

日英比較研究からみた日本のいじめの諸特徴

—被害者への否定的感情と友人集団の構造に注目して—

金網知征 (甲子園大学)

Insights into Japanese *ijime* through a comparison with bullying in England: Focusing on children's group formation and their negative emotions against victims

Tomoyuki Kanetsuna (*Koshien University*)

(2015年3月24日受稿, 2015年6月28日受理)

This paper aimed to give an overview of a series of cross-national studies on children's perception and understanding of bullying in England and *ijime* in Japan, and to see the nature and the characteristics of *ijime* and its possible social and cultural background factors. *Ijime* in Japan, compared to bullying in Western countries, is often considered to be more indirect in nature, and often conducted as a group aggression by victims' classmates or someone victims know very well. Although students in both countries had similar perceptions of typical characteristics of bullies and victims, and many students had anti-bully and pro-victim attitudes, victim-blaming tendency appeared to be more salient in Japan. These characteristics may partly be explained by the school systems and pupils' friendship formations within the system in each country. Compared to English pupils, Japanese pupils formed their friendships on the basis of the class they belonged to, and spent most time with them in the classroom. Thus, more class-based prevention and intervention approaches would be necessary.

Key words: *ijime*, bullying, group formation, cross-national study

1. はじめに

「いじめ」は、一般に「被害者・加害者間の不均衡な力関係と、行為の継続性ないし反復性に特徴づけられる攻撃行動の一形態」(Olweus, 1999)と理解されており、日本においては、「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」(森田・清永, 1994)と定義されている。日本では、1980年代中頃に学校でのいじめが原因と考えられる児童生徒の自死事件が相次いで報道されたことによって社会問題化して以降30年間、行政や研究機関、あるいは学校や地域コミュニティによって種々の

実態調査や予防・介入実践が積極的に行われてきた (Morita, 1996; Morita, Soeda, Soeda, & Taki, 1999)。一方諸外国に目を向けると、日本のいじめ研究とほぼ同時期に、しかしながら日本とは独立してスウェーデンやノルウェーなどの北歐諸国を中心に始まった bullying の研究 (Olweus, 1978; 1991; 1993 など) は、1990年代には他の欧州諸国、北米、豪州へと広がり、今やアジアやアフリカ諸国をも含めた全世界的問題として国際的な取り組みが行われている (森田, 1998; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, & Slee, 1999)。

ところが、「いじめ」や「bullying」, あるいはそれに類する行為に対する理解は、異なる国や文化間で必ずしも一致しているわけではない (Smith, Kanetsuna, & Koo, 2006)。これらの行為の本質的な共通性を強調する研究者がいる一方で、根本的に異なる」と主張する者もいる。このようないじめの定義や理

Correspondence concerning this article should be sent to: Tomoyuki Kanetsuna, Department of Psychology, Koshien University, 10-1 Momijigaoka, Takarazuka, Hyogo, 665-0006, Japan (e-mail: kanetsuna@koshien.ac.jp)

解に関する問題は、それに対する予防や介入のための実践にも影響を及ぼす重要な問題である。なぜなら、国や文化が異なっている「いじめ」という事象そのものの本質が共通であるならば、問題に対する予防や介入についても共通の枠組みを検討することが可能となるからである。英国の著名ないじめ研究者であるP. K. Smithは、いじめを「Systematic abuse of power」(Smith & Sharp, 1994), すなわち「系統的な力の乱用」と定義したうえで、次のように述べている。

すべての社会集団には、物理的な力の差、体格差、能力差、あるいは単純な数の違いや社会的立場の違いなど、実に様々な理由によってそこで生活する人々の間に力関係が存在する。そして、こうした力関係は時に乱用される。ここでの「乱用」にどのような意味が含まれるのかは、社会的・文化的背景に依るが、それは避けられない問題である。しかしこの「乱用」が系統的に、すなわち「意図的に繰り返し」行われるのであれば、それは「いじめ」とよぶにふさわしい (Smith & Sharp, 1994, p. 2)。

Smithはこの定義の中で、いじめの一般的な構成要素と考えられている被害者・加害者間の「不均衡な力関係」について、我々の生活する社会の中に不均衡な力関係が存在すること自体が問題なわけではなく、またそうした力関係が時に乱用されてしまうことすら避けられないことであると説明している。そのうえで、もしそうした力関係の中で優位な者が劣位な者に対してその力を悪意をもって繰り返し行使するのであれば、それこそが「いじめ」であると主張しているのである。Smithの主張に従えば、日本の「いじめ」も、欧米の「bullying」も、また他の国や文化圏において見られるこれらに類する行為も、すべて根本は同じ「系統的な力の乱用」であり、異なる国や文化圏において見られる諸々の相違点は、この「乱用」のされ方の違いと理解することができよう。と同時にこのSmithの主張は、日本の「いじめ」を欧米諸国の「bullying」とは全く異なる日本独自の問題として捉え、日本の状況を過度に誇張した議論をすることは、ともすれば誤った事実認識や解釈につながる恐れがあることをも示していよう。しかしながら一方で、世界共通の問題だからと個別の文化的背景や学校教育制度などの違いを無視して、安易に他国の対策を模倣しても効果は期待できない。他国との比較検討を通じて、類似点や相違点を明らかにすること、例えば日本ではどのような文脈において、またどのような手段で系統的な力の乱用が行われているのか、またその背景には他国とは異なるどのような日本独自の社会・文化的影響があるのかなどを明らかにすることで、はじめて日

本のいじめを取り巻く状況に即した独自の対策が可能となるのである。

日本のいじめと欧米のbullyingとの比較検討が最初に行われたのは1990年代後半に英国、オランダ、ノルウェーと共に実施された4ヵ国比較研究 (森田, 2001) であった。その後、Kanetsunaらによって日本と英国の青年前期の子ども達を対象とした2国間比較研究が行われている (Kanetsuna & Smith, 2002; Kanetsuna, 2004; Kanetsuna, Smith, & Morita, 2006; 金網, 2009)。これらの研究はすべて学校における子ども達同士のいじめを対象としたものである。特にKanetsunaらの一連の研究は、いじめの実態ではなく、子ども達がいじめに対する理解や認識について調査したものである。子ども達がいじめに対する理解や認識は、我々大人達のそれと必ずしも一致するとは限らず、また少なくとも学校におけるいじめについては、事態に直接関与するのは子ども達であることを考えれば、子ども達自身がそれをどう理解・認識しているのかを明らかにすることは重要であろう。本稿ではKanetsunaらの一連の比較研究から得られた知見を中心に概観し、日本のいじめの諸特徴と、それらの社会文化的背景について考察したい。

2. いじめ／bullyingに対する一般的理解と認識

Kanetsunaらは英国との一連の比較研究から、日本におけるいじめの特徴として「集団性」と「被害者への責任帰属傾向」を挙げている (Kanetsuna et al., 2006; 金網, 2009)。Kanetsunaらが日英両国の中学生121人を対象に実施した個別構造化面接調査において、いじめ／bullyingとはどのような行為を指すと思うかを自由回答で尋ね、行為別に内容分析した結果をみると、「殴る」、「蹴る」などの身体的攻撃や、「悪口を言う」、「脅す」、「嫌なあだ名でよぶ」などの口頭攻撃といった直接的な攻撃は日英いずれの子どもたちも「いじめ」あるいは「bullying」であると認識していたという。ところが、「無視する」、「仲間外れにする」などの関係性攻撃については、日本の子どもたちの多くが「いじめ」であると認識していたのに対して、英国では「bullying」としての認識が乏しかったことが報告されている。さらにKanetsunaらは、同質問の回答をいじめの構成要素別にも内容分析しており、抽出された「継続性」、「力の不均衡性」、「集団性」、「事前挑発の有無」の4つのいじめ定義要素のうち、「集団性」についてのみ日英の子ども達の間で認識に有意な違いが見られたことを報告している。すなわち、日本の子ども達の半数以上がいじめを「集団」で行われる行為であると認識していたのに対して、英国の子どもたちにはそうした傾向は見られなかったのである。Kanetsunaらはいじめの起こる場所や、被害者と加害者の関係性についても同様に尋ねている。日本の

いじめはその多くが「教室」で、「同級生」や「クラスメート」によって行われていると理解されているのに対して、英国ではその多くが「校庭」で、「同級生」あるいは「上級生」によって行われていると理解されていたという (Kanetsuna & Smith, 2002; Kanetsuna, 2004; Kanetsuna et al., 2006)。

さらにKanetsunaらは、いじめの被害者・加害者の諸特徴と被害・加害事由についても検討している。それによると、日英両国とも加害者の特徴として最も多く挙げられたのは、「性格が悪い」、「家庭環境に問題がある」、「成績が悪い」など加害者自身が何かしら「問題を抱えている」と考えられていることが伺える意見であった。このことは、いじめ事態において、あくまでも問題があるのは加害者側であるという日英両国の大多数の子ども達の共通認識の表れと理解すれば、いじめ行為そのものの否定にもつながる意見であり、いじめの予防・介入の観点において肯定的な結果といえよう。ところが日本の子ども達の中には、英国の子ども達にはみられない特徴的な意見として、いじめ加害者は、「周りの子ども達に人気がある」や「クラスのリーダー的存在」という回答を挙げる子どもが少なからずいたことも報告されている (Kanetsuna, 2004)。いじめの加害者は何かしら「問題を抱えている」と指摘する一方で、「皆に人気があるリーダー的存在」と肯定的な評価ともとれる意見が挙げられるのは一見矛盾しているようにも思える。しかしながら、先に述べたように、日本のいじめが関係性攻撃を中心とした集合的行為であるならば、加害者はある程度周囲の子ども達を巻き込み、あるいはコントロールするだけの支持を得ているか、または強制的にでも従わせるだけの何かしらの力の資源を有している必要がある。そうした強制的に周囲の子ども達を従わせる力の資源が、一部の子ども達からは「人気」や「リーダー的要素」として捉えられている可能性は否定できない。一方で、いじめの加害者がクラス集団の中で一定の正義をもって周囲の子ども達からの積極的支持を受けていじめ行為を行っているのだとしたら事態はより深刻である。

実際にいじめの加害動機について尋ねた項目に対する子ども達の回答を見ると、日本では「嫌いだから」、「むかつくから」、「周りの人をイライラさせるから」など被害者への嫌悪感情や否定的感情を挙げる生徒が半数近くいたことが報告されている。同様に、被害者の諸特徴や被害理由を尋ねた項目においても、「やり返してこないから」や「先生に言いづけないから」など、当該生徒がいじめの対象として加害者にとって「安全な相手」であるからという意見が日英両国の子ども達の共通意見として多く挙げられていた一方で、日本の子ども達に特徴的な意見として「他の子をイライラさせるから」、「空気を読まないから」、「周りに迷

惑をかけるから」など、被害者に一定の落ち度があるとする回答が少なからずみられたという。こうしたいじめ被害の責任を被害者自身に負わせようとする意見は、被害者側からみれば加害者達が自らの行為を正当化しようとする理不尽な言いがかりでしかないであろうが、加害者側にとっては、周囲の子ども達に対して自らの正当性を主張するとともに、いじめ加担に対する不安感や罪悪感などの否定的感情や心的負担を軽減させ、周囲の子ども達を自分たちの積極的支持者へと変貌させる効果があると考えられる。周囲の子ども達に、もともと非は被害者にあるのだから、いじめられても仕方がないという意識を持たせるのである。

これらの結果をまとめると、日本のいじめは「数」を資源とした系統的な力の乱用であり、その手段は、主に同級生やクラスメートによって教室で行われる、殴る、蹴るなどの直接的な攻撃に加えて、より間接的かつ集合的な無視や仲間はずれなどの関係性攻撃が中心であると理解されていることが伺える。また関係性攻撃が中心であることから、加害者はある程度周囲の生徒を巻き込み、コントロールできるようなリーダー的素質、あるいは何かしらの力の資源をもっており、被害者自身に被害の責任を帰属させることによって自らを正当化しつつ周囲の子どもを自身の支援者とするような理由をもって行われる、いわば「集団制裁型」と呼べるようないじめであると考えられる。そもそも関係性攻撃とは、事前に加害者と被害者との間に何らかの社会的な関係性がある状況において、その関係性を壊す形で相手を苦しめようとする行為であるため、その関係性が緊密であればあるほど相手への攻撃として効果的となる。日本においてこのような関係性攻撃がいじめ行為の中心であることは、子ども達が学校内で交友関係を壊されたときに、誰かに助けを求めたり、異なる交友関係を新たに形成したりすることが難しいような非常に限定的かつ固定的な関係性の中で生活していることの表れとも考えられる。一方、英国のbullyingは、身体の大きさや、力の強さなど「物理的な力」を資源とした系統的な力の乱用であり、その手段は、殴る、蹴る、悪口を言うなどの直接的な攻撃が中心であると理解されている。また加害の背景には、周囲の子ども達に自分をよく見せたいという自己顕示的欲求があることが推測される、いわば「自己顕示型」と呼べる行為と考えられる。周囲の人間に自身の強さをアピールすることが目的であることから、閉ざされた教室ではなく、より多くの観衆が集う校庭で行われると理解できよう。

3. 学校システムと友人集団構造の影響

金網 (2009) はこうした日英間のいじめ／bullyingの相違の背景要因の一つとして、両国の子どもの友人集団の構造の違いを挙げている。金網 (2009) は、日

英両国の中学生1900人を対象に実施した無記名自記式質問紙調査の結果から、日本の子どもたちの多くはクラスメートあるいは同学年の子どもたちと友人集団を形成しており、他学年に友人がいることは極端に少ないことを明らかにしている。またクラスメートを中心とした友人とは「教室」で、また同学年の他のクラスの友人とは登下校時を含む「学校外」で過ごすことが多いことも合わせて報告している。すなわち、学校内に限定して考えれば、日本の子どもたちは一日のうちのかなりの時間を自身のクラスメートと自身の教室で過ごしているのである。一方、英国の子どもたちも、日本の子ども達と同様に同学年の子ども達を中心に友人集団を形成していることが示されたが、同時に日本の子どもたちとは異なり、他学年の子ども達とも一定の関係を形成していることが明らかとされた。またそうした友人たちと授業時間外の最も多くの時間を過ごす場所は「校庭」であることも明らかとしている。

このような日英間における子ども達の友人集団の構造の違いは、両国の学校システムの違いによる部分が大きい。日本の公立学校の多くは「クラス担任制」を採用している。クラス担任制では子ども達は一つのクラスに割り当てられ、ほとんどの授業をクラス単位で同じ教室で同じクラスメートと受けることになる。各クラスには担任教員が割り当てられ、所属児童生徒の学習指導及び生活指導を含む学級運営を任されることになる。こうしたクラス担任制は、一方では自身が所属するクラスへの帰属意識を高め、クラスメート同士あるいは担任教員とクラスの子どもの間に緊密な関係を形成することが可能となるが、他方ではクラスあるいは教室という閉ざされた空間に子ども達を押し込め、他のクラスや他の学年の子ども達との交流の機会を限定的なものにしてしまう危険性もある。このクラス制によってもたらされる物理的、心理的閉塞感が子ども達のいじめをより不可視的かつ間接的な手段へと導いている可能性は否定できない。例えば森田ら(1994)は、教室やクラスという物理的にも心理的にも閉ざされた空間のなかで、一見すると仲良さグループにも見えるような集団内においていじめが行われる場合、「ひやかし」や「からかい」などの軽微な行為は、周囲の人間にしてみれば友人同士のふざけ合い程度にしか見えないことも少なくなく、そのような場合には周囲の人間が止めに入ることは困難であると指摘している。

さらに、このような閉ざされた環境のなかでは、子ども達はお互いに独自の規範やルールを形成し、独自の環境をクラスの中に作り出すことになる。そうした独自の規範やルールあるいは環境は、クラス全体の凝集性を高め、クラスのメンバーの一体感を生み出すことが可能となる反面、そうした環境に上手く

馴染めない子どもは、その教室のなかで異端児となり、いじめの恰好のターゲットとなってしまうのである。森田ら(1994)は日本のいじめの特徴を、「同一集団内の相互同一化過程における異質者に対する同調ないしは排除への圧力」であると説明している。特定の集団において、何が「同質(多数派)」となり、何が「異質(少数派)」となるのかは、その集団の構成員の特徴や集団全体の雰囲気によるであろうが、こうした「数」を資源とした不均衡な力関係が、集団の斉一性や凝集性を高めるための手段の一つとして系統的に乱用されるという状況において、他のメンバーから「異質者」というレッテルを貼られた子どもは、同質化するよう圧力が加えられるか、あるいは排除されるのである(森田・清永, 1994)。仮にその手段がわからずに「いじめ」であったとしても、被害者の行動や性格、あるいは意見や価値観など、何かしら周囲の人間とは異なる「異質」な部分を過度に誇張し、相手を非難するような形で行うことによって、あくまでも非は被害者にあり自分たちは相手の悪いところを指摘してあげているだけという正義をもつことになる(森田・清永, 1994)。このような状況では、被害者は外的援助を見つけていることが困難となることに加えて、いじめ自身がエスカレートすることに対する恐怖心(Houndoumadi & Pateraki, 2001)やいじめの被害者となっていることに対する羞恥心(戸田, 1997)などから、他者に助けを求めることに消極的になってしまう。さらに、こうしたいじめ行為は、はじめはクラスの一部のメンバー間の些細な葛藤に過ぎなかったものが、時間の経過とともにクラス全体に広がり、最終的にはいじめそのものがクラスの規範の一つとなってしまいうようにエスカレートする危険性がある(戸田・ストロマイヤ・スピール, 2008)。一度そうした状況に陥ると、いじめに関与していない子ども達も加害者側と被害者側のどちらに味方するのかを選ばざるを得ないような無言の圧力を感じるようになるが、そもそも自身の身を守りたいという意識が強い中で、加害者によって作られた「被害の責任は被害者自身にある」という言説は、加害者への支持に回ることへの罪悪感や抵抗感などの心的負担を軽減させ、いじめ行為への加担へと導くと考えられ、被害者はますます追い詰められていくであろう。

一方、英国の多くの公立中等学校では教科担任制が採用されており、生徒は教科ごとに異なる教室で専門の教員による授業を受けている。さらに、多くの学校ではストーリーミング(統合的)あるいはセッティング(科目別)と呼ばれる能力別クラス編成が採用されており、特に後者の場合、科目ごとにクラス編成が異なるため、日本の学校のように終日同じ教室で同じクラスメートと同じ授業を受けるということはほとんど無い(Sukhnandan & Lee, 1998)。また英国の多くの公

立中等学校では多彩な選択科目が用意されており、生徒達は自身の興味や進路に応じて受講することができるようになってきている。言い換えれば、英国の公立中等学校では日本の公立学校とは異なり、生徒にとってクラスという場所は固定的なものではなく、生徒自身の興味や能力に応じて変わるものといえよう。このことは、英国の生徒が日本の生徒とは異なり様々な年齢集団が集まる校庭でより多くの時間を過ごすことの理由の一つとして考えられようし、他学年の生徒を含めたより広範な人間関係の中で友人集団を形成する機会となっているとも考えられよう。このような環境において、自身の物理的な力の強さや学校内での権力をアピールする目的でいじめが行われるのだとしたら、身体的であれ言語的であれ、誰の目から見ても明らかとなるようなわかりやすい直接的攻撃の方が、合目的といえよう。

もちろん日英におけるいじめ／bullyingの諸特徴や、両国間における子ども達の事象に対する理解や認識の違いは、単純に両国の学校システムや、その中での子供達の友人集団構造だけで十分説明できるものではない。しかしながら、本論で取り上げた両国間のいじめ／bullyingに関する種々の違いは、より効果的ないじめ予防・介入対策を考えるうえでの一つの示唆になるであろう。少なくとも、1980年代にノルウェーで実施された反いじめ介入プログラム（後のOlweus Bullying Prevention Program）や、1990年代に英国で取り組まれたシェフィールド反いじめプロジェクトで用いられた施策のすべてが日本の学校においても有効であるわけではないことは明確である（Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994）。日本の学校においては、より効果的な対策を考えるうえで、いじめの中心的な場となっているクラスや教室の環境を変化させることが一つの鍵となっていることを十分考慮する必要がある。

4. まとめ

本論ではKanetsunaらによる子ども達の内いじめ理解・認識に焦点をあてた一連の日英比較研究を概観しながら、日本のいじめの特徴とその背景要因について検討した。日本のいじめは欧米のbullyingと比べると、被害者に対する集会的な関係性攻撃が顕著であると理解されており、その背景には学校におけるクラス集団の存在と、そこでの凝集性維持を目的とした異質者への制裁の圧力が深く関わっていると考えられた。多くの子ども達は、個々としてはいじめ行為を否定的に捉えているものの、集団の一員として異質者に対する制裁としてのいじめ行為への加担を迫られたときに、加害者側からの同調への圧力に屈してしまっているのではないだろうか。すなわち、多くの子ども達は仮にいじめ行為に加担したり、直接加担しないまで

も加害者に積極的あるいは消極的な支持を表明したりした場合でも、被害者に対して強い怒りや恨みなどの否定的感情を抱き、その感情に突き動かされるように、純粋に相手を痛めつけたいとの動機のもとで行っているわけではないと推測されるのである。森田ら（1994）は、加害者の被害者に対する否定的評価やそれに伴う非難は、立場が変われば消えてしまう程度のものであり、決して子ども達のなかでの普遍的な共通認識ではないと主張している。だからこそ、森田らがいじめの四層構造論のなかで主張するように、いじめに直接関わっていない傍観者群が加害者や観衆群からの圧力に屈するのではなく、彼らに対して非難の声を上げることが重要なのであり、そのための環境づくりがいじめ防止対策としての出発点になるのである。ある学校では、傍観者が加害者に対して非難の声を上げる代わりにいじめをやめるように促すサインを示すという実践を行っている（Toda & Kanetsuna, 2011）。直接いじめの加害者に対して声を上げるのは大変に勇気のいることであるが、サインを示すだけならできるかもしれない。それでも周囲の者が皆でそのサインを示すことができれば、とても大きな声となるのである。

また加害者についても、Kanetsunaらの調査で多くの子ども達から指摘されていたように、「何かしら解決すべき問題を抱えている」ことが多いと考えられる。それは例えば、自分よりも恵まれている者に対する嫉妬や妬みなどの否定的感情であったり、それを軽減させるための強い自己顕示欲求であったり、あるいはより強い者から虐げられていることによるストレスであったりと様々であろうが、重要なのは、それらの問題を解決する手段として彼らが「いじめ」という手段しか持ちあわせていないということであろう。だとすれば、彼らはいじめに向かわせないためには、まずは彼らの行動の背景にある根本の原因を理解し、解決できるよう指導・援助していくことが必要であろうし、そうした背景要因がすぐに解決可能なものでないならば、少なくとも問題解決手段としていじめ以外の選択肢があることに気づかせてあげることが重要であろう（例えば、英国シェフィールド・プロジェクトで実践されたPikas' Mehod（Smith & Sharp, 1994）などは参考になろう）。それをせずに、ただ頭ごなしに「いじめは絶対に許されない」と指導を繰り返しても、彼らはこれからもそれを悪いことと認識しつつも、慣れ親しんだ「いじめ」という手段によって自らの心の安定をはかろうとするのではないだろうか。

引用文献

Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness.

- Educational Review*, **53**, 19-26.
- Kanetsuna, T. (2004). *Pupil insights into school bullying: A cross-national perspective between England and Japan*. Unpublished Ph.D thesis, Goldsmiths College, University of London.
- Kanetsuna, T., & Smith, P. K. (2002). Pupil insights into bullying, and coping with bullying: A bi-national study in Japan and England. *Journal of School Violence*, **1**, 5-29.
- Kanetsuna, T., Smith, P. K., & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in Japan and England. *Aggressive Behavior*, **32**, 570-580.
- 金網知征 (2009). 友人集団形成傾向といじめ特性との関連についての日英比較研究 甲子園大学紀要, **37**, 161-171.
- Morita, Y. (1996). Bullying as a contemporary behaviour problem in the context of increasing 'societal privatization' in Japan. *Prospects*, **26**, 311-329.
- 森田洋司 (総監修) (1998). 世界のいじめ——各国の現状と取り組み—— 金子書房
- 森田洋司 (監修) (2001). いじめの国際比較研究——日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析—— 金子書房
- 森田洋司・清永賢二 (1994). いじめ——教室の病—— 金子書房
- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K., & Taki, M. (1999). Japan. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London & New York: Routledge. pp. 309-323.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention programme. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale NJ, Erlbaum. pp. 411-448.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London & New York: Routledge. pp. 7-27.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London & New York: Routledge.
- Smith, P. K., Kanetsuna, T., & Koo, H. (2006). Cross-national comparison of 'bullying' and related terms: Western and Eastern perspectives. In K. Österman & K. Björkqvist (Eds.), *Proceedings of the XVI World Meeting of the International Society for Research on Aggression, Santorini, Greece*. Åbo, Finland: Åbo Academy University Press. pp. 3-9.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Sukhnandan, L., & Lee, B. (1998). *Streaming, setting, and grouping by ability: A review of the literature*. National Foundation for Educational Research: UK.
- 戸田有一 (1997). 教育学部生のいじめ/いじめられ経験といじめに対する意識 鳥取大学教育学部紀要, **6**, 19-28.
- 戸田有一・ダグマー, ストロマイヤ・クリスチアーナ, スピール (2008). 人をおいつめるいじめ——集団化と無力化のプロセス—— 加藤 司・谷口弘一 (編著) 対人関係のダークサイド 北大路書房. pp. 117-131.
- Toda, Y., & Kanetsuna, T. (2011). The evaluation of anti-bullying programs led by student committee. *Poster Presentation, 15th European Conference of Developmental Psychology, Bergen, Norway*.