

31 いじめ問題の理解と対応

池島徳大

1 到達目標

- (1) 学校教育臨床の視点からいじめ問題のキー概念を理解する。
- (2) 文部科学省のいじめの定義を理解し、学校教育相談の専門家として、いじめ問題に対応できる。
- (3) いじめ判断の特異性やいじめが与える心的外傷性などについて理解し、具体的な対応策を立てることができる。

【キーワード】

いじめの定義、いじめ問題への介入視点、心的外傷、ヴァルネラビリティ、ピア・プレッシャー、心の回復、修復的正義

2 いじめの語源

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、その意味は「弱者に、肉体的、あるいは精神的苦痛を与える。さいなむ」とある。前者の「苛」は、「印+口」からなる「艸+音符可」の会意兼形成文字で、「型に曲折してきつい摩擦をおこす、のどをからす」など摩擦や刺激を与える行為をさす。もうひとつの「虐」は、「虍(とら)+E(つめで引っかく)+人」の会意文字で、虎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るという2つの意味が付与されている。

現代のいじめは、「苛め」に当てはまる精神的に窮地に陥れるいじめが主流を占めている。また、第三者からなかなか認知されにくいという特異性をもっている。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りづらいものである。日本のいじめは、「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)」状況にあり、その対応は大人側のいじめに対する意識の高さに委ねられているとあってよい。

3 いじめの定義をめぐって

ここでは、今日のいじめ研究を代表する研究者のいじめの定義をみてる。その定義に、今日のいじめ問題の本質を読み解く鍵が隠されている。

まず挙げられるのは、ノルウェーの犯罪社会学の権威であるダン・オルヴェウスの定義である。オルヴェウスは、1980年代初めノルウェーでいじめによる自殺事件が発生し、世界で初めて国を挙げていじめの取り組みを主導した研究者として知られる。オルヴェウスは、「いじめとは、(a)攻撃的行動あるいは故意に危害を加えることであり、(b)ある期間繰り返し行われ、(c)力関係がアンバランスな人間関係のなかで起こる。」と定義し、次の3つをいじめの構成要素とした。それは、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力関係がアンバランスな行為、の3つである。このうち、力のアンバランスがある行為は、いじめを最も特徴づける行為として特筆されるもので、イギリスのソニア・シャープ&ピーター・スミス(1994)も、力のアンバランスによる乱用をいじめの基本的な構成要素として挙げている。

我が国では、いじめ問題が初めて社会問題化した1985年前後に起きたいじめによる自殺事件に、教育社会学の視点からいち早くいじめの4層構造論を発表した、森田(1985)のいじめの定義が挙げられる。森田は、「いじめとは、同一集団内の相互作用過程において優位に立つ一方が、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である。」とし、オルヴェウスが指摘した「力のアンバランス」を、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した。「『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」とし、いじめは何らかの人間関係のある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定義した。従って、森田の定義は、オルヴェウスのいう3つの構成要素以外に、いじめの磁場が高められる場として、「同一集団内の相互作用過程において」「集合的に」行われるところに我が国のいじめの特徴があるとした。傍観者の容認がいじめを強化、助長することなどを明確にした点は、いじめ対応に極めて有益な示唆を与えたといえる。

4 文部省(文部科学省)のいじめの定義とその変遷

我が国のいじめの定義は、いじめによる自殺事件が顕著となった3つの大きな波とともに改定されている。まず、第1波のいじめが発生した1985年、いじめの調査開始に合わせて初めて策定された。その後、第2波のいじめの発生を受けて1996年に調査方法を見直し、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」に変更した。しかし、2006年に第3波のいじめが起これ、全面的にいじめの定義の改定を行っている。(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1である。下線部は、改定された部分を示す。○数字と下線は、筆者が便宜上加筆したものである。

表1 文部省（文部科学省）のいじめの定義の変遷

文部省（1985）	文部省（1996）	文部科学省（2007）
<ul style="list-style-type: none"> 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<u>学校としてその事実を確認しているもの。</u> 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。 	<ul style="list-style-type: none"> 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<u>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。</u> 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。 	<ul style="list-style-type: none"> 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、「<u>当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、</u> 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。

改変は、いじめの定義と実際は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徹底するために行われたこと、さらに、無視や仲間はずしなどの精神的ないじめが増え、ネットや携帯を使ったいじめが進行するなど、時代とともに大きく変化してきたために変えられたことが挙げられる。被害者救済を第一義とする文部科学省の姿勢が定義の変化にもよく現れている。

特に、文部科学省（2007）の改変では、「自分よりも弱い者」の表現を「一定の人間関係のある者」とし、「一方的」「継続的」「深刻な」の文言を削除した。「自分よりも弱い者」という力の差を明示した表現は、「自分は弱い人間なんだ」と思い込む傾向を強め、いじめの事実を隠そうとすることにつながりかねない。

「一方的」「継続的」「深刻な」についても、いじめが必ずしもそのような傾向性を示しているとは言えず、「いじめられたとする児童生徒の立場に立つて行う」ことを前提に、いじめられたとする児童生徒の気持ちを重視し、いじめられていると表明する子どもの主観的判断を排除せずに対応できるようにしたのである。つまり、いじめられている子どもがいじめの表明を容易にできるようにしたのである。

5 いじめ問題への介入視点

いじめが学校を舞台として起こっている以上、学校教師に求められるのは、いじめられる子どもの立場に立つ理解と支援である。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。また具体ないじめの実態も見えてこない。以下、筆者の学校教育臨床の知見からいじめ問題への介入視点を提示する。

(1) いじめは心に深い傷（心的外傷）を残す

まず、最初にあげる視点は、いじめがいかほどに被害者を精神的に追い込み、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、いじめ問題解決への強い動機づけとはならない。いじめで心をいたく傷つけられ、絶対的な閉塞感から「無力化」(disempowerment) していくそのプロセスを知っておくことは、いじめ問題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ろう。オルヴェウス (1993) が、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1番目に挙げているのも頷ける。

ところで、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の巧妙であり、(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、いじめの進行過程を実にクリアカットにまとめている。その進行過程とは、「孤立化」「無力化」「透明化」の3段階である。表2に、中井が述べる各段階のエピソードとしてまとめたものを示す。

表2 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

注：中井(1996)をもとに筆者がまとめた。

この3過程をもとに、これまでに起きたいじめによる自殺事件を分析してみると、いじめられる子どもの苦しみが鮮明に理解できる。いじめがいかほどにいじめられる子どもの心を傷つけ、孤立化、無力化、透明化に追いやられていったのか。いじめによって奴隷化され、政治的に巧妙な形で、学級の子もたちから不当な扱いを受け、人間としての尊厳を奪われ、自死に追いやられていくか。その悲惨さを間のあたりにしたとき、いじめの不当さを見る思いがしてならない。

以下に、中井の知見を援用しながら、いじめの不当性について4点にまとめて述べる。

① いじめは、発達期の子ども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した点である。

それは、いじめは急性一過性というレベルから、虐待と同じ長期反復性の外傷性障害を受けたに等しいものに発展するという指摘である。これは、オルヴェウス (1998) がいじめの3つの構成要素を示した際に、いじめは虐待の一種であると指摘し、「私は、この現象 (いじめ) 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 (傍

点筆者)」と述べているところと重なる。

また、中井（1996）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

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、「ヴァルネラビリティー」の項でも述べるが、いじめ解決を目指す者にとって、教師の態度が大きな影響を与えているという精神医学者の指摘は示唆に富む。

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。教師は、一人ひとりの子どもを徹底的に大切にしようとする、臨床的視座に今一度立つべきであろう。

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、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妙な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である。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、その結果、誰も助けてくれないと観念した被害者が、逆に、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。このときの子どもの表情は、「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。（中井 1996）」何と鋭い指摘であろう。何よりも、一人ひとりの子どもの心を鋭敏にキャッチすることができる臨床的センスと大きく関わっている。いじめが醸し出す空気が読める、臨床的センスが求められる。

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ってよい。

この点に関する知見として、森田（2001）は、いじめが多くの傍観者の存在の中で進行していく様相をとらえ、「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、『集団のインファンティリズム（原始状態）』とも呼ぶ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いじめられの体験が、児童虐待を受けた心的外傷と重なっており、子どもの心に禍根を残していくことが分かる。中井の類い希な表現力と研ぎ澄まされた感性に思わず息をのむ。我々の心にいじめのつらさ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がある。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ある。しかし、臨床家としての中井の言説には、実体験があるだけに心に深く刻まれる。いじめ問題は、常に命と関わる問題が潜んでいることを、肝に銘じておく必要がある。

（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いじめられる側の「ヴァルネラビリティ」、②いじめる側の「いじめ衝動」、③「いじめの許容空間」である。

「ヴァルネラビリティ」とは、竹川によると、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。このように、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。

ヴァルネラビリティの概念は、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、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もっているとする。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。

山口が指摘するように、「いじめは、とにかく差異の強調から始まる。」この指摘は、オルヴェウス（1993）、森田（1999）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」という知見と重なる。

だが、ヴァルネラビリティの存在は、異質な者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が極めて重要となる。

次に、「いじめ衝動」とは、いじめる子どもがもっている攻撃性、衝動性をさす。いじめる子どもの心の奥には何らかの抑圧された欲求不満感情があり、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たりすると、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うよい。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。

「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が荒れている場合や、逆に熱心な指導などで教室がピリピリしている場合、また過度の平等意識が教室に蔓延して「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。このような許容空間は学級だけではなく、家庭や社会にもあり、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、教師が醸し出す雰囲気も大きく影響しているのである。

(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）。

保坂（2000）は、前思春期から思春期にかけて仲間集団のメンバーに対して、同じであるよう仲間から圧力（peer pressure: Brown, 1989）がかかり、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。犬塚（1997）は、いじめや不登校児童生徒との学校教育臨牀の視点から、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、具体的な指導機会が必要であるとして、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。

また、森田（1990）によれば、いじめ被害は学級内のいじ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、学年が上がるにつれて傍観者が増え続け、逆に仲裁者は減少し続けることを見出されている。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級友からのピア・プレッシャーを強く受けていることを挙げることができる。

6 心的外傷を受けた子どもの心の回復

では、いじめを受けた子どもの心の回復をどのように図ればよいのであろうか。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ハーマン（1992）は、心的外傷からの回復の3段階を挙げている。第1段階は「安全の確立」、第2段階は「想起と服喪追悼」、第3段階は「通常生活との再統合」である。

回復のプロセスの基盤として、「安心感・安全感」の確保が最優先される。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溢れた学級づくりが必要ということである。安心感が得られると、人間は思っていることを感じていることを素直に語ろうとする。いわば「表現する」段階が表れてくるのである。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で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、子どもたち相互や教師と子どもとの関係のなかで、互いの「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、「その後を生きる者の有力化（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。

いじめに傷ついた子どもたちやその予備軍となる子どもたちが、いち早く心の回復を果たしていくには、集団のなかで生じるピア・プレッシャーに積極的に目を向け、それを取り除く取り組みを進めることである。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て、有力化するリレーションづくりを行っていくことが、いじめを生まないための予防的、人間関係の開発的指導につながっていく。

7 修復的正義の心を育む

近年、欧米において、修復的正義（Restorative Justice）を学校教育に導入する動きが目ざされている。修復的正義とは、ゼア（2010）によると、司法界では修復的司法と呼ばれ、犯罪によって損なわれた関係性の修復を目指す考え方で、関係修復的正義とも呼ばれている。

今日では、学校が修復的実践の重要な場となってきている。修復的正義は、いじめなどの対立問題の解消と平和な社会を実現するための理論と実践について考える具体的な方法を提供する。

具体的に言えば、加害者（いじめる子ども）を含めた集団全体に対し、被害者（いじめられた子ども）が被った損害とニーズを明らかにし、その損害をただすために、加害者が引き受けるべき責任を明確にして、傍観者を含めた子どもたちの人間関係の修復を図っていくのである。身近に起こった問題を当事者を交えて真摯に話し合い、関係の修復を図っていく。その手法は、対話を促進し、face to faceで問題の根底に潜むそれぞれの感情を出し合い、何が不正義であったのかを話し合い、謝罪や赦しを交えて両者の関係を修復していくものである。その考え方の根本には、解決するのはあくまでも当事者であり、お互いに

納得して解決するという、Win-Win Solution（ウィン・ウィン法）の考え方である。

我が国のこれまでのいじめ対策は、どちらかといえば被害者救済の視点からのアプローチがほとんどで、子どもたちに自己の責任に気づかせ、正義をどう実現させていくかという視点が非常に乏しかったといえる。加害者、被害者を交え、当事者双方の言い分をきちんと聞きとめ、それぞれの違いを理解し、その良し悪しを指導者が自分の価値観で即判断せず自分の判断を一時保留して、対話を促進しながら解決策を当事者同士で考えさせていく取り組みが必要である。今後は、開発的教育相談の分野で大いに求められるところである。このような修復的実践の先駆者となりうるのは教育相談の資質をもつ教師であることは間違いない。今後に期待したい。

《参考引用文献》

- 藤堂明保編 『学研漢和大辞典』 学習研究社 1095-1096, 1996
- 保坂亮 『子ども心理発達と学校臨床』 近藤邦夫・岡村達也・保坂亨編 東京大学出版会, 333-353 2000
- Howard Zehr The little book of Restorative Justice. Good Books, 2002 (ハワード・ゼア著 森田ゆり訳 『責任と癒しー修復的正義の実践ガイドー』 築地書館, 2008)
- 池島徳大 『クラス担任によるいじめ解決への教育的支援』 日本教育新聞社, 1997
- 犬塚文雄 『特別活動における教師の役割と課題ー学校教育臨床の視点からー』 日本特別活動学会紀要第6号, 9-15 1997
- 伊藤亜矢子・松井仁 『学級風土研究の意義』 コミュニティ心理学研究2, 1998
- Judith Lewis Herman. Trauma & Recovery, Harpercollins Publishers, New York, 1992
(中井久夫訳 『心的外傷と回復<増補版>』 みすず書房 205-243, 1999)
- 文部科学省 『生徒指導上の諸問題の現状と文部科学省の施策について』 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 30-40, 288-375, 2007
- 森田洋司 『いじめ集団の構造に関する社会学的研究』 昭和59年度文部省科学研究費補助金研究成果報告書 大阪市立大学社会学研究室, 4-5, 63-69, 1985
- 森田洋司総監修 『世界のいじめー各国の現状と取り組み』 金子書房 24-26,97, 1998
- 森田洋司研究代表 『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』 114, 1999
- 森田洋司編 『いじめの国際比較研究ー日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析ー』 金子書房 40,48, 2001

- 中井久夫 『いじめとは何か』 「仏教」NO.37 法蔵館, 18-23, 1996
- 日本大辞典刊行会編『日本国語大辞典・第2巻』小学館 53, 1973
- Olweus,D. Bullying at school; what we know and what we can do. Oxford Blackwell., 1993
(松井賓夫・角山剛, 都築幸恵訳 『いじめ—こうすれば防げる』川島書店 29, 1996)
- Sharp, S. & Smith, P.K. Tackling Bullying in your school, A practical Handbook for teachers, A
division of Routledge Chapman & Hall Ltd., 1994 (奥田眞丈監訳 フォンテ・智江子訳
『あなたの学校のいじめ解消にむけて』東洋館出版社) 13, 1996
- 尚学図書編集『国語大辞典』小学館 112, 1980
- 滝 充 『‘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, 33-55, 2005)
- 竹川郁雄 『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, 1993
- 山口昌男 『いじめの記号論』 岩波現代文庫 44-46, 2007