

中・高校生の問題行動に関する研究

——生徒文化研究適用による検討——

樋 田 大 二 郎

近年、中・高校生の逸脱行動への関心が高まりつつある。本稿では、英・米を中心に、従来行われてきた中・高校生の逸脱行動に関する研究を整理・検討し、わが国の中・高校生の逸脱行動を検討するための新しい視点・研究枠組の構築をこころみたい。

ところで、従来の逸脱行動研究の第1の問題点として、「逸脱行動」のとらえ方が、したがって研究課題も、あまりに多様なことが挙げられる。このようななかで、学校そのものから出発して生徒の逸脱行動を明らかにしようとするのが生徒文化研究によるアプローチである。本稿で、とくに「問題行動」という語を用いたのは、これまでの非行研究とは異なり、生徒文化研究を用いて学校の側から生徒の逸脱行動を研究することを強調するためである。また、このとき留意したいのは、非行行動研究と問題行動研究とでは対象とする行動の内容および分析課題が微妙に異なるということである。たとえば、生徒が授業中に歩きまわることとは非行行動とされることはまずないが、学校はこれを重大な問題行動であるとする。授業中に歩きまわるということは社会や家庭の秩序維持にとって直接のかかわりがなく、またそれらの管理下のできごとではない。しかし、そうした行為は学校にとっては学校の統制上および個々の生徒の教育上非常に好ましくない行為であり重大な問題なのである。問題行動とは、①学校の統制上好ましくない、②生徒の教育上好ましくない、と学校が判断をしたゆえに問題な行動なのだということができる。したがって、対象とする問題行動の内容および研究の分析課題は学校（教育上）の立場に強く規定されたものとなるのである。

ところで、生徒文化研究は生徒の問題行動を研究する有効な手段の一つであるが、その研究の歴史は新しく耳塚¹⁾の指摘するようにいくつかの問題点が残されており、また、問題行動の分析に用いるためにはさらにいくつかの検討を要する点がある。本稿では、以後、まずは生徒文化研究を問題行動の分析に用いるための問題点を検討し、

東京大学大学院

しかるのちに問題行動を検討するための新しい視点・研究枠組の考察を行いたい。

1. 問題行動研究に適用する際の生徒文化研究の諸問題

これまで、生徒文化研究は大別して四つの異なる説明方法を用いて問題行動を明らかにしようとしてきた。それぞれについて問題点の検討を行おう。

(1) push 要因からの説明方法

犯罪社会学では Merton, R. K.⁽²⁾ が、生徒文化研究では Cohen, A. K.⁽³⁾ や Hargreaves, D.H.⁽⁴⁾ がこの説明方法を用いている。Merton は文化的目標（金銭的成功）が過度に強調され、それを達成するための制度的手段が限られているときに、制度的手段以外の手段を用いて文化的目標の達成をはかろうとすること、これが逸脱であるとする。Cohen の説明方法はこれと少し異なる。Cohen も Merton と同様に少年は文化的目標を内在化すると考える。しかし、それを達成するための学校という制度的手段を有効に利用できない少年、すなわち学校内の地位尺度上で低い地位にある生徒は、他の手段を用いる・用いないの以前に地位欲求不満に陥りそれを解消するために学校を支配する価値や規準を憎み敵対し、それらの裏がえし（すなわちこれが非行的な価値や規範である）を強調する、これが逸脱行動として表現されるというのである。Cohen は非行少年の心理的側面に焦点をあて文化的目標を憎み敵対しその裏がえしを強調するにいたることで少年は逸脱して行くのであると主張するのである。そして、このようにして逸脱して行くのは学校で支配的である中流階級の規範を内在化しないまま、すなわち不利な状態で中流階級の子弟と地位を争わねばならない労働者階級の子弟であるという。

Merton, Cohen の影響を受けた Hargreaves も、逸脱の説明については Cohen と同じ説明の仕方をする。しかし、彼の Lumley Secondary School での研究では、同じ地域の同じ階層の生徒であるにもかかわらず、学校の内部構造に規定されて、すなわち stream ごとに将来予想される生徒の社会＝経済的地位および現在の学校内の地位の分化が生じ、それに応じて非行的下位文化 (delinquent subculture) へのコミットメントが異なることを明らかにしている。

(2) pull 要因からの説明方法

犯罪社会学では Sutherland, E.H. & Cressy, D.R. の分化的接触理論 (differential association theory)⁽⁵⁾, Glazer, D. の分化的同一化理論 (differential identification theory)⁽⁶⁾, Miller, W. の焦点関心 (focal concern)⁽⁷⁾ がこれにあたる。push 要因からの説明方法が生徒を逸脱へと押しやる過程を明らかにしようとするのに対し、pull 要因からの説明は逆に生徒を逸脱へと引っぱる過程を明らかにしようとする。すなわち、非行的な価値や規範、技術、関心などが地域や階層内での社会化あるいは非行的個人との接触を通して学習され内在化されたとき生徒は非行行動をとると考え、その過程を明らかにしようとするのである。生徒文化研究では Webb, J. の

中・高校生の問題行動に関する研究

Black School の研究⁽⁸⁾がこの説明方法を用いているほか、Murdock, G. & Phelps, G.⁽⁹⁾ もつぎのような形でこの説明方法を用いる。彼らは Sugarman, B. の「生徒役割」と「ティーン・エージャー役割」の二分的な生徒文化類型⁽¹⁰⁾を徘徊(muck about)の概念を用いて批判・検討するのであるが、彼らによると彼らの調査した大部分が中流階級で占められている地域にあるグラマー・スクールの生徒の間には、Sugarman が指摘するストリート・カルチャー (Murdock & Phelps は Sugarman が「ティーン・エージャー役割」と呼ぶ役割を中心とした文化をこう呼ぶ) は存在せず、かわりにポップ・メディア・カルチャー (pop-media culture) が存在していた。この理由の一つとして、彼らは、中流階級で占められた地域ではストリート・カルチャーの利用可能性が制限されることを挙げている。そして、ストリート・カルチャーにコミットメントできない生徒たちはかわりに「アングラ的で、進歩的な音楽スタイルや、成人が是認しないようなミュージシャン」に高い関与を示すというのである。このように、Murdock & Phelps は逸脱的な生徒たちの文化ないしは役割を多元的にとらえ、ある生徒がそれらのうちのいずれにコミットメントするかはそれらとの接触によって規定されるとするのである。

(3) process 要因からの説明方法

犯罪社会学ではレイベリング理論が、生徒文化研究では Rist, R.C.⁽¹¹⁾, Bellaby, P.⁽¹²⁾, Hargreaves, D.H., et. al.⁽¹³⁾がこの説明方法を用いている。この説明方法では、すでに用意されている社会的カテゴリーに教師が生徒を振り分けて行く過程から問題行動を説明しようとする。教師が生徒に期待(「この生徒はどのカテゴリーの生徒であるか」)をすると、それを認知した生徒は予言の自己成就⁽¹⁴⁾をしてそのカテゴリーどおりの生徒になるというのである。

しかし、教師の生徒への期待は必ずそのとおりに実現するというものではない。Rogers, J.W.⁽¹⁵⁾や宝月⁽¹⁶⁾が主張するように、ラベルはそのままラベリーに影響を与えるのではなく、ラベラーとラベリーの関係がどのようなものであるのか、など多くの要因が介在し、複雑な情報となってしまうと考えられる。また、生徒は貼られたラベルを正確に認知するとはかぎらない⁽¹⁷⁾。process 要因からの説明方法はこの問題の解決抜きに問題行動研究に用いることは難しい。

とはいえ、process 要因からの説明方法は本稿にとって重要な意味をもつ。というのは、この説明方法は少し視点を変えることで push 要因および pull 要因からの説明方法を、①学校・教師の視点から、②統合していくための有力な手段となりうるからである。もともと push 要因や pull 要因は“問題行動”の説明要因となるためには、学校過程の全体(学校の社会的役割、組織、そして教師の日々の実践など)を媒介変数としなければならない(問題行動とは学校との関係で“問題”とされる)ものだからである。しかも、当然のことながら学校過程は push 要因と pull 要因とを合わせ関係づけるものでもあるからである。したがって、process 要因を狭い範囲に

限定することなく、学校過程全体にまで広げることで、われわれは push 要因と process 要因とが問題行動とどのようなかかわりがあるのか学校・教師の視点からより統合的に理解していくことが可能になるのである。この問題は、生徒による意味付与からの説明方法を考察したのちに再度検討しよう。

(4) 生徒による意味付与からの説明方法

すでに述べたように process 要因からの説明方法は、生徒が教師の期待をどのような情報にもとづいてどのように認知するのか明らかにしていないという点に問題があった。生徒による意味付与からの説明方法は、まさにこの問題に焦点をあてている。

犯罪社会学で初めてこの説明方法を用いたのは、Matza, D. & Sykes, G.M. である。彼らは非行少年が実際には罪や恥の感情を経験していることや非行の適切な対象と不適切な対象を区別していることから、非行少年は支配的文化と非行下位文化とを同時に内在化しているのではないかと考えた。そして、非行を理解するためには、支配的価値への同調へ向けられる圧力を非行者がいかに中和するのか、その中和の技術 (Techniques of Neutralization) を知ることが必要になると主張した⁽¹⁸⁾。この中和は「多くの非行は、防衛の一般的に認められていない拡張を根拠にしており、その防衛は非行者の側には正当であり法体系や一般社会の側からは不当であると思われる逸脱を正当化する形をとる」⁽¹⁹⁾というものである。

ところで、Matza & Sykes のいう中和とは、ある行為にたいして「許される行為である」という意味を付与 (make sense) することをさすが、意味付与には①相手との関係にもとづいてなされる意味付与と②相手との関係とある程度離れてなされるものがある。Matza & Sykes の中和は前者の例であるが、後者の例としては Erikson, M.L. et. al.⁽²⁰⁾, Meier, R.F. & Johnson, W.T.⁽²¹⁾ などの抑止理論 (deterrence doctrine) がある。抑止理論によると、ある行為がわりにある行為であるか否かという功利主義的な意味付与がなされ、わりにあるものであると意味付与されたときに、人は非行におよぶとするのである。しかし、抑止理論も含めて行為への意味付与は、両者の立場から同時に検討されているのが普通である。たとえば、Urberg, K. & Robbins, R.L. も喫煙に関する研究⁽²³⁾で、少女は喫煙行動にたいして反抗や自律のシンボルであるという他者との関係にもとづいた意味付与を行うと同時に、健康に良くないという他者との関係を離れた意味付与も行っているとしている。

ところで、この生徒による意味付与からの説明方法は process 要因からの説明方法と同様に、問題行動を統合的に説明していくうえで非常に重要な役割を果たす。なぜならば、すでに process 要因が push 要因と pull 要因からの説明を①学校・教師の視点から②統合していく有効な手段であることを述べたが、生徒による意味付与からの説明方法はこれを生徒の側の視点から行うものにほかならないからである。したがって、このことは逆に、process 要因からの説明とは、学校や教師による個人や行為に対する意味付与から、問題行動を説明するものであったということを意味する。そ

中・高校生の問題行動に関する研究

して、学校・教師による意味付与と生徒による意味付与とを関係づけることに成功したときに問題行動のより統合的な説明が可能になるといえよう。

このとき、生徒による意味付与は学校・教師による意味付与と同じぐらい重要な役割を果たす。というのは、そもそも逸脱行動や問題行動というものは絶対的なものではなく相対的かつ価値判断を含んだものであり、「逸脱」とか「問題」とかは誰かが判断してはじめて逸脱となり問題となるのである。本稿で①学校の統制上好ましくない②生徒にとって教育上好ましくない、と学校が判断した行為を問題行動と定義したのは、あくまで対象の内容と範囲、分析課題を明らかにするための便宜であり、その分析に際してまで学校・教師の意味付与に一方的に依拠してしまってはならない。なぜならば、生徒は学校・教師による意味付与を重要な判断材料としつつも、あくまでも彼ら自身でそれぞれの行為に意味付与を行っており、かつ彼らの行動は彼らの行った意味付与にもとづいてなされるからである。そしてさらに、学校・教師による意味付与自体が、生徒による意味付与を重要な判断材料としているものだからである。

2. 問題行動検討のための生徒文化研究の枠組

従来の生徒文化研究は、学校全体の文化の下位文化でありかつ青年文化の下位文化でもあるとして、すなわち同時に両文化の下位文化であるとして生徒文化を位置づけてきた。そして両文化のなかに同時に push 要因、pull 要因、意味付与の過程が存在するとしてきた。しかしながら、push 要因、pull 要因が生徒文化のなかにどのような関係で存在するのか、意味付与はどのような状態のときに何を基準になされるのか、という問題はその重要性にもかかわらず十分には明らかにされておらず、これが問題行動理解の統合的分析を遅らせてきた。ここで、学校全体の文化および青年文化に含まれる push 要因と pull 要因を再検討し、そのうえでそれらが生徒文化にどのようにあらわれるのか考察を行おう。

学校・教師文化

学校全体の文化は生徒文化をも内包するものであり、教職員と生徒の両者によって担われているものである。ところが、学校全体の文化のなかには生徒の意見や意向が直接反映されずに教師による同意を経てはじめて反映され、しかも生徒文化のあり方を大きく左右する部分がある。ここでは、生徒文化に影響力（規定力）をもつこの部分を学校全体の文化のなかからとりだし、「学校・教師文化」と呼びその検討を行おう。学校・教師文化は、直接には教職員集団によって担われているものであるが、彼らは社会（といっても主に成人社会であるが）の代理であり、その意味で学校・教師文化は成人社会が期待する学校の社会的役割に強く規定されている。

学校・教師文化は、生徒に Yinger, M.J. のいう青年の役割や規範⁽²⁴⁾を内在化することを中心とした役割や規範の体系である。しかしながら、Cohen やイギリスの生徒文化研究者の多くが明らかにしているように、学校で支配的であるのは中流階級

の価値や規範であり、学校・教師文化は中流階級の成人の期待する青年の役割や規範を生徒に内在化しようとしていると言いかえることもできよう。学校・教師文化は一般に学校の社会的役割（たとえば進学校か否か）や学校組織と密接な関係にあるが、生徒にとって、学校・教師文化にコミットメントするということは、学校が提供しようとするものを多く受けとることが可能になることを意味する。たとえば将来の社会＝経済的地位、現時点での社会的評価などである。ただし、生徒間の人気を得られるかどうかは、その学校の生徒文化に学校・教師文化的要素と青年文化的要素のどちらが色濃くあらわれているかによる。

pull 要因との関係では、学校・教師文化には問題行動へと引っばるものは、少なくとも表向きには存在しない。しかし、ここで留意したいのは学校・教師文化には生徒を問題行動へと引っばるものがないだけでなく、逸脱的生徒を学校・教師文化に引っばって行くものももたない場合があり、そうした学校では問題行動が生起しやすくなるであろうということである。したがって、学校は非人間的な人格形成を行っているという意味で⁽²⁵⁾、学校・教師文化は逸脱への pull 要因が働きやすい状態になっているといえよう。

つぎに、push 要因との関係では、学校・教師文化は Cohen や Hargreaves の研究が明らかにしているように生徒の地位欲求不満をいかに解消するかという問題をかかえている。しかし、学校・教師文化はアカデミック・アチーブメント本位主義の反省から、そして生徒が地位欲求不満から問題行動にはしらぬようにとの配慮から、生徒に代替的満足を与えるような努力を行うこともある。

青年文化

ここでいう青年文化とは Yinger のいう下位文化レベル、集合的行動レベル、反抗文化（レベル）の青年文化をいう⁽²⁶⁾。青年文化については、一枚岩的にとらえた方が有意義かそれともさらにいくつかの下位文化に分化しているにとらえた方が有意義かという議論がある。前者は Musgrove, F. のように反抗文化的性格をもつ一枚岩的な青年文化を主張し⁽²⁷⁾、後者は性別・地域別・社会階層別に青年文化に差異のあることを強調する⁽²⁸⁾。しかしながら本稿では、この問題を議論することを目的としないので、Murdock, G. & McCron, R. が階級と結びついた文化とビートルズに代表される一枚岩的・反抗文化的な文化の関係について述べた言葉を引用し、両文化は統合的に検討されるべきであると主張するにとどめたい。すなわち、「新しい十代のレジャー文化は、階級と結びついた文化にとってかわったというよりも、階級と結びついた文化と複雑な相互作用を増しつつ階級間に共通の文化となったのである」⁽²⁹⁾。

pull 要因との関係で、青年文化にはつぎのような内容が確認されている。(1)反動形成の結果としての支配的価値への敵対性(Cohen)⁽³⁰⁾、(2)刺激、労働の軽視と大成功、男らしさの証明としての攻撃的たくましさ(Matza & Sykes)⁽³¹⁾、(3)欲求の即時充足と快楽主義、大人と対等な地位にあることの主張(Sugarman)⁽³²⁾ などである。これ

中・高校生の問題行動に関する研究

らは総じて学校・教師文化が生徒に与えにくいものであるといえよう。

push 要因との関係では、青年文化は全く非行的なものではないということを確認しておきたい。たとえば、成人にとって逸脱的と思われる価値も、実は時代を先取りしたにすぎない場合もある。また、成人が青年に期待する役割や規範が少しばかり形を変えたにすぎない場合もあるのである。

つぎに、学校・教師文化と青年文化が生徒文化のなかでどのように関係づけられるのか考察しよう。

学校・教師文化と青年文化とは、生徒文化内で無関係に存在しているのではない。両文化は生徒文化内で双方のもともとの役割や規範をあるいはそのままあるいは変化させ、何らかの関係をもち相互作用を行っているのである。このとき両文化が生徒文化という土俵で出会い関係づけられるのは、意味付与というプロセスを経てのことである。もともと、両文化は、生徒が内在化することを期待する役割や規範にたいしてすでにそれぞれの立場から意味付与を行っている。たとえば「青年らしい」とか「退屈である」とかである。しかしながら、両文化が生徒文化において出会ったときに、それらの役割や規範が生徒文化の役割や規範となるためには、両文化の関係性にもとづく意味付与を再度行う必要がある。たとえば、「たまにディスコに行くぐらいは仕方がない」とか「あまりディスコに行きすぎると先生は怒るだろう」とかである。このとき、学校・教師文化の立場から意味付与を行うのは主として教師であり、青年文化の立場から意味付与を行うのは主として青年（としての生徒）であるが、両者は互いに他方の文化をある程度内在化しており、両者ともに他方の文化の立場からの意味付与も行う。

このように、意味付与は両者の関係にもとづいてなされるが、それはいったいどのような関係なのであろうか。そして、関係にもとづいてなされる意味付与は問題行動の生起にとってどのような意味をもつのであろうか。節を移して検討しよう。

3. 問題行動と問題行動への意味付与

従来の研究では、push 要因との関連から成績の低い生徒や学校階層（学業達成による）上の低い地位にある学校に問題行動が生起しやすいこと、pull 要因との関連から非行的な地域の学校で問題行動が生起しやすいこと、などがあきらかにされてきた。しかし、なぜ同じ学校階層上にありかつ地域の条件も等しい学校間で問題行動の発生率に差があるのか、このことは必ずしも明らかにされていない。

これを明らかにしようとした研究の一つに Power, M.J., et. al. の Tower London 地区での研究がある⁽³³⁾。彼らは、この地区には非行行動を促進している学校と阻害している学校とがあり、それが学校内部の何ものと関連していることを明らかにした。Power たちの研究は多くの研究者に影響を与えており、その1人がつぎに紹介する Finlayson, D.S.⁽³⁴⁾であり、Corrigan, P.⁽³⁵⁾である。Finlayson は Power

たちと Hargreaves の影響を受け、学校内部の何ものかが、「学校が生徒に与える課題」や教師＝生徒関係である可能性を明らかにした。そして、教師＝生徒関係とくにその権力関係に焦点をあてて問題行動を説明しようとしたのが Corrigan である。Corrigan は Sunderland の労働者階級のセカンダリー・スクールの調査を行い、「(生徒のレジャーや規則違反などの) 行為は、中流階級の価値の拒否やそれらへの攻撃であると考えただけでは理解できない。それらは、教師や法が用いる権力に対する一貫した反作用なのである」とし、権力関係が問題行動理解の焦点になると主張した。彼によると、教室を統制する方法は四つあるという⁽³⁶⁾。第1は、労働者階級の子弟に中流階級の価値を教えることである。本稿の意味付与の概念を用いて言い換えるなら、学校・教師文化（イギリスではこれは中流階級の文化である）の立場から諸行為に意味付与し、生徒に好ましい行動をとらせようとするものである。第2は、規則そのものを教えることである。しかし、これら二つの方法は教師の示す好ましい行動や規則が青年文化（階級と結びついた、ないしは反抗文化的な青年文化）のなかでの生徒の日常的感覚から、大きくかけはなれているかぎり失敗におわることになる。第3の方法は規則違反を罰することである。すなわち違反行為には罰が与えられるという意味付与を行うのである。しかし、生徒はつかまることなく容易に規則違反をする能力をもっているため、この方法も成功しない。生徒は、つかまることはないのだから規則違反をしても罰を与えられることはないという意味付与してしまうのである。第4の方法は最も効果的な方法である。すなわち、つねに生徒を監視して規則違反はつかまり罰せられる可能性が高いという意味付与をするのである。生徒は push 要因や pull 要因との関係で問題行動を起こす手前まできていても、功利主義的な意味付与（たとえば「つかまりそうでわりに合わない」）をすることで、問題行動を踏みとどまることになるのである。しかし、これとても生徒のゲリラ的反撃をまぬがれない。

ところで Corrigan の説明では、意味付与が狭い範囲に限定されており、しかも教師の権力が圧倒的に強く、つねに学校・教師による意味付与が先にありそれに応じて青年（としての生徒）の意味付与がなされている。意味付与の範囲を広げ、よりダイナミックな教師＝生徒関係と連関させる必要があるだろう。このような例としては、Reynolds, D. の研究を挙げることができよう。

Reynolds は、鉱山溪谷の九つのセカンダリー・スクールを調査して、学校内に教師＝生徒間の敵対関係の少ない学校には、教師＝生徒間に休戦協定 (truce) が存在していることを発見した。休戦協定とは教師と青年（としての生徒）が互いにこれ以上相手の領域を侵さないというラインを引くことである。たとえば、教師は放課後の生徒の生活に学校の管理が及ばないことを認めたり、授業を適当に行うなどをする。青年（としての生徒）の側も学校内の秩序をある程度以上乱さないようにする。すなわち、両者は、教師は休戦ラインの向う側にある行為にたいしては、たとえ学校・教師文化の立場からは問題である行為であっても休戦協定の精神にもとづき、問題ではな

中・高校生の問題行動に関する研究

いと意味付与し、そして青年（としての生徒）も、休戦協定に反するものを生徒文化にもちこまないようにする⁽³⁷⁾。

このときに注意したいのは、push 要因や pull 要因が意味付与によって意味を変えられたうえで生徒文化内で関係づけられている点である。休戦協定の成立によって、もはや地位欲求不満は中流階級すなわち学校・教師文化への敵対へと転ずるものではなく、そして校外で内在化される非行的青年文化が生徒文化にもちこまれることはない。おそらく、青年（としての生徒）は校外においても過度な逸脱行動をとることはないであろう。なぜならば、教師の休戦協定違反を誘うことになる危険性があるからである。push 要因と pull 要因とは、生徒文化において休戦協定をめぐって位置づけられたのである。

つぎに、休戦協定が存在せず、教師と青年（としての生徒）が互いに他方が担う文化を敵対的なものととらえる学校について検討してみよう。教師と生徒とは激しく敵対し、生徒文化は Hargreaves のいう非行的下位文化に近いものとなろう。そして、敵対関係ゆえに教師は休戦協定が存在する学校では問題とされない些細な逸脱行動に対しても、問題行動視するであろう。このとき、自分の行動を問題行動視された生徒は反学校的になっていく。なぜなら、このような学校では問題行動は敵対のシンボルと意味付与されているからであり、自分の行動を問題行動視されるということは敵対的な生徒であるとみなされることに通じるからである。また、こうした学校ではこれと同様な経過をたどり、教師も自分は生徒に敵対していると思われていると考えるようになる。こうして両者の敵対関係はますます激しくなり、それに応じて生徒の反学校的傾向が強くなるという悪循環を繰り返すのである。

4. まとめと今後の課題

問題行動は、学校・教師文化と青年文化の両文化内の push 要因や pull 要因との関係のみでなく、両文化を担う教師と青年（としての生徒）が、push 要因、pull 要因も含めて両文化を生徒文化内にどのように関係づけるのかということにも規定される。この関係づけは教師と青年（としての生徒）が意味を付与することによってなされるものであり、このようにしてつくられた関係にもとづき問題行動はそれ自体がもともともっている意味のうえにさらに新しい意味を付与される。そして、この新しく付与された意味が問題行動の生起を強く規定するのである。

本稿では、両文化の関係として、休戦状態、敵対状態、および Corrigan の例にみられるような学校・教師文化が青年文化を支配している状態について考察を行った。今後両文化の間にどのような関係があるのか、他の状態が存在する可能性を含めてさらに検討する必要がある。とくに、協調とでも呼べるような状態についての検討を行わなければならない。学校・教師文化と青年文化の関係は、両者が交渉を拒否するような休戦状態、両者が互いの存在を拒否するような敵対や支配の状態、であってよ

いはずはない。両者が互いを理解し、協調できる点を見つけていくことが望ましい。もちろん、これを生徒の方から始めるよう望むのは酷である。知識と経験、そして判断力を持つ教師の方から始めなければならないだろう。

また、本稿で検討の対象としたのは、労働者階級が大部分を占める地域のほとんどの生徒が労働者階級の子弟である学校であった。このような学校では生徒たちはもともと学校が提供しようとするものを受けとる意志が無かったり、提供しようとするものをそのままの形で受けとろうとしないことがある⁽³⁸⁾。さらに、反学校的な生徒がインボルブメントしていくのは階級と結びついた非行的な青年文化である。さらに、このような学校では、休戦協定に不満をもらすような「ガリ勉」ないしは「野心家」は少ない⁽³⁹⁾。今後、わが国にこの研究をあてはめるとき、こうした点に留意する必要があるだろう。

最後に、本稿では教師や青年（としての生徒）が意味付与によって両文化を関係づけようとするとき、彼らはいったい何に規定されてあるタイプの意味付与を行うのか、その規定要因の検討をできなかった。今後学校の階層構造、教員構成、関係者の教育のイデオロギーなどとの関連から検討を行っていきたい。

〈注〉

- (1) 耳塚寛明「生徒文化の分化に関する研究」『教育社会学研究』第35集、1980年、111頁。
- (2) Merton, R.K., *Social Theory and Social Structure*, (New York, Free Press, 1957), 森東吾他訳『社会理論と社会構造』みすず書房、1961年、121—148頁。
- (3) Cohen, A.K., *Delinquent Boys*, (New York, Free press, 1955)
- (4) Hargreaves, D.H., *Social Relations in a Secondary School*, (London, R. K.P., 1967)
- (5) Sutherland, E.H. & Cressy, D.R., *Criminology*, (Philadelphia, Lippincott, 1924), Tenth Edit., 1978.
- (6) Glazer, D., "Criminality Theories and Behavior Images", *A.J.S.*, 61 (1956) pp. 433—444.
- (7) Miller, W., "Lower Class Culture as a Generating Milieu of Gang Delinquency", *Journal of Social Issues* 14 (1958) pp. 5—19.
- (8) Webb, J., "The Sociology of the School", *B.J.S.* 13 (1962)
- (9) Murdock, G & Phelps, G., "Youth Culture and the School revised", *B.J.S.*, 23 (1972) pp. 478—482.
- (10) Sugarman, B., Involvement in youth culture, academic achievement and conformity in school, *B.J.S.* 18 (1967) pp. 151—165.
- (11) Rist, R.C., "On Understanding the Process of Schooling: The Contribution of Labeling Theory", in Karabel, J. and Halsey, A.H. (ed.), *Power and Ideology in Education*, (New York, Oxford University Press, 1977), pp. 292—305, 藤田英典訳「学校教育におけるレベリング理論」, 潮木守一, 天野郁夫,

- ，藤田英典編訳『教育と社会変動』上，東京大学出版会，1980年，205—225頁。
- (12) Bellaby, P., "The Distribution of Deviance among 13—14 Year Old Students", in Eggleston, J. (ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, (London, Methuen, 1974), pp. 167—184.
- (13) Hargreaves, D.H. and Hester, S.K. and Mellor, F.J., *Deviance in Classrooms*, (London, R.K.P., 1975)
- (14) Merton, R.K., 『前掲訳書』, 382—398頁, および Wilkins, W.E., "The Concept of a Self-fulfilling Prophecy", *Sociology of Education* 49 (1976), pp. 175—183. を参照されたい。
- (15) Rogers, J.W., *Fighting Back: Nine Modes of Adaptation to a Deviant Label*, *Social Problems* 22 (1974)
- (16) 宝月誠・大村英明『逸脱の社会学』新曜社，1979年，247—289頁。
- (17) Wilkins, W.E., op. cit. を参照されたい。
- (18) Sykes, G.M. and Matza, D., "Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency", A. S.R., 22 (1957)
- (19) Ibid., p. 666.
- (20) Erikson, M.L. et. al., "The Deference Doctrine and the Perceived Certainty of legal punishments, A.S.R. 42 (1977), pp. 305—317.
- (21) Meier, R.F. and Johnson, W.T., "Deterrence as Social Control: The Legal and Extralegal Production of Conformity", A.S.R., 42 (1977), pp. 292—304.
- (22) たとえば抑止理論でも informal group の期待との関係にもとづきわりにあうか否か判断する。
- (23) Urberg, K. and Robbins, R.L., Adolescents' Perceptions of Costs and Benefits Associated with Cigarette Smoking: Sex Differences and Peer Influence, *Journal of Youth and Adolescence*, 10 (1981), pp. 353—361.
- (24) Yinger, M.J., "Contraculture and Subculture", A.S.R., 25 (1967), p. 630.
- (25) Hammersley, M., "School Learning: the Cultural Resources Required by Pupils to Answer a Teacher's Question" in Woods, P. and Hammersley, M., (ed.), *School Experience*, (London, Croom Helm, 1977) pp. 57—86. esp., p. 83. など学校が生徒にもとめるものは非人間的で生徒にとって引きつけられるものがないという意味で。
- (26) Yinger, M.J., op.cit., pp. 630—631.
- (27) Musgrove, F., *Ecstasy & Holiness*, (London, Methuen, 1974).
- (28) Musgrove, P.W., *The Sociology of Education* 3rd Edit., (London, Methuen, 1979) など,
- (29) Murdock, G. and McCron, R., "Youth and Class: The career of a confusion", Mungham, G. and Pearson, G. (ed.), *Working Class Youth Culture*, (London, R.K.P. 1976), p. 17.
- (30) Cohen, A.K., op. cit.
- (31) Matza, D. and Sykes, G.M. "Juvenile Delinquency and Subterranean Values", A.S.R. 26(1961), pp. 712—719.
- (32) Sugarman, B., op. cit.
- (33) Power, M.J. et. al., "Delinquent Schools?", *New Soc.* 19(1967). 本稿では

- 研究の参加者の1人, Phillipson, C.M. の論文をもとにした。Phillipson, C.M., "Juvenile Delinquency and the School", in Carson, W.G. and Wiles, P., *The Sociology of Crime and Delinquency in Britain*, (London, Martin Robertson, 1971), pp. 274—300.
- §4 Finlayson, D.S., "Pupils' perceptions in high and low delinquency schools", *Educational Research* 18(1975). pp. 138—145.
- §5 Corrigan, P., *Schooling the Smash Street Kids*, (London, Macmillan, 1979), p. 142.
- §6 Ibid., pp. 66—71.
- §7 Reynolds, D., "When Pupils and Teachers Refuse a Truce: The secondary school and the creation of delinquency", in Mungham, G. and Pearson, G. (ed.), *op. cit.* pp. 124—137. esp., pp. 132—134.
- §8 Ibid., esp., pp. 132—134.
- §9 Ibid., esp., pp. 132—134.