

# 学校全体で取り組むいじめ予防介入について

ヘレン・カウイ<sup>1)</sup>  
(訳: エリクソン ユキコ<sup>2)</sup>・青木多寿子)  
(2010年2月10日受理)

## Core interventions to counteract school bullying

Helen COWIE

In this paper we advocate the development of a whole-school approach (WSA) to counteract bullying. The WSA works at different levels of intervention in order to involve all members of the school community. The approach also works across the curriculum to promote the message that conflict can be resolved peacefully, that bullying is unfair and unjust, and that all children have the right to come to school to learn and socialise in harmony and safety. The WSA addresses bullying at three different levels of intervention: working therapeutically with *individuals at risk*, working within *classes and in small groups* to foster positive relationships and resolve conflicts, and *whole-school interventions* that actively promote a positive school ethos and develop school-wide anti-bullying policies. In this paper, we give examples of ways in which schools can work at these different levels. These examples include a sample assembly calendar, an active listening activity, the creation of child-friendly environments, facilitation of partnerships with members of the school community and with parents. At the heart of the WSA is a concern for the emotional development of children and young people. From this standpoint, we also encourage teachers to develop their own interventions based on these principles.

**Key words:** whole school approach, counter bullying, three levels interventions, emotional literacy, partnership with parents

キーワード: 学校全体で取り組むアプローチ, いじめ予防プログラム, 3段階の介入, 情緒的リテラシー, 保護者との協力関係

## 学校全体での取り組み (WSA) について

学校でいじめを防止する最も有効な方法は、WSA (whole-school approach) と呼ばれる学校全体での取り組みを行うことである (Cowie and Jennifer, 2008)。WSA で、私たちは何ができるのだろうか。WSA とは様々なレベルで介入し、さらに生徒だけでなく、保護者や地域を含めた学校コミュニティのすべてのメンバーを積極的に巻き込むアプローチである。このアプローチでは、カリキュラムを通して働きかけ、争いは平和的に解決できること、いじめは不公平で不当であ

ること、全ての子どもは協力関係の中と安全の中で学習し、社会活動に参加する権利があるとのメッセージを伝えてゆく。Cowie and Jennifer (2008) では、WSA でいじめに3段階で介入する提案をしている。それは、リスクを持つ子どもへの治療的な働きかけ、肯定的な対人関係を創り出し、対立を解消させるような学校や小さなグループへの働きかけ、肯定的な学校精神を実際に創り出し、反いじめ精神を学校規模で発達させる働きかけ、である。図1に様々なレベルでの介入例をいくつか紹介する。

学校全体で積極的に関与できる介入例を図に記載し

1) サリー大学(イギリス), 広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座客員教授 (H20年7月22日 - H21年7月21日)

2) 教育学研究科附属教育実践総合センター・非常勤講師

ている。たとえば、校庭内に庭を造ったり、多様な活動を通して生徒が自然を体験する機会を提供することに力を注ぐと、学校は子どもにとっても、とても親しみやすい環境となる。イギリスの「環境作り学習」は、この方法で、子どもが環境に感謝する気持ちを抱くことを目的としている(Titman, 1994)。図1の中央にある、特定のグループを対象とした介入例には、例えば、いじめを受けた子どもを助けるピア・サポート、新入生が溶け込むのを手助けするピア・メディエーションなど、どの学級にも工夫して開発した社会・情緒的カリキュラムの介入例がある。図1の一番上にはカウンセリング、ピア・サポート、関係の修復のための話し合いなど、一対一の介入例がある。

WSAの観点に立つなら、学校は全体でいじめを阻止する方針と方策の開発・発展に努めるべきである。これらの方針は、たとえば定期的に行われる、大人や生徒による校則の見直しの話し合い、定期全体集会、学級内での話し合い、ポスター展示、演劇活動、あるテーマについての投票する日、情緒的リテラシーを一層豊かにする教材の生徒・教諭・保護者向けワーク

ショップなどを通して、学校全体へ発信することができる。生徒、教諭、保護者など、学校に関わるすべての大人が、これらの価値を理解し、それらに喜んで関わる意欲を共有するために、よいコミュニケーションは必要不可欠なものである。Box 1は、いじめ防止を支持する方針とそれに取り組む方策の一つとして、連続的に行った全校集会の例である。

ところで世界12カ国(独、英、米、伊、カナダ、オーストラリア、アイルランド、ベルギー、フィンランド、ノルウェー、スイス、スペイン)でいじめ防止の取り組みの成功や失敗について体系的に評価した2つの国際評価研究がある。そこで研究者達は、個人・学級・全校のレベルでWSAを用いた介入が最も効果的と結論を報告している(Baldry and Farrington 2007; Smith et al. 2004)。さらに、アイルランドのプログラムには、保護者や養育者向けのリソース・パック(社会資源集)も含まれている。効果的な介入では、WSAがシステムの中に組み込まれており、結果として時を経ても維持が可能となり、さらに有効性が監視し続けられるような仕組みも一緒に、システムの中に組み込まれてい

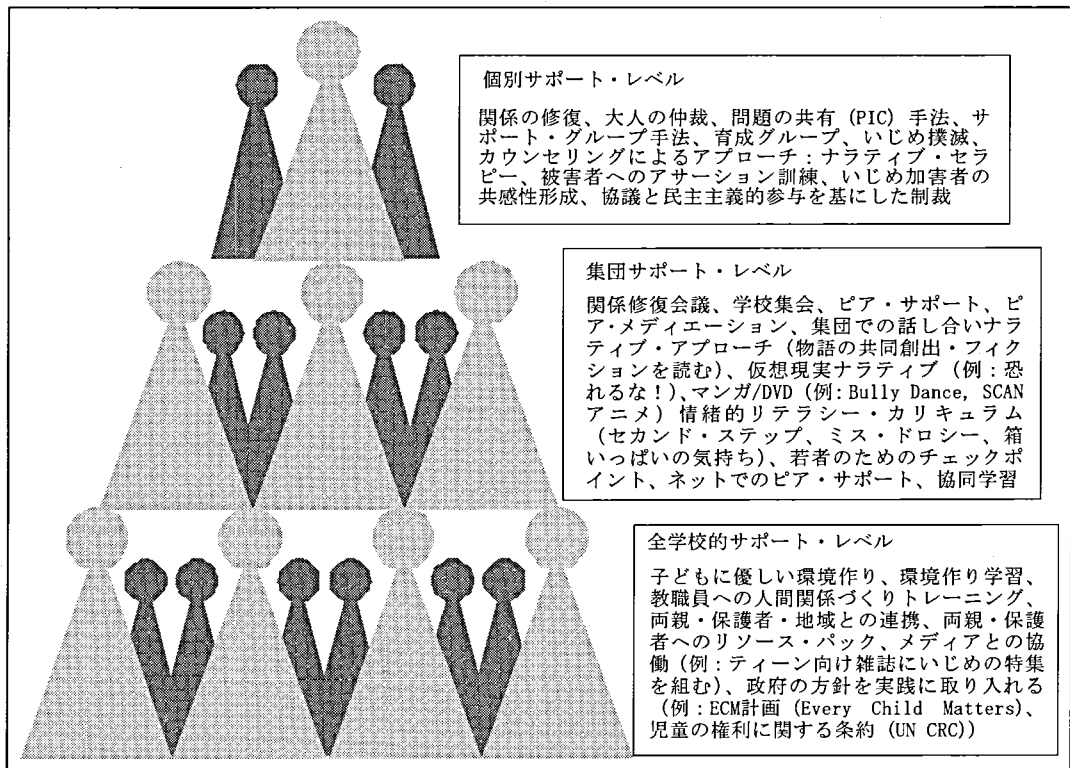


図1. いじめに対抗する介入、Cowie, H. & Jennifer, D. (2008) *New Perspectives on Bullying*. Maidenhead: Open University Press より引用

### Box 1 集会カレンダー (Shaughnessy, 2006 より適用)

学校でいじめを減少させる全校活動の良い方法は、学校社会に所属する全てのメンバーが、地球市民、多様性の包括や祝福につながる日を全校でお祝いするような連続的な全校集会を計画することである。

月	トピック	提案
9月	自尊心の日	保護者・生徒・学校教職員の功績を祝福する
10月	世界の子どもの日	世界中の子どもたちの権利に焦点を当てる
11月	人権デー	教職員と生徒にとっての人権についての法律とその意味を討議する
12月	世界の本の日	様々な文化や風習の話を称賛する
1月	世界平和の日	広島平和資料館の資料をもとに課題を話し合う
2月	社会正義の日	引き続き話し合う。世界平和のために働いた人に焦点を当てる
3月	障害の日	障害をもつ有名な人の功績を称賛する
4月	世界環境の日	地球環境問題を調査する (例: 水質汚染)
5月	地域環境の日	地域環境の問題を調査する
6月	創造力の日	アートを称賛するために様々な伝統を含むものを描く

る。

#### 情緒的リテラシーのある学校を創る

WSA の中心は、生徒・教職員間に肯定的な人間関係が保障されていることである。この視点を基盤に、学校を積極的な人間関係、道徳的な価値、権利と責任ある風土に変えてゆくことである。ピア・サポート、友だち作り、懲罰的でないサークル、他者の視点への共感を発達させるものなどはこれに含まれる。関係の修復の練習、仲介/対立の解決 (Box 2. Cole, T., 2000)、ピア・サポートなどのアプローチは、学校で行われるより広義な情動リテラシーの範囲に入る (Cowie and Kurihara, 2009)。この種の活動は、学校全体で、いじめに荷担する生徒の数を減らし、向社会的な行動を促し、すべての子どもと大人の間で、学校の雰囲気をよくするのに役立つ。Box 3 はどの年齢にも使える活動の例でこれを通して、積極的傾聴のス

キルを発達させることができる。Box 3 のような活動を、学校の全教育活動に関連づけてゆくことができれば、子どもが育つ学校環境を創ることができる。このアプローチで肝心なのは、学校コミュニティで全生徒と大人の本当の感情が重要だと認識することである。Goleman (1995) は、近年の英国社会は、情緒的なリテラシーの力が落ちており、これが近年増加している皮肉な物の考え方、社会病理、暴力に結果として表れていると論じている。彼はまた、近年、共感のような感情スキル、責任感、根気強さ、他者への配慮、怒りのコントロールなどの情緒的スキルを犠牲にし、知能や学業成績を過大に重要視してきたとも主張している。彼は、社会とは、子どもたちが自分と他者の感情を認識し、理解し、そして他者の感情よりも、自分の感情をポジティブにコントロールする方が簡単であることを理解するように支援すべきだと信じている。感情は大人と子どもが関わり合う際に鍵となる。だか

### Box 2 対立解決の実践

生徒が葛藤状態にあるとき、その問題のトレーニングを受けたピア・サポーターが反しと役立つことがある。一般的に問題の仲裁には以下の5つのステップがある。

1. 問題をつきとめる
2. 選択肢を探し出す
3. 危険性と利益を考慮する
4. 行動の計画を立てる
5. 再検討と評価

出所: Cole, T. (2000). *Kids Helping kids*. Victoria, BC: Peen Resources.

### Box 3 気持ちを理解する

#### 手順

クラスを3人1組のグループに分ける。各グループに話し手、聞き手、観察者を選択するよう伝える。話し手に数分間時間を与え、自分達の個人的な事で、とても強い感情を持つ話題を話すように内容を決めてもらう。聞き手は話しを遮らないようにし、話し手に数分間、その選んだ話題について話してもらう。聞き手はその話しの背景にある感情に着目して話を聞く。観察者は黙ってそれを観察する。話しを聞いた後、聞き手は話しの細かい内容ではなく、話し手の気持ちに焦点を当てて内容を要約し、話し手に伝える。役を交代し、各参加者が話し手、聞き手、観察者を体験できるようにする。

#### ディスカッション

以下の質問は話し合いの参考になるだろう：

- ・話し手役はどのように感じたか？
- ・話し手役として、聞き手に自分の考えを要約してもらうのは役に立ったか？
- ・聞き手役として、話し手の言葉を要約するのは難しかったか？もしそうなら何故か？
- ・気まずい雰囲気になることがあったか？
- ・話しにくさはあったか？

ら教師には、自己認識、ライフスキル、対立の解決法、自尊心、共感、活動の反省の仕方、グループでの協同学習など、感情的な能力の基礎になる活動を教えることが必要となる。情緒的な能力の高い子どもは充実した人生を送れるとの報告、心の知能指数 (EQ) の高い子どもは、友だちから優しさ、統率力、総合的な仲間力が高いと評価されているとの報告もある (Mavroveil et al. 2007; Petrides et al. 2006)。

英国の児童・学校および家族省 (the Department for Children, Schools and Families) は、子どもたちが自分の感情を理解し、表現し、制御し、そして他者の感情に敏感に対応することを重点的に教える SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) を実践している (DCSF, 2009)。この教材を学校で用いれば、いじめを明確にしやすく、生徒同士、生徒と教職員の間、同僚同士、教職員と管理職の間でもオープンで誠実なコミュニケーションが可能になる。そして方針を分かち合い、練習を積む場を提供して学校の全生徒に情緒的・社会的サポートを提供できる。このような情緒的リテラシー・プログラムを長期間実施すれば、いじめの発生は減少することがわかっており (Cowie and Jennifer, 2007)、情緒的リテラシー・プログラムを実施すると向社会行動が増加し、攻撃性は減少し、子どもの対人関係能力の向上が見られる (e.g. Aber et al. 2003)。

#### 学校は制裁を適用すべきか？

学校という環境は、いじめの被害者の子どもにとってあまり支援的でないことが多い。いじめの周辺には多くの傍観者がいることが知られているが、傍観者は、

たとえいじめ加害者の行動に憤慨していても、いじめ加害者からの報復や仲間側からの嘲りを恐れ仲裁に入れれない。子どもの年齢が高くなるにつれ、「ある意味、被害者はいじめを受けて当然」と考える子どもの確率は高くなる。大人や子どもたちが仲裁をしにくいのは、自分には仲裁するスキル、効果的な行動を取る能力が足りないと感じているからだろう。多くの大人(教師、管理者、両親/保護者)は、いじめを無視したり、それまでより多く積極的に相手(加害者)との日常的な交流をもつこともある (O'Moore 2000)。いじめ加害者は、仲間からサポートを多く受けている。この結果、加害者の根深い優勢性は増幅される (Salmivalli et al. 1999)。しかしだからといって、いじめには制裁を行うのがよい、と考えてよいのだろうか。Smith et al. (2004) は、いじめ予防の分野で現在進行している論争、つまり、いじめをおこなった者にまず制裁を適用する方が良いのか、あるいは予防的手段として教育的・治療的な戦略を開発する方が良いのかといった議論を示している。

Skiba et al. (2006) は、米国心理学会ゼロ・トレランス・タスク・フォース (American Psychological Association Zero Tolerance Task Force) が「ゼロ・トレランス政策<sup>1</sup>」では、学校環境をより安全にすることはできないと結論づけている。つまり私たちは、学校の安心・安全性を高め、いじめを予防するために現在行われている戦

1 ゼロ・トレランスとは、段階的な罰を明確に定めて提示し、それに従って厳格に罰則を実行して規律を維持してゆく方法。

略に、もっと注目をすべきである。子ども達の問題行動を予防し、いじめを予防する方針について、制裁を廃止した学校は我々の知る限り一つもない。けれども、関係の修復、回復、再統合に基づいたいじめ予防の方針と方策を学校に応用すれば、形式的な制裁を頻繁に取る必要はなくなってくる。そしてそんな中で制裁が適用されれば、いじめに関わった者たちにとっては、よくない行動に賛同して関わったからだ、という、教育的に意味ある認識を持ってもらえるようになるだろう。教育者は、学校の中に正義や公平、窮地にある子どもへの共感、協調性、信頼と情緒のリテラシーに充ちた風潮を創り出し、維持することに力を注ぐ必要がある。学校でとりあげる関係修復の実践で、攻撃的な行動を押さえることに挑戦したり、対立を解決したり、いじめの精神的ダメージを回復したりする方法を取り上げると効果的である。以上のことをもっと極端な言い方で述べるなら、この方法は、悪者は罰を与えられるべきであり、秩序を維持する者は、罰を脅しのために使う必要があるという観念に異議を唱える方法だともいえる (Cowie and Jennifer, 2008)。

#### 子どもに優しい、遊びや発見ができる環境をデザインする

情緒のリテラシーが充実するのに従って、子どもの学校環境の重要性に興味、関心が持たれるようになってきた。Titman (1994) は、学校の風景が子どもたちにとってどのような意味を持つのかを調べるため、数百名の子どもと先駆的な話し合いを実施した。その結果わかったことは、子どもたちの要望、たとえば、木々や花など、コンクリートの色でない自然の色や、多様な段差のある場所、登ったり探索したり隠れたりできる場所、また簡単なベンチなどがある校庭はほんの少ししかないことである。彼女は、校長は校庭を校庭として分離して見るよりも、学校全体の環境を見る必要がある、また、校庭の設計を見直す時には、全ての工程で子どもたちと相談するべきと提言している。この研究から発展して、英国では「環境作り学習 (Learning through Landscape)」運動が高まった。これは、主流の教育課程以外での様々な活動、つまり、演劇、ゲームのデザイン、アンケートや調査、観察、写真や地図作成など学校環境を統合するような計画を行う授業で、数百もの学校がこの活動に取り組んでいる。

Blatchford (1998) は、学校の休み時間は、子どもたちが友だちをつくり、関係を維持するソーシャル・スキルを獲得する貴重な機会であることに注目している。Blatchford と Sharp (1994) では、休み時間中にいじめを受ける危険性もあるが、たとえば昼食時と休

み時間の監督の練習、遊びの機会の向上、休憩時間を過ごす環境の改善などの解決策を子どもたちと協議し、子ども自身も学校環境に関与する策を提案している。彼らは、校庭での自主的な活動は、子どもの発達にとって、教室での勉強と同じくらい重要だと主張している。そして彼らはまた、子どもたちは、自分達自身の学校環境に関する決定に関与するべきであると強く主張している。

子どもによい遊び場の環境は、子どもの行動によい影響を与える。たとえば Spears et al. (2007) では、オーストラリアのとある学校では、昼食時と休み時間の監督の練習、遊びの機会の向上、休憩時間を過ごす環境の改善などを行ったことを報告している。その活動では、年齢を超えた個別指導を組み込み、好意的なプレーには教師が一貫して報酬を与えた。そして、5年間で攻撃的な行動やいじめが減少し、向社会行動の改善がみられた。他方で、Dunn (2004:105) は、雑然とし、公共的で画一的な学校環境で、毎日、権力の履行と評価が行われる環境が重なると、集団が性別で分離する傾向にあると指摘している。こんな学校での生活では、攻撃的な対人関係様式が増加していると Dunn は主張している。ごく最近に、博物館、重要文化財の民家、劇場など、教室外での野外活動を通して学ぶ協力組織が、「教室外学習マニフェスト (LOtC; Learning Outside the Classroom Manifesto)」に調印した。この運動の重要な目的は、自らの自然環境や文化遺産を自覚して、子どもや若者の人格を育て、社会的能力をいっそう発達させようとすることである。学校環境が有効に働くという考えは、ここにも活かされており、自然に対する興味を育て、今日の重要な問題に参加させて、いじめ予防を強化し、他の反社会行動も予防しようとしているのである。

#### 保護者とコミュニティとの協力関係を築く

いじめ予防は、保護者や地域社会に積極的に関わってもらうことでも強化できる。保護者は教師よりずっと早く、こどものいじめをサインや症状で気づくことが多い。しかし Cooper and Tiknaz (2007) は、家庭と学校の間には、建設的な協力関係を阻害してしまう潜在的な要因がいくつかあると指摘している。学校に対して気が引けたり、自分自身の子ども時代の経験で学校に疎外感を感じている場合が保護者にはある。他の保護者は自分には手助けする能力がないと思っていたり、たとえば、子どもがいじめの被害者か加害者、傍観者の場合では、関わる権利をすでに奪われているように受け止めるかも知れない。いじめ行動は、権威主義で懲罰的な子育てや家族内での暴力などは正の相関

が見られており、いじめは家族内の問題と関連があり (O'Moore and Minton, 2004), また、情緒的な暖かさが欠け、手本になれない・なりたくない大人がいることも原因の1つである (Olweus (1993))。

Skiba et al. (2006) は保護者と地域が学校に対して批判的になるのは、学校で行われる、いかなる違反も許さないような懲罰的規律や制裁で子どもが教育を受ける権利が脅かされると感じた場合であることを指摘している。これは、たとえばもしも特定の人種が警察に標的にされた場合、より一層大きな議論を引き起こす。このため、学校のスタッフは、保護者との関係は、他人にパートナーとして敬意をもって接することを子どもたちに教える機会とも捉えて、保護者との関係をつくる必要がある。

Cooper (2006:73) は、どのような社会的・情緒的・行動的な困難さに取り組む場合でも、かかわりの薄い若者を「扱われる対象」としてではなく、「多くの人間に影響する問題への解決を探すパートナー」として見るという、構造的なアプローチを提案している。Cooper 自身の、この「育成グループ」の活動では、親が、関与することを通して親子関係に対する自信を取り戻し、親子関係の強化につながり、その結果、子どもの行動や人間関係に効果をあげている。いじめ対策プログラムの成功例には、加害者の子どもと、その保護者が、そういったパートナーとして会合に参加すること (Olweus 1993) や、リソース・バック (社会資源集) を全ての親に渡すこと (O'Moore and Minton 2004) などが含まれている。成功に不可欠な要素は、保護者が学校の反いじめ方針の理論的根拠を十分に理解していること、親自身の関与が学校側から高く評価されていると感じられるような、肯定的でオープンなコミュニケーションがあるということになる。

また、教育者はメディアを通して、学校とあまり関わりのない保護者や地域に働きかけることもできる。学校での活動を全国に宣伝したことで成功を取めた数々のプログラムもある (Alsaker 2004, Hanewinkel 2004)。

### 子どもと若者の声に耳を傾ける

いじめ問題について取り組むためには、保護者や教師は子どもたちの声に敏感になり、耳を傾けなければならない。イギリスの子ども委員長であるエインズリー・グリーン (Aynsley-Green, 2006) は、子どもと若者との会談の中で、学校内での反いじめ運動は、表面的なことが多く、日々の生活とは無縁の運動となっていると批判的な意見が多いことに気づいた。そして批判の多くは、教師が忙しすぎていじめについて深い

議論ができず、また、必ずしも個人的な事柄に配慮のある対応をしてくれるとは限らないとのことだった。子どもと若者たちは、学校の反いじめ運動の計画とその効果測定にもっと積極的に参加する機会を求めている。学校であろうと、家族であろうと、また、地域であろうと、信頼できる大人と仲間との真のコミュニケーションは、子どもたちにとって不可欠なものである。そして、仲間関係や攻撃的ないじめ行動で困難を抱えている子どもにとっては、特にそれは必要なものである。

国連の子どもの権利の条約 (UN, 1989) と一致するこの考え方を実現するには、私たちがまず、自分の身近なところから取り組み、そこから外に向けて働きかけてゆけば、すべての人がいじめ防止に関わり、何らかの役割を担う取り組みができる。私たちは、今日、今から、まずいじめについて取り上げることからスタートしよう。創造性と共感性にとみ、自分の果たす役割のある新しい方法で、自身や他者、そして地域に誠実に関わる方法を工夫してゆこう。そしてその力は、他ならぬ「私たちの手の中」にある。

## References

- Aber, J., Lawrence, J. L. and Jones, S. M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: course, demographic differences, and response to school-based intervention, *Developmental Psychology*, 39(2): 324-48.
- Alsaker, F. (2004). Bernese programme against victimization in kindergarten and elementary school. In P. K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (Eds.) *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?*: 289-306. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aynsley-Green, A. (2006). *Bullying Today*. London: Office of the Children's Commissioner.
- Baldry, A. and Farrington, D. P. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying, *Victims and Offenders*, 2: 183-204.
- Blatchford, P. (1998). *Social Life in School: Pupils' Experiences of Breaktime and Recess from 7 to 16 Years*. London: Falmer.
- Blatchford, P. and Sharp, S. (1994) (Eds.). *Breaktime and the School: Understanding and Changing Playground Behaviour*. London: Routledge.
- Cole, T. (2000). *Kids Helping Kids*. Victoria, BC: Peer Resources.
- Cooper, P. (2006). *Promoting Positive Engagement*. Luqa,

- Malta: Agenda Publications.
- Cooper, P. and Tiknaz, Y. (2007). *Nurture Groups in School and at Home*. London: Jessica Kingsley.
- Cowie, H. and Jennifer, D. (2007). *Managing Violence in Schools: a Whole-School Approach to Best Practice*. London: Sage.
- Cowie, H. and Jennifer, D. (2008). *New Perspectives on Bullying*. Maidenhead: Open University Press.
- Cowie, H. and Kurihara, S. (2009). Peer support in Japan: inside and outside perspectives, *Gendai Esprit*, **502**, 100-112. (ヘレン・カウイ, 栗原慎二 (2009) 日本におけるピア・サポートの発展への展望—国内・国外から観て. 現代のエスプリ **502**:100-112, 至文堂).
- Department for Children, Schools and Families (2009). *Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)* [www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/banda/seal/www.dcsf.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/banda/seal/www.dcsf.gov.uk) and [www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/socialandpastoral/sebs1/seal/](http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/socialandpastoral/sebs1/seal/)
- Dunn, J. (2004). *Children's Friendships: the Beginnings of Intimacy*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Goleman, E. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam.
- Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in German schools: an evaluation of an anti-bullying approach. In P. K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (Eds.) *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* 81-98. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffé, C. and Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence, *British Journal of Developmental Psychology*, **25**: 263-275.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland, *Aggressive Behavior*, **26**:99-111.
- O'Moore, M. and Minton, S. J. (2004). *Dealing with Bullying in Schools: A training manual for teachers, parents and other professionals*. London: Sage.
- Olweus, D. (1993). *Bullying: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Basil Blackwell.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A. and Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school, *Social Development*, **3**: 537-47.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., and Lagerspetz, K. M. J. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **25**:1268-1278.
- Shaughnessy, J. (2006). Creating a school climate of convivencia through whole-school policies. In C. Gittins (ed.) *Violence Reduction in Schools – How to Make a Difference*. Strasbourg: Council of Europe.
- Skiba, R., Reynolds, C. R., Graham, S., Sheras, P., Conoley, J. C. and Garcia-Vasquez, E. (2006). *Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An Evidentiary Review and Recommendations*. A Report by the American Psychological Association Zero Tolerance Taskforce. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/cpse/zttfreport.pdf>
- Smith, P. K., Pepler, D. and Rigby, K. (2004) (Eds). *Bullying in Schools: How Successful Can Schools Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Spears, B., Heading, D., McVeity, M., Webber, J. Harris, P. and Ormond, B. (2007). Yards Ahead for Boys: A Lunch-Time Intervention to Reduce Aggression and Bullying in a South Australian Primary School, paper presented at the *Department of Education and Children's Services, School of Education, University of South Australia, Adelaide, Australia*
- Titman, W (1994). *Special People, Special Places*. Winchester: Learning through Landscapes.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Geneva, Switzerland: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. Retrieved March, 9, 2007, from <http://www.unicef.org/crc>

注

本稿の簡略版は、森・青木・淵上 (編) 「よくわかる学校教育心理学」 (2010) に「英国のいじめ防止プログラム；学校全体で取り組むアプローチ」 (ヘレン・カウイ著, エリクソン・ユキコ (訳)) として掲載した。