

行動の偏りを伴う不登校児童生徒への教育相談の在り方（中間報告）

—発達障がいの特徴を踏まえた相談対応の手引きの開発—

特別支援・相談課

平山 隆恵 板東 郁美 村部 穰

猪子秀太郎 福崎 久美 大岸 雪子 廣島 慎一 中山 登

要 旨

発達障がいのある不登校の児童生徒に対しては、一般的な不登校と異なる支援の必要性が指摘されている。そこで、既存のチェックシートを用いて、不登校児童生徒が示しやすい行動の偏りを明らかにし、偏りに応じた支援のための手引きを作成した。今後は、その手引きを相談業務で活用しながら、学校で不登校傾向を示す児童生徒に対して、教員がその行動特徴の把握と個別の対応や方法の策定ができるツールの作成を目指したい。

キーワード：不登校，発達障がい，行動の偏り，チェックシート，手引き，特別支援教育

I はじめに

「平成26年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査（文部科学省，2015）」によると県内における不登校児童生徒数は、小学校（127人）・中学校（499人）・高等学校（166人）であり、前年度との比較においては中学校は減少傾向にあるが、小学校、高等学校は増加している。また、総合教育センターへの相談件数は増加しており、平成26年度については各校種とも不登校の件数が全ての相談の中で最も多い。また、主訴としては不登校であるが、背景に発達障がいに関係していると思われるケースが増加していると考えられる。しかし、本人も周囲の者も障がい特性に気づかず、結果、二次障がいとして不登校や抑うつ等の心理的な症状が現れてから相談に来る場合もあり、問題の長期化に繋がる懸念される状況にある。

「不登校問題に関する調査研究協力者会議（文部科学省，2003）」では、不登校の新たな原因として発達障がいがあることが指摘されている。発達障がいがあることが原因で人間関係や学習につまずき、不登校に至っている事例も少なくないとある。学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数について、文部科学省が平成24年に実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の結果では、知的発達に遅れはないものの担任教員が学習面や行動面で著しい困難を示すと判断した児童生徒の割合は約6.5%であった。このことから学校や家庭等においては、児童生徒の発達特性の早期発見や適切な対応の必要性が認められた。そこで当課の相談業務においても不登校と発達障がいの関連性を踏まえた、より適切な相談活動を実施することが重要であると考えられる。

また、種々の先行研究においては、発達障がいの特性を伴う不登校児童生徒の支援について、一般的な不登校とは異なる支援の必要性が指摘されている。発達障がいの特性を伴う児童生徒の場合は、その特性により個別のオーダーメイド的な対応が求められると思われる。しかし、従来

は教員の持つ技術や感性で一般的な不登校対応を行う場合が多いと考えられる。そのことから、発達障がいを伴う不登校児童生徒の対応については、特別支援教育の視点を取り入れた有効な支援の在り方についての検討が必要である。

II 研究の目的

平成27年度の研究においては、不登校児童生徒に対して効果的な支援を行うための方策として、徳島県立総合教育センター（2006）が作成した「通常の学級に在籍している特別な支援を必要とする子どものチェックシート（以下、「つまずきチェックシート」と記す）（資料1）」を利用し、不登校児童生徒と発達障がいの関連性とその実態を把握する。その後、その行動特徴に応じた手立てを試作し、それらを基として、教育相談において行動の偏りがわかるようなチェックリスト等、偏りに応じた支援のための手引きを作成する。

III 研究計画

1 平成27年度研究

- (1) 不登校と発達障がいの関連性に関する先行文献の研究
- (2) 「つまずきチェックシート」を用いた実態把握の試行
- (3) 特別支援教育の指導方法を導入した対応の手引き試作

2 平成28年度研究

- (1) 相談対応の手引き（仮）作成
- (2) 教育相談業務における相談対応の手引き（仮）の試行
- (3) 相談対応の手引き（仮）の改善
- (4) 相談対応の手引き（仮）を活用した研修教材の開発

IV 研究内容

1 不登校と発達障がいの関連性に関する先行文献の研究

(1) 目的

発達障がいと不登校児童生徒の関連性に関する先行文献を検討するとともに、発達障がいの特性を踏まえた不登校児童生徒のチェックリストや対応マニュアルの有無を確認する。

(2) 方法

不登校及び特別支援教育に関連する学術雑誌の投稿論文、各都道府県、政令都市及び市町村等の教育センターにおける資料等を総覧し、不登校と発達障がいの関連性とその対応方法、チェックリストや対応マニュアルの有無といった観点で記述を整理、検討した。

(3) 結果と考察

さまざまな先行研究において発達障がいと不登校の関連性が指摘されている。加茂・東條（2009）の茨城県における調査では、不登校（登校しぶりを含む）生徒218人中、発達障がいに関連すると思われる生徒が57人（26%）であった。また、中野（2008）が行った発達障がい疑われる不登校児童生徒の実態調査では、不登校児童生徒（小学生130人、中学生505人、高校生128人）のうち発達障がい疑われる者の割合は、小学生21人（16.1%）、中学生40人（7.9%）、高校生17人（13.3%）という結果であった。

障がい種との関連性について、栗田（1998）は典型的な広汎性発達障がい（PDD）よりも発

達水準の高いPDDの方が不登校のリスクが高いと述べている。また、中野（2008）は学習障がい（LD）より注意欠陥多動性障がい（ADHD）の方が不登校との関連性が見られると述べている。

診断の状況については、加茂・東條（2009）によれば、不登校状態となる前に発達障がいの診断があった事例は1.4%、発達障がいの診断のない事例が24.8%であった。武井ら（2009）の報告では不登校となった高機能広汎性発達障がい47例のうち、不登校を主訴に受診して初めて高機能広汎性発達障がいと診断された事例が93.6%であったという。

発達障がいのある児童生徒が不登校になるリスクは、その他の児童生徒に比べ高い傾向にある（愛知県総合教育センター 2013）。中野（2008）は、発達障がいのある児童は他者との感情を共有することが難しいために親しい関係を作ることが困難であること、いじめの対象になりやすく外傷性記憶として長くとどまること、これら自己評価の低下により不登校に至らしめると述べている。高機能であればそれだけ発見も保護者の受容も遅れ、かえって二次障がいとしての不登校が発現しやすく、強迫性が強ければ長期化するリスクがあるとも述べている。また、小野（2012）は軽度の症状の児童生徒が適切な診断が実施されなかったために、対象の特性にそぐわない環境と教育にさらされて不登校となった事例が想定されるとしている。

中野（2008）は、不登校が発達障がいの二次障がいだと分かれば見通しのない見守りは不適切な対応であると述べている。愛知県総合教育センター（2013）においても、「待つこと」や「受容」などの支援策が一般的な不登校の場合と比較して有効でなく、一般的な不登校と異なる支援の必要が指摘されている。

また、一般的な不登校に関するチェックシートは先行研究において数多く開発されているが、発達障がいの特性との関連性が明確に示され、その特性に伴う行動の偏りへの対応を明らかにしたのものについては見つけることができなかった。

これらの結果から、発達障がいの特性を伴う不登校児童生徒の早期発見と適切な支援を行うために、発達障がいの行動特徴に対応した不登校に関するチェックリストや特別支援教育の知見を踏まえた手立て集の開発が必要であることが分かった。

2 「つまずきチェックシート」を用いた実態把握の試行

（1）目的

過去の不登校相談事例について、「つまずきチェックシート」による実態把握の効果、チェックシートの改善点、不登校生徒に多く見られる発達障がいの行動特徴を明らかにする。

（2）方法

総合教育センター特別支援・相談課教育相談担当の指導主事3名が、過去の相談事例の中で発達障がいの特性があると思われる事例について「つまずきチェックシート」を用い適切的なチェックを行った。対象の児童生徒は小学校8名、中学校7名、高等学校3名、計18名であった。シートは、9領域について75項目から構成されている（資料1）。シートの各領域、項目のチェック件数を計数し、件数の多い項目を整理した。

（3）結果と考察

図1に過去の相談事例における「つまずきチェックシート」の各領域のチェック件数を示した。また、1項目あたりのチェック数が4件以上と多かった4領域の20項目を表1に示した。過去の不登校事例においては、対人関係領域においてチェック件数が多く、「聞く」「話す」「不

注意」等の項目もチェックされた。

一方、「読む」「書く」領域についてはチェックがなかった。

「友人と仲良くしたいと思っても友人関係を上手く築けない」や「不注意」の項目はチェック数が多かった。不登校の背景には、場に合わない発言をしたり、すぐ手が出てしまったりして、対人関係を上手く築くことが苦手な子どもや、興味の対象が狭くこだわりの強い子どもが多いという傾向が窺える。また、授業等に集中して参加することが困難であったり、課題等を提出しづらかったりする傾向があることが分かった。そのため、学習が遅れがちになったり、授業が分からなくなったりすることで成績不振や自己肯定感の低下を招き、結果として不登校に繋がってしまうことが推測された。

一方「読む」「書く」領域にチェックがなかったことについては、来所相談の特性上把握が難しい項目であることが考えられる。こうした行動の偏りを把握するためには、相談の中で聞き取りを行う等の手立てが必要と思われる。

以上のことから、発達障がいのある行動特徴を示す不登校児童生徒は、早期にその行動特徴に対する適切な支援を行うことで発達障がいの二次障がいとしての不登校を予防したり、不登校の長期化からの回復を目指せるのではないかと考えられる。このため、実態把握より明らかになった行動の偏りの多かった項目について、特別支援教育の視点を踏まえた対応の手引きが必要であると考えられる。

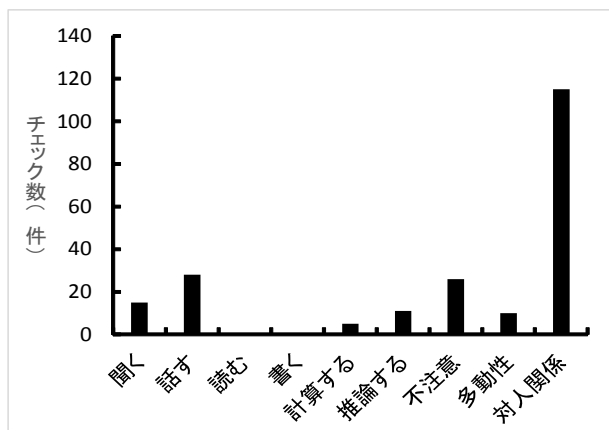


図1 過去の相談事例における「つまずきチェックシート」各領域のチェック件数

表1 チェック数が4件以上あった4領域20項目

領域	項目
聞く	・話し合いが難しい。(話し合いの流れが理解できず、ついていけない)
話す	・適切な速さで話すことが難しい。(たどたどしく話す。とても早口) ・ことばこつまることがある。 ・単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする。 ・思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい。 ・内容をわかりやすく伝えることが難しい。
不注意	・指示に従えなかったり、課題を最後までやり遂げられなかったりする。 ・集中して努力を続けなければならぬ課題(勉強や宿題等)を避ける。
対人関係やこだわり等	・他の子どもは興味を持たないことに興味があり、「自分だけの世界」を持っている。 ・とても得意なことがある一方で、極端に苦手なものがある。 ・いろいろな話をするが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない。 ・共感性が乏しい。 ・友達と仲良くしたいと思っても、友達関係をうまく築けない。 ・友達のそばにいるが、一人で遊んでいる。 ・仲の良い友人がいない。 ・常識が乏しい。 ・球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない。 ・ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある。 ・自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。 ・特定の物に執着がある。

3 手引きの試作

(1) 目的

「つまずきチェックシート」を用いた試行的な実態把握により明らかになった不登校生徒が

示しやすい発達障がいのある行動特徴である4領域20項目について、特別支援教育の指導方法を導入した相談対応の手引き（以下、手引きと記す）を試作する。

(2) 方法

手引きの試作は、総合教育センター特別支援・相談課特別支援担当指導主事5名が行った。手引きは領域別に作成した。各領域の項目に示された行動特徴に対して、各指導主事が自らの特別支援教育の指導及び相談経験に基づく対応方法とその具体

例をカードに記述した（表2）。記述したカードは、互いに説明した。さらに、項目ごとにカードを再配置し、重複する記述の削除や具体例の追記等を行った（資料2）。

(3) 結果と考察

発達障がいのある行動特徴を示す不登校児童生徒の手引きの試作版（一部）を資料2に示した。

試作した手引きの妥当性を検討するために、これまで特別支援教育に関わることが少なかった相談担当指導主事3名が、「話す、聞く」領域の6項目について自らの指導及び相談経験に基づく対応方法を記述し、作成された手引きの記述と比較した。その結果、特別支援担当が試作した手引きには「構造化」「コミック会話」といった特別支援教育特有の方法論や具体的な教材及び指導方法等の記述が多い反面、相談担当に多かった相談者の受容的な態度に関する記述が比較的少ないことが明らかになった。

このことから、実際の相談場面において試行的に手引きを活用しながら、相談者が特別支援教育に特有な方法論や指導法を適用できるか、手引きに相談者の受容的な態度等に関する記述をするべきかについて、今後の検討が必要であると考えられる。

表2 対応方法記述カードと記述例

領域：対人関係やこだわり等
項目：友だちと仲良くしたいと思っても、友だち関係をうまく築けない。
対応方法（1枚に1つ）と例 「友だち」や「仲良く」とはどのようなことか、子どもに具体例を挙げさせ、書き出す。次に、書き出したものの中から、子どもに「誰と」「何が」できそうか、目標を具体的に設定させる。 例： 「友だち」→A君、Bさん、いとこのCさん、となりのお兄さん 「仲良く」→挨拶する、顔を見る、笑いかける、テレビの話をする、 目標：となりのお兄さんに、毎朝、挨拶する。いとこのCさんが家に来た時、テレビの話をする。

※あまり特別支援の経験が無い人でも実施可能な記述を目指す。

IV 研究の成果と今後の課題

本年度の研究成果としては、以下が挙げられる。先行文献の研究からは、発達障がいのある児童生徒は不登校のリスクが高いこと、PDDやADHDといった障がい種と不登校との関連性が示唆されること、それぞれの行動特徴に応じた対応が必要であること等が明らかになった。一方、発達障がいの特性を踏まえた不登校のチェックリスト等は見当たらなかった。また、特別支援・相談課における過去の不登校相談事例に対して「つまずきチェックシート」を用いて遡及的なチェックを行ったところ、「対人関係」「聞く」「話す」「不注意」等の項目のチェック数が多く、こうした行動特徴を示す不登校児童生徒が一定数存在することが示唆された。さらに、不登校児童生徒が示しやすい行動特徴に対して、特別支援教育の指導方法を導入した相談対応の手引きを試作した。

今後の課題としては、学校で不登校傾向を示し、かつその背景に発達障がいの特徴があることが疑われる児童生徒に対して、教員がその行動特徴の把握と個別の対応方法の策定ができるチェックリストを含めた「相談対応の手引き（仮）」の完成を目指すことが重要である。そのためには、特別支援・相談課の教育相談業務の中でチェックリスト及び対応の手引きを試行的に活用し、その改善を進めることが必要である。また、教員が「相談対応の手引き（仮）」を活用するための研修を

開発することも必要である。

参考文献

- ・愛知県総合教育センター『平成25年度研究紀要 第103集』, 2013年
- ・文部科学省「平成26年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」, 2015年
- ・文部科学省「今後の不登校への対応の在り方について 不登校問題に関する調査研究協力者会議」, 2003年
- ・文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」, 2012年
- ・中野明德「発達障がい疑われる不登校児童生徒の実態－福島県における調査から－」, 2008年, 『福島学総合教育研究センター紀要第6号』
- ・小野昌彦「不登校状態を呈する発達障がい児童生徒の支援に関する研究動向」, 2012年, 『特殊教育学研究』50 (3)305-312
- ・加茂聡・東條吉邦「発達障害の視点から見た不登校－実態調査を通して－」, 2009年, 『茨城大学教育学部紀要』58, 201-220
- ・栗田広「広汎性発達障害」, 1998年, 『全国心身障害児福祉財団』
- ・武井明・宮崎健祐・目良和彦・松尾徳大・佐藤譲・原岡陽一・鈴木太郎・平間千絵「不登校を呈した高機能広汎性発達障害の臨床的検討」, 2009年, 『精神医学』51, 289-294
- ・徳島県立総合教育センター「通常の学級に在籍している特別な支援を必要とする子どものチェックシート」, 2006年

資料1 通常の学級に在籍している特別な支援を必要とする子どものチェックシート

チェックシートⅢ つまづきチェックシート [小・中・高校生用]

小・中・高1/2

学校	年 番号	性別 男・女
----	------	--------

領域 1 「聞く」(チェック:0=ない, 1=まれにある, 2=ときどきある, 3=よくある)

					得点
1	聞き違いがある。(「知った」を「行った」と聞き間違える。)	3	2	1	0
2	聞きもらしがある。	3	2	1	0
3	個別に言われると聞き取れるが、集団指示では難しい。	3	2	1	0
4	指示の理解が難しい。	3	2	1	0
5	話し合いが難しい。(話し合いの流れが理解できず、ついていけない。)	3	2	1	0
得点合計					

領域 2 「話す」(チェック:0=ない, 1=まれにある, 2=ときどきある, 3=よくある)

					得点
1	適切な速さで話すことが難しい。(たどたどしく話す。とても早口。)	3	2	1	0
2	ことばにつまることがある。	3	2	1	0
3	単語を羅列したり短い文で内容的に乏しい話をする。	3	2	1	0
4	思いっくまに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい。	3	2	1	0
5	内容をわかりやすく伝えることが難しい。	3	2	1	0
得点合計					

領域 3 「読む」(チェック:0=ない, 1=まれにある, 2=ときどきある, 3=よくある)

					得点
1	初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える。	3	2	1	0
2	文中の語句や行を抜かしたり、繰り返し読んだりする。	3	2	1	0
3	音読が遅い。	3	2	1	0
4	勝手読みがある。(「いきました」を「いました」と読む。)	3	2	1	0
5	文章の要点を正しく読みとることが難しい。	3	2	1	0
得点合計					

領域 4 「書く」(チェック:0=ない, 1=まれにある, 2=ときどきある, 3=よくある)

					得点
1	読みにくい字を書く。(字の形や大きさが整っていない。まっすぐにつけない。)	3	2	1	0
2	独特の筆順で書く。	3	2	1	0
3	漢字の細かい部分を書き間違える。	3	2	1	0
4	句読点が抜けたり、正しく打つことができない。	3	2	1	0
5	限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書けない。	3	2	1	0
得点合計					

領域 5 「計算する」(チェック:0=ない, 1=まれにある, 2=ときどきある, 3=よくある)

					得点
1	学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい。	3	2	1	0
2	簡単な計算が暗算でできない。	3	2	1	0
3	計算をするのにとても時間がかかる。	3	2	1	0
4	答えを得るのにいくつかの手続きを委する問題を解くのが難しい。	3	2	1	0
5	学年相応の文章題を解くのが難しい。	3	2	1	0
得点合計					

領域 6 「推論する」(チェック:0=ない, 1=まれにある, 2=ときどきある, 3=よくある)

					得点
1	学年相応の量を比較することが難しい。(長さやかさの比較。「15cmは150mm」ということ。)	3	2	1	0
2	学年相応の図形を描くことが難しい。(丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図。)	3	2	1	0
3	事物の因果関係を理解することが難しい。	3	2	1	0
4	目的にそって行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい。	3	2	1	0
5	早合点や飛躍した考えをする。	3	2	1	0
得点合計					

領域 7 「不注意」(チェック:0=ない, 1=ときどきある, 2=しばしばある, 3=非常にしばしばある)

※得点換算方法:0と1=0点 2と3=1点

					得点
1	学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする。	3	2	1	0
2	課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。	3	2	1	0
3	面と向かって話しかけられているのに、聞いていないように見える。	3	2	1	0
4	指示に従えなかったり、課題を最後までやり遂げられなかったりする。	3	2	1	0
5	学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい。	3	2	1	0
6	集中して努力を続けなければならない課題(勉強や宿題等)を避ける。	3	2	1	0
7	学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう。	3	2	1	0
8	気が散りやすい。	3	2	1	0
9	日々の活動で忘れっぽい。	3	2	1	0
得点合計					

領域 8 「多動性—衝動性」(チェック:0=ない, 1=ときどきある, 2=しばしばある, 3=非常にしばしばある)

※得点換算方法:0と1=0点 2と3=1点

					得点
1	手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする。	3	2	1	0
2	授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。	3	2	1	0
3	きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする。	3	2	1	0
4	遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい。	3	2	1	0
5	じっとしていない、または何かに駆り立てられるように活動する。	3	2	1	0
6	過度にしゃべる。	3	2	1	0
7	質問が終わらない内に出し返けに答えてしまう。	3	2	1	0
8	順番を待つのが難しい。	3	2	1	0
9	他の人がしていることをさえぎったり、じゃまをしたりする。	3	2	1	0
得点合計					

領域 9 「対人関係やこだわり等」(チェック:0=いいえ, 1=多少, 2=はい)

					得点
1	大人びている。ませている。	2	1	0	
2	みんなから「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている。(例:カレンダー博士)	2	1	0	
3	他の子どもは興味を持たないことに興味があり、「自分だけの世界」を持っている。	2	1	0	
4	特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない。	2	1	0	
5	含みのある言葉や嫌みを言われてもわからず、言葉通りに受け止めてしまうことがある。	2	1	0	
6	会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある。	2	1	0	
7	言葉を組み合わせて、自分だけにしかわからないような造語を作る。	2	1	0	
8	独特な声で話すことがある。	2	1	0	
9	誰かに何かを伝える目的がなくても場面に関係なく声を出す。(唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ。)	2	1	0	
10	とても得意なことがある一方で、極端に苦手なものがある。	2	1	0	
11	いろいろな話をするが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない。	2	1	0	
12	共感性が乏しい。	2	1	0	
13	周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うてしまう。	2	1	0	
14	独特な目つきをすることがある。	2	1	0	
15	友達と仲良くしたいと思っても、友達関係をうまく築けない。	2	1	0	
16	友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる。	2	1	0	
17	仲の良い友人がいない。	2	1	0	
18	常識が乏しい。	2	1	0	
19	球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない。	2	1	0	
20	動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある。	2	1	0	
21	意図的でなく、顔や体を動かすことがある。	2	1	0	
22	ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることもある。	2	1	0	
23	自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。	2	1	0	
24	特定の物に執着がある。	2	1	0	
25	他の子どもたちからいじめられることがある。	2	1	0	
26	独特な表情をしていることがある。	2	1	0	
27	独特な姿勢をしていることがある。	2	1	0	
得点合計					

2-4 思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい。

口頭での会話を視覚化する工夫 子どもの話した内容を紙やホワイトボードに書き、視覚的に振り返ることができるようにする。
子「友だちの視線が怖いんです」 紙に「友だちの視線が怖い」と書き、「友だちって誰ですか？」と質問する。 子「A君、B君、Cさんです」 「A君、B君、Cさん」と書き加え、「友だちは見るだけですか、何か話していますか」と質問する。 子「何かしゃべっていることが多いと思います」 「何かしゃべっている」と書き加え、「話の内容を聞いたことがありますか？」…

話題に関係のある話を増やし（強化）、関係の無い話を減らす（消去）する方法 今の話題を紙やホワイトボードに書く（話題が変わる度に書き直す）。話題に関係がある話をしたら目を合わず、ほほえむ、相づちを打つ。話題に関係の無い話をしたらよそ見をしたり、表情を動かさなかったり、気のない相づちを打ったりする。話題がそれてきたら、話題に関連する質問をする。
今の話題：「できそうな家のお手伝いを探す」 子「掃除かなあ」T「へー、いいね（笑顔、激しく頷く）」子「前に掃除した時、蜂が飛んできたの。蜂蜜って大好き」T（窓の外を見る、頭をかく）（急に子の方を見て）「どこの掃除する、お風呂？トイレ？」子「お風呂がいいな」T「そう！お母さんが喜ぶね（笑顔）」子「母さんはスイーツ好き」T（無反応）「いつもは誰が掃除してる？」

本人が話しをした内容を繰り返して言い、本人に自分の言葉を意識させる。 話しが止まらなくなりそうなときは、一度言葉を繰り返して会話を止め、本人の話をもとにふくらませたり筋道を通るような方向へ振り返りをしながらもっていく。
「先生、プリントできました。昨日母さんとフジグランいったんよ！」 「プリントの見直しはしましたか。」 「はい、しました。ほんでな、漫画こうてもうたんよ。」 「採点するので、いっしょに確認しますか。」

はじめにどんな話がしたいかを決め、それに関する細かな内容を書き出し、全体の話の筋道を構成する。
①昨日帰ってからの出来事を話題とする。 ②実際にあった出来事に関すること（何があったのか？、その時どうなったのか？等）を1枚の付箋に1つずつ書く。 ③それらの付箋を並べ替えて、話の筋道を作る。 ④それを読みながら、発表する。

7-6 集中して努力を続けなければならない課題（勉強や宿題等）を避ける。

<p>課題の量を減らして、「課題に取り組むこと」のハードルを下げる方法 課題の量を絶対できそうな分量に減らす。絶対できそうな分量の目安は、現在（あるいは以前）やった量の最低ラインにあわせる。ゼロ（全くやっていない）が続いている時は、1問だけ解くことから始める。しばらくやってみて「課題をする」ことが定着したら、少しずつ課題の量を増やす。</p>
<p>学校と家庭であらかじめ「課題の量を減らす」ことを合意しておく。 算数の宿題は2枚あるが1枚の半分だけでできればよいことにし、半分のところに赤線を引いて「ここまでできれば、おしまい」と書き込む。子どもができたなら大いにほめる。子どもが「できない」と言ったら、「どこまでだったらできる？」と言い、子どもと一緒に量を決める。1週間ぐらい続けてできたら「毎日クリアできたね。今日からは、ここまでできたらミッションクリアだよ」と少しずつ量を増やす。</p> <hr/> <p>20問のドリルを5問ずつ区切ってプリントにする。 何回かに分けて短い時間集中して取り組ませる（1枚は児童館、1枚は夕食前等）。 1枚できたら○をつけ褒める。あるいは自分で答え合わせをさせ、褒める。</p>

<p>興味関心のあるものを課題にして、「課題に取り組むこと」のハードルを下げる。身体活動などゲーム感覚で取り組めるような課題を導入しても良い。</p>
<p>興味関心のあるもの：絵を描く、作品を作る等 課題：明日までに文化祭のクラス展示計画図を描く。</p> <hr/> <p>身体をゆっくりと動かす→ゆっくり手を開いたり閉じたりする。 水のいっぱい入ったコップをこぼれないように持ち、移動する。 遠くから転がしたボールを両手でキャッチする。等</p>

<p>課題の困難さの段階を検討し、簡単なものから難しいものへ順番に提示する。</p>
<p>・簡単な課題 考える必要も無く、一目瞭然で答えがわかるような課題 答えが示されていて、写すだけで良い課題</p> <p>・少し難しい課題 少し考えたり、ノートや教科書を見ると答えがわかるような課題 ※どの場所を参照するか示しておく必要有り。 答えが示されているが、部分的にカッコ抜きされている課題</p> <p>・難しい課題 よく考えたり、誰かに教えてもらわないとわからない課題 ※誰にどのように質問をするかを示す必要有り。</p>

<p>課題をしたら「何かよいこと」が得られる仕組みを導入する方法</p> <p>子どもの興味関心の対象，子どもにとって起きたらうれしい出来事，あったらうれしいもの等を書き出す。その中で，ご褒美として使えそうなものをリストアップする。課題をしたら，その量や難しさに見合うご褒美を渡す。</p>
<p>子どもにとってよいこと「おやつ，ジュース，あすたむらんど，キャラクター人形，図鑑，電車の本」</p> <p>宿題をしたらおやつかジュースのお代わりにできる。3日連続でできたら，キャラクター人形のガチャガチャができる。それを我慢して5日間連続したら，あすたむらんどか，図鑑，電車の本のどれかが手に入る。</p>

<p>トークンエコノミー</p> <p>課題をしたら貼るシールと表を準備する(コインチップやビー玉を瓶に集めてもよい)。子どもの興味関心の対象，うれしい出来事，欲しがるもの等からご褒美の一覧表を作り，それぞれが何枚のシールと交換できるか決めておく。課題をしたらシールを渡し，一定量集まったらご褒美と交換する。</p>
<p>ご褒美一覧表「シール3枚：バナナ，かっぱえびせん，コカコーラ」「シール6枚：週刊漫画雑誌，コンビニのサンドイッチ，ゲームの1時間延長」「シール10枚：映画，CD」</p> <p>勉強をしたノート1ページ，宿題プリント1枚についてシールを1枚渡す。シールはカレンダーに貼る。シールがたまったらご褒美と交換する。</p>

9-18常識が乏しい。

<p>常識やルールを視覚化して伝える方法</p> <p>まず，身につけて欲しいルールやマナーを本人が理解できるように紙に書く。何故そうした方がよい(得である)のかを書き添える。周囲の教員や子どもが，そのことを守れているかどうか検討しておく。</p>
<p>「相手や場所に応じて，丁寧な言葉を話します。」</p> <p>友達・家族「おはよう」，その他「おはようございます」</p> <p>友達でも授業中は丁寧な言葉を使います。「もう一度言ってください」など</p> <p>理由は，「丁寧な言葉で話すと好感度がアップするから」</p> <p>(他の例)</p> <p>挨拶をする。ごみがおちていたらひろう。トイレのスリッパをそろえる。人が集まる場所では静かにする。人のものは黙って使わない。など</p> <p>※家庭や学校の周りの人ができていないと身につけにくい。まず周りから。</p>

「普通、知っていて当たり前」のことも、「知らないかも？」と疑いつつ関わる。知らないことがわかった時には、理由等を付け加えながら説明する。納得しにくい場合はトークンシステム等を併用し、常識に沿うことを賞賛し、行動の定着を図る。

〈知っていて当たり前のこと〉

人と同じことをしなければいけない時がある。

1番になれなくても、100点が取れなくても、人間には価値がある。

何かをしてもらったら、お礼を言う。

〈そうする理由〉

立派な大人は、仕事で人と同じことをして給料をもらっているから。

大人の仕事は難しく100点取れないのが当たり前。今は、それを我慢する練習。

人はお礼を言われるとうれしくなり、「またしてあげたい」という気持ちになるから。

市販の教材を用いてルール等を教える。

総合教育センターにある市販教材の例

SSTカード、SSTボードゲーム、DVD「小1プロブレム予防STARTプログラム」、ソーシャルスキルについての書籍

手順に沿ってソーシャルスキル・トレーニングを行う。「教示→モデリング→ロールプレイ→フィードバック（強化または修正）→般化」

教示：目上の人に敬語を使うのは「礼儀正しい人だな」と思ってもらうためです。

モデリング：目上の人に敬語を使う手本を見せる。

ロールプレイ：友だち同士で目上の人役、生徒役に分かれて敬語を使う練習をする。

フィードバック：互いの良かった点をほめる。修正点があれば伝え、練習させる。

般化：日常場面で敬語が使えていたらほめるように、教員や家庭に連絡する。