

## いじめの対人認知

山 本 俊 磨\*

---

### Toshima YAMAMOTO Interpersonal perception in the “IJIME”

---

同一事象の原因帰属において、行為者はより外的な原因帰属（事象の原因を行為者以外の環境や他者などに帰する）を行い、観察者はより内的な原因帰属（事象の原因を行為者に帰する）を行う傾向があるとする、いわゆる行為者—観察者バイアスに関する研究は、Jones & Nisbett (1971)以後、数多く見られる。さらにまた、Bem (1972)の自己知覚理論も、自己知覚者と他者知覚者との間の視点の違いに言及し、この行為者—観察者バイアスが存在することを述べている。

ではなぜこのようなバイアスが生じるのであろうか。岡本と古畑 (1983)は、行為者—観察者バイアスに関する理論的アプローチの主なものを以下のようにまとめている。

#### ①防衛的帰属

良い結果は内的に、悪い結果は外的に帰属すると予測される。従って、防衛的帰属からの行為者—観察者バイアスの予測は、好ましくない事象に関しては、Jones & Nisbettの提言と同一であるが、好ましい事象に関してはバイアスの方向が逆転する。即ち、行為者は自分自身（内的）に、観察者は行為者以外（外的）に帰属するという予測になる。(Harvey et al., 1975; Taylor & koivumaki, 1976など)

#### ②事態の統制/予測の動機

行為者は問題事象に直接かかわるので、この事態を統制しようとする動機が観察者よりも強いと考えられる。このため、行為者は内的帰属をし、観察者は外的帰属をするというように、Jonesらとは逆の予測になる。また、事態に積極的にかかわる者と消極的にかかわる者とは、事態を予測したいという動機が異なると考えることも出来る。この場合前者の方が事態を予測したいという

動機が強く、それだけ行為者に帰属する傾向が強くなると予測される。(Miller & Norman, 1975)

#### ③行為者と観察者が知覚する人格特徴の数

人は他者の行動を手掛かりとして、行為者の性格を手掛かりの限界以上に正確に捉えようとする願望があり、そのため、事象に対する行為者の寄与を過大に、そして状況要因の寄与を過小に知覚している可能性がある。(Nisbett et al., 1973)

#### ④過去の事象に対する知識の違い

行為者が判断の基準とする情報は、自分が過去のさまざまな状況で経験した事象に関するものであるが、観察者が判断の基準とするのは、類似の状況における平均的で一般的な人の行動に関するものである。従って、行為者は事象を主として刺激の特製に求めやすいが（外的帰属）、観察者はこれを行為者間の一致性次元で評価し、行為者の特性にその原因を求めやすい（内的帰属）。

#### ⑤物理的視点

行為者の視野にあるのは、普通の場合行為の対象となる対象や状況であって、自分の姿を視野に入れることは出来ない。これに対して、観察者は主としては行為者の行動に注意を払うであろう。この違いが行為者—観察者バイアスの要因のひとつとして考えられる。(Storms, 1973)

#### ⑥感情移入

Regan & Totten (1980)はStormsのように物理的な視点を変えなくても、観察者が心理的に行為者と同じ立場から事象を眺め、感じる状態になれば、観察者は行為者と同じように外的帰属をするであろうと考え、実験的に証明した。

岡本らは、行為者—観察者バイアスのメカニズムについて、以上のような概観をし、これら諸理論は、一つの理論が他の理論を包括する関係にあるわけではなく、行

為者一観察者バイアスという問題において、各理論がそれぞれに固有の領域を確保しながら発達してきたという関係にあると述べている。

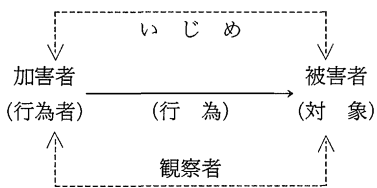
このように各理論の関係は必ずしも整合的ではないが、いずれにしても、この領域における研究の発展は、自己理解・他者理解を含む対人認知、ひいてはわれわれの人間理解の基礎として大きく寄与するであろうことは疑いない。

その意味で、今日、重要な教育問題であり、同時に大きな社会的問題となっている「いじめ」現象においても、この行為者一観察者バイアスの問題は、加害者一被害者関係、あるいは加害者一被害者一傍観者などの関係を理解する有力な手掛かりと思われる。

筆者は以前に、学級で「いじめ」が発生した場合に、どのような条件の下で、その目撃者が「いじめ」に介入するかを研究した(山本, 1985)。そして、「いじめ」をやめさせるための援助は、個人的規範の活性化に多くが規定され、状況的な要因としては、「いじめ」の手段や傍観者としての他者の存在により、個人的規範の活性化が影響されることを見出だした。また、一般的な「いじめ」および被害者に対する知覚は、「酷いこと」、「かわいそう」という同情的な受けとめ方がなされていながら、それが必ずしも介入・援助に繋がらないことも明らかにした。しかし、加害者は被害者に対してどのような感情を抱き、またどのように認知しているのかの問題は残った。さらに、傍観者(観察者)の加害者一被害者関係についての理解もまた残された問題であった。

「いじめ」場面を考えた場合、いじめる者(加害者: 行為者)一いじめられる者(被害者: 行為者の対象)一見ている者(観察者)という状況がある(実際場面では、観察者が存在しない場合もある)。

このような場面では、被害者もまた加害者に対して観察者であるわけで、上述の行為者一観察者関係にもうひとつの行為者一観察者関係が存在することになる。ただし、相対的にみれば、加害者・被害者・観察者は常に他者に対する「観察者」であることは言うまでもないが、ここでは一応この関係を次のように図式化することにする。



図において、----->を認知の方向とすると、「いじめ」においては、加害者一被害者という当事者間の認知とこ

の当事者に対する観察者の認知が考えられる。その際、これら認知の内容は、行為者一観察者バイアスの理論によれば以下のように考えられる。

#### ①当事者間の認知

「いじめ」は好ましくない事象であるので、加害者・被害者ともに内的に原因帰属するよりは外的に原因帰属すると考えられる。すなわち、加害者は自分の行為を被害者に、被害者は加害者の行為を加害者に帰属する傾向があるであろう。そして、「いじめ」の原因が相手にあると考えるならば、そこから推測する相手の内的特性はネガティブになり、これら当事者間の認知(例えば、加害者の自己評価と被害者の加害者に対する評価。あるいはこの逆の評価)にはズレが生じるだろう。一方、「いじめ」の原因を自分に帰属するならば、そこから推測される相手の内的特性はさほどネガティブにはならず、両者の認知にはあまりズレは生じないかもしれない。

#### ②観察者の認知

「いじめ」への評価からすれば、一般に観察者も加害者に対して内的な帰属を行うと考えられる。この場合、加害者の自己評価と観察者の加害者評価は当然相対立する。そして被害者の加害者評価と観察者の加害者評価は、加害者に原因帰属した被害者の加害者評価と類似した評価になるであろう。しかし、観察者はまた是認の体系における「観衆」(森田, 1985)でもありうる。従って、観察者は、「いじめ」の原因を加害者に帰するとしても、被害者に対しては必ずしも肯定的あるいは同情的な評価は下さないかもしれない。

観察者が加害者に原因帰属をしない場合はどうであろうか。観察者は、加害者を賛美しないまでもあまりネガティブな評価をせず、被害者に対してむしろネガティブであることも考えられる。

桜井と宮田(1985)はこの問題について、いじめっ子・いじめられっ子の関係を取り上げ、その実態と両者相互のイメージを検討した。それによれば、いじめっ子・いじめられっ子ともに自己評価に比べて他者への評価がネガティブになることが分かる。

われわれは、日常的に必ずしも自己評価と類似した評価を他者から受けるわけではない。しかし、「いじめ」場面においては、この傾向は一層顕著な現象であろう。そして、このことがさらに「いじめ」を救い難いものになっているかもしれない。

以上のように、従来の研究に触れながら、行為者一観察者バイアスの見地から「いじめ」における対人認知を検討するのが本稿の目的である。

より具体的には次の通りである。

1. 「いじめ」の実態を把握し、その原因（理由）の帰属が加害者・被害者・観察者の立場でどのようなバイアスがあるかを検討する。
  2. 加害者・被害者・観察者が、それぞれに自己および他者の性格特性をどのように認知・評価しているかを検討する。
- また、これらの問題と併せて発達の見地からの検討も加えられる。

## 方 法

### 1. 調査対象

対象校：松江市内の小学校および中学校、各2校

対象者：小学4、6年生および中学2年生

なお、対象者数は小学4年生107名、6年生119名、中学2年生126名であったが、分析の対象となったのは、加害者・被害者および「いじめ」を目撃した者に限定した。

### 2. 調査項目

主要な調査項目は以下の通りである。

#### I. 「いじめ」の認知

1. (1) 「いじめ」への対処の仕方
- (2) 「いじめ」の理由（原因）の認知
2. 加害者・被害者の性格評定と自己の性格評定

#### II. 被害者経験

1. (1) いじめられ方
- (2) いじめられた理由（原因）の認知
2. 加害者の性格評定と自己の性格評定

#### III. 加害者経験

1. (1) いじめ方
- (2) いじめた理由（原因）
2. いじめた相手の性格評定と自己の性格評定

なお、性格評定には5段階尺度によるSD法を用い、性格特性を表す項目は鈴木（1974）による児童用のSelf-Differential Scaleの中から、「いじめっ子」「いじめられっ子」に関係した比較的負荷の高い項目が選んである。SD法による性格特性は次の18対である。

- |                |               |
|----------------|---------------|
| 1 明るい—暗い       | 2 まじめな—ふまじめな  |
| 3 静かな—うるさい     | 4 素直な—わがままな   |
| 5 素早い—のろまな     | 6 親切的な—いじわるな  |
| 7 暖かい—冷たい      | 8 しっかりした—頼りない |
| 9 きれいな—汚い      | 10 強がりな—弱虫な   |
| 11 陽気な—陰気な     | 12 よい—だめな     |
| 13 人気のある—人気のない |               |
| 14 責任感の強い—無責任な |               |

- |                |              |
|----------------|--------------|
| 15 目立つ—目立たない   | 16 活発な—おとなしい |
| 17 さっぱりした—しつこい | 18 気の長い—短気な  |

調査は昭和60年12月中旬、各校ともクラス単位で行われた。その際、「いじめ」は次のように説明された。

「いじめとは、肉体的・精神的苦痛（なぐる、仲間はずれにする）が継続的に与えられる場合をいい、たまたま1回だけ何かあったような場合はいじめには含まない。また、一人でいじめることも、集団でいじめることもある」

## 結果と考察

### 1. 「いじめ」の実態

#### (1) 「いじめ」の認知率

4月新学期以後、調査当日までに「いじめ」を見たことがある児童・生徒の数は表1に示す。

表1 いじめを見たことのある児童・生徒の人数  
(人)

	男	女	全 体
小 4	28 (45.9)	18 (39.1)	46 (43.0)
小 6	27 (45.8)	4 ( 6.7)	31 (26.1)
中 2	41 (63.1)	19 (31.1)	60 (47.6)
全 体	96 (51.9)	41 (24.6)	137 (38.9)

( ) 内はパーセント

小学4年生、中学2年生では全体として40%から50%に達するが、小学6年生では30%に達していない。

文部省は、社会問題となっている学校での「いじめ」を重点的に取り上げ、昭和60年10月に初の実態調査を行った。その報告によると(昭和61年2月)、同年4月1日から同10月末の7カ月間に、公立小、中、高校で起きた「いじめ」件数は、約15万5千件であった。これを学校別にみると、小学校は、全学校の52.3%、中学は68.8%、高校では42.5%で発生している。学年別では小学6年、中学1年がピークで、全体的には小学5年から中学2年までの発生率が高い。なお、昭和62年9月に発表された同様な文部省調査では、昭和61年度1年間の「いじめ」の発生件数は、5、2600件とほぼ三分の一に減少している。しかし、「いじめ」は減ったが自殺や登校拒否は増加しており、子ども達の問題行動はむしろ内向化しているとも見られる。

「いじめ」認知率を発生件数と比較することは出来ないが、他の調査による認知率などと比較すると(例えば、京都市教育研究所「児童・生徒の人間関係における意識と行動の調査」、1983.3;高木、1986)、この数字はいさ

さか小さい。文部省の調査を契機として、あるいは独自に、学校側も「いじめ」問題の解決に取り組んだことであろうし、。ご地域差・学校差という条件もあるであろう。さらに「いじめ」の認知をクラスに限定したことも関係しているかもしれない。性別では、男子の方が女子よりも認知率が高く、小6 ( $\chi^2=23.6, P<.01$ ), 中2 ( $\chi^2=12.86, P<.01$ )では男女間に有意差が認められた。

### (2) 「いじめ」への対処の仕方

表2は「いじめ」を見たときの対処の仕方である。全体では「何もしない」という傍観者が過半数を占め、学年と共にこの割合は増加する(小4:小6間では $\chi^2=7.62$ , 小6:中2間では, $\chi^2=5.32$ ,それぞれ5%レベルで有意)。これに対して「止めた, 助けた」と「注意した」という何らかの援助行動をとった者は約40%である。さすがに、「一緒にいじめた」者は非常に少ない。

学年別に見ると、援助行動は学年と共に減少している(小4:小6間, $\chi^2=6.06$ , 小6:中2間, $\chi^2=5.92$ ,それぞれ5%レベルで有意)。学年が進むにつれて、子どもが個人の殻に閉じこもり、被害者に対して傍観的になることが分かる。本研究では、「いじめ」を目撃したときの、被害者に対する印象もあわせて調査したが、ここでは「かわいそう」「ひどい」「(加害者が)憎らしい」など、被害者に対する同情心や「助けたい」と感ずる者が合計するとどの学年でも5割強いた。しかし、実際の援助は小4で67%を占めるものの、小6は4割弱, 中2にいたってはわずか17%であった。

表2 いじめを見たときの対処の仕方 (人)

	小 4	小 6	中 2	全 体
何もしない	14(27.5)	19(57.6)	48(80.0)	81(56.3)
止めた, 助けた	12(23.5)	6(18.2)	2(3.3)	20(13.9)
注意した	22(43.1)	7(21.2)	8(13.4)	37(25.7)
一緒にいじめた	3(5.9)	1(3.0)	2(3.3)	6(4.1)

( ) 内はパーセント

### (3) 被害者経験・加害者経験

表3は、いじめられた経験のある児童・生徒、表4はいじめた経験のある児童・生徒の率を示す。

表3 いじめられた経験のある児童・生徒の人数 (人)

	男	女	全 体
小 4	25 (40.1)	14 (30.4)	39 (36.4)
小 6	15 (25.4)	8 (13.3)	23 (19.3)
中 2	12 (18.5)	2 (3.3)	14 (11.1)
全 体	52 (28.1)	24 (14.4)	76 (21.6)

( ) 内はパーセント

表4 いじめた経験のある児童・生徒の人数 (人)

	男	女	全 体
小 4	29 (47.5)	13 (28.3)	42 (39.3)
小 6	18 (30.5)	4 (6.7)	22 (18.5)
中 2	18 (27.7)	3 (4.9)	21 (16.7)
全 体	65 (35.1)	20 (12.0)	85 (24.1)

( ) 内はパーセント

被害・加害の経験者は全体的に見れば各学年においてほぼ拮抗している。しかし、学年間には差があり、被害経験の率は学年とともに減少している(小4>小6>中2。ただし、小6と中2の間には有意差はない)。また、加害経験の率も同様な傾向を示している。低学年では子どもは被害者にも加害者にもなるが、高学年ではそのいずれもが特定化される傾向にあるのかもしれない。

性別では「いじめ」の被害者、加害者ともに男子が女子を上回り、被害者の率では2倍、加害者の率では3倍になっている。「いじめ」現象は、女子よりも男子に多くの問題をもつと考えられる。

### (4) 被害・加害の形態

表5はいじめられ方, 表6はいじめ方のタイプを示す。

表5 いじめられ方 (人)

	小 4	小 6	中 2	全 体
文句・悪口を言う	18(26.9)	7(17.9)	1(6.7)	26(21.5)
暴力	12(17.9)	5(12.8)	8(53.2)	25(20.7)
無視	4(6.0)	4(10.3)	1(6.7)	9(7.4)
仲間はずれ	14(20.9)	9(23.1)	1(6.7)	24(19.8)
いやがらせ	15(22.3)	11(28.2)	3(7.7)	29(24.0)
からかい	4(6.0)	3(7.7)	1(0.7)	8(0.6)

( ) 内はパーセント

表6 いじめ方 (人)

	小 4	小 6	中 2	全 体
文句・悪口を言う	15(30.0)	5(22.7)	10(38.5)	30(30.6)
暴力	4(8.0)	6(27.3)	4(15.4)	14(14.3)
無視	3(6.0)	1(4.6)	3(11.5)	7(7.1)
仲間はずれ	6(12.0)	3(13.6)	0	9(9.2)
いやがらせ	10(20.0)	3(13.6)	6(23.1)	19(19.4)
からかい	12(24.0)	4(18.2)	3(11.5)	19(19.4)

( ) 内はパーセント

被害の形態は、全体としては「いやがらせ」「文句・悪口を言う」「仲間はずれ」などの心理的な「いじめ」が身体的な「いじめ」の「暴力」よりも多い。しかし、学年

表7 カテゴリー別分類によるいじめの原因

(人)

	見ていた人				いじめられた人				いじめた人			
	小 4	小 6	中 2	全 体	小 4	小 6	中 2	全 体	小 4	小 6	中 2	全 体
いじめられた人に原因	25(41.7)	12(30.0)	14(18.2)	51(28.7)	18(40.0)	10(33.4)	3(18.8)	31(34.1)	21(35.6)	11(33.3)	6(24.0)	38(32.4)
いじめた人に原因	8(13.4)	10(25.0)	28(36.4)	46(26.1)	4( 8.9)	6(20.1)	6(37.5)	16(17.6)	13(19.1)	9(27.3)	8(32.0)	30(25.7)
感情的理由	19(31.6)	16(40.0)	23(29.9)	58(32.8)	10(22.2)	8(26.7)	1( 6.2)	19(20.9)	21(35.5)	13(39.4)	8(32.0)	42(35.9)
理由なし	3( 5.0)	1( 2.5)	2( 2.6)	6( 3.4)	3( 6.7)	2( 6.7)	0	5( 5.5)	2( 3.4)	0	1( 4.0)	3( 2.6)
わからない	5( 8.3)	1( 2.5)	10(12.9)	16( 9.0)	10(22.2)	4(13.1)	6(37.5)	20(21.9)	2( 3.4)	0	2( 8.0)	4( 3.4)

( )内はパーセント

発達でみれば、小学生はどちらかという和心理的な「いじめ」に、中学生はサンプルは少ないが身体的な「いじめ」に赴く傾向がある。これに対して加害の形態も心理的な「いじめ」が多く認知されているが、加害者は被害者ほどは自分が「暴力」を加えているという意識が少ないようである。なお、被害・加害いずれの認知においても「仲間はずれ」は小学生に特有な傾向であった。

## 2. 「いじめ」の理由・原因の認知

被害者がなぜ「いじめ」にあったか、被害者と観察者はその理由を推測し、原因が被害者・加害者いずれの側にあるかを回答し、加害者は自分がなぜ相手をいじめたかを回答する。理由・原因は次のような項目である。

### 1) いじめが被害者に原因があると思われる項目

- ①悪いことをしたから
- ②わがままだから
- ③汚いから
- ④動作などがのろい(にぶい)から
- ⑤まじめだから

### 2) いじめが加害者に原因があると思われる項目

- ①いじめることがおもしろい、楽しいから
- ②むしゃくしゃしていたから
- ③いじめられた仕返し
- ④みんながいじめていたから

### 3) いじめにはっきりした根拠のない感情的理由

- ①相手が憎らしいから
- ②相手が気に入らないから

### 4) 理由なし

### 5) わからない

回答はいずれか一つの項目を選択して行われたが、表7はこれをカテゴリー別にまとめたものである。

#### (1) 被害者への原因帰属

「いじめ」の原因がいずれにあるかは立場によってそれぞれ言い分が分かれるところだと思われる。しかし、

少なくとも被害者は自分にその原因を帰することはまれであろうと予想された。結果は予想外であった。加害者・被害者・観察者の立場間で有意な差はなかったが、全体としてみれば、いじめられた者が自己に原因帰属する割合が最も大きかった(34.1%)。どの学年においても、低学年ほど被害者に原因帰属をする者が多く、被害者と観察者においては4年生ではいずれも被害者への帰属が40%に達した。これに反して中学生では被害者・観察者はともに18%しか被害者への帰属をしていない。低学年では、被害者の側にも自己のコントロールに欠ける側面があり、それが「いじめ」行為を正当化する口実になっているのかもしれない。カテゴリー別の分散分析による $\chi^2$ 検定の結果でも被害者への原因帰属は立場間に差がなく、学年間に差がみられた( $\chi^2=9.19, p<.05$ )。

#### (2) 加害者への原因帰属

加害者への原因帰属も、立場間においてはやはり有意な差はなかった。しかし、被害者への原因帰属とは逆に高学年になるほど加害者への原因帰属の割合は増加し、学年間に有意差が見られた( $\chi^2=14.22, p<.01$ )。殊に被害者においてこの傾向が強かった。以上から、被害者への原因帰属は小学生に多く、加害者への原因帰属は中学生に多いことが分かる。

#### (3) 感情的理由

「いじめ」の理由のうち、感情的理由は加害者としてもはっきり自分が悪いと認めたくない動機によるものである。しかし、もちろん加害者を正当化する理由ではなく、むしろ加害者の責任に帰すべき理由である。

この感情的理由は学年間に差がなく、立場間では有意な差があった( $\chi^2=11.53, p<.01$ )。加害者と観察者が「いじめ」の原因としてもっとも多く選択した項目である。ある意味ではこのように根拠のはっきりしない理由、被害者には了解しにくい理由、言い換えれば個人の勝手な理由が「いじめ」の原因となるところに、「いじめ」の性格がうかがえる。

#### (4) 理由なし・わからない

「いじめ」の原因を「わからない」とする割合は立場間で差があり、被害者においてもっとも高かった ( $\chi^2 = 26.75, p < .01$ )。さきの「感情的理由」とあわせて、被害者は自分がなぜ「いじめ」にあうか理由出来ないているのが現実であろう。しかし、「いじめ」の原因としての「理由なし」は極く少数であった。理由はあるが、確たる理由ではない。それが「いじめ」である。

### 3. 加害者・被害者の性格プロフィール

#### (1) 本人（加害者・被害者）の性格評定

図1は加害者・被害者それぞれの本人による性格評定のプロフィールである。なお、プロフィールの各項目の横の数値は、両者の評定値の平均値についてt検定の結果を示したものである。(\*\* 1%水準で有意, \* 5%水準で有意。以下同様)。一見して気付くことは両者とも全体的にニュートラルに近い評定であり、しかもお互いに自己評定の差は見られないということである。

この結果からは、もともと自分をごく平均的に認知し、しかも類似した自己認知をしている者同士が一方は加害者に、他方は被害者になるという事実は理解出来ない。

何故そのような事態に立ち至るのか、原因の一端は「理由」でも見たが、以下に本人の自己像と他者の認知する像との関係から加害者・被害者関係を分析する。

#### (2) 加害者・被害者に対する観察者の性格評定

図2は加害者・被害者の性格について観察者が評定したプロフィールが示してある。ここでは各学年の各項目を通じて両者の差異は顕著である。各学年に共通する有意差のある加害者の特性は、「ふまじめ」「うるさい」「わがまま」「いじわる」「強がり」「活発」「しつこい」「短気」の8特性である。これに対して、被害者に対する認知として共通の特性は「弱虫」「めだたない」「おとなしい」の3特性であり、特に「強がり—弱虫」「活発—おとなしい」の2対では加害者・被害者が相反する極にあると認知されている。加害者・被害者双方の本人の意識レベルでは特に差がなかったにもかかわらず、観察者の評定ではこのような差異が生じている。

当事者の場合、一般的な自己評価の際には、自己と「いじめ」は必ずしも関係づけられることはないのに対して、観察者の評価には一般的な場面よりも「いじめ」場面の方が強く意識されているために、このような評価のズレが生じたのであろう。しかしながら、当事者が「いじめ」を意識しないで自己を評価するというそのことにも問題がある。一つは評価における主観的な偏り、あるいは自己の正当化である。そしてもう一つは「いじめ」のもつ「軽さ」である。被験者は「いじめ」経験を質問された

後に自己の性格評定を行ったのである。ここには、被験者の自己防衛もあるであろうが、あえて言えば、彼等にとって「いじめ」は自己評価に影響を与えないほど平凡な出来事のようにも思えるのである。

#### (3) 加害者・被害者に対する性格評定

図3-1は加害者の性格について、加害者本人と被害者が評定したもののプロフィールであり、図3-2は被害者の性格について、加害者と被害者本人が評定したもののプロフィールである。このプロフィールから、加害者は被害者を、また被害者は加害者をそれぞれネガティブに認知していることがはっきり分かる。このように加害者の側にある被害者へのネガティブな認知や、日常的に存在する加害者・被害者の間にあるギャップが、加害者の被害者に対する敵意・攻撃を誘発し、「いじめ」の口実や引き金となるのかもしれない。

では、観察者とこの両者の他者に対する認知は果たしてどのような特徴をもっているのであろうか。

#### (4) 観察者と加害者・被害者の評定

図4-1、および図4-2は、加害者・被害者について、観察者と加害者、または被害者が評定したプロフィールを重ね合わせたものである。このプロフィールから、観察者、当事者それぞれの、他者に対する認知の特徴が浮かんでくる。

まず加害者に対する観察者と被害者の評定(図4-1)を見てみる。両者の評定は小学6年生では6項目の特性で有意差があったが、小学4年生では1特性、中学2年生では2特性にしか有意な差はなかった。概して言えば、両者は加害者に対するネガティブな認知という点で共通している。

次に被害者に対する観察者と加害者の評定(図4-2)である。

全体的に見れば加害者が観察者よりいっそうネガティブである。殊に「ふまじめ」「うるさい」「わがまま」「いじわる」「冷たい」「汚い」「だめ」「無責任」「しつこい」「短気」など、より反発や敵意を招きそうな特性においてその傾向が強い。一方観察者は、「暗い」「めだたない」「おとなしい」など被害者の消極的な特性により高い反応を示している。

これを学年別に見ると、小学4年生は観察者と加害者の間で有意差のある4特性すべてで、6年生では、同じく10特性のうち9特性において、加害者の方が観察者よりネガティブに評定をしている。また、中学2年生では、有意差のある8特性のうち加害者がよりネガティブであるのは5特性、観察者がよりネガティブであるのは3特性(「暗い」「めだたない」「おとなしい」)となっている。



図3-2 被害者のプロフィール

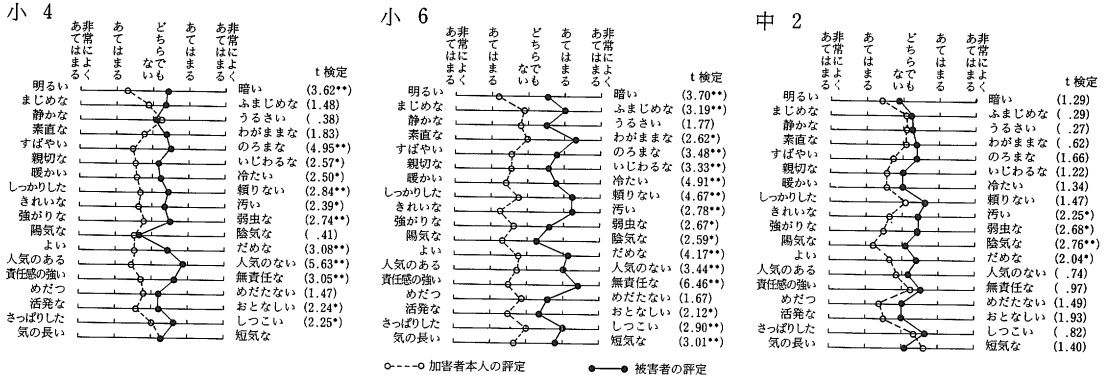


図4-1 加害者のプロフィール

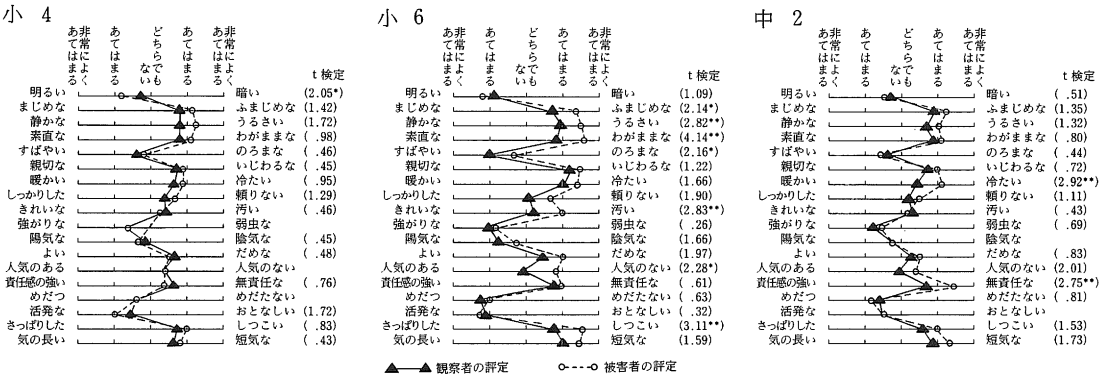


図4-2 被害者のプロフィール

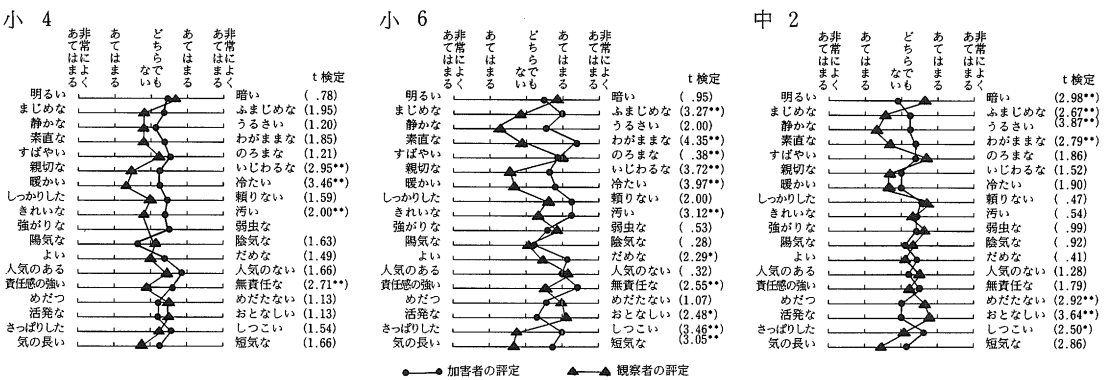
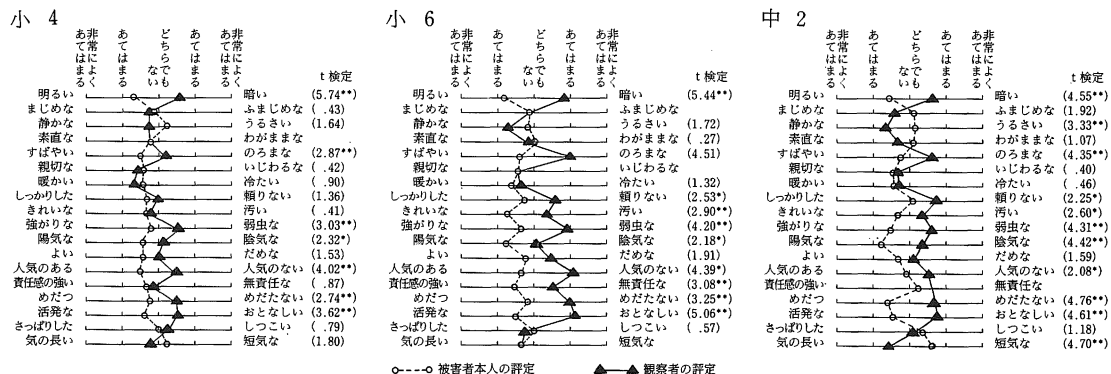




図5 被害者のプロフィール



全般的に見れば被害者と直接係わりのある加害者の方がよりネガティブであるが、観察者も被害者に対して加害者以上に「暗い」「めだたない」「おとなしい」などの印象を持っている。

では性格評定という点で、観察者は加害者に対しては否定的であるが、被害者に対しては好意的であるのだろうか。図5は被害者の性格プロフィールについて、本人と観察者の評定を比較したものである。一見して分かるように、観察者は被害者に対して必ずしも好意的ではない。むしろ消極的ではあるが否定に通じる評価を下しているのである。学年によって若干の相違はあるが、「暗い」「のろま」「頼りない」「弱虫」「陰気」「人気がない」「めだたない」「おとなしい」などが観察者に共通の印象である。被害者に対する観察者のこのような印象は、場合によって、いわゆる「傍観者」の立場をとらせることにもなるであろう。

### おわりに

本研究は「いじめ」問題をその対人認知の側面、特に行為者—観察者バイアスの見地から検討した。

その結果

①加害者も被害者も自己の性格評定はごく平均的なものであり、両者には特別差は見られない。

②観察者は加害者 VS 被害者を「強がり—弱虫」「活発—おとなしい」のように前者を否定的・積極的に、後者をやや肯定的・消極的に評定している。しかし、被害者に対する観察者の評価には、観察者がいわゆる「傍観者」となりうる可能性がうかがえる。

③加害者と観察者の間には、いわゆる行為者—観察者バイアスが見られる。

④加害者・被害者の間では、いずれも本人の評価は肯定的であり、相手への評価は否定的である。

などが明らかになった。「いじめ」の被害者に対して、第三者はときに被害者自身の行動や性格などに問題があると指摘する。そこにはここで取り上げた性格的な項目も含まれる。人権や被害者の精神的、肉体的傷みを考えるならば、いかに好意的な指摘であるにせよ、こうした第三者的な見解をそのまま受け入れるわけにはいかない。

しかし、現実の問題を解決するためには「現実」を注視する必要がある。何よりも加害者や「傍観者」に「いじめ」を許さない教育の場をつくるのが大切であるが、同時に加害者・被害者、そして観察者を含む集団における対人関係の心理的な問題にも着目する必要がある。

高木(1986)は、「いじめ」を規定する学級集団の特徴を分析し、教師のリーダーシップ行動、学級集団における対人関係の特性、「いじめ」に関する規範などが有意に関係し、それらが「いじめ」の生起を規定することを明らかにした。

本研究はこれらの要因に加えて対人認知の側面、すなわち加害者・被害者、さらには観察者などの集団構成員の間にある認知的なギャップの改善が重要な課題であることを示唆するものである。

### 参考文献

- Jones, E.E., & Nisbett, R. E. (1972) The actor and observer: Divergent perceptions of the cause of behavior. In E. E. Jones & et al (Eds.), Attribution: Perceiving the cause of behavior. New York: General Learning Press.
- Bem, D. J. (1972) Self-perception theory. In L. Berk-

- witz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 6, 1–62. New York : Academic Press.
- 岡本浩一・古畑和孝 (1983) 帰属における行為者と観察者の問題. *サイコロジー*, 55–63. サイエンス社.
- Harvey, J. H., Harris, B., & Barnes, R. D. (1975) Actor-observer differences in the perceptions of responsibility and freedom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 22–28.
- Taylor, S. E., & Koivumaki, J. H. (1976) The perception of self and others : Acquaintanceship, affect and actor-observer differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 403–408.
- Miller, D. T., & Norman, S. A. (1975) Actor-observer differences in perceptions of effective control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 503–515.
- Nisbett, R. E., Caputo, C., Legant, P., & Marecek, J. (1973) *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 154–164.
- Storms, M. D. (1973) Videotape and the attribution process : Reversing actors and observers point of view. *Journal of Personality and Social Psychology* 27, 165–175.
- Regan, D. T., & Ross, L. (1975) Empathy and attribution : Turning observers into actors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 850–856.
- 山本俊磨 (1985) 順社会行動 : 「いじめ」への援助に関する心理学的研究. 島根大学教育学部紀要第19巻(人文・社会科学編). 69–86.
- 森田洋司 (1985) 学級にみる「いじめ」の構造—見えにくいいじめ. *児童心理* 5月号, 70–76.
- 桜井茂男・宮田 敬 (1985) いじめっ子・いじめられっ子—その実態と子どものイメージ. *教育心理*, Vol. 33, No. 11, 942–947.
- 鈴木真理子 (1974) 児童用 Self Differential Scale の作製. *教育心理学研究*, Vol. 22, No. 3, 35–39.
- 高木 修 (1986) いじめを規定する学級集団の特徴. 『関西大学社会学部紀要』, 第18巻 第1号, 1–29.