

## いじめ研究の動向

—— 定義といじめ対策の視点をめぐって ——

小林 英二\*・三輪 壽二\*\*

(2013年9月17日受理)

Comments on Studies about Bullying : About the Definition and Measures

EM KOBAYASHI and SYUN MIWA

キーワード:いじめ, 地区共同主観的定義, 予防, 介入, 再生

本研究では, 学校の教育問題としてのいじめについて, その定義と対策に焦点をあて, 過去の諸研究をレビューした。日本の中心的な心理学研究誌, すなわち『教育心理学研究』, 『心理学研究』, 『カウンセリング研究』, 『心理臨床学研究』, 『発達心理学研究』の20~30年分がレビューのおもな対象となった。それらの中から, 「いじめ」がタイトルに入っている研究を探索したところ, 該当する研究は27本で, 本研究では23本の論文を対象とした。レビューの結果, いじめの定義については, 各校区などの地域レベルでいじめをそれぞれに定義づけしていく「地区共同主観的定義」の必要性を提起することになった。また, いじめ対策の研究については, 予防, 介入, 再生の3つの枠組みで捉え直すことができ, その枠組みで検討することが有効であること, 予防研究や介入研究の今後の方向性として, 学校現場との協同による実践的な研究が求められることなどを指摘した。

### はじめに

いま, 学校では体罰, いじめ, 不登校など, 問題が山積していると言えよう。それらのうち, 学校におけるいじめで社会的に注目された最初の事件は1986年に起きた。東京都中野区立中野富士見中学校で起きた鹿川裕史君いじめ自殺事件である。この事件では「葬式ごっこ」なることが学校で行なわれていた。その後, 1994年に愛知県西尾市立東部中学校2年の大河内清輝君が, 同級生4人から暴行, 金を脅し取られるといったいじめに遭い, 自殺するという事件が起きた。この事件は, 学校にスクールカウンセラーを導入する背景の一つにもなった。そして, 2011年の滋賀県大津市のいじめ事件はまだ記憶に新しい。

---

\*郡山学院ケイセンビジネス公務員カレッジ \*\*茨城大学教育学部

一人ひとりに尋ねれば、「いじめは悪いこと、してはいけないこと」と必ず答えるだろう。しかし、社会的に注目されてから30年以上経った現在でも、いじめは学校の中で起こり続けているし、おそらく大人社会でも同様であろう。

文部科学省（以下、文科省）は、2013年いじめに関して、「いじめの防止等は、全ての学校・教職員が自らの問題として切実に受け止め、徹底して取り組むべき重要な課題である」（文部科学省HP「学校におけるいじめ問題に関する基本的認識と取組のポイント」）としているが、なかなかその成果が上がっていないということにもなる。

そこで、筆者らは、いじめ対策に関するこれまでの捉え方や視点を、新しい枠組みから整理し直し、検討することが必要ではないかと考えている。本研究では、まず、これまでの諸研究や諸議論を参考にしていじめの定義について検討し、試論を展開する。なぜなら、何をいじめと捉えるかによって、対応や対策は異なってくるからである。

そして、いじめ対策に関するこれまでの諸研究を概観して、いじめ対策の研究に枠組みを提示したいと考えている。その際、参考にする研究は、日本の中核的な心理学会の研究誌に掲載された論文群である。この新しい枠組みの提示によって、今後、必要とされるいじめの心理学的研究の方向性を見据えたいと考えている。

## 第1章 いじめの定義について

本章では、いじめの定義をめぐって考察する。いじめの定義は語る人の数だけあるという印象さえあり、その言葉の境界があいまいである。ある子ども（ある親）は、行動Aをいじめと呼び、他の子ども（他の親）は同じ行動Aを普通のじゃれ合い、子どもたちにはよくある出来事と考える。こういうズレは、現実の場面ではよく起きていることであるが、そのズレはいじめの対応や対策を実行するときの当然問題になる。その意味で、いじめについては、定義づけ、あるいはその言葉の範囲や境界をどのように設定するのが重要な課題となるのである。

### 第1節 文科省のいじめの定義をめぐって

まず、文科省のいじめの定義を取り上げるのが妥当だろう。

文科省は、2006年に、いじめを、「当該生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的・物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」（文部科学省通知）として、それまでの定義を変更した。柳田（2011）は、この文科省の新しい定義を肯定的に評価して次のように述べている。「この定義の特徴は、生徒の未熟さによるトラブルや軋轢と深刻な攻撃を区別しないこと、そして、攻撃の特質にかかわらず当該生徒が苦痛を感じているものすべてをいじめと定義することにある。いじめの特質を限定しない、また、当該生徒の苦痛に焦点をあてた理由は、それまでの定義では、いじめが把握されず深刻化していったこと、また、軋轢状況での早期発見・早期解決が意図されているのである。以前の定義（1995年）は、『自分より弱いものに対して一方的に、身体

的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているもの』であるが、ここにおける『一方的』『継続的』『深刻』という特質の区別が、『一方的ではない』『継続的ではない』『深刻ではない』、さらに3つすべてに該当しないのでいじめではないなどの理由によって、いじめ把握を困難にしてきたからである」と述べ、以前の定義のような第三者によるいじめの判断では、それを発見するのは難しいと指摘する。

他方で、新保（2008）は「この定義ではあまりにも『いじめの境界』が広がり、単に本人が『精神的苦痛を感じている』か否かだけで判断していいのかなど、逆にあいまいさが際だつ」と述べ、いじめの定義が逆にいじめをあいまいなものとしていると指摘している。

いずれの意見にも一理ある。確かに、文科省の定義のように、当事者がいじめられたと感じたらいじめとしてしまえば、何がいじめであるかを決定しやすくなるし、学校側がいじめを隠すことも難しくなる。しかし、いじめの判断を被害者のみに委ねることは、多くの第三者がいじめだと思わない出来事も、被害者の主観によって、いじめと捉えなければならなくなる。これでは、人間関係が成立しなくなってしまうほどいじめの範囲が広がってしまう可能性がある。すなわち、文科省の新定義は、柳田が言うように、いじめを被害者側にそってできるだけ広く捉えることで見落としが起きないようにしている反面、新保が言うように、いじめの境界が広がりすぎて混乱を生じさせる可能性がある。

また、文科省の新定義が、被害者の苦痛をいじめの条件にして第三者によるいじめの認定・発見という事態を明示的に認めていない点は、いじめの早期発見にとってはマイナスである。つまり、第三者にはいじめと見えても、被害者がいじめと思わなければ、あるいはいじめと報告しなければ、いじめとして対処できないということになりかねない。しかし、被害者が意識しなくても第三者からは明らかにいじめという場合はあるだろうし、加害者側からの圧力で被害者が「いじめではない」と表現することなどいくらでもあろう。

柳田が期待するいじめの早期発見は、文科省の新定義のように被害者の主観を拡大していくだけでは十分に解消されない可能性があるということである。その意味では、何らかの形で第三者の判断がいじめの認定に関わることも必要になってくるのではないだろうか。つまり、どのようにいじめを定義してみても、誰がいじめを判断するか、という点で、実際的な着地点が見つからないということである。

この問題を解決するためには、いじめの判断あるいは定義づけの方法について、「被害者判断だけでなく、第三者判断だけでもない」＝「被害者判断でもあり、第三者判断でもある」ような、いじめの定義づけについての新しい考え方が必要になってくるのである。

## 第2節 いじめの定義に関する文献的検討

第1節で論じたように、文科省の新定義は理解できるところもあるが、問題点もある。とりわけ、いじめの早期発見の観点から、第三者の判断が考慮されていないことは、新定義には問題が残ると言えよう。そこで、定義づけの新しい考え方を探るために、諸々の研究者や論者の定義づけに関わる議論を見ていこう。

スウェーデンにおいていじめの研究と対策実践に取り組んでいるダン・オルウェーズ (Olweus, D) (1995) は、いじめを「ある生徒が、繰り返し、長期にわたって、一人または複数の生徒による拒否的行動にさらされている場合、その生徒はいじめられている」と定義している。ここで言う拒否的行動とは「ある生徒が他の生徒に意図的に攻撃を加えたり、加えようとしたり、怪我をさせたり、不安を与えたりすること」である。また、たった一回のひどいやがらせでも、状況次第ではいじめとみなせることもあるが、時によって相手が変わる、偶発的で深刻でない拒否行動はいじめには含まれないとしている。

森田・清永 (1994) は、「いじめとは、同一集団内の相互作用過程において優位にたつ一方が、意識的に、あるいは集会的に、他方にたいして精神的・身体的苦痛をあたえることである」としている。森田・清永がいじめを「同一集団内」に限定したのは、街角での行きずりの人間に対する暴行、恐喝、窃盗、いやがらせなどと区別するためである。また、「優位にたつ一方」という規定は、いじめが加害者側の社会的優位性、身体的優位性、数のうえでの優位性などにもとづいて行われる行為であることを明確にするためであり、この規定によって同一集団で行われる攻撃行動であっても、いじめは校内暴力における対教師暴力、家庭内暴力における子から両親、祖父母への暴力とは区別されるとしている。

ミッシェル・エリオット (Elliot, M) (1999) は『いじめと闘う 99 の方法』において、「いじめとは、ほかの人間を傷つける目的で攻撃すること」と定義している。その中で「ふつういじめはひとりの児童に対して、一定期間集中的に行われますが、たった一度だけの場合もあります」と述べている。

神谷 (1993) は、「学校の中でほぼ同年齢層の児童・生徒の間で優位にたつ一方が、標的となる他方に対して、心理的または身体的・物理的に、意図的に傷つけたり、害を加えたりする行為」と定義している。

遠藤ら (1997) は、幼児期のいじめを研究する過程で、いじめを「同一集団内で単独又は複数の成員が、人間関係の中で弱い立場に立たされた成員に対して、身体的暴力や危害を加えたり、心理的な苦痛や圧力を感じさせたりすること」と定義した上で、「このような意図的な行為は幼児の場合、一般的には成立しにくいと考えられる。しかし、だからといって保育者がいじめの問題に無関心であってよいわけではない」と述べている。

畠山・山崎 (2003) は、過去の諸研究を概観し、いじめの定義には3つの要素が共通していることを指摘している。すなわち、①加害者は複数である、②加害者が被害者に対して長期的かつ繰り返し攻撃的行動や拒否的行動を行う、③被害者が精神的な苦痛を抱く、の3つである。そして、いじめを「ある子どもが、継続的に複数の子どもに攻撃・拒否的行動を受け、精神的苦痛が生じた場合、その子どもはいじめられている」と定義している。

このように、いじめの定義についての諸議論を概観してみると、いじめを定義する際には、6つの視点があることがわかる。すなわち、(1) 加害者の人数、(2) 立場の優位性の有無、(3) 継続性の有無、(4) 加害者側の意図性、(5) 攻撃の種類、(6) 被害者側の苦痛、である。これらの視点から、諸議論を整理し直してみる。

(1) 加害者の人数：人数については、いじめを行う側が、単数か複数かということである。文科省の定義(新・旧いずれも)をはじめ、多くの研究者は、人数については明確にしていらないが、“加害者は複数”という考え方に立っているように推測される。

(2) 立場の優位性の有無：文科省の旧定義や森田・清永の定義では、優位性の有無（人数や権威など）を考えることで、けんか等と区別できるようにしている。ほとんどの研究者が「優位な立場の者がいじめを行う」という特徴を認めている。しかし、文科省の新定義では、これを除外しており、けんかや優位な立場にある者が被害を訴えてもいじめとして認定されることになる。

(3) 継続性の有無：以前の文科省やオルウェーズの定義は、繰り返し性、長期性をいじめの要件とし、一過性のもはいじめには含まないとしているのに対し、エリオットは、たった一回の出来事でもいじめに含めるべきであると主張している。この継続性の論点は、多くの研究者の中でも意見が分かれるところである。ただ、文科省の新定義は、継続性の有無を定義から除外し、「いじめは回数ではない」という立場に立っている。

(4) 加害者側の意図性：加害者の意図性を重視する定義もあるが、ほとんどは行動レベルで捉えており、たとえ意図的でなくても行動した時点でいじめとしている。

(5) 攻撃の種類：ほとんどの研究者が心理的、物理的な攻撃としており、これについては共通認識があると言ってよいだろう。しかし、どのような行為を攻撃とするか、については文科省や研究者がどれだけ列挙しても、現実場面では意見が分かれてしまいがちである。

(6) 被害者側の苦痛：被害者が苦痛を感じていることは、全ての研究者や論者がいじめの条件としている。

これまで論じてきたことから、全ての論者にあてはまるいじめの共通認識は、「ある者（または、ある者たち）が、他のある者が苦痛と感じる、攻撃を行うこと」ということになる。しかし、この共通認識では、文科省の新定義を考察したときと同じように、中身が曖昧で漠然としすぎている。

これまで、文科省や研究者の定義を概観したが、いじめの内容を定義づけようとする、結果的には、不十分で不格好なものになってしまう。とすれば、いじめの定義の問題は、どのような内容として定義づけるか、ではなくて、どのような方法で定義づけるか、という手続きの問題として考えた方がよいのではないだろうか。つまり、いじめの定義づけを文科省や研究者など、誰かに求めるのではなく、私たち自身が考えてみる必要があるのではないだろうか。そして、上述の6つの視点は、過去の研究の成果であり、私たちがいじめを考えていく際の手がかりになることは確かであろう。

### 第3節 いじめの地区共同主観的定義のための試論

第2節で、いじめの定義の曖昧さや漠然性が問題となった。そして、いじめの定義づけには新しい方法を考える必要があるのではないかと指摘した。

定義の曖昧さが問題になるということは、逆に言えば、ある程度まで厳密な定義が必要だということである。この厳密な定義の要請は、実は、「いじめの研究のため」ではない。むしろ、実践的にいじめを解消していくために要請されているという認識をもたなくてはならない。なぜなら、何をいじめと捉えるかわからない限り、何が問題なのかを子どもに伝えられないし、いじめという行為を発見も指摘もできないし、子どもからも訴えようがないからである。また、いじめの内容が曖昧であれば、ある保護者がいじめと主張しても、他の保護者はいじめではない、と考えることは避

けられない。つまり、子ども、親、教師がいじめの中身について共有できるようにすることが、いじめをなくしていくのに欠かせない一歩だということである。

森田(1998)は、いじめについて、「おそらく、人間が関係を結び集団を形成しているところでは必ずと言ってよいほど影のようにつきまとうとあらわれる現象である」と述べている。この認識は多くの人の実感であろう。しかし、もし集団には必ずいじめがつきまとうとするならば、どこでも通用するように、抽象的あるいは普遍的にいじめを定義づけることに意味があるのだろうか？ 私たちがいじめを問題にするとき、それは自分の職場であったり、子どもが通う学校であったりする。つまり、いじめが問題となる集団は、私たちの具体的な生活範囲にある個別的な集団である。そして、その生活圏には固有の規範があるのが普通である。その固有の規範は同時に行動の許容範囲も定めているわけで、それは、昔からのその地域の流儀や慣習かもしれないし、その集団が機能するのに必要なルールなのだろう。このように考えてくると、定義づける集団の規模を、人類とか日本人とかの抽象的な集団のレベルで設定せずに、各学校とか各中学校地区内、あるいは地域集団といった、顔の見える具体的集団レベルで設定する方が、いじめの態様をより具体的に共有できるのではないだろうか。こういう限られた集団において、具体的にいじめの定義を明確にし、それを解消していくようにするほうが実践的ではないだろうか。

その場合、上述の6つの条件は、いじめの定義を顔の見える集団で考えていく際の手がかりになるのではないか。それらを参考にしながら、何がいじめにあたるのかを具体的・個別的集団レベル(子ども、保護者、教師、地域住民など)で話し合い、それぞれの具体的・個別的集団でのいじめの定義を手づくりで構成していくことは一つの方向性ではないだろうか。こうして構成されるいじめの定義を、筆者らは「地区共同主観的定義」と呼びたい。それによって、各地域で自ずとどんなことがいじめにあたるのかが共有されるため、そこからいじめリストのような具体的な基準が明確化される可能性があるだろう。オルウェーズや他の研究者たちが実践している地域との連携活動の中にも、こうした「地区共同主観的定義」の提案は見当たらない。

この「地区共同主観的定義」は、いじめの内容を標準化・普遍化せず、それぞれの地区や地域固有の規範性に依拠して、いじめの具体的な内容を浮かび上がらせることができるという点において一般的定義より優れている。各地区や地域固有の人間関係のルールや規範にそって考えることができるわけである。もちろん、この活動は簡単なものではなく、実践するにはさまざまな障害があるだろう。しかし、いじめを具体的に考えることは、仲間との関係のあるべき姿、人間としての倫理などを考えるということにもつながっているから、子どもたちだけでなく、大人にとっても自分たちの人間関係について振り返るよい機会になるのではないだろうか。もし、いじめという現象がなくならないなら、自分たちが暮らす地域・地区の特質に依拠して、地域・地区レベルでいじめを考えていく方が効果的であると同時に実際的であろう。

## 第2章 いじめ対策を捉える枠組み

本章では、いじめ対策を捉えるための枠組みを検討する。その検討のために、日本の中核的な心理諸学会の研究誌を文献探索の対象とし、それらの研究誌の中から、本研究の目的に合う論文をピ

ックアップする。文献探索の対象とした研究誌は、『教育心理学研究』、『カウンセリング研究』、『発達心理学研究』、『心理臨床学研究』、『心理学研究』である。

## 第1節 文献探索の対象

各心理学会研究誌のほぼ過去30年分を、文献探索の対象とした。それら文献探索の対象とした研究誌の中から、「いじめ」がタイトルに含まれている論文を取り上げ、いじめ対策の新しい枠組みを考えるための文献対象とした。結果は、以下ようになった。

『教育心理学研究』：1953年～2012年まで60巻分が出ており、1983～2012年の間でタイトルに「いじめ」が含まれているものは8本である。最初の論文は、1988年の36巻1号である。

『カウンセリング研究』：1968年～2012年まで45巻分が出ており、1983～2012年の間でタイトルに「いじめ」が含まれているものは14本である。最初の論文は、1987年の19巻2号である。

『発達心理学研究』：1990年～2012年まで23巻分が出ており、それらの中でタイトルに「いじめ」が含まれているものは1本である。

『心理臨床学研究』：1983年～2012年まで30巻分が出ており、それらの中でタイトルに「いじめ」が含まれているのは4本である。

『心理学研究』：1926年～2012年まで83巻になる。しかし、1983～2012年の間で、タイトルに「いじめ」が含まれているものは1本もなかった。

合計すると、27本の論文が該当している。本研究では、その中で、4本を除く23本の論文を対象とした。

## 第2節 いじめ対策を捉える新しい枠組み～予防, 介入, 再生～

文献探索の結果、心理学会誌では、タイトルに「いじめ」が含まれる論文は1980年代後半から存在することがわかった。対象とした23本はおおよそ6つに分類できる。

まず、一つ目は、いじめの被害者・加害者の特性や傾向に関するものである（竹村・高木,1988；向井・神村,1998；岡安・高山,2000；畠山・山崎,2003；本間, 2003；松本ら,2009；黒川,2010）。たとえば、加害者特性としての仮想的有能感（松本ら,2009）、いじめられている幼児の社会的スキルの不足とその補填の必要性（畠山ら,2003）などの指摘がある。また、本間は、いじめ抑制には、道徳・共感的な認知や自尊感情の育成が必要であると述べ、岡安らは、加害者も被害者もともに学業上の不安があることや、加害者側には教師との関係に問題があることを明らかにして、児童生徒の心理的ストレスの存在を指摘している。

二つ目は、いじめを「いじめ行動」として捉えて、その背景因や抑止条件を集団レベルで探索する論文である（大西,2007；大西ら,2009）。学級規範の強度（大西,2007）や生徒の教師認知のあり方（大西ら,2009）等の要因と、いじめ抑制の関係が研究されている。

三つ目は、いじめが起きないように事前に手段を講ずる、いわば純粋に予防的な取り組みに関する

るものである(春日,1999;松尾,2002;岡安・高山,2004)。これらのうち、高山らは、オーストラリアで開発され、実際にいじめ防止に効果を上げている「ピース・パック」(Slee,1997)と呼ばれるプログラムを参考にして実践研究をしている。ただし、日本では思ったほどの効果が上がらなかった、としている。

四つ目は、いじめが起こった後、「どのように対処、解決するのか」についての研究である(上地,1999;森,2004)。上地(1999)は、いじめの対処法を、「危機介入依頼志向」(先生にいじめられたことを話すなど)、「積極的自力克服志向」(自分の趣味に熱中するなど)、「無抵抗・服従志向」(いじめっ子の機嫌をとるなど)の3因子にまとめている。

五つ目は、いじめられた子どもの「心の傷の回復方法」や「回復のための治療実践」に関する論文で、2000年代が圧倒的に多い(香取,1999;野田・上地,1999;細澤,2004;鈴木・鈴木,2006;野口,2007;鈴木・鈴木,2008;亀田・相良,2011)。これらは、事例研究がほとんどであるが、香取は、いじめられた体験の克服には、①人から頼りにされるなどの「信頼感の回復」、②いじめられた体験を活かそうとするなどの「プラス思考」、③話し合うなどしての「心の整理」が、効果があることを指摘している。

六つ目は、その他の研究で、何をいじめと認識するか、すなわち広義にはいじめの定義につながる研究(笠井,1998)、ネットいじめに関する研究(内海,2010)がある。

これら6つに分類してみると、上述の一つ目から三つ目までは、上位分類化が可能である。一つ目は加害者・被害者という個人の特性・傾向レベルで、二つ目はいじめ行動の背景因を集団レベルで、いずれも、いじめの原因を探ることはいじめが起きないことを目的にしている研究と言えるだろう。三つ目は純粋に予防的な研究であることは既述した通りである。よって、これら一つ目から三つ目までの研究は、視点は異なるが、予防研究として括ることができるだろう。つまり、「いじめが起こらないように未然に防ぐこと」を目的とした研究である。心理学会の研究誌の論文は、この予防研究に属する論文が圧倒的に多い。

四つ目は、予防研究とは異なって、「いじめが起きた後、どうするか」に焦点がある。その目的は、すでに起きてしまった「いじめの早期発見に努め、発覚したいじめを早期に解決すること」である。これらの研究は、いじめの事後的な対応となるが、その「早期発見・早期解決」を目的としている。これらの研究は介入研究と命名できるだろう。

五つ目は、先述した通り、「心の傷の回復方法」や「回復のための治療」についての研究や報告である。これらは、被害者がいじめられた体験による傷つきを脱して、どのように心身の回復をはかるか、についての研究や治療報告と言えよう。本研究では、これらを再生研究と枠づけたい。

このように、いじめの諸研究を概観してみると、それらは大きく、予防研究、介入研究、再生研究という枠組みで捉えることができるだろう。

### 第3節 予防、介入、再生の枠組みから今後の研究の方向性を考える

予防、介入、再生という新しい枠組みで、いじめの研究を捉え直せることがわかったが、この枠組みによって、どのようなことが見えてくるのだろうか。



第一に、介入研究を充実することが求められるだろう。介入においては、まず早期発見が目標となるが、そのための条件の一つは、被害者本人が訴えやすい環境を整備することである。たとえ、「地区共同主観的定義」が出来て、同じ地区に暮らす人たちにいじめの共通理解ができて、被害者が訴えることができなければ意味がないだろう。その観点から、以下の3つの研究の方向性が挙げられよう。①被害者が自力でどのような対応あるいは対処を取ることができるのかを明確にする研究。②被害者が訴えやすい環境条件を明らかにする研究。ピア・サポート体制、教師との良好な関係性も必要であるが、学級経営などの教員側や学校側の努力以外にも、保護者を巻き込んだ活動の体制づくりに関する研究などが必要だろう。そして、③それらの研究は、学校現場との協同の中で、実践的に行われていく必要がある。いじめについての心理学研究は、そうしたフィールドワーク的な方向性が求められている。

第二に、予防研究について。まず、予防研究では、加害者・被害者の特性研究は手詰まりであろう。厳しい見方だが、この方向の研究はいじめの減少には効果を発揮しづらいと考えられる。なぜなら、いじめ減少という観点から重要なことは、加害者や被害者の特性の明確化ではなく、なぜ子どもたちにその特性が形成されたのか、そしてそれを変容するための方法があるのか、を明確にすることだからである。しかし、性格傾向の形成まで話が及ぶとなると、具体的な対応策は困難なものになる。

今後の予防研究は、以下の4点を考慮したものが求められるだろう。①学級風土などの背景因子に焦点をあてた研究。なぜなら、このアプローチは、いじめという行動レベルに着目してそれを抑止する状況因子（学級風土、学校文化など）を探索することにつながるため、学校現場にとって実際的だからである。それと関連して、②日常的な教育活動のなかで、どのような教育活動がいじめの抑止につながっているかを明らかにする研究。まだ気づかれていない要因の探索、効果があった実践の整理やそれらの効率的な組み合わせ方の研究などが挙げられるだろう。③保護者や地域と連携しながらのいじめ対策の探索的研究。岡安ら（2004）によれば、「ピース・バック」をもとにしたいじめ減少の効果は限られたものということであったが、文化的背景などを考慮に入れるなどすれば、改善と検討の余地は十分にあると考えられる。④予防研究においても、②や③からわかるように、学校現場と協力しながらのフィールドワーク的な研究の方向性が求められる。

第三に、再生研究については、いじめがどのような精神的問題に発展するか、というような予後的な研究を行うことは因果的な検証が難しいので、あまり生産性がない。それよりも、被害者にとってのいじめ体験の負荷が、①どのような要因で軽減されるのか、②どのような経過を辿りながら緩和に向かうのか（被害者の問題がいじめのみに限局されるとは限らないので難しいが）を明確にする研究が必要であろう。香取の研究は、軽減の要因を明らかにしようとしている点で参考になる。今後は、たとえば、セラピーの中で、セラピストが感じ取ったり聞き取ったりした軽減要因の報告、いじめ被害体験の緩和のプロセスの治療報告などが挙げられるだろう。それらの成果が、いじめにあった（あっている）子どもたちに伝われば、彼（女）らに、わずかでも希望が見えてくることになるのではないだろうか。

### 第3章 今後の課題

いじめの定義について提言を行い、いじめ対策を予防、介入、再生という枠組みで新たに捉えたが、本研究を終えるにあたって、残された課題について述べる。

第一に、いじめの定義の仕方について「地区共同主観的定義」という新しい提起をしたが、実現可能性については課題が残るだろう。しかし、多くの研究によれば、いじめは、周囲がそれを意識して何らかの取り組みをしている間は、わずかであっても減少することは確かなようだ。つまり、実現可能性に課題があっても、たとえば、子どもと教師と保護者がいじめを意識して話し合いを続けているうちは、いじめに対する抑制効果を期待できるということである。その意味で、学校を中心とした定期的な話し合い・検討・見直しの場を設定すること自体に意味があるのではないかと考えられる。

第二に、予防、介入、再生といういじめ研究の枠組みを提起し、この新しい枠組みにそっていじめ研究の今後の方向性を提起することができた。しかし、この枠組みだけでは、いじめ対策に関する実践的な指針は依然として見えにくい。それゆえ、この枠組みには肉付けが必要であろう。たとえば、小学校低学年の児童生徒と中学生では、いじめの態様や子どもの訴え方なども違って来るはずである。それに応じて、年代ごとの効果的な対策も違って来るだろう。こうした発達の観点などの視点を導入して、予防、介入、再生の枠組みを、より実践的な指針をもつものにすることも課題となるだろう。

### 引用文献

- ダン・オルウェーズ (Olweus,D) .1995. 『いじめこうすれば防げる—ノルウェーにおける成功例—』 14頁 (川島書店)
- 遠藤良江・和田信行・井上千枝美・河邊貴子.1997. 「幼児期の「いじめ問題」をどう考えるかその(1) —幼児はどのようなときに、「いじめられた」と感じるか」『日本保育学会研究論文集』50, 594-595.
- 亀田秀子・相良順子.2011. 「過去のいじめられた経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 巻4号,277-287.
- 畠山美穂・山崎晃.2003. 「幼児の攻撃・拒否的行動と保育者の対応に関する研究：参与観察を通して得られたいじめの実態」『発達心理学研究』14 巻3号,284-293.
- 本間友巳.2003. 「中学校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 巻4号,390-400.
- 細澤仁.2004. 「いじめを契機とする外傷後ストレス障害の力動的心理療法」『心理臨床学研究』22 巻3号,240-249.
- 神谷かつ江.1993. 「いじめに関する一考察」『東海女子短期大学紀要』19,197-206.
- 笠井孝久.1998. 「小学生・中学生の「いじめ」認識」『教育心理学研究』46 巻1号,77-85.
- 春日菜穂美.1999. 「いじめ体験の劇化—大学における体験的学びの試み—」『心理臨床学研究』17 巻

- 5号,454-465.
- 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巻1号,1-13.
- 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巻3号,171-181
- 松本麻友子・山本将士・速水敏彦.2009.「高校生における仮想的有能感といじめとの関連」『教育心理学研究』57巻4号,432-441
- 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巻4号,487-499.
- ミッシェル・エリオット (Elliott, M) .1999.『いじめと闘う99の方法』9頁(講談社)
- 文部科学省.2013年1月28日現在.「学校におけるいじめ問題に関する基本的認識と取組のポイント」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/06102402/002.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06102402/002.htm)
- 森本幸子.2004.「過去のいじめ体験における対処法と心的影響に関する研究」『心理臨床学研究』22巻4号,441-446.
- 森田洋司・清永賢二.1994.『いじめ—教室の病い—』6頁,24頁(金子書房)
- 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巻1号,72-81.
- 野田暢子・上地安昭.1999.「いじめ・不登校生徒の母親の時間制限カウンセリング—怒りを静めた母親が再生に向かった事例—」『カウンセリング研究』32巻3号,311-319.
- 野口康彦.2007.「いじめを受けてきたアスペルガー症候群の男子学生との4年間の面接過程—学生期における心理的危機を中心に—」『心理臨床学研究』25巻5号,539-549.
- 岡安孝弘・高山巖.2000.「中学生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巻4号,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巻2号,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巻3号,199-207.
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊.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巻3号,324-335.
- 新保真紀子.2008.「現代のいじめ—大阪子ども調査を中心に—」『神戸親和大学児童教育学研究』27,24-39.
- 鈴木純江・鈴木聡志.2006.「いじめられ体験をもつ予備校生に対するカウンセリング—エンパワメントの観点から—」『カウンセリング研究』39巻1号,49-58.
- 鈴木純江・鈴木聡志.2008.「いじめの被害者に対する支援—エンパワメントアプローチによるカウンセリングの適用と検討—」『カウンセリング研究』41巻2号,169-179.
- 竹村和久・高木.1988.「“いじめ”現象に関わる心理的要因—逸脱者に対する否定的態度と多数派に対する同調傾性—」『教育心理学研究』50巻4号,366-388.
- 上地広昭.1999.「中学校のいじめの対処法に関する研究」『カウンセリング研究』32巻1号,24-31.

- 内海しよか.2010.「中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 卷 1 号,12-22.
- 柳田泰典.2011.「いじめと嗜虐的攻撃に関する研究—内藤朝雄『いじめの社会理論』を中心に—」『長崎大学教育学部紀要』 教育科学 75,11-24.