



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	中学校のいじめ場面における傍観者の加害者意識と教員からの指導の受容性についての検討
Author(s)	仲野, 芳恵; Nakano, Yoshie; 松本, 康佑 他
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 147, 1-15
Issue Date	2025-12-24
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.147.1
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/98591
Type	departmental bulletin paper
File Information	03_1882-1669_147_1.pdf



中学校のいじめ場面における傍観者の加害者意識と 教員からの指導の受容性についての検討

仲野 芳恵*・松本 康佑**

【要旨】いじめ発生時、傍観者を仲裁者・相談者に変容させることの重要性が指摘されている。本研究では中学生を対象に、いじめ場面における傍観行動に対する加害者意識および教員からの指導の受容性について調査を行った。結果、調査対象者全体の約65%の生徒が傍観に対する加害者意識を感じており、さらに「加害者意識」と「指導の受容性」には強い正の相関を認めた。また、両尺度はいじめ場面介入の責任や関わりを拒否する尺度と負の相関を示し、傍観行動に対する意識や指導の受容には、規範意識や共感性などの内面的要因が関与している可能性が示唆された。さらに、女子は男子よりも両尺度の得点が高く保護的傾向も高い一方で恐怖心の得点も高く、男子に比べて援助行動に対し葛藤を抱きやすい傾向を認めた。また学年による心理的成熟性や対教員関係の変化の影響も推察された。

性別および学年による有意差も認められた。また、加害者意識および指導の受容性といじめ場面での行動との関連の検討では、両者とも保護的な行動と中程度の正の相関が認められた。

【キーワード】いじめ、中学生、傍観者、加害者意識、指導の受容性

I 問題と目的

本研究は中学校のいじめ場面における傍観者の理解を深め、行動変容を促すための指導の一助となることを目的とし、傍観に対する加害者意識・教員からの指導の受容性、および被害者への援助行動を抑制する要因の関係を検討したものである。

日本におけるいじめ傍観者の代表的な理論として、「いじめの四層構造」(森田・清水, 1994)がある。森田らは傍観者について、いじめに直接関与はしないが見て見ぬふりをすることでいじめを暗黙的に支持し、いじめを促進する存在と定義した。この定義は文部科学省を始めとした各行政機関やいじめ研究の中で幅広く支持されており、『生徒指導提要』(文部科学省, 2022)では傍観者について「周辺で暗黙の了解を与える」(p.133)存在であると定義した上で、「いじめを防ぐには、「傍観者」の中から勇気をふるっていじめを抑止する「仲裁者」や、いじめを告発する「相談者」が現れるかどうかのポイントになります。」(p.133)と記述し、傍観者を行動変容に向かわせる指導を推奨している。このような記述からは、傍観者はこれまで指導において単一の特徴をもった存在として理解されてきたことが推察される。

しかし傍観者の心理状態には多様な様態があり、傍観者は必ずしもいじめを支持する指向性を持っているわけではないことが複数の先行研究によって指摘されている。西野・若本(2022)は中学校でいじめを目撃した生徒は「気づかない・しかたない・見ているだけ・助

* 北海道大学大学院教育学研究院博士後期課程 臨床心理学講座 (教育臨床心理学)

** 株式会社リクルート

けるべき」という4形態のいずれにも分布すること、餅川（2011）は傍観者を「無関心型」「関係拒否型」「自己防衛型」の3タイプに分類できることをそれぞれ示した。ここから、傍観者はいじめを黙認し、結果的に被害者に対して加害性を持つ存在となっている場合があるものの、必ずしもいじめを指向しているわけではないことが推察される。また特に中学生に焦点を当てると、中学生は高校生や大学生に比べて友だち関係での均衡を重視し防衛的になる傾向が強いとされている（落合・佐藤，1996；榎本，1999）。中学生は小学生よりもいじめの仲裁者が減少し傍観者が増加する傾向が指摘されているが（国立教育政策研究所・文部科学省，2006），このような中学生の心理的特徴も援助行動を抑制し、傍観を促進する一因となっている可能性がある。

さらに援助行動を抑制される要因についての先行研究によると、山崎（1996）では「関与の否定」「被害者への帰属」「事態の肯定」「恐怖に対する防衛」「他者への評価懸念」が、大坪（1998）では「事態の肯定」「被害者への帰属」「いじめに対する恐怖」「評価懸念」「事態の悪化への懸念」「事態解決の糸口のなさ」が、元（2019）では「被害者への帰属」「いじめ関与の否定」「いじめ関与への忌避感」「事態の肯定」「加害者との関係」がそれぞれ援助行動抑制要因として挙げられている。総合すると、傍観者には“いじめが起こるのは仕方のないことだ”（「事態の肯定」），“自分には関係ない”（「いじめ関与の否定」），“被害者にも悪いところがある”（「被害者への帰属」），“自分がいじめのターゲットになるかもしれない”（「恐怖に対する防衛」），“周りからどう思われるかわからない”（「評価懸念」），“自分にはどうしようもない”（「事態解決の糸口のなさ」）などの気持ちが生起し、援助行動が抑制されるようである。

では傍観者は、自分の行動が加害的傾向を含むものであると評価し、加害者意識を持つことはあるのか。鈴木（2014）によると加害者意識は「自分によって他者が嫌な思いをする、させられるという意識」と定義されるが、いじめ場面では被害者に直接的に嫌な思いをさせるのは加害者である。しかし上述の援助行動抑制要因に関する研究からは、傍観者の中にはいじめ加害を悪と認識していながらも恐怖心や評価懸念から援助行動が抑制されている生徒もいることが推察される。このような生徒の中には自分の行動に対して罪悪感を持ち、間接的な加害性を感じる生徒もいるであろう。罪悪感は「不快な自分への軽蔑の感情」（Hoffman, 1998）「特定の行動に対する否定的な評価」（Tangney et al., 2002）と定義されるが、自分の行動によって被害者を助けられたかもしれないのに行動しなかったという否定的な自己評価による罪悪感が傍観者に生起し、援助行動を抑制した自分も加害者の一員であるという加害者意識を感じる場合もあると考えられる。しかし傍観者の加害者意識そのものや、加害者意識と援助行動抑制要因の相関について考察した研究は見当たらない。

また、傍観行動を減らし援助行動を促進するためには、傍観行動に対して教員が行った指導内容を生徒がどのように受け止め、どの程度受け入れるかという受容性にも着目する必要がある。問題行動への効果的な指導方法には多くの説があり、厳しい指導・受容的な指導はどちらも必ずしも効果を上げるわけではないことが指摘されているが（大多和，2000；伊藤，2013），生徒指導上において経験則に基づいた感情的な指導の言葉は生徒に『暴言』と受け取られるという可能性も指摘されている（亀井・岡本，2021）。佐藤・向居・西井・堀下（2013）は教員に叱られたときの中学生の反応を調査し、理由を説明するような叱りは生徒に肯定的な反応を促す一方、禁止による叱りは否定的な感情と行動を生起し、脅威度が高い叱り方は生徒の怒りを喚起することを示した。いじめの傍観者となった際に受ける指導についても、

その内容や方法によっては生徒が否定的に捉え、効果が低下する可能性もある。また、傍観行動に罪悪感を感じ、自分にも加害的な側面があると認識している生徒と、傍観をそもそも加害性のある行動と考えていない生徒とでは、指導に対する受容の仕方も異なるかもしれない。

以上を踏まえ、本研究では、いじめ場面において傍観者となった中学生が自らの行動にどの程度加害性があると捉えるのか、および、教員から「傍観も加害である」と指導された際にそれをどの程度受け入れる傾向があるのかについて検討する。併せて、恐怖心や無関心といった援助行動を抑制する心理的要因が、加害者意識および指導の受容傾向と関連しているのかについても探ることを目的とする。

また、いじめは学年や性別によって特徴があることが調査や先行研究において示唆されている。中学校におけるいじめの認知件数は学年が上がるに従って認知件数が大きく減少するという特徴があり（文部科学省, 2024）、令和5年度の認知件数は中学1年生が63,778件であるのに対し、中学2年生が39,031件、中学3年生が20,508件であった。また性差はいじめの様態に関連しており、男子では身体的暴力・遊びの中でのからかいや冷やかしが多く、女子では悪口や無視といった言語的・少人数の中での関係性攻撃が多いことが指摘されている（岡安・高山, 2000, 三島, 2003）。これらの知見から、本研究で検討する尺度においても、性差や学年差が認められる可能性が十分に考えられる。さらに先行研究では、女子は男子と比較して共感性や罪悪感を強く感じることや（大西・吉田, 2010；王・桜木, 2016；石川・内山, 2002）、教員への信頼感は学年が上がるに従って低下する傾向があること（中井・庄司, 2009）などが指摘されており、中学生における他者との関係性や心理的特徴には性差・学年差が有意な影響を持つ傾向が認められている。このような性別や学年による心理的特徴は、いじめ場面における意識や態度にも影響を与える可能性をふまえ、本研究においても性別・学年と加害者意識や指導の受容性との関連について、探索的に検討することとした。

Ⅱ 方法

1 研究対象・調査時期・手続き

A市の公立中学校に在籍する1年生176名（男子93名、女子81名、どちらでもない2名）、2年生131名（男子57名、女子70名、どちらでもない4名）、3年生135名（男子77名、女子58名）、計442名を分析の対象とした。時期は202X年12月Y日より一週間以内の回答とした。調査項目はGoogle Formにより研究者が作成し、生徒は各自の端末からオンラインにて無記名で回答を行った。

2 倫理的配慮

調査前に研究協力校の校長および教諭に向けて、目的やアンケート内容を記載した調査依頼書および口頭による説明を行い、研究協力の承諾を得た。また当該校において現在および数年以内に重大ないじめ問題が起こっていないことを確認した。調査実施時には生徒に対して各担任教諭より調査の目的を伝え、個人の特定はされずプライバシーは保護されること、調査以外の目的に使用されないこと、回答しない自由もあることを説明した。また本調査に関していじめに関する悩みや相談が生じた際は、スクールカウンセラー等に相談できることも伝えた。

3 調査内容・尺度

「加害者意識」と「指導の受容性」についての調査は中学校教諭3名の協力を得て作成した。文部科学省（2024）の調査によると、いじめ被害の様態では「冷やかしやからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」が最も多いため、本調査においても学級内でこのような形態のいじめが起こったときのことを想定した。仮想のいじめ傍観場面設定は、回答者である生徒が現実的ないじめ場面で傍観者となったと仮定し、「自分も加害者の一人である」という意識を抱いている場面を想定できるよう教諭からのアドバイスを受けて文章を作成した。文章は大坪（1998）を参考に、生徒間で理解のずれがないようなるべく平易な文章とした。

1) いじめ傍観時の加害者意識

学級でのいじめの発生を認識しているにも関わらず何も援助行動を取らなかった場合、「自分も加害者である」という意識をどの程度持つかを測定した。「あなたは自分の学級で、ある生徒が別の生徒に暴言を吐いたりからかって楽しむ現場を目撃しています。あなたはそれを『いじめだ』と感じています。もしも自分がそれに対して何もしなかったとしたら、あなたは自分を『加害者と同じだ』と思いますか」という問いに対し、「思う」（4点）「やや思う」（3点）「あまり思わない」（2点）「思わない」（1点）の4件法で評価を求めた。

2) 指導の受容性

学級でのいじめ場面で援助行動を取らなかった際、教員から「傍観も加害」と指導されたらどの程度受容できるかを測定した。「1のような場面のあと、あなたはいじめ場面で何もしなかったことに対し、先生から『知っていたのに助けなかったのは加害者と同じだ』と指導を受けたとします。あなたは先生の言葉に納得できると思いますか」という問いに対し、1と同様「思う」（4点）から「思わない」（1点）の4件法で評価を求めた。

3) 学級での信念行動

「1 問題と目的」で記述した通り、中学生は周囲との均衡を重視する傾向があり、いじめ傍観場面では他者からの評価を気にすることが援助行動抑制の要因となっている可能性が示唆されている（大坪，1998；元，2019）。ここから援助行動には、周囲からの評価を気にせず自分の価値観に従って言動を取ることができるという自信の高低が関係している可能性が考えられる。このような自信と加害者意識や指導の受容性の関係を検討するため、学級での信念行動を測定した。項目は久保田（2018）を参考に5項目を筆者が作成した。『私は自分の気持ちや意見をクラスメイトたちの前で言える』『私が行動することによってクラスメイトたちも行動してくれる』など5項目に対し、「あてはまる」（4点）「ややあてはまる」（3点）「あまりあてはまらない」（2点）「あてはまらない」（1点）の4件法で評価を求めた。

4) 援助行動の抑制要因

「1 問題と目的」で記述した通り、いじめ場面において援助行動を取らないことには複数の要因があることが示唆されている。このような援助行動を抑制する要因に対する意識の強さと、加害者意識や指導の受容性は関係しているのかどうかを検討するため、援助行動の抑制要因の強さを測定した。項目は山崎（1996）、大坪（1998）、元（2019）の援助抑制要因項

目を参考に、23項目を筆者が作成した。「いじめ場面であなただけが被害者を助けたり加害者を止めたりするような行動を取らないとしたら、それはなぜですか。以下の項目について、自分の気持ちに最も近い選択肢を選んでください」という問いに、3と同様「あてはまる」(4点)から「あてはまらない」(1点)の4件法で評価を求めた。

5) いじめ場面での行動

現実的にいじめ場面に遭遇したとき、いじめを止めたり(仲裁)被害者の相談に乗ったり(相談)するような具体的な行動をどのくらい取れると思うかを測定した。項目は蔵永・片山・樋口・深田(2008)、中村・越川(2014)、木村・小泉(2020)を参考に14項目を筆者が作成した。「実際に学級の誰かがいじめられているのを見たとしたら、あなたは次の行動をどれくらい取ると思いますか」という問いに対し、それぞれに対して「すると思う」(4点)「ややすると思う」(3点)「あまりしないと思う」(2点)「しないと思う」(1点)の4件法で評価を求めた。

Ⅲ 結果

1 「加害者意識」と「指導の受容性」の傾向と性別・学年差

「加害者意識」の平均値は4点満点中2.76点($SD=0.89$)であり、『思う』と回答した生徒は20.1%、『やや思う』は47.1%、『あまり思わない』は21.9%、『思わない』は10.9%であった。「指導の受容性」の平均値は4点満点中2.81点($SD=1.08$)であり、『思う』と回答した生徒は33.3%、『やや思う』は31.7%、『あまり思わない』は17.6%、『思わない』は17.4%であった。いずれも『思う』『やや思う』の肯定的意見が『思わない』『あまり思わない』を上回った。

次に、「加害者意識」および「指導の受容性」に対する性別・学年別の主効果と交互作用を検討するため、性別(男子・女子)と学年(1～3年)を独立変数、「加害者意識」と「指導の受容性」に従属変数とした2要因の分散分析を行った。なおこの分析にあたっては、性別で「どちらでもない」を選択した群はサンプル数が「男子」「女子」を選択した群に比べて著しく少なかったため($n=6$)、群間比較の信頼性を担保するために分析から除外し、男子群と女子群のみを比較した。基本統計量および性差・学年差を表1に示す。

まず「加害者意識」では性別に有意な主効果が認められ($F(1,430)=22.28, p<.001, \eta^2=.049$)、女子の方が男子よりも「加害者意識」の得点が高い傾向が見られた。学年の主効果($F(2,430)=1.34, p=.264, \eta^2=.006$)および性別と学年の交互作用($F(2,430)=0.80, p=.451, \eta^2=.004$)は有意ではなかった。次に「指導の受容性」では、性別($F(1,430)=11.60, p<.001, \eta^2=.026$)および学年($F(2,430)=9.40, p<.001, \eta^2=.042$)でともに有意な主効果が認められた。Tukey法による多重比較の結果、1年生の得点が2年生の得点よりも有意に高かった($p<.001$)。性別と学年別の交互作用($F(2,430)=0.68, p=.510, \eta^2=.003$)は有意ではなかった。

表1 加害者意識・指導の受容性の基本統計量および性差・学年差

下位尺度	男子			女子			主効果		交互作用	多重比較
	1年	2年	3年	1年	2年	3年	性別	学年別		
	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$	F	F	F	
加害者意識	2.59(0.86)	2.53(1.07)	2.60(0.92)	3.06(0.78)	2.76(0.81)	3.05(0.78)	22.28***	1.34	0.80	
指導の受容性	2.77(1.15)	2.37(1.01)	2.73(1.03)	3.25(0.92)	2.56(1.11)	3.09(0.10)	11.60***	9.40***	0.68	1年>2年

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

2 各尺度の因子構造と信頼性

援助行動抑制要因といじめ場面での行動について、探索的因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行った。

援助行動抑制要因では3因子が抽出された（表2）。第1因子は『助ける勇気が出ないから』『加害者が怖いから』など、いじめに対する恐怖心や怯えに関する項目の因子負荷量が高いことから「恐怖心・怯え」と命名した。第2因子は『助けても自分の得にならないから』『助けてほしいと頼まれたわけではないから』など、介入の責任を拒否する項目の因子負荷量が高いことから「責任拒否」と命名した。第3因子は『加害者が一方的に悪いわけではないと思うから』『被害者にも悪いところがあるかもしれないから』など、いじめ発生の責任を分散しようとする項目の因子負荷量が高いことから「責任の分散化」と命名した。

また、いじめ場面での行動でも3因子が抽出された（表3）。第1因子は『被害者をなぐさめる』『被害者の話を聴いてあげる』など、保護的行動の項目の因子負荷量が高いことから「保護」と命名した。第2因子は『ただ見ている』『特に何もしない』など、関わりに拒否的な項目の因子負荷量が高いことから「関わり拒否」と命名した。第3因子は『加害者と一緒に被害者をいじめる』『面白がって周りかわいじめをはやしたてる』という加害的行動の項目の因子負荷量が高いことから「加害」と命名した。

表2 援助行動抑制要因尺度の探索的因子分析結果

項目	F1	F2	F3
第1因子 恐怖心・怯え ($\alpha=0.88$)			
助ける勇気が出ないから	.898	-.154	-.159
加害者が怖いから	.860	-.184	-.059
自分には被害者を助ける力がないと思うから	.800	-.049	-.025
助けると自分もいじめられるかもしれないから	.732	-.050	-.003
どのように被害者を助けていいかわからないから	.686	-.055	.055
助けたら被害者をもっとひどい目にあうと思うから	.571	-.073	.138
自分と違う友だちグループのいさかいには口出ししづらいから	.531	.071	.206
みんなにいい子ぶっていると思われたくないから	.486	.120	.124
自分がいじめに関わっていると誤解されたくないから	.435	.199	.191
第2因子 責任拒否 ($\alpha=0.80$)			
助けても自分の得にならないから	-.064	.790	-.096
被害者をかわいそうだと思わないから	-.189	.679	.039
助けてほしいと頼まれたわけではないから	.013	.662	.088
自分には関係のないことだから	-.062	.644	.090
被害者がいじめられているのを見るのが面白いから	-.113	.614	-.006
自分が助けなくても誰かが助けると思うから	.294	.448	-.031
第3因子 責任の分散化 ($\alpha=0.75$)			
加害者が一方的に悪いわけではないと思うから	.039	.004	.806
被害者にも悪いところがあるかもしれないから	.012	-.021	.774
何もしなくてもそのうちおさまると思うから	.112	.072	.571
因子間相関			
F1	—	.35	.29
F2	.35	—	.65
F3	.29	.65	—

各下位尺度の内的一貫性はCronbachの α 係数により検討した。結果、援助行動抑制要因の各因子は「恐怖心・怯え： $\alpha = .88$ 」「責任拒否： $\alpha = .80$ 」「責任の分散化： $\alpha = .75$ 」であった。いじめ場面での行動の各因子は「保護： $\alpha = .78$ 」「関わり拒否： $\alpha = .76$ 」「加害： $\alpha = .70$ 」であった。また「学級での信念行動： $\alpha = .84$ 」であり、いずれも一定の信頼性が確保されていると判断した。

表3 いじめ場面での行動尺度の探索的因子分析結果

項目	F1	F2	F3
第1因子 保護 ($\alpha = 0.78$)			
被害者をなぐさめる	.877	.021	.003
被害者の話を聴いてあげる	.808	-.025	-.052
被害者のそばにいてあげる	.749	-.128	.003
いじめが今よりひどくならないか気をつけて見る	.440	.358	.043
加害者と被害者双方の意見を聞いて仲裁する	.432	.078	.105
第2因子 関わり拒否 ($\alpha = 0.76$)			
ただ見ている	.014	.803	.014
特に何もしない	-.094	.713	-.024
いじめに気づかないふりをする	.055	.595	.063
第3因子 加害 ($\alpha = 0.70$)			
加害者と一緒に被害者をいじめる	.046	.004	.860
面白がって周りからいじめをはやしたてる	-.025	.044	.634
因子間相関			
F1	—	-.52	-.15
F2	-.52	—	.33
F3	-.15	.33	—

3 各下位尺度の性別・学年比較

上記で抽出された7つの下位尺度（恐怖心・怯え、責任拒否、責任の分散化、保護、関わり拒否、加害、学級での信念行動）について、性別と学年を独立変数、各尺度を従属変数とした2要因の分散分析を行った。各因子の得点は各下位尺度を構成する質問項目の平均値を用いた。基本統計量および性差・学年差を表4に示す。

まず性別による主効果が有意であったのは「学級での信念行動」($F(1,430) = 5.60, p = .018, \eta^2 = .013$)「恐怖心・怯え」($F(1,430) = 14.88, p < .001, \eta^2 = .033$)「責任拒否」($F(1,430) = 10.05, p = .002, \eta^2 = .023$)「保護」($F(1,430) = 24.84, p < .001, \eta^2 = .055$)、「加害」($F(1,430) = 13.83, p < .001, \eta^2 = .031$)であった。

学年による主効果が有意であったのは、「責任拒否」($F(2,430) = 11.18, p < .001, \eta^2 = .049$)、「保護」($F(2,430) = 5.77, p = .003, \eta^2 = .026$)、「関わり拒否」($F(2,430) = 6.70, p = .001, \eta^2 = .030$)、「加害」($F(2,430) = 5.58, p = .004, \eta^2 = .025$)であった。多重比較の結果、「責任拒否」では2年生が1・3年生より有意に高く、「保護」では2年生が1年生より高かった。

交互作用はすべての尺度において有意ではなかった ($ps > .05$)。

表4 学級での信念行動・援助行動抑制要因・いじめ場面での行動の基本統計量および性差・学年差

下位尺度	男子 (n=227)			女子 (n=209)			主効果		交互作用	多重比較
	1年	2年	3年	1年	2年	3年	性別	学年別		
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	F	F		
学級での信念行動	2.91(0.68)	2.84(0.76)	2.98(0.72)	2.73(0.83)	2.63(0.66)	2.92(0.63)	5.60*	2.97	0.39	
恐怖心・怯え	2.15(0.83)	2.12(0.81)	2.14(0.77)	2.44(0.86)	2.38(0.883)	2.49(0.66)	14.88***	0.23	0.13	
責任拒否	1.68(0.63)	1.90(0.67)	1.63(0.60)	1.36(0.43)	1.76(0.66)	1.52(0.46)	10.05**	11.18***	1.48	2年>1・3年
責任の分散化	2.17(0.83)	2.23(0.79)	2.00(0.82)	1.87(0.70)	2.12(0.75)	1.98(0.94)	3.61	2.52	0.78	
保護	2.80(0.08)	2.63(0.81)	2.81(0.68)	3.25(0.61)	2.90(0.66)	3.08(0.56)	24.84***	5.77**	0.86	
関わり拒否	2.11(0.87)	2.39(0.95)	2.20(0.78)	1.93(0.81)	2.36(0.75)	2.15(0.79)	0.85	6.70**	0.37	2年>1年
加害	1.24(0.45)	1.41(0.61)	1.14(0.35)	1.09(0.28)	1.14(0.29)	1.10(0.29)	13.83***	5.58**	2.94	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

4 各尺度の相関分析

「加害者意識」や「指導の受容性」が援助行動を抑制する要因や行動傾向と関連しているのかを検討するため、各尺度（指導の受容性・加害者意識・恐怖心・怯え・責任拒否・責任の分散化・保護・関わり拒否・加害・学級での信念行動）の相関を分析した（表5）。相関の基準はCohen（1988）に基づき、 $r=.10$ 以上を『弱い』、 $r=.30$ 以上を『中程度』、 $r=.50$ 以上を『強い』とした（いずれも絶対値に基づく）。

「加害者意識」と「指導の受容性」は $r=.64$ ($p<.001$) と強い正の相関を示した。また、両者はそれぞれ「保護」と中程度の正の相関 ($r=.36, .35$)、「学級での信念行動」と弱い正の相関 ($r=.17, .19$) を示した。一方で「責任拒否」「責任の分散化」「関わり拒否」「加害」とはいずれも弱い負の相関 ($r=-.25 \sim -.13$, $ps<.01$) が認められた。

次に、援助行動に関する7つの下位尺度間の相関では以下のような傾向が認められた ($ps<.01$)。強い正の相関を示したのは「責任拒否」と「責任の分散化」($r=.52$)「関わり拒否」($r=.53$)であった。中程度の正の相関を示したのは「恐怖心・怯え」は「責任拒否」($r=.35$)「責任の分散化」($r=.33$)「関わり拒否」($r=.45$)、「責任拒否」と「加害」($r=.44$)、「責任の分散化」と「関わり拒否」($r=.32$)であった。弱い正の相関を示したのは「学級での信念行動」と「保護」($r=.22$)、「加害」と「恐怖心・怯え」($r=.20$)「責任の分散化」($r=.26$)「関わり拒否」($r=.28$)であった。中程度の負の相関を示したのは「保護」と「責任拒否」($r=-.38$)「関わり拒否」($r=-.37$)であった。弱い負の相関を示したのは「学級での信念行動」と「恐怖心・怯え」($r=-.17$)「責任拒否」($r=-.18$)「関わり拒否」($r=-.24$)であった。

表5 各尺度の相関分析結果

	援助行動抑制要因					いじめ場面での行動		
	加害者意識	指導の受容性	学級での信念行動	恐怖心・怯え	責任拒否	責任の分散化	保護	関わり拒否
加害者意識		.64**	.17**	.04**	-.25**	-.15**	.36**	-.28**
指導の受容性			.19**	.06	-.26**	-.13**	.35**	-.20**
学級での信念行動				-.17**	-.18**	.01	.22**	-.24**
援助行動抑制要因								
恐怖心・怯え					.35**	.33**	-.05	.45**
責任拒否						.52**	-.38**	.53**
責任の分散化							-.08	.32**
いじめ場面での行動								
保護								-.37**
関わり拒否								
加害								

*p<.05, **p<.01

Ⅳ 考察

本研究の目的は、いじめ場面において傍観者となった中学生が自らの行動にどの程度加害性があると捉えるのか、また、教員からの加害性を指摘するような指導をどの程度受容する傾向があるのかを検討することであった。併せて、援助行動を抑制する心理的要因が、加害者意識および指導の受容傾向と関連しているかについても探ることであった。さらに各調査や先行研究を踏まえ、取り扱った尺度に関して性別や学年にも着目して分析と検討を行うこととした。以下、考察を記述する。

1 傍観者の加害者意識と指導の受容性の関連、および援助行動を抑制する心理的要因

「加害者意識」で『思う』『やや思う』、また「指導の受容性」で『思う』『やや思う』と答えた生徒はそれぞれ全体の65%程度であった。そのためクラスメイト間の口頭によるいじめの傍観者となったとき、自分も加害者であるという意識を持ったり、教員からの指導を受け止めようという気持ちを持ったりする生徒は一定数存在する一方で、傍観を加害的な行動とは思わない、あるいは教員から「傍観も加害である」という指導を受けたときそれを受容しにくい生徒も一定数いることが示された。

「加害者意識」と「指導の受容性」の関係では、両尺度間に強い正の相関が認められた。この結果は、いじめ場面において自身の傍観行動の加害性を強く意識する生徒ほど、同時に教員からの「傍観も加害である」とする指導を受容しやすい傾向にあることを意味していると解釈できる。このような傾向の背景には、傍観行動に対する自己評価や他者からの指摘に対する反応性に影響を与える、個人の内面的要因が関係している可能性がある。たとえば先行研究において、援助行動と有意に関連する内面的要因として、規範意識、自尊感情、問題解決への指向性、共感性などが指摘されている（川畑・池田・山下・村上・木村, 2018; 大西・黒川・吉田, 2009; 菅・野島, 2021など）。これらの要因が援助行動だけでなく、傍観行動に対する自己評価や教員の指導に対する態度にも影響を与えている可能性が考えられる。「加害者意識」や「指導の受容性」が高い生徒では、規範意識や共感性といった内面的要因が相対的に高いために、傍観行動の加害性に気づきやすく、同時にそれを指摘する教員の指導に対しても受容の姿勢を示しやすいのかもしれない。

一方で、こうした内面的要因が十分に涵養されていない場合、生徒は傍観行動の加害性を意識しにくく、教員からの指導に対しても受容的な態度を示しにくい可能性がある。本研究では、この状態を反映していると考えられる、学級における信念行動・援助行動抑制要因・いじめ場面での行動に関する尺度と「加害者意識」「指導の受容性」の関連も検討した。その結果、両尺度はいずれも「責任拒否」「責任の分散化」「関わり拒否」「加害」と弱い負の相関が認められた。つまり、傍観行動の加害性に対する意識が弱い、あるいは教員からの指導に対して受容的な態度を示しにくい生徒ほど、いじめ場面に介入して援助する責任を回避したり、被害者に責任を帰属したり、無関心さを装ったり、加害生徒に加担したりする傾向が強いことが示された。これはいじめに対する規範意識や被害者への共感性の希薄さを示唆するものと解釈できる。また、森田・清水（1994）は傍観者について「いじめを促進する存在」であるという見解を示したが、傍観の加害性に対する意識の弱さと教員からの加害性を指摘する指導への反応性の薄さは、規範意識や共感性の低さと関連している可能性があり、こうした

心理的態度を持つ生徒はいじめを継続・促進する雰囲気醸成の一因となっているのかもしれない。

ただし以上のような解釈は仮説的なものである。本研究は1時点での横断的調査に基づいているため、因果関係や変数間の方向性を断定することはできない。たとえば『加害者意識が高い生徒ほど教員からの指導の受容性が高い』という仮説的な解釈に加え、『指導内容を内面化することで加害者意識が高まった』という逆方向の解釈も十分に想定される。今後は、これらの変数間の因果関係について、縦断的研究などを通じた更なる検討の必要がある。

また、先行研究では傍観者に多様な様態があることが指摘されている（餅川, 2011；西野・若本, 2022）ことを考慮すると、「加害者意識」「指導の受容性」が低い生徒群には、規範意識や共感性の薄さとは別の心理的要因が関与している可能性もある。たとえば西野・若本（2022）は傍観者を4つの形態に分類し、「見ていただけ」「助けるべき」に分類される生徒は共感的関心が低く同調傾向が高いこと、学級において自分らしくいられているという実感が比較的薄いことを指摘し、「（学級内地位が低く自己感もネガティブであるため）何も言えず見ていることしかできない」「被害者を助けるべきとわかっていても、周囲に流されて実際の仲裁行動は取らない」群であると推測している。本研究において「加害者意識」「指導の受容性」と「責任拒否」などの尺度で負の相関が示された点は、これらの群の特徴と一定の整合性を持って理解できる。こうした生徒は周囲の同調圧力や評価懸念から援助行動を取ることができない一方、悪意からいじめを見過ごしているわけではないため、自らの傍観行動を加害的であると評価する傾向が低く、また教員からの指導にも受容しがたい気持ちを抱える群であるのかもしれない。

このような生徒は消極的にいじめを促進する存在になる可能性がある一方で、同調傾向が高いという点において、中学生の対人関係に見られる特徴を強く反映していることも推察される。本研究の「加害者意識」「指導の受容性」以外の7つの尺度同士の相関では、「責任拒否」と「責任の分散化」「関わり拒否」の間に強い正の相関を認めた。さらに、これら3尺度はいずれも「恐怖心・怯え」とも中程度の正の相関を認めた。つまり責任を拒否・回避する傾向、あるいは気づかないふりをするなど傍観的態度を取る傾向の間には関連があり、さらにこのような傾向と、評価懸念や自分が被害者になることへの恐れといった恐怖心の間にも関連があることが示唆されたものである。不安や恐れに関する中学生の心理的特徴の先行研究として、中学生は高校生や大学生と比較して被異質視不安が強い傾向があることが複数の研究で指摘されている（高坂, 2010；千島・村上, 2016）。また金網・濱口（2019）は、中学生は悪口などの言語的攻撃よりも「グループに入れないようにする」という関係性攻撃の方が悪いと捉えやすい傾向があることを指摘している。これらの知見と照らし合わせると、本研究において傍観者の「恐怖心・怯え」と「責任拒否」「責任の分散化」「関わり拒否」の関連が示されたことは、集団内で「浮く」ことへの恐れや評価懸念などの心理的背景が、いじめ場面において責任や関わりを回避しようとする傾向と関連している可能性があることを示唆していると考えられる。また、森口（2007）はいじめ発生時の学級における人間関係をモデル化し、傍観行動を単に加害として捉える指導は、集団内での個人の位置付けや関係性を重視する生徒にとって現実的でない可能性を指摘している。こうした視点をふまえると、傍観行動の加害性を認識したり加害性を指摘する指導を受けたりすることの背景には、中学生集団の心理的特徴が関与している可能性がある。そのため、周囲との関係性が崩れることを恐れていじめ

場面における責任を回避し、結果的に傍観の態度を取り続けることを、加害的な行動ではないと評価し、教員からの加害性の指摘に不満や疑問を抱く生徒も存在することが推察される。

2 性別間・学年間の差

本研究で扱った尺度では、性別および学年に有意差が認められた。

まず性別については、「加害者意識」「指導の受容性」「保護」において女子の方が男子よりも有意に高く、先行研究で指摘されている女子の共感性や罪悪感の高さとも整合していた(大西・吉田, 2010; 王・桜木, 2016; 石川・内山, 2002)。しかし一方で、女子は「恐怖心・怯え」が男子よりも有意に高く、評価懸念等によって援助行動が抑制される傾向を示した。この結果は一見矛盾するものに見えるが、女子は男子より自身の傍観行動に対する罪悪感や被害者に対する共感性を感じやすく、保護的な行動を指向する一方で、他者からの評価懸念や自身の安全に対する懸念も同時に強く抱いていることを示唆するものと考えられる。被害者に対して保護的な行動を取りたいという気持ちが男子よりも強いいため実際に援助行動を起こすことも男子より多いと考えられるが、一方で恐怖心による心理的ハードルも男子より高く、結果的に女子は援助行動を抑制されることも多いものと推察される。そのため女子はいじめ場面において傍観者となったとき、男子よりも心理的葛藤を抱きやすい可能性がある。

性別による中学生の対人関係構築の違いとして、たとえば女子は男子に比べ浅く広く付き合おうとする傾向が高いことが指摘されている(落合・佐藤, 1996)。しかしこれは必ずしも平等な人間関係の広がり意味するものではなく、榎本(1999)は中学生の友人同士での相互理解の際、男子と一緒に遊ぶことを重視する一方、女子は親密さを確認できる少数のグループを重視するという差異を指摘している。そのため女子はより狭い人間関係の内部における評価や立場に敏感になりやすく、これが援助行動を抑制してしまうきっかけの1つになっているとも考えられる。また日本学校保健会(2018)の調査によると、保健室の利用は男子より女子の方が利用者数が多く、田村(2015)は、養護教諭に対する援助指向性が男子より女子で高いことを示している。女子は男子に比べて相談先の選択肢が広く、悩みを聴いてもらうことの有効性も実感しているために、その体験から保護的な行動を指向する傾向が強かったのかもしれない。一方、男子では「責任拒否」「加害」の得点が女子よりも有意に高かった。黒沢・有本・斉藤・森(2004)は、女子は男子よりも友人からのサポート感が高いが同調圧力を敏感に感じ、逆に男子は友人からのサポート感は低い同調圧力が低く女子よりも他者との心理的距離をとりやすい傾向があると述べている。このような対人関係の特徴が、責任回避行動や加害行動の傾向の強さと関連している可能性がある。

次に学年については、「指導の受容性」で1・3年生よりも2年生が有意に低い傾向を示した。また、「責任拒否」「関わり拒否」も2年生が有意に高かった。文部科学省の調査ではいじめの発生件数は1年生が最も多いが(文部科学省, 2024)、本研究では加害者意識や指導の受容性が最も高いのは1年生であり、2年生では低下することが示唆された。これには研究協力校の学年風土が関係した可能性も考えられるものの、先行研究によると、教員への信頼感は批判的態度の芽生えや自我の発達の影響によって2・3年生で低下する傾向が指摘されている(中井・庄司, 2009)。本研究で2年生での得点が有意に高かったことにも、発達過程における自己主張性や批判的態度の増加が影響した可能性がある。ただし本研究では2年生に比べて3年生で指導の受容性が上昇しており、日常生活指導や授業による教育効果の積み重ね、内省力

の向上、高校受験への意識の高まりなども指導の受容性に影響していることが推察される。

3 総括と今後の課題

本研究では中学生を対象とし、いじめ場面における傍観行動の加害性への意識、および教員からの指導の受容性をどの程度受容する傾向があるのかを調査し、それと関連すると考えられる心理的要因について検討を行った。結果、「加害者意識」と「指導の受容性」には強い正の相関を認め、いじめ場面において自身の傍観行動に対する加害性の意識が高い生徒ほど、教員からの加害性を指摘する指導の受容性が高い傾向が示された。また、両尺度は責任や関わりを回避しようとする尺度と負の相関を示したことから、傍観行動に対する意識や指導の受容には、規範意識や共感性などの内面的要因が関与している可能性が示唆された。さらに、「加害者意識」「指導の受容性」とともに性別・学年による差異も認めた。女子は男子よりも両尺度の得点が高く、また保護的行動を取ろうとする意識も高い傾向を示した。しかし一方で恐怖心を示す尺度の得点も高く、女子は男子に比べて援助行動を取る際に葛藤を抱きやすい傾向が推察された。学年別では2年生において指導の受容性が低下する傾向を認め、学年による心理的成熟性や対教員関係の変化の影響が推察される。

以上の結果から、本研究ではいじめ場面における傍観者は単一の特徴をもつ存在ではなく、加害者意識や指導の受容性といった心理的側面において多様な心理的背景をもつ存在であることが示された。特に本研究では「加害者意識」と「指導の受容性」の間に強い相関を認め、両尺度の低さは単に共感性や規範意識の希薄さだけではなく、中学生に特徴的な評価懸念や同調傾向といった心理的背景と関連している可能性が示唆された。

今後の課題として、「加害者意識」「指導の受容性」がどのようなプロセスで形成・変容するかを、縦断的研究や質的調査によって明らかにする必要がある。また、傍観者の内的葛藤に着目しつつ、傍観行動の加害的側面に対する意識の涵養や援助行動を促進するための教育的アプローチなどより実践的な検討が必要である。

4 本研究の限界

本研究において、指導の受容性と加害者意識は仮想設定場面であったため、現実のいじめ場面や被指導場面における心情とは差異があると考えられる。また、「指導の受容性」「加害者意識」は単一項目での回答であった。質問文の作成にあたっては現場教員の協力を得ており、想定場面の具体性と妥当性には一定の配慮を行ったが、十分な妥当性が確保されていたかについては疑問が残る。また、いじめには多様な様態があるが、この研究で取り扱ったのは「クラスメイト間による口頭での暴言やからかい」というごく限られた種類のみであった。指導の受容性や加害者意識の測定をより多角的な指標によって調査し、多様な様態における傍観者の心情の調査を行うことによって、より詳細に傍観者の実態を把握することができるものとする。

参考文献

- 千島雄太・村上達也 (2016). 友人関係における“キャラ”の受け止め方と心理的適応—中学生と大学生の比較— 教育心理学研究, 64, 1-12.
- 榎本淳子 (1999). 青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達的变化 教育心理学研究, 47, 180-190.
- 元笑予 (2019). いじめ傍観者制止行動を抑制する心理的な要因の検討 関係性の教育学, 18, 83-93.
- Hoffman, M. L. (1998). Varieties of Empathy-Based Guilt. In Bybee, J. (Ed.), Guilt and Children. San Diego, CA: Academic Press, 91-112.
- 石川隆之・内山伊知郎 (2002). 青年期の罪悪感と共感生および役割取得能力の関連 発達心理学研究, 13, 12-19.
- 伊藤秀樹 (2013). 指導の受容と生徒の「志向性」—「課題集中校」の生徒像・学校像を描き直す— 教育社会学研究, 93, 69-90.
- 亀井誠生・岡本直輝 (2021). 高等学校運動部活動中の指導場面における暴言について 運動とスポーツの科学, 27, 23-35.
- 金網祐香・濱口佳和 (2019). 攻撃行動に対する中学生の善悪判断と判断に影響を与える要因の検討 教育心理学研究, 67, 87-102.
- 川畑徹朗・池田真理子・山下雅道・村上啓二・木村未来 (2018). 中学生のいじめ被害, 加害及び目撃時の行動にかかわる心理社会的要因 学校保健研究, 60, 102-113.
- 木村敏久・小泉令三 (2020). 中学校におけるいじめ抑止の意識向上に向けた社会性と情動の学習の効果検討 教育心理学研究, 68 (2), 185-201.
- 国立教育政策研究所・文部科学省 (2006). 平成17年度教育改革国際シンポジウム報告書
- 高坂康雅 (2010). 青年期の友人関係における被異質視不安と異質拒否傾向—青年期における変化と友人関係満足度との関連— 教育心理学研究, 58, 338-347.
- 久保田真功 (2018). クラス内ステータスの構造とその発生メカニズムの検討: 中学生を対象とした質問紙調査をもとに 教職教育研究センター紀要, 23, 43-54.
- 蔵永瞳・片山香・樋口匡貴・深田博己 (2008). いじめ場面における傍観者の役割取得と共感が自身のいじめ関連行動に及ぼす影響 広島大学心理学研究, 8, 41-51.
- 黒沢幸子・有本和晃・斉藤香織・森俊夫 (2004). 中学生の仲間関係, 及び心理的発達とメンタルヘルスに関する縦断的研究 目白大学人間社会学部紀要, 4, 15-27.
- 三島浩路 (2003). 小学校教師がイメージする男子・女子児童の『いじめ』 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要心理発達科学, 50, 123-131.
- 餅川正雄 (2011). 学校のいじめ問題に関する研究 (IV) 広島経済大学研究集, 34 (2), 65-84.
- 森田洋司・清水賢二 (1994). いじめ—教室の病い— 新訂版 金子書房
- 文部科学省 (2007). 問題行動を起こす児童生徒に対する指導について (通知)
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要
- 文部科学省 (2024). 令和5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について
- 中井大介・庄司一子 (2009). 中学生の教師に対する信頼感と過去の教師との関わり経験との関連 教育心理学研究, 57, 49-61
- 中村玲子・越川房子 (2014). 中学校におけるいじめ抑止を目的とした心理教育的プログラムの開発とその効果の検討 教育心理学研究, 62 (2), 129-142.
- 日本学校保健会 (2018). 保健室利用状況に関する調査報告書
- 西野泰代・若本純子 (2022). 小中学生におけるいじめ傍観の多様な様態—いじめを目撃した際の態度による検討— 心理学研究, 93 (1), 21-31.

- 落合良行・佐藤有耕 (1996). 青年期における友達とのつきあい方の発達的变化 教育心理学研究, 44, 55-65.
- 大多和直樹 (2000). 生徒文化—学校適応— 樋口大次郎・耳塚寛明・岩木秀夫・荻谷剛彦編著『高校生文化と進路形成の変容』学事出版, 185-213
- 王影・桜木惣吉 (2016). いじめ場面における傍観者の共感性といじめ関連行動との関係 愛知教育大学健康支援センター紀要, 15, 3-10
- 大西綾子・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.
- 大西綾子・吉田俊和 (2010). いじめの個人内生起メカニズム—集団規範の影響に着目して— 実験社会心理学研究, 49, 111-121
- 大坪治彦 (1999). いじめ傍観者の援助抑制要因の検討 鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編, 50, 245-256.
- 佐藤純・向居暁・西井宏美・堀下智子 (2013). 中学生は教師からの叱りに対してどう認知し反応するのか 日本教育工学会論文誌, 37 (1), 1-12
- 菅佳菜美・野島一彦 (2021). いじめ場面における第三者的立場の子どもたちによる支援行動—学級風土に着目して— 跡見学園女子大学心理学部紀要, 3, 71-85.
- 鈴木乙史 (2014). 青年期における被害意識と加害意識の関連性 聖心女子大学論叢123, 113-128.
- 田村修一 (2015). 小学校における「いじめ」の被害者・傍観者の被援助志向性 日本教育工学会論文誌, 39, 33-36
- Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). Shame and Guilt. New York: Guilford Press.
- 山崎洋 (1996). いじめにおける第三者の援助態度を抑制する要因 日本教育心理学会総会発表論文集, 28, 266.

An Examination of the Relationship Between Bystanders' Perpetrator Awareness and Helping Behaviors in Bullying

Yoshie NAKANO, Kosuke MATSUMOTO

Key Words

bullying, middle school students, bystander, perpetrator awareness, receptivity to guidance

Abstract

In cases of bullying, it has been pointed out that it is important to transform bystanders into mediators and counsellors. This study investigated perpetrator awareness and receptivity to guidance from teachers regarding bystander behavior in bullying situations among junior high school students. The results showed that approximately 65% of the students surveyed felt perpetrator awareness regarding bystander behavior, and a strong positive correlation was found between 'perpetrator awareness' and 'receptivity to guidance.' Additionally, both scales showed a negative correlation with scales measuring refusal to take responsibility or engage in interventions in bullying situations, suggesting that internal factors such as normative awareness and empathy may influence perceptions of bystander behavior and receptivity to guidance. Furthermore, girls scored higher than boys on both scales and showed a higher tendency to be protective, but they also scored higher on fear and tended to be more conflicted about helping others than boys. It was also suggested that psychological maturity and changes in teacher-student relationships may have had an impact.

