

好ましい行動を引き出す指導 (PBIS) 導入期における 学級環境づくりの探索的検討

An Exploratory Study of Class Environment Building in Implementation
of Class-wide PBIS

古 市 貴 弘

Takahiro FURUICHI

西 山 久 子

Hisako NISHIYAMA

(福岡教育大学大学院教育学研究科) (福岡教育大学教職実践専攻)

教職実践専攻生徒指導・

教育相談リーダーコース／

那珂川町立片縄小学校)

(平成26年9月30日受理)

要 約

PBIS (Positive Behavior Interventions and Supports: ポジティブ行動介入および支援) は, 適切な行動を価値づけ支援する予防的なアプローチであり, 1997 年以来, 米国におけるポジティブな生徒指導の方途として, 多くの学校で取り組みが進められている (Sugai, 2013)。本研究では, PBIS 導入期における小学校通常学級の授業において, 学級担任が学級への支援に引き続き個別支援を行い, クラスワイドな PBIS に至る過程を支援した。手続きは, ①スクリーニングシートによる問題傾向の把握, ②コンサルテーションによる指導方針の決定, ③チェックシートを活用した支援の実践, ④評価・改善である。その結果, 学級全体の好ましい目標行動が増加すると同時に, 学力も高まる可能性が示された。

キーワード: PBIS (ポジティブ行動介入および支援), クラスワイドな支援, 個別支援, 学年ワイドな支援, コンサルテーション

問題と目的

都市化や少子化, 情報化などが急速に進展する社会の中で, 子どもたちの抱える問題も多様化してきている。そして, 児童生徒の問題行動の背景には, 規範意識や倫理観の低下, 価値観の多様化が関係しているとも指摘されている (文部科学省, 2010)。また, 発達障害傾向の児童生徒の増加に伴い, 今まで通りの画一的な一斉授業では, 全ての子に充実した教育を保障することが難しいという問題も浮かび上がってきた (文部科学省, 2012)。今, まさに既存の学習環境づくりに対して, 新たな方途を探ることの必要性が示されている。

近年, 問題行動に対する予防的観点からの介入の一つとして, 応用行動分析学に基づいた支援が実施され, その成果が報告されてきている (道城, 2012; 梶・藤田, 2006)。特別な教育的ニーズのある児童に対して, 教室内での行動観察に基づき, ①目標の提示, ②ポイント制, ③口頭による注意, ④教室内のルール確認という支援を行ったことにより支援対象児の on-task 行動が増加し, 学級全体の私語が減少した。通常学級の学級経営としては, まず全体指導により学級全体をま

とめ, 必要に応じて個別指導を行うといった順序が望ましいことを示している。

これらは, アメリカにおいて 1960 年代後半から医療・福祉などでの活用がすすめられ, 学校教育においても徐々に実践的な導入がなされたものである。当初は, 臨床的な課題の軽減に対して活用されていたが, 少しずつ予防的側面において応用されることとなった (Shepard, Shahidullah & Carlson, 2013)。アメリカでは, 2002-2003 年の時点で, 児童生徒のおよそ 20% が臨床的な援助を利用していることが示され, すべての児童生徒に還元される予防教育のニーズが全土で高まった (Shepard et al, 2013)。山崎・戸田・渡辺 (2013) はアメリカの予防的な取り組みについて以下のように述べている。「アメリカでは, 問題や障害が顕著である子の問題にのみ焦点を当て, 予防するといった考え方から, 次第に予防の目標と対象を広げていくようになった。目標については, リスクになる要因を減らすことだけではなく, 望ましい要因を積極的に増やそうする 2 つの目標が同時にたてられるようになった。そこで, 特別支援教育の視点を学校教育活動全体に取り入れ, 問題行動の機能を明らかにし, 問題行動を低減

して、社会的に適切なコミュニケーションやソーシャルスキルを学ぶように子どもたちに働きかける行動システムアプローチが生まれた。」

日本でも、機能的アセスメントを基にした個人への支援を中心としたPBS（積極的行動支援）の有効性が実証された（平澤・藤原，2000）。彼らは、特別支援学校高等部に在籍する男子生徒の他生徒に対する攻撃行動を改善するために機能的アセスメントに基づく指導を実施し、その有効性を検証した。正の強化によって男子生徒と相手生徒の適切な関わりのパターンが増加したことを報告している。学校場面では、問題行動の統制要因の同定だけでなく、実施に影響する変数（仲間とのかかわり）の同定が重要であることを示した。

その後には、特別な教育的ニーズのある子どもへの支援で用いられている方法が、多くの子どもにも役立ったという実績から、全ての児童生徒を対象とした「PBIS（Positive Behavior Interventions and Supports、ポジティブ行動介入および支援）」の考えが導入された。「PBIS」とは、行動分析学の教育実践研究に基づいた考えで、学校の環境を整備して、子どもの望ましい行動を増やし、望ましくない行動を減らすアプローチである。ここ10年ほどで、全校規模の予防的な生徒指導システムとして全米に広がった（バーンズ，2013）。1次支援として学級の全児童生徒を支援し、それだけでは問題行動を示す可能性が拭きできないと考えられる場合に、2次支援（小集団介入）、3次支援（個別的介入）へと順次支援を厚くしていくという考えに基づいている（Sugai & Honer, 2002）。【図1】のように、全ての児童生徒を対象とし、問題行動だけでなく、学業でもエビデンス（データ）に基づいた介入を組織立てて行うことを意味する（Sugai, 2013）。近年、日本の学校現場においても、その有効性は示され始めている（関戸・田中，2010；道城・松見，2007）。

「PBIS」の目標は、①効果的な実践を行う上で学校を支援するシステムをデザインすること、②問題を予防する学校文化の創成と肯定的な社会的行動を明示し、それを教え、認識させること、問題行動を回避する方法については一貫した教示を与えること、③望ましい支援を必要とする生徒に継続的な介入を与えること、④決断のためのデータを集め、活用することにある（Sugai, 2013）。

「PBIS」では、1次支援において、問題行動そのものではなく、その代替行動となりうる向社会的行動を学級の全児童生徒に共通する行動目標として設定し、支援を進めていく。学級の全児童生徒を対象とするために、標的行動を未獲得の児童生徒も、既に獲得している児童生徒も、意識的に標的行動を獲得・実行することができる。一方、教師も、行動目標として明確化されているので、強化しやすくなる。クラスワイドな支援を基盤としたうえで、個別支援を導入するという

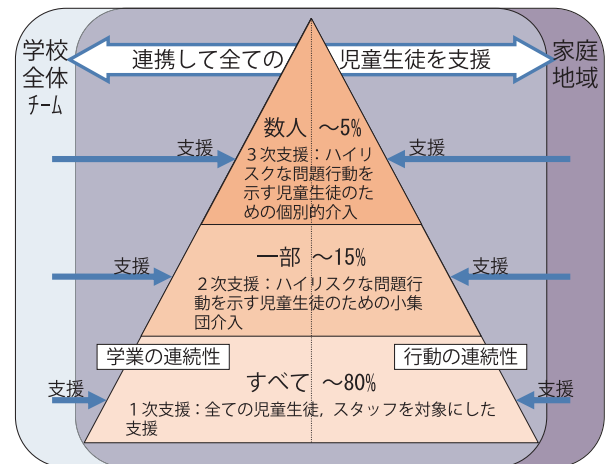


図1 PBISの考え方（Sugai, 2013を基に著者が作成）

支援の方向性が示された（関戸・田中，2010）。

しかしながら、我が国においては、「PBS」を用いて個別支援を行った研究に比べて、関戸・田中（2010）のような1次支援（クラスワイドな支援）を基盤としたうえで、2次支援・3次支援を行うという「PBIS」を体系的に活用した研究の報告は少ない。さらに述べると、個のアセスメントは為されるが、客観的なクラスのアセスメントを基にした組織的な支援が為された研究は、ほとんど見られない。そこで、本研究で着目する第1点目を、クラスワイドな成果を目指したPBISの導入とする。

ところで、学校現場において、学級担任の児童生徒への支援をサポートする方略の一つにコンサルテーションがある。コンサルテーションとは、学校心理学においては、異なる専門性をもつ複数の者が、援助の対象の問題状況について検討し、よりよい援助の在り方について話し合うプロセスである、とされている（日本学校心理学会，2004）。道城（2012）は、通常学級の担任を対象にコンサルテーションを行い、特別な教育的ニーズがある児童だけでなく、学級全体の私語を減少させることができた。松岡（2007）は、コンサルティによる特別支援行動が、学校長、同僚の教師、保護者、次年度担任からの肯定的評価や謝意等によって強化・維持されるような配慮の必要性を示した。

近年、日本においても、関わり方の難しい子どもたちの増加が懸念されている（文部科学省，2010）。そこで、PBISによる、データをもとにした効果的な支援システムを各学校において構築し、肯定的な行動を子どもたちに認識させる一貫した介入をコンサルテーションによって組織的に継続して与えることが、有効ではないかと考える。

実際に、在籍校では、平成25年度1学期に全児童対象に行ったアンケート調査から、「学級の問題に対して自分の考えを持ち、進んで話し合っている」の質問では3.2点（4点満点）、「話し合いで決まったこと

には進んで取り組んでいる」の質問では平均 3.4 点（4 点満点）、「目標を立てその達成に向けて取り組んでいる」の質問では、3.4 点（4 点満点）という、いずれも全評価平均点（3.5 点）を下回っている結果が示された。また、在籍校の担任教員の年齢構成を見ると、30 歳未満の若年層教員の占める割合は約 42%（8/19 人）である。これは全国平均約 17%のおよそ 2.5 倍になっている（科学技術振興機構、2012）。さらに、問題行動発生数の増加も報告されている。

以上のことから、研究のもう一つの焦点を、学級担任へのコンサルテーションとした。在籍校における問題行動の増加に対して、子どもたちが適切な行動を理解し、実践することができるよう、若年層教員のかかわりを支援し、効果的な指導が行われるようにすることで、改善が見られるのではないかと考えた。

よって、本研究では、若年層教員が担任する小学校通常学級において、スクリーニングを基盤としたクラスワイドな PBIS を、通常の授業に導入する。その後、クラスワイドな PBIS を行うだけでは行動の改善が見られない児童（対象児）を抽出し、個別の支援を行う。以上の支援を行う際には、著者がコンサルタントとしてコンサルティである学級担任をサポートする。この一連のシステムの有効性を検討することを目的とする。

研究 I 「クラスワイドな支援」

1. 目的

若年層教員が担任する小学校通常学級において、スクリーニングを基盤としたクラスワイドな PBIS を、担任が担当する社会科授業に導入し、その効果を検証する。

2. 方法

(1) 時期

研究 I は、X 年 11 月から X + 1 年 1 月にかけて（9 週間）行った。著者は、その間に 17 回訪問し、毎回 2.3 時間の授業観察を行った。毎回、放課後には、学級担任と約 30 分のコンサルテーションをもち、支援の提案や授業に対する助言を行った。

(2) 参加者

1) 対象学級

公立小学校 3 年生 27 名（男子 15 名、女子 12 名）の通常学級である。2 学期から 2 ～ 3 名の児童が離席や私語などの行動を取り始め、まわりの児童も追従するようになった。アセス（ASSESS, 学校環境適応感尺度）では、対人的適応、学習的適応のどちらもよく、要支援領域にはない。教師サポートが低いということが特徴である。本学級を含む中・高学年では、一部教科担任制を導入している。学級担任による「PBIS を生かした学び」を導入した教科は、社会科である。国

語科、算数科、理科は担任以外が指導している。

2) 学級担任

20 代の女性講師である。小学校と中学校で教職経験があるが、本校には本年度赴任してきた。LD などに関する教員研修を受けた経験はなく、学級経営や学習指導において予防的な取り組みは少ない。

3) コンサルタント及び観察者

コンサルタント及び観察者は、学校心理学について学ぶ、教職経験 20 年目をむかえる現職院生（第 1 著者）である。役割は、学級及び児童への支援の提案、授業づくりへの助言、授業における行動観察・記録である。

(3) 倫理的配慮

対象校に対して、研究の目的、個人情報保護について学校長及び学級担任に口頭及び書面で説明を行い、研究への協力及びデータの公表についてそれぞれ同意を得た。

3. 研究 I の結果

(1) 支援経過

1) 学級の問題傾向の把握

この段階では、アセスやスクリーニングシート（以下 S シートと記述）を使った学級のアセスメントをもとに、学級全体の問題傾向を把握することを目標とする。また、教育的ニーズをもつ子どもの見当をつけることも目指す（1 次支援：通常学級の学習に適した児童、2 次支援：一部特別な支援を要する児童、3 次支援：個別に特別な支援を要する児童、【図 1】参照）。

まず、第 1, 2 回目の訪問においてアセスメントを実施した。第 1 回目の訪問では、担任からの聞き取り調査を行った。担任の話では、「人の話を最後まで聞かない」ことが一番大きな問題である、とのことであった。第 1, 2 回目の訪問を通じて、S シートを使った担任による観察も同時に進めた。S シートは、「すすめよう！自閉症の子どもへの支援」（福岡県教育委員会、2008）及び「サポートヒントシート」（福岡県教育委員会、2010）を基に著者が作成したものを活用した。担任のスクリーニングでは、【図 2】からわかるように行動上の気づきが高く、特に、「人の話を最後まで聞かずに行動してしまうことがある」、「必要なものをよくなくす。また、忘れ物が多い」、「準備や後片付けに時間がかかり、手際が悪い」が問題であることを確認した。

2) コンサルテーションによる指導方針の決定

この段階では、S シートから分かった子どもたちのニーズに合わせて、学年当初に学級の子もたちが作った学級目標を基に、担任と相談しながら授業における行動目標や支援等を決定することを目指す。

担任と著者のコンサルテーションにおいて、スクリーニングの結果を基に、現在問題が多い学習規律に関する行動目標を決定した。対象学級のスローガンは

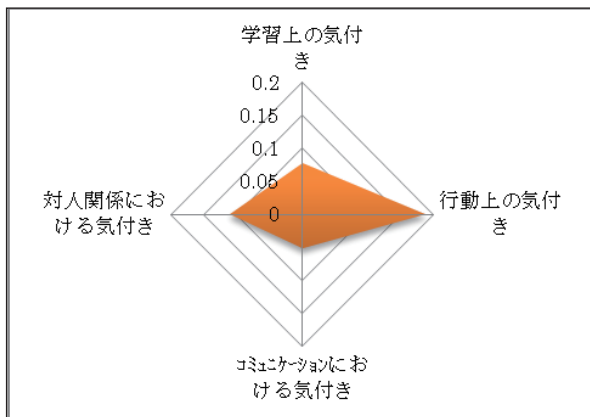
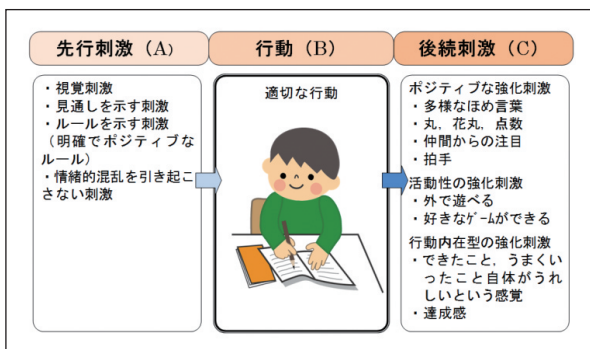


図2 担任によるスクリーニングの結果

図3 スーパースターカード

図4 適切な行動を生み出すABC
(山本・池田, 2007 を基に著者が作成)

『「なかよし・かしこい・姿勢・協力・言葉遣い」でスーパースターになろう』であった。これを受け、授業中における行動目標を、①人の話を最後まで聞く（なかよし）、②忘れ物をしないで勉強する（かしこい）、③授業中は座って学習する（姿勢）、④すばやく学習の準備をする（協力）、⑤丁寧な言葉で話す（言葉遣い）、の5つとした。そして、行動目標を未獲得の児童にはそれらの獲得を、既に獲得している児童にはそれらを意識的に実行させ、担任などから強化されることを目的として、学級の全児童を対象に【図3】のような「スーパースターカード」(以下Sカードと記述)を導入した。

表1 PBIS を生かした学びの基盤となる子どもの姿

A 先行刺激	明確なめあてづくり	A 既習内容と未知の事実の比較
		B めあてづくり
		C よさの自覚
B 行動	追究活動	A 調べたい資料・必然性
		B 調べる・考える
		C できた感
	交流活動	A 交流のめあて・必然性
		B グループ活動
		C よさの自覚
C 後続刺激	まとめ	A 板書・ノート・作品
		B 学んだこと、頑張ったことの確認
		C 達成感・成就感

表2 ABCをひとまとまりにした活動例

A	グループの各メンバーが持っている情報を合わせないと、正しく色ぬりができない活動の設定。
B	お互いの情報を、最後まで正しく聴き合いながら、正解を出す。
C	仲間の話を最後まで聴き、正答できたことへの賞賛。

Sカードは、1週間分を1枚として、毎日、帰りの会の中で行動目標について児童に自己評価をさせた。毎週金曜日には、担任や著者が得点を書きこみ、累積された得点が一定基準に到達すると、スターシールが与えられ賞賛された。なお、カードには担任と保護者がサインをする欄を設け、担任と保護者からも賞賛を得られるようにした。

3) 「PBIS を生かした学び」の実践

本研究では、授業規律の遂行における行動目標を、参加者が共通理解して遂行する。特に以下の点を、「PBIS を生かした学び」を実施する際の基盤とする。

- 【図4】のように先行刺激 (antecedent stimulus)、行動 (behavior)、後続刺激 (consequent stimulus) をひとまとまりにして、教育支援を進める。
- 強化刺激、嫌悪刺激とは何かを意識しながら、子どもたちのポジティブな面を見出し支援する。
- 授業における行動目標を「Sカード」によって意識化・強化する (【図3】参照)。

各段階の基盤となる子どもたちの姿は、【表1】のようになる。

【表2】は、特別活動「話し合いの仕方を考えよう」の学習中の交流活動の分析である。ABCをひとまとまりにした活動の中で、自然と「他の人の話を最後まで聞くことの大切さ」に気付くことができた。このような活動をできる限り、通常の授業に取り入れていくこととした。

4) コンサルテーションによる実践評価：【図5】のように、計画的なサイクルの積み重ねを図っていく。

第14回目の訪問の際、担任と著者のコンサルテ-

表 3 ABC による学級分析

A	担任の「～だと思う?」「～知っている?」などの問いかけ。
B	A 児の「知ってる!」などの返答から、授業に関連のない発言が増える。
C	「関係ない話はしません」などの注意。個別の注意。

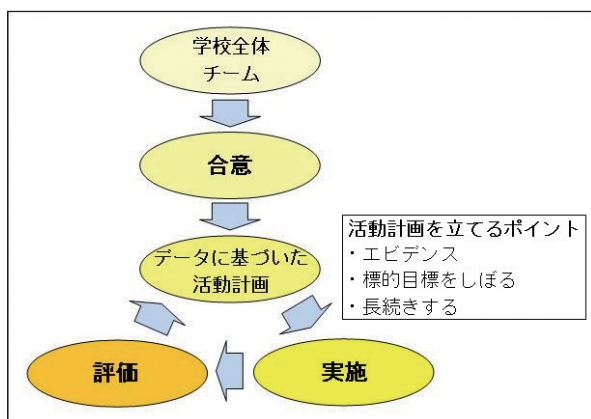


図 5 PBIS のサイクル (Sugai, 2013)

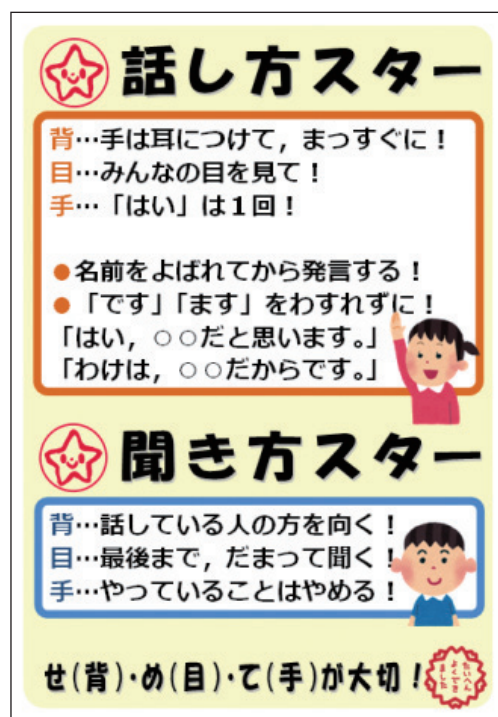


図 6 発表のルール

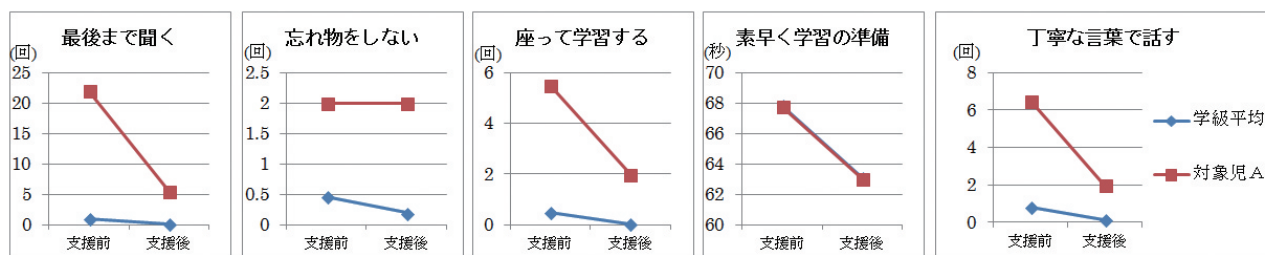


図 7 著者の観察による目標行動の変化

表 4 行動観察の定義

人の話を最後まで聞く。	1 単位時間において、発言者の言葉を遮って自分の発言を行った学級全体の総回数をカウントする。
わすれものをしないで勉強する。	1 単位時間において、机上の授業に必要なもの（鉛筆、赤・青色えんぴつ、消しゴム、定規、教科書、ノート、国語辞典、+ a）がない場合、学級総回数をカウントする。
授業中すわって学習する。	1 単位時間において、離席した学級全体の総回数をカウントする。
すばやく学習の準備をする。	授業開始のチャイムから、実際に授業が開始されるまで（担任教師のはじめの言葉が発せられるまで）の時間を計測する。
ていねいな言葉で、話す。	1 単位時間において、乱暴な言葉（敬語でない）と、呼び捨ての学級総回数をカウントする。

ションにおいて、【表 3】のような学級全体に対する問題行動についての検討がなされた。

学級では、手を挙げて発言するといった確固たるルールがなく、対話形式の展開では口ぐちに返答することが常であった。そこで、担任の問いかけ、発問の際のルールを作り徹底すること、はじめは対話形式になる問いかけを少なくすることが考えられた。【図 6】のような発表のルールを設定し、授業を実践した。

(2) 結果

著者の観察による目標行動の変化を【図 7】に示した。これは【表 4】の行動が見られた回数や時間を表したものである。なお、支援前とは、第 1, 2 回目の訪問に行った 4 時間分の行動観察の一人あたりの平均回数（時間）を、支援後とは、訪問最終日に行った 2 時間分の行動観察の一人あたりの平均回数（時間）を意味する。t 検定を行った結果、

①人の話を最後まで聞く ($t(127)=2.25, p<.03$),

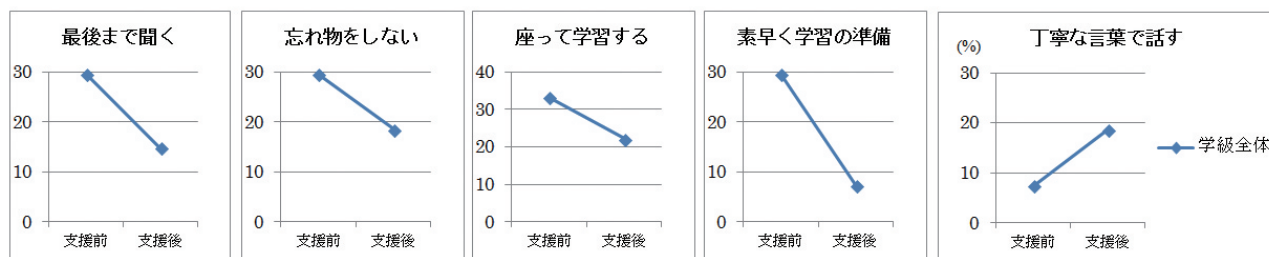


図 8 担任による行動目標の変化 (スクリーニングシートの結果)

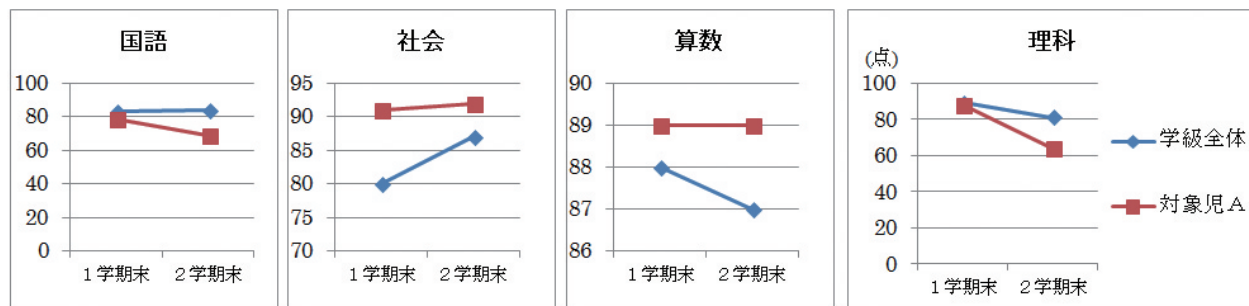


図 9 学力の変化

- ②忘れ物をしないで勉強する ($t(160)=2.55, p<.01$),
- ③授業中は座って学習する ($t(160)=2.66, p<.01$),
- ④素早く学習の準備をする,
- ⑤丁寧な言葉で話す ($t(160)=2.50, p<.01$),

の5つの行動とも、学級全体で有意な問題行動出現回数の減少が見られた。なお、「素早く学習の準備をする」は支援前、支援後ともに、対象児Aが一番準備に時間がかかったため、A児の準備時間と学級の準備時間が同じになっている。

Sシートを使った担任による行動目標の変化を【図8】に示した。これは、Sシートにチェックされた人数の割合を表したものである。「丁寧な言葉で話す」以外の行動で、担任は問題行動の減少を実感していることがわかった。

学級全体の学力の変化を【図9】に示した。本研究が実施される前の1学期末の業者テストの平均と実施後の2学期末の同業者テストの平均を比較したものである。 t 検定を行った結果、社会科では、学級全体の得点の有意な上昇が見られた ($t(26)=-6.85, p<.01$)。

5. 研究Ⅰの考察

研究Ⅰでは、コンサルテーションを行いながら、小学校通常学級において、スクリーニングを基盤としたクラスワイドなPBISを社会科授業に導入した。その結果、「丁寧な言葉で話す」以外での項目で、学級全体の好ましい目標行動が増加し、問題行動の減少が見られた。Sシートからクラスの問題傾向を把握し、Sカードの導入によって目標行動が強化・意識化されたことによるものだと考えられる。それに伴い学級の学習規律が構築され、ABCを意識した必然性のある学

びを積み重ねたことにより、学力も高まったと考える。

しかし、PBIS(クラスワイドな支援)の導入だけでは、行動の改善が見られない児童も存在した。Sugai (2013) や中川・亀山 (2014) らは、クラスワイドな支援(1次支援)において課題が解決されない児童へは、さらにねらいを焦点化した支援の必要性を述べている。そこで、本学級においても行動の改善が見られない児童が存在しているという研究Ⅰの課題を踏まえ、研究Ⅱ(個別支援)に取り組むこととした。

研究Ⅱ「個別支援」

1. 目的

クラスワイドなPBISを行うだけでは行動の改善が見られなかった児童(対象児)を抽出して、個別の支援を行い、その効果を検証する。

2. 方法

(1) 時期

研究Ⅰは、X年12月からX+1年1月にかけて(5週間)行った。著者は、その間に9回訪問し、毎回2,3時間の授業観察を行った。毎回、放課後には、学級担任と約30分のコンサルテーションをもち、支援の提案や授業に対する助言を行った。

(2) 参加者

1) 対象児：公立小学校の通常学級に在籍する3年生男児(以下、A児とする)を対象とした。A児は学級担任が最も気になる児童として挙げた男児であった。担任が記入したSシートでも55項目中、18項目で気になると判断された。特に行動上の気づきは、15



図 10 A 児の発表の様子

表 5 ABC による A 児の分析

A	自分の発言が終わり、まわりから注目されなくなる。
B	勝手にしゃべりだす。
C	「関係ない話はしません」などの注意。個別の注意。

項目中 11 項目で気になると判定された。アセスでは、教師サポートが低く、担任の支援が認識されていない状態だった。

2)・3) は、研究Ⅰと同様。

(3) 倫理的配慮

対象校に対して、研究の目的、個人情報保護について、学校長及び学級担任に口頭及び書面で説明を行い、研究への協力及びデータの公表についてそれぞれ同意を得た。

3. 研究Ⅱの結果と考察

(1) 支援経過

研究Ⅱでは、【図 5】のようなサイクルを積み重ね、「PBIS を生かした学び」の実践でスクリーニングされた児童に対する支援策を、授業の中で実践する。

研究Ⅰを通して、行動目標「人の話を最後まで聞く」において、ほとんどの児童の変容が現れてきたが、変容の観られない A 児に対しては、【表 5】のような分析がなされ、発言が終わった後に行うべきことを意識させる声掛けをすること、今やるべきことがわかる掲示の工夫をすることが考えられ、支援が行われた。

(2) 結果と考察

研究Ⅱでは、クラスワイドな PBIS を行うだけでは行動の改善が見られなかった A 児を抽出し、個別の支援を行った。

【図 7】からは、 t 検定を行った結果「忘れ物をしないで勉強する」以外のすべての目標行動において、回数や時間の有意な減少が見られた。【図 9】からは、わずかではあるが社会科での得点上昇の傾向が見られ

た。

前段階のクラスワイドな支援は、それだけではニーズが満たされない A 児の詳細な課題を把握することにもつながり、A 児に対する、個別支援（発言が終わった後に行うべきことを意識させる声掛けをすることや、今やるべきことがわかる掲示の工夫をすること）が為され、「人の話を最後まで聞く」行動の改善が見られた。

なお「忘れ物をしないで勉強する」の変化が見られなかった原因は、支援後の観察時期が冬休み直後の期間に重なったため、家に持ち帰ってしまったものが多くあったことが考えられる。

全体考察

本研究では、コンサルテーションを行いながら、小学校通常学級において、スクリーニングを基盤としたクラスワイドな PBIS を授業に導入した。その後、クラスワイドな PBIS を行うだけでは行動の改善が見られなかった児童を抽出し、個別の支援を行った。

クラスワイドな支援の結果、学級全体の好ましい目標行動が増加し、問題行動の減少が見られた。S シートからクラスの問題を同定し、S カードの導入によって目標行動が強化・意識化されたことによるものだと考えられる。それに伴い学級の学習規律が構築され、ABC を意識した必然性のある学びを積み重ねたことにより、学力も高まる傾向が見られた。

さらに、本研究実施後に行った担任のフィードバックには、学級のすべての子どもたちが、目標や守るべきことを意識して行動するようになったことと、話し合い活動も上手に行うことができるようになったことが記述されており、担任からもクラスワイドな支援と個別支援によって好ましい行動が増加しているという評価を得た。

クラスワイドな支援は、それだけではニーズが満たされない A 児をスクリーニングすることにもつながり、A 児に対する、個別支援が為され、「人の話を最後まで聞く」行動の改善が見られた。

しかしながら、本研究は一学年（第 3 学年）を対象に行った単一のケースであり、汎用性があるものとは言えない。複数事例への支援を行ったり、他の実践と比較したりする等、成果の検証をより多面的に行う必要がある。この取り組みの成果は、学級や学年といったまとまりに所属するすべての子どもに効果が見いだせることを示唆するものであった。しかしながら現時点では、クラスワイドの取組への効果を予見する成果のみしか見られていない。このことは、年度が変わる時期にクラス替えが行われると、それまでの良い行動を継続することが困難になることも起こりかねない。バーンズ（2013）も指摘するように、すべての子どもに届く支援を行うことが予防的な対応となるとすれば、学校間で差異のない支援の枠組を構築することが、

より効果的であると言える。よって、今後の課題としては、スクールワイドにPBISの実践を導入するとともに、継続的な効果の検証を行っていくことが必要である。

アセスメントにおいては、担任の感性のみに頼ることが多かったスクリーニングシートに、「アセス（学校環境適応感尺度）」（栗原・井上，2010）による質問紙調査を導入することによって、教師評価と児童評価から客観的な学級や個の実態把握がなされるようにする必要もある。

また、道城・松見（2007）は、通常学級の着席行動において、「めあて&フィードバックカード」によって、①目標設定、②即時・一行動のフィードバック、③自己強化の効果を示した。さらに、坂本（1990）は、設定される目標は、他者から与えられるよりも、目標を達成しようとする個人がその設定に関与する方が効果的であると指摘されている。今後は、学級目標から授業における行動目標を教師が設定するだけでなく、子どもたち自身の考えで作し、変化させる。そして、一つの行動に対する一つのポジティブな評価を即時に行えるチケットによる評価制を導入し、自己指導力を高めていく可能性を探る必要があると考える。

そして、授業場面だけではなく、生活全般にPBISを導入して、全ての子どもたちの学校適応を促進していきたい。

主な引用・参考文献

- バーンズ亀山静子（2013）アメリカの学校は、いま、第105回教育ジャーナル5月号、学研教育みらい
- 道城裕貴・松見淳子（2007）通常学級において『めあて&フィードバックカード』による目標設定とフィードバックが着席行動に及ぼす効果、行動分析学研究, 20 (2), 118-128
- 道城裕貴 通常学級において学級全体を対象に行ったコンサルテーションの効果（2012）行動療法研究, 38, 117-129
- 独立行政法人 科学技術振興機構（2012）平成22年度小学校理科教育実態調査報告書, 309
- 福岡県教育委員会（2010）サポートヒントシート
- 福岡県教育委員会（2008）すすめよう！自閉症の子どもへの支援
- 平澤紀子・藤原義博（2000）養護学校高等部生徒の他生徒への攻撃行動に対する機能的アセスメントに基づく指導～Positive Behavioral Support (PBS)におけるContextual Fitの観点から、行動分析学研究, 15, No.1, 4-24
- 梶正義・藤田継道（2006）通常学級に在籍するLD・ADHD等が疑われる児童への教育的支援～通常学級担任へのコンサルテーションによる授業逸脱行動の改善, 特殊教育学研究, 44 (4), 243-252
- 栗原慎二・井上弥（2010）アセスの使い方・活かし方, ほんの森出版
- 松岡勝彦（2007）通常学級における特別支援のための継続的コンサルテーションの効果, 特殊教育学研究, 45 (2), 97-106
- 文部科学省（2010）生徒指導提要
- 文部科学省（2012）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結果
- 中川優子・バーンズ亀山静子（2014）PBIS/RTIを取り入れた個々のニーズに合わせた支援, 国際生徒指導シンポジウム2014講演
- 日本学校心理学会（2004）学校心理学ハンドブック, 教育出版
- 坂本昇一（1990）生徒指導の機能と方法, 文教書院
- 関戸英紀・田中基（2010）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）に基づいた支援—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), 135-146
- Shepard, J., Shahidullah, J. & Carlson, J. (2013) Counseling Students in Levels 2 and 3 A PBIS/RTI Guide Corwin, A SAGE Company, Thousand Oaks, CA
- Sugai, G. (2013) 子どもたちが健やかに成長する学校環境, 日本教育心理学会, 第55回総会, 特別講演2配布資料
- Sugai, G. & Honer, R. (2002) The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior Supports. Child & Family Behavior Therapy, 23-50
- 山本淳一・池田聡子（2007）できる！をのばす行動と学習の支援—応用行動分析によるポジティブ思考の特別支援教育—, 株式会社日本標準
- 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生（2013）世界の学校予防教育—心身の健康と適応を守る各国の取り組み—第3章アメリカ・カナダの予防教育, 金子書房

本研究に際し、A小学校の校長先生をはじめ、関係の先生方に多大なご協力をいただきました。本当にありがとうございました。