

## 問題行動の継続過程と生徒文化の関係

— 〈荒れている学校〉と〈落ち着いている学校〉がもつ生徒文化の比較から—

加藤 弘通

(中央大学大学院文学研究科)

大久保 智生

(早稲田大学大学院人間科学研究科)

### <要 旨>

問題行動と生徒文化の関係を調査するために、中学生1～3年生674名(5校20クラス)を対象に質問紙調査を行った。質問紙の内容は、生徒の①「登校回避感情」、②「問題行動の経験」、③「学校の荒れ」、④「不良少年についてのイメージ」についてたずねるものであり、③「学校の荒れ」得点から上位2校を「荒れている学校」、下位3校を「落ち着いている学校」と定義した。また、②「問題行動の経験」得点から「問題行動をする生徒」群と「問題行動をしない生徒」群に分け、「荒れている学校」と「落ち着いている学校」の「問題行動をする生徒」と「問題行動をしない生徒」それぞれにおける「学校回避感情」と「不良少年についてのイメージ」について比較した。その結果「荒れている学校」と「落ち着いた学校」では、「問題行動をする生徒」だけではなく、「問題行動をしない生徒」に違いがあるということを明らかになった。したがって、実践的には、「学校の荒れ」を防止・解決するためには、「問題行動をする生徒」だけではなく、「問題行動をしない生徒」に対しても援助・指導していく必要があることを示唆した。

### <キーワード>

問題行動、生徒文化、「学校の荒れ」、「問題行動をしない生徒」

#### 【はじめに】

喫煙や飲酒、生徒間暴力や教師への反抗といった生徒が起こす問題行動は、教育現場において常に教師を悩ます問題である。近年では、「学級崩壊」や「学校の荒れ」という言葉で指摘されるように、ささいなきっかけで生じた問題行動が特定の生徒にとどまらず、学級全体・学校全体に波及し、日常的に継続化することが特に問題視されている(e.g. 深谷, 2000)。つまり、単に問題行動が「起きること」が問題なのではなく、「続くこと」が問題なのである(加藤, 印刷中)。したがって、教育現場に対し有効な提言を行っていくためには、問題行動を発生過程と継続過程に分け、特に後者のメカニズムを明らかにする必要があると思われるが、これまで心

理学は問題行動の継続過程について、十分な検討を行ってこなかった。

そこでわれわれは問題行動の発生過程と継続過程に分け、特に継続過程に焦点をあてた一連の研究を行ってきた。その結果、(1)問題行動の継続過程には、問題行動をする生徒だけでなく、他の様々なタイプの生徒が関わっていること(加藤, 2001)、(2)〈荒れている学校〉と〈落ち着いている学校〉で比較すると、問題行動を起こす不良少年やそれとは対照的なまじめ少年のイメージにおいて、両校の生徒文化の間に違いがみられることが明らかになり(加藤・大久保, 2001; 加藤, 投稿中)、その違いが問題行動の継続過程(=学校の荒れ)に影響しているのではないかということが推察された。また今後

の課題として、学校や学級には様々なタイプの生徒が共在していることから、生徒文化をさらに詳細に検討し、どのようなタイプの生徒が問題行動の継続（＝学校の荒れ）に関係しているのかを分析する必要性があることを指摘した。

以上のことをふまえ、本研究では、生徒のタイプを分類し、どのようなタイプの生徒文化が問題行動と関係しているのかをより詳細に検討することを目的とする。具体的には、「問題行動の経験」の程度から、生徒を「問題行動をする生徒」と「問題行動をしない生徒」に分け、彼らのもつ〈不良少年〉に対するイメージや学校回避感情を〈荒れている学校〉と〈落ち着いている学校〉で比較する。それにより〈荒れている学校〉と〈落ち着いている学校〉では、どのような生徒におけるどのような生徒文化の違いがあるのかを明らかにする。

### 【方法】

**対象：**公立中学校 5 校 20 クラス、1～3 年生 674 名。対象者の学年別・男女別構成は、Table 1 に示した通り。

Table 1 対象者の学年別・男女別構成

学年	性別		合計	
	男子	女子		
1 年生		141	151	292
2 年生		131	151	282
3 年生		48	52	100
合計		320	354	674

**手続き：**①「学校回避感情」(5 件法、12 項目) (古市, 1991)、②「問題行動の経験」(2 件法、16 項目) (矢島, 2002)、③「学校の荒れ」(4 件法、24 項目) (深谷・三枝, 2000 を参考)、④「不良少年のイメージ」(4 件法、36 項目) についてたずねる質問紙を実施した。調査実施期間は 2002 年 3 月。実施に際しては、一人ひとりの生徒に封筒を渡し、封した上で回収した。

これにより質問紙で答えた内容が生徒個人に迷惑がかからないよう配慮した。なお本研究では、「不良少年のイメージ」および「学校回避感情」を測定することで、問題行動を巡る生徒文化について検討する。

### 【結果】

#### (1) 「不良少年のイメージ」尺度について

「不良少年のイメージ」を測定する尺度全 36 項目に対し因子分析 (主因子法, Promax 回転) を行い、因子負荷量 0.45 を基準に、3 因子 31 項目を採用した (Table 2、Table 3)。第 1 因子を構成する項目には「めざわり」や「うざい」といった否定的なイメージに関する項目が多数含まれていることから、不良少年に対する「否定感情」因子と命名した。第 2 因子を構成する項目には「遊ぶのがうまい」や「楽しんでいる」、「ケンカが強い」など不良少年が行うことを評価する項目が多数含まれていることから、不良少年の「活動の評価」因子と命名した。第 3 因子を構成する項目には「頼りがいがある」や「友達になりたい」、「同じクラスになりたい」、「うらやましい」、「かっこいい」といった不良少年との関わりを求めたり、彼らへの憧れを示す項目が含まれていることから、「関係希求性」因子と命名した。また尺度の信頼性係数 (Cronbach の  $\alpha$  係数) を求めたところ、第 1 因子が 0.91、第 2 因子が 0.90、第 3 因子が 0.89 といずれの因子も高い値が得られ信頼性が確認された。

#### (2) 学校と生徒の分類

「学校の荒れ」に関する尺度の合計得点を学校ごとに算出し、その得点が高い順に上位 2 校と下位 3 校の 2 群に分け、前者を〈荒れている学校〉、後者を〈落ち着いている学校〉と定義した。また、問題行動の経験をたずねる 15 項目の合計得点 (最小値 0 点、最大値 15 点) を算出し、中央値を基準に 2 分割した。それぞれ「問題行動をしない生徒 (得点の範囲: 0～1 点)」と「問

題行動をする生徒（得点の範囲：2点以上）」と定義した。学校別・問題行動の経験別の対象の構成は、Table 4 に示した通り。

Table 2 不良少年のイメージの因子パターン行列

	否定感情	活動の評価	関係希求性
目ざわり	0.96	-0.10	0.15
うざい	0.95	-0.12	0.15
いやな奴	0.76	-0.01	-0.03
どうでもいい人	0.73	-0.17	0.05
周りにいてほしくない	0.70	-0.01	-0.10
かかわりたくない	0.69	0.05	-0.08
近づきにくい	0.66	-0.03	-0.01
見かけだおし	0.61	0.21	0.02
おさない	0.51	0.26	0.01
自己中心的だ	0.48	0.37	-0.21
遊ぶのがうまい	-0.03	0.80	0.01
明るい	-0.18	0.76	0.04
自由	0.03	0.74	-0.15
気が強い	-0.01	0.72	-0.11
ケンカが強い	0.10	0.71	-0.30
楽しんでいる	0.05	0.71	0.04
おもしろい	-0.19	0.68	0.14
友達が多い	-0.12	0.63	0.23
異性にもてる	-0.03	0.58	0.32
若い	0.07	0.53	0.19
こわい	0.27	0.50	-0.30
目立ちたがりや	0.20	0.49	-0.26
影響力がある	0.25	0.47	0.26
正義感がある	0.09	-0.06	0.76
頼りがいがある	0.01	0.00	0.74
やさしい	-0.08	0.00	0.68
性格がよい	-0.15	-0.02	0.68
うらやましい	0.10	0.07	0.61
かっこいい	-0.01	0.34	0.61
友達になりたい	-0.21	0.26	0.59
同じクラスになりたい	-0.31	0.26	0.51
$\alpha$ 係数	0.91	0.90	0.89

Table 3 因子相関行列

	否定感情	活動の評価	関係希求性
否定感情	1.00	0.20	-0.75
活動の評価	0.20	1.00	0.02
関係希求性	-0.75	0.02	1.00

Table 4 学校別・問題行動の経験別の対象の構成

学校	問題行動の経験		合計
	問題行動をしない生徒	問題行動をする生徒	
落ち着いた			
いる学校	164	96	260
荒れている			
学校	87	82	169
合計	251	178	429

以上の手続きを通し、〈落ち着いた学校〉と〈荒れている学校〉それぞれの「問題行動をしない生徒」、「問題行動をする生徒」がもつ「不良少年のイメージ」、「学校回避感情」を比較することで、どのような生徒および生徒文化が学校の荒れに関係しているのかを検討する。

### (3) 学校間比較～〈荒れている学校〉と〈落ち着いた学校〉の比較～

不良少年のイメージ：不良少年のイメージ、「否定感情」、「活動の評価」、「関係希求性」に関して、〈落ち着いた学校〉全体と〈荒れている学校〉全体、〈落ち着いた学校〉の「問題行動をしない生徒」と〈荒れている学校〉の「問題行動をしない生徒」、〈落ち着いた学校〉の「問題行動をする生徒」と〈荒れている学校〉の「問題行動をする生徒」のあいだで、分散分析を行った。

その結果、全体においては不良少年の「活動の評価」において差がみられた ( $F(1,575)=9.23$ ,  $p<.01$ ) (Table 5)。つまり、〈荒れている学校〉の生徒のほうが、〈落ち着いた学校〉の生徒

よりも不良少年のやっていることを肯定的に評価していることが分かる。また生徒別にさらに詳しく検討すると、「問題行動をしない生徒」に関しては、不良少年の「活動の評価」において差がみられ ( $F(1,249)=6.58, p.<.05$ )、「問題行動をする生徒」に関しては、不良少年に対する「否定感情」において差がみられた ( $F(1,176)=4.76, p.<.05$ )。つまり、「問題行動をしない生

徒」に関しては、〈荒れている学校〉の生徒のほうが〈落ち着いている学校〉の生徒よりも、不良少年のやっていることをより肯定的に評価しており (Table 6)、「問題行動をする生徒」に関しては、〈落ち着いている学校〉の生徒のほうが、〈荒れている学校〉の生徒よりも、不良少年に対し否定的な感情を抱いていることが分かる (Table 7)。

Table 5 不良少年のイメージにおける各因子と学校回避感情の学校別平均と分散分析の結果

因子名	落ち着いている学校		荒れている学校		分散分析の結果		
	n=275		n=178		F 値	df	判定
	平均	SD	平均	SD			
否定感情	25.76	3.03	25.54	2.77	0.55	1	n.s.
活動の評価	38.01	7.48	39.82	6.48	6.99	1	**
関係希求性	14.74	5.39	15.20	5.41	0.78	1	n.s.
学校回避感情	27.31	9.86	29.58	10.19	5.59	1	*
							**p. <.01    *p. <.05

Table 6 「問題行動をしない生徒」における不良少年のイメージと学校回避感情の学校別平均と分散分析の結果

因子名	落ち着いている学校		荒れている学校		分散分析の結果		
	n=164		n=87		F 値	df	判定
	平均	SD	平均	SD			
否定感情	25.15	3.25	25.28	2.91	0.10	1	n.s.
活動の評価	37.08	7.61	39.49	6.00	6.58	1	*
関係希求性	13.45	4.60	13.98	4.34	6.37	1	n.s.
学校回避感情	25.45	8.71	28.47	9.62	6.37	1	*
							**p. <.01    *p. <.05

Table 7 「問題行動をする生徒」における不良少年のイメージと学校回避感情の学校別平均と分散分析の結果

因子名	落ち着いている学校		荒れている学校		分散分析の結果		
	n=96		n=82		F 値	df	判定
	平均	SD	平均	SD			
否定感情	26.69	2.98	25.77	2.64	4.76	1	*
活動の評価	39.72	6.68	40.49	6.45	0.61	1	n.s.
関係希求性	16.75	5.85	16.59	6.27	0.03	1	n.s.
学校回避感情	29.41	10.21	30.90	10.94	0.88	1	n.s.
							**p. <.01    *p. <.05

**学校回避感情：**不良少年のイメージと同様に学校回避感情についても分散分析を行った結果、全体においては、〈落ち着いている学校〉と〈荒れている学校〉のあいだで差がみられた ( $F(1,451)=5.59, p.<.05$ ) (Table 5)。つまり、〈荒れている学校〉の生徒のほうが、〈落ち着いている学校〉の生徒よりも「学校生活をつまらない」と思っているということが分かる。またさらに生徒別に検討してみると、「問題行動をしない」において、差がみられ ( $F(1,249)=6.37, p.<.05$ )、「問題行動をする生徒」においては差がみられなかった ( $F(1,176)=0.88$ ) (Table 6、Table 7)。つまり、「問題行動をする生徒」に関しては、〈落ち着いている学校〉と〈荒れている学校〉の生徒のあいだで違いはないが、「問題行動をしない生徒」に関しては、〈荒れている学校〉の生徒のほうが、〈落ち着いている学校〉の生徒よりも、「学校生活をつまらない」と思っている程度が高いということである。

### 【考察】

以上、問題行動の経験から生徒のタイプを分類し、〈落ち着いている学校〉と〈荒れている学校〉で「不良少年のイメージ」および「学校回避感情」を比較することで、生徒文化と問題行動の関係について検討を加えてきた。本研究の結果から明らかになった点は、次のことである。

① 〈落ち着いている学校〉の生徒と〈荒れている学校〉の生徒全体でみた場合、〈荒れている学校〉の生徒のほうが、不良少年がやっていること（活動）を肯定的に評価していた。つまり、〈落ち着いている学校〉の生徒に比べ、〈荒れている学校〉の生徒のほうが、不良少年がやっていることをおもしろがっているということである。

さらに問題行動の経験という観点から生徒を分類し、分析を加えると、②「問題行動をする生徒」においては、〈荒れている学校〉に比べ、〈落ち着いている学校〉の生徒のほうが、不良

少年に対し否定的な感情を抱いていた。つまり、〈落ち着いている学校〉で「問題行動をする生徒」は、自分以外の問題行動を起こす生徒に対しては、あまり良い印象をもっていないということである。こうしたことから推察すると、〈落ち着いている学校〉の「問題行動をする生徒」は、他の問題行動をする生徒と積極的に関わったり、集団化したりしない、したがって個々人の問題行動が「学校の荒れ」といった重大な事態を引き起こさないのではないかと考えられる。

③「問題行動をしない生徒」においては、〈落ち着いている学校〉に比べ、〈荒れている学校〉の生徒のほうが、不良少年がやっていること（活動）を肯定的に評価し、「学校生活をつまらない」と思っていた。つまり、〈荒れている学校〉では「問題行動をしない」生徒が、不良少年がやっていることをおもしろがってみており、また同時に学校生活をつまらないと思っているということである。

さらに不良少年に対し関わりを求めたり、憧れを示す「関係希求性」では両校のあいだに差がみられなかった。特に〈荒れている学校〉の、「問題行動をしない生徒」において、「関係希求性」の合計得点の平均は 13.98 であり、項目数で割ると、1 項目あたりの平均は 2 点以下であった。これらの項目は「ちがう—どちらかという—ちがう—どちらかという—そう—そう—（1 点～4 点）」の 4 件法でたずねている項目であるため、1 項目あたりの平均が 2 点以下ということは、〈荒れている学校〉の「問題行動をしない生徒」が、不良少年との関わりを求めている、あるいは関わりたくないと思っていることを示している。

こうした点をふまえ、問題行動と生徒文化の関係について検討すると、学校が荒れたり、問題行動が継続化したりすることには、問題行動を起こす生徒だけでなく、「自分自身は問題行動を起こさないし、不良少年と積極的に関わろうとしないが、彼らがやっていることをおもしろ

がっており、学校生活をつまらないと思っている」生徒の存在や雰囲気は深く関係していると考えられる。要するに、「ふだんの学校生活はつまらないから、誰かそれを壊してくれるとおもしろいの…」などと思っている生徒の存在や雰囲気が、問題行動の継続化や荒れの悪化を支えていると思われる。

したがって、「問題行動の継続」や「学校の荒れ」を防止、あるいは解決していくためには、「問題行動を起こす生徒」だけではなく、このような「問題行動を起こさない生徒」に関しても援助・指導していく必要があるだろう。こうしたことはこれまでも、個々の教育実践や体験談という形で、教師の視点からは報告されてきたことであるが (e.g, 小林, 2001)、今回の研究は生徒の視点から、問題行動のメカニズムをふまえた上で、「問題行動を起こさない生徒」への援助および指導の必要性を根拠づけるものであると思われる。

また最後に、「問題行動を起こす生徒」ではなく、「問題行動を起こさない生徒」がもつ生徒文化の違いを明らかにした本研究の結果は、主として「問題行動を起こす生徒」にのみ注目しがちであった従来の研究や実践の見方・枠組みに対し、その見直しを迫るものであると考えられる。

#### 【文献】

- 深谷昌志 2000 徹底解剖「学級の荒れ」 学文社.
- 深谷昌志・三枝恵子 2000 授業の荒れ モノグラフ・中学生の世界 vol.65. ベネッセ教育研究所.
- 古市裕一 1991 小・中学生の学校ざらい感情とその規定要因 カウンセリング研究, 24, 23-27.
- 加藤弘通 2001 問題行動の継続過程の分析：問題行動を巡る生徒関係のあり方から 発達心理学研究, 12(2), 135-147.
- 加藤弘通 印刷中 問題行動 (都筑学編著 やさしい心理学入門 (仮題)).
- 加藤弘通 投稿中 問題行動と生徒文化の関係についての研究：〈荒れている学校〉と〈落ち着いている学校〉の比較から
- 加藤弘通・大久保智生 2001 問題行動と生徒文化の関係についての研究(3) 日本教育心理学会第43回総会発表論文集, 94.
- 小林正幸 2001 学級再生 講談社現代新書.
- 矢島正見 2002 青少年の人間関係に関する調査研究報告書 平成13年度(財)社会安全研究財団助成調査研究報告書(代表 矢島正見).

## Appendix

### 「問題行動の経験」

(2件法、したことがない・したことがある)

1. タバコを吸う
2. 深夜に遊び回る
3. 友達をいじめたり仲間はずれにしたりする
4. 人の悪口をいう
5. バイクに乗る
6. 人の自転車にだまって乗る
7. 友達が万引きした物を買う
8. 学校のをものをわざと壊す
9. 机やイスに落書きをする
10. 髪を染める
11. 他人に暴力をふるう
12. 授業に出ないでほかのことをしている
13. 人をおどして金や物を取りあげる
14. ピアスをする
15. 酒を飲む
16. 特別な理由がないのにさぼって学校にいかない

### 「学校の荒れ」

(4件法、ぜんぜんない～とてもある)

1. 髪を染めている人がいる
2. 授業に出ないでほかのことをしている人がいる
3. 他校の生徒とケンカをする人がいる
4. ピアスをしている人がいる
5. 授業中に教室の外で遊んでいる人がいる
6. タバコを吸っている人がいる
7. アメやガムの紙が落ちている
8. 机やイスが壊れている
9. 窓ガラスが割られている
10. カサや自転車を無断で使用する人がいる
11. 教師に対して暴力をふるう人がいる
12. トイレのドアが壊される

13. 先生に対して反抗する人がいる
14. 集団でたまっている人がいる
15. 他の生徒に暴力をふるう人がいる
16. 嫌なことを無理矢理やらせる人がいる
17. 持ち物を壊したり、隠したりする人がいる
18. 他の生徒を脅かす人がいる
19. 教師を挑発する人がいる
20. 脅かして物やお金をとる人がいる
21. 制服をだらしなく着ている人がいる
22. 教師に対して暴言をはく人がいる
23. カンパがまわってくる
24. 欠点や弱点をしつこくからかう人がいる

### 「学校回避感情」

(5件法全くあてはまらない～非常にあてはまる)

1. 学校に来てもし楽しいことがない
2. 朝、なんとなく学校に行きたくないと思うことがある
3. 学校さえなければ、毎日楽しいだろうと思う
4. 私はこの学校が好きだ\*
5. 学校ではいやなことばかりある
6. 日曜の夜、また明日から学校かと思うと気が重くなる
7. 学校をやめたくなくなることがある
8. 学校にいるのがいやで授業が終わったらすぐに家に帰りたい
9. いまのクラスはよくないので、他のクラスに変わりたい
10. いまの学校がいやで、転校したいと思うことがよくある
11. できれば学校なんかなくなればよいのと思う
12. 学校にいるとき、よくゆううつになってくる

\*逆転項目