

通常の学級に在籍する発達障がいのある子どもに対する 「集団の中」でのソーシャルスキルの指導

—学校全体で取り組むポジティブな支援—

喜馬 久典 中井 邦枝 廣島 慎一 中山 登（総合教育センター）
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）
安友 栄二（ひのみね支援学校）

要 旨

発達障がいのある幼児児童生徒が在籍している幼稚園、小・中学校の通常の学級で「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な支援」の指導実践を行
った結果、「集団の中」の指導方法として一定の効果があつた。

キーワード：ポジティブな支援、通常の学級、正確性、流暢性、ピアチュータリング

I 問題と目的

特別支援教育が開始され、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その可能性を最大限
に伸ばし、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な指導及び必要な支援を行うこと
が示された。

徳島県においても特別支援学校のみならず、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の通常の学級に
在籍している発達障がいのある幼児児童生徒を含めて、障がいにより特別な支援を必要とする幼児
児童生徒が在籍するすべての学校において様々な取り組みが行われている。

例えば、「平成24年度特別支援教育体制整備状況調査結果（文部科学省）」によると、徳島県で
は、公立の幼稚園、小学校、中学校において「校内委員会の設置」や「実態把握の実施」、「特別
支援教育コーディネーターの指名」は100%整備されている。また、「個別の指導計画の作成」の
作成率は幼稚園72.5%、小学校95.3%、中学校93.0%、「個別の教育支援計画」の作成率は幼稚園
62.4%、小学校86.3%、中学校81.4%という状況である。校内支援体制というハード面は整備され
てきており、指導目標や指導内容の設定などソフト面についても、目標や評価の妥当性など質的な
部分に課題があるものの、着実に取り組みは進んできている。

一方、文部科学省(2013)は、特別支援教育が本格的に開始して5年が経過し、その実施状況につ
いて把握するため、全国（岩手、宮城、福島を除く）の公立の小学校・中学校の通常の学級
に在籍する児童生徒を対象として「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」を行った。

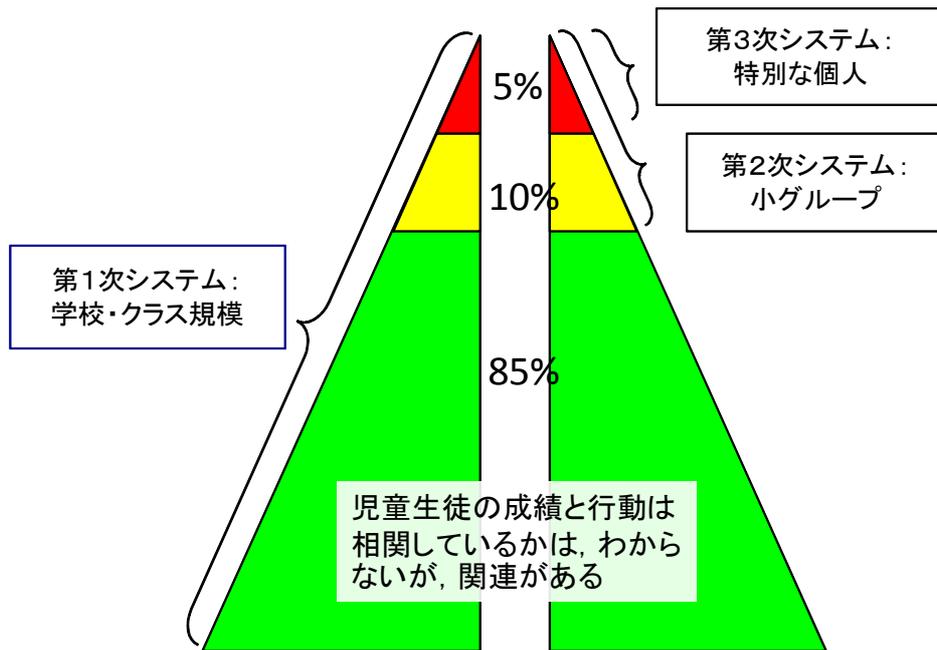
その中で、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒
の割合は、約6.5%であることが明らかになった。これは1学級に30人が在籍する学級では約2名
に相当する。同時に、その約6.5%の児童生徒のうち、「いずれの支援¹もなされていない」児童生
徒が約38.6%にのぼることが分かった。つまり、教員による的確な実態把握はできているものの、

指導方法について、教員が十分に理解できていない可能性があることが分かった。

これらのことから、本調査における協力者会議では「学校に求める児童生徒への支援」として、「学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要がある」とし、その具体例として「社会生活上の基本的な技能を身に付けるための学習を取り入れる」、「学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒が理解しやすいよう配慮した授業改善を行う」ということをあげている。

ところで、学校における問題行動への支援に関しては、「学校全体で取り組むポジティブな支援 (PBS : Positive Behavior Support Systems in Schools)」に基づいた指導が注目され始めている (野呂ら, 2013)。「学校全体で取り組むポジティブな支援」は、「対象者の家庭や学校, 職場, 地域などの生活場面において, 成功や満足を高める適応的な行動を拡大し, 問題となる行動を最小化するように周囲の人を含む環境を再構築しようとするもの (Carr et al, 2002)」といわれている。

最近では、発達障がい児の問題行動の解決に向けた個別の支援だけではなく、学校における問題行動の予防に向けた組織的アプローチも取り組まれている。これは発達障がい児を含むすべての児童生徒の学業や社会的能力, 安全の促進に向けて, 児童生徒が見通しを持ってうまく活動ができ, 一貫した結果が得られる学校環境を形成し, それによって問題行動を予防しようという階層的なアプローチである (Horner et al ; 2005)。



研修会資料「学校規模の積極的介入支援」, 是村由佳(2013)を一部改変

図1 学校全体の教育とポジティブな支援における切れ目のない構造

それは、①すべての児童生徒に対して適応行動を支援する第1次システム、②リスクのある行動を示す児童生徒に対して特別なグループ支援を行う第2次システム、③リスクの高い行動を示す児童生徒に対して機能的アセスメントに基づいた特別な個別の支援を行う第3次システムからなる (Horner et al ; 2005)。

平澤・小笠原(2010)によると、「Journal of Positive Behavior Interventions」の1999年から2008年

までに掲載された積極的行動支援に関する文献65件を分析したところ8割近くが第1次システムを検討しており、学校の教室や廊下、運動場などにおいて児童生徒に求められるルールに沿う行動や望ましい行動、学業反応、出席などが標的とされていた。こうした支援は「教師に対する支援目標の選定や支援方法の開発、スタッフ訓練とともに、管理職に対する支援チームの形成やミーティングなどのマネジメント、さらにはデータ収集やそれに基づく意思決定、行政的支援を含むトータルな支援」として行われていた。さらに Franzen and Kamps (2008)の研究では、小学校1～3年180名の児童とそれに関係する教師10名に対して、運動場における児童の不適切な行動を改善する支援を行った結果、児童の不適切な行動が減少し、それに伴い教師の児童に対する関わりが向上し、叱責が減少している。このように発達障がいのある児童生徒は、授業参加スキルや学校全体でサポートする体制を整えば、さらに学習能力の向上や社会性が著しく向上することが考えられる。

しかし、日本では、特別支援学級や通級指導教室における「個々」の児童生徒に対する支援ノウハウはかなり蓄積されているが、通常の学級における「集団の中」での指導や支援方法については、汎用性のある教材開発や指導プログラムは開発されていない（道城・野田・山王丸，2008；関戸・田中，2010；村田・村中，2012）。研究している大学や研究機関は多いが、研究のための研究に終わっており、その実践が維持されたり、普及することは少ない現状がある。

そこで、本研究では、研究協力校3校における「すべての児童生徒に対して適応行動を支援する第1次システム」に基づく実践を通して、「学校全体で取り組むポジティブな支援」を導入する。通常の学級に在籍している発達障がいのある幼児児童生徒を軸として、学級全体、学校全体で適切な指導や必要な支援について考える。そして、「集団の中」でのソーシャルスキル指導や支援方法について、慶應義塾大学と連携し、汎用性のある教材開発や指導プログラムの開発を行うことを目的とする。

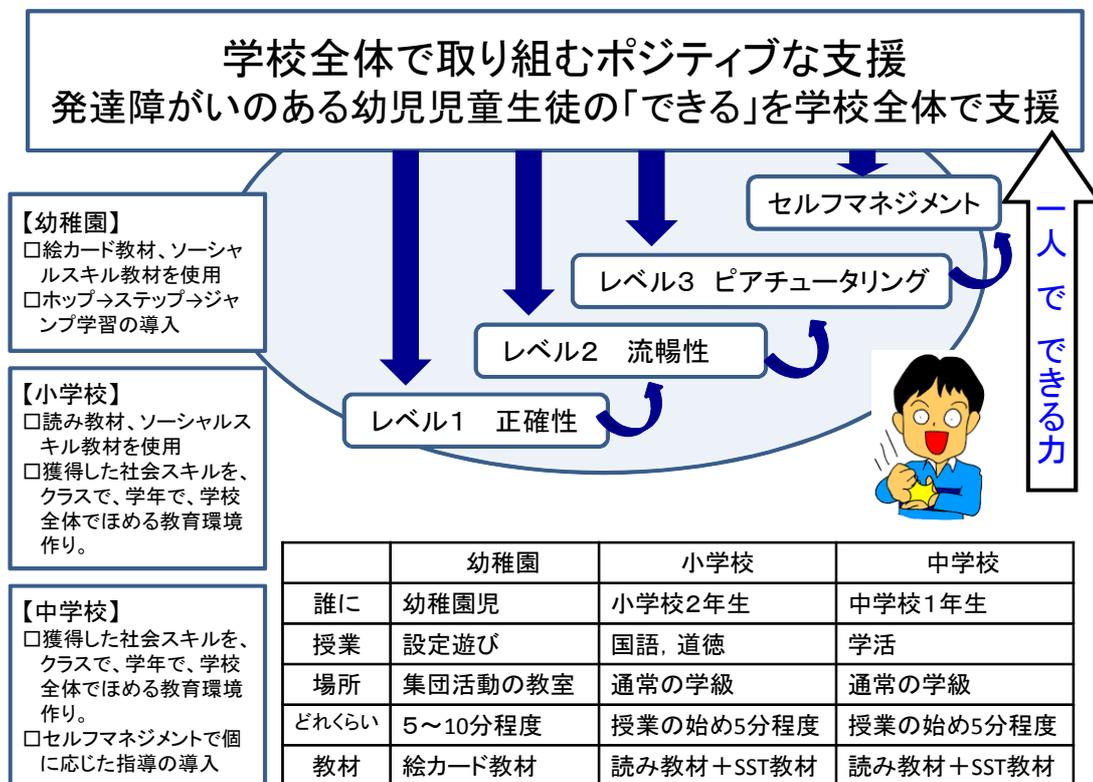


図2 実践イメージ図

各校の指導目標の実践イメージを図2に示す。

ソーシャルスキルを生活の中で使えるようになるためには、場に応じて、正しい行動が正確に素早くできることが必要となる。素早くできるようになるためには、練習回数を多くして流暢性を高める力を付けることが必要である。例えば、通常の学級で「正しい姿勢で座る」、「指名されてから発言をする」等のような授業参加スキルを練習する。こうしたスキルを正確に（正確性を高める学習）、早く（流暢性を高める学習）練習する指導を行う際、流暢性を高める学習は、正確性が高まってから取り組む。複数のカード教材等を用いることで、正確で流暢な反応を引き出すことができるようになる。

また、ピアチュータリングは、ピア・サポートとも呼ばれ、通常の学級内での仲間による支援（ペア学習等）のことである（高田・吉川・三宅，2009）。正確性、流暢性で学んだスキルを友だちに教える。子どもたちは教えられることは多いが、教える経験は少ない。子どもたちの自尊感情を高めるのに有効であるといわれている（阿部・宮下，2006）。

なお、本研究では「正確性を高める学習」のことを「正確性」、「流暢性を高める学習」のことを「流暢性」と呼んでいる。

II 方法

1 研究協力校

徳島県A市のいずれも公立B幼稚園（6学級，園児110人，教師12人），C小学校（11学級，児童208人，教師17人），D中学校（6学級，生徒79人，教師15人）を研究協力校に指定した。

2 研究計画

平成25年度の研究の流れを図3に示す。平成25年度（研究1年目）は、教材や指導プログラムの開発を行う。各校において、読み教材等を使った集団指導を実施する。対象幼児児童生徒をピックアップし、その効果を検討する。

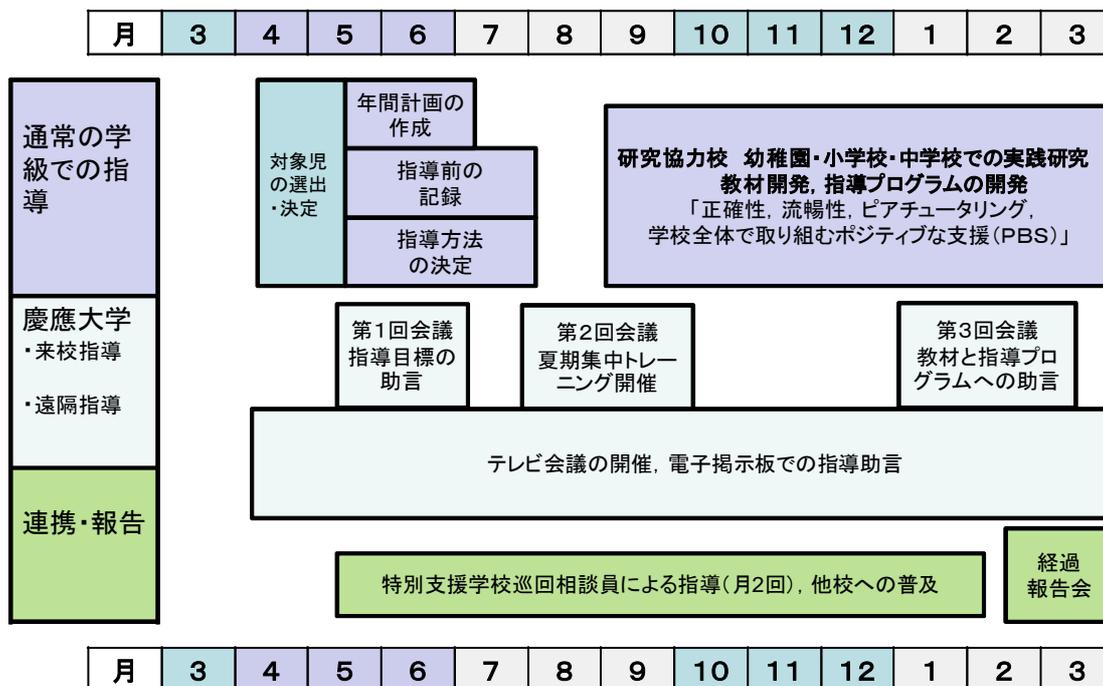


図3 研究スケジュール

平成26年度（研究2年目）は、集団指導教材や指導プログラム及び実施マニュアルの完成をめざす。そして、平成27年度は、他の幼稚園、小学校、中学校での実践による普及を行う。

B幼稚園では、絵カード教材を用いた正確性、流暢性、ピアチュータリングのトレーニングを取り入れる（レベル1～3中心）。小学校入学に向けたコミュニケーション能力を向上するための集団指導を実施する。

C小学校では、読み教材、ソーシャルスキルトレーニング教材を用いてレベル1～4を実施する。幼稚園からのつながりを考えて低学年で実施する。

D中学校では、生徒一人一人に応じた「問題行動解決」、「セルフマネジメント²⁾」の指導を行う。状況を見ながらピアチュータリングや「学校全体で取り組むポジティブな支援」を取り入れる。

3 研究協力体制

専門家（慶應義塾大学教員）と連携し、指導プログラムを開発する。その際、指導状況の確認や記録の取りまとめ、教材や指導方法についてのアドバイスができるように、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学校を訪問する体制をとった。

また、研究を支援するツールとして教育情報ネットワークを活用した「電子掲示板まなびのわ」（図4）やテレビ会議システムの構築を行い、情報の共有や慶應義塾大学との連携を随時可能とする環境を整備した。

なお、第1回会議では「電子掲示板の使い方」、「ソーシャルスキル教材等の紹介」、第2回会議では、『夏期集中トレーニング（2日間）』として専門家による講義「学校全体で取り組むポジティブな行動支援の概要」及び演習「教材作成と記録方法の紹介」等を行った。

まなびのわ
徳島県立総合教育センター

カレンダー 2014 02

中学校 [根記事一覧]

新しい話題の投稿 | フラット表示へ

記事タイトル	投稿者	投稿日時	投票数
第1回指導について(1件)	児島正典	2013/09/03	(0票)
廣島先生へ(夏期集中トレーニング初日を終えて)(0件)	児島正典	2013/08/26	(0票)
指導の方向性について(2件)回	児島正典	2013/08/01	(0票)
「適切な会話」の指導(5件)回	児島正典	2013/07/19	(0票)
本日のテレビ会議資料(0件)回	田中清章	2013/07/18	(0票)
録録用紙(不適切行動/適切行動)(8件)回	児島正典	2013/07/02	(0票)
7月2日会議資料(中学校)(1件)回	児島正典	2013/06/28	(0票)
【中学校】山本先生、是村先生への質問について(1件)	田中清章	2013/06/14	(0票)
廣島先生へ: 第2回中学校校内担当者打ち合わせ(2件)回	児島正典	2013/06/13	(1票)
教材について(1件)	廣島慎一	2013/06/06	(0票)
「教材」について(3件)	廣島慎一	2013/06/04	(0票)
第1回校内打ち合わせ(2013.6.3)(1件)回	児島正典	2013/06/04	(0票)
廣島先生: 第1回校内打ち合わせ(6月3日)について(4件)回	児島正典	2013/05/30	(0票)
廣島先生へ(第1回の日程決定について)(1件)	児島正典	2013/05/15	(0票)
廣島先生へ(第1回の日程調整)(0件)	児島正典	2013/05/14	(0票)

メニュー
トップページ
▼まなびのわ
▼井戸端会議

図4 電子掲示板「まなびのわ」

Ⅲ 研究協力校での取り組み

1 B幼稚園

(1) タイトル

幼稚園の通常の学級における正確性，流暢性，ピアチュータリングを取り入れた学級全体での支援～自分から「おはようございます」と言おう～

(2) 対象児

E組（年長組）幼児2名（以下F児，G児）。

(3) 指導体制

教材提示は，教室におけるクラス単位での活動の時間に行うため，担任が行う。教材の作成は，担任と園長及び特別支援教育コーディネーター（通級指導教室担当）が中心となって職員全員で行う。

(4) 指導目標

E組に入室時，教師に対して自分から「おはようございます」と言うことができる。

(5) 記録の取り方と評価基準

① 記録の取り方

ア 毎朝登園（入室）時，担任教師に対してのあいさつを評価する。

イ 対象児入室時の様子（担任不在，担任が他の幼児と関わっていた，体調が悪そうだった等）も記録する。

ウ 毎朝，通園路で幼児を出迎える園長が，園児全員のあいさつの状況について「あいさつが自分からできた」，「園長があいさつした後でできた」，「できなかった」を評価する。

② 評価基準は，「3点…自分から『おはようございます』と言うことができる」，「2点…教師が視線を合わせた後，『おはようございます』と言うことができる」，「1点…教師が『おはようございます』と言った後，「おはようございます」と言うことができる」，「0点…『おはようございます』と言うことができない」である。

(6) 指導の手立て

① 指導1（正確性，流暢性）

ア 指導1日目

（ア）あいさつをすることの大切さを伝える。

（イ）イラストについて説明し，興味が持てるようにする。

（ウ）ゆっくり読む練習をして，正確，確実に言うことができるように練習をする。

（エ）A4サイズのイラストカード(図5)を提示し，担任の「はい」という発声の後「おはようございます」と言うことを確認する(正確性)。

（オ）幼児が「おはようございます」と言った後に，担任が「おはようございます」と言う。

イ 指導2日目以降

（ア）イラストを提示した時は「おはようございます」と言うように確認する（正確性）。

（イ）幼児の反応を見て，指導1日目の（オ）を省略し，カードをめくる速さを少し速くする（流暢性）。



図5 幼稚園で使用したカード教材

② 指導2（ピアチュータリング）

ア 前日説明で幼児にピアチュータリングについて説明をする（「先生の手伝いをしてね」というニュアンスで説明する）。

イ クラスの当番活動で使用している3チームを活用。

ウ 1チームが実施し、他の2チームはその様子を見学する。交替して行い、3チームとも行う。

エ 先生役は1日に3人とする（各チーム1人）。幼児1名が先生役、その他の幼児が子ども役をする。

オ B6サイズのイラストカードの中に担任外の教師の写真を入れる。園庭でその教師と対象児があいさつできる場面を設定し、記録を取る。評価基準は前述のものと同様とする。評価3, 2, 1の場合は教師が対象児をほめる。評価0の場合でも「元気に来てね」、「今日も会えてうれしい」等の言葉かけをする。何か気付いたことがあればエピソードとして記録する。

カ ピアチュータリングでカード提示が終わった後に、進行係がカードを使ってチームを評価する。その評価に対して、なぜその評価なのかを質問し、答えることができたらほめ、答えることができなかつたら教師が代わりに評価する。

(7) 結果

① 指導1（正確性、流暢性の指導）

ア 正確性の目標は「限定された場面で、『おはようございます』を言うことができる」、

流暢性の目標は「カード提示に合わせて『おはようございます』を言うことができる」である。

イ 対象児の評価

1週間ごとに4期に分けて評価した。第1期（11月7日～11月15日）の平均得点は、F児2.4点、G児2.7点であった。第2期（11月18日～11月26日）、第3期（11月27日～12月5日）、第4期（12月6日～12月16日）までの平均得点の変化を図6に示す。第4期には、対象児2名ともが7日連続して得点3となった。教材を使用した継続的な指導の成果と思われる。

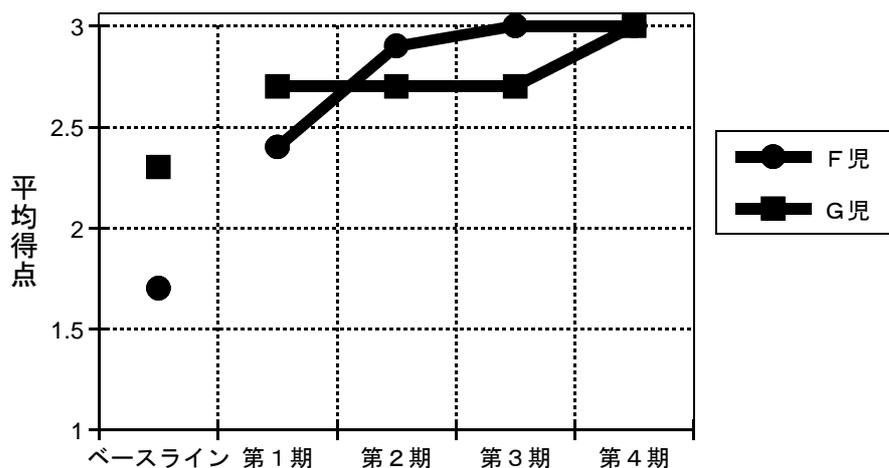


図6 ベースライン及び指導1の平均得点

ウ 園児の様子

幼児たちは絵カードが出ると教師の方に向けて集中し、大きな声で「おはようございます」と楽しそうに言った。対象児2名も回数を重ねるごとに声が大きくなっていった。大きな声で言うことができていたので、その変化に応じて一致感やスピード感が出るように声かけやモデル提示を行った。見学していた巡回相談員が「おはようございます」を速く言って聞かせた直後は、幼児も早く言うことができた。

第1期第4日に教材提示をしようとする時、幼児から「また？」という発言があったため、幼児の興味が集中しやすいように新しいカード（キャラクターを使ったカード2枚、他クラスの教師の顔写真2枚）を取り入れた。新しいカードは1枚ずつ導入した。幼児は今までになかったカードがあることを喜び、新鮮なまなざしで教材提示による活動を楽しんだ。

担任は、全員に対して良い変化が見られることを伝え、賞賛するとともに、対象児を全体の前でほめる機会を多くした。また、声の大きさや姿勢の良さなどほめる対象やほめ方にも留意し、幼児の有能感を高めるようにした。

② 指導2（ピアチュータリング）

ア ピアチュータリングの目標は「友だち同士で役割交替して『おはようございます』のやりとりができる」である。

イ 対象児の評価

指導開始日（12月17日）より欠席したため評価できなかった。

ウ 幼児の様子

幼児が教師役をすると、担任が教材提示しているときよりも反応はゆっくりだった。教師役幼児は「緊張した」、「ドキドキした」、「上手にできた」、子ども役幼児は「上手だった」、「楽しかった」、見学チームの幼児は「見えたよ」、「上手だった」等の感想を持っていた。カードをめくることで精一杯の幼児は「はい」が遅れる。しかし、皆がそれをせかしたり、からかったりしないので、温かい雰囲気の中で、自分のチーム以外の幼児も一緒にゆったりとすることができていた。担任がその様子を見守ったり、ほめたりしながら、ポジティブな支援を実践した。幼児たちが意欲的に取り組み、教師がほめる機会が増える理想的なサイクルになっている。ピアチュータリングの実践が、朝のあいさつにつながっていくことが期待できる。

(8) 考察

園長が、登園児を玄関で出迎える際のあいさつの状況を図7（9月2日～12日）、図8（12月6日～12月16日）に示す。9月当初に比べて自分から先にあいさつができる幼児が多くなっている。朝、『園長先生に会った』ら、『あいさつをする』ことが行動パターンとして定着してきており、指導目標「自分から『おはようございます』を言うことができる」は達成できたと考える。日常生活の中であいさつをする場面以外にカード教材を用いて「正確性」、「流暢性」の指導を行う場面を設けたことで適切な行動が身に付き、般化することができたものと考えられる。

対象児2名は、ピアチュータリングの指導を重ねることで、教師や他の幼児に話しかけたり、他の幼児の指示を受け入れたりすることができるようになった。教師や他の幼児にほめられることで自信ができてきたと思われる。

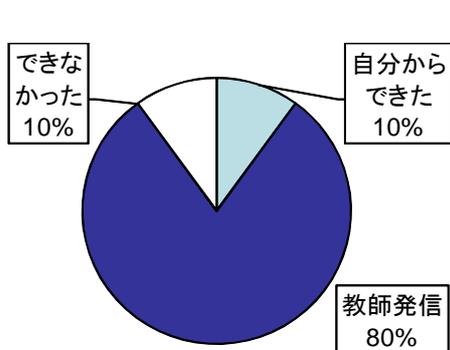


図7 登園時のあいさつの様子
(9月2日～12日)

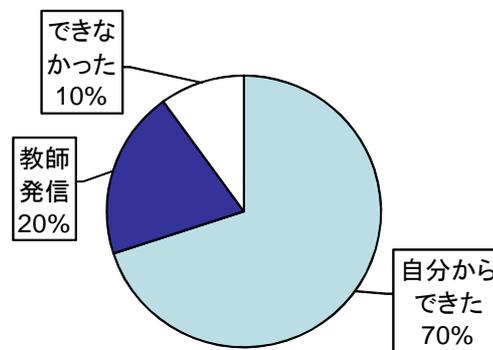


図8 登園時のあいさつの様子
(12月6日～16日)

また、この頃には教材提示を行ったE組以外の幼児もそれぞれの教室に入るときのあいさつが大きな声でできるようになってきた。E組で毎日取り組んでいる活動が他の組の幼児にも聞こえ、影響したと思われる。

幼稚園の実践においては「正確性」、「流暢性」、「ピアチュータリング」の指導のうち、反応及びスピードを速くすると捉えた「流暢性」の取り入れが難しく思慮を重ねた。幼児の興味を持続させて教材提示による活動を楽しく継続する点にも工夫が必要だった。そして、色々な人物のイラストカードにキャラクターのカードや他のクラスの教師の写真カードを取り入れた

指導によって、登園時に担任の教師だけでなく園長にもあいさつができる力として定着したのではないかと考える。

また、担任は声の大きさや一致感などについて幼児の発言の直後に賞賛したり、その時の姿勢をほめたりして幼児が活動を楽しみ、有能感を持つように配慮しながら指導を行った。このように、教師が幼児を明確にほめて行動を強化した効果が行動に表れている点も、非常に重要である。

(9) 今後の課題

幼稚園での実践における「一致感」、「一体感」や「スピード感」についても、どのくらいできることをめざして取り組むのかを決めておくことと評価の視点がはっきりする。ほめる対象が見つかりやすくなったり、今の指導を終えて次の課題へと移行していくタイミングが分かりやすくなったりする利点となると考える。

色々な人物のイラストカードにキャラクターや他クラスの教師の写真カードを取り入れた点は対象児だけでなく、すべての幼児に対して「おはようございます」を言う練習となった。教材を多様化して、様々な状況下で目標の行動が取れるようにした取り組みも「流暢性」の指導となっていたと捉えられる。「園全体で取り組むポジティブな支援」を効率よく実践するためには、幼児に対する「正確性」、「流暢性」の概念を明らかにする必要があるだろう。

今後は、新たに設定した目標に取り組むこととなるが、これらの課題を解決して取り組むことにより、他の園でも「園全体で取り組むポジティブな支援」が実践できるようマニュアル化することをめざして取り組んでいきたい。

2 C 小学校

(1) タイトル

小学校の通常の学級における正確性、流暢性、ピアチュータリングを取り入れた学級全体での支援～授業中、良い姿勢で座ろう！～

(2) 対象児

小学校2年生のクラス全体。

(3) 指導体制

個別指導ではなく、全体指導（クラスの中）で気になる児童を指導していくための教材や指導方法の工夫を目的としているため、基本的には担任1名が指導を行う。

(4) 指導目標

授業中、良い姿勢で座ることができる。

(5) 記録の取り方と評価基準

① 記録の取り方

ア 毎日授業のポイントとなるまとめのお話をする時間（5分程度）を評価の対象とする。

- ・授業のまとめに入るときに、「じゅぎょう中」のカードを見せてから、まとめに入る。
- ・話し始めて、約3分後のクラス全体の児童のできている割合で評価する。

イ 1日3つの授業（最低でも2つの授業）で評価を行い、次頁の計算式で算出した平均をその日の得点とする。

ウ まとめ時間が取れなかった授業や体育館や運動場での授業などは記録しない。

エ 授業中、姿勢について「ほめた回数」や評価に関する「特記事項」も記録する。

オ 評価は担任が行う。担任以外の授業は記録しない（評価の基準が主観的なもののため）。

$$\frac{(\text{授業Aでの評価得点}) + (\text{授業Bでの評価得点}) + (\text{授業Cでの評価得点})}{\text{評価を行った回数 (授業数)}}$$

② 評価基準

- ア 評価の視点は「足が床についている」、「体が前を向いている」、「背筋が伸びている」、「手が止まっている」、「教師を見ている」である。
- イ 評価基準は、「◎（3点）…良い」、「○（2点）…やや良い」、「△（1点）…やや良くない」、「×（0点）…良くない」である。

（6）指導の手立て

① 指導1（カードで練習）

- ア 良い姿勢をすることの大切さや意義を知らせたり、良い姿勢をすることへの目的意識を高めたりするために、なぜ良い姿勢をするのか、良い姿勢をするとどんな良いことがあるのかを児童の意見を収集しながら、説明を行う。
- イ 「じゅぎょう中」、「やすみじかん」を示したカード（図9）をランダムに提示して「じゅぎょう中」のカードが出たら、全員が良い姿勢ができるよう練習する（正確性）。
- ウ 確実にできるようになったら、よりスピーディに全員が良い姿勢ができるよう繰り返し練習する（流暢性）。
- エ 授業中は、随時良い姿勢を取れている児童をほめる。

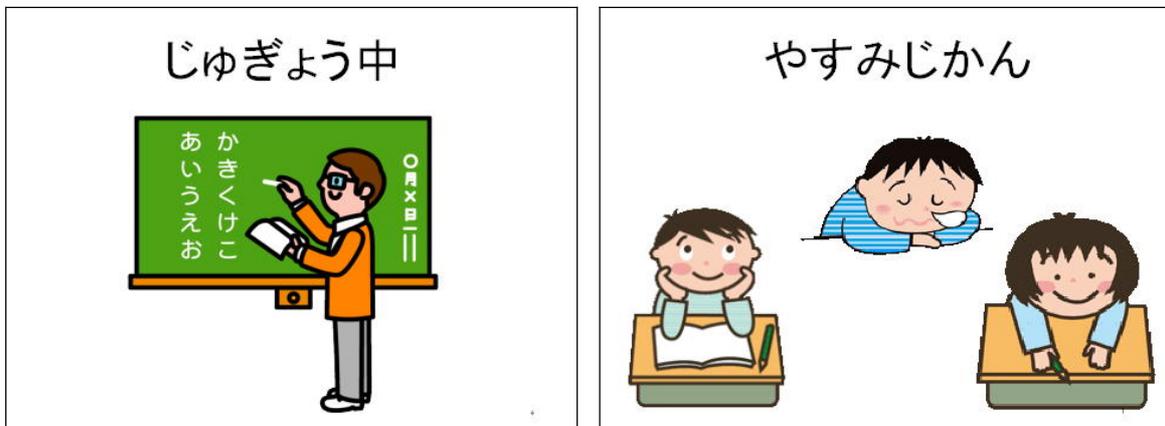


図9 「じゅぎょう中」と「やすみじかん」の絵カード

② 指導2（カードを増やす）

- ア 「じゅぎょう中」、「やすみじかん」を示したカードの種類を増やす。
- イ その他の指導手続きは、指導1と同じ。

③ 指導3（ピアチュータリング）

- ア 児童がペアになって、「じゅぎょう中」、「やすみじかん」のカードを使って、「じゅぎょう中」のカードが出たら、良い姿勢をする練習をする。
- イ カードを出す速さ、提示する高さ、向かい合わせするときのいすの向きなどのルールを随時伝える。

ウ 教え合える関係作りによって、クラス全体の姿勢に対する意識を高めたり、教えられるばかりでなく、教える経験を通じて自己有用感を高めたりするために、児童がペアになって、お互いに教え合いながら良い姿勢の練習をする機会を設定する（ピアチュータリング）。
エ 指導中は積極的に、良い姿勢についてできている部分を認め、賞賛することを意識して行っていく。

④ 指導4（ピアチュータリング+相互評価）

ア 児童のペアでの練習後、相互評価をする。

イ 相互評価の評価項目「足はトントン」、「いすの前」、「うしろは背もたれ背中ピタッ」、「えんぴつおいて手のひらひぎに」、「顔をあげて前見たら」の5項目をチェックできるシートを用意し、練習後○×を記入して評価し、ペアの児童に渡す。

ウ 「ピアチュータリング+相互評価」時のルールは、次のとおりである。

- ・「授業中」のカードは3回提示する。
- ・1回目、2回目は提示したときにできていないところをペアの児童に教える。
- ・3回目の提示で評価をする。
- ・全部○が付いた児童はシールがもらえる。

⑤ 指導5（学校全体で取り組むポジティブな支援の導入）

ア 全校が集まる朝会で、校長先生が「じゅぎょう中」のカードを用いて「カードを提示すると良い姿勢をする」という2年生の取り組みを紹介する。

イ 実際に朝会の中で姿勢が崩れる場面を作り、その後「じゅぎょう中」のカードを提示して、良い姿勢になる練習を学校全体で行う。

ウ 朝会で2年生がすぐに良い姿勢になることを校長先生やその他の教師が評価する。

エ 朝会后にも色々な教師が機会をみて、2年生が良い姿勢ができることをほめる。

(7) 指導経過

① 指導1（カードで練習）

9月20日より7回指導した。まず最初に、これまで取り組んできた良い姿勢をするための『あいうえお』の掛け声をかけながら姿勢作りをし、指導を開始した。『あいうえお』の掛け声は「足はトントン」、「いすの前」、「うしろは背もたれ背中ピタッ」、「えんぴつおいて、手のひらひぎに」、「顔をあげて前見たら」、「これでバッチリ聞く姿勢!」というものである。

姿勢が整ってから、「良い姿勢をすると、どんないいことがありますか?」と児童に質問を投げかけた。手を挙げたのは2名だけで「字がきれいに書ける」、「よく話が聞ける」と答えた。担任がヒントを出すと、あと2~3人が手を挙げて答える姿が見られた。児童は何のために良い姿勢をするのか、良い姿勢をするとどんないいことがあるのかということにあまり関心がないことが分かった。

姿勢への意識を高めておき、次に『じゅぎょう中』と『やすみじかん』の2種類のカードを使用して、繰り返し練習を行った。『じゅぎょう中』のカードが出れば良い姿勢になり、『やすみじかん』のカードが出ればリラックスすることとした。2種類のカードを見分けての姿勢練習では、開始直後、姿勢の「あいうえお」のポイントでできていない部分があったり、遅れたりする児童が数名いた。

その後、担任が声かけをしながら繰り返し練習することで、良い姿勢が取れるようになって

てからは、2種類のカードを出すタイミングを早めたり、ランダムに出したりしながら、良い姿勢を素早く取れるように練習を行った。カードへの注目も高まり、最終的には『じゅぎょう中』のカードを見ただけで全員が素早く良い姿勢になることができるようになった。

② 指導2（カードを増やす）

10月2日より13回指導を行った。良い姿勢で座る平均得点は上昇してきた。児童の姿勢の学習に対するモチベーションの低下及び飽き防止対策として、『じゅぎょう中』と『やすみじかん』を表すイラストカードの種類を増やし指導を継続した。

児童はすぐにカードの変化に気付き、やる気アップにつながった。「1秒でできるようになる！」と、児童の張りきる姿が観察された。

③ 指導3（ピアチュータリング）

11月5日より4回指導を行った。ピアチュータリング導入1回目は、児童はうれしくて遊びになる場面が見られたり、体だけひねって友だちの方を向いたり、それぞれのペアがそれぞれのやり方で行ってしまい、うまくいかなかった。

そこで「カードを出す速さ」、「提示する高さ」、「向かい合わせですするときのいすの向き」などを細かく具体的に伝えることで、どのペアも同じやり方で実施できるようになり、クラス全体での一体感、活動への集中力が高まった。

④ 指導4（ピアチュータリング+相互評価）

12月12日より3回指導を行った。ピアチュータリングにおいて、児童の取り組む様子やクラスの雰囲気から姿勢への学習に対するモチベーションの低下及び飽きを感じられるようになったり、遊んでしまうペアが出てきたりした。そこで、ピアチュータリング時における相互評価を導入し、使用するチェックシートを作成した（図10）。チェックシートは、姿勢の「あいうえお」の5項目に対して○×を記入する形式とした。このチェックシート導入にあたっては、ピアチュータリングをするときのルールやポイントを事前に具体的に示した。

相互評価を取り入れたことで、児童が自分では気付かなかったところや細かいところまで修正できるようになってきた。チェックシート導入にあたり、担任から「×を付けるのが目的ではなく、それぞれのできていないところをお互いに教え合うことで直して、全員が全部の項目に○が付くことが目標です」という説明を行った。また、チェックシートすべての項目に○が付いた児童には、教師がシールを貼った。このシールがもらえるシステムは、児童にとって魅力的なものとなり、相互評価へのモチベーションや良い姿勢への意識を高める効果があったように思われる。

さん	
あ	
い	
う	
え	
お	
ごほうびシール	

図10 チェックシート

(8) 結果と考察

「良い姿勢で座る」の得点を図11に示す。指導前は、1日平均1.00であった得点が、指導1「カードを用いた指導」を行ったところ指導期間中の1日平均得点が1.50に上昇した。また、指導3「ピアチュータリングを用いた指導（図中の○印部分）」を行ったところ、1日平均が2.50以上の高い得点を示す日が数日見られ、指導期間中の1日平均得点が2.15に上昇した。

以上の結果から、正確性、流暢性、ピアチュータリングを取り入れた学級全体での「授業中、

良い姿勢で座る」の指導は、気になる児童を含めた集団指導の方法として効果があったと考えられる。特に、ピアチュータリング導入後において、児童同士で良い姿勢をするよう教える場面が見られるなど、以前にはなかった姿が見られるようになった。集団意識や仲間意識の高まりといった点において効果があったと思われる。

このような成果に至った要因として、次の2つが考えられる。1つ目は、児童同士による相互評価(チェックシート)の導入にあたり、「×を付けるのが目的ではなく、それぞれのできていないところをお互いに教え合うことで姿勢を直して、全員が全部の項目に○が付くことが目標です」という説明があったことである。2つ目は、児童にとって魅力的なシールを準備することによって、相互評価へのモチベーションや良い姿勢への意識を高めたことである。児童の気持ちを大切にしたり関わりと興味・関心を生かした教材設定を行うことの重要性が示された。

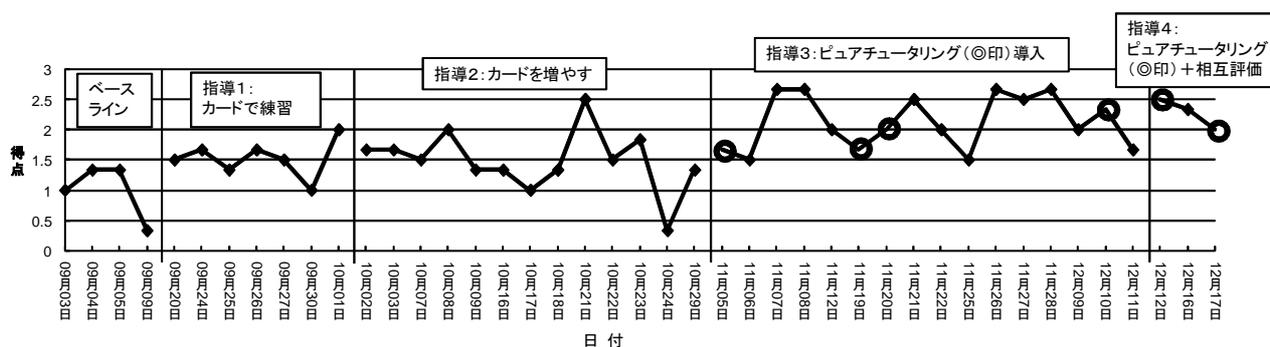


図11 「良い姿勢で座る」の平均得点

次に、姿勢についてほめた回数を図12に示す。今回の指導では「ほめる・認める」といった積極的な関わりや支援を行ってきた。ほめた回数を記録することで、「ほめる・認める」といった関わりと行動が生起する関係を見てきた。1日の平均得点とほめた平均回数の数値が大きく変動するポイントを見てみると、数多くのポイントで合致していることが確認できる(9/30, 10/1, 10/8, 10/9, 10/23, 11/25, 12/11, 12/12)。このことから、「ほめる・認める」といった積極的な関わりが、行動の生起や定着への要因のひとつとなっており、有効な手立てであったと言える。

今回の取り組みを通して、1回の指示で姿勢が整うようになったり、指示が出てから短時間で姿勢が揃うようになったなど、担任が成果を実感している。それに伴って、授業が円滑に流れるようになって、児童との対応に余裕が出てきたり、ほめることが増えたりするなど、児童

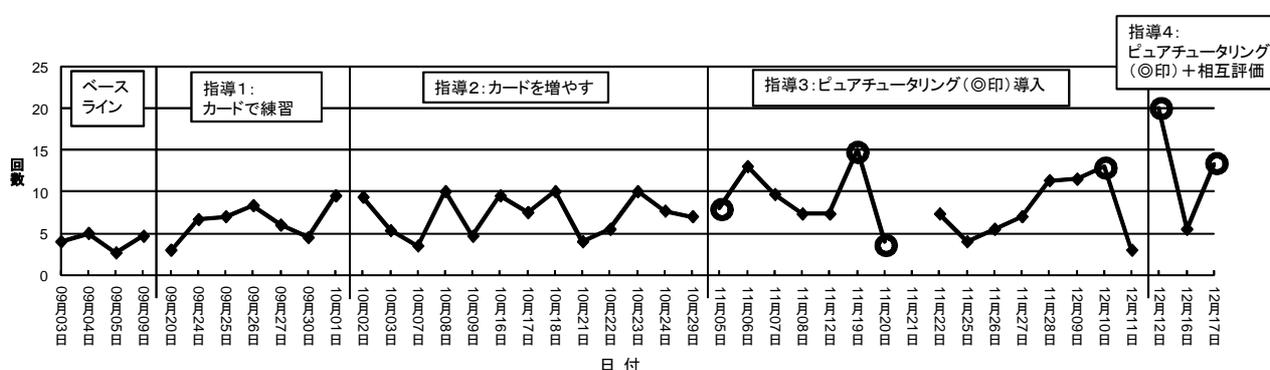


図12 姿勢についてほめた平均回数

と教師間の良い関係作りにもつながっている。学習しやすい環境作りがなされたことは、今後の児童の学力向上へとつながっていくと考えられる。

(9) 今後の課題

多くの成果を実感できる今回の取り組みであったが、他校での再現を考えた場合、いくつかの課題が考えられる。

1点目は、記録の取り方である。今回、多くの成果を実感できているにも関わらず、それを裏付ける客観的な記録を取ることができなかった。成果を正確に把握できる記録の取り方が、取り組みを継続していく上で重要なポイントであるし、関わり手の意欲向上にもつながっていくことは言うまでもない。何の記録を取るのか、どのように記録を取るのかについて、事前に十分検討しておかなければならない。

2点目は、評価における客観性である。今回は主観的な評価が中心であったため、評価する人によって評価点に誤差が生じることがあった。主観的な評価も大切な記録であるが、段階を付ける場合には評価の基準を言語化（明文化）するなど、評価の一貫性及び客観性を持たせる工夫が求められる。

3点目は、達成基準の設定である。今回は、指導を計画した段階で達成基準が明確になっていなかったため、各指導を中止したり展開させたりするタイミングがつかみにくかった。担任や特別支援教育巡回相談員が感じる児童の取り組む様子やクラスの雰囲気から判断したこともあり、負担感や不安感が大きかった。指導を計画的に進めていくための達成基準の設定は重要である。

最後に、今回の取り組みにおいて、教材・指導方法、指導手順、児童に対する具体的な指示の出し方や注意点を明らかにすることができた。しかしながら、取り組みに関わっている中で大きな要因であると感じた教師の人柄や児童との関係性という数値化できない部分をどのように伝え、いかに再現していくか、という点が課題である。

3 D中学校

(1) タイトル

中学校における正確性、流暢性、ピアチュータリングを取り入れた学級及び学校全体での支援～「丁寧なあいさつをしよう！～おはようございます～」～

(2) 対象生徒

中学校1年生の男子生徒。「書くことが苦手」、「授業に集中できない」、「友だちや慣れた人に対しての言葉遣いが悪い」、「友だちとの関わりが苦手」、「運動能力は高い」、「マンガを読むのが好き」等の実態がある。

(3) 指導体制

通常の学級の担任、特別支援教育コーディネーター、教頭、校内研究担当者、特別支援学級担任等が指導にあたった。

(4) 指導目標

登校時、教師に対して「おはようございます」とあいさつをすることができる。

(5) 記録の取り方と評価基準

① 記録の取り方

ア 登校時間：8：40～9：00

- イ 場所：駐輪場～生徒玄関～1年生教室
- ウ 記録者：4名の教師が各場所に立ち、朝のあいさつに関して記録をする（図13）。
 ・担任外の教師：駐輪場
 ・コーディネーター：駐輪場
 ・副担任の教師：生徒玄関
 ・担任の教師：1年生教室
- エ 教師4名の得点の平均を、あいさつの得点とする。

朝のあいさつの記録

教師名	担当場所	／ ()		／ ()		／ ()		／ ()		／ ()	
		対象生徒	全校生徒								
() 先生											
() 先生											
() 先生											
() 先生											
() 先生											

【対象生徒の評価基準】

自分からあいさつができる ---- ○
 あいさつをされたらあいさつを返す ---- △
 あいさつをしない ---- ×
 データなし ---- -

※その他特記しておくことがあれば記述してください。

【学校全体の評価基準】

よくあいさつができる ---- 5
 まずまずあいさつができる ---- 4
 ふつう ---- 3
 あまりあいさつができない ---- 2
 ほとんどあいさつができない ---- 1
 データなし ---- ○

図13 朝のあいさつの記録シート

② 評価基準(対象生徒及び対象生徒以外の学校全体)

ア 対象生徒

- ・○(2点)：自分からあいさつができる
- ・△(1点)：あいさつをされたらあいさつを返す
- ・×(0点)：あいさつをしない

イ 学校全体

- ・5点：よくあいさつができる 100～81%くらい
- ・4点：まずまずあいさつができる 80～61%くらい
- ・3点：ふつう 60～41%くらい
- ・2点：あまりあいさつができない 40～21%くらい
- ・1点：ほとんどあいさつができない 20～1%くらい

(6) 指導の手立て

① 指導1（「正確性」「流暢性」トレーニング）

ア あいさつをすることの大切さを生徒の意見を収集しながら説明する(初回のみ)。

イ 電子黒板に顔写真を提示し、教師の顔写真が出たときは「○○先生、おはようございます」。生徒の顔写真が出たときは「○○さん、おはよう」というように確認し、クラス全員

で言う練習をする(正確性)。

ウ 同様に電子黒板に生徒及び教師の顔写真を速いテンポで提示し、よりスムーズに呼名とあいさつができるように練習する(流暢性)。

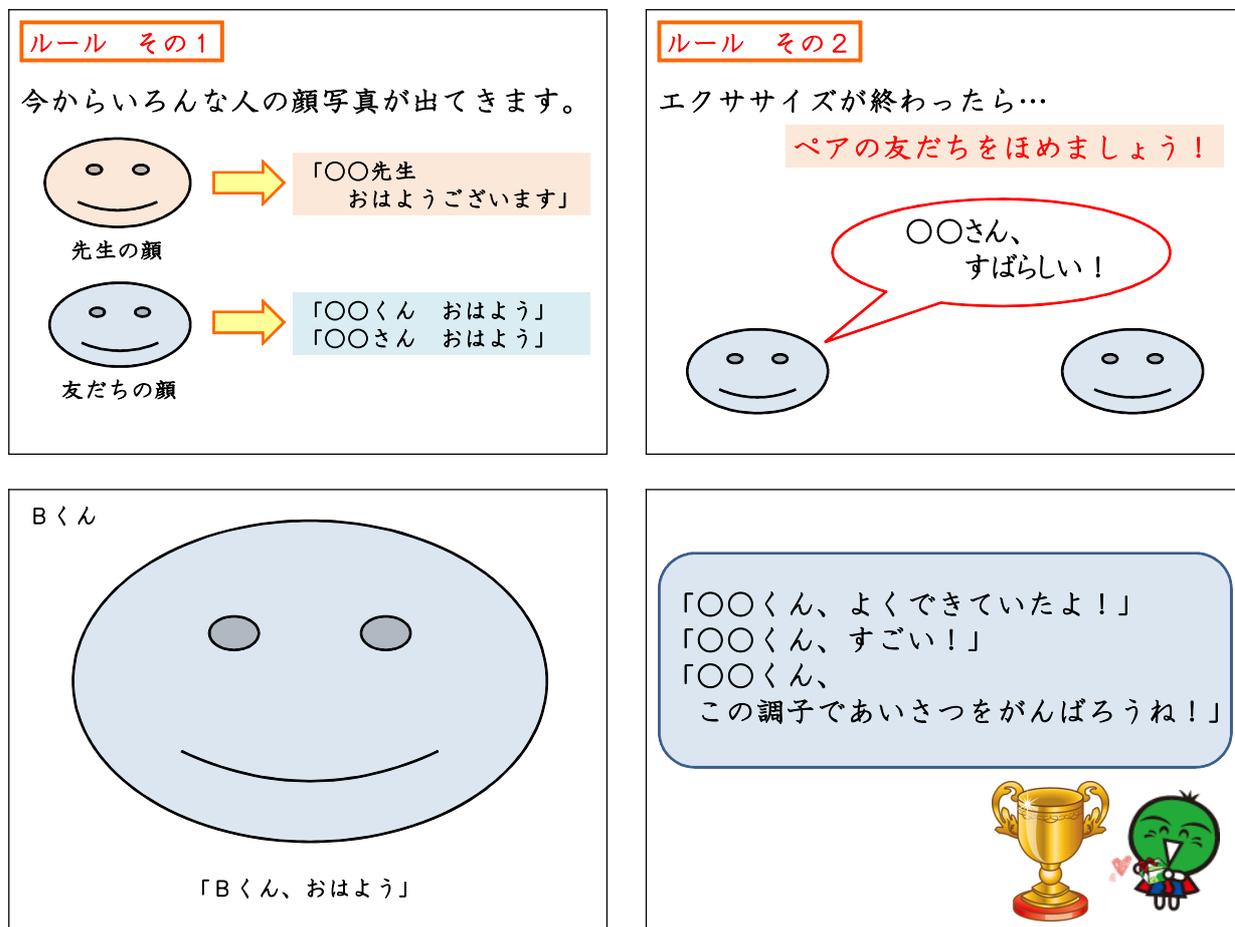


図14 ピアチュータリング教材の一部

② 指導2 (ピアチュータリング)

ア 「正確性」「流暢性」トレーニングを実施した後、近くの生徒と2人組を編成する。

イ 顔写真カード集(図14)を配付し、生徒同士でカードを提示し合う。

ウ 実施中、教師は各ペアの様子を巡回し、できていることを賞賛する。特に対象生徒のペアは早い段階で賞賛する。

エ 終了後、生徒同士でお互いの良かったところを伝え合う。

③ 指導3 (学校全体で取り組むポジティブな支援)

ア 事前に生徒会意見交換会で「あいさつを増やすこと」を生徒から提案できるよう働きかける。

イ 全校生徒に対して「あいさつのわ」キャンペーンの説明を「D中生の提言発表会」で行う。提言発表会の流れを表1、「あいさつのわ」キャンペーンの手続きを表2に示す。

表1 「提言発表会」の流れ

1	日時：平成25年12月5日(木) 5校時
2	進行：生徒会と1年生の代表者
3	流れ
(1)	第2回意見交換会で決定した「D中生の提言」発表 「大きな声 元気に あいさつをしよう！」
(2)	具体的な取り組みについて (提案)
①	生徒会すべての委員会が、曜日を決めて交替しながら「あいさつ運動」をする。
②	あいさつは、同級生ならば「～さん(くん), おはよう」、上級生や教師ならば「～先輩(先生), おはようございます」と言う。
③	あいさつを交わした回数を「保健健康チェックカード」に記入する。
④	「あいさつ週間」を設け、あいさつのできた人を表彰する。
(3)	1年生による「まなびのわ」の取り組み紹介と、全体でのワークショップ
①	寸劇で「良いあいさつの仕方」を確認する。 ア 場面1：朝, 駐輪場で(良い例/悪い例) イ 場面2：廊下で教師や友だちに会って(良い例/悪い例) ウ 場面3：教室に入って来たとき(良い例/悪い例)
②	1年生生徒からあいさつの大切さについて説明する。 ア 「コミュニケーションの第1歩」, 「笑顔であいさつを交わすと気持ちいい」 イ 「楽しく, 活気のあるD中になる」, 「礼儀やマナーの1つとして大切」 ウ 「社会人として状況に応じたあいさつをすることが大切」
③	1年生担任から実際に行っているエクササイズを説明する。 ア スライドを使って, 全員に体験してもらおう(「正確性」「流暢性」トレーニング)。 イ 1年生4名(ペア2組)が前に出て, ピアチュータリングの様子を見せる。 ウ 発表した1年生に賞賛の拍手をする。
(4)	校長先生のお話 ・「誰にでも気持ちの良いあいさつができるように」 ・「人とのつながり, おはようからスタート」

表2 「あいさつのわ」のキャンペーン

①	D中生のあいさつに関する提言を生徒用玄関前に掲示(図15)しておく。
②	登校時, 生徒会役員は交替で立哨する。 ・生徒会役員から笑顔で元気なあいさつをする。 ・「〇〇くん, おはよう」, 「〇〇さん, おはよう」 ・あいさつをした生徒には, 励ましの言葉を一言かける。 「〇〇くん, いいあいさつだね」, 「〇〇さん, 今日もがんばって」
③	教師4名が記録を取る(駐輪場, 玄関, 教室)。
④	全校生徒が「あいさつを交わした回数」を健康チェックカード(図16)に記入し, 朝の会で回収する。
⑤	「あいさつのわ」担当者は, 健康チェックカードからあいさつの回数を集計する。
⑥	一定期間の記録を取り, いちばんあいさつの回数が多い学年にトロフィーを授与する。

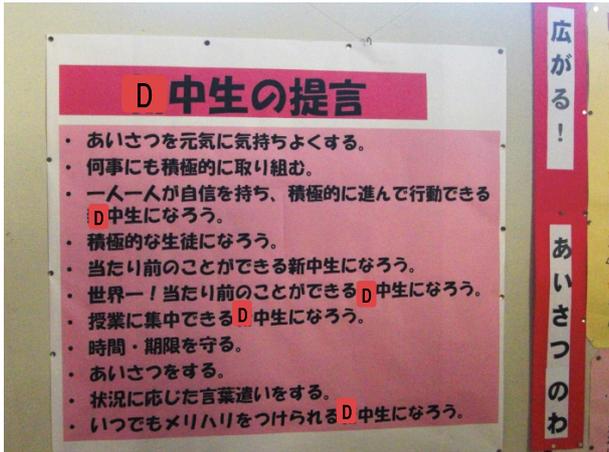


図15 ポスター「D 中学生の提言」

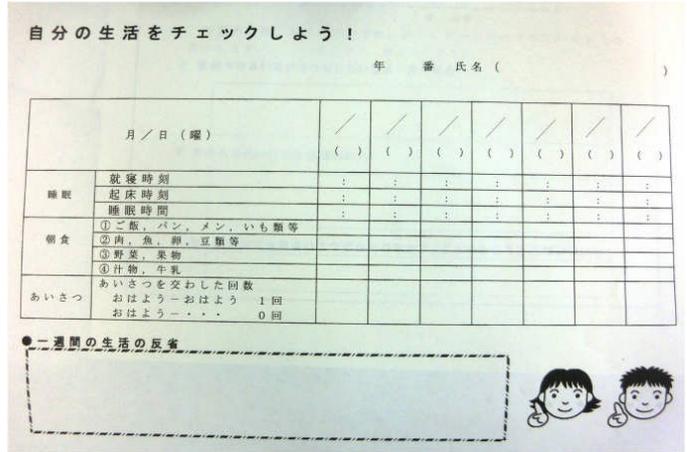


図16 健康チェックカード

(7) 結果

対象生徒のあいさつの得点を図17に示す。

指導前の平均得点は0.5であったが、指導1（「正確性」「流暢性」トレーニング）開始後は0.45，指導2（ピアチュータリング）では1.2，指導3（学校全体で取り組むポジティブな支援）では0.68と指導前後での変化が見られた。

また、指導前（8日間）の得点で「1.0まで達する日が2日間」だったことに対し、指導2の期間（34日間）の得点で「1.0まで達する日が20日間」、指導3の期間（9日間）の得点で「1.0まで達する日が3日間」とベースラインと比べると増えてきている。11月25日～29日までの5日間連続して達成することもあった。10月26日以降は、得点0の日がなくなった。

観察の記録からも、会話の始めに教師の名前を言って、呼びかけてから話しかけることが増えたり、自分からあいさつできることが増えたりと落ち着いて学校生活を送ることができている様子が伝わってきた。友だちとの関わりの中で生じるトラブルの数も減少してきた。

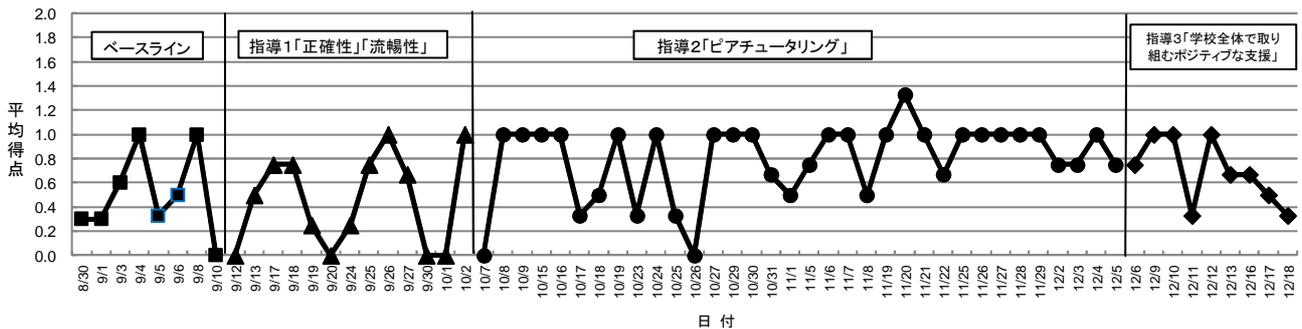


図17 対象生徒のあいさつの得点

次に、登校時に全校生徒が教員にあいさつをした得点を図18、全校生徒の指導エピソード記録を表3に示す。

指導前の平均得点は3.2であったが、指導1（「正確性」「流暢性」トレーニング）開始後3.46，指導2（ピアチュータリング）は3.34，指導3（学校全体で取り組むポジティブな支援）は4.09と指導期間中に得点が上昇している。特に、指導3（学校全体で取り組むポジティブな支援）では、グラフと観察記録の両面から、あいさつがしっかりとできるようになってきたことが分

かる。あいさつを交わした数の集計結果(12月9日～13日)は、1年生22.1、2年生21.5、3年生36.7であった。また、指導を始めて4点(まずまずあいさつができています)と教師が評価する日が増えてきている。

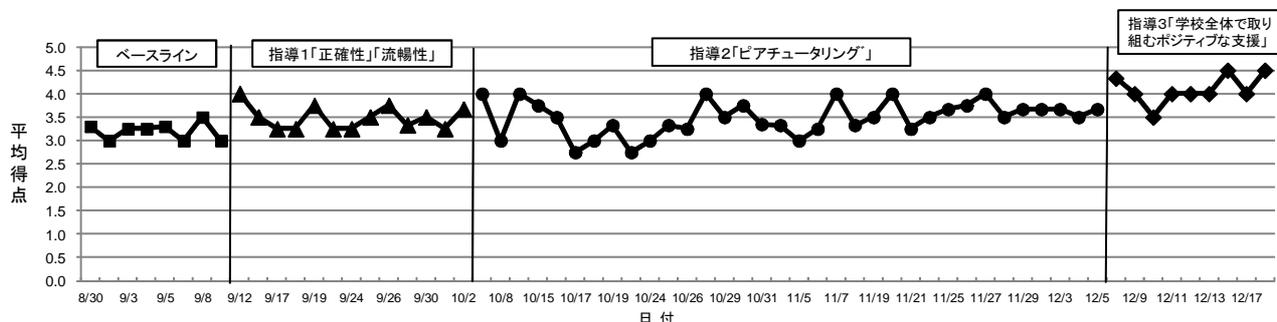


図18 全校生徒のあいさつの得点

表3 全校生徒についてのエピソード記録

【9月13日】(指導1:正確性・流暢性)

- ・教師から声をかけるとあいさつをする生徒もいるが、自発的にあいさつをする生徒は決まっている。
- ・また、相談員に対しても「おはようございます」とあいさつができたのは3割くらいであった。
- ・あいさつをした生徒は、相談員と視線が合えばあいさつをする生徒がほとんどで、視線を合わせず立っているとあいさつをする生徒はほとんどいない。

【9月20日】(指導1:正確性・流暢性)

- ・相談員が1年生教室前で立っていると16人の生徒が通り、自主的にあいさつをした生徒が9人(うちこちらが視線を向けなくてもあいさつをした生徒5人)、あいさつをしなかった生徒が7人であった。
- ・あいさつをしない生徒は「通り過ぎる前から目を伏せて歩く」、「前髪で目を隠し早足で通り過ぎる」、「友だちとの会話に夢中」といったケースがある。

【10月4日】(指導2:ピアチュータリング)

- ・相談員が教室前で立つ。対象は1年生生徒。あいさつをした生徒は15名で縦列で登校時、前の生徒につられてあいさつをした生徒もいた。
- ・あいさつをしなかった生徒は7名。鍵当番で教室に急ぐ生徒や目を合わせてもあいさつをしない生徒がいた。
- ・1年生は登校時のあいさつが一番よくできている(教師の印象)。

【10月23日】(指導2:ピアチュータリング)

- ・積極的な生徒は少ないものの、ほとんどの生徒が教師からのあいさつに反応できていた。

【11月8日】(指導2:ピアチュータリング)

- ・1年生は、あいさつをした生徒10名(対象生徒を含む)、あいさつをしなかった生徒5名。観察中、あいさつをした生徒の割合 66.7%だった。
- ・2、3年生はあいさつをした生徒20名、あいさつをしなかった生徒7名。観察中、あいさつをした生徒の割合 74.1%だった。

【12月9日】(指導3:学校全体で取り組むポジティブな支援)

- ・ほとんどの生徒が、相談員に対して自主的にあいさつができた。
- ・9月からの観察の中では、今回が一番大きな声であいさつができていた。

(8) 考察

対象生徒は、適切な人との関わり方を身に付けるため「丁寧なあいさつをする」を目標とした取り組みを行った。その結果、声をかけられたときにあいさつを返すことができるようになってきた。このことは、満点の2点（声をかけられなくても、自主的にあいさつができる）には届かなかったが、今後の支援に向けて一步を踏み出すことができた。

また、教材の工夫や対象生徒に関した教師の取り組みが、学校全体の教師へと広がったことが大きかった。指導の過程において、サブティーチャー（T2）による個別の支援を受けた際に、少し抵抗するような場面が見られた。個別の指導であれば、その後、指導を継続していくことが困難になることも予想されるが、今回は学級全体に対する指導の形式であったため、指導を継続することができた。この点も、今回の取り組みの成果につながる要因であると考えられる。

全校生徒については、「学校全体で取り組むポジティブな支援」まで取り組むことができた大切なポイントの一つとして考えられることは、中学生という発達段階を考慮して全体の計画を考えていくことである。すべきことは分かっているが、教員の求めることをやろうとしない生徒たちに役割を持たせ、生徒主導の取り組みにする必要があった。1年生の取り組みが学校全体へ広がり、教師の熱意が生徒たちへ伝わり、そして、生徒の自発行動を教師がポジティブに支援することにより生徒会の「あいさつのわ」キャンペーンの実施につながっていった。

生徒の「自己チェック」記録用紙（図16）を見てみると2日前より昨日、昨日より今日とあいさつ数が増えている生徒が約3割クラス（1年生）にいるものの、毎日「3」と同じ数字を書き込む生徒も数人おり（対象生徒を含む）、「あいさつの回数を思い出すという作業の面倒さ」、「毎日チェックカードを書くということ自体の面倒さ」を感じている生徒の存在もあった。記録することがセルフマネジメントに生かせるように改善の必要性を感じている。

(9) 今後の課題

今後の取り組みを進めていく上で、最も必要であると考えられるのは「達成基準」である。今年度の取り組みでは、この点が曖昧であったため対象生徒の変容について、しっかりと評価できなかったように思われる。また、達成基準がはっきりとしていれば、次の課題への移行のタイミングをしっかりと見極めることができ、対象生徒にとって多くのスキルを身に付ける機会を得ることができたと思われる。中学校としては、学校全体で取り組むポジティブな支援を「3年生から全体へと広げていきたい」と考えている。この思いを大切にしながら、生徒一人一人を大切にできる方法や課題を決定したい。また、「他の学校でも再現できる」という視点を大切に、教材や取り組み方法等のまとめを行っていきたい。

IV 研究の成果と今後の課題

各研究協力校において、発達障がいのある幼児児童生徒が在籍している学級で「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な支援」の指導実践を行った。

その結果、幼稚園では対象幼児が指導目標「自分から『おはようございます』をいう」を達成することができた。カード教材を用いて「正確性」、「流暢性」の指導を行う場面を設けたことで適切な行動が身に付き、般化することができたものとする。園全体でも、各教室に入るときにのあいさつが自分から大きな声でできるようになってきた。さらに「聞く」という学習準備態勢の重要な

要素を確立することができた。

小学校では、指導目標「授業中、良い姿勢で着席する」の平均得点が大幅に上昇した。このことから「正確性」、「流暢性」、「ピアチュータリング」を取り入れた学級全体での指導は、発達障がいのある児童を含めた集団指導の方法として効果があることが分かった。

中学校では、クラス活動として指導目標「登校時、教師に対して『おはようございます』と朝のあいさつをする」に向けて「正確性」、「流暢性」、「ピアチュータリング」の指導を行った。対象生徒は「あいさつをされると、あいさつを返すこと」ができるようになり、友だちとの関わりの中で生じるトラブルが減少した。学校全体では「学校全体で取り組むポジティブな支援」を行い、生徒会主導で「あいさつのわ」キャンペーンに発展した。全校生徒のあいさつの平均得点は3.2点から4.09点（5点満点）に上昇し、約8割の生徒が自発的にあいさつができるようになった。

このような「学校全体で取り組むポジティブな支援」において、「発達障がいのある幼児児童生徒の目標を学校全体の目標にすること」、「学級、学校全体ではめる機会を設定し、計画的にほめること（朝の会、授業、学年集会、全校朝会等）」という基本姿勢は、幼児児童生徒と教師間の良い関係作りにも直結していると思われる。このように学習しやすい環境が作られ、学校全体でサポートする体制が整えば、さらに学習能力や社会性が著しく向上することが考えられる。

発達障がいのある幼児児童生徒が、集団の中で見通しを持って活動し、その可能性を最大限に発揮するためには、学校全体でポジティブな支援を展開する環境を構築する必要がある。今後は、「指導マニュアル（指導手続き、記録用紙）」を作成し、汎用性のある教材を作成するとともに、各学校で再現できるような情報発信を行う仕組みを作り、管理職や教師に対する支援を充実させたい。その際、支援する側（教師）の働きかけの変化や望ましい行動の増加についても記録し、幼児児童生徒と教師の両方の視点から「学校全体で取り組むポジティブな支援」の効果や広がりを考えていきたい。

※ 本研究は、平成25年度発達障がい「まなびのわ」充実事業として行われた。本研究を遂行するにあたり、教材作成及び指導実践を行った研究協力校の皆様に深く感謝します。

*1 「いずれの支援」とは、以下の指導や配慮事項である。

- ① 通級による指導
- ② 特別支援学級に在籍
- ③ 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成
- ④ 特別支援教育支援員の対象
- ⑤ 授業時間以外での個別の配慮や支援（補習授業の実施、宿題の工夫等）
- ⑥ 教室内での個別の配慮や支援（座席位置、コミュニケーション上の配慮、習熟度別学習による配慮、個別の課題の工夫等）

*2 三田地真実訳『ステップ式で考えるセルフ・マネジメントの指導（学苑社、2005年）』によると「セルフマネジメント」とは、「ごく基本的には、生徒たちが自分で自分の行動を積極的にモニターし、かつコントロールさせるようにすること」である。自己調節、又はセルフ・コントロール

というのもセルフマネジメントのことを表す他の用語である。

発達障がいのある生徒は、次のような場面でセルフマネジメントのテクニックをうまく使えないことが分かっている。

- ① 机上課題を一人で終わらせる
- ② 一人で学級のルールに従う
- ③ 一人で課題に取り組む行動を増やす
- ④ 職業に向けての準備課題を一人で行う
- ⑤ 破壊的な、又は不適切な行動を減らす

参考文献

- ・阿部誠・宮下敏恵「小学生におけるピア・サポート・プログラムの適用と効果に関する研究—学級適応感，社会的スキル，自尊感情に焦点をあてて—」（『日本教育心理学会総会発表論文集48』所収，69頁，2006年）
- ・関戸英紀・田中基「通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対するPBS（積極的行動支援）—クラスワイドな支援から個別支援へ—」（『特殊教育学研究 48(2)』所収，135～145頁，2010年）
- ・高田 翔太・吉川 啓介・三宅 幹子「大学生による小学生へのピア・サポート訓練の実施の効果—グループ活動や発表に課題を抱えた学級における取り組み—」（『福山大学こころの健康相談室紀要 (3)』所収，39-46頁，2009年）
- ・道城裕貴・野田航・山王丸誠「学校場面における発達障害児に対する応用行動分析を用いた介入研究のレビュー：1990-2005」（『行動分析学研究 第22巻第1号』所収，5～16頁，2008年）
- ・長江綾子・山崎茜・中村孝・枝廣和憲・エリクソンユキコ・栗原慎二「米国における包括的アプローチに関する一考察—PBISの視察から—」（『学校教育実践学研究 19巻』所収，73～82頁，2013年）
- ・野呂文行・大久保賢一・佐藤美幸・三田地真実訳，D. A. クローン・R. H. ホーナー著『スクールワイドPBS—学校全体で取り組むポジティブな行動支援—』二瓶社，2013年
- ・平澤紀子・小笠原恵「生活の向上を目指した積極的行動支援の進展と課題」（『特殊教育学研究 48(2)』所収，157～166頁，2010年）
- ・村田泰弘・村中智彦「知的障害者の積極的行動支援の効果に関わる文献的考察—波及効果や広がりを中心に—」（『上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要 第18巻』所収，15～21頁，2012年）
- ・Carr,E.G.,Dunlop,G.,Horner,R.H,Koegel,R.L,Turmbull,A.P.,Sailor,W.,Anderson,J.L,Albin,R.W.,Koegel,L.K.,&Fox.L. 「Positive Behavior support : Evolution of an applied science」（『Journal of Positive Behavior Interventions』 ,4,4-16.2002.）
- ・Franzen, K & Kamps, D. 「The utilization and effects of positive behavior support strategies on an urban school playground」（『Journal of Positive Behavior Interventions』 ,10,150-161.2008.）
- ・Horner,R.H.,Sugai,G.,Todd,A.W., & Lewis-Palmer,T. 「Schoolwide positive behavior support」, In L.M.Bambara & L.Kern(Eds.) 『Individualized supports for students with problem behaviors : Designing positive Behavior plans』 Guilford Press , New York,350-359.2005.