

# いじめ被害を見聞きした第三者による 教師への援助要請行動を抑制する要因の探索的検討

後藤 綾文\*・南 学\*\*

The difficulty of help-seeking by bystanders from teacher for bullying

Ayafumi Goto\* and Manabu Minami\*\*

## 要 旨

本研究では、いじめ被害を見聞きした第三者の児童生徒が教師への援助要請を抑制する要因を明らかにすることを目的に探索的な検討を行った。大学2校の学生193名（女性144名、男性49名）に、文部科学省によるいじめの定義といじめを見聞きした第三者の立場にある児童生徒からの相談が少ないことを提示したうえで、「いじめがあることを知った周囲の子どもが、教師に相談しようと思わない理由」について、自由記述調査を行った。KJ法に準じた方法を用いてその特徴を把握した結果、最終的に「援助要請に伴う自身への影響」、「関与からの逃避」、「教師への援助要請に対する評価」、「周囲との関係性」、「いじめの状況」、「援助要請以外の状況・方略」の6つの大カテゴリに分類された。なかでも「関与からの逃避」は重要な要因であり、「援助要請に伴う自身への影響」、「教師への援助要請に対する評価」、「周囲との関係性」と関連することが考えられた。児童生徒がいじめの事実を知りながらも無関心に至ったり、いじめ被害者および加害者との関わりを避けたりする前に、教師がいじめ被害者も第三者も助けてくれる存在であると児童生徒が感じることができるよう、普段から教師への信頼感を高め、教師への援助要請に対する評価を肯定的なものにする必要があると考えられた。さらに、児童生徒はいじめ被害者および加害者との関係性によって、教師への援助要請を行うか否か決めていることが示された。学級全体で児童生徒同士の多様な人間関係を構築することがいじめの予防、早期発見・早期解決につながることを示唆された。

キーワード: いじめ, 傍観者, 援助要請, 相談行動, 教師—生徒関係

## 問題と目的

いじめ防止対策推進法の施行により平成25年度以降、いじめとは「児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒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も含む。）であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの」と定義されている。令和2年度のいじめの認知件数は小学校で420,897件、中学校で80,877件、1校あたりの認知件数は小学校で21.4件、中学校で7.8件であることが報告されている（文部科学省, 2021）。いじめを理由としたものだけではないものの、自殺した小中学生は110人にも及んで

いる現状もある。いじめ被害を受けた者は、ストレス反応が強く、抑うつ、不安などの不適応症状を呈し（岡安・高山, 2000）、少なくとも青年期後期まで持続するという指摘がある（荒木, 2005）。いじめ被害を受けた者は被害的な認知を持ちやすく、対人関係に悪影響をもたらすことも示されている（森本, 2004）。いじめは、児童生徒の将来にわたっての精神的不健康を招きかねないといえ、学校現場におけるいじめの予防や早期発見・早期解決への対応は喫緊の課題である。

いじめ解決のきっかけとして、他者に援助を求めることの有効性が指摘されている（本間, 2006）。いじめ発見のきっかけとしては「本人からの訴え」が小学校では15.6%、中学校では26.4%となっており、最も高い割合を占めている（文部科学省, 2021）。一方で、いじめ

\* 岐阜聖徳学園大学教育学部

\*\* 三重大学教育学部

被害を受けたことを「誰にも相談していない」生徒が小学生で 4.7%，中学生で 4.9%であることも報告されている（文部科学省，2021）。中学校 2 年生を対象にした研究では、いじめを受けたときの対処法として「やめたとやった」者は 13.3%，「何もしないでされるままだった」者が 12.7%，「保護者に相談した」者が 14.6%，「友人に相談した」者が 12.7%，「担任の先生に相談した」者が 8.8%，「誰にも相談しなかった」者が 14.2%という結果が示されている（石川，2010）。いじめ被害について他者に援助を求めることは学校におけるその後の対応につながることや、精神的に支えられることなどの有効性があるものの、援助を求めることは必ずしも容易ではないといえる。

また、いじめの構造は、被害者、加害者、観衆、傍観者の 4 層構造になっており（森田・清水，1994）、先行研究におけるいじめ場面での各立場の割合をまとめた瀧野（1997）によれば第三者である観衆と傍観者は 46-67%に至ることが報告されている。いじめの長期化・深刻化を防ぎ、早期発見・早期解決に向けては第三者がいじめを抑止する、助長するなどの言動をとるか否かが大いに関わっていることは以前より指摘されている（本間，2003；森田・清水，1994；清水・瀧野，1998）。多くの者が経験している第三者の立場について、これまでの研究では第三者がいじめ加害者やいじめ被害者に対して見て見ぬふりをする傍観行動を抑制する要因、またはいじめ被害者に対する援助行動を促進する要因についての検討が主に行われてきた（清水・瀧野，1998；白木，2013）。しかし、第三者の立場であれば、いじめ被害者を援護することで自分が次なるいじめ被害者になる可能性がある。いじめ被害を傍観することで、自分にいじめ被害が及ぶ可能性を最小限にしたい気持ちがあることも推測される。第三者としていじめを見聞きした際にできる行動として、いじめを仲裁することやいじめ被害者に寄り添うこと以外の行動についての検討は十分とはいえない。

そこで、本研究ではこのような第三者の役割に着目し、いじめを見聞きした第三者が選択しうる行動の一つとして教師への援助要請を取り上げる。なお、第三者とは白木（2013）をもとに「いじめ場面における加害者および被害者以外の者」と定義する。教師への援助要請については、友人や保護者への援助要請と比べて行いくらいという結果（永井，2012；永井・新井，2005）が多く報告されているものの、その有効性は注目すべきである。教師は教師同士の情報交換により多面的な情報を持っており（岩瀧・山崎，2008）、中学生の身近に存在する大人として支援することができる。特に、いじめの解決・軽減において、教師への援助要請（Smith & Shu，2000）そして教師からの働きかけや指導（本間，

2003；嘉嶋・田嶋 1998）が有効であることが指摘されている。学校現場で教師がいじめに気づくためには、いじめ被害を見聞きした第三者が教師を信頼し、教師に援助要請を行うことが重要であるといえる。

では、いじめを見聞きした第三者による教師への援助要請にはどのような要因が関連するのだろうか。日ごろの教師との関わりを肯定的に捉えているほど、いじめ被害時の援助要請を促進することが指摘されている（山中・平石，2015）。生徒や教師がいじめに対して許容的であると感じている生徒ほど、援助要請を控えることが示されている（Williams & Cornell，2006）。これらは、いじめ被害者の教師への援助要請に関わる要因であるものの、第三者にとっても教師との普段の支持的な関わりや信頼感があることが重要であると考えられる。ただし、いじめを見聞きした第三者による教師への援助要請は、児童生徒にとっては一般的に「チくる」「告げ口」と呼ばれるような行為であり、そもそも望ましい行為と捉えられていない可能性もある。

第三者について、いじめられている子を助けて仕返しされるのが怖いなどのいじめに関わることを恐れる意識、いじめ加害者を支持する意識、いじめが自分とは関係ないこととする意識を持っているという観点から捉えている研究がある（渡部他，2001）。第三者がいじめ加害者と親しい場合は親しくない場合に比べて、いじめに対して無関心であることや関わりたくないという意識がより高いこと、第三者がいじめ被害者と親しい場合は親しくない場合に比べて、無関心であることや関わりたくないという意識、いじめ加害者を支持する意識がより低いことが示されている（藤野・長沼，2013）。中学生では仲間への同調傾向が高い者ほど、仲間はずれや無視、影口をだまっただけで見ていたという行動の経験が多いことも示されている（西野，2017）。いじめ被害者への援助行動についての研究ではあるが、第三者がいじめ被害者と同じカテゴリに属している場合にいじめ被害者に援助行動がよりなされることが指摘されている（Levine et al.，2002）。これらから、いじめ被害を見聞きした第三者が教師への援助要請を行う際にも、自分がいじめ被害を受ける恐れや無関心という要因とともに、いじめ被害者および加害者とどのような関係性であるかが関連すると考えられる。

以上より、本研究では、いじめ被害を見聞きした第三者が教師に援助を求める行動を抑制する要因を抽出し、その関連を検討することを目的とする。第三者が教師に援助要請を控える背景を明らかにすることで、いじめの予防や早期発見・解決に向けての効果的な指導・支援方法への示唆を得ることができる。なお、いじめ被害および加害経験や第三者の立場の経験の有無を問わず、一般大学生を調査対象者とする自由記述調査を実施す

る。現在いじめ被害を受けているまたは第三者の立場にある可能性のある小学生や中学生を調査対象者にすることは倫理的配慮の点から難しい。さらに、自身の経験をもとにした記述にとどまらず、第三者の立場における教師への援助要請の難しさや抵抗感を想定して記述する言語能力の高さが求められる。一般大学生に回答を求めると様々な視点からの意見を収集することができる。と考える。

## 方法

### 研究協力者

A 県にある私立大学1校と B 県にある国立大学1校に通う大学生に調査票を配付し、その結果193名(女性144名、男性49名)から有効回答が得られた。

### 調査手続きと倫理的配慮

文部科学省によるいじめの定義といじめを見聞きした第三者の立場にある児童生徒からの相談が少ないことを調査票内に提示したうえで、「いじめがあることを知った周囲の子どもが、教師に相談しようと思わない理由」について、自由記述での回答を求めた。調査は無記名式であった。調査票のフェイスシートには、任意参加であること、匿名性が保護されること、大学の成績には関係のないことを明記した。

### 分析手続き

自由記述による回答について、それぞれの回答内容を意味のまとまりに注意しながら一つの内容ごとに分割、カード化、KJ法に準じた方法を用いて分析することによってその特徴を把握することとした。総計398個のカードが得られた。そのうち13個のカードは抑制要因とは認められず除外された。一人あたり2.06個であった。臨床心理士の資格を持つ研究者2名により、カード化された各回答内容について類似性をもとに分類し(カテゴリ化)、抽出されたカテゴリ(小カテゴリ)に命名を行い、さらに共通するテーマを持つと考えられるカテゴリどうしをまとめて、中カテゴリおよび大カテゴリとして命名した。これらの手続きをふまえて作成されたカテゴリについて、カテゴリ間の関連性等を検討した。

## 結果

いじめ被害を見聞きした第三者による教師への援助要請を抑制する要因についての記述は、大カテゴリ6個、それ以下のカテゴリ10個に分類された。大カテゴリは「援助要請に伴う自身への影響」、「関与からの逃避」、「教師への援助要請に対する評価」、「周囲との関係性」、

「いじめの状況」、「第三者の援助要請以外の状況・方略」が得られた。各カテゴリの件数および比率については表1の通りである。各カテゴリ間の関連性をまとめたものが図1である。

「援助要請に伴う自身への影響」の大カテゴリには、「いじめの対象が自分になる事態への懸念」と「周囲に見られる(ばれる)ことへの懸念」の中カテゴリが得られた。「いじめの対象が自分になる事態への懸念」の中カテゴリには、「自分がいじめられるかもしれない」や「自分がいじめられるのが怖い」などの小カテゴリが含まれ、教師への援助要請を行うことでいじめ被害の矛先が自分に向けられることへの恐怖が非常に強い傾向が示された。「周囲に見られる(ばれる)ことへの懸念」の中カテゴリには、「相談したことがばれて自分がいじめられるのが怖い」や「相談したことがばれるのが怖い」などの小カテゴリが含まれ、教師への援助要請は一般的に「チクる」「告げ口」など言われるように否定的なイメージを持たれていることが示された。

「関与からの逃避」の大カテゴリには、「関与拒否」と「無関心」の中カテゴリが得られた。「関与拒否」の中カテゴリには、「巻き込まれたくない」や「面倒」などの小カテゴリが含まれ、いじめ被害を見聞きしたにもかかわらず、どのような形でも関わること自体を拒否する傾向が示された。「無関心」の中カテゴリには、「自分には関係ない」、「関心がない」などの小カテゴリが含まれ、第三者の特徴として、いじめ被害に関心を向けないことで援助要請が抑制されることが示された。

「教師への援助要請に対する評価」の大カテゴリには、「教師の対応の無価値感」と「いじめ状況の悪化」、「教師への信頼感のなさ」、「教師の否定的反応への懸念」の中カテゴリが得られた。「教師の対応の無価値感」の中カテゴリには「教師に言っても変わらない」や「教師には解決できない」などの小カテゴリが含まれ、「いじめ状況の悪化」の中カテゴリには「いじめがさらに悪化する」や「余計にこじれる」などの小カテゴリが含まれている。これらの点から、いじめ被害について教師に援助要請を行ったとしても、解決には至らないむしろいじめ状況が悪化するという否定的な結果予期を持っていることが示された。

「周囲との関係性」の大カテゴリには、「被害者との関係性」と「加害者との関係性」の中カテゴリが得られた。いじめ被害者および加害者とのような友人関係を築いているかにより、いじめ被害を見聞きした際にどのような行動をとるべきか判断され選択されることが示された。

「いじめの状況」の大カテゴリには、「遊び程度だから」、「口止めされている」、「どこからいじめかがわからない」などの小カテゴリが得られた。

表1 抽出されたカテゴリとその件数

	中カテゴリ	小カテゴリ、単独カード	件数	
(I) 援助要請に伴う自身への影響 135件 (35.1%)	いじめの対象が自分になる事態への懸念 73件 (19.0%)	自分がいじめられるかもしれない	45	
		自分がいじめられることが怖い	26	
		その他	2	
	周囲に見られる（ばれる）ことへの懸念 62件 (16.1%)	相談したことがばれて自分がいじめられることが怖い	46	
		相談したことがばれることが怖い	12	
		ばれたら自分が浮く	2	
		正義感ぶっていると思われたくない	1	
		親にばれたくない	1	
	(II) 関与からの逃避 100件 (26.0%)	関与拒否 49件 (12.7%)	巻き込まれたくない	15
			面倒	15
関わりたくない			12	
誰かが言うと思っている			5	
みんな言わない			2	
無関心 45件 (11.7%)		自分には関係ない	21	
		関心がない	13	
		自分には被害がない	7	
		他人事だから	4	
		怖い	2	
(III) 教師への援助要請に対する評価 80件 (20.8%)	教師への信頼感のなさ 26件 (6.8%)	教師に言っても変わらない	8	
		教師には解決できない	7	
		教師に言ってもいじめはなくなるらない	5	
		教師に言っても無駄	3	
		教師に言っても何もしてくれない	3	
	いじめ状況の悪化 20件 (5.2%)	いじめがさらに悪化する	11	
		余計にこじれる	4	
		事を大きくしないため	3	
		熱心にされても困る	1	
		今の雰囲気崩れる恐れがある	1	
教師への信頼感のなさ 18件 (4.9%)	教師が信頼できない	12		
	教師を頼りにしていない	2		
	その他	5		
	教師の否定的反応への懸念 15件 (3.9%)	教師が真剣に聞いてくれない	8	
		自分が責められる	4	
教師がプライバシーを守ってくれない		2		
教師は協力してくれない		1		
(IV) 周囲との関係性 50件 (13.0%)	被害者との関係性 39件 (10.1%)	被害者が嫌い	15	
		被害者と仲良くない	8	
		被害者がいじめられるのが楽しい	5	
		被害者がいじめられて悪い気がしない	3	
		被害者がいじめられるのは仕方ないと思う	3	
		被害者を助けようと思っていない	2	
		被害者に関心がない	2	
	被害者にいじめられたことがある	1		
	加害者との関係性 8件 (2.1%)	加害者が怖い	6	
		加害者と仲が良い	2	
友人関係を気にする		3		
(V) いじめの状況 20件 (5.2%)	遊び程度だから	3		
	口止めされている	2		
	いじめがあたりまえの状態になっている	2		
	どこからいじめかがわからない	2		
	いじめがエスカレートしている	2		
	その他	5		
(VI) 第三者の援助要請以外の状況・方略 4件 (1.0%)	自分たちで解決すべき	2		
	直接被害者本人が言えればいい	1		
	相談すべきことではない	1		

計 385

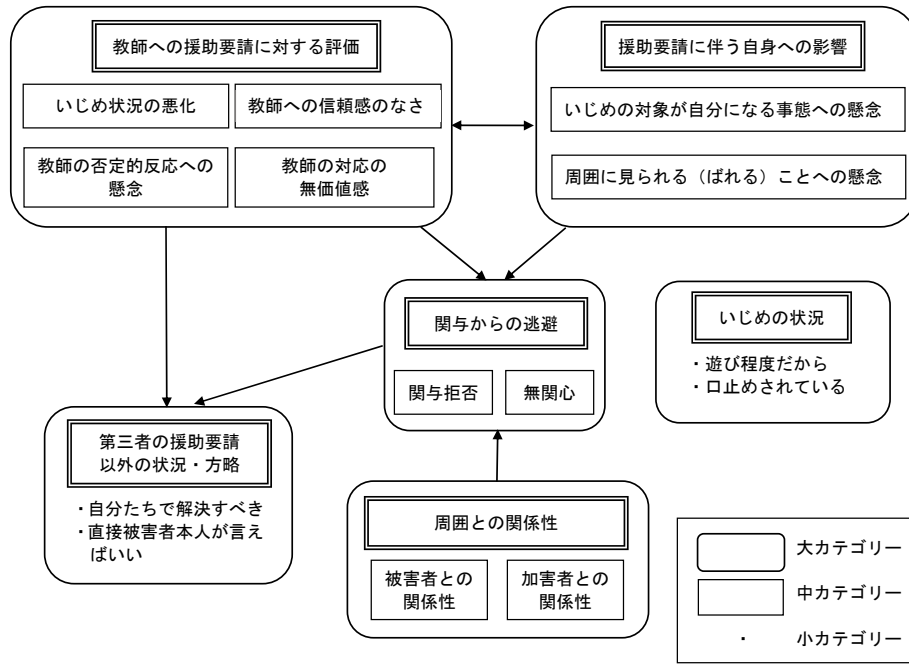


図1 カテゴリーの図解

「第三者の援助要請以外の状況・方略」の大カテゴリには、「自分たちで解決すべき」や「直接被害者本人が言えればいい」などの小カテゴリが得られた。

## 考察

本研究では、いじめ被害を見聞きした第三者による教師への援助要請を抑制する要因を抽出し、その関連を検討した。自由記述調査を実施し、質的分析を行った結果、第三者という立場だからこそ教師への援助要請が抑制される要因が示された。

「援助要請に伴う自身への影響」の大カテゴリには「自分がいじめられるのかもしれない」、「相談したことがばれるのが怖い」などの小カテゴリが含まれている。これらより、自身が次なる被害者とならないか、周囲からどのように見られるのかなど、教師への援助要請を行った際の否定的結果が予期されることで、援助要請が抑制されることが考えられた。また、いじめの対象が次々に変わっていき同様にいじめが続くだろうという見通しを持っていることも推測された。いじめについて援助要請を行うことは「チクる」「告げ口」などで表現されるような否定的イメージであるため、そのイメージを払拭し、援助要請を安心してできる学級を形成していく必要がある。

「教師への援助要請に対する評価」の大カテゴリに

は「教師の対応の無価値感」「いじめ状況の悪化」「教師への信頼感のなさ」「教師の否定的反応への懸念」が抽出された。「教師の対応の無価値感」と「いじめ状況の悪化」の中カテゴリには、「教師に行っても変わらない」、「いじめがさらに悪化する」、「余計にこじれる」などの小カテゴリが含まれている。教師への援助要請を行おうと思ったとしても、いじめ状況がより悪化するまたは変化は起こせないという否定的結果を予期することで、援助要請が抑制されることが考えられた。「教師への信頼感のなさ」には「教師が信頼できない」「教師を頼りにしていない」などの小カテゴリが見られた。これらから、日常の教師と生徒の関係性が第三者となったときの援助要請にも関わってくると考えられる。「教師の否定的反応への懸念」の中カテゴリには「真剣に聞いてくれない」、「自分が責められる」という小カテゴリが含まれている。教師は児童生徒が第三者となったときの心理的苦痛や援助要請の難しさを理解したうえで、第三者の援助要請を受け止める必要があると考えられる。そして、「教師への援助要請に対する評価」は「第三者の援助要請以外の状況・方略」との関連が示されている。児童生徒は教師への援助要請が有効ではないと考えているために、第三者として自分が援助要請をするよりも被害者自身が援助要請すべきである、教師が自分たちの問題に入ってくるべきではないという考えに至っている可能性がある。

「関与からの逃避」の大カテゴリには「関与拒否」と

「無関心」の中カテゴリが抽出された。それぞれ「巻き込まれたくない」「自分には関係ない」などの小カテゴリが見られた。いじめ解決に対して何の行動をとろうとしないことが、教師への援助要請の抑制要因の一つとして存在することが明らかになった。ただし、本研究の結果より、「関与からの逃避」は、「援助要請に伴う自身への影響」と「教師への援助要請に対する評価」がともに関連していた。森田(2010)が指摘しているように、孤立化、無力化、透明化といじめが進行する過程で、第三者が教師への援助要請だけでなくその他の傍観行動も含めて何もできない状況に陥ることが推測される。これまでの経験で、教師への援助要請を行った結果、自身への否定的影響があったために、いじめ被害を見聞きしたとしても自身とは関係のないことであると心理的距離をとることで自己防衛をするようになった者もいるだろう。

したがって、教師がいじめ被害者も第三者も助けてくれると児童生徒が感じることができるよう、日常から教師への信頼感を高め、教師への援助要請に対する評価を肯定的なものにする必要がある。たとえば、いじめ予防のための心理教育プログラムや道徳などの授業を通して、教師への援助要請を行うことの有効性や肯定的結果に関する研究知見(坂西, 1995; 本間, 2003)を伝えることで児童生徒の教師への援助要請を促すことができると考えられる。さらに、いじめ被害を見聞きした第三者として何ができるかを児童生徒に考えさせる心理教育プログラム(本田, 2015)を行うことは、いじめ被害を見聞きした際に自身には関係のないことであると思うのではなく自分事として捉えるようになることにつながるだろう。

「周囲との関係性」の大カテゴリには、「被害者との関係性」と「加害者との関係性」の中カテゴリが抽出された。児童生徒はいじめ被害者および加害者との関係性によって、教師への援助要請を行うか否かを判断していることが考えられた。特に、「被害者との関係性」には「被害者が嫌い」、「被害者と仲良くない」などの小カテゴリが見られた。いじめ予防、早期発見・解決のためには、児童生徒の共感性や道徳性に訴えかけるだけでなく、自分と性格や価値観、考え方などの異なる他者と関わることの大切さや、どのような相手に対しても学級の仲間として関わることの大切さなどを伝え、学級全体の児童生徒が関わる機会を設けていく必要があると考えられる。エンカウンターグループやソーシャルスキル・トレーニングなどの活動を行い、学級全体で児童生徒間の関係性を深めていくことが求められる。

さいごに、「いじめの状況」という大カテゴリも抽出された。「遊び程度だから」「どこからいじめかわからない」などの小カテゴリが見られ、児童生徒のいじめの認

識がさまざまであることが第三者の教師への援助要請を抑制することが考えられた。これらに対しては、たとえばいじめをテーマにした道徳や国語の教材、特別活動を通して、いじめを否定的にとらえる学級規範(大西他, 2009)をつくりあげておくことが有効と考えられる。学級全体として、いじめに対する認識が敏感になり、児童生徒がいじめを見聞きした際に何かしら行動すべきであるという考えを持ちやすくなるだろう。

本研究の課題は以下である。まず、調査協力者の中で男性の数が少なかったことから、男女別の分析を行っていないことである。性別により、暴力やからかい、無視などのいじめ被害の内容としてイメージされたものが異なることが推測される。援助要請自体も性差が見いだされている(永井, 2009; 佐藤・渡邊, 2013)。そのため、第三者による教師への援助要請を抑制する要因やその関連が性別により異なる可能性がある。今後、男女ともに十分なデータを収集し、詳細な分析が必要である。次に、本研究は質的研究であるため、今後、量的データを用いた分析を行い、本研究の結果を確認する必要があるだろう。特に、いじめに関わる児童生徒と第三者との関係性によって第三者が教師への援助要請を行うか否かを判断するという本研究の結果について、学級全体の友人関係や学級雰囲気がどのようなものであると第三者が教師への援助要請を行いやすいのかを明らかにすることは、いじめの早期発見・早期解決につながると思われる。

## 付記

本研究は、*18th European Conference on Developmental Psychology* で発表したものを加筆・修正したものである。

## 引用文献

- 荒木 剛 (1995). いじめ被害体験者の青年期後期におけるレジリエンス (resilience) に寄与する要因について パーソナリティ研究, *14*, 54-68.
- 坂西友秀 (1995). いじめ被害者に及ぼす長期的な影響および被害者の自己認知と他の被害者認知の差 社会心理学研究, *11*, 105-115.
- 藤野京子・長沼裕介 (2013). いじめ場面における第三者に対して状況要因と個人要因が及ぼす影響について 犯罪心理学研究, *50*, 1-13.
- 本田 真大 (2015). いじめに対する援助要請のカウンセリング——「助けて」が言える子ども、「助けて」に気づける援助者になるために—— 金子書房

- 本間友巳 (2000). 中学生の登校を巡る意識の変化と欠席や欠席願望を抑制する要因の分析 教育心理学研究, 48, 32-41.
- 本間友巳 (2003). 中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応 教育心理学研究, 51, 390-400.
- 本間友巳 (2006). いじめ被害中学生によるいじめへの対処と解決--いじめ被害者への支援に向けて 京都教育大学紀要, 108, 143-150.
- 石川義之 (2010). いじめ被害の実態——大阪府公立中学校生徒を対象にした意識・実態調査から—— 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要, 9, 155-184.
- 岩瀧大樹 (2008). 中学生が抱える悩みおよび悩みに対する相談相手・相談抑制理由に関する研究 昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要, 17, 53-68.
- 嘉嶋領子・田罵誠一 (1998). 児童・生徒期の対人関係トラブルに関する基礎的研究 “いじめ” 問題への教師の対応とその効果について 九州大学教育学部紀要教育心理学部門, 43, 201-210.
- Levine, M., Cassidy, C., Brazier, G., & Reicher, S. (2002). Self-categorization and bystander non-intervention: Two experimental studies. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 1452-1463.
- 文部科学省 (2021). 令和2年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸課題に関する調査結果 <[https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt\\_jidou01-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf)> (2021年11月22日)
- 森本幸子 (2004). 過去のいじめ体験における対処法と心的影響に関する研究, 心理臨床学研究, 22, 441-446.
- 森田洋司・清永賢二 (1994). 新訂版 いじめ——教室の病い—— 金子書房
- 森田洋司 (2010). いじめとは何か 教室の問題, 社会の問題 中公新書
- 永井 智 (2012). 中学生における援助要請意図に関連する要因——援助要請対象, 悩み, 抑うつを中心として—— 健康心理学研究, 25, 83-92.
- 永井 智・新井邦二郎 (2005). 中学生における悩みの相談に関する調査 筑波大学発達臨床心理学研究, 17, 29-37.
- 西野泰代 (2017). 仲間への同調傾性といじめ経験との関連について 広島修大論集, 57, 33-45.
- 岡安孝弘・高山 巖 (2000). 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス 教育心理学研究, 48, 410-421.
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和 (2009). 児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響——学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して—— 教育心理学研究, 57, 324-335.
- Smith, P.S. & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *A Global Journal of Child Research*, 7, 193-212.
- 清水貴裕・瀧野揚三 (1998). いじめの加害者に影響する被害者と第三者の反応 大阪教育大学紀要 IV 教育科学, 46, 347-363.
- 白木優馬 (2013). いじめ場面における傍観者の援助行動を想起させるには——計画的行動理論および傍観者の自己認知からの検討—— 教育心理学フォーラム・レポート, 2, 1-8.
- 瀧野揚三 (1997). 学級における人間関係 関 峯一・松浦 宏・古市裕一・中西信男 (編) 教育心理学の理論と実践 (pp. 136-158) 日本文科学社
- 渡部雅之・奥田陽子・太田祥子 (2001). いじめへの介入における傍観者と教師の意識と役割 滋賀大学教育学部紀要 人文科学・社会科学, 51, 19-33.
- Williams, F., & Cornell, D. (2006). Student willingness to seek help for threats of violence in middle school. *Journal of School Violence*, 5, 35-49.
- 山中大貴・平石賢二 (2015). 中学生におけるいじめ被害時の教師への援助要請意図——生徒-教師関係, 孤立傾向, 深刻度の認知との関連から—— 学校心理学研究, 15, 31-42.