

実践論文がつなぐ研究と実践

企画：「発達心理学研究」編集委員会

2023/3/5

アナウンス

- ◆ 本日の資料を以下よりダウンロードできます
 - <https://x.gd/dvNw5>



審査・編集方針の改正（2022年8月施行）

- ◆ 基本方針：「インパクト中心主義」の発展的継承
 - 多様な論文のよさを積極的に評価するという「インパクト中心主義」の理念を実現するための運用の仕組みを整備する
1. 「インパクト」の多様な評価基準の明確化
 2. 限定的な修正再審査の復活
 3. 分量制限の緩和
 4. 論文種別（**実践論文**・報告論文）の新設

実践論文

- ◆ 保育・教育、心理臨床、療育・発達支援、高齢者福祉など、多様な領域における実践に関する研究の報告
 - **実践と研究をつなぐ実践的研究**の報告の場
- ◆ 学術的な価値よりも実践的な価値を重視して審査

実践論文に関する臨時特集

- ◆ 「実践論文がつなぐ研究と実践」（第34巻第3号）
 - 論文種別の新設にあたり、具体的な「実践論文」のイメージの共有を図る
 - 実践に携わる**発達研究者**だけでなく、保育所・幼稚園、学校、病院、相談機関、福祉施設などの現場で働く**実践者**にも、幅広く論文を投稿していただける素地を作る
 - 2023年9月刊行予定

本シンポジウムの企画趣旨

- ◆ 特集の刊行に先立ち、「実践論文」の導入の経緯や審査基準、必要となる倫理的配慮などについて議論
- ◆ 実践論文のモデルケースとして、本特集で依頼論文の執筆をお願いしている先生方に、3つの実践についてご紹介いただく

本日の内容

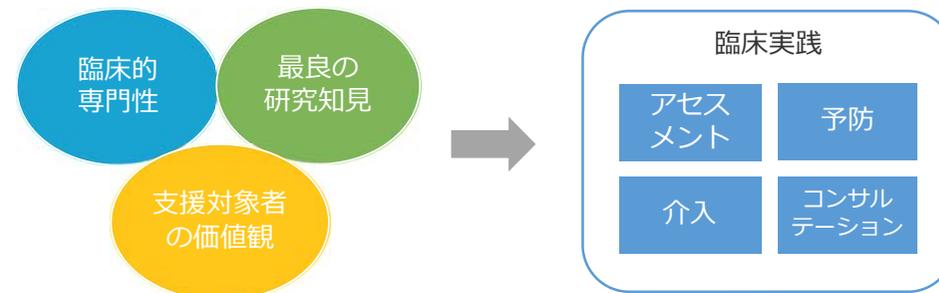
- ◆ 話題提供
 - 実践論文とは：伊藤大幸（お茶の水女子大学）
 - 実践論文と倫理：片桐正敏（北海道教育大学）
 - 多様性に関するイベント企画や運営体験を通じた学生のD&I意識の変化：望月直人（大阪大学）
 - 保育士・保健師によるペアレント・プログラムの効果検証：野々宮京子（高知県療育福祉センター）
 - 中学校における生徒指導記録のデータに基づく学年規模ポジティブ行動支援が生徒に及ぼす効果：前川圭一郎（足立区こども支援センター）・荻野昌秀（埼玉東萌短期大学）
- ◆ 質疑応答

実践論文とは

お茶の水女子大学 伊藤大幸

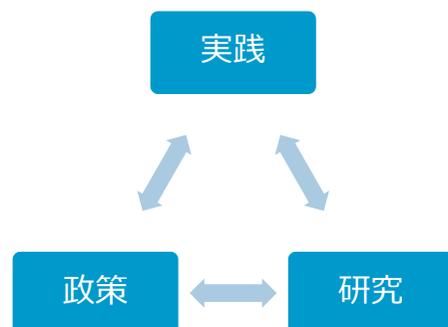
背景

◆ 「エビデンスに基づく実践」の広がり



背景

◆ 「エビデンスに基づく実践」がもたらす循環



背景

◆ 国内の現状

- 公認心理師資格の誕生
 - 実践と研究の分断
 - 体系的エビデンスの不足
- 心理職の雇用と待遇の問題

実践論文とは

実践論文は、発達に関係のある課題・テーマに関する実践を伴う研究論文であり、保育・教育、心理臨床、療育・発達支援、育児支援、高齢者福祉、コンサルテーション等、多様な内容を含むものとする。**実践に関する量的または質的データに基づく考察を必須とし、実践的な意義を重視するものである。**（新編集規則第13条）

| | インパクト | | | 形式的要件 |
|-------------|---------|-------|-------|-------|
| | オリジナリティ | クオリティ | 社会的意義 | |
| 原著論文 | | | | |
| 基礎研究など | ○ | ○ | | ○ |
| 応用研究など | | ○ | ○ | ○ |
| 報告論文 | | | | |
| 萌芽的研究など | ○ | | | ○ |
| 追証的研究など | | ○ | | ○ |
| 実践論文 | | | ○ | ○ |

○：重視される観点

※○の有無は相対的な重視の程度を示したものであり、○のない要素が評価の対象とならないことを意味しない。

実践論文と原著の違い

◆ 実践を含む論文を原著として投稿することもできる

- 重視される評価の観点が異なる

◆ 原著

- 学術的独自性（網羅的なレビューに基づく説明）
- 科学研究としての再現性・妥当性
- 現象理解に資する示唆

◆ 実践論文

- 研究課題の実践的重要性
- 実践としての再現性・有用性
- 実践に資する示唆

多様な実践研究のあり方

| 型・名称 | 研究者と実践の場との関連 | 研究対象として実践の位置づけ | 実例 |
|-----------------------------------|------------------------------|----------------|--------------------------------------|
| 1 観察調査 ワーク（非関与観察） | 一時的ストレンジャー 透明人間 | 実践についての研究 | |
| 2 参与観察 ワーク | 継続的ストレンジャー 異文化者 | 実践についての研究 | |
| 3 アクションリサーチ （コンサルテーション） | 実践づくりの間接的支援者 コンサルタント | 実践を通しての研究 | 校（園）内研究、ケース カンファレンス、巡回指導、 発達相談 |
| 4 アクションリサーチ （カウンセリング、介入 訓練） | 特定の問題場面での実践者 カウンセラー、訓練指導者 | 実践を通しての研究 | 認知カウンセリング、療育 指導 |
| 5 アクションリサーチ （実践者による研究） | 日常的・継続的な全面的実 践者 | 実践を通しての研究 | 教師や親自身による実践 と研究 |

秋田・市川（2001）教育・発達における実践研究

多様な実践研究のあり方

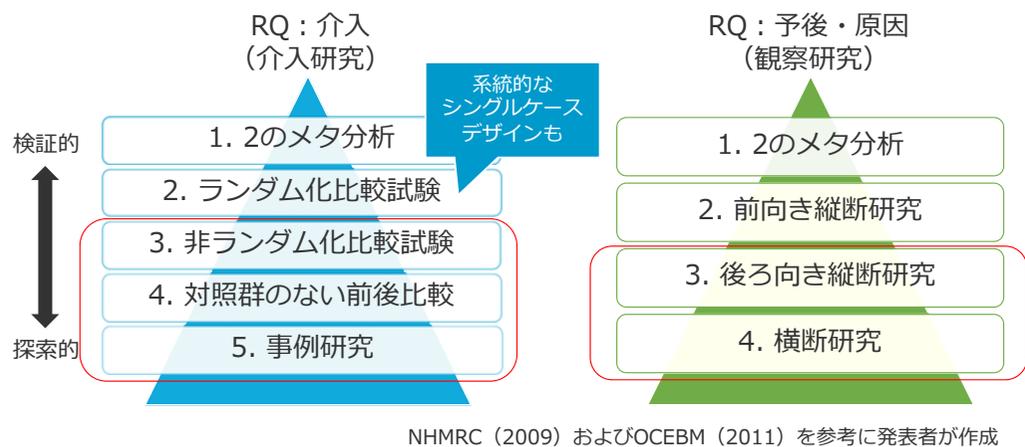
◆ 介入研究（集団デザイン）

◆ シングルケースデザイン

◆ 事例研究

◆ 観察研究

研究デザインとエビデンス・レベル



まとめ

◆ 実践論文とは

- 人の発達に関わる多様な実践の現場で見出された萌芽的な知見の報告
- 学術的な独自性や厳密さよりも実践的な重要性を重視
- 基礎的・探索的な知見の蓄積によりエビデンス体系の構築に寄与

実践、研究、政策の循環的プロセスを媒介

「実践論文」と倫理

実践論文特集編集チーム
北海道教育大学旭川校 片桐 正敏

1

研究倫理について

研究倫理には2タイプある

研究参加者保護

個人情報の保護や管理, 参加者の自由意志, 倫理や人権の扱い, 対照群への著しい不利益など・・・

研究の公正さ

オーサーシップやデータの改ざん, (自己) 剽窃, P-hack, シンプソンのパラドックス, COIなど

→今回はデータの改ざんや分析, 剽窃などの倫理違反は扱わない

2

研究参加者保護と研究倫理

- 研究参加者の保護のために「研究倫理審査委員会」がある
- **原則, 所属先の研究倫理審査委員会の審査を通すことが必要!**
- 特に臨床(群の)研究, 要配慮個人情報を扱う研究は注意
※必要な手続きを踏んでいない場合は訴えられる場合も
- 実践の場合, 倫理審査を通さずにデータを取得していることも【通さなくても認められる(可能性のある)場合】
 - 所属機関に倫理審査委員会がない場合
 - すでに実践として行われていて, 後に研究としてまとめる場合
 - 要配慮個人情報を扱わない研究(後述)

3

実践論文とは?

- 実践から得られた知見や介入などの効果を報告し, まとめた論文
- 実践に資する研究
 - 手続きが明確に記載されている
 - 論文を読んだ他者が実践を再現できる
 - 実践を行った他者が論文に記載されている結果と比較が可能
- 価値のある実践とは, 多くの人に実践され, 効果が認められる実践。そのためには明快な手続きと結果の評価が重要!
- 発達心理学領域における実践領域とは?
 - 保育や教育, 心理臨床, 療育・発達支援, 高齢者福祉, コンサルテーションなどを想定

4

実践研究における研究倫理審査のポイント

- 原則研究倫理審査は通す
- 通せない場合(通していない場合)
● **次の手続きは必ず踏まえ, 論文内に必ず記載する**
- インフォームドコンセントの実施
 - 出版公表の可能性
 - 拒否による不利益がない
 - 自由意志
 - データの処理の仕方, および保存方法
 - 同意書の提出

5

実践研究における研究倫理審査のポイント

- インフォームドコンセントが実施できない(許可が得られない)場合
- **以下の場合認められることがある**
- オプトアウトの実施
本人が特定されないような実践(例えば学級への介入により, 学級に所属している子ども達への問題行動が減少した, など集団への介入実践などの形)が該当
- 要配慮個人情報が含まれていないデータの公表

6

オプトアウトとは？

オプトアウト(方式)とは、研究対象者自身に関わるデータ(個人情報)を第三者提供するにあたって、その個人情報を持つ本人が反対をしない限り、個人情報の第三者提供に同意したものとみなし、第三者提供を認めること(個人情報保護法23条の第2項)

7

オプトアウトの際に気をつけるべきこと

「本人が容易に知り得る状態に置いている」ことが必要

- 当初から実施施設がパンフレットなどでオプトアウトの手続きを取ることを明確に宣言しておく
- 研究を銘打っている組織・機関などでは研究内容を不特定多数の人が見られるようにする工夫
 - 常に人目がつくような掲示物や案内文などの通信物
 - ホームページなど

特定の関係者が論文を読むことで本人が明確に特定される事例など「**要配慮個人情報(同法第2条3項)**」にあたるものと思われるケースは、オプトアウトの手続きを行っても**そのデータやケースを掲載することはできません**

8

要配慮個人情報とは？

- 本人に対する不当な差別・偏見その他の不利益が生じないように、取扱いについて特に配慮を要する一定の個人情報を指す

研究などで指す要配慮個人情報の具体例は…

- 研究対象者が作成した作品(写真や絵、文字、作文など)を含む質的なデータ
- 個人が特定可能なエピソードを含む臨床的なデータ
- 特定の個人の知能検査や心理検査のデータ
- 特定の個人の医学的疾患情報

個人データでも大人数を対象にして統計処理された本人が特定不能なデータは、個人の特定が不可能で、かつ公衆衛生に寄与する
→すべての人に同意を得ずとも第三者へのデータの提供が可能

9

倫理審査通していないがこの場合は投稿可能か？

- **学級に介入して、問題行動が減少した。データは取ってあるので投稿したいが、研究対象者に出版の承認を得ていない。**

→オプトアウトの手続きで可能な場合がある(ただし、一定の条件がある)。なお要配慮個人情報の掲載は認められない。

- **大学で実験研究を行ったがうまくいきそうなので投稿したい**

→投稿は認められません。倫理審査を通してください。

- **施設での実践を行い本人(中学生)に了承を得たが、親に連絡がつかず了承を得られていない**

→原則として、未成年の場合養育者の了承が必須です。仮に養育者が了承しても、施設長が許可しない場合は投稿ができません。

10

倫理審査通していないがこの場合は投稿可能か？

- **過去の臨床資料を漁っていたら、研究で使えそうな資料が出てきた。これをまとめて研究として投稿しようと思うが可能か？**

→その資料が個人情報と未来永劫結びつかない資料、つまり「研究者自身個人情報に全く触れられない、連結不可能匿名化された資料」で、かつ「要配慮個人情報」が含まれていなければ可能です。もちろん誰のものか分からないので、使用に際してその資料の元になった人に対して同意を取る必要もありません。なお、「研究前に既に」連結不可能匿名化された資料である必要があり、研究の際に連結不可能匿名化したものは含まれません(すでに研究に着手しているため)。

11

最後に

- 実践をしていくうちに「論文としてまとめてみよう」と思えるのがベスト
- そのために対象者の実態把握のデータは定期的に取得しておく
- 日頃から介入技法を意識した実践を行う
評価→介入→評価→介入→評価・・・
- 実践中のデータを保存する(ビデオがベストだが、音声データや詳細な実践記録は、後で分析の際に役に立つ)

※この際に「のちに公表可能性を意識して」**同意書の取得や研究倫理に配慮した実践研究の手続き**をあらかじめ行っておくのがベスト!

素晴らしい実践から生まれる実践研究の応募をお待ちしております

12

多様性に関するイベント企画や運営体験を通じた学生のD&I意識の変化

大阪大学キャンパスライフ健康支援・相談センター
望月直人・森 千夏

背景・問題

- 国連（2015）は「持続可能な開発目標（SDGs）」には、多様性と包摂的(inclusive)な社会の実現を謳っている
- 近年、高等教育機関においても、ダイバーシティ&インクルージョン（以下、D&I）に関連する動きが数多く散見される
 - 大学機関でD&I推進センター設立やD&I推進宣言をするなどの動きが多く見られる
- 星加(2019)は、実際に社会においては、マイノリティの包摂を促す法制度や環境の整備が進む一方、社会成員の意識においては、マイノリティを他者化し、排除傾向が顕在化しつつあると指摘している
 - 多様性包摂の理念をそのまま字義通りの理念として啓発するというアプローチは、無意味であるばかりかむしろ逆機能的でもありうる

背景・問題

- 経済産業界では、D&Iの取り組みが進んでいるが、学校教育ではそれほど進んでいない（森, 2018）
 - 障害に対する特別支援教育、性の多様性など限定的社会を担う人材を育てる教育の場全体に取り入れられるべきである（森, 2018）
- インクルーシブ教育における対象は、「障害」に限定されないはず
 - 対象だけでなく、理論的、実践的にも課題が山積している（大久保・渡邊・細越, 2018）
- 様々な地域環境・ライフスタイルの変化のために、子育ての孤立化を招き、子育てに不安や悩みを感じる人が多い
 - 子どもの発達多様性に目を向けられるように：ニューロダイバーシティ
 - 発達や子育ての多様性についての理解を大学生の段階で学ぶことも重要

背景・問題

- 経済産業省は社会人基礎力の自然な獲得が難しくなっていることを指摘している
- 大学教育において社会人基礎力の育成が求められている（大対ら, 2019）
 - 社会人基礎力：一般的には、「前に踏む出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つで構成されると説明されるが、科学的検討はなされていない
- 産学連携等のプロジェクトが学生の社会人基礎力を高めるかどうかの検討の報告がなされている（大対ら, 2019）
 - 大学の地域連携活動の一環として、商業施設とコラボしたプロジェクトに参加した学生の社会人基礎力の得点のポジティブな変化(花田・山岡・白井, 2012)

目的

- 保護者向けのD&Iイベントの企画・運営を通して、学生の多様性に対する意識の変化を検討する
 - D&Iイベント：子ども服売り場での子育ての多様性に気づけることを意図した内容
- 企業とイベントを準備・実践を通して、社会人基礎力を育成する

方法

- 対象者：大阪府にある総合大学で、一般教養科目【共生社会実践(産学連携授業)】を受講する大学生15名（男性1名、女性14名）
- 質問紙手続き：1回目（オリエンテーション）と最終授業の授業終了時にアンケート協力を依頼し、対象者への任意の参加に同意を得たうえで、対象者がオンライン上で自発的に回答した
 - 授業本登録、最終授業に参加、回答のあった10名と12名を統計分析対象とした
- 自由記述回答手続き：授業の進度や内容に合わせて、授業評価の一環で課題やレポートの提出を求めた
 - 本発表では最終課題のレポート(授業全体の振り返り)を中心に取り上げる

質問紙

- ① 多様性と困難への寛容度尺度(飯田ら, 2020)：8項目5件法。
全くあてはまらない～とてもよくあてはまる
 - 1因子尺度
- ② 大学生の社会人基礎力測定尺度(大対ら, 2018)：25項目4件法。まったくない～十分にある。
 - 「効果的に伝える力」、「人や環境に働きかける力」、「強調する力」、「考える力」の4因子尺度
- ③ 授業理解に関連する独自の測定項目：14項目4件法。

項目例

- ① 大学教育の本当の価値は、違う価値観に触れることである。違う視点から物事を考えさせられる授業が最も楽しい、など
- ② 自分の言いたいことを、わかりやすく効果的に伝える力。お互いの個性や能力を理解し、それが発揮できるような関係を築く力、など
- ③ 多様な子育てのあり方について理解している。子どもの多様な発達について理解している、など

方法：授業計画

Table 1 授業構成

| 授業回 | 授業テーマ |
|---------|--------------------|
| 第1回 | オリエンテーション |
| 第2回 | D&Iと発達障害についての講義 |
| 第3回 | 子育て支援についての講義 |
| 第4回 | トライアル・イベント会場視察 |
| 第5回～第7回 | アイデアソンを用いた企画立案 |
| 第8・9回 | グループ別企画内容のブラッシュアップ |
| 第10回 | コンペティション |
| 第11回 | コンペティションの結果発表 |
| 第12・13回 | 企画実施のための準備 |
| 第14・15回 | トライアル・イベント |

課題例

- ファミリーが集う場所（例、大型ショッピングセンター・本屋の絵本コーナー等）をはじめ、公共交通機関、日常の中でファミリーの動きに着目し、観察・記録する
 - 多様な家族の形（子供と一緒にいる大人は誰か）
 - 親子での過ごし方や保護者の子どもへの関わり方
 - その時の子供の動きや感情表現
- 自分自身を育ててもらった人や、今まで子育てをしてきた人(昔の話など)、今リアルに子育てをしている人に子育てのエピソードを下記の質問例をもとにインタビューし、要点をまとめる
 - 自分の子供と他者の子供を比較することがあったか？
 - 子どもの発達や他児と違うことで気になることはあったか？
 - 子どもの性格（好きなこと、嫌いなこと、得意なこと、苦手なこと）をどのように捉え、子育てに生かしていたか？

授業方法の工夫

- **産学連携**：企業側スタッフ1名は受講者とともに授業を受ける役割とした。企業側倫理や社会人基礎力を育成。企業としてのニーズや目的に合わせた企画・運営の体験
- **多様性が醸成される課題設定**：インタビューや観察報告
- **グループワーク**：一方向の講義形式は可能な限り少なく設定し、受講生同士で考える、手を動かす時間など「実践」を多く設定した
- **スタッフの姿勢**：受講生が主役。サポート役の徹底。
- **会場視察**：イベント会場を事前に体験。社会的マナーを実践
- **企画立案**：「アイデアソン」手法。より自由に、具体的に
- **コンペティション設定**：企画発表では、単なるプレゼンだけではなく、寸劇方式。受講生同士が評価し合う
- **イベントTシャツ作成**：受講生がデザインし、主体性を高める

発表者の不手際でデータの連結をミス。そのために、結果は大きな意味はない...

結果(参考)・考察 効果量に注目して

Table3 各変数の平均値の差および効果量

| | 事前回答者 (N=10) | | 事後回答者 (N=12) | | 平均値 の差 | t値 | 差の95%信頼区間 | | 効果量 d |
|-------------|-----------------|------|-----------------|------|-----------|------|-----------|-------|----------|
| | M | SD | M | SD | | | 下限 | 上限 | |
| 多様性と困難への寛容度 | 36.40 | 3.69 | 37.00 | 3.16 | 0.60 | 0.41 | -2.44 | 3.64 | .18 |
| 大学生の社会人基礎力 | 72.60 | 7.06 | 76.17 | 8.21 | 3.57 | 1.08 | -3.32 | 10.46 | .47 |
| 効果的に伝える力 | 19.80 | 3.01 | 20.25 | 3.17 | 0.45 | 0.34 | -2.32 | 3.22 | .15 |
| 人や環境に働きかける力 | 19.60 | 2.17 | 20.58 | 2.35 | 0.98 | 1.01 | -1.05 | 3.01 | .44 |
| 協調する力 | 16.40 | 1.78 | 16.83 | 1.64 | 0.43 | 0.59 | -1.09 | 1.96 | .25 |
| 考える力 | 16.80 | 2.15 | 18.50 | 2.75 | 1.70 | 1.59 | -.53 | 3.93 | .69 |

- ◆ 多様性と困難への寛容度（D&Iへの意識）については、有意な得点の変化はみられなかった
- ◆ 社会人基礎力について、事前事後で得点の違いに中程度の効果がみられた。特に、考える力や人や環境に働きかける力については、授業前後に中程度の効果が示された↑

授業やイベント実践が、社会人基礎力の向上に寄与した可能性を示唆している

発表者の不手際でデータの連結をミス。そのために、結果は大きな意味はない...

結果(参考)

Table4 各変数の平均値の差および効果量

| | 事前回答者 (N=10) | | 事後回答者 (N=12) | | 平均値 の差 | t値 | 差の95%信頼区間 | | 効果量 d |
|-----------|-----------------|------|-----------------|------|-----------|--------|-----------|------|----------|
| | M | SD | M | SD | | | 下限 | 上限 | |
| オリジナル項目1 | 3.10 | 0.74 | 3.25 | 0.45 | 0.15 | 0.59 | -.38 | .68 | .25 |
| オリジナル項目2 | 3.00 | 0.67 | 3.08 | 0.67 | 0.08 | 0.29 | -.51 | .68 | .13 |
| オリジナル項目3 | 3.30 | 0.67 | 3.67 | 0.49 | 0.37 | 1.47 | -.15 | .89 | .62 |
| オリジナル項目4 | 3.10 | 0.74 | 3.33 | 0.49 | 0.23 | 0.89 | -.32 | .78 | .37 |
| オリジナル項目5 | 3.10 | 0.74 | 3.25 | 0.45 | 0.15 | 0.59 | -.38 | .68 | .25 |
| オリジナル項目6 | 3.90 | 0.32 | 3.75 | 0.45 | -0.15 | -0.88 | -.50 | .20 | .39 |
| オリジナル項目7 | 3.10 | 0.74 | 3.33 | 0.65 | 0.23 | 0.79 | -.38 | .85 | .34 |
| オリジナル項目8 | 2.90 | 0.74 | 2.83 | 0.58 | -0.07 | -0.24 | -.65 | .52 | .10 |
| オリジナル項目9 | 2.50 | 0.85 | 2.75 | 0.62 | 0.25 | 0.80 | -.40 | .90 | .34 |
| オリジナル項目10 | 3.00 | 0.67 | 2.75 | 0.75 | -0.25 | -0.82 | -.89 | .39 | .35 |
| オリジナル項目11 | 2.20 | 0.79 | 1.50 | 0.67 | -0.70 | -2.25* | -1.35 | -.05 | .96 |
| オリジナル項目12 | 3.70 | 0.48 | 3.67 | 0.49 | -0.03 | -0.16 | -.47 | .40 | .07 |
| オリジナル項目13 | 3.30 | 0.67 | 3.50 | 0.52 | 0.20 | 0.78 | -.33 | .73 | .33 |
| オリジナル項目14 | 2.80 | 0.63 | 3.17 | 0.58 | 0.37 | 1.42 | -.17 | .91 | .61 |

*p<.05

結果(参考)・考察 有意差と効果量に注目して

- オリジナル項目3 :
 - 保護者支援・子育て支援に関心がある↑
- オリジナル項目11 :
 - 子育てをしている家族と自分は全く関係ないと思う↓
 - 授業前に比べて、家族を持っていない環境であっても関心をもつようになった
- オリジナル項目14 :
 - 共生社会を意識した考え方や行動ができると思う↑

授業や実践を通して、子どもの発達や子育ての多様なあり方への関心の高まりとともに、共生社会を構築していく一員としての認識が高まった可能性がある

自由記述：D&I意識への言及

アンコンシャス・バイアスへの気づき

- この授業では新たな学びだけでなく、自分の中で価値観の変化もあった。まず、新たな学びとして、D&Iに関しては「統合」ではなく、互いに影響し合えることが目指すべき社会であるということ、障害受容にゴールはないということ、社会にはまだまだ悪気のないアンコンシャス・バイアスが存在するということがあった。
- 「一般的な家族の絵を描いて」といえば「両親と子ども」といった固定観念もきつとアンコンシャス・バイアスであって、実際には多様な家族の形があることを改めて感じました。

多様性への気づきと自身の考え方の変化

- 価値観の変化というのは、「多様性」という言葉の捉え方である。多様性を受け入れるというのは、あくまでマジョリティ側からの視点にすぎないと気づかされた。マイノリティが守られるのではなく、マジョリティと相互に影響を与え合うD&I社会こそが多様性を表しているのだと学び、自分の考え方が変わったと感じる。
- 講義を受けたり企画をしたりする中で、誰一人同じ人はおらず、それぞれ好きなことや得意なことが違うと気づくことができた。
- 私がこれらの学びを受けて、将来必要だと思ったのは、想像力と自己表現力である。

自由記述：D&I意識への言及

D&Iの現状の認識

- ダイバーシティの考え方が広がりつつあるとはいえ、まだまだ自分たちの社会が完全にD&Iが達成されている社会とは言えないということがわかった。

今後の社会のあり方について

- 「多様性を受け入れる」ということや「多様性を生かす」ということは、何か制度が作られてそれが施行された段階ですぐ達成されるようなものではなく、社会の雰囲気によって決まるものであるから、一人一人がD&Iの意識を持って多様性を受け入れようとする姿勢をとり、その輪がどんどん広がっていくことによって、当たり前となり、「社会に受け入れられる」ようになるのだと思うから、一人一人が意識を変えることがすごく意味を持つものだと感じた。

D&I意識を高めるための具体的な行動

- D&I社会の構築のためには、自分が普段属するコミュニティを飛び出し、異なる他者との交流が欠かせないと考える。
- 今回のイベントのように様々な人が集まる機会を積極的に求めていきたい。

自由記述：社会人基礎力への言及

企業マナー・社会の厳しさ

- 企業さんと協働させていただき、企業と大学の違いに驚かされた。特に、言葉遣い、常にお客様の視点に立って考える姿勢、何度も重ねられるコンペティションなど、細部まで一切気を抜かない言動が社会に出てから求められるのだと痛感した。
- 企業さん側の、台紙のサイズやテーマカラー、フォント、写真などに関するプレゼンを聞いて、企業等のイベントではこういった細部まで決めてイベントを形にしていこうと知り、学生が企画する文化祭や、イベントとの違いを感じて、企業がイベントを行うとはこういうことなのかと思いました。

準備・協働に必要なこと

- 今後社会に出て何かの企画を提案するとなった際、自分の見落とししているポイントはないか、実際に行った際のイメージをして何か足りない部分はないかをしっかり検討する必要があるということを知った。
- 企業との実践を通して、今後社会に出てから必要だと思ったことは、企画に関わる方々と話し合いを重ね、わからないことは相談することです。
- 「今後社会に出た時に、イベントなどを開催する上で起こりうる事態や必要な対策を準備の段階から想像して備えておくための想像力が不可欠だと思った。
- 時間内に明確にしておきたいポイントを絞って話し合うことが大事だと再認識した。

自由記述：社会人基礎力への言及

実践から得られた俯瞰的な視点

- イベントの準備を全て終えて第一に感じたことは、準備が整うまでに私では想像つけないほどの何工程もの下準備を、企業と学校側がしていたのだらうということである。
- 「一人ではできない」ということも大きな学びだった。今回に至っては自分がほんの一部しか力になれなかったと思うくらい、皆が役割分担をして協働して作り上げたイベントという実感があった。

イベント自体への振り返り

- 目的が変化するとともに、その変化した目的の共有が不十分であったことが、果たして、今回の企画・実践が、「D&I社会、共生社会の構築」または、他の目的の達成に繋がったのかという疑問を残したと思う。

考察

- 想像力の重要性：多様性理解の重要なベースとなる、企業とのやりとりやイベントを通して他者への想像力の大切さを学んでいることが推察された
- 講義内容の影響：イベントまでに、講義で扱ったアンコンシャス・バイアスやD&Iの考え方の事前知識が実践を通して、より具体的な学びとなったといえる
- 講義形態自体の影響：異なる立場が集った今回の実践自体が多様性を育む場となっていたとも考えられ、多様性に触れることで、より広い視点、客観的な視点を得られた可能性がある
- 社会を見据えた意識：インターンシップで得られる効果のように、社会に出ることの大変さや現実を自らが想像できる機会となったと思われる
- 社会人基礎力の向上：授業での協働作業経験が実践に直接的につながることで、具体的に認識されたと考えられる。さらに、企業連携の体験が加わることで、より効果を強めたと考えられる。

文献

- 星加良司(2020). ダイバーシティ教育の課題と「障害の社会モデル」. 東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター活動報告, 5, 4-5.
- 森朋子(2018). 大学における「ダイバーシティ & インクルージョン教育」の重要性. 『東京家政学院大学紀要』, 58.19-27.
- 大久保賢一, 渡邊健治, & 細越寛樹. (2018). 教員養成課程に在籍する大学生が持つ社会的少数者に関する経験と意識. 畿央大学紀要, 15(2), 49-65.
- 飯田順子 他(2020). 多様性と困難への寛容度尺度の日本語版の作成と信頼性・妥当性の検討. 日本教育心理学会第64回総会発表論文集, 264.
- 大対香奈子, 堀田美保, 本岡寛子, & 直井愛里. (2018). 大学生の社会人基礎力測定尺度の開発. 近畿大学総合社会学部紀要, 7(1), 51-59.

保育士・保健師による ペアレント・プログラムの効果検証

高知県立療育福祉センター
発達障害者支援センター
ギルバーク発達神経精神医学センター 野々宮 京子

ペアレント・プログラムについて

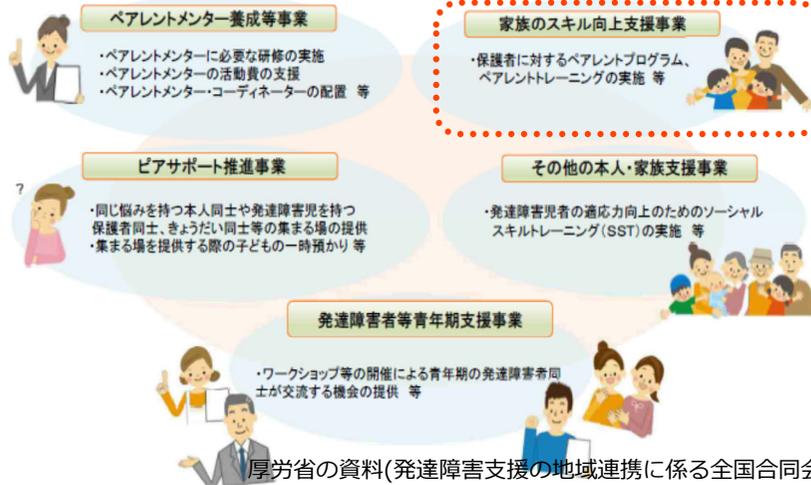
テキスト(引用・抜粋元)
「楽しい子育てのためのペアレント・プログラム マニュアル2015-2020」
発行：特定非営利活動法人 アスペ・エルデの会

発達障害児者及び家族等支援事業

【事業概要】

発達障害者の家族が互いに支え合うための活動等を行うことを目的とし、ペアレントメンターの養成や活動の支援、ペアレントプログラム、ペアレントトレーニングの導入、ピアサポートの推進及び青年期の居場所作り等を行い、発達障害児者及びその家族に対する支援体制の構築を図る。

【実施主体】都道府県、市区町村 【補助率】1/2

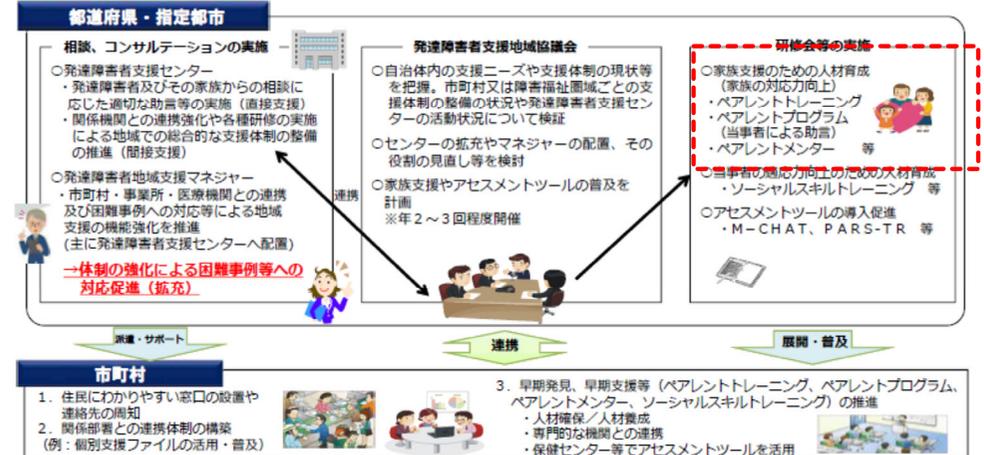


厚労省の資料(発達障害支援の地域連携に係る全国合同会議)より

発達障害者支援体制整備事業【拡充】

乳幼児期から成人期における各ライフステージに対応する一貫した支援の提供を目的として、関係機関等によるネットワークの構築や、ペアレントメンター・ペアレントトレーニング等の導入による家族支援体制の整備、発達障害特有のアセスメントツールの導入を促進するための研修会等の開催を行っている。また、地域の中核である発達障害者支援センターの地域支援機能の強化を図るため、「発達障害者地域支援マネジャー」の配置を行い、市町村・事業所・医療機関との連携や困難ケースへの対応を行っている。

令和4年度予算案では、近年の発達障害関係の相談件数の増に伴う困難事例の増等に対応するため、発達障害者地域支援マネジャーの体制強化として、全ての都道府県・指定都市で2名のマネジャーを配置し、困難事例への対応促進等を図ることで、更なる地域支援機能の強化を進める。



厚労省の資料(発達障害支援の地域連携に係る全国合同会議)より

高知県における取り組み



ペアレント
トレーニング

専門機関などで実施



ペアレント・プログラム

自治体が主体となって実施



- ①実施者の養成
- ②プログラムを実施している機関のサポート
- ③プログラムを知ってもらうためのガイダンス研修

ペアレント・プログラムの 3つの目標

「行動」
で考える

【現状把握表】を使って、自分と子どもの行動を「いいところ」「努力しているところ」「困ったところ」で整理していく。自分の行動と子どもの行動をリストで具体的に把握することで、行動を客観的にとらえられるようになる

「ほめる」
対応

毎回の宿題として、できたことをほめるということを通していろいろな形で家庭で取り組んでいく。「いつ」「どこで」「どのように」ほめたら子どもが「どんな反応」だったかを確認していく

「仲間」
をみつける

保護者のペアワーク、グループワークで、他の保護者の工夫を知るだけでなく、我が子について話ができる。共通の話題で同じ取り組みをすることで、自由な話し合いが苦手な保護者も参加しやすい。

現状把握表

【自分編】

| 現状把握表 第 〇 月 日 () | | | |
|-------------------|-------|-----------|--------|
| 現状把握表【自分編】 | | | |
| カテゴリ | いいところ | 努力しているところ | 困ったところ |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

【子ども編】

| 現状把握表 第 〇 月 日 () | | | |
|-------------------|-------|-----------|--------|
| 現状把握表【子ども編】 | | | |
| カテゴリ | いいところ | 努力しているところ | 困ったところ |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

- 第1回 現状把握表を書いてみよう
- 第2回 行動で考えよう
- 第3回 行動のカテゴリーをみつけよう
- 第4回 ギリギリセーフ！をみつけよう
- 第5回 ギリギリセーフ！をきわめよう
- 第6回 ペアプロでみつけたことを確認しよう

- ・ 隔週で全6回
- ・ 1回60分～90分程度

ペアレント・プログラムの実際

A町とB市における ペアレント・プログラム

| | A町 人口3,294人 (1,839世帯) | B市 人口46,328人 (22,472世帯) |
|--------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| 実施月 | 10月～12月 | 10月～12月 |
| 実施場所 | 保育所 (子育て支援センター) | 保健センター |
| ①プログラム実施者 ②スタッフ | ①保育士2名 ②保健師1名 保育士2名 | ①保健師3名 ②保健師1名 保育士1名 |
| 参加者 | 母親6名 | 母親8名 |

地域の支援者（保育士・保健師）が実施するペアレント・プログラムの効果を検証するために、参加者14名を対象に調査を実施(①第1回目開始前、②第3回目開始前、③第6回目終了後)

第1回 現状把握表を書いてみよう

| いいところ | 努力しているところ | 困ったところ |
|-----------------------------|------------------------|----------------|
| ☆普段できていること・続けているところ | ☆少しはできたり、やろうとしていること | ☆すぐには解決できないところ |
| ☆ 当たり前のこと でもできているところ | ☆工夫をすれば/サポートがあればできるところ | ☆苦手なところ |

動詞「～する」で書こう

- ① “名詞・形容詞・形容動詞”を“動詞”に
- ② 行動は「**具体的**」「**簡潔**」に書く！

×早寝早起き [名詞] → ○朝6時半までに起きる
○夜11時までに布団に入る

×明るい [形容詞] → ○明るくあいさつする

×頑固なところ [形容動詞] → ○自分の意見を通し続ける

★「行動」で見えていくと、子どものできること・できないことが体的にわかり、何をほめたらよいのかが見えてくる

保護者さんたちのペアワーク・発表

①現状把握表を書く作業



②ペアで、現状把握表を見せ合いながら話し合う



③ペアに選んでもらった項目を発表する

13

| 現状把握表【自分編】 | | |
|----------------|----------------|----------------------|
| いいところ | 努力しているところ | 困ったところ |
| ごはんをつくる | 食後にウォーキングをしている | 必要な物をよく忘れる |
| 子どもに絵本を読む | 床にワックスをかける | イライラしたときにまわりに当たってしまう |
| 時間に間に合うよう仕事に行く | 子どもと話をする時間をつくる | 誤字脱字をよくしてしまう |
| 子どもと話をする時間をつくる | 食後の片付けをする | 子どもを叱りとばす |
| 食後の片付けをする | | |

第2回「いいところ探し」

「努力しているところ」の中には「いいところ」が隠れている！

いいところ ➡ 普段できていること スペシャルじゃなくてOK

➡ 基準は60～70%できていればOK

NGワード ➡ 当たり前 普通は

第3回「同じカテゴリーをみつける！」

カテゴリーに分ける

(似たようなグループに分けること)

どの部分で
頑張っているのか

どの部分で
困っているのか

16

第4回「ギリギリセーフをみつける！」

私たち大人は「困ったこと」を抱えながらも、
「対処行動」をとって日常生活を送っている…

「ギリギリセーフ行動」

「困ったところ」からギリギリセーフ行動をみつけよう！

おかしを食べ過ぎる

ギリギリセーフ行動

食べるのは一袋までに行っている

カロリー半分のものを選ぶ

17

現状把握表【自分編】

| いいところ | 努力しているところ | 困ったところ |
|-------------|--|-------------------------------------|
| | 家を出る前、 確認するようにしている | 必要な物をよく忘れる (週に3回) |
| | まわりに当たらないように 深呼吸をしてイライラを 収めている (3回に1回) | イライラしたときにまわりに 当たってしまう (3回に2回) |
| 書いた文章を必ず見直す | | 誤字脱字をよくしてしまう (5回に1回) |
| 子どもを毎日ほめている | | 子どもを叱りとばす (5回に4回) |



困っているながらも
意外と頑張ってる！

子どものギリギリセーフ

「困ったところ」の中でも
「ここまではできている」ところを見つける

- ・ たまたまできたとき
- ・ 誰かが手伝うなど、条件／サポート付でできたとき
- ・ 一歩 (もしくは、二歩・三歩) 手前までできていたとき

スーパーで走り回る

ギリギリセーフ行動

パパがいるときは
カートでいられる

野菜売り場では大丈夫

はみがきが上手に
できない

ギリギリセーフ行動

自分でひととおり
歯ブラシを歯に当てている

19

第5回「ギリギリセーフをきわめる！」

「困ったところ」が起こりやすい

デンジャラス・〇〇を探そう

時間帯 → デンジャラス・タイム

場所 → デンジャラス・ゾーン

相手 → デンジャラス・パーソン

課題 → デンジャラス・タスク

デンジャラス・〇〇と
逆の状況で
ギリギリセーフ行動を
見つけやすくなる！



「デンジャラス・○○」と逆の状況を考え、ギリギリセーフ行動を見つける

| 現状把握表【自分編】 | | |
|------------|-----------|--|
| いいところ | 努力しているところ | 困ったところ |
| | | 必要な物をよく忘れる ↓ 朝、急いでいるとき、荷物が多いとき デンジャラス・タイム |
| | | イライラしたときに周りに当たってしまう ↓ デンジャラス・タイム ↓ 子どもに対して、自宅や車の中で デンジャラス・パーソン デンジャラス・ゾーン |

「デンジャラス・○○」を探して書き込む

| 現状把握表【自分編】 | | |
|------------|---|--|
| いいところ | 努力しているところ | 困ったところ |
| | 昼間、余裕があれば 持ち物の確認をしている。 | 必要な物をよく忘れる ↓ 朝、急いでいるとき、荷物が多いとき デンジャラス・タイム |
| | みんなと一緒にいるときは イライラした気持ちをため息をつくだけで抑えられる。 | イライラしたときに周りに当たってしまう ↓ デンジャラス・タイム ↓ 子どもに対して、自宅や車の中で デンジャラス・パーソン デンジャラス・ゾーン |

現状把握表【子ども編】

| いいところ | 努力しているところ | 困ったところ |
|-------|---|---|
| | できそうと思えば 物を投げずに取り組む | 思い通りにならないと物を投げる ↓ 難しい宿題で デンジャラス・タスク |
| | スーパーが空いていれば 母と手をつないで回れる こともある（月に2回） | スーパーで走り回る デンジャラス・ゾーン ↓ 他の子どもが走っている姿をみたとき 店内にたくさんの人がいるとき デンジャラス・タイム |



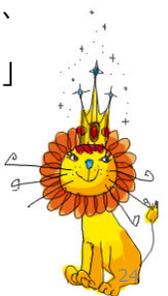
今は「デンジャラス・○○」を避けるほうがいいという考え方をしておくことも必要！

子どもの「デンジャラス・○○」を支えているのはおとなが環境を整えてあげているおかげかも

第6回 ペアプロでみつけたことを確認する！

第1回目の宿題の現状把握表と完成版を比べて、変化・成長を見つける

「ご自身（お子さん）に対する考え方や気持ちについて、何か変化はありましたか？」



ペアレント・プログラムの効果検証（群全体の分析）

【目的】

地域の支援者が実施するペアレント・プログラムの効果を検証

【対象】

A町・B市のペアレント・プログラムに参加した保護者（14名）

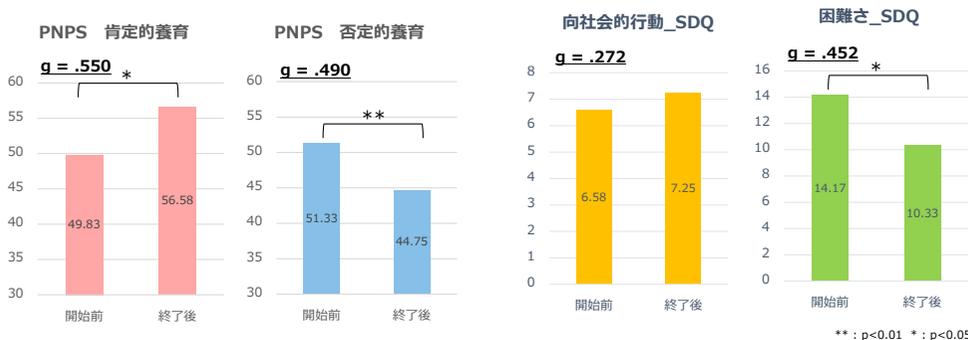
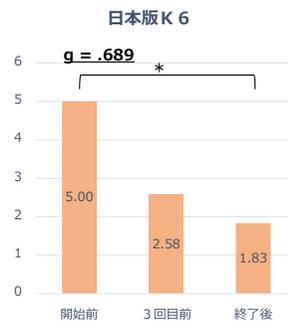
【調査内容】

| 尺度 | 内容 | 実施間隔 |
|---|----------------------------|----------------------------|
| 日本版K6 | メンタルヘルスの評価 | 第1回開始前 第3回開始前 第6回終了後 |
| PNPS (Positive and Negative Parenting Scale) 肯定的・否定的養育行動尺度 | 養育行動（肯定的・否定的）の評価 | 第1回開始前 第6回終了後 |
| 日本版SDQ (Strength and Difficulties Questionnaire) | 子どもの心理社会的適応（向社会的行動と困難さ）の評価 | 第1回開始前 第6回終了後 |

プログラム前後の比較（12名）

| 変数 | M | SD | t / F | p | 効果量 (Hedge's g) |
|------------|--------------------------------------|-------------------------|-------|------|---|
| 日本版K6 | 開始前 5.000 3回目前 2.583 終了後 1.833 | 4.805 2.610 2.002 | 4.748 | .019 | T1-T3: .689 T1-T2: .565 T2-T3: .305 |
| SDQ_向社会的行動 | 終了後 7.250 | 1.765 | 1.232 | .244 | .272 |
| SDQ_困難さ | 開始前 14.167 終了後 10.333 | 8.451 7.773 | 2.776 | .018 | .452 |

専門的知識/スキルを持つ専門職者と同様に、地域の支援者が実施するペアレント・プログラムでも良好な効果が得られている



** : p<.01 * : p<.05

| 変数 | M | Cさん |
|------------|--------------------------------------|-------------|
| 日本版K6 | 開始前 5.000 3回目前 2.583 終了後 1.833 | 5 2 2 |
| PNPS_肯定的養育 | 開始前 49.833 終了後 56.583 | 30 41 |
| PNPS_否定的養育 | 開始前 51.333 終了後 44.750 | 67 51 |

ほめる方も
ほめられる方も
嬉しい気分になった



現状把握表を書いて
良いところが
たくさんみつかった

- 具体的に「行動」で書けるようになっていった
 - 項目に追加して行動を書いていた
- 我が子の様子や行動を、より丁寧に観察し、見守るようになっていった

- 「できて当たり前」の行動も「いいところ」
 - 60~70%できたら「いいところ」を学習
- 褒めるべき/褒められるべき行動の基準を下げること、我が子の褒められる行動を見つけやすくなった

子どもを褒めることが増えた
(肯定的関わりが増えた)

現状把握表を書いて
褒めポイントが増えた

「困ったこと」がありながらも、やろうとしている、努力しようとしている「ギリギリセーフ行動」を探す作業

→我が子の「できていない行動：の固執から脱却し、わずかでも「できている行動」に着目するようになった

「できていない」から
「できる」への
視点の切り替え

| | | | |
|------------|-----|--------|----|
| PNPS_否定的養育 | 開始前 | 51.333 | 67 |
| | 終了後 | 44.750 | 51 |

| | | | |
|------------|-----|-------|---|
| SDQ_向社会的行動 | 開始前 | 6.583 | 5 |
| | 終了後 | 7.250 | 8 |

| | | | |
|---------|-----|--------|----|
| SDQ_困難さ | 開始前 | 14.167 | 23 |
| | 終了後 | 10.333 | 14 |

ギリギリセーフを知れて、この子もこんなに頑張ってる！と楽観的に捉えられるようになった

「ここまでなら」と考えていくと、大抵のことがそこまでの問題じゃないのかもと楽に考えることができ、叱ることが少なくなったように思う

以前は「できないできない・・・」とただ思っていたが、意外とできていることが多いことに気づいた



今後に向けて

こういったプログラムの実施には
「費用対効果はあるのか」という声はつきものですが…

うちは小さい町なので費用対効果は高いです。かつ、口コミでお母さん達がペアプロのことを知るようになってきています。初めてプログラムを実施する時は準備もあって負担はあると思いますが、実施を重ねていくうちに、費用対効果はどんどん上がっていくと思います。

A町保健師さん



日本版K6を見ると、3回目実施前に、すでに得点が下がっている。つまり、2回のプログラムで（1か月で）すでに効果が出てるといことです。ひとりひとりに個別面接をしなくても、2週間に1回程度、グループで行うことで効果があるということは、これは費用対効果が高いということじゃないですか？



金沢大学 村山先生

啓発・継続のサポートのために

自治体へのアピール

今後も地域の支援者によるプログラムの効果について調査を実施し、（高知県として）**効果**をアピール

実践報告会などの開催

- ・ペアレント・プログラムの推進のための **実践報告会**
- ・ペアトレ・ペアプロ・ティートレの意見交換会や合同カンファレンス

実施機関の紹介

- ・各種プログラムの実施状況の調査
- ・HP等への掲載

発達が気になる子どもと家族を地域で支える体制づくり



中学校における生徒指導記録の データに基づく学年規模ポジティブ 行動支援が生徒に及ぼす効果

足立区こども支援センター発達支援係
東京学芸大学 教育学部
前川圭一郎

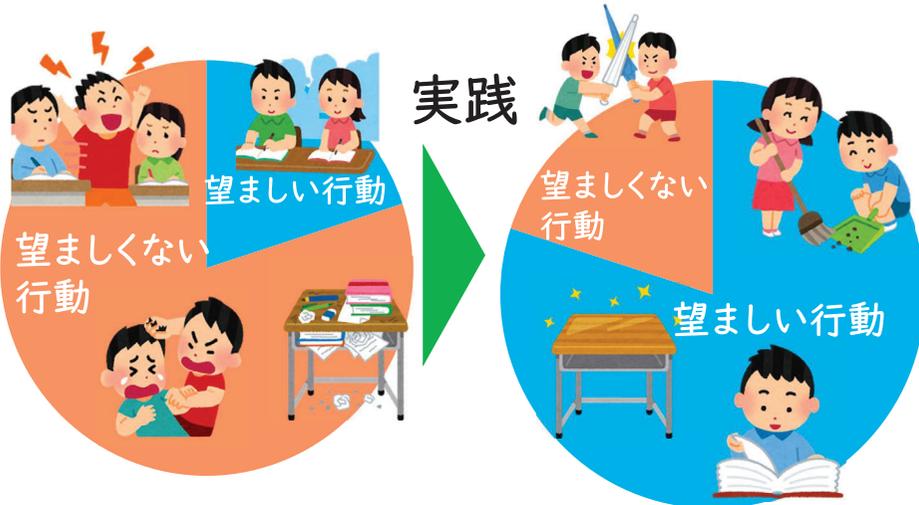
埼玉東萌短期大学
幼児保育学科
荻野昌秀

ポジティブな行動支援 (PBS) 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
- ポジティブ行動支援は個人の行動のみを標的とするのではなく、その周囲の人々、あるいは周囲の人々を取り巻く様々な状況も分析とアプローチの対象と捉え、持続的な成果を生み出すための仕組みづくりを目指します。
- 応用行動分析学 (Applied Behavior Analysis: ABA) に基づくものです

APBS-J(2022)

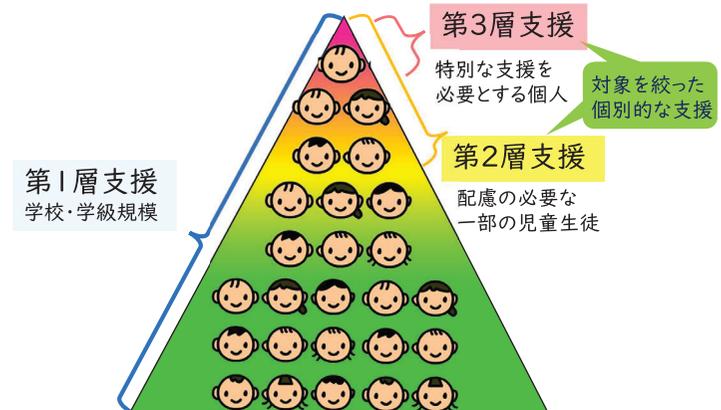
ポジティブ行動支援(PBS)では



望ましい行動（良い行動）を学習することで、相対的に望ましくない行動（困った行動）が少なくなる、と考えます。

徳島県教育委員会(2022)より抜粋

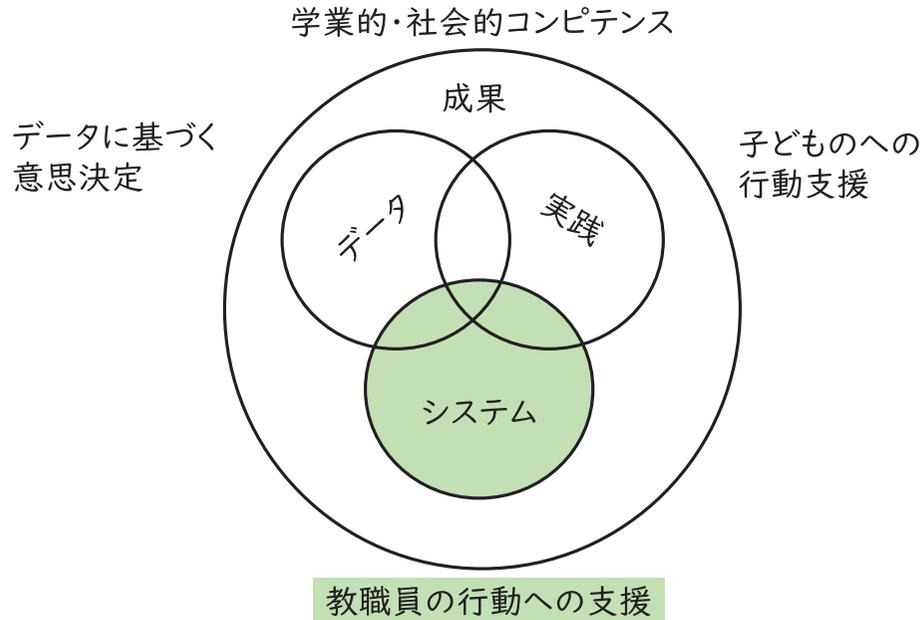
学校全体 (SW) で、ポジティブ行動支援 (PBS) を実施していく



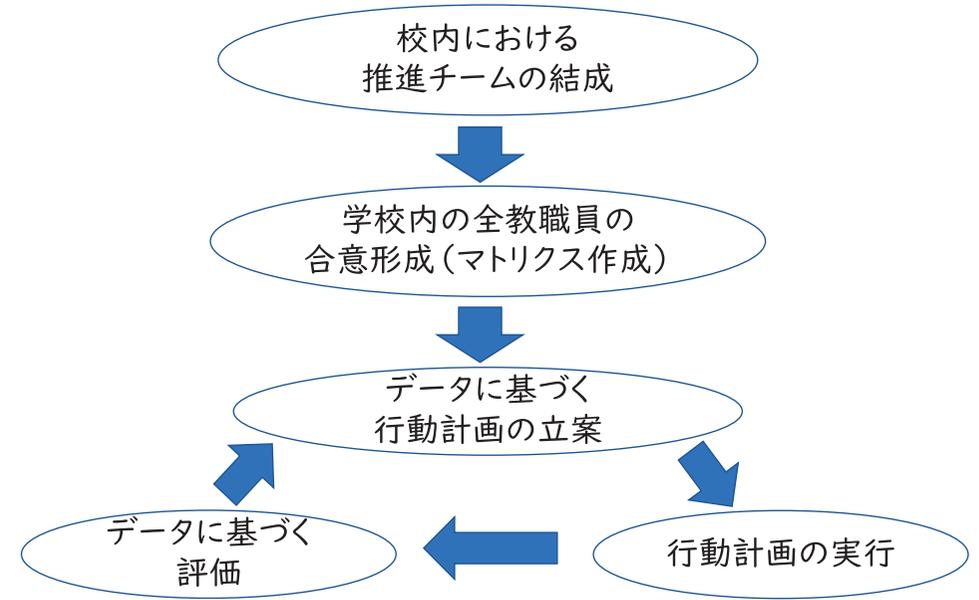
※幼児児童生徒を階層で区別するような考え方はありません。

【参考】「学校全体で取り組むポジティブな行動支援」パンフレット（徳島県教育委員会, 2017）

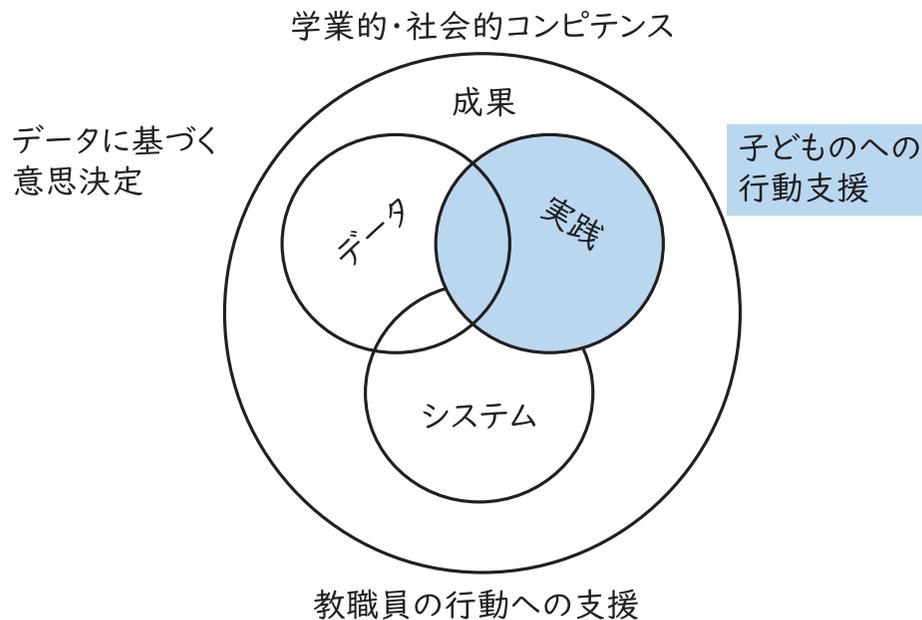
SWPBSの4つの要素 (2020)



学校規模ポジティブ行動支援の進め方



SWPBSの4つの要素 (庭山,2020)



ポジティブ行動マトリクス (X年度)

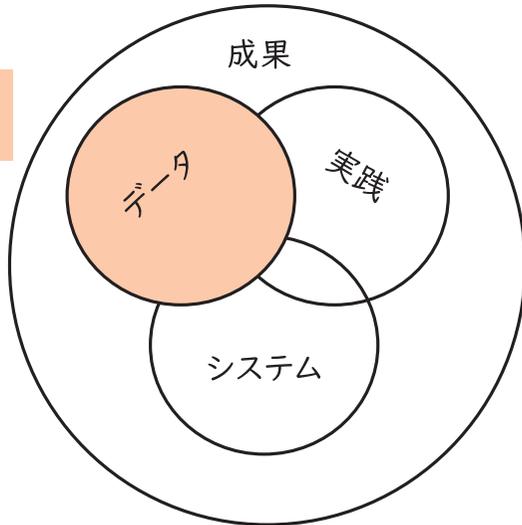
| | ひとりひとりを大切にしよう | お互いに理解し合おう | 自分から進んで行動しよう |
|---------------------|---|---|--|
| 授業中 ・教室 ・学校生活 | <ul style="list-style-type: none"> 自分の行動を振り返ることができる 困っている時に助けを求める 身だしなみを整える | <ul style="list-style-type: none"> 相手の意見を受け入れて、自分の意見をいう 相手のことを理解する | <ul style="list-style-type: none"> やりたいことを調べる やるべきことを考えて準備する |
| 授業中 ・教室 ・学校生活 | <ul style="list-style-type: none"> 自分の考えを伝える トイレを大切に使う 優しい言葉を使用する | <ul style="list-style-type: none"> 友達の話最後まで聞く 友達の良い所を伝える 相手の時間を大切にする | <ul style="list-style-type: none"> 授業の準備をする 友達の取り組みを褒める |
| 給食 | <ul style="list-style-type: none"> 栄養バランスを学ぶ 健康を考えて食事をする | <ul style="list-style-type: none"> 食事のマナーを守る 友達と協力して準備する | <ul style="list-style-type: none"> 食事の環境を整える |
| 掃除 | <ul style="list-style-type: none"> 物を大切に使う | <ul style="list-style-type: none"> 自分の役割を果たす | <ul style="list-style-type: none"> 自分の分担以外を手伝う |
| 下校 | <ul style="list-style-type: none"> 放課後の時間を有効に使う | <ul style="list-style-type: none"> 友達と協力して帰りの準備をしよう | <ul style="list-style-type: none"> 身の回りを整える |

*SWPBS及び、学年規模PBSのキャンペーンで対象とした目標行動

SWPBSの4つの要素(2020)

学業的・社会的コンピテンス

データに基づく
意思決定



子どものへの
行動支援

教職員の行動への支援

生徒指導記録(詳細は後述)

生活指導記録シート

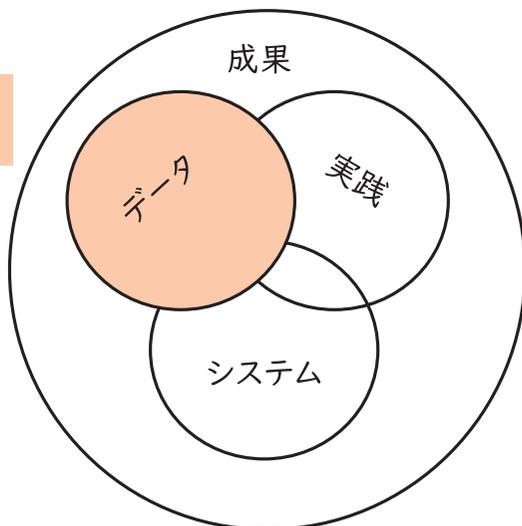
| | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|---|-----|-----------------------------------|------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| 日付 | 月 | 日 | () | 場面(場所) | | 時間(課目) | |
| 指導担当者 | | | | <input type="checkbox"/> 教室 | <input type="checkbox"/> 校外 | <input type="checkbox"/> 1時間目 | <input type="checkbox"/> 休み時間 |
| 生徒名 | 年 | 組 | | <input type="checkbox"/> ろうか | <input type="checkbox"/> 体育館 | <input type="checkbox"/> 2時間目 | <input type="checkbox"/> 昼休み |
| | | | | <input type="checkbox"/> トイレ | | <input type="checkbox"/> 3時間目 | <input type="checkbox"/> 給食 |
| | | | | <input type="checkbox"/> 運動場 | | <input type="checkbox"/> 4時間目 | <input type="checkbox"/> 掃除 |
| | | | | <input type="checkbox"/> 特別教室 () | | <input type="checkbox"/> 5時間目 | <input type="checkbox"/> 始業前 |
| | | | | <input type="checkbox"/> その他 () | | <input type="checkbox"/> 6時間目 | <input type="checkbox"/> 放課後 |
| | | | | <input type="checkbox"/> その他 () | | <input type="checkbox"/> その他 () | |
| 指導内容 (重複した場合はすべてチェックし主なものに○) | | | | 情報共有・報告 | | | |
| <input type="checkbox"/> 暴言 | <input type="checkbox"/> 暴力(対生徒) | | | <input type="checkbox"/> 担任 | <input type="checkbox"/> 学年 | <input type="checkbox"/> 顧問 | |
| <input type="checkbox"/> いじめ・嫌がらせ | <input type="checkbox"/> 暴力(対教師) | | | <input type="checkbox"/> 部長 | <input type="checkbox"/> 主事 | <input type="checkbox"/> 管理職 | |
| <input type="checkbox"/> 授業妨害 | <input type="checkbox"/> 器物損壊 | | | 家庭連絡 | | | |
| <input type="checkbox"/> 服装規定違反 | <input type="checkbox"/> 徘徊 | | | <input type="checkbox"/> 家庭連絡なし | | | |
| <input type="checkbox"/> けんか | <input type="checkbox"/> スマホ・ケータイ | | | <input type="checkbox"/> 家庭連絡あり | | | |
| <input type="checkbox"/> 他者私物隠蔽破壊 | <input type="checkbox"/> 飲酒・喫煙 | | | | | | |

庭山(2020)を参考に作成

データに基づく意思決定

学業的・社会的コンピテンス

データに基づく
意思決定



子どものへの
行動支援

教職員の行動への支援

生徒指導記録の方法

- 米国の管理職への規律指導に関する照会(Office Discipline Referrals; ODR)を基に作成した指導対象の項目及びこれに類する内容(13種類)の生徒指導事案が発生した場合に記録した。
- 各教員が作成した記録は, その日のうちに生徒指導主任のもとに集められ, 週1回の生徒指導部会でメンバーに共有され, メンバーから他の教員に共有された
- 1年生の件数については, 8月分の記録から支援センター職員がグラフ化して, 生徒指導部会で推進リーダー及び生徒指導主任等の教員にフィードバックした。

目的

- ・現時点において、日本の学校におけるデータに基づくPBSに関する実践研究は報告されていない。
- ・米国のSWPBSでは標準的に実施されているデータに基づく意思決定を含む形でのポジティブ行動支援(PBS)の実践を日本の学校文脈で適応する形で実装を検討する必要がある。
- ・本研究では、米国におけるODRを基に作成した生徒指導記録を用いて、SWPBSの第一層支援、及び学年規模のPBSの第一層支援、第二層支援の実践を行い、生徒の問題行動に対して、データに基づくPBSが有効であったかを検討する。

12

研究期間及び対象

- ・対象校: 東京都内の公立中学校1校
- ・期間: X年8月からX+1年11月
 学校規模PBS期間 (X年9月から11月)
 学年規模PBS期間 (X年12月からX+1年3月まで)
- ・生徒数: X年度1年生5学級153名、2年生6学級202名、3年生5学級163名
- ・全教職員: X年度37名
- ・学年規模PBSの対象学年である1年生については、X年6月頃から授業時間内での離席や逸脱行動、不規則発言、授業時間外の暴言や暴力などの行動が複数みられた。

13

ポジティブ行動マトリクス (X年度)

| | ひとりひとりを大切にしよう | お互いに理解し合おう | 自分から進んで行動しよう |
|---------------------|--|---|--|
| 授業中 ・教室 ・学校生活 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の行動を振り返ることができる ・困っている時に助けを求める ・身だしなみを整える | <ul style="list-style-type: none"> ・相手の意見を受け入れて、自分の意見をいう ・相手のことを理解する | <ul style="list-style-type: none"> ・やりたいことを調べる ・やるべきことを考えて準備する |
| 授業中 ・教室 ・学校生活 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えを伝える ・トイレを大切に使う ・優しい言葉を使用する | <ul style="list-style-type: none"> ・友達の話最後まで聞く ・友達の良い所を伝える ・相手の時間を大切ににする | <ul style="list-style-type: none"> ・授業の準備をする ・友達の取り組みを褒める |
| 給食 | <ul style="list-style-type: none"> ・栄養バランスを学ぶ ・健康を考えて食事をする | <ul style="list-style-type: none"> ・食事のマナーを守る ・友達と協力して準備する | <ul style="list-style-type: none"> ・食事の環境を整える |
| 掃除 | <ul style="list-style-type: none"> ・物を大切に使う | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の役割を果たす | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の分担以外を手伝う |
| 下校 | <ul style="list-style-type: none"> ・放課後の時間を有効に使う | <ul style="list-style-type: none"> ・友達と協力して帰りの準備をしよう | <ul style="list-style-type: none"> ・身の回りを整える |

*SWPBS及び、学年規模PBSのキャンペーンで対象とした目標行動

研究実施時の校内組織及び外部サポート

【学年規模第1層支援 (中学1年生)】

- ・1年生の5名の担任教諭が中心 (教員経験5~28年)
 うち1名は推進リーダー (教員歴9年、研究主任)
- ・外部サポート
 地域の警察OB
 こども支援センター在籍の心理士

【学年規模第2層支援 (中学1年生)】

- ・学校長が中心

15

介入の流れ(X年度全体)

X年4~8月

①SWPBS 第1層支援の準備・開始

X年9~11月

②SWPBS 第1層支援の実施

X年12月~X+1年3月

③学年規模PBS 第1層支援の実施

X+1年3月

④学年規模 第2層支援の実施

16

データに基づく意思決定

- 10月までのODR項目毎の件数のグラフ
 - ・ 徘徊/さぼりと不適切な場所への立ち入りの件数が減少(9月,10月に実施したSWPBSのチャーム着席キャンペーンに関連)
 - ・ けんか,暴力(対生徒),暴力(対教師),授業妨害の件数が十分に減少していない。

⇒12月から1年生を対象とした学年規模の身だしなみキャンペーンを実施

- ・ ポジティブなフィードバックが実施しやすい
- ・ グラフで服装規定違反の件数が一定程度生起

17

データに基づく意思決定

- 12月分のODR項目毎の件数のグラフ
 - ・ 服装規定違反の件数が減少(キャンペーンに関連)
 - ・ けんか,暴力(対生徒),暴力(対教師),授業妨害の件数が十分に減少していない。

⇒1月,3月にあったかことばキャンペーンを実施

3月にチャーム着席キャンペーンも実施

- ・ 1月からけんか,暴力(対生徒),暴力(対教師),授業妨害の件数が減少
- ・ 2月までで件数が十分に減少しない生徒あり

⇒第2層支援の実施

18

学年規模PBSの第1層支援

- 1年生を対象とした追加の第1層支援

身だしなみキャンペーン

- ・ X年12月4日から12月17日

あったかことばキャンペーン

- ・ X+1年1月25日から2月4日(第1期)
- ・ X+1年3月16日から23日(第2期)

チャーム着席キャンペーン(1年生のみ)

- ・ X+1年3月15日から23日

19

身だしなみキャンペーン

- Good Behavior Ticket (GBT) の活用
- 「まゆげや耳に髪がかからない髪型」
「シャツをズボンに入れる」
「上履の踵を踏まずに穿く」
「マスクをつける」
「制服のネクタイを締める、またはリボンをつける」
の5つの行動のいずれかができていた場合に教職員警察OB、心理士が配布。
- キャンペーン終了時に配布枚数をグラフ化して各クラスに掲示。



20

あったかことばキャンペーン

- Good Behavior Ticket (GBT) の活用
- 各場面において望ましい発言(「ドンマイ」、
「ありがとう」等)をした生徒に対してGBTを配布。
- 配付されたGBTは生徒が各クラスに掲示された「やさしい木」に貼った。



21

従属変数

- ①各キャンペーンの実施状況(1年生)
 - 身だしなみ, あったかことばキャンペーンにおけるGBTの1日当たりの平均配布数
 - チャイム着席キャンペーンにおける平均目標達成率
- ②生徒指導記録件数

22

従属変数

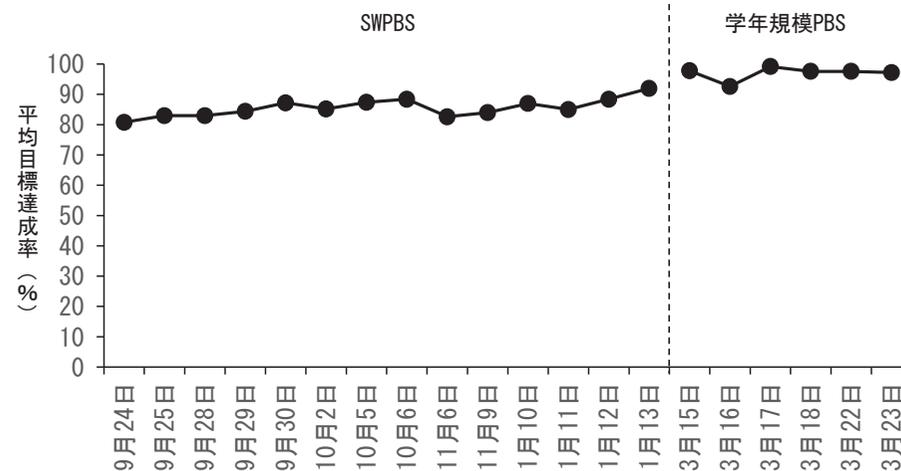
- ③生徒の適応・不適応に関する質問紙尺度(1,2年生)
 - 日本版SLAQ (School Liking and Avoidance Questionnaire) (大対ほか, 2013)の学校肯定感尺度(3件法, 6項目)
 - 日本版SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) (野田ほか, 2013)
児童・生徒の適応と行動的・情緒的問題を包括的に評価する質問紙尺度(3件法, 5下位尺度: 問題行動, 多動・不注意, 情緒不安定, 友人関係問題, 向社会的行動。向社会的行動を除く4下位尺度の合計を困難性総合得点として算出)
 - 学年規模PBSの実施前の11月(プレ), 介入終了後のX+1年5月(ポスト1)と, プレと同月のX+1年11月(ポスト2)に実施。

23

社会的妥当性

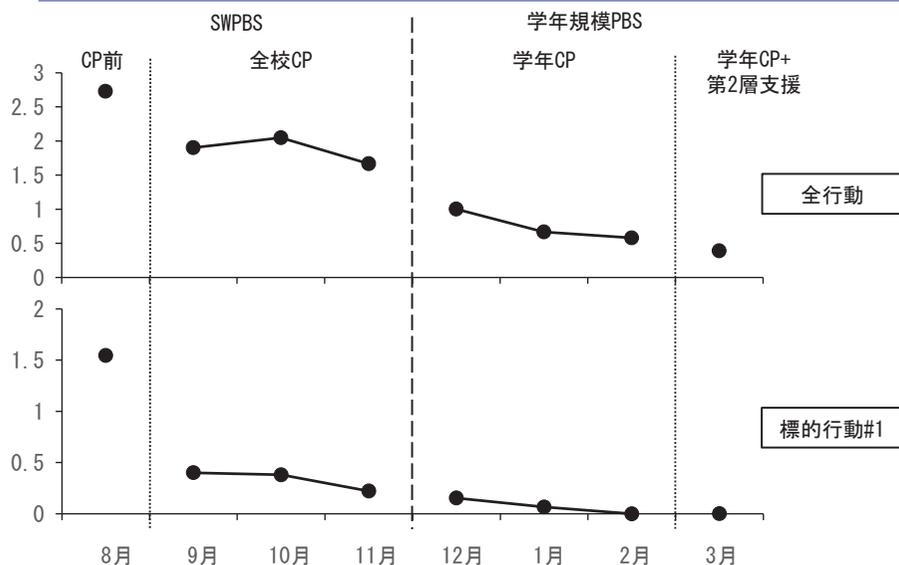
- X年度の管理職及び1学年の担任を合わせた計7名に対して社会的妥当性に関する質問紙調査をX+1年度5月に実施。
- 標的行動, 手続き, 結果の妥当性の3点に関する質問項目(3つのキャンペーンそれぞれに対して設定)。
- 「全くそう思わない」から「とてもそう思う」までの5件法

結果① チャイム着席キャンペーンにおける1年生の平均目標達成率の変化



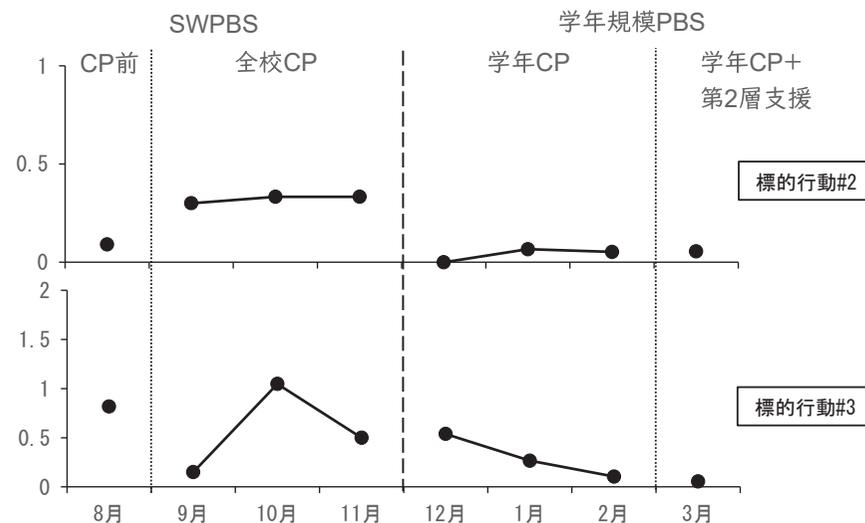
キャンペーン初日は約80%⇒SWPBSキャンペーンの最終日には約90%に。
学年規模PBSのキャンペーンでさらに増加し、90%台後半に。

結果② 1年生の1日当たりの生徒指導記録件数の変化



※標的行動#1は徘徊/さばりと不適切な場所への立ち入りの合計件数

結果② 1年生の1日当たりの生徒指導記録件数の変化



※標的行動#2は服装規定違反の件数

※標的行動#3はけんかと暴力(対生徒)と暴力(対教師)と授業妨害の合計件数

結果③ 生徒の適応・不適応に関する 質問紙尺度

| | 1年生 (N=96) | | | | | | 2年生 (N=137) | | | | | | 群の 主効果 F | 時期の 主効果 F | 多重比較 ¹⁾ | 交互作用 F | 多重比較 ²⁾ |
|-------------|------------|--------|----------|--------|----------|--------|-------------|--------|----------|--------|----------|--------|----------------|-----------------|----------------------|-----------|--------------------|
| | プレ (A) | | ポスト1 (B) | | ポスト2 (C) | | プレ (D) | | ポスト1 (E) | | ポスト2 (F) | | | | | | |
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | | | | | |
| SLAQ(学校肯定感) | 2.21 | (0.61) | 2.32 | (0.60) | 2.35 | (0.57) | 2.01 | (0.57) | 2.16 | (0.60) | 2.19 | (0.64) | 9.02 ** | 5.98 ** | プレ<ポスト1* プレ<ポスト2* | 0.11 | - |
| SDQ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 行為 | 2.10 | (1.50) | 1.86 | (1.37) | 1.81 | (1.57) | 1.94 | (1.12) | 1.60 | (1.15) | 1.76 | (1.30) | 1.78 | 3.90 * | プレ>ポスト1* | 0.46 | - |
| 多動 | 4.11 | (1.85) | 3.38 | (2.17) | 3.29 | (2.24) | 3.60 | (2.39) | 3.46 | (2.43) | 3.46 | (2.37) | 0.17 | 4.13 * | - | 0.15 | - |
| 情緒 | 3.85 | (2.64) | 3.26 | (2.40) | 3.49 | (2.52) | 3.66 | (2.74) | 3.63 | (2.62) | 3.93 | (2.41) | 0.73 | 1.34 | - | 1.39 | - |
| 仲間関係 | 2.73 | (1.59) | 2.36 | (1.46) | 2.14 | (1.41) | 2.54 | (1.49) | 2.30 | (1.43) | 2.39 | (1.45) | 0.00 | 5.52 ** | プレ>ポスト1* プレ>ポスト2* | 1.90 | - |
| 向社会性 | 6.02 | (1.96) | 6.09 | (2.14) | 6.01 | (2.39) | 5.87 | (2.11) | 6.22 | (2.31) | 6.65 | (2.15) | 1.12 | 2.10 | - | 2.27 | - |
| 総得点(4因子) | 12.80 | (5.06) | 10.79 | (5.15) | 10.53 | (5.68) | 11.74 | (5.48) | 10.99 | (5.60) | 11.45 | (5.36) | 0.00 | 6.49 ** | プレ>ポスト1* プレ>ポスト2* | 2.71 | A>B* A>C* |

注. プレはX年11月、ポスト1はX+1年5月、ポスト2はX+1年11月を示す。

*多重比較の検定はShafferによる。

*p<.10 **p<.05 ***p<.01

学年規模PBSを実施した1年生のみ

- ・ プレからポスト1にかけての得点の減少
- ・ プレからポスト2にかけての得点の減少 が有意

効果量は、 $d = .39$, $d = .42$ 。

28

結果④ 社会的妥当性

- 標的行動, 結果の妥当性
⇒全キャンペーンで全教員が「とてもそう思う」と回答
- 手続きの妥当性(負担感)
⇒全キャンペーンで「とてもそう思う」は0%
「そう思う」は
 - ・ 身だしなみキャンペーンでは42.9%
 - ・ あったか言葉キャンペーンでは14.3%
 - ・ チャイム着席キャンペーンでは28.6%

29

考察①

- 中学校においてSWPBSの第1層支援に加えて, 生徒指導記録のデータに基づく学年規模PBSを実施した。

⇒ ・ 生徒指導記録件数が減少
(SWPBSの第1支援のみでは十分な減少が見られなかった標的行動に十分な減少が見られた)
= 不適切な行動の減少

30

考察②

- 学校現場では対照群を設定することが難しいが、本研究では(質問紙の結果を算出する際) 中学2年生を対照群のように設定して実施した。

31