

〔課題演習報告〕

好ましい行動を引き出す指導(PBIS)段階的導入における  
学習環境づくりの探索的検討

An Exploratory Study of Learning Environment Building in Implementation of School-wide PBIS

古 市 貴 弘

Takahiro FURUICHI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 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

(2015年1月6日受理)

Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS : 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、コンサルテーションを行いながら、小学校通常学級の授業において、スクリーニングを基盤としたPBISを段階的に導入した。その段階は、①クラスワイドな支援、②個別支援、③学年ワイドな支援、である。学級・個別支援の結果、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。さらに、学年へのポジティブな即時評価による支援の導入に伴い、児童の学校適応感、並びに学級担任の学校適応への意識を高める可能性があることも示された。

キーワード : PBIS, 学年ワイドな支援, クラスワイドな支援, 個別支援, コンサルテーション

## 1 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ている(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、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

援を行ったことで支援対象児のon-task行動が増加した。通常学級の学級経営では、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。

その後、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払拭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する。学級全体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(Sugai,2013)。

しかしながら、我が国では、「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。さらに言うと、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。

一方、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、

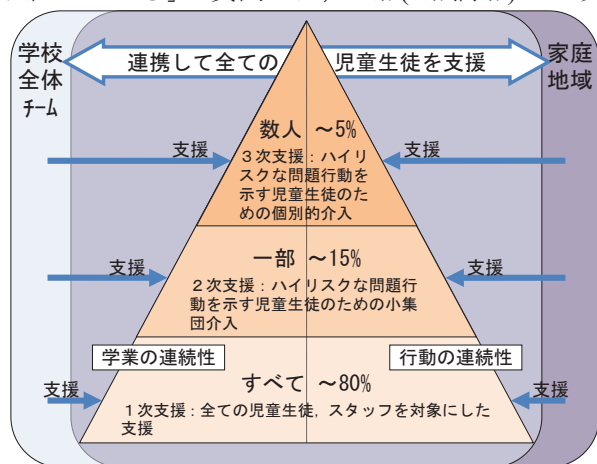


図1 PBISの考え方(Sugai, 2013を基に著者が作成)

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。さらに、問題行動発生数の増加も報告されている。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る。

よって、本研究では、小学校通常学級において、①クラスワイドな支援、②個別支援、③学年ワイドな支援、という順でPBISを導入する。以上の支援過程で、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。

## 2 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

X年11月からX+1年1月(9週間)。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

i) 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。2学期から数名の児童が離席や私語などの行動を取り始め、他の児童も追従した。学校環境適応感尺度「アセス」(ASSESS:Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres)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(X年11月実施)。本学級を含む中・高学年では、一部教科担任制を導入しており、学級担任によるPBISを導入した教科は社会科である。

ii) 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。

iii) 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年目になる現職院生(著者)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

i) 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。「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ことがわかった。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、「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。担任のスクリーニングでは、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。

ii) 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ど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「『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自己評価カード(以下 C カードと記述)を導入した。C 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、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。

iii) 「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。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。

- ・先行刺激A(antecedent stimulus)、行動B(behavior)、後続刺激C(consequent stimulus)を意識して、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「Cカード」によって意識化・強化する。

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。

iv) コンサルテーションによる実践評価：計画的なサイクルの積み重ねを図る。第14回目の訪問の際、担任と著者のコンサルテーションにおいて、表2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、実践された。

#### ② 結果

著者の観察による目標行動の変化(表3の行動が見られた回数や時間を表したもの)では、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(図2)。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。 $t$  検定の結果は、 $\bigcirc$ 人の話を最後まで聞く( $t(127)=2.25, p<.03$ ),

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。



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

Sシートを使った担任による行動目標の変化からは、「丁寧な言葉で話す」以外の行動で問題行動の減少を実感していることがわかった(図3)。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。

学級全体の学習達成度については、得点の有意な上昇が見られた( $t(26)=-6.85, p<.01$ )(図4)。これは、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。

#### (4) 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、C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。

### 3 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。

表3 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。
忘れ物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、+α)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。

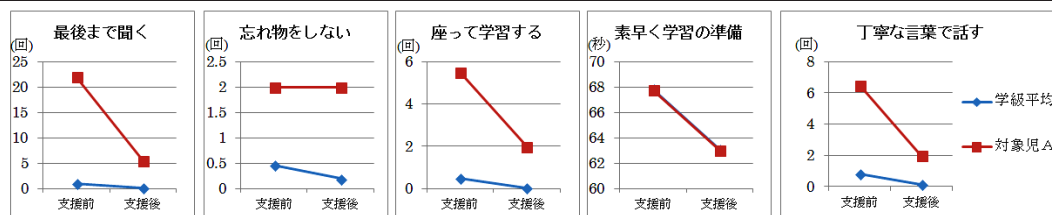


図2 著者の観察による目標行動の変化

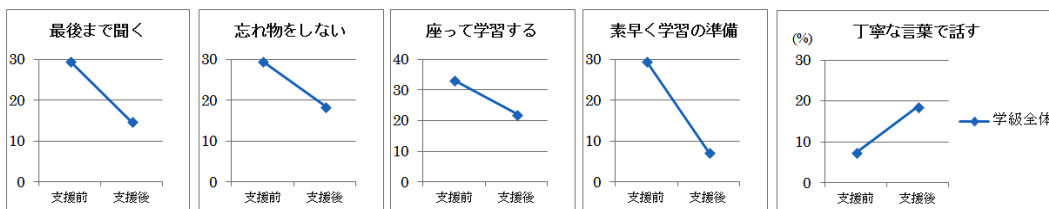


図3 担任による目標行動の変化(スクリーニングシートの結果)

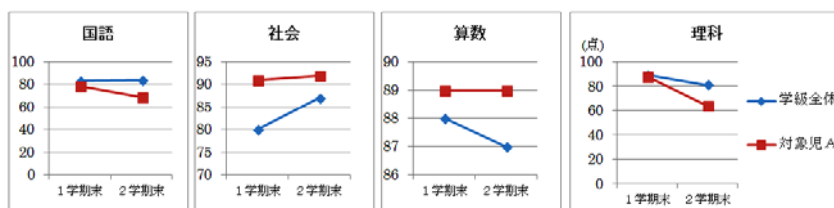


図4 学習達成度の変化

## (2) 方法

### ①時期

X年12月からX+1年1月(5週間)。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

i) 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)。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。

ii) 学級担任、iii) コンサルタント及び観察者は、研究Ⅰと同様。

## (3) 研究Ⅱの結果と考察

### ①支援経過

研究Ⅱでは、「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4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。

表4 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。

### 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。

目標行動については、「忘れ物をしないで勉強する」以外で、回数や時間の有意な減少が見られた(図2)。学習達成度については、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(図4)。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、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。

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、個別支援が為され、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。

課題としては、研究Ⅰ・Ⅱは、学級1担任を対象に行ったものであり、汎用性の低さが挙げられる。汎用性を高めるために、研究Ⅲでは研究の対象を、学年に広げることとした。

## 4 研究Ⅲ「学年ワイドな支援」

### (1) 目的

小学校第4学年の通常学級3クラスにおいて、学年ワイドなPBISを通常授業に導入し、学年会でコンサルテーションを行い、その効果を検証する。

### (2) 方法

#### ①時期

X+1年4月からX+1年7月。その間、週1～2回訪問し、授業観察や学年会(4/3, 5/15, 5/20, 6/3, 6/12, 7/1, 7/8の計7回実施)のコーディネートを行った。



図5 PBIS活動モデル案

## ②参加者

i) 対象学年：公立小学校の第4学年(3学級、各学級27名)。アセスの結果では、いずれも対人的適応、学習的適応のどちらもよく、要支援領域にはない標準的な学級である(X+1年5月実施)。

ii) 学級担任：学年主任(50代女性教諭)、学級担任(20代男性講師・30代女性教諭)の3名。

## (3) 研究Ⅲの結果と考察

## ①支援経過(図5)

i) アセスメント：この段階では、Sシートとアセス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や個別のニーズを把握することを目標とした。

ii) 学年会(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シートやアセスから分かった学級の実態に合わせて、学年会で個別の指導計画シートを使って話し合いながら、学級ごとに授業における行動目標や支援等を決定した。

表5 学年会の概要

学年会参加メンバー	学年主任(50代女性)、学級担任2名(20代男性・30代女性)
コーディネーター	報告者
学年会日程	4/3, 5/15, 5/20, 6/3, 6/12, 7/1, 7/8(計7回)
学年会の内容	4/3…学級目標の設定の仕方理解 5/15…PBISの活動モデルの理解 5/20…ABC教育法の理解 6/3…アセスやスクリーニングシートによる学年や学級の状態の理解 6/12…行動目標や学級全体の支援策検討 7/1…学級全体への支援策の評価、個別支援策の検討 7/8…個別支援の評価、今後の支援策検討
学級全体の実態と支援案	1組 実態：コミュニケーションにおける担任の気付きが多い、友人サポート・学習的適応が低い 支援案：話の聞き方に関するスキルトレーニング、学習中にペアやグループでの交流活動を取り入れる、TT支援 2組 実態：行動上の気付きが多い、学習的適応の低い子が多い 支援案：学級担任のSシートの結果に合わせてCカードを作成・実施、Cカード実施・確認、TT支援 3組 実態：行動上の気付きが多い、友人サポートが低い、学習的適応が低い 支援案：学級担任のSシートの結果に合わせてCカードを作成・実施、Cカード実施・確認、GWT、TT支援
改善が見られない児童の実態と、個別支援案	B児 実態：集団行動が取れない、自分のしたいことがやめられない 支援案：全体の指示をした後に、個別の指示を出す、注目させてから指示を出す、視覚的な支援を行う、指示を皆で復誦する C児 実態：苦手なことがあると、すぐに泣く 支援案：1番目にやらせない、やり方(モデル)を示す、うまくできた時にほめる、泣きたくった時の約束を決めておく(カードを示して保健室に行く等) D児 実態：生活満足感が低い 支援案：掃除を保健室にして、養護教諭とのカウンセリングの時間を設定する。

iii) 「ABCを生かした学び」の実践：以下の点を、授業の基盤とした。

・先行刺激A(antecedent stimulus)、行動B(behavior)、後続刺激C(consequent stimulus)を意識して、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「Cカード」によって意識化・強化する。

iv) コンサルテーションによる実践評価：PDCAサイクルにより支援の評価や改善を行った。

v) 個別支援：クラスワイドなPBISを行うだけでは行動目標が達成されない児童に対して、ABC分析を行い、表5のような個別の支援を実施した。

## ②結果と考察

研究Ⅲでは、学年会(コンサルテーション)を行いながら、客観的な実態把握を基盤とした学年ワイドなPBISを通常授業に導入した。

アセスによる4年1組児童の学校適応感では、学習的適応以外で向上する傾向が見られ(図9)、3組でも同様の結果が得られた。しかし、2組は、学校への適応感の向上は見られなかった。2組の担任は20代男性講師が担任を務めている。1回目の「若くて元気な先生への期待」が含まれていた結果から、2回目は適正な評価に近づいた結果の現れによるものではないかと考えられる。

個別の課題を抱える児童への支援に着目すると、D児の学校適応感が、概ね向上していることがわかる(図6)。この変化は、問題が発現する前に、養護教諭による個別のカウンセリング等の支援が行われたことによるものだと考えられる。

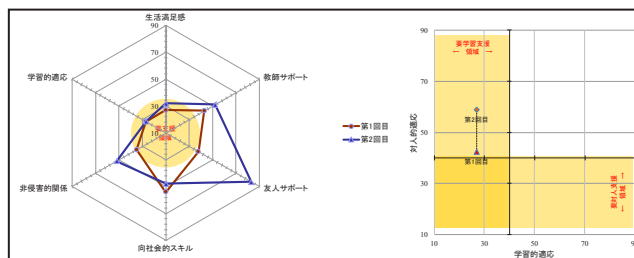


図6 D児の個人特性票

また、学級担任の問題行動への気付きが減少していることがわかる(図8)。特に「行動上の気付き」は3学級とも減少していた。このように、担任の評価による問題行動の減少は、Sシートから学級の特徴に合った行動目標を設定し、教師と児童が意識して取り組んだことによるものだと考えられる。

さらに、質問紙調査により学級担任の意識の変化を調べた。その結果、「あなたの学校では、児童の援助には、みんなで抱え、取り組もうとする姿勢がある」の項目や「指導方法」、「会議の持ち方」の項目で意識の高まりが現われていた。

以上のように、学年会(コンサルテーション)を



行いながら、学年ワイドなPBISを通常授業に導入したことは、児童の問題行動を減少させ、学校適応感を高めるとともに、学級担任の学校適応への意識も高める可能性があることが示された。

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。研究Ⅳでは、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、児童の好ましい行動をさらに効果的に引き出せるようにする。

## 5 研究Ⅳ「ポジティブな即時評価による支援」

### (1) 目的

小学校第4学年の通常学級(3クラス)において、ポジティブな即時評価によるPBISを通常授業に導入し、その効果を検証する。

### (2) 方法

#### ①時期

X+1年11月からX+1年12月。その間に週1~2回訪問し、チケットや台紙の準備と学年会のコーディネートを行った。

#### ②参加者

i) 対象学年、ii) 学級担任は、研究Ⅲと同様。

### (3) 研究Ⅳの結果と考察

#### ①支援経過

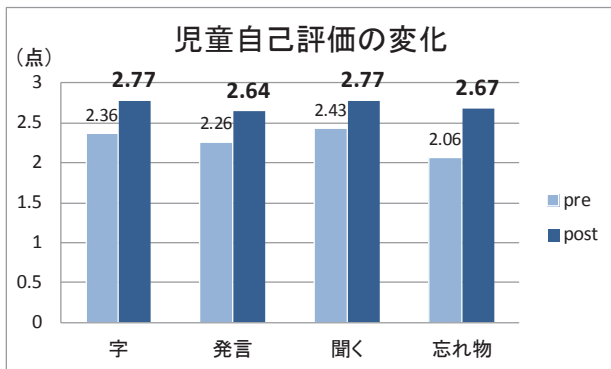


図7 児童自己評価（Cカード結果）

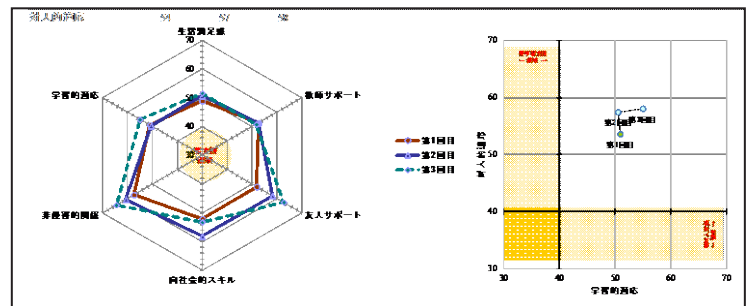


図9 4年1組アセスの結果

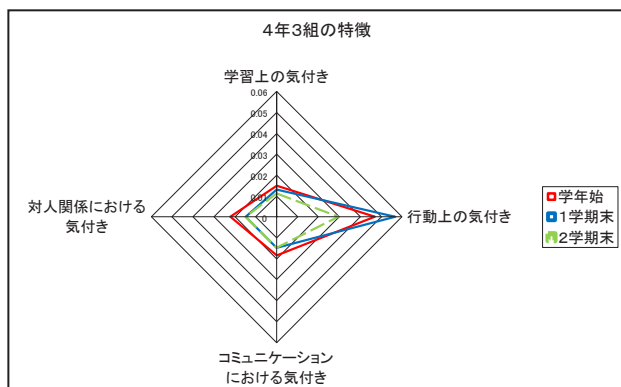


図8 4-3担任によるスクリーニングシートの結果

図5のPBIS活動モデルに則って、支援を実施した。即時評価は、各担任は自分の担当する教科の授業の際に、目標に合った行動を、チケットを使って強化した。このチケットをCカードの裏に貼り付けて貯め、全員が目標数集めたら、クラスのレクリエーションの時間を設定することとした。

### ②結果と考察

i) 問題行動について：行動目標について、子どもたちはCカードを使い、各目標とも3点満点で毎日自己評価を行った。その結果、正しく、丁寧な字を書く( $t(76)=-6.07, p<.01$ )、学習と関係のある発言をする( $t(76)=-5.04, p<.01$ )、人の話を最後まで聞く( $t(76)=-5.29, p<.01$ )、忘れ物、落し物0( $t(76)=-7.61, p<.01$ )、となり、すべての行動で有意な変化が見られた(図7)。この変化は「ポジティブな即時評価による支援」導入前と導入後の変化であり、子どもたちは、目標行動に近づいていることを実感していることがわかる。

一方、4年3組担任のスクリーニングシートの結果から、行動上の気付きが明らかに減少していることがわかる(図8)。他の2学級も同様の結果が得られ、学級担任も子どもたちの問題行動の減少を評価していることがわかる。帰りの会において、Cカードを使った1日の振り返りに、教師からの即時的な評価をプラスしたことにより、問題行動の減少と、好ましい行動の増加が示された。

ii) 学校適応感について：4年1組のアセスの結果では、2回目(1学期末)に比べて、3回目(2

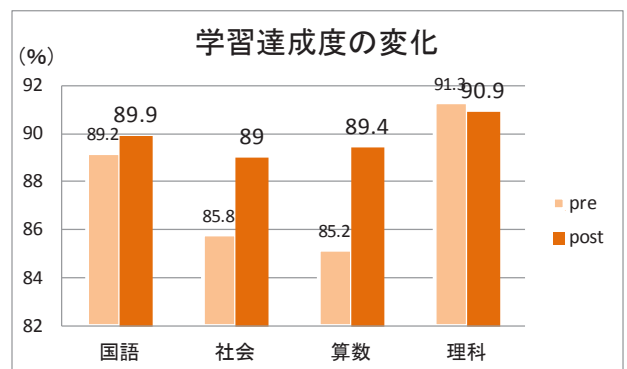


図10 学習達成度の変化

学期末)の結果が大きくなっていた(図9)。3学級とも、2回目と同じか大きくなる傾向が見られた。しかし、3クラスとも「向社会的スキル」の項目が低くなる傾向も見られた。

即時評価を加えたPBISを通常授業に導入したことにより、向社会的スキル以外の学校適応感が高まる傾向が示されたと考えられる。

### iii)学力について

単元テストの達成度では、社会( $t(80)=-3.93, p<.01$ )と算数( $t(80)=-4.82, p<.01$ )に有意な上昇が見られ、国語( $t(80)=-1.64, p>.1$ )と理科( $t(80)=0.85, p>.1$ )では変化は見られなかった(図10)。即時評価を加えたPBISを学年で通常授業に導入したことで、学校適応感と学力を高める可能性が示された。

## 6 総合考察

本研究では、コンサルテーションを行いながら、小学校通常授業において、スクリーニングを基盤としたPBISを段階的に導入した。その結果、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。このことはSシートからクラスの問題を同定し、Cカードの導入により目標行動が強化・意識化されたことによるものと考えられる。

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児童をスクリーニングすることにもつながり、個別支援の結果、行動の改善が見られた。さらにクラスワイドなPBIS導入は、学級の学習規律が構築され、学力も高まる傾向が見られた。

その後、PBIS実践対象を広げ、学年ワイドなPBISを通常授業に導入したことで、問題行動の減少が、児童自己評価と学級担任による観察から示された。ポジティブな即時評価による支援の導入に伴い、児童の学校適応感と学級担任の学校適応への意識を高める可能性があることも示された。

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、学年ワイドの取組への効果を予測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。

また、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している。池島・松山(2014)も、子ども主体によるPBISプログラム策定の効果を示した。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はなく、子どもたち自身の考えで作り、変化させ、自己指導力を高める可能性を追究していきたい。そして、全人的な成長を目指し、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) 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(2012) 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, 行動療法研究, 38, 117-129
- 福岡県教育委員会(2010) サポートヒントシート
- 池島徳大・松山康成(2014) 学級における規範意識向上を目指した取り組みとその検討—“PBISプログラム”を活用した開発的生徒指導実践—, 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 6, 21-29
- 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, ほんの森出版株式会社
- 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講演資料
- 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
- 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, 特別講演資料
- Sugai, G. & Honer, R. (2002) The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior Supports. Child & Family Behavior Therapy, pp. 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

## 謝辞

本研究に際し、研究に協力していただいた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。ありがとうございました。