

小学生における対人的攻撃行動場面での社会道徳的領域調整の発達

首藤 敏 元	埼玉大学教育学部乳幼児教育講座
利根川 智 子	東北福祉大学教育学部
樟 本 千 里	岡山県立大学健康福祉学部
上 岡 紀 美	仙台白百合女子大学人間学部

キーワード：道徳的判断、領域調整、社会的領域理論、道徳的不活性化、小学生

1. 問題と目的

「いじめは暴力である」という判断にはいじめが他者を身体的・心理的に傷つけるという解釈が前提にある。しかし、いじめに代表される対人的葛藤場面は、人物の表情や言動、周囲の人物の反応のような社会的文脈により、「遊び」や「ふざけ」のように多様に解釈され、結果としての善悪判断も異なってくる。道徳発達を教育心理学的に解明しようとするとき、このような多面的対人葛藤場面における道徳的洞察、つまり道徳的逸脱の要素を見抜き、意思決定につなげる社会的認知のプロセスを研究する必要がある。Bandura (1989, 1999) の社会的認知理論によると、個人要因、環境要因、行動要因の相互的影響のもとで、自己調整メカニズムのさまざまな側面で、自己満足感や自責の念といった感情的自己反応が弱められ、道徳的規範が不活性化されることがある。したがって、同じ道徳的基準をもっていても、そこから生じる行為は異なることがある(明田, 1992)。Turiel (1983, 1998) の社会的領域理論においても、領域概念の調整という社会的認知のプロセスの結果、場面の道徳的要素を慣習的な要素として解釈する(たとえば、体罰をしつけとみなす)ことにより、道徳的規範が判断や行動につながらないことがあると考える。

本研究は、社会的領域理論に基づき、小学生が対人的な攻撃行動に随伴する「他者に身体的・心理的苦痛を与えた」という道徳的逸脱の要素を重要視し、善悪判断を行うことができるのかについて調査することを目的とする。

社会的な場面において、自他の行動を解釈したり決定したりする際に働く認知は社会的領域(social domain) 概念と呼ばれ、次の3つが区別されている(首藤・二宮, 2003; Turiel, 1983, 1998, 2006)。道徳(moral) 領域の思考は、人が他者に対してどのように行動すべきであるかという指令性を含んでおり、他者の福祉、信頼、公正、責任や権利という考え方を導く。道徳領域の思考は善悪の判断を伴い、「絶対にしてはいけない」「決して許されるべきではない」という判断を導く。慣習(conventional) 領域は、家族や仲間集団、および学校・会社などの社会組織を成立させる際に働く思考である。慣習領域の思考は、学校・会社の制服や登校・勤務時間、目上の人の呼び方、儀式での振り舞い方、食事のマナー、礼儀作法、地域のしきたりといった集団生活を維持する上で必要な規範意識を導く。慣習領域から判断された行為は、社会的文脈に相対的であり、集団内の合意形成によって変更可能であると見なされる。個人(personal) 領域は「個人の自由」「自分を大切にする」という態度や判断を導く。趣味、友人の選択、サークル活動、髪型や服装など、プライバシーに関係した場面や身体の自己管理に関係した場面で働く。自愛の思慮、自由裁量や自己決定の考えはこの領域から生じる。

人の社会的行動には複数の領域の要素が含まれている。首藤（2006）と首藤・二宮（2003）は、道徳、慣習、個人の3つの思考が、さまざまな状況で適切に機能し、多角的に思考すること、つまり領域調整して判断を下せることを道徳的自律と定義した。対人的攻撃行動場面を例にすると、道徳的洞察の発達は、単純に「いじめは暴力だからいけない。」と推測できるようになるだけでなく、たとえ他者の痛みが表出されていない場面であっても、あるいは慣習上の逸脱が目立つ場面であっても、複数の領域概念を働かせ、領域調整することで道徳的要素を見抜き、それを重視した判断を行うことであるといえる（Killen & Rutland, 2011）。

欧米やアジアの子どもを対象にした多くの研究は、5歳ほどの幼児であっても、3つの領域概念の基本を獲得していることを示している（首藤・二宮, 2014; Turiel, 2008; Wainryb, 2006）。しかし、領域概念の獲得と、領域調整の発達とは区別されなければならない。たとえば、「子どもの意地悪を親が叱り、それに子どもが反抗する」という場面では、道徳的逸脱と慣習の逸脱の両方が関係していることになる。このような場面では、どちらの領域概念にもとづいても判断は「悪い」となる。しかし、慣習違反を重視する領域調整では、道徳的逸脱行為である意地悪を即中止すべしといった判断にはつながらない。つまり、慣習領域の要素を重視することは他者指向的な判断や行為は生まれてこないだろう。

そこで本研究では、対人攻撃行動場面での小学生の領域調整を詳細に分析し、その調整と判断との関係を検討する。具体的には、場面ごとに3つの領域の要素（領域別観点）を2つずつ文章で用意し、それぞれについて判断の際にどれくらい考慮したかを答えてもらう。また、慣習領域の逸脱として「親の叱責と子どもの反抗」を場面に挿入し、領域調整が非道徳的要素の考慮とどのように関連するかを分析する。さらに本研究では、道徳的判断として「悪さ判断」と「行為即中止判断」を採用し、これらの判断が領域調整とどのように関連するかを分析する。

2. 方法

(1) 研究参加者

東京都内の公立小学校3校の児童が調査に協力した。内訳は1年生104名（男子55名、女子45名、欠測値4名）、2年生87名（男子42名、女子45名）、3年生88名（男子44名、女子44名）、4年生89名（男子45名、女子44名）、5年生86名（男子45名、女子41名）、6年生83名（男子38名、女子45名）の計537名であった。

(2) 対人的攻撃行動場面

対人的攻撃行動は、被害を避けたい人物に対する危害意図をもったあらゆる行動（Baron & Richardson, 1994）と定義され、敵意的・道具的、身体的・言語的（心理的）・関係的など、その行動の目的や様態によってさまざまに分類することができる（Bushman & Huesmann, 2009）。本研究では、道具的攻撃としての「他者への危険行為」、関係性攻撃としての「仲間はずし」（遊びの仲間に入れない）、言語的攻撃としての「悪口」という3つの場面を取りあげ、それぞれの場面について小学生が遭遇する可能性のある仮想の物語を作成した。各場面は、「状況説明—逸脱行為—親の注意と子どもの反抗」という線画入りの簡単な物語になっていた。「親の注意」は行為の判断をする際の非道徳的な要素として含められた。参加者は登場人物が自分と同じ学年の子どもであると仮定して回答した。物語の概要はTable 1に示すとおりである。

Table 1 対人的攻撃場面の物語と領域別観点

「他者への危険行為」場面(道具的攻撃)	
状況説明	・あきこちゃんは滑り台で遊んでいます。
逸脱行為	・あきこちゃんは早く滑りたかったので、けいこちゃんの背中を押しました。
親の注意と子の反抗	・あきこちゃんは、お母さんに「危ないからやめなさい。」と言われましたが、あきこちゃんは「いいの」と強く言いました。
領域別観点	
	道徳1(M1) けいこちゃんが怪我をするから
	道徳2(M2) けいこちゃんが怖い気持ちになるから
	慣習1(C1) 滑り台を順番にすべるという約束を破るから
	慣習2(C2) 友だちと仲良くしていないから
	個人1(P1) 自分が大きくなったら自分の気持ちを押しさえることができない人になるから
	個人2(P2) 友だちに「乱暴な子」と言われるから
「仲間はずし」場面(関係性攻撃)	
状況説明	・ありさちゃんは友だちと仲良く遊んでいました。
逸脱行為	・みほちゃんは「入れて。」と言いましたが、ありさちゃんは「だめ。」と言いました。
親の注意と子の反抗	・ありさちゃんのお母さんは「みほちゃんも入れてあげて。」と言いましたが、ありさちゃんは「いやだ」と強く言いました。
領域別観点	
	道徳1(M1) みほちゃんが悲しむから
	道徳2(M2) 仲間はずれにしているから
	慣習1(C1) みんなと仲良くするという約束を守っていないから
	慣習2(C2) 人にやさしくしていないから
	個人1(P1) 今度は自分が仲間はずれにされるかもしれないから
	個人2(P2) 友だちに「いじわるな子」と言われるから
「悪口」場面(言語的攻撃)	
状況説明	・たくや君はゆうと君に「ボールで遊ぼう。」と言いました。ゆうと君は「遊ばない。」と言いました。
逸脱行為	・ゆうと君は「たくやは下手くそだから、一緒に遊びたくない。」と言いました。
親の注意と子の反抗	・ゆうと君のお母さんは「悪口はやめなさい。」と言いました。ゆうと君は「いやだよ。」と言いました。
領域別観点	
	道徳1(M1) たくや君が悲しむから
	道徳2(M2) 人がいやがることを言っているから
	慣習1(C1) 言葉づかいが悪いから
	慣習2(C2) 友だちと仲良く遊んでいないから
	個人1(P1) 今度はゆうと君が他の子に悪口を言われるから
	個人2(P2) 友だちに「悪口を言う子」と言われるから

(3) 質問項目

物語ごとに以下の質問が行われた。

① 領域調整

判断をする際に「考えること」を領域別観点として6つ提示し、参加者にそれぞれについての程度考慮に入れるかを3段階で評定してもらった。観点として、道徳領域1：人を精神的・身体的に傷つけていないか、道徳領域2：主人公の行為は人の道理に外れていないか、慣習領域1：生活のきまりを守っているか、慣習領域2：行儀正しくしているか、個人領域(自愛)1：主人公の行為が後に主人公自身の不利益になって戻ってこないか、個人領域(自愛)2：今後の人間関係で悪い評判がおきないかの6つが設定され、物語の内容に合わせて、小学生にも理解できる表現で文章化されていた(Table 1)。

② 悪さ判断

参加者は加害の行為を「悪い」「悪くない」の二者択一形式で判断した。

③ 反抗重大視判断

参加者は、主人公が親に反抗したことは他の子への加害行為より悪いことか、あるいは加害行為の悪さをさらに悪くするのかの質問について、「そう思う」「そう思わない(行為自体が悪い)」

の二者択一の判断をした。

④ 行為即中止判断

参加者は物語の最後で、主人公は行為を中止しなければならないかについて、「今すぐ止めるべきだ」「今すぐ止めなくてもよい」の二者択一の判断をした。

(4) 手続き

調査は教師もしくは保護者の許可の下で、学校または家庭で実施された。600部配布し、回収は543部、有効回答数は537部であった（有効回収率は98.9%）。学校長の判断のもと、教育課程の一部として実施する場合は、担任教師が教室の中で質問票を配付し、授業時、あるいは朝の活動時や下校前の学級活動時に実施した。宿題形式で実施する場合は、担任教師が質問票を配付し、宿題として家庭で実施した。いずれの場合も、未提出時の催促はしなかった。

(5) 倫理的配慮

調査は無記名で行われた。参加者には調査が小学生の考え方を調べることが目的であるため、思ったままに答えてほしいことが伝えられた。教室で実施する場合も、家庭で実施する場合も、個別の回答内容を教師や親に見せる必要はないこと、集計は学年ごとに行うため個人の回答内容が知られることはないこと、学校の成績に関係ないこと、回答したくない項目があれば無回答でよいこと、いつでも中止できること、白紙で提出してもよいことを教示文に明記した。回答済みの質問票の提出をもって、調査協力の同意を得たと判断した。

3. 結果

(1) 領域調整変数

18種類の領域別観点を因子分析(最尤法、プロマックス回転)にかけ、3つの因子を抽出した(累積寄与率43.53%)。Table 2に示されているように、因子1には個人領域の観点が強く負荷していることから「自愛思慮」と命名した。因子2には道徳と慣習の領域の観点が強く負荷していることから、人との関係および社会生活における規範を反映する因子であるとみなし、「人間生活」と命名した。因子3には道徳領域の他者への影響という観点が強く負荷していることから、「他者感情」と命名した。

3(低・中・高学年)×2(性)のANOVAを因子得点ごとに実施したところ、すべてで学年の主効果が有意となった。人間社会($F_{(2,527)}=4.11, p<.01$)では中学年>低学年、高学年、自愛思慮($F_{(2,527)}=6.33, p<.05$)では低学年<中学年、高学年、他者感情($F_{(2,527)}=5.20, p<.05$)では低学年<中学年、高学年となった(Figure 1)。

(2) 道徳的判断変数

① 悪さ判断

「悪い」の回答を1点とし、3つの物語で合計し悪さ判断得点を求めた。3(学年)×2(性)のANOVAの結果、全ての効果は有意に達しなかった(Figure 2)。

② 反抗重大視判断

「(行為と同程度かそれ以上に)反抗は悪い」という回答を1点とし、3つの物語で合計得点を求めた。3×2のANOVAの結果、学年の主効果($F_{(2,493)}=18.58, p<.001$)が有意であり、低($M=1.72$)>中($M=1.20$)>高($M=0.98$)が認められた(Figure 2)。

③ 行為即中止判断

「今すぐ止めるべき」の回答を1点とし合計得点についてANOVAを行った。全学年で「止めるべき」の回答が多く (M=2.6)、すべての効果は有意に達しなかった (Figure 2)。

Table 2 領域別観点得点の因子分析結果 (n=537)

攻撃場面-領域別観点	因子1 自愛思慮	因子2 人間社会	因子3 他者感情	共通性
言語的攻撃-個人2	.871	-.052	-.080	.639
関係性攻撃-個人2	.796	-.053	.017	.591
道具的攻撃-個人2	.738	-.202	.149	.475
言語的攻撃-個人1	.532	.321	-.149	.500
関係性攻撃-個人1	.418	.310	-.050	.410
道具的攻撃-個人1	.348	.160	.112	.299
関係性攻撃-道德2	-.090	.779	.025	.543
関係性攻撃-慣習2	-.034	.758	-.013	.527
言語的攻撃-道德2	-.176	.631	.139	.386
言語的攻撃-道德2	.252	.581	-.081	.527
言語的攻撃-慣習1	.108	.568	.011	.428
関係性攻撃-慣習1	.133	.567	.103	.545
関係性攻撃-道德1	.042	-.059	.615	.358
道具的攻撃-道德1	-.120	.098	.549	.313
道具的攻撃-道德2	.109	.082	.490	.378
言語的攻撃-道德1	.112	.189	.342	.318
道具的攻撃-個人1	.114	.305	.246	.341
道具的攻撃-個人2	.264	.169	.152	.257

因子間相関			
	因子1	因子2	因子3
因子1-自愛思慮	1.000	.688	.507
因子2-人間社会	.688	1.000	.658
因子3-他者感情	.507	.658	1.000

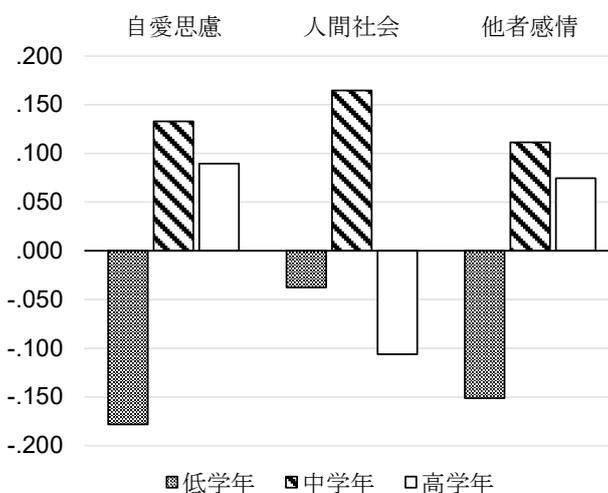


Figure 1 学年ごとの因子得点

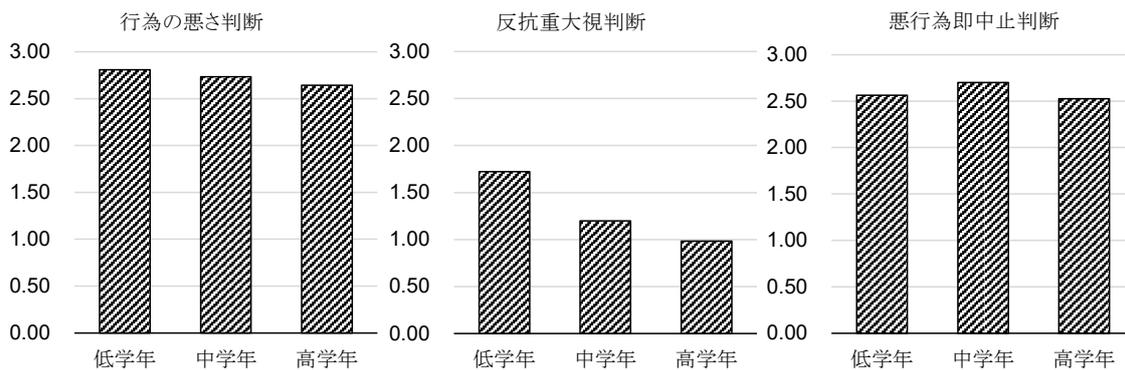


Figure 2 学年ごとの道徳的判断関連得点の平均値

(3) 道徳的判断に影響する領域調整に関する相関分析

各道徳的判断変数を目的変数とし、領域調整変数を説明変数とする重回帰分析を学年ごとに実施した。その結果、行為の悪さ判断と行為即中止判断では、他者感情の観点から中学年 ($\beta=.27$)、高学年 ($\beta=.40$) でプラスに影響していた。反抗重視判断では中学年で自愛思慮の観点 ($\beta=.26$) がプラスに影響する一方、高学年では自愛思慮 ($\beta=.26$) がプラスに影響すると同時に人間生活の観点 ($\beta=-.34$) がマイナスに影響していた (Table 3)。低学年児童の回帰式は、すべての判断で有意に達しなかった。

Table 3 道徳的判断関連得点を目的変数とする学年ごとの重回帰分析の結果

		性	領域調整			重相関係数分散分析	
			自愛思慮	人間生活	他者感情		
行為の悪さ判断	低学年(n=187)	.07	-.01	.10	.11	.209	2.07
	中学年(n=177)	-.04	-.11	.14	.27 *	.311	4.59 **
	高学年(n=169)	.02	-.04	.13	.40 ***	.485	12.60 ***
反抗重大視判断	低学年(n=178)	-.04	.12	-.12	.00	.081	0.29
	中学年(n=165)	.18	.26 *	-.19	.02	.241	2.46 *
	高学年(n=156)	.11	.26 *	-.34 *	.11	.237	2.47 *
行為即中止判断	低学年(n=187)	.04	-.05	.11	.09	.160	1.19
	中学年(n=177)	-.01	-.07	.07	.33 **	.352	6.06 ***
	高学年(n=169)	-.02	.09	.13	.31 **	.474	11.88 ***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

4. 考察

攻撃行動という比較的単純な道徳的逸脱行動場面であっても、児童は道徳、慣習、個人 (自愛) の3つの領域の観点から状況を多面的に理解し、判断していることが分かった。そして、中学年以降、被害を受ける他者の感情に敏感であるという道徳領域の基本的な要素は、非道徳的な要素の影響がある状況下でも適切な善悪判断と行為即中止判断を導くことが示された。しかし、低学年児童ではすべての回帰式は有意ではなく、彼らが領域調整から判断を行ったという結果は得られなかった。悪さ判断と行為即中止判断は天井効果に近かったため、低学年の児童であっても「い

じめ・乱暴→暴力→悪い→してはいけない」という素朴な道德領域の理解から判断したと思われる。中学年児童は他者感情から適切な判断ができるようになるにもかかわらず、大人への反抗という非道德領域の要素が加わると、上記の単純な判断の連鎖は抑制されることも示された。また「自分を大切に」「自分の評判を気にする」という自愛の思慮は、中学年児童の領域調整では相対的に強くなり、道德的判断を抑制する可能性も示唆された。自愛や保身という個人領域の思考は、道德的規範を不活性化させる認知のひとつなのかもしれない。

一方、高学年児童では、人間社会の観点、つまり道德と慣習の両方の領域を調整した思考は、反抗重大視判断を抑制することも見出された。この結果は、公衆道德や人へのかかわり方という領域調整は非道德的な要素の影響を受けず、「反抗したから悪いのではなく、相手に危害を与えたから悪い」という判断を導くことを示唆している。

このように、本研究結果は、对人的攻撃行動という道德的逸脱が際立つ場面において、その道德的逸脱の解釈を弱める可能性のある非道德的な要素があったとしても、被害を受ける他者の感情を第一に考えるという道德領域を中核にした領域調整が、低学年から中学年にかけて発達し、その思考が適切な判断を導くことを示唆する。また、自愛の思慮という個人領域の思考の発達は中学年児童の道德的判断を抑制することもあるが、高学年になると「一般的な人への振る舞い方」「公衆道德」への観点が領域調整に加わることで、適切な判断を促しうることを示唆している。これらの領域調整と判断との関係はまだ仮説の段階である。非道德的要素の種類を変えるなどしてさらに検討を加えなければならない。

越中（2005）は幼児の道德的判断を研究する中で、5歳児でも挑発的な攻撃は悪いと判断するものの、報復と制裁の攻撃には曖昧な判断をすること、挑発的攻撃をする子を拒否する一方、報復と制裁の攻撃をする子とは一緒に遊ぶことができると考えることを示した。凶悪犯罪の多い地区で生活する若者を対象にした研究（Posada & Wainryb, 2008）は、ほとんどの青年が「生き延びる」ために盗みはするものの人への攻撃は加えないと考える一方で、「仕返しする」ためには人に危害を加えてもよいと考える青年も少なくないことを示した。攻撃を受けた子どもは、報復のための行為（攻撃）を「暴力」（道德的逸脱）とは見なさず、自分の所属集団を維持する上で必要な行為（慣習領域）と考えるのかもしれない。あるいは、5歳児の幼児でさえ、報復しないことを「不公正だ」という道德的な関心でとらえるのかもしれない。さらに、挑発する人物を「人ではない」と評価することで、道德領域の思考が抑制されるのかもしれない。社会的領域理論では、このような領域調整の過程に仮説推論（informational assumption）」（Turiel, 2006; Wainryb, 1993, 2006）という認知が媒介すると考える。「他人を殺める人間は人ではない」「体罰はしつけである」「報復は自民族の維持のために必要だ」という推論が仮説推論である。3つの領域概念は文化に共通して認められるものの、仮説推論は曖昧であり、宗教、科学や教育の影響を受けるため、文化、時代による差異が大きい。その結果、社会的場面によっては、その解釈と判断、行動に文化差が認められる（Turiel, 2002）。仮説推論の発達と文化差、および判断との関係は、領域調整を中心に丁寧にとらえていくことで明らかにされうる。

本研究は社会的領域理論にもとづいて計画、実施されたが、Bandura（1999, 2002, 2016）は自己調整過程における道德的不活性化（moral disengagement）の理論を構築し、道德的規範が活性化、あるいは不活性化するプロセスを提唱している。自己調整過程には、自分の行動を知覚・モニターする自己観察、社会的基準や個人的基準による行為の判断、その判断に伴った肯定的評価や否定的評価による自己反応という3つの機能が含まれている。彼の理論によると、人の行動

は攻撃行動を抑制し、向社会的行為を促進させる機能をもつ自己調整過程を含んだ社会的認知のプロセスによってコントロールされる。Bandura (1999, 2016) のいう道徳的不活性化をもたらす社会的認知のプロセスは、認知のゆがみとしてモデル化されている。道徳的不活性化には8つの下位分類、すなわち「道徳的正当化」(例. 友だちを守るためならば、かっとなって激しく怒っても問題はない)、「歪曲なラベル」(例. 勝手に他人のバイクや車をもらっても、それはただ拝借しただけのことだ)、「都合のよい比較」(例. 重大な犯罪と比べると、万引きはたいしたことではない)、「責任の転嫁」(例. 友達の問題は、メンバーの誰かが責任を負うべきだ)、「責任の拡散」(例. グループ全体の問題に少ししか加担していない個人を責めるのは不公平だ)、「結果の無視や矮小化」(例. 軽いからかいやいたずらは誰も傷つけない)、「非難の帰属」(例. 放置してある物は盗まれてもしかたないだろう)、「非人間化」(例. 不愉快なヤツは人として扱われる必要はない)が含まれている (Bandura, 2016; Paciello et al., 2008; 吉澤ら, 2015)。

青年を対象にした研究から、道徳的不活性化は攻撃行動や反社会的行動と関係していることが分かっている (Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014)。Banduraら (1996) は8つの分類ごとに4項目ずつの質問を用意した全32項目から成る道徳的不活性化尺度を開発した。この尺度は異なる地域の異なる年齢の青少年を対象にした多くの研究で用いられている。例えば、Pelton, Ground, & Forehand (2004) はBandura et al. (1996) の尺度がアフリカ系アメリカ人のシングル家庭の子どもにも妥当であることを検証している。Thornberg & Jungert (2014) は道徳的不活性化がスウェーデンの小中学生のいじめと関連することを報告している。Bussey, Fitzpatrick, & Ranan (2015) はオーストラリアの小中学生を対象に、ネットいじめの効力感と頻度が高い子どもは道徳的不活性も高く、この関係はネットいじめの関する一般的な道徳的基準の知識度を統制した後も見出されることを報告した。Thornberg, Wänström, & Pozzoli (2017) は、スウェーデンの小学校15校の43学級を対象に、学級内の道徳的不活性化傾向が学級内でのいじめと関連することを明らかにした。今後、わが国においても、道徳的不活性化尺度の構築、道徳的不活性化と攻撃行動とその容認との関係、さらに仮説推論と領域調整、および道徳的不活性化との相互関連性について、発達的に検討を加える必要があるだろう。

文献

- 明田芳久. (1992). 社会的認知理論・バンデュラ 日本道徳性心理学研究会編著 道徳性心理学 (pp.221-247) 北大路書房
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of moral thought and action. In Kurtines, W. M. & Gewirtz, J. L. (Eds.), *Moral behavior and development: Advances in theory, research and applications* (pp.71-129). Hillsdale, NJ: LEA.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live themselves*. New York, NY: Worth publishers.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.

- Baron R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*. 2nd ed. New York, NY: Plenum Press.
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2009). Aggression. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology*. 5th ed. (pp.833–863). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bussey, K., Fitzpatrick, S., & Ranan, A. (2015). The Role of Moral Disengagement and Self-Efficacy in Cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14, 30–46.
- 越中康治. (2007). 攻撃行動に対する幼児の善悪判断に及ぼす社会的文脈の影響：社会的領域理論の観点から. *教育心理学研究*, 55, 219–230.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral Disengagement Among Children and Youth: A Meta-Analytic Review of Links to Aggressive Behavior. *Aggressive Behavior*, 40, 56–68.
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and Social Exclusion: Morality, Prejudice, and Group Identity*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Pelton, J., Gound, M., Forehand, R., & Brody, G. (2004). The Moral Disengagement Scale: Extension with an American minority sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 31–39.
- Posada, R. and Wainryb, C. (2008). Moral development in a violent society: Colombian children's judgments in the context of survival and revenge. *Child Development*, 79, 882–898.
- 首藤敏元. (2006). 道徳と慣習の領域葛藤場面における幼児の社会的判断 道徳性心理学研究, 20, 1–6.
- 首藤敏元・二宮克美. (2003). 子どもの道徳的自律の発達 風間書房
- 首藤敏元・二宮克美. (2014). 子どもの道徳的発達の文脈としての母親の「個人の自律性」概念 発達心理学研究, 25, 356–366.
- Thornberg, R. and Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 40, 99–108.
- Thornberg, R., Wänström, R., & Pozzoli, T. (2017). Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children. *Educational Psychology*, 37, 524–536.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology, 5th ed., Vol.3: N. Eisenberg (Ed.), Social, emotional, and personality development*. (pp.863–932). New York, NY.: Wiley.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge, England: Cambridge university press.
- Turiel, E. (2006). The development of morality. In W. Damon, Lerner, R. M., N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Volume 3, Social, Emotional, and Personality Development, 6th Edition* (pp.789–857), New York, NY: Wiley.
- Turiel, E. (2008). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*, 23, 136–154.
- Wainryb, C. (1993). The application of moral judgments to other cultures: Relativism and universality. *Child Development*, 64, 924–933.
- Wainryb, C. (2006). Moral development in culture: Diversity, tolerance, and justice. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*, (pp.211–240), Mashwah, NJ: Erlbaum.
- 吉澤寛之・大西彩子・G・ジニ・吉田俊和編著. (2015). ゆがんだ認知が生み出す反社会的行動 —その予防と改善の可能性— 北大路書房

付記

本研究の一部はJSPS 科研費JP17H02629の助成を受けた。本研究の実施にあたり、ご協力いただいた小学校の教職員、児童のみなさまに深く感謝する。

(2019年3月22日提出)

(2019年4月19日受理)

Development of socio-moral coordination for aggressive interpersonal behaviors in elementary school students

Toshimoto SHUTO

Saitama University, Faculty of Education

Tomoko TONEGAWA

Tohoku Fukushi University, Faculty of Education

Chisato KUSUMOTO

Okayama Prefectural University, Faculty of Health and Welfare Science

Kimi UEOKA

Sendai Shirayuri Women's College, Faculty of Human Sciences

Abstract

How elementary school students coordinate their recognition of different domains related to aggressive interpersonal behaviors that includes moral, conventional, and prudential domains, as well as the effects of coordination on right and wrong judgments, immorality judgments, and behavioral control were investigated. Elementary school students ($N = 537$) participated in the survey. Three types of situations were presented to the participants. These included actions dangerous to others, relational aggression, and psychological aggression. Each situation was expressed in a short story with illustrations and consisted of “children’s deviant acts→parents’ scolding→children’s rebellion”. Parents’ scolding was included as an immoral factor when judging the acts. Participants responded to the following questions about each situation; six items on domain coordination, one item on judgments of badness, one item on rebellion-focused judgments, and one item on judgments about immediately stopping an act. Factor analysis (maximum likelihood method, Promax rotation) was conducted on responses to 18 types of domain coordination items, which indicated three factors; Prudential, Human life, and Others’ feelings. The results of multiple regression analysis indicated that Others’ feelings perspective, positively affected judgments of badness and judgments about immediately stopping an act. In middle and higher-grade children, the Prudential perspective positively affected rebellion-focusing judgments. It was indicated that children understood and made judgments on aggressive interpersonal behaviors from the perspective of moral, conventional, and prudential domains. Moreover, judgments of badness and judgments about immediately stopping an act were close to ceiling effect, suggesting even lower grade children might have made these judgments by understanding the following process: “bullying → violence → bad → must not do”. On the other hand, including an immoral domain factor, such as rebellion against adults suppressed the above chain of simple judgments. Furthermore, prudential factors were strengthened in the domain coordination of middle and higher-grade children, which might suppress moral judgments.

Keywords: moral judgment, domain coordination, social domain theory, moral disengagement, elementary school students