

## 暴力行為等の問題行動に関する発達的研究(6)

前田健一・新見直子<sup>1</sup>・山口修司<sup>2</sup>

(2004年9月30日受理)

A developmental study of violence-related problematic behaviors (6)

Kenichi Maeda, Naoko Niimi and Shuji Yamaguchi

The present study examined developmentally the differences in self-perceptions between two groups of children with and without experience of using physical aggression and violence to others. Participants were 393 elementary school children (fourth- to sixth-graders), 421 junior high school students (first- to third-graders), and 433 high school students (first- to third-graders). They were classified into two groups (experienced and nonexperienced) based on response to the one question of with and without experience using physical aggression and violence. They also completed seven self-report measures of self-fulfillment, selfish mind, social skills, normative consciousness, aggressiveness, perseverance, and feelings of satisfaction with their daily life. The main results were as follows. Children of the experienced group perceived their social skills, normative consciousness, and perseverance more negatively than those of the nonexperienced group. The difference between two groups in aggressiveness was not significant in elementary school children, but was significant in junior high school and high school students.

Key words : selfish mind, social skills, normative consciousness, aggressiveness, perseverance

キーワード : わがまま・自己中心性, 社会的スキル, 規範意識, 攻撃性, 我慢・忍耐

学校における暴力行為等の問題行動に対する生徒指導では、問題行動が発生した後の対応や非行対策といった消極的生徒指導だけでなく、児童生徒一人ひとりの人格や生きる力を育成する積極的生徒指導が重視される。積極的生徒指導では、日頃から児童生徒の自己指導力や自己統制力を高め、暴力に替わる適切な社会的行動を育成し、望ましい人間関係を形成することを旨とする。積極的生徒指導が充実し、長期間にわたって浸透すれば、問題行動の発生も低下すると期待される。

しかし、問題行動は全く何の前兆もなく、突然起こるわけではない。遅刻が目立つ、服装や生活習慣が乱れる、言葉づかいが乱暴になるなど、一連の前兆的行動の過程を経て、問題行動へとエスカレートしていく。あるいは、そうした一連の前兆的行動の過程の中で、何かが抑制要因として働き、問題行動に至らない

場合もあろう。大切なことは、どのような前兆的行動や特徴が問題行動の発生要因となり、抑制要因となるかをどのようにして明らかにしていくかである。

山口・中條・前田(2002)は、暴力の効果、暴力者の特徴および暴力の発生原因に対する見方が児童生徒、教師および保護者の3者間で異なることを見出している。すなわち、児童生徒は保護者や教師よりも、暴力の肯定的効果や暴力者の肯定的特徴をポジティブに評価するだけでなく、暴力の否定的効果や否定的特徴をそれほどネガティブではないと評価する傾向にあった。同様に、山口・林・前田(2002)および前田・中條・山口(2002)は、いじめ、暴力行為、反抗的態度、ファッション・流行、教室活動の妨害、万引き・無断使用、学校生活の乱れ、酒・タバコ、家庭生活の乱れ、非行、性の逸脱行為の問題行動11カテゴリーを使用し、これらの問題行動に対してどの程度叱るか(教師と保護者の場合)、叱られるか(児童生徒の場合)を評定させた。その結果、児童生徒は小・中・高校と発達するにつれて次第に叱られないと評定する傾向に

<sup>1)</sup> 広島大学大学院教育学研究科研究生

<sup>2)</sup> 鈴峰女子短期大学

あったが、保護者や教師の回答は児童生徒の発達段階にかかわらず比較的一定であった。これらの研究結果は、暴力や問題行動に対する見方や規範意識が大人と子どもの間で異なること、また発達段階の相違によって異なることを示すものである。

山口・越中・中村・磯部・金山・前田(2001)は、暴力に対する許容度の高低が、日常生活における問題行動の見聞実態、体験欲求、善悪判断にどのような相違をもたらすかを検討している。その結果、暴力に対する許容度の高い児童生徒は許容度の低い児童生徒よりも、問題行動を見聞する機会が多く、そうした問題行動を自分でも体験したいという欲求が強く、問題行動を悪くないと判断する傾向にあり、規範意識が低かった。また、前田・中條・山口・中村(2003)は、問題行動をしたときに親や教師から叱られる程度が高いと回答した罰期待高群と低群を比較している。その結果、罰期待高群は低群よりも、暴力の肯定的効果や暴力者の肯定的特徴をよりポジティブな方向に評価し、暴力の否定的効果や暴力者の否定的特徴をそれほどネガティブではないと許容的に評価していた。これら2つの研究結果は、同年齢段階の児童生徒であっても、暴力に対する許容度や規範意識に個人差があること、その個人差が暴力に対する見方に相違をもたらすことを実証するものである。

以上の諸研究は、立場の相違、発達差、個人差要因などによって非行や暴力に対する評価や見方が異なることを実証しているが、最も重要な暴力行為等の問題行動を起こした当事者を対象に含めて比較検討していない。非行に関する研究では、非行少年群を一般少年群と比較し、その比較検討を通して非行少年群の諸特徴を明らかにする研究が報告されている(磯部・堀江・前田, 2004; 総務庁青少年対策本部, 2000)。たとえば、磯部・堀江・前田(2004)は、非行少年群と一般少年群とを比較し、非行少年群では親和動機の強い遊び仲間に対しては一定の社会的スキルを実行するが、親和動機の弱い学級の仲間に対しては社会的スキルを発揮しないことを明らかにしている。また、総務庁青少年対策本部(2000)の調査は、非行少年群と一般少年群を比較し、非行少年群は暴力経験が多いだけでなく、暴力を許容的に捉える暴力観をもちやすいことを報告している。

非行の研究では、法的に規定された非行行動を犯した少年群を構成することが可能である。それに比べて、学校における暴力行為等の問題行動を検討する場合には、問題行動の経験者と未経験者を明確にかつ安定的に分類することが容易ではない。どのような問題行動をいつから、どの程度実行しているかに関する情

報は、教師や仲間、あるいは自己報告に頼ることが多い。度重なる問題行動の常習者の場合には周囲の評価が一致するかもしれないが、そうでない場合には客観的基準がないこともあって、問題行動の種類・期間・頻度などを正確に調べない限り、分類の正確度や妥当性を保つことが難しい。

このような考えに基づいて、本研究では、これまでの一連の研究では避けてきた質問「あなたは、人をなぐったり、けったりしたことがありますか」をあえて使用し、暴力行為の経験の有無に関する自己報告に基づいて、児童生徒を暴力行為の経験有群と無群に大別した。本研究の第1の目的は、自己報告に基づいて小学生、中学生、高校生を暴力行為の経験有群と無群に分類し、自己の諸特徴に関する自己認知において両群間にどのような差があるかを検討することである。本研究の第2の目的は、暴力行為の経験有群と無群間の差が児童生徒の発達段階や性別によって異なるか否かを検討することである。

## 方 法

**対象者** 広島県内の小学校2校、中学校2校、高校2校に在籍する小学校4～6年生393名(男209名+女184名)、中学1～3年生421名(男215名+女206名)、高校1～3年生433名(男278名+女155名)を対象にして調査を実施した。この中から、暴力行為の経験の有無に関する質問「あなたは、人をなぐったり、けったりしたことがありますか」に対して、「はい」と回答した児童生徒を経験有群として、「いいえ」と回答した児童生徒を経験無群として選出した。その結果、有効分析対象者数は、小学校の経験有群が314名(男180名+女134名)、経験無群が75名(男28名+女47名)、中学校の経験有群が286名(男179名+女107名)、経験無群が127名(男33名+女94名)、高校の経験有群が241名(男181名+女60名)、経験無群が190名(男96名+女94名)となった。

**手続き** 調査は、以下の質問項目を含む調査用紙を学級ごとに配布し、集団で一斉に実施した。

### (1)暴力行為の経験の有無に関する質問項目

「あなたは、人をなぐったり、けったりしたことがありますか」という直接的な質問を使用し、過去に暴力行為を経験したことの有無について回答を求めた。経験有の回答者を経験有群に、経験無の回答者を経験無群に振り分けた。

### (2)自己の諸特徴に関する質問項目

表1に示す「自己実現」、「わがまま・自己中心性」、「社会的スキル」、「攻撃性」、「規範意識」、「がまん・

表1 自己特徴と充実感・満足感の質問項目

<b>自己実現</b>
1. 自分をもっとすばらしい自分にしたいと思う。 2. 自分の夢を実現させるために頑張ろうと思う。 3. 自分の良いところをもっと伸ばそうと思う。 4. 自分の仕事や係り(職業)を通じて、多くの人に認められたいと思う。
<b>わがまま・自己中心性</b>
1. 今が楽しければ、将来のことは考えない。 2. 気持ちがイライラしているときは、学級の仕事をさぼることがある。 3. やりたいことがあると、すぐしないと気がすまない。 4. いやなときは、顔や表情に表れる。 5. 自分さえよければよいと思う。 6. 思い通りにならないときは、あきらめることが多い。 7. 失敗したときは、人のせいにすることが多い。
<b>社会的スキル</b>
1. ひとりぼっちでいる友だちを見たら、遊びにさそう。 2. 物をなくした友だちがいたらいっしょに探す。 3. 友だちが失敗しても、笑わずに励ます。 4. 自分の考えをはっきり友だちに言うことができる。 5. 先生に、自分の気持ちを素直に話すことができる。 6. 先生の意見よりも友だちの意見をよく聞く。 7. 相手の気持ちを考えて行動することが多い。 8. けんかをしている友だちがいたら、とめる。 9. だれかに、後ろから押されても、怒らないで理由を聞く。
<b>攻撃性</b>
1. 腹が立って、物を投げたり、机やドアをけったりすることがある。 2. 自分の思い通りにするためには、相手をおどすことがある。 3. 人から注意されるとカッとなることがある。 4. いやなことがあったときに、人から注意されると暴力をふるうことがある。 5. ちょっとしたことでもイライラすることがある。 6. イライラしているときに話しかけられると、言葉づかいが乱暴になる。
<b>規範意識</b>
1. 人の迷惑になることは、絶対にしてはいけないと思う。 2. いじめは、許せないと思う。 3. 規則やルールをやぶる人は許せないと思う。 4. 誰かに迷惑をかける人は、許せないと思う。 5. 規則やルールは守らなければならないと思う。 6. 授業中のおしゃべり(私語)は、いけないことだと思う。
<b>がまん・忍耐</b>
1. 自分のわがまをがまんすることができる。 2. いやな気持ちになっても(不満があっても)、がまんすることができる。 3. 与えられた仕事は、最後までやりとげる。
<b>充実感・満足感</b>
1. 学校は、楽しい。 2. 自分は、学級の中で役に立っていると思う。 3. 学級は、安心できる場所である。 4. 毎日の生活は、充実していると思う。 5. 自分が、好きである。 6. 自分を大切にしている。 7. 生まれてきてよかったと思う。

忍耐」の6領域の計35項目を使用し、各項目がどの程度自分に該当するかを、「まったくあてはまらない

(1点)～「よくあてはまる(4点)」の4段階で自己評定させた。各領域を構成する項目数が異なるので、結果の分析では各領域別に1項目あたりの平均得点を算出して使用した。

### (3)日常生活における充実感・満足感の質問項目

表1の最下欄に示す7項目を使用して、学校生活や日常生活に対する充実感・満足感、あるいは自己肯定感について回答を求めた。各項目がどの程度自分に該当するかを「まったくあてはまらない(1点)～「よくあてはまる(4点)」の4段階で自己評定させた。6領域の自己特徴の場合と同様に、1項目あたりの平均得点を算出して結果の分析に使用した。

## 結果

図1～図7は、6領域の自己特徴および充実感・満足感に関する1項目あたりの平均得点を群別・学校種別・性別に図示したものである。各得点別に2(群)×3(学校種)×2(性別)の分散分析をした。その結果、「自己実現」では学校種の主効果が $F(2, 1204)=3.36$ ,  $p<.05$ で、群×学校種の交互作用が $F(2, 1204)=4.05$ ,  $p<.05$ でそれぞれ有意となった。多重比較(本研究の多重比較はすべてRyan法の $p<.05$ 水準)の結果、学校種の主効果については小学生( $M=3.49$ )が中学生( $M=3.36$ )よりも有意に高かった。しかし、高校生( $M=3.42$ )は小学生とも中学生とも差がなかった。群×学校種の交互作用に関連する各平均値は、経験有群では小学生( $M=3.42$ )、中学生( $M=3.36$ )、高校生( $M=3.49$ )、経験無群では小学生( $M=3.57$ )、中学生( $M=3.36$ )、高校生( $M=3.35$ )であった。単純主効果の検定の結果、小学生では経験無群が経験有群よりも有意に高いが、中学生や高校生では両群間に差がなかった。また、経験無群では小学生が中学生や高校生よりも有意に高かったが、経験有群では小中高の学校種間に差がなかった。

「わがまま・自己中心性」では、群の主効果が $F(1, 1160)=9.44$ ,  $p<.01$ で有意となり、経験有群( $M=2.39$ )が経験無群( $M=2.36$ )よりも有意に高かった。学校種の主効果も $F(2, 1160)=31.33$ ,  $p<.001$ で有意となり、3つの学校種間にはすべて有意であった。多重比較の結果、小学生( $M=2.17$ )よりも中学生( $M=2.40$ )が、中学生よりも高校生( $M=2.48$ )が有意に高く、子どもの発達に伴って自己の「わがまま・自己中心性」を高く自己評定していた。学校種×性別の交互作用も $F(2, 1160)=13.23$ ,  $p<.001$ で有意となった。この交互作用に関連する各平均値は、男子では小学生( $M=2.31$ )、中学生( $M=2.33$ )、高校生( $M=2.47$ )、女子では小学生

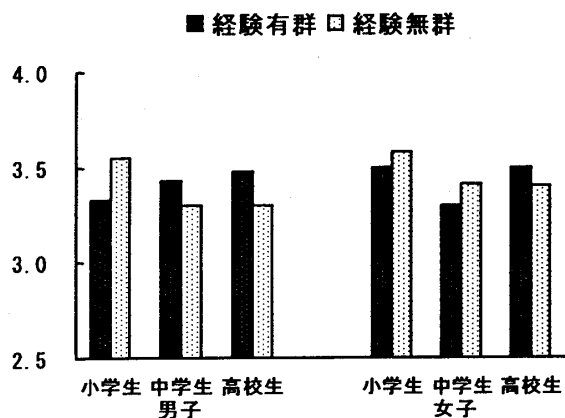


図1 自己実現

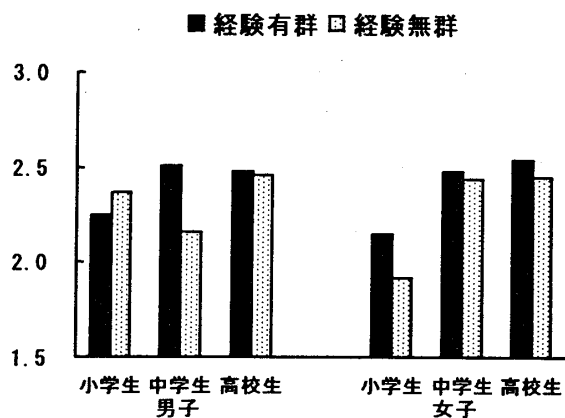


図2 わがまま・自己中心性

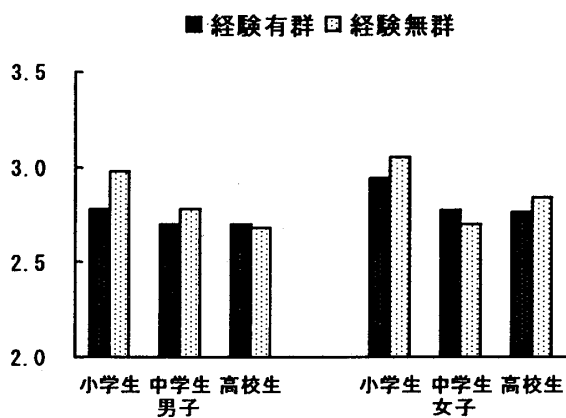


図3 社会的スキル

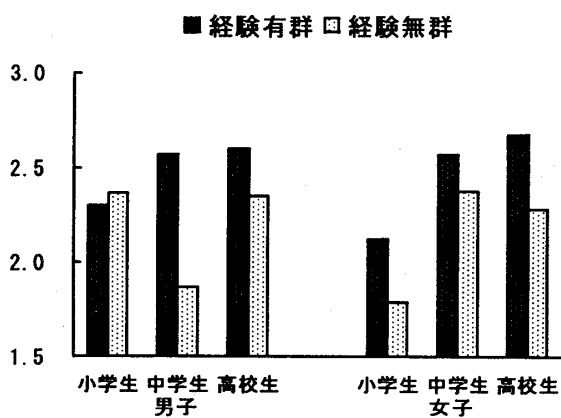


図4 攻撃性

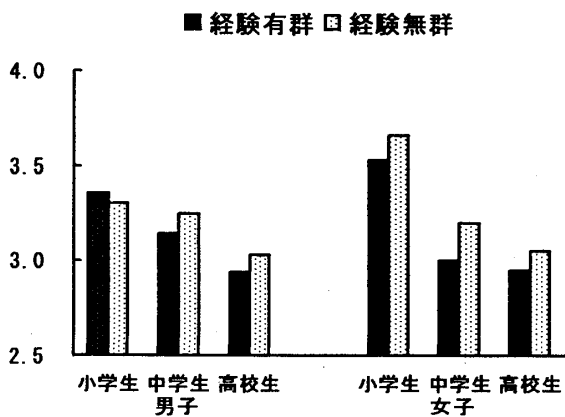


図5 規範意識

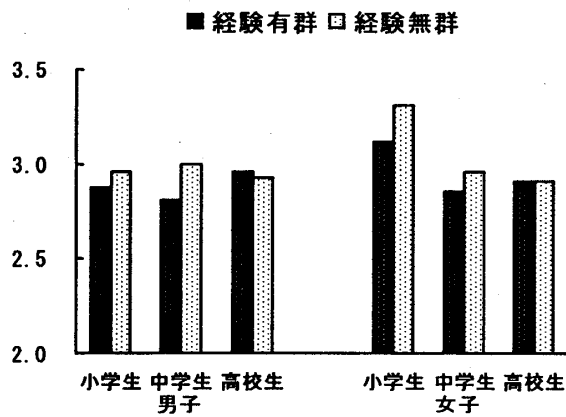


図6 我慢・忍耐

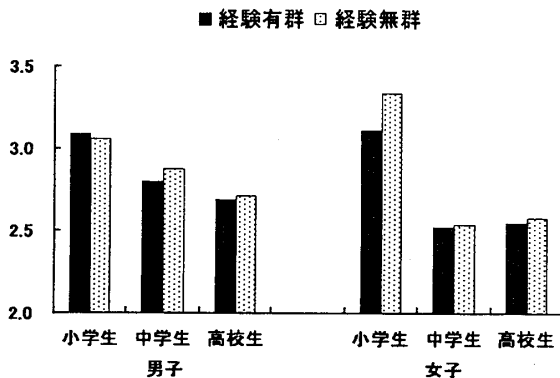


図7 充実感・満足感

( $M=2.04$ ), 中学生 ( $M=2.46$ ), 高校生 ( $M=2.50$ )であった。単純主効果の検定の結果, 小学生では男子が女子よりも有意に高いが, 中学生では逆に女子が男子よりも有意に高く, 高校生では両群間に差がなかった。また, 男子では高校生が中学生や小学生よりも有意に高かったが, 女子では中学生や高校生が小学生よりも有意に高かった。

「社会的スキル」では, 群の主効果が  $F(1, 1168) = 3.61, p < .06$  で有意傾向を示し, 経験無群 ( $M=2.80$ ) が経験有群 ( $M=2.77$ ) よりも高い傾向にあった。また, 学校種の主効果が  $F(2, 1168) = 15.86, p < .001$  で有意となり, 小学生 ( $M=2.93$ ) が中学生 ( $M=2.74$ ) や高校生 ( $M=2.75$ ) よりも有意に高かった。性別の主効果も  $F(1, 1168) = 5.23, p < .05$  で有意となり, 女子 ( $M=2.84$ ) が男子 ( $M=2.73$ ) よりも有意に高かった。

「攻撃性」では, 群の主効果が  $F(1, 1184) = 44.61, p < .001$  で有意となり, 経験有群 ( $M=2.45$ ) が経験無群 ( $M=2.23$ ) よりも有意に高かった。また, 学校種の主効果が  $F(2, 1184) = 18.33, p < .001$  で有意となり, 3つの学校種間にはすべて有意であった。多重比較の結果, 小学生 ( $M=2.15$ ) よりも中学生 ( $M=2.35$ ) が, 中学生よりも高校生 ( $M=2.47$ ) が有意に高かった。群×学校種の交互作用が  $F(2, 1184) = 4.13, p < .05$  で有意となった。この交互作用に関連する各平均値は, 経験有群では小学生 ( $M=2.21$ ), 中学生 ( $M=2.57$ ), 高校生 ( $M=2.64$ ), 経験無群では小学生 ( $M=2.08$ ), 中学生 ( $M=2.13$ ), 高校生 ( $M=2.31$ ) であった。単純主効果の検定の結果, 中学生と高校生では経験有群が経験無群よりも有意に高かったが, 小学生では両群間に差がなかった。また, 経験有群では中学生と高校生が小学生よりも有意に高かったが, 経験無群では高校生が中

学生や小学生よりも有意に高かった。さらに, 学校種×性別の交互作用が  $F(2, 1184) = 16.96, p < .001$  で有意となった。この交互作用に関連する各平均値は, 男子では小学生 ( $M=2.33$ ), 中学生 ( $M=2.22$ ), 高校生 ( $M=2.48$ ), 女子では小学生 ( $M=1.96$ ), 中学生 ( $M=2.48$ ), 高校生 ( $M=2.47$ ) であった。単純主効果の検定の結果, 小学生では男子が女子よりも有意に高かったが, 中学生では逆に女子が男子よりも有意に高かった。また, 男子では高校生が中学生や小学生よりも有意に高かったが, 女子では高校生や中学生が小学生よりも有意に高かった。

「規範意識」では, 群の主効果が  $F(1, 1183) = 5.06, p < .05$  で有意となり, 経験無群 ( $M=3.19$ ) が経験有群 ( $M=3.17$ ) よりも有意に高かった。また, 学校種の主効果が  $F(2, 1183) = 44.32, p < .001$  で有意となり, 3つの学校種間にはすべて有意であった。多重比較の結果, 小学生 ( $M=3.46$ ) が中学生 ( $M=3.15$ ) よりも, 中学生が高校生 ( $M=2.99$ ) よりも有意に高かった。また学校種×性別の交互作用が  $F(2, 1183) = 6.76, p < .01$  で有意となった。この交互作用に関連する各平均値は, 男子では小学生 ( $M=3.33$ ), 中学生 ( $M=3.20$ ), 高校生 ( $M=2.99$ ), 女子では小学生 ( $M=3.60$ ), 中学生 ( $M=3.10$ ), 高校生 ( $M=3.00$ ) であった。単純主効果の検定の結果, 小学生では女子が男子よりも有意に高かったが, 中学生や高校生では両群間に差がなかった。また, 男子では3つの学校種間にはすべて有意となり, 小学生が中学生よりも, 中学生が高校生よりも有意に高かった。それに対して, 女子では小学生が中学生や高校生よりも有意に高かった。

「がまん・忍耐」では, 群の主効果が  $F(1, 1197) = 4.66, p < .05$  で有意となり, 経験無群 ( $M=2.99$ ) が経験有群 ( $M=2.92$ ) よりも有意に高かった。また, 学校種の主効果が  $F(2, 1197) = 6.10, p < .01$  で有意となり, 小学生 ( $M=3.07$ ) が中学生 ( $M=2.91$ ) や高校生 ( $M=2.93$ ) よりも有意に高かった。性別の主効果も  $F(1, 1197) = 4.54, p < .05$  で有意となり, 女子 ( $M=3.00$ ) が男子 ( $M=2.90$ ) よりも有意に高かった。また学校種×性別の交互作用が  $F(2, 1197) = 6.27, p < .01$  で有意となった。この交互作用に関連する各平均値は, 男子では小学生 ( $M=2.92$ ), 中学生 ( $M=2.90$ ), 高校生 ( $M=2.95$ ), 女子では小学生 ( $M=3.22$ ), 中学生 ( $M=2.91$ ), 高校生 ( $M=2.91$ ) であった。単純主効果の検定の結果, 小学生では女子が男子よりも有意に高かったが, 中学生や高校生では男女間に差がなかった。また, 女子では小学生が中学生や高校生よりも有意に高かったが, 男子では小中高の学校種間に差がなかった。

最後に「充実感・満足感」では, 学校種の主効果が

$F(2, 1167)=61.43, p<.001$ で有意となり、小学生 ( $M=3.15$ )が中学生 ( $M=2.68$ )や高校生 ( $M=2.63$ )よりも有意に高かった。性別の主効果も $F(1, 1167)=5.67, p<.05$ で有意となり、男子 ( $M=2.85$ )が女子 ( $M=2.75$ )よりも有意に高かった。また学校種×性別の交互作用が $F(2, 1167)=9.99, p<.001$ で有意となった。この交互作用に関連する各平均値は、男子では小学生 ( $M=3.08$ )、中学生 ( $M=2.84$ )、高校生 ( $M=2.70$ )、女子では小学生 ( $M=3.22$ )、中学生 ( $M=2.53$ )、高校生 ( $M=2.57$ )であった。単純主効果の検定の結果、小学生では女子が男子よりも有意に高いが、中学生では逆に男子が女子よりも有意に高かった。また、男子では3つの学校種間ではすべて有意となり、小学生が中学生よりも、中学生が高校生よりも有意に高かった。それに対して、女子では小学生が中学生や高校生よりも有意に高かった。

## 考 察

本研究の第1目的は、小・中・高校の児童生徒を暴力行為の経験有群と無群に大別し、自己の諸特徴に関する自己認知において両群間にどのような差があるかを検討することであった。そのために、まず「あなたは、人をなぐったり、けったりしたことがありますか」と質問し、暴力行為の経験の有無を調べた。その結果、予想以上に「はい」と回答する者が多かった。この質問に対する有効回答者に基いて暴力行為経験者率(%)を算出したところ、小学4年生～6年生の男子では180名/208名(86.5%)、女子では134名/181名(74.0%)であった。同様に、中学1年生～3年生の男子では179名/212名(84.4%)、女子では107名/201名(53.2%)であり、高校1年生～3年生の男子では181名/277名(65.3%)、女子では60名/154名(39.0%)であった。

総務庁青少年対策本部(1999)は、茨城県、埼玉県、愛知県、京都府、兵庫県の小学6年生1,542名と中学2年生1,700名を対象に調査を実施し、テレビ・ゲームやテレビ視聴行動との関連で、暴力行為の経験について質問している。その結果、この1年の間に友人や他人に対して「たたく・なぐる・けとばす」の暴力行為をしたことがあると回答した経験者の比率は、小学6年生の男子で67.2%、女子で51.8%、中学2年生の男子で63.5%、女子で33.5%であった。また、「相手の傷つくようなことを言う」の言語的暴力の経験者率は、小学6年生の男子で64.9%、女子で51.0%、中学2年生の男子で59.1%、女子で43.3%であった。

対象学年や質問内容がまったく同一ではないので、直接比較はできないが、暴力行為の経験者率は、本研究の方が小学生でも中学生でも20%前後も多くなっている。本研究で対象とした児童生徒が特に暴力行為の経験率が高いとは考えにくい。おそらく、本研究では暴力行為の程度や経験回数、あるいは経験した期間を明確にして質問しなかったことが、「はい」と回答した暴力行為経験者率を高めたものと思われる。その意味では、本研究で使用した暴力行為に関する質問が、果たして暴力行為の経験の有無を大別するのに十分な妥当性をもつのか、多少の疑問は残るところである。しかし、本研究では、この質問に対する未回答者は極めて少なく、小学生の男子で1名、女子で3名、中学生の男子で3名、女子で5名、高校生の男子で1名、女子で1名であった。このことから、本研究の回答者は比較的気軽に暴力行為に関する質問に回答したと推察される。本研究の暴力行為経験者率を少し割り引いて評価するにしても、小学生や中学生では男子の6割～8割、女子の5割～7割の児童生徒が、怒り感情や不満・ストレス等を言語的暴力の形で表現するだけでなく、殴ったり蹴ったりするという形の身体的暴力を経験しているといえる。

さて、本研究の自己特徴に関する結果から、暴力行為経験の有無間の相違に注目すると、まず群の主効果は次の5つの特性領域で見られた。すなわち、「わがまま・自己中心性」と「攻撃性」では有群が無群よりも高く、逆に「社会的スキル」、「規範意識」および「がまん・忍耐」では無群が有群よりも高かった。前者の「わがまま・自己中心性」や「攻撃性」は、トラブルや暴力行為を引き起こす特性であり、その意味ではネガティブな特性として認知されやすい。事実、図2と図4の評定値から分かるように、いずれの群でも平均評定値が低く、平均2.0点～2.5点の範囲にある。図4の攻撃性では群×学校種の交互作用も有意となり、暴力経験の有無間の差は小学生では小さく、中学生や高校生で大きくなるのが分かった。特に、この傾向は男子の中学生で顕著になるといえる。

それに対して、後者の「社会的スキル」、「規範意識」および「がまん・忍耐」は、暴力行為や問題行動を抑制したり、暴力に替わる適切な社会的行動を生み出したりするポジティブな特性である。これらのポジティブ特性の自己評価が発達と共に高まることが望ましいが、学校種の主効果から分かるように、「社会的スキル」、「規範意識」、「がまん・忍耐」のいずれにおいても逆の発達の変化を示している。これらのポジティブ特性については、群×学校種の交互作用がいずれも有意でないことから、暴力経験の有群と無群に共通する

発達の变化であると考えられる。図3, 図5, 図6から分かるように, 本研究のポジティブ特性に関する発達の变化は, 発達と共に低下するパターンを示している。逆に, ネガティブ特性の発達の变化は, 発達と共に増加するパターンを示している(図2と図4)。これらの点を考慮すると, 本研究の発達の变化は, 自己評価基準が発達と共に厳しい方向に変化する傾向を反映したものといえよう。

最後に, 日常生活における充実感・満足感については, 暴力経験の有無の群の主効果も, 群と他の要因との交互作用も有意でなかった。この結果から, 暴力行為の経験有群は, 攻撃性などのネガティブ特性を示しやすいと自己評価するものの, 学校生活や日常生活においては暴力経験の無群と同様の充実感や満足感を体験しているといえる。本研究では暴力行為の経験の有無について, 暴力行為の被害者としての経験ではなく, 加害者としての経験を質問した。もし被害者としての経験の有無で群を大別していたならば, 日常生活における充実感・満足感に群間差が見られた可能性も大きい。暴力行為の経験の有無の分類に適した調査項目を選出することを含め, 加害者としての経験と被害者としての経験の有無が, 多様な側面の自己意識や自己評価にどのような相違をもたらすかを検討することが今後の課題である。

## 引用文献

- 磯部美良・堀江健太郎・前田健一 2004 非行少年と一般少年における社会的スキルと親和動機の関係  
カウンセリング研究, 37, 15-22.
- 前田健一・中條和光・山口修司 2002 暴力行為等の

- 問題行動に関する発達の研究(3) 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部, 51, 161-169.
- 前田健一・中條和光・山口修司・中村多見 2003 暴力行為等の問題行動に関する発達の研究(5) 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部, 52, 199-204.
- 山口修司・越中康治・中村多見・磯部美良・金山元春・前田健一 2001 子どもと青少年の問題行動と暴力に対する許容的態度 広島大学心理学研究, 1, 139-150.
- 山口修司・林 孝・前田健一 2002 暴力行為等の問題行動に関する発達の研究(2) 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部, 51, 239-248.
- 山口修司・中條和光・前田健一 2002 暴力行為等の問題行動に関する発達の研究(4) 広島大学心理学研究, 2, 187-194.
- 総務庁青少年対策本部 1999 青少年とテレビ・ゲーム等に係る暴力性に関する調査研究報告書 総務庁青少年対策本部
- 総務庁青少年対策本部 2000 青少年の暴力親と非行に関する研究調査の概要<http://www8.cao.go.jp/youth/index.html>

付記 本研究は, 広島県教育センターとの共同研究による調査データの一部をまとめたものである。また, 本論文の作成にあたっては, 平成14年度~16年度科学研究費補助金基盤研究C(2)課題番号14591003(代表者 前田健一)の援助を受けた。調査対象校の児童・生徒の皆さんをはじめ, 先生方, ならびに関係者の皆さんに心から感謝の意を表します。