

「いじめ」問題とその解決

山崎 勝之

(キーワード：いじめ, 原因, 解決法)

はじめに

残忍ないじめの被害者の自死をきっかけに「いじめ防止対策推進法」が施行され10年近くが経過しようとしている。もちろんその前からも、いじめを防止しようと、国も地方も、研究者も教育者も、相当な努力を払ってきた。それにもかかわらず、いじめは一向に減る気配をみせない。いじめ防止の理論ならびに方法上の旗振り役を担っていたのは、いじめの研究者や教育評論家であろうが、この現況を前に彼らへの風当たりも強くなってきた。

たとえば、諏訪（2013）の書籍では、「本書で私は、わが国にはびこる不毛ないじめ論議の数々を徹底的に検証し、いじめ論の大罪を追求していく」（p. 8）と手厳しく、それまでのいじめ論とその主唱者を痛烈に批判している。また清水（2013）は、自らのこれまでのいじめ問題への発信を自戒し、「このような状況にストップをかけられぬ責任は、著者を含め、専門家として研究・講演を行った者たちにある。内心忸怩たる思いを抱きながら、今は賢明にも沈黙している者が多くいるはずだ」（p. 172, 173）と自著で述べている。

ここでこれらを直接引用したのは、現況の混乱を公に語る声を紹介し、いじめ問題が解決の糸口さえ見いだされていらない難問で、再度この問題を考え直し、抜本的な解決の方途を探る本論文の目的を冒頭に明示するためである。

I. いじめの発生にかかわるデータ

図1はいじめの認知件数の年次推移を示している。2020年度は新型コロナウイルス（COVID-19）禍の影響で休校になったこと等もあり認知件数は減少しているが、2019年度までは認知件数はいずれの学校種でも増加している。いじめ防止対策推進法の施行が2013年であるから、この法律の制定がいじめの増加に歯止めをかけることができなかったことを示している。

図はいじめの発生数ではなく認知された件数であることには注意が必要だが、「いじめが多く認知されるようになったことは望ましい」といじめ発見への感度が上がったことにこの統計データが利用されることがあるが、まずは、いじめ発生が増加しているという問題のある状況に注意を向けるべきであろう。しかし、いじめの認知件数がいじめの発生数を示していないことは否定できない。たとえば、いじめに注意が向けば、認知件数が上がる。いじめ被害者が自死にいたりメディアに取り沙汰されれば、人々の注意がいじめに注がれ、いじめ認知数が増える。また、いじめの認知件数調査は、子どもへの調査を経たとしても最終的には学校側からの報告であり、この点でも実際のいじめ発生状況とは乖離している可能性がある。府県によっては認知件数が10倍以上も異なり、ゼロの報告をしてくる学校も少なくない。この報告結果を見ると、報告時に何らかの防衛操作が働いていることも考えられる。

尾木（2013）によれば、これまでにいじめ問題には4つのピーク期があったことが指摘されている。ピーク期というのは、いじめが社会問題になり、認知件数が跳ね上がった時期を指す。第1のピーク期は1984, 5年ごろ、第2のピーク期は1994年ごろ、第3のピーク期は2006年ごろ、そして第4のピーク期は2011年ごろに発生した。そのいずれのピーク期にも自死に至るような重大ないじめ事件が起き、メディアを通じてそれが社会問題化されている。

このように、いじめ認知件数は実際のいじめ発生件数だけではなく、いじめに対する社会の注目度によって大

図1 いじめの認知件数の推移（文部科学省，2021）（2013年度から高等学校通信制課程を調査対象に含め、また同年度からいじめの定義を変更している。合計認知件数には特別支援学校も含まれている）

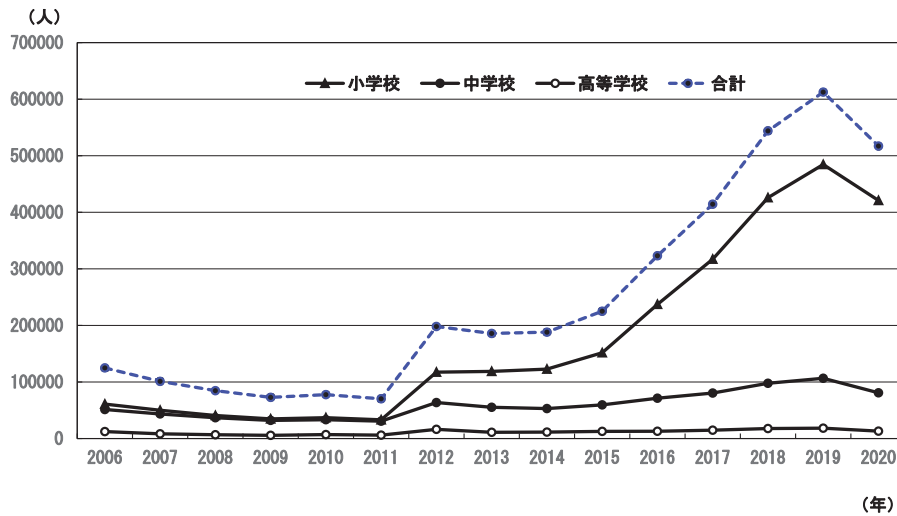
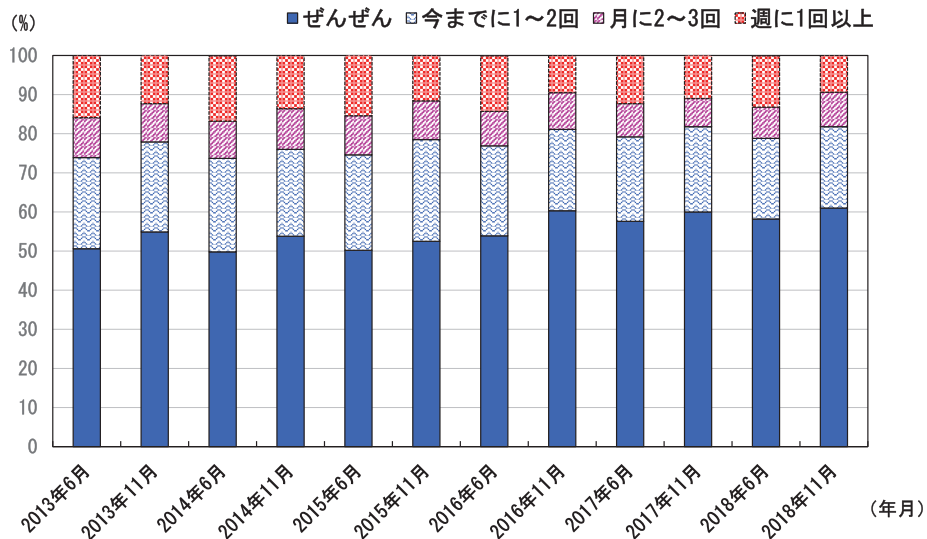


図2 いじめ追跡調査（国立教育政策研究所，2016, 2019 a より作成）



大きく変化する。このことから、いじめ加害への社会的な圧力がかかる中で、いじめの実際の発生数が増えているとは考えにくい。上記のように、文部科学省のいじめ認知の調査は学校側の報告であり、いじめの発生の実態をとらえているとは言い難い。そこで、子どもからの報告を直接的に反映したデータが必要になり、この点では国立教育政策研究所（2016, 2019a）の報告データを参考にすることができる。この報告データは、日本の小学校4年生から中学校3年生（1学年あたり700名ほど）までを一年に2回、記名をして行われるが、各自でシール付き封筒に封入され、学校側には個人情報が出ないように配慮して実施されている。いじめの被害経験を尋ねる項目は、①仲間はずれにされたり、無視されたり、陰で悪口を言われたりした、②からかわれたり、悪口やおどし文句、イヤなことを言われたりした、③軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりした、④ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりした、⑤お金や物を盗られたり、壊されたりした、⑥パソコンや携帯電話で、イヤなことをされた、となり、これらの被害を受けた頻度を聞いている。図2は、①の項目に対する回答を選択肢ごとに回答比率を調査実施ごとに示している。この調査実施ごとの変化を見ると、図1の調査結果と異なり、いじめは増加せず、その発生頻度はほぼ横ばいであることがわかる。学校による認知件数の報告も、元は児童生徒のいじめ被害や目撃の報告をもとにしてはいるはずであるが、児童生徒からの直接の報告と学校の教員側（管理職等）が記載した報告にこのように大きな違いがあり、出所の違いによるデータの読み取り比較が困難な状況が見てとれる。

さらに同じ学校側からの報告を見ると、重大事態についても同様に増加していることがわかる。1号重大事態は、いじめにより当該学校に在籍する児童等の生命、心身、財産に重大な被害が生じた疑いがあると認める場合、2号重大事態は、いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認める場合と規定されている。これらは被害の大きいいじめであるが、全体のみならず、重大事態の認知件数も増加していると報告されている。このような重大事態の発生が過大に評価されることは考えにくく、実際に重大事態は増加している可能性がある。

このような調査の多くは、後に述べる文部科学省によるいじめの定義をもとに実施され、研究界での定義とは異なり、単なる暴力のような一過性の行為も含まれている。たとえば、先の文部科学省の調査では「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、いやなことを言われる」経験は最も多いが、単なる言葉の暴力というとらえ方もあり、文部科学省の調査はこれらの行為を含めた結果であることには留意する必要がある。

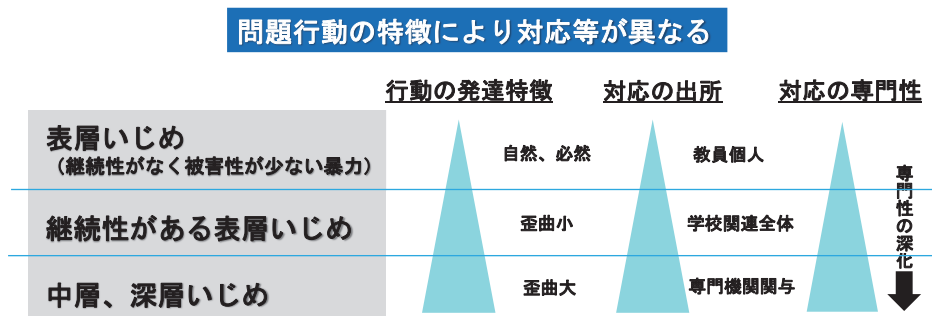
また近年問題になっているのがネット上でのいじめであるが、上記でも引用してきた毎年実施されている文部科学省の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」による経年変化を見ると、ネットいじめの認知件数は増加しているが、いじめ全体の認知件数に占める割合は減少している現況は確認しておく必要がある。

II. いじめとは何か？ いじめの定義に関する問題

前節に示したように、いじめの調査では何をもっていじめとするかが重要になる。文部科学省の定義は過去4回の改定があり、現在は2013年に改定された定義が使用され、これは「いじめ防止対策推進法」における定義にもなっている。その定義は、「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又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で、起こった場所は学校の内外を問わない」となる。これは、いじめ被害者の立場にたって、被害者がどのようにとらえたかを強調し、いじめへの感知度を上げる内容になっている。この定義をいじめ研究の第一人者の Dan Olweus によるものを見ると(Olweus, 1991), 「一人以上の他者から継続して繰り返しネガティブな行為を受けること」(p. 413)となる。このネガティブな行為とは、意図的に危害を加えたり、不快な思いをさせることになる。さらに筆者による定義は、「一人以上の他者が継続して繰り返し行う心理的または物理的な行為であって、その行為の対象となる者が心身の苦痛を感じるもの」となる。このように研究界での定義は、行為の継続性という観点が強調され、文部科学省の定義が含むような1回だけの行為は含まれていない。

このようにとらえると、文部科学省の定義により確認されたいじめ加害には多様な攻撃行動が含まれていて、これらを一括して「いじめ」としてその原因や防止を考えていくことは、攻撃行動の種類により原因や防止が異なるので、いじめの研究や予防、防止的介入が混乱する可能性をもっていることは指摘しておきたい。百歩譲って文部科学省が定義するいじめをすべて「いじめ」としたとしても、清水(2013)のように、からかひやいたずらなどは表層いじめ、仲間はずしやプロレスごっこなどは中層いじめ、自殺や非行へと貶めることなどは深層いじめとするような弁別が必要であろう。図3には、清水の表層から深層いじめの用語を使用し、ほぼすべての暴力を仮にいじめという言葉を使って表現している。表層いじめを継続性があるものとなしものに弁別し、中層と

図3 いじめに関連する行為の諸相



深層いじめはまとめて位置づけた。継続性のない表層いじめは研究界の定義からすればいじめに該当しないもので、発達的には健常の発達過程で発生することがほぼ必然になる行為と言え、学校での対応も教員個人で十分に可能である。表層いじめも継続性があると研究界でもいじめに該当し、発達過程での歪みが指摘され、学校全体で対応する必要がある。そして、中層、深層いじめは犯罪と言える行為までも含み、発達過程での歪曲性は大きく、児童相談所や医療機関等の専門機関の関与が必要になる。この弁別は、ある程度のフォールス・アラームがあっても疑わしきは深層の方向に見立てることで、いじめ被害者を遅れることなく大きな被害から救うことになる。このように文部科学省で言われているいじめには、軽微な暴力から犯罪に至るまで多様であり、教員はその理解と観察眼の鋭さを養う必要がある。

Ⅲ. いじめ問題解決へのアプローチの多面性

1. いじめ被害者を取り巻く人々のいじめを助長する動き

いじめの発生は加害者と被害者間の問題のみならず、両者を取り囲む様々な人的ならびに環境的要因が影響因として存在する。まず、学級があり、担任や他の教職員があり、学校全体があり、そして、家庭が影響因としてある(図4)。その中でも、いじめの発生の中心が学級内であることから、学級という集団ダイナミズムの影響は大きい。図5は、学級内でいじめにかかわり、被害者、被害者と加害者のどちらにもなる者、加害者、観衆、傍観者の割合(%)を示している(森田・清水, 1994)。その割合を見ると、傍観者が38.8%と最も多く占めていることがわかる。傍観者は何もせずいじめを傍観しているだけの存在であり、加害者にとってはいじめ行為が是認されているように感じる存在にもなり、傍観者を仲裁者等に変えることがいじめの防止に大きな役割を果たすことが考えられる。学校で考えれば、いじめは、個人の特性と集団ダイナミズム、そして、いじめに対応するシステムの脆弱性がからみ、発生にいたる。上記は集団のダイナミズムの一端を示しているが、個人の特性やシステムの脆弱性は後述したい。

いじめが起こり、重篤化する状況では、学級内の成員には様々な心理が動いていると予想される。まず加害者は、やっていることが「いじめ」だとは考えず、遊びなどと考えていることが多い。また、被害者に非があるととらえることも多い。やっていることについて尋ねられるなど意識化を促されると、よりその方向で考えることになる。この口実とも言える逃げ道を防ぐために、どんな場合も、いかなる理由があっても、いじめという行為は許されないことを強く伝えることが必要になる。また被害者の方も、いじめられているとは認めたくない、苦しんでいるようには見せたくない、という自分への評価低下の懸念があり、自ら遊びのように振る舞うことがある。さらに、誰かに相談しにくく、また相談しても良い方向には向かないと考える。そして、自分が悪いと考えるようになりがちで、いじめられても仕方がないと考えることもある。そして傍観者は、何をすればよい

図4 いじめ加害と被害に影響する人的、環境的要因の数々

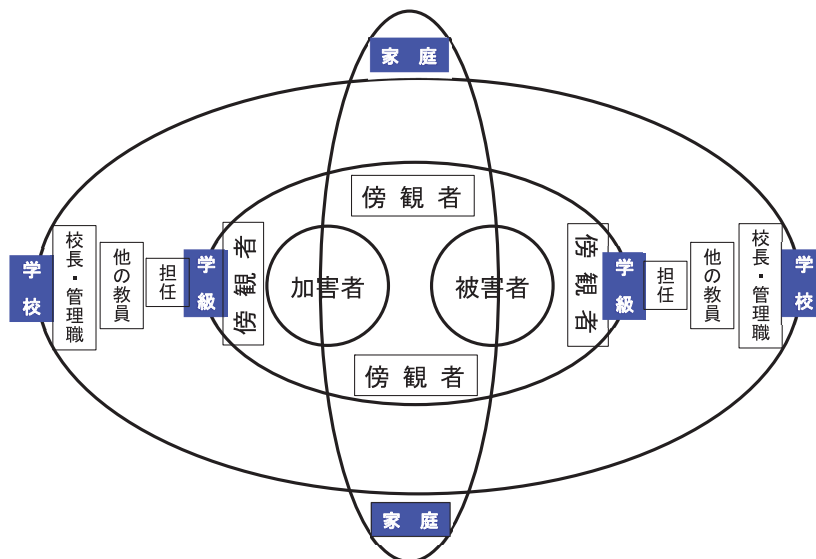
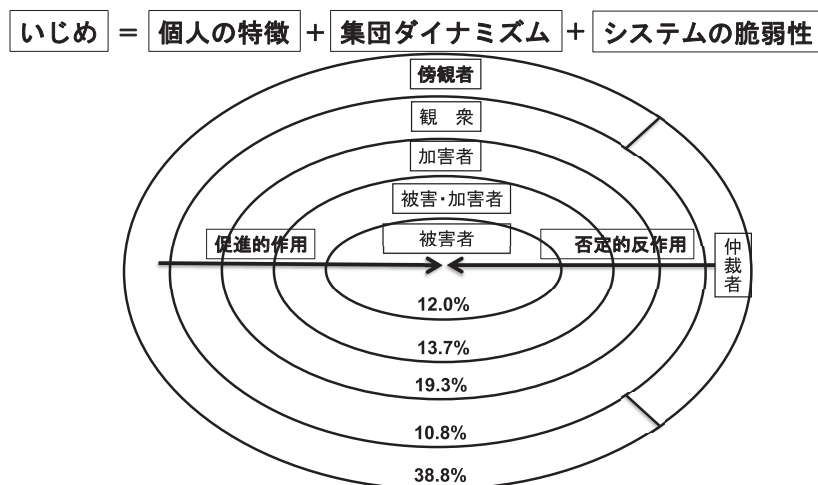


図5 学級におけるいじめにかかわる学級成員の動きと割合（森田・清水，1994より改変）



かわからない、報復を恐れる、何かをして状況をさらに悪くすることを恐れるなどの心理が働く。

また教員側にも、いじめを助長する様々な心理が予想される。担任教員は、いじめだと考えたくない、見てみぬふりする、いじめに対処する力がない、いじめとなると評価が下がる、加害者からの報復を恐れる、被害を受けている子どもはいじめなどに負けてはいけない、自分（たち）で解決すべき、と考えるなど、教員としてあるまじき心理が働く。校長や管理職にしても、いじめとなると厄介で、評価が下がることを懸念し、いじめ問題に組織とシステムを構築して本気で対処することへのやる気と覚悟がない。いじめで自死に至るような重篤なケースが発生し、マスコミのインタビューを受け、いじめに気づかなかつたと答える教員が多いが、このような心理からの答えであり、いじめに気づかなかつたから許されるということではなく、教員でありながらいじめに気づけないことは、教員として失格であるとするほどの覚悟の必要性を強調したい。しかし、教員間でもいじめがあり、教員も児童生徒をいじめることがある現状を見ると、教員の資質が根本から問われることも指摘されよう。

2. いじめ被害者、加害者、そして傍観者への心身健康と適応上の悪影響

いじめ加害がなぜいけないのかを理解させるための、児童・生徒にとってわかりやすい説明は、いじめが起こると加害者や被害者、それに周りの者の心身の健康と適応がどのように蝕まれるかを明らかにすることである。

いじめ被害者への悪影響は甚大であることは説明を待たないだろう。小学生でも自殺者を出すほどである。そもそも、いじめの定義に被害者が苦痛（心理的、身体的）を感じるが含まれているのであるから、当然生じる悪影響である。実証的な研究でも、心理的にも身体的にも多大な悪影響を受けることが示されている（Baldry, 2004; Bernstein & Watson, 1997; 香取, 1999; 坂西, 1995）。不安や抑うつ症状を示すことは（Craig, 1998）、その最たる悪影響であろう。いじめ加害者は、被害者が心的、身体的、物的に被害を受けることを目指している以上、被害者はこのような悪影響を受けることになる。いじめ加害者には、自分がいじめを行っているという自覚が低いこと（大西・黒川・吉田, 2009）から考えると、加害への気づきがあっても意識上のものではない可能性が大きい。また、いじめ被害者が自死に至るとまでは考えておらず、この点では、自死に至るほどの問題をもたらすことを強く記憶に留めさせる必要がある。いじめ被害者が自殺して初めて事の重大さに気づく加害者には、加害者も発達途上の子どもであることを考えると、怒りもさることながら哀れみさえ感じてしまう。

さらに、いじめ加害者は気づいていないが、加害者自身も大きな悪影響を自ら被ることを知らせる必要がある。いじめ加害者は、高いストレスに苛まれ（岡安・高山, 2000）、その攻撃性の高さから、様々な犯罪、ドメスティック・バイオレンス、児童虐待などの実行者にもつながる危険性がある（Colvin, Tobin, Beard, Hagan, & Sprague, 1998; Elliot & Kilpatrick, 1994）。このことを関係性攻撃（relational aggression）の領域で見ると、多くの問題に至ることが明らかにされている。なお、関係性攻撃は、悪い噂を流したり、仲間はずれにして、いじめの対象者の人間関係を断つ攻撃である。具体的には、関係性攻撃行動をとる者は、孤独感や仲間からの拒否（Crick, 1996; Crick & Grotpeter, 1995; Grotpeter & Crick, 1996; Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001; Rys & Bear, 1997; Tomada & Schneider, 1997）、抑うつ感や社会的不安（Crick, 1997; Crick & Grotpeter, 1995; Loukas, Paulos, &

Robinson, 2005; Storch, Brassard, & Masia-Warner, 2003), さらには薬物使用との関連 (Sullivan, Farrell, & Kliewer, 2006) も示されている。つまり、至福に満ちた生涯とは無縁の道をたどる可能性が高い。また、いじめ加害者は自分が行っていることの重大性に気づいていないことから、加害の結果、刑事処罰など社会的な制裁を受ける可能性に気づいていない。この気づきはいじめの本質的な解決にならなくても、いじめ加害の抑止力にはなる。

そして最後に、傍観者への悪影響にふれる必要がある。傍観者はいじめ事態へのかかわりを避けるわけであるから、何ら健康や適応の問題を受けないであろうと予想してしまうが、実際はそうではない。いじめ加害に気づいた上でかかわりを避けようとしているので、自らの傍観行動に対して罪悪感を感じているはずである。ある程度健全な発達過程を踏んでいる児童や生徒には、他者を助ける良心や規範意識は多少なりともそなわっていて、傍観行動をとることへのストレスは低くはないだろう。地域社会での暴力や家庭内暴力を見るだけでも、精神面の健康が阻害され、PTSDに陥ることもある (Lehmann, 1997; McDonald & Richmond, 2008)。実際にいじめの目撃は、身体的、精神的な健康懸念、さらには薬物使用とも正に関連することが明らかにされている (Rivers, Poteat, Noret, & Ashurst, 2009)。

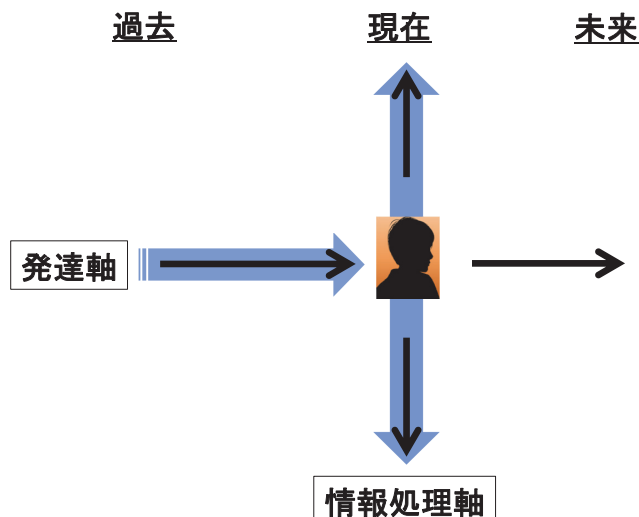
IV. いじめ加害者の個人特性

1. 発達軸から見る

ここではいじめの加害者に焦点を当て、その個人特性の観点からいじめの原因について概説する。図6にあるように、現時点に立つ人は、遺伝的要因に影響されながらも、これまでの発達過程において様々な要因から影響を受けた個人として存在する。影響を受けた特徴の最たるものはパーソナリティ (personality) になり、パーソナリティがその時点での行動を決定することが多くなる。また、その時点で入力される様々な内外の情報を処理し、その処理結果が行動を決定する側面がある。前者は発達軸、後者は情報処理軸と呼ぶことができる。

本節ではまず、個人特性、特にいじめ加害特性の大もととも言えるパーソナリティの観点からいじめ加害の原因を見る。以下、山崎・倉掛・内田・勝間 (2007) を参照し、発達初期の主要なパーソナリティの形成過程を紹介する。誕生時には気質 (temperament) はあっても、パーソナリティはいまだ形成されていない。しかし生後の数年で、その後の人生の適応性の大半を決定するようなパーソナリティが形成される。生理的早産で生まれる子どもは自らの欲求を自分の力で満たすことはできず、泣くことを中心に周りにいる大人 (養育者) に欲求充足をもとめるシグナルを送る。泣き声だけで子どもの欲求に気づくと言われる養育者が (Sagi, 1981), 時間をおかずに十分に子どもの欲求を満たすということが普通に行われている家庭では、自然と次のようなパーソナリティが形成され始める。すなわち、自らの働きかけ (泣くなど) により自分の思うようになる (欲求が充足される) 経験は自分への自信 (自己信頼心) をもたらす。またこの状況を養育者に焦点を当ててみると、養育者は自分の欲

図6 現時点の子どもの行動を決める発達軸と情報処理軸

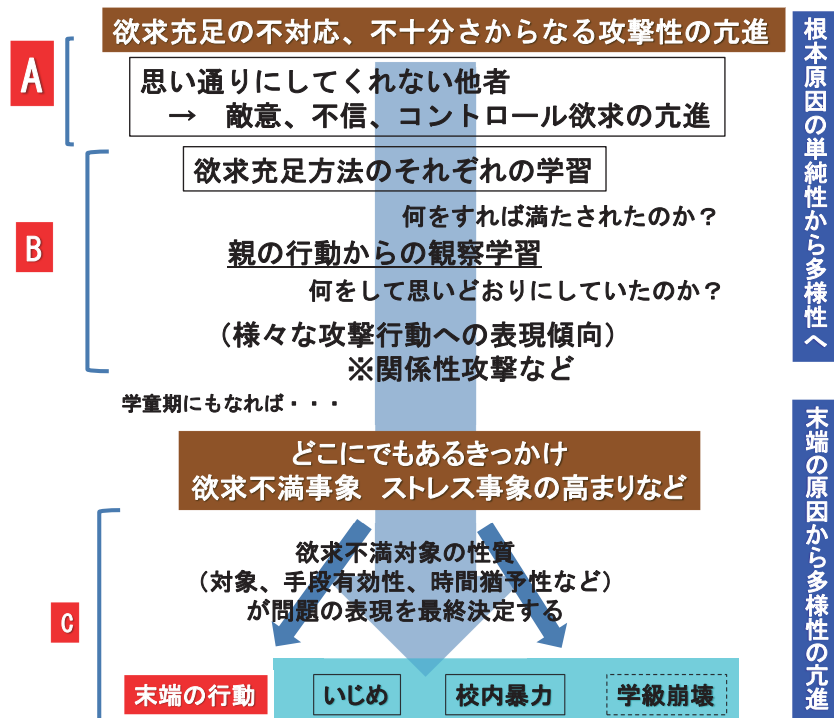


求を満たしてくれる信頼できる存在であるという他者信頼心が芽生える。そして、この欲求充足事態には内発的動機づけを低下させる養育者からのコントロールという側面がなく (e.g., Lepper, Greene, & Nisbett, 1973), それが生まれたとき最高レベルにある内発的動機づけを守る。山崎 (2013a) は、この自己信頼心、他者信頼心、そして内発的動機づけが揃った複合パーソナリティを自律性 (autonomy) と呼んでいる。この形成のプロセスでは、子どもの感情、認知・思考、行動のまとまった動きが1つのパーソナリティを生み出している。子どもからの欲求充足のためのシグナルへの対応が異なると (たとえば、なかなか欲求を満たさない), 子どものパーソナリティは異なったものになる。こうして、一度パーソナリティが形成され始めると、パーソナリティは人の行動、感情、認知のすべてを決定づけるという逆の影響関係が生まれる。この養育者からの欲求充足のための行動は単なる応答的欲求充足行動ではない。慈愛に満ちた眼差し、抱擁、そこからの体温、鼓動、匂い、さらには目線の共有や言葉がけなど多くの行動が連動し、いわば無条件の愛という心性がこれらすべてを備えることになることを付記しておく。

上記のように、自律性が育まれる場合はきわめて健全な親子関係と言えるが、この健全な親子関係が歪む場合もよく見られる (山崎他, 2007)。その歪みは大きく2つの方向に分かれ、1つが、親から子への働きかけが希薄になる場合で、子どものパーソナリティは依存・消極的になり、アタッチメント型で言えば回避型 (A型) になる。今1つが、親からの対応が子どもからのシグナルに不対応になる場合で、攻撃的なパーソナリティになり、アタッチメント型ではアンビヴァレント型 (C型) になる。自律的なパーソナリティは安定型 (B型) になる。いじめの問題との関連で言えば、依存・消極的パーソナリティはいじめの被害を受けやすく、攻撃的パーソナリティはいじめの加害者となることが多い。本節では、いじめの加害者となる場合の道筋を考えるので、後者の攻撃的パーソナリティの場合に焦点が当たる。本論文では、この最初のパーソナリティの形成段階をA段階と呼ぶ。

このA段階を出発点にして、いじめ加害に至るまでの仮説的な道筋が図7に示されている。出だしのA段階において、欲求充足への不対応や不十分さから攻撃性が充進される。思い通りにしてくれる可能性を残しながらも、思い通りにしてくれない養育者、ひいては他者に対して敵意、不信が高まり、自分の思いどおりにしたいというコントロール欲求が高まる。この攻撃的なパーソナリティの萌芽を受け、次の段階 (B段階) では、欲求の充足方法の学習が進んでいく。この場合、もっとも影響力のあるのは養育者の行動からの観察学習であり、養育者が何をして思いどおりにしていたのかを模倣するようになる。そして、この種の養育態度をとる親も攻撃や敵

図7 いじめ加害者の個人特性の発達経緯



意性が高まっていて、欲求充足の手段として関係性攻撃を含めて様々な攻撃行動をとることが多い。

そして学童期にもなれば、次のC段階が始まり、どこにでもあるような出来事やきっかけを、攻撃的なパーソナリティをもつ子どもは欲求不満事象やストレス喚起事象にやすく、欲求不満やストレスが高まる。ここで実際にとられる行動は、欲求不満対象の性質に左右され、対象は誰か、どのような手段が有効か、時間的猶予はあるかなどの判断が行動の表現を決定し、いじめ加害の手段が決まり、いじめではなく、校内暴力や学級崩壊をもたらす場合もある。

こうして、誕生後数年でいじめにつながるパーソナリティの土台が形成され（A段階）、欲求充足行動の表現を決める最初の原因からの影響を受け（B段階）、そして、欲求充足への行動の表現のヴァリエーションを作る環境や状況に出会うことになる（C段階）。

2. 情報処理軸から見る

(1) 攻撃の種類と社会的情報処理モデル

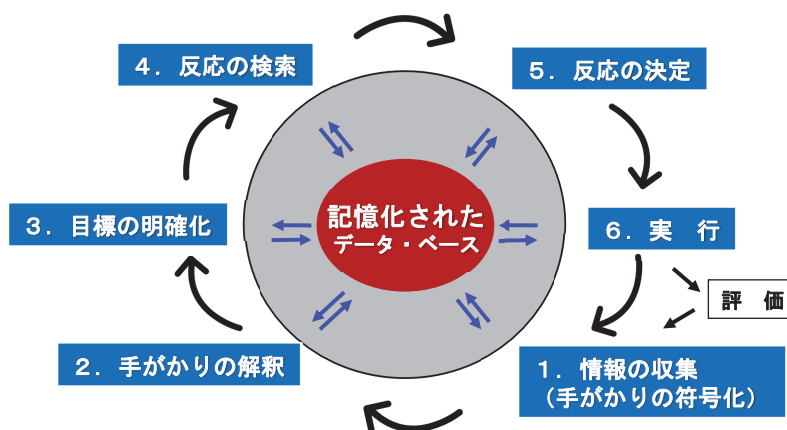
上記の発達のなプロセスを経て、いじめ加害につながる特性や行動が形成される。しかし、このような特性や行動特徴をもった子どもがどんな場合もいじめ加害を行うことはない。同じような状況であっても、加害行動をするときもあれば、しない場合もある。その違いをもたらすのは、当該時点で入力される情報を如何に解釈（処理）するかの違いになる。

この情報処理の特徴といじめ加害の関係について述べる前に、攻撃行動の分類を坂井・山崎（2004）に従って紹介しておく。攻撃行動は、まず反応的攻撃（reactive aggression）と道具的攻撃（instrumental aggression）に大別される。前者は、怒り感情が喚起された後に生起する攻撃で、後者は攻撃行動を自らの目的を達成するための道具として使用するもので必ずしも怒りは伴わない。反応的攻撃は、表出性と不表出性攻撃（expressive and inexpressive aggression）に分かれる。表出性攻撃では、言葉や行為で相手を直接的に攻撃する。不表出性攻撃では、攻撃行動は表出されることはなく敵意となる。道具的攻撃は、冷静に意図して攻撃行動を道具として使うことから様々な攻撃が考えられるが、なかでもいじめ加害で顕著なのは先述した関係性攻撃である。いじめは、加害者が何らかの欲求不満を解消するために行われ、これらの攻撃行動が多様な場面で使用される。

図8は、攻撃行動などが誘発されるまでの外的（社会的）情報の処理過程を示した社会的情報処理モデル（social information processing model; Crick & Dodge, 1994）である。このモデルは、たとえば、攻撃行動に関して言えば、6つの情報処理段階を経て攻撃行動が実行されたり、あるいは別の行動が実行されたりするプロセスを示している。

運動場で遊んでいるときに、ドッジボールが飛んできて背中に当たった場合を考えてみよう。簡単に説明すれば、第1段階は、あたりを見回し他の人がいるかどうか、その顔つきはどうかなど情報を入手する段階、第2段階は、入手した情報をもとにその情報を解釈する段階、第3段階は、この場合、自分は何を目指すべきか、何を大切にすべきかを明らかにし、第4段階で、アウトプットとしての反応の検索を自身の行動レパートリーの中で行い、第5段階で、その反応の結果や実行可能性などを考慮して反応を決定し、第6段階で実行する、という流

図8 社会的情報処理モデル（Crick & Dodge, 1994, 1996より作成）



れである。記憶中には多くの経験や知識が蓄えられており、この段階推移の中、その記憶内容をデータ・ベースとして活用し、常にデータ・ベースとのやりとりが行われ、段階処理は進んで行く。

攻撃行動を行いやすい傾向（攻撃性）の種類により、この情報処理過程の歪みには特徴がある。たとえば、反動的攻撃性の高い子どもは、第1段階や第2段階に歪みがあり、感情価の高い（感情を喚起させやすい）情報に注目したり、悪意への帰属をすることが多い（Dodge & Coie, 1987）。また、道具的攻撃性は、第4段階の反応の検索や第5段階の反応決定の段階に歪みがあり、関係性攻撃等が目的を達成でき、うまく行うことができる反応として選択、実行される（Dodge, Lochman, Harnish, Bates, & Pettit, 1997）。逆に言えば、向社会的な行動のレパトリーは少なく、その実行スキルも低い。

つまり、攻撃性が高い者は注意や認知や判断に攻撃行動に至る特有の歪みがあり、また、反応レパトリーの中では攻撃行動が豊富で、攻撃行動の実行スキルが高いことも指摘される。いじめ行動に特化して言えば、自尊心を損ねかねない外的情報に鋭敏で、その情報を悪意あるものや自尊心への脅威としてとらえ、自分が持つ豊富な攻撃行動レパトリーから関係性攻撃などの攻撃行動を遂行容易性や欲求実現性から選び、実行することになる。その結果、一時的にしる自尊心を保つ状況を得て、この種の行動遂行が維持される。

(2) 攻撃に至る感情の特徴とストレス

近年、この情報処理モデルは、感情の側面からの記述が欠落あるいは不足しているとの指摘があり（Arsenio & Lemerise, 2001; Lemerise & Arsenio, 2000）、攻撃性の高まった子どもは認知や思考のみならず感情的な歪みが同時にあることが明らかにされている。たとえば、関係性攻撃性の高い児童は、共感（エンパシー, empathy）や同情（シンパシー, sympathy）が低く（勝間, 2009）、罪悪感などの道徳的感情も低い（Tangney, Wagner, Fletcher, & Gramzow, 1992）ことがわかっている。エンパシーは相手と同じ気持ちになること、シンパシーは相手のことを思い、援助したい、なんとかしてあげたいと思う感情である。実際にいじめ加害行動や傍観行動を止めるには、これらの感情的反応は重要で、むしろ実際の行動に至るベースはこれらの感情にあることが予想される。これらの感情の歪みはいじめ加害者にも推測されるということが、攻撃性といじめ加害の関係から予想される。

また、いじめ加害者では規範意識の低さも指摘されているが（秦, 1985; 森田・清水, 1994）、知識としての規範が低いということではなく、その適正な規範意識を前面に出すための道徳的な感情の低さが問題になっていることが多いことが推測される。さらに、いじめ加害では、加害者が置かれている状況に起因するストレスがいじめ加害に至らずという見解がある（井上, 1986; 滝, 1992, 1996）。いじめ加害が起こるということは、加害者側に満たされない欲求や要求があるのは当然のことで、それは諸々のストレスがもたらした欲求不満であろう。これは、上記の発達要因や個人要因が備わればストレスを被りやすくなるのであり、このことは、加害者がストレスを感じているからそれをなくせばいじめ加害がなくなる、ということではないことを示唆している。つまり、ストレスの低減は本質のないじめ問題の解決には至らず、大もとの原因と言えるパーソナリティ特性に踏み込んだ介入を行う必要性に留意する必要がある。

また同じストレスを感じても、その解消のためにいじめ加害に至る者とそうでない者がいることから、そのストレスを招く個人特性の重要性とともにストレス解消への情報処理過程の個人差の重要性が強調され、これは上に述べたような個人差になる。

V. いじめ問題解決へのアプローチ

1. 個人特性の発達の視点から

(1) 子どもへの個別対応

いじめの発生が際立つ児童期以降の子どものいじめ加害を防ぐことを念頭に、問題の健全化を考えてみたい。まず、いじめ加害発生の原因の大もともと言える発達の初期段階から考える。

いじめ行動をとる傾向を高めるパーソナリティの重要な形成期は、発達初期のA段階であることは先述した。このA段階が健全化すると後のB段階以降のルートが無くなる。A段階の健全なプロセスは、子どもが欲求を感じたとき、それを充足したいという行動をとり、非力な子どもは他者からのサポートを得て欲求を充足することになる。他者からの適切で十分なサポートを得ることができず、欲求が間欠的にしか充足できないという経験が攻撃性を高め、自己と他者の不信や外発的動機づけの充進につながり自律性の低下となることも先に述べた。

発達上健全な道すじを踏み外し、そのときに形成されるべき特性が形成されない場合、たとえ臨界期と呼べるほどの形成のタイミングを逃したとしても、あくまでも人の可塑性に期待し、児童期以降でもその再形成を試みたい。いじめについては、「どんなところでも、どんなときにも、いじめをしない、傍観しない」心の特性を身につけさせることが最重要課題になるが、このことがA段階の健全化によってなされる。

このA段階がいじめ加害傾向の大もとの形成ポイントになるが、児童期以降にこの歪みを修正するには、かなり限定した大人が幼少期にできなかった自律性を形成する役割を担うことになる。これはある意味愛着の歪みに通じるので、米澤（2018, 2020）が指摘するように、形成のキーパーソンになる者はほぼ1名に限定されることになる。そして山崎（2017）によると、ここでキーパーソンが実施することは、受容を基調した態度で接し、子どもに欲求を表出させ、そして子どもをサポートしながら欲求を満たせるようにすることになる。ここでの受容を基調にした態度は、クライアント中心療法のカウンセリングの基本的態度として無条件の肯定的尊重、共感的理解を伴う傾聴などが利用でき、また賞罰をさげ、認め、感動を分かち合うような態度が推奨されよう。

(2) 学級を意識した個別対応

学級場面での子どもの個別対応の重要性で追記すると、いじめ問題に対するときにはいつもベースにもってもらいたい態度や考えは、いじめという行為は理由（被害者に非があるなど）の如何にかかわらず許されない、被害者の救済は最優先とする、加害者も何らかの加害をされていた発達史をもついわば被害者である可能性が高い、加害者は正しい方向に伸びていく力を潜在させている、加害者は教育される発達段階にいる、教師自身も大なり小なり加害者と類似した発達史と心性をもつことがある、ということである。2019年に発覚した神戸市立東須磨小学校での教員間の酷いじめ事件にあるように、児童生徒を指導する立場にある教員自身がいじめ加害を行う。もちろん、教員だけではなく、大人社会ではどこでもいじめが起こっている（岩田, 2020）。このことから、学校教員は学校の児童生徒のいじめ問題を前に、教員自身がいじめ加害特性を持つ可能性を十分に知って、いじめに対応する中で期せずして教員自身は何らかのいじめを行う可能性には注意が必要であろう。教員のいじめるといふ行為の中に、いじめ加害者を教育する要素は一切ない。

教員がいじめに気づいたとき、その気づきを無視したり逃避するのは問題を悪化させる最悪の対応であるが、少なからぬ教員が「ぜったい、いじめは許さない！」と義憤を感じるだろう。しかしこの義憤はいじめの心性に繋がる事が多く、そこからストレートに子どもを叱るようなことがあるとさらに子どものパーソナリティを歪めることになる。そこで、冷静に自分が教育者であることを思い出し、加害者も教育すべき子どもで、幼少期を中心に問題の多い養育環境にあったことに留意し、知り得た加害者矯正への働きかけを根気よく適用する必要がある。

学級場面での子どもへの個別対応について、山崎（2017）を参照してもう少し踏み込んで説明してみよう。個別の対応を重視する、母なるものとしての存在であれ、問題を見るな、伸びる先を見よということが基本となる。個別の対応では、個別の時間（休み時間など）をとり、寄りそい、話を聞くことが基本となる。その場合、子どもの興味関心を尊重し、子どもができることや長所といったポジティブ面を大切にす。このような態度で接していると、子どもは徐々に自然な自己表現を始め、問題がない欲求充足への表現なら、サポートしながら充足させたい。また学校は集団の中での生活であるが、集団の中でも個別の対応の時間や機会は可能ながざり維持する。しかし、そのことが他の子どもへのネガティブ態度につながらないように注意することが大切である。さらに具体的には、子どもの具体的行動面の良さを指摘し、興味・関心に注目し、話を共有する。この場合、何気ない良さに鋭敏である必要がある。ここに子どもの求めるものがあることが多い。また、すぐには応答的にはならず、聴く姿勢を強調したい。ラポールがとれるまでは焦らないことが肝要で、信頼関係がなければ子どもは語り始めない。些細なことでも話を膨らませ、夢ややってみたいことを思い描かせ、語らせる。とにかく、できることに注目し、その方向で伸ばす。そして、教員が支援できること（情報や手助け）を提供する。

(3) ブリーフセラピー、解決志向型アプローチの導入

この節の最後に、この流れに関連して専門家であっても実施できるセラピーとして、ブリーフセラピー（brief therapy）の中から解決志向型アプローチ（solution-focused approach）を紹介しておきたい。このアプローチは、ブリーフという以上、早期の（効率的な）解決を図る。また、専門家であっても馴染みやすく、カウンセリング場面では、家族の成員の動きが変われば本人も変わるととらえることから、母親など本人以外だけでも対応でき、治療法というより、学校の先生（保護者含む）に身につけてほしい態度や考え方として紹介したい。

その創始者とも言えるミルトン・エリクソン (Erickson, M. H.) は、「患者が既に持っているにもかかわらず、持っていることに気づいていないものを、どうやって患者自身が使えるようにしていくのか。そこを援助するのが心理療法である」(森・黒沢, 2002, p. 60) と言っている。原因や問題はさておいて、本人のもっているリソース(興味, できることなど)に注目し、本人自らが望ましい方向に進むように手助けする。そのために、具体的に簡便な介入手法が多数用意され、きわめて実用性が高いアプローチになっている。その詳細は数多く出版されている普及書で知ることができ、森(2015)や森・黒沢(2002)などを参照されたい。

2. 個人特性としての情報処理軸から見る

先に示したように、その時点で感知される様々な外部情報(刺激)をどのように処理し対応していくのか、その在り方の歪みがいじめ加害に至る。その歪みは、子どもの認知面, 感情面, 行動面の多面にわたる。矯正では、たとえば認知面なら、子どもの困窮状況への注意と認知力を向上させ、偏った注意ではなく多面的情報収集力の向上を図ることができる。行動面では、いじめ加害者に欠落しがちな攻撃行動に代わるアサーション(assertion)の獲得を目指し、感情面では、共感(エンパシー)と同情(シンパシー)ができる力を育成し、そこから加害ではなく援助行動につながりやすくする。

この場合、先述したように、いじめに多用される攻撃行動の種類により処理段階の歪みが特定されることから、攻撃行動によりどの処理段階の矯正に力点が置かれるが異なってくる。反応的攻撃なら処理段階の最初の方、道具的攻撃なら後の方の歪みを中心に介入を行うことが効果的になる。各情報処理段階の歪みは具体的に指摘されているので、たとえば反応的攻撃なら、広く客観的な情報収集や正確な意図帰属など介入対象を明確に定めることができる。また、いじめの加害によく使用される道具的攻撃中の関係性攻撃などは幼少期の親の行動の模倣から獲得される可能性が指摘されているので(e.g., Kuppens, Grietens, Onghena, & Michiels, 2009a, b), その獲得を消去するには、望ましい行動の模倣とともに、関係性攻撃が負の結果をもたらすことを代理学習させるなど工夫が必要になる。

しかしこのような心的特性の変容は、何が正しいのか、どうすればよいのかを知識として伝授しても効果がないことが多い。そこで、実際にこのことを達成するための方法が心理学の領域で多数準備されている。自己コントロールやモニタリングの種々の技法を提供する認知行動療法を始め、社会的に望ましい行動(スキル)をリハーサル等を通じて獲得するソーシャルスキル・トレーニング(social skills training), アサーションの形成に特化したアサーショントレーニングなどが利用できる。これらは、学級全体で予防という観点を強調して集団の中で学ぶもので、いじめが集団の中で起こる現象であることからそこでの学びに効果が期待される。

3. 傍観者の存在からの影響を考慮して

学級でいじめが起こる場合は、いじめ加害者と被害者の他に傍観者や観衆がいることを先に述べた。そして学級において傍観者が占める割合が最も高いことも指摘した。傍観者はいじめ加害が発生していることを知りながら、いじめを止めるために何もしないということになり、加害者は自らの行動が是認されているようにとらえ、またいじめ被害者は気づかれていながら放置されていることで孤独感を深めていく。このような現象は、社会心理学では傍観者効果として研究されてきた。そしてこのことが発生する原因として、責任の分散(多くの人がいるから、自分の責任は大したことではない)、多元的無知(他の人が行動しないなら、緊急性がない)、他者評価の懸念(自分が何かをすると失敗したり、恥をかくかもしれない)が明らかにされている(Latané & Nida, 1981)。また、いじめ事態で言えば、何をすればよいかわからない、報復(いじめのターゲットになる)を恐れる、何かをして状況をさらに悪くすることを恐れていることが原因と言える(Hazler, 1996)。

このような傍観は、人間の自己防衛的本性とも言え、誰でも大なり小なりこの特性がある。ここには、いじめ加害行動の発生の場合と同様、特有の認知, 感情, 行動があり、それらを矯正するためには、同じく認知行動療法やソーシャルスキル・トレーニングを始め、多くの介入手法が利用できる。

最近、この傍観行動は、傍観者効果ではとらえられない原因があることも指摘されている。若本・西野(2020)は、文部科学省のいじめの定義からすれば「いじめ」と判断される可能性が大きい仮想場面を3つ(叩く身体的加害, 嘲笑, 見下す言語的加害, 嫌がるあだ名でわざと呼ぶ言語的加害)用意して小中学生に判断を求めた結果、いずれの場面もいじめではなく、「ふざけやからかい」と判断することが少なくないことが示された。このことから傍観行動は、いじめと認識しながら傍観している場合のみならず、いじめとの認識に至らずに傍観していることもあることがわかる。いじめと認識した上で傍観する場合といじめとはわからず傍観する場合では介入方法

が異なり、後者はいじめの知識を高め認知に至る意識上の介入が必要になる。また、傍観行動は一般にいじめに気づきながら何もしないことを指すことが多いが、傍観しているように見える場合でもいじめに気づいていない場合が小学生でも中学生でもかなり多いことが示されていて（西野・若本，2022）、いじめが何で、それをどのように注意して、どのように認識するか教育の重要性も示唆される。

VI. 学校全体の対応として、システムを機能させる

いじめは、個人の特徴に加えて集団ダイナミズムがその発生を助長するが、ここに学校の教職員の動き（システム）に問題があるとさらにその発生が助長される。夜回り先生のように（水谷，2004）、一人のヒーロー的な教員が心身を疲弊させながら子どもを守る姿は特例であり、また学校教員に、子どものためと言いながら、そのような犠牲を強いることがあってはならない。

学校は、多くの教職員がそれぞれの役割をもって動いている1つのシステムである。文部科学省（2015）は、学校の教職員がチーム学校として全体が機能的に動くことを求めている（図9）。たとえば、このチーム学校の機能を生かしていじめ問題に迅速に対応するシステムを作るとする。実際のところ最初は、このようないじめ問題に対応するシステムの良悪に神経を尖らせる必要はなく、システムを作ること、作ったシステムを本気で動かすこと、そして、不備のあるシステムは柔軟に改訂していくことが重要になる。そしてこのことを実現するためには、人的な動きがポイントになる。まず管理職のリーダーシップが重要であることは言うまでもない。日本の校長は在職期間が短く（つまり、停年近くで校長になる）（国立教育政策研究所，2019b）、本気でリーダーシップをとることが少ないので、この点がシステムを作成したり動かしたりするときには致命的な欠点になる。校長のリードに、積極的協力者が2割ほどいて、この人たちがシステムを機能をさせる中核となるリーダー教員組織となる。さらに、学校全体の5割ほどがシステムとその動きの賛同者となれば、システムが順調に動き始めるという印象を受ける。過去には、荒れた学校を再生させたという報告がよく行われているが（たとえば、山本，2007）、校長のリーダーシップと躊躇なき行動力や教員集団の問題に対応する団結力は再生への有力な鍵になっている。

図9 チーム学校のイメージ（中央教育審議会，2015より改変）

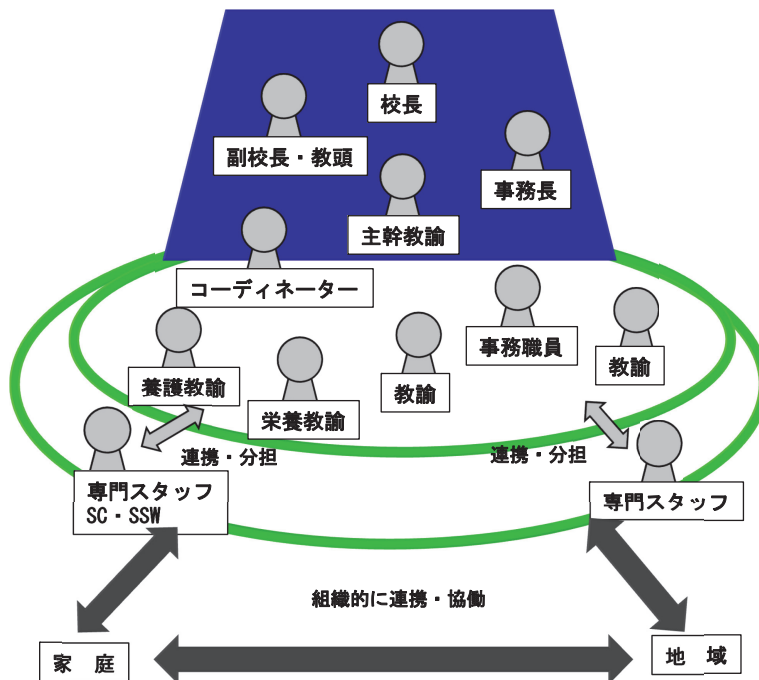
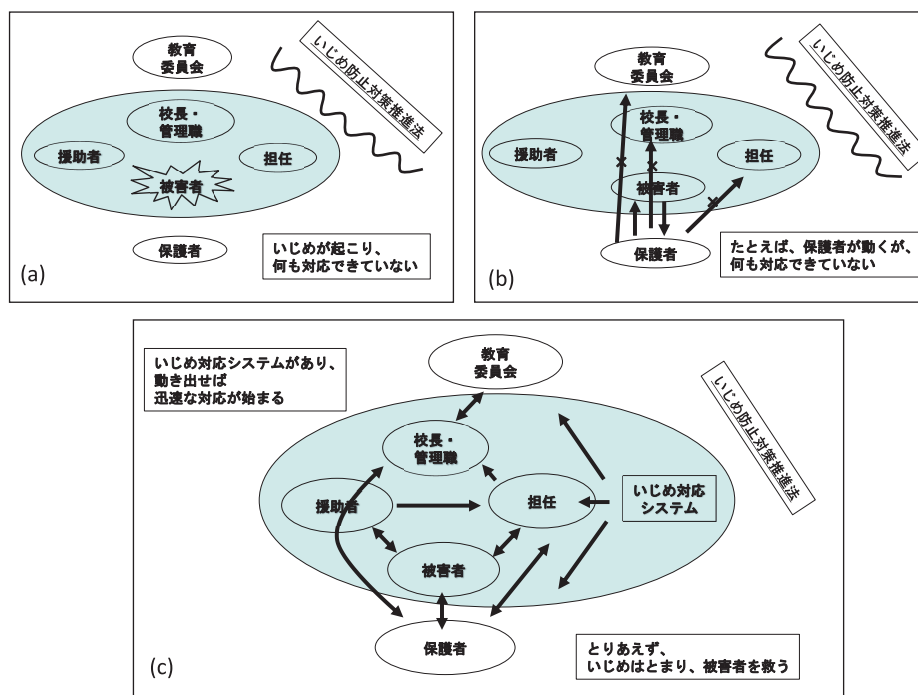


図10は、いじめが起り被害者の救済のために何も対応ができていない場合から（a）、システムが機能し対応ができていない場合（c）までを図示している。図10（a）は被害者がいじめ被害を受けながら誰にも助けを求めず、また誰からも助けられていない場合で、異様な孤立状態のようでも現実にはよく起こっている事態である。それが（b）になると、もっともいじめ被害に気づきやすく、また何らかのアクションを起こす保護者の存在が浮上

図10 いじめ対応へのシステムの機動の有無



する。しかし (b) では、保護者から担任、校長、教育委員会への働きかけがすべて功を奏さず被害者の救済には至っていない。(a) と (b) の場合は、いじめ防止対策推進法等が求める諸々の対応も当然機能しない。そして (c) では、学校内で策定したいじめ対応システムが起動し、学内では教職員が協働で機動的に動き、学級内では援助者が出現し、被害者の救済にあたる。また必要に応じて教育委員会からの働きかけも機能し、とりあえずいじめ加害を止め、被害者が一時的にせよ救済される。

VII. 抜本的対策は予防になる

前節で示したことは、いじめが発生しそうなとき、またいじめが発生したとき、いじめを止め、被害者をいち早く救済する場合に効果的な動きやシステムであった。しかし、学校教育ではこのことに留まらず、いじめ加害者の加害特性、傍観者の傍観特性を矯正し、どんなときでも、どんなところでも、いじめをしない、いじめを傍観しない人を育成することが最も大切な仕事になることは本論文で繰り返し指摘してきた。残念ながら、現行のいじめ対応はこのことができていない。確かに、その矯正は困難を極める教育になるが、この教育を放棄することは学校教育そのものの存続の意義が失われることにもなる。

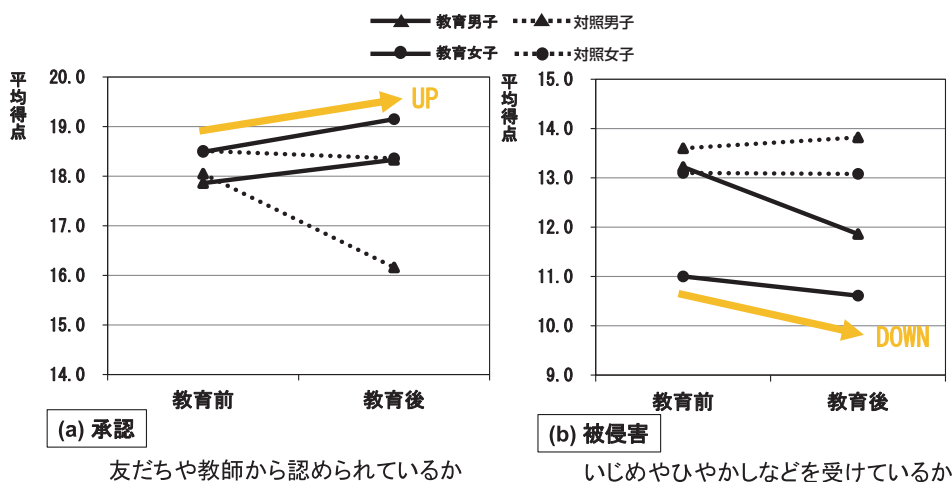
いじめ加害や傍観の特性を矯正する教育は、世界中で確認される (山崎・戸田・渡辺, 2013参照)。日本においても、トップ・セルフ (TOP SELF: Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship) と呼ばれる教育は、すべての児童生徒を対象に1次 (ユニバーサル) 予防を中心とした規模の大きなプログラムを展開している。この種の教育は、学級が崩壊しているような状況では授業がなんとか成立する状況まで別の介入が必要であるが (山崎, 2019), 学級の状況に少しぐらいの歪みがあってもある程度授業が成立するのであれば実施できる教育となっている。トップ・セルフの詳細は多くの参考資料がありそちらを参照することができる (たとえば, 山崎, 2015; Uchida, Yamasaki, & Sasaki, 2014)。トップ・セルフの教育群は、ベース総合教育とオプション教育があるが、ベース総合教育では、自律性 (autonomy) と対人関係性 (personal relatedness) を育成する大目標のもと50ほどのプログラム群が用意されている。なかでも、自己信頼、他者信頼、内発的動機づけの複合パーソナリティとしての自律性の欠如は、本論文でも述べたように、いじめ加害を生むパーソナリティ特性となるので抜本的ないじめ予防教育となる。このいじめ問題への抜本的対策としての予防教育については、山崎 (2013b, c) にその詳細があるので参照されたい。

またトップ・セルフのオプション教育は特定の問題を想定した教育であるが、そのなかにいじめに特化したいじめ予防教育がある。これは主として小学校中学年用であるが、図11にあるような目標構成になり、知識の理

図11 いじめ予防プログラムの目標構成

大目標	上位目標	中位目標	下位目標	操作目標	授業順番	
					8時間版	4時間版
学校生活への適応の維持・向上 いじめ予防	I いじめに関する理解の向上	知識上の理解	1 いじめとその被害について知る。	a いじめとは何かを理解する。 b いじめ被害者が受ける悪影響について知る。	1	1
			2 いじめ加害と傍観について知る。	c いじめ加害にともなう、加害者自身が受ける悪影響について知る。 d いじめを傍観することにもなう、傍観者自身が受ける悪影響について知る。 e 傍観行動がいじめを助長することを知る。		
	II いじめ被害者への共感的感情の育成	感情反応の育成	3 共感（エンパシー）を育成する。	f いじめ被害者の困窮状態に気づき、理解する。 g いじめ被害者の感情を推測し、同じ感情を喚起する。	2	
	4 同情（シンパシー）を育成する。		h 共感と同情の違いから、同情の重要性を理解する。 i いじめ被害者や困っている人に対して、同情を喚起する。	3	2	
	III いじめ阻止力の育成	行動の育成	5 いじめ傍観をもたらす要因を知る。	j いじめを傍観する原因（責任の分散、評価懸念、多数の無知）を知る。 k 傍観を避ける考え方を知る。	5	3
	6 いじめ被害者を援助する行動を学び、実行する。		l いろいろな援助行動（情緒的サポート、問題解決への共同、アサーション）について知る。 m 援助行動を選択し、実行することができる。	6	4	
			まとめ		8	

図12 いじめ予防プログラムの効果評価結果



解と獲得、感情（共感と同情）反応の育成、援助行動の育成を目指し細かく目標が設定されている。またこの教育には、8時間と短縮4時間版がある。図12は、この教育を実施する前後に測定したQ-Uの直接いじめに関わる被害尺度（いじめやひやかしを受けているかなど）が、教育を受けていない対照群に比べて男女とも教育を受けた群の得点が統計分析上有意に低下し、学級内でいじめが減少していることがわかる（図12b）。また図12aには、被害とは逆の、友だちや教師からの承認が教育後に有意に高まっていることを示している。

いじめが発生したときは被害者の救済を第一に対応することが当然であるが、「いつでも、どこでも、いじめをしない、いじめを見過ごさない」という学校教育にとって本質的な教育である予防教育等は学業よりも重点を置いて実施すべきであり、またそのことが学業の向上につながるという道筋も忘れることはできない。

引用文献

- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development, 10*, 59-73.
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior, 30*, 343-355.
- Bernstein, J. Y., & Watson, M. W. (1997). Children who are targets of bullying: A victim pattern. *Journal of Interpersonal Violence, 12*, 483-498.
- 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) (中教審第185号) (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf)
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S., & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education, 8*, 293-319.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24*, 123-130.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development, 67*, 2317-2327.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*, 610-617.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1146-1158.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 37-51.
- Elliott, M., & Kilpatrick, J. (1994). *How to stop bullying: A KIDSCAPE training guide*. London: KIDSCAPE.
- Grotpeter, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development, 67*, 2328-2338.
- 秦 正春 (1985). 小学生の学校・家庭生活と教育病理現象 福岡教育大学紀要, 35 (第4分冊), 79-117.
- Hazler, R. J. (1996). Bystanders: An overlooked factor in peer on peer abuse. *Journal for the Professional Counselor, 11*, 11-21.
- 井上敏明 (1986). 学校ストレスの深層 — いじめ問題の背景を探る — 世界思想社
- 岩田健太郎 (2020). ぼくが見つけたいじめを克服する方法 — 日本の空気, 体質を変える — 光文社
- 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 (2009). 児童期における関係性攻撃と感情機能に関する発達心理学的研究 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 博士論文
- 国立教育政策研究所 (2016). いじめ追跡調査2013-2015 (https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2806sien/tsuiseki2013-2015_3.pdf)
- 国立教育政策研究所 (2019a). いじめ追跡調査2016-2018 (<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2806sien/tsuiseki2016-2018.pdf>)
- 国立教育政策研究所 (編) (2019b). 教育環境の国際比較 OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018報告書 — 学び続ける教員と校長 — ぎょうせい
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., & Michiels, D. (2009a). Relations between parental psychological control and childhood relational aggression: Reciprocal in nature? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38*,

117-131.

- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., & Michiels, D. (2009b). Associations between parental control and children's overt and relational aggression. *British Journal of Developmental Psychology, 27*, 607-623.
- Latané, B., & Nida, S. (1981). Ten years of research on group size and helping. *Psychological Bulletin, 89*, 308-324.
- Lehmann, P. (1997). The development of posttraumatic stress disorder (PTSD) in a sample of child witnesses to mother assault. *Journal of Family Violence, 12*, 241-257.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*, 107-118.
- Lepper, M., Greene, D., & Nisbett, E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the 'overjustification' hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*, 129-137.
- Loukas, A., Paulos, S. K., & Robinson, S. (2005). Early adolescent social and overt aggression: Examining the roles of social anxiety and maternal psychological control. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 335-345.
- McDonald, C. C., & Richmond, T. R. (2008). The relationship between community violence exposure and mental health symptoms in urban adolescents. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 15*, 833-849.
- 文部科学省 (2021). 令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要 (https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou_02-100002753_01.pdf)
- 森 俊夫 (2015). プリーフセラピーの極意 ほんの森出版
- 森 俊夫・黒沢幸子 (2002). <森・黒沢のワークショップで学ぶ>解決志向プリーフセラピー ほんの森出版
- 森田洋司・清永賢二 (1994). 新訂版 いじめ — 教室の病い 金子書房
- 水谷 修 (2004). 夜回り先生 サンクチュアリ出版
- 西野泰代・若本純子 (2022). 小中学生におけるいじめ傍観の多様な様態 — いじめを目撃した際の態度による検討 — 心理学研究, 93, 2-31.
- 尾木直樹 (2013). いじめ問題をどう克服するか 岩波書店
- 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.
- 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.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In R. D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M.(2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 479-491.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly, 24*, 211-223.
- Rys, G. S., & Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer rejection: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*, 87-106.
- Sagi, A. (1981). Mothers' and non-mothers' identification of infant cries. *Infant Behavior & Development, 4*, 37-40.
- 坂井明子・山崎勝之(2004). 小学生用 P-R 攻撃性質問紙の作成と信頼性, 妥当性の検討 心理学研究, 75, 254-261.
- 坂西友秀 (1995). いじめが被害者に及ぼす長期的な影響および被害者の自己認知と他の被害者認知の差 社会心理心理学研究, 11, 105-111.
- 清水賢二 (2013). いじめの深層を科学する ミネルヴァ書房
- Storch, E. A., Brassard, M. R., & Masia-Warner, C. L. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal, 33*, 1-18.
- Sullivan, T. N., Farrell, A. D., & Kliewer, W. (2006). Peer victimization in early adolescence: Associations between psychical and relational victimization and drug use, aggression, and delinquent behaviors among urban middle school students. *Development and Psychopathology, 18*, 119-137.
- 諏訪哲二 (2013). いじめ論の大罪 — なぜ同じ過ちを繰り返すのか? — 中央公論新社
- 滝 充 (1992). “いじめ” 行為の発生要因に関する実証的研究 — 質問紙法による追跡調査データを用いた諸仮

- 説の整理と検証 — 教育社会学研究, 50, 366-388.
- 滝 充 (1996). 「いじめ」を育てる学級特性 — 学校がつくる子どものストレス — 明治図書
- Tangney, J. P., Wagner, P., Fletcher, C., & Gramzow, R. (1992). Shamed into anger? The relation of shame and guilt to anger and self-reported aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 669-675.
- Tomada, G., & Schneider, B. H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 33, 601-609.
- Uchida, K., Yamasaki, K., & Sasaki, M. (2014). Attractive, regularly-implementable universal prevention education program for health and adjustment in schools: An innovation from Japan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 754-764.
- 若本純子・西野泰代 (2020). 仮想場面を用いた小学生・中学生のいじめ認知の検討 — 子どもは本当にその場面をいじめと捉えているのか — 生徒指導研究, 19, 44-54.
- 山本修司 (編) (2007). 実践に基づく毅然とした指導 — 荒れた学校を再生するマニュアル 教育開発研究所
- 山崎勝之 (2013a). トップ・セルフの教育目標 鳴門教育大学予防教育科学センター編 予防教育科学に基づく「新しい学校予防教育」(第2版) (pp. 17-47) 鳴門教育大学
- 山崎勝之 (2013b). いじめ問題の本当の解決は「予防教育」にある 信濃教育, 1523, 11-21.
- 山崎勝之 (2013c). 本当の「いじめ予防教育」は始まっている 教育と医学, 725, 64-73.
- 山崎勝之 (2015). 「学校予防教育」とは何か 鳴門教育大学
- 山崎勝之 (2017). 自尊感情革命 — なぜ、学校や社会は「自尊感情」がそんなに好きなのか? — 福村出版
- 山崎勝之 (2019). 公認心理師としての学校予防教育から教育臨床へのかかわり方 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 33, 85-94.
- 山崎勝之・倉掛正弘・内田香奈子・勝間理沙 (2007). うつ病予防教育 — 小学校から始めるメンタルヘルス・プログラム — 東山書房
- 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編著) (2013). 世界の学校予防教育 — 心身の健康と適応を守る各国の取り組み — 金子書房
- 米澤好史 (2018). やさしくわかる! 愛着障害 — 理解を深め、支援の基本を押さえる — ほんの森出版
- 米澤好史 (2020). 事例でわかる! 愛着障害 — 現場で活かせる理論と支援を — ほんの森出版

Bullying: Problems and solutions

YAMASAKI Katsuyuki

(Keywords: bullying, causes, solutions)

Bullying is still prevalent in Japan, leading to serious problems such as suicides of victims. Although the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has thus far attempted to address this problem, it has resulted in failure. Even the Act for the Promotion of Measures to Prevent Bullying that was enacted in 2013 cannot stop this problem. In this paper, first, the real figures regarding bullying were clarified using various statistical materials, and then the definition of bullying was discussed referring to previous definitions within and outside Japan. Thereafter, various facilitating factors to bullying were introduced, elucidating many detrimental influences on victims, bullies, and bystanders. Regarding the causes that make bullies conduct bullying, they were discussed in terms of both developmental and information-processing factors, and the approaches to address bullying problems were revealed in each of both factors. Other than bullies' characteristics, the influence from bystanders was underscored clarifying why they stand by while noticing bullying. Additionally, it was suggested that if school as a system can effectively function against bullying, bullying will be stopped before getting serious, discussing how such a school system should be established. However, the school system at present cannot cultivate characteristics by which students do not conduct bullying in any place and in any time, which is a fundamental purpose school education aims to achieve. So, finally, the possibilities and necessities of prevention for bullying that cultivates antibullying characteristics were suggested with an introduction of an effective prevention program.