日本學校教育的實際情況及其因應策略—以霸凌問題為例

水野治久
國立大阪教育大學學校教育講座教授
陳佳怡
國立名古屋大學大學院教育發達科學研究科博士生

壹、問題背景與現況

在日本的教育現場，嚴重的校園霸凌（いじめ）事件連續不斷地被報導，今年以來幾乎每個月也都有兒童自殺的報導，身為教育人員深感痛心。文部科學省（即臺灣的教育部）初等中等教育局兒童學生課(2017)在 2017 年 2 月 28 日公布了《平成 27 年度關於兒童學生的問題行為等學生指導上的各種問題調查（確定值）》，根據該調查報告的數據，2015 年度發現的校園霸凌事件，國小為 151,692 件，國中為 59,502 件。數據顯示，在國小由學校教職員工發現的霸凌事件為 105,740 件（69.7%），由學校教職員工以外人員發現的霸凌事件為 45,952 件（30.3%）。其中，由受凌者本人反映的霸凌事件為 22,768 件（15.0%），由受凌者家長反映的霸凌事件為 2,486 件（1.6%）。由受凌者本人和受凌者家長反映的霸凌件數還不到霸凌總件數的二成，而由教師發現的霸凌事件要多於受凌者本人和受凌者家長反映的霸凌事件。

在日本的中小學實施班級導師制，在國小和國中由班導師來經營班級。因此，由班導師來負責班級教學、打掃、參加運動會和文化節等活動。日本學校的教師授課是以調查學習、學生發表等主動學習為中心進行的。因此，在 30 名～40 名的學生班級中，以 4 名～6 名學生組成的小組裡的感覺會影響學生的學校適應。

據此，日本的研究指出，班級的狀態會在很大程度上影響霸凌事件的發生率。大西彩子（2015）在以 240 名國小學生，307 名國中學生為對象的調查中指出，拒絕霸凌的班級常規可以降低霸凌加害傾向的可能性。再者，樋口真悟（2017）以 439 名國中生為對象的調查中也指出，班級的歸屬感和拒絕霸凌的班級規範可以降低霸凌加害的傾向。

在日本的學校中，拒絕霸凌的班級經營，維持班級的安定是非常重要的事。日本的教師透過建立以班級為單位的團隊，為學生們營造「安適感的場所」（居場所いばしょ）(附註)來幫助學生們的成長。建立高品質的班級團隊，可以預防學生霸凌事件和中途輟學（不登校ふとうこう）的發生（水野治久，出版中）。

貳、因應策略一：進行有效的班級經營

河村茂雄（2010）的研究指出，要能同時建立「規則」（rules）和「關係」（relations）這二個要素，才能營造良好的班級小組教育環境。班級內

的「規則」是指人際關係的規則、以及從事集體活動、生活時的規則。在班級中建立了規則之後，學生們就可以在「不會受到傷害」的安心感中生活。其次，「關係」是指班級小組的同學在互相接觸中用真心來進行感情交流的狀態。當建立了「關係」之後，學生之間會產生同伴意識，會積極參與上課和各種活動，然後會促進學生彼此之間的互相幫助。

那麼，教師在班級中應該如何貫徹執行「規則」，如何培養學生同儕之間的「關係」呢？其實，教師在用互相矛盾的指導方式來指導學生。在傳統的班級經營中運用的是「試圖控制學生的指導行為」和「培養學生的人際關係的指導行為」，這兩種互相矛盾的指導方法。嶋野重行（2008）研發的 A-D 測量量表，確認「老師會好好聽你們說你們想做什麼事情嗎？」,「老師會在午餐時間會和你們聊各種話題嗎？」構成的接納（A：Acceptance）因素，以及「老師有說要你們遵守規定嗎？」,「老師有說不要忘記帶東西嗎？」構成的要求（D：Demand）因素所構成。平井尚美、水野治久（2017）運用了 A-D 測量量表，以國中一年級至三年級的 580 名學生為對象進行的調查研究指出，在教師的指導態度中，「接納的指導態度」和「要求的指導態度」對上課時存在的偏差行為的「潛在的偏差行為」、「顯著的偏差行為」有抑制的可能性。這樣，在教師的指導行為中，既有嚴格的指導行為，又有溫柔的指導行為，從而有助於建立一個良好的班級文化。因此教師將這兩個看似矛盾的指導態度同時運用到班級經營中是有必要的。

參、因應策略二：來自援助團隊的幫助

在日本，除了一部分地區之外，目前學校諮商師（school counselor）還不是全職工作者。學校諮商師大多是一週一次，一次工作 6 個小時，學校社會工作師也相同。

如前所述，日本的中小學教師要在班級經營中確保學生安適感的場所，以便預防霸凌事件和中途輟學的發生。然而，最近發生令人痛心的霸凌自殺事件，意味著傳統的班級經營方法有其侷限性。因此，日本的學校心理學研究團隊的多位教師提議，由諮商師等組成的團隊來幫助學生（石隈利紀，1999）。

田村節子（2001）說明「援助團隊（援助チーム）」是指「由多位專家和家長組成的團隊，針對特別需要幫助的學生，以解決其在學習、心理、社會、生涯發展、健康等方面的問題狀況為目標。」援助團隊是由 1.教師、諮商師等多位專家從各方面進行評估，2.在共通的援助方針下，3.擔任不同的角色職責，4.互相援助下進行幫助。田村節子、石隈利紀（2003）以 15 個中途輟學學生的援助實例為對象，分析家長、班導師、學校諮商師的合作型態。

因此，筆者建議由教師、學校諮商師、學校社會工作師等專家，定期地組成團隊來援助特別需要幫助的學生。水野治久（2014）走訪了日本關西地區許多學校，並召開了援助團隊

會議，傍晚去學校和教師討論霸凌被害、中途輟學、虐待等問題的學生個案和提供專業的幫助。

為了在學校建立援助團隊，提供學生有效的支援，有必要注意以下幾點：1.在援助團隊會議上，有必要考慮幫助學生的具體行動計劃，2.與會者共享援助團隊的整體形像，3.有必要認識到教師的角色是援助者，而不是指導者，4.要意識到讓誰來參加援助團隊會議，要多少人來參加會議。

此外，文部科學省中央教育審議會（2015）發表了《關於學校以團隊方式與今後的改善措施（報告）》，期望今後日本的學校教師能進一步以團隊方式幫助學生。

肆、結語

對世界各國的學校來說，校園的霸凌事件是一個嚴峻的問題。在臺灣，鄭英耀、黃正鵠（2010）以 3,937 名國中、高中、高職學生(含進修學校)為對象的調查研究《教育部校園霸凌現況調查與改進策略研究計畫研究報告》中發現，霸凌者佔施測樣本 10.3%，受凌者為 10.1%，旁觀霸凌者為 28.6%，兼為霸凌/受凌者佔 5.2%。以言語霸凌最常見，其次是肢體霸凌、關係霸凌、網路霸凌。校園霸凌防制工作需要各方提供必要的支援。期望透過各方面的努力，為各國的學生創造良好的學校氛圍，為學生們提供一個健康、快樂的成長環境。

附註：

「居場所（いばしょ）」，本文翻譯為「安適感的場所」，是指在和他人的關係中，「覺得可以做自己」和「自己是有用的」心理感受（石本雄真，2010）。

參考文獻

■ 大西彩子（2015）。**いじめ加害者の心理学－学校でいじめが起こるメカニズムの研究**。京都：ナカニシヤ出版。

■ 文部科学省中央教育審議会（2015）。**「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」**。

■ 文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2017）。**平成 27 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査について（確定値）**。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/10/__icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692_001.pdf

■ 水野治久（2014）。**子どもと教師のため「チーム援助」の進め方**。東京：金子書房。

■ 水野治久（出版中）。学級経営で子どもを援助する－問題行動と学級崩壊を予防する。載於藤田哲也監修，水野治久、本田真大、串崎真志編集，**絶対役立つ教育相談－学校現場の今に向き合う**。京都：ミネルヴァ書房。

■ 平井尚美、水野治久（2017）。中学生の授業逸脱行動を抑制する要因の検討－学級風土と教師の指導態度の視点から。大**阪教育大学紀要第Ⅳ部門**，**65**(2)，271-283。

■ 田村節子（2001）。援助チーム。載於國分康孝監修，**現代学校カウンセリング事典**。東京：金子書房。

■ 田村節子、石隈利紀（2003）。教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開-援助者としての保護者に焦点をあてて。**教育心理学研究**，**51**，328-338。

■ 石本雄真（2010）。青年期の居場所感が心理的適応、学校適応に与える影響。**発達心理学研究**，**21**(3)，278-286。

■ 石隈利紀（1999）。**学校心理学―教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス**。東京：誠信書房。

■ 河村茂雄（2010）。**日本の学級集団と学級経営―集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望**。東京：図書文化社。

■ 嶋野重行（2008）。教師の指導態度に関する研究－AD 尺度の追試的研究。**盛岡大学短期大学部紀要**，**18**，43-55。

■ 樋口真悟（2017）。**いじめ加害行動を抑制する要因の検討－生徒の教師に対する信頼感と学級所属感の視点から**。大阪教育大学大学院学校教育専攻心理学コース修士論文（未出版）。

■ 鄭英耀、黃正鵠（2010）。**教育部校園霸凌現況調查與改進策略研究計畫研究報告**。教育部委託研究（未出版）。