



教職大学院のメンターシップ実習における個別観察  
の教育効果：現職小学校教員を対象として

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育文化学部附属教育協働開発センター 公開日: 2014-04-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小野, 昌彦, 光枝, 良祐, 大川, 建, 濱村, 彬生, 大澤, 和志, 上園, 真輝, 中岡, 嵩, Mitsueda, Ryosuke, Okawa, Ken, Hamamura, Akio, Osawa, Kazushi, Uezono, Masaki, Nakaoka, Takashi メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10458/4839">http://hdl.handle.net/10458/4839</a>

## 教職大学院のメンターシップ実習における個別観察の教育効果

— 現職小学校教員を対象として —

小野昌彦\* 光枝良祐\*\* 大川 健\*\* 濱村彬生\*\*  
大澤和志\*\* 上園真輝\*\* 中岡 嵩\*\*

Teaching Effectiveness for Separately Observation to the Mentorship Practice  
- The Case of an Affiliated Elementary School -

Masahiko ONO\*, Ryosuke MITSUEDA\*\*, Ken OKAWA\*\*,  
Kazushi OSAWA\*\*, Masaki UEZONO\*\*, Takashi NAKAOKA\*\*

### I はじめに

2008（平成20）年度に専門職大学院として教職大学院が開設された。この教職大学院は、2006（平成18）年7月の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」を受けて、専門職大学院設置基準の改正等の法的整備を経て開設されたものである。この教職大学院には、2つの目的がある。それは、「新任教員の養成」と「スクールリーダー（中核的中堅教員）の養成」である。

前者は、学部段階で教員としての基礎的・基本的な資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る「新任教員の養成」である。

後者は、一定の教職経験を有する現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員として、不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えた「スクールリーダー（中核的中堅教員）」の養成である。

現代の重要な教育ニーズのひとつに生徒指導の問題がある。「生徒指導提要」（文部科学省、2010）において、今後の生徒指導の方針が示されている。第1章「生徒指導の意義と原理」第1節「生徒指導の意義と課題」の2生徒指導の課題（2）望ましい人間関係づくりと集団指導・個別指導によると、「個人の成長と集団の成長とは不可分の関係がありますが、指導場面においては個別指導と集団指導とを分けて考える視点も重要です。個別指導とは、個を高めることを意識して行う指導と表現できます。このとき、ある個人を集団から離して指導することが効果的なことあれば、その個人を集団の働きを生かしながら、その人間関係の中で指導することが効果的な場合もあることに留意する必要があります。」（文部科学省、2010）と示されている。

以上のことから、これからの教員には、生徒指導領域において、集団指導と個別指導の双方が求められており、特に個別指導の重要性が示唆されているといえよう。

\* 宮崎大学大学院教育学研究科

\*\* 宮崎大学大学院教育学研究科院生

しかしながら、宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻において、予防・開発的生徒指導としての集団指導力は、教職大学院の講義、教育実習において指導されているが、個別指導力に関しては、教職大学院の講義のみによる指導であることが多く、実習という指導形態で養成されることはほとんどなかった。

そこで、大学院生の生徒指導領域における実践的個別指導力の養成を目的として、宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻の附属学校教育実習において個別観察を実施した。

個別観察は、教育実習期間中に大学院教育実習生が、学級担任了承の基、「気になる児童・生徒」の問題行動を「教師のための問題行動解決10ステップ」(小野, 2012)を活用して改善を試みるという実習課題である。学部新卒の大学院生(以下、ストレートマスターとする)は、基礎能力発展実習(必修科目)における個別観察、現職教員等学生(以下、メンターとする)は、メンターシップ実習(必修科目)における個別観察として位置づけた。

このメンターシップ実習とは、一定の教職経験を有するメンターが、学校の教育活動全体について総合的に考察したり、反省的振り返りをしたりする機会やスクールリーダーの資質として不可欠な新人教員や若手教員へのより高度な「指導・助言能力」の修得をねらいとする。

ところが、全てのメンターが、教育現場において、児童・生徒の問題行動に対する個別支援計画を作成した上での仮説検証型の個別支援を経験したことがなかったことから、メンターシップ実習において、個別観察を実施するストレートマスターを指導することが困難な状況が生じた。

そこで、メンターのメンターシップ実習における目的は、問題行動に対する個別指導力の向上とストレートマスターに対する指導力の向上とした。

そして、メンターは、メンターシップ実習において、個別観察担当教員のコンサルテーションにより「教師のための問題解決10ステップ」(小野, 2012)を活用した個別支援計画を作成した上での個別支援を実施しながら、ストレートマスターに対する指導を実施する形態をとった。

本稿においては、附属小学校のメンターシップ実習におけるメンター(現職小学校教員)に対する教育効果の検討として、個別観察における個別支援方法の習得を取り上げ、個別観察方法の有効性と課題を明らかにすることを目的とする。

## II 方法

### 1 対象

20〇〇年度メンターシップ実習(附属小学校)を受講した派遣現職小学校教員院生のメンター6名であった。個別観察の対象児童は小学校第1学年から小学校第6学年までの各学年1名、合計6名であった。実習期間は20〇〇年9月中の25日間であった。

個別観察対象児童の問題行動は、授業中や休み時間、給食時間に生じた行動であった。問題行動は「教員を指でつつく」、「授業中の姿勢の崩れ」、「授業中に肘をつく」、「授業中の手遊び」、「給食時間内に給食を食べ終わらない」、「グループ活動に参加しない」であった。

### 2 方法

#### 1) 個別観察におけるコンサルテーション

コンサルティとなるメンターに対して個別観察担当大学院教員であるコンサルタント(以下、

Tと略す)が、メンターシップ実習前に、教職大学院講義の中で6時限分、基礎理論及び「教師のための問題行動解決10ステップ」(小野, 2012)について説明した。

教育実習期間中に2回(ステップ3とステップ6遂行時)、1回あたり30分、Tが附属小学校を訪問してメンターに対して対象事例に関する行動コンサルテーションを実施した。

## 2) 「教師のための問題行動解決10ステップ」(小野, 2012)の手順

「教師のための問題行動解決10ステップ」(小野, 2012)とは、小野(2005)の実践経験等を行動分析の視点から整理して作成した問題解決手順である。すなわち、学校現場における児童生徒の行動改善のために、不登校支援実績から導き出された、学校適応評価のためのレーダーチャートによる対象の全体的アセスメントから問題領域、問題行動を特定し、その先行事象、対象児の行動及び教師の応じ方を後続事象として記録する行動アナログ記録表による観察と記録を行い、問題行動の機能分析の結果に従って効果的な支援方法を立案、実施、評価する手順である。以下に「教師のための問題行動解決10ステップ」の手順を示す。

ステップ1: 担任との相談により対象の子どもを決定し、レーダーチャート評価を実施する。

図1にレーダーチャート評価の例を示す。設定領域は、不登校児童生徒の再登校以降の追跡研究に基づいている。

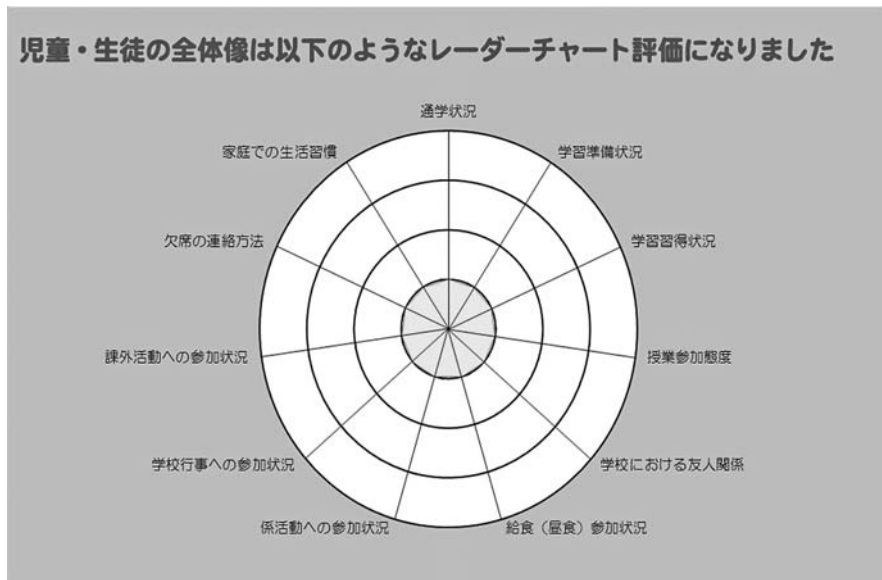


図1 レーダーチャート評価の例

ステップ2: レーダーチャート評価を参考に、問題となる領域(学校領域)を見つける。

ステップ3: 教師が対応する領域の優先順位を決定する。順位決定の基準は以下である。

- 第1、他に危険を及ぼすこと
- 第2、生命に関連すること
- 第3、他の領域に大きな影響を及ぼすこと

ステップ4: 特定した領域における対応優先順位が高い行動を抽出し、行動アナログ記録を作成する。図2に行動アナログ記録表の例を示す。

図2 行動アナログ記録表の例

ステップ5：行動アナログ記録から目標行動を決定する。

ステップ6：目標行動に関してMAS（Motivation Assessment Scale；Durand, 1990）チェックリストを実施して、その行動の機能を決定する。

ステップ7：対象の目標行動の仮定された機能に対応した対処法をモデル例等を基に考える。

ステップ8：考察した対処法を問題解決思考支援シートに記入して全体を整理する。図3に教師の問題解決思考支援シートの例を示す。

図3 教師の問題解決思考支援シートの例

ステップ9：実際に子どもに対応し、結果状況を行動アナログ記録表に記録する。

ステップ10：目標行動が変容した場合は、従来の対応を継続し、変容しない場合はステップ6からステップ9を再度実行する。

### (3) 評価方法

メンターに対する個別観察の教育効果評価は、対象児童の問題行動の改善状況（3か月後のフォローアップを含む）、10ステップの各ステップ実施状況の2つの視点で実施した。メンターからTへの報告書類、対象児童の担任からの報告書類の記述を基にT、生徒指導・教育相談コース院生5名で評価した。

## Ⅲ 個別観察の結果

メンターシップ実習における個別観察実施結果を表1に示す。全6事例において、メンターは、対象児童の問題行動の変容を達成していた。

表1 メンターシップ実習における個別観察の結果

事例番号	メンター	対象児童	問題行動	支援日数	機能分析の結果	行動変容 (達成○ 未達成×)	10ステップ 進捗状況
1	小学校教員	3年女子	教員を指でつつく	10日	注目	○	10
2	小学校教員	4年男子	授業中の姿勢の崩れ	9日	注目	○	10
3	小学校教員	5年女子	授業中に肘をつく	6日	自己刺激	○	10
4	小学校教員	6年男子	授業中の手遊び	9日	自己刺激	○	10
5	小学校教員	1年女子	給食時間内に給食を食べ終わらない	10日	注目	○	10
6	小学校教員	2年男子	グループ活動に参加しない	10日	自己刺激	○	10

事例1のメンターは小学校教員であった。対象児童は小学3年生女子で、問題行動は「教員を指でつつく」であった。支援日数は10日間であり、機能分析の結果、「つつく」の機能は「注目」であった。支援経過において、メンターは10ステップ全てを実施していた。その結果、対象児童の問題行動は変容した。

事例2のメンターは小学校教員であった。対象児童は小学4年生男子で、問題行動は「授業中の姿勢の崩れ」であった。支援日数は9日間であり、機能分析の結果、「授業中の姿勢の崩れ」の機能は「注目」であった。支援経過において、メンターは10ステップ全てを実施していた。その結果、対象児童の問題行動は変容した。

事例3のメンターは小学校教員であった。対象児童は小学5年生女子で、問題行動は「授業中に肘をつく」であった。支援日数は6日間であり、機能分析の結果、「授業中に肘をつく」の機能は「自己刺激」であった。支援経過において、メンターは10ステップ全てを実施していた。その結果、対象児童の問題行動は変容した。



事例4のメンターは小学校教員であった。対象児童は小学6年生男子で、問題行動は「授業中の手遊び」であった。支援日数は9日間であり、機能分析の結果、「授業中の手遊び」の機能は「自己刺激」であった。支援経過において、メンターは、10ステップ全てを実施していた。その結果、対象児童の問題行動は変容した。

事例5のメンターは小学校教員であった。対象児童は小学1年生女子で、問題行動は「給食時間内に給食を食べ終わらない」であった。支援日数は10日間であり、機能分析の結果、「給食時間内に給食を食べ終わらない」の機能は「注目」であった。支援経過において、メンターは、10ステップ全てを実施していた。その結果、対象児童の問題行動は変容した。

事例6のメンターは小学校教員であった。対象児童は小学2年生男子で、問題行動は「グループ活動に参加しない」であった。支援日数は10日間であり、機能分析の結果、「グループ活動に参加しない」の機能は「自己刺激」であった。支援経過において、メンターは、10ステップ全てを実施していた。その結果、対象児童の問題行動は変容した。

メンターシップ実習終了3ヶ月後、Tが、学校訪問を実施して、担任に対するインタビューによる追跡調査を行った。その結果、6事例において予後は良好であった。

#### IV 対象事例における「教師のための問題行動解決10ステップ」の進捗状況

対象事例における10ステップ課題の進捗状況を表2に示す。表2では、メンターの各ステップ実施内容が、正確に実施されている場合は、「○」と表記した。問題点や課題がある場合は、その内容を記述した（個人情報を含むためステップ内容以外の詳細な情報は省略した）。

表2 10ステップの進捗状況

ステップ	事例1	事例2	事例3	事例4	事例5	事例6
1	○	○	○	○	○	○
2	○	○	○	○	○	○
3	○	○	○	○	○	○
4	○	状況の記述が不明確	誰が行動しているのかが不明確	状況や内容の記述が不足	○	曖昧な用語（先生）の使用
5	○	○	○	○	○	○
6	○	○	○	○	○	○
7	○	目標行動の設定が不明確	「応じ方」の欄の記述主体の不統一	先行条件を変化させている	変化させた応じ方が教師の事前の準備の内容と重複	○
8	○	記述が不明確	「応じ方」の欄の記述の主体の不統一	先行条件を変化させている	変化させた応じ方が教師の事前の準備の内容と重複	○
9	○	記述が不明確	記述が不明確	記述が不明確、未記入	状況不明確	○
10	○	○	集団指導実施後、個別指導で問題行動が変容	○	○	○

事例1のメンターは、ステップ1からステップ10まで正確に実施していた。問題行動が改善されたため、Plan. Do. Check. Action（以下、PDCAと略す）サイクルの学習はできなかった。

事例2のメンターは、ステップ1からステップ3まで正確に実施していた。ステップ4は、状況の記述が不明確であるという問題があった。ステップ5、6は正確に実施していた。ステップ7では、目標行動の設定が不明確という問題があった。ステップ8、9では共に、記述が不明確であるという問題があった。ステップ10では、問題行動の変容が達成されていたことから、PDCAのサイクルの学習はできなかった。

事例3のメンターは、ステップ1からステップ3は、正確に実施していた。ステップ4は、行動の主体が不明確であるという問題があった。ステップ5、6は正確に実施していた。ステップ7、8では、「応じ方」の欄の記述の主体が統一されていないという問題があった。ステップ9では、記述が不明確であるという問題があった。ステップ10では、対象児からの申し出による介入を行うことで、問題行動が変容した。問題行動の変容が達成されなかった時のPDCAのサイクルの学習はできなかった。

事例4のメンターは、ステップ1からステップ3は、正確に実施していた。ステップ4では、状況や内容の記述が不足しているという問題があった。ステップ5、6は正確に実施していた。ステップ7、8では、先行条件そのものを変化させた為、問題発生時の先行条件と問題行動の関係を変えていないという問題があった。ステップ9では、記述が不明確な部分や記入がない部分があった。ステップ10では、問題行動の変容が、達成された。したがって、PDCAサイクルの学習はできなかった。

事例5のメンターは、ステップ1からステップ6は正確に実施していた。ステップ7、8は、「変化させた応じ方」の内容と「教師の事前の準備」の内容が重複するという問題があった。ステップ9は給食終了時刻が示されていたが、状況記述不明確という問題があった。ステップ10は未実施であった。

事例6のメンターは、ステップ1からステップ3は正確に実施していた。ステップ4は「先生」と記述されていたが、実習生なのか学級担任なのか不明確であるという問題があった。ステップ5からステップ8は正確に実施していた。ステップ9は問題行動が起こる場面が一度しか記述されていないという問題があった。ステップ10で、問題行動が改善されたため、PDCAサイクルの学習はできなかった。

以上の状況をステップ毎にまとめると以下ようになった。ステップ1からステップ3までは、全メンターが実施可能であった。ステップ4は、6名中4名（66.6％）に実施上の問題があった。ステップ5からステップ6は、全メンターが実施可能であった。ステップ7は、6名中4名（66.6％）に実施上の問題があった。ステップ8も6名中4名（66.6％）に実施上の問題があった。ステップ9は、6名中5名（83.3％）に実施上の問題があった。ステップ10は、6名中1名（16.6％）未実施であった。

以上のことから、対象のメンターにとっては、「教師のための問題解決10ステップ」のステップ4、ステップ7、ステップ8、ステップ9における実施上の問題が多いことが明らかになった。



V メンターの「教師のための問題行動解決10ステップ」実施上の問題

メンターが「教師のための問題行動解決10ステップ」を行った際のステップ4，ステップ7，ステップ8，ステップ9の問題は、以下の3点にまとめられる。

1つは、行動アナログ記録記述における不正確、曖昧な状況記述である。これは、主にステップ4，ステップ9時の問題である。状況情報が不足していたり、どのような対応を行ったのか不明確であったりした。

日付	関連する先行条件				問題行動		結果条件		テーパー1 テーパー2 O X	備考	
	本日の調子	時間	場所	場面	相手	きっかけ	行動	応じ方			結果
09/06 (金) 削除	○良好	3時開目	教室	授業はじめ	S先生	めあてを考える指示	姿勢が曲がる。肘をつく			X	
09/07 (土) 削除	○良好	2時開目	教室	授業はじめ	I先生	音読の活動をさせる指示	姿勢が曲がる。足の裏が床に付かない。			X	
09/12 (木) 削除	○良好	2時開目	教室	授業はじめ	M先生	めあてを考える指示	姿勢が曲がる。			X	

図4 対応の記述が不足している事例（未介入期行動アナログ記録）

例えば、図4に示した例では、空白の欄が見られ、どのような状況であったのか、どのような応じ方であったのか不明確であった。また、「授業はじめ」という曖昧な表現が使われており、時間帯が不明確であった。

また、図5では、「褒める」という記述があるが、どのような言葉で褒めたのかが明らかではなかった。

09/16 (月) 削除	元気	2時開目	教室	複数の授業	なし		手遊びなし	褒める		
09/16 (月) 削除	元気	9:40~10:25	教室	国語の授業	なし		手遊びなし	何もしない		
09/16 (月) 削除	元気	3時開目	教室	外国語活動の授業	なし		手遊びなし	何もしない		
09/16 (月) 削除	元気	4時開目	教室	外国語活動の授業	なし		手遊びなし	何もしない		
09/20 (金) 削除	元気	1時開目	教室	国語の授業	なし	次時の準備の声かけ。一人踏む音が終わる。(深い一人踏むではない。)	ものさしで手遊び	目で警告	手遊びをやめる。	
09/20 (金) 削除	元気	8:45~9:30	教室	外国語活動の授業	なし		手遊びなし	褒める		今週のがんばりの意欲付けを行う。
09/20 (金) 削除	元気	2時開目	教室	外国語活動の授業	なし		手遊びなし	褒める		
09/20 (金) 削除	元気	9:40~10:25	教室	外国語活動の授業	なし		手遊びなし	褒める		

図5 対応の記述が不明確である事例（介入期行動アナログ記録）

メンター6名の内4名(事例2、事例3、事例4、事例6)に、この問題が見られ、「姿勢が崩れる」という行動について具体的にどのような状態において姿勢が崩れたと判定するのか記述がなされていない、「ほめた」と記述がされているが、どのような言葉かけを行ったのか、さらに、どのような状況・場面の後に行ったかが不明である、行動アナログ記録の相手の欄に「先生」とイニシャルで表記されているが、この期間は教育実習中であるので、授業者が学級担任なのか、実習生なのか、メンター自身が授業しているのかが不明確であるといった記述であった。

この問題は、メンター6名の内2名(事例1、事例5)には見られず、問題行動のきっかけや行動そのものや、問題行動に対する対応について客観的に記述されていた。事例1のメンターは、問題行動の前後の客観的状況や問題行動が生じた回数が記述されており、事例5では状況における時間が記録されていた。

2つには、対応法として、先行条件を変化させる方略を立案、実施してしまった点である。これは、ステップ7、ステップ8、ステップ9における問題であった。この対応を実施したメンターは、問題が生じない状況を作ることを問題解決と考えていた。行動分析における問題解決の基本的な考えは、先行条件を変化させずに、問題行動を消去する、その先行条件下で適切な代替行動を条件付けるということであるから、先行条件の変化によって問題行動が出現しないことは問題解決とはいえない(小野, 2013)。

メンター6名の内2名(事例4、事例5)に、この問題が見られた。例えば、図6に示したように、問題行動である「手遊び」をしないように、教師の準備として、授業に必要なものを机の中に片付けさせている。この支援により、「手遊び」を行う時間は減少した。

しかしながら、机の中に必要なものを片付けさせるという支援は、対象児が「手遊び」をできない状況をつくりだしたに過ぎない。机の上に授業と直接関係のないハサミやペンがある状態で「手遊び」以外の自己刺激機能のスキルを対象児が習得することが、この問題の解決には必要である。

この問題は、メンター6名中4名(事例1、事例2、事例3、事例6)には見られなかった、

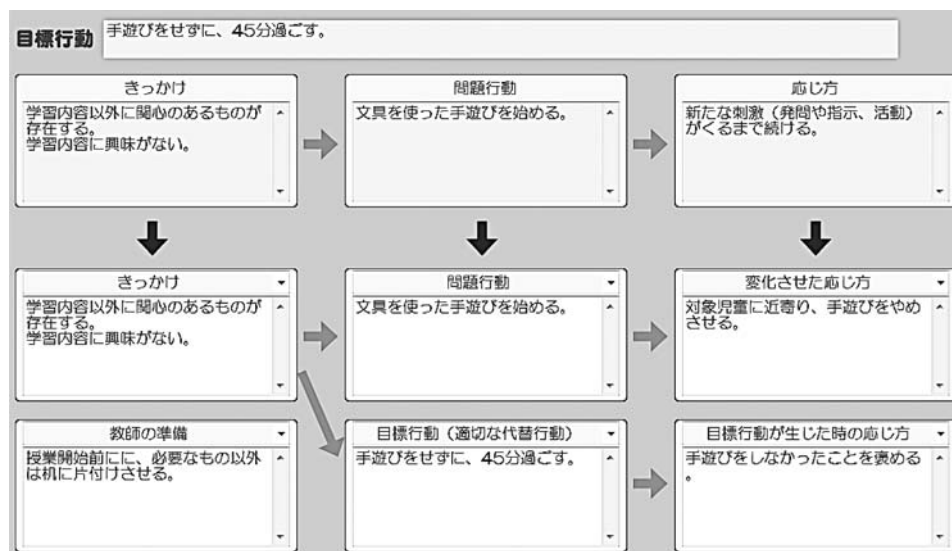


図6 先行条件を変化させている事例(問題解決思考支援シート)

例えば、事例1では、「指でつつく」行動を「ハイタッチする」という行動に変容する、事例2では、「姿勢が崩れる」行動を後続刺激操作によって正しい姿勢で授業を受けることができるようにしていた。

3つめに、子どもの問題行動が変容していない場合、PDCAサイクルで仮説修正、再介入を実施していない点がある。これは、主にステップ10の問題である。

メンター6名の内5名(事例1、事例2、事例4、事例5、事例6)は、対象児童の問題行動が、ステップ9までに改善したためPDCAサイクルでの仮説修正を実施する必要がなかったといえる。

メンター6名中1名(事例3)は、対象児童の変容が見られなかった際、再度機能分析を実施すべきところを、メンターの経験則から、対象児に対する適用根拠のない学級全体の指導を実施していた。対象児からの申し出により、介入方法を再検討し、対象児に対する適用根拠のある介入を行うことにより、最終的には対象児の問題行動に変容が見られたが、PDCAサイクルによる再介入による方法選択、介入による検証を実施すべきであった。

## VI メンターに対する個別観察の教育効果と今後の対策

本研究においては、附属小学校のメンターシップ実習におけるメンター(現職小学校教員)に対する個別観察担当教員のコンサルテーションによる「教師のための問題行動解決10ステップ」を活用した個別観察の有効性と課題を検討した。

対象児童の問題行動は、6事例中6事例(100%)において改善された。このことから、本研究のメンターシップ実習における個別観察は、メンターが、対象児童の問題行動変容を経験することに有効であったといえよう。本研究の対象のメンターは、教育現場での問題解決を経験したことがないものが多かったことから、今後のメンターの学級における個別支援の質が向上することが予測される。

このような教育効果は、メンターシップ実習前の講義と個別観察担当教員のコンサルテーションによる明確にステップ化した「教師のための問題行動解決10ステップ」を活用した個別観察を併用したことによるといえよう。まさに、教職大学院の基本方針である「理論と実践の融合」の実現による教育効果といえるのではないだろうか。

小柳(2011)は、「大学院での教育実習に関して実践的な蓄積は進んできているが、これに関わって知見を明確にする論文等の形で実践研究を報告することはまだ稀な状況にある」と日本の現状を指摘している。したがって、本研究は、大学院における教育実習、メンターシップ実習の実践研究として先駆的な意義があるといえよう。

また、大津(2011)は、教職大学院の指導において「課題の発見やその解決過程において学校現場にしばらくは身をまかせながら、なおより一般的な実践的力量を身につけることができるには、どのようにしたらよいかのことが問われているといえよう」と述べている。

本研究のメンターに対する個別観察は、メンターシップ実習という学校教育現場の活用において、附属校の教育に貢献しながらメンターが学ぶという教職大学院特有の新しい指導形態を提案しているといえよう。

また、メンターが教育現場に復帰した後、メンターシップ実習で活用した「教師のための問題解決10ステップ」ソフトを所属校内パソコンに設置、活用することにより、メンターの修得

した個別支援内容が所属校において正確かつ効率的に再現可能となるといえる。

さらには、この「教師のための問題解決10ステップ」のフォーマットを活用した校内事例検討システムの構築も可能である。

以上、本個別観察方法は、教職大学院の学びを教育現場に還元しやすいシステムと考えられる。この点に関しては、フォローアップ調査を実施する予定である。

メンターの個別観察実施状況から今後の課題として3点あった。1つは、状況記述における記述不足、主観的、曖昧な記述であった。この問題は、客観的評価の実施、具体的かつ有効な支援方法立案、教員間及び外部機関との有機的連携にとって重要な点である。

2つめは、問題解決の考え方の問題であった。児童生徒の問題が生じない状態を作ることが問題解決であると考え、対応時に先行条件を変化させてしまっていた問題である。このような対応を実施した場合、対象児童が、問題行動が生じる先行条件に再度遭遇した場合、問題行動が生じることになる。真の問題解決の為に、先行条件と問題行動の関係を変化させ、かつ適切な代替行動に変化させるという考えが必要である。

3つめは、対象児童の問題行動が変容しなかった時のPDCAサイクル実施の問題である。最初に設定した機能分析による支援仮説が誤っていることが確認された場合、今までの経験則から介入方法を選択して対応を実施していた。再度機能分析を実施して、対象児童に対する適用根拠のある支援仮説を再設定するためのPDCAを実施することが必要であった。

以上の課題を解決するために以下の対策が必要であると考え。1つめの課題に対しては、メンターシップ実習前の講義において、メンターが状況の客観的な記述が可能となるよう指導する。また、メンターシップ実習中のコンサルテーションにおいても客観的な情報提供を求める。

2つめの課題に対しては、真の問題解決に関する考え方をメンターシップ実習前の講義において、本論文の事例を基にした講義だけではなく、グループ討論させることによって理解を深める。

3つめの課題に対しては、対象児童の問題行動が変容しなかった場合の対処法について、メンターシップ実習前の講義において、全4機能の事例の講義、演習を実施する。特に最初に仮定した機能による介入が失敗した場合の他3機能に基づくPDCAを模擬経験させるようにする。

来年度のメンターシップ実習において、この基礎的な問題の検討を実施すると同時に、知見を積み上げ整理することにより事前講義内容の改良、「教師のための問題解決10ステップ」の改良等を実施し、現職小学校教員の個別指導力向上のための効果的な理論と実践の往還システムを構築していくことが課題である。

## 謝辞

本研究の発表を承諾いただきました学校関係者の皆様に感謝申し上げます。

### 引用文献

- 1) Durand, V. (1990) Severe behavior problems : A functional communication training approach Guilford Press, New York
- 2) 文部科学省 (2010) 生徒指導提要. 教育図書, 2-3頁.
- 3) 大津悦夫 (2011) 教職大学院のカリキュラムについての検討. 立正大学心理学研究所紀要第9号, 15-26頁.
- 4) 小野昌彦 (2005) A町での不登校減少プロジェクト-発生率ワーストワンから不登校ゼロへの軌跡-. 小林正幸・小野昌彦 教師のための不登校サポートマニュアル-不登校ゼロへの挑戦-. 明治図書出版, 75-127頁.
- 5) 小野昌彦 (2012) 児童・生徒の問題行動解決ツール-教師のための10ステップ実践ガイド-. 風間書房.
- 6) 小野昌彦 (2013) 粗暴行動を呈する児童への行動コンサルテーションの効果-教師の問題解決思考支援シートの適用-. 日本行動分析学会第31回年次大会発表論文集, 82頁.
- 7) 小柳和喜雄 (2010) 実習指導における協力校と大学の連携に関する研究報告 学校教育実践研究 (奈良教育大学教職大学院研究紀要) 第2号, 113頁.