

学校危機予防教育の流れと展望：アメリカでの取り組み

渡辺, 弥生 / WATANABE, Yayoi

(出版者 / Publisher)

法政大学文学部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

Bulletin of the Faculty of Letters, Hosei University / 法政大学文学部紀要

(巻 / Volume)

67

(開始ページ / Start Page)

57

(終了ページ / End Page)

70

(発行年 / Year)

2013-10

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00009435>

学校危機予防教育の流れと展望

— アメリカでの取り組み —

渡 辺 弥 生

子どもたちすべてが健やかに育つためには、学校は物理的に安全かつ心理的に安心できる場でないといけないであろう。しかし、実際のところ学校は予想外に多くの危機にみまわれ、子どもたちが心身ともに望ましい方向で育っていくためには、たくさんの対策を講じる必要性が指摘されている（山崎・戸田・渡辺，2013）。具体的には、いじめ、自殺、非行などの問題が発生したときの適応の不適切さが時に社会的問題として大きく取り上げられることが少なくない。アメリカでは不審者侵入による襲撃事件などが深刻な問題となっている（Zenre, 2013）。記憶に新しいところでは、竜巻が思い出されるが、地震、台風など自然災害は、学校を含む家庭や地域に甚大な被害を及ぼしている（Jimerson, Brown, Saeki, Watanabe, Kobayashi, & Hatzichristou, 2013）。

こうした学校にふりかかる危機事態については、その防止と介入に関する体制作りが火急の課題となっている（野坂・元村・瀧野・内海，2006）。学校における危機としては、個人レベルの危機（不登校、虐待、家庭崩壊、性的被害、家出、自殺企図、病気）、学校レベルの危機（いじめ、学級崩壊、校内暴力、校内事故、薬物乱用、食中毒、病気など）、地域社会レベルの危機（殺傷事件、自然災害、火災、公害、誘拐・脅迫事件、窃盗暴力事件、IT被害、教師の不祥事など）の3つに分類されている（心の教育総合センター，2002：上地，2003）。こうした学校危機は自然災害などそれ自体を避けることができないものもあるが、少なくとも日頃から、事件や事故につながる要因をできるだけ最小限あるいは排除するためには、

起きた場合に被害を最小限にとどめる対策が講じられている必要がある。学校教育の基本的な役割は、発達段階に応じて、知・徳・体の調和のとれた教育を行うとともに、生涯学習の理念の実現に寄与することである。確かな学力の定着を図り、生涯にわたる学習の基盤をつくることや、同世代の仲間との共同生活を通じて、人間性や社会性など豊かな心と健やかな体を育成すること、さらには一人一人の長所を見出し、その個性・能力の伸長を図っていくことなどは、今後の社会においても普遍的な学校教育の役割と考えられているからである（文部科学省，2004）。こうした学校の本来の目標を遂行していくためには、子どもたちの心身の安全を基盤に考えることは不可欠なことであり、トラウマからの回復や、本来想定される健全な発達を目標に据えて、学校危機対応に真剣に取り組んで行くことが求められる。

しかし、現状は、すべての学校がこうした危機予防の対応に十分に対応しきれている状況にはないようである。今年になって新聞をにぎわせた教師の体罰事件、陰惨ないじめ事件など問題後に慌てて対応する後追い型の対応が露わであり、危機対策が十分でなかった事が浮き彫りにされているからである。実際、自殺、いじめ、不審者の侵入など、それぞれの危機に対応するマニュアルがパンフレットの形で学校には準備されているところは少なくない。しかし、必ずしも学校スタッフがその内容について精通しているわけではなく、実際に「誰が」「どのように」「どれくらいのスパンで」活用するのか、子どもたちに対応する具体的な言葉掛け、行動など十分なシミュレーションが

なされていないのが現状である。

そもそも、学校危機管理のプロセスはどのように考えられているのだろうか。

これは、図1のように、「リスクマネジメント」と「クライシスマネジメント」に分類されている（瀧野，2012）。「リスクマネジメント」は、「一次予防」とよばれ、事件及び事故を未然に防ぐ取り組みである。危機因子を早期に発見して回避または除去する取り組みが重要であり、学校の危機管理体制を確立しておくこと（学校運営組織の再編成、授業の対応、保護者対応、マスコミへの対応など）が重要になる。さらには、生徒に直接働きかけ、レジリエンス、ソーシャルスキルの育成、人権教育、自殺予防、ストレスマネジメントなど、子どもたち個々の人格形成に対する働きかけをふだんから行うことが求められている。近年様々な心理教育プログラムが学校に導入されている（渡辺・小林，2013）。

他方、「クライシスマネジメント」は、危機発

生後、どのように被害を最小限にとどめるかにかかわる対応である。二次予防や介入の段階にあるといえ、ケガや病気など命にかかわることへの対応、通報のありかた、連携のあり方を綿密に決めておく必要がある。とくに、子どもたちの身体面に比較すると心理的な側面、不安、恐怖心、トラウマへの対応は見逃されやすい。しかし、現場から安全な場所への迅速な移動、メディアによる陰惨な場面の報道を見ないようにするなど、相当のケアをしておかないと二次的な問題を引き起こし、子どものその後の人生になんらかの影響を残してしまうことになる。そのため、事故事件発生からの時間軸を重視した対応が必要である。子どもたちが、学校生活において安心感、安全感、信頼感、セルフコントロールを回復できるような対応が必要なのである（瀧野，2012）。その際、スクールワイド、クラスワイド、小グループ対応、個別といった問題の深刻度に応じた対応や、中長期的な視点をもった三次予防まで考えておく必要がある。

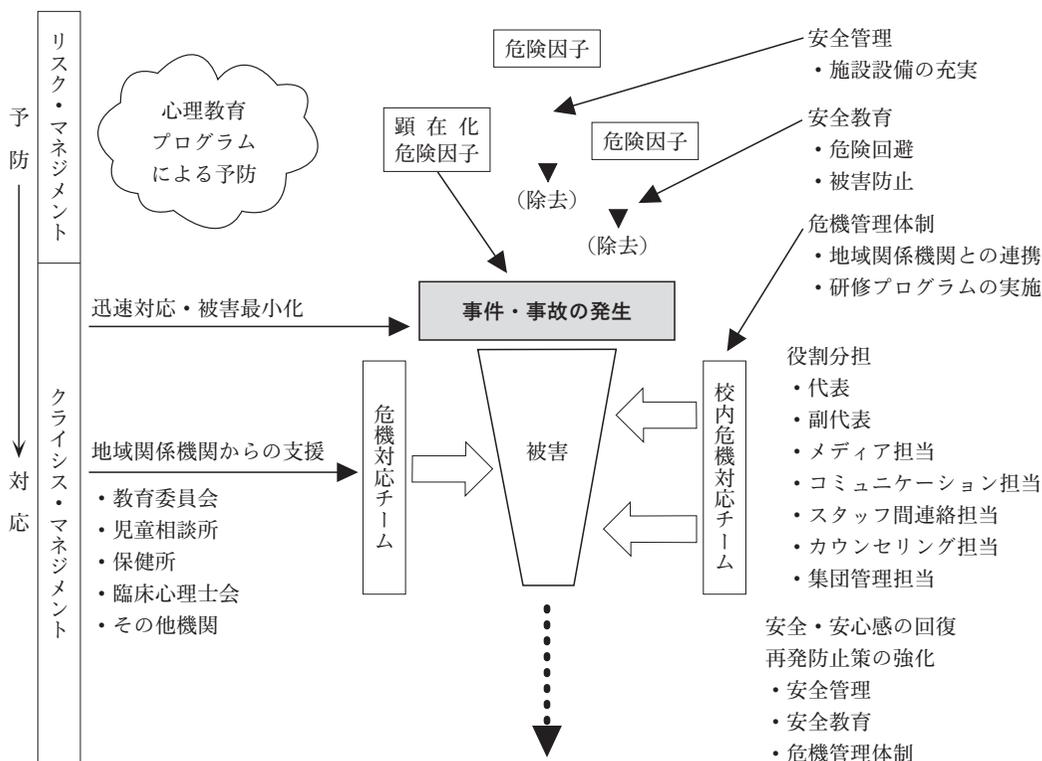


図1 危機管理のプロセス例（瀧野，2004をもとに一部追加して作成）

こうした学校の危機予防は、すでに、1960年代から注意が向けられており、アメリカ学校心理士会などでは学校危機予防のトレーニングなどが毎年スクールサイコロジスト対象になされている。いわば、学校危機予防対策の先進国といえる。それゆえ今後我が国の学校危機予防を考えていくうえで、アメリカの学校危機予防教育の歴史と特徴は参考になることから、ここで紹介することを目的とする。

1. 学校予防教育の特徴と歴史

予防教育の普及

予防教育プログラム（Evidence-Based Practice: EBP）の普及の速さや多様性においては、アメリカは他の国々の追随を許さず一つの大きなモデルを創りだしている。これを可能にしているのは、心理学領域における研究者およびこうした教育、実践にかかわっている人たちの層が厚いからである。正しい比較にはならないだろうが、現在、日本で最初に創立した日本心理学会の会員数が、8,000規模であるのに対して、アメリカ心理学会は13万人から15万人もの数にのぼり巨大な組織力を維持している。この論文では、近年注目されつつある学校予防教育についての展望を目的とするが、まず最初にアメリカにおけるこれまでの取り組みと現在、そしてこれからの課題についてまとめることを目的とする。まず、学校における予防教育について概観してみると、1960年代から学校予防教育が日本の現場に普及し始めた1994年の終わりまで合計すると、すでに586にのぼる予防教育の研究が公刊されている。翌年度の1995年においては、アメリカの小学校と中学校で約4,700万の子どもたちがいるが、おおよそ15%が臨床的な問題を抱えていると推計されている（Durlak, 1995）。

近年、我が国においても、教育実践にエビデンスが求められるようになったが、アメリカではすでにこの1990年代において、こうした介入が子どもたちの行動、社会性、そして学業のどのよう

な点を改善しているかを明確にするために、多くの時間と焦点が当てられていたのである。ただし、この時点での予防教育は、どちらかといえば病気の予防など、身体的なリスクを減らすことに力が注がれていた。そのため、この論文で焦点を当てる心理的要因を含めた健康システムを機能させることや、問題を予防していこうとする方向は比較的遅れて注目されるようになったと考えられる。また、現在と比較すると、研究は比較的散見される状況にあり、こうした研究を支えるファンドも小さいものが多かったようである。しかし、こうした取り組みが地道に重ねられてきたからこそ、今日、健常児にあまねく必要だと考えられるプライマリー、換言すればユニバーサルな予防教育のニーズが高まってきたと考えられる。こうした高まりの背景には、アメリカの教育環境の変化などが影響していることが明らかであることから（Doll, B., Pfohl, W., & Yoon, J., 2010）、以下に概観していく。

予防教育のレベル

一口に予防教育といっても、学術的には多くの異なる領域をまたぐ教育となる。すなわち、健康、疫学、教育学、医学、コミュニティ学、発達心理学、臨床心理学などにかかわる学際的な科学である。そして、予防教育は、早くから、3つに分けて、考えられてきた。まず、一次予防教育である。問題の発生を予防するために健常児すべてを対象にする介入を意味する。つぎに、二次予防であり、障害が大きくなる前の時期への介入をいう。最後に、三次予防は、問題や障害がすでに問題として顕著である子どもに、いかに対応していくか、あるいは治療するかという介入のことである。そのため、三次になると、臨床的な治療とリハビリの双方が必要になる。

介入プログラムは、主に「人」と「環境」のいずれに焦点を当てるかによって区別されてきた。人に視点を当てる場合には、特定の問題を想定し、それを予防することが考えられる。具体的には、各生徒が問題を予防し、精神的健康を維持できる

ように、それに必要なスキルを与えるといったアプローチが考えられることになる。他方、環境に焦点を当てる介入も考えられた。子どもだけではなく、子どもを取り巻く様々な要因に目を向けることが重視されたのである。この着眼は後に紹介する Positive Behavior Intervention Support (PBIS) や Social and Emotional Learning (SEL) など多くの予防教育に影響を与えていることが明らかである。

プロアクティブな目標設定

予防を押し進めるための理論や方法に関しては、2つの動きがあった。

一つは、特定の問題にのみ焦点を当てて予防するという考え方から、しだいに予防の目標が広がり、予防の対象となるグループも拡大していったことである。その結果、対象とする心理的な変数についても、特定の症状や問題ではなく、健康な生徒の一般的な行動や感情を含めて広がっていくようになった。もう一つは、時間の展望についてである。最初は、長期的な展望が中心であったが、比較的近々の目的の重要性など、スパンにあわせてアプローチを考える必要性が認められるようになった。

また、目標については、リスクになる要因を減らすことだけではなく、積極的に求められる要因を育てようとする2つの目標が同時にたてられるようになった。たとえば、いじめの予防教育としては、攻撃性を減らすことだけに焦点を当てるのではなく、思いやり行動や共感性を育てるといったポジティブな資質の育成にも焦点を当てていくことが求められるようになった。

これは、必ずしも、攻撃性を軽減することが、思いやりを育てることにつながるわけではないことが明らかになったからである。すなわち、攻撃行動は減ったものの、無気力になったり、引きこもるようになる可能性もあり、リスク要因の減少が、即健康であると言うには不十分だからである。したがって、ただ問題行動を減らすだけでなく、育成すべき要因にきちんと焦点を当て開発的な目

標を見据えた上での問題予防が目標として掲げられるようになったのである。特に、ここ数年はポジティブな心理変数への関心は強くなっている。

2. 学校予防教育の歴史

予防教育の導入の流れ

1940年ごろを振り返ると、初期は、子どもへの臨床的なガイダンスのかたちで実施されてきている。すなわち、ハイリスクの子どもたちを対象としたクラス対象のカリキュラムが、1940年代初期からすでにあらわれはじめていた。そして、1950年代には、予防教育についてパイオニア的な研究がなされるようになり、その中には、St. Louis Project (Glidewell, Gildea, & Kaufman, 1973) などがあった。その後、1990年代になって、具体的な健康教育がみられるようになった。

スクールワイドで、かつコントロール群を用いた研究は、1990年代の統計では、毎年学校のほぼ70%以上が、たばこ、アルコール、ドラッグ、身体的な健康の問題などについて実施されてきた。また、85%が、性教育のプログラムも実施されてきている。1993年には攻撃性の予防プログラムは、225学校、12万人の生徒を対象に実施されたと報告されている (Durlak, 1995)。ただし、こうしたプログラムの大半は、システマティックに評価されてこなかったことが問題であった。また、ファンドや権限をもつ州の行政からの指示に影響される場合が多かった。そのため、学校サイドは、自発的にプログラムを開発するというよりは、手軽で実施しやすいプログラムを選ぶ傾向がどうしても高くなり、危機的な問題を回避する方に関心が行きがちであった。その結果、予防に焦点を当てた取り組みは、国レベルでみると比較の数も限られ、ファンドも大きいものは少なかった。

今日では、アメリカ国内にさまざまなスクールワイドの予防教育が実践されているが、海外をはじめアメリカ全体で実践される規模の予防教育はいまだ限られている。特に連邦レベル、州レベルの行政サイドの意向と、実践を施行してエビデン

スを求めながら実践を積み重ねる研究者の意図する実践とは、大きなギャップがあるようである。そのほか、下記のような行政からの影響をさまざまに受けてきた歴史がある。

行政からの影響

1) No Child Left Behind

アメリカは連邦国家であることから、1791年の憲法によって、連邦の権限が規定されている。すなわち、教育行政は基本的に州に委ねられている。つまり、州が州憲法や州の教育法に基づいて州内の教育全般を統括しているしくみをとっている。連邦レベルの教育行政機関は連邦教育省であり、「教育の機会均等」「優れた教育の振興」が使命である。そのため、主たる事業は、補助金や奨学金や、教育情報の収集や提供、研究開発であり、国家の教育費全体の10%を負担している。1960年代に公民権法の成立に伴い、初等中等教育法(1965)や、高等教育法(1965)によって、補助金の交付や教員養成などが規定されていた。1990年代には、(1)就学前における学習準備の徹底、(2)高校の卒業率の引き上げ、(3)基礎的教科の達成度評価の実施、(4)教員の資質向上、などが盛り込まれたアメリカ教育法や学校改善法などが制定された。そして、大きな改革が2001年の初等中等教育を対象にした、落ちこぼれをつくらないための初等中等教育法(No Child Left Behind Act)であった。これは、法的に2002年に制定されている。元来、教育に関する権限をもたないとした連邦政府が、学力向上という目標を掲げて積極的に関与しはじめた背景には、1989年の「教育サミット」で、初めて全国レベルの共通教育目標について発表されたことがひきがねとなっているようである。1994年のクリントン政権時に、アメリカ教育改善法が制定されたうえ、2000年にはブッシュ大統領が、教育を国内政策の最重要課題と位置づけ、公的教育における連邦の役割を押し出した。このときの法律は、法律としての効力の期限の明記はないが、規定には2013-2014終了時点までに、すべての児童生徒が居住している州の

決めた学力水準に到達することになっている。このNCLBに規定された背景の策定や導入は、州の任意であるが、大半の州が導入しており、国の基本計画に近いものと考えられる。これによって、教育に関する学校の説明責任が大きくなり、学校環境そのものへの見直しや働きかけが強くなったと考えられる。学力が特に重視されているわけであるが、同時に学校の安全や環境についての見直しははかられたことから、予防教育についての取り組みについても後押しされるようになったと考えられる。

2) DARE (the Drug Abuse Resistance Education) プロジェクト

行政や資本家が積極的に押し進め、一般大衆に広く認知されるようなプログラムは、広く施行される割合が高い。しかし、その領域での研究やエビデンスを十分に踏まえた上での取り組みでないことから、結果的に十分な効果を示せず、立ち消えになってしまう場合も少なくない。その一例としてよくあげられるのが、行政側主導のDAREプロジェクトである。このプログラムは、1980年代のLAでの取り組みから次第に全国規模に広がったプログラムである。レーガン大統領時代のドラッグへの対策も影響して、the Ministry of Defense Policeの警官によって実施されるプログラムであった。1995年には、小学校から高等学校を含め、推計500万人以上の子どもたちが受けたと考えられる(U. S. Department of Justice)。コアになるカリキュラムは、約45から60分の授業を毎週利用して、16から17週間実施される。警官はこのプログラムのために90時間のトレーニングを受けるというものである。ドラッグやアルコールに抵抗する知識とスキルの獲得、自尊心の向上、アサーションのトレーニング、アングーマネジメント、コミュニケーションスキルの獲得などのレッスンから成り立っている(Petrosino, A., 2005)。

このプログラムは、1990年代にかけて多くのニーズのもとに全国規模にまで広がり実施される

ようになった。しかし、その後、このプログラムの効果について論争されるようになり、知識は獲得できても態度の変容にまでは効果がないなど、批判されるようになった。1990年代後半になって、the Department of Educationは州が学校安全関係の資金をどのように使っているかを厳しく検証するようになり、1998年には、「Principles of Effectiveness」のもとにエビデンスベースのプログラムを用いることが強く求められるようになった。こうした流れを受けて、DAREはエビデンスを疑問視されるようになり、さらなる改善が求められるようになっていく。こうしたスクールワイドでありながら特定の予防だけに焦点を当てられた背景には、専門領域を越えることの難しさがあると考えられる。ただし、DAREの取り組みは、はからずも、スクールワイドのプログラムの導入を推進するきっかけを与えたように思われる。

3) ゼロトレランス (Zero Tolerance) の影響

学校構内での武器の持込みや発砲事件、ドラッグなどの問題への対応として取られた考え方である。具体的には、校内での行動に関する詳細な罰則を定めておき、これに違反した場合は速やかに例外なく罰を与える方法である。これによって、生徒自身に責任を自覚させ、改善が見られない場合はサスペンションや退学処分を科すというものである。1994年にアメリカ連邦議会が各州に同方式の法案化を義務付け1997年にクリントン大統領が全米に導入を呼びかけ広まった。

しかし、この処分は過剰反応を引き起こした感もあり、少しでも問題があると厳しくあたる傾向を助長している。そのため、たとえば小学生でも規則に違反した場合に、サスペンションといった対応がとられる場合もあり、問題のある子どもの問題に対応してこうとするスクールワイドの予防教育の推進を阻害し、問題に蓋をする、あるいは排除するといった方向にいきがちである。問題のある子を学校から排除することは、結果的に社会からもドロップアウトする子どもたちを増や

してしまうことにつながり批判をよんでいる(NASP, 2008)。

4) 障害判定や評価の影響 (Response To Intervention: RTI の影響)

アメリカ合衆国は、2004年に Individuals with Disabilities Education Improvement (IDEA) の改正を行った。これは、先述の NCLB の整合性を高める方針であり、学校は障害のある子どもたちに質の高い技術と知識をもった教師を充当し、すべての特殊教育の担任教師に特殊教育免許所持を求めた。そして、できるだけ多くのアセスメントツールを使用し、生徒の学力や行動面、機能面、環境などの重要な情報を標準検査だけではなく、日常の指導記録や試験などから得ることを求めた (Intervention-Based Approach)。これはすなわち、RTIを使用することを求めており、それまでの LD の判定に用いられていたディスクレパンシーからの大きな転換を求めたことになる。

ディスクレパンシーモデルは、IQ と学力面の乖離の測定をもとに LD の判定をする方式であったが、RTI では、多層モデルによる教育的介入を実施する (Jimerson, Burns, Van Der Heyden, 2007)。すなわち、第一次的教育介入、第二次教育的介入、第三次教育的介入というように、現在の予防教育の3つのカテゴリーに対応する考え方である。したがって、すべての子どもについてアセスメントを実施し、階層を経ることによって問題のある子どもへの支援の目を行き届かせようとするところに特徴がある。ただし、早期発見による予防を重視するか (early warning)、時間をかけて子どもをよくみて障害の確実な判定を目指すか (wait-to-fail) かは、いまだ議論がある。さらには、健常児を中心に考えてきた方向性と、障害児への対応を中心に考えてきた方向性とが類似した枠組みをもち一見合流したかのようであるが、実際のところ、成果を上げているかどうかといった公式な評価についてはいまだ明確ではない (川井, 2009: IDEA, 2004)。

3. 拡大するリスクマネジメントとしての学校危機予防教育

ここでは、生徒の人格形成および生徒をとりまく環境にも焦点を当て、リスク要因の軽減だけでなく、社会的コンピテンスの向上をめざした包括的な介入のありかたをめざした予防教育を紹介する。

Positive Behavioral Interventions and Supports: PBIS

スクールワイドに実施されているPBS (Positive Behavioral Interventions and Supports) は、学校を対象にした場合に限定して、SWPBIS (School Wide Positive Behavioral Interventions and Supports) とも呼ばれている。行動上にさまざまな問題を呈する子供たちに個別に対応することからはじまったプログラムである。しかし、しだいに、個々の生徒に焦点を当てるだけでなく、予防研究の必要性を認識しはじめている。現在は、生徒やスタッフすべてのニーズを満たす「健康」に関するシステムの確立に焦点が当てられるようになった。そのため、スクールワイドのシステム構築に力が注がれ、近年急ピッチで、対象となる学校が増加している (Sugai, Horner, Dunlap, Hieneman, Lewis, Nelson, Scott, Liaupsin, Sailor, Turnbull, Turnbell III, Wickham, Wilcox, and Ruef, 2000)。具体的には、コネチカット大学のスガイ博士 (George Sugai) とオレゴン大学のホーナー博士 (Robert Horner) を中心に the National Center on Positive Behavioral Interventions and Supports を本拠地にして、取り組まれてきている。特に、エビデンスの確立に力が注がれ、PBS は、単なるプログラムではなく「システム」「枠組み」として拡大しつつある (Sailor, et al., 2009)。行政面では、アメリカ教育省の特殊教育担当 (The Office of Special Education Programs, U. S. Department of Education) は、学校での予防シス

テムの確立が重要であるという認識において、目的を同じくするPBISに注目し、国家技術支援センター (the National Technical Assistance Center) の介在を通して、強く支援している。その結果、現在、アメリカでは14,300以上の学校がこのSWPBISを実施するに至っている。特に、SWPBISの拡大を目指してリーダーシップに関する多層的なシステムが掲げられている。すなわち、教育省 (Department of Education) と国家技術支援センターは、国家レベルの技術支援センター (i.e., California Technical Assistance Center on Behavior/Cal TAC) の傘下に地区、学校、地域のコミュニティを位置づけている。

SWPBISの急ピッチな進化および普及は、多くの科学的領域から導かれてきたといえる (Carr, 2007)。まず、応用行動分析が重要な役割を果たしている。さらには、システム分析、環境心理学、エコロジカル心理学、ポジティブ心理学、行動科学、神経科学、予防科学が統合されており、結果的に個々を加算した以上の成果が期待されるシステムが考えられている (Carr et al., 2002)。したがって、PBISの理論は、コミュニティ、教育施設 (プリスクール、幼稚園、中学校、高校、それ以上の高等機関) のキャパシティを最大限に活かす行動システムアプローチとして考えることができる。同時に、研究から得られたエビデンスを実践に生かすことが常に目指されており、効果的な学習環境を確立する一連のシステムが念頭におかれている (Sugai, Horner, Dunlap, et al., 2000)。さらには、生態学的なコミュニティ理論の応用から、文化的な環境に適応するということがどういうことなのか深く考えられており、単なる生徒個人の問題を解決することだけではなく、学校環境そのものの健全性の確立に念頭がおかれている。SWPBISは、すべての学校において、望ましい社会的文化を学ぶことができる環境をつくりだそうとしている。また、グローバルな市民になるうえで必要なことを身につけることが目標とされている。マクロレベルには、心身の病を予

防し、健康な環境を積極的につくりだすことが、ミクロレベルには、個人の生活の質（QOL）を高めることが目標とされている（Carr, 2007）。こうした実践は、今や学校を超え、コミュニティやビジネスにも応用されているが、それを可能にしているのは、生涯発達の視点をとっていることがあげられる（Carr, Dunlap, Horner, et al., 2002）。個人の成長は、多様で複雑な環境に適応していくことであり、発達のモデルとして、連続したサイクルとシステムチックなプロセスが想定されている。つまり、個人をシステムと捉えて環境の変化を受けながら進化していくとイメージされている。

対象については、3つの観点から考えられており、図2のように、問題をかかえていないユニバーサルな対象、問題をいくらか呈示しているターゲット、そして問題を実際に抱えている子どもたちへの集中的な対応が想定されている。目標を具体的に示すとつぎの、(a)効果的な実践を行う上で学校を支援するシステムをデザインすること、(b)問題を予防する学校文化の創成と肯定的な社会的経験を明示し、それを教え、認識させること、さらには、問題行動について一貫した教示を与えていくこと、(c)望ましい支援を必要とする生徒に継続的

な介入を与えること、(d)決断のためのデータを集め、活用すること、4つにまとめられる。

主に対象としているのは、生徒すべてが問題を予防し、社会的にも学業においても成長していくことである。個別だけでなく、最適な学校環境を創成していくことが目標におかれている（Algozzine, Horner, Sugai, Barrett, Dickey, Eber, Kincaid, Lewis, Tobin, 2010）。ここでの成果は、生徒にかかわることすべてについての変化を指す。すなわち、学業、いじめの頻度、退学率、校長室への呼び出しなど、具体的な数字に効果が現れることが期待されている。しかも、時間をおいて年に1、2回といった測定ではなく、常に評価し、それを活用していくことが求められている（Algozzine, Horner, Sugai, et al., 2010）。さらに、問題行動や暴力の頻度を軽減するだけではなく、肯定的な資質である社会性、感情のスキルが向上すること、さらには、学業の向上と安全な学校環境が創成できることが目標に含められている。トレーナー養成は、専門職養成に関するエビデンスを基にしている。特に、この枠組みの導入に3から5年をかけている。まず、学校のスタッフに、掲げている教育目標の説明、学校にどのように貢献するか、また、どのようにして期待され

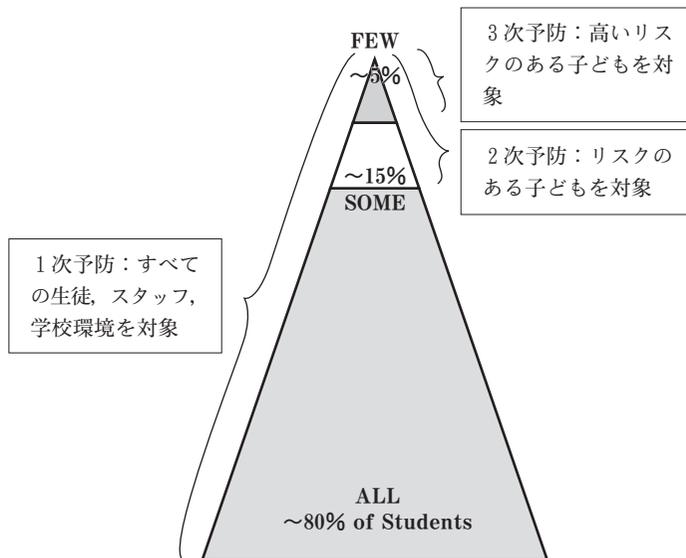


図2 スクールワイドのPBSの考え方

るものを実現するかという全貌について説明する。1年目は3日かけて学校を代表するリーダーを養成することからはじまる (Universal-Tier I Systems)。2年目は2日間かけての養成を行い (Secondary-Tier II Systems), さらに, 3年目では1-2日かけてのトレーニングを実施する (Tertiary-Tier III Systems)。各年度の養成プロセスにおいてチームが編成されることとなる。各チームは, コーチの指導のもとに, さらに5日間の養成とネットワークのフォーラムに出る。チームの管理職は (すなわち, 校長や, 副校長) は, コーチとともにコーチのフォーラムに出席する。地区ではまた, リーダーのチームをつくるように求められる。PBISには, コーディネーターがおり, 地区のコーチと管理職とコミュニケーションし, システムを促進していくうえで重要な働きをしている。多くの文献によって評価の適切性が検証されてきている (Algozzine, et al., 2010)。PBISのサイトでも文献が紹介されている (www.pbis.org)。測定のスケジュールからアセスメントのタイプ, 具体的なアセスメント名まで紹介されている。実際のアセスメントや調査についてもすべて記載されている。たとえば, 学校が所有しているデータ (すなわち, 校長室への呼び出し, 停学, 学業成績など), さらに, 生徒のアセスメント (例; 行動, 社会性, 情緒についての評定尺度, 学校安全や雰囲気の調査, 教師評定尺度 (例; 自己効力感, 学校の雰囲気, 組織の健全性) などである。

社会性と感情の学習 (社会・感情学習) (Social Emotional Learning: SEL)

1994年に, フェツァーインスティテュート (Fetzer Institute) は, 発達, 心理学, 教育, 健康にかかわる研究者, 実践者を集め, それまで多様ではあるがまとまりのないスクールベースのプログラムのあり方に警鐘をならそうと会議を開いた。このときに紹介された言葉が, 社会性と感情の学習 (社会・感情学習) (Social and Emotional Learning: SEL) であった。日本では, 社会性と

情動の学習とも呼ばれる (小泉, 2005)。このSELは, いわゆる単一のプログラムを超えて, 今では, フレームワーク (枠組み) となる考えであり, 若者が人生において幸せにまた豊かな人間関係を育むことを願って, それに必要なスキルを学ぶ機会をつくることが目指されている。社会性や感情の学習が, 将来の成果にもっとも結びつき易い年齢として考えられる就学前の子どもから高校生を主に対象として効果的なスクールベースのプログラムを確立していくことが目標である (Elbertson, Bracket, & Weissberg, 2010)。この1994年の会議がきっかけとなり, キャセル (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: CASEL) が設立され, 質の高い, エビデンスに基づいたSELを確立していくことが目標にされ (Elias et al., 1997), スクールワイドのSELの指針を示した (CASEL, 2012)。

これによれば, 効果的なSELの基本的なコンピテンスとして, 5つがあげられている。すなわち, 自己覚知 (self-awareness), 社会的覚知 (social awareness), 責任ある意思決定 (responsible decision making), セルフマネジメント (self-management), 関係維持のスキル (relationship skill) を獲得していくことを意図している。また, 教育関係者のための39のガイドラインは, 4つの主要な領域について示されている。①ライフスキルと社会的コンピテンス, ②健康促進と問題解決スキル, ③変化や危機に対応するコーピングスキルとソーシャルサポート, ④ポジティブで貢献的な支援, の領域である。当初, 「SELとは何か?」ということに関心が向けられていたが, しだいに, 「SELを学校で効果的に教えるにはどうすればよいか」ということに関心がシフトしていった。今では, こうした動きのなかで, これまでは異なる研究や実践の流れであったキャラクター・エデュケーション, サービスラーニング, さらに, 先に紹介したPBISなどとも合流し, SELの枠組みが学校において可能になるようなサポートの構築に注意が注がれている。

SELの理論的背景には, 1990年代半ばのゴー

ルマン (Goleman, 1995) の感情知能 (emotional intelligence) とガードナー (Gardner, 1993) の多重知能 (multiple intelligence) の出版による影響が強い。大切な学びは、人間関係の文脈で生じるという考え方があるが (Payton et al., 2000), メンタルヘルスのみならず、道徳判断や市民性、学力などさまざまな領域の研究においても、この SEL の発達が重要であることが示されてきている。特に、SEL と学力との関係が強いことが多くの研究で示唆されている (Brendtro, Brokenleg, & Van Bocken, 1990; Izard, 2002; Lazarus, 1991; Mayer & Salovey, 1997; Zin, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004)。すなわち、感情面の発達が、意欲や、考え、学びの上で重要な役割を果たしていることが実証的に明らかになってきたのである。さらには、子どもの個人要因だけではなく、教師との関係や、学校での居心地、雰囲気など、を含めて学習環境そのものを望ましいものにすることが、学力を伸ばすことがわかっている。行政レベルにおいても労働省や教育局 (US Department of Labor) は、1999 年に対人スキル、コミュニケーションスキル、意思決定、問題解決、交渉能力、責任、自尊心、傾聴、自己管理、など SEL に関係する多くのスキルを職場に適応する上で重要であると指摘している。

効果的なプログラムを確立するために、スクールワイドの介入を推し進めており、クラス全体、教員、管理職全体を対象にしている。日常生活においては、生徒の態度、行動などについての教師や保護者への調査、インタビュー等、日常生活の様々な状況で集められる情報をもとにプログラムの効果を探っている。

他方、実証的なアセスメントについては、研究者と共に、効果を実証的に明かにするため、調査、観察のほかに、学業成績、出席のデータを集め、さらに感情リテラシーの尺度などを実施する。SEL はフレームワーク (枠組み) であることから、実際の方法については、各プログラムによって異なるが、SEL の実施と継続性については、

まず、プログラムが、校長や関係者からスタートすることから考えられている。リーダーである管理職にこの枠組みを深く理解してもらうことが重要である。つぎに、SEL プログラムのニーズや資源をアセスメントし、実行可能な計画を立てることが求められる。そして、最終的に、継続可能な遂行段階となる。こうしたすべてのプロセスを想定し、スムーズに進めていくことが必ず成果を生むために大切である。また、実施していく上で、プログラムを実施する学校スタッフ、プログラムの評価と継続性、家族やコミュニティとの連携、などを揺るぎないものとしていく必要がある。管理職や教師、家族へのトレーニングも必要であり、そのプロセスでトレーナーのリーダーを養成していくことも介入を長く継続していくためにも不可欠である。また、教師が日々長時間子どもたちとかわることを考えると、教師の信念や理解が子どもに大きな影響を与えることは明らかである。したがって、教師が SEL の重要性や目標、具体的な方法を理解たうえで、これを実行していく効力感をもっているかどうか大切である。したがって、SEL プログラムのいずれも教師へのワークショップには時間をかけている。

つぎに、生徒の家族をいかに連携していくかも忘れてはならない。子どもが大きくなると親の子どもへの関与度が減ってしまいがちであるが、この背景には、学校が親と連携する機会を減らしていることも関係しているようである。しかし、子どものウェルビーイング (wellbeing) を考えると、実際は青年期こそ、学校と家族との連携の強さが求められる。

地域レベルの評価システムが財団支援を受けてアメリカ研究インスティテュート (American Institutes for Research: AIR) で行われる予定である。すでに、多くのエビデンスが明らかにされていることがサイトで述べられている。しかし、さらに一層、地域が連携して長期的に効果を明らかにしていく必要性が述べられている (<http://casel.org/collaborating-districts-initiative/project-evaluation/>)。

1994 年以来、すでに多くの学校で SEL プログラムが実施されてきた。多くの成果を上げているにもかかわらず、いまだこうしたプログラムを受け入れていない学校がある。これらの学校は、SEL の重要性を理解していなかったり、多くのその他の活動に疲弊していたりする。また、こうしたプログラムをシステムチックにカリキュラム化することを念頭においていない。

また、国の政策である落ちこぼれ防止法などの影響を受けて、学力向上のみに関心を向け、それにばかり時間を費やす学校もある。しかし、先にも述べたように、学力や試験のみに焦点を当て、SEL の側面を軽んじていることは、最終的には、子どもにとって望ましい成果をもたらさないと考えられる。さらに、教員養成のなかで、こうした理論と実践のスキルが学べるようにしていくべきであり、教員を支援していくしくみを確立していくことが求められる。特に、学校内の活動をそれぞれ別個のものとして考えるのではなく、SEL の枠組みを理解して、他の教科教育や学校での活動を有機的につなげて考えるしくみづくりや、学年でバラバラな取り組みをするのではなく、学年が上がるにつれて繋がっていくようなカリキュラムを考えることが必要である。

アメリカ学校心理士会の学校危機予防

—PREPaRE—

アメリカ学校心理士会 (National Association of School Psychologists) では、学校にかかわるすべてのスタッフ、児童生徒、保護者の必要性に応じた学校危機予防や介入対応を重視しており、例年総会ではトレーニングコースを実施し、アメリカのスクールサイコロジストすべてがこうしたスキルを備えることを呼びかけている (Brock, Jimerson, Hart, & Nickerson, 2011)。この対応策は、PREPaRE (Prevent Reaffirm Evaluate Provide and Respond Examine) と呼ばれ、以下のような 4 つの特徴をもっている。

1 つは、「包括的で研究に基づいている」点である。アメリカ教育省 (the U.S. Department of

Education) の 4 つの危機対応段階 (Prevention/mitigation-Preparedness/Response/Recovery) と、the National Incident Management System (NIMS) のインシデント・マネジメント・システム (Incident Management System) をベースにしている。これは、アメリカで開発された災害現場・事件現場などにおける標準化されたマネジメント・システムのことであり、命令系統や管理手法が標準化されている。1970 年代に消防により開発され、徐々に他の行政機関などでの利用が拡大し、2004 年に制定されている。発生するあらゆる緊急災害・緊急事態に適用することが定められており、災害・事件の種類にかかわらず、日常の事件・事故からテロ事件・ハリケーン災害などの危機管理まであらゆる緊急事態対応で使用されている。この考え方は、現場重視のボトムアップ的な考え方であり、緊急事態においては時間が最も重要な資源であり、現場の意思決定が最も合理的であるという考え方に立つ。また、災害の種類毎に対応方法が異なると関係者がそれぞれの災害毎の対応方法を個別に理解しておかなくてはならず、現実問題としてその全てを理解することなど不可能であるという考え方から全ての災害において同じプロセスで対応するという手法をとっている。

この PREPaRE では、子どもたちの心身を重視していることから、PTSD を予防し、事件事故発生後もその回復につとめることが目標とされている。PTSD はその後の、学力や抑鬱、非行などとの関連性も指摘されており、中長期的な問題の予防も含めて視野に入れられている。したがって、学校危機予防対策だけでなく、リスクマネジメントのための心理教育などのアプローチにも精通している必要がある。2 つめは、学校独自のニーズに応じることである。学校独自の問題や状況に応じた体制作りを考えて対応していくことを重視している。3 つめは、危機直後だけではなく、中長期的な展望を持ち、学習環境の回復、望ましい環境の創成を念頭においていることである。どのような取り組みが、学校全体のこういった成果と

結びつくかなどもエビデンスをもとにアセスメントし、サポートしていくことが盛り込まれている。4つめは、こうしたトレーニングをアメリカ全土に普及して行くための努力が重ねられており、その経過が常に報告されている。ワークショップを受けた関係者は、不安感を解消し、満足度が高まっている。こうした学校関係者の心理的な状況が、たとえば効力感をもつなどポジティブに変化すること事態が、危機予防にとって大切に考えられる。

以上、アメリカの学校危機予防について、現在知る限りの特徴をまとめたが、刻々と変化をしている状況をどれだけ正確に把握できたかどうかについては十分ではないところもある。しかし、2011年の大震災体験以降、日本の学校心理士認定運営機構、日本学校心理士会、NASPとの連携に部分的にでもかかわった経験（日本学校心理士会など、2011）及び、ソーシャルスキル教育など子どもたちの予防教育にかかわってきた立場から、世界の学校危機予防の必要性を主張していきたいと考える。そのうえで、日本の学校が多くの学校危機を予防し、起きても最小限に問題をとどめられるコンピテンスを高めて行くことの一助に少しでもなればと考える。

引用文献

- Algozzine, B., Horner, R. H., Sugai, G., Barrett, S., Dickey, S. R., Eber, L., Kincaid, D., et al. (2010). *Evaluation blueprint for school-wide positive behavior support*. Eugene, OR: National Technical Assistance Center on Positive Behavior Interventions and Supports. Retrieved from www.pbis.org
- 上地安昭 (2003). 教師のための学校危機対応実践マニュアル 金子書房
- Carr, G. E., Dunlap, G., Horner, H. R., Koegel, L. R., Turnbull, P. A., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., Koegel, K. L., Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16.
- Brentro, L., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (1990). *Reclaiming youth at risk: Our hope for the future*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- CASEL (2012). Retrieved from <http://casel.org/>
- Carr, G. E. (2007). The expanding vision of positive behavior support: Research perspectives on happiness, helpfulness, hopefulness. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(1), 3-14.
- Doll, B., Pfohl, W., & Yoon, J. (2010). *Handbook of youth prevention science*. New York: Routledge.
- Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention on programs for children adolescents*. Thousand Oaks, CA: SAGE publications.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. W. (2010). School-based social and emotional learning: Current perspectives (pp. 1017-1032). In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.). *The international handbook on educational change*. New York: Springer.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Shwab-stone, H. E., Shrivren, T. B. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum of the States.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York: Basic.
- Glidwell, J. G., Glidea, M. C. L., Kaufman, M. K. (1973) The preventive and therapeutic effects of two school mental health program. *American Journal of Community Psychology*, 1, 295-329.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., & Mihalic, S. F. (1998). *Promoting alternative thinking strategies (PATHS)*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, University of Colorado.
- Horner, H. R., Sugai, G., and Anderson, M. C. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42, 1-14.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventative interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 796-824.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & Van Der Heyden, A. M. (2007). *Response to intervention at school: The science and practice of assessment and in-*

- tervention*. New York: Springer Science Business Media, LLC.
- 川井紀宗 (2009). IDEA 2004 の制定に伴う合衆国における障害判定・評価の在り方の変容について 特別支援教育実践センター研究紀要, 7, 59-68.
- 小泉令三 (2005). 社会性と情動の学習 (SEL) の導入と展開に向けて 福岡教育大学紀要, 54(4), 113-121.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyster (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- McIntosh, K., Filter, K. J., Bennett, J. L., Ryan, C., & Sugai, G. (2010). Principles of sustainable prevention: Designing scale-up of school-wide positive behavior support to promote durable systems. *Psychology in the Schools, 47*, 5-21.
- 文部科学省 (2004). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/04053101.htm
- Jimerson, S. R., Brown J., Saeki, E., Watanabe, Y., Kobayashi, T., Hatzichristou, C. (2013). Chapter 30 Natural Disasters. Best Practice in Crisis Prevention, 2nd ED National Association School Psychologists.
- 野坂祐子・元村直靖・瀧野揚三・内海千種 (2006). 米国ロサンゼルス市 LAUSD における学校危機管理の取り組み 大阪教育大学紀要第IV部門 第55巻, 第1号, 151-161.
- Payton, J. W., Graczyk, P. A., Wardlaw, P. M., Bloodworth, N., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health, 70*, 179-185.
- Ruthford Jr., B. R., Quinn, M. M., & Mathur, R. S. (2007). *Handbook of research in Emotional and behavioral disorders*. New York, NY; Guilford.
- Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., & Horner, R. H. (Eds.) (2009). *Handbook of positive behavior support*. New York: Springer.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R. III, Wickham, D., Ruef, M., & Wilcox, B. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools, *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*, 131-143.
- 瀧野揚三 (2012). 学校における危機管理 臨床生徒指導 ナカニシヤ 23-30.
- 渡辺弥生・小林明子編著 (2013). 改訂版 10代を育てるソーシャルスキル教育——感情の理解やコントロールに焦点を当てて 北樹出版
- 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生編著 (2013). 世界の学校予防教育 金子書房
- Zenre (2013). Crisis Management, *Communique, 41*(7), 22-23.
- Lazarus, R. (1991). *Cognition and motivation in emotion*. *American Psychologist, 46*, 352-367.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.