

特別支援学級におけるPBIの実践Ⅱ*

堀 修 二^{***} ・ 平 川 聖 子^{***} ・ 八 尋 健 史^{***}
 川 相 佳 子^{****} ・ 中 山 健^{****}

オーストラリアで実践が深められてきたPBIとは、認知処理過程に注目した指導法である。PBIでは認知処理過程の中でも特にプランニングが重視されている。本研究では、中学校特別支援学級においてPBIを適用した2年目の実践について報告した。生活単元学習や作業学習の実践の中でプランに有用感をもち、プランを頭の中に入れて学習する生徒の姿があったり、現実的なプランを立てることができる生徒の姿があったりした。プランニングの視点からこれらの実践に考察が加えられた。

キーワード：PBI 特別支援学級 プランニング

I はじめに

1. PBIとは

Process-Based Instruction（：PBI）とは、AshmanとConwayによって提唱された、認知処理過程に注目した教授－学習法である（Ashman & Conway, 1993）。彼らが言うProcess, すなわち認知処理過程とはDas, Naglieri & Kirby (1994)による「知能のPASS理論」を指している。知能のPASS理論では、知能はプランニング（P）－注意（A）－同時処理（S）－継次処理（S）の4つの認知処理過程と背景知識で構成されるとしている。

PBIの出発点は、この知能のPASS理論をはじめ、メタ認知、記憶、モニタリングなど認知心理学や教育心理学の研究成果を教育現場に十分に活かすことにある。PBIでは、導入、確立、拡大、統合の4つの教授－学習段階が設けられている。各々の段階でプラン及びプランニングが重要視されており、子どもに対して、どのように学習し、どのように問題解決したらよいかを教授することに重点をおいている。

PBIで用いるプランはPBIプランとよばれている。PBIプランは4つの構成要素で構成される。まず、どこからどのように始めるか「手がかりを得ること」、次に、実行するために必要不可欠な活動の連続とは何かを考えて「実行すること」、そのプランが期待通りに働いているか「モニタリングすること」、最後に課題がうまく完了したか、もう一度やり直す必要があるか「確かめること」である。

2. PBIにおける教授－学習段階

1) 導入段階

導入段階では、PBIプランの使用を始める前のプランやプランニングへの方向づけと、教科学習領域におけるPBIプランの導入が行われる。

子どもがプランを効率的に使用するためには、プランやプランニングと日常生活との関係、そしてプランやプランニングと出会う多くの学習経験との関係を明確に理解しなければならない。そのため、PBIプランを教科学習領域に導入する前に、教師がPBIのコンセプトを子どもに対して方向づけるための活動が行われる。

2) 確立段階

確立段階では、プランの開発、使用、そして適応の普遍性を高めるためにおこなわれる。確立段階は、適応レベルと相互作用レベルの2つのレベルで行われる。適応レベルでは、プランが一つの

*PBI practices in the special classes II

**福岡教育大学附属福岡中学校特別支援学級

***福岡市発達教育センター

****糸島市前原東中学校

*****福岡教育大学附属特別支援教育センター第2部門

課題のみ適応するという状況から、同じスキルが要求されるような別の状況へとプランを拡大して使用するということを意味している。相互作用レベルでは、プランの形成を教師だけでなく、子どももプランの開発に関わるように移行することを意味している。プランの開発を教師中心から子ども中心に移すことが、この段階の特徴である。

3) 拡大段階

拡大段階では、1つの教科学習領域内であるいはその領域を越えた広範囲にわたって、PBIプランが使用される。したがってこの段階では、子どものプランの開発、使用、そして適用の経験を、特定の課題あるいは同じプランを要求している一連の課題のレベルよりは、ずっと広範囲まで広げることが可能となる。つまり、特定の課題に対してプランを開発しているような教師や子どもたちは未だ導入段階におり、教科学習領域に適用するようなプランを開発できれば拡大段階にいることになる。したがって拡大段階の目標は、子どもが状況に合った最も効果的な方法を用いて、どのように自分自身でプランを作成すればよいかを判断できるようなプランニング・スキルを発達させることである。

4) 統合段階

統合段階では、子どもが自分のプランニング能力を一般的な学習状況に適用するために必要なスキルを習得する。しかしこのレベルにおいても、教授－学習ストラテジー（方向づけ、習得、そして適用）は非常に重要であり、プランニング・プロセスやモニタリングの重要性を思い出す必要がある。

子どもがプランニング・プロセスを明確に理解したならば、彼らは日常生活の中で遭遇する学習状況や問題解決状況を扱うためにどのような活動やどのような検討が必要であるかについての判断に、プランニング・プロセスを適用するようになる。子どもは、これまでのプランニングの経験やプランニングの成果に関する自分の知識（成功も失敗も）を、自分の行動を導くために用いる。

3. PBIにおける教授－学習方略

各々の教授－学習段階において、教授－学習方略とよばれるPBIの指導過程が必要となる。この教授－学習方略の要素には、方向づけ、習得、適

用、の3つがある。

方向づけとは、その段階におけるプランニングプロセスを学習者に気づかせることである。習得とは、特定の課題に対するプランを開発し、使用し、適用することである。適用とは、テーマに基づいた活動や練習の中でプランを適切にそしてうまく使用することである。

4. 先行研究から

柘植（1997）は、PBIの有効性として次の点を指摘している。それらは、①指導の手順を段階的に示している、②指導の計画性が高い、③児童生徒は自分の問題解決の状況をモニターできる、④フィールドを対象とし理論と実践が密接に関係している、⑤従来の指導内容をそのままに、指導の方法を工夫すれば良い、⑥従来の指導形態の中で実施できる、⑦評価が容易である、である。

新島・平井・中山（2010・2011）は、小学校5年生の通常の学級においてPBIを実践した。国語の7単元、算数の9単元の授業においてPBIを取り入れたところ、プランニングに困難があるとされた6名の対象児は、自発的な課題実行が増えて取り組み方が変容した。また、対象児のうち2名の、DN-CASのプランニング標準得点の向上がみられた。

東原（2011）は、本邦の学校心理学に関する研究の動向を展望した。その中で、新島・平井・中山（2010）によるPBIの実践研究を取り上げた。そして、PBIという自分が何をしなければならず、どのように解決していくのか、自分でそれができているのかをセルフモニタリングすることを重視する学習過程は、メタ認知を促す授業と通じており、すべての子どもに教育的価値があると考えられる、と指摘している。

永野・八尋・川相・堀・中山（2011）の実践研究では、中学校の特別支援学級の各教科（数学・国語）と生活単元学習の単元においてPBIの実践が行われた。その結果、対象の生徒達がプランの良さ（プランを立てること、そのプランを実行しモニターすること、必要があれば修正すること）に気づき、一人ひとりの学習の取り組みが変化したことを報告した。このようにPBIは日本の中学校の特別支援学級においても適用可能であり、活用できるアプローチであることが明らかとなっ

た。

柘植（1997）の指摘をふまえれば、PBIは日本の教育的な環境においても導入が可能なアプローチとすることができる。実際に、新島ら（2010・2011）、永野ら（2011）の実践はそれを実証したものであるが、実践の積み重ねとしては未だ乏しいのが現状である。

Ⅱ 本研究の目的

本研究では永野ら（2011）の実践をさらに追求して取り組まれた、福岡教育大学附属福岡中学校の知的障害特別支援学級のPBIの実践を報告し、考察を加えることを目的とする。

Ⅲ PBI実践の実際

1. 生活単元学習における実践

1) 授業の概要

(1) 単元名 「洗車大作戦」

(2) 学習グループ

この学習グループは、中学1年生男子2名・女子3名、中学2年生男子4名・女子1名、中学3年生女子2名の計12名で構成された。

異年齢集団となるように生徒達を3つの班に分けた。各班は、それまでのプランニングに対する生徒の実態から、プランに対して有用感を感じている生徒とそうではない生徒で構成した。また、プランをコミュニケーションのツールとして意識できるように、他の生徒のプランを見て意見を言えそうな生徒を各班に配置した。

洗車内容により、ボディ洗いグループ、窓拭きグループ、車内清掃グループの3コースを設定し、それぞれのグループを教師1名が担当した。各班はすべてのコースの作業を単元全体の中で行った。

(3) 単元のねらいと計画

本単元は、洗車作業のプランを作って実行する活動を通して、指導者や友人の意見を聞きながら、自分でプランを修正したり、自家用車やバスの洗車をしたりしながら、職場体験に主体的に参加する生徒を育てることをねらいとした。また、プランニングを単元の軸とするために、単元の段階を、「方向づけ」「習得」「適用」の3ステップで構成した。

「方向づけ」の段階では、プランの目標と現在

の状況を確認することで、単元全体の方向性を生徒に示した。ここでは、実際に高速バスの車庫に行き、洗車される場面を直接見るができる機会を設定した。洗車の目的や洗車の手順、この単元の流れを生徒がつかめるように、見るべき視点を教師が示しながら見学できるようにした。

「習得」の段階では、自分に合ったプランを作ることでプランの有用感を感じることができるよう支援した。ここでは、本校職員の自家用車を洗車するプランを立てて、洗車をする活動を設定した。小集団で活動する意味、役割分担といった視点を持てるように、プランを立てて洗車を実際に実行することを繰り返し体験できるようにした。また、実習における指示の確認、洗車という作業技術の習得、プランを立て実行することについて、それぞれが主体的に取り組めるように、プランシートやプランボードを自分で活用できるようにした。さらに、本校職員のバスを校内で洗車する活動を設定した。自分のプランの質を高めるきっかけになるように、作業の視点を明らかにしてから、前時に小集団で考えた洗車のプランを参考にして、自分のプランを立てて、実行できるようにした。

「適用」の段階では、与えられた条件に応じて、目的に応じたプランを作ることができるよう支援した。ここでは、実際にバス会社を訪れる職場体験を設定した。今までの活動の流れを大切にしながら、これまでの小集団で取り組めるようにした。このことは、様々な問題に直面した時、仲間とコミュニケーションをとり、自分の役割を意識して作業分担をし、プランをツールとして使おうという態度につながると考えた。

2) 支援の工夫

授業を進めるあたって次のような工夫を行った。

- (1) 生徒が目的を達成するための重要なツールとしてプランを捉えるようになるために、洗車のプランの内容を活動のみの羅列から、判断する場面を想定したものになるように支援した。
- (2) プランを活用して成功したときに賞賛し、失敗したときには、その原因をプランの立て方とモニタリングのあり方の両面から指摘して指導した。
- (3) 実際の活動の中で生徒自身が戸惑った場面を

教師が捉え、生徒と考えながら、プランの中に、その判断の方法やタイミングを書き込ませるようにした。

- (4) 生徒が自分に合ったプランを選択できるように、いくつかの形式のプランを授業の中で生徒に示し、選択させながら授業を進めた。
- (5) プランを立てて実行する中で、それが知識になっていくと考えて、プランを書くことにこだわった授業を行った。
- (6) 初期段階では、文字化することで記憶させていくが、徐々に、カード形式のものでプランを作るように移行した。
- (7) プランをホワイトボードに立てる場合は、初期のプランと比較することができないため、ボードの写真を撮影して残した。前時の振り返る場合には、ボードのプランを次時に残して活用する。
- (8) 写真を見ないと意識化できない生徒がいるので、個に応じた配慮をした。
- (9) チェックは教師が作業中に声をかけることで定着すると考え、プランを意識させるために声を積極的にかけた。

3) 指導の経過

「方向づけ」の段階では、高速バスの車庫に行き、実際に洗車される場面を見て、作業員の方の話聞いた。「僕も高速バスを洗車してみたいけど、きれいにするのは難しそう」という感想を述べる生徒がいた。これは、洗車に対する意欲を喚起することにつながったとともに、洗車が成功したと判断するゴールについての気づきを促す機会となった。つまり、洗車が成功し、車がきれいな状態になるとはどういうことであるのかを、視覚的、体験的につかむことができた。また、生徒達は単元の最後に、自分たちがこの現場に職場体験に来て、作業するというイメージを持ち、生徒の単元全体に対する意欲を喚起することができた。

「習得」の段階では、自家用車を洗車する作業を行った。写真1には洗車作業をする生徒の様子を示した。ここでは、洗車のプランが、活動だけではなく、判断するタイミングとそのやり方を記入したものになるように、生徒が自分に合ったプランを選択できるようにしたり、教師とともにプランを立てたりした。写真2は判断の場面を書き入れた生徒のプランの例である。次に、プランを

立てて作業をし、その振り返りをするという過程を、洗車コースを変えながら繰り返すことで、生徒は洗車そのものが早く、きれいにできる体験をした。ここでは、「プランがあれば、きちんとできます」といった生徒の発言があった。生徒の一部はプランの有用感を感じることができるようになった。また、作業中にプランを確認し、作業が順調に進行しているかを確認する場面もあった。写真3にはプランを確認する生徒を示した。さらに、プランを使った洗車を繰り返すことで、その手順や判断をつかみ、プランを見ずに作業する生徒もいた。その生徒は、教師の「もし、途中で作業がわからなくなったらどうしますか」という問いかけに、「プランを見ればわかるので大丈夫です」と答えた。プランが手順だけにとどまることなく、自分自身の記憶を手助けし、忘れても大丈夫という気持ちの安定につながる様子があった。

「適用」の段階では、職場体験に行き、実際に高速バスの洗車を体験した。写真4には車内の清掃作業をする生徒の様子を示した。前段階で作ったプランそのものではなく、現地で働いている方に指示された内容を簡単なプランにして作業を行った。また、初めはバスが車庫に来てから始まるという、開始時刻がはっきりしない作業であったために、落ち着かない生徒がいたが、自分のプランに、「バスが来てからはじめ」と記入して確認させると落ち着くことができ、待ち時間に行うエチケット袋折り作業に集中できた。

4) 考察

本単元のように、課題が生徒の意欲につながるような生徒の関心のある、現実的でダイナミックなものを設定することは有効であった。これは、他の学習場面にも影響を与えて、作業学習における仕事に対する責任感を高めたと考えられる。次の生活単元学習の長距離高速バスを利用した宿泊学習にもつながった。

それぞれの班でコースの洗車を行う際にプランを使うことで、共通の課題が生まれ、教師がアドバイスや指摘をしやすくなり、コミュニケーションのツールとして利用できた。これは、「仕事を分担する」、「お互いに内容のやりとりがある」、「確認しあっている」という生徒の姿から考えることができる。さらに、班は異能力の小集団とし



写真1 自家用車を洗車する生徒



写真3 プランを確認する生徒

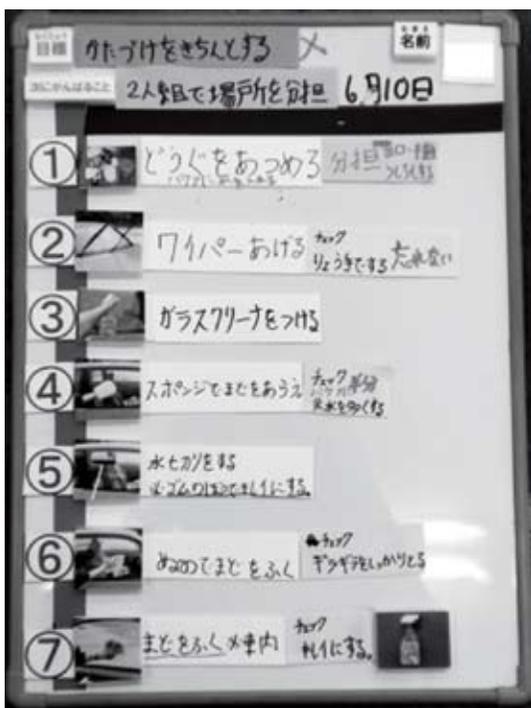


写真2 判断の場面を記入したプラン



写真4 職場体験で高速バスの洗車をする生徒

りの活動の手段として、写真の提示と言葉かけを行ったが、より生徒が主体的に振り返りができる手だてを考えることも今後の課題である。

プランに有用感をもてない生徒の場合、プランの立案やその内容に興味や関心を持ってないこと、短期記憶の弱さがその原因として考えられる。これらの点については今後検討が必要な課題である。

でも構成したため、活動や振り返りの中で、プランをシェアしながら学びあう姿も見られた。個々の学び方や、得意な能力が違う時には、グループやペアを組むことで、互いの成果や課題を見つけ出すことにつながった。

しかしながら作業をしている間、プランを意識できない生徒が意識できるようにするための手だてには教師の声かけの他にどのようなことが有効であるかを検討する必要がある。また、振り返

2. 作業学習における実践

1) 授業の概要

- (1) 単元名「バザーで販売する製品をつくろう」
- (2) 学習グループ

この学習グループは、中学1年生男子2名・女子3名、中学2年生男子4名・女子1名、中学3年生女子2名の計12名で構成された。

生徒を縫製班、木工班の2つの班に分けた。これは、生徒の希望をもとに前年度までの経験、健

康状態等を考えて決定した。各班では、製品の種類からさらに2つのグループに分かれて活動した。本実践でも、年齢と作業の経験の差を考慮してグルーピングした。縫製班、木工班ともに教師が2名ずつ担当した。

(3) 単元のねらいと計画

本単元は、バザーで販売する製品を、プランを立てて製作する学習を通して、状況に応じてプランを作る価値に気づくことができるようになることをねらいとした。

「方向づけ」の段階では、販売する製品を決定し、その製作を試みることができるようにした。ここでは、教師と共に製作をしながら、製品や材料の種類やそのコスト、作業の手順といった内容を生徒がつかむことができるように、それぞれの生徒の実態に応じた支援をした。

「習得」の段階では、自分で作ったプランを使って製作できるようにした。ここでは、自分に合った方法でプランを立てて作業ができるようにした。その際、今まで作ったプランシートやプランボードを参考にすることができるように用意した。さらに、製品や作業工程全体を考えると、作業を見直し、よりよいプランを立てることができるように、効率よく作業することの利点や完成した製品の質を判断する視点を伝えながら、自分のプランを立てることができるようにした。

「適用」の段階では、自分のプランを使って製品を製作できるようにした。ここでは、これまでの活動の流れを大切に、自分のプランをよりよく修正したものを使って作業に取り組めるようにした。その際、プランそのものにも目を向けさせ、欠席の生徒がいるときや急ぎの作業が入った時など、状況に応じたプランについて話し合う場面を設定した。そして、これからの生活において、様々な「問題」に直面した時、仲間とコミュニケーションをとり、自分の現在の状況に応じたプランを立て、プランをツールとして使おうという態度につながることを考えて単元の計画を立てた。

2) 支援の工夫

授業を進めるにあたって次のような工夫を行った。

(1) プランに有用感を感じることができるように、正確な作業につながったプランの内容を取

り上げ、賞賛した。

- (2) よりよいプランに修正できるように、作業中に修正点を一緒に考えたり、写真を撮ったりしておいた。
- (3) プランをコミュニケーションのツールと生徒が感じられるように、友達から作業について尋ねられるような場面を設定した。
- (4) 作業の状況を把握しやすくするために、プランを見てステップを確認することで、模様や色、順番を判断し、決定して進めるようにした。また、目標や現在の状況を把握して作業できるようにするために、プランや部材製作表を確認するように促した。
- (5) 部材製作表により、部材のそろい具合を見て、どの作業に取り組むかを判断できるように、部材の数を写真で数えられるようにした。
- (6) 作業の状況を判断しやすくするために、プランボードに製作ラインカードを貼ることで、製作した物を置くトレイと作業の状態を確認し、全体を把握しやすくした。
- (7) 部材の数を確認しやすいうように、製作個数を確認する教師とやり取りをした。
- (8) 作業の分担をする際に、メンバーのそれぞれができるだけ得意な作業に取り組めることを考えて決めるように助言した。
- (9) 無駄な時間を作らずに作業を進めることができるように、他のメンバーのプランを確認できる時間を設定した。
- (10) 部材製作における工程の一つひとつが定着してきているところは、工程をまとめて取り組むことができるように、プランの簡素化を助言した。

3) 学習の経過

「方向づけ」の段階では、前回、近隣の商店街で行ったバザーの経験を活かして、フリーマーケットに特別支援学級で参加することを伝えた。生徒達は、製品が売れる喜びや、得た利益を使った余暇活動を経験しているため、本単元に対して意欲的に取り組もうとする姿が見られた。また、販売する製品を木工班、縫製班で、教師が決定し、製品や材料の種類やそのコスト、作業の手順を確認した。その後、製品の製作を教師が与えたプランを使って試み、新しい内容の製作についても、プランが有効に働くことを実感できるように

した。補助具を使って作業することで技能的な負担を減らし、プランを使って主体的に活動できるようにした。写真5には補助具を使って作業を行う生徒の様子を示した。

「習得」の段階では、バザーに出す製品の製作に関わる役割を分担し、自分で使いやすい形態のプランを作り、作業に取り組みできるようにした。その際、今までのプランシートやプランボードを提示し、自分で選択できるようにした。また、部材製作表や製作ラインカードを利用して作業した。写真6には部材製作表を写真7には製作ラインカードを利用する生徒の様子を示した。これは、材料と完成品の関係を確認するだけでなく、現在の作業の状況を把握したり、これから取り組む作業の工程を選ぶ判断の基準になったりした。さらに、自分で作ったプランと他者のプランを比較できるように、他者のプランを利用して製作を行ったが、「人のプランはとてもやりづらい」といった意見や、「A君のプランは細かく説明があるのでわかりやすい」と他者のプランを参考にする生徒もいた。また、プランの質を高めることができるように、修正点や改善点を教師が指摘し、振り返りでプランに記入できるようにした。授業の中で完成する製品の数を複数回記録して比較する場を設定して、完成した製品の質を判断する視点を与えた。

「適用」の段階では、今までの段階を活かして、自分のプランを発展的に使って作業に取り組みできるようにした。ここでは、自分が置かれている状況、つまり、自分の役割や進捗状況について生徒自身がより確認できるような支援を行った。前段階で利用した、部材製作表や製作ラインカード、さらに、それぞれのグループでのミーティングの設定、それぞれの場面で起きた状況の記録に基づいた指摘によって、状況に応じたプランを考えることの価値を感じることができるようになった。その中で、2年生のある生徒は、「プランが頭の中に入っているのだから、プランを見る必要はありません。忘れたら見ます」と話していた。これは、プランが記憶の自己の支援に使えることに気付いた発言といえる。また、「習得」の段階で製作した製品と、寸法や仕上げ方などの質を高めた製品を比較させた。見てわかる視点については生徒が指摘し、気づかない視点については、教師が視点を

見本に貼り付けた。そこで、どのような点を意識してプランを考えたかを生徒とともに考えながら、プランを発展させていった。その結果、自分が製作した物をどの基準で判断するのかが明確になり、製品の質を高めることができるようになった。

また、この作業学習で製作した製品は、同時期に行った生活単元学習「フリーマーケットで、4組ショップをひらこう」の中で実際に販売した。写真8は製品を販売する生徒の様子を示した。「この製品、もっと丁寧に磨いてあったら買うのにね」といったお客さんの率直な感想を受け、一般の方が製品を見る視点を教師と生徒が共に感じることができた。

4) 考察

縫製班については、目標数などを表にして、見直しを持たせることは効果的であった。めあてと成果を生徒が比べることができ、それが次の取り組みにつながっていたと考えられる。生徒自身が、与えられた時間という制約の中でどれだけ作業ができるかを、自分で吟味できるようにすることは重要である。つまり「自分を知る」ことにつながる。実際、生徒達は生活単元学習や日常生活において、現実的なプランを立てられるようになってきていた。3年生については、プランを受験の面接試験に適用して自分の不安解消につなげたというエピソードがある。プランが、心の支えになっている生徒がいるということである。

木工班については、プランが頭の中に入っていると発言した生徒、つまりプランニングについて昨年度から取り組んでいる生徒の発言が重要である。「忘れたら見ればいい」というこの発言は、昨年度から取り組んでいる成果ではないかと考えられる。

日常生活の中でも、プランを立て、使うことができるようになってきていると感じた。プランと異なる状況になったときに、判断して考えて行動することが多くなったと考えられる。また、学習の中で、次に何をすればよいか、失敗した時にどうすれば上手くいくのかを考えることも多くなってきた。さらに、自分がやりたいことがあると、何も考えずに突っ走る行動が多かったが、こうした行動が減ってきた。

これからの課題としては、プランニングについ



写真5 補助具を使って作業する生徒



写真7 製作ラインカードを使う生徒



写真6 部材製作表を使う生徒



写真8 フリーマーケットでのバザーの様子

て、生徒一人ひとりに、今どんな力があるのか、次にどの部分をねらうかを、明確にする必要がある。また、グループで同じ目標に向かってプランを立てるときの手だてや、コミュニケーションをとるときの手だてについても探る必要があるだろう。継次処理が優位な生徒には特に有効であることがわかってきたが、同時処理が優位な生徒についてもプランが有効であることを確かめる必要がある。

IV 総合考察

生活単元学習の実践において、生徒の中にはプランを見ることなく作業を進めることができる生徒がいた。また、作業学習の実践においても、同様の生徒がいてプランが頭に入っているという趣旨の発言があった。こうした生徒はプランを十分に活用することができていたといえる。また、生徒らのプランが内在化したことを示している。

Miller, Galanter, Pribram (1960) は、随意的に実行されたプランを繰り返すことによって、その行動は手続き化され、自動化されたプランになると指摘している。こうした生徒達では学習を通してプランを自動化させたと考えることができる。また、知能のPASS理論 (Das, Naglieri, & Kirby, 1994) におけるプランニングの過程には、「背景知識にプランがあるか」というものが含まれていることから、プランが背景知識に蓄積されることを示している。この指摘を踏まえればプランが頭に入っている生徒達では、プランが背景知識となったとも考えることができる。

また、プランニングは前頭葉に由来する機能とされているが、前頭葉は情動や意欲等の内部から生じる情報を処理する（それら内部情報と外部情報との統合を行う）とされている。この点をふまえればプランニングは元来、内的な情報の処理であるため自己完結的な認知処理過程ということが

できる。

Das (2009) はプランニングは治療教育の中心に位置づけられるべき知的機能であると述べており、プランニングを中心にした支援は重要であると言える。また、内言という行動をガイドしたり、調整したりするための機能がなければプランニングを促進することが難しいとしている (Das, 2009)。このようにプランニングは言語による行動の調整機能の成熟に大きく関わっており、内言という自己との対話がプランニングにおいて重要な働きを担っている。本実践の結果は、知的障害のある生徒達であっても、十分にプランニングの機能に働きかける実践が可能であることを示している。知的障害があっても、個々のニーズに対応しながら、プランニングに働きかけることが重要なのは、プランを受験の面接試験に適用した生徒の例にある通りである。

プランを重視した実践を進める上で近藤 (1989) は2つの点を提案した。第1点目は、子ども達のプランが発揮されるうえで適切な課題が選ばれることである。つまり、一生懸命になれる課題を用意する必要がある。本実践では、生活単元学習において洗車という生徒の関心がある現実的で職場体験にも結びつく課題を、作業学習においてバザーで販売する予定の製品を作るという課題を用意することで、生徒達のプランを発揮する実践につながったと考えられる。

近藤が指摘する第2点目は、課題を呈示してから子どもが答えるまでのあいだを、辛抱強く待つことである。これは、子どもがどのようなプランを選択するのかを見るために待つのである。本実践では、各々の支援の工夫にこの点を見いだすことができる。例えば、活動において生徒が戸惑いを見せた場合、生徒と考えながらプランの中に書き込みをさせたり、プランを書くことにこだわった授業を行ったり (生活単元学習)、無駄な時間を作らずに作業を進めることができるように、教師が指摘するのではなく、他のメンバーのプランを確認できる時間を設定したり (作業学習) という支援があげられる。

PBIのような認知処理過程に関する理論や実践に基づいた指導は「認知教育」(Naglieri, 2003)とも呼ばれている。「学び方の教育」や「生きる力を育む」ということが叫ばれる教育の現状と認

知教育がめざすものは一致するといえる。このことから、今後一層、認知教育の実践を深めることが求められる。

文献

- Ashman, A.F., & Conway, R.N. (1993) Using cognitive methods in the classroom. London. Routledge. 渡部信一 (訳) (1994) PBIの理論と実践—教室で役立つ実践プログラム—. 田研出版.
- Das, J.P. (2009) Reading Difficulties and Dyslexia. Sage publications. New Delhi.
- Das, J.P., Naglieri, J.A. & Kirby, J.R. (1994) Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence. Allyn & Bacon. Boston.
- 東原文子 (2011) 学校心理学に関する研究の動向. 教育心理学年報, 第50集. Pp155-163.
- 近藤文理 (1989) プランする子ども. 青木書店.
- Miller, G.A., Galanter, E.H. and Pribram, K. H. (1960) Plans and the Structure of Behavior. New York: Holt, Rinehart and Winston. 十島雍蔵・佐久間章・黒田輝彦・江頭幸晴訳 (1960) プランと行動の構造. 誠信書房.
- 永野聡子・八尋健史・川相佳子・堀修二・中山健 (2011) 特別支援学級におけるPBIの実践. 福岡教育大学附属特別支援教育センター研究紀要, 第3号, 49-61.
- Naglieri, J.A. & Das, J.P. (1997) Cognitive Assessment System. Austin, TX:PRO-ED.
- 前川久男・中山健・岡崎慎治 (2007) 日本版 DN-CAS認知評価システム. 日本文化科学社.
- Naglieri, J.A. & Pickering, E.B. (2003) Helping Children Learn: Intervention Handouts for Use in School and at Home. Brookes Publishing. 前川久男・中山健・岡崎慎治 (訳) (2010) DN-CASによる子どもの学習支援—PASS理論を指導に活かす49のアイデア—. 日本文化科学社.
- 新島まり・平井みどり・中山健 (2010) 学習におけるプランニング能力を促進するPBI適用の試み. 日本LD学会第19回大会発表論文集,

254-255.

- 新島まり・平井みどり・中山健（2011）通常学級に在籍する発達障害児のプランニング能力を促進するPBI適用の試み. 福岡教育大学附属特別支援教育センター研究紀要, 第3号, 73-86.
- 柘植雅義（1997）プロセス・ベースト・インストラクション（PBI）について. 日本特殊教育総合研究所, 世界の特殊教育XI, 81-84.