

いじめ場面における傍観者の援助行動を生起させるには
——計画的行動理論および傍観者の自己認知からの検討——
The way to enable bystanders to evoke helping behavior in bullying situation
—— Focusing on the Theory of Planned Behavior and self-perception of bystanders ——

白木 優馬*

本研究では、いじめ場面の傍観者が被害者に対して援助行動を生起させるために必要な要因を明らかにすることを目的に、計画的行動理論と傍観者の援助的自己認知を用い、探索的な検討を行った。大学生 442 名を対象に、中学生時代のいじめ場面に関して、回顧調査を実施した。その結果、いじめ場面の傍観者の援助行動には、援助意図と統制可能性が正の影響を与えることが示された。加えて、援助意図に対しては、援助的自己認知、援助に対する肯定的態度、クラスメイトからの規範が同程度に正の影響を与えることが明らかになった。いじめ場面における傍観者の援助行動は、援助しようとする意図と、援助行動に関する統制の信念の 2 つの側面から影響を受けることを踏まえ、実際に有効な介入方法について議論された。

キーワード：いじめ，援助行動，計画的行動理論

問題と目的

いじめの傍観者に関する従来の研究では、傍観者の援助行動を抑制する要因についての検討が主であった(大坪, 1998; 渡部, 2000)。しかし、いかに傍観者の援助行動を生起させるかという視点からの検討は十分とは言えない。そこで本研究は、計画的行動理論 (Ajzen, 1991) と、援助的自己認知 (e.g., Cauley & Tyler, 1989; 谷村・渡部, 2008) の観点から、大学生を対象に、中学生時代のいじめに関する場面想定法を用いて、傍観者の援助行動を生起・促進させるために有効的な介入方法を探る。なお、本研究では森田・清水 (1994) にならい、「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行為」といじめを定義する。

文部科学省 (2009) の調査によれば、小学校、中学校、高等学校それぞれにおけるいじめの認知件数は減少傾向にある。しかし、近年、発見の難しいネットいじめに関する研究が盛んに行われていることや (内海, 2011; Ortega, Elipe, Mora-Merchan, Calmaestra, & Vega, 2009), いじめが加害者のみならず被害者によっても隠蔽される不可視の問題が指摘されている (江原・木村, 2010)。つまり、現代のいじめは認知されにくい状況にあり、認知されていないいじめを含めた場合、いじめの発生件数は、認知件数を大きく上回ると予測される。

実際に、小学生から社会人を対象とした田原 (2001) の調査においては、いじめに何らかの形で関与したことがある者が、調査協力者のおよそ 9 割を占めていたことが明らかにされている。以上のことから、いじめの問題は誰にとっても関与する可能性が高い重要な問題であることがわかる。

いじめ場面における傍観者は、いじめの加害者や被害者への働きかけを通して、いじめの停止や被害者の心理的苦痛の低減に重要な役割を果たすことが示唆されている。例えば、いじめの被害者が、自分の友人を援助者として事態にかかわるよう要請できるか否かが、いじめの完全解消に大きな意味を持つことが指摘されている (坂西, 1995)。また、いじめの加害者が当該行為を停止できた理由として、友人などの第三者の影響を挙げている (本間, 2003)。加えて、友人はいじめ自体を停止させる役割を持つのみならず、被害者の心理的苦痛を低減させることも可能である (岡安・嶋田・坂野, 1993)。これらのことから、いじめの停止や心理的苦痛の低減のためには、加害者や被害者に働きかけることのできる友人という傍観者の影響が重要であることがわかる。

本研究では、このような傍観者の役割に着目し、加害者に対していじめ停止を求めることや、被害者の心理サポートを行うことを含めた種々の援助行動を生起させる要因について検討する。なお、ここでは傍観者を「いじめ場面における加害者および被害者以外の者」と定義する。従来の研究(e.g., 竹村・高木, 1988) では

* 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

「仲裁者」, 「はやし立てるもの」と定義されている者も, 傍観者として検討することで, 真に傍観者のみを対象とした研究と比較し, 実際の介入場面での介入対象を広げることができると考えられる。

いじめ場面での援助行動にかかわる要因

いじめ場面での傍観者はなぜ援助行動を行わないのであろうか。その原因として中学生の同調傾向と, いじめ場面に介入をすることに対する不安・恐怖が考えられる。宮島・内藤 (2008) は, 規範的影響, つまり集団に受け入れられたいという欲求が, 中学生の同調に影響を与えている可能性を示唆している。規範的影響による同調の影響力は大きく, 特にいじめ場面においては, 加害者および周囲の傍観者からの規範が, 個人の援助行動を抑制していると考えられる。また, 主張スキルの低い中学生は同調することに対して葛藤を抱く場面であっても, むしろ同調することによって適応的となるとの指摘がある (坂本, 1999)。すなわち, いじめ場面で援助の意図を持ち, 援助するか否かの葛藤を抱いたとしても, 主張スキルが低ければ援助行動を行わない周囲のクラスメイトに同調すると考えられる。さらに, 介入の意思を持ったとしても, 介入することで自分が被害を受けることに対する不安 (渡部, 2000) や, いじめに対する恐怖 (大坪, 1998) が, 傍観者の実際の援助行動の生起を抑制しているとの指摘があり, 介入に対する不安や恐怖のために, いじめを解決できるという統制感が低められていると考えられる。以上より, 中学生は所属欲求や自身の適応を満たすために同調行動を重視し, いじめに介入することへの不安によって統制感を低下させることで, いじめ場面で援助行動を抑制しやすくなると考えられる。

計画的行動理論

本研究では, 援助行動の生起, 促進要因の検討のために, 個人の行動を予測する枠組みである計画的行動理論 (Ajzen, 1991) を取り上げる。計画的行動理論では, 個人の行動は, その行動をしようとする個人の行動意図によって決定され, 更にその行動意図は, 行動に対する「態度」と「主観的規範」(周囲の人間がその行動を望ましいと考えているかどうかに対する認知) によって規定される。しかし, 個人がどれだけその行動をしたいと思ったとしても, また周囲の人間がそれを求めたとしても, 自分にとってその行動をとることが難しいと感じるときには行動は生起し難い。そこで, Ajzen (1991) は, 「統制可能性」の変数を追加す

ることによって予測力が高まるとし, これを計画的行

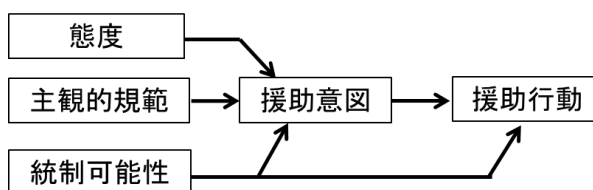


Figure 1. 計画的行動理論のモデル図 (Ajzen, 1991 より改変)

動理論とした (Figure 1)。統制の可能性とは目標とする行動に対して, 行為者がどの程度統制することができるかに関する行為者の信念であり, Ajzen はこれを自己効力感 (self-efficacy) とほぼ同義として扱っている。さらに, 計画的行動理論の中でも, 統制可能性と行動の意図が特に重要な影響力を持つとし, これらの要因には, 実際の行動の生起に対して交互作用がある場合も存在するとしている (Ajzen, 1991)。したがって本研究では, いじめ場面における「行動意図」と「統制可能性」の交互作用について探索的に検討することとする。

この計画的行動理論を, いじめ場面での傍観者の援助行動に用いることは先述の2つの要因を考慮すると可能であると考えられる。1点目の理由として, いじめ場面での援助行動に, 主観的規範が影響をもたらすことが示唆されていることがある。中学生では周囲からの規範や自身の適応のために同調が生起することが示されている (宮内・内藤, 2008; 坂本, 1999)。また, 周囲からのいじめに対する否定的な規範が加害傾向に影響を持つという指摘もある (大西・吉田, 2010)。以上より, 傍観者の援助行動を考える際に, 中学生が周囲からの影響を受ける傾向を用いることが可能だと考えられる。また, 教室内で同様に重要な規範の担い手として, 教師もあげられるため, こちらも並行して検討する。

2点目の理由として, 援助行動がいじめへの介入に対する不安, 恐怖によって抑制されているという指摘が挙げられる (大坪, 1998; 渡部, 2000)。このような不安, 恐怖を個人が低く認知している場合, 傍観者自身が持ついじめ解決に対する統制感は高くなると予測される。大澤・森山 (2003, 2004) では実験室のゲーム上のいじめ場面において, 自分の行動とその効果が結びついているという統制感が, 援助を促進することを指摘している。同様に, Tsang, Hui, & Law (2011) の知見

も、いじめ場面での援助行動に関して、自己効力感の有効性を示唆している。しかし、これらの研究では実際の行動の生起ではなく、行動の意図段階までしか検討されていないという問題点がある。したがって、現実のいじめ場面での援助においても、自分が効果的な援助をすることができるという自信、自己効力感(統制可能性)が実際の援助行動を生起させるかを検討する必要がある

以上の点から、いじめ場面での傍観者の援助行動を考える際に計画的行動理論の枠組みを用いることが有効であると考えられる。

計画的行動理論への要因の追加 —自己認知—

計画的行動理論では、行動の意図を高めると考えられる要因を新たに追加することによってモデル全体の予測力が高まると考えられている (Ajzen, 1991)。例として、予測の対象となる行動の過去経験の有無が行動意図の予測要因として検討されている。本研究では、傍観者の援助行動を多面的に検討し、その生起、促進につながるモデルを導くために、上述した計画的行動理論の枠組みに、新たに自己認知を組み込む。

自己認知とは自分自身に関するある側面を認識していることであり、ある側面の認知は、その側面に関連する行動の生起と関連する。例えば、谷村・渡部 (2008) は、大学生のソーシャルスキルの自己認知とその表出に一貫性を見出している。さらに、援助的な自己像の認知を明確化することによって、その後の援助行動の生起に対して影響がみられることが示されている (高山, 1989)。これらの研究は大学生を対象としているが、児童においても向社会特性の自己認知と向社会的行動の関連が示されており (Cauley & Tyler, 1989; 伊藤, 1997)、中学生でも同様の傾向があると推察できる。つまり、中学生において、援助的な自己像を認知しているものほど実際の援助行動が生起する可能性が高いと考えられる。

また、ここで挙げる「援助的な自己像」の認知とは「いじめ場面に限定的な援助的な自己像」ではなく、「一般的な生活場面における援助的な自己像」とする。一般生活場面での援助的な自己像の認知を明確化するという働きかけが、いじめという特殊な場面での援助行動の生起に影響を及ぼすことが示されれば、幅広い視点から、いじめ場面での援助行動の生起促進をとらえることが可能となると考えられる。

先行研究においては、自己認知と行動との関連が指

摘されているが、それが計画的行動理論における行動意図を経由するかは検討されていない。そこで本研究では、援助的自己認知が援助行動の生起に直接影響を及ぼすか、または行動意図を経由するかに関して、探索的に検討することとする。

以上の議論から、本研究における目的を計画的行動理論、および援助的自己認知を用いた、いじめ場面での傍観者の援助行動を生起、促進させる要因の探索的検討とする。本研究で検討するパスモデルおよび予測を以下に示す。

予測 1: 援助意図は援助行動に正の影響を与え、統制可能性は援助行動に正の影響を与える。

予測 2: 援助に対する肯定的態度・主観的クラスメイト規範・主観的教師規範・統制可能性は、それぞれ援助意図に正の影響を与える。

予測 3: 援助的自己認知は、援助意図・援助行動に対して正の影響を与える。

予測 4: 統制可能性と、援助意図との間には交互作用がみられる。

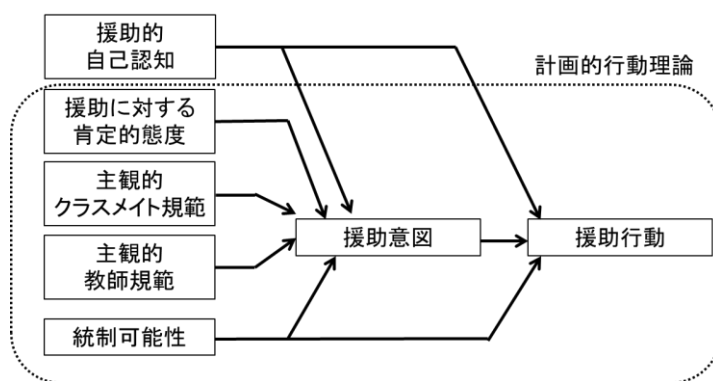


Figure 2. 本研究で検討するいじめ場面の傍観者の援助行動生起促進モデル

方法

調査対象者

愛知県内の私立 A 大学に通う学生 206 名、私立 B 大学に通う学生 204 名、国立 C 大学に通う学生 32 名、合計 442 名を対象に集団場面での調査を実施した。このうち記入ミスがなかった 391 名 (男性 175 名、女性 216 名、平均年齢 19.55 歳、SD = 1.24) を分析の対象とした。調査実施の際には調査協力者の匿名性が保証されること、回答が研究以外の目的で使用されないことが伝えられた。また調査終了後には調査目的に関するデブリーフィングシートが配布された。

調査内容

本研究で使用する尺度は以下のものであった。また、各項目への回答は、「中学生時代の自分自身がどの程度当てはまるか」という教示のもと、すべて7件法で求められた。

フェイスシート 性別、年齢を尋ねた。

援助的自己認知 他者への援助に対する肯定的な自己をどの程度、中学生時代に認知していたかを測定するため、青木・宮本 (2002)、坂西 (1994)、横塚 (1989) を参考にして独自に作成した『援助的自己認知』12項目に回答を求めた。項目例は「友達が困っているときには、よく助けてあげる人である。」などである。

いじめ、傍観者の教示 調査協力者が想定する「いじめ」、および「傍観者」の基準を統一するために、森田・清水 (1994) のいじめの定義を元に作成した「いじめ」と、「傍観者」に関する教示文が提示された。

傍観者経験の確認 中学生時代にいじめ場面において、傍観者の経験があったかについて、「何度かあった」「一度でもあった」「なかった」「いじめ自体が無かった」から選択するように求められた。

傍観者経験が「何度かあった」「あった」と回答した者に対する項目（加害内容） 回答した際に想定したいじめ場面において加害者がとった具体的な加害内容をたずねた。会沢・平宮 (2009) を参考に、「直接、傷付けるようなことを言う。」など4項目からなる『加害内容』に対して回答が求められた。なお、傍観者経験が「何度かあった」と回答した者には、想定するいじめ場面を1つに限定するために、特に印象に残っている一場面を想定するように教示をした。

傍観者経験が「なかった」と回答した者に対する項目（当時の立場・加害内容） 傍観者経験が「何度かあった」「あった」と回答したのに対してたずねた『加害内容』4項目について、傍観者経験が「なかった」と回答したのに対しても回答を求めた。また、いじめ場面で傍観者以外に経験した立場を「加害者」「被害者」「その他」から選択するように教示された。「その他」と回答した場合、当時の立場について具体的な内容の記述が求められた。さらに、以降の質問には「当時のいじめ場面において、もし自分が傍観者であったら」という事を想定したうえでの回答が求められた。

「いじめ自体が無かった」と回答した者に対する項目 中学生時代にいじめがあり、かつ自分が傍観者であった場合を想定し、以降の質問に回答するように

教示をした。

援助行動の教示 調査協力者が想定する援助行動を統一するために、援助行動を例示した。例示内容は、援助行動の項目における行動を全て含めた。

計画的行動理論に関する項目 Ajzen (1991) および Fishbein & Ajzen (2010) を参考に、いじめ場面での援助行動に適合する項目を作成した。具体的には、援助行動に対する『肯定的態度 (1)』6項目（「馬鹿らしいことである－賢明なことである」など）、主観的な『クラスメイト規範 (2)』、『教師規範 (3)』、それぞれ3項目（「周囲のクラスメイト (先生) は私が被害者に対して援助をすべきだと考えただろう」など）、『統制可能性 (4)』6項目（「やろうと思ってもできない－やろうと思ってもできる」など）を作成した。

加えて、「被害者にやさしく接したいと思った」、「いじめをやめさせたいと思った」などの、『援助意図 (5)』8項目を作成した。同様に、蔵永・片山・樋口・深田 (2008) の被害者援助的行動に、独自に作成した項目を加え、『援助行動 (6)』10項目を作成した。項目は、「被害者のそばにいてあげる」「加害者に対し、誰かとやめるように言う」などであった。

結果

傍観者経験の有無による群分け

傍観者経験が、「何度かあった」、「あった」と回答した者を傍観者経験群、「いじめ自体がなかった」と回答した者を、いじめ認知無し群とした。また、「(傍観者の経験が) なかった」と回答した者で、かつ、当時のいじめ場面での役割が「加害者」であったものを加害経験群、「被害者」であったものを被害経験群とした。「(傍観者の経験が) なかった」と回答した者で当時のいじめ場面での役割が「その他」と回答した者は、自由記述の内容をもとに加害経験群と被害経験群とに割り振られた。自由記述の内容が「傍観者」に該当すると考えられる者¹、および自由記述のない者は分析から除外した。各群の人数構成を Table 1 に示す。調査協力

¹自由記述の内容が「傍観者」に該当すると考えられる者は、その後の質問項目に対して「当時のいじめ場面において、もし自分が傍観者であったら」という事を想定したうえで、回答するように求められた。一方、「傍観者経験群」は、当時のいじめ場面での自分の経験をもとに回答するように求められた。したがって、自由記述の内容が「傍観者」に該当すると考えられる者の回答は、「傍観者経験群」の回答と質的に異なることが予想されたため、傍観者経験群に加えなかったこととした。

Table 1
各群の人数構成

	傍観者経験群	その他経験群			いじめ認知 無し群	合計
		被害者	加害者	その他 (記述なし)		
男性	116	2	0	7	50	175
女性	156	10	1	6	43	216
合計	272	12	1	13	93	391

Table 2
尺度の記述統計量, 及び尺度間相関 (N = 272)

	M	SD	α 係数	1	2	3	4	5	6	7
1.援助的自己認知	54.92	11.84	.907	—	.327**	.038	.231**	.109	.379**	.295**
2.肯定的態度	32.25	6.20	.830		—	.324**	.257**	.048	.497**	.309**
3.クラスメイト規範	14.60	4.63	.759			—	.175**	.254**	.387**	.310**
4.教師規範	19.83	4.58	.769				—	.192**	.291**	.209**
5.統制可能性	14.83	5.19	.739					—	.091	.353**
6.援助意図	32.34	9.73	.897						—	.625**
7.援助行動	29.24	12.14	.891							—

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

者の大半が『傍観者経験群』であったため、以下の分析では傍観者経験群のデータのみを用いた。

各尺度の分析

援助的自己認知 援助的自己認知の内的整合性を確認するために α 係数を算出したところ、十分な内的整合性が確認された ($\alpha = .907$)。12 項目の合計点を援助的自己認知得点とする。

加害内容 いじめの加害内容 4 項目に対して主成分分析を実行し、第 1 主成分得点を加害内容得点とした。

援助行動に対する肯定的態度・クラスメイト規範・教師規範・統制の可能性・援助意図・援助行動 それぞれ十分な信頼性が確認されたため、以下の分析では各項目の合計点を肯定的態度得点 ($\alpha = .830$)、クラスメイト規範得点 ($\alpha = .759$)、教師規範得点 ($\alpha = .769$)、統制可能性得点 ($\alpha = .739$)、援助意図得点 ($\alpha = .897$)、援助行動得点 ($\alpha = .891$) とした。

各尺度の記述統計および尺度間の相関

本研究で使用した援助的自己認知、加害内容、肯定的態度、クラスメイト規範、教師規範、統制可能性、

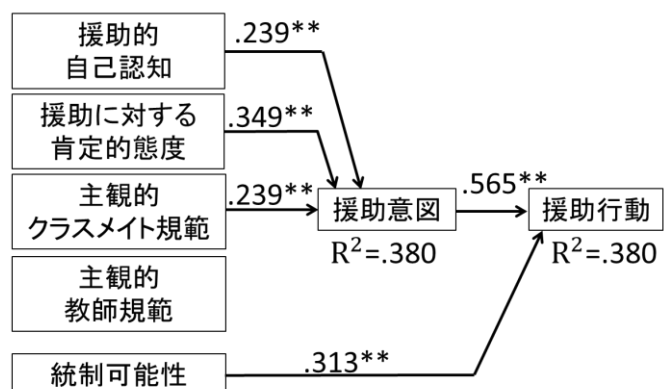
援助意図、援助行動、それぞれの記述統計量、および尺度間の相関を Table 2 に示す。

援助行動モデルの検討

以下の分析では、R version 2.15.2 による構造方程式モデリングを用いてパスモデルの検討を行った。標準化されたパス係数および検証したモデルを Figure 3 に示す (誤差分散は省略)。適合度は GFI = .978, AGFI = .945, RMSEA = .041, CFI = .978, SRMR = .044 であり、モデルに対するデータの当てはまりは良好であった。

援助行動に対するパス係数を確認すると、援助意図、および統制可能性からのパス係数がそれぞれ有意であり、予測 1 は支持された。援助意図に対するパス係数は、援助的自己認知、肯定的態度、クラスメイト規範がそれぞれ有意であった。教師規範から援助意図に対するパスは有意傾向を示し、統制可能性から援助意図に対するパスは有意ではなかった。これは、予測 2、および予測 3 を部分的に支持する結果であった。加えて、統制変数として、加害内容から援助行動および援

援助意図に対してパスを引いたが、援助意図にのみ有意な傾向を示した。また、統制可能性と、援助意図との間に有意な交互作用が確認され、予測4は支持された。交互作用の検討のために、重回帰分析による下位検定を行った。その結果をFigure 4に示す。



※** $p < .01$, * $p < .05$ を示す,誤差分散は省略し,有意なパスのみ記載
GFI = .978, AGFI = .945, RMSEA = .041, CFI = .978, SRMR = .044

Figure 3. 全般的援助意図, 全般的援助行動を組み込んだモデル

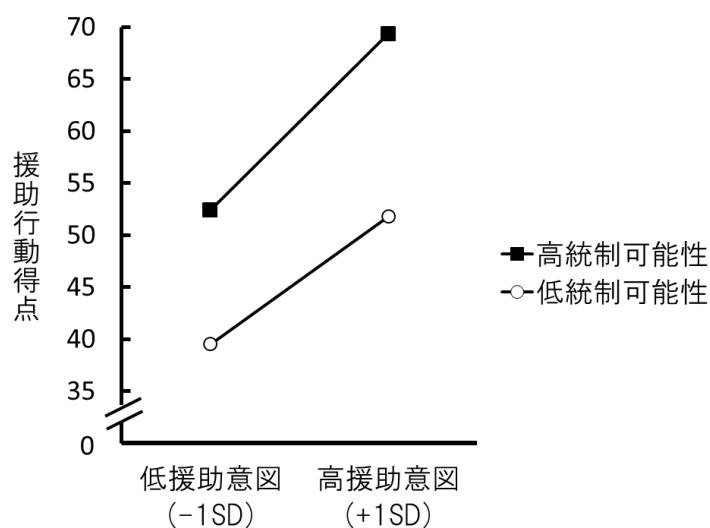


Figure 4. 交互作用の下位検定結果

考察

本研究の目的はいじめ場面において、傍観者がいじめ停止を加害者に求める、または被害者に対して心理的サポートを提供するといった、各種の援助行動を規定、促進する要因を明らかにすることであった。そのために、傍観者自身の援助的な自己像の認知および計画的行動理論を用いてその要因の検討を行った。

まず、今回の調査ではおよそ7割の調査協力者が、

中学生時代に少なくとも1度はいじめの事態にかかわっていることが示された。これは田原(2001)の指摘と整合しており、現代の教育現場においていじめが頻発していることが示唆された。なかでも、傍観者という形で1度以上、いじめの現場を目撃したことがあるものは調査協力者全体の6割以上を占めていた。つまり、多くの中学生にとって、いじめ場面で傍観者になるという機会は多く存在することが示され、いじめ場面の傍観者の援助行動を生起、促進させる要因を検討することの重要性が示唆される。

モデル全体に関する考察

パスモデルの分析から、援助行動に影響を与える要因として、援助意図と統制可能性が重要だということが分かった。ここから、いじめ場面における傍観者の援助行動は援助行動をしようとする意図に加えて、援助行動の困難さなどの援助行動に対する統制の信念に影響されているという2重のプロセスが存在する可能性が考えられる。特に統制可能性が援助行動を予測したことは、いじめ場面での援助について自己効力感の有効性に関するTsang et al. (2011)の指摘を支持するものである。さらに、自分の力で援助が可能だと判断されれば援助意図、および他の要因の程度に大きく依存することなく援助行動の生起を促す可能性が示唆される。

Ajzen (1991)が行動意図と統制可能性の交互作用の存在を示唆したように、本研究において、この2要因の交互作用が有意であった。したがって、この2要因を高めることの重要性が一層示唆される。本研究では、援助意図を高める要因についての検討は行なわれたが、統制可能性を高める要因については検討されていない。今後の研究では、統制の可能性を高めるアプローチを検討することが重要である。

援助意図に対しては援助的自己認知、肯定的態度、クラスメイト規範がそれぞれ影響を及ぼしていた。一方で、教師規範から援助意図に対する影響は確認されなかった。これは中学生の同調傾向を反映した結果であると考えられる。つまり、集団に受け入れられたいという中学生の欲求に関する宮内・内藤(2008)の指摘はいじめ場面においても有用であると考えられる。一方で、教師の規範は援助意図に対して影響しないことが示された。したがって教師は、生徒一人一人が持つ、援助行動に対する態度を変容させることで、生徒間で共有されている規範を、援助に対して肯定的なも

のに変えるという働きかけが必要になると考えられる。

自己認知のパス係数の値は態度と比較して小さいものの、援助意図と関連していた。つまり、中学生においても、自己のある特性の認知とその表出には関連がみられることが示された。しかし、援助的自己認知から援助行動に対する直接的な影響は確認されなかったことから、援助的自己認知は援助意図を介して実際の援助行動を生起させると考えられる。また、本研究で扱った「援助的自己認知」は、一般生活場面を含めたものであった。したがって教師は、ボランティア活動や、共同的な学習といった他者の役に立つ、他者の助けになるような機会を設定することで、生徒が他者を援助するという経験をさせることが必要となる。加えて、それらの活動が単なる経験で終わることのないように、個々人にその援助成果をフィードバックすることで、生徒一人一人が援助的な自己の認知をできるように働きかけることがさらに必要であると考えられる。これは、他の要因と異なり、いじめ場面に限定されないものであるため、比較的取り組みやすい内容であると思われる。

以上の議論から生徒の援助的な自己の認知を明確化すること、クラスの雰囲気づくりが生徒の援助意図を高め、結果として援助行動を生起、促進させる可能性が示唆された。一方で統制可能性の認知が各援助行動を直接予測していたことから援助意図を高める働きかけと並行して生徒自身に援助行動をとれる自信を持たせることが必要である。

本研究の限界と今後の展望

最後に本研究の限界と今後の展望を述べる。まず、本調査は大学生を対象とした回顧調査であったため、実際の中学生におけるデータを扱っていない。この点に関しては、いじめという心理的に負担の大きい問題であったため、中学生に実施することが難しいという問題があったことが原因である。しかし、思い出すべき場面が少なくとも4年以上前の出来事であったため、調査協力者がしっかりと中学生当時の自分の考えを回答に反映させることができたか、また、援助行動が実際の生起頻度を正しく反映しているかについては疑問が残る、今後の課題とすべきであろう。

また、今回の調査では中学生時代のいじめを思い出すように指示がされたが、そのいじめ場面での被害者に関する情報は測定されなかった。さらに、各種援助行動は傍観者と被害者との関係性や、同性または異性

であるか、加害者と被害者の関係、いじめの生起理由など援助行動の生起にかかわると考えられるが本研究では検討されていない。これらの要因が、今回扱った要因や援助行動の生起にどの程度関与するのか、どういった形で関わるのかについて検討する必要があるだろう。

本研究で有効性を示唆された要因が、傍観者以外の生徒ではいかなる影響を持つかを検討することで、いじめの生起自体を抑制することも考えられる。今後は、以上の点を考慮した検討が必要だと考えられる。

参考文献

- 会沢信彦・平宮正志 (2009). 大学生が経験したいじめの質的分析 (3) 中学校1~3年時の経験 文教大学教育学部紀要, **43**, 5-12.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, **50**, 179-211.
- 青木洋子・宮本正一 (2002). いじめ場面における第三者の行動 岐阜大学教育学・心理学研究紀要, **15**, 45-58.
- 坂西友秀 (1994). 教師の利己的生徒, 利他的生徒についての認知と生徒の自己認知 教育心理学研究, **42**, 403-414.
- 坂西友秀 (1995). いじめが被害者に及ぼす長期的な影響および被害者の自己認知と他の被害者認知の差 社会心理学研究, **11**, 105-115.
- Cauley, K., & Tyler, B. (1989). The relationship of self-concept to prosocial behavior in children. *Early Childhood Research*, **4**, 51-60.
- 江原 稔・木村 裕 (2010). いじめの不可視性に関する要因について——教師不在・介在場面における振る舞いの相違に着目して—— 日本教育心理学会総会発表論文集, **52**, 333.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *The reasoned action approach*. New York: Psychology Press.
- 本間友巳 (2003). 中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応 教育心理学研究, **51**, 390-400.
- 伊藤順子 (1997). 向社会的特性に関する自己認知と向社会的行動の関係——児童の向社会的特性に関する自己認知が動機帰属に及ぼす影響—— 広島大

- 学教育学部紀要 第一部 心理学, **46**, 133-141.
- 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.
- 宮島裕嗣・内藤美加 (2008). 間接圧力による中学生の同調——規範のおよび情動的影響と課題重要性の効果—— 発達心理学研究, **19**, 364-374.
- 文部科学省 (2009). 平成 20 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 2009 年 11 月 30 日
<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/11/1287227.htm> (2013 年 7 月 18 日)
- 森田洋司・清水賢二 (1994). 新訂版 いじめ 教室の病い 金子書房
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 (1993). 中学生におけるソーシャルサポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, **41**, 302-312.
- 大西彩子・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.
- 大澤 亮・森山哲美 (2003). いじめ場面における傍観者の行動——PD ゲームにおける敗者に対する傍観者の行動—— 日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集, **21**, 83.
- 大澤 亮・森山哲美 (2004). いじめ場面における傍観者の行動 II——PD ゲームにおける敗者に対する傍観者の行動—— 日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集, **22**, 63.
- 大坪治彦 (1998). 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.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchan, J. A., Calmaestra, J. & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. *A study of Spanish Adolescents Journal of Psychology*, **217**, 197-204.
- 坂本 剛 (1999). 中学生の学級集団における同調行動と適応についての一研究 名古屋大学教育学部紀要. 心理学, **46**, 205-216.
- 田原俊司 (2001). 「いじめ」における被害者・加害者・傍観者・仲裁者の各役割の流動性 神田外語大学紀要, **13**, 367-381.
- 高山典子 (1989). 援助行動におけるラベリングの効果 実験社会心理学研究, **28**, 123-130.
- 竹村和久・高木 修 (1988). “いじめ”現象に関わる心理的要因——逸脱者に対する否定的態度と多数派に対する同調傾性—— 教育心理学研究, **36**, 57-62.
- 谷村圭介・渡部弥生 (2008). 大学生におけるソーシャルスキルの自己認知と初対面場面での対人行動との関連 教育心理学研究, **56**, 364-375.
- Tsang, S. K. M., Hui, E K. P., & Law, B. C. M. (2011). Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *The Scientific World Journal*, **11**, 2278-2286.
- 内海しよか (2010). 中学生のネットいじめ, いじめられ体験——親の統制に対する子供の認知, および関係性攻撃との関連—— 教育心理学研究, **58**, 12-22.
- 渡部雅之 (2000). 傍観者意識の学年, 性, 並びに場面における違い 日本教育心理学会総会発表論文集, **42**, 160.
- 横塚怜子 (1989). 向社会的行動尺度 (中高生版) 作成の試み 教育心理学研究, **37**, 158-162.

謝 辞

本論文を作成するにあたり, ご指導を賜りました名古屋大学教育発達科学研究科の清河幸子先生, 宮城学院女子大学の油尾聡子先生に心より御礼申し上げます。