

〔課題演習報告〕

一次的援助サービスにおける積極的行動支援の効果に関する研究  
—PBIS を活用した中学生の規範行動の向上に向けて—

林 田 篤 伸

Atsunobu HAYASHIDA

福岡教育大学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  
福岡市立板付中学校

(2017 年 1 月 6 日受理)

本研究は、中学生を対象とした生徒の規範行動への意識を高める方策として、PBIS(Positive Behavior Interventions and Supports)で実践されているエビデンスに基づいた一次的援助サービスにおける、ポジティブな行動支援の実施及び効果の検証を目的としたものである。その効果の検証に山田ら(2013)が作成した小中学生用規範行動自己評定尺度と自己有用感尺度(栃木県総合教育センター, 2015)を用いた。その結果、研究Ⅰでは学級単位での積極的行動支援を実施した後、規範行動自己評定尺度の下位尺度において平均点の有意な上昇が見られた。さらに、研究Ⅱでは学年単位での積極的行動支援を、研究Ⅰの改善点を踏まえて実施し、規範行動自己評定尺度と自己有用感尺度の下位尺度において、平均点の有意な上昇が見られた。以上のことから、中学校における一次的援助サービスでのポジティブな行動支援が生徒の自己有用感を高め、規範行動への意識向上に有効である可能性が示唆された。

キーワード：規範行動，規範意識，PBIS，一次的援助サービス

## 1 問題と目的

### (1)はじめに

近年、都市化や少子化、情報化などが進展する中で、社会全体で様々な課題が生じており、児童生徒の問題行動等の背景には、規範意識や倫理観の低下が関係しているとも指摘されており(文部科学省, 2010)、生徒の規範意識や倫理観の育成は、現代社会の学校教育への要請である。また、生徒指導として求められる指導を充実させることは、問題行動の軽減に限らず、子どもたちの包括的な成長に寄与するものであると考えられる。

学校現場では学習規律を徹底させ落ち着いた学習環境のもとで授業が行われるように、学校全体としても、さらに各教科担任によっても、様々な取組がなされている。しかし、教科担任によって学習規律の指示に差異が生じていることも事実である。生徒自らが規範意識に基づいた行動をするように、

全ての教師が共通のアプローチで生徒を指導することが求められている。そのためには、教師一人一人の経験や力量にのみ頼るのではなく、全ての教師が合意できるためのエビデンスに基づいた指導の実践が必要である。

### (2)規範行動と自己有用感

石田・丹村(2012)は、中学校において、男女の比較を行い、男子生徒は自らの規範意識に関わらず逸脱行為をしてしまう傾向が強いと報告しており、規範意識とそれに基づいて行動することは、相関関係にあるとは限らないことが示唆されている。また、山田・小泉・中山・宮原(2013)は、規範意識に基づく行動を「規範行動」と定義して自己評価尺度を用いて調査し、年齢経過によって規範行動への意識が低下すると報告している。

一方、自己有用感とは、「自分は頼りにされている」「みんなから認められている」などの他者と交流することで得られる感情のことである(滝, 2005)。臼井・橘川(2007)は、規範意識を高める促

進要因を質問紙調査から検証し、規範意識と自己有用感には相関関係があり、自己有用感を高めることが結果的に規範意識の向上につながると推察している。

これらを併せて考えると、学校現場において、規範意識を育む教育は、継続して行われる必要があり、生徒が規範意識に基づいて望ましい行動をするためには、自己有用感を高める支援を併せて行うことが有効であると言える。

本研究では、規範意識に基づいた望ましい行動を「規範行動」とする。

### (3) PBIS と積極的行動支援

1990年代以降、米国においてゼロ・トレランスの取組が行われてきたが、期待される行動を明示し、それが十分でなければペナルティを与えるという米国式のこの取組には、厳罰主義における課題も指摘されていた(船木, 2003)。その後、様々な生徒指導上の諸問題をより成長促進的に解決するため、応用行動分析学に基づいた取組を活用しようとする試みがなされている。その一つに Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS) がある。PBIS とは、ポジティブな行動指導介入サポートのことで、問題が起これないようにあらかじめ学校全体で何ができるかという視点で考えていくプロアクティブな形の児童生徒への指導方針である(バーンズ, 2013)。

Sugai (2014)によると、PBIS は、学校の人的または物的な環境を整備して、子どもたちの望ましい行動を増やし、望ましくない行動を減らすことを目的としたアプローチであり、三層構造になっている。まず一次的援助サービスとして全ての生徒を対象とした支援を行う。具体的には、望ましい行動の提示、望ましい行動を生徒にさせるための介入と援助、生徒の望ましい行動や違反の記録、規則違反への介入と援助、望ましい行動への評価などのプログラムである。これらを学校全体で取り組むことで、生徒の望ましい行動の発現を目指していく。またこの一次的援助サービスによって、二次的・三次的な支援が必要な生徒のスクリーニングが可能となる。二次的援助サービスでは、全体指導だけでは学校への適応が困難な生徒に、個別のスキルトレーニングを行うことや、日々の行動を教師や保護者がチェックし評価していくプログラム CICO (Check-in Check-out) などを実施する。それでも行動が変容しない場合には、三次的援助サービスとして、関係機関と連携してよりきめの細かい個別支援を行う。

このように全体への支援から個別支援まで組織

的に取り組むことにより、生徒の望ましい行動を増やしていく。つまり PBIS は、深刻な問題行動を解決するためのアプローチとして、学校全体で組織的にしかもエビデンスに基づいて体系化された積極的行動支援である。

本研究では、PBIS の一次的援助サービスとされているポジティブな行動支援を「積極的行動支援」とし、本研究の実践的取組の中核とする。

### (4) 研究の目的

PBIS は、日本においても研究実践がすすめられている。池島・松山(2014)は、小学校の通常学級において、米国で導入されている PBIS を参考に、開発的生徒指導プログラムを策定し効果を検討した結果、児童の規範意識の向上が見いだせたと報告している。また、古市・西山(2015)は、小学校での段階的な導入によって、児童の学力や学校適応への意識が高まる可能性を示唆している。これらのように、小学校における規範意識の向上や問題行動の軽減、学校適応の改善に、応用行動分析学の理論に基づく PBIS の検討が実践されている。

しかしながら、中学校における研究や実践は始まったばかりである。例えば、池島・山下(2016)は、中学校の部活動において、PBIS の一次的援助サービスでの実践を参考に、部活動指導の改善についてまとめている。また、岡山県総社西中学校では、スクールワイドで PBIS の一次的援助サービスが実践されている(三宅, 2016)。小学校での実践に比べて中学校での実践報告が遅れているのは、発達段階からも、中学校における問題行動に対する指導が中核的な教育活動であり、その指導法は経験知に基づく実践が伝承されてきたからだと考えられる。しかし、中学校ではこれまで以上に多様な教育的ニーズのある生徒に対応する必要がある、中学校における生徒指導の方法の多様化に向け、PBIS の実践と改善に向けた効果検証が求められている。

以上のことから、研究Ⅰでは、PBIS の一次的援助サービスで用いられている積極的行動支援が、中学生の規範行動の向上に効果があることを、クラスワイドでの実践を通して検証する。次に、研究Ⅱとして、学年単位で積極的行動支援を行うことが、生徒の規範行動への意識により効果があることを検証する。なお、具体的な実践内容については、報告者が先行研究を参考に現場の教師に提案し、現場の教師がそれを実施する。

## 2 研究Ⅰ

### (1) 研究の目的

PBIS で実践されているエビデンスに基づいたクラスワイドでの積極的行動支援が、中学生の規範行動の向上に効果があることを検証する。

## (2) 研究計画

### 対象

福岡県内 A 中学校 2 年生 5 学級 170 名

実践群 2 学級、協力群 3 学級(質問紙調査のみ)

実施時期：平成 X 年 9 月～12 月

事前調査 9 月、事後調査 12 月

### 検証計画

群(実践群・協力群)を被験者間要因、測定時期(事前・事後)を被験者内要因とする 2 要因の混合計画とした。

## (3) 積極的行動支援の内容

報告者が次の内容を実践群の各担任に提案し、実践群の各担任は、それぞれの学級で実践した。

### ①望ましい行動の提示

学級において、担任が学校での各場面における望ましい行動を再度確認する。望ましい行動は、学校の 4 つの合い言葉「挨拶・掃除・団結・挑戦」に関連づけており、生徒が想起しやすいようにする。また、生徒がいつでも確認しやすいようにするために、報告者が行動目標マトリックス(図 1)にまとめ、学級担任が教室内に掲示する。

### ②クラスマネジメントカードの活用

生徒の意図的な行動変容には、メタ認知が働き、行動の在り方が認識できることが必要である(バーンズ, 2013)ことから、生徒のメタ認知が向上するように、PBIS の先行実践にならい、報告者が教室にクラス生徒全員分の「緑」「黄」「赤」色のカードが入れられるカードフォルダを準備し教室に掲示する(図 2)。授業開始時には、生徒全員のカードは「緑」色になっている。授業中に学級担任は、生徒の授業態度に応じて「緑」を「黄」「赤」にすることで、教師からの注意を受ける前に、生徒自身に自らの行動を気づかせるようにする(図 3)。

### ③生徒の望ましい行動の評価と記録

行動目標マトリックス(図 1)に基づいて、学級担任は即時賞賛を行う。即時賞賛の方法として、トークンエコノミー法を併用する。報告者がチケットを作成し、生徒が規範行動をした際に、学級担任はチケットを渡す。また、言葉による賞賛も合わせて行う。このチケットの累積により、学級で決めた報酬を渡し望ましい行動をより強化する。さらに、生徒が賞賛を受け学級担任から認められる場面をつくることにより、教師との関わりにおける自己有用感の向上にもつながっていく。このチケットはすべて教室に設置した鍵付きのボックスで回収し、

累積枚数を行動の記録としてデータ化する。また、中学生の発達段階から考えると、他者を認めること、仲間から認められることも自己有用感を育み、規範行動へとつながるものと考え、同様のチケットを生徒の中のリーダー(班長)からも配布するようにする。これによって、クラスでの自己有用感の向上を目指す。

## (4) 検証方法

本研究の検証には、以下の尺度を用いる。また、分析には、HAD(清水, 2016)を用いる。また、質問紙調査の他に、実践群担任への聞き取りを行う。

### 規範行動

山田ら(2013)による、小中学生用規範行動自己

4つの合い言葉	行動基準	登校	朝の会・帰りの会	モーションブタイム	授業
あいさつ	・ T P のに合わせたあいさつ ・ 受け手が気持ちのよい挨拶 ・ 顔見知りの地域の方とあいさつする。	・ 校門で、ふさわしい言葉遣いと、声の大きさにあいつづける。 ・ 顔見知りの地域の方とあいさつする。	・ ふさわしい言葉遣いと、声の大きさにあいつづける。 ・ クラスメイトにあいつづける。		・ ふさわしい言葉遣いと、声の大きさにあいつづける。 ・ 手をあげて賛同する。
掃除	・ 自ら進んで清掃をする ・ ものを大切に ・ 汚れているゴミを自ら拾う。 ・ 公共の施設を大切に扱う	・ 汚れているゴミを自ら拾う。 ・ 公共の施設を大切に扱う	・ クラスに集まっているゴミを自ら拾う。	・ 本を大切に扱うこと ・ クラスに集まっているゴミを自ら拾う。	・ クラスに汚れているゴミを自ら拾う。 ・ 自分のおもちゃの周りをきれいに保つこと
団結	・ 自分を大切に・人を大切に・地域・学校・手帳・家庭の一員である行動 ・ 交通ルールを守って登校・下校すること ・ 適切な服装を着用すること	・ 交通ルールを守って登校・下校すること ・ 適切な服装を着用すること	・ クラスの規則に従うこと ・ 帰りの放送を静かに聴く	・ クラスの規則に従うこと	・ 適切な服装を着用すること ・ 仲間とともに、授業をうける。
挑戦	・ 先を見越した行動ができる ・ 自分の可能性を感じた積極的な行動 ・ 先生の見え方から学ぶこと ・ 必要に応じて先生に質問すること ・ 先生の見え方から学ぶこと ・ 必要に応じて先生に質問すること	・ 個人的な持ち物(ゲーム・玩具・携帯電話)は、家に置いておくこと ・ 登校時刻より早急に登校すること ・ 真っ直ぐ家に帰ること	・ チャイム席を守った行動 ・ α ノートを見せつけたらすぐに退出すること ・ プリントをまとめた袋にわたす・α ノートに朝口の連絡を書く	・ 本を自主的に読むこと	・ 真の悪い学習をすること ・ 必要な教員をすべて学習すること ・ すべての練習を完成させ、提出すること

図 1 行動目標マトリックス

(長江ら, 2013 Whiteley 小学校における期待される行動一覧を参考に報告者が作成したものを一部抜粋)



図 2 教室でのクラスマネジメントカード提示例

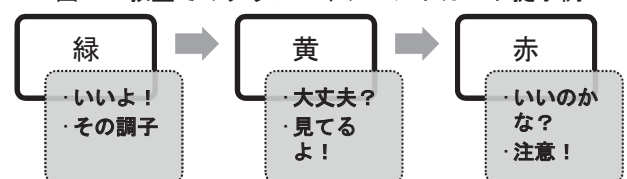


図 3 クラスマネジメントカード



評定尺度を用いる。この尺度は、対人的規範向上、対人的規範遵守、個人的規範遵守の3つの下位尺度からなる(表1)。それぞれの下位尺度は、5項目からなり、4件法で回答を得る。

表1 小中学生用規範行動自己評定尺度の下位尺度

対人的規範向上	“きちんと返事をする”や“協力して活動する”などの集団に積極的に関わり、協力して助け合おうとする意識
対人的規範遵守	“友だちの悪口を言わない”や“友だちに優しく接する”など、集団を維持するための対人的なルールや約束を守るようとする意識
個人的規範遵守	“使ったものを片付ける”や“時間を守る”など、集団を維持するために個人的に守るべきルールや約束に対する意識

SEL-8S 実践情報, 山田ら(2013)をもとに報告者が作成

### 自己有用感

栃木県総合教育センター(2015)の、自己有用感尺度を用いた。この尺度はクラスでの自己有用感、先生との関係における自己有用感、家庭での自己有用感、クラスでの関係性、教師との関係性、家庭での関係性の6つの下位尺度からなる。3つの自己有用感尺度は、それぞれ7項目からなる。また、3つの関係性因子は、それぞれ3項目からなり、いずれも5件法で回答を得る。今回の検証には、クラスでの自己有用感と先生との関係における自己有用感の2つを用いた。

## (5) 結果と考察

### ①規範行動尺度の結果

事前調査、事後調査ともに有効な回答があった、実践群56名、協力群78名を分析対象とし、下位尺度の平均点を従属変数とした、群(実践群・協力群)と時期(事前・事後)による2要因の分散分析を行った(表2)。

分散分析の結果、対人的規範向上では、群×時期の交互作用が5%水準で有意であった。よって単純主効果検定を行ったところ、事後調査における、実践群と協力群の単純主効果が1%水準で有意であ

ることが示された( $F(1, 264)=8.50, p<.01$ )。

対人的規範遵守では、群×時期の交互作用に有意傾向がみられた。

個人的規範遵守では、群×時期の交互作用が1%水準で有意であった。よって単純主効果検定を行ったところ、事後調査における実践群と協力群の単純主効果が1%水準で有意であり( $F(1, 264)=7.70, p<.01$ )、実践群における時期の単純主効果が5%水準で有意であった( $F(1, 132)=6.54, p<.05$ )。

### ②自己有用感尺度の結果

事前調査、事後調査ともに有効な回答があった、実践群58名、協力群77名を分析対象とした(表3)。分散分析の結果、クラスでの自己有用感では交互作用は有意ではなかったが、先生との関係における自己有用感では交互作用に有意傾向が見られた。

### ③研究Iの考察

研究Iでは、中学生を対象とした、クラスワイドでの積極的行動支援による実践を行い、規範行動の向上への効果を検証した。

自己有用感の下位尺度である、クラスにおける自己有用感の分散分析の結果から交互作用の有意差は見られなかった。生徒相互のチケットによる賞賛の方法と評価の関連性について、検討する必要がある。また、先生との関係における自己有用感では、分散分析の結果、交互作用に有意傾向をみるにとどまった。このことから、行動評価チケットによる学級担任の生徒への賞賛は、生徒の自己有用感を高める可能性があるものの、賞賛の方法及び頻度に課題があったのではないかと考えられる。

規範行動尺度の分散分析の結果、下位尺度である対人的規範向上と個人的規範遵守において、実践群の平均点の上昇は有意であった。また、実践群の学級担任への聞き取りから、教師が生徒の良い行動に気づけるようになったこと、実際に行動が変容した生徒がいたことなど、教師が実践の具体

表2 規範行動自己評定尺度 下位尺度の平均値とSD及び分散分析結果

	実践群 $M(SD)$ $N=56$		協力群 $M(SD)$ $N=78$		分散分析 ( $df=1/132$ )		
	事前	事後	事前	事後	主効果(群)	主効果(時期)	交互作用
対人的規範向上	3.26(0.65)	3.35(0.58)	3.14(0.54)	3.05(0.62)	5.01 *	0.00	4.76 *
対人的規範遵守	3.19(0.54)	3.32(0.50)	3.11(0.61)	3.08(0.63)	2.95 +	1.53	3.10 +
個人的規範遵守	3.24(0.49)	3.40(0.42)	3.27(0.51)	3.16(0.52)	2.00	0.29	9.46 **

+  $p<.10$ , \*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$

表3 自己有用感尺度 下位尺度の平均値とSD及び分散分析結果

	実践群 $M(SD)$ $N=58$		協力群 $M(SD)$ $N=77$		分散分析 ( $df=1/133$ )		
	事前	事後	事前	事後	主効果(群)	主効果(時期)	交互作用
クラスでの自己有用感	3.36(0.93)	3.40(0.89)	3.13(0.89)	3.04(0.90)	4.22 *	0.20	1.39
先生との関係における自己有用感	3.14(0.96)	3.21(0.87)	2.86(1.00)	2.67(1.03)	6.93 **	0.86	3.45 +

+  $p<.10$ , \*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$

的な効果を感じられる場面もあった。これらのことから、積極的行動支援が規範行動の向上に寄与する可能性が示唆された。しかし、対人的規範遵守において交互作用は有意傾向をみるにとどまった。この下位尺度は「友だちの悪口を言わない」や「友だちに優しく接する」などの意識である。これらは他者との関わりにおいての意識であり、学級内でのよりよい対人関係を築くことが併せて必要ではないかと考えられる。

### 3 研究Ⅱ

#### (1) 研究の目的

研究Ⅰの結果を受けて、教科担任制である中学校において、学年全職員で取り組む積極的行動支援が、規範行動の向上により効果的であるのかを検証する。また、継続的な実践が行われるようにするためには、学年職員へのどのような支援を行えばよいのかも併せて検討する。

#### (2) 研究計画

対象：福岡県内A中学校 3年生5学級 167名

実施時期：X+1年4月～12月

#### 検証計画

測定時期（事前・中間・事後）を被験者内要因とする1要因計画とした。事前調査を4月に、中間調査を7月に、事後調査を12月に実施する（図4）。

#### (3) 積極的行動支援の改善

研究Ⅰの結果から、以下のような改善を行った。

##### ①望ましい行動の提示

研究Ⅰの行動目標マトリックス（図1）を用いた。学年教師には、「あいさつ」「掃除」「団結」「挑戦」のキーワードに当てはまる行動について賞賛するように説明した。

##### ②クラスマネジメントカードの活用

研究Ⅰでは、実践群の担任のみ活用したが、研究Ⅱでは、学年教師全員が各学級での授業において活用する。そのため、すべての教室に設置できるように報告者が準備し各学級担任が設置した。

##### ③「ありがとうチケット」の活用

研究Ⅰと同様に行動目標マトリックス（図1）に基づいて、チケットを用いた即時賞賛を行う。報告者がチケットを作成し、生徒が望ましい行動をした際に学年教師は「ありがとうチケット」（図5）を渡す。また、言葉による賞賛も合わせて行う。各学級では、チケットの累積枚数に応じて座席替えの際に優先順位を与えるなどの報酬を決め、適宜生徒に与える。チケットには「ありがとう」の文字を入れ、賞賛とともに自己有用感の向上をねらい、感

謝の気持ちも合わせて伝えられるように改善した。

#### (4) 学年職員への支援

学年職員が実践するに当たって、報告者が以下のような支援を行った。

##### ①学年職員へのフィードバック

研究Ⅰの結果から、チケットによる賞賛は、時間経過とともに、回数が減少することが課題であった。その改善策として、チケットの配布状況を集計ごとに報告者が学年教師に、おおよそ1月ごとにフィードバックを行った（図6）。その際に、チケットをもらっていない生徒について学年職員に周知し、次回以降の実践に役立ててもらえるようにした。

##### ②学年会での説明

X+1年4月に、実践の具体的な説明を学年職員全員に対して、報告者が行った。その際、マニュアルを用意して説明に用いた。

##### ③学年集会での説明

X+1年4月に、3年生全生徒対象に、学年集会において、報告者が行動目標マトリックスとありがとうチケット、クラスマネジメントカードについて生徒に説明を行った。

#### (5) 検証方法

本研究の検証には研究Ⅰと同様に、小中学生用規範行動自己評価尺度（山田ら，2013）と自己有用感尺度（栃木県総合教育センター，2015）を用いる。

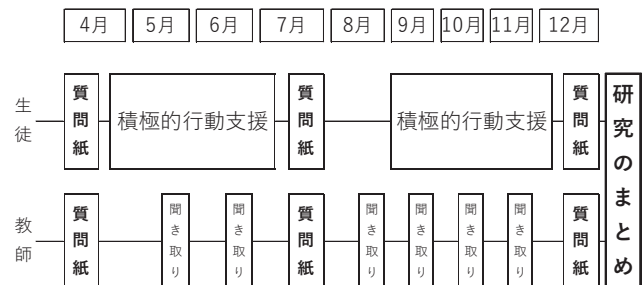


図4 研究デザイン

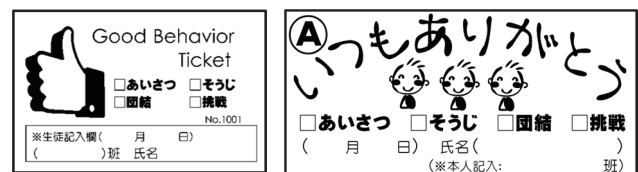


図5 研究Ⅰ（左）と研究Ⅱ（右）のチケットの違い

3年1組										3年2組									
	A	B	C	D	E	F	G	H	合計		A	B	C	D	E	F	G	H	合計
3101	3				2			3	8	3201	2								
3102	3	1							4	3202	9		2			1			1
3103									0	3203	1		2						
3104			1		1			2	4	3204	1								
3105		2			1			4	7	3205	1		1			1			
3106	3							1	4	3206	1								

図6 学年教師への報告資料（一部抜粋）

また、学年教師への半構造化面接や生徒への聞き取りを行い、実践の効果や改善点を検証する。

## (6) 結果と考察

### ①規範行動自己評定尺度の結果

生徒 167 名中、事前・中間・事後すべての質問紙について有効な回答をした 135 名を分析対象として、1 要因分散分析を行った(表 5)。その結果、すべての下位尺度において平均点の差が有意であったので、それぞれ多重比較を行ったところ、対人的規範向上では、事前と中間での平均点の差が有意であったが、事後の平均点の上昇は有意ではなかった。しかし、対人的規範遵守では、事前と中間、事前と事後それぞれの平均点に有意差が見られた(図 7)。さらに、対人的規範遵守においても、事前と事後の平均点に有意差が見られた(図 8)。

### ②自己有用感尺度の結果

生徒 167 名中、事前・中間・事後すべての質問紙について有効な回答をした 134 名を分析対象として、1 要因分散分析を行った(表 6)。その結果、すべての下位尺度において平均点の差が有意であったので、それぞれについて、多重比較を行った結果、クラスにおける自己有用感では、事前と中間の平均点の差が有意であった。また、先生との関係における自己有用感では、事前と中間、事前と事後それぞれの平均に有意差が見られた(図 9)。

### ③ありがとうチケット配布状況の分析

報告者が、4 月～7 月に 3 回(1・2・3 期)、9 月～12 月に 2 回(4・5 期)集計を行った。

#### 総配布枚数と週当たりの配布枚数

学年教師が配布した総数は、918 枚だった。そのうち学級担任が学級の生徒に配布した枚数は 680 枚、担任教師が他学級の生徒に配布した枚数が 85 枚、副担任が生徒に配布した枚数は 153 枚だった。

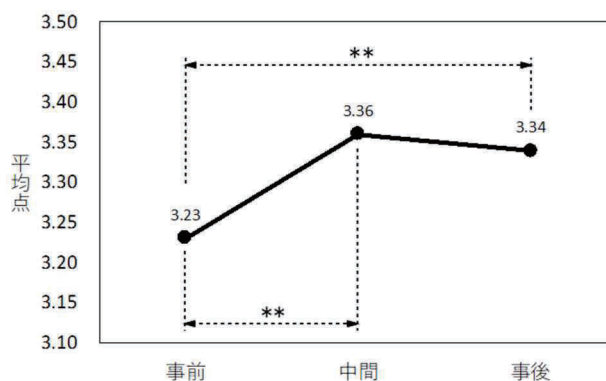


図 7 対人的規範遵守

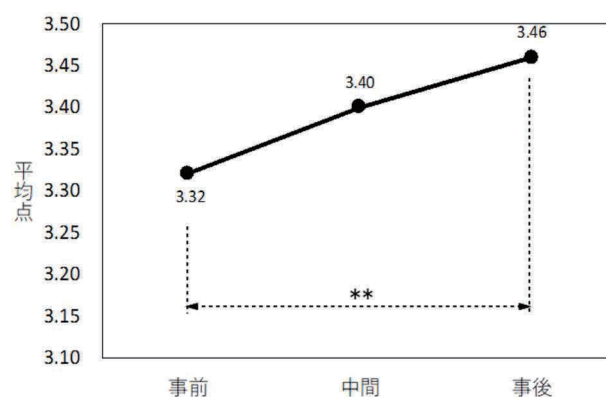


図 8 個人的規範遵守

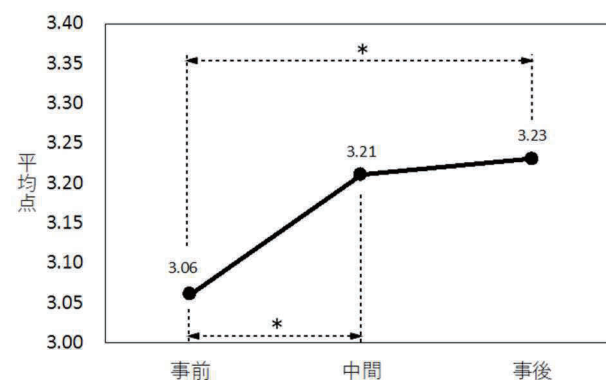


図 9 先生との関係における自己有用感

表 5 規範行動自己評定尺度 下位尺度の平均値と SD 及び分散分析結果

	平均点(標準偏差)			分散分析			
	N=135			主効果 (df=2/268)	多重比較 (Holm 法)		
	事前	中間	事後		事前－中間	事前－事後	中間－事後
対人的規範向上	3.26(0.55)	3.36(0.49)	3.33(0.50)	3.58 *	2.45 *	1.88 n. s.	0.83 n. s.
対人的規範遵守	3.23(0.55)	3.36(0.51)	3.34(0.51)	8.55 **	3.65 **	3.38 **	0.58 n. s.
個人的規範遵守	3.32(0.48)	3.40(0.47)	3.46(0.44)	7.96 **	2.20 n. s.	3.80 **	1.88 n. s.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

表 6 自己有用感尺度 下位尺度の平均値と SD 及び分散分析結果

	平均点(標準偏差)			分散分析			
	N=134			主効果 (df=2/266)	多重比較 (Holm 法)		
	事前	中間	事後		事前－中間	事前－事後	中間－事後
クラスでの自己有用感	3.24(0.87)	3.42(0.84)	3.37(0.82)	4.33 *	2.78 *	2.00 n. s.	0.88 n. s.
先生との関係における自己有用感	3.06(0.89)	3.21(0.91)	3.23(0.83)	4.15 *	2.54 *	2.66 *	0.25 n. s.

\*  $p < .01$



図 10 は、学年教師が 1 週間(5 日)に何枚配布したかを示している。

#### ありがとうチケットを受け取っていない生徒

対象生徒の中で、1 枚もチケットをもらっていない生徒の人数の推移を示す(図 11)。なおこの数は、不登校や別室登校の生徒を除いたものである。1 期では 69 名の生徒が 1 枚ももらっていなかったが、最終的には 6 名になった。

#### ④生徒の感想

生徒に対して感想を自由記述にて求めた(表 7)。

#### ⑤学年教師の感想

報告者が学年教師に対して、半構造化面接にて実践についての調査を行った。面接ができなかった場合には、同様の質問による質問紙にて回答を依頼した。一部を表 8 に示す。

#### ⑥研究Ⅱの考察

研究Ⅱでは、中学生を対象とした、学年職員全員が積極的行動支援による実践を行い、規範行動の向上への効果と報告者が行ったこの取組に対する支援策の有効性を検証した。

規範行動自己評定尺度では、二つの下位尺度で実践後の平均点の上昇が有意であった。研究Ⅰであまり向上が見られなかった対人的規範遵守も向上が見られたことから、学年全体でのポジティブな支援が生徒の意識向上に影響を与えたと考える。また、自己有用感尺度の下位尺度である教師との関係における自己有用感でも、実践後の平均点の上昇が有意であった。さらに、学年教師の感想では、積極的行動支援の効果を実感する回答が多く見られた。これらのことから、学年単位での一次的援助サービスにおける積極的行動支援が、自己有用感を高め規範行動の意識の向上に有効であることが示唆された。しかし、中間から事後においては、全ての下位尺度において有意差が認められなかった。このことは、結果の分析から、二学期の発行枚数の減少が影響しているものと考えられる。

クラスマネジメントカードは、学年職員の感想から、チケットによる行動強化の補助的な活用として授業において一定の効果があると考えられる。

研究Ⅱでは、生徒同士によるチケットでの賞賛は、各担任に学級の実態に差があるので、使用するかどうかを担任に一任した。その結果、実際に活用を試みたのは 1 学級のみだった。しかし、生徒の感想(表 7)でもあるように、生徒同士の賞賛には基準が不明確な部分があり、公平なチケットの活用には至らなかった。この点は今後の検討課題である。

研究Ⅰでは、2 学級 71 名に対して実践を行ったが、12 名の生徒が一度もチケットを受け取ってお

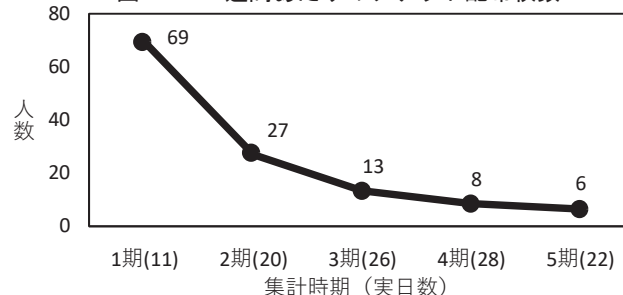
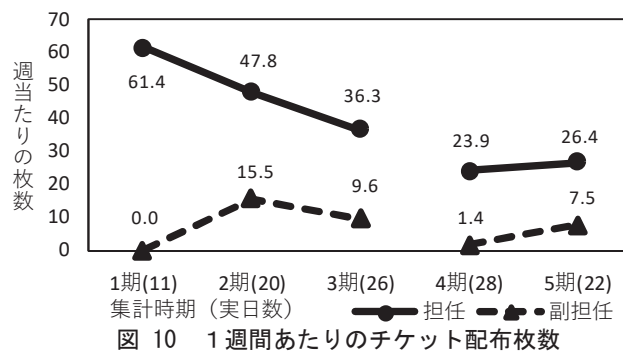


図 11 チケットを 1 枚ももらっていない生徒数の推移

表 7 生徒の感想の抜粋(肯定的な意見・○課題●)

- 最初は、いいやと思っていたけど、積極的に手伝ったらうれしかった。
- 先生が一人一人の生徒をちゃんと見るようになった。
- 色々な人にありがとうチケットを渡すことでどんどん空気が良くなった気がする。
- ありがとうチケットをして、自分から手伝うようになった。
- チケットをもらうと、自分がしたこと感謝してくれたりする人がいるとわかってうれしかった。
- 基準があいまいなところがあったなと思いました。
- あんまりもらったことがないので、よくわかりません。
- ぜんぜん渡してくれないから、別になくても関係ないと思う。

表 8 実践後の学年職員の感想

- 実践を通しての生徒に対する視点の変化**
- ・生徒の良い所を見つけて褒めてあげようという考えになった。
  - ・一人一人の行動のクセに気づくようになった。
  - ・学級内の目立つ生徒にばかり注目がちだったが、全体を見て頑張っている生徒を探すようになった。
  - ・集計を見てチケット枚数が少ない生徒に声をかけをするようになった。また意外な生徒の頑張りに気づけるようになった。
  - ・生徒の良い行動を積極的に採すようになった。
- 生徒の「いいな」と思ったエピソード**
- ・係ではない生徒自ら放課後に学級の全員分の机を並べていた。
  - ・自ら進んで、給食受け所の片付けをやってくれる生徒がいた。
  - ・色々な人にありがとうチケットを渡すことでどんどん空気が良くなった気がする。
  - ・ある生徒が、給食当番を代わってやってくれている生徒に気づいて、「○○君にチケットあげて！」と私に伝えてくれた。
  - ・テスト前に、自学ノートを頑張っていた生徒にチケットを渡しました。その翌日に、その生徒が「昨日は、チケットをもらえてうれしかった。これからもっと頑張る！」と言ってくれた。
  - ・挨拶がよい生徒にチケットを渡したら、学級全体的に少し挨拶が良くなった。
  - ・あまり目立たない生徒が、給食台を整理してくれていたのので、「ありがとう」とこっそりチケットを渡したときの生徒の表情がとても良かった。

クラスマネジメントカードの効果(○)と課題(●)

- 視覚で分かるので生徒にも伝わりやすい。
- 「黄色」に変えるだけでクラスに適度な緊張感がでて、生徒同士で注意し合っていた。
- クラス全体がカードを見るので、黄色になった生徒は「いけない」と感じて行動を正そうとする。
- 分かりやすく無言で指導できる場所が良い。
- 生徒が自分だけ色が変わるのが嫌なようで、行動をあらためるようになった。
- ティームティーチングのときにはやりやすいが、一人で授業をしているときには、口頭で注意する方が早いと感じてしまう。
- 二学期以降少しマンネリ化してきたように感じる。

らず、発生率(該当生徒/全生徒)は17.0%だった。それに対して、研究Ⅱでの発生率は3.6%にまで減少した。これらの生徒への二次的・三次的な支援は今回取り組めておらず、課題が残る結果となったが、発生率の明らかな減少から、担任教師単独での実践よりも、学年単位行う実践の方がより多くの生徒への支援が行えると考えられる。

実践についてフィードバックを報告者が定期的に学年教師に行うことで、集計期間の1期～2期の副担任のチケット配布枚数が上昇していることや、4期～5期では、学級担任、副担任ともに配布枚数が増えていることから、報告者が行った実践への支援は一定の有効性があると考えられる。しかし、実践の期間全体を見ると、チケットの配布枚数は減少した。これは、行事や進路指導における教師の多忙化が関係していると思われるが、積極的行動支援を中学校に定着させる方策には、支援内容面で検討の余地がある。

#### 4 総合考察

実践後の学年職員の感想に「とても温かい雰囲気をつくる取組だった」とある。困難な問題を抱える生徒が増加している今こそ「温かい雰囲気」で生徒を支援する必要がある。しかし、研究Ⅱの結果では、学年教師は日々多忙であり、有効性のある取組と感じつつも、多忙感から生徒への支援が減少する結果となった。スキナー(1990)は、行動分析学の観点から、多忙を感じている教師ほど、指導の障壁となる一部の不適切な行動に対処しがちであり、多くの生徒が望ましい行動をしても無干渉になってしまっているが、生徒の望ましい行動にこそ注意を向けるべきであると警鐘を鳴らしている。このことは我々教師が考えていくべきことである。

今回の実践研究は、ふだん教師に意識されにくかった望ましい行動に、教師の認知を強化するものであると考える。しかし、伝統的に行われてきた生徒指導へのアプローチにかえた実践となるポジティブな行動支援は、中学校に十分浸透しているとは言えず普及には課題が多い。また、一次的援助サービスのスクリーニング結果から、二次的・三次的な個別の支援についても今後検討する必要がある。西山(2012)は、新しいプログラムを導入する際に、意図が理解されるような説明、成果の提示、情報の共有などが必要であると述べており、これらを踏まえたポジティブな行動支援を推進する担当者の、専門性を高めることも必要に

なるだろう。今後更に研究を重ね中学校での積極的行動支援を普及させていきたい。

#### 引用文献

- バーンズ亀山静子 2013 アメリカの学校は、いま教育ジャーナル5月号 学研出版
- 船木正文 2003 学校暴力と厳罰主義～アメリカのゼロ・トレランスの批判的考察 大東文化大学紀要. 社会科学 41, 155-170.
- 古市貴弘・西山久子 2015 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 福岡教育大学紀要 第六分冊 教育実践研究編, 64, 1-8.
- 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.
- 池島徳大・山下晴久 2016 PBISの考え方を生かした中学校クラブ活動指導実践―肯定的な言葉がけと目標設定で、生徒同士の主体的、協働的活動を促す― 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 8, 87-91.
- 石田靖彦・丹村明寿香 2012 中学生における仲間集団の特徴と仲間集団との関わりが学校における規範意識と逸脱行為に及ぼす影響 愛知教育大学研究報告. 教育科学編 61, 117-125.
- 三宅理抄子 2016 総社西中型のSWPBISの実践 月刊学校教育相談 第31巻1号 ほんの森出版
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 長江綾子・山崎茜・中村孝・枝廣和憲・エリクソンユキコ・栗原慎二 2013 米国による包括的アプローチに関する一考察 ～PBISの視察から～ 学校教育実践学研究, 19, 73-82.
- 西山久子 2012 ゼロ・トレランスの日本への導入をめぐる 臨床生徒指導応用編 市川千秋監修 ナカニシヤ出版
- SEL-8S 実践情報 <https://ww1.fukuoka-edu.ac.jp/~koizumi/newpage14.html> (2017-01-06 閲覧)
- 清水裕士 2016 フリーの統計分析ソフトHAD:機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- スキナー, B.F. 1990 罰なき社会 行動分析学研究, 5(2), 87-106.
- Sugai, G. 2014 子どもたちが健やかに成長する学校環境 教育心理学年報, 53, 184-187.
- 滝充 2005 規範意識の形成と教師の指導力 CS 研レポート Vol. 55 啓林館
- 栃木県総合教育センター 2015 高めよう! 自己有用感～栃木の子どもの現状と指導の在り方～
- 臼井茉莉・橘川真彦 2007 中学生における規範意識とそれに影響を及ぼす要因 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 30, 165-173.
- 山田洋平・小泉令三・中山和彦・宮原紀子 2013 小中学生用規範行動自己評定尺度の開発と規範行動の発達の変化 教育心理学研究, 61, 387-397.

#### 謝辞

本研究に際し、福岡市教育委員会、在籍校の校長先生をはじめ、関係の先生方に多大なる協力を頂き深く感謝申し上げます。