

いじめの予防と克服

新 保 真紀子

1. はじめに

すでに私は別稿において、大阪で実施されたいじめに関する子ども調査（以下、「大阪子ども調査」）を通して、現代の日本におけるいじめの特徴についてまとめた（2008「現代のいじめ—大阪子ども調査を中心に」神戸親和女子大学『児童教育学紀要』第27号）。そこでは、現代のいじめは子ども集団に存在する同調圧力や教室の密室性に起因した、きわめて日本的な特徴を有していること。また思春期におけるアイデンティティ確立過程や自尊感情形成とも大きく関連していること。さらに、女子に特徴付けられる精神的ないじめの多発には、ジェンダー的要因も挙げられること等について述べた。

その別稿をさらに進めて、ここではいじめの予防と克服についての具体的な視点とその方策について論じてみたい。いじめの予防と克服には、一人ひとりの子どものエンパワメントはもちろんのこと、さらには子ども集団のエンパワメントが不可欠であり、学校・学級におけるフェアで民主的な子ども集団づくりのためのビジョンと方策が求められている。こうした集団のありようについても論じてみたいと考える。

2. いじめと子ども集団の構造

いじめの定義は文科省や警察庁から研究者まで、数多く存在する。文科省の新定義では、「いじめとは、当該児童生徒が一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」とした。この定義に基づいて調査された2006（平成18）年度のいじめ速報値では、全国で昨年度比6.2倍、都道府県ごとでは昨年度比十数倍という県が続出する一方で、昨年とあまり変わらない県もあり、あまりにも不揃いな結果となっている。

この文科省定義の曖昧さもさることながら、ここには現代のいじめが包含する子ども集団の課題が浮かび上がってこない。今、日本で起きているいじめは、子ども集団の同調圧力や日本の学校文化特有の教室の密室性を考慮に入れずしては、その対処も予防も進まない。個人主義

を基調とする欧米のように、個を鍛えて自己主張する力や、調停やピアカウンセリングする力等をトレーニングするだけでは、この同調圧力は破れない。日本のいじめの解決方向を見定めるには、子どもの集団づくりを抜きにしてはありえないと考えている。

こうした集団の中のいじめに注目したのは、世界のいじめ調査をおこなった森田洋司である。彼は、いじめを「同一集団内の相互作用過程において優位にたつ一方が、意識的に、あるいは集合的に、他方に対して精神的・身体的苦痛をあたえること」（1994, p 45）と定義した。いじめは①同一集団内で②相互作用過程でおきる③立場の優位性を背景にした行為としたのである。森田の功績は、いじめを集団の相互作用とする視点を明確にさせ、個人間の対立だけではなく、むしろ集団の質の問題を重視した点であろう。私もこの森田のいじめの定義や分析をベースにして、論を進めていきたいと考える。

森田は、いじめが起きている子ども集団を「いじめの4層構造」として明らかにした。いじめは加害者、被害者の関係に加えて、おもしろがってはやし立てる「観衆」層と、いじめを見て見ぬふりをする「傍観者」層の4層からなり、いじめはこの4層のダイナミズムによって進行し、エスカレートするとしたのである（1985, pp 35-49）。

私の中学校教員経験からも、いじめのある子ども世界には、この4層が存在することは確認できる。そこでまず、この4層をより具体的に見てみたい。その上で、この4層だけではいじめの解決に近づくことができないうために、層に潜在する新たなグループを顕在化させる必要性を論じていきたい。

1) いじめ加害者

2000年に、大阪府同和教育研究協議会（現 大阪府人権教育研究協議会）がおこなった約8000人の子どもたちへのいじめに関する調査（『大阪の子どもたち—子どもの生活白書2000年度版』以下、大阪子ども調査）によれば、いじめ加害者がいじめた理由には、「他のことでいらいらしていたから」という回答が、中学3年生では19.9%もいる。つまり、いじめ加害者の5人に1人が「憂さ晴らし」にいじめをしたことになる。彼・彼女たちの多くは、自尊感情が低く、いつも不安や不満や苛立った気持ちを抱え込んでおり、そのはけ口をいじめに見出している。背景には家庭的背景（家族関係や経済的困難等）もあれば学力不信や進路展望の喪失、中には学力競争やクラブレギュラー枠競争で悲鳴をあげている子どももいる。そして、そんなふうにいじめに走ってしまう自分をいっそう嫌いになっている子どももいる。

私は、いじめに走る子どもたちの心理的状況を教育的な観点から捉えて、集団の中で自治的に解決する道筋を追求してきた。次の文章は、中学校教師であったときに、たびたびいじめ加害者になった男子と女子が、生活ノートや班ノートに吐露した気持ちである。いじめ加害者もまた、救いを求めていることが伝わってこないだろうか。（新保, 1997, pp 46-47, pp 50-51）

いじめの予防と克服

僕はついちょっと前まで、人を信用したことがなかったし、本当に自分の心の中を言う人なんていませんでした。口や表面では信用して、心の中をしゃべっているように見せかけていました。

だから心の中で言い聞かせていました。自分一人で何でもやり、自分の問題は自分で解決していくんだと。でもいつも心の中はもやもやしていました。だから小学校の時は嘘の自分がみんなとしゃべり、みんなと遊んだと言うことです。中学校になっても本当の自分の心の中をはっきり言おうとは思わないし、言っても本当の自分の心の中を分かってくれる人なんていないと思っている。(略)直したいのに直せない。本当に自分は心の狭い、心のさみしい人間だをつくづく思ってくる。こんな風にしか考えられない自分が、ときたま、うっとうしくなるときだって、しょっちゅうあることです。(中1男子)

この頃、何をしてもあんまりおもしろくない。これまでは学校とクラブがすごくおもしろかった。でも今はなんかおもしろくない。(略)1週間くらい、親からも、友だちからも、きょうだいからも、先生からも離れて暮らしてみたい。今、自分は何がしたいのか、何をやろうとしているのか、それをやったらどうなるのか、誰もいないところで冷静になって考えてみたい。ホント、最近、いろんな人に、変わったな～、成績落ちたな～、おかしいで～。そんなことばかり言われる。確かにそれは全部あたっていると思う。(略)前ももっと自分に厳しかったと思う。なおさなあかんと思うけど、一度、自分に甘くしたらなかなか厳しくなられへん。時々、自分が何をやってるんか、何をやろうとしてんのか、分からんようになってくる。自分にはすごく甘くなってるくせに、他の人にはすごく厳しい。そんな自分がいやになってくる。(中1女子)

2) いじめ被害者

さて、いじめ加害者がはげ口としていじめ行為に走る一方で、その犠牲になったいじめ被害者の子どもの気持ちは、いたたまれないほどつらい。人間としての尊厳そのものを侵されているからだ。しかも、別稿で明らかにしたようにいじめられた原因が「よくわからない」まま、不安と恐怖と孤立感に苛まれつつ耐えている被害者の子どもたちはなおさらだろう。その精神的苦痛は、時には暴力以上に思春期の自尊感情を引き裂く。追いつめられた被害者の心境を示すキーワードは、「孤立」「孤独」である。

しかし、いじめを引き金に子どもたちの自殺が連続したときに、おとなたちが発したメッセージは「君にも悪いところがある」という「けんか両成敗」から、「我慢すれば、将来きっということがある」「私もいじめを体験したけど、がんばって耐え抜いた」といった我慢を教えるもの、さらには、「甘ったれるな」「おとな社会はもっと厳しいんだ」という叱咤激励まで、さまざまであった。家族にも言えず、孤独の中で苦しんでいる被害者の気持ちに寄り添うメッセー

ジがどれほどあったらう。いじめ被害者の声を聴くこと、そばにいること、孤独ではないと知らせること、まずそこから始まるのではないかと思う。

3) いじめの観衆と傍観者

また、被害者や直接の加害者を取り巻く観衆と傍観者層も、決して単純ではなく、グラデーションがかかっていることは、子ども調査から伺えるところである。おもしろがっていじめを煽ったり、あるいは自分に火の粉が飛んでこない限り無関心の子どもたちもいる一方で、スケープゴートにならないために、マジョリティに属して嵐を避けようと汲々としている子どもたちがいる。また、いじめ被害者が苦しむ姿に心を痛めながら、声をあげられない子どもも存在している。いじめに「NO」と言えずに沈黙する子どもたちをどう組織化するか、教師はこの子どもたちとの関係を温めながら、「いじめはいやだ」と言える層をマジョリティに組織化していく必要がある。この子どもたちの良心を多数派に組織できるかどうか、ここでも集団づくりがターニングポイントとなる。いじめられている子どもの苦しみや悲しみ、家族のつらさを、どれだけリアルに周囲に伝えて、子どもの抑えられた正義感や人間的心情に迫れるか、お説教ではなく、教師の生き方をかけて語りきることだろう。

ここで、実際にあったいじめを超えていった私の実践記録を引用してみたい。ミヤジ君（仮名）に対して小学校から続く暴力的いじめを、中学1年生の連日の学級討論で、子どもたちが自治的に解決に導いていった記録である。「いじめられた子の身になって、いじめはやめましょう」という予定調和的な終わりの会が続いていたのを、正義感の強いマサオ（仮名）が、「『いじめられた子の身になって』って言われても、オレ、わからんわ」と発言したことをきっかけにして、ここが勝負時と見た担任（私）の問題提起で、何日も粘り強い話し合いが続いていった、そのときの実践記録である。傍観者の役割が、子どもたちに認識されたことが分かると思う。

翌日の放課後、再び、締め切った蒸し暑い教室で話し合いが続行されました。ミヤジと同じ小学校卒業の子らが、小学校時代のいじめを証言し始めました。私自身もびっくりしてしまうほどのすさまじいいじめです。曰く「掃除道具入れに押し込まれて、一時間中、出してもらえなかった」「跳び蹴りやプロレスごっこで血が出たこともある」「新しい文房具なんかすぐ取られてた」「先生もどちらかというミヤジの味方とは違って、よくミヤジを叱ってた」等々、陰湿ないじめの目撃証言が続々と出てきます。

やがて、はじめは勢いよく得意げに証言していた子らも、何となく気まずい雰囲気になってきました。マサオがミヤジに「ミヤジよ、そのとき、おまえはどう思ってたん？そのときの気持ち、言わんと、オレら、わからへんぞ」と励ましながら、彼の発言を促していきます。ミヤジはクラスに押し出されるように、やっと重い口を開きました。「ぼくを殴ったりしたヤツに

も、もちろん腹が立つけどな、けど、黙って知らんふりしてた周りの子らに腹立つねん。」

クラスは一瞬、凍りついたようにシーンとなりました。「自分はいじめてないから無実」と決めこんでいた子らが、始めて自分の位置に気づいたのです。得々といじめの目撃証言をしていた子らが、自分も加害者の位置に立っていたことを思い知らされたのでした。数人のいじめっ子に殴られたり、蹴られたりしながら、それでも誰も助けてくれなかった、悔しく恨めしい気持ちをミヤジはやっと口にしました。

「いじめの傍観者は加害者なんだ」という気づきは、彼らには強烈なショックでした。この気づきをもとに再び、翌日、クラスのいじめの構造について討議がなされました。連日、延べ六時間にわたる学級会の末に、ようやく「いじめられた子の身になって考えよう」という結論が生きた言葉として確認されました。最後にミヤジが「このクラスは信じてるねん」とうれしそうに言った言葉が、拍手で迎えられました。それはお互いの健闘を讃え、真実を自分たちの力でつかみとっていったことを喜びあう拍手でした。

私はこの学級会を通して、あらためて生徒たちの底力を思い知らされました。しらじらしいたてまえの胡散臭さを、彼らはわかりすぎるほどわかっているのです。教師に求められているのは、結論を素早く出して「一件落着」することではなく、問題提起をし、彼らが大いに悩むことを支援することであり、激論を戦わせてみんなの認識を深め、思いが共有できるところまでとことん添うてやり、待ってやることだったのだと教えられました。(新保 1997 pp 36-38)

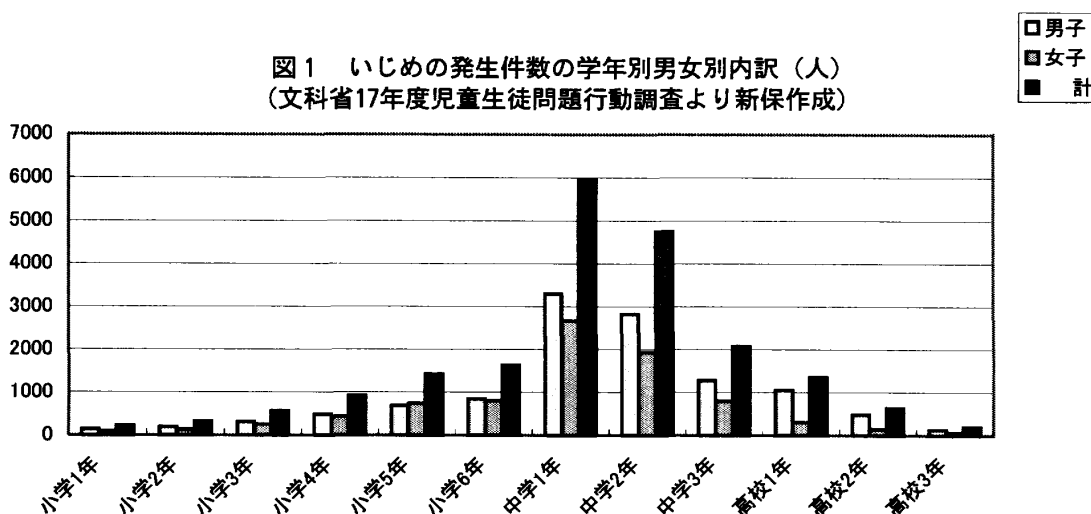
3. いじめ対応に向かうために

さて、いじめに立ち向かうには、あらかじめいじめの傾向をつかんでおく必要がある。最初の一步を踏み出す方向を誤ると、事態はいっそうこじれるし、教師も学級から浮かされてしまうこともある。どこに地雷が埋まっているのか、見極めるための予備的な知識と態度は不可欠である。

1) 思春期の理解

現代のいじめ理解に必要なことは、まず、思春期特性を理解した対応が必要だということである。いじめは小学校高学年から中学校・高校1年という思春期前期から中期の子どもたちに集中的に起きている。図1で明白なように、2005(平成17)年度文科省調査では、中学1・2年生だけで全体のいじめ件数の半数を超えている。おとなに庇護され、親のストーリーを生きてきた子ども期と異なり、思春期の子どもたちは「本当の自分って何?」と、自らのアイデンティティを求めて、苛立ち、もがいている。前述した中学生の生活ノートなど、そのいい例だろう。「親に甘えたい/自立したい」、「なんでもできるぞ/なんてちっぽけな自分」、そんなア

図1 いじめの発生件数の学年別男女別内訳（人）
（文科省17年度児童生徒問題行動調査より新保作成）



(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/12/07060501/001.pdf より)

ンビバレントな感情に揺れる思春期独特の不安定さや苦しさがある。さらに第2次性徴期の体の変化や性的な衝動性と暴力性も高まるし、勉強や受験の重圧も加わる。まさに思春期の苦しみは、おとなになっていくために生まれ出ずる苦しみであり、「第二の誕生」と呼ばれる所以である。揺れ動く思春期を生き抜き、自己認識や自尊感情を豊かに育てていくには、おとなたちの支援のあり方が問われている。

2) 強い同調圧力

二つ目は、今のいじめは個人間のトラブルではなく、同調圧力をもつ同一集団内で起きていることを、認識しておくことである。被害者・加害者両人を呼びつけて、「仲直りの握手」で決着をつけようとするほど、単純ではない。クラス・クラブ・仲良しグループなどの子ども集団の中で、思春期特有のピアプレッシャーを受けて同調する子どもたちによる、一人（あるいは少数）の子どもへの精神的、肉体的暴力だと認識して、心して取りかかるべきである。教師が感情的になって叱りつけた結果、教師もまた学級から浮かされて孤立してしまう事態も往々に起きる。慎重な学級分析を踏まえて、ピアプレッシャーがかかった集団にメスを入れる覚悟と、その後の集団づくりに向けたケアが要求される。

3) いじめの不可視化

三つ目は、いじめは常態化している上に、グレイゾーンも広がっており、いじめを可視化することはなかなか難しい。いじめなのか、ふざけているのか、見極めるには、日常的な子どもとの関わりや教師の人権感覚が必要になってくる。ましてや、今、大きな課題になっているメールやネット上のいじめは、一層、不可視化されていて、教師や親の介入が後手になりやすい。

突然風向きが変わるように、加害者が被害者になることもあるし、いじめの始まりや終わり

は掴みどころがなく、不確かなのである。教師はいつも子どもたちとのパイプを保ちつつ、子どもの声をキャッチできる姿勢とシステム（班長会議・子どもとのノート交換・家庭訪問・学級懇談など）を保持することも重要となってくる。

4) 「中1ギャップ」といじめ

さらに加えるなら、「中1ギャップ」の課題も考えておかねばならない。現在のいじめは、図1で見たように、中学1年生での発生が最も多く、不登校の出現率が中学1年で急増するのと同様の傾向を示している。小中連携や中学校文化のありかたなど、小中学校が共に考える課題も見えてくる。

4. 具体的ないじめの解決と予防に向けて

次に、日本のいじめの特性（強い同調圧力・いじめの密室性・学級集団の課題など）も踏まえながら、いじめの克服と予防について考えていきたい。何よりもいじめ被害者の安全確保とケアを最優先しながら、一方で学級集団の自治的な問題解決能力を鍛えることと個人の問題解決能力を鍛えること、この学級と個人、両者のエンパワメントを意識して取り組むことが重要だと考える。

1) 「学級集団を読む」～いじめの早期発見とその回復

日本のいじめは集団のありようが問われており、その解決も予防も学級集団づくりがキーであると繰り返し述べてきた。常に学級のそれぞれの子どもグループのベクトルの方向を読み、集団を活かす方策を作り出さねばならない。特に、分析にあたっては、「傍観者層」とひとくくりにしないで、その中にも、「いじめはいやだ。なんとかしたい」と、一歩踏み出す勇気をかき立てようとしている子どもも必ずいる。彼らはいじめ発生時には層を形成できず、点在している。教師が学級集団を分析し、子どもの行動や人間関係を分析しながら、こうした良心的な子どもの存在を「発見」し、子どもと子どもをつなぎ、多数派を形成していく組織的な方針が求められている。

2) 安全・安心のフレームでくるむ～教師の立ち位置

子どもがつながる学級は、まず教師自身が率先して安全・安心のフレームで学級をくるんでいく必要がある。この行為なしに、子どもの公正な声は形成されにくい。「正義が生きている、フェアな学級づくり」は、学級開きの時の担任の所信表明から始まり、日々の授業や学級活動でも一貫して大切にしていくことであり、担任の一挙手一頭足を子どもは見つめている。アンフェアな行為を許さないという教師の決意が学級を覆い続けている限り、子どもたちもまた、

少しずつアンフェアな行為を許さない学級環境に身を置いて、活動する心地よさを学び始めるだろう。教師が率先して子どもたちに対して肯定的な評価を返し、自尊感情豊かで多様性を認める取り組みを大切にしたい。反社会的な行為をする子どもを決して切り捨てず、彼らの行為の背景にある家庭環境や人間関係を知る努力が求められる。家庭訪問や懇談などによる家庭との連携も必要となってくる。これらは、決して目新しい方策ではないが、教育のベーシックな営みとして、最優先したい取り組みだと考える。その意味で教師の学級での立ち位置が問われていると言っても過言ではあるまい。

また、担任まかせにせず、学年の教師集団や養護教諭、管理職、クラブ指導教員、スクールカウンセラーなど、教師集団の同僚性を高めながら、チームで取り組みを進めたい。日常的に情報交換がなされるオープンな職員室の人間関係づくりは、子どもの学級集団づくりと同様にポイントであり、いじめの予兆をキャッチして、早期発見・早期解決を目指すためにも重要だと考える。

3) 子ども集団の自治活動と組織化

いじめが多発する思春期の子どもたちは、人間関係がもつれた状況にあることが多い。日頃から生活ノートや班ノートなどで、教師と子ども、子どもと子ども相互間の気持ちの往還ができるとりくみや、学級通信での交流も必要だろう。そして体育大会や文化祭、修学旅行などの学校・学年行事で、子どもの特性を育みながら協同的活動を促進すること、何よりこうした自治的活動を通して得られる達成感や自己効力感を積み重ねていくこと等々、学級の持つダイナミズムを存分に体感できることが重要である。「喜びはいじめを越える」という言葉があるように、力を合わせて達成感を得られる喜びは、思春期の学校ならではの体験であり、このような活動による喜びを味わえる学級では、いじめは起きにくい。対立が起きて、いじめや暴力とは異なる解決方法で超えることができる。多くの教育実践がそのことを証明している。(新保, 1997, 2007 a, 2007 b 等) 日々の学級活動やクラブ活動などで、一人一人の多様性を認めあえる集団づくりをめざすことであり、優勝劣敗主義だけの学級や学校では、いじめの温床が準備されていると言っても過言ではあるまい。どの子どもにとっても、安全で居心地のいい場所づくりは急務である。

4) 個を鍛え、集団を鍛えるいじめ予防プログラム

いじめは、対等ではない人間集団の間で起きる人権侵害・暴力である。「ともに生きる」ことを学ぶべき学校や学級では、当面のいじめ対応策とは別に、長期的にいじめを予防し、対立を平和的に越えることを学ぶプログラムが必要だ。WHOの提唱したライフスキル(1993年)は、プログラム作りの指針となると考える。すなわち、

- 意志決定スキル (Decision making skills)

いじめの予防と克服

- 問題解決スキル (Problem solving skills)
- 創造的思考 (Creative thinking)
- クリティカルな思考 (Critical thinking)
- 効果的なコミュニケーションスキル (Effective communication skills)
- 対人関係スキル (Interpersonal relationships skills)
- 自己認識 (Self-awareness)
- 共感性 (Empathy)
- 情動への対処スキル (Coping with emotions skills)
- ストレスへの対処スキル (Coping with stress skills) である。

カナダやイギリスなどのいじめ予防プログラムも参考にしながら、日本の学校文化に合った予防プログラムにアレンジする必要がある。また、日本人には苦手なアサーショントレーニングやストレスの対処法、怒りや悲しみなどの感情の扱い方を含む情動のコントロール等のワークショップにもチャレンジしていくことも重要だろう。私も中学校でいじめ予防のプログラムを実践したが、ワークショップの振り返りの中で子どもたちが自分自身やクラスメイトの良さを再発見し、教師が子どもたちの心の内を再発見できた興味深いものであった。ポイントは、教師自らが子どもたちへの肯定的な評価を日常的に返し、子どもの多様性を認め合う安心のフレームを保障することだと考える。(新保, 2000)

5. 終わりに代えて

いじめは、しばしば子どもたちの家族関係など家庭的要因が背景にあって起きることもある。いじめの起きた学級だけで抱え込むことなく、また学校だけで解決しようとするのではなく、家庭・地域・専門機関の力も借りながら、いじめの対処も予防も進めなければならない。いじめ予防に向けて、学校・家庭・地域・専門機関がそれぞれの持ち場から相互協議し、協働していくことは、「子どもの最善の利益」のためにおとなたちがなすべき大きな課題であろう。ゴールは子どもたちのエンパワメントであり、ゴールを目指してビジョンの共有を図るためにも、以下のアセスメント項目を学年や学校教職員集団で点検・評価し、協議しあうことを提案して、この論考を終えたい。

☆学校や学級は

(学校文化)

教職員が、体罰など一方的な力で子どもを支配する (Power and Control) ことはないか？

優勝劣敗主義・競争第一主義など、ハラスメントやいじめの土壌となる体制はないか？

学校や学級に、正義が貫かれた、安心できるフレームが形成されているか？

学級王国ではなく、開放的で協同的な学級・学年の交流があるか？

(教職員集団)

教職員がチームとして学校運営に関わり、相互に情報交換やサポートしあえる同僚性があるか？

学校改革のリーダーやミドルリーダーのリーダーシップがあるか？

いじめなど人権侵害があった場合、声を聴きとり、対応を協議できるシステムが整っているか？

(子ども理解と育成)

子どもの自尊感情を育み、エンパワーする取り組みを重視しているか？

子どもの多様性が認められているか？

教職員は、子どもたちの生活背景や家庭環境も含めて子ども理解を進めようとしているか？

教職員と子どもたちの関係は、肯定的で話しやすいか？

子どもとつながり、情報が素早くキャッチできる日常的な取り組み(日記, 班ノート, 班長会議, 学級通信など)はあるか？

それぞれの子どもの長所が引き出せる仕掛けを学級でこころがけているか？

子どもたちのエネルギーが前向きに発揮できる協同的な自治的活動によって、達成感が得られるような、学校・学年・学級活動を進めているか？

(学力保障)

基礎学力定着のための取り組みがすすめられているか？

多様な学びや研究・体験ができる学習が進められているか？

授業で「分からない」ことが「分からない」と安心して言え、教えあえる雰囲気はあるか？

授業は一斉授業や個人学習だけでなく、協同的な学びを取り入れているか？

(学習環境)

子どもの心が安らぐ学校環境(動物の飼育, 草花の栽培, 整理された掲示物, 清潔な校内)であるか？

子どもの居場所が教室以外にあるか？

(地域・家庭との協働)

地域や家庭との協働や、専門機関との連携は進んでいるか？

☆家庭は

家族関係は良好か？

マルトリートメント(不適切な養育)はないか？

いじめの予防と克服

- 保護者は子どもの考えや行動に関心を持ち、支援や助言をする姿勢があるか？
- 保護者は学校や学級の様子に関心を持ち、子どもと学校の話題で話し合うか？
- 保護者は学校や担任と信頼関係はあるか？
- 保護者の学校参加・参画は進んでいるか？
- 保護者同士の関係は良好か？

☆地域は

- 近所づきあいや地域活動・PTA活動などがさかんか？
- 異世代交流があるか？
- 学校との協力・協働関係は良好か？

(参考文献)

- 今津孝次郎 2005 『いじめ問題の発生・展開と今後の課題』 黎明書房
- エリオット・ミッシェル 平野祐二訳 1997 『いじめに立ち向かう』 アドバンテージサーバー
- エリオット・ミッシェル 芹沢俊介監 翔田朱美訳 1999 『いじめと闘う99の方法』 講談社
- 大阪府同和教育研究協議会 2000 『大阪の子どもたち—子どもの生活白書2000年度版』
- 大阪府人権・同和教育研究協議会 2001 『大阪の子どもたち—子どもの生活白書2001年度版』
- 片岡洋子 2007 「女子のいじめと人間関係」『教育』2007年2月号 教育科学研究会 国土社
- 葛上秀文 2000 「子どもたちの今 vol.2」『大阪の子どもたち—子どもの生活白書2000年度版』
- 新保真紀子 1997 『いじめを越えて』 部落解放・人権研究所
- 新保真紀子 2000 「対立やいじめとその解決について」 平沢安政・森実監修2000年『わたし 出会い 発見 Part 2』第9章 大阪府同和教育研究協議会
- 新保真紀子 2007 a 『子どもがつながる学級集団づくり入門』 明治図書
- 新保真紀子 2007 b 「いじめに負けない子ども集団づくりを」『部落解放』580号 解放出版社
- 新保真紀子 2008 「現代のいじめ—大阪子ども調査から」神戸親和女子大学『児童教育学研究』第27号
- 芹沢俊介 2007 『いじめが終わるとき 根本的解決への提言』 彩流社
- 高橋祥友 2004 『自殺未遂—「死にたい」と「行きたい」の心理学』 講談社
- 高橋祥友 2006 『自殺予防』 岩波新書
- 滝 充 2001 「いじめの方法・場所」 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』第3章 金子書房
- 土屋基規・P.K.スミス, 添田久美子・折出健二編著 2005 『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
- 西川信廣 2000 『学校再生への挑戦 21世紀学校はどう変わるか』 福村出版
- 森 実・新保真紀子監修 2006『わたし 出会い 発見 Part 6 人間関係づくり教材・実践集』 大阪府人権教育研究協議会
- 森田洋司・清水賢二 1994 『新訂版 いじめ—教室の病—』 金子書房

新 保 真紀子

森田洋司監修 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 ー日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析』
金子書房

文部科学省平成17年度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

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/12/07060501/001.pdf

ローズマリー・ストーンズ 小島希里訳 1995 『自分をまもる本 いじめ, もうがまんしない』 晶文社