

学校規模ポジティブ行動支援が 教師のバーンアウトおよび効力感に及ぼす効果

大対香奈子*¹・庭山和貴*²・田中善大*³・松山康成*⁴

The Effect of School-Wide Positive Behavior Support on Teacher Burnout and Self-efficacy

Kanako OTSUI, Kazuki NIWAYAMA, Yoshihiro TANAKA, Yasunari MATSUYAMA

Abstract

Students' behavioral problems are among the factors deemed to cause significant stress in teachers. The School-wide Positive Behavior Support (SWPBS) approach defines and teaches appropriate behaviors and positively reinforces the appropriate behaviors of students. Although SWPBS has been shown to be effective in reducing students' problematic behaviors, its effects on teachers remains unclear. Therefore, this study aimed to examine the effectiveness of SWPBS implementation in decreasing teacher burnout and improving teacher self-efficacy, in addition to reducing the problematic behaviors of students in class. In this study, SWPBS was implemented in a public elementary school for two years. The results suggest an improvement in students' behavior during class. Further, emotional exhaustion in teacher burnout significantly decreased, and the personal achievement score significantly improved. Although the teacher self-efficacy score increased from September to March in Year 2, it was not statistically significant. These results suggest that SWPBS is effective in improving the mental health of teachers. The limitations of this study and future directions were discussed.

Keywords : ① School-wide Positive Behavior Support ② teacher burnout ③ teacher self-efficacy
④ students ⑤ problem behaviors

問 題

教師のメンタルヘルスの問題についての現状

平成 30 年度の病気で休職した教職員数は 7,494 人であり、うつ病などの精神疾患による休職者数は 5,212 人で休職者の 69.5% を占める (文部科学省, 2019)。精神疾患による病気休職者数は平成 19 年度以降、5000 人前後の水準を推移している状況である。また、小学校通常学級担任 663 名を対象にした調査では、

分析対象となった 491 名のうち 36.9% の教師が General Health Questionnaire 12 項目短縮版 (GHQ-12) のカットオフ値を超える精神的健康状態が不良の状態であったことが報告されている (安藤・中島・鄭・中嶋, 2013)。教師の精神疾患の背景には教師ストレスがあると考えられ、教師ストレスとは「教師としての仕事から由来する不愉快でネガティブな情動 (例えば怒り, 不安, 緊張, フラストレーション

受付：令和 2 年 11 月 6 日 受理：令和 2 年 12 月 24 日

*¹ 近畿大学総合社会学部 准教授, *² 大阪教育大学 准教授, *³ 大阪樟蔭女子大学 准教授,

*⁴ 大阪府寝屋川市立西小学校 教諭

1) 本論文は第一著者の指導のもと近畿大学総合社会学部に在籍していた西内健人氏の 2019 年度卒業論文のデータを再分析し、改稿したものである。

ン、抑うつ)の経験」と定義される (Kyriacou, 2001; 西坂, 2003). 教師ストレスの要因となるストレスには、多忙な業務、学級崩壊等の学級経営上の問題、いじめ・不登校・暴力行為等の問題行動への対応、特別な教育的支援を要する児童生徒の増加、保護者への対応の困難などが挙げられ、特に授業中に児童が私語をしたり、教科書を見るべき時に見なかったり、ノートに書くべき時に書かなかったり、学級に悪ふざけやいたずらを面白がる雰囲気があったりといった状況では、教師が強いストレスを感じる事がわかっている (安藤他, 2013). また、教師の多忙感や負担感といった教師ストレスが長期にわたり解消されないままに蓄積すると、精神的・身体的に疲弊し消耗したバーンアウトの状態となり、離職意思が高まることもわかっている (小橋, 2013). このように、教師のメンタルヘルスの問題は非常に深刻であると言える。

児童生徒の問題行動への対応と教師のメンタルヘルス

教師にとってストレスが強く感じられるのは児童生徒の問題行動ということであったが、令和元年度の文部科学省による「児童生徒の問題行動・不登校等生活指導上の諸課題に関する調査」によると、小学校でのいじめの認知件数は484,545件、暴力は43,614件、不登校は53,350人といずれも前年度と比べて増加しており、特に小学校におけるこれらの問題行動の深刻化が目立っている (文部科学省, 2020). また、平成24年に文部科学省により実施された「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」の結果では、行動面や学習面に著しい困難を示す児童生徒は通常学級に約6.5%在籍することからも (文部科学省, 2012), 40名の学級では2~3名程度個別の支援を必要とする児童がいることになる。さらに、著しい困難とまではいかなくとも離席、手遊び、よそ見、私語、指示・課題の非従事といった「見えにくい問題行動」も多い

ことが指摘されている (馬場・松見, 2011). したがって、教師は多様なニーズを抱える児童生徒に対応しながら教育活動を行うことが求められており、ここからも教師ストレスの大きさは想像に難くない。このように多忙感や負担感といった教師ストレスが高まった状況下において、児童生徒の問題行動への対処は後手に回りやすく、また注意や叱責といったネガティブな対応になりやすいと考えられるが、事後対応や罰的対応を行う傾向の強い教師ほど、ストレスが高いことも明らかになっている (Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008). また、児童生徒の問題行動に対し、注意や叱責などの罰的対応は教育的効果が低く、むしろ攻撃行動や不安を誘発するなど望ましくない副次的な作用があることは科学的にも実証されていることから (島宗他, 2015), 根本的に教師のストレスとなる児童の問題行動を改善する対応とはならないのである。したがって、教師ストレスが高まることによって叱責などの罰的対応が増加し、またこのような対応の増加によって、さらに教師ストレスが高まるといった悪循環が生まれるやすくなる。一方で、教師のバーンアウトを予防する教師個人の要因として、教師効力感が重要であることも明らかにされている (淵上・西村, 2004; 谷島, 2013). 教師効力感とは「望ましい教育的結果を遂行できるという教師の信念」 (淵上・西村, 2004) と一般的に定義され、教師の影響力に関する一般的な効力感、教師が職場で他の教職員と協働関係を構築できるという信念である協働的自己効力感、児童生徒を理解して寄り添い問題を考えようとすることができるという信念である教育相談への自己効力感があるとされている (谷島, 2013). 谷島 (2013) の研究では、特にこの中でも教育相談への自己効力感が高いほど教師がバーンアウトに陥りにくいということが示されていた。

学校規模ポジティブ行動支援

先に述べたような教師のメンタルヘルスを

悪化させる悪循環を断ち切るべく、最近注目されているアプローチとしてポジティブ行動支援 (Positive Behavior Support; 以下 PBS とする)がある。PBS では、児童生徒の問題行動に対して問題が起こってから事後に対応するのではなく、問題行動が起こるのを未然に防ぎ、より適応的な行動に注目してそれらを増やすという取り組みを行う。PBS を学校規模で実施したものは学校規模ポジティブ行動支援 (School-wide PBS; 以下 SWPBS とする)と呼ばれ、1980 年代後半よりアメリカで実践が広がり、現在では 27,000 校以上の学校で導入され、暴力等の問題行動の減少や学力の向上、学校風土の改善といった成果を上げている (例えば、Bradshaw, Mitchell, & Leaf, 2010; Lassen, Steele, & Sailor, 2006)。SWPBS は応用行動分析学を理論的基盤としており、問題行動の予防、望ましい対人的行動やスキルの直接的指導、望ましい行動の承認、児童生徒のニーズに応じた多層支援のアプローチ、データに基づく問題解決、エビデンスベーストの実践を支えるシステムの構築の 6 つが中心の特徴として挙げられている (George, Kincaid, & Pollard-Sage, 2009)。問題行動を予防することにより、教師のストレスとなる児童生徒の問題行動を減少させることが可能になる。また、問題行動の予防は、具体的には望ましい行動を直接指導し、その実行を承認することにより実現する。このような指導方法は罰的な対応に比べて教師の感じるストレスが少ないこともわかっている (Clunies-Ross et al, 2008)。多層支援アプローチでは、まず全児童生徒を対象とした実践が行われ、SWPBS ではこれを第 1 層支援と呼ぶ。このような第 1 層支援だけでは十分に行動の改善が見られなかった児童生徒には、小集団でより手厚い支援を第 2 層支援として行い、小集団でも十分な効果が見られない場合は第 3 層支援として機能的アセスメントに基づく集中的な個別支援を行う (庭山, 2020a)。このように第 1 層支援から始まり、段階的に支援を手厚くしていくことにより、教師のリソースも適切に必

要な児童に対して必要なだけ配分することが可能になる。また、児童生徒のニーズの把握や、支援が効果的に実施できているかの検討は教員間で情報共有をしながら、データに基づいて行われ、データに示された結果から各層で支援する対象児童の選定や支援計画の見直しなどの意思決定をチームとして組織立って行うことから、教員間の連携や協働が強まることが考えられる。したがって SWPBS の 6 つの中心の特徴から、SWPBS の実践はストレスサーである児童の問題行動を減少させることに加えて、他の教師との連携や協働が強まるといった教師の労働環境をストレスが高まりにくいものへと変革するものであるとも言える。

教師のストレスやバーンアウトの軽減とメンタルヘルスの向上

教師のメンタルヘルスの問題は教師個人の問題としてではなく、学校組織の問題として考えるべきであるという指摘もあり (吉武, 2018)、いかに効果的に多忙な業務や負担を学校組織として解消していくかが課題であると考えられている (宮下, 2019)。しかしながら、単純に一律の業務削減を行う形で負担感を軽減させる措置を取るようなやり方は、教師のやりがいを見失う結果にもなりかねず効果がないことが懸念され、教師という仕事にやりがいと同僚や管理職からの承認が感じられるようなコミュニケーションを促進することが重要であるとも言われている (宮下, 2019)。また、職場環境の整備や良好な人間関係はストレスサー (例えば、多忙な業務や人間関係の問題など)の未然防止に有効であることや (貝川, 2009; 安藤他, 2013)、職場内のピアサポートが教師のメンタルヘルス向上に寄与する (椋田, 2007)ことから、教師が相互にサポートや承認し合える環境を整えることが重要であると考えられる。SWPBS の特に第 1 層支援の実践では、学校の教職員と児童全員の間で「学校で期待される姿」が共有され、またその期待に沿った具体的な行動についてもポジティブ行動マトリクスという一

覧表で示される形で共有される (Figure 1). これまでのように学級単位でクラスづくりをするのではなく、学校全体として期待に沿った望ましい行動を共有することで、担任であるかどうかに関わらずどの教師も望ましい行動が見られた児童を褒め、認めることができる。また、児童の行動変化はデータの形でその成果が定期的に確認され、このデータも共有することで実践の調整等の意思決定が行われる。このように、取り組みもその成果も学級という枠組みを超えて学校全体で共有しながら組織的に行うシステムを構築していくことが特徴であることから、教師間で児童の問題についての共有がしやすく、また相互に支援する関係性も生まれやすいと思われる。海外では、それほど多くはないがSWPBSが教師に及ぼす効果について検討している研究があり、Kelm & McIntosh (2011) はSWPBSを実施している学校の教師と実施していない学校の教師の効力感を比較し、SWPBSを実施している学校の教師の方が効力感が高いことを明らかにした。同様に、より対象校数や対象教師の数を拡大して検討したRoss, Romer, & Horner (2012)の研究では、SWPBSを高い実

行度 (implementation fidelity)で実践している学校の教師の方がそうでない学校の教師よりも効力感が高く、バーンアウトが低いことがわかっている。しかし、これら海外の研究における検討は、SWPBSの実施校と非実施校の比較や、SWPBSの実行度の高低により対象校をわけてその教師のメンタルヘルスについて比較検討を行った研究であり、SWPBS実施の前後で教師のメンタルヘルスの状態がどう変化するかを検討した研究ではなかった。そこで、本研究ではSWPBSを実施した結果、教師のバーンアウトや効力感がどのように変化するかを検討することを目的とする。日本においてはまだSWPBSの教師に対する効果は明らかにされていないため、SWPBSに教師のメンタルヘルス向上の効果があることが明らかになれば、日本において深刻な教師のメンタルヘルスの問題を解決する一つの有効な手立てを示すことにもつながることが期待される。

日本におけるSWPBSの実践とその効果

日本においてもSWPBSの実践が行われ始めており、その効果も確認されている。例えば、石黒 (2010)が行った中学校でのSWPBS

	仲間・自分を大切にしよう	やりきることを大切にしよう	ことばを大切にしよう
授業時間 (教室)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 話している人の方へおへそを向けて静かに聞こう <input type="checkbox"/> 「わからない」「教えて」と聞き合おう 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> わからないときでも、まずやってみよう <input type="checkbox"/> あきらめずに取り組もう <input type="checkbox"/> 次の授業の準備をしよう 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 仲間や先生の言葉を最後まで聞こう <input type="checkbox"/> 相手に伝わるように、やさしく・ていねいな言葉で話そう
授業時間 (体育)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> すばやく集合・整列しよう <input type="checkbox"/> 授業の準備や片づけを友だちと協力してやろう 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 使った道具は元の場所にもどそう 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 自分のチームが負けても「がんばろう」「ドンマイ」と声をかけよう
休み時間	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 仲間とゆずり合おう <input type="checkbox"/> 仲間の気持ちを考えて、思いやろう <input type="checkbox"/> 仲間を誘い合って遊ぼう 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 使った道具は元の場所にもどそう <input type="checkbox"/> 片付けや準備をしっかりしよう <input type="checkbox"/> メロディーが鳴ったらすばやく教室に戻ろう 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 「ありがとう」「ごめんね」「どうぞ」「いいよ」を言おう
給食時間	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 時間を守ろう <input type="checkbox"/> 助け合い・協力しよう <input type="checkbox"/> 進んで配ぜんや片付けを手伝おう 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 給食を食べきろう <input type="checkbox"/> 給食当番をやり遂げよう <input type="checkbox"/> 歯磨きをしよう 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> やさしく・ていねいな言葉で話そう <input type="checkbox"/> 「いただきます」「ごちそうさま」を言おう <input type="checkbox"/> お昼の放送を静かに聞こう
そうじ時間	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 時間を守ろう <input type="checkbox"/> まじめに、協力してそうじをしよう 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> そうじ時間中は集中して取り組もう <input type="checkbox"/> 自分の担当の場所を、しっかりとやりきろう 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> やさしく・ていねいな言葉で話そう
ろうか・移動教室	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 静かに、右側を歩いて移動しよう <input type="checkbox"/> 注意するときには、やさしく友達に声をかけよう 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 自分の場所まで列をくずさず、まっすぐに並んで移動しよう 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 「おはようございます」「こんにちは」と自分からあいさつをしよう

Figure 1 対象校で作成したポジティブ行動マトリクス

の実践では、その結果として問題行動が減り、修繕費の支出が減った。また、庭山（2020b）は、学年規模の PBS を実践し、PBS を実施した学年としていない学年を比べたところ、PBS を実施した学年においては生徒指導上の問題発生率が明確に減少していたことを示した。さらに大久保他（2020）による小学校での SWPBS の実践では、学校規模で望ましい行動の増加が見られ、また学校に対する児童の肯定的評価の向上が示された。これらは全て第 1 層支援の実践であり、以上のように SWPBS の第 1 層支援の実践は児童生徒の問題行動の改善や望ましい行動の増加に効果的であることは日本においてもそのエビデンスが蓄積されてきている。しかしながら、成果として検討されているものは児童の行動や適応状態の変化が中心であり、その結果として教師の負担感という教師ストレスが軽減し、それに伴って教師のバーンアウトが軽減したり、効力感が高まるといったメンタルヘルスの向上が見られるかについて検討した研究はほとんど見当たらない。

本研究の目的

以上のことから本研究では、公立小学校に

おける SWPBS の第 1 層支援の実践が、児童の学級において見られる問題行動の改善だけではなく、教師のメンタルヘルスの状態を反映する指標として教師バーンアウトの低減と教師効力感の向上にも効果的かについて検討することを目的とする。

方法

対象校および対象者

本研究の対象となったのは公立小学校 1 校であり、この学校では X 年度より 2 年間にわたって SWPBS の実践に取り組んでいた。実践の流れについては Figure 2 に示したとおりである。対象者は 1～6 年生の全校児童とその担任教師であり X 年度（Year 1）は児童 407 名、担任教師 11 名（職歴平均 5.8 年、範囲 1～13 年）であった。教師の調査への回答率は 91.7% であった。X + 1 年度（Year 2）は児童 372 名、担任教師 9 名（職歴平均 6.5 年、範囲 1～15 年）であり、教師の回答率は 75% であった。児童と教師は Year 1 と Year 2 で重複があった。

研究参加への同意と倫理審査

SWPBS の実践については対象校の校長より著者らが依頼される形で実施した。SWPBS の

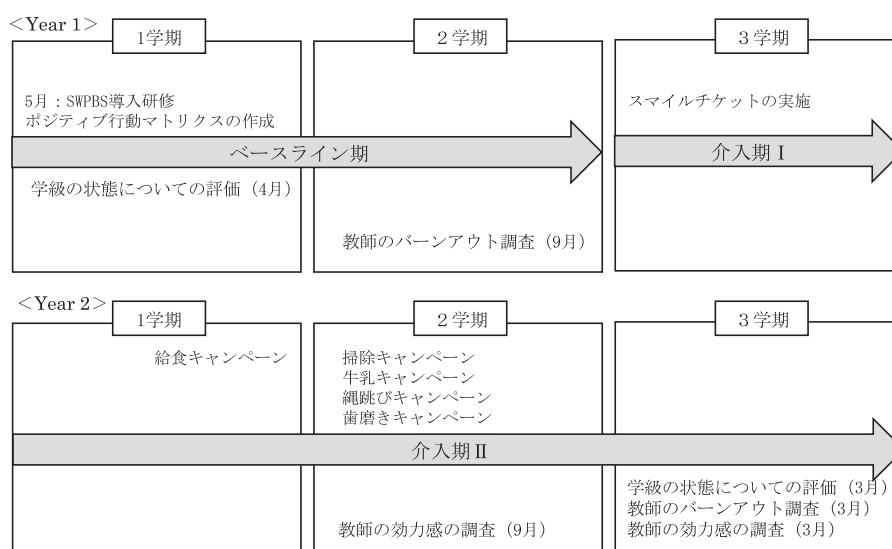


Figure 2 本研究で実施した SWPBS 第 1 層支援の実践の流れ

効果検証として本研究に参加することについては、校長に研究内容を書面にて提示の上説明し、実施の際に留意される点や収集したデータの取り扱い、および研究成果の学会や論文等での公表について、同意書に署名捺印をする形で同意を得た。また、研究計画の内容については、第1著者の所属機関の研究倫理審査委員会にて審査を受け承認された。

手続き

対象校において実施したのはSWPBSの第1層支援であり、Sugai & Horner (2002)に示されているSWPBS第1層支援の中核的な6つの手順で構成されていた。6つの中核的手順とは、①SWPBSに取り組む目的を述べる、②「学校で期待される姿」を明確に定義し、行動の例を示す、③「学校で期待される姿」やそれに沿った具体的な行動を教えるための手続きがある、④期待される行動を促すような手続きがある、⑤問題行動を予防する手続きがある、⑥記録をとり、それに基づき意思決定をする手続きがある、である。以下、この6つの手順に沿って本研究で実施したSWPBS第1層支援の手続きについて説明する。

SWPBSの目的の共有 (①) Year 1の5月に全教職員を対象とした研修を実施した。研修の中では、応用行動分析学に基づくSWPBSの基礎理論の解説と、SWPBSの具体的な進め方、およびその効果として期待されること、実践の目的について第3著者が講師となって説明を行い、教職員全体でSWPBSの目的が共有された。

「学校で期待される姿」の定義と直接的指導 (②) 2回目の研修をYear 1の8月に実施し、全教師に児童に期待することや児童に対する願いを書き出してもらった。出てきた意見を集約し、最終的には「学校で期待される姿」として3つのテーマ（「仲間・自分を大切にしよう」「やりきることを大切にしよう」「ことばを大切にしよう」）が決定された。2回目の研修後、そのテーマごとに具体的な場面での目標行動を校内で話し合い、場面ごとのテーマ

に沿った目標行動が示されたポジティブ行動マトリクス（以下、マトリクスとする）を作成した（Figure 1）。各学級では担任教師から全児童にマトリクスについての説明を行い、またマトリクスは共有の廊下や各教室などいつでも見えるところに常時掲示した。

目標行動の指導およびフィードバックと承認 (③～⑤) マトリクス完成後のYear 1の3学期には「ハッピーチケット」という取り組みを行った。具体的には、児童にマトリクスに示された目標行動を指導したのち、目標行動のいずれかを教師が確認した場合や、マトリクスにはなくても「学校で期待される姿」の3つのテーマに沿った望ましい行動が見られた場合に、教師から児童に「ハッピーチケット」を渡して称賛を行った。教師は常に「ハッピーチケット」を携帯し、いつでも目標行動が見られた際にはチケットを使って称賛を行った。称賛する際、教師はチケットに具体的に見られた児童の望ましい行動と児童の名前を書き込み、また記入した教師の名前を書いて渡した。チケットをもらった児童は一定期間各教室の決められた場所（教室後ろの壁に設置された児童ごとのフォルダや児童各自に配られたファイル内）にチケットを保管し、学期の終わりに各児童の自宅に持ち帰った。

「ハッピーチケット」の取り組みは、多忙な中でチケットに書き込み渡すという手間が教師側の負担となったため、Year 2では取り組みの形式を従来から学校で行われている委員会活動と兼ねる形に変更をし、マトリクスからいくつかの目標行動を取り上げ、キャンペーン形式で集中して取り組む期間を設けて実施する形とした。実施した各キャンペーンと実施時期についてはFigure 2に示したとおりである。SWPBSは応用行動分析学を基盤としていることから、中核的手順の③～⑤の内容については、原則的には「学校で期待される姿」に沿った目標行動、あるいは問題行動に代わるより適切な目標行動を教える手続き、目標行動を引き出す環境設定の手続き、目標行動の実行を承認・称賛し強化する手続きが含ま

れる。まず各委員会において取り組む目標行動をマトリクスの中から選定し、目標行動を引き出すための工夫として、委員会の児童や担当教師が集会などの場で取り組みについての説明や声かけをしたり、ポスターを校内に掲示するなどした。また、目標行動は全校集会などの機会を通して委員会の児童が具体的に教示したり、ロールプレイなどでモデルを示して指導した。目標行動が実行されたことを承認・称賛する手続きとしては、各学級において担任から直接ポジティブな声かけをしたり、委員会が作成した達成状況を示すグラフを各教室内や廊下等に提示するなどして、児童にフィードバックを行った。従来このようなキャンペーンの取り組みが委員会活動として行われていた際には、委員会に関わる教員や児童のみで全ての手続きを行っていたが、SWPBSの手続きではそれを委員会が中心となり計画し、職員会議で提案して全校で共有し進めていくことで、委員会担当ではない教員間でも連携や協働が行いやすい体制が作られた。

記録に基づく意思決定 (⑥) 児童にフィードバックするために取っている記録は、児童に成果を視覚化して返すためだけではなく、取り組みによって取り上げている目標行動が実際に増えていることを確認するためにも用いられた。

指 標

学級の状態についての評価 児童の問題行動の程度を表す指標として、学級の状態について評価を行った。対象校には心理学を専攻する学部生および大学院生計4名が支援員として支援に入っていた。1年生から6年生までの全12学級について学級単位で学生支援員4名が独立して学級の状態について観察を行い、学級の荒れ尺度(加藤・太田, 2016)の各項目について1「全くない」～4「よくある」の4件法で評定を行なった。観察を行った授業は国語や算数といった座学を中心とした授業の場面に限って行った。各学級につき支援員4

名が独立して1授業ずつ評価し、項目ごとに4名の支援員による評定の平均値を算出した。その平均値をその学級の状態を表す値とし、そこから全学級の平均値を学校全体の学級の状態を示す指標として算出した。学級の状態についてはYear 1の4月とYear 2の3月に実施し、SWPBS実施前の学級の状態と、2年間実践を行った後の状態を比較することとした。年度をまたいでの測定のため、一部児童や教師の重複はあるが独立した集団として扱い検討を行った。

教師のバーンアウト 教師のバーンアウトの程度についての測定は、バーンアウト尺度(久保, 2007)を教師用に修正した谷島(2013)の教師用バーンアウト測定項目を使用した。全17項目であり、「情緒的消耗感」「脱人格化」「個人的達成感」の3つの下位尺度から構成されていた。各学級の担任教師が1「ない」～5「いつもある」の5件法で回答し、下位尺度ごとの合計を算出し、その下位尺度の得点とした。「情緒的消耗感」と「脱人格化」は得点が高いほどバーンアウトの程度が強く、「個人的達成感」は谷島(2013)では「個人的達成感の低下」として逆転項目として扱われていたが、本研究では「個人的達成感」として逆転処理をせずにそのままの得点で点数が高いほどバーンアウトの程度は低いということ解釈することとした。教師のバーンアウトについては、取り組みを開始する前のYear 1の9月と、SWPBSの実践2年目が終了したYear 2の3月に測定をし、比較した。年度をまたいでの測定のため、一部教員に重複はあるがYear 1とYear 2は独立した集団として分析を行った。

教師の効力感 教師の効力感については、教師効力感尺度(谷島, 2013)を用いて測定した。全22項目あり、「一般的自己効力感」「協働的自己効力感」「教育相談への自己効力感」の3つの下位尺度で構成されていた。各項目について1「全くあてはまらない」～4「たいへん当てはまる」の4件法で各教師に回答を求めた。下位尺度ごとに合計点を求め、下位尺度の得点を算出した。教師効力感につい

ては Year 2 の9月と3月に測定した。同じ年度内の測定のため、9月と3月は同一の対象者間で比較した。児童のアンケートと同時期に児童用アンケートと一緒に配布して実施をしたため、教師効力感尺度のみ児童の対象学年と同じく3年生以上の担任教師を対象として実施した。回答者は7名であり、回答率は87.5%であった。

結果

学級の状態の評価

Year 1 と Year 2 における各項目の学校全体の平均値を示したものが Table 1 である。Year 1 と Year 2 の評価値について項目ごとに対応のない t 検定を行った結果、どの項目にも Year 1

と Year 2 の間に有意差は見られなかった。しかし、「先生の言うことに従わない人がある」「先生の言うことをバカにする人がある」「注意されてもおしゃべりをやめない人がある」の3項目については効果量 d が .30 以上であった。また、これら3項目とも Year 1 より Year 2 において評価値が小さくなっていて、その他の項目についてはいずれも効果量 d が .30 を下回っていた。

教師のバーンアウト

Year 1 と Year 2 における教師のバーンアウトについての下位尺度ごとの得点を Figure 3 に示した。縦軸は下位尺度ごとの得点、横軸は各下位尺度を示している。その結果、Year

Table 1 学級の状態についての平均評価点の比較

	Year 1	Year 2	$t(22)$	p	d
先生の言うことに従わない人がある	1.7	1.5	0.94	.355	0.37
先生に反抗する人がある	1.3	1.2	0.61	.544	0.24
先生の言うことをバカにする人がある	1.2	1.1	0.77	.450	0.30
授業中に授業に関係ないことをしている人がある	1.8	1.8	0.11	.907	0.04
授業中に勝手に教室の中を歩き回る人がある	1.4	1.4	0.00	.999	0.00
注意をされてもおしゃべりをやめない人がある	1.7	1.4	0.96	.344	0.38
授業が始まって教科書やノートを出さない人がある	1.4	1.4	0.11	.907	0.04
授業が始まってもざわざわしている	1.9	1.8	0.49	.627	0.19
授業が始まってもなかなか教室に戻らない人がある	1.0	1.1	0.58	.563	0.23
授業中に寝ている人がある	1.1	1.1	0.25	.800	0.10
平均	1.4	1.4			

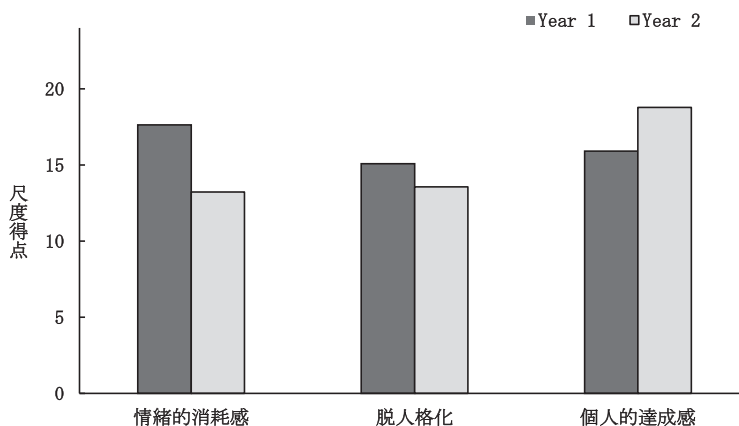


Figure 3 教師バーンアウトの変化

1 の情緒的消耗感については $M = 17.6$, $SD = 2.83$, 脱人格化は $M = 15.1$, $SD = 1.70$, 個人的達成感は $M = 15.9$, $SD = 1.92$ であった。また Year 2 の結果は、情緒的消耗感が $M = 13.2$, $SD = 4.79$, 脱人格化が $M = 13.6$, $SD = 5.27$, 個人的達成感が $M = 18.8$, $SD = 3.53$ であった。Year 1 の 9 月から Year 2 の 3 月の得点変化について対応のない t 検定を行った結果、情緒的消耗感と個人的達成感については有意差が見られ ($t(18) = 2.56, p = .02, d = 1.10$; $t(18) = -2.32, p = .03, d = -1.00$)、Year 1 の 9 月よりも Year 2 の 3 月において情緒的消耗感は有意に得点が下がっており、個人的達成感については有意に得点が上がっていた。一方で、脱人格化については Year 1 より Year 2 において得点は下がっていたものの、その差は有意ではなかった ($t(18) = 0.92, p = .37, d = .39$)。

教師効力感

Year 2 の 9 月と 3 月時点における教師効力感の値を示したものが Figure 4 である。教師効力感については Year 2 においてのみ測定した。9 月時点の教師効力感は一般的自己効力感が $M = 15.7$, $SD = 1.0$, 協働的自己効力感が $M = 25.4$, $SD = 3.0$, 教育相談への自己効力感が

$M = 22.9$, $SD = 3.4$ であった。3 月時点では一般的自己効力感が $M = 17.0$, $SD = 2.9$, 協働的自己効力感が $M = 27.4$, $SD = 3.2$, 教育相談への自己効力感が $M = 24.1$, $SD = 3.0$ であった。同じ年度内の 9 月と 3 月に測定を行ったため、同一の教師内での変化を検討するため対応のある t 検定を行った。その結果、9 月から 3 月にかけて 3 つの下位尺度のいずれにおいても得点の上昇は見られたものの、有意差は見られなかった。しかし、効果量 d は全て .40 以上であった (一般的自己効力感 $t(6) = -1.21, p = .27, d = -.59$; 協働的自己効力感 $t(6) = -1.02, p = .35, d = -.65$; 教育相談への自己効力感 $t(6) = -0.67, p = .53, d = -.40$)。

考 察

学級の状態

公立小学校にて SWPBS を 2 年間にわたり実施した結果、学校全体における学級の状態の変化としては、「先生の言うことに従わない」「先生の言うことをバカにする」「注意をされてもおしゃべりをやめない」という児童の行動の減少が示唆された。これらの項目は、先行研究においても教師が強度のストレスを感じるとして挙げられていた内容（安藤他、

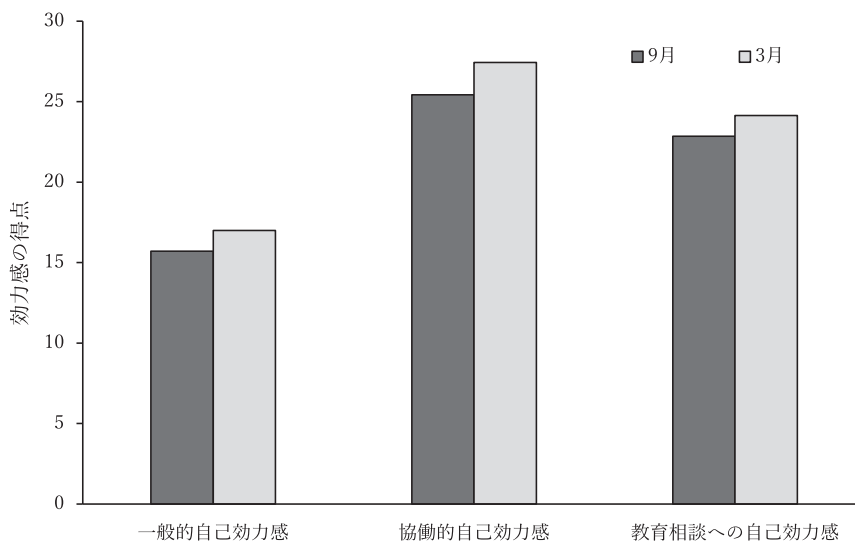


Figure 4 Year 2 の 9 月から 3 月にかけての教師効力感の変化

2013)とも合致する項目であった。本研究で実施したSWPBSは直接的には授業中の行動を扱った取り組みは行わなかったが、その場で求められる望ましい行動を明確に定義し教授することと、それができていた時には承認・称賛することという対応が一貫してどの取り組みにおいても実施されていた。このように複数回にわたって繰り返された取り組みの中で、望ましい行動を児童に促し、それが実行された時には称賛をするという指導のパターンが教師に習慣化され授業の中で多少なりとも行われた結果として、学級状態に落ち着きが見られたことが考えられる。

教師のバーンアウト

谷島(2013)の研究では、小学校教師106名と中学校教師111名を対象として教師バーンアウト測定項目を用いた調査が実施され、その結果、情緒的消耗感は $M = 14.34$, $SD = 2.58$ 、脱人格化は $M = 13.22$, $SD = 2.78$ 、個人的達成感 $M = 16.78$, $SD = 2.51$ であった。この結果と本研究で得られたYear1の9月時点での得点を比較すると、本研究の対象校の教師の方が情緒的消耗感や脱人格化の得点は高く、個人的達成感の得点は低いことがわかる。対象校は全体的に児童の授業中の問題行動や児童同士の対人トラブルも多く、その対応に教師が追われていた状況がSWPBSを導入するきっかけとなったこともあり、教師のバーンアウトの程度が谷島(2013)で示される結果よりも悪い状態であることは納得のいく結果であった。学級状態の評価より、SWPBS導入前に比べて導入後には落ち着きが見られたことが示唆されたことから、教師にとってストレスとなる状態が減少したことが考えられる。教師のバーンアウトに関する評価ではSWPBS実践後に情緒的消耗感において有意な減少が確認され、また個人的達成感が向上する結果が得られたことは、SWPBSの実践の結果として学級の状態が落ち着くことが教師のメンタルヘルスの状態に何かしらよい影響を及ぼしたことも可能性として考えられる。また、

SWPBS実施による教師のメンタルヘルスの向上について、Ross et al. (2012)はSWPBSの実践によりチームスキルが教師に獲得され、協働や良好な関係性が促進されたことが影響しているのではないかと指摘している。つまり、学校組織としての変化が教師のメンタルヘルスの改善にとって重要だと考えられる。

教師の効力感

教師効力感については対象者が少なかつたことと、Year2内における評価であるため、効力感の向上を示唆するような結果ではあったもののこの向上が十分に大きい変化と言えるものか、またSWPBSの実践によるものは限定できない結果であった。有意ではなかったが、効果量が一番大きかったのは協働的自己効力感であった。協働的自己効力感に含まれる項目には「前向きに頑張っている同僚の仕事をすすんで応援し、評価することができる」や「手伝ってもらったり、やってもらったことに対して素直にありがたいと思える」という項目が含まれており、このように教師同士が相互にサポートし合う体制づくりはSWPBSの実践の中で促されやすいものだと考えられる。特にYear2では委員会活動においてSWPBSを活用することで、学校全体で同じ目標行動を設定して取り組むことができた。これにより、これまでは学級単位を基本として指導をしていた体制から、どの学級の児童に対しても全ての教員が指導できるという体制に変化し、取り組み以外の場面でも児童の様子や対応について教師間で情報共有がしやすくなり、お互いに必要な時にはサポートし合うということが促されやすくなったと考えられる。谷島(2013)の研究では、教育相談の自己効力感が他の自己効力感よりもバーンアウトの軽減により強く関連しているという結果であったが、淵上・西村(2004)では協働的自己効力感の形成がバーンアウトの軽減に欠かせない要素であることも示唆されている。SWPBSの効果が表れやすいのは協働的自己効力感であるとすれば、SWPBSの実践に

より協働的自己効力感が高まることは教師のバーンアウトの軽減につながる可能性も考えられるだろう。また、Kelm & McIntosh (2011) は SWPBS の実践により教師効力感が上がる理由として、児童生徒の問題行動が少なくなった結果、生徒指導に割かれる時間が減り、より教育活動に従事できる時間が増えることや、またその結果としてより効果的な授業運営ができるようになること、さらに SWPBS の実践の中で望ましい行動を効果的に教授するという経験をする中で、一般的な教授スキルが向上した可能性を指摘している。

今後の課題

本研究の結果から、SWPBS の第 1 層支援の実践により児童の問題行動が改善され、さらに教師のメンタルヘルスが向上することが示唆された。本研究は 1 校のみを対象とした研究であったため、対象となった教師の数が少なかったこと、SWPBS の実践をしていない対照校との比較は行えていないため、本研究の結果が SWPBS の実践による効果であるということが厳密には言い切れない点は課題として残っている。今後は対象校を複数に増やし、複数の学校においても本研究と同様の結果が再現されるかどうかについて検討する必要がある。また、教師のメンタルヘルスの向上は、SWPBS の実践におけるどのような要素が作用して得られた効果なのかという点については、明らかにできていない。各教師の SWPBS に沿った実践の実行度についてより詳細に評価し、具体的にどのような実践を行うことが教師のメンタルヘルスの向上に直接的に影響するのかについては今後さらに検討を進めていく必要があるだろう。

引用文献

安藤きよみ・中島望・鄭英祚・中嶋和夫 (2013). 小学校学級担任の学級運営等に関連するストレス・コーピングに関する研究 川崎医療福祉学会誌, **22**, 148-157.

馬場ちはる・松見淳子 (2011). 応用行動分析学

に基づく通常学級における支援についての実践的検討 関西学院大学人文論究, **61**, 100-114.

Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, **12**, 133-148.

Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with stress and student behaviour. *Educational Psychology*, **28**, 693-710.

淵上克義・西村一生 (2004). 教師の協働的効力感に関する実証的研究 教師学研究, **56**, 1-12.

George, H. P., Kincaid, D., & Pollard-Sage, J. (2009). Primary tier interventions and supports. In W. Sailor, D. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp.375-394). Springer.

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.

貝川直子 (2009). 学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響 パーソナリティ研究, **17**, 270-279.

加藤弘通・太田正義 (2016). 学級の荒れと規範意識および他者の規範意識の認知の関係—規範意識の醸成から規範意識をめぐるコミュニケーションへ— 教育心理学研究, **64**, 147-155.

Kelm, J. L., & McIntosh, K. (2011). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, **49**, 137-147.

小橋繁男 (2013). 小中学校教師のストレスとバーンアウト、離職意思との関係 日本保健科学学会誌, **15**, 240-259.

- 久保真人 (2007). 日本版バーンアウト尺度の因子的、構成概念妥当性の検証 労働科学, **83**, 39-53.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Direction for future research. *Educational Review*, **53**, 27-35.
- Lassen, S. R., Steele, M. M., & Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in Schools*, **43**, 701-712.
- 宮下敏恵 (2019). 小・中学校教師におけるバーンアウト低減のための組織的取り組みに関する検討 (5) 上越教育大学研究紀要, **38**, 365-374.
- 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について <https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf> (2020年10月27日)
- 文部科学省 (2019). 平成30年度公立学校教職員の人事行政状況調査について (概要) <https://www.mext.go.jp/content/20191224-mxt_zaimu-000003245_H30_gaiyo.pdf> (2020年10月28日)
- 文部科学省 (2020). 令和元年度 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について <https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf> (2020年10月27日)
- 椋田容世 (2007). 若手教師支援の教員養成に関する研究—新人教師を対象とした実態調査— 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, **6**, 13-26.
- 西坂小百合 (2003). 我が国における教師ストレス研究の現状と課題 学校教育学研究論集, **8**, 13-24.
- 庭山和貴 (2020a). 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.
- 庭山和貴 (2020b). 中学校における教師の言語賞賛の増加が生徒指導上の問題発生率に及ぼす効果—学年規模のポジティブ行動支援による問題行動予防 教育心理学研究, **68**, 79-93.
- 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.
- Ross, S. W., Romer, N. MS., & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, **14**, 118-128.
- 島宗理・吉野俊彦・大久保賢一・奥田健次・杉山尚子・中島定彦・長谷川芳典・平澤紀子・眞邊一近・山本央子 (2015). 「体罰」に反対する声明 行動分析学研究, **29**, 96-107.
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, **24**, 23-50.
- 谷島弘仁 (2013). 教師の自己効力感がバーンアウトに及ぼす影響 文教大学人間科学部生活科学研究, **35**, 85-92.
- 吉武久美子 (2018). 教師の学校ストレスを緩和する要因としての教師自身の認知の切り替え, 管理職の関わり方, 学校集団内の人間関係についての考察 純心人文研究, **24**, 137-151.