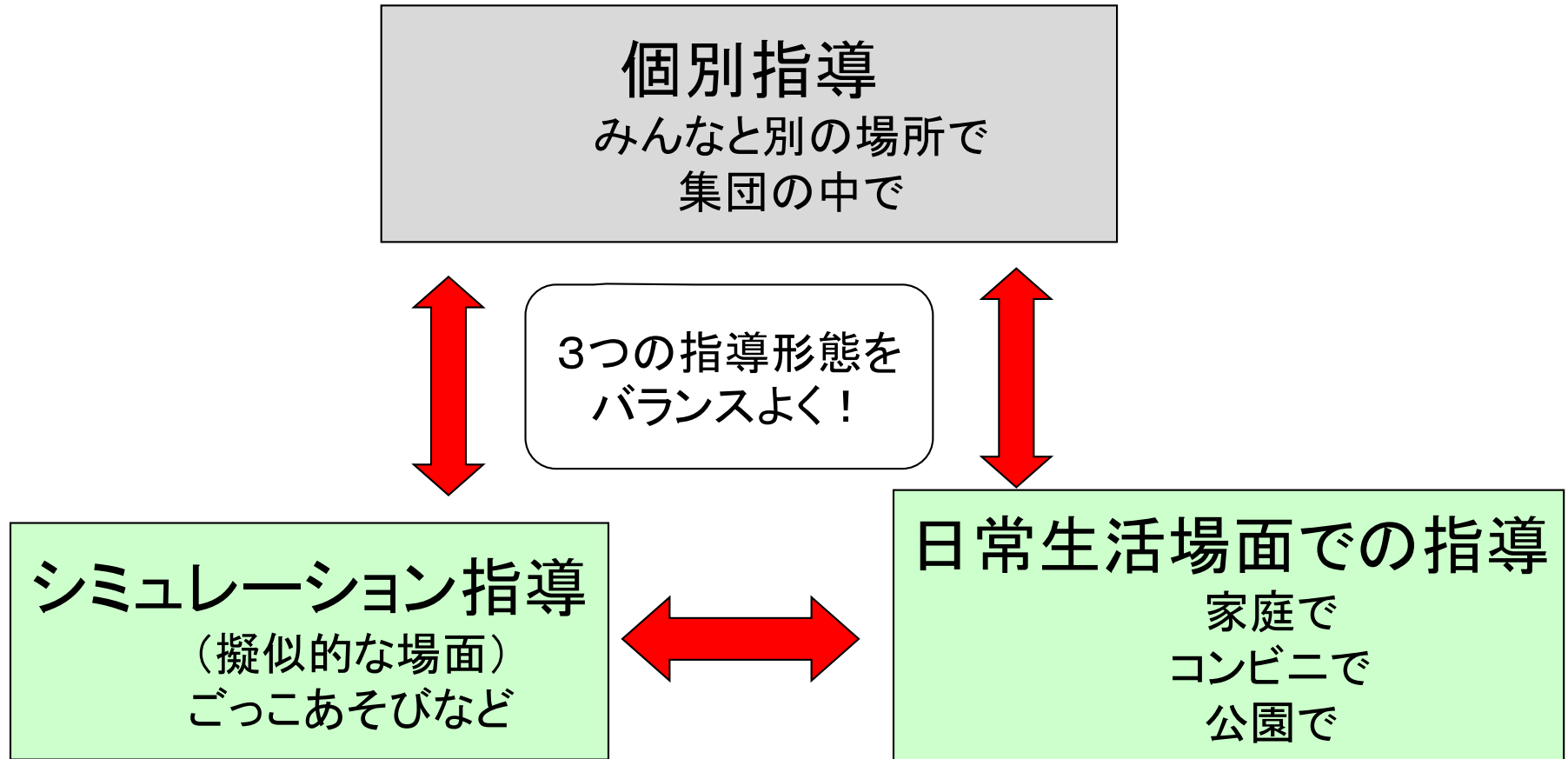


連鎖を中断→要求行動

何度も繰り返すことで見通しがもて定着する

指導の基本⑥: 個別指導

one to one training



基本的行動形成は一對一で、集中的に
本当に個別が必要か、ASD以外で個別が必要な子どもがいないか注意
(Nuske,2019)



5-2: 知的に高い場合

アスペルガー障害

高機能自閉症

2E(Twice Exceptional)

IQが高いASD

- IQが高いからといって、学力が高いとは限らない
- 言語能力が高いからといって、理解力が高いとは限らない
- コミュニケーションができるからといって、相互理解できているとは限らない
- 「わかった」と言われたからといって、わかっているとは限らない

本当にわかり合えるためには、特性理解と工夫(支援)が必要です

2E (Twice Exceptional)

- 高いIQ、しかし学力が高いとは限らない

隠れた学習障害(読みの困難さなど) → 学習支援の必要性

- 自己管理の弱さ、劣等感

要領の悪さ。失敗経験、いじめ

- 不適応、二次障害

不登校、引きこもり、生徒指導上の問題など

- まずは自己理解から

自分を知り、合理的配慮を受け入れる・主張する

ギフテッド(英才児)

- 知能、創造性、特定の学問、リーダーシップ、芸術のいずれかの領域で著しく優れた能力を持ち、通常学校で提供されないサービス・活動を必要とする(ESEA, 1978)
- 幼児期の特徴
 - 知的早熟、独学・独特な思考法、孤立傾向
 - 社会性の獲得が遅れがち
- ASDに見られる場合あり



対応(1)具体的な会話を

- 具体的な約束を

×遅れないように ○8:30までに教室に入りなさい

- わかりやすい表現で

×最後までがんばって拭きなさい ○5往復拭きなさい

- 相手の過激な表現に惑わされない

–「死にたい」

死にたいほどつらい、とても嫌なことがあった
という意味

事実に基づく、客観的な表現、子どもの発言を翻訳する

約束表

約束の意味と具体例を示すこと

・約束：同級生には親切にしましょう。

・意味：相手が困っているとき、相手が「してほしい」と言ったことをしてあげる。

• 親切

- ものを貸す
- 大丈夫、と言う

• 親切でない

- ものを貸さない
- 無視する

約束、意味、具体例をわかりやすく示しながら、
対応を教えること

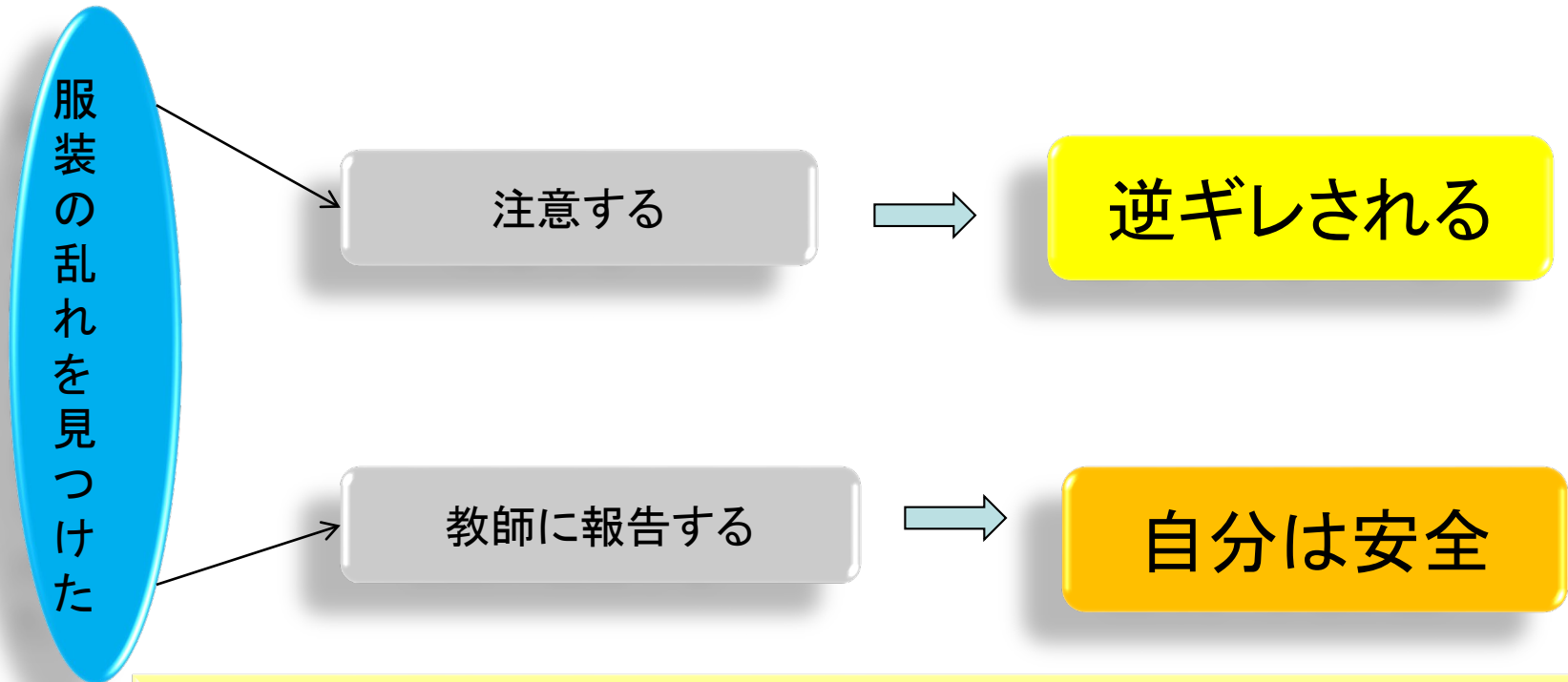
文章で教える(ソーシャルストーリーなど)

- 私は 中学校 年 組の です。毎日元気に登校して、勉強しています。一番好きな教科は 、苦手な教科は です。勉強は難しいときもあるけれど、私はこの中学校が好きです。
- しかし、今日イヤなことがありました。同級生の 君から、「おまえ、約束破っただろう」といわれました。確かに私と 君は部活のない日は一緒に帰る約束をしていました。でも、昨日私は先生の手伝いをしていましたし、先生の手伝いを終えたときには、もうすっかり遅くなっていたので、 君は帰ったと思っていました。
- でも、 君が怒っているの、その理由を考えてみたいと思います。
- 私はわざと一緒に帰らなかったわけではないし、先生の手伝いをしていたので、悪いことはしていません。
- しかし、 君は、私が先生の手伝いをしていることを知らなかったかもしれません。ずっと、玄関で待っていたかもしれません。来ない人を待つことはとてもつらいことです。
- ですから、今度一緒に帰れなくなりそうなときは、早めに 君にその理由を言おうと思います。これは人としてのルールです。私はこのルールを守り、 君と、仲良くしていきたいと思います。

本人の立場に立った約束作文

(2)本人の訴えを聞き、自己選択支援

ブレインマインド



本人の意見と、通常の結果を比べ、
どうするか(どちらが自分にとって利益になるか、不利益か)を今一度考えてもらう

Gosling(2018);Mosner(2017)

ASD事例

- 実態
 - 感情のコントロールがうまくできず、楽しすぎたりおもしろくなかったりすると、ものに当たる
- 対応
 - トラブル場面をテーマに、今までの態度とそれに代わる態度、それぞれの結果を示した
 - ソーシャルストーリーの使用
- 結果
 - ものに当たることがなくなる

コミュニケーションのポイント

- ことばの定義を慎重に

キーワードの意味を共有できるように確認する

- 人格にかかわる表現には細心の注意

プライドを傷つけない、フラッシュバックを起こさない

- 本人を中心に生活史を再現し、共感する

悩みの内容や過程を具体化し、二人で客観視する
聞き手がその意味や意義を解釈する
できるだけ自分で解決できるように

指導するときのポイント

- アドバイスは具体的に
 - ルール化、箇条書きに、数値化する
- できないことより長所をくどいほど伝える
- 仲間意識は持たない、気持ちを押しつけない
 - 共感性の困難さがあるため
- 事実と対策を淡々と指摘する

自分が注意したら逆ギレされて被害にあう
先生に報告すれば自分は安全で教師が注意

不幸な経験をしないために

- 感情理解の乏しさ

[Cross\(2019\)](#)

[視覚支援を用いる](#)など、相手の感情が理解できるよう支援

- 融通のきかなさ

善し悪し、常識で説得ではなく、選択肢と結果を示す

- 不適切な自己評価

達成可能な具体目標と、「できた」ことへの確かな評価

- 対人スキルの乏しさ

計画的なSSTと日常生活への般化を

対応(3)SST



社会的スキルの問題

- 同級生や友達への信頼性の低さ
- 不適切な誘いへのかかわりやすさ
- 有名人、不審者、同僚、非パートナーへのより頻繁な注意
- ストーカーになりやすさ
 - Stokes(2007):Aut,37(10)
- 会話の同期性の少なさ。話題の共有の困難さ。聞き方の問題
 - Zampella(2020)。Matthewman(2021)

対応(3)ソーシャルスキルトレーニング

<ソーシャルスキル>

傷ついた友達を慰める
お年寄りに席を譲る
落とし物を届ける
いじめられている友達を助ける

獲得が期待される能力
例:おもいやり

ソーシャルスキルトレーニング

説明を聞く
練習する(ロールプレイ)
評価(いいところを見つける)
日常場面で実行する

訓練室で
実施

通常場面で
指導

ソーシャルスキルトレーニング

- 会話の基本的なパターンを練習する

会話の始め方・終わり方、頷き(同期)、話題の共有、「ところで…」

- 今までの経験を振り返り、適切な行動を教える

自分を客観視できる場合。共感することを忘れずに

- 非言語行動を教える

視線、姿勢、体の向き
対人距離、しぐさなど

- 「空気」の読み方を教える

表情の理解、今話題になっていること、対応方法

内面ではなく、行動様式(表)を具体的に教えること

共同行為ルーティン(Joint-Action Routine) スクリプト(Script:シナリオ)による訓練

- 会話場面を設定
- スクリプト(シナリオ)を作成
 - ファストフード店
 - 雑談(スクリプト)、給食(動画)
- スクリプトに従って、会話の練習
- 慣れたらスクリプトを複雑に

文脈に従い、繰り返すことで知識の獲得→言語獲得

スクリプトの例(一部)

場面	教師の働きかけ	子どもの反応・行動
おやつ作り	お菓子作りの手順の説明 「どっちがいいですか？」 「何が欲しいですか？」 「チョコをのせますか？」 (コップを見せて)「誰のですか？」	 「ピーナッツ」と答える 「ピーナッツ」と答える 「はい」と答える 「私のコップ」と答える

SSTにつなげるには

1. 周囲から問題を指摘される
2. その問題解決は自分ではなかなかできない
3. 自分は今困っているという認識



有川・長澤(2012)

自身で選択した設定と、ビデオモニタリングによる自己観察、
自己分析によるセルフモニタリング手続き + 第三者評価の情報提供
フィードバック: 素早く、正誤を明確に、基準に従う、自己振り返り

Grossman(2013)

困り感 → 行動目標 → 実行 → ふりかえり

ソーシャルスキルの習得には

- ソーシャルスキルトレーニング
 - 相談室、通級指導教室など
 - 専門の指導者
- コーチング
 - 通常学級、日常生活場面
 - 援助者(教師、親)
- シミュレーション、リハーサル
 - 相談室、通常学級など
 - 専門の指導者、通常学級担任
 - ライフスキルの指導



訓練プログラム

1. コミュニケーション

– 言語、非言語、聴く、など

2. 他者と一緒に活動する

– 相手の意図を知る、見通しを持つ、協調、妥協

3. フレンドシップ

– 友達作り、一緒に始める、問題解決、コーピング、いじめへの対応

- DeRosier(2011)Aut,41(8)

Social Competence Intervention(SCI)

- 心の理論、感情の認知、実行機能
- プログラム
 - 顔の表情の認知
 - 他者の考えの理解
 - 会話のやりとり
 - 感情の理解(共感)
 - 問題解決(自己解決)

 - Stichter(2010)Aut,40(9)

(続き)

- 手続き
 - 復習と新しいスキルの紹介
 - スキルのモデリング
 - ロールプレイもしくは自然な設定での実践
 - まとめ
- 小学生への実践(SCI-E)
 - Stichter(2012),Aut,42(3)
 - 社会的能力、TOM、感情の認知、実行機能の向上

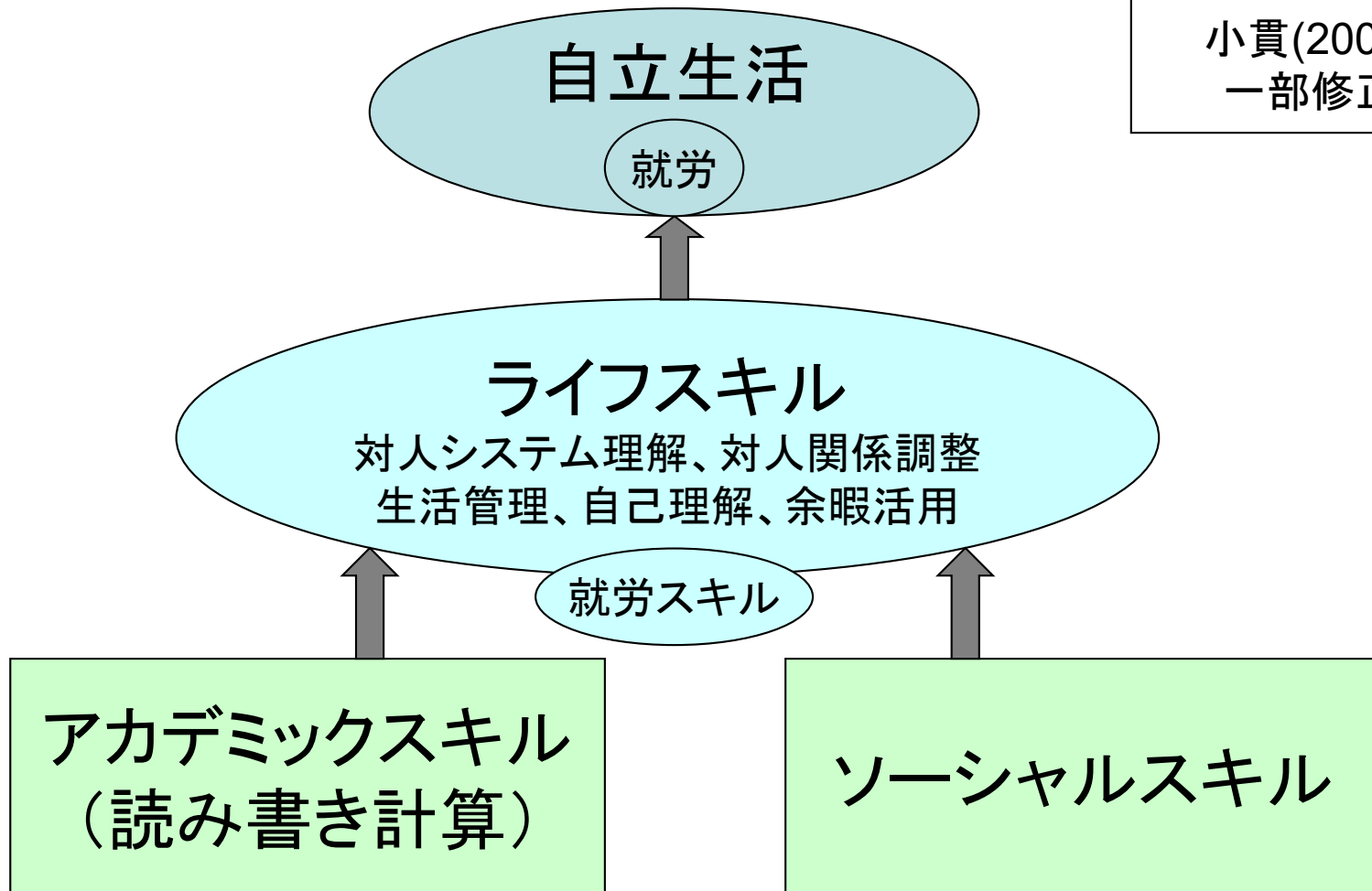
社会性(文献)

- 授業参加の要因(Sparapani,2016)Aut,46(3)
 - 感情のコントロールと調整、学習活動への参加、社会的関係性の維持、会話の開始、変化への柔軟性
- 年齢の高いきょうだいの存在→社会性良好
 - Ben-Itzchak(2016)
- 心の理論獲得訓練への影響
 - Veld(2020)

年長者というモデルの存在が必要

ライフステージに応じた支援プログラム

小貫(2009)
一部修正



発達段階に従ったソーシャルスキル・ライフスキルを教える²⁰⁹

就労に関する自己理解

- 就労に必要な自己理解
 - 職業上の困難さを軽減する必要性の理解
 - 職業生活に関わる適応的な態度を有することの理解
 - 職務遂行の困難さへの対処法の理解
- これらの理解が十分でないと就労継続が困難
 - 大谷博敏(2012)

就労につながる自己理解

1. できること、していること
 - 何ができるか
2. 支援ありで、できること
 - 必要な支援を知っている(理解している)
 - その内容を相手に伝えられる

[新潟大学学生手帳](#)

自己理解：自分についての知識
できること、していること、していないこと、できないこと
特に必要なのは、「できること」「支援ありでできること」

対応(4)文脈理解の工夫

体 育	
活動	約束
更衣室で着替える	入り口から一番遠いところで着替える
整列する	私語に気づいても注意しない
器械体操	最初から教師に援助を求める

- 活動の流れを図に表す
- 予想されるトラブルを未然に防ぐための約束を書く
- 苦手な活動は事前練習する(リハーサル)

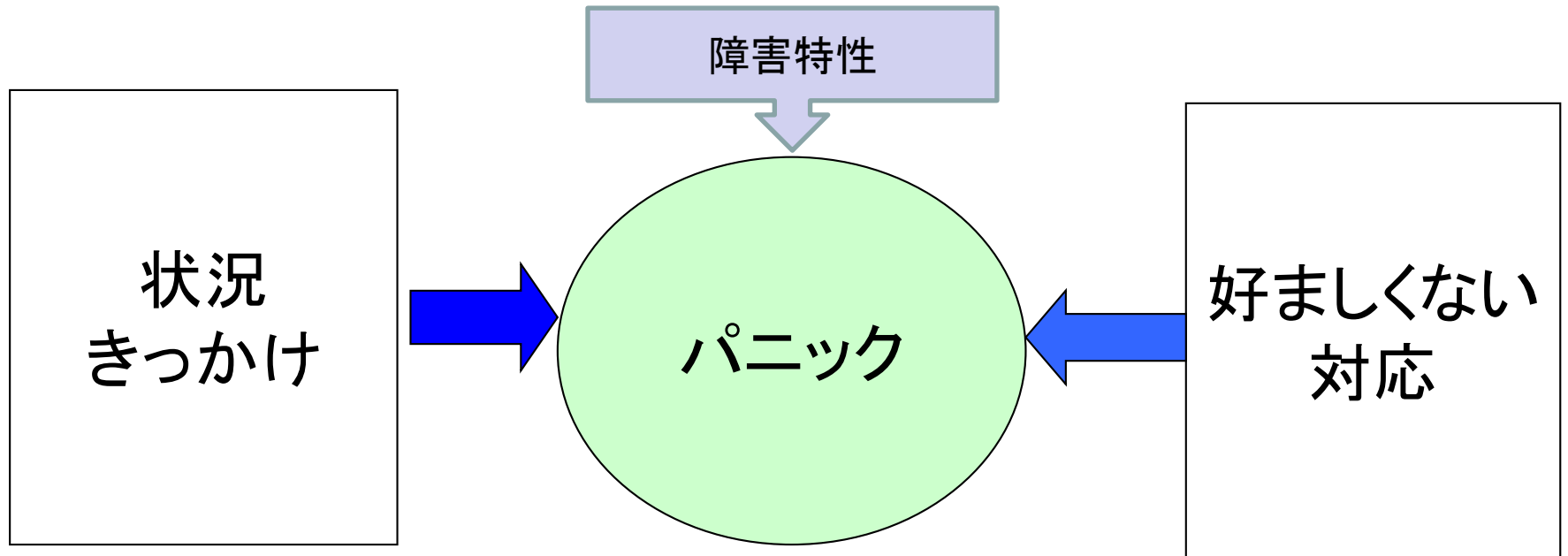
構造化された環境で
教師との一対一の学習

問題が起きる前に活動の流れを提示し、リハーサルを

パニック



(5)パニックへの対応



因果関係、事実の確認
パニックを起こさない事前の対応

パニックの原因と対応

事前の対応が重要。起きたら
クールダウン・居場所、避難場所

見通しがもてない	スケジュール表
予期せぬ事態、予想外の出来事	リハーサル フローチャート
能力以上の課題	能力にあった課題
誤った現状認識、認識できない	視覚教材 認知行動療法
人の中にいるのがつらい	居場所の提供
指示、話の意味が分からない ことばで伝えられるように！	具体的な会話 視覚教材
感覚特性によるもの	特性への配慮

固執性への対応



- 原因

- 偏った認知、他者視点の弱さ、失敗経験の多さからの自己防衛、見通しの弱さ、対人場面での偏った解釈、結果に対する味方(結果論)

- 対応

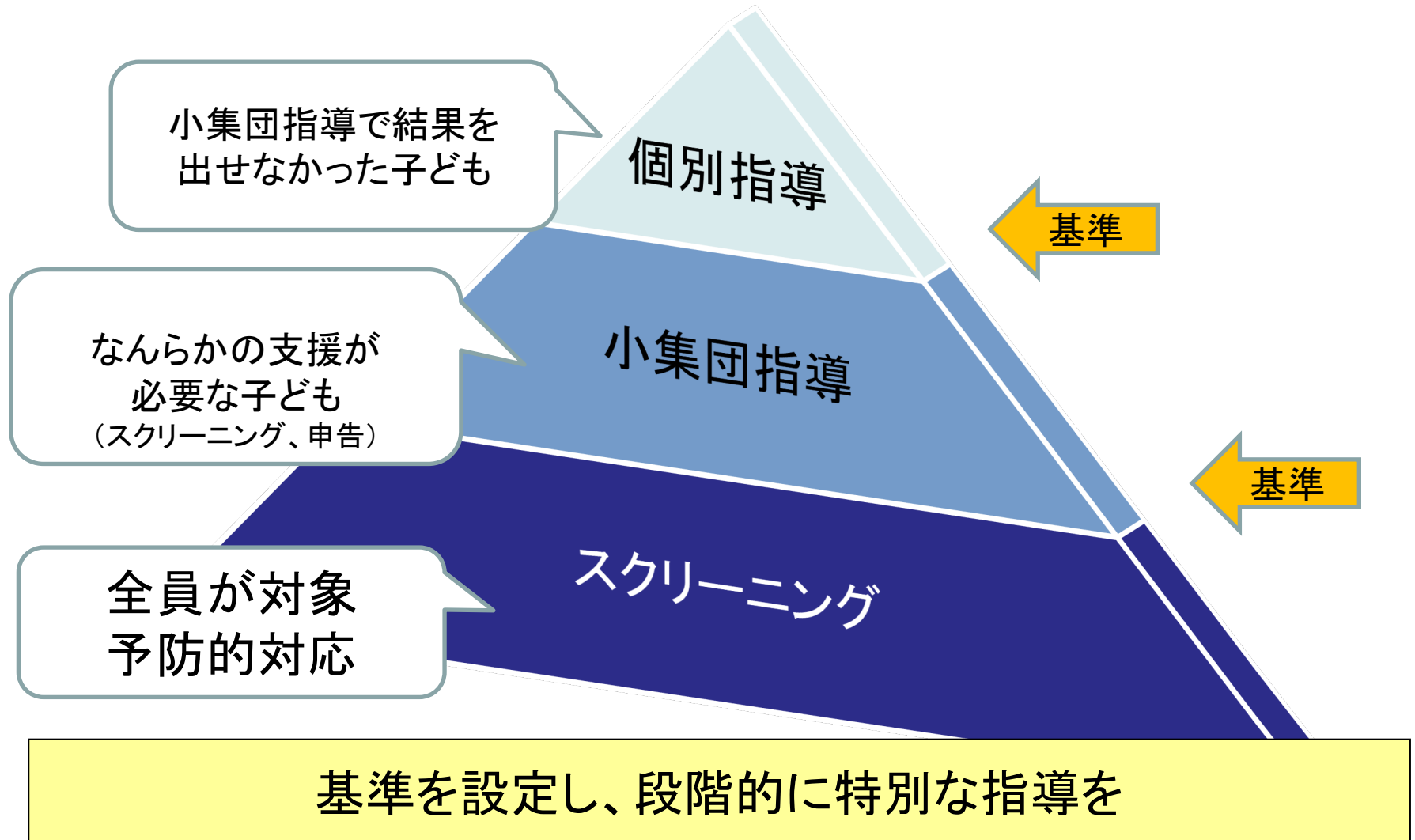
- 事前の対応(リハーサル、情報提供)、対応の仕方を教える、視覚的支援、自己教示によるコントロール
- 分析→対応の検討→振り返り→自己理解

6. 発達段階別の対応



© Can Stock Photo

早期発見→早期支援



乳幼児期の対応の基本

- ことばの表出よりことばの理解、指示理解を
- 子どもと行動や注意の共有、ことばで表現してあげる
- 繰り返しによるパターンの形成
- 一対一の信頼関係、「みんなで」を強要しない
- 早期対応、集中訓練 ストレスになる(Schupp,2013)

応用行動分析に基づく訓練など

認知特性に応じた対応。応用行動分析
早期対応、集中訓練

早期対応の在り方(先行研究より)

- 社会的刺激に興味を持たせる、使用する
(Robain,2020)
- 共同注意・注視の確立し、使用する
 - 子どもが見ているものに注目したり、まねしたり、
子どもの行為に反応したりする(Lee,2020)
- 遊びの模倣を促す (Lawton,2012)
- アイコンタクト、愛情表現、豊かな反応性
(Vernon,2014)

ASDへの早期療育

- Early Intensive Behavioral Intervention
 - 統合保育を受けている2～6歳の幼児に適用(2年間、週5時間以上)
 - 言語、身辺自立、遊びなどの領域、適応行動尺度に基づく訓練
 - IQ,適応行動尺度の改善(訓練を受けない子どもとの比較)
 - 親のストレスの抑制。他児への有効性
- 共同注視訓練プログラム
- 社会的刺激への興味を使うことの有効性
 - Robain(2020)

ADHD

- 行動抑制と自己管理を教える
- 応用行動分析による介入の有効性
 - 望ましい行動をトークンによって強化する
 - 望ましくない行動を無視による消去
 - SSTの実施
- ペアレントトレーニングの必要性
 - ADHDを理解し、ADHDにあった対応を学ぶ
 - 精神的に支える

親の養育態度

- 虐待の予防と早期発見・対応
- DVの予防と早期発見・対応
- 精神疾患の予防と早期発見・対応
- 経済的な支援

地域による関係機関の連携
支援体制の構築
国の制度の有効活用
人材の養成
相談窓口の一元化

学齡期の対応(ASD)

- 小学校
 - 生活習慣の確立、見通し、学校適応
 - 健全な親子関係
- 中学校
 - 自分について知る(長所、短所)
 - 趣味を同じくする友達関係
- 高等学校
 - 自己認識、自己理解を深める
 - 特性にあった進路選択

就労: 自閉特性や問題行動の改善、適応行動向上(Taylor,2014)

予後を左右する要因

要因	将来のQOLへの影響
IQ	?
共同注視・模倣	+
適応行動	+
幼児期の言語使用能力	+
問題行動	-
自閉症特性(制限された反復行動)	-
余暇(有)	+
自己決定	+

(参考) 知的障害+ASD: 加齢と共に医療的ニーズ高まる。Shea(2018)

高齢ASD(知的障害なし): 精神疾患とそれに伴う医療的ケアの必要性。Nylander(2018)

成人期(以降)

- 知的に高いASD: 予後良好だが親に依存、なかなか支援されない
 - Chamak(2016)
- ASD特性薄まる? 精神疾患の可能性
 - Horwitz(2020)
- 社会的行動を避ける傾向、こだわり強くなる、予測できない衝動性出現
 - Heijnen-Kohl(2017)

発達障害：まとめ

- 特性を知り、特性にあった指導と支援

検査や理論などの専門性を高める、専門機関と連携

- 特性にあったカリキュラム・個別指導が必要

自立活動、通級指導教室

- 個別の教育支援計画の作成と評価
- 困難さの克服より支援・ウリを生かすこと

多様性を認め、共生社会の実現を

- 親支援の必要性

発達障害者支援法(2016)

発達障害：まとめ **New**

- 基本をしっかり

特性と対応、支援の基本内容を理解し実行

- 個人差がありますよ

同じ障害でも対応が同じとは限らない

- 紛らわしい子どももたくさん

RAD、親の影響、ギフテッド・2E、HSC・・・

- 忘れてならない本人中心

子どもが困っていること、して欲しいこと、
なりたい自分をしっかり聴こう

長澤研究室



特別支援教育・発達障害の情報
講演会の資料

