

学級における
多層支援システム
(Multi-Tiered System of Support; MTSS)

BRANDI SIMONSEN, KAREN ROBBIE, KATHERINE MEYER,
JEN FREEMAN, SUSANNAH EVERETT, & ADAM FEINBERG

2021.11

2022.11 (日本語版)

Positive Behavioral Interventions & Supports (PBIS)



学級における多層支援システム (Multi-Tiered System of Support: MTSS)

制作者

Brandi Simonsen

Jen Freeman

Karen Robbie

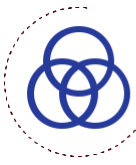
Susannah Everett

Katherine Meyer

Adam Feinberg

目的と対象者

この資料は、教師が、一連の児童生徒のニーズにおいて、ポジティブ行動支援 (positive behavioral interventions and supports: PBIS) といった MTSS の枠組みを学級で実施するためのガイダンスを提供するものである。教師は学級で、児童生徒たちに幅広い支援を常に提供している—その支援は、すべての児童生徒に対するユニバーサルな支援から、少数の児童生徒に対する集中的で個別化された支援にまで及ぶ。



ここに端的にまとめた目的は、PBIS に精通した教師が、児童生徒の**社会的・情緒的・行動的 (SEB)** なニーズに対して予防する、教える、対応するという学級での支援をうまく組み立てられるよう援助するためである。PBIS について新しく学び始めた教師であり、学級への導入についてさらに学ぶことに関心がある場合は、次のサイトを閲覧することを推奨する。[Habits of Effective Classroom Practice](#), (Center on PBIS, 2021) および [Supporting and Responding to Behavior](#), (Office of Special Education Programs, 2015)。

概要

効果的な教師の実践は、それが教職員と児童生徒に対して学校規模の支援システムの中で実施されると、非常に大きな影響をもたらす。学校は、児童生徒一人一人にとって公平な学業上の成果と SEB の効果を促進するために、様々な導入規模にわたって(例:州、校区、学校、学級) PBIS のような MTSS の枠組みに投資する(Center on PBIS, 2021)。複数の支援ニーズに合わせた層にわたって、一連のエビデンスに基づく実践を組み立てることは、効率的で効果的な学級での支援の提供を促進し、またその支援はデータに基づき方針が決められる。

学級において教師は、すべての学習者のニーズにこたえるために、厳密なエビデンスに基づき文脈的に関連する SEB への実践を実施し、差別化し、強化する(Simonsen & Myers, 2015)。この実践の手引きでは、効果的な SEB 支援において重要な 4 つの要素を強調する。



- **予防する**: 児童生徒が成功できるように設定することで SEB の問題を**予防する**。
- **教える**: 重要な SEB スキルを**教える**。
- **対応する**: SEB スキルの実行を促すように対応し、また繰り返される SEB の問題を減らすように**対応する**。
- **決定する**: データに基づき支援を維持するか調整する(例:強化する、調整する、段階的にやめる)かを**決定する**。詳細な手引きは [PBIS Technical Guide on Classroom Data](#), (Center on PBIS, 2021) を参照。

これらの要素は、SEB 支援のための他の包括的なアプローチと同様である(例、Prevent-Teach-Reinforce; Dunlapら、2010)。

効果を最大化するために、これらの実践は連続したの三層の支援から構成されている([図 1](#)を参照)。

以下の点は、それぞれの層について簡単に紹介し、すべての学習者のニーズを満たすために各層で実践を導入し差別化する際の重要な留意事項をまとめた表へのハイパーリンクを示している。この手引きの焦点は学級における実践とその留意点を示すことであるが、第2層と第3層のレベルの支援は、データ収集と意思決定にチームでの対応が必要であることに留意することが重要である。

- **第1層支援:** 第1層支援で支援のしっかりとした基盤を作る。[表1](#)は、第1層支援でそれぞれの実践を導入し差別化するための主な留意事項を示している。
- **第2層支援:** 追加のより手厚い支援を必要とする児童生徒を支援するために、各実践をより焦点化して実施するものである。共通のSEBニーズを支援するため、チェックインチェックアウト (CICO; Hawkenら, 2021) もしくは小集団での社会的スキル指導 (例、Cho Blairら, 2020; Kernら, 2020; Laneら, 2009) といった、標準化されたアプローチを検討する。[表2](#)は、CICOと小集団の社会的スキルの指導への追加の留意事項を含む、学級での主要な実践を焦点化して行う場合の主な留意事項を示している。
- **第3層支援:** 重大または持続的なSEBのニーズのある少数の児童生徒に対して、主な実践を個別化または強化した形で実施するものである。[表3](#)は、学級での実践を個別化し、包括的な支援計画を策定するための主な留意事項を示している。

[図1](#)に示すように、一連の層全体を通して教師は予防し、教え、対応し、決定する。**第1層支援**では、効果的に教室空間を設定し、予測可能なルーティンを作成して教え、児童生徒とつながりを持ち、学級の規範と重要なSEBスキルを選択して定義し、期待されるSEBスキルを促し、積極的に監督し、効果的な指導に従事することで、教師は**予防する**。教師は肯定的に表現された学級の規範とSEBスキルをわかりやすく**教える**。そしてSEBスキルの実行に対して具体的でポジティブなフィードバックを与え、SEBのエラーに対処するために励ますような修正のフィードバックを与え、修正のフィードバックよりもポジティブなフィードバックの方が割合が高くなるように、教師は**対応する**。

第2層支援では、教師はより構造化した形で、児童生徒とのつながりを向上させるルーティンを再度教え、プロンプトと監督することに焦点をあて、焦点化された先行子操作を実施することで、特定の対象集団に対する**予防をする**。教師は明確に対象となるSEBスキルを**教え**、第1層支援の規範や目標とつなげた形で焦点化した指導を行う。また教師は、**対応**の仕方についても焦点化する。明確でポジティブ、かつ励ますようなフィードバックを増やし、望ましい行動を承認する一連の手続きを強化し、SEBの問題を減らす対策を強化する。

第3層支援では、物理的な環境を個別に設定し、ルーティンを個別化して、児童生徒とのつながりを強め、SEBスキルを促すプロンプトを強化し個別化し、個人に合わせた先行子操作を行うことで、教師はより手厚く個々に合わせた**予防をする**。教師はSEBおよび学業スキルを個人に合わせ、より手厚く明確に**教え**、個別に教えられるSEBスキルが学級や学校の規範や期待される姿と適合するようにする。

また教師は、より手厚く個別化して**対応を行う**。教師は具体的でポジティブ、かつ励ますようなフィードバックをより強化し個別に行い、望ましい行動を承認する一連の手続きを強化し個別化し、将来的な SEB 問題を減らすための対策を強化する。

3つの層全体に渡って、教師は**決定を行う**。教師は実行度や、児童生徒の成果をモニターし、支援を維持するか修正するかについてデータに基づく決定を行う。

教師は、現在の学級における実践を評価する目的と、学級の児童生徒全員の個々のニーズにどれだけ対応した支援をしたかについて各表を見て確認することが推奨される。**表4**の行動計画は、主要な実践の実施と実行度のモニタリングの指針を得るために利用することができる。自分の専門的な学習目標のために目指す実践をいくつか選択することは、これらの実践の実行をさらに強化すると思われる。

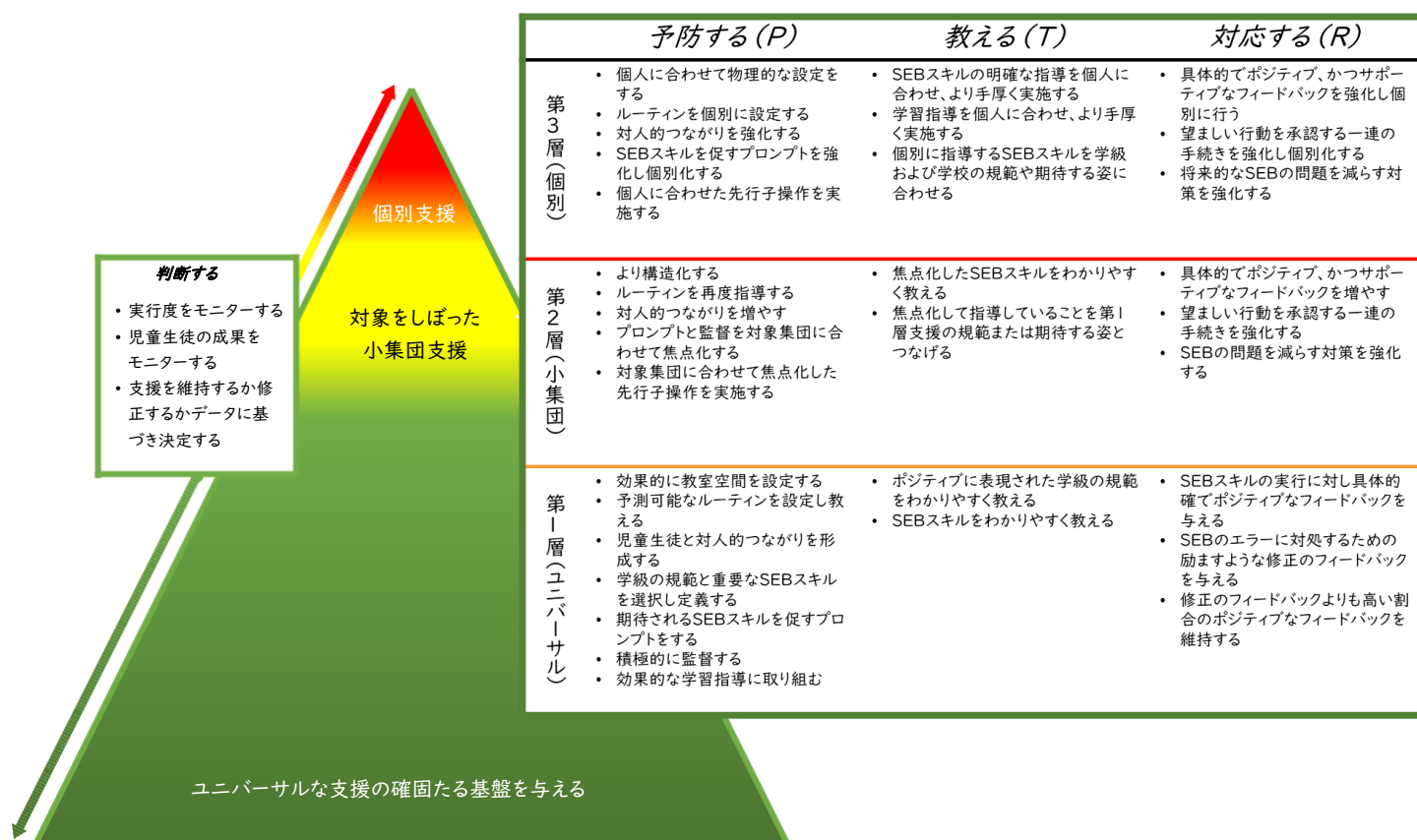


図1. MTSS の枠組みにおける予防 (P)、指導 (T)、対応 (R)



表1. 第1層支援の学級での実践

重要な要素	第1層の実践	第1層を実施する上での留意事項	第1層で個々のニーズに応じるための留意事項
予防	効果的に教室空間を設定する	<ul style="list-style-type: none"> 典型的な教育活動(例、小集団、学級全体、個人、および/またはリモート学習)を円滑にし、移動(例、教室の内の移動を計画する、教材を整理する)を容易にし、気をそらすものを最小限にするために教室の環境を設定する 学習を支援し(例、やり方を思い出させる)、教材を見つけやすくし、(例、ラベルを貼った箱)、学習活動に自分で取り組めるよう支援するための目的に合った視覚的プロンプトと掲示物を作成する 	<ul style="list-style-type: none"> 教室の環境を設定する際、多様な可動性とその他の身体的または精神的健康のニーズを考慮する(例、車いすでの利用ができる通路静かで落ち着いた空間)。 視覚的プロンプトを作成する際、多様な言語、読みやすさ、関連する能力を考慮する(例、文字と写真を組み合わせる)
	ルーティンを作成し指導する	<ul style="list-style-type: none"> 一日のスケジュールと時間割を掲示し確認する。 共通の活動のやり方を定義し、わかりやすく教え、促し、定期的に確認する(例、登校、終業、宿題の提出、グループでの活動)。 	<ul style="list-style-type: none"> 共通のルーティンや手順をいくつかのステップに分解する(例、課題分析をする)ことを検討し、ルーティンに追加の支援が必要な児童生徒たちにシンプルなステップを教え、促し、確認する。 必要に応じてルーティンを調整し再度教える。ルーティンおよび/または視覚的支援(例、ルーティンの順番の絵)のより頻繁な確認や構造化、繰り返し練習する機会を必要とする児童生徒もいる。
	児童生徒とつながりを持つ	<ul style="list-style-type: none"> 年度の始めに、良好な関係を確立するために児童生徒一人一人を知り、それぞれの家族と連絡を取る活動を計画し、歓迎する雰囲気をしていねいに作る。 毎日の始めに、児童生徒たちとつながりを持つために、ドアのところで元気に挨拶をするといったシンプルな方略を用いる。 一日を通して、真のつながりを持つ機会を提供する(例、ランチ会、学習のルーティンの中の仲間同士のつながり、協力して行うグループワーク)。 双方向のコミュニケーションで、家族や児童生徒と定期的に関わる。例えば、学校からのお便りで教師から情報を共有するだけでなく、熱心で活発な学級コミュニティを作るためにフィードバックと参加を促すなど。 	<ul style="list-style-type: none"> 家族と児童生徒に、つながりを持つための次のようなさまざまな機会を提供する。 <ul style="list-style-type: none"> (a) 家族と児童生徒のアイデンティティを尊重する、 (b) 幅広いニーズを考慮する(例、言語、能力、移動、スケジュール)、 (c) 授業時間以外で家族や児童生徒と関わりを持つ(例、新学期保護者懇談会や学校公開以外に)。 シンプルな関係構築のための方略(例、挨拶)を実行するとき、関わる児童生徒にいろいろなやり方を示し、それぞれの児童生徒が参加できるように、またコミュニケーション支援が整っているようにし、児童生徒一人一人のニーズに合うよう挨拶の内容を差別化する。

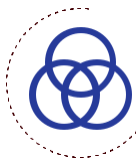


表1. 第1層支援の学級での実践(つづき)

重要な要素	第1層の実践	第1層を実施する上での留意事項	第1層で個々のニーズに応じるための留意事項
予防	学級の規範や重要なSEBスキルを選択し定義する	<ul style="list-style-type: none"> 学校の規範や期待する姿に学級を適合させる(学校にポジティブに表現された「期待する姿」がいくつかあれば)。学校の規範がない場合は、ポジティブに表現された学級の規範をいくつか(3~5つ)児童生徒に選ばせる(例、他者や環境、自分を気づかう)。 学級のルーティンの文脈に合わせて、規範や期待する姿を定義する。規範(行のヘッダー)、ルーティン(列のヘッダー)およびそれぞれのルーティンで規範と一致するSEBスキルの例(表のそれぞれのセル)を具体的に示すマトリクスを使用することを検討する。 	<ul style="list-style-type: none"> すべての児童生徒が、学級の規範や期待する姿を選択し定義することに積極的に関わることができるようにする。例えば、規範を選択し定義する活動を計画する時に、多様なコミュニケーションと言語の必要性を検討する。 すべての児童生徒が規範の中に自分を「見る」ことができ(表示)、マトリクスの中で示されているスキルに取り組むことができるように(スキルの個別対応化)、文脈的に、文化的にそして発達的にすべての児童生徒にとって適切である重要なSEBスキルを、児童生徒と一緒に幅広く特定する。
	期待されるSEBスキルを促す	<ul style="list-style-type: none"> 重要なSEBスキルを行う機会を児童生徒に示す前に、定期的に事前の注意喚起を与える(例、授業の始め、移動の前、活動を始める前)。 プロンプトが具体的にできるようにし、期待されるSEBスキルを説明する。 	<ul style="list-style-type: none"> すべての児童生徒が理解できるようにするために、口頭でのプロンプトに加えて、視覚、ジェスチャー、モデリングといった、非言語的なプロンプトを使用する。 自律的にできるようにするために、視覚的に思い出させるもの(例、チェックリスト、ルーティンの中で期待される一連の行動を示した写真)を提示する。
	積極的に監督する	<ul style="list-style-type: none"> すべての学級のルーティンが行われている間、教室全体の空間(物理的もしくは視覚的)を定期的に見て確認し、巡回する 監督している間は、児童生徒一人一人を確認し、授業参加を促進するために、近寄って、事前に注意喚起をし、具体的な言語称賛をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 授業参加を維持するために追加のプロンプトや称賛、軌道修正が必要な児童生徒には、監督と関わりを増やす。 多様な学習環境(例、バーチャル環境で電子的に取り組みを監督する)における児童生徒のニーズおよび/または多様なニーズ(例、大人の注目を受けたがらない児童生徒には誉め言葉を書いたメモを渡すことを検討する)に合わせて、監督の方法を調整する。
	効果的な学習指導に取り組む	<ul style="list-style-type: none"> 個別の応答、一斉応答、グループごとの応答の組み合わせを含む、頻繁で多様な反応の機会(OTRs)を通して児童生徒に学習指導に参加させる。 活動に合わせてOTRsを変え、OTRsを通して児童生徒が様々な方法参加できるような機会を幅広く設定する。応答様式(例、口頭、ジェスチャー、文字、または電子機器を用いた応答)、個人、小集団、または学級全体の一致応答、またはバーチャル授業では投票やチャットの活用を検討する。 児童生徒が教材の絵や文章、その他の要素に自分のアイデンティティが反映されていることを見ることができるよう、エビデンスに基づき文化的にも適切な教材を選択する 	<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒一人一人がOTRsにうまく参加することができるよう、追加の支援が必要な児童生徒にOTRsの事前指導をする 代替的にコミュニケーションを補助する機器を利用できるようにし、参加が可能ないように設定されているか確かめる。

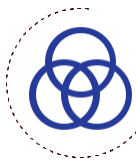


表1. 第1層支援の学級での実践(つづき)

重要な要素	第1層の 実践	第1層を実施する上での留意事項	第1層で個々のニーズに応じるための留意事項
指導	ポジティブに表現された学級の規範をわかりやすく教える	<ul style="list-style-type: none"> ・ 予防のセクションで説明されていた学級のマトリクスに定義されているように、それぞれのルーティンを行う中で、規範に一致する(一致しない)SEBスキルの「一般的な場合」を教えるために、様々なあてはまる例(あてはまらない例)を使用して、学級の規範をわかりやすく教える ・ モデルを示し(I do)、練習し(we do)、実践する(you do)のフォーマットを使用して、ルーティンの中で学級の規範に沿った行動を実行できているいることに関して、それぞれの児童生徒がその実行の機会を持ち、フィードバックを受け取れるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ すべての児童生徒にわかりやすい規範となるように視覚と社会的場面を示す物語を含めた手厚い指導を行う。一部の児童生徒にとっては、規範の視覚化はいつでも参照することができるので有効である。 ・ 必要な児童生徒には、特に児童生徒が以前に困難を示していた作業や授業の前には、規範に沿った行動を追加で練習し称賛を受ける機会を与える
	SEBスキルをわかりやすく教える	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学級の規範とルーティンの文脈で SEB スキルを教えることに加えて、児童生徒の SEB の成長を促すために教師は、(a)データに基づき追加で教える SEB スキル(例、支援を求める、問題を解決する)を特定し、これらのスキルを教える授業計画を作成したり、(b)エビデンスに基づくカリキュラムを適用したり、(c)これらのアプローチを組み合わせ使用してもよい。 ・ アプローチ(例、カリキュラムや教師が作成した授業)に関わらず、児童生徒に分かりやすい指導(手本、練習、実践)を行い、スキルと学級の規範とのつながりをもたせ、学級のルーティンの中で実践の機会と具体的なフィードバックを与える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教えるべき SEB スキルに優先順位をつける際、多様な能力とニーズを考慮する。 ・ エビデンスに基づくカリキュラムを適用する場合、授業の文脈的、文化的関連性を考慮する。 ・ すべての児童生徒が社会的スキルとコミュニケーションスキルを実行できるよう視覚的(例:問題解決の手がかりになる一連の絵)、代替の、または補語的なコミュニケーションの方略を検討する。 ・ 一部の児童生徒にとって難しい SEB スキルについては見直し、実践し、フィードバックをもらえる追加の機会を提供する。
対応	SEBスキルの実行に対し具体的にポジティブなフィードバックを与える	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学級の規範と一致する SEB スキルを実行している個人および集団を承認するため、特定の SEB スキルを言及して具体的な言語称賛を与える。 ・ すべての学習者にとっての文脈的、文化的適合性を最大化するために、児童生徒に好まれる称賛や承認の仕方についての調査に回答してもらう。 ・ 承認の仕方を児童生徒の興味、発達のレベルなどに合わせ、承認が行動の強化につながるようにする(例、SEB スキルを増やす)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 頻繁に間違いの修正を受けている児童生徒には、より多くの具体的な言語称賛を与える ・ 主要な SEB スキルにつながる努力、改善、向上を褒める。 ・ 難しいルーティンの間や、一年のうち厳しい時期には、強化する機会を増やすため、追加の承認のアプローチ(例、集団随伴性、トークン・エコノミー)を検討する。



表1. 第1層支援の学級での実践(つづき)

重要な要素	第1層の 実践	第1層を実施する上での留意事項	第1層で個々のニーズに応じるための留意事項
対応	SEBのエラーに対処するためサポートティブな修正のフィードバックを与える	<ul style="list-style-type: none"> ・ サポートティブな方法で SEB のエラーを修正する。学習指導上での修正と同様に、落ち着いて児童生徒に間違いと、その状況で文脈にふさわしい SEB スキルを伝える(例:「走らずに、教室では安全のために歩く約束でしたね。」)。 ・ 修正は、(a)短く、(b)児童生徒に文脈にふさわしい SEB スキルを実践する機会を与え、その後に褒め、(c)児童生徒を文脈にふさわしいスキルへ切り替えさせる。 ・ SEB のエラーに対応する時、暗に偏見を含むようなやり方をしないようにして教える(例:判断が誤りやすい点を特定したり、ルーティンの中立化を実施する)* 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 口頭でのエラーの修正に加えて、視覚的支援と文脈にふさわしい SEB スキルを実践する追加の機会を与える。 ・ 行動のエラーが将来起こりにくくなるように必要に応じて SEB スキルを再度教える。 ・ 低強度の対応方法を付け加えることを検討する(例、個別相談、反省文、計画的無視、ここに対応した強化)。
	ポジティブなフィードバックを修正のフィードバックよりも高い割合で維持する	<ul style="list-style-type: none"> ・ 一つの修正ごとに、少なくとも5つの称賛の言葉または称賛する関りを提供する。これにより学級環境を強化的な(称賛ベースの)雰囲気に設定することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業への参加を増やし、逸脱を減らし、良い雰囲気を維持するために、修正に対する称賛の割合をさらに高めに保つ(例:障害がある児童生徒や追加の支援が必要な児童生徒には9:1)。
意思決定	実行度をモニターする	<ul style="list-style-type: none"> ・ 上記の実践を行う際の自己評価のために簡易な実行度データを収集する(例:ポジティブな言葉と修正の言葉の回数をつける、反応の機会を数える)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 実行度を示すデータが理想とする水準より低い場合、改善の目標を定め(例、具体的称賛の割合を増やす)、モニターを続け、適当な場合には追加の研修とコーチングの支援を求め、実行度を高める努力やその向上が見られた場合にはそれをお祝いする。
	児童生徒の成果をモニターする	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童生徒の SEB スキルに関する簡易な成果データ(例、授業参加できている/できていない、目標のスキルの実行)を収集し、(a)すべての児童生徒に対する第1層支援の実施と個々に応じた対応についての指針を得る、(b)誰に有効であったか、誰が追加の支援を必要としているかを判断する。 ・ 公平な支援と利益を受けていることを確認するため、すべての児童生徒のサブグループ(例、人種/民族、性別、言語、障害の有無)の成果をモニターする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 第1層支援が児童生徒のニーズに対応していないことがデータにより示されている場合、以下のような追加のデータを収集して懸念点をより明確に定義し、支援を強化するための行動計画を特定する。 (a)児童生徒のスキル(例、SEB、学業、授業参加/出席のデータ)、(b)困難がみられる状況(例、特定のルーティン、内容、活動、時間帯)

*問題行動への指導の公平性を改善するために、判断を誤りやすい点や実施手順の中立化、またその他のアプローチについてより詳しく学ぶためには [A5 Point Intervention for Enhancing Equity in School Discipline](https://www.pbis.org/resource/a-5-point-intervention-approach-for-enhancing-equity-in-school-discipline) (McIntosh et al., 2018) を参照のこと。[<https://www.pbis.org/resource/a-5-point-intervention-approach-for-enhancing-equity-in-school-discipline>]

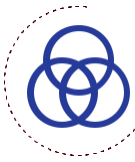


表1. 第1層支援の学級での実践(つづき)

重要な要素	第1層の 実践	第1層を実施する上での留意事項	第1層で個々のニーズに応じるための留意事項
意思 決定	支援を維持するか修正するかについてデータに基づく意思決定をする	<ul style="list-style-type: none"> ・全員にスクリーニングの手続きを実施し、焦点化した支援(第2層支援)または集中的な支援(第3層支援)に相当する追加のSWB支援を必要とする児童生徒を特定する。 ・さまざまなデータ資源(実行度、成果、スクリーニング)を利用して、(a)すべての児童生徒のニーズに合うよう支援を増やすまたは減らすこと、もしくは(b)より焦点化したまたは集中的なニーズがそれぞれある一部(第2層支援)または少数(第3層支援)の児童生徒にそれぞれ、追加の支援を検討することに関して、意思決定を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・強化した第1層支援の実践と成果をモニターし、ある領域、または複数の領域で(例、SEBスキル、学業スキル)個別の児童生徒が、焦点化した支援(第2層支援)または集中的な支援(第3層支援)を必要とするかどうかを検討する。

表 2. 第2層支援の学級での実践

重要な要素	第2層の実践	学級で第2層を実施する上での留意点	CICOを実施する上での留意点	社会的スキルの指導を行う上での留意点
予防	構造化する	<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒がSEBをうまく発揮できるようにさらなる支援をするため、学級環境をより構造化する方略を検討する(例:席の配置、静かなルーティンを行うために指定された場所、主なSEBスキルの視覚的プロンプト)。 	<ul style="list-style-type: none"> 毎日活動ごとに、その始まり(チェックイン)と終わり(チェックアウト)に児童生徒のルーティンをさらに構造化するため、CICOを実施する。 CICOを実施するための物理的空間を設定する(例、紙類を集めるためのかごやクリップボード、すばやくチェックイン/アウトができる場所)。 	<ul style="list-style-type: none"> 標的とする社会的スキルを指導するための場所を選び、構造を最大化し、気を散らすものを最小化する(例:会議室やオフィスの中の静かな場所、児童生徒全員が小集団の活動に取り組むときの教室のテーブル)。
	ルーティンを再度指導する	<ul style="list-style-type: none"> SEBスキルを実践する機会を増やす、休憩を取る、その他小集団のニーズに合わせて焦点化した調整をすることを含む、児童生徒のルーティンに具体性と予測可能性を増やす。 	<ul style="list-style-type: none"> CICOを導入する際、新しいCICOのルーティンを児童生徒に教え、新しいルーティンのことを家族に伝える。この指導の間、必要に応じて学級のルーティンと規範を確認し再度指導する。 	<ul style="list-style-type: none"> 標的とする社会的スキルの指導のために予測可能なルーティンを確立し教える。それは、取り出し授業の状況で小集団で実施され、その指導の後に通常学級に再度戻る際のルーティンが含まれることがある。
	つながりを増やす	<ul style="list-style-type: none"> 仲間同士のつながりのために焦点化した機会を設定する(例:課題に仲間と取り組む機会を与える、仲間同士の称賛または承認)。 児童生徒と教師のつながりのために焦点化した機会を設定する(例:ランチ会、個別の面談、体育の間の1:1の散歩)。 家族とのつながりのために焦点化した機会を設定する(例:オンライン茶話会、家族が気軽に立ち寄る時間)、焦点化したSEBニーズのある児童生徒の家族への働きかけを増やす..... 	<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒とつながる機会を増やすためにCICOを利用し(一日の始まりのチェックインの時、それぞれの活動の終わり、一日の終わり)、また児童生徒が家族とつながるための機会(家のチェックインの時)も提供する。 毎日の進捗報告(DPR)で短いポジティブなコメントやその他の情報を家族と共有し、DPRに家族のコメント欄を設けて同様に家族からもやり取りができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒がSEBを実践し般化させる機会を意図的に作り、標的の社会的スキル指導の内外で互いにつながりを持つ。 幅広い熟練した教師(例:学校の心理士、カウンセラー、特別支援教育専門家またはソーシャルワーカー)が標的とする社会的スキルの指導を行うことにより、より広い学校のコミュニティと児童生徒とのつながりをさらに強化する機会を与える

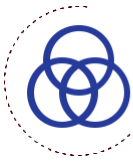


表 2. 第2層支援の学級での実践(つづき)

重要な要素	第2層の実践	学級で第2層を実施する上での留意点	CICOを実施する上での留意点	社会的スキルの指導を行う上での留意点
予防	焦点化したプロンプトと監督	<ul style="list-style-type: none"> ・標的の SEB スキルの視覚的プロンプトと言語的プロンプトを増やす。 ・近くまで行き積極的に監督する、(児童生徒が SEB または学業スキルを実行している時) 具体的な称賛の機会を追加で提供する、および/または状況に応じた SEB スキルを使用するよう適時の切り替えをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・朝のチェックインの時、あなたが CICO の担当者ならば、その日のためにプロンプトと事前の注意喚起を与え、児童生徒が必要教材を持っているか確かめ、何も書かれてない DPR を児童生徒に渡す。 ・ DPR には、忘れないよう規範が書いてあり、項目ごとに評価ができるようになっている。 ・それぞれの授業時間または活動のはじめに、児童生徒がそれぞれ CICO に参加し手短かにチェックインする(そして DPR を記入してもらう)。この簡潔なチェックインの間、児童生徒とポジティブにつながり、おもな SEB スキル(学級の規範に関連する)を促し、最初の学級での活動へ移行する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会的スキルの指導の時に学んだスキルを学級で教師や仲間に伝える機会を与える ・学級で小集団の活動の時に学んだ SEB スキルを思い出させるために、視覚的プロンプト(例: 配布プリント、ポスター、カード)を検討する。 ・それぞれの学級活動の前と最中に、SEB スキルを促すために焦点化したプロンプト(例: 声かけによりリマインダー、標的スキルのジェスチャーを見せる)を与える。
	焦点化した先行子操作を実施する	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒を支援するために、追加の焦点化した学級での対応の調整を検討する(例、選択する機会を増やす、課題の難易度を調節する、応答の仕方を調節する)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・CICO によって設定されたより手厚いルーティンに加えて選択肢を増やし、CICO をしながら他の学級での SEB スキルを思い出させ、児童生徒が利用できる強化子を思い出せるような別の機会を検討する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・標的とした社会的スキルの指導の中で教えた SEB スキルを促すことに加えて、練習し、選択肢を与え、他の関連する先行子支援を併せて利用する追加の機会を与えることを検討する。
指導	標的とする SEB スキルをわかりやすく教える	<ul style="list-style-type: none"> ・再度指導し、第1層支援で教えた SEB スキルを実践するための追加の機会を与える。 ・再度指導するとき、標的とする SEB スキルを支援するためにさらにわかりやすく、より具体的に、および/または小集団行うよう授業を設計する。 ・頻繁に確認の機会を持つ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・CICO ルーティンを教える時、学級と学校全体の規範の文脈で重要な SEB スキルを再度教える。 ・毎日の始まりやそれぞれの活動の終わり、一日の終わりに簡易なチェックインを行うとき、データにより再指導が有効であると示されている規範と関連する、重要な SEB スキルのミニ授業(または復習)を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・標的となる社会的スキルの指導とともに、教師はニーズがあるとして焦点化された領域の SEB スキルをわかりやすく教える、エビデンスに基づくカリキュラムを適用し実施することがある。カリキュラムには、特定のニーズ(例、不安に対処する)に焦点化して設計されているものもある。また、教師に焦点化したニーズに基づく特定の授業を選べるよう選択肢を与えるものもある。



表 2. 第2層支援の学級での実践(つづき)

重要な要素	第2層の実践	学級で第2層を実施する上での留意点	CICOを実施する上での留意点	社会的スキルの指導を行う上での留意点
指導	指導を第1層支援の規範や期待する姿とつなげる	<ul style="list-style-type: none"> ・ 標的とする SEB スキルの指導が、学級全体の規範および、すべての児童生徒に教え、促し強化した第1層支援の SEB スキルとつながっているようにする。 ・ 学級内でスキルを適切に使う方法を、さまざまな例と、ロールプレイ、問題解決、実演ををする複数の機会を設けて追加の授業をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 毎日の進捗報告 (DPR) が学校と学級の規範 (例、他者、環境と自分を気づかう) に基づくようにし、DPR に書かれた言葉や、口頭での声掛け、再指導およびフィードバックが、すべて直接第1層支援の規範につながられるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教師はグループ活動の規範を教える時にも、学校や学級の規範と一貫させる。 ・ 社会的スキルの授業の一部として学んだ SEB スキルを、明確に学級の規範につなげる。社会的スキルの指導のとき、教師は必ず、児童生徒それぞれの学級の規範を把握しておき (児童生徒が複数の学級から集められてグループにされている場合)、それぞれのスキルが規範とどのようにつながっているかをわかりやすく教える。
対応	具体的でポジティブかつ励ますようなフィードバックを増やす	<ul style="list-style-type: none"> ・ 具体的な称賛の頻度を増やし、児童生徒の好みと一致する方法で称賛を与える。 ・ 励ますフィードバックをより具体的にし、SEB エラー (例、文脈にふさわしくない行動) の後に、標的となる SEB スキルを実践する機会を増やす。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ それぞれの学級活動や授業時間の終わりに、(a) 自づお生徒の行動に対して具体的でポジティブな、もしくは励ますようなフィードバックを与え、(b) 毎日の進捗報告で児童生徒の行動を3段階で評価する (児童生徒の行動が期待される姿に沿わない、沿っている、期待以上であるの3段階で) ・ 一日の終わりに CICO の担当者は児童生徒をチェックアウトし、一日を振り返り、評価とフィードバックのまとめを行い、児童生徒がその日、目標を達成したかどうかを判断し、児童生徒が家に持って帰れるよう DPR のコピーを渡す。そして DPR のデータを CICO のデータベースに入力する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 標的となる社会的スキルの指導のとき、指導に参加していることと特定の SEB スキルを使ったことについて、具体的でポジティブな励ますようなフィードバックを与える。 ・ いつもの学級活動のときにも (例、標的となる社会的スキルの指導以外)、SEB スキルを促し改善し、流ちょうさを高め、他の場面へのスキルの般化と適用を促進するため、具体的でポジティブな励ますようなフィードバックを与える。

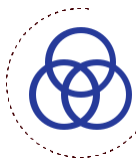


表 2. 第2層支援の学級での実践(つづき)

重要な要素	第2層の実践	学級で第2層を実施する上での留意点	CICOを実施する上での留意点	社会的スキルの指導を行う上での留意点
対応	一連の承認方法を強化する	<ul style="list-style-type: none"> 形式と機能(例、注目、具体物、活動、課題からの休憩、感覚)、利用可能性(例、常時利用可能 vs. 特別な場面)、およびスケジュール(例、頻繁 Vs. 頻繁でない、予測可能 vs. 予測不可能)などにおいて、多様な一連の承認方法を実施する。 	<ul style="list-style-type: none"> フィードバックと評価を与えることに加えて、目標を達成した日に児童生徒たちが選べる承認のための活動のメニュー(例、教師と仲間とのランチ、宿題免除パス)を作成することを検討する(これは、さまざまな値段のついた活動をポイントで「購入する」ことができるというトークンエコノミーでも、単に目標を達成した日に利用できる形でもよい)。 	<ul style="list-style-type: none"> フィードバックに加えて、主要な SEB スキルを認めて強化するための承認システム(学級全体、または標的の社会的スキルの指導に参加している小集団の児童生徒たちに)を適用することを検討する。
	SEB の問題を減らす方略を強化する	<ul style="list-style-type: none"> SEB エラーに対処するために児童生徒のニーズに基づき、最小から最大へ向けて一連の対応を実施する。例えば、より集中的で焦点化した対応方略(例、分化強化、問題解決の面談)を用いる前に、まず児童生徒に近づき、望ましい行動の方に切り替え、再指導することをまず増やして実施することを検討する 	<ul style="list-style-type: none"> 励ますような修正のフィードバックを与えることに加えて、児童生徒が継続して困難を感じる(例、フィードバックを受け入れる、活動の間の移行)時には、CICO ルーティンを再度教えることを検討する。 また、SEB エラーに対処するために、最小から最大に向けて(前の欄を参照)一連の対応を検討する。 	<ul style="list-style-type: none"> 励ますような修正のフィードバックを与えることに加えて、文脈にふさわしくない行動に代わる標的となる SEB スキル(例、授業の課題を破る代わりに、助けを求めることを児童生徒に教える)を再度指導することを検討する。 般化が起こりやすくするために、自然な文脈で標的となる社会的スキルの追加の指導を行う。 最小から最大に向けて一連の方略を追加することを検討する(2番目の欄を参照)。
意思決定	実行度をモニターする	<ul style="list-style-type: none"> それぞれの焦点化した方略について、実行度をモニターし、方略が意図した通りに実施されているかを確かめる。 	<ul style="list-style-type: none"> CICO のそれぞれの項目の実行度をモニターする(チェックインとアウトの活動、毎日の進捗報告の記入、家庭でのチェックイン)。 	<ul style="list-style-type: none"> 標的となる社会的スキルの指導と、学級に戻るルーティンの実行度をモニターする。

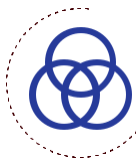


表 2. 第2層支援の学級での実践(つづき)

重要な要素	第2層の実践	学級で第2層を実施する上での留意点	CICOを実施する上での留意点	社会的スキルの指導を行う上での留意点
意思決定	児童生徒の成果をモニターする	<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒たちの SEB スキルをモニターすることで、焦点化した支援の進捗と利益について有効な方法で検討する。 すべての児童生徒のサブグループ(例、人種/民族、性別、言葉、障害の有無)の目標とする成果をモニターすることで、支援の利用と利益が公平に行き渡っていることを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒一人一人の毎日の進捗報告の評価(例、ポイント数)を集計しまとめ、児童生徒の個別の成果をモニターし、また学校全体、学年ごとおよび/または学級ごとの集計データからプログラム全体の成果をモニターする。 	<ul style="list-style-type: none"> 標的とする社会的スキルの指導のときと、自然な文脈(例、いつもの教室や学校のルーティンを行うとき)とで、SEB スキルを児童生徒が実行しているかをモニターする。児童生徒個人と集団レベルの成果を要約する。
	支援を維持するか修正するかをデータに基づく意思決定する	<ul style="list-style-type: none"> 実行度と成果のデータに基づき、児童生徒の利益を最大化するため、実践内容および/または焦点化した支援の種類を調整する。 焦点化した実践の実行をサポートするため、次の自己管理方略を検討する。(a)プロンプトを増やす、(b)主要な実践(例、プロンプトまたは称賛を増やす)の実行について、紙と鉛筆での記録、カウンター、またはスマートフォンのアプリ(例、Be+; Center On PBIS, 2019)を使って自分でモニターする、(c)実施したことの成功をお祝いする。 	<ul style="list-style-type: none"> 実行度と成果のデータに基づき、実施する支援を調整する。 個々の児童生徒に対して、支援を維持するか修正するか判断する。 <ul style="list-style-type: none"> 児童生徒が着実に進歩している場合は支援を段階的に減らし、自己管理の CICO および/または第1層支援へと移行することを検討する。 児童生徒が標準の CICO では改善しない場合は、行動の機能に基づく調整(例、Breaks are Better; Boyd & Anderson, 2013)、特定の SEB スキル(学業/SEB スキル支援)またはその他の調整(Majeika ら、2020)を検討する。 児童生徒が引き続き継続的で深刻な SEB の問題を示している場合は、集中的かつ個別の SEB 支援(第3層)を検討する。 	<ul style="list-style-type: none"> 実行度と成果のデータに基づき、集団内のすべての児童生徒のニーズによりよく適合させるため、標的とする社会的スキルの指導グループを調整する。 個々の児童生徒に対して、支援を維持するか修正するか意思決定する。 <ul style="list-style-type: none"> 児童生徒が着実に進歩している場合は段階的に支援を減らし、第1層支援の SEB 指導に移行することを検討する。 児童生徒が標的とする社会的スキルの指導で成果を出していない場合は、指導要素(例、スケジュール、指導者、標的とする内容、グループメンバー)の調整をし、別の第2層支援(CICO など)を導入する。 児童生徒が引き続き継続的で深刻な SEB の問題を示している場合は、集中的かつ個別の SEB 支援(第3層)を検討する。



表 3. 第 3 層支援の学級での実践

重要な要素	第 3 層 の実践	学級で第 3 層の実践をする上での留意事項	個別の包括的な支援プランの作成における留意事項
<p style="text-align: center; font-size: 24px; font-weight: bold;">予防</p>	<p>個人に合わせた効果的な設計</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 教室の設計、配置および資料を、(a)SEB スキルと文脈にふさわしい行動を促し、(b)文脈にふさわしくない行動の機会を最小化するように適合させる。例えば、心を落ち着かせる方略に取り組んでいる児童生徒のために決まった場所を設定し、事前に教え、実践し復習しておいた心を落ち着かせる方略のわかりやすい視覚的てがかりを利用できるようにし、児童生徒が容易にその場所へ行けるようにする。 • 教室の生徒たちの個別の必要性に合うようその他の物理的空間の調整を検討する。 	<ul style="list-style-type: none"> • 総合的評価の中で特定された、児童生徒特有の学級ルーティンの際に必要な場所（例、グループ分け、座席、視覚的遮断、資料の利用）を考慮する。例えば、その児童生徒が別の場所やより気をそらすものが少ない空間、その他個別に対応した場所を必要とするかどうかを検討する。 • 総合的評価に基づき、個人に合わせた感覚に関わる環境の調整を追加で考慮する（例、ノイズキャンセリングヘッドホンの利用、感覚的プロンプトを増やす/減らす機会）。 • 安全上の物理的空間の修正を検討する（例、自傷の履歴のある児童生徒が、監視下でない状況で鋭利なものを利用することを減らす）。
	<p>個人に合わせた予測可能なルーティン</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 児童生徒の一日を通して、予測可能性を高めるため個人に合わせたスケジュールを検討する。これは、不安症や、移動が難しい生徒、クラスのスケジュール異なる生徒（例、発話や言語の補助のため、薬をもらいに保健室に行く）にとって、特に有効である。 • 教室内での休憩への変更といった、予期しないスケジュールの変更があった場合は、事前に変更を児童生徒に伝え、必要に応じて追加の支援を提供する。 • 特定の学級ルーティンをわかりやすく教え、練習する。難しいルーティンの課題分析（例、ルーティンを小さなステップに分解する）を行い、ひとつずつ順を追って教える。例えば、課題を完了するルーティンは次のように定義することができる：1)学級の課題を、教室の前の「IN」ののかがごに出す。2)自分の机に戻る。3)読む本を選ぶ、または静かに絵を描く。4)教材や援助が必要な時は、黙って手を挙げる。5) 教師が名前を呼ぶまでまたは来るまで待つ。 	<ul style="list-style-type: none"> • 総合的評価によって判断された児童生徒のニーズに応じて、児童生徒に個別に設定されたスケジュールに計画的な休憩や、非随伴の注目、またはその他の個別化されたルーティンを組み込むことで、授業参加を支援し文脈にふさわしくない行動を最小化する。 • 簡単な活動と難しい活動（例、それぞれ、成功の可能性が高い活動と低い活動）の間を行き来するような、個人に合わせたスケジュールを検討する。 • 第2層支援に含まれるルーティンを強化する。例えば、注目は、文脈にふさわしくない行動に対して好まれた、および/または行動を維持する強化子とされているため、(a)チェックインと非随伴の注目の機会を増やすか、(b)チェックインに好きな大人および/または友だちをもっと組み込むといった CICO ルーティンを強化する。 • 児童生徒がさらに悪化したまたは危機度の高い行動をする場合は、その悪化を抑えるための明確なルーティンを定義し、教え、実践する。

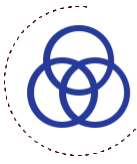


表3. 第3層支援の学級での実践(つづき)

重要な要素	第3層の実践	学級で第3層の実践をする上での留意事項	個別の包括的な支援プランの作成における留意事項
予防	つながりを強化する	<ul style="list-style-type: none"> 第3層支援のアセスメントと支援計画に児童生徒と家族を参加させ(個別支援チームのメンバーとして)、頻繁で多方向のコミュニケーションを確立することで、個別支援を強化し、調整された支援を改善し、その他の重要な情報(例、投薬の順守と変更、複数の状況にまたがってうまくいった計画の内容、気分や行動の評価)を共有する。 児童生徒と教師の強い関係性を構築し、児童生徒にとってのSEBの利益(例、児童生徒の自信、学校や仲間関係への満足度、学業の成績;LoCasale-Crouch et al., 2018; Solomon et al., 2000; Wentzel et al., 2010)を増大させるため、つながりを強める。例えば、関心の高い話題について話し、好きな活動の中で児童生徒と関わる機会を増やす。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援計画に家族を関与させるため、より集中的で構造化されたアプローチを検討する: <ul style="list-style-type: none"> 当事者中心の計画(Person-Centered Planning; PCP)は、(a)児童生徒の将来に対する目標と懸念事項を伝え、(b)生活の質とコミュニティとのつながりを優先し、(c)特定の目標とニーズ*に特化した支援を作り上げるために児童生徒と家族の声に耳を傾ける。 支援システムの中で子どもと家族を中心とした、総合的かつ階層化された支援を提供するためにラップアラウンドの手続きをPCPに組み込む。ラップアラウンドは、(a)児童生徒と家族の声を優先し(b)複数の組織(例、児童福祉、学校、個別の省庁)と生活領域を超えて総合的で個別のサポートを統合し調整する、強みに基づく柔軟なサービスにつながる。
	SEBスキルのプロンプトと積極的な監督を強化し個別化する	<ul style="list-style-type: none"> 個々の児童生徒の必要性に基づいて、SEBスキルと学級の規範へのプロンプトを個別化する。 第2層支援に個別化したプロンプトを組み込むことを検討する。例えば、児童生徒がCICOに参加する場合、「責任感を持つ」という学校の規範を児童生徒のDPR上では、「しんどいときは休憩を申し出る」という個別のSEBスキルとして含めることもできる(第3層支援の修正)。 難しいルーティンを行うときは、積極的な監督を強化する。例えば、すべての児童生徒を積極的に監視している中で、より大きなニーズのある個々の児童生徒にはプロンプトと近寄って対応すること、具体的なフィードバックを多く提供するようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> (a)個人に合わせたルーティンのステップおよび/または(b)主なSEBスキル(例、問題行動の代替行動として教えられたスキルおよび/またはその他の文脈にふさわしいSEBスキル)について視覚的(例、文字および/または絵)また言語的にな手がかりを与える。児童生徒がルーティンとSEBスキルを流暢に行えるようになったら、プロンプトを徐々に減らし、自立を促す。 積極的な監督を個別に適合させることを検討する(例、注目獲得によって強化される問題行動への注目を最小限にし、行動が悪化しているときの安全を確保する)。

* パーソン・センタード・プランニングについての詳細は、Kincaid & Fox (2002)を参照。
ラップアラウンドプロセスについての詳細は、Eber et al. (1997) and Eber et al. (2014)を参照。



表3. 第3層支援の学級での実践(つづき)

重要な要素	第3層の実践	学級で第3層の実践をする上での留意事項	個別の包括的な支援プランの作成における留意事項
予防	その他の個別化した先行子の介入を実施する	<ul style="list-style-type: none"> 一人以上の児童生徒におけるSEBの問題と関連する他の要因(例、空腹、活動のレベル、好きな活動からそうではない活動への移行)を考慮し、これらの要因に対処するための個別化した方略(例、おやつ、活動中の休憩、注意深く順序立てた活動)を作成する。 	<ul style="list-style-type: none"> 総合的評価からSEBの問題を予測することが示されたその他の要因に、対処するための追加の先行子介入を実施する(例、固定スケジュールで非随伴の注目を与え、問題行動につながる注目されない時間帯をなくす; 感覚刺激を得るために文脈にふさわしくない行動をする児童生徒に、感覚を刺激するような休憩を間に挟む; 指導を逃避する児童生徒にはスケジュールを小分けにする)。
指導	SEBスキルの明確な指導を個別化し強化する	<ul style="list-style-type: none"> 明確な指導(例、モデリング、練習の機会、および具体的なフィードバック)を通じてSEBの指導をさらに個別化し強化し、SEBスキルが事前に決めた基準か流暢なレベルに達するまで復習と練習を続ける。 複雑なSEBスキルには、課題分析を行い、「会話を始める」といったスキルをより小さなステップ(例、友達の名前を言う、話題を挙げる、質問をする、友達が答えるまで待つ、順番に答える)に分解する。 	<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒の個別の行動計画において示された特定のSEBスキルの明確な指導を強化し個別化する。その計画とは、文脈にふさわしくない行動(例、難しい課題を提示したとき教師をたたく)を(a)機能的に同等の行動(例、難しい課題の中断を申し出る)、そして(b)その他の文脈に合ったSEBスキル(例、コミュニケーション)に置き換えることである。
	学習の指導を個別化し強化する	<ul style="list-style-type: none"> 総合的評価に基づき、学習の指導を児童生徒の指導レベルに合わせる。 積極的な関与(例、高い割合の反応の機会)を増やし、多様な機会(例、閉じた選択 vs. 開いた選択、単純 vs. 複雑な概念)、反応する人数(例、一斉 vs. 個人)、反応の仕方(例、書く、口頭、ジェスチャー、レスポンスカード、機器を使って)を検討する。 指導と実践活動の際に、その他の課題の側面(例、時間)を修正し、短く簡単な課題と長くて難しい課題を織り交ぜる。 選択肢を組み込む(例、課題の内容、使う教材、どこでするか、誰とするか、課題の順番、終わったら何をできることにするか)。 	<ul style="list-style-type: none"> 学力診断のデータを使って、標的とする学業スキルとエビデンスに基づくプログラムのどこから開始するかを特定し、児童生徒の学力的な長所を積み上げ、学習のニーズに対処する。 特定のスキル/ニーズのある分野に特化したエビデンスに基づく実践を優先し、学習支援のさらなる調整の指針をえるためにデータを使用する。 個人に合わせた学習目標(例、IEP目標)を達成するために、または独自のニーズに対応するために、児童生徒への指導をさらに個々に合わせて個別化する。

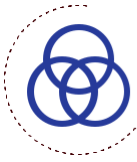


表 3. 第 3 層支援の学級での実践(つづき)

重要な要素	第 3 層 の実践	学級で第 3 層の実践をする上での留意事項	個別の包括的な支援プランの作成における留意事項
指導	学級と学校の規範または目標と個別化した SEB スキルを沿わせる	<ul style="list-style-type: none"> より集中的な指導を行い、SEB スキルを規範または目標の文脈において実践する。例えば、ある児童生徒が手を挙げるのが苦手で、呼ばれるまで待っている場合、初めにこのスキルを(学級全体の指導のときに「尊重する」の教室規範とつなげて)学級全体に教える(第1層支援)。それから、追加の練習の機会を与えることでより手厚く指導し、ポジティブで励ますようなフィードバックを受けられるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 個人計画の中で目標とする SEB スキルを選択するとき、(a)児童生徒と家族、教師にとって価値があり、(b)機能的に関連する(例、文脈にふさわしくない行動を維持している同じ強化子につながる)スキルを選択する。 学級の規範(例、自分を大事にする)の内容の中で個人に合わせた SEB スキル(例、休憩を申し出る)を定義し、教える。 SEB スキルの学級指導の中で(第1層支援)、個人計画に含まれるスキルと明確なつながりをもたせる。全体への支援を強化し、個別化したスキルを使用している児童生徒を悪く印象づけてしまうことを最小化するために、これらのスキルを全員の児童生徒に教えることを検討する。
対応	具体的でポジティブかつ励ますようなフィードバックをより多く、個別に与える	<ul style="list-style-type: none"> 学級の規範と一致している個別の SEB スキルに具体的な称賛を与える。 文脈にふさわしい SEB の再指導(例、モデリング)と練習の機会を含む、具体的で、落ち着き、丁寧で、個人的な励ますような間違いの修正を与える。それから、適切な行動の実行またはそれに近い行動に対して具体的な称賛または別の形の強化を与え、行動を強化する。 修正のフィードバックに対するポジティブなフィードバックの割合を高め、修正1回に対して少なくとも9回の称賛するようにする(Caldarella ら、2019)。 	<ul style="list-style-type: none"> 文脈にふさわしくない行動の代替となる SEB スキルに対して、具体的なフィードバックを与える。例えば、児童生徒の個別の行動計画に、叫んだり物を壊したりする代わりに塗り絵をしたり深呼吸をすることといった、自分を落ち着かせる対策を教えることが含まれている場合、自分を落ち着かせる対策のどれかを効果的に使用したことやそれに近い行動に対して明確なフィードバックと称賛を与える。 代替のスキル(例、課題を回避するために休憩を申し出る)をより適切なスキル(例、課題を始め、必要な時は友だちや大人に助けを求める)へと段階的に形成していく(シェイピング)計画を立て、それに向けての努力と文脈にふさわしいスキルに類似した行動(例、児童生徒がスムーズに休憩を申し出たら、休憩を取る前に課題を30秒行うよう求める)が見られた場合にはそれを強化する。

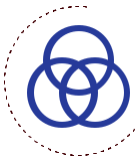


表3. 第3層支援の学級での実践(つづき)

重要な要素	第3層の実践	学級で第3層の実践をする上での留意事項	個別の包括的な支援プランの作成における留意事項
対応	承認方略を強化し個別化する	<ul style="list-style-type: none"> 学級の一連の承認方略(例、トークンエコノミー、集団随伴性)を強化し個別化することで、多様性を取り入れ、授業参加を維持し、課題への強化に見合った価値にする。 ニーズの高い児童生徒を含む、児童生徒一人一人にとって価値のある、好みに合った、利益を経験するような方法で承認されるようにするため、承認方略を選ぶ際には幅広い選択肢と行動の機能を考慮する。 さまざまな状況(例、学級、音楽室、給食、集会)でより頻繁で明確なフィードバックを与えて、般化を促すために、CICOに参加している児童生徒にはスタンプカードや個人用のDPRといった、個人に合わせた承認システムを適用することを検討する。 	<ul style="list-style-type: none"> 文脈にふさわしくない行動に代わるSEBスキルに対して、機能に基づく強化子を与える。例えば、やりたくないことを回避するために児童生徒が(叩くのではなく)休憩を申し出た場合、直ちに休憩を取れるようにする;児童生徒が友達の気を引くために(暴言を吐くのではなく)適切に友だちと会話を始めた場合は、友達と作業をし適切な会話を続けられるようにする。 強化子を追加するために好みを調べる(例、強化子調査、選好刺激のアセスメント; DeLeon et al., 2001)。それから、強化子を最も好きなものからそうでないものまで階層状に並べ、新しいもしくは難しいスキルに対してはより強い強化子で強化する(例、友達とゲームをする、または好きな大人と過ごす)。 児童生徒に何をもらいたいかわかるお遊び/または好きな物/活動の選択肢を提示することにより、その時の承認方略をさらに個別に合ったものにする。
	SEBの問題を減らすために対策を強化する	<ul style="list-style-type: none"> 悪化を防ぐために、文脈にふさわしいSEBスキル(例、手を挙げることを思い出させる、必要な時は休憩を申し出る)へと手短かに方向付けをする。 文脈にふさわしいSEBスキル(例、手を挙げる)を分化強化し、文脈にふさわしくない行動(例、勝手な発言)を抑え/防止する。 	<ul style="list-style-type: none"> 当該の児童生徒およびその他の児童生徒の学習と安全を妨げるような文脈にふさわしくない行動を強化しないようにする(例、注目獲得の機能で生じている文脈にふさわしくない行動には注目しないようにする;課題から逃避しないように児童生徒に課題に取り組ませる)。 文脈にふさわしいSEBスキルへの強化を増やしつつも、文脈にふさわしくない行動へを強化しないようにするために、別の機能に関連したアプローチが使えないかを検討する。



表3. 第3層支援の学級での実践(つづき)

重要な要素	第3層の実践	学級で第3層の実践をする上での留意事項	個別の包括的な支援プランの作成における留意事項
意思決定	実行度をモニターする	<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒の利益を随時検討できるように、定期的(例、毎日、毎週)に児童生徒の進捗をモニターする。進捗をモニターするためのデータを整え、全体的な児童生徒の強みのパターンを特定し、懸念事項にすぐに気づけるようにする。進捗のモニターしやすくする、効果的なグラフを生成してくれる Direct Behavior Ratings (https://dbr.education.uconn.edu)または Individual School-Wide Information System(https://www.pbisapps.org/products/i-swis)といったシステムの導入を学校のチームと協力して行うことを検討する。 すべての児童生徒のサブグループ(例、人種/民族、性別、言語、障害の有無)の第3層支援の成果をモニターすることで、支援の利益を公平に受けられているかを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 計画実施の実行度をモニターするため、次のデータを収集する。(a)どの教職員およびどの状況でも、重要な支援手続きを一貫して用いることができるかどうか、(b)重要な支援手続きを実施する際の質および/または(c)重要な支援手続きを実施する頻度。 直接観察、自己評価チェックリスト、および/または計画の実施による産物といった、時間と場所において実行度をモニターするために適した手法を選択する。
	児童生徒の成果をモニターする	<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒の利益を随時検討できるように、定期的(例、毎日、毎週)に児童生徒の進捗をモニターする。進捗をモニターするためのデータを整え、全体的な児童生徒の強みのパターンを特定し、懸念事項にすぐに気づけるようにする。進捗のモニターしやすくする、効果的なグラフを生成してくれる Direct Behavior Ratings (https://dbr.education.uconn.edu)または Individual School-Wide Information System(https://www.pbisapps.org/products/i-swis)といったシステムの導入を学校のチームと協力して行うことを検討する。 すべての児童生徒のサブグループ(例、人種/民族、性別、言語、障害の有無)の第3層支援の成果をモニターすることで、支援の利益を公平に受けられているかを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒の支援チームのメンバーと協力して児童生徒の個人に合わせた包括的な支援計画に関する進捗を測るため、個別の目標を設定する。 個別の SEB または学業スキルにそれぞれ目標を選択する(例、学業スキルで成果を出す、適応的で社会的なスキルを向上させる、文脈にふさわしくない行動を減らすおよび/または望ましい代替行動を実行する) 目標は、(a) SEB または学業スキル(例、支援を求めるまたは一人で作業を始める)と、文脈(例、書くことが含まれる難しい課題のとき)に適した支援手続きが明確に示されており、(b)目標達成(例、観察された機会の90%)の基準が明確で、文脈にふさわしくない行動をスキルに置き換えること(例、物を破ったり投げたりする代わりに)への言及が検討されるようにする。 目標を具体的で客観的な、測ることのできる言葉で記述する。

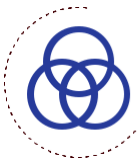


表 3. 第 3 層支援の学級での実践(つづき)

重要な要素	第 3 層 の実践	学級で第 3 層の実践をする上での留意事項	個別の包括的な支援プランの作成における留意事項
意思 決定	支援を維持するか修正するかデータに基づき意思決定する	<ul style="list-style-type: none"> • 実行度と成果のデータに基づき、利益を最大化するために支援の実施および/または個別化の種類を調整する。 • 集中的で個別化した実践の実行を支援するために、再び自己管理の方略を検討する。(a)プロンプトを増やす;(b)主要な実践(例、プロンプトまたは称賛を増やす)が実行できているかを、紙と鉛筆で記録する、カウンターを使って数える、スマートフォンなどのデバイスのアプリを導入するなどしてセリフモニタリングする;(c)実行が成功したことをお祝いする(第2層支援で推奨されているように)。 	<ul style="list-style-type: none"> • 支援の実施を維持するか修正するかについての判断を伝えるために、第3層支援の児童生徒の支援チームとデータをまとめて定期的に見直す。 • 個々の児童生徒に対して、支援を維持するか修正するか判断する。 <ul style="list-style-type: none"> • 児童生徒が着実な進歩をしている場合は、第1層支援および/または第2層支援の SEB 支援へ支援を段階的に外していくことを検討する。 • 児童生徒に第3層支援の効果が見られなければ、次のことを検討する。(a)包括的アセスメントの見直し、(b)予防する、教える、対応するという PTR の適用を検討する、および/または(c)児童生徒のニーズに合うようにさらに支援を強化する。 • 児童生徒が、慢性的または深刻な SEB の問題を継続して示す場合は、学校、学区または関連する専門分野(例、応用行動分析、メンタルヘルス、トラウマ)の外部の専門家に支援を求め、計画の変更を要請し、追加のサポートを検討/実施する。

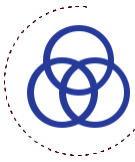


表 4. 教室の MTSS: 実践の選択ツール

上記の表を参照した後、あなたの学級で効果的にこれらの実践を行うために、このテンプレートを使ってそれぞれの層から実践を選び、実施し、さらに手厚いものにし、モニターしてください。次の質問を検討し、指針としてください:

- 第1層支援のどの実践をあなたの学級で既に実施していますか?どれが抜けていて、どれを増やす必要がありますか?
- 第1層支援だけでは成果がみられない児童生徒に、どのような追加の SEB サポートを提供しますか?
- 第2層支援または第3層支援のレベルの SEB 支援が必要な児童生徒を特定するために、どのようなデータを収集していますか?
- あなたの児童生徒に最も大きな効果を与えられ、3層にわたって追加すべき実践にどのように優先順位を付けますか?
- 効果的な SEB の実践を実行するためにどのようなあなたへの支援が必要ですか?

重要な要素	主要な実践	学級での第1層の実践	学級での第2層の実践	学級での第3層の実践
予防	効果的に空間を設計する			
	ルーティンを作成し教える			
	児童生徒とつながりを持つ			
	学級の規範と重要な SEB スキルを選択し定義する			
	期待される SEB スキルを促す			
	積極的に監督する			
	効果的な学習指導に取り組む			



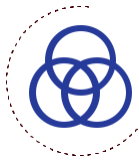
表 4. 教室の MTSS: 実践の選択ツール(つづき)

重要な要素	主要な実践	学級での第 1 層の実践	学級での第 2 層の実践	学級での第 3 層の実践
指導	学級の規範をわかりやすく教える			
	SEB スキルをわかりやすく教える			
強化	SEB スキルについて具体的でポジティブなフィードバックを与える			
	SEB のエラーに対処するため励ますような修正のフィードバックを与える			
	ポジティブなフィードバックが修正のフィードバックよりも高い割合になるよう維持する			
意思決定	実行度をモニターする			
	児童生徒の成果をモニターする			
	支援を維持するか修正するかデータに基づき意思決定する			



References

- Caldarella, P., Larsen, R. A., Williams, L., Wills, H. P., & Wehby, J. H. (2019). Teacher praise-to-reprimand ratios: Behavioral response of students at risk for EBD compared with typically developing peers. *Education and Treatment of Children, 42*(4), 447-468.
- Center on Positive Behavior Interventions and Supports. (2019). *PBIS technical guide on classroom data: Using data to support implementation of positive classroom behavior support practices and systems*. Eugene, OR: National Technical Assistance Center on Positive Behavior Interventions and Support.
- Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. (2021). Positive Behavioral Interventions & Supports [Website]. www.pbis.org.
- Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, State Implementation and Scaling up of Evidence-Based Practices Center, National Integrated Multi-Tiered Systems of Support Research Network, National Center on Improving Literacy, & Lead for Literacy Center. (March, 2021). *Returning to School During and After Crisis: A Guide to Supporting States, Districts, Schools, Educators, and Students through a Multi-Tiered Systems of Support Framework during the 2020-2021 School Year*. University of Oregon. www.pbis.org.
- Cho Blair, K., Park, E., & Kim, W. (2020). A meta - analysis of tier 2 interventions implemented within school - wide positive behavioral interventions and supports. *Psychology in the Schools, 58*, 141-161. <https://doi-org.ezproxy.lib.uconn.edu/10.1002/pits.22443>
- DeLeon, I. G., Fisher, W. W., Rodriguez - Catter, V., Maglieri, K., Herman, K., & Marhefka, J. M. (2001). Examination of relative reinforcement effects of stimuli identified through pretreatment and daily brief preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*(4), 463-473.
- Dunlap, G., Iovannone, R., Wilson, K. J., Kincaid, D. K., & Strain, P. (2010). Prevent-Teach-Reinforce: A Standardized Model of School-Based Behavioral Intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(1), 9–22. <https://doi.org/10.1177/1098300708330880>
- Eber, L., Malloy, J. M., Rose, J., & Flamini, A. (2014). School-based wraparound for adolescents: The RENEW model for transition-age youth with or at risk of emotional and behavioral disorders. In H. M. Walker & F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders: Applications in schools*. (pp. 378–393). The Guilford Press.
- Eber, L., Nelson, C. M., & Miles, P. (1997). School-based wraparound for students with emotional and behavioral challenges. *Exceptional Children, 63*(4), 539-555.
- Hawken L. S., Crone, D. A., Bundock, K., & Horner, R. H. (2021). Responding to problem behavior in schools: The check-In, check-out intervention. (3rd ed). Guilford Press.
- Kern, L., Gaier, K., Kelly, S., Nielsen, C. M., Commisso, C. E., & Wehby, J. H. (2020). An evaluation of adaptations made to tier 2 social skill training programs. *Journal of Applied School Psychology, 36*, 155-172. <https://doi-org.ezproxy.lib.uconn.edu/10.1080/15377903.2020.1714858>
- Kincaid, D., & Fox, L. (2002). Person-centered planning and positive behavior support. In S. Holburn & P. M. Vietze (Eds.), *Person-centered planning: Research, practice, and future directions*. (pp. 29–49). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lane, K. L., Wehby, J., Menzies, H. M., Doukas, G. L., Munton, S. M., & Gregg, R. M. (2003). Social skills instruction for students at risk for antisocial behavior: The effects of small-group instruction. *Behavioral Disorders, 28*(3), 229–248. <https://doi.org/10.1177/019874290302800308>



References *continued*

LoCasale-Crouch, J., Jamil, F., Pianta, R. C., Rudasill, K. M., & DeCoster, J. (2018). Observed quality and consistency of fifth graders' teacher–student interactions: Associations with feelings, engagement, and performance in school. *Sage Open*, 8(3), 2158244018794774.

Majeika, C. E., Van Camp, A. M., Wehby, J. H., Kern, L., Commisso, C. E., & Gaier, K. (2020). An evaluation of adaptations made to Check-In Check-Out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(1), 25-37.

Simonsen, B., & Myers, D. (2015). *Classwide positive behavior interventions and supports: A guide to proactive classroom management*. New York: The Guilford Press.

Solomon, D., Battistich, V., Watson, M. et al. A six-district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education* 4, 3–51 (2000). <https://doi.org/10.1023/A:1009609606692>

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology*, 35(3), 193-202.

Embedded Hyperlinks

1. <https://www.pbis.org/resource/habits-of-effective-classroom-practice>

2. <https://www.pbis.org/resource/supporting-and-responding-to-behavior-evidence-based-classroom-strategies-for-teachers>

3. <https://www.pbis.org/resource/pbis-technical-guide-on-classroom-data>

This document was supported from funds provided by the Center on Positive Behavioral Interventions and Supports cooperative grant supported by the Office of Special Education Programs (OSEP) and Office of Elementary and Secondary Education (OESE) of the U.S. Department of Education (H326S180001). Dr. Renee Bradley serves as the project officer. The views expressed herein do not necessarily represent the positions or policies of the U.S. Department of Education. No official endorsement by the U.S. Department of Education of any product, commodity, or enterprise mentioned in this document is intended or should be inferred.

Suggested Citation for this Publication

Simonsen, B., Robbie, K., Meyer, K., Freeman, J., Everett, S., & Feinberg A. (November, 2021). *Multi-Tiered System of Supports (MTSS) in the Classroom*. Center on PBIS, University of Oregon. www.pbis.org.