

# 〈問題行動〉をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係

— 〈困難学級〉と〈通常学級〉の比較から —

加藤 弘 通\* 大久保 智 生\*\*

本研究は、学級の荒れと学級の雰囲気の関係を検討することを目的として行われた。公立中学校8校の37学級の中学生1～3年生(男子544名,女子587名,計1,131名)を対象に,①向学校感情,②問題行動の経験,③学級の荒れ,④不良少年のイメージをたずねる質問紙を実施した。②の問題行動の経験尺度から,生徒を問題生徒,一般生徒に分け,③の学級の荒れ尺度から,学級を通常学級と困難学級に分けた。そして,一般学級と困難学級において,生徒がもつ問題行動や学校生活に対する意識=学級の雰囲気によどのような違いがあるのかを検討した。その結果,全体として,通常学級に比べ困難学級の生徒のほうが,不良少年がやっていることをより肯定的に評価し,彼らに対する否定感情および関係を回避する傾向が低く,学校生活にもより否定的な感情を抱いていた。この結果から,学級が荒れることには,問題生徒だけでなく,一般生徒の不良少年や学校生活に対する意識の違いが関係していると考えられた。したがって,問題行動の防止・解決には,問題行動をする生徒だけでなく,問題行動をしない一般生徒に対しても関わる必要性があることが示唆された。

キーワード:学級の荒れ,問題行動,通常学級と困難学級,問題行動をしない生徒,学級の雰囲気

## 問題と目的

教師への反抗や授業妨害,生徒間暴力といった教育上指導を要する生徒の〈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。特に近年では,学級崩壊や新しい荒れなど,〈問題行動〉が特定の生徒に止まらず,他の生徒へと波及し,授業や行事が成り立たなくなることが問題視されている。すなわち,“特定の生徒が〈問題行動〉を起こすと,他の生徒がそれを止めるのではなく同調し,学級全体の雰囲気が悪化する。その過程で〈問題行動〉の質もエスカレートし,荒れが慢性化していく……”。以上のようなことが多くの教師や研究者によって報告されてきた(e.g,秦,2000;柿沼・永野,1998;水野,1998;吉田,1997)。

これまでこうした〈問題行動〉については,学校不適応という観点から,主として〈問題行動〉を起こす生徒に焦点をあてた研究が行われてきた。例えば,一般生徒に比べ,〈問題行動〉を起こす生徒に顕著にみられる要因から,〈問題行動〉を理解・説明しようとする研究が多くなされておられ,その結果,ストレス(岡安・高山,2000)や攻撃性(嶋田・吉川・戸ヶ崎,2002),親や友人との信頼関係(酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村,2002),欲

求(櫻庭・松井・福富・成田・上瀬・宇井・菊島,2001),性格特性(生島,1999)など〈問題行動〉に関連すると思われる様々な要因が指摘されてきた。しかし,こうした研究から,近年,問題視されている荒れといった集団的な問題を理解・説明するには,次のような問題がある。

1つは,〈問題行動〉を起こす生徒に注目した研究は,“なぜその生徒が〈問題行動〉を起こすのか?”ということは説明するが,“なぜその学級・学校が荒れるのか?”ということについては,必ずしも説明しない。つまり,個人の現象の説明が,そのまま集団の現象の説明にはならないということである。例えば,特定の生徒が〈問題行動〉を起こしても,荒れない学級や学校は多くある。また,いわゆる問題生徒の多い学級が,必ずしも荒れている学級とは限らない(尾木,1999;上島,2000)。したがって,学校や学級の荒れといった集団的な問題を検討するためには,〈問題行動〉を起こす生徒個人の特徴を検討するだけでは不十分であり,学級,あるいは学校集団の特徴を検討する必要がある。

2つは,〈問題行動〉を学校不適応として捉えることの妥当性の問題である。つまり,従来の研究は,生徒の〈問題行動〉を何らかの要因や原因によって,“集団内でうまくいっていない状態”,すなわち不適応と捉えてきた。しかし最近の研究では,教師や大人の側からみると状況にそぐわない不適応な行動とみえるものも,生徒の側からみると状況に合わせた適応的な行動であ

\* 常葉学園短期大学保育科 hiromichi@jcs.tokoha.ac.jp

\*\* 早稲田大学人間総合研究センター  
tomoo@moegi.waseda.jp

るという指摘もある。

例えば、大久保・青柳（2003）は、中学生を反社会的行動傾向群と非社会的傾向群、標準群の3群に分け、学校に対する適応感の程度を調べた結果、反社会的行動群が標準群と同じか、それ以上に適応的であるという結果を示している。他にも、攻撃児に分類される生徒が、案外クラスの人気者であること（Bierman, Smoot, & Aumiller, 1993）や〈落ち着いている学校〉に比べ、〈荒れている学校〉では、〈問題行動〉を起こす生徒が肯定的に評価される傾向があることなどが指摘されている（加藤, 2003）。また〈問題行動〉をする少年自身も、そうした雰囲気の中で、集団内での地位や評判を向上させるために、〈問題行動〉に積極的に関与し、利用しているという指摘もある（Emler & Reicher, 1995 ; Grietens, Rink, & Hellinckx, 2003 ; Rutter, Giller, & Hagell, 1998）。

こうした研究の結果からみても、生徒たちは、大人とは異なる生徒集団の雰囲気や価値規準に則り、行動をしていると考えられる。つまり、生徒同士の関係から見ると、〈問題行動〉は、他の生徒からの人気を集めたり、自らの評判や地位を高めたりする行動、すなわち、“集団内でうまくやるための行動”であると考えられるのである（Pountain & Robins, 2000/2003）。したがって、学校内の〈問題行動〉を検討するためには、単純に教師や大人の視点から不適応とみなすのではなく、学級という生徒集団の中で〈問題行動〉がもつ意味やそれを起こす生徒がどのように評価されているのかを探る必要がある。

以上のことをふまえるなら、荒れている学級というのは、〈問題行動〉やそれを起こす生徒が、より支持されやすい雰囲気が形成されている学級と考えられるのではないだろうか。つまり、こうした〈問題行動〉に支持的な学級の雰囲気が、他の生徒の同調や容認を引き起こし、〈問題行動〉をエスカレートさせ、学級の雰囲気をさらに悪化させると考えられるのである。したがって、学級の荒れといった集団的な現象を明らかにしていくためには、落ち着いている学級と荒れている学級を比較し、荒れている学級の生徒たちが〈問題行動〉やそれを起こす生徒をどのように意味づけているのかを明らかにする必要があると考えられる。

これまで教育心理学では、このような学級の雰囲気を捉える試みとして、学級風土に関する研究が行われてきた（e.g. 秋田・市川, 1999 ; 伊藤, 2000）。学級風土に関する研究では、教師との関係や生徒同士の関係、授業や行事への態度など多面的な検討が加えられており、生徒集団については、親密さや希薄さ、不和といった

観点から、主として生徒同士の関係の質が扱われてきた。しかし、先に指摘したように、〈問題行動〉や荒れといった現象を理解するためには、生徒同士の関係の質だけでなく、〈問題行動〉やそれを行う生徒に対する評価といった生徒集団が有する価値観に注目した分析が必要であると考えられる。特に〈問題行動〉に関する多くの研究（藤野, 2002 ; Lansford, Criss, Pettit, Dodge, & Bates, 2003 ; 高橋・伊藤・西村・鈴木, 1984）が、希薄化といった関係の質よりも、属する集団のタイプやその集団が〈問題行動〉に対してどのような価値観を有しているかということのほうが、〈問題行動〉の発生を説明する上で、より重要であることを指摘している。これらのことを考え併せるなら、学級の荒れといった現象を理解・説明していくためには、〈問題行動〉やそれをする生徒に対する評価に注目した分析が必要であると思われる。

したがって、本研究では、学級の雰囲気という概念を、生徒がもつ様々な価値観なども含む、学級風土より広い概念として捉える。そして、〈問題行動〉や学級の荒れといった現象を検討するために、これまで学級風土研究では検討されてこなかった生徒が有する価値観、特に〈問題行動〉をする生徒への評価に注目した分析を行う。さらに、〈問題行動〉をする生徒への評価と併せ、学校生活への感情についても検討する。学校生活への感情は、これまでも学級風土の下位概念として位置づけられてきたものであるが、これについても併せて検討するのは以下の理由による。それは近年、特に問題視されている授業や行事の不成立には、単に〈問題行動〉を起こす生徒への支援感情だけでなく、学校生活に対する否定的な感情が関係しているのではないかと考えるからである。つまり、こうした学校生活への否定的な感情が間接的に、〈問題行動〉を支持するような雰囲気を作りだしているのではないかと考えられるのである。

以上をふまえ、本研究では、学級の雰囲気を構成する諸要因の中でも、特に〈問題行動〉をする生徒への評価と学校生活への感情に注目し、これらの観点から学級の雰囲気について検討を加える。そして、荒れが問題となっている学級（以下、〈困難学級〉）と落ち着いている学級（以下、〈通常学級〉）で、〈問題行動〉を起こす生徒への認知および学校生活への感情を比較し、荒れと学級がもつ雰囲気の関係について検討することを目的とする。具体的には、以下の2つの点を明らかにする。

1つは、〈困難学級〉と〈通常学級〉で、〈問題行動〉をする生徒として不良少年に対するイメージと、学校

生活への感情を測定し、不良少年のイメージおよび学校生活に対する評価の違いを明らかにする。

2つは、先にも述べたとおり、学級崩壊や荒れといった最近の現象では、いわゆる問題生徒と言われる生徒だけでなく、他の一般生徒が、それに同調・容認することが問題視されている。つまり、〈困難学級〉と〈通常学級〉では、〈問題行動〉をする生徒だけでなく、〈問題行動〉をしない生徒にも違いがあると考えられる。したがって、本研究では、生徒のタイプを分け、〈困難学級〉と〈通常学級〉では、どんなタイプの生徒にどんな違いがあるのかを明らかにする。

以上2つのことを検討することで、どのような生徒がもつどのような雰囲気が学級の荒れに関係しているのかを検討していく。

## 方 法

### (1) 協力者

神奈川県公立中学校8校1～3年生34学級を対象に、1,131名(男子544名,女子587名)から有効回答を得た。1年生11学級(男子194名,女子210名)、2年生10学級(男子147名,女子172名)、3年生13学級(男子203名,女子205名)。

### (2) 調査内容

①学校生活への感情：古市・玉木(1994)の向学校感情尺度10項目を用い、これに「全くあてはまらない」(1点)～「非常にあてはまる」(5点)までの5段階で回答してもらった。学級ではなく、学校生活への感情を調査したのは、次の理由からである。すなわち、中学校の場合、普通1つの学級だけが荒れるということではなく、すぐに他の学級にまでそれが波及するということが指摘されていることから(河上,2003)、学級内だけでなく、学校生活全体に対する生徒の感情が、学級の荒れには関係していると考え、学校生活の感情について調査した。

②〈問題行動〉の経験：青少年人間関係調査研究会(2002)の逸脱行動の経験尺度を参考に作成した尺度15項目を用い、「過去1年以内にこれらのことをしたことがありますか」という教示のもと、「したことがない」(0点)と「したことがある」(1点)の2段階で回答してもらった。

③学級の荒れ：深谷・三枝(2000)を参考に作成した尺度10項目を用い、これに「ぜんぜんない」(1点)～「ともある」(4点)までの4段階で回答してもらった。

④不良少年のイメージ：加藤・大久保(2002)の不良少年のイメージ尺度を参考に、本研究で独自に作成し

た尺度18項目を用い、「あなたの周りにいる不良(少年)とか不良っぽいといわれる人についてあなたはどのように思いますか」という教示のもと、「ちがう」(1点)～「そうだ」(4点)の4段階で回答してもらった。尺度(加藤・大久保,2002)の作成に際しては、中学生に対する自由記述調査から、収集された不良少年に対する評価(加藤・大久保,2000)と、矢島(1996)で使用されている非行少年のイメージについての項目を参考に作成し、今回の調査では、さらに調査依頼校の教師に項目をチェックしてもらい不適切な項目を除外したものを使用した。

また、〈問題行動〉をする生徒への評価を測定するために、「不良少年」という言葉を提示し、回答してもらったのは以下の理由からである。1つは、筆者が相談員として勤務していた中学校やフリースクールで生徒に対して聞き取りを行った結果、〈問題行動〉をする生徒に対する一般的な呼称として「不良(少年)」という言葉が流通していたからである。2つは、「不良少年」が意味する具体的な内容を調べるために、その行動と服装に関する自由記述を収集した結果(加藤・大久保,2000)、②の〈問題行動〉の経験に含まれる行動がほぼ全て含まれていたからである。以上のことをふまえ、本研究では、現在の中学生においては、〈問題行動〉をする生徒と不良少年は近似したイメージとして捉えられていると考え、彼らが一般的に使用する呼称である不良少年についてのイメージを調査することにした。

### (3) 手続き

中学校の授業時間内に教師によって一斉に実施してもらった。回収に際しては、生徒一人ひとりに、封筒を渡し、その中に各自で回答済みの質問紙を入れ、封を閉じてもらった上で回収した。これにより答えた内容が、教師や他の生徒に見られることで、生徒個人の不利益とならないように配慮した。

調査時期は、2003年6～7月。

## 結 果

### (1) 尺度構成

向学校感情、〈問題行動〉の経験、学級の荒れ尺度に関して信頼性係数(Cronbachの $\alpha$ 係数)を算出した結果、向学校感情 $\alpha = .89$ 、〈問題行動〉の経験 $\alpha = .79$ 、学級の荒れ $\alpha = .89$ であった。

不良少年のイメージに関しては、全18項目に対し因子分析(主因子法,プロマックス回転)を行った。その結果、因子負荷量0.40を基準に、3因子18項目を採用した(TABLE 1)。第I因子を構成する項目には、「友達になりたい」や「周りにいてほしい」など不良少年への憧れ

TABLE 1 不良少年のイメージの因子パターン行列(プロマックス回転後)

項目		第Ⅰ因子	第Ⅱ因子	第Ⅲ因子	共通性
うらやましい		0.88	-0.10	-0.17	0.49
友達になりたい		0.82	-0.10	-0.02	0.52
周りにいてほしい		0.81	-0.03	0.04	0.61
同じクラスになりたい		0.74	-0.07	0.13	0.58
かっこいい		0.70	0.12	-0.08	0.53
頼りがいがある		0.47	0.22	0.16	0.55
やさしい		0.43	0.12	0.24	0.49
正義感がある		0.40	0.13	0.12	0.37
楽しんでいる		-0.14	0.72	0.03	0.35
気が強い		-0.07	0.72	-0.07	0.37
遊ぶのがうまい		0.03	0.64	0.09	0.44
自由		0.12	0.59	-0.05	0.39
ケンカが強い		0.01	0.53	-0.13	0.29
明るい		0.32	0.41	0.03	0.44
いやな奴		0.08	0.01	-0.80	0.45
うざい		0.05	-0.05	-0.72	0.42
どうでもいい人		0.04	0.12	-0.71	0.34
関わりたくない		-0.17	0.07	-0.62	0.46
因子間相関	第Ⅱ因子	0.65			
	第Ⅲ因子	0.66	0.37		

や関わりを求めるイメージが含まれていることから、不良少年への「関係希求」因子と名付けた。第Ⅱ因子には、「楽しんでいる」や「遊ぶのがうまい」など、不良少年がやっていることに対するイメージが含まれていることから、不良少年に対する「活動評価」因子と名付けた。第Ⅲ因子には、「いやな奴」や「うざい」など、不良少年に対する否定的なイメージが含まれていることから、不良少年への「否定感情」因子と名付けた。各因子ごとに信頼性係数(Cronbachの $\alpha$ 係数)を求めたところ、第Ⅰ因子から順に、 $\alpha = .89, .79, .79$ であった。なお各因子ごとの得点を合計し、それぞれ「関係希求」得点、「活動評価」得点、「否定感情」得点とした。

## (2) 学級の種類：〈困難学級〉と〈通常学級〉

まず学級ごとに、学級の荒れ尺度の合計得点を算出した。全34学級の内、この得点が30点以上ある上位10学級を抽出し、また得点の低い下位10学級を抽出した。30点以上の学級を抽出した根拠は、合計点を項目数で割ると、1項目あたりの平均が3点以上になること、つまり、この尺度は、「ぜんぜんない(1点)ーあまりない(2点)ーわりとある(3点)ーよくある(4点)」の4件法で尋ねているため、上位10学級に抽出された学級は、このような現象が「わりとある」学級と考えられたからである。また項目の内容から、こうした現象が多く見られる学級(得点が高い学級)は、生徒指導が困難な状況にあると考え、上位10学級を〈困難学級〉

とし、それに対して、得点の低い学級は、こうした生徒指導上の問題が比較的少ないと考え、下位10学級を〈通常学級〉に分類した。

次に、この学級の分類を調査依頼校の教師に見てもらい、分類が妥当であるかどうか判断してもらった。その結果、〈困難学級〉に該当する学級は、授業中の徘徊や教師への反抗、授業や行事の不成立が問題化している学級であり、分類が教師の目から見ても妥当なものであると確認されたため、改めて、学級の荒れ尺度の得点が高い上位10学級を〈困難学級〉、下位10学級を〈通常学級〉と定義し、分類した。TABLE 2に各タイプの学級の荒れ尺度得点の平均を示した。

なお、〈困難学級〉10学級中8学級(1年生2学級、2年生3学級、3年生3学級)が1つの学校に集中しており、残り2学級(共に2年生)はそれぞれ違う学校であった。〈困難学級〉が集中した学校は、調査時に学校全体としても荒れが問題となっている学校であった。それに対し、〈通常学級〉は、特定の学校に集中することはなく、各学校から1～3学級が抽出された。

TABLE 2 各学級の学級の荒れ尺度得点の平均

困難学級	31.37(5.05)
通常学級	23.14(4.87)
全体	26.97(5.96)

( )内は標準偏差

(3) 生徒の分類：一般生徒と問題生徒

生徒ごとに、ここ1年以内の〈問題行動〉の経験についてたずねた尺度の合計得点を算出し (FIGURE 1), 中央値を基準に2分割した。その結果, 〈問題行動〉を全くしたことがない, ないし1つだけしたことがある生徒の群 (得点の範囲0~1点)と2つ以上したことがある生徒の群 (得点の範囲2~15点)に分かれた。通常, 学校現場で問題となるのは, 1つだけではなく, いくつもの〈問題行動〉をしている生徒であること, また, それぞれの群の経験している〈問題行動〉の内容を検討した結果 (TABLE 3), 「万引きをする」や「人をおどして金や物を取りあげる」といった直ちに犯罪とみなされるものが前者には含まれていないことから, この区分に

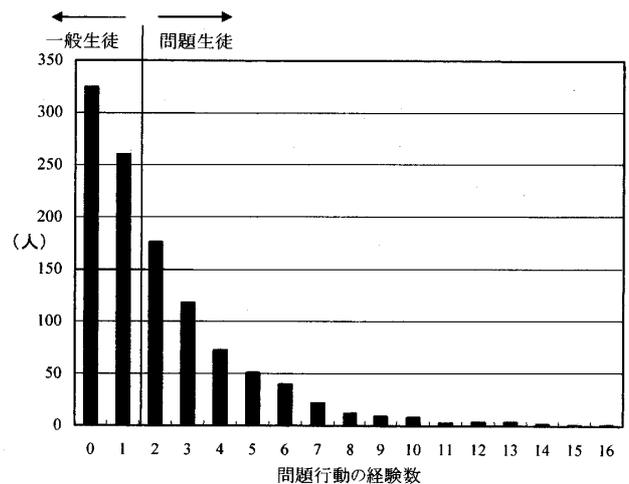


FIGURE 1 問題行動の経験得点の度数分布

TABLE 3 生徒タイプの分類と問題行動の質的な検討

問題行動	経験の有無	生徒タイプ	
		一般生徒	問題生徒
たばこを吸う	なし	450	184
	あり	0	38
深夜に遊び回る	なし	433	116
	あり	17	108
友達をいじめたり仲間はずれにする	なし	413	103
	あり	37	121
バイクに乗る	なし	449	194
	あり	1	30
人の自転車にだまって乗る	なし	449	183
	あり	1	41
友達が万引きした物を買う	なし	450	222
	あり	0	2
学校のをわざと壊す	なし	446	184
	あり	4	40
万引きをする	なし	450	198
	あり	0	26
髪を染める	なし	443	167
	あり	7	57
他人に暴力をふるう	なし	412	84
	あり	38	140
授業に出ないで他のことをしている	なし	446	184
	あり	4	40
人をおどして金や物を取りあげる	なし	450	222
	あり	0	2
ピアスをする	なし	450	208
	あり	0	16
酒を飲む	なし	420	95
	あり	30	129
特別な理由がないのにさぼって学校に行かない	なし	445	186
	あり	5	38

(人)

従うことにした。以下研究の便宜上, 〈問題行動〉の経験が全くない, あるいは少ない前者の群を一般生徒, 経験が多い後者の群を問題生徒と表記する。

以上の手続きを通して, 学級と生徒を2群ずつ計4群に分けた。TABLE 4に4群それぞれの人数と〈問題行動〉の平均を示した。各群で〈問題行動〉の経験に違いがあるかを検討するために, 2 (学級) × 2 (生徒) で分散分析を行った結果, 交互作用が有意となった ( $F(1,670)=5.88, p<.05$ )。単純主効果の検定を行ったところ, 当然のことながら生徒タイプによる差が見られ (〈通常学級〉:  $F(1,670)=408.39, p<.001$ , 〈困難学級〉:  $F(1,670)=587.30, p<.001$ ), どちらの学級においても, 問題生徒のほうが一般生徒より〈問題行動〉の経験が高かった。また, 学級の単純主効果を検討したところ, 一般生徒に差は見られず ( $F(1,670)=0.04, n.s.$ ), 問題生徒において差が見られた ( $F(1,670)=9.63, p<.01$ )。つまり, 一般生徒においては〈問題行動〉の経験に差はないが, 問題生徒においては, 〈困難学級〉の生徒のほうが, 〈通常学級〉の生徒よりも〈問題行動〉の経験が高かった。

以下, 問題生徒, 一般生徒それぞれの間で, 不良少年のイメージおよび学校生活への感情 (向学校感情) に関して, 学級間で比較を行う。

(4) 生徒認知の違い：不良少年のイメージの比較

〈困難学級〉と〈通常学級〉で, 不良少年に対するイメージの違いがあるのかどうかを検討するために, 不良少年のイメージの3つの因子に関して, 1項目あたりの得点の平均を求め2 (学級) × 2 (生徒) で分散分析を行った (TABLE 5)。その結果, 関係希求, 活動評価, 否定感情因子のいずれに関しても交互作用は見られなかった。そこで主効果について検討したところ, すべ

TABLE 4 分類後の人数と各群の問題行動の経験の平均

通常学級			困難学級		
一般生徒	問題生徒	計	一般生徒	問題生徒	計
N=255	N=100	N=355	N=195	N=124	N=319
0.31	3.43	1.19	0.33	3.98	1.75
(0.46)	(1.86)	(1.76)	(0.47)	(2.40)	2.35

( )内は標準偏差

ての因子に関して、学級差と生徒差において有意な差が見られた。

まず学級差に関して、詳細に検討を加えると、不良少年への関係希求については、0.1%水準で有意な差が見られ ( $F(1,555)=26.22$ )、〈困難学級〉のほうが、〈通常学級〉よりも得点が高かった。つまり、〈困難学級〉の生徒のほうが、〈通常学級〉の生徒よりも、不良少年との関わりを求めていることが分かる。不良少年の活動評価についても、0.1%水準で有意な差が見られ ( $F(1,555)=10.22$ )、〈困難学級〉のほうが、〈通常学級〉よりも得点が高かった。つまり、〈困難学級〉の生徒のほうが、〈通常学級〉の生徒よりも、不良少年がやっていることを肯定的に捉えていることが分かる。不良少年への否定感情に関しては、0.1%水準で有意な差が見られ ( $F(1,555)=13.33$ )、〈通常学級〉のほうが、〈困難学級〉より得点が高かった。つまり、〈通常学級〉の生徒のほうが、〈困難学級〉の生徒よりも、不良少年に対して否定的な感情を抱いていることが分かる。

次に生徒差に関して、検討を加えると、不良少年への関係希求と活動評価に関しては、共に0.1%水準で有意な差が見られ (順に  $F(1,555)=37.41$ ,  $F(1,555)=34.81$ )、問題生徒のほうが、一般生徒よりも得点が高かった。つまり、問題生徒のほうが、一般生徒よりも、不良少年との関わりを求め、彼らがやっていることを肯定的に捉えていることが分かる。また、不良少年への否定感情に関しては、0.1%水準で有意な差が見られ ( $F(1,555)=12.28$ )、一般生徒のほうが、問題生徒よりも得点が高かった。つまり、一般生徒のほうが、問題生徒よりも、不良少年に対して否定的な感情を抱いていることが分かる。

#### (5) 学校生活への感情の違い：向学校感情の比較

〈困難学級〉と〈通常学級〉の生徒では、学校生活への感情の違いがあるかどうかを検討するために、向学校感情に関して、1項目あたりの平均の得点を求め、2(学級)×2(生徒)で分散分析を行った (TABLE 6)。その結果、交互作用が見られなかったため、主効果について検討したところ、学級差と生徒差において有意な差が見られた。

それぞれに関して、詳細に検討を加えると、学級差に関しては、5%水準で有意な差が見られ ( $F(1,555)=5.50$ )、〈通常学級〉のほうが、〈困難学級〉よりも得点が高かった。つまり、〈通常学級〉の生徒のほうが、〈困難学級〉の生徒よりも学校生活に対し肯定的な感情を抱いていることが分かる。生徒差に関しては、0.1%水

TABLE 5 学級・生徒タイプ別不良少年のイメージの比較

	通常学級			困難学級			主効果		
	一般生徒	問題生徒	計	一般生徒	問題生徒	計	学級差	生徒差	交互作用
	N=200	N=82	N=282	N=170	N=107	N=277	F値	F値	F値
関係希求	1.65	1.97	1.74	1.91	2.29	2.06	26.22***	37.41***	0.21
	(0.60)	(0.68)	(0.64)	(0.62)	(0.65)	(0.65)			
活動評価	2.58	3.00	2.68	2.79	3.12	2.92	10.22***	34.81***	0.19
	(0.69)	(0.68)	(0.71)	(0.67)	(0.58)	(0.65)			
否定感情	2.69	2.50	2.63	2.49	2.19	2.37	13.33***	12.28***	0.61
	(0.72)	(0.69)	(0.72)	(0.78)	(0.79)	(0.79)			

( )内は標準偏差, \*\*\* $p<.001$ 

TABLE 6 学級・生徒タイプ別向学校感情の比較

	通常学級			困難学級			主効果		
	一般生徒	問題生徒	計	一般生徒	問題生徒	計	学級差	生徒差	交互作用
	N=200	N=82	N=282	N=170	N=107	N=277	F値	F値	F値
向学校感情	3.57	3.18	3.45	3.30	3.11	3.22	5.50*	16.13***	1.83
	(0.82)	(0.82)	(0.84)	(0.78)	(0.78)	(0.79)			

( )内は標準偏差, \*\*\* $p<.001$ , \* $p<.05$

準で有意な差が見られ( $F(1,555)=16.13$ ), 一般生徒のほうが, 問題生徒よりも得点が高かった。つまり, 一般生徒のほうが, 問題生徒よりも, 学校生活に対し肯定的な感情を抱いていることが分かる。

#### (6) 結果のまとめ

本研究の目的に沿って, 以上の結果をまとめると, 以下の2つのことが明らかになった。1つは, 不良少年のイメージと向学校感情に関しては, <困難学級>の生徒のほうが, <通常学級>の生徒よりも, 不良少年との関係を求め, 彼らがやっていることを肯定的に評価し, 彼らに対する否定的な感情が低い一方で, 学校生活に対する肯定感がより低かった。2つは, 問題生徒のほうが, 一般生徒に比べ, 不良少年との関係を求め, 彼らがやっていることを肯定的に評価し, 彼らに対する否定的な感情が低い一方で, 学校生活に対する肯定感がより低かった。

以上のことをふまえ, 以下では, 学級の荒れと生徒認知および学校生活への感情との関係について考察を加える。

### 考 察

#### (1) 学級の荒れと生徒認知および学校生活への感情

<通常学級>と<困難学級>で, 不良少年のイメージと向学校感情を比較した結果, <困難学級>の生徒のほうが, 不良少年の活動を肯定的に評価し, 学校生活に対する肯定感が低かった。このことから, 不良少年を<問題行動>をする生徒と考えると, <通常学級>に比べ, <困難学級>には, あまり学校生活を楽しんでおらず, <問題行動>を起こす生徒がやっていることを肯定的に捉える生徒が多いと考えられる。したがって, <困難学級>における<問題行動>は, <通常学級>におけるそれに比べ, より状況に即した適応的な行動としての意味をもつと思われる。つまり, 教師の視点でみれば, 学校生活を乱す不適応とみられる行動も, 生徒の視点でみれば, 他の生徒の期待に応えるという意味で, 状況に合わせた適応的な行動であると考えられるのである。

また不良少年に対する否定感情や関係希求に関して違いが見られ, <通常学級>の生徒に比べ<困難学級>の生徒のほうが, 不良少年に対する否定感情が低く, 関係を求める傾向が高かった。つまり, <通常学級>に比べ, <困難学級>においては, 特定の生徒が<問題行動>を起こしても, その生徒に対し, 負のレッテルが貼られ, 関係を回避されたりする傾向が低いことが分かる。したがって, <通常学級>に比べ, <困難学級>

には, <問題行動>やそれを起こす生徒を積極的に支持するだけでなく, 許容・容認するような雰囲気もあると考えられる。このような, 一方で<問題行動>をする生徒を肯定的に評価し, 他方でそれを許容・容認するような評価が, 彼らが起こす<問題行動>のエスカレートや, さらには学級全体の荒れを引き起こす一因となっているのではないかと考えられる。

そして, 特に注目されるのは, こうした学校生活や不良少年への評価の違いは, 問題生徒だけでなく, <問題行動>をしない生徒=一般生徒においてもみられるということである。すなわち, <通常学級>に比べ, <困難学級>においては, 問題生徒だけでなく, 一般生徒も<問題行動>をする生徒を否定的に評価せず, 関係を回避する傾向が低く, 彼らがやっている行動をより肯定的に評価する傾向にあるのである。また<困難学級>の一般生徒の不良少年に対する関係希求性は, <通常学級>に比べ, 有意に高いものの, 一項目あたりの平均は, 1.91である。不良少年のイメージについては, 「ちがう」(1点), 「どちらかというがちがう」(2点), 「どちらかというそうだ」(3点), 「そうだ」(4点)の4段階で回答してもらっている。そのため, <困難学級>の生徒も, 積極的に不良少年と関わろうとしないことが理解される。さらに, <通常学級>に比べ, <困難学級>の一般生徒のほうが, 学校生活に対する肯定感が低いことを考え併せると, 学級の荒れには, <問題行動>をする生徒だけでなく, <問題行動>をしない生徒の意識や態度, すなわち, 「自分自身は<問題行動>をしないし, <問題行動>をする生徒と積極的に仲良くなろうとは思わないが, 彼らがやっていることを肯定的に評価し, かつ学校生活をより楽しくない」と思っている生徒の存在が関係していると思われる。つまり, こうした周囲の生徒が<問題行動>をする生徒を許容, あるいは支持し, 学校生活を否定的に捉えるような意識が, さらに<困難学級>における<問題行動>を助長すると考えられるのである。

また問題生徒に関して, 検討を加えると, <通常学級>の問題生徒のほうが, 不良少年に対してより否定的な感情を抱き, 関係を回避する傾向にあった。これは<困難学級>に比べ, <通常学級>の問題生徒は, 自分以外の「<問題行動>をする生徒=不良少年」に対しては, あまり良い感情を抱いておらず, 積極的に関わろうとしないことを示していると思われる。したがって, <通常学級>では, 問題生徒同士が集団化しにくく, 特定の生徒が<問題行動>を起こしたとしても, それが他の生徒まで波及し, 深刻化しないと考えられる。

## (2) 実践への示唆

〈困難学級〉と〈通常学級〉を比較することで、問題生徒だけでなく、一般生徒＝〈問題行動〉をしない生徒の違いを明らかにした本研究の結果は、〈問題行動〉への指導や援助という点に関して次のような示唆をもつと思われる。教育現場で〈問題行動〉や荒れが生じた場合、教師やスクールカウンセラーの実践では、問題を起こした生徒に対してどのように関わるか—生徒指導やカウンセリングなどが考えられることが多かった(平野 2003; 内田, 1999)。しかし、本研究の結果をふまえるなら、学級や学校の荒れを防止・解決していくためには、それだけでは不十分であり、「〈問題行動〉をしない生徒」に対してどのように関わるかが重要な課題であるといえる。例えば、学級が荒れた場合、教師は、〈問題行動〉をする生徒ばかりに目を向けるのではなく、そのために、まじめにやっている生徒の気持ちや授業を受ける権利を疎かにしていないか、常に確認する必要があるだろう。こうしたことは、学級崩壊という荒れの解決に有効に対処した教師の多くが、〈問題行動〉をしている生徒にではなく、それ以外の生徒に対する関わりを重視していたという指摘や実践報告(神奈川県横浜市立富岡東中学校, 1992; 小林, 2001; 吉田, 1999)、非行少年の更生に関して、非行少年自体の目標や態度の変容を促す働きかけよりも、彼が所属する集団の変容を促す働きかけの重要性を強調する Burgess (1930/1998)の指摘とも一致するところである。〈困難学級〉と〈通常学級〉を比較することで、問題生徒だけでなく、一般生徒を含めた生徒集団の意識の違いを明らかにした本研究の結果は、このような教師や矯正実務の立場から指摘されてきた周囲へ働きかける実践の有効性を、生徒の側から根拠づけるものであると思われる。

最後に、〈通常学級〉と〈困難学級〉で、「〈問題行動〉をする生徒」だけでなく、「〈問題行動〉をしない生徒」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〉をする生徒」にのみ注目しがちであった従来の研究や実践の枠組みに対して、見直しを迫るものであると考えられる。すなわち、〈問題行動〉を理解・説明し、解決を目指していくためには、「〈問題行動〉を起こす生徒」だけでなく、その場に居合わせる「〈問題行動〉をしない生徒」にまで含めて調査、あるいは働きかけていく必要があると考えられるのである。

## (3) 今後の課題

本研究は、〈通常学級〉と〈困難学級〉では、「〈問題行動〉をする生徒」だけでなく、「〈問題行動〉をしな

い生徒」がもつ不良少年や学校生活に対する評価にも違いがあり、それが〈問題行動〉や学級の荒れに関係していることを明らかにした。しかし、そのような評価がどのようにして形成されるのかは明らかにすることができなかった。今後の課題は、このような〈困難学級〉の「〈問題行動〉をしない生徒」がもつ評価がどのようにして形成されるかを明らかにすることである。吉田(1997)は、学校や教室が荒れ始めると、〈問題行動〉をする生徒を無視したり、切り捨てることで、〈問題行動〉をしない一般生徒への指導が逆に厳しくなるということが起こりやすくなることを指摘している。また罰だけでなく、褒めることに関しても、無意識のうちに一般生徒と問題生徒で違いが生じてくとも考えられる(例えば、一般生徒が掃除をすることは当たり前だが、問題生徒が掃除をした場合は褒められることなど)。このような指導のダブルスタンダード化が、「〈問題行動〉をしない生徒」の教師や学校生活への否定的な感情を引き起こし、授業や行事を妨害する生徒への心情的な支援を生み出していると考えられる。したがって、今後は、生徒指導に関する先行研究(例えば、蘭・古城, 1996; 河村, 1999など)を参考にしながら、教師の指導のあり方と学級の雰囲気の関係について明らかにしていく必要があると考える。

また、こうした〈問題行動〉に対する研究をより充実させていくために、尺度を洗練させる必要があると思われる。例えば、学級の荒れ尺度に関しては、4件法ではなく、等間隔の仮定が成り立つような回答形式で、今後その妥当性が十分に検討されていく必要があると思われる。さらに今回の調査では向学校感情という形で学校生活全般に対する生徒の感情を問うたが、学校に対する感情と学級に対する感情が異なることも考えられる。したがって、今後は、学級風土尺度との関連性を検討することで、学校と学級に対する生徒の意味づけの相違についても検討していく必要があるだろう。

## 引用文献

- 秋田喜代美・市川洋子 1999 中学生の学級風土認知がメンタルヘルスに与える影響：学級間および学級内タイプにおける学級風土認知の「相違」立教大学心理学科研究年報, 41, 35-50. (Akita, K., & Ichikawa, Y. 1999 The effects of classroom climate on students' mental health in a junior high school : Differences between classes, and within class. *Annual Report of the Depart.*

- ment of Psychology, *Rikkyo University*, **41**, 35-50.)
- 蘭 千壽・古城和敬 1996 教師と教育集団の心理 誠信書房
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. 1993 Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, **64**, 139-151.
- Burgess, E. W. 1930 Discussion. In C. R. Shaw (Ed.), *The Jack-Roller: A delinquent boy's own story*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press. (玉井真理子・池田 寛(訳) 1998 ある非行少年自身の物語 東洋館出版社 Pp. 184-197.)
- Emler, N., & Reicher, S. 1995 *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- 藤野京子 2002 男子非行少年の交友関係の分析 教育心理学研究, **50**, 403-411. (Fujino, K. 2002 Male juvenile delinquents' friendships. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **50**, 403-411.)
- 深谷昌志・三枝恵子 2000 授業の荒れ(生徒調査) 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・玉木弘之 1994 学校生活の楽しさとその規定要因 岡山大学教育学部研究集録, **96**, 105-113. (Furuichi, Y., & Tamaki, H. 1994 Factors contributing to the enjoyment of junior high school life. *Bulletin of Faculty of Education, Okayama University*, **96**, 105-113.)
- Grietens, H., Rink, J., & Hellinckx, W. 2003 Nonbehavioral correlates of juvenile delinquency: Communications of detained and non-detained young people about social limits. *Journal of Adolescent Research*, **18**, 68-89.
- 秦 政春 2000 学級崩壊という「現象」 深谷昌志(編著) 徹底解剖「学級の荒れ」学文社 Pp. 31-34.
- 平野直己 2003 児童生徒へのアプローチ 伊藤美奈子・平野直己(編) 学校臨床心理学・入門, 有斐閣 Pp.105-126. (Hirano, N. 2003 Approach to children and students. In M. Ito & N. Hirano (Eds.), *Introduction to clinical psychology for school education*. Tokyo Yuhikaku. Pp.105-126.)
- 伊藤亜矢子 2000 学級風土質問紙の妥当性についての事例的検討の試み: 質問紙が学級の特徴と変化を捉えたか 発達臨床心理学紀要(お茶の水女子大学), **2**, 25-35.
- 柿沼昌芳・永野恒雄 1998 荒れる学校: 教育現場からの証言 批評社
- 神奈川県横浜市立富岡東中学校 1992 2度の“荒れ”をどう乗り越えてきたか—富岡東中学校の非行を越える学校づくり— 月刊生徒指導 8月号, 学事出版, 46-75
- 加藤弘通 2003 <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 犯罪心理学研究, **41**(2), 17-26. (Kato, H. 2004 Analysis of a relationship between problem behavior and school culture: Comparative analysis of problem school and non-problem school. *Japanese Journal of Criminal Psychology*, **41**(2), 17-16.)
- 加藤弘通・大久保智生 2000 <問題行動>と生徒文化の関係についての研究(1)—生徒は<不良>をどうみてるのか?— 教育心理学会第42回総会発表論文集, 623.
- 加藤弘通・大久保智生 2002 <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— 安田生命社会事業団研究助成論文集, **37**, 73-79.
- 河上亮一 2003 小学校と中学校の学級崩壊はどう違うか プロ教師の会編著 学級はどう崩壊するか 洋泉社 Pp.68-83.
- 河村茂雄 1999 学級崩壊に学ぶ—崩壊のメカニズムを絶つ教師の知識と技術— 誠信書房
- 小林正幸 2001 学級再生 講談社現代新書
- Lansford, J. E., Criss, M. M., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Bates, J. E. 2003 Friendship quality, peer group affiliation, and peer antisocial behavior as moderators of the link between negative parenting and adolescent externalizing behavior. *Journal of Research on Adolescence*, **13**, 161-184.
- 水野明子 1998 “I LOVE YOU”と言い続けて—生徒との信頼をどう作り出すか— 全国生徒指導協議会(編) 生徒指導 1998年5月号 明治図書 Pp.32-35.
- 尾木直樹 1999 「学級崩壊」をどうみるか 日本放送出版協会

- 岡安孝弘・高山 巖 2000 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス 教育心理学研究, 48, 410-421. (Okayasu, T., & Takayama, I. 2000 Psychological stress of victims and bullies in junior high school. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 48, 410-421)
- 大久保智生・青柳 肇 2003 中学生の〈問題行動〉と学校および家庭環境への適応感との関連 日本福祉教育専門学校研究紀要, 11(1), 11-19.
- Pountain, D., & Robins, D. 2000 *Cool rules : Anatomy of an attitude*. London : Reakiton Books Ltd. (鈴木 晶(訳) 2003 クールの文化誌 研究社)
- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. 1998 *Anti-social behavior by young people*. New York : Cambridge University Press.
- 酒井 厚・菅原ますみ・眞榮城和美・菅原健介・北村俊則 2002 中学生の親および親友との信頼関係と学校適応 教育心理学研究, 50, 12-22. (Sakai, A., Sugawara, M., Maeshiro, K., Sugawara, K., & Kitamura, T. 2002 Parent-child relations of mutual trust, trust in one's best friend, and school adjustment : Junior high school students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 50, 12-22.)
- 櫻庭隆浩・松井 豊・福富 護・成田健一・上瀬由美子・宇井美代子・菊島充子 2001 女子高生における『援助交際』の背景要因 教育心理学研究, 49, 167-174. (Sakuraba, T., Matsui, Y., Fukutomi, M., Narita, K., Kamise, Y., Ui, M., & Kikushima, M., 2001 Background factors of amateur prostitution ("Enjo-Kousai") in Japanese high-school girls. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 49, 167-174.)
- 青少年人間関係調査研究会 2002 青少年の人間関係に関する調査研究報告書(代表 矢島正見) 平成13年度(財)社会安全研究財団助成調査研究報告書
- 嶋田洋徳・吉川由香・戸ヶ崎泰子 2002 攻撃性と少年犯罪・非行 攻撃性の行動科学 発達・教育編 ナカニシヤ出版 Pp.152-165.
- 生島 浩 1999 悩みを抱えられない少年たち 日本評論社
- 高橋良彰・伊藤富士江・西村春夫・鈴木真悟 1984 中学生の生徒間暴力についての分析—4 加害と被害の頻度によって分類された生徒の社会心理学的特性— 科学警察研究所報告防犯少年編, 25(1), 60-69.
- 上島 博 2000 教師の態度が鍵 深谷昌志編著 徹底解剖「学級の荒れ」 学文社 Pp.50-51.
- 内田利広 1999 非行 友久久雄(編著) 学校カウンセリング入門 ミネルヴァ書房 Pp.199-214.
- 矢島正見 1996 少年非行文化論 学文社
- 吉田 順 1997 校内暴力から何を学ぶか 柿沼昌芳・永野恒雄(編著) 校内暴力 批評社 Pp.150-174.
- 吉田 順 1999 荒れない学級・学校づくりの処方せん 月刊生徒指導, 29(7), 学事出版

## 謝 辞

本研究は、社会安全研究財団より研究助成(平成14年度)を受け行った研究である。研究の遂行および論文の作成に際し、ご指導頂いた中央大学文学部、都筑学教授、矢島正見教授に厚く御礼申し上げます。

(2004.5.31 受稿, '05.6.22 受理)

## APPENDIX

## ①向学校感情尺度

1. 私は学校に行くのが楽しみだ
2. 学校は楽しくて、1日があつという間に過ぎてしまう
3. 学校は楽しいので、少しくらい体調が悪くても学校に行きたい
4. 学校では楽しいことがたくさんある
5. 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\*
6. 学校がなければ毎日はずまらないと思う
7. 日曜の夜、また明日から学校かと思うと気が重くなる\*
8. 学校は楽しいので、いつまでもこの学校にいられたらよいのと思う
9. 学校ではいやなことばかりある\*
10. 私はこの学校が好きだ

\*逆転項目

## ②〈問題行動〉の経験尺度

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. バイクに乗る

- |                           |                               |
|---------------------------|-------------------------------|
| 5. 人の自転車にだまって乗る           | 1. 授業がはじまっても、ざわざわしている         |
| 6. 友達が万引きした物を買う           | 2. 授業がはじまっても、教科書やノートを出さない人がいる |
| 7. 学校のをわざと壊す              | 3. 注意をされてもおしゃべりをやめない人がいる      |
| 8. 万引きをする                 | 4. 授業中、教室内を歩き回る人がいる           |
| 9. 髪を染める                  | 5. 授業中、トイレや保健室に行く人がいる         |
| 10. 他人に暴力をふるう             | 6. 授業と関係ないことをしている人がいる         |
| 11. 授業にでないでほかのことをしている     | 7. 友達の発言をバカにする人がいる            |
| 12. 人をおどして金や物を取りあげる       | 8. 先生の指示や質問を無視する人がいる          |
| 13. ピアスをする                | 9. 先生が言ったことのあげあしをとる人がいる       |
| 14. 酒を飲む                  | 10. 先生の注意に反抗する人がいる            |
| 15. 特別な理由がないのにさぼって学校に行かない |                               |
- ③学級の荒れ尺度

## *Problem Behavior and Classroom Atmosphere : A Comparison of Classes With High and Low Levels of Problem Behavior*

HIROMICHI KATO (DEPARTMENT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE, TOKOHA GAKUEN JUNIOR COLLEGE) AND TOMOO OKUBO  
(ADVANCED RESEARCH CENTER FOR HUMAN SCIENCE, WASEDA UNIVERSITY) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2006, 54, 34-44

In order to examine the relation between problem behavior and classroom atmosphere, we compared differences in classroom atmosphere in classes with high levels of problem behavior and those with low levels. A questionnaire was completed by 1,131 junior high school students, and then students and classrooms were each divided into 2 categories : students with and without problem behavior, and classrooms with high or low levels of problem behavior. A comparison of the 2 categories of classrooms revealed that students in classrooms with high levels of problem behavior had a more positive image of students with problem behavior and more negative feelings about school life than did those in classrooms with low levels of problem behavior. Differences were found not only among students with problem behavior but also among students without behavior problems. We consider that the consciousness and attitudes of students without problem behavior are related to the continuation of problem behavior and disruption in their classroom. Thus, in order to prevent and solve students' problem behavior, it is important to focus not only on students with problem behavior, but also on students without problem behavior.

Key Words : problem behavior, classroom atmosphere, junior high school students with problem behavior, junior high school students without problem behavior