

発達障がい（LDを含む）の理解と対応

R8.6.11
なないろ

右のQRコードから
左のページの表示を
お願いします。



合同会社サンクスシェア
代表社員・相談支援専門員 田中 さとる



なぜ、その行動をするのか？



- ・障がい特性
- ・定型発達

ASD

自閉スペクトラム症

Autism Spectrum Disorder

社会的コミュニケーションの特性と、興味・行動の偏りが見られます。現れ方は人によって大きく異なり、「スペクトラム（連続体）」として捉えます。

※ 現れ方には大きな個人差があります。
「その子の姿」から理解を始めましょう。

主な特性

A 対人・コミュニケーション

- 表情・視線・距離感など、非言語サインの読み取りが難しい
- ことばを字義通りに受け取りやすく、比喻や冗談が伝わりにくい
- 相手の気持ちや場の空気を察することに難しさがある

B こだわり・興味の偏り

- 同じ手順や順番、物の配置への安心感が強い
- 特定の興味分野に深く没頭することがある
- 予定変更や予測できない出来事に強い不安を感じやすい

C 感覚の特性

- 音・光・触感・においへの過敏さや鈍麻が見られる
- 集団のざわつきや蛍光灯などで疲れやすい
- 服のタグ・水・粘土など特定の刺激を強く避ける／求める

D 想像と見通しの難しさ

- 「次に何が起こるか」を頭の中で組み立てにくい
- 抽象的な言葉や曖昧な指示が理解しづらい
- 経験のない場面で行動を選びにくくなる

ASD

自閉スペクトラム症

Autism Spectrum Disorder

児発・放デイの現場で出会いやすい姿です。背景にある特性を意識すると、対応のヒントが見えてきます。

※「困った行動」ではなく
「困っている姿」として捉えます。

具体的にみられる姿

SCENE 01

集団活動の場面

- みんなで歌う・体操する場面に入りづらく、輪の外で見ていることがある
- 友だちに関心はあるが、距離の取り方や会話の入りがわからない
- 大勢の声や音が苦痛で、耳をふさいだり離れた場所に行ったりする

SCENE 02

活動の切り替え

- 遊びを終えて次の活動へ移ることに強く抵抗する
- 予定が急に変わるとパニックになったり、フリーズしたりする
- 「あとで」「もう少し」など曖昧な時間表現が理解しづらい

SCENE 03

指示の受け取り

- 「ちゃんと片づけて」と言われても、どこまでが「ちゃんと」かわりにくい
- 一度に複数の指示を出されると、最初の一つしか動けないことがある
- 冗談・皮肉・遠回しな言い回しを真に受けて混乱する

SCENE 04

対人・感覚の姿

- 思ったことをそのまま言ってしまう、相手を驚かせてしまう
- 特定の音（掃除機・運動会のピストル等）で泣いたり離れたりする
- 興味のあるテーマを一方向的に話し続け、相手の反応に気づきにくい

ADHD

注意欠如・多動症

Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder

「不注意」「多動性」「衝動性」が、年齢や発達段階に比べて目立つ状態です。三つの組み合わせには個人差があります。

特性の現れ方は子どもによって異なります。「サボり」「わがまま」ではありません。

主な特性

PILLAR 01

不注意

Inattention

- 集中が続きにくく、別の刺激に注意が向かいやすい
- 細部のミスや忘れ物が多く、手順を最後までやり切るのが難しい
- 興味のあることには驚くほど集中できる（過集中）こともある

PILLAR 02

多動性

Hyperactivity

- 座っていてもそわそわ動く、手足を絶えず動かす
- 静かにすべき場面で席を立つ、走り回ってしまう
- しゃべり続けたいくなる、声の大きさを調整しづらい

PILLAR 03

衝動性

Impulsivity

- 思いついた瞬間に行動・発言してしまう
- 順番を待つこと、欲しいものを我慢することが難しい
- 結果を予測する前に動くため、けがやトラブルにつながりやすい

ADHD

注意欠如・多動症

Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder

本人も「やりたくてやっているわけではない」場面が多くあります。背景にある特性を踏まえて関わります。

繰り返し注意される経験で
自己肯定感が下がりやすい点に注意。

具体的にみられる姿

SCENE 01

活動 の途中

- 工作或課題の途中で席を立つ・別の物に手を伸ばす
- 一つの作業に集中する時間が短く、最後まで仕上げにくい
- 周囲の音や動きに敏感に反応し、注意がそれてしまう

SCENE 02

集団・ 順番場面

- 順番を待ちきれず、列に割り込んだり先に動いたりする
- 友だちの話の途中で割って入り、トラブルになることがある
- ルールはわかっているのに、その瞬間に守ることが難しい

SCENE 03

指示と 持ち物

- 「水筒持って、上着着て、靴履いて」を一気に言われると動けない
- 連絡帳・宿題・道具などを繰り返し忘れてしまう
- 「やる気はあるのにできない」状態に本人も困っている

SCENE 04

感情の 表れ方

- 嬉しさ・悔しさが大きく表に出る／切り替えに時間がかかる
- 注意を受け続けて「どうせ自分は…」と感じやすい
- 一方で素直さや行動力など、伸びる強みもたくさんある

LD

限局性学習症
(学習障害)

Specific Learning Disorder

全般的な知的発達に遅れはなく、特定の領域（読む・書く・計算）に著しい困難があります。本人の努力不足ではありません。

困難の領域・程度は個人差が大きく、「やる気の問題」と捉えないことが大切。

主な特性

AREA 01

読み

ディスレクシア
Dyslexia

- 文字を音にスムーズに変換できず、たどたどしくなる
- 行を飛ばす、同じ行を繰り返し読んでしまう
- 読めても内容の理解に多くの労力がかかる

AREA 02

書き

ディスグラフィア
Dysgraphia

- 形の整った文字を書きにくく、マスからはみ出す
- 鏡文字・形の似た字（め／ぬ等）の混同がある
- 書く速度が遅く、板書を写しきれない

AREA 03

算数

ディスカリキュリア
Dyscalculia

- 数の量感覚（5と8どちらが多いか等）がつかみにくい
- 繰り上がり・繰り下がり、筆算の手順でつまずく
- 文章題で何を問われているか読み取りにくい

LD

限局性学習症
(学習障害)

Specific Learning Disorder

放デイでの学習支援や宿題の場面で出会いやすい姿です。話せばわかるのに「書くと評価されにくい」点に注目します。

「できない自分」を感じやすく、
学習意欲そのものが下がりやすい。

具体的にみられる姿

SCENE 01

音読の
場面

- 教科書を読むときに止まったり、同じ行を繰り返したりする
- 人前で読むのを強く嫌がり、自信をなくしやすい
- 読んだ内容は理解できているのに、「読むこと自体」に疲れる

SCENE 02

書く・
写す場面

- 黒板やプリントの書き写しに時間がかかり、最後まで終わらない
- 漢字がなかなか覚えられず、同じ字でつまずく
- 話せばよくわかっているのに、ノートでは評価されにくい

SCENE 03

計算・
文章題

- 繰り上がり・繰り下がり筆算で手順を見失う
- 時計やお金の概念がつかみにくい
- 文章題で「何を聞かれているか」を読み取れず、式が立たない

SCENE 04

学習
場面全体

- 宿題に取りつかれず、机に向かうこと自体がつらくなる
- 「努力しても結果が出ない」経験で意欲が下がる
- 得意な口頭発表・図工・運動などでは力を発揮できることが多い

LDのつまずきは「学習面・行動面・社会性」に出る

LDのある子どもの困りごとは、学習だけにとどまりません。「がんばっても伸びない」体験の積み重ねが、行動や対人にも影響します。

学習面のつまずき

- 教科書の音読が極端にたどたどしい
- 行を飛ばす／同じ行を繰り返し読む
- 板書の書き写しが遅れる、抜ける
- 漢字を覚えても定着しにくい
- 「読めば分かるが、文章題は解けない」
- 繰り上がり・繰り下がりで止まる
- 時計・お金・地図が苦手
- テストの点と日常の語彙が一致しない

行動面のつまずき

- 机に向かうとすぐ眠そうにする
- 「やりたくない」を強く表す
- 学習場面でいたずら・回避が増える
- 忘れ物が増える（教材を持って来ない）
- 宿題に1時間以上かかってしまう
- 片付け・整理が極端に難しい
- 教室で固まる／離席が増える
- 「ぼくはバカだから」と口にする

社会性のつまずき

- 「分からない」が言えない
- 友だちと話を合わせるのに疲れる
- 勝ち負け・順位への過敏な反応
- 自尊感情の低下／投げやり発言
- 「できないこと」を隠そうとする
- 学校生活へのモチベーション低下
- 家庭内での衝突が増える
- 二次障害（不登校・抑うつ等）のリスク

I 「読み」のつまずき別 ― 具体的な支援

「読めない」の中身は、文字認知・音への変換・単語まとまり・文の理解と段階的に分けて考えます。つまずきの位置によって、必要な支援が変わります。

つまずきの型	現場で見えるサイン	放デイでの具体的支援	避けたい対応
TYPE 01 文字の形がつかめない	「め」と「ぬ」、「シ」と「ツ」を見間違える／鏡文字／字の大きさが揃わない	マスを大きく／なぞり書き／同じ部首を色分け／触覚カードで字形を体感／フォントを丸ゴシックに	「もっとよく見て」と書き直しを繰り返させる／速さを競わせる
TYPE 02 文字を音に変換できない	ひらがな1文字ずつしか読めない／拗音・促音でつまる／音読が極端に遅い	単文字ではなく単語のかたまりで提示／音読を一緒に1行ずつ／読み上げアプリの活用も検討	クラス全体の前で音読させる／速読を強要する
TYPE 03 行・単語を追えない	行を飛ばす／同じ行を読み直す／どこを読んでいるか分からなくなる	リーディングルーラー（窓開きスリット）／指でなぞる／1行ずつ紙で隠す／文字間・行間を広げる	「集中力がない」と注意する／同じ教材で繰り返す
TYPE 04 意味の理解が追いつかない	声に出して読めるのに「何の話？」が答えられない／文章題が解けない	挿絵・図解で先に内容像を渡す／要約を支援者が言ってから読む／質問は5W1Hで具体的に	「ちゃんと読みなさい」と再読を命じる／長い文章で一氣に問う
TYPE 05 疲労が強く出る	10分の音読で頭痛・眠気／読書だけ極端に嫌がる／視線が泳ぐ	「読む量」より「読めた量」を可視化／代替手段（読み聞かせ・音声化）を併用／休憩を組み込む	疲れの訴えを「逃げ」と捉える／読書を罰として使う

「書き」のつまずき別 ― 具体的な支援

「書けない」も中身を分けます。形（字形）／量（運動・スピード）／意味（語想起・構成）のどこで止まっているかを観察します。

つまずきの型	現場で見えるサイン	放デイでの具体的支援	避けたい対応
TYPE 01字形が崩れる	マスからはみ出す／鏡文字／同じ字を何通りも書く	マス目を大きく／補助線つきノート／なぞり書き→視写の段階／部首をブロックで見える化	何度も書き直させる／黒く塗りつぶさせる
TYPE 02書く速度が遅い	板書が間に合わない／宿題に時間がかかる／途中で力尽きる	写す量を減らす（穴埋め化）／写真撮影の許可／キーボードや音声入力の併用／所要時間を区切る	「みんなと同じ量」を強要／速さで叱る
TYPE 03漢字が定着しない	何度書いても翌日忘れる／読めるが書けない／同じ漢字を別の形で書く	部首ごとの意味で覚える／少数を反復＋成功体験の積み上げ／聴写・口唱で記憶を補強 話す→書くの順／質問でアウトラインを作る／フレーム文（題名・最初・つぎに・さいごに）／音声→文字化	ドリル何ページ・10回ずつ等の一律反復
TYPE 04作文・記述が苦手	出だしが書けない／単語の羅列／話せるのに文にできない	三角鉛筆／グリップ／2Bや4Bなど柔らかめの芯／机・椅子の高さ調整／タブレット入力との併用検討	「自分で考えなさい」と放置／白紙のまま待たせる
TYPE 05筆記具操作がづらい	鉛筆の握りが固い／すぐ手が痛くなる／字が薄い・濃すぎる		「ちゃんと持って」とだけ言う／同じ筆記具を強制

支援の原則：書くことを「目的」ではなく「手段」として扱う。代替手段（音声・タイピング）の併用は合理的配慮。

「計算・推論」のつまずき別 — 具体的な支援

「計算が苦手」の中身は、数概念・手続き・空間処理・言語理解と分かります。推論（文章題・順序立て）は言語理解と作業記憶の影響を強く受けます。

つまずきの型	現場で見えるサイン	放デイでの具体的支援	避けたい対応
TYPE 01数のイメージが弱い	「5」と聞いても量がピンとこない／指で数え続ける／10のかたまりが作れない	おはじき・タイル等の具体物→半具体物（絵）→数字、の順で「量＝数字」の橋渡し／10の構成を遊びで反復	いきなり筆算ドリル／指数えを禁止する
TYPE 02計算手続きが定着しない	繰り上がり・繰り下がりで止まる／途中の数を忘れる／繰り返し同じミス	手順カード（①一の位／②くり上げる／③十の位）／途中式を書く欄を用意／同じ型の問題でルーチン化	違う型を混ぜて出す／速さで競わせる
TYPE 03位取り・桁が崩れる	縦の位がそろわない／小数点の位置がずれる	マス目つき計算用紙／色分けノート（一の位は青、十の位は緑等）／枠の中に数字を入れる	マスのない自由ノートを使わせ続ける
TYPE 04文章題が解けない	読めるが何算か分からない／キーワードで反射的に演算を選ぶ	図解・絵で場面化／キーセンテンスに線／「分かっていること／知りたいこと」を別欄で整理／音読＋言い換え	解法を一方向的に教える／式だけ書かせる
TYPE 05推論・順序立てが苦手	時計・カレンダー・地図が苦手／「先に〇〇、次に〇〇」が崩れる	手順をカード化／時刻と量を視覚で結ぶ（時間円グラフ等）／ロールプレイで順序を体感／日常生活で意識的に使う	「考えれば分かる」と抽象指示／回数で攻める

| 宿題・学習支援 — 「終わらせる」より「合う方法を一緒に探す」

放デイの学習場面で押さえる6つの工夫。「**興味関心の活用／達成感／スモールステップ／教材の工夫／反復／個別とチーム**」が基本軸です。

01 / 興味関心を入口に**好きなものを
教材に変える**

電車好きには時刻表で時計／恐竜好きには名前で漢字／ゲーム好きにはレベル制で課題進行。
「楽しい→できた」のループを作る。

02 / 達成感**「できた」で
終わる設計**

最後の1問は必ず正答できる難度に。
「今日のできたこと」を本人と共に1つ書き出してから帰す。

03 / スモールステップ**階段を細かく
分ける**

1ページ→3問区切り。
「終わるか不安」を「これだけで一区切り」に。
進捗が見える化（チェック表）。

04 / 教材の工夫**道具で
カバーする**

マス・行間広め、ルビ、リーディングルーラー、タイマー、補助具、読み上げ・拡大教材、タブレット。
本人が選べる「道具棚」を用意。

05 / 反復は「型」で**少量×多回×
同じ型**

1日20問より、5問×4回。
同じ手順を保ちつつ、難度を少しずつ上げる。
「分かるからやる気が出る」順番。

06 / 個別とチーム**担任化しない、
共有する**

特定職員だけが対応できる状態にしない。
当日の工夫を記録し、翌日誰でも同じ手順で支援できる「ミニ手順書」を残す。

避けたい：宿題を「終わらせること」が目的化／本人の意思を抜きにした分量増／「家でやってきて」と丸投げ。

一人一人異なる特性に応じた支援 — 5ステップの流れ

同じ診断名でも、必要な支援は一人一人違います。**Plan-Do-See (PDCA)** を放デイの現場でまわす5ステップで考えます。

STEP 01
アセスメント

「何が・いつ・どう」
起きているかを観る

- ・ 5領域＋場面＋強み
- ・ 家族・学校からの情報
- ・ 本人の声・表情
- ・ 行動の頻度／時間／文脈
- ・ 既存検査・診断情報

問い：
「困っているのは誰？
本人？周囲？両方？」

STEP 02
仮説づくり

「なぜそうなる？」
を共有する

- ・ ABC分析で読み解く
- ・ 特性 × 場面 × 関わり
- ・ 「努力不足」と決めない
- ・ 複数仮説を立てる
- ・ 記録に残してチーム共有

問い：
「もし○○なら、
このサインに納得が
いくか？」

STEP 03
環境調整

本人より先に「周り」
を整える

- ・ 物理（席・刺激・道具）
- ・ 時間（流れ・予告）
- ・ 人（役割・関わり方）
- ・ 教材（量・難度・形式）
- ・ 合理的配慮の合意

問い：
「本人を変えずに、
何を1つ変えられる？」

STEP 04
実践

小さく試して、観察
する

- ・ 1～2週間の試行
- ・ 観察ポイントを事前に決める
- ・ 記録を必ず残す
- ・ 本人の納得を確認
- ・ 想定外も記録する

問い：
「いつまで・何が起
きたらうまくいった
と言える？」

STEP 05
評価／更新

続ける／変える／や
める

- ・ 記録を見返す
- ・ 本人・家族の声を聴く
- ・ 成功要因を言語化
- ・ うまくいかない理由を分析
- ・ 計画を更新（再びSTEP 01へ）

問い：
「何が効いた／効か
なかった？次の一手
は？」

このサイクルは「うまくいかなかった時こそ」回す。

「本人が変わらない」のではなく、「私たちの仮説と環境調整がまだ合っていない」と捉え直す。

定型発達



快・不快

(やってみたいのもと)
子ども脳

情動をつかさどる扁桃体（大脳辺縁系）

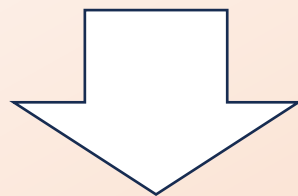
- ・ 幼児期に急激に発達
- ・ 10歳～ さらに発達
(思春期のホルモン影響)

価値観

(ねばならない)
おとな脳

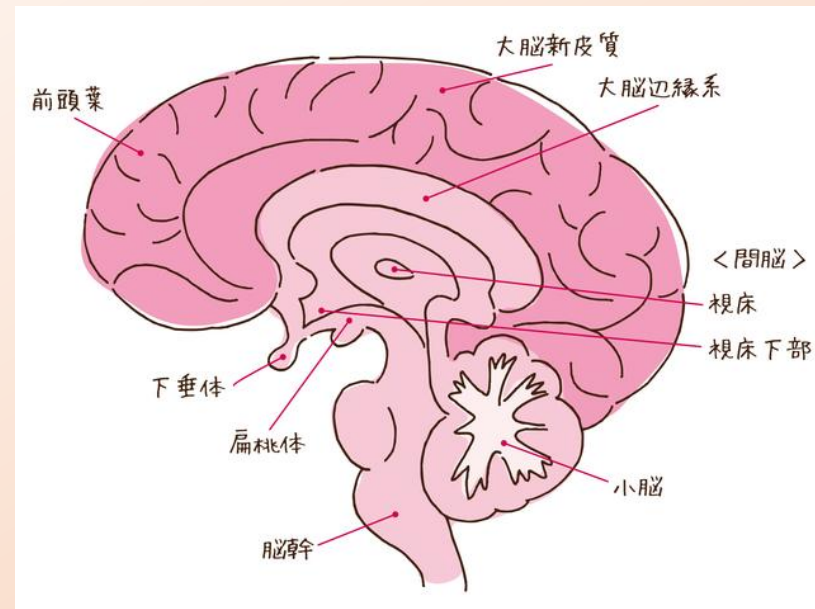
価値観をつかさどる前頭前野

- ・ 20歳から30歳に完成
※感情の抑制、コントロールは
20歳を過ぎても発達



教育と遊育
AKU

価値観の行き過ぎた優先は、
大脳辺縁系のゆがんだ発達を招く



大脳辺縁系（情動をつかさどる）

インプット
五感（感覚神経）

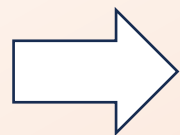
アウトプット
（運動神経）

随意筋

不随意筋

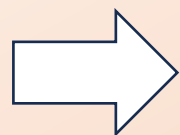
不随意筋

【自律神経】
・ 交感神経
・ 副交感神経



大脳辺系
視床下部が
コントロール

【内分泌系】
・ ホルモン
・ 神経伝達物質
（セロトニンetc.）



大脳辺系
視床下部が
コントロール

神経細胞は、
生まれた直後が最大



3才～
神経回路の刈り込み
～完成は9歳

心の理論とは

🌱 **心の理論**ってなに？

(Theory of Mind)

「相手の気持ちや考えていることを“想像して”理解する力」

「“自分と相手はちがう気持ち・ちがう考えをもっているんだ”と気づける力」

① 相手がどう思っているか考えられる
「この人は悲しんでいるかも…」
「こう言ったらイヤな気持ちになるかな…」
など、相手の心を想像できる

② 相手が見えていないものを理解できる
自分は知っていても、相手は知らないことがあると理解できる

③ 相手の立場に立って考えられる
「もし自分が相手だったら、どう感じるかな？」という想像ができる



サリーとアンの課題

行動の背景を探る「見立て」



- ・ アセスメント
- ・ ABC分析
- ・ 行動の機能

アセスメントの定義

「一つ一つの情報を自分なりに解釈し」 + 「それらを組み立て」
生じている問題の成り立ち（メカニズム）をまとめ上げ、

- ・ 支援課題を抽出すること
- ・ その人がどんな人で、どんな支援を必要としているのかを
明らかにすること

【アセスメントをする際の3つの軸】

- ① 生物（気質、発達、障がい、疾患）
- ② 心理（不安、葛藤、希望、認知、感情統制、防衛機制など）
- ③ 社会（対人関係の特徴や適応）

相談支援のニーズ整理

相談整理票『5ピクチャーズ』

受講番号：

受講者名：

ざっくりと
箇条書き程度に

本人氏名：

Pic.4：生活ニーズアセスメント

●今、どのような困りごとがありますか？

- ・本人の想いに寄り添う
- ・本人の表現を使う
- ・本人の表現を助ける
- ・現状維持というニーズも対象

主語はI

アセスメントの要約
・100字程度でズレの
核心を表現する

Pic.2：こうありたいと思う状況

●今後どのような生活をしたいですか？

- ・夢や希望は大きいほうがよい
- ・その時の夢や希望でよい
- ・本人にとっての意味を理解する
- ・夢を語れる関係がまず必要

主語はI

Pic.3：現在の状況

●今、どのような生活をしていますか？

- ・本人のプロフィール
- ・これまでと今の生活状況
- ・取り巻く環境(家族・住居・経済状況等)
- ・現在受けているサービス等

主語はI

Pic.5：近づくための方法

●どうすれば近づけるとおもいますか？

- ・本人、環境のストレングスを活用する
- ・ニーズと資源との適切なマッチングはかたちのないものまで含めて柔軟に考える
- ・大きな夢や希望はブレイクダウンしてみる
- ・やれそうな選択肢を挙げてみる

主語はWe

Pic.1：着目するストレングス

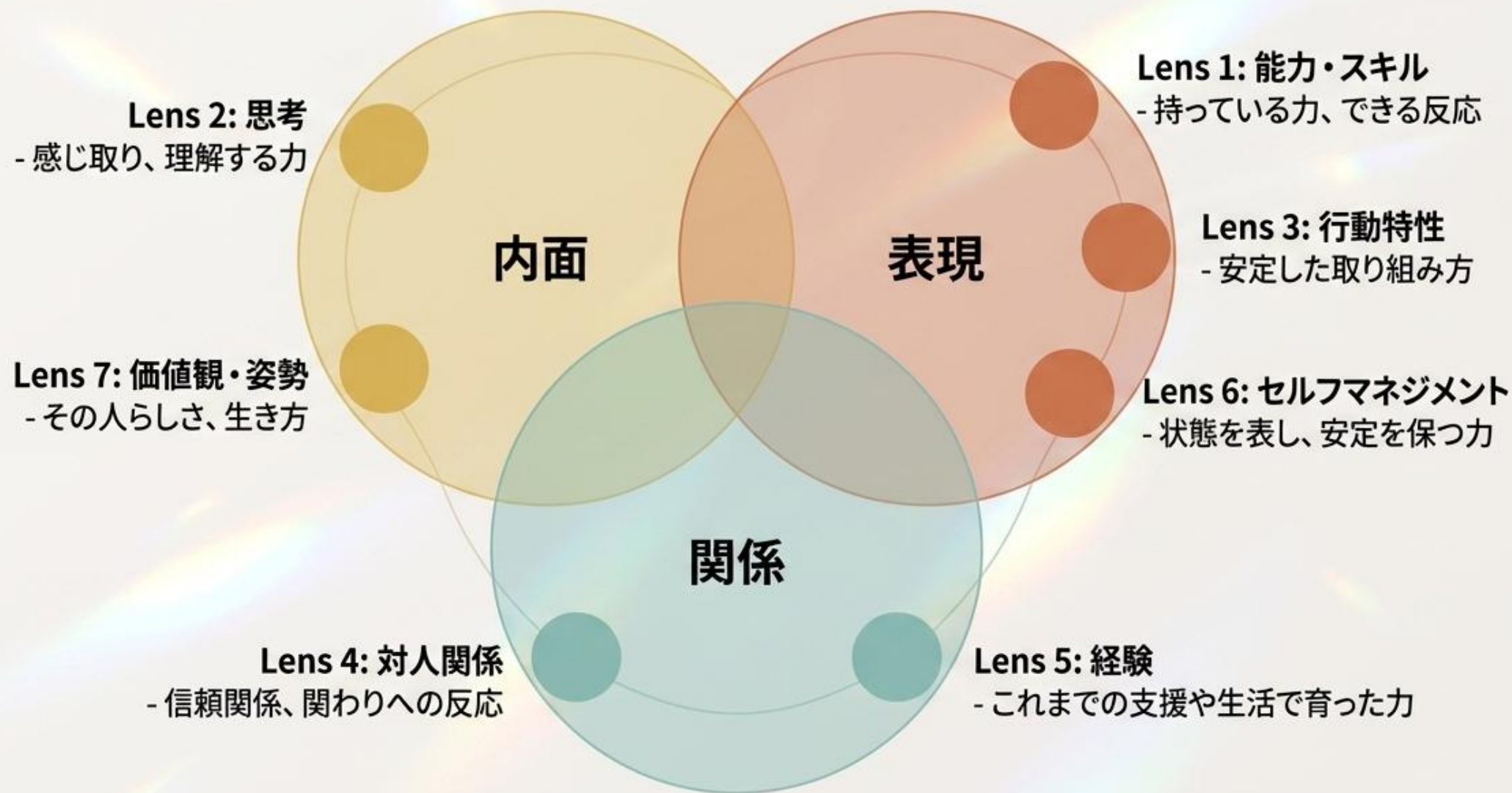
●どのようなストレングスに着目しますか？

- ・本人のストレングス
- ・環境のストレングス

【みるポイント】

- ① 現在の状況の把握
(アセスメント)
「強み」と「苦手」
- ② 真のニーズの把握
- ③ ズレを埋める目標
設定の適切性
- ④ 支援方法の実効性
- ⑤ ストレングスの活用

強みを見つける7つのレンズ



視点 1: 能力・スキル

その子が実際にできること、得意な活動、身につけている力



絵や工作が得意



記憶力がある



音やリズムに敏感



視覚的に理解しやすい



タブレット操作が得意



手順を覚える力がある



体を使った活動が得意



観察メモ

「この子は視覚的な情報を使うと理解しやすく、
絵カードや写真を見ながら
活動に参加できます。」

視点 2: 思考

物事の考え方、気づき方、理解の仕方に関する強み



細かい違いに気づく



規則性を見つける



好きなことを深く考える



独自の発想がある



原因を考えようとする



先を予測できる



問題に気づく



観察メモ

「この子は細かな変化に気づく力があり、物の違いや順番の変化をよく見ています。」

視点 3: 行動特性

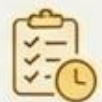
日々の行動パターン、取り組み方、続け方に関する強み



繰り返し取り組める



好きなことに集中できる



ルーティンを守れる



丁寧に作業できる



最後までやろうとする



まじめに参加する



慎重に行動できる



観察メモ

「この子は見通しがあると安心して行動でき、決まった手順に沿って活動に取り組めます。」

視点4：対人関係

人との関わり方、気持ちの伝え方、周囲とのつながりに関する強み



人の気持ちに敏感



大人との信頼関係を築ける



優しく関われる



友達をよく観察している



少人数なら話せる



非言語で表現できる



挨拶や返事ができる

観察メモ

「この子は言葉だけでなく、表情や視線、身振りで気持ちを伝える力があります。」



視点 5: 経験から生まれた強み

困りごとや支援を受けた経験から育った力



工夫する力がある



助けを
求められる



自分なりの
安心方法がある



違いを受け
入れやすい



支援ツールを
使える



失敗から学べる



困りごとに
気づける

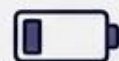


観察メモ

「この子は困ったときに
カードを使って伝える経験
を重ねており、支援を求め
る力が育っています。」

視点 6: セルフマネジメント

自分の状態を知り、落ち着いたり調整したりする力



疲れに気づける



気持ちを表せる



落ち着く方法がある



見通しがあると安心できる



苦手な刺激を伝えられる



休憩を取れる



自分に合う方法を使える



👁️ 観察メモ

「この子は疲れたときに静かな場所で休むと、再び活動に戻ることができます。」

視点7：価値観・姿勢

その子らしさ、物事への向き合い方、大切にしていること



素直さがある



正義感がある



好奇心がある



頑張ろうとする
気持ちがある



誠実に取り組む



自分らしい
表現がある



優しさがある



👁️ 観察メモ

「この子は好きなことへの好奇心が強く、興味をきっかけに学習や活動への意欲が高まります。」

「見えない強み」を可視化する方程式



強みは本人の中だけにあるわけではありません。
本人が発するサインに対して、支援者がどう理解し、どう環境を調整するか。
この掛け算によって初めて『強み』は姿を現します。

視点の転換：可能性を見つけるリフレーミング



大切なのは、「できないこと」だけを見るのではなく、
「どんな条件ならできるか」まで見ることです。

ABC分析



行動を3つのブロックに分解して解剖する



ABCの各パーツには何が入るのか？

A A

時間、場所、音、
人の声かけ、活動の
切り替え。

「何がスイッチを
押したか？」

B B

叩く、泣く、走
る、座る。

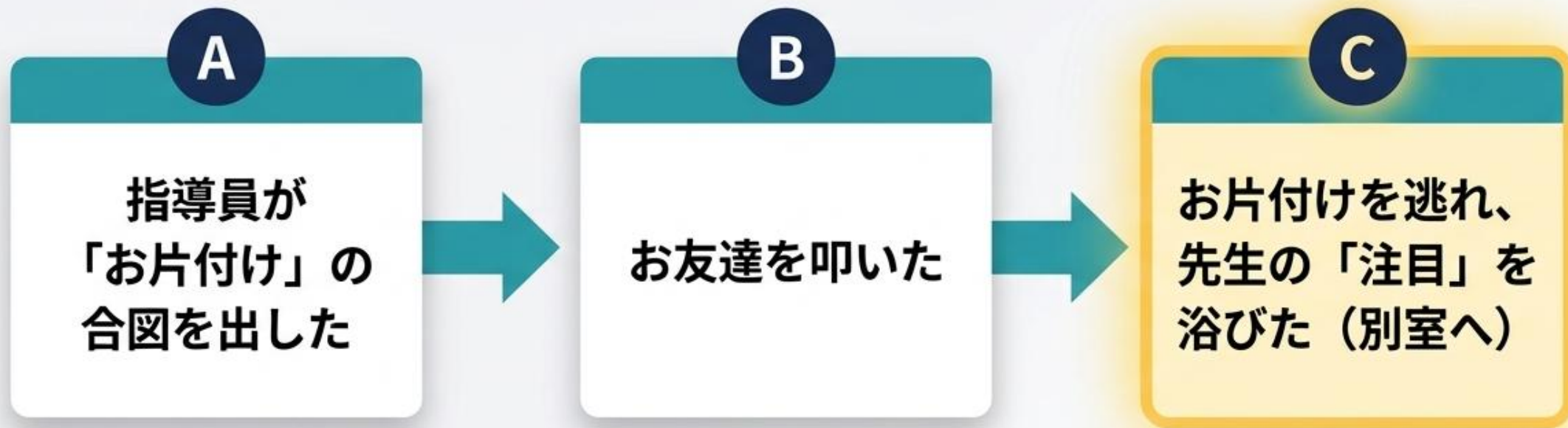
「解釈を交えず、
事実だけを記録する」

C C

注目された、嫌なこ
とを回避できた、
おもちゃを得た。

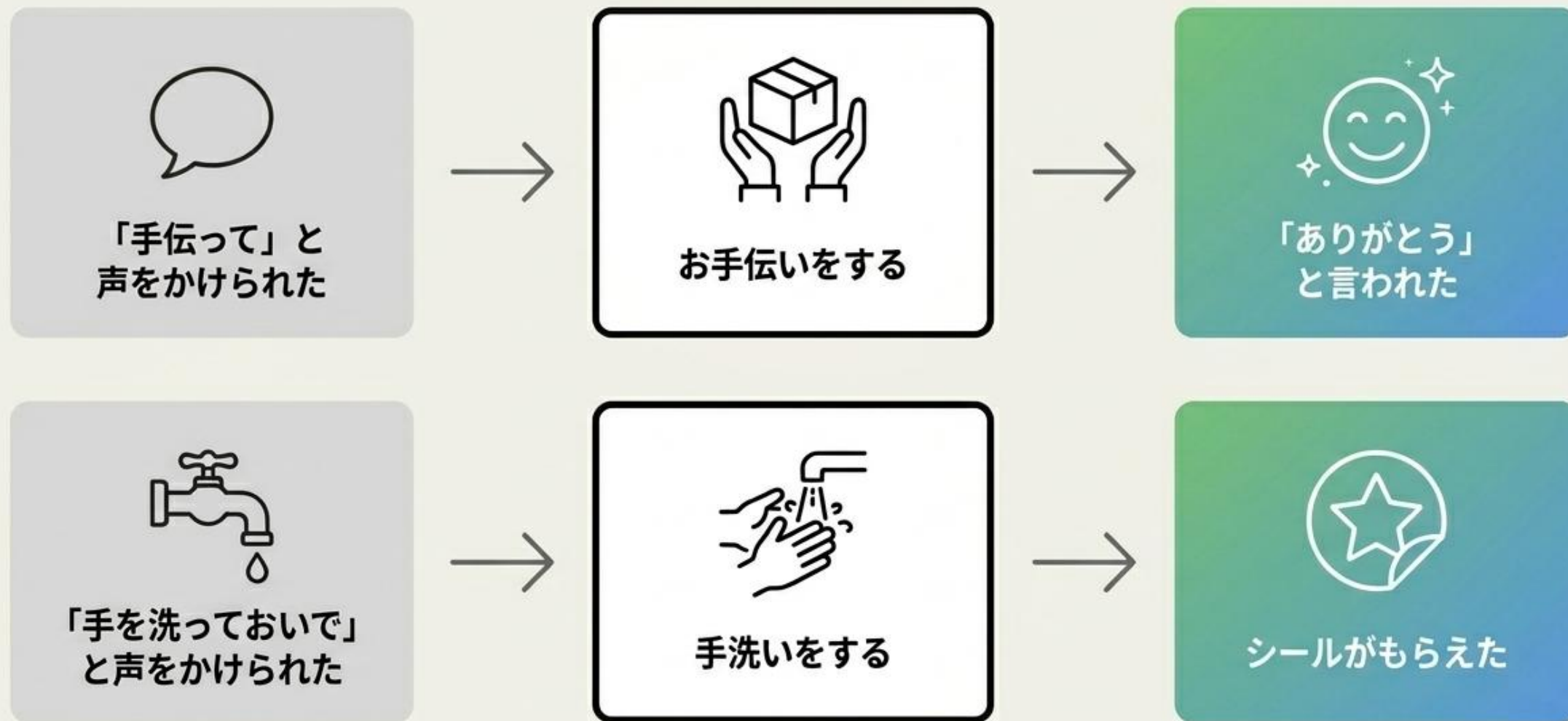
「その行動で、子ども
にとってどんな『良い
こと』があったか？」

行動は、その後の「結果（C）」によって維持される



子どもは「叩きたかった」のではなく、「お片付けから逃げたかった/注目されたかった」のが真の目的。

事例 01 / 02：お手伝いと手洗い



事例 03 / 04：自発的行動と日常習慣



事例 05 / 06：構造化とプロンプトの場面



掃除機を渡された



掃除を手伝う



ハイタッチを
してもらえた



毎日決まった
時間になった

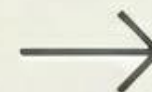
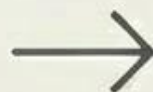
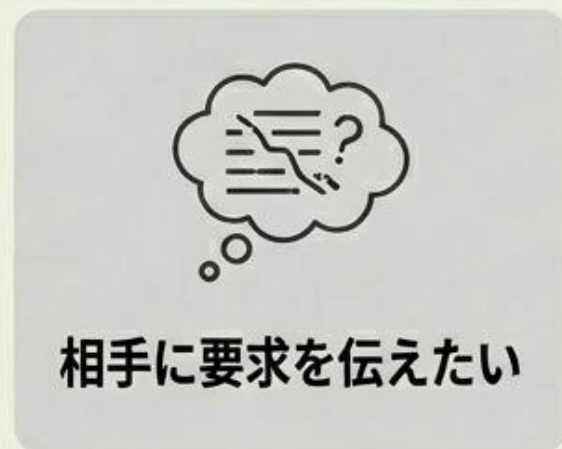


机に向かって宿題をする



花丸を描いてもらった

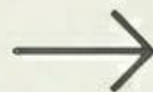
事例 07 / 08：適切な要求の伝達



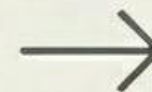
事例 09 / 10：手順と集団生活



朝7時になった



顔を洗って着替える



頭をなでてもらえた



授業中に発言したい



黙って手を挙げる



先生に当ててもらえた

事例 11 / 12：要求達成のための不適切行動



お母さんがお菓子を
持っている



お母さんを叩く



お菓子がもらえた



欲しいおもちゃを
兄弟が使っている



無理やり引っ張って取る



おもちゃが手に入った

事例 13 / 14：泣き叫びと注目要求



スーパーでお菓子を
買ってほしい



大声で泣き叫ぶ



お菓子を買ってもらえた



先生が別の子と
話している

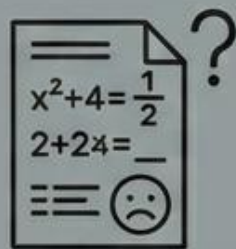


先生を叩く



先生がこちらを見て
注意した

事例 15 / 16：逃避・回避の行動



苦手な課題プリントを
出された



プリントを破る



課題をやらなくて済んだ



片付けの指示が
出た



部屋の隅へ逃げ回る



片付けを回避できた

事例 17 / 18：消去バーストと衝動



要求が通らずお菓子が
もらえなかった



さらに強く
叩く・引っ張る



根負けして
お菓子がもらえた



食事中に退屈になった



席を立ち上がって歩く



家族が追いかけて
かまってくれた

事例 19 / 20：終了の拒否と場所の移動



楽しい遊びを
「おしまい」と言われた



おもちゃを投げる



もう少しだけ
遊ばせてもらえた



買い物中に退屈になった



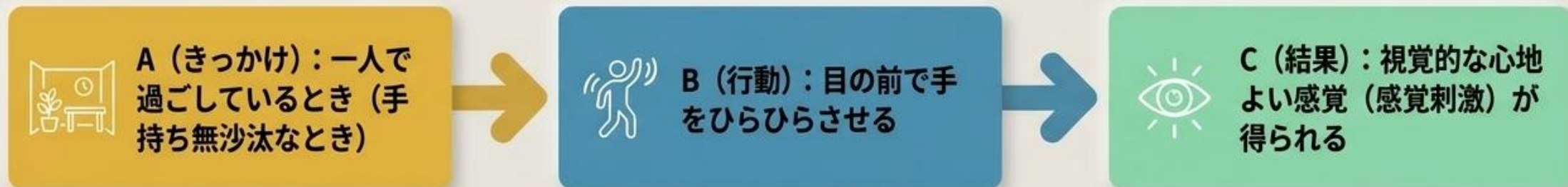
お店の中を走り回る



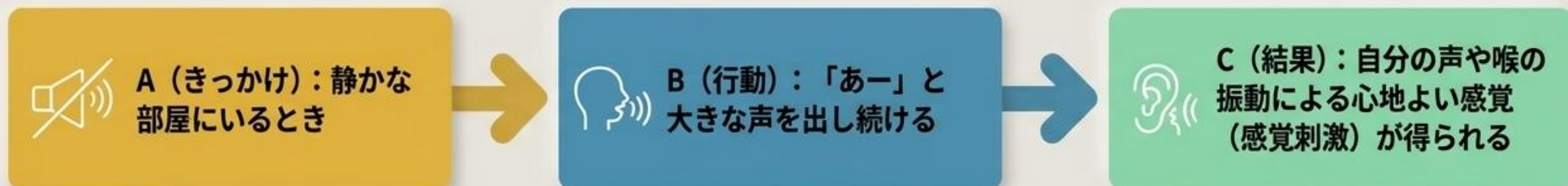
スマホを渡されて
動画を見られた

望ましくない行動の理解：感覚刺激が要因となる事例

【事例1：視覚的刺激の探求】



【事例2：聴覚・身体的刺激の探求】



※外部環境からの報酬（他者の注目やお菓子など）ではなく、行動自体から得られる内発的な感覚（心地よさ）が「C（結果）」として機能している点に注意。

不適切行動の4つの機能

機能	生じる結果	なくなる結果
注目	注目が少ない状況 →行動→周囲の注目	いやな注目 →行動→消去
活動 や物	物や活動が入手できない状況 →行動→入手できる。	いやな物や活動 →行動→消去
逃避	いやなことが目の前にある状況 →行動→やらずにすむ	
感覚 刺激	することがない状況 →行動→感覚刺激	いやな感覚刺激 →行動→消去

- ◆ 要求・要望・目的がある ⇒ 行動（含不適切） 対応可能
- ◆ 無意識レベル ⇒ 行動 対応困難

できる「環境設定」と「かかわり」



- ・ ABC分析→支援
- ・ 構造化
- ・ バイパスモデル

「環境設定」

店でほしいものをみつける

B（行動）

「買って～」と
大声で泣き叫ぶ

「かわり」

ほしいものが
手に入る

【3つのポイント】

レベルⅠ

『A』の状況を変える

「環境設定」

レベルⅡ

『C』の結果を変える

「かわり」

レベルⅢ

『B』の行動を変える

“ABC分析 → 支援” の考え方

- ① 代わりの行動をつくる
- ② 望ましい行動をつくる

不適切行動を減らすために**不適切な行動の頻度を下げる（＝強化しない）**

【不適切行動が強化され

ている状態を断ち切る】

方法① 刺激の撤去**方法② 消去手続き（計画的無視）****方法③ 嫌悪刺激の呈示（罰）****方法④ 分化強化手続き****ア 低頻度分化強化**：不適切行動の回数や時間が基準以下の場合に強化する**イ 他行動分化強化**：不適切行動が起きていない場合を強化する**ウ 対立行動分化強化**：同時に実行できない代替りの行動を強化**エ 代替行動分化強化**：不適切行動に置き換わる代替りの行動を強化**段階：【指示】 → 【再度指示】 → 【警告】 → 【罰】 ※ 事前合意**

物理的構造化：空間の意味を明確にする

未調整の環境（混乱と不安）



物理的に構造化された環境（集中と安心）



目的：ASD児童が理解しやすい環境を作る

方法：活動エリアをパーテーションや家具で区切る

効果：視覚的な刺激（ノイズ）を減らし、集中と安心を生む

物理的構造化

活動の領域別に教室等を区切り、この場所ではこの活動をするというように、活動と場面を対応させて構成する



教科ごとにグループを替える
机の配置や向きを変えるなど

【特別教室】

いつも一定の活動をするので、
何をすることがわかりやすい



教室の後ろにイスを用意して
休憩する場を作る など



物理的構造化2



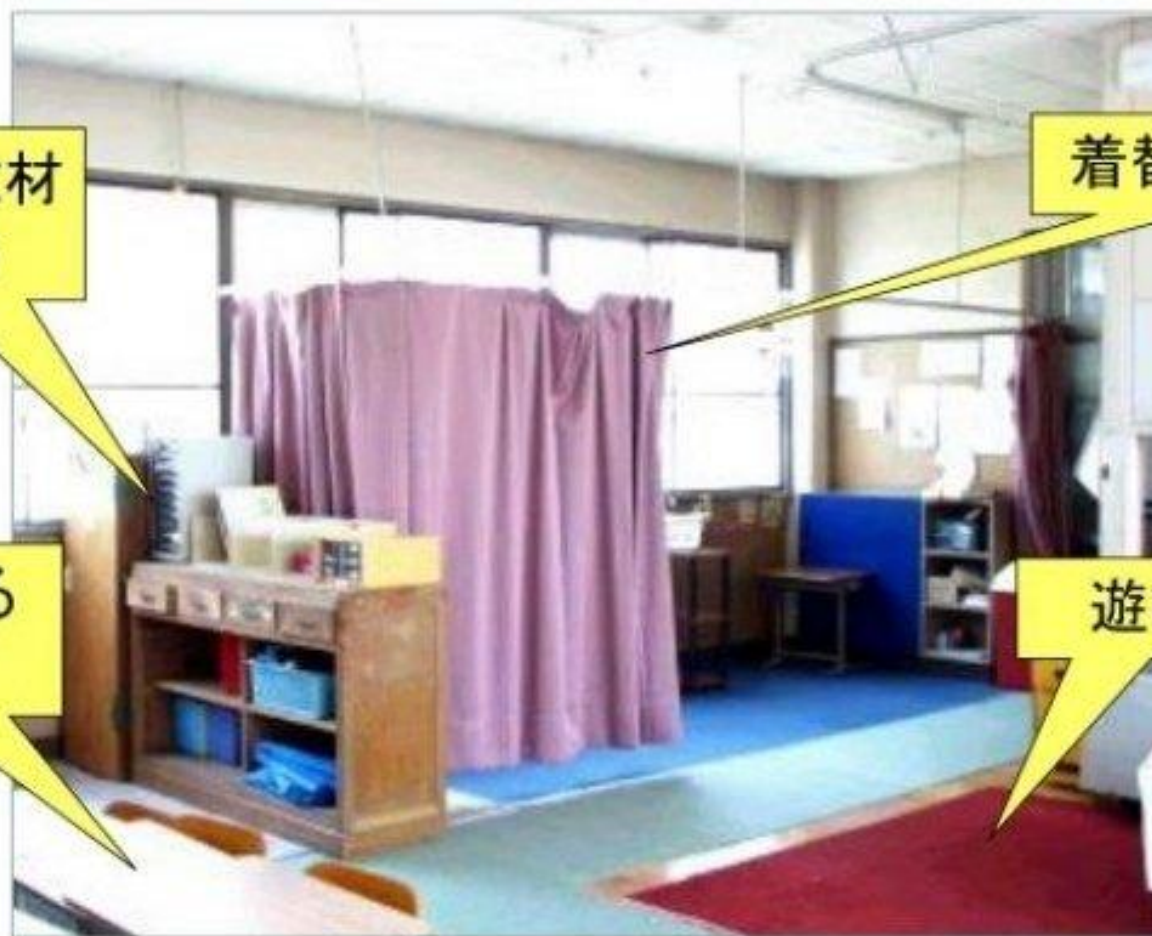
【活動ごとに教室を区切り活動と場面を対応】
着替え、学習、食事等をする場所を区切る

個別の教材
置き場

学習する
場所

着替えの場

遊び場



時間の構造化：未来を予測可能にする



課題

「次何が起こるか分からない」状態は極度のパニックを引き起こす。

解決策

1日のスケジュールを視覚的なルーチンで提示。

効果

予定変更の際も、言葉ではなくスケジュール表を書き換えることで納得しやすくなる。

時間の構造化

ひにち ようび	8 日	9 月	10 火	11 水	12 木	13 金	14 土
よてい							
ひにち ようび	15 日	16 月	17 火	18 水	19 木	20 金	11 土
よてい							



時間の構造化

文字とイラストで一日の活動をわかりやすく提示します。

- 文字をホワイトボードマーカーで記入し、一日の活動をわかりやすく提示します。
- 文字・イラストを手がかりにすることで、よりわかりやすくなります。

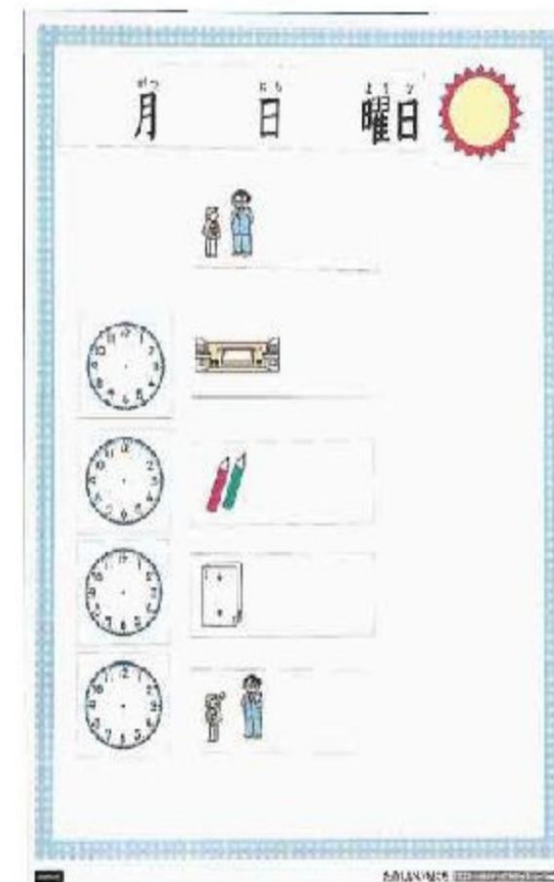


マグネット
シート

ウチタのしいいちにち 教授用

型番	本体価格	税込価格
8-342-0017	¥23,000	¥25,300

●材質:PET樹脂マグネットシート ●寸法:本体シート(850×600mm)、付属カード/単元カード(80×200mm)10枚、日付カード(80×400mm)1枚、時計カード(100×100mm)5枚、天気カード(100×100mm)5枚 ●付属品:マーカー3本(黒・赤・青)、ラッフル1個



(使用例)

※デザインが変わる場合があります。

活動の構造化と視覚的支援：自立を促す

消えてしまう聴覚情報（混乱）

空間に留まる視覚情報（自立）



手順の提示（始まりと終わり）を明確にし、
支援者に依存せず自ら行動できる仕組みを作る。

活動の構造化



てをぬらす



せっけんをてにだす



せっけんであらう



みずでよくながす



ペーパータオルでふく



こップにみずをいれる



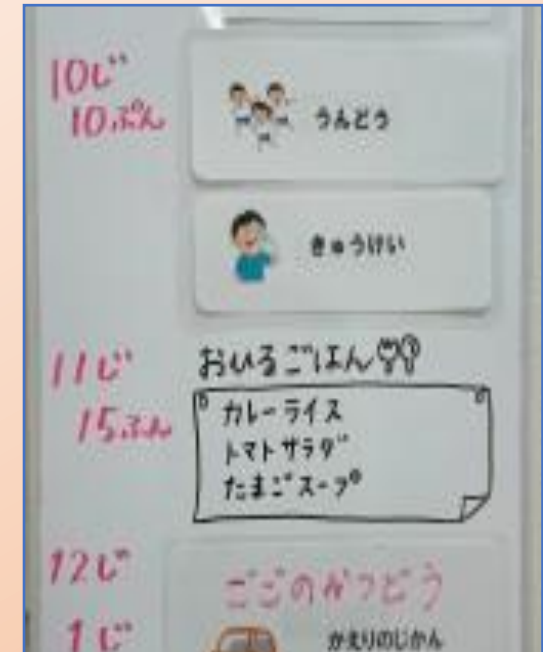
くちにみずをふくむ



うえをむいてうがいをする



みずをだす

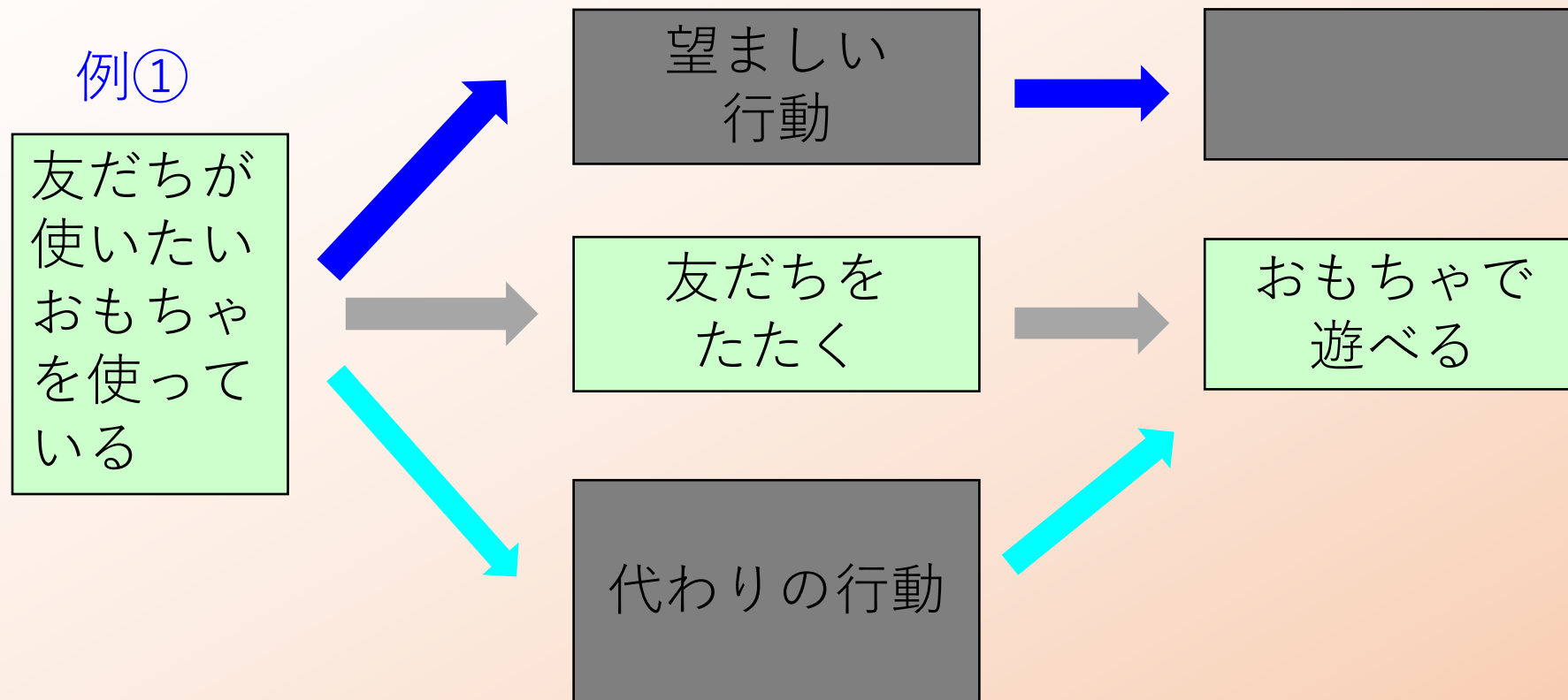


視覚的 支援



望ましい行動を身に付けさせる（ABA：バイパスモデル）

【子どもの力を高める支援を検討する】

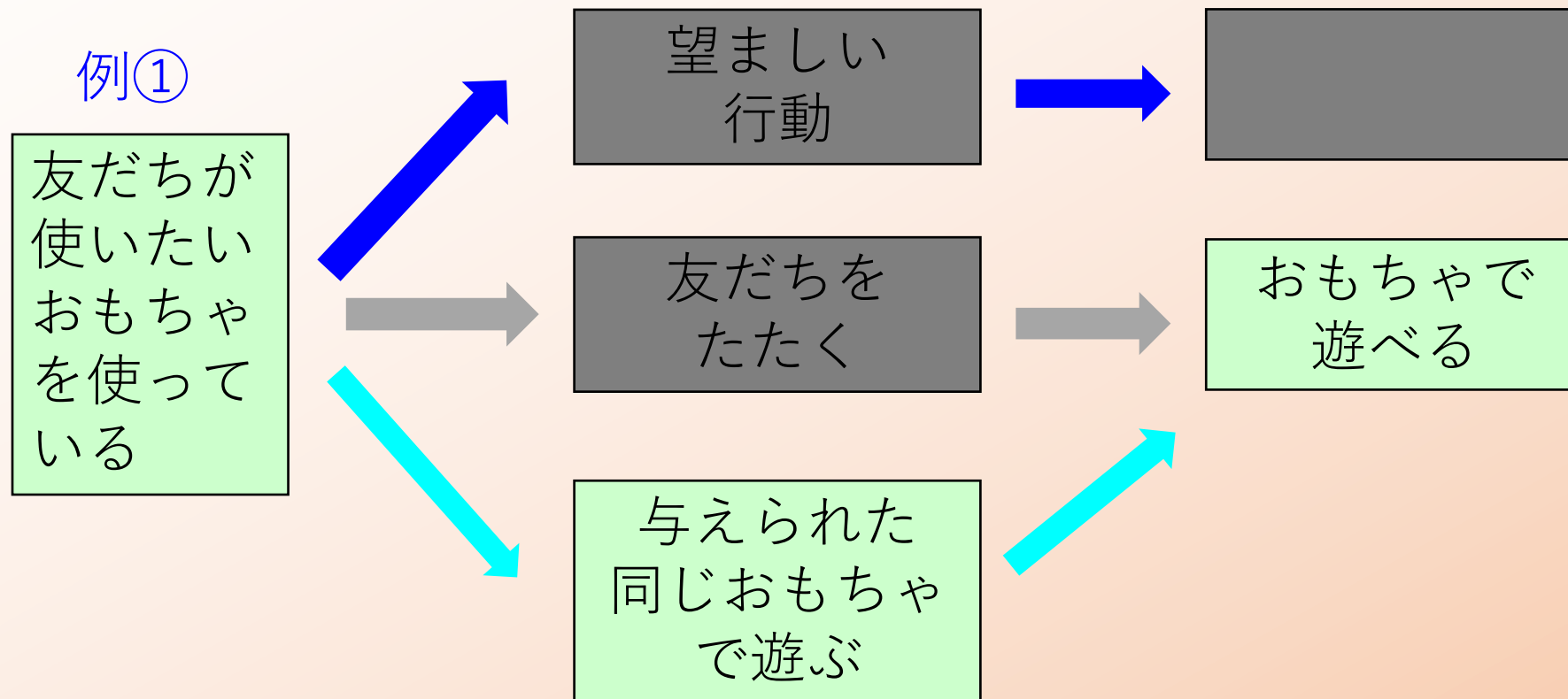


※ 学ぶ力を身に付けるスモールステップを踏んで！

子ども観察力＆支援力養成ガイド

望ましい行動を身に付けさせる（ABA：バイパスモデル）

【子どもの力を高める支援を検討する】

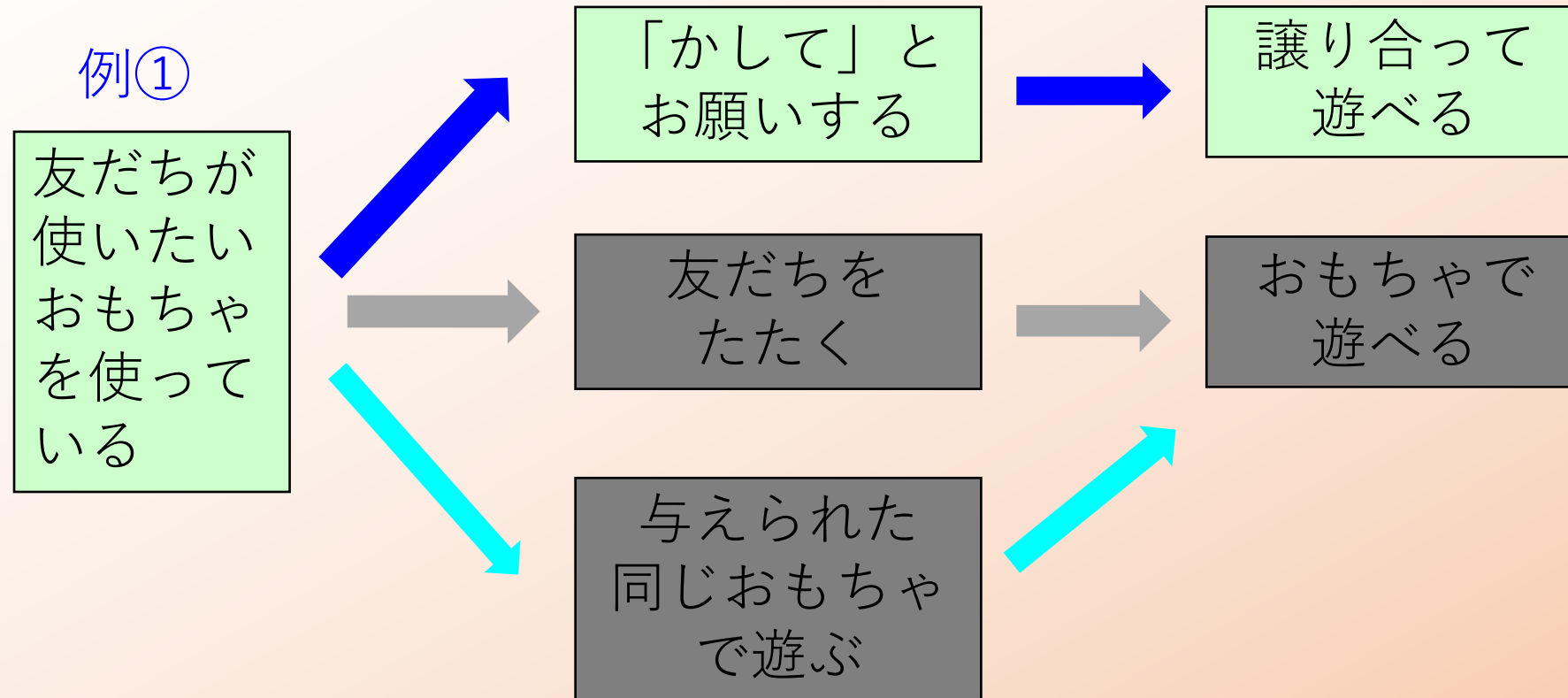


※ 学ぶ力を身に付けるスモールステップを踏んで！

子ども観察力＆支援力養成ガイド

望ましい行動を身に付けさせる（ABA：バイパスモデル）

【子どもの力を高める支援を検討する】



※ 学ぶ力を身に付けるスモールステップを踏んで！

子ども観察力＆支援力養成ガイド

【状況】高等部1年生のB君は、「**教室の掃除用具ロッカーに入り込む**」という不適切な行動が多い生徒でした。その行動は、何もすることがない暇な状況で特によく起こすようでした。ロッカーに入り込むと、何かブツブツ言っていたり鼻歌を歌っていることが多いのです。

そこでまず取り組んだことは、これまで好き勝手に入り込める状況だったのを、

① **「きゅうけい」カードを担任に渡さないと入れないルールを徹底**（カードを渡せば入ることを許可される）

次にこのルールが定着したことを見定めてから、

② **一日に使えるカードの枚数を徐々に減らしていった。**

最初は10枚使えたのを、**2週間かけて5枚にまで減らしていった。**

それに伴い順調にその制限枚数に収まるように入り込む回数と総時間数が減っていきました。

さらに暇な時間をできるだけ減らすために、

③ **iPadでYouTubeの動画を見ることに誘導**

B君は昔懐かしい「東京フレンドパーク」を見ることがお気に入りなのですが、

iPadを手の届かない棚の中にしまっておく

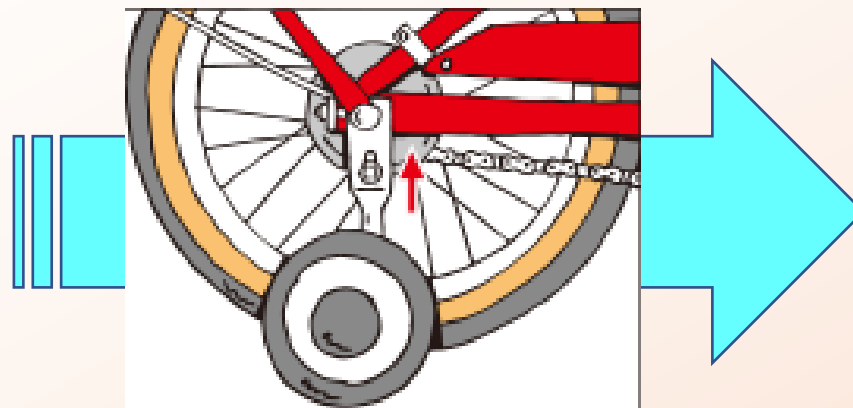
とそこを指差して、「フレンドパーク！」と一語文で要求するようになりました。

そこでさらに欲張って、

「フレンドパーク、見せてください」という二語文で言うように教えていった

ところ、それも定着しました。

そうこうしているうちに、今ではロッカーに入り込むことは全くなくなりました。



支援 = 補助輪
つけ

補助輪
はずし

ひとりでできる

支援の
「つく」と「はなれる」

手助けの量