

いじめの学校教育臨床的支援に関する一考察

A Study on the Problem of Bullying from the Viewpoint of School Educational
Clinical Supports

池島 徳大

Tokuhiro Ikejima

奈良教育大学教職大学院

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

＜あらまし＞本研究においては、解決が困難とされるいじめ問題について、学校教育臨床^{*1}の視点から、いじめへの介入視点を提示することにある。具体的には、いじめの語源及び文部省（文科省）がかつて提示したいじめの定義等を見直したうえで、いじめによって受ける心的外傷を学校教育臨床の視点から整理し、いじめの介入視点を提示するものである。いじめの不可視性、いじめ確定の困難性から、いじめがもたらす心的外傷による影響は非常に高く、その回復の過程に「安心」「表現」「絆」の3段階が必要であることが、諸家の研究から示唆された。

＜キーワード＞ いじめの語源 いじめの定義 いじめの介入視点 心的外傷回復の3段階

1. 問題と目的

本論文の主たる目的は、解決が困難とされるいじめ問題について学校教育臨床の視点から整理し、いじめへの介入視点を提示することにある。具体的には、いじめの語源及び文部省（文科省）がかつて提示したいじめの定義等を見直し、いじめの不可視性やいじめ確定の困難性から浮かび上がってくる、いじめによる心的外傷を議論したうえで、いじめの介入視点を示すものである。

2. いじめの語源と定義をめぐる問題

2.1. いじめの語源

いじめの用語は、いじめによる自殺問題が生起する前までは、日常用語として使われてきた。日本国語大辞典（1973）によると、いじめは動詞「いじめる（苛）」の連用形の名詞化で、「弱い者を苦しめたり悩ませたりすること」とある。さらに、同辞典では、「いじめる」の意味として、①弱い者に対して意識的に精神的または肉体的な苦痛を与える。いじわるをして苦しめる。いためつける。さいなむ。②指先でもてあそぶ。いじる。③叱る、の3つの意味が与えられている。また、国語大辞典言泉（1980）によれば、「いじめる」には、【苛める・虐める】の二つの漢字が当てられ、「弱い者に、肉体的、あるいは精神

的苦痛を与える。さいなむ」と説明している。

ここで、「苛める」の「苛」の語源を調べてみると、可は、「印+口」からなり、「型に曲折してきつい摩擦をおこす、のどをからす」などの意味をもっている。苛は「艸+音符可」の合意兼形成文字で、のどをひりひりさせる植物。転じて、きつい摩擦や刺激を与える行為のことをさす（学研漢和大辞典 1996）。もう一方の「いじめる（虐）」の語源は、虐は虎（とら）の略体で、虐は「虐（とら）+E（つめで引っかく）+人」の会意文字で、とらが人をつめで引っかくさま。ひどい、激しいという意味を含んでいる（学研漢和大辞典 1996）。

このように、いじめの語源には、「虐め」の当て字が付与されて、人をつめで引っかくなど暴力で攻撃する行為から、「苛め」にみられるような、じわりじわりと継続的に刺激や摩擦を与えるという、2つの意味が付与されている。つまり、いじめの用語には、暴力という物理的な苦痛を与えるものから、じわりじわりと相手にダメージを与えていくものまでを含んでいることが分かる。広辞苑ではいじめの当て字に「苛め」が使われ、後者の語義が使われている。

現代のいじめは、まさに精神的に窮地に陥れるいじめが主流を占めている。また、それは、いじめられる側に苦痛の判断が委ねられるほどの精神的な苦痛であり、第三者からはなかなか

認知されにくい。つまり、いじめがあったか否かは、本人はもとよりその場に居合わせた者でしか分からない。特に、日本のいじめは同一集団内で何らかの人間関係のある者の間で起こることが多く、「どの子どもがいつ加害者になっても、いつ被害者になっても不思議ではない(滝2005)」状況にある。

いじめという言葉は、じわりじわりと相手に

ダメージを与え、精神的に参らせる意味合いの大きいことばとしての語源をもっていることが分かる。

2.2. 諸家のいじめの定義

これまでに提示された諸家のいじめの定義について、主なものを表1に整理して示そう。

表1 諸家のいじめの定義

警視庁(1985)	単独または複数の特定人に対し、身体に関する物理的攻撃又は言動による脅かし、いやがらせ、無視等の心理的圧迫を反復継続して加えることにより苦痛を与えること。(ただし、番長グループや暴走族同士による対立抗争事案を除く)
森田・清水(1986)	<p>同一集団内の相互作用過程において優位に立つ一方が、意識的にあるいは集合的に、他方に対して精神的・身体的苦痛を与えること。</p> <p><いじめの操作的定義></p> <p>①同一集団内とは、一時的・瞬時的な人間関係で成立する行為と区別。集団とはフォーマル・インフォーマルなレベルにいたる様々な集団。</p> <p>②相互作用過程とは、集団内で人と人が織りなす関係のなかで作られていく関係性をさす。</p> <p>③優位に立つ一方とは、いじめる側の社会的優位性、身体的優位性、数のうえでの優位性に基づいて行われる行為(生徒による対教師暴力、子どもによる家庭内暴力とは区別)</p> <p>④意識的にとは、いじめる側に相手に対して苦痛を与えようとする動機が存在していることをさす。</p> <p>⑤集合的にとは、いじめに直接手を下していない傍観者・観衆を含む。</p>
高野(1986)	圧倒的に強い立場にある者(あるいは集団)が、反撃の余地をもたない弱い立場にある者(あるいは集団)に対して、ことばや態度や比較的軽度の身体的攻撃によって、主に心理的な苦痛を与える行為。
江川(1986)	同一集団内の成員間に生ずる、意図的かつ一方的な攻撃行動であり、心理的・身体的・物理的に、その相手に苦痛を与えたり害を与えたりする行動。
古市ら(1986)	長期間にわたり、多数の者が少数の者あるいは一人に対して加える一方的な身体的・心理的攻撃行為。
菅野(1986)	学校もしくは学校の近隣、あるいは学校生活の延長線上で学級を中心とする各種の集団の多数派が少数派に対して、繰り返し多少なりとも長時間にわたって与える差別的集合現象。
尾木(1995)	<p>(原則定義) 自由と人間性、人間の尊厳の破壊攻撃行為。平和・民主主義も踏みにじられる行為。</p> <p>(現実定義) ①攻撃する側の圧倒的優位性、②長期継続する、③被害者側の無抵抗、③心的、物理的苦痛を伴う。</p>
Sonia Sharp, Peter.K.Smith (1996)	<p>いじめとは、攻撃行動の一つで、通常他人に苦痛を与え計画的に実行される行動である。いじめは多くの場合執拗で、時には数週間、数ヶ月、または数年に及び、いじめられている子供が自分を守るのは非常に難しい。多くのいじめの行動に共通する特徴は、力の乱用であり、他人を威圧し支配したいという欲望である。いじめはいろいろな形で現れるが、大きく次の3つに分類することができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・身体的なもの一殴打、蹴り、所有物の横領や破壊 ・ことばによるもの一嘲罵、中傷、度重なる揶揄、人種差別的言動

	・間接的なもの－悪意のある噂の流布、集団からの排除
高德(1999)	いじめとは、主に思春期の同一集団内の不安定な補完的人間関係において見られる、優位に立つ一方が、劣位の他方に対して、反復・継続的に心理的苦痛を与える制裁的、排他的な攻撃行動である。
Dan Olweus (1998)	いじめとは、(a)攻撃的行動あるいは故意に害を加えることであり、(b)ある期間繰り返し行われ、(c)力関係のアンバランスという特徴のある人間関係において起こる。
滝(2005)	“ijime bullying” * ² とは、同一集団内の弱い立場の者を <small>おとし</small> 貶めたり辱めたりしようとする意図からなされる、いじわるな行動や否定的な態度のことである。これは、他人を不当に扱うことによって、自らの威厳を維持したり回復したりしようとするためになされる心の働きによるものと考えられる。それゆえに、その主たる目的は、その手口が物理的、言語的、心理的、社会的等のいずれであるかを問わず、他者に精神的な苦痛を与えることである。

各研究者のいじめの定義を見ると、定義の構成要素には、オルヴェウス（1999）のいじめの3つの基準（①相手に被害を与える行為。②継続性、反復性のある行為。③力関係にアンバランスのある行為）がほぼ挙げられていることがわかる。イギリスのソニア・シャープ&ピーター・スミス(1996)も、力の乱用がいじめの基本的な構成要素として挙げている。

それに対して、森田（2001）は、オルヴェウスが指摘した「力のアンバランス」は、単なる年齢差や性差、身体的優位性などから生じるものだけではないと指摘している。「『力（power）』とは、集団の規模や人数の差、能力の違い、経験や知識とその操作能力の差、人気度、集団内の構造上の位置や地位関係の差、賞罰のコントロール資源の差、社会階層の違いなどに基づく他者への影響力を意味している（森

田2001）」とし、いじめは何らかの人間関係のなかで生じ、同一集団内の相互作用過程のなかで集合的に生じるものであると指摘している。従って、森田・清水（1986）の定義は、オルヴェウスのいう3つのいじめの基準以外に、いじめの磁場が高められる場として、いじめの定義にあげられているように、「同一集団内の相互作用過程において」「集合的に」行われるとすると、我が国のいじめの特徴がある。いじめの対策において極めて有益な示唆を与えているといえる。

2.3. 文部省（文部科学省）のいじめの定義とその変遷

文部省による「いじめの定義」は、第1波のいじめが発生した1985年、いじめの調査開始時

表2 文部省(文部科学省)のいじめの定義の変遷(○数字と下線は、筆者が便宜上つけたものである。)

文部省（1985）	文部省（1994）	文部科学省（2007）
①「いじめ」とは、自分よりも弱いものに対して一方的に、 ②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、 ③相手が深刻な苦痛を感じているもの。 ④学校としてその事実を確認しているもの。 ⑤なお、起こった場所は学校の内外を問わないこととする。	①「いじめ」とは、自分よりも弱いものに対して一方的に、 ②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、 ③相手が深刻な苦痛を感じているもの。 ④個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられている児童生徒の立場に立つて行うこと。 ⑤なお、起こった場所は学校の内外を問わないこととする。	① <u>個々の行為が「いじめ」に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立つて行うものとする。</u> ②「いじめ」とは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、 ③ <u>心理的・物理的な攻撃を受けたことにより、</u> ④ <u>精神的な苦痛を感じているものとする。</u> ⑤なお、起こった場所は学校の内外を問わない。

に合わせて策定された。しかし、第2波のいじめの発生により、1996年にその調査方法を見直し、いじめの事実を「学校としてその事実を確認しているもの」とする調査方法から、「個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられている児童生徒の立場に立って行う」との変更を行った。

しかし、2006年に第3波のいじめが再度発生し、全面的にいじめの定義の改定を行うこととなった（文部科学省 2007）。それぞれの時期のいじめの定義をまとめたのが、表2である。下線部は、改定された部分を示す。

定義改変のきっかけは、いじめの定義と実際のいじめ件数の把握との間にあいまいさが露呈し、より正確ないじめ件数の把握を指示したことにある。ただし、それ以上に改変のきっかけとなったのは、いじめの様相が見えやすい暴力的なものから、無視や仲間はずしなど精神的ないじめが増え、ネットや携帯を使ったいじめの進行など、時代とともに大きく変化してきたためである。被害者救済を第一義とする文部科学省の姿勢の現れが定義の変化にもよく現れているといえる。以下、もう少し、いじめの定義の変遷について整理する。

文部省は、いじめによる自殺が増加傾向に懸念を抱いた昭和60年（1985年）度から、公立小学校、中学校、高等学校におけるいじめの状況等を把握するため調査を開始した。ただし、特殊教育諸学校は、平成6年（1994年）度からである。

その調査を行うに際して、いじめの定義を次のように示した（文部省 1985）。「いじめとは、①自分よりも弱いものに対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないこととする。④学校としてその事実を確認しているもの。」

しかしながら、いじめが教師や大人の見えにくいところで生起する現象であること、また子どもたちがいじめの事実を必ずしも親や教師に訴えずにいじめによる自殺を選択していることが次々と判明し、その件数の把握が十分でないことが明らかとなった。そのため文部省は、平成6年度間の調査から、いじめの事実の確認方法を、「個々の行為がいじめにあたるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと。（文部省 1994）」と明示したのである。

しかし、2006年の10月に北海道滝川市、福岡県筑前市、岐阜県瑞浪市等の学校でいじめによる自殺事件が立て続けに起こる。ここで問題と

なったのは、学校及び教育委員会がいじめ件数を十分に把握しておらず、いじめによる自殺件数がここ数年皆無であるとの報告があるなど、いじめの把握の仕方に不備があるのではないかと指摘が行われたのである。

文部科学省（2007）は、このような事態を憂慮し、平成18年度間の「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」から調査方法を見直すこととし、「いじめられた児童生徒の立場に立って、より実態に即して把握できるよう、いじめの定義を見直す（文部科学省 2007）。」との通知を行い、新しい定義を策定した。

つまり、「本調査において、個々の行為が『いじめ』に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うものとする。「いじめ」とは、「当該児童生徒が、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。」とする。なお、起こった場所は学校の内外を問わない

（注1）：「いじめられた児童生徒の立場に立って」とは、いじめられたとする児童生徒の気持ちを重視することである。

（注2）：「一定の人間関係のある者」とは、学校の内外を問わず、例えば、同じ学校・学級や部活動の者、当該児童生徒が関わっている仲間や集団（グループ）など、当該児童生徒と何らかの人間関係のある者を指す。

（注3）：「攻撃」とは、「仲間はずれ」や「集団による無視」など直接的にかかわるものではないが、心理的な圧迫などで相手に苦痛を与えるものも含む。

（注4）：「物理的な攻撃」とは、身体的な攻撃のほか、金品をたかられたり、隠されたりすることなどを意味する。けんか等を除く。

<下線：筆者>（文部科学省 2007）

ここに注目すべき文言の変化は、①「自分よりも弱い者」の表現を変え、「一定の人間関係のある者」としたこと。②「一方的」「継続的」「深刻な」の文言を削除したことにある。

いずれも、教育現場がいじめの発生件数を報告する際に苦慮する事項であることは否めない。「自分よりも弱い者」という表現には、いじめられている子どもにとって、「自分は弱い人間なんだ」と認知する危険性が高いいじめの事実を隠そうとする危険性があるといえる。また、教師がいじめられている児童生徒を例えば横柄

な態度をとる生徒であると判断した場合には、対象外となりかねない。

「一方的」「継続的」「深刻な」の文言も削除された。教育現場からすると、いじめが一方的であると考えにくかったり、継続度や深刻度を認定し難い場合があるなど、確かに数字をあげるとすれば曖昧にならざるを得ない一面がある。ここに、いじめの概念規定の困難性があり、いじめの発見を困難にしている一因がある。

しかし、今回の定義で評価すべきことは、(注)でいじめの操作的定義を行い、いじめの定義の前文に「いじめられたとする児童生徒の立場に立って行う」という文言を挿入して、その説明を(注1)で、「いじめられたとする児童生徒の気持ちを重視することである」と述べて、さらにいじめられたとする子どもの心情やつらさに立つことの必要性を強調している点にある。しかし、先にも述べたように、いじめの定義そのものがいじめられている子どもの苦痛の判断に大きく委ねられている部分があるために、いじめの確定に困難性が見られることも事実である。

いじめの定義の策定にあたっては、一般化や抽象化、理論化すること自体に困難性は伴うが、不明確な部分をクリアにしていくことが、いじめの解決にとって極めて有用な示唆を与えていくものと考ええる。

2.4. いじめの認知のされにくさ

先に述べたように、文部科学省は、3度にわたるいじめの定義の改定を行った。繰り返し述べるが、その理由は、これまでのいじめの定義では、いじめを十分に把握することができず、いじめを見過ごしてしまいかねないという危惧からである。特に、いじめによる自殺事件が連日のようにマスコミで大きく取り上げられるなかで、教育委員会がいじめを十分に掌握していなかったという事態も明らかとなり、文部科学省は、1995年から2005年度までの自殺した40件についていじめとの関連性を再調査するように各都道府県教育委員会に指示した。その結果、これまでいじめによる自殺件数がゼロであったという報告から、新たに、14件がいじめに関係していたとして認定し、そのうち3件は、いじめを主要因と判断した。^{*3}いじめられている子どもを結果的に救済できず自殺に追いやってしまっているという現実的側面から改定に踏み切ったものと思われる。

しかし、それ以上に、今日のいじめ問題は非常に見えにくくなってきており、いじめの不可視性の問題は携帯やインターネットによるいじ

めへと潜行してきている。いじめの第2波の1995年以降のいじめ件数を見る限り、減少してきたかのように見えるが、そうではない。文部省(1994)の「いじめの定義」の中の、例えば、「一方的に」「継続的に」という規定は、文言通りに解釈すれば、いじめられている子どもが一度でも相手に反撃ないし反発すればそれはもう一方的ではないと受け取られかねない。しかも継続的ではなく、単発的のものと受け止められても仕方がない。また、相手(すなわち、いじめられる子ども)が「深刻な」ダメージを受けていなければ、いじめだと認定されないのであるならば、苦痛の判断は極めて難しい。「いじめられている児童生徒の立場に立って行う」とはいいながら、いじめであるか否かの判断は、子どもたちの傍にいる、ともに同じ空気に触れている担当教員や子どもたちが、いじめではないかとの危機的意識をもって関わっていかないとなかなか発見できない。

つまり、いじめであるかの判断が下されるためには、いじめられている子どもと一緒に生活している子どもたちが、いじめではないかとの意識を常に働かせて取り組まないと、いじめとして認知されないという特質をもっている。

この点について川上(1999)は、教育現場においていじめを確定することの難しさを次のように述べる。少し長いが引用する。「いじめは最初から確固として事実としてそこに存在しているのではない。それぞれの生徒、教師、親が、それをいじめであると認定したとき、初めて姿を現すものである。しかも、それはそれぞれの立場でまったく違った様相を呈しており、多数決で民主的にどれかに決めることなどありえない。いじめた生徒がいじめを認めないことなどふつうのことだし、まわりの生徒も、他人に関心が薄いから気がつかないことのほうが多い。とすると、誰かがいじめの“物語”をつくって、それを関係者に押しつけることが必要になってくるわけだ。学校では、教師がその役割を担うことになるだろう。教師がいじめを確認しようとしたとき、ある種の力が必要なのは、そのためである」

川上は教育困難校で30年間現場教師として生徒と格闘してきた。いじめを解決しようとすれば、「誰かがいじめの“物語”をつくって、それを関係者に押しつけることが必要になってくる(川上 1999)」のである。つまり教師が「関係者」にいじめであるとききつけないと容易にいじめは解決できないのである。教師がいじめに立ち向かおうとする相当な覚悟がない限り、いじめの解決はほど遠くなる。いじめが起こって

いる現実に向き合い、いじめによって被害者はどのような苦しみを味わっているのか、また、いじめは日常生活のなかでどのように増殖し生き続けていくのかなど、いじめの構図を具体的に把握しながら、いじめの事象をひとつのストーリー（物語）として加害者やその取り巻きの生徒に提示する伝達力が、教師には必要であるということを述べたいのであろう。ここに、被害者である子どもを守ろうとする態度を根底にみることができる。

学校現場でいじめ問題にかかわっていくことは、実に大きな負担を伴う。例えば、加害者を特定化することの困難性、加害者側となることの恐れ、保護者の防衛的意識、いじめの事実を開示することの学校側の抵抗、いじめの対応指導における時間的余裕のないことなどである。川上が述べるように、確かに教師には「ある種の力」がいじめ対応には求められる。

2.5. いじめ確定の困難性

ところで、いじめであるか否かの判断には、竹川（2006）が指摘するように次の2つの判定困難な部分を伴っている。そして、そのことがいじめ問題の解決を難しくしている。

一つは「被害者の苦痛の有無をめぐる主観的な内面状態の判断」、二つ目は「攻撃的行為の状況的正当性の判断」である。

一つ目の「被害者の苦痛の有無をめぐる主観的な内面状態の判断」については、若井（1997）も被害者の主観的苦痛はいじめを定義する上で極めて重要な要件になるとするものの、その把握の困難性について次の2点を指摘している。

①学校教師が、いじめをいじめとして断定するにあつては、当該行為がいじめであるか否かの重要な判断が求められるものの、この判断（被害者の主観的な苦痛）を学校教師が客観的に把握することは非常に難しいといわざるを得ない。

②被害者の主観的な苦痛を把握するには、まずは被害者の直接的な訴えが必要であるとの視点が必要であるものの、被害者本人の訴えに依拠していじめと断定されることは、本人にとっても重圧となる。

このように考えると、いじめはもともと「苦痛」という主観的なものに基礎をおく現象であり、それがいじめの特質であるといえる。従って、今日のいじめが単なるいじめ—いじめられる2者関係だけで成立するのではなく、所属する集団の子どもすべてを取り込んでいじめが強化されていく状況にあつて、若井（1997）が述べるように被害者自身がいじめの苦痛を訴え、いじめと断定されることには大きな心理的抵抗

が見られるのは当然であろう。その意味では、今般、文部科学省（2007）が改定したように、「個々の行為が『いじめ』に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うものとする。」という文言を提示したことは、評価されよう。

二つ目は「攻撃的行為の状況的正当性の判断」についてであるが、竹川（2006）は、ウェーバーの正当的支配の類型に即して考察している。竹川の論及をもとに以下述べよう。ウェーバーは、ある社会で正当化された一方的攻撃行動は、次の3つに類型化され「攻撃する側がその行為に正当性が与えられている場合には、いじめにはならない」とする。その3つの類型とは、①一定のルールによる制裁的攻撃（合法的支配）、②これまで慣例的に存在する秩序を維持しようとする攻撃（伝統的支配）、③天与の資質を持ったものが行う攻撃（カリスマ的支配）である。

例えば、「先生による校則を違反した児童生徒への叱責」は、ある程度、正当性のある苦痛を与える行動（合法的支配）であるといえる。しかし、この行動がある特定の生徒に対して執拗になされ、級友の前で制裁的な様相を帯びてくると正当性の判断が揺らぎ、いじめではないかに関心が移る。このように、いじめであるかの判断は状況に委ねられることが少なくなく、いずれにしても判定困難な部分をもっていることは否めない。

もともといじめは、P.K.Smith（2003）が述べるように、対人関係上の問題であるため、その関係の把握はきわめて困難を伴うものである。今日の子どもたちの対人関係の未熟な状況をみたと、いじめの問題を通して、むしろ新たな人間関係の構築を図る機会だと捉えて関わっていく視点が必要であろう。

3. いじめの介入視点

いじめが学校を舞台として起こり、学校生活をともにしているという関係性のなかで生起している以上、学校教師に何よりも求められるのは、いじめられる子どもの立場に立つ理解と支援であろう。いじめられている子どもの立場に立たない限り、いじめられている子どもが心を開いて自分の辛い体験を語ろうとしないし、子どもを救うこともできない。また具体的ないじめの実態も見えてこない。これまでの筆者の学校教育臨床の知見からいじめ介入の視点を探る。

3.1 いじめは「心的外傷」を残す

まず、最初にあげる視点は、いじめがいかに

どに被害者を精神的に追い詰め、心に深い傷を与える行為であるかという理解である。この理解がなければ、いじめ介入への強い動機づけとはならないであろう。

弱虫などと叱責する態度や、いじめた子どもへの仕返しの強要などは、いじめで苦しむ子どもに対する無理解そのものであるといつてよい。いじめで心をいたく傷つられ、絶対的な閉塞感から「無力化 (disempowerment)」していくその実態を知っておくことは、何よりもいじめ問題の発生への危機意識を高め、真剣な取り組みへの強力なモチベーションとなる。

オルヴェウス (1993) も、いじめ防止プログラムの前提となる条件として、「大人側の問題意識と真剣な取り組み」を挙げているのも頷ける。

ところで、中井 (1999) は、ジュディス・ハーマンが著した児童虐待に関する原著、「Trauma and Recovery」(中井久夫訳「心的外傷と回復」みすず書房1999) の訳出を行い、「訳者あとがき」のなかで「いじめがなぜ周囲に認知されにくいかを本書によって改めて理解した」と、中井自身が幼少の頃に受けたいじめと重ね合わせて述べているくだりがある。見事なまでに、いじめられの深層心理を語っている。少し長いが引用する。

「私はまた、いじめがなぜ周囲に認知されにくいかを本書によって改めて理解した。本書はいじめを事例としては扱っていないが、それは本書の前半、

特に第5章「監禁状態」や第6章「児童虐待」を読み進めると次第にわかってくる。加害者の仕事は跡を辿れば政治的とでもいうべき周到さがある。加害者はまず被害者を孤立させる。そのための PR 作戦に教師もかかることが少なくない。「孤立化」がほぼ完全となったところを見澄まして、一切の抵抗や反抗が無駄ということを証明する「無力化」にかかる。この戦略が具体的詳細に書かれていて、いじめる側に本書が読まれては困るという考えが一瞬頭を掠めたほどである。被害者が完全に抵抗を放棄して「降伏 surrender」の状態に陥ったならば、加害者の些細な緩め、見逃し、微笑みさえも非常な好意、恩恵と受け取り、それを得るためには加害者のために何でもする。完璧な仲良しを大人の前で演じてみせ、時には加害の手先をも勤める。そういうこともあるために、被害者は自分を最悪の人間と見なすようになる。すでに PR 作戦の結果、いじめの被害者は、自分を無辜の善良な被害者と思っていない。被害者は自分が悪人でおまけに意気地なしで醜態を人目に何度となく曝した世を憚る人間だと思い込んでいる。この結果いじめの最悪の状態はかえって大人には認知されないであって、それを私は仮に「透明化」と呼んでみた。自殺は最後の尊厳を守る行為でありうる。

中井 (1996) は、「いじめはある順序をもって進行し、この順序が実に政治的巧妙であり、一中略— これは実に政治的隷従、すなわち奴隷化の過程である。」と述べ、いじめの過程を実にクリアカットにまとめている。中井のいう「孤立化」「無力化」「透明化」の3段階を、中井が述べる各段階のエピソードとしてまとめたのが、表3である。

表3 いじめの3過程

第1段階「孤立化」	標的化、巧妙な PR 作戦、傍観の許し、教師の巻き込まれ 自己否定感情、孤立無援
第2段階「無力化」	過剰暴力、反撃は無駄、観念、卑怯、美学の採り入れ内面支配
第3段階「透明化」	選択的非注意、孤立化・無力化の完成、加害者に隷属 周囲に見えにくい (透明化)、隷属、欲しいままの搾取 無理難題、無価値なものとして浪費、自己の無価値化 絶対的閉塞感

中井 (1996) をもとに筆者がまとめた。

この3過程をもとに、1985年に起きた鹿川君のいじめによる自殺事件を分析してみると、鹿川君の苦しみが鮮明に理解できる。いじめがいかに子どもに心を傷つけ、孤立化、無力化、透明化を進めていったのか。まさに「葬式ごっこ」が象徴するいじめによって葬り去られ、生きた屍として奴隷化され、政治的に巧妙な形で学級の多くの子どもから不当な扱いを受ける。このような政治的奴隷化 (中井 1996) が進行し

ていたのである。人間の尊厳を奪い、自死に迫いやっていく悲惨さを問のあたりにしたとき、いじめの本質を見る思いがしてならない。残念ながら、この当時はわが国でいじめが初めて社会問題化した時期であり、いじめに対する認識がまだまだ不十分であったと言わざるを得ない。

中井の知見から示唆される点をまとめると、以下の4点に集約できよう。

① いじめは、発達期の子どもの心に甚大な影響を及ぼす

まず、注目すべき点は、精神医学者である中井によって、いじめ体験が心的外傷（PTSD）を引き起こす外傷性障害群（ハーマン、1992）の一つであると提起された点である。

それは、いじめは急性一過性の ASD ではなく、虐待と同じく長期反復性の外傷性障害を受けたのと同じであるという指摘である。この指摘は、研究分野は異なるが、ノルウェーのオルヴェウス(1998)がいじめの3つの基準を示した際に、いじめは虐待の一種であると指摘し、「私は、この現象を説明するのに、ときに『同輩による虐待』という用語を用いることもある*⁴（『』は筆者）」と述べているところと重なる。

また、中井(1999)によれば、「長期反復性の虐待は、いじめであろうと、家庭内暴力であろうと、児童期虐待、特に女兒の性的虐待であろうと、ことに発達期に受けた場合には、形成途中の性格に甚大な悪影響を及ぼさずには済まない」と述べ、その被害が発達期の子どものに及ぼす影響の強さを指摘している。

② 教師は容易にいじめに巻き込まれやすい

次に、第1段階の「孤立化」における PR 作戦によって教師が巻き込まれやすいという指摘である。

中井(1996)は、「教師の何気ない一言、かすかなうなづき、いや黙って聞き流すことさえも加害者には千万の味方を得た思いである」と表現し、教師の言動、態度がいじめを助長したり許容したりする存在となっていることを鋭く指摘している。この点についての詳細は、次の「ヴァルネラビリティー」の項で述べるが、いじめ解決を企図する本研究において、教師の態度が大きな影響を与えているという児童精神医学からの指摘は非常に示唆に富む。

さらに、次の中井(1996)の指摘は厳しいが頷ける。「いじめを教える塾はあるわけではない。いじめる側の手口をみていると、家庭でのいじめ、たとえば配偶者同士（中略）のいじめあいから学んだものが実に多い。そして言うを憚ることだが、一部教師の態度からも学んでいる。方法だけでなく、脅かす表情や殺し文句もである。一部の家庭と学校とは懇切丁寧にいじめを教える学校である。」

集団全体への働きかけを得意とする教師にとって、中井の指摘は強烈だが的を得ている。一人ひとりの子どもを徹底的に大切にしようとする臨床的視座は極めて大切であろう。

③ 被害者の隠蔽心理により、いじめは不可視化する

第1段階の「孤立化」においては、大人の前では楽しく遊んでいるところをみせつけるなど、巧みな PR 作戦によっていじめ対応を難しくしている面がみられる。いわば、いじめの「不可視性」によるいじめ対応の難しさといえよう。このいじめの不可視化は、さらに第2段階で過剰な暴力を受け、誰も助けてくれないと観念した被害者が第3段階で加害者に隷従し、「透明化」する段階で完全に不可視化する。つまり、常に大人の前では楽しく友だちと遊んでいるところをみせるなどの偽装行為を行うのである。しかしこのときの子どもの表情は、中井(1996)が述べるように、「被害者の眼は笑っておらず、遊びに欠かせないダイナミックな揺らぎがない。しかし、それはよほどめざとい大人の眼にしか留まらない。」何と鋭い指摘であろう。この指摘は、子どもと生活を共有する場（例えば、学級集団や小集団）の雰囲気や敏感に感じ取り、一人ひとりの子どもの様子を鋭敏にキャッチすることができる臨床的センス、感受性と大きく関連しているといえよう。

④ いじめは、エスカレートすれば出口なき無法地帯と化す

次に、「子どもの世界は、成人の世界に比べてはるかにむき出しの、出口なしの暴力社会という一面をもっている（中井 1996）」という指摘である。それはさらに、「子どもを守る『子ども警察』も、子どもが訴え出ることのできる『子ども裁判所』もない」教育現場において、どのように応えていくべきなのかという指摘といつてよい。

この点に関する知見として、森田(2001)は、いじめが多く傍観者の存在の中で進行してく様相をとらえ、「いじめという力関係の磁場で発生する力の乱用への歯止めを社会装置としていかにして埋め込んでいくかは、いじめ問題への社会的対応課題の基本問題となろう」と述べている。また、「子どもたち自身によるいじめへの歯止めを失った状態は、集団の自己制御機能の『脆弱化』であり、『集団のインフアンティリズム（原始状態）』とも呼びうる制御機能の喪失状態は、学級集団の『共同性』の解体をも意味する現象である」とも指摘し、いじめ対応の基本として、「子どもたち自身による自浄作用を集団の中に生み出し、（中略）学級の中に集団自らの解決能力を引き出し、子どもたち自身による自浄作用の構築へと展開していくこと」が重要であると指摘する。

以上見てきたように、いわば中井の個人的と

言える体験が実は児童虐待を受けた心の傷とリンクし、子どもの心に禍根を残していくことが分かる。中井の鋭い表現力と研ぎ澄まされた感性には思わず息をのむ。我々の心にそのつらさの真髓がスッと入っては附に落ちていく。

連帯感の乏しいクラスや規範意識の水準が低いクラスほどいじめへの加害性は高まるといった調査データや、傍観者層の多寡がいじめの被害者の多寡ともっとも強い優位な相関を示し、加害者の多寡とは優位な相関を示さないというデータも有益ではあるが、中井の言説には心に深く刻まれる説得力がある。いじめ問題が内包している問題は、実は命に関わる問題が潜んでいること。そのためには、何よりも安心できる場と安全確保が必要であることを教えてくれる。

3.2 「ヴァルネラビリティ (vulnerability) への着目と支援

次に、ヴァルネラビリティについて述べる。

竹川 (1993) は教育社会学の視点から、いじめ発生には3つの要素があり、このうちのどれかに抑止力が働けばいじめは発生しないと述べている。その3つの要素とは、

- ① いじめる側の「いじめ衝動」
- ② いじめられる側の「ヴァルネラビリティ」
- ③ 「いじめの許容空間」

である。まず、「ヴァルネラビリティ」とは、竹川氏によると、いじめられている子どもの「いじめられやすさ」の概念をさす。例えば転校生や帰国子女、障害のある子どもなどは、異質な存在としていじめの対象となりやすい。おとなしい子どもや「優等生」もそうである。つまり彼らは、いじめ衝動を誘発しやすい一面をもっているといえる。この、攻撃性を誘発しやすいものを、ヴァルネラビリティと呼んでいる。

このヴァルネラビリティ^{*5}の概念は、文化人類学者である山口 (2007) が「攻撃誘発性」と名付けたことから始まる。山口 (2007) は、「いじめとは、強者であり、より多数である集団が、劣っていると思われる個人を攻撃にさらすということがゆるい状態で形成されることである」と定義しつつ、いじめが成立するには人間関係の構造として、「劣った地位に置かれる人間が必要である(同)」と述べている。そして、その対象となるのが、普通の人とは違うことを極端に強調されるタイプの人になりやすいという。やがて彼はスティグマ (stigma) を背負うことになるわけだが、我々の社会には家族の中でさえ、生け贄的に悪いことは全てその人のせいにするという構図があり、そのように人とは

違う差異を誇張・強調して攻撃や虐待の対象にしようとする本性を人間は持っているとする。そのような攻撃を他から受けやすいタイプをヴァルネラブルな人と呼び、ヴァルネラビリティを「攻撃誘発性」と名付けたのである。

山口も指摘するように、「いじめは、とにかく差異の強調から始まる。」この指摘は、森田 (1999)、オルヴェウス (1993) らの研究でも明らかとなったように、いじめには、「力のアンバランスがある」という知見と同じである。

だが、ヴァルネラビリティの存在は、異質なものはいじめられて当然であるという考え方を裏づけるものではない。そのことに対する理解と支援が極めて重要となる。

いじめの解消策として、いじめられている子どものヴァルネラビリティの解消を図る考え方を説く人もいる。確かに、3つの要素のうちの一つがなくなれば、いじめは発生しない。しかしこれは、弱者側に常に問題があるという考え方に結びつきやすく、健全な解消策とは言いがたい。

いじめは、いじめる側に「いじめてやろう」という動機 (竹川のいじめ発生の1番目) があり、さらに実際の行為に及んでしまうところに問題があるのである。いじめられている子どもがもっている、他とは違う何らかの違和感は、それ自体がかけがえのない子どもの個性であるにとらえていく指導観が必要であろう。

しかしながら、わが国の学校教育は、伝統的に、いかに効率よく教育指導を進めていくかに重点を置いてきたために、学級全体の流れを乱し集団からはみ出ようとする子どもに対しては、強い制裁を伴って排除しようとしてきたことも事実である。例えば、集団から逸脱するある特定の子どもに対して、教師が叱責などを伴う強い言動 (指導) を発してきたとする。すると、その教師の言動が知らず知らずのうちにまわりの子どもたちに悪影響を与え、教師が発した言動がまわりの子どもたちからも、ある特定の子どもに対して発せられることも少なくない。ヴァルネラビリティ性の高い子どもほどそのような傾向は強い。まわりの子どもたちにとって、ある特定の子どもの行為を注意するという言動は、いわば教師のお墨付きの行為と化す。そのため注意すること自体が大義名分化された行動でもある。このように、いじめは容易に形成され、良かれと思った指導が落とし穴 (盲点) に見事に落ちる。

以上述べたように、ヴァルネラビリティの概念は、いじめ問題への介入策あるいは予防策を検討するときに、極めて重要なキー概念である

といてよい。

ところで瀬戸（1987）は、「教室の中もまた、一つの『藪の中』である」と述べ、教室の中の経験を「教室経験」と呼んで「その内側にいる成員にとってどんな意味をもつか。」を検討している。瀬戸が教室経験の対象としたのは、ヘンリー（Jules Henry 1904-69）によって観察・記述・解釈されたデータ（民族誌）である。

ヘンリーは教室という社会集団の形成・維持の論理、教室内での相互作用の様態などをヴァルネラビリティという視点から検討しているが、それによると、ヴァルネラビリティの形成には5つの局面がある（瀬戸 1987）。

- ①子どものヴァルネラビリティは、小学校において維持、強化される。
- ②学校教師は、自分が過ちをおかしたかどうかといったことは無関係に、ヴァルネラビリティのエージェント（担い手）である。
- ③学校教師は自分の手元にある2つの武器―「規律」と「権力」―によって子どもたちのヴァルネラビリティ感覚を植え付けてゆく。
- ④家族において親と一緒にいるときよりもさらにヴァルネラブルになってゆく。（というのも親子の間をとりもつ「愛」は、苦悩や不安を鎮め、反抗や抵抗が許される面をもつからである）
- ⑤「抵抗」が禁じられ、絶えず「失敗」を恐れるようになる。そしてこの「失敗の恐れ」こそが学校生活のパルス、つまり脈動である。

ここに示された5つの局面の発動元は、すべて学校教師である。教師と子どもの間で織りなす教室空間には、それこそいじめを許容する空間（竹川のいう3つ目のいじめ発生の要素）が待ち受けているといってもよい。特に、小学校で受けたヴァルネラビリティのダメージは大きく、その後も維持・強化されていく。カリキュラム論からいえば、教師の役割は、**Hidden Curriculum**（潜在的カリキュラム）を形成する重要な役割を担っているが、密室である教室のなかでどのようなことが子どもとの関わりのなかで行われているかについての検討がさらに必要であろう。

これまでのいじめ研究で明らかになったように、いじめは意識的に、しかも集会的に行われる。いとも簡単にヴァルネラブルな子どもを生み出しやすい土壌が存在する。

繰り返しになるが、ヴァルネラビリティに対する理解と支援が、いじめの発生を阻止するうえにおいて極めて重要な視点を与えよう。仮に協調性の乏しさや集団から逸脱するような行動が、ある子どもに見られたとしても、それは個

別に支援すべき教育課題として取り上げ、個別に対応していくべきものである。集団のなかでスティグマを形成することだけは絶対に阻止しなければならない。教師の指導力が求められる。

この点に関する考え方を具体的に示した文部省調査（1996b）は興味深い。それによると、「いじめは、どんな理由があっても絶対に許されないことだ」と考える担任が多数を占める一方で、「いじめは児童生徒の成長にとって必要な場合もある」と考える担任は2割前後、「基本的には、いじめは子どもの世界に委ねるべき問題だ」と考える担任が小・中学校でそれぞれ約1割、高校約2割となっており、「いじめは絶対に許されない」という担任の意識が十分であるとはいえない状況にある。

筆者は、「いじめられている子どもがもしも我が子だったら」という観念に立ち、いじめられている子どもを守ろうとする確固たる指導観がない限り、いじめの根絶は難しいのではないかと考えている。いじめられる子どものつらさや悲しさに心から共感し、彼らの気持ちを受けとめることのできる教師こそが、子どもの心の扉を開けることができる。「いじめられる子どもにもいじめられる原因がある」とする考え方に立てば立つほど、いじめられている子どもにとって教師はいじめの加担者側と同じ存在と映りかねない。

次に、いじめ発生の要素（竹川 1993）とされる「いじめ衝動」と「いじめの許容空間」について述べておこう。

「いじめ衝動」とは、いじめる子どもがもっている攻撃性、衝動性である。彼の心の奥には何らかの抑圧された欲求不満があり、弱い者をいじめることで欲求不満の解消を図ろうとする。よく考えてみると、いじめる子どもも何らかの苦悩や問題を抱えている場合が少なくなく、例えば、事あるごとに行動を規制されると、うっ屈した気分が充満し、反発となっていじめ衝動を形成しやすくなるといいてよい。体罰を常に受けている場合にも、そのような傾向は高くなる^{*6}。

「いじめの許容空間」とは、簡単にいえばいじめを許してしまう集団のことである。竹川氏によれば、教師が生徒を統制する力が弱く校内暴力などが発生し教室内が荒れている場合や、逆に熱心な班競争指導などで教室内がピリピリしている場合、また過度の平等意識が教室内に蔓延して「出るクイは打たれる」という平準化圧力が働いている場合など、ある種の硬直化した空気が充満し「一元的な空気」が支配した時に、いじめの許容空間が形成されやすくなる。

この許容空間は学級だけではなく、家庭や社会にも同様のことがいえる。

熱心な教育指導とは裏腹に、子どもの人間関係を歪めている可能性があることに気づかない教師も多い。いじめの発生には、先ほども述べたが、教師が学級集団に与える心理的な雰囲気も大きく影響している。

3.3 学級集団に生じる「ピア・プレッシャー」への配慮と対応

学級の風土が、子どもたちのメンタルヘルスと大に関わっていることは、これまでに多くの研究者が指摘している（例えば、伊藤・松井1998）。

犬塚（1997）は、いじめや不登校児童生徒との学校教育臨床の視点から、学校（学級）には、「緊張・競争・過熱」場面に強い回避反応」があり、「彼らは、こうした場面の中で、自分らしさや自分なりのペース・リズムを失い、まさに疲労困憊状況にある」と指摘している。そして、そのような“緊張・競争・過熱”場面を緩和する、具体的な指導機会を特別活動の時間に求め、①緊張場면을緩和する手立てとしてアイスブレイキング、②競争場면을緩和する手立てとしてコラボレーション、③過熱場면을緩和する手立てとしてクーリングアウト、の3つの支援策を提案している。

森田・清水（1994）が明らかにしたように、いじめは1対1の関係で成立するというよりは、集団のダイナミクスの中でいじめが促進されたり抑制されたりする。その傾向の強さは、森田ら（1999）が調査した、「いじめを見たり聞いたりした経験と学級における他者への同調志向度との関連」にみることができる。その結果によると、「みんなと調子をあわせないと嫌われると思っている」割合が65.1%、「少しそう思う」が52.8%で、学級における他者への同調志向がいじめの見聞経験者に多いことが分かる。このような傾向は、仲間による同調圧力、すなわちピア・プレッシャー*⁷（仲間から受ける同調圧力）と呼ばれるものである。

保坂（2000）は、前思春期から思春期にかけての仲間関係の発達の中で、「仲間集団のメンバーに対して同じであるように仲間から圧力（peer pressure: Brown,1989）がかかることになる。この圧力はきわめて強力であり、大人からみれば異様と思えるほど仲間と同じであろうとする心理機制を生み出す」と述べている。それゆえに、この時期においては、仲間はずしを含めた対人関係上のトラブルが必然的に発生するとする。

また、森田（1990）によれば、いじめ被害は学級内のいじめている子どもの人数よりも傍観者の人数に高い相関関係を示しているという調査結果を報告している。また、森田（1999）の国際比較調査にみられるように、日本の子どもたちは、イギリス・オランダの子どもたちと比べて加齢とともに傍観者が増え続ける傾向にある。逆に仲裁者は減少し続ける。このような傾向の背景には、子どもたちが所属する学級集団のなかでは級友からのピア・プレッシャーの影響を強く受けているといっていよいであろう。

4. 心的外傷を受けた子どもの心の回復

児童虐待を受けた子どもの心的外傷とその回復を研究しているジュディス・ハーマン（1992）は、心的外傷からの回復段階として次の3つの段階を挙げている。①第1段階「安全の確立」、②第2段階「想起と服喪追悼」、③第3段階「通常生活との再統合」、である。

回復のプロセスにおいては、何よりも「安心感・安全感」が確保される必要がある。すなわちピア・プレッシャーをできる限り軽減し、教室内に安心感があり親和的な雰囲気に満ち溢れた学級が必要となってくる。安心感が得られると、自分から思っていることや感じていることを自由に語ろうとする。いわば「表現する」段階が表れてくる。これはハーマンのいう「想起と服喪追悼」の段階であり、自分から話したり表現したりすることによっていわゆる胸のつかえが下りてくる段階である。このような共感的な人間関係ができると、次の段階では、子どもたち同士や教師と子どもとの関係のなかで、「絆」が深まっていく。

ハーマン（1992）はまた、心的外傷体験の中核をなしているのは、「無力化（disempowerment）」と、他者からの離断（disconnection）」状況であると述べ、その回復のエネルギーとなっていくのは、「その後を生きる者に有力化（empowerment）」と他者との新しい結びつきを創る（creation of new connection）ことであると述べている。

いじめで傷ついた子どもやその予備軍となる子どもたちが、いち早く回復していくためにも、集団のなかで生じるピア・プレッシャーに着目し、それを取り除く取り組みを進めること。また、子どもたちが安心感を得て他者（ピア）との結びつきを深め、有力化（エンパワメント）してゆくりレーションづくりを行っていくことが何よりも必要である。

(注)

- * 1 近藤 (2002) は、「学校臨床」について次のように述べている。「学校臨床とは、心理臨床の考え方、すなわちカウンセリングの発想や技法を学校現場に適用しようというスタンス (p. 39)」をさし、さらに「学校臨床学は、現場の子どもたちや教師と具体的なかかわりをもつなかで、問題解決の手立てを探して、こうという志向性をもつ、学際的な学問領域である。あくまでも『解決すべき問題』が先に来るのであって、硬直化した学問分野に見られがちな『方法が先にありき』とう形をとるわけではない (p. 37)」と述べている。筆者は、近藤のいう学校臨床学の考え方に依拠しつつ、さらに学校教育の枠組みを規定するカリキュラムの改変及び創造を視野に入れ、「学校教育臨床」と表現して取り組む。
- * 2 滝は、海外の研究者に、「いじめ」の定義を誤解なく伝えるために、いじめを「ijime bullying」と呼んで定義づけしている。
- * 3 毎日新聞 読売新聞各朝刊 2007 年 1 月 19 日付
- * 4 森田洋司総監修 1998 世界のいじめ 金子書房 p. 97
- * 5 栗原 (1985) によれば、ヴァルネラビリティ (vulnerability) とは、ギリシャの剛勇無双のアキレウスのかかとのように唯一弱く、それだけに攻撃を招きやすい部分を意味し、「脆弱性」または「攻撃誘発性」と訳される。アキレウスのかかとは、個人、集団、共同体、文化体系、全体社会のどの次元にも見出される。ヴァルネラビリティを帯びやすいのは、心身の障害や人種・民族・宗教のしるしをきっかけに社会からスティグマ (烙印、聖痕) を与えられた人々である。だがスティグマとは、スティグマのある人と普通の人という二つの役割によって、文化の基準を援用しつつ産出される視覚であり、それは暴力や攻撃性とヴァルネラビリティとの表裏一体に対応して一つの社会過程をなしている。
- * 6 坂本 (1995) は、「体罰」は教育学的に次の 5 つの運命をたどるという知見を示している。「①体罰による身体の痛みは、繰り返されるほど効果が逡減する。②体罰は何よりも生徒に不信感と恨みを残す。③体罰は受けた生徒に不満を残し、不満は別の場所ではけ口を求める。④体罰は教師からも生徒からも冷静さを奪う。⑤体罰をする教師も体罰を受ける生徒も、体罰によって考える習慣、能力を失っていく。しかも体罰は、生徒が肉体的に教師よりも弱く決して殴り返さないということ

を無意識のうちに予想して行われるものである。」131-137

- * 7 Jane Harries (2006) によると、ピア・プレッシャーは、否定的なものだけではなく肯定的なものも含んでいる。例えば、友人から受ける刺激などである。

参考・引用文献

- 学研漢和大辞典 (1996) 藤堂明保編, 学習研究社. pp. 1, 095-1, 096
- 星野周弘 (2001) 被害者と加害者との関係, 森田洋司編, いじめの国際比較研究, 91
- 保坂亨 (2000) 子どもの心理環境と学校臨床 近藤邦夫・岡村達也・保坂亨編 東京大学出版会 346
- 池島徳大 (1997) いじめ解決への教育的支援 日本教育新聞社
- Jane Harries (2006) Promoting Personal Safety in PSHE, Paul Chapman Publishing. 65
- 伊藤亜矢子・松井仁 (1998) 学級風土研究の意義, コミュニティ心理学研究, 2. pp. 56-66
- ジュディス・L・ハーマン (1999) 中井久夫訳, 心的外傷と回復<増補版>205, pp. 241-242 pp. 408-409 みすず書房
- 川上亮一 (1999) 学級崩壊, 草思社. 50
- 国語大辞典言泉 (1980) 尚学図書編集, 小学館. 112
- 近藤邦夫 (2002) 学校臨床学への歩みー心理臨床学からの出立ー, 近藤邦夫・志水宏吉編著, 学校臨床学への招待, 嵯峨野書店. 25
- 栗原彬 (1985) ヴァルネラビリティー, 朝日ジャーナル, 1985 年 4 月 1 日号. pp. 110-111
- 毎日新聞・読売新聞各朝刊 2007 年 1 月 19 日付
- 日本国語大辞典・第 2 巻 (1973) 日本大辞典刊行会編, 小学館. 53
- 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. No. 271 至文堂, pp. 114-115
- 森田洋司総監修 (1998) 世界のいじめ, 金子書房. pp. 24-26, 97
- 森田洋司研究代表 (1999) いじめ/校内暴力に関する国際比較調査, 平成 8-10 年度科学研究費補助金<国際学術研究>研究成果報告書. p. 114
- 森田洋司編 (2001) いじめの国際比較研究. 40, 48
- 森田洋司 (2007) 教育課題としてのいじめ-いじめ問題を通じて何を教育すべきか-教育展望第 52 巻第 2 号, (財) 教育調査研究所.

- pp. 4-11
- 中井久夫 (1996) いじめとは何か, 仏教. No. 37,
法蔵館. pp. 18-23
- Olweus, D. (1993) *Bullying at school; what we
know and what we can do.* Oxford
Blackwell. (松井賓夫・角山剛・都築幸恵
訳 1996 いじめ—こうすれば防げる— 川
島書店. 29, 155
- 坂本秀夫 (1995) 体罰の研究, 三一書
房. pp. 131-148
- 瀬戸知也 (1987) 教室経験の解釈可能性(1) —
Vulnerability— 常葉学園大学研究紀要教育
学部第8号, pp. 155-171.
- Sonia Sharp, Peter. K. Smith (1994) 「あなたの
学校のいじめ解消にむけて」 東洋館出版社
13
- 竹川郁雄 (1993) いじめと不登校の社会学—集
団状況と同一化意識— 法律文化
社. pp. 7-11
- 竹川郁雄 (2006) いじめ現象の再検討 日常社会
規範と集団の視点 法律文化社. pp. 6-11
- 滝 充 (2005) 'ijime bullying': その特徴、発生
過程、対策, 土屋基規・P.K. スミス・添田
久美子・折出健二編, いじめととりくんだ
国々—日本と世界の学校におけるいじめへ
の対応と施策, ミネルヴァ書房. pp. 33-55
- 山口昌男 (2007) いじめの記号論, 岩波現代文
庫. pp. 44-46