

児童の逸脱行動が問題視される学級集団特性の分析

弓削 洋子* 後藤 倫美**

*学校教育講座 (教育心理学)

**卒業生

Characteristics of Classroom in which Teacher Regards their Pupils' Deviate Behaviors as a Problem

Yoko YUGE* and Tomomi GOTO**

*Department of School Education (Educational Psychology), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Graduate, Aichi University of Education

問題と目的

本研究の目的は、小学校の学級集団における児童の逸脱行動が教師にとって問題行動となる要因として学級集団特性に注目し、教師による児童の逸脱行動の問題視と学級集団の特性との関連の分析を通して、問題視に影響する学級集団特性を探索的に検討することにある。

学校や学級生活における児童生徒の諸行動のうち、教師にとって問題行動とはどのようなものか。一般的には、学校・学級生活も含む社会一般の価値観の基準からみて否定的な方向へ逸脱した行動のうち、教師にとって教育上対応しなければいけない問題と認知された行動である。その一つとして暴力行為が挙げられる。文部科学省による平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」の報告をみると、近年、小学校児童に関しては校内での暴力行為は増加傾向にある。また、社会性の面での問題行動として、暴力も含めた対人関係上の行動の問題も挙げられる。例えば、発達障がい児は、低年齢時に脳機能障害が発現して行動面や心理面あるいは社会的側面に困難を抱える子どもであり、通常学級の6.5%の児童生徒に発達障がいの疑いがあり、特に小学校での割合が高い。また、小学校の通常学級の担任教師は、発達障がい児の学習面の課題よりも、多動による教師の飛び出し行動や学級内での集団生活の不応とといった対人関係上の問題行動を指導困難な問題として捉えている(別府, 2013; 平澤・神野・廣瀨, 2006)。このように、小学校教師にとって、児童の問題行動への対応は学級経営上あるいは児童の教育上の重要な課題といえる。

従来の児童の問題行動研究は、児童の問題行動の分類(e.g., 金児・中塚, 1978; Wickman, 1928)や問題行動の原因の分析(金児・中塚, 1978)と、各問題

行動への教師の対応(Brophy & McCaslin, 1992; 本田・佐々木, 2008; 小川, 1958; 竹村, 2009)を主に展開してきた。問題行動分類の研究は、教師が道徳や規律性あるいは勤勉さを攻撃する言動を問題行動と捉え(Wickman, 1928)、アンダーアチーバーや低学力、攻撃的、多動性や引っ込み思案など、学習面や攻撃性、社会性に関して教師の期待する行動とは反するタイプを問題児と捉えていること(Brophy & McCaslin, 1992)を報告している。また、問題行動への教師の対応研究は、問題行動を取る児童が多い学級では児童に対して個別に肯定的な声かけをする介入をおこなうことで問題行動が減少する場合もあるが(本田・佐々木, 2008)、必ずしも個別対応が問題行動改善になるとは限らない(竹村, 2009)と報告している。例えば、引っ込み思案の問題行動に注目する小学校教師は協力的な雰囲気学級経営をおこなうことで問題解決し(小川, 1958)、中学校では、教師が荒れた学級を立て直すためにダブルスタンダードをやめて問題行動を取る生徒とそうではない生徒に一貫した姿勢を示し、校内に組織したチームで問題行動に対応する学級経営を実践することで、問題行動を減少させた事例が報告されている(加藤・大久保, 2006)。問題行動をとる個人だけではなく学級全体への対応も、問題行動抑止には必要であることを示すものである。

このように、児童および生徒の問題行動研究は、教師による児童生徒の問題行動への対応と効果を検討し、問題行動に向けての教育実践展開の一助になっていると思われる。その一方で、基本的な研究課題として、児童生徒の逸脱行動を教師がどのようにして問題行動と認知するか問いについては十分に議論されていない。社会学における逸脱研究は、個人の特定の逸脱行動を問題行動とみなすのではなく、逸脱行為が社会構造の持つ普遍性という基準から乖離したとき

(Durkheim, 1937), 社会から逸脱としてラベリングされたとき(Becker, 1963), あるいは逸脱しているというクレームを社会が認めたとき(Kitsuse & Spector, 1977), その行為は社会問題として認識されると指摘している。つまり, 社会構造や社会規範といった社会的文脈が逸脱行動の異常化・問題化を生成する仮説を展開している。

逸脱行動が社会的文脈のなかで問題化されるのは, 学級集団における児童生徒の逸脱行動の問題化にもみられる。刑部(1998)は, 保育園での観察を通して, 園で当初は問題行動をとると認知されていた気がかりな園児が, 保育者による当該園児との関わり方の変化に伴い, 問題行動が減少したり問題行動をとっても保育者から問題視されなくなる過程を報告している。また, 弓削・土本(2006)は, 小学校低学年の学級観察から, 授業中の立ち歩きなど逸脱行動をとる気がかりな児童に対してまわりの児童が同級生として対等につきあい, 全体的に自己主張しながらもまとまりのある学級があることを報告している。この学級では, 教師は気がかりな児童だけでなく, 他の児童の課題や教師が求める学級像に共通する目標を学級ルールに設定して児童を注意する一方, ルールに関することでなければ許容的態度を示していた。さらに, 気がかりな児童が在籍していた担任学級のうち学級集団の凝集性の高い学級と低い学級についてインタビューしたところ, いずれの学級でも教師は気がかりな児童と積極的に関わっていたが, 凝集性の高い学級ではリーダーが存在し, 児童に共有される目標が設定されていたが, 凝集性の低い学級では教師の児童理解が困難であり, 児童の現状とは関係なく教師が学級目標をたてるが多かった。

二つの研究は, 事例報告ではあるが, 気がかりな児童を取り巻く学級集団内の対人関係や特性など, 社会的文脈によって気がかりな児童が気がかりではなくなることを示唆するものである。学級集団における児童生徒個人の逸脱行動を問題化する社会的文脈としての学級集団の特性を検討することで, 児童生徒の問題行動を, 児童生徒個人の逸脱行動の抑止から解決するのではなく, 学級集団全体の再構築から解決する手立てを議論できる。かつ, 学級集団の特性が児童生徒の行動を問題化するメカニズムを検討する一助になる。

その一方で, 刑部(1998)と弓削・土本(2006)には課題が残る。気がかりな児童の逸脱行動の「逸脱度」である。教師が児童に期待する行動基準から気がかりな児童の行動がどの程度逸脱しているかの逸脱度が, 学級集団の凝集性や教師との関係性に及ぼす影響は検討されていない。また, どのような学級経営をしたか, 学級ルールはどのようなものであったかの詳細も報告されていない。したがって, 本研究は, 気がかりな児童(以下, 逸脱児と記す)が問題視されない学級集団特性

と, このような学級集団特性に影響する教師の学級経営を明らかにするための探索的検討を目的とする。小学校を対象に, 逸脱児の行動や性格特徴, 学級集団全体の特性として逸脱児を含む児童と教師や同級生との関係性, 学級集団経営の特徴について, 逸脱児が問題視される学級の事例と問題視されない学級の事例とで比較検討する。

方法

1. 調査協力者

小学校教師66名(男性19, 女性46, 不明1)。教職歴平均16.3年($SD=11.8$, 最小値2年, 最大値42年)。個人的に知り合いの教師に調査依頼をしたり, 教師が大勢集まる会合や講習会で調査に協力いただける教師を募ったりした。依頼に応じた教師に質問紙と返信用封筒を渡し, 回答のうえ返送してもらった。

2. 手続き

2015年8~9月に質問紙調査を依頼し, 調査を実施した。質問紙では, 逸脱行動をとる逸脱児については「気がかりな行動をとる児童で印象に残っている児童」と表現した。逸脱児が問題視された学級と問題視されなかった学級の抽出については, 問題視したかどうかを教師本人に直接判断させる方法とはらなかった。「問題視」という表現は倫理上問題があること, 教師によって言葉の受け取り方が異なる可能性があるためである。したがって, 弓削・土本(2006)の事例報告を参考に, 問題視されない学級は, 逸脱児が在籍していた担任学級のうち, まとまりがあつて積極的に学習や諸活動に参加した学級(積極的学級)とみなし, 問題視される学級は, まとまりがなく活動への参加が消極的な学級(消極的学級)とみなした。そして, 担任した小学校学級のうち, 逸脱児がいて印象に残っている学級のなかから積極的学級と消極的学級に相当する学級を教師に一つずつ想起させて, 自由記述および項目評定で回答を求めた。

(1) 質問紙内容(自由記述)

質問内容は以下の通りである。(a) 学年, (b) 逸脱児に関する記述(逸脱児の特徴〔行動, 性格, 学力など〕, 教師の関わり方や対応, 逸脱児と同級生との関わり方や反応), (c) 学級の特徴(雰囲気, 児童の特徴・学力, 教師と児童との関係や教師の指導行動, 児童同士の関係性, 学級ルール)である。

(2) 質問紙内容(項目評定)

逸脱児についての評定項目は以下の通りである。(a) 逸脱児の行動の問題度(行動にはかなり問題があつた)と逸脱度(まわりの子どもと比べて, 印象に残っている子の行動ははずれた感じだった), (b) 逸脱児の人気(クラスの人気者だった), 同級生との仲の良さ

(e.g., まわりの子は仲良くしていた), (c) 逸脱児に対する教師のてこずり度 (e.g., 先生とは, どちらかと言うと相性がよくなかった), 教師への信頼(先生を信頼していた様子だった), (d) 逸脱児への教師の指導行動「配慮」(先生は, 印象に残っている子に何らかの配慮をしていた)や「注意」(先生は印象に残っている子を, 特に指示や注意していた)。

学級全体に関する評定項目は以下の通りである。
 (a) 学級の連帯感 (e.g., 普段, 子どもたちは学級の人困っていたら助け合う方だった), 授業のざわつき (授業中にざわつくなどして, 授業が中断されることがあった), (b) 児童の個性 (e.g., 学級には, 個性的な子どもが多くいた), (c) 教師の指導行動「配慮」(e.g., 休み時間など, 個別に学級の子どもの話を聞いていた), 「注意」(e.g., 子どもたちに細かく説明や注意をしていた), 「任せる」(e.g., 子どもたちに学級の課題を解決するよう任せていた), (d) 教師への信頼 (e.g., 学級の子どもたちは先生を信頼していた), 正当性 (先生の言うことにはみんな納得していた), (e) 児童に見合った共通ルール (e.g. 学級のどの子でも守れそうなルールがあった), ルールの許容度 (e.g., 学級のどの子も, 少しは羽目を外しても仕方ないと思った), (f) 学級の課題の有無 (学級の子どもみんなにもう少し頑張してほしいと思うことがあった), 逸脱児と他児童の課題の違い (気がかりな子とそうでない子ではやってほしいことが違っていた)。いずれも5件法で評定を求めた (5:かなりあてはまる~1:まったくあてはまらない)。

結果

1. 学級条件に該当する学年

学年 (低・中・高) × 学級条件 (積極的・消極的) の χ^2 検定の結果は有意傾向であり ($\chi^2 (2) = 4.93, p < .10$) 高学年は積極的学級に比べて消極的学級のほうが多い結果となった (Table 1 参照)。

2. 項目評定の分析

今回は探索的に学級の特性を把握するために, 1項目の評定値あるいは複数項目の加算平均値を指標として逸脱児の特徴, および学級の特性を学級条件間で比較した。

(1) 尺度項目の信頼性

逸脱児についての評定項目のうち, 複数項目で構成した尺度の信頼性をみるために α 係数を算出した。同級生との仲の良さは.70, 教師のてこずり度は.68であった。学級全体に関する評定項目については, 教師の指導行動 (注意) は.66, 指導行動 (配慮) は.83, 指導行動 (任せる) は.64, 教師への信頼は.76, 学級の連帯感は.79, 児童の個性は.63, 児童に見合った共通

ルールは.73, ルールの許容度は.54であった。ルールの許容度は数値がやや低かったが, 今回は尺度の標準化を目的としていないこと, また, 探索的に学級の特性を抽出することを目的としているので, この尺度項目をルールの許容度の指標とした。

(2) 学級条件間の比較

積極的学級と消極的学級の間で平均値の差の検定 (対応のある t 検定) を実施した。その結果を Table 2 に示す。逸脱児に関する結果をみると, 消極的学級のほうが行動の問題度, 教師のてこずり度は高く, 積極的学級のほうが同級生との仲の良さや教師への信頼は高く評価されている。一方, 行動の逸脱度や同級生からの人気度, 教師の指導行動に関しては, 学級間で違いはみられなかった。学級全体に関わる特性の結果は, 消極的学級のほうが, 授業のざわつき, 学級全体の課題が多く, 逸脱児と他児童とは課題が異なることを示している。積極的学級のほうが高く評価されているのは, 学級の連帯感, 教師の指導行動 (任せる), 指導行

Table 1 学級条件に該当する学級の学年

	低学年	中学年	高学年
積極的学級	20	21	25
消極的学級	12	12	33

Table 2 各学級条件における逸脱児と学級に関する項目評定値

項目 (カッコ内数値は項目数)	平均値 (カッコ内SD)		t値
	積極的学級	消極的学級	
逸脱児に関わる項目			
逸脱児の行動の問題度 (1)	3.87 (.90)	4.36 (.85)	-2.92**
逸脱児の行動の逸脱度 (1)	3.80 (1.03)	4.05 (1.12)	-1.15
学級内の逸脱児の人気 (1)	2.25 (.92)	2.25 (1.18)	.00
同級生との仲の良さ (2)	3.46 (.77)	3.02 (.86)	3.05**
教師のてこずり度 (2)	2.83 (.88)	3.50 (1.06)	-3.92***
教師への逸脱児の信頼 (1)	3.30 (.87)	2.67 (.89)	4.64***
逸脱児への教師の配慮 (1)	4.16 (.90)	4.18 (.89)	-1.0
逸脱児への教師の注意 (1)	3.98 (.82)	4.00 (1.01)	-1.0
学級全体に関わる項目			
学級の雰囲気・連帯感 (4)	3.85 (.44)	2.69 (.58)	11.85***
授業中のざわつき・中断 (1)	1.98 (.90)	3.02 (1.30)	-5.58***
学級児童の個性 (3)	3.58 (.79)	3.58 (.72)	.05
教師が指示注意する指導 (2)	3.53 (.66)	3.73 (.76)	-1.64
児童に任せる教師の指導 (2)	3.34 (.67)	3.00 (.67)	2.84**
児童への教師の配慮 (2)	4.03 (.72)	3.61 (.92)	3.81***
教師の正当性 (1)	4.07 (.59)	3.32 (.89)	6.86***
教師への信頼 (2)	4.10 (.61)	3.32 (.81)	6.54***
児童全てに共通のルール (2)	3.84 (.74)	3.57 (.76)	2.98**
学級のルールの許容度 (2)	3.12 (.63)	3.13 (.81)	-1.7
学級全体の課題の有無 (1)	3.28 (.88)	3.81 (.74)	-3.83***
逸脱児と他児の課題の違い (1)	3.07 (1.13)	3.47 (1.04)	-2.22*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

動（配慮）、教師の正当性、教師への信頼、児童に見合った共通ルールであった。

以上の逸脱児の特徴と学級の特徴について、積極的学級と消極的学級とを比較した結果、次のようにまとめることができる。積極的学級と消極的学級では逸脱児の行動の逸脱の程度に違いはみられないが、教師が問題として認知したりてこずったりしているのは消極的学級のほうである。このことから、行動の逸脱度が問題視につながるとは限らないといえる。また、消極的学級と積極的学級とでは、逸脱児の人気度に違いはないが、同級生と仲の良さは積極的学級のほうが高かった。積極的学級では逸脱児は学級内の中心人物ではないが、同級生から受け入れられていることが推察される。加えて、逸脱児個人への教師の指導行動は学級条件間で違いはみられないが、学級全体への指導行動は積極的学級のほうが任せる指導や配慮的指導が多く行われていた。また、学級ルールについても、積極的学級のほうが学級の児童に合わせてどの児童にも共通したルールが設定されている。学級の課題量とも関連すると思われるが、積極的学級では、逸脱児に特別な配慮をするよりも、学級全体として児童の皆が共通のルールのもとでまとめられるよう、教師が配慮したり

仕事を任せたりするなどの学級経営を展開していること、このような学級全体への指導や学級経営と逸脱児が問題視されないことが関係していると推察される。

3. 自由記述の内容分析

各学級の逸脱児や学級の特徴に関する自由記述内容の分析には、計量テキスト分析のソフトであるKHCoder（樋口, 2014）を使用した。計量テキスト分析とは、計量的分析手法を用いてテキスト型データを整理または分析し、内容分析する方法である（樋口, 2014）。KHCoderは、計量テキスト分析のアプローチとして、多変量解析を使用することで分析者の理論や問題意識の影響を最小限にしてデータを要約するCorrelationalアプローチと、分析者がコーディングルールを作成することで仮説検証や問題意識を追究するDirectionary-basedアプローチの双方を展開できるソフトである（樋口, 2014）。今回は、KH CoderのVer.3.Alpha07bを用いて分析した。

(1) 記述の出現頻度

逸脱児に関わる記述の出現頻度を算出した（Table 3参照）。学力、学習、授業など学習場面の単語や、担任、教師、クラス、学級、教室など学級場面の単語も多く

Table 3 逸脱児の記述にみられる単語の出現頻度

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
周り	85	対応	14
学力	80	落ち着く	14
担任	51	見る	13
多い	36	思う	13
低い	35	出す	12
行動	27	クラス	11
自分	26	気	11
声	26	子ども	11
話	24	少し	11
普通	22	態度	11
教師	20	暴力	11
言う	20	本人	11
授業	20	様子	11
高い	19	良い	11
指導	19	手	10
聞く	19	接す	10
注意	17	仲良く	10
個別	16	遊ぶ	10
性格	16	悪い	9
他	16	家庭	9
優しい	16	学級	9
一緒	15	学習	9
関わる	15	気に入る	9
強い	15	教室	9
友だち	15	厳しい	9

Table 4 学級全体の特性の記述にみられる単語の出現頻度

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子	190	低い	23
ルール	151	強い	22
教師	118	友だち	22
学力	86	リーダー	21
多い	84	悪い	21
子ども	83	一緒	20
グループ	51	見る	20
女子	40	考える	20
学級	38	周り	20
関係	36	トラブル	19
聞く	36	人	19
言う	34	活動	18
男子	34	時間	18
雰囲気	34	明るい	18
遊ぶ	33	授業	17
クラス	32	話す	17
良い	32	気持ち	16
高い	28	指示	15
同士	28	取り組む	15
指導	27	学習	14
元気	25	嫌がる	14
自分	25	持つ	14
話	25	守る	14
注意	24	素直	14
行動	23	中心	14
担任	23	認める	14
男女	23		

みられる。次に、学級の特性に関する記述の出現頻度を算出した (Table 4参照)。ルール、グループ、リーダーなど学級集団構造に関わる単語が多くみられる。

このように抽出された単語や言葉のうち、類似した意味のものを一つのコードにまとめるコーディング作業をおこなった。例えば、周囲の子、クラスの子、周りの子どもといった言葉を「周りの同級生」にまとめたり、性格(が)明るい、活発、穏やか、人懐っこいといった言葉を、「肯定的性格」としてまとめる作業をおこなった。

(2) 逸脱児の記述に関する共起ネットワーク

各学級条件とコードとの関連をJaccard係数によって表す共起ネットワークを作成した。Jaccard係数とは、言葉の出現頻度とは異なり、条件と言葉とが共に出現する確率であり、条件と言葉の関連の強さを示す数値である。0~1までの値をとり、0.1が弱い関連、0.3以上が強い関連を示している。

逸脱児に関する記述について、積極的学級と消極的学級を比較すると (Figure 1参照)、逸脱児の特徴として共通しているのは、暴力と学力レベルに関する言及であった。但し学力レベルは「低い」だけでなく、「高い」「普通」など、様々であった。一方、積極的学級の逸脱児の特徴は「自分から関わらない」消極性であるのに対し、消極的学級では「教室からの逃亡」や「自己中心性」といった自分から活動を起こすことが言及されている。次に、逸脱児とまわりとの関係については、共通するのはまわりが「逸脱児を受け入れる態度」である。一方、積極的学級では、まわりの肯定的な接し方や教師からの配慮や個別指導、集団(での活動)が言及されているのが特徴的だが、消極的学級では、逸脱児が「上に立つ」こと、「一緒(に遊ぶ)」の言及

とともに、「まわりへの反発」と「まわりから拒否」に関する言及が特徴的である。また、教師による「話を聞く」態度と同時に「注意叱責」が抽出されている。

逸脱児に関する自由記述の分析結果からは、一般的に問題視される暴力と学力に関しては積極的学級と消極的学級で違いはみられなかった。相違点は逸脱児のまわりへの影響力である。積極的学級では比較的逸脱児の受動的態度が言及されているが、消極的学級では逸脱児から起こす授業への悪影響と、逸脱児を起点とした学級集団の二分化が推測できる単語が言及されている。また、教師の態度も、積極的学級では逸脱児に配慮するが、これに加えて消極的学級では注意する指導がみられる。消極的学級では逸脱児が学級の平穏を乱して教師が注意し、その状況のなかで学級が二分する様子が読み取れる。

(3) 学級特性の記述に関する共起ネットワーク

学級全体の特徴を積極的学級と消極的学級で比較すると (Figure 2参照)、共通して言及される単語は活発さ、まとまる、学力面である。積極的学級に特徴的なのは、外遊び、リーダー、明るい雰囲気、真剣な授業態度、聞くルールである。一方、消極的学級に特徴的なのは、権力の強さ、グループ分化、仲が悪い、教師中心、ルールを守る、嫌がることをしないルール、である。積極的学級の児童同士の間関係は児童のリーダーが存在してまとまって外遊びなどおこなう雰囲気である一方、消極的学級の児童同士の間関係は権力の上下が存在し、小グループに分裂している様子が推測できる。また、学級のルールにも違いがみられる。積極的学級は聞くルールであり、消極的学級は嫌がることをしないルールである。前者は行動を促進する決まりであるが、後者は行動を抑止する決まりといえる。

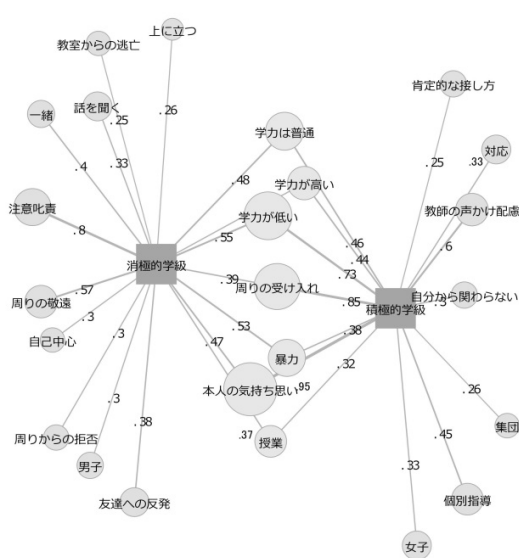


Figure 1 各学級条件と関連が強い逸脱児のコードの共起ネットワーク (N26, E31, D.10, Jaccard.25)

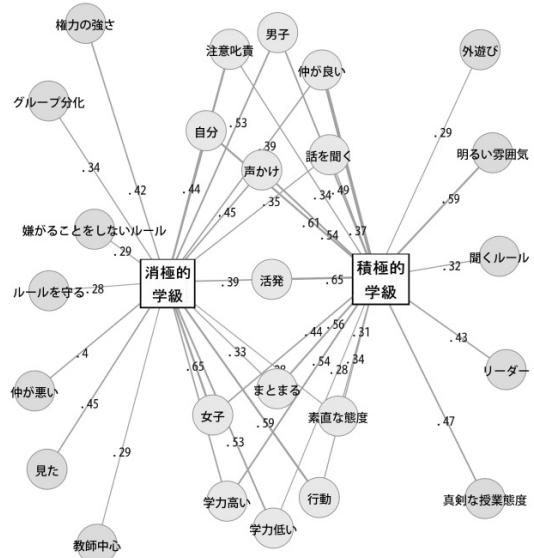


Figure 2 各学級条件と関連が強い学級集団のコードの共起ネットワーク (N27, E38, D.11, Jaccard.27)

考察

逸脱児が教師から問題視される要因として、逸脱児の特性だけでなく学級集団特性があることを探索的に検討するために、逸脱児が在籍しているが学級としてまとまりがあり活動への参加が積極的な学級とまとまりがなく活動への参加が消極的な学級とで、これらの特性を比較検討した。

その結果、逸脱児の行動を教師が問題視する程度は消極的学級のほうが高かったが、行動の逸脱度自体に違いがみられなかった。むしろ、逸脱児の逸脱行動の特徴に違いがみられる。暴力や学力よりも、消極的学級ではまわりへの反発や優位に立つ姿勢、授業場面中断させる行為が特徴的だった。この点は弓削・土本(2006)では指摘されていなかったが、学級集団の指導者としての教師からすれば、集団経営を脅かす存在は問題となるだろう。この結果からは、児童の行動の問題視と逸脱度は同義ではなく、むしろ学級集団内の人間関係や集団を脅かす態度が教師の問題視と関連していると推察できる。

次に、学級の特徴からは、学級の児童集団の上下関係はいずれの学級の特徴であるが、消極的学級では学級が分裂し、積極的学級ではまとまりがみられ、授業に真剣に参加したり外遊びが特徴的である。加えて、教師の学級経営に関しては、項目評定の結果からは、逸脱児への個別指導にはいずれの学級の教師もおこなっているが、積極的学級のほうが学級全体への任せる指導や配慮的指導が多く行われていたり、学級のいずれの児童にも共通するルールがあった。そのルールとは人の話を聞くことであり、肯定的な行動を促進する内容であることが自由記述の結果から示された。逸脱児も含めた学級集団全体が共有できるルールをもとに能動的に活動できるように、教師は学級経営を試みている様子が推察される。積極的学級のほうが共有ルール設定も含めて学級全体への指導を教師がおこなうことは、弓削・土本(2006)も指摘している。また、このような学級経営がダブルスタンダードをなくし、学級の荒れを抑止する実践も報告されている(加藤・大久保, 2006)。

一方で、これらの研究は示していないが、今回の研究では、ルールの特徴の違いと、学級の児童集団の階層化がみられた。積極的学級に特徴的な人の話を聞くルールのように、目標に向けて児童の行動を推進するルールは、児童からみれば自分から行動を引き起こす主体性を支える指標である。一方、消極的学級に特徴的な人の嫌がることをしないルールのように、行動を抑止するルールは、児童からみればどのような行動をすればよいかの指針を与えるものではなく、児童の主体性を抑制するだけである。例えば、学校では休み時間などで大勢の児童が廊下を使用する際の安全性を確

保するために、廊下を走らないことをルールとしているところが多い。このルールを「廊下を走らない」にすると、ではどうすればよいかが即座に判断できない。しかし、「廊下を歩きましょう」とするほうが、廊下ではどのような行動をとればよいかの指針を示すことになり、このルールの下で児童生徒が自分で行動を起こしやすい。教師からすれば同じ目標を伝えるルールであっても、その表現から、児童は、教師が自分の行動を支えようとしているのか行動を制限しようとしているかを判断し、教師への態度や関係性に影響がでると思われる。

また、学級の階層化は積極的学級と消極的学級の双方でみられたが、階層の統合化に違いがみられる。自由記述の内容分析と項目評定の結果をみると、消極的学級は児童集団の二分化と特定の児童の権力の強さが特徴であり、積極的学級はリーダーのもとでまとまりがある状況である。推測になるが、積極的学級では児童集団内に階層があっても、学級全体への教師の指導や共通ルールのもとで一つにまとまる機会があり、これが学級をまとめるリーダーの出現と関係していると推測される。

以上のように、積極的学級と消極的学級とでは、逸脱児の行動の特徴と学級集団の統合度、および学級ルールも含めた教師の学級経営とに違いがみられた。逸脱児の問題視される行動と学級集団および学級経営の特徴の因果関係については、今回の調査からは判断できない。但し、学級経営の役割を担う教師にとって、学級集団の分裂とその分裂と関連すると思われる逸脱児の学級集団を動かす行動は、学級経営上の問題行動として認知されることが示唆される。

今後の課題

逸脱児の問題視と社会的文脈としての学級集団構造や学級経営の因果関係を明らかにするために、同一の問題行動をとる児童生徒が在籍する学級において、問題視される場合とされない場合があることを検討する必要がある。また、もし教師の学級経営や学級集団の特性が問題視される逸脱児を生み出すならば、逸脱児も含めた全員がまとまる学級経営がどのような条件のもとで可能であるかの検討が必要である。例えば、学級の児童全てに共有できるルールや、行動を抑止するルールではなく行動を推進させるルールのように、児童の積極的な活動を促進させるルールはどのような状況で形成できるかなどの検討が可能である。学級を構成する児童の状況として、児童の多様性や学力などの資源の高さ、保護者の意識の違いなどが考えられる。学校組織状況としては、教師同士の協働性や課題の共有性、さらには教師と様々な専門家との連携が考えられる。

さらに、消極的学級での特徴である活動的な逸脱児の存在が、学級を肯定的な意味で活性化させる可能性もありうる。どの児童も気がつかなかったり言えなかったりする学級や授業の問題点をこのような逸脱児が指摘したり体现することで、教師が問題に気づき問題解決に向かう学級経営や授業を展開できることがある。教師は、課題に向けての指示や方向付けを児童生徒におこなう役割であり、児童生徒はその指示に対して自分の要求や意見を示す役割にあり、両者の役割は教育活動を展開する上で必要としあう相互依存的なものと指摘されている (Jenkins, 1951)。課題への指示や方向付けに対する児童生徒の要求という情報を教師が把握することで、児童生徒にとって課題となることは何かを調整でき、教師と児童生徒の双方にとって納得できる課題を児童生徒に教師は提起できるという (Jenkins, 1951)。情報を伝える児童生徒の役割という視点からは、逸脱児の行動は豊かな情報を提供する重要な役割をはたすといえよう。このような役割を逸脱児が果たせる学級集団や学校組織の特徴を検討することが求められる。

謝辞

本研究にご協力いただきました、小学校の先生方に御礼申し上げます。

注

- 1) 本研究は、第二著者が平成25年度愛知教育大学卒業研究として提出した論文のデータを再分析し加筆修正したものである。また、本研究の一部は、日本発達心理学会第27回大会、日本教育心理学会第58回総会、日本社会心理学会第57回大会にて発表した。
- 2) 本研究は平成25年度・26年度科研費 (課題番号: 23530852, 16K04299) の助成を受けた。

文献

- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. NY: Free Press of Glencoe. (ベッカー, H. S. 村上直之 (訳) (1978). *アウトサイダーズ ラベリング理論とはなにか* 新泉社)
- 別府悦子 (2013). 特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーションに関する研究の動向と課題 *特殊教育学研究*, 50, 463-472.
- Brophy, J. & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93, 3-68.
- Durkheim, E. (1937). *Les règles de la méthode sociologique*. Presses universitaires de France. (デュルケム, E. 宮島喬 (訳) (1978). *社会学的方法の規準* 岩波書店)
- 樋口耕一 (2014). *社会調査のための計量テキスト分析: 内容分析の継承と発展を目指して* ナカニシヤ出版

- 平澤紀子・神野幸雄・廣瀨 忍 (2006). 小学校通常学級に在籍する軽度発達障害児の行動面の調査—学年・診断からみた最も気になる・困った行動の特徴について— *岐阜大学教育学部研究報告 (人文科学)*, 55, 227-232.
- 刑部育子 (1998). 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析 *発達心理学研究* 9, 1-11.
- 本田ゆか・佐々木和義 (2008). 担任教師から児童への個別の行動介入の効果: 小学校1年生の授業場面における問題エピソードの分析 *教育心理学研究* 56, 278-291.
- Jenkins, D. H. (1951). Interdependence in the classroom. *Journal of Educational Research*, 45, 137-144.
- 金児暁嗣・中塚善次郎 (1978). 少年の非行化傾向に関する研究—特に問題行動を中心として— *教育心理学研究*, 26, 219-228
- 加藤弘通・大久保智生 (2006). 〈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— *教育心理学研究* 54, 34-44.
- Kitsuse, J. I. & Spector, M. B. (1977). *Constructing Social Problems*. CA: Cummings Publishing. (キツセ, J. I.・スペクター, M. B. 村上直之・中河伸俊・鮎川潤・森俊太 (訳) (1990). *社会問題の構築: ラベリング理論をこえて* マルジュ社)
- 小川一夫 (1958). 児童生徒の問題行動に対する教師の態度に関する研究 第四報告 *教育心理学研究*, 5, 18-24.
- 竹村洋子 (2009). 「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討—記述式アンケートによる「減らしたい行動」についての調査から— *障害科学研究*, 33, 211-224.
- Wickman, E. K. (1928). *Children's behavior and teacher's attitudes*. Commonwealth Fund Division of Publications. (W. Dennis (1951). *Readings in Child Psychology*, Prentice Hall pp 585-594 より引用)
- 弓削洋子・土本あすか (2006). 気がかりな児童が教師の学級経営に及ぼす効用 *鳴門教育大学学校教育研究紀要*, 21, 65-72.

(2017年9月25日受理)