

## 子どもの攻撃性と他者認識

柳田 泰典・朝長 昌三・中村 千秋  
小原 達朗・福井 昭史・小島 道生\*

### A Study of Children's Attitude Toward Others, Focus on Their Aggressive Behavior

Yasunori YANAGIDA, Shozo TOMONAGA, Chiaki NAKAMURA,  
Tatsuro OBARA, Akifumi FUKUI, and Michio KOJIMA

#### はじめに

学級や児童・生徒，そこでの軋轢やトラブルを「関係としての攻撃性」として特徴づけることが，課題である。それは，攻撃性を個人の特性や性格として限定的に扱うのではなく，人間関係やコミュニケーションという具体的な社会状況と諸個人の行動・行為とを相互関係として性格づけることを意味している。

攻撃性や攻撃という概念にはなじみが薄く，とくに児童・生徒の行動や行為の分析には使用されていない。しかし，敢えて攻撃性という概念を導入する理由は，「いじめ」という分析軸では，第1に，軋轢やトラブルのほとんどが「いじめ」と認識され，その多様な質の分析が不十分になること，第2に，「いじめ」という視角は，最初から「いじめ」は悪い行為，人間にあるまじき行為とされるため，結果として行為の抑制・否定，罰の強化しか選択できないこと，第3に，優劣を基礎とする「いじめ」(弱いものいじめ)論では，強いもの同士の対立，おとなしい子の逆ギレなど全体状況を把握できないこと，そして，第4に，改善策が，推定による不足補充論，〇〇の不足を補う「△△の教育」の実施や「やめよう知らんぷり」など心構えの強調になりやすく，具体的に人間関係を変えることはできないと思われるからである。「いじめ」ではなく，攻撃性や攻撃という概念によって，軋轢やトラブルは，その本質的な把握や改善策の提起に近づくことができる。

攻撃性は人間存在の本質と本能に基づくもの，攻撃性は人間関係とコミュニケーションという具体的な社会状況によって促進されるもの，攻撃性は抑制されるべきものではなく適正化によって新たな可能性を獲得できるものであると考えている。

攻撃性は，心理学を中心に研究されてきた。例えば，山崎勝之・島井哲志編『攻撃性の行動科学』(ナカニシヤ出版2002)では，攻撃とは，ひとつのまたは一連の行動や行為をさし，攻撃性は，攻撃する個人の性格特性を含む概念で，安定性，継続性，傾向性をもつものである。性格概念として規定される攻撃性 (aggressiveness) は，認知，感情，行動の連関において把握され，「感情面としての怒り (anger)，認知面としての敵意 (hostility)，行動面としての攻撃 (aggression)・・・を総称する用語」(P24) であるとしている。このように，攻撃性を性格と捉え，安定性，継続性，傾向性をもつものとするのは，攻撃

---

\* 長崎大学教育学部につくられた攻撃性・攻撃研究会の6人のメンバーである。

性が人間存在の本質と本能に基づくことを意味している。

攻撃性は、人間関係とコミュニケーションという社会状況によって促進される。実は私たちの日常行為が、攻撃性を醸成している。例えば、「勉強しなさい、そんなことじゃいい大学に入れないぞ」「だってわからないんだもん」「授業中にちゃんと聞いてないからだろ、しっかりしろ」などは、普通に行われる会話である。この会話は、親は子どもを負かして勝とうとしている、具体的な事項を検討するのではなく子どもの人格（態度ややる気）を批判している、親は自分がどう思うかより〇〇しなさいというあなたを主語にしたメッセージを発していると性格づけられる。これを、Win-Lose・人格評価—人格批判・あなたメッセージとネーミングした。攻撃性を醸成しているのは、このようなメッセージである。

Win-Lose・人格評価—人格批判・あなたメッセージは、変容し始めているが、その過程で、攻撃性や攻撃を正当化する自己認識と他者認識が問題となった。その関係を、「自己の延長としての他者—他者の延長としての自己」「自己の限界としての他者—自己の限界としての自己」「自己を拡大する他者—他者を拡大する自己」と性格づけた。自己認識と他者認識としているが、正確には関係としての自己と他者であり、それによって形成される自己認識と他者認識、自己とは何か、他者とは何かといった哲学的な検討は不十分である（岩波講座：現代社会学『他者・関係・コミュニケーション』1995年などを参照）。

攻撃性は抑制されるべきものではなく適正化によって新たな可能性を獲得できるものである。攻撃性を分析し、攻撃性の四角形という4つの要因による相互関係を提起した。そして、その対極に、積極性の四角形を想定したが、それを実現する適正化プログラムの作成と実践が今後の課題である。

本論は、教育社会学、教育心理学、情報教育学、運動生理学、音楽教育学、障害児心理学という研究領域の異なる研究者が、教育現象を学際的に分析するために集まり、さまざまな視点からの分析を柳田の学級コミュニケーション論に位置づけまとめたものである。また、分析や論及に際し、標準化された根拠となるデータは、あまり掲載していない。学級コミュニケーションの実態把握と分析は、10年ほどの蓄積があるが、具体的なケース分析が中心で標準化するまでに至っていないのが現状である。

## 第1章 コミュニケーションの段階と子どもの軌跡

社会に歴史段階があるように、コミュニケーションもその段階によって性格が異なるだろう。封建的な「コミュニケーション」は、能力・責任・権利・義務などではなく、「人のあり方」、すなわち忠誠心、思いやり、やさしさ、らしさ（役割、性差など）などを基準にする。労働、学習などの成果は、それが持っている意味ではなく人格の努力として評価され、また、問題や失敗は、根気がない、らしくない、など人格の問題となるのである。これが第1の特徴となる人格評価—人格批判メッセージである。第2の特徴はあなたメッセージであるが、これは「勉強しなさい」「何度言ったらわかるんだ」など、指示と命令を一方向的に伝えるメッセージであり、生活の大半を支配しているものである。これらのメッセージは、日常的に行われているため、その機能に疑問をもつ人は、ほとんどいない。

人格評価—人格批判メッセージ、あなたメッセージを保持したまま、競争メッセージの機能を拡大しながらコミュニケーションが行われている。この競争メッセージは、まったく異なる敵対的競争メッセージと協同的競争メッセージという2つの機能をもつ。この2

つはコミュニケーションの段階を形成する重要な要因となるため、明確に区別する必要がある。敵対的競争とは、一方が勝つと他方が負ける競争であり Win-Lose と表現されるものである。また、協同的競争とは、両方とも勝つという競争、Win-Win である（敵対的競争、協同的競争は、久富善之『現代教育の社会過程分析』労働旬報社1985年を参照）。

コミュニケーションの現段階とは、人格評価－人格批判メッセージ、あなたメッセージ、Win-Lose メッセージを特徴とし、それが現在、機能不全をおこしていると思われる。

### 1. Win-Lose・人格評価－人格批判・あなたメッセージ段階

「大人による子どもの社会化」、その中心は学校であり、社会化は教師の Win-Lose・人格評価－人格批判・あなたメッセージによって行われている。そして、それができる教師は指導力がある、できない教師は指導力不足と認定される状況がある。

教師の Win-Lose・人格評価－人格批判・あなたメッセージは、児童・生徒のコミュニケーションを Win-Lose・人格評価－人格批判・あなたメッセージに同調させ、同様な機能を、児童・生徒相互のコミュニケーションにも形成していく。

教師は怒る。「こら」「こんなこともわからないのか」「ちゃんと並べ」「日本語がわからないのか」「お前ら耳がないのか」「人間として許せない」。教師はほめる。「えらい」「すごい」「さすが」「早い」「立派」「プロ」「チャンピオン」「やさしい」「思いやりがある」。教師は、児童・生徒を負かして勝たなければならない。しかも、メッセージは、人格を厳しく批判し指示・命令することであり、また、人格をほめることである。例えば、学校給食でニンジンが食べられず残した児童にたいして、どのようなメッセージが発せられるか。多くは、「できるだけ食べなさい」「少しでも食べなさい」「全部食べるまで遊んではいけません」などである。教師は、児童を負かし勝とうと指示する（Win-Lose）。その指示の根拠は、ニンジンを食べられないことは好き嫌いであり、人のあり方として問題があるという認識だろう。また、これらは、私はこう思う、あなたはこう思うという提案ではなく、あなたは〇〇しなければならないという、あなたを主語とするメッセージなのである。児童・生徒が怒る。「馬鹿」「デブ」「頭悪～」「短足」「殺す」「死ね」。そして、児童・生徒同士は、ほめあうことをほとんどしない。児童・生徒の過剰とも思える否定的なメッセージは、その過剰さが問題になっているが、その本質は自分が勝って相手を負かそうとする過剰な Win-Lose であり、それこそが問題なのである。しかも、教師のメッセージで指摘したのと同様に、それらは人格批判であり、あなたメッセージである。

この段階におけるさまざまなトラブルは、Win-Lose・人格評価－人格批判・あなたメッセージによって増幅され、同時に、このメッセージによって抑制される。

児童・生徒の「いじめ」や攻撃は、Win-Lose・人格批判・あなたメッセージで行われ、それを抑制しようと、教師も Win-Lose・人格批判・あなたメッセージで対抗するのである。

### 2. Win-Lose・人格評価－人格批判・あなたメッセージ段階の崩壊過程

このメッセージの崩壊過程は、他方でそれを維持、再編、強化しようという試みを生み出し複雑な様相を呈することになるが、崩壊過程は必然的なものであり、それを止めることはできないと思われる。しかし、崩壊過程は直ちに新しいものを形成できないため、教

師のメッセージ、児童・生徒のメッセージは、さまざまな歪みをもって現れることになる。

教師は、Win・感情（喜怒哀楽）・私たちメッセージ、児童・生徒は、Win・感情（快不快）・抑制された私メッセージで諸関係を形成しようとする。

Win-Lose は、自分は勝つという Win へ変容する。他者を負かすことなく、自分は勝つのである。また、人格を問題にして批判・評価するのではなく、私の感情を表明する。「先生は、今日悲しいことがありました。このクラスでいじめがあったんです」「先生は、A君の元気な挨拶で、清々しい気持ちになりました」は、児童・生徒を先生の感情に同調させるメッセージであり、人格の批判や評価で彼らを負けさせずに先生が勝つ。そして、教師の感情への同調は、私たちメッセージで強化される。「A君が、トイレのスリッパを並べてくれました、みんなで感謝しましょう」「そんなことをする人が、このクラスにいるんですか」「先生、このクラスでよかった」など、それらは多様である。

このような教師の Win・感情（喜怒哀楽）・私たちメッセージは、Win-Lose・人格評価—人格批判・あなたメッセージよりは発展したものであるが、一方的なメッセージであること、感情の過剰さと根拠の過少さ、そして集団の圧力の利用がメッセージを歪んだものになっている。それは、児童・生徒を負かそうとはしないが、彼らの意見を聞くことはなく、教師の過剰な感情に従わざるを得なく、何が問題なのかという根拠の理解は不十分である。また、情緒的に私たちが強調されるため、個人の主張は抑制されてしまうのである。

さて次に、児童・生徒はこの崩壊過程において、Win・感情（快不快）・抑制された私メッセージを形成している。よく言われる、「自己チュー」「キモイ」「ムカつく」、さらに「キレル」という事態も、このメッセージの特徴なのである。

児童・生徒が Win-Lose から Win へ変容するとき、他者は非自へ転化し相互依存関係は低下する（相互依存関係が低下したために、他者とは無関係に勝つ Win が形成されるとも考えられる）。Win-Lose は Win-Lose との対抗を生み、また、Lose-Win（自分が負けて相手が勝つ）を発生させる。Win は、それらをすべて避けることができ、対抗も Lose もなく、あるのは Win のみである。Win の他者認識は、相手がどのような人格か、何が問題かではなく、相手に対して自分が感じる快不快、好き嫌いが基準になる。そして、相手を負かそうとしない、自分だけが勝つ感情的な快不快を基準とする抑制された私メッセージを連発することになる。

抑制された私メッセージとは、人格批判を特徴とするあなたメッセージでもなく、自己主張や自分の考えや意見を根拠をもって述べる私メッセージでもないという意味である。「馬鹿」と言えばあなたメッセージとなり反発を招く、かといって感情的な快不快を根拠をもって説明することもできないまま、「ムカつく」「キモイ」というどちらでもない、きわめて不安定なメッセージとなるのである。

この崩壊過程は、Win のぶつかり合い、快不快感情のぶつかり合い、抑制された私メッセージへの同調とぶつかり合いが特徴となる。そして、「いじめ」、攻撃性・攻撃は、他者認識の後退と自己中心的な感情（怒り、敵意）の拡大によって、より激しいものになる。

### 3. Win-Win・事項評価—事項批判・私メッセージの未形成

現在、人間関係を実体化しているコミュニケーションは、Win-Lose・人格評価—人格批判・あなたメッセージの段階にある。そして、学級のコミュニケーションは、教師も

児童・生徒もそれによって人間関係を形成し、それによって人間関係に悩んでいる。しかし、個の自律、個の尊重（「みんなちがってみんないい」「世界にひとつだけの花」「自ら学ぶ」など）の進展は、Lose、人格批判、あなたメッセージを拒否し始めたのである。そして、この段階の崩壊過程は、教師による、Win・感情（喜怒哀楽）・私たちメッセージ、児童・生徒においては、Win・感情（快不快）・抑制された私メッセージを形成しているのである。

このようなWin・感情（快不快）・抑制された私メッセージは、学級における「いじめ」や攻撃性・攻撃を激しいものになっているが、歪んでいるとはいえ「私を主張し始めた」という意味では、積極的な側面を持っているのである。しかし、児童・生徒の現状を憂慮するあまり、この変容過程をふたたびWin-Lose・人格評価-人格批判・あなたメッセージに戻そうとする動きもある。たしかに児童・生徒の言動は、一人よがりな感情的なものに見え、自己中心的だと彼らの人格を批判することも可能である。だが、コミュニケーションの段階から見れば、それらは、より人間関係を発展させる論理をもつWin-Win・事項評価-事項批判・私メッセージの入り口でもある。

さて、未形成と性格づけられるWin-Win・事項評価-事項批判・私メッセージとは、どのようなものか。

Win-Winとは、両方とも勝つことである。たとえば、いつも掃除をさぼるA君がいる。B君は「掃除しろよ」と何度も言っていたが、ついに「掃除しろ、クロボタ」と怒鳴ってしまう。その言葉に怒ったA君は、「うるさい、チビ」と怒鳴り、殴り合いのけんかになった。これは、A君もB君もWin-Loseでお互いに相手を負かして自分が勝とうとしている、そして人格を批判することで、また、〇〇しろとあなたメッセージを発することでトラブルが拡大しているのである。B君がWinであれば、A君は不愉快なウザイ、ムカツクやつで、勝手にしろと無視するだけになる。これに対しWin-Winは、「A君、掃除をするか、それとも掃除をしない理由を言うか、どっちかにしてくれ」「A君が掃除をしてくれないと、時間はかかるし遊びに行けないし、イライラする」「理由があるなら一緒に考えるよ」などとなる。このメッセージは、A君に勝とうとはしていない、A君が掃除をしないという事項を述べ、それによって具体的にどんな影響を受けているか、どんな気持ちになっているかを表明しているだけである（事項批判と私メッセージ）。

これにたいして、A君が「やる気がしない」「おもしろくない」「ホコリが苦しい」「汚い」などと理由を言えば、一緒に考えて解決のために努力することになる。この解決策は多様であるが、我慢してまたは当然のこととして掃除をしていたB君にとっても、掃除を考える機会になる。解決策が意味あるものになれば、掃除をさぼる嫌なやつだったA君は、掃除をたのしくするためのきっかけをつくったA君になるのである。Win-Winとは、私たちが対立と考えているものを、可能性に転化する仕組みである。

## 第2章 「いじめ」と攻撃性・攻撃

### 1. 「いじめ」と攻撃性・攻撃の区別

今日議論されている多様で深刻ないじめ問題は、意味づけや性格づけを変える必要がある。「いじめ」という把握は、些細な軋轢から深刻なものまでを含み、そのことが現状認識の不安定さや教育活動の不十分さをもたらしているからである。我々が議論してきた「い

じめ」問題は、すべてが「いじめ」問題ではなく、「いじめ」と攻撃性・攻撃が混在している。

「いじめ」と攻撃性・攻撃を区別しない「いじめ」論は、第1に、「弱いものを苦しめる」程度のもので多様で深刻な攻撃行動を、すべて「いじめ」と性格づけ、攻撃行動を「弱いものいじめ」と混同し過小評価することになる、また、第2に、「弱いものいじめ」を深刻な攻撃行動と同列視し過大評価することになるからである。

「長期にわたるいじめ」という規定がある。長期性が問題ならば、「いじめ」は量を中心に相対的な深刻さとして評価され、その質は軽視され分析されないのである。例えば、質的な問題は、「いじめ手口」（森田洋司監修『いじめの国際比較研究』p55 金子書房2001年）として、「悪口・からかい」〇〇%、「たたく・ける・おどす」〇〇%などと分類されるが、キモイ（悪口）や短足（からかい）の質は分析されないのである。量的に捉えることで、「長期にわたるいじめ」「深刻ないじめ」というその質を問いきれない過小評価が発生する（すべてが「いじめ」という質に還元されるのである）。他方で、現在の「いじめ」論は、児童・生徒の軋轢さえも「何でもいじめ」と批判しあう過大な評価を生み出している。ちょっとでも仲間はずれにすると、「いじめ」と批判され、先生には「それが原因で自殺したら責任を取れるのか」と怒鳴られる。ここでも、「いじめ」を量的に捉え過大に評価することの矛盾が影響している。

いじめという言葉は、そのニュアンスからして、せいぜい「弱いものを苦しめる」程度のものである。しかし、その程度の言語媒介機能にもかかわらず、「いじめ」という言葉は今日、子どもたちのちょっとした軋轢だけでなく、暴力的なものまでも表現している。

「いじめ」の規定は、森田らの「いじめとは、同一集団内の相互作用過程において優位に立つ一方が、意識的に、あるいは集会的に、他方にたいして精神的・身体的苦痛をあたえることである」（森田洋司/清永賢二『新訂版 いじめ』金子書房1994年）が、基本的な認識になっている。この規定に対しては、「いじめとは」を「学級におけるいじめとは」に限定する必要がある、さらに、「同一集団内の相互作用過程」を「教師を含めた制度としての学級集団内の相互作用過程」とすべきであるなど、その条件や限定に異論をもっているが、それ以上に問題を感じるのは、加害者と被害者の性格づけである。

森田らの「いじめ」規定では、加害者は優位に立つ一方であり、被害者は精神的・肉体的苦痛をあたえられているもの（および感じているもの）である。優位とは、強いものから弱いものへという「いじめ」の特徴をあらわすことを可能にしているが、そのことによって、強いもの同士の対立、弱いものによる強いものへの攻撃を排除することになる。このような「いじめ」規定では、現在学級で起きている子どもたちの軋轢のすべてを把握することができない。また、ここがもっとも重要であるが、何故優位に立つものは、弱いものを「いじめ」するのか、その「目的が明らかではない」ことである。森田らの「いじめ」規定からすれば、目的は「精神的・身体的苦痛をあたえること」になるが、これは結果であって目的ではない。逆にいえば、「精神的・身体的苦痛をあたえること」を目的と設定することで、軋轢もいじめも攻撃もすべてが「いじめ」と把握されることになるのである。

「いじめ」は、何を目的に行われるのか。それを問うことによって、「いじめ」は質的に把握され、同時に、「いじめ」と攻撃性・攻撃とを区別することが可能になる。ただし、ここでの分析は、「いじめ」一般ではなく学級における「いじめ」に限定する。

学級における「いじめ」は、「異人」を形成（「異人化」）し「形式的な排除」によって、

集団およびグループを形成・維持するために行われる、それが目的である（小松和彦「異人論」『岩波講座現代社会学：他者・関係・コミュニケーション』前掲書などを参照）。「異人」という規定は強すぎ、それに代わる概念を今後検討しなければならないだろうが、学級における「異人」は弱いものが選ばれる傾向がある（それだけではなく、帰国子女、転校生なども対象になりやすい）。「形式的な排除」とは、「実質的な排除」を志向しないことを意味し、そのため「いじめ」は「精神的・身体的苦痛を与える」レベルに抑制されるのである。なぜなら、実質的に排除してしまえば、その集団が不安定になるからなのである。

学級集団は、偶然に集められた集団であり、役割構造を持たない同一年齢集団である。しかも、さまざまな差異（男女差、能力差など）のなかで、学力競争と能力競争にさらされるきわめて不安定な集団である。その集団を、もっとも安易に「安定」させる手段が「いじめ」であり、「異人」をつくることなのである。

「いじめ」が、集団およびグループの形成・維持を目的にするとすれば、攻撃性・攻撃は、何を目的にするのだろうか。それは、「軋轢の暴力的な解決」、「支配服従関係の形成」、「実質的な排除」だと思われる。

攻撃性・攻撃は、道具的攻撃と反応的攻撃にわけられる。道具的攻撃とは、目的を達成するために何らかの攻撃行動を道具として使用する場合、反応的攻撃とは、攻撃誘発刺激に対して怒り感情をともなって何らかの攻撃行動を示す場合である（前掲書『攻撃性の行動科学』P19）。これらを目的との関係で整理するなら、道具的攻撃は、「軋轢の暴力的な解決」と「支配服従関係の形成」、怒りや敵意をともなう反応的攻撃は、他者の実質的な排除を目的にしているのである。

「いじめ」と攻撃性・攻撃との区別をしていると、その中間に「ムカツク」という現象があり、その意味と機能についてまず検討しておく必要がある。

## 2. 「ムカツク」とは、中間性と二重価値をもつメッセージである

「ムカツク」は、「いじめ」と攻撃性・攻撃の中間に位置し、また、攻撃性と自己主張という二重の価値をもつ、きわめてあいまいで不安定なメッセージである。

「ムカツク」とは、現象的には、「いじめ」と攻撃性・攻撃の中間に位置する。中間とは、「ムカツク」が、自己の嫌悪感を表明しているだけで、他者を「いじめ」ず、攻撃しないにもかかわらず、他者にたいして非常に強い批判力と影響力を持っていることを意味する。また、言ったことに責任を持つ必要がないためであるが（自分の感情だからしかたがない）、手軽に使用され使用範囲が広く、ぶつかり合うことを避けながら人間関係の軋轢を保存したまま、軋轢を拡大する機能をもっているのである。

「ムカツク」は、他者に対して〇〇すべき、〇〇しなさいではなく（あなたメッセージではない）、かといって、嫌悪感の表明は、自分の感情や考えを根拠をもって主張する私メッセージでもない。また、他者の行動や行為を具体的に批判する（事項批判）ものではなく、その行動や行為をしたものの人格を批判するものでもないのである。そして、あなたメッセージでも私メッセージでもなく、事項批判でもなく人格批判でもない「ムカツク」は、他者を負かすことも他者に負けることも避けることができるのである。こうして「ムカツク」は、他者との対立を拡大しながら対立を避けるという矛盾した集団構造を醸成する。

「いじめ」と攻撃性・攻撃の中間にある「ムカツク」は、二重価値をもつメッセージである。この価値の二重性が、一方で「キレル」行動を生み、他方で、自己主張を促進する可能性を生み出す。しかも、自己主張の要素をもっているため、「キレル」ことさえ正当化されるのである。「ムカツクーキレル」の否定的状況は、「ムカツクは、『傷つけてやりたい意識とキレルことへの恐怖がぶつかり合った結果生み出された』もの」（斉藤孝『子どもたちはなぜキレルのか』ちくま新書 p46）などと分析され、「ムカツク」が過剰な攻撃性・攻撃の背景になっていること、「ムカツク」ことで攻撃性・攻撃を抑制していることが指摘されている。しかし、「ムカツク」ことの否定的・抑制的な現象だけではなく、児童・生徒はなぜ「ムカツク」のか、何のためなのか、その目的を把握しなければ、解決策を明確にすることはできない。

児童・生徒が「ムカツク」ことの目的とは何か。それは、対等な人間関係とそのための新しいメッセージを求める出口の見えない模索である。児童・生徒は、教師の Win-Lose・人格評価—人格批判・あなたメッセージや Win・感情（喜怒哀楽）・私たちメッセージが、彼らの自己主張を抑制するものであること、また、児童・生徒の間においても Win-Lose・人格評価—人格批判・あなたメッセージが、軋轢を拡大し傷つけあうだけのものであることに気づきはじめていたのである。もはや彼らは、人格批判などしたくもないしされたくもない、自分も負けたくはないが相手を負かすこともしたくない、何と云っていいのか根拠を示せないが自己主張したいと思っているのである。

### 3. 攻撃性・攻撃の拡大メカニズム（反応的攻撃の拡大）

人間関係とコミュニケーションの段階は、Win-Lose・人格評価—人格批判・あなたメッセージ段階にある。そのため軋轢や対立の大半は、同じような現象に見え、違いは深刻さや長期にわたるなど量的に把握されがちである。しかし、多発する子どもたちの事件は、殺人や自殺という様相を呈しており、軋轢や対立の域を越え始めているのである。

学級内部での軋轢や対立も、大半が「弱いものいじめ」とくぐられ、事件が発生したときにのみ「キレやすい子ども」が問題視されるだけで、学級という集団関係が攻撃性・攻撃を拡大していると把握されることはない。「いじめ」、「ムカツク」、攻撃性・攻撃の関係を明確にすることが、彼らの抱える課題を解決するためにはどうしても必要である。

学級における「いじめ」は、「異人」を形成し「形式的な排除」によって、集団およびグループを形成・維持するために行われる。この方法は、Win-Lose・人格批判・あなたメッセージによる。そして、「異人」を「異人」にし、集団を集団にし、グループをグループたらしめるために、道具的攻撃が結合する。道具的攻撃とは、目的を達成するために何らかの攻撃行動を道具として使用することを指すが、このような道具的攻撃は「いじめ」が問題になる以前から存在するものである。「いじめ」と結合した道具的攻撃は、「異人」の特異性を強調し、かつ集団の同質性と共感を得られるような言語的・身体的なものになる。

道具的攻撃は、「いじめ」と結合するだけでなく、それ自体独自の展開をしている。それは、「軋轢や対立の暴力的な解決」「支配従属関係の形成（優劣関係の形成）」のための手段として利用される。「軋轢や対立の暴力的な解決」とは、児童・生徒のけんかに見られるが、双方が Win-Lose（自分が勝って、相手は負ける）でぶつかり合うため、その



解決は暴力に頼らざるを得なくなる場合である。また、「支配従属関係の形成（優劣関係の形成）」とは、能力的な差や違い、経済的な格差を、優劣としてさらには支配従属関係として形成し、かつ維持するため行われる言語的および身体的な暴力である。重要なことは、軋轢や対立の解決、自己や集団の安定が道具的攻撃によってなされるということである。しかも、「大人社会」は、このような道具的攻撃を、子どものけんかとして放置し、止めるのは行き過ぎた場合だけという事実である。「子どものけんかに大人は口を出すな」または「(大人による)けんか両成敗」とは、道具的攻撃の放置であり、是認である。

「いじめ」と道具的攻撃を回避するために、「ムカツク」は使用される。しかし、「ムカツク」というメッセージによる嫌悪感、快不快の感情表現は、それが解決されることのない強い感情表現であるが故に、「ムカツク」の蓄積として、または「ムカツク」への反作用として怒りや敵意という感情を形成するのである。その結果、怒りや敵意を伴う反応的攻撃が、突然キレるという事態として現れる。「いじめ」、道具的攻撃、「ムカツク」の相互増幅が反応的攻撃を拡大し正当化していると思われる。

反応的攻撃とは、攻撃誘発刺激に対して怒り感情をともなって何らかの攻撃行動を示すことである。そして、反応的攻撃は、怒りが直接的な攻撃になる表出性攻撃と怒りを直接的に表に出さず敵意を蓄積するような不表出性攻撃に分けられる。実際は、表出性攻撃ばかりが目されるが、不表出性攻撃が表出性攻撃に変わる、表出性攻撃が抑制され不表出性攻撃に変わるなど、反応的攻撃は複雑な様相を呈するものなのである（前掲書『攻撃性の行動科学』p21を参照）。

反応的攻撃の拡大という新たな事態は、Win-Lose・人格評価-人格批判・あなたメッセージ段階とその崩壊過程における学級集団の矛盾・対立のあらわれであるが、同時に、児童・生徒の性格、認知、行動からの問題指摘もある。それらは、攻撃性の強い子どもは、自尊感情（セルフ・エスティーム）が低下している（性格面）、原因帰属方法に偏りがある（認知面）、ソーシャル・スキルの未熟さ（行動面）が顕著だという指摘である（荒木紀幸・倉戸ツギオ編『健康とストレス・マネジメント』p46 ナカニシヤ出版 2003年）。

### 第3章 自己中心的な自己認識の形成と攻撃性の四角形

他者にたいする「いじめ」、「ムカツク」、攻撃性・攻撃（言語的または身体的暴力、殺人など）は、どのような他者認識によって可能になるのか、また、自己にたいする自己否定（劣等感、自己嫌悪、自殺など）は、どのような自己認識によって可能になるのか。ここで、コミュニケーション段階、攻撃性・攻撃を基礎に、自己認識-他者認識を考える。

自己と他者の関係を、「自己の延長としての他者-他者の延長としての自己」「自己の限界としての他者-自己の限界としての自己」「自己を拡大する他者-他者を拡大する自己」という3つの視点によって分析する。現状において、とくに問題となるのは、「自己の限界としての他者-自己の限界としての自己」であろう。

人間関係に対立を形成する、また、結合や協同を形成する要素を4つに限定して、攻撃性・攻撃を説明する。それは、「メッセージの主語形態」「自尊感情」「原因帰属様式」「ソーシャル・スキル」である。これらが相互関係として攻撃性を拡大する場合、攻撃性の四角形といい、反対に積極性を拡大するものを積極性の四角形と呼ぶことにする。この四角形は、攻撃性の高い子どもの特徴として指摘されている、「自尊感情の低下」「原因帰属方法

の偏り」「ソーシャル・スキルの欠如」という3側面に、「メッセージの主語形態」というコミュニケーションのあり方を結合したものである（3側面については、前掲書『健康とストレス・マネジメント』p46を参照）。「メッセージの主語形態」を結合することで、「低下」「偏り」「欠如」という量的な分析を、質的な機能分析に変えることが可能になる。

## 1. 自己中心的な自己認識の形成

### 1) 自己の延長としての他者—他者の延長としての自己

「自己の延長としての他者—他者の延長としての自己」とは、自己認識も他者認識も未形成なことを意味し、さらに言えば、同調や同質を求め、違いを意識するような自己認識や他者認識を拒否しているとも言える。

我々が人間関係において重視してきたものは、A「(他人への) 思いやり、やさしさ、感謝」、B「自分がされて嫌なことを他の人にするな」「自分がして欲しいと思うことを他の人にもしなさい」「相手の身になって考える」、C「みんなで渡れば怖くない」「仲間」「同級生」、D「先輩・後輩」「同郷」、E「上下関係とらしさ(父、母、男、女、大人、子どもなど)(先生、校長、教授、社長など)」など、自己と他者の同一視、集団行動善悪基準(みんながすることは善、しないことは悪)、そして上下関係と役割による人間関係の形成である。

自己と他者の同一視、それと上下・役割関係の形成は矛盾するが、そのあり方は、大人と子どもの上下・役割関係の形成と子ども世界における自己と他者の同一視という階層的な関係を形成することで解決され維持されてきたものである。しかし、上下・役割関係は急速に崩壊し始めており、それに支えられていた自己と他者の同一視、集団行動善悪基準は不安定化し歪んだものにならざるを得ないのである。

「自分がされて嫌なことを他の人にするな」「自分がして欲しいと思うことを他の人にもしなさい」「相手の身になって考える」とは、どのような自己と他者を形成してきたのだろうか。それは、自己と異なる存在として他者を見ることを拒否し、また、違いを理解することなしに形成される他者であり自己である。類推し合うこと、表現し合うこと、主張し合うことは必要がなく、それらはかえって関係を不安定なものにするものである。形成されるものは、差異を抑制し同質であることに同調し合う自己と他者であり、それは「自己—他者」関係とは言えないものである。「自己の延長としての他者—他者の延長としての自己」、それは「自己—他者」関係の未形成をよとする関係である。

この「自己の延長としての他者—他者の延長としての自己」、すなわち「自己—他者」関係の未形成を支えていたものは、上下・役割関係に基づいた第三者型あなたメッセージとそれへの集団的同調である。第三者型あなたメッセージとは、社会規範や社会的善悪、思いやり、やさしさ、礼儀正しさ、勤勉さなどを強調するものであるが、これはメッセージを発する個人、たとえばある教師の価値観というよりは社会的価値観(第三者)を発しているのである。この第三者型あなたメッセージが不安定化する時、「自己の延長としての他者—他者の延長としての自己」は、他者認識をもたない自己認識、すなわち自己中心的な自己認識を形成することになる。自己中心的、自己チューと呼ばれる現象は、自己認識や他者認識を基盤にするものではなく、上下・役割関係や第三者型あなたメッセージの後退によって形成された座標軸を持たない不安定な自己であり、中心しかもちえない自己

なのである。しかし、脆弱とはいえ、自己を持ち始めた、持たざるを得なくなった自己でもある。

## 2) 自己の限界としての他者－自己の限界としての自己

「自己の限界としての他者－自己の限界としての自己」とは何か。これらを説明する明確なメッセージを析出、提示するには至っていない。ここで「自己の限界としての他者」としてイメージしているものは、怒りや敵意を伴う反応性攻撃の契機であり、小学校や中学校で多発している他者に対する傷害事件や殺人にまで至る事件である。また、「自己の限界としての自己」とは、自殺を含む自己否定感を指している。この「限界」とは、自己を抑圧し疎外するものを、排除するか除去しなければ自己の存在が脅かされる関係である。

「限界」は、二重の媒介物（他者認識と多様な諸能力形成）の欠如や後退、そして、第三者型あなたメッセージの後退と私メッセージの過少によって形成され、かつ、その「限界点」のレベルは低いと思われる。

二重の媒介物の欠如や後退、すなわち他者認識と多様な諸能力形成の欠如や後退によって、他者認識を媒介しない自己中心的な自己認識、生活経験等多様な諸能力形成を媒介しない自尊感情の脆弱な自己認識が生まれる。自己中心的で自尊感情の脆弱な自己は、自己中心的で自尊感情の脆弱な他者と出会い、そして、自己中心的で自尊感情の脆弱な自己は、自己中心的で自尊感情の脆弱な自己とも出会うのである。通常、自己と他者は、自己主張による交流と対立を重ねながら自己認識と他者認識を形成していくが、自己を主張するためには、主張を根拠づける経験や認識が必要である。また、他者との対等な関係には、自分は〇〇ができるという自尊感情が不可欠なのである（できることの多様さと豊かさが自尊感情を向上させる）。しかし、自己主張を根拠づけるような経験や認識、自尊感情を向上させるような経験や認識は、欠如し後退し続けているのである。こうして、自己中心的で自尊感情の脆弱な自己は、根拠のある自己主張をもてないまま、感情的な存在となる。

感情的な存在としての自己は、快不快、好感・嫌悪感を主張することで自己と他者の関係を形成し、自己と他者を認識することになる。しかし、それらは主観的な感情であり、感じる根拠や正当性を説得的に説明することは難しい。この主観的な感情に正当性を与えるのは、多数がそう感じているという状況の形成と第三者型あなたメッセージである。快不快、好感・嫌悪感と集団の多数が結合すると、過剰な共感と過剰な排除が形成され、集団と個人、自己と他者の間に越えがたい壁、限界が形成されるのである。また、快不快、好感・嫌悪感と第三者型あなたメッセージの結合は、主観的な感情と社会規範が結合し、共感による限界の消去および対立による限界の溝が形成されるのである。

「自己の限界としての他者－自己の限界としての自己」との関係では、不快、嫌悪感と集団の多数の結合、不快、嫌悪感と第三者型あなたメッセージの結合が問題となる。それは、この限界を越えるものが暴力的な攻撃（他者への攻撃または自己への攻撃）しか残されていない状況になるからである。しかも、社会規範（こうあるべき、こうあるべきでない）という第三者型あなたメッセージとの結合は、他者への攻撃だけでなく自己への攻撃も正当化する可能性があるのである。

## 2. 攻撃性の四角形

四角形を構成する要素は、「メッセージの主語形態」「自尊感情」「原因帰属様式」「ソー

シャル・スキル」である。これらが相互関係として攻撃性を拡大する場合、攻撃性の四角形といい、また、積極性を拡大する場合は、積極性の四角形ということにする。攻撃性・攻撃は、道具的攻撃と反応的攻撃に分けられるが、攻撃性の四角形は、怒りや敵意を伴う反応的攻撃の特徴である。学校や学級の全体的な傾向を、反応的攻撃の拡大と考えているが、それが攻撃性の四角形という構造的なものだとするならば、この構造の質的な転換がなされなければ諸問題は解決しない（教師、児童・生徒いずれの課題でもある）。

攻撃性の四角形における「メッセージの主語形態」は、「あなた」である。日常生活におけるメッセージの大半は、「あなた」を主語に行われ、あなたは〇〇すべき、あなたは間違っているなどであり、私はこう思うという「私」を主語に語ることはほとんど無い。このあなたを主語にするメッセージが、他の3要因と連関し反応的攻撃（表出性攻撃と不表出性攻撃）を促進・拡大する。

児童・生徒は、教師、親、同級生などから、あなたは〇〇すべき、あなたは間違っているとされ続けている。しかし対極では、自己中心的、感情的、脆弱と言われながらも自尊感情が確実に向上しているのである。そのため、「あなたメッセージ」と向上した自尊感情は、とくに感情的な対立関係を拡大しやすくなっている。教師が叱る、「こんな問題もわからないのか」。児童・生徒は心の中で反論する。「わからないものはしょうがない」「何怒ってんだか、意味不明」「教え方が悪いんじゃない」「そこまで言わなくても」「俺の勝手じゃ」。児童・生徒同士が対立する。「頭悪（あたまわる）」「キモイ」「ムカツク」「お前に言われたくない」「いじめだ」など、感情的対立は「あなたメッセージ」と自尊感情の対立である。

「あなたメッセージ」と自尊感情との対立は、「原因帰属様式」のあり方に媒介されながら、対立の原因を特定することになる。「原因帰属様式」とは、「何が問題か」「誰が問題を所有しているか」の組み合わせ様式と考えているが、「人格問題なのか事項問題なのか」「問題を所有しているのは、自己なのか他者なのか」を基本原理にしている。この組み合わせから見る問題の「原因帰属様式」は、「他者の人格問題」「自己の人格問題」「他者の事項問題」「自己の事項問題」となるが、現状は、人格問題とすることが多く、事項問題と考えることはきわめて少ない。例えば、掃除をしないA君は、さぼる子、迷惑な子であり、掃除の単調さ、達成感のなさ、意欲の持てなさなどは問題にならないのである。

「他者の人格問題」「自己の人格問題」が、「あなたメッセージ」と自尊感情の対立における原因として特定される。しかも、その多くは「他者の人格問題」であり、「原因としての他者の人格問題」と命名できるほど、一般的な傾向である。諸問題や軋轢が起きると、その原因を「他者の人格問題」に帰属させ、批判することになる。教師の立場から見ると、勉強ができない子は、努力しない子、不真面目な子、落ち着きがない子であり、いじめっ子は、暴力的な子、我慢が足りない子、問題がある子などとなり、多くの諸問題の原因は児童・生徒の人格のあり方に問題があるとされる。そして、児童・生徒もまた「原因としての他者の人格問題」に同一化され、諸問題の原因として教師の人格、児童・生徒の人格を問題視することになる。すぐ怒る教師（あなたメッセージでの児童・生徒への人格批判）に対しては、自分のした行動・行為（事項）とは関係なくウザイ教師、小うるさい教師（教師の人格問題）となる。また、算数ができない子を「頭悪い」「バカ」と言い、おとなしい子を「暗い」「根暗」、気に入らない子を「ムカツク」ということになる。

こうして、「あなたメッセージ」と自尊感情の対立の拡大は、「他者の人格問題」を激化させることになる。そして、諸問題にたいする解決方法（ソーシャル・スキル）がさらに問題を激化させ、どうしようもない状況の形成および他者の人格にたいする「怒り」と「敵意」を形成するのである。ここで問題とすべきソーシャル・スキルは、Win-Lose（自分が勝って、相手は負ける）である。

ソーシャル・スキルとしての Win-Lose=自分が勝って相手は負けるは、自分が勝つために相手の人格を批判するものとなる。しかし、人格を批判された相手も、Win-Loseで対抗し、勝つためにさらに激しく相手の人格を批判することになる。この人格批判の対抗は、問題が解決しないばかりか、人格を傷つけられたというイライラ、怒り、敵意を、そしてさらに、打撃的な言動を受けることによって自己否定感を同時に醸成することになる。Win-Lose は、Win-Lose との対抗だけでなく、Lose-Win=自分は負けて、相手が勝つを形成する。人格批判によって傷ついた結果か、その回避か、いずれにせよ、自尊感情の向上と Lose-Win=自分は負けて相手が勝つことの日常化は、耐え難い現実となるのである。

「自己の限界としての他者—自己の限界としての自己」とは、集団内部の問題が多発しかつ「未解決」のまま蓄積されることによって、諸問題の原因を他者の人格、存在そのもの、または、自己の人格、存在そのものと認識し続け、他者の排除か自己の消去によってしか解決できないという思い込みが形成されることを意味している。その原因こそ攻撃性の四角形であり、学級における具体的な諸問題の原因を人格問題に帰属させること、その解決を Win-Lose と人格批判によって行おうとすること、しかし、自尊感情の向上によって、人格的な対立による怒りと敵意が醸成、増幅され続けることにある。

コミュニケーションの現段階は、Win-Lose・人格評価—人格批判・あなたメッセージを特徴としているが、そこに自尊感情の向上が結合することで攻撃性の四角形は形成される。怒りや敵意を伴う反動的攻撃は、この四角形が相互増幅した結果である。

### 3. 積極性の四角形と「自己を拡大する他者—他者を拡大する自己」

積極性の四角形を構成する要素は攻撃性の四角形と同じ、「メッセージの主語形態」「自尊感情」「原因帰属様式」「ソーシャル・スキル」であるが、その内容はまったく異なる。

「メッセージの主語形態」は「私」になり、攻撃性の四角形の「あなた」とはまったく違うメッセージになる。You must や We have to ではなく、I think や I feel などになるのである。例えば、並んで順番を待っている列に、A 君が順番を無視して割り込んだとしよう。あなたメッセージなら、「ふざけるな、並べ」「ズルするな、一番後ろに行け」などになるだろう。これに対して「私メッセージ」は、「あなたがそこに入ると、並んで意味がなくなり、馬鹿馬鹿しい」「あなたのことを認めると、他の人も入って来て、給食の準備が混乱しそうで困る」など、A 君の人格批判ではなく、どのような影響や問題が起こり、私はどう感じているかのメッセージとなるのである。

「自尊感情」は、自己中心的、感情的、脆弱で、わがまま、自分勝手、不安定に思える。しかし、現状がそうだとした場合、それは人間関係に軋轢や混乱をもたらすものとしてではなく、さらに発展させるべきものとして重要な位置を与えられる。「自尊感情」を、人格を規定する「諸能力の総体、諸人間関係の総体、目的意識の総体」から見て、諸能力の総

体を基礎とするものと考えて、それらの相互関係、自尊意識と諸能力の総体の関係こそが重要である。なぜなら、そこには対抗が、競争に勝つための手段としての諸能力形成＝他者に勝つことによる自尊意識の向上と、自尊意識の向上を目的とする諸能力の向上＝諸能力形成の豊かさによる自尊意識の向上という対抗があるからである。受験のために知識を詰め込み、合格することで自尊意識を向上させることと、よくわかり、利用可能なレベルで学び、かつ多様な遊びや生活能力を形成することによって得られる自尊感情の向上とは、その内容に相当な違いがある。激しくなる競争、本質的には敵対的競争は、諸能力形成を競争の手段にすることで、自尊感情を向上させながらも歪んだものになっているのである。

「原因帰属様式」は、「何が問題か」「誰が問題を所有しているか」、すなわち、「人格問題なのか事項問題なのか」、「問題を所有しているのは、自己なのか他者なのか」であるが、積極性の四角形は、それを人格問題ではなく事項問題として、「他者の事項問題」「自己の事項問題」に原因を見る。例えば、運動会の学級対抗リレーで、Aさんがバトンを落としたため負けてしまった。練習の時はいつも1位だったこともあり、B君は「負けたのはお前のせいだ」とAさんを責め、Aさんは泣き出してしまった。B君はAさんの人格を批判しているが、そんなB君に「お前のような人間がいるから負けたんだ、Bさんとクラスみんなに謝れ」と、B君の人格を批判することもできる。この事例を、「他者の事項問題」「自己の事項問題」に転換すると、(先生)「B君、そういう言い方をするとAさんはどうしていいかわからなくなる」、「B君、そういう言い方をすると、みんなの頑張りがムチャクチャになる。先生は残念だ」、「先生は、カバーということをもっとみんなに教えるべきだった、申し訳ない。ただ、バトンを拾った後のAさんの一生懸命さ、その後のC君、Dさんの必死さを思い出して欲しい」「B君、失敗よりも、その後のカバーも見て欲しい」などになるだろうか。問題を人格ではなく事項で考えると、さまざまな課題に気づくことができる。その結果、来年はもっと練習しよう、滑らないバトンを買ってもらおうなど、新しい可能性が具体的にうまれるのである。

積極性の四角形での「ソーシャル・スキル」は、Win-Winである。Win-Winとは、自分も勝って相手も勝つことであり、そのために考え、知恵を出すことである。例えば、A君が学校に扇子を持ってきた、興味を惹かれたBさんがこっそり借りて遊んだ際、破ってしまった。扇子を破られたA君は、「弟のなのに、どうしてくれるんだ」と怒った。さて、Win-Loseならば、A君はBさんに「謝れ、弁償しろ」と言い、Bさんは「学校に持ってきたほうが悪い」と対立することになる。また、教師が介入すると、持ってきたA君も、黙って使って破ったBさんも悪い、教師が勝って(Win)、児童2人が負ける(Lose)になることが多い。しかし、これをWin-Winにすることは可能である。

Win-Winなら(前提としてWin-Winで解決する合意が必要)、A君は「Bさん、なんとか弟が許してくれる方法一緒に考えて」、Bさんは「そうだ、折り紙で小さな花びらと雪の結晶を作って、扇子を張り合わせよう」「Cさんが、得意だから教えてもらおう。A君も手伝ってよ」など、トラブルを新しい関係づくりに転換することさえ可能になるのである。

積極性の四角形によってはじめて、「自己を拡大する他者—他者を拡大する自己」という新しい関係を模索できる。「私メッセージ」は、私はこう思う、その理由は〇〇だから、

あなたはどう思うとなり、それに対して、私はそう思わない、その理由は△△だからと、「私とあなた (I と You)」の対話が、理由と理由の交流という対話が成立するのである。そして「自尊感情」は、その内容である「私」を問われることになる。「私」の自尊感情の基盤は、諸能力の総体であるが、学習、スポーツ、遊び、文化、生活諸能力が脆弱なままでは、「私」を主張すること、表現すること、他者と交流し新しいものを形成することはできない。例えば、自尊感情や「私メッセージ」の基盤として学力を考えると、 $3 \times 2 = 6$ という計算ができ試験に合格するだけでなく、かけ算の意味（1あたり量 $\times$ いくつ分＝全体量）がわかり、応用する力（時間と空間の存在様式の理解など）などが必要になるのである。また、わからなければ、「わからない」と根拠を持って主張する必要も生まれてくるのである。「できる・できない」の比較ではなく、「できる・できない」の多様な可能性の追求と交流が、自己と他者の自尊意識を形成する。問題の帰属様式である「事項批判」は、他者の人格批判ではなく、他者の行為・行動による具体的かつ明確な影響を「私メッセージ」で「批判」するものであるが、このような「事項批判」によってのみ、自己と他者は結合できる。長縄でいつも引っかかるAさんに、「あ～あ、またかよ」「いいかげんにしろよ」「いなけりゃいいのに」と言えば対立になるが、「Aさん、足があがってないよ」「リズムが悪い」「体に力が入りすぎている」と言えば、自己と他者は一緒に考え練習しあう関係になれるのである。「ソーシャル・スキル」は、Win-Winを提起しているが、この関係を枠組みとするソーシャル・スキルは、outside inではなくinside out、反応ではなく選択、言葉による自己達成予言、関心の輪ではなく影響の輪、自己リーダーシップ、自己管理（重要事項を優先する）、信頼残高、感情移入のコミュニケーション（ステイブン・R・コヴィー『7つの習慣』キング・ベアー出版1996年）など多様である。Win-Winとは、多様なソーシャル・スキルによって、「自己を拡大する他者—他者を拡大する自己」を実際的に進展させるものである。

### まとめ

私たちの攻撃性の研究は、児童・生徒の「荒れ」や「事件」の激しさの原因と構造を探り、それだけではなく、改善プログラムの作成までを考えるものである。

攻撃性を位置づけることで、「荒れ」や「事件」、「いじめ」「ムカツク」などを分析する足がかりができるように思っている。これまで言われてきた「いじめ」を「異人」論的に検討し、「ムカツク」を抑制された私メッセージと積極面を含め規定した。この結果、攻撃性の四角形という、攻撃性を拡大する状況、仕組みがあり、「自己—他者」関係、自己認識や他者認識、さらには個人の感情までも含めた日常が見えてきたと思われる。

本論では、最初にコミュニケーションの段階を特徴づけ、Win-Lose・人格評価—人格批判・あなたメッセージ段階とした。Win-Loseという考えは、前掲した『7つの習慣』、あなたメッセージや私メッセージは、トマス・ゴードン『教師学』（小学館1985年）を参考にしている。それらを分析手段に、実際の学級コミュニケーションを検討してきた結果が、Win-Lose・人格評価—人格批判・あなたメッセージ段階という規定である。

攻撃性の四角形は、積極性の四角形へ転換する必要がある。単なる批判や抑制を拡大するのではなく、積極性へと転化することが可能となるプログラム、適正化プログラムを作成し、教育実践へ提案できるよう研究を継続するつもりである。