

# 小学校における学校規模の積極的行動支援の第1層介入の試行

－児童の学校適応感に及ぼした効果－

立元 真<sup>1</sup> 松本宇宙<sup>1</sup> 矢野秀平<sup>2</sup> 松田奈緒子<sup>1</sup> 濱崎かおり<sup>3</sup>

Trial of Tier 1 Intervention with School Wide Positive Behavior Support  
at an Elementary School

－Effects of Children's Feelings of Adaptation－

Shin TATSUMOTO Sora MATSUMOTO Syuhei YANO Naoko MATSUDA  
Kaori HAMASAKI

近年、学校での児童・生徒の行動上の問題を改善する方法として学校規模で取り組む積極的行動支援 (School Wide Positive Behavior Support: 以下 SW-PBS) が注目されている。SW-PBS は、教員が免許取得時に必ず学ぶ学習理論の延長線上にある応用行動分析学を理論的根拠とした取り組みである。教員としての資格取得時に基礎だけは押さえているために、学校の教員にとっては比較的取り組みやすい技法ということになる。他方で、応用行動分析は、正確な原理の理解と厳密な実践が求められ、エビデンスを参照する科学的態度が求められる技法でもある。そのため、用い方を誤ると、効果を得どころかかえって事態を悪化させかねない諸刃の剣でもある。庭山 (2020) によれば、2017 年 8 月時点で、オランダ等で数百校規模、オーストラリアで 2000 校以上、米国では 26000 校以上において SW-PBS が導入されている。国内では、神山 (2017) が示したように、学校規模の行動支援に関する研究は、2016 年 7 月の時点ではまだ多くは報告されていなかった。本邦では、SW-PBS はまだ本格的な導入・普及の前の段階にあると考えてよいだろう。日本の教育システムの中にもうまく適用できる形を模索するためにも、数多くの実践例が積み重ねられることが必要であると考えられる。

昨今では、大久保 (2020) の編集による行動分析学研究の特集号「学校場面における PBS の最前線」の一連の論文群において、SW-PBS の位置づけ (大久保・辻本・庭山, 2020; 庭山, 2020; 平澤, 2020) や、小学校 (大久保・月本・大対・田中・野田・庭山, 2020) や高等学校での実践報告、SW-PBS をシステムティックに運用していくためのツール (大対, 2020; 田中, 2020) が紹介され、今後の展開に向けての様々な材料が提示された。

SW-PBS は 3 層構造の介入支援で成り立っており、すべての児童・生徒が対象の第 1 層支援、注意を要する児童・生徒が対象である第 2 層支援、緊急性の高い児童が対象となる第 3 層支援で構成される。通常の学校で、学校が荒れた状態ではなく児童・生徒の

<sup>1</sup>宮崎大学大学院 教育学研究科

<sup>2</sup>日南市立油津中学校

<sup>3</sup>小林市立三松小学校

Positive な行動を高め成長を促す介入の場合には第1層の介入が行われ、多発する問題行動の減少と荒れの改善を目的に介入を行う場合には第1層の介入に第2層の介入を加えた介入が行われることが想定される。

国内の先行研究の中で先駆的な実践を報告した石黒(2010)は、望ましい行動の介入と支援(Positive Behavioral Intervention and Support)の先行研究を参照しつつ、「時間を大切にしよう」、「礼儀を大切にしよう」、「物を大切にしよう」、「自分のことを大切にしよう」、「みんなのことを大切にしよう」という5つの目標行動を、「すべての場面」、「始業前」、「授業中」、「給食時」、「放課後」の具体的行動を定義した介入を1校の中学校を対象として行った。この結果、学校の修繕費が大きく減少し、問題行動の数が減少するとともに、生じた問題行動の程度も高いものから低いものに変化したことを示した。この実践は、学校が困った事態に陥った際に、SW-PBSが学校を立て直す技法として有効であることを示唆している。

SW-PBSは、緊急の必要性がない場合にも用いることができる。大久保・月本・大対・田中・野田・庭山(2020)による実践研究では、小学校においてシステムティックな学校規模のPBS第1層支援の介入を行った。この結果、ABデザインによる教員の観察評定での児童の望ましい目標行動が増加し、SLAQによる「学級肯定感」が介入前から介入後、さらに介入1年後にかけて有意に向上していたことが示されている。ABデザインによる児童の観察からは、SW-PBSの介入そのものが児童の行動にポジティブな変化をもたらし、介入が有効であることが示されている。このような児童の行動の改善は、教員からのさらなる称賛を呼び起こし、さらに行動が強化され日常化されていく循環が生じる。このような循環は、児童の学校という場への好意的な感情を強めるとともに、更なる適応的な行動への般化を生じさせる。大久保・月本ら(2020)の中では、児童の「学級適応感」の有意な向上という結果でその可能性が示されている。学校内での望ましい行動のレパートリーと出現頻度が高まることは、児童たちの前向きな自己統制の能力すなわち自己指導能力の育ちにつながると考えられる。その意味では、SW-PBS(大対・堀田・竹島・松見, 2013)の第1層介入は、学校内での不適切な行動の発生を抑え、また、学校という場へのポジティブな感情を醸成する予防的な生徒指導の意義を持つと考えられる。さらには、周囲の児童が強化される姿を観察学習して類似した自らの行動に般化させ、学校という場へのポジティブな思いが適応的な行動の般化を促進させ、社会に適応していく前向きな行動戦略を思考していく能力を高めていく開発的な生徒指導の意義も持つと考えられる。

欧米、特に米国では、ポジティブ行動支援が、障害のある子どもの教育を受ける権利を保障する法律(Individuals with Disabilities Education Act, IDEA)に位置づけられ(平澤, 2019)経済的推進力をもって普及が進められた。さらに、教育省特別教育プログラム局(Office of Special Education Programs, OSEP)がPBISテクニカルアシスタントセンター(National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports)がオレゴン大学に設置され、連邦政府主導の活動支援が行われている。このため、前述のように26000校という桁違いの実践が行われている。

SW-PBSは、応用行動分析をベースにしているために、その知見に明るい特別支援教育担当の教員が学校内でリーダーシップをとることが多い。そうであるために、PBSに

よる関わりは、特別支援教育の領域固有の技法であり、通常学級の担任教員には関係しないものという誤解も耳にする。むしろ、通常学級を軸とした学校全体での、日常の学級経営や予防・開発的な生徒指導の技法としてのSW-PBSの意義を強調し実績を示していくことが、この有用な科学的な技法の展開につながるだろうと考えられる。

SW-PBSは、児童・生徒にポジティブな行動を強化していく活動が中核となる。そのため、まずは対象となった児童・生徒の行動が改善されることが効果検証の要件となりうる。その一方で、児童・生徒の行動変容を生じさせる最前線の役割を担う教員の応用行動分析に関する知識や指導スキルや、介入を受ける児童・生徒自身の学校や学級への適応感に及ぼす効果を実証することができるならば、予防的あるいは開発的な生徒指導としての意義を見出し、生徒指導そのものを進化させていく資料を得られるものと考えられる。

そこで本研究は、SW-PBS導入の初期段階としての第1層支援の実践を行い、その中で、教員自身の応用行動分析に関する知識の変化、および、観察された児童の教室適応行動および児童が自己評定した学校適応感の変化を検討することを目的として行った。

## 方法

**対象校：**対象校は、宮崎県教育庁特別支援室が選定した宮崎県内の小学校（児童数約550名）であった。1年生から6年生まで各3クラス、さらに特別支援学級が3クラスの構成であった。

**研究期間：**研究全体の実施時期はX年6月から12月であった（Figure 1参照）。

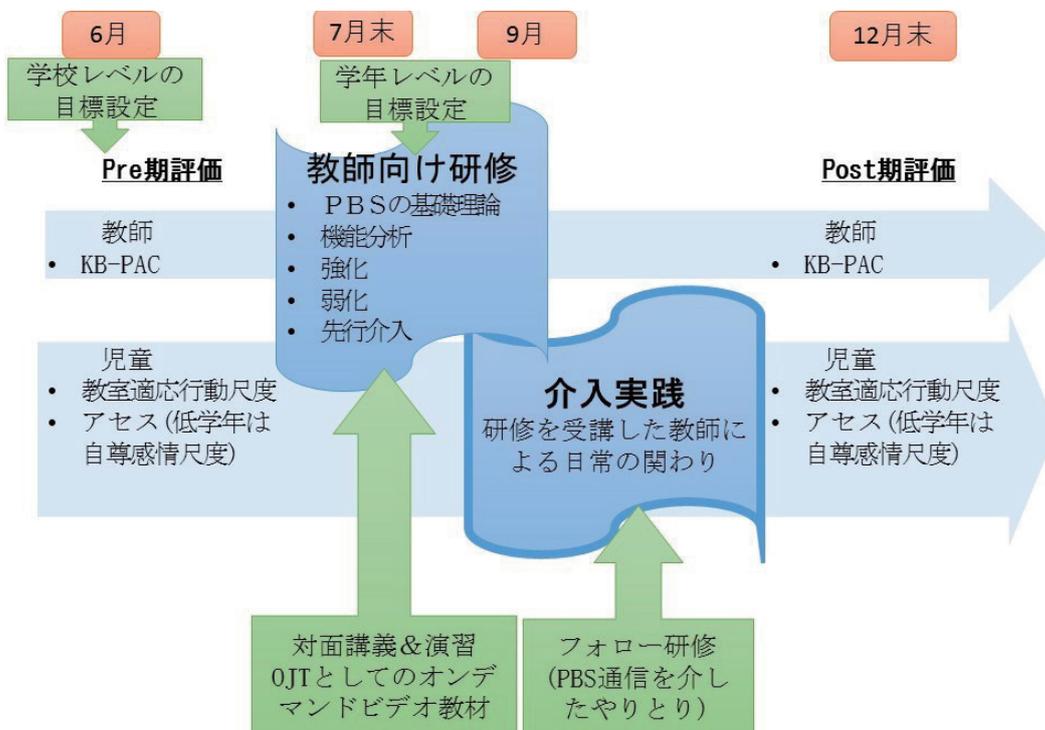


Figure 1. PBS 実践研究デザイン

支援チームの構成：校長・教頭をトップとする小学校の教員チームでは、ベテランの特別支援コーディネーターが本プロジェクトの担当教員としてリーダーシップをとり、研修や話し合いの企画、取りまとめを行った。また、大学の教員をはじめとする学術チームが、研修講話、ビデオ研修教材の提供、データ入力と分析、期間内3回の視察を行った。手続き：宮崎県教育委員会特別支援室の提示した研究課題に、著者が所属する研究室が応じる形で企画された。通常の学校運営に、児童たちへの日常の指導に対する課題の設定と教員への指導スキルに関する研修の支援と資料を提供する形で実施された。

まず、6月中旬より実施計画を立て、校長および本プロジェクトの担当教員（特別支援コーディネーター）との協議で、第1層介入の目標行動を「あいさつ行動」と定めた。

6月末（Pre期）に事前査定を行い、7月下旬に大学教員が、全教員が参加するなかで事前査定の結果を提示するとともに、SW-PBSの第1層介入の手続きについての全体研修を行った。引き続き、本プロジェクトの担当教員のリードのもとで、各学年を担当する教員が話し合い、学年ごとの目標行動を設定した（Table 1 参照）。

Table 1 ターゲット行動（ポジティブ行動マトリックス）

場	学年	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
登校時・その他		自分から大きな声であいさつをする（全校共通：委員会活動とも連携）					
教室	鉛筆の正しい握り方		礼儀正しいあいさつ、相手に伝わる返事	チャイムと同じ時に学習をはじめ	人に迷惑をかけずにきまりよく行動	人からほめられる感謝される行動	
休み時間	整理整頓をしよう	次の授業の準備をしてトイレ・水飲み等		1分前着席			
教室外活動						人に迷惑をかける教室移動	

8月初旬から中旬にかけて、応用行動分析の理論と応用例を収めたビデオ教材を順次作成し、各教員がOJTとしての学ぶことができるオンデマンド教材としてYouTubeの限定公開設定で配信した。オンデマンド教材は、各教員がいつでも参照できるように、x年中はいつでもアクセスできる状態にしていた。

SW-PBSの第1層介入の内容の中核は、児童たちの望ましい社会的行動を強化することである。そのために、SW-PBSの実施中に、教員によるターゲット行動の強化が理にかなった形で行われることが重要である。他方で、児童たちのターゲット行動を強化しているつもりでいても、意図せず弱化を生じさせてしまうことや、ターゲット行動と拮抗する不適切な行動の弱化とターゲット行動の強化を進める分化強化についての知見も、SW-PBSの実践に参加する教員にとって有用であろう。そのため、オンデマンドビ

デオ教材の内容には、「PBSの考え方」、「機能分析」、「強化等」に加えて、「弱化等」および、第1層介入の実践を支援する効果が望める内容を「先行介入等」として加えて構成した (Table 2 参照)。

また、最初の全体研修から Post 査定までの期間に、メールおよびプロジェクトの担当教諭を通して SW-PBS に参加している教員からの質問事項に随時回答した。さらに、教員が共有した方がよいだろうと判断された質問への回答については“PBS 通信”と銘したニュースレターを発行した。

9月の学校開始日から教員が SW-PBS としての指導を行った。また、9月と11月に「あいさつ運動」を重点的に強化する指導を行った。12月末に Post 期査定を行った。

効果査定の材料：①応用行動分析の基礎知識 (KB-PAC) の25項目の簡略版 (志賀

Table 2 オンデマンドビデオ教材の概要

大テーマ	下位テーマ (視聴時間)	大テーマ	下位テーマ (視聴時間)
1. PBS の考え方 (18m11s)	1-0. プロローグ (3m44s)	4. 弱化等 (25m45s)	4-0. プロローグ (2m51s)
	1-1. 素直さの獲得から自己制御へ (3m9s)		4-1. 弱化の原理 (4m26s)
	1-2. 知識 → 行動 → 動機付け (3m35s)		4-2. 派生の原理 (1m31s)
	1-3. 発生と頻度に集中 (1m50s)		4-3. 反発の原理 (2m50s)
	1-4. プロンプトとモデリング (4m7s)		4-4. 復帰の原理 (3m14s)
1-5. PBS の考え方のまとめ (1m49s)	4-5. 消去の原理 (1m37s)		
2. 機能分析 (20m35s)	2-0. プロローグ (0m51s)		4-6. 分化の原理 (3m48s)
	2-1. 機能分析 → 分化強化 (4m48s)		4-7. 他者への危害の対処 (2m41s)
	2-2. 行動の機能 (5m22s)	4-8. 弱化のまとめ (2m52s)	
	2-3. 機能ごとの分化強化 (8m40s)	5. 先行介入等 (19m00s)	
2-4. 機能分析のまとめ (0m56s)	5-0. プロローグ (0m49s)		
3. 強化等 (21m49s)	3-0. プロローグ (0m53s)		5-1. 行動モメンタム (1m39s)
	3-1. 強化の原理 (11m51s)		5-2. プレマックの原理 (1m31s)
	3-2. スモールステップの原理 (9m3s)		5-3. 非条件的強化 (1m48s)
	3-3. 強化スケジュール (3m33s)		5-4. 機能的なコミュニケーション (2m43s)
	3-5. 強化のまとめ (1m49s)		5-5. タイムアウト (2m49s)
			5-6. 不安の軽減 (2m29s)
		5-7. レスポンデントの不安軽減 (3m59s)	
		5-8. 先行介入等のまとめ (1m18s)	

.1983) を、教員向けの研修の効果査定のために用いた。また、②担任教員の観察による児童の教室適応行動を調査する教室適応行動観察尺度を用いた。この尺度は、磯部・佐藤・佐藤・岡安 (2006) を参考に、小学校3年生から6年生までの約2300名の児童の教員による観察データをもとに標準化したものであり、児童の外在化問題行動傾向、内在化問題行動傾向、規律性行動傾向を得点化して示すものである。さらに、③第3学年か

ら第6学年の児童向けに学級適応状況を児童の自己報告で査定する学級適応感尺度(アセス; 栗原・井上, 2018)を用いた。なお, ④第1学年および第2学年の児童の学校適応感を査定するために, 低学年児童が自己報告する自尊感情尺度(榎本・東迫・立元, 2018)を用いた。

**効果判定の基準** 各尺度はPre期とPost期の2時点で査定したため, 対応のあるデータのt検定を行い, 各得点の平均値の差がポジティブな方向で5%水準で有意である場合に, 効果を認めることとした。

## 結果

**教員の変化** SW-PBSの第1層支援を実践するための教員の研修および実践による般化の効果を検討するために査定したKB-PACの得点の平均点は, Pre時点からPost時点にかけて, 有意に向上した( $t(28)=4.10, p<.001$ )。

**児童の教室適応行動** 第3学年から第6学年の全児童を対象にして, Pre期からPost期にかけての得点の平均値を対応のあるデータのt検定を用いて検討したところ, 外在化問題行動, 内在化問題行動, 規律性行動傾向の各因子の得点において効果は認められなかった(Table 3 参照)。

追加的な分析として, 担任教員のPost時点でのKB-PACの得点が相対的に高かった(10ポイント以上)3クラスの子どもについて同様の検定を行ったところ, 外在化問題行動, 内在化問題行動, 規律性行動傾向のすべての因子において改善が有意であった。さらに, 担任教員のPost時点でのKB-PACの得点が相対的に低かったクラスの児童を対象に同様の検討を行ったところ, 改善効果は有意に達しなかった。

Table 3 SW-PBSが児童の教室不適応行動に及ぼした効果

	外在化問題行動傾向	内在化問題行動傾向	規律性行動傾向
3~6年生全体(n=389)	n.s.	n.s.	n.s.
KB-PAC 上位群, (n=92)	$t(91)=4.57, p<.001$	$t(91)=3.53, p<.001$	$t(91)=3.73, p<.001$
KB-PAC 下位群, (n=297)	n.s.	n.s.	n.s.

**児童による学級適応感尺度(アセス)の自己評価** 3年生から6年生の全児童を対象にして, Pre期からPost期にかけての得点の平均値について検討したところ, 被侵害的關係と対人的適応の得点についてそれぞれ改善効果が認められた(Table 4 参照)。また, 追加的な分析として, Post時点での担任教員のKB-PACの得点が相対的に高かった3クラスの子どもについて同様の検定を行ったところ, 被侵害的關係と対人的適応の得点に加えて教師サポートの得点においても有意な効果が認められた。また, 担任教員のPost時点でのKB-PACの得点が相対的に低かったクラスの児童を対象に同様の検討を行ったところ, 被侵害的關係の得点において有意な改善効果が認められた。

Table 4 SW-PBS が児童の学校適応感に及ぼした効果

	生活満足感	教師 サポート	友人 サポート	向社会的 スキル	被侵害的 関係	学習的 適応	対人的 適応
3~6年生 全体	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	t(370)=3.42, p<.001	n.s.	t(373)=2.31, p<.05
KB-PA 上位群	n.s.	t(87)=2.34, p<.05	n.s.	n.s.	t(87)=2.29, p<.05	n.s.	t(81)=2.63, p<.05
KB-PA 下位群	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	t(282)=2.61, p<.05	n.s.	n.s.

自尊感情尺度 第1学年および第2学年生の児童が自己報告した自尊感情においては、第1学年および第2学年全体では有意な効果は認められなかった。補足的に行った分析では、1年生においては有意な効果は認められなかったが、2年生においては、自尊感情の得点が有意に向上し (t(89)=2.33, p<.05), SW-PBS の効果が認められた。

### 考察

教員の KB-PAC の得点が有意に向上したことから、本研究における SW-PBS のための研修及び実践による般化を通して、応用行動分析についての知識が高まったことが示された。但し、今回用いたバージョンの KB-PAC の満点は25点であり、まだ伸びしろは十分にある。KB-PAC で問われている内容は、子どもの行動の分析や、強化・弱法の技法についての原理である。今回の SW-PBS の活動は、主に望ましい行動を強化していく第1層支援が中心になるものであったため、研修内容の習得が制限されてしまった可能性が考えられる。今後、教室内の不適応行動に対する対処が中心的なターゲットになる第2層支援を目指した研修や実践が進められることにより、さらなる向上が望まれる。

SW-PBS の第1層介入は、児童たちの被侵害的關係や対人的適応といった学校適応感を改善した。また、教員の応用行動分析についての知識が高いと学校適応感がさらに高まり、学級不適応行動が改善される。本研究は半年ほどの試みであったが、教員研修のための方法がさらに洗練されれば、さらに効果が高められることを示唆する知見が得られた。1年生においては、一部の担任教員のコンディションが良くない状態があったことが効果のブレーキになっていたと考えられる。教員がよい状態で技量を高めていける良い循環を構築し持続することができれば、さらなる効果を望むことができよう。

なお、本研究における SW-PBS の介入は、いくつかの点でお手本とされる介入とは異なっている。なかでも、ターゲット行動となる児童の行動とその場面を整理したポジティブ行動マトリックス (Table 1 参照) は、6学年間で共通した目標行動は「自分から大きな声であいさつをする」のみであり、他の行動目標は学年ごとに担当教員が話し合って設定し、学年間で異なっていた。児童の6年間の発達を見越して行動目標の内容を設定するという配慮も考えるが、今回は、大学からの学術チームのリードが甘かったことが、必ずしも客観的に観察できる行動目標とは言い難いものを設定してしまった理由である。現在目にする国内での SW-PBS の実

実践報告の多くは長くても2年間と短期間のものが多い。本来的には、長期にわたって実践する中で、児童の発達を支援していく営みであるべきであるので、ターゲット行動の内容は児童の発達を見越して学年間での調整を踏まえて設定することが望ましいだろうと考えられる。

前述したように、米国では、法制度的な支援もあってSW-PBSの普及が進んでいる。如何に米国での効果エビデンスが実証されていても、そうそう簡単には導入が進まないのが日本の教育システムである。また、同じ人間の子どもとはいえ、子育てや教育についての背景が異なる中でのそのままの移植はむしろ危険ですらある。日本の教育や子育ての環境との整合性を調整しつつ、より合理的なSW-PBSのシステムの在り方を模索しながらも、データを蓄積していくことが、今後必要なことであろう。その過程では、統制試行を用いた効果検証など、より説得力のある実践研究が行われることもまた望まれる。

## 引用文献

- 榎本晴彦・東迫健一・立元真(2018) 児童期の自尊感情の評価とその発達の差異 宮崎大学教育学部紀要 教育科学 90, 23-32.
- 平澤紀子(2019) 支援者の実行を支えるサポート ―スクールワイドPBSから― 行動分析学研究 33, 118-127.
- 平澤紀子(2020) わが国における学校規模ポジティブ行動支援(SWPBS)の開発と貢献行動分析学研究 34, 274-280.
- 石黒康夫(2010). 応用行動分析学を用いた学校秩序回復プログラム 教育カウンセリング研究, 3, 56-67.
- 磯部美良・佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘(2006). 児童用社会的スキル尺度教師評定版の作成 行動療法研究 32, 105-115.
- 神山努(2017) スクールワイドPBISの研究に関する現状と課題 障害科学研究, 41, 45 - 57.
- 栗原慎二・井上弥(2016) Excel2016対応版 アセスの使い方・活かし方 ほんの森出版
- 庭山和貴(2020) 学校規模ポジティブ行動支援(SWPBS)とは何か?―教育システムに対する行動分析的アプローチの適用― 行動分析学研究 34, 178-197.
- 大久保賢一(2020) 特集号「学校場面におけるPBSの最前線」の発行にあたって(巻頭言) 行動分析学研究 34, 162-165.
- 大久保賢一・月本弾・大対香奈子・田中善大・野田航・庭山和貴(2020) 公立小学校における学校規模ポジティブ行動支援(SWPBS)第1層支援の効果と社会的妥当性の検討 行動分析学研究 34, 244-257.
- 大対香奈子(2020) 学校規模ポジティブ行動支援(SWPBS)における実行度の評価 行動分析学研究 34, 229-243.
- 大対香奈子・堀田美佐緒・竹島克典・松見淳子(2013). 日本語版SLAQの作成―学校適応の規定要因および抑うつとの関連の検討― 日本学校心理学会年報, 6, 59-69.
- 志賀利一(1983) 行動変容法と親トレーニング(その知識の獲得と測定). 自閉児教育研究, 6, 31-45.

(2022年5月9日受理)

## 要旨

本研究は、小学校においてSW-PBS導入の第1層支援の実践を行い、教員自身の応用行動分析に関する知識の変化、および、観察された児童の教室適応行動および児童が自己評定した学校適応感の変化を検討することを目的として行った。SW-PBSのための研修及び実践を通して、教員の応用行動分析についての知識が高まったことが示された。相対的に応用行動分析についての知識の得点が高い教員のクラスにおいて、児童たちの被侵害的關係や対人的適応といった学校適応感を改善し、また、学級不適応行動が改善された。