

学級経営・生徒指導に活かすティーチャー・トレーニングの試み

今西満子

(奈良教育大学 特別支援教育研究センター(客員))

川西光栄子

(奈良県御所市立秋津小学校)

玉村公二彦

(奈良教育大学 学校教育講座(特別支援教育))

A Program of the Teacher Training for Class Management and Students Behavioral Guidance in Regular Schools

Mitsuko IMANISHI

(Nara University of Education, Center for Special Needs Education)

Mieko KAWANISHI

(Gose Akistu Elementary School)

Kunihiko TAMAMURA

(Nara University of Education, Department of Special Needs Education)

要旨: ADHDなどのある子どもを育てる保護者のための「ペアレント・トレーニング」が、発達障害のある子どもを支援する教師のための「ティーチャー・トレーニング」にアレンジされ、奈良県を中心に普及しつつある。しかし、子どもと教師の1対1対応の場面で使う「ティーチャー・トレーニング」を通常学級の教師が、一斉指導の中で、対象児に使うことは、学級経営に支障をきたす事態を招く等困難な状態に陥ることもある。そこで、通常学級の教師が、「ティーチャー・トレーニング」の手法を対象児だけでなく、定型発達の児童をも対象にした、学級経営に活かすものにできないか考えた。児童理解、行動分析、環境の構造化、教師が指導の一貫性をもち、どの子にも分かりやすい指導をめざすための指導方法の検討をした。

キーワード: 発達障害 developmental disorders、ティーチャー・トレーニング teacher training、
学級経営 class management、生徒指導 guidance of students behavior

1. ティーチャー・トレーニングの必要

2007年度に特別支援教育が実施され、従来の障害児学級に在籍する児童・生徒だけでなく、通常の学級に在籍する発達障害のある児童・生徒も特別支援教育の対象となった。「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」(文部科学省, 2012)によると、標本児童生徒数53882人(小学校:35892人、中学校:17990人)のうち、小学校児童7.7%、中学校生徒4.0%に知的発達に遅れはないものの学習面、行動面で著しい困難を示すとされた。この調査は、担任教師の判断から集約されたものである。この調査で把握された小学校7.7%、中学校4.0%の児童生徒のうち、通級指導を受けている児童生徒は、3.9%(自校通級2.4%、他校通級1.5%)にとどまり、97.4%は通級指導を受けていないという結果であった。

奈良県は、他府県に比べて、通級指導教室の設置は少なく、通常の学級に在籍する児童が公的機関で特別

な教育的支援を受ける場や機会は少ない。通級指導が受けられない児童は、担任教師からの支援に頼るしかないのが現状である。それを補うために特別支援教育支援員が自治体ごとに配置されている。しかし、配置の基準は明確ではなく、学校規模等で配置されない場合もある。奈良市においては、各校週当たり平均12時間の支援員配置にとどまっている。

家庭の生活などの様々な背景をもつ児童の課題となる行動は、学習面や行動面で著しく困難を示す発達障害をもつ児童生徒の行動とよく似ており、対応が難しい。さらに、課題のある児童が互いに影響しあい、他の児童を巻き込む状態となっている場合があり、その対応や指導に苦慮しているのが、通常学級の現状である。

また、就学前の現状としては、医療機関等の専門家によって、早期療育が推奨されたこともあり、乳幼児健診において、早期に発達障害があると気づく保護者が増え、特別支援教育への関心・要望が高まった。保育園や幼

幼稚園でも特別支援が始められ、小学校同様に加配の教師や支援員が配置されるようになっていく。

発達障害児に対するアプローチとして養育環境や教育環境を整えることが重要である。例えば、このような課題意識から、奈良教育大学特別支援教育研究センターでは、2005年度より、「ペアレント・トレーニング・インストラクター養成講座」を開催し、多くの療育機関等の関係者の参加のもと、子育てのアドバイスの一環として、ペアレント・トレーニングの研修をおこなっている。岩坂(2004)のペアレント・トレーニングは、半年かけて全10回のプログラムで行われる。その目的は、家庭という生活の場において親が最良の理解者になれるようにグループでトレーニングし、子どもの適応行動を増やし、不適応行動を減らすことである。また、グループのメンバー間でサポートし合いながら、親子関係を安定化させるものである。

岩坂は、ペアレント・トレーニングをすることで、ほめることの大切さや子どもの行動や気持ちが見えてくるといった効果があると指摘している。また、グループで行うことで、悩んでいるのは、「自分だけでない」ことに気付くことができ、癒されるという保護者の感想があり、虐待を回避できたり、親子関係の再生ができたりすると述べている。

さらに、岩坂は、学校で行うメリットがあるとし、教師にも保護者と同じような効果があるだけでなく、学校での子どもの適応行動が増すことにより、子どものセルフエスティームが高まると指摘している。さらに、校内での子ども理解と一貫した対応は、組織的な校内支援につながり、子どもと教員の関係、そして教員と保護者との関係が良好になるとしている。

学校においても発達障害のある子どもたちへの通常学級における対応を教師内で定着させていくことが課題であり、ペアレント・トレーニングのプログラムを吟味しつつ、教師のトレーニングを行うことが試みられてきている。岩坂ら(2004)は、表1に示すような学校版ペアレント・トレーニングであるティーチャー・トレーニング(以下、TTとする)を考案し実施している。

表1. TTプログラムの全体の流れ

第1回	プログラム全体のオリエンテーション プログラムの趣旨説明
第2回	子どもの行動の観察と理解
第3回	子どもの行動への良い注目の仕方と3つの行動のタイプ分け
第4回	前半のふりかえり
第5回	子どもが従いやすい指示の出し方
第6回	上手な無視の仕方(ほめるために注目を外す)
第7回	トークン表(めあて表)と限界設定

岩坂・藤原ら(2005)が、考案したTTは、親と子のペアレント・トレーニングを教師と個(子ども)に適用したものであった。その後、藤原ら(2012)は、通常学級

の担任教師が使えるように改訂しているが、課題のある子に個別でどう対応するかという視点が強く意識されているという特徴がある。通常学級担任が行う場合、病院や療育施設、特別支援学級や通級指導教室のように治療的、予防的視点に立つだけでなく、個々の課題のある子どもに焦点をあてつつも、大人数の学級経営に合った、発達の視点を取り入れたTTを行う必要があり、その開発がもためられている。

一斉指導の中で個別対応の時間を取ることは、多くの児童にとって「何をしたいかわからない時間」が増えることになる。個別対応のTTの手法を活用した結果、「同じことをしても褒められない」といった不満をもたせてしまうことにもつながっていく。課題のある児童を理解し、行動分析し、対応していくTTの手法は、発達障害のある児童生徒にとって、有効な療育法であるにもかかわらず、一斉指導の中で、活用する難しさもある。個別対応のTTを通常学級で使えるようにアレンジすることで、どの子も大切にできる学級経営に活かすことができるのではないかと考えた。

自閉症スペクトラム(ASD)児や注意欠陥多動性障害(ADHD)児が、大人の言動に対して反応する状態像は、通常学級の担任教師に対して不満や不信感をもっている児童、大人の態度の矛盾が理解できない思春期前(9～10歳前後)の児童や愛着形成ができていない児童との状態とよく似ている。一般的な日本の子育ては、「出来て当たり前」という考えから、子どもをほめずに、「しつけ」を重んじる傾向がある。親は、子どもに命令口調で指示を繰り返す、失敗すれば長い説教をする。また、「ちゃんとしなさい」「そんなことしていたら、えらいことになる」と曖昧な言葉を使って叱責をする場合も多い。核家族化が進んだ現在、多くの家庭には、逃げ場や居場所がなくなっている。このようなことから、「褒めて育てる」というペアレント・トレーニングの手法は、ASD児やADHD児だけでなく、全ての子育てに有効であると思われる。教師が学級経営や生徒指導を行う際に、TTのプログラムを活かすことで、児童との信頼関係を深めることができると想定する。共感的な関わりの中から、行動修正へ導き、正しい行動をさせることで、セルフエスティームを上昇させる。さらに、人間関係の向上を図ることができる。

2. 2010版ティーチャー・トレーニングの内容

筆者等が、2010年度において小学校教師を対象として開発したTTのプログラムの流れを表2として示した。このプログラムは、全7回で構成されている。

プログラムに入る前に、教師自身の自己評価を行う。そして、自分自身が、課題設定が高く説諭するタイプか、その日の気分によって叱るポイントが変わる傾向があるタイプなのかなど、自分自身の教室での生徒指導の行動の振り返りをおこない、自己の指導の傾向を知っておく。

「応用行動分析」では、子どもの課題となる行動の前

行動である原因「きっかけ」や「理由」を知り、対応を替えたり、「きっかけ」をなくしたりすれば、解決することを理解する。例えば、立ち歩きなどの行動上の問題の原因が学習のつまずきである場合、「つまずき」を予想した学習指導案を事前に作成する等、全員が学習意欲を高められる授業を組み立てれば解決すると考える。

表2. TTプログラムの全体の流れ

第1回	応用行動分析について
第2回	行動の3分割について
第3回	学級の中で個別にほめる
第4回	△の行動を○の行動に変える
第5回	見過ごすことの意味について
第6回	問題行動(×の行動)の対応の仕方
第7回	TTをどう活かしていくか

「行動の三分割」(図1参照)では、子どもの一つの行動を○・△・×の段階に分ける。○の行動は、「ほめる行動」である。△の段階はすぐに注意せずに「見逃す行動」である。×の行動は、「注意する(叱る)行動」である。ここでは、課題のある児童がいる場合は、◎・○・△・×の4段階に分ける。◎の行動は、「学級の目標行動」と考える。

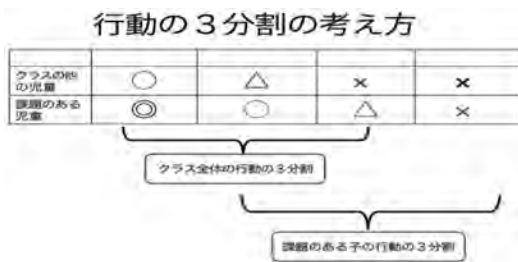


図1. 行動の3分割の考え方

すでに、ほとんどの児童が、学級の目標としての○の行動が出来ており、一部の児童だけが、暴力・暴言等の行動をしている状態のある学級では、4分割の方が有効である。課題のある児童へ行動分割を他の児童のものより、1段階ずらして、教師の注意を減らす。教師が、一つの行動を分析し、誰にどの行動で褒め、どの行動で注意するのかを再確認することが大切である。そのためには、まず学級のルール(授業・給食等)を決める必要がある。ルールを明確にすることで、教師自身の言動を構造化できると考える。

「学級の中でほめる」方法では、課題のある児童がいる場合、図1にあるように、○の行動は、他の児童にとっては、△の行動に当たる。課題のある児童の△の行動が○の行動になった瞬間にほめる必要がある。しかし、授業中に皆の前でほめることは、仲間づくりにおいて、効果的なきと反対に「ひいき」「ずるい」といった負の力となるときがある。学級の状態や児童の発達段階に合わせて使い分けるが、基本的には、他の児童には気付かれないタイミングで対象児にだけ分かるようにほめる

配慮が必要である。注意すべきことは、一斉指導の中で、誰に何をどのタイミングでほめるのか、教師自身が自分をさらに構造化していくことである。

中間点の第4回では、まず、前半3回のふりかえりを行う。そして、△の行動(見過ごす行動)を見過ごすことが出来ずについて注意してしまいがちな教師に、次のステップとして、△の行動を○の行動に変える指示の出し方について、対象児を想定したロールプレイを中心に実施する。課題のある児童の個別の指示を全体に出すのである。例えば、授業中の手遊びを止めさせたいときには、事前に、肘を机の上に置かないという授業中のルールを全員が周知していることが条件となるが、全員に対して「机の上の物を無くす」「手を膝に置かせる」指示を出す。また、一斉指導で、指示を出すときは、課題となる児童の注意を引かなければならない。授業に集中できるように、学習の形態を変えたり、興味ある題材を用意したりして、授業に入ってくる工夫をする。つまりは、授業改善を目指さなければならない。しかし、指示に従わないだけでなく、△の行動が×の行動に移った場合には、個別指導に切り替える必要が出てくる。個別指導には、校内の支援体制が必要になる。

指示の出し方の技法の定着のためにも、再度、見過ごすことの大切さを理解する。注意ばかりしていると授業が進まない。しかし、何をどこまで見過ごし、どのタイミングで、どんな言葉がけて、○の行動に変えさせるのか、瞬時に判断して指導できるようにすることが大切である。また、△と×の行動のラインは、児童が理解できる明確なラインでなければならない。この時期には、学級のルールが、明確化し定着してくるようになることが望まれる。

プログラムの終盤には、学級経営が順調に進んでいることが期待されるが、課題のある行動をまだ止められない児童が存在していたり、TTの効果が出ない教師が困っていたりする。どうしても、課題のある行動を止められない児童には、家庭の協力を得て、トークン表を作成して使う。しかし、学級全員にトークン表を用いた指導は、課題設定や評価が難しく、児童の興味が長続きせずに形骸化してしまいがちであることにも留意しなければならない。

そこで、教師の指示に素直に従わない児童の反応に(文句など)感情的にならず、交換条件を明確に出したり、警告を出したりする。そして、予告通りにルールの適用をおこなう。つまり、教師自身が、学級のルールを大切にしながら、時には臨機応変に問題行動に対応できる応用力を身につけていく。

最終回は、お互いの実践の様子を出し合い、励まし合う。なお、第1回、3回、5回、7回には、表3のチェックリストを使い、教師自身が自分自身と学級の変容を評価することとした。

表3. TTでめざすもの(チェックリスト)

1	学習の決まりがクラスに定着している
2	課題となる行動を三分割できる
3	感情的にならず、一定の指示が出せる
4	問題行動表出時、原因を推測し、言語化して代弁できる
5	課題を設定し、その行動に対して評価をしてほめる
6	子どもとの間に信頼関係が出来ている
7	好ましくない行動に対して無視が出来る
8	良い行動に変ったとき、それまでの問題行動を水に流せる
9	保護者と日頃の様子を交換し合い、協力してもらえる
10	子どもの好きなどこと・よいところを5つ以上あげられる

3. 事例から—教師の意識の変容

2010年版TTをもちいて、B市C小学校を会場に、2010年9月～3月まで、月1回のペースで自主研修としてTTを行った。この研修には、17名の参加があった。TTの効果について疑問を持つ通常学級の担任を中心としてその意識の変容に焦点を当ててTTの効果について検討してみた。

3.1. オリエンテーション

参加者は全員が初めてのTTへの参加であった。自己紹介のときにはクラスや関わっている児童の様子などに加えて、なぜ参加しようと思ったのか、抱負なども話してもらった。明確に参加目的をもたない者もいたが、みな日頃の自分の実践や児童との関係に何かしらの悩みや課題を抱えていることがうかがえた。

4年生の男児の問題行動に悩んでいる参加者の一人、D氏(30代男性・クラス担任)は「これで(子どもが)かわるのか、わからない」と言っている。これに対して、インストラクターからは「生の声を全部ここで出して、ひとりで悩むのではなく、みんなから意見をもらおう。これは、自分(教師)がかわるためにするプログラムだ」との説明があった。Dさんは「かわるんやったらなんでもやってみます」と答えていた。

3.2. 子どもの行動の観察と理解(行動の3分割について)

ウォーミングアップの「子どものいいところ探し」で、D氏は「全然(いいところが)思い浮かびません」と、対象児が指示に従わないことや授業中に立ち歩くことなどを話した。ホームワーク報告「どうなったかシート(子どもの行動を観察してみよう)」には以下のように記入されていた(表4-1)。

D氏の話に対して、対象児について「他の先生の授業でも立ち歩いていた」事実や「大変やと思う」「(対応が)難しいから」とかかわった際の思いを共感的に語った参加者もいた。また、対象児の行動に対しては、「かまっしてほしい子なのかかもしれない」「一緒に遊んでほしいのかかもしれない」というように行動の原因を探ろうとした意見が出た。参加者の一人、D氏と同じ学校の特別支援教育

表4-1. 子どもの観察(「どうなったかシート」)

	シチュエーション①	シチュエーション②
状況(場面)	運動会の練習	国語の授業
子どもの行動	着替えない。練習にでてこない。	歩きまわり、担任や他児に話しかける。
あなた(教師)の対応	「待ってるで」と声をかけ、必ず来るよう約束する。	口頭で厳しく注意をした。
その結果、子どもの行動はどうなったか	かなり遅れたが、着替えて練習に参加した。	教室から出ていき、その時間は戻らなかった。

コーディネーターからは「『優しくしてくれる』と思わせるなど(教師の)行動をいろいろ変えて接してみてもどうか」とのアドバイスがあった。さらにインストラクターからは、対象児の支援として市内通級指導教室への通級指導が提案され、検討されることになった。この回のホームワークは「子どもの行動を3つにわけろ」である。困った行動の原因は何か、常に考える習慣をつけられるようにと確認があった。

3.3. 上手なほめ方—「学級の中で個別にほめる」

D氏のホームワーク報告「行動の3分割」は次のようなものであった(表4-2)。

表4-2. 「行動の3分割」

好ましい行動○	見過ごす行動△	許し難い行動×
授業中、自席に着席している。	先生の椅子に座る。着席しているが課題はしない。	先生の机の中のものに触る、とる。立ち歩いて、友だちに話しかける。

D氏は「見過ごす行動も、(自分の基準でいうと)ものすごく我慢している。本当だったらこれ(表中の見過ごす行動)も許しがたいことやけど彼(対象児)の行動からしたらこれでいいのかなと思った」と話した。今回、D氏のホームワーク活動には、特別支援教育コーディネーターの助言があったという。D氏がターゲットとなる行動を絞るのに悩んだ様子がうかがえた。

教師と児童の相互作用の循環をよくするためには、「行動の三分割」をもとに行動を「ほめる」ことが大重要である。許しがたい行動より、見過ごす行動を増やし、よい行動に変わったらすかさずほめる。「できた」という達成感がセルフエスティームをあげ、問題行動の改善につながる。対象児には個別でほめることとみんなの前でほめることも大事だということが参加者からも意見としてでてきた。それに対してD氏は「ほめるだけでほんとに(対象児は)変わるのか」と半信半疑の様子であった。インストラクターからはD氏に「どうなったかシート」での対応を振り返るよう話があった。D氏は今まで叱って指示してきたということに気づき、違う対応の仕方としてホームワーク「どうほめたかシート」を試してみることを宣言した。

3.4. 子どもが達成しやすい指示の出し方(△の行動を○の行動にかえる)

D氏のホームワーク「どうほめたかシート」は表4-3のようなものであったが、それについて次のように話した。

表4-3. 「行動の3分割」

どんな状況で	授業中
どんな行動を	姿勢がよくなったから
どうほめたか	「おっ、ええやん」と近くで小さく声をかけた。
本人の反応	何も言わなかったが、視線を合わせた。
周りの児童の反応	周囲の子が拍手をした。

「正直、びっくりした。周りの子が拍手してくれて、本人(対象児)も嬉しそうになった。周りの子はちゃんと見てくれてたんやなと思った」。他の参加者からは、「ほめられたら嬉しいやね」「頑張っていることを認めてあげたことがよかったのでは」と意見があった。D氏は「悪いことをしたら怒って行動を修正させるのが当たり前やと思っていたけど、ほめることで変わることもあったと知った。どならない生徒指導があるんだとわかった」とのべていた。第1回のセッションでは「ほめるところがない」とこぼしていたD氏であるが、「行動の3分割」ができており、ターゲットとなる行動の表出時にはすかさず対象児をほめることができるようになってきている。インストラクターからは「個人と他の子を同時にほめることは大事だ」と話があった。ここで「従いやすい指示の出し方について」の講義があり、ロールプレイを行った。「ブローケンレコードテクニック」の演習で、課題のある児童に対してどのように接するか練習した。参加者が交代で教員役と児童役になり行ったところ、「おんなじことばかり言われて、調子が狂う(児)」「最後に『えらかったね』と言われてうれしくなった(児)」「冷静にすることを心がけた。ぶれないことが大事だと思った(教)」とのやりとりがあった。見学者からは「言い方ひとつで子どもの態度も変わると思った」「大きな声で怒るのではなく、穏やかに言うことが大事だと思った」とのコメントがあった。トレーニングの中では、みんなのいる前で課題となる行動をどのように修正するのか、教員が冷静に対応するスキルを身につける必要があると考えられた。

3.5. 見過ごすことの意味(無視・ほめるために待つ)

ほめるために待つことは、指導を主体とする教師にとっては忍耐のいるところである。問題となる見過ごす行動が、よい行動に変わったらすかさずほめるには、子どもの行動をよく見ていないとできない。これまでのトレーニングで身につけてきたスキルを使うには、教師(ほめる人)と子ども(ほめられる人)の関係ができていないと効果がない。

参加者のホームワーク「どう見過ごしたか」は、「授業中騒がしかった。じっと待っていたら、三人のうちひとり教師の視線に気づき静かになったが、他の児童は気

付かず『邪魔になるから出て行って』と1度叱った」「(見過ごすことを実践する中で)気長になった。声のトーンを下げると子ども(のトーン)も下がる。言い方を変えると子どもも変わった」などの記述があった。D氏は「体育の時間、寒いからといって体育倉庫から(対象児が)出なかった。しばらくそとしておいた。みんなが走っているのを見て、『走ろうかな』とつぶやき、走り出した。みんなに『がんばれ』と声をかけてもらって体育の授業に参加した。以前やったら、怒って力づくで、走らせようとしていたと思う。でも、学級の子らも(対象児に)よく声をかけてくれている」と記していた。全ての参加者が上手くいっているというわけではないが、子どもへの対応の仕方に少しずつ変化が表れている。全体の中で個別の対応をすることはなかなか難しい。参加者から、学級での対応として「周囲の子はちゃんとできているから、その子たちをまずほめてあげたほうがよいのでは」「叱っている間、他の子たちはずっと待っていなくてはならないから苦痛では」との声もあった。今回のTTで身につけてほしい「周りの子への対応」が、個別の指導とともに、それぞれ学級全体を見渡して考えられるようになってきているものと思われた。

3.6. 問題行動(×の行動)の対応の仕方トークン表(めあて表)と限界設定(ルール)

第6回のセッションのころになると、参加者にもスキルが身につけてきて、学級ルールに基づいて実践がなされていることがわかった。しかし、問題行動が続いている、頻発しているという場合にはトークン表の使用も有効である。D氏は特別支援教育コーディネーターの助言もあり、対象児の母親にもTTに取り組んでいることを伝え、支援の協力を求めている。トレーニングの中で作成した「行動分析表」を家庭にも知らせ、学校でのルールを明確にし、家庭でも同じように取り組んでもらえるようにした。母親のサポートには特別支援教育コーディネーターや通級指導教室担当者も入った。トークン表は、対象児、学級担任、母親、特別支援教育コーディネーターで相談し作成した。トークン表のポイントがたまったら「お寿司を食べに行く」ことを強化子として設定して取り組んだ。

3.7. 全体のまとめとこれからのこと(ティーチャー・トレーニングをどう生かしていくか)

最終回にはこれまでのトレーニングとともにそれぞれの実践を振り返ってもらった。「即実践できる技を教してもらい勉強になった。行動の三分割を知り、今までくどくど言っていたことを端的に言うよう心がけることができた」「座席を教師の前にし、できるだけ会話をしている。そのためか、とても落ち着いて過ごせているように思う。まだまだだけれど見過ごすことを心がけることで教師も子どももストレス少なくほめる行動へとつながっているように思う」「クラスを持っていないため継続的・具体的に

実践する機会は少なかったがTTを通して子どもを叱るとき、一度頭で考える習慣がついてきたように思う。「具体的な指導方法を教えてもらいとても勉強になった。自分は、ほめたり好ましくない行動を見逃したりということがあんまりできていないと気づいた。自分を見直し、自分の行動を変えることで子どもの様子も少し変わったように感じる」「ほめて、見逃して、問題行動の改善を促していくのは、目からうろこであった。細かい行動を注意しすぎていたなあと反省。本当は暴言なども悪いことだというのは児童自身が一番わかっているのだろうと思った」「TT、SSTは両方大切。今年度もクラスワイド・ソーシャルスキルトレーニング(CSST)を取り入れながらやってきた。学級経営に非常に有効だと思う。他校の先生方の話を聞けてとても楽しかった」「TTに参加したことでいろいろな、違う面から子どもたちを見ることが出来た。毎回とてもありがたかった。実践したいと思った。姿勢の話はとても大事だと感じた。新しい学級を持ったときは姿勢の時間を1時間とろうかと思った」「TTをやってみて、自分の配慮の足りなかった点、逆に口を出しすぎた点に気づくことが出来たのでよかった。まだまだ実践できていないことは多く、もっと勉強していかなくてはならないが、知っているのと知らないのでは全く違うのでとても有意義だった」との振り返りがあった。D氏は「対象となる児童が問題行動を取ったときの無視の仕方や流し方は多くの場面で活用できた。いちいち反応してられない。力不足で十分に生かしきれていないことも多かったように思うが大変勉強になった。教師の関わり方、対応の仕方ひとつで、児童の可能性を引き出しているのだと思った」と述べた。

全体を通して行ったチェックリストの結果を、最初のもとの最後のものを比較して表5に示した。チェックリストでは、項目4「言語化して代弁できる」、項目5「評価をしてほめる」、項目10「好きなこと・よいところを5つ以上あげられる」で数値が伸びている。TTを通して、これまでの自分の指導の仕方を振り返ったり、新しいスキルを身につけたりすることができたようである。学級での指導は、個別の指導をするのと同時に集団への指導も行わなければならない。個別の指導は対象となる児童にとって必要なことである。そのことを周囲の児童が受け入れられるよう、「行動の3分割」で目標とする行動を定め、学級のルールにのっとって指導していくことが望ましい。われわれは問題行動に目がいってしまいがちだが、その時、周りの子への指導と配慮を忘れてはならないということが参加者の実践や発言からもうかがえた。

4. まとめ

個別対応型のTTだけで、通常学級の様々な問題が解決するのではない。言い換えれば、ワザだけを身につけたとしても、効果的な指導はできない。TTを通して、教

表5. ティーチャートレーニング チェックシートの結果

	できている		どちらかという できている		どちらかという できていない		できていない	
	1回	7回	1回	7回	1回	7回	1回	7回
1 学習の決まり	1	2	7	7	2	0	0	1
2 行動の三分割	0	1	4	3	1	4	5	2
3 一定の指示	0	0	6	6	4	4	0	0
4 言語化して代弁	0	1	1	4	7	3	1	1
5 評価をしてほめる	0	3	5	5	4	2	1	0
6 信頼関係	0	1	4	5	4	2	1	1
7 無視	0	2	3	4	6	4	1	0
8 問題行動を水に流せる	3	3	6	7	1	0	0	0
9 保護者協力	1	3	5	3	2	2	2	2
10 好きなこと・よいところ	1	5	6	3	2	1	1	1

*項目4においては第1回のみ、項目6において第1回、第7回に無回答1人あり

師自身が課題設定の高いタイプであるのか、行動の構造化が難しいタイプであるのかを知り、自分自身の指導方法を変えてみようと思うことが大前提である。

そして、一人の児童への対応が周りの児童に与える影響を考えた上で、個への指示を全体に出したり、褒めたり叱ったりする。その際、児童の言動に感わされず、学級全体の交通整理を毅然とした態度で行っていくことが大切である。ほめることを基本とするTTであるが、危険な行動は、迷わず即刻止めさせなければならない。教師自身の指導の枠組みを人的構造化として、児童にとって分かりやすい行動調整の上手な教師になることが求められている。

しかし、根底にあるものは、子どもへの愛情を子どもに分かるように伝えられていることである。そして、支え合い、優しく教え合える学級作りを目指さなければならない。発達障害等の様々な特性や障害をもつ児童だけでなく、定型発達と言われている児童も何かしら苦手な分野がある。苦手なことを克服しようと努力している子どもを応援している教師の姿は、自分の苦手を認めることにつながっていく。さらには、お互いの違いを認め合い、励まし応援できる関係を構築できると考える。

学習面においては、興味関心を引くだけでなく、毎日の学習において、クラス全員が出来る・分かると思える授業を展開することが重要である。そのためには、学習のためのスキル(学習用具の準備や持ち物の整理整頓、授業のルール)を定着させ習慣化する必要がある。

生活面においては、教室にある物の全てに持ち主があり、互いに大切に、勝手に使わない触らないことを徹底して指導する必要がある。また、席替えやグループ決め、係活動には、教師の指導の意図がなければならないと考える。整理整頓された教室の構造化が必要なこととは言うまでもない。

家庭環境だけでなく社会環境も変化しつつある現在、学校には多様な価値観が持ち込まれる。発達障害のある児童への対応だけでなく、従来の指導方法では、学級経営や生徒指導が難しい現状がある。また、さらには、今日の教育現場での教職員の年齢構成は30歳前後と50歳以上の大きく2グループであることが多く、教師同士の価値観の違いもあり、互いを理解し合い支援する関係が築きにくくなっている可能性がある。そこで、もう一度、実践してきた教育方法に、新しい児童理解という視点をもったティーチャー・トレーニングを取り入れていくことが、現在の学校現場には有効であると考え。最後に通常の学級において行われる特別支援教育は、一部の子どもに対して行われるものでなく、全ての児童を対象にされるものでなければならないと考える。

参考・引用文献

- 江崎和子(2012) ティーチャー・トレーニング(ペアレント・トレーニング教師版)の実践的研究:小学校における望ましいプログラムの在り方 九州女子大学紀要 49(1)、189-204.
- 石川真理子(2008) ADHD・アスペルガー症候群のある子の親のためのポジティブガイド、明石書店.
- 岩坂英巳(2012) 困っている子をほめて育てるペアレント・トレーニングガイドブック. じほう社.
- 岩坂英巳(2011) ペアレントトレーニング、ティーチャー・トレーニングとその効果、別冊発達(31)、129-140.
- 岩坂英巳・井潤知美・中田洋二郎(2004) AD/HD児へのペアレント・トレーニングガイドブック、じほう社.
- 岩坂・藤原他(2005) 学校現場におけるペアレント・トレーニング教師版の試み-特別なニーズのある子どもへの対応として. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要(14)、141-145.
- 藤原壽子(2012) 学校版プログラム(ティーチャー・トレーニング). 岩坂英巳編困っている子をほめて育てるペアレント・トレーニングガイドブック. じほう社.
- 楠本伸江・西田清・岩坂英巳(2007) AD/HDの子育て・医療・教育. クリエイツかもがわ.
- 高山恵子(2010) ADHD のサバイバルストーリー-本人の想い編、ぎょうせい.