

## 公正推論と多元的無知がいじめ目撃時の態度に与える影響

研究代表者

北海道教育大学旭川校 水野君平

### 研究の目的

いじめは我が国を初め世界中で課題となっている教育問題の1つである。いじめは被害者の落ち度責めることなく、傍観者といった周囲の問題としても捉える必要がある（森田・清永, 1994）。本研究では、いじめ被害を目撃した傍観者の立場からいじめに対する課題を検討していく。

### 公正世界信念と内在的公正推論

いじめはどんな理由があっても許されるものではなく、いじめられてよい理由はない。しかし残念ながら「いじめは被害者も悪い」という意見が存在する（福井・小山, 2014）。その人の処遇はその人の行いに見合ったものが返ってくるという信念は公正世界信念（e.g., Hafer&Bègue, 2004）と呼ばれており、被害者非難に関連することが指摘されている（e.g., Correia et al., 2001）。いじめ被害者に対する非難についても例えば Mizuno(in press)はいじめの認知や二次被害化を予測することが示されている。また、「日頃の行いが悪いからだ」など直接的な因果関係はない事由から被害者の有責性を推論することは「内在的公正推論」と呼ばれており（Maes, 1998）、これも被害者非難へ影響する（e.g., Murayama and Miura, 2021）。例えば、Murayama and Miura（2021）ではシナリオ実験において登場人物の道德性が操作され、悪行を働いた登場人物は善行を積んでいる人物に比べて突然見舞われた不運の原因帰属として、その人物にも原因があったと被害者非難を受けやすくなる。いじめに対する研究だと、西藤（2024）では大学生を対象にしたシナリオ実験でいじめ被害者の道德性が低く提示された場合、いじめの原因帰属を被害者に求めやすいことが示されている。しかし、西藤（2024）は大学生を対象に行なったもので、児童生徒や教師など実際の学校現場で生活する層を対象にはしていない。このことから、内在的公正推論によって被害者の道德性が低く見積もられてしまうことで、被害者非難を行うなど、いじめに関する判断を歪ませる可能性が考えられる。

### 多元的無知

また、個々人はいじめを悪いと思いながら、「周囲はそれほど悪とっていない」と集団規範を誤って推測するといじめ被害者を助けにくくなる（Sandstorm et al., 2013）。このように、自分と周囲の規範意識の差異が生じることがある状況は多元的無知として知られている。具体的には「集団の多

くの成員が、自分自身は集団規範を受け入れていないにも拘らず、他の成員の殆どがその規範を受け入れていると信じている状況」を指す（神, 2009）。多元的無知によって、男性の育児休暇取得（Miyajima & Yamaguchi, 2007）、職場の多様性に対する信念（正木・村本, 2021）など様々な影響があることが知られている。いじめについても Sandstorm et al. (2013) によって多元的無知による効果は明らかといっているが、被害者非難など援助要請以外の行動や態度については十分明らかではない。そこで本研究では、反いじめ規範についての多元的無知によっていじめ被害者に対する態度が変化するかを検討する。

本研究ではいじめの問題に対して内在的公正推論や多元的無知によっていじめ事例を目撃した際の態度・判断が変化するかを検討する。いじめは教師が初期対応を遅らせてしまったり、教師が先導して深刻化してしまう事例もあることから、生徒に加え教師も対象にした質問紙実験を行う。いじめに対する自己と他者の規範意識のズレを尋ね、実験的に被害者の情報を操作することで、内在的公正推論や多元的無知によって事例をいじめと判断しにくくなるか、被害者に対する様々な態度に影響が見られるかを検討する。また、内在的公正推論と多元的無知の交互作用についても明らかにする。

## 研究 1 および研究 2 の内容

本研究では内在的公正推論および多元的無知がいじめ目撃時の判断に影響することを検討するために生徒と教師の両者を対象とした調査を行う。研究 1 では中学生を対象とした質問紙実験を行い、研究 2 では教師を対象とした質問紙実験を行う。研究の流れとしては、まず多元的無知の指標について尋ねた後にシナリオ実験を行い提示されたいじめが疑われる架空場面に対する態度を尋ねる。尋ねる態度としては公正世界信念についてのシナリオ実験の研究である村山・三浦（2015）や公正世界信念といじめを場面想定から検討した Mizuno(in press)を参考にして尋ねる。具体的には、事例をいじめと考えるか否かのいじめ認知、いじめに対して距離を取り自分事と考える心理的距離化、被害者の落ち度を責める被害者非難、いじめ自体に介入する仲裁行動意図、いじめを間接的に仲裁する援助要請意図である。いじめを指導する立場である教師に対しては仲裁行動と援助要請は立場に合致しないため、これらの代わりにいじめに対して素早く対応する態度（初期対応速度）、いじめに対して警察への連携や出席停止処分を念頭に置いた毅然とした指導を行う態度（対応の重要度）を尋ねる。

多元的無知の指標として、正木・村本（2021）を踏襲し自己の規範意識に対する回答と周囲の他者の規範意識を想像してもらった回答を求める。正木・村本（2021）は多元的無知の指標（ズレの知覚）として他者の推測得点から自己の得点の差分を用いている。得点が正だと他者に対する肯定的認識を負だと否定的認識を示す指標だが、本研究では解釈がしやすいように得点が正だといじめ規範を低く見積もる多元的無知が生じていることを示すように、自己の規範意識得点から他者を推測した規範意識得点の差分を多元的無知の指標得点として作成する。得点が高いほど相対的に自己の規範意識よりも想像した他者の規範意識が低いことを意味するため、多元的無知の指標となる。

内在的公正推論を操作するため、Murayama and Miura（2021）を踏襲し場面想定法を行い、その際

にシナリオ操作を行う。具体的には、いじめが疑われる架空事例を提示し、それを目撃した際の被害者非難などの態度を尋ねる。ストーリー提示の前に被害者情報を操作する。参加者には被害者の道徳性が高い情報（e.g., 日頃の行いが良い被害者）か低い情報（e.g., 日頃の行いが悪い被害者）かの2つの情報のうちどちらかをランダムに読んでもらうことで被害者情報を操作する。

## 方法（研究1）

### 参加者

参加者 X 市立公立中学校の中学1, 2年生 396名（男子 182名, 女子 186名, その他・無回答 28名）であった。

### 手続き

**アンケートの導入** まず、参加者はタブレット端末から Web アンケートフォームにアクセスし、アンケート調査の参加および回答の取扱についての説明を読むように求められ、回答を同意した場合に回答ページにアクセスするように求めた。これによって調査のインフォームドコンセントを得た。

**いじめ規範意識** その後、自己のいじめ規範意識、および想像した他者のいじめ規範意識を尋ねた。自己のいじめ規範意識はいじめ否定仲間規範尺度（大西・吉田, 2008）7項目を用いた（e.g., 「気に入らない人を、みんなで無視すること」）。「次の言葉についてあなたはどのように思いますか？」と教示し、回答は7件法（「とても良くないと思う（1点）」—「とてもいいと思う（7点）」）であった。想像した他者のいじめ規範意識については同じ内容の7項目について、教示を「あなたのクラスの人たちはどう思っているかを質問します。次の言葉についてクラスの人達はどう思っているか、想像しながら当てはまる答えを1つ選んでください。」と変更しクラスの他者がどう思っているかを想像してもらい尋ねた。これも同様に7件法回答は7件法（「とても良くないと思うだろう（1点）」—「とてもいいと思うだろう（7点）」）であった。大西・吉田（2008）の原版通りであると得点が高ければいじめに対する規範の低さを示すため、得点を逆転処理し得点が高ければいじめに対する規範意識が強くなる態度を示すようにした。

**実験操作** 次にいじめ被害者の背景情報を実験的に操作するため、参加者をランダムに2つのグループ（操作群, 統制群）に振り分け、いじめのストーリーを読むように求めた。ストーリーは Mizuno (in press) のヴィネットを用いた。具体的には「Aさんはバレーボール部に入っています。ある日、生徒だけで体育館で部活動をするようになりました。その練習中に同じバレー部のBさんからわざとボールをぶつけられたり、遊ぶふりをしてたたかれたりされました。Aさんは『やめてよ』といってもBさんは聞きませんでした。」であった。そのストーリーの前に、操作群では「中学生のAさんは、少しわがままなところがあり、クラスでささいなトラブルをよく起こす生徒です。」、統制群では「中学生のAさんは、人並みに頑張り屋で優しく勉強もできる生徒です。」と被害者の情報を操作した。その後、操作チェックを含めてストーリーについて11項目の質問を尋ねた。

**操作チェック** 実験の操作チェックとして「さきほどの読んだ文章のAさんについて確認しま

す。Aさんは『クラスの人達のお手本』になるような性格でしょうか？」を7件法（「あてはまらない（1点）」—「あてはまる（7点）」）で尋ねた。

**いじめ認知** 先行研究（Mizuno, in press）と同様に「このトラブルはいじめだと思う」を5件法（「あてはまらない（1点）」—「あてはまる（5点）」）で尋ねた。なお、「このトラブルが何回も続けばいじめだと思う」という質問も尋ねていたが、研究2の自由記述の中で法律の定義と矛盾する質問であると多数の指摘を受けたため分析では用いなかった。この指標の得点が高ければストーリーをいじめだと認知していることを示す。

**心理的距離化** 先行研究（Mizuno, in press; 村山・三浦, 2015）を参考に「このトラブルは自分の周りでも起こるかもしれない」、「自分もAさんのように被害にあうかもしれない」を5件法（「あてはまらない（1点）」—「あてはまる（5点）」）で尋ねた。この指標の得点が高ければよりいじめ被害を自分事と考えない程度を示す。

**被害者非難** 先行研究（Mizuno, in press; 村山・三浦, 2015）を参考に「被害を受けたAさんにも落ち度があると思う」、「Aさんが被害を受けた原因はAさん自身にもあると思う」を5件法（「あてはまらない（1点）」—「あてはまる（5点）」）で尋ねた。この指標の得点が高ければよりいじめ被害者を非難する態度を示す。

**仲裁意図** 先行研究（Mizuno, in press）を参考に「自分がこの場にいたらBさんを止めると思う」、「自分がこの場にいたらAさんを助けると思う」を5件法（「あてはまらない（1点）」—「あてはまる（5点）」）で尋ねた。この指標の得点が高ければよりいじめ被害者に対する援助要請を強く行う意図を示す。

**援助要請意図** 先行研究（Mizuno, in press）を参考に「自分がこの場にいたら先生にこのことを言うと思う」、「自分がこの場にいたら親にこのことを言うと思う」を5件法（「あてはまらない（1点）」—「あてはまる（5点）」）で尋ねた。この指標の得点が高ければよりいじめ被害者に対する援助要請を強く行う意図を示す。

## 結果と考察（研究1）

### 操作チェック

まず、実験操作により被害者生徒の道徳性が操作できたかどうかを確認するため2つのグループ間で操作チェック項目の平均値差を検討した。その結果、操作群（ $M=2.63, SD=1.55$ ）は統制群（ $M=4.71, SD=1.91$ ）よりも操作チェック項目の得点が有意に低かったため、操作は成功していた（ $t(df=326.40)=11.19, p<.001, d=.1.20$ ）。

### 測定変数の集計

測定した変数の集計を表1に示す。表1においては操作群と統制群で分けて基礎統計量を示していない。まず、いじめ規範意識については自己の得点および他者規範の想像得点の両者は中点の4点よりも高いことから中学生のいじめに対する強い規範意識がわかる。いじめ認知、自己距離化、仲裁意図、援助要請意図についても点数が中点の3点を超えており中学生はいじめが疑われる

事案に対して適切に認知しようとし自分事として捉え、必要があれば仲裁したり大人に助けを求めようと考えている回答だとわかった。一方で、被害者非難については中点の3点とほぼ変わらず、強く非難することもないが全く非難しないこともない中立的な回答であった。

次に、多元的無知の指標を算出するために自己のいじめ規範意識得点から他者の規範意識想像得点を引いた多元的無知得点を算出した ( $M=0.35, SD=0.90$ )。なお、自己のいじめ規範意識得点と他者の規範意識想像得点の差は有意であり ( $t(df=361)=7.33, p<.001, d=.032$ )、自己の得点 ( $M=5.97$ ) は他者の規範意識想像得点 ( $M=5.62$ ) よりも得点が高く全体的に多元的無知状態が生じていることがわかった。この得点が高ければ自己の得点よりも想像する他者の規範意識得点が低いことを示し、多元的無知状態にあることを示す。

表1 測定変数の集計

変数名	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
いじめ規範意識 (自己)	363	5.97	0.96
いじめ規範意識 (他者想像)	364	5.62	1.18
いじめ認知	356	3.95	1.16
自己距離化	354	3.37	1.12
被害者非難	354	3.04	1.20
仲裁意図	355	3.47	1.07
援助要請意図	355	3.38	1.16

### 性差・学年差における集計結果

まず、いじめに対する規範意識について学年差 (1, 2 年) および性差があるかを性別×学年の 2 要因参加者間分散分析で検討した。いじめに対する自己の規範は性別の主効果のみ認められ ( $F(1, 353)=11.27, p<.001$ , 偏  $\eta^2=.03$ )、女子 ( $M=6.14$ ) のほうが男子 ( $M=5.81$ ) よりも得点が有意に高いことがわかった。次にいじめに対する他者の規範想像は、性別の主効果のみ認められ ( $F(1, 354)=5.59, p=.02$ , 偏  $\eta^2=.02$ ) 女子 ( $M=5.78$ ) のほうが男子 ( $M=5.48$ ) よりも得点が有意に高いことがわかった。最後にいじめに対する多元的無知得点については、学年の主効果のみ認められ ( $F(1, 352)=6.11, p=.01$ , 偏  $\eta^2=.02$ )、2 年生 ( $M=0.46$ ) のほうが 1 年生 ( $M=0.23$ ) よりも得点が有意に高いことがわかった。

次に、シナリオ実験による効果について学年差および性差があるかを性別×学年×実験操作の 3 要因参加者間分散分析で検討した。いじめに対する認知は実験操作の主効果のみ認められ ( $F(1, 342)=9.40, p=.002$ , 偏  $\eta^2=.03$ )、操作群 ( $M=3.79$ ) は統制群 ( $M=4.16$ ) よりも得点が有意に低いことがわかった。被害者非難は実験操作の主効果のみ認められ ( $F(1, 340)=60.42, p<.001$ , 偏  $\eta^2=.15$ )、操作群 ( $M=3.48$ ) は統制群 ( $M=2.54$ ) よりも得点が有意に高いことがわかった。被害者防御意図は実験操作の主効果のみ認められ ( $F(1, 341)=5.45, p=.02$ , 偏  $\eta^2=.02$ )、操作群 ( $M=3.30$ ) は統制群 ( $M=3.60$ ) よりも得点が有意に低いことがわかった。援助要請意図は性別 ( $F(1,$

341)=29.71,  $p<.001$ , 偏  $\eta^2=.08$ ) および学年 ( $F(1, 341)=19.19, p<.001$ , 偏  $\eta^2=.02$ ) の主効果のみ認められた。男子 ( $M=3.01$ ) よりも女子 ( $M=3.71$ ) のほうが, 2 年生 ( $M=3.13$ ) よりも 1 年生 ( $M=3.65$ ) のほうで得点が有意に高いことがわかった。

### 内在的公正推論および多元的無知の効果

次に, 本研究の目的を検討するために独立変数に実験操作のダミー変数 (0=操作群, 1=統制群), 多元的無知得点, およびその交互作用, 従属変数としていじめ認知, 心理的距離化, 被害者非難, 援助要請意図を投入した重回帰分析を行った。なお, 性別と学年は統制変数とした (表 2)。

表 2 重回帰分析の結果

変数名	いじめ認知	自己距離化	被害者非難	仲裁意図	援助要請
性別 (0=男子)	.090	.187 ***	-.009	.040	.277 ***
学年 (0=1 年生)	.115 *	.049	-.050	.047	.223 ***
実験操作 (0=実験操作)	.153 **	.048	-.393 ***	.122 *	.058
多元的無知	.140 *	.147 **	-.021	.044	.001
実験操作×多元的無知	.005	-.035	-.037	.079	.002
$R^2$	.063 ***	.060 ***	.158 ***	.029	.132 ***

\*\*\*  $p<.001$  \*\*  $p<.01$  \*  $p<.05$  係数は標準化偏回帰係数を示す。

いじめの認知に対しては, 実験操作の有意な正の効果 ( $b=0.34, se=0.12, \beta=.15, p=.004$ ) および多元的無知の有意な正の効果 ( $b=0.17, se=0.07, \beta=.14, p=.011$ ) が見られた。一方で交互作用は有意ではなかった ( $b=0.01, se=0.14, \beta=.01, p=.91$ )。すなわち, 操作群は統制群と比べてストーリーをいじめと認知しにくくなり, 多元的無知状態であるほどいじめの認知をすることがわかった。

心理的距離化に対しては, 実験操作の効果は有意ではなく ( $b=0.11, se=0.12, \beta=.05, p=.366$ ), 多元的無知は有意な負の効果 ( $b=0.18, se=0.07, \beta=.15, p=.008$ ) が見られた。交互作用は有意ではなかった ( $b=-0.09, se=0.14, \beta=.04, p=.518$ )。すなわち, 多元的無知状態であるほどいじめ被害を自分事と考える傾向になることがわかった。

被害者非難に対しては, 実験操作の有意な負の効果 ( $b=-0.95, se=0.12, \beta=-.39, p<.001$ ) がみられ多元的無知の効果は有意ではなかった ( $b=-0.03, se=0.07, \beta=-.02, p=.685$ ) が見られた。交互作用も有意ではなかった ( $b=-0.10, se=0.14, \beta=-.04, p=.472$ )。すなわち, 操作群は統制群と比べて被害者非難を行う傾向にあったことがわかった。

仲裁意図に対しては, 実験操作の有意な正の効果 ( $b=-0.26, se=0.12, \beta=-.12, p=.024$ ) がみられ多元的無知の効果は有意ではなかった ( $b=0.05, se=0.07, \beta=.04, p=.430$ ) が見られた。交互作用も有意ではなかった ( $b=0.19, se=0.13, \beta=.08, p=.156$ )。すなわち, 操作群は統制群と比べて仲裁意図を取ることが低い傾向にあったことがわかった。

援助要請意図に対しては、実験操作の効果は有意ではなく ( $b=-0.14, se=0.12, \beta=.06, p=.252$ )、多元的無知の効果も有意ではなかった ( $b=-0.00, se=0.07, \beta=-.00, p=.989$ )。交互作用も有意ではなかった ( $b=0.01, se=0.14, \beta=.00, p=.971$ )。すなわち、操作群と統制群との間や多元的無知の状態ですごく変わることはないことがわかった。

## 結果の考察

本研究の目的は中学生を対象に、内在的公正推論と多元的無知によっていじめ目撃時の判断が変化するかを検討することであった。まず、基礎統計量の集計結果から中学生はいじめに対して強い規範意識があることがわかった。これは日々のいじめに対する防止教育をはじめとする教育活動の効果が現れているものと推察される。そして、事例に対する反応として概ねいじめを積極的に認知したり、加害者を注意し被害者を助けるといった社会的に望ましい態度を取ることが明らかとなった。実際の行動ではなく、あくまでも提示された架空の事例に対する認知だったり行動の意図を尋ねているという限界点はあるが、これもいじめ防止教育などの効果であったり、中学生がいじめに対して否定的な考えを持っていることを示唆するものだろう一方で、被害者非難については中立的な考えを示していた。上記の他変数と比べると被害者に対してやや冷淡な態度を持っている可能性も考えられるだろう。

分析の結果、多元的無知の状態である生徒ほど、ストーリーで読んだいじめに対して、いじめであると認識すること、自分事として考える傾向にあることがわかった。この点は多元的無知を扱った先行研究とは整合的ではなかった。

次に、内在的公正推論によって様々な否定的態度が誘発されることが明らかとなった。具体的には、被害者の道徳性が低いと提示されるといじめ自体の認知がしにくくなること、被害者非難を強く行うこと、いじめの仲裁を行いにくくなることが示された。この点は内在的公正推論を扱った先行研究とは整合的であったし、公正世界信念がいじめ被害者に対して否定的な態度を予測する研究とも整合的であった。このことは、本来であればどんな理由があってもいじめを行うことは正当化されないはずであるのに、正当化されてしまう、いわゆる「いじめ自己責任論」を実証した結果だと言える。中学生の中でいじめ被害者の性格や行動が社会的に望ましくないと捉えられた場合、もしくはいじめを認識した場合にそのいじめ被害者の「粗探し」をしてしまうことによって、被害者を非難し、被害者に対して援助がされず、いじめが長引いてしまうことを示唆する結果と言えるだろう。

## 方法（研究2）

### 参加者

参加者はY自治体の公立小中学校の教師275名（平均年齢47.7歳、男性162名、女性85名、その他・無回答28名）であった。校長会および教育委員会に依頼し、アンケートの依頼文をY自治体の全教員に配布した。

## 手続き

**アンケートの導入** アンケートの手続きおよび質問項目は研究1を踏襲して行われた。まず、参加者は依頼文に記載の URL から PC もしくはタブレット端末によって Web アンケートフォームにアクセスし、アンケート調査の参加および回答の取扱いについての説明を読み、回答を同意した場合に回答ページにアクセスするように求めた。これによって調査のインフォームドコンセントを得た。

**いじめ規範意識** その後、自己のいじめ規範意識、および想像した他者のいじめ規範意識を尋ねた。自己のいじめ規範意識はいじめ感度尺度（四辻・水野, 2023）7項目を用いた（e.g., 「学校では他のどんなことよりいじめを解決することを優先すべきだ」）。教示文は『いじめ』に対する考え方について書かれたいろいろな文があります。それぞれについてあなたはどのように思いますか。」であり、回答は7件法（「全くそう思わない（1点）」—「とてもそう思う（7点）」）であった。想像した他者のいじめ規範意識については同じ内容の7項目について、教示を「あなたの職場の人達はどう考えているかを想像して答えてください。」と付け加え、同僚がどう思っているかを想像してもらい尋ねた。これも同様に7件法回答は7件法（「全くそう思わないだろう（1点）」—「とてもそう思うだろう（7点）」）であった。これらの得点が高ければいじめに対する規範の高さを示す。

**実験操作** 次にいじめ被害者の背景情報を実験的に操作するため、参加者をランダムに2つのグループ（操作群、統制群）に振り分け、いじめのストーリーを読むように求めた。ストーリーは Mizuno (in press) のヴィネットを改変して用いた。具体的には「Aさんはバレーボール部に入っています。ある日あなたは仕事に追われていたので、生徒だけで体育館で部活動することになりました。その練習中に同じバレー部のBさんからわざとボールをぶつけられたり、遊ぶふりをしてたたかれたりされました。Aさんは『やめてよ』といってもBさんは聞きませんでした。あなたはこのトラブルが起こった後に体育館に行き、このことを知ることになりました。」であった。そのストーリーの前に、操作群では「中学生のAさんは、少しわがままなところがあり、クラスでささいなトラブルをよく起こす生徒です。」、統制群では「中学生のAさんは、人並みに頑張り屋で優しく勉強もできる生徒です。」と被害者の情報を操作した。その後、操作チェックを含めてストーリーについて11項目の質問を尋ねた。

**操作チェック** 実験の操作チェックとして「さきほどの読んだ文章のAさんについて確認します。Aさんは『クラスの人達のお手本』になるような性格でしょうか？」を7件法（「あてはまらない（1点）」—「あてはまる（7点）」）で尋ねた。

**いじめ認知** 先行研究（Mizuno, in press）と同様に「このトラブルはいじめだと思う」を5件法（「あてはまらない（1点）」—「あてはまる（5点）」）で尋ねた。なお、「このトラブルが何回も続けばいじめだと思う」という質問も尋ねていたが、研究2の自由記述の中で法律の定義と矛盾する質問であると多数の指摘を受けたため分析では用いなかった。この指標の得点が高ければストーリーをいじめだと認知していることを示す。

**心理的距離化** 先行研究（Mizuno, in press; 村山・三浦, 2015）を参考に「このトラブルは自分の



周りでも起こるかもしれない」、「自分の学校の生徒も同じような被害にあうかもしれない」を5件法（「あてはまらない（1点）」—「あてはまる（5点）」）で尋ねた。この指標の得点が高ければよりいじめ被害を自分事と考えない程度を示す。

**被害者非難** 先行研究（Mizuno, in press; 村山・三浦, 2015）を参考に「被害を受けたAさんにも落ち度があると思う」、「Aさんが被害を受けた原因はAさん自身にもあると思う」を5件法（「あてはまらない（1点）」—「あてはまる（5点）」）で尋ねた。この指標の得点が高ければよりいじめ被害者を非難する態度を示す。

**初期対応速度** 「すぐに部活を中止して対応するべきトラブルだと思う」、「やるべき仕事が溜まってても、すぐに生徒に聞き取りなど対応を行うと思う」を5件法（「あてはまらない（1点）」—「あてはまる（5点）」）で尋ねた。この指標の得点が高ければよりいじめに対する迅速な対応を行う意図を示す。

**対応の重要度** 「場合によっては加害者の登校停止も必要だと思う」、「警察への相談も必要だと思う」を5件法（「あてはまらない（1点）」—「あてはまる（5点）」）で尋ねた。この指標の得点が高ければよりいじめに対する強い対応を行う意図を示す。

## 結果と考察（研究2）

### 操作チェック

まず、実験操作により被害者生徒の道徳性が操作できたかどうかを確認するため2つのグループ間で操作チェック項目の平均値差を検討した。その結果、操作群（ $M=2.82, SD=1.08$ ）は統制群（ $M=4.28, SD=1.23$ ）よりも操作チェック項目の得点が有意に低かったため、操作は成功していた（ $t(df=291.64)=9.411, p<.001, d=.1.25$ ）。

### 測定変数の集計

まず、測定した変数の集計を表3に示す。表3においては操作群と統制群で分けて基礎統計量を示していない。まず、いじめ規範意識については自己の得点および他者規範の想像得点の両者は中点の4点よりも高いことから教師のいじめに対する強い規範意識がわかる。いじめ認知、心理的距離化、初期対応速度についても点数が中点の3点を超えており教師はいじめが疑われる事案に対して適切に認知しようとし自分事として捉え、迅速な対応を心がけていることがわかる。一方で、被害者非難や対応の重要度は中点の3点を下回っていることから全体的にはいじめ被害者を責めることない一方で、一般的な指導を超えた対応は望んでいないことがうかがえた。

次に、多元的無知の指標を算出するために自己のいじめ規範意識得点から他者の規範意識想像得点を引いた多元的無知得点を算出した（ $M=-0.10, SD=0.63$ ）。この得点が高ければ自己の得点よりも想像する他者の規範意識得点が低いことを示し、多元的無知状態にあることを示す。なお、自己のいじめ規範意識得点と他者の規範意識想像得点の差は有意であり（ $t(df=228)=2.28, p=.024, d=.0.12$ ）、他者の規範意識想像得点（ $M=5.76$ ）は自己の得点（ $M=5.66$ ）よりも得点が高く全体的に

多元的無知状態が生じておらず、むしろ職場の同僚の規範意識を強く見積もっていることがわかった。

表3 変数の集計結果

変数名	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
いじめ規範意識（自己）	230	5.66	0.84
いじめ規範意識（他者想像）	231	5.76	0.82
いじめ認知	222	4.48	0.78
心理的距離化	222	4.65	0.56
被害者非難	222	2.30	1.06
初期対応速度	222	4.48	0.62
対応の重要度	222	2.74	0.94

### 性差・校種差における集計結果

まず、いじめに対する規範意識について性差および勤務校の校種差（小学校・中学校）があるかを性別×校種の2要因参加者間分散分析で検討した。その結果、自己の規範意識得点、推測した他者の規範意識得点の間には性別および校種による有意な差は見られなかった。しかし、多元的無知得点には有意な性差が見られ（ $F(1, 219)=6.15, p=.01$ , 偏  $\eta^2=.03$ ）、男性（ $M=-0.01$ ）のほうが女性（ $M=-0.24$ ）よりも得点が有意に高いことがわかった。すなわち、男性の方が相対的にいじめ規範意識で多元的無知状態となっていることがわかった。

次に、シナリオ実験による効果について性差および勤務校の校種差があるかを性別×校種×実験操作の3要因参加者間分散分析で検討した。いじめに対する認知は性別の主効果のみ認められ（ $F(1, 210)=7.39, p=.007$ , 偏  $\eta^2=.03$ ）、男性（ $M=4.59$ ）は女性（ $M=4.28$ ）よりも得点が有意に高いことがわかった。心理的距離化は有意な効果が見られなかった。被害者非難は実験操作の主効果のみ認められ（ $F(1, 210)=8.01, p=.005$ , 偏  $\eta^2=.04$ ）、操作群（ $M=2.56$ ）は統制群（ $M=2.12$ ）よりも得点が有意に高いことがわかった。被害者防御意図は実験操作の主効果のみ認められ（ $F(1, 341)=5.45, p=.02$ , 偏  $\eta^2=.02$ ）、操作群（ $M=3.30$ ）は統制群（ $M=3.60$ ）よりも得点が有意に低いことがわかった。初期対応速度は校種×実験操作の交互作用が有意であった（ $F(1, 210)=4.65, p=.032$ , 偏  $\eta^2=.02$ ）。単純種効果検定の結果、中学校でのみ実験操作の有意な主効果が見られ（ $F(1, 210)=6.32, p=.013$ , 偏  $\eta^2=.06$ ）、操作群（ $M=4.70$ ）は統制群（ $M=4.32$ ）よりも得点が有意に高いことがわかった。対応の重要度は実験操作の主効果のみ認められ（ $F(1, 210)=8.21, p=.005$ , 偏  $\eta^2=.04$ ）、操作群（ $M=2.55$ ）は統制群（ $M=2.95$ ）よりも得点が有意に低いことがわかった。

### 内在的公正推論および多元的無知の効果

次に、本研究の目的を検討するために独立変数に実験操作のダミー変数（0=統制、1=実験操作）、多元的無知得点、および交互作用、従属変数としていじめ認知、心理的距離化、被害者非

難、援助要請意図を投入した重回帰分析を行った。なお、性別と学年は統制変数とした（表 4）。

いじめの認知に対しては、実験操作の効果（ $b=-0.07, se=0.11, \beta=-.05, p=.503$ ）および多元的無知の効果（ $b=0.15, se=0.09, \beta=.13, p=.084$ ）は有意ではなかった。交互作用も有意ではなかった（ $b=0.02, se=0.17, \beta=.01, p=.925$ ）。すなわち、操作群と統制群との間や多元的無知の状態ですべて大きく変わることはないことがわかった。

心理的距離化に対しては、実験操作の効果（ $b=-0.08, se=0.08, \beta=-.07, p=.32$ ）および多元的無知の効果（ $b=0.01, se=0.06, \beta=.12, p=.122$ ）は有意ではなかった。交互作用も有意ではなかった（ $b=0.01, se=0.13, \beta=.01, p=.943$ ）。すなわち、操作群と統制群との間や多元的無知の状態ですべて大きく変わることはないことがわかった。

被害者非難に対しては、実験操作の有意な正の効果（ $b=0.23, se=0.14, \beta=.20, p=.003$ ）がみられ、多元的無知の効果は有意ではなかった（ $b=-0.07, se=0.12, \beta=-.04, p=.571$ ）が見られた。交互作用も有意ではなかった（ $b=0.27, se=0.23, \beta=.08, p=.247$ ）。すなわち、操作群は統制群と比べて被害者非難を行う傾向にあったことがわかった。

初期対応速度に対しては、実験操作の有意な正の効果（ $b=0.17, se=0.09, \beta=.14, p=.047$ ）がみられ多元的無知の効果は有意ではなかった（ $b=0.11, se=0.07, \beta=.11, p=.131$ ）が見られた。交互作用も有意ではなかった（ $b=-0.14, se=0.14, \beta=-.07, p=.300$ ）。すなわち、操作群は統制群と比べて仲裁意図を取ることが低い傾向にあったことがわかった。

対応の重要度に対しては、実験操作の効果は有意な負の効果であり（ $b=-0.34, se=0.13, \beta=-.18, p=.008$ ）、多元的無知の効果は有意ではなかった（ $b=-0.00, se=0.07, \beta=.02, p=.764$ ）。交互作用も有意ではなかった（ $b=0.01, se=0.14, \beta=.10, p=.175$ ）。すなわち、操作群は統制群と比べて一般的な指導を超えた対応を行いにくい傾向にあったことがわかった。

表 4 いじめ目撃時の態度に対する重回帰分析

変数名	いじめ認知	心理的距離化	被害者非難	初期対応速度	対応の重要度
年齢	.032	.029	-.012	.026	.067
性別(0=男性)	-.131	-.066	.080	.039	.077
学校種(0=小学校)	-.057	-.044	.036	-.003	-.086
実験操作(0=統制群)	-.046	-.071	.202 ***	.136 *	-.181 **
多元的無知	.126	.118	-.041	.110	.022
実験操作×多元的無知	.007	.002	.081	-.073	.095
$R^2$	.042	.028	.060 *	.041	.057

\*\*\*  $p<.001$  \*\*  $p<.01$  \*  $p<.05$  係数は標準化偏回帰係数を示す。

## 結果の考察

研究 2 の目的は教師を対象に、内在的公正推論と多元的無知によっていじめ目撃時の判断が変化するかを検討することであった。まず、基礎統計量の集計結果から教師はいじめに対して強い規範

意識があることがわかった。これは教師の持つそもそもの規範意識の高さや、日々のいじめに対する防止実践や教師に対する研修によって、いじめが起こらないように児童生徒を見守り、目を光らせている日々の教育的働きかけや態度が現れているものと推察される。そして、事例に対する反応として概ね肯定的なものであった。いじめを積極的に認知したり、いじめを自分事と考えること、いじめが生じたら素早く行動する態度を取ることが明らかとなった。研究2についても実際の行動ではなく、あくまでも提示された架空の事例に対する認知だったり行動の意図を尋ねているという限界点はあるが、これもいじめ防止教育などの効果であったり、中学生がいじめに対して否定的な考えを持っていることを示唆するものだろう一方で、被害者非難については中立的な考えを示していた。上記の他変数と比べると被害者に対してやや冷淡な態度を持っている可能性も考えられるだろう。

分析の結果、多元的無知の効果はみられなかったが、自己の規範意識の得点よりも想像した他者の規範意識得点の方がわずかに高いことがわかった。多元的無知の悪影響はみられなかったが、そもそも全体的にはいじめ規範に対して多元的無知が生じにくいということも明らかとなった。教師はいじめ認知を行ったりその事実確認、加害者への指導、被害者へのケアといじめ対策にとって重要な存在である。また、いじめ対応は教師個人だけでなく、チーム学校として対応する事案であることから、職場同僚がどう考えているかを敏感に感じ取っているのかもしれない。

次に、内在的公正推論によって様々な否定的態度が誘発されることが明らかとなった。具体的には、被害者の道德性が低いと提示されるといじめ自体の認知がしにくくなること、被害者非難を強く行うこと、いじめの仲裁を行いにくくなることが示された。この点は内在的公正推論を扱った先行研究とは整合的であったし、公正世界信念がいじめ被害者に対して否定的な態度を予測する研究とも整合的であった。本来であればどんな理由があってもいじめを行うことは正当化されないはずであるのに、正当化されてしまう、いわゆる「いじめ自己責任論」を実証した結果だと言える。中学生の中でいじめ被害者の性格や行動が社会的に望ましくないと捉えられた場合、もしくはいじめを認識した場合にそのいじめ被害者の「粗探し」をしてしまうことによって、被害者を非難し、被害者に対して援助がされず、いじめが長引いてしまうことを示唆する結果と言えるだろう。

## 総合考察と結論

本研究では中学生を対象とした研究1、教師を対象とした研究2を行い、内在的公正推論および多元的無知がいじめ目撃時の態度にどう影響するかを検討した。研究の結果、中学生と教師に共通していじめに対する規範意識は高いことがわかった。また、いじめを目撃した際の態度についても概ね肯定的であることがわかった。しかし、いじめ被害者がトラブルをよく起こす性格であるなどの「落ち度」があると提示された場合、そうでない場合と比べて被害者非難を行いやすいという内在的公正推論を行うことがわかった。多元的無知の効果については生徒では多元的無知が生じるほど肯定的な態度を示し教師では効果が検出されず、一貫した結果は見られなかった。本研究からは少なくとも、内在的公正推論による被害者非難が見られたことから「いじめは被害者にも落ち度がある」といった「いじめ被害者自己責任論」が実証された。生徒だけでなく、いじめを指導する立

場の教師も被害者非難を示すことが明らかとなったことは本研究の大きな意義である。生徒も教師もこのような考え方のクセを自覚し、いじめが生じた場合でも被害者を責めず被害者を守ることが重要である。

## 引用文献一覧

- Correia, I., Vala, J., and Aguiar, P. (2001). The effects of belief in a just world and victim's innocence on secondary victimization, judgements of justice, and deservingness. *Social Justice Research* 14(3), 327-342.
- 福井 義一・小山 聡子 (2014). いじめられる側にも問題があるって本当ですか? その3: いじめ被害者への有責性認知判断における理由の分析 日本教育心理学会総会発表論文集, 57, 351.
- Hafer, C. L., and Bègue, L. (2005). Experimental research on just-world theory: Problems, developments, and future challenges. *Psychological Bulletin*, 131(1), 128-167.
- 神 信人 (2009). 集合的無知 日本社会心理学会 (編) 社会心理学辞典 丸善出版 pp. 300-301.
- 正木郁太郎・村本由紀子 (2021). ダイバーシティ信念をめぐる多元的無知の様相: 職場におけるズレの知覚と誤知覚 社会心理学研究, 37(1), 1-14.
- Murayama, A., & Miura, A. (2023). Religiosity and immanent justice reasoning: A replication study in Japan and the US. *Japanese Psychological Research*, 65(2), 182-189.
- 村山綾・三浦麻子 (2015). 被害者非難と加害者の非人間化——2 種類の公正世界信念との関連——心理学研究, 86(1), 1-9.
- Miyajima, T. & Yamaguchi, H. (2017). I want to but I won't: Pluralistic ignorance inhibits intentions to take paternity leave in Japan. *Frontiers in Psychology*, 8, 1508.
- Mizuno, K. (in press). Bystander Behavior in School Bullying and Multidimensional Belief in a Just World. *Frontiers in Education*
- 森田洋司・清永賢二 (1994). [新訂版]いじめ——教室の病い 金子書房
- 大西彩子・吉田俊和(2008). 中学校のいじめに否定的な仲間集団の規範について 応用心理学研究, 33, 84-93.
- 四辻伸吾・水野治久 (2023). 小中学校教員のいじめ感度に関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集, 65, 331.
- Sandstrom, M., Makover, H., & Bartini, M. (2013). Social context of bullying: Do misperceptions of group norms influence children's responses to witnessed episodes? *Social Influence*, 8(2-3), 196-215.
- 西藤陸 (2024). いじめ認知に影響を及ぼす要素についての検討——公正世界信念といじめ場面描写の影響について 北海道教育大学旭川校 卒業論文[非公刊]