

中学生におけるいやがらせ被害時の友人と 教師への援助要請方略の検討

— 援助要請の性質の違いに着目して —

山 中 大 貴* 平 石 賢 二**

従来の研究は、いやがらせ被害時における援助要請と援助要請の回避を単一概念として捉え、それらの性質の違いには着目してこなかった。そこで、本研究では、これらを自律的援助要請、依存的援助要請、援助要請の回避、平気な振りの4側面から捉え直し、友人と教師を援助者として想定したいやがらせ被害時における援助要請尺度を作成し、中学生がどのような援助要請や援助要請の回避方略を用いていやがらせに対処しているかについて検討した。分析の結果、作成した尺度は、対友人、対教師ともに「自律的援助要請」「依存的援助要請」「平気な振り」の3因子から構成されていた。次に、これらの得点に基づいてクラス分析を行ったところ、6群に分類された。各群の特徴を検討した結果、中学生の中には、援助要請の志向性が低いものと、援助要請の志向性が低いことに加えて、平気な振りの志向性が高いものがあることが明らかになった。さらに、中学生の中には、自律的援助要請、依存的援助要請、平気な振りが両立しており、中学生はある方略を一貫して用いるのではなく、援助を求める対象によって、そして同じ対象の中でもそれらの方略を組み合わせ用いている可能性が示唆された。

キーワード：いやがらせ, 中学生, 自律的援助要請, 依存的援助要請, 平気な振り

問題と目的

他の生徒から叩かれたり悪口を言われたり、仲間外れにされるなどのいじめは、心身の健康に様々な悪影響を与える (e.g., Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels, & Verloove-Vanhorick, 2006; 岡安・高山, 2000)。このようないじめ被害は、特に中学生において増加する傾向にあり、近年、中学校において喫緊の課題であるといえる (文部科学省, 2015)。

しかし、いじめという概念は、生徒間でのからかいや意地悪といった軽いものから、いじめ犯罪と呼ばれる重いものまでを含み、非常に幅広い (深谷, 1996)。その中でも、生徒間のからかいや意地悪といった軽度の行為は、いじめかどうかの判断が一層難しいと考えられる。しかし、このようないやがらせ行為は、後に一層深刻な問題に発展する可能性があり、見過ごすことのできない問題である。そこで、本研究では、悪口やからかいといったいじめの軽度な側面に特に焦点を当てるため、いじめ犯罪のような重い行為が含まれるいじめという言葉ではなく、よりいじめの軽度な側面を表すと考えられるいやがらせという言葉を用いること

とする。また、本研究では、文部科学省 (2015) のいじめの定義を参考に、いやがらせを「個人、または集団が意図的に他者に対して行う行為であり、それを受けた他者が精神的苦痛を感じるもの」と定義することとする。

いやがらせを受けた時、被害者は「無視をする」「やめてと言う」など様々な方法を用いてそれに対処している (e.g., 本間, 2006; 上地, 1999)。そのような数ある対処方略の中で、他者に援助を求める援助要請の有効性がいくつかの研究によって指摘され、研究が進められている (e.g., 坂西, 1995; 森田・滝・秦・星野・若井, 1999; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, & Chauhan, 2004)。いやがらせ被害時における援助要請に関する研究は、本田・新井・石隈 (2011) が分類したように、実際にいやがらせを受けた際に援助要請を行ったかという援助要請行動に焦点を当てたもの (e.g., Hunter, Boyle, & Warden, 2004; Hunter, Mora-Merchan, & Ortega, 2004) や、ある状況で、どの程度援助要請を行うかといった援助要請意図や援助要請意志に焦点を当てたもの (e.g., Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010; Newman & Murray, 2005; Newman, Murray, & Lussier, 2001; Yablon, 2010) などに分類することができる。そして、これらの研究は、援助要請を促進する要因や抑制する要因、または援助要請の効

* 福井工業大学

** 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

果に焦点を当てて行われてきた。

しかしながら、先行研究の多くは、いやがらせ被害時の援助要請の有無や援助要請の程度を測定しており、どのように援助要請を行うかという援助要請の性質そのものには焦点を当ててこなかった(山中, 2014)。このような中で、近年、いくつかの研究が援助要請の性質に着目し、援助要請を捉え直すことの意義を主張している(e.g., 永井, 2013)。これに関して、Newman (2006, 2008) は、援助の必要性という点から、援助要請を適応的な方略である適応的援助要請(adaptive help seeking)と、非適応的な方略である依存的援助要請(dependent help seeking)に分類している。

適応的援助要請とは「1人では問題に対処することができず、他者の援助が必要である時に他者に援助を求めること」を意味し、問題の解決や軽減、そして長期的には被害者の成長に繋がるとされている。一方で、依存的援助要請は「自分で十分な努力をすることなしに、不必要に他者に援助を求めること」を意味し、被害者の成長には繋がらないと考えられている。また、依存的援助要請に対して、援助者は被害者に自分で解決することを求め、十分な援助を行わない可能性や、周囲の生徒が、それを告げ口と見なし、いやがらせが悪化する可能性もあるため、問題の解決に繋がらない場合も考えられる。

以上に加えて、いやがらせ被害時の援助要請におけるもう1つの問題として、誰にも相談しない被害者の存在が挙げられる(森田他, 1999)。いやがらせを受けた時、誰にも相談しないことは、被害を不透明にし、問題の深刻化や長期化に繋がる恐れがある。

援助要請の研究において、このような他者に相談しないことは援助要請の回避と呼ばれ、援助要請の対極に位置するものとして捉えられてきた。そのため、援助要請の回避と呼ばれるものの中にも、援助要請と同様に、異なる性質を持つ行動が含まれている可能性については言及されてこなかった。そのような中、Newman (2006, 2008) は、援助要請の回避を、援助要請を行わないだけでなく、非適応的な対処方略を使い続けることも含むと考え、これを「必要である援助を要請せずに、何もしなかったり、積極的に潜在的な援助を回避したり、他の非適応的な方略を使い続けること」と定義し、非適応的な方略の1つに位置づけている。このNewman (2006, 2008) の定義には、援助要請を行わないだけでなく、被害を受けていないように振る舞うことや、他者が援助を提供しようとした時、いやがらせを受けていないと主張し援助を拒否するなど、

積極的に他者からの援助を回避する方略が含まれている点が特徴的である。そして、Newman (2006) も示唆するように、後者の方略を用いることは、援助要請を行わないこと以上に、援助を受ける機会を著しく減らし、被害を一層深刻なものにするかもしれない。これに関連したいくつかの研究は、秘密を持つことが心理的健康を悪化させること(Frijns & Finkenauer, 2009)や友人から問題を知られないようにする回避方略を用いる生徒ほど3ヶ月後の不安や孤立感が高いこと(Shin & Ryan, 2012)を示している。そのため、援助を要請しないことと積極的に援助を回避することを区別することは、援助要請を行わない被害者を理解する上で重要であるだろう。そこで、本研究では「援助が必要な時に援助要請を行わないこと」を援助要請の回避と定義し、「援助が必要な時に、問題がないかのように振る舞ったり、他者からの援助を拒否すること」を平気な振りと定義し、この2つを区別する。なお、これら2つの方略はNewman (2006, 2008) の定義する援助要請の回避に包含されるものである。

以上をまとめると、Newman (2006, 2008) は、援助の必要性と援助要請の有無という2次元から適応的援助要請、依存的援助要請、援助要請の回避を定義し、上述したように、それぞれの方略を適応的な方略と非適応的な方略に分類している。このような分類は援助要請の中にも、適応的なものとそうでないものがあるという見方を提供する上で非常に価値のあるものである。しかし、その一方で、発達の観点や文脈の多様性を考慮した時、依存的援助要請や援助要請の回避を、必ずしも非適応的な方略に分類することはできないのではないだろうか。

例えば、被害者が、不安や恐怖に圧倒された時、被害者に問題を解決する力があつたとしても、すぐに教師などに助けを求めるかもしれない。このような対処方略は、依存的援助要請として捉えられる一方で、ネガティブな情動状態を低減させるために他者に援助を求めるという側面も有している。そして、中学生にとって、このように依存することができる他者が存在することによって、新しい場面により挑戦していくことが可能になり(遠藤, 2015)、そのような他者との関係の中で、自律的な援助要請が育まれていくことも考えられる。また、文脈という点から考えた時、問題を悪化させてしまう可能性のある教師の前では平静を装い、その裏で頼れる友人や教師に相談するのであれば、平気な振りは必ずしも非適応的な方略にはならない。以上の点から、援助要請方略を、適応的な方略と非適応

的な方略に二分してしまうことには、注意が必要である。そのため、ここでは、これらの方略自体に適応的、非適応的という意味を付与しないという立場に立ち、それぞれの方略をその行動に着目して捉えることとする。また、適応的援助要請という言葉は誤解を招く恐れがあるため、その定義に含まれる自律性に着目し、ここでは自律的援助要請と呼ぶこととする。

以上、いやがらせ被害時の援助要請を量的側面からだけでなく、方略の性質の違いにも着目することの重要性について論じてきた。このように、援助要請方略を性質の違いという観点から捉えることで、中学生におけるいやがらせ被害時の援助要請の特徴をより詳細に理解することが可能になると考えられる。そのため、本研究では、いやがらせ被害時における援助要請方略の性質の違いを捉えるため、自律的援助要請、依存的援助要請、援助要請の回避、平気な振りという4つの方略を測定するいやがらせ被害時の援助要請尺度を作成することとする。そして、これらの方略の性質とその差異について明らかにすることを第1の目的とする。

なお、尺度の作成に関して、本研究では、実際にそれぞれの方略を過去にどの程度用いたかではなく、どの程度その方略を用いると思うか、すなわちその方略の志向性を測定する尺度を作成することとする。実際にいやがらせ被害時に用いた援助要請方略の研究は非常に重要であるが、このような回想法による測定は、対処方略を使用する機会が個人によって異なるという問題があり(加藤, 2004)、対象者が限定される可能性がある。また、問題発生から測定までの期間が長くなるほど、実際に使用した方略と回答が異なることも考えられる。志向性について測定する場合も同様に、実際に用いる対処方略と異なる可能性は否定できないが、この方法を用いることで、いやがらせ被害の有無にかかわらず、すべての中学生を対象にすることが可能となる。中学生の誰もがいやがらせを受ける可能性があることを考慮するならば、この方法を用いることは、潜在的ないやがらせ被害者の援助要請方略の志向性について捉えることができ、予防の観点からも重要であると考えられる。そのため、本研究では、実際にそれぞれの方略をどの程度用いたかではなく、それぞれの方略の志向性を測定する尺度を作成することとする。

援助者の違いと方略の組み合わせによる群分け

誰に援助要請を行うか、ということは援助要請研究において重要な観点であり、そのため、援助要請の生起モデルにも援助者の選択という段階が含まれてきた(e.g., 高木, 1997)。中学生は、友人、親、教師そしてス

クールカウンセラーなど様々な援助者に援助を求めることが知られており(e.g., 水野・石隈・田村, 2006)、これは、いやがらせを受けた際にも同様であるといえる(文部科学省, 2015)。また、被害者は1人の援助者だけでなく複数の援助者に援助を求めることもあり、それは問題の解決において有効であるとされている(坂西, 1995)。

しかしながら、この時、被害者は援助者によって援助要請方略を使い分けている可能性がある。例えば、友人に対しては依存的援助要請を頻繁に用いる被害者も、教師に対しては自律的援助要請を用いる可能性がある。また、教師の前では平気な振りをを用いる一方で、友人には相談する被害者や、友人と教師の両方に対して平気な振りをを用いる被害者もいるだろう。そのため、本研究では、これらを踏まえ、友人と教師それぞれを対象にした尺度を作成することとする。援助者を友人と教師に限定した理由は、友人と教師は学校における重要な援助者であることに加え、友人と教師への相談が問題の解決に繋がる可能性が高いことが示されているためである(e.g., 坂西, 1995; Smith & Shu, 2000)。

友人と教師によって使用する方略が異なる可能性に加えて、被害者は、特定の援助者に対しても援助要請方略のどれか1つを用いて対処するのではなく、いくつかの方略を組み合わせて使用している可能性もある。例えば、友人に対して、平気な振りをを用いながらも、援助の必要性が非常に高まった時には、友人に相談することができる被害者もいるだろう。しかし、反対に、平気な振りのような方略を一貫して用い続けるような場合、問題の深刻度は一層高まるだろう。

以上のように、中学生は、いやがらせを受けた際に、性質の異なる様々な援助要請方略を、援助者ごとに、また同一の援助者の中でも組み合わせて用いていることが考えられる。そして、この点を考慮した場合、個人の中のそれぞれの援助要請方略の志向性に関しても、どれか1つのみが高い場合もあれば、複数の方略の志向性が両立している場合も想定される。従来の研究では、この立場から研究は行われてこなかった。しかし、これらに焦点を当てることは、いやがらせを受けた中学生の援助要請についての理解を深める一助となると考えられる。そこで、本研究では、それぞれの援助要請方略の志向性の得点に基づいて群分けを行い、これらの群を比較することを通して、中学生の用いる援助要請方略の多様性を検討することを第2の目的とする。

各群の特徴の検討

続いて、本研究では上述した各群の特徴を他の変数

との関連から検討する。自律的援助要請を行う上で、状況を正確に評価し、潜在的な援助者の意向や能力を推測することや、自分自身の能力について正確に認知する力などが必要とされる (Newman, 2008)。この中でも、特に、自分には問題を解決することができるという自信、すなわち自己効力感、問題への積極的な対処を促し、自律的援助要請に影響すると考えられるため、重要であるだろう。

Bandura (1977) によると、自己効力感、ある結果を生み出すために必要とされる行動を首尾よく実行することができる、という自信を意味し、困難に対処するかどうかに影響すると考えられている。言い換えれば、人は、自分自身で対処できないと感じるほど困難な状況避け、反対に、自分で対処することが可能であると感じられるほど、困難な状況に直面してもそれに対処しようと試みると考えられる (Bandura, 1977)。そして、自己効力感が高い個人は、必要な際には、援助要請のように他者に頼る行動を是認することができるだろう (Garland & Zigler, 1994)。そのため、いやがらせを受けた際に、自分で問題を解決できるという予期が高ければ、まずは積極的にその問題に対処しようと試み、もしそれに失敗したとしても、問題を解決するために他者に援助要請を行う傾向が高くなると考えられる。反対に、自己効力感が低く、自分で問題を解決できるという感覚が乏しければ、自己解決を試みる前に他者に援助を求める依存的援助要請を行うことが推測される。このように、自己効力感、自律的援助要請と依存的援助要請の生起過程に影響を与えており、そのため、それぞれの方略の志向性とも関連していると考えられる。そこで、本研究では自己効力感を指標の1つとして取り上げることとする。

以上に加えて、援助要請は社会的な関係に基づいた対処方略の1つである (Rickwood, Deane, Wilson, Ciarrochi, 2005) ことから、自己効力感のような個人内の要因だけでなく、他者との関係に関する要因も上述した4種類の方略と密に関係していると考えられる。この関係性に関連した要因として、援助要請の生起過程 (高木, 1997) を考えた時、他者は自分を助けてくれる存在であるという他者への信頼感、他者に援助を求めるかどうかを左右する重要な要因の1つであると考えられる。天貝 (1995) は、信頼感を「自分あるいは他人に対して抱く信頼できるという気持ち」と定義している。そして、天貝 (1995) は、信頼感を「自分への信頼」「他人への信頼」「不信」の3側面から捉えている。援助要請においてもこの3側面は重要な要因で

あると考えられるが、ここでは、特に、他者との関係という視点を重視するため、天貝 (1995) における「他人への信頼」を取り上げることとする。

他者への信頼は、他者へのサポート希求との関連が報告されており (Grace & Schill, 1986)、また、他者が自分の要求に応じてくれると予期するほど、援助要請意志得点が高いことも示されている (Lopez, Melendez, Sauer, Berger, & Wyssmann, 1998)。これらの結果から、他者への信頼感、自律的援助要請と依存的援助要請の志向性を高めることに繋がると考えられる。反対に、他者への信頼感が低いほど、平気な振りの志向性は高くなるだろう。以上より、本研究では、個人内要因として自己効力感を、他者との関係に関する要因として他者への信頼感を取り上げ、各群におけるこれらの得点の差異を検討し、各群の特徴を明らかにすることを第3の目的とする。

方 法

調査参加者

東海地区の公立中学校1校と国立大学附属中学校1校に所属している中学生610名が調査に参加した。そのうち、分析に不適切な回答を除外し、最終的に592名 (男子284名、女子301名、不明7名;1年生216名、2年生220名、3年生156名;有効回答率97%) の回答を分析対象とした。

調査時期

2014年6-8月に調査を実施した。

実施手続きと倫理的配慮

調査は無記名式であった。調査において、いじめという言葉を使用した場合、中学生がいじめという言葉に過敏に反応し、いじめをより重篤なものとして回答する可能性が考えられた。そのため、調査票はいじめという言葉を使用しないように注意して作成された。

調査に際して、フェイスシートにプライバシーの保護、回答の自由、学校の成績には関係がないことについて明記し、参加に同意する場合のみ性別と学年を記載し質問に回答するように求めた。学級担任には調査の手続きを書いた資料を渡し、フェイスシートを読み上げた後に調査を実施すること、また回答中には机間巡視を行わないことを依頼した。以上に加えて、回答が他の生徒に知られないようにするために、調査票は封筒に入れて配布し回収した。なお、本研究は名古屋大学大学院教育発達科学研究科研究倫理委員会による承認を受けた (研究承認番号14-476)。

調査項目

いやがらせ被害時における援助要請方略 上述した自律的援助要請、依存的援助要請、援助要請の回避、平気な振りの定義に従ってそれぞれを測定する項目を作成した。なお、項目の作成については、永井(2013)を参考にした。そして、臨床心理学を専門とする大学院生と教員の2名でそれぞれの概念の定義に照らし合わせて項目の選定を行い、尺度の内容的妥当性を確認した。内容的妥当性が確認できたと判断されたため、最終的にそれぞれ5項目、合計20項目を採用し、これをいやがらせ被害時における援助要請尺度とした。この時、援助者として教師と友人を想定した2種類の尺度を作成したが、これらの尺度は、援助者が異なる以外に項目内容に違いはなかった。以上の項目に対して「あなたが他の生徒から、いやなことをされたり、言われたりして悩んだとき、あなたはどうしますか？ 以下の項目について、自分にあてはまる数字にそれぞれ○をつけてください」と尋ね、それぞれの項目に対して「全くあてはまらない(1点)」から「非常にあてはまる(6点)」の6件法で回答を求めた。

自己効力感 嶋田(1998)が作成した中学生用セルフ・エフィカシー尺度を用いた。これは、「がんばれば、おとなになったら楽しくなると思う」「楽しい生活は、どんなに努力しても、できないと思う」など中学生の自己効力感を測定する12項目から構成されていた。どの程度これらの項目に当てはまるかについて「全然あてはまらない(1点)」から「よくあてはまる(4点)」の4件法で回答を求めた。

他者への信頼感 天貝(1995)が開発した信頼感尺度における「他人への信頼」を用いた。これは「これまでに出会ったほとんどの人は私によくしてくれた」など他者への信頼感を測定する8項目から構成されていた。今の気持ちや考えに最も近いところ1つに○をつけるように教示し、「全くあてはまらない(1点)」から「非常によくあてはまる(6点)」の6件法で回答を求めた。

結 果

本研究では、可能な限り多くの回答を結果に反映させるため、回答の一部に欠損が見られたデータも含めて分析を行った。すなわち、ある変数に含まれる項目に一部欠損が見られた場合、その変数を用いる分析ではそのデータを除外したが、その変数を用いない場合はそのデータも含めて分析を行った。そのため、以下では、分析ごとに含まれるデータ数が異なっている。

いやがらせ被害時における援助要請尺度の検討

最初に、いやがらせ被害時における友人と教師への援助要請尺度の項目のフロア効果と天井効果を検討した。その結果、明確なフロア効果と天井効果は見られなかったものの、教師を対象とした尺度のうち、項目9($M=2.15, SD=1.14$)、項目15($M=2.49, SD=1.32$)、項目20($M=2.44, SD=1.19$)の得点分布が左側に偏り、反対に項目16($M=4.19, SD=1.34$)の得点分布は右側に偏っていた。しかし、上記の項目を分析に含むことは尺度の内容的妥当性の上で重要であったため、以下ではこれらの項目を用いて分析を行った。

続いて、いやがらせ被害時における友人への援助要請尺度の20項目に対して探索的因子分析(最小二乗法、プロマックス回転)を行った。最初に、4因子を仮定して因子分析を行ったところ、解釈が困難であったため、固有値とその減少傾向(8.76, 2.41, 1.34, 0.98, 0.68)に基づき3因子を仮定して因子分析を行った。因子負荷量が.35以下の項目と2つ以上の因子に.35以上の負荷を示した項目(3, 5, 9, 18)を削除し、分析を再度行ったところ、最終的にTable 1の結果が得られた。

第1因子は、援助が必要な時に友人に相談するという自律的援助要請に関する4項目と、援助が必要な時に友人に相談しないという援助要請の回避に関する3項目から構成されていた。そのため、第1因子は「友人への自律的援助要請」と命名した。続いて、第2因子は、友人の前では平気な振りをすることに関連した5項目から構成されており、「友人への平気な振り」と命名した。最後に第3因子は、自助努力を行う前に友人に相談するということに関連した4項目から構成されていた。そのため「友人への依存的援助要請」と命名した。

次に、いやがらせ被害時における教師への援助要請尺度20項目に対しても、同様の手続きを用いて探索的因子分析を行った(最小二乗法、プロマックス回転)。最初に4因子を想定して分析を行ったが、解釈が困難であったため、固有値とその減少傾向(10.27, 2.01, 1.30, 0.76, 0.60)に基づき3因子を仮定して因子分析を行った。因子負荷量が.35以下の項目と2つ以上の因子に.35以上の負荷を示した項目、そして2つの因子に同程度の因子負荷量を示した項目(1, 5, 11)を削除し分析を行ったところ、Table 2の結果が得られた。

第1因子は、援助が必要な際に、教師に相談するということに関連した5項目と、反対に援助が必要な際に教師に相談しないという援助要請の回避に関する2項目から構成されていた。そのため、「教師への自律

Table 1 いやがらせ被害時における友人への援助要請尺度の因子分析結果 (最小二乗法・プロマックス回転)

	F1	F2	F3	共通性
F1 友人への自立的援助要請				
14. とてもつらくなつたときに、友だちに相談する。	.86	.12	-.02	.62
17. 自分の力ではどうにもならなくても、友だちに相談しない。	-.78	.19	.09	.68
15. 悩みが深刻なときでも、友だちに相談しない。	-.77	.11	.08	.61
11. 問題が解決せずに悩みが続くときは、友だちに相談する。	.73	.15	.24	.70
2. 自分で問題を解決できないときは、友だちに相談する。	.71	.12	.19	.64
6. 自分でどうしたらいいかわからないとき、友だちに相談する。	.65	.02	.18	.60
1. 誰かの助けが必要でも、友だちに相談しない。	-.61	.15	.03	.45
F2 友人への平気な振り				
10. 悩んでも友だちの前では明るく振る舞う。	.16	.82	-.04	.59
20. 悩んでいることを、友だちに気づかれないように振る舞う。	.00	.82	-.05	.71
4. つらくても友だちの前では平気な顔をする。	.02	.77	.01	.58
8. 友だちから大丈夫か聞かれても、心配ないと言う。	-.03	.63	.07	.39
16. 悩んでいることを、友だちに悟られないようにする。	-.13	.61	-.05	.50
F3 友人への依存的援助要請				
12. 問題が深刻かどうかにかかわらず、友だちに相談する。	.07	-.01	.80	.74
19. 悩んだときは、自分で色々とする前にまずは友だちに相談する。	-.06	-.04	.69	.44
13. それほど深刻でない悩みでも、わりと友だちに相談する。	.04	-.11	.65	.53
7. 自分で何とかしようとするよりも、友だちに相談する。	.11	-.01	.62	.50
因子寄与	5.99	4.27	4.81	
因子間相関	F1	-.49	.68	
	F2		-.39	

注1) n=561

注2) 削除した項目は、「3. 悩んだら、すぐに友だちに相談する。」「5. 自分で解決することが難しくても、友だちには言わずにひとりでも何とかしようとする。」「9. 友だちの助けが必要でも、言わずに我慢する。」「18. どうしても友だちの助けが必要なきだけ、友だちに相談する。」であった。

注3) ここでの因子寄与は、「他の因子の影響を無視した因子寄与」である。

Table 2 いやがらせ被害時における教師への援助要請尺度の因子分析結果 (最小二乗法・プロマックス回転)

	F1	F2	F3	共通性
F1 教師への自立的援助要請				
10. とてもつらくなつたときに、先生に相談する。	.93	.09	.01	.80
13. 自分ではどうしたらいいかわからないとき、先生に相談する。	.85	.08	.08	.75
8. 問題が解決せずに悩みが続くときは、先生に相談する。	.83	.02	.07	.75
18. どうしても先生の助けが必要なきだけ、先生に相談する。	.71	.10	-.16	.32
14. 悩みが深刻なときでも、先生に相談しない。	-.54	.26	-.04	.58
17. 誰かの助けが必要でも、先生に相談しない。	-.51	.26	-.15	.67
2. 自分で問題を解決できないときは、先生に相談する。	.49	-.12	.27	.62
F2 教師への平気な振り				
12. 悩んでも先生の前では明るく振る舞う。	.04	.92	.12	.68
7. 悩んでいることを、先生に気づかれないように振る舞う。	.07	.89	.00	.72
19. つらくても先生の前では平気な顔をする。	.06	.88	-.03	.74
4. 悩んでいることを、先生に悟られないようにする。	-.03	.75	.02	.57
16. 先生から大丈夫か聞かれても、心配ないと言う。	.02	.59	-.11	.43
F3 教師への依存的援助要請				
9. それほど深刻でない悩みでも、わりと先生に相談する。	-.08	.03	.84	.60
6. 悩んだときは、自分で色々とする前にまずは先生に相談する。	.02	.03	.81	.64
15. 自分で何とかしようとするよりも、先生に相談する。	.08	.09	.80	.64
3. 悩んだら、すぐに先生に相談する。	.02	-.06	.75	.64
20. 問題が深刻かどうかにかかわらず、先生に相談する。	.10	.00	.67	.54
因子寄与	6.87	6.07	6.75	
因子間相関	F1	-.58	.72	
	F2		-.61	

注1) n=571

注2) 削除した項目は「1. 自分の力ではどうにもならなくても、先生に相談しない。」「5. 自分で解決することが難しくても、先生には言わずにひとりでも何とかしようとする。」「11. 先生の助けが必要でも、言わずに我慢する。」

注3) ここでの因子寄与は、「他の因子の影響を無視した因子寄与」である。

的援助要請」と命名した。第2因子は、援助が必要な時でも教師の前では平気な振りをすることに関連した5項目から構成されており、「教師への平気な振り」と命名した。第3因子は、自助努力を行う前に教師に相談することに関連した5項目から構成されており、「教師への依存的援助要請」と命名した。

次に、各尺度の内的整合性を確認するため、クロンバックの α 係数を算出した。その結果、「友人への自律的援助要請」で.91、「友人への依存的援助要請」で.83、「友人への平気な振り」で.85、「教師への自律的援助要請」で.91、「教師への依存的援助要請」で.88、「教師への平気な振り」で.89であった。それぞれの下位尺度において十分な内的整合性が確認されたため、各下位尺度の項目の平均値を尺度得点として以降の分析で用いた。なお、友人、教師それぞれへの自律的援助要請において、逆転項目が含まれていたため、それらの項目に対して逆転項目処理を行った。

以上に加えて、「自己効力感」、「他者への信頼感」についても同様に内的整合性を確認したところ、「自己効力感」は.86、「他者への信頼感」は.88であり、十分な内的整合性が確認された。そのため、「他者への信頼感」、「自己効力感」についても同様に、項目得点の平均値を尺度得点とした。この時、「自己効力感」には逆転項目が含まれていたため、逆転項目処理を行った。

記述統計量及び、相関係数と偏相関係数

各変数の記述統計量、 α 係数、そして各変数間の相関係数をそれぞれ Table 3 と Table 4 に示した。各変数において、教師への依存的援助要請の得点分布が左側に僅かに偏っていたものの、明確なフロア効果と天井効果は見られなかった。また、相関係数を算出した結果、自律的援助要請、依存的援助要請、平気な振りの間に、中程度から高い相関が見られた。そのため、この3つの変数と自己効力感、他者への信頼感の関連が、他の変数の影響を受けた結果生じたものである可能性が考えられた。そのため、関連を明確にし、それぞれの方略の性質の違いを検討するために、それぞれ他の2変数を統制した場合の偏相関係数を求めた (Table 5)。その結果、対友人、対教師のどちらにおいても、自律的援助要請は、自己効力感、他者への信頼感と有意な弱い正の偏相関を示した。反対に、友人と教師への依存的援助要請において、自己効力感との間に有意な弱い負の偏相関が見られた。また、他者への信頼感と、教師への依存的援助要請、教師への平気な振りとの間に有意な弱い負の偏相関が示された。

性差と学年差の検討

性別と学年を独立変数、友人と教師への自律的援助要請、依存的援助要請、平気な振りを従属変数とした2要因の分散分析を行った (Table 6)。分析の結果、性別の主効果が、友人への平気な振り ($F(1, 563)=7.63$,

Table 3 各変数の基本統計量と α 係数

	平均 (SD)	α 係数	得点範囲	n
友人への自律的援助要請	3.97 (1.11)	.91	1-6	575
友人への依存的援助要請	3.00 (1.01)	.83	1-6	577
友人への平気な振り	3.95 (1.01)	.85	1-6	576
教師への自律的援助要請	3.39 (1.17)	.91	1-6	581
教師への依存的援助要請	2.42 (0.98)	.88	1-6	586
教師への平気な振り	3.96 (1.12)	.89	1-6	581
自己効力感	3.11 (0.55)	.86	1-4	581
他者への信頼感	4.08 (0.92)	.88	1-6	573

Table 4 各変数間の相関係数

	2	3	4	5	6	7	8
1. 友人への自律的援助要請	.66**	-.45**	.52**	.35**	-.37**	.34**	.44**
2. 友人への依存的援助要請	—	-.40**	.33**	.44**	-.32**	.13**	.32**
3. 友人への平気な振り		—	-.34**	-.34**	.65**	-.14**	-.18**
4. 教師への自律的援助要請			—	.70**	-.56**	.32**	.34**
5. 教師への依存的援助要請				—	-.52**	.12**	.18**
6. 教師への平気な振り					—	-.20**	-.25**
7. 自己効力感						—	.48**
8. 他者への信頼感							—

注) n=559-579

**p<.01

Table 5 自律的援助要請, 依存的援助要請, 平気な振りと自己効力感, 他者への信頼感の偏相関係数

	自己効力感		他者への信頼感	
	友人	教師	友人	教師
自律的援助要請	.33**	.32**	.32**	.27**
依存的援助要請	-.13**	-.17**	.04	-.12**
平気な振り	-.01	-.04	.01	-.11**

注1) 自律的援助要請では依存的援助要請と平気な振りを, 依存的援助要請では自律的援助要請と平気な振りを, 平気な振りでは自律的援助要請と依存的援助要請をそれぞれ友人と教師ごとに統制している。

注2) $n=547-562$

** $p < .01$

Table 6 学年と性別ごとの友人と教師への自律的援助要請, 依存的援助要請, 平気な振りの平均 (SD) と 2 要因の分散分析の結果

	1年生		2年生		3年生		F値			
	男子 平均(SD)	女子 平均(SD)	男子 平均(SD)	女子 平均(SD)	男子 平均(SD)	女子 平均(SD)	学年	性別	交互作用	多重比較
友人への自律的援助要請	4.14(1.08)	4.17(1.12)	3.81(1.11)	3.93(1.10)	3.80(1.16)	3.84(1.08)	4.98**	0.55	0.10	1年>2,3年
友人への依存的援助要請	3.06(1.02)	3.11(1.04)	2.88(0.94)	2.93(0.96)	2.98(1.04)	3.06(1.10)	1.75	0.48	0.01	
友人への平気な振り	3.67(1.09)	3.86(1.03)	4.01(0.90)	4.10(0.99)	3.79(1.02)	4.27(0.94)	5.30**	7.63**	1.84	2,3年>1年
教師への自律的援助要請	3.86(1.06)	3.81(1.11)	3.28(1.07)	2.95(1.12)	3.35(1.20)	2.98(1.17)	26.96**	6.55*	1.18	1年>2,3年
教師への依存的援助要請	2.63(1.00)	2.65(1.05)	2.39(0.82)	1.97(0.87)	2.53(0.99)	2.35(0.97)	13.24**	6.37*	2.97	1,3年>2年
教師への平気な振り	3.70(1.08)	3.78(1.16)	4.00(1.05)	4.21(1.08)	3.83(1.11)	4.31(1.09)	7.14**	6.70**	1.51	2,3年>1年

注) $n=568-580$

* $p < .05$ ** $p < .01$

$p < .01$), 教師への自律的援助要請 ($F(1, 569)=6.55$, $p < .05$), 教師への依存的援助要請 ($F(1, 574)=6.37$, $p < .05$), 教師への平気な振り ($F(1, 569)=6.70$, $p < .01$) で有意であった。教師への自律的援助要請, 依存的援助要請では, 女子よりも男子の得点が有意に高く, 友人, 教師への平気な振りでは, 男子よりも女子の得点が有意に高かった。

学年の主効果は, 友人への自律的援助要請 ($F(2, 562)=4.98$, $p < .01$), 友人への平気な振り ($F(2, 563)=5.30$, $p < .01$), 教師への自律的援助要請 ($F(2, 569)=26.96$, $p < .01$), 教師への依存的援助要請 ($F(2, 574)=13.24$, $p < .01$), 教師への平気な振り ($F(2, 569)=7.14$, $p < .01$) において有意であった。多重比較 (Tukey 法) の結果, 自律的援助要請において, 友人と教師ともに, 1年生が2, 3年生よりも有意に得点が高かった。また, 教師への依存的援助要請では, 2年生よりも, 1, 3年生において得点が高かった。最後に, 平気な振りにおいて, 友人と教師ともに, 1年生よりも2, 3年生において得点が高かった。

友人と教師へのいやがらせ被害時における援助要請の下位尺度得点に基づいた分類と各群の特徴

友人と教師への自律的援助要請, 依存的援助要請, 平気な振りにおける標準化得点に基づき平方ユークリッド距離を算出し, ward 法による階層的クラスタ

分析を行った。デンドログラムを参考に, 4 から 6 クラスタを検討した。検討の結果, 4 クラスタと 5 クラスタよりも 6 クラスタを想定した場合の方が, 得られた各群の特徴がより明確であった。また, 6 クラスタを想定した場合, 以下で記述するクラスタ 2 やクラスタ 5 といった他の群とは性質の異なる特徴的な群が得られた。そのため, クラスタ数と解釈可能性, そして得られた各群の重要性を考慮した結果, 6 クラスタが最も適切であると判断された。そのため, 以下では, この 6 クラスタを用いて分析を行うこととする。

この 6 クラスタの特徴を明らかにするため, 6 クラスタを独立変数, 友人と教師への自律的援助要請, 依存的援助要請, 平気な振りを従属変数とした 1 要因の分散分析を行った。その結果, すべての下位尺度において有意な得点差が見られた (友人への自律的援助要請: $F(5, 513)=139.93$, 友人への依存的援助要請: $F(5, 513)=139.64$, 友人への平気な振り: $F(5, 513)=100.72$, 教師への自律的援助要請: $F(5, 513)=156.18$, 教師への依存的援助要請: $F(5, 513)=95.67$, 教師への平気な振り: $F(5, 513)=158.04$)。そのため, 多重比較 (Tukey 法) を行い, 各クラスタの特徴を検討した。Table 7 に, クラスタごとの 6 下位尺度の平均値 (SD) と多重比較の結果を示した。

クラスタ 1 は, 対友人, 対教師ともに依存的援助要請得点は低い一方で, 自律的援助要請と平気な振り得

Table 7 各クラスにおけるいやがらせ被害時における援助要請尺度の平均 (SD) と分散分析の結果

	クラス1	クラス2	クラス3	クラス4	クラス5	クラス6	F値	多重比較
	葛藤的援助要請群	援助要請の回避群	友人への援助要請群	友人・教師援助要請群	友人への葛藤的援助要請・教師への平気な振り群	被害秘匿群		
	n=174	n=47	n=113	n=56	n=68	n=61		
	平均(SD)	平均(SD)	平均(SD)	平均(SD)	平均(SD)	平均(SD)		
友人への自律的援助要請	3.93(0.68)	2.58(0.77)	4.91(0.53)	4.82(0.76)	4.01(0.73)	2.45(1.06)	139.93**	3,4>5,1>2,6
友人への依存的援助要請	2.85(0.59)	2.01(0.78)	4.11(0.64)	3.34(0.94)	3.14(0.64)	1.65(0.51)	139.64**	3>4,5>1>2,6
友人への平気な振り	4.07(0.59)	3.84(0.91)	3.61(0.70)	2.47(0.84)	4.28(0.81)	5.30(0.65)	100.72**	6>5>2,3>4 6>1>3>4
教師への自律的援助要請	3.83(0.57)	2.46(0.91)	3.81(0.75)	4.78(0.80)	2.26(0.70)	1.83(1.01)	156.18**	4>1,3>2,5>6
教師への依存的援助要請	2.66(0.58)	1.57(0.50)	2.86(0.92)	3.48(1.10)	1.66(0.44)	1.33(0.45)	95.67**	4>3,1>5,2,6
教師への平気な振り	3.84(0.60)	3.57(1.03)	3.71(0.82)	2.34(0.60)	4.81(0.70)	5.65(0.45)	158.04**	6>5>1,3,2>4

注) 各群の内訳は「葛藤的援助要請群」(男子95名, 女子79名; 1年生60名, 2年生66名, 3年生48名), 「援助要請の回避群」(男子21名, 女子26名; 1年生13名, 2年生22名, 3年生12名), 「友人への援助要請群」(男子59名, 女子54名; 1年生46名, 2年生35名, 3年生32名), 「友人・教師援助要請群」(男子30名, 女子26名; 1年生31名, 2年生16名, 3年生9名), 「友人への葛藤的援助要請・教師への平気な振り群」(男子19名, 女子49名; 1年生12名, 2年生37名, 3年生19名), 「被害秘匿群」(男子21名, 女子40名; 1年生16名, 2年生23名, 3年生22名)である。

** $p < .01$

点は中程度であった。そのため、友人や教師に問題を隠そうと思うことと、自律的な援助要請を行おうと思う傾向が混在していることから「葛藤的援助要請群」と命名した。

クラス2は、友人と教師への自律的援助要請と依存的援助要請得点が6群の中でも低く、平気な振り得点は6群の中でもそれほど高くなかった。友人や教師に援助要請の志向性が低い一方で、平気な振りの志向性もクラス5やクラス6と比べて低いことから、クラス2は「援助要請の回避群」と命名した。

クラス3は、6群の中で友人への自律的援助要請と依存的援助要請得点が最も高く、教師への自律的援助要請と依存的援助要請得点は6群の中では中程度に高かった。友人に対する援助要請の志向性が高い一方で、教師に対する援助要請の志向性は高くないため、クラス3を「友人への援助要請群」と命名した。

反対に、クラス4は、友人と教師ともに自律的援助要請と依存的援助要請得点が高く、反対に平気な振り得点は6群の中で最も低くなっていた。友人、教師の両方に対して援助要請の志向性が特に高いことから、クラス4を「友人・教師援助要請群」と命名した。

クラス5は、教師への平気な振り得点が高く、教師への自律的援助要請と依存的援助要請得点は低かった。友人への平気な振り得点は、6群の中で2番目に高い一方で、友人への自律的援助要請と依存的援助要請得点は中程度であった。教師に対する援助要請の志向性が低く、問題を隠そうと思う傾向が高い一方で、友人への自律的援助要請と平気な振りの志向性は中程度であったことから、クラス5を「友人への葛藤的援助要請・教師への平気な振り群」と命名した。

クラス6は、友人と教師への平気な振り得点が6群の中で最も高く、反対に友人と教師への自律的援助要請と依存的援助要請得点は他の群よりも低くなっていた。友人と教師の両者に対して援助要請の志向性は低く、さらに被害を隠そうとする傾向が強いという特徴から、クラス6を「被害秘匿群」と命名した。

他者への信頼感と自己効力感の群間差の検討

上述した6群間で、他者への信頼感と自己効力感に差があるかを検討するため、1要因の分散分析を行った(Table 8)。その結果、自己効力感 ($F(5, 513)=6.74, p < .01$)、他者への信頼感 ($F(5, 513)=15.09, p < .01$) ともに主効果が有意であった。

次に多重比較 (Tukey法) を用いて、群間差を検討した結果、自己効力感においては、「友人への援助要請群」と「友人・教師援助要請群」は、「援助要請の回避群」「被害秘匿群」「友人への葛藤的援助要請・教師への平気な振り群」よりも得点が有意に高かった。

続いて、他者への信頼感において、「友人への援助要請群」と「友人・教師援助要請群」は、「援助要請の回避群」「友人への葛藤的援助要請・教師への平気な振り群」「被害秘匿群」よりも有意に得点が高かった。また、この他者への信頼感に関して、「被害秘匿群」は、「援助要請の回避群」との間には有意差が見られなかったものの、他の4群よりも得点が有意に低かった。

考 察

いやがらせ被害時における援助要請尺度の構造と特徴の検討

探索的因子分析の結果、対友人、対教師のどちらの

Table 8 各クラスタにおける自己効力感と他者への信頼感の平均値 (SD)と分散分析の結果

	クラスタ 1	クラスタ 2	クラスタ 3	クラスタ 4	クラスタ 5	クラスタ 6	F 値	多重比較
	葛藤的援助要請群	援助要請の回避群	友人への援助要請群	友人・教師援助要請群	友人への葛藤的援助要請・教師への平気な振り群	被害秘匿群		
	n=174	n=47	n=113	n=56	n=68	n=61		
	平均(SD)	平均(SD)	平均(SD)	平均(SD)	平均(SD)	平均(SD)		
自己効力感	3.15(0.49)	2.96(0.58)	3.25(0.47)	3.33(0.53)	2.91(0.56)	2.99(0.71)	6.74**	4,3>2,6,5 1>5
他者への信頼感	4.12(0.78)	3.83(1.05)	4.46(0.70)	4.44(1.07)	3.86(0.84)	3.41(1.05)	15.09**	3,4>5>6 3>1>6 3,4>2

** $p < .01$

尺度においても、4因子ではなく、自律的援助要請、依存的援助要請、平気な振りの3因子から構成されていた。この結果から、部分的に、想定していた因子構造が得られたといえる。

各下位尺度の構造に関して、援助要請の回避として挙げていた項目の中で、特に「相談しない」ことに関する項目は、自律的援助要請を構成する因子に含まれていた。これは、Newman (2008) の援助要請の回避の定義の中の援助要請を行わないという側面は、自律的援助要請の反対の極に位置づけることができることを示唆するものであると考えられる。その一方で、本研究において「平気な振り」と定義した方略は、1つの因子として抽出された。これは、Newman (2008) の援助要請の回避における積極的に援助を回避するという側面の一部を表すものであった。自律的援助要請と平気な振りの間には中程度の負の相関が見られたが、この結果は、援助要請の回避と平気な振りを区別する必要があることを示唆するものであると考えられる。

また、自律的援助要請と依存的援助要請は、それぞれ1つの因子として抽出されたが、この2変数の間には高い相関が見られた。この2つは、定義の上でも生起過程においても異なると考えられるが、援助要請を行うという点では共通しているため、相関が高くなったと考えられる。また、大学生を対象にした永井 (2013) では、自助努力を十分に行う援助要請を測定した援助要請自立型と、自助努力を伴わない依存的な援助要請を測定した援助要請過剰型の間にはほとんど相関が見られなかった。このことから、中学生においては、大学生ほどに、自律的援助要請と依存的援助要請が明確に分化していない可能性が考えられる。

以上に加えて、この尺度の因子に含まれる項目は、友人を対象にしたものと、教師を対象にしたものにおいて若干異なっていた。そのため、これらの下位尺度

を、同じ構成概念であるとみなすことには注意が必要である。また、この結果から、援助を求める対象との関係性によって、自律的援助要請、依存的援助要請、平気な振りの志向性は影響を受ける可能性がある。

次に、いやがらせ被害時における援助要請尺度と自己効力感、他者への信頼感の間の偏相関を検討した結果、自律的援助要請は、対友人、対教師ともに、自己効力感と弱い正の偏相関を示していた。反対に、依存的援助要請は、対友人、対教師ともに、自己効力感と弱い負の偏相関を示していた。永井 (2013) は、「援助要請自律型」と自己効力感に有意な相関が見られた一方で、「援助要請過剰型」と自己効力感の間には有意な相関が見られなかったことを報告しているが、本研究の結果は、これと部分的に一致するものであった。これらの結果からは、自己効力感が高い程、自分で問題を解決しようとするため、自律的援助要請の志向性が高くなり、反対に、自己効力感が低い程、自分では問題を解決できないと感じ、依存的援助要請の志向性が高まる可能性が考えられる。また、自律的援助要請と依存的援助要請の間には高い相関が見られたが、この結果からは、この2つの概念は異なる性質を有した対処方略であることも示唆される。

以上に加えて、平気な振りと自己効力感の間の偏相関は、対友人、対教師ともに、有意ではなかった。永井 (2013) は、援助要請を回避する側面を表す「援助要請回避型」と自己効力感の間に有意な関連が見られなかったことを報告しているが、本研究の結果もこれと部分的に一致していた。これらのことから、自己効力感は直接的に平気な振りの志向性と関連していないことが窺われる。

続いて、自律的援助要請と他者への信頼感の偏相関を検討した結果、対友人、対教師ともに弱い正の偏相関を示していた。本研究で取り上げた他者への信頼感

は、他者全般に対する信頼感であり、援助者の選択の前段階にある援助要請の意思決定（高木, 1997）に関わるものであると考えられる。そのため、他者に対して信頼感を持っていることは、自律的援助要請において、基礎となる力の1つであり、援助を求める相手にかかわらず、自律的援助要請の志向性を高めることに繋がる可能性がある。

その一方で、依存的援助要請、平気な振りと、他者への信頼感の偏相関係数は、対友人では、有意ではなく、対教師では有意な弱い負の偏相関を示していた。これらの結果からは、他者への信頼感と依存的援助要請、平気な振りとの直接的な関連は非常に小さいことが窺われる。さらに、対友人と対教師において、変数間の関係に違いが見られた。この結果からは、他者全般に対する信頼感であったとしても、援助を求める対象が異なることで、それぞれの援助者に特有の要因の影響が加わり、他者への信頼感と依存的援助要請、平気な振りとの関連が変化することが考えられる。

性差と学年差の検討

性差を検討した結果、女子の方が男子よりも、友人への平気な振り、教師への平気な振りの得点が有意に高かった。また、教師への自律的援助要請と依存的援助要請得点は、女子よりも男子の方が高かった。多くの研究が、男子よりも女子の方が援助要請を行う傾向が高いことを報告しているが（e.g., Hunter, Boyle et al., 2004; 永井・新井, 2009）、本研究の結果はこれらとは異なっていた。この理由として、男子と女子で想定していたいやがらせの種類が異なる可能性が考えられる。男子は女子よりも身体的攻撃の被害経験が多く、反対に女子は男子よりも関係性攻撃の被害経験が多いことが分かっている（岡安・高山, 2000）。そのため、男子はいやがらせとして身体的攻撃を、女子は関係性攻撃を想定して回答していた可能性がある。関係性攻撃よりも身体的攻撃はより深刻であると認知され、身体的攻撃を受けた場合の方が援助要請意図は高くなることが報告されていることから（山中・平石, 2015）、本研究において、教師への自律的援助要請と依存的援助要請の得点が、女子よりも男子で高くなったことが考えられる。また、これと関連して、男子よりも女子において、他人から嫌われたくないという気持ちが強いことも指摘されており（杉浦, 2000）、関係性攻撃を想定していた場合、女子は、男子よりも友人や教師から、そのような被害を隠そうとする傾向が高いのかもしれない。

次に学年差を検討した結果、自律的援助要請において、対友人、対教師ともに、1年生が2、3年生より

も得点が高かった。この結果は、いじめ被害時における援助要請意図得点は、2年生よりも1年生において高かったとする山中・平石（2015）の研究とも部分的に一致している。また、本研究では、平気な振り得点も2、3年生において高くなっていた。これらの結果から、中学生において、自分で問題を解決しようとする傾向が高くなり、他者に頼ることや、他者からの援助を拒否する傾向が高まる可能性が考えられる。しかしながら、援助要請研究における学年差については、一貫した結果は得られていない（e.g., Hunter, Boyle et al., 2004; 永井・新井, 2009）。さらに、山中・平石（2015）も指摘するように、学年それ自体の特徴が援助要請に影響する可能性も考慮する必要がある。そのため、援助要請方略における学年差を検討する上で、学校や学年、学級の風土など、本研究では取り上げなかった要因も考慮することで、学年差についてより明確な結果を得ることができよう。

援助者の違いと方略の組み合わせに関する群分け

クラスタ分析の結果、本研究では6群に分類された。これは、個人の中に異なる援助要請方略の志向性が同時に存在していることを示していると考えられる。そして、この結果からは、中学生は、いやがらせを受けた際に、対象ごとに、そして同じ対象の中でさえも、これらの方略を組み合わせ用いる可能性があることが窺われる。

この6群の中で、「援助要請の回避群」と「被害秘匿群」は他の群と比べて、友人に対しても、教師に対しても自律的援助要請と依存的援助要請の志向性が低い群であった。しかし、この2群は、友人と教師への平気な振りの志向性において大きく異なっていた。すなわち、他の群と比較した時、「被害秘匿群」は、平気な振りの志向性が非常に高かったが、「援助要請の回避群」は高くなかった。この結果からは、いやがらせを受けた際の援助要請方略として、援助要請の志向性が低い生徒と、援助要請の志向性が低いことに加えて、平気な振りの志向性が高い生徒がいることが窺われる。Shin & Ryan（2012）は、いやがらせを受けた時、友人にそのことを知られないようにするなどの回避的対処方略を用いることが、不安や孤立に影響することを示している。この結果も考慮すると、「被害秘匿群」のように、友人にも教師にも相談しようと思わず、また平気な振りの志向性が高いことは、心身の健康に様々な悪影響を及ぼすことが考えられ、「援助要請の回避群」以上に学校適応においてリスクの高い群である可能性が考えられる。

また、この2群は、「葛藤的援助要請群」「友人への援助要請群」「友人・教師援助要請群」と比較して、他者への信頼感得点が有意に低かった。その差は小さいものの、他者への信頼感、Grace & Schill (1986)の結果にも示されているように、援助要請の志向性に影響を与えると考えられる。しかし、この2群間には、他者への信頼感、自己効力感ともに有意差が見られず、本研究の結果からは、「援助要請の回避群」と「被害秘匿群」が生じるプロセスに関係する要因に言及することが困難であった。そのため、今後は、「被害秘匿群」に分類された中学生の特徴を検討し、平気な振りへ志向性に影響する要因や、予防に関わる要因について明らかにしていくことが必要であると考えられる。

「援助要請の回避群」「被害秘匿群」とは反対に、「友人への援助要請群」と「友人・教師援助要請群」は、他の群と比較して自律的援助要請と依存的援助要請の志向性が高い群であった。しかし、この2群では、教師への自律的援助要請、依存的援助要請の志向性において差が見られた点で異なっていた。ここから、例えば、友人への依存的援助要請の志向性が高いとしても、同じように教師への依存的援助要請の志向性が高いわけではなく、対友人と対教師に対して用いる方略の志向性が異なる可能性が考えられる。そのため、本研究の結果からは、ある対象への援助要請の志向性を、他の対象に対しても一般化することには注意が必要であり、実際の援助に際しても、それぞれの対象に応じた中学生の援助要請方略を理解し、その志向性に合わせた支援が必要となるだろう。

また、この2群は、他の群と比べて、他者への信頼感と自己効力感が有意に高かった。この結果から、群間差は小さいものの、他者への信頼感や自己効力感が他の群よりも高いことは、援助要請の志向性が高い「友人への援助要請群」と「友人・教師援助要請群」を他の群から分ける特徴の1つであると考えられる。しかし、この2群間には、他者への信頼感と自己効力感に有意な差は見られなかった。ここから、これらの要因は、援助要請の志向性を高める一方で、誰に援助要請を行うかといった、援助者の選択については関連していないかもしれない。この援助者の選択は、自律的援助要請と依存的援助要請が、他者との関係の上に成立しているという点からも非常に重要である。そのため、援助者の選択の過程に焦点を当て、援助者の特徴も考慮した上で、どのように被害者は援助者を選択しているのか、ということについて検討していく

ことが今後必要であると考えられる。

以上に加えて、「葛藤的援助要請群」と「友人への葛藤的援助要請・教師への平気な振り群」では、友人への自律的援助要請と平気な振りの志向性が高かった。この結果から、中学生にとって、友人は相談相手であると同時に、いやがらせを受けていることを隠す存在でもあると考えられる。そして、そのため、自律的援助要請と平気な振りの志向性が両立するという状態が生じるのかもしれない。落合・佐藤(1996)は、中学生の友人とのつきあい方の特徴として、友人と心理的な距離をおき、周囲に合わせ、そして友人に自分を見せずに自分を守ろうとし、周囲に同調する傾向があることを指摘している。中学生にとって、友人は相談相手として身近な援助者であると同時に、いやがらせを受けていることを知られることは、自分は他の人とは違う存在であることが明らかになるため、いやがらせを受けていることを知られないようにすることも重要であると考えられる。

加えて、これら2群では、教師への援助要請方略の志向性に違いが見られた。すなわち、「葛藤的援助要請群」においては、友人と同様に、教師に対しても自律的援助要請と平気な振りの志向性が高かった一方で、「友人への葛藤的援助要請・教師への平気な振り群」では、教師に対しては、自律的援助要請と依存的援助要請の志向性は低く、反対に平気な振りへの志向性は高かった。そのため、「葛藤的援助要請群」においては、少なくとも、友人と教師を援助者として選択することができるが、「友人への葛藤的援助要請・教師への平気な振り群」では、教師を援助者として選択することは困難であり、友人に援助を求められない場合、学校において孤立する可能性が考えられる。この2群間には、他者への信頼感において有意な差は見られず、自己効力感において有意な差は見られたものの、その差は比較的小さいものであった。この結果からも、援助者の選択という観点から研究を行うことの必要性が示唆される。このような研究によって、「友人への葛藤的援助要請・教師への平気な振り群」に含まれる中学生が、友人に助けを求められず孤立した際、どのように教師への援助要請の志向性を高めるのかといった知見を得ることができると考えられる。

以上、6群について検討してきたが、この6群のうち、本研究におけるおよそ1割の中学生が分類された「被害秘匿群」は、いやがらせを受けた際に、学校において誰にも援助要請を行わない可能性が高く、さらに被害を他人の目から隠そうとする可能性が高いため、

非常にリスクの高い群であることが推察される。本研究の結果からは、この群に含まれる中学生が援助を必要とした時、どのように必要な支援に繋げるかという知見を提供することは難しい。しかし、いくつかの研究は、今後、この群に含まれる中学生を支援していくための示唆を提供している。例えば、山中・平石(2015)は、中学生を対象に、仮想場面を用いて、いじめ被害時の教師への援助要請意図に影響する要因を検討している。その結果、日頃の教師の関わりを中学生が肯定的に捉えているほど、いじめの種類にかかわらず、教師への援助要請意図が高くなるとしている。また、Eliot et al. (2010)は、教師などが自分を気にし、尊敬してくれるという支持的な学校風土がいじめにおける援助要請意思を高めることを報告している。これらの知見を踏まえると、いやがらせ被害の有無にかかわらず、日常的に、学級レベルで、そして学校レベルで、相談しやすい暖かい環境を作っていくことが重要になると考えられる。学校という生活場面において、援助を受ける機会は、いやがらせの問題に限らず、授業や部活など学校生活の様々な場面に散見される。そのため、このような生活の中で、助けられるという体験をすることを通して、援助要請を育てていくことができる可能性がある。また、学級や学校を通して、相談しやすい環境を作っていくことで、本研究の「被害秘匿群」に含まれる生徒が援助を求めず、被害を隠したとしても、他の生徒がその被害に気づき、教師に援助要請を行うことに繋がるだろう。このように、日常生活の中で、相談しやすい環境を作っていくことは非常に重要であると考えられる。

以上に加えて、自律的援助要請、依存的援助要請、そして平気な振りが生じる個人内プロセスについて、認知的側面(e.g., 永井・新井, 2007)や情動的側面(e.g., Newman et al., 2001)との関連を含めて検討していくことも重要である。それによって、「被害秘匿群」に含まれる生徒の特徴がより一層明らかになると考えられる。このように、個人と環境という両側面から考えることで、「被害秘匿群」に含まれる生徒を援助するためのより効果的な援助のあり方についての知見を得ることができるだろう。

今後の課題

本研究では、尺度作成時に内容的妥当性を確認し、また、因子分析の結果からは、一定の因子的妥当性を有していると考えられる。さらに、クロンバックの α 係数も十分な値を示し、信頼性についても確認された。

しかし、尺度の妥当性に関して、いくつかの点で課

題が残されている。第1に、本研究では、尺度項目をそれぞれの概念の定義と先行研究を踏まえて作成し、内容的妥当性も確認した。このように、項目について十分な検討を行ったものの、それぞれの概念の1側面を見落としている可能性は否定できない。また、これと関連して、因子分析の際に、援助要請の回避に含まれると想定していたいくつかの項目(e.g., いやがらせ被害時における友人への援助要請尺度の項目5, 9)を本研究では削除した。しかし、これらの項目は、自己解決が難しい場合でも、援助要請を行わず、加害者に対して受動的になり、問題の解決に効果的ではない可能性のある方略を使い続けるという援助要請の回避の1側面と関連しているかもしれない(Newman, 2006, 2008)。そのため、今後は、本研究の結果を踏まえ、このような側面についても検討することで、援助を要請しない生徒についての理解をさらに深めることができるだろう。

第2に、自律的援助要請、依存的援助要請、平気な振りりと自己効力感、他者への信頼感の関連を検討したところ、自律的援助要請と自己効力感、他者への信頼感には正の偏相関を、依存的援助要請と自己効力感には負の偏相関を示すなど、理論的に想定される結果が得られた。また、この結果は、永井(2013)やGarland & Zigler(1994)の結果ともいくつかの点で一致していた。このことは、本尺度の妥当性を支持するものであるといえる。しかし、本研究では、尺度の構成概念妥当性の検討に関して必ずしも十分とはいえない。そのため、今後は、例えば、依存的援助要請と他者への依存性の検討(永井, 2013)や、自律的援助要請や平気な振りが、中学生の心理的適応とどのように関連するかといったことについて検討していくことで、本尺度の構成概念妥当性を高めていくことができるだろう。

第3に、本研究では、質問紙法による自己評定によって、自律的援助要請、依存的援助要請、平気な振りの志向性を測定したが、いやがらせを実際に経験した被害者とそうでない被害者によって、回答への態度が異なっていた可能性が考えられる。すなわち、いやがらせを実際に経験した中学生は、自分の体験に基づいて回答し、いやがらせを経験していない中学生は、仮想場面としていやがらせ被害を想像し、回答した可能性がある。ただし、これに関して、ストレスコーピング研究(e.g., 加藤, 2004)でも指摘されているように、いやがらせ被害から回答までの期間が長い場合、実際に用いた方略と回答した方略の間に相違が生じる可能性がある。また、被害者の中には、被害を経験していたとしても、仮想場面を想定し回答するものもいるだ

ろう。本研究の結果からは、これに関する答えを得ることは難しいが、今後は、いやがらせ被害経験の有無による回答傾向の違いを検討することや、実際のいやがらせ被害時の援助要請行動と本尺度の関連を検討するなど、別の側面から尺度の妥当性について検討していくことも必要とされるだろう。

以上に加えて、本研究では、友人や教師への自律的援助要請、依存的援助要請、平気な振りが学校や学級により異なるという側面から検討は行わなかった。しかし、後藤・平石 (2013) は、学級の援助要請規範が個人の援助要請態度に影響することを示しており、また、Eliot et al. (2010) は、階層線形モデルを用いて、援助要請に対して学校風土の影響があることを示している。そのため、いやがらせ被害時における援助要請においても、学校や学級など、その個人が所属する集団の影響は見過ごすことができない。本研究では、学校や学級の違いの影響を検討していないが、援助要請を促す上で、学級風土、学校風土が非常に重要であることを考えると、この視点からの研究は、今後ますます重要になってくるだろう。

最後に、本研究では、自律的援助要請、依存的援助要請、平気な振りの志向性を測定する際に、特定の友人や教師を指定せずに調査を行った。そのため、個人がどのような友人や教師と関係を築いているのかについては焦点を当てることができなかった。しかし、この点は、援助要請のプロセスにおける「援助者の選択」と密接に関わっており非常に重要であるといえる。個人のネットワークは多様性を有するものであり、その多様性を捉えるためには、本研究のような質問紙を用いた研究では限界があるかもしれない。そのため、今後は、面接法などを用いた調査を通して、個人が属するネットワークと個人が用いる援助要請方略の関係を質的な観点から明らかにしていくことも必要となるだろう。このような方法によって、自律的援助要請、依存的援助要請、平気な振りを、関係性という枠組みの中でより鮮明に捉えることができるようになると考えられる。

引用文献

- 天貝由美子 (1995). 高校生の自我同一性に及ぼす信頼感の影響. *教育心理学研究*, *43*, 364-371. doi:10.5926/jjep1953.43.4_364
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*, 191-215.
- 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. doi:10.14966/jssp.KJ00003724680
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, *48*, 533-553. doi:10.1016/j.jsp.2010.07.001
- 遠藤利彦 (2015). 思春期発達の基盤としてのアタッチメント. 長谷川寿一 (監修) 笠井清登・藤井直敬・福田正人・長谷川眞理子 (編) *思春期学* (pp. 45-64) 東京大学出版会
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, *117*, 1568-1574. doi:10.1542/peds.2005-0187
- Frijns, T., & Finkenauer, C. (2009). Longitudinal associations between keeping a secret and psychosocial adjustment in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, *33*, 145-154. doi:10.1177/0165025408098020
- 深谷和子 (1996). 「いじめ世界」の子どもたち—教室の深淵. 金子書房
- Garland, A. F., & Zigler, E. F. (1994). Psychological correlates of help-seeking attitudes among children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, *64*, 586-593. doi:10.1037/h0079573
- 後藤綾文・平石賢二 (2013). 中学生における同じ学級の友人への被援助志向性—学級の援助要請規範と個人の援助要請態度、援助不安との関連. *学校心理学研究*, *13*, 53-64.
- Grace, G. D., & Schill, T. (1986). Social support and coping style differences in subjects high and low in interpersonal trust. *Psychological Reports*, *59*, 584-586. doi:10.2466/pr0.1986.59.2.584
- 本田真大・新井邦二郎・石隈利紀 (2011). 中学生の友人、教師、家族に対する被援助志向性尺度の作成. *カウンセリング研究*, *44*, 254-263. doi:10.11544/co.u.44.3_254
- 本間友巳 (2006). いじめ被害中学生によるいじめへ

- の対処と解決—いじめ被害者への支援に向けて 京都教育大学紀要, 108, 143-150.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375-390. doi:10.1348/0007099041552378
- Hunter, S. C., Mora-Merchan, J., & Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategy use in victims of bullying. *Spanish Journal of Psychology*, 7, 3-12. doi:10.1017/S1138741600004704
- 加藤 司 (2004). 自己報告式によるコーピング測定の方法論的問題 心理学評論, 47, 225-240.
- Lopez, F. G., Melendez, M. C., Sauer, E. M., Berger, E., & Wyssmann, J. (1998). Internal working models, self-reported problems, and help seeking attitudes among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 79-83.
- 水野治久・石隈利紀・田村修一 (2006). 中学生を取り巻くヘルパーに対する被援助志向性に関する研究—学校心理学の視点から カウンセリング研究, 39, 17-27.
- 文部科学省 (2015). 平成26年度「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」における「いじめ」に関する調査結果について 2015年10月27日 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/10/_icsFiles/afieldfile/2015/11/06/1363297_01_1.pdf (2016年7月24日)
- 森田洋司・滝 充・秦 政春・星野周弘・若井彌一 (1999). 日本のいじめ—予防・対応に生かすデータ集 金子書房
- 永井 智 (2013). 援助要請スタイル尺度の作成—縦断調査による実際の援助要請行動との関連から 教育心理学研究, 61, 44-55. doi:10.5926/jjep.61.44
- 永井 智・新井邦二郎 (2007). 利益とコストの予期が中学生における友人への相談行動に与える影響の検討 教育心理学研究, 55, 197-207. doi:10.5926/jjep1953.55.2_197
- 永井 智・新井邦二郎 (2009). 中学生における友人に対する援助要請の統計的特徴—相談行動, 悩みの経験, 利益・コストにおける基礎的データの検討 筑波大学発達臨床心理学研究, 20, 11-20.
- Newman, R. S. (2006). Students' adaptive and non-adaptive help seeking in the classroom: Implications for the context of peer harassment. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts* (pp. 225-258). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Newman, R. S. (2008). Adaptive and nonadaptive help seeking with peer harassment: An integrative perspective of coping and self-regulation. *Educational Psychologist*, 43, 1-15. doi:10.1080/00461520701756206
- Newman, R. S., & Murray, B. J. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology*, 97, 347-365. doi:10.1037/0022-0663.97.3.347
- Newman, R. S., Murray, B., & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93, 398-410. doi:10.1037/0022-0663.93.2.398
- 落合良行・佐藤有耕 (1996). 青年期における友達とのつきあい方の発達の变化 教育心理学研究, 44, 55-65. doi:10.5926/jjep1953.44.1_55
- 岡安孝弘・高山 巖 (2000). 中学校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. doi:10.5926/jjep1953.48.4_410
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4, 218-251.
- 嶋田洋徳 (1998). 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房
- Shin, H., & Ryan, A. M. (2012). How do young adolescents cope with social problems? An examination of social goals, coping with friends, and social adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 32, 851-875. doi:10.1177/0272431611429944
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212. doi:10.1177/0907568200007002005

- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581. doi:10.1348/000709 9042376427
- 杉浦 健 (2000). 2つの親和動機と对人的疎外感との関係—その発達的变化. *教育心理学研究*, 48, 352-360. doi:10.5926/jjep1953.48.3_352
- 高木 修 (1997). 援助行動の生起過程に関するモデルの提案. *関西大学社会学部紀要*, 29, 1-21.
- 上地広昭 (1999). 中学生のいじめの対処法に関する研究. *カウンセリング研究*, 32, 24-31.
- Yablon, Y. B. (2010). Student-teacher relationships and students' willingness to seek help for school violence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27, 1110-1123. doi:10.1177/02654075103 81255
- 山中大貴 (2014). いやがらせ被害時の援助要請研究の展望—援助要請と援助要請の回避それぞれの性質の違いに着目して. *名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学*, 61, 137-146. doi:10.18999/nupsych.61.137
- 山中大貴・平石賢二 (2015). 中学生におけるいじめ被害時の教師への援助要請意図—生徒-教師関係, 孤立傾向, 深刻度の認知との関連から. *学校心理学研究*, 15, 31-42.

付 記

論文の作成にあたり、調査にご協力頂きました中学校の先生方、生徒の皆様には心より感謝申し上げます。
(2015.11.18 受稿, '16.12.27 受理)

Middle School Victims of Peer Harassment Seeking Help From Friends and Teachers: Differences in the Quality of Help Seeking

DAIKI YAMANAKA (FUKUI UNIVERSITY OF TECHNOLOGY) AND
KENJI HIRAIISHI (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT, NAGOYA UNIVERSITY)
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2017, 65, 167-182

The present authors were unable to find any previously published research that focused on differences in the quality of help seeking and avoidance of help seeking for peer harassment. A newly developed instrument, the Seeking Help with Peer Harassment from Friends and Teachers Scale, which was based on 4 qualitatively different strategies (i.e., autonomous help seeking, dependent help seeking, avoidance of help seeking, and pretending not to be harassed), was used to investigate how middle school students used these strategies to address peer harassment. Factor analysis revealed that the scale was comprised of 3 factors: autonomous help seeking, dependent help seeking, and pretending not to be harassed. Cluster analysis of the scores was used to classify the students into 6 groups. An analysis of the features of those groups suggested the following 2 possibilities: (a) there are 2 types of students: those who do not seek help and those who pretend not to be victims of peer harassment and do not seek help, and (b) middle school students do not consistently use a particular help-seeking strategy, but rather use various strategies in parallel, depending on the helper.

Key Words: peer harassment, autonomous help seeking, dependent help seeking, pretending not to be harassed, middle school students