

〈論 文〉

小学校児童の Direct Behavior Rating を用いた自己評定と 直接観察による授業参加および教師による 情緒的・行動的問題の評価との関連¹

Relationship between Students' Self-Evaluation Using Direct Behavior Rating and Observed
Classroom Participation and Teacher's Evaluation of Emotional and Behavioral Problems

國 廣 彩 子¹⁾ ・ 大 対 香 奈 子²⁾

KUNIHIRO, Ayako · OTSUI, Kanako

要旨

学校における児童生徒の問題行動を予防し、適切な行動を教え増やすアプローチとして、学校規模ポジティブ行動支援 (School-wide Positive Behavior Support; SWPBS) が注目されている。SWPBSでは、実践の成果についての経過をモニターするためや、より手厚い支援を必要とする児童生徒をスクリーニングするためにデータを活用し、意思決定を行うことが、その効果や継続性のためにも重要であることがわかっている。しかし、学校でデータの収集を行うことは時間的・人的なコストが高く困難が伴うことが多い。そこで本研究では、低コストでのデータ収集を可能にすると期待されるDBR (Direct Behavior Rating) の有用性を明らかにすることを目的とした。小学2年生の児童32名とその担任教師1名を対象に、授業中に「上手に話を聞く」ことができているかについて、児童によるDBR評定あるいは第三者によるDBR評定を行い、on-taskの直接観察、担任による児童の情緒的・行動的問題の評価との関連について検討を行った。その結果、児童によるDBR自己評定と第三者の直接観察によるon-task率とに正の相関が見られ、また担任による児童の外在化問題の評価とも負の相関がみられたことから、DBR自己評定の有用性が確認された。

キーワード：学校規模ポジティブ行動支援, SWPBS, DBR, 自己評定

I. 問 題

1. 学校における問題行動とポジティブ行動支援

文部科学省の報告によれば、学校での暴力行為の発生件数は近年増加傾向にあり、特に小学

校での暴力行為の発生件数は2017年度以降中学校での件数を超え2019年度では43,614件にも上る (文部科学省, 2020)。また、いじめについても報告される認知件数が特に小学校において急増しており、2019年度は484,545件報告さ

¹⁾ ひよこ学童保育所
Hiyoko after-school day-care center

²⁾ 近畿大学総合社会学部 准教授
Kindai University, Faculty of Applied Sociology

¹ 本論文は第一著者により近畿大学大学院総合文化研究科に提出された2020年度の修士論文研究に含まれる一研究のデータを再分析し、改稿したものである。

れている（文部科学省，2020）。このように，小学校における問題行動が深刻化している中，問題行動が起こってから叱責等によって事後に対応するのではなく，事前に適応的な行動を教え育てることで問題行動を予防することを目指すアプローチであるポジティブ行動支援（Positive Behavior Support; 以下PBSとする）が注目を集めている（Horner & Sugai, 2015）。特にPBSを学校規模で適用したものは学校規模ポジティブ行動支援（School-wide Positive Behavior Support, 以下SWPBSとする）と呼ばれ，全ての児童生徒を対象にユニバーサルな実践として実施される。このユニバーサルな実践が効果的に実施された場合，全体の80%程度にあたる児童生徒の問題行動が低い水準で抑えられることが期待されている。このような支援でも問題行動が改善しない場合には，問題行動がまだ見られる児童生徒を対象により手厚い支援へと移行していくことになる。SWPBSの実践の過程では児童の社会的行動についてのデータが収集され，実践による効果が見られているか，またどの児童生徒により手厚い支援が必要かを評価していく。

2. SWPBSの実践におけるデータの活用

このように，SWPBSの実践においては，データを活用し，意思決定することが重要であるとされる（庭山，2020）。また，データの活用ができていない学校ほどSWPBSの実践効果や継続性が高いことも示されている（McIntosh et al, 2013）。現在，米国におけるSWPBSの実践で効果の評価や要支援の児童生徒をスクリーニングするために最もよく使われている指標は，管理職への規律指導に関する照会（Office Discipline Referral; 以下ODRとする）である。ODRは，①生徒がルール違反を犯し，②学校職員によってその行動が観察され，③管理職によって指導が行われたときに管理職がその一連の出来事を永続的な記録（文書など）に残すという手続きである（大久保，2015）。米国で

ODRが指標として用いられることが多いのは，既に学校現場で収集されていた指標であったことと，問題行動は直接観察することが難しいのでODRが記録としては学校で実用的であったこと，支援のための意思決定にも有用であることが理由として挙げられている（McIntosh, Campbell, Carter, & Zumbo, 2009）。また，ODRとして報告される問題行動が多い児童生徒にはタイムアウトや停学等の対応が適用される場合もあり，そのような対応こそが学業スキルや社会的スキルを教育の場で獲得する機会を奪い，児童生徒がより不利な状況に陥るという悪循環を生むことが指摘されている（Christle, Jolivet, & Nelson, 2005）。したがって，問題行動の減少は社会的に重要な成果の一つとしてSWPBSにおいて重要視されてきた（Horner, Sugai & Fixsen, 2017）。

一方で，日本の学校現場ではODRに相当するようなデータがなく（田中，2020），また，ODRは問題が照会のレベルにまでエスカレートした場合にのみ登録されるため，軽微な問題行動については把握することができないという課題も指摘されている（Riley-Tilman, Methe, & Weegar, 2009）。SWPBSの導入によってより変化しやすいのは軽微な問題であるという報告もあることから（石黒，2010），ODRだけを指標とするとSWPBSによる変化を捉え切れない可能性もある。また，問題行動の減少が必ずしも望ましい行動の増加を示しているわけではないため，望ましい行動が増加したかについても検討することが必要である。大久保ら（2020）による公立小学校でのSWPBSの実践では，効果指標として望ましい行動の増加について検討されているが，望ましい行動は教職員の直接観察により記録されたことから，教職員への負担が大きく精密な記録を取る限界も報告されている。

したがって，ODRを指標とすることに伴う課題と，望ましい行動を直接観察で記録する

ことの人的・時間的コストを解消し、なおかつSWPBSの実践における効果検証やデータに基づく意思決定に有効に活用できる指標を見出すことが必要であり、そこで注目した指標がDirect Behavior Rating（以下、DBRとする）である。

3. DBRとは

大久保ら（2020）の実践で使われていたような直接観察による記録は、先に述べた時間的・人的なコストが高い方法であること以外にも、正確な記録のためには観察者に十分なトレーニングが必要なことや、標的行動として観察した行動がその環境において代表的な行動であるとは限らない点なども課題として指摘されている（Riley-Tilman, Christ, Chafouleas, Boice-Mallach, & Briesch, 2011）。もう一つの行動評価の方法としてよく用いられるものに、行動評定尺度がある。標準化された評定尺度は診断等には有用であるが、一方で文脈に対する感度が低く行動変化を捉えるためのプログレス・モニタリングには使いにくいという問題がある（Chafouleas, Riley-Tilman, & Sugai, 2007）。したがって、直接行動観察と行動評定尺度はいずれもSWPBSの実践に用いる行動評価の方法として十分に適合したものではなく、その代替的な方法として考案されたのが、直接行動観察法と評価尺度の両方の強みを活かしたDBRである（Chafouleas et al, 2007）。DBRによる評価では、評価者は特定の決められた時間と場所で行動を観察し、その場で例えば0～10までの段階で評価を行い記録する。DBRにはSingle-Item Scales (SIS) とMulti-Item Scales (MIS) があり、DBR-SISは例えば「授業参加」のように1つの概念について「全くできていない」から「いつもできている」までの0～10で評価するような形式で、DBR-MISは「授業参加」の内容を複数の項目に分け、例えば「課題を時間内に終える」や「手を挙げて発表する」などの授業参加に含まれる具体的な行動につい

て、5～7件法で評価する形式である（Briesch, Riley-Tilman, & Chafouleas, 2016）。また、第三者が評価する場合もあれば、自己評価で行う場合もある。DBRは、実践が効果的に行えているかを確認するためのプログレス・モニタリングとしても、またより手厚い支援を必要とする児童生徒を選定するためのスクリーニングとしても、信用できる指標となることが示されている（Chafouleas, 2011）。

DBRでの評価と直接行動観察の記録には一定の相関があると分かっており（Chafouleas, Sanetti, Kilgus & Maggin, 2012）、また、個別児童に対してDBRでの評価を行うのではなく学級を1つの単位として集団に対するDBRの評価を行った場合にも、直接行動観察と一致した結果が得られたことから、集団単位で評価した場合にも十分に有効な指標であることが示されている（Riley-Tilman, et al., 2009）。したがって、SWPBSの効果指標としてDBRを用いることは直接行動観察に代わる、学校現場の負担を抑えた簡易的な記録を可能にすることが期待できる。

日本の実践においてもDBRと類似した指標が介入として使用された例がある。道城・松見（2007）は、学級単位の支援として小学1年生に対して目標設定と児童の自己フィードバックが着席行動に及ぼす効果を検討した。ABABAデザインで構成され、ベースライン期では標的行動の観察が行われ、介入期では「めあて&フィードバックカード」を用いて着席行動の向上のための介入が行われた。めあて&フィードバックカードには、「チャイムがなったらすぐに帰ってきて座る」と標的行動の目標が書かれており、その目標を達成できたかどうかを○か×で記入をさせた。その結果、児童の着席行動は介入期において大きな増加が見られた。また、授業参加行動の増加、授業開始にかかる時間の減少も見られた。児童の自己評価の結果と観察者の記録も一致しており、小学1年

生でも自分の行動を正確にモニタリングできることが明らかとなった。このようなセルフモニタリングを適用した研究では、介入手段としてDBRと類似した自己評定フォームが使われている。道城・松見（2007）の研究では○か×の評価であったが、スケールを用いた段階的な評価であると正確に評価できるのかは不明であることや、自己評価によるDBRが直接行動観察との関連に加え、第三者によるDBRや教師による児童の評価と関連しているかはまだ十分には検討されていない。教師による児童の評価としては、野田ら（2013）により標準化された日本語版Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) 教師評定フォームを用いた。SDQは国際的にも幅広く使われており、児童生徒の情緒的・行動的困難を包括的に把握する上でその臨床的有用性が確認されているものである。特に本研究で実施したような簡易な自己評価によるDBRと教師評定によるSDQの結果の関連について検討することは、DBRのスクリーニングとしての有用性について明らかにできると考えられる。

4. 本研究の目的

以上のことから、本研究は児童の自己評定によるDBRと第三者によるDBR、授業参加行動の直接観察、教師による児童の情緒的・行動的問題の評価をそれぞれ同時期に行い、それらの指標が相互に関連するかを検討することで、今後SWPBSの効果指標としてのDBRの実用性と有用性を検討することを目的とした。

Ⅱ. 方 法

1. 対 象

公立小学校2年生の1クラス、児童32名（男子17名、女子15名）と担任教師1名を対象とした。本研究は第一著者が学校支援活動を行っていた学校の支援を必要とするクラスにおいて実施したため、当該クラスの児童および担

任教師を対象とした。

2. 実施期間

2020年1月～2月にDBRによる評価および観察を行い、同年3月に担任教師が児童についての評価を行った。

3. 手続き

(1) 児童への「話の聞き方」についての授業

対象クラスでは、授業中に「話を聞く」ということができない児童が多く、担任教師からも困り感があると報告された。第一著者の指導教員である第二著者と学校の管理職及び担任教師との協議の結果、授業中に担任の話を最後まで静かに聞くことを標的行動として選定した。

対象クラスでは、担任教師が手をグーにして挙げた時に静かにして教師の方を向き話を聞くという「グーチャレンジ」と称した取り組みを、本研究実施前から行っていた。しかし、教師のグーの合図を弁別刺激として児童の「話を聞く」という反応が安定して起こっている状況ではなく、授業中に話を聞いていない状況は続いていた。そこで、本研究を実施するにあたって再度グーチャレンジのルール確認も踏まえて授業を行い、「話を聞く」とは具体的にどのように行動することかという教示を全児童に対して行った。授業の指導案は第一著者と指導教員とで相談して作成した。担任教師にも指導案を確認してもらった後、授業時間1コマ（45分間）を使い、担任教師と第一著者の2名で授業を実施した。授業は導入、インストラクション、モデリング、リハーサルとフィードバック、DBR自己評価の説明という流れで実施した。まず導入で「上手な話の聞き方」について今から学ぶということを紹介した後、インストラクションでは①いじり君、②ヨソミさん、③ぺちゃお君、④できすぎ君の4つのキャラクターを用いて、上手に話が聞けていない時の行動と上手に話を聞けている時の行動についての説明を行った。説明の際には、実際に第一著者が児童の前でモデリングをした。①いじり君で

は、手遊びをして話を聞いていない様子をモデリングし、話している最中は「他のことをしない」というルールの確認をした。②ヨソミさんでは、違う方向を見ていたり、うつ伏せになっている様子をモデリングし、「他のことをしない」の再確認と「話している人を見る」というルールを確認した。③ぺちやお君では、友達とおしゃべりをしている様子をモデリングで示し、「静かに最後まで聞く」というルールを確認した。「他のことをしない」「話している人を見る」「静かに最後まで聞く」の3つのルールが全てできているモデルとして、④できすぎ君を示した。モデリングの際は、それぞれのキャラクターの話の聞き方についてどこが良くないか、どのように改善したら良くなるのかを児童に問い、児童は挙手をして発表した。これにより、こちらから一方的にルールを提示するのではなく、児童が主体的に「上手に話を聞くにはどうすればいいか」を考えることができるようにした。さらに、リハーサルとして、担任教師が手をグーにして挙げたときに、児童が3つのルールに沿って「話を聞く」という反応ができるよう練習をした。児童が各々話をしている状況を作り、その最中に担任教師が手をグーにして挙げて合図をし、すばやく静かにするというのを列対抗のゲームとして行った。最後に、児童用DBRフォームを用いて毎授業ごとに話が上手に聞けたかを自分で評定することを伝えて授業を終了した。授業を実施した日は3名の児童が欠席であったため、欠席していた3名には後日、朝会時に担任教師から話の聞き方について個別に確認が行われた。

(2)「話の聞き方」の評価 「話の聞き方」についてのルールを確認する授業終了後、6日間にわたり児童は毎授業後に児童用DBRフォーム (Figure 1) を用いて「上手に話が聞けたか」の自己評価を行なった。児童用DBRフォームは毎朝担任教師が配布し、児童は自分の机の右上の角にテープで貼り付けた。毎授業

なまえ

もくひょう：せんせいはなしをきく			
1じかんめ			
2じかんめ			
3じかんめ			
4じかんめ			
5じかんめ			
6じかんめ			

Figure 1 児童用DBR自己評価フォーム

後に教師が児童に評価をするように声かけをし、児童はフォームに自分で色を塗る形で評価をした。評価については、担任が再度「話の聞き方」の授業で確認した3つのルールを示し、自分の中で3つのルールに従って話を聞くことについて頑張ることができたら右側の顔を、少しできなかったと思う場合は真ん中の顔を、できなかったと思う場合は一番左の顔を塗るように説明をした。そして、その日の放課後または翌日の朝の会にて、机に貼り付けていたDBRフォームを外し担任教師へ提出する形で回収をした。回収後のDBRフォームは第一著者が預かり、各児童の自己評価の内容をデータとして入力した。また、同時期に第一著者と観察者1名が教室に入り、児童の様子を教室の後方から観察した。

4. 指 標

(1) 児童によるDBRの自己評価 DBRを用いた児童による自己評価は、対象クラスが低学年であったことから段階をわかりやすくするために顔の表情のイラストを用いて3件法で行なった。得点は、一番右側の顔を3点、真ん中の顔を2点、一番左の顔を1点とした。各児童の

DBR評価の平均は、児童ごとに全評価の機会の得点を合計し、評価の機会数で除して算出した。また、1セッション内における評価できていた児童の人数を全児童数で除し、100で乗じることで、児童用DBRフォームの評価率を算出した。そして、全評価機会のセッションごとの平均を合計し、全評価回数で除することで児童用DBRフォームの平均評価率を算出した。

(2) 第三者による on-task の観察 第三者による児童の授業参加行動（以下、on-task）の直接観察を行った。本研究ではon-taskを、庭山・松見（2016）を参考に、授業中に求められる行動をする、指定されたページを開く、指定された問題・活動に取り組む、板書する、教員または児童が話をしている場合にはその方向に体を向ける、手を挙げて発言することを含む行動として定義した。授業開始から5分後、20分後、35分後の3回、児童の様子を観察し、on-taskであれば座席表にチェックをする形で記録した。学級の平均on-task率は、1セッション内における観察機会ごとに課題に従事している児童数を児童の出席者数で除し、さらに100で乗じることでon-task率の算出をした。そして、セッションごとの平均をセッション内の全機会のon-task率を加え、そこから機会数（3回）で除することで学級の平均on-task率を算出した。各児童個人のon-task率は、1セッションあたり観察機会が3回あるため1セッション3点満点とし、児童個別のon-task得点を算出し、観察を行った全10セッションの獲得可能得点（30点）で除し、100で乗じることで各児童のon-task率を算出した。

(3) 第三者による DBR の評価 第三者によるDBRの評価は、①他のことをしない、②話している人を見る、③静かに最後まで聞く、の3点を含めた「先生の話聞く」という標的行動をどのくらいの割合の児童ができているのかについて、0（0%）から10（100%）のリッカート法で行った。評価は授業開始から5分後、20

分後、35分後の3回、学級を一つの集団として学級単位で行った。観察機会ごとの評価値を合計し、機会数（3回）で除することで学級の平均DBR値を算出した。

第三者によるon-taskの観察およびDBRの評価は、第一著者と大学生1名の2名で行い、1名がDBRの評価を行なっている際、もう1名が児童のon-taskについて観察をし、それぞれ独立して記録を行った。教科は問わず、教室で担任教師が行う授業を対象に記録を行った。

(4) 担任教師による児童の情緒的・行動的問題の評価 DBRやon-taskとの関連を検討するため、担任教師に日本語版SDQ教員評定フォーム（野田ら、2013）を用いて各児童の情緒的・行動的問題について評価してもらった。SDQ教員評定フォームは、①情緒不安定、②問題行動、③多動・不注意、④友人関係問題、⑤向社会的行動の5つの下位尺度、各5項目から構成されている。回答方法は（0）あてはまらない、（1）まあまあ当てはまる、（2）当てはまる、の3件法であり、下位尺度ごとに合計を求めてその得点とした（得点範囲：0-10点）。このうち向社会的行動を除く①～④の4つの下位尺度についてはその得点を合計し、困難性総合得点（得点範囲：0-40点）を算出した。向社会的行動は得点が高いほど適応的であり、そのほかの4つの下位尺度と困難性総合得点は得点が高いほど不適応状態にあることを意味する。25項目のうち5項目は逆転項目であるため、採点時に逆転させた。担任教師には、教室での観察・記録が終了後の3学期末に学級の児童全員について評価を行ってもらった。

5. 倫理的配慮

対象校の学校長からの依頼で、2020年1月から2月にかけて第一著者が週に1回対象クラスに入り、支援活動を行っていた。その中で、学級全体への支援も含めた上で本研究に担任教師と協働して取り組むこととなった。方法やデータの取り扱いについては、事前に第一著者が当

時所属していた大学の研究倫理委員会にて審査を受け、承認を得ていた。また、学校長および対象学級の担任教師には、文書で研究の目的や方法、データの取り扱いおよびデータの公表について説明し、署名する形で同意を得た。

Ⅲ. 結 果

1. 児童によるDBRの自己評価

児童によるDBR評価は、6日間32セッションの記録が行われた。DBRフォームは、放課後または翌朝に担任教師によって回収が行われたが、その際に提出しておらず回収できなかった児童が4名いた。そのため、児童から回収した自己評価DBRデータは、未回収により分析不可であった児童4名を除く、28名を分析対象とした。学級の平均DBR得点は3点満点中2.51 ($SD = 0.43$)であった。また、児童用DBRフォームの平均評価率は62.2%であった。午前中は80%から50%の割合で評価がされているが、午後になるとその評価率は下がり30%

以下の評価率であった。

2. 第三者による評定・観察

—DBRとon-task—

第三者による記録は、児童に「話の聞き方」の授業を実施した後の週から観察者2名が同日に学校を訪問することができた3日間で行われた。各日2セッション、4セッション、4セッションの計10セッションの授業の記録を行った。第三者によるDBRの平均点は10点満点中7.67 ($SD = 0.54$)で、児童の平均on-task率は81.5% ($SD = 7.1$)であった。

3. 担任教師によるSDQ評定

SDQの各下位尺度の平均は、情緒不安が1.19 ($SD = 2.04$)、問題行動が1.72 ($SD = 2.61$)、多動・不注意が3.75 ($SD = 3.93$)、友人関係問題が1.06 ($SD = 1.48$)、4つの得点の合成得点からなる困難性総合が7.72 ($SD = 7.90$)、向社会的行動が7.72 ($SD = 2.58$)であった。また、野田ら (2013) のカットオフ値を基に支援ニーズの程度ごとに占める児童の割合を算出した結果をFigure 2に示した。横軸はそれぞれの下

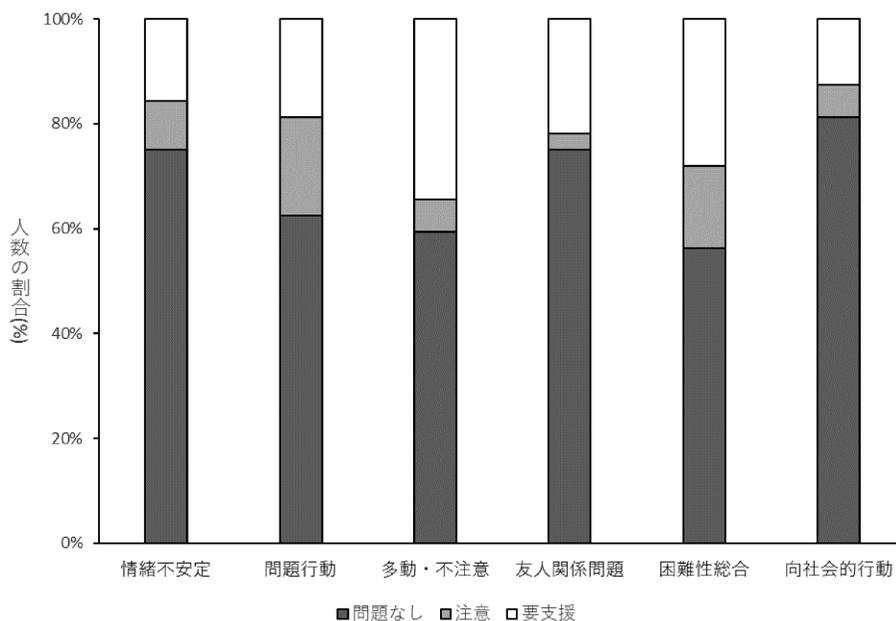


Figure 2 各下位尺度の支援ニーズの程度に占める児童の割合

位尺度，縦軸は割合（％）を表す。要支援の割合が最も大きかったのは多動・不注意であり，34.4％を占めていた。その他の下位尺度についても要支援の児童の割合はどれも10％を超えていた。問題行動の4つの下位尺度を合わせた困難性総合で問題なしは18名（56.3％），注意が5名（15.6％），要支援が19名（21.8％）であった。

4. 児童のDBR自己評価とon-taskの直接観察および担任教師によるSDQ評定の関係

児童の自己評価によるDBRと第三者の観察による各児童のon-task率との関連を検討するために，相関分析を行った結果，有意な正の相関がみられた（ $r = .64, p < .01$ ）。これより，DBRによる自己評価の高い児童ほど，on-task率が高いことが明らかとなった。

また，児童のDBR自己評価と担任教師によるSDQ評定との関連を検討するために相関分析をした結果（Table 1），児童のDBR自己評価は担任によるSDQ評定の向社会的行動との間に有意な正の相関が，多動・不注意，問題行動，困難性総合との間には有意な負の相関がみられた。情緒不安定と友人関係問題の評定結果と児童のDBR自己評価との間には有意な相関は見られなかった。つまり，DBR自己評価が高い児童ほど，外在化する問題行動が少なく，向社会的行動が多いと担任教師により評定されていることが示された。

5. 第三者によるDBRとon-task率の関係

第三者によるDBRと直接観察による学級全体のon-task率の結果を観察セッションごとに示したものがFigure 3である。これらの指標の

Table 1 児童のDBR自己評価と担任教師によるSDQ評定との関連

	担任教員によるSDQの評定					
	多動・不注意	情緒不安定	問題行動	友人関係問題	困難性総合	向社会的行動
児童自己評価DBR	-.55 **	-.16	-.50 **	-.20	-.55 **	.57 **

** : $p < .01$

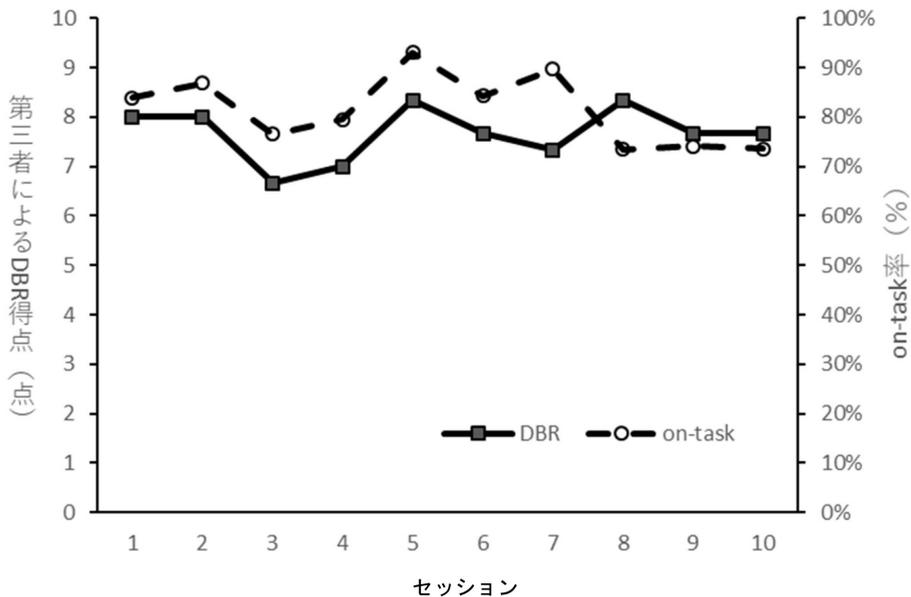


Figure 3 セッションごとの第三者によるDBRと学級全体のon-task率

関連を見るため相関分析を行った結果、有意な相関は見られなかった ($r = .25, n.s.$)。

IV. 考 察

1. 児童によるDBR自己評価

児童によるDBR自己評価の結果、3点満点のうち平均が2.51であったことから、話の聞き方については「できている」と評価した児童が多かったものと思われる。一方で、DBRフォームが回収できなかった児童が4名いたことから、一定数自己評価そのものに行えない児童もいることがわかった。自己評価ができなかった児童は、個別的な支援を必要とする児童であったため、支援ニーズの高い児童についてはDBRの自己評価はアセスメントの方法としては適当ではないことが考えられる。また、授業終わりに担任教師が評価を行うよう学級全体に声かけを行っていたが、評価率は午後になると低下し、評価をし忘れる児童が増えた。授業の終わりに声かけをすると、休み時間に評価をしなければならなくなることから、休み時間に遊びたい児童にとっては午後になるにつれて評価をせずに遊びに行くということが多くなったことが考えられる。また、対象児童が小学2年生という低学年であることを鑑みると、声かけだけでなく授業時間内にDBRの評価をする時間を設けることや、DBR評価に対するフィードバックを定期的に行い、自己評価をすることが強化されるような随伴性を設定するといった手続きを工夫して行うことが必要であると考えられる。

2. 担任教師によるSDQ評定

対象学級の担任教師によるSDQの評定では、困難性総合の得点で要支援に相当する児童の割合が20%を超えており、また特に多動・不注意では要支援の児童が34.4%と非常に高いことが示された。岡田ら(2016)の研究では、小学1年生の担任教師による評価を行っており、学

級の平均値は問題行動が1.10、多動・不注意が2.87、情緒不安定が1.15、友人関係問題が1.25、4つの得点の合成得点からなる困難性総合が6.37、向社会的行動が6.10であった。対象としている学年が異なるため、単純比較はできないが、本研究における対象クラスの得点は、岡田ら(2016)の結果と比較すると、問題行動、多動・不注意で特に得点が高くなっていることがわかる。したがって、学級運営における困難度が大きいクラスであったことはこの結果からも読み取れると言える。

3. 児童のDBR自己評価と観察によるon-taskおよび担任教師によるSDQ評定の関係

児童によるDBR自己評価と児童のon-task率の関連性を検討した結果、児童の自己評価とon-taskの観察結果との間で有意な正の相関が見られた。したがって、「上手に話が聞けた」と自己評価した児童ほど、授業参加の割合も実際に高かったことが明らかになった。道城・松見(2007)の研究では、小学1年生を対象にチャイム着席について「チャイムが鳴ると、すぐに着席する」という1つの目標に対して○か×かで評価を行う形式であったが、本研究では、「他のことをしない」「話している人を見る」「静かに最後まで聞く」の3点が含まれる「話を聞く」という標的行動に対して、3段階での自己評価を行う形式であった。本研究ではon-taskの観察結果と高い正の相関がみられたことから、本研究のような評価方法であっても、小学2年生は正確に自己評価を行えることが示された。特に低学年の児童は、自身の行動を高く評価する傾向があり、自分の行動を客観的に評価することが難しいということも指摘されている(道城・松見・井上, 2005)。しかし、本研究では事前に話の聞き方に含まれる具体的な行動の定義を授業で児童全員に共有していたため、ほとんどの児童が問題なく正確に自己評価が行えたと考えられる。

児童のDBR自己評価は、担任教師による

SDQ評定の情緒不安定と友人関係問題以外の全ての下位尺度との間で有意な相関が見られた。結果より、「上手に話が聞けた」と高く自己評価した児童ほど、担任教師による多動・不注意や問題行動の評定が低く、向社会的行動の評定が高かった。このことから、児童によるDBR評価は日常の観察に基づく教師の評定とも整合性があることが示された。教師による情緒不安定や友人関係問題の評定と児童のDBR評価に有意な相関が見られなかったのは、本研究で標的とした「上手に話を聞く」という行動が、特に多動・不注意や問題行動といった外在化問題についての教師評価との関連が強く見られやすかったのに対し、内在化問題については関連性が低かったためであると思われる。

以上の結果から、児童のDBR自己評価と観察によるon-task率および担任教師の外在化問題の評定に一定の一致が確認され、児童のDBR自己評価と客観的指標との整合性が示されたと言える。したがって、SWPBSにおいて児童によるDBR自己評価を指標として用いることはコストが低く有用な記録方法として活用できるものになりうると考えられる。

4. 第三者によるDBRと学級全体のon-task率との関係

本研究では第三者によるDBRと学級全体のon-task率の間には有意な相関は見られず、Chafouleas et al. (2012) と異なる結果であった。この要因としては2つ考えられる。1つは、観察および評価の実施期間が短かったことである。Chafouleas et al. (2012) では、ベースライン期で5日間、介入期間で20日間データ収集を行っていた。しかし、本研究では、第三者による観察・評価は全部で3日間、計10セッションしか行われておらず、サンプル数が少なかった。十分な観察期間を設定できなかった理由は、新型コロナウイルス感染症の拡大に伴う全国一斉休校に入ったことから、観察が継続できない状況になったためである。もう1つの要因

として、DBRのための評価者トレーニングが十分ではなかった可能性がある。本研究では評価者に評価方法についての言語的指示を行ったのみであり、トレーニングは行っていなかった。DBRを用いた記録を行う際には、事前にDBRのトレーニングを行い、評価の仕方に慣れておくことが必要であると考えられる。Harrison, Riley-Tillman, & Chafouleas (2014) は、フィードバック付きのトレーニングを行うことで、破壊的行動において評価の正確性が向上したことを報告している。直接観察よりは簡便な測定方法であるとは言え、DBRを用いる際においても事前にトレーニングをすることが有効であると考えられる。これらのことから、今後は観察セッション数を増やし、事前のトレーニングを行ったうえで、第三者によるDBRの有用性についても改めて検討していくことが必要である。

5. 今後の課題

本研究の結果より、児童によるDBR自己評価が客観的指標とも整合性の高い指標であることから、今後のSWPBSの実践で使用し得る指標としてその有用性が示された。一方で、より厳密に児童のDBR自己評価の正確さを検討するのであれば、on-taskではなく「話の聞き方」を直接観察するべきであったと思われる。本研究で検討したon-taskには「話を聞く」という行動も含まれるが、より広義に授業に関連する行動に従事していることとして定義されているため、「話を聞く」以外の行動も含まれていた。したがって、より直接的にDBRの自己評価が正しくその時の「話の聞き方」と一致した評価になっているかを検討する必要がある。

また、実施上の課題として、児童評価によるDBRは評価ができなかった児童が数名いたことや、午後に評価率が下がってしまうという点が見られた。午後の評価率の低下については、休み時間ではなく授業中に評価をするなどの工夫で改善できると考えられるが、評価ができな

かった児童については個別的な支援を要する児童であったことから、自己評価以外の方法を検討する必要がある。データに基づいて要支援児童の選定を行うという、指標のスクリーニングとしての機能のためには、自己評価よりコストはかかるが教師や第三者による各児童のDBR評価の方がふさわしいのかもしれない。学級全体や学校全体の規模で行うユニバーサルな実践の効果や経過を評価する際には、自己評価のDBRは有用だと考えられるため、目的によって測定の方法を使い分けることが重要だろう。

第三者によるDBRについては、今回はon-taskとの関連を確認することはできなかったが、利用できれば非常に有用な記録の方法となるため、正確な評価を行うために必要な整えるべき事前のトレーニング等を含む手順を明確にし、利用可能な指標となるようさらに検討を重ねていく必要がある。本研究では指標間の関連を見るにとどまったため、SWPBSの効果を検討するのにDBR自己評価や第三者によるDBRが十分な感度や信頼性・妥当性を備える指標であるのかは、改めて検討が必要である。

最後に、本研究は一小学校の一学級を対象としたものであるため、対象者が限定的な結果であることは課題として述べておくべき点である。対象学級や対象校をさらに増やした場合にも同じような結果が再現されるかや、学年や標的行動が変わった場合、DBRの評価方法を変更した場合についてはさらに今後の検討が望まれる。

以上のように、検討する課題はいくつか残されているものの、今回用いた児童のDBR自己評価は、データの記録・収集という点において担任教師の負担を抑えることができる有効な方法であると考えられる。SWPBSでは、行動支援計画に沿って望ましい行動を児童・教職員間で共有し、取り組みが行われる。そのため、児童自身も望ましい行動について理解しており、自己評価手続きにより児童のデータを収集し

ていくことが可能であると考えられる。データを収集し活用することは、SWPBSの効果や継続性にとっては非常に重要である一方で、SWPBSを実施している学校も実施していない学校も共通して、行動記録の収集や活用およびデータに基づく意思決定に関する実行度が低いことが明らかになっている（藤枝, 2020）。したがって、SWPBSの導入においては、いかに教師の負担を少なくデータ収集を行い、その活用ができるようにシステム化するかが重要な課題となる。児童のDBR自己評価は、学校という実践現場でのデータ収集や活用を促すための一つの糸口になることが示唆されたことから、今後はこのような指標を用いたSWPBSの効果検証が行われることが期待される。

引用文献

- Briesch, A. M., Riley-Tillman, T. C., & Chafouleas, S. M. (2016). Foundation of DBR in assessment. In A. M., Briesch, S. M., Chafouleas, T. C., Riley-Tillman, (Eds). *Direct behavior rating: linking assessment, communication, and intervention*, (pp.59-77). New York: Guilford.
- Chafouleas, S.M. (2011). Direct Behavior Rating : A review of the Issues and Research in Its Development. *Education and Treatment of Children*, 34, 575-591.
- Chafouleas, S. M., Riley-Tilman, T. C., & Sugai, G. (2007). *School-based behavioral assessment: Informing instruction and intervention*. New York: Guilford.
- Chafouleas, S.M., Sanetti, L.M.H., Kilgus, S.P. & Maggin, D.M. (2012). Evaluating Sensitivity to Behavioral Change Using Direct Behavior Rating Single-Item Scales. *Council for Exceptional Children*, 78, 491-505.

- 道城 裕貴・松見 淳子 (2007). 通常学級において「めあて&フィードバックカード」による目標設定とフィードバックが着席行動に及ぼす効果 行動分析学研究, 20, 118-128.
- 道城 裕貴・松見 淳子・井上 紀子 (2005). 通常学級において「めあてカード」による目標設定が授業準備行動に及ぼす効果 行動分析学研究, 19, 148-169.
- 藤枝 周平 (2020). ポジティブ行動支援において教師が具体的に実践している行動と子どもの行動的・心理的適応との関連性 近畿大学大学院総合文化研究科修士論文 (未刊行).
- Harrison, S. E., Riley-Tillman, T. C. & Chafouleas, S. M. (2014). Direct Behavior Rating : Considerations for Rater Accuracy. *Canadian Journal of School Psychology, 29*, 3-20.
- Horner, R.H. & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance. *Behavior Analysis Practice, 8*, 80-85.
- Horner, R.H., Sugai, G. & Fixsen, D.L. (2017). Implementing effective educational practices at scales of social importance. *Positive Behavior Interventions, 11*, 133-144.
- 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.
- McIntosh, K., Mercer, S.H., Hume, A.E., Frank, J.L., Turri, J.L. & Mathews, S. (2013). Factors Related to Sustained Implementation of Schoolwide Positive Behavior Support. *Council for Exceptional Children, 79*, 293-311.
- 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問題に関する調査結果について <https://www.mext.go.jp/content/202101015-mext_jidou02-100002753_01.pdf> (2021年5月10日)
- 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.
- 庭山 和貴・松見 淳子 (2016). 自己記録手続きを用いて教員の言語称賛の増加が児童の授業参加行動に及ぼす効果—担任教師によるクラスワイドな“褒めること”の効果—教育心理学研究, 64, 598-609.
- 野田 航・伊藤 大幸・中島 俊思・大嶽 さと子・高柳 伸哉・染木 史緒 (2013). 小中学生を対象とした日本語版 Strengths and Difficulties Questionnaire 教員評定フォームの標準化と心理測定学的特徴の検討—単一市内前項調査を用いて— 臨床精神医学, 42, 247-255.
- 岡田 香織・柴田 由己・能島 頼子・小島 里美・福元 理英・野邑 健二 (2016). 教師による児童の適応状態の Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) を用いた評価—臨床評価, 保護者による評価との関連— 児童青年精神医学とその近接領域, 57, 310-322.
- 大久保 賢一 (2015). 児童生徒の行動問題に対する適正手続きとポジティブな行動支援 行動分析学研究, 29, 127-141.
- 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.
- Riley-Tillman, T. C., Christ, T. J., Chafouleas, S. M., Boice-Mallach, C. H., & Briesch, A. (2011). The impact of observation duration on the accuracy of data obtained from

direct behavior rating (DBR). *Journal of Positive Behavior Interventions*, *13*, 119-128.

Riley-Tillman, T. C., Methe, S. A., & Weegar, K. (2009). Examining the use of direct behavior rating on formative assessment of class-wide engagement: a case study.

Assessment for Effective Intervention, *34*, 224-230.

田中 善大 (2020). 学校規模ポジティブ行動支援 (SWPBS)を支えるデータシステムとしてのODR 日本行動分析学研究, *34*, 211-288.