

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 —教育方法の開発とその実践—

School-based universal prevention education for bullying: Development of educational methods and practices

津田 麻美*, 勝間 理沙**, 山崎 勝之***

〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島 748 番地

*鳴門教育大学予防教育科学教育研究センター

***鳴門教育大学大学院人間形成コース

〒700-8530 岡山県岡山市北区津島中 3 丁目 1 番 1 号

**岡山大学大学院法務研究科医療・福祉リーガルリスク予防研究センター

Asami Tsuda *, Lisa Katsuma **, Katsuyuki Yamasaki ***

*Center for Education and Research on the Science of Preventive Education

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

748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

**Center for Prevention Study of Legal Risk in Medical and Welfare, School of law, Okayama University

3-1-1 Tsushima-Naka, Kita-ku, Okayama, 700-8530, Japan

抄録：本論文では、新しいユニバーサル教育「『いのちと友情』の学校予防教育（TOP SELF: Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship）」におけるいじめ予防プログラムについて、教育方法の開発とその実践について報告した。TOP SELF は、ベース総合教育とオプション教育で構成されており、いじめ予防プログラムはオプション教育のひとつである。TOP SELF には、予防教育科学に裏付けられた基準となる方法論的特徴があり、本プログラムは TOP SELF の要件に従って開発された。本来のいじめ予防プログラムは全 12 回のセッションで構成されているが、本論文では小学 5 年生の 1 クラスに実施された 7 回分のセッションを示した。最後に、本プログラムの限界を検討し、プログラム向上のための課題を示唆した。

キーワード：予防教育科学，ユニバーサル予防教育，いじめ予防，児童

Abstract : In this paper, we reported the development of methods and a practice at school in the prevention program for bullying in a new innovative universal education named "TOP SELF" (Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship)." TOP SELF consists of two types of education, comprehensive base education and partial optional education. This prevention program for bullying is one of the optional educations. TOP SELF has standard methodological characteristics, based on the science of preventive education. So, as one of the TOP SELF programs, the present prevention program was developed according to the requirements for TOP SELF. Although the original program contains twelve sessions, the present paper depicted the seven sessions of them, which were implemented for a class in the fifth grade of an elementary school. Limitations are discussed in the last part of the paper, suggesting future tasks to enhance the program.

Keywords : science of preventive education, universal preventive education, prevention for bullying, elementary school children

I. 「『いのちと友情』の学校予防教育（TOP SELF: Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship）」の教育特徴

1. はじめに

学校現場でのいじめ問題は、「いじめ」という言葉が使

われるようになってからこれまで、今なお存在する重要な問題である。文部科学省（2010）の調査によれば、いじめの認知（発生）率は 18 年度より減少傾向にあったが、22 年の調査では前年に比べて増加し、小学校で 5.4%，中学校では 9.5% の認知率となっている。また、このうち小学校で 1.1%，中学校で 7.5% が、「パソコンや携帯電話

等で、誹謗中傷や嫌なことをされる」といういわゆるネット上のいじめの被害を含んでいる。

このように、いじめがなくならず、さらに新たないじめの様態が広がりをみせているが、日本では、いじめの実態調査や学級単位での短期、単発的介入などが行われているものの、予防的介入が長期的、体系的になされることは少ないようである。一方、海外では心理学研究の知見を学校・学級単位で行うプログラムに応用する研究が盛んに行われてきている (e.g., Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000; Olweus, 1991, 1993; Smith, & Sharp, 1994; Teglasi, & Rothman, 2000)。

松尾 (2002) は、これまでのいじめ予防研究を眺望し、今後のいじめ予防教育について、学校で取り組みが行われつつある心理教育プログラムと、海外の暴力・いじめ予防プログラムおよび日本における暴力・いじめの基礎研究を融合させることが、よいプログラムの開発につながると指摘している。また、いじめを予防するプログラムには、Swearer & Espelage (2004) が提唱する社会生態学的枠組みにおける、子どもたち、家族、学校、社会のすべての領域に影響を与える実践が必要であると考えられ (勝間・津田・山崎, 2011)、より広汎で早期の予防的介入が求められる。

その実践の一つとして、山崎・内田 (2010) は、学校における「健康や適応のための予防教育」の重要性を述べ、予防教育科学のもとに学校において展開される、健康と適応へのユニバーサル (1次) 予防教育を提唱した。

予防教育科学は、以下のような特徴をもつとされる。
①教育科学のもとに、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。
⑤生活習慣病やうつ病の疾病予防、いじめ、不登校、暴力等の問題行動予防に適用され、その効果を発揮する。

山崎・内田 (2010) は、この予防教育を『いのちと友情』の学校予防教育 (TOP SELF: Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship) と呼び、紹介した。

2. TOP SELF におけるいじめ予防プログラム

TOP SELF における教育目標は、山崎ら (山崎, 2000; 山崎・倉掛・内田・勝間, 2007) の推奨するように階層的に構成されている。これらの目標は、関連領域の実証的なデータや理論から導出されており、大目標から構成

表 1 オプショナル教育における 4 系統の教育と予防対象 (山崎他, 2011 より引用)

学校適応系	いじめ、暴力 (敵意的攻撃関連行動含む)、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、睡眠改善) の改善と食育 食習慣の改善と食育 睡眠・運動習慣の改善と食育
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

目標が、構成目標から操作目標が導かれる構成となっている。また、その目的に応じて、望ましい側面の積極的な育成を目標とするベース教育と、具体的な問題の改善を目標とするオプショナル教育にカテゴリ分けされる (山崎・内田, 2010)。

オプショナル教育は、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である。そして、このオプショナル教育は 4 つの系に分類され、学校適応系、精神健康系、身体健康系、危険行動系の 4 大目標として整理されている (山崎他, 2011: 表 1)。

本論文ではこのオプショナル教育のうち、学校適応系に属するいじめ予防教育プログラムの開発・実践について詳しく述べる。

II. いじめ予防教育プログラムの目標構成

1. TOP SELF の中での位置づけと目標構成

学校適応系オプショナル教育は、基本的にヒトのもつ攻撃性から発生する諸々の問題を扱うと考えられ、「学校生活への適応の維持・向上」の大目標のもとに、いじめ予防の他、暴力、非行 (・犯罪) の各予防が構成目標として存在する (山崎他, 2011)。

いじめ予防プログラムにおいては、Olweus (1991, 1993) の定義より、いじめの特徴を“加害者の意図的危害”、“連続性”、“力の不均衡”であるとした (勝間他, 2011)。また、攻撃の機能 (Brown, Atkins, Osboene, & Milnamow, 1996; Hartup, 1974) と形態 (Camodeca, Goossens, Terwogt, & Schuengel, 2002) に注目し、いじめ

表2 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（勝間他，2011より引用）

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	1. 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。 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。	1 1 1 全3
			2. アサーションスキルの育成	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。	全2
		Ⅱ. 向社会的自己決定能力の育成	3. 道徳的規範意識の育成	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。 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。	1 1 1 全3
			4. 問題解決能力の育成	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、計画、施行できる。	全2
		Ⅲ. 感情・認知処理能力の育成	5. 怒りのコントロールの育成	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。	全1
			6. 正確な意図帰属の育成	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。	全1

表3 授業タイトルと対応する各下位目標

実施日	授業タイトル	操作目標
第1,2回 6月9日	感情探偵～エンパシーパワー！～ “気持ち”を見つけて感じてみよう！～	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。
第3回 6月16日	助けよう名人を目指せ！ ～思いやりと助け合いのコラボレーションだ！～	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。
第4回 6月23日	仲良し宣言！ ～モラル・パワーで、自分たちの仲良しルールを作ろう！～	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。 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。
第5回 7月7日	問題解決の輪！ ～問題解決パワーで、仲良くなるための行動をやってみよう！～	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、計画、施行できる。
第6回 7月14日	本物のコミュニケーションはこれだ！ ～アサーションパワーで、仲良し行動をレベルアップしよう！～	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。
第7回 9月8日	仲良しマスターへの最後の道 ～こころの中の仲良しパワーをレベルアップしよう！～	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。

予防教育の目標は、反応的攻撃、能動的攻撃、関係性攻撃、身体的攻撃に対処する、またはこれらを予防するという観点から構成された（表2）。

オプショナル教育は、全12回の授業で構成されているが、実施校の状況等によって教育の長短や要素を変化させることが想定されている（山崎他，2011）。その際、いじめ予防プログラムにおいては、いじめが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Ⅰ～Ⅲの優先順位によって授業構成が行われることを想定してい

る（勝間他，2011）。

2. 本研究におけるいじめ予防プログラムの目標構成

本研究では、実施校の都合により、全12回で構成された授業時数を7回に短縮する必要があったため、目標構成がそれに合わせて整えられた。実施校の了解を得て、構成中位目標のうち、優先順位の低い「感情・認知処理能力の育成」が除かれ、「対人関係能力の育成」および「向社会的自己決定能力の育成」で構成された。授業タイトルとそれに対応する各下位目標を表3に示す。

Ⅲ. 教育対象と方法

1. 教育対象

授業は、6月上旬から夏季休暇を挟んだ9月上旬までの約3ヶ月の、通常授業時間における「総合的な学習の時間」の7時間（1時間：45分）を用いて行われた。対象となったのは、公立小学校の5年生1クラスの児童31名（男子13名、女子19名）で、児童の所属するクラスの教室において行われた。授業の実施は授業者1名と、補助者1名で行われ、実施者が教授するとともに、適宜実施者および補助者が机間巡視した。

前述のように、TOP SELFにおける教育には、実施者側のやりやすさと、教育全体の統一性と質を保证するための共通の要素がある。以下に、このいじめ予防プログラムがもつ要素について示す。

2. 教育方法

1) TOP SELF における教育方法

TOP SELFは、教育全体の統一性と質を保证し、授業の開発と運営を円滑にするため、授業の構成において、可能な限り、次の①～⑨の共通性を持つよう作成される（山崎ら、2011）。

授業に関わる直接的方法の特徴として以下の2点がある。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。

また、授業外での方法の特徴として、以下の点が挙げられる。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、⑨その他、負担にならない程度のホームワークを取り入れる。

2) 授業に関わる教育方法

本研究におけるいじめ予防プログラムにおいて、①～⑨の共通性は以下のように構成された。

①の授業への動機づけを高めるための一貫性、連続性の要素として、プログラム全体の授業のタイトルを「仲良しマスターへの道 ～みんな仲良くなってどうしたらいいんだろう？～」とし、全7回で完結する物語を設定した。授業では毎回、授業内容への導入とまとめに、音声や効果音、BGMが自動で流れるアニメーションが視聴された。アニメーションは全7回で完結する物語であり、「フレン鳥」と呼ばれる、知識を伝達し、授業を進行するキャラクターが登場した。

また、「とっ平」、「ジーニー」、「みかん」、「セルフイー」の4人の子どもが毎回登場し、導入では授業内容に関連する話題を提供し、まとめでは授業で習得した知識や行動が、どのように対人関係に影響を与えるかを理解させる役割を担った（表4）。

物語の概要は、仲良くしていないクラスを見つけたフレン鳥が、様々な「仲良しパワー」を使い、登場人物たちが仲良くできるように力を与えていくというもので、

表4 物語の内容とフレン鳥が用いるパワー（授業で目標とする各要素）

実施回	目標とする各要素	導入	まとめ
第1回 第2回	エンパシーパワー	ジーニーがとっ平をいじめている。 みかんはおろおろしながら見ている。 セルフイーは無関心。	ジーニーはとっ平の痛いという気持ちが少しわかった。 みかんはとっ平の気持ちを感じて涙が出てきた。
第3回	助けようパワー	ジーニーはまだひどいことを言ってとっ平をいじめている。 みかんはおろおろしながら見ている。セルフイーはとっ平の気持ちがわかるようになったが、誰も助けない。	ジーニーは、とっ平の悲しい気持ちがわかって、かわいそうだと思うようになった。 みかんはジーニーにひどいことを言うのはいけないと言った。セルフイーはとっ平に大丈夫？と言った。
第4回	モラル・パワー	とっ平にひどいことを言うとかわりそうに思うようになったが、「言い返せばいいじゃないか」「生意気だからいけないんだ」というつぶやきが出てきた。 みかんは「ジーニー君をとめて、私が言われるようになったらいやだな」というつぶやきが出てきた。 セルフイーは、「みかんちゃんが声をかけてくれるかも」「とっ平君が弱いからいけないのよ」というつぶやきが出てきた。	ジーニーは、どんなときでも人にひどいことを言うのは悪いことだとわかった。 みかんは、「ひどいことを言われても悪いことは悪いと言おう」と思った。 セルフイーは、困っていたり悲しんでいる人から目をそらして何もしないことはみんなの幸せにならないとわかった。
第5回	問題解決パワー	ジーニーがある日、上級生にひどいことを言われているとっ平を見つける。 勝てると思ってどなりかかろうとするが、ひどいことを言うのは悪いことだと思い出してどうすればよいかわからなくなる。	ジーニーは、上級生にどなりかからずにとっ平を助けることができた。 とっ平はジーニーに「ありがとう」と言った。
第6回	アサーションパワー	月曜日に社会のテストがあるので、ジーニーはとっ平にノートを貸してと言う。 とっ平は、ノートを貸すと自分が勉強できないので困るが、どう答えて良いかわからない。	とっ平はジーニーに、「ノートを貸しちゃうと、僕が勉強できないから、一緒に勉強しない？」と言った。 ジーニーは、「そっか、気づかなかった。ごめんな、一緒に勉強しよう」と言った。
第7回	こころのつぶやきパワー	とっ平がジーニーの図工の作品を壊してしまう。ジーニーは腹を立て、「仕返ししてやる」と思う。	ジーニーは、「いけない、いけない。人を傷つけてはだめだ。」とこころのなかでつぶやいた。

児童は全授業を通して授業の目標に対応する要素を学び、「仲良しパワー」を身につけるよう促された。そして、授業の進行に合わせて4人の子どもやフレン鳥が成長していき、第7回ではフレン鳥は一人前になり去っていくというものであった。各授業の目標となる概念は、フレン鳥が7種類の鳥に変態し、子どもたちに与えるパワーとして視覚的に示され(表4)、授業終了時にはそれぞれのフレン鳥のシールが配布された。シールは授業で使われるファイルの見開きに貼るよう促され、授業ごとにパワーが上昇して見えるようにスペースが用意された。

また活動面では、対人葛藤場面や、困っている人がいる場面など、課題となる場面はイラストや写真としてスライドや手元の資料に視覚的に示された。そして、スキル学習の要素の強い授業では、児童が進行補助者やスライドに映された人物を相手に見立てて行うロール・プレイが用いられた。

②を保障する方法として、担任教員の協力を得て班編制を行い、男女比が一定になるように6班が構成された。各班には、司会者と記録係が各1名、児童の自薦他薦により設定された。第7回を除いたすべての授業で班活動による課題を実施し、小集団における子どもの交流を促した。

3) 授業外での方法と教室環境

③の教室環境を教育の場として利用するため、授業の進行についても視覚的に示すゲージを教室内に設置した。ゲージには、授業終了時に児童に配布する要素キャラクターのシールを拡大したものと、各要素の名称を吹き出しで提示し、常に児童の目に触れるようにした。

⑤の家庭での活動の促進や家庭からの理解を図るため、プログラムの前・途中・後に、プログラムの趣旨および経過を掲載した家庭通信を配布した。

⑦の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よう、指導案には時間配分、板書内容等が視覚的に分かるよう用意された。

また、下位目標終了ごとにホームワークを出して授業外での活動を促したほか、配布される資料、ホームワークおよび家庭通信に、すべて集めると「仲良しは幸せのヒントだよ」という文となるように、文字をキーワードとして提示し、友だちや保護者と一緒に見つけるよう促した。

3. 授業内容

<第1回, 第2回>

第1回および第2回に、プログラム全体の導入と、操作目標「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」に対応する授業を実施した。

まず導入では、プログラム全体のタイトルを提示し、全7回の授業が仲良しマスターを目指す授業であることを教示した。そして、フレン鳥があるクラスを仲良くさせる決意をするという物語をアニメーションで視聴し、以降子どもたちが授業を受けることで、キャラクターが力をつけることが示された。

その後、「感情探偵 ～エンパシーパワー!“気持ち”を見つけて感じてみよう!～」と題して、共感にとって欠かせないとされる「他者の感情状態を区別できる能力」と「他者の視点や役割を取得できる能力」(Feshbach, 1978)の育成を目指す授業を実施した。

はじめに、相手の気持ちを理解したり、感じたりする方法を教授した。まず、パワーポイント・スライドを用いて児童に表情や動作を写真やイラストで提示し、日常生活で人の気持ちを見つける手がかりには、表情や態度などの表出されるものがあることを示した。また、相手の気持ちをよりよく分かるには、気持ちの原因や状況を考えることが必要であることを教授した。

次に、各班に1枚、困っているもしくは悲しんでいる人物が描かれた絵を提示した。そして、①その人物がどんな気持ちかを判断する、②絵から読み取れる「手がかり」を見つける、③その手がかりを踏まえて再度気持ちを考えるという3つの手順に従い、それぞれワークシートに書くよう求めた。次に、よりよく感情を理解する方法として、個人的体験を想起させた。描かれた人物と同じ気持ちを自分たちが感じたことがあるかを尋ね、人物と同じ気持ちを想起するよう求めた。最後に、相手の気持ちを感じるときには、相手の状況や自分の体験を想起することが、よりよく分かるポイントであることを強調した。

<第3回>

第3回は、「助けよう名人を目指せ! ～思いやりと助け合いのコラボレーションだ!～」と題して、操作目標「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」に対応する授業を実施した。

この回では、援助行動のような向社会的行動を動機づけるとされるエンパシー(empathy)およびシンパシー(sympathy)(Eisenberg & Fabes, 1990)と、援助行動について児童が学習することを目的とした。

はじめに、第1, 2回の復習と、エンパシーからシンパシーにつなげる重要性の教示を行った。群衆の中で迷子になって両親を捜している子どもの絵を提示し、それを

表5 児童に示された3種類の援助行動

	言葉で	行動で（手助けをする）	行動で（一緒に解決する）
Mission 1	「大丈夫？」と言う	松葉杖をとってあげる	立ち上がるために肩を貸してあげる
Mission 2	「元気をだして」となぐさめる	一緒に返ってあげる	新しい友だちになってあげる
Mission 3	「お手伝いしましょうか？」と声をかける	荷物を持ってあげる	横断歩道を渡れるように、手を挙げて、行き交う車を止めてあげる

見て感じる思いやりの気持ちを、ワークシートに記入する個人活動を行った。そして、よりよく相手の気持ちを感ずること（エンパシー）を、相手を思いやること（シンパシー）へつなげることの重要性を教示した。

次に、実際の援助行動の方法を理解するため、思いやりの気持ちから援助行動（助け合い行動）が生じることを示し、援助行動の種類や使い方を教授した。まず、援助行動の種類には、言葉で行うものから、行動で手助けをするもの、さらに一緒に解決するよう手助けをする行動の3種類があることについて教示を行った(表5)。そして、それらについて、状況によって簡単な場合と難しい場合があるが、自分も相手もよい結果になり、自分のできることを少しでもやってみることの重要性を強調した。その上で、迷子の場면을提示し、できる限りたくさんの援助行動を考えるワークを班で行った。また、考え出した援助行動が3種類のうちのどれであるかを弁別するように求めた。班での話し合いの結果は最後に黒板に貼られ、全体で共有された。

＜第4回＞

第4回は、「仲良し宣言！ ～モラル・パワーで、自分たちの仲良しルールを作ろう！～」と題して、操作目標「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」、「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」に対応する授業を実施した。

はじめに、行動を決める基準についての理解のため、領域特殊理論 (Turiel, 1983) に関する教示を行った。領域特殊理論によれば、社会的判断や社会的行動は、道徳 (moral)、社会的習慣 (social conventional)、個人 (personal) の3つの独立した領域から構成される、社会的知識の調整から生まれるとされる。

まず、「図書委員が貸出禁止の日に友だちから貸出を頼まれる」という葛藤場面を提示し、用意した3種類のつぶやきの中から一つを選ぶことを個人活動として求めた。その上で、行動を選ぶときの基準としてある、「道徳」、「慣習」、「個人」の3種類の領域に関する教示を行い、人と仲良くするためには「道徳」の領域が最も重要であることを強調した。そして、紙に書かれた様々な行動について、道徳的なものとそれ以外のものに分けるワークを班で行った。班での結果は、黒板に台紙として樹木を描

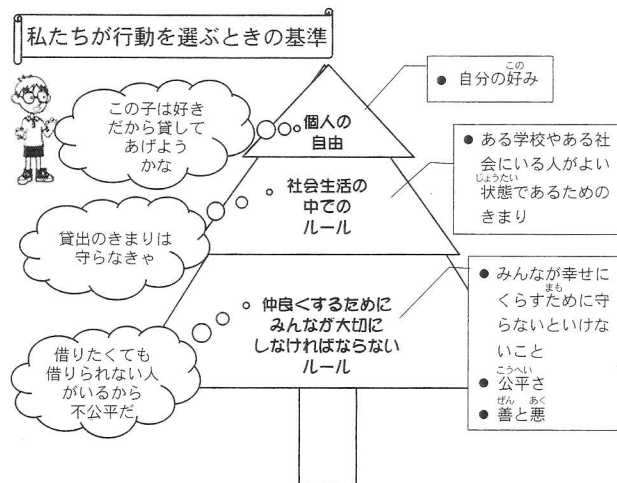


図 1 「道徳」、「習慣」、「個人」の3領域とその内容

いた紙を用意して、行動が書かれた果物型の紙を張付ける作業を行い、全体で共有した（図1）。

次に、道徳的判断の仕方の理解を促す目的で、その中から自分の仲良しルールとして5つを選択し、ホームワークとして1週間の記録をすることを求めた。そして、個人的な欲求が強いときの対処法として、「自分のしたこととで相手がどんな風になるか」、「みんながしあわせになれるか」を考えるよう教授した。

＜第5回＞

第5回は、「問題解決の輪！ ～問題解決パワーで、仲良くなるための行動をやってみよう！～」と題して、操作目標「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、計画、施行できる」に対応する授業を実施した。

この授業では、問題を解決する手順として、社会的情報処理過程（SIP：Social Information-Processing, Crick, & Dodge, 1996）理論に関する教示と、それを用いた問題解決訓練を軸に構成された。SIPは、対人相互作用場面における、手がかりの処理から解釈、決断までの情報処理過程を6段階に分け、その過程でのエラーや歪みが攻撃性の発動を引き起こすとする理論である。

はじめに、対人場面で問題が起こる状況と、その問題が解決された状態がどのようなものかを、「友だちが列に割り込んでくる」という葛藤場面を用いて教示した。

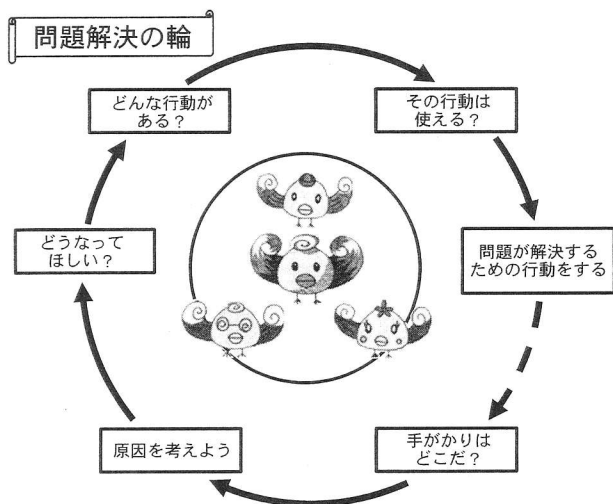


図2 問題解決の輪

教示の内容は、①問題が解決するための行動をする、②手がかりはどこだ? (手がかりの符号化)、③原因を考えよう (手がかりの解釈)、④どうなってほしい? (目標の明確化)、⑤どんな行動がある? (攻撃的、消極的、主張的)、⑥その行動は使える? (安全性、公平性、その結果人がどのように思うか、効果的か) の6つの手順を、「問題解決の輪」として円状に提示した(図2)。それぞれの手順で必要となるポイントをスライドに提示し、子どもの反応を促しながら、手順に沿って問題を解決するよう教授した。

次に、手順の定着を目的として、葛藤場面の課題を配布して班で手順に沿って問題解決するワークを行った。各班に、「問題解決の輪」のシートと6つの手順の内容を書いた紙を配り、順番通りに並べ替える作業をした後、課題場面について手順に沿って問題解決をすることを求めた。最後に、発表した解決方法をスライドに向かって実行し、ロール・プレイによる練習を行った。

<第6回>

第6回は、「本物のコミュニケーションはこれだ! 〜アサーションパワーで、仲良し行動をレベルアップしよう!〜」と題して、操作目標「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」に対応した授業を実施した。

この回は、アサーション・トレーニング(平木, 2008)を軸に構成され、アサーション・トレーニングの持つ“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”要素が取り入れられた。

はじめに、問題が起きたときに「自分も相手もよい状

態になる」目標を達成するための、アサーティブ・メッセージの説明を行った。その後第5回で行った「問題解決の輪」のうち、「どんな行動がある?」を提示し、まず、他者に要求や断りを伝える際の行動パターンとして、攻撃メッセージ、ノー・メッセージ、アサーティブ・メッセージの3つがあることを示した。そして、アサーティブ・メッセージの構成要素として、自分の第一感情の伝達、断らざるを得ない状況の説明、相手への思いやりの言葉、要求や意思の伝達があることを示した。また、相手の目を見て穏やかな表情と声でメッセージを伝えることが、相手との関係をよくすることを強調し、授業補助者が実際に行った。

アサーション・メッセージの使い方を理解し練習するため、まず、班ごとに対人葛藤場面の絵を提示し、アサーティブ・メッセージを作るワークを行った。対人葛藤場面は、「掃除当番の一人が、『先に帰りたいから』と掃除を一人で任せられそうになる」、「ほうきの当番のクラスメイトが、きちんと掃いてくれないために雑巾がかけられない」、「自分が借りようと思ひ手に取った本を、友だちが『それを借りたい』と言ってきた」の3種類が用意された。そして、班内で役割を変えながら全員がロール・プレイによる練習を行った。その後、各班の代表者が授業補助者を相手に見立てたロール・プレイを行い、全体で共有された。

<第7回>

第7回は、「仲良しマスターへの最後の道 〜こころの中の仲良しパワーをレベルアップしよう!〜」と題して、操作目標「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」に対応した授業と、プログラム全体のまとめを実施した。はじめに、授業全体の内容の理解を促す目的で、フレン鳥が使っていたパワーを復習し、それらが認知的側面と行動的側面に分かれることを教示した。パワーの復習には、説明文が書かれたシールを用いてパズル形式で再生する作業が個人活動として行われた。

次に、攻撃しようとする誘惑へ抵抗するための自己教示を身につける目的で、「言語的自己教示方略(Verbal Self-Instruction; VSI)」の内容と使い方を教授した(Hartig & Kanfer, 1973; 氏家, 1980)。VSIは、誘惑への抵抗の方略として、誘惑されてはいけないと自分に言い聞かせたり、誘惑されてしまった場合の結果を予想して言い聞かせたりするものである。

まず、いじめが誘発される場面でも、自分自身に言い聞かせる言葉を持つことで、行動や気持ちを抑えることが可能であることを示し、「してはいけないこと」や「してしまった後のこと」を言葉にして用いることが有用であることを教示した。そして、①声に出して言う、②さ

さやく、③この中でつぶやくという3つの練習段階があることを示し、授業実施者が実際に行って見せた。それをモデルとして、児童がそれぞれに考え出した言葉を①から③の順番で一斉に練習した。

その後、プログラム全体のまとめのアニメーションが視聴された。それまでに集まったキーワードを提示し、フレン鳥を心に留めておくことで幸せになれると強調して、まとめとした。

IV. プログラムの目標と方法に関わる今後の課題

1. 目標構成および教育内容について

本稿では、TOP SELFに教育特徴を概観し、その一端であるいじめ予防プログラムについて詳細に述べてきた。まず、本研究における目標構成について振り返る。

いじめ予防プログラムにおいては、6つの下位目標、その下に18の操作目標が用意されていたが、本研究における構成目標は、授業時間数の短縮に伴い、4つの下位目標、12の操作目標で構成された。削減の割合を見ると、授業時数が12分の7に短縮されているのに対し、操作目標の数は18分の12であった。実施回の中で授業時間が超過した回があったこともあり、時数に対して目標が過多であった可能性も考えられるが、中位目標の「対人関係能力の育成」と「向社会的自己決定能力の育成」およびそれらを達成するための各下位目標を設定したことについては、いじめ予防の目的に沿うためには妥当であったと考えられる。従って、授業時間数の短縮については、個々の授業内容や授業方法の調整によって対応することが求められる。

授業内容について、7回のうち2回の授業（第5、6回）では、授業目標の達成のため、知識の教授と、実践に必要なための訓練を1時間で完結させることが必要となり、教授と活動の時間が十分にとれない回があった。内容を見直す上で、第4回で行われたように、児童の活動に教授を組み込むことで、目標に沿った授業を時間内に行うことが可能であったことが参考となる。

また、本研究においては、エンパシー、シンパシーの概念や、言語的自己教示方略などのような、知識を教授する側面が大きかったが、丁寧な教示と活動によって教授が可能となった。

2. 教育方法について

予防教育プログラムでは、教育効果を高めるための特徴をもつ（山崎他、2011）様々な方法が用意された。以下でそれらについて振り返る。

科学的根拠に基づく授業として採用した知識や技法については、果物型の紙を使うなど視覚的にわかりやすくし、児童の興味・関心を高めることが可能となり、活発

なワークが行われた。子どもにとって難しいと思われる知識や技法でも、教材を工夫することで教授が可能なが考えられ、今後も効果的な教材の工夫が求められる。

全7回で構成された物語およびキャラクターは、児童の注意や興味を引きつけるものであり、次の授業への期待や授業の進行、位置づけの理解の材料となる教材であったと考えられる。児童には、「フレン鳥」の変態を予測し合う様子や、授業終了時に配布するシールに愛着を示す様子が見られた。また、第7回で「フレン鳥」の変態した目標となるパワーを提示した際には、アニメーションの音声に合わせて発声する児童もいた。これには、教室内に掲示したパワーゲージの効果もあっただろう。その点では、教室環境を教育の場として効果的に利用できたと考えられる。

児童同士の交流を促進する場として期待された班活動であったが、意見が出にくい班や、作業が進まない班が見られた。要因として考えられるのは、課題の難しさや実施者および補助者による支援の不足の他に、班で意見を出すことの恥ずかしさなどの抵抗感の存在等である。この点において、班編制および司会者、記録係の選定にはより配慮が必要であったと思われる。

また、資料配付にかかる時間、およびその時間の短縮、個人または班活動の遅延等を考慮に入れた授業作成が望まれる。

3. 今後の課題

以上のように、教育内容、方法については今後も改善の余地がある。当プログラムの実施時からこれまでに、TOP SELF全体の開発の中で、授業展開や班活動のデザインなど、教育方法が新たに整備されてきており、これらはいじめ予防プログラムにも導入することで、教育全体の統一性と質を保証し、授業の運営を円滑にすることが求められる。

また、プログラムの効果について、評価結果を元にした検討を行うことが必要となる。詳しくは述べないが、本研究において事前事後テストによる効果評価が実施され、評価項目の再検討が行われている。この点について、山崎他（2011）は、TOP SELFの教育の普及のためには、児童と教員双方に向けた教育効果の提示の必要性があることを示唆している。無作為化比較試験による科学的な効果評価の他に、教育的要素を含む評価を作成することが目指されており、評価の実施そのものが教育となる、新しい評価システムが期待される。

最後に、全7回のいじめ予防プログラムが開発されたが、実施に至ったのは学校適応系のうちではこのプログラムのみであることが課題として挙げられる。学校適応系全体の検討のためにも、先に述べた課題点を踏まえた上で、今後、学校適応系に含まれる他の領域である暴力

予防および非行（・犯罪）予防のプログラムの開発と検討が望まれる。

引用文献

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.
- Feshbach (1978). Studies of empathic behavior in children. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol.8, pp.1-47). Orlando: Academic Press.
- 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.
- Hartig, F. H., & Kanfer, F. H. (1973). The role of verbal self-instructions in children's resistance to temptation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 259-267.
- 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する自己表現 至文堂
- 勝間理沙・津田麻美・山崎勝之（2011）．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－ 鳴門教育大学研究紀要, 26, 171－185.
- Luria, A. R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. New York: Pergamon Press.
- 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
- 文部科学省（2010）．児童生徒の問題行動等性と指導上の諸問題に関する調査 2009年度
- Olweus, D. (1991). Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37, 151-163.
- Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Teglasi, H., & Rothman, L. (2000). STORIES: A classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 39, 71-94.
- Turiel, E. (1983). *the development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge, England: Cambridge university press.
- 氏家達夫（1980）．誘惑に対する抵抗に及ぼす統制方略の効果の発達の検討 教育心理学研究, 28, 284－292.
- 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, 13－30.
- 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・佐々木恵・内田香奈子・勝間理沙・松本有貴（2011）．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, 26, 1－19.