

# なぜ子どもはいじめに関わるのか

ヘレン・カウイ

(訳: エリクソン ユキコ<sup>1)</sup>・山崎 茜)

(2009年2月13日受理)

## Understanding why children and young people engage in bullying

Helen COWIE

This article explores some of the underlying causes of bullying and the outcomes for the quality of children's lives. It also outlines some of the major interventions which are currently being developed in the UK and other European countries to counteract the problem. School bullying takes different forms, including physical and psychological, direct and indirect. Both staff and pupils are more likely to view physical bullying as more serious and harmful than other forms of bullying. Bullying does not just happen between individuals but takes place in the context of a peer group; the majority of children can be placed in at least one of a range of participant roles in bullying: bully, victim, assistant to the bully, reinforcer of the bully, outsider or defender. A number of factors, such as race, religion or culture, disability, sexual orientation and gender, might be used by the peer group to justify bullying others. Bullying can have some very serious outcomes in terms of mental health and social functioning. Those who bully are at risk as well as those who are bullied. There are a number of well-documented interventions that have been shown to reduce or prevent bullying but constant vigilance is needed. Most effective are those interventions that involve the whole school as a community and that address the problem at several levels: individual, classroom, school and wider community.

**Key words:** bullying; participant roles in bullying; anti-bullying interventions; whole-school approach

キーワード: いじめ, いじめ関与者の役割, 反いじめ介入, 全校的アプローチ

### はじめに

本稿は、いじめの根底にある原因について探索したもので、その結果は子どものQOLに役立つものであると考える。近年イギリスやヨーロッパ諸国で発展してきた、問題を解決する主な介入についてもまた、概説してある。Oliver・Candappa (2003) は、イギリスの児童・生徒を対象とした調査において、小学生ではその半分以上、中学生では4分の1以上の子どもが、前学期にいじめられたことがあると報告していることを明らかにしている。“子ども委員会”(Ansley - Green, 2006) では、イギリス中の子どもの協議の中で、いじめは彼らが生きてきて直面した最も困難な問題として共通して述べられるということが分かった。同じよう

な調査は国際的になされており、様々な国々でのいじめの実態、いじめの影響、そして、いじめを和らげたり予防するための介入方法の広がりについての研究や報告は増加しつつある (Cowie & Jennifer et al, 2006)。

### いじめとは何か

Olweus (1996) は、いじめは攻撃的な行動の部分集合であり、子どもは、一部あるいはそれよりもっと多くの生徒から、傷つける目的でわざとくりかえし、またはずっとさらし者にされた時点でいじめられっこや被害者であると定義している。Olweusはまた、いじめは身体攻撃を必ずしも含むわけではなく、身体攻撃の有無は直接的ないじめか間接的ないじめかということの区別にしかならない、ともしている。直接的ない

1) 広島大学大学院教育学研究科付属教育実践総合センター・非常勤講師

じめというのは、殴る、ける、突き飛ばす、罵倒する、侮辱的な表現や失礼なジェスチャー（訳者注：親指を下に向けたり、中指を立てて相手に見せるなど）をする、言葉での脅迫などを含む。間接的ないじめとは、わざと自分たちのグループから仲間はずれにしたり、不愉快な噂を広めたり、第三者に秘密をばらしたりすることで、最近では、電話やインターネットに匿名で書き込みすることを通じて行われるネットいじめも挙げられる。

以前の研究者は、Olweusのいじめの定義（あるいはそれに近いもの）と、彼が確認した基準から開発したいじめの尺度を採用する傾向があった。しかし、ここ最近の研究（例えば Naylor ら 2006 ; Smith ら 2002）では、教師や生徒は必ずしも研究者と同じ基準でいじめを定義しているわけではないということが明らかになった。なぜかという、彼らは精神的な形での攻撃の衝撃を必ずしも認識してはおらず、Olweusの定義の中で中心的な要素となっているような、“アンバランスな力関係”や“ずっとくりかえされていること”や“傷つける意図”を当てはめて考えそうにないからである。例えば、幼い子ども達はいじめの観念は平等な関係にある仲間と喧嘩することも含まれており（Olweusはそれをいじめとしては考えていない）、子どもたちがもう少し成長した後にしか、間接的、心理的ないじめの形態をとらないとしている。加えて、他のいじめの形態に比べ、心理的ないじめを教師はより軽視するというを示した研究もある（例えば Bauman・Del Rio, 2006, Hazler ら, 2001）。

社会的な文脈というものは、いじめ行為が発生する際に、重大な役割を果たす。Sulmivalli ら（1996）は、いじめっ子と犠牲者に加えて、様々ないじめ関与者の役割があることを明らかにした。子どもたちが当事者として果たす役割 - 例えばいじめの手伝い、いじめを助長する役割、傍観者層や進んでいじめ犠牲者をかばう役割 - は、そのどれもが、いじめを長引かせるか、友だちグループの仲間がいじめの仲裁に入れるかということについて、重大な影響を与える。いじめの助手をする子どもはいじめを積極的に手伝い（例えば教師の目に付かないように見張るなど）、助長させる子どもたちははやしたてていじめを面白がったり、いじめられている子の立たされた苦境を笑ったりして加害者に正のフィードバックを提供する。傍観者層の子どもたちは、たとえいじめが起こっているということに気づいていたとしても、そのいじめに逆らうようなアクションを起こさない。傍観者層の子どもたちは下を向いて自分のことだけに集中するという、大多数の静かな子どもで構成されている。いじめからかばう役割の

子どもは、積極的にいじめに立ち向かう。例えば、いじめがまさに起こっているときや、その後、他に助けを求めに行ったり、被害者に支援を申し出たりする。

いじめが起こる社会的文脈というものを考慮すると、家族やコミュニティ、身近な仲間からの影響にかかわらず、なぜいじめが起こるのか、そしてなぜ非常に多くの子どもや若者がいじめに巻き込まれるのか、といったことについて重要な示唆を得られる。これは性的ないじめを例証とする、男女共に関与した思春期やその後の身体的な発達に特化した不快な行動である。例えば、男子からの性的なのしりや、男子女子にかかわらず性的な悪口や噂を広めて破滅に追い込む、男の子の集団による永続した性的な攻撃、女子グループによる性的な嫉妬が原因となる、女子同士の打ちのめしなどである。Duncan（1998）は、彼が調査した中で、中学校に進学し大きくなるにつれ（ピークは13歳から14歳ごろ）、性的な言葉を利用して傷つけるようになることを発見した。

他の仲間から、「何か違う」と感じられた生徒というのは、特にいじめのターゲットになりやすい。例えば、レズビアンやゲイや両性愛者の大人の、回想法での調査を見ると、おびたしい数の学校でのいじめ体験が挙げられている。190人のレズビアン、ゲイ、両性愛者や性同一性障害の大人についての、3年にわたる質問紙調査では、彼らが長い期間しつこい同性愛・両性愛への偏見やさげすみにさらされたことが示されている（River, Cowie, 2006）。そうしたいじめは個人で、といよりも、男の子だけ、あるいは男女混合の友達グループによって行われるようになる傾向がある。実際に最もよく見られるいじめの形態は、言葉による暴力で、中傷（大抵実際の性的な名前だったり、はっきりとそれとわかる、あるいは彼らの性的嗜好を暗喩しているような性的な言葉を使う）や、他の子ども達の前で笑いものにすることである（それぞれ82%、71%が経験している）。多くの調査対象者は、間接的ないじめの形態として、からかわれる（58%）、悪い噂を広められる（59%）というものを報告している。調査対象者の中で、主なグループでは身体的ないじめを60%が、少数ではあるが、11%が学校内で同級生や教師から性的ないじめを受けたと報告している。その他、社会的少数派のグループは、彼らの歴史や文化の細分化という理由によって、象徴的に友だちグループから締め出されてしまい、それが原因となって彼らの不信感を引き起こし、成績不振に陥らせたりする（Hayden, 2007; Wright ら, 2005）。あるいは、外見や、性格、思想や行動について文句をつけるといった直接的な攻撃を受け、その結果彼らは自己排除し、出席率

が悪くなる。例えば、ジブシーの子どもについての調査では、80%の子どもが中学校への移行期に人種による差別を経験している (Derrington, 2005 ; Derrington・Kendall, 2004)。同様に、情緒的に行動的に困難を抱えている子ども達はいじめられる危険にある。NorwichとKelly (2004) は101人の軽度の学習障害をもつ10歳から11歳と13歳から14歳の普通学校と特別支援学校での経験による意見を調査した。全体の83%は混合タイプのいじめを経験し、24%は主に言葉によるいじめ、5%は主に身体的ないじめ、そして3%が主にからかいをうけるいじめがあると報告している。

### 友だちグループの中での人間関係

いじめがなぜ起こるのかを理解するために、私たちは子どもの仲間関係の力学の実態と、友情と友情の社会的文脈が子どもの生活の質を向上させたり傷つけられたりすることから守ることに果たす重要な役割について知る必要がある。私たちは子どもに「世間」の渡り方を教えるうえで、より具体的に言えば、グループのメンバーがいじめられているかどうかに関係なく、友達グループの及ぼす力を過小評価できない。お互いに関係を築くことによって、子どもたちは、クラスメートや友だちと遊んだり学んだりすることによって、もたらされる幸せを学ぶ。彼らは、自分の感情の表現の仕方や、いつ感情をコントロールするかを学ぶ。彼らは分かち合うことや協力することも学ぶ。彼らは友情というのはお互いに満足をもたらすものであるということを見出すのである。彼らは、人は時々喧嘩もするし、議論したりもする、そしてそれを繰り返すし、ややこしくもなるが、それもまた満足だということも学ぶ。実際、難しい局面に直面したその時こそ、子供は何かことがうまくいかないときは友達が「サポーター」としての役割を果たしてくれることに気づき、子どもたちが真の友情の価値について学ぶということはしばしばある (Dunn, 2004)。それと同時に、もし子どもがいじめのような、仲間関係の中でずっと難しさに耐える経験をしていたら、彼らの精神的な健康や幸福は傷つけられる危険にさらされる。

### なぜいじめられる子どもがいるのか？

Hawker and Boulton (2000) は、いじめの被害を受けることが孤立感・社会不安・抑うつと明確に関係していると発見した。いじめの被害を受けたことのある子どもは被害を受けてない子どもに比べて自尊心が有意に低いという結果を示している。これらの結果から、HawkerとBoultonは子どもの精神健康上の問題と

低い自尊心はいじめ被害を受けた明らかな結果として表れると結論付けた。また、彼らはいじめ被害を受けた子どもたちが表す情緒的・社会的困難さの一部は、いじめの被害にあう以前に存在しており、ある意味これらの子ども達は既に弱い立場にあり、このため攻撃的な同胞の恰好の攻撃対象となったとも提言している。

この仮説は、数多くの縦断的研究によって検証されている。Arsenaultら (2006) は、彼らの幼児期以降の双生児を対象とした研究の一部として2232人の双子のサンプルのうち、5歳から7歳までの間にいじめを受けた子ども達を特定することができた。この研究で、いじめの被害者と特定できた子ども達の有意的人数が就学前より問題を抱えており、幸福感が低く、そしてこれらのいじめ被害にあった子ども達は被害にあっていない子ども達に比べ、学校での不適応感と不幸感を報告していることを彼らは発見した。また、研究者らはこれらの被害者のサンプルを、攻撃性を誘発しない被害者と誘発する被害者 (時に加害的被害者として知られる) の二つのタイプに同定した。加害的被害者の子ども達に精神健康上の困難さを報告する率が高いことを彼らは発見した。

この研究において、精神健康上の困難さを抱えている低年齢の子ども達はいじめられる機会が多くあるようであるということが示唆された。Bosacki (2007) らによる米国の思春期の子ども達を対象とした大規模調査では、さらに進んだ見識として、自尊心が一方で社会的孤立感、もう一方で抑うつや社会不安といった内在化した問題の媒介者としての特化した役割を果たしているのではないかということが提示された。彼らの研究対象の13歳から18歳までの7290人の思春期の子どもにおいて、社会的孤立と友人からの疎外が低い自尊心と抑うつと社会不安と有意に関係があることが分かった。低い自尊心は抑うつ・社会不安とも有意に関連が認められ、同胞との関係の困難さとは独立している。自尊心のレベルを考慮に入れて調査を行った場合は、仲間との困難さと抑うつ・社会不安との直接的な関係は有意に下がった。言い換えれば、たとえ仲間集団との対人関係に困難を抱えていても、この研究対象の子ども達は自尊心の測定では高い得点を得ており、抑うつや社会不安を経験する可能性が低い。

これらの結果は、いじめを受けた経験により子ども達の精神健康の損傷 (ダメージ) の結果を立証すると同時に、友人関係がサポート的な役割を担うことも確認できる。彼らはまた、自尊心という肯定的感情もつ保護する力を指摘したが、それは、子ども達がいじめによって情緒的に影響を受ける範囲はきわめて広く

多様であることを示す研究において、質的な資料によって確認されたものでもある。これは、自尊感情（自尊心）の低い子どもは、より回復力のある子どもに比べて出来事を否定的に受け取り易いという研究結果と一致する。（Verkuyten and Thijs, 2001）

1 学年度に在籍する 189 人の学童を自己申告によるいじめ被害と包括的自尊感情を測定した Egan と Perry (1998) は、自尊感情の低い子どもは、高い水準の自尊感情によって与えられる回復力を欠いていると結論づけた。つまり、いじめを受けることにより彼らの自尊感情をさらに衰えさせる可能性があり、その結果、悪循環を永続させ、これらの個人をより一層被害に影響されやすくなるのである。それゆえ被害者は自尊感情の低さを報告するばかりでなく、おそらく被害を受けた直接的な結果であろうが、それと同時に彼らの自尊感情の低さが出来事を否定的に見る下地となっており、彼らが特定の出来事を意図的“いじめ”であると解釈しやすくなり、従って、全く理解できることだが、仲間からこのように標的とされた屈辱と苦痛により情緒的に苦しむのである。Egan と Perry の研究結果は、一部の子ども達は友人関係が困難であった時やいじめを受けた時に、他の子たちに比べてより情緒的に反応し、恐らくそれは彼らの気質、またはそれ以前の彼らの人生において経験した拒絶や喪失による帰結であることを確認した。言い換えれば、同じ事象は若者の情緒的性質、彼らのこれまでの友人関係や愛着関係、あるいは体験している苦痛にもかかわらず現れる内面的な強さによって異なる体験となるのである。

不本意ながら、たとえより回復力のある子どもが友達の助けや一連の個人的な防衛戦略によりその経験をうまく払いのけることができたとしても、ある研究では、いじめられた子どもが自身を守るために行動（例えば、他の生徒から社会的援助を求めるなど）を起した時でさえ、仲間集団は彼らを拒絶するかもしれないと示している。Escobar (2008) は 通常は有効な対処方法である友人関係のネットワークをもつ回復力に富む子どもも、本当に支えが必要となった者は機能不全となり、恐らくこれらの子ども達は仲間からあまりにも感情的に要求しすぎる、あるいは社会的に無視された場合は、支えるに“値しない”ものとして捉えられと発見した。周知のごとく、子ども達は仲間集団と肯定的に心を通わせることが困難となった場合、自尊感情の低下に苦しむ。対処方法がこれらの子ども達やグループをいじめから守りそこなったとき、彼らが抑うつや社会不安の兆候を見せ、或いは不満を抱くようになり、そして落ちこぼれることは不思議ではない。

しかし、研究と実践において、いじめを受けた生徒

への介入方法はいくつかあると示している。Egan と Perry (1998) が 発見したように、いじめを受けているにもかかわらず、自尊感情の感覚を保っている子どもと問題解決のために他の仲間や大人の協力を得て、首尾一貫した一連の戦略を考え出す子どもにおいては、いじめが継続する可能性が低くなるようである。いじめを受けた子ども自身から役立つ情報も収集されている。Smith ら (2004) は“脱被害者達”が数多くの有効な戦略を報告している事を発見した。それらは、誰かに打ち明ける、積極的に新しい友達を作ろうとしたり、そして更にいじめっ子と仲良するようにする-“継続した被害者”（2年以上いじめを受けている者）になるという戦略はとらないというものである。また、継続している被害者達は、いじめを受けている自分自身を責める傾向にある。次項で我々は、何故ある子ども達がいじめっ子になるのか、今分かっていることについて探る。

#### なぜいじめっ子になる子どもがいるのか？

自分の仲間をいじめる児童・生徒のメンタルヘルスについての発展的な研究がある (Kaltiala-Heino ら, 2000)。Kumpulainen と Rasanen (2000) はいじめに巻き込まれた子ども、特に小学校の早い段階でいじめの被害者になってしまった子どもは、15歳の段階で何らかの精神的な症状を抱えていることを明らかにした。15歳段階で精神異常者になってしまう確率は、いじめられ体験のない子どもに比べ、8歳から12歳の間にいじめられた子どもの方が高いという結果がある。

しかし、異なる研究では、いじめっ子が、自分の仲間関係の中で地位が上がるに依り、他人をうまく操るためのソーシャルスキルを使う能力を持っていることに着目したものもある (Sutton ら, 1999)。いじめっ子はしばしば、被害者に対しては極端に共感性に欠けており、例えば、軽蔑や侮辱、あるいは怒りの感情に対する“正当な復讐”が必要だといって、被害者を責めることで、自分の攻撃的な行動を正当化する才能を見せる。(Owens ら, 2000)。恐怖反応の低さは、他者を傷つけるという良心の感覚の発達を妨げ、他人の苦しみへの共感の質を弱体化し、向社会的規範行動を身につけることを妨げる働きをするといった理由から、いじめ加害者になる大きな要因とみられている (Terranova ら, 2008)。

いじめっ子に顕著なその他の性格としては、自己愛的な性格がある—自分に陶醉し、自分に対しての実際の、あるいは認識された批判に非常に過敏である (Baumeister ら, 1996 ; Salmivalli ら, 1999)。自己愛的な人間は自己中心的な傾向があり、極めて争い好きで、

自己顕示欲が強く、共感性に欠け、攻撃的で、何かとごまかす傾向にあり、対人関係の中で他者に対して支配的で利己主義的な傾向にある。Baumeisterら(1996)は攻撃性は彼らが「防衛的うぬぼれ」と呼んでいる一好意的な自己評価(それはおそらく事実によるものではないし、あるいは大げさである)にしがみつく傾向一として明らかにしたものによる自尊感情の高さに関係しており、どのような批判であれ認めることが難しいということとつながっていると提唱している。このような自己評価への驚異は彼らの攻撃性よって対処される。このタイプの自己中心的主義者は、非常に競争的で、他人に対して操作的で、共感性に欠け、そして他者との関係の中で身勝手である；彼らはまた、自己愛度を測定するととても高いのだ。

Daly(2006)はオーストラリアの6つの学校で1628人の思春期の子どもを対象に調査を行い、自尊感情と自己愛度の高い思春期の子どもは、やはり攻撃性においても高い得点をつけた。彼はいじめ加害者の子どもに対しては、自尊感情を高めることに焦点化した介入よりも、共感性を構築することに焦点を当てた介入が彼らの攻撃性を減少させることにおいて効果的であろうと推奨した。そのような自己愛的な子どもは、いじめられっことは異なり、他人の苦痛や困難への共感性を高める介入の方が、彼らの中に既に普通ではありえないほど培われている自尊感情を高める介入よりも、学ぶところは多いであろうと指摘している。

しかし、Henry(2008)が指摘するところによると、いじめ行動はいじめが起こる社会的文脈を考慮することや、例えば家庭内暴力などの、いじめの原因となるストレスについての子どもの理解や経験を考慮すること無しに個々の個人的特徴のみを検討するのでは不十分である。彼女はまた、私たちは家庭内での保護者間の関係の質も考慮する必要があると言うことを主張している。いじめっ子は、家庭内で彼らが経験している不安定な愛着関係によって彼ら自身の共感性というものを抑圧することにより他者への気持ちに鈍感になったと思われる。この鈍感になる過程において、いじめっ子が仲間と交流する時に、子どもに役立つ向社会的な感情や重要性を粉砕していつてしまうのである。子どもの欲求に対して注意が注がれたりそうでなかったりしたり、拒絶されたり、子どもの感情などに鈍感であったりする親や保護者により、安全でない家庭環境の中で育ってきた子どもは、いじめっ子やいじめ犠牲者になりやすくなるのだ。

これらのいじめ加害者の人格特徴について述べる研究は、「青少年は、男女共に、文化的に厳しく規定された支配的な行動様式に従って振る舞わなければなら

ないという強いピア・プレッシャーの中で成長している」という、より広い社会的文脈の観点から考察されなければならない。例えば、Froshら(2002)は、彼らの調査対象の都心部の男の子にとって、自らの文化によってもたらされる狭い男らしさの固定概念からはずれて新たな男らしさを試すということは、典型的な男らしさに当てはまらないことにより受けるいじめという制裁あるいは仲間はずれを恐れ、困難と感じていることを示唆している。いじめられっこを積極的にかばおうとする男の子でさえ、自分に矛先が向かわないよう、とても気を遣うのである。このような面から、いじめっ子は、仲間同士の社会構造を利用して、彼らの他人を支配するスキルを自分の仲間関係の中で磨いていることは明らかで、そしてまた彼らはギャングのような、逸脱を表すような行動や攻撃的な行動は、仲間関係によってより強化されるグループに引きつけられるのである。

#### 学校は何ができるか？

CowieとJennifer(2007;2008)は、もしいじめに効果的な取り組みをしようと思ったなら、学校にかかわる全ての構成員がいじめ、その社会的力動やいじめの起源、そしていじめは全ての人間の人生に影響し、それとともに、いじめは様々な形態がある、ということについて学ばなければならないとしている。役に立つデータソースとしては、EUがまとめたVISTA(校内暴力への取り組み:[www.vista-europe.org](http://www.vista-europe.org))がある(Cowie・Jenniferら2006)。このプロジェクトはヨーロッパ中の教育者の中から、現場での優れた実践研究成果を集めたものである。彼らは、本質的な文化や、いじめの発生率の違いにかかわらず、学校でのいじめを最も効果的に対処するには一貫した方針、集団行動、責任の共有と学校や地域に特化したシステムのニーズ分析により導き出された介入などを伴う、学校全体での取り組みを発展することであると有力な証拠により結論付けた。彼らはまた、このような試みは、全校的な実践の中に組み込まれ、常に、生徒を含めた、学校のコミュニティを組織するメンバーによって観察と評価をされるべきだとも奨めている。

生徒、教師、保護者、その他の大人たちを含めた学校コミュニティは、彼らの特別な背景にふさわしい介入法を見いだすことができるはずである。学校は生徒同士、生徒と全職員、教師とその他の学校職員の関係に焦点を当て開かれた誠実なコミュニケーションを推奨し、人種差別や同性愛嫌悪や他の偏見に挑戦し、方針を考え出し、全ての学校社会のメンバーに情緒的・社会的なサポートを提供するという実践をすることで、

いじめという問題を扱う有意義な役割を担うことができる。もしかすると、いじめに最も強力に対抗するための方法は学校が地域社会として、自己中心的で操作的ないじめっ子が優勢である世界の建設的な代わりになる世界を提供することかもしれない。学校は情緒的に洗練された土俵を作ることで、仲間関係を強めることができ学校の全体的な社会的状況にある全ての人に精神的な健康や幸福を進展を遂げることができる。(Freyら, 2005; Mavroveliら, 2007)

介入例として、各々が関係を克服することで他者を尊重すること、葛藤に対する問題解決に取り組む、そして積極的・共感的な話の聞き方などの修復を実践するトレーニングなど修復を実践するトレーニングなども含む。加えて、Support Group Method (Maines and Robinson, 1997) などの介入は共感を増し、集団内での向社会的態度を育成するのに直接連動する。これらの方法が成功した場合、集団精神を強化し、それにより、いじめによる情緒的ダメージの修復と葛藤状況への対応のレパトリーを増やすことを可能にする。

ピア・サポートのシステムはいじめに対抗するための学校の戦略として重要な要素であると広く知られており、それにより安全な学校環境をつくることができ、若者が自らの学校社会において、精神的健康や幸福を進展させる構造を提供できる。ピア・サポートの実践は、若者に彼らの学校社会でのいじめや意図的な社会的排除という不当行為に取り組む利他的な願いへの方向性を与えるという一貫した証拠がある。Cowieら (2008) が示したように、ピア・サポーターが支援してくれるという認識が、全ての生徒が学校をより安全な環境にする社会構造をつくることを可能にする。言い換えると、心配事や不安を他者と共有することが仲間集団への危惧、とりわけいじめ、に対処するための容認された方法であり、そのことの有用性を見ること（そして、時にそれを経験すること）は、無関心であった者が、苦境に立たされている他者と同じ危惧を持つように変化するのである。

いじめ問題解決に最も有効な手段は、学校内の重要な大人（教師や職員など）や、両親や保護者（家庭内）、友だちグループのメンバー、もし可能なら、地域コミュニティからの積極的なサポート体制などにより強化された、社会的文脈の中で人間関係に取り組むことである。対人関係を強化することは、肯定的な精神健康を促進し、子どもたちが人生の中で社会的情動的問題をうまく扱う手がかりとなり、学習に適した環境をつくり、学力を向上させる (Weare, 2004)。これらの先駆的な研究には今後、このような若者による介入と関与の効果や実施による成功と失敗を評価するなど、様々

な研究を始める余地がある。より厳しい評価は、（それが望まれるが）いじめについて重要な見識をもたらすだろうし、このような個人間の問題を解決する方法を提示し、学校を、公正さが保たれた、真に子どもたちが協力的で友好的なコミュニティの雰囲気の中で学んだり活動したりすることができる場にするところができるだろう。

## 引用・参考文献

- Arsenault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A. & Moffitt, T. (2006) Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a nationally representative cohort study. *Pediatrics*, **118**, 130-138.
- Aynsley-Green, A. (2006) *Bullying Today*. Office of the Children's Commissioner, [www.childrenscommissioner.org/](http://www.childrenscommissioner.org/)
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006) Preservice teachers' responses to bullying scenarios: comparing physical, verbal and relational bullying, *Journal of Educational Psychology*, **98**: 219-31.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, **103**, 5-33.
- Bosacki, S., Dane, A., Marini, Z. & YLC-CURA (2007) Peer relationships and internalizing problems in adolescents: mediating role of self-esteem, *Emotional and Behavioural Difficulties*, **121**, 4, 261-282.
- Cowie, H., Hutson, N., Oztug, O. & Myers, C. (2008) The impact of peer support schemes on pupils' perceptions of bullying, aggression and safety at school, *Emotional and Behavioural Difficulties*, **13**(1):63-71.
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2008) *New Perspectives on Bullying*. Maidenhead: Open University Press.
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2007) *Managing Violence in School: a Whole-School Approach to Best Practice*. London: Paul Chapman.
- Cowie, H. & Jennifer, D. (Co-ordinating team, UK), Chankova, D. & Poshtova, T. (Bulgaria), Deklerck, J. & Deboutte, G. (Belgium), Ertesvag, S. K. & Samuelsen, A. S. (Norway), O'Moore, M. & Minton, S. J. (Ireland) and Ortega, R. & Sanchez, V. (Spain) (2006) *School Bullying and Violence: Taking Action*: [www.vista-europe.org](http://www.vista-europe.org)
- Daly, A. L. (2006) *Bullying, Victimization, Self-Esteem, and Narcissism in Adolescents*. Unpublished PhD thesis,

- Flinders University School of Education, South Australia.
- Derrington, C. (2005) Perceptions of behaviour and patterns of exclusion: Gypsy traveller students in English secondary schools, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(2): 55-61.
- Derrington, C. & Kendall, S. (2004) *Gypsy Traveller Students in Secondary Schools: Culture, Identity and Achievement*. Nottingham: Trentham Books.
- Duncan, N. (1998) Sexual bullying in secondary schools, *Pastoral Care in Education*, June: 27-31.
- Dunn, J. (2004) *Children's Friendships: the Beginnings of Intimacy*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Escobar, M. (2008) *Aceptacion sociometrica e inadapcion socioemocional en la infancia: modelos predictivos*. Unpublished PhD thesis, University of Malaga.
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Van Schoiack Edstrom, L. & Hirschstein, M. K. (2005) Effects of a School-Based Social-Emotional Competence Program: Linking Children's Goals, Attributions, and Behavior, *Applied Developmental Psychology*, 26: 171-200.
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2002) *Young Masculinities*. Basingstoke: Palgrave.
- Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000) Twenty year's research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 4, 441-455.
- Hayden, C. (2007) *Children in Trouble*. London: Palgrave.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. L. & Green, S. (2001) Adult recognition of school bullying situations, *Educational Research*, 43: 133-146.
- Henry, S. (2008) *Bullying as a Social Pathology*. Lewiston: The Edwin Mellen Press.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P. & Rimpela, A. (2000) Bullying at school-an indicator of adolescents at risk for mental disorders, *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Kumpulainen, K. & Rasanen, E. (2000) Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: An epidemiological sample, *Child Abuse & Neglect*, 24, 12, 1567-1577.
- Maines, B. & Robinson, G. (1997) *Crying for Help: The No Blame Approach to Bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C. & Bakker, F. (2007) Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence, *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., de Bettencourt, R. & Lemme, F. (2006) Teachers' and pupils' definitions of bullying, *British Journal of Educational Psychology*, 76: 553-576.
- Norwich, B. & Kelly, N. (2004) Pupils' Views on Inclusion: Moderate Learning Difficulties and Bullying in Mainstream and Special Schools, *British Educational Research Journal*, 30(1): 43-65.
- Oliver, C. & Candappa, M. (2003) *Tackling Bullying: Listening to the Views of Children and Young People*. Research Report RR400. London: DfES Publications.
- Olweus, D. (1996) *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen: Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. (2000) Guess what I just heard! Indirect aggression amongst teenage girls in Australia, *Aggressive Behavior*, 6, 67-83.
- Rivers, I. & Cowie, H. (2006) Bullying and homophobia at UK schools: a perspective on factors affecting and recovery, *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, 3(4), 11-43.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996) Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group, *Aggressive Behavior*, 20, 1-15.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. J. (1999) Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268-1278.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. & Liefhoghe, A. P. D. (2002) Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison, *Child Development*, 73: 1119-1133.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. & Chauhan, P. (2004) Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school

- bullying, *British Journal of Educational Psychology*, **74**, 565-581.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999) Bullying and theory of mind: a critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour, *Social Development*, **8**, 117-127.
- Terranova, A. M., Sheffield Morris, A. & Boxer, P. (2008) Fear reactivity and effortful control in overt and relational bullying: A six-month longitudinal study, *Aggressive Behavior*, **34**, 1, 104-115.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2001). Peer victimization and self-esteem of ethnic minority group children. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, **11**, 227-234.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wright, C., Standen, P., John, G., German, G. & Patel, T. (2005) *School exclusion and transition into adulthood in African-Caribbean communities*. York: Joseph Rowntree Foundation