

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——

大西彩子* 黒川雅幸** 吉田俊和***

本研究の目的は、児童・生徒が教師の日常的な指導態度をどのように捉えているのかということ（教師認知）が、学級のいじめに否定的な集団規範と、いじめに対する罪悪感の予期を媒介して、児童・生徒のいじめ加害傾向に与える影響を明らかにすることである。547名（小学生240名、中学生307名）の児童・生徒を対象に、教師認知、学級のいじめに否定的な集団規範、いじめに対する罪悪感予期、いじめ加害傾向を質問紙調査で測定し、共分散構造分析による仮説モデルの検討を行った。主な結果は以下の通りであった。(1)学級のいじめに否定的な集団規範といじめに対する罪悪感の予期は、制裁的いじめ加害傾向と異質性排除・享乐的いじめ加害傾向に負の影響を与えていた。(2)受容・親近・自信・客観の教師認知は、学級のいじめに否定的な集団規範といじめに対する罪悪感の予期に正の影響を与えていた。(3)怖さの教師認知と学級のいじめに否定的な集団規範は、いじめに対する罪悪感に正の影響を与えていた。(4)罰の教師認知は、制裁的いじめ加害傾向と異質性排除・享乐的いじめ加害傾向に正の影響を与えていた。本研究によって、教師の受容・親近・自信・客観といった態度が、学級のいじめに否定的な集団規範といじめに対する罪悪感の予期を媒介して、児童・生徒の加害傾向を抑制する効果があることが示唆され、いじめを防止する上で教師の果たす役割の重要性が明らかになった。

キーワード：いじめ、集団規範、教師、罪悪感、学級

問題と目的

森田・清永（1994）は、いじめを『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・身体的苦痛を加える行為』と定義している。本研究では、これに準じていじめという概念を取り扱う。いじめは被害者に自殺企図や精神病、心身症、不登校など様々な悪影響を与える可能性があり（坂西, 1995 ; Beane, 1998 ; Rigby, 1998 ; 立花, 1990）、学校現場では早期発見・早期解決が求められる深刻な問題である。

いじめの発生件数は、小学校高学年頃から増加し始め、中学校1年生でピークになる（文部科学省, 2007）。したがって、この時期の学級集団に焦点を当てることは、いじめ問題の根本的な原因を明らかにする上で重要であると考えられる。また、岡安・高山（2000）の調査によれば、男女で経験頻度は異なるものの、中学生において「仲間はずれ・無視・悪口」「いやがらせやいたず

ら」「たたかれたりけられたり」といった被害経験を、週に1回以上経験していると回答している者が、1割程度いることが示されている。このようないじめの現状を鑑みると、もはやいじめは稀に起こる事象ではなく、日常的に発生するものであると捉え、問題のある児童・生徒に対して特別な措置を取るだけでなく、普段の学校生活で予防する方法を考えていく必要がある。

いじめの集団要因

近年、いじめの加害者の行動に、周囲の児童や生徒が影響を及ぼすことが明らかにされている（Atlas & Pepler, 1998 ; Gini, 2006 ; 森田, 1985 ; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996）。例えば、森田（1985）は、いじめが加害者、被害者の二者関係のみでなく、いじめをはやしたてる観衆層の児童・生徒と、見て見ぬふりをする傍観層の児童・生徒が相互に影響しあうことで生起することを明らかにし、いじめに受容的な学級では、特に傍観層の児童・生徒がいじめを活性化させる可能性があることを指摘している。いじめの定義では、いじめを行う者は複数であることが多い。複数の者がいじめを行う背景には、仲間との同調行動がある（竹村・高木, 1988）。仲間に対する同調行動は、小学校高学年から中学生が高いという結果が得

* 名古屋大学大学院教育発達科学研究科
〒464-8601 名古屋市中千種区不老町
ayako-onishi@e-mail.jp

** 福岡教育大学教育学部

*** 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

られている (Berndt, 1979)。児童・生徒は、自分の周囲にいじめを容認する集団規範がある場合に、仲間からはみ出さないように、嫌われないように、集団規範に同調して仲間と同じ行動をとろうとする。大西 (2007) は、中学校で学級のいじめに否定的な集団規範 (以下：いじめ否定学級規範と表記) と生徒のいじめ加害傾向との関連について検討し、いじめ否定学級規範が高い学級では、いじめ否定学級規範の低い学級と比べて、生徒のいじめ加害傾向が低いことを示している。これらの研究は、同一集団の児童・生徒がいじめを否定的に評価するか否か、すなわち、児童・生徒の所属する集団の規範がいじめ加害行動に影響を与えることを示している。

いじめの理由

なお、いじめには様々な形態が存在し、いじめの内容によっては集団規範の影響が少ないいじめも存在する可能性がある。いじめの理由を児童に質問紙で尋ねた研究の因子分析結果では、「こらしめ」「異質性排除」「不条理」の3因子が抽出された (井上・戸田・中松, 1986)。「こらしめ」のいじめは、加害者は被害者側に落ち度があると認識し、制裁することを目的としているため正義のいじめとも呼ばれているものである。例えば、テストで100点をとったことを自慢して、テストを見せびらかした者や、挨拶をしても返事をしない者に対して行われる。「異質性排除」は劣位にある者を排除しようとするいじめであり、仲間関係の等質性を損なう態度をもつ者を、仲間から排除することを目的としている。「不条理」は加害者側の恣意的ないじめである。これは、いじめる側がもつストレスの発散や快楽を満たすことを目的としている。この3タイプのいじめの中で、「こらしめ」のいじめは、児童・生徒から被害者にも落ち度があると捉えられる傾向があり、いじめとしての自覚や認識が少ないため、集団規範の影響を受けにくいことが予測される¹。

教師の指導態度

本研究では、いじめ否定学級規範の高低を規定する要因として、担任教師の影響を取り上げて検討する。教師が児童・生徒に及ぼす影響は社会的勢力 (social power) という観点から様々な研究がなされてきた (浜名・天根・木山, 1983 ; 田崎, 1979)。しかし、教師の存在が

いじめに対する集団規範に及ぼす影響については、ほとんど検討されていない。三島・宇野 (2004) は、小学校高学年の学級を対象に一学期と学年末における「認め合える雰囲気」「自由で自主的な雰囲気 (意欲・楽しさ)」「規律のある雰囲気」といった学級の具体的な雰囲気と教師の影響力との関連を検討し、教師の影響力は「受容・親近」「自信・客観」「怖さ」「罰」「たくましさ」の5因子であることを示している。また、いじめを抑制することが予測される学級内の認め合いの雰囲気は、児童の「受容・親近」「自信・客観」といった教師認知とそれぞれ正の関連があり、一学期においてのみ「罰」は負の関連を、「怖さ」は正の関連を示した。これらの結果から、日常的に教師が児童・生徒に対して親しみやすく、受容的で自信のある客観的な接し方をしている学級では、児童・生徒が教師をモデルとした行動へ動機づけられるため、いじめ否定学級規範が高くなると予測される。また、教師が迫力のある怒り方をすると認知している児童・生徒の学級では、いじめが発覚した時の加害者や観衆者、傍観者の叱られる負担が大きくなるため、集団規範はより厳しく、いじめに否定的なものになると予測される。しかし、日常的に教師からの不適切な権力の行使²を意識している児童・生徒は、強者が弱者の非を制裁するという点で同様の構図を持つ「こらしめ」を目的としたいじめへの加害傾向が高くなると考えられる。

いじめへの罪悪感

近年、向社会的行動を促進し、攻撃性を抑制する要因として罪悪感 (guilt) の機能が注目されている (Hoffman, 1998 ; Tangney, 1995)。罪悪感とは「自己の行為をネガティブに評価し、その行為が他者に及ぼす影響に関心を向けた場合に生起し、その影響の修正や他者への弁明・謝罪といった表出行動を顕在化させる情動」と定義されるように (久崎, 2005)、自己評価を行うことで生じる情動である。自己評価は、(1) 他者や社会集団の基準や目標を覚知し、(2) その基準や目標を取り入れ、(3) その基準や目標に基づいた自分自身の行動を評価し、(4) 自分自身と他者のどちらに非があるかを判断し、(5) 自分自身の安定した側面あるいは特異的な側面への帰属を行うというプロセスで行われる (M. Lewis, 1999)。このとき、自分自身の非を特定の行為など、自己の特異的な側面に帰属した場合に罪悪感が喚起される (H. B. Lewis, 1971 ; M. Lewis, 1992)。罪悪感とは、共感

¹ それぞれの下位因子名は加害理由という視点から付けられているが、「不条理いじめ」に関しては、被害者からの名付け方がされているため、「享乐的いじめ」という表現に改めた。また、「こらしめいじめ」は表記上読みづらいため、「制裁的いじめ」に変更した。

² 罰は広範な意味を含む概念であり、誤解を招くおそれがあるため、本研究では、罰を「不適切な権力の行使」という名称に変更する。

性や役割取得能力と正の関連があり、攻撃性の抑制と負の関連があることが明らかにされている(有光, 2001, 2006; 石川・内山, 2002)。いじめ問題でも、加害者のいじめに対する罪悪感の欠如が指摘されている(高德, 1999)。

Mancini & Gangemi (2004, 2006) は、実際に行動を行った後に生じる罪悪感ではなく、罪悪感への恐れ(fear of guilt)という観点から、罪悪感を強く予期する人は、罪悪感を持つことを恐れるため、慎重に吟味した安全な方策をとる傾向があることを示している。罪悪感を予期することで生じる罪悪感への恐れは、児童・生徒のいじめ加害傾向を抑制する上で効果的に働くと予測される。すなわち、他者をいじめることへの罪悪感を強く予期する児童・生徒ほど、罪悪感に苦しむ結果を避けようとするため、いじめ加害傾向が低いことが予測される。

また、自己評価プロセスの(1)から(3)には、教師や学級の集団規範が影響すると考えられるため、本研究では、罪悪感の予期を、教師認知と学級の集団規範がいじめ加害傾向を抑制する際の、媒介変数として仮定する。すなわち、児童・生徒は教師の対人方略を基準として取り入れるため、教師に親しみやすく受容的で、自信のある客観的な態度を認知している児童・生徒は、クラスメイトに心理的・身体的暴力を加えるいじめ行為への罪悪感を抱きやすいと考えられる。また、教師の態度として、迫力のある怒り方を認知している児

童・生徒も、教師の持つ善悪の基準や目標を日常生活の中で明確に知ることができるため、いじめへの罪悪感が高くなることが予測される。さらに、学級の集団規範から逸脱した行動をとることは、罪悪感が喚起される要因の一つであり、いじめ否定学級規範を高く認識している児童・生徒ほど、いじめに対する罪悪感を抱きやすいと考えられる。ただし、上述のように、全てのいじめに対していじめ否定学級規範が効果的に働くわけではないので、罪悪感のいじめ抑制効果はいじめの理由によって変化する可能性がある。特に「こらしめ」を理由に正当化されたいじめは、「享楽」、「異質性排除」を理由としたいじめとは異なり、いじめ否定学級規範の影響だけでなく、罪悪感の影響も低くなると考えられる。

本研究のモデル

以上のように本研究では、児童・生徒の教師認知がいじめ否定学級規範と罪悪感予期を媒介していじめ加害傾向に与える影響について明らかにすることを目的とする。本研究で仮定するモデル(Figure 1)と、それに伴う仮説は次の通りである。

仮説1 「受容・親近」「自信・客観」「怖さ」の教師認知が高い児童・生徒ほど、いじめ否定学級規範を高く認識している。

仮説2 「受容・親近」「自信・客観」「怖さ」の教師認知が高い児童・生徒ほど、罪悪感予期が高い。

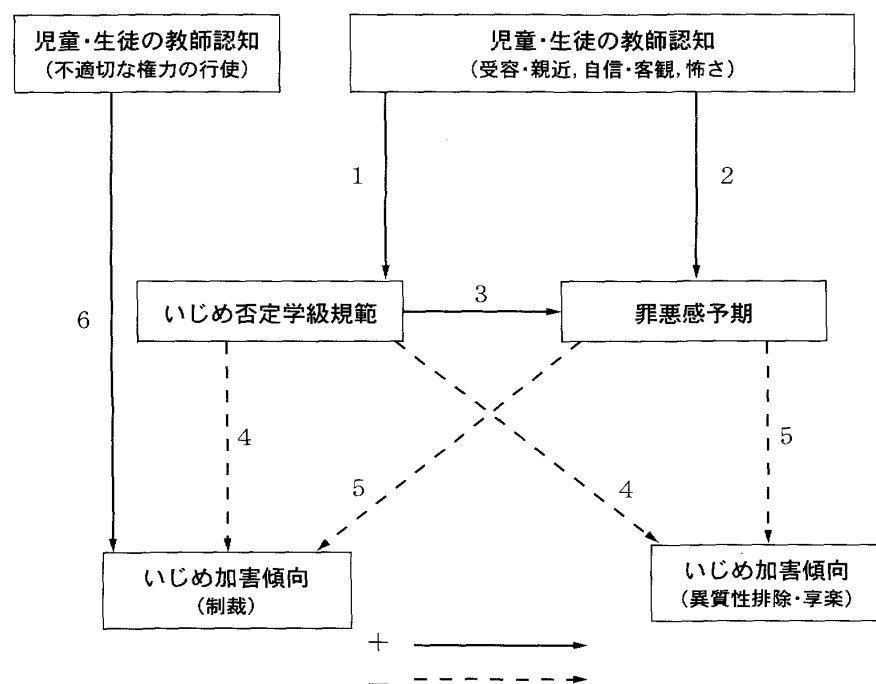


Figure 1 いじめ加害傾向への影響仮説モデル

- 仮説 3 いじめ否定学級規範を高く認識している児童・生徒ほど罪悪感予期が高い。
- 仮説 4 いじめ否定学級規範を高く認識している児童・生徒ほど、異質性排除・享乐的いじめ加害傾向と制裁的いじめ加害傾向が低い。
- 仮説 5 罪悪感予期が高い生徒ほど、異質性排除・享乐的いじめ加害傾向と制裁的いじめ加害傾向が低い。
- 仮説 6 「不適切な権力の行使」の教師認知が高い児童・生徒ほど、制裁的いじめ加害傾向が高い。

方 法

調査対象者

公立小学校 5, 6 年生 11 クラス, 公立中学校 1～3 年生 10 クラスの児童・生徒 646 名を調査対象とした。このうち, 記入ミスのなかった児童・生徒 547 名 (小学生 240 名, 中学生 307 名) を分析の対象とした。

調査時期および手続き

調査時期は 2007 年 6 月～9 月であり, 調査は担任によって学級ごとに実施された。社会的望ましきによる測定誤差を抑止するため, 調査は無記名回収で回答中の机間巡視を行わなかった。また, 分からない言葉は質問してもよいこと, 答えたくない質問には答えなくてよいことを伝えた。

調査内容 本研究で使用された尺度は以下のものである。

いじめ加害傾向の測定：いじめについての物語を井上他 (1986) を参考に作成し, それぞれ回答者自身が登場

人物 (加害者) なら同じようなことをすると思うかについて質問した (Appendix)。12 項目からなり, 「しないと思う」 (1 点) から 「すると思う」 (4 点) の 4 件法で評定を求めた (Table 1 参照)。

罪悪感予期の測定：いじめ加害傾向と同じ物語について, もし自分がいじめ行為を行ったら罪悪感をもつか否かについて質問した (Appendix)。12 項目からなり, 「まったくもたないと思う」 (1 点) から 「すぐもつと思う」 (4 点) の 4 件法で評定を求めた。

教師認知尺度：三島・宇野 (2004) の教師認知尺度を参考に, 調査対象校の教師 2 名と言語表現の適切性について検討し作成した。19 項目からなり, 「まったくそう思わない」 (1 点) から 「とてもそう思う」 (5 点) の 5 件法で評定を求めた (Table 2 参照)。

いじめに対する学級規範の測定：具体的ないじめ行動を行うことと, それを制止することに対する学級集団の評価について質問した。8 項目からなり, 「とてもいいと思うだろう」 (1 点) から 「すぐまずいと思うだろう」 (7 点) の 7 件法で評定を求めた (Table 3 参照)。

結 果

いじめ加害傾向 12 項目の評定値について, 主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況 (6.51, 1.21, 0.70, 0.60…) と因子の解釈可能性に基づき, 2 因子解を採用した。両方の因子に同程度の負荷量を示した項目を除外し, 残った 11 項目で再度, 因子分析を行った。結果を Table 1 に示す。第 1 因子は異質であることや, 享楽を理由としたいじめの

Table 1 いじめ加害傾向の因子分析結果 (主因子法・プロマックス回転)

項 目	F1	F2	共通性
<異質性排除・享乐的いじめ加害傾向 $\alpha = .88$ >			
自分たちと違って, 先生にいつも叱られているから	.85	-.15	.57
服装がみんなと違って変だから	.82	-.03	.64
落書きをされたノートを見た時の反応が楽しいから	.70	.06	.56
みんなと違って, 動作が遅いから	.66	.14	.59
仲間はずれにした時の反応がおもしろいから	.59	.21	.57
そうすると気分がスッキリするから	.57	.10	.42
<制裁的いじめ加害傾向 $\alpha = .87$ >			
そうでもしないと, 自分の性格の悪さに気がつかないから	-.14	.95	.74
いつも自分勝手なので, こらしめたい	.00	.81	.66
嘘つきで何度も困らされたから	.06	.75	.62
他の子をいじめたことがあり, いじめられる気持ちを知るべきだから	.10	.56	.39
髪や服装を清潔にしていらないから	.28	.54	.59
二乗和	4.87	4.71	
因子間相関	.69		

加害傾向を測る項目の負荷量が高いことから、「異質性排除・享乐的いじめ加害傾向」と命名した。井上他(1986)では、異質性排除いじめと享乐的いじめは別々の因子であったが、本研究ではそのように分かれなかった。20年前と現在では、いじめの様態が変化していると考えられる。第2因子は、制裁を理由としたいじめの加害傾向を測る項目の負荷量が高いことから、「制裁的いじめ加害傾向」と命名した。次に内的整合性を検討するために α 係数を算出した。その結果、「異質性排除・享乐的いじめ加害傾向」では $\alpha=.88$ 、「制裁的いじめ加害傾向」では $\alpha=.87$ という値が得られ、十分な内的一貫性が示された。各因子の合計得点を、それぞれ、異質性排除・享乐的いじめ加害傾向、制裁的いじめ加害傾向とした。

罪悪感予期 12項目の評定値について、主因子法による因子分析を行った。固有値の減衰状況(7.00, 1.13, 0.68…)と因子の解釈可能性に基づき、1因子解を採用した。次に内的整合性を検討するために α 係数を算出した。 $\alpha=.93$ という値が得られ、十分な内的一貫性が示された。項目の合計得点を、罪悪感予期とした。

教師認知 19項目の評定値について、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況(3.94, 2.10, 1.46, 0.89, 0.78…)と因子の解釈可能性に基づき、3因子解を採用した。さらに、1つの因子に

対して0.35以下の負荷量を示した項目および複数の因子に同程度の負荷量を示した項目を除外し、残った14項目で再度、因子分析を行った。結果をTable 2に示す。第1因子は三島・宇野(2004)の「受容・親近」と「自信・客観」を測る項目から構成されていたため「受容・親近・自信・客観」と命名した。第2因子は三島・宇野(2004)に従い、「怖さ」と命名した。第3因子は「不適切な権力の行使」と命名した。各項目の合計得点を、それぞれ、受容・親近・自信・客観、怖さ、不適切な権力の行使とした。次に内的整合性を検討するために α 係数を算出した。その結果、「受容・親近・自信・客観」では $\alpha=.83$ 、「怖さ」では $\alpha=.77$ 、「不適切な権力の行使」では $\alpha=.56$ という値が得られた。不適切な権力の行使は内的整合性が十分であるとはいえないが、3項目しかないこと、三島・宇野(2004)や河村・田上(1997)で使用されている項目と同様のものであることから、尺度として利用することにした。

いじめ否定学級規範 8項目の評定値について、主因子法による因子分析を行った。固有値の減衰状況(4.07, 1.03, 0.63…)と因子の解釈可能性に基づき、1因子解を採用した。さらに、0.35以下の負荷量を示した項目を除外し、残った7項目で再度、因子分析を行った。結果をTable 3に示す。次に内的整合性を検討するために α 係数を算出した。 $\alpha=.87$ という値が得られ、十分

Table 2 教師認知の因子分析結果(主因子法・プロマックス回転)

項 目	F1	F2	F3	共通性
<受容・親近・自信・客観 $\alpha=.83$ >				
担任の先生は、うれしいとき一緒に喜んでくれます	.71	-.07	.07	.47
担任の先生は、生徒が口答えや反抗をしてもしっかり指導します	.68	.06	.03	.47
担任の先生は、生徒が話しかけやすい感じがします	.65	-.18	.00	.40
担任の先生は、納得がいく理由で叱ってくれます	.63	.10	-.10	.48
担任の先生は、楽しい授業をしてくれます	.62	-.02	-.03	.38
担任の先生は、悪いことをしたとき、どの生徒も同じように叱ります	.61	.05	-.05	.41
担任の先生は、自分の苦手なことや失敗したことを話してくれます	.58	-.01	.14	.31
担任の先生は、もしクラスでいじめがあったら、見逃さずに必ず叱ります	.45	.14	-.08	.28
<怖さ $\alpha=.77$ >				
担任の先生は、ふだんは怖くないけれど、怒っているときはすごく怖いです	.06	.77	-.04	.61
担任の先生は、怒ったときの表情や声が怖いです	-.10	.75	.03	.54
担任の先生は、迫力のある怒り方をします	.06	.68	.05	.48
<不適切な権力の行使 $\alpha=.56$ >				
担任の先生は、言うことを聞かないと成績を下げます	.04	.02	.75	.55
担任の先生は、言うことを聞かないと親に言いつけることがあります	.08	-.02	.52	.25
担任の先生は、言うことを聞かない生徒を嫌うことがあります	-.14	.08	.39	.21
二乗和	3.28	1.83	1.30	
因子間相関 F2	.21			
F3	-.29	.05		

Table 3 いじめ否定学級規範の因子分析結果（主因子法）

項 目	因子負荷量	共通性
＜いじめ否定学級規範 $\alpha = .87$ ＞		
気に入らない人を、みんなで無視すること	.79	.62
休み時間に遊ぶとき、気に入らない人を仲間はずれにすること	.78	.60
仲間はずれをしている人たちに、やめるように注意をすること*	.76	.57
気に入らない人の悪口をわざと本人に聞こえるように言うこと	.75	.57
誰かの持ち物を隠している人に、やめるように注意をすること*	.71	.72
気に入らない人の持ち物に悪意のある落書きをすること	.70	.49
みんなから無視されている人と普通に話をする事*	.51	.26
累積寄与率（%）		51.5

*は逆転項目である

な内的一貫性が示された。抽出された各項目の合計得点を、いじめ否定学級規範とした。

調査に用いた各尺度間の2変量相関

本研究で使用した異質性排除・享乐的いじめ加害傾向、制裁的いじめ加害傾向、いじめ否定学級規範、罪悪感予期、受容・親近・自信・客観、怖さ、不適切な権力の行使の各変数間の相関係数を算出した（Table 4）。異質性排除・享乐的いじめ加害傾向と他尺度との関連については、制裁的いじめ加害傾向との間に中程度の正の相関が認められ（ $r = .68, p < .001$ ）、いじめ否定学級規範（ $r = -.49, p < .001$ ）と罪悪感予期（ $r = -.50, p < .001$ ）の間に中程度の負の相関が、受容・親近・自信・客観との間にやや低い負の相関が（ $r = -.36, p < .001$ ）、不適切な権力の行使との間に低い正の相関が示された（ $r = .25, p < .001$ ）。制裁的いじめ加害傾向と他尺度との関連については、いじめ否定学級規範（ $r = -.45, p < .001$ ）と罪悪感予期（ $r = -.52, p < .001$ ）の間に中程度の負の相関が、受容・親近・自信・客観（ $r = -.29, p < .001$ ）と怖さ（ $r = -.09, p < .05$ ）の間に低い負の相関が、不適切な権力の行使との間に低い正の相関が示された（ $r = .26, p < .001$ ）。

いじめの加害傾向に影響を及ぼす要因モデルの検討

児童・生徒の教師認知（受容・親近・自信・客観、怖さ、不適切な権力の行使）、いじめ否定学級規範、罪悪感予期が

いじめ加害傾向（異質性排除・享乐的、制裁）に与える影響過程モデルを、Table 4 の相関と問題部分の仮定を考慮した因果モデルを構成し、Amos 7.0 を用いた最尤推定法による構造方程式モデリングによって検討した。児童・生徒の教師認知（受容・親近・自信・客観、怖さ、不適切な権力の行使）は、それぞれ項目数が比較的少ないため潜在変数を用いた。モデルの解釈可能性と適合度検定の結果を検討し、Figure 2（GFI = .945, AGFI = .925, CFI = .943, RMSEA = .049）のモデルを採用した。標準化された因果係数、決定係数を Figure 2 に示す。Figure 2 において、各項目（S1～S8, B1～B3, I1～I3）の誤差の表記は省略した。また、不適切な権力の行使、受容・親近・自信・客観、怖さに関する教師認知から各項目へのパスは全て有意であった（それぞれ $p < .001$ ）。

いじめ否定学級規範と罪悪感予期に影響を与える要因

児童・生徒の受容・親近・自信・客観の教師認知から、いじめ否定学級規範へのパス係数（.40, $p < .001$ ）は有意であったが、児童・生徒の怖さの教師認知からのパスは有意ではなかったため（.08, *n.s.*）、仮説1は部分的に支持された。また、児童・生徒の受容・親近・自信・客観の教師認知から、罪悪感予期へのパス係数（.19, $p < .001$ ）は有意であり、怖さの教師認知から罪悪感予期へのパス係数も有意であった（.10, $p < .05$ ）。したがっ

Table 4 調査に用いた各尺度間の相関係数

N = 547	制裁的いじめ 加害傾向	いじめ否定学級 規範	罪悪感予期	受容・親近・ 自信・客観	怖さ	不適切な権力の 行使
異質・享乐的いじめ加害傾向	.68***	-.49***	-.50***	-.36***	-.06	.25***
制裁的いじめ加害傾向		-.45***	-.52***	-.29***	-.09*	.26***
いじめ否定学級規範			.51***	.38***	.14**	-.12**
罪悪感予期				.35***	.18***	-.11*
受容・親近・自信・客観					.18***	-.21***
怖さ						.07

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

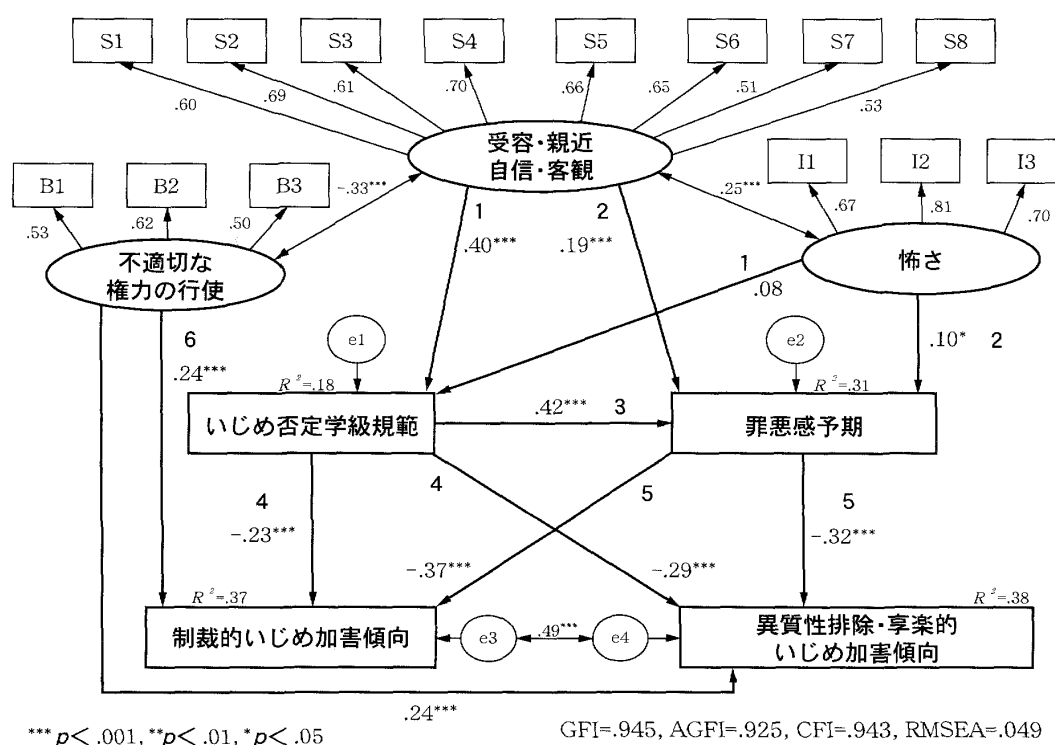


Figure 2 いじめ加害傾向への影響過程モデル

て、仮説2は支持された。さらに、いじめ否定学級規範から罪悪感予期へのパス係数 (.42, $p < .001$) も有意であり、仮説3は支持された。

いじめの加害傾向に直接影響を与える要因

いじめ否定学級規範から制裁的いじめ加害傾向へのパス係数 (-.23, $p < .001$) と、異質性排除・享乐的いじめ加害傾向へのパス係数 (-.29, $p < .001$) は有意であり、仮説4は支持された。また、罪悪感予期から制裁的いじめ加害傾向へのパス係数 (-.37, $p < .001$) と、異質性排除・享乐的いじめ加害傾向へのパス係数 (-.32, $p < .001$) は有意であり、仮説5は支持された。さらに、不適切な権力の行使から制裁的いじめ加害傾向へのパス係数 (.24, $p < .001$) は有意であり、仮説6は支持された。なお、不適切な権力の行使から異質性排除・享乐的いじめ加害傾向へのパス係数 (.24, $p < .001$) も有意であった。

考 察

本研究では、児童・生徒の教師認知がいじめ否定学級規範と罪悪感予期を媒介していじめの加害傾向に与える影響について明らかにすることを目的とした。

日常的な教師の指導態度の影響

まず、児童・生徒の教師認知については、受容・親近・自信・客観の教師認知が高い生徒ほどいじめ否定学級規範を高く意識していることが示された。西本

(1998)は教師から児童・生徒への影響の行使を可能にする資源と学級文化との関連について検討し、思いやりが学級文化の相違にかかわらず、児童・生徒へ影響を与える教師の資源として有効であることを明らかにしている。また、三島・宇野 (2004) は、児童は、教師の受容的で親近感のある態度や、自信のある客観的な態度をモデルに、相手を尊重し認め合う学級雰囲気を醸成することを示している。本研究の結果はこれらを支持するものである。学級内で多くの児童・生徒がいじめに否定的な評価を下すためには、その前提として、対人的な問題が学級内に生じた時に、問題の児童・生徒をいじめることで解決する方略よりも適切な対人方略が存在することを、学級成員が知っている必要がある。受容的で親近感を持つことができ、自信をもって客観性の高いコミュニケーション方略をとる担任教師のもとにいる児童・生徒は、他者の喜びに共感する方法や、攻撃的な児童・生徒との関わり方、全ての児童・生徒と公平に接することの大切さ、相手に自分の主張を納得してもらうにはどうすればいいか、苦手なことや失敗に対する対処の仕方などを、担任教師をモデルとして学習することができる。

なお、担任教師の怖さの認知はいじめ否定学級規範との有意な関連が認められず、いじめ否定学級規範を高く保つために、必ずしも担任教師が迫力のある怒り

方をする怖い先生である必要はないことが示された。

さらに、受容・親近・自信・客観の教師認知や、怖さの教師認知は、いじめを行った後の罪悪感予期に対しても値は小さいものの、影響を及ぼしており、担任教師は親しみやすく受容的であり、自信と客観的な指導態度を備えていると考えている児童・生徒や、担任教師が、怒ると怖いと認知している児童・生徒は、そうでない者よりもいじめを行った時に高い罪悪感を経験すると予期していた。罪悪感は自己評価プロセスの中で生じるものであり (M. Lewis, 1999), 児童・生徒がいじめへの罪悪感を抱くためには、教師や学級集団の基準や目標を覚知し、その基準や目標を取り入れている必要がある。したがって、受容・親近・自信・客観の教師認知が罪悪感の予期に影響を与えている理由として、教師が受容的で親近感のある接し方や、自信にあふれた指導、客観性に基づいた評価などを児童・生徒に日常的に示すことで、いじめが教師の期待に背く行為として認識されやすくなると考えられる。また、怖さの教師認知も同様に、悪いことをした時に教師から迫力のある叱られ方をされるほど、教師がもつ目標や基準を児童・生徒が理解しやすいため、罪悪感が高くなると考えられる。

不適切な権力の行使の教師認知は、制裁的いじめ加害傾向と異質性排除・享乐的いじめ加害傾向に影響を及ぼしており、教師からの不適切な権力の行使を予期する児童・生徒ほど、両タイプのいじめの加害傾向が高かった。したがって、仮定していた制裁的いじめに限らず、異質性排除・享乐的いじめにおいても、不適切な権力を行使した教師の指導はいじめの抑止に繋がらないばかりか、むしろいじめを促進する働きをすることが示唆された。三島・宇野 (2004) の研究においても、児童・生徒が、先生の言うことを聞かないと罰を与えられると認知していることは、反抗的な態度を促進するという結果が示されているため、学級運営にとって好ましくない状況を生み出す要因であるといえる。

いじめに否定的な学級規範の影響

なお、いじめ否定学級規範は、罪悪感予期の促進要因であることが示され、学級規範がいじめに否定的であると認識している児童・生徒ほど、いじめを行った後に高い罪悪感を抱くことを予期していた。これは、児童・生徒にとっていじめを行うことがクラスメイトの期待に背く行為として位置づけられるためであると考えられる。また、いじめ否定学級規範は、制裁的いじめ加害傾向と異質性排除・享乐的いじめ加害傾向を

抑制する方向で影響を及ぼしている。学級のいじめに否定的な集団規範への意識を高く持つことが、いじめの加害傾向を低減させるという本研究の結果は、大西・吉田 (印刷中) や大西 (2007) と同様のものである。友人関係は児童・生徒にとって学校生活の適応感を左右する重要な要因である (大久保, 2005)。そのため、いじめ行為が学級の集団規範から逸脱し、他者から批判される可能性がある場合には、いじめを行うコストが高くなり、いじめの加害傾向が低くなると考えられる。さらに、いじめ否定学級規範から制裁的いじめ加害傾向よりも、異質性排除・享乐的いじめへのパス係数の値が大きかったことは、異質性排除や享楽を目的としたいじめの方が、クラスメイトからいじめとして認識されやすく、いじめに否定的な学級規範の影響を受けやすいためであると考えられる。

罪悪感予期の影響

いじめに対する罪悪感の予期は、異質性排除・享乐的いじめ加害傾向に最も影響を及ぼしており、仮定した通り、いじめに対する罪悪感を高く見積もる児童・生徒ほどいじめの加害傾向が低いことが示された。罪悪感は、とても不愉快な自分に対する軽蔑の感情である (Hoffman, 1998)。そのため、いじめに対して罪悪感を持つことを強く予期する児童・生徒ほど、その不愉快な感情状態を避けたいと欲し、いじめ行為を選択しないと考えられる。すなわち、児童・生徒がいじめを行うことで罪悪感を抱くか否かは、いじめを防止する上で重要な要素であるといえる。なお、罪悪感は他者から引きこめることなく、罪の告白や謝罪、悪い行動の埋め合わせをするように動機づける機能を有することが明らかになっている (Tangney, Burrggraf, & Wagner, 1995)。ゆえに、いじめ加害者が罪悪感をもった場合には、被害者の苦痛を減少させるためにいじめを停止することが期待できる。罪悪感のこうした向社会的機能は、いじめの継続化や深刻化、再発を防ぐためにも有効である。いじめは加害者の利害構造に支えられて蔓延・エスカレートすると言われている (内藤, 2001)。いじめ否定学級規範や罪悪感の予期は、加害者にとっていじめを行うことのメリットを低くし、デメリットを高める役割を担っていると考えられる。

まとめと今後の課題

本研究によって、主に教師の受容・親近・自信・客観といった態度が、学級のいじめに否定的な集団規範といじめに対する罪悪感の予期を媒介して、児童・生徒の加害傾向を抑制する効果があることが示唆され、いじめを防止する上で教師の果たす役割の重要性が明

らかになった。教師の児童・生徒への日常的なコミュニケーションを改善する具体的な取り組みとしては、例えば、教師のビリーフ介入プログラムが有効であると考えられる。教師のビリーフ介入プログラムによって、児童・生徒の受容や親近の教師認知に関連する教師のM機能や、自信や客観の教師認知に関連すると考えられる教師の魅力の勢力資源を高めることが可能である(河村・田上, 1998)。

最後に本研究の今後の課題について述べる。まず、本研究では児童・生徒の教師認知、いじめへの罪悪感予期を取り上げていじめ加害傾向との関連について検討したが、本研究で着目した要因以外にも、ストレス、自己抑制、問題解決能力、集団目標などいじめ否定学級規範やいじめ加害傾向に影響を与える要因は数多く想定される。これらの要因を含めて、いじめ否定学級規範およびいじめ加害傾向との関連を検討することで、より効果的ないじめ防止の知見を提供することができよう。また、本研究では、先行研究や理論的検討のなかで仮定されたモデルを構成して検討を進めたが、一つの質問紙調査からパスで表現される因果関係を検討することは、手法上に限界がある。今後は、いじめに対する罪悪感を高めるトレーニング等を実施し、トレーニングの事前・事後で児童・生徒のいじめ加害傾向の変化を検討するといった縦断的研究で因果関係を確認していくことが望まれる。さらに、本研究では、個人の行動予測としてのいじめ加害傾向を扱っているため、今後は実際の行動傾向や過去のいじめ経験に関する指標を加えることも検討したい。

引用文献

- 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, **9**, 71-86. (Arimitsu, K. (2001). Guilt, shame/embarrassment, and their personality correlates. *Japanese Journal of Personality Psychology*, **9**, 71-86.)
- 有光興記 (2006). 罪悪感, 羞恥心と共感性の関係. 心理学研究, **77**, 97-104. (Arimitsu, K. (2006). Guilt, shame/embarrassment, and empathy. *Japanese Journal of Psychology*, **77**, 97-104.)
- Atlas, R.S., & Pepler, D.J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, **92**, 86-99.
- 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. (Banzai, T. (1995). Long term effects from bullying on a victim and the differences between the victim's self perception and the victim's perception of other victim. *Japanese Journal of Social Psychology*, **11**, 105-115.)
- Beane, A. (1998). The trauma of peer victimization. In T.W. Miller (Ed.), *Children of trauma: Stressful life events and their effects on children and adolescents* (pp. 205-218). Madison, CT: International Universities Press.
- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, **15**, 608-616.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, **44**, 51-65.
- 浜名外喜男・天根哲治・木山博文 (1983). 教師の勢力資源とその影響度に関する教師と児童の認知. 教育心理学研究, **31**, 220-228. (Hamana, T., Amane, T., & Kiyama, H. (1983). Teachers' and students' perception of teacher's power resources and its degree of influence on students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **31**, 220-228.)
- 久崎孝浩 (2005). 幼児の恥と罪悪感に関連する行動に及ぼす発達の要因の検討. 心理学研究, **76**, 327-335. (Hisazaki, T. (2005). The influence of developmental factors on behaviors relevant to shame and guilt in young children. *Japanese Journal of Psychology*, **76**, 327-335.)
- Hoffman, M. L. (1998). Varieties of empathy-based guilt. In J. Bybee (Ed.), *Guilt and children* (pp. 91-112). San Diego, CA: Academic Press.
- 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.
- 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, **13**, 12-19. (Ishikawa, T., & Uchiyama, I. (2002). The relations of empathy and role-taking ability to guilt feelings in adolescence. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, **13**, 12-19.)
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997). 児童のスクール・モ

- ルールと担任教師の勢力資源認知との関係についての調査研究 カウンセリング研究, **30**, 11-17. (Kawamura, S., & Tagami, F. (1997). Relationship between pupil's school morale and homeroom teacher's resource of power as recognized. *Japanese Journal of Counseling Science*, **30**, 11-17.)
- 河村茂雄・田上不二夫 (1998). 教師の指導行動・態度の変容への試み(2)—教師のビリーフ介入プログラムの効果の検討— カウンセリング研究, **31**, 270-285. (Kawamura, S., & Tagami, F. (1998). The in-service training of teachers (2) : The effect of intervention program to amend teacher's peculiar beliefs. *Japanese Journal of Counseling Science*, **31**, 270-285.)
- Lewis, H. B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York : International Universities Press.
- Lewis, M. (1992). *Shame : The exposed self*. New York : Free Press. (高橋恵子 (監訳) (1997). 恥の心理学 ミネルヴァ書房)
- Lewis, M. (1999). The role of the self in cognition and emotion. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 125-142). Chichester, UK : John Wiley & Sons.
- Mancini, F., & Gangemi, A. (2004). The influence of responsibility and guilt on naive hypothesis-testing. *Thinking and Reasoning*, **10**, 289-320.
- Mancini, F., & Gangemi, A. (2006). The role of responsibility and fear of guilt in hypothesis-testing. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, **37**, 333-346.
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気 に及ぼす教師の影響 教育心理学研究 **52**, 414-425. (Mishima, M., & Uno, H. (2004). Teachers' influence on classroom atmosphere. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **52**, 414-425.)
- 文部科学省 (2007). 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 文部科学省 2007年11月15日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/11/07110710/001/002.pdf> (2008年1月8日)
- 森田洋司 (1985). 学級集団における「いじめ」の構造 ジュリスト, **836**, 35-39.
- 森田洋司・清永賢二 (1994). 新訂版 いじめ 教室の病い 金子書房
- 内藤朝雄 (2001). いじめの社会理論 柏書房
- 西本裕輝 (1998). 教師の資源と学級文化の関連性 社会心理学研究, **13**, 191-202. (Nishimoto, H. (1998). Relationship between teacher's resources and classroom culture. *Japanese Society of Social Psychology*, **13**, 191-202.)
- 岡安孝弘・高山 巖 (2000). 中学生におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス 教育心理学研究, **48**, 410-421. (Okayasu, T., & Takayama, I. (2000). Psychological stress of victims and bullies in junior high school. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **48**, 410-421.)
- 大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討— 教育心理学研究, **53**, 307-319. (Okubo, T. (2005). Factors contributing to subjective adjustment to school in adolescents. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **53**, 307-319.)
- 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**, 199-207. (Onishi, A. (2007). Class norms against bullying and abuse in junior high school students. *Japanese Journal of Counseling Science*, **40**, 199-207.)
- 大西彩子・吉田俊和 (印刷中). 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. (Onishi, A., & Yoshida, T. (in press) Intrapersonal processes of abuse of junior high school students. *Japanese Journal of Experimental Social Psychology*.)
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school children. *Journal of Health Psychology*, **3**, 465-476.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process : Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, **22**, 1-5.
- 立花正一 (1990). 「いじめられ体験」を契機に発祥した精神障害について 精神神経学雑誌, **92**, 321-342.
- 高德 忍 (1999). いじめ問題ハンドブック—分析・

資料・年表一 柘植書房新社

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. (Takemura, K., & Takagi, O. (1988). Psychological factors in the “ijime” phenomenon : Negative attitude toward a deviator and conformity to majority. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **36**, 57-62.)

Tangney, J. P. (1995). Shame and guilt in interpersonal relationships. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions : The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 114-139). New York : Guilford Press.

Tangney, J. P., Burggraf, S. A., & Wagner, P. E.

(1995). Shame-proneness, guilt-proneness and psychological symptoms. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions : The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 343-367). New York : Guilford Press.

田崎敏昭 (1979). 児童・生徒による教師の勢力資源の認知 実験社会心理学研究, **18**, 129-138.

謝 辞

本研究にあたり、調査にご協力いただいた皆様に心より感謝を申し上げます。また、英文の校閲をしていただきました名古屋大学大学院の高井次郎先生に深く感謝申し上げます。

(2008.5.8 受稿, '09.3.16 受理)

Appendix

いじめ加害傾向の項目例

享乐的いじめ

Aが休み時間に遊び仲間のところへ行くと、遊び仲間の何人かが今日からBを仲間はずれにしようと言いました。Bを仲間はずれにしようとする遊び仲間の理由は、「仲間はずれにした時のBの反応がおもしろいから」です。

あなたがAなら、一緒にBを仲間はずれにしたいと思いますか？

罪悪感予期※

もしBを仲間はずれにしたら、あなたは罪悪感をもつと思いますか？

異質性排除いじめ

では、遊び仲間がBを仲間はずれにしようとする理由が、「Bは服装がみんなと違って変だから」というものだったら・・・

この場合、あなたがAなら、一緒にBを仲間はずれにしたいと思いますか？

罪悪感予期※

もしBを仲間はずれにしたら、あなたは罪悪感をもつと思いますか？

制裁的いじめ

では、遊び仲間がBを仲間はずれにしようとする理由が、「Bがいつも自分勝手なので、こらしめたい」というものだったら・・・

この場合、あなたがAなら、一緒にBを仲間はずれにしたいと思いますか？

罪悪感予期※

もしBを仲間はずれにしたら、あなたは罪悪感をもつと思いますか？

※罪悪感とは「悪いことをしたとか、もうしわけないな」と思う気もちのことです。

Influences of Students' Teacher Recognition on Abuse

AYAKO ONISHI (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT, NAGOYA UNIVERSITY), MASAYUKI KUROKAWA (FUKUOKA UNIVERSITY OF EDUCATION) AND TOSHIKAZU YOSHIDA (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION HUMAN DEVELOPMENT, NAGOYA UNIVERSITY) *JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 2009, 57, 324–335

The purpose of the present study was to examine the influences of students' teacher recognition on abuse. Elementary ($n=240$) and junior high school students ($n=307$) completed a questionnaire that asked about the students' teacher recognition, class norms regarding abusive behavior, the likelihood that the respondent would feel guilty because of having abused others, and potential participation in abusive acts toward a classmate. A hypothesized model was investigated by utilizing structural covariance analysis. The results were as follows : (a) the class norms regarding abusive behavior and the likelihood of feeling guilty had an inhibiting effect on potential participation in abuse both for the sake of amusement and for the sake of punishment, (b) the students' teacher recognition of acceptance, affinity, confidence, and objectivity had a facilitative effect on the class norms regarding abuse and on the likelihood of feeling guilty, (c) the fear of the students' teacher recognition and the class norms regarding abusive behavior facilitated the likelihood of feeling guilty, and (d) the students' teacher recognition of punishment suppressed the students' potential participation in abuse, both for the sake of amusement and for the sake of punishment. The importance of teachers' influence on preventing abuse was discussed.

Key Words : abuse of other students, classroom norms, teacher recognition, guilt about abusing others, elementary and junior high school students