

2つの挑発場面における 児童の応答的行動測定尺度の作成

— 攻撃児の持つ2つの問題「許せない心」と「報復的攻撃」—

筑波大学心理学系 濱口 佳和

Constructing scales to measure the reactive behavior of children in two peer-provocation situations: 'Lack of forgiveness' and 'retaliating aggression' as two psychological problems of aggressive children

Yoshikazu Hamaguchi (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

In this study, scales of reactive behaviors in two peer-provocation situations were created for elementary school children, and their reliability and validity were investigated. In both situations, there were five distinct types of reactive behavior; anger-expressing behavior, retaliating aggression, forgiving behavior, assertion, and controlling negative feelings. The results of analysis showed that almost all scales had satisfactory levels of reliability and validity. Analyses of the correlations between each sub-scale and either self-reported social skill scales or teacher evaluations of a child's social behavior revealed the most appropriate and the least appropriate reactive behaviors. The most appropriate behaviors were forgiving behavior and controlling negative feelings, while the least appropriate was retaliating aggression. The results also showed that aggressive children have problems in terms of retaliating aggression and a lack of forgiveness. Finally, this paper discusses some problems for future research.

Key words: reactive behaviors, peer-provocation situations, elementary school children, reactive aggression

【問題と目的】

仲間による挑発場面とは、仲間から何らかの被害を受ける場面を指す (Dodge, McClaskey & Feldman, 1985). これはわが国では「侵害場面」とも訳され (中澤, 1992; 片岡, 1997), 攻撃性の高い児童は, 加害者児童に対して報復的な攻撃行動を行ないやすいことが内外の研究で指摘されてきた (Carirns, Cairns, Neckerman, Ferguson & Gariépy, 1989; 濱口, 1992a). このことから, 仲間による挑発場面は「仲間入り場面」などと並んで, 児童の仲間関係の適応上, 重要な場面と考えられてきた (Dodge, McClaskey, Petit & Brown, 1986).

従来, この場面において被害者児童が行なう行動は, 評定者による, 「有能—無能」という一次元連続体上での印象評価として扱われたり (Doege, et al., 1986), 報復的攻撃行動や主張行動など特に目だったいくつかの行動のみが取り上げられてきた. しかし, 絵画完成法によって挑発場面における児童の応答的行動を調査した濱口 (1994, 1996) の研究では, 報復的攻撃行動以外にも多様な応答的行動が存在することが明らかにされている. これらには, 許容的行動 (無罰的行動), 否定的感情を表出した主張行動, 否定的感情表出を抑制した主張行動, 驚きの表明, 何も言わずにがまんする, などがある. これらの研究の結果は, 仲間による挑発場面で被害

者児童がとる応答的行動が、従来考えられていたよりも多様であることを示している。それと同時に、これらの多様な行動のうちで、仲間関係での適応に関連のある適切な行動がどれであるのか、逆に抑制すべき不適切な行動が何であるのか、改めて検討する必要があると思われる。この問題は、社会的スキル訓練などで、この場面での適切な社会的行動の獲得を目指す場合、標的行動の選定と直結する事柄で、その教育的・臨床心理学的意義は決して小さくはない。

そこで本研究は、従来研究対象とされることの多かった小学校高学年児童を対象に、①仲間による挑発場面での応答的行動の因子構造を明らかにしつつ、その個人差を網羅的に測定し得る尺度を開発し、信頼性と妥当性を検討する、②この場面における適切な応答的行動と不適切な応答的行動を特定する、以上2点を目的として行われた。

社会的相互作用場面での行動測定としては、自然観察法や仮想場面における行動観察、仲間指名法、教師評定尺度などが考えられる。測度の客観性という観点からすれば、本来これらの方法を採用することが望ましい。しかしながら、わが国の小学校現場での行動観察が、現実として極めて困難である事情、仲間や教師による指名・評定では、「仲間による挑発」という先行事象を踏まえたきめの細かい児童の行動の認知が困難であることなどを考慮すると、信頼性と妥当性を備えた尺度の構成には少なからず疑問が残る。そこで本研究では、仮想の挑発場面を児童に提示し、その場面における行動を子ども自身に評定させる自己評定式の尺度の開発を目指す。

なお、仲間による挑発場面としては、これまで、身体的被害を受ける (Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982; Quiggle, Garber, Panak & Dodge, 1992; Dodge, Lochman, Harnish, Bates & Pettit, 1997; Hudley & Graham, 1993)、作った作品などが破壊される (Dodge, Murphy & Buchsbaum, 1984; Dodge et al., 1986; Dodge & Somberg, 1987; Hudley & Graham, 1993; Steinberg & Dodge, 1983; Waldman, 1996)、持ち物を略奪される (Dodge, et al., 1986)、順番を抜かされる (Dodge, et al., 1985; Dodge, et al., 1986)、仲間入りを拒否される・仲間はずれにされる (Quiggle et al., 1992; Dodge, et al., 1997; Hudley & Graham, 1993; Weiss, Dodge, Bates & Pettit, 1992)、言葉で非難・侮辱される (Dodge, et al., 1985; Dodge, et al., 1986; Feldman & Dodge, 1987; Quiggle et al., 1992) などに取り上げられてきた。本研究では、これらの内で最も多くの研究で採用されてきた、身体的被害場面と作品破

壊場面の2場面を取り上げることとする。

【方法】

(1) 調査対象者

千葉県下の3校の公立小学校4, 5, 6年生男女児童464名 (男子220名, 女子244名)、および調査対象となった学級の担任教師14名。調査対象者への負担を考え、応答的行動尺度は、作品破壊場面か身体的被害場面のいずれか一方のみの実施が求められた。作品破壊場面は1校150名 (4年生50名, 5年生52名, 6年生48名; 男子69名, 女子81名) の児童に対して、身体的被害場面は2校314名 (4年生99名, 5年生101名, 6年生114名; 男子151名, 女子163名) の児童に対して実施された。

なお、上記のうち、身体的被害場面の対象校では、4年生1学級 (35名)、5年生1学級 (28名)、6年生1学級 (28名) で、教師による受け持ち児童の社会性指名の協力が得られなかった。

(2) 児童用質問紙

①挑発場面における応答的行動尺度

冒頭に、小学生児童2人が登場する挑発エピソードが、簡単なト書きのついた4コマ漫画により提示された。作品破壊場面のエピソードは、濱口 (1994, 1996) とほぼ同様のものであった。すなわち、「あなた」が休み時間に教室で水彩画を描いていたら、同級生のAがやってきて、机にぶつかり、その衝撃で水入れの水がこぼれたために、描いていた絵 (風車を描いた風景画) と机と床が水にぬれてしまったというものであった。一方、身体的被害場面のエピソードは、「あなた」が教室内を歩いていて、同級生のBの席にさしかかると、それまで前を向いて座っていたBが突然横を向いたため、「あなた」がBの足につまずいて転び、膝から出血してしまうというものであった。いずれのエピソードも、漫画でもト書きでも加害者の意図が特定できないよう工夫されており、加害者の意図が曖昧な挑発場面となっている。いずれのエピソードでも、漫画の主人公と被害者は、男子が描かれている男子用と女子が描かれている女子用の2種類が用意され、調査対象者の性別に一致させて配布された。

各調査対象者には、「こんな時、あなたなら、どんなことを言ったりやったりしますか」という教示を文章で与え、エピソード中の被害者であることを想定させて以下に続く35項目の応答的行動尺度に回答を求めた。

応答的行動は、濱口 (1994, 1996)、濱口・新井

(1992)で、仲間から被害を受けた際の社会的情報処理変数のひとつとして測定された「応答的行動の産出」の小学校高学年児童の実際の反応例の中から、代表的な行動が選択された。これらの行動は大きく下記の5つのカテゴリーにまとめられた。

- a. 「許容的行動（加害者を許容し、加害者の心理的負担を軽減する行動）」
- b. 「穏やかな主張行動（加害者への怒りを表出せず、被害者の立場として正当な要求を加害者に主張する行動）」
- c. 「ネガティブな主張行動（加害者への怒りを表出しつつ、被害者の立場として正当な要求を加

害者に主張する行動）」

- d. 報復的攻撃行動（加害者に対する怒りを持ちながら、加害者に身体的・物理的・心理的・社会的、いずれかの被害を与える行動）
- e. 社会的後退行動（主張・攻撃・許容いずれもせず、無言、泣く、その場から立ち去るといった行動）

個々の具体的な項目は Table 1, Table 2 に示す。作品破壊場面、身体的被害場面ともほぼ同じ項目が用いられた。各項目は「そうしない（1）」、「たぶんしない（2）」、「するかもしれない（3）」、「たぶんする（4）」、「そうする（5）」の5段階で評定が求

Table 1 挑発場面における応答的行動因子分析結果（作品破壊場面）
（バリマックス回転後の因子負荷行列）

応答的行動（項目 No）		第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	第6因子	第7因子
I. 怒り表出行動								
(33) おこって、「どうしてこんなことするの!」と言う。	I	.81	-.25	.24	-.06	-.06	.02	.01
(28) おこって、「わざとやったの?！」と言う。	I	.79	-.25	.19	-.13	-.09	.08	.02
(23) おこって、「ひどい! なんてことするの!」と言う。	I	.78	-.33	.33	-.08	-.16	.02	.00
(8) おこって、「ちゃんとかたづけよう!」と言う。		.73	-.44	.16	-.02	-.02	-.02	-.02
(18) おこって、「ちゃんとあやまってよ!」と言う。	I	.69	-.27	.20	-.05	-.08	.10	-.06
(13) おこって、「なにやってるの! 気をつけてよ!」と言う。	I	.67	-.39	.13	-.11	-.16	.02	.06
(14) Aくん（さん）をたたいたり、けったりする。	III	.62	-.24	.48	-.25	-.14	.14	-.07
(4) Aくん（さん）の悪口を言う。		.58	-.26	.38	-.04	-.21	.14	-.12
(19) 先生に言いつける。		.56	-.41	.14	.04	-.05	.17	-.06
(9) おこって、物にやつあたりする		.52	-.07	.34	-.03	.03	.34	-.08
(3) おこって、「ああ! 水びたしになっちゃった!」と言う。		.46	-.39	.05	.02	.04	.10	.14
(30) 泣く。		.37	-.20	-.13	.06	.14	.30	-.31
II. 許容的行動								
(6) 「いいよ、許してあげるよ」と言う。	II	-.38	.70	-.24	.02	.06	-.04	.10
(16) 「あまり気にしないでね」と言う。	II	-.34	.68	-.16	.01	.11	-.19	.16
(11) 「だいじょうぶ、たいしたことないよ」と言う。	II	-.29	.68	-.08	.01	.31	-.16	.90
(21) 「Aさんの方こそだいじょうぶ?」と言う。	II	-.30	.66	-.01	.19	.07	-.25	-.13
(26) 「わたしももっと気をつければよかった」と言う。	II	-.30	.63	.06	.22	.01	-.00	-.10
(31) 「わざとじゃないなら、いいよ」と言う。		-.25	.61	-.28	.21	-.01	-.09	.13
(20) 何も言わずに、自分だけで後かたづけを始める。		-.31	.57	-.04	-.07	.23	.04	.10
(1) 「まあ、しょうがないよ」と言う。		-.13	.54	-.20	.03	.01	.30	.04
(7) おこらないで、「わざとじゃないよね?」と言う。		-.25	.49	-.10	.40	.21	.00	.04
(2) おこらないで、「なんでこうなったの?」と言う。		-.04	.49	-.20	.32	-.16	.25	.11
III. 報復的攻撃行動								
(34) これからは、Aくん（さん）に話しかけられても無視する。	III	.39	-.18	.65	-.07	-.12	.05	.07
(35) Aくん（さん）の持ち物を隠したり壊したりする。	III	.31	-.09	.64	-.00	-.00	.04	-.11
(29) これからは、Aくん（さん）を仲間はずれにする。	III	.31	-.26	.60	-.13	-.22	.04	.20
(24) Aくん（さん）をつねったりひっかいたりする。	III	.45	-.16	.48	-.06	-.17	.30	-.17
IV. 穏やかな主張行動								
(22) おこらないで、「もう少し気をつけて」と言う。	IV	-.14	.21	-.10	.74	.06	-.06	-.07
(27) おこらないで、「後かたづけを手伝ってね」と言う。	IV	-.13	.06	-.13	.69	.08	.00	.03
(32) おこらないで、「謝るくらいはしてよ」と言う。	IV	.09	-.03	.05	.57	.03	-.07	.12
(12) おこらないで、「これはひどいなあ」と言う。	IV	-.01	.13	.13	.47	.01	.31	.43
V. がまん								
(15) なにも言わずにショックにたえる。	V	-.28	.32	.09	.16	.62	.00	.04
(10) もんくはあるけど、なにも言わずにがまんする。	V	-.32	.34	-.11	.12	.51	-.09	.18
(5) なにもせず、その場でじっとしている。		.05	-.05	-.24	.05	.44	.08	-.01
(25) その場から逃げ出す。		.32	-.08	.24	-.13	.06	.61	.02
(17) おこらないで、「あーあ、血がでちゃった」と言う。		.02	.09	-.14	.38	.20	-.04	.54
固有値		12.74	2.42	1.79	1.05	0.93	0.76	0.69
寄与率		36.4	6.9	5.1	3.0	2.7	2.2	2.0

太字の項目は、各下位尺度の構成項目、ローマ数字は、その項目が構成項目となっている応答的行動の番号を示す

Table 2 挑発場面における応答的行動因子分析結果(身体的被害場面)
(バリマックス回転後の因子負荷行列)

項目 No. 項目内容		第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	第6因子	第7因子	第8因子	第9因子
I. 怒り表出行動										
(33) おこって、「どうしてこんなことするの!」と言う。	I	.75	-.24	.22	.04	-.11	.03	.21	.06	.05
(13) おこって、「なにやってるの! 気をつけてよ!」と言う。	I	.74	-.18	.21	.07	-.03	-.05	-.07	-.02	.09
(23) おこって、「ひどい! なんでことするの!」と言う。	I	.71	-.15	.11	.01	-.15	-.00	.33	-.06	-.13
(18) おこって、「ちゃんとあやまってよ!」と言う。	I	.67	-.18	.11	.01	-.17	.23	.02	-.12	-.08
(28) おこって、「わざとやったの?!」と言う。	I	.66	-.22	.23	-.14	-.09	.15	.07	.13	.07
(3) おこって、「ああ、血が出ちゃった!」と言う。		.63	-.26	.00	.32	.05	-.05	-.01	-.05	.16
(9) おこって、物にやつあたりする。		.55	-.02	.43	.12	-.06	-.17	-.10	.00	.03
(4) Bくん(さん)の悪口を言う。		.51	-.24	.26	.09	.12	-.11	-.18	-.05	.18
(32) おこらないで、「あやまるくらいはしてよ」言う。		.45	-.09	.01	.20	.04	.38	-.06	.11	-.03
(8) おこって、「ちゃんと保健室につれて行ってよ!」と言う。		.42	-.07	.19	.29	-.07	.20	.08	-.31	.05
(19) 先生に言いつける。		.40	-.18	.23	.09	-.11	.14	.20	-.00	.23
II. 許容的行動										
(26) 「ぼく(わたし)ももっと、気をつければよかった」と言う。	II	-.11	.70	-.10	.13	.12	.08	.06	.13	.00
(21) 「Bくん(さん)の方こそ、だいじょうぶ?」と言う。	II	-.32	.68	.02	.11	-.04	-.03	.15	-.07	.07
(16) 「あまり気にしないでね」と言う。	II	-.27	.64	-.15	-.06	.21	-.11	-.07	-.06	.06
(6) 「いいよ、ゆるしてあげるよ」と言う。	II	-.10	.61	-.07	-.05	.14	-.06	.03	.10	-.21
(31) 「わざとじゃないなら、いいよ」と言う。		-.22	.61	-.21	.12	.25	.15	-.08	-.07	.01
(11) 「だいじょうぶ、たいしたことないよ」と言う。	II	-.28	.58	-.21	-.08	.18	-.05	-.13	.15	.06
(7) おこらないで、「わざとじゃないよね?」と言う。		-.05	.46	-.04	.12	.18	.19	.01	.21	-.02
III. 報復的攻撃行動										
(24) Bくん(さん)をつねったり、ひっかいたりする。	III	.26	-.12	.76	.14	-.08	-.08	.18	-.03	-.17
(29) これからは、Bくん(さん)を仲間はずれにする。	III	.25	-.16	.64	.01	-.06	.11	-.01	-.08	.24
(35) Bくん(さん)の持ち物をかくしたり、こわしたりする。	III	.06	-.14	.62	.06	-.11	.04	.36	-.07	-.04
(14) Bくん(さん)をたたいたり、けったりする。	III	.50	-.20	.54	-.00	-.06	-.15	-.14	-.13	-.13
(34) これからは、Bくん(さん)に話しかけられても無視する。	III	.39	-.04	.53	-.69	-.11	.12	-.06	.27	.27
IV. 穏やかな主張行動										
(17) おこらないで、「あーあ、血が出ちゃった」と言う。	IV	.08	.07	.03	.48	.08	.03	-.03	.10	.01
(12) おこらないで、「これはひどいなあ」と言う。	IV	.34	-.09	.04	.45	.07	.06	.08	-.14	-.14
(27) おこらないで、「保健室に連れて行ってね」と言う。	IV	.06	.20	.13	.45	-.11	.24	.15	.00	.00
V. がまん										
(15) なんにも言わずにショックにたえる。	V	-.13	.23	-.03	.11	.62	.10	.14	.04	.04
(10) 文句はあるけど何も言わずにがまんする。	V	-.09	.21	-.12	.09	.58	.08	.02	-.08	-.08
(22) おこらないで、「もう少し気をつけて」と言う。	IV	.01	.24	-.01	.31	.17	.54	-.07	-.02	-.02
(25) その場から逃げ出す。		.02	.05	.08	.03	.16	-.02	.42	.01	.01
(2) おこらないで、「なんでこうなったの?」と言う。		.01	.17	-.07	.29	.03	.19	-.02	.57	.03
(30) 泣く。		.28	-.04	.08	.19	-.01	-.10	.33	.19	.35
(20) なんにも言わずに、自分だけで保健室に行く。		.05	.12	-.10	.03	.27	-.08	.06	.04	.04
(5) なんにもせず、その場でじっとしている。		-.15	.07	-.03	.23	.16	-.02	.03	-.01	-.07
(1) 「まあ、しょうがないよ」と言う。		-.26	.28	-.01	.06	-.06	-.29	-.01	-.06	-.06
固 有 値		8.45	2.83	1.56	0.95	0.78	0.72	0.64	0.54	0.52
寄 与 率		24.1	8.1	4.4	2.7	2.2	2.0	1.8	1.6	1.4

太字の項目は各下位尺度の構成項目、ローマ数字は、その項目が構成項目として採用された応答的行動の番号を示す。

められた。

②社会的スキル尺度

佐藤・佐藤・相川・高山(1990)の小学校高学年用社会的スキル尺度の中から「向社会性」、「攻撃性」、「引込み思案」の各尺度中、因子負荷量の高い項目をそれぞれ8項目選出した。各項目には「ぜんぜんそうでない(1)」～「いつもそうだ(4)」の4段階で評定を求めた。

(3) 教師用質問紙

調査対象学級の担任教師は、受け持ちの学級の児

童の中から、攻撃的な子ども、引込み思案の子ども、愛他的な子ども(思いやりのある子ども)を、それぞれ、男女各2名ずつ指名するよう求められた。ただし、該当者がいない場合は、無理に指名せずともよいことが教示された。また、指名が正確に行われたかチェックするために、教師は指名した児童がよく行う行動を、与えられた行動リストの中から選ぶよう求められた。

(4) 調査実施時期

1999年7月～9月

【結果と考察】

A. 挑発場面における応答的行動の因子分析

挑発場面別に、応答的行動35項目について因子分析を実施した（主因子法・バリマックス回転）。作品破壊場面の回転後の因子負荷行列を Table 1に、身体的被害場面の回転後の因子負荷行列を Table 2に示す。

（1）作品破壊場面における応答的行動の因子分析結果

主因子法により因子を抽出した結果、固有値が1.00の因子が7抽出された。そこで、この7因子をバリマックス回転させたところ、第6・第7因子に絶対値の大きな因子負荷量を示す項目はなく、事実上5因子構造であることが明らかにされた。5因子までの累積寄与率は54.1%であった。

第1因子は、「おこって『どうしてこんなことするの！』と言う」など、ネガティブな主張行動に分類されていたものに高い正の因子負荷量が見られる。また、「たたいたり、けったりする」、「加害者の悪口を言う」、「先生に言いつける」といった直接的な身体的・言語的な攻撃行動がこの因子に対して中程度の正の因子負荷量を示している。このことから、第1因子は、加害者に直接、怒りの感情を表出する行動と解釈され、「怒り表出行動」と命名された。

第2因子は、「『いいよ許してあげよう』と言う」、「『あまり気にしないでね』と言う」など、許容的行動に分類されていた多くの行動に高い正の因子負荷量が見られた。そこで、この因子は加害者を許容し、加害者の心理的負担を軽減する行動を表すものと解釈され、もともとの分類どおり「許容行動」と命名された。

第3因子は、「これからは、Aに話しかけられても無視する」、「Aの持ち物を隠したり、壊したりする」、「これからはAを仲間はずれにする」など、関係性攻撃（relational aggression, Crick, 1995）や所有物への攻撃など、間接的な方法によって報復的攻撃を表す項目に.60程度の因子負荷量が、また、「つねる・ひっかく」や「たたく・ける」など直接的な身体的攻撃にも.48程度の因子負荷量が見られる。このことから、この因子は、「間接的攻撃行動（indirect aggression）」を中心に、加害者に対して報復的攻撃を加える行動を表すものと解釈され、「報復的攻撃行動」と命名された。

第4因子は、「おこらないで『もう少し気をつけて』と言う」、「おこらないで『後かたづけを手伝ってね』と言う」など、怒りを抑制して、被害者の立

場として正当な主張をする行動で高い正の因子負荷量が見られた。そこでももとの分類どおり、「穏やかな主張行動」と命名された。

第5因子は、「何も言わずにショックに耐える」、「もんくはあるけど、何も言わずにがまんする」、「何もせずその場でじっとしている」といった項目に、中程度に高い正の因子負荷量が見られる。これはももとの「社会的後退行動」のうち、怒りや驚きなど否定的な感情の抑制に焦点が当てられた行動であるため「抑制的行動」と命名された。

第6因子、第7因子は、それぞれ1項目ずつで中程度の高さの因子負荷量が見られただけなので、作品破壊場面での応答的行動は事実上5因子構造とみなし、解釈はさし控える。

（2）身体的被害場面における応答的行動の因子分析結果

主因子法により因子を抽出した結果、固有値が1.00以上の因子が9抽出された。そこで、この9因子をバリマックス回転させたところ、第6因子以降においては、中程度の高さの因子負荷量を示す項目がそれぞれ1項目ずつ見られるだけで、事実上5因子構造と判断された。5因子までの累積寄与率は41.5%であった。

身体的被害場面での応答的行動については、Table 2に示すように、作品破壊場面でのものと極めてよく似た因子構造が見られた。作品破壊場面の第1因子は「怒り表出行動」、第2因子は「許容行動」、第3因子は「報復的攻撃行動」、第4因子は「穏やかな主張行動」、第5因子は「抑制的行動」とそれぞれ解釈できる。ただし第3因子は、作品破壊場面の同一因子とは若干異なり、「つねる・ひっかく」という小さな暴力が最も大きな因子負荷量を示している。作品破壊場面では直接被害者の身体が傷つけられることはなかったが、身体的被害場面では、被害者は転ばされてひざをすりむいている。こうした被害に相応する報復として、子どもたちは、少しの苦痛が伴う小暴力を妥当と考えているために、この様な相違が生じたのかもしれない。

B. 応答的行動尺度の構成

（1）下位尺度構成項目の選択

各場面の応答的行動尺度が、以下の手順により構成された。それぞれの場面別に、因子負荷量の絶対値の大きな項目を因子ごとに選択し、各下位尺度の構成項目とした（構成項目は Table 1, Table 2参照）。下位尺度間の構成項目数のバランスを考慮し、各因子5項目を目安として項目が選択されたが、穏やかな主張行動と抑制的行動は、因子負荷量の高い

項目が少なかったため、それぞれ4項目と2項目とされた。なお、尺度の信頼性を損なわない範囲で、場面間でなるべく同一の行動群から尺度が構成されるよう、項目が選択された。項目8と項目27では、被害者が補償措置の要求をする行動が描かれているが、作品破壊場面での「後かたづけの手伝い」は、身体的被害場面では「保健室につれていく」となっている点、穏やかな主張行動の構成項目4項目中1項目が異なる点を除けば、両場面の応答的行動の下位尺度構成項目は同一である。

(2) 信頼性の検討

作品破壊場面、身体的被害場面それぞれにおける応答的行動下位尺度の信頼性を検討するため、 α 係数が算出された。その結果、作品破壊場面では、怒り表出行動(5項目)で.92, 許容行動(5項目)で.88, 報復的攻撃行動(5項目)で.84, 穏やかな主張行動(4項目)で.73, 抑制的行動で.71となり、いずれの尺度でも満足な信頼性が得られた。一

方、身体的被害場面では、怒り表出行動(5項目)で.89, 許容行動(5項目)で.82, 報復的攻撃行動(5項目)で.81, 穏やかな主張行動(4項目)で.54, 抑制的行動で.63となった。穏やかな主張行動と抑制的行動ではやや低い。他の3尺度はいずれも高い信頼性が示されている。身体的被害場面の応答的行動尺度も総じてほぼ満足な信頼性が得られたといえよう。

(3) 性差・学年差の検討

場面別に、学年と調査対象者の性別を被験者間要因、各下位尺度得点を従属変数とする分散分析を実施した。場面別の学年×性別の各下位尺度平均値と標準偏差、ならびに分散分析の結果をTable 3とTable 4に示す。

作品破壊場面では、穏やかな主張行動を除くすべての応答的行動に有意な性差が見られた。怒り表出行動と報復的攻撃行動は女子より男子が高く、許容行動と抑制的行動は逆に女子のほうが男子よりも有

Table 3 作品破壊場面の応答的行動各下位尺度の学年×性別平均値と標準偏差ならびに分散分析結果

下位尺度名	男 子				女 子				性 差 F(df),p	学年差 F(df),p	交互作用 F(df),p
	4年生	5年生	6年生	全 体	4年生	5年生	6年生	全 体			
怒り表出行動 ($5 \leq X \leq 25$)	10.64 (5.65)	11.96 (6.29)	15.91 (5.86)	12.82 (6.27)	8.54 (5.13)	9.54 (5.65)	8.56 (4.57)	8.88 (5.11)	18.76*** (1,142)	2.77+ (2,142)	3.38* (2,142)
許容的行動 ($5 \leq X \leq 25$)	12.86 (5.72)	13.78 (6.42)	8.17 (3.20)	11.57 (5.77)	15.93 (6.24)	15.07 (5.89)	14.76 (5.27)	15.27 (5.78)	15.58*** (1,142)	4.47* (2,142)	2.84+ (2,142)
報復的攻撃行動 ($5 \leq X \leq 25$)	6.95 (3.08)	8.43 (4.14)	10.22 (4.40)	8.59 (4.09)	6.18 (1.86)	7.07 (3.75)	6.08 (2.96)	6.46 (2.95)	13.61*** (1,142)	2.80+ (2,142)	3.27* (2,142)
穏やかな主張 ($4 \leq X \leq 20$)	10.32 (4.00)	10.17 (4.54)	8.52 (3.50)	9.66 (4.05)	11.07 (4.45)	9.30 (4.06)	9.32 (3.67)	9.93 (4.12)	<1 (1,142)	2.32 (2,142)	<1 (2,142)
抑制的行動 ($2 \leq X \leq 10$)	5.18 (2.59)	5.13 (2.97)	3.65 (1.94)	4.65 (2.61)	6.04 (2.22)	5.54 (2.47)	4.79 (2.19)	5.49 (2.33)	4.06* (1,143)	4.42* (2,143)	<1 (2,143)

Table 4 身体的被害場面の応答的行動各下位尺度の学年×性別平均値と標準偏差ならびに分散分析結果

下位尺度名	男 子				女 子				性 差 F(df),p	学年差 F(df),p	交互作用 F(df),p
	4年生	5年生	6年生	全 体	4年生	5年生	6年生	全 体			
怒り表出行動 ($5 \leq X \leq 25$)	11.41 (5.56)	11.59 (5.47)	9.74 (4.78)	10.86 (5.30)	9.25 (5.35)	6.91 (2.79)	8.02 (4.41)	8.01 (4.35)	27.21*** (1,301)	2.52+ (2,301)	2.85+ (2,301)
許容的行動 ($5 \leq X \leq 25$)	14.13 (5.55)	15.42 (5.54)	15.42 (5.10)	15.00 (5.38)	18.70 (5.53)	19.43 (4.50)	17.33 (4.77)	18.44 (4.97)	34.71*** (1,297)	1.33 (2,297)	1.94 (2,297)
報復的攻撃行動 ($5 \leq X \leq 25$)	8.49 (5.00)	7.13 (2.63)	7.07 (3.14)	7.55 (3.75)	6.20 (2.63)	5.94 (1.86)	5.92 (2.18)	6.01 (2.22)	19.78*** (1,301)	2.49+ (2,301)	1.11 (2,301)
穏やかな主張 ($4 \leq X \leq 20$)	9.84 (3.80)	10.04 (3.59)	9.71 (3.36)	9.86 (3.56)	10.27 (3.63)	9.25 (2.83)	7.95 (3.48)	9.10 (3.44)	3.20+ (1,298)	3.35* (2,298)	2.58+ (2,298)
抑制的行動 ($2 \leq X \leq 10$)	6.20 (2.57)	5.26 (2.35)	4.94 (2.27)	5.46 (2.44)	6.43 (2.68)	6.20 (2.59)	4.46 (1.88)	5.65 (2.54)	<1 (1,302)	12.24*** (2,302)	2.33+ (2,302)

意に高いことが明らかにされた。また、許容行動と抑制的行動で有意な学年差が認められた（許容行動の平均値：4年生, 14.39; 5年生, 14.43; 6年生, 11.46; 抑制的行動の平均値：4年生5.61, 5年生, 5.33; 6年生, 4.22）。LSD法による多重比較の結果、6年生は4年生・5年生よりも許容行動も抑制的な行動もともに行う傾向が弱いことが明らかにされた。報復的攻撃行動では学年×性別の交互作用が有意で、女子では学年差に一貫したパターンが見出せないのに対して、男子は学年の上昇に伴って、報復的攻撃行動を行う傾向が一貫して増加している。また、4年生では性差が有意でないのに、5・6年生では女子よりも男子のほうが報復的攻撃行動を行うことが明らかにされた。

身体的被害場面でも、作品破壊場面とはほぼ同様の性差が見られた。すなわち、怒り表出行動と報復的攻撃行動では女子よりも男子のほうが有意に高く、許容行動では男子よりも女子のほうが有意に高かった。ただし、抑制的行動では有意な性差は見られなかった。有意な学年差は穏やかな主張行動（平均値：4年生, 10.05; 5年生, 9.64; 6年生, 8.83）と抑制的行動（平均値：4年生, 6.32; 5年生, 5.73; 6年生, 4.70）で見られた。LSD法による多重比較の結果、穏やかな主張行動は6年生よりも4年生のほうが有意に高く、抑制的行動は6年生よりも4・5年生の方が有意に高いことが明らかにされた。

以上に見たように、学年差については場面間で一貫したパターンが見出しにくい。作品破壊場面では、許容行動と抑制的行動が加齢とともに低下が見られ、身体的被害場面では、穏やかな主張行動と抑制的行動の加齢に伴う低下が認められた。両場面に共通して見られるのは抑制的行動の低下だが、被害を受けた場面で、黙ってがまんしているという行動は、年長の児童の行動にしては幼く、加齢に伴って減少することは理解できる。しかし、許容行動や主張行動の低下、また男子における報復的攻撃行動の増加については、明確な説明の根拠を見出しにくいし、同じ年齢範囲の児童を対象とし、本研究と類似した項目で挑発場面における応答的行動を測定した濱口（1992b）では、許容行動の増加、攻撃行動と否定的感情表出を伴う主張行動の減少という、正反対の結果が得られた。そこで、今回見られた抑制的行動以外の学年差は、今後さらに検討することとし、結論は差し控える。児童期後期から思春期にかけての攻撃行動の変化について、Bloomquist & Schnell（2002）は、「身体的攻撃や言語的攻撃といった外顕的（overt）な攻撃行動の頻度は減少するが、攻撃行

動そのものの水準は低下せず、攻撃行動が行われた場合、より一層激しいものになる」と指摘し、さらにその一方で、「潜在的な攻撃行動（covert aggression: 人目につかず内密に行われる攻撃行動、窃盗、放火、怠学、家出など）は増加し、反社会的な仲間集団内で、外顕的な攻撃行動も潜在的な攻撃行動も、互いに強化しあう」という発達の変化を遂げると主張している（Bloomquist & Schnell, 2002, p. 27）。これに従えば、本研究の報復的攻撃尺度に含まれる、身体的攻撃項目（たたく・ける、つねる・ひっかく）の得点は減少し、所有物への攻撃（持ち物を隠したり、壊したりする）や関係性攻撃（無視・仲間はずれ）といった間接性の高い攻撃行動は増加することが予想される。濱口（1992b）でも、今回の研究でも、こうしたタイプの異なる攻撃行動は分離せずに扱ってきた（因子分析的観点からも、尺度構成上の観点からも、それでなんら問題はないのだが）、発達の変化についての研究結果に一貫性が見られないのは、同一尺度内に発達の変化のパターンの異なる項目が含まれてきたためかもしれない。攻撃行動の発達の変化についてはこうした方法論上の問題を改善したうえで改めて取り組む必要があろう。

一方、性差については、はっきりとしたパターンが2つの場面間で見られた。すなわち、怒り表出攻撃と報復的攻撃行動は男子で多く、逆に許容的行動は女子に多いことである。これは、外顕的な攻撃行動や愛他行動の性差に関する先行研究の結果（Maccoby & Jacklin, 1980; 広田, 1995; 桜井, 1986）や従来のわが国での結果（濱口, 1992b）を再現したものだと言える。

このように、多くの尺度で性差が認められたため、これ以降の分析は男女の性別に行う。

（4）応答的行動相互の相関

場面ごと・性別ごとに応答的行動の5つの下位尺度間の相互相関を算出した。

Table 5に作品破壊場面の応答的行動相互相の相関行列を示す。全体的に比較的高い相関が目立つ。

怒り表出行動は報復的攻撃行動と中程度正の相関を、許容的行動とは中程度の負の相関を、そして抑制的行動とは中程度あるいはやや低い負の相関を示す。さらに、男子の場合に限定されるが、穏やかな主張行動とはやや低いながらも負の相関が見られる。

報復的攻撃行動と他の下位尺度との相関のパターンは、怒り表出行動のそれとよく似ており、許容的行動と抑制的行動とは中程度の負の相関を、男子の場合には、穏やかな主張行動と低い負の相関が見られる。

一方、許容的行動は怒り表出行動と報復的攻撃行動と中程度の負の相関があり、抑制的行動とは中程度の正の相関が、そして男子に限定されるが、穏やかな主張行動とは中程度の正の相関を示す。

穏やかな主張行動は男子と女子で相関のパターンが異なる。女子の場合には他の4種類の応答的行動と相関が見られない独立性の高い行動であるのに対し、男子の場合は許容行動や抑制的行動と比較的高い正の相関を、怒り表出行動や報復的行動とは低い負の相関を示している。

抑制的行動は怒り表出行動や報復的攻撃行動とは中程度の負の相関を、許容的行動とは中程度の正の相関を、穏やかな主張的行動とも低いあるいは中程度の正の相関を示している。

Table 6に身体的被害場面での応答的行動の相互相関を示す。全体的に相関係数の値が作品破壊場面に比して低めであるが、相関係数のパターンそのものはほぼ同じである。ただし、穏やかな主張行動は男子で許容的行動との間に低い正の相関が見られた以外、他の行動との間に有意な相関が見られなかった。

C. 応答的行動尺度と他の測度との関連の検討

(1) 社会的スキル尺度の信頼性と妥当性の確認

今回使用した社会的スキル尺度は、原尺度から8項目を抜粋して構成したものである。そこで信頼性と妥当性の確認をする必要が生じたので、 α 係数を算出し、「向社会性」「攻撃性」「引込み思案」の教

師指名を外的基準とした妥当性の確認を行った。身体的被害場面の調査対象から得られたデータが分析対象とされた。

向社会性尺度8項目の α 係数は.69とやや低かったが、IT相関が極端に低い1項目を除外し7項目としたところ、.73まで上昇した。そのため「向社会性」はこの7項目の尺度を採用することとした。「攻撃性」は8項目で.81、引込み思案も8項目で.73となり、満足な高さの信頼性が確認された。

教師指名測度により、すべての児童を向社会児、攻撃児、引込み思案児、平均児（前記3測度で教師の指名を受けなかった者）の4群に分けた[攻撃児21名（男12名、女9名）、向社会児27名（男11名、女16名）、引込み思案児13名（男6名、女7名）、平均児156名（男70名、女86名）]。そして、この群と児童の性別を被験者間要因とし、社会的スキルの各下位尺度得点を従属変数とする分散分析を行った。その結果、いずれの尺度でも群の主効果が有意であった[向社会性尺度、 $F(3,209)=3.38$, $p<.05$; 攻撃性尺度、 $F(3,209)=5.24$, $p<.01$; 引込み思案尺度、 $F(3,207)=5.37$, $p<.001$]。また、性別の主効果、群と性別の交互作用は、いずれの尺度でも有意でなかった。LSD法の多重比較の結果、以下のことが明らかになった。①向社会性尺度については、引込み思案児群が、平均児、攻撃児、向社会児群よりも有意に低いこと（平均値：向社会児、22.81；平均児、21.44；攻撃児、21.62；引込み思案児、19.23）、②攻撃性尺度については、攻撃児

Table 5 作品破壊場面応答的行動下位尺度間相関

	①	②	③	④	⑤
①怒り表出行動	—	-.61***	.75***	-.01	-.50***
②許容的行動	-.61***	—	-.43***	.04	.45***
③報復的攻撃行動	.68***	-.53***	—	-.11	-.34**
④穏やかな主張	-.32**	.59***	-.26*	—	.20*
⑤抑制的行動	-.45***	.65***	-.41***	.41***	—

対角線の左下側は男子、右上側は女子

Table 6 身体的被害場面応答的行動下位尺度間相関

	①	②	③	④	⑤
①怒り表出行動	—	-.42***	.62***	.13 ⁺	-.27***
②許容的行動	-.52***	—	-.37***	.11	.41***
③報復的攻撃行動	.57***	-.41***	—	.01	-.18*
④穏やかな主張	.14	.19*	.11	—	.19*
⑤抑制的行動	-.34***	.31***	-.33***	.14	—

対角線の左下側は男子、右上側は女子

群が他の3群よりも有意に高いこと（平均値：攻撃児，18.13；平均児，14.91；向社会児，13.19；引っ込み思案児，13.02），③引っ込み思案尺度については，引っ込み思案児が他の3群よりも有意に高く，向社会性児群よりも，平均児群が有意に高いこと（平均値：引っ込み思案，18.16；平均児，14.30；攻撃児，14.11；向社会児，12.28）。以上の結果から，向社会性尺度において，向社会児群は，引っ込み思案児群とは有意差が見られたものの，平均児群ならびに高攻撃児群との差が有意でなく，基準関連的妥当性の根拠がやや弱いという問題を残す。しかし，攻撃性尺度と引っ込み思案尺度については，基準関連的妥当性があることが確認された。

（2）自己評定式社会的スキル尺度との関連

場面・性別ごとに，応答の行動5尺度と向社会性，攻撃性，引っ込み思案の3つの社会的スキル下位尺度との相関係数を算出した（Table 7・Table 8）。

①作品破壊場面

作品破壊場面では，5種類の応答の行動は，社会的スキルの攻撃性尺度との相関のパターンから大きく2つのタイプに分けられる。一つは，怒り表出行動と報復的攻撃行動で，いずれも男女とも攻撃性尺度と正の有意相関を示している。ともに仲間から被害を受けたことによって怒りの感情が喚起される点で共通していると考えられる。さらに報復的攻撃では，男子で向社会性と負の相関が，女子で引っ込み思案傾向と正の相関が見られる。

報復的攻撃は，単に怒りの感情を激しい言葉で表

現するのにとどまらず，仕返しとして何らかの攻撃を意図的に加える行動であるため，他者に思いやりを示す向社会的行動とは対極に位置すると考えられる。その意味で，向社会性尺度と負の相関が見られることは当然の結果である。むしろ有意相関が男子に限定されたこと，相関係数の値があまり高くないことが問題で，これは妥当性と信頼性が確認された原尺度をそのまま用いず，項目数を減らして再構成した本研究の向社会性尺度の妥当性の問題に起因するものか，あるいはサンプルの特殊性（1校のみのデータであるため）によるものと思われる。

女子では引っ込み思案傾向と報復的攻撃との間に低いながらも正の相関が見られた。これは，報復的攻撃尺度の項目中，「無視」「仲間はずれ」「持ち物を隠す・壊す」など，加害者と直接対面せずに行われる「間接的攻撃（indirect aggression; Lagerspets, Börkvist, & Peltonen, 1988）」が比較的多く含まれているからであろう。間接的攻撃は直接相手と対面して行われる直接的攻撃（direct aggression）と異なり，女子に多いことが知られている（Lagerspets, et al, 1988; Börkvist, Lagerspets & Kaukiainen, 1992）。引っ込み思案傾向の強い女児の中には，被害を受けても，怒りや加害者への要求を適切な形で表現できず，間接的攻撃行動によって怒りを表現してしまう者が少なからずいるのかもしれない。

一方社会的スキルの攻撃性尺度と，男女とも負の有意相関を示したのは，許容，穏やかな主張行動，

Table 7 作品破壊場面における応答の行動と社会的スキルとの相関

		怒り表出	許容	報復的攻撃	穏やかな主張	抑制的行動
向社会性	(男子)	-.05	.15	-.25*	.13	-.10
	(女子)	-.03	.02	-.15	.26*	-.06
攻撃性	(男子)	.54***	-.58***	.63***	-.35**	-.50***
	(女子)	.54***	-.28*	.54***	-.24*	-.21*
引っ込み思案	(男子)	-.06	.05	.08	-.04	.26*
	(女子)	.08	.01	.33**	-.03	.04

Table 8 身体的被害場面における応答の行動と社会的スキルとの相関

		怒り表出	許容	報復的攻撃	穏やかな主張	抑制的行動
向社会性	(男子)	.00	.23**	-.12	-.00	.12
	(女子)	-.09	.34***	-.41***	.12	.11
攻撃性	(男子)	.29***	-.29***	.46***	.02	-.36***
	(女子)	.37***	-.35***	.45***	.03	-.17*
引っ込み思案	(男子)	-.04	-.07	.18*	.26**	-.04
	(女子)	.13	-.13	.14*	.04	-.07

抑制的行動の3つであった。特に男子では、許容と抑制的行動で比較の絶対値の大きな相関が見られた。これらはいずれも、怒りを抑え、加害者とのコンフリクトを解消、あるいは少なくともエスカレートさせない行動という点で一致しており、正の相関が見られたのは容易に理解できる結果である。

許容は、向社会性と正の相関が予想されたが、男子でも女子でも有意相関は得られなかった。これは先に触れた、本研究の向社会性尺度の問題か、サンプルの特性の問題が反映されたものと考えられる。

抑制的行動は、男子では引込み思案傾向と低いながらも正の相関が見られた。被害を受けた場面でも何言わずに我慢するのは、男子の場合は、怒りを抑制できるという自制心の強さを示すとともに、適切な形で不満の表出や正当な主張をも抑制してしまいがちであることを意味すると思われる。

このほか、女子では穏やかな主張行動が、向社会性と低い正の相関を示しているのが注目される。濱口(1994)では、小学校高学年児童を対象とした場合、自己報告形式の質問紙で測定された主張性と愛他性との間に中程度の正の有意相関が報告されている。本研究の穏やかな主張行動は、自ら被害を受け、怒りやショックに襲われながら、それを抑え、「もう少し気をつけて」とか「後片づけを手伝って」などの言葉かけをすることである。この行動は、被害者の被害感情を軽減しつつ、穏やかに主張することで、加害者が謝罪と償いをするのを助ける機能を持つとも考えられる。穏やかな主張行動のこうした機能は、ひいては被害者と加害者との関係の継続に貢献するものと思われる。以上のように考えるならば、この行動の背後には加害者の気持ちに対する配慮や、相手とよい仲間関係を維持したいという動機があることになり、そのために愛他性と正の相関が見られたと考えられる。女子児童の場合、親密な関係を維持したいという動機は男子より強いいため、特に穏やかな主張行動と愛他性との関連が見られたのかもしれない。

②身体的被害場面

作品破壊場面と比べると、相関係数の絶対値は全体的にやや低くなっている。しかし、男子でも女子でも、社会的スキルの攻撃性が、怒り表出行動と報復的攻撃行動で正の有意相関を示し、逆に許容行動と抑制的行動とは負の有意相関を示す点で、作品破壊場面と同様の結果となっている。

女子で報復的攻撃行動と向社会性との間に中程度の負の相関が見られたことは、作品破壊場面とは異なる結果であるが、先にも触れたように、理論的には予想される結果である。

また、男子で報復的攻撃行動と引込み思案傾向との間に低い有意相関が見られたこと(女子の場合も正の相関が見られるが、有意傾向を示すにとどまっている)も作品破壊場面と異なる結果である。これは男子の場合でも、引込み思案傾向の強い子どもの中に、仲間から被害を受けたことに対する怒りや不満を、適切な方法で表現できず、間接的攻撃によって表出する子どもが少なからず含まれている可能性を示す結果と思われる。社会的スキルの攻撃性尺度と引込み思案尺度との間には相関が見られないので、引込み思案傾向の強さが、直ちに仲間への攻撃行動につながるとは言えない。しかしながら、引込み思案児の中には、仲間から積極的に拒否されたり、攻撃的・妨害的行動傾向をも併せ持ち、その結果仲間からの拒否を受けている子どもがいることは、既に報告されている通りである(佐藤・佐藤・高山, 1988a; 1988b)。今回見られた報復的攻撃行動と引込み思案傾向との相関は、引込み思案児の中に、こうしたタイプの引込み思案児が含まれているためと推察される。彼らはこれまでの仲間による拒否経験から、仲間一般に対する敵意を持っており、仲間から被害を受けたときに、容易に報復的な意図を持つと考えられる。そして、元来引込み思案の行動傾向が強いいため、加害者への報復も、「無視」「仲間はずれ」「所有物への攻撃」といった間接的攻撃として表出されやすくなるものと思われる。無論以上の考えは、現時点では単なる推測に過ぎず、今後さらに検討する必要がある。

穏やかな主張行動は攻撃性と負の相関を示さず、男子で引込み思案傾向と低いながらも正の有意相関を示した。これは作品破壊場面とは異なる結果である。身体的被害場面の穏やかな主張行動は、作品破壊場面のそれと若干項目が異なる。謝罪の要求は含まれず、かわりに「あーあ、血が出ちゃった」と被害を攻撃的でない仕方で言語化する行動が含まれている。この結果、身体的被害場面での穏やかな主張行動は、作品破壊場面のそれに比べると、加害者に対して「訴える」というより、不満を独語的に言語化する行動としてのニュアンスが強くなった可能性がある。被害を受けた場面で不満を独語的に言語化するような行為は、女子に比べて攻撃性の高い男子の場合は特に、引込み思案的な色彩を帯びやすい。このような理由から、穏やかな主張行動と引込み思案尺度との間に低い正の相関が見られたものと思われる。

以上の結果を、自己報告形式の社会的スキル尺度を外的基準とした場合の妥当性検討という観点から整理すると、以下のとおりになろう。両場面の怒り

表出行動、報復的攻撃行動、許容行動、抑制的行動の各尺度と、女子の作品破壊場面での穏やかな主張行動尺度は、社会的スキルの攻撃性下位尺度を中心に、理論的に説明可能な相関のパターンが見られ、その妥当性が確認された。

(3) 社会性教師指名尺度との関連

本研究では、担任教師による受け持ち児童の社会性指名に基づいて、児童を攻撃児、引っ込み思案児、向社会児、平均児の4群に分けた。教師は攻撃性、引っ込み思案傾向、向社会性の3つの観点のそれぞれについて、該当する児童の指名を求められた。その結果、それぞれのカテゴリーで教師から指名を受けた者が、当該カテゴリーの構成員とされた。平均児は、3つの観点のいずれにおいても、教師から指名を受けなかった者全員が割り当てられた。1名だけ攻撃児としても引っ込み思案児としても指名を受けた者がいたが、それ以外に教師による重複指名はなかった。この1名は分析の対象から除外された。

①作品破壊場面

応答的行動の5つの下位尺度ごとに、群×性別により分散分析を実施した。群の内訳は以下の通りである。平均児96名(男41,女55)、攻撃児15名(男8,女7)、引っ込み思案児17名(男8,女9)、向社会児19名(男9,女10)。群×性別ごとの応答的行動下位尺度平均と標準偏差、ならびに教師指名群の主効果とLSD法による多重比較結果(有意水準5%で差の見られた群の表示)をTable 9に示す。

性別の主効果については、既に学年×性別の分析の箇所で見られたと同様の結果であったので割愛し、ここでは群間差だけについて触れる。なお、群×性別の交互作用はすべて有意でなかった。群の主効果が有意となったのは、許容行動、報復的攻撃行動、抑制的行動の3つであった。多重比較の結果、以下のことが明らかになった。a. 許容行動では、攻撃児が他の3群より際立って低く、仲間から被害を受けた時、加害者を許すことに特に困難を示しやすい。b. 攻撃児は報復的攻撃をする傾向が他の3群より強い(平均値を見ると、「報復的攻撃をしないでいる傾向が他の3群より弱い」と表現したほうが正確であろう)。c. 攻撃児は、被害を受けても何も言わず、じっと我慢する傾向が、平均児や引っ込み思案児よりも弱い。以上の結果から、他群の児童に比べて攻撃児は、仲間から被害を受けた場面で、ショックや怒りにじっと耐えたり、加害者を許容する傾向が弱く、逆に仕返しとして加害者に攻撃を加える傾向が強いことが明らかになった。仲間による挑発場面で攻撃児が怒りを出して、報復的攻撃行

動を行いやすいことはアメリカにおける多くの先行研究で知られていたが(例えばDodge, 1980)、被害者を許す行動をとりにくいという知見は本研究ではじめて得られたもので、注目に値する。

なお、以上a～cの諸結果は理論的にも説明のつく結果であり、少なくともここで群の主効果が見られた3つの下位尺度については、教師による社会性指名尺度を外的基準としたときの基準関連の妥当性が確認されたと言ってよいであろう。

②身体的被害場面

ここでも、5つの応答的行動各下位尺度をそれぞれ従属変数として、群×性別の分散分析が実施された(Table 10)。

身体的被害場面の群構成は、社会的スキル尺度の信頼性・妥当性確認の部分で既に触れたので繰り返さない。性別の主効果についても既に検討済みなのでここではふれない。性別×群の交互作用はすべての下位尺度で有意でなかった。教師指名群の主効果が有意となったのは、怒り表出行動と許容行動であった。LSD法による多重比較の結果、a. 向社会児は、攻撃児や平均児よりも怒り表出行動が有意に低いこと、b. 向社会児は他の3群の児童より、許容行動を行う傾向が有意に強いこと、c. 攻撃児は他の3群に比べて許容行動を行う傾向が有意に弱いことが明らかにされた。向社会的な児童は、仲間の加害行為を故意によるものと考える傾向が低く、加害行為によって喚起される否定的な感情も比較的弱いので(Nelson & Crick, 1999)、他の3群との間に上記a・bのような差が見られたものと思われる。なおcの結果については、作品破壊場面と同様のものがあり、仲間から被害を受けた場面で、攻撃児が加害者を許しにくいという問題があることがここでも確認された。その他の3つの下位尺度については教師指名群の主効果は有意ではなかった。

作品破壊場面では報復的攻撃行動と抑制的行動においても群間差が見られたが、身体的被害場面では有意な群間差が見られなかった。なぜだろうか? 場面の要因に調査対象校の要因が交絡しているため、この結果の食い違いが、本研究で採用された場面の相違によるものか、サンプルの相違によるものか厳密には断定できない。しかしあえて、場面の要因に注目すると、作品破壊場面で用いられたエピソードは身体的被害場面で用いられたエピソードよりも、被害者にとってより嫌悪性の高いものであることが、このような結果を導いた原因として指摘できよう。

作品破壊場面では、描いていた水彩画が水で濡らされるわけだが、この被害は非可逆的なものであ

Table 9 社会性教師指名*性別 作品破壊場面の応答的行動下位尺度平均値ならびに分散分析結果

	平均児			高攻撃児			引っ込み思案児			高向社会児			教師指名 F(df), p	群間差
	男子 (n)	女子	全体	男子	女子	全体	男子	女子	全体	男子	女子	全体		
怒り表出行動	13.39 (5.94)	8.75 (5.21)	10.73 (6.00)	14.75 (8.07)	11.14 (6.87)	13.07 (7.50)	9.63 (6.35)	8.22 (4.09)	8.88 (5.15)	11.00 (5.94)	8.70 (4.32)	9.79 (5.14)	1.57ns (3,139)	
許容的行動	11.79 (6.07)	15.65 (5.80)	14.00 (6.20)	6.89 (2.57)	12.71 (6.73)	9.44 (5.53)	15.00 (5.22)	15.00 (5.07)	15.00 (5.00)	13.25 (4.56)	15.20 (6.00)	14.33 (5.35)	2.73* (3,139)	Ag < Av, W, P
報復的攻撃	8.86 (4.18)	6.35 (2.94)	7.45 (3.73)	10.63 (3.89)	8.57 (5.00)	9.67 (4.40)	8.00 (5.13)	6.44 (1.88)	7.18 (3.73)	6.00 (1.41)	5.60 (1.08)	5.80 (1.23)	3.41* (3,139)	Av, W, P < Ag
穏やかな主張	9.85 (3.68)	9.64 (4.12)	9.73 (3.92)	7.11 (3.37)	11.57 (4.35)	9.07 (4.34)	11.63 (5.93)	9.38 (4.17)	10.50 (5.09)	9.78 (3.99)	10.80 (4.13)	10.32 (3.99)	< 1ns (3,139)	
抑制的行動	4.55 (2.60)	5.70 (2.23)	5.20 (2.45)	3.22 (2.28)	4.42 (2.59)	3.75 (2.72)	6.75 (2.43)	5.67 (2.78)	6.18 (2.60)	5.00 (2.24)	4.90 (1.66)	4.95 (1.90)	2.69* (3,140)	Ag < Av, W

Table 10 社会性教師指名*性別 物理的被害場面の応答的行動下位尺度平均値ならびに分散分析結果

	平均児			高攻撃児			引っ込み思案児			高向社会児			教師指名 F(df), p	群間差
	男子 (n)	女子	全体	男子	女子	全体	男子	女子	全体	男子	女子	全体		
怒り表出行動	11.11 (5.76)	8.62 (4.80)	9.74 (5.38)	12.25 (5.24)	10.78 (6.40)	11.62 (5.66)	8.83 (4.54)	9.00 (4.16)	8.92 (4.15)	8.82 (4.92)	5.87 (1.36)	7.12 (3.59)	2.85* (3,210)	P < Ag, Av
許容的行動	14.51 (5.46)	18.26 (5.10)	16.58 (5.57)	13.17 (6.32)	15.38 (4.53)	14.05 (5.65)	17.67 (3.88)	19.00 (4.38)	18.43 (4.07)	18.19 (5.95)	20.69 (3.89)	19.67 (4.89)	4.45** (3,209)	Ag < Av, W < P
報復的攻撃	8.14 (4.41)	6.03 (2.05)	6.98 (3.47)	8.75 (4.54)	7.56 (3.09)	8.24 (3.94)	6.00 (1.26)	6.13 (1.81)	6.07 (1.54)	6.55 (2.38)	5.75 (2.02)	6.07 (2.16)	1.94ns (3,210)	
穏やかな主張	9.94 (3.70)	9.35 (3.36)	9.62 (3.52)	8.67 (2.27)	8.78 (2.27)	8.71 (2.67)	10.50 (1.52)	10.43 (4.73)	10.46 (3.48)	8.90 (3.38)	8.40 (2.92)	8.60 (3.06)	1.29ns (3,206)	
抑制的行動	5.28 (2.50)	6.05 (2.55)	5.70 (2.55)	5.25 (2.77)	4.56 (2.35)	4.95 (2.56)	4.50 (1.64)	5.63 (2.26)	5.14 (2.03)	6.00 (2.90)	6.31 (2.85)	6.16 (2.82)	1.16ns (3,210)	

り、取り返しはつかない。加えて、「絵画を描く」という自発的な活動の中断を余儀なくされるという欲求不満事態でもある。これに比べて身体的被害場面は肉体的苦痛を伴うとはいえ、せいぜい擦り傷であり、被害は可逆的なものである。以上のような理由で作品破壊場面のエピソードの方が嫌悪性が高いと思われるが、Table 3, Table 4に示すように、応答的行動の平均評定値が、否定的な行動の場合には作品破壊場面のほうが高く、肯定的な行動の場合には、逆に身体的被害場面の方が高い傾向があることは、その傍証となるであろう（念のために断っておくが、ここで筆者が問題としているのは、物理的被害と身体的被害という被害の種類の問題ではなく、被害の大きさとその結果としての被害場面の嫌悪性の度合いの相違である）。また、Table 3とTable 4を比較するとわかるように、嫌悪性の高い場面の方が応答的行動の標準偏差がおしなべて大きくなっている。これらのことを総合的に判断すると、嫌悪性の高い場面の方が、子どもの行動の個人差が大きくなり、攻撃児の否定的な行動傾向がより顕著に現れやすくなるように思われる。身体的被害場面で、報復的攻撃行動や抑制的行動で攻撃児と他の群との差が

見られなかったのは、この場面の嫌悪性があまり高くなく、そのため、攻撃児の特性を引き出すのに十分でなかったという可能性が指摘できるだろう。今回の身体的被害場面における応答的行動尺度は、向社会的な児童の行動傾向の測定や許容行動の低さという観点から攻撃児の行動特徴を捉えるという目的では、妥当性を備えた尺度と言える。しかし、攻撃児の報復的攻撃行動や抑制行動の問題を捉えるためには十分でなく、より嫌悪性を高めたエピソードを用いた尺度の考案が求められる。

(4) 応答的行動と外的基準との関連についてのまとめ

上記(2)(3)の結果を総合すると、5種類の応答的行動は下記のようにまとめることができよう。

- ①怒り表出行動：男女とも攻撃性と.29～.54の有意相関があり、攻撃性と少なからず関連のある行動である。しかし、両場面とも、教師指名による攻撃児が平均児群に比べて特に高いということはなく、不適切行動と断定する根拠はいささか薄弱である。ただし、身体的被害場面では、向社会的な児童はこの行動を行う傾向が低いことから、比較的嫌悪性の低い挑発場面でこの行動を抑制するよ

う指導することは、他者への思いやりをはぐくむ上で、適切な目標になりうるであろう。

- ①報復的攻撃行動：男女とも攻撃性と.45～.63の有意相関があり、攻撃性と密接にかかわる行動である。それと同時に、向社会性と負の相関や引っ込み思案傾向と正の相関が見られる。さらに、作品破壊場面では、教師指名による攻撃児が他群の児童に比べて、報復的攻撃を行う傾向が相対的に強いことが確かめられていることから、明確な不適切行動と言えるだろう。
- ②許容的行動：男女とも攻撃性とは-.28～-.53の負の相関を示すと同時に、向社会性と正の有意相関も一部認められている。教師指名による攻撃児は、平均児に比べて、2場面で一貫して、許容行動が低かった。以上のことから、被害を与えた仲間に対して児童が行う最も適切な行動であると同時に、攻撃児にとって困難な行動であることが明らかにされた。
- ③穏やかな主張行動：これについては場面間で一貫した特徴を見出すのが難しかった。作品破壊場面では攻撃性と低いながらも負の相関があり、女子では向社会性と正の相関も見られているので、適切な社会的スキルと位置づけられる。しかし、身体的被害場面では、社会的スキルとの関連も殆ど見られず、他の4種類の応答的行動との関連も強くはないことから、独得の性質をもった行動と考えられる。これには、この場面での穏やかな主張行動尺度の信頼性がやや低いことも影響しているかもしれない。また、この因子に大きな負荷量を示す行動が場面間で異なっているため、場面の特性をよく考慮した上で、このタイプの行動項目を精選する必要がある。
- ④抑制的行動は、男女とも攻撃性と-.17～-.50の負の相関があることが明らかにされた。ただし、作品破壊場面では、男子において引っ込み思案的行動との弱い関連も示唆されており、男子の場合は、比較的嫌悪性の高い場面で抑制的に振舞うことは、必ずしも適切な行動とは言えない可能性も示唆されている。

【まとめと今後の課題】

本研究は、小学校高学年児童を対象として、従来の研究で用いられることの多かった、作品破壊場面と身体的被害場面の2つの挑発場面を取り上げ、以下の2点を目的として行われた。①挑発場面における応答的行動の因子構造を明らかにするとともに、応答的行動の網羅的な測定尺度を開発し、その妥当

性・信頼性を検討すること、②挑発場面における小学校高学年児童の応答的行動として、適切な応答的行動、不適切な応答的行動が何かを明らかにすること。以下、目的に即して本研究で得られた結果を敷衍し、今後の課題について述べる。

A. 本研究のまとめ

- (1) 2つの挑発場面における応答的行動の因子分析結果はよく一致しており、両場面での応答的行動は事実上、怒り表出行動、報復的攻撃行動、許容的行動、穏やかな主張行動、抑制的行動の5種類の行動からなることが明らかにされた。
- (2) 応答的行動には2つの挑発場面ではほぼ一貫した性差が見られる。怒り表出行動と報復的攻撃行動は女子より男子が高く、許容行動は男子より女子の方が高い。
- (3) 2つの場面での応答的行動尺度は、ほぼすべての下位尺度で満足な信頼性が確認された。
- (4) 教師指名測度を外的基準としたとき、作品破壊場面での応答的行動尺度のうち、許容行動、報復的攻撃行動、抑制的行動の3下位尺度は妥当性が確認され、攻撃児を他群の児童から識別するのに役立つことが明らかになった。
- (5) 教師指名測度を外的基準とした場合、身体的被害場面での応答的行動尺度のうち、怒り表出行動と許容行動の2尺度の妥当性は確認され、向社会的な児童を他群の児童から識別することと、許容的行動に限定して、攻撃的児童を他群の児童から識別するのに役立つことが明らかになった。
- (6) 自己報告形式の社会的スキル尺度を外的基準とした場合、両場面の怒り表出行動、報復的攻撃行動、許容的行動、抑制的行動の各尺度と、女子の作品破壊場面での穏やかな主張行動尺度は、社会的スキルの攻撃性下位尺度を中心に、理論的に説明可能な相関のパターンが見られ、その妥当性が確認された。
- (7) 仲間による挑発場面で被害者児童にとって、場面・性別を問わず抑制されるべき不適切な行動は、報復的攻撃行動であり、反対に実行されるべき適切な行動は、場面・男女を問わず、許容行動である（より正確には、「許容できないこと」が抑制されるべき不適切な行動）。また、抑制的行動は嫌悪性の低い場面では男女とも適切な行動となり、穏やかな主張行動は嫌悪性の高い場面で、特に女子にとって適切な行動となることが示唆されている。

る。

B. 今後の課題

今後の課題として、3点述べておく。

(1) 今後の尺度開発のあり方について

本研究では、作品破壊場面と身体的被害場面の架空エピソードをそれぞれひとつずつ用い、その下での応答的行動の個人差を測定する尺度が開発された。この試みはほぼ成功したものと考えるが、今後類似の尺度を開発していく場合次の点に留意する必要がある。ひとつは場面の選択と各場面を採用される架空エピソードの選定の問題である。今回採用された場面は、先行研究で比較的良好に用いられてきたという理由で選ばれている。この2つの場面は、身体的・物理的な被害を受けたという点で共通しているが、子どもが仲間から受ける被害は、こうした被害に限らない。たとえば、無視される、仲間はずれにされる、よくない噂を流されて孤立させられるなど、関係性攻撃によってもたらされる被害は、心理的・社会的な性質のものである。Crick (1995) は、挑発場面を「道具的挑発場面 (instrumental provocation)」と「関係性挑発場面 (relational provocation)」とに分けて取り上げている。

本研究の2つの場面は道具的挑発場面に入ると思われるが、関係性挑発場面も児童や青年にとっては重要な意味があり、今後はこうした場面をも視野に入れて尺度開発を進める必要がある。

また、今回2つの場面で応答的行動の平均値や標準偏差に少なからず差が見られたことから、被害の大きさによるエピソードの嫌悪性の高さが、とりわけ攻撃児の特性をよく反映することが示唆された。Dodge & Somberg (1987) では、挑発場面での加害者の意図の判断について、自己に脅威が差し迫った場面で、攻撃児と非攻撃児との差が大きく現れることが指摘されている。被害の大きさは自己に対する脅威の大きさとほぼ同義と考えられる。

今後は同一カテゴリーの場面であっても、被害の大小2条件を設けた上で、いずれの条件が攻撃児と他群の児童の差異をよりよく反映しえるのか検討する必要もある。

(2) 応答的行動の社会的妥当性の更なる検討の必要性

本研究では、社会的スキル尺度や教師による社会性指名測度との関連づけて、報復的攻撃の抑制と許容行動の遂行などが適切な応答的行動であることを明らかにした。しかし、社会的スキル訓練の標的行動として許容行動や抑制的行動あるいは穏やかな主張行動をとりあげるのであれば、被害を受けた場面

でこのような応答的行動を仲間がとった場合、子どもたちが、被害者から受ける印象や被害者に与える評価を調査する必要がある。同じ年齢層の子どもたちから、肯定的に受け入れられる行動こそ社会的妥当性の高い応答的行動といえる。

(3) 穏やかな主張行動について

この行動は本文でも触れたように、怒りを抑制して被害者として正当な主張を加害者に対して行うもので、社会的スキル訓練の標的行動として取り上げられやすい行動である。しかし、身体的被害場面で見られたように、実際にはネガティブな感情を表出した主張行動に比べると、ひとつの因子としてのまとまりが必ずしもよくないし、他の社会的スキルとの関連も明確ではなく、果たして小学校高学年の年齢段階で、仲間から被害を受けた場面の応答的行動として、どの程度適切な行動と言えるのか疑問である。これには子どもの性別による差異もあるかもしれない。今後の尺度開発の過程では、予備調査を徹底して行い、子どもたちが日常行うもので、このカテゴリーに入る行動の豊富な項目プールを用意することが重要である。そうして用意された項目プールから尺度を構成することにより、尺度の心理測定的問題も解決され、この応答的行動の機能的価値について明らかにすることができるだろう。

(付記)

本研究の実施にあたり、下記の小学校にご協力いただきました。教職員の皆さんと児童生徒の皆さんに深く感謝いたします。

千葉県白井町立白井第一小学校

千葉県印西市立大森小学校

千葉県市原市立市西小学校

参考文献

- Bloomquist, M.L. & Schnell, S.V. *Helping children With aggression and conduct problems*. The Guilford Press; NY, London.
- Börkqvist, K., Lagerspetz, M.J. & Kaukiainen, A. 1992 Do girls manipulate and boys fight?: Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18, 117-127.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Ferguson, L.L. & Gariépy, J. 1989 Growth and aggression: 1. childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- Crick, N.R. 1995 Relational aggression: The role

- of intent attributions, feelings of distress, and provocation type, *Developmental Psychopathology*, 7, 313-322.
- Dodge, K.A. 1980 Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K.A. & Frame 1982 Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 623-635.
- Dodge, K.A., Lochman, J.E., Harnish, J.D., Bates, J.E. & Pettit, G.S. 1997 Reactive and proactive aggression in school children and psychiatry impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37-51.
- Dodge, K.A., McClaskey, C.L. & Feldman, E. Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 53, 344-353.
- Dodge, K.A., Murphy, R.B. & Buchsbaum, K. 1984 The assessment of intention-cue detection skills in children: implication for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L. & Brown, M.M. 1986 Social competence in children. *Monographs of Society for Research in Child Development*, serial 213, 51, 1-79.
- Dodge, K.A., & Somberg, D.R. 1987 Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58, 213-224.
- Feldman, E., & Dodge, K.A. 1987 Social information processing and sociometric status: sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 211-227.
- 濱口佳和 1992a 挑発場面における児童の社会的認知と応答的行動に関する研究. 教育心理学研究, 40, 224-231.
- 濱口佳和 1992b 仲間による挑発場面における児童の社会的情報処理と応答的行動に関する研究 日本発達心理学会第3回発表論文集, 77.
- 濱口佳和 1994 被害者児童の人格的要因(主張性, 愛他性, 攻撃性)がその社会的情報処理と応答的行動に及ぼす効果の検討—仲間による挑発場面について— 教育相談研究, 32, 45-61.
- 濱口佳和 1996 加害者児童の行動特徴が挑発場面での被害者児童の社会的情報処理と応答的行動に及ぼす効果—小学校5年生を対象として— 千葉大学教育学部研究紀要, 44, 59-70.
- 濱口佳和・新井邦二郎 1992 児童の社会的情報処理と行動との関連についての研究—仲間による挑発場面をめぐって— 筑波大学心理学研究, 14, 107-119.
- 広田信一 1995 教室における自発的愛他行動の観察的研究, 教育心理学研究, 43, 213-219.
- Hudley, C. & Graham, S. 1993 An attributional intervention to reduce peer-directed aggression among African-American boys. *Child Development*, 64, 124-138.
- 片岡美奈子 1997 攻撃及び非攻撃幼児の敵意帰属に及ぼすムード操作の効果 教育心理学研究, 45, 71-78.
- Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K. & Peltonen, T. 1988 Is indirect aggression typical of females?: Gender differences in aggressiveness in 11-to 12-year-old children. *Aggressive behavior*, 14, 403-424.
- Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N. Sex differences in Aggression: A rejoinder and reprise. *Child Development*, 51, 964-980.
- 中澤 潤 1992 社会的問題解決における情報処理過程と子どもの適応 千葉大学教育学部研究紀要, 40, 263-290.
- Nelson, D.A. & Crick, N.R. 1999 Rose-colored glasses: Examination the social information-processing of prosocial young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 19, 17-38.
- Quiggle, N.L., Garber, J., Panak, W.F. & Dodge, K.A. 1992 Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305-1320.
- 桜井茂男 1986 児童における共感と向社会的行動の関係 教育心理学研究, 34, 342-346.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 1988a 拒否される子どもの社会的スキル 行動療法研究, 13, 26-33.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 1988b 拒否される引込み思案児の社会的スキル, 日本教育心理学会第30回総会発表論文集, 48-49.
- 佐藤正二・佐藤容子・相川 充・高山 巖 1990 極端な引込み思案児の社会的適応と社会的スキル 宮崎大学教育学部紀要, 68, 1-8.
- Steinberg, M.S., & Dodge, K.A. 1983 Attributional bias in aggressive adolescent boys and girls. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1, 312-321.
- Waldman, I.D. 1996 Aggressive boy's hostile per-

- ceptual and response biases: The role of attention and impulsivity. *Child Development*, 67, 1015-1033.
- Weiss, B., Dodge, K.A., Bates, J.E. & Pettit, G.S. 1992 Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development*, 63, 1321-1335.
- (受稿 3 月 24 日 : 受理 5 月 21 日)