

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—

Supportive behavior by third party position children in bullying situations:
Focusing on Classroom Climate

菅 佳菜美
跡見学園女子大学大学院
人文科学研究科臨床心理学専攻
Kanami Suga
Division of Clinical Psychology,
Graduate School of Humanities, Atomi University

野島 一彦
跡見学園女子大学
Kazuhiko Nojima
Atomi University

要 約

本研究では、いじめ場面における第三者的立場の子どもたち(傍観者)の支援行動(被害者への直接的な支援行動, 加害者への仲裁行動, 観衆への仲裁行動, 教師への援助要請行動についての意欲と自信)を促進する環境要因(学級風土)を検討することを目的として小学生を対象に質問紙調査を行った。以下の3つの示唆が得られた。

(1)学級風土が支援行動に及ぼす影響については、①被害者への直接的な支援行動では「学級活動への関与」が、②観衆への仲裁行動における他者協力では「規律正しさ」が、③教師への援助要請行動において他者と協力したうえでは「規律正しさ」が、単独では「学級活動への関与」と「学級への満足度」がそれぞれ行動に影響している。

(2)学級風土が全体として良好なクラスに在籍する児童は、単独行動・他者協力の上での行動のどちらにおいても、被害者への直接的な支援行動, 加害者への仲裁行動, 教師への援助要請行動, そして観衆への他者協力を得たうえでの仲裁行動を行う意欲・自信がある。

(3)被害者への直接的な支援行動においては、学級風土の全体的な良好さが特に重要であること、学級風土が良好なクラスに在籍している児童はそうでないクラスに在籍している児童よりも、他者と協力したうえで支援行動を取る可能性が高い。

【Key Words】いじめ場面, 支援行動, 学級風土

I 問題と目的

1. 現代のいじめ問題

文部科学省(2019)においていじめの認知件数は543,933件となり、認知されているいじめだけを考えたとしても、非常に多くの

いじめが発生していることが考えられる。いじめが、いじめを受けた側の教育を受ける権利を侵害し、その心身の健全な成長や人格の形成に大きな影響を与えるだけでなく、その生命や身体に重大な危険を及ぼす可能性があることを踏まえ、文部科学省は

2013年に「いじめ防止対策推進法」を施行した。基本理念として、「いじめ防止等のための対策は、いじめが全ての児童等に関係する問題であることを鑑み、児童等が安心して学習その他の活動に取り組むことができるよう、学校の内外を問わずいじめが行われなくなるようにすることを旨として行われなければならない」(文部科学省, 2013)などを掲げている。

現代のいじめ集団の構造は「被害者」・「加害者」・「傍観者」・「観衆」の四構造から成り立っていて、被害者・加害者だけでなく、傍観者や観衆などの第三者的立場の子どもたちもいじめの発生や解消に関わっている(森田, 2010)。いじめを行っている者を「加害者」、いじめられている者を「被害者」と呼び、その両者を取り巻く者たちは、いじめを面白がって囃し立てる「観衆」と、見て見ぬふりをする「傍観者」の二つに分かれる(森田・清永, 1994)。「傍観者」の中から積極的な方向へ分化した者が「仲裁者」であるが、この層の者たちはわずかであり、さらに現代に至っては、仲裁行動ゆえにいじめられる側に回ってしまうことも珍しくない(森田ら, 1994)。傍観者の傍観者意識は、自分が他人に迷惑をかけていなければ問題ない、自分の穏便を脅かしてまで他者のために行動することはない、自分が干渉されることは迷惑なので他者の出来事には干渉しない、というような考えによって強まっていると森田ら(1994)は説明している。また、いじめ場面における被害者・加害者の役割は固定されたものではなく、双方の役割が逆転することも珍しいことではない(伊藤, 2017)。観衆や傍観者が被害者・加害者になる可能性や、被害者が

加害者・傍観者・観衆に、加害者が被害者、傍観者・観衆になる可能性がある(森田ら, 1994)。つまり、いじめ場面における役割には流動性があり、すべての児童が被害者・加害者・傍観者・観衆になり得る可能性がある。「いじめ防止対策推進法」においても、基本理念の中で、「他の児童等に対して行われるいじめを認識しながらこれを放置することがないように」とあることから、傍観者の立場である児童生徒への対策も必要となっている。そのため、いじめや人間関係間のトラブルが起きた時に、特定の児童のみに指導を行うのではなく、学校に在籍する児童全体への働きかけが必要である。

文部科学省のいじめの定義で「当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの」と述べられている通りいじめの判断は被害者の主観に基づいている。いじめの中にはいじめつもりはなかった、遊びでやったと主張している加害者も存在している。意図していじめを隠している場合もあれば、本当に遊びのつもりだった場合もあるだろう。さらには被害者側に非があり、それを理由にいじめを行ったというように、意識的か無意識的かは関係なくいじめの動機が正当化されることも少なくない。このようないじめの偽装や潜在化、正当化の原因はいじめ動機の両価性によるものであると森田ら(1994)は述べている。この両価性というのは、子どもたちはいじめに対して面白さを見出している一方、いじめは良くないものであることを認識していることである。いじめは「良くないことだ」という理性が弱くなり、「面白い」という情動に流されて進行するのであ

る。つまり子どもたちの心の中にはいじめは良くないという意識は存在している。面白いと感じながらもいじめを行わない心、いじめを抑制する心を育てていくことが重要であると考ええる。

また、森田ら(1994)はいじめの可視性の低下にいじめの偽装や潜在化、正当化が関係していると述べている。教師とクラスに在籍する子どもとでは、クラス内のいじめ認知には差があり、子どもと同等、もしくはそれ以上に教師がいじめを認知している学級は少ない(森田, 1985)。これらから、教師よりも、学級内の子どもたちの方が、認知していることが考えられる。そこで、第三者的立場の子どもたちやが、いじめ防止に向けた働きかけを行うことが重要である。さらに、いじめ問題では、被害者自身は人間関係で好ましくない状況を何度も経験している場合、自ら積極的に対応しようとせず、あきらめる傾向がある(三浦・坂野, 1996)。

これらのことから、いじめ問題への早期の適切な介入につなげるために、第三者的立場の子どもたちに焦点を当てた研究は重要である。

2. 第三者的立場に焦点を当てた研究

被害者への支援抑制の要因を検討した研究では、ネガティブな感情への同情は、被害者への支援行動に促進的な影響があることや(王・桜木, 2016)、第三者へ役割取得を促すことがいじめ対策として有効であること(蔵永・片山・樋口・深田, 2008)、第三者が被害者と友人関係かどうか、支援行動抑制に影響を与えること(大坪, 1998)、第三者のアサーションスキルは支

援行動を促進すること(須藤, 2017)が指摘されている。塚本・田名場(2007)は、自由記述調査を用い、いじめ場面での第三者と被害者との関係性に着目した研究を行った。その結果、被害者が親しい友人の場合には一人で仲裁する旨の回答が最も多いことに対して、親しい友人でない場合は、見て見ぬ振りが最多の行動となっている。また、第三者の認知に着目した研究では、被害者に対する同情的な感情と、助けられない自責的な感情との葛藤を抱えていることを明らかにし、傍観行動を取る第三者の心理過程を理解する一端を見出している(水野, 2012)。

下田・石津・大月(2016)は第三者が傍観・仲裁行動を生起する心理要因について検討を行った。第一に、自尊心が変動しやすい(他者の評価によって揺れ動く)人は自律的でない傍観行動を取ることが明らかになっている。次に、体験的回避傾向が高い生徒がいじめ場面に遭遇した場合、傍観行動を、自分が体験している不快な体験の回避行動として選択しており、体験的回避傾向の程度と傍観行動の有無には関連があることが示唆されている。抑うつに関して、身体的攻撃でないいじめにおいては、傍観行動頻度と抑うつ得点は相関であることを明らかにしている。藤野・長沼(2013)は大学生に場面想定法で調査し、いじめに対する第三者の反応に影響する要因を、個人と状況に分けて検討している。いじめ場面において、危険な風土(いじめの被害者を助けることによって自分がいじめの対象になる可能性、友人が離れていく可能性が、ともに高い状況)と安全な風土(いじめの被害者を助けることによって、自分がいじめの対

象になる可能性が低く、友人は自分を支援してくれる状況)では、自分に危険が及ぶような風土が、安全な風土よりも、傍観行動が多い。安全な風土場面で、共感性の高低で比較した場合、高い人は傍観行動が少なく、支援行動が多い。しかし、危険な風土の場合では、共感性高群・低群での行動の差はみられなかった。共感性が高くて、自分に危険が及ぶよう環境では傍観行動が多いことが明らかになった。

傍観行動を取る第三者の同調意識の生成メカニズムの研究(齊藤, 2000)では、個人の心理(ここでは優越意識に着目した)の有無だけではいじめの深化について完全に説明できるものではなく、集団からの同調圧力や文化が重要な変数になることを示唆している。

いじめ場面における第三者に関する研究を概観したところ、多くは、第三者の個人要因に着目して行われている。第三者的の支援行動を促進する要因として、環境要因に焦点を当てた研究は十分に蓄積されていない。しかし藤野ら(2013)や齊藤(2000)の研究から、個人の特性だけでなく、環境に着目した研究が必要であると考えられる。

3. 学級風土

児童・生徒にとって環境とは、家庭や地域、学校などが挙げられる。その中でも、文部科学省のいじめの定義の中で「学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒」と書かれており、「学校」というキーワードが挙げられていることから、本研究では、いじめ場面における第三者的立場の子どもたちの支援行動に影響する要因を検討するにあたり、

学級風土を取り上げる。

学級風土とは、学級の心理社会的・個別的性質を意味し、子どもの学業(学業達成や動機づけ、学業的自己概念)・社会・行動面(レジリエンスの獲得や攻撃性)の発達などに影響を与えるものである(伊藤・宇佐美, 2017)。伊藤(2009)は学級風土を、「学級全体が持つ個別的な性質」と説明している。学校内での児童への支援では、学級環境への配慮が必要であるため、学級を見立てる方法として、学級風土質問紙が作成されている。学級風土質問紙は学級風土を多次元的に捉えることを目的としており、児童個人の学級についての認知を通じて、学級の個性を描き出している。学級のあり方を捉え、学級の強み、弱さを多面的に検討できる。近年の研究では、肯定的な学級風土形成を通し、問題の予防、成長促進を目指すPBISプログラムが試行されており(池島・松山, 2014)、学校場面における様々な問題を予防することを目的とした研究において、良好な学級風土に焦点を当てることは重要であると考えられる。

4. 目的

以上のことから、傍観者の行動がいじめの抑制・促進に与える影響は大きい。その中で傍観者の個人に焦点を当てた研究は多くなされているが、環境要因に着目した研究は少ない。よって本研究では、いじめ場面における第三者的立場(傍観者)の子どもたちの支援行動(被害者への直接的な支援行動・加害者への仲裁行動・観衆への仲裁行動・教師への援助要請行動)を促進する環境要因(学級風土)を検討することを目的とした探索的研究を行う。

具体的には、小学生を対象とし、場面想定法で調査を行い、①どのような学級風土が支援行動に影響を及ぼすか、②学級風土の良好さによって支援行動に差があるか、③児童が行う支援行動のパターンによって学級風土に違いはあるのかの3点について検討を行う。

Ⅱ 方法

1. 調査協力者：関東圏内の小学生293名(小学5年生男子86名、女子78名、不明2名、小学6年生男子60名、女子65名、不明2名)

2. 調査時期：2019年7月

3. 調査内容：

1) 学級風土の測定

小学生用短縮版学級風土質問紙(伊藤, 2009)への回答を5件法で求めた。児童への影響を考慮し、6因子のうち「学級内の不和」を除き、5因子合計21項目に対して回答を求めた。

- ①学級活動への関与：学級集団としての活動への関心の高さと打ち込みの熱意を捉える因子、計5項目。
- ②学級への満足度：学級に所属する楽しさの浸透を問う因子、計4項目。
- ③自然な自己開示：個々に浮かぶ考えや意

見・気持ちを自由に表現できること、これを支える個人を尊重する雰囲気を知るための因子、計4項目。

④学習への志向性：教科学習場面での学習活動の活性化と熱心さを問う因子、計4項目。

⑤規律正しさ：学級内のルール提示の明確さおよびその遵守の態度を問う因子、計4項目。

2) 日常のトラブル場面のシナリオ

本研究では、いじめ場面において、児童がどのような行動を取るか検討するにあたり、クラス内のトラブル場面であるシナリオを設定し、場面想定法で調査を行った。子どもたちに回答してもらうにあたって、「いじめ」というワードは侵襲的だと考えられるため、「いじめ場面」ではなく、「日常のトラブル場面」として、調査を行った。使用する質問紙には、「いじめ」という言葉は使用せず、想定する場面は小学生の道徳の教科書を基に作成し、児童への心的負担がかからないように配慮した。

小学生の道徳の教科書(「小学どうとく生きる力4」, 「小学道徳生きる力5」日本文教出版)を参考に、自作した。第三者の傍観行動、支援的行動の有無を見るために、いじめの被害者的立場、加害害者の立場、

資料1 日常のトラブル場面のシナリオ

あなたは、Aさん・Bさん・Cさんと同じクラスです。今日はAさん・Bさん・Cさんを含めた1班が給食当番です。Aさん、Bさんはペアとなって食器を運ぶ係です。このクラスでは、給食当番はマスクをしなければいけません。しかし、Aさんはマスクを忘れてしまい、Bさんが一人で仕事を行うことになりました。するとBさんは「もう、Aさん。私一人で当番の仕事をしなくちゃいけないじゃん。」と強い口調でAさんに言っています。さらにCさんもBさんと一緒になって、Aさんを責めています。Aさんは謝ってみるものの、BさんとCさんの目はつり上がったままです。Aさんが悲しそうな顔をしているのをあなたは見ました。

観衆的立場の子どもたちを登場させ、調査対象である読み手の子どもたちは、その場面を目撃しているという状況をシナリオで想定した(資料1)。

3) 支援行動

蔵永ら(2008)が作成したいじめ関連行動の項目の中から、侵襲的な内容を除いた、被害者への直接的な支援行動、加害者への仲裁行動、観衆への仲裁行動の項目を使用し、かつ、教師への援助要請行動の項目を追加し、日常トラブル場面のシナリオに対して、各項目の行動を取りたいと思うか(意欲)、各項目の行動を取れることができると思うか(自信)について回答を求めた。それぞれ5件法で尋ねた。

- ①意欲項目：被害者への直接的な支援(3項目)、加害者への仲裁行動(2項目)、観衆への仲裁行動(2項目)、教師への援助要請行動(2項目)の合計9項目。
- ②自信項目：被害者への直接的な支援(3項目)、加害者への仲裁行動(2項目)、観衆への仲裁行動(2項目)、教師への援助要請行動(2項目)の合計9項目。

III 結果

1. 学級風土が支援行動に及ぼす影響

小学生用短縮版学級風土質問紙の5因子を独立変数、支援行動の意欲を問う9項目、自信を問う9項目、計18項目を従属変数とした重回帰分析を行った(Table1, Table2)。

重回帰分析の結果、以下の項目に有意差や有意傾向が見られた。

「Aさんのそばにいたい」において、「学級活動への関与」($\beta = .21, p < .10$)は有意傾向が示され、 $R^2 = .05$ であった。「Aさ

んのそばにすることができる」において、「学級活動への関与」($\beta = .29, p < .01$)は有意と示され、 $R^2 = .09$ であった。「Aさんをなぐさめることができる」において、「学級活動への関与」($\beta = .33, p < 0.1\%$)は有意と示され、 $R^2 = .08$ であった。「Cさんにやめるように誰かと一緒に言いに行くことができる」において、「規律正しさ」($\beta = .22, p < .10$)は有意傾向が示され、 $R^2 = .06$ であった。「先生にどうにかしてもらうように自分一人で伝えに行くことができる」において、「学級活動への関与」($\beta = .24, p < .05$)、さらに「学級への満足度」($\beta = .20, p < .05$)はそれぞれ有意と示され、さらに「自然な自己開示」($\beta = -.15, p < .10$)は有意傾向が示され、それぞれ $R^2 = .12$ であった。「先生にどうにかしてもらうように誰かと一緒に伝えに行くことができる」において、「規律正しさ」($\beta = .21, p < .10$)は有意傾向が示され、 $R^2 = .07$ であった。

2. 学級風土の類型に基づく支援行動への意欲や自信の差異

1) 学級風土尺度による類型

学級風土尺度の下位尺度得点に基づいて、対象児童の類型化を行うために、クラスタ分析を実施した(k-means法)。クラスタ分析を行うにあたり、学級風土の下位尺度得点を標準得点化して算出したうえで実施した。クラスタ分析の結果、3クラスタ解を抽出した(Figure1)。因子得点の高低から、第一クラスタは中群、第二クラスタは低群、第三クラスタは高群とそれぞれ命名した。

2) 一要因の分散分析結果

次に、中群、低群、高群の児童において、

Table1 学級風土が支援行動【意欲】に及ぼす影響

	Aさんのそばにいたい	Aさんの話を聴きたい	Aさんをなぐさめたい	Bさんに一人で行きたい	Bさんと一緒に言いたい	Cさんに一人で行きたい	Cさんと一緒に言いたい	先生に一人で行きたい	先生に誰かと一緒に伝えに行きたい
	β	β	β	β	β	β	β	β	β
学級活動への関与	.21†	.00	.12	.07	.04	.06	.01	.12	.09
学級への満足度	.07	.12	.10	.05	-.01	.05	-.05	.12	-.05
自然な自己開示	.01	-.03	.04	-.06	.10	-.06	.13	-.03	.07
学習への志向性	.00	.14	.00	.10	.08	.14	.04	.03	-.01
規律正しさ	-.06	-.03	-.01	-.01	-.02	-.09	.02	.12	.09
R^2	.05	.04	.05	.02	.03	.02	.02	.10	.03
調整済み R^2	.03	.02	.03	.00	.01	.00	.01	.08	.01

注) † $p < .10$

Table2 学級風土が支援行動【自信】に及ぼす影響

	Aさんのそばにいたいことができる	Aさんの話を聴くことができる	Aさんをなぐさめることができる	Bさんに一人で行くことができる	Bさんと一緒に行くことができる	Cさんに一人で行くことができる	Cさんと一緒に行くことができる	先生に一人で行くことができる	先生に誰かと一緒に伝えに行くことができる
	β	β	β	β	β	β	β	β	β
学級活動への関与	.29**	.15	.33**	.14	-.02	-.05	-.05	.24	.24*
学級への満足度	.05	.08	.10	.00	.01	.00	.00	.20	.20*
自然な自己開示	-.06	-.10	-.14	-.06	-.02	.01	.01	-.15	-.15†
学習への志向性	.13	.12	-.02	.07	.08	.07	.07	.04	.04
規律正しさ	-.10	.00	-.04	-.01	.17	.22†	.22	.02	.02
R^2	.09	.06	.08	.02	.05	.06	.06	.12	.12
調整済み R^2	.08	.05	.06	.00	.03	.00	.04	.10	.05

注) * $p > .05$ ** $p > .01$ † $p < .10$

支援行動にかかわる意欲や自信の程度に差があるかを1要因の分散分析にて検討した。具体的には、支援行動の意欲を問う9項目、自信を問う9項目、計18項目を従属変数とし、クラスタ分析により分けた「中群」, 「低群」, 「高群」を独立変数として一要因の分散分析を行った。その結果をTable3に示した。

結果から、支援行動への意欲を問う8項目において、高群が最も支援行動得点の高い結果となった。また、支援行動の自信を問う8項目において、高群が最も支援行動

得点が高い結果となった。「Cさんにやめるように一人で行きたい」と「Cさんにやめるように一人で行くことができると思う」では、3群に差は見られなかった。

3. 支援行動(意欲・自信)の類型に基づく学級風土得点の差異

1) 因子分析結果

始めに、支援行動(意欲)の因子分析を行った。意欲を問う9項目について、最尤法・プロマックス回転による因子分析を

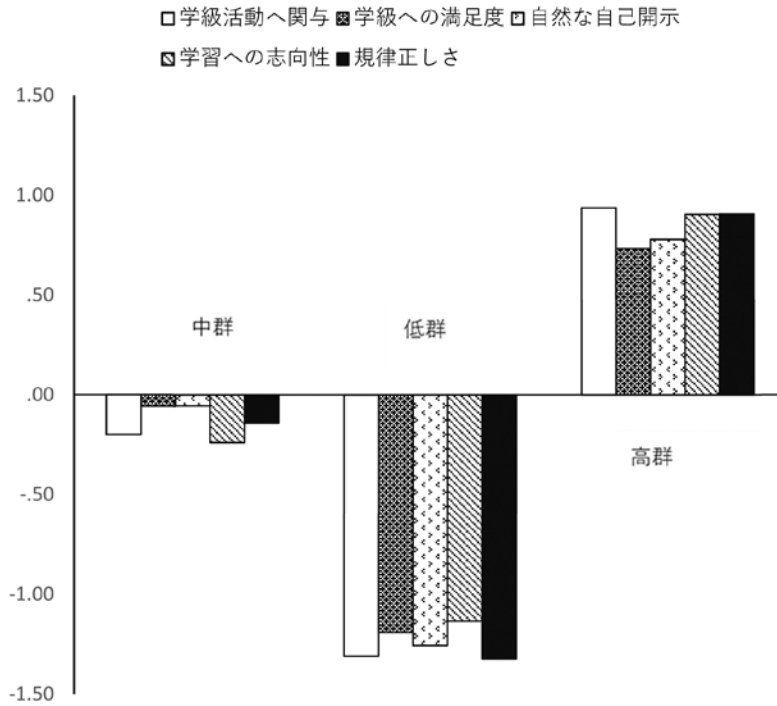


Figure1 学級風土尺度得点による類型

Table3 学級風土得点の類型に基づく支援行動への意欲・自信の差

	(A) 中群 (n = 120) M(SD)	(B) 低群 (n = 59) M(SD)	(C) 高群 (n = 104) M(SD)	F 値	多重比較
支援行動【意欲】					
Aさんのそばにいたい	3.77(1.30)	3.47(1.15)	4.23(1.18)	8.05***	C > A > B
Aさんの話を聴きたい	4.00(1.39)	3.93(1.14)	4.47(1.11)	5.29**	C > A・B
Aさんをなぐさめたい	3.95(1.35)	3.71(1.27)	4.52(1.06)	9.72***	C > A・B
Bさんに一人で言いに行きたい	3.44(1.37)	3.25(1.37)	3.86(1.19)	4.86**	C > A・B
Bさんに誰かと一緒に言いに行きたい	3.36(1.48)	3.09(1.45)	3.84(1.50)	5.44**	C > A・B
Cさんに一人で言いに行きたい	3.43(1.29)	3.35(1.43)	3.82(1.21)	3.48*	
Cさんに誰かと一緒に言いに行きたい	3.39(1.42)	3.17(1.46)	3.80(1.50)	4.12*	C > B
先生に一人で伝えるに行きたい	3.37(1.33)	2.74(1.43)	3.45(1.42)	15.63***	C > A > B
先生に誰かと一緒に伝えるに行きたい	3.40(1.39)	3.04(1.54)	3.76(1.52)	4.68*	C > B
支援行動【自信】					
Aさんのそばにすることができる	3.81(1.23)	3.41(1.34)	4.36(1.06)	12.88***	C > A・B
Aさんの話を聴くことができる	4.01(1.25)	3.80(1.35)	4.48(1.03)	7.31**	C > A・B
Aさんをなぐさめることができる	3.83(1.26)	3.64(1.30)	4.40(.97)	10.25***	C > A・B
Bさんに一人で言いに行くことができる	3.43(1.29)	3.42(1.39)	3.86(1.17)	3.84*	C > A
Bさんに誰かと一緒に言いに行くことができる	3.63(1.39)	3.39(1.38)	4.11(1.40)	5.94**	C > A・B
Cさんに一人で言いに行くことができる	3.48(1.26)	3.60(1.44)	3.84(1.18)	2.19	
Cさんに誰かと一緒に言いに行くことができる	3.66(1.37)	3.42(1.38)	4.13(1.34)	6.12**	C > A・B
先生に一人で伝えるに行くことができる	3.38(1.40)	3.04(1.49)	4.04(1.23)	11.7***	C > A・B
先生に誰かと一緒に伝えるに行くことができる	3.62(1.42)	3.33(1.53)	4.16(1.28)	7.78**	C > A・B

注) * p > .05 ** p > .01 *** p > .001

Table4 いじめ場面における支援行動(意欲)の探索的因子分析結果と因子間相関

項 目	F1	F2
第1因子 単独支援意欲 ($\alpha = .88$)		
Aさんのそばにいたい	.83	.13
Aさんの話を聴きたい	.82	.08
Aさんをなぐさめたい	.81	.14
Bさんにやめるように一人で言いに行きたい	.75	-.22
Cさんにやめるように一人で言いに行きたい	.75	-.19
先生にどうにかしてもらうように一人で伝えに行きたい	.48	.11
第2因子 他者協力意欲 ($\alpha = .90$)		
Bさんにやめるように誰かと一緒に言いに行きたい	-.05	.99
Cさんにやめるように誰かと一緒に言いに行きたい	-.02	.95
先生にどうにかしてもらうように誰かと一緒に伝えに行きたい	.01	.67
因子間相関	F1	—
	F2	.32
		—

枠内は因子負荷量の絶対値が .40以上

Table5 いじめ場面における支援行動(自信)の探索的因子分析結果と因子間相関

項 目	F1	F2
第1因子 単独支援自信 ($\alpha = .88$)		
Bさんにやめるように一人で言いに行くことができると思う	.98	-.16
Cさんにやめるように一人で言いに行くことができると思う	.96	-.12
Aさんのそばにいていことができると思う	.56	.17
Aさんの話を聴くことができると思う	.55	.20
先生にどうにかしてもらうように一人で伝えに行くことができると思う	.52	.09
Aさんをなぐさめることができると思う	.49	.20
第2因子 他者協力自信 ($\alpha = .90$)		
Bさんにやめるように誰かと一緒に言いに行くことができると思う	.01	.98
Cさんにやめるように誰かと一緒に言いに行くことができると思う	.03	.95
先生にどうにかしてもらうように誰かと一緒に伝えに行くことができると思う	.03	.68
因子間相関	F1	—
	F2	.32
		—

枠内は因子負荷量の絶対値が .40以上

行った。その結果、2因子が抽出された (Table4)。第1因子には、支援行動を一人でやりたいという項目が含まれていると考えられる。第2因子は、支援行動を他者とやりたいという項目が含まれていると考えられる。よって第1因子を「単独支援意欲」、第2因子を「他者協力意欲」と命名した。

次に、支援行動(自信)の因子分析を行っ

た。自信を問う9項目について、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、2因子が抽出された (Table5)。第1因子には、支援行動を一人で言うことができるという項目が含まれていると考えられ、第2因子は、援行動を他者と行うことができるという項目が含まれていると考えられる。よって第1因子を「単独支援自信」、第2因子を「他者協力自

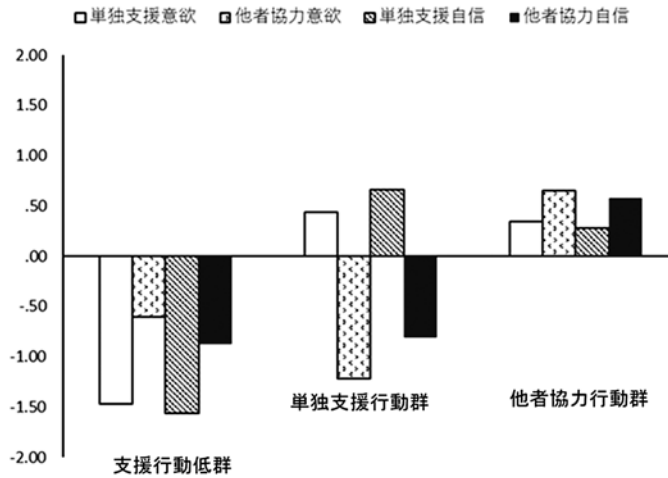


Figure2 支援行動による類型

信」と命名した。

支援行動の因子得点に基づいて、対象児童の類型化を行うために、クラスタ分析を実施した(k-means法)。クラスタ分析を行うにあたり、支援行動の因子得点を標準得点化し、算出したうえで実施した。結果、3クラスタ解を抽出した(Figure2)。第一クラスタは、全ての支援行動の因子得点が低い群で、支援行動低群と命名した。第二クラスタは、単独意欲と単独自信の因子得点が高く、他者協力意欲と他者協力自信の因子得点が低く、単独支援群と命名した。第三クラスタは、単独意欲と単独自信よりも、他者協力意欲と他者協力自信の因子得点が特に高く、他者協力行動群と命名した。

2) 要因の分散分析結果

クラスタ分析により抽出された3群の児童において、学級風土尺度得点に差があるかを1要因の分散分析にて検討した。具体的には、学級風土尺度の因子5項目を従属変数とし、各群を独立変数として一要因の分散分析を行った。その結果をTable6に示した。

有意差や有意傾向が見られた項目は以下の通りである。

「学級活動への関与」における結果において、支援行動低群より、他者協力支援群の得点が高かった($F(2, 274) = 6.67, p < .01$)。「学級への満足度」において、支援行動低群と単独支援行動群よりも他者協力行動群の得点が高かった($F(2, 274) = 5.80, p < .01$)。「自然な自己開示」において、支援行動低群よりも他者協力行動群の得点が高かった($F(2, 267) = 4.60, p < .05$)。「学習への志向性」において、他者協力行動群が最も高く、次いで単独支援行動群、最も低かったのは支援行動低群であった($F(2, 274) = 5.50, p < .01$)。「規律正しさ」において、支援行動低群よりも他者協力行動群の得点が高かった($F(2, 274) = 5.25, p < .01$)。学級風土の因子全ての得点において、他者協力行動群が最も高い結果となった。

Table6 支援行動の類型に基づく学級風土得点の差

	(A)支援行動低群 (n=56)	(B)単独支援行動群 (n=61)	(C)他者協力行動群 (n=160)	F値	多重比較
	M(SD)	M(SD)	M(SD)		
学級活動への関与	16.64(4.04)	13.75(4.28)	14.58(3.62)	6.67**	C>B>A
学級への満足度	15.21(3.37)	16.75(3.39)	16.88(3.10)	5.80**	C>A・B
自然な自己開示	12.80(4.00)	13.75(4.28)	14.58(3.62)	4.60*	C>A
学習への志向性	13.86(3.01)	15.13(3.24)	15.46(3.09)	5.50**	C>A・B
規律正しさ	14.79(2.63)	15.97(2.68)	16.21(3.00)	5.25**	C>A

注) * $p > .05$ ** $p > .01$

IV 考察

1. 学級風土が支援行動に及ぼす影響

①全体における重回帰分析の結果から、学級風土は、意欲よりも自信に影響を及ぼすことが考えられる。

②被害者への直接的な支援行動に着目すると、学級活動への関心・かかわりの度合いの高さが行動に影響を及ぼすと考えられる。青木・宮本(2002)は、傍観性のある第三者は、自己の利益を優先し、弱者への救済意識が低いことを推測している。学級を集団として捉えることで、他者の出来事であったとしても、いじめを集団の出来事として捉えることができ、同じ集団に属する弱者への支援行動を行うことができるため、このような結果になったと考えられる。

③加害者への仲裁行動の項目では、意欲・自信どちらにおいても学級風土の影響は見られなかったことから、学級風土が良好であったとしても、いじめ場面における加害者への仲裁行動への意欲・自信にはつながらない可能性が示され、他の要因も含めたさらなる検討が必要であると考えられる。

④観衆への仲裁行動(自信)における他者協力の項目では、規則の明確さ・遵守度の

高さが影響を及ぼすと考えられる。子どもたちは、いじめは良くないことだと認識している(森田, 1994)ので、ルールを守る傾向があるクラスでは、悪いことはしないというルールの認識共通性が児童の間で存在しているため、他者協力を得たうえで支援行動を行う傾向があると考えられる。

⑤教師への援助要請において、他者と協力したうえでの援助要請行動を促進する要因と考えられるのは、規則の明確さ・遵守度の高さである。これは教師と児童、児童と児童の間でルールを守ることへの共通性が存在しているためだと考えられる。単独での援助要請行動を促進する要因と考えられるのは、「学級活動への関与」と「学級への満足度」である。

2. 学級風土の類型に基づく支援活動の差異

①学級風土が全体として良好なクラスに在籍する児童は、そうでないクラスに在籍している児童よりも、単独行動・他者協力の上での行動のどちらにおいても、被害者への直接的な支援行動、加害者への仲裁行動、教師への援助要請行動、そして観衆への他者協力を得たうえでの仲裁行動を行う意欲や自信があると推測される。傍観者意

識には、他者の出来事に干渉しないことが関係している(森田, 1994)。学級風土が良好なクラスは、学級を集団として捉え、他者の出来事であったとしても、いじめを集団の出来事として認識しているのではないかと考えられる。そのため、傍観意識が弱まり、支援行動が促進されているのではないかと推測する。

②被害者への直接的な支援行動(そばにいる)においては、学級風土の全体的な良好さが特に重要であると考えられる。「Cさんにやめるように自分一人で行きたい」や「Cさんにやめるように自分一人で言いに行くことができると思う」での結果から、学級風土が良好であったとしても、いじめ場面における観衆への単独での仲裁行動への意欲や自信につながるとは限らない可能性が示され、他の要因も含めたさらなる検討が必要であると考えられる。今回使用した質問紙では、直接的に被害者に言葉を投げかけているわけではなく、短い言葉で書かれているため、観衆に対して悪いことをしているという判断が、児童によって別れた可能性が考えられる。

③教師への単独での援助要請(意欲)において、高群、中群、低群の順で意欲が高いことが示された。小学生は、一人の担任が、ほとんどの授業を担当するため、学級風土には、担任の先生の影響が大きいと考えられ、学級風土因子得点の程度が高い群ほど教師への援助要請の意欲が高いことが考えられる。

3. 支援行動の類型に基づく学級風土の差異

学級風土が良好なクラスに在籍している

児童はそうでないクラスに在籍している児童よりも、他者と協力したうえで支援行動を取ると考えられる。「学級活動への関与」において、3群間に差が見られ、他者協力行動群、単独支援行動群、支援行動低群の順で高いことが示された。「学級活動への関与」は活動に対して、学級集団としてのかかわりや関心を問う項目である。森田(1994)は、傍観者意識には、他者の出来事に干渉しないことが関係していると述べている。学級を集団として捉えることで、他者の出来事であったとしても、いじめを集団の出来事として捉え、傍観意識が弱まり、支援行動が促進されたため、このような結果になったと考えられる。また、「学級への満足度」、「学習への志向性」において、単独支援行動群に比べて、他者協力行動群での得点が高いことが示された。「学級への満足度」の項目では、クラスが気に入っていることや、クラスで顔を合わせる楽しさを尋ねている。クラスで会うことにポジティブな傾向があるため、学級メンバーに対して肯定的な態度であることが考えられる。そのため、他者に協力を仰ぐことに抵抗が少ないため、他者と一緒に支援行動を取ることが考えられる。「学習への志向性」は、学習活動への熱心さを問う項目で、個人レベルではなく、集団全体の熱心さが表れている。この得点が高いと、自分だけでなくクラスのほかのメンバーも、活動に熱心に取り組んでいると認知していると考えられる。他者の行動の熱心さを認めていることで、支援行動を行うにあたり、他者の協力を求めることができるのではないかと考えられる。

4. 総合的考察

本研究では、いじめ場面における第三者的立場の子どもたちの支援行動の促進する要因の中でも、環境要因を検討することを目的として行った。その際、環境要因として、学級風土を取り上げ、支援行動として、被害者への直接的な支援行動・加害者への仲裁行動・観衆への仲裁行動・教師への援助要請行動を取り上げた。被害者への直接的な支援行動では、「学級活動への関与」が、観衆への仲裁行動における他者協力では、「規律正しさ」が、教師への援助要請行動において他者と協力したうえでは「規律正しさ」が、単独では「学級活動への関与」と「学級への満足度」がそれぞれ行動に影響している可能性が示唆された。また、学級風土が全体として良好なクラスに在籍する児童は、単独行動・他者協力の上での行動のどちらにおいても、被害者への直接的な支援行動、加害者への仲裁行動、教師への援助要請行動、そして観衆への他者協力を得たうえでの仲裁行動を行う意欲・自信があると推測される。被害者への直接的な支援行動においては、学級風土の全体的な良好さが特に重要であることが示唆された。そして、学級風土が良好なクラスに在籍している児童はそうでないクラスに在籍している児童よりも、他者と協力したうえで支援行動を取る可能性が示唆された。学習という活動は、児童にとってやらなければならないことである。やるべきことに取り組もうとする意識が援助性を持つ中学生に見られたと、青木ら(2002)が示唆したように、小学生でも取り組みの意識の高さと、援助への志向性とは関連があると考えられる。しかし、「規則正しさ」の項

目では負の影響が見られた箇所もあったため、やるべきことへの取り組み具合と支援行動の関連は必ずしも示唆されるものではないと考えられる。自然な自己開示の項目は、自己の気持ちを素直に示すことができる学級風土かを問う質問が含まれている。支援行動を行って自分が被害者になる可能性への恐怖心が素直に示されることで、支援行動への意欲や自信が低くなることが考えられる。支援行動に対して積極的ではない児童が支援行動を取るよう促すには、学級風土の中でも特に、学級活動への関与が重要であると考えられる。支援行動に対して、消極的な児童に行動を促すのであれば、誰かと一緒に支援行動を取るようアプローチしていくことが必要だと考えられる。そして、他者協力での支援行動の促進のためには「学級風土の良好さ」が重要であると考えられる。学級風土の中でも特に学級活動への関心やかかわりが強い風土、クラスに所属する楽しさを感じられる風土、学習活動に熱心な風土に促すことが有効であると考えられる。しかし学級風土は必ずしも、そのすべてがポジティブな影響のみを与えるわけではない可能性も示された。そのため、それぞれの学級風土を観察し、その風土に合わせた支援・指導を行っていく必要がある。これらのことから、教員の場合は、自己のクラスの風土を意識し、日々の学級活動を通して、学級風土をより良好な方向へと促していくことが、いじめの深化の防止や、いじめ予防につながると考えられる。スクールカウンセラーの場合は、問題を抱えているクラスに出向き、学級風土をアセスメントし、教諭へのコンサルテーションを通して、学級風土に

アプローチしていくことで、いじめの深化の防止、いじめ予防につながると考えられる。

5. 本研究の限界と今後の課題

今回の研究において、対象児童の類型化を行ったが、得点の高低の程度で分けただけであった。学級風土の特定因子の高低の影響や、支援行動における意欲と自信の関係などを検討するために、今後はまた別の類型を行うべきだと考えられる。また、いじめ場面の支援行動の研究をより一層厳格に行うのであれば、場面設定や人数の調整にも工夫が必要であると考えられる。

謝辞

本研究に調査協力頂きました小学校の皆様には厚く御礼申し上げます。また、執筆にあたり、ご指導頂きました新井雅先生に心から感謝いたします。

文献

青木洋子・宮本正一(2002). いじめ場面における第三者の行動. 岐阜大学教育学部教育学・心理学研究紀要, 15, 45-57.
藤永芳純・島 恒生 ほか34名(2018). 小学どうとく生きる力4. 日本文教出版.
藤永芳純・島 恒生 ほか34名(2018). 小学道徳生きる力5. 日本文教出版.
藤野京子・長沼裕介(2013). いじめ場面における第三者に対して状況要因と個人要因が及ぼす影響について. 犯罪心理学研究50(1), 1-13.
池島徳大・松山康成(2014). 学級における規範意識向上を目指した取り組みとその検討—“PBIS プログラム”を活用

した開発的生徒指導実践—. 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 6, 21-29.

伊藤亜矢子(2009). 小学生用短縮版学級風土質問紙の作成と活用. コミュニティ心理学研究, 12(2), 155-169.

伊藤亜矢子・宇佐美 慧(2017). 新版中学生用学級風土尺度(Classroom Climate Inventory; CCI)の作成. 教育心理学研究, 65(1), 91-105.

伊藤美奈子(2017). いじめる・いじめられる経験の背景要因に関する基礎的研究—自尊感情に着目して— 教育心理学研究, 65, 26-36.

歳永 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.

水野正幸(2012). いじめ場面における目撃者の役割取得と共感がその後のいじめ関連行動に及ぼす影響. 創価大学大学院紀要, 34, 293-318.

文部科学省. <https://hourei.net/law/425AC1000000071> (最終閲覧日: 2019年11月19日)

文部科学省(2019). 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 平成30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. <http://www.mext.go.jp/content/1410392.pdf> (最終閲覧日: 2019年11月7日).

三浦正江・坂野雄二(1996). 中学生における心理的ストレスの継時的変化. 教育心理学研究, 44(4), 368-378.

森田洋司(1985). 教師に見えにくい、いじ

- めの構造. 月刊生徒指導, 15(11), 0-87.
- 森田洋司・清永賢二(1994). 【新訂版】いじめ—教室の病い—. 金子書房.
- 森田洋司(2010). いじめとは何か—教室の問題, 社会の問題—. 中公新書.
- 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.
- 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.
- 斎藤知範(2000). 傍観者の意識構造といじめの集団構造. 学校臨床研究, 1(1), 38-48.
- 下田芳幸・石津憲一郎・大月友(2016). 中学生のいじめ傍観・仲裁行動と自己価値の随伴性, 体験的回避, 抑うつとの関連. 心理臨床学研究, 33(6), 602-612.
- 須藤 桃(2017). いじめ傍観者の支援行動に与える被害者との関係と退陣スキルの影響. いわき明星大学心理学相談センター紀要, (12), 23-24.
- 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.
- 植草伸之(2018). 見えにくいいじめをどう発見するか. 児童心理学, 72(6), 576-581.