

## 暴力行為等の問題行動に関する発達的研究(4)

山口修司・中條和光・前田健一

### A developmental study of violence-related problematic behaviors(4)

Shuji Yamaguchi, Kazumitu Chujo, and Kenichi Maeda

本研究では、小学生、中学生、高校生における暴力の効果や暴力者の特徴の認知および暴力の発生原因の認知に関する質問紙調査を実施し、発達的に比較検討した。また、小学校、中学校、高校の教師と保護者にも同様の調査を実施し、児童生徒の結果と比較した。その結果、児童生徒は発達と共に暴力や暴力者のポジティブな面をよりポジティブに、ネガティブな面をそれほどネガティブではないと許容的に捉えることがわかった。暴力発生原因では、教師の注意・指導不足であるとする認知が発達的に増加した。児童生徒と教師・保護者の比較では、暴力の肯定的効果や暴力者の肯定的特徴の認知において児童生徒の得点が教師・保護者の得点よりも高かった。さらに、児童生徒は教師・保護者よりも暴力発生の原因を暴力的友人との交友に求めるのに対して、教師・保護者は児童生徒よりも親のしつけや育て方、テレビや映画の影響によると捉えていた。

キーワード：問題行動，青少年，暴力・暴力者認知，暴力の発生原因認知

ある事象が生起したときに、その事象が発生した原因や理由を推測したり、理解することを原因帰属と呼び、これまで様々な領域で幅広く研究されてきた。ある行動の結果を何に原因帰属するかは、その後の認知や行動に連鎖的な影響を及ぼすと考えられる。例えば、大橋(1996)は非行少年の原因帰属スタイルに関する研究を概括し、非行少年は一般に、自分の過去の非行・犯罪行為の原因を自分以外の外的要因に帰属させる傾向にある、と結論している。大橋(1996)の指摘から、非行少年は非行・犯罪行為の原因を能力・努力・性格などの自己の内的要因に帰属させるよりも、状況・運・他者・社会などの外的な状況要因に帰属させやすいことが理解できる。

よく知られているように、自分にとって都合の悪い結果が生じたとき、その原因を内的要因に帰属させる人は、再びそのような結果が生じないようにするために、その内的要因を統制したり操作しようとする。反対に、自分にとって都合の悪い結果が生じたときに、その原因を外的要因に帰属させる人は、自分のせいで悪い結果が生じたとは考えず、運が悪かったとか誰かのせいであると責任転嫁しやすい。その結果、彼らは自分の行動を改めないで、失敗や悪い結果を再び経験することになる。また、失敗や悪い結果の原因を外的要因に帰属させる人は、自分に責任がないように原

因帰属を歪ませる傾向にあるので、自尊心が傷ついたり、自己評価が低下することは少ない(Bradley, 1978; Zuckerman, 1979)。

原因帰属スタイルとその後の認知・行動との関連性を考慮すると、自己の非行・問題行動を運、友人、教師、社会などの外的要因に帰属させやすい非行少年は、非行・問題行動の結果として罰やネガティブな結果を経験しないかぎり、非行・問題行動を繰り返すと考えられる。このように考えると、非行少年の非行・問題行動を減少させるためには単に行動レベルの抑制策を検討するだけでなく、外的要因に帰属させやすい非行少年の認知様式を変容させる取り組みが必要である。非行・問題行動の原因を自分の努力不足や意志力不足のような内的要因に帰属させるようにすると、非行少年は自分の行動や行動の結果に責任を持ち、自分の行動が他者に与える影響を考えて自主的に自己管理するようになるのではないかと考えられる。問題は、非行・問題行動が外的帰属スタイルを生み出す原因なのか、逆に外的要因に帰属させやすい青少年が非行・問題行動をしてしまうのかである。もし、前者の因果関係が正しいとすれば、外的帰属スタイルを変容させても非行・問題行動は低減しない。この場合の外的帰属スタイルは、あくまで非行・問題行動の事実を自分なりに合理化したり、責任転嫁するために使用されているにすぎないからである。それに対して、後者の因果関係が正しいとすれば、非行・問題行動をする非行少年は、非行・問題行動をしていない以前の段階から外的帰属スタイルを示す傾向にあったことになる。非行・問題行動の予防や防止といった観点から考えると、外的帰属傾向は将来の非行少年に見られる特殊な前兆なのか、それとも現代の青少年に広くみられる一般的な特徴なのかを明らかにしておく必要がある。

本研究では非行・問題行動をあまり経験していないと考えられる小学校、中学校、高校に在籍する児童生徒を対象として非行や問題行動をどのように認知しているかを検討する。本研究の第1目的は、暴力の肯定的・否定的効果、暴力者の肯定的・否定的特徴、暴力の発生原因について、小・中・高校生がどのように認知しているかを発達的に比較検討することである。発達的な検討を通して、どの発達段階において暴力や暴力者に対する見方が変化するのかを明らかにできる。

ところで、前田他(2002)および山口他(2002)は、暴力行為等の問題行動に関する規範意識について小・中・高校の児童生徒を発達的に比較するだけでなく、児童生徒と教師・保護者の規範意識にどのような相違が見られるかを比較検討している。その結果、児童生徒の規範意識と教師・保護者の規範意識とは異なっており、その相違パターンは問題行動の領域によって異なることがわかった。さらに、教師・保護者の規範意識が児童生徒に伝わっていないのではないかと考えられる問題行動領域があること、児童生徒と教師・保護者の規範意識が同じと考えられる問題行動領域も存在することが示された。原田・鈴木(2000)も同様に、中学校の生徒、教師、保護者を対象にして、問題行動に対する許容度を測定している。その結果、生徒の許容度と教師・保護者の許容度が相違する問題行動領域と相違しない問題行動領域が見出されている。子どもと大人の規範意識に相違が見られる問題行動領域では、子どもが大人と異なる価値感や行動基準を持っている可能性が示唆される。大人が問題だと判断する行動でも、子どもはそれほど問題ではないと判断するかもしれない。本研究の第2目的は、小・中・高校生の児童生徒だけでなく、小・中・高校生の教師や保護者も対象にして、暴力の肯定的・否定的効果、暴力者の肯定的・否定的特徴、暴力の発生原因について、児童

生徒と教師・保護者の認知がどのように異なるかを比較検討することである。

## 方 法

### 対象者

調査対象者は、広島県内の小学校・中学校・高校の児童生徒、教師および保護者であった。児童生徒は合計829名であり、その内訳は小学校4年～6年の児童が285名(男子147名, 女子137名, 不明1名), 中学校1～3年の生徒が270名(男子125名, 女子145名), 高校1～3年の生徒が274名(男子108名, 女子166名)であった。教師は合計280名であり、その内訳は小学校の教師が69名(男性19名, 女性50名), 中学校の教師が91名(男性58名, 女性33名), 高校の教師が120名(男性79名, 女性40名, 不明1名)であった。保護者は合計732名であり、その内訳は小学校4～6年生の保護者が254名(父親26名, 母親225名, 不明3名), 中学校1～3年生の保護者が245名(父親30名, 母親204名, 不明11名), 高校1～3年生の保護者が233名(父親33名, 母親182名, 不明18名)であった。

### 質問項目

暴力および暴力者に関する20の質問項目を使用した(表1)。各質問項目に対して「反対」(1点),

表1 本研究で使用された質問項目

(1)暴力の肯定的効果
①暴力をふるう人は、欲しいものを手に入れることができると思う
⑥暴力をふるう人は、人からバカにされないですむと思う
⑪暴力をふるう人は、人を自分の思いどおりにできると思う
⑯暴力をふるう人は、暴力をふるうことで、いやな気分をすっきりさせていると思う
(2)暴力の否定的効果
②暴力をふるう人は、友だちから、嫌われると思う
⑦暴力をふるう人は、親を悲しい気持ちにさせると思う
⑫暴力をふるう人は、いつか、痛い目にあうと思う
⑰暴力をふるう人は、将来、不幸な生活をすると思う
(3)暴力の発生原因
③暴力をふるう人は、親のしつけや育て方が悪かったからだと思う
⑧暴力をふるう人は、先生がちゃんと注意や指導をしなかったからだと思う
⑬暴力をふるう人は、暴力をふるう友だちと付きあっているからだと思う
⑱暴力をふるう人は、テレビや映画の暴力場面をよく見るからだと思う
(4)暴力者の肯定的特徴
④暴力をふるう人は、人から認めてもらいたい気持ち強い人だと思う
⑨暴力をふるう人は、本当は心の優しい人だと思う
⑭暴力をふるう人は、勇気がある人だと思う
⑲暴力をふるう人は、自分に正直な人だと思う
(5)暴力者の否定的特徴
⑤暴力をふるう人は、本当は自信がない人だと思う
⑩暴力をふるう人は、がまんすることができない人だと思う
⑮暴力をふるう人は、怒りや憎しみが強い人だと思う
⑳暴力をふるう人は、自分勝手な人だと思う

「少し反対」(2点), 「どちらでもない」(3点), 「少し賛成」(4点), 「賛成」(5点)までの5段階で評定させた。各項目の得点は, 高いほど各項目内容に同意する傾向が強いことを意味する。

### 手続き

児童生徒にはクラスごとに調査用紙を配布し, 集団調査を実施した。教師には個別に調査用紙を配布し, 個別に記入を依頼した。保護者には児童生徒が調査用紙を持ち帰り, 家庭で記入してもらった。

### 得点化

暴力の発生原因に関する質問項目では, 項目別に得点を算出した。その他の領域では5項目の得点を合計した後, 1項目当たりの平均得点を算出した。これを領域カテゴリー得点とする。

## 結果

表2は, 4つの領域カテゴリー得点別および暴力発生原因の4項目別に小学生, 中学生, 高校生, 小学校教師, 中学校教師, 高校教師, 小学校保護者, 中学校保護者, 高校保護者の平均値と標準偏差(SD)を示したものである。領域カテゴリー別あるいは項目別に3(学校種)×3(評定者)の2要因分散分析をしたところ, 以下のような結果が得られた。なお, 以下の分散分析後の多重比較はすべてRyan法( $p < .05$ )を使用した。

表2 学校別・評定者別の1項目当たりの平均評定値(SD)

	小学校			中学校			高校		
	子ども	教師	保護者	子ども	教師	保護者	子ども	教師	保護者
(1)暴力の肯定的効果	2.50 (0.94)	2.18 (0.64)	2.23 (0.94)	2.75 (0.90)	2.08 (0.66)	2.27 (0.79)	2.70 (0.81)	2.11 (0.64)	2.25 (0.80)
(2)暴力の否定的効果	4.37 (0.74)	4.07 (0.64)	4.20 (0.58)	4.02 (0.80)	4.14 (0.68)	4.17 (0.65)	3.85 (0.84)	4.35 (0.56)	4.19 (0.62)
(3)暴力の発生原因									
③親のしつけ・育て方	3.36 (1.39)	3.54 (0.86)	3.75 (0.87)	3.39 (1.21)	3.63 (0.83)	3.80 (0.88)	3.46 (1.21)	3.98 (0.81)	3.81 (0.99)
⑧先生の指導不足	2.62 (1.41)	2.68 (0.99)	2.78 (1.11)	2.80 (1.21)	2.67 (1.16)	2.53 (1.15)	3.16 (1.15)	2.88 (1.19)	2.62 (1.13)
⑬暴力的友人との交友	3.35 (1.35)	2.73 (0.95)	3.18 (1.01)	3.33 (1.27)	2.78 (1.07)	3.13 (1.08)	3.37 (1.10)	3.23 (0.95)	3.19 (1.11)
⑯テレビや映画の影響	3.22 (1.35)	3.22 (0.72)	3.18 (0.96)	2.74 (1.20)	3.06 (0.94)	3.15 (0.97)	2.71 (1.15)	3.08 (0.88)	3.08 (1.01)
(4)暴力者の肯定的特徴	2.42 (0.86)	2.44 (0.54)	2.24 (0.62)	2.66 (0.83)	2.18 (0.62)	2.36 (0.70)	2.79 (0.82)	2.20 (0.61)	2.24 (0.69)
(5)暴力者の否定的特徴	4.01 (0.78)	3.74 (0.60)	3.85 (0.62)	3.71 (0.72)	3.71 (0.67)	3.85 (0.68)	3.65 (0.73)	3.87 (0.54)	3.85 (0.64)

### 暴力の肯定的効果

評定者の主効果( $F=53.55, df=2/1796, p<.001$ )のみが有意であった。多重比較の結果、子ども>保護者>教師であった。

### 暴力の否定的効果

学校種×評定者の交互作用( $F=13.02, df=4/1805, p<.001$ )が有意であった。学校種別に評定者間差を多重比較によって検定したところ、小学校では子ども>教師≒保護者、高校では子ども<教師≒保護者であった。つぎに評定者別に学校種間差を検定した。多重比較の結果、子どもでは小学校>中学校>高校、教師では小学校<高校であった。

### 暴力者の肯定的特徴

評定者の主効果( $F=34.13, df=2/1801, p<.001$ )が有意となった。多重比較をしたところ、子ども>教師≒保護者であった。さらに、学校種×評定者の交互作用( $F=8.57, df=4/1801, p<.001$ )が有意であった。学校種別に評定者間差を多重比較によって検定したところ、小学校では、子ども、教師、保護者間に有意差が見られなかった。中学校、高校では子ども>教師≒保護者であった。つぎに評定者別に学校種間差を検定した。多重比較の結果、子どもでは小学校<中学校≒高校であった。

### 暴力者の否定的特徴

学校種の主効果( $F=3.40, df=2/1806, p<.05$ )が有意となり、多重比較の結果、小学校>中学校であった。また、学校種×評定者の交互作用( $F=5.59, df=4/1806, p<.001$ )が有意であった。学校種別に評定者間差を多重比較によって検定したところ、小学校では子ども>教師≒保護者であったが、高校では子ども<教師≒保護者であった。つぎに評定者別に学校種間差を検定した。多重比較の結果、子どもでは小学校>中学校≒高校であった。

### 暴力の発生原因

項目③「暴力をふるう人は、親のしつけや育て方が悪かったからだと思う」では、学校種の主効果( $F=4.45, df=2/1823, p<.05$ )が有意となり、多重比較の結果、小学校≒中学校<高校であった。また、評定者の主効果( $F=16.57, df=2/1823, p<.001$ )も有意となり、多重比較の結果、子ども<教師≒保護者であった。

項目④「暴力をふるう人は、先生がちゃんと注意や指導をしなかったからだと思う」では、学校種の主効果( $F=4.81, df=2/1825, p<.01$ )が有意となり、多重比較の結果、小学校≒中学校<高校であった。また、評定者の主効果( $F=3.93, df=2/1825, p<.05$ )も有意となり、多重比較の結果、子ども>保護者であった。さらに、学校種×評定者の交互作用( $F=3.42, df=4/1825, p<.01$ )が有意であった。学校種別に評定者間差を多重比較によって検定したところ、高校では子ども>保護者であった。つぎに評定者別に学校種間差を検定した。多重比較の結果、子どもでは小学校≒中学校<高校であった。

項目⑤「暴力をふるう人は、暴力をふるう友だちと付きあっているからだと思う」では、学校種の主効果( $F=3.79, df=2/1828, p<.05$ )が有意となり、多重比較の結果、小学校≒中学校<高校であった。また、評定者の主効果( $F=17.93, df=2/1828, p<.001$ )も有意となり、多重比較の結果、子ども>保護者>教師であった。さらに、学校種×評定者の交互作用( $F=2.75, df=4/1828, p<.05$ )が有意であ

った。学校種別に評定者間差を多重比較によって検定したところ、小学校と中学校では子ども≒保護者>教師であった。つぎに評定者別に学校種間差を検定した。多重比較の結果、教師で小学校≒中学校<高校であった。

項目⑩「暴力をふるう人は、テレビや映画の暴力場面をよく見るからだと思う」では、学校種の主効果( $F=7.46, df=2/1823, p<.001$ )が有意となり、多重比較の結果、小学校>中学校≒高校であった。また、評定者の主効果( $F=7.35, df=2/1823, p<.001$ )も有意となり、多重比較の結果、子ども<教師≒保護者であった。

## 考 察

### 子どもの発達的变化

子どもの発達差をまとめると、次の2パターンに整理できる。(1)小学校≒中学校<高校や小学校<中学校≒高校のように、子どもの発達と共に得点が増加するパターン。(2)小学校>中学校>高校や小学校>中学校のように、子どもの発達と共に得点が減少するパターン。パターン(1)は、暴力者の肯定的特徴と発生原因の「⑩暴力をふるう人は、先生がちゃんと注意や指導をしなかったからだと思う」において見られた。これらの結果は、子どもが小・中・高と発達するにつれて暴力者のポジティブな側面をよりポジティブに評価するようになること、暴力の発生原因が教師の注意・指導不足であると認知する傾向にあることを示している。逆にパターン(2)は、暴力の否定的効果と暴力者の否定的特徴において認められた。これらの結果は、子どもが発達するにつれて暴力や暴力者のネガティブな側面をそれほどネガティブではないと許容的に捉える傾向が強まることを示している。

以上の結果をまとめると、児童生徒は発達と共に、暴力や暴力者のネガティブ側面をそれほどネガティブでなく、ポジティブ側面をよりポジティブに捉えるようになるといえる。発達と共に、暴力や暴力者に対する見方が許容的になるのは、暴力者を肯定するというよりも、暴力者の置かれている社会的状況や人間関係等の事情を考慮して判断するようになるからであろう。たとえ暴力者であっても、個別に見ていくと、情状酌量の余地があると考えのではないと思われる。しかし、複雑な状況や事情を考慮して情状酌量をする場合にも、一定の判断基準を根拠にして調整されるはずである。パターン(1)やパターン(2)から分かるように、本研究の小学生は高校生よりも暴力や暴力者のポジティブな側面をそうではないと低めに評価し、ネガティブな側面をそうであると高めに評価していた。この事実を考慮すると、状況や事情を超えた一定の判断基準、すなわち暴力や暴力者に関する善悪判断や社会規範は、すでに小学校の高学年から獲得されていると言わざるを得ない。それでは、すでに基本的な価値感や規範意識が十分に形成されているはずの高校生において、どうして情状酌量が多く生じるのであろうか。考えられる可能性は、高校生になるほど暴力や問題行動を身近に見聞する経験が多くなることである(前田他, 2001)。ルールの公平性や普遍性が大切であることを知っていても、実際の暴力や問題行動を見聞しやすい高校生では、状況や事情に応じた問題解決をはかるのではないかと考えられる。その結果、ときには大人や社会の価値感や規範意識と

は異なる判断を示したり、ルールの公平性や普遍性から逸脱した行動をとるのかもしれない。

表2の平均評定値から分かるように、小・中・高校生ともに「③親のしつけ・育て方」や「㊫暴力的友人との交友」が暴力発生の主な原因であると考えている。これら2つの原因に比べると、「⑧教師の指導不足」を原因とする考えは比較的少ない。しかし、「⑧教師の指導不足」の平均評定値は、全般に低いながらも高校生が小・中学生よりも高かった。なぜ高校生は暴力の原因として教師の注意・指導不足を指摘するのであろうか。考えられる理由の1つは、高校生になると、教師も生徒の自律性を尊重し、細かな注意や指導をしなくなる可能性である。特定の生徒が問題行動を繰り返しているのに、教師が注意したり叱らない場合があることを見聞すると、注意や罰は問題行動を抑制する手段であると理解しながらも、教師の注意不足や指導不足が問題行動を野放しにする原因であると捉えるようになるのかもしれない。

### 子どもと教師・保護者の比較

まず子どもと教師を比較した結果、子どもの得点が教師よりも高かったのは、暴力の肯定的効果、暴力者の肯定的特徴、暴力発生原因の「㊫暴力的友人との交友」であった。反対に、教師の得点が子どもよりも高かったのは、暴力発生原因の「③親のしつけ・育て方」と「㊬テレビや映画の影響」であった。また、子どもと保護者を比較した結果、子どもの得点が保護者よりも高かったのは、暴力の肯定的効果、暴力者の肯定的特徴、暴力発生原因の「㊫暴力的友人との交友」および「⑧教師の指導不足」であった。前者の3つの結果は、子どもと教師を比較した場合と共通していた。他方、保護者の得点が子どもよりも高かったのは、子どもと教師を比較した場合と全く同様の結果であり、暴力発生原因の「③親のしつけ・育て方」と「㊬テレビや映画の影響」であった。

これらの結果は、子どもが教師や保護者よりも、暴力や暴力者のポジティブな側面をよりポジティブに捉えやすいことを示している。パターン(1)の発達の变化から分かるように、暴力や暴力者のポジティブな側面をポジティブに捉える傾向は、子どもの発達と共に強くなっていた。これら2つの結果を考え合わせると、小学生よりも中学生や高校生になるほど、子どもと教師・保護者の問題行動に対する見方のズレが増大することがわかる。暴力や暴力者に対する見方や価値感のズレが高校生で最大になるという事実は、高校生に対する指導が小学生や中学生に対する指導よりも必要であることを意味する。しかし上述したように、高校生では暴力や問題行動に対する見聞経験から状況や事情を考慮した判断をするので、高校生の指導では一定の基本的な判断基準と情状酌量の余地とを実際にどう調整すべきかを考えていく必要がある。

ところで、子どもは教師よりも、「㊫暴力的友人との交友」が暴力発生原因であるとしているのに対して、教師・保護者は子どもよりも「③親のしつけ・育て方」や「㊬テレビや映画の影響」が原因であるを見ていた。これらの結果は、暴力発生の原因帰属において、子どもと大人の間に相違があることを示唆するものである。子どもは教師や保護者よりも、現実の子ども同士の仲間関係や交友関係を知り得る立場にある。しかも、現在の青少年は、仲間や友人関係を保つために、自分の意志や判断を優先しないで、必要以上に仲間の意図や行動に同調する傾向がある。こうした事情から、「㊫暴力的な友人との交友」が、暴力や問題行動の最大原因であると考えたのであろう。それ

に対して、教師・保護者のような大人は、具体的な原因を挙げることができにくい立場にあるために、家庭教育の不足や社会的環境の悪化のような一般的な原因を指摘したのではないかと考えられる。

## 引用文献

- Bradley, G.W. 1978 Self-serving biases in the attribution process: A reexamination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 56-71.
- 原田唯司・鈴木勝則 2000 中学校における生徒・保護者・教師の規範意識の比較検討 静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇),50,267-283.
- 前田健一・林 孝・中條和光・樋口匡貴・山口修司 2001 暴力行為等の問題行動に関する発達的研究 広島大学心理学研究, 1, 113-127.
- 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的研究(3) 広島大学大学院教育学研究科紀要第3部(教育人間科学関連領域),51(印刷中)
- 大橋靖史 1996 非行少年はなぜ「楽観的」か-時間的展望の研究から-原因帰属の視点から 犯罪心理学研究,34(特別号),160-168.
- 鈴木勝則・原田唯司 2001 中学校における生徒・保護者・教師の規範意識の比較検討(2) 静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇),51,221-232.
- 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的研究(2) 広島大学大学院教育学研究科紀要第3部(教育人間科学関連領域),51(印刷中)
- Zuckerman, M. 1979 Attribution of success and failure revisited, or : The motivational bias is alive and well in attribution theory. *Journal of Personality*,47, 245-287.

## 付記

本研究は、広島県教育委員会と広島大学との共同研究プロジェクト「生徒指導上の課題に関する専門的な研究プロジェクト」の「暴力行為等の問題行動に関する研究プロジェクトチーム」が実施した平成13年度の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13年度教育学部共同研究プロジェクト推進経費および平成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。