

有効であるとされている非行防止プログラム について（その2）

藤野京子

1 非行防止プログラムの効果検証プロジェクトについて

米国では、1980年代から90年代にかけての青少年の間で見られた問題行動の急増現象への対処策として、問題行動抑止に向けての青少年に対する多種多様なプログラムが開発され、そのうちのどのプログラムが有効であるかといった検討が諸機関等でなされるに至っている¹。そして、有効とされているプログラム名は耳にするようになってきている。しかし、そのプログラムが実際にどのような内容であるかの情報は入手しにくいのが実状である。そこで、以下では、コロラド大学暴力研究予防センターが実施している Blueprints for Violence Prevention において Model Program とされている非行の一次予防と位置づけられる学校で行われることを想定した2つのプログラムについて紹介することとする。

2 PATHS について

1 PATHS の実施方法やねらい

PATHS (Promoting Alternative THinking Strategies : 代替的思考方略の促進) と呼ばれるプログラム²は、小学生を対象として開発されたカリキュラムである。119レッスン (オプションとしてさらに12レッスンあり) で構成されており、1日20～30分程度、週3～5回、学校で実施していくものであり、小グルー

プ（4～9人）で実施するのが望ましく、教育者なりカウンセラーなりが実施するよう作られたプログラムである。

PATHSでは、人間とは通常、感情的な部分と冷静で知的な部分に二分される存在ではないことを前提にしている。ときに、そのように二分されることもある。しかし、PATHSでは、感情的な部分と冷静で知的な部分に二分されるということは間違った教育がもたらしてしまったものであり、パーソナリティは一つの全体として働く状態が自然かつ正常である、というデューイの主張（Dewey 1894）に言及し、それを基にして、感情と知性との一体性を前提としつつ、健全なパーソナリティ形成に寄与することを目指している。そして、その具体的目標には、以下の9つが挙げられている（Kusché & Greenberg 1994）。

- 1 セルフ・コントロールを高める。
- 2 自尊心、自信、褒めたり褒められたりする能力を高める。
- 3 感情を示す言葉、言語によって仲介すること、対話、対人コミュニケーションについての使用と理解を高める。
- 4 自分と他者の感情、行動、見方の違いを解釈・認知する能力を高める。
- 5 自己責任について適切な感覚に導く帰属的プロセスを理解する。
- 6 ある人の行動が他者にどのように影響するかを認識・理解する。
- 7 創造性に対する動機付けとその使用を高める。
- 8 論理的思考や問題解決のための言語を理解して、その使用を高める。
- 9 日常生活での葛藤や問題の予防／解決へと導くよう、社会的問題解決についての知識、スキル、ステップを改善させる。

これらの具体的な目標に示されているように、PATHSで学ぶのは、決められたことに従うことではなく、自分で適切に感じたり考えたり意思決定したりすることであり、しかも、これらを別々にではなく、できるだけ統合させていくことである。

なお、PATHSは、たんに思いやりや社会的に望ましいとされている考え方や行動を育成したり、社会的・情動的コンピテンスや理解力を強化したりするのみならず、読んだり、書いたり、言葉の発達をうながしたり、論理

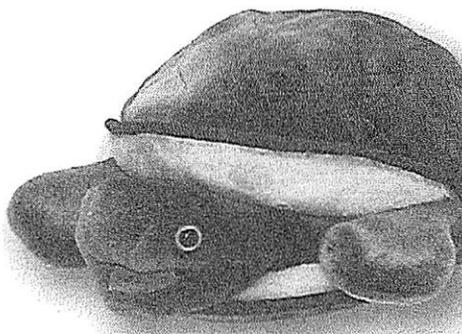
的思考の訓練をしたり、言語によるコミュニケーション・スキルを増強したりすることにもつながるので、学業面にも貢献する、と主張している。

以下に、PATHSが扱う具体的な内容の若干を紹介する。何もここまで事細かに扱っていく必要はないのではないかという批判があるかもしれないが、これは、何事も言語を通じて明らかにし、それをもとに具体的方策を立てていく、というこのプログラムがとっている基本姿勢ゆえのことである。

2 セルフ・コントロールの訓練

セルフ・コントロールが非常に苦手な子どもに対して、PATHSでは、「亀のように甲羅のなかに入ること (Do turtle)」を、Figure 1 に示した亀の縫いぐるみを用いながら、学ばせている。強い感情を抱いたり、外的出来事で揺さぶられたり、叩いたり復讐したいとの思いに駆られたりするなどの危機状態においては、亀のように甲羅のなかに入ってしまえば、さしあたって衝動的に行動せずすむからである。ある程度、その気持ちが収まるまで甲羅のなかで休んで何も行動しないでいることは、もっとも単純なセルフ・コントロールの方法である。そして、この訓練では、甲羅のなかで「何が問題なのか」「どのように感じるのか」について考えるよう、うながしてもいく。

このほか、セルフ・コントロールが非常に苦手な子どもに限定せず、広く小学校低学年の子どもに対して、信号機のイメージになぞらえて、セルフ・コントロールを学ばせている。これは、不快な感情を抱いた場合、立ち止まれのサインである「赤信号」を思い浮かべさせ、ひとまず立ち止まらせ、続



手を入れることで、頭や手足を引っこませられる亀の縫いぐるみ

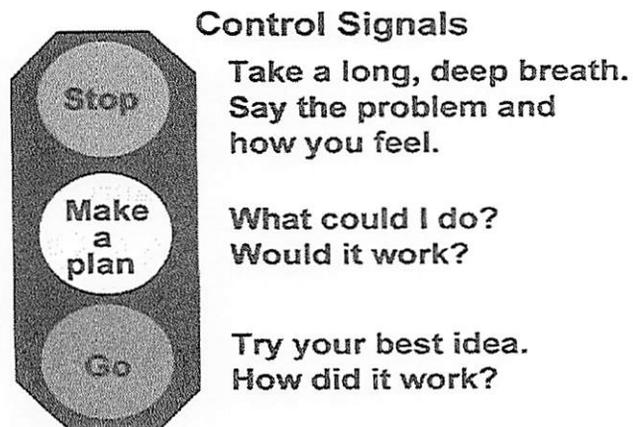


Figure 1 セルフ・コントロール教材の例

いて、注意をうながすサインである「黄信号」を思い浮かべさせ、問題を明確化させ、それに対して落ち着いて熟考するよううながし、最後に進めのサインである「青信号」を思い浮かべさせ、適切な行動を冷静に実行に移させるようにする訓練である。なぜ落ち着いて考えることが大切なのかをも学びながら、物語を教材として、赤、黄、青のサインに準じることで、うまくふるまえるようになることを理解させていく。これは、後述する問題解決法の基礎になるものでもある。

なお、Figure 1 に示したような赤、黄、青の信号機が描かれたポスターを教室に貼っておくことで、PATHS のレッスン以外の学校生活全般で遭遇する危機場面に対して、いつでも容易にこの信号機のステップに沿って行動できるよう、日常生活での応用についても配慮されている。

セルフ・コントロールを習得できれば、衝動的に破壊的な行動をしてしまったりは失敗して、ダメな自分と感ずることがなくなるし、危機場面にうまく対処できるようになった自分を感じることが、自尊心の高まりにも通じる。さらに、これらの訓練は、自分の行動を自分で統制できることの学びに通じ、自分の行動に対して、自分で責任をとることができると気づかせていくことにもつながる。

3 感情状態のラベル化の訓練

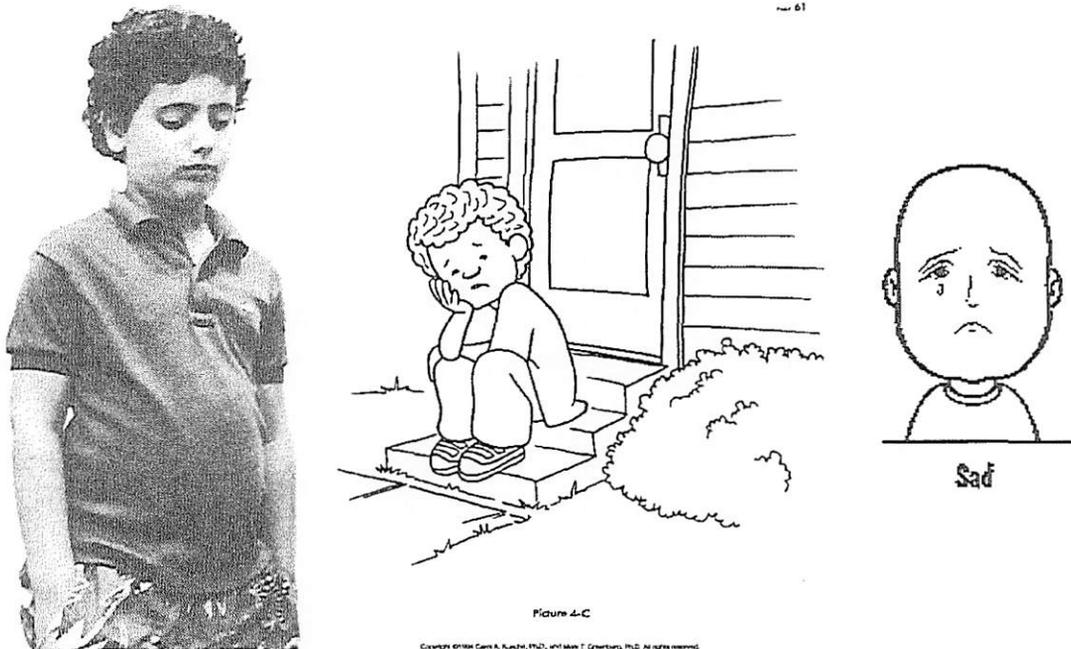
PATHS では、一つ一つの感情について、ていねいに学ぶ機会を提示している。感情を扱うレッスンの基本的な流れは、以下のとおりである。

- 1 その感情を単純な言葉で定義する。
- 2 その感情が、快か不快か、どのようなときに抱くのか、などを検討する。
- 3 その感情を示している Figure 2 のような人物写真を提示し、その感情がどのようにその写真のなかで示されているのか、検討する。
- 4 そのような感情となる典型的な状況についての線画 (Figure 2 参照) を提示し、どうしてその表情をしているのかなどについて、討議する。
- 5 その言葉を 2 回発音し、そのスペルを 2 回言い、その言葉を用いて文章を作成する。

- 6 その感情に関連した顔と身体の姿勢を模倣する。
- 7 役割演技や集団討議などのアクティビティを実施する。
- 8 そのレッスンでとりあげた感情の顔が書いてあるカード（Figure 2 参照）をカード入れに収納する。

小学校低学年において取り上げる感情は、「幸せ」「悲しい」「気持ちよい」「興奮した」「疲れた」「怒った」「脅えた」「安全な」「驚いた」「好き」「嫌い」「愛」「憎しみ」といった基本的なものであり、それを一つ一つとりあげて、その理解を深めていく。加えて、感情には、程度の大小があり、「悲しい」を例に挙げると、「ちょっと悲しい」から「ひどく落ち込む」といったものまであることについても学んでいく。フィーリング尺度という温度計のような図を示して、その程度を視覚化し、どのような文脈でそれぞれの感情が生起するかなどについても考えさせていく。

基礎的な感情を学んだ後は、少しずつ複雑な感情についても学ぶことになる。「むかつく」「大喜びする」「欲求不満を感じる」「失望する」「希望をもつ」「誇りに思う」「良心の呵責を感じる」「罪深く思う」「好奇心をそそる」「関心をもつ」「うんざりした」「混乱した」「心配する」「確信をもつ」「不安



悲しい表情の人物写真

悲しくなる典型的な状況の線画

悲しい表情の顔のカード

Figure 2 感情のラベル化に用いる教材の例

な」「落ち着いた」「恥ずかしい」「さびしい」といった感情について扱い、その類義語についても検討していく。そして、心地良い感情、心地良くない感情のいずれについても、それを心に抱くことは許される一方、行動レベルでは、許容されるものと許容されないものがあることを明確化していったりする。たとえば、欲求不満を感じたとして、その感情を抱くこと自体はなんら問題がないものの、その際、パンチングボールを殴るのは許されても、人に当たったり自分を傷つけたりすることは許されない、ということについて、さまざまな状況を描写した線画を提示し、どの行動ならば許容されるかを考えさせたり話し合わせたりする。

学年が上がり、レッスンを重ねるにつれ、とりあげられる感情はさらに高度なものとなっていく。「当惑させられる」「辱められる」「嫉妬する」「羨ましい」「満足する」「貪欲な」「利己的な」「寛大な」「悪意のある」「親切な」「拒否される」「仲間に入れてもらう」「許す」「憤慨する」といった感情を扱っていく。そして、これらは、他者との関係のなかで生じるものであることの理解を図っていく。

上述のような一つ一つの感情を扱うことのほかに、他人の感情についての手がかりを観察する方法も学ぶ。とりわけ、一貫していない感情のサインが同時に示される場合がありうること、そして、それに気づくためには、次のような視点からとらえていくことが有用であることを学んでいく。すなわち、その相手がどのように見えるかを表情や姿勢から観察してみたり、その相手が何をしているところか、その状況はどうであるか、その相手が何を言っているか、その口調はどうであるか、同様の状態に自分自身が置かれた経験があるなら、そのとき、自分はどのようなようであったか、あるいは、自分ならばどのように感じるであろうか、などの観点から分析してみたりして、多角的にとらえていくことである。

すなわち、ここで行っていることは、それぞれの感情状態をラベル化する能力の開発である。

4 感情への理解を深める訓練

自分の感情について、自分がどう見えるかについては、実際に鏡に映して

みないとわからないものの、どんな表情をしているかを体感することはできるので、その感じから自分がどのように見えるかを推察することはできる。このほか、自分の感情を把握する手がかりとしては、自分がどんな行動をしているか、何が自分に起きているか、何を自分が言っているか、どのような言い方をしているか、類似の経験をしたことがあるか、何を考えているか、などもある。これらの手がかりをもとに、自身の内面をしっかりと観察することについても訓練していく。

さらに、気持ちを隠しておく場合があることについても、学んでいく。それには、さまざまな理由がある。たとえば、「自分に何が起きたのかを、他の人に知ってもらいたくないため」「他の人に煩わされたくないため」「他の人を煩わせたくないため」「他の人に笑われたくないため」「他の人が頭にこないようにするため」「一人そっとしておいてほしいため」「実際の気持ちを相手に示すことで、その相手を傷つけることを避けるため」「その方が、事がうまく運ぶので」などである。このように、自分の抱く感情を他者と分かち合うのを好まない人や好まない状況があるということを洞察させていく。そして、個々人には、そのように内緒にしておく権利があるということを理解させていく。

ここで記したような自分の感情体験を人に見せないようにすることも、一つの行動統制のあり方である。しかし、その場合、その感情は自分の内面に残ったままであり、また、他者に隠しているということは、他者が自分の現実を知っていないことをも意味する。

これに対して、自分自身の感情体験を変えていくという選択肢もあることについて、学ばせていく。抱いている感情があまりに強い場合、当然、その感情を変えることができないこともありうるが、多くの場合、その感情を生じさせた原因についてあれこれ考えるのをやめて、これからどのようにしたいのかという将来にスポットを当てることで、その感情を変えていくことができることを学んでいく。

むしろ、自分の気持ちを自分で変えていくことは、それほど簡単ではなく、その方法を習得するには時間がかかることもある。しかし、不快と感じている場合には、よい思考も生まれにくい。また、同じ状況であっても、そ

のとらえ方しだいで、あるいはその状況に対する視点を変えることで、生じる感情がよりポジティブになっていくこともある。そして、これらのことに気づければ、自分で自分の気持ちを変えていく努力を惜しまなくなっていくはずである。そこで、想定シナリオを通して、同じ状況においても気持ちの持ち方しだいで状況が変わっていくことを経験する練習も行っている。なお、この練習での経験は、どのように感じるのかという感情体験の責任が、自分にあるという認識をもたらすことにも通じるものとなっている。

私たちがいかに感じるかについては、行為の結果だけでなく、行為の意図も大切であること、すなわち「意図的」か「偶発的」かといったことが、感情体験に影響を与えることも学んでいく。たとえば、一生懸命に取り組んで成功すると「誇らしい」と感じ、一生懸命に取り組まず失敗すると「恥ずかしい」と感じるということについて、学んでいく。また、「公正」という概念についても習得する。自分の行為を「公正である」と思うか思わないかによって、自分に対して生じる感情が変わることを学び、自分に対する感情が肯定的であるか否定的であるかによって、自分の選択する行動も変わってくることを学ぶ。加えて、礼儀作法のあり方、たとえば、状況ごとに、どのようなふるまいが礼儀正しいか無礼であるかを例示し、ふるまい方によって相手の感じ方が違ってくることを意識化させ、「ありがとう」「すみません」などの感謝・謝意の表現方法などについても、練習する。

ここで子どもたちが学ぶことをまとめてみると、外的に判断されたり評価されたりするのは、感情に対してではなく、外に現れた行動に対してであるが、その一方で、感情は行動に影響を及ぼしやすいので、感情の自己認識や自己モニタリング・テクニックについて訓練を行う、ということである。

5 いじめ・からかいについての学習

友人とはどういう存在であるかについて話し合わせたり、友人になるためにどのような声かけをするのがよいか、友人関係がうまくいかなかったとき、どのように対応するべきか、などについても、役割演技を行わせたり話し合いをさせたりすることを通じて学んでいく。

さらに、いじめやからかいについてもとりあげる。どのような場合に、人

はいじめたりからかたりするのかについて検討させ、たとえば、その契機として「自分に何か悪いことがあったりして気分が悪く、自分以外の人にもそのような気分になってほしいと思っている場合」「自分がからかわれたので他の人をからかってみたいと思っている場合」「からかいの対象者に嫉妬したり、仕返しをしたいと感じたり、怒りや悪意を抱いたりしている場合」「気に入らないことがあったり、うんざりしていたりいらいらしていたりして、その憂さを晴らそうとしている場合」「何かおもしろいことをしてみたいと思っている場合」「劣等感を抱いたり自分に価値がないと感じていて、それと同じ思いを他者にさせたいと思っている場合」「からかたりすることを通じて仲良くしたいと思っている場合」などがあることを、話し合いを通じて気づかせていく。

また、いじめられる側、からかわれる側の感情としては、「怒り・憤り」「困惑・当惑」「嫌われた・排除されたという思い」「辱められた・傷つけられたという思い」「不安」「不確実感」「恐れ」「ばかばかしい」などがあり、それらの感情を一つ以上もつかもしれないことも認識させていく。また、残酷な方法でからかわれていると考えると、より不快な気持ちが強まるが、逆に、たんに面白がっているだけと考えると、不快な気持ちが弱まっていく、ということも学んでいく。このほかにも、からかわれるときの感じ方が人によって違うこと、また同じ人であってもからかう相手が誰であるか、あるいはいつなのかによって、その感じ方が異なることも認識させていく。

なお、いじめにあった場合、平静を装うなど、自分の感情を露にしないでいられると、いじめる側としては、望むような反応を得られないことから、欲求不満状態に陥ること、そしてそのことが、いじめられている側の勝ちを意味することを学び、役割演技をつうじて、その耐性をつちかう。また、いじめた側としては、たんにふざけているだけのつもりでも、いじめられた側は、その意図を理解できず、その行為を悪意にもとづいたものと受け止めることがあること、そしてそれに気づいたときには、しっかりと謝る必要があること、なども学んでいく。

ここで子どもたちが学ぶことをまとめてみると、ある人の行動が他者にかに影響するかについての共感をともなった現実気づかせたり、他者の行

動がいかにかその人自身に影響を及ぼすのかなどを扱ったりするなかで、いかにそしてなぜ他者の観点を配慮することが肝要であるかへの洞察を深めさせ、他者の感情認識に熟達させていくものとなっている。

6 問題解決法の習得

PATHSでは、問題解決を行うにあたって、以下の11のステップで対処していくよう訓練している。

- 1 まず、冷静になる。
- 2 情報をたくさん集めて、何が問題であるのかを見極める。
- 3 自分や周りの人たちがどのように感じているのかを踏まえる。
- 4 問題解決に対する具体的目標を決める。
- 5 多くの解決策を考える。
- 6 それぞれの解決策を実施した場合、どのような結果になるかについて推察する。
- 7 解決策の選択肢のなかから最良のものを選択する。
- 8 選択した解決策の実行に向けての計画を、起こりうる障害をも考慮に入れながら立てる。
- 9 計画を実行してみる。
- 10 実行した結果を評価する。
- 11 目標が達成できなかったならば、他の解決策の実行、目標の再設定などを検討する。

先にセルフ・コントロールの説明のところで、信号機のイメージになぞらえたセルフ・コントロールの仕方を紹介したが、ここで挙げたステップは、それを細分化したものとなっている。これは、小学校中・高学年の子どもに対して、広く訓練していくもので、問題の場面に遭遇した際、一連のステップに従って処理していくことができるよう、各ステップについて1レッスン以上を費やし、一つ一つのステップを積み重ねていくことができるような構成になっている。

人は問題を抱えると、強い感情を生じやすいが、強い感情は、よい結果を導くことができるようしっかりと考えることをさせにくくする。そこで、ま

ずは落ち着くことが大切であるということを確認していく。

問題の同定に際しては、誰がそれを問題としているのか、その問題は具体的に何であるのか、を考えることができるように訓練していく。

また、はっきりと問題を抱えていると認識していない場合でも、実際には問題を抱えている場合が少なからずあることを学ばせていく。自分が問題を抱えていることに気づく手立てとしては、「心がかき乱されていないか」「何かに悩まされていると感じていないか」「難しい状況に陥っているととらえていないか」「何かがちがっていると感じていないか」「援助や忠告がほしいと思っていないか」などがあることを学ぶ。さらに、他者がこのように感じていると思えるとき、その他者は問題を抱えているであろうと、推しはかることについても学ぶ。

目標設定については、自分の視点からのみならず、他者の視点をも踏まえる必要があること、すなわち、もし他者を傷つけるような目標を立てた場合には、その他者もあなたを傷つけるような目標を立てるであろうこと、反対に、他者にとっても良い目標であれば、他者もあなたにとって良い目標を立てるであろうこと、を扱っていく。そして、問題が起きたとしても、みんなが良い目標を立てていけば、世のなかはより安全でより幸せになることにつながるであろうことを学んでいく。

結果の予測にあたっては、短期的に見た場合と長期的に見た場合の双方の結果についての観点から検討すべきこと、また、個人的、対人間の双方の視点から考える必要があり、何が起きるかのみならず、どのように感じるかなどをも考慮すべきことについて、扱っていく。

解決策の選択にあたっては、現実的なものであるかどうかを踏まえることが大切であること、また、その実施計画にあたっては、5W1Hも十分に視野に入れておくこと、すなわち、誰に対してか、何をどのようにしたり言ったりするのか、どこでするのか、落ち着いた気持ちのときか、自分や相手が十分に準備できているときか、などのいつかといったこと、なども踏まえらるるようにしていくことを訓練していく。

このほか、ある解決法が失敗に終わる理由として、目標に到達するまでの計画が十分になされていないこと、解決のタイミングが十分に考慮されてい

ないこと、ボディランゲージや態度に十分注意を払っていないこと、ある人にとっては有効であっても、他の人や状況では有効でないことがありうること、などがあること、このほか、自分たちがどうしようともよい結果が得られないという現実もあるのであって、その場合は、目標を変えたり、新たな目標を作ったりする必要があることも学んでいく。また、最初の解決法がよくなかったならば、ほかの問題解決法をふたたび試みるのが大切であることについても扱っていく。

このように各ステップについて訓練するのみならず、想定場面に対して11ステップに従って行動できるかどうかについて、ワークシートに記載させる訓練をすることで、現実の危機場面でも容易に一連のステップに則していくことができるよう訓練している。現実場面でも適切に問題解決をできるという体験は、自己確信を抱くことにもつながっていく。

なお、PATHSでは、前述のとおり、徹底して感情状態をラベル化する能力の開発に焦点化しているが、それと、ここで扱った問題解決法との関係はどのようなであろう。そのようなラベル化は、問題解決のステップを用いることが必要であるとの気づきにつながるとしている。セルフ・コントロールで学んだことと結び付けるならば、「亀のように甲羅に入ること」や信号機の「赤信号」の状態であることへの感知につながるとしている。

7 PATHS に対する評価

以上がPATHSの内容である。米国の学校教育において盛んに行われた薬物乱用防止プログラム等がかならずしも非行や問題行動の抑止に効果があるわけではなかったことに対して、不法な薬物使用の危険性等の情報のみを子どもに与えていたからではないか、薬物や非行に影響を与える要因、たとえば、仲間からの圧力、ストレス、対処、誠実さ、起きるであろう結果への配慮、といった社会性や情動の側面を子どもに理解させたり、その際に必要な社会性や情動のスキルを教えたりしていないからではないか、との解釈がなされている (Elias et al. 1997=1999: 8-9)。

科学ジャーナリストのゴールマンが、一般人向けに著した『情動知能』(Goleman 1995=1996) は、世界的なベストセラーになったが、そこでは、世

の中で成功する者は、いわゆる「頭のよさ」といった(知的)知能だけでなく、社会性なり情動制御なりにたけていること、そして、その社会性なり情動制御なりは訓練することで改善されることが、主張されている。社会性なり情動制御なりが社会適応において大切であるということは、一般人の経験則に合致するものであり、それゆえ、この本がベストセラーになったと解釈できよう。

感情と認知は、独立した心の機能ではない。感情と認知は、相互に作用するもの、連動するものである。たとえば、人は、不安や怒りや悲しみを感じるとき、問題を解決したり学習に集中したりする能力が低下する (Forgas 1994)。先に紹介したゴールマンは、これを「情動のハイジャック」と表現しており、この情動のハイジャックが起こると、行動と認知の抑制機能のバランスや、日常生活に必要な精神的安定が感情の波に飲み込まれてしまう、と述べている。すなわち、感情は、どのように社会的な情報を扱うかという思考のプロセスや、何を考え、何をするのかという思考、判断、行動の内容に影響を及ぼすのである (Forgas 2001=2005:59)。

にもかかわらず、これまで、こうした感情にうまく対処する術について、その発達をうながす働きかけは、あまり積極的に行われてきたわけではない。特別の働きかけなどしなくても、自然に身につくととらえられてきたからであろう。しかし、推論スキルはきちんと指導しなくても発達するということを理由に、数学についての系統的な指導が必要ないと考える人はまずいない。そして、そのことを考えると、社会性なり情動なりについても、その発達をうながす働きかけがあつてしかるべきではないか、との主張が成り立つのである (Elias et al. 1997=1999:14)。

青少年の社会適応をうながすためには、強烈な感情に負けてしまわないように、情動スキル、思考スキル、行動スキルが、相互に連携して機能できるよう練習させるべきである。ポジティブな感情の拡張・構築理論によれば、ポジティブな感情は、注意、認知、行動の範囲を広げ、身体的、知的、社会的資源を構築し、具体的には、思考・行動のレパートリーを広げ、なかなか拭いえないネガティブな感情を解きほぐし、逆境においても心理的弾力性を再燃させ、スパイラル状に良い方向に導いていく (Fredrickson 2001)、とい

うことである。すなわち、日ごろからできるだけポジティブな感情を維持できるようにさせていくことが、社会適応において肝要なのである。

自分の情動をうまく管理することのほかにも、たとえば、自分が葛藤を抱えていることを自覚できるか、周囲の人の考えや感情を理解できるか、真の友だちをもつことができるなどの自らが望んでいる状態にもっていくための対人スキルをもっているか、倫理的側面にかなった適切な意思決定ができるか、状況を鑑みながら自らの行動を調整・修正できるか、などの健全な社会性、情動の判断を育んでいくことも重要であろう。これらは、少なくとも基礎的学力と同程度に大切なものと思われる。

そして、このようなことを踏まえると、社会性なり感情なりの発達をうながす働きかけである PATHS とは有効であると思われる。実際、PATHS で働きかけている社会性なり情動制御なりが十分にそなわっていなかったための非行が進展したというケースはよくあることである。我が国の学校教育において、PATHS のようなプログラムが実施されることの意義は十分にあると思われる。

3 OBPP について

1 OBPP の実施方法やねらい

OBPP (Olweus Bullying Prevention Program: オルヴェーアスのいじめ予防プログラム) は、ノルウェーのダン・オルヴェーアス博士が考案した 5～15 歳 (K～G9) に対するプログラムで、35 年以上の研究に基づいて作られたものである。

1973 年にスウェーデン語で紹介され、1980 年代にスカンジナビアで広まったものであり、1990 年代から米国でも実証研究が開始され、以来、全州の 100 もの学校で使用されており、カナダ、イングランド、メキシコ、アイスランド、ドイツ、スウェーデン、クロアチアなどでも使用されるに至っている。

プログラムを行うことで、いじめが減るのみならず、公共物の破壊、喧嘩、窃盗、無断欠席のような反社会的行為が減少し、加えて、秩序と規律の

維持，向社会的活動の増加，学業成績の向上など，教室で見られる行動の改善も認められる，とされている。

オルヴェーアスはいじめ研究の草分け的存在であり，我が国でも，1990年代に同氏の著書の邦訳が出版されている³。しかし，そこではプログラムの大枠は示されているものの，その具体的な実施方法の詳細までは言及されていないので，今一つプログラムのイメージが湧きにくい。プログラム実施者には研修が課されるので，そこでイメージを作ればよいというのが実際のところだったのであろう。しかし，近年，教材，プロトコル，配布資料などの例示を含めてプログラムの仔細を紹介したものが市販され⁴，そこには近年のネットいじめへの対応についての言及も加えられている。したがって，以下では，こうした資料をもとに同プログラムについて紹介していくこととする。

2 全学レベルでの取り組みの必要性

いじめ抑止にあたっては，特定の教室だけでの取り組みや，期間限定の取り組みでは十分でない，いじめられている人やいじめている人だけを対象にするのも適切でない，というのがOBPPの基本姿勢である。したがって，この点は当然Olweus（1990=1993）でも言及しているが，今回市販された2冊のうち1冊（Olweus & Limber 2007a）は全学レベルでの対応をいかにするかという観点で記されたものになっており，このことから，そこに力点を置いていることがうかがえる。いじめ抑止には，いじめに対する認識を変えた環境を提供することが大切で，そのためには，全学的に取り組む必要があり，さらには，その活動について学校を取り巻く地域からも協力・理解を得ることが肝要であるとしている。

全学レベルでの対応として，全教職員にOBPPの研修を受けさせること，また，いじめの実態を把握するために全校生に調査を実施すること，いじめに対する監視システムを検討・改善したりすること，等を挙げている。いじめ防止調整委員会を設立し，同委員会を軸にこれらの活動を充実させていくのが適当であるとし，同委員会の構成メンバーには，教職員のみならず地域住民（父母のみならず地域の人）を含めるのがのぞましいとしている。

3 教室レベルでの一次予防

(1) クラス・ミーティングについて OBPP では、ビデオ視聴や役割演技も組み込んで行われるが、基本は、クラス・ミーティングでの話し合いを中心に進められることになっている。

そこで、初回のミーティングでは、いじめについての話し合いをこれから行っていくことを伝え、話し合いを進めていく上で基本となるルールを提示し理解させていくことになる。そのルールとは、①発言したい時は挙手する、②聞いてもらえる権利を誰もがもっている、③(制限時間内ならば) 中断させずに話させる、④発言しない権利を誰もがもっている、⑤反対意見を表明できるが、さげすんだり意地の悪い言葉は使わない、⑥生徒間のいじめ等の問題を話す際に実名は挙げない、である。

⑤については、馬鹿にしたような目配せをするなどのノンバーバル・コミュニケーションも禁止すること、⑥については、実名等具体的なことについては、クラス・ミーティングが終わってから個別に教員に報告するよう指導することを推奨している。

(2) いじめ防止の規則 OBPP では、いじめの定義を示した後に、①他人をいじめない、②いじめられている生徒を助けるべく努力する、③一人ぼっちになっている生徒を仲間に入れるべく努力する、④誰かがいじめられていると知ったならば、学校や家にいる大人に伝える⁵、をいじめ防止の規則とし、それを守るべく働きかけていくことになる。

これらの規則への理解を深めさせていくために、1回のクラス・ミーティングで一つずつ取り上げて話し合いをさせていくこととしている。①に関しては、当事者が傷つけられたと感じるならば、それはからかいでなくいじめであるなどと理解を深めさせていく、②に関しては、具体的ないじめ場面⁶を提示して、その場面で傍観者だったと仮定してその状況をうまく扱うにはどうしたらよいかを考えさせていく、③に関しては、仲間に入れない理由にその人を排除しようとする圧力が働いていることがあることに気付かせたり、仲間に入れるべく働きかけるにはどのような手立てがあるかを考えさせたりして、さらに、このような状況に陥っている人の中には、その経緯なり経験なりから、善意ある周囲からの働きかけに対しても拒否的・警戒的であ

る傾向等があるため、働きかけに際しては、忍耐、励まし、勇気がかなり必要であるということを思い起こさせたりしていく、④では、大人に話すのは、他者のことに限らず自身の場合も含むことを理解させ、それは告げ口ではなく規則にのっとった行動であり、そうすることはいじめられている人を安全にさせられることを意味し、いじめ防止に重要な役割を果たすことを理解させていくよう方向づける、が要点であるとしている。

(3) 役割演技について 予め用意したいじめのSCRIPT⁷を生徒に演じさせることは、演じた役に伴う情動の理解を深めさせたり、いじめの傍観者、追従者、擁護者が、いじめ場面においてどのような役割をしているかの洞察を与え、いじめやその防止策について議論させる出発点となり、加えて、役割演技することによって、いじめ状況における解決の仕方を試したり評価したりする好機にもなる、としている。

実施上の留意点としては、いじめをしている生徒には、被害者ないし仲裁者の役を与え、いじめられた経験のある生徒には、（いじめをしている子の役ではなく）傍観者の役を与えるなど役割の与え方に工夫をすること、演技させるに当たっては、予め、叩いたり押したりすることや悪口や侮蔑的なあだ名で呼ぶなどの不適当な言葉使用を禁止しておくこと、ウォーミングアップをしっかりと行い、演技終了後は、その役割から抜け出す手伝いをする、その後十分に議論させることで、いじめ状況に立ち会った登場人物の感情や動機についての理解をうながし、さらには、いじめ状況の解決策を考え、試し、評価するための機会を与え、いじめ状況を扱うために用いることのできるツールのレパトリーを広げていく手助けをすること、を挙げている。

4 具体的いじめへの対応

いじめを現認した際、教員は即座に対応することが重要で、その際には、①いじめを止める、②いじめられた生徒を支援する、③そこで見られた具体的行動を取り上げて、それが4つのいじめ防止の規則に違反していることに言及する、④傍観者がいじめられた生徒を支援したならばそのことを賞賛し、今後いかに行動するのがよいかという情報提供をしてエンパワメントする、⑤いじめた生徒には直ちに相応の負の結果を課す、⑥いじめられた生徒

が、以後いじめから守られることを確実にするための手立てを整える、といった順序の介入していくことを提案している。

①では、いじめの理由を聞いたり話し合ったりして事実を整理しようとはせず、周りにいる生徒（傍観者を含む）をその場から立ち去らせることなく、その場にいる生徒全員にその教員の指示に従うよう指示する必要があるとしている。

②では、いじめられた生徒のプライドが傷つかないように、例えば他の生徒の面前で同情することは当事者にとって不快と感ずるかもしれないと注意を喚起している。また、この段階で、いじめられた生徒に何が起きたのかを教員に説明させるのも適切でない、としている。

③では、教員自身が見聞きしたことをその場にいる生徒に伝え、それをいじめとラベル化し、いじめ防止の規則違反に当たると言明する必要があるとしている。その際、①の段階で指示したように生徒には話させず、教員自身は、出来事を非難するのではなく、見聞きした事実を伝えた上でそれが許されない行為に相当すると伝えていくことを勧めている。

④では、傍観者が関わらなかったことを叱責してはならず、また、彼らに、何が起きたのかを尋ねたり、彼らの行為を説明させたりもしない。そして、彼らが、援助行動を試みていたならば、例えそれが効を奏しなかった場合でも賞賛し、反対に、試みていなかった場合には、支持的口調でもって、いじめに対して何も行動しなかったと気づいていることを伝え、いじめられた生徒に対して彼らができそうな援助について提案することを勧めている。

⑤では、簡潔・明確に叱責の対象となる行動を特定して、冷静に叱ることが大切で、加えて、生徒たちに、その振舞いをやめない際の対応についても理解させることが重要であるとしている。また、いじめの事実を関係者に知らせることも肝要であるとしている。

⑥では、いじめられた生徒が孤立しないように周囲に働きかけていくことも大切であり、また、いじめられた場合には報告するようすすめておくことも適切であるとしている。

このほか、いじめられた生徒との面接においては、学校側が、いじめを止めるために全力を尽くすことを保証し、学校側が取る行動（例えば、いじめた

生徒と話すつもりであること）を予め伝えておくことも大切であるとしている。

また、いじめられた生徒の保護者に連絡する際の留意事項としては、まず、電話連絡の際には、話す時間があるかを確認（不在の場合は、いじめに言及せず、折り返し電話するよう依頼）の上、簡潔に状況をまとめ、被害について謝罪の上、学校側として出来ることは全てやる旨を表明して、保護者の協力を依頼していくこととなる。なお、保護者からの質問に対しては、生徒のプライバシーに配慮しながら回答していく必要があり、また、いじめた生徒の親との接触は、状況を悪化させる場合があるので接触しないよう、また、更なるいじめや報復行為があった場合には学校に連絡するよう依頼していく必要があるとしている。

また、親の子どもへの対応についてのアドバイスとしては、いじめられていることでその子どもを責めない、いじめを無視するようには言わない、いじめられた辛い気持ちを分かち合う、その子どものいじめへの対処の仕方に異論があったとしてもそれを非難はしない、その子どもに（暴力等の）乱暴な仕返しはしないよう働きかける、子どもの回復力を養う一助となるもの（eg, 興味や趣味）を勧めてみる、他の人達との交流を勧めてみる、大人に助けを求めるなどの身を守る方法を教える、わが子がいじめられたことに伴って親自身に生じる強い感情をコントロールするよう心がける、子どもが安心してできる家庭環境を提供していく、学校側と連絡を取り合って問題解決に向けて念入りに相談・連携する、子どもの状態によってはスクールカウンセラーや精神科等の専門家に援助を求める必要があるかどうかを検討する、などを挙げている。

一方、いじめた生徒との面接に当たっては、いじめに加わった生徒を特定し、必要な情報を収集し終わった後、可能な限り早く実施する必要がある、いじめに加わった生徒が複数いる場合には、（できれば主犯格から）個別に、彼らが互いに相談する暇がないよう時間を空けずに順に面談していくのが適当であるとしている。なお、留意事項として、彼らはいじめを否認しがちであるが、複数の情報源があるとして対応する必要がある、他の人がやっているほどひどくはないなどの最小化を行う場合には、ともあれここでは他の人のことではなくあなた自身の行為について扱っていると対応し、相手が悪いな

どと他罰化する場合には、いかなる場合であってもいじめは正当化されないとして接する必要があるとしている。さらに、現状を打開していくために何ができるかを考え、また、改善されない場合、今回以上の措置がとられることを伝えていく必要があるとしている。

5 ネットいじめへの対応

学校側の対応としては、ネットいじめもいじめ防止の規則違反に相当すると位置づけ、その危険性を認識した上で、それが生じるかもしれないことを前提として、その予防に心がけ（フィルタリングを含めたコンピュータ管理や、ネットいじめについての講演を警察にしてもらうなどの啓蒙活動など⁸⁾、それが起きてしまった際の対応策についても事前に準備しておく必要があるとしている。

また、保護者のネットいじめの予防を援助する手立てとしては、子どものパソコンを居間やキッチンなど簡単に目につくところに置く、パソコンで何をしているかを話題にし、その中でネットいじめについても取り上げ、ネットいじめが許されない行為であると説明の上、もしネットいじめにあった場合や誰かがあっている可能性があると感じた際にはすぐに話すように言っておく、基本的には子どものプライバシーを尊重するものの、心配に感じた際には、ネット上のコミュニケーションの仕方について見直すかもしれないことを予め伝えておく、などを提案している。

加えて、ネットいじめに遭った際の対応としては、ネットいじめに答えないうよう強調する、メッセージ等は消さずに証拠としてとっておく、その送り主からのコンタクトをブロックする、学校生活との関連でネットいじめが起きている場合もあるので学校とコンタクトをとるかどうかを考えてみる、インターネットサービスのプロバイダを使ってネットいじめをした個人を特定するべく試みる、ネットいじめをしている子どもの親との接触には長短があることを十分に踏まえ、接触する場合には、面と向かってではなく、文面でもって、ネットいじめの証拠（たとえばメールのコピーなど）を提示の上、やめさせてほしいと依頼する、ネットいじめに犯罪的要素が含まれている疑いがあるならば司法機関を頼る、などを挙げている。

6 OBPP に対する評価

以上がOBPPの内容である。子どもの周りにいる大人が一丸となって、いじめを許さないという風土を作っていくことが強調され、生徒達には日ごろからいじめが起きた際にはどのように対応していくのがよいかを考えさせておき、いじめ場面では、いじめに加わっていない生徒達がいかに関わっていくかがいじめを拡大させるかどうかの鍵を握っているとの視点からの働きかけとなっている。

ところで、こうしたプログラムを行っている背景には、「いじめは起こりうるもの」といった前提を大人が共有しているからであろう。そして、その実態を調査でしっかりと把握した上でその対策を講じようというのが、いじめ対策の基本姿勢としてうかがえる。

一方、我が国ではどうであろうか。「いじめはないはずである」「～の行為はふざけあっているに過ぎず、いわゆるいじめではない」「深刻な事態に発展する危険性のあるようなひどいいじめはごくまれにしか生じない」といった前提がどこかにあるのではないだろうか。それゆえ、このようなプログラムに積極的に取り組んで備えておくには至らず、いじめが発覚しても、スポット的に対応するにとどまり、しかもその対象はいじめに直接の関わりがあったいじめの加害者や被害者に限られるというのが実情ではなかろうか。

このOBPPに限ったことではないが、このような心理教育を実施するには費用も労力も時間もかかる。例えば、生徒の限られた学校生活の時間内でこのようなことに時間を費やす必要性はどの程度あるのか、プログラムを実施するための現教員の余力なりそのための新たな職員を雇用する経費はあるだろうか、そうまでして優先的に行う必然性はどこにあるのか、といった疑問が、現状につながっているのであろう。これらは、学校教育に何を期待するかといったことと関連していると思われる。

このOBPPにしても、先に紹介したPATHSにしても、反社会的な行為の抑止のみならず、学力向上も含めて向社会的な行動が増えると言及しているのは、こうしたことに対する配慮であろうが、これらが我が国でのこれらのプログラム実施に当たって、どの程度説得力を有するものとなりうるかが課題と言えよう。

- 1 この経緯等については藤野 (2009) を参照。
- 2 PATHS の教材は、Channing Bete Company から市販されている。
- 3 Olweus (1993=1995) のこと。
- 4 Olweus & Limber (2007a, b) のこと。
- 5 大人に言わない理由の例としては、「大人に言うことで、いじめている生徒に仕返しされ、いじめが悪化するのが怖い」「自身でいじめを止められないことが不甲斐なく恥ずかしい」「いじめられていることは自身の落ち度であり、それを責められるのが怖い」「両親を心配させたくないし、問題を持ち込みたくない」「両親が過剰な行動をとることで、より一層の問題が起こることが不安」「教師がいじめの問題を教室で取り上げることで、より状況が悪化することが怖い」「経験上、大人に言うことはいじめの解決に繋がらないととらえている」が挙げられている。
- 6 4～6年生を対象としたビデオ教材例としては、「Aとその取り巻きに廊下で出会ったBはA達に持ち物を奪いとられ、それをBが取り戻せないよう互いに投げ合ったりされ、A達は『また、昼食の時にな』と言ってその場を去っていった。昼食時、Bが食事をしていたところ、再度A達が現れ、Bの食べ物を横取りした。隣に座っていたCは少しばかりBを助けようとしたものの、自身の食べ物も横取りされてしまったので黙ってしまった。それを遠くから見ていたDとEは、A達のところにやってきてやめるべきであると主張し、自分たちの食べ物をBに分かち与えた。A達はD達に口答えはしたものの、その場を去っていった」というシーンが提示されている。
- 7 提示されているスクリプト例は下記のとおり。

Aは授業中によくトイレに行くのだが、今日も教師にトイレに行ってもよいかと尋ねた。Aは、このことがいじめられるきっかけになるとは全く思っていなかった。しかし、今日はいつもと違って、Aがトイレへ行くと、B、C、Dもトイレに入ってきた。そしてAが戻ろうとすると、BがAの腕をつかみ、トイレの中へと引っ張り込んだ。「おい、クソ野郎、お前どこ行くんだよ。俺たちはお前に、二度とこのトイレに来るなと言ったじゃないか。」とBがAに言った。「関係ないだろう、B。お前らのトイレじゃないじゃないか。」とAが言い返した。「ほおー、あいつ、自分が強い男だと思ってるみたいだぜ。」とBが言った。それを聞いてCは笑っていた。一方、Dは落ち着かなさそうにしている。

CはAを手洗い場へと突き飛ばし、BがAに水しぶきを浴びせかけた。Aは、ぐっしょり濡れてしまった。

教師がドアに向かって「おい、そこで何している？」と大声で声をかけてはきたものの、中に入ってはこない。BはAを一突きし、「後で決着つけようぜ。このこと、誰にも言うなよ。」と言い、Dにも、「お前もだぜ、D!」と言って、ドアから出ていった。Bに続いてCもドアから出ていった。
- 8 7～8年生を対象としたビデオ教材例では、ネットいじめを含むものが提示されている。

参考文献

- Dewey, J. (1894). *The Study of Ethics: A Syllabus*. Ann Arbor, Michigan: Inland Press.
- Elias, M. J. et al. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (モーリス・J・イライアス他 小泉令三 (編訳) (1999). 社会性と感情の教育—教育者のためのガイドライン39 北大路書房)
- Forgas, J. P. (1994). Sad and guilty? Affective influences on the explanation of conflict in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, **66**, 56-68.
- Forgas, J. P. (2001). Affective intelligence: The role of affect in social thinking. In Ciarrochi, J. et al. (Eds), *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. New York: Psychology Press. (ジョセフ・チャロキー他 中里浩明他 (訳) (2005). エモーショナル・インテリジェンス—日常生活における情動知能の科学的研究 ナカニシヤ出版)
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, **56**, 218-226.
- 藤野京子 (2009), 有効であるとされている非行防止プログラムについて (その1) 早稲田大学社会安全政策研究所紀要, **1**, 89-111.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (ダニエル・ゴールマン 土屋京子 (訳) (1996). EQ—こころの知能指数 講談社)
- Kuschē, C. A. & Greenberg, M. T. (1994). *PATHS (Instructor's Manual & Curriculum Manual)*. MA: Channing Bete Company.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do (Understanding Children's Worlds)*. Blackwell Publishing. (ダン・オルウェーズ 松井賚夫他訳 (1995). いじめこうすれば防げる: ノルウェーにおける成功例 川島書店)
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2007a). *Olweus Bullying Prevention Program: Schoolwide Guide*. MN: Hazelden.
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2007b). *Olweus Bullying Prevention Program: Teacher Guide*. MN: Hazelden.