小中学生におけるいじめ傍観の多様な様態¹

——いじめを目撃した際の態度による検討——

西野 泰代 広島修道大学 若本 純子 山梨大学

Various aspects of bystander behavior in bullying situations among Japanese elementary and junior high school students

Yasuyo Nishino (Hiroshima Shudo University) and Junko Wakamoto (University of Yamanashi)

This study investigated whether there are differences in bystander behavior when bullying is witnessed. We evaluated the number and types of bystander behaviors by means of the OBVQ, and then examined the psychological characteristics of the different bystander behaviors. 269 Japanese elementary school students and 503 junior high school students completed questionnaires assessing empathic concern, peer conformity, moral disengagement, authenticity and satisfaction in classes, global self-worth, and how they would respond if they observed a peer being bullied. The results of a multinomial logistic regression analysis and ANOVA demonstrated that there would be some types of bystander behavior with common characteristics such as empathic concern and developmental differences. Moreover, the results also showed that two types of behaviors, of which one indicated the most negative psychological state, might be caused by peer conformity. Other behaviors might be caused by moral disengagement and contain some subordinate modes owing to regulatory effects of peer conformity, such as pretending to be unaware of bullying. The practical implications of bystander behavior are discussed.

Key words: bullying, bystander behavior, empathic concern, peer conformity, moral disengagement.

The Japanese Journal of Psychology

J-STAGE Advanced published date: December 25, 2021

いじめに起因する重大事態の発生件数は増加の一途をたどっている（文部科学省，2020）。この喫緊の課題に対応しうる知見として，先行研究では，いじめを学校・学級集団で生じる構造的な事象と捉え，いじめ場面にいる者が担う「役割」に注目する重要性が指摘されてきた。この役割を最も細分化して捉えた Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen (1996) によると，加害者（bully），被害者（victim）のほかに，ともにいじめを行う加担者（assistant），いじめをはやし立て煽る強化者（reinforcer），いじめにかかわろうとしない傍観者（outsider），被害者側に立ちいじめを止めようとする仲裁者（defender）がいじめ場面には存在する。なかでも，傍観者は，いじめの重篤化を促

進する一方で仲裁者へと変容することがいじめの抑止につながる要因として，研究，実践両面の鍵を握ると多くの研究で指摘されてきた（Kärnä et al., 2011; 森田，2010; Olweus, 2001; Polanin, Espelage, & Pigott, 2012; Salmivalli, 2010）。

ところが，傍観者については，概念規定と方法論において課題があることが知られている。Polanin et al. (2012) は，メタ分析で取りあげた研究群において傍観者の定義が一致しておらず，「いじめを目撃しながら観衆など他の役割を担わない者」と操作的に定義せざるを得なかったことを報告している。実際，海外では傍観者を示す用語として，いじめに気づいていながら何も行動を起こさない者を指す bystander，いじめが起きたことに気づいていない者も含む outsider が用いられているが，その使用区分は厳密ではない（Polanin et al., 2012）。本邦では，「傍観者」以外の用語は見られず「見て見ぬふりをするもの」として一様に扱われてきたが，森田（2010）の，傍観には他者への無関心さ，自分が被害者になることへの恐れ，集団

Correspondence concerning this article should be sent to: Yasuyo Nishino, Faculty of Health Science, Hiroshima Shudo University, Ozukahigashi, Asaminami-ku, Hiroshima 731-3195, Japan.(E-mail: nishino@shudo-u.ac.jp)

¹ 本研究は，科学研究費補助金（基盤研究（C）），課題番号 26380913，研究代表者 西野 泰代）の助成を受けた。

への同調などさまざまな背景があるという指摘を考慮すると、本邦においても、傍観を、異なる心理的背景をもつ多様な様態を示す行動として捉え直す必要があると考えられる。

しかし、傍観に多様な様態の存在を想定した研究は国内外を通じてごくわずかしは見られない。1960年代から長きにわたっていじめ研究に取り組んできたOlweusは、いじめ場面に存在する子どもたちの役割行動に関心をもち、The Olweus Bully/Victim Questionnaire(以下、OBVQとする; Olweus, 1996)を開発した。この尺度には、加害者と被害者を取り巻く周囲の子どもたちの役割行動を測定する1項目(37番)が含まれる。ここでは、「いじめを受けている児童生徒をどうにか助けようとする(以下、仲裁とする)」と「いじめに加担する(以下、加担とする)」、「同年代がいじめを受けていることに一度も気づいたことがない(以下、気づかないとする)」、「何もしない。ただ、いじめはあってもしかたないと思う(以下、しかたないとする)」、「それを見ているだけ(以下、見ているだけとする)」、「何もしない。ただ、いじめを受けている児童生徒を助けるべきだと思う(以下、助けるべきとする)」の6つの選択肢から択一式で回答を求める。OBVQの理論的背景と目されるのが、“bullying circle (Olweus, 2001)”である。Olweusは数々の調査結果の集大成として、いじめ場面における8パターンの役割を、行動の有無といじめに対する態度(無関心-肯定-中立-否定)との組み合わせにより説明している。どれが傍観に該当するかは明言されていないが、加害・被害と「行動あり」の加担・仲裁を除く「行動なし」4パターンが、多様な心理的背景を伴う傍観に相当すると考えられ、質問項目とも概ね符合している。

OBVQの37番項目を用いて、いじめを目撃した際の子どもたちの行動に関する実証研究を行ったObermann(2011)が「加担」と「しかたない」を除く4群の比較を行った結果によると、「見ているだけ」群が「助けるべき」群と仲裁群に比べてモラルディエンゲージメント(moral disengagement: 以下、MDとする)、すなわちいじめの傍観を正当化する認知傾向が有意に高く、「気づかない」群も仲裁群と比べて有意にMDが高かった。Obermann(2011)はこの結果をふまえ、「見ているだけ」群には「無関心な傍観者」としての、「助けるべき」群には「罪悪感のある傍観者」としての特徴があると示唆した。各群に相応の質的な違いが認められたことから、本項目には一定の弁別性があると考えられる。

しかしながら、各様態に単一性・独立性が担保されているかという点では疑問の余地がある。「見ているだけ」は、項目内容からは、Olweus(2001)がいう「無関心」なのか「中立」なのか判然としない。「しかたない」も必ずしも「肯定」ではなく諦めなど、ある回

答を選択した子どもたちに複数の状態像が混在している恐れがある。「気づかない」に至っては、項目が「同年代がいじめを受けていることに一度も気づいたことがない」であることから、そもそもこれを傍観と見なせるのかという点に疑問を呈する向きもあるだろう。さらに、測定の観点からも問題点がうかがわれる。OBVQの「同年代がいじめを受けている児童生徒を見たらたいていどのように反応しますか」という教示によって回答を求める手法は、回答者によって思い浮かべているいじめの内容が異なるうえに、それがどの程度回答者本人の経験に根ざすのかも異なる。いじめを経験したことがない子どもの場合には、完全に想像上の回答にならざるを得ない。

それでもなお、OBVQは、本研究において有用性があり、慎重を期しながら援用するに足る尺度であると考ええる。その最たる理由として、outsider behaviorとしての傍観を、多様な様態を想定して網羅的に測定しようとしている点、加えて、少ないながらも制作者以外による検証(Obermann, 2011)を経て一定の信頼性・妥当性が確認されている、唯一ともいえる測度である点が挙げられる。本邦では、傍観を「見て見ぬふりをする」として、いじめに気づいていながら何も行動を起こさないbystander behaviorとして扱われる傾向にあるが、いじめ場面で子どもが担う役割に注目するSalmivalli et al. (1996)では、傍観者をoutsiderとしている。その行動outsider behaviorは、何もしない、いじめとは思わなかった、いじめに気づかないふりをするなどの7項目で尺度化されており、OBVQの「気づかない」のように、いじめを見たことがないとする者も含まれている。なぜそこまで包含するかというと、いじめ集団を俯瞰し、いじめ被害者の視点から見れば、気づかなかったという者も、その場にはいない者も、いじめを止めないという意味では傍観者bystanderと等価の機能を果たしているとみなしうるためである。本邦でも「いじめ防止対策推進法」が2013年に公布されて以降、いじめ対応において被害者視点が重視されてきた。日本のいじめは、「学級は、逃れられない檻」(森田, 2010, p. 90)の中で行われることから、傍観を学級集団全員の問題として網羅的に捉えて検証し、教育実践につなげていくことが重要だといえるだろう。

それに加え、OBVQの、1項目のみで構成され、選択肢相互を見比べ自分に最もあてはまる態度を選択するという回答方法の簡便さは、いじめという心理的負担が大きい調査において、倫理的配慮の面で大きな利点を有することも見逃せないであろう。本研究では、OBVQの利用により、子どもたちがいじめ場面を目撃した場合の態度を、回答者の心理的負担に配慮しつつ、ある程度一般化して抽出できるという点を重視する。しかし、OBVQという測度の限界もまた明らかである以上、抽出された各群の妥当性をいかに確認し

担保するか、その対策を十全に果たすことが求められる。

本研究の目的と検証の方法

以上の議論をふまえ、本研究では、傍観者をいじめが起きたことに気づいていない者も含む outsider とする。Polanin et al. (2012) を参考に、傍観 outsider behavior を「いじめを目撃した際、加害、被害、強化、加担、仲裁の役割行動 (Salmivalli et al., 1996) をとらないこと」と操作的に定義して用いる。そのうえで、OBVQ によって捉えうる、子どもたちがいじめ場面を目撃した際の態度を通して、本邦の子どもたちのいじめ傍観において複数の様態が存在するのか解明することを目的とする。

ただし、OBVQ の限界と照らして、以下の点を留意事項とする。第 1 に、OBVQ により抽出された傍観と見なしうる 4 様態を字義通りに捉えることなく、各様態がどのような心理的特徴を有し、どのような心理状態が付随するのかを検討することで、その妥当性を確認する (具体的な方法は後述)。第 2 に、各様態には複数の下位様態が含まれる可能性を考慮して検討を行うこととする。先行研究をふまえた事前の議論に基づき、「気づかない」には全くいじめを経験したことのない者のほかに、「いじめが生じているとわかっていたが、面倒なので／おもしろいので、いじめだと気づかないふりをする」者などが、「見ているだけ」には無関係、中立、双方とする者が、「しかたない」にはいじめを肯定する者と諦めている者とが、混在している可能性があることを、考察時に考慮することとする。

これらの検討を経て、本研究が傍観とみなす 4 様態のうち複数の様態に度数分布が見られ、各様態の心理的特徴の検討過程において整合性のある特徴や様態間の相違が見出された場合に、子どもたちがいじめ場面において示すであろうと考えられる傍観に複数の様態が存在することの証左と見なすこととする。

4 様態の妥当性の検証方法 傍観 4 様態の妥当性を検証するために、2 つの検討を行う。まず、先行研究において傍観への効果が指摘されてきた共感性、同調傾向、MD を用い、各様態がこれらの要因によってどのように規定されるのかという観点からその特徴を見出す。その際、傍観や仲裁は多要因が複雑に交錯するなかで生じる (Lambe, Cioppa, Hong, & Craig, 2019) との指摘をふまえ、交互作用を含む検討を行う。交互作用が有意だった場合、その様態において上記要因の組み合わせにより、異なる下位様態が存在することを示唆しているといえるだろう。

共感性は、傍観あるいは仲裁との間に強い関連があることが、時には傍観と仲裁との比較を通して報告されてきた。共感性について、近年では、認知的側面と

情動的側面を含む多面的な概念と考えられている (Davis, 1994)。Gini, Albiero, Benelli, & Altoè (2007) では、共感性の情動的側面である共感的関心 (empathic concern) が仲裁と正の関連を示すこと、また、Nickerson, Mele, & Princiotta (2008) では、仲裁者が傍観者より共感的関心得点が高いことがそれぞれ示された。一方で、情動的共感性の高さが仲裁行動を予測するのは学級における人気者の場合のみ (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009) という報告もあり、Smith (2014) は、実際の仲裁行動が、仲裁者の共感的関心の高さにかかわらず、学級での社会的地位などを示す要因に影響される可能性を指摘した。こうしてみると、いじめを目撃した際に傍観するに至る要因として、共感的関心とそれに影響を及ぼすと考えられる学級集団の様相や学級内の仲間関係を反映する要因も導入した検討が必要だと考えられる。

そのような要因のひとつとして同調傾向を挙げることができる。本邦では、傍観の背景に集団やその場の雰囲気への同調が存在し、自分が被害者になるかもしれない不安などから同調がなされることが指摘されてきた (土井, 2014; 森田, 2010)。しかし、昨今では、小中学生のいじめ傍観はたしかに同調により促進されるものの、友人関係を損なうかもしれない不安を背景にする場合と楽しさやノリを背景にする場合が併存するとの知見が見られる (若本・西野, 2020b)。一方、海外では、友人関係の文脈において peer pressure や peer influence が用いられる (Steinberg & Monahan, 2007)。傍観者効果や Bandura の社会的認知理論を基盤として、いじめ場面で周囲の仲間が仲裁することを期待していると認知される場合には、仲裁が促進され傍観は抑制されることが一貫して示されている (Pozzoli & Gini, 2010; Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012)。このように、同調と傍観の関連には一致した見解が得られておらず、様態の違いに伴いどのような影響差が見出されるのか興味深い。

Obermann (2011) でも用いられた MD は、社会的認知理論に基づき、人が内的自己制御の欠如により有害な、あるいは、攻撃的な行動をすることを自身で正当化する認知プロセスを指す (Bandura, 2002; Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996)。MD は傍観の様態により差があるとの知見 (Obermann, 2011) 以外にも、いじめの加害者、強化者、加担者役割としての行動や認知と正の関連が見出されており (Gini, 2006; Pozzoli et al., 2012; 若本・西野, 2020a)、いじめで生じている事象の理解に有効な変数だと考えられる。さらに、「気づかない」という態度に気づかないふりが含まれるか否かの検討においても MD の貢献が期待される。

傍観 4 様態の心理的特徴を明らかにするための 2 つ目の検討として、各様態に付随する心理状態を比較検

討する。先行研究では、学級のリーダー的立場にある子どもや人気のある子ども、自己価値や自尊感情が高い子どもは仲裁行動をとりやすく、傍観しにくく (Caravita et al., 2009; 伊藤, 2017; Lambe et al., 2019), グループ内での地位が高いほど居心地の良さを高く感じていることが報告されている (水野・日高, 2019)。その反面、学級内の地位や人気は力の資源であり、それを使って被害者を学級内に囲い込み、逃げられなくすることもできるという (森田, 2010)。このように、学級内での地位や自己評価感情は、いじめを目撃した際の態度に影響を及ぼすと考えられる。しかし、昨今は倫理的観点から学級内地位を直接的に測定するのは難しい。そこで本研究では、学級で自分らしくいられるという本来感 (石本, 2010)、学級への満足感 (伊藤・松井, 2001)、全体的自己価値 (松井・村田, 1997) を、学級内での地位や人気の影響下にある心理状態とみなすことで、間接的ながら学級内での地位や仲間関係の影響の指標とする。

なお、いじめ場面での傍観や仲裁には発達差と性差が認められている (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001; 伊藤, 2017; Lambe et al., 2019) ことから、各傍観様態と学校段階・性別との関連についても検討を行う。

方 法

調査の手続きと倫理的配慮

本研究は、ある地方中規模都市において児童生徒のいじめの実態を明らかにすべく、教育委員会と連携して実施された調査データの一部を用いている。調査は、日本心理学会のガイドラインに沿って調査計画を策定し、所属機関の倫理審査と承認を得て行った。

いじめの実態調査という、児童生徒の心理的負担が懸念される調査であることから、調査趣旨に同意が得られた小学校3校中学校2校の学校長等と教育委員会の担当者および研究者間での綿密な打ち合わせの結果、以下の倫理的配慮を実施した。(a) 調査協力の任意性を担保し、児童生徒が周囲の子どもの目を気にせず回答できるよう、自宅に持ち帰って回答した後、任意で学級担任に提出するという調査方式を採った。まず、文書を家庭に配布し調査協力を求めた。その内容は、調査の趣旨および協力は強制ではないこと、匿名性と個人情報保護、データは研究目的以外に使用されることはなく、学校側が個々の回答内容を点検することはないこと、回答時には子ども自身で回答するよう指導願いたいことである。また、回答内容の秘密保持のため、質問紙とともに封筒を配布し、厳封のうえで提出するよう依頼した。(b) 調査で用いる尺度や文言・表現については、児童生徒の心理的・時間的負担軽減のため質問数を最小限にし、学校長等から難解さや誤解の恐れがあると指摘された項目に補足説明やルビを

加える (「いじめに加担する」について、(いじめる側に味方する) を補足) 調整を行った。

本研究で使用した尺度

傍観と仲裁の様態 OBVQ (Olweus, 1996) の37番項目²を用い、表記については小林・横田 (2013) を参考にした。

共感的関心 鈴木・木野 (2008) の多次元共感性尺度の「他者指向的反応」(情動面の下位概念) 5項目を用いた。

同調傾向 「周囲に合わせてどう行動するか」や、その際の心理状態について Steinberg & Monahan (2007)、竹村・高木 (1988) を参考に作成し、先行研究 (Nishino, 2015; 若本・西野, 2020b) においていじめ傍観との関連が示された8項目4件法 (1: 全くあてはまらない—4: 非常にあてはまる; 「周りの人の意見に流されやすい」、「友だちでいるためには、間違っているとわかっていることでもやってしまう」など) を用いた。

MD Bandura の概念規定と尺度 (Bandura, 2002; Bandura et al., 1996) を基盤に、仲間内の暗黙の合意から外れた行動に対し「正義」という正当性を掲げ制裁を行ういじめが存在するという指摘 (森田, 2010) も参考にして作成し、若本・西野 (2020a) においていじめ認知との関連が示された10項目3件法 (1: あてはまらない—3: あてはまる; 「だれかをからかうことは、必ずしもその人を傷つけることにはならない」、「人に迷惑をかけるような人は、仲間はずれにされてもしかたない」など) を用いた。

本来感 石本 (2010) の居場所感尺度の「本来感」6項目 (5件法) を用いて、「クラスにいるとき」と教示したうえで回答を求めた。

学級への満足感 伊藤・松井 (2001) で作成された学級風土質問紙のなかの「学級への満足感」5項目 (5件法) を用いた。

全体的自己価値 Harter (1982) を基に松井・村田 (1997) が作成した全体的自己価値尺度のなかから、松尾 (1999) が小学生を対象に実施した調査で使った「全体的自己価値」5項目 (4件法) を用いた。

調査対象者

いじめ認知 (発生) 率の増加傾向がここ数年著しい小中学生 (文部科学省, 2020) を対象とした。小学校3校中学校2校に在籍する1,379人に調査用紙を配布、

² 通常 OBVQ を実施する際には、「いじめ」という用語を定義したうえで各質問項目への回答を求める。本研究は OBVQ のなかから1項目のみを利用したため、その手順の代替として、この質問項目の前に、いじめ様態に相当する行動 (仲間はずれ、ものを隠す、たたく、ける、など) の経験頻度を問う質問を配置し、いじめの具体的状況を想起しやすくするための工夫を行った。

Table 1
学校段階・性別と傍観・仲裁様態のクロス集計結果

	小学生				中学生				合計	
	男子		女子		男子		女子		人数	%
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%		
傍観（気づかない）	20	2.6	14	1.8	57	7.4	42	5.4	133	17.2
傍観（しかたない）	3	0.4	1	0.1	17	2.2	13	1.7	34	4.4
傍観（見ているだけ）	1	0.1	2	0.3	17	2.2	20	2.6	40	5.2
傍観（助けるべき）	24	3.1	32	4.1	64	8.3	101	13.1	221	28.6
仲裁	71	9.2	101	13.1	93	12.0	79	10.2	344	44.6

813 名から回答を得た（回収率 59.0%）。本研究の目的を考慮し、OBVQ に無回答だった 37 名、「いじめに加担する」と回答した 4 名を除いた 772 名³（小学 4—6 年生 269 名：男子 119 名，女子 150 名，平均年齢 10.56 歳；中学 1—3 年生 503 名：男子 248 名，女子 255 名，平均年齢 13.60 歳）の回答を分析対象とした。

結 果

基礎統計

尺度について確認的因子分析（最尤法）を行った。共感的関心の測定に用いた他者指向的反応尺度（5 項目）は，逆転項目 2 項目の因子負荷量が .30 以下と低かったことから，当該 2 項目を除外した 3 項目を「共感的関心」尺度とした。全分析結果における適合度指標は CFI = .87—1.00, GFI = .92—1.00, SRMR = .00—.06 であった。同調傾向の CFI が .87 とやや低かったものの，GFI は .92 と概ね基準に達しており（南風原，2002 参照），1 因子構造が確認された。また， ω 係数を算出したところ .81—.95 と十分な値が得られたため，それぞれ項目の加算平均を用いて尺度得点とした⁴。

OBVQ の回答（仲裁・傍観 4 様態）について学校段階・性別による内訳を Table 1 に示す。小学生では 172 人（小学生全体の 63.9%），中学生では 172 人（中学生全体の 34.2%）が仲裁すると回答し，性別では男女とも同程度の割合で仲裁すると回答していた（男子 44.7%；女子 44.0%）。

いじめを目撃した際の態度 4 様態の心理的特徴（仲裁との対比から）

OBVQ により抽出されたいじめを目撃した際の態度において，仲裁ではなく傍観 4 様態をとると回答した者にはどのような心理的特徴があるのかを明らかにするため，多項ロジスティック回帰分析を行った。基準変数を傍観 4 様態と仲裁の 5 水準とし，仲裁を基準カテゴリとした。説明変数として共感的関心，同調傾向，MD の 3 変数とこれらの交互作用項（1 次と 2 次；いずれも中心化した得点を使用）を投入した。学校段階と性別はダミー変数として投入した（0 = 小学生，男子；1 = 中学生，女子）。分析（ステップワイズ法）の結果，共感的関心 $\times$ MD と共感的関心 $\times$ 同調傾向 $\times$ MD の 2 つの交互作用項は除外され，モデル全体における説明力を表す Nagelkerke の疑似決定係数は .33 であった。最終的な結果を Table 2 に示す。

仲裁ではなく傍観（気づかない）が生じる確率に対して，共感的関心が負の有意な効果，学校段階と MD，および同調傾向 $\times$ MD の交互作用項が正の有意な効果を示した。オッズ比⁵は，中学生 3.08，共感的関心 0.42，MD 2.15 であった。同調傾向と MD の交互作用効果は単純傾斜検定の結果，同調傾向が高い場合においてのみ MD の有意性が確認され（ $B = 1.51$ ， $p < .01$ ），オッズ比は 4.51 であった。

次に，仲裁ではなく傍観（しかたない）が生じる確率に対して，学校段階と MD が正の有意な効果，2 つの交互作用項（共感的関心 $\times$ 同調傾向，同調傾向 $\times$ MD）と共感的関心がそれぞれ負の有意な効果を示した。オッズ比は，中学生 5.41，共感的関心 0.28，MD 21.29 であった。共感的関心と同調傾向の交互作用および同調傾向と MD の交互作用の効果に関する単純傾斜検定を行ったところ，どちらも同調傾向の高低双方で有意性が確認された。各検定結果とオッズ比は，

³ 学年毎の内訳は，小学 4 年 6 学級 100 名，小学 5 年 5 学級 92 名，小学 6 年 6 学級 77 名，中学 1 年 7 学級 184 名，中学 2 年 8 学級 150 名，中学 3 年 6 学級 169 名である。

⁴ 各尺度得点の学校段階と性による差を検討したところ，MD では中学生が小学生より（ $p < .001$ ），男子が女子より（ $p < .01$ ）有意に得点が高く，共感的関心では小学生が中学生より（ $p < .05$ ），女子が男子より（ $p < .001$ ）有意に得点が高いことが示された。また，本来感，学級への満足感，全体的自己価値では，いずれも中学生で男子が女子に比べて有意に高い得点を示した（学級への満足感のみ $p < .01$ ，その他 $p < .001$ ）。同調傾向に有意な得点差は見出されなかった。

⁵ オッズは，基準変数のあるカテゴリが起きる確率（ p ）と起きない確率（ $1-p$ ）の比（ $p/(1-p)$ ）であり，オッズ比は，説明変数が質的変数の場合には水準間の，量的変数の場合には 1 単位増加した場合とのオッズの比である。

Table 2
多項ロジスティック回帰分析の結果

	B	オッズ比	95 % 信頼区間
傍観（気づかない）			
学校段階	1.13***	3.08	1.86 – 5.09
性別	0.07	1.07	0.68 – 1.68
共感的関心	-0.86***	0.42	0.32 – 0.56
同調傾向	-0.33	0.72	0.48 – 1.09
MD	0.77*	2.15	1.02 – 4.56
共感的関心 × 同調傾向	-0.23	0.80	0.52 – 1.22
同調傾向 × MD	1.21*	3.36	1.14 – 9.95
傍観（しかたない）			
学校段階	1.69**	5.41	1.67 – 17.54
性別	0.32	1.38	0.60 – 3.21
共感的関心	-1.26***	0.28	0.18 – 0.45
同調傾向	0.56	1.76	0.65 – 4.77
MD	3.06***	21.29	6.41 – 70.65
共感的関心 × 同調傾向	-0.71*	0.49	0.26 – 0.94
同調傾向 × MD	-1.80*	0.17	0.03 – 0.96
傍観（見ているだけ）			
学校段階	2.38***	10.85	3.06 – 38.44
性別	0.87*	2.38	1.10 – 5.14
共感的関心	-1.50***	0.22	0.15 – 0.34
同調傾向	1.09**	2.97	1.35 – 6.53
MD	0.98	2.66	0.80 – 8.86
共感的関心 × 同調傾向	0.40	1.49	0.87 – 2.54
同調傾向 × MD	0.78	2.18	0.46 – 10.22
傍観（助けるべき）			
学校段階	1.13***	3.11	2.06 – 4.67
性別	0.68**	1.97	1.34 – 2.89
共感的関心	-0.70***	0.50	0.39 – 0.64
同調傾向	0.43*	1.54	1.10 – 2.16
MD	0.23	1.26	0.64 – 2.48
共感的関心 × 同調傾向	0.17	1.19	0.80 – 1.76
同調傾向 × MD	-0.33	0.72	0.26 – 2.00

注) 基準カテゴリは仲裁とする。

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

共感的関心×同調傾向の交互作用では、同調傾向が高い場合 $B = -1.69$, $p < .001$, $\text{Exp}(B) = 0.18$, 低い場合 $B = -0.82$, $p < .05$, $\text{Exp}(B) = 0.44$ であった。一方、MD と同調傾向の交互作用では、同調傾向が高い場合 $B = 1.96$, $p < .01$, $\text{Exp}(B) = 7.10$, 低い場合 $B = 4.16$,

$p < .001$, $\text{Exp}(B) = 63.84$ であった。

最後に、仲裁ではなく傍観（見ているだけ）と傍観（助けるべき）が生じる確率に対し、どちらの傍観様態とも共感的関心が負の有意な主効果、学校段階と性別、同調傾向が正の有意な主効果を示した一方、有意な交互作用は見られなかった。傍観（見ているだけ）のオッズ比は、中学生 10.85, 女子 2.38, 共感的関心 0.22, 同調傾向 2.97 であった。傍観（助けるべき）のオッズ比は、中学生 3.11, 女子 1.97, 共感的関心 0.50, 同調傾向 1.54 であった。

いじめを目撃した際の態度に付随する心理状態の比較

OBVQ により抽出したいじめを目撃した際の態度として仲裁あるいは傍観 4 様態を選択した者に心理状態に差が見られるのかを明らかにするために、本来感、学級への満足感、全体的自己価値を従属変数とする分散分析を行ったところ、すべてで有意な結果が得られた (Table 3)。多重比較 (Bonferroni) の結果、本来感と学級への満足感では、仲裁群が傍観（見ているだけ）群と傍観（助けるべき）群より有意に得点が高く（順に $p < .01$, $p < .05$ ）、傍観（気づかない）群が傍観（見ているだけ）群より有意に得点が高かった ($p < .05$)。学級への満足感では、仲裁群は傍観（しかたない）群より有意に得点が高かった ($p < .05$)。全体的自己価値では、仲裁群と傍観（見ているだけ）群との間にのみ有意差が見られ、仲裁群の得点が有意に高かった ($p < .05$)。

考 察

本研究では、子どもたちにいじめを目撃した際の態度を問うことで、そこで生じる傍観において複数の様態が存在するのか、存在する場合、各様態にどのような心理的特徴や様態間の相違があるのか検討を試みた。度数分布の結果から、小学生の約 6 割、中学生の約 3 割がいじめを目撃した際の態度を仲裁と回答した一方、傍観の 4 様態すべてに分布が見られ、中学生に至っては 7 割近くが、いじめを目にしたら傍観するという態度を表明した。先述した森田 (2010) の傍観者出現率と照合しても順当な結果といえるだろう。そこで、傍観の各様態が相応の妥当性を有するのかを検証していくこととする。

いじめを目撃した際の態度から捉えた傍観 4 様態の特徴

共感的関心、同調傾向、MD を説明変数とする多項ロジスティック回帰分析結果を概観すると、学校段階が全様態で有意な効果を示し、中学生のほうが小学生よりも、仲裁と比較して各様態の傍観を行うとする態度をもつ確率が高かった。これは度数分布とも一致する結果である。同じく全様態において有意な主効果を

Table 3
心理状態測定について記述統計および差の検討結果（傍観・仲裁様態別）

	傍観（気づかない）（ <i>n</i> = 133）	傍観（しかたない）（ <i>n</i> = 34）	傍観（見ているだけ）（ <i>n</i> = 40）	傍観（助けるべき）（ <i>n</i> = 221）	仲裁（ <i>n</i> = 344）	<i>F</i> 値	効果量（ η_p^2 ）
本来感	3.86 (0.81)	3.65 (0.86)	3.42 (0.94)	3.73 (0.79)	3.95 (0.85)	5.44***	.03
学級への満足感	4.12 (0.88)	3.69 (1.10)	3.58 (1.13)	3.95 (0.94)	4.20 (0.90)	6.59***	.03
全体的自己価値	2.70 (0.82)	2.53 (0.98)	2.45 (0.85)	2.67 (0.76)	2.85 (0.84)	3.87**	.02

p* < .01, *p* < .001

示したのは共感的関心であり、先行研究の指摘（Gini et al., 2007; Nickerson et al., 2008）と一致していた。傍観（しかたない）においてのみ同調傾向との交互作用が有意であった点はさらに吟味が必要だが、いじめ場面において被害者のつらさに対する共感的関心が低いことが、様態を問わず傍観するという態度につながるのだと考えられる。

もうひとつ看取されるのは、傍観（見ているだけ）と傍観（助けるべき）における有意な効果の所在が共通しており、学校段階、共感的関心以外に性別と同調傾向で見られたことである。Obermann（2011）では、MDの比較により傍観（見ているだけ）群を無関心な傍観者、傍観（助けるべき）群を罪悪感のある傍観者としているが、どちらの様態においてもMDが有意な効果を示さなかった本研究の結果とは一致しない。また、交互作用項が有意でなかったことから、両様態においては下位様態が見られないと考えられ、事前の想定とは異なっていた。以下では、傍観の様態別に詳しく結果を吟味していきたい。それにあたり、本来感、学級への満足感、全体的自己価値を従属変数とする分散分析結果を併せて考察を行うこととする。

傍観（見ているだけ） 本様態は共感的関心の低さと同調傾向の高さによって規定され、女子で見られやすい一方、他の傍観様態と比べて心理状態全般がネガティブであった点が特徴的であった。本来感、学級への満足感、全体的自己価値いずれも全群中最も得点が低く、仲裁群との比較では有意に得点が低く、本来感、学級への満足感は傍観（気づかない）群と比べても有意に低かった。この心理状態からは、学級で自分らしくいられず、満足感も自己評価も低く、周りを気にして周囲に合わせる見て見ぬふりをする状態像が推測される。

これらの特徴を鑑みるに、本研究において抽出された傍観（見ているだけ）群の子どもたちは、Obermann（2011）が主張する「無関心な傍観者」とは違い、学級内地位が低く自己感がネガティブな、学級内において無力で影響力のない子どもである可能性が高い。本邦におけるいじめ傍観が周囲からの同調圧力への迎合や被害への不安から生じ、いじめ被害者が孤立への不安や仲間への背信感から声を上げられなくなっていく（土井，2014; 森田，2010）という知見と

符合する、「何も言えず見ているだけしかできない」態度といえるのではないだろうか。

傍観（助けるべき） この様態も傍観（見ているだけ）と同様に共感的関心が低く、同調傾向が高い場合に起こりやすく、女子において優勢であった。心のなかでは「被害者を助けるべき」とわかっていても、周囲に流されて実際の仲裁行動はとらない者たちであろうと推察される。

Obermann（2011）は傍観（見ているだけ）群と比較してMDが有意に低いことを論拠に、この群を「罪悪感のある傍観者」としたが、本研究における本様態の態度をもつ者の心理状態は、本来感、学級への満足感、全体的自己価値いずれも傍観4様態のなかで傍観（気づかない）に次いで得点が高く、傍観（見ているだけ）群ほどネガティブな心理状態にはなかった。しかし、リーダー的立場の子どもや人気者が多いといわれる仲裁群（Caravita et al., 2009; Lambe et al., 2019）と比較すると、本来感、学級への満足感得点に有意に低く、学級で自分らしくいられているという実感や学級に対する満足感には差があることがうかがえる。推測になるが、本来の自分は助けるべきと思っているのに、学級や級友の雰囲気のでそれができない子どもなのかもしれない。

以上のように、傍観（見ているだけ）、傍観（助けるべき）という態度を有する子どもたちは周囲への高配慮や受動性が共通していた。

残る2様態、傍観（気づかない）と傍観（しかたない）の多項ロジスティック回帰分析結果では、共感的関心以外にMDの主効果が有意であり、単独では有意でない同調傾向がMDと共感的関心に対して有意な調整効果を有しているという共通点が見られた。若本・西野（2020a）では、MDが高いと、いじめ場面を目撃した際「いじめではなくふざけ・からかいだ」と認知しやすいことが見出されている。ここから、いじめを目撃した際の、傍観（気づかない）、傍観（しかたない）という態度は、MDが高く、いじめ場面をふざけやからかいだと見なすことと関連していると推測される。一方、MDは両様態において、また、共感的関心は傍観（しかたない）において同調傾向との交互作用が有意であった。ここから、両様態ではMDや共感的関心からいじめを目撃した際の態度への影響

は一樣ではなく、同調傾向との組み合わせにより異なる下位の様態が存在する可能性が示唆された。

傍観（しかたない） 本様態の特徴として、MD と共感的関心の有意な主効果に加え、傍観 4 様態中唯一共感的関心と同調傾向の交互作用項の負の効果が有意であり、MD と共感的関心の双方が傍観にもたらす効果が学級集団から影響を受ける同調傾向によって調整されていた点が挙げられる。換言すると、傍観（しかたない）という様態は、共感的関心が低い、また MD が高いことを基調とするいじめを目撃した際の態度であるものの、同調傾向の調整効果による下位の様態であると推察される。

まず MD と同調傾向の交互作用では、単純傾斜検定における MD の B 値とオッズ比から、同調傾向が高い場合には MD1 単位の上昇によって傍観の生起が 7.10 倍であるのに対して、同調傾向が低い場合には MD1 単位の上昇によって傍観の生起は 63.84 倍になることが示唆された。MD の主効果のオッズ比も 21.29 と高値であったことを鑑み、同調傾向が MD による本様態の生じやすさを緩衝する、すなわち、周囲を気にすることで「起こってもしかたない」と自己正当化する傍観に一定の抑制がかかると理解できる。この同調傾向の調整効果は、傍観（助けるべき）、傍観（見ているだけ）で見出された周囲への同調が傍観につながるという主効果とは異なり、海外の先行研究で指摘されてきた、同調が傍観を抑止するとの知見（Pozzoli & Gini, 2010; Pozzoli et al., 2012）と一見符合するように見える。しかし、上述した先行研究における、周囲の目があることで傍観などが抑止され仲裁などの社会的に望ましい行為が促されるとする結果とは異なり、自己正当化を伴う傍観と MD との強い関連を相応に抑制するという効果であった。

他方、4 様態中唯一有意であった共感的関心と同調傾向の交互作用項は、有意な負の効果を示した。単純傾斜検定における MD の B 値とオッズ比から、同調傾向が高い場合には共感的関心が 1 単位上昇するのに伴い傍観（しかたない）の生起が 0.18 倍に減少するのに対して、同調傾向が低い場合には 0.44 倍であった。同調傾向が高く共感的関心が高い場合、すなわち学級に一体感があり、子どもの共感的関心が高い場合に、傍観（しかたない）は最も生じにくいと考えられる。一方、同調傾向が高く共感的関心が低い場合の傍観（しかたない）という態度とは、被害者のつらい気持ちに対して共感を示さず、周りも傍観しているから、あるいは周囲の動向に便乗して、いじめは必要悪だからしかたないと突き放す例などが考えられる。

心理状態では、学級への満足感が仲裁群より有意に得点が低かったものの、他の様態との間に有意差はなく、際立った特徴は見られなかった。よって、心理状態が中程度の良好さであったとの示唆に留めることと

する。

傍観（気づかない） この様態には、全くいじめを経験したことのない子どもが想像で回答した場合と、「いじめだと気づかないふり」（Salmivalli et al., 1996）という態度などが混在している可能性があることを考慮して考察を行う。まず度数分布の結果から、「気づかない」と回答した小学生は 34 名（269 名のうち 12.6%）、中学生は 99 名（503 名のうち 19.7%）であった。本邦では傍観者の出現率は年齢の上昇とともに増加し、小学生で 2—3 割、中学生では 4—6 割が傍観を報告する（森田, 2010）なかで、中学生の約 2 割にあたる傍観（気づかない）群を、いじめの目撃経験が一度もない群と見なすのは現実的に考えて無理があるように思われる。

加えて、多項ロジスティック回帰分析の結果、共感的関心の負の主効果と、MD の主効果、および同調傾向と MD の交互作用項に正の効果が見出された。ここから、傍観（しかたない）の知見と一致して、傍観（気づかない）といういじめを目撃した際の態度が、MD すなわち自己正当化の影響下にあることが示唆され、「気づかない」に自己正当化による「気づかないふり」が含まれていることが認められたといえるだろう。Obermann (2011) が見出した傍観（気づかない）は仲裁群と比べて有意に MD が高いことも傍証となりうる。ただし、交互作用項が有意であったことから、そこには下位様態の存在が示唆された。有意な交互作用項の単純傾斜検定の結果、同調傾向が高い場合にのみ有意な正の傾斜が見出され、MD が 1 単位上昇するのに伴う傍観（気づかない）の生起確率は 4.51 倍であった。同調傾向が低い場合には MD の傾斜は有意でなかったことを考慮すると、同調傾向が高く MD が高い場合には、「みんなもやっていたからやっただけで、自分はいじめとは思わなかった」との自己正当化が行われ、傍観（気づかない）の選択肢を回答することにつながったのではないだろうか。周囲への同調を理由に自己正当化できれば責任回避が可能であろう。

それを裏付けるように、本様態の心理状態は、本来感、学級への満足感、全体的自己価値いずれも傍観 4 様態のうち最も高い得点を示し、心理状態において、学級内地位が高い子や人気者が多いとされる仲裁群との有意差が見られなかった。この結果は、他者への同調という言い訳を背景に自己正当化できるため、心理状態が良好に保たれている状態像と推測できる。あるいは、森田 (2010) が述べているように、学級内地位が高く、人気者で、周囲への支配力・影響力をもっているゆえに、気づかないふりを平然とできるのかもしれない。

一方、同調傾向が高く MD が低い場合に本様態の生起が最小になることから、周囲に同調する傾向があっても自己正当化しない（あるいはできない）子ど

もは、傍観（気づかない）という態度を持ちにくい傾向にあると思われる。それにもかかわらず、選択肢のなかから本様態を選択して回答した子どもは、これまでいじめに遭遇した経験がなく、「同年代がいじめを受けていることに一度も気づいたことがない」と回答したのかもしれない。心理状態がよいのも、いじめを経験・認識したことがないためであるとの説明も可能であるように思われるが、推測に留まらざるを得ない。

結 論

本研究では、本邦の子どものいじめ傍観において複数の様態が存在するのか検討を行った。OBVQによって抽出されたいじめを目撃した際の態度のうち、傍観と考えられる4様態いずれも一定の割合で存在することが示され、各様態に関する心理的特徴の検討結果では整合性ある説明が可能であった。各様態の特徴に相応の妥当性が認められたことから、本邦の小中学生のいじめ傍観には複数の様態があると結論づけることができるだろう。いじめを目撃した際の態度から得られた知見ではありながらも、傍観には複数の様態があるとの結果は、今後のいじめ傍観の研究・実践に新たな視点を提供すると考えられる。

OBVQによって抽出された傍観4様態の妥当性の検証では、事前に想定した通り、各様態の単一性は十分とはいえないことが確認された。しかし、各様態の心理的特徴や様態間の心理状態の比較において、Olweus (1996, 2001) や Obermann (2011) の知見とは異なる結果や、本邦のいじめの特徴として理論的に指摘されてきた内容（土井, 2014; 森田, 2010）と一致する結果が得られた。

傍観（助けるべき）、傍観（見ているだけ）の2様態をとるとの態度を示したのは、女子、そして学級や自己に満足しておらず、周囲を気にして同調している子どもたちであった。傍観（しかたない）、傍観（気づかない）には、MDの有意な影響が見られ、同調傾向の調整効果により複数の下位様態が見出された。傍観（しかたない）では同調傾向はMDによる本様態の生起を限定的に抑制する一方、共感的関心の低さと相まって促進的に機能し、4様態のうち最も下位様態が多く含まれると考えられた。傍観（気づかない）という態度を示す子どもには、いじめに気づきながら「気づかない」と回答した例が少なからずあることが推察され、MDによる本様態の生起が同調傾向により促進されることが示唆された。前者2様態には受動的で萎縮した心性が看取されたのに対して、後者2様態は加害者や加担者、強化者に近似した心性がうかがわれ（Gini, 2006; Pozzoli et al., 2012; 若本・西野, 2020a 参照）、MDの傍観に対する予測力の高さと、その効果を緩衝しうる同調傾向が注目された。同調傾向の効果は傍観様態によって異なり、本邦の文献（例えば、土

井, 2014; 森田, 2010）によくみられる同調圧力とほぼ同義の効果は一部の様態（助けるべき、見ているだけ）のみに該当した。他方、MDとの強い関連が示唆される傍観（しかたない、気づかない）では、MDの効果の緩衝や、共感的関心の高さと相まって傍観を抑制する機能をも有することが示唆された。ここから、同調には傍観を促進する面と個人要因との交互作用の中で傍観を抑制する面があるとの知見は、教育実践において、子どもたちの同調が適切に理解され指導されれば、いじめ抑止につながる可能性があることを示唆しているといえよう。

同様に、いじめ抑止の教育・支援への応用が期待される知見として、例えば、教育現場において、被害者のつらさに対する共感的関心を育むことは全様態の傍観の抑止に有効だと考えられる。しかし、傍観（見ているだけ）しかできない子どもに仲裁するよう指導することは、時にその子どもを追い詰める危険性をはらんでいるため、個別的な指導・支援が必要であろう。傍観（しかたない）、傍観（気づかない）、傍観（助けるべき）の子どもには学級づくりや学級集団への働きかけを通した間接的な介入が有効だと考えられる。前者2様態は同調傾向の調整効果に着目し、学級内に傍観を許さないルールや空気を作り、MDの高い子どもや共感的関心の低い子どもがそれに同調せざるを得ず傍観が抑制されるよう工夫するとよいだろう。ただし、学級内地位や人気などを背景に「気づかないふり」をし、傍観を自己正当化している子どもが潜在している可能性にも留意が必要である。一方、傍観（助けるべき）の子どもは、満足できる学級で自分らしくのびのびふるまえるようになれば、仲裁行動をとる可能性が高まると推測される。

本研究の課題

本研究では、OBVQを、限界と利点双方を承知したうえで利用したが、この手続きについては賛否が分かれるところであろう。また、諸検討を経て、傍観には多様な様態があると結論づけたが、一部の様態に見られた下位様態は統計結果に基づく推論に留まっており、傍観の様態があまねく抽出されたわけでも、確定されたわけでもないことには留意が必要である。一方、いじめというテーマを考慮して行ったOBVQの利用や持ち帰り調査などの倫理的配慮により、データの信頼性・妥当性に制約が生じた可能性も否定できない。

今後、本邦の子どものいじめを考慮した傍観様態の測度を開発することを手始めに、それが実際の行動をどの程度予測するのか、場面想定法などを採用した研究と比較検証を行って、信頼性・妥当性を確立すること、さらにそれが本邦特有のものであるか特定することを課題としたい。

利益相反

本論文に関し、開示すべき利益相反関連事項はない。

引用文献

- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101-119.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140-163.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- 土井 隆義 (2014). つながりを煽られる子どもたち——ネット依存といじめ問題を考える—— 岩波書店
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528-539.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467-476.
- 南風原 朝和 (2002). 心理学統計の基礎——統合的理解のために—— 有斐閣
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- 石本 雄真 (2010). 青年期の居場所感が心理的適応、学校適応に与える影響 発達心理学研究, 21, 278-286.
- 伊藤 重矢子・松井 仁 (2001). 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究, 49, 449-457.
- 伊藤 美奈子 (2017). いじめめる・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.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82, 311-330.
- 小林 公司・横田 克哉 (監訳) (2013). オルヴェウス・いじめ防止プログラム——学校と教師の道しるべ—— 現代人文社
- Lambe, L. J., Cioppa, V. D., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent behavior*, 45, 51-74.
- 松井 仁・村田 純子 (1997). 青年用有能感調査票の検討 教育心理学研究, 45, 220-227.
- 松尾 直博 (1999). 児童用自己価値・他者価値尺度の作成および信頼性、妥当性の検討 東京学芸大学紀要 第1部門, 50, 75-80.
- 水野 君平・日高 茂暢 (2019). 「スクールカースト」におけるグループ間の地位と学校適応感の関連の学級間差——2種類の学級風土とグループ間の地位におけるヒエラルキーの調整効果に着目した検討—— 教育心理学研究, 67, 1-11.
- 文部科学省 (2020). 令和元年度 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 https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf (2020年11月15日)
- 森田 洋司 (2010). いじめとは何か——教室の問題、社会の問題—— 中央公論新社
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703.
- Nishino, Y. (2015). Bystander behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Oral presentation at 14th European Congress of Psychology* (Milan, Italy).
- Obermann, M. -L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10, 239-257.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL), University of Bergen.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41, 47-65.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystander behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815-827.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystander behavior in bullying: A multilevel analysis. *Child Development*, 83, 1917-1931.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature & prevention strategies*. London: SAGE.
- Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43, 1531-1543.
- 鈴木 有美・木野 和代 (2008). 多次元共感性尺度 (MES) の作成——自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて—— 教育心理学研究, 56, 487-

497.

- 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.
- 若本 純子・西野 泰代 (2020a). 仮想場面を用いた小学生・中学生のいじめ認知の検討——子どもは本当にその場面をいじめと捉えているのか—— 生徒指導学研究, 19, 44-54.
- 若本 純子・西野 泰代 (2020b). 小学生・中学生の友人関係といじめ傍観行動をめぐる「現実」(1)——「やさしい」友人関係は低年齢層へ広がっているか?—— 日本発達心理学会第32回大会発表論文集, 441.

—— 2020. 11. 19 受稿, 2021. 7. 10 受理 ——