

論 説

## 「いじめ対応」3つの考え方

—傍観者重視のKiVaプログラム・オルトフの首謀者介入モデル・文部科学省の方針—

仁 平 義 明

“Comparing and Contrasting Three Models for Antibullying Intervention:  
KiVa Program Focusing on Bystanders, Olthof’s Approach Targeting Ringleader Bullies,  
and Policies by Japan’s Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.

NIHEI, Yoshiaki

【Abstract】

Anti-bullying intervention models differ according to the role on which they focus in the group dynamics of bullying. This article contrasted three models of antibullying intervention: the KiVa Antibullying Program which emphasizes bystander interventions, Olthof’s model which targets ringleader bullies, and the approach proposed by Japan’s Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology which emphasizes school-based comprehensive interventions. The results suggested that KiVa’s approach aiming to change bystanders into defenders might have limited effects, and that Olthof’s antibullying intervention by restricting the resource control of ringleader bullies might be educationally problematic. The alternative proposal for antibullying intervention is to give children identified as latent ringleader bullies positive roles in bullying prevention activities and let them satisfy their desire for social dominance by means other than bullying.

Keywords : bullying, KiVa Antibullying Program, Olthof’s antibullying intervention model, Japan’s Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.

【要約】

いじめ対応は、いじめの集団力学の中で、どの役割の子が最も重要だと考えるかによって異なってくる。ここでは、「傍観者」対応を強調したフィンランドのサルミヴェリたちのKiVaプログラム、「いじめの首謀者」に焦点をあてたオランダのオルトフたちの現実主義的な「いじめ対応」モデル、日本の文部科学省による学校単位の包括的な「いじめ対応」の考え方、三者の対照的な考え方を比較した。その結果、「傍観者」を「擁護者」に変えようとするアプローチにも限界があり、「いじめ首謀者」のリソース支配を制限することで「いじめの抑え込み」を図ることに教育上の問題があると考えられた。第4の道として考えられたのは、「いじめ首謀者」になる可能性がある子どもが、むしろ「いじめ防止」活動の中で積極的な役割を果たせるようにすることで対人優位性願望を満足し、いじめに向かわないようなしくみをつくることだった。

キーワード：いじめ、文部科学省、KiVaプログラム、オルトフの介入モデル

## はじめに

### 1) いじめには「社会総がかり」

文部省・文部科学省は、「いじめ」の定義を、昭和 61 (1986) 年、平成 6 (1994) 年、平成 18 (2006) 年と三次にわたって変更した。さらに、平成 25 (2013) 年 5 月には「いじめ防止対策推進法」制定にともなって、同年 10 月に文部科学大臣決定「いじめの防止等のための基本的な方針」(最終改正平成 29 年 3 月 14 日) の中でも定義といじめ対応の方針を改訂していった。

総務省は、平成 30 (2018) 年 3 月 16 日、文部科学省と法務省宛に「いじめ防止対策の推進に関する調査結果に基づく勧告」を行った。これを受けて文部科学省は、平成 30 年 3 月 26 日「いじめ防止対策の推進に関する調査結果に基づく勧告を踏まえた対応について」を、各都道府県教育委員会他に通知し、あらためて対策の周知と徹底を求めた。「いじめ」は国家をあげて対応すべき問題に明確に変化したといえる。対応の姿勢は、文部科学大臣決定(2013)にある「社会総がかり」という表現(p.2)に、端的に示されている。

ここでは、現在の文部科学省のいじめの考え方と対応がどのような性格のものなのかを、フィンランドとオランダの特色ある 2 つのいじめ対応の考え方と比較分析することで、今後、どのような方策が可能なのか考えていこうとするものである。一つは、「傍観者対応」を強調し、世界で広く受け入れられている包括的な対応プログラムであるフィンランドの「KiVa プログラム」である。もう一つは、いじめの集団力学といじめにおいて異なる役割を担う子どもの特徴がそれぞれどのようなものを詳細に分析し、いじめの「首謀者対応」を強調した、オランダの「オルトフたちのいじめ対応モデル」である。

### 2) 三者のちがいの要約

三者の考え方のちがいを要約したものを、あらかじめ示しておく(表1)。三者は、いじめの集団力学としての役割分化の考え方、対応で何を重視するかの点で大きなちがいがある。

## 1. いじめの定義—「要件」(内包)と「あらわれ」(外延)—

いじめの定義は、いじめであることの本質的な要件は何なのかという「内包」と、いじめは具体的にどのようなかたちをとってあらわれるかという「外延」、2 つの側面から構成されている。内包は比較的变化しにくい「要件」であり、外延は、たとえば、インターネットや携帯の普及によって「サイバーいじめ」(ネットいじめ)が新しく付け加えられるなど、社会的背景や文化的状況によって変動しやすい「あらわれ」である。

### 1) オルヴェウスによる「いじめの定義」の 3 つの基準

ノルウェーのオルヴェウスは、学校単位のいじめ対応プログラムの先駆者として知られ、内容は日本でも翻訳書(Olweus & Limber, 2007; Olweus, Limber, Flerx, Mullin, Riese, &

表1 文部科学省・KiVaプログラム・オルトフのモデルのちがい

プログラム・研究者・組織	いじめでの役割分化	対応の基本
文部科学省 文部科学大臣決定 「いじめの防止等のための基本的な方針」 (日本)	【4つの役割 (2013)】 ・加害者 ・被害者 ・観衆 ・傍観者	【教育活動・組織的対応の強調】 ①いじめの防止 (一次予防) ・豊かな心の育成 ・児童生徒の主体的活動 (話し合い、相談箱、話を聞きあう活動等) ・要因としての子どものストレスへの対応等 ②早期発見 (二次予防) ・相談体制の充実・連携促進等 ③事案対処 (三次予防) ・学校としての組織的対応等
KiVaプログラム サルミヴァリ他 (フィンランド)	【6つの役割 (1996)】 ・いじめっ子 ・いじめ助手 ・強化者 ・アウトサイダー(傍観者) ・犠牲者 ・擁護者	【傍観者対応 (二次予防) と包括的対応の強調】 ・傍観者を擁護者に変える ・「個別的アクション」と「ユニヴァーサルなアクション」 ・学校単位の包括的ないじめ対応プログラム ・効果を大規模「比較試験」で検証
オルトフ他 (オランダ)	【7つの役割 (2011)】 ・いじめ首謀者 ・いじめ首謀者兼犠牲者 ・いじめ助手 ・強化者 ・アウトサイダー(傍観者) ・犠牲者 ・擁護者	【いじめの集団力学を考慮した、いじめ首謀者対応 (一次予防) の強調】 ・首謀者のリソース支配の制限 ・首謀者/助手/強化者関係の分断

Snyder, 2007; 小林・横田 (監訳)、2013) によって広く紹介されている。

「オルヴェウスいじめ質問紙」(Olweus, 1996; 2007) は、ノルウェー以外のいじめ研究でもしばしば使われ (たとえば、Huang & Cornell, 2015)、オルヴェウスの「いじめ」の定義は、職場のいじめの定義でも国際標準になっている (The Japan Institute for Labour Policy and Training, 2013, p.2)。

オルヴェウスがあげる「いじめの定義の3基準」(Olweus, 2013) は、「意図性・反復性・パワーの不均衡」である。そのうち「反復性 (繰り返し)」について、オルヴェウスは、絶対的な条件ではなくて「ある程度の反復性」でよい、「ふつうは繰り返される」というのが正確で、「一、二度」でもいじめはいじめだと述べている (Olweus, 1998)。その後オルヴェウス (Olweus, 2013) が「意図性・反復性・パワーの不均衡」をとりあげたときには、「反復性」

の項は「ある程度の反復性」(“Some Repetitiveness”)という見出しになっている。また「パワーの不均衡」については、質問紙の教示では「自分をまもることが難しいと思う」(自己防護の困難さ)という表現が使われている。

このほかに、いじめの定義では「嫌な気持ちにさせる・傷つけること・呼び方」という表現がとられているが、嫌な気持ちにさせる傷つけるような「影響」をつねに「いじめ」の要件にしてよいかどうかは疑問である。たとえば、障害を持つ子に対するいじめでは、障害によっては障害のある子本人は、自分が受けている行為がいじめであることを理解できるとは限らないからである (Blake et al., 2012)。

オルヴェウスによる「いじめの定義」を参照しながら、いじめの定義を「要件」(内包)と「あらわれ」(外延)別に整理すると、日本の文部省・文部科学省のいじめが数次にわたって変更されたとき何が変わったのかが理解しやすくなる (表2)。

表2 オルヴェウスの「いじめ」の定義—「要件」と「あらわれ」

いじめの要件 (内包)	いじめのあらわれ (外延)
<p style="text-align: center;">*いじめの3基準：①②③</p> <p>①【ある程度の反復性】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・起こるのが一回だけではない。<u>たいていは、繰り返される。</u></li> </ul> <p>②【パワーの差・不均衡 (防衛困難)】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・一人の生徒が他の一人の生徒あるいは何人かの生徒から、<u>自分をまもることが難しいと思うようないじめを受ける。</u></li> <li>・*ほとんど同じ力や人気がある2人の生徒がけんかしたり口げんかしたりするのは、いじめではない。</li> </ul> <p>③【意図性】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・相手を嫌な気持ちにさせたり傷つけたりするようなことを行う(偶然によるものではない)。</li> </ul> <p>【嫌な行為、傷つける影響】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本人にとって「嫌な行為として、傷つける影響」がある。</li> </ul>	<p>&lt;言葉によるいじめ&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本人にとって嫌な、傷つけるようなことを言う、からかう。あるいは嫌な傷つけるような呼び方をする。</li> <li>・*からかいが、友好的な楽しい遊びなら、<u>いじめではない。</u></li> </ul> <p>&lt;関係からの排除のいじめ&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・意図的に、まったく無視をする、あるいは仲間集団に入れない、活動に参加させない。</li> </ul> <p>&lt;身体的・物理的いじめ&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・なぐる、ける、突き飛ばす、あるいは部屋から出られなくする。</li> </ul> <p>&lt;風評によるいじめ&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・その子についてウソのうわさを流したり、ほかの子に嫌われるようなことを書いたメモを回したりする。</li> </ul> <p>&lt;サイバーいじめ (ネットいじめ) &gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ネットや携帯などでのSNSを「手段」とする<u>いじめ。たとえ書き込みは一回でも、結果的に多数の人間に対して長期にわたって維持される。</u></li> </ul> <p>&lt;その他&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・そのほか同じような傷つける行為をする。</li> </ul>

\* Olweus (2007) および Olweus (2013) (下線部) のいじめの定義をまとめて表にした。

## 2. 文部省・文部科学省のいじめ対応の考え方

1) 昭和61年文部省のいじめの定義にある「要件」は、後にすべてが要件ではなくなった  
昭和61年、文部省は「いじめ」を次のように定義している。内容は、ほとんどが、いじめの「要件」である：

この調査において、「いじめ」とは、「①自分より弱い者に対して一方的に、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であって、学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないもの」とする。

「自分より弱い者」という要件は、注意が必要である。＜関係からの排除のいじめ＞のように、一人ひとりの力は同等でも、犠牲者が集団から切り離され孤立させられて、多数対一人というかたちになれば、犠牲者は相対的弱者になるからである。いじめの標的になった犠牲者は、動物化（例：“虫けら”）、モノ化・機械化（例：“クズ”）、幼稚化（例：“赤んぼ”）、低劣化・欠陥化（例：“アホ”）などの多様な「非人間化」によって学級集団の中で異質な存在にされ、集団から切り離されて孤立することが知られている（Haslam, 2006）。“ばい菌”や“放射能”のような「危険物化」も非人間化の一つになる（仁平、2019）。いじめは、“弱い者をいじめるのではない、弱い者にしていじめるのである”（仁平、2017）ともいえる。

「一方的」という表現は、犠牲者が対抗すればするほど、定義上いじめではなくなるという誤解につながりかねない。「継続性」が絶対的要件ではないのは、オルヴェウス（Olweus, 1998）の指摘通りである。「深刻」ではない「苦痛」がいじめにならないなら、いじめのグレーゾーンは際限がなくなる。文科省・文部科学省は「苦痛」の要件を、「深刻な苦痛」（昭和61年）→「精神的な苦痛」（平成18年）→「心身の苦痛」（平成25年）と、漸次修正してきた。「学校としてその事実を……確認しているもの」については、事実確認以前に「いじめ」行為は「いじめ」であることを考えると、なぜこの要件が加えられたか理解しにくい。昭和61年の定義には、いじめをできるだけ限定的なものにしようとする姿勢がみえる。

これらの要件は、平成25（2013）年の「いじめ防止対策推進法」の施行に伴う定義の改訂まで、数回の改訂の中で、すべてが要件ではなくなった。

平成25年「いじめ防止対策推進法」による「いじめ」の定義は、次のようになった：

「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等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等が心身の苦痛を感じているものをいう。

この定義では、いじめの「要件」は、「一定の人間関係にある」という限定はあるものの、

「心理的又は物理的影響」、「心身の苦痛」という「影響」だけになっていて、オルヴェウスの「いじめの3要件」を、含めていない点に注意が必要である。

## 2) 文部科学省が考える、いじめの定義の「外延」(あらわれ)

平成25年、文部科学大臣決定(平成29年一部改訂)「いじめ防止等のための基本的な方針」は、「**具体的ないじめの態様**」という表現で、いじめの「外延」(あらわれ)をあげている:

- ・冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる
- ・仲間はずれ、集団による無視をされる
- ・軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする
- ・ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする
- ・金品をたかられる
- ・金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする
- ・嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、させられたりする
- ・パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる 等

このようにしてみると、文部省・文部科学省による「いじめの定義」の変化は、2つのかたちをとってきたことがわかる。一つは、定義の「内包」が限定的だったものを緩和することで、いじめ犠牲者の救済対象範囲を拡大することである。もう一つは、定義の「外延」を付け加えていくことで、範囲を拡大することである。

## 3) 文部科学省のいじめ対応の基本

### (1) 文部科学省による「いじめの役割」分化の考え方

文部科学大臣決定「いじめの防止等の基本的方針」(2013、以下「基本的方針」)で重要なポイントの一つは、いじめでの役割分化についての考え方である。

「基本的方針」の「いじめの理解」の項(p.6)で、いじめにかかわる役割としてあげられているのは、「加害者」「被害者」「観衆」「傍観者」の4者になっているのである:

…いじめの**加害・被害**という二者関係だけでなく、学級や部活動等の所属集団の構造上の問題(例えば無秩序性や閉塞性)、「**観衆**」としてはやし立てたり面白がったりする存在や、周辺で暗黙の了解を与えている「**傍観者**」の存在にも注意を払い、集団全体にいじめを許容しない雰囲気が形成されるようにすることが必要である。

\*太字は筆者

文部科学省が、この年から「傍観者」を加えたのは、それまでの世界の動向を反映したものだだろう。「観衆」は、「はやし立てたり面白がったりする」という説明から、従来のいじめ研究でいえば、首謀者にいじめの効果を確認させる「正の強化子」(報酬)になる「強化者」

に相当することがわかる。

## (2) 文部科学省の「いじめ対応」の基本

「基本の方針」では、①いじめの防止、②早期発見、③いじめの事案対処が提案されている（前掲表1参照）。①②③は、それぞれ予防医学での一次予防・二次予防・三次予防の考え方（Dekker & Sibai, 2001）に相当する。

「いじめ防止」の方策には、「豊かな心の育成」など、いじめに特化しない、家庭・学校・社会全体が目指すべき一般的・長期的な目標も含まれている。また、「基本の方針」の「別添2」では、「いたずらにストレスにとらわれることなく、互いを認め合える人間関係・学校風土」（p.1）、「ストレスを感じた場合でも、それを他人にぶつけるのではなく、運動・スポーツや読書などで発散したり、誰かに相談したりするなど、ストレスに適切に対処できる力を育むことも大切である。」（p.4）、「加害児童生徒が抱えるストレス等の問題の除去」（p.10）など、「ストレス」をいじめの要因として重視する記述がみられる。オルトフ他（Olthof et al., 2011）が、首謀者にとっての対人優越性の確認をいじめのメカニズムとして重視したのとは、大きなちがいである。

とくに重要な点は、“学校における「いじめ防止」「早期発見」「いじめに対する措置」のポイント”である。「別添2」では、「いじめに向かわない態度・能力の育成」のために必要なこととして、「……他人の気持ちを共感的に理解できる豊かな情操を培い……」と書かれており「共感的理解」がいじめの生起には重要だと考えられている。

しかし、「共感的理解」、つまり、相手の気持ちが理解できること、相手の立場に立って考えられることが、いじめをしないことにつながるという根拠はどこにあるだろうか？

## (3) 首謀者は、相手の心の「痛みがわからない」のではなく「痛みを感じない」

「共感性」は、従来、「認知的共感性」と「情動的（感情的）共感性」の2つに大別される（たとえば、Davis, 1983）。

認知的共感性は、「相手の気持ちが理解できること」「相手の立場に立って考えられること」（同）で、文科省がいう「他人の気持ちを共感的に理解できる」ことにほかならない。情動的共感性は、たとえば相手の悲しい感情に応じて自分も辛さや悲しみの感情が喚起されるなど、相手の感情に応じた感情が自分にも起こることである（同）。2種類の共感性のちがいは、いじめられる「相手の心の痛みがわかること」と「相手の心の痛みが自分の心の痛みになること」のちがいになる。

カラヴィータ他（Caravita, Blasio, & Salmivalli, 2009）は、共感性といじめでの役割の関係について研究を行った。対象はイタリアの小学生（3・4年生）と中学生（6・7年生）。方法は、「首謀者」として行動する傾向があるかどうか、「擁護者」として行動する傾向があるかどうか、それぞれ数項目の行動傾向について同級生全員が5人の名前をあげるという「ピア・ノミネーション」法である。共感性は「認知的共感性」と「感情的共感性」の2尺度による測定が行われた。

中学生の結果は、とくに傾向がはっきりしていた（図1）。相手の気持ちがわかるかどうか、という認知的共感性は、いじめの首謀者になるかどうかとは有意な関係がなかった。問題な

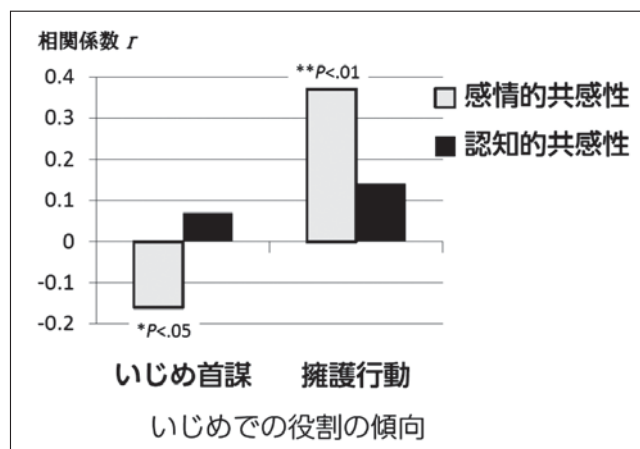


図1 いじめでの役割傾向と「感情的共感性」・「認知的共感性」の相関 ( $r$ )  
(Caravita et al. (2009) による6・7年生についての研究から作図)

のは「感情的共感性」で、いじめ首謀の傾向が強いほど、相手の痛みに応じた「感情」が有意に低かった。擁護者になる傾向は、「感情的共感性」が高いことと有意な正の相関がみられた。

母親による子どもの虐待についての研究でも、同じ結果がえられている (Rodriguez, 2013)。この研究でも、虐待のリスクのある母親ほど「認知的共感性」が低いという傾向はみられず、「感情的共感性」だけが有意に低くなる傾向 (有意な負の相関) がみられた。「いじめ」をするのも「虐待」をするのも、犠牲者の痛みの感情を「理解」できないからではなく、相手の痛みに応じた自分の「感情」が湧かないからだという結果である。

いじめ対応の教育で必要なのは、相手の痛みを理解できる「共感的な理解」の教育よりもむしろ、相手の痛みを自分の痛みとして「感じる」ことができるための教育だといえる。

### 3. KiVa プログラム

#### 1) いじめでの役割分化—サルミヴァリ他の研究 (1996) —

KiVa プログラムについては、すでに別稿 (仁平、2017) で紹介をしているので、ここでは、主に「傍観者」について述べていくことにする。

KiVa プログラムは、Turku 大学のクリスチーナ・サルミヴァリ (Cristina Salmivalli) が中心になって開発、推進された。

##### (1) いじめ役割質問紙

サルミヴァリ他 (Salmivalli et al., 1996) の研究で対象になったのは、小学校 11 校 23 クラスの 6 年生 573 人。1 クラスあたり平均約 25 人全員の子の目からみて、どの子がいじめでどんな役割を果たしているかが明らかにされた。まず、子どもたちは、いじめの要件とあらわれ両方が述べられているいじめの定義を読んだ：



いじめは、一人の子が他の一人の子または数人の子から嫌がらせや攻撃を繰り返し受けることです。嫌がらせや攻撃というのは、たとえば、突き飛ばしたり、殴ったり、悪口を言ったり、からかったり、仲間外れにしたり、そのほか嫌な気持ちにさせたり気持ちを傷つけたりすることなどです。

子どもたちは、次に、いじめを受ける「犠牲者」はクラスではだれか名前をあげた。3分の1以上の同級生があげた子どもが「犠牲者」だと判断された。

さらに、犠牲者を除く5つの役割（表3）ごとに数項目ずつ書かれた合計50項目の行動について、子どもたちは同級生のだれがどの程度の頻度で行うかを、3段階（0＝しない、1＝ときどきする、2＝よくやる）で評定した。評定から計算された5つの尺度得点を標準化して、いじめでだれがどの役割を果たしているかが判断された（表3）。

## （2）傍観者がカギ

いじめの役割の中で、サルミヴァリがとくに重視したのが「傍観者」である。

サルミヴァリ他(Salmivalli & Poskiparta, 2012) は、いじめは他の子がいないところで起こっ

表3 いじめでの役割分化と割合（％）

—サルミヴァリ他（1996）・オルトフ他（2011）・文部科学省（2013）—

Salmivalli et al. (1996) 6年生	Olthof et al. (2011) 4-6年生	文部科学省（2013） —
いじめっ子 (bully) 8.2%	いじめ首謀者 (ringleader bully) 6.7%	加害者 —
—	いじめ首謀者兼犠牲者 (bully-victim) 3.5%	—
犠牲者 (victim) 11.7%	犠牲者 (victim) 7%	被害者 —
助手 (assistant) 6.8%	助手 (assistant) 9%	—
強化者 (reinforcer) 19.5%	強化者 (reinforcer) 5.8%	観衆 —
傍観者 (outsider; bystander) 23.7%	傍観者 (outsider; bystander) 21.7%	傍観者 —
擁護者 (defender) 17.3%	擁護者 (defender) 18.4%	—
役割なし (no role) 12.7%	無関係 (uninvolved) 28%	—

ているのではなく、85～88%のケースで他の子どもが存在するところで起こっていることを強調した。いじめは、集団内での地位（他の子より上だという対人優位性）を誇示する、あるいは高めようとするのが主な動機だから、傍観者がいるのは、それ自体が報酬（正の強化子）になる。

それゆえ、いじめが続くのに、いじめを止めるのに、子どもの中の「傍観者」が決定的な役割を果たす。子どもたちに自分たちが擁護するといじめを止める力があるという確信を与えれば、子どもは擁護側にまわるはずだというのである。これは、二次予防重視の対応だといえる。

## 2) KiVa プログラムの効果

プログラムの全貌は、「KiVa プログラム」のウェブサイト「KiVa International」(<http://www.kivaprogram.net/>) に詳細に紹介されている。

「傍観者」を「擁護者」に変えるには、授業だけでなくオンラインゲームを利用して、いじめられる子への共感を促したり、いじめる子への対抗の練習を安全に行って、具体的に対処スキルを身に着けることができる。また、プログラムは、起こったいじめに介入する個別的活动と、ふだんの授業など一般的な活動から構成され、保護者の参加もある「包括的なプログラム」だといえる。

KiVa プログラムの効果は、フィンランド教育文化省の支援を受けて、全国規模で学校単位の「ランダム化比較試験」による効果の検証が行われていった。その結果、2009年以降いじめ被害の割合も加害の割合も着実に減少していったことが確認された。また、ヨーロッパ諸国やその他の国でもプログラムが大規模に実施され、効果のエビデンスが蓄積されていった（各国でのプログラムの普及と効果については、上記の KiVa のサイトに詳しく紹介されている）。

学校規模の KiVa プログラムがいじめ抑制に効果をあげた要因として考えられるのは、プログラムのうちのどれかの要素あるいは要素の組み合わせが効いていたことである。もう一つの可能性は、プログラムが学校内の子どもたちすべて、教職員、いじめ対応のチーム、親という関係する人間すべてを巻き込んだ「包括性」である。どちらなのかは、理論上は「傍観者対応」だけのプログラムと包括的なプログラムの「比較試験」を行うことで検証はできるが、現実には実行が難しい。包括的なプログラムの要素は、どれもいじめを放置しないという「社会総がかり」（文部科学省、2013）の姿勢を、子どもたちはじめ関係者すべてに示すものになる。効果をあげた最大の要因が何だったにせよ、学校単位の包括的プログラム、あるいは地域の連携によるプログラムを実施することは望ましい結果を生むことになる。

## 4. オルトフ他のいじめ対応モデル—「首謀者」対応の重視—

### 1) 研究の背景—首謀者の対人ストラテジー—

オルトフ他（Olthof et al., 2011）は、いじめ集団内での役割分化とそれぞれの立場の子ど

もの特性を詳細に明らかにした。それ以前の多くのいじめ研究から推測されたのは、「いじめの首謀者」は、けっして「粗暴なジャイアン」ではないことである。集団内で優位性を獲得し維持するには、威圧だけではなく、相手に対する協力的な行動を同時に示すことが必要である。オルトフ他は、いじめ首謀者は、集団内での優越的な地位を得るために「威圧的な戦略」と同時に相手の利益になる「向社会的な戦略」をバランスよく利用しているかどうか、確認しようとした。

## 2) 「いじめ役割」の特定—ピア・ノミネーション法—

研究対象は、小学校 17 校、53 学級、1,280 人の 4,5,6 年生、1 学級平均で約 24 人だった。いじめの役割それぞれについて、同級生全員が具体的な名前をあげる「ピア・ノミネーション」手続きがとられた。

ピア・ノミネーションのためには、学校と教師、親、そして子どもたち本人に同意（コンセント）と賛意（アセント）が求められた。親に具体的にどのような表現で同意を求めたか論文には書かれていないが、親の同意率は 96% という高い割合だった。わが子がいじめ側にいるとは思わないからだろう。

### (1) いじめの説明（定義）

子どもたちは、まず、いじめについて 3 つの要件（意図性、反復性、パワーの差）を含む一般的な定義と、具体的にどのようなかたちでいじめが行われるかについて説明を受けた：

- (a) いじめは、一人の子に、他の一人の子または何人かの子が、意図的にいやがるようなことや屈辱的なことを繰り返すことで、傷つけ悲しい思いをさせること。
- (b) 二人の力関係は同じくらいで、たんなるお互いのふざけあいとはちがう。
- (c) いじめでは、次のようなことが行われる：なぐったりけったり、つねったりする。持ち物を取り上げたり、壊したり、隠したりする。ばかにしたり、悪口を言ったりする。遊びや活動に入れてやらなかったりして、仲間外しをする。ゴシップをいったり、事実とはちがうように悪く言ったりする。

### (2) ピア・ノミネーションによるいじめ役割の特定

学級の全員に、上記の 5 つのかたちのいじめ（①身体的いじめ、②所有物に向けたいじめ、③言葉によるいじめ、④直接的対人いじめ、⑤間接的対人いじめ）について、リストを示して、「いじめ首謀者」（“いじめを始める子”）、「犠牲者」（“こんなふうないじめをされる子”）、「助手」（“後からいじめに加わる子”）の名前をそれぞれあげる手続き（ピア・ノミネーション）がとられた。

このほか、アウトサイダー（傍観者）、擁護者、強化者についても説明がされて、子どもたちは名前をあげるように求められた。

このようにして、クラスの子どもたちから「5 つのタイプ」のいじめ行動をすることであげられた割合が、基準（15%）以上になるかどうかにしたがって、どの子がどの役割をして

いるかが判断された（前掲表3）。「いじめ首謀者兼犠牲者」は、2つの割合とも基準を超えていた群である。クラス内での役割の割合は、「いじめ首謀者兼犠牲者」が新たに加えられたほかは、サルミヴァリ他の結果と類似している。

### 3) いじめ首謀者は対人優位性願望がクラス内で最も高い

いじめをする子は、クラス集団の中で自分が優れていることを誇示したい、他の子よりも優位に立ちたいという「対人優位性願望」が強いからだという仮説を確かめるために、いじめでの役割と優位性願望の関係が分析された。対人優位性願望の強さは、①人気がある、②ほかの子はその子のいうことを聞く、③いつも新しいことを考えつく、④いつも周りに他の子がいる、⑤ほかの子のリーダーになっている、などの特徴を持つ子の例をあげて、「そういう子になりたい」「そういう子と友だちになりたい」などの5項目にどのくらい同意するかで計算された。

結果では、仮説通りに、「いじめ首謀者」の優位性願望がクラスの中で最も強かった（図2）。「いじめ助手」も「強化者」も首謀者に次いで優位性願望が強い。「いじめ首謀者兼犠牲者」も同様だった。「犠牲者」も「擁護者」と同程度の優位性願望があった。最も注目すべき結果は、「傍観者」だけは優位性願望がほとんどなく、クラス内で最低だったことである。傍観者は、単純にいじめに無関心な者というよりは、集団の中で最も「力を持つと望まない者」だった。

### 4) 首謀者は「威圧的対人戦略」と「向社会的対人戦略」を両用

「いじめの首謀者」は、対人戦略では「威圧的戦略」と「向社会的（相

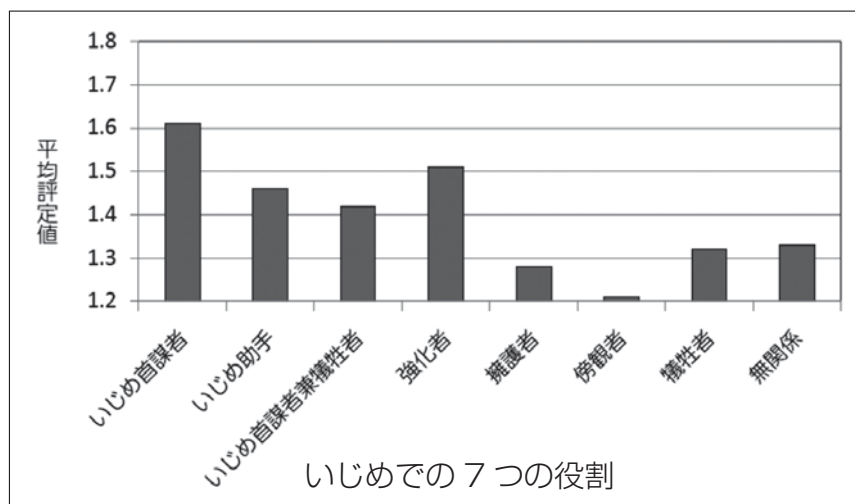


図2 いじめでの役割による対人「優位性願望」の強さのちがい  
(Olthof et al., 2011 の表から作図)

手にプラスになることをする・利益を与える) ストラテジー」の両方をアメとムチのように使い分けているのだろうか。

対人ストラテジーの使用傾向はピア・ノミネーションによって測定された。「威圧的ストラテジー」は、「ほかの子がしたくないことでも、自分のしたいことをさせるなど」6項目について、このような子は同級生ではだれか? を質問するもの。「向社会的(相手の利益になる)ストラテジー」は、「自分が望むようにするために、ほかの子が喜ぶようなことをする」など5項目からなる質問だった。

ノミネーションの結果、クラスで66パーセント以上の得点のものは、それぞれのストラテジーを使用する者だとされた。「威圧的ストラテジー」と「向社会的ストラテジー」の両方も66パーセント以上なら、「多重ストラテジー」(アメとムチ)の使用者だと判定された。

いじめ首謀者は、アメとムチを使い分ける「多重ストラテジー」でほかの子を操作する傾向がとくに著しかった(図3)。相手の利益になる「向社会的ストラテジー」だけを使うことはほとんどなかった。「助手」と「強化者」も「多重ストラテジー」を使う率が首謀者に次いで高かった。「向社会的ストラテジー」を単独ではとらないのも同様な傾向である。ただし、両者ともに、威張るだけの「威圧的ストラテジー」はクラス内で最も高かった。子分が威張るのである。傍観者は、対人操作上巧妙な「多重ストラテジー」をとる割合が最も低かった。

#### 5) いじめ首謀者はリソース支配力(資源の支配力)も人気度もクラスで最も高い

この2つの指標とも、ピア・ノミネーション法が使われている。

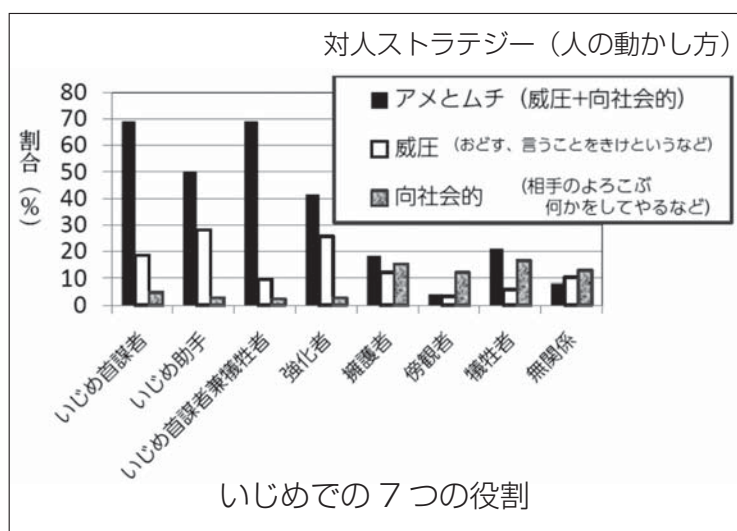


図3 いじめでの役割による「対人ストラテジー」(人の動かし方)のちがい (Olthof et al., 2011 の表から作図)

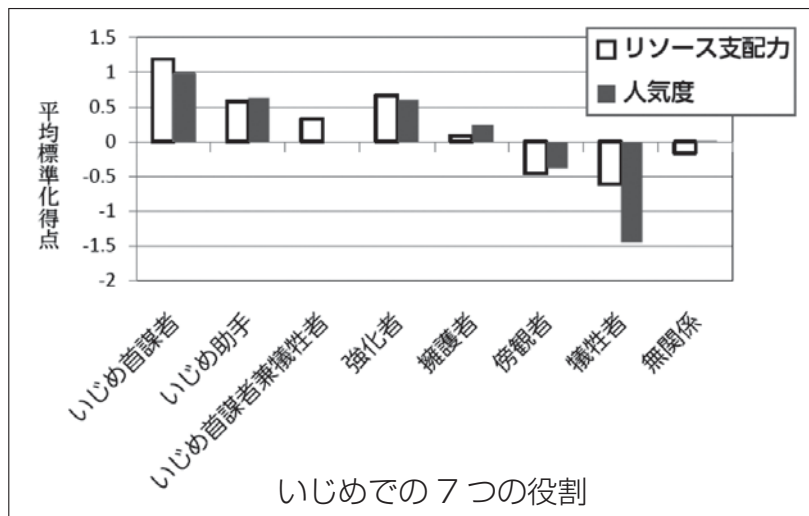


図4 いじめでの役割による「リソース（資源）支配力」「人気度」のちがいは  
(Olthof et al., 2011 の表から作図)

「リソース支配力」は、学校内で子どもにとっての資源（リソース）たとえば、良い場所、良い遊具、良い器具などを一番先にとり、ほかの子に配分するなどの支配力を持っている子はだれかを問う形式の質問。6項目についてクラス内順位を標準化して得点化したものである。「人気度」は、人気のある子はだれかという質問に対する同級生の票数を標準化して得点化したもの。

いじめ首謀者は「リソース（資源）支配力」も「人気度」もクラスで最も高かった（図4）。いじめ助手も強化者も、支配力や人気はある程度は高い側にあった。セクシュアル・ハラスメントの「ハラサー」の特性を研究したハート他（Hurt et al., 1999）も、ハラサーはしばしば評判の良い、受けのいい、有能な人物が含まれることを報告している。

犠牲者の人気度は最も低かった。犠牲者は人気の低い「孤立者」だからこそ、いじめが可能になったと考えられる。ただし、もともと孤立者なのか、いじめによって集団から切り離され孤立させられた結果なのかは、判断できない。

問題は「傍観者」である。擁護者は人気が少しはあるのに対して、傍観者は人気度が犠牲者に次いで低い。擁護者と傍観者は、優位性願望の点でも、対人ストラテジーでも、リソース支配力でも、人気の点でも、異質である。傍観者は無関心な者というよりは、「対人最弱者」といってよい。傍観者が傍観者であるのには理由があった。

#### 6) いじめ役割別の子どもの特徴—まとめ—

オルトフの研究結果から、いじめの集団力学が浮き彫りになった（表4）。

「傍観者」と「擁護者」は、明らかに異質な群だった。擁護者は、対人ストラテジーも、

表4 いじめでの役割と子どもの特徴 (Olthof et al. 2011 の研究結果を要約)

役割	子どもの特徴
いじめ首謀者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対人優越性願望は、クラスで最も強い。</li> <li>・仲間を動かすのにアメとムチ（威圧と利益）を使い分ける率は、最も高い。</li> <li>・「リソース（資源）支配力」もクラスの中で最も高く、最も「人気」がある、「対人能力が高い」子。</li> </ul>
いじめ助手	<ul style="list-style-type: none"> <li>・首謀者の真似をして他の子に「アメとムチ」戦略をとるが、使用率は首謀者よりも低い。</li> <li>・「威圧」の使用率はクラスの中で最も高い。</li> <li>・「向社会的（利益を与える）行動」だけの割合は、クラス内で低い。</li> </ul>
強化者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いじめ助手とほとんど同様な特徴（図参照）。</li> </ul>
いじめ首謀者兼犠牲者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「人気度」は低く他の子から支持されないのに「首謀者」と同じような対人戦略をとろうとする。</li> </ul>
犠牲者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・（結果的な）「集団内孤立者」。</li> </ul>
傍観者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「対人優位性願望」がクラス内で最も低い。</li> <li>・「人気度」も「リソース支配力」も低い、「威圧的対人戦略」の使用率もクラス内で最も低い。「対人最弱者」。</li> </ul>
擁護者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対人戦略も対人優位性願望もバランスがよい、人気もある程度ある。「対人的に健康な子」。</li> </ul>

対人優位性願望も、バランスがよい、人気もそこそこある「対人的に健康な子」である。それに対して、傍観者は、「対人優位性願望」も最も低い、「人気度」も「リソース支配力」も低い、「威圧的対人戦略」も最も低い、対人能力の点では犠牲者よりも弱さを持つ、クラスの中の「対人最弱者」だといえる。傍観者と擁護者は対人能力や対人志向性の点でちがいが大きすぎる。KiVa プログラムのように傍観者を擁護者に変えるようにはかる試みは、われわれが考える以上に難しい自己変革を求めることなのかもしれない。

#### 7) オルトフ他の提案

オルトフ他 (2011) は、こうした結果をもとに、いじめにどう対応したらよいか提案をしている。提案は、次のようにまとめることができる：

①いじめ首謀者が「いじめ行動から利益をあげる」のを防止する。

たとえば、いじめ首謀者が遊び場で良い場所や新しい遊具といった資源を支配しようとするのを、教師が制限する（いじめ首謀者によるリソース支配の制限）。

②優越性の低い子にも、学校内の資源にアクセスできる、たとえば物や場所を使える公平なチャンスを与える（優越性の低い子のリソース・アクセスの保証）。

③いじめが集団内の優越性にむすびつかないように「いじめ首謀者の集団内評価」を弱める。そのためにも、助手や強化者との関係の切り離しをはかる。

④いじめが“カッコいい”行為だと思わなくなる(逆に、いじめがカッコ悪いことだと思う、いじめに強いネガティブ・イメージを持つ)ように「子どもの態度を変容させる」。

この提案は、首謀者を監視し、その手足を縛って「抑え込む」方策だともいえる。一次予防重視の対応である。しかし、人は自由を求める傾向が強く、自分の自由が制限されたと思うと自由を回復するために圧力とは反対方向の行動をとろうとする「心理的リアクタンス」(Brehm, 1966)が生じる。いじめ首謀者の考えや行動を変えるために圧力をかけるだけの「抑え込み策」には限界があると考えられる。

## 5. 総合考察—第4の道—

### 1) 傍観者の苦悩—無関心を装う

傍観者を、無関心だから犠牲者に何もしようとしないで、結果的に犠牲者を最も傷つける結果になる立場の者だとして責めてもよいのだろうか。

たしかに「いじめ被害者にとって最も辛い経験は、みんなが無関心だったこと」(Salmivalli, 2016)かもしれない。しかし、オルトフ他(2011)の結果が示すように、傍観者は、たんなる「無関心な者」ではなく、さまざまな特徴の点で、いわばクラスの中の「対人最弱者」であり、自分たちが何もできないのはなぜかという理由も、自分の弱さの結果も痛感しているはずである。傍観者は無関心だと責められるのは、辛い。

ポッツォーリとジーニ(Pozzoli & Gini, 2010)は、イタリアの中学生(7・8年生)を対象に、いじめの研究を行った。子どもたちには、いじめでのそれぞれの役割についての行動をどのくらい行ったか評定が求められ、どの子がどの役割をしているかが判定された。

「傍観者」についての項目は、たとえば次のような行動である：「だれか同級生が殴られたり突き飛ばされたりするのを見たとき、自分のことだけを考えようとした」「同級生がからかわれたり脅されたりしているのを見たとき、何もしないで口を出さないようにした」「だれかが仲間外れにされてひとりぼっちになっているのを見ても、私は(ぼくは)何も起こっていないかのように振る舞っていた」。

さらに、研究では、いじめを見かけたときどう対処しようとしたかという「対処反応」が質問紙で測定された。対処反応の下位尺度は、「自己対処による問題解決」、「他の人間のサポートを求める」、「心理的に距離をとる」、「心の中で悩む」の4つであった。「心理的に距離をとる」対処は、たとえば、「何も起こっていないと信じようとした」、「たいしたことではないと自分に言い聞かせようとした」などの項目。「心の中で悩む」対処は、たとえば、「何もしないと他の子たちから私は悪くみられるのではいかと悩んだ」、「自分には何もできないことがわかっていて、おかしくなりそうだった」などの項目だった。「心理的に距離をとる」対処をする子は、傍観者になる傾向があった。また、傍観者になる子は「心の中で悩む」対処傾向もみられた。

傍観者は、「何も感じない無関心者」ではなくて、むしろいじめに何もできないことを「悩み苦しむ無関心者」だった。いかえると、「無関心を装う者」だったといえる。教師は、



このことを理解していじめ対応をする必要がある。

## 2) いじめ首謀者の「抑え込み」だけでよいのか？

いうまでもなく、いじめは、卑劣なことである。いじめの被害者は、深い悲しみと苦しみを経験している。いじめの影響は心身に及び、屈辱感は中年以降も持続する (Carlisle & Rofes, 2007)。傍観者がただ見ているだけでなく、いじめに声をあげて犠牲者をまもろうとすれば、いじめは止めることができる。いじめはいけないことであり、犠牲者が苦しんでいることを教え、みんなが優しい「豊かな心」(文部科学大臣決定、2013、p.10) を持てば、いじめはこの世からなくなる。いじめに対抗しようとする一般的な教育は、しばしばそう教える。

他方、オルトフ他 (2011) は、いじめ首謀者のリソース支配をさせないように、遊び場や教室の監視をする「抑え込み」を提案した。

しかし、シャーロット (Sharot, 2017; 上原訳、2019) は、人の考えを変える手段として「根拠となる事実を提示する」だけでは限界があることを、数多くの研究から明らかにしている。自分の考えに反する事実を提示されたとき、人は自分が前から持っていた考えと合致する情報だけを選択的に取り入れて、自分の意見に反する情報に対しては、より強固に反論を考える (同上訳書、p.24)。いじめについても、事実を提示するだけでは意見を変えにくいとすれば、どんなことが可能だろうか。

## 3) 第4の道—いじめ対応の主役にして「優位性願望」を満足させる

1件のいじめをなくすためにでも、教育は全力をあげてよい。第4の道を提案することは、これまでの道を否定しようとするわけではない。いじめに対応するためには、打つ手は、すべて打つべきである。

他の道に加えて第4の道として考えられるのは、「権限を与えて人を動かす (主体性)」(同上訳書、p.99) ことである。首謀者の主な動機が、クラス集団内で自分が優れていることを示したいという「優位性願望」にある (Olthof et al., 2011; Salmivalli & Poskiparta, 2012) なら、いじめのようなネガティブな手段ではなく、逆に「いじめ対応」というポジティブな活動で貢献度が高いことによって集団内の優越性を示せるようにするという方法である。クラスの中で自分の優越性を示すためなら、何も「いじめ」という手段をとる必要はない。

### (1) いじめ対応組織で中心的な役割を与える

第4の道は、学校・学級内で、優越性願望があるために「いじめ側になる可能性がある子」を、いじめ防止側の積極的な役割を与えることで防止側の中心人物にして、いじめを抑止する方策である。

札幌市の中学校、小澤宜裕教諭の実践も、いじめ側にまわる子どもを、いじめ防止組織の主役にする方法の例である：

以前の学級経営の中で、自分の手は汚さずに周りの生徒に悪いことをやらせるように仕向ける生徒がおりました。小学校の頃は主犯格に挙げられるようなこともあったようですが、私との関係もよかったこともあり、「いじめをなくす会」というものを立ち上げて（呼びかけたところ、おれもおれもと参加希望があり）委員長に半ば強引に任命しました（「いじめをなくす会」という発想は、いじめを受けた女子生徒の保護者から、こういうのをつくったらどうだろうという示唆もきっかけでした。）。その生徒も、自分に重要な役割が与えられたと喜んで、その後の学級で、いじめに近いことは半年ほどでしたが、ありませんでした。今回、その手法で効果的だったということが根拠をもって知ることができ、今後の学級経営、生徒指導に活かそうです。

\* 2019 教員免許更新講習時の感想。( ) の部分は、電話による補足。許可を得て引用 (2019.10.07.)。

講習では、オルトフ他 (Olthof et al., 2011) が明らかにした、いじめの集団力学と 7 つの役割の子どもたちの詳細な特徴について解説した。また、オルトフ他がどう提案したかについても説明した。いじめ防止の積極的な役割を与えることで優位性願望を満足させられる可能性についても示唆を行った。上の例は、そうした具体的な方策の一つになる。

#### (2) キャッチコピーの作成ーポジティブな手段による優位性願望の満足ー

第 4 の道のもう一つの方策は、クラスや学校でいじめ防止のキャッチコピーを子どもたち全員が作成することである。標語づくりは、多くの学校で行われており (文部科学省、2018a)、ありきたりの方法だと考えられるかもしれない。しかし、同じ方法でも、効果のメカニズムが異なることを意識する必要がある。キャッチコピー・標語は、だれかがつくったものを読むだけなら、ほとんど効果はないだろう。むしろ押し付けだと感じるかもしれない (Sharot, 2017)。他方、自分でつくったものは、自分自身を縛ることになる。

オルトフ他 (2011) が明らかにしてきたように、いじめ首謀者は、いろいろな意味で能力が高い。方向次第ではいじめ首謀者にもなる可能性がある能力が高い子どもたちは、クラスでコピーを作成するときも、作品で高い評価を受けるかもしれない。作品が校内でもいじめ防止に活用されるとき、その子は、逆にポジティブないじめ防止の推進者側となって「集団内の優位性願望」を満足させることができる。

最後に、大学生によるいじめ対応のためのキャッチコピーの例 (表 5) を示しておくことにしたい。いじめに関する授業の中で作成したもの。授業は、いじめの定義、いじめと共感性、いじめでの役割分化、KiVa プログラムの概要、オルトフ他 (2011) の研究とオルトフによる首謀者対応についての提案内容などについて解説をした。キャッチコピーの作成は授業の最後に行った。

テーマは、オルトフ他の提案に沿った「いじめそのもの、首謀者のネガティブ・イメージの形成」が作品の多くを占め、「いじめ犠牲者への共感反応の誘発」「傍観の回避」などもテーマになっていた。

学校では、子どもたちに自分の作品を作成させ、作品をポジティブに評価していくことで、

表5 大学生による「いじめに対抗するためのキャッチコピー」の例

- ・いじめる子 目立ちたがり屋のイタイ人 (上田志穂)
- ・キミの正義は いじめです (上田志穂)
- ・いじめる子 キミの心もさびしいんだね (上田志穂)
- ・見てないと思っていたの？ ちゃんと見てるよ 見ていたよ (関玲奈)
- ・自分は絶対やられない？ 明日はあなたがそこに立つ (仲原順子)
- ・あなたは忘れても 私は忘れない (中村佳代子)
- ・いじめる子 仲間がほしいさみしがり 一人じゃ何もできない子 (中村佳代子)
- ・“無関心” それも立派ないじめです (森尚子)
- ・今日、いじめてる醜さに気づきました (山下知子)
- ・いじめで集まる友は偽物 (佐藤俊仁)
- ・いじめてる そんなあなたが みじめです (廣瀬大樹)
- ・チョーキモイ！ いじめる君はチョーダサイ (入野可奈子)
- ・いじめを楽しむ化け物はどこだ (上田直明)

\*注：作品の例は、作成者が公開に同意している。

子どもたちはいじめではない手段によって対人優位性を満足させることができ、いじめ首謀者になるのとは反対の立場をとることができる。

## 引用文献

- Blake, J. J., Emily M. Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O., & and Michael R. Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27, pp.210-222.
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, pp.140-163.
- Carlisle, N., & Rofes, E. (2007). School bullying: Do adult survivors perceive long-term effects? *Traumatology*, 13, pp.16-26.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Personality and Social Psychology*, 44, pp.113-126.
- Dekker, G., & Sibai, B. (2001). Primary, secondary, and tertiary prevention of pre-eclampsia. *The Lancet*, 357, pp.209-215.
- Haslam, N. (2006). Dehumanization: An integrative review. *Personality and Social Psychology Review*, 10, pp.252-264.
- Huang, F. L., & Cornell, D. G. (2015). The impact of definition and question order on the prevalence of bullying victimization using student self-reports. *Psychological Assessment*, 27, pp.1484-1493.

- Hurt, L. E., Wiener, R. L., Russell, B. L., & Mannen, R. K. (1999). Gender differences in evaluating social-sexual conduct in the workplace. *Behavioral Science and the Law*, 17, pp.413-433.
- 文部科学省 (2013). 文部科学大臣決定「いじめの防止等のための基本的な方針」. 文部科学省.
- 文部科学省 (2018a). いじめ対策に係る事例集. 文部科学省初等中等教育局児童生徒課.
- 文部科学省 (2018b). いじめの定義の変遷 (【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定義】). [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/03/19/1302904\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/03/19/1302904_001.pdf) (最終改訂 2018 ; 2019 年 11 月 7 日閲覧).
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課長 (2018). いじめ防止対策の推進に関する調査結果に基づく勧告を踏まえた対応について (通知). 文部科学省.
- 仁平義明 (2017). 傍観者に焦点をあてた“いじめ対応”プログラムの効果量 (effect size) に関する研究と実践の現状. 星槎大学紀要『共生科学研究』, 13, pp.53-66.
- 仁平義明 (2019). いじめ対応最前線. 平成 30 年度星槎大学大学院教育学研究科「教育心理学特論」授業配布資料.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Elisabeth A. Aleva, E. A., & van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, pp.339-359.
- Olweus D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: Res. Cent. Health Promot. (HEMIL), Univ. Bergen.
- Olweus, D. (1998). Bullying at school: Knowledge base and an effective intervention program. In C. F. Ferris & T. Grisso, (Eds.), *Understanding aggressive behavior in children (Annals of the New York Academy of Sciences)* (pp. 265–276). New York, NY: New York Academy of Sciences.
- Olweus, D. (2007). *The Olweus Bullying Questionnaire*. Center City, MN: Hazelden.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, pp.751-80.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program: Teacher guide*. Center City, MN: Hazelden.
- (オルヴェウス. D., & リンバー, S. P. 小林広司・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)
- \*注：上記訳書は、上記の原本と下記の原本の 2 冊を 1 冊の合本訳書として刊行されたもの。
- Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V., Mullin, N., Riese, J., & Snyder, M. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program: Schoolwide guide*. Center City, MN: Hazelden.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, pp.815-827.

- Rodriguez, C. M. (2013). Analog of parental empathy: Association with physical child abuse risk and punishment intentions. *Child Abuse & Neglect*, 37, pp.493-499.
- Salmivalli, C. (2016). Evidence-based prevention of bullying and cyberbullying with the KiVa antibullying program. [https://dge.mac.pt/sites/defanet/files/Noticias\\_Imagens/4.kiva-portugae.pdf](https://dge.mac.pt/sites/defanet/files/Noticias_Imagens/4.kiva-portugae.pdf) (2020.1.22. 閲覧).
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, pp.1-15.
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). *New directions for youth development*, NO. 133, WILEY PERIODICALS, INC. Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) • DOI: 10.1002/yd.20006.
- Sharot, T. (2017). *The influential mind: What the brain reveals about our power to change others*. London: Little, Brown. (シャーロット, T. 上原直子訳 (2019). *事実はなぜ人の意見を変えられないのか—説得力と影響力の科学—* 白揚社).
- 総務省 (2018). *いじめ防止対策の推進に関する調査結果に基づく勧告*. 総務省.
- The Japan Institute for Labour Policy and Training (2013). *Workplace bullying and harassment: 2013 JILPT Seminar on Workplace Bullying and Harassment. JILPT Report*, 12.