

## 攻撃の加害者と被害者の相互作用

畠山 美穂<sup>1</sup>・磯部 美良<sup>1</sup>・越中 康治<sup>1</sup>・山崎 晃<sup>1</sup>

### Interaction of aggressive children and victimize children.

Miho Hatakeyama, Miyoshi Isobe, Koji Etchu, Akira Yamazaki

The purpose of this study was to assess the behavioral characteristics of children involved in relational aggression in order for teachers to devise better intervention methods. Based on the pilot observation of 5-year-old children carried out on a preschool setting, one relationally aggressive girl and her target child were identified and selected for further observations during free-play, lunch, and class periods. Several aspects of their interactive behavior were observed using the categories of BOR. The main results are that the relationally aggressive girl and the relationally victimized girl spent more time together in free-play periods. Moreover, the relationally victimized girl was more approached by other peers during lunch and class periods than during free-play period. A teacher was working to have related with a lot of other companions without persisting in the specific companions to aggressive children and victimized girl.

**Key Words :** young children, relational aggression, nursery teachers

#### 目的

幼児同士のけんかやいざごころは、日常の保育場面においてよく見られる。こうしたいざごころなどの対人葛藤は、様々な社会的能力を獲得する上で重要な機会となる。そのため、保育者が必要以上に葛藤を回避させたり、未然に防いだりすることは幼児の社会的発達を考えると望ましいとは言えない。しかし、幼児期においても執拗に相手をたたくなど、保育者が見過ごせないと感じる場面（遠藤・和田・井上・河邊, 1997）や、長期に渡って一人の幼児を仲間はずれにするなど、児童期以降に問題視されているいじめの芽と考えられるような行動も見られることもある（畠山・山崎, 2003）。

ところで、攻撃行動は用いられた際の目的や方法が異なることから、先行研究ではいくつか

のタイプに分類されてきた（Crick & Grotpeter, 1995）。相手を直接的に、叩く、蹴る等、あからさまな方法で相手を傷つける攻撃は外顕的攻撃、「自分の遊びグループから仲間を排斥する」、「仲間がその子どもを嫌うように噂を流す」といった行動で仲間関係にダメージを与える、または仲間関係を絶つことで相手を傷つける攻撃は関係性攻撃と呼ばれている。

幼児の攻撃行動と仲間内地位との関連を検討した畠山・山崎（2002）は、関係性攻撃は、仲間内で中心的な地位に属する女児から孤立した女児に対して継続的に行なわれていることが示された。さらに、関係性攻撃による被害者の孤独感について検討した研究（畠山・磯部・越中・蔡, 2002）では、関係性攻撃の被害者となった幼児は、被害を受けてない幼児と比較して孤独感が高いことが示されている。これらのことから、幼児期に関係性攻撃の被害者となることは、仲間から孤立し社会的スキルを獲得する

1 広島大学教育学研究科

機会を失うだけでなく、孤独感などの内的な問題をも抱えやすいことを示唆している。

従って、単なるけんかやいざこざといった社会的能力の発達に重要な機会と考えられる攻撃ではなく、関係性攻撃のような被害者に深刻なダメージを与えると考えられる攻撃については、保育者の早期介入や援助など何らかの対応が必要となるであろう。関係性攻撃は「相手を無視するように仲間を仕向ける」など、加害者や被害者を特定しにくく攻撃方法が間接的で、文脈を考慮しなければ攻撃であることが判断しにくい側面を持つ（畠山・山崎，2003）。そのため、周囲の仲間や保育者は関係性攻撃が行なわれていることに気がつきにくく、対応が遅れてしまう場合があると考えられる。関係性攻撃の加害者や被害者が日常場面においてどのような行動特徴を示すのかについて明らかにすることができれば、関係性攻撃の早期発見・対応につながると考えられる。従って、本研究では、関係性攻撃の加害者及び被害者の行動特徴について行動観察及び仲間関係の査定、さらには、保育者に対するインフォーマルインタビューを通して多面的に捉え、そこから得られたデータを量的かつ質的に分析し、関係性攻撃に対する保育者の効果的な対応方法について考察することを目的とする。

## 方法

幼児同士の仲間関係を把握し、関係性攻撃の加害者及び被害者となっている幼児を抽出するため、予備観察及び保育者へのインフォーマルインタビューを行なった。

### 予備観察

対象：幼稚園年長児31名（男児18 女児13）及びその担任保育者1名。予備観察（畠山ら，2002）の結果から、仲間はずれや無視など、関係性攻撃の被害者となることが多い女児みきと、みきに対して関係性攻撃を行なうことが多い女児かよを、関係性攻撃の加害者及び被害者として抽出し、本研究での観察対象児とした。なお、幼児名は全て仮名である。

#### 1. 社会的行動の査定

観察：日常場面での対象児の社会的行動を測定するために、自然観察法を用いた観察を行なった。観察は4名で、2001年5月～2002年2月までの約9ヶ月間（長期休業中は除く）、観察対象児

2名の自由遊び場面、昼食場面、設定保

育場面での様子をビデオ録画した。観察は、自由遊び場面を10分間×8回、昼食場面及び設定保育場面をそれぞれ10分間×4回、全ての場面を通して1人につき160分間行なった。

### 観察の記録方法

ビデオ録画された行動は、The Behavior Observation Record (BOR) (Karen, Alice, & Charles, 2000) を用いて記録した。BORは、就学前児の遊びや社会的行動の記録のために開発された観察記録法であり、ターゲット児が従事している行動だけでなく、ターゲット児の行動に対する他児の反応についても同時に記録することができる。また、BORでは、従来評定されてこなかった相互作用の質的側面も評定することが可能である。例えば、行動に伴う感情の質を示すために、明らかにポジティブな表情をした場合（例えば、笑うなど）はプラス（+）、ネガティブな表情（例えば、泣く・怒る）にはマイナス（-）、ニュートラル（たとえば、無表情など）な表情を示した場合にはゼロ（0）を記録する。

#### 2. 仲間関係の査定

本研究では、仲間関係を査定するため、仲間内肯定的指名を用いることとした。しかし、幼児に対する仲間内指名の実施は、倫理的な問題により保育現場での実施が困難であることから、本研究では、園内文集と担任保育者に対するインタビューにより情報を得た。文集は、「幼稚園で仲良しのお友だちと遊んで楽しかったこと」について書くように言われ、幼児1人ひとりが作成したものであり、仲の良い友だちの名前と絵が書かれている。

肯定的指名の具体的な方法としては、各幼児が誰の名前を書いているのかを確認し、保育者と協議した上で肯定的指名とした。指名数をもとにソシオグラムを作成した（Figure 1）。

#### 3. みきやかよに対する保育者の対応に関する査定

関係性攻撃の加害者及び被害者に対する保育者の働きかけについて、その意図や方法など具体的な内容について尋ねるために、インフォーマルインタビューを行なった。

## 結果と考察

### みきとかよを巡る仲間関係

予備観察および仲間関係の査定から、みき、かよを巡る仲間関係を説明する。関係性攻撃の加害者であるかよはちかやはなと相互指名があり、3人の仲間グループを形成し、園でのほとんどの時間を共に過ごしている。また、みきのかよとちかを指名しているが、2人からの指名はない。みきは、かよのグループと行動を共にすることが多い。また、かよとちか、はなの関係性は、遊びを決めるなどの主導権はかよにあり、ちかとはなはそれを受け止めるというものである。

みき

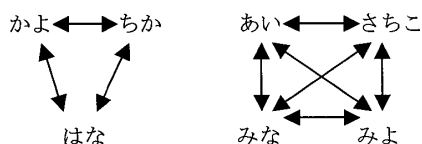


Figure 1 観察対象クラスの女の子のソシオグラム

### 1. 社会的行動の量的分析

①自由遊び時間：自由遊び時間中（総観察時間80分）、みきとかよが、一人で過ごすのか、あるいは仲間と過ごすのかについての時間を算出した。その結果、みきが仲間と過ごした時間は68分32秒、かよは73分47秒であった。この中で、みきとかよが共に過ごした時間は62分47秒であり、2人は多くの時間を共有していることが伺える。ただし、前述したように、みきはちかやはなとほとんどの時間を共有しているため、みきとかよが2人だけで過ごしているわけではない。次に、自由遊び時間中に、対象児がどのような遊びを行なっているのかを明らかにするために、みきとかよが自由遊び時間内で最も多く従事した遊びの種類を比較した（Figure 2）。その結果、両者ともに共同遊びが最も多いことが示され、2人がともに共同遊びを行なっていることが伺える。

そこで、共同遊び内での仲間（2名の関係だけでなく、他児との相互作用も含む）との相互作用について、表情を含めて詳細に分析した結果をFigure 3に示す。

みきとかよの仲間との相互作用の頻度を比

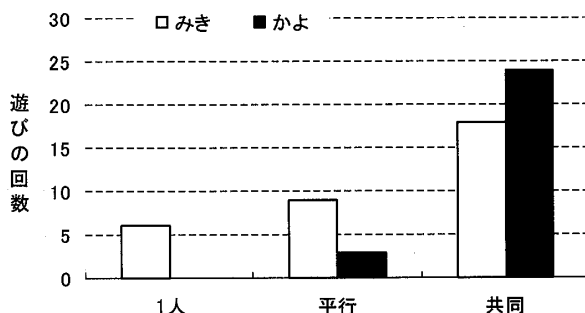


Figure 2 2名が従事した遊びの種類

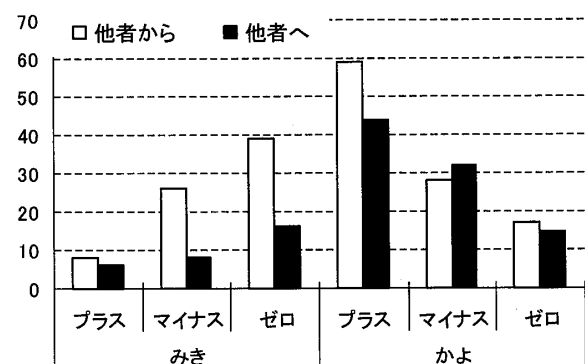


Figure 3 共同遊び中の相互作用頻度の比較

較してみると、みきのかよよりも他者への働きかけが少ないことがわかる。また、みきは他者から働きかけられた場合には、ゼロ反応で応じる場合が多いことも読み取れる。一方、かよは、他者への働きかけた場合、相手からプラス反応を得ることが多く、他者からの働きかけに対してプラス反応が最も多いことがわかる。

さらに、他者からの働きかけが具体的にどのようなものであったのかを詳細に分類してみると（Figure 4）、みきは、他者から指令や制限を受けることが多く、それに対してマイナス反応で応じる場合が多いことが示されている。一方、かよは、他者から質問やコメントを受けることが多く、それに対してプラスの反応で応じる場合が多い。他者への働きかけの内容を分類すると（Figure 5）、かよはみきよりも他者に対して指令や制限を行なった際に相手からプラス、あるいはマイナス反応を得ることが多い。また、みきは、他者への働きかけが全体的に少ないながらも、非言語的な働きかけを行い、その場合に他者からゼロ反応を引き出すことが多いことが読み取れる。

### ②昼食時間・設定保育時間

昼食時間及び設定保育の時間は、自由に他の良い友だち同士で着席する。ただし、机の

大きさにより1グループ5～6名に制限される。みきは、かよと一緒にグループで着席することができず、別のグループで着席することが多い。みきがかよと共に着席していたのは12分26秒であり、かよと着席していなかった時間は68分34秒であった。

昼食時間内での他者からの働きかけについて表情を含めて詳細に分析した結果をFigure 6に示す。その結果、他者からの働きかけに対するかよとみきの反応に大きな違いが見られないことがわかる。また、他者への働きかけの内容についてみると、みきはかよよりも、非言語的な働きかけや質問などを行い、相手からプラスの反応を得ることが多く、かよはみきよりも他児に対して指令や制限を行い、他児からプラスの反応を得ていることが多いことがわかる (Figure 7)。以上の結果をまとめると、自由遊び場面ではみきとかよの仲間との相互作用において大きく異なるのに対し、設定保育や昼食時間などの場面では、2人の相互作用数の量及び質に大きな違いが見られないのである。

なぜ、このような場面による違いが生じたのであろうか。その原因の1つは、みきがかよと共に過ごしているかそうでないかという点が挙げられる。すなわち、関係性攻撃の加

害者と共に過ごす場合には、被害者の行動が引込み思案的になっている可能性があるが、量的な分析結果だけではそれを判断することはできない。

## 2. 社会的行動の質的分析

社会的行動の量的な分析を確認するために、また、量的な分析では明らかにできなかった点を解明するために質的分析を行う。事例1は、自由遊び時間に観察された事例であり、事例2と3は、設定保育及び昼食場面での座席を巡る事例である。

事例1：登園してきたかよは、ちかとはなを見つけ「行こう！」と2人を誘って保育室の外に出る。その様子を見ていたみきは、3人の後に続いて園庭に出る。みきは時々3人の間に入ろうとしたり、かよやちかの顔を見ながら彼女らの後ろを追従する①。しばらく、3人の会話は続いているが、みきはその会話には入れない。その後、3人は保育室内に入ってままと遊びをはじめ、みきは近くでその様子をじっと傍観している②。

下線部①のような、仲間に対する非言語的なアプローチや、②のような傍観行動は、みきがかよたちのグループと共に行動している時によく観察された行動である。かよやちかたちは、みきが側にいることを知ってはいる

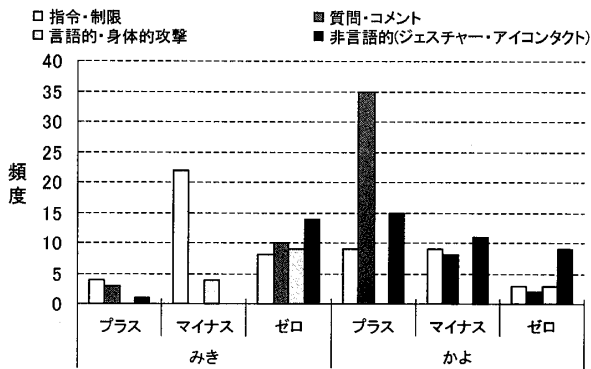


Figure 4 他者からの働きかけに対する対象児の対応の比較

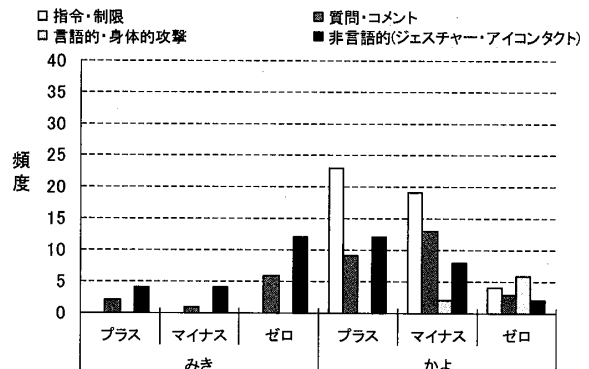


Figure 5 他者への働きかけに対する他児の対応の比較

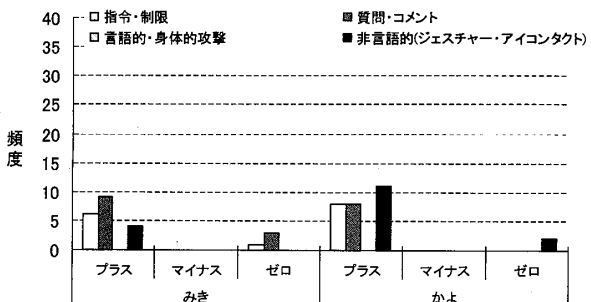


Figure 6 昼食時に見られる他者からの働きかけに対する対象児の対応の比較

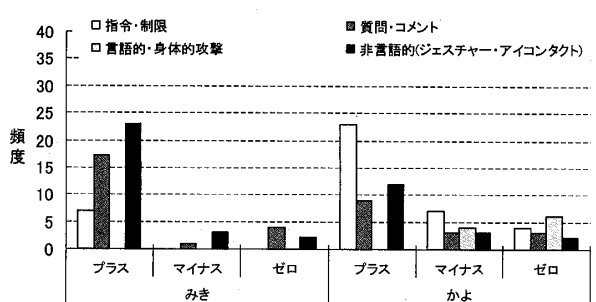


Figure 7 昼食時に見られる他者への働きかけに対する他児の対応の比較

ものの、みきに対しては無表情のまま自分達の会話に彼女を入れようとはしない。この事例は、自由遊び場面の量的分析の中で見られた、みきの非言語的な行動は、相手からゼロ反応を受ける場合が多いという結果を裏付けている。

事例2：設定保育の時間、保育室内に集まりグループを作って着席し始める。みきは椅子を持って席を探しながら歩き、かよやちか、はながいる座席の近くに行く。かよとちかが隣同士に座ったのでみきはちかの隣に着席しようとする③が、その場所にはなが着席したためみきは別のグループに移動して着席する。その後みきは、近くに座ったあゆやみほ、けいこと楽しそうに笑いながら会話をする④。

事例2の下線部③から、みきがかよたちグループと共に着席しようとしていることが読み取れる。仲間入りの際や、座席の獲得の際、他の幼児たちは「仲間に入れて」とか、「〇〇ちゃん、一緒に座ろう」など、言語的に主張する場面が多く観察されるが、みきが設定保育の時間や昼食時間において座席を決める際は、この事例に代表されるように、他児の様子を伺いながら席につくことが多い。

みきは、かよたちのグループと一緒に着席できなかったものの別のグループに着席した。そこでみきは、近くに座った女兒と楽しそうに会話をしている（下線部④）。このことから、みきは、かよたち以外の仲間に対しては、積極的に働きかけ楽しく会話したり遊んだりすることができるようである。この結果は、昼食・設定保育場面において、みきが他者に対して質問やコメントをして相手からプラスの反応を受けることが多いという結果を裏付けるものであり、みきがかよと共に過ごす場合に引っ込み思案行動を示すことを示唆するものである。

事例3：お弁当を食べる席を決める時、みき、かよ、ちかがグループを作ろうとして椅子を持ち立っているが、2人分のスペースしかない。すると、みきは、「2人で座っていいよ」と小さな声で怯えたように言って別の場所に行こうとする⑤。それを見ていた保育士は「3人で入ったら？みんな入れてあげて」と言って、3人を一緒に座らせる⑥。その後、かよとちかは楽しそうに会話をするが、みき

は会話に入っていない。

事例3の下線部⑤に示すように、みきは自分がかよ達と一緒に座りたかったようであるが、2人分しかスペースが無かったため、怯えた様子でかよとちかが一緒に座るように座席を譲る姿が観察された。このような怯えた様子は、みきがかよと接するときたびたびみられた。無視や仲間はずれなどのような攻撃の被害を受けている児童には、おどおどして怯えた様子などの非言語的な態度・行動がみられ、教師はそのような行為に敏感になり、介入する必要があることが報告されている（鈴木、2000）。本研究の観察から、児童期ばかりでなく、幼児期についてもこのような行動が見られたことから、保育者についてもこのような行為を敏感に感じ取り、介入する必要があることが示唆された。

この事例が観察された後、保育者に対してなぜ3人を一緒に座らせるような介入（事例3下線部⑥）を行なったのかについて知るために、以下の質問を行なった。

質問：普段のみきちゃん、かよちゃんの様子について気になる点や、先生が働きかける際に気をつけている点などがあればお聞かせください。

回答：みきちゃんは、ちかちゃんと仲良くしたいんだと思う。ちかちゃんは、みきちゃんにも優しいから。でも、かよちゃんはちかちゃんと一番の仲良しだからあのグループ（かよ、ちか、はな）には入れないんだよね。かよちゃんがちかちゃんを独占したからかな。だから、あの子たちにはなるべく特定の子ばかりでなく、皆と関係を持てるようにしたいんだけど。

質問：先ほどもみきちゃん達3名を一緒に座らせるように介入されたのはなぜですか？

回答：あの場合、みきちゃんだけがまた一緒に座れないのはかわいそうだと思って。でも、3人での会話が弾まないからね…。（介入方法が）良かったのかは分からない。

質問：お昼の時などみきちゃんがかよちゃんたちのグループと一緒に座れないときは、かよちゃん以外のお友達とも楽しそうに話をしたりしているようですか？

回答：そうだよね。かえて、あのグループ（かよ・ちか・はな）と一緒にない時なんかは、楽しそうにしていることが多いよね。だから、普段は席決めるとき、みきちゃんが

あきらめて自分で他のグループの机に移動する場合は、あえてそのままにするようにしてるんだ。でも、どうしてもみぎちゃんがかよちゃんたちと一緒に座りたいって言うときは、さっき（事例3下線部⑥）みたいに一緒に座らせることもあるんだけど、そればかりだと友だち関係の幅が広がらないから…。だから、特定のグループに固執しないように私（保育者）が子ども達の座る場所を勝手に変えちゃったりすることもたまにはしてるんだけど。そうすると案外、いつもの友だち以外とも楽しく遊んだり、子どもたちの新しい面が見えることもあって。

以上のように、保育者は、幼児同士の仲間関係の幅を広げさせるために、試行錯誤している様子が伺える。幼児期は特に多くの仲間と触れ合うことによって様々な社会的スキルを獲得できる。また、同じ仲間グループに固執してしまうことによって、仲間はずれなどの悪循環から逃れられなくなる可能性もある。同じ仲間にはばかり固執せず、多くの仲間との関係性をはぐくませたいとする保育者の意図は重要である。実際、事例2からも分かるように、みきは、かなのグループ以外の仲間と触れ合っている際には、楽しそうに自ら相手に働きかける場面が観察されている。Coie & Dodge (1983) は、クラスの中に1人でも友だちがいれば、孤独感を体験しないことを示している。従って、いつもとは違う仲間と触れあい、新しい仲間関係を構築することは、関係性攻撃の被害者となる子どもにとって、攻撃被害による孤独感を解消させる良い機会になると考えられる。

## まとめ

本研究では、関係性攻撃の加害者、及び、被害者の行動特徴を明らかにし、関係性攻撃に対する保育者の対応方法について考察した。関係性攻撃の加害者と被害者の行動特徴の大きな違いは、昼食時間や設定保育などある程度幼児の活動が外的に決められている時ではなく、幼児同士が自由に関わりあう自由遊び時間に多く見られた。また、自由遊び時間中に、加害者と被害者は同じ場所や同じ仲間と一緒に過ごしていることも明らかにされた。

自由遊びの時間における加害者と被害者の行動特徴の違いは、加害者は、一緒に遊んでいる仲間に対する働きかけや仲間からの働きかけが

多く、逆に、被害者は、一緒に遊んでいる仲間への働きかけや仲間からの働きかけが少ないこと、さらに、加害者はプラスの反応をしたりされたりするのに対し、被害者はプラス反応をしなかったり、マイナス反応をしたりすることである。

このように見ると、関係性攻撃の加害者と被害者を見極めるには、表面的には、一緒に遊んでいるように見えるグループの自由遊び場面であっても、その相互作用のあり方を詳細に見ること、つまり、そのグループに対する溶け込み方の程度、あるいは周囲からの対応の内容や程度の違いに注目することが重要であると考えられる。一般的には、自由遊びの時間に、仲間と一緒に遊べない幼児、あるいは、孤立している幼児などに目が奪われがちであるが、仲間と遊んでいる子どもに対してもどのような関わり方をしているのかを詳細に見ることが必要であると考えられる。

攻撃行動への対応として、先行研究では外顯的攻撃の場合、加害者に対して攻撃しないように促すような社会的スキル訓練を行なう方法が用いられてきた（佐藤・佐藤・高山，1993）。しかし、関係性攻撃のように攻撃であることがはっきりと判断しにくい場合には、外顯的攻撃と同様の方法で対応することは難しい。このような時には、どのような方法が有効になるのだろうか？本研究の知見を生かすのであれば、まず、仲間グループの相互作用の状態を注意深く観察し、ある程度、プラスの反応が得られていない幼児がいるような状況、または、仲間に対して働きかけができない幼児がいるような場合には、本研究で保育者が試みていた方法、つまり、関わる仲間を広げていくように働きかけることも有効ではないのだろうか？

幼児期でも年長時期に入ると徐々に気の合う仲間との活動が中心となり、仲間意識を持つようになる（尾形，2000）。それは、子どもの仲間関係の発達において重要なことであることは言うまでもない。しかし、仲間関係を維持するために他児を排除するような攻撃が頻繁に見られる場合は、いつもとは異なる友だちと遊ぶ経験を増やすことで、他の友だちに対する興味や関心を湧かせ、関係性を構築させることも必要であろう。本研究の結果から、被害者がいつもとは違う仲間と関わった際、充実した相互作用を行なえることが示されたことから、仲間関係の広がり、関係性攻撃被害者の孤独感などの

内的問題を解消させるには有効であると考えられる。また、加害者については、本研究の結果では、いつもの仲間以外と関わる場が少なかったことから断定はできないが、いつもとは違う仲間と関係を築くことができれば、特定の仲間と固執することが無くなる可能性もあり、仲間はずれなどの関係性攻撃を行わなくなることも期待できる。このように、クラス全体の交流を活性化させることで、それまでの仲間関係に固執することを回避させ、新しい関係作りを行わせることも関係性攻撃を回避させるための有効な手立ての1つになると考えられる。

### 引用文献

- 遠藤良江・和田信行・井上千枝美・河邊貴子  
1997 幼児期の「いじめ問題」をどう考えるか その(2) 保育の中で「見過ごすことができない」事例を通して 日本保育学会第50回大会論文集 596-597.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. 1983 Continuities and changes in children's social status : A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. 1995 Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- 畠山美穂・磯部美良・越中康司・蔡佳玲 2002 幼稚園女兒に見られる関係性攻撃の被害者の行動特徴に関する研究—幼稚園での観察を通して— 広島大学教育学部紀要第三部(教育人間科学関連領域) 第51号 343-349.
- 畠山美穂・山崎晃 2003 幼児の攻撃・拒否的行動と保育者の対応に関する研究～参与観察を通して得られたいじめの実態～ 発達心理学研究 14, 84-294.
- 畠山美穂・山崎晃 2002 自由遊び場面における幼児の攻撃行動の観察研究：攻撃のタイプと性・仲間グループ内地位との関連 発達心理学研究 13, 252-260.
- Karen G. W., Alice S., & Charles, S. 2000 Play diagnosis and assessment (pp.544-562). John Wiley & Sons, Inc. New York : Wiley.
- 尾形和男 2000 子どもの発達と環境 堀野緑・濱口佳和・宮下一博(編) 子どものパーソナリティと社会性の発達 (pp 1-29) 京都：北大路書房
- 佐藤容子・佐藤正二・高山巖 1993 攻撃的な
- 幼児に対する社会的スキル訓練—コーチング法の使用と訓練の般化性, 行動療法研究 19, 13-27.
- 鈴木康平 2000 学校におけるいじめの心理 京都：ナカニシヤ出版

〔謝辞〕 観察のご協力をいただいた幼稚園の保育者ならびに園児の皆様に深くお礼申し上げます。また、データ収集の際に協力いただいた蔡佳玲さんに感謝いたします。