

[生徒指導]

ポジティブ生徒指導を目指した取り組み

- PBISの導入による学級環境づくり -

近藤 拓*

1 問題の所在と主題設定の理由

生徒指導というと、課題が起き始めたことを認知したらすぐに対応する、あるいは、困難な課題に対して組織で粘り強く取り組むという消極的なイメージが今も根強く残っている。学校では、以前よりいじめ、不登校、暴力行為など様々な生徒指導上の課題が表出していたが、文部科学省(2021)の調査結果¹⁾では、いじめや暴力行為が減少したことが報告された。しかし、減少の背景には新型コロナウイルス感染症の影響により、生活環境が変化し、児童生徒の間の物理的な距離が広がったこと、日常の授業におけるグループ活動や学校行事、部活動など様々な活動が制限され、子どもたちが直接対面してやり取りをする機会やきっかけが減少したことなどを指摘している。また、赤坂(2022)は、「学校には、人と人がつながる場であるという、社会的な存在意義があったが、それもコロナ禍で一変し、(中略)子どもたちがまとまり協力する活動が剥奪された。学校の強みである『つながる』という部分を、手放さざるを得なかった。」としている²⁾。こうした状況は、今後も学校における生徒指導上の諸課題を複雑化・深刻化させると考える。

そうした中で、生徒指導提要の改訂においては、「目前の問題に対応するといった課題解決的な指導だけでなく、『成長を促す指導』等の『積極的な生徒指導』を充実。」³⁾を基本的な考え方とし、生徒指導の分類を従来の3層から4層の支援構造へ転換し、より丁寧な指導体制の必要性が示されている。また、栗原ら(2009)は、支援を3段階に分けて児童生徒にアプローチする「マルチレベルアプローチシステム」を開発し、教育現場においていじめ及び不登校の減少などの成果を上げ、第1次支援(学級児童生徒全員への支援)の有効性を明らかにしており、学級担任による支援の重要性を挙げている⁴⁾。これらのことを踏まえ、学校、学級で取り組む生徒指導を、問題行動を起こした特定の児童生徒に教師が指導するという消極的なとらえから、教師からすべての児童生徒への先行的な支援をもとに「個を成長させること」、生徒同士のつながる場を作ることによって「個を成長させる集団を育成すること」を目指す積極的な生徒指導ととらえなおすことが求められる。

そうしたとき、米国で行われている「PBIS(Positive Behavioral Interventions and Supports: ポジティブな行動介入と支援)」(以下、PBIS)に着目した。バーンズ亀山・中川(2018)によると、PBISは、応用行動分析、予防アプローチ、ポジティブな行動支援が基盤となっており、事前に問題が起こらないように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三層構造のフレームワークである⁵⁾。第1層支援では、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。教師も行動目標として明確化されているので、行動に対するフィードバックを強化しやすくなる。第2層支援では、第1層支援において行動の改善が見られなかった児童生徒に対して、特定のスキル領域別に不足していたスキルのトレーニングを小グループで行う。さらに、第3層支援では、そこまでの介入でうまく改善が見られなかった児童生徒に、より専門性の高い支援を進めていく。日本においても、PBISを参考にし、学級づくりに生かしている事例がある。古市ら(2015)は小学3年生を対象に、クラスワイドなPBISを授業に取り入れ、「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。」と報告している⁶⁾。しかしながら、通常の学級に問題行動を繰り返す児童生徒がいたり、複数いたりする場合、クラスワイドな支援だけでは、先行的支援が十分であるとは言えないであろう。また、関戸(2017)のような第一次介入としてクラスワイドな支援をしたうえで、第二次介入として個別支援を行うという「クラスワイドな支援に基づいた2層モデル」の研究⁷⁾の報告は少ない。このことから、PBISによるクラスワイドな第1層支援を導入し、そのうえで第2層支援の個別支援することによる研究を推進していくことが必要であると考えられる。

*上越市立直江津東中学校

2 研究の目的

本研究では、PBISの第1層支援、第2層支援を学級に導入し、生徒の変容と効果について考察することを目的とする。

3 研究の方法

(1) 研究計画

① 研究Ⅰ「クラスワイドな第1層支援」

PBISを学級活動に導入し、学級のすべての生徒に共通する肯定的な行動目標を作成して支援を行う。その行動目標となる行動が出現したら、担任から生徒、もしくは生徒同士で肯定的なフィードバックを繰り返し行い、肯定的な行動を自発しやすく、続けやすい学級環境になるように強化していく。

② 研究Ⅱ「抽出生徒への個別の第2層支援」

支援ニーズが高いと判断した生徒を抽出し、生徒の実態に応じた支援方法を作成し、支援を進め、本人による記述の振り返りと対話での振り返りを行う。また、肯定的なフィードバックを学校でも家庭でも行ってもらえるような環境にする。

(2) 調査期間 研究Ⅰ X年6月～9月 研究Ⅱ X年8月～10月

(3) 研究の対象

A県B市立C中学校1年D組は36名が在籍する普通学級である。個別の支援ニーズが高いと判断した生徒として、次の2名を対象とした。

① 抽出生徒E

年度当初より攻撃性の問題行動を示すことがあり、そこからトラブルに発展することが多くあった。また、授業に関係のない発言や離席もあり、授業規律を乱すこともしばしばあった。小学校時に同じ学級だった生徒らは、生徒Eの言動が改善されることを諦めている発言があり、生徒E自身も自分は良くなれないことを思わせる発言をしていた。

② 抽出生徒F

小学校時より通級指導教室で学んでいる。友達との関わりに苦手意識をもち、自分の感情のコントロールが難しかったり、思ったことをそのまま言葉にするため真意が伝わらなかったりすることでトラブルに発展することがあった。また、トラブル後は気持ちに整理をつけるのが難しく、教室にいられないという場面がしばしば見られた。

(4) 測定方法

① 学校環境適応感尺度「アセス」(以下、アセス) 実践前調査期日：X年6月 実践後調査期日：X年11月

C中学校は、「誰一人見放さない」等の基本方針を共有し、職員が一丸となり、成長促進的な生徒指導の充実を図り、学校文化を改善してきたという経緯をもつ。人間関係づくりを基盤として教育活動を行い、教師と生徒の信頼関係の構築、生徒同士の関係づくりを行ってきた。その変容を栗原ら(2010)

が作成したアセス⁸⁾を用いて継続的に見取ってきた(表1)。その成果として、アセスによる「教師サポート」、「友人サポート」は年々上昇していったが、最も重要とされる「生活満足感」に大きな変化は見られなかった。D組にも同様のことが当てはまる。本研究を通じて、アセスの各項目に及ぼす効果を検証していく。

表1 C中学校とX年6月D組のアセスの結果

対象	生活満足感	教師サポート	友人サポート	向社会的スキル	非侵害的関係	学習的適応
C中学校 過去3年間の平均値	57.4	62.4	60.1	58.1	63.9	53.6
D組 (N=36)	58.1	69.0	63.3	60.5	63.6	51.1

② エピソード分析

調査期間中の学級活動の活動内容と生徒の発言、抽出生徒との対話での振り返りをフィールドノーツに記録する。また、学級活動で使用したワークシートの記述と抽出生徒の行動チャートと記述の振り返りを用いて、分析を行う。

4 研究の実際

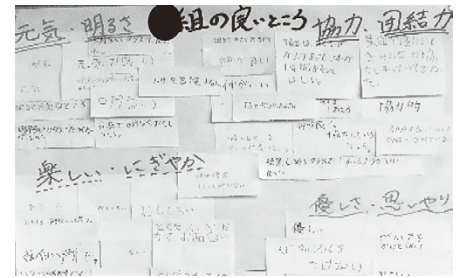
(1) 研究Ⅰ「クラスワイドな第1層支援」

① 第1時間目：学級の中のステキな行動探し

本授業では、年度当初に行った「こんな学級にしていきたい」という話し合い活動のまとめを見返した。そこで、「人の失敗を笑わない」、「陰口を言わない」など、生徒たちから出された否定的な意見に対して、「○○はしない、○

〇はだめという言葉仲間や先生に言われたとき、どんな気持ちになるだろう。」と発問した。生徒の中から、「注意した人は優しさでしているかもしれないけど、注意した人と絡みにくくなる。」「注意されて直すのは、自分で直したという感じにならないから、直す気があまり起きない。」などの意見が出された。そこで、「学級がもっとステキになるために、クラスの仲間の中で、気持ちがいいな、いい行動だな、ステキだなと思う行動を探していこう。」と、すでに学級の中に顕在化している肯定的な行動に視点を当てて考えさせた。それぞれが発見した行動を用紙に書き、その用紙を持ち寄ってグループをつくり、自分たちが出した「ステキな行動」を共有した(写真1)。その共有場面では、「私も、それいいと思った。」「そんなことしてくれた人いるんだね。」など、他者の行動を認め合う姿が多く見られた。

写真1 ステキな行動 まとめ



② 第2時間目：ステキな行動チャートを作る

本授業では、学級目標を達成するために、どんな行動を学級で大切にすることを考えた。学級目標にあった「協力」、「明るく楽しい」、「笑顔」の3つの言葉を、その学級で大切にしたい価値とした。そして、1時間目に学級で考えた「ステキな行動(肯定的な行動)」を1つのチャートに整理した(表2)。チャートは横軸に大切にしたい3つの価値を、縦軸に生活場面(授業中、休み時間、給食準備、清掃、その他)を配置し、そこへ「ステキな行動」をまとめた。また、1時間目に出なかった(学級に表出していない)ステキな行動を書き足すことも行った。その際に、「どのような行動に価値を感じ、大事にしていくのか」ということを学級担任と生徒、さらに生徒同士で考えていくことを大切にしたい。

表2 ステキな行動チャート

大切にしたい価値→ 生活場面↓	協力	明るく楽しい	笑顔
授業中	・チャイムスタートができている など	・班活動で盛り上がった ・発言に拍手が生まれる など	・話す相手を見て、話を聞いていた など
休み時間	・「もうすぐ授業始まるよ」の声 がけをしている など	・いろんな人とおしゃべりしている ・けんかしていたら、止めるか、先生に教えていた など	
給食準備	・当番が、活動の前に自分の仕事を 確認している など	・食べる時間20分以上確保して、 味わって食べている	・牛乳じゃんけんがおもしろい
清掃	・分担当が終わっても、ほかを手 伝っている など	・みんなががんばれば、掃除も楽 しい	・きれいにして、気持ちがいい環 境にしている
その他	・困っている人を助けている ・すぐ協力できる など	・誰とでも会話できる	・「ありがとう」と言っている ・にこにこしている など

授業の終わりには、以下の留意点を説明した。

ア. このチャートで示された行動や言葉がけには、みんなの願いが込められていることを知ろう。

イ. このチャートで、どのような行動が大切かを確認しよう。

ウ. このチャートで示された行動ができていないからといって注意したり、責めたりするのはなるべく避けよう。

本授業の振り返りでは、「ルールみたいに、〇〇しなきゃいけないみたいな感じじゃないから、安心できる。」「自分が普段していたことがチャートに出てきたら、なんかうれしかった。」などの肯定的な意見が多く出された。このチャートを「ステキな行動チャート」と呼び、学級内に掲示し、学級全体で共有した。

③ 第3時間目：ポジティブ掲示板で、ステキな行動を紹介しよう

本授業では、米国イリノイ州シカゴ市内にあるFlank C. Whiteley Elementary school (以下、Whiteley school) で教職員によって発行されていた賞賛チケットを参考に、生徒が使用しているタブレット端末のJamboardというアプリケーションを用いて、生徒同士のフィードバックの活動を行った。Whiteley schoolでは、教職員が子どもの肯定的な行動を促すために用いられていたのは、教職員からの賞賛チケットが主であった。しかし、本実践では、生徒主体で大事にしたい価値におけるステキな行動チャートを作成した。また、生徒同士のつながりにおいて「個を成長させる集団を育成すること」を目指すものであることから、生徒同士で称賛し合うこととした。このフィードバックの活動を「ポジティブ掲示板」と呼び、以下の活用方法及び留意点を説明した。

ア。「ステキな行動チャート」をもとに、仲間のステキな行動を見つけていこう。チャートにない新たに発見したものも大歓迎。

イ。終学活の時間に、その日発見した仲間のステキな行動を「ポジティブ掲示板」に書き込もう。

ウ。誰の、どのような行動かをできるだけ詳しく書いて投稿しよう。もし可能なら、言葉でも伝えてあげよう。

この取組を、2か月間（全8回）に亘り継続的にを行い、学級の投稿枚数を数えて、活用状況（表3）をまとめた。その活用状況をグラフにし、学級に掲示した。

表3 ポジティブ掲示板の活用状況

	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	第7回	第8回
	49 (1.4)	72 (2.0)	85 (2.4)	103 (2.9)	81 (2.3)	107 (3.0)	94 (2.6)	114 (3.2)
累計	49 (1.4)	121 (3.4)	206 (5.7)	309 (8.6)	390 (10.8)	497 (13.8)	591 (16.4)	705 (19.6)

単位は枚数, () は一人当たりの平均投稿枚数

取組開始当初は、特定の友人に向けて投稿されたものが多く見られた。そこで、朝学活において、「今日、班の中で2名に焦点を当てて観察することにしよう。」と提案したことで、それまで発見できなかった行動を発見することができたり、より多くの人とかかわりをもったりすることができた。しかし、操作に慣れない状況では、仲間のステキな行動を認知していても、短時間に多くの投稿を作成することができない生徒も少なくなかった。生徒からも「まだあるのに、時間が足りない。」との声が上がった。そのため、活用方法で終学活としていたが、実際には学級活動の時間や総合的な学習の時間の一部を利用したこともあった。さらに、投稿枚数のグラフを見て、投稿枚数の目標を決めて、学級に呼びかけるなどした。その結果、肯定的な行動を増やし、投稿枚数を伸ばすことで、学級全体の環境が変わっていくことを体感していけるようになったと感じた。

(2) 研究Iの結果と考察

① 学級全体のアセスの数値

本実践前後におけるアセスの学級全体の結果（表4）を比較すると、「教師サポート」を除くすべての数値が上昇していた。特に「生活満足感」、「向社会的スキル」、「学習的適応」に関しては、3ポイント以上の上昇が見られた。

表4 実践前後における学級全体のアセスの数値

対象	実施月	生活満足感	教師サポート	友人サポート	向社会的スキル	非侵害的關係	学習的適応
D組 (N=36)	6月	58.1	69.0	63.3	60.5	63.6	51.1
	11月	61.9	68.8	66.1	63.7	66.5	54.6

肯定的な行動を、生徒同士で認め合い、称賛し合う活動や肯定的な行動が増加するような呼びかけ活動などを意図的に位置付けることで、生徒同士のつながりが増えたり、協力し合うためのスキルを身に付けたりしたことが「友人サポート」、「向社会的スキル」の項目の数値の高まりにつながったと考える。また、行動を起こした生徒は認められ、称賛された経験により、自己有用感の獲得につながり、フィードバックを繰り返して肯定的な行動を強化していくことで、自己有用感を高め、「生活満足感」の項目の数値の高まりにつながったと考える。

② エピソード分析

授業で用いたワークシート等の記述には、生徒全員が「自分の行動を褒めてくれる、認めてくれるのは嬉しかった。」とあった。以下、いくつかの生徒の記述を記す。（記載の都合上、趣旨と変わらないように改変を行った。）

- ・どんな行動をとるといいかわかるから、安心して生活できる。
- ・自分は、よく人のできていないところを見つけて責めてしまうが、それが少し減った気がした。
- ・普段、接しない人ともチャートがあるからつながっている気がした。
- ・「○○して」という命令じゃなく「○○しよう」という言葉が増えて、D組の雰囲気良かった。
- ・学級目標にある「笑顔」が多くなった。自分たちで目標を達成していくことができて、よかった。

学級全体で見ると、表3において投稿枚数が増えているとき、肯定的な行動をまわりが認めているだけでなく、肯定的な行動が増えたと感じた。そして、チャートに書かれている内容以外の肯定的な行動をとることも、それを見つけて、認めることも多くみられた。記述にもあるように、生徒同士がつながりを増やし、肯定的な行動を増やしていくとする学級全体の環境が変わっていくことを生徒自身が体感できたと感じた。

(3) 研究Ⅱ「抽出生徒への個別の第2層支援」

① 抽出生徒Eへの個別支援

生徒Eの日常生活における実態把握を行い、不適切な行動になりやすい場面と学習態度に視点を当てて、学級担任、学年主任、特別支援教育コーディネーターと連携し、個別の教育支援計画を参考にしながら、個別の行動チャート（表5）を作成した。それを、生徒Eと保護者に確認してもらい、個別支援を進めていくことに同意してもらった。

表5 個別の行動チャート

生活場面	めざしたいステキな行動
学習	・自分の席に着き、学習に関係のない話をせずに学習できた。
行動	・正しい身だしなみ（靴のかかとをつぶさなかったなど）を整えられた。
思いやり (人との関わり)	・友だちが傷つくような言葉を使わずに接することができた。 ・今日、友だちに「ありがとう」と言われたことがあったか。もしあったら、エピソードを教えてください。 (10月からの追加項目)

行動チャートの振り返りは毎日終学活時に行った。振り返りは4段階の自己評価を原則としたが、明らかな問題行動があったにも関わらず、評価が高い場合には担任が助言を行い、内省を促した。また、記述の振り返りをもとに、担任から肯定的な言葉がけを行った。週末には対話形式での振り返りを行い、保護者に連絡した。学年部や各教科担任にも、そのような取組を伝え、共通理解を図れるように配慮した。

② 抽出生徒Fへの個別支援

生徒Fは、通級指導を受けているため、本人、担任、保護者、通級指導担当者と相談し、個別の教育支援計画を参考にしながら、同年代の仲間との関わりと自分の気持ちを適切な方法で伝えることの2点に視点を当てて支援した。月2回の通級指導では、友達とのより良い関わり方を考えることができるように具体的な事例や場面をもとにSSTやグループワークなどを行った。学級では、通級指導で取り組んでいることを生かし、3、4人の小グループをつくり、意見や感想発表の場面での肯定的な受け止め方などのSSTやトークテーマを決めた話し合い活動を全4回行った。また、生徒Eと同様に対話形式での振り返りを行い、保護者に連絡した。

(4) 研究Ⅱの結果と考察

① 抽出生徒のアセスの数値

本実践前後における抽出生徒のアセスの結果（表6）を比較すると、数値の上昇が見られた項目もあったが、低下した項目もあった。「向社会的スキル」に関しては、共通して数値の上昇が見られた。

表6 実践前後における抽出生徒のアセスの結果

対象	実施月	生活満足感	教師サポート	友人サポート	向社会的スキル	非侵害的關係	学習的適応
生徒E	6月	43	61	50	57	51	33
	11月	54	49	54	60	54	28
生徒F	6月	41	51	43	39	62	28
	11月	38	61	35	47	55	45

生徒Eは、個別の支援前と比べて「教師サポート」が大幅に低下した。支援中に、学級生徒への人権侵害的行為があり、それに対して叱責する場面が数回あったことが原因ではないかと推察される。先行的支援を行い、肯定的に評価すると言いつつも、許してはならない言動には、叱責などの即応的な指導を入れざるを得ないことがあると感じた。また、友達との関わりに苦手意識があった生徒Fは、自分の気持ちを相手に適切な方法で伝える実践と学級生徒が生徒Fの発言に対して同意や称賛の言葉がけが増えたことで、安心して話し合い活動やペアトークができる学級環境となり、要支援領域に分布していた学習的適応を大きく上昇させたと考えられる。

② エピソード分析（記載の都合上、趣旨と変わらないように改変を行った。）

生徒Eの個別の行動チャートの記述の振り返りでは、「私語があった。」「ろうかを走って、だめだった。」などの内容から「(友人に) いやな言葉を言わなかった。」「(昼休みに) ろうかを歩いていただけなのに、(歩いているのが) いいねと言われた。」などの内容に少しずつ変化し、自身の肯定的な行動に目を向けられるようになった。また、生徒Eの行動チャートは、自分自身の行動に対する振り返り項目が多かったため、人のためになる行動が増えていくように

「ありがとう」と言われる行動がとれるような振り返り項目を10月から設定した。取組開始当初は、ほとんどエピソードは出てこなかったが、「(給食) 当番で、(配膳した際に) ありがとうと言ってくれてうれしかった。」など相手から認められたり、感謝されたりした経験をきっかけに、少しずつ学級の生徒に対する肯定的な行動が増え、エピソードが増えていったと感じた。保護者への連絡においても、生徒Eの問題行動を伝えることが少しずつ減り、良いことだけの話になることが増えた。保護者も、「今まで、学校から来る電話は、Eがだめなことをしたときがほとんどで、不安が大きかった。」と話していて、学校での生徒Eの良い姿の話を聞けることに安心していただけの様子が窺えた。生徒Fも取組開始当初は、「イライラすると、暴言をはいてしまう」、「私は、コミュニケーション能力が低いから、話したことが伝わらない。だから、何を言っても無駄。」など自身のうまくいかなかった経験を語るが多かった。しかし、安心して発言や会話ができる学級環境となったことで、「私の話を聞いてくれるから、自分の考えと違う相手の意見も受け入れられた。」、「仲がいい人以外の良いところを見つけることはできなかったけど、今回初めてできた。」など肯定的な振り返りが増えたと感じた。

5 まとめ

学級担任には、学級の子どもたちが安心して、つながりを作り、仲を深めていく環境を整えることが求められている。子ども同士の人間関係は、放っておけば良くなるものではなく、むしろ悪化し、学級の雰囲気が悪くなることも少なくない。さらに、栗原(2017)は、「すべての子どもたちに手厚い一次的(自分でできる力を育てる)・二次的(友達同士で支え合う力を育てる)生徒指導を提供していけば、ほとんどの子どもたちは心理的にも安定し、思いやりのある良好な人間関係を築き、学習に取り組むようになる。そうした学級であれば、課題の大きい三次的(教師や専門家が中心になって支える)生徒指導の対象になる子どもが学級にいたとしても、決して振り回されることなく、むしろそういう子どもを仲間として受け入れ、成長しようとしていく。」⁹⁾と指摘している。

本研究において、PBISを学級に導入したことで、生徒たちは普段何気なくとっていた行動が集団をより良くしていたことに気づき、その良さを伸ばそうと考え、さらに行動したことが「個を成長させること」につながり、生徒が主体となって作成した行動チャートをもとに互いに認め合い、称賛し合う機会を増やしていくことで、「個を成長させる集団を育成すること」につながり、学級の雰囲気は大きく変化したように感じられた。実践後も、学級では、一定数の問題行動は発生したが、それに対して教師が個別に話を聞き取り、指導することはほとんどなく、学級の問題を、自分たちでどのように解決していくとよいかを生徒たちが考えていく学級へと成長していった。

今後は、学級での取組の枠を超え、学年、学校全体へとPBISの導入を検討し、教師のポジティブな介入と子どもたちのポジティブな行動の輪が広がっていくような実践をしていきたい。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省『令和2年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要』, 2021
- 2) 赤坂真二『総合教育技術 2022.夏号』, 小学館, 2022, pp.40~43
- 3) 文部科学省『魅力ある学校づくり検討チーム報告』, 2020
- 4) 栗原慎二・石井眞治・神山貴弥・沖林洋平・井上弥『児童・生徒のための学校環境適応ガイドブック-学校適応の理論と実践-』, 協同出版, 2009
- 5) バーンズ亀山静子・中川優子『全米に広がるPBIS』, 栗原慎二編著『PBIS実践マニュアル&実践集』, ほんの森出版, 2018, pp.10~14
- 6) 古市貴弘・西山久子『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64号, 第6分冊, 2015, pp.1~8
- 7) 関戸英紀編著『問題行動! クラスワイドな支援から個別支援へ インクルーシブ教育システムの構築に向けて』, 川島書店, 2017
- 8) 栗原慎二・井上弥編著『アセス 学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフトの使い方・活かし方』, ほんの森出版, 2010
- 9) 栗原慎二編著『マルチレベルアプローチMLA だれもが行きたくなる学校づくり』, ほんの森出版, 2017