

〔展 望〕

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 ——

松 尾 直 博¹

学校における暴力・いじめの問題は、非常に深刻な問題である。被害者だけでなく、加害者、周囲でみている子どもにも悪影響が考えられる。これからのスクールカウンセラーや学校心理士には、暴力・いじめが起こった後のアフターケアだけでなく、そうした問題を予防するためのプログラムの立案と実行に関わることが期待される。本論文では、学校における暴力・いじめ防止プログラムに関する研究を概観し、その成果と問題点を考察することを目的とした。最近になって、世界各国で数多くの暴力・いじめ防止プログラムが開発されており、様々な結果が報告されている。それらのプログラムは心理学の基礎理論、実証的研究の結果を基に開発されており、問題意識を高める取り組み、社会的スキルトレーニング、社会的問題解決、感情のコントロール、仲間の力を使った援助などのプログラムが開発されている。最後に関係性攻撃、能動的攻撃についての対策、暴力・いじめ防止において学校が果たすべき役割と可能性について考察を行った。

キーワード：暴力、いじめ、社会的スキルトレーニング、社会的問題解決、感情のコントロール

はじめに

学校における暴力・いじめ

近年、日本において児童生徒の「暴力行為」の問題が社会で注目されるようになってきている。暴力行為は、かつては「校内暴力」と呼ばれていたものである。1980年代はじめから中頃にかけて「荒れる学校」の問題として注目されていた校内暴力は、その後いじめや不登校などの問題が注目される中、それほど焦点が当てられなくなっていた。ところが、1990年代後半になり、ナイフを使った事件が学校で相次いだことなどもあり、大きな注目を再び集めるようになった。校内暴力は1987年度以降、統計上一貫して増加し続けており、社会から注目を集める以前から学校においては非常に深刻な問題に発展していた（樺澤, 2002）。なお、1998年からは学校外での暴力の統計を加え、小学校児童の統計も加えた「暴力行為」の統計が発表されている。暴力行為は、「生徒間暴力」「対教師暴力」「対人暴力（生徒間暴力と対教師暴力を除く）」「器物損壊」に分類される。その中で最も多数を占めるのが生徒間暴力である。また、現代の学校教育の問題を語る上で、「いじめ」は頻繁にでてくるキーワードである。1980年代から教育の現場

で焦点を当てられるようになったいじめ問題は、ここ数年は発表された発生件数では減少傾向にあるが、21世紀に入ってもいままなお深刻な問題として取り上げられている。

暴力・いじめの被害にあった子どもは、身体的な痛みだけでなく、心理的な傷の影響も大きい。PTSDをはじめとする不安や恐怖などの感情的な乱れ、自尊心の低下、他者に対する認知の変化、不登校、自殺などの危険性が指摘されている（下村, 1996 ; Bernstein & Watson, 1997）。また、暴力やいじめの被害にあった子どもが、後に加害者になる問題も指摘されている（Hazler & Carney, 2000 ; 家庭裁判所調査官研修所, 2001）。暴力・いじめの加害者となる子どもの心理にも注目が集まっている。加害者の持つ攻撃性の高さは、そのまま適切な援助が行われず成人に達した場合は、様々な犯罪、ドメスティック・バイオレンス、児童虐待などにつながる危険性も指摘されている（Elliott & Kilpatrick, 1994 ; Colvin, Tobin, Beard, Hagan, & Sprague, 1998）。さらに、暴力・いじめを目撃した周りの子どもに対する影響も懸念されている。学校が安全感、安心感を保障された場所では無いという認識は、当事者だけでなく多くの子どもにも悪影響を与えると考えられ（Sandhu, 2000）、Newman, Horne, & Bartolomucci (2000)では「傍観的被害者 bystander victim」の問題を取り上げている。

¹ 東京学芸大学教育学部

〒184 8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1

暴力・いじめに関する研究と実践の問題点

このように暴力・いじめの問題は、日本の教育の中でも重大な課題である。これらの現象には子どもの心理的問題が大きく関わっていることから、心理学に関する期待も大きい。日本で近年始まった公立学校におけるスクールカウンセラー事業の目的には、不登校に加えて「いじめ」と「暴力行為」に対して何らかの効果を上げることが期待する趣旨のことが述べられている(文部省中等科高等学校課, 1998)。そのスクールカウンセラーとして、臨床心理士、学校心理士などの心理学の知識、理論、技術を身につけている人材が登用されていることを考えても、心理学に対する期待の高さが伺える。

しかし、現時点では十分にその期待に応えているとは言い難い。その理由のひとつとしては、日本のカウンセリングが、暴力・いじめの「加害」のような問題行動について十分な研究と実践がなされていないことが挙げられる。もうひとつの理由としては、暴力・いじめ行為に対する日本のカウンセリングの貢献が、「個人」に対して「アフター・ケア」的な援助にとどまっていることが多いからだと思われる。アメリカ合衆国のスクールカウンセラーであっても、暴力・いじめの予防的取り組みにおいては、十分でないという指摘もある(Sandhu, 2000)。いじめや暴力行為が行われた後に、その被害を受けた子どもや問題を起こした子どもとカウンセリングをすることは重要であるが、問題の発生そのものを防止する、積極的な方法も不可欠である。

スクールカウンセリングの歴史の長いアメリカ合衆国における変遷を見ても、心理の専門家に対する期待は個別の治療的な関わりから、学校全体に対する予防的、開発的な関わりへの立案と実施へとシフトしている(亀口, 2000; 村上・上地, 2001)。また、海外の暴力に関する研究においても、徐々にではあるが予防に関する研究が増えつつある(Acosta, Albus, Reynolds, Spriggs, & Weist, 2001)。日本においてもスクールカウンセラーや学校心理士に対して、今後ますます予防的、開発的なプログラムの立案と実施が求められることは予想される。また、その期待に応えることにより、暴力行為・いじめの発生件数を減少させるということができると思われる。

本研究の目的は、日本の学校における暴力・いじめ防止プログラムの開発のために、国内外の関連する研究を概観し、その成果と課題について考察することである。特に、今後日本において成果が期待される、行動、認知、感情を育てる直接的なプログラムについて

焦点を当てる。

用語の定義

本研究においては、「暴力 violence」を余語(1999)、濱嶋・竹内・石川(1997)を参考に「個人、または集団に対する身体的加害。個人、または集団の所有物に対する加害も含む」と定義する。心理的加害を暴力に含める場合もあるが、本研究においては身体的暴力(たたく、蹴る、ものを破壊するなど)に限定して使用する。関連する概念として「攻撃 aggression」は、本研究においては大淵(1999)の定義を使用し、「他の個体に対して危害を加えようと意図された行動」と定義する。この場合は、暴力(身体的攻撃)だけでなく、言語的攻撃(悪口を言う、ことばによる脅し)、間接的攻撃(仲間はずれにする)も包括する。本研究において「いじめ bullying」は、Sharp & Smith (1994), Newman et al. (2000), Rigby (2001)などを参考に、「個人、または集団が、特定の個人、または集団に対して意図的に、継続的に、繰り返し、一方的に行う攻撃」と定義する。攻撃の形態としては、暴力、言語的攻撃、間接的攻撃の全てを含む。

本研究で扱う「暴力」と「いじめ」は次のような関係にある。暴力は身体的な攻撃であるが、いじめは身体的、言語的、間接的攻撃の全ての形態を含む。暴力は一過性で対等な力関係の中でも起こりうるが、いじめは継続的、反復的であり、かつ不均衡な力関係の中でのみ行われるものであると区別する。また、「攻撃」も一過性で対等な力関係の中でも起こりうるが、いじめは継続的、反復的であり、かつ不均衡な力関係の中でのみ行われるものであると区別する。

いじめに取り組む意識を高める活動

いじめの定義と「いじめ神話」

いじめ問題に介入したり予防するためには、まずいじめを正確に理解し、それに気づく風土を形成しなければならない。「いじめ」という用語は日常用語から生まれたものであり、教育や心理学の専門用語として扱われるようになった現在でさえ曖昧さが残る。「いじめられている側がいじめだと思えば、すべていじめだ」「あれはいじめではなく、ふざけているだけだ」など、ひとつの出来事に対してもそれを「いじめ」とするか、そうでないとするかは意見が分かれるところである。

Sharp & Smith (1994)では、意識の向上と対策作成の導入段階として、「いじめを定義する」という活動を設定している。いじめの定義の相違点についてグループで討論することによって、自分の考えを確認し、共通理解が促されるとされている。Newman et al.

(2000) では、生徒向けの活動として“Framing the Bully”を挙げている。配布された用紙に、絵や記号、文字を使って「いじめ」を定義するように求める。それを使って生徒に「いじめ」の定義について議論をさせ、教師の質問などを加えていじめに対する認識を高めようとする活動である。

日本においては、いじめに関する裁判の判決文を教材として使った授業が広がってきている。梅野・采女(2001)は、判決文を使った授業で「いじめとは何か?」を考えさせる発問を行い、文部省、警察白書、裁判の判決文における定義資料なども有効に活用して、いじめの定義についての認識を高める授業を紹介している。

いじめの定義について理解を深める活動を行うことは、改善していこうとする問題のターゲットを絞る意味で重要である。それに加えて「いじめとは何か」を集団で本音で語ることで、大きな意義があると思われる。教師や児童生徒のいじめについての認識のずれが、いじめを生み出したり、適切な援助を妨げている可能性がある。いじめの定義の話し合いによって、自分とは違う認識の仕方や、自分の認識の歪みに気づくことにより、いじめ防止の第一歩は始まっていると思われる。

いじめに関する誤った理解がいじめを増幅させたり、維持させたりしているという指摘がある。例えば、Newman et al. (2000) は「いじめによっていじめられた側の自立心をうながすこともある」「加害者がいじめをした原因は主に家庭にあるので、学校でできることはほとんどない」などの「神話」によって、教師がいじめに取り組まないことがあると指摘している。これに対して「恐怖心で自立心は養えない。いじめではなく、適切なスキルを身につけさせることをしなければいけない」「家庭の影響力が大きいことは事実だが、学校で身につけられることもたくさんある」といった見解を示し、教師の考え方の歪みを修正する試みをしている。Elliott & Kilpatrick (1994) のプログラムにおいても、「いじめは問題か?」というエクササイズにおいて、いじめに関する誤った認識を修正する活動が行われる。「いじめは人格形成につながる」「いじめで一人前の男になるものだ」などの考え方について話し合いを行い、認識の修正を試みている。

「いじめ神話」を教師や保護者、子どもが持つことによって、いじめる側の子どもは自己の行動を正当化し、いじめを始めたり、いじめを続ける。いじめられた側は、ますます自分の弱さを責め、そのような神話を持っている人に相談したくなくなるであろう。こうした状

況は、ますますいじめが深刻化、長期化する危険性を高められる。このようないじめ神話の持つ危険性を把握し、教師、保護者、児童生徒の神話を修正することは、学校・学級単位での取り組みの初期の段階として重要となると思われる。

学校・学級の方針を決める

学校・学級単位でのいじめ防止プログラムにおいては、組織全体の方針を決め、それを示すことを重要視している。Rigby (2001) は、いじめに取り組む活動の中で「反いじめ方針 Anti-Bullying Policy」を作成することを挙げている。その中には、①いじめに対する学校の立場についての強い声明、②いじめの簡潔な定義、③学校コミュニティに属する個人には、いじめの被害に遭わずに、いじめられた場合は援助とサポートを受ける権利があることについての宣言、④学校コミュニティのメンバーのもつ責任についての声明；いかなる方法でも自分自身の判断でいじめを行わない；いじめが起こったときには積極的にやめさせる；いじめられた人に対してサポートする、⑤いじめに対して学校がどのように対処するかについての全般的な記述、⑥方針がある時点で評価することの約束、を含めることを勧めている。

Newman et al. (2000) は、いじめを予防する上で重要なルールとして、あらゆるいじめをいっさい許さないとする「いじめ非容認方針 zero tolerance policy」を挙げている。子どもはどの程度のレベルの攻撃であれば教師は許してくれるかの制限を見定めようとする。したがって、いかに軽いいじめであっても教師がそれを認めてしまえば、いじめは容易に悪化すると考えられる。逆に、軽いいじめであっても教師が「絶対にいかなるいじめも容認しない」という態度を示せば、それは深刻ないじめの発生に対して予防的な強い影響力を持つという考え方である。滝(2001a)も、教職員が一致団結して真剣にいじめに取り組む姿勢を持つだけでも、いじめ防止に意味があると述べている。Newman et al. (2000) は、学級での規則を作り、維持するための規則として、「明確で、行動的な用語により規則を定める」「何をしてはならないかよりも、何をすべきかを示す」「それぞれの規則が必要な理由を説明できるようにする」「規則の作成、修正、実施において、児童生徒が積極的な役割を果たすように促す」「規則が公平で、等しく適用されるようにする」などの項目を挙げている。児童生徒が納得できる規則を公平に、一貫して適用することが重要である。さらに、その規則に対する自我関与を高める必要がある。いじめを防止するため

に、自分が何ができるかを書かせたり、規則に従うことを宣誓した文書に署名させるなどの試みがなされている (Newman et al., 2000 ; Rigby, 2001)。

行動・認知・感情を育てる直接的プログラム

プログラムを学校で行う意義

文部省中等科高等学校課 (2000, 2001) の報告では、日本のいじめ対策として標語やポスター、パンフレットの作成や配布、講演会の実施などの啓発活動、ボランティア経験や地域の人と子どもとの交流などの心を豊かにする活動が多く行われている。一方、海外の暴力・いじめ防止プログラムでは、心理学の知見を基にして、直接的に子どもがいじめや暴力を行わないような行動・認知・感情を育てる活動を積極的に行っている。

このような活動において、特定のタイプの子もだけの集団でプログラムを実施するよりも、暴力・いじめの加害者、被害者、傍観者のような異なるタイプの子もがいた方が効果的であるという指摘がある (Newman et al., 2000 ; Teglase & Rothman, 2000)。同質の子もだけを集めた活動では、違う立場にいる子どもの視点や意見を思いつかずに、自己弁護的な発想に偏ることがある。通常の学校、学級には加害者、被害者、傍観者の三者がいることが多い。また、予防ということを考えた場合は、将来的にこの三者のいずれにも成る可能性のある子どもが含まれている。様々な子どもがいることは、時には不利にはたらくこと (違う立場の人の心情に共感しにくいなど) もあるが、逆によい効果を生むこともあり、この意味でも学校・学級単位で暴力・いじめ防止に取り組むことの意味があると思われる (Teglasi & Rothman, 2000)。さらに、多くのプログラムが10回以上のセッション数を必要としており (Lawler, 2000)、この意味でも学校の中でプログラムを実施することが、現実的かつ効果的であると思われる。

社会的スキル・トレーニング

社会的スキル・トレーニング (Social Skills Training ; 以下 SST) は、行動理論の考え方を基に、適切なスキルを獲得させ、不適切なスキルを減らすことによって社会性の問題の改善を狙う介入法である。SST は、攻撃的な子どもや引っ込み思案な子どもに対する援助法として発展してきている (松尾, 2000)。文部科学省は、最近の暴力行為増加の理由として、「思いを言葉にできずに、暴力に訴える」事案が増加したことを挙げている (樺澤, 2002)。こうしたことから暴力防止のためには、不適切なスキルを修正し、適切なスキルを身につけることが有効だという発想が生まれるのは自然なことであ

ろう (Bullis, Walker, & Sprague, 2001)。

暴力に焦点を当てた SST として Meyer, Farrell, Bauers, Kung, & Plybon (2000) は、思春期の子どもを対象として学校で実施する RIPP (Responding in Peaceful and Positive Ways) というプログラムを開発している。これは暴力防止を目的としたプログラムであり、そこでも SST が取り入れられている。暴力的でないスキルで対人葛藤場面における問題を解決するトレーニングがメンタル・リハーサルやロールプレイを用いて行われる。RIPP の開発前に行われた Farrell, Meyer, & Dahlberg (1996), Farrell, Meyer, & White (1997) の研究でも、プログラムに暴力的でない方法での関わり方を促すスキルトレーニングが組み込まれている。このプログラムの実施の結果、特に男児に暴力の頻度を低下させる効果があったと報告されている。

Lewis, Sugai, & Colvin (1998) は、小学校において問題行動を減らすための学校規模の SST を行い、その結果を評価している。SST は、プログラムによって設定された学校の 5 つの規則 (「親切に」「安全に」「協力して」「敬意を持って」「友好的に」) に沿う形でホームルームの時間に 5 日間にわたって説明され、その後教師によるスキルの提示、ロールプレイなどによるトレーニングが 3 週間続く。その後は、教科の授業カリキュラムに組み込まれた形で社会的スキルと規則を意識させる活動が続く。このような SST と問題行動が起こったときの直接的介入を組み合わせたプログラムにより、問題行動の低減につながったことが報告されている。

いじめ防止においても、SST は用いられている。Monks & Smith (2000) が「いじめは基本的に人間関係の問題である」と述べているように、いじめと社会的スキルの関係は強いと思われる。Colvin et al. (1998) は、いじめの加害、いじめの被害の両方に対して、SST が有益でないかと述べている。Bosworth, Espelage, & Simon (1999) は、中学生を対象に、いじめ行動と関連が深い要因を探索する研究を行っている。その結果、いじめ行動の程度と「暴力的でない方略を使う自信」の変数が有意な負の関係にあることを見出している。つまり、暴力的でない方略によって葛藤状況を解決できるという自信が、いじめ行動を抑制する可能性が示唆されている。

いじめを行う子どもの中には、本来ならばいじめという方法を取らなくても達成できる欲求 (優越感を感じたい、ひまつぶしなど) について、社会的スキルが不足しているためにいじめを行ってしまう者もいると考えられている。このような場合は、いじめ行動に置き換わる

向社会的行動を習得させることにより、問題は改善されると予想される (Colvin et al., 1998; 渡辺, 1999)。Rigby (2001)は、いじめの加害者への援助法として、適切な社会的スキルを獲得させること、社会的に望ましい方法でリーダーシップを発揮したい気持ちや他者に影響を与えたい気持ちを達成させることを挙げている。

いじめの被害を回避し、あるいは被害を受けた場合に適切に対処する上でも社会的スキルは重要な役割を果たす。Newman et al. (2000)は、いじめ被害を防止する社会的スキルとして①自己提示スキル (視線、姿勢、表情など)、②葛藤解決スキル、③主張スキル、④対人関係スキル (チームワーク、協同など) が特に有用だとしている。Sharp & Smith (1994)は、いじめられている子どもにも主張スキルを獲得させる活動を紹介している。さらに、脅しに抵抗するスキルや援助を要請するスキルの獲得も紹介されており、自分の権利を守り、再被害を防止する上で重要な方法であると思われる。

森田・滝・秦・星野・若井 (1999)の報告によると、少なくとも日本のいじめの場合は親しい間柄で行われることが多い。親しい間柄でいじめが行われた場合はダメージが大きく (Whitesell & Harter, 1996)、また解決もより複雑である。Meyer et al. (2000)のプログラムでは、葛藤解決の方法として相手が友だちでない場合は、「避ける」「無視する」という方法が有効であることを示している。しかし、相手が友だちの場合はすぐにこの方法を採用し、仲間集団から離れることは勇気がいる。もともと親しい関係の中で発生しやすい日本のようないじめの場合、それを防止するためにはより複雑で、高度なスキルを身につける必要がある。

社会的問題解決のトレーニング

暴力・いじめ防止プログラムの中に、社会的問題解決のトレーニングが取り入れられることも多い。社会的スキルが産出される外顕的な行動に焦点を当てているのに対して、社会的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。例えば、代表的な理論として、Crick & Dodge (1994)の社会的情報処理モデルがある。そこでは、5つのステップを経て最終的に社会的行動が実行されるとされている。多くの研究が子どもの攻撃と社会的情報処理の問題との関係を指摘している (渡部, 2000)。

こうした基礎的研究を基に、様々な介入プログラムが開発されている。Shure (1992)は衝動的な子どもと行動抑制傾向の強い子どもの両方の問題改善に効果的な ICPS (interpersonal cognitive problem-solving) プログラムを開発している。ゲーム、物語、人形遊びなどを

用いながら、適切な問題解決を行う力を伸ばす活動が紹介されている。Frey, Hirschstein, & Guzzo (2000)はアメリカ合衆国やカナダで広く用いられている Second Step というプログラムを紹介している。Second Step は、攻撃を減少し、社会的コンピテンスを高めることを狙ったプログラムである。プログラムは共感性、社会的問題解決、怒りのマネジメントを促す内容を含んでいる。社会的問題解決では、①問題の認識、②ブレインストーミングを使った解決、③解決法の評価、④解決法を選択、計画、試行する、⑤解決が機能した場合に評価し、次にすることを考える、といったトレーニングが行われる。

Teglasi & Rothman (2000)は、小学校の児童を対象に、社会的問題解決の改善により攻撃的行動の低減を狙った STORIES (Structure, Themes, Opening and organizing communication, Reflection, Individuality, Experiential learning, Social problem solving) というプログラムを開発している。すなわち、「構造化」された「テーマ」の「物語」を教材として使い、「個」の意見の尊重、「自由かつ組織化されたコミュニケーション」を用いて、物語の登場人物の気持ちについて「熟慮」し、理屈だけでなく実際に「問題解決」を「体験しながら学んでいく」という活動である。物語を教材として使うことは、日本の道徳の授業でも採られる方法であるが、それを社会的情報処理の観点から社会的状況を熟慮させる点が興味深い。

物語について、「何が起きているの?」「登場人物は何を考え、どう感じているの?」「登場人物の意図や目的は何?」「登場人物はそうすることで何を成し遂げようとしているの?」といった質問を行う。この活動は児童を4人ずつの小集団に分け、グループディスカッションを用いながら学級単位で行われた。その結果、クラスの児童の攻撃の低減に効果があったことが報告されている。

Hudley, Britsch, Wakefield, Smith, Demorat, & Cho (1998)は、小学生に対して帰属を修正することに焦点を当てたトレーニングを行い、仲間に対する攻撃行動の減少の効果を報告している。The BrainPower Program と名付けられたトレーニングでは、①社会的状況における手がかりを正確に捉え、解釈し、分類すること、②相手が自分に対して敵対的で、意図的に不快なことをしたのではなく、偶然であると帰属すること、③原因が曖昧で嫌な結果に対して、適切で、攻撃的でない行動反応をすること、が学校で行われる。その結果、もともと攻撃の高かった児童のうちトレーニ

ングを受けた群は、問題が改善され、その効果は6ヶ月、12ヶ月後のフォローアップでも維持されていた。

Bosworth, Espelage, Dubay, Daytner, & Karageorge (2000) は、マルチメディアを使った青年向けの暴力防止プログラムを開発している。SMART (Students Managing and Resolution Together) Talk は、コンピュータを使用したマルチメディア教材により、対人関係の問題を暴力を用いないでいかに適切に対処するかを学ばせることを目的としている。アニメーション、ゲーム、動画などを使用し、パソコン世代の若者が、興味を持って取り組めるようになっている。プログラムの内容は大きく3つから構成されており、①怒りのマネジメント、②視点取得、③争いの解決、が含まれている。プレテストとポストテストの結果を比較したところ、SMART Talk を使用した実験群と使用しなかった統制群との間で差が見られ、実験群は暴力を支持する信念が低下し、暴力的でない方略を用いようという意図が上昇していることなどが明らかにされ、プログラムの効果が報告されている。

いじめと社会的問題解決との関連も多くの研究で指摘されている。例えば、Bijttebier & Vertommen (1998) は、小学生を対象にいじめの加害、被害の頻度と葛藤対処の仕方についての関連を検討している。いじめの加害と、問題解決方略を使う程度との間には負の相関が認められ、適切な社会的問題解決ができないことと、いじめをしてしまうこととの関連性が示唆されている。Elliott & Faupel (1997) は、8歳から12歳の子どもを対象に、ビデオで提示されたいじめのロールプレイに対して、集団で可能な解決策とその評価をするような取り組みを行った実験群と、同じビデオに対して個人でただ単に解決法を書くように求められた統制群との比較を行っている。その結果、実験群の方がはるかに多くの問題解決の方略を産出することを明らかにした。

Sharp & Smith (1994), Smith & Sharp (1994) によるいじめ防止のプログラムにおいても、ビデオ、ドラマ、ロールプレイを用いて社会的問題解決力を高める取り組みが紹介されている。いじめ行動をしないためにも、いじめの被害を避けるためにも、さらには周囲の者がいじめをやめさせるためにも、いじめ状況を適切に解釈し、可能な反応を考え、最適な方法を選択し、実行する必要がある。こうした社会的問題解決のトレーニングにおいては、仮想の場面をビデオ、ロールプレイ、演劇 (Beale & Scott, 2001) などを用いて提示し、それについて集団で様々な意見を交わしながら適切な方略の産出を行い、評価するトレーニングが有効

であることが報告されている。

近年になって、「いじめをする子どもは、社会的認知(社会的情報処理)能力が低い」ということに関して、議論がなされている (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999a; 1999b; 1999c; Arsenio & Lemerise, 2001)。確かに、多くの研究が「攻撃的」な子どもは、社会的認知に問題が見られることを報告している。例えば、Coie & Dodge (1998) のレビュー論文では、攻撃的な子どもは社会的情報処理の符号化のステップでは相手の敵対的な特徴に注意を向けやすい、解釈のステップでは相手の意図を敵対的であると解釈しやすい、反応アクセスのステップでは攻撃的な行動を産出しやすいことが報告されている。

攻撃的な子どもについての研究から、「いじめをする子どもは、社会的認知能力に欠ける」という考え方も導かれる傾向にある。例えば、Newman et al. (2000) では、いじめを行う子どもの認知的特徴として、状況を誤って認知し、敵対的な帰属をしやすいと説明されている。

それに対して、Sutton et al. (1999a, 1999b) は、「いじめ」と「攻撃」を明確に分けるべきであると考えている。近年まで、子どもの「攻撃」は直接的、あるいは外顕的な攻撃に専ら焦点が当てられる傾向にあった。しかし、いじめとして報告される攻撃はこのような攻撃だけでない。森田ほか (1999) や森田 (2001) の調査で示されているように、「無視」「仲間はずれ」「悪い噂を流す」なども、日本だけでなく世界各国のいじめの形態として、大きな割合を示す。こうしたいじめは仲間関係を操作することによって相手に危害を加えることを意図した行動であり、「関係性攻撃」(Crick & Grotpeter, 1995) と呼ばれる。そして、世界各国の初期のいじめ研究では注目されていなかったこのような関係性攻撃によるいじめを理解することが、非常に重要な意味があると思われる (滝, 2001a)。

関係性攻撃を用いるには、仲間を巧みに操作し、集団を意図的に動かし、特定の子どもの傷つけなければならない。しかもいじめの場合は、継続して攻撃を行う。関係性攻撃によるいじめを行うためには、長期的にわたり巧みに仲間を操作し、標的となる子どもに心理的に苦痛を感じさせ、しかも自分が拒絶されないような方法を探らなければならない。これを可能にするためには、仲間関係を形成・維持する力が必要であり、むしろ優れた社会的認知能力を持っているとも考えられる。実際、Sutton et al. (1999b) は小学生を対象に、他者の認知や感情を推測させる社会的認知課題を用い

て、いじめと社会的認知との関連を検討している。その結果、「いじめの子」「いじめの子を手伝う子」「いじめをはやし立てる子」「いじめられる子を助ける子」「傍観者」「いじめられる子」の6群の中で、「いじめの子」が他の群よりも有意に高い社会的認知得点を示すことを明らかにしている。つまり、いじめを行う子どもが最も他者の認知や感情を推測する力に優れている可能性を示しており、たいへん興味深い結果である。

また、Dodge & Coie (1987) は攻撃を「能動的攻撃 proactive aggression」と「反応的攻撃 reactive aggression」の2つのタイプに分けて捉えている。能動的攻撃は、何かの目的を達成するための手段として、他者を支配したり、金品を得るために、時には仲間を使って意図的、計画的に行われる攻撃である。それに対して反応的攻撃は、仲間から挑発されたり、からかわれたりした結果、怒りが抑えられずに興奮して、報復として行われる攻撃である(濱口, 2001)。意図的、継続的に行われるいじめは、能動的攻撃と関連が深いと考えられる。

Dodge & Coie (1987) では、反応的攻撃をする子どもは相手の意図を正確に推測できない傾向にあったが、能動的攻撃をする子どもではこのような問題は見られず、平均的な子どもと変わらない結果となっている。この結果は、いじめと関連が深いと思われる能動的攻撃をする子どもは、決して相手の意図が正確に捉えられないのではないことを示していると言えよう。このような研究から、いじめをする子どもの中には、社会的認知が正確で、状況や他者の認知や感情を正しく認知し、その上で標的となる子どもに苦痛を与える子どもも少なからずいることを理解しなければならない。相手が最も苦痛を感じるいじめをするためには、相手の感情を理解する必要がある、「心の理論」の悪用をしているとも推測される(Crick, Casas, & Mosher, 1997)。関係性攻撃、能動的攻撃などを用いたいじめに対する防止プログラムを開発することが、いじめ問題の改善に非常に大きな意味をもつと思われる。そのためには、松尾・新井(1997)、Arsenio & Lemerise (2001)などの指摘する動機づけや目標設定を考慮した基礎研究とプログラム開発が必要だと思われる。

感情のコントロール

1. 怒りのマネジメント

怒りが攻撃や暴力を導きやすいことは誰もが日常的に感じていることであろう。実際、心理学においても怒りが攻撃と関連が強いことを指摘している研究も多い。このような知見を基に、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。Hollenhorst(1998)によると、怒りのマネジメントプログラムは怒りが誘発される状況における反応の仕方を教える目的でなされるトレーニングである。程度の差はあれ、人と関わる場面で怒りを感じてしまうことは、しばしば起こりうることである。しかし、その怒りが必ず暴力を引き起こすわけではない。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対処することができれば、暴力行為は起こらない。Hollenhorst(1998)は怒りのマネジメントプログラムに含まれる内容として、①リラクゼーション技法を学ぶ、②認知的再構成、③問題解決、④コミュニケーションスキルの改善、⑤ユーモアの使用、⑥環境の改善を挙げている。怒りのマネジメントには、怒りを感じたときの対処法に加えて、人との関わりの中で怒りそのものを生じにくくする試みも含まれている。

怒りのマネジメントプログラムでは、怒りの生じるメカニズムについて学び、その知識を基に自分の場合は怒りの「引き金」となるのは何かを特定するトレーニングをする場合がある(Bosworth et al., 2000; Frey et al., 2000など)。どのような状況で、どのような刺激によって自分の怒りが生じやすいかを把握できれば、そのような状況や刺激を回避したり、積極的に変化させるという対処が行えるかもしれない。また、自分の怒りをモニターするトレーニングも行われる。怒りが生じた場合、どのような身体的変化が生じるのか(顔が熱くなる、胸がドキドキするなど)を自分で把握できるようにすることがねらいである。自分が「今、怒りを感じ始めている」ということがモニターできれば、その後に適切な対処をとりやすくなると思われる。Newman et al. (2000)では、人の輪郭だけが描かれたワークシートに、怒りが生じたときに起こる身体的変化を描き込む活動を紹介している。その他の暴力防止プログラムでも、自分の怒りをモニターするトレーニングが取り入れられている(Meyer et al., 2000; Frey et al., 2000)。

怒りが生じてしまい、それを自分でモニターした後は、効果的にそれを低減し、攻撃行動につなげないような方略を行うことが重要となる。例えば、Whitfield(1999)は、学校での暴力を低減する目的で、介入の対象となった子どもに怒りをコントロールする筋弛緩、深呼吸、セルフトーク、思考停止などの方略を学習させるトレーニングを行い、その効果を検証している。トレーニングを受けた子どもは、怒りのコントロールがより適切にできるようになり、その効果がフォローアップの時期も継続したことを報告している。小

林 (1999) は怒りの問題を扱うときに重要なこととして、「怒りのおさめ方」と「適切な怒り方」を教えることだと述べている。怒りを全く不適切な感情であると捉えるのではなく、程度や頻度の差はあれ怒りは普通の感情であるという前提の基に、自分の怒りとの上手なつき合いかたを積極的に学ばせるという考え方が、重要であると思われる。また、Fischetti (2001) は、怒りのマネジメントを目的とした学校で使用できるプレイセラピーの技法を紹介している。

2. 共感性と暴力・いじめ

怒りなどの強いネガティブな感情が攻撃を引き起こすことはすでに述べてきたとおりであるが、必ずしも強い感情を伴わない攻撃もあると考えられている。つまり、冷静にある目的を達成するために使われる攻撃であり、Dodge & Coie (1987) の分類で言う「能動的攻撃」である。Arsenio & Lemerise (2001) は反応的攻撃を感情が高ぶり「頭にきた hot-headed」攻撃、能動的攻撃を「冷血な cold-blooded」攻撃と表現している。能動的攻撃を行う子どもは、感情に飲み込まれて、自分でもコントロールできないために暴力をふるうのではない。むしろ、一時的な感情に支配されずに、冷淡に自分の欲求をかなえるために攻撃を用いている。

そして、いじめは能動的攻撃との関連も深い。いじめの加害者は、感情的になってついいじめるというのではなく、冷静に標的となる子どもを追い詰めていく者もいるとも考えられる。Arsenio & Lemerise (2001) は、いじめを行う子どもの中には、他の子どもよりもむしろ感情的にならないためにいじめる者もいるのではないかと述べている。つまり、いじめの被害者の反応に対して悲しみ、恐怖などの感情が生じて動じることがないために、冷淡にいじめを継続するという考え方である。言い換えれば、共感性に欠けることが、いじめや暴力につながるという仮説である。共感性トレーニングも、暴力・いじめ防止プログラムにおいて用いられる方法である。共感性は、他者の感情を共有できる力であり社会的、感情的能力が必要とされる。共感性は、向社会的行動を生み出す要因の一つであり、暴力・いじめを抑制する機能があると考えられる。Frey et al. (2000) の紹介している Second Step プログラムでは、共感性トレーニングとして、①自己と他者の感情を認識する、②他者の視点を考える、③他者に共感的に関わることを学ぶことを目的とした活動を行う。

共感性には、「認知的側面 (認知的に他者の視点に立つ)」と「感情的側面 (他者との感情の共有)」とがある。認知的側面は、理屈として相手の感じ方、見方がわかるとい

うことであり、「心の理論」などがこれに関係する。それに対して、感情的側面は同じ気持ちになることであり、相手が辛ければ、自分も辛くなり、相手が嬉しいと自分もうれしいという気持ちになることである。Cohen & Strayer (1996) は行為障害の問題のある青年の共感性について研究を行っている。その結果、行為障害のある青年は他者の感情を理解する点 (共感性の認知的側面) では一般の青年と変わらなかったが、感情を共有すること (共感性の感情的側面) では一般の青年と違っていたことを明らかにしている。行為障害は暴力・いじめそのものではないが、既述した Sutton et al. (1999b) の研究において、いじめの加害者が相手の認知や感情を理解する点においては優れているという結果が明らかになっていることを考えると、いじめの加害者は共感性の認知的側面では問題がないが、共感性の感情的側面に問題があると考えられることもできる。

したがって、暴力・いじめの防止プログラムにおいては、共感性の感情的側面に焦点を当てたプログラムを実施し、他者と感情を共有できる特性を身につけさせることも効果的であると思われる。特に、Hoffman (2000) で述べられているような「共感的苦痛」は、暴力・いじめの防止において、重要な役割を果たすと考えられ、そのような共感性を促すような働きかけができれば、効果的であると思われる。いじめのロールプレイで、被害者の役割を演じさせることは、そのような意味があると思われる。現在までに開発されているプログラムでは、どちらかという視点取得を促すプログラムなどの共感性の認知的側面に焦点を当てたプログラムが多く、今後の発展が望まれる。

仲間の力を使った暴力・いじめ防止

暴力・いじめ防止の取り組みとして、特定の児童生徒にピア・サポーター、ピア・カウンセラー、ピア・メディエーターなどと呼ばれる役割と権限を与えて、特にいじめの防止に役立てようという試みがなされている。

Cowie & Sharp (1996) は特別なトレーニングを受けたピア・カウンセラーと呼ばれる生徒たちが、いじめなどの問題に対して影響を与えた活動を報告している。Meyer et al. (2000) は、子ども間の葛藤を第三者の子どもの介入により暴力的でない方法で解決することを狙ったピア・メディエーションという方法をプログラムに取り入れている。選ばれたピア・メディエーターに対して特別なトレーニングを行い、学校単位での暴力防止の重要な機能としている。

日本においては、滝 (2000, 2001b, 2002) が日本の学級風土にあったピア・サポートのプログラムを提唱している。これは役割を与えられた特定の子どもにトレーニングを行うのではなく、学級単位で自然に取り組めるような内容であり、学級全体の子どもの暴力・いじめ防止機能を高める上で、有用であると思われる。また、森川 (1998) はスクールカウンセラーとして中学生のピア・サポート (ピア・カウンセリング) 活動をマネジメントした取り組みを紹介しており、興味深い。この研究ではサポーターの核として生徒会役員を任用しており、日本のピア・サポート活動の一つのモデルとなる。亀口・堀田 (1998) は日本にピア・カウンセリングを導入する際の注意点を考察し、亀口・堀田・佐伯・高橋 (1999) は中高一貫校で先輩一後輩の関係を利用したピア・カウンセリング活動の実践を報告している。

暴力・いじめの加害者と被害者という当事者以外の子どもが、誤った行為の支援者となるか、見て見ぬ振りの傍観者となるか、それとも被害を受けている子どものサポーターとなり、加害者の行為をやめさせる側になるのかは非常に重要な問題である。また、サポーター側の受けたトレーニングや、サポート活動自体が、その役割についた子どもの成長をうながす効果もある。全体の子どものサポート機能を高めるだけでなく、特定の子どもに役割を担わせる場合、サポーターにどこまでの権限を持たせるか、守秘義務はどうするのか、自らの身の安全をどうやって保障するかなどの課題もあるが、今後大きな効果が期待される活動であろう。

まとめと今後の課題

関係性攻撃、能動性攻撃への対策

いくつかの研究において、暴力・いじめ防止プログラムが男子にのみ効果があり、女子には効果がなかった結果が報告されている (Farrell & Meyer, 1997; Eslea & Smith, 1998)。こうした結果の解釈として、これらのプログラムが男子に特徴的な身体的攻撃に焦点を当てた内容であったことが考えられる。滝 (2001a) が指摘しているように、海外でのいままでのいじめ研究は、殴る、蹴るなどの身体的攻撃に焦点が当てられ、無視する、悪い噂を流す、孤立させるなどの関係性攻撃は焦点が当てられていなかった傾向にある。今後、関係性攻撃によるいじめの改善を狙ったプログラムを開発していくことが、真の意味でのいじめ防止につながると思われる。

また、能動性攻撃についての理解と防止についても今後研究が期待される。現時点での日本の心理学では、

いわゆる「キレル」子どもに代表されるように、どちらかというとなにかをきっかけに激情し、暴力をふるってしまう子どもに焦点が当てられがちである。しかし、実際には冷淡に自分の欲求をかなえるために攻撃をする子どもも少なくないように思える。このような子どもは、社会的情報処理などにおいては攻撃的でない子どもとの違いがあまり明らかにされていない。この点について、濱口 (2001) は、反応的攻撃と能動的攻撃の違いを考慮した上で、介入すべきであるということを手紙して、意義のある指摘だと思われる。

関係性攻撃、能動性攻撃も含めて、様々な種類の異なる攻撃を心理学的に正しく理解して、その対応を考える必要があると思われる。マスメディアで取り上げられるショッキングな事件の攻撃、暴力の特徴を過度に一般化して、現代の子どもたちの抱える問題を論じたり、対応策を論じることは危険性を伴う。多くの研究が、良いプログラムの条件として、理論に基づいて開発されたものを挙げている (Lawler, 2000)。心理学者はその専門性を十分に生かし、理論、実証的データ、実践に裏付けられた知見を使い、暴力・いじめの防止に貢献するべきであろう。

学校の役割と可能性

Gottfredson (2001) が指摘しているように、様々な背景を持つ子どもたちが同じ場所で生活する学校は、暴力、いじめ、非行などが起こりやすい所であると同時に、それらの問題において最も影響を与えうる可能性を持った場所でもある。Farrell, Meyer, Kung, & Sullivan (2001) も学校が暴力防止のプログラムを実施するのに自然で、効果的な場所であることを主張している。Newman et al. (2000) も、いじめの原因や対応において、家庭やコミュニティが非常に重要な役割を果たすことを指摘しながらも、学校がいじめ防止において重要な機能を果たすことができると述べている。

実際、Lawler (2000) が20の学校単位での暴力・いじめ防止プログラムを紹介しているように、海外では多くの学校で行うプログラムが実施されている。それに対して、残念ながら日本における系統的な暴力・いじめプログラム研究はほとんどなされていない。しかし、國分 (1996) の構成的グループエンカウンター、國分 (1999) の SST、滝 (2000, 2001b, 2002) のピア・サポート、山崎 (2000) の心の健康教育プログラム「フィークス PHEECS (Psychological Health Education in Elementary-school Classes by Schoolteacher)」、渡辺 (2001) の VLF (Voices of Love and Freedom) プログラムなど、学校で取り組める心理教育は発展しつつある。特に山

崎(2000)のフィークスは、理論と実証データを基にした攻撃性の低減を重視した画期的なプログラムである。これらの心理教育プログラムと、海外の暴力・いじめ防止プログラム、日本における暴力・いじめの基礎研究をうまく融合させれば、今後よいプログラムの開発につながることは期待できる。

本論文で述べてきた学校・学級における予防的アプローチは、様々な効果が期待されるが、これによりすべての暴力・いじめの問題が解決されるわけではない。状況によって、特定の児童生徒個人に焦点を当てた働きかけが必要になる。精神疾患、非行の問題が関係している暴力・いじめについては、専門機関による特別な対応を迫られることも考えられる。

繰り返し述べるが、暴力・いじめの問題は、教育現場における重大な問題である。ショッキングな事件が起こった直後に急にブームによって研究を行うのではなく、しっかりとした理論と理念の基に、着実に研究を積み上げていく必要があるだろう。学校に臨床心理士、学校心理士がスタッフとして加わることも多くなり、大学院等で学ぶ教師も増加している。学校現場で働く心理学の素養を持ったこれらの新しい人材が活躍し、よりよい暴力・いじめ防止プログラムの開発が行われることが期待される。

引用文献

- Acosta, O.M., Albus, K.E., Reynolds, M.W., Spriggs, D., & Weist, M.D. 2001 Assessing the status of research on violence-related problems among youth. *Journal of Community Psychology*, **30**, 152—160.
- Arsenio, W.F., & Lemerise, E.A. 2001 Varieties of childhood bullying : Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, **10**, 59—73.
- Beale, A.V., & Scott, P.C. 2001 “Bullybusters” : Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, **4**, 300—305.
- Bernstein, J.Y., & Watson, M.W. 1997 Children who are targets of bullying : A victim pattern. *Journal of Interpersonal Violence*, **12**, 483—498.
- Bijttebier, P., & Vertommen, H. 1998 Coping with peer arguments in school-age children with bully/victim problems. *British Journal of Educational Psychology*, **68**, 387—394.
- Bosworth, K., Espelage, D., 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.
- Bullis, M., Walker, H.M., & Spraguer, J.R. 2001 A promise unfulfilled : Social skills training with at-risk and antisocial children and youth. *Exceptionality*, **9**, 67—90.
- Cohen, D., & Strayer, J. 1996 Empathy in conduct disorder and comparison youth. *Developmental Psychology*, **32**, 988—998.
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. 1998 Aggression and antisocial behavior. In W.Damon, & N.Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology : vol. 3. Social, emotional, and personality development (5th ed.)*. NY : Wiley. Pp.779—862.
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S., & Sprague, J. 1998 The school bully : Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education*, **8**, 293—319.
- Cowie, H., & Sharp, S. 1996 *Peer counseling in schools : A time to listen*. (高橋通子(訳) 1997 学校でのピア・カウンセリング : いじめ問題の解決にむけて 川島書店)
- 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., Casas, J.F., & Mosher, M. 1997 Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, **33**, 579—588.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. 1995 Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, **66**, 710—722.
- 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.

- Elliott, H., & Faupel, A. 1997 Children's solutions to bullying incidents : An interpersonal problem-solving approach. *Educational Psychology in Practice*, **13**, 21-28.
- Elliott, M., & Kilpatrick, J. 1994 *How to stop bullying : A KIDSCAPE training guide*. London : KIDSCAPE. (平野裕二(訳) 1997 いじめに立ち向かうキッドスケープ・トレーニング・ガイドー アドバンテージサーバー)
- Eslea, M., & Smith, P.K. 1998 The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. *Educational Research*, **40**, 203-218.
- Farrell, A.D., Meyer, A.L., & Dahlberg, L.L. 1996 Richmond youth against violence : A school-based program for urban adolescents. *Youth Violence Prevention*, **12**, 13-21.
- Farrell, A.D., Meyer, A.L., & White, K.S. 1997 The effectiveness of a school-based curriculum for reducing violence among urban sixth-grade students. *American Journal of Public Health*, **87**, 979-984.
- Farrell, A.D., Meyer, A.L., Kung, E.M., & Sullivan, T.N. 2001 Development and evaluation of school-based violence prevention programs. *Journal of Clinical Child Psychology*, **30**, 207-220.
- Fischetti, B.A. 2001 Use of play therapy for anger management in the school setting. In A. A. Drewes, L.J. Carey, & C.E. Schaefer (Eds.), *School-based play therapy*. NY : Wiley. Pp. 238-255.
- 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.
- Gottfredson, D.C., 2001 *Schools and delinquency*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Hazler, R.J., & Carney, J.V. 2000 When victims turn aggressors : Factors in the development of deadly school violence. *Professional School Counseling*, **4**, 105-112.
- 濱口佳和 2001 子どもと攻撃行動—社会的情報処理の視点から— 杉原一昭(監修) 発達臨床心理学の最前線 教育出版
- 濱嶋 朗・竹内郁恵郎・石川晃弘 1997 社会心理学 小辞典 有斐閣
- Hoffman, M.L. 2000 *Empathy and moral development*. Cambridge University Press. (菊池彰夫・二宮克美(訳) 2001 共感と道德性の発達心理学—思いやりと正義の関わりで— 川島書店)
- Hollenhorst, P.S. 1998 What do we know about anger management programs in corrections. *Federal Probation*, **62**(2), 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**, 271-282.
- 家庭裁判所調査官研修所監修 2001 重大少年事件の実証的研究 司法協会
- 樺澤徹二 2002 校内暴力の実態と対応 松原達哉(編) スクールカウンセリングの実践技術 6—「暴力・非行」指導の手引き— 教育開発研究所
- 亀口憲治 2000 心理教育の理論的背景 学校臨床研究, **1**, 5-21.
- 亀口憲治・堀田香織 1998 学校と家族の連携を促進するスクール・カウンセリングの開発 I—理論的枠組みを中心に— 東京大学大学院教育学研究科紀要, **38**, 451-465.
- 亀口憲治・堀田香織・佐伯直子・高橋亜希子 1999 学校と家族の連携を促進するスクール・カウンセリングの開発 II—技法の選択とその実践— 東京大学大学院教育学研究科紀要, **39**, 535-549.
- 小林正幸 1999 治療的な活用 國分康孝(編) ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校編 図書文化
- 國分康孝 1996 エンカウンターで学級が変わる 中学校編 図書文化
- 國分康孝 1999 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校編 図書文化
- Lawler, M.K. 2000 School-based violence prevention programs : What works. In D.S.Sadhu, & C.B.Asphy (Eds.), *Violence in American schools : A practical guide for counselors*. Alexandria, VA : American Counseling Association. Pp. 247-266.
- Lewis, T.J., Sugai, G., & Colvin, G. 1998 Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support : Investigation of a school-wide social skills training

- program and contextual interventions. *School Psychology Review*, 27, 446—459.
- 松尾直博 2000 社会的不適応児に対する支援 堀野緑・濱口佳和・宮下一博(編著) *子どものパーソナリティと社会性の発達* 北大路書房
- 松尾直博・新井邦二郎 1997 感情と目標が児童の社会的行動の選択に及ぼす影響 *教育心理学研究*, 45, 303—311.
- 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/Plenum Publishers.
- Monks, C.P., & Smith, P.K. 2000 The social relationships of children involved in bully/victim problems at school. In R.Mills, & S.Duck (Eds.), *Developmental psychology of personal relationships*. Chichester, England : John Wiley & Sons, Ltd. Pp.131—153.
- 森川澄男 1998 学校の活性化への支援—学校コンサルテーションと学校資源の活用— 村山正治・山本和郎(編) *臨床心理士のスクールカウンセリング 3—全国の活動の実際—* 誠信書房 Pp.146—163.
- 森田洋司・滝 充・秦 政春・星野周弘・若井彌一 1999 日本のいじめ—予防・対応に生かすデータ集— 金子書房
- 森田洋司(監修) 2001 いじめの国際比較研究—日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析— 金子書房
- 文部省中等科高等学校課(編) 1998 中等教育資料 12月号臨時増刊 大日本図書
- 文部省中等科高等学校課(編) 2000 中等教育資料 1月号臨時増刊 大日本図書
- 文部省中等科高等学校課(編) 2001 中等教育資料 1月号臨時増刊 大日本図書
- 村上万里・上地安昭 2001 アメリカにおけるスクールカウンセリングの定着過程に関する一考察 *カウンセリング研究*, 34, 167—179.
- Newman, D.A., Horne, A.M., & Bartolomucci, C.L. 2000 *Bully busters : A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders*. Champaign, IL : Research Press.
- 大淵憲一 1999 攻撃/攻撃性 中島義明(編) *心理学辞典* 有斐閣
- Rigby, K. 2001 *Stop the bullying : A handbook for schools*. Melbourne, Australia : ACER Press.
- Sandhu, D.S. 2000 Special issue : School violence and counselors. *Professional School Counseling*, 4, iv—v.
- Sharp, S., & Smith, P.K. (Eds.) 1994 *Tackling bullying in your school : A practical handbook for teachers*. (奥田眞丈・フォンス・智江子(訳) 1996 あなたの学校のいじめ解決に向けて 東洋館出版社)
- Shure, M.B. 1992 *I can problem solve : An interpersonal cognitive problem-solving program*. Champaign, IL : Research Press.
- 下村哲夫 1996 いじめ・不登校 ぎょうせい
- Smith, P.K., & Sharp, S.(Eds.) 1994 *School bullying : Insights and perspectives*. NY : Routledge.
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. 1999a Bullying and 'theory of mind' : A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117—127.
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. 1999b Social cognition and bullying : Social inadequacy or skilled manipulation ? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435—450.
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. 1999c Socially undesirable need not be incompetent : A response to Crick and Dodge. *Social Development*, 8, 132—134.
- 滝 充 2000 ピア・サポートではじめる学校づくり 「総合的な学習の時間」を活かす生徒指導カリキュラム 中学校編 金子書房
- 滝 充 2001a 国際比較調査研究の意義と今後の課題 森田洋司(監修) *いじめの国際比較研究—日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析—* 金子書房
- 滝 充 2001b ピア・サポートではじめる学校づくり 小学校編 金子書房
- 滝 充 2002 ピア・サポートではじめる学校づくり 実践導入編 金子書房
- Teglasi, H., & Rothman, L. 2000 A classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 38, 71—95.
- 梅野正信・采女博文(編著) 2001 実践いじめ授業—主要事件「判決文」を徹底活用— エイデル研

- 究所
 渡辺弥生 1999 ソーシャルスキルのみがき方 児童
 心理 6月号臨時増刊, 716, 142—145.
 渡辺弥生 2001 VLFによる思いやり育成プログラ
 ム 図書文化
 渡部玲二郎 2000 社会的問題解決能力の発達 堀野
 緑・濱口佳和・宮下一博(編著) 子どものパーソ
 ナリティと社会性の発達 北大路書房 Pp.216
 —227.
 Whitesell, N.R., & Harter, S. 1996 The interper-
 sonal context of emotion : Anger with close
 friends and classmates. *Child Development*,
 67, 1345—1359.
 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.
 山崎勝之 2000 心の健康教育—子どもを育て,学校
 を立て直す— 星和書店
 余語真夫 1999 暴力 中島義明(編) 心理学辞典
 有斐閣
 (2002.3.7 受稿, 6.28 受理)

Preventing Violence and Bullying in Schools : A Review of School-Based and Classroom-Based Approaches

NAOHIRO MATSUI (FACULTY OF EDUCATION, TOKYO GAKUKEI UNIVERSITY) *JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 2002, 50, 487—499

School violence and bullying are very serious problems. Not only are there adverse effects on the victims, but the perpetrators and bystanders are also thought to be adversely affected. From now on, school counselors and school psychologists will be expected to plan and implement programs for preventing these problems before they occur, as well as caring for students who have been involved in incidents of violence and bullying. The purpose of the present article is to review the literature on programs aimed at preventing violence and bullying in schools, and to consider the outcomes and limitations of those programs. Many preventive programs have been developed quite recently, and findings regarding those programs are being reported by researchers in many countries. These programs, developed on the basis of theory and data, contain elements promoting awareness of the problem, social skills training, social problem solving, emotional management, and peer support. Countermeasures against relational, progressive aggression, and the possible role of the school in violence and bullying are also discussed.

Key Words : school violence, school bullying, social skills training, social problem solving, emotional management