

現代ドイツの学校心理学の動向 ー学校暴力に対するプログラムー

手塚 知子*・広瀬 信雄**

I. はじめに

学校心理学の対象領域は、読み・書き・計算することに弱さがある児童生徒への支援や、クラス指導、暴力予防や危機介入、学校へのスーパーヴィジョンの提供などがあり、学校心理学は、学校が自ら種々の課題を克服することに役立つと考えられている。

以下で紹介をする、学校心理学ハンドブックは、35人に及ぶ執筆者の学校心理学の実践と研究が報告されている。本稿では、その中でも Uhle, Ria（心理学者、心理療法家、学校心理学相談センターに勤務）の「暴力といじめー学校は何を知り、何ができるか」の章に焦点をあて、いじめを含めた暴力事件が生じた時に、学校は何をすべきか、何ができるのかについて、ハンドブックの〔Handbuch Schulpsychologie-Psychologie für die Schule (2007)〕の第7章6の Uhle, Ria「Gewalt und Mobbing : Was Schulen wissen und tun sollten.」を和訳紹介して、日本の学校心理学との関係で筆者の考察を行うものである。

II. 暴力といじめー学校は何を知り、何ができるか

1. 導入

学校における暴力と、その一種としてのいじめについては、研究上のテーマとしても、メディアの上でも特別な配慮がなされている。数年前のバイエルンとチューリッヒの学校のアモク（狂ったように攻撃をする狂暴性精神錯乱）は、学校での暴力現象として非常に社会を震撼させた。生徒たちの暴力は、本当に増加しているのだろうか。それは何を示しているのか。学校を良くするために何をしなくてはならないのか。私たちはアモクへの不安を抱えないとならないのか。どのように危険を認識し、そして防ぐことができるのか。こうした問いは、学校におけるテーマとして教師や生徒、そして両親に投げかけられている。

* 山梨大学特別支援教育特別専攻科

** 山梨大学教育人間科学部障害児教育講座

2. 学校での暴力予防

何かが生じる前の行動，すなわち予防は優先されることである。まず努力すべきなのは，学校環境や学級風土を，広範囲にわたり改善することを含む，すべての措置を続けることといえる。そして生徒の社会心理学的能力を育て，いざという時に何をすべきかを生徒や教師に示すことが必要である。

同時に事態が深刻化した場合や，また暴力事件が生じた時の対応も，よく考えなければならない。だが最もよい予防が，学校生活の浮き沈みを完全に守れるというものでない。

Schick と Ott (2002) は，子どもによる攻撃的な行動の一連の表を作った。それは学校生活の日常を確認するものであり，また次の三つの視点から，予防的改善を行っている。一つめは構造的，組織的な措置。二つめは，教師力の暴力予防的な能力を促進するための能力開発。三つめは，学生向けの暴力予防プログラムである。

3. ドイツの学校における暴力の進展

特異な個々の事件に関して，マスメディアはドラマ化したひどい暴力に脚色し，その印象を伝えている。その印象は，非常に激しい個々のケースを，暴力事件の絶え間ない発生や，件数の多さ，そしてドイツの学校で攻撃行為や犯罪行為が日常的にあるということを印象づけている。それはアメリカに次第に近づいているという印象を与えるが，学問的研究での確証はされていない。多くの刊行物によると，次のようなことが指摘される。ドイツの学校での暴力問題は，大きな，そしてめざましい過度の暴力ではなく，いわゆる人目につかないところでされる小暴力である (Schubert, 2003 ; Taglieber, 2005)。こうした文脈でのいじめに関するテーマは，公的な注目という点からいじめという視点が強く伺える。

Schik と Cierpka (2003) は，次のような傾向を挙げている。すなわち，学校の暴力環境は変化しており，暴力行為の質とひどさは高まってきている。もちろん，生徒たちの攻撃行動の一般的増加については言うことはできない。一方，ある幼児に関する研究者の何人かは，幼児の暴力行為が激しくなっているのを観察し示している。

「ドイツの1993－2000年における，学校の暴力による傷害事件に関する経験的な調査」(ドイツ連盟の事故保険組合，2005) は，次のような結果を示している。すなわち，学校での身体的暴力の現象が全国で記録をされている。それは，確かに2004/2005教育年度において，ベルリンの学生の暴力情報は，昨年と比較すると60%高まっている。しかしこれは暴力の増加ではなく，むしろ隠された部分の明確化として説明される。学校の暴力に対するはっきりとしたアプローチを通して，予防と介入の必要性を理解することは，暴力に対する敏感性を増し，そして前向きに反応することにつながる (Schubert, 2005)。

ではどこで暴力は，はじまるのだろうか。暴力理解は多く，また対立する議論がされることもある。

〈具体事例〉

ある統合学校の教師間では学校生活での、学生の殴り合いについての激しい議論が交わされた。ある教師は、かつての力比べであると考え、怪我を負ったのだと考えた。一人の女性の同僚教師は、出来事を故意に行われた、重篤な身体に対するきつい傷害と考えた。また、いじめのテーマに関しても広範な、かなり異なる評価を教師間でしている。長く持続的な侮辱や、一人の学生への仲間はずれは、思春期の敵対関係と片付ける教師がいる。その一方で、それは激しい心的な暴力であると評価する教師もいる。

原則的に、学生や教師が、心的なまたは身体的な被害を受けるようなあらゆる出来事には、配慮と介入が必要である。その出来事とは、脅しや侮辱、身体傷害、そして強烈なまた人種差別的な不当な干渉、侮辱、恐喝である。

4. 暴力形態の一つとしてのいじめ—いじめとは何か

いじめは、一度限りの出来事ではなく、プロセスである。加害者の複雑なメカニズムに基づく、社会的な権力の利用であり、長い期間にわたって仲間はずれにされたり、けなされる対象として扱われることである。いじめの被害者は、低い立場に陥り、そこから自分自身の力では自らの力を自由にはできない。その意味で、ドイツ語の“いじめ”(Mobbing)概念は、自尊心を傷つけることや嫌がらせをする英語の“いじめ”(Bullying)と同じである。ただし、“Mobbing”は精神的な暴力現象であり、“Bullying”はくりかえされるひどい身体的暴力について使われている(Taglieber, 2005)とも指摘される。次に、この二つの要素含む例を挙げる。

〈具体事例〉

基幹学校に通うローマーナは、数ヶ月にわたって女子グループに自尊心を傷つけられ、侮辱され、脅されていた。まわりの同級生は、それに気づき、そして自分たちもそうならないかと不安で離れてみていた。被害者は、自責の念にかられ自信をなくしていった。加害者たちは、ローマーナが学校へ向かう途中で待ち伏せし、彼女を蹴ったり、殴ったりした。通行人がそれを止め、そして救助を求めた。その出来事は、学校での対話を通して、そして警察による事情聴取により公表された。

Kasper (2001) のある調査によると、第3学年の児童が既にほとんど、自身が一度いじめを経験したことがあるという結果である。他の調査でも似た結果であった。その他の研究でも質問されたうちの41%の学生が、かつていじめ行動に加わっていたことが示された。実在する NBC (2006年4月1日) の青年向けマガジンのインターネット投票では、青年の83%が、自分の学校にいじめの問題があると述べている。

いじめの典型は、被害者と加害者だけからなるのではなく、参加者と見物人からなり、反復し、そして様々に変わる嫌がらせが長い期間続くことに、その特徴がある。そのため、いじめはクラス全体や学校全体にかかわらず、一つのテーマになりうる。いじめをどのように早く見抜き、そして終わらせるのか。それはまた、社会環境の一つの指標として見ることができる。

5. いじめへの介入

(1) 学校は何ができるか

学校は、次のことができる。

- ・いじめに対して明確な立場をとることができる。
- ・いじめとそのメカニズムを明らかにするための配慮をすることができる。それは、教師集団や生徒たち、そして両親たちにも関わる。
- ・いじめをすぐに阻止することができる。
- ・被害者を保護し、支援をすることができる。
- ・被害者の両親に、いじめを終わらせるために、学校で何をしているのかを知らせることができる。
- ・償いの可能性を探するために、加害者と被害者と、彼らの両親で真剣な会話をするように導くことができる。
- ・いじめに関するクラスのルールを取り決め、そのルールを守るようにコントロールすることができる。
- ・心理学者やいじめの専門家による協議により、仲裁を行い、必要の際には、その事件の被害者について十分に理解をし、そして再び、自信を持たせるようにすることができる。
- ・被害者の転校は、状況が厳しい場合に考えなければならない。
- ・その他では、学校で問題は解決されなければならない。加害者のいじめ行動は効果的な戦略として強化されることが許されてはならない。

(2) 両親は何ができるのか

両親は次のことができる。

- ・自分の子どもの深刻な変化（意気消沈、学校恐怖、朝の腹痛や頭痛）に気づくことができる。
- ・子どもについて観察したことを、第三者に話すことができる。
- ・いじめられている子どもの報告があった時、直ちに学校にコンタクトをとれる。
- ・責任を子どもの中に探すのではなく、クラスの状況以外で、いじめの動機や根拠、証拠について理解することができる。
- ・一緒に解決する方法を探し、子どもにその状況で支援をすることができる。
- ・子どもを励ますことができる。今ある資源と能力を列挙し、そして子どもに実際に提示することで、強化することができる。

6. 学校は暴力や危機状況に何ができるのか—5段階計画から

ベルリンでは、“ベルリンの学校開発のための緊急プラン”が作成され、暴力予防と危機予防のための学校心理学者チームが作られた。これらは、すべての学校へ手助けとして用意された。それらは、学校の学校心理士を通して導入され、暴力状況や危機状況における、行動の信頼度を高めることに役立った。これらの緊急プラン（ベルリンの教育・若者・

スポーツ評議会，2005）は，5段階計画に向けてのさまざまな緊急場面の行動指標を与えている。次に，その行動指標の段階を示す。

- ①即時反応
- ①介入/終結
- ②被害者の援助/手立ての開始
- ③情報提供
- ④アフターケア/総括
- ⑤継続的な経過観察

ここでは，ロマーナの場合を具体的に説明する。彼女は，同級生的女子生徒に打ちのめされるような長期のいじめを受けていた。

①即時対応

通行人はその出来事を見ており，他の若者たちが傍観し，そして介入しないのを見ていた。

①介入/終結

ある人は，ロマーナを助けようと近寄った。彼は，その加害者に話を聞くように怒鳴りつけた。警察が短時間で駆けつけ，目撃者に尋ね，そこに居合わせた人の個人情報聞き集めた。

②被害者の援助/手立ての開始

ロマーナは，その状況から取り出され，そして医療的に措置された。

③情報提供

ロマーナの両親と，学校は情報を伝えられた。そして，校長は傷害事件として警察に届けを出し，その事件を教育長と学校心理士に知らせた。

④アフターケア/総括

ここからが，学校にとっての本当に精密な作業のはじまりである。暴力予防と危機介入のための校長による，スクールソーシャルワーカーと警察と学校心理士との危機会議では，次の事後策について措置が決められた。それは，この事件の根源は何なのか。そして誰がいつ，何を誰とするのか，を決めるものであった。

- ・目撃者に質問をする。
- ・被害者と加害者，ならびにそれらの両親に話をする。
- ・新しい更なる危険に備えて，被害者に特別な支援を提供する。
- ・学校外の支援として，指示を与える。
- ・その加害者に規則にのっとった処分（戒告と授業への出席停止）を実行に移す。
- ・事件の解明をするために，うわさが流れるのを防ぐよう，教師集団やクラス，その保護者に情報提供をする。
- ・損害と保障を振り分けるために，加害者と被害者の両者が合意した時，両者の和解を組織する。

7. 学校心理学の暴力予防への貢献

暴力予防の領域で学校心理学は、例えば下記の課題領域に活用することができる。

- ・暴力と危機との関わりについて、教師と両親に心理学的知識を仲介することができる。
- ・学校プログラムの発展の際に、学校の援助をすることができる。
- ・暴力予防の計画について、助言することができる。
- ・外的な改良や提案の仲介ができる。
- ・学校での緊急プランの仕上げと導入ができる。
- ・クラスに社会的トレーニングができる。

本文に表記されている文献

- 1) Bundesverband der unfallkassen(Hrsg.) (2005) *Ein empirischer Beitrag zum gewalt – verursachten Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993–2003*. München:www.unfallkassen.de
- 2) Kasper, H. (2001) *Streber, Petzer, Sünderböcke, Wege aus dem täglichen Elend des Schülermobbing*s. AOL.
- 3) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2005) *Notfallpläne für die Berliner Schulen, Hinsehen und Handeln*. Berlin:www.senbj.s.berlin.de/gewaltpraevention
- 4) Schick, A. & Ott, I. (2002) Gewaltprävention an schulen-Ansätze und Ergebnisse. *Praxis kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51, 766–791.
- 5) Dörr, M. & Göppel, R. (Hrsg.) (2003) „Faustlos” – Schick, A. & Cierpka, M.: Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion?*. Giessen: Psychosozial-Verlag, S. 146–162.
- 6) Schubert, B. & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2003) *Verstehen und Handeln IV*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin.
- 7) Schubert, B. & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2005) *Gewaltsignal an Berliner Schulen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin.
- 8) Taglieber, W. (2005) *Berliner Anti-Mobbing-Fibel. Was tun Wenn. Eine Handreichung für eilige Lehrkräfte*. Berlin: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien.

Ⅲ. おわりに

以上に引用を載せた。日本の学校心理士の資格は 1997 年に日本教育心理学会の事業として始められ（日本学校心理学会, 2004）、現在では学校心理士・学校心理士補は約 3800 人いる。学校心理学は、心理学の各領域の理論を実践の場に結びつける学問領域といえる。学校内での生徒同士のトラブルや暴力事件、いじめや不登校、障害のある児童生徒の特別な教育ニーズに対応することが求められている。

今回は学校暴力への対応に焦点をあててきた。日本でも学校内の暴力事件や傷害事件を散見することがある。そうした問題へのアプローチとして、以上のような暴力予防の観点

や学校心理士と学校との連携の在り方を、一つの方法として参照することができるだろう。日本では学校心理士の制度は新しく、また学校心理学の位置づけや方向性を探るためにも、今後とも、諸外国のあり方を参考にしていく必要があると思われる。

文献

- 1) Thomas Fleischer, Norbert Grewe, Bernd Jötten, Klaus Seifried, Bernhard Sieland (Hrsg.) (2007) *Handbuch Schulpsychologie-Psychologie für die Schule*. –Uhle, Ria 7. 6:Gewalt und Mobbing, Was Schulen wissen und tun sollten. 245-259. Kohlhammer W.
- 2) 日本学校心理学会（編）（2004）学校心理学ハンドブックー「学校の力」の発見. 教育出版.