

授業中の問題行動における生徒側要因に関する検討

—スクールカウンセラーの立場から—

喜 田 裕 子

要約

中学生の授業中の問題行動（遅刻、授業中の保健室来室、私語、妨害行為、居眠り、立ち歩き）と、生徒の心理面や生活習慣との関連を調査した。従来、問題行動をその心理的背景から、①生徒が苦しい状態にあるがゆえに表出される「受動的問題行動」と、②欲求満足のために合目的的に表出される「能動的問題行動」の2つに分類する考え方がある。本研究では、授業中の問題行動における受動的要因の指標としてストレス反応を、能動的要因の指標として学校生活における欲求および欲求満足度を取り上げた。ストレス反応、欲求・欲求満足度、生活習慣は生徒の自己報告、問題行動の有無は教師による行動評定とした。結果、生活習慣と授業中の問題行動の関連が全般的に認められた。家庭での生活の乱れと学校での秩序の乱れが対応関係にあると示唆され、家庭と学校とが連携しながら、社会全体で子どもを育てる視点の重要性が再認識された。心理面では、遅刻は受動的問題行動として、私語・妨害行為・立ち歩きは受動的要素を含む能動的問題行動として理解できた。スクールカウンセリングにおける実践的示唆と今後の課題についても考察した。

I. 問題

中学校では、授業中の私語や立ち歩き、授業妨害などの問題行動が、教師および授業を静かに受けたい生徒たちを、深刻に悩ませることがある。スクールカウンセラーに対しても理解と対応が求められるが、授業中の問題行動をどのように見立ててかかわればよいのか、必ずしも明確とはいえない。そこで、授業をする上で教師が問題だと感じる生徒の行動を「授業中の問題行動（以下、問題行動と略記することがある）」と位置づけて、生徒の心理面および生活習慣との関連を調査した。本調査は、筆者がかつて非常勤スクールカウンセラーとして勤務していた学校で、問題行動の理解と対応に苦慮した時期に、当時の学校からの依頼をきっかけに実施された。その後、この結果を参考にしながら、校区内小学校の保護者への講演も含めた、さまざまな地道な介入が繰り返し展開された。現在では学校の苦勞が実り、教室はほぼ落ち着きを取り戻している。本調査から得られた知見は、スクールカウンセラーが生徒の問題行動に悩む学校を支援する際に有意義であると考え、学校の詳細を得て、調査に的を絞って報告するものである。

授業中の問題行動の背景は、基本的には複雑で複合的である（林，2001）と考えられるが、従来の指摘を整理するなら、主として4つの要因に分類することができる。すなわち「社会的制度的要因」「教師側の要因」「学級集団の要因」そして本調査で取り上げた「生徒側の要因」である。社会的制度的要因としては、教師はそもそも学校の制度・規則を代表する存在であり、生徒文化とは元来距離と対立があるので（久富，1996）、学校の権威はもともとあやういバランスの上にある（Waller，1932）とされる。くわえて教師と一般社会人との信念に開きがあることを実証した研究（河村・国分，1996）が示すように、社会と学校の間には規範意識のギャップがあることも否定できない。また学級崩壊などの諸現象は、公教育としての学校がすでに社会的制度としての耐用年数を終えつつある兆候だという意見もある（滝川，1999）。このようないわば巨視的理解を支援の前提として認識しておく必要はあるだろう。しかし現場では、所与の社会的制度的現状の中で、スクールカウンセラーは教師と協力して、よりよい学習機会の提供や人間的成長といった、学校コミュニティのかかえる諸課題に、できるところから取り組まなければならない。

そこで、よりミクロな観点に目を転じると、教師の要因としては、授業の面白さや工夫（堀内，2000）、毅然とした対応（松丸，1998）の必要性が、主として教師の立場から経験的に指摘されてきた。また、実証的には教師－生徒の人間関係（石丸・藤生，2001）や教師による子ども認知（浦野，2001）の重要性が示されている。また、学級集団の要因としては、問題行動は集団の潜在的な葛藤や不安のあらわれであるという指摘（西村，2003）や、問題行動の継続には、それを容認・支持する生徒文化が影響していること（加藤，2001，加藤・大久保，2001，加藤・大久保，2005）が示されている。

生徒側の要因としては、問題行動を起こす生徒個人を理解する際に、その行動を「受動的」とみるのか「能動的」とみるのかを問う観点がある。もともとは西村（1991）が、非行少年のイメージを、状況や要因に打ちひしがれる、無力な存在としての受動的少年イメージと、痛快や快樂追求的、もしくはみずからの計算などによって非行を自ら選択する能動的少年イメージの2つに分類し、受動的イメージだけでは現代の一般化した非行を説明できないと指摘したものである。これを國吉（1997）は、非行の背景をなす要因として捉え直し、面接法により、非行には自己呈示を目的とした能動的な側面があると指摘した。大久保・加藤（2006）も同様に、問題行動全般を理解する枠組みとしてこれを用い、問題行動の受動的な要因として生徒自身の怒りや親との関係等を、能動的な要因として生徒自身の動機面を取り上げて、実証的に比較検討し、問題行動をより規定しているのは能動的な要因であると指摘している。ただし、そこで扱われた問題行動は、万引き、学校の物品の破壊、たばこ、暴力行為等、比較的悪質なものであり、より一般的に生徒が関与しやすい授業中の問題行動とは背景が異なる可能性があるので、検討の余地がある。

一方、従来は、非行生徒に対して居場所作りを主眼に受容的にかかわった鈴木（2003）の事例研究にみられるように、「荒れは子どもの心の葛藤表現である」（竹森・内原，2005）といった、受動的な問題行動理解のほうがむしろ、スクールカウンセラーを支える基本的枠組となってきた。しかしこれに関する実証的研究は少ない。例えばストレスをとりあげた研究はあるものの（大木・神田，2000，林，2001）規範意識が焦点となっているので、問題行動自体とストレスとの関連性はわかっていない。もしも受動的要因が大きく関与している場合は、問題行動を起こす生徒のストレスは高いはずである。

問題行動の背景をどのように捉えるかは、その後のかかわりを考えるための重要な要素である。そこで本稿では先行研究（西村，1991，國吉，1997，大久保・加藤，2006）を参考に、受動的な問題行動を、苦悩状態があるがゆえの、必ずしも適応的ではない反応や対処として表出された問題行動であると定義する。また、能動的問題行動を、個人の欲求を満足する合目的的な行動として生徒が能動的に表出した問題行動とする。その上で、授業中の問題行動の心理的背景のうち、受動的要因の指標としてストレス反応を、能動的要因の指標として学校生活における欲求および欲求満足度を取り上げ、各々の問題行動との関連を検討することを第1の目的とする。

問題行動と生活習慣の関連について検討することを第2の目的とする。問題行動と生活習慣との関連はしばしば経験的に指摘されているが、実証的に検討した研究は見当たらない。しかし、大学生で食行動が学習意欲に影響を与えていること（加曾利，2008）や、小中学生で朝食の摂取および睡眠時間が授業中の集中やイライラ感と関連していること（細谷・松浦，2009）、問題行動生徒の父母の態度に「放任」が多いこと（横田，1964）から、生活習慣と問題行動との関連も十分考えられるので、取り上げることにした。

II. 方法

1) 対象および調査時期 中部地方にある公立のA中学校(当時の在校生369名)を対象とした。A中学校は、市の郊外にあり、複数の小学校から生徒が合流する。そのうち人数の比較的多い1校は、かつて村の中心部として栄えた、二世帯・三世帯同居家族の多い古い町並みの小学校、もう1校は、近年開発された共働きの核家族が多いベッドタウン的な団地を中心とした小学校である。2000年頃は、当時の生徒指導主事から筆者が直接聞いたところによれば、不登校も少なく学校は静穏だった。しかし、ある時期から、少数だが、授業中でもおかまいなしに暴言を吐く生徒が、主として後者の校区から入学してくるようになり、前者の校区出身者を中心に不登校者が続出し、それ以来数年間、授業崩壊とまではいかないものの、教室が私語などで騒然と荒れた雰囲気になった。一時は、校舎のガラスがしばしば何者かによって割られ、給食中には放り投げられた食べ物が教室中を飛び交った。本調査は今振り返ると荒れの最も大変だった

た頃（2007年9月～10月）に実施された。

2) 調査内容 生徒に対するアンケートと教師による生徒の問題行動の評定を実施した。

(1) 生徒に対するアンケート クラスごとに担任が実施し、その場で回収した。回答は任意とした。アンケート用紙は以下の2つの心理尺度と生活習慣質問紙で構成されていた。

①ストレス尺度 ストレス状態を示す30の情動語から構成された「情動語によるストレス診断テスト（八田，1995）」を用い、ここ数日の気分について4件法で回答を求めた。

②心理的欲求および欲求満足度尺度 学校環境における心理的欲求を測定するために大久保・加藤（2005）が作成し、信頼性と妥当性を確認した計20項目からなる尺度を5件法で用いた。人とのかかわりを求める欲求、自律性を求める欲求、そして有能感を求める欲求の3因子構造となっている。同じ項目に対して現実にはどの程度満足しているかについても5件法で回答を求めた。

③生活習慣 A中学の養護教諭と相談して生活習慣を尋ねる質問項目を作成した。「平日にゲームをする時間（「ゲーム時間」と略す）」、「平日にメール・チャットなどをする時間（「メール時間」と略す）」、「ふだんの就寝時間（「寝る時間」と略す）」、「朝食にふだん何を食べているか（「朝食」と略す）」、「ふだん親と話をするか（「親との会話」と略す）」、そして、生活習慣とは直接関係ないが、「学校が楽しいと感じるか（「学校の楽しさ」と略す）」という質問項目を含めた6項目で構成した。ゲーム時間とメール時間は、0時間から5時間以上までを配した順序尺度（7件法）とした。朝食は自由記述を含む選択肢（多重回答）によりふだん食べているものを答えてもらい、最終的には筆者と養護教諭の合議により内容的に3つに分類した。すなわち、朝食無、朝食有（手作りのおかず・汁類なし）、朝食有（手作りのおかず・汁類あり）の3つである。それ以外は3件法で回答を求めた。

(2) 教師による生徒の問題行動の有無の評定 まず教師や養護教諭から、理解と対応に悩む授業中の問題行動を挙げてもらった。「遅刻」「授業中の保健室来室」そして「教室内の問題行動」として「私語」「居眠り」「妨害行為」「立ち歩き」が挙げられた。妨害行為とは、教師への暴言や黒板にサッカーボールを投げつけるなど、特に積極的な授業妨害意図が感じられる行為を指す。次に全校生徒について問題行動の有無をそれぞれ評定してもらった。「遅刻」は1学期間に3回以上遅刻した者を「有」とした。「授業中の保健室来室」は比較的頻繁な来室傾向のある者を養護教諭が単独で、また、「教室内の問題行動」は各学年の担当教師4～6名が合議により、該当の有無を評定した（重複評定）。

III. 結果と考察

1) 各尺度の検討 回答者数は359名、うち心理尺度（上記（1）①②）については欠損値が目立ったので、それを除いた回答者数348名（1年男子61名、女子65名、2年男子61名、女

子49名, 3年男子61名, 女子51名)

を分析対象とした。生活習慣尺度は、欠損値がそれほど多くなかったので、欠損値ごとに除外して分析することとした。教師による評定(上記(2))は在校生369名全員について実施した。統計分析はSPSSver.16.0.1(χ²乗検定のみJavaScript-STAR ver. 4.4.4j)で実施した。

ストレス尺度を因子分析(主因子法, プロマックス回転)したところ、先行研究とは異なる4因子が得られた(表1)。第1因子は居心地よい, すがすがしい等すべて逆転項目から構成されており、「快感情」と命名した。第2因子は「憂うつ」、第3因子は「無気力」、第4因子は「怒り」と命名した。それぞれの合計を各尺度値とした。快感情以外は、得点が高いほどストレス状態であることを示す。第3因子のα係数が.68と十分ではなかったが、その他はほぼ十分な値が得られた(α = .78 ~ .94)。

欲求および欲求満足度尺度をそれぞれ因子分析(主因子法, プロマックス回転)し、先行研究とほぼ同様の3因子が得られた(表2)。第1因子は学校での対人的かわりを求める項目から構成されていたので「関係欲求」と命名し

表1. ストレス尺度の因子分析結果

質問項目 \ 因子名	快感情	憂うつ	無気力	怒り
居心地よい	.790	.063	-.008	-.058
すがすがしい	.786	.165	-.070	-.056
なごやかな	.784	.078	.042	-.133
いきいきとした	.767	-.117	.050	.049
心地よい	.749	.074	-.053	-.053
幸福な	.745	-.084	.072	-.046
活気に満ちた	.730	-.070	.063	.140
安らかな	.721	.067	.062	-.157
爽快(そうかい)な	.709	-.040	-.052	.051
穏やかな	.705	.092	.107	-.081
うきうきした	.703	.014	.006	.125
わくわくした	.679	-.033	.013	.125
快適な	.678	-.035	-.080	-.203
元気な	.653	-.229	.047	.203
ほっとした	.607	.142	-.126	-.006
暗い	-.119	.761	-.130	-.040
沈んだ	.008	.739	.050	.025
深刻な	.031	.726	-.212	.246
心細い	.054	.688	-.150	.183
重苦しい	-.094	.660	.097	-.031
憂うつな	.036	.639	.086	-.043
頼りない	.195	.622	.036	-.064
情けない	.137	.575	-.091	.275
やりきれない	-.053	.561	.103	.078
辞めたい	-.029	.494	.287	.072
怠惰な	.107	-.136	.766	.205
だるい	-.065	.120	.642	-.077
つまらない	-.028	.244	.440	.100
いらだたしい	-.071	.271	.204	.578
腹立たしい	-.019	.400	.048	.499
因子相関				
憂うつ	-.381			
無気力	-.320	.514		
怒り	-.010	.190	.059	
信頼性(α)	.940	.884	.676	.775

表2. 欲求尺度の因子分析結果

質問項目 \ 因子名	関係欲求	有能承認欲求	自律欲求
周りの人は私に対して友好的であってほしい	0.83	0.60	0.41
周りには親しい人がたくさんいてほしい	0.78	0.43	0.40
一人ではないで、人との付き合いを多くもちたい	0.78	0.48	0.40
普段つきあう人は私のことを好きでいてほしい	0.76	0.55	0.32
いつもつきあっている人とは友達でいたい	0.74	0.34	0.37
知り合いになった人とはうまくやっていきたい	0.69	0.49	0.48
毎日の生活において、自分の能力を示す機会が多くあってほしい	0.34	0.78	0.43
自分が何かをしているときには、周りの人に上手だと言われたい	0.47	0.74	0.38
能力があると感ずることが多くあってほしい	0.42	0.69	0.49
うまくやれているという実感がほしい	0.52	0.68	0.56
毎日の生活で自分のやっていることに達成感を感じたい	0.45	0.65	0.61
毎日の生活でかかわる人は私のことを気にかけてほしい	0.59	0.65	0.24
毎日の生活でつきあう人に私の気持ちを考えてほしい	0.54	0.62	0.29
自分の周りには好きな人がいてほしい	0.61	0.62	0.27
毎日の生活で、自分らしくいたい	0.53	0.41	0.74
自分の生き方は自由に決めたい	0.25	0.18	0.67
興味をもって新しいことを新たにできるようにしたい	0.47	0.50	0.63
自由に考えや意見を表現したい	0.35	0.52	0.60
毎日の生活で自分でやり方を決める機会が多くあってほしい	0.31	0.50	0.60
言われてやるよりも、自分で決めてやることを多くしたい	0.22	0.36	0.46
因子相関			
有能承認欲求	.600		
自律欲求	.466	.517	
信頼性(α)	.895	.878	.799

表3. ストレス、欲求および欲求満足度の相関

	憂うつ	無気力	怒り	関係欲求	関係満足	有能承認欲求	有能承認満足	自律欲求	自律満足
快感情	-.317 *	-.217 *	-.242 *	.416 *	.408 *	.379 *	.374 *	.258 *	.395 *
憂うつ		.503 *	.578 *	-.082	-.192 *	-.081	-.169 *	.019	-.229 *
無気力			.420 *	-.096	-.056	-.096	-.051	-.021	-.116 +
怒り				.012	-.037	.031	-.056	.106	-.106
関係欲求					.413 *	.563 *	.150 *	.467 *	.276 *
関係満足						.192 *	.586 *	.242 *	.576 *
有能承認欲求							.234 *	.597 *	.239 *
有能承認満足								.209 *	.632 *
自律欲求									.234 *

+p<.10 *p<.05

た。第2因子は、先行研究と若干異なり、有能感を求める欲求と人との関係を求める欲求の一部項目から構成されていたので、「有能承認欲求」と命名した。第3因子は、「自律欲求」とした。欲求満足度については、欲求尺度と同様の因子構造が得られたのでそれぞれ「関係満足」「有能承認満足」「自律満足」と命名した。それぞれの合計得点を各尺度値とした。得点が高いほど欲求もしくは欲求満足度が高いことを示す。全ての尺度で、 α 係数.79～.91と信頼性は十分であった。

心理尺度間の関連を検討するためにピアソンの相関係数を求めた(表3)。ストレスの下位尺度間では、快感情とそれ以外の3下位尺度との間に弱い負の相関(-.22～-.32)、3下位尺度間には弱～中程度(.42～.58)の正の相関があった。各欲求尺度間および、各欲求

表4. 生活習慣の度数(%)

	0	0～1	1～2	2～3	3～4	4～5	5～
ゲーム時間	22 (5.95)	56 (15.14)	72 (19.46)	74 (20.00)	57 (15.41)	34 (9.19)	43 (11.62)
メール時間	135 (36.49)	92 (24.86)	53 (14.32)	28 (7.57)	15 (4.05)	13 (3.51)	20 (5.41)
寝る時間	12時前			12時以後			
	262 (70.81)			97 (26.22)			
朝食	なし		有(手作りなし)		有(手作りあり)		
	21 (5.68)		93 (25.14)		241 (65.14)		
親との会話	しない		ややする		する		
	36 (9.73)		173 (46.76)		150 (40.54)		
学校の楽しさ	楽しくない		やや楽しい		楽しい		
	42 (11.35)		138 (37.30)		177 (47.84)		

注)生活習慣の各項目における欠損値はデータごとに除外した

表5. 問題行動の内訳と度数(重複評定)

	1年		2年		3年		合計	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子		
遅刻	3	1	18	15	9	14	60	
	4		33		23		(16.3)	
授業中の保健室来談	-	-	17	20	6	6	49	
	-		37		12		(13.3)	
教室内の問題行動	私語	24	8	26	11	24	3	96
		32		37		27		(26.0)
	居眠り	12	0	19	1	21	1	54
		12		20		22		(14.6)
	妨害行為	1	0	9	3	8	3	24
1			12		11		(6.5)	
立ち歩き	9	2	15	3	0	0	29	
	11		18		0		(7.9)	

()内は全生徒に対する割合を示す

尺度とその満足度尺度の間に中程度の正の相関（.41～.63）があった。ストレスと欲求・欲求満足度との関連については、快感情と欲求・欲求満足度との間に弱～中程度の正の相関があった以外は、目立った関連は認められなかった。

生活習慣の各質問項目における度数を表4に、問題行動の内訳と度数を表5に示す。

2) 問題行動との関連

本研究の目的である、問題行動と生徒の心理面および生活習慣との関連を、以下の3つの分析によって検討した。第1に心理面については、一元配置分散分析により、各問題行動の有群と無群における、各心理尺度の平均値の差の検定を行った（表6）。立ち歩きと妨害行為は特に有群の度数が少なかったが、今回は大まかな傾向だけでも把握したかったので、他と同様に分析した。第2に生活習慣との関連については、問題行動の有無とのクロス集計後に χ^2 検定を行い、有意な場合にはその後の残差分析を5%水準で実施した（表7）。ゲーム時間およびメール時間は「3時間以内」と「3時間以上」の2水準で検定した。第3に、以上の結果複数の要因がしばしば関連していたので、要因間の関連性の強さを比較するためにそれらを独立変数として、各問題行動の有無を従属変数とする判別分析を行った（表8）。判別分析の結果、ウィルクスの Λ はすべて統計的に有意だったので、標準判別化係数の絶対値の大きい変数ほどその問題行動の有無の判別に寄与しているといえる。以下はこれらの結果をもとに考察する。

全体的にみて、問題行動と生活習慣との関連が多く認められた。生活習慣は、親の子への関心のありかたやかかわりの質量、親子関係のありかたが反映されると考えられる。本研究で取り上げた生活習慣のうち、「寝る時間」「朝食」は主として秩序の維持の観点から、「メール時間」「親との会話」は主としてかかわりの相手と量の観点から、生活習慣を捉えているといえる。以下、問題行動別に考察する。

① **遅刻** 遅刻群は非遅刻群に比べてストレスがおおむね高く、欲求や欲求満足度では差は認められなかった。よって遅刻群は、受動的問題行動観がもっともよく当てはまる群であり、それぞれに個別の心理的苦境や課題を抱えているがゆえに遅刻という事態に至っていると考えられる。くわえて遅刻群は非遅刻群に比べて、メール時間は長く、寝る時間は遅く、親との会話をせず、手作りの朝食を食べていなかった。このように遅刻群では生活習慣の乱れが広範囲に渡っており、親の放任や無関心、もしくは統制を失った親子関係が想像できた。その一方で「学校の楽しさ」との関連は認められず、学校生活だけでなく、家庭でのありかたも含めて気を配って見ていく必要があると考えられた。

判別分析では、遅刻の有無の判別に最も寄与している要因はメール時間だった。親の守りの薄さが、家庭での無秩序なメール使用につながり、それがさらに憂うつや荒れを増すといった悪循環があるのではないかと推測する。もしかしたら保護者も、日々の忙しさから子どもへの関心が低い場合や、かかわりに自信をなくしてやむをえず放任的状态が続いている場合など、

表6. 問題行動の有無によるストレス、欲求および欲求満足度の平均値(標準偏差)と分散分析結果

	遅刻			授業中の保健室 来室行動			授業中の問題行動												
							私語			居眠り			妨害行為			立ち歩き			
	無	有	F値	無	有	F値	無	有	F値	無	有	F値	無	有	F値	無	有	F値	
ストレス尺度	快感	37.51 (9.76)	35.86 (10.17)	F(1,346)=1.30	37.29 (9.77)	36.97 (10.30)	F(1,346)=0.04	36.71 (9.53)	38.78 (10.52)	F(1,346)=3.00+	37.06 (9.46)	38.38 (11.80)	F(1,346)=0.77	37.15 (9.76)	38.72 (10.96)	F(1,346)=0.53	37.10 (9.68)	38.96 (11.41)	F(1,346)=0.93
	憂うつ	20.19 (6.29)	23.02 (7.20)	F(1,346)=6.94*	20.64 (6.64)	20.60 (5.66)	F(1,346)=0.00	20.72 (6.39)	20.40 (6.88)	F(1,346)=0.17	20.67 (6.45)	20.44 (6.97)	F(1,346)=0.05	20.52 (6.54)	22.48 (6.04)	F(1,346)=1.80	20.56 (6.41)	21.57 (7.66)	F(1,346)=0.62
	無気力	7.63 (2.36)	8.58 (2.11)	F(1,346)=7.80**	7.84 (2.35)	7.40 (2.34)	F(1,346)=1.35	7.55 (2.30)	8.44 (2.37)	F(1,346)=10.02**	7.71 (2.33)	8.18 (2.42)	F(1,346)=1.71	7.71 (2.30)	8.86 (2.80)	F(1,346)=4.77*	7.70 (2.34)	8.64 (2.23)	F(1,346)=4.17*
	怒り	4.53 (1.68)	5.09 (1.86)	F(1,346)=5.05*	4.64 (1.74)	4.42 (1.56)	F(1,346)=0.65	4.53 (1.72)	4.87 (1.72)	F(1,346)=2.68	4.60 (1.72)	4.72 (1.77)	F(1,346)=0.22	4.58 (1.73)	5.10 (1.48)	F(1,346)=1.74	4.58 (1.74)	5.00 (1.52)	F(1,346)=1.53
心理的欲求および欲求満足度尺度	関係欲求	24.37 (4.86)	23.63 (4.88)	F(1,346)=1.10	24.26 (4.84)	24.23 (5.07)	F(1,346)=0.01	24.17 (4.82)	24.49 (5.03)	F(1,346)=0.29	24.47 (4.59)	22.96 (6.20)	F(1,346)=4.18*	24.33 (4.89)	23.09 (4.47)	F(1,346)=1.28	24.23 (4.81)	24.53 (5.61)	F(1,346)=0.10
	関係満足度	21.74 (4.61)	21.55 (4.16)	F(1,346)=0.80	21.82 (4.52)	20.97 (4.67)	F(1,346)=1.36	21.37 (4.47)	22.67 (4.62)	F(1,346)=5.62*	21.79 (4.38)	21.23 (5.41)	F(1,346)=0.64	21.66 (4.56)	22.49 (4.26)	F(1,346)=0.66	21.59 (4.42)	23.06 (5.66)	F(1,346)=2.72+
	有能承認欲求	28.31 (6.18)	27.23 (6.11)	F(1,346)=1.41	28.21 (6.11)	27.70 (6.66)	F(1,346)=0.26	27.65 (6.10)	29.52 (6.22)	F(1,346)=6.24*	28.18 (6.10)	27.91 (6.67)	F(1,346)=0.08	28.09 (6.19)	28.91 (6.03)	F(1,346)=0.34	28.01 (6.19)	29.63 (5.91)	F(1,346)=1.77
	有能承認満足度	25.70 (5.36)	26.56 (5.75)	F(1,346)=1.15	25.85 (5.26)	25.80 (6.47)	F(1,346)=0.00	25.36 (5.09)	27.19 (6.10)	F(1,346)=7.74**	25.77 (5.17)	26.27 (6.75)	F(1,346)=0.37	25.71 (5.37)	27.81 (5.97)	F(1,346)=2.97+	25.76 (5.26)	26.76 (7.10)	F(1,346)=0.88
	自律欲求	23.78 (4.15)	23.87 (3.88)	F(1,346)=0.25	23.84 (3.96)	23.49 (5.00)	F(1,346)=0.28	23.48 (4.07)	24.67 (4.10)	F(1,346)=5.66*	23.71 (3.93)	24.27 (5.02)	F(1,346)=0.80	23.76 (4.12)	24.33 (3.85)	F(1,346)=0.39	23.66 (4.10)	25.35 (3.86)	F(1,346)=4.43*
	自律満足度	19.48 (4.33)	19.37 (4.99)	F(1,346)=0.29	19.53 (4.34)	19.02 (5.05)	F(1,346)=0.51	19.11 (4.11)	20.48 (5.13)	F(1,346)=6.54*	19.28 (4.11)	20.55 (5.91)	F(1,346)=3.53+	19.34 (4.41)	21.33 (4.40)	F(1,346)=4.01*	19.37 (4.27)	20.54 (5.98)	F(1,346)=1.78

*p<.10 **p<.05 ***p<.01

表7. 授業中の問題行動と生活習慣のχ²検定

		ゲーム時間		メール時間		寝る時間		朝食			親との会話			学校の楽しさ		
		無	有	3時間以内	3時間以上	~12時	12時~	なし	有(手作りなし)	有(手作りあり)	しない	ややする	する	楽しくない	やや楽しい	楽しい
遅刻	無	185	118	271 ↑	29 ↓	230 ↑	73 ↓	15	74	210 ↑	25 ↓	146	132	34	114	154
	有	39	16	37 ↓	19 ↑	32 ↓	24 ↑	6	19	31 ↓	11 ↑	27	18	8	24	23
	χ ² 検定	n.s.		χ ² (1)=23.813**		χ ² (1)=8.44**		χ ² (2)=5.643+			χ ² (2)=7.593*			n.s.		
保健室来室	無	196	117	266	45	233	81	14 ↓	83	214	32	153	129	35	116	161
	有	28	17	42	3	29	16	7 ↑	10	27	4	20	21	7	22	16
	χ ² 検定	n.s.		n.s.		n.s.		χ ² (2)=9.025*			n.s.			n.s.		
私語	無	167	97	235 ↑	27 ↓	200 ↑	64 ↓	11 ↓	64	185 ↑	20 ↓	128	117	35	103	125
	有	57	37	73 ↓	21 ↑	62 ↓	33 ↑	10 ↑	29	56 ↓	16 ↑	45	33	7	35	52
	χ ² 検定	n.s.		χ ² (1)=8.590**		χ ² (1)=3.902*		χ ² (2)=7.117*			χ ² (2)=7.572*			n.s.		
居眠り	無	193	113	267	38	234 ↑	72 ↓	13 ↓	74	215 ↑	26 ↓	148	132	34	115	156
	有	31	21	41	10	28 ↓	25 ↑	8 ↑	19	26 ↓	10 ↑	25	18	8	23	21
	χ ² 検定	n.s.		n.s.		χ ² (1)=12.803**		χ ² (2)=13.876**			χ ² (2)=5.769+			n.s.		
妨害行為	無	211	124	293 ↑	41 ↓	251 ↑	85 ↓	17 ↓	88	227	32	164	140	41	127	166
	有	13	10	15 ↓	7 ↑	11 ↓	12 ↑	4 ↑	5	14	4	9	10	1	11	11
	χ ² 検定	n.s.		χ ² (1)=6.758**		χ ² (1)=7.885**		χ ² (2)=5.840+			n.s.			n.s.		
立ち歩き	無	207	123	286	42	246	84	18	82	226	29 ↓	163	138	40	128	160
	有	17	11	22	6	16	13	3	11	15	7 ↑	10	12	2	10	17
	χ ² 検定	n.s.		n.s.		χ ² (1)= 5.07*			n.s.			χ ² (2)= 7.50*			n.s.	

+p<.10 *p<.05 **p<.01

表8 問題行動の判別分析結果

標準化判別係数		遅刻	私語	居眠り	妨害行為	立ち歩き
ストレス	憂うつ	.32	—	—	—	—
	無気力	-	.33	—	.33	.37
欲求・満足	関係満足	—	—	—	—	.53
	有能承認欲求	—	.29	—	—	—
	有能承認満足	—	.29	—	.45	—
	自律欲求	—	—	—	—	.27
生活習慣	メール時間	.69	.45	—	.46	—
	寝る時間	—	—	-.59	.51	.55
	朝食	-.29	—	.63	—	—
	親との会話	.27	-.23	.29	—	—
ウィルクスのハ		.904 (p<.001)	.899 (p<.001)	0.932 (p<.001)	.945 (p<.001)	.939 (p<.001)
的中率		84.6%	72.8%	85.0%	92.8%	92.5%

標準化判別係数は絶対値. 25以上を表示

さまざまかもしれない。

以上から遅刻は、生徒指導上の問題としてのみではなく、個別の心理的支援が必要なケースであると学校全体で認識することに意義がある。本研究では学期中に3回以上を遅刻有りの基準とした。1-2回の遅刻が認められた段階で早期に、予防を含めた対応ができるよう、あらかじめ共通理解をはかることが望ましい。

② 授業中の保健室来室行動 授業中の保健室来室群では、心理面や生活習慣に目立った特徴は認められず、朝食だけが関連していた。つまり、朝食を食べない傾向が認められた。ちなみに、授業中に保健室に来室する個々の生徒のストレス状態についてより詳しく知りたかったので、ストレス総合得点を、平均値±0.5標準偏差を基準に、低・中・高群に3分割し、それぞれに該当する来室者と非来室者の度数を χ^2 検定したところ、各カテゴリーの度数には偏りがなく($\chi^2(2) = 0.30, n.s.$)、保健室来室群の中にはストレスの高い者も低い者も同程度に含まれることが示された。授業中にわけもなく保健室に来室する生徒たちのなかには、ストレスは高くないが朝食を食べずに学校に来て心身のエネルギーや耐性が途切れがちな者と、ストレスが高く心理的守りやケアを必要として来室する者とが混在している可能性があり、養護教諭との連携のもとに、個別の見立てが必要だと思われた。

③ 教室内の問題行動

居眠り群とそれ以外とで、違いが認められた。居眠り群は、関係欲求の低さと自律満足の高さを除いては心理的に目立った特徴はなく、単に生活習慣の乱れが関連している面が大きいのではと推察された。特に、朝食や寝る時間といった規則正しい生活の側面が乱れていて、授業中に本当に眠いのだろうと推察された。

それ以外の群では、生活習慣だけでなく、心理面との関連が特徴的であるように思われた。特に私語群と妨害行為群には「有能承認満足」が高いという共通点があり、立ち歩き群とは若

千異なる欲求が背景にあると示唆された。立ち歩きは、関係満足や自律欲求と関連があり、周囲の文脈とは関係なく自分の好きなようにふるまいたい気持ちが強く、それによって他者との関係にもそれなりに満足していると理解できた。生活習慣では、「寝る時間」といった規律面の乱れが特に関連していた。

妨害行為については、データを見るまで筆者は直観的には、怒りに根ざした教師への反抗という点で、私語や立ち歩きと異なるのではないかと考えていた。しかし、データからは怒りの要素は認められず、むしろその行為によって無邪気に有能承認満足を得ている生徒像が浮かび上がった。すなわち妨害行為は意外なことに、パーソナルな承認の獲得という点では、私語の延長線上にあると理解できることが示唆された。

私語群では、ほとんどの欲求および欲求満足度が高かった。欲求もその満足度も高いとは、「やりたかったからやった」ということであり、耐性が十分に育っていないことが推測される。三沢（2002）は、描画検査のひとつであるS-HTP法を用いて、その中心的分析指標である「統合性」が、1980年代では学年とともに伸びていたのに対し、1990年代後半では小学校3年生以降で頭打ちになっている事実を指摘し、子どもが育つ過程での遊びや生活体験との関連に触れている。統合性とは、現実検討力や課題に取り組む集中力、持続性など（三上、1995）さまざまな心理的能力を総合的に示す指標であり、“統合的な絵を描くためには、幼児期の自己中心的な世界から「世の-中に-いる」自分を明確に意識できるといった心理発達を必要とする”（三沢、2002）とされる。公共空間であるはずの授業中に、私語にいそむ生徒たちもまた、「世の-中に-いる」心理状態であるとはいいがたく、心理発達の促進や社会的スキルの学習など心理教育的介入の余地があるといえる。

判別分析では有能承認欲求・満足との関与が認められた。生活習慣においても、「メール時間」、「親との会話」といった、秩序面よりはむしろかかわり面の寄与が高かった。つまり私語群は、他者からの承認を希求しながら親とのかかわりは少なく、その分家庭ではメールに、学校では私語に没頭し、級友からのパーソナルな承認に依存しているといえる。くわえて私語群は、ストレスでは「快感情」と「無気力」がともに高かった。「快感情」は得点が高いほどストレス状態ではなく、一方「無気力」は得点が高いほどストレス状態であると理解できるので、両方の値が高いというのは一見矛盾する結果である。しかし、日々欲求を満たしておもしろおかしく過ごしているが、どこかだるくてむなしい、といった私語群の日常的気分をよく表しているように感じられた。今回、無気力尺度の信頼性を示す α 係数が十分な値でなかったのは、尺度としての不十分さにくわえて、もしかしたら生徒たち自身が明確に把握しきれないような、とらえどころのない漠然とした閉塞感があることを反映しているのかもしれない。無気力は、ストレスの中でも情動反応が高まったのちに生起する二次的反応であり（岡田、2002）、より深刻化したストレス状態であるといえる。中学生の無気力の背景には、行動に対する結果の応答

性としての随伴性経験の欠如があるとされる（牧・関口・根建，2006）。それを補うかのように、周囲の注目や教師の関与といった随伴性の得られる問題行動を、生徒たちは能動的に行っているといえる。問題行動に対して事後的に教師が関与するのは、やむをえないこととはいえ行動を強化している面もある。もしも問題行動が、生徒にとっては、随伴性を得られる学校での唯一の機会となっているのだとすれば、生徒が問題行動をしていないときにこそ、随伴性の豊かな経験の機会をどれだけ提供できるのかを考えなければならないだろう。とはいえ、普段から多忙な教師が精一杯取り組んでいる姿を目の当たりにしているだけに、これ以上教師個人の熱意に訴えるのは生産的ではないと思われる。むしろスクールカウンセラーとしては、教師の現有の小さな工夫や教育技術から成功例を発見し、心理学的に意味づけて共有をはかることで、教育臨床的技法の開発に教師とともに取り組むことができるのではなかろうか。

このように教室内の問題行動は、現象としては、学校社会において自分の私的な領域を確保しようとする「私事化」（森田，1991）の範疇にあると考えられるが、そこには、以上述べたような、教育臨床的観点から取り組むべき課題が多様に含まれている。少なくともそう捉えることによって、スクールカウンセラーとしてできることが広がると考える。

IV. まとめ

本研究の意義として、以下の3点を挙げることができる。第1にデータ自体の貴重性である。こと問題行動に関するデータ収集は、通常は本人の自己報告に頼らざるを得ないことが多いが、今回は、生徒をよりよく理解し、学校やクラスを少しでもよくしたいという教師の思いが調査のきっかけであったため、教師の合議による評定という信頼性の高いデータに基づき検討することができた。

第2に、問題行動と生活習慣との関連を実証的に示したことである。本調査のデータからは因果関係までは特定できない。おそらく両者は相互に関連しあっていると思われる。しかし臨床的には、介入できるところから介入してみる視点が現実的である。その点から少なくとも、家庭での生活の乱れと学校での秩序の乱れが対応していることは、参照すべき事実だといえる。生活習慣は、親の養育態度や親子関係のありかたと無関係ではないと推測できる。従来、経験的に指摘されてきた問題意識が、調査の上でも実証されたということであり、家庭と学校とが連携しながら、社会全体で子どもを育てる視点の重要性が再認識された。たとえば教師が家庭との連携を図ろうとして、子どもについての心配な点を親に話すと、学校での問題は学校が対処すべきであり、家庭は関係ないといった親の拒絶に合うケースは昨今しばしばである。そのようなときに今回の結果は、学校と家庭における子どもの姿を総合的に理解し育てていくことが、結局は子どものためになることを、親に理解してもらうためのひとつの根拠を提供する。しかも、生活習慣の改善は具体的な課題なので親にとっては取り組みやすく、それを介して親

子関係に変化が生じる可能性が見込める。

第3に、教室内の問題行動は、受動的要素を含む能動的問題行動として理解できることがわかった。問題行動の要因を受動的と能動的に二分する発想は、あくまでも理解のための便宜的な図式化であり、生身の人間理解としては一面的である。個別にアプローチする際には、どの生徒も多かれ少なかれ両方の要素を併せ持っていることを前提に見立てることが必要である。それをふまえたうえで、一般に、受動的問題行動には母性的かかわり（受容や愛情欲求の充足）、能動的問題行動には父性的かかわり（しつけや社会的スキルの付与）が必要であるとされる（國吉、1997）。したがってこれらの群に対しては、母性的かかわりと父性的かかわりの両方が必要である。あまりにも当然の結論のようだが、ともすれば二者択一的思考を迫られがちな学校という場において、データに基づき、両方のかかわりが必要であることを示した点に、一定の意義があると考えられる。ただし今回得られたデータはあくまでも生徒個人の要因に焦点化したものなので、実際の介入にはその他の要因に関する知見もあわせて視野に入れる必要がある。

今後は、生活習慣の中でも特に、インターネットを含めて各種メディアに触れている時間とその影響を、より実態に即して体系的に検討することが課題である。ゲーム時間については、本研究では問題行動との関連こそみられなかったものの、平日にゲームを4時間以上している者が全体の2割を超えている実態そのものが深刻である。帰宅後の生活を想像すると、食事や入浴時間を除けば、就寝までの時間がほぼゲームに占められている。

生徒全体の理解という観点からは、「学校の楽しさ」が、生徒の心理状態を推し量る上では重要な指標であったにもかかわらず、おしなべて授業中の問題行動とは関連していなかったことに注目したい。逆にいえば、学校が楽しいかどうかにかかわらず生徒の危機的状況は、授業中の問題行動のような目立つ行動ではないかたちでひっそりと表現されている可能性がある。

スクールカウンセラーとしては、得られた理解を誰に対してどのように伝達するかということが重要な課題である。瀬戸・下山（2004）は、学校組織をトータルで支援していくためには、今後、対教師・対保護者の援助方略の理論化を行っていかねばならないと指摘する。そこには、見立てをどう伝えれば事例全体にとって好影響かという、きわめて臨床心理学的課題が含まれる。たとえば、問題行動を苦しい生徒の受動的なSOSとして捉える観点には、生徒への共感性を促進する一定の戦略的意義があると思われる。したがって、問題行動の能動的側面を教師に伝える場合には、その点を考慮に入れた工夫が必要である。生活習慣との関連については、問題を一方的に家庭に帰さない配慮のもとで、学校と家庭との信頼関係を強化する方向での伝え方が課題となる。そのためには、問題行動をただなくせばよいという見方ではなく、子どものよりよい成長の契機と捉えたうえで、学校と家庭の協力関係をコーディネートしていく視点と技術が求められる。

文献

- 八田武志 (1995) J-SACL 情動語によるストレス診断テストマニュアル.
- 林 幸範 (2001) 中学生の問題行動に関する研究—規範意識のタイプと心理的要因およびストレスとの関係— 児童育成研究, 19, 2-14.
- 堀内一男 (2000) 「授業妨害・拒否」をどう考えるか—教師の指導の観点から— 教育じほう, 626, 42-47.
- 細谷圭助・松浦善満 (2009) 和歌山県内4地域における小・中学生の生活習慣の違いが心身の健康におよぼす影響と食育について 和歌山大学教育学部紀要自然科学, 59, 39-47.
- 石丸茂雄・藤生英行 (2001) 中学校の学級の荒れとその要因について 上越教育大学心理教育相談研究, 1, 17-36.
- 加曾利岳美 (2008) 大学生の食行動が学習意欲に及ぼす影響 心理臨床学研究, 25, 692-702.
- 加藤弘通 (2001) 問題行動の継続家庭の分析：問題行動をめぐる生徒関係のあり方から 発達心理学研究, 12, 135-147.
- 加藤弘通・大久保智生 (2001) 問題行動の継続過程と生徒文化の関係 発達心理学研究, 12, 135-147.
- 加藤弘通・大久保智生 (2005) 学校・学級の荒れと教師—生徒関係についての研究—問題行動をしない生徒に注目して パーソナリティ 研究, 13, 278-280.
- 河村茂雄・国分康孝 (1996) 小学校における教師特有のピリーフについての調査研究 カウンセリング研究, 29, 44-54.
- 久富善之 (1996) 学校文化の構造と特質 堀尾輝久他編『学校文化という磁場』 柏書房 7-41.
- 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, 35-2, 1-13.
- 牧 郁子・関口由香・根建金男 (2006) 中学生における無気力感モデル検討の試み カウンセリング研究, 39, 181-191.
- 松丸拳一 (1998) 暴のない学校をめざして 教育じほう, 609, 58-63.
- 三上直子 (1995) 『S-H T P 法』 誠信書房, 20-22.
- 三沢直子 (2002) 『描画テストに現れた子どもの心の危機』 誠信書房, 41-65.
- 森田洋司 (1991) 『「不登校」現象の社会学』 学文社
- 西村春夫 (1991) 能動的非行少年のイメージ 比較法制研究, 1991, 14, 81-125.
- 西村 馨 (2003) 対話を作り出す鍵としての学級集団力動理解 国際基督教大学学報 I—A 教育研究, 45, 73-82.
- 岡田佳子 (2002) 中学生の心理的ストレス・プロセスに関する研究 教育心理学研究, 50, 193-203.
- 大木桃代・神田信彦 (2000) 中学生の問題行動に対する意識とストレス反応に関する検討 人間科学研究, 22, 183-192.
- 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・加藤弘通 (2006) 中学生はどのように問題行動を正当化しているのか? 社会安全, 61, 17-30.
- 瀬戸瑠夏・下山晴彦 (2004) 日本におけるスクールカウンセリングの現状分析：文献レビューによる活動モデル構築への展望 東京大学大学院教育学研究科紀要, 43, 133-145.
- 鈴木明美 (2003) 非行少年グループへのスクールカウンセラーの介入 カウンセリング研究, 36, 464-472.
- 竹森元彦・内原香織 (2005) 「荒れ」などの行動化を示す中学生の親へのスクールカウンセリングのあり方 香川大学教育学部研究報告, 124, 35-48.
- 滝川一廣 (1999) 学校の〈死と再生〉 教育学研究, 66, 16-17.
- 浦野裕司 (2001) 学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究：TTによる指導体制とコンサルテーシ

- ヨンによる教師と子どものこじれた関係の改善 教育心理学研究, 49, 112-122.
横田弘之 (1964) 中学生の問題行動について 青少年問題, 11, 54-56.
Waller, W.1932 The sociology of teaching, John Wiley and Sons, 石山侑平・橋詰貞雄訳 (1957) 『学校集団』
明治図書