アセスメント力を高める実践研修

～一人一人の異なる特性に応じた支援を目指して～



R8.11.12
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

見えるのは「行動」だけ



- 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喩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方がわからない
- 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」かわかりにくい
- 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い、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

- 工作や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ても、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・繰り下がりの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

- 宿題に取りかかれず、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

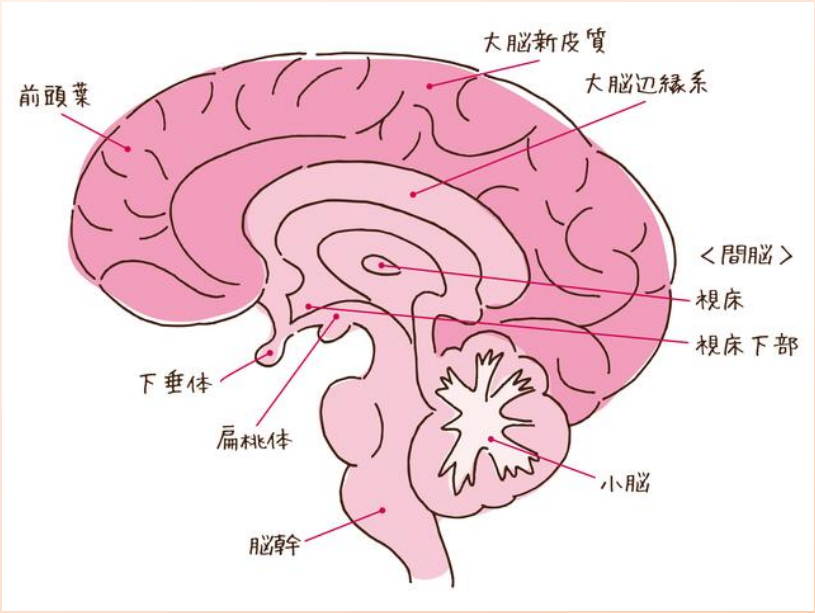
定型発達

サンクスシェア

快・不快
(やってみたいのもと)
子ども脳

情動をつかさどる偏桃体（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

サンクスシェア

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

発達と人間関係

年齢	心の発達の主な特徴	感情・対人関係	コミュニケーション・ことば	心の理解
0歳（0～12か月）	人への興味が育つ	・笑顔に反応（社会的微笑） ・抱っこで安心	・泣きで気持ちを伝える ・喃語が始まる	**・自分と他者の区別が芽生える**
1歳（12～24か月）	自分の気持ちが芽生える	・イヤイヤ期の始まり ・人見知り	・単語が出る（ワンワン等）	**・自分の欲求を優先**
2歳	自我が強くなる	・“じぶんの！”が増える	・二語文（ママきて）	**・相手の気持ちはまだ理解困難**

発達と人間関係

年齢	心の発達の主な特徴	感情・対人関係	コミュニケーション・ことば	心の理解
3歳	気持ちの種類が増える	・友だちと少しずつ遊べる	・会話が増える	**・相手にも気持ちがあると気づく**
4歳	社会性が伸びる	・けんかが増える（学習期） ・順番・交代の理解	・感情の言語化が進む	**・相手の視点を少し理解**
5歳	相手理解が伸びる	・ごっこ遊びで役割理解 ・協力できる	・複雑な文で話す ・理由説明が可能	**・心の理論が発達**

発達と人間関係

年齢	心の発達の主な特徴	感情・対人関係	思考・学習	自己理解・心の理論
6〜7歳（小1〜小2）	“学齢期の心”が育ち始める	・ルール意識が育つ ・友だちトラブルが増える ・大人の承認を求める	・具体的に考えるのが得意 ・学習の基礎が整う	**・自他の気持ちを区別** **・相手の視点を理解し始める**
8〜9歳（小3〜小4）	自立心が伸びる時期	・仲間意識が強くなる ・グループ内の位置を気にする ・正義感が強まる	・論理的思考が発展 ・計画性が芽生える	**・相手の感情理解が深まる** **・劣等感や恥ずかしさが増える**
10〜11歳（小5〜小6前半）	抽象的な考えが育ち始める	・友人関係が固定化 ・深い悩みが増える ・協調と主張のバランスを学ぶ	・抽象概念の理解が進む ・原因と結果を考える力が育つ	**・自己評価が現実的に** **・他者の意図を推測できる**
11〜12歳（小6後半）	思春期の入り口	・自尊感情が揺れやすい ・友だちの影響が強くなる ・自分らしさを意識	・仮説的思考の萌芽 ・自己管理力が伸びる	**・複雑な気持ちを分析** **・第三者視点の発達**

サンクスシェア

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

必要な支援の「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（＝「見立て」ること）

アセスメントの方法

・観察（自然観察・仮説検証観察）
・面接（本人や保護者、関係者からの聞き取り・情報収集）
・質問紙法（アンケート）
・検査法（学力検査　知能検査　性格検査　投影法
　人間関係検査　作業検査法　各種心理検査）
・ポートフォリオ（連絡帳　写真　創作作品　絵画　感想文など）

サンクスシェア

アセスメントの視点（５領域）

（ア）健康・生活
（ａ）健康状態の把握
（ｂ）健康の増進
（ｃ）リハビリテーションの実施
（ｄ）基本的生活スキルの獲得
（ｅ）構造化等により生活環境を整える

（イ）運動・感覚
（ａ）姿勢と運動・動作の基本的技能の向上
（ｂ）姿勢保持と運動･動作の補助的手段の活用
（ｃ）身体の移動能力の向上
（ｄ）保有する感覚の活用
（ｅ）感覚の補助及び代行手段の活用
（ｆ）感覚の特性（感覚の過敏や鈍麻）への対応

（ウ)認知・行動
（ａ）視覚、聴覚、触覚等の感覚や認知の活用
（ｂ）知覚から行動への認知過程の発達
（ｃ）認知や行動の手掛かりとなる概念の形成
（ｄ）数量、大小、色等の習得
（ｅ）認知の偏りへの対応
（ｆ）行動障害への予防及び対応

（エ）言語・コミュニケーション
（ａ）言語の形成と活用
（ｂ）受容言語と表出言語の支援
（ｃ）人との相互作用によるコミュニケーション能力の獲得
（ｄ）指差し、身振り、サイン等の活用
（ｅ）読み書き能力の向上のための支援
（ｆ）コミュニケーション機器の活用
（ｇ）手話、点字、音声、文字等のコミュニケーション手段の活用



（オ）人間関係・社会性
（ａ）アタッチメント（愛着行動）の形成
（ｂ）模倣行動の支援
（ｃ）感覚運動遊びから象徴遊びへの支援
（ｄ）一人遊びから協同遊びへの支援
（ｅ）自己の理解とコントロールのための支援
（ｆ）集団への参加への支援

児童発達支援ガイドラインに示された「本人支援」

サンクスシェア

アセスメントのステップ

アセスメントとは、単に情報収集することではない！

① できているか、できていないかを把握

② なぜ？の「背景」を探る（特性）

③ 必要な支援を「見立て」る（行動分析）

③‘ どうやったらできるのか？を見つける　＝　「アセスメント」

ABC分析

サンクスシェア

ABC分析 7ステップ

① 標的行動を決める

② A・B・Cを記録

③ 複数回集める

④ パターンを探す

⑤ 機能を仮説化

⑥ 支援を実施

⑦ 評価して修正

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。

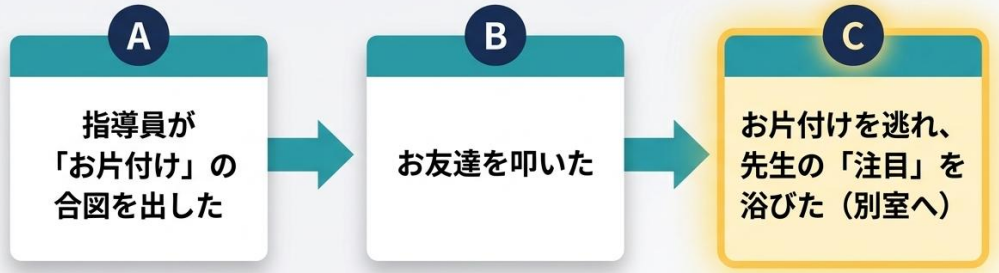
「解釈を交えず、事実だけを記録する」

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。

NotebookLM

サンクスシェア

手順① 標的行動を決める

まずは「何を記録するか」を、誰が見ても分かる言葉にする

× あいまいな表現

・落ち着きがない
・パニックになる
・わがまま

○ 観察できる表現

・活動中に席を立つ
・床に寝転び「嫌だ」と大声で言う
・他児の腕を手で叩く

手順② A：行動の直前を見る

「何がきっかけ？」を推測せず、直前の出来事を観察する

人

職員の声かけ
他児とのやり取り

活動

宿題・片付け
自由遊び・待ち時間

環境

場所・人数
音・時間・切り替え

事実で書く　×「宿題を嫌がった」　→　○「職員が『宿題を始めよう』と言った」
例：15:30、自由遊び終了5分前に「あと5分で片付け」と伝えた。

手順③ B：行動を具体的に記録する

行動そのものを「見たまま・聞いたまま」記録する

回数
何回？

時間
何分？

強さ
どの程度？

× 解釈
「パニックになった」
「荒れた」
「不機嫌だった」

○ 具体的な記録
「床に寝転び、約3分間泣きながら『嫌だ』と繰り返した」
「職員の腕を平手で2回叩いた」

手順④ C：行動の直後を見る

行動のあとに「何が変わったか」を記録する

A｜宿題を提示
職員：
「宿題を始めよう」

B｜大声・離席
「嫌だ！」と言って
席を立つ

C｜その後
宿題が一旦中断された

手順⑤ 1回で決めず、複数回集める

記録を並べると「共通するパターン」が見えてくる

月	宿題提示	大声・離席	
火	プリント提示	紙を投げる	
水	計算問題提示	机の下へ	
木	宿題提示	「やらない」	開始が遅れる

課題？
宿題？
勉強？
に対する
大きな拒否感？

見えてきたこと

「課題提示」→「行動」→「課題の延期・中断」が繰り返されているかも

サンクスシェア

手順⑥ 行動の「機能」を仮説として考える

問い：この行動によって、本人は何を得ている／避けている？

ほしい
物・活動・要求

気づいて
注目・関わり

避けたい
課題・刺激からの
回避／逃避

感覚
感覚的な結果

手順⑦ 支援を組み立てる

A・B・Cのそれぞれに、支援の工夫を考える

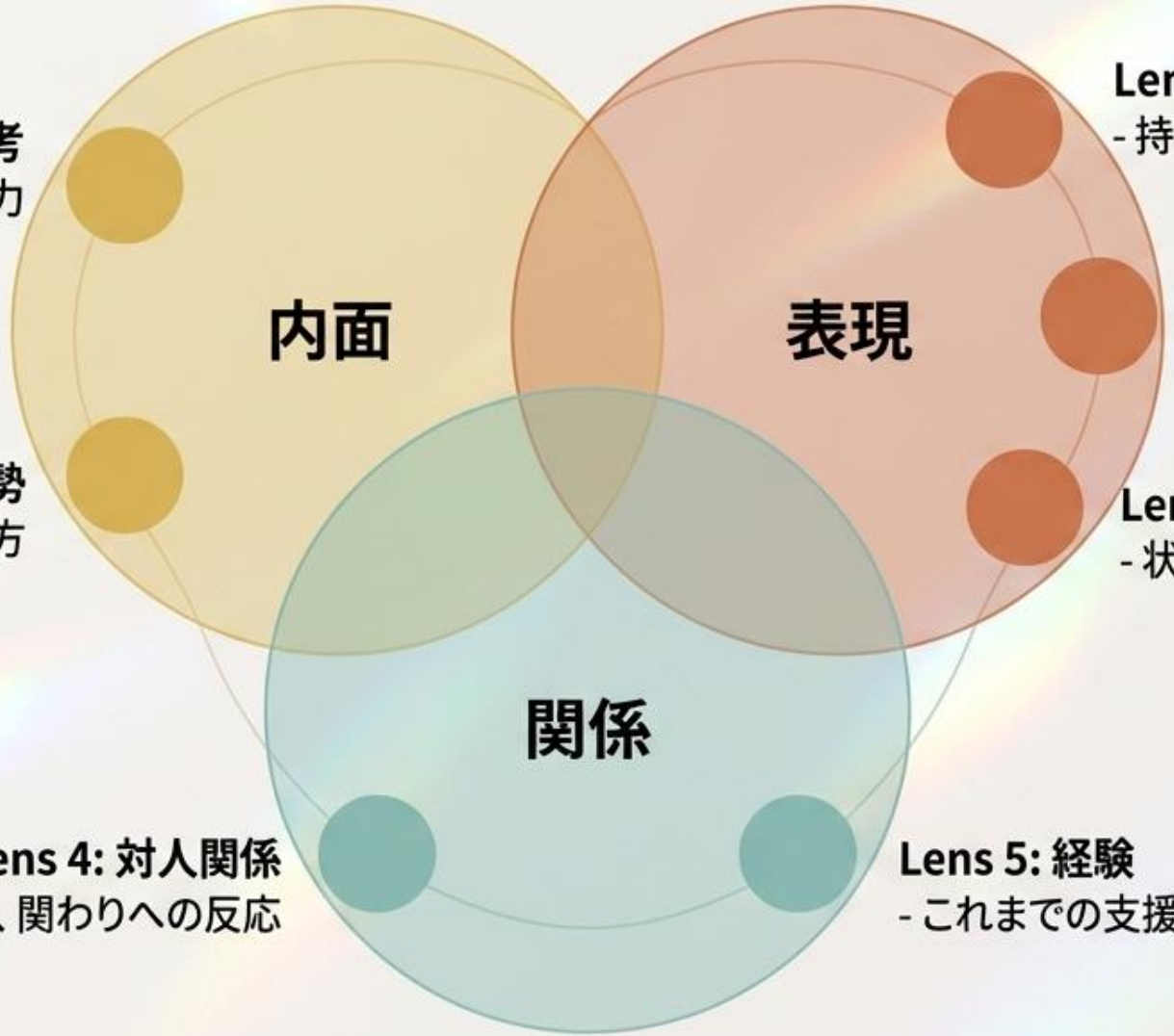
A｜起こる前の工夫
- 課題量を調整
- 見通しを示す
- 順番を選べるようにする
- 休憩を予定に入れる

B｜代わりの行動
「休憩したい」
「手伝って」
「分からない」
など、伝え方を教える

C｜適切な行動の後
適切に伝えられたら
休憩・援助など、本人に
意味のある結果につなげる

サンクスシェア

強みを見つける7つのレンズ



Lens 1: 能力・スキル
- 持っている力、できる反応

Lens 2: 思考
- 感じ取り、理解する力

Lens 3: 行動特性
- 安定した取り組み方

Lens 6: セルフマネジメント
- 状態を表し、安定を保つ力

Lens 7: 価値観・姿勢
- その人らしさ、生き方

Lens 4: 対人関係
- 信頼関係、関わりへの反応

Lens 5: 経験
- これまでの支援や生活で育った力

NotebookLM

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。」

NotebookLM

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。」

NotebookLM

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。」

NotebookLM

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。」

NotebookLM

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。」

NotebookLM

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

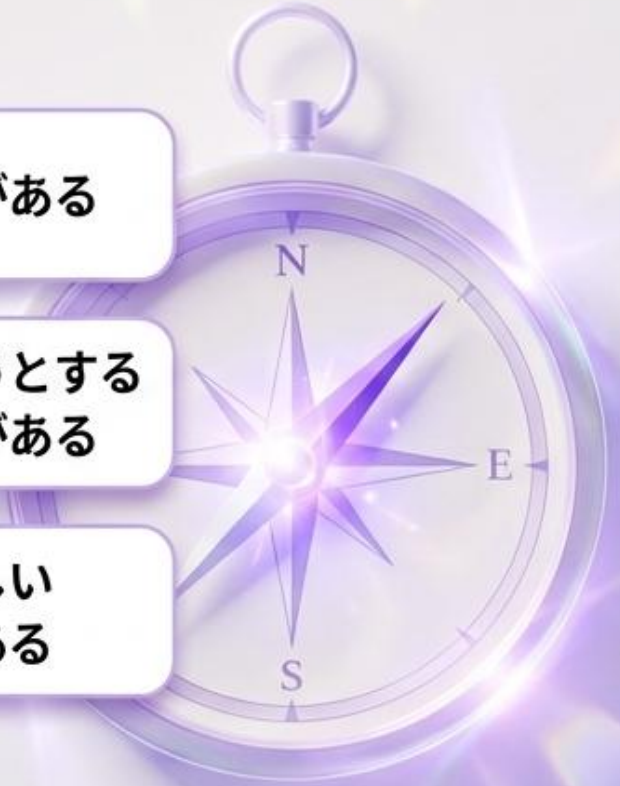
「この子は疲れたときに静かな場所で休むと、再び活動に戻ることができます。」

NotebookLM

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。」

NotebookLM

障がいの２つの“D”

Disability

Learning Disability, **LD**



Disorder

Attention-deficit hyperactivity disorder、**ADHD**



『新たなできる』をつくる・『今あるできる』を増やす　の見極め

サンクスシェア

「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のではありません。
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。

NotebookLM

視点の転換：可能性を見つけるリフレーミング



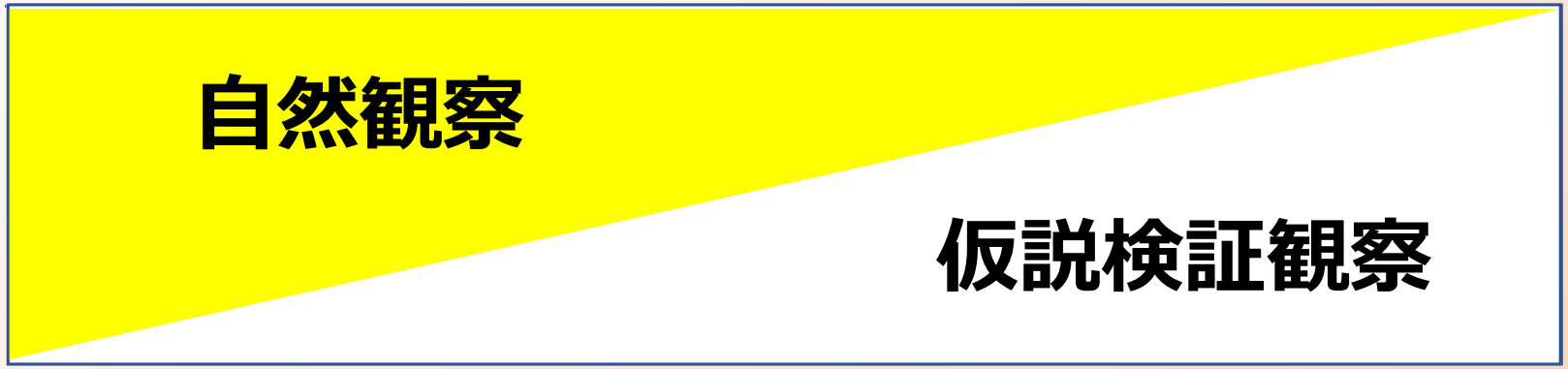
「できないこと」

「どんな条件ならできるか」
「どんな支援があると力を発揮できるか」

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。

NotebookLM

「自然観察」△　→　「仮説検証観察」○



できる「環境設定」と「かかわり」

サンクスシェア

・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　「かかわり」

レベルⅢ　『B』の行動を変える

① 代わりの行動をつくる

② 望ましい行動をつくる

“ABC分析　→　支援”　の考え方

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わりの行動を強化

エ **代替行動分化強化**：不適切行動に置き換わる代わりの行動を強化

段階：【指示】　→　【再度指示】　→　【警告】　→　【罰】　※ 事前合意

構造化とは

6 つの 不安

QUESTION 01
What 何を?

QUESTION 02
Where どこに?

QUESTION 03
How much どれくらい？

QUESTION 04
Order どの 順番?

QUESTION 05
Until いつまで?

QUESTION 06
And then 終わったら 次は?

６つの不安を取り除くことを目的に、
「環境」「時間」「活動」をわかりやすく整えること・そして、伝えること

サンクスシェア

構造化の４つの要素

① 物理的構造化



「どこで何をするか」
空間で伝えること

② 時間の構造化



「次に何があるか」
見える形で伝えること

③ 活動の構造化



「何をどこまでやるか」
明確にして伝えること

④ 視覚の構造化



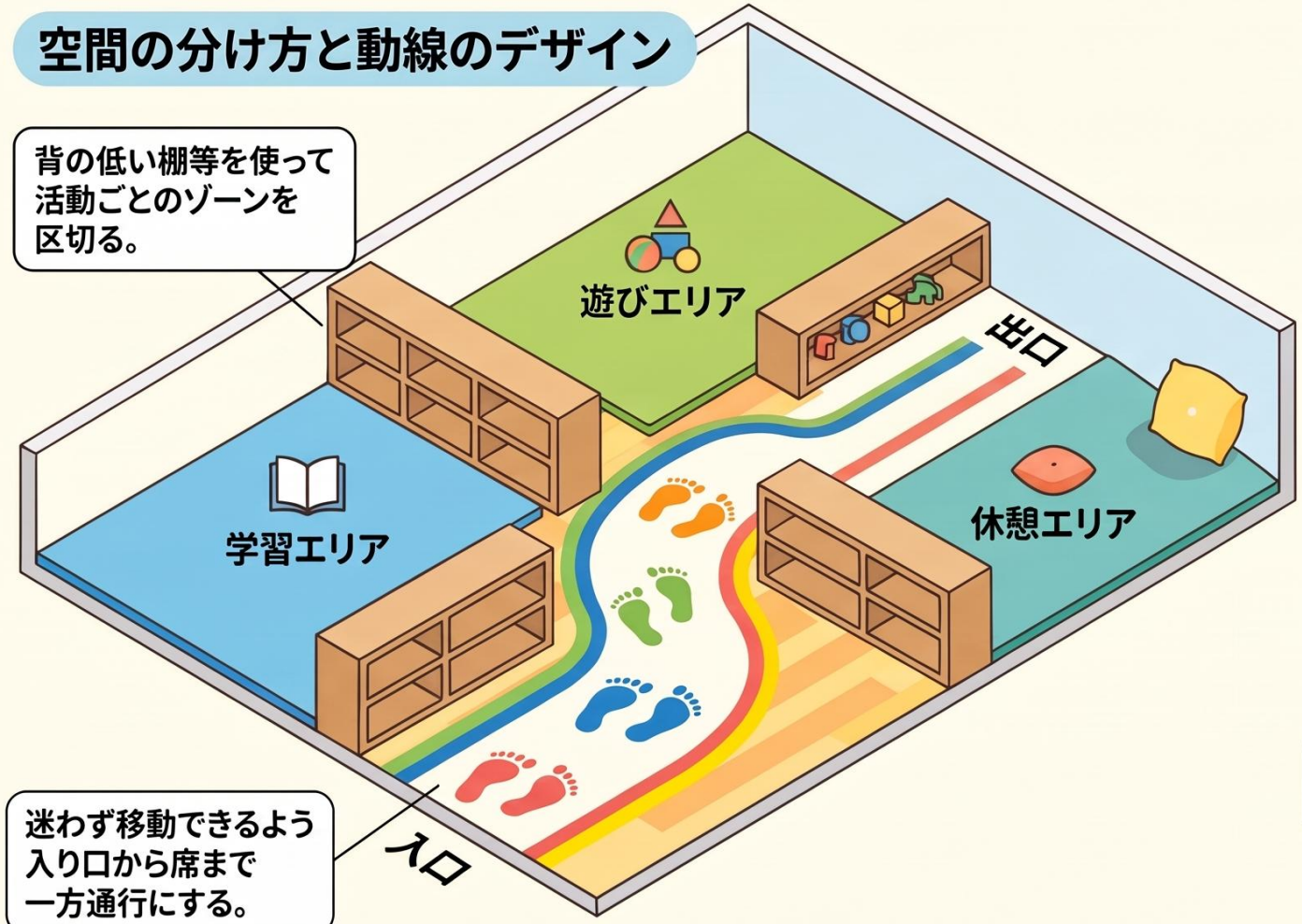
「情報を見て分かる形に」
絵・写真・色で伝える

サンクスシェア

空間で伝える「物理的構造化」の具体例ガイド

言葉の指示に頼るのではなく「どこで何をするか」を空間で分かりやすく伝える支援技法。
エリア分け、動線づくり、視覚的境界の3要素で、子どもが自分で理解して行動できる環境を整えます。

空間の分け方と動線のデザイン



視覚的境界と作業環境の整理

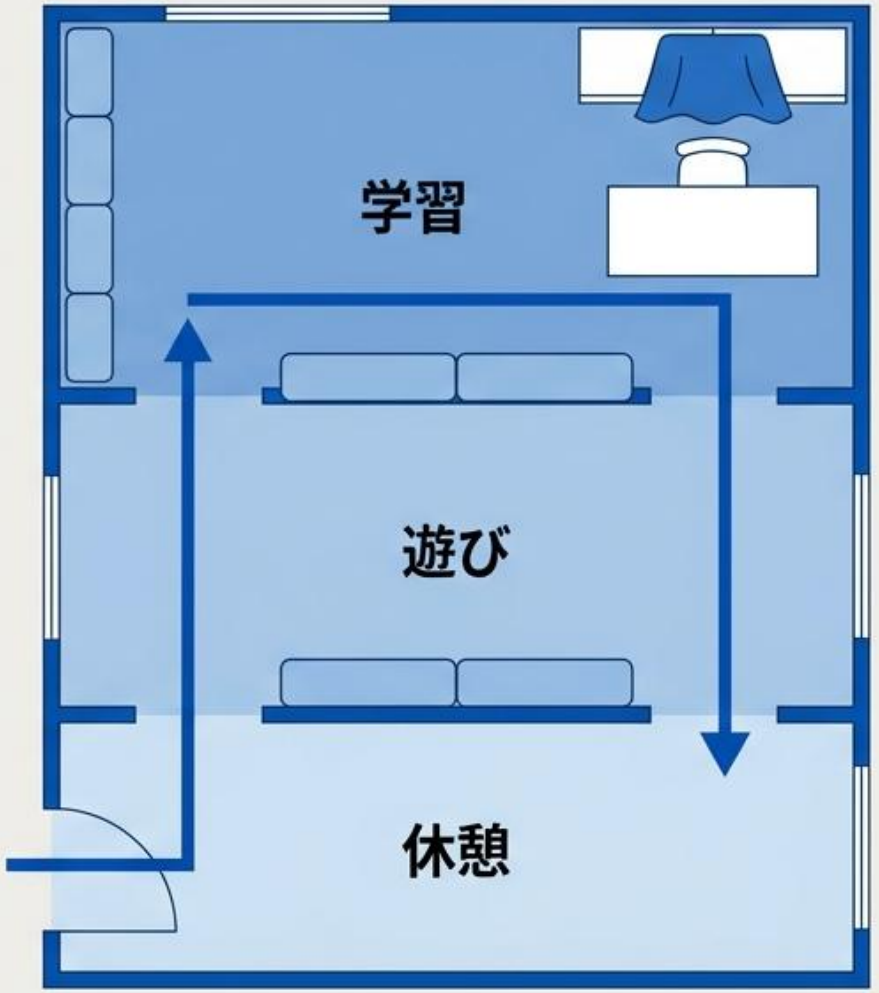


Gemini Not
サンクスシェア

【物理的構造化】「どこで何をするか」伝わっていますか？

～空間を区切り、行動のサインをつくる～

- ☐ **エリア分けの明確化**
  学習コーナー・遊びコーナー・休憩コーナーなど、活動の目的ごとにスペースがはっきりと区別されているか？（「静」と「動」の分離）
- ☐ **一方向動線の確保**
  玄関から席まで、または活動の移動時に「迷い」が生じないよう、床のテープや足形マークで一方向の自然な流れが作られているか？
- ☐ **視覚的境界線の設置**
  空間の区切りが「大人の頭の中」だけでなく、子どもにも見える形（背の低い棚、カラーマット、机の上のテープ枠など）になっているか？
- ☐ **不要な刺激の遮断**
  今使わないおもちゃや教材に布をかけるなど、子どもの視界から余計な情報（誘惑・ノイズ）を物理的に隠しているか？



Gemini Note
サンクスシェア

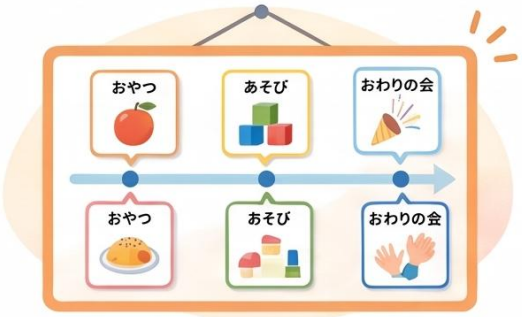
見通しの不安を解消する！「時間の構造化」実践ガイド

放課後等デイサービスや児童発達支援施設で働く支援員・保育士（福祉・教育分野の専門職）向け

なぜ「時間の構造化」が必要なのか？（目的と効果）



1日の流れを視覚的に



スケジュールボードやカード式予定表を使って、
全体の流れを目に見える形にします。



「次に何があるか」「いつ終わるか」が分かり、
安心して今の活動に集中できます。

現場で効果的に活用するためのポイント

子どもの「目線の高さ」に設置する



掲示位置が高すぎると見てもらえないため、
必ず子どもの目線に合わせて配置します。

予定表を確認して動く「習慣」を定着させる

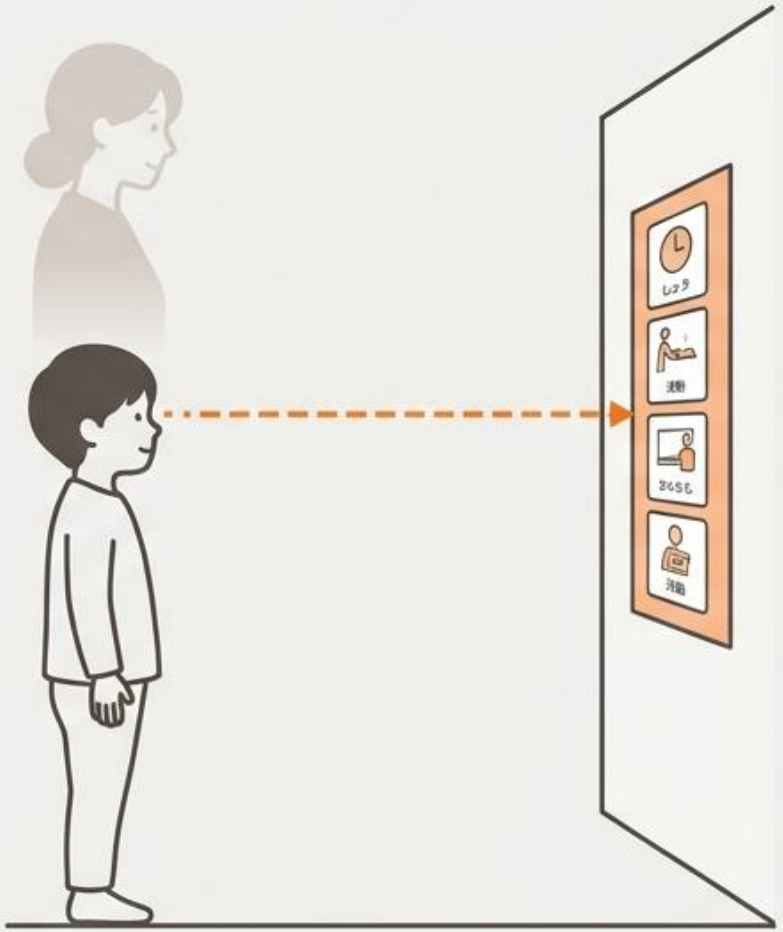


ツールを作るだけでなく、子ども自身が自ら
確認して行動できるよう繰り返し促します。

Gemini Not
サンクスシェア

【時間的構造化】「次に何があるか」見えていますか？
～見通しの不安をなくし、今の活動に集中させる～

- ☐ **目線の高さへの設置（※最重要）**
  スケジュールボードは「大人の貼りやすい位置」ではなく、「子どもの目の高さ」に設置されているか？
- ☐ **活動の「終わり」と「次」の提示**
  「今は何をする時間か」「それが終わったら次は何か」が、カード式の予定表などで一目で確認できるようになっているか？
- ☐ **変化への事前対応**
  急な予定変更があった際、口頭での説明だけでなく、スケジュールボードのカードを差し替えるなど「見える形」で変更を伝えているか？
- ☐ **使う習慣の定着**
  ただ壁に貼ってあるだけでなく、活動の切り替えごとに子どもと一緒にボードを確認するルーティンが現場で定着しているか？



Gemini Note
サンクスシェア

活動の構造化：ゴールの可視化で「終わり」を明確にする方法

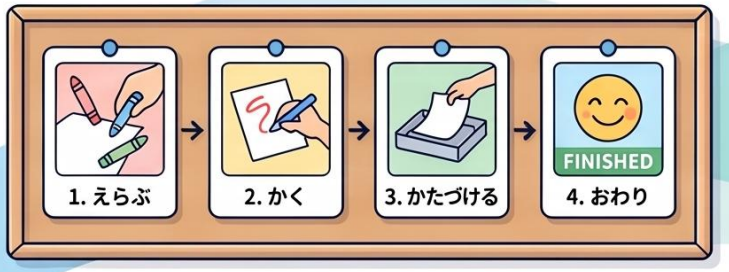
「活動の構造化」とは、子どもが「何をどこまでやれば終わりか」を明確にし、安心して活動に取り組める環境を整える支援手法です。
ツールや配置を工夫して活動のゴールを可視化することで、指示を繰り返さなくても自発的な行動を引き出すことができます。

活動のゴールを可視化する3つのツール



「やること」「おわった」ボックスの活用

左右に箱を並べ、教材の物理的な移動で終わりの感覚を視覚化します。



視覚的な「手順カード」の提示

絵や写真で作業手順を示し、文字が読めなくても
順序を理解できるようにします。



「チェックリスト」による完了の提示

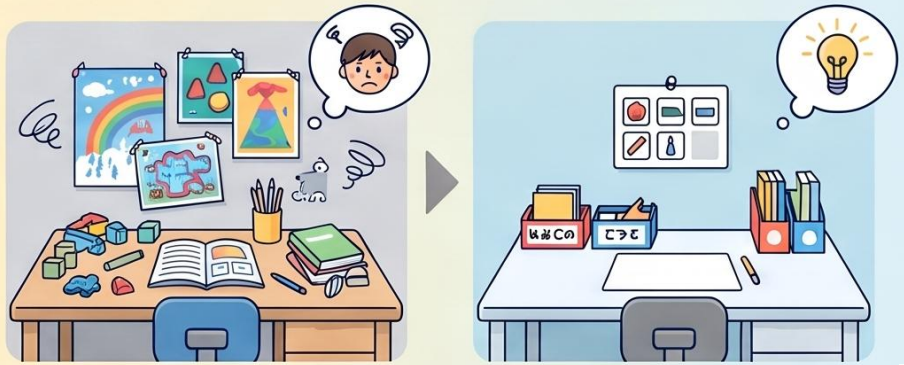
完了のチェックボックスや目印を設け、
終わりの見通しを持たせます。

ゴールが伝わる構造化教材の工夫



手順と終わりの明記

設問の区切りを明確にし、どこまでやれば選択できるかを一目で伝えます。



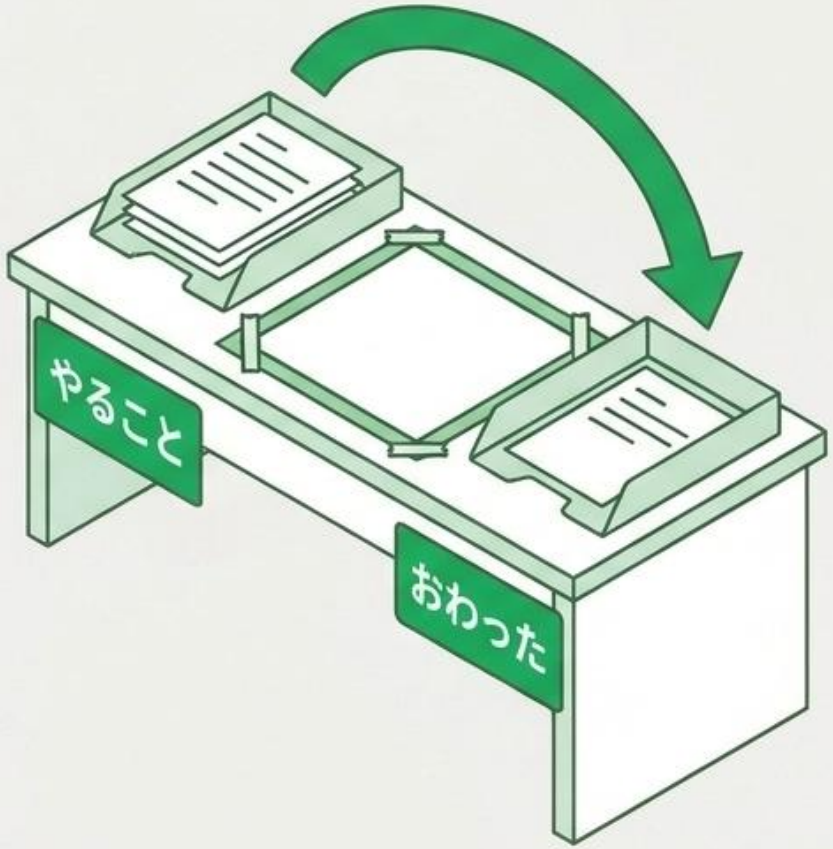
不要な刺激の削減と視覚化

余計な情報を隠し、絵・写真・色・形を活用して直感的に理解させます。

Gemini Not
サンクスシェア

【活動的構造化】「何をどこまでやるか」明確ですか？
～手順とゴールを視覚化し、達成感を引き出す～

- ☐ **手順のステップ化**
  活動や作業のプロセスが、子どもが一人で進められるレベルまで分解され、手順カードやチェックリストとして提示されているか？
- ☐ **ゴールの絶対的な明示**
  「どこまでやれば終わりか」が明確か？（例：タイマーの視覚化、教材の枚数の固定、終わりの目印の設置）
- ☐ **「やること」「おわった」の物理的配置**
  机の左側に「やること（未完了）」の箱、右側に「おわった（完了）」の箱を配置するなど、活動の進行度が物理的にわかる仕組みがあるか？
- ☐ **教材自体の構造化**
  提供している教材は、文字が少なく図が多いか？設問の区切りが明確で、どこに答えを書けばいいか直感的にわかるか？



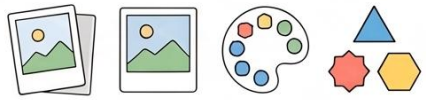
Gemini Not
サンクスシェア

直感的に伝わる！放課後等デイサービスの「視覚的構造化」と環境づくりのポイント

視覚的構造化で子どもが自分で見て理解し、主体的に動ける環境づくりを解説

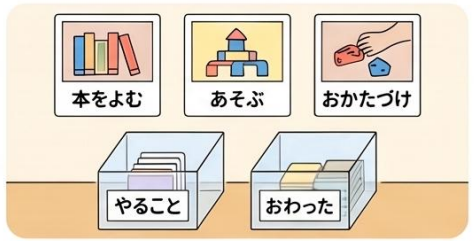
直感的に伝える視覚的構造化の工夫

絵・写真・色・形を使って「見て分かる」情報に変換



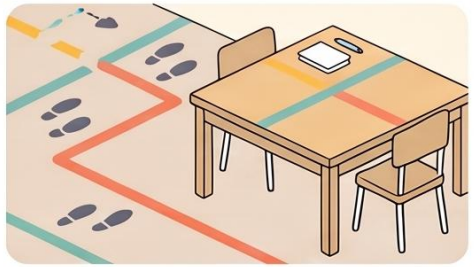
文字が読めない子どもでも、視覚情報があれば自分で行動を判断できます。

ラベル・手順カード・掲示物で活動と役割を明示



写真ラベルや「やること／おわった」箱を使い、ゴールや片付け先を示します。

テープやマークを活用して動線や境界線を可視化



床の足形マークや机のテープ区切りで、進む方向や物の置き場を伝えます。

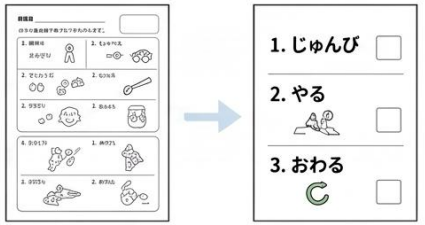
視覚的刺激のコントロールと環境の整え方

不要な視覚刺激を遮断して集中できる環境を作る



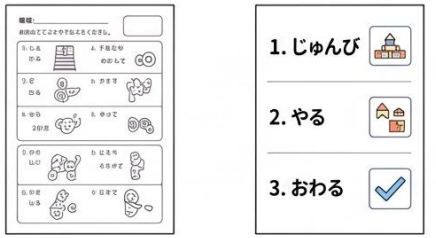
使わないおもちゃや教材に布をかけることで、余計な刺激を視界から外します。

教材の情報量を絞り手順やゴールを明記



不要な情報を削り、手順番号やチェックボックスを追加して隠潔にします。

教材の情報量を絞り手順やゴールを明記



不要な情報を削り、手順番号やチェックボックスを追加して簡潔にします。

子どもの目線と伝わりやすさに合わせてツールを調整



掲示の位置を低くし、絵や写真を用いて「子どもに意因が届く形」に整えます。

Gemini Not
サンクスシェア

【視覚的構造化】「見て直感的にわかる」情報ですか？
～言葉に頼らず、子どもの「認知の枠組み」に合わせる～

- ☐ **絵・写真・色の直感的な活用**
  文字が読めない、または読めても意味の理解が苦手な子どものために、情報を「文字だけ」でなく、絵カード・写真・色分けに変換しているか？
- ☐ **ラベルと実物のリンク**
  おもちゃの片付け棚などのラベルは、子どもにとって小さすぎないか？ラベル（写真や絵）と実際のアイテムが完全に一致しているか？
- ☐ **情報量（過剰な刺激）のコントロール**
  掲示物や手順書に、不要な装飾や情報が含まれていないか？（大人の目線で「可愛いから」と追加したイラストが、逆にノイズになっていないか？）
- ☐ **「子ども目線」での最終確認**
  作成した視覚支援ツールは、作ることで満足せず「この子は本当に意味を理解できているか？」と、実際の反応を見て微調整を繰り返しているか？

Before
（改善前） ×



After
（改善後） ✓



Gemini Not
サンクスシェア

環境設定（構造化）のポイント

環境調整は、**アセスメント**に応じて

- **環境調整（構造化）ありきではない**
- **できることのじゃまをしない**
- **「ひと」の介在を可能な範囲で避ける**

サンクスシェア

TEACCH理論の活用

「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

ABA理論の活用

「かかわり」

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　「かかわり」

レベルⅢ　『B』の行動を変える

① 代わりの行動をつくる

② 望ましい行動をつくる

チャレンジング行動への対応

ABA理論の活用

行動の頻度を下げる（＝強化しない）　【チャレンジング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

※ 事前合意

※ 事前合意

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わりの行動を強化

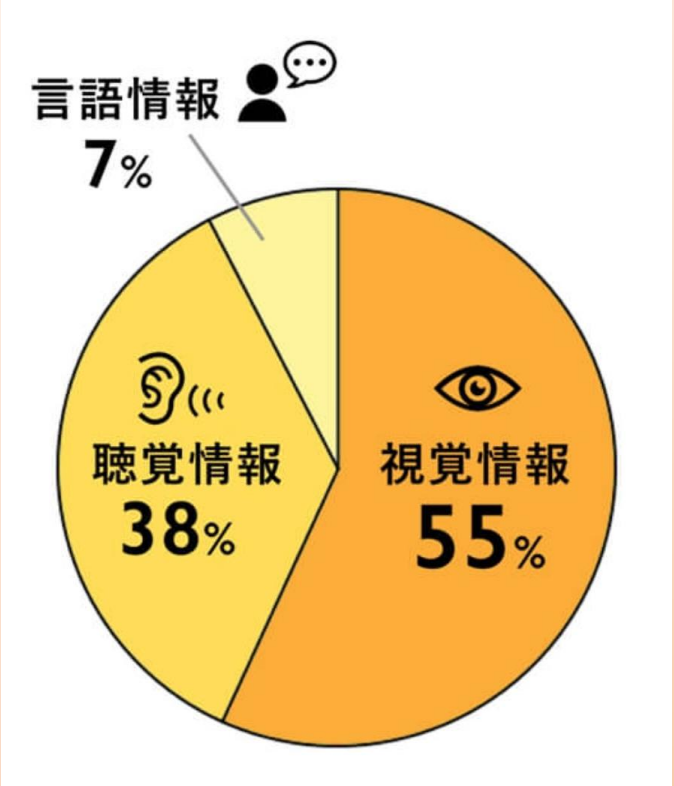
エ **代替行動分化強化**：不適切行動に置き換わる代わりの行動を強化

段階：【指示】　→　【再度指示】　→　【警告】　→　【罰】　※ 事前合意

肯定的なかかわりを増やす

【ストローク】

種類	肉体的なもの	心理的なもの	言葉によるもの
肯定的（快）	・肌のふれあい ・なでる ・さする ・抱擁する ・握手する	・心のふれあい ・ほほえむ ・うなずく ・耳を傾ける ・受容や共感	・ほめる ・なぐさめる ・励ます ・語りかける ・挨拶をする
否定的（不快）	・たたく ・なぐる ・ける ・つねる ・暴力行為	・返事をしない ・にらみつける ・あざわらう ・無視する ・信頼しない	・叱る ・悪口を言う ・非難する ・責める ・皮肉を言う



「交流分析」日本文化科学社 杉田著

肯定的なかかわりを増やす

「ほめる」療育活動の整理（R2.6.12叶研修補足資料　by サンクスシェア）

目的（なにをねらって？）	内容（どんなことを？）	方法・留意点（どうやってほめる？）
本人の発達・成長のために ①「発達的特質（知徳体）」 ②「個人的特質（性格）」 （自信　チャレンジ心等）	・できたこと ・できるようになったこと ・その子にとって伸びたこと ・チャレンジしたこと ・いつもと違うよい行い	・具体的に（何をほめられているのかが理解できるように） ・普段からの本人の発達・成長の把握（必要に応じて、アンケートや標準検査の活用。特に「変化」を見つけるには、記録の充実が重要）
本人の快感情実感のために （喜ぶ　達成感　元気等）	・本人が喜ぶこと ・本人がうれしいこと	・相手の快感情及び快感情表現のアセスメント（保護者や関係機関からの情報収集＆普段からの観察とスタッフ間での情報の共有　やはりこれも記録が重要）
本人の承認のために （認める わかってあげる等）	・存在そのものの肯定 ・人格そのものの肯定	・本心でないと見破られる可能性がある（感情も含めた伝えるスキルトレーニングは必須）

「伝わる」ために・・・

【手　順】　・まず、注目をさせてから　・相手の目を見て　・照れずに

【スキル】　・ノンバーバルの活用（表情、身振り、周りの環境、＋　人に好感を与える身なりや立ち振る舞い）

【意　識】　・何を誉められたいのかを把握＆意識をして

【工　夫】　・支援者の気持ちや考えを付け加えて（他児者の同意見が加わると効果倍増！＝心理劇補助自我）

人格をほめる

サンクスシェア

かかわりのポイント

かかわりは、大きく２パターン

１．チャレンジング行動が強化されている状況を断ち切る

２．（計画的無視の活用と同時に）肯定的なかかわりを増やす
＝　適切な行動が強化される確率を増やす

※ チャレンジング行動が多い子に対して、「人格をほめる」スキルを磨く！

TEACCH理論の活用

「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

→

ABA理論の活用

「かかわり」

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　「かかわり」

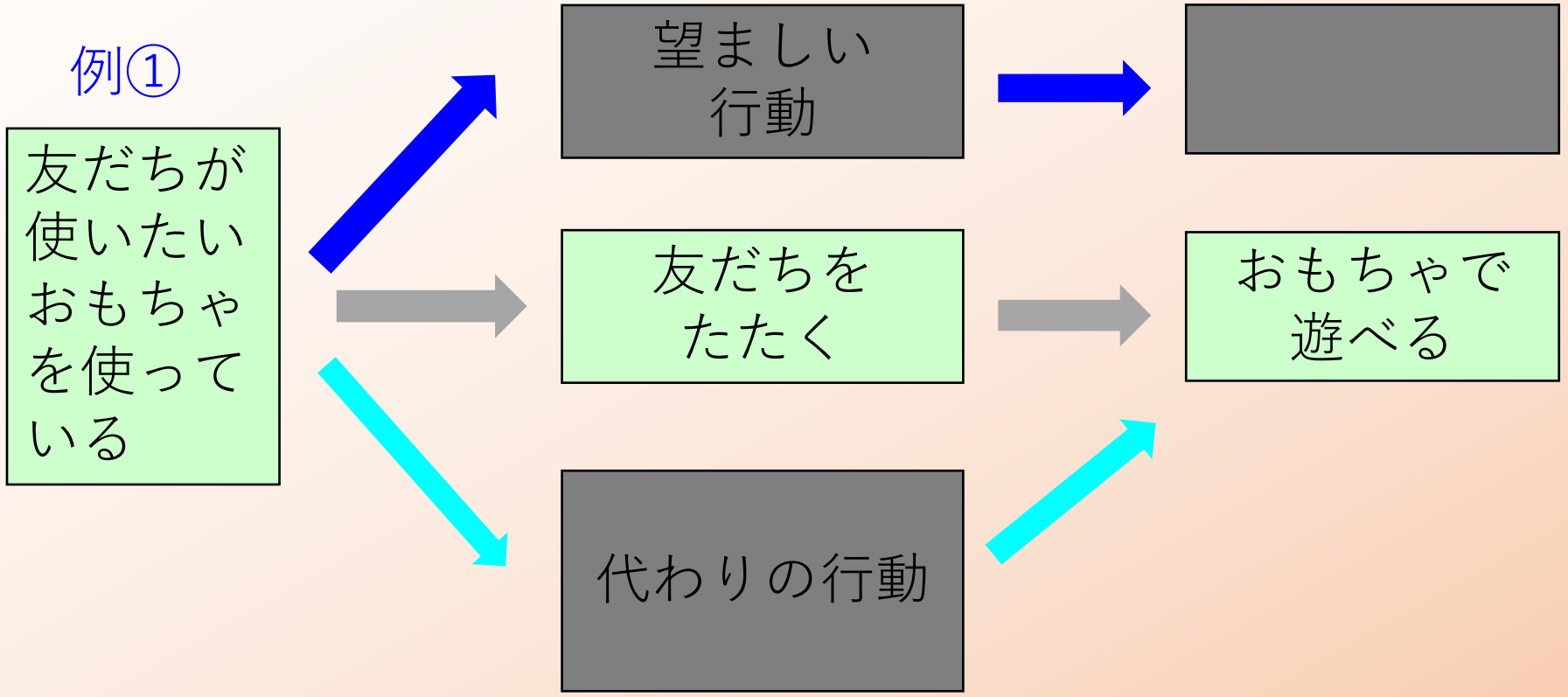
レベルⅢ　『B』の行動を変える

①　代わりの行動をつくる

②　望ましい行動をつくる

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】

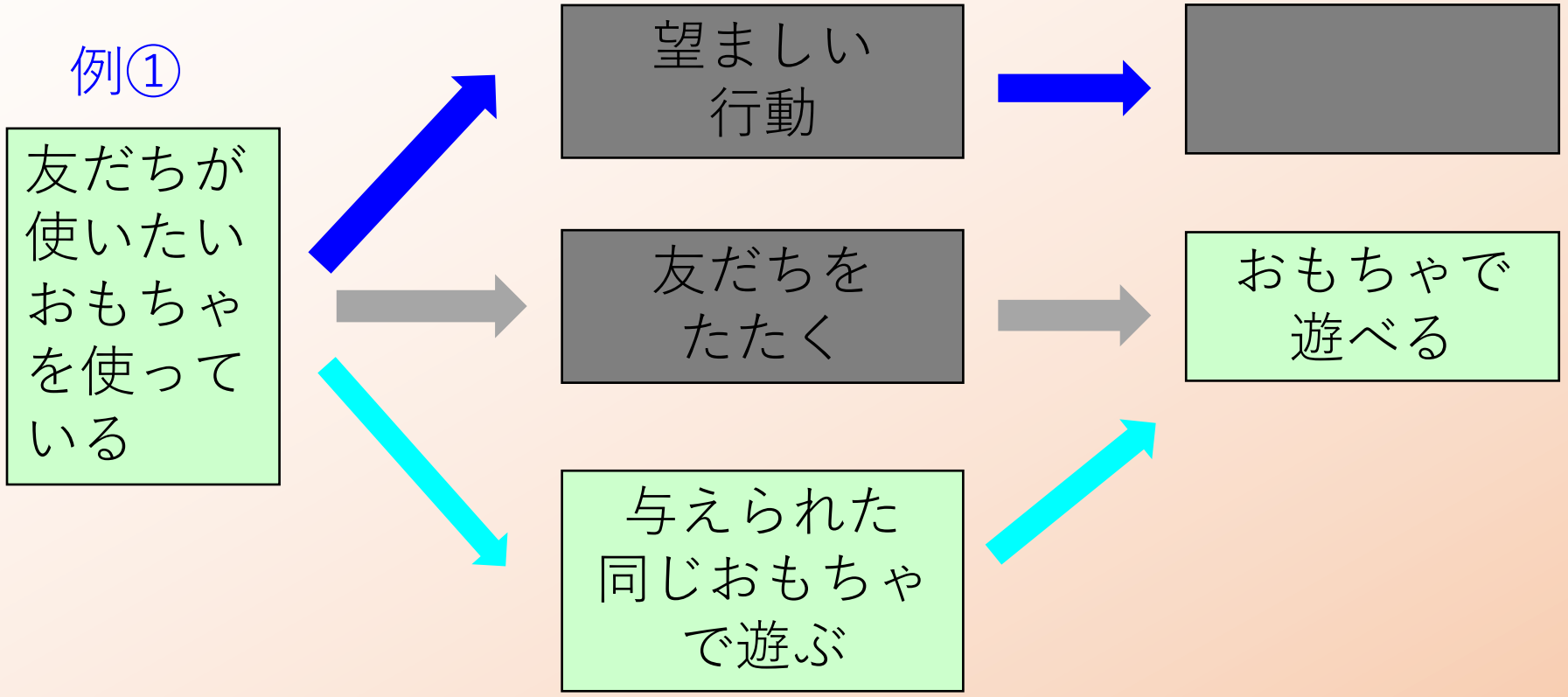


※　学ぶ力を身に付けるスモールステップを踏んで！

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】

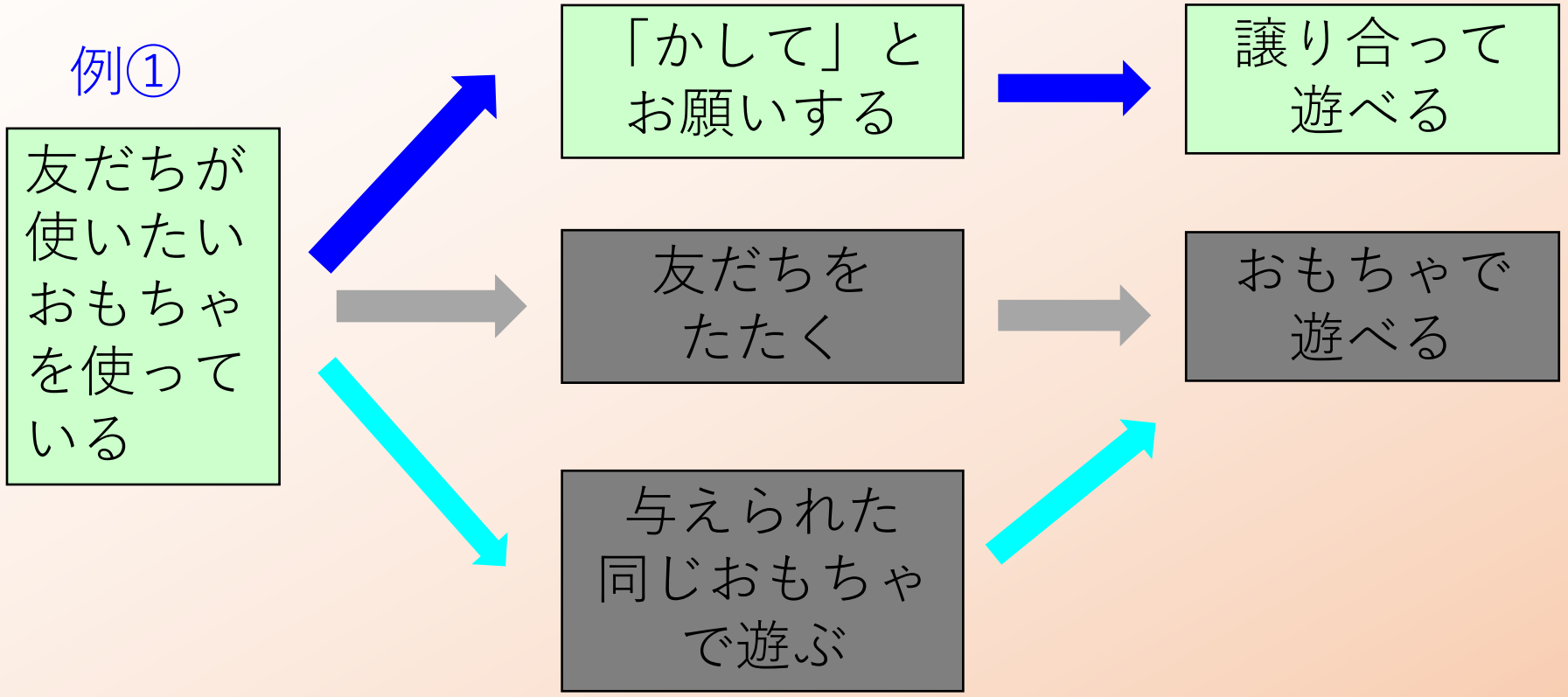
例①



※　学ぶ力を身に付けるスモールステップを踏んで！

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！

【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、

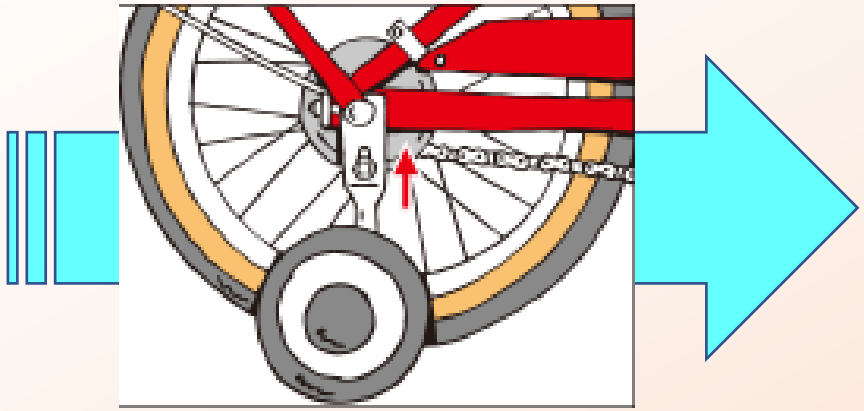
② **一日に使えるカードの枚数を徐々に減らしていった。**
最初は10枚使えたのを、**２週間かけて５枚にまで減らしていった。**
それに伴い順調にその制限枚数に収まるように入り込む回数と総時間数が減っていきました。

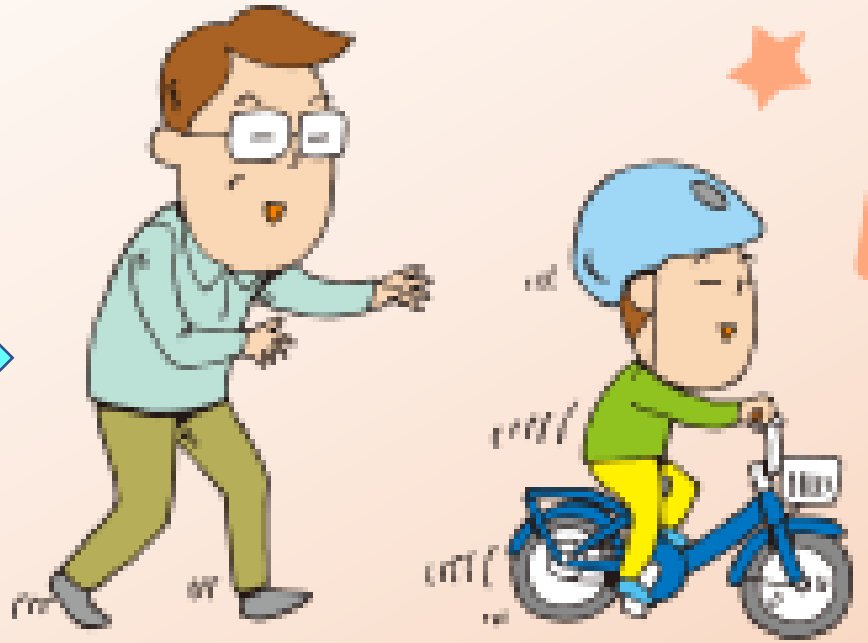
さらに暇な時間をできるだけ減らすために、

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