

中学校での学校規模ポジティブ行動支援が中学1年生の不登校、学校肯定感および自己肯定感に及ぼす効果

中学校での学校規模ポジティブ行動支援が 中学1年生の不登校、学校肯定感および 自己肯定感に及ぼす効果 —生徒主体による取り組みの効果に着目して^{1,2)}—

大対香奈子*

Effects of School-Wide Positive Behavior Support on Truancy, School Liking,
and Self-esteem among First-Year Middle School Students:
Focusing on the Effects of Student-Driven Initiatives

Kanako OTSUI

Abstract

The purpose of this study was to examine the effects of school-wide positive behavior support (SWPBS) over a three-year period at a middle school, focusing on the truancy status, school liking, and self-esteem of first-year middle school students. Since Year 1 of SWPBS was a preparatory period in the target school, the first-year students in Year 1 were defined as the non-implemented group, the first-year students in Year 2 as the teacher-led SWPBS group, and the first-year students in Year 3 as the student-led SWPBS group. The number of truant students was lower in both the teacher-led group and the student-led group comparing to the non-implemented group, and the average number of absences was also lower in these groups. In addition, the percentage of positive responses to the four questions related to self-esteem increased to the same level as the national level in the student-led group. These results indicate that SWPBS in middle schools can improve the problem of truancy in the first year of middle school, and that especially student-led activities can increase students' school liking and self-esteem.

Keywords : ① school-wide positive behavior support ② middle school students ③ truancy ④ school liking
⑤ self-esteem

1. 問題

我が国において不登校は大きな社会問題である。文部科学省は不登校を「年間30日以上欠席した生徒のうち、病気や経済的な理由を除き、何らかの心理的、情緒的、身体的、あ

るいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にあるもの」と定義している。文部科学省が発表した令和2年度の調査によると、小学校では63,350人、中学校では132,777人の児童

受付：令和3年11月5日 受理：令和3年12月28日

*近畿大学総合社会学部 准教授（応用行動分析学）

- 1) 本研究は著者の指導のもと近畿大学に在籍していた玉越日菜子氏の2020年度卒業論文のデータを一部再分析したものである。
- 2) 本研究は科学研究費基盤研究(C) (18K03053) の助成を受けて実施されたものである。

生徒が不登校だと報告されている（文部科学省，2020）。不登校児童生徒の割合は年々増加傾向にあり，不登校は我が国において解決すべき大きな課題だといえる。また不登校児童生徒数を学年別でみると学年が上がるごとに多くなる傾向が見てとれ，その中でも小学6年から中学1年にかけて不登校児童生徒数が急激に増えている。このように中学入学と同時に不登校になる生徒が増えることは中1ギャップと呼ばれ，小学校から中学校に進学した中学1年生が大きな段差や壁を感じ，中学校生活にとけ込めない状態（児島・佐野，2006）に陥っていることが考えられる。

日本財団は中学生年齢12歳から15歳を対象に不登校傾向にある子どもの実態調査を行った（日本財団，2018）。この調査では年間欠席日数が30日未満で文部科学省が定義する不登校には当てはまらないが，登校はしているものの「学校に行きたくない」と感じ，遅刻や早退を繰り返す，短期間の欠席をする生徒を不登校傾向とした。この調査により，不登校傾向にある中学生は332,785人存在することが明らかになり，この数は文部科学省が報告した不登校中学生の約3倍，約10人に1人が不登校傾向であることを示している。また，大対・堀田・竹島・松見（2013）は小学生を対象に「学校が好きである」という学校肯定感と「学校に行きたくない」という学校回避感，また児童の抑うつ傾向の測定を行った。その結果，学校肯定感が低い児童ほど学校回避感が高く，また抑うつ傾向も高いことを明らかにした。よって学校肯定感や回避感を定期的に測定することは抑うつを含む学校不適應の状態にある生徒の早期発見に役立つものと考えられる。一度不登校になれば再登校への積極的働きかけをしない限りほとんどが長期化し，長期化するほど解決が困難になる（園田・高山・前田・田中・栗山，2004）ことから，不登校傾向を早期に把握し，不登校の状態に陥らないための予防策を講じる必要がある。

不登校傾向と自己肯定感の低さには関連があるとされており，小林・霜村（2001）は，

不登校児童生徒が不登校の状態に置かれた場合，自己概念が低くなることを明らかにしている。これは，自己概念の低下を不登校の結果として捉えることもできるが，一方で不登校の児童生徒に限らず，日本の子どもたち全般の自己肯定感が諸外国と比べて著しく低いことはかつてより指摘されており，児童生徒の適応上の課題とされている（松井，2017）。中学生の自己肯定感は学年が上がるにつれて低下する傾向が確認されており（本田・荒嶽木・藤林・一期崎，2012），これは他者との関わりの中で自我を形成する時期であることから，周りと比べて自己が劣っていると否定的に感じやすくなることや，理想とは異なる自分と向き合うことになることが関係しているのではないかとされている（本田他，2012）。したがって，自己肯定感の低下は通常の発達段階において生じる現象であるともいえるが，その低下の程度が大きくなると懸念の対象となる。自己を肯定的に捉えることは他者を肯定的に捉えることにもつながり（細田・田島，2009），自分と他者を価値あるものと捉えられない中学生ほど人との関わりを避ける傾向が強く，攻撃的な行為への志向性が強いことも明らかにされている（松尾，2001）。したがって，中学生の自己肯定感の低さは不登校の結果として生じるだけでなく，不登校のリスク要因にもなると考えられる。

小林・霜村（2001）は，不登校経験者が否定的な自己イメージを上昇させるのに，対人的な情緒面での交流，特に友人による肯定的な関わりが重要であったことを指摘している。また，自己肯定感を高める要因には，友人関係や学業成績（栗田，2019），教師とのポジティブな関わり（本田他，2012）があることも示されている。中学校進学後に不登校傾向を示す生徒の多くは，小学校段階で不登校傾向を有している場合が多いため（五十嵐，2011），既に自己肯定感の低い状態で中学校へ入学してくることが想定される。そのような生徒が不登校に陥らないようにするためには，中学校生活で友人や教師とポジティブな関わりを

中学校での学校規模ポジティブ行動支援が中学1年生の不登校、学校肯定感および自己肯定感に及ぼす効果

持つ機会を多く設定し、自己肯定感を向上させることが有効であると考えられる。教師から生徒へのポジティブな関わりの一つとして称賛が考えられるが、教師の称賛行動を増やす介入を行った飯島・山田・桂川(2020)の研究では、生徒のほめられ経験が増加すると、学校生活享受感情が向上するという結果が示された。したがって、教師からの称賛を中心としたポジティブな関わりは生徒の自己肯定感だけではなく学校への享受感情を向上させる効果が期待される。

児童生徒に望ましい行動を積極的に教え、称賛・承認することでそのような行動を増やしていく実践は、ポジティブ行動支援(Positive Behavior Support; 以下PBS)と呼ばれ最近注目されている。PBSとは個人の生活の質を向上させ問題行動を最小限にすることを目的とし、個人の行動レパートリーを拡大する教育的方法と個人の生活環境を再構築するシステム変化の方法を用いる応用科学のことである(Carr et al., 2002)。このPBSを学校規模で適用したものが学校規模ポジティブ行動支援(School-wide PBS; 以下SWPBS)であり、アメリカでは25,000校以上で実践されている。SWPBSの効果としては、SWPBSを実践していない学校と比べて実践している学校では攻撃的行動などの反社会的行動が減少し、生徒指導や停学処分を受ける生徒の割合が減少したことが示されている(Bradshaw, Mitchell, & Leaf, 2010)。また、高校生を対象とした研究ではあるが、SWPBSの実施により出席率が向上したという報告もある(Freeman et al., 2016)。最近では日本国内でもSWPBSの実践が報告されているが、中学生を対象とした実践では問題行動の数が減少することや、問題行動の程度が深刻なものから軽微なものへと変化したことが示された(石黒, 2010)ほか、小学校での実践では望ましい行動の増加と学校肯定感の向上が確認されている(大久保他, 2020)。

海外のSWPBSに関する研究では、外在化問題の減少に着目してその効果が検討される

ことが多いため、効果指標としては問題行動に対しての指導記録であるOffice Discipline Referral(以下、ODR)を用いることが多い。しかし、ODRは外在化問題については反映するが、内在化問題については反映しない指標であるという問題点もあり、内在化問題に対するSWPBSの効果が示された研究は海外においても限られている(例えば、Cheney et al., 2009)。実際にその効果を示した報告は少ないが、McIntosh, Ty, & Miller(2013)はSWPBSの次のような特徴から内在化問題に対する効果が想定できるとしている。まずは、SWPBSの実践では何が期待される望ましい行動かが明確に示され教師と生徒の間で共有されるため、一貫した予測可能な学校環境となる。また、いじめや暴力といった問題行動が減少することで、児童生徒が学校を安全で安心な場所と感じられるようになり、授業への妨害も減るためより良い学習環境を確保することにも繋がる。さらに、SWPBSの実践の中でネガティブな感情に対処するスキルを具体的に教えることもできる。日本では中学校でのSWPBSの実践そのものがほとんどないため、石黒(2010)の実践で外在化問題に対する効果は示されているものの、内在化問題に対する効果は不明である。中学生における不登校傾向の高さや自己肯定感の低さが大きな社会的問題であることを考えると、SWPBSの実践がこれらにどのような効果を及ぼすのかを検討することは意義があると思われる。

SWPBSの取り組みについて、日本では実践校の数がまだ限られており、実施年数も浅い学校が多いためそのほとんどは教師主体で進められている(例えば、大久保他, 2020)。しかし、アメリカの実践では教師主体から生徒主体の取り組みへと段階的に移行していくことが共通した特徴として挙げられている(Sugai & Horner, 2002)。生徒が学校での意思決定プロセスに積極的に参加することは、生徒の自信や自尊心の改善に繋がることが海外のシステマティックレビューからも明らかにされており(Mager & Nowak, 2012)、また日

本においても自分の所属する集団や場をよくすることを考え、そこに積極的に関与する行動が自己肯定感を高めることが示されている(枝・川原, 2017)。したがって、SWPBSの実践を生徒主体で行うことが、内在化問題の改善だけではなく自己肯定感の向上にもよい影響を及ぼすことが考えられる。

本研究の目的

本研究では3年間にわたりSWPBSに取り組んできた公立A中学校の1年生を対象とし、SWPBS未経験の1年生、教師主体によるSWPBSを経験した1年生、生徒主体によるSWPBSを経験した1年生のそれぞれにおける不登校の状況および生徒の学校肯定感、自己肯定感がどのように異なるかを検討することを目的とする。

2. 方法

対象者

X年度からX+2年度までの3年間における、公立A中学校の各年度の1年生を対象とした。在籍生徒数はX年度が130人、X+1年度が131人、X+2年度が121人であった。対象となった中学校では、管理職や担任教師から全国学力・学習状況調査での自己肯定感の評価が全国水準よりも低いことが問題視されていた。

倫理的配慮

A中学校でのSWPBSの実践は学校が取り組むことを決定して進められたものであるが、SWPBSの効果検証研究としてデータ収集等を行うことや研究成果を学会や論文等で公表することについては、文書にて校長に説明を行い、署名する形で研究協力への同意を得た。また、保護者に対してはSWPBSの実践に学校として取り組むこと、および研究者が関わって進めていくことについては手紙で周知された。本研究の実施手続きについては、著者の所属する大学学部の研究倫理審査委員会にて承認を得た。

実施時期

X年度4月からX+2年度3月までの3年間とした。授業日数はX年度は207日、X+1年度は206日、X+2年度は202日であった。

手続き

A中学校では、X-1年度にSWPBSを導入することが決定され、校長より著者に導入における助言・指導についての依頼があった。X年度はSWPBSを導入するにあたっての準備を中心に行った。校内ではSWPBSの推進チームが組織され、担任を持たない教師2名がチームのリーダーとなり、各学年から1名ずつ教師がチームに参加した。全教師を対象に著者が8月にポジティブ行動マトリクス作成のための研修、1月に行動指導計画作成のための研修を行った。ポジティブ行動マトリクスの作成では、まずA中学校の教師と生徒で共有する「学校で期待される姿」を決定することとした。A中学校には以前より教育目標として「あたたかさ・きびしさ・たくましさ」が設定されており、学校の石碑や校内の掲示等で共有されていたため、その教育目標と関連させ「相手を大切にしよう」「ルールを大切にしよう」「自分を大切にしよう」の3つが「学校で期待される姿」として決定された。また、この3つの「期待される姿」について、具体的な場面ごとに目標とされる行動をあげ、表にまとめたものがA中学校版ポジティブ行動マトリクスとして作成された(Figure 1)。ポジティブ行動マトリクスの作成は、8月の研修後に教師全員で話し合っで行われた。

ポジティブ行動マトリクスに示された目標行動から、メロディーチャイム着席という目標行動を選定し、その後1月の研修では具体的にその目標行動を生徒に指導する計画を作成した。作成した指導計画に基づき、3学期に試験的にSWPBSの実践に取り組んだ。この段階では、生徒にはSWPBSに学校として取り組むことや、ポジティブ行動マトリクスは共有されず、これまでにも学校で実施していたような特定の期間に取り組むキャンペーン型の

中学校での学校規模ポジティブ行動支援が中学1年生の不登校、学校肯定感および自己肯定感に及ぼす効果

	自分を大切にしよう	相手を大切にしよう	ルールを大切にしよう
登下校	先生・地域の人・友人に自分から笑顔であいさつしよう	相手に伝わるように声を出して挨拶しよう	ブレザー・ポロシャツのボタンをとめよう
	時間を守り、ゆとりをもって登校しよう	道は広がらず譲り合おう	交通ルールを守って、安全に登校しよう
授業中	姿勢を正そう	発表している人の方に向けて話を聞こう	チャイムで授業を始められるようにしよう
	発表している人の方に向けて話を聞こう	学べる環境を作ろう	丁寧な言葉遣いを心がけよう
	授業に集中しよう		
休み時間	月に1回は図書室へ行こう	周りのことを考えて過ごそう(暴れない・騒がない)	メロディーを授業の受ける教室で聞こう
	次の授業準備をしよう	トイレをきれいに使おう	授業中にトイレに行かないように、トイレを済ませておこう
給食	好き嫌いをなくしっかり食べよう	配膳員さんにあいさつしよう。「いただきます」「ごちそうさま」	一方通行を守ろう 速やかに取りに行き返却の時間を守ろう
掃除	自分の持ち場を離れず責任をもって掃除しよう	自分の仕事が終われば他を手伝おう	道具を大切にしよう
		休みの人の分はお互い進んで取り組もう	自分の持ち場を責任をもってきれいにしよう
クラブ・行事	何でも前向きに挑戦しよう	相手が元気になる声かけをしよう	活動時間を守ろう
	自分で目標を決めて努力しよう	全体のことを考えて行動しよう	責任をもって後片付けしよう

Figure 1 A 中学校のポジティブ行動マトリクス

実践として導入された。集会で「年度最後の目標としてチャイムで授業を始められるように取り組もう」という目標が掲げられ、3月中旬に1週間全生徒を対象に取り組みが実施された。各生徒にはチェック表が配布され、毎授業ごとに「できなかった」「チャイムまでに着席できたが準備はできなかった」「チャイムまでに準備し着席することができた」「メロディー終了までに準備し、静かに前を向いて着席することができた」の4段階で自己評価し記録させた。チェックシートは各学年の推進チーム教師により入力・集計され、キャンペーン終了後に集会の場で全生徒にチャイム着席の達成率の推移をフィードバックした。また、キャンペーン実施中には教師から積極的に褒める声かけを行った。

X+1年度には、6月に校長から全生徒に対しSWPBSについて取り組むことが集会で宣言され、A中学校のポジティブ行動マトリクス

を印刷して全生徒に配布した。1学期と2学期に教師が中心となって計画し実施するキャンペーン方式でSWPBSの取り組みを行った。ポジティブ行動マトリクスから「学べる環境をつくろう」という部分に取り組むことを校内のSWPBS推進チームのメンバーで決定し、「机をそろえよう」「リュックをロッカーに置こう」「あったか言葉(相手の心を温かくする言葉)を使おう」を1学期に、「気持ちのいいあいさつをしよう」を2学期に取り組む具体的目標行動とした。「机をそろえよう」と「リュックをロッカーに置こう」については6月中旬に1週間期間を設けて取り組んだ。「机をそろえよう」では床にテープで貼ったマークに合わせて机をそろえることを生徒に教示し、また授業開始時の号令に「起立、『机をそろえてください』、気を付け、礼。」という形で日直が声かけをするようにした。推進チーム教師が放課後に各教室をまわり、机がそろっているか

を確認・記録した。「リュックをロッカーに置こう」では机の横にリュックをかけたり床に置いたりするのではなく、教室後ろのロッカーの上や空いているロッカーにリュックを置くよう生徒に教示した。リュックの配置の様子はキャンペーン取り組み前と後に写真を撮って記録した。「あったか言葉を使おう」については7月中に1週間取り組んだ。生徒には相手の頑張りを認める言葉や、相手の気持ちに寄り添う言葉、相手をそっと支える言葉をかけることを促し、毎日の終礼であったか言葉を言われた生徒に挙手をさせて担任教師がその数を数えた。キャンペーン最終日には各生徒にキャンペーン中に言われたあったか言葉や、言われて感じたことをリング型の紙に記入してもらい、あったか言葉のリングの木と称して生活委員会の生徒が記入されたリング型の紙を木の台紙に貼りつけたものを掲示した。また、1学期最後の集会では推進チームリーダーの教師が書かれた内容をいくつか紹介して全生徒に共有し、またあったか言葉を言われた人数の推移をグラフで示してフィードバックした。X+1年度の2学期には「授業のはじめと終わりに挨拶をしよう」という目標行動に取り組むことが推進チームにより決定され、全校集会の場でその目標とあいさつのポイントが生徒に教示された。キャンペーンは3週間にわたり実施され、その間各生徒はあいさつのポイントである「相手を見てあいさつをしよう」「声を出してあいさつをしよう」「軽く頭を下げてあいさつ(会釈)をしよう」「あいさつの言葉を丁寧に言おう」の4点ができていたかを自己評価し、評価シートに記録した。記録は推進チーム教師が取りまとめ、学年ごとに集計した結果をキャンペーン終了後に生徒にフィードバックした。また、キャンペーン実施中は、できている目標行動に対して教師は積極的に称賛をした。

X+2年度では引き続きSWPBSに取り組んだが、X+1年度のように学校全体で共通の目標行動に取り組むのではなく、学年ごとに目標行動を設定して取り組むこととなった。2～

3年生についてはX+1年度と同様に教師主体で進めた。1年生については、4月は中学生になって初めてのキャンペーンのため、教師主体で「チャイム着席」に取り組んだ。キャンペーンは、X年度と同様の方法で実施した。その後6月と9月に実施した取り組みでは、新しい試みとして1年生の各学級から代表者を選出し、生徒主体で実施した。代表となった生徒は定期的集まり、ポジティブ行動マトリクスから自分たちに必要とする目標行動を話し合って選定し、また取り組む方法についても代表生徒で話し合い案を出し合って決定した。推進チーム教師は話し合いの際に助言を行ったり、キャンペーン実施のための援助を行ったりした。6月は私語、立ち歩き、授業中の話の聞き方など授業態度の改善を図ることが目標行動として選ばれた。生徒は自身の授業態度について自己評価を行い、学級全体の達成率に応じてひまわりの花びらが配られた。大輪のひまわりを咲かせることを目標にその花びらを教室内の掲示に貼っていき、取り組みの成果を視覚的にフィードバックした。9月の実践では、林間学舎の際にクラスごとにポジティブ行動マトリクスを見ながら取り組むべき目標行動を生活班で話し合い、班から出た意見の中で一番共感を集めた目標行動を選定し、その目標行動についての取り組みを考えクラス単位で実施した。それぞれのクラスの取り組みに対する記録は、自己評価シートや投票、教師による評価といった方法を用いて行い、学級の代表生徒がその記録を取りまとめてグラフで示すなどして学級にフィードバックをした。

以上のように、A中学校ではSWPBSの実践を全校生徒を対象に3年間にわたり形式を変えながら実施した。本研究では、1年生に着目してSWPBSの実施形態の違いによる効果について検討を行う。X年度の1年生については、準備期間であり年度末の3月に1つのキャンペーンを試験的に実施したのみであるため、未実施群とする。X+1年度の1年生は教師主体のSWPBSを経験した生徒であるため、教

中学校での学校規模ポジティブ行動支援が中学1年生の不登校、学校肯定感および自己肯定感に及ぼす効果

師主体群、X+2年度の1年生は生徒主体のSWPBSを経験した生徒であるため、生徒主体群として、各群の不登校の状況、学校肯定感、自己肯定感について検討を行う。

指 標

不登校の状況 不登校は「年間30日以上欠席した生徒」、不登校傾向は「いずれかの月で3日以上欠席しており年間30日未満欠席した生徒」と定義した。年度ごとに不登校生徒数および不登校傾向の生徒数を算出したが、年度ごとに在籍生徒数が異なるため、全在籍生徒数に占める割合を求めた。また、平均欠席日数も年度ごとに算出したが、年度によって授業日数が異なるため、全授業日数に占める平均欠席日数の割合を求めた。

学校肯定感 大村・堀田・竹島・松見(2013)の学校肯定感・回避感質問紙のうち学校肯定感の項目のみを用いた。学校肯定感を測る項目は「学校は楽しいですか」「学校にいるとき、あなたはうれしいですか」「学校にいるのは好きですか」「学校に来るのが好きですか」「学校は、いて楽しいところですか」「朝起きると、学校に行くことをうれしく思いますか」の6項目から構成されていた。「いいえ(1点)」「ときどき(2点)」「はい(3点)」の3件法で回答を求め、6項目の平均値を学校肯定感の得点とした。

自己肯定感 全国学力・学習状況調査の質問項目(国立教育政策研究所, 2021)から自己肯定感に関連すると考えられる項目として「自分には、よいところがあると思う」「先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思う」「学校の規則を守っている」「人の役に立つ人間になりたいと思う」の4項目を抽出して使用した。「当てはまらない」「どちらかといえば当てはまらない」「どちらかといえば当てはまる」「当てはまる」の4件法で回答を求めた。これら4つの質問項目は1つの概念を1つの項目で測定する形になっており、全国学力・学習状況調査が毎年全国の小学6年生と中学3年生に一斉に実施される際に、これら4

つの項目を含む質問項目についても回答を求めている。これらの項目について、「当てはまらない」～「あてはまる」のそれぞれに回答した全国の児童生徒数およびその割合が国立教育政策研究所より公開されているため、各項目に対して「どちらかといえば当てはまる」「当てはまる」という肯定的な回答を示した生徒の割合を算出し、対象学年は異なるが同じ年度の全国の結果とA中学校の結果を比較した。

以上の3つの指標について、不登校の状況についてはX年度からX+2年度までの3年間のデータがあるが、学校肯定感および自己肯定感を測定する質問紙調査はX+1年度、X+2年度のみで実施したため、2年間の結果について比較を行うこととする。質問紙調査は各年度、1学期と2学期の2回ずつ実施しているが、全国学力・学習状況調査の実施時期とも合わせて本研究では1学期末(毎年7月に実施)のデータを使用することとする。

3. 結 果

不登校の状況

各群の不登校生徒・不登校傾向生徒数の割合を示したものがFigure 2である。縦軸は学年の全生徒数に占める不登校および不登校傾向の生徒数の割合、横軸は各群を表している。不登校生徒は未実施群に比べて教師主体群、生徒主体群はともに少なかった。しかし教師主体群よりも生徒主体群はやや多くなっていた。不登校傾向生徒は未実施群に比べて教師主体群が多く、生徒主体群は未実施群とほぼ同水準であった。Figure 3は各群の不登校生徒・不登校傾向生徒の欠席日数の割合を示している。縦軸は各年度の全授業日数に占める欠席日数の割合、横軸は各群を表している。不登校生徒の欠席日数比率は未実施群に比べて教師主体群、生徒主体群は少なくなっていた。不登校傾向生徒の欠席日数の割合はどの群も同水準であり、違いは見られなかった。

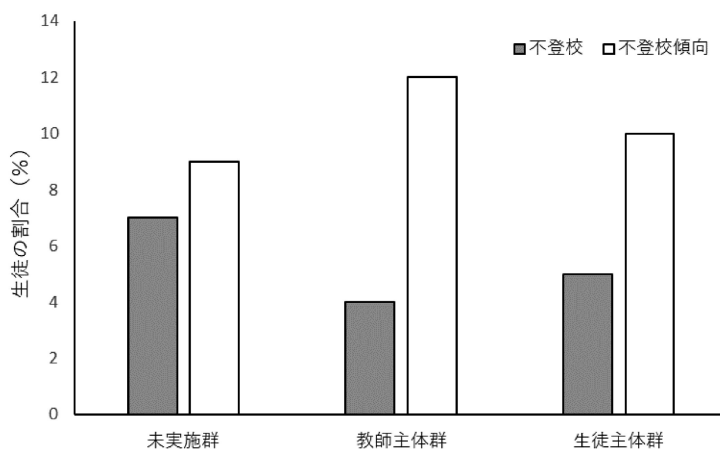


Figure 2 各群の不登校および不登校傾向の生徒の割合

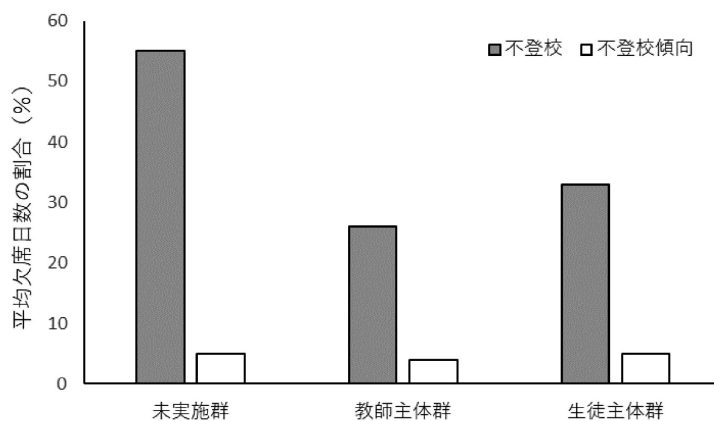


Figure 3 不登校および不登校傾向生徒の平均欠席日数の割合

学校肯定感

学校肯定感の1学期の平均得点は、教師主体群では2.09 ($SD = 0.52$), 生徒主体群では2.41 ($SD = 0.53$)であった。対応のない t 検定を行った結果、教師主体群と生徒主体群の得点の間には有意差が見られ ($t(244) = 4.82, p < .01, d = .61$), 生徒主体群の学校肯定感の方が有意に高くなっていた。

自己肯定感

全国学力・学習状況調査の自己肯定感に関わる4項目それぞれについて、教師主体群と生徒主体群の1学期における「どちらかと言えば当てはまる」もしくは「当てはまる」と

肯定的に回答したA中学校生徒の割合と、同じ項目の同年度の全国における肯定的回答者の割合とを比較した。なお、全国のデータについては、中学3年生と小学6年生についてそれぞれA中学校の結果と比較した。

Figure 4はX+1年度の各質問項目に対する肯定的な回答をした生徒の割合を、A中の教師主体群、全国の中学3年生および小学6年生ごとに示している。縦軸は肯定的な回答をした生徒の割合、横軸は各質問項目を表している。質問項目#1「自分には、よいところがあると思う」について肯定的回答をした割合はA中学校教師主体群では59.3%、全国中3は78.8%、全国小6は84.1%であった。A中

中学校での学校規模ポジティブ行動支援が中学1年生の不登校、学校肯定感および自己肯定感に及ぼす効果

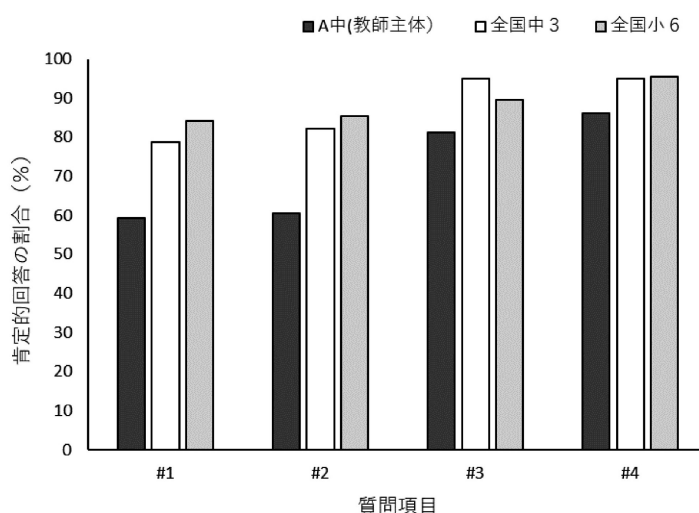


Figure 4 X+1年度の全国学力テスト質問項目に対する肯定的回答の割合

Note. #1「自分には、よいところがあると思う」、#2「先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思う」、#3「学校の規則を守っている」、#4「人の役に立つ人間になりたいと思う」

と全国中3およびA中と全国小6のそれぞれで χ^2 二乗検定を行った結果、A中の教師主体群と比べて全国中3の肯定的回答の割合が有意に高く ($\chi^2(1) = 26.85, p < .01$)、また全国小6の肯定的回答の割合も有意に高かった ($\chi^2(1) = 54.60, p < .01$)。質問項目#2「先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思う」について肯定的回答をした割合はA中学校教師主体群では60.7%、全国中3は82.1%、全国小6は85.4%であった。 χ^2 二乗検定の結果、A中の教師主体群と比べて全国中3 ($\chi^2(1) = 36.58, p < .01$)と全国小6 ($\chi^2(1) = 58.12, p < .01$)の両方で有意に肯定的回答の割合が高かった。質問項目#3「学校の規則を守っている」について肯定的回答をした割合はA中学校教師主体群では81.3%、全国中3は95.0%、全国小6は89.6%であった。 χ^2 二乗検定の結果、A中の教師主体群と比べて全国中3 ($\chi^2(1) = 46.12, p < .01$)と全国小6 ($\chi^2(1) = 8.09, p < .01$)の両方で有意に肯定的回答の割合が高かった。質問項目#4「人の役に立つ人間になりたいと思う」について肯定的回答をした割合はA中学校教師主体群では86.2%、全国中3は95.0%、全国小6は95.4%であった。 χ^2 二乗検

定の結果、A中の教師主体群と比べて全国中3 ($\chi^2(1) = 18.51, p < .01$)と全国小6 ($\chi^2(1) = 21.73, p < .01$)の両方で有意に肯定的回答の割合が高かった。以上の結果より、X+1年度では、全ての質問項目においてA中学校教師主体群の肯定的回答の割合は、全国中3および全国小6よりも有意に低くなっていた。

Figure 5はX+2年度の各質問項目に対する肯定的な回答をした生徒の割合を、A中の生徒主体群、全国の中学3年生および小学6年生ごとに示している。縦軸は肯定的な回答をした生徒の割合、横軸は各質問項目を表している。質問項目#1「自分には、よいところがあると思う」について肯定的回答をした割合はA中学校生徒主体群では68.9%、全国中3は74.1%、全国小6は81.3%であった。A中と全国中3およびA中と全国小6のそれぞれで χ^2 二乗検定を行った結果、A中の生徒主体群と全国中3の肯定的回答の割合に有意差はなかったが ($\chi^2(1) = 1.48, n.s.$)、全国小6の肯定的回答の割合はA中よりも有意に多かった ($\chi^2(1) = 11.61, p < .01$)。質問項目#2「先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思う」について肯定的回答をした割合はA中学

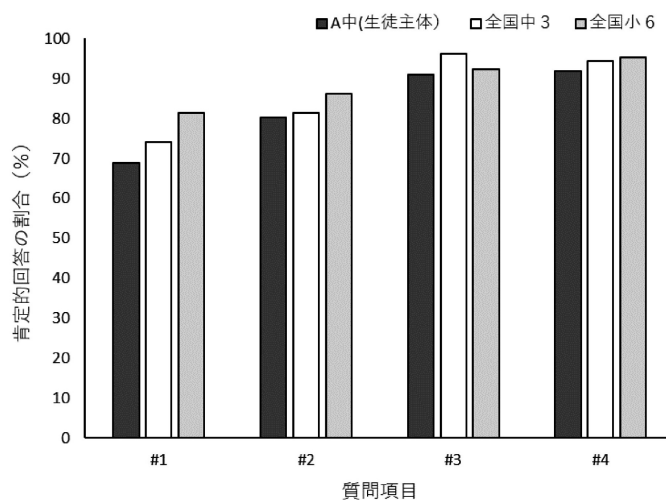


Figure 5 X+2年度の全国学力テスト質問項目に対する肯定的回答の割合

Note. #1「自分には、よいところがあると思う」、#2「先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思う」、#3「学校の規則を守っている」、#4「人の役に立つ人間になりたいと思う」

校生徒主体群では80.3%、全国中3は81.5%、全国小6は86.2%であった。 χ^2 二乗検定の結果、A中の生徒主体群と全国中3には差はなく($\chi^2(1) = 0.04, n.s.$)と全国小6はA中よりも有意に肯定的回答が多かった($\chi^2(1) = 3.10, p < .01$)。質問項目#3「学校の規則を守っている」について肯定的回答をした割合はA中学校生徒主体群では90.9%、全国中3は96.1%、全国小6は92.4%であった。 χ^2 二乗検定の結果、A中の生徒主体群と比べて全国中3の肯定的回答の割合は有意に多かったが($\chi^2(1) = 7.51, p < .01$)、全国小6との間には差がなかった($\chi^2(1) = 0.19, n.s.$)。質問項目#4「人の役に立つ人間になりたいと思う」について肯定的回答をした割合はA中学校教師主体群では91.8%、全国中3は94.5%、全国小6は95.3%であった。 χ^2 二乗検定の結果、A中の教師主体群と全国中3($\chi^2(1) = 1.18, n.s.$)と全国小6($\chi^2(1) = 2.61, n.s.$)の両方で有意差はなかった。以上の結果より、X+2年度ではA中学校生徒主体群の肯定的回答の割合が、質問項目#1と#2は全国中3と同水準に、質問項目#3は全国小6と同水準に、質問項目#4については全国中3および全国小6と同水準になったことが示さ

れた。

4. 考察

本研究はSWPBSに3年間にわたり取り組んできた公立A中学校の1年生を対象とした。X年度はSWPBSの準備段階であり、試験的な実施しかできていなかったためX年度の1年生を未実施群とし、X+1年度は教師主体群、X+2年度は生徒主体群として、それぞれSWPBSの実施形態の違いによる不登校の状況、学校肯定感、自己肯定感について比較を行った。

不登校の状況

不登校の人数比率、欠席日数比率はX年度の未実施群に比べて、教師主体群と生徒主体群は少なくなっていた。ここから、SWPBSを実施することによって、その実施形態が教師主体か生徒主体かということには関わらず、SWPBS導入後に不登校生徒の数は減少し、また不登校の欠席日数についても低減が見られることがわかった。一方で、不登校傾向の人数比率は未実施群から教師主体群で増加が見られ、再度生徒主体群で減少した。不登校傾

中学校での学校規模ポジティブ行動支援が中学1年生の不登校、学校肯定感および自己肯定感に及ぼす効果

向生徒の欠席日数比率は3群間で特に大きな違いは見られなかった。不登校生徒の数が未実施群よりも教師主体群で少なかったのに対し、不登校傾向の生徒は教師主体群で多くなったことについては、SWPBSを導入することで、従来であれば不登校の状態にまで陥っていた可能性のある生徒が、不登校傾向でとどまったことが考えられる。したがって、不登校になり得る生徒が不登校傾向のグループに入ったために不登校傾向生徒の割合が上昇したものと考えられる。SWPBS導入3年目にあたる生徒主体群では、不登校生徒の数が低いまま維持され、不登校傾向の生徒の割合も低くなっていることからSWPBSの導入が進むにつれ、学校全体としての不登校・不登校傾向の状況は改善されたことが示唆される。

不登校の要因は家庭の事情など学校以外の要因も複雑に関連してくることや、一度不登校に陥ってしまうとSWPBSのような学校での実践による影響は及びにくくなるため、まだ学校に来ている不登校傾向の見られる生徒をいかに不登校に陥らせないかということが重要になってくる。本研究はその点において、SWPBSの効果を示唆されるものであった。SWPBS導入後も不登校生徒の割合がゼロにはならなかったが、これらの不登校生徒の中には小学校段階ですでに不登校の状態に陥っていた生徒も含まれると考えられる。中1ギャップでは小学校から中学校への環境変化により不登校のリスクが高まるとされていることから、中学校でのSWPBSによる不登校予防の効果をより明確に示すためには、中学校入学を機に不登校になるという事例数がどれほど抑えられたのかを検討することも必要である。

学校肯定感

学校肯定感については、未実施群のデータがないためSWPBSの有無による効果については言及しきれないが、教師主体群と生徒主体群を比較した際に、生徒主体群において有意に学校肯定感が高かった。SWPBSでは具体的に目標行動が定義されて生徒に示されるこ

とで、生徒にとっては何が必要とされる行動なのかが明確になることと、取り組んだ成果を数値やグラフでフィードバックされることにより、成果を感じやすいと言える。目標行動としてどのような行動を対象とするかに関わらず、これらの要素はX+1年度とX+2年度に実施したキャンペーン式のSWPBSの実践に共通して含まれていた。X+1年度とX+2年度での違いは、教師主体か生徒主体かという点であることから、生徒主体で取り組む方が学校に対する肯定的な評価は高まると言える。また教師の称賛行動は、生徒の学校生活享受感情を向上させるという報告もあることから(飯島・山田・桂川, 2020)、SWPBSの実践により教師の称賛の声かけが増えることによって生徒の学校肯定感が高まった可能性は考えられる。ただし、教師の称賛については本研究ではデータを収集していないために、SWPBSの実践により実際に教師の称賛が増えたのか、また生徒主体での取り組みの方が教師の称賛が多くなるのかについては、確認ができていない。今後はSWPBSによって教師の称賛が増えた結果として、学校肯定感が上がるのかについて検討する必要がある。同じ学校肯定感の指標を用いて小学校でのSWPBSの効果を検討した大久保他(2020)の研究では、教師主体のSWPBSの取り組みを行った結果、SWPBS実施前よりも実施後に学校肯定感が高まったという結果を示している。したがって、SWPBSを実施しない場合よりも教師主体でSWPBSを実施した場合に学校肯定感が高まり、生徒主体で取り組むことでさらに学校肯定感が高まった可能性もあるが、本研究の結果からは未実施群のデータがないためSWPBSの有無による効果については断言できなかった。生徒主体という実施形態をとることで、SWPBSの効果がどう変化するかについては、今後より詳細な検討が必要であると思われる。

自己肯定感

全国学力・学習状況調査に含まれる自己肯定感に関連すると考えられる4項目について、

肯定的評価をしている生徒の割合を求めたところ、教師主体群では4項目全てにおいて全国中3および全国小6との有意差が見られ、全国の中3や小6と比べて肯定的回答をしている生徒の割合がA中学校において有意に少なかった。この指標についても、未実施群との比較ができないために、SWPBS導入後に改善が見られたのかどうかは定かではないが、SWPBSを実施していても教師主体の実践では自己肯定感は全国水準にまでは上がらなかったということが示された。

一方で、生徒主体群では「自分には、よいところがあると思う」と「先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思う」の項目について、全国中3との差がなくなっており、同水準にまで割合が上がっていた。全国小6との比較では、これらの項目の肯定的回答の割合はA中生徒主体群の方が有意に少なくなっていたが、中1ギャップという現象があることから、中学1年ではこれらの項目の評価が下がることは、予想通りの結果であるとも言える。「学校の規則を守っている」という項目については、全国中3よりはA中生徒主体群の肯定的回答の割合が有意に少なかったが、全国小6とは差がなくなっていた。全国のデータでは、小6よりも中3の方がこの項目については肯定的回答の割合が高い傾向にある。これは、中学校では小学校よりも校則が細かく決められていることが多く、また規則を破ることに対する罰則も明確に設けられていることが背景にあると思われる。このような全国の傾向に反して、A中学校の教師主体群では全国小6よりも肯定的回答が少ない状態であったが、生徒主体群では全国小6と同水準にまで肯定的回答の割合が上がってきた。特に規範意識については、与えられたルールを守るということではなく、自分たちで作り上げ、それを自分たちで守っていくという積極的な関与が重要であるとされている(枝・川原, 2017)。したがって、この質問項目#3に対する肯定的回答の増加は、生徒主体で取り組んだ効果が表れたものだと思われる

る。最後の「人の役に立つ人間になりたいと思う」という項目については、生徒主体群において全国中3と全国小6の両方と有意差がない同水準にまで割合が高まった。以上のように、SWPBSを教師主体で実施した群よりも生徒主体で実施した群の方が全ての項目において肯定的評価の割合が増え、全国水準と同等にまで肯定的回答の割合が増えたという結果については、Mager & Nowak (2012)の研究で示唆されていた、児童生徒の意思決定プロセスに対する積極的な関与による効果であることが考えられる。特に中学生や高校生を対象にSWPBSを実施する場合には、生徒主体で取り組めるようにしていくことが、自己肯定感を改善するための対応として有効であると言える。

まとめ

本研究において扱った指標では、不登校の状態についての変化はSWPBS導入と同時に現れ、学校肯定感や自己肯定感といった主観的な評価については生徒主体で取り組むことで高まることが示された。SWPBSの実践には複数の要素が含まれるため、その要素によって生徒の学校適応に関わるどの側面により効果的に働くのかということも異なるのかもしれない。SWPBSの実践において目標行動が明確に示され、目標行動に取り組んだ成果に対して視覚化されたフィードバックが与えられることや称賛されることが、生徒にとっては予測しやすく安心できる学校環境となり、それが不登校などの問題行動や不安といった学校適応上のマイナスの側面となるものを改善することに効果的に働くことが考えられるが、そこからさらに学校肯定感や自己肯定感のようにプラスの側面を高めていくためには、生徒が主体的に自分事として取り組むという手続きが必要になってくるのかもしれない。SWPBSに含まれる個々の要素がどのように、学校適応の様々な側面に影響し得るのかについては、今後詳細に検討していくことで、より学校のニーズに合わせたSWPBSの実施形態

中学校での学校規模ポジティブ行動支援が中学1年生の不登校、学校肯定感および自己肯定感に及ぼす効果

の工夫というものが可能になるのではないかとと思われる。

本研究の課題

本研究は日本においてはまだ実践報告が少ない中学校でのSWPBSについての効果検討であるという意味ではその意義は大きい研究であると言えるが、対象校が1校のみの結果であるため、同様の結果が再現されるかについては対象校をさらに増やした検討が必要である。また、3年度分の1年生を対象とした検討であったが1年目の1年生についてのデータがない指標があったために、教師主体と生徒主体での実践効果の違いについては検討できたものの、SWPBS未実施と比べて効果があったのかについては厳密な検証ができていない。特に生徒主体でSWPBSに取り組むことの効果を示すためには、SWPBS未実施群と比較して、教師主体より生徒主体の方が大きな効果があることを示す必要があると思われる。また本研究の対象は異なる年度の1年生を対象としたが、同一の対象者を追跡し縦断的な検討を行うことにより、SWPBSの実践の効果としてその後の不登校発生率が抑制されるか、また学校肯定感や自己肯定感が高い水準で維持されたりさらに向上したりするのかについても、検討することが重要であろう。

引用文献

- 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.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., ... Fox, L. (2002). Positive Behavior Support: Evolution of an Applied Science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, **4**, 4-16.
- Cheney, D., Stage, S. A., Hawken, L. S., Lynass, L., Mielenz, C., & Waugh, M. (2009). A 2-year outcome study of the check, connect, and expect intervention for students at risk for severe behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, **17**, 226-243.
- 枝 昌史・川原 誠司 (2017). 中学生における集団促進・維持行動の諸相と肯定的な自己感との関連 宇都宮大学教育学部教育実践紀要, **3**, 27-36.
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2016). Relationship between school-wide positive behavior interventions and supports and academic, attendance, and behavior outcomes in high schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, **18**, 41-51.
- 本田 優子・荒嶽 木綿美・藤林 まど花・一期崎 直美 (2012). 中学生の自己肯定感と教師への信頼感および関わり経験との関連 熊本大学教育学部紀要 自然科学, **61**, 75-84.
- 細田 絢・田嶋 誠一 (2009). 中学生におけるソーシャルサポートと自他への肯定感に関する研究 教育心理学研究, **57**, 309-323.
- 五十嵐 哲也 (2011). 中学進学に伴う不登校傾向の変化と学校生活スキルとの関連 教育心理学研究, **59**, 64-76.
- 飯島 有哉・山田 達人・桂川 泰典 (2020). 教師の主観的称賛行動が生徒の学校生活享受感情および教師自身のワーク・エンゲイジメントに与える効果プロセス 教育心理学研究, **68**, 388-400.
- 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.
- 小林 正幸・霜村 麦 (2001). 不登校経験者の自己概念の変容に関する研究 - 不登校経験者の回復期に必要なとされるソーシャル・サポートを中心に - 東京学芸大学紀要1部門, **52**, 287-299.
- 児島 邦宏・佐野 金吾 (2006). 中1ギャップの克服プログラム 明治図書.
- 国立教育政策研究所 (2021). 教育課程研究セ

- ンター「全国学力・学習状況調査」 <https://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html> (2021年11月1日閲覧)
- 栗田 克実 (2019). 中学生の生活実態と自己肯定感に関する基礎的分析 旭川大学保健福祉学部紀要, **11**, 23-27.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school: A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, **7**, 38-61.
- 松井 香奈 (2017). 小学校における自己肯定感を高める教育実践の検討：実践研究論文を手がかりとして 教育学研究論集, **12**, 47.
- 松尾 直博 (2001). 中学生の自己価値・他者価値と社会的不適応との関係 東京学芸大学紀要第1部門, **52**, 111-114.
- McIntosh, K., Ty, S. V., & Miller, L. D. (2013). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on internalizing problems: Current evidence and future directions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, **16**, 209-218.
- 文部科学省 (2020). 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 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 (令和2年度) https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400304&kikan=00400&tstat=000001112655&cycle=0&tclass1=000001158557&tclass2=000001158558&tclass3=000001158562&result_page=1&tclass4val=0 (2021年11月2日閲覧)
- 日本財団 (2018). 不登校傾向にある子どもの実態調査 https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/01/new_inf_201811212_01.pdf (2021年11月2日)
- 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 日本行動分析学会, **34**, 244-257.
- 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：学校適応感の規定要因および抑うつとの関連の検討 日本学校心理士会年報, **6**, 59-69.
- 園田 順一・高山 巖・前田 直樹・田中 陽子・栗山 和広 (2004). 不登校と社会的引きこもり— 発展過程を探り, 対応と予防を考える— 九州保健福祉大学研究紀要, **5**, 77-84.
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: school-wide positive behavior support. *Child & Family Behavior Therapy*, **24**, 23-50.

謝辞

本研究にご協力をいただきました中学校の先生方および生徒の皆様へ感謝申し上げます。