

いじめ問題への取り組みにおけるスクールカウンセラーの役割

— 多職種協働の観点から —

修士課程 1年	山	崎	久	慶
博士課程 1年	高	木	郁	彦
博士課程 1年	樋	口	紫	音
博士課程 2年	檜	原		潤
修士課程 2年	中	川	実	耶
教授	下	山	晴	彦

1. はじめに

平成 24 年度の日本の小・中・高・特別支援学校におけるいじめの認知件数は約 20 万件にのぼり（文部科学省，2014）、非常に多くの子どもたちがいじめに苦しんでいることがわかる。さらに、いじめの被害児童が不登校、時には自殺に至る場合もあり、いじめによる被害は甚大であると言える。

深刻化しているいじめ問題に対しスクールカウンセラー（以下、SC）は、被害者の心理的援助（文部科学省，2007）や、いじめ防止プログラムの実践（松尾，2002）、加害者への支援（本間，2014）をはじめとして、多くの役割を果たすことが期待されている。SC がこれらの役割を果たすうえで重要となるのが、教員をはじめ、他職種との協働を進めていくことである。例えば、伊藤（2007）は、教師が持たない視点を SC が提供することで対策の有効性を高めることができると指摘しているし、栗原（2007）は多職種協働によって生徒に対して系統的で一貫した支援が行えるとしている。

しかし、上記のような期待がある一方で、日本では SC が他職種との協働を効果的に行えていないとする懸念も多い（例えば、荊木・渕上，2012；田所，2011）。SC の協働がうまくいかない背景として、経験の浅い初任者が SC になることが多い（田所，2011）などいくつかの要因がこれまで考察されてきたものの、その課題の解決に向けた有効策は何かということを体系的に示した研究は少ない。いじめに対する取り組みにおいて協働が重要となることは既述の通りであるが、どのようにすれば SC と他職種がいじめに対して効果的に協働できるのかという有力な知見が示されていないのが日本の現状であろう。

そこで本論文では以下の 3 点を行う。まず日本の SC

がいじめ問題への取り組みにおいて現在果たしている役割及び課題についてレビューを行う。次に、海外の SC がいじめ問題への取り組みにおいて果たしている役割、及びその役割を果たす上での他職種との協働のあり方についてレビューを行う。最後に日本と海外の状況を比較し、今後日本の SC が他職種と協働し、いじめへの効果的な取り組みを行っていくための考察を行う。

2. 国内における SC のいじめに対する取り組み

本章では、SC が関わる国内のいじめへの取り組みについて、予防と介入に分類して概観し、さらに SC と教員との協働・連携についての概観を行う。

予防

いじめへの予防的取り組みとして、まず、SC が広報活動や学校集会を通して、思いやりの心を持つことの大事さなどについて発信する活動（和歌山県教育委員会，2013）が挙げられる。学校内で行われる予防的プログラムとしては、心理職の専門性を活かした、ストレスマネジメントや社会的スキル教育（下田，2013）、ピア・サポート（伊藤，2007）、エンカウンター・グループによる学級づくり（村山，2007）などが報告されている。

これらのプログラムは奏功している場合が多い（下田，2014）といわれている一方、日本のいじめは親しい間柄で行われることが多く、関係性攻撃や能動的攻撃を含めた攻撃への理解と支援をより深める必要がある（松尾，2002）との指摘もある。さらに、金沢（2007）は、教育相談・生徒指導に活かせる予防的アプローチとして、現場教師に支持され経験的に大きな成果を挙げている理論・技法が多数存在していることから、実践者と研究者

が協働して研究に取り組む必要性を指摘している。

今後、予防的アプローチについては、いじめ防止につながるプロセスの検討と、これまで多数開発されてきたプログラムの効果検討がさらに必要といえる。

介入

まず、国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2007)によれば、いじめの早期発見を目指した取り組みとして、被害にあっていない生徒がSCを「駆け込み寺」として利用できるようにする活動が挙げられる。さらに、SCは「気になる子」の情報を早く共有するために管理職を中心とした情報共有の場の定期的な設定とシステム化に積極的に関わる(和歌山県教育委員会, 2013)や、児童生徒および保護者に対して学校全体でいじめや問題行動に関するアンケートやチェックシートを活用した取り組みを行っている場合、他の教員と連携しながら事実を確認していく役割(国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 2007)も求められている。

早期対応としては、特に被害児童に対して「心のケア」を行うことがSCの職務として強調されており、相談室を学校での拠り所とさせて、アサーショントレーニングや自己肯定感を高めるエクササイズなどを実施(国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 2007)している。また、高尾(2014)は、いじめ自体を阻止する対応をとることが先決であるとした上で、被害児童に加害児童への「怒り」を自覚させる働きかけが臨床心理士の専門性であると述べている。一方、加害児童に対しては、教員による生徒指導とは対比的に、自身の行為の振り返りや今後の行動について、行為に及んだ原因など個々の思いを聴きとる面接を行うことが求められる。

いじめ問題解消後のSCの具体的な活動として、①解消後も被害児童生徒のケアを長期的に継続する②加害児童生徒に対しても継続的にケアを行う③必要に応じて関係機関につなげる(和歌山県教育委員会, 2013)、といった活動が挙げられる。ここでは、教職員が軸となりSCは必要時に連携しながら問題解決に向けて取り組むこととされている。加害者への対応としては、教員が加害生徒にいじめ行動に置き換わる向社会的行動を習得させる(松尾, 2002)対応が挙げられているほか、長谷川(2007)は「いじめっ子へのアプローチ」が解決事例として挙げられているソリューションバンクの活動を紹介し、その活用を薦めている。

しかし、介入において、SCはいじめの被害者および加害者への個別のアフター・ケアの援助が主となっていること、「加害」のような問題行動について十分な研究と実践がなされていないことが課題として挙げられている

(松尾, 2002)。また、対症療法ではなく本質的な解決方法が必要(岡本, 2005)との教師による指摘もあり、未だ改善の余地があるといえる。

SCと教員との協働および連携について

これまで述べてきた、予防および介入のどちらにも関わるものとして、SCと教員をはじめとする多職種の連携・協働という観点が挙げられる。

SCと教員の協働については、その促進・阻害要因について様々な検討が行われ、SCと教員との日常的な関係作り(上杉, 2004)や他職種間の専門性や文化についての理解(荊木・淵上, 2012)が協働促進に必要とされている。一方、武井・水野・市川・西口(2012)は、SCが学校での相談活動において不満を感じていることとして、学校側からSCの職務が明確に指示されないこと、窓口の担当教員によってSCの仕事内容が異なること、生徒をSCに委託する基準の不明確さを挙げている。実際、SCの職務内容の明確化を促進させることが、教員との連携促進に有効と言われている(土居・加藤, 2011)。

さらに、諸富(2009)は、SCがチームの一員として動くための具体的な工夫として、学校のニーズの把握を挙げている。その際、管理職や一部のカウンセラーに接近してくる教師のニーズばかりに答えるのではなく、専門家としての「外部性」を生かすことが重要と述べている。岡本(2012)は、「教師は指導を始めようとしても、事態が複雑で真相が読めず、どこから指導したらよいのか、自分の判断の確かさも揺らいでいく」と報告し、教師が生徒に関わりながらも視野を広げて新たな視点を導入しいじめ問題を考えていくことができるよう支援することや、子どもが抱えている背景や主観的な立脚点などを含めて食い違いやずれもそのまま受け止めながら事態への理解を深めていくアプローチ(岡本, 2005)を通じて、SCの専門性を生かすことができると述べている。また、山本(2012)は、SCが教員側の判断によりスムーズに協働関係を構築できない場合についても、不足分を網羅するSC以外のスタッフを加えることができれば再びSCとの協働を促せる可能性について言及している。つまり、単に教員-SC間の連携を目指すだけでなく、相互理解が進んでいる他職種や管理職などを、SCが積極的にチームに巻き込んでいくスキルが今後重要といえるだろう。

3. 海外の学校心理職¹⁾の取り組み

本章では、日本のSCのいじめ対策発展に資する視点を探るため、海外の学校心理職がいじめ問題解消に向け

で行っている取り組みについてアセスメント、予防、介入に分類して概観する。

アセスメント

Crothers & Levinson (2004) は、いじめのアセスメントの方法について、「観察（非構造化観察と構造化観察）」「面接」「ソシオメトリック法」「質問紙法」「生徒全体の調査」「教師による評価」「自己報告」と分類している。このうちソシオメトリック法は学級内の social status を明らかにする方法であり、基本的にはクラスメートに対する互いの評価を参照する。また、類似した方法として peer nomination を用いた質問紙法が挙げられているが、この方法を用いたアセスメントは数多く検討されており、Phillips & Cornell (2012) では、生徒と日常的に交流のある SC によって peer nomination 後に行われた面接の効果が示唆されている。

また、自己報告もアセスメントにおいて多く活用されている方法である。例えば Atik (2011) は、複数の自己報告ツールを比較検討し、正確なアセスメントのために SC が目的に応じて個人レベルや学校レベルなどの方法を使い分ける必要性を指摘している。peer nomination や自己報告はおおよそのいじめの実態や被害を把握する上で有用であると考えられるが、実際には心理職による観察や面接により情報を補う必要があるだろう。

また近年では、オフラインでのいじめとネットいじめの双方をアセスメントするツール (Sumter, Valkenburg, Baumgartner, Peter, & van der Hof, 2015) や、オンラインシステムを用いたアセスメント法 (Slee & Mohyla, 2014) も提案されている。今後はこうした方法の導入についても考慮して活動することが求められるだろう。

アセスメントに際しては、個人要因の他に学校や学級の風土・環境という要因の評価・改善も学校心理職の役割として期待されている (e.g., Espelage, Polanin, & Low, 2014)。Hong & Espelage (2012) が、いじめに関連する個人的・環境的なリスク要因を、生態学的枠組みに基づいてアセスメントし、その重要性を指摘しているように、アセスメントにおいては、個人から学校環境、地域環境までの全体を含めていじめの萌芽・発生・維持の実態を把握していく必要がある。

アセスメントにおいて SC が果たす役割は大きいが、実際には SC だけが責任を負わず SC を含めたチームによって継続的なアセスメントがなされる (Crothers & Levinson, 2004) ことが求められていると考えられる。

予防

海外では、予防のために学校全体として何らかのいじ

め対策プログラムを採用している場合が多い (Lund, Blake, Ewing, & Banks, 2012)。本節では代表的なプログラムを中心に予防について概観する。

予防策は主に、教員を対象としたもの、児童生徒を対象としたもの、保護者を対象としたものに分けられる。教員を対象とした代表的な予防策として、まずスイスの Be-prox プログラムが挙げられる (Alsaker & Valkanover, 2012)。これは、幼稚園・小学校の教員を対象に、いじめに取り組む姿勢や心理学的知見を用いた、いじめ対応、予防策について専門家が 6 回の講習を行うというものである。Newman-Carlson & Horne (2004) の Bully Busters も代表的なプログラムで、7 回のワークショップを通じ、教員にいじめに関する知識や介入技法を教え、いじめ対応に関する教員の自己効力感を向上させることを目的としている。両プログラムにおいて、学校心理職は教員を支えるチームの一員となり、教員がプログラムで学んだことを実践するためのコンサルタントとしての役割を担っている。教員を対象とした予防策は多くの心理職が有効であると感じていることが示唆されている (Sherer & Nickerson, 2010)。

生徒を対象としたものとしては、S.S.GRIN (DeRosier, 2004) が挙げられる。これは、生徒の社会的スキルを高めることを目的としたプログラムで、8～12 歳の生徒を対象に、毎週 1 時間、8～10 週に渡って心理職がグループセッションを行う。セッションの中では、ロールプレイやモデリング、体験学習が行われ、生徒は、行動面、認知面の基礎的な社会スキルを育成するとともに、向社会的行動の強化、嫌がらせに対する適切な対処方を学ぶ。このプログラムによって攻撃性の低下や、いじめ件数の減少が認められている。また、ドイツには、心理職ではないが常勤のソーシャルワーカー (以下、SW) がいじめに関する授業を行っている高等学校がある (松本・柳生, 2014)。各クラスで週に 1 時間いじめに関する授業を行い、SW はいじめの種類、経過、対処法について生徒たちと話し合いを持っている。

保護者に対する予防的な取り組みとしては、プログラム化されたものは少ないが、学校のいじめ対策に関してニュースレターで保護者への周知を行うこと (Sherer & Nickerson, 2010) や、子どもの発達段階やいじめに関して保護者に心理教育を行うこと、利用可能な資源を紹介し保護者をエンパワメントすること (Kolbert, Schultz, & Crothers, 2014) などが言われている。

介入

次に介入に関し、学校全体が対象のもの、学級・グループが対象のもの、個人が対象のものに分けて概観する。

学校全体に焦点を当てた介入として最も代表的なものが、school-wide positive behavioral interventions and supports (以下、PBIS; Sugai, Horner, & Algozzine, 2010; Ross, Horner, & Higgs, 2009) である。PBIS は応用行動分析の考え方が用いられた介入方法で、アメリカの多くの学校で使われている。これは加害者だけでなく、教師や傍観者の加害者への関わり方など、問題行動を誘発する周囲の環境にも目を向けたものである。PBIS ではまず PBIS リーダーシップチームが校内で結成されるが、学校心理職もこのチームに入り、学校スタッフ全体に PBIS の考え方・実施方法について心理教育やトレーニングを行う。その後、教員が学校の生徒に対し、攻撃への対処や援助要請について、行動単位で訓練を行う。生徒は訓練した行動を実際に行うことを要請され、全学校職員がチームとなり、その監督を行う (Nese, Horner, Dickey, Stiller, & Tomlanovich, 2014)。トークンエコノミー法が使用されることも多く、どの行動に対してどのような賞罰を与えるかが学校全体で統一されている (Goodman-Scott, 2013)。PBIS 開始後、心理職は他のスタッフの対応を指導する役割を受け持ち、校内スタッフの取りまとめ役を担う (Goodman-Scott, 2013)。

学級・グループへの介入もよく用いられる手法である (Horne, Stoddard, & Bell, 2007)。Lund et al. (2012) では、3～4 割の心理職が、いじめが発生した学級を対象とした心理教育的グループワークを行っていると回答しており、Jacobson & Bauman (2007) は被害者、加害者へのグループセラピーが心理職によってよく行われることを示している。

最後に加害者、被害者個人への介入についてだが、加害者への介入においては、共感性の向上が最大の目標とされている (McAdams & Schmidt, 2007)。共感性の向上により、向社会的行動の増加、攻撃性の低下が認められるためである (Espelage, Gutzell, & Swearer, 2004)。共感性の向上には、家庭環境が大きな影響を及ぼすため、心理職は家庭と連携を取り、家族に継続的な心理教育を行っていくことが介入の主流となっている (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004)。加害者への短期的介入としては、加害者との面接の中で、加害行動のデメリットと向社会的行動のメリットを伝え、加害者に変化への意欲を持たせた上で目標を定め、達成できた際にはきちんと認めて向社会的行動を強化していくという取り組みが心理職に求められている (McAdams & Schmidt, 2007)。また、Method of Shared Concern (Pikas, 2002) も加害者対応の中で用いられることのある手法で、被害者が

置かれている状況について加害者に尋ね、さらに被害者を救う方法について、加害者から引き出し、実行させていくというものである。SC、SP は加害者とそのような面接を重ねたのち、最終的には被害者とのミーティングを持ち、関係を改善させることを目指す (Rigby, 2005)。

被害者への介入としては、いじめ発覚直後の心理的ケア (Pepler & Craig, 2000) や、再発防止に向け、アサーショントレーニングや問題解決能力の向上を目指した面接を行うというのが主流である (Nickerson, Brock, Chang, & O'Malley, 2006)。また被害者の周囲に社会性の高い生徒を配置してサポート体制を構築し、再発を防ぐこともある (Nickerson et al., 2006)。

多職種協働について

本章の最後に、いじめ問題に取り組む上での海外の学校心理職の協働・連携の在り方について考察を行う。Lund et al. (2012) では、多くの学校が学校全体を対象とするいじめ対策プログラムを採用していることが示されているが、プログラム実践においては学校スタッフ全体がいじめ対策の方針を共有したチームとして動く必要があるため、プログラムの多くに、職員の情報共有、意見交換のためのミーティングや心理職によるスタッフへのトレーニングが組み込まれている (Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004)。さらに、プログラムを採用していない場合を含めても、いじめに対処するには海外の学校心理職のほぼ全員が教員や他の職員との話し合いを持つことも示唆されており (Sherer & Nickerson, 2010)、海外では学校心理職をはじめ、職員がいじめに対して連携しながら取り組む意識を強く持っていると考えられる。この特徴には海外におけるいじめの捉え方が影響していると考えられる。海外では、「いじめ＝学校全体の秩序の悪化」と捉えてきた経緯がある (森田, 1998)。その為、いじめが発生した場合には「その学校にいじめを誘発する状況が存在している」と考え、学校全体を対象とする包括的な取り組みを行う場合が多い。それゆえ、その包括的な取り組みを行うために、スタッフ全体が連携を取って動き、問題解決に当たるという意識も高いのだと考えられる。そして、いじめ対策において最大のターゲットとなるいじめを誘発する状況に関して、職員の中で最も専門性を発揮できるのが学校心理職であり、近年では、学校心理職はその専門性を積極的に活かして他のチーム成員に知識を伝え、チーム全体を統括していく役割を期待されている (Diamanduros, Downs, & Jenkins, 2008; Bauman, 2008)。特にアメリカの学校で広く用いられているプログラムである PBIS ではその特徴が顕著に表れており、リーダーシップチームの一員として管理職

や教員らとプログラム実施に関して会合を重ねると共に、スーパーバイザーとして学校スタッフ全員と日常的に話しあいを持つことで、校内のいじめ対策リーダーとしての役割を果たしている (Goodman-Scott, 2013)。

また、海外における連携意識の強さは養成課程にも反映されており、アメリカなどでは、学校心理職の養成課程で、学校現場での通年フルタイムの実習や、学級運営に関する講義、教員へのインタビューを経験するなど、他職種の文化や専門性に触れる機会が多く (藤平, 2009)、卒後も、研修等でいじめに関する他職種の意見を聴く機会が多く設けられており (Lund et al., 2012)、多職種間での理解を深める機会が充実している。このことも学校心理職のリーダーシップ発揮や他職種との協働を後押ししていると考えられた。

4. 総合考察

以上、第2章で日本の取り組み、第3章で海外の取り組みについて概観した。本稿の最後に国内外の取り組みを比較し、考察を行う。

海外では被害者個人への対応には日本ほど重点が置かれてこなかった (森田, 1998) 一方で、いじめのアセスメント・予防・介入の全てにおいていじめを集団に関わる問題と捉え、システム的な観点からいじめのダイナミクスに迫ろうとする取り組みが数多くなされてきたと言える。そしてその集団的でシステム的な取り組みを行うために、心理職は積極的に他職種と連携して動き、実践していこうとする態度を強く持っていることが多く、特に近年では、いじめ対策における専門性の発揮を最も期待される存在として学校全体のいじめ対策リーダーとしての役割が期待されている。

一方、日本では、集団を対象とした取り組みは広まりつつあるものの、学校集会等の生活場面とは乖離した場での取り組みや、いじめに関する少数回の授業といった短期的な取り組みに留まっている場合が多い。また、海外に比べ、いじめに対するスクリーニング的要素も少なく、良くて二次的予防、多くの場合は事後対応に留まっていることが多いと考えられる。さらに事後対応においても、教員が主導で、SCは必要時に被害者、そして不十分ながらも加害者への個別対応を行うというのが主な取り組みである。こういった、集団を意識した包括的な取り組みの弱さが“対症療法的”と批判される要因の一つであると考えられる。

こういった点を考えると、今後、日本のSCもいじめに対して集団的、システム的な視点を持ち、いじめのダ

イナミクスを捉えることの必要性をより強く認識していかなければならないだろう。特に、現代のいじめは、仲の良い集団の中で起こる、被害者と加害者が頻繁に入れ替わるなどの特徴が指摘されている。そのため、いじめが、個人だけでなく学校や学級、集団の問題でもあり、誰にでも起こりうるものであると強く捉え直さない限り、SCの取り組みはより希薄なものになってしまいかねない。また、個人への指導という教師の枠組みを超えて、事態を包括的な視点から捉えることがSCの専門性の発揮や周囲の理解促進に繋がるという岡本 (2005) の指摘や、専門家としての外部性を生かし、学校のニーズを把握することが他職種との協働を促進するという諸富 (2009) の指摘は、SCがいじめ問題をシステム的な視点で捉えること無しには実現され得ないことであり、協働の観点からも上述の視点をSCが持つことは不可欠だと言える。今後は、上述の視点をまず前提として持った上で、岡本 (2005)、諸富 (2009) の取り組みや、山本 (2012) の、相互理解が進んでいる教職員を積極的に巻き込み、彼らを媒介して他の職員との相互理解を深める取り組み等を行うことで、協働促進の可能性を高めていけるだろう。

では今後、SCがいじめに対するシステム的な視点を身につけていくにはどうすればよいだろうか。例えばLund et al. (2012) の調査では、アメリカの学校心理職の約9割が、いじめ対策に関する正式な教育を受けていると報告しているが、その内7割以上が学校内外での現職研修によるものである。日本においてもSCには県教委が主催する年2回の研修への参加義務及びその他2回の研修への参加努力義務があり (文部科学省, 2007)、今後そのような研修の場を活用して、いじめに対する上記の視点の獲得を進めていくことが可能だと考えられる。また、スイスでは州ごとに校内暴力対策の専門部署が設けられており、心理職をはじめ、学校職員はその専門部署の指導やコンサルテーションを受けているが (伊藤, 2014)、日本においても学校や教育委員会がいじめの研究者など外部の専門家に積極的に連絡を取り、SCら職員の学習機会を増やしていければ尚良いであろう。このような取り組みを通じ、日本のSCのいじめ対策が発展していくことを期待したい。

注

- 1 ここでは、学校にその活動の拠点を持つ心理職を学校心理職と呼ぶこととする。主には、SCを指すが、アメリカ・カナダ等では、SCとは別に心理検査等のアセ

メントや心理的介入を行う、より心理学的専門性の高い school psychologist (スクールサイコロジスト、以下 SP) が学校にいる場合もある。

引用文献

- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against victimization in kindergarten and elementary school. *New Directions for Youth Development*, **133**, 15-28.
- Atik, G. (2011). Assessment of school bullying in Turkey: A critical review of self-report instruments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **15**, 3232-3238.
- Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *The Elementary School Journal*, **108**(5), 362-375.
- Crothers, L. M., & Levinson, E. M. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling & Development*, **82**, 496-503.
- DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, **33**, 196-201.
- Diamanduros, T., Downs, E., & Jenkins, S. J. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. *Psychology in the Schools*, **45**, 693-704.
- 土居正城・加藤哲文 (2011). スクールカウンセラーの職務内容の明確化がスクールカウンセラーと教員の連携促進に及ぼす効果 カウンセリング研究, **44**, 189-198.
- Espelage, D. L., Gutsell, E. W., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. London: Routledge.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, **29**, 287-305.
- 藤平敦 (2009). 初等中等教育現場に配置されている心理専門家の役割、養成課程等の日米比較における考察——我が国のスクールカウンセラー養成課程における課題—— 国立教育政策研究所紀要, **138**, 169-182.
- Goodman-Scott, E. (2013). Maximizing school counselors' efforts by implementing school-wide positive behavioral interventions and supports: A case study from the field. *Professional School Counseling*, **17**, 111-119.
- 長谷川啓三 (2007). いじめの解決：ソリューションバンクの考え方と実際 臨床心理学, **7**, 483-487.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, **17**, 311-322.
- 本間友巳 (2014). いじめへの理解とスクールカウンセラーの役割 子どもの心と学校臨床, **11**, 46-53.
- Horne, A. M., Stoddard, J. L., & Bell, C. D. (2007). Group approaches to reducing aggression and bullying in school. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, **11**, 262-271.
- 石田陽彦 (2007). スクールカウンセラーはいじめに対して何ができるか 臨床心理学, **7**, 454-459.
- 荊木まき子・淵上克義 (2012). 学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, **151**, 33-42.
- 伊藤亜矢子 (2007). いじめの予防：いじめを生む学級風土とピア・サポート 臨床心理学, **7**, 483-487.
- 伊藤賀永 (2014). スイスの学校におけるいじめの問題と防止対策及び心のケアについて 関東学院大学人間環境学会紀要, **21**, 31-47.
- Jacobsen, K. E., & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, **11**, 1-9.
- 金沢信彦 (2007). 教育心理学的視点による学校臨床に関する研究の動向と課題 教育心理学年報, **46**, 111-120.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2007). いじめ問題に関する取組事例集 文部科学省<<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/ijime-07/index00.htm>> (2015年3月6日)
- Kolbert, J. B., Schultz, D., & Crothers, L. M. (2014). Bullying prevention and the parent involvement model. *Journal of School Counseling*, **12**(7).
- 栗原慎二 (2007). いじめの早期発見と早期対応のために——学校教育相談の立場から—— 臨床心理学, **7**, 447-453.
- Lund, E. M., Blake, J. J., Ewing, H. K., & Banks, C. S.

- (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, **11**, 246-265.
- 松尾直博 (2002). 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向——学校・学級単位での取り組み—— 教育心理学研究, **50**, 487-499.
- 松本浩之・柳生和男 (2014). ドイツの学校におけるいじめ防止プログラム 生活科学研究, **36**, 29-41.
- McAdams, C. R., & Schmidt, C. D. (2007). How to help a bully: Recommendations for counseling the proactive aggressor. *Professional School Counseling*, **11**, 120-128.
- 文部科学省 (2007). 教育相談等に関する調査研究協力者会議 (第2回) 配付資料1-2 13 スクールカウンセラーの研修 文部科学省<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/shiryo/07103011/001/013.htm> (2015年3月6日)
- 文部科学省 (2014). 平成25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」について 文部科学省<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/fieldfile/2014/10/16/1351936_01_1.pdf> (2015年3月6日)
- 森田洋司 (1998). 世界のいじめ：各国の現状と取り組み 金子書房
- 諸富祥彦 (2009). 教師集団とのチームで取り組むスクールカウンセリング 子どもと学校臨床, **1**, 78-86.
- 村山正治 (2007). いじめの予防：エンカウンターグループによる学級づくり——PCAグループの視点から—— 臨床心理学, **7**, 483-487.
- Nickerson, A. B., Brock, S. E., Chang, Y., & O'Malley, M. D. (2006). Responding to children victimized by their peers. *Journal of school violence*, **5**, 19-32.
- Nese, R. N., Horner, R. H., Dickey, C. R., Stiller, B., & Tomlanovich, A. (2014). Decreasing bullying behaviors in middle school: Expect respect. *School Psychology Quarterly*, **29**, 272-286.
- Newman-Carlson, D., & Horne, A. M. (2004). Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development*, **82**, 259-267.
- 岡本淳子 (2005). いじめ問題に関わる教師の認識についての一考察——臨床心理士による教員研修への視点から—— 立正大学心理学研究所紀要, **3**, 1-21.
- 岡本淳子 (2012). いじめ・いじめられ 村山正治・滝口俊子 (編) 現場で役立つスクールカウンセリングの実際 創元社 pp.90-102.
- Pepler, D. J., & Craig, W. (2000). Making a difference in bullying. LaMarsh Report. *Toronto: LaMarsh Centre for Research on Violence and Conflict Resolution*, York University, Canada.
- Phillips, V. I., & Cornell, D. G. (2012). Identifying victims of bullying: Use of counselor interviews to confirm peer nominations. *Professional School Counseling*, **15**, 123-131.
- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, **23**, 307-326.
- Rigby, K. (2005). The method of shared concern as an intervention technique to address bullying in schools: An overview and appraisal. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, **15**, 27-34.
- Ross, S. W., Horner, R. H., & Higbee, T. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **42**, 747-759.
- Sherer, Y. C., & Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in American schools: Perspectives of school psychologists. *Psychology in the Schools*, **47**, 217-229.
- 下田芳幸 (2013). 小学生を対象とした予防的心理教育研究の実践動向——ストレスマネジメント教育と集団社会的スキルトレーニングに焦点を当てて—— 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, **7**, 71-84.
- 下田芳幸 (2014). 日本の小中学生を対象としたいじめに関する心理学研究の動向 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, **8**, 23-37.
- Slee, P. T., & Mohyla, J. (2014). The PEACE PACK: A computerized online assessment of school bullying. *Journal of Educational Computing Research*, **50**, 431-447.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School psychology Review*, **33**, 547-560.
- Sugai, G., Horner, R., & Algozzine, B. (2010). Reducing the effectiveness of bullying behavior in schools. OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports<<http://www.papbs.org/filestorage/moduleupload/bullyingsummitbrief-Sugai.docx>>

(2015年3月7日)

- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it. *London: SAGE Publications.*
- Sumter, S. R., Valkenburg, P. M., Baumgartner, S. E., Peter, J., & van der Hof, S. (2015). Development and validation of the Multidimensional Offline and Online Peer Victimization Scale. *Computers in Human Behavior, 46*, 114-122.
- 高尾兼利 (2014). いじめ問題と臨床心理士の専門性 西九州大学子ども学部紀要, **5**, 11-17.
- 武井倫子・水野康樹・市川哲・西口利文 (2012). スクールカウンセラーは学校での相談活動において、どのような問題点・不満を抱えているか——スクールカウンセラーの視点からみた問題点—— 鈴鹿国際大学紀要, **19**, 81-94.
- 田所撰寿 (2011). スクールカウンセラーは本当に役に立っているのか?——学校社会で機能するための心理専門職の役割を考える—— 明治学院大学心理学部付属研究所年報, **4**, 71-76.
- 上杉春香 (2004). スクールカウンセラーと教師の連携に関する研究——コーディネーションの阻害・促進という観点から—— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, **51**, 284-287.
- 和歌山県教育委員会 (2013). いじめ問題対応ハンドブック 和歌山県<<http://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500200/h25/seito/ijimepdf/ijimemondaitaiou.pdf>> (2015年3月6日)
- 山本渉 (2012). 担任教師にスクールカウンセラーとの協働の開始を促す状況 教育心理学研究, **60**, 28-47.

(指導教員 下山晴彦教授)