

# 日本の小中学生を対象としたいじめに関する心理学的研究の動向

下田 芳幸

# 日本の小中学生を対象としたいじめに関する心理学的研究の動向

下田 芳幸

## A Review of Research on Bullying Among Elementary and Junior High School Students in Japan

Yoshiyuki SHIMODA

キーワード：いじめ，小学生，中学生，展望

Keywords：bullying, elementary school students, junior high school students, review

### はじめに

2006年に福岡県筑前町で生じた中学生のいじめによる自殺は社会的に大きな注目を集め、この年度分から文部科学省は、“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”におけるいじめの定義を大きく変更した。また、2011年に発生した滋賀県大津市における中学生のいじめ自殺も一種の社会現象を引き起こし、既述のいじめの定義に、犯罪行為として取り扱われるべきものに関する既述が追加されたほか、いじめ防止対策推進法が2013年に公布されるきっかけとなった。

このようにいじめ問題は児童生徒の自殺という最悪の結末を迎えてしまう場合もあり、そうでなくとも被害者側に多大な悪影響を及ぼすことから、学校において取り組むべき大きな課題の一つであり続けているといえる。2001年より活用事業となったスクールカウンセラー制度においても、設置の経緯に“いじめの深刻化”という文言が含まれている（文部科学省，2007）。したがって、スクールカウンセラーや、スクールカウンセリング活動を支える心理学的な基礎及び実践の研究に対する社会的ニーズは極めて高いことがうかがえ、実際、心理学や近接領域において、いじめに関する論文が多く発表されている。

そこで本研究では、スクールカウンセリングを始めとしたいじめに対する心理学的支援に役立つ知見を整理して提供することを目的に、スクールカウンセラー事業が活用調査研究委託事業から活用事業補助に切り替わった2001年より2013年7月末時点までの、学校における主に心理学的な知見を中心に研究を概観した。

なお論文検索には、論文データベース・サービスのCinii（Citation Information by NII；国立情報学研究所）及びJ-STAGE（独立行政法人科学技術振興機構）の2つの検索サイトを利用した。検索語句は‘いじめ’とし、スクールカウンセラー活用事業において配置の中心となっている小学生と中学生に関するもので、総論や

論考等ではなく、何らかの調査や（心理）教育的取り組みを行っているものを収集した<sup>1)</sup>。

### いじめの経験率について

まず、今回の研究において示されたいじめの経験率についてまとめる。なお研究によっていじめ行為の経験頻度の問い方は様々であるが、一過性のけんかや一時的な仲違いといった対人関係トラブルとを区別するため、ここでは比較的頻度が多い、または比較的継続していると判断される回答について集計した<sup>2)</sup>。

#### 小学生におけるいじめの経験率

小学生におけるいじめの経験率を報告したものとすると、9本の論文が収集された（Table 1参照）。

被害経験率について、最少は酒井（2008, 2009a）の7%、最多は久保田（2002）の57%であり、かなりのばらつきがあるといえるが、調査におけるいじめ経験の期間設定との間には、明確な関連は見られなかった。酒井（2008, 2009a）は具体的な行為の経験率を学年・性別に集計しており、最少は小6男子の数値となっている。したがって、当該項目の行為を行った児童が少なかった、ということとなり、いじめ発生率そのものが低かったとは言えない。その他の研究では多くは“いじめられた”といった聞き方になっており、この場合経験率は高くなると予想される。このようにいじめを明確に定義せず幅広く聞いた場合の小学生のいじめ被害経験率は、3—5割程度と推測される。なお被害の様態としては、悪口や仲間外れといった関係性攻撃的で精神的な苦痛を伴うものが、次いで身体的な攻撃が多かった（酒井，2008）。

次に加害経験率については、最少は金（2002）の1.2%、最多は葛上（2001）の39%であった。数値の開きについては先の被害経験率と同様、調査項目の違いが影響していると想定される。金（2002）は、“いじめに加わった”という問い方であり、主体的な加害の立場ではないと解釈される可能性がある。その他の多くは“いじめた”と

Table 1 小学生におけるいじめの経験率

文献	分析対象者	いじめの経験率	いじめの調査項目	期間
葛上 (2001)	小学6年生 4651名 <sup>1)</sup>	被害:36.9%, 加害:39%	被害・加害各1項目 (かなりの回数/数回 いじめられた/いじめた)	記載なし
金 (2002)	小学6年生 306名 <sup>1)</sup>	加害:男子7.5%、女子1.2%	1項目 (いじめに加わった)	記載なし
久保田 (2002)	小学4-6年生 625名	被害:32-57% (学年及び男女ごと)	1項目 (いじめられたことがある)	入学から 調査時点(2月)
三島 (2003)	小学5,6年生 455名	被害:男子28.8%、女子35.2% [親しくない者から] 男子28.4%、女子36.1% [親しい者から]	2項目 (いじめた/無視した)	記載なし
中原ら (2006)	小学3年生 167名 <sup>1)</sup>	被害:26.4%、加害:6.7% 両方:44.8%	被害・加害各1項目 (いじめをした/された)	記載なし
酒井 (2008, 2009a)	小学4-6年生 303名	被害:7-29.8%, 加害:3.9-8.8% (学年及び男女ごと)	被害・加害各8項目 (仲間外れ/悪口 等)	‘今ある’
藤原ら (2009)	小学5,6年生 162名	被害:男子27.1%、女子35.1% [親しくない者から] 男子35.3%、女子28.6% [親しい者から]	被害2項目 (いじめられた/無視) 加害4項目 (いじめた/無視 等)	記載なし
永浦ら (2010)	小学5年- 中学3年生 7664名	被害:13.9%, 加害:16.9% 両方:23.5% (小中学生込み)	被害・加害各1項目 (いやなことをしたり 言われたりした)	3ヶ月間
本田 (2012)	小学5,6年生 324名	被害:5年生54.8%, 6年生52.4% 加害:5年生33.5%, 6年生24.3%	1項目 (いじめにおける立場の選択)	記載なし

1) 分析対象者の記載がないため調査対象者数を掲載した。

なっている。なお中原・相川(2006)の加害経験率は6.7%であるが、別に被害・加害両方の経験についても尋ねていることから、加害のみの経験率となっている。以上を踏まえると、小学生におけるいじめ加害率は、およそ1-4割程度と推測される。

また、被害・加害経験を同時に調査した研究結果を見ると、両者の割合は同程度か、被害のほうが高い。このことから、小学生におけるいじめでは、一部の加害者によって多くの児童がいじめ被害に遭う、という事例が多い可能性が示唆される。

なお学年や性別ごとの集計を報告している久保田(2002)や酒井(2008, 2009a)、本田(2012)によると、いじめ被害・加害経験率は、学年が上がるにつれてやや減少する傾向にあるようである。よって中学年など早い時期からのいじめ予防の取り組みが重要であるだろう。また同じ久保田(2002)や酒井(2008, 2009a)の調査では、いじめ被害経験は男子の方が女子よりやや高いことが示されているが、これには、身体的攻撃といった男子に特徴のないいじめに注目する研究が多いという点の影響も考えられ、いじめの把握に際して留意していく必要がある。

さらに、いじめ加害者の被害者との関係性による違いを検討した三島(2003a)や藤原・鶴飼(2009)によると、親しい者からのいじめ、親しくない者からのいじめともに、経験率はほぼ同程度であった。この結果は、いじめは敵対的な関係にある児童間で生じるだけでなく、一見

仲が良いように見られる友人グループ内でも発生していることを示唆するものであり、いじめの早期発見に際しては、子どもたちの様子を注意深く観察していく必要がある。

なお、いじめにおける傍観者的な立場について調査したのももあり(本田, 2012; 酒井, 2009b)、現在その経験をしているものが約半数いること、あとでやめるように言う、あるいはいじめられている人を慰めるといった対処は平均して4割程度見られたものの、学年が高くなるにつれて少なくなること、いじめについて先生や家族に後で話す、という対処は3割程度見られたが、これも学年が上がるにつれて急激に減少することが報告されている(酒井, 2009b)。

### 中学生におけるいじめの経験率

中学生におけるいじめの実態を報告したのものとして、17本の論文が収集された(Table 2参照)。

中学生の被害経験率について、最少は山本・加藤・馬場(2002)や菱田・川畑・宗・辻本・今出・中村・李・堺・菅野・三島・島井・西岡・石川(2011)、菱田・川畑・宗・辻本・今出・中村・李・堺・菅野・島井・西岡・石川(2012)の0%、最多は石川(2010)の45.7%であるが、小学生同様、項目によってばらつきが大きかったことが影響している。なお“いじめられた”あるいは被害経験といった形式の問い方の場合、概ね2-3割という結果であった。なお被害の様態で上位に上がるものとしては、“いやなあだ名や冷やか・からかい”、“陰で悪口を言われる”(山

Table 2 中学生におけるいじめの経験率

文献	分析対象者	いじめの経験率	いじめの調査項目	期間
川崎 (2001)	中学生 364名 <sup>1)</sup>	加害:男子71.4%、女子72.8%	加害2項目 (2場面における経験の有無)	記載なし
葛上 (2001)	中学3年生 4010名 <sup>1)</sup>	被害:34.1%、加害:33.9%	被害・加害各1項目 (かなりの回数/数回 いじめられた/いじめた)	限定なし
内田ら (2001)	中学1-3年生 320人 <sup>1)</sup>	加害:男子40%、女子32% 被害:男女とも22%	被害・加害各1項目 (いじめられた/いじめた)	小学校から 今まで
馬場ら (2002)	中学2年生 471名	被害:"今までに"24.2%,"現在" "3.2% 加害:"今までに"33.3%,"現在" "12.7%	被害・加害各1項目 (いじめられた/いじめた)	記載なし
山本ら (2002)	中学1-3年生 1381名	被害:約0-4% <sup>2)</sup> ("今もある")	被害11項目 (いやなあだ名/冷やかし等)	昔あった /今もある
本間 (2003)	中学1-3年生 1235名 <sup>3)</sup>	被害:7%、加害:21.1% 両方:5.2%	被害・加害各1項目 (被害/加害経験の有無)	入学から 調査時点(10月)
平松 (2004)	中学1-3年生 286名	被害:22%、加害:32.5%	被害・加害各1項目 (いじめられた/いじめた)	記載なし
河村 (2004)	中学1-3年生 187名	被害:4.3-43.9%、加害:3.7-52.9% (項目ごと)	30項目 (誰かの悪口をだまって聞く/ 授業中の発言を話題にして 笑う等)	今年度の半年間
岡安ら (2004)	中学1-3年生 567名	被害:4.6-12.8%、加害:2.5-20.5% (項目ごと、2回の調査)	3項目 (仲間はずれ、嫌がらせ等)	1回目:4-6月 2回目:3学期
平松 (2005)	中学1-3年生 906名	被害:A中学校22%、B中学校29% 加害:A中学校、B中学校とも33%	被害・加害各1項目 (いじめられた/いじめた)	記載なし
石川 (2010)	中学1-3年生 446名	被害:2.7-45.7% (項目ごと)	7項目 (ひやかし/たたかれる等)	記載なし
西田 (2010)	中学1-3年生 8620名	被害:男子6.4%、女子6.7%、 加害:男子13.6%、女子8.8% 両方:男子5.5%、女子3.9%	被害・加害各1項目 (いじめられた/いじめた)	過去1年間
谷口 (2010)	中学1・2年生 299名 <sup>1)</sup>	被害:1.7-19.7%、加害:0.7-37.1% (項目ごと)	被害・加害各13項目 (特定の子どもの持ち物を隠す等)	入学から 調査時点(12月)
寺戸ら (2010)	中学1-3年生 5357名	被害:5.5-19.2%、加害:2.5-20.4% (項目、学年及び男女ごと)	従来型被害・加害3項目 (仲間はずれ/いやがらせ等)	過去3ヶ月間
菱田ら (2011)	中学1-3年生 583名	被害:0-27% (項目及び男女ごと)	9項目 (言葉のいじめ/精神的いじめ等)	頻度で回答
菱田ら (2012)	中学1-3年生 2460名	被害:0-25% (項目及び男女ごと)	8項目 (言葉のいじめ/精神的いじめ等)	頻度で回答
石田ら (2013)	中学2年生 219名 <sup>1)</sup>	被害:0.9-30.6%、加害:5.6-52.8% (場面及び男女ごと)	被害・加害5項目 [5場面での立場の経験の有無]	記載なし

1) 分析対象者の記載がないあるいは欠損値を分析の都度除外しているため、調査対象者数を掲載した。

2) 具体的な数値の記載がないため、文中の棒グラフから判断した

3) 調査対象者数のみの記載であったため、対象者の群わけの数値から算出した

本ら, 2002), “言語的攻撃”, “噂流し/ノート廻し”(金網, 2009), “冷やかしかからかい”, “悪口を言われた”(石川, 2010) となっており, 言語的なもの・心理的なものが多いようである。様態の男女差として, 男子は身体・物理的いじめ被害の, 女子は心理的いじめ被害の得点がそれぞれ有意に高く(本間, 2006), 同様の傾向が石田・中村(2013)によっても指摘されている。あるいは河村(2005)は, いじめの可能性のある行動項目について因子分析を行い, 加害, 被害いずれにおいても, 男女で異なった因子構造を示すことを報告している。このことから, いじめ様態の男女差に留意しつつ, 言語的・心理的いじめに関してとりわけ注意深く観察する必要があると思われるが, 大西彩子(2007)が明らかにしているよう

に, 言語的いじめは日常的なコミュニケーションとの境界が分かりにくいという難しさもある。

次に加害経験率についてであるが, 被害経験と同じく, 具体的な項目や場面を挙げて経験率を問う場合は約1-7割と研究によって大きく異なった。“いじめた”といった質問の場合は, 1-3割が多いようである。なお川崎(2001)によると, 男子の加害経験としては, 間接的いじめと間接的・直接的の両方を行うケースが同程度で直接的いじめのみは少なかった一方, 女子では, 直接的いじめのみが少ないのは同じであるが, 間接的いじめのみが圧倒的に多かった。これは先述のいじめ被害における男女差と整合的な結果であり, 改めていじめの形態における男女差の大きさが指摘できる。

被害と加害経験を同時に調査した研究結果を踏まえると、小学生と異なり、概ね加害者の方が、経験した割合が高くなっている。被害、加害の両方を調査していない研究でも、被害より加害の割合が多くなっている。これらの結果から中学生のいじめにおいては、一部の生徒がいじめのターゲットとして固定化しやすく、加害者は相対的に多くなることから、集団から一部の生徒に対して継続的に行われるケースが多くなっていく可能性が考えられる。

なお経験率の学年差に関しては、内田・大見（2001）によると、被害・加害経験ともに2年生ではやや少ないが1・3年生は同程度であり、寺戸・永浦・富永（2010）では、一貫した傾向は示されていない。研究が少ないため一般化にはさらなる検討が必要であるが、学年によらず発生している可能性が考えられる。

### ネットいじめの経験率

インターネット環境が整備され、パソコンや形態端末が普及するにつれ、インターネット上でのいじめ（ネットいじめ）も注目されるようになった。

ネットいじめの実態を報告したものととして、小学生を対象としたものが1本、中学生を含むものとして5本の論文が収集された（Table 3 参照）。

小学生では、被害経験が12.5%、加害経験が10.6%であった（原・山崎，2010；山崎・原，2010）。中学生では、被害・加害経験いずれも尋ねた内海（2010）の結果を踏まえると、被害経験が0—25%、加害経験が0.1—26%である<sup>3)</sup>。なお山崎・原（2010）（同一のデータによる報告の一部として原・山崎，2010）が小学生を対象に行なった調査によると、ネットいじめの経験は女子に多く、またいじめ被害の経験者のうち、加害の経験もあるものは、被害の経験が無い場合に比べて割合が3倍とかなり高くなっている。このように現実世界でのいじめの傾向と異なり、被害と加害の割合は同程度といえ、

ネットいじめにおいては従来のいじめ研究の知見とは異なる傾向にあることが想定される。なお、学力移動の観点から分析を行った原（2011）（同一のデータによる報告の一部として浅田（山崎）・原，2011）によると、ネットいじめの被害者・加害者共に、学年が上がるに連れて学力も上位に移動した児童に多い傾向にあるとされる。

三枝・本間（2011）によると、ネットいじめ・従来型いじめとも加害の理由として“その人が間違っただけ”“その人がなまじきだから”といった、制裁的なものが共通して多かったが、ネットいじめでは“その他”も多く、加害者側の一時的、一方的な感情で行う可能性も示唆された。

ネットいじめの場合、インターネットに接続するツールを持っていないと加害者にはなりにくいが、掲示板に悪口を書かれるといった被害者にはなり得るという、非対称性も特徴として挙げられる。さらに、一度書き込まれた文言は、削除されない限りインターネット上に残り続け、場合によっては他のサイトに転載される危険性もあることから、現実世界のいじめとは異なる影響が続くと予想され、ネットいじめに関する今後のさらなる検討が求められる。

なお携帯端末の所持率に関して、山崎・原（2010）の調査では、小学校高学年での所持率が3割前後で、塾の送り迎え時の使用が最も多い理由となっている。中学生では谷口（2010）で半数前後となっているが、小中学生のケータイの所持率は環境等の違いによる地域差が大きいことも予想されることから、携帯端末の所持率や使用傾向における地域や学校の実態に合わせた対応が必要であろう。また、原・浅田（2012）が保護者へ行った調査によると、過半数が子どもの携帯端末やパソコンの利用用途を把握していなかったり、ルールの設定が十分でなかったことから、保護者に対する意識喚起や情報提供も含めた取り組みが必要であると思われる。

Table 3 小中学生のネットいじめの経験率

文献	分析対象者	いじめの経験率	いじめの調査項目	期間
安藤 (2009)	中学1-3年生 678名	被害:0-9.6%, 加害:1.0-7.2% (項目ごと)	被害・加害各4項目 (からかった/噂を流した等)	過去3ヶ月間
谷口 (2010)	中学1・2年生 299名 <sup>1)</sup>	被害:0.7-2.3%, 加害:2.3-2.7% (項目ごと)	被害・加害各2項目 (ネット掲示板に悪口を 書き込む等)	入学から 調査時点(12月)
寺戸ら (2010)	中学1-3年生 5357名	被害:0-3.3%, 加害:0.1-4.8% (項目、学年及び男女ごと)	ネット被害・加害5項目 (悪口や個人情報の書き込み等)	過去3ヶ月間
内海 (2010)	中学生 487名	被害:7%, 加害:8% 両方:18%	被害・加害各2項目 (友人の悪口を書き込んだ等)	記載なし
原ら (2010)	小学1-6年生 山崎ら 2599名 <sup>1)</sup>	被害:12.5%, 加害:10.6%	被害・加害各1項目 (悪口やいやなこと)	記載なし
三枝ら (2011)	中学1-3及び 高校2年生 510名	被害:5.1-14.5%, 加害:2-15.7% (項目ごと)	被害・加害各4項目 (悪口を直接送る/他人に送る等)	記載なし

1) 欠損値は分析の都度除外しているため、調査対象者数を掲載した

### 被害・加害の立場の入れ替わり

被害・加害の立場の入れ替わりを示唆する知見として、小学生を対象にした藤原・鶴飼（2009）の研究では、加害体験と被害体験の得点間に、男子では中程度の、女子では強い正の相関が示されている。なお論文に掲載された値（男子； $r_{n=85} = .44$ ，女子 $r_{n=77} = .77$ ）を元に相関の相等性を検討したところ、 $z = -3.46$ であり、相関係数の値は女子の方が有意に高いという結果であった。したがって、とりわけ小学生女子では、いじめの被害と加害が容易に入れ替わる可能性が示唆される。

具体的な経験を尋ねた調査としては、被害・加害いずれも経験のあるものが、小学生については44.8%（中原・相川，2006）、小中学生で23.5%（永浦ら，2010）、中学生では5%前後（本間，2003；西田，2010）となっている。小学生では非常に多く、中学生では少なくなっていることから、発達段階によっていじめにおける役割は固定化することも考えられる。しかし、国立教育政策研究所（2013）の追跡調査の結果は、以前に被害経験のなかった生徒も被害者の立場になっていることを示している。また、近年のいじめの特徴の一つに、誰でもいじめのターゲットになる可能性がありながら誰がなるか分からないという“ロシアンルーレット型いじめ”（増田，2013）も挙げられていることから、役割の固定化・流動化については、時代の推移による変化の可能性も念頭に、年齢や性別の要因を含めて、より詳細かつ継続的に検証していく必要がある。いずれにせよ、いずれの学校段階においても立場の入れ替わりを示唆する一群が一定数は存在することから、いじめ事案への対応では、報復や再発防止も含めた取り組みは、学校段階を問わず重要であるといえる。

なお、ネットいじめにおける被害・加害両方の経験に関する報告は、中学生のみ収集され、18%（内海，2010）であった。同じ調査内での被害のみ・加害のみの割合はそれぞれ7%、8%であることから、被害者が加害者になるあるいはその逆のケースがかなり多いようである。なお、安藤（2009）の調査では、1回以上という問い方で、被害のみが9.7%、加害のみが6.8%だったのに比べ、いずれも経験した生徒は13.6%であった。研究数や調査対象者数が少ないため知見の一般化にはより慎重であるべきだが、ネットいじめについては従来型いじめよりも、被害・加害いずれも経験する割合が高い可能性がある。この点については、匿名性やなりすましのしやすさ、一度書き込まれた内容が容易に削除されないといったインターネット特有の要因が考えられ、今後の検証が待たれる。

### いじめ調査における定義・項目設定の問題

ここまでいじめの実態に関する知見を述べてきたが、先に述べたように、実態に関しては大きな開きがある。

例えば、調査時における記名・無記名も経験率に影響を及ぼすことは容易に予想されるが、実際、論文中に調

査が記名式であることが明記されていた永浦ら（2010）は被害経験が13.9%、加害経験率が16.9%、山本ら（2002）のいじめに関する項目の被害経験率は0—10%であり、他の調査と比較して、経験率は低くなっている。これは、記名式児童生徒の経験率の報告を抑制していると解釈することも可能であり、調査の状況や記名・無記名といった形式の影響について十分留意する必要があるといえる。

記名・無記名以外の要素としては、先述のようにいじめの内容を特定せずに調査するか、具体的な項目を挙げるかによっても変わってくるが、河村（2004）や谷口（2010）の調査では、いじめと認識される可能性のある行動の経験率は、項目によっても大きく異なっていた。例えば谷口（2010）が用いた項目にある“遊びとってちょっかいを出す、たたく（例、プロレスごっこ）”は、実際に遊びの中で行われていたケースも想定される<sup>4)</sup>。あるいは、同じく谷口（2010）の項目にある“相手がムカついたのでたたく”や、石川（2010）の調査で4分の1が経験ありと回答した“たたかれたり、けられたりした”といった項目については、対等の立場の者同士によるけんかやそれに類するトラブル場面で経験した場合が含まれる可能性も否定できない。

この点に関連して、例えばかしま（2008）は、豊富な学校臨床経験を元に、こころの行き違いで生じる対人関係トラブルが先鋭化・常態化したものがいじめである、としている。そして、いじめ認識には加害者の人数と継続期間が関連していたという自身の調査結果を踏まえて、“よってたかってしつこくやること”，あるいは『“相手が嫌がっている”と分かってからも繰り返す”ことがいじめではないか、と述べている。勝間・津田・山崎（2011）も、いじめ予防を目的とした学校教育を提案する中で、いじめの特徴を“‘加害者の意図的危害’，‘連続性’，‘力の不均衡’”と述べている。文部科学省が“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”で用いているいじめの定義にも、“けんか等を除く”とあることから、いじめとけんかや仲違いといった対人関係トラブルについて区別できるような工夫が望ましいだろう。

さらにかしま（2008）は、従来いじめと表現されていた行為の中に明らかな犯罪行為が含まれることを踏まえ、“「その行為は犯罪に相当する」と大人たちが子どもたちに伝えていくこと”の重要性を述べている。文部科学省（2012）も、犯罪行為として取り扱われるべきいじめ事案については、警察への相談・通報を積極的に行うよう通知を出している。したがって、犯罪行為についてはいじめに含まずに、そして可能な限りけんかや仲違いといった対人関係トラブルを除く形で、いじめとは何か改めて考える必要があるように思われる。

### 調査研究によるいじめの心理学的知見

次に、いじめの基礎的知見に関してまとめる。

## 小学生に関する知見

いじめの理由に関する知見として、久保田（2003a）の調査での最多の理由（複数回答）は“相手に悪いところがあるから”の62%で特に女子に多かった。次に“遊びやふざけだと思っていたから”の40.9%で、このような明確ないじめの意図を否定するのは男子に多かった。酒井（2009a）によると、以前いじめられた仕返しという回答が最多で3割を超えており、次いで“相手がいばっているから”が約3割，“なんとなく”が約25%であった。9割を超す生徒がいじめはいけないと認識しつつも、6割強がいじめられる人にも悪いところがあるから仕方ない、と回答した調査もあり（酒井，2010），これらのことからいじめ側の理由として、いじめがよくないことは認識している一方で、報復をはじめとして相手に理由を帰結させるものと、遊びやふざけの延長線上に位置したり，なんとなくといった程度でいじめるケースが多いと推測される。

なお、久保田（2003a）によると被害経験のある児童は、被害経験のない児童よりも“相手に悪いところがあるから”，“だれだっていじめをしているから”といった加害理由の得点が高かった。このことは、いじめの被害経験が加害傾向を強めている可能性を示唆しており、いじめの連鎖を断ち切るためにも、被害者への心理的支援が重要であるといえる。

また酒井（2009a）によると、いじめたときの気持ちとして、あとでいやな気分になった、かわいそうだった、といった回答が多かった一方で、いじめによって“気持ちがスカッとした”や“いい気味だと思った”といった回答が男子、高学年で多かったことも報告している。そのため、怒りや攻撃性の適切な表出、あるいは向社会的な気分転換の方法を身につけるための、アンガーマネジメントやストレスマネジメントといった支援も重要であると思われる。

次にいじめへの対処に関する知見をまとめる。久保田（2004）の調査では、いじめ被害者の対処行動として最も多かったのが“やめとて言った”であり、約半数となっている。また教師や親への相談も約3割程度であり、いじめの解消に向けた積極的対処を行っていることがうかがわれる。ただし同じ調査の中で“何もしないでいじめられるままになっていた”という回答も約17%見られ、その理由として、“もっとひどくいじめられるようになるのがこわかったから”が6割強となっている。松井・室賀（2003）の調査でも、いじめられたときの対応として、“されっぱなし”が約2割であったことから、いじめの解消に積極的な対処を行えていない児童も一定数存在し、したがって、こういった児童に対する早期の個別の支援が重要であるといえる。

いじめの影響に関して、久保田（2002）によると、いじめ被害経験が自尊感情や意欲の低下、情緒不安を引き起こすこと、無視・仲間はずれや複数の学年に渡るいじ

めの影響が大きいことに加え、いじめ被害からの経過年数はいじめの影響と関連しない。これは、いじめの影響が多岐に渡ることに加え、悪影響が長期に渡って持続する可能性を示すものであり、いじめ被害に対しては、丁寧なケアが必要であるといえる。

また、このようないじめの加害傾向を促進する要因について、本田（2012）（小学5，6年生）によると、加害のみ経験のある児童は相互独立性、相互協調性が低く、排他性が高い。排他性については三島（2003a）も同様に親しい友人をいじめた体験と正の関連を示すことを報告している。また松下（2008）は小学生のいじめ5事例を分析し、仲良しグループ内での僅かな異質性が同調圧力によっていじめの対象となること、孤立した児童への攻撃、同調圧力によるいじめの隠蔽や相手が先に手を出した、あるいはけんかであるといった加害の正当化によっていじめが不可視化していくプロセスを指摘している。さらに、久保田（2003）が加害者や観衆が多くなるといじめ行為が正当化されやすくなること、久保田（2004）は、“加害者・観衆の数”がいじめの長期化に正の影響を及ぼすことを明らかにしている。以上から、いじめの加害傾向には、個人内の要因として排他性、異質性、同調圧力、正当化が、環境要因として加害者や観衆の人数が関連すると考えられる。さらに吉村（2002）は、いじめ援助抑制要因を検討するなかで、小学生では“評価懸念による関与の拒否”の得点が高いことを明らかにしている。

いじめを抑制するものについて、個人内の要因としてはクラス成員間の協力性（久保田，2003b），男子については社会的スキル（三島，2003a）に関する知見が得られているほか、傍観者といった第三者に関する研究として、仲裁を行った経験のある児童は相互協調性が低いという本田（2012）の報告がある。しかし、小学生におけるいじめを抑制する要因については数が少なく、今後の研究の進展が待たれるところである。

## 中学生に関する知見

いじめの理由に関する知見として、石川（2010）は“いやがらせ”という表現でいじめの調査を行ったところ、その原因として“いやがらせをする人に問題がある”が36.4%で、次いで“いやがらせをされる人に問題がある”が23.5%であったことを報告している。また福永・村田・近森（2011）の架空事例を用いた調査によると、優等生タイプや肥満体型タイプの生徒に対するいじめに加担するとした生徒は約半数、嘘つきタイプや自分勝手タイプの生徒へのいじめに加担するのは約7割であった。さらに塚本（2008）の調査によると、無視・仲間外れといったいじめでは、いじめの非許容度得点は低く、その理由として、こういったいじめは被害者側にもいじめられるだけの理由がある、と周囲が認識しやすいからではないか、としている。こういったいじめの理由に関する調査は少ないものの、3つの研究からは、いじめ側の理由

として、小学生同様に、相手に原因を帰属させるものが多い可能性が示唆される。

なお、いじめた後の気持ちに関して内田・大見（2001）は、後悔したと回答した生徒は半数に達しておらず、いじめたことによる快感情やなんとも思わない、と答えた生徒が半数いたことを報告しており、いじめ加害者側へのアプローチも重要であると考えられる。

いじめの終結理由について、石川（2010）の調査では、“先生が注意してくれた”が13.8%あった。本間（2003）が加害経験者のいじめ停止理由の由記述を分析した結果では、道徳・共感的理由によって自分自身の見方や認知が変わったというものに次いで、教師の影響でやめたものも多かった。このことから、多感な反抗期の時期であっても、いじめの終結における教師の役割は大きいことが推測される。一方で、転校やクラス替えといった状況・物理的理由を挙げたものも約3割おり（本間，2006），あるいは石川（2010）の調査では、“自然になくなった”が58.7%と多かったことから、消極的な形でいじめ解消が多いともいえる。このことは、環境が変わるまで、あるいは自然に消滅するまでいじめが継続する可能性を示唆しており、より積極的ないじめ解消の手立てを図る必要があるといえるだろう。

次にいじめ被害者の対処に関して、本間（2006）は、男子はいじめ加害者に向けた直接的・能動的対処の回答率が高く、女子は第三者への相談や新たな関係づくりといった間接的対処の回答率が高かったことを報告している。菱田ら（2011）の調査でも同様に、“近づかない”、“何もしない”、“相談する”といった間接的対処は女子に、“やり返す”、“やめるように言う”といった直接的対処は男子に多かったことから、男子は比較的直接的な対処、女子はどちらかと言うと間接的対処を取る傾向にあり、その理由の一つとして、先述のいじめの様態における男女差が関連しているのかもしれない。関連して、いじめ問題に対して自分ができると、という問いに、男子ではいじめた側への働きかけ、女子ではいじめられた側への働きかけが多い、という研究もある（福島，2008）

いじめの影響に関して、本研究の対象以前の知見として、岡安・高山（2000）の研究がある。それによると、いじめへの関わり方による類型化での“全般的ないじめ被害群”はストレス反応が全般的に高い上、学業ストレスの経験頻度も高くなっている。今回収集された論文のうち、菱田ら（2011）の調査において、いじめの影響で学校を休んだことのある生徒は、男子で3%、女子で10%前後であった。菱田ら（2012）による、異なる対象者での同様の調査でも、女子の割合は減って4%程度となっているが、男子は同じく3%であったことから、いじめが理由の欠席は少なくとも40人学級に1人強の割合で存在していることとなり、いじめ問題の影響の大きさが改めて確認されたといえる。

次に、いじめ加害を促進する要因、あるいは加害者側

の特徴を検討したものについて、岡安・高山（2000）は、“不機嫌・怒り”や“無気力”のストレス反応が高いことを明らかにしていたが、今回対象となった論文の中でも、同様の知見は馬場・山本・加藤（2002）や神藤・齋藤（2001）の研究で示されており、いじめ加害とストレス反応、特に不機嫌・怒りや無気力との間には一定の関連があることが確認された。

その他いじめ加害経験者の特徴や加害傾向との関連に関して、いじめ加害者は攻撃性が高く（朝倉，2004；本間，2003）、学校適応得点が高い（青木・宮本，2002a）、あるいは規則順守の態度に欠け、攻撃性が高く、道徳的・共感的認知は低い傾向にある（本間，2003）といったものがある。さらに、いじめに加担する生徒は、友人関係は良好であるものの（本間，2003）、社会的スキルのうち行動的回避の得点が高い（福永ら，2011）、あるいは体型や容姿に劣等感があるといった報告もある（馬場ら，2002）。これらは1時点のデータの分析であるため、こういった特徴があるからいじめ加害者となるのか、あるいはいじめ加害を行うことが直接的、ないし教師からの叱責や周囲との関係悪化を通して間接的に高まったのかは不明であるが、いじめ加害者に対しては、表面的な叱責や指導にとどまらない対応が必要であると思われる。ただし、田中（2001）によると、級友間の態度が非受容的であると、恥をかかせるといったいじめに同調しやすいたことが示されている。このようにいじめのタイプによって関連する心理的特性が異なるという報告もあることから（青木・宮本，2002b）、いじめの様態の差異が加害傾向に及ぼす影響についても、今後の詳細な検討が必要であろう。

いじめ加害と間接的に関連する知見について、大西・吉田（2008）によると裏切られる不安は、男子ではいじめを制止する仲間集団規範に負の影響を及ぼし、男女いづれとも、仲間集団の排他性を介していじめ制止仲間規範に負の影響を及ぼしていた。また大西・吉田（2010）によると、誇大的自己愛傾向はいじめに否定的な規範意識に負の影響を及ぼしている。こういったいじめを制止するような規範意識はいじめへの対応に重要な要素であることから、今後のさらなる検討が求められる。なお誇大的自己愛傾向と関連する自尊感情について本間（2003）は、加害経験のみある生徒は自尊感情が高い反面、いじめの加害・被害両方の経験のある群は自尊感情が低いことを示しており、加害者においても過去に被害経験があるかどうか区別する必要があると推察される。また吉村（2002）は、いじめ援助抑制要因として、中学生では“被害者への原因帰属による援助義務の否認”が高いことを見出している。

ところで、岡安・高山（2000）でも示されたいじめ加害と教師との関係については、神藤・齋藤（2001）の研究でも同じように、いじめ行動と教師関係ストレスにやや弱い正の相関が示されている。また馬場ら（2002）



によると、過去にいじめ加害経験がある者は、社会や大人に不満がある、先生は信頼出来ない・えこひいきしている、という回答が多く、また、大人への信頼感が低いという報告もある(石田・中村, 2013)。このことからいじめ加害者に関しては、時間をかけた丁寧な関係構築が介入に際し重要であると推測される。

なおいじめ加害者に関する国内の研究をレビューした友清(2004)によると、いじめ加害者の性格特徴として、攻撃性が高く欲求不満体制が低いこと、教師との関係が悪いことや学業不振が影響するといった研究結果がある一方で、こういった性格特性だけでなく、自身が被害者となることを回避したり、同調行動へのプレッシャーも存在することを指摘している。したがって、加害者の内面のみに原因を帰属させるのではなく、いじめを抑制する環境づくりを始めとした包括的な対応が必要であろう。

続いて、いじめに対して抑制的な要因に関する知見をまとめる。朝倉(2004)によると、共感性は男子において加害者役割、傍観者役割に負の、仲裁者役割に正の影響を及ぼし、女子においては、傍観者役割に負の、仲裁者役割に正の影響を及ぼしていた。共感性は、相手の痛みを理解し、対人関係トラブルを“ほどほどで止める”(かしま, 2008)ことにもつながることから、共感性を高める働きかけが有用であろう。

またいじめ加害と行動コスト評価との関連を検討した川崎(2001)によると、中学生では男女共に、個人を取り巻く周囲からの評価の影響が大きいことから、いじめを許さない態度を全体として作り上げていくことが重要である可能性を指摘している。大西彩子(2007)も同様に、生徒間の同調圧力の影響力の大きさを指摘し、いじめに参加することに対する他生徒からの否定的評価とともに、いじめに参加しないことによる他生徒からの肯定的評価が、いじめの加害傾向を抑制することを実証している。このことから、いじめに否定的な雰囲気を作り上げていくことと同時に、いじめが発生していないことに対する肯定的なフィードバックを生徒に提供することも重要と考えられる。

こういったいじめに対する否定的な意識に関連して、吉川・今野(2011)によると、教師からのサポートや友人からのサポートの多さは“いじめ否定群”において高かったことを示している。ソーシャル・サポートとの関連については、菱田ら(2011)も、いじめ被害経験のないものはソーシャル・サポート得点が高いことを示しており、菱田ら(2012)も、いじめの被害経験との間に、男子は友人からのソーシャル・サポートとの間に、女子は教師からのソーシャル・サポートとの間に、それぞれ負の関連を見出している。

その他の要因として、社会的スキルやストレス・コーピングとの関連が検討されている。菱田ら(2011)によると、いじめ被害経験のない男子は、向社会的スキルと目標設定スキルの得点も高かった。また、ネガティブな

ソーシャル・スキルや情動焦点型コーピングの得点は低かった。さらに菱田ら(2012)は、男子ではいじめの被害経験と社会的スキルのうち引込み思案行動とストレス・コーピングの行動的回避スキルが正の関連を示し、女子では、社会的スキルのうち引込み思案行動と攻撃行動、ストレス・コーピングのうち情動的回避と行動的回避が正の関連を示した。変数間の因果関係の検証は今後の課題であり、また福永ら(2011)の研究では、いくつかのいじめのタイプと社会的スキルとの関連性が示されていることから、いじめのタイプとの関連性の検証も必要ではあるが、とりわけいじめの予防という観点において、社会的スキルやストレス・コーピングを高めることの有用性を示唆する結果と位置づけることが可能であろう。

被害者・加害者でなく聴衆的立場に関する知見は少なかったものの、敵意的攻撃性との間に関連が示されたり(朝倉, 2004)、大人への信頼感が低く友達への同調傾向が高い(石田・中村, 2013)といった結果が得られている。これは加害者と概ね同様の結果であったことから、いじめ加害の防止の取り組みは聴衆的立場の予防にも寄与することが考えられる。なお内田・大見(2001)の調査では、いじめの傍観者の経験は生徒の約5割に上り、その理由として、男子では“遊び半分だと思った”、女子では“あとで自分もされるから”という選択が多くなっている。また、いじめ傍観者意識尺度を作成した渡部・奥田・太田(2001)は、“自己防衛”の因子を見出し、女子のほうが得点が高いことを明らかにしている。したがって第三者の働きかけによるいじめの予防や解消を図る際には、どういった行為がいじめに当たるのか、といった認識を共有することに加え、仲裁者がいじめの被害に合わないための配慮も行なっていくことが重要である。

### 教師に関する知見

教師に関する知見として、生徒の教師認識に関するものと、教師を対象に行われた調査を報告する。

いじめに関する教師要因の知見について、小学生を対象とした久保田(2003b)は、教員がいじめ予防の取り組みに熱心な場合、成員間の親和性や協力が高く、成員間の協力が高いクラスはそうでないクラスと比較して、いじめが少ないことを報告している。

次に田中(2001)が中学生を対象に行った調査によると、規範の順守や勉強を強く求められ、級友が非受容的であり、そして担任教師の指導態度が非受容的な学級では、生徒は無視や排斥といった関係性をターゲットにしたいじめに同調しやすいこと、担任教師の指導態度や級友間の態度が非受容的であると、冷やかしたり使役行為といったいじめに同調しやすくなる。

大西ら(2009)が小中学生を対象に行なった調査では、教師の“受容・親近・自信・客観”といった態度は生徒に対し、いじめを否定的に捉える学級規範やいじめを行なった後に抱く罪悪感の予測を通して、制裁的ないじ

め加害傾向や異質性排除・享樂的いじめ加害傾向を抑制し、また担任の不適切な権力の行使は、制裁的ないじめ加害傾向や異質性排除・享樂的いじめ加害傾向と正の関連を示している。

教師に関する知見はまだ不十分であるのが現状であるといえるが、教師の受容的な態度やいじめに対する毅然とした態度は、受容的・親和的な学級の雰囲気を通して児童生徒がいじめに加担するリスクを抑える可能性があり、いじめの予防や介入における教師の重要性を示すものと考えられる。

次に、教師を対象とした研究を外観する。三島(2003b)は経験年数10年以上の小学校教員5名を対象に、いじめという言葉から連想することを分析している。その結果、いじめを行う理由として“みんながやっているから”といった、他者を起点とする理由が見出された。またいじめは悪いと分かっているが嫌だと言えない、あるいはいじめられている子はかわいそうだが自分も仲間外れにされないために加担している児童がいる、という認識が示された。いじめの内容に関しては、暴力的な内容は男子に、仲間外れや無視は女子に多いという認識であった。さらに、遊びに関連した形態のいじめもあり、いじめる側がいじめ行為と認識していない、と教師が捉えている可能性が示唆された。なおこれらの認識は、先に述べた小学生対象のいじめ研究の知見と概ね一致しており、教師の観察や認識は実態を一定程度的に捉えているように思われる。したがって、教師の認識が的を射ている前提下、先述のような、いじめの理由に報復的なものがある、という実態を加味して予防や介入を図ることが有効であるかもしれない。

なお、村井(2008)が小学校教師102名から得られた回答を集計したところ、自分の学校にいじめが“ある”と回答した教師が74.5%であった一方、いじめ問題について保護者との懇談会を行った割合は30.4%、地域住民との懇談会を行った割合は14.7%であった。このことから、小学校教師の多くはいじめへの対応経験があるものの、家庭や地域との連携に課題があることが示唆される。

中学校教師を対象とした研究については、1つのみが確認された。中村・廣岡(2004)が中学校教師184名のデータを分析したところ、約9割がいじめの指導の経験があった。また、いじめの原因に係る項目に因子分析を行い、規範意識の希薄化といった“子どもの発達不全”、ねたみやいじめられる側に問題といった“双方の人間関係”、個性を受け入れられないといった“子どもを取り巻く状況”の3因子を見出している。なお“いじめの程度”との関連性としては、“子どもを取り巻く状況”との間でのみ、弱い正の相関が得られたことを報告している。

最後に小中学校教師を対象とした岡本(2005)の調査についてであるが、小学校教員の7割、中学校教員の9割強がいじめを認知したことがあった。これは先述の村井(2002)や中村・廣岡(2004)と同程度の数値であ

り、小中学校の教師のいじめ認識の一般的な値と見ることが可能かもしれない。また、学校全体でいじめ指導に取り組んだ経験をもつ教師は少ないことを報告し、心理臨床の立場からいじめ研修を行う際には、見えているが対応が難しい事案を念頭に、教師が子どもたちに関わりながらも少し距離をおいて視野を広げた視点を導入すること、事実の食い違いへの戸惑いに対応するために主観的な立脚点を含めて食い違いやずれをそのまま受け止めながら理解を深める臨床心理学的アプローチについて伝えることの有用性を提唱している。

### ネットいじめに関する知見

ネットいじめに関して、安藤(2009)が中学生に行った研究によると、加害のみおよびどちらも経験なしは男子が多く、加害・被害とも経験した、あるいは被害経験は女子のほうが多かった。また、どちらも経験なしの群とくらべて、加害・被害とも経験した群は“非道徳観”と“身体症状”が高く“保護者の関心”が低いこと、加害経験群は“学校への適応”が低く、被害経験群は“身体症状”が高いことが示された。なおネットいじめが女子に多い点は、寺戸ら(2010)でも示されている。

黒川(2010a)が中学生を対象に行なった研究では、メールによるいじめはコンピュータを通じたコミュニケーションを肯定的に捉えていること、携帯カメラによるいじめは伝統的な直接的いじめと、インターネットによるいじめは、伝統的な直接的・間接的いじめとともに匿名性を好む傾向とも正の関連を示している。

黒川(2010b)は中学生を対象に行なった研究において、伝統的いじめと電子いじめの加害・被害経験得点をもとに、7つに類型化している。そして、電子的間接いじめの被害得点が高い群は、被害得点が全般的に低い群と比較してストレス反応のうち抑うつ・不安得点が高いこと、電子いじめ被害得点の高い群は、被害得点が全般的に低い群と比較して学級内の仲間の人数が少なかったことを報告している。

内海(2010)の研究によると、ネットでのいじめの両方の経験があるものは、非経験群に比べて、関係性攻撃や表出性攻撃が高く、携帯によるインターネット使用時間が長かった。また関係性攻撃がネットいじめ、いじめられの両経験と関連を示した。一方、親の統制による認知は子どものインターネット行動と直接関連を示さなかった。

以上をまとめると、ネットいじめは現実世界でのいじめと共通する点と異なる点が混在しているといえる。したがって、従来のいじめ研究の知見を踏まえつつ、ネットいじめに特有の視点を加味していくことが重要であろう。

### 学校でのいじめへの取り組みに関する知見

学校におけるいじめへの取り組みに関する研究としては、通常の授業や学級活動として行うものと、心理教育

あるいは心理学的知見を応用したものがある。

### より一般的な取り組み

いじめに関する一般的な取り組みとして、例えば百瀬・下田（2006）は、ある小学校でいじめを繰り返す児童への支援を中心に、総合的な学習の時間（福祉施設での交流学习）や道徳（いじめを題材としたもの）を工夫した実践を行っている。その結果として、Q-Uの得点や普段の学級での生活の様子から、当該生徒に肯定的な成果があったとしている。

青木・宮本（2003）は、中学校におけるあるいじめ事案への対応として、当該行為のひどさや、傍観者の立場も被害者にとっては加害者と同様に映ることなどを理解させることをねらった作文の作成などを中心とする学級活動を5回行い、意識面や行動面の変化が見られたことを報告しており、いじめ事案への常識的な対応も重要であることを示す結果といえる。

通常の授業におけるものとして、国語科における取り組みが収集された。市川・玉田（2010）は、ある学校で生じたいじめ事案への再発予防的対応として、国語の授業で8ヶ月間に渡ってバズ協同学習を取り入れたり、バズ協同学習の班長による班長会議を月2回の頻度で開催する取り組みを行った。その結果、国語の授業への肯定的評価が高かったことに加え、取り組み期間中にいじめ事案は生じなかったことを成果として挙げている。

塚本（2008）は中学生を対象に、架空のいじめ事例を提示してグループで話し合い、内容をKJ法的にまとめて発表させるといういじめ予防教育を考案し、実践結果について、振り返り用紙の自由記述を中心に事例的に考察している。そして、いじめられる側への共感からいじめはよくない、という認識に至る可能性と、いじめる側の楽しさへの批判的態度からいじめはよくない、との認識に至る可能性を示唆している。また高尾（2004）は、いじめの加害・被害・傍観者の経験を大学生に語ってもらい、その様子を録画し編集したビデオを中学生に視聴させることによる効果を検討している。その結果、ビデオの視聴は気分調査票の変化としては示されなかったものの、視聴後の自由記述形式の感想をもとに、いじめに関する語りの視聴はいじめを深く考えさせる契機になること、いじめ被害経験者にとってはいじめの傷を回復方法になること、いじめ加害者には行動を反省する機会となること、といった可能性を示しているなど、いじめに関する理解を深めるための工夫の実践も見られた。

以上をまとめると、いじめに対する比較的一般的な取り組みについて、生徒の認識の変容を中心に一定の成果があるといえ、通常の教育実践の中で実施できるいじめへの介入が有効であると示唆される。

また、人権教育の視点から、いじめに関する裁判判決文を利用した取り組みも見られている（例えば上猶，2002；新福，2010）。いじめに関しては、いじめられた経験がないので被害者の気持ちがわからない、といった

認識も生徒の一部にあることから（大西良，2007）、いじめの裁判判決文といった具体的で論理的な文章を元にいじめ問題を考えていくことも有効であると思われる。

### より心理教育的な取り組み

続いて、より心理教育的な取り組みについて述べる。まずピア・サポートに立脚した論文として、2編が収集された。中澤（2001）は、ある中学校においていじめ対策係を設定してピア・サポート的な活動を行ったり、いじめのビデオやミュージカルを作成したりするといった実践を紹介している。竹内（2010）は、当該市内の中学校の生徒会委員が定期的に集まりピア・サポートトレーニングを受けるといった取り組みが行われている大阪府寝屋川市の取り組みとして、いじめ撲滅を担当するグループがネットいじめを題材とした劇を作成し、上演した取り組みを報告している。その結果、観劇した生徒らから肯定的な感想記述が示されたこと、いじめを目撃したら止めよう、といった項目の得点が実施前より有意に上がったことを報告している。

ピア・サポート以外の心理教育的取り組みとして、中原・相川（2006）は小学3年生を対象とした実践を報告している。その中では、いじめたい欲求を‘いじわるモンスター’という外在化を狙った形で提示し、描画をさせたり、好物を考えさせること、自分がそれに操られた際の行動や打ち勝った経験、あるいは操られない方法について考えさせたり、戦う決意表明を行う、といった形式の授業を3回にかけて行っている。その結果、いじめ意識やいじめ関連の問題行動については平均回帰と解釈される得点の変化しか示されなかったものの、自由記述の分析から、いじめに対する決意表明として肯定的な内容が多く見られたことを報告している。

岡安・高山（2004）は、Slee（1997）のピース・バックプログラムをベースにしたいじめ防止プログラムを、ある中学校で1年間継続実施している。プログラムは学校内で組織的に取り組まれ、生徒に対しては、いじめ対策委員を任命したり、いじめに関する劇を文化祭で上演したり、お互いの個性を認め合う、あるいはいじめについて考える授業などが実施された。また生徒のみならず、職員に対しては研修や研究授業の実施、保護者に対してはアンケートの実施や啓発紙の発行といった包括的な取り組みがなされている。その結果、いじめに関しては、“仲間はずれ”に関する加害経験者の比率が有意に低下し、またストレス反応や学校ストレスは全体として望ましい方向へ変化していること、教師の、自分のクラスにいじめがある可能性の認識は高まったことを報告している。ただし、被害・加害には予測したほどの成果が得られず、ソーシャル・スキル教育やピア・サポート活動と組み合わせたプログラムが必要であることを示唆している。

増田・生田（2005）は、小学6年生や中学1年生を対象にし、森田（1986）の“いじめの四層構造論”に基づ

いた、学級単位でのロールプレイ形式のいじめ防止教育を実践している。ウォーミングアップの後、いじめの被害者役1名、加害者役3名、聴衆役10名を、生徒の自発性を重視しながら設定し、その他の生徒は傍観者と位置づける。ロールプレイは3つの展開から成り立っており、展開1では、いじめ被害者1名に対して加害者3名が向かい合い、観衆は加害者の後ろから被害者を眺めるように位置する。展開2では、観衆の一部を、被害者の後方から加害者、残りの観衆と向かい合うように移動させる。展開3では、観衆の残りも被害者の後方に移動し、被害者および観衆と加害者が向かい合う形式となる。いずれの展開においてもセリフや演技は特に含まれず、無言のまま、心の中でロールプレイを行う。本実践では感想や授業評価、エゴグラム等から授業分析を行っているが、特に授業の感想からは、生徒がいじめの構造を体験的に理解したり、いじめ防止意識が高まっている様子がかがえる。複雑な場面またはセリフの設定等はなく、無言という形式で安全性にも配慮しており、注目に値する取り組みといえる。

安藤（2012）は、112名の生徒を対象に、小学校6年生から中学校1年生にかけて継続的に実施した心理教育の効果を報告している。心理教育は、自己理解やアサーション、ストレスマネジメントなどから構成されており、いずれの学年においても2学期期間中、週に1回を基準に1週間に2回から1ヶ月に1回の頻度で実施されている。その結果、言語的いじめ加害、身体的いじめ被害において、介入前後で有意な得点の減少が見られている。

ネットいじめに対する取り組みとして、中里・久保田・長谷川（2011）は、ケータイによるトラブルが見られた小学校6年生を対象に、ケータイの利点や電子掲示板への書き込みが炎上する、あるいは電子掲示板に悪口を書かれたといった架空事例を元に、ケータイの利点や危険性、自分の悪口が書き込まれた場合の対処などを児童に考えさせる、2時間の授業からなるネットいじめに関する情報モラル学習の効果を検証している。その結果、ケータイを所有していない児童は熟慮性の得点が増加したことが、ケータイ所持の有無に関わらず、人間関係尺度の得点が概ね肯定的な変化を示したことを報告している。

斎藤・小野・守谷・吉森・飯島（2011）は、小野・斎藤・吉森・飯島（2011）によるサイバー型いじめのレビューの結果を踏まえ、外部講師による情報モラル教育やサイバー型いじめへのSSTを中心とする、サイバー型いじめの予防と心理的回復のためのソーシャル・スキル教育プログラムを中学1年生に実施した例を報告している。そして、生徒の感想から、いじめの怖さやコミュニケーションの大切さ、教師が見守ってくれることへのうれしさといった記述が見られたこと、学校非公式サイトがなくなったこと、生徒間や生徒と教師の関係が改善したという教師からの報告を紹介している。

小野・斎藤・社浦・吉森・吉田（2012）は、斎藤・小

野ら（2011）が介入を行った後に進級した中学2年生と、新入生である中学1年生を対象に、外部講師による情報モラル教育と、チームビルディングプログラムとして協力しあうクラス作りから構成される、サイバー型いじめの予防と心理的回復のためのフォローアッププログラムを実施した例を報告している。その結果、実施期間中に学校非公式サイトやメールトラブルの報告は見られなかったこと、プログラムについて、生徒の9割が満足しており、クラスの関係性が高まったと回答した割合も96%に上ったことを報告している。

このようにネットいじめに関しても、少しずつ知見が積み重ねられつつあるといえるが、新たなアプリやサービスの提供によって状況が大きく変わることもある。さらに、携帯端末の所有率や家庭でのネットワーク接続されたパソコンの有無など、インターネットにアクセスできる環境にあるかどうかという要因でも大きく異なってくる。そのため、各学校や地域の実情に合わせつつ、インターネットにおける各種動向を踏まえながら、インターネット・リテラシーを含む多様な取り組みが今後必要であろう。

全体としては、いじめに対する心理教育的働きかけには一定の効果があるという報告が多いものの、対照群を設定した研究はほとんどなく、具体的な効果を客観的に測定することを含め、発展途上という感がある。国内外の暴力・いじめ防止プログラムを展望した松尾（2002）によると、問題意識を高める取り組みやソーシャル・スキル教育、感情のコントロールやピア・サポートなど、包括的なプログラムが多く、またそういったプログラムが奏功している場合が多いこと、日本においては、関係性攻撃や能動的攻撃を含めた攻撃の理解と支援が必要であると指摘している。勝間・津田・山崎（2011）も同じく、いじめ予防を目的とした学校教育を提案する中で、いじめの機能（反応的か能動的か）や形態（顕在性、関係性など）それぞれへの対処や予防といった視点の必要性を述べている。教師向けのいじめ関連書籍を検討した三島（2010）は、いじめの内容と予防・解消に有効な指導法を明確に対応させられなかったことを報告していることから、いじめの内容よりも機能や形態に着目しつつ、またいじめを直接的に取り扱うもののみならず、心理的な成長を幅広く図るような取り組みを行い、知見を蓄積していくことが急務であるといえる。

教育現場で、とりわけいじめというデリケートなテーマについては、実施を行わないという統制条件の設定は倫理的にも教育実践上も難しいと思われる。そのため、数量的研究であれば効果量を報告したり、自由記述の感想を含めた多面的な視点からの検討が必要であろう。また、いじめへの介入の効果としては、いじめの発生や解消以外にも、社会的スキルやストレス・コーピング、あるいは対人関係の深化や学校適応感の向上といった、多様な視点が必要であると思われる。

## おわりに

2001年から2013年7月末時点までの、小中学生を対象とした国内のいじめに関する研究をレビューした。ある程度の知見が収集・整理されたといえるが、基礎研究、実践研究ともにまだまだ十分ではなく、さらなる検討・検証が必要な部分も多いのが現状であるといえる。

先の述べたように、いじめは一定程度の割合で存在し、その影響は、被害者はもちろんのこと、加害者や傍観者を含めて幅広く、度合いも大きい。今後も研究が発展し、その成果を踏まえて、いじめ問題に関してエビデンスのある働きかけを行なっていくことが、スクールカウンセラーを始めとする教育相談関係者の責務である。

## <注>

- 1) 高校生や大学生に回顧調査を行ったものは、記憶の変容といった要因で結果の妥当性が十分に担保されないため、今回は除外した。また教育場面での応用を念頭にしたレビュー論文であるため、心理療法等の個別事例も今回は除外対象とした。
- 2) 例えば“これまでに1回”や“ほとんどない”といった、頻度が低かったりまれであったりするものは除き、“月に2—3回以上”や“ときどきある”といったものを集計した。
- 3) 三枝ら(2011)の報告における経験率は被害・加害とも高いが、ケータイの所持率が飛躍的に高まる高校生を含んだ調査であるため、ここでは除外した。
- 4) プロレスごっこ等は怪我の危険性などがあるため、容認すべきかどうかはまた別の議論である。

## 引用文献

- 安藤美華代(2009). 中学生における「ネット上のいじめ」に関連する心理社会的要因の検討 学校保健研究, 51, 77-89.
- 安藤美華代(2012). 小中連携による児童生徒のいじめを予防する継続的心理教育—“サクセスフル・セルフ2010”を用いた実践研究— 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 151, 13-22.
- 青木洋子・宮本正一(2002a). いじめ場面における第三者の行動—周囲の生徒の影響と学校生活意識の観点から— 岐阜大学教育学部研究報告(人文科学), 51(1), 201-209.
- 青木洋子・宮本正一(2002b). いじめ場面における第三者の行動 岐阜大学教育学・心理学研究紀要, 15, 45-58.
- 青木洋子・宮本正一(2003). 「いじめ」の加害者・観衆・傍観者の意識変容を図る授業実践 岐阜大学教育学部研究報告(人文科学), 52(1), 155-168.
- 浅田(山崎)瞳・原清治(2011). ネットいじめの実態に関する実証的研究(Ⅱ) 関西教育学会年報, 35, 161-165.
- 朝倉隆司(2004). 中学生におけるいじめに関わる役割行動と敵意的攻撃性、共感性との関連性 学校保健研究, 46, 67-84.
- 馬場ゆかり・山本万喜雄・加藤匡宏(2002). A市における中学生のいじめの実態調査・第2報—いじめの構造と社会心理学的背景因子について— 愛媛大学教育学部紀要(第I部 教育科学), 48(2), 101-114.
- 藤原正光・鶴飼彩乃(2009). 親しい友人間における「いじめ」と性差—小学生の場合— 教育学部紀要(文教大学), 43, 71-79.
- 福永直美・村田真麻・近森けいこ(2011). 中学生のストレス対処行動といじめに関する研究 東海学校保健研究, 35(1), 33-42.
- 福島裕人(2008). 中学生の自己効力感と燃え尽き症候群、いじめ・自殺問題に対する認識との関連 ころの健康, 23(1), 56-64.
- 原清治(2011). ネットいじめの実態とその要因(I)—学力移動に注目して— 教育学部論集(佛光大学), 22, 133-152.
- 原清治・浅田瞳(2012). ネットいじめの実態とその要因(Ⅱ) 佛光大学教育学部学会紀要, 11, 13-20.
- 原清治・山崎瞳(2010). ネットいじめの実態に関する実証的研究(I)—ケータイの利用時間といじめの相関に注目して— 関西教育学会年報, 34, 121-125.
- 平松芳樹(2004). いじめの意識調査による教育心理学的取り組み 中国学園紀要, 3, 53-58.
- 平松芳樹(2005). 現代の子どもといじめについての考察—青年期におけるいじめの意識調査— 中国学園紀要, 4, 37-42.
- 菱田一哉・川畑徹朗・宗昇勲・辻本悟史・今出友紀子・中村晴信・李美錦・堺千紘・菅野瑤・三島枝里子・島井哲志・西岡伸紀・石川哲也(2011). いじめの影響とレジリエンシー、ソーシャル・サポート、ライフスキルとの関連—新潟市内の中学校における質問紙調査の結果より— 学校保健研究, 53, 107-126.
- 菱田一哉・川畑徹朗・宗昇勲・辻本悟史・今出友紀子・中村晴信・李美錦・堺千紘・菅野瑤・島井哲志・西岡伸紀・石川哲也(2012). いじめの影響とレジリエンシー、ソーシャル・サポート、ライフスキルとの関連(第2報)—新潟市及び広島市の中学校8校における質問紙調査の結果より— 学校保健研究, 53, 509-526.
- 本田美奈(2012). 文化的自己観・排他性・自尊心といじめの関連—小学生を対象に— 宮城学院女子大学大学院人文学会誌, 13, 83-96.

- 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, 309-400.
- 本間友巳 (2006). いじめ被害中学生によるいじめへの対処と解決—いじめ被害者への支援に向けて— 京都教育大学紀要, 108, 143-150.
- 市川千秋・玉田尚子 (2010). 中学校におけるいじめ・学級崩壊をなくす学級づくりの実践—バズ協同学習といじめ防止班長会議の導入を通して— 学校カウンセリング研究, 11, 19-26.
- 石田靖彦・中村友一 (2013). 中学生のいじめ体験に関する研究—いじめの立場における心理的特徴— 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, 3, 123-130.
- 石川義之 (2010). いじめ被害の実態—大阪府立中学校生徒を対象にした意識・実態調査から— 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要, 9, 155-184.
- 上猶 覚 (2002). 法的知見に基づくいじめ裁判判決文を活用した人権学習の開発研究—小学校の事例を中心に— 九州教育学会研究紀要, 30, 203-209.
- かしまえりこ (2008). スクールカウンセラーにできること—「対人関係トラブル」と「いじめ」の視点から— 本間友巳 (編著) いじめ臨床—歪んだ関係にどう立ち向かうか— ナカニシヤ出版 pp.97-114.
- 勝間理沙・津田麻美・山崎勝之 (2011). 学校におけるいじめ予防を目的としたユニバーサル予防教育—教育目標の構成とそのエビデンス— 鳴門教育大学研究紀要, 26, 171-185.
- 河村貴仁 (2004). 中学校におけるいじめの実態—意識・態度容認・行動の3観点から— 学校臨床心理学研究, 2, 149-162.
- 河村貴仁 (2005). 中学校における「いじめ」の実態(Ⅱ)—いじめ行動を構成する因子の抽出と因子別学年間比較検討— 学校臨床心理学研究, 3, 87-97.
- 川崎幸宏 (2001). いじめ行為を抑制する行動コストについての基礎的研究 臨床教育心理学研究, 27(1), 73-83.
- 国立教育政策研究所 (2013). 生徒指導支援資料4「いじめと向き合う」国立教育政策研究所 2013年7月 <<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2507sien/index.htm>> (2013年8月13日)
- 久保田真功 (2002). いじめが被害者に及ぼす影響—小学生を対象とした質問紙調査をもとに— 教育学研究紀要 (中国四国教育学会), 48(1), 223-228.
- 久保田真功 (2003a). いじめを正当化する子どもたち—いじめ行為の正当化に影響を及ぼす要因の検討—子ども社会研究, 9, 29-41.
- 久保田真功 (2003b). 学級におけるいじめ生起の影響要因の検討—学級集団特性と教師によるいじめ予防策に着目して— 日本特別活動学会紀要, 11, 95-104.
- 久保田真功 (2004). いじめへの対処行動の有効性に関する分析—いじめ被害者による否定的ラベル「修正」の試み— 教育社会学研究, 74, 249-268.
- 黒川雅幸 (2010a). 中学生の電子いじめ加害行動に関する研究 福岡教育大学紀要 (第4分冊), 59, 11-21.
- 黒川雅幸 (2010b). 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.
- 葛上秀文 (2001). いじめの実態に関する実証的研究 鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編), 16, 35-43.
- 金綱知征 (2009). 友人集団形成傾向といじめ特性との関連についての日英比較研究 甲子園大学紀要, 37, 161-171.
- 金 美連 (2002). いじめ集団における仲裁者の役割に関する研究—日・韓比較調査を中心に— 大学院論集 (日本大学大学院国際関係研究科), 12, 237-258.
- 増田健太郎 (2013). いじめ問題への構造的介入 臨床心理学, 13, 669-674.
- 増田健太郎・生田淳一 (2005). 道徳教育における体験的学習の効果に関する研究—「いじめの四層構造」を理解させるために— 九州教育経営学会研究紀要, 11, 101-109.
- 松井賢二・室賀美津雄 (2003). いじめ防止に関する一考察—次の一手を子どもに探る— 教育実践総合研究 (新潟大学), 2, 17-23.
- 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.
- 松下一世 (2008). いじめ解決策に向けての一考察—子ども集団の力関係の分析を通して— 九州教育学会研究紀要, 36, 35-43.
- 三島浩路 (2003a). 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, 41-50.
- 三島浩路 (2003b). 小学校教師がイメージする男子・女子児童の「いじめ」 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), 50, 123-132.
- 三島浩路 (2010). 「いじめ」4類型に対応した予防・解消策に関する文献研究 現代教育学研究紀要, 3, 31-41.
- 百瀬光一・下田好行 (2006). いじめを繰り返す児童の支援のあり方—授業のなかで育てる思いやり支え合いの心— 家庭教育研究, 11, 41-49.
- 文部科学省 (2007). 児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり— (教育相談等に関する調査研究協力者会議報告) 文部科学省 2007年7月 <[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/houkoku/07082308.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/houkoku/07082308.htm)> (2013年8月12日)
- 文部科学省 (2012). 犯罪行為として取り扱われるべきと認められるいじめ事案に関する警察への相談・通報

- について（通知）文部科学省 2012 年 12 月  
 <[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1327861.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1327861.htm)>（2013 年 8 月 12 日）
- 森田洋司(1986). いじめの四層構造論 現代のエスプリ, No.228, 57-67.
- 村井万寿夫 (2008). 「いじめ問題」についての教師の意識と指導に関する研究 金沢星稜大学人間科学研究, 1, 55-61.
- 永浦 拓・寺戸武志・富永良喜 (2010). 小中学生を対象としたいじめによる心身反応調査票 (PTSB) の作成と適用 ストレスマネジメント研究, 7, 9-14.
- 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.
- 中村あゆみ・廣岡秀一 (2004). いじめの対処と豊かな人間関係を育む教育支援の在り方について—中学校教師を対象とした質問紙調査から— 三重大学教育実践総合センター紀要, 24, 175-184.
- 中里真一・久保田善彦・長谷川春生 (2011). ネットいじめに関する情報モラル学習の効果—ケータイ所持の有無との関連を中心に— 日本教育工学会論文誌, 35, 121-124.
- 中澤朋江 (2001). いじめに取り組んだ子どもたち—伊達中学校での実践から— 教育臨床心理学研究紀要, 2, 81-96.
- 西田淳志 (2010). 思春期・青年期の「いじめ」に影響を与える家庭関連要因の検討 発達研究 (発達科学教育センター), 24, 147-154.
- 岡本淳子 (2005). いじめ問題に関わる教師の認識についての一考察—臨床心理士による教員研修への視点から— 立正大学心理学研究所紀要, 3, 1-21.
- 岡安孝弘・高山 巖 (2000). 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス 教育心理学研究, 48, 410-421.
- 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
- 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 (2008). 中学生のいじめに否定的な仲間集団の規範について 応用心理学研究, 33(2), 84-93.
- 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, 111-121.
- 大西 良 (2007). 中学生のいじめに対する認識—いじめ報道後の自由記述・インタビュー調査から— 久留米大学大学院比較文化研究論集, 21, 19-32.
- 小野 淳・斎藤富由起・社浦竜太・吉森丹衣子・吉田梨乃 (2012). 中学校におけるサイバー型いじめの予防と心理的回復を目的としたソーシャルスキル教育プログラム開発の試み その3—協働的プログラムによるフォローアップ研究— 千里金蘭大学紀要, 9, 21-28.
- 小野 淳・斎藤富由起・吉森丹衣子・飯島博之 (2011). 中学校におけるサイバー型いじめの予防と心理的回復を目的としたソーシャルスキル教育プログラム開発の試み その1—日本の教育現場に適したサイバー型いじめ対策システムに関する展望— 千里金蘭大学紀要, 8, 40-50.
- 三枝好恵・本間友巳 (2011). 「ネットいじめ」の実態とその分析「従来型いじめ」との比較を通して 京都教育大学実践研究紀要, 11, 179-186.
- 斎藤富由起・小野 淳・守谷賢二・吉森丹衣子・飯島博之 (2011). 中学校におけるサイバー型いじめの予防と心理的回復を目的としたソーシャルスキル教育プログラム開発の試み その2—日本の教育現場に適したサイバー型いじめ対策の実践— 千里金蘭大学紀要, 8, 59-67.
- 酒井亮爾 (2008). 小学校におけるいじめ (1) 愛知学院大学心身科学部紀要, 4, 17-26.
- 酒井亮爾 (2009a). 小学校におけるいじめ (2) 心身科学, 1, 39-48.
- 酒井亮爾 (2009b). 小学校におけるいじめ (3) 愛知学院大学心身科学部紀要, 5, 31-39.
- 酒井亮爾 (2010). 小学校におけるいじめ (4) 心身科学, 2, 95-103.
- 神藤貴昭・齋藤誠一 (2001). 中学生におけるいじめと学校ストレスとの関連 研究論叢 (神戸大学教育学会), 8, 23-35.
- 新福悦郎 (2010). 判決書学習による人権教育についての実践的研究—いじめ判決書教材をもとに— 学校教育研究, 25, 166-178.
- Slee, P.T. (1997). *The P.E.A.C.E Pack: A programme for reducing violence in our schools (2nd edition.)*. South Australia: Flinders university.
- 高尾春香 (2004). 他者のいじめ克服体験の視聴効果に関する心理臨床的研究—中学生への適用— 福岡教育大学心理教育相談研究, 8, 51-60.
- 竹内和雄 (2010). 市内全中学校生徒会執行部で取り組むピア・サポート実践研究—大阪府寝屋川市中学生サミット「携帯ネットいじめ撲滅劇」を中心に— ピア・サポート研究, 7, 19-27.
- 田中輝美 (2001). 中学生のいじめ同調傾向と教師の指

- 導態度との関連 筑波大学学校教育論集, 24, 31-39.
- 谷口明子 (2010). 中学生のいじめ認識—いじめ経験との関連から— 教育実践学研究 (山梨大学), 15, 193-202.
- 寺戸武志・永浦 拓・富永良喜 (2010). 中学生における情報機器の利用状況およびネットいじめ経験の実態調査 発達心理臨床研究, 16, 89-106.
- 友清由希子 (2004). いじめ加害者について—国内の先行研究から— 福岡教育大学心理教育相談研究, 8, 61-69.
- 塚本琢也 (2008). 中学校1クラスへのいじめ予防の実践とその効果の検討 弘前大学大学院教育学研究科心理臨床相談室紀要, 5, 17-30.
- 内田利広・大見忠彦 (2001). いじめに関する実態及び指導についての考察—「自分の発揮度」や「教師からの尊重」を通して— 教育実践研究紀要 (京都教育大学), 1, 131-146.
- 内海しよか (2010). 学生のネットいじめ, いじめられ体験—親の統制に対する子どもの認知, および関係性攻撃との関連— 教育心理学研究, 58, 12-22.
- 渡部雅之・奥田陽子・太田祥子 (2001). いじめへの介入における傍観者と教師の意識と役割 滋賀大学教育学部紀要 (II 人文科学・社会科学), 51, 19-33.
- 山本万喜雄・加藤匡宏・馬場ゆかり (2002). A市における中学生のいじめの実態調査・第1報—現状と対策— 愛媛大学教育学部紀要 (第I部 教育科学), 48(2), 93-99.
- 山崎 瞳・原 清治 (2010). ネットいじめを規定する要因の実証的研究 (I) 佛教大学教育学部学会紀要, 9, 155-172.
- 吉川延代・今野義孝 (2011). 中学生におけるいじめとストレスの関連性についての研究 人間科学研究 (文教大学人間科学部), 33, 211-231.
- 吉村 功 (2002). 体育授業におけるいじめの被害者に対する第三者の援助抑制要因 スポーツ教育学研究, 22(2), 85-92.

(2013年8月9日受付)

(2013年10月9日受理)



