

# いじめの加害の再発予防に関する探索的研究

研究代表者

東京大学 教養学部・総合文化研究科附属 教養教育高度化機構 山岡 あゆち

## 1 まえがき

令和4年度の小学校から高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は68万件を超え、過去最高となった（文部科学省，2023）。いじめ防止対策推進法（以下、「法」という。）におけるいじめの定義は「行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。」と被害者の捉え方を中心とし、被害者の保護を優先したものである。この法整備は我が国におけるいじめ対策の大きな転換点となり、地方自治体や学校は同法に基づき、いじめ対策を実施している。

法はいじめの加害者の指導を定めている。いじめの加害者に関する研究は、年齢や性別と経験率との関係、性格傾向や攻撃性、学校適応や学級集団に関する認知などとの関連を検討したものが特に初期は多くを占める（Smith & Norman, 2021）。しかし、加害者が再びいじめを繰り返したのか、指導を受けた後どうなったのか、その予後について検討した研究はほとんど見当たらない。

また、現行の定義は被害者の捉え方を主軸とするため、いじめが広範になりやすく、社会通念上「いじめ」像と乖離がある場合もある（嶋崎，2022）。法に基づく対策特有の学校や保護者のニーズを適切に把握することはいじめ対策に有効だと考えられるが、いじめ対策における保護者のニーズを検討した研究は見当たらない。そして、対応の主となる学校についても、法の制定後のいじめの対応について保護者対応や多機関連携、そしていじめの定義の捉え方など新しい課題が見えてきており（嶋崎，2022；山岡・鍋島，2022）、更なる検討が必要である。

そこで、本研究は3つの研究を実施した。まず、研究1は、法施行後にいじめ加害に該当する可能性がある行為（以下「加害」）の経験がある者を対象に、過去の加害体験とその予後についてインタビューによる回顧調査を実施した。次に、研究2では教員を対象にインタビュー調査を実施し、いじめ対応の現状や教育現場の困り感やニーズについて検討した。そして、研究3は保護者がいじめをどう捉え、教育機関に何を望むのかについて現状を明らかにすることを目指して、保護者を対象とするアンケート調査を実施した。

## 2 研究1

### (1) 目的

加害経験者が自身の加害経験や、教師に指導された場合はその指導をどう捉え、いじめを反復したか否か、家庭や学校などの環境要因も含めて、いじめ加害経験者のトラジェクトリーを模

索することを目的とした。いじめ加害者の被害者性も含めて、どのような心理機制が働いて加害に及んだか、対人関係の持ち方の変化のプロセスを分析して、事例をモデル化することを目指した。

## (2) 方法

2023年7月に18歳以上で、法施行時に小学生から高校生だった年齢層へのオンラインスクリーニングを2023年7月に実施し、2023年7月から8月にかけて協力が得られた17名に1回目のインタビューを実施した。2回目を2023年10月から11月にかけて12名、3回目を2023年12月から2024年1月にかけて11名（男性5名、女性6名）に実施した。協力者は全員大学生であった。インタビューは、TEA（複線経路等至性アプローチ）（安田, 2019）の枠組みを導入し、協力者参加型でオンライン（音声のみ）形式により原則60分（平均時間1回当たり59分30秒）実施した。協力者の小学校時代から現在までの対人関係の持ち方の変遷の中にいじめの加害経験を必須通過点（OPP）として位置づけ、インタビューではその経験を詳しく掘り下げつつ、その前後の生活などを聴き取った。1・2回目の段階の語りを整理してTEM（複線経路等至性モデル）の原案を作成し、2・3回目はその原案を画面共有し、面接実施者の仮説などを共有しつつ、調査協力者の解釈や感想を聞きながら、インタビューを実施した。

## (3) 結果

TEMによる分析結果を以下に述べる。当初、等至点（経路が異なっても、等しく至る点：EFP）は「いじめ加害をやめること」としていたが、11名のうち、加害は小学校から中学校において見られ、高校では基本的には穏やかな対人関係を過ごす者が多く、自分なりの人間関係を持てるように対人関係を成熟させていた。そのため、EFPを「自分なりの対人関係を持つこと」に変更して分析を行った。本報告書では、11名のうち複雑な事例と思われる2名であるAさん（山岡・鍋島（2024）にて報告）とBさん（鍋島・山岡（2024）にて報告）の分析結果を中心に報告する。

Aさん（22歳・女性・大学生）のいじめ加害経験は、小学5年時に同性の同級生に自身の容姿をからかわれ、その相手に腹を立てて悪口を繰り返したほか、同じ相手に対して中学進学後に、学級の中心人物の同調をきっかけに、クラスの大人数で相手に聞こえるように悪口を言ったり、無視をしたり、ごみ等を投げたりしたものである。集団での加害に発展する中で、当初加害に関与するもいじめを教師に伝えた別の相手に加害の対象を変更している。EFPから遠ざけようと働く力である社会的方向づけ（SD）として、小学校時には、加害の裏側に「父母の関与の薄さ」「学校自体が荒れていたこと」「容姿をからかわれたことによる行為の正当化」さらには「悪口への友人の同調」がみられた。中学校全体が不登校やいじめが多く学校全体が落ち着かず、生徒指導が十分に機能していなかったこと、周囲に同調者と積極的に加害を行う者がいたことがSDとなって集団としての加害につながっていた。相手に思い知らせたいという攻撃的な気持ちや、周囲の同調圧力、加害に加わらなければ自分も被害に遭うのではという不安がSDとして働き、EFPに至るように働く社会的促進（SG）としては「やりすぎたかもしれないという葛藤」を抱えつつも、SDが多い状況で集団での加害がエスカレートしていた。教師からの指導を受けて「指

導への反発」や「加害をした仲間への親和感情」を抱くも、保護者が学校にクレームを入れたこともあり、「大事になるのが面倒だ」という思いが SG となって、以後いじめから距離を置くことにつながっていた。教員の指導後、本人なりに加害から距離を取ろうとするも、加害の中心人物とはつかず離れずの関係を続けていたこともあって、中心人物にいじめられていた別の生徒から部活では悪口を言われたり物を隠されたりする被害に遭うようになった。さらに、中心人物たちからは「いじられる」ようになり、当時は話を聴いてくれる友人やカウンセラーが SG として働きつつも、「学校全体の落ち着かなさ」や「休むのを許さない家庭」が SD となって、保健室登校に至った。その後、高校進学を機に基本的にはクラスの友人とは仲良く過ごすも、部活内では再び孤立から退部するほか、周囲の陰口や「いじり」に耐える中で、感情をため込むようになる。大学生になって更に交友関係を狭めることで、自衛しつつ、「相手を肯定も否定もしない自己主張」を身に付けていった。大学の実習先でのハラスメント被害が転機となり、休学後、一時自己主張ができなくなるも、最終的に自分も相手も大事にした対人関係を持つことができるようになるという EFP に至る。総じて、高校や大学時になると SD が減少し、自由になるお金や時間、適度な気分発散、気の合う友人など SG が増加していた。

もうひとつの事例である B さん（22 歳・女性・大学生）の場合には、主に 2 回の加害経験が語られた。1 回目は、小学 3 年時に、気弱な同性の同級生に対してじゃれ合いで頭を叩いたり、脛を蹴ったりする行為を繰り返したものであり、私の強さから他者との軋轢を生じやすかった B さんが単独で加害に及んだものであった。2 回目は、中学生になり学級内で仲間外れにされた体験を経て、主導的な同級生に同調し、同性の同級生に対して聞こえるように悪口を言うなどの加害である。被害体験を経て、孤立や被害を避けようとして周囲の顔色をうかがうようになったことが、後者の加害の前段階として語られた。基本的には力関係が強い同級生に同調的に加害に及んでいるが、実際には、被害側の生徒からも言い返されたり、立場の強い生徒から悪口を言われたりして「やらないとやられる」という気持ちや「自分と同じくらい相手にも苦しんでほしい」という強い怒りが SD として働いていた。SD として、中学・高校生時を通して、「学校の荒れ」や、「教師の対応力不足」といった組織上の課題、「ふだんの学校生活において悪口や暴力がコミュニケーション手段となっていた」ことも挙げられた。加えて本人の私の強さから無視や仲間外れといった被害が生じて、教師からの適切な助言や指導を受けられず、円滑な対人関係を築くための手掛かりを得られず経過していた。その中で、自分自身の居場所を確保し、被害を最小限にとどめようとする気持ちが、周囲の加害に安易に加担したり、自分の立場を脅かす他者を攻撃したりする動きを促進し、結果的に加害をエスカレートさせていた。他方、「母親が愚痴を受容的に聴いてくれた」ことや、落ち着かない中学校生活の中で「教師に相談してクラス替えに配慮してもらえた」ことなどは、SG として挙げられた。また、対象者が試行錯誤しながらも周囲の顔色をうかがうような控えめな対人スタイルを取り入れていく中で、限られた範囲とはいえ親しい交友関係を築いたり、趣味に取り組むことで気分転換を図ったりできるようになっている点も SG として指摘できた。中学生時に被害体験が続く中で、自分に自信が持てず、居場所も見つけられないまま不登校状態に陥るも、高校進学という環境の変化を契機としてこれまでの SD が

見られなくなり SG 主体の生活へと変化している。これまでの失敗体験や、過去の友人から得た助言を手掛かりに自分も他者も穏やかに過ごせる関係性を模索するようになっていった。そして、大学入学後は、無理に他者と関わらずに嫌な人からは離れるなど、嫌なことは避けるという適応スタイルを身に付けることで、「一人を許容してもらえ環境を見つける」という EFP に至っていた。

#### (4) 考察

いじめ加害側の研究については、攻撃性などの個人の要因について量的に検討が行われることが多いが (Álvarez-García et al., 2015), 研究1のこの2名の結果だけからみても、ある一時点での静止画では「加害者」「被害者」というように捉えられても、別の時点では立場が異なるという複雑なダイナミクスがうかがえ、いじめを二項対立で捉えることの限界が示唆された。森田 (2010) でも指摘されているいじめの文脈依存的な点が確認されたと言える。また、国立教育政策研究所 (2016) の縦断的調査での、被害者の多くが入れ替わっているという結果とも解釈が整合する結果であった。この2名は集団での加害にも加わっており、法施行前でも「いじめ」と認定されたであろう行為を行っている意味では加害者である。しかし、従来のいじめの定義 (Olweus, 1993) が要件とする、「被害者との間に力の不均衡がある」ような「強い加害者」像とは異なり、加害経験者は、親子関係や友人関係における葛藤などを感じながら、学校での友人関係を「生き延びる」ための適応手段として、加害に至っており、うち1名は学校を休むなどの不適応状態にも陥っていた (このような傾向はこの2名以外にも複数の事例で見受けられた)。

また、2名とも友人関係の中での孤立や悪口を言われるなどの「傷つき体験」をしており、これらの傷つき体験は他の調査協力者でも多くみられた。いじめの被害経験がいじめの加害経験を予測することは量的な縦断調査でも明らかになっているが (原田・中井・黒川, 2020), 本インタビュー研究により、このダイナミクスについて豊かな情報を得ることができた。加害経験者自身が不適応感を抱えており、友人関係に不安や孤立感、ほかにも失敗体験などを経験する中で、加害経験者の心理適応の手段の1つの対処行動として加害行動を行っている様子がうかがえた。

そして、この2名は、いじめに対する強い「反省」や「後悔」が生じて加害をやめたわけではなかった点も特徴である。他の協力者においても、「やりすぎた」などの感覚をもって加害を止めた者は少なく、指導を受けた場合でも、多くは「教師からこれ以上怒られたくない」という動機で加害から遠ざかっていた。中には、時間が経ってから自分の行為や対人関係について気づきを得る者もいたが、反省や後悔をしなくても、この2名を含めた全員が、高校以降はいじめをしない適切な対人関係を築いているという点は、従来のいじめ予防教育や介入的な指導のあり方について再考を促すものであると言える。そして、小・中学校では、対人関係が限定的で対処行動の選択肢が限られ、一人でいることが許されない雰囲気があったことも多くの協力者が述べており、高校・大学と自由度が増していく中で SD が減少し SG が増加していくということも共通点であった。小学生から大学生という時間軸も加味した上で、何名かがいじめ加害時を振り返って精神的に未熟だったと振り返ったように、個人の発達の要因は考えられる。しかし、同時に学校制度の変化などの環境要因も大きな影響をもたらすことが示唆された。幼少期から大学在学時まで

の対人関係の持ち方の変化という時間軸という観点でも、回顧研究ではあるものの、本研究は加害（経験）者のトラジェクトリーについて新たな知見を提供するものであった。

### 3 研究2

#### (1) 目的

教育機関の法施行後のいじめ対策について、多機関連携や加害者・保護者への対応の現状や教育現場の困り感やニーズを明らかにすることで、今後のいじめ対策の課題を明らかにすることを目的とした。

#### (2) 方法

2024年6月から9月30日にかけて、研究実施者及び研究実施協力者のネットワークを通じて依頼を行い、アンケートフォームを送信した（項目は結果を参照）。アンケートフォームには11名の教員（うち1名は近年退職した教員）の回答があり、そのうちインタビューに協力可能と回答のあった9名に60分間の半構造化されたオンラインインタビューを実施した。インタビューでは、法の下でのいじめ対応において、アンケートフォームの回答をもとに対児童・生徒、対保護者、外部機関との連携の現状と、課題や困り感などについて尋ねた。

#### (3) 結果

アンケートフォームの回答が得られたのは11名（男性5名、女性6名）で、20代1名、30代3名、40代3名、50代2名、60代以上2名であった。教員歴は最短6年から最長42年で平均20年であり、10年以上19年未満が7名と中心を占めた。学校種は小学校が1名、中学校が8名、高校が2名、その他（中学校勤務が中心で小学校での勤務経験もあり）が1名であった。教育委員会勤務経験者は1名のみであった。

「いじめ防止対策推進法」について聞いたことがあるかについては、11名中3名（27.3%）が「聞いたことはない」、8名（72.7%）が「聞いたことがある」と回答した。聞いたことがある8名のうち、「全部読んだことがあり、内容を知っている」は2名、「部分的に読んだことがあり、部分的に内容を知っている」が4名、「読んだことはない」が2名であった。また、文部科学省の「いじめの防止等のための基本的な方針」を「読んだことがある」が5名、「読んだことがない」が3名であった。「これまでの勤務校でいじめ事案で警察が学校にきたことはあるか」には、1名が「ある」と回答し、10名が「ない」と回答した。また、いじめ対応で、保護者が弁護士をたてた事例の有無や第三者委員会が立ち上がったことの経験の有無については、いずれも11名が「ない」と回答した。法第28条第1項で定められる重大事態の事例の経験の有無については、「2号事案であり」が4名、「いずれもない」が7名であった。「いじめの対応についての困り度合い」については、主に一教員（担任など）の立場での結果を表1に示した。学校全体での困り度合いについて結果を表2に示した。

表1 一教員としてのいじめ対応の困り度合い(%)

	全く困っていない	あまり困っていない	どちらでもない	困っている	とても困っている
起きたトラブルにいじめとして対応すべきかどうかの判断	1(9.1)	4(36.4)	4(36.4)	2(18.2)	0(0.0)
事実認定のための調査の進め方	1(9.1)	4(36.4)	3(27.3)	3(27.3)	0(0.0)
被害側とされる児童・生徒への対応	0(0.0)	4(36.4)	2(18.2)	4(36.4)	1(9.1)
被害側とされる保護者への対応	0(0.0)	3(27.3)	2(18.2)	3(27.3)	3(27.3)
加害側とされる児童・生徒への対応	5(45.5)	0(0.0)	1(9.1)	4(36.4)	1(9.1)
加害側とされる保護者への対応	0(0.0)	2(18.2)	2(18.2)	5(45.5)	2(18.2)
どちらも相手を傷つける行動をしていた場合の対応	1(9.1)	3(27.3)	2(18.2)	4(36.4)	1(9.1)

表2 学校全体としてのいじめ対応の困り度合い(%)

	全く困っていない	あまり困っていない	どちらでもない	困っている	とても困っている	無回答
いじめの事実認定などの調査の実施方法について	0(0.0)	4(36.4)	3(27.3)	2(18.2)	2(18.2)	0(0.0)
いじめ防止対策推進法の第28条第1項で定められる重大事態（いじめにより生命、心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがあると認めるとき）	2(18.2)	4(36.4)	2(18.2)	2(18.2)	0(0.0)	0(0.0)
いじめ防止対策推進法の第28条第2項で定められる重大事態（いじめにより相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認めるとき）※	2(18.2)	1(9.1)	1(9.1)	0(0.0)	0(0.0)	7(※)
学校内での連携	2(18.2)	3(27.3)	1(9.1)	5(45.5)	0(0.0)	0(0.0)
警察との連携	3(27.3)	2(18.2)	5(45.5)	0(0.0)	0(0.0)	1(9.1)
外部相談機関との連携	2(18.2)	3(27.3)	5(45.5)	0(0.0)	0(0.0)	1(9.1)
弁護士への対応	3(27.3)	2(18.2)	5(45.5)	0(0.0)	0(0.0)	1(9.1)

注：※の項目は7名の回答後に抜けていることが判明したため、7名については表示されていなかった。

表3 いじめ対応における工夫

<p>&lt;いじめ発見・状況把握のための工夫&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの様子に気を配る (4)</li> <li>・アンケートの定期的実施 (2)</li> <li>・日記を通じた子どもとのやり取り (2)</li> <li>・複数の教員での情報共有 (1)</li> <li>・自治体の子どもがいじめを報告できるサイトの活用 (1)</li> </ul> <p>&lt;いじめ発生後の工夫&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭訪問 (2)</li> <li>・子どもの話を十分に聴く (1)</li> <li>・早めの保護者対応 (1)</li> <li>・職員間での早めの情報共有 (1)</li> <li>・相談室登校の柔軟な運用 (1)</li> <li>・多機関によるケース会議 (1)</li> </ul>
---

注：（）内はあてはまる回答をした教員の数を示す。

表4 いじめ対応で困っていること

<p><b>&lt;対子どもの問題&gt;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもが嘘をつくなどで事実確認が進まなかった。</li> <li>・虚偽の被害の訴えがあった。</li> <li>・被害の訴えがあったが、事実確認をしても事実が確認されず、被害を訴えた子どもの意識によることであると考えられることがあった。</li> <li>・被害を訴えた子どもが詳しい事実関係の聞き取りを拒否した。</li> </ul> <p><b>&lt;教師間での問題&gt;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・管理職に報告する際に、生徒とのやりとりを中断する必要がありスムーズな対応が難しい。</li> <li>・個々の教員が把握しているにもかかわらず、いじめと認識していないため、聞き取りや指導が中途半端になることがある。</li> </ul> <p><b>&lt;対保護者の問題&gt;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者が自分の子どもの言い分に立って、事実を客観的に捉えにくい傾向にある。</li> <li>・加害をしたとされる子どもの保護者が問題をすり替えて対応が難しい。</li> <li>・保護者との意見の相違がある。</li> </ul>
---

表5 法や国の方針と実務

<p><b>&lt;実務との関係&gt;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いじめへの対応が明記されて学校がすべきことがより明確になり、意識が高まった（3）</li> <li>・聞いたことがある程度で自分では読まないが、生徒指導担当の方針に従っている（3）</li> <li>・ざっと読んで内容を把握して実務に当たっている（2）</li> <li>・いじめの対応について生徒指導担当を中心に基本方針の確認など意識の統一を図っている（2）</li> <li>・特に被害者側に対応するときに参考にしている（1）</li> </ul> <p><b>&lt;法や国の方針で実際に難しい部分&gt;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いじめかどうかの判断が教師の個人の感覚によって違いが出る（2）</li> <li>・保護者の思っているいじめ像と異なることがある（1）</li> <li>・不登校といじめの因果関係の認定（1）</li> <li>・いじめられていると本人が言わない場合のいじめの認定（1）</li> <li>・加害側がいじめを繰り返した場合の被害者の保護者への対応（1）</li> <li>・教育委員会などに報告する事務仕事の負担が大きい（1）</li> <li>・子どもたちの実情をみていて「いじめ」ではないと思えるものもいじめとして扱わなければならない（1）</li> <li>・いじめとして扱うべき事柄の範囲が広く、負担が大きい（1）</li> <li>・いじめ以外の要因が大きいと考えられる不登校児案も、保護者の主張次第でいじめの重大事態となる（1）</li> </ul>
---

註) ( )の中は人数である。

いじめ対応で工夫していることについて、これまでうまくいった対応の自由記述の結果を分類し表3に、いじめ対応で困っている事項をまとめたものを表4に示した。

次に、インタビューの調査結果について設問ごとに、KJ法を用いてインタビュー結果の概要をまとめた。まず、法や文部科学省の方針をどう捉えて実務に当たっているかについて表5に示した。次にいじめ対応の実情と困り間について、子ども・生徒に関するものを表6に、保護者対応に係るものを表7に、法的対応や外部機関との連携に関するものを表8にまとめた。学校の体制づくりについては表9にそして、学校に必要な支援やサービスを表10にまとめた。

表6 いじめにおける子ども・生徒対応

＜対応の実際＞

- ・子どもが納得，言語化できるまで丁寧に話を聴く（4）
- ・空き時間や部活のときも誰か教員が見守ったり声掛けしたりする（4）
- ・気になることがあればすぐに他の教員と情報共有をして見守る（3）
- ・被害側の子どもの意思を確認してから対応する（3）
- ・いじめという言葉を使うかどうかは生徒をみて決めて指導をする（3）
- ・子どもの話を聴いた上で教員はこう対応するというのを説明する（2）
- ・教員個人では判断せず，情報共有をして他の教員と連携しながら組織で動く（2）
- ・子どもの気持ちに共感しながら話をとにかく丁寧に聴く（2）
- ・アンケートなどの読み取りも複数の教員で行い，対応漏れがないようにする（1）
- ・子どもの意識が変わらないようになるべく早く話を聴いて対応する（1）
- ・子どもの自発的な語りを促さないように話しすぎないようにする（1）
- ・被害の子どもが周囲になじめるようにコミュニケーションの手伝いをする（1）
- ・どちらかの子どもに肩入れすることがないようにフラットに双方から話を聴く（1）
- ・小さな人間関係の変化から気を付けるようにする（1）

＜教員個人としての困りごと＞

- ・被害者側の子どもの被害感が強く，加害側と意識が食い違うことがある（4）
- ・被害者意識が強い子どもの場合帰宅後に学校の対応に不満をもつこともある（1）
- ・被害側が被害ととらえておらず，いじめとして対応しにくいことがある（1）
- ・子ども側はやったことは認めても，どうしてやったかというところについてうまく説明ができない（1）
- ・特性のある子どもに指導した内容が定着せず繰り返してしまうことがある（1）
- ・SNSなどのやり取りに関して事実把握が難しい（1）

＜学校全体としての困りごと＞

- ・早期発見や対応において教員の個人差がある（3）
- ・加害者と被害者を離すのにも限界があり，被害者側のニーズに応えきれないことがある（1）
- ・別室登校などの措置をとるときに統一して運用されにくい（1）
- ・最初被害を受けていた側が加害側になったときの対応が難しい（1）
- ・生徒数の多い学校だと情報共有に基づく全体的な見守りが難しい（1）
- ・加害側の子どもが居場所を失っていくことがある（1）
- ・他の業務で忙殺されて，いじめ対応が特定の教員しか動けなかったことがあった（1）
- ・あまりいじめなどが起きず困っていない（1）

註）（ ）の中は人数である。

表7 いじめにおける保護者対応

<p><b>&lt;対応の実態&gt;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・トラブルがあった場合はとにかく保護者にすぐ連絡する（子どもから歪曲して伝わらないように）（2）</li> <li>・納得してもらうまで丁寧に話す（2）</li> <li>・保護者全体に学校での取り組みを発信している（1）</li> <li>・事前に教員同士で打ち合わせしてから対応する（1）</li> <li>・相性が合わない教員は対応をしない（1）</li> </ul> <p><b>&lt;教員個人としての困りごと&gt;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・担任・学校批判・クレームにつながり疲弊することがある（4）</li> <li>・加害側の家庭から「うちだけが悪いのか」と言われる（4）</li> <li>・自分の子どもの言い分に寄りすぎてしまう（2）</li> <li>・加害側の親が話しをすり替える（1）</li> <li>・被害側の家庭から「放っておいてください」と言われる（1）</li> <li>・子どもも自分に都合が悪いことを親に話さない（1）</li> <li>・保護者同士の関係も薄れていて大事になりやすい（1）</li> <li>・被害に対して過剰な反応があることがある（1）</li> <li>・子ども以上に保護者がヒートアップしてしまう（1）</li> </ul> <p><b>&lt;学校全体としての困りごと&gt;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者が働いており、学校に来てもらって対面で話をすることが難しい（2）</li> <li>・弁護士を立てるといふ保護者の方がいて対応に困る（1）</li> <li>・学校の体制上クラス替えや別室登校などのすべてのニーズにはこたえきれない（1）</li> <li>・被害届を出すという主張をされたときにどう対応してよいか困った（1）</li> <li>・保護者に仕事をしている人が増えたため、連絡がつかないことが多い（1）</li> </ul>
--

表8 いじめにおける法的対応や外部機関との連携

<p><b>&lt;対応の実態&gt;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・必要になったことはない（8）</li> <li>・別の生徒指導案件で連携がとれている（2）</li> <li>・重大ないじめでは警察と連携する（1）</li> </ul>
---

表9 いじめに対する学校の体制づくり

<p>&lt;実態&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・事案の重さによって管理職が関与したり情報共有の範囲を変える（2）</li> <li>・個人では判断せず、情報共有をして他の教員と連携しながら組織で動く（2）</li> <li>・スクールカウンセラーや時短教員も含め、大変だがすべて文字で記録を残して情報共有をしている（2）</li> <li>・教員用のチャットルームを活用して情報共有している（1）</li> <li>・年齢層を多様にした学年の人員配置が組まれている（1）</li> <li>・職員室などでインフォーマルに情報共有が行われる（1）</li> <li>・スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーによる教員の支援も含めた体制を整える（1）</li> <li>・登校支援室が子どもたちの「逃げ場」として機能している（1）</li> <li>・定期的な会議で情報共有をする（1）</li> </ul> <p>&lt;課題&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・管理職がどう動くかは個人差がある（2）</li> <li>・小学校だと担任が抱え込みやすい（2）</li> <li>・情報共有のシステムができていない学校とそうでない学校がある（1）</li> <li>・学年によって先生の足並みがそろわないことがある（1）</li> <li>・時短勤務であったりする教員では担当できないため、担当できる教員に限られてくる（1）</li> <li>・インフォーマルな情報共有だとその場にいない教員が情報を知らないことがある（1）</li> </ul>
---

表10 学校に必要な支援やサービス

<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員が少なく、仕事が多いため、空き時間がなく、余裕がないため正規の教員を増やしてほしい（8）</li> <li>・スクールカウンセラーやソーシャルワーカーの勤務頻度を増やしてほしい（3）</li> <li>・教員でなくとも学校や教室に入る大人が増えてほしい（2）</li> <li>・チームティーチングを取り入れてほしい（1）</li> <li>・いじめ対応に詳しいコーディネーター的な役割のできる教員の育成（1）</li> </ul>
--

#### (4) 考察

研究2より、数は限られてはいるものの、学校現場で働く教員のいじめ対応についての意識が明らかになった。本研究の協力者のほとんどは、重大事態や警察が介入したり弁護士が立ったりするなどの重大ないじめに遭遇した体験がなかった。重大事態としては、不登校を理由とする2号事案のみ一部の教員が体験していた。法を意識していない教員も見られたが、インタビューで確認したところ生徒指導を担当する教員が法に基づく対策や指針を共有しており、基本的に法に基づいたいじめ対応が行われていたと言える。

教員の困り感としては、対子どもでは被害を訴える子どもの感じ方に個人差があることや事実確認の際に子どもに虚偽などがある場合が挙げられた。基本的に法では、被害を感じた子どもの感じ方を大切にすることが定められており、学校が忠実に法に基づいた対応を行っているためであると考えられる。被害を強く感じやすい子どもや特性があつて、指導が中々定着しない子どもの対応に苦慮している様子が見られた。子どもへの対応としては困っている教員とあまり困っていない教員が同程度の割合で見られた。特徴的な点は、子どもへの対応よりも保護者対応で困っている教員が多く見られた点である。保護者が自分の子どもの言い分に依拠しやすいこ

とや、特に加害側とされた子どもの保護者が、学校非難に転じたりするなど対応に苦慮していることがうかがえた。いじめをいじめとして認識するかどうかといった教員個人の意識の差が対応の違いを生み出すことがあることはインタビューでも指摘されており、教員及び保護者において定義のなお一層の浸透が必要であると考えられる。また、教員間で情報共有を優先することによって、子どもとの関わりが中断されるなどの声からは、情報共有に基づくいじめ対応は重要であると考えられるが、情報共有の方法については今後改善の余地が示唆されるものであった。そしていじめ対応においてほぼ全員が、教員の業務量が多く、人手が足りてないことを挙げていた。現状空き時間や休み時間も丁寧に見守りをしているがそれは教員の負担が過剰であることも示している。そのような丁寧な見守りがいじめに対する早期の対応につながっているが、それは教員の熱意や負担の上に成り立っており、教員が疲弊しかねない体制となっている。正規の教員もしくは、そうでなくとも学校や教室を少ない教員で見守ることの限界が指摘されており、職員配置の工夫やボランティアの方の協力を得るなど教員の過剰な負担を減らしていくことが求められる。

#### 4 研究3

##### (1) 目的

法の下でのいじめ対応においては、従来には見られなかった新しい保護者対応の必要性などが生じている。例えば、保護者がいじめを主張することで利得を得ようとするいじめ利得や、いじめの定義が社会通念と乖離する場合があること（嶋崎，2022）などもあり、教育機関の保護者対応が課題となっている。そこで研究3は、保護者の「いじめ」の捉え方と学校に望む対応について明らかにすることを目指した。

##### (2) 方法

2023年8月から9月にかけて小学・中学生を子どもにもつ保護者24名に、調査実施者の知己関係を通じて自由記述式の予備調査を実施した。その後、回答者の負担を考慮して項目を削減の上、弁護士の助言をもとにいじめの架空事例を3つ作成し、架空事例の種類ごとに3パターンの質問紙を作成した（深刻度は、C, B, Aの順番で高い）。各パターンの架空事例の内容について表11に示した。各架空事例において、いじめの加害側とされた生徒の保護者の立場及び被害側の生徒の保護者の立場として、学校に求める対応について、選択肢（結果を参照）で回答を求めた。この3パターンのアンケートを、ある基礎自治体のPTA協議会の協力を得て、当該自治体に居住する小学生から中学生の子どもをもつ保護者に2023年11月に配布した。3つのパターンは誕生日が月の上旬か中旬か下旬かで割り当てた。さらに、2024年9月に、別の自治体の小学校の協力を得て、当該学校の保護者を対象に実施した。合計して、163名に依頼したところ、パターンAが58名（男性6名、女性51名、無回答1名）、パターンBが53名（男性9名、女性42名、無回答2名）、パターンCが51名（男性6名、女性42名、無回答3名）を対象とする合計162名（男性21名、女性135名、無回答5名）の協力が得られた。協力者の年齢は表12に示した。

表 11 各質問紙の架空事例の内容と深刻度

パターンA	パターンB	パターンC
<p>AさんはかつてBさんといつも二人で過ごしていました。Aさんは、2学期の初め頃からBさんと話さないようになり、Cさんと仲良くするようになりました。AさんとCさんでBさんと無視しようということもありませんでした。AさんはBさんに話しかけられると最低限の受け答えをしていましたが、あまり楽しそうには会話しませんでした。Cさんは、なんとなくAさんとBさんがぎくしゃくしているのは知っていましたが、Cさんは、Bには特別仲良くも、しかし冷たく接することもなく、一人のクラスメートとして接していました。ほかのクラスの人にはAさんとBさんの仲がよくないことには何となく気が付いていましたが、特に何も関与せず、Bさんとも会話をするなどのクラスメートとしてのかかわりを持っていました。この状態は3学期に入っても続き、Bさんはいじめられていると感じて先生に伝えました。Bさんは特に体調は崩すことはなく、学校には通い続けていましたが、Aさんのいじめをやめてほしいと泣きながら訴えました。</p>	<p>Xさんは、1学期の間、週に何度かは自分の分の宿題や係活動をYさんにやらせていました。ある日YさんがXさんの宿題をやらなかったことで、Xさんは、「なんでやってないんだよ!」とYさんの目の前でYさんを脅かそうと、強くYさんの机を何度かたたいたり、蹴ったりしました(Yさんのことを殴ったりけったりしたりはしていません)。ほかにもXさんは、Yさんは容姿のことを笑いながらいじるようになりました。Yさんはいじめられていると感じました。Yさんは学校には通っていたものの、眠れない日が続き、食欲もなくなってしまい心療内科に行き、適応障害と診断されました。</p>	<p>Jさんは、1学期の間ほとんどの授業で、授業中に先生に見えないところで、Kさんの体をつねったり、シャープペンシルでつついたりしました。Kさんの体に傷がつき、あざが残りました。また、Kさんが教室の中を歩いているところにJさんは足を出し、Kさんは2、3度ころんで擦り傷ができました。周囲はそれを笑って見ていました。Kさんはいじめられていると感じました。ある日、周囲が笑って見ている中で、JさんはKさんにプロレス技をかけてやりすぎてしまい、全治2週間のけがを負いました。昼休みに教室でおきたことで、他の生徒が先生をよんで発覚しました。</p>
<p>「加害者」：Aさん 「被害者」：Bさん</p>	<p>「加害者」：Xさん 「被害者」：Yさん</p>	<p>「加害者」：Jさん 「被害者」：Kさん</p>

表 12 協力者の年代

年代	パターンA	パターンB	パターンC	総計
20代	0 (0.0%)	2 (1.23%)	0 (0.0%)	2 (1.23%)
30代	14 (8.64%)	16 (9.88%)	13 (8.02%)	43 (26.54%)
40代	31 (19.14%)	35 (21.6%)	31 (19.14%)	97 (59.88%)
50代	8 (4.94%)	5 (3.09%)	6 (3.7%)	19 (11.73%)
無回答	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (0.62%)	1 (0.62%)

表 13 いじめ防止対策推進法を知っているかどうか

	パターンA	パターンB	パターンC	総計
知っている	14 (31.8%)	15 (34.1%)	15 (34.1%)	44 (27.2%)
知らない	39 (33.1%)	43 (36.4%)	36 (30.5%)	118 (72.8%)
総計	53 (32.7%)	58 (35.8%)	51 (31.5%)	162 (100%)

### (3) 結果

いじめ防止対策推進法を知っているかどうかについて表 13 に示した。法を知っている協力者のうち、「全部読んだことがあり、内容を知っている」のは 2 (4.5%)名 (パターン A : 0 名, パターン B : 2 (100.0%)名, パターン C : 0 名), 「部分的に読んだことがあり、部分的に内容を知っている」のは 12 (27.3%)名 (パターン A : 3 (25.0%)名, パターン B : 3 (25.0%)名, パターン C : 6 (50.0%)名), 「読んだことはない」は 30 (68.2%)名 (パターン A : 11 (36.7%)名, パターン B : 10 (33.3%)名, パターン C : 9 (30.0%)名) であった。さらに、「いじめの重大事態の調査に関するガイドライン」を読んだことがあるかどうかは、「ある」が 8 (4.9%)名 (パターン A : 1 (12.5%)名, パターン B : 4 (50.0%)名, パターン C : 3 (37.5%)名) であり、「あるが、よくわからなかった」が 11 (6.8%)名 (パターン A : 1 (9.1%)名, パターン B : 3 (27.3%)名, パターン C : 7 (63.6%)名), 「ない」が 82 (50.6%)名 (パターン A : 29 (35.4%)名, パターン B : 30 (36.6%)名, パターン C : 23 (28.0%)名), 「ガイドラインについて聞いたことがない、知らない」が 61 (37.7%)名 (パターン A : 22 (36.1%)名, パターン B : 21 (34.4%)名, パターン C : 18 (29.5%)名) であった。

それぞれの架空事例について、学校に望む対応を複数選択で求めた結果をそれぞれの保護者の立場の回答、さらに加害側もしくは被害側のみだけで選択した数について、パターン A を表 14 に、パターン B を表 15 に、パターン C を表 16 に示した。加害者側の子ども保護者か、被害者側の子ども保護者かで回答が変わった場合に、加害側のみもしくは被害側のみで選択した人数も示し、その結果についてフィッシャーの正確性検定を実施し、 $p$  値も表 8 から表 10 に示した。

表 14 それぞれの保護者として学校に望む対応 (パターン A)

	A さんの保護者の場合	B さんの保護者の場合	A さんの保護者のときのみ	B さんの保護者のときのみ	$p$ 値
A さんにやめるように指導する。	3 (5.2%)	0 (0.0%)	3 (5.2%)	0 (0.0%)	.24
A さんに B さんに謝るように指導する。	1 (1.7%)	0 (0.0%)	1 (1.9%)	0 (0.0%)	1.00
A さんがそのようなことをした理由を聞いて、対応を考える。	45 (84.9%)	39 (67.2%)	7 (12.1%)	1 (1.7%)	.06
B さんの希望について話をきく。	22 (37.9%)	28 (52.8%)	2 (3.8%)	8 (15.1%)	<b>.03</b>
双方の保護者の立会いのもと、A さん側から B さん側に謝罪させる。	1 (1.9%)	0 (0.0%)	1 (1.7%)	0 (0.0%)	1.00
A さんの心のケアを行う。	22 (37.9%)	14 (26.4%)	9 (17.0%)	1 (1.9%)	<b>.01</b>
B さんの心のケアを行う。	30 (56.6%)	35 (60.3%)	2 (3.4%)	7 (12.1%)	.07
A さんをほかのクラスにする。	1 (1.7%)	1 (1.9%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1.00
B さんをほかのクラスにする。	2 (3.8%)	1 (1.7%)	0 (0.0%)	1 (1.7%)	.46
A さんに出席停止措置をとる。	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1.00
警察等に相談する。	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1.00
学校が謝罪文を書く。	0 (0.0%)	1 (1.9%)	0 (0.0%)	1 (1.9%)	.46
A さんと B さんへの保護者への説明を行う。	21 (39.6%)	23 (39.7%)	4 (6.9%)	6 (10.3%)	.49
クラスの保護者全体への説明を行う。	1 (1.7%)	1 (1.9%)	1 (1.9%)	1 (1.9%)	1.00

表 15 それぞれの保護者として学校に望む対応（パターン B）

	Xさんの 保護者の 場合	Yさんの保 護者の場合	Xさんの保 護者のとき のみ	Yさんの保 護者のとき のみ	p 値
Xさんにやめるように指導する。	42 (79.2%)	42 (72.4%)	8 (15.1%)	8 (15.1%)	.59
XさんにYさんに謝るように指導する。	33 (62.3%)	30 (51.7%)	7 (12.1%)	4 (6.9%)	.20
Xさんがそのようなことをした理由を聞いて、対応を考える。	51 (87.9%)	49 (92.5%)	6 (11.3%)	4 (7.5%)	.32
Yさんの希望について話をきく。	36 (67.9%)	48 (82.8%)	1 (1.7%)	13 (22.4%)	<b>.00&lt;</b>
双方の保護者の立会いのもと、Xさん側からYさん側に謝罪させる。	32 (55.2%)	33 (62.3%)	5 (9.4%)	6 (11.3%)	1.00
Xさんの心のケアを行う。	35 (66.0%)	26 (44.8%)	11 (19.0%)	2 (3.4%)	<b>.00&lt;</b>
Yさんの心のケアを行う。	44 (75.9%)	55 (94.8%)	1 (1.9%)	12 (22.6%)	<b>.01</b>
Xさんをほかのクラスにする。	10 (18.9%)	9 (15.5%)	2 (3.4%)	1 (1.7%)	.57
Yさんをほかのクラスにする。	2 (3.4%)	3 (5.7%)	1 (1.9%)	0 (0.0%)	.42
Xさんに出席停止措置をとる。	5 (9.4%)	5 (8.6%)	2 (3.4%)	2 (3.4%)	1.00
警察等に相談する。	4 (6.9%)	5 (9.4%)	1 (1.9%)	2 (3.8%)	1.00
学校が謝罪文を書く。	2 (3.8%)	4 (6.9%)	0 (0.0%)	2 (3.4%)	.51
XさんとYさんへの保護者への説明を行う。	41 (70.7%)	46 (86.8%)	3 (5.7%)	8 (15.1%)	.35
クラスの保護者全体への説明を行う。	8 (15.1%)	9 (15.5%)	0 (0.0%)	1 (1.7%)	1.00

表 16 それぞれの保護者として学校に望む対応（パターン C）

	Jさんの 保護者の 場合	Kさんの保 護者の場合	Jさんの保 護者のとき のみ	Kさんの保 護者のとき のみ	p 値
Jさんにやめるように指導する。	30 (58.8%)	28 (54.9%)	5 (9.8%)	7 (13.7%)	.55
JさんにKさんに謝るように指導する。	29 (56.9%)	18 (35.3%)	13 (25.5%)	2 (3.9%)	<b>.00&lt;</b>
Jさんがそのようなことをした理由を聞いて、対応を考える。	41 (80.4%)	37 (72.5%)	7 (13.7%)	3 (5.9%)	<b>.03</b>
Kさんの希望について話をきく。	0 (0.0%)	32 (62.7%)	0 (0.0%)	32 (62.7%)	<b>.00&lt;</b>
双方の保護者の立会いのもと、Jさん側からKさん側に謝罪させる。	34 (66.7%)	27 (52.9%)	8 (15.7%)	1 (2.0%)	<b>.00&lt;</b>
Jさんの心のケアを行う。	31 (60.8%)	27 (52.9%)	9 (17.6%)	5 (9.8%)	<b>.02</b>
Kさんの心のケアを行う。	32 (62.7%)	46 (90.2%)	0 (0.0%)	14 (27.5%)	<b>.00&lt;</b>
Jさんをほかのクラスにする。	3 (5.9%)	4 (7.8%)	2 (3.9%)	3 (5.9%)	1.00
Kさんをほかのクラスにする。	1 (2.0%)	1 (2.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1.00
Jさんに出席停止措置をとる。	14 (27.5%)	13 (25.5%)	4 (7.8%)	3 (5.9%)	.23
警察等に相談する。	3 (5.9%)	13 (25.5%)	0 (0.0%)	10 (19.6%)	<b>.02</b>
学校が謝罪文を書く。	0 (0.0%)	1 (2.0%)	0 (0.0%)	1 (2.0%)	1.00
JさんとKさんへの保護者への説明を行う。	33 (64.7%)	40 (78.4%)	3 (5.9%)	10 (19.6%)	.54
クラスの保護者全体への説明を行う。	11 (21.6%)	19 (37.3%)	1 (2.0%)	9 (17.6%)	.17

#### (4) 考察

研究 3 により、保護者のいじめに関しての法の認知度や学校に求める対応が明らかになった。法が多数の保護者によって知られていない実態が明らかになった。法が知られていないということは法におけるいじめの定義も浸透していないと考えられる。研究 3 の架空事例はいずれも被害を受けた側の子どもがいじめられていると感じており、すべていじめに該当するが、いじ

めか否かという点についても保護者の意識が法の定義とは異なることが明らかになり、嶋崎（2022）の指摘する定義と社会通年の乖離が示されたと言える。このような乖離があると、事案が起きた際に学校がいじめとして対応する場合に保護者と方針を共有することが難しくなることが考えられ、より一層の法や定義の周知が必要であると考えられる。また、架空事例において加害をしたとされる側の保護者、被害をうけたとされる側の保護者の立場から学校に求める対応に、立場によって違いがみられることが明らかになった。例えば被害を受けた側の子どもの要望をきくことや心のケアをすること、警察に相談することは被害をうけたとされる側の保護者の立場のときに多く、逆に加害をしたとされる側の子どもの心のケアについては加害をしたとされる側の保護者の立場でのみ見られた。このように当然ではあるが、自分の子どもの立場によった考え方になっていることが示された。このような同じ人の中でも同一事例の中で立場によって考えが違ふということであれば、違ふ人であれば尚更その違ひが大きくなることが考えられる。このような立場の違ひによって保護者同士のトラブルにつながることも考えられる。保護者同士でこのような立場によって自分の考えも変わることを可視化したり、自分の学校の他の保護者の考えを知る機会を作ったりすることが有効であると考えられる。

## 5 総括

本研究では、研究1によりいじめ加害経験者の加害に及んだ際の心理機制や環境要因、そしていじめの指導の受け止め方、いじめをやめて健全な対人関係を築くまでのトラジェクトリーを示した。研究1によりいじめの加害と被害という立場のダイナミクスや、適応するための手段としてのいじめという側面が示された。また対人関係の持ち方を模索しながら発達段階や環境変化の中で対人関係が安定していく様子も示された。加害経験者の指導への受け止め方も今後の教育や指導の在り方への示唆は大きい。いじめの被害者のケアが重要であることは言うまでもないが、加害を行った子どもの適応を促すためには、ケアも重要であると言える。研究2では、教員の法の下でのいじめ対策の実情及び困り感を明らかにし、子どもへの対応よりも保護者対応で苦慮していることが示された。そして、研究3では保護者の法のいじめの捉え方、加害者・被害者側の保護者として求める学校の対応を明らかにしたところ、法や法のいじめの定義は浸透しているとはいえず、学校が保護者対応に苦慮する一因となっている可能性が見られた。また、同一の事例でも自分の子どもの立場によって対応が変わることがあり、これは研究2で教員が指摘した自分の子どもの立場に寄った反応を実際に架空事例ではあるもの確認するものであった。

本研究は特に、加害経験者のトラジェクトリーに焦点を当てて重点的に研究を行ったが、今後は倫理的な問題や協力者が得られるかどうかという問題はあるものの、プロスペクティブに加害をした子どもを追っていくような研究も必要であると考えられる。また、本研究を通じて明らかになった保護者のいじめに対する意識などについては、法のいじめの定義を知る機会を作っていくことが求められるほか、本研究では数が限られていたこともあり、更なる研究が望まれる。

## 6 文献

Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>

- 原田宗忠・中井大介・黒川雅幸. (2020). 自己像の不安定性といじめ被害がいじめ加害行動に及ぼす影響. パーソナリティ研究, 29(2), 50-60.
- 国立教育政策研究所 (2016). いじめ追跡調査 2013 - 2015. [https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2806sien/tsuiseki2013-2015\\_3.pdf](https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2806sien/tsuiseki2013-2015_3.pdf) (2024年10月4日確認)
- 文部科学省(2023). 令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要. [https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt\\_jidou01-100002753\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_2.pdf) (2024年9月30日)
- 森田洋司(2010). いじめとは何か. 中公新書
- 鍋島宏之・山岡あゆち(2024). いじめ加害経験者の対人関係の持ち方の変化(2), 日本犯罪心理学会第62回大会
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- 嶋崎政男(2022). 学校管理職・教育委員会のためのいじめを重大化させないQ&A100. エイデル研究所
- Smith, P. K. & Norman, J.O. (Eds.)(2021)., *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention*. Wiley Blackwell.
- 山岡あゆち・鍋島宏之(2022). 学校等の教育機関と連携した地域援助に関する研究. *矯正研修所紀要*, 36(36), 253-288.
- 山岡あゆち・鍋島宏之(2024). いじめ加害経験者の対人関係の持ち方の変化(1), 日本犯罪心理学会第62回大会
- 安田裕子. (2019). *TEA (複線径路等至性アプローチ)*. サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実(編), 新曜社.  
本研究の計画・実施に当たっては, 研究協力者として大阪教育大学教授の戸田有一氏, 奈良少年鑑別所統括専門官鍋島宏之氏の協力を得た。