

<原著論文>

中学校におけるサイバー型いじめの予防と心理的回復を目的とした ソーシャルスキル教育プログラム開発の試み その1

－日本の教育現場に適したサイバー型いじめ対策システムに関する展望－

Development of Social skills education program for prevention and mental recovery from Cyber-Bullying in Junior high school Part1

－The review of a system on treatment of Cyber-Bullying to apply in the educational situation in Japan－

小野 淳¹, 斎藤 富由起², 吉森 丹衣子³, 飯島 博之⁴

要 旨

いじめの第三ピーク説等を背景に、情報モラル教育の推進とサイバー型いじめ (Cyber-Bullying) の実態把握、予防、心理的回復に関する研究が求められている (e.g., 小野・斎藤, 2008; 小野, 2009)。海外では実態把握調査も報告されており (e.g., Kowalski, 2008a), 法的整備も開始され (e.g., Kowalski, 2008b; Shariff, 2009), 心理学や教育学の立場から予防プログラムが開発されている (e.g., Trolley et al, 2006; Shariff, 2009)。他方、日本では予防と心理的回復プログラムの開発研究が乏しい。そこで本研究では、日本におけるサイバー型いじめの予防と心理的回復に役立つ方略を検討するために近年サイバー型いじめの対策として検討されている4つの方略を批判的に検討した。選択された方略はゼロトレランス方式、地域行政主導の情報モラル教育、PEASプログラム、利害対立調整モデルであった。検討の結果、日本では行政と学校、外部研究機関が協働した情報モラル教育とグループアプローチの協働方略が現実的介入になるのではないかと結論が導かれた。

キーワード：サイバー型いじめ・ネットいじめ, ゼロトレランス, PEASプログラム, 利害対立調整モデル, 権利基盤型アプローチ

Cyber-Bullying, Zero Tolerance, PEAS Program, Stakeholder model, Right's based approach

1. 問題提起と目的

1-1. サイバー型いじめ (Cyber-bullying) の定義

サイバー型いじめが注目されるきっかけは、文部科学省 (2006a) による全国の小中高校生を対象にした「2006年度 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」である。いじめの認知件数12万4,898件のうち、全体の約3.9%にあたる4,883件が「パ

ソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされた」と回答したことから、日本におけるサイバー型いじめⁱの件数はいじめ全体の約4%と指摘された。2007年度にはいじめの認知件数10万1,127件中、「パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる」という意味でのサイバー型いじめは5,899件であり、いじめ全体から見た構成比は5.8%、前年度より1.9%増加している (文部科学省, 2007)。

- | | | |
|-------------------|-------------------|-----------------|
| 1 Atushi ONO | 千里金蘭大学 生活科学部 児童学科 | 受理日：2011年10月25日 |
| 2 Fuyuki SAITO | 千里金蘭大学 生活科学部 児童学科 | |
| 3 Taeko YOSHIMORI | 法政大学大学院 人間社会研究科 | |
| 4 Hiroyuki IJIMA | 伊勢崎市民病院 | |

i 現在、Cyber-Bullyingの訳語は「ネットいじめ」、「インターネットいじめ」、「サイバーいじめ」、「ネット上のいじめ」などがあげられる。本研究では「サイバー型いじめ」を選択した。その理由については小野・斎藤 (2009) と同様である。

ii 共通項も大きい伝統型いじめとサイバー型いじめの構造的相違を、例えばアンケート調査により χ^2 乗検定を使用して明確に導くことには重要なテーマである。しかし、その種の明証が非常に難しいことも容易に想像できる。有意傾向は共通項の大きさに影響されるからである。

むしろ、サイバー型いじめでなければ起こり得ない特徴をもった事例を質的に検討することがサイバー型いじめの性質を描き出すように思われる。この点については、稿を改めて論じたい。

こうしてその存在が報告されたサイバー型いじめは、(共通点も大きいものの) 伝統型いじめと異なる構造的な特徴を持つ新しいタイプのいじめ行為ⁱⁱと言える (e. g., Kowalski, 2008a; 小野・斎藤, 2008; Shariff, 2009)。

サイバー型いじめの定義については諸外国においても様々な論争がある (小野・斎藤, 2008)。本研究では以下に示すBelsey (2005) の定義を使用する。

「サイバー型いじめとは、他者に害を与えることを目的として、個人あるいは集団が意図的で、度重なる、敵対的な行動をとるために、Eメール、携帯電話、ポケットベルのテキストメッセージ、(携帯電話の) インスタントメッセージ、中傷的な個人ウェブサイト、オンライン個人投票サイトといった情報通信技術を使用すること」(Belsey, 2005) である。

Willard (2006) を参考にサイバー型いじめの種類を分類すると、最も代表的なフレーミング (Flaming) とは「オンライン上で挑発的・侮蔑的発言を行うこと」である。ブログの書き込み欄で意図的に挑発的な発言が繰り返された結果、ブログが閉鎖されるなどはフレーミングの典型である。

ハラスメント (Harassment) とは「繰り返し (特定の) 他者に攻撃的なメッセージを送ること」であり、Eメールで特定個人の悪口を流したり、ブログに特定個人の悪口を書き込むなどの迷惑行為はハラスメントに相当する。ハラスメントがさらに悪質化し、金品を強要したり、違法行為としての脅迫行動に発展した場合、サイバーストーカーキング (Cyberstalking) と呼ばれる。

デニグレーション (Denigration) とは「特定の他者を中傷する目的で虚偽の情報をオンライン上に流したり、加工した写真などを掲載する行為」を意味する。個人名を上げ、ありもしない犯罪行為をその個人が行っていると掲示板に書き込み、中傷することはデニグレーションである。

インパーソンネーション (Impersonation) とは、「被害者になりすまし、被害者の名前でネガティブなメッセージを友人たちに送ったり、被害者の名前で困惑する情報をオンライン上に書き込んだりする行為」である。ほぼ同様の概念にマスカレーディング (Masquerading) がある。「なりすましメール」は代表的なインパーソンネーションと言える。インパーソンネーションは比較的イギリスの研究者に多く使用さ

れ、マスカレーディングはアメリカ合衆国の研究者が使用する傾向がある。

インパーソンネーションと組み合わせやすい行為がアウトイング (Outing) とトリックリー (Trickery) である。アウトイングとは「被害者の了解なく個人情報オンライン上に掲載する行為」である。知人の携帯電話の番号やメールアドレスを不特定多数が閲覧できるサイトに曝す行為はアウトイングと言える。トリックリーとは「友人を装って被害者に近づき、個人情報を聞き出して、オンライン上に掲載する行為」であり、攻撃の意図はより明確である。

エクスクルーション (Exclusion) またはオストラシズム (Ostracism) は、オンライン上のグループから特定個人を無視したり、その人だけに情報を回さない行為である。チャットで発言しても誰からも反応されなかったり、メーリングリストから外されてしまう現象はエクスクルーション (Exclusion) またはオストラシズム (Ostracism) と呼ばれる。

ハッピースラッピング (Happy Slapping) とは、不意に被害者に暴行を加えたシーンを撮影し、オンライン上に掲載する行為である。比較的新しく登場したサイバー型いじめ行為であり、暴行による犯罪行為でもある (小野・斎藤, 2008; 小野, 2011)。

日本では学校非公式サイトが3万8,260サイト (その内容は、誹謗中傷が約50%, わいせつ表現が約40%, 暴力表現が約30%) というデータ (文部科学省, 2008) に基づきⁱⁱⁱ, 文部科学省 (2009a) が学校教員向けの「ネット上のいじめに関する対応マニュアル事例集」を作成している。そこでのサイバー型いじめは「ブログ・プロフ内でのいじめ」と「メール上のいじめ」に区分されている。

これに海外での分類を加えて日本のサイバー型いじめの特徴を考察すると、日本の特徴は学校非公式サイト内で特定の人物またはグループに攻撃を加える傾向が高い点にあると考えられる。伝統型いじめと異なり、諸外国と比較した日本のサイバー型いじめの特徴に関する先行研究は大変乏しい状態にある。そのため仮説の域をでないが、学校非公式サイトという枠組みの中でハラスメントやデニグレーション、インパーソンネーションを行う形式が日本のサイバー型いじめの特徴ではないか。今後の検証が求められる。

iii サイバー型いじめの定義と目的が調査によって異なるので一概に比較できないが、小野 (2009) の調査によれば子どもの約1割がなんらかのサイバー型いじめを経験している。

1-2. サイバー型いじめへの代表的対策

1-2-1. 選択の視点

近年、こうしたサイバー型いじめに様々な対策が検討されている (e. g., Trolley et al, 2006). 本節では代表的な4つの対策を指摘し、それぞれの課題を指摘したい。

各対策は、国レベルの対策、地域行政レベルの対策、そして（日本では代表的なプログラムが乏しいため）海外での代表的な対策という視点から選択された。

国レベルの対策として注目されるのは、文部科学省 (2005・2006a・2006b) により「児童生徒の問題行動対策重点プログラム」導入を契機に検討されはじめたゼロトレランス方式である^{iv}。

地域行政レベルでは近年のサイバー型いじめの発生を受ける形で開始された代表的な行政主導のサイバー型いじめ対策を、小野・斎藤 (2008) および小野 (2011) にしたがって検討する。

海外での開発されている予防・心理的回復プログラムでは、臨床心理学の観点からPEASプログラム (Trolley et al, 2006) を、また教育学、教育法学の立場からShariff (2009) による利害対立調整モデルを批判的に検証したい。

1-2-2. ゼロトレランス方式による対応

サイバー型いじめに特化した対策ではないが、近年のいじめ全般の対応として導入が検討されているゼロトレランス方式 (Zero Tolerance: 寛容さなき生徒規律指導)^vがあげられる。1990年代にアメリカ合衆国で導入されたゼロトレランス方式は「学校規律の違反行為に対するペナルティーの適用を基準化し、これを厳格に適用することで学校規律の維持を図ろうとする考え方であり、軽微な違反行為を放置すればより重大な違反行為に発展するという『破れ窓理論』に基づく指導方針 (文部科学省, 2006b) であり、日本では2005年度の「児童生徒の問題行動対策重点プログラム」(文部科学省, 2005) からその内容が検討されている。

ゼロトレランス方式は明確で詳細なペナルティー

基準を作成し、プログレッシブディスシプリン (Progressive-discipline: 段階的累積的規律指導) と呼ばれる原理に基づいて実施される。ペナルティーの累積次第では、オルタナティブスクールに通うこととなる点もアメリカ合衆国でのゼロトレランス方式の特徴である (加藤, 2006)。

しかしサイバー型いじめに対するゼロトレランス方式の効果を疑問視する声も多い。ゼロトレランス方式の批判論者であるShariff (2009) は、以下のように指摘している。

「(サイバー型いじめが学校内で起きた場合) ゼロトレランスのような対応をしてしまうと、話しあって解決することや自分の気持ちをきちんと表すこと、あるいは、対立をどのように収めるかという学びの機会を子どもたちから奪ってしまう」。

(Zero tolerance provides no opportunity for dialogue, analysis of demeaning forms of expression, or consideration of all stakeholder perspectives)

(『Confronting CYBER-BULLYING』 pp232)

「ゼロトレランスによる停学措置は、学校の中に容赦のない感覚が生まれ、親しみや自分で判断する行為が減ってしまう。一見すると、『問題のある子ども(たち)』をクラスから排除することは、もうこれ以上学校に責任はないほどの措置を取ったように見えるけれども、実際のところ、こうした措置は敵意に満ちた冷たい雰囲気为学校の中におのずと醸し出さるう」

(Zero-tolerance suspensions convey a sense of intolerance, a lack of caring, and a lack of responsibility. Removing the 『problem child』 from school appears to absolve schools of responsibility to do more. However, this action in and of itself creates a hostile and chilled school climate)

(『Confronting CYBER-BULLYING』 pp238).

サイバー型いじめに特化したプログラムを確立したTrolley et al (2006) もゼロトレランス方式に以下のような警告を述べている。

「現状では、サイバー型いじめとその背景についてのアセスメントがなされないまま、とにかく犯人を捕

iv 文部科学省の提言はゼロトレランス方式だけではなく、情報モラル教育の普及も含まれている。

v 現在、ゼロトレランスの訳語は「寛容さなき生徒指導」、「毅然とした生徒指導」などいくつかの訳がある。

第一に、「tolerance」に日本語の「毅然とした」という意味が内包されるか、語義も問題として疑問が残る。第二に、いじめ行為に対して「毅然とした対応を取る」という意味では、ゼロトレランス方式への賛否を問わず、異論を唱える者はいない。つまり、生徒指導に関してどのような立場をとろうとも、「いじめには毅然とした対応を取ることに争点はない。

それにもかかわらずゼロトレランス方式を「毅然とした」と訳してしまうと、ゼロトレランス方式に反対する立場の対応が、あたかも「いじめに対して毅然とした対応をしない」という印象を与え、誤解を生みやすい。本研究ではゼロトレランス方式の代表的な論者である加藤 (2006) に従い「寛容さなきの生徒規律指導」と訳した。

まえて懲罰的な処分を下すことが重視されています。しかし本来ならば『どうしてサイバー型いじめが起きたのか』、『どのくらいの人たちがどの程度の影響を受けたのか』を評価するため、また加害者の動機と今後起こりうる危険因子を明らかにするため、さらに被害にあった子どもの心理的回復に適切な介入方法といじめの再発予防策を決定するために、学校関係者が協力しあって総合的なアセスメントを行う必要があるのです」。

(Too often, disciplinary measures decided without an assessment of the cyber bully or the situation. In order to understand the triggers and impact of the event, evaluate all those involved, determine motivations, and risk factors, and decide upon appropriate interventions, a comprehensive assessment must be done that involves various members of the school staff)

(Torlley, B., Hanel, C. & Shields, L. 2006; Dmestifying & Deescalating Cyber Bulling in the School pp49).

日本で検討されているゼロトレランス方式はアメリカ合衆国の方式をそのまま導入しようとするものではなく、「日本型ゼロトレランス」が模索されている段階である(文部科学省, 2006b)。海外でのゼロトレランス批判がそのまま日本で通じるわけではないものの、導入にあたっては反対する立場(e.g., 喜多, 2007)の主張も公平に議論されなければならない。そのためには、どのような立場であれ、互いに適切なエビデンスを出し合うことが求められる。さらには「日本型」を主張する以上、(サイバー型いじめへの対応も含めて)日本でのゼロトレランス方式の効果を統計的に検討する必要がある(効果検証の問題点については第2章)。

現状において、少なくともサイバー型いじめに関しては日本のゼロトレランス方式の統計的なエビデンスはなく、その効果は不明である。この点が今後の課題と指摘できるだろう。

1-2-3. 地域行政のサイバー型いじめ対応

小野・斎藤(2008)はサイバー型いじめ対応に取り組む3つの自治体(東京都, 滋賀県, 横浜市)の施策について検討し、その特徴と課題を指摘した。こうした取り組みとほぼ同時期に、文部科学省では、情報モラル教育について2007年「情報モラル指導モデルカリキュラム」を打ちだし、また文部科学省の委託事業と

して日本教育工学振興会が「情報モラル指導実践キックオフガイド」、コンピューター教育開発センターが「情報モラル指導セミナー 5分で分かる情報モラル」と発表し、情報モラル教育の改善を図っている。

後述するように、情報モラル教育の普及とサイバー型いじめの予防には関連性があり、両者は協働的に対応すべきものである。本節ではこうした動向を踏まえて、小野(2011)に従いつつ、地域行政上の情報モラル教育の展開を紹介する。

1-2-3-1. 大阪府寝屋川市でのメディアリテラシー教育

大阪府寝屋川市では、携帯電話のフィルタリング設定キャンペーンを行っており、市内全小・中学生に設定を呼びかけるプリント配布、三者懇談で保護者の意識を高める運動をしている一方、2007年から開催している中学生サミットの中、2010年12月第8回サミットでは携帯電話に関する議論を行った。「できる限り大人は口出ししない」「生徒自身で話を進める」というルールのもと、「携帯電話の返信を続けることにより睡眠不足を招くこと」「掲示板への書き込みなどによるネットいじめやチェーンメールなどによるネットトラブル」をテーマとしている。サミットでは、延々と続けるメールを終わらせる言葉を「返信不要」とすることを決めるなど、中学生の主体性を尊重し、子どもが自ら考えることで情報モラルについての意識を高めることを念頭に置いている。

現在もこの取り組みは続いており、生徒が主体となって携帯電話の問題を題材とした劇を作り、DVDを制作している。現在、「チェーンメールなんて怖くない」(寝屋川市立木田中学校)、「載せてもいいの、プロフィール??」(寝屋川市立第三中学校)の2作が作成され、第3作には「その書き込みは誰のもの!??」(寝屋川市立第二中学校)、第4作には「SNSっていったいなあに?」(寝屋川市立木田小学校)が予定されている。

1-2-3-2. 愛知県情報モラル教育の実践とWeb公開

愛知県では情報モラル教育先進県をめざし、県内の小・中・高等学校1,200校の情報モラル教育に関する取り組みをWebサイトにて紹介している。およそ1,000件の取り組みが紹介されており、教員の情報モラル教育における実践力の向上を意図している。

また、保護者の意識向上にも取り組み、平成21年度

に行った情報モラル教育の実態調査をリーフレットにまとめ、子どもを守るために親ができることを以下のように紹介している。

1. アダルトサイトや違法サイトのあるインターネットの世界から、フィルタリングをして子どもを守りましょう。
2. お子さんの利用内容を把握し、適切な指導をしましょう。
3. 子どもからのサインを見逃さないため、日ごろの会話を大切にしましょう。
4. 相手を思いやる心と命の大切さを教えましょう。
5. ネットのトラブルなど、困った時は直ちに学校や各種相談窓口にご相談しましょう。

近年、こうした情報モラル教育の普及がポジティブな影響を持つことについて、徐々にエビデンスが出始めている。例えば文部科学省(2008)では、保護者や教師から情報モラル教育を受け、インターネットの危険性について説明を受けている子どもの約9割(85.5%)がフィルタリングの必要性を認めているのに対して、説明を受けていない子どもの約4割がフィルタリングを「全く必要としない」と回答している。

尾木(2007)はアンケート調査の結果に基づいて、サイバー型いじめを含む子どもたちとインターネットとのネガティブな関係性の出現を指摘し、フィルタリングの徹底を主張しつつ、「IT教育におけるパソコンリテラシーの獲得こそ、21世紀を生きる子どもたちの新たな人権保障といえる」と述べている。地域行政はいっそう情報モラル教育の普及に努め、多様な機会を利用して、情報通信機器によるネガティブな影響の排除を訴えるべきだろう。

2009年には議員立法として「青少年インターネット環境整備法」が施行され、携帯電話会社は未成年の携帯利用者に対してフィルタリング機能を提供するように義務付けられるなど、フィルタリングに関しては、法的環境整備に大幅な進展がみられたものの、実際の加入率は依然として低い状態^{vi}にある(文部科学省, 2009b)。こうした状況を変化させるためには、子どもだけでなく保護者にも情報モラルを呼びかける必要があるだろう。寝屋川市や愛知県の取り組みのように、地域行政の取り組みの特色は広く保護者に働きかけられる点にある。今後、こうした活動がいっそう発展することを期待したい。

1-2-4. 心理学から見たサイバー型いじめの予防と心理的回復プログラムー“PEAS”プログラムを例にしてー

小野・斎藤(2008)は海外の研究と比較して日本での取り組みで欠けている点は、第一にサイバー型いじめに特化したアセスメントツールおよび効果的な予防・回復プログラムの開発であり、第二に加害者救済対策の取り組みであることを指摘した。例えば‘PEAS’プログラム(Trolley et al, 2006)は、サイバー型いじめに特化した詳細な被害者・加害者用のアセスメントツールを備え、子どもだけでなく教員や保護者の情報モラルの研修も含めたサイバー型いじめへの予防的な取り組みが企図されている。さらに“PEAS”プログラムのアセスメントシートの一部は日本でも翻訳され、試験的に使用されている(小野, 2009)。

本節では小野(2009)に従い、サイバー型いじめへの代表的な心理学的対応として‘PEAS’プログラムを紹介したい。なお‘PEAS’プログラムの対象年齢は小学校高学年から高校まで可能だが、内容を調整すれば大学生でも十分対応できるプログラムと考えられる。

‘PEAS’プログラムは、心理的(Psychological)、教育的(Educational)、および(and)、社会的(Social)対応の頭文字をとったプログラムであり、サイバー型いじめの関係者から高い満足度が示されている。すなわち、子どもたちに心理的介入、教育的介入、社会的介入の3側面から計画的に具体的なアプローチを施行していく点にこのプログラムの際立った特徴がある。

その他、「多様なアセスメントツールが用意されていること」、「予防だけでなく、臨床的対応が完備されていること」も特徴と言える(小野, 2009)。臨床的な個別対応だけでなく、集団的かつ予防的介入を行う点は日本で同様のプログラムを構築する際の参考になるだろう。この予防の原理をTrolley et al(2006)は『先を見越した対応』(Proactive response)と呼び、以下のように述べている。

「サイバー型いじめによる悲しい事件を減らすためには、いじめそのものと、その背景となる状況について、きちんとアセスメントを行うことが大切です。また、不幸にしてサイバー型いじめにあった被害者には臨床的対応がすばやく実行されなければなりません。サイバー型いじめに関しては、被害にあった子ども

vi フィルタリングの加入率は小学校6年生で63.3%、中学2年生で43.2%、高校2年生で15.6%である。

もが報告に来てから対応するような『受身の姿勢』(Reactive response)ではなく、『先を見越した対応』(Proactive response)が求められるのです」。

(Torlley, B, Hanel, C & Shields, L 2006 ; Dmestifying & Deescalating Cyber Bulling in the School pp49).

次に‘PEAS’プログラムの実施方法について述べていきたい。‘PEAS’プログラム(Trolley et al, 2006)では「学校におけるサイバー型いじめ調査表」(School Cyber Bulling Survey)により学校内でサイバー型いじめがどれほど理解されているかをアセスメントした後、個別対応として生徒別の「サイバー型いじめの徴候記録表(Cyber Bullying Incident report)」や「サイバー型いじめ用インテークアセスメント記録表(Cyber Bulling Intake Assessment Form)」が開発されている。

さらに生徒向けのサイバー型いじめアセスメント(Cyber Bulling Student Assessment Form: 28項目・4件法)等、クラス全体に行う状況把握用のアセスメントだけでなく、被害者用または加害者への適切な介入のためのアセスメント、さらに教師のサイバー型いじめ理解度を測定するアセスメントが作成されており、この一部は小野(2009)により翻訳されている。

こうした多様なアセスメントツールを適切な頻度で使用し、学校内の状況を把握しつつ、‘PEAS’プログラムでは、およそ1カ月に1回の割合で「心理学的」「教育的」「社会的」の3つの側面から予防的介入がプログラムされている。例えば、2月、「心理面介入」では「怒りのコントロールスキルの学習」を行い、「教育的介入」では「情報モラル教育によるフィルタリングの授業」を行う。「社会的介入」では「野外活動を通じたチームワークの向上」を実施するなどである。これらはサイバー型いじめの予防のためのアプローチといえるだろう。

不幸にしてサイバー型いじめが生じてしまった際は、上記のアセスメントツールに基づき、被害者および加害者には「子どもの態度」「心身の健康状態」「家庭状況」「社会的ネットワーク」の4つの観点からアセスメントがなされ、その結果がケースフォーミュレーションとして議論され、子どもの事情に基づいた個別の介入方針が決定される(小野, 2009)。

またサイバー型いじめの集団ワークショップを行い、いじめにあった際の相談先のレクチャーや、対応に困った教師が利用できる相談先の紹介、子どもでも

できる論理情動行動療法によるセルフコントロールのスキルの学びやソリューションフォーカストセラピーなどが紹介されている。さらにこの領域に関心の高い教員には、サイバー型いじめ防止のファシリテーターになるためのソーシャルスキルトレーニング(Social skills training: 以下、SSTと略)のプログラムも開発されている。その他、スクールカウンセラーと情報処理教育の教員との協働作業が盛り込まれており、こうした諸点は‘PEAS’プログラムの優れた総合性を示しているだろう。

以上のように教育的・心理的・社会的の3側面からサイバー型いじめの予防と心理的回復を考える‘PEAS’プログラムと比較すると、日本の取り組みは「提言」ないしは個別対応の段階に止まっている(小野, 2009)。

他方、‘PEAS’プログラムはアメリカ合衆国の教育環境の影響を強く受けている。例えば社会的介入で計画されている「Snowshoeing(スノーシューズを履いて雪の上を歩く)」や「Movie Making(映像づくり)」などは日本では容易に実施できないことは自明であり、日本の教育環境を考慮した調整が必要である。

また‘PEAS’プログラムの実施主体の問題も指摘できる。アメリカ合衆国における小学校のスクールカウンセラーを例にとると、州によって異なるものの、カウンセラーとして当然の個別面接以外にも、全てのクラスをまわりSSTを実施する、特別支援教育における個別指導計画を立てる、管理職とともに児童・生徒の出席管理および指導の一翼を担う、クラスや学校全体の心理的アセスメントを実施する、地域への役割として保護者教室を催すなどの業務が比較的明確にされている。‘PEAS’プログラムの実践にあたっては、こうしたスクールカウンセラーの存在が前提とされる。

一方、現在の日本のスクールカウンセラーはアメリカ合衆国ほど業務が明確ではなく、その身分も不安定である。さらに日本のスクールカウンセラーにおいてはグループアプローチの経験にバラつきが大きく、必ずしもSSTを実践できるスクールカウンセラーばかりではない(吉森, 2011)。「PEAS」プログラムのような実践には学校内にプログラムを深く理解し、計画的に施行するファシリテーターが必要となる。しかし、スクールカウンセラーはもちろん、その多忙化が社会問題にまで発展している日本の教員の現状(布川, 2006; Benesse教育研究開発センター, 2008)で、教

員にその役割を求めることも非現実的である。斎藤 (2011) は学校内での計画的かつ長期的なグループワークの実践に際しては、課題も多いけれども、現状では外部講師に頼ることが現実的との指摘している。今後、行政との協力関係に基づき、外部講師とのコラボレーションをどう構築していくかが、こうした総合的プログラムの導入の課題となるだろう。

1-2-5. 教育学から見た利害対立調整型モデル

サイバー型いじめに対して教育学の立場から積極的な方略を主張しているのがShariff (2008・2009) である。Shariff (2008・2009) は「批判的な法的リテラシー学習」の機会としてサイバー型いじめを把握する「批判的・法的リテラシーモデル」(Critical Legal Literacy Model) を提唱していたが、やがてそれを包括する「利害対立調整モデル」(the Stakeholder model) を主張するにいたった。換言すると、Shariff (2008・2009) のモデルの中核には権利の学びという側面が存在することに留意するべきである。

「利害対立調整モデル」では、学校の内外で様々な対立と葛藤が生じることが前提とされる。例えば性差別や人種差別、あるいは価値観が異なる少数者への圧力などは代表的な対立軸と言える。

さらに、このモデルでは、学校内には相対的に意見表明の自由が求められている学校と認められていない学校があることも前提となる。教師と保護者と子どもの三者が意見を自由に交わしやすく、具体的な対話が成立している学校ほど「ポジティブな学校環境」(positive school environment) と言える。そこでは管理職との関係も含めて教員間、保護者間も相互に尊重しあう相互作用が成立している。

他方、教員と子ども、または子ども同士での自由な対話と意見表明が困難で、保護者間には競争的な関係が多く、教職員間では管理職と他の教員とが対立しあっている環境は「毒された環境」(poisoned environment) と呼ばれる。若い教員がベテランのシニカルな教員に揶揄され、教育へのモチベーションを低下させてしまうなども「毒された環境」に見られる典型例である。

「ポジティブな学校環境」であっても、様々な利害対立自体は生まれる。しかし、そうした環境において利害対立は早期に発見されやすく、また調整や解決も

されやすい。一方、「毒された環境」のもとでは、学校の内外に複雑な利害の対立が複雑さを増して、調整力が機能しづらく、長期化する傾向にある。

Shariff (2008・2009) によれば、サイバー型いじめは、この「毒された環境の徴候」と理解される。換言すると、サイバー型いじめを克服するには、サイバー型いじめそのものへの対処もさることながら、学校(教育)環境が「毒された環境」になっていることに注目し、複雑な利害対立を調整して、「ポジティブな学校環境」へと変化させることが真の解決と見なされる^{vii}。

利害対立調整モデルにおけるサイバー型いじめの予防とは、サイバー型いじめに限らず、人権や健全な権利意識に基づいて、「ポジティブな学校環境」の実現をあらゆる機会を利用して実践することである。そこで重視されているのは、平等性の観点からあらゆる差別感覚に反対する法的制度と法的意識を学ぶこと、健全な人権感覚に基づき情報モラルを学ぶこと、いじめは個人の尊厳を侵害する行為であること、リーダーシップとフォロアシップをデモクラシー感覚とともに身につけること、様々な規則を批判的にとらえて、自分自身の意見をアサーティブに表現することなどがあげられる。

利害調整モデルでは、サイバー型いじめ等が生じる教育環境に危機に対して(特に事件性のある危機に陥った場合)「メディア」が関与してくることを指摘する。さらに学校関係者として「教育委員会」「管理職」「教員」「保護者」「生徒」と計6つの要因間において利害が対立する可能性を主張する(理論的には生徒内、あるいは教員間などそれぞれの要因の中にも対立や葛藤は生じるとされる)。前述した環境の変化を生みだすために4段階の段階的な介入を試みる。

ステップ1は「利害対立の特定」である。6つの要因間または要因内にどのような対立が生じているかを把握するという視点は、サイバー型いじめを生徒間だけの問題と見なすのではなく、学校教育環境の問題と見る利害対立調整モデルの特徴と言える。

ステップ2は「利害対立の評価」である。利害対立調整モデルでは6つの要因では、それぞれどのような主張を抱きやすいか、そしてどのような点が要因の内外で争われる傾向にあるかについて詳細なガイドラインが作成されており、利害対立の調整に役立つ。

vii このようにShariff (2008・2009) の主張を整理すると、彼女が何故ゼロトランスに反対するかも理解できる。利害対立調整モデルから見ると、利害対立の調整を経て、学びの環境が変化することがサイバー型いじめの本質的な解決であり、例えばいじめをした加害者を学校から排斥することは、学校環境の変化とはなっても利害調整のプロセスを失うことになり、本質的な解決につながらないと考えるわけである。

ステップ3では対立する利害を整理し、それぞれの主張を「ポジティブな学校環境の構築」という観点から重みづけしていく。こうした調整の結果、最終的にステップ4では「権利・人権への配慮」(Minimal Impairment of Rights: 権利の傷つきを最小限にすること)が求められる。Shariff (2009)は、例えば重篤なサイバー型いじめが生じ、利害対立調整モデルに基づき十分な議論を重ねた結果、それでも加害者の生徒に処罰を与えなければならなくなるケースがあることを認めている。ただ、その際、生徒は子どもであることを十分に配慮し、セカンドチャンス可能な限り与えるようにして、学ぶ権利が妨げられることがないように、あるいはそれが最小限になるようにすることをステップ4として構造的に求めている。

こうしたShariff (2009)のモデルは喜多(2007)が主張する子どもへの支援主義にも通じている。Shariff (2008・2009)は、子どもの権利条約を前面に主張していないものの、イギリスにおける児童養護に関する法律をも重視しつつ、利害対立調整モデルを構築している。Shariff (2009)の精神はサイバー型いじめに対する権利基盤型アプローチの一例と見なせる。

利害対立調整モデルは比較的新しいモデルであり、他の方略と同様に、現時点では効果検証が必要となる。またサイバー型いじめは被害者にとって緊急の課題であり、その緊急性に対する方略としては改良の余地があるのではないか。「学校の教育環境の全体的な変化こそサイバー型いじめの真の解決」という枠組みを生かしつつ、緊急性のある課題と中・長期的に取り組むべき課題を精査し、対応論を具体化することができれば、利害調整モデルの説得力はいっそう向上するだろう。

さらに、具体的なファシリテートの方法論にも課題が指摘できる。例えば先に紹介した‘PEAS’プログラム(Trolley et al, 2006)では論理情動行動療法やソリューションフォカスアプローチなど、対応の方法論が具体的である。一方、利害対立調整モデルではそこまでの具体性が見えない。すなわち「モデル」の段階にとどまっており「プログラム」としての具体性は未完成である。

おそらく利害対立調整モデルにおいても、調整を重ねる過程で、その方法論に関する原理が帰納的に導かれ、ある程度のプログラム化も可能になるだろう^{viii}。この点をより明確にすることも利害調整モデルの今後

の課題と言える。

2. 考察と展望：日本のサイバー型いじめ対策の課題と条件

2-1. 現実性からの検討

とりわけ被害者にとってサイバー型いじめは緊急性を帯びた課題であり、理念的な論争だけでなく、現実的に効果のある方略が導入できるか検討課題の一つとなる。そこで本節では前章において検討した4つの方略を現実性の観点から整理してみたい。

第一に、現実性の観点からゼロトレランス方式を見た場合、現状、一般的な小・中学校に導入するには相当の無理があると言わざるを得ない。ゼロトレランス方式の要諦である「詳細で明確なペナルティーの基準」は未完成であり、ゼロトレランス方式に基づくオルタナティブスクールについては未知数である。また、仮にゼロトレランス方式によってサイバー型いじめが減少したとしても、Shariff (2009)が指摘するように学校全体の人間関係が非生産的なものになるとの指摘を払しょくするデータも示されていない。

またゼロトレランス方式を考える際、日本が子どもの権利条約に批准している事実(1994年批准、同年5月22日発効)に注目する必要がある。いかに効果検証のデータが求められようとも、そのデータ収集の段階においても、子どもの権利条約に反するような調査は禁じられなければならない。例えば適切な手続きを無視して退学処分などの行政措置を行うことは子どもの権利条約第12条第2項に反しており、当然のことながら、そうした実践は許されない(喜多, 2007)。以上のようにゼロトレランス方式は現実性の観点からは疑問が残ると結論できる。

第二に、地域行政主導の情報モラル教育の普及だが、現実性の観点からは最も無理のない方略である。ただし、保護者や子どもが直接に情報モラル教育を受けるのは通学する小・中学校であることを考えると、学校を無視した行政システムだけの情報モラル教育の高い効果も考えづらい。地域行政がそれぞれの立場からサイバー型いじめの予防に取り組むことの重要性は自明だが、それは学校との協働作業にまで進むと、より効果的な取り組みとなるだろう。

第三に、PEASプログラムのようなサイバー型いじめに特化した専門性の高いプログラムの導入には各学

viii 私見だがShariff (2008・2009)の志向性として、PEASプログラムのような極めて具体的なプログラム化を企図するかはやや疑問である。プログラム化するにしても、相当に柔軟な内容になるのではないか。

校にファシリテーターが必要となる。しかし、先述したとおり、現在の小・中学校の教員は社会問題と指摘できるほど多忙であり、サイバー型いじめに特化したファシリテーター役の教員を養成する余裕に乏しい。そして吉森(2011)が指摘するように、現状ではスクールカウンセラーであってもそこまでの包括的なアプローチを実践できるか、不明である。

また1カ月に1回の心理、教育、社会的観点からの介入は、「こうすればサイバー型いじめは予防できる」という指針にはなっても、現実的にそれだけの時間が日本の学校で確保できるかという疑問が残る。例えば合田(2011)は中学校教員の立場から道徳の授業内に外部講師との協働で行うSSTの年間指導計画を公表している。それによると、中学1、2年生で4~5回、受験を控えた中学3年生では2回の実回数である。一般の中学校が外部講師を招聘して実践を行う場合、合田(2011)が発表した回数が限界ではないだろうか。換言すると、この回数の中で何らかの効果を生み出す方略が求められる。

以上のように考えると、現状でPEASプログラムのような総合的なプログラムを、そのままの形式で実践できる可能性は乏しい。しかし、その必要性を認めた学校が地域行政と連携し、サイバー型いじめの予防と情報モラル教育の促進をテーマにした重点研究校システムを利用すれば、総合的プログラムの一部実践は可能だろう。とりわけ一般的な小・中学校でも利用できる可能性があるPEASプログラムのアセスメントシートの標準化は実現可能である。小野(2009)の先行研究に基づき、アセスメントツールの開発が求められるよう。

最後に、利害対立調整モデル(Shariff, 2009)を現実性の観点から検討すると、PEASプログラム同様に、ファシリテーターの不在・不足の課題が指摘できる。また、すでに指摘したように、緊急性のある課題についての効果に疑問は残る。このモデルで短期的な効果をあげるには、長期の研鑽を積んだファシリテーターが必要となることは自明である。

一方、いじめに対する解決枠組みを考える時、利害対立調整モデルはより注目されるべきである。小野・斎藤(2008)は尾木(2000)の「いじめの加害者をいじめ行為という人間虐待の非人間的な世界から救済するためにこそ、全力を注ぐべき」という見解を引用しつつ、「(この見解は)サイバー型いじめにも通じる一般性を持っている」ことを指摘した。本研究で検討した4つの対策の内、この見解に最も近い対策は、

(特にステップ4に見られるように)利害対立調整モデルと言える。

2-2. 考察 —日本の教育現場に適したサイバー型いじめ対策の条件—

前節では現実性の観点から、4つの対策の長所と短所の性質が論じられた。その結果、いずれの対策も、現在の日本の教育現場にそのまま適用することは困難と考えられた。これらの議論を踏まえて、本節では日本の教育現場の現状に適したサイバー型いじめ対策の条件を①原理と構造②頻度③手法(内容)の観点から考察したい。

2-2-1. サイバー型いじめ対策の原理と構造

サイバー型いじめ対策の原理を大別すればゼロトレランス方式に代表される厳罰主義とShariff(2008・2009)に見られる支援主義に区分できる(喜多, 2007; 2008)。厳罰主義には、おそらく即効性があるだろうことは支援主義の論者も一部認めているが、その即効性は「規範意識の向上」ではなく、恐怖や不安により行動を抑制しているにすぎないと指摘する論者は多く(e.g., 梅澤, 2008)、その疑問を否定するデータは存在しない。

また仮に厳罰主義的な環境下で規範意識の向上がデータとして示されたとしても、そこでの「規範意識」の操作的定義は慎重に検討されるべきである。厳罰主義によって生まれる規範意識は、それに反すると罰を受けると言う恐怖によって維持されている可能性がある。永田(2008)が指摘するように、規範意識は「失敗からの立ち直り」のプロセスを含めた「子どもの参加」を通じて育まれるものだろう。以上の理由からサイバー型いじめ予防の原理として厳罰主義を採用することが認めがたい。

次に構造面を検討すると、教員の多忙化を前提とする時、教員が長期にわたり多大な研鑽を行わなければ実現できない対策は現実性を失う。この点を鑑みると、管理職や教員個人(例えばサイバー型いじめが発生したクラスの担任)がサイバー型いじめ対策の全てを抱えるのではなく、何らかの協働的な構造の中でサイバー型いじめに対応することが望ましい。

斎藤(2008a; 2008b)は地域行政と大学、市民の協働モデルを提唱し、その枠組みの中でSSTを施行しているが、このモデルを応用すれば、次のような協働システムが考えられる。

地域の行政機関(例えば市区町村立の教育セン

ター)が外部の専門家, ファシリテーターを複数名, 担保し, 学校に紹介する. 学校はそれぞれのニーズに合わせて, 担保された専門家やファシリテーターを学校に複数回, 招聘できる(経済的負担は地域行政機関が担う).

担保された専門家の中にサイバー型いじめの専門家がいたら, 地域の小・中学校は年間を通じて複数回, サイバー型いじめの専門家による対策を実施することができる. 他方, 専門家は学校と協力し, 生徒に会う前に事前相談と事前の行動観察を行う. 学校はこれに協力しなければならない. つまり, 管理職, 担任, 学年主任, 養護教諭と専門家がサイバー型いじめに対応するチームとなって, 年間の対策を実施することになる.

チームである以上, 複数回の実際の介入時以外にも, 例えば担任がサイバー型いじめの実情に変化があったり, 個別対応に苦慮した場合, チームを収集し, 他の教員や専門家の協力を仰ぐこともできる. 以上の理由から, サイバー型いじめ対策の構造は「行政機関・学校・専門家(大学・専門機関)の協働対策システム」が有効と考えられる.

2-2-2. サイバー型いじめ予防のための集団介入の頻度

合田(2011)の指摘で検討したように, 現在の日本の教育現場の実情を踏まえれば, 児童生徒への集団介入は年に4回から5回が限界だろう(個別対応は除く).

これに加えて, 保護者会や教員研修会を利用して保護者や教員に介入することは可能である. したがって, サイバー型いじめ予防のための集団介入の現実的な頻度は(多くても)計6回から7回という条件が妥当と考えられる.

2-2-3. サイバー型いじめ対策の手法

現実的な頻度が計6回から7回ならば, そこで使用される手法はその範囲で効果が見込まれるものでなければならない. その回数で効果が見込まれる集団的アプローチとしては, PEASプログラム(Trolley et al, 2006)でも使用されているSST,あるいは, 構成的グループエンカウンター(國分, 1992), チームビルディング(佐野, 2011), インプロ教育(高尾, 2011), ストレスマネジメント教育(富永他, 1999)などがあげられる.

またこれらの集団的アプローチに加えて, サイバー

型いじめ予防のためには情報モラル教育の実践が前提となる. 上述の様々な集団的アプローチも, 学校に求められる情報モラル教育の内容との適合性で決定されるべきだろう.

2-3. サイバー型いじめ対策の今後の展望

本研究ではサイバー型いじめに対する代表的な4つの対策を検討した. その結果, 現実的に日本でサイバー型いじめの予防と心理的回復を目的とした対策を実施するには, 原理的には支援主義に基づき, 行政機関・学校・専門家の協働システムを構築して, 計6から7回の集団介入と長期個別対応を行うこと, またその手法は情報モラル教育を前提とした集団的アプローチのコラボレーションが効果的との指摘された.

現実の具体的な介入に際しては, 学校のニーズに基づき, 求められる情報モラル教育の内容を熟慮したうえで, 実施内容が決定されることが望ましい. 今後, 上述のサイバー型いじめ対策を実践し, その効果検証をすることが求められる.

引用文献

- 愛知県教育委員会 情報モラル専用サイト i-モラル
<http://www2.schoolweb.ne.jp/swas/index.php?id=2340008>
- 愛知県教育委員会 高等学校教育課 2009『インターネットの怖さ知っていますか?』, 保護者向けリーフレット.
- Belsey,B 2005 Internet Usage: Facts and news. Web Page. Retrieved 8 July2005 from www.cyberbullying.ca/facts_st.htm.
- Benesse教育研究開発センター 2008 第四回学習指導基本調査.
- 布川淑 2006 教師の多忙と多忙感 立命館産業社会論集, 42, 87-107.
- 合田淳郎 2011 第2章 中学校教員としてのSST
 斎藤富由起(編集・監修)「児童期・思春期のSST-学校現場のコラボレーション-」三恵社, 42-57.
- 加藤十八 2006 ゼロトランス-模範意識をどう育てるか- 学事出版.
- 喜多明人 2007「我がまま」行動か「我ないまま」行動か-厳罰主義から支援主義へ「子ども条例のこれまでとこれから」子ども条例ハンドブッカー, 子どもの権利研究, 12, 9-10.

- 喜多明人 2008 厳罰主義（ゼロ・トレランス）の動向と支援主義の政策・実践, 子どもの権利研究, 13, 31-3.
- 國分康孝 1992 構成的グループエンカウンター 誠信書房.
- Kowalski, R.M. 2008a What is Cyber Bullying? Kowalski, R.M.・Limber. S.P・Augaston, P.W. (ed) Cyber Bullying. Blackwell Publishing, 41-66.
- Kowalski, R.M 2008b Laws and Policies Kowalski, R.M.・Limber. S.P・Augaston, P.W. (ed) Cyber Bullying. Blackwell Publishing, 181-190.
- 文部科学省 2005 児童生徒の問題行動対策重点プログラム.
- 文部科学省 2006a 平成18年度 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査.
- 文部科学省 2006b ゼロトレランス方式について生徒指導メールマガジン第16号.
- 文部科学省 2007 平成19年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査.
- 文部科学省 2008 青少年が利用する学校非公式サイトに関する調査報告書.
- 文部科学省 2009a 「ネット上のいじめ」に関する対応マニュアル・事例集.
- 文部科学省 2009b 子どもの携帯電話等の利用に関する調査.
- 永田裕之 2008 学校現場から－厳罰主義によって強化される生徒管理, 子どもの権利研究, 13, 26-30.
- 尾木直樹 2000 いじめ克服への視点 尾木直樹「子どもの危機をどうみるか」, 岩波新書, 54-60.
- 尾木直樹 2007 第四章 ウェブ汚染から子どもを守るためには「ウェブ汚染社会」講談社 a 新書, 131-169.
- 小野淳・斎藤富由起 2008 サイバー型いじめの理解と対応に関する教育心理学的展望 千里金蘭大学紀要, 5, 35-47.
- 小野淳 2009 サイバー型いじめに関する意識調査, 子ども学研究, 1, 120-133.
- 小野淳 2011 情報モラル教育とSST 斎藤富由起(編集・監修)「児童期・思春期のSST－学校現場のコラボレーション」三恵社, 189-205.
- 斎藤富由起 2008a スクールカウンセリング「子ども支援の相談・救済活動」日本評論社, 124-130.
- 斎藤富由起 2008b 子ども施策と市民・大学協働, 子どもの権利研究, 12, 103-104.
- 斎藤富由起 2011 外部講師として中学校で行ったSSTの成果と課題－外部講師の課題－「児童期・思春期のSST－学校現場のコラボレーション」三恵社, 22-23.
- 佐野岳章 2011 第8章 学校の中でのチームビルディング「児童期・思春期のSST－学校現場のコラボレーション」三恵社, 176-186.
- Shariff, S 2008 Cyber-Bullying-issues and solutions for the school,the classroom,and the home. Abington, England: Routledge.
- Shariff, S 2009 Profile of traditional and Cyber-Bullying 『Confronting CYBER-BULLYING』CAMBRIDGE university press 22-52.
- 高尾隆 2011 第7章 学校の中でのインプロ教育「児童期・思春期のSST－学校現場のコラボレーション」三恵社, 163-173.
- Torlley, B, Hanel, C & Shields, L 2006 Demystifying & Deescalating Cyber Bullying in the Schools. A resource Guide for Counselors,Educators and Parents. Booklocker. com,inc.
- 富永良義・山中寛 1999 動作とイメージによるストレスマネジメント教育 展開編 北大路書房.
- 梅澤秀監 2008 (少年法の改正と司法の現場) 学校の現場から, 子どもの権利研究, 13, 18-22.
- Willard, N 2006 Cyberbullying and Cyberthreat s: Responding to the challenge of online social cruelty, threats and distress. Eugene, OR : Center for Safe and Responsible Internet Use. Retrieved May 1, 2006 from: <http://www.cyberbully.org/cbbook.html>.
- 吉森丹衣子 2011 第12章 学級単位のSSTをどう学ぶか－SCによるSST実践のための学習システム－斎藤富由起(監修・編集)「児童期・思春期のSST－学校現場のコラボレーション」三恵社, 241-252.