

学級における3つの多層支援の取り組みとその効果

－ PBIS の導入とその検討 －

池島 徳大* 松山 康成**

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発講座* 寝屋川市立東小学校**

The Pilot Study of Interventions for the Multi Level Support in the Japanese Classroom

- The Effect of Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) Systems -

Tokuhiro Ikejima* Yasunari Matsuyama**

School of Professional Development in Education, Nara University of Education*
Neyagawa Higashi Elementary School**

＜あらまし＞ 本研究では、アメリカで近年普及しつつある生徒指導システムの一つと称される、PBIS（Positive Behavioral Interventions and Supports）を参考に、対立問題が増加傾向にあった関西地方の公立小学校第5学年1学級に対して、合理的配慮にもとづいた3つの多層支援を導入した。第1次支援は、開発的な指導・支援として賞賛ゲームを行い、学級全体のポジティブな行動の増加と学級全体の相互作用の促進に取り組んだ。第2次支援は、予防的な指導・支援として学級全体に対してピア・メディエーション（Peer Mediation）に取り組んだ。さらに、第1次支援、第2次支援実施後、他者への暴力行為や他者との対立問題が見られた個別支援の必要な児童1名に対して、第3次支援として、チェックイン・チェックアウト（Check-In/ Check-Out）を導入し、3つの多層支援を実施した。その結果、学校適応感における友人サポート、非侵害的関係が有意に向上し、加えて学級内の対立問題数の減少が見出された。本研究は一学級での取り組みではあるが、PBISを含む多層支援が、わが国の生徒指導の在り方に有効な手立てとなることが示唆された。

＜キーワード＞ PBIS（学校環境におけるポジティブな行動介入と行動支援） 生徒指導 合理的配慮 3つの多層支援 個別の支援を必要とする児童・生徒

1. 問題と目的

近年、日本の小中学校では、すべての子どもが通常の学級において適切な支援を受けるというインクルーシブ教育の流れを受けて、特別支援教育が変化している。2003年3月に文部科学省が出した「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じて教育的支援を行うべきであるとされた。

わが国の小学校の1学級あたりの児童数の平均は28.0人（OECD, 2010）と、欧米と比べて学級の人数が多い（OECD平均21.6人）。また、わが国の学校では、学級集団から取り出して個別に介入しよう

という実践は少なく、どちらかと言えば学級集団内で指導・支援を行おうという傾向がある。しかしながら、2002年に文部科学省が行った「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」によると、小中学校の通常学級に在籍する児童生徒のうち学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等、学習面か行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合は6.3%であった（同調査結果は担任教師による回答に基づくもので、学習障害（LD）の専門家チームによる判断ではなく、医師による診断によるものでもない。従って、本調査の結

果は、学習障害 (LD)・ADHD・高機能自閉症の割合を示すものではない)。また、そのうち「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」の6領域に著しい困難を示す児童生徒が4.5%在籍すると報告されている。これら6領域に対する支援の在り方については、近年多くの研究がなされ、適切な支援の在り方が確立されつつあるが、現在の学校教育が困難な状況であることを裏付けているといつてよいであろう。

このような状況から、石隈 (1999) は学校不適應の改善や予防のため、カウンセリングといった個別対応とともに、全ての児童生徒を対象とした一次的援助サービス、一部の児童生徒を対象とした二次的援助サービス、特別な児童生徒を対象とした三次的援助サービスと、心理学的な立場からの予防的・成長促進的な働きかけを提唱している。また、文部科学省 (2010) も、集団指導と個別指導のそれぞれを発展させていくために、児童生徒への指導・支援において、「成長を促す指導 (第1次的支援)」、「予防的な指導 (第2次的支援)」、「課題解決的な指導 (第3次的支援)」と分けて考え、それぞれの充実を図っていく必要性を示している。

ところで、アメリカでは、子どもへの指導・支援をTire1 (以下、第1次支援)、Tire2 (以下、第2次支援)、Tire3 (以下、第3次支援) の3層に分けて、学校環境においてシステムとして行う、Positive

Behavioral Interventions and Supports (学校環境におけるポジティブな行動介入と行動支援: 以下、PBIS) が、各州共通基礎スタンダード (Common Core State Standards: CCSS、桐村, 2014) の一つとして取り組まれている (Fig.1)。PBISは行動問題の減少、子ども本人の適応行動スキルの増加、そして子どもたちの Quality of Life (QOL) の向上を目指したもので、2002年の「No Child Left Behind (落ちこぼれ防止法)」の施行以来、児童生徒の行動面への支援として広くアメリカで普及しつつある生徒指導システムの一つである (バーンズ, 2013)。

具体的な取り組みとしては、これまでアメリカで取り組まれてきた生徒指導や心理教育を、問題事象の大きさや頻度、または学校全体、学級、個人と支援対象を第1次支援から3に分けてシステム化し、多層支援でそれぞれの問題に応じて指導・支援を行っていくものである (Table1)。第1次支援は、学校・学級全体の開発的な教育プログラムが行われる。主にポジティブな行動を促進させる取り組みが行われている。ポジティブな行動に対して、教師が賞賛 (Praise Student Frequently) したり、子ども同士で賞賛 (The Praise Game) したりすることにより、行動の般化が行われている。また、ポジティブな行動に対して報酬 (Rewards または、Simple Reward Systems) やインセンティブ (Incentives) を与えることにより、行動の強化・維持が行われる。

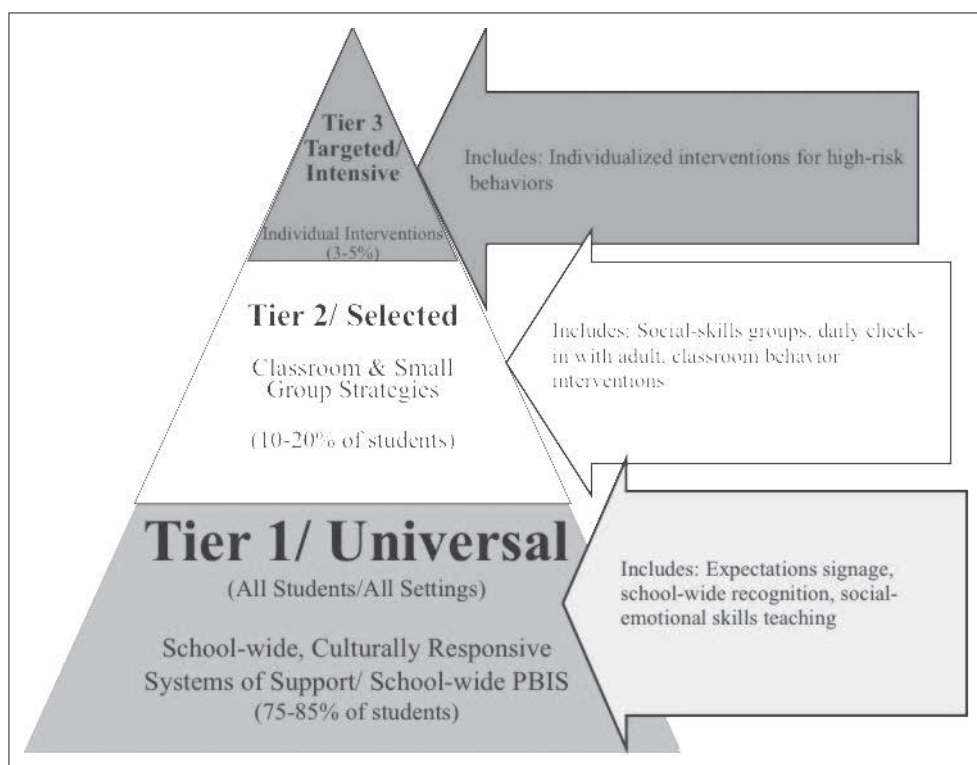


Fig.1 PBISの3層構造 (Sprague & Walker, 2004)

Table1 PBISにおける支援策の例

支援	取り組み	標的行動	内容	出典・参考文献
Tire1	The Praise Game 賞賛ゲーム	ポジティブ 行動	子どもの自尊心の向上を目指し、数名のグループで子ども同士で称賛し合うゲーム。全員が賞賛し合うことにより、トークンを得ることができる。賞賛を定着させるために毎日取り組むことが推奨されている。	Jason (2015)
	Praise Student Frequently 子どもへの賞賛	ポジティブ 行動	子どものレジリエンスと自信、そしてポジティブな行動の維持のために行う。データによると、教師による1度の注意・指導に対し、教師による4回の賞賛が必要であるとされている。	Conroy, Sutherland, Snyder, Al-Hendawi (2009)
	Rewards, Simple Reward Systems, & Incentives 行動への報酬とインセンティブ	ポジティブ 行動	ポジティブな行動への外発的動機づけのために、SCHOOL CASHを用いて行動を価値付けする。そのCASHは校内において使用できる。実施には丁寧なアセスメントと報酬やインセンティブの調整が必要である。	Fantuzzo, Rohrbeck, Hightower & Work (1991)
Tire2	Functional Behavior Assessment (FBA) 機能的行動アセスメント	問題行動	子どものデータや傾向、パターンを正確に示し、明らかではない行動に関する要因を特定する。子どもへの適切かつ効果的な行動支援計画を策定する。	Sugai, Horner, Dunlap, Hieneman, Lewis, Nelson & Turnbull (2000)
	Teach Social Skills (SEL, SST も同義) 社会的スキル授業	問題行動	子どもの友人関係づくり、適切な行動などの支援を目指し、社会的スキルを教える取り組み。子どもの相互作用と生産性を向上させ、自信、自尊心の向上を目指す。	Lane, Givner & Pierson (2004)
	Check-In Check-Out (CICO) チェックイン・チェックアウト	授業妨害 行動	授業中の私語や立ち歩きなど、授業への参加が難しい子どもを対象に、目標とする行動を随時チェックし、教員がフィードバックする取り組み。	Todd, Campbell, Meyer, & Horner (2008)
	Teach Conflict Resolution Skills (Peer Mediation も同義) 対立問題解決の授業	対立問題	子ども自身が他の学生の対立に対して介入し、解決するための基本的なスキルを教える取り組み。学校の教育時間を短縮し、子どもの自信向上と成熟を促す。	Johnson & Johnson (1996)
Tire3*	Seclusion & Restraint 隔離・拘束	犯罪行為 薬物 飲酒等	子どもの健康、安全に危険が迫っている場合に、家庭、学校から隔離され、拘束される手続き。家庭、学校での指導が難しい場合や、子どもに自殺の恐れなどの精神的な健康問題がある場合に行われる。実施の際は州、連邦政府の同意と許可が必要となる。	Ryan, Peterson, Tetreault & Hagen (2007)
	Collaboration With Student's Physician And/ Or Mental Health Provider 学生医師、または精神科医との連携	薬物 アルコール 依存等	子どもに自殺の恐れなどの精神的な健康問題がある場合、また学校での指導・支援の範囲を超えていると判断される場合に、カウンセラー、セラピスト、医師、心理学者に連携を求める手続。実施の際は州、連邦政府の同意と許可が必要となる。	Robert & Oordt (2003)

※Tire3では上記に示した支援だけではなく、Tire2の取り組み（例えばFBA、CICO等）をより細やかに行うことにより、行動支援を行う場合もある。

第2次支援では、第1次支援の取り組みによって行動の改善が見られず、問題行動が頻繁に見られる子どもに対して、指導・支援が行われる。頻繁に見られる問題行動に対して、まず、問題の要因を特定するために、機能的行動アセスメント（Functional Behavior Assessment (FBA)）が行われる。その結果に基づいて、指導・支援が実施される。例えば、行動の改善が見られない場合や、問題行動がしばしば見られる場合は、チェックイン・チェックアウト（Check-In Check-Out (以下、CICO)）を実施して、問題行動の減少に取り組む。また、それに必要なスキル学習や対立問題解決の授業（Teach Conflict Resolution Skills (Peer Mediation も同義)）も行われる。

第3次支援では、第2次支援の取り組みによっ

て行動の改善が見られず、問題行動が引き続き頻繁に見られる子どもに対して、指導・支援が行われる。引き続き頻繁に見られる問題行動に対しては、第2次支援で実施された指導・支援をより細やかに、行うことにより、問題行動の減少と改善が図られる。具体的には、または薬物や飲酒などの問題に対しては、毎日の行動フォーム（Daily Behavior Form）の項目やチェックの回数を増やす、また、CICOの評定段階を増やし、項目も細分化することなどで対応する。飲酒や薬物などの問題行動の場合は、州や連邦政府の許可、指導のもとで隔離や拘束（Seclusion & Restraint）や、医師や精神科医との連携（Collaboration With Student's Physician And/ Or Mental Health Provider）が行われる。

そこで本研究では、対立問題の増加傾向が見ら

れた関西地方の公立小学校第5学年1学級に対して、アメリカのPBISを参考に、①開発的な指導・支援として賞賛ゲームを行い、学級全体のポジティブな行動の増加と、学級全体の相互作用の促進に取り組むこと(第1次支援)。②予防的な指導・支援として学級全体に対してピア・メディエーションに取り組むこと(第2次支援)。そして、③それでも他者への暴力行為や他者との対立問題が見られた児童1名に対して、CICOを実施すること(第3次支援)。以上の3つの多層支援に取り組み、その効果を検討することを目的とした。

2. 方法

2.1. 対象者

関西地方の公立小学校5年生、1学級(38名)を対象とした。

2.2. 実施期間

第1次支援は9月14日から9月18日(全3時間)、第2次支援は10月5日から10月23日(全6時間)、第3次支援は9月28日から10月30日(全25回)に実施した。

2.3. 実施者

授業実践は教職経験7年目の男性教員(担任)が実施した。第1著者は本研究の助言、スーパーバイズを行った。

2.4. 効果の検討

取り組みの効果を検討するために、対象者38名に対して、第1次支援実施前(pre)、第2次支援実施前(post)、第3次支援実施後(follow)に、学校適応感尺度(山田・米沢, 2011)を用いて(例: あいさつは、みんなにしている)、5段階評定(1: あてはまらない、2: ややあてはまらない、3: どちらでもない、4: ややあてはまる、5: あてはまる)で実施し、効果を検討した。また、第3次支援で使用したA児のチェックシートも、個別支援の効果の検討に用いた。加えて、対立問題の発生数の推移を検討するために、学級担任が毎日対立問題(けんか、暴力等)をカウントした。

2.5. 留意事項

本研究における実践、調査を行うに当たり、事前に学級児童、保護者に対し文書で同意を得た。加えて学校長の許可を得た。

3. 実践

3.1. 第1次支援実践

第1次支援では、開発的な指導・支援として、ア

メリカで取り組まれている賞賛ゲーム(Jason, 2015)と、池島・松山(2014)の日本の学級におけるPBISのTire1の試行的な取り組みを参考に、ポジティブカードに取り組んだ。具体的には、まず、学級において、学級児童が大事だと思う行動について、共有を図る授業を行った。次に、その出された行動を、どのような時間にできているか、またできている子を発表し合った。授業では、実際にどのような行動をすごい、ステキだと思ったのかを発表し、その行動していた子の名前も発表させた。次に、その児童に対し、どのような気持ちになったかを発表させた。これにより、友だちのポジティブな行動を認めることは、友だちの気持ちをよくさせること、またその行動を大切であると伝える意図となることを説明した。そして、グループでカード(Fig.2)を書き合うこととした。

そして、池島・松山(2014)の取り組みを参考に、ポジティブポストに取り組んだ。ポジティブポストは、学級児童の相互の認め合い合い促進させるために、一人ひとりのポストを準備し、そのポストにポジティブカードを投函するというシステムである。ポストに投函することで、一目で全員がもらっているか、を把握することができる。このポジティブポストの使い方と趣旨の説明、そしてポストの作成を第3時間目に行った。このポジティブポストは、この日より毎日、朝の授業前と、下校前に座席のグループでポジティブカードを書き合うこととした。また教科授業で協同学習を行ったグループや、授業関わった子同士で書き合った。具体的には音楽の合奏や国語の音読、算数の習熟度別授業、体育の跳び箱の同じ段数のグループ、であった。

3.2. 第2次支援実践

第2次支援では、学級の問題として、学級担任が捉えていた、もめごと、対立問題に対しての学級全体への指導として、ピア・メディエーションに取り



Fig.2 ポジティブカード

Table2 ピア・メデイエーションの手順

手順	当事者	メデイエーター	留意事項
1 もめごとの確認	けんか・もめごとをしている	もめていることを確認する	暴力や、話し合いでの解決が難しい場合は、先生を呼ぶ
2 メデイエーションへの同意	話し合いに同意する	話し合いに入っているか、もめている人に聞く	同意が得られなかった場合は、先生を呼ぶ
3 ルールの確認	アルスの法則を確認する	アルスの法則を説明する	ていねいに一つひとつ確認する
4 順番の決定	決まった順番を守る	話をする順番を決める	どちらでもよい場合は右の人から
5 話し合い	・自分の主張をする ・相手の言い分を聞く (順番に話す)	うなずいたり、目を合わせて傾聴する	話を遮らない。遮った場合も「少し待ってもらえる？」と優しく伝える
6 繰り返し	メデイエーターの話を聞く	それぞれの主張・言い分を整理し、もう一度言う	内容を変えないよう、確認しつつ伝える
7 提案	提案に対して意見する	解決策を提案する	公平な解決となるよう心掛ける
8 同意	同意する	同意したことを確認する	気持ちがスッキリしたかどうか、確かめる

組んだ。実践にあたっては、池島・竹内（2011）の授業用映像教材と、松山・池島（2014）実践を参考にした。授業では、学級でこれまで起こっている問題を出し合い、学級における対立問題に関する実態を共有することとした。その上で、子どもたちに対してピア・メデイエーションの導入を行った。授業では、手順（Table2）を示し、映像教材を使用して行った。話し合いのルールには、Cole（1997）のAL'S Formulaをもとに、日本の学級で用いることができるよう池島（2007）が改編した“アルスの法則（Table4）”を用いた。スキルの習得を目指し、子どもたちから出された学級における対立問題を題材にして、ロールプレイを行った。ロールプレイは学級全員が参加したが、仲裁者（メデイエーター役）はできる自信がある子のみが行った。

適応行動の増加を目指し、池島・松山（2015）を参考に、個別支援を行った。具体的には、まず、A児と、保護者、そして学級担任が問題行動としてとらえている行動を整理するために話し合う機会をもった。そこでは、学級担任より、①授業中の私語、②ノートをとらないこと、保護者より③他の子に対して暴力をすること、④怒ったら暴れること、A児本人より⑤クラスや学校の仕事（係や委員会活動）を忘れてしまう、という5つの問題行動が出された。A児は、その中から、①学習（学びに向き合うこと）、②暴力（友達に対して暴力を振るわないこと）、③仕事（係や委員会活動を忘れずにすること）の3つをがんばっていきたいとの意思を示した。そこで保護者とA児本人の同意のもと、個別支援を始めた。支援は、毎日の下校時にA児に対して「今日は〇〇は何点でしたか？」と質問し、その自己評定をチェックシートに記入していくこととした。そのシートはチェック後、持って帰り保護者にサインをもらうこととした（Table4）。

Table3 アルスの法則

- ①同意する（Agree）
話し合いのルールに同意すること。
- ②聞く（Listen）
当事者双方の言い分を聞き合い、違いや願いを知ること。
- ③解決する（Solve）
当事者同士で解決策を探ること。

3.3. 第3次支援実践

第3次支援では、第2次支援までの取り組みによって、学級全体の対立問題数は減少しつつあるように見られたが、そのような状況でも問題行動が引き続き見られたA児に対して、問題行動の減少と、

Table4 A児のチェックシート

日付	学習	暴力	仕事
9月28日	4	1	5
9月29日	3	5	5
9月30日	4	5	5
10月1日	3	5	5
10月2日	5	5	5
10月5日	5	3	2
10月6日	4	5	5
10月7日	4	5	5
10月8日	5	1	5
10月9日	5	5	5
10月12日	3	5	5
10月13日	4	5	5
10月14日	5	5	5
10月15日	5	2	5
10月16日	4	5	5
10月19日	5	5	4
10月20日	5	5	5
10月21日	4	5	5
10月22日	5	5	5
10月23日	4	5	4
10月26日	4	4	5
10月27日	5	5	5
10月28日	4	5	5
10月29日	4	5	5
10月30日	5	5	5

4. 結果

4.1. 学校適応感

効果を検討するために、それぞれの因子（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）と時期（pre, post, follow）の1要因分散分析を行った（Table5）。その結果、友人サポートの交互作用が有意傾向であった（ $F(2,96)=3.85, p<.05$ ）。Bonferroni法による多重比較検定の結果、followがpreと比較して0.5%水準で有意に向上していることが示された。また、非侵害的關係の交互作用が有意であった（ $F(2,96)=5.73, p<.01$ ）。多重比較検定の結果、postがpreと比較して0.5%水準で有意に向上しており、followがpreと比較して0.5%水準で有意に向上していることが示された。

4.2. A児のチェックシート

Table4の結果を、1週目から5週目まで集計し（1週間におけるチェックの回数×評価項目）で整理をした（Fig.3）。

4.3. 対立問題数

本研究の目的である、対立問題数の減少を測定するために、学級担任が毎日の対立問題をカウントしたものを、第1週目から第5週目までの1週間におけるカウント数の合計を表に整理した（Fig.4）。

Table5 学校適応感尺度結果

		pre	post	follow	F-value
生活満足感	M	54	54	55	0.62n.s.
	SD	(16.05)	(10.63)	(13.52)	
教師サポート	M	48	50	48	0.49n.s.
	SD	(8.96)	(9.01)	(11.51)	
友人サポート	M	54	55	57	3.85*
	SD	(9.42)	(8.98)	(10.51)	
向社会的スキル	M	49	51	50	0.09n.s.
	SD	(7.96)	(10.84)	(13.88)	
非侵害的關係	M	51	55	60	5.73**
	SD	(14.20)	(11.47)	(14.73)	
学習的適応	M	52	50	53	1.44n.s.
	SD	(16.41)	(13.85)	(17.67)	

** $p<.01$, * $p<.05$, $N=38$

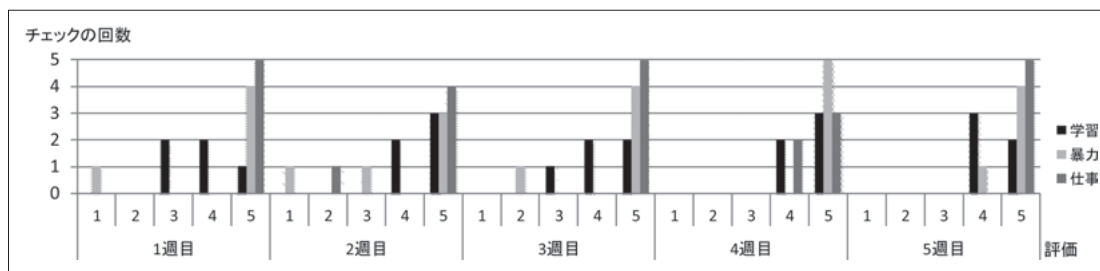


Fig.3 A児のチェックシート結果

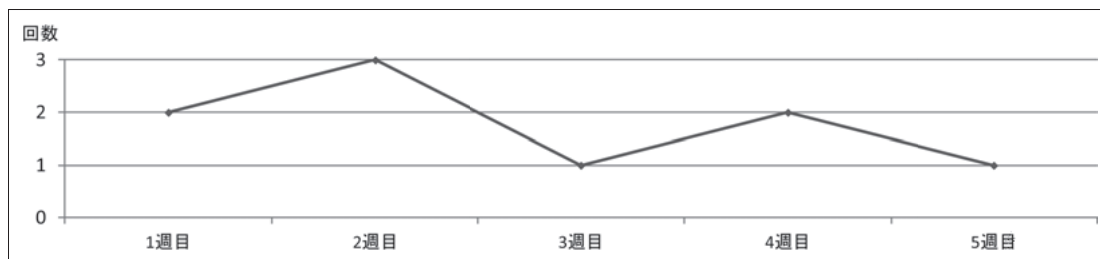


Fig.4 学級における対立問題数の推移

5. 考察

5.1. 学校適応感

結果より、友人サポートにおいて、pre-follow において有意傾向な差が見られた。友人サポートは、他者からのサポートを示すことから、本研究が、他者との関わりに重点を置いた取り組みであること、そしてそれが取り組みの序盤に行われたことにより、基盤的なサポート関係を形成できたのではないかと推測している。このように、まずは関わりを促進し、そしてそこで必要な支援を適切に入れていくことが、多層支援では求められる。そしてその視点が、効果的な支援を実現する可能性を高めるだろう。また、非侵害的関係において、pre-post、pre-follow において有意傾向な差が見られた。非侵害的関係は他者との関わり、または集団における安心感を示す。pre-postでは、仲間同士の関わりを育むポジティブカードが実施された。よってポジティブカードが安心感を形成する上で有効な手立てであることが示されたと考えている。また、pre-follow において有意傾向な差が見られたことから、本研究が、学級において安心感を形成する一助となることが示された。しかし、学校適応感において、その他の因子には有意ある差が見られなかった。こういった背景には、効果測定期間が短いことが考えられる。

5.2. A児のチェックシート

A児は個別支援を始めてから、学級における仕事や学校の委員会活動の仕事をおぼろしくなくなり、自己評定でも5をつけることがほとんどであった。また、学習も支援開始時は3を自己評定では4をつけることはあったが、それはA児の中

で、ノートをしっかりと取れなかったことや、教科書を開けなかったことであり、これまで学級担任が困っていたような、他の児童との私語はほとんど見られなかった。こういった背景には、自己評定を継続することで、できればいい点数を取りたいという意欲と、このチェックシートは保護者も毎日チェックするということが考えられる。池島・松山(2015)が実施した、ごほうびは今回の実践では行わなかったが、問題行動の減少は見られた。

5.3. 対立問題数

実践前の学級では、ほぼ毎日、対立問題が見られていたようである。Fig.4の結果は、第3次支援を実施し始めてからの5週間を示しているため、第1次支援、2の効果も考えられている。よって1週目から5週目まで、1-3回程度であった。1週目から5週目まで、徐々に減少しているが、学級担任のコメントによると、A児がこれまで対立問題に関わる場合が多かったが、第3次支援実施から、関わる場面がほとんど見られなかった。それは保護者と連携してチェックシートを行った効果だと考えている。また、Fig.5は学級担任の認知した対立問題だけをカウントしたものであるが、ある学級児童によると、今まではもめごとに発展したり、殴り合いをしていたような問題でも、子ども同士で話し合ったり、また、自分たちで解決しようとする場面が増えたようである。これは第1次支援の相互作用の効果と、第2次支援のピア・メディエーションの効果が影響していると推察している。

6. 今後の課題

わが国における PBIS の導入に際しては、学校環境で支援に取り組むことの難しさが考えられる。わが国ではこれまで、学級集団から取り出して個別支援を行うことはあまり行われず、できるだけ集団の作用を生かしながら支援を行おうという傾向があった（小泉・若杉, 2006）。しかし昨今、少しずつではあるが通常学級における問題行動への個別の介入研究は増加傾向にある（道城・野田・山王丸, 2008）。このような取り組みの背景にある考え方が、「科学者-実践家モデル（Scientist-Practitioner Model）」であろう。科学者-実践家モデルとは、心理臨床における実践家は科学者であるという考え方のもと、科学的根拠に基づいて実践を行うことである（村椿・富家・坂野, 2010）。教員が心理学諸領域の基礎的な知見や理論を学び、研究計画法やデータ解析法などの知識と技術を習得した上で PBIS の導入していくことが本来求められているが（Sugai, 2013）、多忙である学校教員が、PBIS における行動支援の手法を理解することは難しい（Fig.5）。そのため、このような外部支援者による行動コンサルテーションが行われているという背景もある（福森, 2011）。

文部科学省（2003）の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、教師の専門性の強化が課題であると述べている。このような視点からも、教員が、「科学者-実践家モデル」に基づいて支援を行い、さらには主体となって PBIS の導入を図っていくことは重要であろう。また、若年教員が増加しつつある現状において、教育委員会などが学校に対して、PBIS のような学校環境で取り組むことのできるシステムの導入を促していくことが求め

られる。

Carr et al. (2002) は、PBIS は行動問題の改善を子ども個人に求めるのではなく、教員も含めた学校環境の改善こそが、大切であるという。つまり、PBIS は支援範囲が広がることによって、効果が増加する。今後、学校全体で PBIS に取り組み、わが国での有効性と導入の可能性について検討を進めていきたい。

謝辞

本稿を整理するにあたって、ご協力をいただきました、Frank C. Whiteley School の中川優子先生に心より感謝申し上げます。また本実践に協力していただいた実施校の先生方、校長先生に感謝申し上げます。

引用・参考文献

- バーズ亀山静子（2013）「アメリカの学校の状から」臨床心理学, 金子書房, Vol13, No.5, 614-618
- Carr, E.G., Dunlop, G., Horner, R.H, Koegel, R.L, Turbull, A.P., Sailor, W., Anderson, J.L, Albin, R.W., Koegel, L.K. & Fox, L. (2002) Positive Behavior support: Evolution of an applied science Journal of Positive Behavior Interventions, 4, 4-16 Carson-Dellosa Publishing Company
- (2011) Classroom Management Pocket Chart.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M., & Vo, A. (2009). Creating a Positive Classroom Atmosphere: Teachers' Use of Effective Praise and Feedback. Beyond Behavior, 18(2), 18-26.
- 道城裕貴・野田航・山王丸誠 2008 学校場面における発達障害児に対する応用行動分析を用いた介入研究のレビューー 1990-2005ー行動分析学研究 22, 4-16
- 枝廣和憲・松山康成 2015a 学校全体における積極的行動介入および支援の動向と実際ーイリノイ州 District15 公立中学校における取り組みを中心にー岡山大学教師教育開発センター紀要 5 (1), 35-43
- 枝廣和憲・松山康成 2015b 学年全体における積極的行動介入および支援 (SWPBIS) の動向と実際ーイリノイ州 District15 公立小学校における取り組みを中心にー岡山大学学生支援センター年報 8, 27-37
- Fantuzzo, J. W., Rohrbeck, C. A., Hightower, A. D., & Work, W. C. (1991). Teachers'

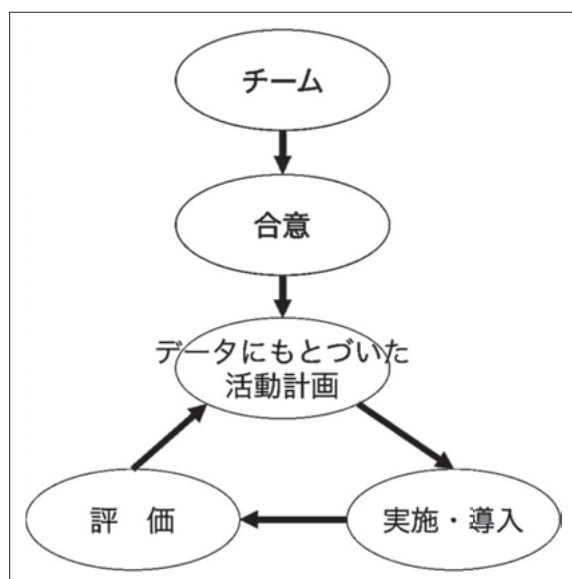


Fig.5 PBIS 導入の過程 (Sugai, 2013)

- use and children's preferences of rewards in elementary school. *Psychology in the Schools*, 28(2), 175-181.
- 福森知宏 2011 相互依存型集団随伴性が通常学級集団の適応行動に及ぼす効果—発達障害児の在籍する小規模学級における試み— 行動分析学研究25(2), 95-108
- 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(1), 21-29
- 池島徳大・松山康成 2015 学級担任による特別な教育的ニーズのある児童への個別支援—PBIS システムにおける第2層支援の実現を目指した取り組み— 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」7(1), 53-61
- 池島徳大・竹内和雄 2011 DVD付き ピア・サポートによるトラブル・けんか解決法!—指導用ビデオと指導案ですぐできるピア・メデイエーションとクラスづくり ほんの森出版
- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- Jason E. Harlacher (2015) *Designing Effective Classroom Management (The Classroom Strategies Series)* Marzano Research.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- 桐村豪文 2014 各州共通基礎スタンダード (Common Core State Standards) について Briefing report 未来教育研究所
- 小泉令三・若杉大輔 2006 多動傾向のある児童の社会的スキル教育: 個別指導と学級集団指導の組み合わせを用いて (実践研究) 教育心理学研究54(4), 546-557
- Lane, K. L., Givner, C. C., & Pierson, M. R. (2004). Teacher Expectations of Student Behavior Social Skills Necessary for Success in Elementary School Classrooms. *The Journal of Special Education*, 38(2), 104-110.
- 松山康成・池島徳大 2014 仲裁的思考を育むことを目的とした授業が対人交渉方略・援助的介入に与える効果 ピア・サポート研究 12, 11-18
- 文部科学省 2003 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 村椿智彦・富家直明・坂野雄二 2010 実証的臨床心理学教育における科学者実践家モデルの役割 北海道医療大学心理科学部研究紀要6, 59-68
- Robert J. Gatchel&Mark S. Oordt (2003) *Clinical Health Psychology and Primary Care: Practical Advice and Clinical Guidance for Successful Collaboration* Amer Psychological Assn.
- Ryan, J. B., Peterson, R., Tetreault, G., & Hagen, E. V. (2007). Reducing Seclusion Timeout and Restraint Procedures with At-Risk Youth. *Journal of At-Risk Issues*, 13(1), 7-12.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., ... & Turnbull, H. R. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131-143.
- Todd, A. W., Campbell, A. L., Meyer, G. G., & Horner, R. H. (2008). The effects of a targeted intervention to reduce problem behaviors elementary school implementation of check in — check out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(1), 46-55.
- 山田洋平・米沢崇 2011 6領域学校適応感尺度 (ASSESS) の開発 ピア・サポート研究8, 1-10