

予防教育科学におけるベース総合教育とオプション教育

山崎 勝之^{*,**}, 佐々木 恵^{**}, 内田 香奈子^{**},
勝間 理沙^{**}, 松本 有貴^{**}

(キーワード: 予防教育科学, ベース総合教育, オプション教育, ユニバーサル予防, 健康・適応, 児童・生徒)

I. 予防教育科学における教育の構成

1. 予防教育におけるベース総合教育とオプション教育

山崎・内田(2010)では, 予防教育科学のもとに学校において展開される, 健康や適応へのユニバーサル(1次)予防教育が紹介された。そこでは, 予防教育を2つのカテゴリーに分け, それぞれベース(総合)教育(comprehensive base education)とオプション教育(partial optional education)と呼ばれた。また, この教育全体は, 『いのちと友情』の学校予防教育(TOP SELF: Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship)と名付けられている。

山崎らは, ベース総合教育とオプション教育を以下のように特徴づけている。ベース総合教育は, 健康や適応の予防を総合的に達成する教育で, まずは, 小学校と中学校の全学年で通年実施することが推奨される。もちろん, その後の発展として, 幼児や高校生を対象とした教育も想定される。その教育では, 健康と適応の問題を総合的に予防することを目指している。ベース総合教育で設定される教育目標は, 健康や適応に影響するおもとの心的特性(性格を中心とし, 認知, 感情, 行動に及ぶ)となり, 将来問題をもたらす根本的な原因の除去や改善により, 将来の健康や適応上の問題を予防する教育であった。また, 健康と適応を積極的に促進する要因の育成により, 将来の健康と適応を保証する教育でもあった。

他方, オプション教育は, 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となる。そのため, 教育目標は, 特定の健康問題や適応問題に特化した内容を持ち, 場合によっては, 2次的, 3次的な予防要素も含まれることもある。また, 山崎らの論文では言及されなかったが, このオプション教育は4つの系に分類され, それぞれ, 学校適応系, 精神健康系, 身体健康系, 危険行動系となる。

本論文では, 山崎らによって導入された, これらベース総合教育とオプション教育の目標の構成, その教育において利用可能な理論や方法, そして学年進行にともなうベース総合教育の実施スケジュールやオプション教育の適用方法について詳述する。なお, 本論文で説明や定義を抜きに使用している用語(特に専門用語)があれば, 山崎・内田(2010)にその意味が説明されている場合が多いので, 本論文の前に読まれることが望ましい。この点は, 本論文が山崎・内田(2010)の続編とも言える内容をもつことから, とりわけ推奨される。また本論文では, この教育の紹介にあたり, 学術論文として専門的な用語や概念を使用することが多いが, 実際の学校教育においては, 教員や児童・生徒へ提示する用語や名称はそれぞれ最適な水準の内容, つまり, 容易な理解と高い興味をもたらすものに設定する必要があることは言うまでもない。

2. ベース総合教育の目標構成

(1) 大目標の設定

山崎・内田(2010)においては, 健康や適応に影響を及ぼすおもとの原因としての性格を考え, それが自律性(autonomy)と向社会性(prosociality)であることが, これまでの研究知見や理論のもとに導かれた。ま

*鳴門教育大学大学院人間形成コース

**鳴門教育大学予防教育科学教育研究センター

た、これら健康や適応の影響因としての性格の根幹が、様々な認知、感情、行動特徴をもたらすことにも言及され、基幹性格に歪みがあれば、その歪みは認知、感情、行動に反映されることになることにもふれられた。

自律性の3つの要素は、自己信頼心、他者信頼心、そして内発的動機づけとなり、この構成要素から考えると、本来自律性は向社会性を包括する概念をもつことが示唆される。山崎・内田（2010）は、自律性に関連する過去の研究知見や形成過程に注目し、自律性の形成は同時に向社会性の形成に関連することを示唆した。しかし同時に山崎らは、自律性の形成は向社会性の形成を保証するという関係ではないことにも言及している。これは、向社会性の構成要素に複雑な認知、感情、行動内容が含まれているためであり、このことから、自律性とは異なった形成過程や教育が必要であることが示唆された。

しかし、この向社会性を、自律性と対等に予防教育の大目標に置くことの問題をここで指摘したい。向社会性は他者のためになされる（なされる可能性のある）認知、感情、行動をもたらす性格と考えられるが、ここには、他者に向かう視点だけが強調されている。自律性に他者信頼心の構成要素が入っているのは、自分の欲求（要求）を他者が満たしてくれることに由来し、そこには自分の欲求を満たしてくれる他者の存在があるという視点が欠かせない。つまり、ここでの他者への関係は、自分へ好意的に働きかける他者と他者に好意的に働きかける自分の相互の作用を欠かすことができない。そこで、大目標には、この特徴を全面に出し、対人関係性（personal relatedness）という性格概念を導入したい。

Deciらは、かれらの自己決定理論（self-determination theory）において、内発的動機づけや自律性に関連の深い関係性（relatedness）という特性を重視しているが（たとえば、Deci & Ryan, 2000）、対人関係性はその概念に類似している。ここで定義しておく、対人関係性とは、他者を好意的にとらえ、また他者から好意的にとらえられているという安定した感覚で、そこから、他者との円滑な相互の作用をもたらす性格である。山崎・内田（2010）は自律性が向社会性の形成に寄与することを示唆したが、対人関係性も、定義にある安定した感覚はとりわけ自律性との関係が深い。しかし、自律性は、定義の後半にある他者との円滑な相互の作用をもたらす様々な心的特性（スキルを含む）の形成を保証するものではない。また、向社会性が他者のためになされるという視点が強調されるのに対して、対人関係性はその動機に限定されず他者との円滑な相互の作用をもたらす性格ということで、円滑で適応的なコミュニケーション力も含んでおり、その包括性はきわめて高く、教育の一大指針となる大目標には適切な性格となる。

健康や適応への予防教育における大目標である以上、設定された目標は健康や適応面と正の関係にあり、それらを向上、改善させる特性であるはずである。山崎・内田（2010）は、自律性が健康や適応をもたらすおおもとの原因となることを指摘した。この点では、大目標に設定された対人関係性も健康や適応面を向上させる特性であることは強調される。対人関係性が社会適応を向上させることは自明であり、そのことは、対人関係性が対人交渉や対人関係を円滑にする特性であることから説明を待たないであろう。また健康面では、ここで言う対人関係性を包括的に扱って健康との関係をみた研究はないが、たとえば、対人関係性の一部になるソーシャル・サポート（social support）の研究領域では、健康との関係を調べた研究は少なくない。ソーシャル・サポートは、細部をみると一致した定義はないが、簡単に言えば、他人に支えられているという認知や感情のことである。これまで、ソーシャル・サポートが心身の健康と正の関係にあることは多くの研究が明らかにし（たとえば、Sarason, Sarason, & Pierce, 1990を参照）、さらには死亡率をも低めることも示されている（Berkman & Syme, 1979）。このように、自律性とともに対人関係性を高めることが、健康や適応を維持し、高めることが予測される。

こうして、山崎・内田（2010）で大目標に設定された向社会性は、大目標の下にくる構成目標として位置づけることが妥当となり、教育対象としてのその特徴は後述される。

(2) 構成目標の設定

さらに山崎・内田（2010）では、性格は教育目標の一大指針になったとしても、教育が直接的に行われる対象としては大きすぎ、また曖昧度も高いことを指摘している。とりわけ、自律性と対人関係性は、健康・適応への基幹となる性格なので、その概念は大きく、抽象性も高い。教育の大目標は教育が最終的に目指すところを明示して教育の方向性が誤らないようにする利点があるが、この大目標から教育方法を直接構築した場合、方法から目標につながる道筋が曖昧になり、目標と方法が乖離する危険性がある。山崎ら（山崎, 2000; 山崎・倉掛・内田・勝間, 2007）は、このような場合、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という階層的な目標構成を推奨している。このように、目標に対して段階的に具体性をもたせていくと、

最終的な教育方法は、大目標から乖離することはない。

そこで、ベース総合教育の大目標である自律性と対人関係性のもとに構成目標を置き、大目標を細分化することが必要になる。この構成目標の検討が最初に行われたのは、鳴門教育大学予防教育科学教育研究センターが主催して開催された「子どもの健康と適応を守る学校予防教育」研究者専門家会議であった（鳴門教育大学予防教育科学教育研究センター，2010 参照）。この会議では、予防教育に携わる国内外の研究者17名が二日間に渡って、学校における今後の予防教育について討議を行った。上述の、大目標としての対人関係性という用語の使用もこの会議において決定されたことであった（導入の詳細な理由は、本論文において上記で新たに紹介された）。以下、そこでの会議の討議内容を中心に、本論文で新たに紹介する知見も加えて、構成目標について記述する。

会議においては、この自律性と対人関係性という大目標を構成する目標として、自己信頼心（自信）の育成（development of self-confidence）、感情の理解と対処の育成（development of understanding and regulating emotions）、向社会性の育成（development of prosociality）、社会的（ソーシャル・）スキルの育成（development of social skills）を設定した。これら構成要素の教育は、最終的に大目標の自律性や対人関係性の向上につながる。つまり、大目標である自律性と対人関係性は、構成目標の教育において達成されることになる。感情の理解と対処の育成などは、一見して自律性や対人関係性と関係がないように見えるが、感情からの影響はこれまで考えられていた以上に大きく、また広範に及ぶものであることを近年の心理学や医学の研究は明らかにしつつある（たとえば、Damasio, 2003；Gross, 2007；LeDoux, 1996 を参照）。たとえば、感情は、一般に考えられているように認知の結果であるだけでなく、行動や認知の原因になってそれらを根本的に左右する場合が少なくないという近年の知見から（たとえば、Baumeister, Vohs, DeWall, & Zhang, 2007）、感情の問題は自律性や対人関係性の円滑な発現を阻害することが考えられる。なぜなら、感情の問題が行動や認知の問題をもたらす原因になることが多いことになると、感情、認知、行動の総体としての性格にも多大な影響を与えることが考えられ、ここから基幹性格へ悪影響が出ることが推測されるからである。

また会議においては、その重要性から生活習慣も構成目標の候補にあがったが、他の構成目標とは性質が異なること、また生活習慣は、後述する生活習慣病予防等の具体的なオプション教育で取りあげればよいとの判断に至った。

(a) 自己信頼心（自信）の育成

これら構成目標について詳しく説明すると、まず、自己信頼心（自信）は自律性の主要構成要素で、この構成目標の達成は直接的に自律性を高めることになる。自律性の構成要素から、この要素だけを抜き出して構成目標においたことから、この目標の重要性が見て取れる。また、自律性の中の構成要素ということで、自信の育成においては、自律性の他の構成要素である他者信頼心や内発的動機づけの育成と調和して、相互に好影響を及ぼす育成であることには留意する必要がある。この点においては、ここでいう自己信頼心（自信）が、他者比較からの優越性から来る相対的な特性ではなく、絶対的に規定される自信であることには注意が必要であろう。

自信と自尊心（感情）（self-esteem）とはほぼ同義と考えてよいが、この自尊心は自記式の質問紙で測られることが多い。たとえば、「あなたは価値のある人間ですか?」、「あなたは自分に自信がありますか?」という質問項目がある。これらの項目を5段階で評価するとすると、最高の5段階目の評価、非常に価値がある、非常に自信があると回答する者が自信の高い者かという、かならずしもそうではない。これらの質問に高い得点をとるタイプは基本的に3つ想定され、まずタイプ1（一見優等生タイプ）で、相対的に（他者との比較で）ものごとをとらえ、自分の重要領域（学業等）で他者より勝ることが多い子ども、次にタイプ2（虚勢タイプ）で、同様にものごとをとらえるが、それほど他者より勝ることは多くなく、自己の弱点を見せない、直視したくない（虚勢をはる）子ども、そしてタイプ3が自律性の高いタイプとなる。タイプ1と2では、自律性の3つの構成要素である自己信頼心、他者信頼心、内発的動機づけはタイプ3ほど高くはなく、とりわけ、他者信頼心は低くなる。また両タイプは、攻撃・敵意性や慢性的な不安が高じている。つまり、タイプ3が健康で適応的な性格としての自律性に適合する自信となり、タイプ1と2とは弁別されて育成される必要がある。

(b) 感情の理解と対処の育成

次に、感情の理解と対処とは、感情を同定し、原因を理解し、問題ある感情を適切に処理し、対処することを指している。近年の感情（情動）の大脳生理学や精神医学の研究では、どのような感情がどれほど生起しているかの認知は必ずしも容易ではなく、正確な感情の認知ができないことが不適応につながることを示唆している（た

例えば, LeDoux, 1996; Taylor, Bagby, & Parker, 1997)。つまり, 感情を同定し, 原因を理解することは誰もが十分にできることではなく, この点を教育訓練する必要がある。さらには, 正しく認知されたとしても, 適切な対処ができるかどうかは別の問題になる。

近年, 心理学や医学においては多くの分野で感情の研究が盛んで, とりわけ心理学では, 感情制御 (emotion regulation) のもと感情研究は新たな展開を見せている。これまで心理学の実証的研究領域における感情研究は多様であったが, 健康や適応の分野においてはストレス・コーピング (stress coping) が主要な研究領域の1つになっていた。ストレス・コーピングは多種類に分けられ (たとえば, Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003 参照), その種分けは研究者によって異なるが, 1つの大きな分類方法は問題焦点型 (problem-focused) と感情 (情動) 焦点型 (emotion-focused) になる (Folkman & Lazarus, 1980)。このうち, 感情焦点型コーピングは, ストレス事象によって生まれた感情を軽減することを目指して遂行される。また, Lazarus & Folkman (1984) は, コーピングは意識的になされる努力であることを強調している。これに対して感情制御は, Gross (1998) によれば, どのような感情を何時もち, そしてそれらの感情をどのように経験し, 表出するかに影響を及ぼす過程を指し (p.275), 意識的, 無意識的な過程の両方を含んでいる。Gross & Thompson (2007) は, コーピングと感情制御は別のものであるとして扱っているが, 筆者らは, 図のように, 感情焦点型コーピングを中心に感情制御はコーピングの一部を包括するか (図1a), もし問題焦点型コーピングが最終的には感情のコントロールを目指して行われることが仮定されれば, 感情制御がコーピングを包括する概念になる可能性もある (図1b) と考えている。こう考えると, 感情の理解と対処は, コーピング (特に感情焦点型コーピング) あるいは感情制御の問題に大きくかかわることになる。

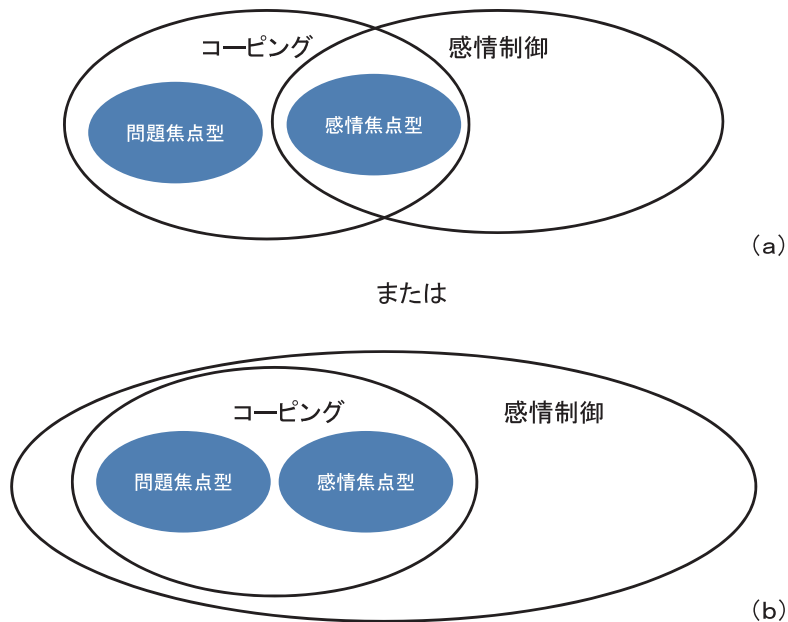


図1 感情制御とコーピングの関係 (aとbについては本文参照)

うつ病には抑うつ感情, 不安神経症には不安感情の問題が指摘されるように, 感情の問題は結果変数としての問題としてとらえられることが多い。この問題の生起は, 出来事が認知され, 続いて行動し, 感情は認知や行動の結果としてとらえる見解に通じる場合が多い。しかし, 先述のように, 近年の感情研究は, 感情が認知や行動の原因になることも示唆している (Baumeister et al., 2007)。たとえば, 感情の操作研究において, 偽薬により感情が変化しないと伝えられた参加者は, 比較群の参加者と比べて, 悲しみ感情喚起時に援助行動をとることが少ないという研究 (Manucia, Baumann, & Cialdini, 1984) は, 感情が行動の原因になる可能性を示唆している。つまり, 感情は, 結果においても原因においても重要な位置づけにあることがわかる。このことから, 上

にも説明したように、感情の理解と対処の教育は、大目標である自律性と対人関係性の健全化にとってその基盤を形成する教育の1つになり、その意義は極めて高い。自律性や対人関係性と感情の理解・対処の関係を詳しく説明すると、自律性は、自らの欲求（要求）にしたがって、他者と歩調を合わせながら行動することを可能にする特性であり、感情はその欲求を示すシグナルになり、また欲求を実現す動機づけにもなる。この場合、感情が正しく理解されなかったり、他者との協調のもとでその欲求を充足する機能を隠蔽するような、問題ある感情が生起すると、自律性の健全な働きと展開はなく、また対人関係性も悪化する。

(c) 向社会性の育成

大目標として設定された対人関係性に押し出されるような形で、向社会性の育成が構成目標の1つとして設定された。しかし、構成目標としても向社会性の概念は広く曖昧な内容も含んでいる。そこで本論文では、その構成要素を規定し、他者の負の状態（悲しみ、苦しみ等）へ気づき、同じ気持ちになる（エンパシー, empathy）、思いやる（シンパシー, sympathy）、助ける（援助行動）から構成される概念とする。近年の学校教育における道徳の概念の広がりからすると、これらは道徳性の教育とも重なるが、予防教育科学のもと科学的に展開される本予防教育とこれまでの道徳教育とはまったく異なるものになることには留意したい。

向社会性のこれらの構成要素のうち、もっとも重要で育成が難しい要素は、エンパシーとシンパシーの感情要素になる。それは、この前段階の気づき、後段階の援助行動とは異なり、スキルとしての育成で達成されるものではないからである。これらの要素については、Eisenbergら（たとえば、Eisenberg & Fabes, 1990）の共感関連反応（empathy-related response）の概念を導入して説明すると容易に理解できる。彼女たちは、共感関連反応として、エンパシー（日本語では共感に類似）、シンパシー（同じく同情に類似）、そして個人的苦痛（personal distress）を考えた。エンパシーは、他者が感じている（と予測される）感情と同様の感情を感じることで、シンパシーは、他者の困窮や悲嘆に配慮した感情（哀れみ、心配など）を感じることで、そして個人的苦痛は、他者の困窮や悲嘆についての認知や理解が自己に焦点化され、嫌悪的に感じることである。このうち、個人的苦痛は育成の対象ではなく、エンパシーとシンパシーがその対象となり、これら両反応は実際に他者を助ける援助行動への動機づけとなる。

これら共感関連反応の育成を中心とし、他者の状態に注意を向けてその状態を認知すること、そして、実際に援助する行動レパートリーとスキルを高める教育がここでの対象になる。こうして、向社会性の教育は、大目標の対人関係性の達成に密接につながることであり、また自律性の中の他者信頼心の育成にも関係が深い。

(d) ソーシャル・スキルの育成

社会生活を営む私たちは、対人関係で構成される日々の生活の中で、自らの欲求や要求を他者の存在に配慮しながら満たすために様々な行動をとる。また、他者の欲求や要求にも配慮した行動をとる。それは、言語的な行動であったり、非言語的な行動であったりするが、このような、対人関係で機能する行動(技能)をソーシャル・スキル (social skill) という。ここには多様なスキルが確認され、このスキルを分類整理する試みは多方面で実施されている（たとえば、菊池・堀毛, 1994）。

ソーシャル・スキルは、社会生活を円滑にして、社会的に容認されるかたちで自らの欲求や要求を満たすことを可能にする。つまり、対人関係の健全さを保証するスキルと言え、大目標では、対人関係性を直接的に支える教育対象になる。いじめにしても不登校にしても、その大半は対人関係の問題から発生しているので、社会的スキルが健全で十分に備われば、そのような不適応問題のほとんどは解決される。またこのスキルは、健康問題とのかかわりも大きく、ソーシャル・スキルの欠如は円滑な対人関係を損なうことから、多大なストレスをもたらすことになる。

このソーシャル・スキルを構成目標に置いた場合、つぎの観点が重要になる。1つは、教育対象としてのソーシャル・スキルの特徴である。Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin (1983) は、社会的スキルの定義として表1に示すような内容を提示している。このうち、1, 2, 7は特に強調される特徴であり、客観的に定量化でき、客観的にその成否がとらえられ、学習対象として操作性がよいという諸点である。今1つは、無数にあるソーシャル・スキルの中でどのスキルを対象にするかである。ここでは、後に説明するオプショナル教育とは異なり、ベース総合教育として健康や適応を全般的に高め、維持することにつながる、最少限必要な社会的スキルを選定する必要があり、その具体的スキルは構成目標の下位の目標で設定されることになる。

表1 ソーシャル・スキルの定義 (Michelson et al., 1983, 高山他訳)

1. 学習によって獲得される。
2. 明瞭で特定できる言語的ないしは非言語的な行動から成り立つ。
3. 効果的で適切な働きかけと応答を必要としている。
4. 社会的強化(自分の社会的環境から与えられる肯定的反応)を最大にする。
5. 対人関係の中で強調されるものであり,効果的かつ適切な応答性(相互性とタイミング)を必要としている。
6. スキルが使用されるかどうかは,その場面の特徴にかかっている。つまり,年齢,性,相手の地位といった要因がスキルの使用に影響する。
7. 実行にみられる欠如や過多は,特定することができ,介入の目標にすることができる。

(3) 構成目標間の関連と基盤となる教育態度

上記4つの構成要素と大目標との中心的な関係をまとめたのが図2である。自己信頼心(自信)は自律性にかかわり,感情の理解と処理は2つの大目標と全般的に,向社会性とソーシャル・スキルは対人関係性にかかわることになる。ただ,どの構成要素もいずれかの大目標とは無縁のものではなく,それぞれの構成要素は相互に関連しながら,その強弱はあってもすべての大目標とつながることになる。

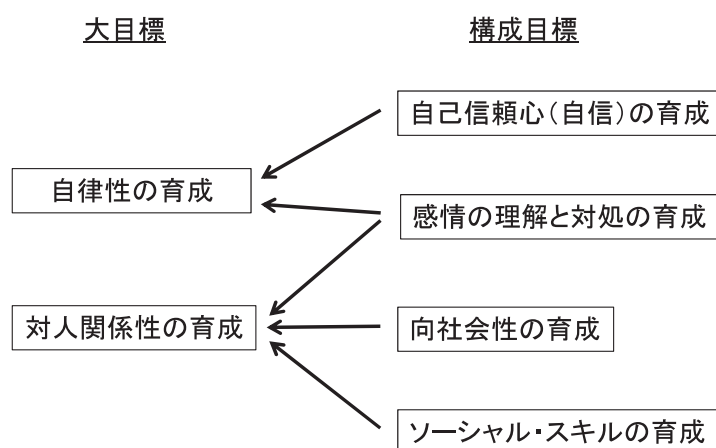


図2 大目標と構成目標間の主要な関係

また,自律性の構成要素である内発的動機づけは,特別にそのための教育を施すというよりも,教師が子どもに接するときの態度のすべて,教育のすべてがその育成を目指すべきであろう。つまり,上記の構成目標のいずれの教育においても,その達成や維持を目指す必要があり,また他の機会でも子どもに接する場合の態度もその育成を考慮したものになるべきである。山崎・内田(2010)では,そもそも内発的動機づけは生来のもので,健全な発達過程では,それを育成するというよりも,守り維持するという側面が強いことを指摘し,内発的動機づけが損なわれて外発的動機づけに変容するときは,不必要で不適切な外的コントロールが原因になることが多いことを指摘した。つまり,不必要で不適切な外的コントロールを最小限にとどめ,子ども本来の自己実現力への信頼,賞罰のコントロールに頼りすぎない,絶対的評価の重視,仲間関係の最大活用等が重要になる。これら教師がもつべき基本的態度については,山崎ら(山崎・藤井・内田・勝間,2006;山崎・柏原・皆川・佐々木・子どものこころ研究会,1993)に詳しいので参照されたい。

こうして,大目標と構成目標が設定され,この下に実際の教育方法を導く操作目標が来ることになる。その操作目標は方法に直結する内容をもつが,その詳細は年齢や学年によって異なる。操作目標がさらに階層的に構成されることもある。また後述するように, TOP SELFでは,ここに紹介した構成目標と操作目標の間に中間の目標が設定される。構成目標以下の具体的な目標については,別の機会に詳述する予定である。

3. オプション教育の目標

(1) オプション教育の構成

予防教育科学教育研究センター（2010）においては、これまで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列挙している（表2）。表2は、目標の重なりや用語の精選に不十分な点が指摘され、整理も不十分であるが、研究者専門家会議の参加者が指摘した目標をできるだけそのままのかたちで記載している。この表を見ると、多様な目標が設定されてきたことがわかる。

表2 学校で行われてきた、これまでの予防教育の目標（原則として、複数の研究がある、安定したものを対象； 予防教育科学教育研究センター，2010 より改変）

<予防対象となる問題>

いじめ（人権侵害，ネット上のいじめ，サイバーストーキングなども含めて）
 暴力 攻撃性 怒り・いらだち 非行 反社会的行動 犯罪
 不登校 引きこもり 依存・消極性 無気力 ストレス（ストレス反応）
 不安 うつ病 生活習慣病 悪化した生活習慣 肥満
 性関連問題（HIV/AIDS，妊娠，STD¹⁾，LGBT²⁾を含む） 薬物乱用（飲酒，喫煙含む）
 虫歯 交通事故 犯罪被害 災害時の対応

（その他） 以下のような問題も指摘された。

怪我を伴うけんか からかい 仲間外れ 怠学 過剰適応
 内向性・恥ずかしがり 10代の妊娠（望まない妊娠） 中退 学業の問題

<予防のために育てたい側面>

メディアエーション（メディアエーション） 向社会性 ソーシャル・スキル
 共感（empathy, sympathy） セルフ・エスティーム
 自己効力感（セルフ・エフィカシー） セルフ・アファーマーション（自己有用感）
 ライフスキル 正（ポジティブ）感情 レジリエンス マインドフルネス
 道徳性（特に、役割取得能力<Selmanによる他者の視点取得能力>） 時間的展望
 トレランス 問題解決能力 社会的規範 コーピング・スキル
 セルフ・コントロール コミュニケーション・スキル アサーション・スキル

（その他） 以下のような側面も指摘された。

建設的態度 葛藤解決スキル 自己理解 モチベーション 問題発見能力
 他者の感情理解・尊重 他者への援助方法 リーダーシップの育成

¹⁾Sexually Transmitted Disease

²⁾Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender

目標は、矯正したい側面を前に出したものと育成したい側面を前に出したものに分類されるが、ベース総合教育では後者の目標が設定されることが多いのに対して、オプション教育では前者の目標が設定されることが多い。オプション教育群の設定に際しては、表にある多様で数多い目標を整理し、学校側が選択実施しやすい情報として提示する必要がある。表3はオプション教育の4つの系を示している。それぞれの系には複数の構成目標が置かれている。この4つの系内にある複数の構成目標は、総合的に達成される教育方法を考えることもできるが、基本型は、構成目標によって独立した教育プログラムとなる。

また、オプション教育の各予防問題は、ベース総合教育の目標とも関連し、ベース総合教育の目標を達成することはオプション教育の目標の達成にも寄与することは強調される。ただ、オプション教育は、当該の予防問題に特化した、比較的即効性のある教育と言え、逆に、長期的な効果においてはベース総合教育に劣ることが予想される。

(2) オプション教育の目標

各系の目標を中心に簡単に説明すると、学校適応系は、児童生徒の学校生活での適応を阻害する問題を対象とし、いじめ、暴力、非行（・犯罪）の各予防対象が設定されている。つまり、大目標は、学校生活への適応の維持・向上、構成目標は、いじめ、暴力、非行（・犯罪）の各予防になる。この系は、基本的には、ヒトのもつ攻撃性から発生する諸々の問題を扱っていると言えよう。精神健康系は、この名のとおり精神的な健康問題の予防で、多様なストレス（怒り、不安・恐怖、抑うつ、悲しみ等の負の感情をもたらす出来事による）をはじめ、精

表3 オプショナル教育における4系統の教育と予防対象

学校適応系	・いじめ、暴力（敵意等攻撃関連行動含む）、非行（・犯罪）に関連
大目標	学校生活への適応の維持・向上
構成目標	いじめ予防 暴力予防 非行（・犯罪）予防
精神健康系	・ストレス（怒り、不安・恐怖、抑うつ、悲しみ等の負の感情をもたらす出来事による）、うつ病（抑うつ）、不安神経症（不安）に関連
大目標	精神的な健康の維持・向上
構成目標	ストレス予防 過剰な抑うつ予防 過剰な不安予防
身体健康系	・生活習慣病、悪化した生活習慣に関連
大目標	身体的な健康の維持・向上
構成目標	生活習慣病予防を目指した、 生活習慣（食、運動、睡眠全般）の改善と育成 食習慣の改善と育成 睡眠・運動習慣の改善と育成
危険行動系	・性関連問題行動、薬物乱用（飲酒、喫煙含む）に関連
大目標	性、薬物、酒、タバコに関連した危険行動の回避
構成目標	性関連問題行動予防 薬物使用予防 喫煙・飲酒予防

神疾患では、不安神経症や近年子どもでも成人並に確認されるうつ病(傳田・賀古・佐々木・伊藤・北川・小山, 2004)が予防対象となる。こうして、大目標は、精神的な健康の維持・向上、構成目標は、ストレス、(過剰な)抑うつ、(過剰な)不安の各低減・予防となる。

身体健康系は身体的な健康問題の予防で、数ある身体問題から、近年罹患率が高まっている疾病で、発達の早期の段階から予防する必要がある、またベース総合教育の目標とのかかわりが深い問題を選択している。その問題は、生活習慣病とそれに関連する悪化した生活習慣である。大目標は、身体的な健康の維持・向上、構成目標は、生活習慣病予防を目指した生活習慣改善と育成とまとめられるが、この構成目標は、改善・育成の対象である生活習慣が、生活習慣全般、食、運動、睡眠別の4パターンで弁別され、それぞれ構成目標になる。なお、運動と睡眠は、まとめて教育対象とすることも多い。先述したように、生活習慣については、上記のベース総合教育の構成目標の候補にも挙がったが、このオプショナル教育における教育目標の1つとした。生活習慣の健全化は、心身の健康のみならず、社会的な適応の基盤となることは容易に理解でき、生活習慣の広範にわたる影響に留意する必要がある。最後に危険行動系は、近年はその蔓延が著しく、また低年齢化が加速している薬物の問題を取りあげる。ここでは、喫煙や飲酒という古くからの問題も含まれるが、なんと言っても近年のこの領域の問題は麻薬（アヘン、マリファナ、覚醒剤など）の使用であろう。麻薬の問題は、急速に低年齢化し、学校における現代的課題の1つになっている。さらにこの系では、性関連問題行動が含まれ、これは古くから性教育の対象でもあった。大目標は、性、薬物、タバコ、酒に関連した危険行動の回避、構成目標は、性関連問題行動、薬物使用、喫煙・飲酒の各予防である。

4. 目標の階層性

これまでの説明で、ベース総合教育とオプショナル教育における大目標と構成目標が紹介された。これらはいずれも大きな目標で、直接方法を導くには抽象性が高すぎる。そこで、目標を階層的に組み、段階的に具体性を高めて方法につなげていくことになる。この場合、階層的に設定される多様な目標を区別するために、次のような目標名称が採用される。

ベース総合教育における構成目標は、その構成目標の教育を考えて目標を階層的に組む場合、構成目標を（構成・）上位目標として、順にその下に、（構成・）中位目標、（構成・）下位目標、（構成・）操作目標と、目標を階層化することになる。（ ）中は省略して使用しても差し支えない。ベース総合教育の構成目標の発達の差異は、下位目標以下で規定されることが多い。

このベース総合教育における階層的な各目標の名称は、オプション教育にもそのまま当てはまることになり、大目標以下は、（構成・）上位目標（構成目標に一致）、（構成・）中位目標、（構成・）下位目標となる。

Ⅱ. 教育プログラムの開発ならびに利用される理論と教育手法

1. 教育に利用される理論

(1) 学校における予防教育で利用されてきた理論や技法

予防教育科学教育研究センター（2010）では、研究者専門家会議において、これまで予防教育において利用されてきた理論を列挙し、それを示したのが表4である。表には、心理学、保健学、精神医学等の分野から多様で多数の理論と技法が取りあげられている。この場合の技法とは、比較的そのまとまりが大きく、確固とした理論と一体化されたものをさし、線引きは明確ではないが、次に紹介する教育に利用される手法とはこの点において異なる。同様に、理論と技法の線引きも明確でない箇所があることには留意されたい。学校における予防教育においては、その目標や対象の広汎性から1つの理論や技法に特化して教育を構築し、実施することは、教育自体の柔軟性や効果をそこなう可能性がある。つまり、教育目標や対象者によって、適材適所の考えで、適切な理論や技法を組み合わせて適用することが推奨される。この点は、モザイク的という批判があっても、学校の予防教育においては欠くことができない姿勢になる。

表4 これまでの学校予防教育で利用された理論と技法（予防教育科学教育研究センター、2010より改変；定訳のないものは、そのまま英語で記載）

＜理論的色彩の強いもの＞			
社会的認知理論	ヘルス・ビリーフ・モデル	プリシード・プロシードモデル	
条件づけ理論	認知理論	行動理論	
ストレス理論（Lazarus & Folkmanによる心理社会的モデル）			
発達の最近接領域	Piaget理論（発生的認識論）	Selmanの役割取得理論	
道徳性理論（Kohlberg, Turiel）	社会的情報処理モデル	Ecological Model	
Risk and Protective Model	Risk and Resilience Model	社会的学習モデル	
正統的周辺参加（ピア・サポート活動で）	家族システム	ヘルスプロモーション	
＜（治療）技法的色彩の強いもの＞			
認知療法	行動療法	認知行動療法	応用行動分析
来談者中心療法			
コーチング	読書療法	再帰属療法	芸術療法（絵画、粘土など）
			精神分析

この点では、ベース総合教育にしても、オプション教育にしても、その開発や実践に携わる者は多くの理論や技法について知る必要がある。とりわけ研究者にはそのことが求められる。学校の教員には、理論や技法を詳しく学ぶ時間的余裕はないであろう。かといって、学校教員が理論や技法について学ぶ必要がないというわけではない。そのため、学校教員のために、必要な理論や技法を平易かつ簡潔に説明する書籍資料や講習・研修会を準備する必要がある。

(2) 理論の効用とその紹介方法

ややもすると難解になりがちな理論を現場の教員にも伝える必要があるのは、新たに教育方法を作成したり、選択したりする事態に遭遇したとき、その方向に大きな示唆を与えることができるのが理論であるからである。科学の領域では、理論はある程度の実証的な研究データが集まって構築され、構築された理論は多くの現象を予測することができる。また、理論の正当性を確認するために実際の現象との整合性を予測する必要があり、理論に関連して多くの実証的な研究が導かれる。この点では、理論構築の前後に行われる実証的データも適宜紹介していく必要がある。ただ、実証的データは膨大な量があり、また相容れない知見をもたらししている状況にある領

域も少なくない。このため、教員への実証的なデータはある程度再現性が確認されているものに限って精選して提示することが推奨される。この点では、理論や技法も精選して紹介する必要がある。

教育科学においては、ある教育上の問題に対して教育を構築するときに真っ先に参照すべきは、実証的研究データになる。もし、適当な実証的データがない場合は理論を参照して教育の構築方向と内容を考えることになる。さらに、データも理論も適当なものが見あたらない場合に限って、教員や研究者の経験等に基づく主観や信念に頼って教育方法が構築されることになろう。学校においては、教育の構築において参照される情報の順序が真逆になるか、主観や信念のみに頼って構築される傾向があるので注意が必要である。とは言い、実際の教育方法の構築に際して参照できる理論やデータがないことも多く、この点では科学領域での教育に関連した研究の不足が指摘され、今後の研究の発展が期待される。しかしながら、この不足を強調するよりも、実際には参照すべき理論やデータがあるにもかかわらず、それを参照せず主観や経験に頼って教育を構築しがちな学校現場の姿勢に注意を促すことが肝要であろう。

こう考えると、特に研究者は多くの理論や技法についての知識を有し、教育者もある程度それらの知識に容易にふれることができる機会を提供する必要がある。この場合、まず書籍等の参照資料を作成することを考えると、どの理論や技法を取捨選択するかの問題が生まれる。恐らく、まずは広く浅く理論と技法を紹介する資料からはじめ、随時重要なものから詳細な資料を作成するという手順が考えられる。また、研究者がある予防教育を作成した場合、その予防教育に関連した理論や技法のみを抽出した資料も必要になろう。特に理論は学校教育では敬遠され、ハウツーものの資料が好まれる現状を打破するために魅力的な資料の導入を考える必要がある。

2. 教育に利用される手法

(1) 学校における予防教育で利用されてきた教育手法

表5には、同じく研究者専門家会議で示されたもので、これまでの予防教育において利用されてきた手法を表4と同様に示している（予防教育科学教育研究センター，2010）。上に紹介した技法とは異なり、その背景にまとまった理論はない場合が多く、簡単な意味や意義が付与されているだけの方法も少なくない。もちろん、上に紹介した技法のカテゴリーとは区別が曖昧な、比較的大きな手法もある。ここにも多様で多数の教育方法が確認され、表中の主要教育手法、細部教育手法、その他の区別は比較的任意であり、また細部に重複もあるが、研究者専門家会議で指摘された手法をほぼそのまま紹介している。上記の理論の場合と同じで、ベース総合教育、オプショナル教育ともに、適材適所の考えで手法を適用して行くことになる。

各方法には、その手法の背景になり、また手法を展開するための考え方（場合によっては理論とも呼べるもの

表5 これまでの学校予防教育で利用された教育手法（予防教育科学教育研究センター，2010より改変；一部英語を併記）

<主要教育手法>

ソーシャル・スキル・トレーニング（SST） 構成的グループ・エンカウンター
ピア・サポート ソーシャル・サポート アサーション セルフ・コントロール
自己制御（self-regulation） ストレス・マネジメント ストレス・コーピング
カウンセリング メンタリング 家族教室（生徒の親への介入）
リラクセーション

<細部教育手法>

ディベート 諸々の強化法（自己評価、正のフィードバック等含む） 自律訓練法
ロール・プレイ モデリング リハーサル フィードバック
セルフ・モニタリング 認知再構成（認知的再体制化） 問題解決訓練
インストラクション プレインストーミング バズセッション ジグソウ討議
時間管理（タイムマネジメント） 講義 社会的貢献活動 ストレス免疫訓練

<その他>細部方法の詳細として以下のような方法が指摘された。

レクリエーション ゲーム スポーツ 芸術 上級生から体験談を聞く
ビデオ観賞 物語・詩を読む [写真付き] シナリオ クラス会議
教師と生徒での短い討議 小グループでの話し合い フォーカスグループ
相互インタビュー 教師からのフィードバック ビデオ観賞
記述式の漫画作成 親と生徒との話し合い 学校新聞の作成 学校放送
サイコドラマ 寸劇脚本作成&寸劇出演

もある)があり、学校教員にとって教育のやり方だけを知ればよいというものではない。実際の教育実施において、最低限提示することが必要な内容は教育目標と方法からなるが、目標や方法を誤らないためにも各教育手法の指針となる考え方は提示する必要がある。つまり、理論や技法の紹介と同じように書籍資料や講習・研修会を準備する必要があるが、教育方法の場合は、この点ではさほど大きな内容はなく、各教育の補足資料として添付するだけで十分となる可能性もある。

(2) 共通して必要な教育方法

ソーシャル・スキル・トレーニング(social skills training)にしても、構成的グループ・エンカウンター(structured group encounter)にしても、そこには教育を進めるための雛形となる手順や方法があり、その雛形にはめ込むかたちで教育が構成されるので、実施者にとってはこの点が魅力となっている。しかし、予防教育科学におけるベース総合教育やオプショナル教育は、目標の多様性や規模の大きさからして、このような雛形をすべての教育に当てはめることは本来の教育効果を阻害する可能性がある。とはいえ、すべての教育に共通した方法も可能であれば設定することが、教育全体の統一性と質を保証することにもなり、可能な限り共通性を考えてみたい。

ベース総合教育ならびにオプショナル教育はユニバーサル予防ということからクラス単位で実施されることになるが、そこでは様々な教育方法がとられる。その方法は、教育効果を高める必須の特徴の他、次のような共通特徴をもつ必要があり、またもつことが可能となる(表6参照)。すなわち、①児童生徒の教育参加への動機づけを高めることができる、②子ども同士の交流を促進する場と方法が用意されている、③教室や廊下等、教育の場としての学校環境を適切に利用する、④放送や給食など、授業外の教育要素の挿入を考える、⑤何らかのかたちで家庭との接点をもつ、⑥キャンペーン張るなど、教育の効果を最大にする工夫をする、⑦学校教員が無理なく習得して、時間的余裕をもって実施することができる、⑧教材が複雑でなく教員が簡単に作成できる、の諸特徴である。これらの特徴のうち、①、②、③、⑤、⑦、⑧は必須の共通特徴になる。

なお、現時点において、TOP SELFにおける授業方法の型が出来上がりつつあり、授業開始から終了まで授業運営の定型となりつつある。この型が出来ることによって、授業の開発と運営がさらに円滑になり始めている。この型については、別の機会に詳しく紹介する予定である。

(a) 授業にかかわる直接的方法

①については、各教育方法の詳細がこのことを独自に留意し続ける必要があるが、ベース総合教育にしてもオプショナル教育にしても、共通して設定する細部特徴を考える必要がある。この点は、教材と子どもの活動ともに達成する必要がある。教材面では、複数回の授業全体に一貫した連続性のある筋書きを設定する。このことにより、子どもは次の授業を楽しみにする度合いが高まり、また授業の進行と当該時点での位置づけを理解できるようになる。次に、知識的な部分の伝達に際して登場するキャラクターを設定することである。既存の健康教育では、その教育の先導役となるキャラクターを登場させることが多く(たとえば、山崎他, 2007)、そのキャラクターが子どもの教育への親近感を引き出し、またキャラクターが語り先導する内容には子どもは興味をもって傾聴することになる。この筋書き、キャラクターの登場などの特徴を効果的に演出するため、パワーポイント・スライドを使用し、電子紙芝居を導入とまとめ時を中心に使用する。このスライドには、音声、効果音、BGMが埋め込まれ、自動的に提示される仕上がりになる。近年は、学校には1、2のプロジェクタがあり、パソコンの画面をそのまま投射できることが多いので、電子紙芝居の使用への環境が整っており、積極的に利用したい。もっとも、パワーポイント・スライドによる電子紙芝居は、ビデオでの視聴や音声付きの紙媒体の紙芝居などに置き換えることができ、学校の実情に応じて使い分けることができる。また、適宜に適切なBGMを流すことも効果的であろう。効果的な音楽は、子どもの意識を整え、不要な間が空くことを防ぐ役割をもつ。普段意識されることは少ないが、テレビのドラマなどではBGMは多用されて臨場感を高めていて、この手段を教育でも利用したい。

そして活動面では、動作を大きく取り入れたり、活動にゲーム的要素を入れる。また、可能なかぎり実物を扱う等の授業特徴が考えられる。このゲームなどは、知的なもの、身体運動がともなうものなど多様なものが考えられ、可能なかぎり子どもを惹きつける内容にしたい。小学校の子どもは、まだ動作シエマで環境を把握する度合いが高く、また身体を動かすことを好むことから、身体的活動は可能な限り取り入れたい。その身体活動も個人的に実施するよりも、グループ全体やクラス全体がタイミングを合わせて行うと効果的である。とにかく、活動面は、メリハリをつけた運営をもたらし重要な要因になり工夫が必要になる。その他、授業では以下に述べる

表6 教育方法の共通要素（下線部は必須。下線がある見出しの下位項目はすべて必須。ただし、破線の下線部分は選択可であることを示す）

-
- ①児童生徒の教育への動機づけを高める。
 教材（刺激）側面（刺激デザイン）
- ・授業には、最初から最後まで、一貫した連続性のある筋書き（ドラマ性）がある。
 （例：宝探しの旅に出る、生活習慣が良好な人間に成長していく）。
 - ・固定されたキャラクターが登場し、知識の教示や授業の進行役になる。
 - ・授業の進行に際しては、ドラマ仕立てのパワーポイント・スライドを使用する。特に始まりの導入とまとめ時に必須とする（パワーポイント・スライドは、自動進行で、音声、効果音、BGMを挿入する）。
 - ・効果的にBGMを流す。
- 活動（反応）側面（反応デザイン）
- ・書く、話す以外の動作を大きく取り入れる（クラス全体とグループを中心に）。
 - ・ゲーム的要素を積極的に取り入れる。
 - ・可能なかぎり実物を見せ、扱う（実物主義）。
 - ・小グループ、クラス全体等の活動においては、すべての成員の参加度を高める工夫が凝らされる。
- ②子ども同士の交流を促進する場と方法が用意されている。
- ・3～6人ほどからなる小集団を構成し、活動の中心に据える。
 - ・小集団には、司会者と記録者がいて、ほぼ男女交互に着席させる。教育目標に合わせて何らかの心的特性の高低のバランスを考慮したメンバー構成にしたり、小集団活動の円滑さにとって妨害となるメンバーの組み合わせを避ける。
 - ・授業の課題や作業は、小集団で実施するものを多用する。
- ③教室や廊下等、教育の場としての学校環境を適切に利用する。
- ・授業の連続性やドラマ性を補助したり、重要教育目標や事項を常時提示する掲示物を使用する。
- ④放送や給食など、授業外の教育要素を挿入する。
- ⑤何らかのかたちで家庭との接点をもつ。
- ・授業の内容を知らせ、家庭からの協力を得るために、通信シートを定期的に発行する。
 - ・家庭で一緒に行う作業を盛り込む。
- ⑥キャンペーンを張る（複数の学年や学校全体で実施するときは必須となる）。
- ・短くインパクトのある放送、掲示、活動を広範囲で実施し、この教育の目標達成への全体的動きを促進する。
- ⑦学校教員が無理なく習得して実施することができる。
- ・教員に実施する研修、直接指導、ウェブサイト上での質疑応答等が実施の補助となる。
- ⑧教材は、教員が簡単に作成できる。
- ・個々の教員が作成できそうにない教材は、ウェブサイトを通じてダウンロードできるようにする。
- ⑨その他
- ・ホームワークを何らかのかたちで負担にならない程度に取り入れる。
 - ・授業は余裕をもった構成とする。
 - ・すべての教材、課題は、子どもにとって魅力的で、実施しやすいものとする。
-

小グループ（集団）活動が中心になるが、その場合、グループの全メンバーが参加する、参加しなければ成立しない課題や活動設定には細心の工夫がなされている。この点では、クラス全体の活動やグループの発表時等にも同様の工夫が凝らされる。

②については、これまでの学校教育では中心となっていた、教師対子どもの構図は弊害が多いことから、可能なかぎり子ども同士の活動を取り入れる必要がある（山崎他、2006）。一般に教育が実施される人的関係の単位は、教師対クラス全体、教師対子ども個人あるいは子ども小集団、小集団での子ども同士の交流、ペアとなった子ども同士の交流、子ども小集団間の交流等が考えられる。このうち、予防教育においてももっとも重視されることは、小集団における子どもの交流で、それは様々な発達レベルや考えをもった子ども同士の活動の保証とその活動を十分に確保することのバランスがこの単位で最適になるからである。つまり、予防教育においては、適切な小集団の構成を行い、その集団活動をふんだんに取り入れる必要がある。もちろん、他の人的活動単位も適宜取り入れ、それぞれの長所を生かした教育にはすべきである。

この子ども同士の活動は強調されなければならない。この点を Piaget, J.の知能の発達理論（たとえば、Pulaski, 1971を参照）の同化（assimilation）と調節（accomodation）の概念を利用して説明したのが図3である。子どもが自ら自分にとって新しい（未知の）環境に出会ったとき、自分のもつスキーマ（schema）でその環境を把握する機能を同化と呼ぶ。それに対して、未知の環境に出会ったときにその環境に興味をもつがその環境を自分のスキーマでとらえられないとき（なんだろう、わからない？）、知能は不均衡化状態にあるといい、調節が必要な状態にあると言える。ここで、自分のスキーマを修正したり、新たなスキーマをもつことによって、その未知の環境を把握することができたとき（あっ、そういうことなんだ！）、知能は新しい均衡化状態、つまり新しい構造になることになる。この場合、教師がそれを導くと、教師という絶対的なコンローラーの働きかけは、内発的動機

づけを損ねることをはじめ、子ども自ら接近するという状況を奪い、真の調節状態に導くことが少なくなり問題が多い。そこで重要になることは、子どもの知能に調節を起こさせるような、子どもにとって魅力ある近接した刺激の存在であるが、小集団での活動の場合、同じ集団にいる他の子どもの存在や働きかけがその刺激になる可能性が高まる。それほどに、同年齢の子どもたちの発達の差異は近接していて、密接な小集団活動の中で調節が起こる可能性が高まる。

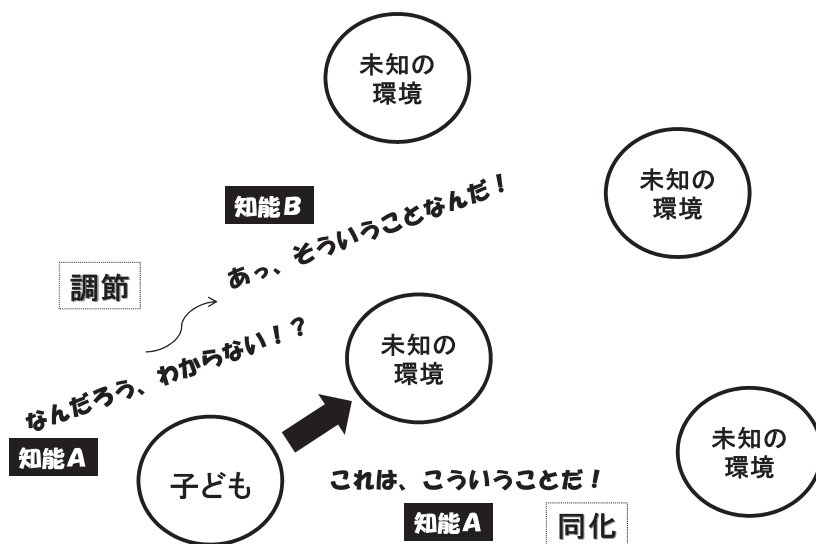


図3 ピアジェ理論における同化と調節の観点からみた子ども同士の活動の重要性

このことは、知的な発達に適用されるばかりではなく、予防教育において様々な行動や認知等の心的特性を新たに獲得したり発達させる場合においても適用できる見解となる。教育における教師の果たす重要な役割は、子どもの発達状況の正確な把握と適切な環境の設定である。発達状況を把握した上で、調節を引き起こす環境を設定することであり、この環境として子ども同士の活動を利用するわけである。

小集団内での活動の意義と役割は上のとおりであるが、その効果を最大限に発揮するためには、小集団の構成メンバーを4人ほどとし、男女を交互に座らせたり、円滑な運営を保證するメンバー構成など細心の注意を払いたい。あらかじめ小集団に、適役となる児童生徒を選び司会者と記録者にするのも、十分に円滑な集団活動をもたらすためである。また余裕があれば、小集団のメンバー構成に際して、教育目標としての特性に関してその程度の高低児を混合させ、その自然な交流のみでも教育効果をねらうことができる。クラス全体が健全な方向への志向性が高まっていれば、望ましい特性が高い子どもから低い子どもへの好影響が期待され、それほどに正しい方向に伸びて行こうとする子どもの自己実現力は高いと言える(山崎他, 2007)。この小集団活動を円滑かつ活発に行うことは、上記の①の特徴にもかかわっている。クラス内の集団活動においては、その活動への参加度の低い子どもがどうしても出てくる。小集団の活動では、すべてのメンバーが参加度を高める具体的な方法が必要となる。ジグソー教育の類などはその好例で、TOP SELFではその方法が多数準備されることになることは上にも述べた。

(b) 授業外での方法, その他

③については、教室内に効果的な掲示をしたり、またその掲示物は、長期に変化なく掲示されるのではなく、授業の進展とともに随時何らかの変化が加えられるものであればさらに効果的になる。この変化は、授業の連続性やドラマ性を補助することにもなる。また経費の点で現実的ではないが、壁掛け用の電子モニター等によって休憩時間に動画を流すことも将来的には考えられよう。④も授業外での要素であるが、昼休み時等の放送も利用源としては魅力があり、給食に至っては食に関する生活習慣を実地に教育できるきわめて利用価値の高い時間と

場になる。この点については、特別活動や課外の活動も適宜効果的に利用できる方向はふんだんにある。

⑤にある家庭との接点はきわめて重要な教育要素となるが、また同時に困難をきわめる要素にもなる。最低限学校での教育内容を伝え、家庭からの協力を求める通信資料の家庭への配布は必須になるが、そこから、家庭で保護者と子どもがいっしょに行うゲーム性の高い課題を付与していくことも考えたい。保護者を学校に引き一緒に活動を行う教育プログラムもあるが(たとえば、Nader et al., 1989)、よほどの内容と意義を付与しなければ、保護者を学校に引き入れることはむずかしい。参観日等を利用して家庭への教育や共同作業をすることはもっとも保護者が集まる好機となるが、その場合も参加者が限られるのが現状であり、特に接点をもちたい家庭に限って参加しないことが多い。

学校でどれほどよい教育をしても、家庭で台無しにされる、という苦言や諦観ととれる言葉を教師からよく耳にする。もっともな苦言と考えられるが、昨今の家庭や養育環境の廃退をみれば、そのような家庭の在り方をものともせず、学校の責任において子どもを導き切る姿勢が求められていることも事実である。学校、家庭、地域を子どもの教育のトライアングルとすれば、その中心は学校にあり、家庭や地域を先導する役割がもてられている。それだけに、予防教育においては、可能なかぎり保護者の参加を学校との接点として促したい。

⑥については、キャンペーンが成功したときの威力の大きさを考えれば、ぜひとも工夫して取り入れたいところである。クラス、学年、学校、あるいは市町村や県全体が教育目標の達成へキャンペーンを張り、子ども自身と子どもを取り巻く多くの人たちの注意と興味、さらには教育目標達成への動因を高めるのである。とりあえず、教育を実施する集団の単位(クラス、学年の全クラスが実施しているのであれば学年等)で何らかのキャンペーンを張りたい。赤い羽根が募金活動を促し、ごろのよい交通標語が交通ルールの遵守率を高める類もキャンペーンに他ならない。

⑦については、多忙きわまる学校教員に大きな負担をかけることはできないので、教育方法は、余裕をもって時間内に収まり、教員の実施や子どもの参加が容易になることを心がける必要がある。この点では教育の解説資料も重要になり、最低限必要な内容に限り、また明瞭で平易な説明に終始した教育解説書や指導書を用意することが必要となる。これらの情報は紙媒体のみならず、Web上にも用意し、またWeb上で教育開発者が質問を受け付け回答するほどの丁寧さが必要になる。⑧については、研究者が教材を開発、準備する場合、ややもすると多すぎたり、複雑すぎる教材となることから注意する必要がある。教材作成のために原型のファイル等はWeb上で提供できるとしても、それを印刷して使用するのは教員の仕事になり、数やサイズが大きいと、操作性の簡便さに欠けることになる。こうしたことから、効果的で最少の教材を想定した教育方法を構築すべきである。しかしながら、プログラム開発者が援助できる範囲ならば、可能な限り効果的な教材使用を目指したい。斬新な教育教材の用意と教員の教材作成負担の軽減、両方を実現したい。

その他、この予防教育においては繰り返し実施することが重要になる教育要素が多いので、負担にならない程度のホームワークは取り入れることになる。また、授業を余裕をもった内容と構成にすることは、再度強調しておきたい。筆者らは、研究者が考案した授業の内容が過多になり、そのため、授業者が授業時間でそれをこなそうとすると、子どもの反応をみて柔軟に対応する授業進行が困難になり、さんざんな授業になる結果を数多く体験してきたことを付記したい。

Ⅲ. 教育の学年進行

1. ベース総合教育の学年進行

(1) 各学年における4つのベース総合教育の挿入

上に紹介したように、ベース総合教育は4つの教育構成目標を中心に展開される。たとえば、総合的な学習の時間を対象にするとすると、小学校では3年生～6年生での実施になる。目下のところ、これに中学1年生を加え、最初のベース総合教育の対象学年として考えている。もちろん、さらに低学年、高学年にもこの教育は必要で、その発展は今後の課題になる。

たとえば、小学校を考えてみると、3～6年生までの4年間、毎年年間35週ほどの実施期間があり、週1回1時間、あるいは週1回2時間、2週に1回2時間などの授業時間設定が考えられる。総合的な学習の時間は、2時間連続で実施される場合が多いので、この時間配置への対応を考慮する必要がある。そこで、このような時間枠の中で4つの教育がどのように配置されていくかを総合的に考えたベース総合教育にする必要がある。また、

最初から年間35週で実施するよりも、最初は部分的な実施（たとえば前期や後期のみなど）から始めることが考えられるので、各ベース総合教育は独立して実施可能ないくつかの部分に分かれていることが望ましい。

こうして、小学校であると4年間、1年に35週の時間枠の中で、ベース総合教育としての4つの教育が実施されていくことになる。実際上は、評価の時間等の設定を考え、授業自体は年間32週ほどの構成で余裕をもたせることになろう。そこで、どの教育をどの学年に、また同じ学年でも各教育の実施順序等の問題が出る。一年間を4等分し、各ベース総合教育に割り当てることも考えられるし、4つの教育目標の発達過程を考慮し、学年ごとに実施する各ベース総合教育には強弱が生まれる選択も可能になる。

(2) ベース総合教育の学年進行の詳細

小学校3～6年と中学1年生で、年間32週の実施と考えると、4つの構成目標の授業展開を考えてみたい。4つの構成目標下での教育対象は、通常の発達過程では、小学校3年生の時点で形成度がゼロという対象はない。むしろ、多くの目標でその基盤が形成されている可能性が大きい（山崎・内田，2010）。ただその基盤の形成が誰もが不十分で、完璧に基盤が形成されていることはまれである。そこで、小学校3年生以上という発達段階であれば、どの学年でも各構成目標を達成する教育が必要になる。

こう考えると、4つの構成目標は、どの学年でも行うことができ、また行うべきである。また、各学年の実施の強弱を客観的に規定することもむずかしい。そこで、運営上の容易さも考慮して、週に1時間と考えれば、各学年において4つの教育が8週ずつ、計32週実施されるというプランが考えられる。順序は、自己信頼性（自信）の育成、感情の理解と対処の育成、向社会性の育成、ソーシャル・スキルの育成が考えられる。これは、本論文で先述したように、仮にTOP SELFの大目標に発達順序をつけるとすると、自律性の育成から対人関係性の育成の順になり、自己信頼心（自信）の育成は自律性との関連度が強く、次に感情の理解と対処の育成は自律性と対人関係性に対等に関連し、残りの向社会性とソーシャル・スキルの育成は主として対人関係性に関連しているからである。向社会性とソーシャル・スキルの育成の順序では、スキル面が強調されるソーシャル・スキルの育成は最後に来ることができよう。こう考えると、下の学年では自己信頼心（自信）の育成と感情の理解と対処の育成が中心となり、上の学年では向社会性とソーシャル・スキルの育成が強調されてもよいが、小学校3年以上であれば、どの目標も教育対象になるほどこれらの目標にかかわる発達は早いことは上述した。

(3) 総合的な学習の時間とベース総合教育

山崎・内田（2010）では、予防教育科学のもとで展開されるユニバーサル予防教育が学校における多くの授業ならびに授業外の時間で実施することができることを紹介している。なかでも、総合的な学習の時間で実施できることが山崎（2000）を引用しながら強調された。将来的には、この種の教育が道徳のような授業になることも想定されるが、現時点で実施するとなると、どこかの時間を安定して利用することを考えなくてはならない。

折しも、新しい学習指導要領（2008年告示）が、小学校では2011年から、中学校では2012年から全面实施されようとしている。この学習指導要領の改訂に伴い、総合的な学習の時間の内容も変更されている。そこで、今一度、この新学習指導要領のもとでの総合的な学習の時間の目標に照らして、TOP SELFがこの時間に実施できることを明示してみたい。総合的な学習の時間は、本来、生きる力のうち、知的な側面である自己学習力（主体的に学習や行動を行える力）を培うために設定された授業時間と言える。山崎（2000）は、この自己学習力と自律性の共通性をとらえ、自律性が自己学習力を導くことを指摘した。また、総合的な学習の時間の目標が大きいため、先の学習指導要領（1998年告示）では、国際理解、福祉・健康など具体的な授業ジャンルを例示し、また実際の学習活動にあたっては、体験的学習等の具体的方法を例示した。この例示により、学校現場での教育の円滑な実施に備えたが、例示にとらわれて方法が独立先行し、本来の目標と方法との関係の不明から目標の達成が不十分な授業となった側面は否定できない。今回の新学習指導要領では、総合的な学習の時間の目標を5つの要素に細分化し、①横断的・総合的な学習や探究的な学習を通すこと、②自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成すること、③学び方やものの考え方を身につけること、④問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育てること、⑤自己の生き方を考えることができるようにすることとなった。また、授業時数が3分の2に減らされことにもなった。上述したTOP SELFの教育目標と方法の特徴をこれら5つの目標要素と照らし合わせて検討すると、②～④の目標要素は、TOP SELFが重視する目標や教育方法との整合性は極めて高いことがわかる。また、①と②の目標要素との整合性も高いことが確認される。

また補足であるが、山崎・内田(2010)でも指摘されたが、OECD(経済協力開発機構: Organization for Economic Co-operation and Development)のDeSeCo(コンピテンスの定義と選択: その理論的・概念的基礎, Definition & Selection of Competence; Theoretical & conceptual foundations)プロジェクトにおいて決定された3つのキー・コンピテンシー(Rychen & Salganik, 2003)の内の二つ、「自律的に活動する」、「異質な集団で交流する」は、TOP SELFのベース総合教育の大目標の2つにはほぼ合致する。

2. オプショナル教育の実施対象と時期

オプショナル教育は、ベースとは異なる実施対象と実施時期、期間がある。オプショナル教育の4つの系には、複数の構成目標があることは先述した。各系の構成目標は比較的独立しているが、各系の大目標のもと完全に独立した構成目標というのではなく、複数の構成目標に共通した教育も下位の目標には入ってくる。後述するように、オプショナル教育は、実施期間の長短や適用規模も比較的自在に変化するもので、各系の全体としての統一性ととも、部分的な適用も柔軟に設定されことになる。

上述したベース総合教育は、各学年において年間を通したモデル教育が用意されるが、オプショナル教育については、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する必要がある。しかし、基本的には、それぞれの系の構成目標を中心に、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)実施できるモデルを考案しておくことが推奨される。また、オプショナル教育はすべての学校で必須の教育とするのではなく、学校のニーズや要望に合わせて実施することになる。この点では、学校との共同によりプログラムの細部が開発される可能性も残される。また、各学校がオプショナル教育の実施を望むときは、問題が顕在化している場合も想定され、このことから、先述したように、教育プログラムはユニバーサル(1次)予防のみならず、2次、3次の予防の特徴も少しは含まれてくることが考えられる。

表3に示した各目標は、教育プログラムの大目標と構成目標で、それより下位にも方法までに至る目標が階層的に組まれることはベース総合教育と同様になる。本論文では、オプショナル教育の4つの系と各系内の大目標と構成目標を紹介するとともに、その詳細は別の機会に詳述したい。

IV. 今後の課題

以上、本論文においては、ベース総合教育とオプショナル教育について紹介した。教育全体の規模が大きいので、この教育を理解していただくためには、さらに紹介すべき内容は少なくない。そこで、早急に機会をみつけて紹介する必要があるのは、次の諸点になろう。

まず第1に、ベース総合教育とオプショナル教育の目標構成の全貌とそのエビデンスを紹介する必要がある。階層的に構成される、大目標から教育方法に至る前の操作目標までの設定はTOP SELFの一大特徴であり、またその目標構成が、科学的なデータと理論をもとにエビデンスに基づきなされていることも詳述する必要がある。第2に、教育方法の紹介がくる。この教育方法の最終像はかなり大規模になるので、その完成を待って一挙に紹介するよりも、ある程度まとまった段階で随時提示していくことが推奨される。学校教員が知りたいのは、この教育方法であることが多いので、可能な限り早い段階で紹介する姿勢をとりたい。

第3には、教育効果評価の方法である。子どもの健康や適応の予防教育では、その効果の評価が極めて難しい。TOP SELFでは、この効果評価に新たな方法が導入されることになり、この点を詳述する必要がある。そして最後に、教員の研修方法である。最初の開発段階こそ研究者が中心になってこの教育を実施するが、TOP SELFの実施者はあくまでも学校の教員である。しかしながら、学校の教員は、大学の教職課程においてこれらの教育について学んだ経験はない。そこで、学校教員の研修をどのように行うのか、そのプランを示す必要がある。書籍や資料を用意し、各自が自分で勉強するという姿勢ではこの教育は普及しない。また、一都道府県のような大きな単位での広域、継続実施になると、研修を効率化できるシステムを考案する必要があり、この点をも強調した紹介をする必要がある。

TOP SELFは、これまでの健康・適応への予防教育が、単発的に限定された対象へ実施されていたこと、またその教育の多くが、評価を含めて科学的な根拠に基づいていなかったことの問題を解決するために開発されている。科学的な根拠をもった予防教育を、多くの校種と学年に広域で継続して実施することへの障壁は大きい

この試みの成功が健康や適応への抜本的な対策になることが期待される。

引用文献

- Baumeister, R.F., Vohs, K.D., DeWall, C.N., & Zhang, L. (2007). How emotion shapes behavior: Feedback, anticipation, and reflection, rather than causation. *Personality and Social Psychology Review*, *11*, 167-203.
- Berkman, L.F., & Syme, S.L. (1979). Social networks, host resistance, and mortality: A nine-year follow-up study of Alameda county residents. *American Journal of Epidemiology*, *109*, 186-204.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. New York: Harcourt. 田中三彦 (訳) (2005). 感じる脳 ダイアモンド社
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268.
- 傳田健三・賀古勇輝・佐々木幸哉・伊東耕一・北側信樹・小山 司 (2004). 小・中学生の抑うつ状態に関する調査 — Birlerson 自記記入式抑うつ評価尺度 (DSRS-C) を用いて — 児童精神医学とその近接領域, *42*, 277-302.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, *14*, 131-149.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, *21*, 219-239.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, *2*, 271-299.
- Gross, J.J. (Ed.) (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion Regulation. In J.J. Gross (Ed.) (2007). *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- 菊池章夫・堀毛一也 (編) (1994). 社会的スキルの心理学 川島書店
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.
- Manucia, G.K., Baumann, D.J., & Cialdini, R.B. (1984). Mood influences on helping: Direct effects or side effects? *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 357-364.
- Michelson, K., Sugai, D.P., Wood, R.P., & Kazdin, A.E. (1983). Social skills assessment and training with children. New York: Plenum. 高山巖・佐藤正二・佐藤容子・園田順一 (訳) (1987). 子どもの対人行動 — 社会的スキル訓練の実際 — 岩崎学術出版社
- Nader, P.R., Sallis, J.F., Patterson, T.L., Abramson, I.S., Rupp, J.W., Senn, K.L., Atkins, C.J., Roppe, B. E., Morris, J.A., Wallace, J.P., & Vega, W.A. (1989). A family approach to cardiovascular risk reduction: Results from the San Diego Family Health Project. *Health Education Quarterly*, *16*, 229-244.
- 鳴門教育大学予防教育科学教育研究センター (2010). 子どもの健康と適応を守る学校予防教育 — 「研究者専門家会議」ならびに「学校教員専門家会議」報告書 —
- Pulaski, M.A.S. (1971). *Understanding Piaget: An Introduction to Children's Cognitive Development*. New York: Harper & Row. 日名子太郎監修 和久明生訳 (1986). ピアジェ理論の理解のために 同文書院
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber. 今西幸蔵・岩崎久美子・猿田祐嗣・名取一好・野村和・平沢安政 (訳) (2006). キー・コンピテンシー — 国際標準の学力をめざして — 明石書店
- Sarason, B.R., Sarason, I.G., & Pierce, G.R. (1990). *Social support: An interactional view*. New York: John Wiley & Sons.
- Skinner, E.A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, *129*, 216-

269.

- Taylor, G.J., Bagby, R.M., & Parker, J.D.A. (1997). Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness. Cambridge: Cambridge University Press. 福西勇夫 (監訳) 秋本倫子 (訳) (1998). アレキシサイミア —感情制御の障害と精神・身体疾患— 星和書店
- 山崎勝之 (2000). 心の健康教育 —子どもを守り, 学校を建て直す— 星和書店
- 山崎勝之・藤井誠治・内田香奈子・勝間理沙 (2006). 心理学を取り入れた生活習慣病予防プログラム 東山書房
- 山崎勝之・柏原栄子・皆川直凡・佐々木裕子・子どものこころ研究会 (1993). 「やる気」ではじまる子育て論 北大路書房
- 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
- 山崎勝之・内田香奈子 (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, 14-30.

Comprehensive base education and partial optional education in the science of preventive education

YAMASAKI Katsuyuki^{*,**}, SASAKI Megumi^{**}, UCHIDA Kanako^{**},
KATSUMA Lisa^{**}, and MATSUMOTO Yuki^{**}

(Keywords : the science of preventive education, comprehensive base education, partial optional education, universal prevention, health/adjustment, school children)

After Yamasaki and Uchida (2010) that underscored the importance of the science of preventive education for children's health and adjustment in schools, this paper introduced comprehensive base and partial optional education that are developed in the science of preventive education. The education is named "TOP SELF" (Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship). First, the structure of hierarchical purposes in each education was explained. In the comprehensive base education, developments of autonomy and interpersonal relatedness are established as primary purposes, and developments of self-confidence, understanding and regulating emotions, prosociality, and social skills as constituent purposes. Under each constituent purpose, intermediate, subordinate, and operational purposes are developed in this order, and thereafter concrete methods are developed under each operational purpose. Meanwhile, the partial optional education has four taxonomic program groups such as School Adjustment, Mental Health, Physical Health, and Risk Behaviors. Each group has three or four prevention programs : Prevention programs for bullying, violence, and delinquency are included in School Adjustment ; prevention programs for stress, anxiety, and depression in Mental Health ; prevention programs for drug abuse, sex-related misbehaviors, and smoking and drinking in Risk Behaviors ; and prevention programs for development and improvement of total lifestyles and dietary, exercise, and sleep lifestyles in order to prevent lifestyle diseases are included in Physical Health. Next, it was elucidated how to apply scientific theories and how to develop methods in TOP SELF. Specifically, common characteristics of the methods in TOP SELF were explained in detail, underscoring development of materials and activities that are both attractive for children and easy for teachers to conduct and prepare for. Finally, basic implementation patterns of base and optional education in grade and junior high schools were suggested. Future topics that this paper did not cover are discussed.

*Department of Human Development, Naruto University of Education,

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