生徒の規範の醸成を図るいじめ予防プログラムの開発

―PBIS の考え方を活用した取り組みを目指して―

所属コース　教育実践開発コース
氏　名　　下野勝滉
指導教員　　太田佳光　小田哲志

【概要】
80 年代に「いじめ」が発見されて以降，「いじめ」は日本の全ての学校において，今なお大きな課題となっている。一般に，いじめ対応は「未然防止」「早期発見」「早期対応」の三つに大別される。このうち，「未然防止」はいじめが発生する前の取り組みであることから，専門家が介入することは難しく，教職員の日常的な努力によって為されなければならない。一方で，2018 年現在の「いじめ」の定義の範囲は非常に広く，包括的かつ持続可能な取り組みが求められる。従って，本研究は，日常的に持続可能な生徒の規範を高める活動を開発することによって，いじめの予防を図ることを目的とした。最終的には，「いじめ予防プログラム」として体系化することを見据えており，本研究はその第一歩となるものである。PBIS と呼ばれるアメリカの実践モデルと小学校の実践である池島・松山（2014）を参考にしながら，中学校における学級単位のいじめ予防活動と学校単位のいじめ予防活動を計画・実践し，その効果を測定した。実践の結果，生徒の良い行動を促進することができ，いじめ予防へ期待が持てる成果を得ることができた。

キーワード　いじめ　未然防止　PBIS　規範　いじめ予防

1. はじめに―問題と目的―

80 年代にいじめ問題が顕在化されてから今日に至るまで，学校現場において，「いじめ」は常に考慮しなければならない課題となっている。筆者自身，いじめと考えられる現場を何度となく遭遇してきた。最も新しいものでは，中学校１年生男子の A に対するものが挙げられる。

A の通う X 中学校は地元では唯一の中学校である。X 中学校の校区には小学校が二つあり，在籍児童のほとんどが X 中学校へと進学する。そのため，人間関係がある程度固定化されており，そのような中で，A は良好な人間関係を築けないまま進学してきた。実習時において，授業や学級活動をする中で他生徒の A への風当たりは明らかに強く，以下のような様子が見られた。

○　班活動やペア学習の際，他生徒は A と席を離し，グループに入れようとしない。
○　A が発表や委員会活動を行おうとすると「早くしろや」「うざい」などの野次を飛ばす。
○　話し合い活動時，A を話し合いに参加させない。
○　『菌回し』を行う。（A の所有物などに触れると「A 菌がついた。」などと喚き，他の人の体に手などを擦り付ける行為。この行為は鬼ごっこのように連鎖していく。）

以上のような経験から，筆者はいじめ対策の必要性を痛感し，「このようないじめをどのようにすれば防ぐことが出来るのか」を考えるようになった。

一般的にいじめの対応は，大きく「未然防止」「早期発見」「早期解決」の三つに分けられる。本研究はこのうち「未然防止」に眼目を置いている。

いじめは根絶の難しい問題行動の一つである。藤田（1997）によれば，いじめの発生は大きく 4 つの類型に分類され，

Ⅰ　アノミー的状況下（混乱状態）による発生
Ⅱ　異質性排除の論理による発生
Ⅲ　小グループ化に伴い，グループ内の不和による発生
Ⅳ　特定個人や集団が個人へ干渉することによる発生

であるとされている。

これらの発生を未然に食い止めるためには二つの側面から歯止めを行う必要があると筆者は考える（図 1 参照）。

一つは，いじめをしようとする子どもを主体として見たときの「外からの歯止め」，すなわち「毅然とした指導」である。ここでいう「毅然とした指導」とは，いじめは絶対に許されないという姿勢を，目に見える抑止力として示すことを指す。具体的には，いじめ防止基本方針を打ち出すことや出席停止，警察と連携した指導などを行うことによって，子どもがいじめを行うことによって得られる利点よりも損失を増大させ，防止するものである。

もう一つは「内からの歯止め」すなわち主体自身の働きかけによるいじめ予防である。この「内からの歯止め」には二つの方法が考えられる。

一つ目は，いじめにつながる行為に面した際に自らを律せられる心を育てることによって，いじめを抑止する方法である。平成 30 年度から施行される「学習指導要領解説　特別の教科　道徳編」にもあるように，一人一人が高い倫理観を持ち，多様な文化や価値観を認め，相互に尊重し合いながら生きていけるよう指導していくことで，いじめが発生しにくい雰囲気を醸成していく。

二つ目は，いじめそのものを意識させ，禁止するのではなく，望ましい行動を増加させることによって相対的にいじめを予防する方法である。当たり前のことではあるが，人間一人の体は一つである。また，一日に使える時間も 24 時間であると決まっている。従って，少なくとも望ましい行動をしている間は問題行動を行うことはできないため，一日のうちの望ましい行動を増やしていけば，相対的に問題行動も減少することとなる。

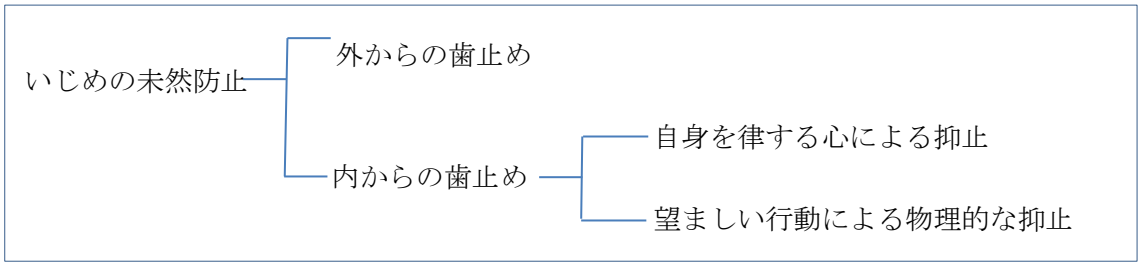

図 1　筆者の考える未然防止の概念図

いじめの未然防止は，これらの歯止めがバランスよく組み合わされることによって成されるものである。本研究では，この二面のうち「内からの歯止め」，特に「望ましい行動による抑止」に着目する。「対象となる子どもが，日常の各場面において，望ましい行動を取ろうとすること」を「規範」と定義し，「規範の醸成」を図ることでいじめを予防できるのではないかと考えた。従って，本研究は生徒の規範を高める活動を開発することによって，いじめの予防を図ることを研究目的とするものである。

なお，「いじめ防止」ではなく「いじめ予防」とした理由について，防止は「防ぎ止める」とあるように，発生することを前提として，その芽を摘む印象であるが，「予防」は「予め防ぐ」とあるように芽が出ないように働きかけるという印象であるためである。本研究の目指すビジョンは後者であり，「予防」を採用した。

2. PBIS の概観といじめ予防の方針

2.1. 未然防止の難しさ

平成 30 年現在，日本における「いじめ」は平成 25 年に施行された【いじめ防止対策推進法】の第二条によって，次のように定義されている。

第二条　この法律において「いじめ」とは，児童等に対して，当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって，当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。
2　この法律において「学校」とは，学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）第一条に規定する小学校，中学校，高等学校，中等教育学校及び特別支援学校（幼稚部を除く。）をいう。
3　この法律において「児童等」とは，学校に在籍する児童又は生徒をいう。
4　この法律において「保護者」とは，親権を行う者（親権を行う者のないときは，未成年後見人）をいう。

（いじめ防止対策推進法（平成 25 年法律第 71 号）より引用）

この定義に従うと，「いじめ」とは次の 4 点を満たすものをいうことになる。

一．被害者・加害者が児童生徒であること
二．被害者・加害者に一定の人的関係
三．心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む）
四．被害者本人が心身の苦痛を感じているもの

一般的にいじめを判断する基準としてよく取り上げられる，加害者・被害者間の力の差や反復性・継続性，故意性といった要素は今回の定義からすれば，加味されないことになる。たとえ一回でも，あるいは加害者が善意で行ったとしても，法律上はいじめとなりうるのである。従って，《いじめ》が指す行為は非常に多岐に渡り，加えて「いつでも」「どこでも」「誰にでも」起こりうるものであるということになる。

文科省の資料（文部科学省児童生徒課作成資料　国立大学付属学校におけるいじめ防止

等の対策のための協議会　平成 28 年 12 月 24 日　一橋講堂）は，現在のいじめへの意識の現状は，まず「誰の目から見ても明らかにいじめと判断される重大事案」があり，その周囲に「社会通念上のいじめ（意図的にする，長期に渡る，強者が弱者に行う，など）」があり，さらにそれらを内包する形で「法律上のいじめ」が存在する入れ子構造になっている点を指摘している。学校が予防・防止に取り組まなければならないいじめは，このうち最も広い「法律上のいじめ」であることは言を俟たない。

さらに，未然防止はいじめ発生以前の取組であるため，教職員の日常的な努力のもとに行われなければならないという特性を持つ。一方で，著名ないじめ研究者である森田洋司氏が「**新しいいじめの定義から，事実が未確定なものを含む，いじめを疑われるすべての行為について組織による対応が求められる。また，これまでの【事実を確定から対応】ではなく，【対応から事実の確定】というパターンに変化してきている**[1]。」と述べているように，いじめ防止対策推進法の施行以降，いじめ対応は業務の最優先事項と位置付けられ，疑わしき行為を含む，全件組織的対応が求められてきている。日常の業務もある中で，これまで以上に，いじめを未然に防止することの重要性が高まってきているのである。

以上のことから，いじめの未然防止には，いじめに当たる可能性のある多くの行為を網羅できること，そして，教職員が日常的に行うことができ，持続可能であることが求められるのである。そこで，本研究では，前述の条件を満たす活動を構想するにあたり，アメリカの実践モデルである PBIS を参考とした。

2.2. PBIS の概観と基本理念

PBIS【Positive Behavioral Intervention & Supports（ポジティブな行動的介入と行動支援）】とは，適切な行動を教え，強化することで，子どもの不適切な行動の予防，適切な行動を増加させること（さらには QOL の向上）を目的とした実践モデルである。特に学校での PBIS は SWPBIS【School-Wide PBIS（学校環境における，ポジティブな行動介入と行動支援）】と呼ばれ，アメリカでは 2015 年以来，21,000 校以上で導入されている。PBIS は大きく三つの特徴を持っている。

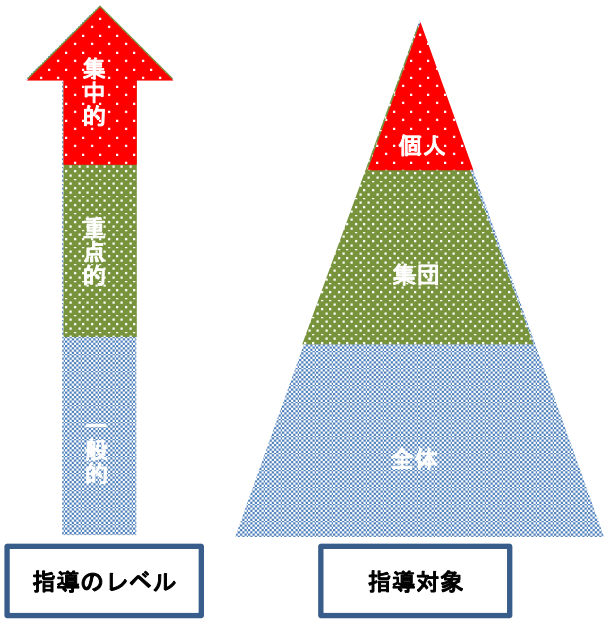

図 2　多層支援モデルとしての PBIS

一つ目の特徴は，多層支援モデルであるという点である。PBIS における指導は，三段階に分けて構想される。それぞれ，「全体を対象とし，問題行動予防を目的とした第一層」「特定集団を対象とし，問題行動の改善を促す第二層」「特定個人を対象とし，集中的に問題行動の改善を促

[1] 平成 28 年度 11 月 29 日　人権教育講演会「不登校・いじめ問題を通じて　子どもたちに何を伝えるのか」の配布資料より，一部を筆者が改変し，加筆。

す第三層」である（図 2 参照）[2]。原則，第一層から構想し，それぞれの階層に専門家や管理職を含めた人員を適切に配置することによって，組織的かつ体系的な取り組みを可能としている。

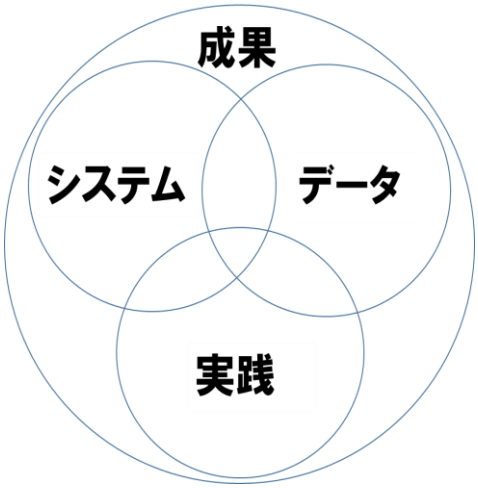

図 3　PBIS の基本理念

二つ目の特徴は，直接的に問題行動を減らすというアプローチではなく，望ましい行動を増やすことによって，相対的に問題行動を減らすというアプローチをとっている点にある。これは PBIS が，応用行動分析学を実践の基盤としているためである。従って，「望ましい行動は教わらなければならない。そして，練習をしなければならない。」という立場に立ち，その実践が有効に働いているかどうかのアセスメントは，「行動の変容」によって行われる。

三つ目の特徴は，PBIS では対象の行動改善等の成果は，データによる根拠，組織的・体系的な取り組み，そして実践の 3 点がそろって初めて得られるという基本理念である（図 3 参照）。これにより，主観のみによらない，根拠に基づいた指導を実現している。

2.2.1　応用行動分析学について

応用行動分析学（ABA: Applied Behavior Analysis）とは，個人の行動と環境の相互の関係を分析することで，実社会の諸問題を解決しようとする理論と実践である。応用行動分析学は，B.F.Skinner が設立した学問体系である行動分析学を理論基盤としている。行動分析学では，心の働きを個人の中に求めるのではなく「個人と環境との相互作用の在り方」と考える。遺伝や病気等ではなく，対象者の行動の前後にある環境を分析し，適切な支援や介入を検討する。この分析は，対象とする行動とその前後の環境を以下の図式に当てはめることによって行われる（図 4 参照）。

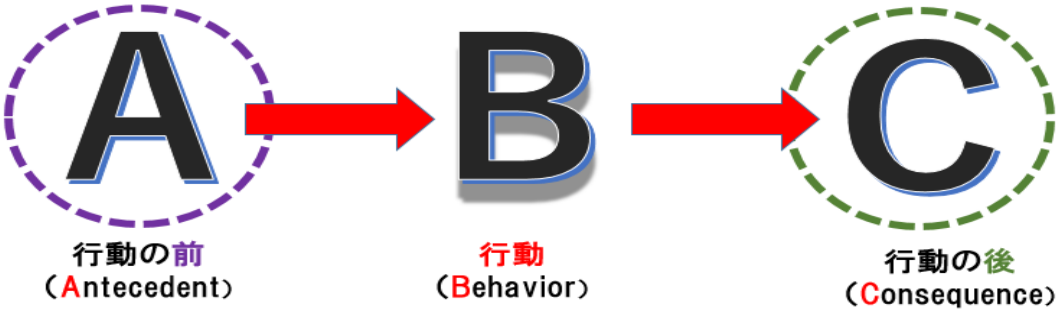

図 4　応用行動分析学における行動の分析方法

[2] OSEP Technical Assistance Center, 2015 October　Positive Behavioral Interventions and Support Implementation Blueprint:Part1 -Foundations and Supporting Information，Version18　Office of Special Education Program U.S. Department of Education　p 6 の一部を筆者が翻訳・改変し，加筆。

この分析方法は，Antecedent（先行事象），Behavior（行動），Consequence（結果）の頭文字から「ABC 分析」と呼ばれる。分析対象者の具体的な行動を中心に，行動の前後に何が起こっていたのかをありのままに見取り，分析するのである。

より具体的に，例えばA（先行事象）には，対象者が置かれていた環境，すなわち「何をする時間だったのか」「どのような指示があったのか」「どのような経験をしていたのか」などが当てはまる。B（行動）は実際に対象者が行った行動であり，C（結果）ではその行動によって「対象者に何が起こったのか」「何を得たのか」「何を失ったのか」などを視覚的にわかる範囲で記述していくのである。

このうち，C（結果）は最も重要である。なぜならCは，分析の対象行動がその後繰り返されるかどうかに関わってくるためである。すなわち，Cが対象者にとって好ましいものであれば，この経験が新たなA（先行事象）となり，対象行動はその後増加していく。反対に，Cが対象者にとって嫌なものであれば，対象行動はその後減っていくこととなる。

このように，ABC 分析はこれら環境と行動がどのように作用し合っているのかを客観的に見つめなおし，対象行動への介入の方法を考えるものである。

説明例として，架空の事例を一つ取り上げる。

ある中学校の学級には，授業中，個人学習の時間になると決まって離席する生徒Xがいる。離席した生徒は，決まって他の生徒Yのもとへ行き，Yと雑談を始めようとする。Yもそれに応じることが多い。教員はXが離席するたびに叱責しているが，なかなか改善が見られない。Xの離席をやめさせる方法はないものかと，教員は頭を抱えている。

この事例への応用行動分析学的なアプローチを考えるために，生徒XのB（行動）をA（先行事象）とC（結果）に分けて分析すると以下の通りとなる。

表１　授業中に離席する生徒XのABC分析

A（先行事象）	B（行動）	C（結果）
授業中の個人学習の時間	離席し，Yのもとへ向かう。	Yとの雑談ができた。 教員の叱責を受けた。

この分析から，いくつかの考察や指摘をすることができる。

まず，Xは離席し，Yのもとへ向かうという行動の結果，「Yとの雑談」を得ることが出来ている。これは彼にとって，良いものであると考えられる。従って，「Y との雑談」は離席を助長しており，離席を減らすためにはこの「Yとの雑談」を消去することが有効であると考えられる。また，一般的に「教員の叱責」は，多くの生徒にとって嫌なことである。教育者は，あえて厳しく叱責したり，諭したりすることによって，対象生徒の行動改善を願う。

ところが，「教師の叱責」とは，Xの捉え方によっては「教員の注目」ともなりうる。Xが教師の注意を引くためにこの行動を行っている場合は，「教員の叱責」が返って離席を増やす可能性も考えられる。

さらに，「授業中」が今回の先行事象であるが，他の時間の「個人学習の時間」ではどの

ような結果を得られているのかも気になる点である。比較すれば，何が彼を離席へと向かわせているのかをより理解する糸口となりうるかもしれない。

他にも考えられることはあるが，このように，問題行動へ介入し，行動を正す方法を考えることが応用行動分析学の基本である。この基本が PBIS の根幹を成しているのである。

以上，PBIS や関連する先行研究を参考としながら，本実践を開発するにあたって，筆者は５つの作成指針を立てた。

表２　５つの作成指針

【１】良質なコミュニケーション能力の育成を目指すこと
【２】望ましい行動の具体的な明示と賞賛を行うこと
【３】個人と環境の往還が起こるアプローチとすること
【４】ボトムアップの意識で取り組める活動とすること
【５】個人間のホスピタリティの醸成が起こる活動とすること

これらの作成指針を基に，今回は二つの活動を実践し，その効果を測定することとする。一つは，学級を対象として良い行動を増やそうとする試みである。これを実践１とする。もう一つは，学校全体を対象として，良い行動を増やそうとする試みである。これを実践２とする。

3. 実践１　学級対象のいじめ予防活動　「良い行動強化週間を送ろう！」

この実践は，学級の生徒を対象としたいじめ予防活動として，計画した。池島・松山（2014）の取り組みを参考に，学級内で良い行動強化週間を策定し，各場面における良い行動を増加させることを目的としている。

また，中学校という発達段階に鑑み，生徒同士の関わりを重視し，生徒間で互いに望ましい行動を意識し合い，認め合うことで良い行動を増やしていくことをねらいとした。

表３　「良い行動強化週間を送ろう！」単元計画表

時間	学習課題	学習内容
１時間目	○　良い行動とは，どのような行動のことだろう。	○　班での話し合い活動を通じて，「良い行動とはどのようなものか」を具体化させる。
２時間目	○　より良い学級にするために，どんな良い行動を増やせばよいだろう。	○　学級会を開き，前回作成した表を参考としながら，重点とする行動を一つ定める。
２時間目後，２週間	○　良い行動を実践しよう。	○　２週間，２時間目で決めた行動を実践する。

3.1. 対象者

愛媛県内のA市立X中学校1年生38名（男子15名，女子23名）を対象とした。

3.2. 実施期間

良い行動強化週間は，第一回を2017年10月10日～10月20日，第二回を同年10月30日～11月10日に実施した。また，実施前の準備のため，2017年7月20日と同年10月6日にそれぞれ1時間の授業を，学級活動の時間で実施した。

3.3. 実施者

授業実践は，愛媛大学教職大学院２回生（教職経験なし）である筆者が主に実践を行った。また，対象学級の学級担任（女性，教職経験31年）を助言者として，各実践の参観・補助，授業後には指導助言をいただいた。

3.4. 効果測定

本実践の効果を測るために，学校環境適応感尺度（ASSESS）を7月20日の授業前，10月6日の授業前，全二回の強化週間終了後に実施し，効果を測定した。

また，第一回良い行動強化週間では10月6日と10月20日に自作の質問紙調査を実施したため，これも効果の検討に用いる。加えて，第二回良い行動強化週間では，対象とした行動（授業での良い行動）を15点満点で各授業担当者が毎時間評価した、学習委員会が主導している各学級の授業評価があったため，これも用いた。

3.4.1. 学校環境適応感尺度（ASSESS）について

学校環境適応感尺度「アセス」（ASSESS ： Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres の略。以下，ASSESS）とは，生徒の生活における「適応感」を「生活満足感（学校外も含む）」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的関係」「学習的適応」の6観点から測る質問紙調査である。

栗原・井上（2016）より，「適応感」とは「個人と環境の主観的な関係であり，個人の適応の一指標」を指し，ここでいう「適応」とは「個人と環境の調和」を指す。適応感の低下は，何らかの事情から生徒がSOSを発していることを意味するのである。

また，あくまで「主観的な関係」であるため，周囲が善意や好意から行った行動であっても，本人の捉え方で適応感が減少する場合もある。この点は，いじめ防止対策推進法のいじめの定義にも通じるものがある。

本研究において，望ましい行動を増加させることは，いじめを予防し，より良い学校生活につながると考えている。従って，ASSESS を用いることで，望ましい行動を増やす活動が生徒の適応感にどのような影響を与えるのかを測定した。

3.5. 留意事項（倫理的配慮）

本実践および調査は，愛媛大学教職大学院のカリキュラムの一つである「連携校実習Ⅱ」において，実習校であるA市立X中学校内にて，実習校校長の許可を得た上で行われた。

また，実践において回収したワークシートやASSESSをはじめとする質問紙調査は，すべて記名式であり，実践前に生徒本人に口頭で許可を得た後に実施した。加えて，個人情報

保護の観点から，分析・保管を教職大学院院生控え室または実習校職員室においてのみ実施し，分析終了後，原本を実習校へ返却あるいはシュレッダーによる処分を行った。

3.6. 実践内容

（1）第 1 時間目「良い行動を考えよう！」

対象学級の 1 年生は，7 月に実施した ASSESS の結果から，全体的に高い満足度を持つ一方で，向社会的スキルの項目が他の項目よりも低いことが分かっていた。

そこで授業の導入では，ASSESS の結果をパワーポイントで生徒に提示することで，生徒の課題意識を高めようとした。その際，「向社会的スキル」では，生徒が理解できないと考え，これを「温かい声掛けや援助」と言い換えて提示した。

そして，この ASSESS の結果がより良い学級へとしていくための鍵であるとし，「周りの人が良い行動をしていたら，その良い行動を助けたり，自ら進んで良い行動をしたりすることによって，この項目は上昇すると考えられます。では，良い行動とは具体的にどのような行動なのでしょうか。」と，発問することによって，良い行動を考えさせた。

考えるためのツールとしては，個人の考えを全体に共有しやすい KJ 法を用いた。まず，自分が思う良い行動を「授業中」「休み時間」「給食時間」「清掃時間」の四つの場面において、２～３個付箋に書かせた。机間指導では，「場面」によっては思いつかない生徒もおり，各々が必死に考えている様子が見られた。その後，班内で共有し，全体発表で共有した。他者の考える良い行動は，新鮮であったようで「そんなんでいいの。」「そう言われればそれも良い行動だな。」「これはどうなの（違うんじゃないの)。」といった声があがった。

授業の最後では，「良い行動とひとことで言っても，それぞれの場面によって，どのような行動を良い行動と認識するのかは，人によって多少の違いがある。認識が異なれば，良い行動が目の前にあっても，見逃してしまうこともある。」として，互いの認識を確認し合う授業であったことを伝えた。

（2）第 2 時間目「良い行動強化週間を送ろう！」

第 2 時間目は，前時の「良い行動への認識は全員が同じではない」という学習をもとに，実際に意識する良い行動を一つ定め，2 週間の間，その行動を意識的に行うことをねらいとした。生徒間での意識を高めるため，また教師の価値観の押し付けとしないために，授業は学級会方式をとり，進行役を学級委員の二名，記録と板書を学習委員の二名に行わせることとした。

図 5　学級会の様子

本時も，授業の導入では，第 1 時間目の後に実施した ASSESS の結果を提示し，依然と変わらず向社会的スキルの項目が低く，むしろ前回結果よりも低下している点を提示し，考えるだけではなく，実行することの必要性を示した。そこで，「どのような良い行動を強化すれば（実際に行っていけば)，温かい声掛けや援助が増えていくだろう」という発問のもと，学級で話し合い活動を行った。話合いは「出し合う」「比べる」「まとめる」の三段階で行った。

まず「出し合う」では，生活班の中で，前時に考えた

良い行動を参考とさせながら，班長を中心に数分間自由に意見を述べ合わせ，その後全体発表を行った。全体発表では，二つの傾向が見られた。一つは，自分が取り組めることであり，「必要なものを持ってくる（忘れない）」「移動教室の際の着替えを早くする」などである。もう一つは他者への働きかけであり，「分からないところを教える」「寝ている人を起こす」などである。今回の活動は，向社会的スキルの向上をねらいの一つとしているため，他者への働きかけに絞ったほうがより円滑な話し合いとなったかもしれない。

次に「比べる」では，各班の意見を比べあい，話し合いの中でよりふさわしいものは何かを選定していった。ここでは，「マスクをつけるは当たり前すぎるので削除しよう」や「休み時間にスリッパを並べるなどトイレに関わることをしたら」などの新たな行動が提案されるなどの様子が見られた。

最後に「まとめる」では，話し合いの結果を基に良い行動を一つ決めさせた。しかし，ここで良い行動が「プリントの配布を早くする」に決まりかけたため，「その行動で温かい声賭けや援助が増えるか。」と問いかけ，もう一度考え直させた。再審議の結果，「あいさつをする」を増やしていくことに決定された。

（３）第一回良い行動強化週間「あいさつ強化週間」

授業実践後から２週間の間を「あいさつ強化週間」と題し，良い行動の促進を図った。この間，筆者は主に二つの働きかけを行った。

図６　ポスター掲示の様子

一つ目は，啓発ポスターの作成である。強化週間であることを周知させ，良い行動を行いたくなるような環境を作ることを目的とした働きかけである。ポスターの内容は，「あいさつのよさ」や「普段どの程度あいさつ行うのか」を生徒に書かせ，集計した結果を載せたものや第 2 時間目の学級会での話合いの様子を載せたものなどである。作成後は，教室の入り口や窓に掲示した。

二つ目は，廊下や帰りの会での声掛けである。気持ちの良いあいさつの様子が見られるたびに，賞賛する声掛けを行った。また，各週に 1 回 5 分程度，あいさつの意義やあいさつの大切さをテーマとした語り掛けを行った。

（４）第二回良い行動強化週間「授業態度強化週間」

「あいさつ強化週間」終了後，もう一度強化週間を設定し，良い行動を促進した。

本来であれば，もう一度学級会や授業実践を行い，強化週間を設定することが望ましいが授業時数の関係上，今回は生徒にアンケートを行い，最も希望の多い行動を強化週間として設定することとなった。アンケート項目は，2 時間目の学級会の生徒意見を筆者がまとめ，選定した８つの行動の中から一つを選ぶこととした（表４参照）。

表４　第二回良い行動強化週間候補となった８つの行動

1. あいさつ強化週間（あいさつを徹底して行う。）
2. 授業態度強化週間（授業態度を良くし，授業評価オール５をとる。）
3. 掃除強化週間（落ちているゴミを０にする。）
4. 忘れ物ゼロ強化週間（教科書や提出物を全員持ってくる。）
5. 発表強化週間（授業発表を全員最低一回は行う。）
6. 無言強化週間（黙想を徹底し，心を静めて，メリハリをつける。）
7. 読書強化週間（友達同士誘い合って図書館へ行き，たくさんの本を読む。）
8. 呼びかけ強化週間（チャイムや移動の際の声かけを全員で行う。）

アンケートの結果，最も多かったのは「授業態度を良くし，授業評価オール５をとる」というものであった。

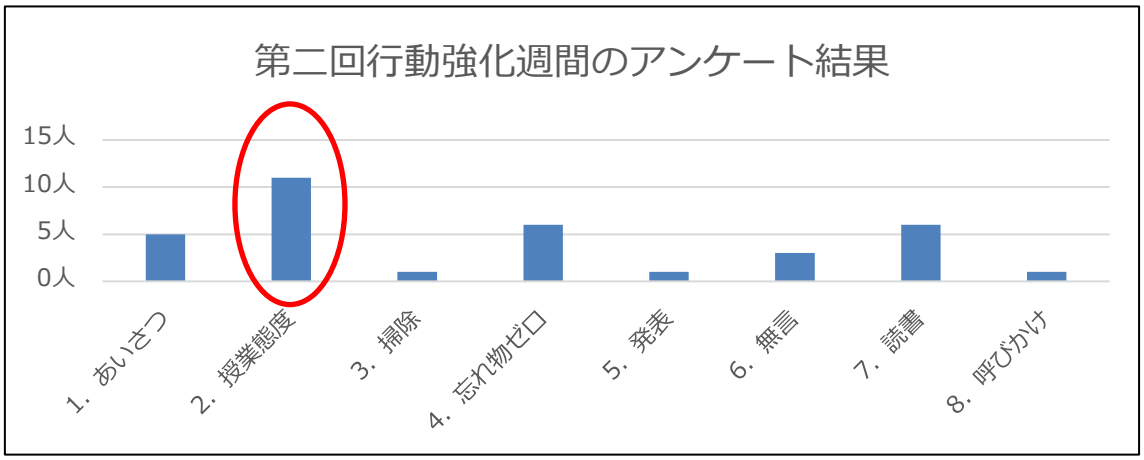

図７　第二回良い行動強化週間に向けた質問紙調査の結果

X 中学校では，委員会活動の一つとして，各学級の学習委員会が毎回の授業を，教員に評価してもらい，記録する活動がある。評価のポイントは３項目あり，それぞれ「準備・黙想」「あいさつ・発表」「授業評価」となっている。

「準備・黙想」は，授業前の準備や集合，黙想（目を瞑り，静かに授業への気持ちの切り替えを行う）が出来ているかどうかが評価の基準となる。

「あいさつ・発表」は，授業中の発表や話し合い，授業前後のあいさつが出来ているかを評価するものである。

「授業評価」は，総合評価であり，授業全体を通しての授業担当者の評価となる。

このように，それぞれの項目で授業中に求められる望ましい行動が明確にされており，これを増やしていくことによって，より良い学習規律の確立と日常の行動改善を行い，いじめの予防へと繋げることが目的である。

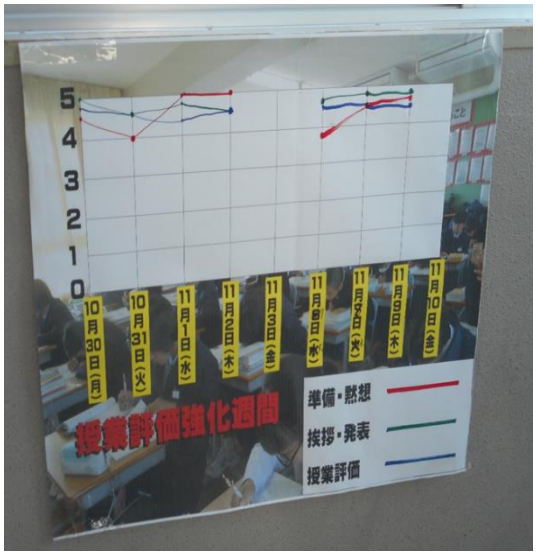

図 8　授業評価のグラフ

この強化週間では，2 週間の間，第一回と同様に廊下や帰りの会での言葉掛けやポスター掲示を行ったほか，授業評価をグラフにして掲示し，現在の生徒たちの取り組みがどの程度なのかを明示した。図 8 のグラフは学習委員が，毎朝前日の結果を記述していったものである。

3. 7. 実践の結果と考察

（１）ASSSESS の結果

ASSESS の実施前と実施後の結果は図 9 の通りである。結果として，単元全体としては友人サポートの項目において2ポイントの上昇が見られた。

また，強化週間の前後を比較すると生活満足感と向社会的スキルの項目においても 2 ポイント以上の上昇が見られた。これは，良い行動強化週間があいさつや話し合いなどの他者への働きかけに関わるものが多かったことが起因していると推察される。

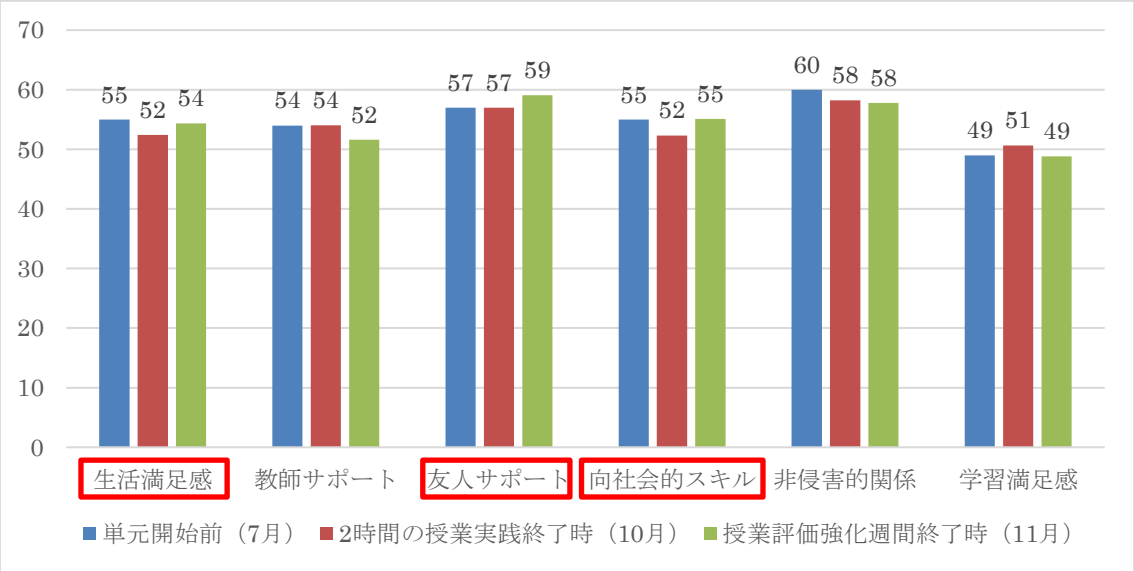

図 9　事前・事中・事後における ASSESS の結果 [3]

（２）あいさつに関する自作質問紙調査の結果

あいさつに関しては，あいさつをどの程度行うようになったのかを測るため，簡単な自作質問紙調査を作成した。質問項目は「あなたは，現在この行動（あいさつをする）をどのくらい行えていますか？点数を付けるなら，10 点中何点かを教えてください。」と「あなたは，あいさつを，それぞれの場所（学校，自宅，知り合いの家，知り合いの家以外の外出先，道

[3] 数値は各項目における学級の偏差値。40 を下回るとその項目が要支援領域に入ったとみなされ，早急な対応が求められる。

路や公民館，公園などの公共施設）でどのくらい行いますか？」の二項目である。その結果は以下の通りとなった。

表 5 「あなたは，現在この行動（あいさつをする）をどのくらい行えていますか？」

あいさつ強化週間前	→	あいさつ強化週間後
学級平均 5.94 点 （標準偏差≒2.15，有効回答者数 32 人）		学級平均 7.09 点 （標準偏差≒1.99，有効回答者数 32 人）

表 6 「あなたは，あいさつを，それぞれの場所でどのくらい行えていますか？」

実践前	**学校**	**自宅**	**知り合い**	**外出先**	**公共施設**
している	17 人	14 人	22 人	9 人	9 人
どちらかといえばしている	17 人	10 人	9 人	11 人	9 人
あまりしていない	1 人	11 人	3 人	9 人	6 人
全くしていない	1 人	1 人	2 人	7 人	12 人
実践後	**学校**	**自宅**	**知り合い**	**外出先**	**公共施設**
している	20 人	16 人	16 人	9 人	5 人
どちらかといえばしている	12 人	15 人	13 人	12 人	9 人
あまりしていない	3 人	3 人	7 人	13 人	13 人
全くしていない	1 人	3 人	1 人	3 人	9 人

結果から，まず表 5「あなたは，現在この行動（あいさつをする）をどのくらい行えていますか？」に関しては平均点が顕著に上昇した。また，各場所におけるあいさつの頻度に関しては，「自宅」であいさつを「している」「どちらかといえばしている」と答えた生徒が実践前の 24 人から 31 人に増加した。また，「学校」，「知り合いの家」，「外出先」，「公共施設」であいさつを「全くしていない」と答えた生徒が減少した。一方で，「学校」，「知り合いの家」，「公共施設」で「している」「どちらかといえばしている」の人数が減少している。

筆者はここに，あいさつの基準の問題があるのではないかと考える。今回のあいさつ強化週間では，どこまでがあいさつをしたことになるのかを特に定めず進めることとなった。その結果，個々のあいさつの基準がずれてしまったのではないかと推察される。この点は，以下の担任へのインタビューからも推察される。

また，あいさつ強化週間に関して，学級担任へインタビューをさせていただいたところ，

「大して変わっていないように思う。そもそも子どもたちは挨拶はする方。（気になる生徒の）H くんですら，するときはするからね。ただ，声が小さかったり，首だけの返事だったりの生徒があった。」（2017 年 10 月 20 日の学級担任へのインタビューより）

との回答を得た。ここから、自作質問紙調査の生徒のあいさつの自己評価は顕著に上昇しているにも関わらず，学級担任には「出来ていない」と見られていることがわかる。特に，「声が小さかったり，首だけの返事だったりの生徒があった。」からも生徒と担任との認識

のずれが指摘できる。筆者自身も観察の中では，あいさつが向上した実感は得られなかった。

（３）授業評価の推移

第二回授業評価強化週間に関して，10 月から 11 月にかけて，6 週間の授業評価をグラフ化すると図 10 の通りとなる。結果として，このグラフより，実践前と実践後の授業評価を比較すると，授業評価強化週間に入ってから，緩やかに上昇していることがうかがえる。特に，強化週間終了間際の三日間の上昇は顕著である。

なお，授業評価強化週間であることは，学級担任以外の先生方には通知しないことで，「研究である」と意識することなく，これまでと同様に評価をしていただけるように心がけた。

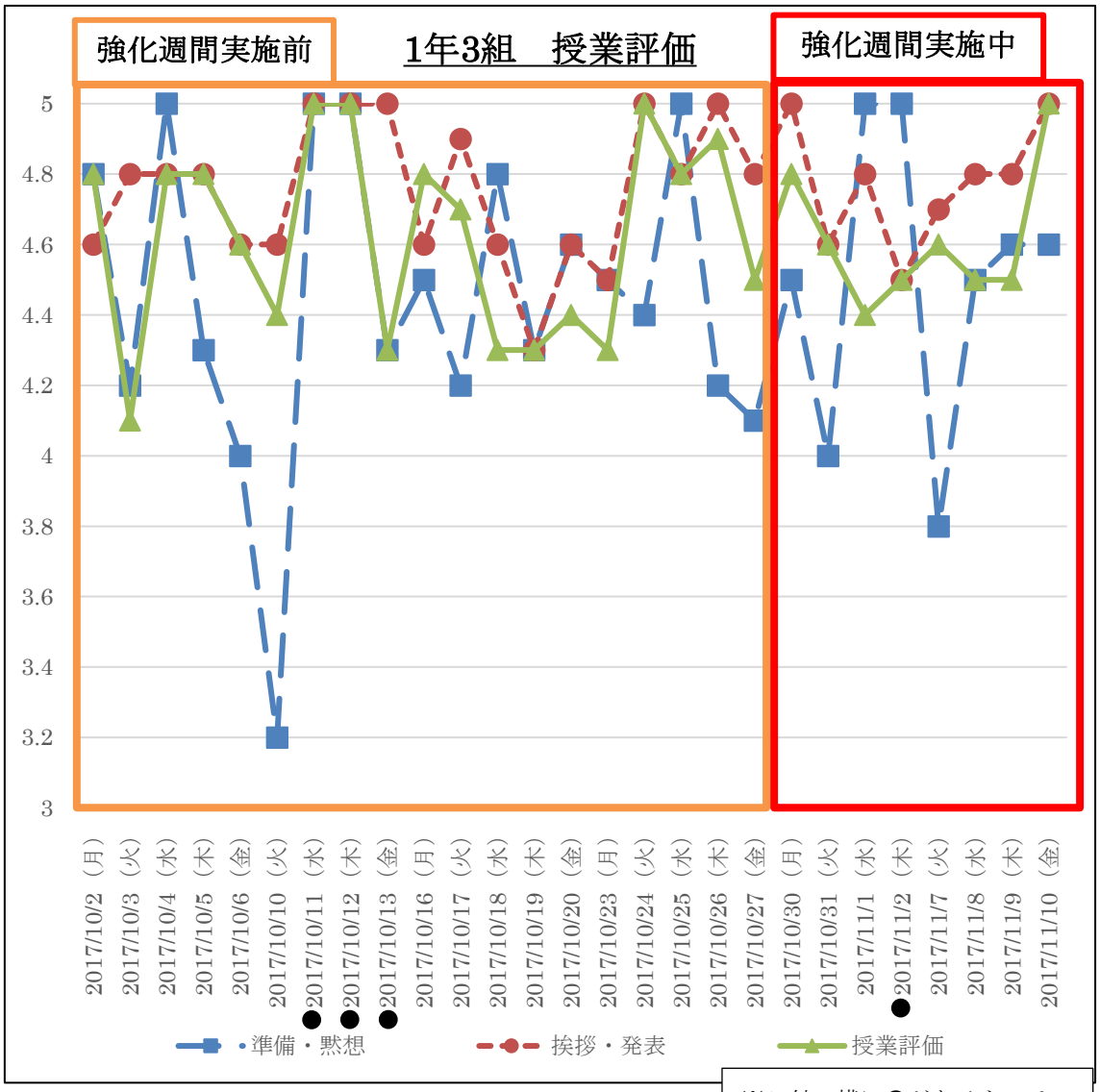

図 10　6 週間の授業評価

※日付の横に●があるものは，特別時間割日（行事等）

また，図 10 から火曜日になると授業評価が悪くなることがわかった。これは，火曜日は体育や技術家庭科等，移動教室が多く，授業準備や集合が間に合っていないためであると考え

られる。

加えて，学級担任へのインタビューも好印象であった。

「子どもたち，特に学習委員はよくがんばっていた。学習委員以外でもＨさんは，授業で困った行動をしている生徒を報告してくれるなど，積極的に活動していたね。でも，思ったより（授業評価の）点数が伸びていない。火曜日が鬼門だね。」

（2017 年 11 月 10 日学級担任へのインタビューより）

あいさつと授業態度で異なる点は，授業評価という指標があり，生徒が目指すべき方向性が分かりやすかった点である。ここから，良い行動を増やす取り組みをする場合，それぞれの行動の基準を明確にし，実施することが必要であるとわかった。

4. 実践２　学校全体で取り組むいじめ予防活動「ありがとうの花いっぱい運動」

この実践は，学校全体を対象としたいじめ予防活動として提案した。感謝の意を伝えることは，良い行動を促進するうえで非常に重要な行為である。しかし，思春期に入り，他者との距離感を模索している中学生は，自身の心を相手に見せることを拒んだりまたは恥ずかしく思ったりする傾向にある。

従って，この活動を通じて，感謝を増やし，良い行動を認め合う雰囲気を創ることを目的とした。

なお，X 中学校には生徒会の活動のひとつに「花いっぱい運動」というものがある。本実践は，この活動に掛けたものである。

4. 1. 対象者

愛媛県内の A 市立 X 中学校の全校生徒 416 名（男子 184 名，女子 232 名）を対象とした。

4. 2. 実施期間

実施は 2017 年 11 月 26 日から 1 月下旬まで行った。実施準備は，2017 年 7 月下旬に計画書を立案，8 月初旬に生徒会顧問と相談し，同月生徒会所属の生徒へと提案する。3 年生引退に伴う生徒会役員の交代後，10 月下旬に管理職への起案・承認を受け，11 月 26 日から開始した。

4. 3. 実施者

生徒会役員の生徒 7 名（男子 3 名　女子 4 名）が主に活動を行った。生徒会役員への指導は主に生徒会顧問（男性，教職経験 26 年）が行い，筆者は活動計画の立案や生徒への告知，事前・事後調査を主に行った。

4. 4. 効果測定

事前と事後に自作の質問紙調査を 1 年生（117 名）に行い，効果の測定を測った。なお，学校全体を対象とした活動であるため，全校生徒に調査を行うことが本来ではあるが，実習の関係上，1 年生のみを対象とした。

4.5. 留意事項

実践 1 に同じ。

4.6. 実践内容

初回は，活動周知のため，全校を対象にメッセージカードを募集した。結果，300 枚以上のカードが集められた。

図 11　ありがとうの樹（左）と回収ボックス（右）

数日後，生徒会が作成した「ありがとうの樹」へと掲示を開始する。掲示場所は，最も生徒の目を引く生徒玄関前とした。すべての花を同時に掲示するのではなく，週ごとに 300 以上の花の中から，生徒会顧問の教員が選んだ 5 個程度の花を掲示し，徐々に満開へと近づいていくように工夫した。

また各週に一回，お昼の放送内で一部エピソードの紹介や新しい掲示のアナウンスを行い，感謝の促進を行った。

メッセージカードの追加募集は，ありがとうの樹近くに設置した回収ボックスによって行い，毎週 10 枚程度のカードの投函が確認された。

4.7. 実践の結果と考察

効果の測定は，実習等との関係上，1 年生を対象として行うこととした。測定の方法は，活動の前後に自作の質問紙調査による意識調査を行った。

結果として，「あなたが考える良い行動を三つ教えてください」の項目では，「お礼・感謝」の項目の増加が確認された（図 12 参照）。

一方で，「Q1. 最近，ありがとうと伝えましたか？」「Q4. 最近，ありがとうと言われましたか？」の項目では「はい」と答えた生徒の割合が減少している（図 13 参照）。

ここから，まだ感謝を伝えることの習慣化まではできていないものの，感謝を伝えることの大切さが徐々に浸透しつつあると推察される。

ありがとうと伝えた（言われた）対象はいずれも「友達」が最も多くなっているが，「何に対する感謝か」では明確な違いが出た。

ありがとうと伝えた側では，「モノの贈与/貸与」に対する感謝が最も多く，事前・事後ともに多くなっている。一方で，ありがとうを言われた側では，「他者の手伝い」が事前・事後ともに最も多い。

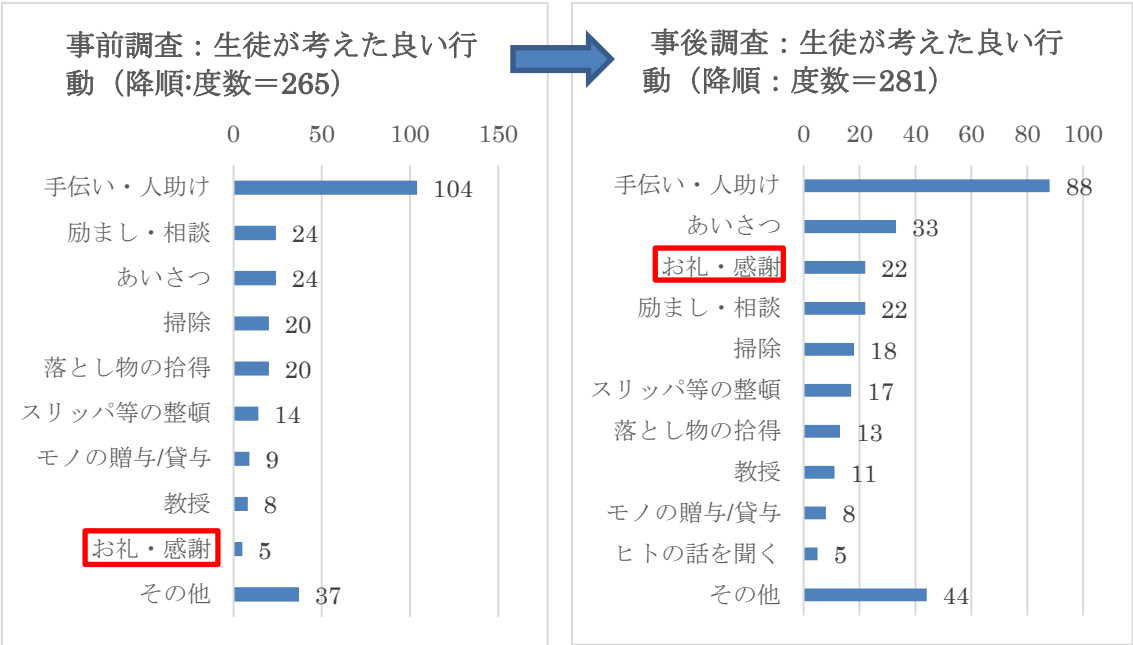

図 12　質問結果「あなたが考える良い行動を 3 つ教えてください。」

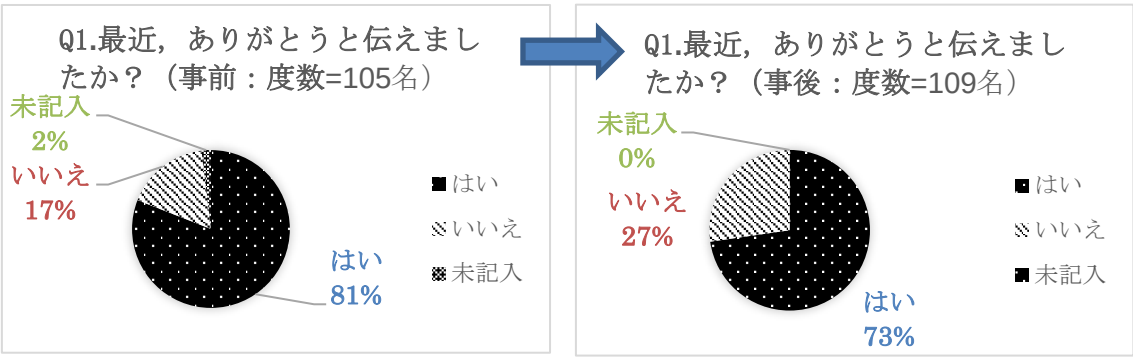

図 13－①　Q1. 最近，ありがとうと伝えましたか？

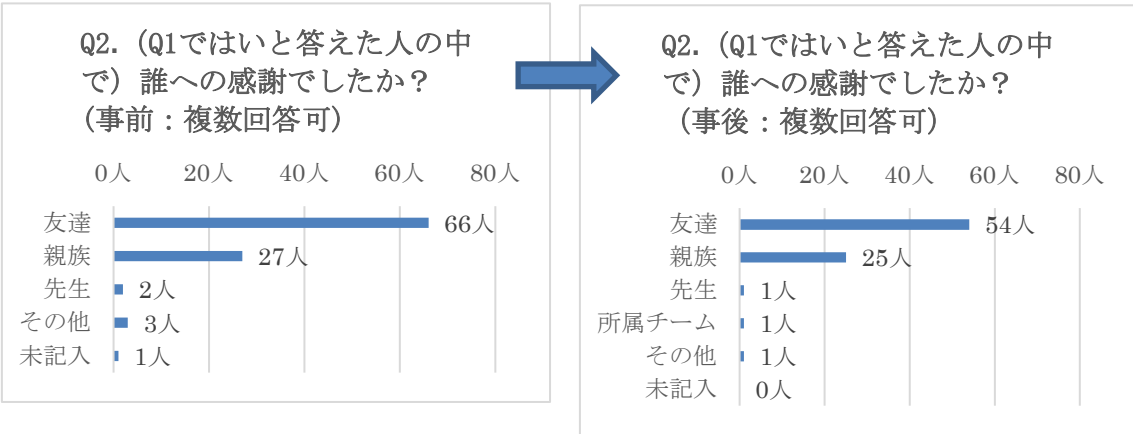

図 13－②　Q2.（Q1 ではいと答えた人の中で）それは誰への感謝でしたか？

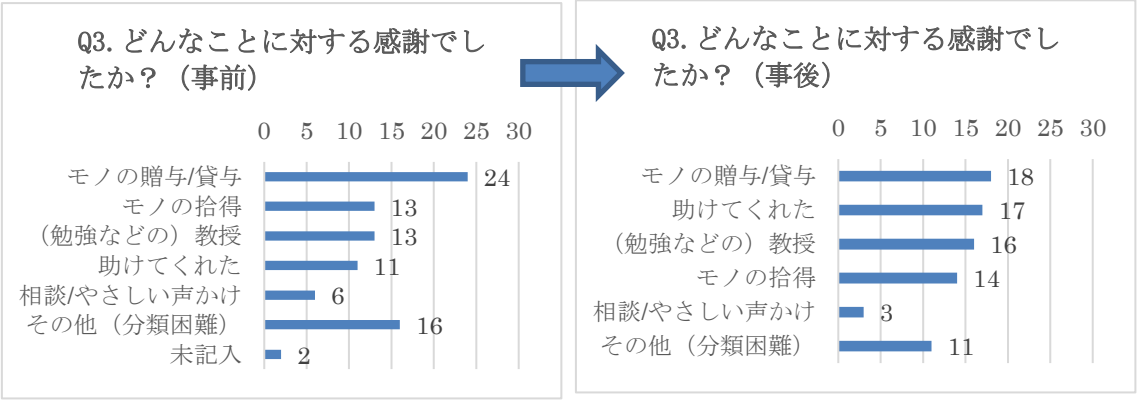

図 13－③ Q3.（Q1 ではいと答えた人の中で）それはどんなことに対する感謝でしたか？

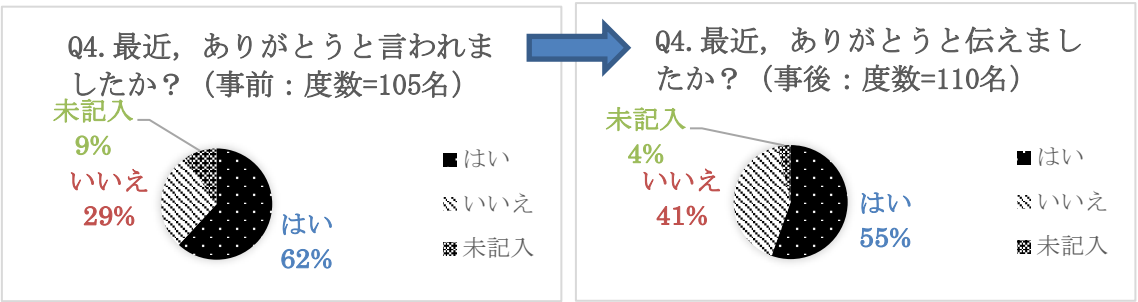

図 13－④　Q4. 最近，ありがとうと言われましたか？

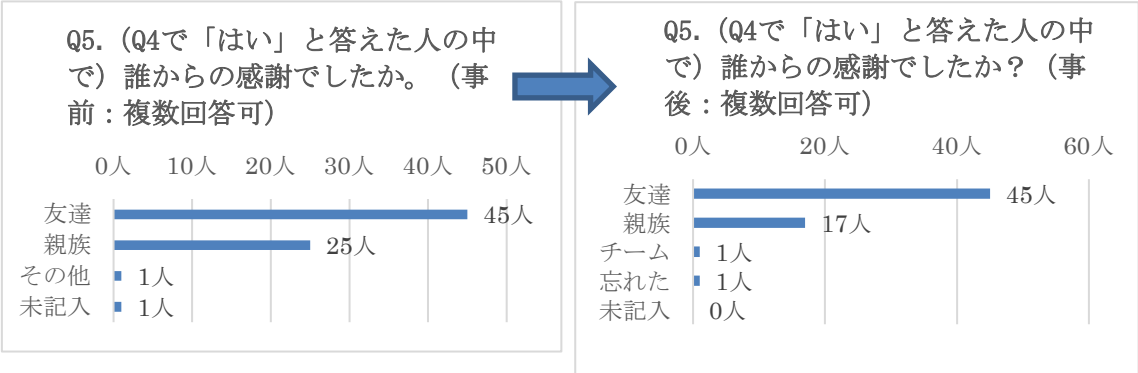

図 13－⑤　Q5.（Q4 ではいと答えた人の中で）それは誰からの感謝でしたか？

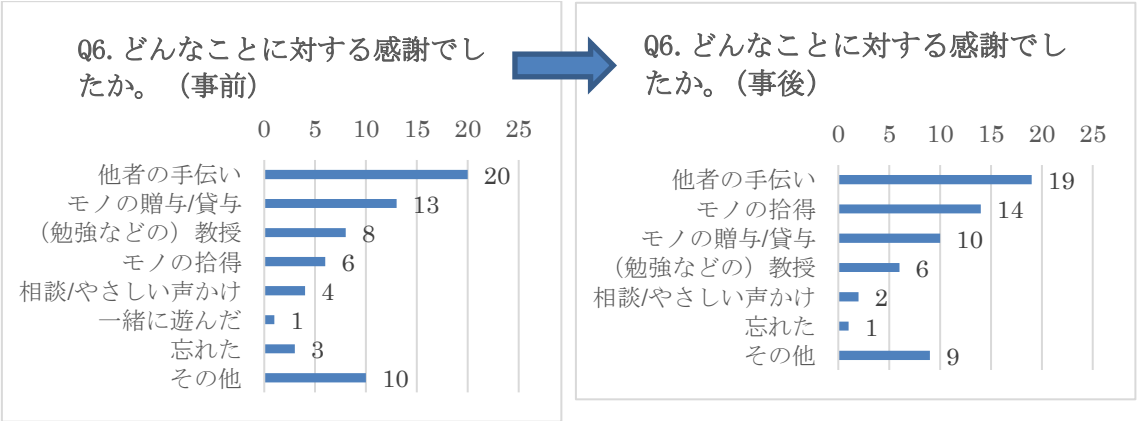

図 13－⑥ Q6.（Q4 ではいと答えた人の中で）それはどんなことに対する感謝でしたか？

5. 実践全体の結果と考察

（１）結果

まず，実践１について，結果として良い行動を増やすことはできた。しかし，その際の課題も浮き彫りとなった。

第一に，良い行動の基準を示すことが必要である。あいさつ強化週間では，「どのようなあいさつが良いあいさつなのか」を明確にせず，また「現在，生徒たちがどの程度あいさつをできているのか」の指標を示さなかったため，生徒間や生徒と教師で評価に差ができてしまった。その結果，あいさつがよくなった実感が得られないにも関わらず，生徒たちは高い自己評価を付けているという結果となった。

（２）課題

一方，授業評価強化週間では目指すべき目標が目に見えて明確であり，実施中も現在の生徒たちの位置をグラフによって示したため，結果として授業評価が向上した。従って，良い行動によるいじめ予防を行う場合，重点化する良い行動を定めたのちに，その行動に対する基準と途中経過を明示する必要があると考える。

第二に，いじめ予防活動の際に，円滑な話合い活動を行うためには，日常の学習訓練が必要であるという点である。本実践は，生徒たちがどのような行動を増やしていくのがよいのかを，出来る限り生徒の問題として提起し，考える問題解決型の学習である。従って，自然と生徒同士の話合いや会議による合意形成が必要となる。

次に，実践２に関して，現段階においては明確に感謝が増え，良い行動が促進されたという確固たる成果は見られない。原因の一つとして，本実践が実施から本書作成まで，冬季休業期間を除くと，1 か月程度の短期間であったことが挙げられる。しかし，事前調査では見られなかったお礼や感謝を伝えることを良い行動だと認識する生徒は少なからず増えてきている。

本実践は現在も継続されている実践である。生徒は感謝を行動で伝えることが大切であることを認識しはじめた段階であるため，今後も注意深く効果を測定していく必要があると考える。

（３）考察

総じて，本研究から得た知見として，いじめ予防は

① 指針を以って，いじめ予防を構想すること。
② 明確な基準や具体的な目標を設定すること。
③ 事前・事中・事後など何度かの調査を行って取組の成果を測り，修正や改善を行っていくこと。また，それらの結果を生徒と共有すること。
④ 新規の活動を開発し，実践することも一つであるが，一方で持続可能な取組とするために，現在すでに行われている活動へ，指針に基づき＋αしていくことも有効であること。

の四点が重要であることが分かった。

本実践は，全く新しい実践ではない。すでに行われている委員会活動や生徒会活動の活動へ，PBIS の視点から＋αの取り組みを加えたものである。学校現場には，すでに PBIS 的活動は多く存在している。しかし，あくまで PBIS「的」であり，確固たる理論を背景とした実践であることは少ない。そのような活動を PBIS という視点から見直し、改善のポイントや

効果の測定を定めることによって、すでに行われている活動を活用しながら、いじめ予防を行うことができると考える。

また，いじめ予防活動は「これをすればできる」というものでもない。いくつかの調査を根拠としながら，各学校・学級の実態に応じて考案する必要がある。また，実施中も調査を基に，少しずつ実態に即して改善していかなければならない。そのために，常にアイディアを多く持っておく必要がある。今回の研究は，そのアイディアの一つとして，大変有意義なものとなった。

6.今後の課題

まず，本研究はいじめ予防プログラムを開発するにあたって，自身の知識を高めるための基礎研究である。そのため，今後はいじめ予防プログラムの完成を目指し，実践を重ねていかなければならない。

今回の実践から深く感じたこととして，いじめ予防とは「この実践を行うことで成される」というものではなく，評価や質問紙調査，インタビュー等のデータから各学校や学級の状況に応じたものを開発すべきであるということである。また，一度開発し，実践したものも事前・事中の調査を行い，常に修正や改善を加えていく必要がある。従って，今後もさまざまな望ましい行動に着目して，その行動を増やす取組を開発・実践して，その効果を測り，各学校や学級に対応できるように選択肢を増やしていく必要がある。

また，最終的な展望としては，PBIS の多層支援モデルに則り，予防活動を中心とした第一層，いじめと正面から向き合い，いじめの疑似体験やいじめへの対処を考えさせる第二層，いじめを行っている集団や個人に対する第三層の各層に対応したいじめ予防プログラムを構想している。今回，行ったのはこのうちの第一層のみであり，今後は他の階層における実践も考えていきたい。

引用・参考文献

池島徳大・松山康成(2014).学校における規範意識向上を目指した取り組みとその検討 ―“PBIS プログラム”を活用した開発的生徒指導実践―　学校教育実践研究 ,6,21-29.

枝廣和憲・松山康成(2015).学校全体における積極的行動介入及び支援の動向と実際―イリノイ州 District15 公立中学校における取組を中心に―　岡山大学教師教育開発センター紀要　5,35-43.

枝廣和憲・松山康成(2016).PBIS（Positive Behavioral Interventions and Supports）の第 1 層支援（Tier1）に関する研究の概観と展望　岡山大学教師教育開発センター紀要 6,59-66.

栗原慎二・井上　弥(2016).Excel2016 対応版　アセスの使い方・活かし方　ほんの森出版株式会社

杉山尚子・島宗　理・佐藤方哉・リチャード・W・ マロット・アリア・E・マロット(2017).応用行動分析学入門　産業図書株式会社

総社市教育委員会(2015).だれもが行きたくなる学校づくり入門　総社市教育委員会

藤田英典(1997).教育改革―共生時代の学校づくり―　岩波新書
森田洋司(2010).いじめとは何か　教室の問題，社会の問題　中公新書
ＰＢＩＳ研究会　https://pbisparty.jimdo.com/（最終アクセス日 2017 年 11 月 20 日）

〔謝辞〕
本研究を進めるにあたり，実践の場を与えてくださったばかりでなく，日常の議論を通じて多くの知識や示唆を頂いた実習連携校の校長先生，実習担当の先生をはじめとする教職員の皆様，学校関係者の皆様に心から感謝いたします。