

児童生徒間のいじめに関する心理学的研究の展望

*久 保 順 也

A Review of Psychological Researches on “Ijime”(bullying) among the students.

KUBO Junya

Abstract

Psychological Researches on “Ijime”(bullying) were classified into 4 categories; (1) Studies on Bullies, (2) Studies on bullying Victims, (3) Studies on the interaction between the Bullies and Victims, (4) Studies on effect measurement of intervention programs. These studies were reviewed for each. In addition, as it sought to future research, it was concluded that “Ijime” should be taken as a system and a double-bind situation.

Key words : Ijime (bullying) (いじめ)

Bullies (いじめ加害者)

Victims (いじめ被害者)

Interaction (相互作用)

Intervention Program (介入プログラム)

Ijime as double-bind (二重拘束的いじめ)

1. はじめに

日本のいじめ問題は、80年代中頃に「いじめに関連した自殺」が相次いで報道され、社会問題化の「完成期」を迎えた（森田，2010）。その後も、いじめに関連した子どもの事件および自殺はたびたび繰り返され、その都度大きなニュースとして報道されて様々な議論を呼びつつ現在に至る。この間、国や自治体、学校がいじめの予防および解決のために多数の取り組みを実施してきている（たとえば、文部科学省・国立教育政策研究所，2012）。しかし、平成23年10月には滋賀県大津市の公立中学校に在籍する中学2年生男子が自殺する事件が発生し、その背景には同級生からの暴力を含むいじめがあったことが明らかとなり、学校や教育委

員会による対応に関して更なる議論が沸き起こった。このような、大きく報道されたひとつの事件だけを取り出して、国全体におけるいじめ問題について考察を行うことは不適切かもしれないが、現在においてもなお、いじめは重大な教育問題のひとつであるという認識は広く共有されていると言ってよいであろう。

このようななか、平成25年6月には「いじめ防止対策推進法」が公布された。同法では、いじめを「児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係にある他の児童生徒が行う心理的または物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの」と定義し、国や地方公共団体に

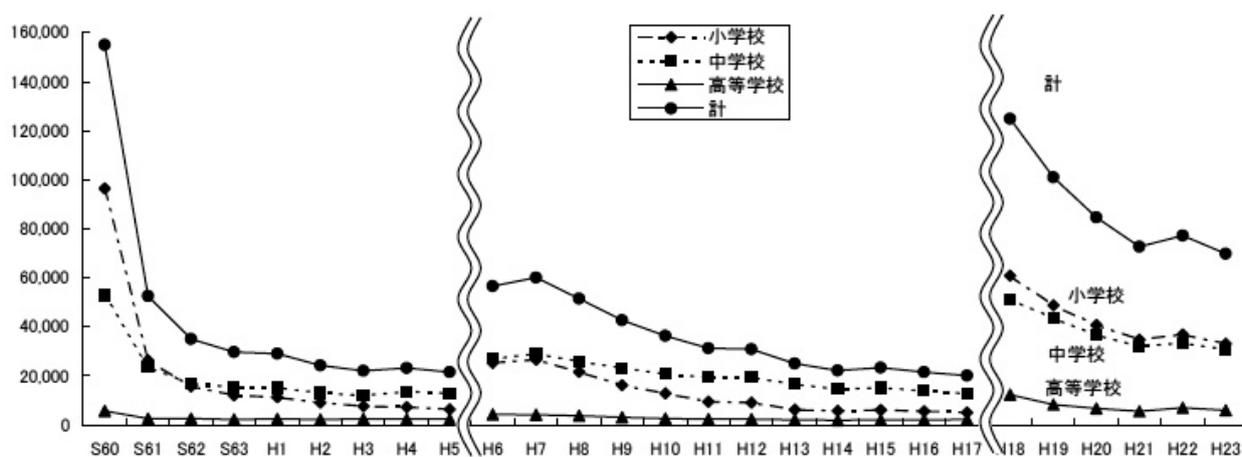
* 宮城教育大学学校教育講座

よる「地域いじめ防止基本方針」の制定を求め、学校設置者および学校によるいじめ防止措置、重大事態への対処について規定している。いじめ防止対策にあたる国の責務が法で定められたことにより、日本のいじめ対策は次の段階に入ったと言える。

文部科学省による、いじめの認知（発生）件数の推移は図1のとおりである。特徴的なのは、いじめの定義や調査方法・対象が変更された直後に高い値を示し、それが数年かけて減少していくというパターンを繰り返していることである。この統計上の数値およびその推移は、実際に教育現場で起こっているいじめの発生件数を正確に表しているものではなく、あくまで学校が把握した「いじめ」(児童生徒を対象としたアンケート調査にて報告されたものも含む)のみが計上されているのが現状であり、「学校がどれくらいの労力を割いていじめの発見に努めたか」という取り組みの態度が大きく影響している。このことが如実に表れているのが、先に述べた津江市でのいじめ自殺事件を受けて緊

急に行われた全国調査結果（文部科学省,2012b）である。この緊急調査の結果、平成24年度4月から9月までの半年間のいじめ認知件数は144,054件であった。一方で、前年度平成23年度の1年間におけるいじめ認知件数は70,231件であった。1年も経たない間に、いじめ認知件数が倍増していることになるが、このことから「いじめが倍増した」という結論を下すことには無理がある。やはり学校側がどれだけ高い問題意識をもっていじめ調査にあたったかが強く関係していると結論づけられる。

このように、学校側がいじめ発生の実態をつかむことは大変困難である。いじめが発生するのは「教室」が最も多く、さらにいじめ加害者となるのは「同じクラスの友達」が最も多い（森田, 2010; 田中, 2010）。この点から考えれば、いじめ行為は学級担任教諭の目にとまりそうに見えるが、当然のことながら、いじめは教員や大人の目の前で発生するのではなく、いじめ加害者によって巧妙に隠蔽されたりごまかされたりす



	60年度	61年度	62年度	63年度	元年度	2年度	3年度	4年度	5年度			
小学校	96,457	26,306	15,727	12,122	11,350	9,035	7,718	7,300	6,390			
中学校	52,891	23,690	16,796	15,452	15,215	13,121	11,922	13,632	12,817			
高等学校	5,718	2,614	2,544	2,212	2,523	2,152	2,422	2,326	2,391			
計	155,066	52,610	35,067	29,786	29,088	24,308	22,062	23,258	21,598			
	6年度	7年度	8年度	9年度	10年度	11年度	12年度	13年度	14年度	15年度	16年度	17年度
小学校	25,295	26,614	21,733	16,294	12,858	9,462	9,114	6,206	5,659	6,051	5,551	5,087
中学校	26,828	29,069	25,862	23,234	20,801	19,383	19,371	16,635	14,562	15,159	13,915	12,794
高等学校	4,253	4,184	3,771	3,103	2,576	2,391	2,327	2,119	1,906	2,070	2,121	2,191
特殊教育諸学校	225	229	178	159	161	123	106	77	78	71	84	71
計	56,601	60,096	51,544	42,790	36,396	31,359	30,918	25,037	22,205	23,351	21,671	20,143
	18年度	19年度	20年度	21年度	22年度	23年度						
小学校	60,897	48,896	40,807	34,766	36,909	33,124						
中学校	51,310	43,505	36,795	32,111	33,323	30,749						
高等学校	12,307	8,355	6,737	5,642	7,018	6,020						
特別支援学校 (特殊教育諸学校)	384	341	309	259	380	338						
計	124,898	101,097	84,648	72,778	77,630	70,231						

(注1) 平成5年度までは公立小・中・高等学校を調査。平成6年度からは特殊教育諸学校、平成18年度からは国私立学校、中等教育学校を含める。
 (注2) 平成6年度及び平成18年度に調査方法を改めている。
 (注3) 平成17年度までは発生件数、平成18年度からは認知件数。

図1 いじめの認知（発生）件数の推移（文部科学省, 2012a）

表1 いじめの態様（平成23年度）（文部科学省，2012a）

区 分	小学校		中学校		高等学校		特別支援学校		計		
	件数 (件)	構成比 (%)									
冷やかしからかい、悪口や 脅し文句、嫌なことを言わ れる。	国立	214	72.1	52	69.3	1	16.7	3	60.0	270	70.5
	公立	21,561	65.9	19,905	67.2	2,865	61.6	174	52.3	44,505	66.1
	私立	86	70.5	664	64.0	732	53.6	0	0.0	1,482	58.7
	計	21,861	66.0	20,621	67.1	3,598	59.8	177	52.4	46,257	65.9
仲間はずれ、集団による無 視をされる。	国立	55	18.5	16	21.3	2	33.3	1	20.0	74	19.3
	公立	7,400	22.6	5,302	17.9	694	14.9	26	7.8	13,422	19.9
	私立	34	27.9	206	19.8	119	8.7	0	0.0	359	14.2
	計	7,489	22.6	5,524	18.0	815	13.5	27	8.0	13,855	19.7
軽くぶつかられたり、遊ぶ ふりをして叩かれたり、蹴 られたりする。	国立	42	14.1	4	5.3	0	0.0	1	20.0	47	12.3
	公立	7,871	24.1	5,843	19.7	1,007	21.7	78	23.4	14,799	22.0
	私立	29	23.8	317	30.5	454	33.2	0	0.0	800	31.7
	計	7,942	24.0	6,164	20.0	1,461	24.3	79	23.4	15,646	22.3
ひどくぶつかられたり、叩 かれたり、蹴られたりする。	国立	33	11.1	3	4.0	0	0.0	0	0.0	36	9.4
	公立	1,978	6.0	2,115	7.1	409	8.8	26	7.8	4,528	6.7
	私立	7	5.7	124	11.9	229	16.8	0	0.0	360	14.3
	計	2,018	6.1	2,242	7.3	638	10.6	26	7.7	4,924	7.0
金品をたかれる。	国立	7	2.4	3	4.0	0	0.0	0	0.0	10	2.6
	公立	551	1.7	694	2.3	252	5.4	19	5.7	1,516	2.3
	私立	2	1.6	76	7.3	117	8.6	0	0.0	195	7.7
	計	560	1.7	773	2.5	369	6.1	19	5.6	1,721	2.5
金品を隠されたり、盗まれ たり、壊されたり、捨てら れたりする。	国立	15	5.1	7	9.3	1	16.7	0	0.0	23	6.0
	公立	2,497	7.6	2,332	7.9	392	8.4	30	9.0	5,251	7.8
	私立	14	11.5	90	8.7	86	6.3	0	0.0	190	7.5
	計	2,526	7.6	2,429	7.9	479	8.0	30	8.9	5,464	7.8
嫌なことや恥ずかしいこと、 危険なことをされたり、さ せられたりする。	国立	3	1.0	3	4.0	1	16.7	0	0.0	7	1.8
	公立	2,106	6.4	2,055	6.9	480	10.3	47	14.1	4,688	7.0
	私立	4	3.3	100	9.6	169	12.4	0	0.0	273	10.8
	計	2,113	6.4	2,158	7.0	650	10.8	47	13.9	4,968	7.1
パソコンや携帯電話等で、 誹謗中傷や嫌なことをされ る。	国立	1	0.3	13	17.3	1	16.7	0	0.0	15	3.9
	公立	355	1.1	1,578	5.3	687	14.8	32	9.6	2,652	3.9
	私立	2	1.6	141	13.6	182	13.3	0	0.0	325	12.9
	計	358	1.1	1,732	5.6	870	14.5	32	9.5	2,992	4.3
その他	国立	27	9.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	27	7.0
	公立	1,288	3.9	771	2.6	215	4.6	14	4.2	2,288	3.4
	私立	2	1.6	26	2.5	60	4.4	0	0.0	88	3.5
	計	1,317	4.0	797	2.6	275	4.6	14	4.1	2,403	3.4

(注1) 複数回答可とする。

(注2) 構成比は、各区分における認知件数に対する割合。

ることが多く、場合によっては、いじめの被害者自身も自分の被害を周囲の大人に伝えないことも多い。こうした「いじめの見えにくさ」は、いじめ研究においても困難をもたらすことになり、原・濱口（2002）は、いじめを効果的に把握するためには様々な手法の問題点を詳細に検討する必要がある、と述べ、自己報告法や他者報告法それぞれの問題点を指摘している。

こうした、いじめの「見えにくさ」を克服するために、国立教育政策研究所（2013a）は、ある地方都市の全小中学生を対象に、児童生徒による自記式調査形式を用いて、かつ学校側が個人を特定できないよう保障しつつ同一の被験者を何年にも渡って追跡調査を行うことによって、より子どもたちの生活実態に即したいじめの姿を探っている。それによれば、いじめには年ごとにピークがあるわけではなく常に起こりうるものであること、いじめが起きやすい学校・学年やいじめられやすい子やいじめやすい子というものが存在して

いるわけではないこと、逆に言えばどんな学校・学年でも、いじめは起きうるということが強調されている。さらに、小学校4年生から中学校3年生までの間に8割以上の生徒が「仲間はずれ、無視、陰口」の加害に加わっており、かつ被害経験があることが示された。これらのことから、小学4年生から中学3年生のうち、いじめと無関係でいられる児童生徒は1割ほどしかいないと結論づけ、それゆえに「いじめを起こしそうな児童生徒」への個別対応ではなく、全児童生徒に対して、いじめの未然防止を目的とした働きかけが必要と論じている。

上記の調査では、「仲間はずれ、無視、陰口」を「暴力を伴わないいじめ」かつ「本来のいじめ」として、「かるくぶつかる、たたく、蹴る」「ひどくぶつかる、たたく、蹴る」といった「暴力を伴ういじめ」とは区別している。この区別について、別の資料（国立教育政策研究所，2013b）では、英語圏で「いじめ」に相当す

るとされてきた語は“bullying”であるが、この語は暴力的な行為を中心にイメージされることが多い一方で、日本の「いじめ」という語はもともとが暴力的とは限らず、むしろ非暴力的な行為というイメージで捉えられてきたという背景を踏まえたもの、と説明されている。このように、いじめにはいくつもの態様があり、また文化や言語によって意味するところが異なるという事情を踏まえた上で、各々のいじめ研究がどんな「いじめ行為」を想定して調査・研究・介入を行っているのか注目しておく必要がある。

そこで本研究では、「いじめ」を対象とした実証的研究を中心に先行研究を展望し、今後求められる研究のあり方について考察する。

・本研究で対象とする「いじめ」行為について

先に挙げた国立教育政策研究所(2013b)の研究にもあるように、日本の教育現場で「いじめ」行為として最も頻繁に発生するのは「暴力を伴わないいじめ」である。具体的には、文部科学省(2012a)の統計の中の「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」「仲間はずれ、集団による無視をされる」がこれに該当すると思われる。これらが、学校により認知されたいじめのうちそれぞれ7割弱(小学校66.0%、中学校67.1%)、2割程度(小学校22.6%、中学校18.0%)を占める。また「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする」(小学校24.0%、中学校20.0%)の割合も高くなっている(表1)。これ以外はいじめの態様はいずれも1割未満であり、代表的ないじめの態様であるとは言えない。よって本研究では、上記の3つのいじめの態様について焦点をあて、展望および考察の対象としていく。

2. いじめに関する研究の分類

いじめに関する実証的研究を大まかに分類してみると、「いじめ加害者研究」「いじめ被害者研究」「いじめ加害者と被害者との相互作用に関する研究」「いじめへの介入プログラムの効果測定」の4つに分けることができる。以下、順に概観していく。

<いじめ加害者に関する研究>

いじめ加害者に関する研究は、「人はなぜいじめをするのか」という疑問に答えようとするものと言える。

この問いに対して、いじめ研究の先駆者である Dan Olweus は以下の3つの動機を挙げている(Olweus & Limber, 2007)。

- ・いじめ加害者となる子どもは、権力や支配への強い欲求を持ち、他の子どもをコントロールして服従させることを楽しんでいる。
- ・いじめ加害者となる子どもは、他の子どもを傷つけたり苦しめたりすることに満足感を感じる。部分的にせよ、その理由は家庭環境にあり、いじめ加害者が敵意を持つようになる原因となっている。
- ・いじめ加害者はその行動により時に報酬を得ている。それは、いじめ被害者にお金や盗みを強いることによって得られるものであったり、注目を浴びることの楽しみだったり、彼らの行動によって得られる地位や他の子どもから与えられる信望といった、物質的及び心理的報酬である。

上記の3つの動機を見ると、いじめ加害者は自分本位で規範意識に欠ける特別な子どもであるように受け止められるが、森田(2010)は、過去に行った調査結果から「いじめは悪いこと」という認識は子どもに広く普及しており、健全な規範意識を多くの子どもが身につけていると指摘している。その一方で、同調査では「持ち物かくし」や「友達をからかう」行為は多くの学級で発生が確認されていることから、「いじめは悪いこと」という認識が抑止力になっていないことを示している。これについて森田(2010)は、いじめ加害者が「いじめは悪いことだけれど面白い」と感じていることを理由として挙げている。このことから、いじめ加害者は自らが行っている行為を「いじめ」と認識していない可能性が示唆される。先に挙げた Olweus と Limber (2007) による「いじめの3つの動機」にある、「他児を服従させる楽しみ」「他事を傷つける満足感」「いじめによって得られる報酬」というものが、森田のいう「いじめの面白さ」と関連していると思われるが、こうした行為に及ぶことが規範意識との葛藤を生まないとすれば、いじめ加害者の認識の中では「それとこれとは別」という切り分けが行われているのではないだろうか。もし、いじめ加害者が、「いじめは悪いこと」という規範意識を持ちつつ、自らが他児に対して行っている行為を「いじめ」と認識した場合には

認知的不協和が生じ、いじめ行為を止めるか、自らの行為を「いじめ」と認めないかのいずれかの判断をしなければならなくなるが、いじめ行為が止まないという事実から推測すると、いじめ加害者が自らの行為を「いじめ」と認識していない可能性が高い。このことを裏打ちするように、SuttonとSmith（1999）の調査によると、友人の他者報告により「いじめに関与している」とされた子どもの5人のうち4人は、自己報告において「自分はいじめに関与していない」と主張していたことが示されている。いじめ加害者による自分の行為認識とその要因については、今後さらなる実証的研究が求められる。

また、子どものいじめ加害行為の様態には性差があることが指摘されている。具体的には、男子同士の間には身体的攻撃を含むいじめが多く、女子同士の間には無視や悪口等の間接的攻撃が多いとされる（Olweus & Limber, 2007）。これは先に挙げた国立教育政策研究所（2013a）においても同様の事実を確認することができる。このうち、身体的攻撃、つまり暴力を含むいじめについては、それが本当にいじめなのか、それとも遊びなのか、またはけんかなのかという判断が難しい場合も多い。OlweusとLimber（2007）によると、いじめ（bullying）と乱暴な遊び（rough-and-tumble play）、けんか（real fighting）の違いは、参加者の関係性や力のバランス、行為の意図といった点にあるとされるが、これらは客観的に観察可能なわけではなく、即時の判断は難しいと思われる。笠井ら（1997）によれば、小中学生らを対象にした調査の結果、子どもたちは仲良しの友人からされた行為を「いじめ」ではなく「ふざけ」と認識しやすいことが示されており、客観的には「いじめ」に見えるような暴力でも、当事者間では「いじめ」と認識されていない可能性もある。しかしながら、この点に関して、国立教育政策研究所（2013b）の資料中では、「暴力」なのか「暴力を伴ういじめ」なのかなどと悩む必要はなく、「見つけたら止める」という対応のあり方を強調している。もし教員が、教室内で暴力を目撃した場合、それがいじめなのかそうでないのかの別を問わず介入すべきであって、実際の教育現場では当事者の認識に左右されずに即時に介入する必要性が示されている。

上記のような身体的暴力を伴ういじめは、比較的教員や周囲の大人の目にとまりやすいため介入対象とな

りやすい。一方で、無視や悪口といった「間接的攻撃」を含むいじめは目立たず発見されにくい。先に述べたように、女子同士の間にはこの間接的攻撃を含むいじめが多いとされ（Björkqvist et al., 1992）、1990年代中頃からはCrickとその共同研究者らによってその特性と関連要因を明らかにするための研究が多数行われてきている。関係性攻撃の例として、CrickとGrotpeter（1995）の研究で用いられている小学生用質問紙尺度項目を表2に示した。戸田（2010）によれば、いじめ研究の先駆者であるOlweusの開発した質問紙に代わり、近年はこのCrickとGrotpeter（1995）による関係性攻撃尺度が用いられるようになってきているという。その理由として、Olweusの質問紙で用いられている「bullying」という語が意味する行為が各国・文化間で差異が大きいことや、質問紙の特許料が高額であることが理由として挙げられている。

表2 関係性攻撃の尺度項目

（磯部, 2001 ; Crick & Grotpeter, 1995）

ある子に対して腹を立てると、仕返しのためにその子を仲間はずれにする
「言うことを聞かないと、嫌いになるよ」とおどす
ある子に対して腹を立てると、その子を無視したり話しかけるのをやめたりする
活動や遊び時間に、ある子を自分のグループに入れられないようにする

間接的攻撃といじめ加害者の特性との関連についての研究において、たとえば社会的インテリジェンス（「対人認知」「社会的柔軟性」「社会的目標の達成」「行動的結果」）と間接的攻撃との間に有意な正の相関が見いだされている（Kaukiainen et al., 1999）。同研究によれば、間接的攻撃を行うためには人間関係についての理解やスキルが求められ、自らの行動が裏目に出ないように他者の行動を解釈しながら調整する必要があるため、ある程度の年齢にならないと難しい行為であると分析されている。

また、関係性攻撃は、親密性が高い友人間で頻繁に生起しているという（Grotpeter & Crick, 1996）。三島（2003）も同様に、親しい友人間のいじめを女子の方が男子よりも多く体験しており、男女ともに、親しい友人が自分以外の者と仲良くしようとするのを嫌がる「排他性」が高い小学生ほど、関係性攻撃の加害体験が

多いことを調査から明らかにしている。こうした、関係性攻撃および間接的いじめの背景にある友人との親密さ、裏返せば排他性が、いじめの発生と継続に関わっているとすれば、こうした関係性を独立変数として取り上げていじめ研究を行う必要性が示唆される。戸田(2010)が述べるように、関係性攻撃は関係の中でなされる攻撃であるが故にいじめ被害者がその被害を第三者に告げず、被害を非可視化し深刻化させてしまうという特徴がある。そのため、「仲が良いからいじめはない」という判断はできない。ここにも、当事者同士の関係の外側からいじめを把握・介入することの難しさがある。

原・濱口(2002)は、間接的攻撃を含む「間接的いじめ」を研究する際の測定方法の問題点として、その微妙な性質上、間接的いじめは見落とされやすく、とりわけ他者報告による調査において、間接的いじめの頻度が低く判断される可能性がある」と指摘している。一方で、勝間・山崎(2008)は、児童の関係性攻撃の測定にあたって自己評定の結果と仲間評定の結果との間には決定的な優劣が認められないと述べており、特に教育現場では子どもたち同士で友人の関係性攻撃について評定させるという倫理的問題が生じる測定方法を避けるためにも自己評定法を用いることのメリットも強調されている。間接的いじめの加害者・被害者どちらを対象として研究するのか、あるいは自己報告・他者報告どちらの測定方法を採用するのかについては、このいじめの特性や子どもの実態に合わせて工夫することが求められよう。

また、いじめ加害行為に影響を与える学級規範についての研究が大西(2007)によって行われている。大西(2007)は中学校の学級を対象に調査を実施し、いじめ加害傾向が低い学級においては、学級規範の強度(生徒間圧力)が高く、生徒がいじめへ参加する行為に厳しい評価を与えていることを明らかにした。つまり、いじめをしないことによって学級成員から肯定的な評価が得られると認知している者ほど、加害傾向が低いことが示された。大西は、他の一連の研究(大西・黒川・吉田, 2009; 大西・吉田, 2010)でも、集団規範がいじめ加害傾向に影響を与えていることを示しており、このことから、いじめ加害者への予防的介入として学級などの集団で共有される規範意識を醸成することの重要性が示唆される。

<いじめ被害者に関する研究>

いじめ被害者に関する研究においても、やはり先駆 Olweus による研究の影響が大きい。Olweus と Limber (2007) によれば、いじめ被害者には「服従のないじめ被害者(受け身のいじめ被害者)」と「挑発のないじめ被害者(いじめ加害行為もするいじめ被害者)」のふたつのタイプがあるとされ、前者は用心深く繊細、寡黙で引っ込み思案、不安を抱えており低い自尊心、抑うつ的、親友がおらず大人との関係性の方が良い、身体的脆弱性といった特徴が挙げられ、後者はそれらに加えて加害者としての特徴(支配的、攻撃的、反社会的行動や注意集中に関する問題)を持つとされる。この後者のいじめ被害者の特徴と関連する知見として、向井・神村(1998)による考察が挙げられる。向井・神村(1998)は、仲間関係といじめ被害との関連を探るため、ソシオメトリーを用いた仲間関係のアセスメントと、いじめ被害者となる児童の特徴を検討した諸研究について概観し、仲間から排斥されている児童の特徴として、攻撃的かつ対人関係における社会認知能力に問題があるため仲間や状況に対して適切に行動することができずに仲間から排斥されている、と考察している。このことから、排斥された子どもたちの向社会性の発達機会を提供することが社会適応上重要と指摘している。ここで挙げられている特徴を見ると、先の「いじめ加害者に関する研究」において引用した Kaukiainen らによる、社会的インテリジェンスと間接的いじめ加害との相関に関する研究が思い出される(Kaukiainen et al., 1999)。つまり、対人関係に関する認知能力やスキルが高い子どもは、間接的いじめ加害に及ぶ可能性が高く、一方で対人関係に関する認知能力・スキルが低い子どもが仲間関係の中で攻撃的(つまりいじめ加害的)であった場合、仲間から排斥されるという関係性いじめ被害を被ることになる、ということが推測される。

しかしながら、向井・神村(1998)によれば、いじめ被害者側のパーソナリティや体格などの特徴を描写する研究は米国においてほとんど存在しないという。つまり、いじめられる側の特徴を迫るような研究は、「いじめられる側にも原因がある」「いじめられる方も悪い」といった Victim-blaming(犠牲者非難)の考え方につながる恐れがあり、それを避けるという基本姿勢があるという。代わりに、いじめ加害者側の攻

撃性に焦点をあてる研究の流れが80年代以降浸透していったという。

いじめ被害者の特性を測定する上での研究方法の困難さも指摘されている。神村・向井（1998）によれば、いじめ被害が外傷経験として解消されずにいる個人においては、自己評価の著しい低下が認められることが多く、実際以上に自己の性格特徴を否定的にとらえやすいことが指摘され、より客観的な評価方法を用いる研究が必要と述べている。

また、いじめ被害者ではなく、いじめが被害者に事後的に与える影響についての研究がある。たとえば黒川（2010）は、伝統的いじめと電子いじめとの違いを整理した上で、それらがいじめ被害者に与える影響について調査している。それによると、伝統的直接いじめ（叩く、蹴る）よりも、伝統的間接いじめ（無視、仲間はずし）の方がいじめ被害者の抑うつ・不安感情が高くなること、伝統的間接いじめ被害者は不機嫌・怒り感情・身体的反応といったストレス反応が高く、さらに学校適応感も低いことが明らかとなった。伝統的間接いじめにおいて、いじめ被害者は自分の「仲間」からこうしたいじめを受けることになり、また伝統的直接いじめと比べると、いじめ加害者の姿が見えにくく、かつ相手との関わりが持てないために、より強い心理的被害を受けると考察されている。さらに香取（1999）は、過去に受けたいじめ体験の影響に関する大学生・短大生を対象とした質問紙調査による研究において、いじめ被害者は他の役割（加害者、傍観者等）と比べて、マイナスの影響としての「情緒的不適応」「他者評価への過敏」「同調傾向」、およびプラスの影響としての「他者尊重」「精神的強さ」「進路選択への影響」のすべてが高まっていたことを指摘している。特に、再びいじめられないように「他者評価への過敏」や「同調傾向」が高まるとされており、こうした対人関係上の特徴が、いじめ被害を受けてもそれに対して反発できないまま泣き寝入りしたり、いじめ加害者の態度を気にしながら不安を抱えたまま生活していたりすることになり、更なるいじめ-いじめられという関係が継続してしまうことに繋がることも予想される。

一方で、上記の香取（1999）でも指摘されているように、いじめ被害体験によるプラスの影響も一部生じることがある。亀田・相良（2011）は、過去にいじめられた体験をもつ大学生らを対象にした半構造化面接

による質的研究によって、いじめ被害体験と自己成長感との関連を検討している。それによれば、いじめ加害者に従って機嫌をとるなど「同調傾向」が見られ、かついじめに直面化できていない被害者は、いじめ体験を自己成長の糧とできず「過去の自分との和解」ができておらず悪循環に陥っており、一方でいじめを気にしないように自分に言い聞かせたり、精神的に強くなろうとしたり、我慢したり、自分で変わる努力をした結果、自己変容がみられた被害者は、いじめをばねにして自己成長の糧にできていると考察している。こうしたことから、いじめ被害者へのサポートには「自己開示」「重要な他者の存在」「肯定的意味づけ」といった要素が重要であることを指摘している。こうした研究から得られる知見は、いじめ被害者に対する臨床心理学的支援の貴重な指針となる。

<いじめ加害者と被害者との相互作用に関する研究>

日本における本格的ないじめ研究は、森田・清永（1986）により社会学の分野でまず開始された。それは、いじめという現象が集団＝社会の中で発生し維持されていく性質をもつものであるため、当然と言えば当然であり、だからこそ「いじめ集団の四層構造」論という視点が生まれることに繋がった。一方の心理学分野では、そうした社会的視点が強調されず、これまで概観してきたように、いじめ被害者・加害者の個人的特性や心理的影響に関する研究が多い。心理学的な研究視点は、主に個人の認識や行動に着目するあまりに、いじめ現象の根本的特徴である人同士の関係性や相互作用、システムの視点が抜け落ちてしまうきらいがある。今後、いじめの心理学的研究において必要となるのは、いじめをシステムとして捉え直し、個人ではなくシステム全体、あるいはいじめ加害者と被害者、および観衆や傍観者らの相互作用そのものを研究対象とする視点であると思われる。磯部（2001）も、関係性攻撃に含まれる仲間はずれや無視などは、いじめ加害者に同調する周囲の子ども達の影響も小さくないと指摘し、仲間集団の構造や集団力学を視野に入れたモデルが必要であると述べている。つまり、これまで個別に見てきた「いじめ加害者」「いじめ被害者」等が、それぞれどんな認識をもち、どんな行為に及んでいるのかを理解した上で、それがどのように組み合わせられることによって、ひとつの「いじめ」現象が構成されて

いくのかを見る総体的な視点が必要であろう。

いじめのシステムの最中にある当事者たちが、どのような認識をもち、いじめにどのように対処しようとしているのかを明らかにしようとしている研究をいくつか挙げてみたい。上地（1999）の研究では、いじめの対処法の有効性について中学生および教師による評価の相違を検討することを目的に調査が行われた。それによると、教師はいじめ対処に有効な方法として「危機介入依頼」を志向することが多いのに対し、中学生らは「無抵抗・服従」を有効ないじめ対処法と評価していることが明らかにされた。つまり、いじめのシステムの中にある中学生らは、教員や家族らといったシステム外の者に助けを求めることよりも、むしろいじめ加害者の機嫌をとり迎合することの方がいじめ解決に有効であると認識している者が多いことが示された。しかしこのような対処法は、先にも述べたように、いじめ加害者への「同調傾向」を示すこととなり、いじめの継続に繋がりやすく、解決に有効な対処法とは言い難い。

同様に、Salmivalliら（1996）によれば、いじめ被害者の男子は、いじめを受けると反撃に転ずるか無関心を装うという反応をとりやすく、一方いじめ被害者の女子は無抵抗か無関心という反応をとりやすい。さらに女子における被害者の無抵抗や反撃、および男子における反撃は、さらなるいじめの継続につながると子どもたちに認識されていることが示された。逆に、女子においては無抵抗をやめること、男子においては反撃をやめ、無関心でいることがいじめの解決につながると認識されていることが示された。つまり子どもたちの認識では、いじめ加害者に対して反撃することは、いじめ解決のための有効な対処法であるとは認識されておらず、穏やかな対応の方を有効と捉えていることがここでも示されている。

Perryら（1990）は、児童らに架空の加害-応酬の場面（普段からいじめられている子、もしくは普段いじめられていない子が自分に対して悪口を言ったので追いかけて蹴ったところ、相手は痛がっている）を読ませ、蹴ったことを気にするかどうか、相手が復讐してくることを気にかけるかどうか回答させた。すると児童らは、相手が普段からいじめられている子の場合には相手の苦痛を想像するもの相手からの復讐を警戒することはなかった。つまり、子どもたちは、「いじめ

られっ子は仕返しせず泣き寝入りする」と予測していることになる。こうした認識が多くの子どもたちに見られるならば、いじめ加害者が攻撃しても、いじめ被害者からの反撃はないだろうと予想しており、実際に反撃がないとさらにいじめ加害が継続していくという悪循環に陥ることになると想像される。

TerasahjoとSalmivalli（2003）は、いじめが起こっている学級の小学生にインタビューをして分析する質的研究を行っている。それによれば、いじめは小学生たちにとって問題化せず正当化されているという。つまり「いじめ」は、ゲームや無害な行為と受け止められており、いじめ被害者は「ちゃんとできない変な子」とネガティブに受け止められていた。この研究では、社会構成主義の視点から、学級内でいじめが当事者らによってどのように構成されているのかを明らかにしようとしており、実証的研究ではないものの、いじめのシステム全体を捉えようとしている点で興味深い。

また、いじめに関する研究ではないが、葉山・櫻井（2010）は、大学生を対象とした研究で、友人から冗談を言われて怒りを感じる場面における、聞き手の反応を規定する要因をパーソナリティ要因と状況要因の観点から検討している。それによれば、友人からの拒否について感受性が高い者は、周囲の友人が笑っている場合（状況要因）は、冗談に対して怒りを感じても迎合的な反応をすることが推測された。つまり、相手が「ふざけて」「冗談のつもりで」言ったことに対して真剣な怒りを表明すると、友人から拒否されてしまうことを予想し、抑制的な反応にとどまることが示された。結果として、抑制的な反応は友人の「からかい」行為を抑止することはできないため、また同じような「からかい」が継続していくことが予想される。これもまた、いじめの悪循環と似た構図を示している。

こうした研究で示された結論と同様、佐藤・若島・長谷川（2000）は、いじめ被害経験者に対する調査を行い、いじめ被害者がいじめに対して何もしないと被害が長期化する傾向があり、「誰かに相談する」等の具体的な対処をした場合、短期にいじめが解決することが示されている。こうしたことから、いじめの発生および継続を阻止する上で、いじめ被害者が抱く認識やそれに基づく行動（対処法）が強く関連していることが分かる。いじめへの介入を考案する上で、重要なポイントとなるであろう。

一方で、濱口ら（1998）の研究では、小中学生らがいじめ場面でどのように対処行動をとるかを架空のいじめエピソードを示して調査した結果、自分がいじめ被害者である場合にはただじっと我慢するという者はむしろ少数で、教師や親、仲間に支援を求めたり自分で抵抗するなどの積極的対処をする子どもが多く見られたという。この結果は先に挙げてきた諸研究の知見とは異なっているように見えるが、濱口らの研究で調査対象となっているのは「一般の」小中学生らであって、いじめ被害者だけではなくその他の立場の者が多数であることに注意する必要がある。

また本間（2003）は、中学生に対して「なぜ彼らはいじめを止めるのか」、つまりいじめ加害者の「いじめ停止理由」を検討することによって、いじめの停止に関連する要因を明らかにしようと試みている。それによれば、いじめ加害者によるいじめ停止に正の関連を持つ要因は、いじめやいじめ被害者に対する道徳・共感的な認知や感情（「いじめはよくないことだから」「いじめをする自分が許せないから」「いじめたい相手がかわいそうだから」等）であることが示された。このことから、いじめ停止のためには、いじめ加害者の認知面だけではなく感情面にも踏み込んで指導することの必要性を提示している。

以上のような、いじめシステムの内部にいる子どもたち自身の認識と行動、およびその連関を探ることで、いじめの予防・解決のための介入プログラムを開発する上でのヒントを得ることができると思われる。

<いじめへの介入プログラムの効果測定研究>

松尾（2002）は、いじめを防止することを目的とした国内外の諸プログラムを展望している。特に、子どもたちの行動・認知・感情を育てる直接的プログラムの必要性を説き、社会的スキル・トレーニングや社会的問題解決トレーニング、怒りのマネジメントなどの感情コントロール、仲間の力を使った暴力・いじめ防止といったプログラムを紹介している。これらのプログラムの多くは、暴力や攻撃行動の防止を意図したものであり、つまりはいじめ加害者の認知や行動の変容を狙った介入であると言える。これらのプログラムはいじめ加害者の攻撃行動を減じるためには有効であるものの、いじめの生じる場そのものの変容を促す上では十分ではないと思われる。いじめが、加害者と被害

者の双方による相互拘束によって発生・維持されるとするならば、特定の加害者の攻撃行動がなくなったとしても、新たに他の加害者が出現してくる可能性が高いためである。そのため、いじめ被害者も含めて、いじめシステム全体に対する介入が必要となろう。

岡安と高山（2004）は、子どもたちだけでなく、教員や保護者も含めてシステム全体に対する介入を実施し、効果測定を行っている。それによると、いじめ防止を目的とした年間にわたるプログラムを中学校で実施し、（1）いじめ実態調査の実施、（2）教職員の意識調査の実施、（3）いじめ対策委員会の設置やいじめを題材とした研究授業の実施、いじめ防止フォーラムの開催、保護者向け広報誌の発刊を行ったところ、関係性いじめの加害経験率が低下し、生徒のストレスはある程度低減したものの、いじめ防止に関して全般的には予測したほどの十分な効果は得られなかったという。いじめの当事者である子どもだけではなく、教員や保護者も含めた学校システム全体に対しての介入であり野心的なプログラムであったが、効果測定の上では統制群が得られないことや効果判定のための期間が短いことなどからプログラムの真の効果を把握することは難しく、いじめへの介入プログラムの開発および効果測定の困難さを示している。

中原・相川（2006）は、いじめ加害者と、いじめ行為そのものを分けて考えるために、心理療法のひとつであるナラティブ・アプローチ（White & Epston, 1990）の外在化技法を活用したいじめ防止教育を考案し、その効果を測定している。この授業では、小学校3年生の学級に対し、全3時間のいじめ防止プログラム授業を実施している。授業では、「いじわるモンスター」と称する怪物が登場して人間を操っていることを示した紙芝居を読み、かつ「いじわるモンスター」に操られた時のことを児童らに考えさせたり、絵を描かせたりした後、「いじわるモンスター」に操られずに打ち勝った経験について考えさせ、また打ち勝つための練習を行い、最後には「いじわるモンスター」と戦うための決意表明を書かせ、また保護者にも協力を呼びかけた。この授業の効果について、pre-postで「いじめに対する意識」と「いじめ関連行動」を測定した結果、事前にいじめに関する意識が高い児童には授業による効果が認められたものの、事前にいじめに関する意識が低い児童は逆に「いじめ支持」「いじめ容認」「感情不

統制「非関与」いずれの程度も高まり、1ヶ月後も維持されていたという。この理由として、「いじめるという気持ちは誰でも持ちうる」という授業での伝え方が、子どもが抑圧していたいじめ意識やいじめ関連行動をむしろ素直に表現させることにつながった可能性がある」と考察されている。この介入プログラムの効果もまた一部の改善にとどまっており、いじめの減少を目的とした介入プログラムの開発の困難さがうかがえる。

一方で、いじめを直接に防止したり減少させることを目的とするのではなく、「望んでいる未来について話すこと」「過去の成功体験に着目すること」「すでに存在する強みを評価すること」「うまくいっていることをもっと続けること」といった解決志向ブリーフセラピーの考え方をいじめ防止に用いることも提唱されている (Young, 2009)。このプログラムでは、Olweus による Bullying Prevention Program (Olweus & Limber, 2007) や Smith, P.K. らによるイギリス、シェフィールドから始まったいじめ防止プロジェクトといった従来のアプローチで採用されているような、いじめについて学び、その対策を教え込むような学習型手法をとらず、すでに学校や子どもたちの中にある資源に注目し、かつ未来に目を向けていく手法をとっている。直接にいじめ行為をターゲットにしてその解決や防止を狙ったアプローチではないにも関わらず、実際に校内のいじめ解決に効果をあげているという。未来志向や例外探しといった解決志向ブリーフセラピーの考え方はもともと教員の志向に近く、学校現場になじみやすい考え方であるため教員が活用しやすい方法と思われる。いじめ理論についての学習や感情コントロール訓練等を含むような従来型アプローチだけではなく、学校や子どもたちの肯定的側面や資源に注目していくアプローチも併用することで、介入全体が有効に機能すると予想される。

3. いじめ研究の今後の課題

先にも挙げたように、いじめ研究において求められる今後の課題は、いじめをシステムとして捉え、個と全体との相互作用について説明しうるモデルを設けること、およびそれに基づく介入プログラムを開発することであろう。特に、関係性攻撃を含む間接的いじめにおいて被害者が置かれる状況の理解と、そこから脱

するための介入プログラムが必要と思われる。

親しい仲間からの関係性攻撃を含む間接的いじめや、軽い暴力を含むいじめの被害を受けている被害者の置かれた状況を理解する上で、Bateson (1972) の二重拘束理論が役に立つ。いじめシステム内では、いじめ加害者からの加害行為が行われ、それに対していじめ被害者は傷つくものの、当事者同士は「友達」であるという文脈を共有しており、その中でやりとりされる行為（加害行為も含まれる）には、「これは友達同士の遊びである」というメタ・メッセージが付与されているため、すべての行為は「遊び」として認識されるように迫られる。これに対して、いじめ被害者が「これは遊びではない。不当ないじめ行為だ」と主張することは、この言及自体が「友達」という文脈を崩壊させることになる。つまり自分＝いじめ被害者、相手＝いじめ加害者という立場を明確にすることになり、もはや「友達」関係という文脈を共有することができなくなる。このことは被害者自身にとっても耐えがたいことであるため、いじめについて直接言及することを避けて沈黙し、「遊び」として認識し続けることしかできなくなる。そしてこの「遊び」は、その後も「友達」という文脈の中で継続していき、「友達」関係がなんらかの形で崩壊するまで続いていくことになる。いじめ被害者にとっては、いじめについて言及することによる友達関係の崩壊も避けたく、一方でいじめに言及しないことによって辛い状況が継続することになり、いずれを選択しても自分にとって不利な状況に置かれ、かつ「友達」という文脈から逃れられないという二重拘束の状況に陥ることになる。

川北 (2008) は、現代のいじめの「つらさ」の理由として、子どもたち自身（いじめ被害者）が不当性を認識することができないような、巧妙な「いじめ」があり、それがゆえに二重にいじめ被害者を追い詰めるものであることを指摘している。特に、学級や仲間集団を背景にもつ「いじめ」には、互いに同等の関係でありながら「いじめ」の被害に遭うということは、年齢の差によって屈服させられたり、社会的な価値観を背景に差別されたりするのは異なる独特のつらさがあると論じている。さらに、こうした「いじめ」と関連する概念として関係性攻撃と社会的攻撃を挙げ、両者の共通点は「人に受け入れられている」という感覚（受容感）や、尊厳を意図的に損なうことであり、こう

した「いじめ」の不当性に子ども自身が気づくことが必要と結論づけている。川北（2008）のいう「いじめ」のつらさは、二重拘束的いじめ状況の中にいるいじめ被害者が被る傷つきを表現していると思われる。親しい友人からの「からかい」等を受けることによって、受容感や尊厳が損なわれるものの、そのこと（自らの傷つき）自体を表現することができないまま被害が継続してしまうと、その傷つきがいじめ被害者の人格形成や対人関係に与える影響は重大なものとなると思われる。

また、森田（2010）は、いじめ加害者側による正当性の主張が、いじめ被害者側の認識の枠組みさえも組み替えてしまうことを指摘している。被害者であるにも関わらず、原因は自分にあると考えてしまい、自責の念さえ抱かせてしまう。これもまた、二重拘束的いじめ状況のもたらす被害のひとつと言えよう。

こうした二重拘束的ないじめの状況を説明するモデルとして、若島（2001）の Problem-Interaction Model が活用できる。この理論は以下のように説明される：

- ①カップルの間に生起している問題のレベルが高く、それに対して一方が言及をした（相互作用レベルを高めた）場合、相手の反応はコミュニケーションの文脈をはずれたものになる
- ②カップルの間に生起している問題のレベルが高くなればなるほど、その問題を解決するためのコミュニケーションは行われにくくなる

つまり会話システムを構成する二者は、両者の抱える問題についての直接的な言及を避けることで、よりマクロな対人関係システムを維持していこうとする性質がある、とされる。このモデルを、いじめ被害者-加害者の二者関係に移し替えた場合、いじめ被害者がいじめ行為（問題）について直接的に言及して「これはいじめだ。やめてほしい」と言うことは、相互作用レベルを高める（その場でのやりとりが増加する。会話システムが求心に向かう）、かつ場の葛藤が高まることになるため、いじめ加害者側の反応はよりディスクオリファイ（脱文脈化）されたものになる。つまり、いじめ加害者側は自分の返事を曖昧にしたり（にやにやするだけで応えない、等）、「これはいじり」「遊びだ」として行為の意味を曖昧にしたり、あるいは「いじめ

だと言うなら、友達をやめよう」と文脈をそらし、かつ関係性を盾に脅すという行為に及ぶことになる。そのため、いじめ被害者の方もいじめについての直接的言及を避ける（会話システムが遠心に向かう）ことで、「友達関係」を維持するほうを選択することになる。

こうした、いじめシステムの悪循環的状况を解消するための介入方法として、従来のプログラムのような個人単位、または学級単位への介入だけではなく、その間にある「いじめ被害者-加害者」というカップル単位、およびそれらを含む仲間集団単位を対象としたような介入プログラムや予防的指導も考案されてよいだろう。さらには、先に挙げた「解決志向アプローチ」のように、いじめ行為ではなく資源に目を向けた介入プログラムも統合されることが望ましい。そのためには、家族療法や短期療法のシステムズ・アプローチ（遊佐,1984）の観点からなされた基礎研究や臨床事例研究の知見も役立つだろう。

文献

- Bateson, G. 1972 Steps to an Ecology of Mind. San Francisco, Scranton, London, Toronto. Chandler Publishing Company. 佐藤良明（訳）2000 精神の生態学（改訂第2版）. 新思索社.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., & Kaukiainen, A. 1992 Do Girls Manipulate and Boys Fight? Aggressive Behavior, 18 (2), 117-127.
- Crick, N.R. & Grotpeter, J.K. 1995 Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. Child Development, 66 (3), 710-722.
- Grotpeter, J. K. & Crick, N. R. 1996 Relational Aggression, Overt Aggression, and Friendship. Child Development, 67 (5), 2328-2338.
- 濱口佳和・三浦香苗・清水幹夫・中澤潤・笠井孝久 1998 いじめに対する子どもの対処行動に関する研究. 千葉大学教育実践研究, 5, 23-34.
- 原英樹・濱口佳和 2002 いじめ研究の測定法上の問題について. 千葉大学教育実践研究, 9, 177-183.
- 葉山大地・櫻井茂男 2010 冗談に怒りを感じた場面における聞き手の反応を規定する要因の検討：拒否に対する感受性、話し手との関係性、周囲の反応に着目して. 教育心理学研究, 58 (4), 393-403.
- 本間友巳 2003 中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応. 教育心理学研究, 51, 390-400.

- 磯部美良 2001 子どもの関係性攻撃に関する研究の展望. 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部, 50, 379-386.
- 亀田秀子・相良順子 2011 過去のいじめられた体験の影響と自己成長感をもたらす要因の検討 - いじめられた体験から自己成長感に至るプロセスの検討 -. カウンセリング研究, 44 (4), 277-287.
- 神村栄一・向井隆代 1998 学校のいじめに関する最近の研究動向 - 国内の実証的研究から -. カウンセリング研究, 31, 190-201.
- 笠井孝久・橋口武信・濱口佳和・中澤潤・三浦香苗 1997 小・中学生の「ふざけ」認識 - 「いじめ」認識との対比 -. 千葉大学教育実践研究, 4, 113-125.
- 香取早苗 1999 過去のいじめ体験による心的影響と心の傷の回復方法に関する研究. カウンセリング研究, 32, 1-13.
- 勝間理沙・山崎勝之 2008 児童の関係性攻撃における自己評定と仲間評定の比較. 心理学研究, 79 (3), 263-268.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. & Ahlbom, A. 1999 The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25 (2), 81-89.
- 川北稔 2008 「いじめはなぜいけないのか」を共有するために - 関係性攻撃の概念を手がかりに -. 本間友巳 (編著) いじめ臨床. 35-47. ナカニシヤ出版.
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター 2013a いじめ追跡調査2010-2012. <https://www.nier.go.jp/shido/shienschiryu/index.html>
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター 2013b いじめについて、正しく知り、正しく考え、正しく行動する. <https://www.nier.go.jp/shido/shienschiryu/index.html>
- 黒川雅幸 2010 いじめ被害とストレス反応、仲間関係、学校適応感との関連 - 電子いじめ被害も含めた検討 -. カウンセリング研究, 43, 171-181.
- 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.
- 三島浩路 2003 親しい友人間にみられる小学生の「いじめ」に関する研究. 社会心理学研究, 19 (1), 41-50.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 2012a 平成23年度「児童生徒の問題行動等生徒指導状の諸問題に関する調査」について. <http://www.mext.go.jp>
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 2012b いじめの問題に関する児童生徒の実態把握並びに教育委員会及び学校の取組状況に係る緊急調査結果について (概要). <http://www.mext.go.jp>
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課・国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター 2012 平成18年以降のいじめ等に関する主な通知文と関連資料. <http://www.mext.go.jp>
- 森田洋司・清永賢二 1986 いじめ - 教室の病い. 金子書房.
- 森田洋司 2010 いじめとは何か - 教室の問題、社会の問題. 中公新書.
- 向井隆代・神村栄一 1998 子どもの攻撃性といじめ - 発達心理学的視点による基礎研究 -. カウンセリング研究, 31, 72-81.
- 中原千琴・相川充 2006 “問題の外在化”を用いたいじめ防止プログラムの試み - 小学校低学年における授業を通して -. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 57, 71-81.
- 岡安孝弘・高山巖 2004 中学校における啓発活動を中心としたいじめ防止プログラムの実践とその効果. カウンセリング研究, 37, 155-167.
- Olweus, D. & Limber, S.P. 2007 *Olweus Bullying Prevention Program: Teacher Guide*. Hazelden.
- 大西彩子 2007 中学校のいじめに対する学級規範が加害傾向に及ぼす効果. カウンセリング研究, 40, 199-207.
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和 2009 児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響 - 学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して -. 教育心理学研究, 57, 324-335.
- 大西彩子・吉田俊和 2010 いじめの個人内生起メカニズム - 集団規範の影響に着目して -. 実験社会心理学研究, 49 (2), 111-121.
- Perry, D.G., Williard, J.C. & Perry, L.C. 1990 Peer's Perceptions of the Consequences That Victimized Children Provide Aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.
- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, M.J. 1996 How Do the Victims Respond to Bullying? *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.
- 佐藤宏平・若島孔文・長谷川啓三 2000 小・中・高・専門学校生を対象としたいじめの調査 - いじめの期間と本人の解決努力・解決様式との関連の検討 -. 日本カウンセリング学会第33回大会発表論文集, 274-275.
- Sutton, J. & Smith, P.K. 1999 Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25 (2), 97-111.
- 田中美子 2010 「いじめ」のメカニズム イメージ・ダイナミクスモデルの適用. 世界思想社.
- Terasahjo, T. & Salmivalli 2003 “She Is Not Actually Bullied.” *The Discourse of Harassment in Student Groups*. *Aggressive Behavior*, 29, 134-154.
- 戸田有一 2010 児童・青年の発達に関する研究動向といじめ研究の展望. 教育心理学年報, 49, 55-66.
- 上地広昭 1999 中学生のいじめの対処法に関する研究. カウンセリング研究, 32, 24-31.

児童生徒間のいじめに関する心理学的研究の展望

- 若島孔文 2001 コミュニケーションの臨床心理学. 北樹出版.
- White, M. & Epston, D. 1990 Narrative Means to Therapeutic Ends. W.W.Norton. 小森康永 (訳) 1992 物語としての家族. 金剛出版.
- Young,S. 2009 Solution-Focused Schools. Yasmin Ajmal. 黒沢幸子 (監訳) 2012 学校で活かすいじめへの解決志向プログラム -個と集団の力を引き出す実践方法. 金子書房.
- 遊佐安一郎 1984 家族療法入門 システムズ・アプローチの理論と実際. 星和書店.

(平成25年 9 月30日受理)