

平成 20 年度 学位論文

罪悪感が援助行動に及ぼす影響に関する  
発達心理学的研究

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科  
学校教育研学専攻 学校心理学コース

M07042G 高橋 智子

主任指導教員 浅川 潔司

指導教員 浅川 潔司

# 目次

はじめに

1	問題と目的	1
2	方法	14
3	結果	17
	(1) 罪悪感尺度の因子分析結果	17
	(2) 罪悪感尺度の項目ごとの平均値およびSD	19
	(3) 罪悪感得点についての群分け	20
	(4) 傍観者条件・罪悪感水準別と援助介入得点の平均値とSD	21
	(5) 分散分析の結果	22
	(6) 「いじめ」の認識について	27
4	考察	29
5	引用文献	37

おわりに

附録

質問紙一式

## はじめに

「いじめ」それは子どもの世界だけでなく、大人の中にも存在するものである。いけないとわかっている行為がなぜなくなるのか。悲しいことに被害者は自分の命を絶つことでしか解決方法を見いだせないこともある。

学校における「いじめ」問題は、不登校と並んで大きな課題の一つである。また、それはマスコミ等にも大きく取り上げられている。

学校現場では、教師が様々な時間を利用し、折にふれ子どもたちには道徳的実践力を身につけるよう指導・支援にあたっているが、「いじめ」問題がなくなることはない。現に教師や保護者の知らないところで「いじめ」は行われ、取り返しのつかない事態をまねいてしまうこともある。

多くの場合、大人の見ていないところで「いじめ」が起こり、近年はいじめの対象がゲームのように入れ替わっていく。「いじめ」という認識がされていてもそこに介入しようとする姿を見ることは少ない。では、どのようにすれば「いじめ」問題を減少に向かわせることができるのだろうか。また、どのようにすれば「いじめ」場面を目撃した子どもたちが解決に向けた行動を起こすことにつながるのだろうか。いじめられている被害者に対して援助行動を起こす要因は何が関わっているのだろうか。

本研究においては学校現場における「いじめ」問題解決に向けた取り組みに何が必要であるかを考えることとした。

# 罪悪感が援助行動に及ぼす影響に関する発達心理学的研究

学校教育研究専攻

学校心理学コース

指導教員 浅川潔司

M07042G 高橋智子

## 1 問題と目的

近年、学校現場やマスコミ等において教育上の問題としていじめ・不登校の問題が取り上げられることが多い。これらの問題解決のためには、家庭・学校・地域がそれぞれの役割を考え、連携しながら取り組んでいかななくてはならない。また、松浦ら（1985）による「いじめ」の実態調査では、「いじめ」がまったくなかった学級は皆無であったとされている。酒井（2006）によると、最初にいじめが社会的な問題として取り上げられたのは1986年に起こった「葬式ごっこ」の事件であり、その後、1994年には多額の現金をゆすられていた少年の自殺事件が取り上げられたとしている。このような事件の後、さまざまな取り組みがされていたはずであるが、2006年には小・中学校での「いじめ」による自殺が起これり、社会問題として取り上げられるようになった。したがって、「いじめ」の問題は、早急な対応の必要性がある課題であると考えられる。

「いじめ」の定義には様々なものがある。秦（1986）では、「いじめはたんなるけんかではなく、精神的、ないしは物理的に優位なものが、より弱いものになんらかの苦痛をくわえるものである」としており、いじめた方は、いじめられた人がいじめられていると感じていることによってある種の快

感を覚える。それがいじめの特徴的な側面でもあり、いじめられている人がそれをいじめと感じなければいじめの効果はほとんどない。したがって、いじめ問題には、いじめられている人がそれをどう感じているかという側面も重要であるとしている。森田（1994）の定義によると、「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、他方に対して精神的・身体的苦痛をあたえること」とされ、いじめは①加害者②観衆③傍観者④被害者の四層構造になっている。また、金（2007）によると、「いじめは、2人以上の人が集団を成し、孤立した特定の人に持続的に、心理的、身体的加害をする行為、あるいは同じ集団の者に対し、意図的に、正当な理由もなく、反復的に、心理的、身体的苦痛を与える行為である」と定義されている。さらに、2007年、文部科学省の定義によると、「いじめ」は「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」「いじめか否かの判断はいじめられた者の立場に立って行う」とされている。高山（2001）では、耐えられないほどの精神的苦痛を感じるものであればそれは「いじめ」であり、本人にとってほとんど精神的苦痛を感じないものであれば、「いじめ」にならないとなっている。酒井（2005）によると、「①自分より弱い者に対して一方的に」という場合、最近のいじめは、ゲーム的な感覚でなされる場合が多く、遊びのような感覚で始まる場合、ターゲットは誰でもよいのであり、しばしばターゲットが移動し変化しやすくなる。絶対的に強いいじめっ子がいるわけではなく、どの子も集団の中で多数からターゲットにされることがある。「②身体的・心理的な攻撃を継続的に加える」という場合、遊び感覚での行為が次第にエスカレートしていき、継続して行われる場合、いじめを受けている者がそのいじめから逃れることは容易なことではない。「③相手が深刻な苦痛を感じているもの」という場合、遊びの中での「からかい」や「いたずら」、「悪ふざけ」などもそ

うした行為をしている者は、自分がいじめをしているという認識や罪悪感はない場合が多い。そうした「いじめ」まがいの行為をされた者がその行為をどのように受け止めるかによって、いじめになったり、遊びとったりするとしており、厳密にいじめ行為を規定することは限界があるとしている。

学校という集団生活の中での、身体的・心理的な攻撃に対する援助行動の生起について検討するため、本研究においてはこれらをもとに、「いじめ」を「同一集団の中で、特定の者に対して精神的・身体的苦痛を与えるもの」とする。

Shantz (1987) によると、いさかい場面や対立を社会的葛藤 (social conflict) とし、社会的葛藤場面には、二人またはそれ以上の個人が必要であるとしている。学校という環境の中では同じ立場の子どもたちが生活を送っている。そのため、様々な社会的葛藤場面が起こりうる。本研究においては、学校の中で見られる「いじめ」場面を社会的葛藤場面としてとらえることとする。

森田ら (1999) によるいじめ問題に関する国際比較調査では、日本に見られる際だった特徴として、学年が年長になるごとに、学校で起こるいじめに対して止めようとはせず、見て見ぬふりをする者が多くなることが指摘されている。酒井 (2006) によると、いじめそのものは次第に親や教師、大人の目の届かないところでされるようになり、いじめそのものが陰湿化してきている。単なる意見の対立やストレスの一時的な解消という側面だけでなく、集団で1人の子にターゲットをしぼり、より陰湿に執拗にくりかえされるように変化してきている。さらに、小田部・加藤 (2007) によると、男女共、より陰湿 (行使などから見えにくい) と考えられる間接的攻撃 (の被害) を、直接的攻撃よりも多く経験していたことが明らかにされていた。い

じめられている子どもは、自らが置かれている状況を親や担任教師に打ち明けることなく過ごしていることも多い。したがって、「いじめ」の発見が遅れる事態をまねくこともある。事実、高野（2007）では、保護者の認知としては「いじめられていない」という認知が非常に多く、小・中学校では「いじめの事実をある程度認知している」が、高等学校では「ほとんど認知されていない」という状況である。

高野（2007）によると、いじめを完全になくすことはできなくても、その数を減らし、いじめが働く力を減退させるように、予防的教育を行うことは極めて大切なことであるとされる。また、その取り組みには3つのレベルがあるとしている。それは、「①学校全体で取り組むレベル②学級で取り組むレベル③児童・生徒による取り組みのレベル」で、それぞれの主たるものとして、いじめに関する啓発活動、いじめを防止できるような風通しの良い学級経営、ピアサポート活動による予防活動を挙げている。

また、1998年に森田らによって行われた「いじめ」と友だち関係の調査によると、自分の受けているいじめを誰に止めてもらいたいかを尋ねた設問で、「友だち」「学級担任」「保護者」という順になっていることが明らかになっている。

このように教師や保護者などの大人が「いじめ」事実を見逃してしまいがちな実態があるからこそ、大人の見ていないところで「いじめ」に対応するために、子ども同士で「いじめ」を抑制できるような援助行動が重要であると考える。

本研究においては、質問紙において「いじめ」を惹起させる社会的葛藤場面を設定し、目撃した個人が解決のために起こす行動を援助的介入行動としてとらえた。

遠藤・井上・蘭（1992）によると，社会的行動のなかでもとくに相手に益することを意図してなされる行動は援助行動と呼ばれる。また，援助行動（helping behavior）とは，他者に利益をもたらそうと意図された自発的な行動で，向社会的行動の一例であると相川（1999）は示している。子安・二宮（2004）によると，困っている人を「思いやり」，「助けよう」とする行動を意味する心理学の用語として向社会的行動（prosocial behavior），援助行動（helping behavior）や愛他行動（altruistic behavior）などがあり，中でも援助行動とは，他人あるいは他の集団の人々を助ける行動全般をさすとしている。柏木（1983）は人間の行動を動機と行動の方向の2点から分類している。自分がしたいことをしないで抑制する，逆に自分がしたくないことをあえてすると言った行動は，自然には起こりにくく，学習しなければならないものである。これらの衝動の抑制や欲望によらずになすべきことをすること（良心にもとづく行動や道徳といわれるもの）は能動性と自己の統制力を必要とする行動であるとしている。そして，「外的報酬を期待することなしに行う愛他的行動，援助行動などは，快樂原理によらぬ行動の最たるものであり，能動的・自律的行動の典型である。」としている。中村（1976）では，人を助けることを目的として何らかの損失や犠牲のもとになされる自発的な行動を向社会的行動というとしている。援助行動とは対人関係の中での一連の行動であり，援助を与える行動のみにて成り立つものとはいえない（島田・高木，1994）。援助行動を起こすか起こさないかという理由は様々であるが，松浦（2003）によると過去の援助体験が次の援助行動に影響を及ぼしている可能性があり，援助行動をすべき場面において一度でも行動を起こした場合にはそれが援助経験となって同様の場面に以後遭遇した場合，援助行動を起こしやすくなり，反対に最初の機会に非援助を決定すると以後同様の場面に遭遇しても援助行動を起こしにくくなるとされている。松田（1995）に



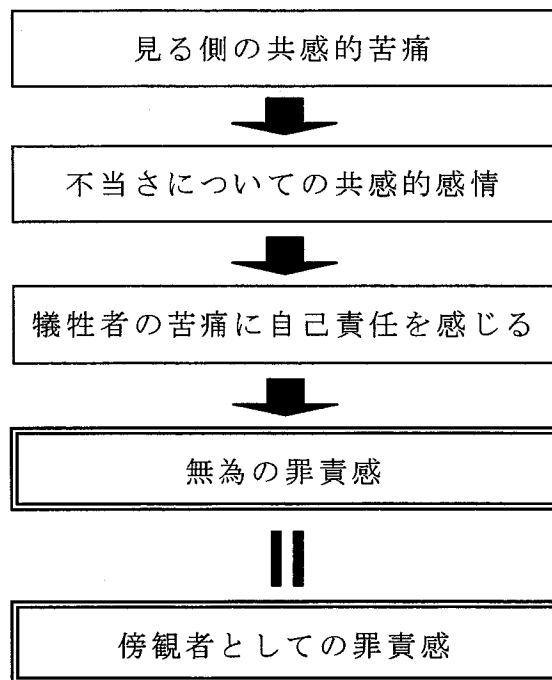
よると共感性が援助行動に影響を及ぼしていることや、共感性の低いものは自分の状況により援助行動が左右され、共感性の高いものは状況によらず一定の援助を行うということがいわれている。共感性は子どもの社会化に必要なものとして研究されており、他者の感情反応に対する知覚者の代理的情動反応と定義される（Feshbach&Roe,1968）。

出口・斉藤（1991）は Mehrabian&Epstein（1972）の情動的共感測定質問紙を翻訳し、青年期における共感性の学年、性別による発達的变化および向社会的行動との関連を検討している。その中で中学生から大学生へと学年が上がるにつれ、共感性は上昇することと、女子が男子よりも共感的であることを明らかにしている。また、登張（2003）によると共感的関心と向社会的行動は正に相関する結果が出ており、共感性は向社会的行動を動機づける要因の一つであるとしている。以上のようなことから共感性は向社会的行動や援助行動を動機づけるものであるとされる。本間（2003）では、加害者によるいじめ停止に正の関連を持つ要因は、いじめやいじめ被害者に対する道徳・共感的な認知や感情であったという結果が示されている。これらのようなことから、「いじめ」場面における援助行動には共感性が深く関わっているといえる。

ホフマン（2001）によると、共感とは「自分自身よりも他人の置かれた状況に適した感情的反応」としており、共感的苦痛が向社会的行動の動機として働くとしている。さらに、共感的苦痛は援助行動にプラスに働き、行動に先行してそれを左右するとしている。共感的苦痛が引き起こされると、犠牲者の苦痛を軽くするように傍観者を動機づけ、その結果、共感的になった援助者が犠牲者のための行動をとることに集中する。この場合に援助に必要なコストが高ければ、共感をひき起こされた傍観者は助けることをしなくな

るとされる。

また、ホフマン（2001）は共感に基づいた罪責感の理論を提案している。ホフマンのいう共感的苦痛とは、苦痛を感じている誰かの立場に傍観者が立つ場合に見られるもので、善人がうまくやっっていけない状態があり、返報性や正義が明らかに犯されているときには、見る側の共感的苦痛は不当さについての共感的感情に形を変え、さらに、見る側が相手を助けなかったり、正当な理由があっても助けることに失敗する場合には、犠牲者の苦痛が続いているのは自身に責任があると考えて、共感的苦痛は無為についての罪責感に形を変えることになるとしている。



この「無為の罪責感」は、何もしなかったために感じる傍観者としての罪責感であるとされる。また、道徳的出会いの原型として、違背の罪責感を挙げている。この「違背の罪責感」は、他人を傷つけたり、傷つけるようなやり方で行為をしたときに感じる罪責感とされる。子ども自身が違背から罪責感を感じることを身につけると、実際にはそうしていない場合であっても、

違背したと考えたときはいつも罪責感を生みだす引き金になり、仮想の罪責感ともいわれる。さらに、「仮想の罪責感」にはいくつかの種類があり次のように定義されている。

#### 1 関係の罪責感

対人関係の相手を見捨てたことで、対人関係の責務を果たせなかったことからくる罪責感。親密な対人関係に固有のもの。この罪責感が特定の行為から生じるというよりも、相手との関係から出てくるもの。

#### 2 責任の罪責感

傷つけた相手に対してこちらに責任があることから出てくる罪責感。

#### 3 分離の罪責感

自分が離れることによって相手にダメージを与えることから出てくる罪責感。

#### 4 達成の罪責感

仲間よりもいい自分であることが、相手に不適合な感じを抱かせることから出てくる罪責感。

#### 5 豊かさについての罪責感

他人より自分が豊かであり、他人にはない特権から自分が利益を得ていることについて感じる罪責感。

#### 6 生存の罪責感

他人の不幸を目にしたとき、自分は傷つかずにいることによることから感じる罪責感。

これらのような罪責感については、向社会的行動とのかかわりで、それぞれの形とその形に応じた機能があることも指摘されている。

罪悪感（罪責感）は、法律上の犯罪ばかりでなく倫理的、道徳的、宗教的規範に背き過失を犯したあるいは犯そうと欲した時に感じる自己を責める感情で、こうした感情は自尊心を低下させ、罪滅ぼしをしようという感情を起こす（横田，2005）とされる。

ホフマン（2001）では、人々が他人のために犠牲を払うこと、ときには大きな犠牲を払うことも確かだとはいえ、ふつうはその援助は小さなものであるとしている。しかし、罪悪感が喚起されれば、罪悪感を感じた者が向社会的行動を起こすのであれば、学校場面において社会的葛藤場面を目撃した際、援助的介入行動が生起されることは「いじめ」を防止することにもつながるのではないかと考える。

Latane' & Darley（2004）によると、個人は利他主義に行動することによって、報酬を受け、少なくとも罰を逃れることができる。また、困難に遭遇している人間に出会った場合、見る側のほうに同情や感情移入が引き起こされ、犠牲者を救うことによって見ていた人もまた自分自身を救うことになる。犠牲者の苦しみを取り除くためというより、自分自身の共感的苦痛をやわらげるために、また救われた犠牲者の喜びや、安堵に対する共感的な快樂を、まえもって感受できるために行動が動機づけられるとしている。また、利他主義の考えに基づくと、われわれは困難な立場にある人間に同情もするし、自分と他人を同一視することもあるという考え方からきており、別の見方をすれば、われわれは実は犠牲者への思いやりの気持ちによって動かされるのではなくて、むしろ他人の目に自分をよく見せたいという願望に導かれるともしている。さらに、共感や同情といった感情は、人助けへの一般的傾向の基礎になったり、特定の人助け行動への事後説明としては役立つかもしれないが、共感や同情が、人助け行動を引き出す必要条件や十分条件だということこ

とにはならないともしている。

では、Latane'と Darley は、人助け行動が何によって決定されると考えているのか。それは、当人が場面について下す解釈や評価や、予期される報酬や代価によって大きく決定されると思われるとしている。さらに、現代人が緊急場面に際して介入しない傾向は、道徳的規範に従おうとする傾向が減ったためとか、他人への同情心が減ったためではなく、緊急場面の解釈の仕方が現代的になり、報酬や代価のあり方が現代的になったことを示すとし、社会的規範からの疎外や、他人の身の上についての無関心とかいう考え方では人助けしようとししない傍観者の行動の説明としては正しくないとしている。そして、彼らは「説明の鍵は、傍観者が場面に介入する以前にくださなくてはならない、一連の判断の中にある」と考えている。

Latane'&Darley (2004) によると、人間は周囲の反応によって、何を信頼すべきか、また、どのように行動すればよいのかを決め、緊急事態かもしれない事態に直面した場合、人は他の人々の行動に多分に左右される可能性があるとしている。その事態はたいして深刻ではなく、介入しないことが適当だと、周囲のすべての人々が考えているように見えれば、その個人はこのことに強く動かされ、その場合は彼も事態はたいしたことではないと理解するだろうし、行動を起こす可能性は小さくなると考えられている。

事件の目撃者がそれを緊急事態だと判断したとしても、ただちに彼が責任を持って援助の手をさしのべるわけではなく、その事態を彼自身が責任を持って收拾すべきだと感じるかどうかは、種々の事情によるもので、被害者が援助に「値する」かどうか、その傍観者の能力、傍観者と被害者の関係、援助の責任が何人かの傍観者に分担されているかどうかなどが、この場合の要因になるとしている。つまり、被害者がどれほど援助を必要としているかを考えるとともに、援助に値するかどうかを考えているということである。

学校における社会的葛藤場面では、攻撃を受けている本人にとっては緊急事態であると考えられる。これらのような、「いじめ」を惹起させる社会的葛藤場面を目撃した個人が、その事態をどう受け止めるのかは傍観者の存在があるかないかによって大きく左右されることが考えられる。現在のいじめは、被害者・加害者の二者からなるものではなく、周囲の人々の影響も大きく受けている。学校現場において、第三者が存在する中での社会的葛藤場面は多い。傍観者に対する指導を行うことで、現在学校において問題となっているいじめ解決につながるのではないかと考える。本研究においても、傍観者の存在状況の違いにおける援助的介入行動の生起の違いについて検討した。

本研究においてはホフマン（2001）の罪悪感の定義に基づいて作成された Inaba（2006）の罪悪感尺度（39項目）のうち、友人に対して「わるいことをしてしまった」という罪悪感をどのくらい感じるかという項目（13項目）を用い、援助が必要とされる「いじめ」場面を惹起する社会的葛藤場面での援助行動の出現において、他の傍観者の存在の有無がどのように影響しているのか、そして、個人の罪悪感の水準がこうした場面での対処にどのように関係するのかといった点について発達的に検討することを目的とした。

稲葉・浅川（2002）では、幼児期における罪悪感の発達時期が微妙に異なる可能性が示唆されている。さらに、ホフマン（2001）では、罪悪感には発達段階があるとしており、次のような順で発達するとしている。

①人に身体的損傷を与えたり痛みをひき起こしたりしたこと

についての罪責感



②他人の感情を傷つけたことについての罪責感



③その場の状況を越えて他人に危害を与えたことについての罪責感

また、本間（2003）によると、深刻ないじめ問題の中心が中学生であること（本間，2003）も示されているが，社会的葛藤場面は中学生だけの問題ではないことも考慮し，本研究では，中学生及び大学生に「いじめ」場面での対処方法と援助的介入行動について発達的な変化が見られるかどうかにも検討することとした。発達的な視点を持つことで，中学校での対応を検討する一助になるのではないかと考えたからである。また，分析に利用する心理的特性として罪悪感を取り上げたのは，遊びの中での「からかい」や「いたずら」，「悪ふざけ」などもそうした行為をしている者は，自分がいじめをしているという認識や罪悪感はない場合が多い（酒井，2005）という点から，援助的介入行動に罪悪感も何らかの影響を持つ可能性が考えられるからである。さらに，いじめは加害者対被害者という2つの層の他に，それを取り巻く，観衆（いじめをはやし立て面白がる者），と傍観者（見て見ぬふりをする者）の層が密接に絡まり合って成り立っており，いじめが進行してエスカレートしていくのは，観衆や傍観者が増えることで，クラス全体がいじめに対して許容的雰囲気生まれるからである（金，2007）。さらに，人間は周囲の反応によって，何を信頼すべきか，また，どのように行動すればよいのかを決める（Latane' & Darley, 2004）という点から，援助的介入行

動に傍観者の存在が影響を及ぼしている可能性が高いことから傍観者の有無による条件も分析対象とした。また、罪悪感・羞恥心と性格特性の関係について研究された有光（2001）では、心理学を受講する大学生を対象に、①罪悪感喚起尺度 ②状況別羞恥心尺度 ③自意識尺度 ④Big Five 尺度について質問し、調査を行った結果、罪悪感と羞恥心は互いに関連していることが明らかであった。また、罪悪感には社会的適応機能があり、罪悪感に関しては男性よりも女性の方が高くなっていた。そこでは、男性には、顕著化していない道徳的規範違反（罪悪感喚起状況）の責任は、“男性らしく”自己に帰属すべきであるという道徳スクリプトが存在し、こうした男性に対する性役割期待から、男性は私的自意識のような性格特性とは関係なく画一的に罪悪感を経験し、女性においては、男性のような道徳スクリプトを持たないため、自省のしやすさといった性格特性が高い人ほど自分の過ちに関して敏感になり、罪の意識を感じやすいと考えられていた。

さらに、小田部・加藤（2007）においてははじめの内容に性差が見られることを明らかにしている。罪悪感の感じ方や援助的介入行動に性差が見られるということは、学校における指導方法を検討する上で重要である。したがって、本研究においても性差による違いを分析の対象とした。



## 2 方 法

**調査協力者：**兵庫県下のA中学校1～3年生（男子159名，女子172名）331名と兵庫県H大学の学生（男子52名，女子70名）122名の計453名が本研究の協力者として参加した。

**要因計画：**傍観者有無の条件を合計した，社会的葛藤場面への援助的介入得点を従属変数とし，2（性）×2（年齢）×3（罪悪感水準）×2（傍観者条件）の4要因混合計画が用いられ，分析された。傍観者条件は被験者内要因，その他の要因は被験者間要因であった。

### 材 料：罪悪感尺度

中学生及び大学生の罪悪感を測定するために，Hoffman（2001）の罪悪感の定義に基づいて作成されたInaba（2006）の罪悪感測定尺度のうち，友人に対する質問項目13項目が用いられた。この尺度の内容項目は付表1のとおりであって，「とても感じる」（4点）「やや感じる」（3点）「あまり感じない」（2点）「全く感じない」（1点）の4件法で回答が求められた。罪悪感の得点の範囲は13点から52点であった。

「これからみなさんに13項目の質問をします。この調査はテストではありませんし，学校の成績とは全く関係ありません。また，ほかの人に見せることは絶対にありません。ですから，ほかの人と相談をしたり話をしないで，あなたの思っていることを正直に教えてください。ここでの回答で得られた個人情報については結果の集計のみに利用します。また，結果につきましてはすべて統計的に処理され，皆さん個人を特定することはありません。あなたが1から13のような状況になったとき，友人に対して「わるいことをし

てしまった」という罪悪感をどれくらい感じますか。罪悪感を「とても感じる」と思ったら4に、「やや感じる」と思ったら3に、「あまり感じない」と思ったら2に、「まったく感じない」と思ったら1にそれぞれ数字1つに○印をつけて答えてください。」という教示が与えられた。

### 援助的介入尺度

社会的葛藤場面での援助的介入を測定するために、越智（1987）の援助的介入尺度が用いられた。社会的葛藤場面についての反応行動を質問紙によって回答し、援助的介入得点を求めた。この尺度の内容項目は付録iiのとおりであって、介入的反応には1点、それ以外の反応は0点とした。介入得点の範囲は各傍観者条件ごとに0点～4点であった。

「これから皆さんにいくつかの場面を思い浮かべてもらいます。あなたがそれぞれの場面に出くわしたときにどのような行動または反応をしますか。いくつかの場面を自分の身の回りに起こった出来事だと思って読んで、質問に答えてください。」という教示が各例文に付して与えられた。

「あなたならどうする」と題された質問紙は、「いじめ」が惹起している社会的葛藤場面の8つの例話が提示された。その1つは次のようなものであった。

#### 例話 1

「Aはあなたと仲のよい友達です。Bもあなたと仲のよい友達です。AはBのことが好きではないらしく、Bが近づいてくると離れていたり、Bが話しかけても無視したりします。この様子を見ているのはあなた一人です。」

8つの例話は社会的葛藤場面における手段の異なる4つの場面（無視・仲間はずれといった態度によるもの、悪口や中傷といったことばによるもの、暴力によるもの、ものを隠したり取り上げるといったもの）で構成されているが、その場面状況として傍らに非援助的な傍観者がいる場合（以下傍観者存在状況とする）と、傍観者がいない単独の場合（以下傍観者不在状況とする）とについて、それぞれ4場面の計8例話が提示された。傍観者不在状況では「この様子を見ているのはあなた1人です。」傍観者存在状況では「学級の人たちはこの様子を黙って見えています。」という記述によって傍観者の存在の有無を操作した。このような8つの場面での被調査者の行動の予測とその動機について自由記述によって回答が求められた。

反応の分類：各例話に対する反応は、「いじめ」場面に解決を図る意図を持って何らかの行動を発動した場合に介入的反応としてみなされた。介入的反応には得点1点が与えられ、個人の介入得点が算出された。それ以外の反応は0点とした。例話は傍観者不在状況・傍観者存在状況それぞれ4話ずつあるため、各個人の介入得点の範囲は傍観者有無状況ごとにそれぞれ0～4点であった。

調査の手続き：調査者が生徒及び学生に対し直接説明を行った。「いじめ」場面の例話のかかれた質問紙及び罪悪感尺度が印刷された小冊子を配布し、各被調査者に当該質問への回答を求めた。

### 3 結 果

H 県の公立中学校の生徒及び、大学生 4 5 3 名が調査協力者であったが、回答の不備等から分析対象者は 4 2 7 名であった。内訳は表 1 のとおりであった。

表 1 分析対象者

年齢群	性別	人数	小計	合計
中学生	男子	157名	327名	427名
	女子	170名		
大学生	男子	41名	100名	
	女子	59名		

#### (1) 罪悪感尺度の因子分析結果

罪悪感尺度（13項目）を主因子法，バリマックス回転によって因子分析を行った。その結果，2因子が抽出された。初期の固有値は，第1因子が 2.40，第2因子が 2.31 であった。しかし，因子間の因子負荷量の差が小さいものも多く，下位尺度において適切な因子構造が確認されないため，本尺度を単因子構造とした（表 2）。罪悪感の得点の範囲は 13 点から 52 点であった。 $\alpha = .85$  であった。

表2 罪悪感尺度因子分析結果

No	項 目	因子負荷
3	友人に恥をかかせてしまったとき	.62
8	友人のプライドを傷つけたと思ったとき	.60
9	間違っただことを友人に教えてしまったとき	.59
10	自分の責任で失敗したことが友人の責任になっていたとき	.59
7	自分の言ったことが友人を傷つけたと思ったとき	.58
5	自分と同じことをしていた友人は注意されたのに、自分は注意されなかったとき	.58
4	友人を悪いことに誘ってしまったとき	.57
12	忙しい友人に頼みごとをしてしまったとき	.56
13	一緒のバスに乗っていた友人は事故で大けがをしたのに、自分は無傷だったとき	.53
1	困っている友人を見て見ぬふりをしたとき	.53
2	自分のせいで友人に迷惑をかけたとき	.52
11	自分のせいで友人にけがをさせてしまったとき	.49
6	やってはいけないことをしている友人を注意できなかったとき	.46

寄与率 30.99

(2) 罪悪感尺度の項目ごとの平均値およびSD

表3 罪悪感尺度 項目別平均値とSD

Nb.	項目	平均値	SD
1	困っている友人を見て見ぬふりをしたとき	3.24	0.64
2	自分のせいで友人に迷惑をかけたとき	3.78	0.46
3	友人に恥をかかせてしまったとき	3.37	0.70
4	友人を悪いことに誘ってしまったとき	3.31	0.76
5	自分と同じことをしていた友人は注意されたのに、自分は注意されなかったとき	3.13	0.82
6	やってはいけないことをしている友人を注意できなかったとき	2.60	0.82
7	自分の言ったことが友人を傷つけたと思ったとき	3.62	0.60
8	友人のプライドを傷つけたと思ったとき	3.22	0.78
9	間違ったことを友人に教えてしまったとき	3.15	0.77
10	自分の責任で失敗したことが友人の責任になっていたとき	3.67	0.58
11	自分のせいで友人にけがをさせてしまったとき	3.80	0.53
12	忙しい友人に頼みごとをしてしまったとき	2.96	0.74
13	一緒にバスに乗っていた友人は事故で大けがをしたのに、自分は無傷だったとき	2.62	1.06

特に「自分のせいで」「自分の責任で」（項目2・7・10・11）といった場合の罪悪感平均点が高くなっており、反対に、直接的な原因が自分にならないと思われる項目6・12・13の場合の罪悪感平均得点は低くなっていた。

(3) 罪悪感得点についての群分け

次に、罪悪感が援助的行動に与える影響について検討するため、罪悪感得点について人数の度数と平均値を考慮し、表3のように群分けを行った。

表3 罪悪感水準ごとの得点

罪悪感水準	中学生 男子	大学生 男子	中学生 女子	大学生 女子
H群	43点以上	45点以上	46点以上	46点以上
M群	38~42点	40~44点	43~45点	43~45点
L群	37点以下	39点以下	42点以下	42点以下

表4 罪悪感水準ごとの罪悪感得点平均とSD

罪悪感水準	中学 男子			大学 男子		
	得点	SD	N	得点	SD	N
H群	46.19	2.17	58	48.08	2.43	13
M群	39.96	1.32	49	41.69	1.58	16
L群	32.94	3.57	50	35.17	5.39	12
罪悪感水準	中学 女子			大学 女子		
	得点	SD	N	得点	SD	N
H群	48.19	1.65	67	48.26	1.81	27
M群	44.11	0.81	55	43.86	0.86	14
L群	38.77	3.91	48	39.67	3.91	18

(4) 傍観者条件・罪悪感水準別と援助介入得点の平均値とSD

援助的介入得点についての介入・非介入の分類はいずれも独立した2名の評定者によって行われた。分類一致率は97%であった。

4つの「いじめ」場面における援助的介入得点の平均値とSDについて年齢群別（中学生－大学生），罪悪感水準別（H群－M群－L群），傍観者条件別（傍観者存在状況・傍観者不在状況）に整理したものが表4である。

表4 傍観者条件・罪悪感水準別と援助介入得点の平均値とSD

罪悪感水準	傍観者条件		中学生				大学生			
			男	N	女	N	男	N	女	N
L群	あり	平均値	1.84	51	2.40	50	1.50	12	2.33	18
		SD	1.64		1.34		1.68			
	なし	平均値	2.00		2.58		1.83		2.50	
		SD	1.54		1.31		1.34		1.15	
M群	あり	平均値	2.34	50	2.78	55	3.00	16	2.21	14
		SD	1.67		1.50		1.21		1.48	
	なし	平均値	2.54		3.13		3.25		3.36	
		SD	1.42		1.07		0.93		0.84	
H群	あり	平均値	2.67	58	2.88	67	2.85	13	2.70	27
		SD	1.52		1.35		1.52		1.54	
	なし	平均値	2.90		3.22		3.38		3.48	
		SD	1.31		0.98		0.96		0.94	



### (5) 分散分析の結果

本研究の結果から「いじめ」を惹起させる社会的葛藤場面における介入状況は中学生の場合、全ての罪悪感水準及び傍観者条件で女子の方が男子よりも高得点を示した。これは中学生の場合、「いじめ」を惹起させる社会的葛藤場面において解決を図るために女子の方が男子よりも介入することが多いということを示している。大学生の場合、傍観者不在条件ではすべての罪悪感水準で女子の方が男子よりも高得点を示した。しかし、傍観者存在条件における罪悪感水準の中群・高群では女子よりも男子の方が高得点を示した。

次に、援助的介入得点を従属変数とし、2（性）×2（年齢）×3（罪悪感水準）×2（傍観者条件）の要因計画に基づく4要因混合分散分析を行った。その結果、傍観者条件( $F(1,415)=24.592, p<.001$ )（図1）と性別( $F(1,415)=4.266, p<.05$ )（図2・図3・図4参照）と罪悪感水準( $F(1,415)=14.942, p<.001$ )（図5・図6・図7参照）に主効果が認められた。

(平均得点)

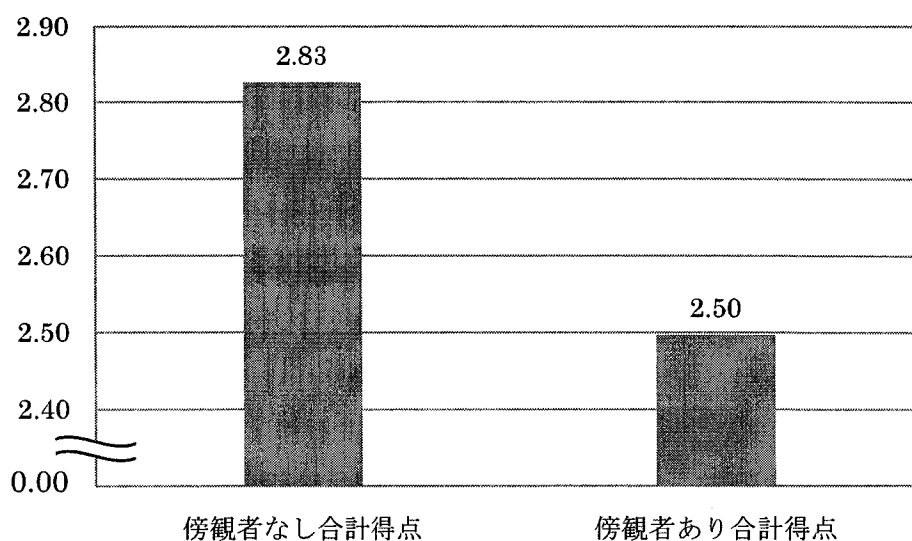


図1 傍観者条件ごとの援助介入得点

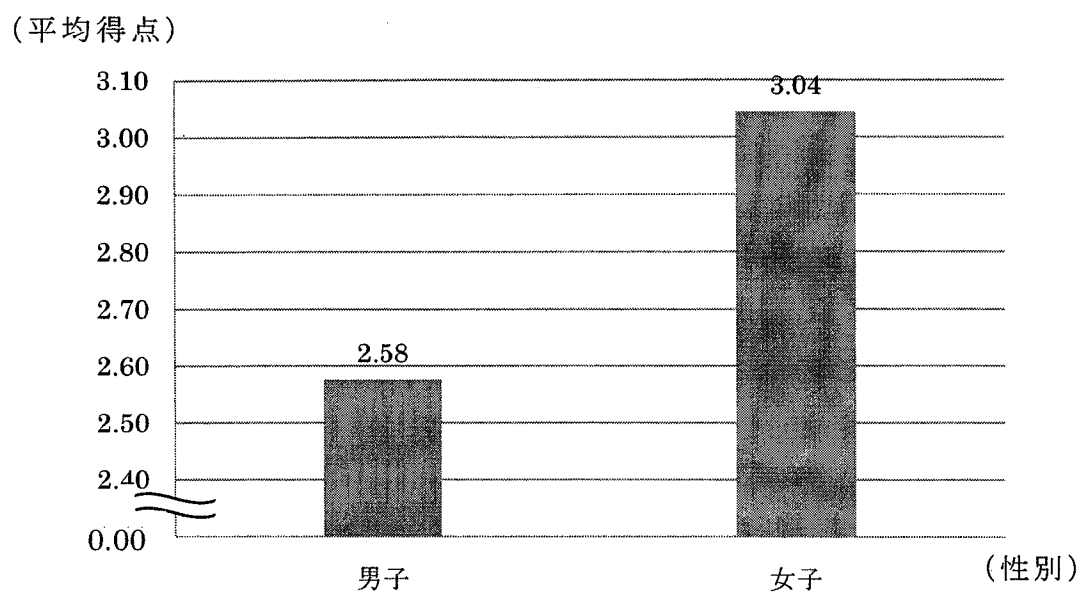


図2 傍観者不在時の援助介入得点

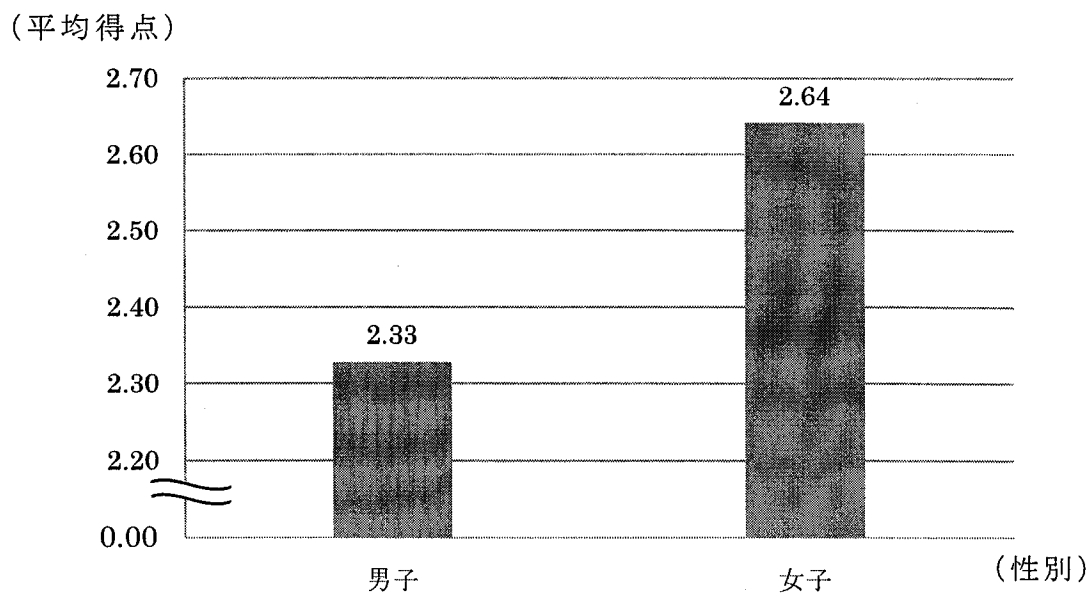


図3 傍観者存在時の援助介入得点

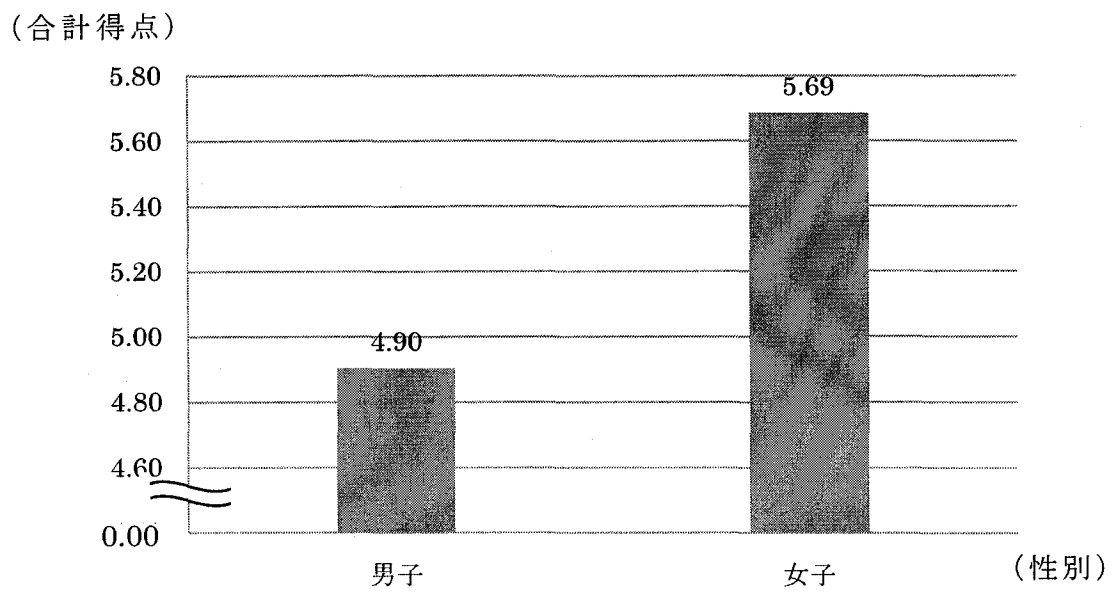


図 4 援助介入得点合計

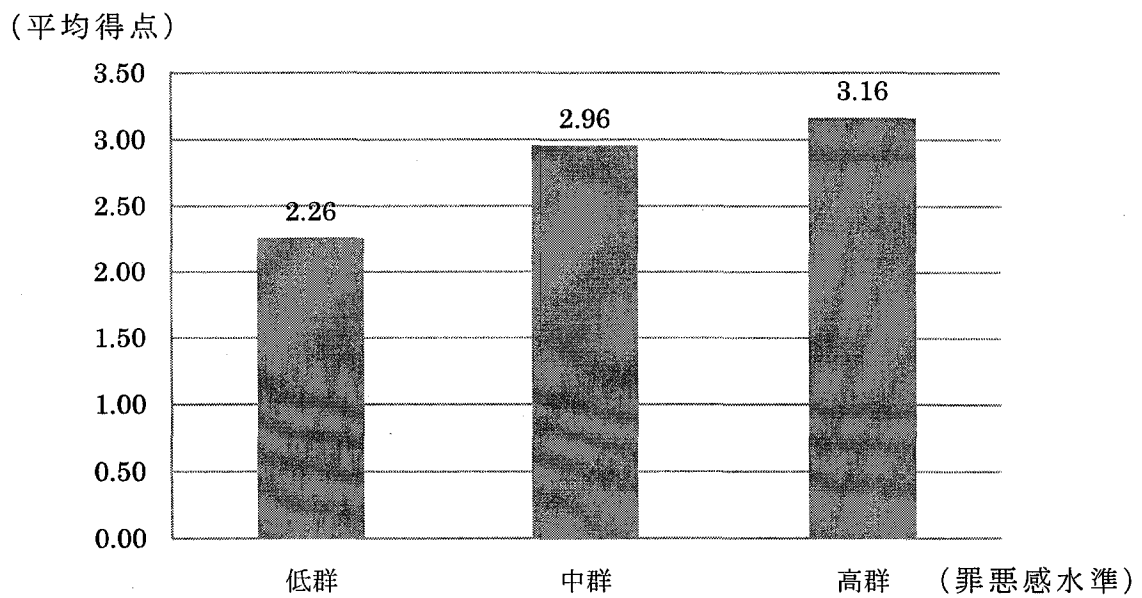


図 5 傍観者不在時の罪悪感水準別援助介入得点

(平均得点)

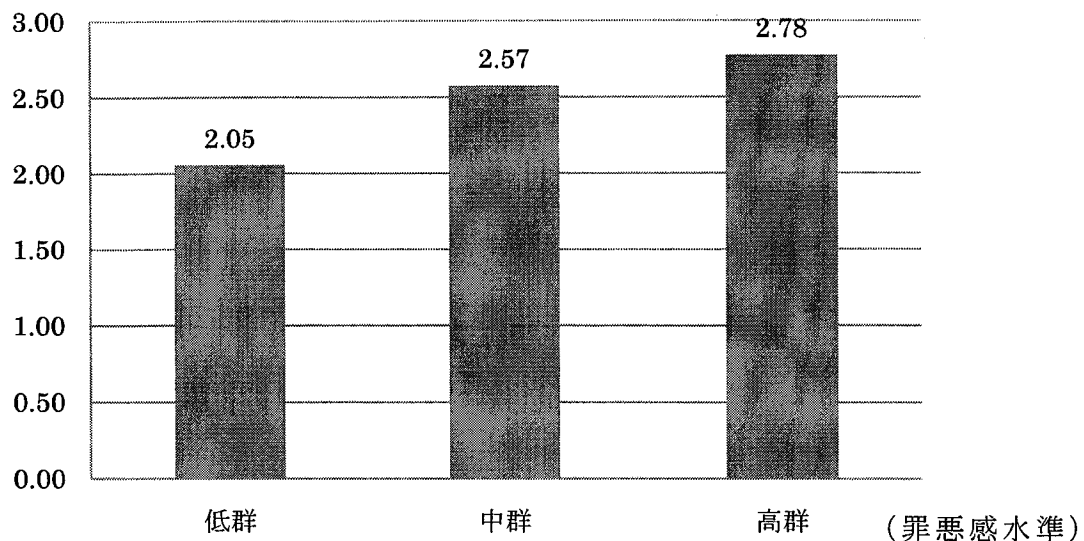


図 6 傍観者存在時の罪悪感水準別援助介入得点

(合計得点)

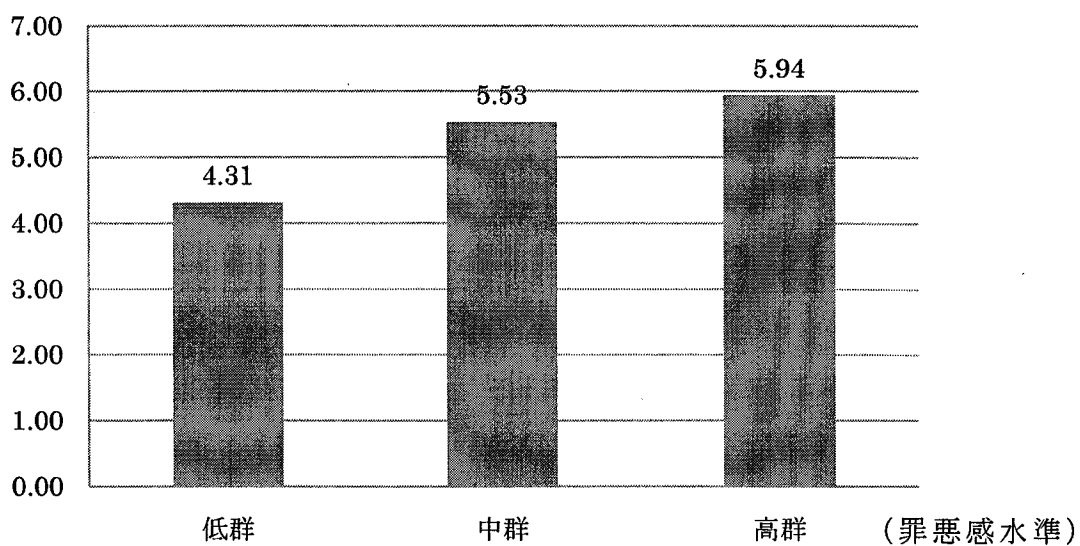


図 7 罪悪感水準別援助介入合計得点

また、傍観者条件と年齢群( $F(1,415)=3.130, p<.01$ )において交互作用が認められた。それぞれの傍観者条件における年齢群の比較を行うため t 検定を行ったところ、傍観者存在条件においては年齢による有意な得点差は認められなかったが、傍観者不在条件において中学生より大学生の援助得点が高い傾向にあった( $t(425)=1.89, p<.10$ )。(図 8 参照)

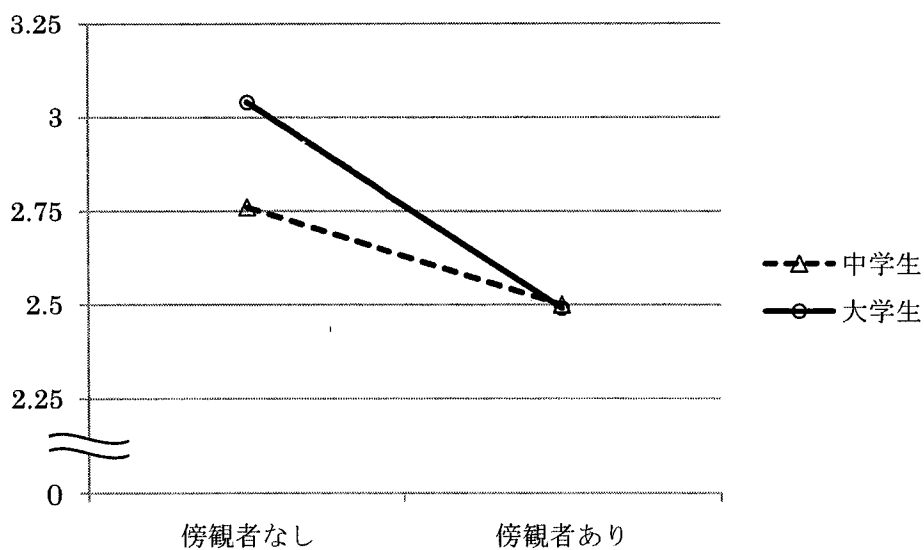


図 8 年齢群・傍観者条件ごとの援助介入得点

これらのことから、傍観者存在時よりも傍観者不在時のほうが援助的介入行動を起こしやすいことが明らかになった。また、男子よりも女子の方が援助的介入行動を起こしやすいことも明らかになった。罪悪感水準によって主効果が認められたことにより、「いじめ」場面における援助的介入行動の生起において、罪悪感が影響していることを示していた。罪悪感水準低群よりも中群・高群の方が援助的介入行動を起こすこと可能性のあることが示された。(低群<中群≒高群)

さらに、年齢にかかわらず、傍観者存在時には援助的介入行動が生起され

にくいことが示された。

(6) 「いじめ」の認識について

社会的葛藤場面の手段の異なる4つの場面について、傍観者条件ごとに「いじめ」だと思うか思わないかを得点化したものが表5である。また、それぞれの人数をまとめたものが表6である。

表5 傍観者条件別「いじめ」認識得点平均

傍観者条件	場面	中学生		大学生	
		平均	SD	平均	SD
傍観者なし	1~4	5.00	1.31	5.83	1.60
傍観者あり	5~8	4.38	1.33	4.73	1.65

表6 傍観者条件別「いじめ」認識人数

傍観者条件	場面	中学生				大学生			
		思う		思わない		思う		思わない	
		人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
傍観者なし	1	130	39.8	192	58.7	12	12.1	81	81.8
	2	225	68.8	91	27.8	35	35.4	60	60.6
	3	263	80.4	54	16.5	59	59.6	37	37.4
	4	282	86.2	31	9.5	73	73.7	21	21.2
傍観者あり	5	214	65.4	97	29.7	40	40.4	53	53.5
	6	254	77.7	48	14.7	64	64.6	26	26.3
	7	281	85.9	32	9.8	74	74.7	16	16.2
	8	284	86.9	22	6.7	78	78.8	11	11.1

目撃した社会的葛藤場面が「いじめ」と認識されるかどうかには、年齢は関係なく、傍観者存在状況であれば、より「いじめ」であるという認識が強まっていることが示された。また、傍観者条件に関係なく、中学生より大学生の方がそれぞれの場面に対して「いじめ」と認識していないことがうかがえる。「いじめ」であるかどうかを判断する理由として、傍観者の存在が影響を及ぼしていることが示された。

## 4 考 察

罪悪感得点から、中学生の場合、男子よりも女子の方が罪悪感を感じやすいことが示された。一般的に男子は感情をあまり表出せず、女子の方が感情的になりやすいと考えられる。“男の子らしく”“女の子らしく”という性別による役割を求められることから、女子よりも男子の方が感じている罪悪感を表出していくことも考えられる。これは、有光（2001）の中にもあるように、性役割の違いが表れているとも考えられる。

傍観者不在状況の方が傍観者存在状況よりも援助介入得点が高いことから、学校での社会的葛藤場面における援助介入行動に大きな影響を及ぼしていると考えられる。傍観者が存在している中での「いじめ」を惹起させるような社会的葛藤場面では、子ども同士の援助行動には結び付きにくいのではないかと考えられる。また、青年期の援助行動に関する社会一認知論的研究を行った浅川・福本・古川（2004）では、時間コスト・親密性・自律性が援助行動に及ぼす影響を検討していた。そこでは、援助行動の出現には親密性だけでなく、時間コストが影響することが示されていた。本研究において援助を必要とする被援助者と援助者の関係は「親しい友人」としており、親密性は高いものである。しかし、親密性が高い場合であっても、傍観者の存在があると援助的介入行動は生起されにくくなることが示された。これは、「自分がどうしたいか。どうすべきか。」よりも、「周囲にどのように思われるか。」ということが重要視されている可能性があると考えられる。

ホフマン（2001）によると、犠牲者の痛みや不快感に無理からぬ理由や犠牲者のコントロールを超えた理由のあることがはっきりしている場合、共感的／同情的な苦痛が確実に引き起こされ、犠牲者の苦痛を軽くするように傍観者を動機づけ、その結果、この共感的になった援助者が犠牲者のための



行動をとることに集中することが示されている。この場合に、それに要するコストが高ければ、共感をひき起こされた傍観者は助けに出ないことも指摘されていた。そこには援助をしないことについて、別の原因帰属の理由があるとされている。それは、相手が援助を受けるに値しないと考えられる場合、傍観者は援助をしないというものであった。学校における社会的葛藤場面の場合、援助に要するコストとは次は自分が被害者になるのではないかという不安ではないかと考えられる。これは、酒井（2006）の「最近のいじめは、ゲーム的な感覚でなされる場合が多く、遊びのような感覚で始まる場合、ターゲットは誰でもよいのであり、しばしばターゲットが移動し変化しやすくなる。どの子ども集団の中で多数からターゲットにされることがある。」ということからもわかる。自分自身の人間関係が脅かされる場合には援助的介入行動が生起されにくくなると考えられる。

傍観者条件については、中学生・大学生ともに、傍観者が不在状況で援助的介入行動がより多く行われている。他に傍観者がいない場合は、援助することの責任が自分だけにかかることと、そのことにより傍観者自身が苦痛を感じるにより援助的介入行動が生起されるのではないかと考える。援助の責任が自分だけにかかり、傍観者としての責任を感じるということは、Latane' & Darley（2004）による、緊急事態に際して傍観者が一人だけであれば、その傍観者が事態の処理の全責任を負わされることになる。したがって、その一人の傍観者が何もしなければ、心の重みをすべて背負うことになり、介入しなかった場合に生じるかもしれない非難のすべてを一手に引き受けなくてはならない。しかし、他に傍観者がいた場合には、責任の重みが分散され、自分が後ろ指をさされることも少なくなり、介入の可能性も小さくなる。こうして、介入するかしないかという傍観者の葛藤は、他者の存在があると不介入の方向に解決される可能性が増すということをサポートするもの

である。「いじめ」を惹起するような社会的葛藤場面を目撃した傍観者にとっては、自分以外の他者がそこに存在しているかどうか非常に大きく、同じ状況にあって、同じように共感的苦痛がひき起こされ、高い罪悪感を感じたとしても、そこに他者の存在があるだけで援助的介入行動は引き起こされなくなる。酒井（2006）にもあるように、中学校では援助的な行動をとった場合、次は自分が「いじめ」の対象になる危険性もある。それを避けるために、傍観者存在状況においては援助的介入行動が見られなくなると考えられる。しかし、傍観者や聴衆が「いじめ」を助長している可能性も考えられるため、放っておけない問題でもある。「自分には関係ない」「ほかの人が何とかする」という考えがとりわけ強く援助を抑制している（山崎・瀧野，1997）ということからも、傍観者存在状況における援助的介入行動が見られなくなることは十分に考えられる。

傍観者不在状況よりも傍観者存在状況の方が「いじめ」であるという認識が強い。このことから、「いじめ」は隠れて行われるものではなく、子どもたちの目の前で行われることが多いのではないかと考えられる。「いじめ」であるかどうかを判断する理由として、傍観者の存在が影響を及ぼしていることが示された。さらに、傍観者条件に関係なく、中学生より大学生の方がそれぞれの場面に対して「いじめ」と認識していないことがうかがえる。中学生は友人からの評価を気にしているため、自分自身を守ることが優先される。自分自身の存在の意味を周囲からの評価によって得ているのではないかと考えられる。それが、大学生になると自分の世界が広がり、友人からの評価のみに自身の価値を見出すことはしなくなると思われる。

また、本研究においては、中学生と大学生がそれぞれどのようないじめに関する教育を受けていたのかということを検討していないが、いじめ問題が1986年に大きく取り上げられてから今日までを考えると、マスコミによっ

て大きく報道された時期とそうではない時期があるため、行われてきた教育にも年齢による差があるのではないかと考えられる。いじめに関する教育は学校現場において常に行われてきたものであるが、世間の風潮とも大きく関係する部分がある。したがって、いじめ教育の内容やいじめの経験においても中学生と大学生においては世代差があることも考えられる。

罪悪感得点から多くの場合、男子よりも女子の方が罪悪感を強く感じており、これは稲葉（2004）の結果を支持するものであった。得点のみを見ると、女子の方が高くなっているが、男子は感じている罪悪感を表出しにくいことも考えなくてはならない。これは有光（2001）にもあるように性役割が影響しているからであろう。「いじめ」場面に遭遇した場合、男子よりも女子の方が援助的介入を行うと答えている。社会的葛藤場面への援助的介入に性差が生じ、男子に比べて女子の得点が顕著に高いことを示した越智（1987）の結果を支持するものといえる。越智（1987）によると「児童期中期から後期にかけて他者に親切にしたり、他者を助けたりといった向社会的行動は減少化を示した。」とある。本研究では年齢のみでは援助的介入行動が減少したということは言えなかったが、傍観者の影響が年齢には表れていた。

次に、罪悪感水準の主効果が認められたことにより、「いじめ」を惹起させる社会的葛藤場面における援助的介入行動の生起において、罪悪感が影響していることを示していた。このことから、個人的要因である罪悪感は、個人の行動を規定する要因であることが示唆されたと考える。罪悪感水準が高ければ高いほど援助的介入行動に移るということではなく、本研究においては、低群<中群≒高群で援助的介入行動を起こしていることが示された。これは、罪悪感が援助的介入行動の生起に影響を及ぼしていることを示しているが、罪悪感のみが人の援助行動を生起する要因ではない可能性も今後検討

する必要があるのではないかと考える。Latane' & Darley (2004) が「共感や同情が、人助け行動を引き出す必要条件や十分条件だということにはならない。」という考え方もあるように、援助行動の生起についてはさまざまな要因が絡み合っているといえる。また、得点のみを見ると、傍観者不在条件ではすべての罪悪感水準で女子の援助介入得点が男子の援助介入得点よりも高くなっていた。しかし、傍観者存在条件において、大学生男子は大学生女子よりも援助介入得点が高いことが示されている。周囲の目を意識することが多い思春期の中学生では、様々な判断を下す際には周りからの影響を受けやすいが、青年期後期の大学生になると他人を助けようとする動機は、周囲の影響ではなく、自身の判断によって決定されるからではないかと考える。

本研究において罪悪感の高いものは、援助的介入行動をより起こしているもので、自らの主体的や判断によって行動をする程度が高いものであるとも考えられる。この主体的判断は「いじめ」場面においても同様になされることが考えられる。つまり、「援助を必要とするものに対して援助する責任を認知し、期待される役割を主体的に遂行する。」という越智 (1987) を支持するものでもある。したがって、傍観者の有無に関係なく安定した援助的介入をとると考えられる。一方、罪悪感の低いものは「やっかいなことには巻き込まれたくない。」という考え方から援助的介入行動が表出されにくいと考えられる。

青年期における共感性の学年、性別による発達的变化および向社会的行動との関連を検討した出口・斉藤 (1991) では、中学生から大学生へと学年が上がるにつれ、共感性は上昇することと、女子が男子よりも共感的であることを明らかにしている。青年期前期においては男子よりも女子の罪悪感が高く、青年期後期には差が無くなる。このことから青年期における罪悪感の発達時期が異なる可能性が示唆された。石川・内山 (2002) でも、対人場

面の罪悪感について、大学生が中学生・高校生よりも強く感じる事が明らかにされている。さらに、女子が男子よりも対人場面の罪悪感を強く感じる事が示されており、本研究の結果もこの結果を支持するものであった。

傍観者条件と年齢群には交互作用が見られた。傍観者不在状況における援助得点は、大学生の方が有意に高くなっていた。石川・内山（2002）によると青年期には抽象的、論理的思考が可能になり、客観的に自分自身を見つめることができるとしており、青年期後期になると、周囲の評価や周囲の行動をまねるということだけではなく、主体的な判断によって自分自身の行動を決めることができるようになってくるため、大学生ではより援助行動が生起されやすいと考えられる。しかし、大学生になっても周囲に傍観者が存在すると中学生同様、援助的介入行動が生起されにくい。状況に依存していることがわかる。援助コストが多くかかることには手を出したくないということと、面倒なことに巻き込まれたくないということの現れではないかと考える。また、人間関係の深さにも影響されているのではないかとと思われる。さらに、物事の善し悪しで行動を決定するのではなく、自分の得になることは行動に移しても、損になることには関わらないといった損得勘定で行動を決定しているのではないかと考える。

稲葉（2004）では、友人の苦痛の原因について自分が直接的に関与しているときには罪悪感を強く感じ、自分が直接関与していないときは罪悪感を感じにくいことが示されている。本研究において援助的介入行動を起こす要因として、罪悪感が影響していることが示唆され、被害者は「あなたと仲のよい友だち」という場面を設定している。いじめているのは自分ではなく、直接的な責任は自分にはない状況である。したがって、傍観者の存在状況だけでなく、起きている状況の直接的な責任の所在がどこにあるのかによっても援助的介入行動の生起に影響があるのではないかと考えられる。

また、年齢によっても変化する。中学生は青年前期で自律性の発達段階にある。しかし、大学生になると自己が確立され、自律性も高まっている。つまり、大学生になると傍観者の有無に関わらず、罪悪感の高いものは援助的介入行動をするのではないかと考えられる。

### 「いじめ」との関連について

山崎・瀧野（1997）にもあるように、学校におけるいじめは、早急にその対応策が求められている問題である。一般的に、学校における「いじめ」の場合、教師や保護者が知らなくても、子どもたちが「いじめ」を認識していることが多い。これは実態調査などからも明らかである。従来の「いじめ」の場合、＜強い－弱い＞という力関係のあることが多くみられた。しかし、酒井（2005）でも示されるように、最近のいじめは強い者が弱い者をいじめめるだけでなく、ターゲットが変化していくことが多い。誰もがいじめられる対象になり得る可能性を持つことから、「いじめ」の認識があっても援助的介入行動が生起されない。

本研究において使用された尺度の社会的葛藤場面において、「いじめ」と認識されるのは傍観者が存在することが大きな条件となっていた。援助的介入行動が生起されるためには罪悪感の高低も関連していたが、傍観者といわれる第三者の関わり方を変えることによって、学校における「いじめ」を減少させることが可能であるといえる。今後、検討していかなくてはならないことは、援助的介入行動を生起させるために罪悪感を高めるような教育を考えると、傍観者に対してもどのような指導・援助を行っていくのかということではないかと考える。

森田ら（1998）によると、いじめを見聞きした時に生徒自身が介入する

ということは、親のよいしつけを背景要因とした正義感の存在に因るとみることができるが、一歩間違えば「チクリ」として「いじめ」の矛先が自分に向きかねない介入は、周囲の大人のサポートがないとなかなかできないとしている。さらに、平常時も非常時も話を聞いてくれ、問題解決に取り組んでくれる親や教師の存在が大きいともしている。したがって、「いじめ」に対する援助的介入行動には援助的介入行動を起こそうとする本人の特性が影響していると同時に、大人の関わり方を考えなくてはならない。道徳的規範を身につけさせ、道徳的実践力を高める指導をしていかななくてはならないと考える。

## 5 引用文献

- 相川 充 1997 対人関係能力の向上への手立て 名古屋大學教育學部紀要. 心理学 第44号 17-24
- 有光興記 2001 罪悪感, 羞恥心と性格特性の関係 性格心理学研究 第9巻 第2号 71-86
- 浅川潔司 福本理恵 古川雅文 2004 青年期の援助行動に関する社会一認知論的研究 兵庫教育大学 研究紀要 第25巻 31-35
- Bibb Latane' & John M. Darley 2004 竹村研一・杉崎和子訳 新装版 冷淡な傍観者 思いやりの社会心理学 ブレーン出版
- 遠藤辰雄 井上祥治 蘭 千壽 1992 セルフエスティームの心理学 自己価値の探究 ナカニシヤ出版 156-161
- 出口保行・斉藤耕二 1991 共感性の発達的研究 東京学芸大学紀要: 1部門 第42号 東京学芸大学 東京 119-134
- Feshbach, N.D & Roe, K 1968 Empathy in six and seven-year-olds *Child Development*, 39 133-145
- 秦 政春 1986 いじめの構造と学校教育病理 犯罪社会学研究 第11号 175-196
- 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 第51号 390-400
- 稲葉小由紀 浅川潔司 2002 罪悪感の発達心理学的研究 日本教育心理学研究発表論文集 20
- 稲葉小由紀 2004 大学生における罪悪感の様相 パーソナリティ心理学会発表論文集 150-151



- 石川隆行 内山伊知郎 2002 青年期の罪悪感と共感性および役割取得能力の関連 発達心理学研究 第13巻 第1号 12-19
- 柏木恵子 1983 子どもの「自己」の発達 東京大学出版
- Koyuki Inaba 2006 Feeling of guilt in Japanese high school students.  
*Paper presented at the 11<sup>th</sup> Biennial meeting of Society for Research on Adolescence, San Francisco,*
- 金 佳希 2007 いじめについて 関西学院大学臨床教育学年報 第33号  
22
- 子安増生 二宮克美 2004 発達心理学－キーワードコレクション－改訂版 新曜社
- 松浦 均 2003 援助行動経験が今後の援助行動に及ぼす影響について  
中部大学人文学部研究論集 第10号 13-27
- 松浦善満 竹川郁雄 田村雅夫 清永賢二 竹村一夫 1985 今日の「いじめ」の特徴と学級の集団構造－東京・大阪の小・中学校の調査から－  
日本教育学会大会研究発表要項 vol.44 53-54
- 松田君彦 1995 共感性と援助行動に関する一研究 教育心理学研究発表  
論文集 423
- M. L. ホフマン 2001 菊池章夫・二宮克美訳 共感と道徳性の発達心理学－思いやりと正義とのかかわりで－ 川島書店
- 文部科学省 2007 児童生徒のいじめ問題に関する都道府県・指定都市生徒指導担当課長緊急連絡会議
- 森田洋司 星野周弘 原田豊 米里誠司 佐藤速人 1998 親子関係と子どもの「いじめ」 日本教育社会学会大会発表要旨集録 50 218-219
- 森田洋司 清永賢二 1994 新訂版いじめ－教室の病－ 金子書房

- 森田洋司 添田晴雄 添田久美子 竹川郁雄 竹村一夫 松浦善満 1998  
「いじめ」と友だち関係 日本教育社会学会大会発表要旨集録 No.50  
222-223
- 森田洋司 滝 充 米里誠司 原田 豊 1999 いじめ問題に関する国際  
比較研究 日本教育社会学会大会発表要旨集録 275-280
- 中村陽吉 1976 対人関係の心理—攻撃か援助か— 大日本図書
- 越智公子 1987 児童期・青年前期の援助行動に関する発達的研究—社会  
的葛藤場面における援助的介入について— 兵庫教育大学大学院修士  
論文
- 小田部貴子 加藤和生 2007 いじめにおける間接的・直接的攻撃の性  
差:攻撃被害と傷つき程度に注目して 日本教育心理学研究発表論文集  
350
- 酒井亮爾 2005 学校におけるいじめに関する一考察 愛知学院大学心身  
科学部紀要 第1号 41-49
- 酒井亮爾 2006 「いじめ自殺」と文科省の対策 愛知学院大学心身科学  
部紀要 第2号増刊号 51-60
- Shantz, C.U. 1987 Conflict between children *Child development* 58  
283-305
- 島田 泉 高木 修 1994 援助要請を抑制する要因の研究 I —状況認知  
要因と個人特性の効果について— 社会心理学研究 第10巻 第1号  
35-43
- 高野弘幸 2007 いじめ問題と子どもの心のケア 京都光華女子大学研究  
紀要 第45号 187-210
- 高山和雄 2001 いじめの構造と防止するための対策 筑紫女学園大学紀  
要 第13号 147-166

登張真稲 2003 青年期の共感性の発達：多次元的視点による検討 発達

心理学研究 第14巻 第2号 136-148

山崎 洋 瀧野揚三 1997 関与度が援助行動・援助態度に及ぼす影響 日

本教育心理学会総会発表論文集 No.39 294

## おわりに

人が存在する限り「いじめ」問題がなくなることはないのだろうか。「いじめ」問題は人権にかかわることであり、放っておけないものである。本研究からは傍観者の存在が大きく影響していることがわかった。傍観者を傍観者のままにするのではなく、傍観者を援助者にする教育を考えていかなくてはならない。また、「いじめ」においては当然のことながら被害者と加害者が存在する。被害者の立場に立って「いじめ」をとらえ、「いじめ」をなくすように取り組むことはもちろん、加害者が加害者にならざるを得ない要因も追及する必要があると思われる。

思いやりや正義感のある子どもを育てるためには学校の力だけでは限界がある。保護者や地域の力を借りながら教育できるシステムを作ることも大切なことではないだろうか。

「いじめ」が目の前で起きたとき、友だちを助けることは勇気のいることである。大人になっても「いじめ」問題が残っているのだから、子どもならなお勇気のいることである。しかし、介入行動を起こすことができる子どもがいることも事実である。「おせっかい」といわれる行動なのかもしれないが、人間関係が希薄になっているとされる現在においては、「おせっかい」な行動を見直してもいいのではないかと思う。

教師として子どもたちの前に立つにあたり、どのような自分であるべきか。教師として自分自身にできることは何なのか。自分自身にできることをこれからも考え、現場での研鑽を積んでいきたい。

本研究を進めるにあたり多くの指導と助言をいただきました学校心理学コースの浅川潔司先生に厚く御礼申し上げます。

学校心理学コースの丹羽先生・秋光先生・藤原先生・新井先生・松本先生には研究以外にも多くのことを学ばせていただきましたことに感謝申し上げます。さらに、調査に協力いただきました三木市立吉川中学校岡本校長先生をはじめとする先生方・生徒の皆さん、授業の時間を割いてくださった古川雅文先生、兵庫教育大学の学生の皆さんありがとうございました。

最後になりましたが、大学院での生活を共にし、日々支えとなってくれた学校心理学コース4期生のみなさん。みなさんがいてくれたことで少しずつ前に進むことができました。本当にありがとうございました。

# 附 録

質問紙一式

これからみなさんに13項目の質問をします。この調査はテストではありませんし、学校の成績とは全く関係ありません。また、ほかの人に見せることは絶対にありません。ですから、ほかの人と相談をしたり話をしないで、あなたの思っていることを正直に教えてください。ここでの回答で得られた個人情報については結果の集計のみに利用します。また、結果につきましてはすべて統計的に処理され、皆さん個人を特定することはありません。

あなたが1から13のような状況になったとき、友人に対して「わるいことをしてしまった」という罪悪感をどれくらい感じますか。罪悪感を「とても感じる」と思ったら4に、「やや感じる」と思ったら3に、「あまり感じない」と思ったら2に、「まったく感じない」と思ったら1にそれぞれ数字1つに○印をつけて教えてください。  
下の項目にも回答をお願いします

性別            男            女            (どちらかに○印をつけてください)  
年齢            (            ) 歳            (現在の年齢を書いてください)

(性別・年齢等については個人を特定するためのものではなく、  
結果の整理にのみ活用します。)

質問は裏にあります。答え忘れのないように気をつけて回答してください。  
どうしても答えたくない場合には回答せずに返却してもらってかまいません。

あなたが次のような状況に置かれたとき、友人に対して「わるいことをしてしまった」という罪悪感をどれくらい感じますか。それぞれあてはまる数字1つに○印をつけてください。

		とても感じる	やや感じる	あまり感じない	全く感じない
1	困っている友人を見て見ぬふりをしたとき	4	3	2	1
2	自分のせいで友人に迷惑をかけたとき	4	3	2	1
3	友人に恥をかかせてしまったとき	4	3	2	1
4	友人を悪いことに誘ってしまったとき	4	3	2	1
5	自分と同じことをしていた友人は注意されたのに、自分は注意されなかったとき	4	3	2	1
6	やってはいけないことをしている友人を注意できなかったとき	4	3	2	1
7	自分の言ったことが友人を傷つけたと思ったとき	4	3	2	1
8	友人のプライドを傷つけたと思ったとき	4	3	2	1
9	間違っことを友人に教えてしまったとき	4	3	2	1
10	自分の責任で失敗したことが友人の責任になっていたとき	4	3	2	1
11	自分のせいで友人にけがをさせてしまったとき	4	3	2	1
12	忙しい友人に頼みごとをしてしまったとき	4	3	2	1
13	一緒のバスに乗っていた友人は事故で大けがをしたのに、自分は無傷だったとき	4	3	2	1



## あなたならどうする？

これから皆さんにいくつかの場面を思い浮かべてもらいます。あなたがそれぞれの場面に出くわしたときにどのような行動または反応をしますか。

いくつかの場面を自分の身の回りに起こった出来事だと思って読んで質問に答えてください。

そして、それぞれの場面について「いじめ」だと「思う」か「思わない」のどちらかに○をつけてください。

また、これはテストではありませんし、学校の成績とは全く関係ありません。また、ほかの人に見せることは絶対にありません。ですから、ほかの人と相談をしたり話をしないで、あなたの思っていることを正直に答えてください。

ここでの回答で得られた個人情報については結果の集計のみに利用します。また、結果につきましてはすべて統計的に処理され、皆さん個人を特定することはありません。

質問は両面に印刷されています。表・裏とも回答してください。

どうしても答えたくない場合には回答せずに返却してもらってかまいません。

ご協力をお願いします

1. A はあなたと仲のよい友達です。B もあなたと仲のよい友達です。A はB のことが好きではないらしく、B が近づいてくると離れていたり、B が話しかけても無視したりします。この様子を見ているのはあなた一人です。

ア あなたはこのような場面に出くわしたときどうしますか。

Blank response area for question 1A.

イ アのようにする理由を書いてください。

Blank response area for question 1B.

あなたはこの場面を「いじめ」だと思いますか、思いませんか？ 思う 思わない

2. A はあなたと仲のよい友達です。B もあなたと仲のよい友達です。A はB のことが好きではないらしく、B が嫌がるような悪口を何度もしつこく言ったり、ばかにしたりします。この様子を見ているのはあなた一人です。

ア あなたはこのような場面に出くわしたときどうしますか。

Blank response area for question 2A.

イ アのようにする理由を書いてください。

Blank response area for question 2B.

あなたはこの場面を「いじめ」だと思いますか、思いませんか？ 思う 思わない

3. Aはあなたと仲のよい友達です。Bもあなたと仲のよい友達です。AはBのことが好きではないらしく、Bをけったり、こづいたりしています。この様子を見ているのはあなた一人です。

ア あなたはこのような場面に出くわしたときどうしますか。

Blank response area for question 3A.

イ アのようにする理由を書いてください。

Blank response area for question 3B.

あなたはこの場面を「いじめ」だと思いますか、思いませんか？ 思う 思わない

4. Aはあなたと仲のよい友達です。Bもあなたと仲のよい友達です。AはBのことが好きではないらしく、Bの持ち物を取り上げたりかくしたりしています。この様子を見ているのはあなた一人です。

ア あなたはこのような場面に出くわしたときどうしますか。

Blank response area for question 4A.

イ アのようにする理由を書いてください。

Blank response area for question 4B.

あなたはこの場面を「いじめ」だと思いますか、思いませんか？ 思う 思わない

5. Aはあなたと仲のよい友達です。Bもあなたと仲のよい友達です。AはBのことが好きではないらしく、Bが近づいてくると離れていたり、Bが話しかけても無視したりします。学級の人たちは、この様子をだまっています。

ア あなたはこのような場面に出くわしたときどうしますか。

Blank response area for question 5A.

イ アのようにする理由を書いてください。

Blank response area for question 5B.

あなたはこの場面を「いじめ」だと思いますか、思いませんか？ 思う 思わない

6. Aはあなたと仲のよい友達です。Bもあなたと仲のよい友達です。AはBのことが好きではないらしく、Bが嫌がるような悪口を何度もしつこく言ったり、ばかにしたりします。学級の人たちは、この様子をだまっています。

ア あなたはこのような場面に出くわしたときどうしますか。

Blank response area for question 6A.

イ アのようにする理由を書いてください。

Blank response area for question 6B.

あなたはこの場面を「いじめ」だと思いますか、思いませんか？ 思う 思わない

7. Aはあなたと仲のよい友達です。Bもあなたと仲のよい友達です。AはBのことが好きではないらしく、Bをけったり、こづいたりしています。学級の人たちは、この様子をだまって見えています。

ア あなたはこのような場面に出くわしたときどうしますか。

Blank response area for question 7A.

イ アのようにする理由を書いてください。

Blank response area for question 7B.

あなたはこの場面を「いじめ」だと思えますか、思いませんか？ 思う 思わない

8. Aはあなたと仲のよい友達です。Bもあなたと仲のよい友達です。AはBのことが好きではないらしく、Bの持ち物を取り上げたりかくしたりしています。学級の人たちは、この様子をだまって見えています。

ア あなたはこのような場面に出くわしたときどうしますか。

Blank response area for question 8A.

イ アのようにする理由を書いてください。

Blank response area for question 8B.

あなたはこの場面を「いじめ」だと思えますか、思いませんか？ 思う 思わない

2007年 月 日

校長  
先生

兵庫教育大学  
浅川 潔司  
兵庫教育大学大学院  
学校心理学コース  
高橋 智子

## 調査のお願い

暑い夏も過ぎ、過ごしやすい季節となりました。御校におかれましてはご健勝のことと存じ上げます。さて、このたび「社会的葛藤場面への介入に及ぼす罪悪感の効果に関する発達心理学的研究」に関する調査を行うことになりました。つきましては先生方をはじめ生徒のみなさんにご協力いただきますようお願い申し上げます。簡単ではございますが、調査趣旨を説明させていただきますので、趣旨をご理解していただきたく存じます。お忙しい時期かとは思いますが10月末日までに実施させて頂ければ幸いです。よろしくお願い致します。

### 調査の趣旨

近年、子どもたちの問題が多くマスコミ等に取り上げられています。学校現場においてはその対応に追われることも多くあります。中でも「いじめ」の問題は子どもたちの命にも関わることです。本研究においては、うそをついたとき・人を傷つけたときなど様々な状況で経験される罪悪感の水準に焦点をあて、罪悪感が「いじめ」という同一集団内の一方が特定の他方に意図的に精神的肉体的苦痛を与える攻撃行動場面を目撃した際、の援助介入行動にどう関わっているかを検討します。

それにより、教師側からは見落とししてしまうかもしれない「いじめ」のきっかけを子どもたちの中で未然に防ぐことができるような環境づくりを

していく一助になると考え、調査をさせて頂きたいと思います。

#### 調査方法

#### 調査材料

- ・質問紙1（罪悪感の水準を測るもの）
- ・質問紙2（援助の内容を回答するもの）

#### 調査対象及び調査条件

- ・吉川中学校 全校生徒
- ・クラス単位の集団場面で3種類の質問紙を同時に行います。

#### 調査者について

- ・実施にあたっては研究者自身がおこなわせていただきます。

#### 実施時間

およそ30～40分程度で終了しますが、回答時間は生徒によって個人差があります。

#### データ処理について

ご協力して頂きました結果は、調査・研究の目的以外で使用することは決してありません。また、学校名や児童名などを公開することはありません。個人情報には第三者に漏れることのないよう細心の配慮を致します。