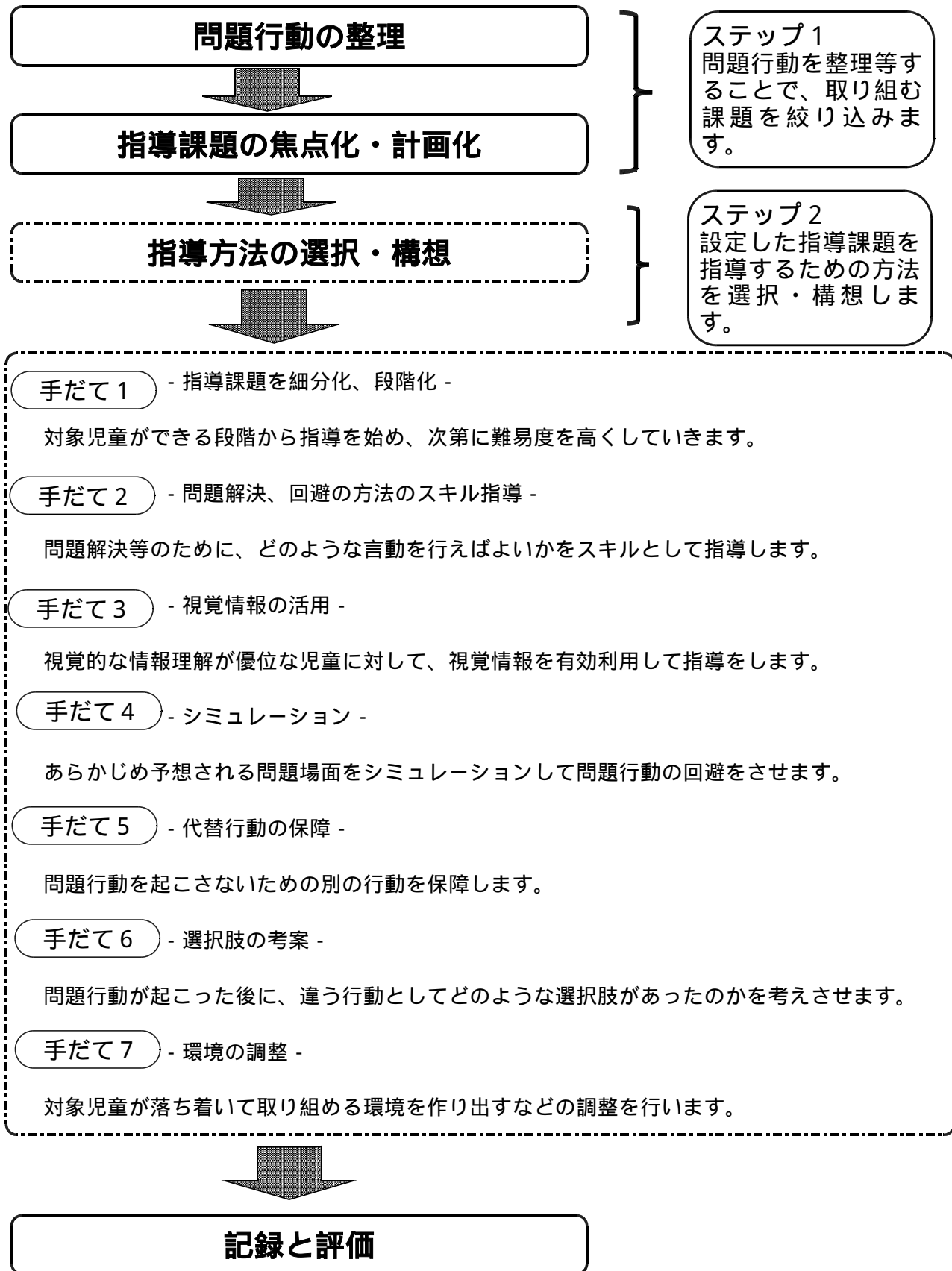


問題行動指導の手引き



問題行動指導の手引き概要図



1

問題行動を具体的に書き出します

LD、ADHD、高機能自閉症などの児童生徒は、その問題行動から「指導の難しい子ども」というレッテルを貼られがちです。また、さまざまな問題行動に対して、どのように指導を行えばよいかが分からないという状態にもなりがちです。そこで、まず、対象児童の何が問題になっているのかを具体的に書き出すことから始めます。そこから、指導すべき課題とゴールが見えてきます。

なお、書き出す行動は、具体的な姿として書くことが必要となります。

良い例 - 「友だちとルールのある遊びができない」「始業のチャイムを聞いても着席しない」

悪い例 - 「友だちとのかかわりがうまくできない」「時間の観念がない」



「シート1」の「指導上の課題」欄に「生活面」「行動面」「対人関係」「その他」の各領域に問題となる行動を書き出してください。

「生活面」「行動面」「対人関係」の分類でどこに分類すればよいか迷うものもあります。厳密な分類を目的としませんので、次の観点から適宜分類をしてください。

「生活面」 - 「忘れ物が多い」「机の中が乱雑」など、日常生活のスキルを対象とします。

「行動面」 - 「授業中に立ち歩く」など、他人とのかかわりの少ない本人の行動を対象とします。

「対人関係面」 - 「カッとして暴力を振るう」など人とのかかわりをもつ行動を対象とします。

2

問題行動を「緊急度」「指導の難易度」の観点から整理します

先に出された課題は、すべてが今後指導を必要とするものです。しかし、すべての課題が同じレベルの内容ではありません。指導上、大変困っていてすぐに改善したい内容もあれば、今の時点ではそれほど困っていない内容もあると思います。そこで、先の問題行動を「緊急度」「指導の難易度」の観点から判定をして、今の時点で指導の対象としなければならない問題行動とそうではない問題行動を整理していきます。なお、学校全体の協力を得なければならない課題（「登下校時の指導」など）については、コーディネーターをとおして、校内支援委員会で検討してもらうようにします。



「シート1」に書き出した問題行動を次の記号を用いて記入してください。

「緊急度」 - 「 : 緊急度が高い課題」「 : それほど緊急度が高くない課題」

「指導の難易度」 - 「 : 難易度が高い課題」「 : それほど難易度が高くない課題」

シート 1

	指 導 上 の 課 題	緊 急 度	指 導 の 難 易 度
A 生 活 面			
B 行 動 面			
C 対 人 関 係 面			
D そ の 他			

1

各領域ごとに優先度の高い課題を3つ程度選び出します：焦点化

シート1で「生活面」「行動面」「対人関係」「その他」の各領域で指導による改善が必要な項目が出され、「緊急性」「困難性」の二点から整理されました。これらの指導課題は、これらすべての項目を同時に指導を行っていくことは難しいとともに、指導の効果も期待できません。また、対象児童生徒の立場では、多くの目標があることは改善の努力をする意欲がもちにくいばかりでなく、結果として「できなかった」という劣等感を増長することにつながりかねません。

そこで、指導に当たってまず、指導課題の焦点化を行います。シート1の各領域について、「指導の優先度が高い」課題を2～3つ程度選び出します。（なお、優先度の高い課題は、今後半年から一年程度の間で指導することを想定します。）



「シート2」の「優先度の高い項目」欄に、シート1の内容から指導の優先度の高い項目を2～3個選び出し、各領域毎に記入してください。

2

当面、取り組む課題（指導課題）を1～2つ選び出します。

：計画化

シート2には、焦点化された指導課題が書き出されました。次に、当面（1か月程度）の課題として、1～2つ選び出します。課題を1つから2つに絞って集中的に取り組む理由は、改善できたという効果を上げやすくなるとともに、児童生徒にも「できた」「がんばって良かった」という満足感や自尊感情の向上につながっていくことが期待できるためです。また、こうした、焦点化した取り組みの成功の積み重ねが最終的には大きな力となって他の部分にも良い影響を及ぼすことも期待できると考えます。

「当面の課題」に取り上げる課題としては、次の2種類が考えられます。

「対人への暴力等、緊急を要する課題」

「すぐに成果が期待できる課題」

こうした取り組みを初めて行う場合や対象児と指導者との間に約束行動が成立していない場合などは、「すぐに成果が期待できる課題」から取り組んだ方がうまくいくケースが多いことなどを考慮しながら選定することが大切です。



「シート2」に書き出した「優先度の高い項目」欄の中で、当面の課題として取り組む課題を「当面の課題」欄に記入してください。

シート 2

	優先度の高い項目 : 焦点化	当面の課題 : 計画化
A 生 活 面	a	当面の課題 1 <div style="border: 1px solid black; height: 300px; width: 100%;"></div>
	b	
	c	
B 行 動 面	a	
	b	
	c	
C 対 人 関 係 面	a	当面の課題 2 <div style="border: 1px solid black; height: 250px; width: 100%;"></div>
	b	
	c	
D そ の 他	a	
	b	

1

「具体的な姿」「達成基準」を設定します

ステップ1までに指導すべき課題が明らかになりました。そこで、さらに取り組みを具体化するために「1か月後に期待する具体的な姿」「達成基準」を記入します。記入の際には、次の点に留意します。

「1か月後に期待する具体的な姿」

どのような場面でどのように行動できればよいのかを具体的に記述します。

「達成基準」

目指す行動がどれくらいの期間の中でどの程度できれば達成とするかを記述します。同時に、評価の方法（表を使う、教師の観察、自己申告等）を決めておくことも必要になります。



14頁「シート3」の「指導の目標」の「現在の様子」「1か月後に期待する具体的な姿」「達成基準」の欄に記入してください。

2

当面の課題を指導するための指導方法を選択・構想します

明らかになった課題を指導するための方法を考えていきます。その際の手がかりとして、次頁からの指導の手だて1～7を参考にします。その際次の点に留意します。

- ・手だてはあくまで指導のヒントとしての役割であることを踏まえ、手だてをもとに児童の実態にあった指導を構想すること
- ・いくつかの手だてを選択する際には、手だての内容で関連している部分もあるので、児童の実態にあわせて必要な内容のみを設定すること
- ・実際の指導場面で継続的な取り組みが可能な内容にすること



「シート3」の「指導の手だて」の「使用する手だて」と「指導の構想」について記入してください。

3

指導経過の記録と評価

指導を開始した後は、その指導が有効かどうか、児童に変容が見られたかどうかを確認していく必要があります。その結果によって、指導の手だてや課題が見直されていきます。また、こうした記録に蓄積が今後の指導においても有効な情報ともなります。そこで、指導開始後は、15頁シート4を用いて、記録を行っていきます。また、情報の収集や評価に当たっては、支援チームのメンバーと行うことで、より客観的に、創造的に行うようにします。

手だて 1

- 課題の細分化、段階化 -

対象児童ができる段階から指導を始め、徐々に難易度を高くしていきます。

＝ 具体例 ＝

立ち歩きへの指導

小学1年生のA君は、授業中に興味のある方へフラフラと立ち歩いてしまいます。「立ち歩きをしない」ことを約束しても、5分程度座っていると、また立ち歩くという繰り返しでした。そこで、次のような取り組みを始めました。

- ・ 現在座っていることのできる5分間は必ず座っていること
- ・ 当面の目標として、10分間座っていることとし、10分が過ぎた後は、ある程度、立ち歩きを認めること
- ・ 目標が守れたかどうかを、毎時間毎にシールで評価すること

こうした取り組みを行った結果、1ヶ月後には、10分間座っていることができるようになりました。

＝ 指導のポイント ＝

この指導の指導原理には、スモールステップの考え方が取り入れられています。これは、指導目標であるターゲット行動を分析して、子どもが現在獲得可能なものから段階付けて教えることをいいます。スモールステップには、同じ課題に対して次第に難度を上げていくタイプ（援助を受けて着替えをする 一人で着替えをする）と一連の行動を分解して1度に一つの行動を教えてつなげていくタイプ（膝から上のズボンをあげる かかとかから上のズボンをあげる）があります。

こうした指導を行う際には、新たに設定した課題が取り組み当初は、ほぼクリアできるレベルになっている必要があります。取り組み始めて、連続してクリアできないような状態が続く場合には、課題を設定し直す必要があります。

また、評価も望ましい行動を定着させる際に大切な要素となります。目に見える形での評価をするなど、取り組みの成果が自覚できることが大切です。低学年等では、一定期間守れたならば強化子（ご褒美）を与えるシステムを用いると有効なケースもあります。強化子を用いる場合には、その回数を取り組みが進むに従って、だんだんと少なくしていくことが大切です。

＝ その他 ＝

「LD・ADHD・高機能自閉症児の理解と支援の手引」P36参照
（岩手県教育委員会発行、特別支援教育指導資料 28、H16、3）

手だて 2

- 問題解決、回避の方法のスキル指導 -

問題解決等のために、どのような言動を行えばよいかをスキルとして指導します。

＝具体例＝

物の貸し借りの指導

小学4年生のB君は、友だちの文房具等を借りる際に、だまって持って行ってしまうことが多く、トラブルの原因になっています。本人は「友だちが困ったときは貸さなければならない」等、自分の行動を正当化しますが、相手に受け入れられず、担任も指導に困っています。そこで、次のような手順で指導を行いました。

- 1 借りる前に「 さん、 を貸してください。」と言う。
- 2 「貸しても良い」という了解が出たならば、物を自分の手に取る。了解がなければ取らない。
- 3 使い終わって返すときには、「ありがとうございました。」と言って返す。

また、指導後も、学習したスキルが活用できたときにほめるなど意識化を図り指導の定着を目指しました。

＝指導のポイント＝

「あいさつをする」、「お礼を言う」、「あやまる」、「許可をもとめる」などの生活上必要な行動（ソーシャルスキル）は、通常、人とのかかわりの中で自ら学習し獲得していくものです。しかし、軽度発達障害の子どもたちの中には、人とのかかわりの中で学ぶことが難しく、結果として必要なソーシャルスキルが身に付いていないというケースが多くあります。そこで、生活に必要なソーシャルスキルを意図的に指導していく必要があります。

同時に、こうした子どもたちの多くが、一連の行動を分解し、新しい行動を組み立てる力に弱さをもっています。そのため、「うまくいかなかった原因が分析的に分からない」「うまくいくための新しい行動を作り出せない」「分かっているけど同じ過ちを繰り返す」などの状態になりがちです。

そこで、指導にあたっては、「こうした場面では、このように行動する」「こうした場面では、このように話す」など具体的にスキルとして教えていく必要があります。

同時に、指導する内容の「内面化」（スキルの重要性を知る）、「方法理解」（スキルのやり方を知る）、「リハーサル」（スキルを試す）、「定着化」（日常場面での実践）の段階を踏みながら、具体的に行動の仕方を理解させ、実践できるようにする方法が有効です。

ソーシャルスキルの指導には、記入式のプリントや4コママンガを用いた指導や読み物としてのソーシャルストーリーの指導なども取り組まれています。

＝その他＝

「LD・ADHD・高機能自閉症児の理解と支援の手引」P42参照
（岩手県教育委員会発行、特別支援教育指導資料 28、H16、3）

- 視覚情報の活用 -

視覚的な情報理解が優位な児童に対して、視覚情報を有効利用して指導をします。

＝ 具体例 ＝

ケース 1 スケジュール提示を用いての指導

小学5年生のCさんは、その日の日程の急な変更があると落ち着きがなくなります。そこで、日程に変更があった際には、事前にその日の学習内容を写真で示したスケジュール表を提示するようにしました。するとCさんは、だんだんと変更も受け入れられるようになりました。

ケース 2 ファイルを使った持ち物管理の指導

小学3年生のDくんは、机の中の整理ができません。何度注意されてもよくなりません。用途に応じて分類することや空間を機能的に使い分けるといった発想がない様子です。そこで、教科書、ノート、文房具類等の5つのファイルを用意し、ファイルに入れる物の写真を貼り付け、その中に入れるようにしました。こうして持ち物を管理できるようになったDくんは、だんだんとファイルの数を減らしても持ち物が管理できるようになってきました。

＝ 指導のポイント ＝

学習障害や高機能自閉症などの児童の中には、認知の仕方が視覚優位（目から入ってくる情報理解は優れているが、耳から入ってくる情報理解は困難）であるなど、特定の認知特性をもつケースがあります。そこで、児童の得意とする情報処理を指導に生かしていくことが大切になります。

視覚的な情報理解が優位な児童に対しては、次のような手だてが有効です。

- ・ 完成品を示しながら、「この部分はこのように作る」という方法で説明する
- ・ 計算の仕方を図式化する
- ・ 説明図を使用する
- ・ 指示をする際に、具体物や文字情報をあわせて提示する
- ・ 約束や決まりなどを目に見える形で提示する
- ・ チェック表等を用いて、やるべき事を視覚的にとらえさせる

上記のケースとは逆に視覚的な情報処理が困難で、聴覚的な情報処理が得意である子どももいます。その際には、聴覚からの情報や耳から入る言語的な手がかりや順序性を大事にした指導が有効です。

＝ その他 ＝

「LD・ADHD・高機能自閉症児の理解と支援の手引」P46参照
(岩手県教育委員会発行、特別支援教育指導資料 28、H16、3)

- シミュレーション -

あらかじめ予想される問題場面をシミュレーションして問題行動の回避をさせます。

＝具体例＝

問題場면을想定してのシミュレーション

小学6年生のEさんは、近くなった修学旅行で友だちとトラブルを起こすのではないかと心配していました。衝動性の高いEさんはつい友だちの悪口を言ったり、自分勝手な行動をしたりします。そこで、担任の先生と修学旅行でトラブルが起こりそうな場面を取り上げて、「こうした時にはどうすればよいか」、「こうした場面では、どのようにすればよいか」を具体的に話し合いをしました。その成果が表れ、修学旅行当日は、大きなトラブルを起こすことなく過ごすことができました。

＝指導のポイント＝

衝動的な行動が多い児童の中には、「ワーキングメモリー」の力が弱いケースが見られます。「ワーキングメモリー」は、「見る、聞くなどの過去の感覚的体験で得たイメージを思い出して、行動にいかす力」とされ、「今やっていることを意識に留めておくこと」「これからやることを過去の記憶とくらべること」「一定のルールに従った作業の遂行」などに必要とされる力です。この力が弱いと、上記のケースのような、行動が起こりがちになります。同時に、こうした子どもたちは、見通しをもつことも弱いために、「こんなことをすればトラブルになる」等の考えも及ばないことが考えられます。そこで、あらかじめトラブルが起こりそうな場면을想定して、その時にどのような対応をとることが望ましいかを考えさせることが有効です。運動会、発表会等の行事の際にパニックになる児童についても、あらかじめ、前年度のVTRテープを見せる、プログラムを示してどのようなことを行うかを確認することで、スムーズに行事に参加できる可能性があります。同じトラブルを頻繁に繰り返す児童については、上記の指導を行いながら、「 したら 」といった短いフレーズ（キーワード）で共通理解していくことも有効です。

＝その他＝

- 代替行動の保障 -

問題行動を起こさないための別の行動を保障します。

＝ 具体例 ＝

全校朝会等での指導

小学2年生のF君は、全校朝会や学年朝会の時になると、周囲の友だちの服を引っ張ったり、体をたたいたり等のちょっかいをし、落ち着きのなさが目立ちます。本人はもちろん、周囲への影響が大きいため、F君との話し合いの上、次のような取り組みを始めました。

- ・ポケットの中にゴムボール（2個）を入れ、集会の間はポケットの中であれば触って良いこと
- ・周囲の友だちへちょっかいを出さないこと

友だちへのちょっかいが無い場合は、賞賛するとともに、うまくいくことが続いてきた頃を見計らってボールを1個にしたり、ボールの大きさを小さくしたりなど、段階的にボールへの依存を取り除いていきました。その後、体を揺すったり、よそ見をしたりなどの落ち着きの無さはあるものの、友だちへのちょっかいはほとんど見られなくなりました。

＝ 指導のポイント ＝

この指導においては、「本来、改善したい行動を、別の行動に置き換えること」によって、改善を図っていきとします。置き換えられた別の行動が、一般的には望ましい行動ではない場合（上記の例では、「ポケットでボールを触ること」）でも、最初の行動より、より良いものであれば積極的に取り入れていくことを基本とします。

上記の例以外でも、次のような例が考えられます。

- ・教室から出て行ってしまいう子どもに、出て行くことを容認するかわりに、教師の許可を得てから出て行くようにすること。（「許可カード」をもらってから出て行く等）
- ・感情を爆発させてしまう児童に、そうした気持ちになった場合には、他人へ迷惑のかからない場所で行うようにすること

置き換えられた行動も、次第に減少させていくことを目標に取り組みます。

「なぜ、別の行動に置き換えるのか」等、取り組みを始めるにあたっては、児童との話し合いを行い、納得を得る必要があります。

当初見られた行動が減少していることを適切に評価し、本人が問題行動改善のために努力していることを認め、励ましていくことが大切です。

＝ その他 ＝

「LD・ADHD・高機能自閉症児の理解と支援の手引」P38参照
（岩手県教育委員会発行、特別支援教育指導資料 28、H16、3）

手だて6

- 選択肢の考案 -

問題行動を起こした後に他にどのような選択肢があったのかを考えさせる。

＝ 具体例 ＝

友だちへの暴力への指導

小学6年生のG君は、掃除の際に友だちに注意をされ、ついカッとなって友だちを殴ってしまいました。その後、G君へ次のような指導を行いました。

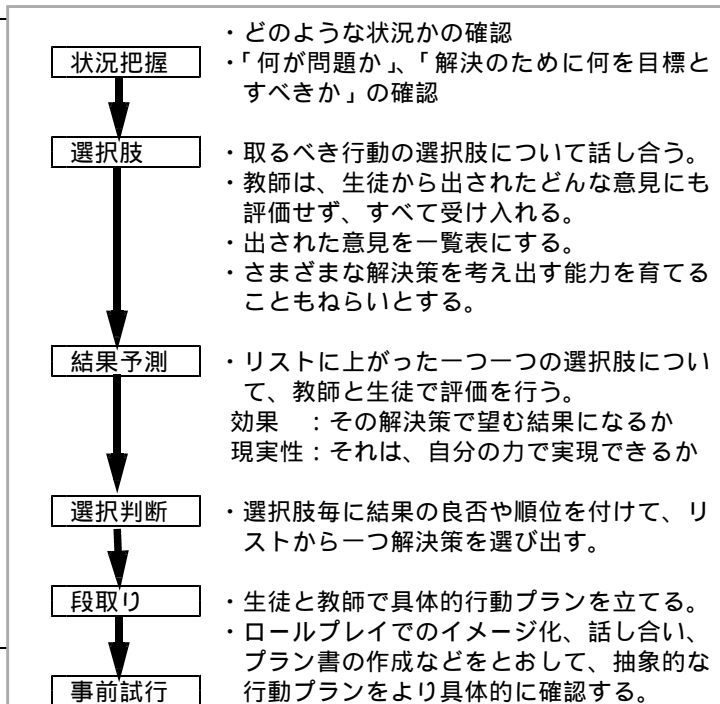
教師	児童G
・「どういう行動が悪かったの」	・「殴ったこと」
・「どうして、殴ってしまったの」	・「悪口を言われたから」
・「そのことをどう思っているの」	・「悪いことをした。やりすぎた」
・「注意されたときに、殴る以外の方法はなかったかな。色々考えてみて」	・「殴るのがダメだったら、悪口を言い返す」「他には、先生に言いつける」「無視する」
・「今出た解決方法で、『悪口を言い返す』だと、どうなっていたと思う」 「『先生に言いつける』だと、どうなった」 「『無視をする』だと、どうなった」	・「『悪口を言い返す』だと、また言い争いになって殴っていたかもしれない。・・・『無視をする』だと、殴らないで済んだと思う」

＝ 指導のポイント ＝

上記の指導は、右図の流れを基本としています。問題行動が起きた時に単なる叱責に留めずに、次からどのようにすれば同じ行動をしないで済むかを考えさせることは重要なことです。

その際には、「他の選択肢を考えさせること」「その結果予測をして最善策を決定すること」を大切にします。こうした思考が可能になるに従ってトラブルが減少してきます。

＝ その他 ＝



- 環境の調整 -

対象児童が落ち着いて取り組める環境を作り出すなどの調整を行います。

＝具体例＝

着替えの指導

小学1年生のH君は、着替えをしている最中でも、興味を引かれることがあると、着替えも終わらないうちにそちらに行ってしまう。そのため、みんなが着替えが終わっても、いつまでも着替えが終わりません。そこで、次のような取り組みを始めました。

- ・着替えの間は、他の刺激が入らないように囲いをする
- ・3分間の砂時計を用意し3分以内で着替えが終わることを意識させる

この取り組みを行ってから、H君は以前より着替えが早く終わるようになってきました。

＝指導のポイント＝

こうした注意力や集中力の乏しい子どもたちは、「感情や注意力の自己調整」の機能が低いことが分かっています。そのため、ちょっとしたことに注意がそがれてしまうことが多く見られます。自分の気持ちや注意力を自分でより良くコントロールする力が弱いとも言えます。

そのため、さまざまな刺激や余計な刺激が入ってこないような環境面の調節が大切になります。上記の着替えの際の配慮の他にも、座席の周囲の刺激となるようなものを取り除くなどの配慮も大切です。

言語的な指示は、指示の音が他の背景音と同じレベルで聞こえているために聞き逃していることも考えられます。指示することを知らせ、意識を高めてから行うようにするなどの工夫が大切です。

「注意力の自己調整」を高めるために、上記のケースのような砂時計など具体的に目に見える目標を提示することも有効です。

対象の子どもが集中できる場面や落ち着ける場面等を観察すると、その子どもへの環境面での配慮事項が明らかになってくる場合もあります。

隣の席や班構成も環境面での調整の一部です。モデル的な行動を示してくれる児童の存在は、集中を含めた行動面にプラスの影響を与えます。

＝その他＝

シート 3

指導の目標

【現在の様子】

【1か月後に期待する具体的な姿】

【達成基準】 - どれくらいの期間にどの程度できれば達成とするか -

- ・ 基準
- ・ 評価の方法

指導の手だて

【使用する手だて】

【指導の構想】

シート 4

指導の経過

取組期間	平成 年 月 日 () ~ 月 日 ()	
第1週 日 ~ 日	【児童の様子】	【指導の有効性】
第2週 日 ~ 日	【児童の様子】	【指導の有効性】
第3週 日 ~ 日	【児童の様子】	【指導の有効性】
第4週 日 ~ 日	【児童の様子】	【指導の有効性】

評価

【1ヶ月指導しての評価】

達成できた → 別の指導課題の設定へ
 達成できなかった → 指導方法の再検討
 指導内容のレベルを変えての再設定

【有効だった指導法】

- ・
- ・