

幼稚園，小学校，中学校の通常の学級における流暢性訓練と ピア・チュータリングに基づく適切行動の指導

—学校全体へのポジティブ支援の広がりを目指して—

中井 邦枝 猪子秀太郎 廣島 慎一 中山 登（特別支援・相談課）
児島 正典（阿南支援学校） 田中 敦子（阿南支援学校ひわさ分校）
中村 敏恵（ひのみね支援学校） 田中 清章（徳島県教育委員会）

要 旨

幼稚園，小・中学校の通常の学級において，適応行動を支援するための計画（ポジティブ支援）を「まなびのわ」指導実践マニュアルを用いて立案し，研究支援ツールを用いた協力体制により指導実践を行うとともに，多様な指導内容への取組や先行実践の再現の拡大を図った。その結果，平成25年度と比較して各協力校・園における指導実践数や取組を行った延べ学級数が増加し，先行実施された教材やマニュアルを活用した取組が複数行われた。今後の課題として，日常業務の中で可能な実践支援体制の構築，学校教育の今日的課題や学校，生徒本人，保護者等のニーズを踏まえた取組の推進，実践再現性のさらなる拡大が挙げられた。

キーワード：通常の学級，SWPBIS，正確性，流暢性，ピア・チュータリング，
指導実践マニュアル

I 問題と目的

現在，特別支援教育の分野において，通常の学級に在籍する発達障がい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への対応の在り方に関心が集まっている。平成24年度の文部科学省の調査では，通常の学級において知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒が約6.5%在籍すると推定された。また，そうした児童生徒を含めた学級全体に対する指導を考える必要があるとし，対応の具体例として社会生活上の技能の学習を取り入れることや，困難を示す児童生徒が理解しやすいよう配慮した授業改善を行うことを挙げている（文部科学省，2012）。

一方，応用心理学の分野において，特別な教育的支援を必要とする児童生徒を含む学習集団に対して効果のある様々な指導理論が提案されている。例えば，「学校全体で取り組むポジティブ支援（SWPBIS：School-Wide Positive Behavioral Intervention & Support）」は，学習集団全体が望ましいと考える行動を共通理解し，それらを承認・賞賛することにより増大させる方法論である（Sugai & Horner，2006）。また，「Precision Teaching^{*1}」は，社会性や学業の基礎となる知識や技術を取り上げ，はじめにそれらの正確性を高め，次に正確な反応の速度（流暢性）を高めることで，社会技能及び基礎学力の獲得や応用力の拡大を目指している（Binderら，2002）。さらに，「ピア・チュータリング（Peer tutoring）」は，児童生徒同士で互いに教え合うことで学習を促進させる方法で，米国ではインクルーシブ教育の現場で取り入れられている（涌井，2006）。

徳島県教育委員会は、平成25年度から慶應義塾大学文学部心理学専攻山本淳一研究室と連携し、特別な教育的支援を必要とする児童生徒を含む学習集団に対して効果のある様々な指導理論を現場に適用する「まなびのわ」充実事業を実施している。本研究は第2年次の実践報告である。

平成25年度の実践研究では、研究協力校の通常の学級において、発達障がいの可能性のある幼児児童生徒を含む学級全体で、社会技能に関する指導目標に対して「正確性」、「流暢性」、「ピア・チュータリング」、「学校全体で取り組むポジティブ支援」の考え方に基づく指導方法を設定し、実践を行った。その結果、各研究協力校の学級において適切行動の増加が認められたが、学級を超えたポジティブ支援の拡大は十分ではなかった。こうした実践の拡大のためには、指導計画立案を支援するマニュアルや汎用性のある教材の作成、他校で再現可能な情報交換の仕組みづくり、管理職や教員への支援の充実が必要と考えられた(徳島県立総合教育センター、2013)。

そこで本研究では、各研究協力校・園において、通常の学級の全ての幼児児童生徒に対して適応行動を支援するための計画(ポジティブ支援)を「まなびのわ」指導実践マニュアルを用いて立案し、「電子掲示板まなびのわ(以下、Web掲示板と記す)」、TV会議等の研究支援ツールを用いた協力体制により指導実践を行う。また、ポジティブ支援に関する多様な指導目標への取組や、他の学級への実践の拡大を図る。これらの実践に基づき、各研究協力校・園におけるポジティブ支援の拡大の状況及び個々の実践事例の効果を検討するとともに、研究協力者へのアンケート調査を通して、ポジティブ支援の取組に対する「まなびのわ」指導実践マニュアル及び各研究支援ツールの効果について検討する。

Ⅱ 方法

1 研究協力校

徳島県A市の公立B幼稚園(6学級、園児93人、教員10人)、E小学校(16学級、児童425人、教員29人)、D中学校(4学級、生徒69人、教員12人)を研究協力校に指定した。B幼稚園とD中学校は平成25年度からの継続指定、E小学校は平成26年度の新規指定であった。各校において、担当教員と対象学級及び指導目標と観察対象幼児児童生徒を選定し、実践研究を行った。

今年度の協力学級の幼児児童生徒には、発達障がいの診断を有する者はいなかった。協力学級で取り上げたそれぞれの指導目標について、指導前に「達成できていない」と評価された幼児児童生徒を観察対象者として選定した。

2 研究計画

平成26年度は、研究協力校及び研究協力者全員による研究協議会を5月、9月、12月の3回実施した。また、各研究協力校に協力者が訪問しての協議会をそれぞれ年3回ずつ実施した。研究協力校における指導期間として6月～7月、9月～11月、1月～3月の年3期を設定した。さらに、1月にA市において成果報告会を設定した。

3 研究協力体制

(1) 研究協力校への支援体制

平成25年度に引き続いて、「まなびのわ」の取組全般に対する助言は専門家(慶應義塾大学教員)が行った。各研究協力校の指導状況の確認や記録の取りまとめ及び教材や指導方法についての具体的な助言は、特別支援教育巡回相談員及び総合教育センター指導主事が行った。

(2) 研究支援ツール

今年度、新たに「まなびのわ」指導実践マニュアルを作成した(資料参照)。「まなびのわ」

指導実践マニュアルは、第1年次の各研究協力校における指導計画立案の手順を書式化してまとめた。各研究協力校の担当教員が、特別支援教育巡回相談員及び総合教育センター指導主事の助言を受けながら、対象学級や観察対象幼児児童生徒の実態把握、指導目標の選定、記録方法や指導スケジュールの検討、全ての指導期（正確性、流暢性、ピア・チュータリング等）の手続き立案がスムーズにできるように構成した。

また、平成25年度に引き続き、研究支援のためのツールとして教育情報ネットワークを活用したWeb掲示板及びTV会議システムを活用し、慶應義塾大学、徳島県教育委員会、特別支援教育巡回相談員、各研究協力校の間での情報共有や助言を随時行った。

4 評価の方法

各研究協力校におけるポジティブ支援の拡大の評価については、同一校で取り組んだ指導目標の数及び学級数を指標として検討した。各研究協力校における実践事例の評価については、指導の各時期における記録を比較、検討することにより行った。

研究協力校・園の教員及び特別支援教育巡回相談員に対して、研究支援ツールの有効性評価に関するアンケート調査を行った。質問内容は、①「まなびのわ」指導実践マニュアルの役立った項目とその理由、②「まなびのわ」指導実践マニュアルへの改善意見、③その他の研究支援ツールで役立ったものとその理由、④学校全体にポジティブ支援を拡大するための要件、⑤「まなびのわ」の取組全般の困難及び改善意見であった。

Ⅲ 結果

1 各研究協力校における実践のまとめ

各研究協力校・園における平成25年度と26年度の実践を比較すると、指導目標は3件から5件に、実践学級数は延べ3学級から6学級にそれぞれ増加した。平成25・26年度の2年間を通じて、挨拶や授業中のマナーなど集団内の社会的行動に関する指導は7件実施され、学力向上に関する指導は1件実施された（表1）。

表1 平成25・26年度における各研究協力校の指導目標と実践学級数

平成25年度			平成26年度		
研究協力校	指導目標	実践学級数	研究協力校	指導目標	実践学級数
B幼稚園	教員に対して「おはようございます」と言う。	1	B幼稚園	集会の時、椅子に良い姿勢で座る。	2
				集会の時に発言ルールを守る。	1
C小学校	授業中良い姿勢で座る。	1	E小学校	椅子に良い姿勢で座る。	1 ※
				みんなに聞こえる声の大きさと発表する。	1
D中学校	登校時、教員に対して「おはようございます」と挨拶をする。	1※	D中学校	英単語の視写課題で書き写す文字数を増やす。	1

※他の教員や生徒会の働きかけで学校全体でも実施

平成26年度は、幼稚園の協力学級で2件の指導目標に取り組み、協力学級の成功例を別の学級で実践することができた。小学校では、前年度の研究協力校の「授業中、良い姿勢で座る指導」をマニュアル化したものを活用し、他校での指導再現に取り組むとともに、新たな指導目標に取り組むことができた。中学校では、協力学級で学力向上に関する1件の指導目標に取り組むことができた。

2 B幼稚園の実践例「集会の時、椅子に良い姿勢で座る指導」

(1) 協力学級と観察対象児の実態

協力学級は5歳児17名で構成されている。幼児らは元気で明るく、友達と活発に関わったり、集団活動や学習にまじめに取り組んだりできている。反面、全員が集まった場面で静かにするのが難しい。実践時に発達障がい診断を受けた幼児はいなかった。

観察対象児は、幼児F、Gの2名であった。学級の朝及び帰りの集会の時、椅子に浅く腰掛けたり、友達に触ったりと、姿勢の崩れや不適切な行動がよく見られた。

(2) 指導目標

学級の朝及び帰りの集会の時、机なしの椅子に良い姿勢で座る。

(3) 記録の取り方と評価基準

観察場面は、朝及び帰りの集会中の任意の場面であった。全ての指導期（ベースライン、正確性、流暢性、ピア・チュータリング、フォローアップ）において、教員は観察対象児に気付かれないように足・背筋・手の状態と顔の向きを観察し、評価基準に基づき姿勢得点を記録した（表2）。

表2 観察場面の適切行動と評価基準（ただし、ベースラインは2点、0点のみで評価した）

適切行動	評価基準	姿勢得点（8点満点）
足を揃えて床につける。	声掛け無しでできた。	2点
背筋を伸ばす。	声掛けでできた。	1点
手を膝の上に置く。	できなかった。	0点
顔を教員の方に向ける。		

(4) 指導の手立て

① ベースライン

ベースラインは姿勢の指導を行わず、観察場面での姿勢を観察した。ベースラインは6月9日～6月12日、計15回の観察を行った。

② 正確性の指導

学級の朝及び帰りの集会の開始時に、良い姿勢の練習時間を設定した。幼児らが指導に慣れていない間は、教員が足・背中・手・膝の正しい位置を写した4枚の写真カードを1枚ずつ見せ、「あし、ぺったん」、「せなか、ピン」、「ては、おひざ」、「かお、せんせい」と言い、できている幼児を褒めた。幼児らが指導に慣れ、正確性が十分上がってきたら4つの写真を1枚にまとめた「良い姿勢カード」を見せ、「良い姿勢」と声掛けし、できている幼児を褒める手続きに移行した。良い姿勢ができていない幼児には、個別に言葉掛けをした。正確性の指導は6月13日～6月27日まで、計25回行った。

③ 流暢性の指導

朝の集会開始時に、「姿勢ゲーム」を以下の手続きで行った。教材として「良い姿勢カード」2枚、「お話カード」2枚を準備した。教員は幼児らを座らせ、「これから姿勢ゲームをします。この絵（お話カード）が出たら、友達とお話しして良いです。この写真（良い姿勢カード）が出たら、できるだけ速く良い姿勢をします」と教示した。その後でカードを次々めくり、「良い姿勢カード」を見て素早く良い姿勢ができた幼児を「速いね」と褒めた。これを3回程度繰り返した。流暢性の指導は6月30日～7月3日まで、計8回行った。

④ ピア・チュータリング

朝の集会開始時に、幼児同士で「姿勢ゲーム」をさせた。教材として、「表紙」1枚、「良い姿勢カード」2枚、「お話カード」1～2枚、「はなまるカード」1枚を組み合わせた「めくり教材」と、めくったカードを入れる箱を準備した。「めくり教材」は、最初が「表紙」に、最後の2枚が「良い姿勢、はなまる」の順に、それ以外のカードがランダムになるように組み合わせておいた。次に、幼児らを実演チームと観察チームに分けた。観察チームの1人が先生役になり、「ゲームを始めます」と言いながら「めくり教材」をめくり、実演チームの幼児はカードに示されたとおり良い姿勢をとったり、友達と話したりした。「はなまるカード」が出たら実演をやめ、観察チームの幼児が実演チームのよくできた幼児を褒めた。観察チームで先生役を交代して繰り返した後、それぞれのチームが交代してゲームを行った。ピア・チュータリングの指導は7月8日～7月15日に、計8回行った。

⑤ フォローアップ

フォローアップは、ベースラインと同様に練習場面での指導を行わず、観察場面での姿勢の観察のみを行った。フォローアップは7月15日～7月18日、計9回の観察を行った。

(5) 結果と考察

全ての指導期について、観察場面における観察対象幼児2名の姿勢得点を図1に示した。F児は、正確性の指導の3セッション目から得点が向上し、フォローアップに至るまで高得点を維持した。G児は、正確性及び流暢性の指導期間中に次第に得点が向上し、ピア・チュータリング期に安定的に高得点となりフォローアップ期も維持された。観察対象児以外の幼児らは、教

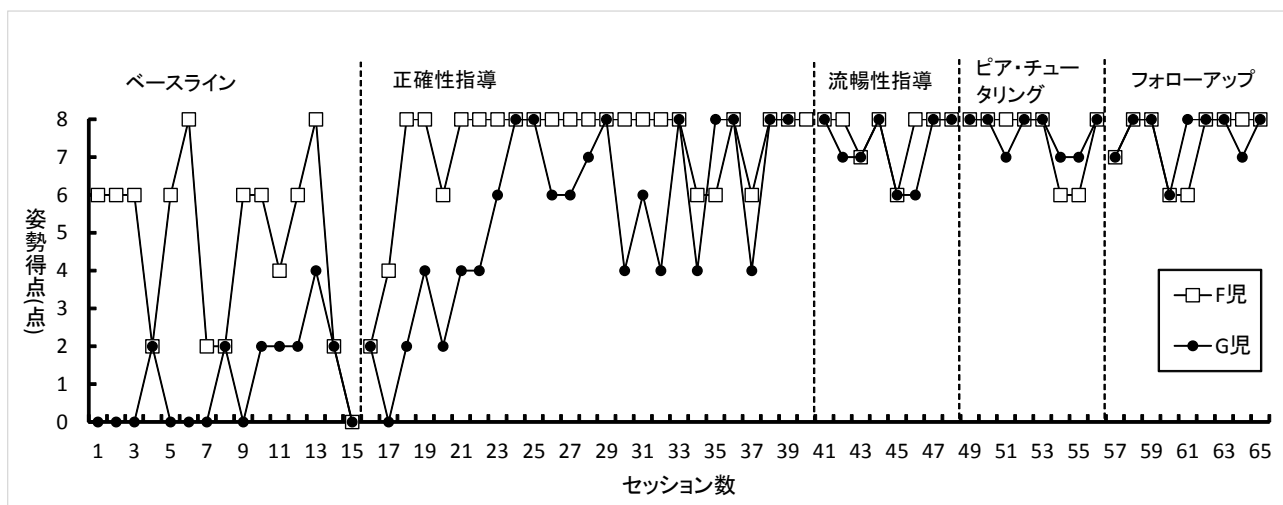


図1 観察場面における観察対象幼児の姿勢得点(8点満点)

員が教材カードを準備するのを見て自主的に良い姿勢になることが見られるなど、姿勢練習や姿勢ゲームに対して興味をもって取り組み、褒めてもらえる喜びを感じているようであった。

F児の得点が向上した理由は、「良い姿勢」がどういう姿勢なのか具体的に理解できたためと考えられる。G児の得点が緩やかに向上した理由は、「良い姿勢」を4つの部位に分けて一つずつ練習し、回数を重ねることで各部位を同時に正しい位置に直すことに習熟してきたためと考えられる。フォローアップ期にも高得点が維持された理由は、「良い姿勢」という言葉と身体各部位の正しい位置の結びつきが形成され、流暢に位置を修正する力が向上したためと考えられる。

3 E小学校の実践例「椅子に良い姿勢で座る指導～他校での指導再現を目指して～」

(1) 協力学級と観察対象児の実態

協力学級は1年生の学級である。全体的に教員の話をよく聞くことや指示に従うことができ、落ち着いて授業を受けることができる。これまで授業中の姿勢について「手を膝に置くこと」を指導してきたが、観察対象児であるH及びI児を含めて、足の位置が乱れている児童が見られた。また、良い姿勢の維持が難しく、授業の後半に崩れる児童が多かった。実践時に発達障がい診断を受けた児童はいなかった。

(2) 指導目標

国語の時間に椅子に正しい姿勢で座る。

(3) 記録の取り方と評価基準

ベースライン、正確性及び流暢性の指導期においては「国語の授業開始時」を、般化の指導と維持期においては「国語の授業中、声掛けと姿勢カードの提示が行われた時」を、それぞれ記録場面とした。観察対象児2名（H、I）の背筋・足・手の3点を観察し、評価基準に基づき記録した（表3）。

表3 評価基準

評価の視点	評価基準
背筋が伸びている。	1点：できている。
足を揃えて床につけている。	0点：できていない。
手を膝の上に置いている。	(3点満点)

(4) 指導の手立て

この指導では、十分達成したことを繰り返し指導することによる児童の飽きを防ぐこと、取り立てて指導しなくても普段の授業の中で「友達と教え合う関係づくり」や「友達を褒め合うシステム」が十分行われていることを考慮して、ピア・チュータリングの指導を行わなかった。

① ベースライン

ベースラインは姿勢の指導を行わず、教員が日直の号令直後の姿勢を観察し、評価基準に基づき記録した。ベースラインは6月3日～6月6日の4日間とし、計6回の観察を行った。

② 正確性の指導

授業開始時に、日直が「椅子をひいてください」、「背筋は『ピン』、足は『ペッタン』、手は『お膝』」の掛け声を掛けた（『』の言葉は、児童全員で言うことにした）。掛け声と同

時に、教員が「いすをひく」、「せすじはピン」、「あしはペッタン」、「てはおひざ」の4種類の絵カードを提示した。絵カード提示後の姿勢を観察し、評価基準に基づき記録した。正しくできていない場合は声掛け等を行い、正しい姿勢になるよう働き掛けた。正確性の指導は6月9日～6月17日まで、計11回行った。

③ 流暢性の指導

授業開始のチャイムが鳴ったら、教員が4種類の絵カードを順番に提示し、児童が姿勢を正す指導を行った。姿勢を正すスピードが向上してきたら、教員が「姿勢を正しましょう」と声を掛け、正しい姿勢を示した1枚の姿勢カードを見せる指導に移行した。流暢性の指導は6月20日～6月24日まで、計4回行った。

④ 般化の指導

姿勢の崩れやすい授業の後半やざわつきやすい場面に、教員が声掛けをしながら姿勢カードを提示し、姿勢を正す指導を行った。般化の指導は6月25日～7月4日まで、計7回行った。

⑤ 維持

ベースラインと同様に、練習や指導を行わない反転期間を1週間設定した。反転期間後、授業中の不特定場面で姿勢カードを提示した時の姿勢を観察し、評価基準に基づき記録した。維持の観察は7月14日に、計1回行った。

⑥ 学校全体でのポジティブ支援

1年生の学級の実践内容や成果を校内研修会で報告した。姿勢は学習態勢の基本であるため、学校全体で取り組むことにした。教材や指導の手立てが複数の学級で活用された。

(5) 結果と考察

昨年度の協力校における実践をマニュアル化し、それを活用して指導を進めた。H及びI児の平均評価点は、それぞれベースライン期の1.7点、1.8点から、正確性、流暢性指導期の2.8点、2.9点に上昇し、般化指導期及び反転期間終了後においても維持された(図2)。以上の点から、既存のマニュアルを活用することで姿勢に関する指導を再現できたと考えられる。

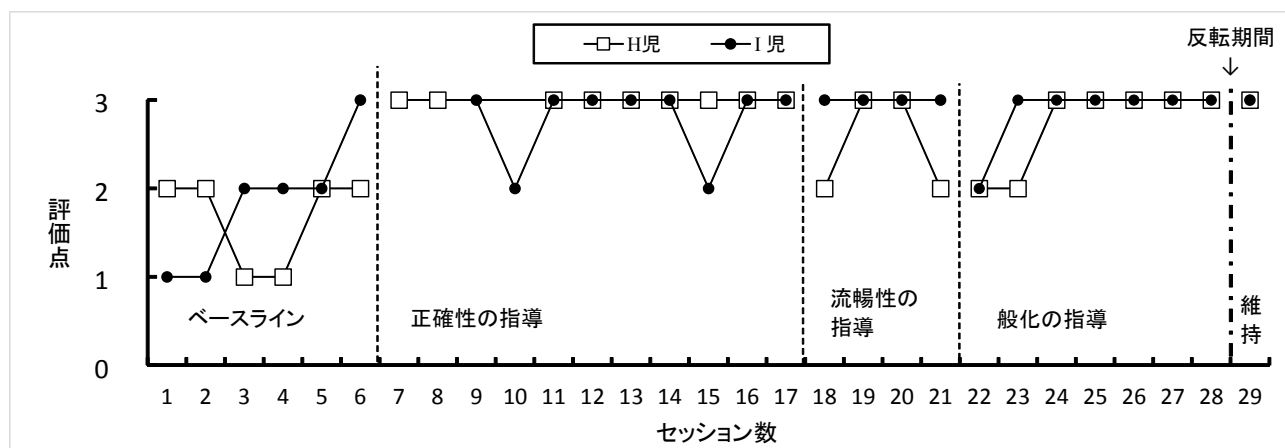


図2 観察対象児2名の記録場面における姿勢評価点

4 D中学校の実践例「英単語の視写課題で書き写す文字数を増やす指導」

(1) 協力学級と観察対象生徒の実態

協力学級は、男子8名、女子10名の計18名から構成された1年生の学級である。明るく素直な

生徒が多く、真面目で集中して様々な活動に取り組むことができている。全体的なまとまりも良く、人のために主体的に動こうとする生徒も多く見られる。しかし、やや言動に幼い雰囲気が残っている生徒や聞き取りが困難なほど声の小さな生徒も在籍している。事前の調査からは、プリントやノートのまとめに必要な時間に大きな差があることが課題として挙げられた。実践時に発達障がいの診断を受けた生徒はいなかった。観察対象生徒は、英単語の筆記に問題のある5名(J, K, L, M, N)である。書き始めるのが遅く何度も黒板を見たり、文字の形が崩れたり、書き間違えたりすること等が学習場面において多く見られた。

(2) 指導目標

朝の活動の時間に、英単語の視写課題で書き写す文字数を増やす。

(3) 指導場面と教材

朝の活動の時間に毎日行う英単語の視写を指導場面とした。教員が、それぞれの生徒に15個の英単語が書かれたプリントを配付し、「問題①～⑤を視写してください」のようにその日に視写する単語の番号を伝えた。視写は、例えば①の単語を5回書き写し、次に②の単語を5回という手順で行った。全て視写し終えたら、苦手な単語を選ばせ、引き続き視写させた。5分間の制限時間を設け、時間が来たら全ての単語の視写が完了していなくてもやめさせた。視写する単語は1日当たり5～7種類であり、毎日違う単語を出題した。生徒は、視写の後でそれぞれの学習ノートに貼られた自己チェックシートに5分間で書けた単語数を記録した。

視写課題の終了後、2分間の小テストを行った。小テストでは、その日に視写課題とした単語の日本語訳を生徒に見せ、英単語を書かせた。

(4) 記録の取り方

視写課題では、生徒が5分間の制限時間内に書き写した文字数を「視写文字数」として記録した。小テストでは、「正しく書けた単語数÷小テスト問題のうち視写課題が完了した単語数×100」の式で「小テストの正答率」を算出し、記録した。例えば、視写課題で単語7個が出題され6個の視写が完了した生徒は、完了した6個の単語を小テストの正答率の分母とした。

(5) 指導の手立て

今回の取組では、書き写す文字数を増やすことで最終的に小テストの正答率（単語の綴りを正確に再生すること）の向上を目指した。そのため、流暢性の指導は実施しなかった。

① ベースライン

ベースラインは、特に指導は行わず、視写文字数の記録だけを行った。9月11日～9月25日の間に、計5回記録した。

② 正確性の指導

指導の初回のみ、教員が「正確に書くこと」の意義について、「単語のスペルを間違えずに覚えることができる」、「英語の成績が上がる」、「細かいところまで集中して見る力が高まる」というメリットを挙げて教示した。さらに、生徒には学習ノートの自己チェックシートに5分間で書けた単語数に加えて「小テストの正答率」を算出させ、記入させた。正確性の指導は9月29日～10月15日の間に、計6回行った。

③ ピア・チュータリング＋正確性指導

正確性の指導と同じ手続きで視写課題を行い、自己チェックシートに「5分間で書けた単語数」を記録させた後で、視写したノートをつペアの友達と交換させた。それぞれ相手のノートにアドバイス（どうしたら覚えられるように書けるか）や褒め言葉（間違わずに書けてい

る、たくさん書けている等)を書いた付箋を貼らせ、友達に返させた。ノート交換のペアは毎回変更した。その後、2分間の小テストを行い、自己チェックシートに「小テストの正答率」を記入させた。ピア・チュータリングの指導は10月17日～11月6日までの間に、計10回行った。

(6) 結果と考察

それぞれの指導期における観察対象生徒5名の平均視写文字数及び小テストの平均正答率を図3、4に示した。観察対象生徒5名のうち4名がベースラインと比較して平均視写文字数が増加し、1名は変化が見られなかった。また、小テストの平均正答率は、2名の生徒がベースラインより向上し、3名の生徒は変化がないかやや減少した。行動観察からは、「視写課題で集中が途切れやすかったJは集中して書き続ける様子が見られるようになった」、「英単語を覚えることに前向きになり、小テストで間違えると悔しがり、満点だと喜ぶようになった」、「友達に見せるので、ノートを丁寧に書くようになり、見やすくなった」、「視写で書き間違えて単語を覚えていたことを友達からアドバイスしてもらい、小テストでは正しいスペルで書いて正解することができた」等、生徒たちの様々な変容が報告された。

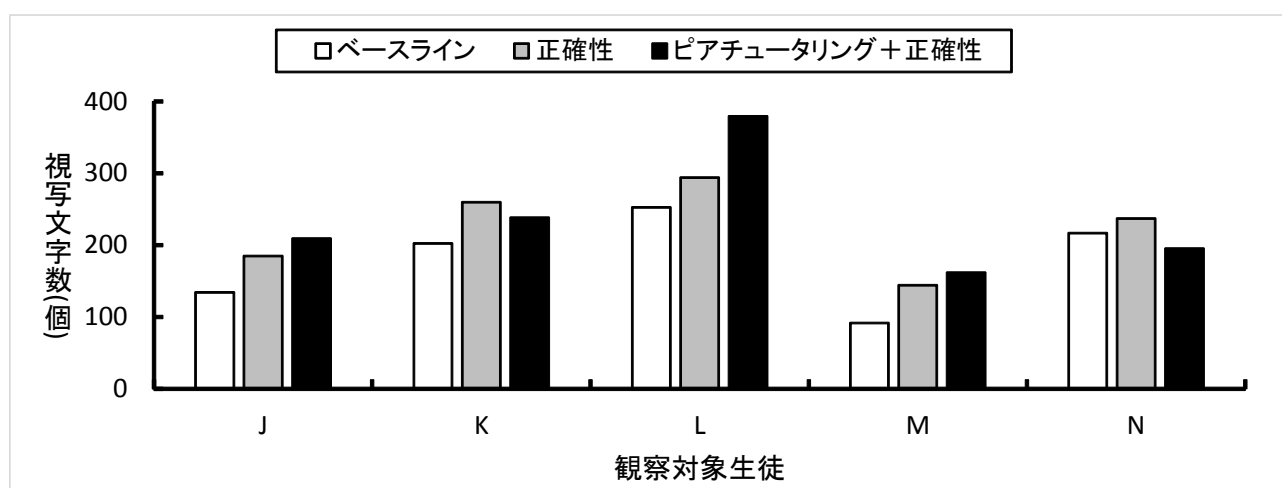


図3 観察対象生徒5名の視写文字数

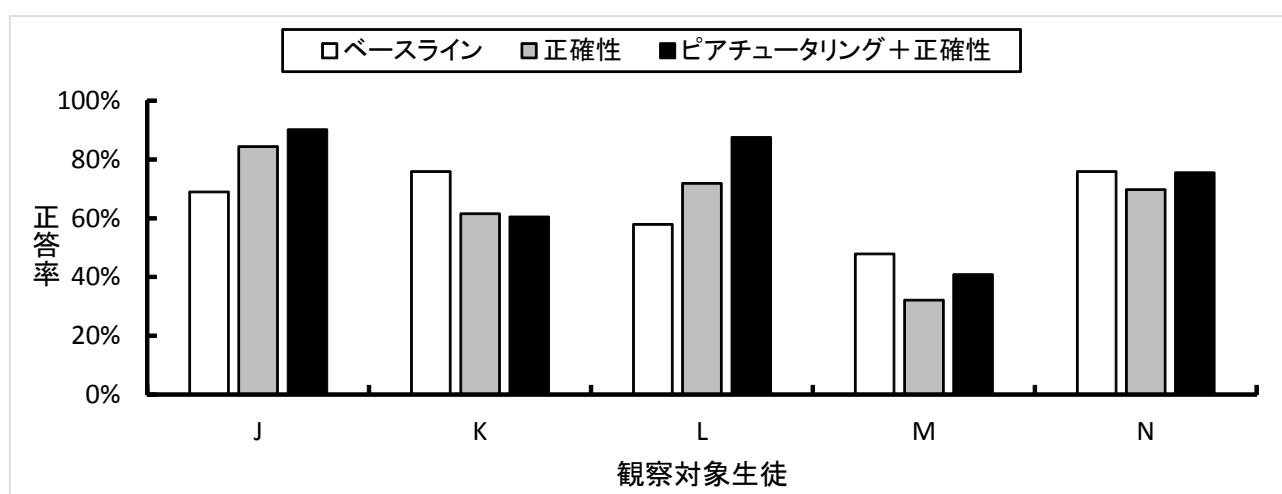


図4 観察対象生徒5名の小テストの正答率

観察対象生徒の5名中4名において平均視写文字数が増加したことから、今回の取組は視写文字数の増加に一定の効果を及ぼしていると考えられる。視写文字数の増加と小テストの正答率の関係ははっきりしないが、生徒の学習に対する集中力や意欲の向上に影響を及ぼしていることが推測される。

今後は前日に行う予習として、翌日に学習する英単語をアルファベットを並び替えて出題し、再構成する課題を実施する取組を考えている。また、視写の回数を増やし、確実に単語を覚えるような個別の配慮を実施したい。

5 研究支援ツールの有効性評価に関するアンケート結果

アンケート調査には協力校教員4名、特別支援教育巡回相談員3名、計7名が回答した。

(1) 「まなびのわ」指導実践マニュアルの役立った項目とその理由及び改善意見

「まなびのわ」指導実践マニュアルの各項目について「役立つ」と回答された件数は、それぞれ「幼児児童生徒の実態把握」6件、「指導目標の設定」6件、「記録方法・評価基準の設定」6件、「指導スケジュール立案」4件、「ポジティブ支援の拡大大法の検討」4件、「正確性、流暢性、ピア・チュータリングの手立て立案」6件であった。

役立ったと感じた理由について、「子どもの良いところや課題がよく分かり、目標が明確になった」、「目標や手立てを共有できた」、「順番に計画を立案できた」、「指導スケジュールに大まかな見通しがもてた」、「担任と一緒に考える助けになった」、「管理職が指導目標に関連する子どもの行動を褒めてくれた」といった意見があった。

また、課題や改善点については、「個人の課題と関連のある適切行動を思いつくままに書く項目があると良い」、「指導計画を具体的に記述する技術が課題」、「正確性、流暢性、ピア・チュータリングという流れに沿わない計画を記述しにくい」、「指導手続きの『改善点』の項目は使用しなかった」、「ベースラインの手続き記入欄が必要」、「学校が主体的に計画立案するためには記入例や具体的なガイダンスが必要」といった意見があった。

(2) その他の研究支援ツールで役立ったものとその理由

その他の研究支援ツールで「役立つ」と回答されたものの件数は、それぞれ「研究協議会」6件、「TV会議」5件、「Web掲示板」5件、「電子メール」4件、「電話」5件、「FAX」5件であった。

役立ったと感じた理由については、研究協議会は「他校の実践を知ること、相談できることが有意義」、TV会議は「定期的に相談しながら、アイデアを出したり指導法を修正したりできた」、Web掲示板は「情報交換だけでなく、話合いの記録を残せる」、「記録のアップや指導方法の相談など非常に有効」、「他校の取組の周知」、電話及びFAXは「急ぎの連絡」、「記録の送付」、「進捗状況の確認」といった意見があった。

(3) 学校全体にポジティブ支援を拡大するための要件

学校全体にポジティブ支援を拡大するための要件として、「実践の成果を担任自身が実感すること」、「成功事例の積み重ね」、「教員間のポジティブ支援の必要性の共通理解と連携」、「推進者の明確化」、「学校、保護者のニーズの把握」、「キーパーソン(管理職、コーディネーター、巡回相談員)の育成」、「学校の取組として校長を中心とした計画立案、推進」といった意見があった。

(4) 「まなびのわ」の取組全般の困難及び改善意見

取組全般の困難として「行事の時期は負担が大きい」、「目標設定に時間を要した」、「他校

に広げる時に『〇〇小学校と同じ目標と手立て』では実態に合わない可能性がある」といった意見があった。改善意見として「プラスαの仕事でなく、姿勢の指導は〇年生〇学期等、ルーチン化してはどうか」、「ポジティブ支援、正確性、流暢性トレーニングの意義の研修資料があると実践開始時の負担が減る」、「学校全体へのポジティブ支援の拡大について取組方針を明確にしてほしい」、「キーパーソンの育成、外部との連携が必要」、「事業のアピールが必要」といった意見があった。

IV 成果と今後の課題

1 成果

平成25年度から徳島県教育委員会が取り組んでいる「まなびのわ」充実事業の第2年次研究として、幼稚園、小・中学校の通常の学級において適応行動を支援するための計画(ポジティブ支援)を「まなびのわ」指導実践マニュアルを用いて立案し、研究支援ツールを用いた協力体制により指導実践を行うとともに、多様な指導目標への取組や、他の学級への実践の拡大を図った。その結果、平成25年度と比較して、各協力校・園における指導実践数や取組を行った延べ学級数が増加した。指導内容については、挨拶や授業中のマナーなど集団内の社会的行動に関するものが多かったが、英単語の筆記という学力向上に関する内容も実施された。また、先行実践の教材や「まなびのわ」指導実践マニュアルを活用した取組が複数行われた。

幼稚園の実践では、「良い姿勢で座る」という目標について、「まなびのわ」指導実践マニュアルを使い、手順に従いスムーズに指導計画の立案ができた。また、教員の負担が少なく、かつ幼児らが楽しみながら取り組める指導方法を設定したことと、他の学級でも使える教材を作成したことにより、別の学級で取組の再現が行いやすくなった。また、1つめの実践と記録を丁寧に行うことで、2つめの目標に関する指導計画の立案が順調にできた。

小学校の実践では、前年度の取組を通してでき上がった教材や指導方法を活用し、学校や学級の状況に応じたアレンジを加えながら指導を再現したことで成果を上げることができた。また、「まなびのわ」指導実践マニュアルを活用することで、新たな指導目標について見通しをもちながら立案及び実践を進めることができた。

中学校の実践では、英語学習の基礎スキルとして英単語の筆記に着目した取組を行った。その結果、単位時間当たりに視写する単語数が増加するとともに、生徒の学習に対する集中力や意欲の向上が認められた。

今年度から導入した「まなびのわ」指導実践マニュアルは、子どもの実態把握や目標の明確化、スムーズな計画立案や情報の共有等に有効であった。また、研究協議会、TV会議、Web掲示板といった研究支援の仕組みは、それぞれの特性に応じて相談・助言、他校の実践の周知、指導情報の交換と保存、緊急の連絡等に有効であった。

2 課題

平成25・26年度の実践研究では大学教員や指導主事、特別支援教育巡回相談員など多くの研究協力者が組織的、かつ高頻度に研究協力校・園への相談・助言を行ってきたが、事業の終了後も研究協力校・園における取組を維持し、拡大していくためには、これまでの大規模な支援協力体制が果たしてきた機能を整理し、関係機関の日常業務の中で実施できる規模にすることが必要である。この「まなびのわ」の取組では、実践協力校の管理職や特別支援教育コーディネーターがキーパーソンとなる。特に、学校全体へのポジティブ支援の拡大を図るためには、実践校におけ

る推進者としての管理職や特別支援教育コーディネーターの役割の明確化や、全校教員に対する取組への理解促進が重要である。そのためには、それぞれが実践の意義を確認する説明資料や、必要な知識・技術を向上するための研修教材等を整備しなければならない。また、指導主事及び特別支援教育巡回相談員は外部の支援者として重要な役割を果たすと考えられる。こうした支援体制を充実させるためには、「まなびのわ」指導実践マニュアルをはじめとした実践支援ツールの開発・改善を進めることが重要である。

平成25・26年度の実践研究では、各研究協力校・園において指導計画を立案する際、「指導目標の設定」に時間がかかる例があった。これは学級の幼児児童生徒全員に共通する指導目標を設定することが難しいことが原因と考えられ、特に年齢の高い校種になるほどこうした傾向が強かった。このことについては、先行研究で取り上げられている指導目標を年齢に応じてリスト化するとともに、実践を行う学校や幼児児童生徒本人あるいは保護者のニーズ、その学校のもつリソース等を踏まえて指導目標を立案する仕組みを整える必要がある。その際、この「まなびのわ」の取組が対象とするのは学校や学級全員であり、より重篤な問題行動や著しい学力不振等を示す一部の幼児児童生徒に対しては個別性の高い支援体制を別に準備する必要があることを「まなびのわ」指導実践マニュアル等に明記すべきであろう。

また、「徳島県学校マネジメント・学力向上実行プラン(徳島県教育委員会, 2013)」に示されたように、学力の向上は学校教育における喫緊の課題であり、今後の取組においても各教科の基礎スキルなど学力に関連する指導目標を選定することは意義深い。「まなびのわ」の実践においても参考にしているPrecision Teachingは、もともと教科の基礎スキルを対象として研究を進めてきた(Binderら, 2002)。今後、こうした先行研究を参照しながら通常の学級の学力向上を指向した指導目標を選定し、取組を進める必要がある。

第1, 2年次研究では、汎用性のある指導手続きや教材の開発と先行実践の再現をめざし、一部で再現の実践報告が見られたが、まだ十分とは言い難い。今後は、成功事例を一つ一つ積み重ねる取組を進めるとともに、さらなる再現性の拡大に重点を置いた実践研究を計画することが必要である。

V 謝辞

「まなびのわ」充実事業の推進にあたり、山本淳一先生(慶應義塾大学文学部心理学専攻教授)、是村由佳先生(慶應義塾大学先端研究センター共同研究員、(株)コレムラ技研 バラスト部門(ballast)運営責任者)に多大なる御協力を頂きました。厚くお礼申し上げます。

*1 「Precision Teaching」には、一部に「正確な教授法」といった訳があるが、今のところ専門用語として定まった邦訳は見られない。

参考文献

- Binder, C., Haughton, E., and Bateman, B. (2002) Fluency: Achieving True Mastery in the Learning Process. Professional Papers in Special Education, University of Virginia Curry School of Special Education, http://special.edschool.virginia.edu/papers/Binder-et-al_Fluency.pdf (2014年11月25日アクセス) .

- ・文部科学省（2012）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結果について．文部科学省ホームページ，2012年12月5日，http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf（2014年11月18日アクセス）
- ・齋藤由美子（2006）学校文化としての協同学習－アメリカ合衆国カンザス州ホワイトチャーチ小学校の取組－．涌井恵（著），協同学習による学習障害児支援プログラムの開発に関する研究．平成14年度～平成17年度科学研究費補助金（若手研究(B)）研究成果報告書，57-77.
- ・Sugai, G. & Horner, R. R. (2006) A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*, 35, 245-259.
- ・徳島県教育委員会（2013）徳島県学校マネジメント・学力向上実行プラン．2014年5月29日，徳島県立総合教育センターホームページ，<http://www.pref.tokushima.jp/docs/2013022700047/>（2014年11月27日アクセス）

- 0 全体(クラス・学年・学校)の実態把握
良い所を10個書いてみよう!

・
・
・
・
・
・
・
・
・
・
・

課題となる所を5個書いてみよう!

・
・
・
・
・

※良い所について注目しましょう!
「良い所を書やし、相対的に悪い所を減らす」

1 指導目標の設定
個人の課題

・
・
・
・
・
・

【チェック!】※毎日教えられるぐらいの目標ですか? 指導の機会を多く設定できますか?

2 記録の取り方

3 判定基準(評価)について

○・・・
△・・・
×・・・

※記録用紙には(備考欄(様子等)のちよとした記録)があると良いと思います。

4 指導スケジュール

事前テスト(ベースライン)	月	日	日
指導期間	月	日	日
事後テスト	月	日	日

5 学校全体で取り組むポジティブ支援
※子どもたちの良い行動が増えるために、学校全体として取り組める方策を考えてみよう。

- | | | | |
|--------|--|--|----------------------------|
| 6 指導実践 | <div>正確性を高める指導
(指導の手続き・使用教材・ルール等)</div> | | <div>達成基準・中止及び改善基準)</div> |
| | | | |
| | <div>(改善点)</div> | | |
| | | | |
| | <div>流暢性を高める指導
(指導の手続き・使用教材・ルール等)</div> | | <div>(達成基準・中止及び改善基準)</div> |
| | | | |
| | <div>(改善点)</div> | | |
| | | | |
| | <div>ピアチュータリングの導入
(指導の手続き・使用教材・ルール等)</div> | | <div>(達成基準・中止及び改善基準)</div> |
| | | | |
| | <div>(改善点)</div> | | |