教室における児童の攻撃行動の観察的研究

尹 熙 奉¹ 広 田 信 一¹

AN OBSERVATIONAL STUDY OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN THE CLASSROOM

Heebong YOON AND Shinichi HIROTA

This study examined children's aggressive behaviors in a classroom through observation, and also examined relationships between the observed aggressive behavior and self-reports, peer nomination, and teacher rating for aggressive behavior. Subjects were 36 5th grade elementary school children and their classroom behavior was recorded for 1970 minutes during 90 days. The frequency of observed aggressive behavior was occurred total 120, that is, type I (reactive aggressor's physical aggression (PA) for initial aggressor's PA) 16, type II (reactive aggressor's verbal aggression (VA) for initial aggressor's PA) 49, type III (reactive aggressor's PA for initial aggressor's VA) 32, and type V (reactive aggressor's nonaggression for initial aggressor's PA and VA) 23. Aggressive behaviors from girl to boy were more than that from boy to girl. Correlations between observed frequencies of initial aggression and teacher rating for an initial aggression, between observed frequencies of reactive aggression and teacher rating for an initial aggression, self-report for an initial aggression were significant. From these correlations prediction of aggressive behaviors were considered.

Key words : aggressive behavior, observational study, elementary school children.

攻撃行動に関する研究は、攻撃というものが心理学的研究の対象として注目されはじめた1930年代後半からこれまで盛んに行われてきた。従来の研究では攻撃の2種の側面が問題とされていた。1つは攻撃の感情的な側面であり、攻撃の内在的な現象を対象としている。それは感情・情緒の興奮状態である憤り・怒り・恨みや潜在的な性格特性としての攻撃性である。他方は攻撃行動という語で表わされるように外的な側面を示すもので、攻撃性が外部に表出される部分を指している。特に、後者の攻撃行動に関する研究では、対象が児童の場合、攻撃行動を予測したり測定するために主として自己評定や仲間指名、教師評定が用いられて

きた。すなわち、実際に遂行された攻撃行動よりも、間接的な方法（仲間指名、教師評定、自己評定など）で測定された攻撃行動が研究の対象とされてきた（Boldizar, Perry & Perry, 1989; Lancelotta & Vaughn, 1989; 桜井, 1991）。

また、攻撃行動を規定する認知変数を取り上げた研究（Dodge, 1980; Dodge, Murphy & Buchsbaum, 1984; Perry, Perry & Rasmussen, 1986; 濱口, 1992）においても、攻撃行動の測度として理論的に仮想したエピソードを取り上げ、自己評定させているものが多い。しかし、濱口（1992）が「自己報告式の質問紙による行動測定は、被験者自身の自己認知によって媒介されるため、実際の行動傾向を測定しているとは言い切れない」と指摘しているように、児童の自己認知には被験者自体のバイアスが含まれている可能性がある。

一方、児童の攻撃行動を理解するにあたって、攻撃

¹ 筑波大学心理学研究科 (Doctorial Program in Psychology, University of Tsukuba)

行動を単に反社会的行動と位置づけるのではなく、それも広く社会的行動のひとつであるとしてとらえる必要があることはいうまでもない。このような観点では、攻撃行動の相互作用を取り上げることによって、児童の攻撃行動がよりよく理解できると考えられる。攻撃行動における相互作用とは、最初に攻撃行動を仕掛ける「初発攻撃者」の行動と仕掛けられた攻撃行動に反応して攻撃行動を行う「攻撃対応者」の行動との関係を意味する。つまり、初発攻撃者からの「有害な刺激を加える反応」(例えば、Buss, 1961) に対し、攻撃対応者がどのように反応するかを観察することによって、初発攻撃者の意図と攻撃対応者の認知との関係がある程度理解でき、そのことが児童の攻撃行動の理解に一步近づけさせるものではないかと考えられるのである。本来ならば自然場面での観察においても、初発攻撃者の攻撃的意図(例えば、Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939) や、その攻撃行動に対する攻撃対応者の認知を明確に測定することが必要であると考えられる。しかし、「意図」という概念は攻撃行動を遂行する初発攻撃者の主観であり、他者によって直接に観察しにくい。したがって本研究では、観察者による第三者の視点から観察可能な攻撃行動だけを取り上げざるを得ないが、その限界の上で初発攻撃者が行う攻撃行動と攻撃対応者がそれに対して行う攻撃行動を相互作用的観点から分析したい。

上述したように従来の攻撃行動の研究から以下の2つの問題点を指摘することができる。1つは、測定方法が自己評定や仲間指名、教師評定などの間接的なものに片寄り、日常的場面で生じる攻撃行動の観察が用いられてこなかった点である。もう1つは、攻撃行動のとらえ方に関するものであるが、初発攻撃者と攻撃対応者との相互作用を取り上げてこなかった点である。

このような問題点を解決するためには、児童が日常生活場面で現実に遂行している攻撃行動について直接検討することが重要であると思われる。しかし、日常生活場面における自然発生的攻撃行動についての観察が必要であるにもかかわらず、そのような研究は少なく外国では行われているものの(Asher & Coie, 1990)、日本ではほとんど行われていない。また、観察された攻撃行動を扱っている研究でも、人工的な場面で生じた攻撃行動が観察の対象とされている場合が多い(Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991)。児童の自然発生的な攻撃行動を観察する研究があまり行われてこなかった理由として以下のようなことが考えられる。第1に、児童をできるだけ自然に近い場面で観察することの難

しさが挙げられる。観察されていることを意識した児童は、観察されている立場での行動を遂行し、日常生活場面で彼らが行っている行動とは異なる行動を遂行する可能性があるという点である。社会的に望ましくないとされる攻撃行動については、特に、その可能性の高いことが推測される。第2に、攻撃行動が日常生活の中でそれほど数多く起こらない可能性があるのが、相当に長期間の観察が必要である点である。また、短期間に攻撃行動を研究するために、攻撃行動の発生を日常生活場面で促進するような方法をとることは、研究者の倫理的問題からできない。第3に、日常生活において、攻撃行動がどのようなきっかけで生じるかについての情報が少ないために、現状では短期間の研究は困難である。このような困難点を克服するために、ビデオを使用して日常生活場面の観察を長期間に渡って試みることは有効であろう。このような方法を使用することによって、より自然場面に近い形で攻撃行動を観察することが可能になると思われる。

本研究の目的は以下のことを検討することにある。第1に、児童にとって日常生活場面である教室での攻撃行動の観察によって、自然発生的な攻撃行動の測定を試みる。特に、単に攻撃行動を一方向的にとらえるのではなく、初発攻撃者の攻撃と攻撃対応者のそれに対する反応という相互作用の観点から攻撃行動のタイプを定義し、それらの攻撃行動の出現頻度、攻撃行動が生じる状況、性別間の違いなどを検討する。第2に、教室場面で観察された攻撃行動と自己評定、仲間指名、教師評定といった間接的な測定による攻撃行動との関連について検討する。

方 法

被験者 被験者はN県内の小学校5年生男児16名、女児20名、計36名であった。担任教師は28歳(男性)で、教師歴は6年であった。

手続

観察法 教室内の教師の机の後方にビデオカメラが設置された。約30名の児童の座席が写るようにビデオカメラは設置された²が、36名の児童全員はカメラに納まらないので全員をカメラに納めるために、1週間毎に全被験者の席替えを実施することによって、机の配置などが工夫された(席替えは元々2週間毎に行われていた)。授業の研究のため録画の必要性があるので、教室

² これ以上カメラの視界を拡大した場合、動いている児童がだれであるのかを特定することが困難となる場合があった。

にビデオカメラを設置する旨の説明が、担任教師によって児童に行われた。なお、それまでも対象となる児童は学校行事でビデオカメラによって撮影された経験があったので、ビデオカメラには慣れていた。ビデオカメラは児童がビデオカメラに慣れるまでの約90日間(1992年6月下旬から9月下旬まで、夏休みの40日を含む)録画位置に置かれ、その間約400分間の試し撮りが行われた。試し撮りの内容を参考に、児童がビデオカメラに十分に慣れたと判断された後、実験用の録画が始められた。ビデオテープの挿入は、被験者にその時期を知らせず、児童の登校前、もしくは放課後に担任教師によって行われた。ビデオ録画は約90日間(1992年9月下旬から12月下旬まで)に続けられ、録画総日数は27日でその時間は2400分であった。そのうち、被験者がいない時間や他のクラスの児童が介入し、分析の意味を失った430分が除外された。授業時間別の時間数は、国語230分、算数235分、社会150分、図工95分、給食315分、掃除240分、休み425分、その他(朝礼など)280分の計1970分であった。

調査法 自己評定、仲間指名、教師評定の各質問項目は尹・丹羽(1992)と桜井(1991)の研究を参考にして作成され(各項目については、TABLE 1参照)、録画終了から、約1か月後に実施された。自己評定と仲間指名は、担任教師が集団形式で児童に各自記入させる形態で行われた。このとき担任教師から児童に、“この結果を教師自身が見ることはないの、気楽に答える”ように教示された。これらの質問紙は記入終了後、ただちに各自封筒に入れ、密封した上で回収された。

自己評定 初発攻撃者の特性に関する5項目、攻撃対応者の特性に関する5項目、合計10項目からなる自己評定が行われた。回答形式としては、1(まったくあてはまらない)から4(よくあてはまる)までの4段階評定が採用された。各項目は初発攻撃者、攻撃対応者とも、その程度に応じて高い順から4, 3, 2, 1点と得点化された。

仲間指名 初発攻撃者についての4項目(男女別各2項目)、攻撃対応者についての4項目(男女別各2項目)の合計8項目について、仲間指名が行われた。回答方法としては、各項目について、それぞれ3名以内の同級生の出席番号を書くことが求められた。得点方式としては、仲間によって指名された場合1点を与えるという方法がとられた。なお、この仲間指名は事後の児童への影響が考えられるので、担任教師とよく相談した上で実施された。

教師評定 初発攻撃者に関する3項目、攻撃対応者

TABLE 1 調査法の質問項目

自己評定の項目

1. 友達をよくいじめる。
2. 友達をよくからかう。
3. 友達とよくけんかする。
4. 友達をよくける。
5. 友達をよくたたく。
6. 友達によくたたかれる。
7. 友達によくけられる。
8. 友達によくからかわれる。
9. 友達からよく仲間外れにされる。
10. 友達によく泣かされる。

仲間指名の項目

1. あなたのクラスの男の子で、人をよくたたくのはだれでしょう。
2. あなたのクラスの男の子で、人によくたたかれるのはだれでしょう。
3. あなたのクラスの男の子で、人をよくからかうのはだれでしょう。
4. あなたのクラスの男の子で、人によくからかわれるのはだれでしょう。
5. あなたのクラスの女の子で、人をよくたたくのはだれでしょう。
6. あなたのクラスの女の子で、人によくたたかれるのはだれでしょう。
7. あなたのクラスの女の子で、人をよくからかうのはだれでしょう。
8. あなたのクラスの女の子で、人によくからかわれるのはだれでしょう。

教師評定の項目

1. 他の同級生を叩く。
2. 他の同級生に叩かれる。
3. 他の同級生をからかう。
4. 他の同級生からからかわれる。
5. 他の同級生の物をとる。
6. 他の同級生から物をとられる。

に関する3項目、合計6項目よりなる教師評定が行われた。各項目については、1(まったくあてはまらない)から5(非常によくあてはまる)までの5段階評定を担任教師が行い、初発攻撃者、攻撃対応者の程度の大きい方から、5, 4, 3, 2, 1点と得点化された。

結果と考察

攻撃行動のタイプ 本研究では、観察者による第三者的視点から観察可能な攻撃行動だけを取り上げるとともに、初発攻撃者が行う攻撃行動と攻撃対応者がそ

れに対して行う攻撃行動からなる相互的行動を取り扱った。この観点に基づき、攻撃行動を言語的、身体的攻撃として分類し、初発攻撃行動と攻撃対応行動との関係から攻撃行動のタイプを想定した(TABLE 2)。タイプ I は、初発攻撃者の身体的攻撃に対して攻撃対応者も身体的攻撃を行う場合である(例えば、叩いてきた相手を叩き返す)。タイプ II は、初発攻撃者の身体的攻撃に対して攻撃対応者は言語的攻撃行動を行う場合である(例えば、叩かれて文句をいう)。タイプ III は、初発攻撃者の言語的攻撃に対して攻撃対応者が身体的攻撃を行う場合である(例えば、悪口を言った相手を叩く)、タイプ IV は、初発攻撃者の言語的攻撃に対して攻撃対応者も言語的攻撃を行う場合である(例えば、文句を言い合う)。このタイプは、初発攻撃者と攻撃対応者の言語のやりとりが明確に採録できない今回のビデオテープによる測定では特定が困難であったので、分析の対象に取り上げることができなかった。タイプ V は、初発攻撃者の身体的、言語的攻撃に対して攻撃対応者が攻撃行動の対応をしない場合で、元々初発攻撃者の攻撃行動も相対的に弱い場合が多い(例えば、軽く叩かれて笑いかける)。また、身体的攻撃と言語的攻撃が伴った場合には、身体的攻撃としていずれかのタイプに分類された。

TABLE 2 相互作用の観点に基づく攻撃行動のタイプ

A/B ¹⁾	身体的攻撃	言語的攻撃	攻撃的対応なし
身体的攻撃	タイプ I	タイプ II	タイプ V
言語的攻撃	タイプ III	タイプ IV ²⁾	

¹⁾ A は初発攻撃者、B は攻撃対応者

²⁾ タイプ IV は今回の観察では特定が困難であったため、分析の対象から除外された。

攻撃行動のタイプの決定 ある攻撃行動の発現から終了までが 1 回の攻撃行動とみなされた。攻撃行動が終了した時点から 5 秒たっても後続する行動が発現しなかった場合、攻撃行動の終結とし、1 回の独立した攻撃行動とされた。攻撃行動のタイプの決定においては、2 人の観察者(観察法に関して一定の訓練を受け、3 年以上観察ケースを続けている修士号を持つ心理学研究者)が、初発攻撃者、攻撃対応者による攻撃行動を身体的攻撃あるいは言語的攻撃と分類し、2 人の観察者間で一致した(一致度は.80 以上)攻撃行動を各タイプに振り分けた。分析に用いられたのは、観察された138回の攻撃行動中、攻撃行動のタイプに振り分けられた120回の攻撃行動

であった。攻撃行動は男子の被験者全員(最小 1 回から最大 17 回)と女子の被験者 12 人(最小 1 回から最大 10 回)から観察された。女子の被験者 6 人は 1 回も攻撃行動を行わなかった。

攻撃行動のタイプの頻度 観察された攻撃行動は授業時間別にそのタイプによって分類された(TABLE 3 参照)。この表に示されているように、タイプ I の攻撃行動が 16 回、タイプ II の攻撃行動が 49 回、タイプの III の攻撃行動が 32 回、タイプ V の攻撃行動が 23 回の合計 120 回で、タイプ外(三者間の攻撃行動)が 18 回であった。二者間の攻撃行動の中、タイプ I、II、III が 80.8% (97 回)を占めていた。しかし、19.2% (25 回)の攻撃行動は弱い程度の攻撃行動の相互作用であるタイプ V に分類された。

TABLE 3 攻撃行動のタイプ別の頻度

	国語	算数	社会	図工	給食	掃除	休み	その他	計
タイプ I	2	2		2	4	2	4		16
タイプ II	14	7	8	3	9	3	3	2	49
タイプ III	3	6	5	4	6	3	3	2	32
タイプ V	3	7		4	4	2		3	23
合計	22	22	13	13	23	10	10	7	120
	(5.74)	(5.62)	(5.20)	(8.21)	(4.38)	(2.50)	(1.41)	(1.50)	

註：() の数字は 1 時間あたりに起きた攻撃行動のエピソードの回数

すべてのタイプを合計した攻撃行動の頻度を授業別の 1 時間当りにみてもみると、国語 5.74 回、算数 5.62 回、社会 5.20 回、図工 8.21 回、給食 4.38 回、掃除 2.50 回、休み 1.41 回、その他 1.50 回であった。自由な時間である掃除や休み時間は、教室の中の子どもの数が減り、観察対象者が少なくなったという事情があるにせよ、それらの時間以上に一般の授業時間において攻撃行動の頻度が多かったということは特筆できる。この結果からみて、従来の攻撃行動に関する研究でしばしば用いられている架空のエピソード(例えば、Ferguson & Rule, 1988)が、教室以外の遊び場面を取り上げて作成されていることについては、再検討される必要があると思われる。児童の攻撃行動は自由度の高い場面(例えば、遊び場面)で生じやすいと一般に想定されている。しかし、授業時間の中で攻撃行動が頻繁に発現したということは、教師のタイプや授業の内容にも関係があるかも知れないが、授業時間においてはストレスが生じやすく、児童が攻撃行動を通して、そのストレスを発散している可能性のあることが示唆されているとも

いえよう。本研究の結果だけからは、このような内的過程を一般化することはできないが、自由度の低い場面で攻撃行動が発現されやすいということに関しては、攻撃行動についての研究で留意すべきことであると考えられる。

性別間における攻撃行動のタイプ 性別に行われた攻撃行動のタイプの頻度 (TABLE 4参照) をみると、男児間の攻撃行動は57回、女児間の攻撃行動は7回、男児が初発攻撃者で女児が攻撃対応者になる攻撃行動は18回、女児が初発攻撃者で男児が攻撃対応者になる攻撃行動は38回であった。攻撃行動に関する従来の多くの研究 (Coie et al., 1991 ; Dodge, Coie, Pettit & Price, 1990 ; Willner, 1991) では、女児間または男女間の攻撃行動よりも、主に男児間の攻撃行動が注目されてきた。しかし、本研究では男児間の攻撃行動(47.5%)と、男児が初発攻撃者で女児が攻撃対応者になる攻撃行動及び女児が初発攻撃者で男児が攻撃対応者になる攻撃行動、そして女児間の攻撃行動(後三者計 52.5%)が、それぞれほぼ半分ずつ占めている。特に、男児が初発攻撃者で女児が攻撃対応者になる攻撃行動(15.0%)よりも、女児が初発攻撃者で男児が攻撃対応者になる攻撃行動(31.7%)が上回っている ($\chi^2=18.7, df=1, p<.01$)。女児が初発攻撃者で男児が攻撃対応者になる攻撃行動を攻撃行動のタイプによって分類してみると、タイプIの攻撃行動は1回も観察されず、タイプIIの攻撃行動が39.5%、タイプIIIの攻撃行動が47.4%、タイプVの攻撃行動が13.1%を占めている。このことは、女児が身体的、言語的攻撃行動を行っても、格闘のような攻撃行動までは至らないことを示しているといえよう。このことから小学校高学年児童においては、女児が男児に対して攻撃行動を活発に行うが、男児は女児に対して同じような方法で攻撃行動を返さないでいることを示している。これは、被験者が5年生であることから、腕力で男児より女児の方が優ってきており、力で圧倒するために攻撃行動を用いたのではないかと考えられる。この点については観察対象を幅広くとらえて、さらに検討する必要性がある。

観察された攻撃行動と調査法の各測定値との相関 教師評定、仲間指名、自己評定の測定値は、初発攻撃者、攻撃対応者ごとに得点化された。観察された初発攻撃行動と攻撃対応行動については、攻撃行動のタイプに関係なく、個人ごとにそれぞれ得点が累積され、対数変換が行われた。各変数間の相関値を示したのが、TABLE 5である。まず興味深い点として、観察された初発攻撃行動 (AG) と観察された攻撃対応行動 (VI)

TABLE 4 性別間の攻撃行動のタイプの頻度

	タイプI	タイプII	タイプIII	タイプV	計
M → M ¹⁾	13(22.8) ²⁾ [81.3] ³⁾	27(47.4) [55.1]	10(17.5) [31.3]	7(12.3) [30.4]	57
M → F ¹⁾	3(16.7) [18.7]	7(38.9) [14.3]	4(22.2) [12.5]	4(22.2) [17.5]	18
F → M	0	15(39.5) [30.6]	18(47.4) [56.2]	5(13.1) [21.7]	38
F → F	0	0	0	7(100.0) [30.4]	7
計	16	49	32	23	120

- 1) M: 男子, F: 女子
2) ()の数字は右端の計を母数とする性別間の相互作用における攻撃行動のタイプのパーセント
3) []の数字は下欄の計を母数とする攻撃行動のタイプにおける性別間の相互作用のパーセント

TABLE 5 観察された攻撃行動と各調査法の測定値との相関

	TV	SA	SV	NA	NV	AG	VI
TA	.47**	.12	.01	-.07	-.31*	.50**	.32*
TV		.07	.28*	-.08	.33*	.09	.41**
SA			.49**	-.02	.24	.11	.43**
SV				.04	.27*	-.13	.27
NA					-.17	.26*	.23
NV						-.28*	.22
AG							.30*

- **p<.01, *p<.05, +p<.10
TA: 初発攻撃者に関する教師評定 TV: 攻撃対応者に関する教師評定
SA: 初発攻撃者に関する自己評定 SV: 攻撃対応者に関する自己評定
NA: 初発攻撃者に関する仲間指名 NV: 攻撃対応者に関する仲間指名
AG: 観察された初発攻撃行動 VI: 観察された攻撃対応行動

間の相関に、有意な傾向 (p<.10) がみられたことがあげられる。また、初発攻撃者に対する教師評定 (TA) と攻撃対応者に対する教師評定 (TV)、初発攻撃者に関する自己評定 (SA) と攻撃対応者に関する自己評定 (SV) 間に、有意な正の相関 (p<.01) があった。このような結果は、攻撃行動のやりとりによって初発攻撃者と攻撃対応者がかなり重複して互いに攻撃者であることを示しているといえる。攻撃する者は攻撃され、攻撃される者は攻撃しかえすといった関係が想定され、必ずしも初発攻撃者と攻撃対応者が異なる存在であるとは言えないことが示唆されているように思われる。しかし、初発攻撃者に関する仲間指名 (NA) と攻撃

対応者に関する仲間指名 (NV) 間には、有意な相関はみられなかった。この結果は、教師と攻撃行動の当事者である児童自身はともに、初発攻撃者と攻撃対応者を同一人物と認知しているが、仲間からは初発攻撃者と攻撃対応者が同一の者として認知されていないことを意味している。このような結果から、仲間指名よりも自己評定と教師評定の方が、遂行された攻撃行動を反映している可能性があるように思われる。本研究での調査法の各質問項目は行動的な側面について尋ねたものであるが、しかしその回答はより個人の内的な攻撃性や攻撃行動の強度を反映している可能性もあるので、これらについてはさらに検討することが望まれる。また、観察された初発攻撃行動 (AG) とそれに関する教師評定 (TA) の間、観察された攻撃対応者 (VI) とそれに関する教師評定 (TV) 間に有意な正の相関 ($p < .01$) がみられた。これは教師が児童の攻撃行動における初発攻撃者と攻撃対応者をよく把握していたためと考えられる。しかし、本研究では1人の教師のみが教師評定の対象となっており、その点で一般化するには限界があるので、データの蓄積が今後必要になると思われる。

以上の結果を要約すると、本研究では、教室場面での児童の攻撃行動が観察され、想定された攻撃行動のタイプによって分類された。また攻撃行動を予測するための調査法に基づく測定値との関連が検討された。まず、観察された攻撃行動は、ある攻撃行動に対して明確な攻撃行動が対応して行われるものの他に、相互的に弱い攻撃行動のやりとりも一部見られた。この後者の類の攻撃行動は、人と人の関係を恒常的に維持していく役割を有している可能性があり、この面の攻撃行動の特性を考慮した研究が今後必要であるように思われる。

授業時間間に観察された攻撃行動は教室内的観察という制約のもとであるが、自由行動が許される給食、掃除、休み時間よりも、国語、算数などの比較的厳格な時間の間にむしろ多かった。このような攻撃行動は教師の注意を引き、教師の児童に対する攻撃行動の評定に影響する要因になったとも考えられる。

性別間の攻撃行動のタイプは、男児が初発攻撃者で男児が攻撃対応者になる攻撃行動が約半分を占め、男子間の攻撃行動が多かった。逆に、女児が初発攻撃者で女児が攻撃対応者になる女子間の攻撃行動は5.8%と少なく、女児間では攻撃行動がほとんど観察されないし、その内容も攻撃の程度の弱いもの (タイプV) が多かった。しかし、女児が初発攻撃者で男児が攻撃対

応者になる攻撃行動が31.7%もあり、観察された攻撃行動は3回のうち約1回の割合で、女児が初発攻撃者で男児が攻撃対応者になる攻撃行動が行われていた。このことは、今後の攻撃行動の研究では、性差も問題とすべき変数であることを示唆しているように思われる。

また、攻撃行動の相互作用という観点から、考慮すべき問題が生じてくる。それは、攻撃行動の定義の問題と関わってくることであるが、初発攻撃者が相手を攻撃するという行動を遂行したということだけで、いわゆる“攻撃”が成立するののかという疑問である。例えば、客観的にかなり強い攻撃行動が行われた場合でも、攻撃対応者がそれを攻撃行動であると認知しない場合があることが想定できる。また、逆に攻撃行動は弱い場合でも、攻撃対応者がそれに対して強く反応する場合も見られた。これらの現象は単に初発攻撃者の攻撃の強さの問題としてとらえるだけではなく、その行動に対する攻撃対応者の認知が含まれてくる可能性を示唆するものであるといえよう。それ故に初発攻撃者の攻撃の強さに関係なく、攻撃対応者がその行動から生じた被害をどのように認知するのかという観点から、今後の攻撃行動についての研究では重要であると思われる。

観察された攻撃行動と調査法の各変数との相関をみると、初発攻撃者に関する教師評定 (TA) と攻撃対応者に関する教師評定 (TV) の間、初発攻撃者に関する自己評定 (SA) と攻撃対応者に関する自己評定 (SV) の間に有意 ($p < .01$) な相関がみられた。さらに観察された初発攻撃行動 (AG) と観察された攻撃対応行動 (VI) の間の相関にも有意な傾向 ($p < .10$) があった。これらの結果は攻撃するものは攻撃されやすい (Perry, Williard & Perry, 1990) ということを示しており、このことも初発攻撃者と攻撃対応者の相互作用もしくは両者を同時に扱う研究が必要であることを示唆している。

本研究では観察された攻撃行動について探索的な検討を加えたが、いくつか課題が残された。まず、観察された攻撃行動とふだんの児童間の友人関係との関係づけである。相互作用をタイプ分けしたが、それぞれのタイプの攻撃行動の児童が、ふだんのような友人関係を実際に形成しているのかを観察や評定で測定し、それらの関係づけを行うことができれば、攻撃行動の相互作用のタイプの意味がより明確化できたと思う。これは今後の課題としたい。また、本研究ではサンプルが限定されていたため、攻撃行動についての一般化した結論を出すことができなかった。観察法によるこ

のような研究の積み重ねが必要であると思われる。

最後になったが、特定の攻撃行動を誘発する傾向のある実験的状况とは異なり、自然観察は児童の行動の文脈によって、様々な攻撃行動のタイプが記録できる。また、個人の攻撃的特性を断定することはできないが、カメラを複数設置し教室内の音声録音に工夫が行われれば、攻撃行動が行われる特有の状況を記述、分析できるという利点を得ることができ、観察方法それ自体は、攻撃行動の研究にとって有効であると思われる。

引用文献

- Asher, S.R., & Coie, J.D.(Edi.) 1990 *Peer rejection in childhood*. Cambridge Univ. Press.
- Boldizar, J.P., Perry, D.G., & Perry, L.C. 1989 Outcome values and aggression. *Child Development*, **60**, 571—579.
- Buss, A.H. 1961 *The psychology of aggression*. New York : John Wiley and Sons.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., Terry, R., & Wright, V. 1991 The role of aggression in peer relations : An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, **62**, 812—826.
- Dodge, K.A. 1980 Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, **51**, 162—170.
- 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., Coie, J.D., Pettit, G.S., & Price, J.M. 1990 Peer status and aggression in boys' group : Developmental and contextual analyses. *Child Development*, **61**, 1289—1309.
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H., & Sears, R.R. 1939 *Frustration and aggression*. New Haven Connecticut, Yale Univ. Press.
- Ferguson, T.J., & Rule, B.G. 1988 Children's evaluations of Retaliatory aggression. *Child Development*, **59**, 961—968.
- 濱口佳和 1992 挑発場面における児童の社会的認知と応答的行動との関連についての研究 教育心理学研究, **40**, 224—231.
- Lancelotta, G.X., & Vaughn, S. 1989 Relation between types of aggression and sociometric status : Peer and teacher perceptions. *Journal of Educational Psychology*, **81**, 86—90.
- Perry, D.G., Perry, L.C., & Rasmussen, P. 1986 Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, **57**, 700—711.
- Perry, D.G., Williard, J.C., & Perry, L.C. 1990 Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, **61**, 1310—1325.
- 桜井茂男 1991 攻撃性と共感による攻撃行動と向社会的行動の予測—児童用の新攻撃性尺度を用いて— 奈良教育大学紀要, **40**, 223—233.
- 尹 熙奉・丹羽洋子 1992 児童の自己評定による攻撃性尺度の作成 筑波大学心理学研究, **14**, 127—131.
- Willner, A.H. 1991 Behavioural deficiencies of aggressive 8—9 year old boys : An observational study. *Aggressive Behavior*, **17**, 135—154.

(1994.10.31 受稿, '95.12.21 受理)