

暴力行為等の問題行動に関する発達的研究 (3)

前田健一・中條和光・山口修司

(2002年9月30日受理)

A developmental study of violence-related problematic behaviors (3)

Kenichi Maeda, Kazumitsu Chujo, and Shuji Yamaguchi

The present study was designed to examine the discrepancy between pupils' and teachers' normative consciousness with respect to the multiple problematic behaviors in the three groups of pupils. Participants were pupils from fourth- to sixth-graders ($N=285$) and their teachers ($N=69$) in the elementary school, pupils from first- to third-graders ($N=270$) and their teachers ($N=91$) in the junior high school, and pupils from first- to third-graders ($N=274$) and their teachers ($N=120$) in the high school. Normative consciousness was measured with 49 items in eleven subscale areas of problematic behaviors. Each item was rated on a 4-point scale indicating how severely pupils were punished, from not at all (1) to very much (4). Pupils rated the extent to which they would receive punishment from their teachers if they would do each problematic behavior. Teachers rated the extent to which they would give punishment to their pupils if their pupils would do each problematic behavior. The main results were as follows. Pupils' ratings on nine subscales, such as bullying, violent behavior, defiant attitude, fashion, disturbance of activities in a class, shoplifting and use without permission, undisciplined school life, drinking and smoking, and undisciplined home life, declined with age. Contrarily, teachers' ratings did not change as a function of pupils' age on ten subscales excluding undisciplined school life. These findings show the discrepancy between pupils' and teachers' normative consciousness about problematic behaviors. Further studies are required to find out the factors which decreased normative consciousness of the high school students.

Key words: violence, problematic behaviors, normative consciousness, pupils' ratings, teachers' ratings

キーワード：暴力，問題行動，規範意識，生徒評定，教師評定

学校において生じる様々な問題行動は、反社会的行動と非社会的行動に大別される。暴力行為、万引、非行等の問題行動は前者に該当し、不登校や引きこもりは後者に該当する(秋山, 1993)。これらの深刻な問題行動が生じると、学校や教師は緊急の対応策を求められる。しかし、これほど深刻な問題行動ではないが、日常の学校生活では多様な問題行動が発生している。例えば、遅刻・欠席、授業妨害、学校の規則違反、生活習慣の乱れ、乱暴な言葉遣い、反抗的態度、飲酒・喫煙、性的な逸脱行為などである。これらは、必ずし

も反社会的問題行動とか非社会的問題行動として分類されるものではないが、深刻な問題行動のサインや前兆行動と考えられる場合もある。

例えば、問題行動の原因の1つとして、規範意識の未形成や崩壊の問題が挙げられる。規範意識の崩れは、いきなり深刻な問題行動にあらわれるのではなからう。おそらく、青少年の規範意識の崩れや価値観の変化は、遅刻・欠席等の学校生活の乱れ、ファッション・流行等の深刻でない多様な問題行動の中に強く反映されるのではないかと考えられる。この考えに基づいて、本

研究では、できるだけ多様な問題行動を取りあげた。本研究の主な目的は、教師の規範意識との比較を通して、小学生・中学生・高校生の規範意識の形成や崩れの発達的变化を明らかにすることである。

原田・鈴木(2000)は、中学生、保護者、教師の規範意識を比較検討している。規範意識を調べた問題行動カテゴリーは、次の6カテゴリーであった。(1)学校生活(無断で、学校を休むこと等)、(2)家庭生活(家出をすること等)、(3)社会生活(万引きをすること等)、(4)流行・服装(自分の携帯電話を持つこと等)、(5)対友人関係(異性と性交渉をすること等)、(6)自己の都合(自分は自分、他人は他人とわりきって生活すること等)。これら6カテゴリーに関する79項目について、「中学生がそうした行動をとることはどれくらい許されるか」を11段階で評定させ、許容度を測定している。その結果、79項目のうち51項目では、生徒の許容度得点が教師の許容度得点よりも有意に高かった。この結果は、中学生が多様な問題行動を許容的に捉えていることを示すものであり、中学生の規範意識が教師の規範意識よりも低いことをあらわしている。

興味深い結果は、(1)学校生活、(4)流行・服装、(5)対友人関係の3カテゴリーにおける保護者と教師の許容度得点の相違である。これら3カテゴリーにおける教師の許容度得点は保護者の許容度得点よりも、むしろ生徒(中学生)の許容度得点と類似していた。この結果から、保護者と教師の規範意識は共通する側面をもつ反面、問題行動領域によっては大きく異なることがわかる。なお、中学1年生～3年生までの許容度の発達的变化を比較した結果、中学3年生になると、1年生や2年生よりも問題行動に対する許容度が高まる傾向にあった。

高旗・國吉(2001)も、中学生、保護者、教師を対象にして類似の研究を行っている。「タバコを吸う」、「髪を染める」などの問題行動に関する質問項目を30項目作成し、各問題行動をしてもよいか、してはいけないかの許容的態度を5段階で評定させた。その結果、30項目のうち21項目において生徒の許容度得点が教師の許容度得点よりも有意に高かった。特に、生徒が許容的であるのに対して、教師が非許容的である項目は、次の9項目であった。買い食い。髪を染める。ゲームセンターで遊ぶ。化粧をする。夜遅く友達と商店街などをうろつく。カラオケボックスへ行く。ピアスをする。友達との物の売買。携帯電話を持つ。高旗・國吉(2001)は、これらの結果について、「現代の中学校において、教師が最も注目し、生徒たちと対決しながら指導を行っているのは、これらの行動規範である」と考察している。なお、生徒と教師の許容度得点に差

がなかった項目は、次の9項目であった。タバコを吸う。シンナー。万引き。友達をおどして、お金や物を取り上げる。人の自転車無断使用。親に無断またはうそをついてよそに泊まる。気に入らない友達のを隠す。テレクラへの電話。親のいいつけに従わない。

これら2つの研究は、いずれも大人と児童生徒の規範意識が異なること、同じ大人でも教師と保護者の規範意識にも相違が見られることを示している。特に、規範意識の相違は、問題行動の領域によることが示された。しかし、原田・鈴木(2000)と高旗・國吉(2001)の研究は、どちらも中学生しか対象としていない。児童生徒と教師の規範意識の相違は、児童生徒のどの発達段階から生じるのかを体系的に明らかにするためには、中学生の前後の発達段階を含めて年齢範囲を広げ、発達的变化を調べる必要がある。本研究では、小学4年生～6年生、中学1年生～3年生、高校1年生～3年生の児童生徒を対象にして、多様な問題行動に対する規範意識の発達的变化を検討する。

方法

対象者

調査の対象者は、広島県内の小学校4～6年の児童285名(男子147名、女子137名、性別不明1名)と教師69名(男性19名、女性50名)、中学校1～3年の生徒270名(男子125名、女子145名)と教師91名(男性58名、女性33名)、高校1～3年の生徒274名(男子108名、女子166名)と教師120名(男性79名、女性40名、性別不明1名)であった。

調査用紙と調査項目

暴力行為等の問題行動に関する調査用紙として、中学生・高校生用、小学生用および教師用の3種類を作成した。中学生・高校生用の調査用紙は、表1の41項目から構成された。これら41項目は、11の上位カテゴリーに大別される。小学生用の調査用紙は、これら41項目の中から、⑨、⑩、⑪の3カテゴリーに属する10項目を除いて、残りの8カテゴリー計31項目から構成された。教師用の調査用紙は、項目49を除く残りの40項目から構成された。教師用の調査用紙から項目49を削除した理由は、中学生や高校生にとっては項目49「売春をする」と項目38「援助交際をする」の意味やイメージが異なるかもしれないが、教師や大人にとっては同じ意味やイメージを持つものとして理解されたと考えたからである。なお、各調査項目の番号は、実際の調査用紙に記載した項目順序を示している。

手続き

児童生徒を対象とした調査は、調査用紙を学級ごと

表 1. 中学生・高校生用に使用した問題行動の11カテゴリーと41項目

<p>①いじめ</p> <p>6. 人の悪口や、傷つくことを言う。 12. わざと人の持ち物をこわしたり、かくしたりする。 13. 人を、仲間はずれにする。 15. 人の欠点や言われたくないことを言って、からかう。 18. 人のいやなこと、やりたくないことを無理にやらせる。 25. 人をいじめる。</p> <p>②暴力行為</p> <p>1. 人をなぐったり、けったりする。 3. 棒やナイフで人を傷つける。 8. 人をおどして、お金や物を取りあげる。 16. わざと学校のガラスや、かべを、こわす。 28. 先生に、暴力をふるう。</p> <p>③反抗的態度</p> <p>27. 乱暴な言葉づかいをする。 31. 先生を軽く見て、なめてかかる。 32. 人を、にらみつける。 35. 人が話しかけても返事をしない。 36. 人をバカにしたような態度をとる。</p> <p>④ファッション・流行</p> <p>20. 茶髪にする。 26. 耳や鼻に、ピアスをつける。 29. 化粧や、はでな格好をする。 34. 学校で携帯電話を使う。</p> <p>⑤教室活動の妨害</p> <p>2. そうじをなまける。 11. 授業中に、さわいだり、おしゃべりする。 21. 授業中に、かっぴに教室を出たり入ったりする。 23. ろうかで、さわいで、他の教室の授業をじゃまする。</p>	<p>⑥万引・無断使用</p> <p>10. お金をはらわないで、店から品物を取ってくる。 14. 人の自転車に、かっぴに乗る。 22. 人のかさや持ち物を、かっぴに使う。</p> <p>⑦学校生活の乱れ</p> <p>33. 遅刻や早退を続ける。 37. 学校を、ずる休みする。</p> <p>⑧酒・タバコ</p> <p>4. たばこを吸う。 5. お酒やビールを飲む。</p> <p>⑨家庭生活の乱れ(中高生のみ回答)</p> <p>46. 友だちと、夜おそくまで夜遊びをする。 47. 親に連絡しないで、だれかの家に泊まる。 48. 家出する。</p> <p>⑩非行(中高生のみ回答)</p> <p>40. 暴走族に入る。 41. 覚醒剤を使う。 43. 無免許でバイクを乗りまわす。 45. シンナーを吸う。</p> <p>⑪性の逸脱行為(中高生女子のみ回答)</p> <p>38. 援助交際をする。 39. テレクラに電話をする。 49. 売春をする。</p>
---	---

に配布し、集団で実施した。なお、教師には個別に調査用紙を配布し、記入を依頼した。

児童生徒に対しては、もし各項目の問題行動をしたら、学校の先生はどのくらい、あなたをしかると思うかと質問し、「しからない(1点)」、「少ししかる(2点)」、「わりと強くしかる(3点)」、「とても強くしかる(4点)」の4段階で回答させた。教師に対しては、もしあなたの学校の児童生徒がそれらの問題行動をしたら、どのくらいしかると思うかと質問し、同様の4段階で回答を求めた。

得点化

しかられる得点(児童生徒の場合)、しかる得点(教師の場合)は、それぞれ11のカテゴリー別に算出した。各カテゴリーに属する項目数が異なるので、1項目あたりの平均得点を各カテゴリー得点とした。

結 果

しかる・しかられる得点の群間比較

図1～図11は、問題行動に関する11カテゴリー別に各群の平均評定値を求め、図示したものである。カテ

グリー別の平均評定値に基づいて、3(学校:小学校, 中学校, 高校)×2(評定者:児童生徒, 教師)の分散分析を行った。その結果を以下カテゴリー別に報告する。

①いじめ(図1)

学校の主効果が $F(2, 1070)=9.33, p<.001$ で有意となった。多重比較の結果、小学校≒中学校>高校であった(小学校>高校と中学校>高校は $p<.001$)。また、評定者の主効果が $F(1, 1070)=11.17, p<.001$ で有意となり、教師が児童生徒よりも高かった。さらに、学校×評定者の交互作用が $F(2, 1070)=8.83, p<.001$ で有意となり、児童生徒では小学校>中学校>高校であった(すべて $p<.001$)が、教師では学校間に差がなかった。また、小学校では教師と児童の間に差がなかったが、中学校では教師が生徒よりも($p<.05$)、高校でも教師が生徒よりも高かった($p<.001$)。

②暴力行為(図2)

評定者の主効果が $F(1, 1085)=12.02, p<.001$ で有意となり、教師が児童生徒よりも高かった。さらに、学校×評定者の交互作用が $F(2, 1085)=5.96, p<.01$ で有意となり、児童生徒では小学校≒中学校>高校であっ

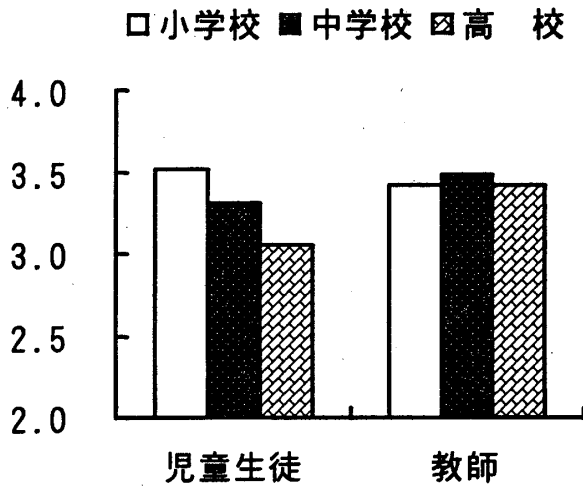


図1. いじめ

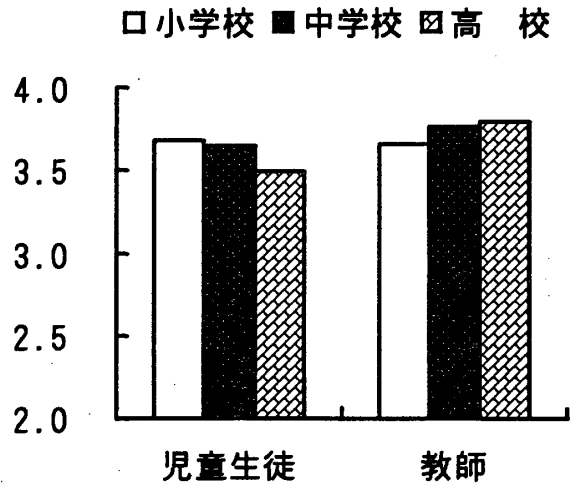


図2. 暴力行為

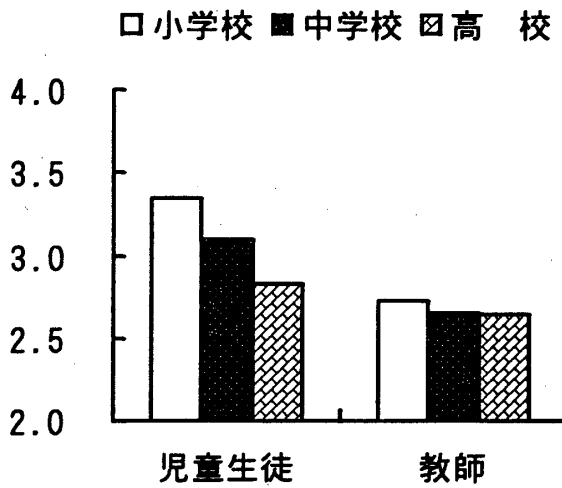


図3. 反抗的態度

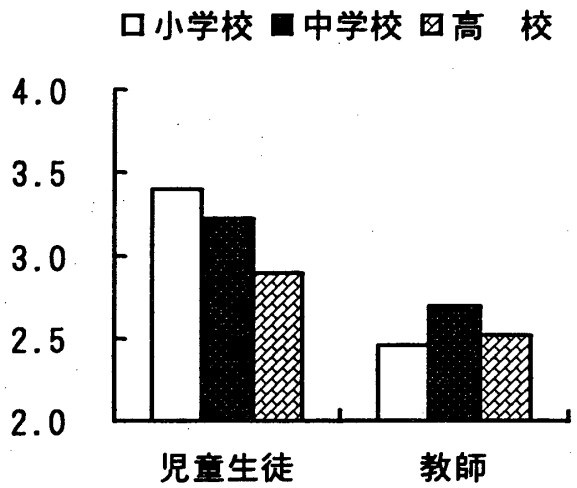


図4. ファッション・流行

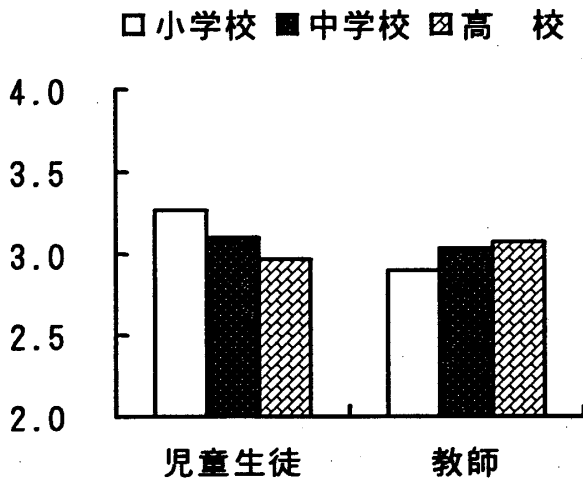


図5. 教室活動の妨害

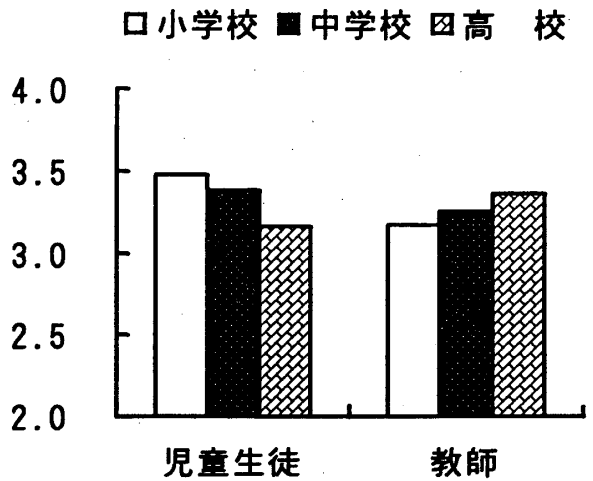


図6. 万引・無断使用

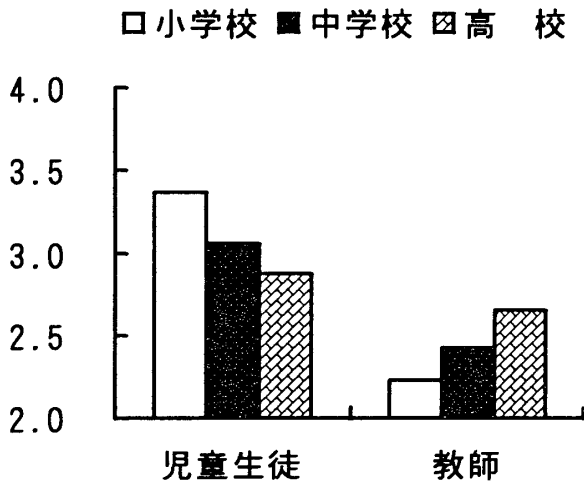


図7. 学校生活の乱れ

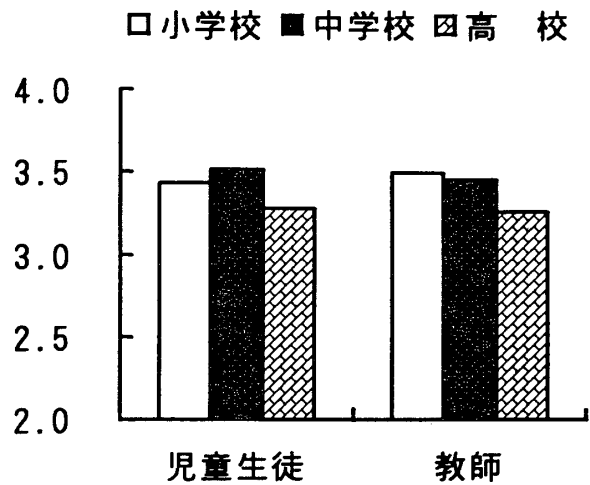


図8. 酒・タバコ

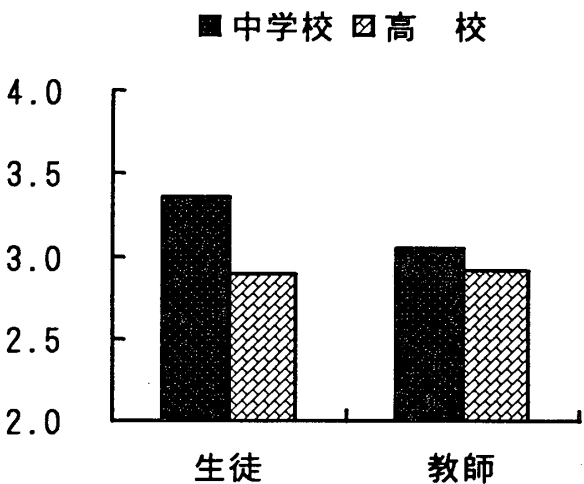


図9. 家庭生活の乱れ

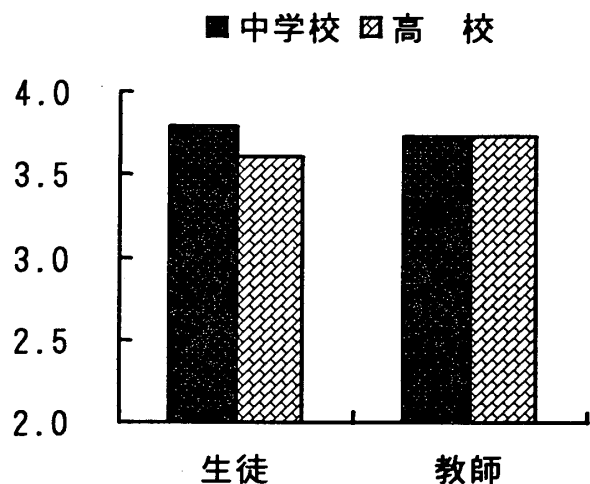


図10. 非行

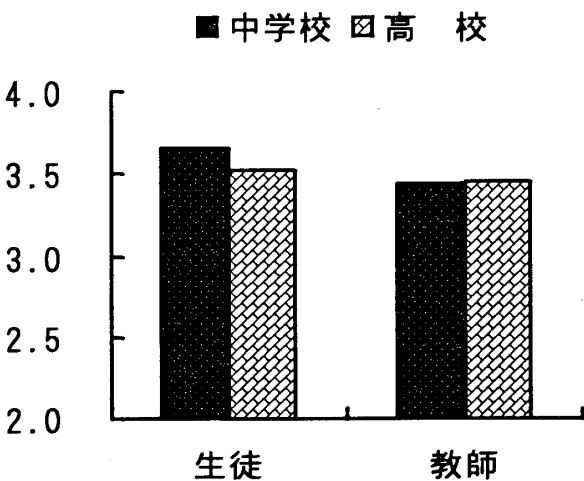


図11. 性の逸脱行為

た(小学校>高校と中学校>高校は $p<.001$)が、教師では学校間に差がなかった。また、小学校でも、中学校でも教師と児童生徒間に差がなかったが、高校では教師が生徒よりも高かった($p<.001$)。

③反抗的態度(図3)

学校の主効果が $F(2, 1088)=11.97, p<.001$ で有意となり、小学校>中学校>高校であった(小学校>中学校と中学校>高校は $p<.01$, 小学校>高校は $p<.001$)。また、評定者の主効果が $F(1, 1088)=69.68, p<.001$ で有意となり、児童生徒が教師よりも高かった。さらに、学校×評定者の交互作用が $F(2, 1088)=6.12, p<.01$ で有意となり、児童生徒では小学校>中学校>高校であった(すべて $p<.001$)が、教師では学校間に差がなかった。また、小学校では児童が教師よりも($p<.001$)、中学校でも生徒が教師よりも($p<.001$)、高校でも生

徒が教師よりも高かった ($p < .001$)。

④ファッション・流行 (図4)

学校の主効果が $F(2, 1078) = 9.08, p < .001$ で有意となり、小学校 \equiv 中学校 $>$ 高校であった (小学校 $>$ 高校は $p < .001$, 中学校 $>$ 高校は $p < .01$)。また、評定者の主効果が $F(1, 1078) = 135.29, p < .001$ で有意となり、児童生徒が教師よりも高かった。さらに、学校 \times 評定者の交互作用が $F(2, 1078) = 10.10, p < .001$ で有意となり、児童生徒では小学校 $>$ 中学校 $>$ 高校であった (小学校 $>$ 中学校は $p < .01$, 小学校 $>$ 高校と中学校 $>$ 高校は $p < .001$) が、教師では学校間に差がなかった。また、小学校では児童が教師よりも ($p < .001$)、中学校でも生徒が教師よりも ($p < .001$)、高校でも生徒が教師よりも高かった ($p < .001$)。

⑤教室活動の妨害 (図5)

評定者の主効果が $F(1, 1085) = 6.30, p < .05$ で有意となり、児童生徒が教師よりも高かった。さらに、学校 \times 評定者の交互作用が $F(2, 1085) = 10.41, p < .001$ で有意となり、児童生徒では小学校 $>$ 中学校 $>$ 高校であった (小学校 $>$ 中学校は $p < .01$, 小学校 $>$ 高校は $p < .001$, 中学校 $>$ 高校は $p < .05$) が、教師では学校間に差がなかった。また、小学校では児童が教師よりも高かった ($p < .001$)。

⑥万引・無断使用 (図6)

学校 \times 評定者の交互作用が $F(2, 1093) = 10.25, p < .001$ で有意となり、児童生徒では小学校 \equiv 中学校 $>$ 高校であった (小学校 $>$ 高校と中学校 $>$ 高校は $p < .001$) が、教師では学校間に差がなかった。また、小学校では児童が教師よりも高かった ($p < .001$) が、高校では逆に教師が生徒よりも高かった ($p < .05$)。

⑦学校生活の乱れ (図7)

評定者の主効果が $F(1, 1091) = 130.27, p < .001$ で有意となり、児童生徒が教師よりも高かった。さらに、学校 \times 評定者の交互作用が $F(2, 1091) = 20.94, p < .001$ で有意となり、児童生徒では小学校 $>$ 中学校 $>$ 高校であった (小学校 $>$ 中学校と小学校 $>$ 高校は $p < .001$, 中学校 $>$ 高校は $p < .01$) が、教師では小学校 $<$ 高校 ($p < .001$) であった。また、小学校では児童が教師よりも ($p < .001$)、中学校でも生徒が教師よりも ($p < .001$)、高校でも生徒が教師よりも高かった ($p < .05$)。

⑧酒・タバコ (図8)

学校の主効果が $F(2, 1089) = 6.88, p < .01$ で有意となり、小学校 \equiv 中学校 $>$ 高校であった (小学校 $>$ 高校と中学校 $>$ 高校は $p < .001$)。

⑨家庭生活の乱れ (図9)

学校の主効果が $F(2, 743) = 18.65, p < .001$ で有意となり、中学校 $>$ 高校であった。また、評定者の主効果

が $F(1, 743) = 4.12, p < .05$ で有意となり、生徒が教師よりも高かった。さらに、学校 \times 評定者の交互作用が $F(2, 743) = 5.18, p < .05$ で有意となり、生徒では中学校 $>$ 高校であった ($p < .001$)。また、中学校では生徒が教師よりも高かった ($p < .01$)。

⑩非行 (図10)

いずれの主効果も交互作用も有意でなかった。

⑪性の逸脱行為 (図11)

評定者の主効果が $F(1, 508) = 5.44, p < .05$ で有意となり、生徒が教師よりも高かった。

中学校と高校を一括した平均得点と順位

小学生を対象とした調査用紙には⑨家庭生活の乱れ、⑩非行、⑪性の逸脱行為の3カテゴリーに関する質問10項目が含まれていなかった。そこで、以下の分析では問題行動の全カテゴリーに回答した中学生と高校生および中学校教師と高校教師のデータを使用した。表2は、問題行動の11カテゴリー別に、生徒 (中学生と高校生の全体) の場合には「しかられる得点」の平均値を、教師 (中学校と高校の教師の全体) の場合には「しかる得点」の平均値を示したものである。平均値の右側にある () 内の数字は、最大平均値から最小平均値までの順位を表している。

表2における平均評定値の順位を、上位 (第1位~第3位)、中位 (第4位~第7位)、下位 (第8位~第11位) に大別し、生徒と教師間の比較を行った。その結果、以下の7つの問題行動カテゴリーでは、生徒と教師の順位がほぼ一致すると判断された。②暴力行為 (上位)、③反抗的態度 (下位)、④ファッション・流行 (下位)、⑥万引・無断使用 (中位)、⑦学校生活の乱れ (下位)、⑧酒・タバコ (中位)、⑩非行 (上位)。

表2. 評定者別の平均評定値 (順位)

	中学校+高校	
	生徒	教師
①いじめ	3.18 (6)	3.45 (3)
②暴力行為	3.57 (3)	3.78 (1)
③反抗的態度	2.96 (11)	2.64 (9)
④ファッション・流行	3.05 (8)	2.59 (10)
⑤教室活動の妨害	3.03 (9)	3.06 (7)
⑥万引・無断使用	3.28 (5)	3.32 (6)
⑦学校生活の乱れ	2.97 (10)	2.55 (11)
⑧酒・タバコ	3.39 (4)	3.34 (5)
⑨家庭生活の乱れ	3.12 (7)	2.97 (8)
⑩非行	3.70 (1)	3.73 (2)
⑪性の逸脱行為	3.59 (2)	3.44 (4)

注) () 内の数字 1→11は平均値の大→小の順位を示す。生徒 (N=303~540)、教師 (N=206~211)。

生徒と教師間で順位が一致しなかったカテゴリーは、①いじめ（生徒では中位，教師では上位），⑤教室活動の妨害（生徒では下位，教師では中位），⑨家庭生活の乱れ（生徒では中位，教師では下位），⑪性の逸脱行為（生徒では上位，教師では中位）の4カテゴリーであった。ただし，不一致を示した4つのカテゴリーでも，生徒と教師の平均評定値は，2.97～3.59の値を示しており，評定値3点（「わりと強くしかる」）に相当するか，それ以上の得点を示している。このように生徒と教師の順位に相違がある場合にも，しかる・しかられるの平均評定値は全般に高く，規範意識の高水準における生徒と教師の不一致であるといえる。

考 察

本研究の結果は，次の3つのパターンに分かれる。第1パターンは，生徒のしかられる得点に見られる発達の变化パターンである。問題行動の11カテゴリーのうち，⑩非行と⑪性の逸脱行為を除く他の9カテゴリーでは，小中高と発達段階が進むにつれて，しかられると思う児童生徒の規範意識が低下していた。他方，教師のしかる得点の結果は，児童生徒の発達差（学校差）が見られる場合と見られない場合に大別された。

第2パターンは，児童生徒の発達段階が進むにつれて，教師のしかる得点が低下するか，反対に増加するパターンである。前者の低下パターンに該当するのは⑧酒・タバコの問題行動カテゴリーのみであった。このカテゴリーでは，学校の主効果のみが有意となり，学校と評定者の交互作用は有意でなかった。しかし図8から分かるように，小学校教師や中学校教師に比べると，高校教師のしかる得点が大きく低下していた。後者の増加パターンに該当するのは，⑦学校生活の乱

れの問題行動カテゴリーのみであった。このカテゴリーでは，小学校教師から高校教師にかけて，しかる得点が段階的に増加し，両端の小学校教師と高校教師の間には有意差が見られた。

第3パターンは，児童生徒の発達段階に関係なく，教師は同じ程度にしかると答え，発達差（学校差）が見られないパターンである。第3パターンに該当する問題行動カテゴリーは多く，次の9カテゴリーであった。①いじめ，②暴力行為，③反抗的態度，④ファッション・流行，⑤教室活動の妨害，⑥万引・無断使用，⑨家庭生活の乱れ，⑩非行，⑪性の逸脱行為。このうち，⑩非行と⑪性の逸脱行為の2つのカテゴリーは，中学生と高校生の生徒間でも発達差が見られなかった問題行動カテゴリーである。

第1パターンの結果は，保護者からしかられる程度を調べた山口・林・前田（2002）の結果と類似している。保護者からしかられる得点では，⑪性の逸脱行為を除く他の10カテゴリーにおいて，本研究と同様の発達の低下を示した。山口・林・前田（2002）の結果と本研究の結果の類似性が高いことから，保護者からしかられるか，教師からしかられるかにかかわらず，児童生徒の規範意識は発達の低下するという共通パターンを示すことがわかる。

第2パターンのうち，教師のしかる得点が児童生徒と同様に低下した⑧酒・タバコの問題行動カテゴリーは，児童生徒と教師の両方ともに学校差が見られなかった⑩非行と⑪性の逸脱行為の2つの問題行動カテゴリーと同様に，児童生徒と教師の規範意識が類似していることを示した。⑩非行と⑪性の逸脱行為のカテゴリーでは，児童生徒の発達段階に関係なく，生徒の規範意識も教師の規範意識も極めて高かった。これらの問題行動は，学校の生徒や教師が問題視するだけでなく，

表3. 問題行動の11カテゴリー相互の相関係数（生徒：N=297～540，教師：N=204～211）

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪
①いじめ		.71***	.64***	.52***	.73***	.76***	.49***	.48***	.51***	.54***	.52***
②暴力行為	.73***		.53***	.50***	.63***	.70***	.41***	.59***	.45***	.69***	.54***
③反抗的態度	.76***	.63***		.68***	.68***	.60***	.67***	.44***	.62***	.47***	.56***
④ファッション・流行	.68***	.63***	.79***		.66***	.56***	.66***	.60***	.64***	.51***	.52***
⑤教室活動の妨害	.75***	.69***	.75***	.72***		.73***	.61***	.59***	.55***	.53***	.52***
⑥万引・無断使用	.84***	.74***	.73***	.68***	.75***		.54***	.57***	.53***	.50***	.55***
⑦学校生活の乱れ	.64***	.56***	.78***	.76***	.65***	.65***		.54***	.64***	.51***	.55***
⑧酒・タバコ	.63***	.68***	.59***	.63***	.63***	.66***	.55***		.57***	.55***	.46***
⑨家庭生活の乱れ	.61***	.52***	.71***	.65***	.51***	.61***	.66***	.49***		.57***	.56***
⑩非行	.63***	.77***	.62***	.63***	.62***	.67***	.58***	.62***	.65***		.63***
⑪性の逸脱行為	.57***	.63***	.60***	.52***	.52***	.57***	.54***	.53***	.63***	.84***	

注) 対角線の左下側は生徒（中学生+高校生）の相関値を，右上側は教師（中学校+高校）の相関値を示す。

***: $p < .001$

社会が注目したり法的に規制されるような深刻な問題行動である。主観的・個人的な判断基準ではなく、客観的・外的な判断基準を持ちやすい問題行動であったことが、教師のしかる得点や児童生徒のしかられる得点を高めると共に、両者の差を縮小させたものと考えられる。他方、⑥酒・タバコは、児童生徒では問題行動であるが、大人になると許容されるものであること、飲酒・喫煙の経験者が高校生では多くなるという実態などを踏まえて、多少なら仕方がないかといった許容的な判断になりやすいと考えられる。

児童生徒の規範意識が発達的に低下する第1パターンの結果を基準にして考えると、第3パターンの結果は児童生徒の規範意識と教師の規範意識の間にズレが存在することを示すものである。しかし、そのズレは児童生徒の発達段階が進むにつれて増大する場合と縮小する場合に大別される。前者のズレが増大する問題行動カテゴリーは、①いじめ、②暴力行為の2カテゴリーであった。逆に、後者のズレが縮小する問題行動カテゴリーは、③反抗的態度、④ファッション・流行、⑤教室活動の妨害、⑨家庭生活の乱れの4カテゴリーであった。

図1と図2から分かるように、ズレが発達と共に増大するカテゴリーでは、教師のしかる得点が児童生徒のしかられる得点よりも高い水準で安定している。それに対して、ズレが発達と共に縮小するカテゴリーでは、逆に教師のしかる得点が児童生徒のしかられる得点よりも低い水準で安定している(図3, 図4, 図5, 図9)。③反抗的態度、④ファッション・流行、⑤教室活動の妨害、⑨家庭生活の乱れの4カテゴリーにおいて、保護者のしかる得点は子どものしかられる得点よりも高かった(山口・林・前田, 2002)。この点が、保護者と教師の大きな相違点であるといえる。教師は、毎日多くの児童生徒と接触しているので、保護者に比べると、児童生徒の実態や変化にある程度対応させた形で、規範意識を調整するのかもしれない。あるいは、生徒指導を担当する教師の規範意識が児童生徒の規範意識よりも低い水準に設定されていることは、児童生徒の自由度を高め、自主的判断や自律性を促すという利点も十分に考えられる。しかし、評定者の主効果が有意となり、教師が児童生徒よりも有意に低い得点を示したカテゴリーを単純に挙げると、③反抗的態度、④ファッション・流行、⑤教室活動の妨害、⑦学校生活の乱れ、⑨家庭生活の乱れ、⑪性の逸脱行為の6カテゴリーにのぼる。教師の規範意識がこれほど多くのカテゴリーで低かったのは、本研究に限定される結果なのか、それとも一般性を持つ結果なのかを含め、今後の興味深い検討課題である。

以上の本研究の結果から、ほとんどの問題行動において、児童生徒と教師の規範意識は異なるだけでなく、その相違は児童生徒の発達と共に変化することが明らかになった。しかし、さらに究明すべき課題も多く残された。先述した教師の規範意識が保護者や児童生徒よりも低い理由を解明することも、その1つである。同様に、なぜ児童生徒の規範意識が発達的に低下し、問題行動に対して許容的になっていくのか、その理由を明らかにすることも重要な課題である。現代社会では教師の権威や存在感が薄れたからであろうか、あるいは言葉でしかるだけでは児童生徒に大きな影響を与えられないのであろうか。思春期や青年期になると、子どもは教師や保護者や他の大人よりも、友人や仲間の影響を強く受けたり、仲間集団の規範に従う傾向が強くなる(Coie & Dodge, 1998; Loeber & Hay, 1997; Moeller, 2001)。本研究の結果はそうした青年期の特徴を単に反映するだけなのだろうか。今後は、こうした様々な可能性を1つずつ検討していく研究が必要である。

規範意識が低下する理由や要因が明らかでないとして、規範意識を高めたり低下を予防する方法を確立することは難しい。しかし、本研究の相関表(表3)から明らかかなように、特定の問題行動カテゴリー得点が高い児童生徒は、他の多くの問題行動カテゴリー得点も高い関係にあった。この関連性を考慮すると、決定的な対策や予防策が確立する前の段階でも、軽微な問題行動の指導に取り組むことが、他の問題行動の抑制や予防に有効ではないかと考えられる。それと同時に、教師や保護者による直接指導だけでなく、積極的に仲間関係や友人関係を築いて、人間関係の中で社会的ルールや規範を実践的に学ばせる社会的スキル教育等の間接的指導が求められる。

【引用文献】

- 秋山俊夫 1993 児童・生徒と問題行動 秋山俊夫(監修)高山巖・松尾祐作(編)図説生徒指導と教育臨床—子どもの適応と健康のために— pp.116-151. 北大路書房
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. 1998 Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*. 5th ed. Vol.3: *Social, emotional, and personality development*. pp.779-862. New York: Wiley.
- 原田唯司・鈴木勝則 2000 中学校における生徒・保護者・教師の規範意識の比較検討 静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇), 50, 267-283.

暴力行為等の問題行動に関する発達の研究(3)

Loeber, R., & Hay, D. 1997 Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.

Moeller, T. G. 2001 *Youth aggression and violence: A psychological approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

高旗正人・國吉久美子 2001 生徒・教師・保護者の規範意識と学校観に関する実証的研究 岡山大学教育学部研究集録, 116, 117-130.

山口修司・林 孝・前田健一 2002 暴力行為等の問題行動に関する発達の研究(2) 広島大学大学院教育学

研究科紀要第3部(教育人間科学関連領域), 51, 239-248.

付記 本研究は、広島県教育委員会と広島大学との共同研究プロジェクト「生徒指導上の課題に関する専門的な研究プロジェクト」の「暴力行為等の問題行動に関する研究プロジェクトチーム」が実施した平成13年度の調査データの一部をまとめたものである。また、本研究は平成13年度教育学部共同研究プロジェクト推進経費の援助を受けて実施されたものである。調査対象校の児童・生徒の皆さんをはじめ、先生方、ならびに関係者の皆さんに心から感謝の意を表します。