

## 概要書

「傍観」に着目した

いじめ介入プログラムの開発とその効果の検討

中村玲子

## 研究史

### いじめの問題

国内においていじめは社会問題となっている。森田（2001）は、執拗に長く続きかつ頻繁な「長期頻回型」のいじめを進行性タイプの子じめとよび、国内ではこのタイプの発生率が多いことを見出している。滝（2013）は、2004年度から2009年度にわたって調査を行い、小学校4年生から中学校3年生までの6年間に、いじめ被害も加害も一度も経験しなかった児童生徒は1割程度であったことを報告している。

### いじめの定義

Roberge（2012）はいじめの定義について、科学的かつ学術的なコンセンサスを得たものはないが、多くの研究に共通していることとして、①他人に対して傷つけるという意図をもって行われる行動または傷つけることがわかっている行動、②加害者と被害者の間に力の不均衡があることの2つを指摘している。

### いじめの構造

森田・清永（1994）は、いじめは加害者、被害者、そばではやしたてる観衆者、傍観者の4層構造から成ることを見出し、いじめをとめる、仲裁するなどの行動をとる仲裁者を欠くことによっていじめが進行していくことを指摘している。

### 海外におけるいじめ予防を目的としたプログラムに関する研究

ノルウェーで考案されたものに「オルヴェウス・いじめ予防プログラム（Olweus Bullying Prevention Program:以下、OBPP）」があり（Olweus, Limber, Riese & Snyder, 2007 小林・横田監訳2013）、世界で最も実践され、研究されている。オーストリアでは国の施策と関連していじめの減少等を目的としたヴィスク（Viennese Social Competence）・プログラムが開発されており、このプログラムの実施により学校での攻撃行動が減少することが示唆されている（戸田、2013）。またフィンランドでいじめ対策として行われているキヴァ（KiVa）・プログラムについて、戸田（2013）はプログラムを導入している学校での実践や運用例について報告している。

### いじめ予防を目的とした心理教育的プログラムに関する研究

栗原（2013）は小学生を対象に、加害者を出さないことでいじめの発生を防ぐことを目的としたいじめ防止6時間プログラムを開発している。門野・富永（2003）は小学生を対象にストレスマネジメントを取り入れたいじめ防止教育プログラムの実施により、児童のいじめ加害が低減したことを報告している。いじめ予防を視野に入れ、子どものコミュニケーション・スキルの向上を目的とした心理教育的プログラムに力を入れる自治体も増えてきている。渡辺（2015）は、向社会的な行動を身につけさせることを意図した教育実践のひとつに、ソ

ーシャル・スキル・トレーニング（以下、SST）を挙げている。

### **起こったいじめへの介入のための心理教育的プログラムに関する研究**

酒井（1997）は、いじめ克服の日常プログラムとしていじめが起きたときの対処を含む日々の教育・指導法を提唱している。武田（2012）は、いじめの自覚や介入法等について、生徒が記入しながら学習できるワークを開発している。

### **傍観者に関する研究**

岸（2014）が大学生を対象に行った調査では、加害・被害経験のある大学生はどちらも全体の人数の約30%であるのに対し、いじめを見た経験のある人数は約67%であったことが報告されている。また竹川（1999）は小学校5年生から中学校3年生を対象に行った調査で、いじめを見聞したときに「かかわりをもたないようにした」児童生徒は約45%であり、中学校3年生では小学校5年生の2倍の比率になっていたことを報告した。

傍観者のいじめを見て見ぬふりをする態度は、いじめの黙認や加害者への支持になりうることが指摘されている（森田・清永，1994）。いじめの減少困難や助長の要因として傍観者が挙げられており、傍観者層の多寡は、被害者の多寡と最も強い有意な相関を示すことも見出されている（森田，1990）。

Polanin, Espelage, & Pigott（2012）は、傍観者に焦点を当てた介入が加害行動の抑制に有効であることを示唆している。Salmivalli（2001）は、学校でいじめが起こったときの傍観者の役割に焦点を当てた介入を行った。その結果、被害者の減少がみられ、特に9歳から10歳の子どものその傾向が見られたことを報告している

### **いじめを許さない学校方針に関する研究**

Rigby（2001）は、「反いじめ方針，Anti-Bullying Policy」を作成することを提案しており、①いかなる場合もいじめを行わない，②いじめが起こった時には積極的にやめさせる，③いじめられた人をサポートするという各個人の責任について示すことを推奨している。いじめに対する否定規範の育成がいじめの加害傾向を低減させる可能性も指摘されている（大西，2007）。

## **問題提起**

### **傍観に着目した介入プログラムの必要性**

森田・清永（1994）は傍観者の援助なしではいじめの解決が困難であることを指摘している。いじめの制止のためには、傍観者の立場の生徒がいじめ場面への介入スキルを学習することや、多くの生徒が傍観行動をとらないようにすることも、一つの有効な方法であると考えられる。

### **中学生を対象とした介入プログラムの開発と効果検証の必要性**

森田（2001）は、中学生では学年が上がるにつれていじめを見ても何もしな

い傍観者が多くなり、いじめを止めに入る仲裁者が少なくなることを報告している。渡辺（2015）は中1ギャップに着目し、小学校高学年から中学校3年生にかけてはチャムグループがグループ形成の中心となり、すべての友達が仲良しとは言えないという排他性も持つ傾向にあることを指摘している。このような状況をふまえ、中学生を対象とした、いじめの深刻化を防ぐ目的の心理教育的プログラムを開発することは有用であると考えられる。

### SST技法の活用

渡辺（2015）は、中学生を対象としたSSTの有効性について述べている。またいじめへの介入においても近年では、zero tolerance policyのようないじめが起きた後の対処からSST等を用いた早期介入の方針（early intervention policy）に変化している。

### 本研究で開発するプログラムの位置づけ

本研究で開発するいじめ介入プログラムは、いじめ場面を見た子どもが傍観するにとどまることなく、いじめの継続や深刻化を防ぐための行動をとれるようになることを目指しており、石隈（1999）の提唱する一次的援助サービス（子どもに必要となる対人関係スキル等のリソースの開発等）にあたると思われる。実際にいじめを見聞している子どもや今後いじめを見聞するであろう子どもにとって、ともに有用となることが期待できる。

以上のことから、本研究においては中学生を対象に、「傍観」というキーワードに着目することによりいじめの減少を目指した心理教育的プログラム（いじめ介入プログラム）を開発し、その効果を検討することを目的とする。プログラムは傍観者を主なターゲットとし、反いじめ方針の活用といじめに対する介入スキルの学習を主な内容として構成する。そしていじめの減少に向けてプログラムの実施により、参加生徒が起こっているいじめに対して傍観行動をとらずになんらかの介入行動がとれるようになることを目指す。

## 研究1-1

### いじめ介入プログラム①の開発とその効果の検討—傍観に着目して—

#### 目的

本研究においては中学生を対象に、いじめの傍観に着目し、いじめを見た時にそれをくい止めるためのなんらかの行動をとれるようになることを目指したプログラムを作成し、その効果を検討することを目的とする。

傍観層の生徒がいじめをとめない要因については、いじめに介入するスキルをもっていない、または用いていないことが考えられる。介入スキルを学習することによって介入行動がとれるようになり、いじめの継続や深刻化を防ぐのに役立つ可能性がある。そして習得したスキルを用いるようにするためには、

その行動を支持する雰囲気やいじめを許さないという意識が必要である。

そこで本研究では中学生を対象として、いじめを許さない学級の雰囲気づくりを目的とした心理教育と、SST技法によりいじめ場面への介入スキルを学ぶロールプレイの2つで構成する心理教育的プログラムを開発した。

プログラム効果の検討では、いじめ停止行動に対する自己効力感、いじめ加害傾向、いじめ否定の規範意識に着目した。

## 方法

2011年9月から11月にかけて、A中学校の全校生徒を対象に学級単位でプログラムを行った。1年生5学級（男子100名、女子79名）、2年生5学級（男子89名、女子84名）、3年生5学級（男子86名、女子81名）の計519名がプログラムに参加した。

## 結果

**いじめ停止行動に対する自己効力感の因子分析** 「なぐさめる」等から成る「支持行動」、「誰かとやめろという」等から成る「仲裁行動」、「先生に言う」の1項目から成る「報告行動」、「おもしろがる」等から成る「観衆行動」、「なにもしない」等から成る「傍観行動」、「仲間はずれをしているほうに同調する」等から成る「同調行動」の6因子が抽出された。

**いじめ加害傾向の因子分析** 「こらしめたいから」等から成る「制裁型」、「反応が楽しいから」等から成る、「享楽型」、「動作が遅いから」等から成る「異質性排除型」の3因子が抽出された。

**プログラム効果の検討** いじめ停止行動に対する自己効力感6因子の各平均値を用いて分析を行ったところ、実施後は、実施前に比べていじめ介入行動およびいじめ助長行動の抑制に対する自己効力感の得点が有意に高くなっていた。またいじめ加害傾向3因子の各平均値を用いて分析を行ったところ、実施後は、実施前に比べて加害傾向の得点が有意に低くなっていた。さらにいじめ否定の規範意識の合計得点を用いて分析を行ったところ、実施後は、実施前に比べていじめ否定の規範意識の得点が有意に高くなっていた。

**いじめ否定の規範意識の高低によるプログラム効果の検討** プログラムの効果について、いじめ否定の規範意識の高低による2群間に差があるかを検討するために共分散分析を行ったところ、いじめ停止行動に対する自己効力感5因子において群の主効果が有意であり、規範意識高群のpost得点のほうが高くなっていた。加害傾向では2因子において群の主効果が有意であり、規範意識高群のpost得点のほうが低くなっていた。

## 考察

**いじめ停止行動に対する自己効力感の因子分析** 本研究で見いだされた「支持行動」や「報告行動」は、仲裁者の行動のように直接いじめをとめるもので

はないが、被害者をなぐさめる、教員に報告しておくなど、被害者の傷つきやいじめの深刻化をくい止めるのに役立つ可能性のある行動にあたる。また本研究の結果からは傍観者の中には、行動的にはいじめを見てもなんの介入もしない傍観者に分類されるが、心理的には加害者に同調している者も存在する可能性が示唆された。ロールプレイで学習したスキルを、生徒が実際の場面で用いやすくするためには、いかなるいじめも許さないという心理教育も併せてプログラムを実施することがいじめの減少に有効であると考えられる。

**いじめ加害傾向の因子分析** 井上・戸田・中松（1986）はいじめをその理由により「異質性排除」、ストレス発散や遊び目的の「不条理」、被害者に非があるとす「こらしめ」の3つに分類しており、本研究の結果はこれと一致した。

**プログラム効果の検討** 本プログラムの実施によって、いじめを見た場合にいじめ停止につながる何らかの行動をとることに生徒たちが自信を感じるようになった可能性が示された。実際にプログラム内で出された意見やロールプレイで練習することが多かったのは、被害者に声をかける、誰かと止める、一人で止める、先生に言う等であった。これらはそれぞれいじめ停止行動の「支持行動」、「仲裁行動」、「報告行動」に該当する。クラス単位の実施や実際に自分がやってみること、またクラスメイトによるモデリングによってプログラムの1回の実施でも十分な学習効果が得られた可能性がある。さらに、本プログラムの実施によって「観衆行動」、「同調行動」、「傍観行動」をとらないでいる自信が高まったことは、いじめを助長させる行動が抑制される可能性を示している。さらに、本プログラムが、いじめ否定の規範意識の強化と加害傾向の低下という効果をもつことが認められた。教員及び評議委員の生徒が積極的にプログラムの実施にかかわったことにより、参加生徒が自分たちの問題として捉えやすくなったことで、より本プログラムの効果が得られたことも考えられる。

**いじめ否定の規範意識とプログラム効果の検討** 観衆行動以外のすべての因子においていじめ規範意識低群よりも高群のほうが、実施後は、実施前に比べていじめ介入行動およびいじめ助長行動の抑制に対する自己効力感の得点が有意に高くなっていることが示された。いじめ否定の規範意識が強い生徒は本プログラムに対してある程度のレディネスを持ち、普段自分が考えていたことを望ましいことと認識できるために、行動に自信が持ちやすいことが考えられる。また「観衆行動」については両群に同程度の効果が認められた可能性が示されたことから、加害者側に加勢するような行動はいじめ否定の規範意識が弱い生徒もとらなくなることが示唆された。また高群のほうが、実施後は、実施前に比べて享楽型及び異質性排除型の加害傾向が低くなっていた。高群においては、本プログラムに対するレディネスにより、このようないじめにはいかなる理由があろうと加わるべきではないと、低群よりも強く学習された可能性がある。

また制裁型においては、両群で実施後は実施前に比べて加害傾向が低くなっていた。制裁型は正義のいじめともよばれ、仕返しや懲らしめとして許容される場合がある。制裁型のいじめは、いじめと気づかれないまま深刻化する危険性もあり、本プログラムの効果が認められたことを踏まえて、今後の対応や支援方法がさらに検討される必要がある。

### **いじめ介入プログラム①の成果と課題**

プログラム①はいじめ否定の規範意識の強化、スキルの獲得や加害傾向の低減等の可能性をもつことが示された。このことは、いじめを見た時に傍観したりいじめに加わったりする傾向の抑制につながることを期待できる。この成果を支えたのは、教員との協働による対象校生徒の実情に合ったプログラムの作成や実施、学校全体におけるいじめに取り組む姿勢、生徒たちの積極性であったと考えられる。

## **研究1-2**

### **いじめ介入プログラム①の効果検証—教員主導による実施—**

#### **目的**

本研究においてはさらに2校の中学1年生を対象に、担任教員を主な実施者としてプログラムを実施し、その効果について検証することを目的とする。

#### **方法**

A中学校及びB中学校において、第1学年の生徒を対象にプログラム①を実施した。A中学校では1年生5学級（男子59名、女子93名）152名、B中学校では1年生4学級（男子65名、女子67名）の132名がプログラムに参加した。2014年10月から11月にかけて、A中学校及びB中学校において事前準備等は研究1-1と同様に行われた。

#### **結果**

いじめ介入行動に対する自己効力感3因子の各平均値を用いて分析を行ったところ、両中学校で実施後は、実施前に比べていじめ介入行動に対する自己効力感の得点が有意に高くなっていた。また両中学校において実施後は、実施前に比べて制裁型加害傾向の得点が有意に低くなっていた。いじめ否定の規範意識は、B中学校において実施後は、実施前に比べていじめ否定の規範意識の得点が有意に高くなっており、A中学校では有意な差は認められなかった。

#### **考察**

両中学校においてプログラム①実施前よりも実施後のほうが、いじめ介入行動に対する自己効力感が高くなっており、研究1-1と同様の結果となっている。実施者がプログラムの目的や意図を理解し、ロールプレイでのターゲット行動や実際に練習で扱われた内容が同様のものであれば、いじめを見た時にな

んらかの介入行動をとりやすくなるという効果は得られる可能性が高いと考えられる。また両中学校において実施前よりも実施後のほうが、制裁型いじめ加害傾向は低くなっており、これも研究1-1と同様の結果であった。制裁型加害傾向の低下には「いかなるいじめも許されない」と生徒に伝える心理教育の部分が主に影響していると考えられる。いじめ否定の規範意識については、実施前後でB中学校において有意な差が認められ、A中学校では有意な差は認められなかった。A中学校ではもともと値が高めであったために事前事後で変化しづらかった可能性もある。

## 研究1-2の成果

本研究で対象となった2つの中学校において、いじめ停止行動に対する自己効力感の増加や加害傾向の減少等、ある程度のプログラムの効果が認められた。実施者がプログラムの目的や意図を理解し、ロールプレイでのターゲット行動や実際に練習で扱われた内容が同様のものであれば、プログラムによる効果は得られる可能性が高いと考えられた。

## 研究2-1

### いじめ介入プログラム②の開発とその効果の検討—傍観と加害に着目して—

#### 目的

滝(2013)は、多くの中学生がいじめの被害も加害も体験していることを報告しており、誰でも加害者・被害者になりうる可能性を指摘している。また栗原(2013)は、いじめ防止の重要な点として加害者をつくらないことを重視している。そこで対象校教員と協働し、いじめを傍観しないことのみでなく、いじめをしないことも視野に入れたプログラムを開発することを目的とした。

学校現場で教員が加害者にいじめの理由を尋ねると、加害者は被害者にいじめの原因があるというようなことを訴えることがある。そこで本研究では効果測定の際に、いじめの原因帰属を採用する。いじめの原因帰属の違いによっていじめ停止行動に対する自己効力感やいじめ加害傾向に差が生じることを想定し、より効果的なプログラムの開発・実施に向けて検討を行う。

#### 方法

2012年9月から11月にかけてA中学校において、全校生徒を対象にプログラムを行った。1年生4学級149名(男子74名、女子75名)、2年生5学級176名(男子98名、女子78名)、3年生5学級168名(男子88名、女子80名)の計493名がプログラムに参加した。

#### 結果

**プログラム効果の検討** いじめ助長行動の抑制に対する自己効力感3因子の各平均値を用いて分析を行ったところ、実施後は実施前に比べて得点が有意に



高くなっていた。またいじめ加害傾向3因子の各平均値を用いて分析を行ったところ、実施後は実施前に比べて得点が有意に低くなっていた。

**いじめの原因帰属とプログラム効果の検討** プログラムの効果について、いじめの原因帰属のさせ方により差があるかを調べるため分析を行ったところ、いじめの原因を状況によらず加害者とする生徒(1群)のほうが、そうでない生徒よりも実施後は実施前に比べて「傍観行動」の得点が高くなっていた。また1群のほうが加害傾向の得点が低くなっていた。

### 考察

**プログラム効果の検討** 分析の結果、プログラム②の実施によってプログラム①と同様に、実施前よりもいじめを見た場合にいじめ停止につながる何らかの行動をとることができると思うようになった可能性が示された。プログラム②では、当時の一部の生徒たちに実際にみられた状況をロールプレイ場面に用い、心理教育の内容やロールプレイのターゲット・スキル等は研究1-1と共通する部分が多かった。ロールプレイの提示場面を変更しても、心理教育の内容やターゲット・スキルが共通していればプログラム効果は得られやすいかもしれない。また実施後は、実施前に比べてすべての因子において加害傾向が低くなっていた。プログラム②においては、いじめの加害者にならないための考え方を学ぶ内容が心理教育に含まれている。栗原(2013)は、いじめの加害者や被害者になりやすい生徒が存在しても、いじめを許容しない空間ではいじめは起こらないと述べている。プログラムの実施によりいじめは許されないという意識が高まり、加害傾向の低下につながった可能性もある。

**いじめの原因帰属とプログラム効果の検討** 分析の結果、プログラム②の実施により原因帰属のさせ方にかかわらず「観衆行動」や「同調行動」はとらなくなる可能性が高くなることが示された。しかし、「傍観行動」においては群間に有意な差が認められており、被害者がわるいと思っている生徒のほうが「傍観しない」という行動には変化しづらい可能性が示された。ある程度は被害者がわるいと思っている場合には「傍観しない(=介入する)」という行動は生じづらくなることが考えられる。一貫していじめは加害者がわるいという考えを持っている生徒のほうがある程度のレディネスを持ち、「傍観しない(=介入する)」という行動が学習されやすくなった可能性がある。

### いじめの原因帰属と加害傾向

分析の結果、いじめの原因を加害者とする生徒(1群)のほうが加害傾向が低くなっていた。1群の生徒のほうがプログラムに対するレディネスにより、いじめにはいかなる理由があろうと加わるべきではないと、他の群よりも強く学習した可能性がある。いじめの原因を被害者とする生徒のほうが、加害傾向がプログラムの実施によっても変化しづらかった可能性が示され、「被害者がわるい」

という意識が加害傾向の減少を困難にさせていることが考えられる。

### いじめ介入プログラム②の成果

本研究においては、プログラム中のロールプレイに被害者役を登場させていない。ロールプレイにおける加害者役及び被害者役の生徒にはそれを演じることに伴う心理的負担が懸念されるため、倫理的な観点からも、加害者役のみのロールプレイを用いた本研究においてプログラムの効果が得られたことは意義があったと考える。

## 研究 2-2

### いじめ介入プログラム②の効果検証—教員主導による実施—

#### 目的

本研究においてはさらに 2 校の中学 2 年生を対象に担任教員を主な実施者として実施し、その効果について検証することを目的とする。

#### 方法

2015 年 10 月から 11 月にかけて、A 中学校及び B 中学校において、第 2 学年の生徒を対象にプログラム②を実施した。A 中学校では 2 年生 5 学級（男子 63 名、女子 92 名）155 名、B 中学校では 2 年生 4 学級（男子 67 名、女子 67 名）の 134 名がプログラムに参加した。

#### 結果

いじめ介入行動に対する自己効力感 3 因子の各平均値を用いて分析を行ったところ、両中学校で実施後は、実施前に比べて得点が有意に高くなっていた。また制裁型加害傾向の平均値を用いて分析を行ったところ B 中学校において実施後は、実施前に比べて制裁型加害傾向の得点が有意に低くなっていた。A 中学校では有意な差は認められなかった。さらにいじめ否定の規範意識の平均値を用いて分析を行ったところ、B 中学校において実施後は、実施前に比べて得点が有意に高くなっていた。A 中学校では有意な差は認められなかった。

#### 考察

両中学校において実施前よりも実施後のほうが、いじめ介入行動に対する自己効力感が高くなっており、研究 2-1 と同様の結果となっている。主にプログラム進行を行ったのは担任教員であり、ロールプレイにおけるターゲット行動（いじめ場面への介入）も明確に示されていた。尚、A 中学校では本研究においてプログラムを実施した教員のうち、実施経験が複数回あった教員が 5 名中 4 名であり、B 中学校では 4 名中 2 名であった。先と同様に、実施者がプログラムの目的や意図を理解し、ロールプレイでのターゲット行動や実際に練習で扱われた内容が同様のものであれば、いじめを見た時になんらかの介入行動をとりやすくなるという効果は得られる可能性が高いと考えられる。また制裁

型いじめ加害傾向については、実施前後で B 中学校において有意な差が認められ、A 中学校では有意な差は認められなかった。プログラム①は両校において実施前後で差が認められ、さらにプログラムの効果について両校の間に差は認められなかったことから、プログラム②に比べるとプログラム①のほうが制裁型加害傾向を低減させる効果が大きいことも考えられる。またそれぞれの中学校に所属する第 2 学年の生徒の違いにより、A 中学校の生徒ほうが心理教育等の内容が伝わりやすかったことも考えられる。いじめ否定の規範意識については、実施前後で B 中学校において有意な差が認められ、A 中学校では有意な差は認められなかった。B 中学校の第 2 学年の生徒のほうがプログラムに対するレディネスを持っていた可能性もある。それにより、いじめ否定の規範意識についても実施後のほうが増加したのかもしれない。

## 研究 2 - 2 の成果

本研究は A 中学校においては 5 年目の取り組み、B 中学校においては 2 年目の取り組みであり、各中学校教員のプログラムへの積極的な関心や理解、継続的な努力がプログラム効果の背景にあったと考えられる。

## 本研究によって新たに得られた知見

本研究において開発された 2 つのいじめ介入プログラムは、ともにいじめ停止行動に対する自己効力感といじめ否定の規範意識の向上、いじめ加害傾向の減少に一定の効果をもつことが示された。またいじめ否定の規範意識が高い生徒や、いじめは加害者がわるいと認識している生徒のほうが、プログラムの効果がもたらされやすい可能性が示された。プログラムの実施によりいじめの介入や未然防止、またいじめの深刻化を防ぐためには、いじめに関する規範意識が高い生徒にはいじめに介入するためのスキルの学習が、低い生徒にはスキルの学習と同時にいじめに関する規範意識を育成することが有効である可能性が示された。さらに本研究においては異なるプログラムの主担当者（臨床心理の専門家・教員）の実施による効果の検討を行ったことで、実施者がプログラムの目的や意図を理解し、ロールプレイでのターゲット行動や実際に練習で扱われた内容が同様のものであれば、プログラムによる効果は得られる可能性が高いことが見出された。

## 今後の課題

まず、効果の持続を検討するためのフォローアップ調査の実施が挙げられる。本研究においては直前直後の測定であるため実際の効果以上の数値が検出された可能性がある。滝（2001）によれば、イギリスのシェフィールドで行われたプロジェクトは、終了後に学校の状態が元に戻ってしまったとのことであった。

本研究の1-2及び2-2におけるデータからは、各 pre 得点の平均値がほぼ同様となっていることがわかり、1年後までの維持効果はないと言わざるを得ない。次に、プログラムにおける学習内容の生徒の生活場面への般化を促進する具体的な方法の検討がある。学習内容を引き続き生徒の日常場面に活用していく具体的な方法の提示が望まれる。さらに、他の要因も視野に入れた検討がある。いじめ場面での仲裁行動や対処行動については共感性との関連も指摘されている(藤野, 2014)。Pöyhönen, et al (2012)は、いじめを見た生徒がいじめ被害者を守るか、何もしないままであるか、いじめを助長するかは、それにより得られる結果(被害者の気持ちの回復等)やその結果に置いている価値と関連していることを指摘し、その上で反いじめのための介入について検討を行っている。これらのことを視野に入れたさらなる研究の継続が望まれる。

## 引用文献

- 藤野京子(2014). いじめ場面での対処行動についての検討—共感喚起を媒介として—  
教育心理学会総会発表論文集, **56**, 490.
- 井上健治・戸田有一・中松雅利(1986). いじめにおける役割 東京大学教育学部紀要, **26**,  
89-106.
- 石隈利紀(1999). 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理  
教育的援助サービス 誠信書房
- 門野明子・富永良喜(2003). 小学校におけるストレスマネジメントを活用したいじめ防止  
教育 日本教育心理学会総会発表論文集, **45**, 315.
- 岸俊行(2014). 教室内での関係性を考慮に入れたいじめ問題の検討—いじめ問題と傍観  
者およびスクールカーストとの関係 教育心理学会総会発表論文集, **56**, 563.
- 栗原慎二(編著)(2013). いじめ防止 6 時間プログラム—いじめ加害者を出さない指導 ほ  
んの森出版
- 森田洋司(1990). 家族における私事化現象と傍観者 心理 現代のエスプリ, **271**, 至文堂  
pp.110-118.
- 森田洋司・清水賢二(1994). 新訂版いじめ 教室の病 金子書房
- 森田洋司(2001). いじめ被害の実態 森田洋司(監修) いじめの国際比較研究 日本・イ  
ギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析 金子書房 pp.31-54.
- Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. C., Mullin, N., Riese, J. & Snyder, M. (2007). Olweus  
Bullying Prevention Program Schoolwide Guide. Olweus Bullying Prevention  
Program Teacher Guide (小林公司、横田克哉(監訳)(2013). オルヴェウス・いじめ防止  
プログラム—学校と教師の道しるべ 現代人文社)
- 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. (Onishi, A. (2007). Class norms against bullying & abuse

- in junior high school students. *Japanese Journal of Counseling Science*, **40**, 199-207.)
- Polanin, J. R., Espelage D. L., & Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review* **41**, 47-65.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C.(2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, **21**-4, 722-741.
- Rigby, K. (2001). *Stop the bullying: A handbook for schools*. Melbourne, Australia ACER Press.
- Roberge, G. D. (2012). *From Zero Tolerance to Early Intervention: The Evolution of School Anti-bullying Policy*. Laurentian University.
- 酒井徹(1997). いじめ克服の日常プログラム—ひとの気持ちのわかる生徒に 学事出版
- Salmivalli, C. (2001). Combating school bullying: A theoretical framework and preliminary results of an intervention study. Paper presented at International Conference on Violence in Schools and Public Policies. Paris.
- 武田さち子(2012). いじめ・暴力克服プログラム 想像力・共感力・コミュニケーション力を育てるワーク 合同出版
- 竹川郁雄(1999). いじめを見たり聞いたりしたときどうしたか 日本のいじめ—予防・対応に生かすデータ集 森田洋司(編) 金子書房 pp.96-101.
- 滝充(2001). 国際比較調査研究の意義と今後の課題 森田洋司(監修) いじめの国際比較研究 日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析 金子書房 pp.193-203.
- 滝充(2013). いじめ問題の歴史・いじめ研究が明らかにしてきたこと 国立教育政策研究所(編)平成 24 年度教育研究公開シンポジウム いじめについて、わかっていること、できること。 pp.10-33.
- 戸田有一(2013). 欧州の予防教育 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生(編著) 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 pp.139-186.
- 渡辺弥生(2015b). 中1ギャップを乗り越える方法 わが子をいじめ・不登校から守る育て方 宝島社