



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	いじめ場面における傍観行動生起プロセスモデルの作成(fulltext)
Author(s)	富澤, 竜; 佐野, 秀樹
Citation	東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 65(1): 161-168
Issue Date	2014-02-28
URL	http://hdl.handle.net/2309/134611
Publisher	東京学芸大学学術情報委員会
Rights	

いじめ場面における傍観行動生起プロセスモデルの作成

富澤 竜*・佐野 秀樹**

教育心理学講座

(2013年9月13日受理)

1. 問題

1. 1 いじめの定義

いじめの定義は研究者によって様々なものがあり、必ずしも一定した認識は持たれていない。文部省(当時)は1985年に各地の教育委員会に「いじめの問題に関する指導状況等に関する調査」を依頼した際、初めて「①自分よりも弱者に対して一方的に②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え③相手が深刻な苦痛を感じているもの」といういじめの定義を示している。翌年には「④学校としてその事実(関係児童生徒、いじめの内容等)を確認しているもの」という項目が追加されたが、1994年に愛知県西尾市東部中学校で起きたいじめ自殺事件をきっかけに批判が集まり「なお、起こった場所は学校の内外を問わないこととする」という文言に修正された。さらに2007年にはいじめ定義そのものを「子どもが一定の人間関係のある者から、心理的・物理的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」と変更している。一方で森田・清永(1994)はその著書の中で「いじめ現象を基本的にはいじめられる側の精神的あるいは身体的苦痛に基礎づけつつも、加害者側の意識的ないじめに動機づけられた行為と集合化された行為をふくめた現象として考える」と述べている。その上で森田・清永はいじめを「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、他方にたいして精神的・身体的苦痛をあたえること」と定義した。一般にいじめかどうかの判断は被害者の被害意識に焦点があてられて判断されることが多いが、教師やその他周囲の人間がいじめかどうかを判断した

り、調査に基づき実証的にいじめの存在を明らかにするのであれば被害者の意識だけではなく、加害者の意識にも焦点を当てる必要が出てくる。このことを考慮し、本研究では森田・清永のこの定義に基づき、研究を行う。

1. 2 いじめの実態

文部科学省がいじめの実態として公表しているデータに、「児童生徒の問題行動等指導上の諸問題に関する調査」がある。これはわが国の児童生徒による暴力行為、いじめ、不登校など、教師による指導を必要とする問題について、学校側からの報告を集計したもので、いじめについては小学校・中学校・高等学校・特別支援学校を対象に調査が行われている。今年の8月に公表された平成22年度のデータによると、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校におけるいじめ報告件数は75,295件であり、報告された学校数は15,675校(わが国の学校総数の42.2%にあたる)である。しかし、この報告は教師のいじめ認知に基づくものであり、必ずしもいじめの実態を的確に把握しているとは言えない。会沢・平宮(2009)は大学生に対し、小学校1～3年生、4～6年生、中学校1～3年生の各時期を回想し、それぞれの時期のいじめ場面の経験(自分自身の経験であるかは問わない)を自由記述させる調査研究を行った。その結果、小学校4～6年、中学校1～3年時においては当時文部科学省が発表したいじめ認知データ(それぞれ17.1%, 40.1%)よりも遥かに多くの児童生徒がいじめ場面の経験を有しているという結果が示された(それぞれ69.8%, 75.0%)。これは現代のいじめは不可視性が高く、教

* 東京学芸大学大学院教育学研究科

** 東京学芸大学教育心理学講座

師を通した学校側のいじめ認知をそのままいじめの実態に当てはめて捉えることが必ずしも妥当ではないことを示唆していると言えるだろう。教師の目からいじめが不可視化している要因の一つには子どもたちがいじめをごまかすことが挙げられる。江原・木村 (2010) はいじめ場面に教師が登場した時、加害者だけではなく傍観者、さらには被害者までもがいじめ行為の存在や自らの行為をごまかす傾向があることを明らかにした。ただの友人間でのコミュニケーションであるとしていじめ行為を偽装し、加害者も被害者も笑っているように見える状況を作り出すことで、教師の目を逃れることに成功しているのである。その一方で、嘉嶋・田嶋 (1998) により教師の働きかけによっていじめは解決・軽減することが多いという研究結果も示されており、教師が不可視化されたいじめを正しく見抜き、指導に当たることの重要性が示唆されている。

1. 3 いじめ場面で周囲の児童生徒が果たす役割

いじめ場面において児童生徒が取る役割は研究者によって様々に分類されているが、本研究では「加害者」「被害者」「観衆」「解決者」「傍観者」の5つの役割を以下のように定義し児童生徒を分類、このうち主に傍観者について研究を行う。①加害者:いじめ場面において直接的もしくは間接的な手段を用いて被害者に苦痛を与える者②被害者:いじめ場面において加害者から苦痛を与えられる者③観衆:いじめ場面に直接参加はしないが、それを眺めたり囁し立てて楽しむ者④解決者:いじめ場面においていじめを止めに入る者⑤傍観者:いじめ場面を認知していながらも上記4つの中のどの役割にもつかない者

いじめの加害経験を持つ者の半数以上は「いじめ行為は友達に支持されている」と認知しており (戸田, 1997) またいじめそのものにおいても加害者・被害者の枠を越えて被害者の人間関係を攻撃し、被害者を孤立させるという手口が存在する。いじめ問題とは加害者・被害者間の問題であると捉えられがちだが、これらの事実よりいじめ加害者は周囲の第三者の心情を意識していじめを行っているケースが多いことが推察され、いじめ問題は学級という場における集団内で起こる問題であると考えられる。

2. 目的

以上の問題より、いじめはそれが起こっている集団全体を視野に入れて解決に取り組むべき問題であると考えられる。そのためにはいじめ加害者、被害者だ

けに焦点を置くのみでは不足であり、それ以外の児童生徒に対して研究を行うことが重要であると考えたため、本研究ではその中でもいじめ傍観者について取り扱うこととした。傍観者を取り上げた理由としては、彼らが最も注目されにくく、また一方でいじめ解決者となっていく可能性を秘めた存在であると考え、教師に限られた時間と能力の中でいじめ解決に取り組むにあたって効果が大きいと考えたことが挙げられる。渡部ら (2001) は傍観行動が周囲の他者の立場に影響を受けることを踏まえ、同様に被害者に同情し加害者を不当視する感情が集団内に広まればいじめ傍観者は減少する可能性を指摘している。

そこで本研究では、いじめ傍観行動を「いじめ解決行動を取らず、またいじめ加害にも参加しない行動」と定義し、中学校時代にいじめ場面において傍観経験のある大学生を対象に面接を行い、いじめ傍観行動が生起するプロセスについて質的に検討する。

本研究を通して個々の子どもたちにいじめを傍観させる要因とその子どもたち自身の心情を明らかにすることで、いじめ傍観行動のプロセスモデルを作成することを目的とした。

3. 方法

3. 1 調査対象者

傍観行動を「いじめ解決行動と加害行動のどちらをも行わないこと」と定義し、中学校時代にいじめを傍観した経験を持つ20代男女大学生13名を対象に行った。また、中にはいじめ解決行動をとった経験を語った者もいたため、行動を比較する参考に面接データとした。

3. 2 手続き

対象者全員に対し15分から40分ほどの半構造化面接を実施した。対象者には事前に研究の目的と質問項目を伝え、いじめ内容を回想し回答を考えてもらう時間を取った。面接当日は協力者の体調や精神状態が良好であることを確認し、大学内の静かな部屋を用いて面接を実施した。協力者にデータはプライバシーに留意し厳重に保管する旨を伝え、許可を得た上で録音を行った。

3. 3 調査時期

2011年11月中旬～12月上旬

3. 4 質問項目

1) 経験したいじめの様子

- ①いつごろ起こったのか、またどのくらいの期間続いたのか。
- ②いじめの子、いじめられる子はそれぞれ何人いたのか。いじめの内容はどのようなものだったのか。いじめの起こっていた学級その他集団の様子はどうか。
- ③教師や他の大人たちの対応はどうであったか。

2) あなた自身の行動

- ①あなた自身はそのいじめをどのように感じていたのか。
- ②いじめを見ているだけだったのか、それともやめるように言ったり、仲裁したりしたのか。また、その行動を取った理由は何か。
- ③傍観（防御）していた場合、防御（傍観）しなかった理由は何か。
- ④いじめる側に回らなかった理由は何か。

3) その後について

- ①あなたの周りの人たちはあなたの行動に何か反応したか。
- ②あなた自身はその行動を取ったことで、何か思ったことがあったか。
- ③あなた自身のいじめに対する行動はその後変化したか。

4. 結果と考察

面接によって得られた結果を、修正版グラウンデッドセオリーアプローチにより分析したところ、16の概念が生成された。これらの概念は5つのカテゴリーに分類することができた（ただし概念「いじめ被害の経験」に関しては2つのカテゴリーに含まれる）。

4. 1 解決の拒否カテゴリー

このカテゴリーは「被害者への原因帰属」「いじめ

表1. 解決の拒否カテゴリー

概念名	定義
被害者への原因帰属	いじめの原因を被害者に帰属させ、「いじめられても仕方ない」と考えること
いじめへの無関心	起こっているいじめを自分と関係ないものとして捉えること
かかわりの拒否	いじめと関わり合いになるのを避けること

への無関心」「かかわりの拒否」の3つの概念から構成される。いじめ傍観行動の要因として傍観者が被害者に援助行動をとることを拒否する心性の存在が示唆された。

4. 2 解決の躊躇カテゴリー

このカテゴリーは「巻き込まれ懸念」「教師のサポート不足」「学級のサポート不足」「気恥ずかしさ」「いじめへの無力感」の5つのカテゴリーから構成される。解決の拒否カテゴリーとは、傍観者が援助の意思を持っていたかどうかで区別した。

表2. 解決の躊躇カテゴリー

概念名	定義
巻き込まれ懸念	被害者を援助したいがそれにより自分もいじめられるのではないかと恐れること
教師のサポート不足	教師はいじめ解決に際し支援してくれそうにないと傍観者が判断すること
学級のサポート不足	学級はいじめ解決に際し支援してくれそうにないと傍観者が判断すること
気恥ずかしさ	目立つことや「いい子ぶっている」と思われることの忌避から、解決行動に出ることを恥ずかしいと思うこと
いじめへの無力感	自分にはいじめを解決できないと判断すること

4. 3 加害の抑制カテゴリー

一方、傍観行動は「加害行動をとっていない」と捉えることもできる。このカテゴリーは傍観者が加害行動をとらなかった理由を説明するものである。

表3. 加害の抑制カテゴリー

概念名	定義
被害者との親密さ	被害者と日頃仲が良いこと
加害者との疎遠さ	加害者と日頃あまり親交がないこと
道徳観	対象者個人の道徳観としての「いじめは良くない」という考え

4. 4 解決の躊躇・加害の抑制カテゴリー

今回の調査では2つのカテゴリーに含まれると思われる概念も抽出された。いじめ被害の経験は再びいじめられることへの恐れや加害行動をとるまいとする決意につながっていくことが面接から示唆された。この概念は解決の躊躇カテゴリーと加害の抑制カテゴリーの両方に含まれると考えられる。

表4. 解決の躊躇・加害の抑制カテゴリー

概念名	定義
いじめ被害の経験	過去にいじめを受けた経験を持っていること

これら3つの要因により傍観行動がとられていることが示されたが、本研究では傍観行動が周囲や傍観者本人に与える影響もその後の傍観行動に影響を与えるものであると考え、傍観による反応や変化といった要素も概念として抽出し、カテゴリーにまとめた。

4. 5 周囲との関係カテゴリー

このカテゴリーは傍観者の傍観行動に対する周囲の児童生徒の反応と、さらにその反応に対する傍観者の反応についてまとめたものである。本研究の面接では加害者についての反応しか得ることが出来なかったが、おそらくは担任教師や解決者からの反応が傍観者に対してなされることもあると思われるため、本カテゴリー名は「周囲との」関係と命名した。

表5. 周囲との関係カテゴリー

概念名	定義
加害者の引き込み	加害者が傍観者を加害者側に引き込もうとすること
加害者への反発	加害者の引き込みに対して反発感情を持つこと

4. 6 傍観後の心理カテゴリー

面接の結果、傍観後の心理がその後のいじめに対する態度に影響を与えることがわかったため、傍観後の心理についてもデータにまとめた。

5. 総合考察

本研究では、中学校で起こるいじめにおける傍観者の傍観行動生起プロセスについて研究を行った。M-GTAを用いた分析の結果、傍観行動が生起する主なプロセスについて「解決の拒否」「解決の躊躇」「加

表6. 傍観後の心理カテゴリー

概念名	定義
いじめ解決願望	自らのいじめ傍観を通して、いじめを解決したいという意味を持つようになること
いじめ傍観の正当化	自らのいじめ傍観を通して、傍観行動を仕方ないことと捉えるようになること

害の抑制」という3つのカテゴリーを考えることができた。また、傍観行動が取られた後のプロセスについて、「周囲との関係」「傍観後の心理」の2つのカテゴリーが考えられた。各カテゴリー間の関係性をまとめたプロセスモデルが次頁の図1である。

まず、傍観行動はいじめに対する解決的な行動が取られなかった結果であると考えられていたが、被害者に対する加害的な行動が抑制された結果でもあるということが明らかになった。そして、加害行動が抑制される要因としては、被害者と親密な関係であることや逆に加害者と疎遠であること、また個人の持つ道徳観としていじめを嫌悪していたり過去にいじめを受けた経験があることなどが挙げられた。いじめ解決行動を取らないことについても、解決行動を取る意思がない場合と取りたいが何らかの理由により取ることができない場合、そして両者が組み合わさっている場合に分けられた。前者において生成された概念としては「被害者への原因帰属」「いじめへの無関心」「かかわりの拒否」などが挙げられ、これを「解決の拒否カテゴリー」と命名した。一方後者は主に「巻き込まれ懸念」「教師のサポート不足」「学級のサポート不足」「気恥ずかしさ」「いじめへの無力感」「過去のいじめ被害経験」などの概念によって構成されており、「解決の躊躇カテゴリー」と命名した。解決の拒否カテゴリーに含まれる概念はいずれもいじめに関わることを拒否するものであり、このカテゴリーに含まれる概念を持っている生徒に対しては、いじめに対して予防的な措置を施すにあたり、いじめがクラス全体の問題であり、1人1人が関わる意思を持つことの重要性を根気強く説いていく必要性、そして日頃から生徒同士の交流が円滑になされるよう配慮していく必要があると考えられる。一方、解決の躊躇カテゴリーにおいては、いじめ解決行動を取った結果、自らもいじめ被害を受けるかもしれないという恐怖心が躊躇の主な原因となっていると考えられた。毎日朝から夕方まで必ず通わねばならない学級という集団においていじめが起こった場合、被害者が加害者の攻撃の手から逃れるのは非常に

難しい。過去にいじめを受けた生徒が解決行動を躊躇するの、それを身をもって知っているからと考えられる。同じく解決の躊躇カテゴリーには教師や学級のサポート不足が挙げられているが、これは傍観者が解決行動を取ろうとした時、後ろ盾となる教師や共同解決者が存在しない場合、その実行には自らもいじめ被害者になる高いリスクが伴うことによると考察できる。いじめに対する学級規範を高めることで、いじめ解決行動を安心して取ることのできる土壌をつくっていくことが重要であると言える。

傍観行動がなされた後のプロセスは、傍観行動に対する「周囲との関係カテゴリー」と、その反応や傍観行動そのものが傍観者本人の心理に与える影響である「傍観後の心理カテゴリー」を順に追っていく。本研究において、周囲との関係カテゴリーには加害者が傍観者を味方につけようとする「加害者の引き込み」概念とそれに対する「加害者への反発」概念が含まれ

る。加害者が被害者を貶め、傍観者を加害者側に引き込もうとすることにに対し傍観者が反感を覚えるとその後のいじめにおいて解決者になろうとする意思が強まると考えられたが、被害者と傍観者を完全に分離させようとする加害者への引き込みは傍観者に対する一種の脅迫のニュアンスを持っているとも考えられ、傍観者が恐怖心から自らの傍観行動を正当化する原因ともなりうると推察された。傍観後の心理カテゴリーには「いじめ解決願望」と「いじめ傍観の正当化」といった概念が含まれる。いじめ傍観の正当化は加害者グループからいじめられるプレッシャーの中で傍観していた事例に見られ、いじめ解決に対する諦めの気持ちやいじめへの無力感へとつながっていく可能性が考えられた。加害者グループによって行われる被害者への直接的な攻撃のみではなく、周囲の傍観者たちに対して加害者グループが与えているプレッシャーに対しても教師や周りの生徒が敏感に感じ取り、傍観者たちを

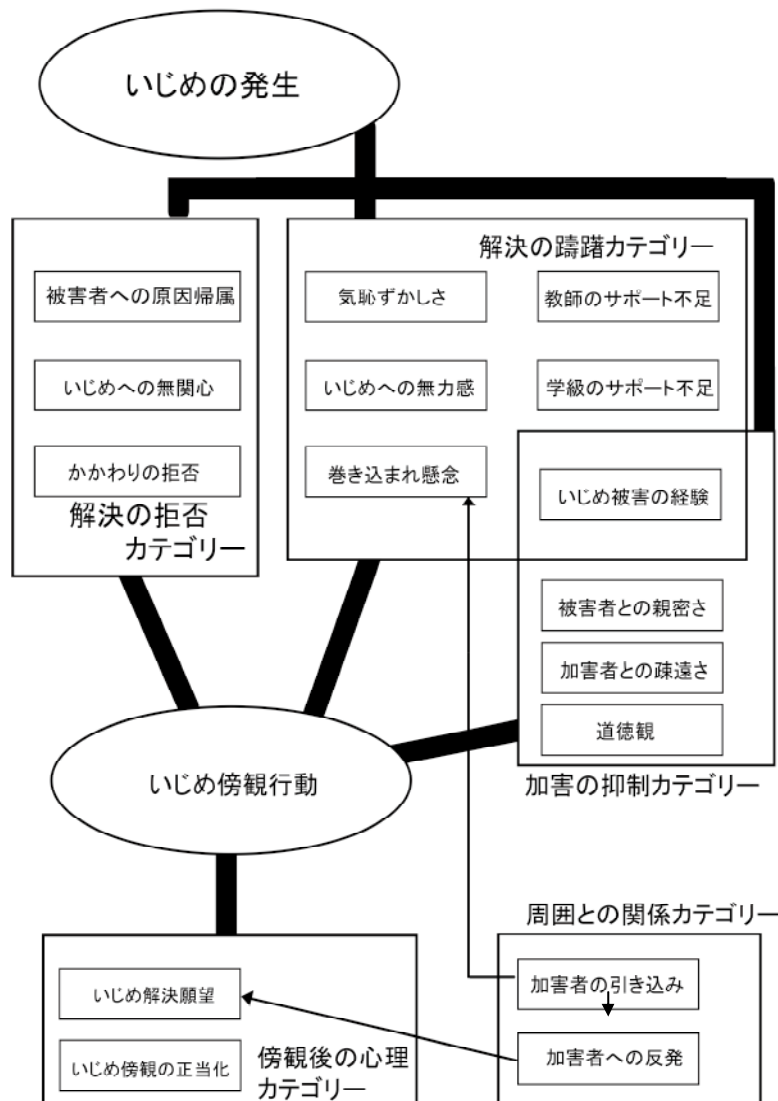


図1. いじめ傍観行動生起プロセスモデル

解放するように対処していくことがその後のいじめ予防の観点からは重要であると言えるだろう。

〈参考文献〉

- 1) 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.
- 2) 朝倉隆司 (2004). 中学生におけるいじめにかかわる役割行動と敵意的攻撃性, 共感性との関連性 学校保健研究, 46 (1).
- 3) 坂西友秀 (1997). 加害者・被害者・傍観者から見たいじめ 埼玉大学紀要, 教育学部, 教育科学, IV, 46 (1), 45-99.
- 4) 千葉孝司 (2009). いじめの現状とその対応—「被害者にも問題がある」と言わせない教師集団作りを月刊生徒指導, 39 (5), 26-29.
- 5) 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.
- 6) 原英樹 (2008). いじめの集団的性質と指導上の問題点 神奈川大学心理・教育研究論集, 27, 79-85.
- 7) 井上健治・戸田有一・中松雅利 (1986). いじめにおける役割 東京大学教育学部紀要, 26, 89-106.
- 8) 石田靖彦・中村友一 (2002). 中学生のいじめ体験に関する研究 (2): 「加害者」「被害者」「観衆」「傍観者」「解決者」の心理的特徴について 日本教育心理学会総会発表論文集, 44, 168.
- 9) 嘉嶋領子・田嶋誠一 (1998). 児童・生徒期の対人関係トラブルに関する基礎的研究—「いじめ」問題への教師の対応とその効果について 九州大学教育学部紀要, 教育心理部門, 43 (1・2), 201-210.
- 10) 木下康仁 (2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチへの実践—質的研究への誘い 弘文堂
- 11) 木下康仁 (2007). 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法 富山大学看護学会誌, 6 (2), 1-10.
- 12) 久保田真功 (2008). いじめ傍観者の被害者への援助抑制理由とその規定要因に関する分析—大学生を対象とした回顧調査をもとに— 子ども社会研究, 14, 17-28.
- 13) 蔵永瞳・片山香・樋口匡貴・深田博己 (2008). いじめ場面上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.
- 14) 真仁田昭・小玉正博・沢崎達夫 (2003). 子どもをとりまく問題と教育—⑥ いじめ, 開隆堂出版株式会社
- 15) 文部科学省 平成22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
- 16) 森田洋二・清永賢二 (1994). 新訂版 いじめ—教室の病— 金子書房
- 17) 中林あゆみ・廣岡秀一 (2004). いじめの対処と豊かな人間関係を育む教育支援の在り方について: 中学校教師を対象とした質問紙調査から 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 24, 175-184.
- 18) 大西彩子 (2007). 中学校のいじめに対する学級規範が加害傾向に及ぼす効果 カウンセリング研究 40 (3), 199-207.
- 19) 大西彩子・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: 学究の集団規範及びいじめに対する罪悪感に着目して 教育心理学研究, 57 (3), 324-335.
- 20) 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 (2), 111-121.
- 21) 大澤亮 (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.
- 22) 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.
- 23) 塚本琢也・田名場忍 (2007) いじめ場面における第三者の傍観・仲裁行動の発生・抑制要因の探索的研究 弘前大学大学院教育学研究科心理臨床相談室紀要, 4, 19-29.
- 24) 梅原利夫 (2010). 大学生のいじめ認識についての考察—「被害者にも原因あり」をめぐって 和光大学人間学部紀要 3, 41-58.
- 25) 渡部雅之・奥田陽子・太田祥子 (2001). いじめへの介入における傍観者と教師の意識と役割 滋賀大学教育学部紀要, II, 人文科学・社会科学, (51), 19-33.
- 26) 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, 38, 266
- 27) 義達理絵 (2009). 教師のいじめへのかかわり方—いじめっ子への面接を通して— 東京学芸大学卒業論文

いじめ場面における傍観行動生起プロセスモデルの作成

Development of the Process Model for Bystanders' in Bullying

富澤 竜*・佐野 秀樹**

Ryu TOMIZAWA and Hideki SANŌ

教育心理学講座

Abstract

The present study questioned about bystanders in bullying. This writer invited university students who experienced bystanding in bullying in their junior high school days to participate in semi-structured interview, and analyze the factors and process of arising bystanding in bullying. This study, based on the view that bullying is not only problem among assailants and victims but also that should be counted interaction among other students, this writer aimed to develop process model for bystanders' in bullying with revealing feelings and factors when they bystand bullying. Results of analyses suggested, factors of arising bystanding divided three categories. This writer named them "deny reducing", "hesitate reducing", and "restrain attack". Besides, the results suggested process after bystanding divided two categories. This writer named them "relation with those around" and "psychology after bystanding". But this writer couldn't find the reasons why bystanders had wish to reduce bullying" that after bystanding. So as future issue, we need to review the factor that make bystanders wish to reduce bullying.

Key words: bullying, bystanding, M-GTA, junior high school students

Department of Educational Psychology, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 本研究では、学級の中で実際に行われていたいじめについて、いじめ場面における傍観者を対象に研究を行った。中学校時代にいじめを傍観した経験のある大学生に協力を依頼し半構造化面接を実施し、いじめ場面において傍観行動が生起される要因とそのプロセスについて、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析・検討した。本研究は、いじめとは加害者―被害者間のみの問題ではなく周囲の生徒たちが果たす役割の相互作用を含めた場の問題であるという考えに基づき、教師がいじめに対処する際に考慮に入れられにくいいじめの傍観者について、傍観する心情と要因について明らかにし、傍観行動生起プロセスモデルを作成することを目的とした。分析の結果、傍観行動が生起する要因には大きく分けて「解決の拒否」「解決の躊躇」「加害の抑制」という3つが考えられ、また傍観行動が取られた後のプロセスについて、「周囲との

* Graduate school of education, Tokyo Gakugei University

** Educational Psychology, Tokyo Gakugei University

関係」「傍観後の心理」といった2つが考えられた。一方傍観後の心理カテゴリーに含まれる概念「いじめ解決願望」が傍観者の内にどのような要因によって生じるものであるのかを明確にすることができなかったため、今後の課題としては、傍観者であった生徒に解決行動を取らせる要因について検討していく必要性が示唆された。

キーワード: いじめ, 傍観行動, M-GTA, 中学生