

ポジティブな生徒指導を核とした児童の自己指導能力の育成
～自己実現の喜びを味わわせる特別活動の生活指導及び授業実践を通して～

糸満市立高嶺小学校教諭 室根広菜

I テーマ設定の理由

12年ぶりに改訂された「生徒指導提要(2022)」において、課題予防・早期対応といった課題対応的な側面のみならず、児童生徒の発達を支える積極的な生徒指導の推進や充実を図ることが求められている。改訂された背景として、まえがきにおいて、「近年、子供たちを取り巻く環境が大きく変化する中、いじめの重大事態や児童生徒の自殺者数の増加傾向が続いており、極めて憂慮すべき状況にある」ことを挙げ、「こうした状況を踏まえ、生徒指導の基本的な考え方や取組の方向性等を再整理するとともに、今日的な課題に対応していくため」とも示されている。具体的には、「子供の多様性が進み、様々な困難や課題を抱える児童生徒が増える中、学校教育には、子供の発達や教育的ニーズを踏まえつつ、一人一人の可能性を最大限に伸ばしていく教育」が求められている。

また、生徒指導の目的として、「児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支えること」を達成するために「児童生徒一人一人が自己指導能力を身に付けることが重要」だと示されている。

これまでの私の実践をふり返ると、年度当初に決めた学級目標に沿った具体的行動の指標を児童と決め、毎日帰りの会までに自己評価し、教師が確認・声かけ等を行っていた。この実践を通して一人一人の行動は改善が見られ、それまで何となく過ごしていた学校生活にメリハリがついたり、一日の中で何度も自分の行動をふり返ったり確認したりする姿が見られるなどの成果があった。しかしながら、児童と決めた評価基準に沿って3段階で評価をした際、目標を達成できなかった児童へは、確認に留まりその後の指導や支援を行っていなかった。そのため、そのように評価した児童が置いていかれたり、できていないことに対する指摘の増加による学級不和などに繋がったりしたという課題もあった。その反省を踏まえ、どの児童も深い自己理解に基づき「何をしたいのか」、「何をすべきか」、主体的に問題や課題を発見し、自己の目標を選択・設定して、この目標の達成のため、自発的、自律的、かつ、他者の主体性を尊重しながら、自らの行動を決断し、実行する自己指導能力を獲得及び育成することを目指した実践を行いたいと考えた。具体的には、教師による児童の望ましい行動を認め、生活指導及び授業実践を通して、自己理解を助けることで、自己の目標を選択、設定し自らの行動を決断し実行する自己指導能力の獲得を支え、育成に繋げることができるようになりたい。また、多様な集団活動を通して、集団社会の形成者として主体的に参画する力、様々な場面で自己のよさや可能性を発揮し、自己実現を図る力を主体的に身に付けさせたいと考える。

そこで本研究では、「クラス会議」を通して学級内の良い点や課題点について話し合う中で課題を確認し、応用行動分析学をベースとした「ポジティブ行動支援」による教師の積極的・肯定的な生徒指導（生活指導及び授業）を通して、ポジティブな介入や支援による望ましい行動を増やす実践を行っていきたい。ひいては、児童自身の生活の質の向上や価値があると考えられる成果に直結する望ましい行動に対し、ポジティブな方法でフィードバックしていく仕組みや枠組み作りを行えば、児童の望ましい行動が自ずと増え、それらを通して自己指導能力の獲得及び育成をすることができるであろうと考え、本テーマを設定した。

II 研究の目標

望ましい行動を認め、児童の自己指導能力を獲得、育成する特別活動の生活指導及び授業実践において、応用行動分析学における「行動ABCフレーム」をベースとしたポジティブ行動支援の手法を用いた生徒指導による児童の自己指導能力を育成することができる。

III 目指す児童像

行動をふり返り、自分達で考えた望ましい行動について考え、「ステキな行動チャート」や「ステキな行動計画シート」の作成やそれに基づく取り組みの中で、望ましい行動へのポジティブな支援や評価を行う実践を通して、自己指導能力を獲得し継続的に発揮できる児童

IV 研究方法

- 1 学習指導要領、生徒指導提要、ポジティブ行動支援に関する書籍を踏まえ、先行研究を行う
- 2 特別活動の生活指導及び授業において、児童の自己指導能力を獲得、育成する実践を行う
- 3 事前・事後アンケート（学校適応感尺度アセス）やふり返りの分析を行い、ポジティブ行動支援の手法を活かした生徒指導の実践の工夫は目指す児童を育成するのに効果的であったか確認し、改善を図る

V 研究内容

1 「自己指導能力」について

(1) 「自己指導能力」

「生徒指導提要」では、自己指導能力を「児童生徒が、深い自己理解に基づき、『何をしたいのか』、『何をすべきか』、主体的に問題や課題を発見し、自己の目標を選択・設定して、この目標の達成のために、自発的、自律的、かつ、他者の主体性を尊重しながら、自らの行動を決断し、実行する力」であると示している。

本研究では、自己の行動をふり返り、自分で考えた望ましい行動について考え、「ステキな行動チャート」や「ステキな行動計画シート」の作成やそれに基づく取り組みを通して獲得する力を「自己指導能力」と捉える。

(2) 「自己指導能力の育成」

「生徒指導提要」によると、以下の4点を自己指導能力育成の視点として示している（図1）。

本研究では、この4つの視点を満たすと考える「クラス会議」を、特別活動の中で行われる話し合い活動と位置付けて授業に取り入れ、継続して行うことで、共同体感覚が生まれ児童自身の力でより良いクラスを作っていくことが可能になると考える。そうすることで、支持的風土のある学級の基盤づくりと自己指導能力の獲得及び育成に繋げたい。

| | |
|---|---|
| ①自己存在感の感受 「自分も一人の人間として大切にされている」という自己存在感を児童生徒が実感する事が大切。同時に、自己肯定感や自己有用感も育む。 |  |
| ②共感的な人間関係の育成 失敗を恐れない、間違いやできないことを笑わない、みんなで考える支持的で創造的な学級づくりが生徒指導の土台となる。 |  |
| ③自己決定の場の提供 自ら考え、選択し、決定するなどの体験が何より重要。児童生徒の自己決定の場を広げていくための授業改善も求められる。 |  |
| ④安全・安心な風土の醸成 互いの個性や多様性を認め合い、教職員の支援の下で児童生徒が自ら安全・安心な風土をつくり上げるようにすることが大切。 |  |

図1 自己指導能力を育成する4つの視点

2 「生徒指導」について

(1) 「生徒指導」

「生徒指導提要」では、生徒指導の定義を「児童生徒が、社会の中で自分らしく生きることが出来る存在へと、自主的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動である。なお、生徒指導上の課題に対応するために、必要に応じて指導や援助を行う。」と示している。また、「生徒指導は、児童生徒が自身を個性的存在として認め、自己に内在しているよさや可能性に自ら気づき、引き出し、伸ばすと同時に、社会生活で必要となる社会的資質・能力を身に付けることを支える働き（機能）です。したがって、生徒指導は、学校の教育目標を達成する上で重要な機能を果たすものであり、学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つものと言えます。」とも記されている。

本研究では、特別活動の生活指導及び授業を通して、自分のよさや可能性に自ら気づき、引き出し、伸ばすと同時に、自己指導能力を身に付けることを支えることができると思う。

(2) 「積極的な生徒指導」

「生徒指導提要」では、生徒指導を「2軸3類4層構造」と示している（図2）。

ここに示された、児童生徒の問題行動等の発生を未然に防止するため、深刻な課題を抱えている特定の児童生徒への指導・援助を行う「困難課題対応の生徒指導」でなく、全ての児童を対象に成長を促し発達を支える指導として挙げられた「発達支持的生徒指導」、「課題未然防止教育」をまとめて積極的な生徒指導とする。



図2 「2軸3類4層構造（重層的支援構造）」

本研究では、この積極的な生徒指導

に着目し、実践においてポジティブ行動支援の手法を取り入れることで、児童の望ましい行動を引き出し、結果的に自己指導能力の獲得及び育成に繋がると考える。

(3) 「発達支持的生徒指導」の機能を備える「クラス会議」

「生徒指導提要」では、発達支持的生徒指導を「特定の課題を意識することなく、全ての児童生徒を対象に、学校の教育目標の実現に向けて、教育課程内外の全ての教育活動において進められる生徒指導の基盤となるもの」と示している。また、「日々の教職員の児童生徒への挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話、及び、授業や行事等を通じた個と集団への働きかけが大切…例えば、自己理解力や自己効力感、コミュニケーション力、他者理解力、思いやり、共感性、人間関係形成力、協働性、目標達成力、課題解決力などを含む社会的資質・能力の育成や、自己の将来をデザインするキャリア教育など、日常的な教育活動を通して、全ての児童生徒の発達を支える働きかけを行う」とも述べられている。

「クラス会議」とは、アドラー心理学の考えを取り入れた学級経営の手法の一つで、児童らが生活上の問題を議題として出し、クラス全員で解決策を探す時間のことであり、いわゆる、学級会等の話し合いの時間を指す。

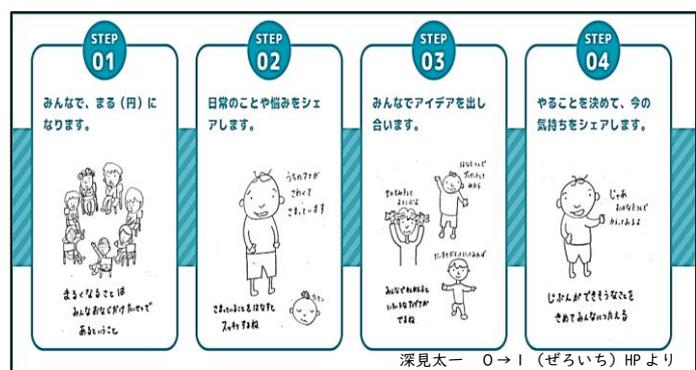


図3 クラス会議の進め方・流れ

「クラス会議」で目指すものは、自分たちの問題を自分達の手で解決していけるようになることであり、問題がまったく起きないクラスを目指すわけではなく、問題が起きたときに教師に頼らなくても自分達で解決していけるクラスを目指すものである（図3）。

本研究では、この発達支持的生徒指導の機能を備える「クラス会議」を取り入れることで、全ての児童を対象に、対話の心地よさを味わわせたり、自分達の意見を活発に交流させたりすることを通して関係性の向上に繋げるだけでなく、自分達の課題に気づき、改善する手立てを考える場の設定として活用し、自己指導能力の獲得及び育成に繋げる。

(4) 「特別活動と生徒指導」の関わり

「生徒指導提要」では「特別活動は、生徒指導の目的である『児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支える』ことに資する集団活動を通して、生徒指導の目的に直接迫る学習活動である」と示している。

本研究では、特別活動の学級活動(3)において自己指導能力獲得及び育成をねらいとして「めざせ、カッコいい3年生!!」を題材に位置付ける。

3 「ポジティブ行動支援」について

日本ポジティブ行動支援ネットワークによると、『ポジティブ行動支援』とは、当事者のポジティブな行動（本人のQOL向上や本人が価値あると考える成果に直結する行動）を、ポジティブに（罰的ではない肯定的、教育的、予防的な方法で）支援するための枠組みのこと」と示し、「ポジティブ行動支援における“ポジティブ”には『積極的』『前向き』『肯定的』をいった意味がある」とも示している。

図4で示したように、学級内において大半を占めるはずの望ましい行動を教師が当たり前と捉えてしまい、一部であるはずの望ましくない行動に着目し、しかもネガティブで制裁的な対応をしていることが多々あると思われる。ポジティブ行動支援では、ここで挙げた望ましい行動に着目し、そこを重点的かつポジティブに支援していく。

松山（2023）は、①子どもたちの行動の前のきっかけ・状況（Antecedent）、②子どもたちの行動（Behavior）、③その後起こる結果（Consequence）、これらを詳細に検討していき、適切な指導・支援を実現するために、このような応用行動分析学における「行動のABCフレーム」の仕組みに基づいて考え、行動を定義しその行動の適切な支援方法を考えることが有効だとしている（図5）。



図4 ポジティブ行動支援における学級内イメージ

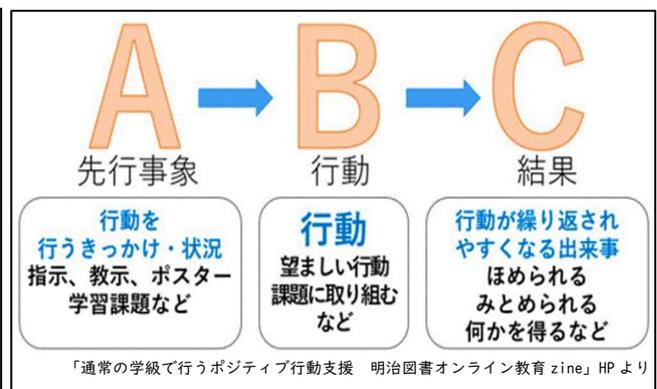


図5 行動のABCフレーム

本研究では、「行動のABCフレーム」を活用し、児童の望ましい行動を引き出すような行動のきっかけ（A）を積極的に作り、望ましい行動（B）ができれば、それに対して良い結果が伴う（C）ようにすることで、児童の望ましい行動が自発しやすく、続けやすい環境を作っていきたい。

具体的には、児童が自ら考えた課題について、きっかけや工夫について一緒に考え、目標を定め、その行動を言葉かけ、シールやカードなどを用いて認めたり称賛したりする。そうすることで望ましい行動が生じたり増加したりし、その結果、課題の解決や生活の改善につながり、ひいては、課題の解決方法を身に付け、今後に生かすことが出来るであろうと考える。

また、ポジティブ行動支援における「望ましい行動」とは、心理学用語の向社会行動と同意語として用いられており、損得にとらわれずに行われる自発的な良い行動のことを指す。本研究において、児童との共通言語として、「望ましい行動」を「ステキな行動」として取り扱い、価値付けしていく。

VI 研究の実際（授業実践）

1 題材名「めざせ、カッコいい3年生！！」

学級活動(3)一人一人のキャリア形成と自己実現

ア 現在や将来に希望をもって生きる意欲や態度の形成

2 題材指導計画（全6時間）

| | | | | |
|----|---|--------------|-------------------------------|---|
| 事前 | 1 | 5月16日 (火) | クラス会議「自分のことを伝え合おう」 | 自己存在感を感じてもらうために、互いのこと知る場を設定する。 |
| | 2 | 5月23日 (火) | クラス会議「クラスのいいところ・カッコいい3年生について」 | クラスの良い点と課題について考える時間を設定し、カッコいい3年生になるために、これから頑張ることについて話し合う。 |
| | 3 | 6月14日 (水) | ステキな行動って何？「ステキな行動チャート」を作ろう。 | 前時の話し合いで出た頑張りたいステキな行動について確認し、場面ごとに分類した「ステキな行動チャート」を作成する。 |
| 本時 | 4 | 6月20日 (火) | 「ステキな行動計画シート」を作ろう。 | 自分たちで行動目標を決め、「ステキな行動計画シート」を作成する。 |
| 事後 | 5 | 6月28日 (水) | 「ステキな行動計画シート」をふり返ろう。 | 今週の行動や、友だちの行動が課題の改善に繋がっているか項目ごとにふり返る。 |
| | 6 | 7月5日 (水) | 「ステキカード」を送り合い、次の目標を決めよう。 | 「給食準備時間」の取り組みをふり返り、「ステキカード」を送り合い、互いの望ましい行動を価値付けし合う。 |

3 本時のねらい

学校生活をより楽しく豊かにするため、取り組む行動目標を決め行動計画シート（きっかけ・行動・ゴール）を作成することを通して、自分の課題を自分で解決する方法を知ることができるようにする。

4 生徒指導との関連

生徒指導の目的である「児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支える」ことに資する集団活動として、話し合い活動において、友達の見解なども参考にしながら自己のよさや実現できそうな目標を具体的に考えたりすることを通して自己指導能力の獲得及び育成に繋げることができるようにする。

5 ポジティブ行動支援との関連

教師は、児童が自ら決めた行動目標に従って行った望ましい行動に対してポジティブなフィードバック（評価）や支援を通して、自己実現の喜びを味わわせる手立てや工夫を行う。

6 検証の視点

- (1) 授業実践の中に、ポジティブ行動支援の視点が明記されているか。
- (2) 学級や学校における生活上の諸問題の解決策が自己決定されているか。
- (3) 自己実現の喜びを味わわせる工夫がされているか。

Ⅶ 研究のまとめ（結果と考察）

自己指導能力を獲得及び育成するための工夫として、ポジティブ行動支援の視点を取り入れた特別活動の生活指導及び授業実践について、検証前後のアンケート、児童の言動の変容、ワークシートなどをと、検証の3つの視点に沿って分析を行った。実践を通してA児（アセスの結果より要支援度の高い児童）を取り上げて、一部変容の様子なども取り上げて報告する。

1 ポジティブ行動支援を取り入れた授業づくり（全6時間）

(1) クラス会議「自分のことを伝え合おう」

自己存在感を感じてもらうために、互いのことを知る場を設定した。年度当初の自己紹介や普段の関わり合いだけでは分からない情報を共有することができ、互いが発言した内容に共感したり意外性に驚嘆したりと児童間の関係性を深めることができた。この活動を通して、個人の人となりを知る事で仲間意識が生まれ、協力して何かを成し遂げようとする意欲に繋がったと考える。また、円になり、相手の表情がよく見えること、等距離になることでの平等を感じることで自己開示がしやすくなるメリットもある（写真1）。



写真1 クラス会議の様子

(2) クラス会議「クラスのいいところ・かっこいい3年生について」

2回目のクラス会議では、クラスの良い点と課題点について考える時間を設定し、学級がスタートして1か月が経過する中で自ら感じたクラスのいいところ（できていること）について話し合った。その中で、「仲がいい」「みんなが元気で優しい」「掃除が早く終わる」などの意見が挙がった。次にかっこいい3年生になるために、これから頑張ることとして、「低学年にも優しくする」「ふわふわ言葉をたくさん使う」「給食を静かに食べて完食する」「トイレのスリッパを並べる」などの意見が挙がった。

意見を出し合った感想として、「前回よりみんなが意見を出していた」「クラスのいいところがたくさんあった」「かっこいい3年生になるためにがんばりたい」なども挙がった。

(3) 「ステキな行動って何?『ステキな行動チャート』を作ろう」

前時のクラス会議で出てきた「かっこいい3年生になるために頑張ること」の意見を提示し、グループで話し合い、追加があれば付け足す時間を設けた後、学習面・生活面・友達とのこと（時系列別）について分類する「ステキな行動チャート」を作成した（資料1）。これは、いつ・どこで・どのような行動をすることが求められているのかが一目ですぐに分かる良さがあり、常時確認することができるように学級に掲示し、クリアしたものには印を付けていくことを児童達と共通確認した。

| めざせ、かっこいい3年生!! 3年2組の「ステキな行動」チャート | | | |
|-------------------------------------|--|---|--|
| | 学習面 | 生活面 | 友達 |
| 朝の時間 | ・机を片づけてから出す。 | ・まじりをやる。 ・やることをやる。 (何もしない、机を片づけて) ・わてにさわるない。 | ・やさしい。 ・ふわふわ言葉をつかう。 ・思いやり。つかう。 |
| 授業中 | ・小まめに。 ・しめしめする。 ・しつこいものだけ出す。 ・みんなを尊重してやる。 ・みんなを尊重してやる。 | ・まじりをやる。 ・2分休み。 | ・みんなを尊重してやる。 ・やさしい。 ・ふわふわ言葉をつかう。 ・思いやり。 ・みんなを尊重してやる。 |
| 休み時間 | ・次の05分間の用意(準備) | ・正しいまじりをやる。 ・まじりをやる。 ・のびん、ろく下がある。 | ・やさしい。 ・ふわふわ言葉をつかう。 ・思いやり。 ・みんなを尊重してやる。 |
| 給食時間 | | ・早く食べる。 ・まじりをやる。 ・エプロンにすぐまじりを。 ・しずかに食べる。 | ・やさしい。 ・ふわふわ言葉をつかう。 ・思いやり。 |
| そうじ時間 | | ・まじりをやる。 ・しずかにやる。 ・みんなを尊重してやる。 | ・みんなを尊重してやる。 ・やさしい。 ・ふわふわ言葉をつかう。 ・思いやり。 |
| 放課後 | | ・まじりをやる。 | ・ふわふわ言葉をつかう。 ・思いやり。 |

資料1 ステキな行動チャート

また、「ステキな行動チャート」を作成する際に気を付けることとして、「～はしない」などの否定語はできるだけ使わずに、行動としてどうするかを考えさせることで、実際に行動する際の指標にしたり、互いの声かけをポジティブな言葉に変えるように意識をさせた。

(4) 『ステキな行動計画シート』を作ろう

前時で作成した「ステキな行動チャート」をもとに、目指したいステキな行動を入力したA I テキストマイニング（資料2）を活用し、一番多く出た「給食の時間」に焦点を当て、2週間の取り組み期間に頑張る行動目標を「給食の準備時間を短くするために、給食当番が早く並ぶ」と定めて「ステキな行動計画シート」（資料3）を作成した。「ステキな行動計画シート」の作成にあたり、以下の4つのステップ（行動のABCフレーム参照）に分けて順番に考える流れを作り、目的意識を持って、ゴールへ向かう意欲付けができるようにした。

ステップ①（B:行動）

ステキな行動が増えたらクラスがどうなるかを考えることで、ゴールのイメージをさせ、行動への意欲付けを行った。

ステップ②（A:きっかけ）

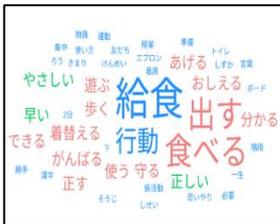
そのためにどのような工夫や作戦が考えられるかを考えることで、具体的にどのような行動が目標の達成に必要なのか考えることができた。その際、グループでの話し合いを取り入れることで自分達が出した考えを実際に行動に移した際に互いに気付いてポジティブなフィードバックを行う土台作りを意識した。

ステップ③（C:結果）

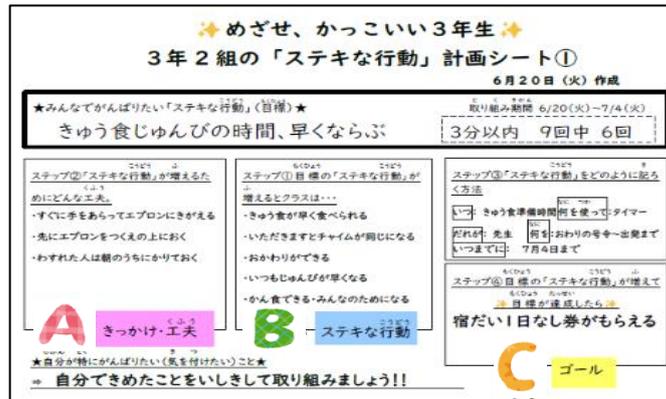
ステキな行動を記録する具体的な方法を児童自ら考えることで、全員で共通認識し、行動をさらに意識させるようにした。

ステップ④（C:ご褒美）

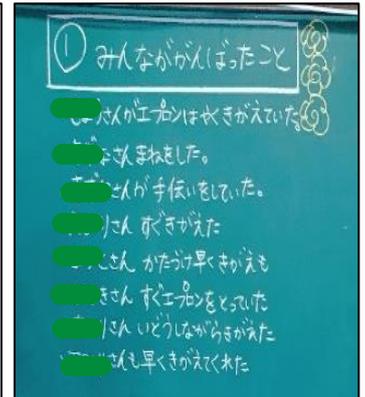
行動目標が達成した際のご褒美も自分達で考えることで、意欲付け（外発的動機付け）に繋がった。



資料2
AIテキスト
マイニング



資料3 ステキな行動計画シート



資料4 ふり返りの板書

(5) 『ステキな行動計画シート』をふり返ろう

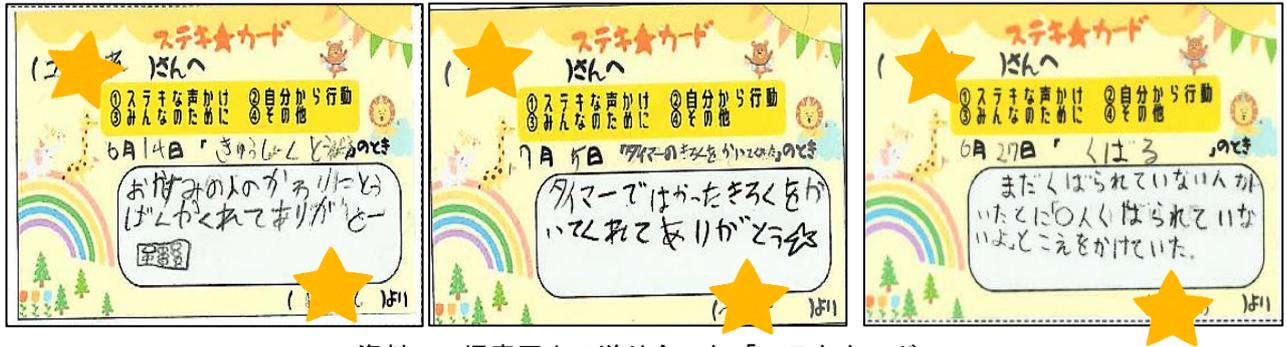
目標を決めて1週間後に自分達の行動をふり返る時間を設定した。クラス会議形式にし、初めにこの1週間でみんなが頑張ったことを具体的に「〇〇さんが～～していた」という形で出し合った（資料4）。発表される毎に、名前が挙げられた児童へ称賛の言葉がけを行い、ステキな行動が継続するようにしたり、気付いた児童へもステキな行動を見付けたことへの価値付けを行った。次に、これからの1週間でもっとがんばれそうなことや新しいアイデア、作戦について考えを出し合った。共通して出てきた意見として、これまでよりも行動をさらに早くすることが挙げられた。

そして、そのために、エプロンの着方や準備をするタイミングを考えたり、当番ではない児童の行動の工夫についてもアイデアとして出てきた。

(6) 『ステキカード』を送り合い、次の目標を決めよう

2週間の取り組み期間中9回の給食時間があり、4校時終わりの号令から給食当番が全員並んで出発するまでの時間が3分以内を6回クリアすることを目標に掲げ取り組み、最初の2回を除く計

7回で目標を達成することでできた。さらに、7回中2回は1分を切るまでになった。目標が達成できた後の授業では全体で賞賛し、この取り組みをしてよかったことを共有した後に、グループ内でステキカードを送り合う時間を設定した（資料5）。グループの友達の給食時間に関するステキな行動をカードに書いて送ることを通して、自己有用感を感じたり自己肯定感を高めたりすることができると思った。教師からの評価、賞賛のみならず、クラスメイトとのカードのやりとりを通して児童の喜ぶ様子が見られた。



資料5 児童同士で送り合った「ステキカード」

後半には、次の行動目標を考える際に資料2で提示したA I テキストマイニングから、達成した給食の項目を除いたものを改めて提示した（資料6）。この中から話し合っ、「廊下や階段、トイレを正しく使う」という目標を設定した。その際、廊下や階段、トイレを正しく使うことができた人数の区分を信号機に見立て、みんなで青信号を目指そうということになった（資料7）。

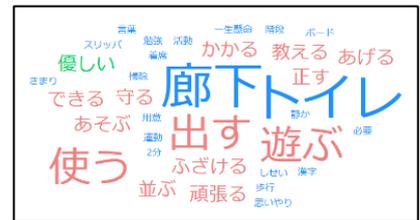
また、前回の行動目標への記録は続けたいという児童の意見を尊重し、児童の中からタイマー係と記録係を決め、今後も継続して実施することになった。

【考察】

教師側から自分たちの課題を示されるトップダウン型の課題改善の方法では、児童も受け身になってしまったり、互いに来てないことへの罰則的な考えになりがちである。

しかし、ポジティブ行動支援の視点を取り入れた「ステキな行動チャート」や「ステキな行動計画シート」を活用する事で、まず初めにいいところ探しの延長としてもっと良くなるためにどのような行動が求められるのかを考える中で、自分達の中かから課題を見出すことが自己指導能力獲得の第一歩であると考え。「ステキな行動チャート」は、いつ・どこで・何をすればいいの一目で分かるため、決めたことを忘れた時や確認したりする時に見返すことができるのも利点である。また、「ステキな行動チャート」は、ステップに分けて考える手立てとして、行動目標（B）を決めた後に、自分達できっかけ（A）や結果（C）についても考えることで、行動を生起しやすくしたり継続しやすくなるだろうと考えていたが、実際に自分達で決めたことが意欲に繋がり、結果（C）の目標達成した際にご褒美があることでさらに意欲付けになったと考える。検証授業前

（写真2）は5分程度かかっていた出発までの時間が3分以内に集まるようになり、最終的には1分台になっている（写真4）。また、検証授業前は教師の声かけや指導が多く見られたが、手立てを開始してからは、児童同士で声をかけ合う姿（写真3）や当番の児童が欠席した日に、自ら代わりに動く姿が見られるようになった。



資料6 A I テキストマイニング



資料7 行動目標の評価規準



写真2 検証前の給食準備時間



写真3 声かけ合う姿



写真4 すぐに集まる様子

「めざせ、カッコいい3年生!!」の検証授業実施後の児童にとってポジティブ行動支援が本当にポジティブ（肯定的）な経験であったか、生活において意義があったかどうかという概念である「社会的妥当性」についてアンケート（遠藤ら、2008）を行った。問い3「このクラスは前よりステキな行動が増えましたか？」にあてはまる・ややあてはまると肯定的に答えた児童が84%いた。

また、問い11「ステキな行動をもっとやってみようと思いますか？」にあてはまる・ややあてはまると肯定的に答えた児童が79%いた（資料8）。このことから、自分達で決めたことに対して、責任を持って取り組むことへの楽しさやメリット、達成感を感じることができたことが要因だと考えられる。

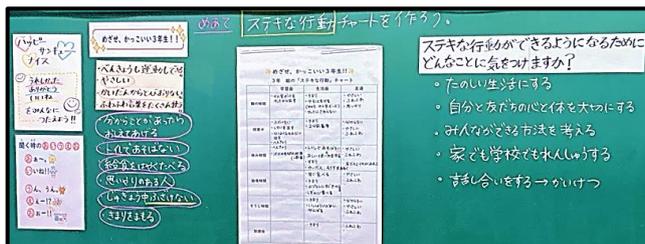
しかし、あてはまらない・ややあてはまらないと否定的に答えた児童もいたのは、今回の目標行動が給食当番に限定されていたため、当番の週ではない時に特に役割がなかったり、元々できていたことで課題意識に繋がっていなかった児童がいたのではないかと考える。今後はみんなが活躍できるように行動目標を工夫する必要がある。

| 質問項目 | あてはまらない | あまりあてはまらない | どちらでもない | ややあてはまる | あてはまる |
|--------------------------------------|---------|------------|---------|---------|-------|
| 1 クラスでどういう行動をすればいいか、分かりやすかったですか？ | 4% | 17% | 13% | 21% | 54% |
| 2 あなたは、前よりもステキな行動をするようになりましたか？ | 4% | 4% | 17% | 33% | 42% |
| 3 このクラスは、前よりステキな行動がふえましたか？ | 8% | 4% | 4% | 13% | 71% |
| 4 友だちどうして、ステキな声かけがふえましたか？ | 13% | 4% | 8% | 17% | 58% |
| 5 ステキな行動をして、友だちにほめられましたか？ | 25% | 13% | 8% | 29% | 25% |
| 6 友だちから、わる口やいやなことを言われていやな気持ちになりましたか？ | 58% | 4% | 17% | 8% | 13% |
| 7 ステキな行動をすることが好きになりましたか？ | 8% | 4% | 17% | 17% | 54% |
| 8 友だちからのプレッシャーをかんじていやな気持ちになりましたか？ | 33% | 8% | 13% | 25% | 21% |
| 9 ステキな行動をして、先生にほめられましたか？ | 8% | 0% | 4% | 29% | 58% |
| 10 友だちのステキな行動を見つけることは大切だと思いますか？ | 4% | 0% | 4% | 17% | 75% |
| 11 ステキな行動をもっとやってみようと思いますか？ | 4% | 4% | 13% | 8% | 71% |

資料8 検証授業実施後の「社会的妥当性」についてアンケート結果

2 自己決定の場の設定

「ステキな行動チャート（資料9）」や「ステキな行動計画シート（資料10）」を作成する際、クラス全体でのクラス会議やグループでの話し合い（写真5）の際にも自分達で考える時間を設けて、参加意識を持たせ自分事として捉えられるようにした。話し合いや全体での共有の後にも、自分が考えるステキな行動ができるようになるための工夫点や自分が特に頑張りたいことを考えた（写真6）。このように自己決定の場を設けることで、自分達で決められる喜びを感じたり、自分達で決めたことに責任感を持つと同時に、自分達で決めたことをやり遂げる達成感も強く感じると考える。



資料9 「ステキな行動チャート」作成時の板書



写真5 グループで考える様子

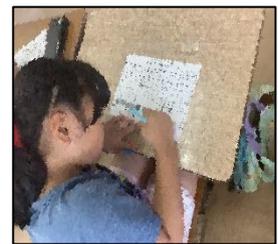
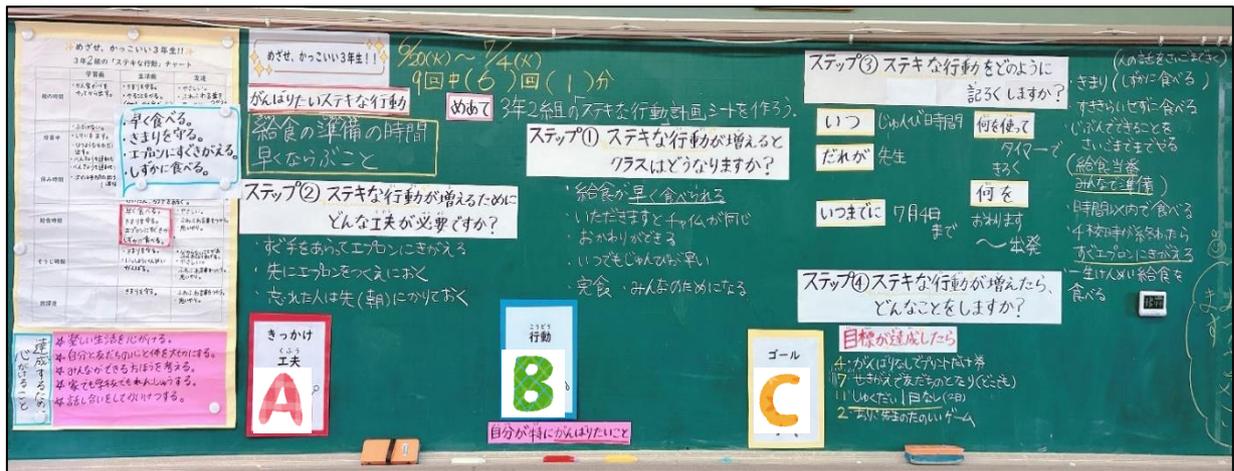


写真6 個人で考える様子



資料 10 「ステキな行動計画シート」作成時の板書

【考察】

「生徒指導提要」では、自己指導能力の獲得を支える実践上の視点として、自ら考え選択し、決定する「自己決定の場の提供」を挙げている。自分達で決める前に、選択肢自体も自分達で出し合うこと、その中から選択し、決定する経験を積み重ねることで、自己指導能力を身に付けられると考えた。また、学校や学年全体で取り組む強化月間やキャンペーンのような既存の取り組みに比べ、今回は自分達で作上げたオリジナルの取り組みであるため、一人一人の参加意欲が上がり、自分なら何ができるかという役割意識の向上も見られた。例えば、号令をかける際に教師に対しストップウォッチを持っているか確認したり、給食当番のメンバー表を見ながら名前を読み上げたり、当番が欠席の場合にボランティアで行うなど、話し合いでは出てこなかった行動も、自発的に行われていた（写真 7）。

その際、その行動に対しポジティブなフィードバックを行った結果、行動が継続されたり、他の児童が真似をしたりする様子も見られた。



写真 7 自発的に記録する児童の様子

3 自己実現を味わわせる工夫

「生徒指導提要」では、社会の一員としての自覚と責任、他者との協調性、集団の目標達成に貢献する態度の育成を目指す集団指導において、一人一人の児童が自己実現の喜びを味わうことができるように工夫することが求められている。今回工夫した点として、毎日の計測結果を継続して記録できるように記録表を用意したり、給食準備時間が短くなったことをグラフ化して示したりすることで、自分達の取り組みへの意欲につなげるようにした（資料 11）。

また、児童達と設定した目標を達成した際には、教師が達成賞を作成し称賛したり、目で見える成果として掲示したりすることで、自己実現の喜びを味わわせたり、次への意欲に繋がれたりすることができたと考える（写真 8）。

給食準備時間を短くしよう!! (記録)

3年 2組 目標⇒ 3分以内が9回中6回 「ステキな行動計画表」をいさぎよきしてがんばろう!!

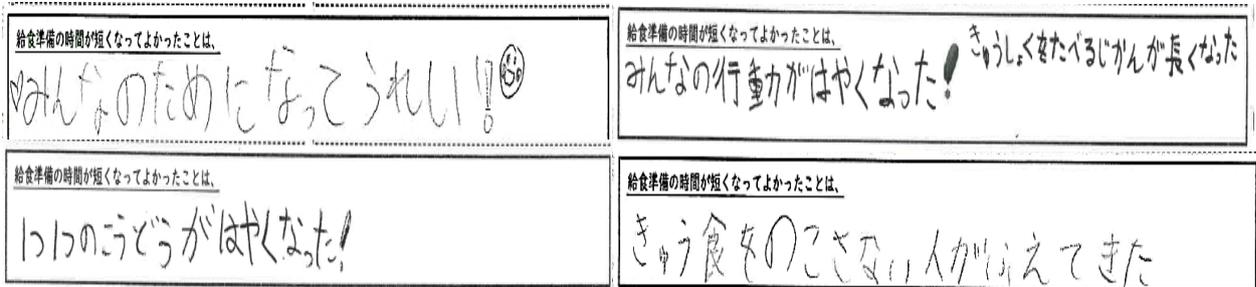
| 日 | 終わりの時刻 | 経過中一出席まで | いまだきます |
|------------|--------|----------|--------|
| 1 6月20日(火) | 12:04 | 3分 06秒 | 12:21 |
| 2 6月21日(水) | 12:08 | 3分 24秒 | 12:24 |
| 3 6月22日(木) | 12:06 | 2分 19秒 | 12:22 |
| 4 6月26日(月) | 12:05 | 1分 35秒 | 12:20 |
| 5 6月27日(火) | 12:05 | 1分 32秒 | 12:18 |
| 6 6月28日(水) | 12:06 | 1分 03秒 | 12:21 |
| 7 6月29日(木) | 12:06 | 0分 50秒 | 12:18 |
| 8 6月30日(金) | 12:05 | 1分 05秒 | 12:18 |
| 9 7月3日(月) | 12:08 | 0分 59秒 | 12:21 |

資料 11 記録の結果



写真 8 達成賞をもらった時の様子

さらに、第6時のふり返りの際の「給食準備の時間が短くなってよかったこと」として「みんなのためになってうれしい」と自己実現の喜びを味わっている様子や「1つ1つの行動が早くなった」「みんなの行動が早くなった」と自他の行動の変容を自覚できている児童も見られたり、給食準備の時間が短くなった結果として、「給食を食べる時間が長くなった」ことで「給食を残さない人が増えてきた」と実感することもできたようである（資料12）。



資料12 ふり返りのコメント

【考察】

「めざせ、カッコいい3年生!!」の中でのクラス会議や行動目標達成に向けた取り組みを通して、学級間でのポジティブな声かけやフィードバックが増えたことや、対等な人間関係の構築による支持的風土の醸成による関係性の安定が見られた。事前事後に行った学校適応感尺度アセス（単位は偏差値）の結果をしてみると、拒否的・否定的な友人関係がないと感じる程度を表す値である「非侵害的關係」の項目において、学級間のネガティブな関わりが減りポジティブな声かけや関わりが増加したことにより、9ポイントの向上が見られた（資料13）。

しかしながら、今回実践する前に検証後は上がるであろうと予測した「友人サポート」と「向社会的スキル」に関しては減少が見られた。検証期間に行った6時間の授業を通して、適切かつ効果的に対人関係を調節するスキルの向上や友人関係を上手く築くことにまで効果が現れなかったのではないかと考える。

| 適応次元 | 第1回目 | 第2回目 |
|---------|------|------|
| 生活満足感 | 57 | 56 |
| 教師サポート | 60 | 60 |
| 友人サポート | 59 | 55 |
| 向社会的スキル | 54 | 51 |
| 非侵害的關係 | 59 | 68 |
| 学習的適応 | 45 | 46 |

資料13 学級のアセスの結果
（事前事後比較）

4 A児の変容の様子

検証前に実施した学校適応感尺度アセスの結果から要支援度の最も高い児童として挙げたのがA児である。検証中や検証後に改善傾向が見られたため、変容の様子を一部紹介する。

- ・新しいことに対し抵抗があるA児は、初めてのクラス会議の輪に入れずに外から様子を伺っていた。
- ・2回目のクラス会議では見通しがついたことで安心感を持ったためか、輪の中に椅子を入れたり、椅子に座らずも手を挙げて発言したり、友達の意見に耳を傾けたりする様子が見られた。
- ・「ステキな行動チャート」や「ステキな行動計画シート」を作成する際、A児はグループでの話合いに積極的に参加し、ステキな行動ができるようになるために気を付けたいことについてみんなと一緒に考え、意見を出し合うことができた（写真9）。
- ・給食準備の時間の取り組みがスタートしてからの、A児は、友達の意見やアイデアを参考にエプロンを歩きながら着替えたり、声かけをする場面が多く見られた。

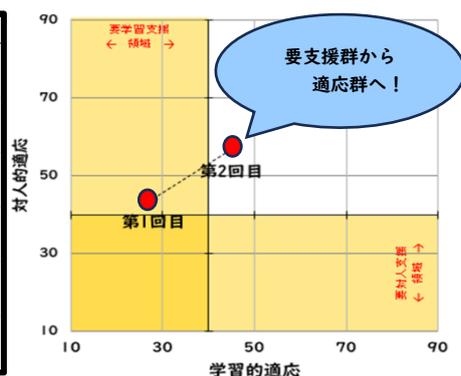
取り組み前は、みんなで何かをする際に、参加できなかつたり一人で違うことをしていたりする様子が多く見られたA児だったがこの取り組みに関心を示し、率先して課題の改善に関する行動をとることができた。賞賛されることが増えたこともあり、望ましい行動が継続したり増加したりすることができた。また、学校適応感尺度アセスの結果（資料14）もほとんどの項目で大幅な改善傾向が

見られた。



写真9 話し合いに参加する様子

| 適応次元 | 第1回目 | 第2回目 |
|---------|------|------|
| 生活満足感 | 38 | 38 |
| 教師サポート | 44 | 52 |
| 友人サポート | 36 | 48 |
| 向社会的スキル | 40 | 44 |
| 非侵害的関係 | 56 | 83 |
| 学習的適応 | 28 | 45 |



資料14 A児のアセスの結果（検証前後比較）

Ⅷ 研究の成果と今後の課題

1 研究の成果

- (1) 「クラス会議」を通して学級内の良い点や課題点について話し合う中で課題を確認し、その課題に対し自分で決めた方法で改善に向けた取り組みを行うことができた。
- (2) 「ポジティブ行動支援」による教師の積極的・肯定的な生徒指導（生活指導及び授業）を通して、児童が意欲的に課題改善に向けて取り組むことができ、自己決定の機会を意識して設ける中で児童が工夫して行動する姿が多く見られた。
- (3) ポジティブな方法でフィードバックしていく仕組みや枠組み作りを通して、クラスの支持的風土の醸成に繋がった。学校適応感尺度アセスの結果において、拒否的・否定的な友人関係がないと感じる程度を表す値である「非侵害関係」の項目で9ポイントの向上が見られた。

2 今後の課題

- (1) 様々な場面で自己のよさや可能性を發揮し、自己実現を図る力を主体的に身に付けさせる工夫として、今回の行動目標が給食当番に限定したものであったので、自分自身の課題としての取り組みの弱さを感じた。今後はみんなが活躍できるように行動目標を設定する必要がある。例えば、ベル着や授業準備、図書館利用に関することなどが考えられる。
- (2) 実践する前に、検証後は上がるであろうと予測した学校適応感尺度アセスにおける「友人サポート」と「向社会的スキル」の項目に関しては減少が見られた。検証期間に行った6時間の授業を通して、適切かつ効果的に対人関係を調節するスキルの向上や友人関係を上手く築くことにまで効果が表れなかったと考える。今後、改善ができるような工夫を行った上で継続した取り組みを行う必要がある。

〈主な参考文献〉

- 松山康成 『学校・学級が変わる！はじめてのポジティブ行動支援』 明治図書出版 2023年
栗原慎二・井上弥 『アセスの使い方・活かし方（ダウンロード版）』 ほんの森出版 2023年
文部科学省 『生徒指導提要』 東洋館出版社 2022年
深見太一 『対話でみんながまとまる！たいち先生のクラス会議』 学陽書房 2020年
文部科学省 『小学校学習指導要領解説 特別活動編』 東洋館出版社 2018年
徳島県立総合福祉センター 『特別支援まなびの広場～ポジティブ行動支援～』
(<https://manabinohiroba.tokushima-ec.ed.jp/>) (2023/04/20 アクセス)