

## 問題行動を起こす生徒の学級内での位置づけと学級の荒れ および生徒文化との関連<sup>1)</sup>

大久保 智生                      加藤 弘 通  
早稲田大学人間総合研究センター      常葉学園短期大学保育科

本研究の目的は、問題行動を起こす生徒の学級内での位置づけと学級の荒れおよび生徒文化の関連を検討することであった。中学生 645 名（男子 310 名，女子 335 名）を対象に、学級内での位置づけの測定、問題行動の経験尺度、学級の荒れ尺度、不良少年のイメージ尺度を実施した。まず、問題行動の経験が多い生徒が学級内で排斥されているのかあるいは受容されているのかを検討した。その結果、問題行動の経験が多い生徒が学級内で排斥されているわけではないことが明らかになった。次に、問題行動を起こす生徒が排斥されている学級と受容されている学級においてどのような違いがあるのかを検討した。その結果、問題行動を起こす生徒を受容する学級ほど、学級が荒れており、問題行動を起こす生徒の活動に対して支持的な雰囲気があることが明らかとなった。最後に、今後の問題行動研究の方向性が論じられた。

キーワード：問題行動，学級の荒れ，学級内における位置づけ，生徒文化，中学生

### 問 題

近年、「学級崩壊」や「学校の荒れ」などの問

題行動<sup>2)</sup>の継続化は大きな社会問題となってきた。これまで、多くの心理学の研究は、「学級崩壊」や「学校の荒れ」などの問題行動を一義的に不適応行動としてとらえてきた。

問題行動を一義的に不適応行動ととらえる視点は、「受動的な非行少年」観（西村，1991）に基づいているといえる。「受動的な非行少年」観では、例えば、性格や家庭環境などの要因が生徒を非行、問題行動に走らせると考えるように、自ら問題行動に走る可能性を想定していない。つまり、能動的に不適応に向かう可能性を想定していないため、問題行動を一義的に適応への失敗、つまり不適応と考えるのである。したがって、問題行動は不適応行動であるととらえる見方は、「受動的な非行少年」観に基づいているといえるのである。

これに対し、近年の非行研究では、「能動的な非行少年」観という見方が提示されている（國吉，1997；守山・西村，1999）。この見方では、少年

- 1) 本研究は、2001 年度安田生命社会事業団（現明治安田こころの健康財団）からの研究助成を受けて行ったものである（研究代表：加藤弘通）。なお、この調査で得られたデータは、学校の荒れと生徒文化の関係を検討した加藤・大久保（2002）の研究や教師との関係に注目した加藤・大久保（2005）の研究などの別目的の論文でも用いられている。また、本研究に際し、ご助言いただきました野嶋栄一郎先生（早稲田大学）、青柳 肇先生（早稲田大学）、伊藤義徳先生（琉球大学）、岸俊行さん（早稲田大学大学院）に心より感謝いたします。調査にご協力くださった中学校の諸先生方、生徒の皆様にも心より感謝いたします。
- 2) 問題行動は、一般に「教育上指導を要すると見られる行動」を指して用いられる（井上・矢島，1995）。つまり、問題行動とは、「教師や大人といった周囲の者にとってそのままでは困ると考える行動」のことである（加藤，2003b）。

は種々の要因によってやむをえず非行、問題行動に走るのではなく、彼あるいは彼女なりに状況を解釈・判断した結果、自らの目標達成（例えば、集団内での地位の維持や向上）にとって最適であるから、非行、問題行動を起こすと考える。つまり、集団内の自らの地位を維持し、向上させるために問題行動を起こすと考えるのである (Emler & Reicher, 1995)。したがって、こうした見方に立つと、大人や教師からは不適応行動とみられる非行、問題行動も、仲間集団や学級集団においては、支持あるいは肯定的な評価を得られる適応的な行動とみなせるのである。

一般に、適応とは個人と環境の関係を表す概念であり（近藤，1994），個人と環境の関係は「個人と環境の適合」（French, Rodgers & Cobb, 1974; Kulka, Klingel & Mann, 1980）としてとらえられている。適応は、個人—環境の適合の問題（大久保，2002，2005；大久保・加藤，2005）として考えられることから、適応は適合とも言い換えることが可能である。したがって、本研究の視点では、問題行動は反学校的な価値観や状況とうまく適合しているために継続する行動として考えられるのである。

こうした視点に基づき、筆者らは問題行動の継続過程（学校の荒れ）に焦点を当て、一連の研究を行ってきた（加藤，2001，2003a；加藤・大久保，2002，2004）。その結果、(1) 問題行動の継続過程（学校の荒れ）には、問題行動を起こす生徒だけではなく、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、問題行動を起こす生徒に関するイメージや問題行動をしない生徒に関するイメージにおける両校の生徒文化に違いがみられ、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（加藤，2003a）。

しかし、これまで筆者らは特に「学校の荒れ」に焦点を当て、学校間における生徒文化について

検討してきたが（加藤・大久保，2002，2004），学級内における生徒文化についてはあまり検討してこなかった。前述のように、近年「学校の荒れ」だけでなく、学級の荒れを意味する「学級崩壊」も関心を集めていることから、「学級崩壊」という現象に焦点を当て、学級内における生徒文化についても検討する必要があるといえる。特に、問題行動を起こす生徒が学級内でどのように位置づけられているかを検討することは「学級崩壊」のメカニズムを明らかにする上で意義あることといえる。

問題行動を起こす生徒の学級集団の中での立場を考えたとき、丹羽（1995）は教師にとって問題となる「攻撃児」が学級集団の中で必ずしも拒否される存在ではなく、受容される存在でもあること（Bierman, Smoot & Aumiller, 1993）を指摘している。また、攻撃行動は必ずしも仲間からの拒否とは相関しないという Dodge（1983）の結果なども勘案すると、問題行動を起こす生徒が学級内で概に排斥されているわけではないと考えられる。したがって、問題行動を起こす生徒が学級の中心にいる学級、すなわち受容されている学級では問題行動を支持する雰囲気（生徒文化）があり、そこでの問題行動（学級の荒れ）は継続すると考えられる。一方、問題行動を起こす生徒が学級の周辺にいる学級、すなわち排斥されている学級では問題行動を支持する雰囲気（生徒文化）はなく、そこでの問題行動（学級の荒れ）は継続しないと考えられる。

そこで、本研究では、まず、問題行動を起こす生徒が学級内で受容されているのかあるいは排斥されているのかを検討する。次に、問題行動を起こす生徒が受容されている学級と排斥されている学級において学級の荒れと生徒文化にどのような違いがあるのかを検討する。

その際、生徒文化の測定としては、加藤・大久保（2002）の作成した「不良少年のイメージ尺度」を用いる。本研究で検討する生徒文化とは、「生

徒が共有する雰囲気や意味づけ」(武内, 1993) や「生徒集団に特有な価値志向と行動様式」(白石, 1978)と定義される概念であり, この概念は主に向学校的か反学校的かの軸からとらえられてきている(佐古, 1992). よって, 反学校的な文化の一つとして, 問題行動を起こす生徒, すなわち不良少年をどのように意味づけているかをたずねる「不良少年のイメージ」を測定することが最も適していると考えられた. また, 問題行動を起こす生徒が受容されているか, 排斥されているかどうかは学級の中心にどうかをたずねることで測定した. 学級の中心かどうかを測定したのは, 問題行動を起こす生徒が受容されているのなら, 学級の中心に位置づけられ, 問題行動を起こす生徒が排斥されているのなら, 学級の周辺に位置づけられると考えられるからである.

## 方 法

### 調査対象者と手続き

関東近県の公立中学校 5 校 1~3 年生 19 学級 645 名(男子 310 名, 女子 335 名)に対して, 中学校の授業時間内で質問紙調査を担当教師に配付してもらい, 実施した. 回収に際しては, 生徒一人ひとりに封筒を渡し, その中に回答済みの質問紙を入れ, 封を閉じてもらった. これにより, 回答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.

### 調査内容

①問題行動の経験尺度: 青少年人間関係調査研究会(2002)を参考に加藤・大久保(2002)の研究で作成された尺度で, 「タバコを吸う」や「深夜に遊び回る」など全 15 項目から構成されている(Appendix 参照). 回答形式は, 「したことがない」

(0 点)と「したことがある」(1 点)の 2 件法である.

②自己の学級内での位置づけ: 「あなたはクラスの中でどの位置にいますか」という教示のもと, 自分が学級の中心から近いか遠いか<sup>3)</sup>を 5 件法で回答してもらった. なお, 学級の中心から遠いほど学級内での位置づけ得点が高くなるようにしてある. また, 得点の範囲は, 1 点から 5 点である.

③問題行動を起こす生徒の学級内での位置づけ: 「あなたのクラスにいる不良・不良っぽい生徒はクラスの中でどの位置にいますか」という教示の下, 問題行動を起こす生徒が自分の学級の中心から近いか遠いかを②と同様に 5 件法で回答してもらった. したがって, 本論文では不良・不良っぽい生徒の位置づけを問題行動を起こす生徒の位置づけとしてとらえて測定を行っている.

④学級の荒れ尺度: 深谷・三枝(2000)を参考に作成した尺度で, 「授業がはじまっても, ざわざわしている」や「授業がはじまっても, 教科書やノートを出さない人がある」など全 10 項目から構成されている(Appendix 参照). これに対し, 「あなたのクラスでは授業中, 以下のようなことがどれくらいありますか」という教示のもと, 「ぜんぜんない」(1 点)から「とてもある」(4 点)までの 4 件法で回答してもらった.

⑤不良少年のイメージ尺度: この尺度は, 自由記述から項目を収集し(加藤・大久保, 2000), 中学生 138 名を対象に因子分析を行い(大久保・加藤, 2000), 得られた項目に関連する先行研究から項目をさらに加え, 加藤・大久保(2002)の研究で因子分析を行い, 最終的な不良少年のイメージ尺度を作成したものである. 「否定感情」(例: 「目ざわり」「うざい」など 10 項目), 「活動評価」(例: 「遊ぶのがうまい」「自由」など 13 項目), 「関係希求」(例: 「頼りがいがある」「友達になりたい」など 8 項目)の 3 因子 31 項目から構成され

3) 「学級の中心」よりも「クラスの中心」のほうが中学生にとってわかりやすい表現であると考えられたので, 教示では「クラスの中心」という言葉を用い, 「クラスの中心」から「クラスの中心から遠い」までで選択させるようにした.

Table 1 本研究で使用した尺度の得点の平均と標準偏差

	平均値	標準偏差	$\alpha$ 係数	得点範囲	
問題行動の経験	1.84	2.23	0.78	0~15点	
自己の学級内での位置づけ	3.02	1.04	—	1~5点	
問題行動を起こす生徒の位置づけ	2.90	1.47	—	1~5点	
学級の荒れ	24.73	5.53	0.85	10~40点	
不良少年へのイメージ	否定感情	28.65	7.38	0.87	10~40点
	活動評価	38.53	7.28	0.82	13~52点
	関係希求	14.61	5.41	0.84	8~32点

ている (Appendix 参照)。これに対し、「あなたの周りにいる不良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) から「そうだ」(4点) までの4件法で回答してもらった。

### 結果と考察

#### 本研究で使用した尺度について

まず、本研究で使用した各尺度の得点の平均値と標準偏差を算出した (Table 1)。また、各尺度の信頼性を求めたところ、Cronbach の  $\alpha$  係数は、問題行動の経験尺度が 0.78、学級の荒れ尺度が 0.85、不良少年のイメージ尺度の否定感情は 0.87、活動評価は 0.82、関係希求は 0.84 であった<sup>4)</sup>。したがって、本研究で使用した各尺度とも一応の信頼性が保証された。

次に、学級によっては問題行動を起こす生徒がいない可能性もあるため、問題行動の経験尺度の学級ごとの得点の最大値を算出した。その結果、本研究で対象とした全 19 学級中、得点の最大値 5 が 2 学級、6 が 1 学級、7 が 3 学級、8 が 3 学級、9 が 3 学級、10 が 1 学級、11 が 1 学級、13 が 4 学級、15 が 1 学級であった。得点の最大値が最も低い学級でも 5 種類の問題行動を経験している生徒が存在していることから、本研究で対象とし

た全ての学級において、問題行動を起こす生徒が存在しているものと考えた。

#### 問題行動の経験の多い生徒の学級内での位置づけ

問題行動を起こす生徒が学級内でどのように位置づけられているのかを検討するため、問題行動の経験尺度得点と自己の学級内での位置づけ得点の相関係数を算出した。その結果、問題行動の経験尺度得点と自己の学級内での位置づけ得点との間に有意な関連はみられなかった ( $r = -.038$ , n.s.)。この結果から、多くの問題行動を経験している生徒が、一概に排斥され、学級内で周辺部に位置するわけではないことが示唆された。

しかし、問題行動の経験が多い生徒ほど実際は排斥されているにもかかわらず、自分は排斥されていないと思い込んでいる可能性もある。したがって、問題行動の経験と問題行動を起こす生徒の位置づけとの関連をみることで、問題行動の経験が多いほど問題行動を起こすを中心に位置づけているのかどうかを検討する必要があるだろう。

そこで、問題行動の経験が多い生徒が「問題行動を起こす生徒」のことをどのように位置づけているかを検討するため、問題行動の経験尺度得点と問題行動を起こす生徒の学級内での位置づけ得点の相関係数を算出した。その結果、問題行動の経験尺度得点と問題行動を起こす生徒の学級内での位置づけ得点との間に有意な関連はみられなかった ( $r = -.057$ , n.s.)。この結果から、問題行動の経験が多い生徒ほど問題行動を起こす生徒を中心に位置づけているわけでもなく、周辺に位置づ

4) 不良少年のイメージ尺度の下位尺度間の相関係数を求めたところ、否定感情と活動評価は  $-.07$ 、活動評価と関係希求は  $0.48$ 、否定感情と関係希求は  $-0.64$  であった。

**Table 2** 問題行動を起こす生徒が受容されている学級と排斥されている学級における尺度の平均値と *t* 検定結果

		受容されている学級	排斥されている学級	<i>t</i> 値
学級の荒れ		26.21 (5.45)	24.98 (5.38)	2.02*
不良少年へのイメージ	否定感情	26.76 (7.83)	29.23 (7.54)	2.79**
	活動評価	39.77 (6.37)	37.93 (7.43)	2.13*
	関係希求	15.76 (5.61)	14.68 (5.81)	1.63

カッコ内は標準偏差 \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$

けているわけでもないことが示唆された。

以上の結果をまとめると、問題行動の経験が多い生徒でも自らを学級の中心から離れている（と思っている）わけではないと同時に、問題行動の経験が多い生徒ほど問題行動を起こす生徒が中心にいて思っているわけではないといえる。したがって、問題行動の経験が多い生徒は学級内で一概に排斥されているわけではなく、一般生徒となら変わらない存在であると今回の調査結果では考えられる。つまり、問題行動の経験が多いからといって、単に周囲から排斥されているわけではないといえる。

#### 問題行動を起こす生徒が受容されている学級と排斥されている学級における学級の荒れおよび不良イメージ

まず、調査に参加した全 19 学級のうち、問題行動を起こす生徒の学級内での位置づけ得点が低い 5 学級を「問題行動を起こす生徒が受容されている学級」( $N=170$ )、問題行動を起こす生徒の学級内での位置づけ得点が高い 5 学級を「問題行動を起こす生徒が排斥されている学級」( $N=159$ )と定義し、分類した<sup>5)</sup>。その上で、「問題行動を起こす生徒が受容されている学級」と「問題行動を起こす生徒が排斥されている学級」との間で、学級の荒れと生徒文化に違いがあるのかを検討するた

め、学級（「問題行動を起こす生徒が受容されている学級」、「問題行動を起こす生徒が排斥されている学級」）を独立変数とし、学級の荒れ尺度得点および不良少年のイメージ尺度得点を従属変数として、*t* 検定を行った (Table 2)。その結果、学級の荒れ尺度得点 ( $t=2.02$ ,  $df=317$ ,  $p<.05$ ) と不良少年のイメージ尺度の「否定感情」得点 ( $t=2.79$ ,  $df=302$ ,  $p<.01$ )、「活動評価」得点 ( $t=2.13$ ,  $df=295$ ,  $p<.05$ ) において有意差が認められた。この結果から、「問題行動を起こす生徒が受容されている学級」ほど学級が荒れており、不良少年に対して否定的な感情を抱いておらず、不良少年の活動に対して肯定的な評価を下す雰囲気がある可能性が示唆された<sup>6)</sup>。

以上のように、問題行動を起こす生徒を受容する学級では、問題行動を支持する生徒文化があり、

5) 問題行動を起こす生徒の位置づけ得点の上位 5 学級 ( $M=2.38$ ,  $SD=1.37$ ) と下位 5 学級 ( $M=3.44$ ,  $SD=1.47$ ) を比較した結果、上位 5 学級の問題行動を起こす生徒の位置づけ得点のほうが下位 5 学級よりも有意に高かった ( $t=6.74$ ,  $df=327$ ,  $p<.001$ )。

6) 問題行動を起こす生徒が受容されている学級では、問題行動の経験の多い生徒が多数いるために、学級が荒れ、肯定的な評価を下す雰囲気が生じていることも考えられる。そこで、学級（「問題行動を起こす生徒が受容されている学級」、「問題行動を起こす生徒が排斥されている学級」）を独立変数とし、問題行動の経験尺度の得点を従属変数として、*t* 検定を行った。その結果、「問題行動を起こす生徒が受容されている学級」( $M=1.859$ ,  $SD=2.042$ ) と「問題行動を起こす生徒が排斥されている学級」( $M=1.704$ ,  $SD=2.104$ ) との間に有意差は認められなかった ( $t=0.676$ ,  $df=327$ , n.s.)。この結果から、問題行動を起こす生徒が受容されている学級だからといって、問題行動の経験の多い生徒が多数いる学級とは限らないことが明らかとなった。また、他の変数の影響を除いた分析も行ったが、結果に違いはみられなかった。

そのために問題行動が継続化し、「学級崩壊」現象が起きている可能性が示唆された。したがって、学校だけでなく、学級においても問題行動を支持する生徒文化があることが本研究の結果から示された。こうした生徒文化の存在により、問題行動を起こす生徒が学校への適応感を抱きやすいと考えられる。大久保・青柳(2003)の研究では、荒れている学校では問題行動を起こす生徒が学校に対して適応感を抱いていることを指摘しているように、問題行動は荒れている学校や学級では適応(適合)的な行動として考えられる(加藤, 2003a, 2003b; 大久保, 2003)。よって、今後、問題行動を一義的に不適応行動としてとらえるのではなく、反学校的な価値観や状況とうまく適応(適合)した行動としてとらえ、研究を進めていく必要があるだろう。

### まとめと今後の課題

本研究では、中学生を対象として、問題行動の経験の多い生徒が学級内で排斥されているのかあるいは受容されているのかを検討し、その後、問題行動を起こす生徒が排斥されている学級と受容されている学級においてどのような違いがあるのかを検討してきた。その結果、問題行動の経験の多い生徒が一概に排斥され、学級内で周辺部に位置するわけではないことが明らかとなった。また、問題行動を起こす生徒の位置づけは学級の荒れと生徒文化と関連しており、問題行動を起こす生徒が受容されている学級ほど荒れており、問題行動を起こす生徒の活動に対して肯定的な評価を下す雰囲気があることが明らかとなった。

これらの結果は、「能動的な非行少年」観を支持するものであり、問題行動を起こす生徒や非行少年が対人関係を築く能力である社会的スキルの欠如から仲間集団から排斥されていることを示唆する研究(Patterson & Dishion, 1985)とは異なるものである。つまり、問題行動を起こす生徒や非行少年は、集団内での対人関係を築けていないわけ

ではなく、すなわち社会的スキルが欠如しているわけではないといえる(磯部・堀江・前田, 2004)。したがって、本研究の結果からいえることは、問題行動を起こす生徒は一概に排斥されているわけではないということであり、問題行動を起こす生徒が排斥されるかどうかは、単なる個人の能力の欠如というよりも学級などの集団がどのような価値観をもっているのかを考慮して検討していく必要があるということである。したがって今後、学級崩壊などの問題行動の継続化を能力などの個人の側の問題としてだけでなく、関係(近藤, 1994; 大久保・黒沢, 2003)やシステム(加藤, 2003b)の問題としてもとらえていく必要があるだろう。

また、学級の問題行動の継続過程(学級の荒れ)に焦点を当てた本研究では、問題行動は荒れている学級では適応(適合)的な行動として考えられたが、本研究は何が適応的かという議論に対しても一定の示唆を持つと考えられる。これまで、何が適応的かという問題は、適応を学校(社会)の側から見るか、個人の側から見るか(内山・坂野, 1991)といった見方の問題としてとらえられてきた。しかし、こうした見方の違いは、単にどこから見るかの違いであり、こうした議論では、問題行動に対して有効な対策をたてられないといえる。なぜなら、これらの見方は結局、裏表の関係であり、どちらの見方が有効なのかについて結論が出るわけがないからである。むしろ、システムズアプローチ<sup>7)</sup>(吉川・東, 2001; 遊佐, 1984)

7) 本研究で言及しているシステムズアプローチは、問題行動と偽解決(対処)との悪循環(長谷川, 1987; 若島・長谷川, 2000)として特徴づけられる。したがって、本研究で取り上げている問題行動の継続過程には、この悪循環システム(長谷川, 1991)が作動していると考えられる(加藤, 2003b)。つまり、教師の努力にもかかわらず、指導すればするほど荒れがエスカレートしていくという悪循環(加藤・大久保, 2004)のメカニズムが働いていると考えられる。なお、システムズアプローチという用語は、使う人によってその定義は微妙に異なるが(吉川・東, 2001)、本研究では問題の継続に焦点を当てるアプローチ(加藤, 2003b)という意味で用いている。

の観点から、学校（社会）の側から見たとき不適応（不適合）であるにもかかわらず、問題行動を起こす生徒がその状況や文脈に適応（適合）してしまっていることこそ問題にすべきであると考えられる。その場合、問題行動とその対処という悪循環のシステムが作動していることから、問題行動の継続過程に焦点を当て、問題行動を適応（適合）的な行動ととらえることで悪循環への介入の様々な可能性が開かれることに注目すべきといえる。したがって、何が適応的かという議論よりも適応（適合）的とみることによってどのような介入の可能性が開かれるかという議論を進めていく必要があるだろう。

今後の課題としては、本研究では、問題行動をする生徒を不良・不良っぽい生徒としてイメージさせて調査を行っているが、生徒によって問題行動をする生徒のイメージが異なる可能性もあるように、方法上の問題が残る。また、本研究で用いた問題行動の経験尺度は、経験の頻度というよりも経験の種類を測定しているが、問題行動の継続過程を問う (Becker, 1963; Lemert, 1951) という本研究の視点を考慮すると、経験の頻度の測定も行い、知見を積み重ねていく必要があるだろう。さらに、学級内には様々なタイプの生徒が存在することからも細かく生徒のタイプを分けて、学級内の関係性について分析していく必要もあるだろう。

#### 引用文献

- ベッカー, H. S. 村上直之 (訳) 1993 新装アウトサイダーズ: ラベリング論とはなにか 新泉社 (Becker, H. S. 1963 *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.)
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. 1993 Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, **64**, 139-151.
- Dodge, K. A. 1983 Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, **54**, 1386-1399.
- Emler, N., & Reicher, S. 1995 *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. Cambridge, Mass: Blackwell.
- French, J. R. P., Rodgers, Jr. W., & Cobb, S. 1974 Adjustment as person-environment fit. In G. V. Coelho, D. A. Hamburg, & J. E. Adams (Eds.), *Coping and adaptation*. New York: Basic Books. Pp. 316-333.
- 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
- 長谷正人 1991 悪循環の現象学: 「行為の意図せざる結果」をめぐる ハーベスト社
- 長谷川啓三 1987 家族内パラドックス 彩古書房
- 井上 實・矢島正見 1995 生活問題の社会学 学文社
- 磯部美良・堀江健太郎・前田健一 2004 非行少年と一般少年における社会的スキルと親和動機の関係 カウンセリング研究, **37**, 15-22.
- 加藤弘通 2001 問題行動の継続過程についての分析 発達心理学研究, **12**, 135-147.
- 加藤弘通 2003a 問題行動と生徒文化の関係についての研究——不良生徒及びまじめな生徒に対する生徒集団の評価が問題行動の発生に及ぼす影響について 犯罪心理学研究, **41**, 17-26.
- 加藤弘通 2003b 問題となる行動: 問題の見方と対策の立て方 都筑 学 (編) やさしい心理学入門 ナカニシヤ出版 Pp. 161-176.
- 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〉をどうみるのか? 日本教育心理学会第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.
- 加藤弘通・大久保智生 2004 反学校的な生徒文化の形成に及ぼす教師の影響——学校の荒れと生徒指導の関係についての実証研究 季刊社会安全, **52**, 44-57.
- 近藤邦夫 1994 生徒と教師の関係づくり: 学校の臨床心理学 東京大学出版会
- Kulka, R. A., Klingel, D. M., & Mann, D. W. 1980 School crime and disruption as a function of student-school fit: An empirical assessment. *Journal of Youth and Adolescence*, **9**, 353-370.
- 國吉真弥 1997 自己呈示行動としての非行 (1) 犯罪心理学研究, **35**, 1-13.
- Lemert, E. M. 1951 *Social pathology*. New York: McGraw-Hill.

- 守山 正・西村春夫 1999 犯罪学への招待 日本評論社
- 西村春夫 1991 能動的非行少年のイメージ 比較法制研究, **14**, 81-125.
- 丹羽洋子 1995 教室の中の人間関係:教師と子ども・子ども同士の人間関係 内田伸子・南 博文(編) 講座生涯発達心理学3:子ども時代を生きる 幼児から児童へ 金子書房 Pp. 171-205.
- 大久保智生 2002 青年期における個人-環境の適合の良さの検討——動機づけを中心に ソーシャルモチベーション研究, **1**, 51-61.
- 大久保智生 2003 問題行動は不適応か?——動機づけへの関係論的アプローチの視点から 日本発達心理学会第14回大会発表論文集, S41.
- 大久保智生 2005 青年の学校への適応感とその規定要因——青年用適応感尺度の作成と学校別の検討 教育心理学研究, **53**, 307-319.
- 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——個人-環境の適合性の視点から 日本福祉教育専門学校研究紀要, **11**, 11-19.
- 大久保智生・加藤弘通 2000 問題行動と生徒文化についての研究(2) 犯罪心理学研究, **38**, 特別号, 138-139.
- 大久保智生・加藤弘通 2005 青年期における個人-環境の適合の良さ仮説の検証——学校環境における心理的欲求と適応感との関連 教育心理学研究, **53**, 368-380.
- 大久保智生・黒沢 香 2003 関係論的アプローチによる動機づけ概念の再考 心理学評論, **46**, 12-23.
- Patterson, G. R., & Dishion, T. J. 1985 Contribution of families and peer to delinquency. *Criminology*, **23**, 63-79.
- 佐古秀一 1992 学校の文化と生活:教師をとりまく組織的・集団的文脈の検討を通して 梶田叡一(編) 新・児童心理学講座第13巻:学校教育と子ども 金子書房 Pp. 25-57.
- 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
- 白石義郎 1978 高等学校における生徒文化の形態と機能に関する調査研究(1) 九州大学教育学部紀要(教育学部門), **24**, 147-164.
- 武内 清 1993 生徒文化の社会学 木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典(編) 学校文化の社会学 福村出版 Pp. 107-122.
- 内山喜久雄・坂野雄二(編) 1991 実践問題行動教育体系4:問題行動の見方・考え方 開隆堂
- 若島孔文・長谷川啓三 2000 よくわかる! 短期療法ガイドブック 金剛出版
- 吉川 悟・東 豊 2001 システムズアプローチによる家族療法のすすめ方 ミネルヴァ書房
- 遊佐安一郎 1984 家族療法入門:システムズアプローチの理論と実際 星和書店
- 2004. 5. 8 受稿, 2005. 7. 29 受理—

## Status of Problem Students, Classroom Disruption, and Student Culture in Junior High School

Tomoo OKUBO<sup>1</sup> and Hiromichi KATO<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Advanced Research Center for Human Sciences, Waseda University

<sup>2</sup> Department of Preschool Education, Tokoha Gakuen Junior College

THE JAPANESE JOURNAL OF PERSONALITY 2006, Vol. 14 No. 2, 205-213

The purpose of this study was to examine the relationship between status of problem students in their classroom and classroom disruption. Scales that measured status of problem students in their classroom, experience of problem behavior, classroom disruption, and image of problem students were administered to 645 junior high school students, 310 boys and 335 girls. First, we examined whether problem students were rejected or accepted in their classroom. Results showed that problem students were not always rejected. Second, the difference between the classrooms where problem students were rejected and where they were accepted was examined. As a result, it was found that the classrooms where problem students were accepted were more disrupted and had an atmosphere that supported the behavior of problem students. Finally, future directions of problem behavior research were discussed.

**Key words:** problem behavior, classroom disruption, classroom status, student culture, junior high school students

### Appendix (学級の荒れ尺度)

#### 問題行動の経験

1. タバコを吸う
2. 深夜に遊びまわる
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
6. 友達が万引きした物を買う
7. 学校のをわざと壊す
8. 机やイスに落書きをする
9. 髪を染める
10. 他人に暴力をふるう
11. 授業に出ないでほかのことをしている
12. 人をおどして金や物をとりあげる
13. ビアスをする
14. 酒を飲む
15. 特別な理由がないのにさぼって学校に行かない

#### 学級の荒れ

1. 授業がはじまっても、ざわざわしている
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
3. 注意をされてもおしゃべりをやめない人がいる
4. 授業中、教室を歩き回る人がいる
5. 授業中、トイレや保健室に行く人がいる
6. 授業と関係ないことをしている人がいる
7. 友達の発言をバカにする人がいる
8. 先生の指示や質問を無視する人がいる
9. 先生の言ったことのおげあしをとる人がいる
10. 先生の注意に反抗する人がいる

#### 不良少年のイメージ

##### ①否定感情

1. 目ざわり
2. うざい

3. いやな奴
4. どうでもいい人
5. 周りにいてほしくない
6. かかわりたくない
7. 近づきにくい
8. 見かけだおし
9. おさない
10. 自己中心的だ

##### ②活動評価

1. 遊ぶのがうまい
2. 明るい
3. 自由
4. 気が強い
5. ケンカが強い
6. 楽しんでいる
7. おもしろい
8. 友達が多い
9. 異性にもてる
10. 若い
11. こわい
12. 目立ちたがりや
13. 影響力がある

##### ③関係希求

1. 正義感がある
2. 頼りがいがある
3. やさしい
4. 性格がよい
5. うらやましい
6. かっこいい
7. 友達になりたい
8. 同じクラスになりたい