

[学術論文]

## 仮想的有能感からみた高校生のいじめ

It bullies the High School Student Who attended from the Assumed-competence.

山 本 将 士

Masashi YAMAMOTO

---

*Studies in Humanities and Cultures*

---

No. 8

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 8号

2007年12月

**GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES**

NAGOYA CITY UNIVERSITY

NAGOYA JAPAN

DECEMBER 2007

[学術論文]

## 仮想的有能感からみた高校生のいじめ

山本将士

**要旨** 本研究では、いじめの規定因として他者軽視に基づく仮想的有能感に注目し、検討することを目的とした。2007年1月中旬に、被験者である高校2年生453名（男子243名、女子210名）に対して①他者軽視、②自尊感情、③過去半年間のいじめの経験、④過去のいじめ経験、の尺度で調査を実施した。その結果、自尊感情が高く仮想的有能感も高い「全能型」の生徒は、他の有能感タイプよりも過去半年間のいじめ（加害）の生起が多かった。また、自尊感情が低く仮想的有能感が高い「仮想型」の生徒は、他の有能感タイプよりも過去半年間のいじめ（被害）の生起が多いことも示された。さらに、「全能型」の生徒は、他の有能感タイプよりも過去のいじめ（加害）の生起が多く、「仮想型」の生徒は、他の有能感タイプよりも過去のいじめ（被害）の生起が多いことが示された。

自尊感情と仮想的有能感がともに低い「萎縮型」は、間接的いじめに限り被害者になりやすいことが確認された。

**キーワード**：仮想的有能感、自尊感情、いじめ

### 研究の目的

昨今、いじめが自殺に発展する事件が相次ぎ報道されている。文部科学省「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（届出統計）」によると、2005年度のいじめ発生件数は20,143件であり1994年度から比べると半減しているが（FIGURE 1）、依然として深刻な状況であることに変わらない。また、発生件数は届出されたものであり、いじめが教師から分かりにくくなっている事例もあるため20,143件という数字は氷山の一角にすぎない（2006年度のいじめ認知件数は124,898件）。全国にはいじめを受けて苦しんでいる子どもたちが、発生件数以上に数多くいることを念頭においておく必要がある。

2006年11月17日に公表された「文部科学大臣からのお願い」や、2007年2月5日に文部科学省が各都道府県知事及び各都道府県教育委員会教育長に通知した「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について」は、家族、特に保護者、地域社会や地方自治体・議会を始めその他関係機関への警笛であり、緊急な措置を早急に講じる必要があることを表している。それ以前にも、1994

年の大河内清輝君のいじめ自殺事件により、マスコミの報道の後押しもあって、学校の危機意識が高まり成果も出ていたはずである。このことは、1994年度から2005年度の発生件数の変化で見取れる。2007年2月、文部科学省・国立教育政策研究所生徒指導研究センターは「いじめ問題に関する取組事例集」を発表した。これは、いじめの早期発見・早期対応を図るための日常的な取組や、実際にいじめが起こった際の対応事例など、具体的実践的に記述してあるので、学校現場にとっては非常に有用なものであり活用しやすいものである。しかし、非常に優れた資料でも、実践する側にとって（滝, 2005）対処療法と未然防止の手法が混同していたり、ねらいや目的が曖昧なままに取組が開始されていたりすると問題を解決するどころか、事態の一層の悪化や子どもへの負担増を招く可能性があることは特筆すべき点であろう。

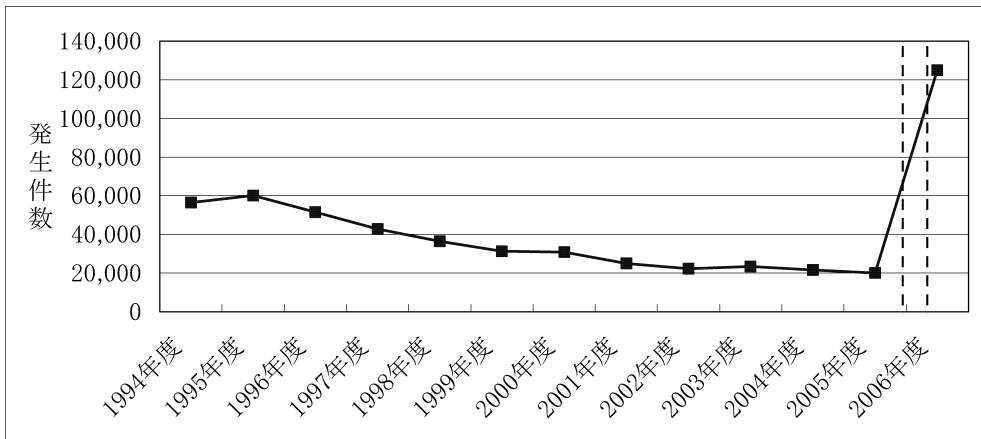


FIGURE 1 児童生徒のいじめ発生件数（文部科学省）

※1994年度からは、調査方法等を改めたため、それ以前との単純な比較はできない。  
 ※2005年度までは発生件数、2006年度からは認知件数のため、単純な比較はできない。  
 ※いじめの発生件数を筆者がグラフ化したものである。  
 出典：文部科学省HP 2007年「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」  
 URL：[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/19/11/07110710/001/002.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/11/07110710/001/002.pdf)

ところで、青少年の問題行動には、いじめ以外にも、不登校、暴力行為、器物破損、不良行為などが挙げられるが、これらの問題行動の原因には、社会性や対人関係能力の未熟・未発達、規範意識の低下や子どもを取り巻く環境の悪化、自尊感情や（滝, 2005）自己有用感<sup>1</sup>の未獲得といったことが指摘されている。さらに、精神医学の分野からみれば、行為障害が原因で反社会的行動を起こす事例も数多くある（奥村・野村, 2006）。行為障害とは、操作的診断基準であるDSM-III（1980）によって採用された概念で、その特徴は「他者の基本的人権又は年齢相応の社会規範または規則を侵害するような行動様式が反復し持続すること」であり、反社会性パーソナリティ障害の幼若型であると考えられている。いうまでもないことであるが、青少年の問題行動は、様々な原因が複雑に絡み合って形成されており、（滝, 2006）が言うように万能の実践は理

論的に存在しないのである。滝氏によれば、その理由を「生徒指導モデル」という形で4つのエリアと3つのアプローチに分けて説明している。

さて、国立教育政策研究所総括研究官の滝充は、2006年12月25日の日本経済新聞の中で、いじめについて以下のように述べている。

そもそも、いじめとは目に見えにくい暴力、言い逃れしやすい暴力と表現できる。その目的は物理的に危害を与えることではなく、相手の尊厳を傷つけることにある。相手をおとめて自分の地位を相対的に高め、自己の尊厳の維持や回復を図ろうとする、人間関係につきもの行為とも言える。

このことは、いじめの本質が、「相手をおとめて自分の地位を相対的に高め、自己の尊厳の維持や回復を図ろうとする」ことにあると言える。また、(Monks&Smith, 2000)は、いじめは基本的に人間関係の問題であると述べている。いわゆる他者をどのように見ているかという対他者視点がいじめや問題行動に関係すると考えられる。こうした対他者視点は、(Hwang, 2000)による問題行動や人格発達には、自尊感情に加えて他者を尊重するか否かという他尊感情 (Other-Esteem) が関係していることの指摘や、(石隈・濱口, 2005)による、攻撃的な表現では自尊感情の肯定に関わらず、他尊感情が低い方が攻撃的な表現が高いことを明らかにしていることが挙げられる。このように、いじめの生起要因について検討するためには、自尊感情の高低だけでなく他者軽視についても言及することが重要であると考えられる。

## 1. いじめと共感性

共感性とは一般に、他者の情動状態を知覚することに伴って生起する代理的な情動反応 (vicarious, affective, response) のことをさし (Hoffman, M.L, 1982)、認知的側面 (認知的に他者の視点に立つ) と感情的側面 (他者との感情の共有) に分類できる。共感性が生起するためには、他者の情動内容に適切な名前をつける (情動の認知)、他者の立場に置かれた自分を想像することにより他者の情動を推論する (役割取得)、他者が有する情動状態を共有する (情動の共有) といった対人的な認知能力が要求される (心理学辞典, 1999)。また、共感性を高めることは、他者の理解を深め、円滑な対人関係の形成の基礎を築くことになる (心理学辞典, 1999)。

ところで、いじめをする子どもの中には、社会的認知が性格で、状況や他者の認知や感情を正しく認知し、その上で標的となる子どもに苦痛を与える子どもも少なからずいるという知見がある (松尾, 2002)。怒りなどの強いネガティブな感情が攻撃を引き起こすことは、先行研究により述べられている。しかし、(松尾, 2002)によると、必ずしも強い感情を伴わない攻撃もあると考えられている。その理由として以下のように指摘している。

つまり、冷静にある目的を達成するために使われる攻撃であり、(Dodge&Coie, 1987) の分類で言うと能動的攻撃である。(Arsenio&Lemerise, 2001) は反応攻撃を感情が高ぶり「頭きたhot-headed」攻撃、能動的攻撃を「冷血なcold-blooded」攻撃と表現している。能動的攻撃を行う子どもは、感情に飲み込まれて、自分でもコントロールできないために暴力をふるうのではない。むしろ、一時的な感情に支配されずに、冷淡に自分の欲求をかなえるために攻撃を用いている。そして、いじめは能動的攻撃との関連も深い。言い換えれば、共感性に欠けることが、いじめや暴力につながるという仮説である。特に、(Hoffman, 2000) で述べられているような「共感的苦痛<sup>2</sup>」は、暴力・いじめの防止において重要な役割を果たすと考えられる。

これらの記述や(本間, 2003)による、いじめ加害者のいじめ停止理由は、いじめ被害や被害者への道徳・共感的な認知や感情が低い傾向にあるという知見、(松尾, 2000)による、暴力・いじめの予防プログラムにおいては、共感性の感情的側面に焦点を当てたプログラムを実施し、他者と感情を共有できる特性を身につけさせることが効果的であるという知見からも、共感性の感情的側面や共感的苦痛に焦点を当てることが、いじめ予防に有効な役割を果たすと考えられる。また、共感性に関する他の知見としては、いじめが起りやすい環境では、連帯感・共感性がかけた学級、過度の同質性が強調されたり生徒文化への同調が強く要求されたりする学級などで生じやすいこと(森田・滝・秦・星野・若井, 1999)などが挙げられる。

## 2. 仮想的有能感と共感性

仮想的有能感(Assumed Competence: AC)とは、「自己の直接的なポジティブ経験に関係なく、他者の能力を批判的に評価、軽視する傾向に付随して習慣的に生じる有能さの感覚」と定義されている(速水, 2006)。仮想的有能感の高い人は、①些細な負の個人的出来事に対しては怒りやすい(相手より自分が上と考えやすいため)(速水, 2006)、②重大な負の社会的出来事に対しては怒りも悲しみも感じない(共感性に乏しく、他人の不幸に関心であるため)(速水, 2006)、③攻撃性が高く協調性が低いこと(高木, 2006)、④怒り感情と関連すること(速水・木野・高木, 2004)、⑤攻撃的ユーモアを示すことが多いこと(速水・小平, 2006)などが指摘されている。さらに、(速水, 2006)は仮想的有能感を持つ人の特徴を次のように記述している。

共感性<sup>3</sup>との関係で、仮想的有能感の強さと負の関係にあることがわかっている。つまり仮想的有能感が高いと見なされる人ほど共感性が乏しい。これは他者軽視という概念から考えても、共感性が低いからこそ他者軽視しやすいとも言える。共感性が高いということは言うまでもなく相手の立場に立って考えることができ、相手の感情を共有できることを意味している。他人一人ひとりが自分と同じようにかけがえのない人間であることを深く認識していれば、安易に他者を軽視することはできないであろう。

これらの知見を総合的に踏まえると、仮想的有能感の高い人は、共感性が低く他者を軽視しやすいからこそ学校社会において問題行動、特にいじめに関わる可能性が高いと考えられる。

### 3. 本研究での目的

以上から本研究では、いじめの規定因として仮想的有能感に注目し検討していく。有能感変数としては、他者軽視に基づく仮想的有能感（AC）と自尊感情（SE）を組み合わせた有能感タイプから、いじめを検討する。

### 4. 方法

#### a. 調査対象者

A県内の高校2年生453名（男子243名、女子210名）を調査対象とした。この高校は、普通科と商業科からなる。

#### b. 手続き

2007年1月中旬に、各学級の担任教師によりクラスごとに質問紙調査を実施した。いじめと質問紙調査結果との対応を検討するため、質問冊子の表紙に出席番号の記入を求めた。なお、質問紙への回答内容が研究以外の目的で使用されることはないこと、個人の評価をするものではないこと等は質問冊子のフェイスシートに明記するとともに、各担任教師からも口頭で説明された。欠席者については、後日各教員協力のもと、再実施日を設け、授業後の時間を使い指定教室で集団実施した。

#### c. 質問紙内容

①他者軽視尺度（Hayamizu, Kino, Takagi, and Tan, 2004）で作成された仮想的有能感尺度（Assumed Competence Scale 2nd-version : ACS-2）を用いた。ACS-2は他者を軽視する内容を記述した11項目から成る尺度であり、「全く思わない(1)」から「よく思う(5)」までの5件法で評定を求めた。

②自尊感情尺度（Rosenberg, 1965）による自尊感情尺度の日本語版（山本・松井・山成, 1982）を用いた。10項目について「あてはまらない(1)」から「あてはまる(5)」までの5件法で評定を求めた。

③いじめの経験 中学生の日常生活調査票（安藤, 2005）のいじめを行なった経験（11項目、3件法）、いじめを受けた経験（11項目、3件法）を用いた。それぞれ過去半年間でのいじめ行為を対象とした。「全くない(1)」から「2～3回(2)」、加害「頻繁にした(3)」・被害「頻繁にされた(3)」までの3件法で評定をもとめた。また、いじめの分類に関しても、「身体的いじめ（5項目）」「言語的いじめ（4項目）」「間接的いじめ（2項目）」と3分類に設定した。

④過去のいじめの経験 過去にいじめを行なった経験（3項目、3件法）「小学校の頃にいじめをした」「中学校の頃にいじめをした」「高校生になってからいじめをした」、過去にいじめを受けた経験（3項目、3件法）「小学校の頃にいじめられた」「中学校の頃にいじめられた」「高校生になってからいじめられた」、それぞれ「全くない(1)」から「2～3回(2)」、加害「頻繁にした(3)」・被害「頻繁にされた(3)」までの3件法で評定をもとめた。

## 5. 結果

仮想的有能感及び自尊感情のそれぞれの平均値（他者軽視； $M=32.29$ 、自尊感情； $M=28.59$ ）を基準に高群と低群に分類し、仮想的有能感の4類型を設定した：萎縮型（ $n=89$ ）、自尊型（ $n=108$ ）、仮想型（ $n=94$ ）、全能型（ $n=121$ ）。すなわち、仮想的有能感と自尊感情がともに高い「全能型」、仮想的有能感が低く自尊感情が高い「自尊型」、仮想的有能感が高く自尊感情が低い「仮想型」、仮想的有能感と自尊感情がともに低い「萎縮型」である。次に、この4類型による過去半年間における各いじめの得点（TABLE 1、FIGURE 2）及び過去のいじめの得点（TABLE 3、FIGURE 3）について検討を行った。また、各いじめを項目別に得点を比較した結果を（TABLE 2）に示す。

### a. 各いじめとの関連（過去半年間）

いじめに関しては、加害と被害に分類して検討した。

①加害 3つの指標（身体的いじめ・言語的いじめ・間接的いじめ）を従属変数とする分散分析の結果、身体的いじめと間接的いじめに有意な群間差が見られた（身体的いじめ； $F(3, 399)=3.29$ 、間接的いじめで； $F(3, 399)=3.19$ 、ともに $p<.05$ ）。HSD法による多重比較の結果、身体的いじめ、間接的いじめでは、自尊型<全能型であった。

②被害 3つの指標（身体的いじめ・言語的いじめ・間接的いじめ）を従属変数とする分散分析の結果、有意な群間差が見られた（身体的いじめ； $F(3, 402)=5.38$ 、 $p<.001$ 、言語的いじめ； $F(3, 402)=3.36$ 、 $p<.05$ 、間接的いじめ； $F(3, 402)=3.40$ 、 $p<.05$ ）。多重比較の結果、身体的いじめでは、自尊型<仮想型・全能型、言語的いじめでは、自尊型<仮想型、間接的いじめでは、自尊型<萎縮型であった。

仮想的有能感からみた高校生のいじめ

TABLE 1 有能感タイプごとの各いじめ変数得点比較

<いじめ加害>	有能感タイプ				合計	分散分析の結果			
	(a)萎縮型	(b)自尊心	(c)仮想型	(d)全能型		F値	p	多重比較	
	N	83	109	92					119
身体的いじめ	M	5.61	5.50	5.96	6.04	5.79	3.293	*	(b)<(d)*
	SD	(1.17)	(1.33)	(1.57)	(1.76)	(1.51)			
言語的いじめ	M	4.29	4.16	4.43	4.45	4.33	2.244	†	(b)<(d)†
	SD	(.79)	(.71)	(1.14)	(1.06)	(.95)			
間接的いじめ	M	2.39	2.18	2.43	2.51	2.38	3.190	*	(b)<(d)*
	SD	(.78)	(.53)	(.86)	(1.04)	(.84)			

(†p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001)

<いじめ被害>	有能感タイプ				合計	分散分析の結果			
	(a)萎縮型	(b)自尊心	(c)仮想型	(d)全能型		F値	p	多重比較	
	N	87	111	91					117
身体的いじめ	M	5.51	5.30	5.87	5.85	5.63	5.376	***	(b)<(c)**
	SD	(1.03)	(.80)	(1.52)	(1.42)	(1.25)			(b)<(d)**
言語的いじめ	M	4.25	4.14	4.47	4.28	4.28	3.364	*	(b)<(c)**
	SD	(.61)	(.59)	(.86)	(.84)	(.74)			
間接的いじめ	M	2.41	2.13	1.38	2.21	2.27	3.400	*	(b)<(a)*
	SD	(.91)	(.49)	(.87)	(.74)	(.76)			(b)<(c)†

(†p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001)

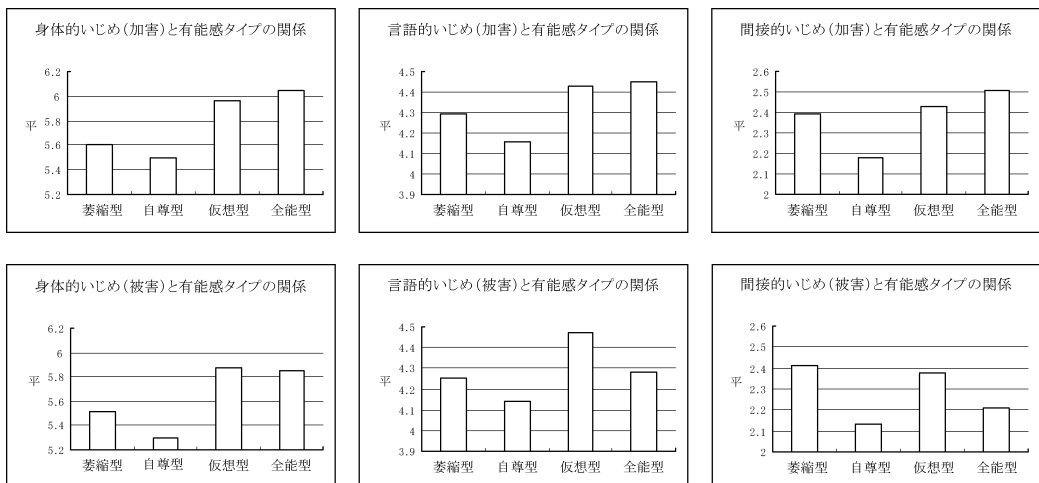


FIGURE 2 各いじめと有能感タイプの関係



## b. 各いじめの項目ごとの関連（過去半年間）

次に4類型の間で各いじめの項目別得点をそれぞれ加害と被害に分類して検討した。各項目内容については、APPENDIX①②を参照されたい。

①加害 質問11項目を従属変数とする分散分析の結果、有意な群間差が見られた（項目1； $F(3, 412)=2.84$ ,  $p<.05$ 、項目2； $F(3, 410)=2.77$ ,  $p<.05$ 、項目3； $F(3, 409)=3.29$ ,  $p<.05$ 、項目6； $F(3, 410)=3.23$ ,  $p<.05$ 、項目10； $F(3, 411)=3.83$ ,  $p<.01$ 、項目11； $F(3, 411)=2.41$ ,  $p<.1.0$ ）。HSD法による多重比較の結果、項目1は、萎縮型<全能型、項目2では、自尊型<全能型、第3項目では、自尊型<全能型、第6項目では、自尊型<仮定型・全能型、第10項目では、自尊型<仮定型・全能型、第11項目では、自尊型<全能型であった。

②被害 質問11項目を従属変数とする分散分析の結果、有意な群間差が見られた（項目1； $F(3, 403)=3.02$ ,  $p<.05$ 、項目2； $F(3, 403)=5.10$ ,  $p<.01$ 、項目3； $F(3, 404)=2.23$ ,  $p<.10$ 、項目4； $F(3, 404)=2.74$ ,  $p<.05$ 、項目6； $F(3, 403)=4.02$ ,  $p<.01$ 、項目10； $F(3, 403)=4.14$ ,  $p<.01$ 、項目11； $F(3, 404)=2.21$ ,  $p<.10$ ）。HSD法による多重比較の結果、項目1は、萎縮型<全能型、項目2では、自尊型<仮定型・全能型、第3項目では、自尊型<仮定型、第4項目では、自尊型<仮定型・全能型、第6項目では、自尊型<仮定型、第10項目では、自尊型<萎縮型・仮定型、全能型<仮定型、第11項目では、自尊型<萎縮型であった。

TABLE 2 有能感タイプごとの各いじめ項目別変数得点比較

いじめ加害	有能感タイプ				合計	分散分析の結果		
	(a)萎縮型	(b)自尊型	(c)仮定型	(d)全能型		F値	p	多重比較
項目1	N	89	111	94	122	416		(a)<(d)†
	M	1.08	1.13	1.23	1.24	1.17	2.843	*
	SD	(.31)	(.43)	(.54)	(.55)	(.48)		
項目2	N	87	111	95	121	414		(b)<(d)†
	M	1.24	1.16	1.34	1.35	1.27	2.766	*
	SD	(.51)	(.46)	(.61)	(.60)	(.55)		
項目3	N	88	111	94	120	413		(b)<(d)*
	M	1.16	1.12	1.20	1.29	1.20	3.292	*
	SD	(.40)	(.40)	(.43)	(.51)	(.44)		
項目4	N	87	110	95	121	413		
	M	1.09	1.06	1.17	1.15	1.12	1.726	n. s.
	SD	(.33)	(.28)	(.43)	(.44)	(.38)		
項目5	N	88	110	95	121	414		
	M	1.03	1.03	1.03	1.08	1.05	1.334	n. s.
	SD	(.18)	(.21)	(.18)	(.33)	(.24)		
項目6	N	87	111	95	121	414		(b)<(c)†
	M	1.16	1.07	1.24	1.25	1.18	3.230	*
	SD	(.45)	(.29)	(.56)	(.57)	(.49)		(b)<(d)*

仮想的有能感からみた高校生のいじめ

項目 7	<i>N</i>	87	111	94	121	413		
	<i>M</i>	1.11	1.04	1.15	1.15	1.11	1.989	n. s.
	<i>SD</i>	(.39)	(.23)	(.46)	(.46)	(.40)		
項目 8	<i>N</i>	88	111	95	121	415		
	<i>M</i>	1.01	1.05	1.02	1.02	1.03	0.666	n. s.
	<i>SD</i>	(.11)	(.25)	(.14)	(.16)	(.18)		
項目 9	<i>N</i>	87	111	95	121	414		
	<i>M</i>	1.00	1.01	1.02	1.03	1.02	1.007	n. s.
	<i>SD</i>	(.00)	(.10)	(.21)	(.18)	(.15)		
項目 10	<i>N</i>	88	111	95	121	415		(b)<(c)†
	<i>M</i>	1.22	1.10	1.26	1.30	1.22	3.826	** (b)<(d)**
	<i>SD</i>	(.44)	(.30)	(.51)	(.57)	(.47)		
項目 11	<i>N</i>	88	111	95	121	415		(b)<(d)*
	<i>M</i>	1.15	1.09	1.18	1.24	1.17	2.412	†
	<i>SD</i>	(.39)	(.29)	(.44)	(.55)	(.43)		

(†  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ )

〈いじめ被害〉	有能感タイプ				合計	分散分析の結果		
	(a)萎縮型	(b)自尊型	(c)仮想型	(d)全能型		<i>F</i> 値	<i>p</i>	多重比較
項目 1	<i>N</i>	87	111	91	118	407		(a)<(d)†
	<i>M</i>	1.14	1.16	1.27	1.31	1.22	3.017	*
	<i>SD</i>	(.38)	(.42)	(.50)	(.58)	(.48)		
項目 2	<i>N</i>	87	112	91	117	407		(b)<(c)*
	<i>M</i>	1.14	1.05	1.25	1.26	1.17	5.102	** (b)<(d)**
	<i>SD</i>	(.38)	(.23)	(.59)	(.53)	(.46)		
項目 3	<i>N</i>	87	112	91	118	408		(b)<(c)†
	<i>M</i>	1.14	1.04	1.18	1.12	1.12	2.231	†
	<i>SD</i>	(.41)	(.25)	(.49)	(.35)	(.38)		
項目 4	<i>N</i>	87	112	91	118	408		(b)<(c)*
	<i>M</i>	1.07	1.02	1.13	1.12	1.08	2.736	* (b)<(d)†
	<i>SD</i>	(.26)	(.13)	(.37)	(.44)	(.33)		
項目 5	<i>N</i>	87	112	91	118	408		
	<i>M</i>	1.02	1.02	1.03	1.08	1.04	1.960	n. s.
	<i>SD</i>	(.15)	(.19)	(.18)	(.34)	(.23)		
項目 6	<i>N</i>	87	112	91	117	407		(b)<(c)**
	<i>M</i>	1.15	1.06	1.25	1.13	1.14	4.018	**
	<i>SD</i>	(.39)	(.24)	(.51)	(.41)	(.40)		
項目 7	<i>N</i>	87	112	91	118	408		(b)<(c)†
	<i>M</i>	1.07	1.02	1.12	1.08	1.07	2.062	n. s.
	<i>SD</i>	(.26)	(.19)	(.39)	(.32)	(.30)		
項目 8	<i>N</i>	87	112	91	118	408		
	<i>M</i>	1.02	1.04	1.09	1.07	1.05	1.094	n. s.
	<i>SD</i>	(.15)	(.19)	(.35)	(.34)	(.28)		

	<i>N</i>	87	112	91	118	408			
項目9	<i>M</i>	1.01	1.03	1.01	1.03	1.02	0.499	n. s.	
	<i>SD</i>	(.11)	(.21)	(.11)	(.18)	(.16)			
	<i>N</i>	87	112	91	117	407			(b)<(a)*
項目10	<i>M</i>	1.21	1.06	1.21	1.09	1.13	4.140	**	(b)<(c)*
	<i>SD</i>	(.46)	(.24)	(.46)	(.36)	(.39)			(d)<(c)†
	<i>N</i>	87	112	91	118	408			(b)<(a)†
項目11	<i>M</i>	1.21	1.06	1.18	1.14	1.14	2.213	†	
	<i>SD</i>	(.49)	(.28)	(.46)	(.45)	(.42)			

(† $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ )

### c. 過去のいじめとの関係（小学校・中学校・高校）

①加害 3つの指標（小学校・中学校・高校）を従属変数とする分散分析の結果、有意な群間差が見られた（中学校； $F(3, 413) = 3.09$ ,  $p < .05$ ）。HSD法による多重比較の結果、中学生のいじめでは、自尊型<全能型であった。

②被害 3つの指標（小学校・中学校・高校）を従属変数とする分散分析の結果、有意な群間差が見られた（小学校； $F(3, 413) = 4.74$ 、中学校； $F(3, 413) = 7.15$ 、高校； $F(3, 413) = 3.69$ 、ともに $p < .05$ ）。HSD法による多重比較の結果、小学生のいじめでは、自尊型・全能型<仮想型、中学生のいじめでは、自尊型・全能型・萎縮型<仮想型、高校生のいじめでは、自尊型・全能型<仮想型であった。

TABLE 3 有能感タイプごとの各いじめ項目別変数得点比較

<いじめ加害>	有能感タイプ					合計	分散分析の結果		
	(a)萎縮型	(b)自尊型	(c)仮想型	(d)全能型	<i>F</i> 値		<i>p</i>	多重比較	
	<i>N</i>	89	112	95	121	417			
小学校	<i>M</i>	1.25	1.29	1.27	1.40	1.31	1.882	n. s.	
	<i>SD</i>	(.46)	(.51)	(.52)	(.63)	(.54)			
中学校	<i>M</i>	1.16	1.15	1.22	1.32	1.22	3.096	*	(a)<(d)†
	<i>SD</i>	(.37)	(.43)	(.49)	(.58)	(.48)			(b)<(d)*
高校	<i>M</i>	1.02	1.03	1.07	1.08	1.05	1.722	n. s.	
	<i>SD</i>	(.15)	(.21)	(.26)	(.31)	(.24)			

(† $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ )

仮想的有能感からみた高校生のいじめ

<いじめ被害>	有能感タイプ					合計	分散分析の結果		
		(a) 萎縮型	(b) 自尊型	(c) 仮想型	(d) 全能型		F値	p	多重比較
	N	89	112	95	121				
小学校	M	1.33	1.23	1.53	1.28	1.33	4.746	**	(b)<(c)**
	SD	(.60)	(.54)	(.73)	(.52)	(.60)			(d)<(c)*
中学校	M	1.25	1.18	1.46	1.15	1.25	7.154	***	(a)<(c)*
	SD	(.51)	(.47)	(.71)	(.44)	(.55)			(b)<(c)**
高校	M	1.08	1.04	1.17	1.04	1.08	3.698	*	(b)<(c)*
	SD	(.31)	(.23)	(.50)	(.20)	(.32)			(d)<(c)*

(†p<.10, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001)

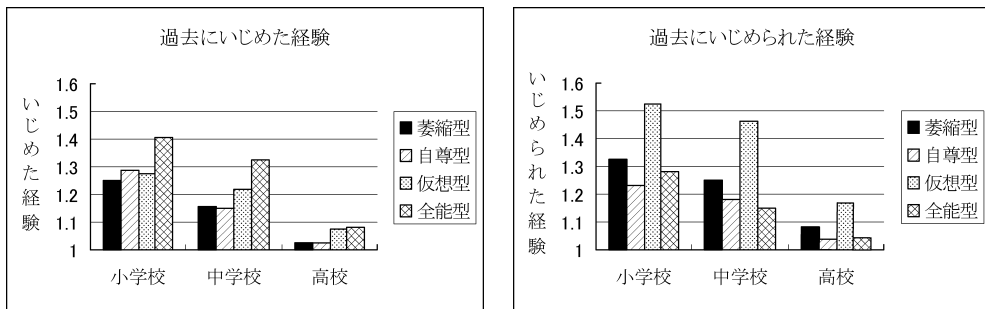


FIGURE 3 過去のいじめと有能感タイプの関係

6. 考察

a. 過去半年間の各いじめと有能感タイプの関係

以上の結果から、自尊感情が高く仮想的有能感も高い「全能型」の生徒は、他の有能感タイプよりも、いじめ（加害）の生起が多いことが示された。また、自尊感情が低く仮想的有能感が高い「仮想型」の生徒は、他の有能感タイプよりも、いじめ（被害）の生起が多いことも示された。これらのことは、いじめに自尊感情だけでなく、仮想的有能感が強く関与しており、仮想的有能感に着目することの重要性を示唆している。

「全能型」の特徴としては、相手に攻撃を仕掛けやすいタイプであると推測できる。しかし、その行動が周囲の支持を集められなければ、いじめの被害者になってしまうことも十分考えられる。結果、「全能型」は、周囲にわかりやすい形でいじめに関係する人々になるのではないだろうか。それに対し、「仮想型」は、いじめの被害にあいやすいことがわかる。なぜなら自尊感情が低くせに、仮想的有能感が高いので、そのアンバランスさが、高校生にもなると周囲にも見えてしまうのだろう。さらに、「全能型」とは違い自尊感情が低い分、「全能型」ほど人をひきつける力がない可能性もある。また、(速水, 2006) によれば「仮想型」は「怒りの沈殿」が他の有

能感タイプよりも高いという特徴があり、彼らは内に怒りを溜めているという知見がある。従って「仮想型」のいじめ（被害）は、周囲から気づきにくい形で進行するとともに、「怒りの沈殿」が何らかのストレスにより解放されることで、近年の「いきなり型」と称する問題行動やキレにつながっても不思議ではないだろう。

自尊感情と仮想的有能感がともに低い「萎縮型」は、間接的いじめに限り被害者になりやすいことが示された。（速水, 2006）によれば、萎縮型の特徴として、他者に不満を感じていないが、自分に自信がなく劣等感を強く持つタイプである。そのため、集団行動に馴染めず孤立しやすいのではないだろうか。さらに、他の生徒とのコミュニケーションが苦手なため、実際には悪い生徒ではないけれども周囲からは浮いた存在となり、無視をされたり、仲間はずれにされやすいと思われる。

実際にこのタイプは、「不登校」や「ひきこもり」との関係も有していると考えられる。

#### **b. 過去のいじめと有能感タイプの関係**

自尊感情が高く仮想的有能感も高い「全能型」の生徒は、他の有能感タイプよりも過去のいじめ（加害）の生起が多いことが示された。また、自尊感情が低く仮想的有能感が高い「仮想型」の生徒は、他の有能感タイプよりも過去のいじめ（被害）の生起が多いことが示された。このことは、「全能型」の生徒の自尊感情が高い要因に、過去のいじめ（加害）経験が関連している可能性や「仮想型」の生徒の自尊感情が低い要因に、過去のいじめ（被害）経験が関係している可能性がある。また、いじめられた後、どのような気持ちになるのか（森田・滝・秦・星野・若井, 1999）らの調査によれば、いじめた人に腹が立ち憎たしくなったり、学校の友達が信用できなくなったなどが挙げられる。さらに（榎戸, 2000）によると、多くのいじめの被害者は大なり小なり自尊感情を傷つけられ、それが激しい子では、いじめの後遺症として自分を肯定的にとらえることができなくなったりする場合があるという報告がある。思春期は、自己のアイデンティティを確立していく非常に重要な時期であり、この頃のいじめ（被害）経験が他者軽視を高くする要因の一部と示唆できる。

ところで、「全能型」が、過去のいじめ（被害）の少ない理由として、自尊感情が高く仲間関係を形成・維持する力を持っているため、仮想的有能感が高い部分が小中学生の頃にはまだ周囲に見えにくいと考えられる。

## **7. 総合**

### **仮想的有能感からみたいじめに関する今後の課題**

以上のことをふまえると、仮想的有能感の高い生徒はいじめにかかわりやすいことがいえよう。また、最近のいじめの特徴として、加害者や被害者が固定せず、いじめ（加害）経験・いじめ（被害）経験を共に持っている子どもが少なくない。（森田・滝・秦・星野・若井, 1999）らが調

査した、「小学校及び中学校のいじめによる加害者と被害者の重なり」によれば、校種別は小学生が多く、性差別では女子が多い結果となっている（FIGURE 4）。さらに（FIGURE 4）を基にいじめ経験を100%とした場合（FIGURE 5）、なんらかのいじめを経験した子どもたちの中でおよそ25%の子どもたちは、いじめ（加害）経験・いじめ（被害）経験を共に持っている結果になる。

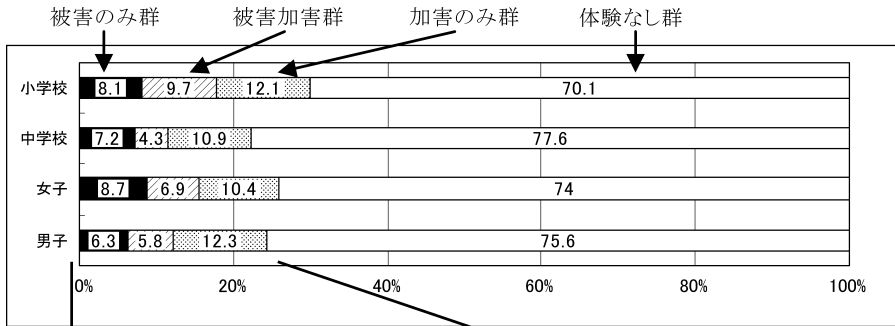


FIGURE 4 加害者と被害者の重なり (森田・滝・秦・星野・若井, 1999)

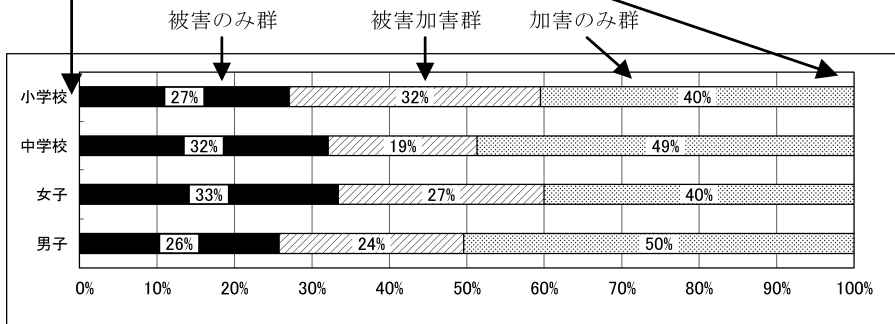


FIGURE 5 FIGURE 4を基にいじめ（加害・被害）経験ありを100%にした

上記の結果から、校種によって各いじめにかかわる仮想的有能感タイプは違うものの（TABLE 1～TABLE 3、FIGURE 2～FIGURE 3）、「仮想型」や「全能型」にいじめ（加害）・いじめ（被害）を共に経験する可能性が高いと示唆できるのではないだろうか。

以上のことを総合的に踏まえると、今後いじめについて検討するためには、自尊感情の高低だけでなく、他者軽視に基づく仮想的有能感についても言及することが重要であることが明らかにされた。さらに、本研究では、表出された問題行動を対象としているが、実際の行動と願望では影響を及ぼす要因が異なるという知見（小玉・吉田・湯川・日比野, 2001）からすると、願望は強いが、行動には結びつかない有能感タイプの存在が示唆される。特に、「仮想型」は、敵意や抑鬱感情が高いことが報告されており（小平・小塩・速水, 2007）、ストレスが蓄積された結果、非行などの重度な問題行動への危険性を含んでいる。また、近年インターネットを活用したいじめも問題となっており、「仮想型」のように直接的には行動に移せないが、インターネットを介

すことで間接的ではあるが行動に移しやすくなると考えられる。従って「仮想型」は、ネットいじめに関わりやすいことが示唆できるのではないだろうか。

最後に(速水, 2006)によれば、仮想的有能感は、本人自身が無意識的なものであるが、それを持って現実の行動には時折それが表出されると考えられている。特にかなり長期にわたって複数の対象を見ている人からは、対象者の仮想的有能感の相対的評価は可能であろうという指摘がある。これは、学級集団の中で担任および副担任が生徒を観察する際、仮想的有能感の視点からの観察が可能であることを示唆している。従って、学校教師が生徒指導をする視点として仮想的有能感は、大変重要な意味を持つものだと考えられる。

## 注

1. 自分がしたことを感謝されてうれしかった、自分は頼りにされている、自分も誰かの役に立っている、みんなから認められている、など他者と交流することで得られるそうした感情のことを、(滝, 2005)は「自己有用感」と呼んでいる。似た言葉に、自己肯定感、自己存在感、自尊感情などがあるが、自分本位でなく、他者が存在して成り立つ感情である点を強調性から、意識的に「自己有用感」の語を用いている。
2. 共感的苦痛とは、他者の苦痛に接したときに自分の中に並行して生じる苦痛である。
3. ここでいう共感性とは、情動的側面に関する3つの下位尺度、他者指向的情緒反応、自己指向的情緒反応、被影響性を指す。「他者指向的情緒反応」とは他者の心的状態に対して他者に焦点づけられた情緒反応を、「自己指向的情緒反応」とは他者の心理状態に対して自分に焦点づけられた情緒反応を示す傾向を、「被影響性」とは他者の感情や態度、あるいは流行からの影響を意味する(速水・木野・高木, 2000)。

## 引用文献

- 相川充：執筆者 共感性：項目名 心理学辞典 1999 CD-ROM版 有斐閣
- Arsenio, W.F., & Lemerise, E.A. 2001 Varieties of childhood bullying : Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59-73
- 石隈利紀・濱口佳和 2005 他尊感情と自尊感情が自己表現に与える影響 筑波大学心理学研究第、29、89-97.
- 榎戸英佐子 2000 いじめとPTSD 臨床精神医学、29(1)、29-34.
- 奥村雄介・野村俊明 2006 非行精神医学—青少年の問題行動への実践的アプローチ— 医学書院.
- 小玉正博・吉田富二雄・湯川進太郎・日比野桂 2001 怒りとその制御 2—制御要因の分析— 日本心理学会第65回大会発表論文集、526.
- 小平英志・小塩真司・速水敏彦 2007 仮想的有能感と日常の対人関係によって生起する感情経験—抑鬱感情と敵意感情のレベルと変動性に着目して— パーソナリティ研究、15、2、217-227.
- 高木邦子 2006 仮想的有能感と関係するパーソナリティ特性—YG性格検査と自己認識欲求からの検討 東海心理学会第55回大会発表論文集、55.
- 滝充 2005 規範意識の形成と教師の指導力 教科教育研究所編、CS研レポート55、23-26.
- 滝充 2006 理論的分析枠組みとしての「生徒指導モデル」の有効性の検討—不登校・社会性育成に関する実践の検討・評価を事例として 国立教育政策研究所紀要 第135集、105-120.
- Dodge, K.A., & Coie, J.D. 1987 Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Hayamizu, T., Kino, K., Takagi, E.H. and Tan 2004 Assumed-competence based on undervaluing others as a determinant of emotions: Focusing on anger and sadness. *Asia Pacific Education Review*, 5, 127-135.
- 速水敏彦・木野和代・高木邦子 2004 仮想的有能感の構成概念妥当性の検討 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)、51、1-7.

- 速水敏彦・小平英志 2006 仮想的有能感と学習感および動機づけとの関連 パーソナリティ研究、14、171-180.
- 速水敏彦 2006 他者を見下す若者たち 講談社現代新書.
- Hoffman,M.L. 2000 Empathy and moral development. Cambridge University Press. (菊池彰夫・二宮克美 (訳) 2001 共感と道徳性の発達心理学—思いやりと正義のかかわりで— 川島書店)
- Hwang,PO. 2000 Other esteem: Meaningful life in a multicultural society. Philadelphia: Accelerated Development.
- 本間知巳 2003 中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応 教育心理学研究、51、390-400.
- 松尾直博 2002 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向—学校・学級単位での取り組み— 教育心理学研究、50、487-499.
- Monks,C.P., & Smith,P.K. 2000 The social relationships of children involved in bully/victim problems at school. In R.Mills, & S.Duck(Eds.), Developmental psychology of personal relationships. Chichester, England : John Wiley & Sons, Ltd. Pp.131-153.
- 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.

## APPENDIX

### ①過去半年間におけるいじめ（加害）

- |                               |                           |
|-------------------------------|---------------------------|
| 1) けんかをうった                    | 7) ことばでおどした               |
| 2) たたいたり、けったり、首をしめたりした        | 8) 性的なことで、いやがらせをしたり、からかった |
| 3) 持ち物を傷つけたり、取ったり、かくしたりした     | 9) お金をもってこいと言った           |
| 4) したくないことを無理やりにやらせた          | 10) ある人を無視した              |
| 5) 画びょうやシャープペンなどの物を使って、人を傷つけた | 11) ある人を仲間はずれにした          |
| 6) 通りすがりに、または面と向って悪口を言った      |                           |

### ②過去半年間におけるいじめ（被害）

- |                               |                             |
|-------------------------------|-----------------------------|
| 1) けんかをうられた                   | 7) ことばでおどされた                |
| 2) たたかれたり、けられたり、首をしめられた       | 8) 性的なことで、いやがらせをされたり、からかわれた |
| 3) 持ち物を傷つけたり、取ったり、かくしたりした     | 9) お金をもってこいと言われた            |
| 4) したくないことを無理やりにやらされた         | 10) 無視をされた                  |
| 5) 画びょうやシャープペンなどの物を使って、傷つけられた | 11) 仲間はずれにされた               |
| 6) 通りすがりに、または面と向って悪口を言われた     |                             |

※本論文のデータの一部は、共同研究の中で筆者が2007年教育心理学会総会において発表したものを含んでいる。(山本将士・速水敏彦・松本麻友子 2007 仮想的有能感からみた高校生の問題行動、日本教育心理学会第49回総会発表論文集、342.)