

# 学校におけるいじめ予防を目的としたユニバーサル予防教育

—— 教育目標の構成とそのエビデンス ——

勝間理沙\*, 津田麻美\*, 山崎勝之\*\*

(キーワード: 予防教育科学, ユニバーサル教育, いじめ予防)

## I. 「『いのちと友情』の学校予防教育 (TOP SELF: Trial Of Prevention School Educaion for Life and Friendship)」内容とオプション教育におけるいじめ予防プログラムの位置づけ

### 1. これまでのいじめ研究や予防, 介入プログラムについて

いじめは, 学校現場で起こる重大な問題の1つであることは言うまでもない。文部科学省(2006)の調査では, 公立学校を対象として, 小学校では11.3%, 中学校では34.6%の発生率を報告している。具体的な被害についても実証的な研究において, いじめが起因となって, 身体的にも, 精神的にも, 社会的にもその被害者に大きくダメージを与えることや(Baldry, 2004; Casey-Cannon, Hayward, & Gowen, 2001; Espelage & Swearer, 2004; Rigby, 2000), いじめ被害と自殺念慮の関連の高さ (Baldry & Winkel, 2003; Brunstein Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007; Herba, Ferdinand, Stijnen, Veenstra, Oldehinkel, Ormel, & Verhulst, 2008; Rigby & Slee, 1999), さらに, いじめ被害に遭うことはしばしばトラウマティックな反応を呈する慢性的なストレスとなることや (Newman, Holden, & Delville, 2005), 中学校のデータでは, 全般的いじめ被害群ではストレス症状が高い者が多いこと (岡安・高山, 2000) が示されている。

このような重大な問題を引き起こしているいじめ問題に対する試みについては, 国内外で多く行われてきている。海外では, 例えばOlweus (1991, 1993) や Smith and Sharp (1994) のいじめ予防プログラム, Second Step (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000) など, 全国規模で実施されているプログラムが存在している。日本ではそのような大規模なプログラムは存在しないが, 都道府県単位や学校単位などの個別での取り組みがなされている。子どものいじめについての社会生態学的枠組み (Swearer & Espelage, 2004, Fig.1.1参照) に見て取れるように, いじめはさまざまな要因が複雑に絡まっており, 互いに相互作用しながら起こる現象であるため(図1), それぞれのプログラムが対象としている領域も, いじめに関わっている子ども個人であったり, クラスメイトや学校全体などであったり様々であった。もちろん, それぞれの領域に個別にアプローチするプログラムや試みもあるが, それらに総合的にアプローチするものも多い。また, 近年のいじめ予防プログラムの効果検証研究においては, 単一の領域だけに焦点が当てられていたり, いじめの加害者や被害者だけを対象としたプログラムでは, 効果は低いことが示唆されている (e.g., Vreeman & Carroll, 2007)。つまり, いじめを予防するためには, そのプログラムがすべての領域に影響を与えるような実践が必要であると考えられる。そして, このような実践が学校現場で行われていく場合, 学校規則や手続きの変革, 実践者の育成, アセスメント, カリキュラムにおける支援, そしてプログラム構成の取り組みなどの教育システム全体にいたることが望まれるだろう (Yoon, Barton, & Taiariol, 2004)。このような目的を達成することができる一つの新たな取り組みが, 「『いのちと友情』の学校予防教育 (TOP SELF: Trial Of Prevention School Educaion for Life and Friendship)」である。

### 2. 予防教育科学とそのもとでの TOP SELF とは: 2つの教育

山崎・内田 (2010) では, 学校における「健康や適応のための予防教育」の重要性が述べられ, そのために必要な予防教育科学が提唱された。予防教育科学とは次の特徴を備えた学問体系であると定義されている; ①教育

\*鳴門教育大学予防教育科学教育研究センター

\*\*鳴門教育大学人間形成コース

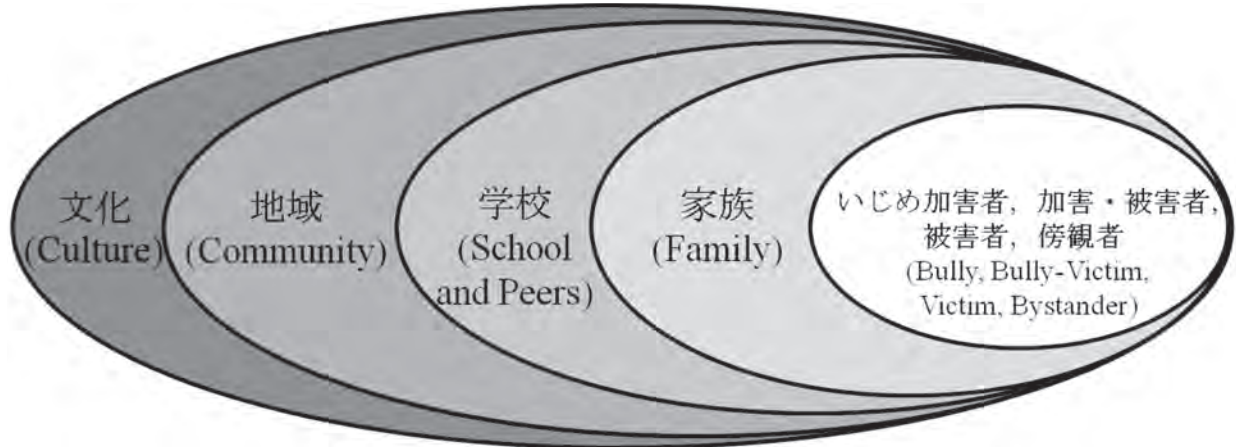


図1 子どものいじめについての社会生態学的枠組み  
(Swearer & Espelage, 2004, Fig.1.1改訂)

科学のもとに、学校場面において子どもたちの健康と適応を予防するために、教育的介入プログラムが開発され、実施される、②教育プログラムでは、健康と適応をもたらすためのエビデンス（証拠）をもったデータ、理論、そして方法が適用される、③教育効果の評価においては、科学的な評価方法が適用され、誰もが再現できる評価手続きをもって、各方法から教育効果への道筋を特定できる。この科学的効果評価は、プログラムの改善や発展への主要な情報にもなる、④上記の教育を統括する理論体系を有する。さらに、このように定められた学問体系の中で、実際に予防教育科学のもとに展開されるユニバーサル（1次）予防教育として、「『いのちと友情』の学校予防教育（TOP SELF）」が紹介されている（山崎・佐々木・内田・勝間・松本，印刷中）。このTOP SELFには、その目的に応じて、ベース（総合）教育（comprehensive base education）とオプション教育（partial optional education）の2つのカテゴリーが用意されている。

まずベース総合教育とは、健康・適応問題の予防を総合的に達成する教育であり、小学校と中学校の全学年で通年実施されることが想定されている。教育目標は、健康と適応に影響する心的特性（性格を中心に認知、感情、行動に及ぶ）であり、それらを教育していくことで、根本的な原因に対処し、将来の健康や適応を保証しようとする教育である。まさに、1次予防の考え方に基づいて展開される教育である。一方オプション教育とは、特定の健康問題や適応問題を対象にして実施される予防教育であり、教育目標は、特定の疾患や問題に特化した内容をもつものである。そして、それは場合によっては、2次、3次予防的要素をも含む。このオプション教育は、健康や適応を左右する根幹となる性格特性を発達過程において積極的に育成していくベース教育と平行して、学校現場で現段階で具体的に発生している問題の改善のために、その問題に特徴的な認知、感情、行動に焦点を当てた教育として想定されている（山崎・内田，2010）。

### 3. TOP SELFにおける教育目標構成

これまでのさまざまな健康・適応問題を予防するプログラムの達成されるべき目標は、いじめをはじめとして、その対象となる概念がたとえ定義づけられていたとしても曖昧で、明確ではないことが多かった。このような対象概念の抽象性は、教育を実践していく上で、その目標と方法を乖離させる可能性が高い（山崎・内田，2010）。このような危険性に対して山崎ら（山崎，2000；山崎・倉掛・内田・勝間，2007）は、階層的な目標を構成することを推奨している。その階層的な目標構成のもとでは、従来のプログラムが掲げるような、実際の目指す目的となる達成すべき目標を大目標とし、その大目標を構成する構成目標、そして各構成目標を方法に結びつける操作目標を設定している。ここで重要なことは、この教育目標は、予防教育科学においては、関連領域の実証的なデータや理論から導出されるということである。実質的にすべての目標に根拠となる実証データや理論を参照するためには、教育上の問題やニーズに対応する実証的な研究が少ないため、実際は教員や研究者の経験や主観からも目標を構成していかなければならない。

TOP SELFにおいても、その教育目標は階層的に構成されている。特にベース教育では、その要となる大目標と構成目標については、これまでの研究知見や理論のもとに導かれている。ベース教育の大目標は、「自律性」

と「対人関係性」であり、その下の構成目標は、「自己信頼心（自信）の育成」、「感情の理解と対処の育成」、「向社会的性の育成」、「ソーシャル・スキルの育成」である。その導出の詳細は、山崎ら（山崎他、印刷中；山崎・内田、2010）を参照されたい。また一方、オプショナル教育では、実際の予防問題に特化した、比較的即効性のある教育を学校に提示するという観点から、これまでの学校で実施されてきた予防教育の中で設定された教育目標を4つの系（学校適応系、精神健康系、身体健康系、危険行動系）に整理して大目標とし、その下に、実際の教育対象となる疾患や問題を構成目標として置いている（山崎他、印刷中、表3参照）。さらに山崎他（印刷中）では、それぞれの構成目標を（構成・）上位目標、（構成・）中位目標、（構成・）下位目標と分けて、大目標から直接教育方法につながる操作目標への過程をより詳細に分けている。

先にも述べたように、TOP SELFにおけるいじめ予防は、学校適応系オプショナル教育に属しており、本論文では、TOP SELFにおけるいじめ予防プログラムの目標構成（表1）とそれを支えるエビデンスについて詳述する。

#### 4. 学校適応系オプショナル教育が対象とするもの

まず、学校適応系オプショナル教育では、大目標を「学校生活への適応の維持・向上」とし、学校生活に適応していく上で、子どもや学校全体に関わる問題をいじめ、暴力、非行・犯罪に焦点づけて、予防教育の対象としている。これらの教育対象の根底に関わる要因はヒトのもつ攻撃性であり、そこから発生する諸々の問題を扱うものと考えられる（山崎他、印刷中）。実際、攻撃（行動）は、発達のいずれの段階においても、さまざまな社会的機能や適応における問題の重要な短期的ならびに予測的要因であると述べられている（Dodge, Coie, & Lynam, 2006参照）。ただし、その定義については統一的なものはなく、単一のものと捉えられるより、多くの研究者は攻撃（行動）は多次元であると考えている。

これまで発達領域では特に、動機や理由（function；機能）的側面から分けるという分類と一方、攻撃の明示的な側面（form；形態）に着目した分類という2つの流れがあった。それらの異なるタイプの攻撃は、それぞれが別個の発生源、発達過程、影響を持つことが示唆されている（Vitaro, Brendgen, & Barker, 2006）。機能的側面からの分類で、もっとも一般的に用いられる分類は、反動的（reactive）攻撃と能動的／道具的（proactive/instrumental）攻撃である（Dodge & Coie, 1987；Hartup, 1974）。反動的攻撃とは、知覚された攻撃誘発刺激（目標達成の妨害、怒り、脅威、またはフラストレーションなど）に防衛的に反応して、怒りを表出したり、敵意的になる場合であり、欲求不満説によって説明される。一方能動的攻撃とは、攻撃誘発刺激による反応ではなくむしろ自発的で、攻撃は目的を達成するための手段的な（instrumental）行為であるとみなされ、個人が経験を通して身につけたものであると考えられ、社会的学習理論によって説明される。

他方、形態的側面からの分類法もさまざまではあるが、大きく次の2つに分けられる。顕在性（overt）攻撃（身体的、言語的攻撃）は、なぐる、ける、たたく、脅すなどの身体的力または身体的力を行使すると言語的に脅威を与えるとといったことによって、他者を傷つけると定義される（Dodge et al., 2006；Crick & Grotpeter, 1995）。関係性（relational）攻撃（間接的、社会的攻撃）は、他者の仲間関係の意図的な操作や集団への受容感の損害を通して他者を傷つけようとする攻撃形態である（e.g., Crick & Grotpeter, 1995）。具体的な行為例としては、悪口を言う、仲間はずれにする、嫌われるよううわさ話を広めるなどが挙げられる。

このように攻撃を分類すると、オプショナル教育において対象となる、それぞれの攻撃性によって引き起こされる問題は表2のようにまとめられることが分かる。

## II. 学校適応系オプショナル教育におけるいじめ予防プログラムの目標構成とそのエビデンス

### 1. 構成・上位目標「いじめ予防」以下の目標構成について

そもそもいじめとは、「反復と力の不均衡によって特徴付けられる攻撃行動の一部」、また「1人またはそれ以上の者のネガティブな行為に、連続して、長期的にさらされること」と定義されている（Olweus, 1991, 1993）。つまりその特徴は、“加害者の意図的危害”、“連続性”、“力の不均衡”である。

また、いじめを予防するという観点から、その発動要因となる攻撃性との関連から見てみると、まずは、仲間間での地位を獲得したい、または優勢的な立場を維持したいという願望に動機づけられおり（Hartup, 1974）、

表1 学校適応系オプショナル教育におけるいじめ予防教育の構成目標

大目標	構成上位目標	構成中位目標	構成下位目標	操作目標	コマ数	
学校生活への適応の維持・向上	いじめ予防	I. 対人関係能力の育成	I. 共感と援助行動の育成	a. 困っていたり、悲しんでいる子の感情状態に気づき、同じ感情を持つことができる。	1	
				b. 困っていたり、悲しんでいる子の感情状態について、さまざまな情報から推測し、その子を心配することができる。	1	
		II. 向社会的自己決定能力の育成	II. アサーションスキルの育成	3. 道徳的規範意識の育成	c. 困っていたり、悲しんでいる子を援助する方法を知っていて、実行できる。	1
					d. 葛藤場面における、自己や他者のさまざまなコミュニケーションパターンを知り、より良い方法を知っている。	全3
					e. 葛藤場面において、自他を尊重した適切な表出方法を考えることができる。	
					f. 葛藤場面において、自他を尊重した適切な表出方法が相手に伝わるように実行することができる。	全2
III. 感情・認知処理能力の育成	III. 怒りのコントロールの育成	4. 問題解決能力の育成	g. いじめを認めない社会的規範や道徳的価値を理解している。	1		
			h. 自らの個人的欲求を他者の権利や価値を考慮に入れた道徳的判断のもとで処理することができる。	1		
III. 感情・認知処理能力の育成	III. 怒りのコントロールの育成	5. 怒りのコントロールの育成	i. いじめが起きていたとき、いじめを許さず、抵抗することができる。	1		
			j. いじめを誘発するまたは発生したとき、状況を把握し、様々な解決策を考え出せる。	全3		
III. 感情・認知処理能力の育成	III. 怒りのコントロールの育成	6. 正確な意図帰属の育成	k. 考えた解決方法を状況に照らし合わせて評価できる。			
			l. 状況に応じた解決方法を選択し、計画、施行できる。	全2		
III. 感情・認知処理能力の育成	III. 怒りのコントロールの育成	6. 正確な意図帰属の育成	m. どのようなときに怒りを感じるかを知っている。			
			n. 自分の怒っている状態を分けることができる。	全1		
III. 感情・認知処理能力の育成	III. 怒りのコントロールの育成	6. 正確な意図帰属の育成	o. 怒りを感じたときに、いじめ以外の方法で解消できる。			
			p. 他者の意図がわからない状況下で、多側面からの情報収集ができる。	全1		
III. 感情・認知処理能力の育成	III. 怒りのコントロールの育成	6. 正確な意図帰属の育成	q. 状況が偶発的であるかどうかを判断できる。			
			r. 原因があいまいで嫌な結果をうむとき、いじめではない平和な方法をとれる。	全1		



表2 攻撃性の機能、形態からの分類から想定される諸問題

機能：反応的攻撃…暴力，突発的，衝動的な犯罪 能動的攻撃…強盗，恐喝などの物質志向の暴力・犯罪 (道具的) いじめなどの対人志向的暴力 (Dodge & Coie, 1987; Hartup, 1974)
形態：顕在性攻撃…暴力，暴行 (身体的攻撃)，恐喝 (言語的攻撃) などの犯罪 関係性攻撃…暴力や脅しを伴わないが陰湿で悪質ないじめ，詐欺などの犯罪， 不法行為ではないが，被害者に多大な損害を与える行為

非挑発的で，他者を傷つけたり，支配しようとしたり，抑圧しようと思図された (Brown, Atkins, Osborne, & Milnamow, 1996)，能動的攻撃であるとされている。またその形態としては，主に顕在性攻撃である身体的，言語的な攻撃行為と，関係性攻撃行為に弁別されることが多い (e.g., Student Survey of Bullying Behavior-Revised; SSBB-R, Varjas, Meyers, & Hunt, 2006)。しかし，機能的な側面からの一般的にいじめのとらえ方については，能動的攻撃であったとしても，反応的攻撃と能動的攻撃の両方に関連しているという見解もある (Peligrini, Bartini, & Brooks, 1999; Salimivalli & Nieminen, 2002)。Camodeca, Goossens, Terwogt, and Schuengel (2002) によれば，“いじめ加害者は，他者を支配するのに能動的攻撃を用い，他者によって攻撃されると反応的攻撃を用いる”ことが示されている。つまり，報復行為として反応的にいじめが行われることもある。これらのことを総合すると，いじめ予防については，反応的攻撃，能動的攻撃，関係性攻撃，身体的攻撃，(報復行為として反応的攻撃) に対処する，または予防するという観点から目標を構成していくことが重要であると考えられる。

## 2. 構成・中位目標「I. 対人関係向上能力の育成」の設定

いじめは，先にも述べたように，社会的文脈の中で行われる，“集団(group)”の現象である (Salmivalli, 1999)。また，国際的ないじめの定義を見ても，“いじめは，関係性の中での力の乱用に関わる，攻撃の一形態である”とされていたり，“いじめは「関係性の問題 (relationship problems)」である (Pepler, 2006)”と言われている。これらのいじめに対する記述を見ても，いじめを予防するために第一に重要であるのは，「健全な仲間集団の形成と維持」であろう。学齢に達した子どもは，学校という一つのコミュニティに属し，一日の大半の時間を同年代の仲間たちと過ごすようになる。子どもたちにとって，仲間と豊かな相互関係を築けることや築けたという体験が，自尊心といった社会的コンピテンスや心理的適応を促進したり (Cauce, 1986; Sabatelli & Anderson, 1991)，それとは逆に，仲間との関係を上手く築けないことが不適応を引き起こさせたりと，仲間関係の重要性は徐々に増加していく。さまざまな特性をもつ子どもが存在し，それぞれの関わり方が異なる，“学校”という場所でユニバーサル予防を行うという観点からも，“いじめが生じないような健全な仲間関係を作り，維持していくことができる対人関係向上能力”が必要であると考えられる。またいじめは，加害者，被害者，傍観者によって構成され，特に，傍観者については，いじめ予防または促進において，重要な役割を担っている (Espelage & Swearer, 2003)。加害者自身の攻撃性や，被害者自身の脆弱さだけに着目した教育ではなく，このような不健全な仲間関係の構図を傍観者を含むいじめ構成員や，クラス全体の仲間関係の向上を目指した教育が必要であろう。

## 3. 構成・中位目標「I. 対人関係向上能力の育成」以下の構成・下位，操作目標の設定

### (1) 構成・下位目標「1. 共感と援助行動の育成」とそれ以下の操作目標の設定

以上のように，まず大目標「いじめ予防」の下の中位目標として，「I. 対人関係向上能力の育成」が掲げられたが，実際に“いじめが生じないような健全な仲間関係を作り，維持していく”ためには，「他者との関わりにおいて重要な要素」が必要であると考えられる。なぜならば，他者は自分とは異なる存在であり，異なる存在であるからこそ，同じ事象に対峙しても異なる反応を示し，コミュニケーション上ではその異なる反応が対人葛藤の主要な要因となる可能性が高いからである。そこでまず第一に必要なことは，他者の感情状態や状況を正しく推測し，正しく対応する能力であると考えられる。また加えて，ネガティブな状態にある仲間を実質的に援助するスキルを持つことで，仲間関係を維持したり，結びつきを促進することが考えられる。このような観点から，

“困っていたり、悲しんでいる子の感情に共感することができ、サポートすることができる共感と援助行動の育成”を“対人関係向上能力”の下の構成・下位目標として設定する。

ここでの共感是一般的な定義として扱われ、「他者の感情状態に代理的に反応すること」であり、対象となる他者の感情は、主にいじめ予防という観点から“困っている”や“悲しんでいる”に焦点化している。共感といじめとの関連は実証的にも示されている。例えば、共感的関心 (empathic concern) の高い子どもは、いじめをネガティブにとらえる傾向があり、他者をあまりいじめなかった (Espelage, Mebane, & Adams, 2004)。また、いじめの一形態である関係性攻撃や実際に関係性攻撃を用いたいじめ (relational bullying) においては、共感との負の関連が多く見いだされている (e.g., Jolliffe & Farrington, 2006; 勝間・山崎, 2008)。このような知見は、加害者側の共感の低さを改善していくことを示唆しているが、傍観者もまた、被害者に好意的な感情や態度を持っているといじめを止めるよう介入する可能性が高くなるという知見もある (Rigby & Johnson, 2006)。実際、これまでのいじめ予防プログラムにおいても、共感の育成による介入、予防は行われており (e.g., Espelage et al., 2004; 岸田, 2009)、この点からも「共感や援助行動の育成」をいじめ予防で行っていくことが裏付けされる。

さて、この下位目標「共感や援助行動の育成」の下で教育方法を導くための操作目標を構成しなければならぬが、その共感や援助行動を育成する方法論は、実証的知見がかなり少ない。そのなかで、Feshbachら (Feshbach, 1979; S. Feshbach & N. D. Feshbach, 1986) の共感 (性) 訓練では、「他者の考えや気持ちについて考えること」と「同じような場面でどのように相手を感じるかを想像すること」を促すような活動によって、訓練を受けたグループは向社会的反応を増加させている。Feshbach (1978) でも、「他者の感情状態を区別できる能力 (「社会的状況の理解」の初歩的な型)」と「他者の視点や役割を取得できる能力」の2つの認知過程が共感にとって欠かせないことを述べている。また共感が誘発されている状態、つまり他者の感情状態への代理的な反応は、Eisenberg and Fabes (1990) では、エンパシー (empathy)、シンパシー (sympathy)、個人的苦痛 (personal distress) の3つに分けており、エンパシーやシンパシーは援助行動のような向社会的行動を動機づけるとされている。このエンパシーとは、“他者の感情状態や条件についての認識や理解から生じていて、その既知の場面において、他者が感じているまたは感じているだろうと予期されるものと同様である感情反応”であり、シンパシーは、“他者の状態や条件と同じではないが、他者に対する哀れみや心配の感情から構成されている他者の感情状態や条件の理解から生じる感情反応”である (Eisenberg & Fabes, 1990)。

これらのことから、次の目標を操作目標とする；「a. 困っていたり、悲しんでいる子の感情状態に気づき、同じ感情を持つことができる。」、 「b. 困っていたり、悲しんでいる子の感情状態について、さまざまな情報から推測し、その子を心配することができる。」、 「c. 困っていたり、悲しんでいる子を援助する方法を知っていて、実行できる。」

## (2) 構成・下位目標「2. アサーションスキルの育成」とそれ以下の操作目標の設定

先に、健全な仲間関係を形成、維持するために、“共感と援助行動”が目標として挙げられたが、これはどちらからかという他者と仲間関係を形成、維持する際に、基本となる態度や信念につながるものであった。仲間関係を形成、維持していく上ではさらに、それと同時に、実際のコミュニケーションの中で対人関係を円滑に運ぶために必要なスキルを身につけておくことも重要である。例えば、対人関係の中で、悲しみや感情の起伏をより高いレベルで表出する学生は、よりいじめられる可能性が高く (Analitis, Velderman, Ravens-Spieberer, Detmar, Erhart, Herman, et al., 2009)、多動性や感情の爆発のような表出は、他者を困らせたり、挑発したりするため、よりいじめの対象となったり、サポートを得られなかったりする (Rodkin & Hodges, 2003)。また、多くのいじめ被害者 (43%) が、いじめられたことに攻撃的、報復的、感情的に反応し、いじめを長引かせたり、エスカレートさせたりする (Wilton, Craig, & Pepler, 2000)。同じく、いじめ被害者は、叫んだり、泣いたりという効果的でないスキルのために、攻撃者を強化してしまうといったことも報告されている (Goldbaum, Craig, Pepler, & Connolly, 2006)。このように、実際に、対人コミュニケーションスキルの低さといじめとの関係についても、多くの知見が報告されている。このようなことを総合して、“葛藤をうむ場面であったとしても、他者を思いやったコミュニケーションをとることができる、アサーションスキルの育成”をもう一つの中位目標として設定する。

アサーション (assertion) スキルとは、「自分の意見や気持ち、考え、要求などを相手を思いやりながら、率直に伝える」というスキルで、社会的スキルの中でも、コミュニケーションスキルとして多くのプログラムや予

防アプローチに取り入れられている (e.g., 森川, 2002; 鈴木, 2007; 山崎他, 2007)。アサーションスキルの育成は、先の知見の通り、いじめられたときどう係わるか、どう話すかといった対人コミュニケーションスキルとして、潜在的ないじめ被害者に対して有効であろう。また同時に、攻撃的でないコミュニケーションスキルを身につけるといふ点では、いじめ加害者に対しても効果的に働くことが予想される。

平木 (2008) のアサーショントレーニングを見てみると、“自己表現のパターンを理解させ”、“適切な自己表現方法を考案し”、“実践する”という要素で組み立てられている。これらの要素を教育で実践していくことで、例えば、子どもの「話す」・「聴く」態度に変化があったという報告もあった (鈴木, 2007)。平木 (2008) のアサーショントレーニングをもとに、実際の教育方法を導くための操作目標は次のように設定する；「d. 葛藤場面における、自己や他者のさまざまなコミュニケーションパターンを知り、より良い方法を知っている。」、 「e. 葛藤場面において、自他を尊重した適切な表出方法を考えることができる。」、 「f. 葛藤場面において、自他を尊重した適切な表出方法が相手に伝わるように実行することができる。」

#### 4. 構成・中位目標「Ⅱ. 向社会的自己決定能力」以下の構成・下位、操作目標の設定

いじめの発動要因の一つである攻撃性との関連の中で、いじめ加害者は、望む目的を達成する、または仲間を支配したり脅したりするために攻撃を用いるため、いじめは能動的攻撃のサブタイプと考えられる (Carney & Merrell, 2001; Griffin & Gross, 2004)。能動的攻撃は行為の遂行に随伴する期待された報酬によって動かされ、望む目標を獲得することへと志向された故意的な行為 (Card & Little, 2006) である。例えば、他者から物を獲得するまたは他者を支配するための道具的方法として用いられる。この攻撃は、道具的 (instrumental) で、計画的で (organized)、“冷徹で (cold-blooded)”あり、あまり自律神経系の喚起は見られない (Dodge, 1991)。こういった特徴をもつ攻撃性の高い者は、社会的獲得や支配のために攻撃を用い、攻撃をポジティブな行動と考え、攻撃的にふるまってもネガティブな感情を示すことがない (Barratt, Stanford, Dowdy, Liebman, & Kent, 1999; Dodge, 1991)。また、道具的タイプの攻撃を示す子どもは、青年期での非行、成人期における犯罪に対するより高いリスクを持っている (Pukkinen, 1996; Vitaro, Brendgen, & Tremblay, 2002; Vitaro, Gendreau, Tremblay, & Olinny, 1998)。能動的攻撃児は、他者の明確な代償によって自分の目的を達成するために、正当ではない攻撃を用いている (Arsenio & Lemerise, 2001)。

以上のような知見から、いじめの能動的攻撃性から考えると、いじめ加害者は、攻撃という反社会的な行動を自らの欲求を達成するためには効果的な方法だという歪んだ信念を持ち、攻撃行動以外の問題解決方略を持ちづらいたことが考えられる。そこで、そのような特性にアプローチするために、社会規範や他者の権利、価値観を理解し、自分の個人的欲求を調節しながら、道徳的判断を行うことができ、他者のいじめが発生しても、健全な方法で問題解決ができる能力が必要である“向社会的自己決定能力”をさらに中位目標に設定し、向社会的な自己決定を行うための基礎と解決方法の考え方を習得することを目指す。

##### (1) 構成・下位目標「3. 道徳的規範意識の育成」とそれ以下の操作目標の設定

先にも示した通り、いじめなどの能動的な攻撃性の高い者は、暴力を使うことに対するより支持的な信念を持っていたり、解決に対して非暴力的な方略を用いることについてあまり信頼していない傾向がある (Bosworth, Espelage, & Simon, 1999)。また実際に、いじめ加害者の役割についてポジティブな態度を持っている者は、道徳的な違反のレベルが高く、被害者を守る役割についてポジティブな態度を持っている者は、逆に低かったという知見もある (Almida, Correia, & Marinho, 2010)。また、いじめ予防を目的として実施されているものではないが、道徳的推論訓練を取り入れたプログラムで、攻撃置換訓練 (Aggression Replacement Training, ART; Goldstein, Glick, & Gibbs, 1998) が有名である。このプログラムでは、反社会的行動をとる者や攻撃的な者は、道徳的な発達段階が遅延しているため、自己中心的になったり、敵意的なもの見方、他人への非難などの認知的歪みがあるとしている。これらのことから、いじめ加害者の道徳的規範意識の低さを示唆しており、そのため、他者の権利や価値観に敏感で、いじめに対して否定的な規範を持ち、それに基づいた判断や行動ができる“道徳的規範意識の育成”を向社会的自己決定の基盤となるように教育していくことが必要となるだろう。これらの教育は、攻撃性の高さに関連していることから、いじめ加害者に特に有効であり、また、加害行為の道徳的違反性をより理解させることで傍観者にも有効であろう。

ホフマン (2000) では、道徳的内面化の指標を内的な道徳的判断をしている (自己の欲求についても道徳的



則から判断する)ことや、外的権威が存在しないときにでも誘惑に対して抵抗することができることを挙げている。また、臼井・橋川(2007)では、“誘惑への抵抗”が特に規範意識を高める促進要因であることを見いだしている。これらのことから“道徳的規範意識”を育成するために必要となる操作目標は次のものと設定される：まず、内的道徳的判断の材料となる道徳の原則を理解していることが必要となるため、「g. いじめを認めない社会的規範や道徳的価値を理解している。」となり、また「h. 自らの個人的欲求を他者の権利や価値を考慮に入れた道徳的判断のもとで処理することができる。」、「i. いじめが起きていたとき、いじめを許さず、抵抗することができる。」となる。

## (2) 構成・下位目標「4. 問題解決能力の育成」とそれ以下の操作目標の設定

中位目標Ⅰの「共感と援助行動の育成」と「アサーションスキルの育成」の関係と同様に、中位目標Ⅱの「向社会的自己決定能力の育成」にも、基盤となる先の「道徳的規範意識の育成」とスキルの側面として、葛藤場面においても、いじめを起こさないような適切な問題解決をすることができる「問題解決能力の育成」を挙げる。

いじめ加害者は、いじめのポジティブだが短期的な効果しか考えられておらず、長期的な他者への自分の行為の結果や関係性への効果を考慮できていない(Arsenio & Lemerise, 2001)。また、いじめ加害者でも被害者でも、年齢が低いほど、感情的に爆発しやすく、結果を考える前に攻撃的に行動してしまう傾向がある(Pelligrini, 2002)。さらにいじめ被害者は、効果的な問題解決スキルを有していないことが多い(Biggam & Power, 1999)ことが示されている。つまり、加害者においても、被害者においても、たとえ、道徳的規範意識や向社会的な判断能力を身につけたとしても、葛藤場面において向社会的に問題を解決するスキルが必要となることが考えられる。実際、これまでのいじめ予防プログラムの中には、「問題解決能力」の育成に焦点を当てたSecond Step(Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000), Teglasi and Rothman(2000)によるSTORIES(Structure, Themes, Opening and organizing communication, Reflection, Individuality, Experiential learning, Social problem solving)やSmith and Sharp(1994)のいじめ予防プログラムなどがある。また、国内でも、問題解決訓練によるいじめ予防の試みが提案されている(川崎・佐々木, 1999; 岸田, 2009; 松尾, 2002)。

問題解決はそれを生み出す認知的過程に焦点を当てている。代表的な理論としては、Crick and Dodge(1994)の社会的情報処理(Social Information Processing; SIP)理論がある。このモデルにおいては、子どもが、対人的相互作用場面において、そこから得られた手がかりをどのように処理、解釈し、より良い(または悪い)決断に至るかという情報処理を6段階に分け、攻撃性の発動は情報処理のある(または複数の)段階でのエラーや歪みによって引き起こされると考える。その段階は、まず第1段階では得られた手がかりを符号化し、第2段階でその手がかりを解釈する。そして第3段階ではどのような結果を追求するかを決定し、目標の明確化が行われる。第4段階では、その状況下で取り得る具体的な行動を検索したり、その場で新しい行動を構成したりする。第5段階では、前段階で検索・構成された反応が評価され、遂行すべき行動を決定される。最後に、第6段階において実際に行動が遂行される。このような理論とこれまでの問題解決訓練の手法から、操作目標を次のように導出した：「j. いじめを誘発するまたは発生したとき、状況を把握し、様々な解決策を考え出せる。」、「k. 考えた解決方法を状況に照らし合わせて評価できる。」、「l. 状況に応じた解決方法を選択し、計画、施行できる。」

先にも述べたように、問題解決能力の育成は、いじめに派生していく問題の解決や、実際に起きてしまった後でもいじめではない解決方法を考案できるようにすることが目的であり、いじめ加害者、被害者、傍観者の全員に効果的であろう。

## 5. 構成・中位目標「Ⅲ. 感情・認知処理能力の育成」以下の構成・下位、操作目標の設定

前述したとおり、いじめは能動的攻撃であるが、反応的攻撃と能動的攻撃の両方に関連しているという知見(Pelligrini, Bartini, & Brooks, 1999; Salimivalli & Nieminen, 2002)や、報復行為として反応的にいじめが行われることもあることが示唆されている(Camodeca, Goossens, Terwogt, & Schuengel, 2002)。つまり、反応的攻撃に由来するいじめ行為への対処も必要であると考えられる。

反応的攻撃とは、知覚された攻撃誘発刺激(目標達成の妨害、怒り、脅威、またはフラストレーションなど)に防衛的に反応して、怒りを表出したり、敵意的になる場合(Dodge & Coie, 1987; Hartup, 1974)を指しており、激情的(hot-headed)と表される。Fanti, Frick, and Georgiou(2009)によれば、反応的攻撃は、短気で、爆発しやすくと見られており、一部、自責の念や攻撃的行動後の思考の混乱によって特徴付けられる(Barratt



et al., 1999; Dodge, 1991)。これらの知見からは、冷徹に行われる能動的ないじめ攻撃よりも、反動的攻撃については、被害者に対する共感や、攻撃行動を悪いことだと認識させる道徳性といったことについては、歪みが見られない可能性が考えられる。むしろ、先に紹介した社会的情報処理の枠組みでは、反動的攻撃の高い児童は、社会的手がかりの符号化や社会的手がかりの解釈に歪みがあることが分かっている (e.g., Crick & Dodge, 1996; Dodge, Lochman, Harnish, Bates, & Pettit, 1997)。このような知見から、怒りを感じたり、欲求不満状態下でも、誤った感情(怒り)の表出やものの見方(認知)をしない能力、つまりいじめ以外の方法で解消したり、間違っただけのものを見方をしないようにすることができる“感情・認知処理能力の育成”が必要であることが示唆される。これは、自己の内的な状態をうまくコントロールする能力であり、暴力を伴ういじめ加害者へのアプローチとしては、その予防には効果的であると考えられる。

#### (1) 構成・下位目標「5. 怒りのコントロールの育成」とそれ以下の操作目標の設定

いじめが何かの報復行為として行われたとき、反動的攻撃に由来していると言えるが、反動的攻撃には必ず、怒り感情が介在している (Dodge & Coie, 1987; Hartup, 1974)。怒り自体は、自らを防衛する感情であるが、他者を傷つけてしまうほどの暴力行為に派生してしまえば、問題となる。Hollenhorst (1998) は、怒りを感じたとしても、それを暴力として表出する前に適切に処理することができれば暴力行為は起こらないと述べている。このような意味からも、多くの暴力防止プログラムが「怒りのマネジメント」を取り入れている。そこで、反動的に行われるいじめについては、いじめ行為に陥らないような怒りの処理ができるための“怒りのコントロールの育成”が必要であると考えられる。

これまでの「怒りのマネジメント」プログラムでは、怒りを感じたときの対処法 (Goldstein et al., 1998; Hollenhorst, 1998; Meyer, Farrell, Northup, Kung, & Plybon, 2000; Whitfield, 1999) や、怒りが生じたときの身体的変化の把握をすることで、適切な対処をとりやすくするために、自分の怒りをモニタリングするトレーニングを取り入れている。(Bosworth, Espelage, DuBay, Daytner, & Karageorge, 2000; Frey et al., 2000; Meyre et al., 2000)。また、自らの怒りの「引き金」となるのは何かを特定するトレーニングも含まれていた (Bosworth et al., 2000; Frey et al., 2000)。これらのプログラムは確かな効果検証が行われていることから、そのまま教育方法に結びつく次の操作目標を導出することとする：「m. どのようなときに怒りを感じるかを知っている。」、 「n. 自分の怒っている状態を分ることができる。」、 「o. 怒りを感じたときに、いじめ以外の方法で解消できる。」

#### (2) 構成・下位目標「6. 正確な意図帰属の育成」とそれ以下の操作目標の設定

反動的な攻撃については、社会的情報処理の枠組みにおいて、社会的手がかりの符号化や社会的手がかりの解釈に歪みがあり、特に意図帰属において、他者の意図を悪意的に帰属するということが示されている (e.g., Crick & Dodge, 1996; Dodge et al., 1997)。これらの知見から、さらに反動的攻撃に由来するいじめ行為に対処するためには、正確な意図帰属ができるように育成していくことが重要であり、中位目標Ⅲの下の下位目標として設定されている。

悪意意図帰属に対する過去のプログラムでもっとも有名である BrainPower は、子どもが社会的情報を処理する方法を変化させるような活動を含む、12回の帰属再訓練プログラムである (Hudley, Britsch, Wakefield, Smith, Demorat, & Cho, 1998; Hudley, Graham, & Taylor, 2007)。これらには、3つの主要なカリキュラム要素がある：a) 他者の意図を理解し、社会的手がかりを探したり識別する、b) 出来事が偶然であるかどうかを決定する、そして c) ネガティブな社会的結果を生み出す、適切で、非攻撃的の反応を識別する。プログラムの効果は、悪意意図と攻撃の好意的な承認が減ったと同時に、怒り感情の減少や攻撃行動の改善がみられている。また、山崎 (2000) の攻撃性適正化プログラムにおいても、攻撃をもたらす原因となる原因帰属の改善を認知的側面の目標に掲げている。

これらのプログラム手法を参照して、いじめ予防のための教育方法を導く操作目標は次のように規定した：「p. 他者の意図があいまいな状況下で、多側面からの情報収集ができる。」、 「q. 状況が偶発的であるかどうかを判断できる。」、 「r. 原因があいまいで嫌な結果をうむとき、いじめではない平和な方法をとれる。」

### Ⅲ. 学校適応系オプショナル教育におけるいじめ予防プログラムの教育方法を導くための留意点

これまでみてきたように、TOP SELFの学校適応系オプショナル教育におけるいじめ予防プログラムの目標構成が設定された。これらの目標はあくまでも教育方法を導くためのものであり、操作目標まで階層化されたプログラムの目標が、実際に教育を行う際に乖離しないよう配慮することも必要である。

オプショナル教育は、基本的には、最適実施学年を設定し（複数学年もあり）、その学年には1学期間（前、後期の場合は半期間）ほど（週1回として3～4か月ほどの実施期間）で実施できるモデルを考案しておくことが推奨されている。現段階では、表1に詳しいコマ数を示したように、全12回の授業となっている。ただし、ベース総合教育とは異なり、ここの学校が抱える問題に応じて、ある程度は実施する学校の状況に合わせて柔軟に教育の長短や要素を変化させることを想定されている（山崎他，印刷中）。

いじめ予防プログラムにおいては、階層的に目標構成を行ったと同時に、いじめの要因に関わる度合いや予防という観点から実施される授業を、その中位目標によってⅠ～Ⅲの順で優先順位を想定している。もちろん、いじめ予防プログラムとして、いずれの中位目標も重要であると考えられるが、学校の必要性によっては、全12回が確保されないこともあるだろう。その場合、いじめがあくまでも、関係性の中で行われる攻撃行為ということから（Pepler, 2006）、中位目標Ⅰ「対人関係向上能力の育成」を中心に授業構成を行われていくべきと考えられる。

また、下位目標についても、中位目標ⅠとⅡでは、知識的側面（1. 共感と援助行動の育成，3. 道徳的規範意識の育成）とスキルの側面（2. アサーションスキルの育成，4. 問題解決能力の育成）の両者によって目標を構成した。これについても、学校側の要請によってすべての授業を行えなえずにやむを得ず授業構成を縮小する場合には、学校のニーズに併せて、知識的側面とスキルの側面の組み合わせが選択できることを想定している。

以上、本論文において、TOP SELFの学校適応系オプショナル教育におけるいじめ予防プログラムを紹介した。実際に学校現場で実施していく上での今後の課題は、ここまで述べてきたとおり、TOP SELFについては、教育方法を乖離させないために目標を階層的に構成してきた。しかし、この教育方法は、今後学校現場で学校教員が実施していくことが想定されている。そのため、その目標構成が教員にも十分に理解されて実施されるためには、TOP SELFの研修が重要不可欠となろう。そのためには学校との連携も重要な課題となりえよう。そして、そのような配慮のもと、TOP SELFのいじめ予防プログラムとして、科学的な根拠をもった予防教育が広域で実施され、いじめだけでなく、健康や適応問題の対策になることが望まれる。

### 引用文献

- Almeida, A., Correia, I., & Marinho, S.(2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, 9, 23–36.
- Analtis, F., Velderman, M. K., Ravens-Spieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herman, M., Berra, S., Alonso, J., Rajmil, L., & the European Kidscreen Group (2009). Being bullied: Associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics*, 123, 569–577.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A.(2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59–73.
- Baldry, A. C.(2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343–355.
- Baldry, A. C., & Winkel, F. W.(2003). Direct and vicarious victimization at school and at home as risk factors for suicidal cognition among Italian adolescents. *Journal of Adolescence*, 26, 703–716.
- Barratt, E. S., Stanford, M. S., Dowdy, L., Liebman, M. J., & Kent, T. A.(1999). Impulsive and premeditated aggression: a factor analysis of self-reported acts. *Psychiatry Research*, 86, 163–173.
- Biggam, F. H., & Power, K. G.(1999). Social problem-solving skills and psychological distress among incarcerated youth offenders: The issue of bullying and victimization. *Cognitive Therapy and Research*, 23, 307–326.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., DuBay, T., Daytner, G., & Karageorge, K.(2000). Preliminary evaluation of a multimedia violence prevention program for adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 24,

268–280.

- Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence, 19*, 341–362.
- Brown, K., Atkins, M. S., Osborne, M. L., & Milnamow, M. (1996). A revised teacher rating scale for reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*, 473–480.
- Brunstein Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 46*, 40–49.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Terwogt, M. M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development, 11*, 332–345.
- Card, N. A., & Little, T. D. (2007). Longitudinal modeling of developmental processes. *International Journal of Behavioral Development, 31*, 297–302.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*, 364–382.
- Casey-Cannon, S., Hayward, C., & Gowen, K. (2001). Middle-school girls' reports of peer victimization: Concerns, consequences, and implications. *Professional School Counseling, 5*, 138–147.
- Cauce, A. M. (1986). Social networks and social competence: Exploring the effects of early adolescent friendships. *American Journal of Community Psychology, 14*, 607–628.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74–101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*, 993–1002.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710–722.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 201–218). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology, 44*, 559–584.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1146–1158.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. R. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 719–788.). New York: Wiley.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 37–51.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion, 14*, 131–149.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*, 365–383.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.) (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37–61). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



- Fanti, K. A., Frick, P. J., & Georgiou, S.(2009). Linking callous–unemotional traits to instrumental and non–instrumental forms of aggression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31, 285–298.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A.(2000). Second Step : Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 102–112.
- Feshbach, N. D.(1978). Studies of empathic behavior in children. In B. A. Mahar (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 8, pp.1–47). Orlando : Academic Press.
- Feshbach, N. D.(1979). Empathy training : A field study in affective education. In S. Feshbach & A. Fraczek (Eds.), *Aggression and behavior change : Biological and social processes* (pp.234–249). New York : Praeger.
- Feshbach, N. D., & Roe, K.(1969). Empathy in six– and seven– year–olds. *Child Development*, 39, 133–145.
- Feshbach, S., & Feshbach, N. D.(1986). Aggression and altruism : a personality perspective. In Zahn–Waxler, C., Cummings, E. M., & Iannotti, R.(Eds.), *Altruism and aggression : Biological and social origins* (pp.189–217). Cambridge University Press.
- Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D., & Connolly, J.(2006). Developmental trajectories of victimization : Identifying risk and protective factors. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying victimization, and peer harassment* (pp.143–160). New York : Haworth Press.
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C.(1998). *Aggression replacement training : A comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, IL, US : Research Press.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M.(2004). Childhood bullying : Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379–400.
- Hartup, W.(1974). Aggression in childhood : Developmental perspectives. *American Psychologist*, 29, 336–341.
- Herba, C. M., Ferdinand, R. F., Stijnen, T., Veenstra, R., Oldehinkel, A. J., Ormel, J., & Verhulst, F. C. (2008). Victimization and suicide ideation in the trails study : Specific vulnerabilities of victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 867–876.
- 平木典子 (編) (2008). アサーション・トレーニング–自分も相手も大切に自己表現 至文堂
- Hoffman, M. L.(2000). *Empathy and moral development : Implications for caring and justice*. US : Cambridge University Press.
- (ホフマン, M. L. 菊池章夫・二宮克美 (訳) (2001). 共感と道徳性の発達心理学 : 思いやりと正義のかかわりで 川島書店)
- Hollenhorst, P. S.(1998). What do we know about anger management programs in corrections. *Federal Probation*, 62, 52–64.
- Hudley, C., Britsch, B., Wakefield, W. D., Smith, T., Demorat, M., & Cho, S.(1998). An attribution retraining program to reduce aggression in elementary school students. *Psychology in the Schools*, 35, 247–259.
- Hudley, C., Graham, S., & Taylor, A.(2007). Reducing aggressive behavior and increasing motivation in school : The evolution of an intervention to strengthen school adjustment. *Educational Psychologist*, 42, 251–260.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P.(2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540–550.
- 勝間理沙・山崎勝之 (2008). 児童における3タイプの攻撃性が共感に及ぼす影響 心理学研究, 79, 325–332.
- 川崎真・佐々木正昭 (1999). インシデント・プロセス法によるいじめの予防と解決–中学校における学級経営の試み 関西教育学会紀要, 23, 236–240.
- 岸田幸弘 (2009). 友だち関係をつくる–いじめ予防のために「群れづくり」を目指す– 対人関係ゲームの活用 (学校における「心理教育」とは何か) – (学校における心理教育の実際) 児童心理, 63, 85–91.
- 松尾直博 (2002). 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向 : 学校・学級単位での取り組み 教育心理

- 学研究, 50, 487-499.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M.(2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.
- Meyer, A. L., Farrell, A. D., Northup, W. B., Kung, E. M., & Plybon, L.(2000). *Promoting nonviolence in early adolescence: Responding in peaceful and positive ways*. NY: Kluwer Academic.
- 文部科学省 (2006). 生徒指導上の諸問題の現状について 平成17年度版
- 森川澄男 (2002). いじめ問題の予防とコラボレーションー生徒間関係の問題と改善 (コラボレーションー協働する臨床の知を求めて)ー (学校臨床におけるコラボレーション) 現代のエスプリ, 419, 70-83.
- Newman, M. L., Holden, G. W., & Delville, Y.(2005). Isolation and the stress of being bullied. *Journal of Adolescence*, 28, 343-357.
- 岡安孝弘・高山巖(2000). 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス 教育心理学研究, 48, 410-421.
- Olweus, D.(1991). Bully/victim problems among school children: Basic factors and effects of a school-based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp.411-448). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D.(1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA, US: Blackwell Publishing.
- Pelligrini, A. D.(2002). Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37, 151-163.
- Pelligrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F.(1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pepler, D. J.(2006). Bullying interventions: A binocular perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15, 16-20.
- Rigby, K.(2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescence well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Rigby, K., & Slee, P. T.(1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 29, 119-130.
- Rigby, K., & Johnson, B.(2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, 425-440.
- Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E.(2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32, 384-400.
- 鈴木教夫 (2007). いじめ問題に生かすアサーション (特集2 いじめへの対応に生かす心理技法) 月刊学校教育相談, 21, 42-49.
- Sabatelli, R. M., & Anderson, S. A.(1991). Family system dynamics, peer relationships, and adolescents' psychological adjustment. *Family Relations*, 40, 363-369.
- Salmivalli, C.(1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Salimivalli, C., & Nieminen, E.(2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Smith, P. K., & Sharp, S.(1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L.(2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1-12). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Teglasi, H., & Rothman, L.(2000). STORIES: A classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 39, 71-94.

- 臼井茉莉・橘川真彦 (2007). 中学生における規範意識とそれに影響を及ぼす要因 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 30, 165-173.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Barker, E. D.(2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 12-19.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E.(2002). Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43, 495-505.
- Vitaro, F., Gendreau, P. L., Tremblay, R. E., & Oligny, P.(1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problem. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, 377-385.
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E.(2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 161, 78-88.
- 山崎勝之 (2000). 心の健康教育—子どもを守り, 学校を立て直す— 星和書店
- 山崎勝之・倉掛正弘・内田香奈子・勝間理沙 (2007). うつ病予防教育 小学校から始めるメンタルヘルス・プログラム 東山書房 pp.183-190.
- 山崎勝之・佐々木恵・内田加奈子・勝間理沙・松本有貴 (印刷中). 予防教育科学におけるベース総合教育とオプショナル教育 鳴門教育大学研究紀要
- 山崎勝之・内田加奈子 (2010). 学校における予防教育科学の展開 鳴門教育大学研究紀要, 25, 13-30.
- Yoon, J. S., Barton, E., & Taiariol, J.(2004). Relational aggression in middle school: Educational implications of developmental research. *Journal of Early Adolescence*, 24, 303-318.
- Whitfield, G. W.(1999). Validating school social work: An evaluation of a cognitive-behavioral approach to reduce school violence. *Research on Social Work Practice*, 9, 399-426.
- Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J.(2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9, 226-245.



# Universal Preventive Education for Bullying in Schools : Evidence-based construction of educational goals

KATSUMA Lisa\*, TSUDA Asami\*, and YAMASAKI Katsuyuki\*.\*

(Keywords : science of preventive education, universal prevention, bullying prevention)

Bullying is one of the most pervasive and severe problems in schools. Although there are numerous programs and diverse educational methods designed to reduce or prevent bullying, recent research indicates that programs directing at specific bullying-related components and targeting bullies or victims, are less likely to be effective and to have continual impacts (e.g., Vreeman & Carroll, 2007). Yamasaki and Uchida (2010) suggested the importance of the science of preventive education, and then Yamasaki, Sasaki, Uchida, Katsuma, and Matsumoto (in press) introduced the more comprehensive and universal prevention education named “TOP SELF” (Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship) that has been developed under the science of preventive education. TOP SELF consists of the comprehensive base education and the partial optional education. This paper focuses on the bullying prevention program which is belonged to the partial optional education and aims at describing its structure of hierarchical purposes. First, we addressed psychological factors associated with bullying, and then showed the scientific evidence and/or theories of the hierarchical purposes. Finally, the limitation and future extension of our bullying prevention program in TOP SELF are discussed.

---

\*Center for Education and Research on the Science of Preventive Education, Naruto University of Education

\*\*Department of Human Development, Naruto University of Education