

## 高校生の問題行動の規定因の検討

— 有能感, 教師・親・友人関係との関連に着目して —

高木 邦子<sup>1)</sup> 山本 将士<sup>2)</sup> 速水 敏彦

### 問題と目的

#### 青少年の問題行動

問題行動という語は、青少年を対象とした教育現場・臨床現場をはじめさまざまな領域において多義にわたり使用されている。その定義には一般に、広義のものと狭義のものがある。文部科学省（当時は文部省）による生徒指導資料集第14集（1979）での問題行動の記述には、「法律や社会慣習などの社会規範から逸脱した行動（社会的な逸脱行動）」という、非行とほぼ同義と見なす狭義のものと、「保護者や教師や仲間が迷惑を被っている行動、法に触れ警察機関などが統制の対象とする行動、本人が悩み、困惑している行動」とする広義のものとの両者がある。前者のように、社会でも問題視される行動は学校現場でも当然問題行動と見なされるが、後者の「保護者や教師や仲間が迷惑を被る」あるいは「本人が悩み、困惑している」との記述にあるように、学校外では問題視されない行動であっても、生徒の健全な発達を妨げるような行動が学校現場で問題となることもある。このように生徒指導の観点からは、生徒の発達に障害となるか否かという立場から問題行動をとらえる必要が指摘されている（生徒指導資料集第14集）。すなわち、一口に“問題行動”と言っても必ずしも臨床領域に限ったものではなく、比較的軽度のものから刑事事件に至るほどの重度のものまで多様な内容を含む場合があるといえる。

しかしながら近年では、問題行動を「自己や他者、社会に対して、より強く、継続的でネガティブな影響を及ぼし、しかも日常性を逸脱するようなもの（渡辺, 1987）」のように狭義に定義する立場も多い。具体的には、暴力や器物破損などの攻撃行動を中心とした反社会的行動に特化したもの（加藤, 2001; 安藤・朝倉・中山, 2004など）、不登校などの非社会的行動に注目したもの（柏熊・山村・望月・大熊・大塚, 1982; 柴田, 2000など）、薬

物乱用や飲酒・喫煙などの不良行為を扱ったもの（市村・下村・渡邊, 2001; 加藤・芝木・笹嶋, 2002など）、多くの問題行動の一部として「いじめ」「暴力行為」「授業妨害」「喫煙」などを取り上げたもの（兼田・織田・吉賀・利田・朝倉, 2002）などがあるが、これらの研究はいずれも重篤で緊急の対応が求められ、かつ比較的限られた児童生徒にみられる問題行動を扱っている。このように狭義の問題行動に注目した研究が多い理由のひとつには、問題行動の時代的変遷が挙げられよう。児童生徒の代表的な問題行動は、時代とともに校内暴力、いじめ、性非行、不登校、学級崩壊のように変遷してきたが（梶原, 1986など）、それぞれが社会問題となる都度、重要な問題としてその問題行動に特化した研究知見が積み重ねられてきた結果と考えられる。

一方、既述のとおり、社会性の欠如、無気力、学習意欲の低下や喪失、それに関連する授業妨害などの行動なども広義では問題行動の定義に含まれる（間宮, 1986など）。広義の問題行動には日常的で多様な行動が含まれる為、研究対象として扱われにくく知見は多くはないが、近年の教育現場で求められているのは重篤な問題行動への対処だけではなく、こうした日常的問題行動に関する知見であるとの指摘もある（長谷川・平石, 1994; 松田・橋本・松岡, 2001など）。

ところで、高校生の問題行動は、警察や学校で発見され、問題となるものだけでも増加傾向にあり、表面化しないもの、比較的軽微なものまで含めるとその実態はさらに深刻な状況にあると指摘される（市村ら, 2001; 加藤ら, 2002, など）。軽微な問題行動が必ず重篤な問題行動に結びつくとは限らないが、先行研究においては、小さな問題行動が大きな問題行動の前駆症状として現れるとの知見もある（柏熊ら, 1982など）。また、行動そのものではなく「家出をしたい」「学校をやめたい」「死にたい」などの感情的問題を問題行動の潜在的要因とみなす研究もある（鎌倉, 2000）。こうしたことから、臨床・非行・少年犯罪といった表面化する重篤な問題行動だけでなく、問題が比較的軽微であるうちからの対応

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科研究生

2) 名古屋大谷高校教諭, 名古屋大学教育学部研究生

が求められるといえよう。なお、問題行動に対する指導の場としては、学校が適しているとの指摘がある(松尾, 2002)。これは、学校という場がさまざまな背景の子どもが集まる場所であるため暴力、いじめ、非行などが起こりやすく、かつまたその問題においてもっとも影響を与えやすい場であるためと説明されている(Gottfredson, 2001)。

以上から本研究では高校生の学校生活における問題行動に注目し、その生起に関係する要因を検討する。なお、本研究では問題行動を一部の児童生徒のみに生じるものではなく、一般的に見られるものとして、「非行にとどまらず、学校において教育的な立場から特に指導が必要であると判断される行為や行動」との広義の視点からとらえる。また、問題行動の指標としては、学校で教師による生徒指導の記録を参照し、指導を受けた行為とその頻度を用いる。

### 問題行動の原因

文部科学省により示された「少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議報告(平成13年)」では、非行少年の特徴として、「自己中心的な価値観を持ち、被害者に対する贖罪感や規範意識が低い」「自己イメージが低く、劣等感が強くて、自尊感情を持ってない児童生徒が多い」などが挙げられ、生徒の有能感のあり方と問題行動との関係が示唆されている。

また、同報告においては、問題行動の背景に、青少年に十分な社会性や対人関係能力が身に付いていないことや、大人の規範意識の低下や子どもを取り巻く環境の悪化といった社会全体の状況などが指摘されている。こうした中で、家族、教師、友人といった周囲の人との関係性の要因が、青少年の問題行動と関係することが予想される。

そこで、本研究では(1)高校生の有能感、(2)周囲の他者との関係、といった2つの側面と問題行動との関係に注目する。以下に詳しく述べる。

**有能感と問題行動** 問題行動には劣等感や自尊感情などの有能さの感覚がかかわるとの知見がある。たとえば勉強やスポーツが苦手な劣等感をもつことが多い子どもが、そうした「劣等コンプレックス」を覆い隠すために非行などの誤った方法で優越感を感じようとする行動をとることが指摘されている(Lundin, 1990)。松尾(2004)は、この劣等コンプレックスの影響の例として、勉強が苦手な子どもが、盗んできたものを見せびらかしたり、みんなの前でタバコを吸ったりして「悪い事ならだれにも負けない」ということを周囲の人にも、自分自身にも印象付ける行動をすると述べている。松尾はさら

に、非行少年の中には、実際には「自分はみんなのようにまともな方法で立派な大人にはなれない」という強い不安をもっている者も少なくない」と述べている(松尾, 2004, p.202)。非行少年の特徴のひとつに、自信の欠如を挙げる先行研究もある(日高, 1993)。

一方、劣等感の対極とも考えられる自尊感情については、必ずしも高いほど好ましいとは言えず、暴力行為をする少年の自尊感情が高いとの知見もある(Baumeister, Smart, & Boden, 1996)。これに関連してHwang(2000)は、問題行動や人格発達には、自尊感情に加えて、他者を尊重するか否かという他尊感情(Other-Esteem)もまた関係していると指摘している。すなわち、自尊感情の高さだけではなく、他者をどのように見ているかという対他者視点が問題行動に関係すると考えられる。こうした対他者視点のひとつの側面としては、速水(2006)が提案した仮想的有能感(Assumed Competence: AC)という概念が挙げられる。ACは、「他者に対する軽視的な行動にもとづく有能さの感覚(速水, 2006)」と定義され、ACの高い人物が情緒不安定で動揺しやすく、猜疑心が強く現実的であること、また不安感を強く持っていること(山田・速水, 2004)、パーソナリティ特性としての怒りやすさを有していること(速水・木野・高木, 2005)、協調性の低さ、攻撃性の高さ、神経質傾向の強さと関連すること(高木, 2006)などが指摘されている。これらの知見を総合的に踏まえると、ACの高い人は社会的関係において問題行動を引き起こす可能性が高いと考えられる。なおACについては単体の概念として扱うほかに、ACの高低と自尊感情の高低を組み合わせた4つの有能感タイプに分類する用い方も提案されている(速水・小平, 2006)。

**対人関係と問題行動** 1999年(平成11年)の総務庁青少年対策本部による「非行原因に関する総合的研究調査報告」では、非行青年では親子の対話が乏しいことや、「親は私の意見や考えについて耳をかたむけてくれる」「家庭の雰囲気は暖かい」「親は私のことを信頼している」の回答が少ないことが示されている。さらに、同調査では友人関係においても、一般少年が学校の友達を中心とした同年齢の友人と親しく交わる傾向がみられるのに対して、非行少年は「街で知り合った友達」を含む異なる年齢層の友人と交流する傾向が示されており、非行少年に特徴的な友人関係の傾向があることが推測される。そのほか國吉(1997)は、非行少年が家庭での愛情欲求不満や学校での疎外感から他所に仲間を求めるというように、家庭や学校での関係と友人関係との間に関連があることを示唆している。

学校適応感の研究においても、友人や教師との対人関

係が影響要因のひとつとして扱われるものが多い（大久保，2005など）。問題行動を学校不適応の兆候と見なすならば，かつ，本研究のように学校で教育的指導を受けるものを問題行動とするならば，問題行動には家族との関係，友人関係に加えて教師との関係がかかわると考えられる。たとえば，酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村（2002）は，中学生の反社会的行動や不適応行動に重要な他者である親や親友との関係が及ぼす影響を検討し，子から親に対する信頼感と，親友との関係の良好さが学校適応と関係することを示している。また鎌倉（2000）は，中高生において両親からの情緒的絆・支持が低いほど問題行動傾向が高いことを示している。そのほか問題行動を対象としたカウンセリングにおいて家族療法が行われること（田中，1990など）にも，両親との関係が問題行動と関連していることがうかがえる。一方，教師との関係と問題行動については岡安・高山（2000）が，教師との関係の悪さにかかわるストレスが，激しいはじめの原因のひとつとなることを示している。

以上から，教師や親，親友など周囲の人間との関係性は問題行動と関連していると考えられる。ただし，先行研究によれば教師や親との関係の良好さは問題行動と負の関係を示すことが推測されるが，友人関係については逆に，関係性が良好な場合に一部の問題行動が増加するとの知見が多い（酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村，2002など）。

### 本研究の目的

以上から本研究では，問題行動の規定因として有能感と対人関係に注目し，その影響を検討する。有能感変数としては他者軽視による仮想的有能感（AC）と自尊感情（SE），そして速水・小平（2006）にならい両者を組み合わせた有能感タイプから，対人関係変数としては教師関係，両親との関係，友人関係についてから，それぞれ問題行動の生起頻度との関係を検討する。先行研究に従えば，自尊感情は高いほど問題行動が少ないと考えられるが，他者軽視にもとづく有能感である仮想的有能感については高いほど問題行動が多いことが推測される。また，対人関係に関しては教師や親との関係が良好なほど問題行動が少なく，友人関係が良好な場合に問題行動が多い可能性がある。

### 方 法

#### 調査対象者

A県内の私立高校2年生496名（男子267名，女子229名）を調査対象とした。この高校は，普通科と商業科から成るが，普通科は更に入学時より希望進路に応じて

4つのコースに別れている。（Table 1 参照）。

Table 1 調査対象者の内訳

	普通科	商業科	合計(人)
男 子	245	22	267
女 子	188	41	229
合 計	433	63	496

#### 手続き

2006年6月初旬に，各学級の担任教師によりクラスごとに質問紙調査を実施した。問題行動と質問紙調査結果との対応を検討するため，質問冊子の表紙に出席番号の記入を求めた。なお，質問紙への回答内容が研究以外の目的で使用されることはないこと，個人の評価をするものではないこと等は質問冊子のフェイスシートに明記するとともに，各担任教師からも口頭で説明された。欠席者については，後日各教員協力のもと再実施日を設け，授業後の時間を使い教室で集団実施した。

上記の質問紙調査結果に加え，生徒の問題行動の客観的指標として，教師が作成した指導カルテを使用した。以下に，質問紙内容と指導カルテについて詳細を述べる。

#### 1) 質問紙内容

ACS-2 Hayamizu, Kino, Takagi, & Tan (2004) で作成された仮想的有能感尺度（Assumed Competence Scale 2nd-version : ACS-2）を用いた。ACS-2は他者を軽視する内容を記述した11項目から成る尺度である。各項目について「全く思わない(1)」から「よく思う(5)」までの5件法で評定を求めた。

**自尊感情尺度** Rosenberg (1965) による自尊感情尺度の日本語版（山本・松井・山成，1982）を用いた。10項目について「あてはまらない(1)」から「あてはまる(5)」までの5件法で評定を求めた。

**教師関係安定感尺度** 古川・大江・内藤・浅川（1993）で作成された児童の生きがい感尺度の下位尺度である「教師関係安定感」をもとに，高校生用に一部の表現を修正したものの5項目について，「全く思わない(1)」から「よく思う(5)」までの5件法で評定を求めた。

**父親，母親との親和性に関する尺度** 森下（1982），宇都宮（1999）をもとに戸田・牧野・菅原（2002）が作成した父親，母親との親和性に関する尺度項目を用いた。この尺度は，父親と母親について，それぞれ関係の良好さを問う同内容の5項目ずつ，合計10項目から成る。なお，戸田ら（2002）では6件法で評定が得られたが，今回は他尺度とのバランスと回答のしやすさを考慮し，「全く思わない(1)」から「よく思う(5)」までの5件法

高校生の問題行動の規定因の検討

で評定を求めた。また、両親がいない生徒、父・母どちらかがいない生徒については、記入できない部分は空白のままよいことを教示した。

友人関係尺度 岡田（1995）により作成された友人関係尺度を用いた。この尺度は、気遣い（6項目）、ふれあい回避（6項目）、楽しさ（4項目）という3つの下位尺度、合計16項目から成り、「全くあてはまらない(1)」から「非常にあてはまる(5)」までの5件法で評定が得られた。なお、高校生に項目内容が十分理解されるよう、理解しにくいと考えられる項目には新たに注釈を加えた。

2) 指導カルテ

指導カルテとは、調査協力高校の2年生が1年生であった平成17年4月（入学式）～平成18年3月（終業式）までの1年間に学校内外で問題行動（校則違反）をした生徒の個人データを、担当教諭（担任・副担任）23名の協力によりカルテとしてまとめたものである。指導カルテは490名（男性262名、女性228名）分あり、総違反数はのべ1273件であった。なお、指導カルテでは問題行動をTable 2に示す項目に分類して報告されたが、それらを問題行動の指標として用いるため、「ファッションの違反」、「反抗・暴力」、「逸脱行為」という三つに分類した。「ファッションの違反」とは、髪型や服装、メ

Table 2 指導カルテの項目と問題行動分類

	指 導 内 容	問 題 行 動 分 類
頭 髪	11 染め毛・長髪・パーマ・特異・エクステ	I ファッションの違反
	12 その他	I ファッションの違反
服 装	21 ネクタイ・リボン無し	
	22 ズボン・スカート改造（リボン・ネクタイ等も含む）	I ファッションの違反
	23 制定外シャツ・セーター	I ファッションの違反
	24 制服なし	I ファッションの違反
	25 身だしなみ	I ファッションの違反
	26 装飾品	I ファッションの違反
	27 化粧（マニキュア・つけまつ毛）	I ファッションの違反
	28 その他	I ファッションの違反
態 度	31 言葉遣い 暴言	II 反抗・暴力
	32 授業妨害	II 反抗・暴力
	33 指導拒否 指導無視 態度不良	II 反抗・暴力
	34 無断欠席 無断早退	II 反抗・暴力
	35 その他	—
持 ち 物	41 制定外鞆	III 逸脱行為
	42 教科書無し	III 逸脱行為
	43 携帯電話 盗電	III 逸脱行為
	44 マンガ本 雑誌 ブリ帳	III 逸脱行為
	45 その他（化粧道具・娯楽品）	III 逸脱行為
自 転 車	51 許可シール無し	III 逸脱行為
	52 整備不良（ステップ）	III 逸脱行為
	53 二人乗り	III 逸脱行為
	54 その他	—
厳 重 指 導	61 不純異性行為	III 逸脱行為
	62 定期考査不正行為	III 逸脱行為
	63 喧嘩 暴力	II 反抗・暴力
	64 対教師暴力	II 反抗・暴力
	65 いじめ(被害者)	—
	66 いじめ(加害者)	II 反抗・暴力
	67 占有離脱物横領	III 逸脱行為
	68 立ち入り禁止場所立ち入り	III 逸脱行為
69 その他(遅刻過多・指導票累積)	—	
処 置	71 学年嚴重注意	—
	72 保護者召喚・部長訓戒・誓約書提出	—
	73 停学	—

イクなどについての指導回数、「反抗・暴力」ははじめや暴力行為、教師への反発などの指導回数、「逸脱行為」は持ち物や禁止場所への立ち入りなどの校則違反に代表されるものである (Table 2 参照)。

結 果

1. 変数の算出

留年生・復学生を除く490名 (男子262名, 女子228名) を分析対象とし, 以下の分析を行った。

有能感変数

**仮想的有能感得点 (AC得点)** 11項目のACS-2については先行研究にしたがい一因子として扱った。なお内的整合性は高く ( $\alpha = .819$ ), 十分な妥当性を示していると判断した。先行研究では性差が認められるため男女別に合計得点を算出し (男性:  $M = 32.095, SD = 6.739$ , 女性:  $M = 29.468, SD = 6.580$ ), 男女間で  $t$  検定を実施した結果, 先行研究の知見と同様, 男性において女性よりも有意に高得点であることが確認された ( $t(468) = 4.262, p < .001$ )。

**自尊感情得点 (SE得点)** 10項目の自尊感情尺度についても一因子として扱ったが, 項目8「もっと自分自身を尊敬できるようになりたい」を削除することで  $\alpha$  係数が .761 から .800 に上がるため, 今回は項目8を除き

逆転項目を適宜逆転して合計したものを自尊感情得点 (以下SE得点) とした ( $M = 25.518, SD = 5.785$ )。なお, SE得点については  $t$  検定の結果, 性差は認められなかった (男性:  $M = 25.937, SD = 6.077$ , 女性:  $M = 25.023, SD = 5.393, t(469) = 1.712, n.s.$ )。

対人関係関連変数

**教師関係安定感得点** 5項目の教師関係安定感尺度については一因子性が確認され, かつ  $\alpha$  係数が .896 と高い値を示したことから内的整合性は十分であると見なし合計得点を教師関係安定感得点とした。教師関係安定感得点についての  $t$  検定の結果, 男性 ( $M = 14.262, SD = 4.281$ ) で女性 ( $M = 12.179, SD = 4.202$ ) よりも有意に高得点であることが示された ( $t(472) = 5.324, p < .001$ )。

**親との親和性得点** 父親, 母親との親和性に関する尺度については主成分分析を実施した。固有値の減衰状況 (5.435, 2.014, 0.575, 0.451...) より2因子性が妥当と判断した (項目内容は Table 3 参照)。第一因子は対父親 ( $\alpha = .913$ ), 第二因子は対母親 ( $\alpha = .908$ ) の親和性を示しており, 両者の間には中程度の相関が認められた ( $r = .452$ )。父母それぞれとの親和性得点の男女別の平均と標準偏差を Table 3 に示す。対父親の親和性得点については有意な性差が認められなかった

Table 3 父母との親和性に関する尺度に関する主成分分析  
プロマックス回転後のパタン行列

	I 対父親親和性	II 対母親親和性
1) あなたと父親の関係は良好である	0.905	-0.045
3) あなたは父親と気持ちが通じ合っていると思いますか	0.902	-0.035
2) あなたは父親が好きですか	0.881	0.032
4) あなたは父親を尊敬していますか	0.848	0.006
5) 父親はいつもあなたのことを気にかけてくれていると思いますか	0.773	0.073
7) あなたと母親の関係は良好である	-0.025	0.888
8) あなたは母親と気持ちが通じ合っていると思いますか	-0.011	0.888
6) あなたは母親が好きですか	0.011	0.887
9) あなたは母親を尊敬していますか	0.015	0.841
10) 母親はいつもあなたのことを気にかけてくれていると思いますか	0.031	0.782
成分間相関		0.452
	N	242
男性	M	16.793
	SD	5.068
	N	195
女性	M	16.272
	SD	5.235
	t 値	1.062
	p	n.s.
		4.913
		p < .001

( $t(435) = 1.062, n.s.$ ) が、対母親の親和性得点については男性よりも女性で有意に高得点であることが示された ( $t(464) = 4.913, p < .001$ )。

**友人関係尺度得点** 友人関係尺度16項目について主成分分析(プロマックス解)を実施した。複数の成分に.400以上の負荷量を示す3項目を除き、成分の解釈しやすさと固有値が1を下回る点を基準に3成分を得た(Table 4)。第一成分は「互いに傷つけないよう気をつかう」などの6項目から成り、プライバシーに踏み込むことを避ける傾向と解釈して「F1: 気遣い」成分と命名した( $\alpha = .634$ )。第二成分は「冗談を言って相手を笑わせる」など3項目から成り、友人関係において楽しさを重視することを示すと考えられたことから、「F2: 楽しさ」成分と命名した( $\alpha = .725$ )。第三成分は、「友達グループの為にならないことは決してしない」など4項目から成り、心を許した関係性を示すものとして「F3: 信頼」成分と命名した( $\alpha = .570$ )。本尺度が参

考とした岡田(1995)による友人関係尺度の下位尺度は「気遣い」「ふれあい回避」「群れ」であったが、本研究では「気遣い」が得られた一方で、「群れ」と「ふれあい回避」は再現されず、「楽しさ」と「信頼」成分が得られた。内的整合性を示す $\alpha$ 係数がやや低いものもあるが、今回はこれら3成分を下位尺度と見なすものとした。各尺度の平均得点について男女間での $t$ 検定を実施した結果、「F2: 楽しさ」得点と「F3: 信頼」得点はともに男子生徒よりも女子生徒の得点が有意に高いことが示された(F2: 楽しさ: 男子:  $M = 3.459, SD = 0.848$ , 女子:  $M = 3.691, SD = 0.697, t(457) = 3.215, p < .01$ ; F3: 信頼: 男子:  $M = 3.142, SD = 0.675$ , 女子:  $M = 3.429, SD = 0.647, t(454) = 4.400, p < .001$ )。なお、下位尺度間相関から、男子学生の友人関係は「F1: 気遣い」、「F2: 楽しさ」、「F3: 信頼」が相互に有意な正の相関を示したが、女子学生については「楽しさ」と「信頼」の間にのみ弱い正の相関が認められた

Table 4 友人関係安定感尺度の主成分分析  
プロマックス回転後のパターン行列

		I	II	III	
		気遣い	楽しさ	信頼	
4)	互いに傷つけないように気をつかう	0.762	0.222	-0.065	
1)	相手の考えていることに気をつかう	0.668	0.222	-0.043	
2)	お互いのプライバシーには入らない	0.624	-0.091	-0.313	
10)	相手の言うことに口をはさまない	0.576	-0.245	0.223	
7)	相手に甘えすぎない	0.436	-0.192	0.114	
6)	自分を犠牲にしても相手につくす	0.429	0.292	0.123	
3)	冗談を言って相手を笑わせる	0.049	0.865	-0.026	
5)	ウケるようなことをよくする	0.001	0.857	-0.046	
8)	みんなで一緒にいることが多い	0.001	0.543	0.229	
14)	友達グループのためにならないことは決してしない	0.222	-0.140	0.660	
15)	心を打ち明ける	-0.201	0.269	0.639	
13)	真剣な論議をすることがある	-0.170	0.068	0.638	
9)	お互いの約束は決してやぶらない	0.317	-0.048	0.578	
成分間相関	男子 (N=252)	I 気遣い	.149*	.316***	
		II 楽しさ		.356***	
	女子 (N=205)	I 気遣い	.052	.078	
		II 楽しさ		.271***	
M/SD	男性	N	252	252	251
		M	3.366	3.459	3.142
		SD	.534	.848	.675
	女性	N	205	207	205
		M	3.378	3.691	3.429
		SD	.554	.697	.647
$t$ 値		0.820	3.215	4.400	
$p$		<i>n. s.</i>	$p < .01$	$p < .001$	

(\* :  $p < .05$ , \*\* :  $p < .01$ , \*\*\* :  $p < .001$ )

(Table 4 参照)。

### 問題行動指標

Table 2 に示した「ファッションの違反」「反抗・暴力」「逸脱行為」という3種類の問題行動それぞれのべ指導回数を求め、これを問題行動の指標とした。指導回数を「0回」「1回」「2回」「3回以上」の4群にそれぞれ分類し、各群の人数を比較した結果を Table 5 に示す。

頭髪や服装についての10項目からなる「ファッションの違反」は、他の問題行動に比べて男女ともに一人あたりの平均指導回数が多い(男性:0.96回, 女性:1.90回)。特に、女子生徒においては指導回数0回の生徒が48.9%と半数以下であり、かつ指導回数1回~3回以上の人数比もいずれも男子生徒より高い。したがって比較的多くの女性生徒がファッションの違反に関する指導を受けており、女子生徒で顕著な問題行動であることがわかる。

いじめの加害者や暴力、暴言や態度不良についての6項目からなる「反抗・暴力」については指導回数0回の生徒が男子生徒で90%、女子生徒で80%を超えており、また最大指導回数も男子生徒で5回、女子生徒で3回と「ファッションの違反」および後に述べる「逸脱行為」に比べて少ない。そのため「反抗・暴力」は限られた人数の生徒により示され、また反復されることも比較的少ない問題行動であるといえる。あるいは、このカテゴリーに含まれる問題行動が6項目と他のカテゴリーに比べて少なく、また嚴重指導に相当する重篤な問題行動を含むカテゴリーであるため、絶対的な指導頻度が低いことによるかもしれない。

持ち物や自転車の扱いについての違反、あるいは校則違反などの12項目からなる「逸脱行為」は、男女ともに

60%を超える生徒が指導を受けたことはなかったが、指導回数が1回の生徒は20%を超えていた。また、平均指導回数は男子で0.72回、女子で0.63回、最大指導回数は男子生徒で9回、女子生徒で5回であることから、「ファッションの違反」よりは少ないものの、「反抗・暴力」に比べれば一般的に見られる問題行動であるといえる。

## 2. 問題行動と有能感の関係

### 有能感タイプと問題行動回数

AC得点とSE得点の相関係数を算出したところ、男女ともに両者は独立であった(男子生徒: $r = -.013$ , 女子: $r = -.110$ , ともに *n.s.*)。そこで速水・小平(2004)にならい、AC得点とSE得点をそれぞれ平均値で分割して高/低を組み併せた4つの有能感タイプに分類した。すなわち、AC得点・SE得点ともに低い「萎縮型」、AC得点は低いがSE得点は高い「自尊型」、AC得点は高いがSE得点が低い「仮想型」、AC得点・SE得点ともに高い「全能型」である。なお、AC得点に性差が認められ、高/低分割の基準値となる平均値が男女で異なったため、有能感タイプは男女別に分類した(Table 6 参照)。

有能感タイプ間で各問題行動数を比較するため、一元配置分散分析を実施した。その結果、等分散性の仮説が棄却されなかった「ファッションの違反」「逸脱行為」については分散分析を実施したが、結果は有能感群の効果が有意ではなかった。等分散性の仮説が棄却された「反抗・暴力」については、それぞれの有能感タイプの間でKruskal-Wallisの検定を実施したが、いずれもタイプ間で問題行動数に有意な違いは認められなかった。

Table 5 各問題行動の指導回数の概要

問題行動	性別	指導回数ごとの人数 (括弧内は%)					最大指導回数	平均指導回数	
		0回	1回	2回	3回以上	合計		M	SD
ファッションの違反	男性	187 (73.0)	33 (12.9)	12 (4.7)	24 (9.4)	256 (100.0)	28回	0.96	2.96
	女性	111 (48.9)	35 (15.4)	23 (10.1)	58 (25.6)	227 (100.0)			
反抗・暴力	男性	232 (90.3)	15 (5.8)	4 (1.6)	6 (2.3)	257 (100.0)	5回	0.19	0.72
	女性	185 (81.5)	27 (11.9)	12 (5.3)	3 (1.3)	227 (100.0)			
逸脱行為	男性	160 (62.3)	53 (20.6)	22 (8.6)	22 (8.6)	257 (100.0)	9回	0.72	1.25
	女性	139 (61.2)	57 (25.1)	19 (8.4)	12 (5.3)	227 (100.0)			

Table 6 男女別 有能感タイプによる問題行動数比較

男子学生 (N=245)		有能感タイプ	萎縮	仮想	自尊	全能	等分散性検定		分散分析	
問題行動	\	N					Levene統計量	p	F	p
ファッションの違反	M		1.193	.673	.892	.761	1.058	n.s.	.371	n.s.
	SD		(4.029)	(2.135)	(2.900)	(1.851)				
反抗・暴力	M		.105	.182	.106	.284	3.980	p<.01 <sub>BD</sub>		
	SD		(.363)	(.796)	(.397)	(.901)				
逸脱行動	M		.649	.582	.727	.731	1.084	n.s.	.215	n.s.
	SD		(.108)	(.875)	(1.158)	(1.483)				
女子学生 (N=214)		有能感タイプ	萎縮	仮想	自尊	全能	等分散性検定		分散分析	
問題行動	\	N					Levene統計量	p	F	p
ファッションの違反	M		1.556	1.188	2.170	2.339	1.109	n.s.	1.615	n.s.
	SD		(2.632)	(2.994)	(3.641)	(2.886)				
反抗・暴力	M		.222	.146	.321	.339	3.753	p<.05 <sub>BD</sub>		
	SD		(.572)	(.461)	(.779)	(.605)				
逸脱行動	M		.648	.396	.623	.763	1.004	n.s.	1.148	n.s.
	SD		(1.049)	(.893)	(1.131)	(1.023)				

注) 等分散性の検定が有意であったため、Kruskal-Wallisの検定を実施した。

問題行動群間でのAC得点・SE得点の比較

有能感タイプ間の比較からは特徴的な結果は得られなかったことから、問題行動数により調査対象者を分類し、AC得点・SE得点から有能感の特徴を検討した。

まず「ファッションの違反」の違反回数をもとに調査対象者を「0回」、「1～2回」、「3回以上」という3群にわけ、AC得点、SE得点について一元配置分散分析を実施した。その結果、男子生徒についてはどちらの得点も群間で有意な差は認められなかった (AC:  $F(2, 244) = .073$ , SE:  $F(2, 247) = .924$ , ともにn.s.)。だが、女子生徒についてはSE得点において分散分析結果が有意であった ( $F(2, 212) = 4.828$ ,  $p < .01$ )。多重比較の結果、ファッションの違反が「0回」の女子生徒は、「1～2回」、「3回以上」の指導を受けている女子生徒と比べてともに5%水準でSE得点が有意に低いことが示された。

「反抗・暴力」と「逸脱行為」はそれぞれ「0回」、「1回」、「2回以上」という3群にわけて群間でAC得点、SE得点を比較した。結果、どちらの問題行動についても、男女ともに群間でAC・SE得点に有意な差は認められなかった (「反抗・暴力」: 男子生徒: AC得点  $F(2, 245) = 1.434$ , SE得点  $F(2, 248) = 2.289$ , 女子生徒: AC得点  $F(2, 214) = .919$ , SE得点  $F(2, 212) = 2.625$ ; 「逸脱行為」: 男子生徒: AC得点  $F(2, 245) = 1.250$ , SE得点  $F(2, 248) = .022$ , 女子生徒: AC得点  $F(2, 214) = 1.075$ , SE得点  $F(2, 212) =$

.368, 全てn.s.)。

3. 問題行動と対人関係との関係

「ファッションの違反」と対人関係得点 指導回数により分けた3群間で対人関係諸得点を一元配置分散分析により比較したところ、教師関係安定感得点については、男子生徒において等分散性の仮説が棄却されたため、Kruskal-Wallisの検定を行なった。その結果、ファッションの違反回数の群間で教師関係安定感得点の有意な違いは認められなかった ( $\chi^2(2) = 4.307$ , n.s.)。女子学生については、等分散性の仮説が棄却されなかったが、分散分析の結果は有意ではなく ( $F(2, 214) = .720$ , n.s.)、男子学生と同様、群間で教師関係安定感得点の違いは認められなかった。

親との親和性得点については、男子生徒では対父親・対母親の親和性得点ともに群の効果は認められなかった (対父親:  $F(2, 234) = .194$ , 対母親:  $F(2, 241) = .795$ , ともにn.s.)。女子生徒では、対父親親和性得点に群の効果は認められなかった ( $F(2, 191) = 1.391$ , n.s.) が、対母親親和性得点については有意傾向で群の効果が示された ( $F(2, 213) = 2.937$ ,  $p < .10$ )。そこで多重比較を実施した結果、ファッションの違反回数が0回の群に比べて3回以上の群での対母親親和性得点が有意に高いことが示された ( $p < .05$ )。

友人関係得点については、男子生徒の「F2: 楽しさ」( $F(2, 244) = 7.127$ ,  $p < .001$ ) と「F3: 信頼」( $F(2,$



243) = 5.209,  $p < .01$ ) でファッションの違反回数群の効果が認められた。多重比較の結果、ともに違反回数が0回の群と比べて3回以上の群で高得点であった(「F2 : 楽しさ」,  $p < .01$ , 「F3 : 信頼」,  $p < .05$ )。女子生徒では、「F1 : 気遣い」得点で有意な群の効果が認められた( $F(2, 201) = 3.597, p < .05$ )。多重比較の結果、0回、1~2回の群に比べて3回以上ファッションの違反をしている女子生徒の「F1 : 気遣い」得点が有意に低いことが示された(ともに $p < .05$ )。

「反抗・暴力」と対人関係得点 「反抗・暴力」についても問題行動の頻度により分けた3群間で対人関係諸変数を比較した。分散分析の結果、教師関係安定感得点への群の効果は男子生徒でのみ有意であり( $F(2, 249) = 3.083, p < .05$ )、女子生徒については有意ではなかった( $F(2, 214) = .043, n.s.$ )。男子生徒についてさらに多重比較を実施した結果、「1回」群に比べ、「0回」群で教師関係安定感得点が有意に高得点であった( $p < .05$ )。

親との親和性得点については、男子生徒・女子生徒のどちらにおいても対父親・母親の親和性ともに有意な群の効果が認められなかった(男子生徒 : 対父親 :  $F(2, 235) = .521$ , 対母親 :  $F(2, 242) = .848$  ; 女子生徒 : 対父親 :  $F(2, 191) = .010$ , 対母親 :  $F(2, 213) = .399$ , いずれも  $n.s.$ )。

友人関係得点については、男子生徒で「F2 : 楽しさ」と「F3 : 信頼」得点において群の効果が有意であった(順に $F(2, 245) = 5.965, p < .01$ ,  $F(2, 244) = 4.686, p < .01$ )。多重比較の結果、「F2 : 楽しさ」得点は、一度も指導を受けていない「0回」群に比べて、複数回の指導を受けた経験がある「2回以上」群の生徒において有意に高得点であった( $p < .01$ )。「F3 : 信頼」得点については、「0回」群よりも「1回」群と「2回以上」群において高得点である傾向が認められた( $p < .10$ )。一方、女子生徒においては「F3 : 信頼」得点のみにおいて群の効果が有意であり( $F(2, 201) = 3.043, p < .05$ )、多重比較の結果、「0回」群に比べて「2回以上」群で有意傾向( $p < .10$ )に高得点であることが示された。

「逸脱行為」と対人関係得点 問題行動の頻度により分けた3群間で対人関係諸変数を分散分析により比較した。教師関係安定感得点は男子生徒において等分散性の仮説が棄却されたため、Kruskal-Wallisの検定を行なった。その結果、群の効果は有意傾向であった( $\chi^2(2) = 5.496, p < .10$ )。そこでさらにWilcoxonのWを求めて2群ずつの差の検定を行なったところ、「2回以上」群に比べて「1回」群で教師関係安定感が有意に高いことが示された( $W = 1694.500, p < .05$ )。一方、女子生

徒においては群の効果は有意ではなかった( $F(2, 214) = 1.412, n.s.$ )。

親との親和性得点は、「反抗・暴力」と同様、男子生徒・女子生徒のどちらにおいても、また対父親・対母親のどちらの親和性についても有意な群の効果は認められなかった(男子生徒 : 対父親 :  $F(2, 235) = .598$ , 対母親 :  $F(2, 242) = 1.354$  ; 女子生徒 : 対父親 :  $F(2, 191) = .191$ , 対母親 :  $F(2, 213) = .547$ , いずれも  $n.s.$ )。

友人関係得点は、男子生徒の「F2 : 楽しさ」で群の効果が有意であった( $F(2, 245) = 3.959, p < .05$ )ため、多重比較を行なったところ、「0回」群に比べて「2回以上」群で有意に高得点であることが示された( $p < .05$ )。女子生徒では「F3 : 信頼」得点において群の効果が有意であり( $F(2, 201) = 3.267, p < .05$ )、「0回」群に比べて「1回」群で高得点の傾向が認められた( $p < .10$ )。

#### 4. 有能感タイプと対人関係との関係

本研究では問題行動を従属変数として、AC・SE得点および有能感タイプや対人関係諸変数との関係を検討したが、有能感タイプと対人関係諸変数との関係についても探索的に検討した。有能感タイプの間で、教師関係安定感、親との親和性、友人関係尺度の得点をそれぞれ比較した結果をTable 7に示す。

男子生徒では、対母親の親和性と友人関係の「F1 : 気遣い」以外、女子生徒では「F1 : 気遣い」以外の尺度で有能感タイプの効果が認められた(Table 7参照)。多重比較の結果、男子生徒では自尊感情が高く他者軽視が低い「自尊型」において顕著な結果が得られた。すなわち、「自尊型」の生徒は「萎縮型」・「仮想型」に比べて教師関係安定感が高得点であり、「萎縮型」・「全能型」に比べて対父親親和性が高かった。また、友人関係の「F2 : 楽しさ」は、「自尊型」・「全能型」に比べて「萎縮型」が有意に低得点であり、「F3 : 信頼」については「自尊型」・「全能型」に比べて「仮想型」が有意に低得点であった。一方、女子学生については「仮想型」で顕著な結果が得られた。「仮想型」は「全能型」とともに「自尊型」に比べて教師関係安定感が低く、また「自尊型」に比して対父親親和性が低いことが示された。さらに「仮想型」は、対母親親和性、友人関係尺度の「F2 : 楽しさ」と「F3 : 信頼」について他の3群よりも有意に低い得点を示した。

Table 7 有能感タイプごとの対人関係変数得点比較

＜男子生徒＞		有能感タイプ				合計	分散分析		多重比較
		(a)萎縮	(b)仮想	(c)自尊	(d)全能		F 値	p	
教師関係安定感	N	58	56	66	68	248			(a)<(c) <sup>†</sup>
	M	13.810	13.554	15.636	13.971	14.282	3.206	p<.05	(b)<(c) <sup>*</sup>
	SD	(4.148)	(3.437)	(4.502)	(4.525)	(4.264)			
対父親親和性	N	54	52	62	66	234			(a)<(c) <sup>**</sup>
	M	15.463	16.327	18.435	16.303	16.679	3.874	p<.01	(d)<(c) <sup>†</sup>
	SD	(4.781)	(4.727)	(4.629)	(5.575)	(5.060)			
対母親親和性	N	56	53	66	66	241			
	M	17.054	17.075	18.773	18.258	17.859	2.565	p<.10	
	SD	(4.371)	(4.371)	(3.806)	(4.215)	(4.221)			
「F1：気遣い」	N	57	53	66	67	243			
	M	3.371	3.318	3.376	3.428	3.377	0.423	n.s.	
	SD	(0.555)	(0.507)	(0.522)	(0.548)	(0.532)			
「F2：楽しさ」	N	57	53	66	67	243			(a)<(c) <sup>**</sup>
	M	3.158	3.352	3.657	3.592	3.455	4.542	p<.01	(a)<(d) <sup>*</sup>
	SD	(0.920)	(0.741)	(0.744)	(0.915)	(0.855)			
「F3：信頼」	N	56	53	66	67	242			(b)<(c) <sup>**</sup>
	M	3.094	2.854	3.307	3.265	3.147	5.791	p<.001	(b)<(d) <sup>**</sup>
	SD	(0.693)	(0.513)	(0.617)	(0.735)	(0.669)			
＜女子生徒＞		有能感タイプ				合計	分散分析		多重比較
	(a)萎縮	(b)仮想	(c)自尊	(d)全能	F 値		p		
教師関係安定感	N	54	48	53	59	214			(b)<(c) <sup>*</sup>
	M	12.648	11.354	13.509	11.305	12.201	3.595	p<.05	(d)<(c) <sup>*</sup>
	SD	(3.492)	(4.275)	(4.204)	(4.442)	(4.197)			
対父親親和性	N	44	45	47	55	191			(b)<(c) <sup>*</sup>
	M	16.364	14.844	17.915	15.709	16.199	2.945	p<.05	
	SD	(5.383)	(5.161)	(4.333)	(5.610)	(5.240)			
対母親親和性	N	52	48	53	60	213			(b)<(a) <sup>*</sup>
	M	20.212	17.677	20.717	20.383	19.812	5.374	p<.01	(b)<(c) <sup>**</sup>
	SD	(4.155)	(5.088)	(3.890)	(3.915)	(4.387)			(b)<(d) <sup>**</sup>
「F1：気遣い」	N	51	47	50	53	201			
	M	3.405	3.362	3.387	3.330	3.371	0.177	n.s.	
	SD	(0.460)	(0.584)	(0.608)	(0.567)	(0.553)			
「F2：楽しさ」	N	53	48	49	53	203			(b)<(a) <sup>**</sup>
	M	3.774	3.340	3.810	3.830	3.695	5.911	p<.001	(b)<(c) <sup>**</sup>
	SD	(0.580)	(0.835)	(0.609)	(0.643)	(0.695)			(b)<(d) <sup>**</sup>
「F3：信頼」	N	52	47	50	52	201			(b)<(a) <sup>**</sup>
	M	3.534	3.106	3.520	3.538	3.432	5.550	p<.01	(b)<(c) <sup>**</sup>
	SD	(0.704)	(0.539)	(0.730)	(0.489)	(0.646)			(b)<(d) <sup>**</sup>

(<sup>†</sup>: p<.10, <sup>\*</sup>: p<.05, <sup>\*\*</sup>: p<.01, <sup>\*\*</sup>: p<.001)

## 考 察

本研究では、問題行動を「教育的な立場から特に指導が必要であると判断される行為や行動」と広義に定義し、高校の生徒指導における指導回数を問題行動の指標として、それに対して自尊感情および仮想的有能感と対人関係が及ぼす影響を検討した。なお、先行研究では問題行動の内容や他変数との関係、AC得点などに性差が示さ

れており、本研究においても先行研究を支持する性差が認められたため、分析は男女別々に行った。得られた知見を以下に述べる。

### 問題行動と仮想的有能感および自尊感情

問題行動と仮想的有能感および自尊感情の関係については、女子生徒の「ファッションの違反」について指導を1回以上受けている生徒の自尊感情が、一度も指導を

受けていない生徒よりも高得点であった。高校生女子にとってはファッションなどの流行に敏感であることは重要であり、また自身を飾ることにより自尊感情が高まることが予想される。こうした問題行動の性差は、高校生の問題行動を因子分析により分類した長谷川（1990）によっても得られており、問題行動には男女共通のものに加えて女子生徒で「身体」、男子生徒で「強迫」という性固有の問題行動があることが示されている。本研究において女子生徒の「ファッションの違反」が多かったという結果は、長谷川による女子生徒の特徴である「身体」の問題行動の多さと一致する結果といえよう。なお、その他の問題行動については男女どちらについても仮想的有能感および自尊感情との間に特筆すべき関係は得られなかった。

### 問題行動と対人関係との関係

問題行動と教師関係安定感との関係については、男子生徒において「反抗・暴力」と「逸脱行動」の指導回数が少ないほど教師関係安定感が高いことが示唆された。問題行動を示して指導を受ける生徒よりも指導を受けたことの無い生徒の教師関係が安定していることは理解できる結果である。「ファッションの違反」においてこうした関係がみとめられなかったのは、頻度が高く比較的一般的な問題行動であり、かつ他者に迷惑をかけるわけではない軽微なものと考えられるため、注意や指導の内容が軽く、教師との関係性に影響を及ぼす程の影響は無いことによるのかもしれない。一方、女子生徒についてはいずれの問題行動でも教師関係安定感との関連がみとめられなかった。

問題行動と親への親和性との関係については、女子生徒で「ファッションの違反」が多い群の母親への親和性が高いことが示された。その他、男子生徒の全ての問題行動、女子生徒の「反抗・暴力」と「逸脱行為」については父母どちらの親への親和性とも関係は認められなかった。女子生徒が同性の親である母親に高い親和性を持つということは、女性性の積極的受容と考えられ、女性に顕著なファッションへの関心の高さに結びつくと考えられる。愛着理論においても、同性との親との同一視は安定した対人関係などの肯定的側面との関係が指摘されている。そのためこの結果は、「ファッションの違反」という問題行動の増加にかかわることではあるが、のぞましくない結果とも言い切れない。しかし、近年「友達親子」という友達感覚の親子が増加しているとの指摘があるように、友達感覚の母親が仮に娘のファッションの違反を促進しているようなケースがあるのであれば、それは家庭教育の問題として重視すべきである。女子生徒に

おける「ファッションの違反」と母親との関係については興味深いテーマであると考えられる。

問題行動と友人関係との関係については、男女ともに友人関係の肯定的側面を指す「F2：楽しさ」と「F3：信頼」が問題行動の多さと関係し、女子生徒ではさらに友人関係の否定的側面を指す「F1：気遣い」が高いほど「ファッションの違反」が少ないことが示唆された。中高生においては友人とともに行動する機会が多いことが推測されるため、仲間関係が良好なほど凝集性も高く、ともに問題行動に従事する可能性が高まることが推測される。この結果は、親友との関係の良好さと攻撃などの反社会的行動との間に正の関係を示した酒井ら（2002）の知見とも一致する。しかし、家庭や学校など他所でのストレスを別の場所での仲間関係で補おうとするという國吉（1997）の指摘については、少なくとも本研究の両親や教師との関係と友人関係との間に負の相関は認められなかったため、裏付ける証拠は得られていない。

ところで、友人関係が良好なほど問題行動が多いという本研究の結果は、問題行動が学校内では指導されるが社会では受け入れられる範囲の“軽微な”問題行動である限りは重視される結果ではないかもしれない。だが、青少年が無批判に仲間内の規範や価値観に準拠する（國吉、1997）との知見もあることから、深刻な問題行動も同様に友人との関係性の中で冗長される可能性も否定できない。さらに、近年の青少年は問題行動に対して逸脱行為であるとの認識が弱く、罪悪感が希薄であるとの知見（鈴木・櫻井・平出、2004）を踏まえると、規範意識をいかに教育するかが、現在の生徒指導の現場に求められているといえよう。

全般的な他者に対する信頼感に注目した天貝（1999）は、非行少年の対人的信頼感が一般少年に比べて低いことを示しており、一般の高校生についても問題行動を示す生徒の対人的信頼感が低いことが示されている（安藤ら、2004）。対人的信頼感とは特定の他者との関係性に限定したものではないが、両親や親との関係性が悪いと問題行動が促進されるという本研究の結果はこれら先行研究の知見に一致しているといえよう。ただし、本研究では友人関係においては逆に、信頼感が高いほど問題行動が促進される可能性があることが示された。非行少年の共感性が仲間内のみに向けられるものであるとの知見（日高、1993）を踏まえると、一般的信頼感の対象となる「全般的な他者」とは、「友人」と弁別される対象であり、問題行動を起こす生徒は友人への信頼感が高いがその他の他者に対する信頼感が低い、といった特徴があるのかもしれない。あるいは、問題行動の内容により、対人的不信感に起因するものと、対人的信頼感に関連す

るものが存在するのかもしれない、今後検討の余地がある。

### 有能感タイプと対人関係との関係

本研究の主眼は有能感と対人関係が問題行動の生起に及ぼす影響をそれぞれ個別に検討することであったが、有能感と対人関係の特徴についても探索的に検討を行った。その結果、有能感タイプ間で対人関係の特徴について幾つか顕著な結果が得られた。男子生徒では「自尊型」が教師関係安定感や対父親親和性が高く、「萎縮型」は友人関係の「F2：楽しさ」が低得点、「仮想型」は「F3：信頼」で低得点であるという特徴が認められた。一方、女子学生については主に「仮想型」について特徴が認められ、教師関係安定感、対父親親和性が「仮想型」と比べて「自尊型」で高く、さらに「仮想型」は、対母親親和性、友人関係尺度の「F2：楽しさ」と「F3：信頼」について他の3群よりも有意に低い得点を示していた。これまでのAC研究においては「仮想型」の特徴として猜疑心の強さ、不安感（山田・速水、2004）などが指摘されていることから、「仮想型」において友人への不信感が高いことは妥当な結果であろう。さらに、信頼感と問題行動の関係について得られた知見を総合すると、仮想型の有能感タイプを持つ生徒は友人を信頼できず、そのため友人とともに問題行動の生起が少ない、という因果関係が仮定できるかもしれない。このように、問題行動の生起に有能感と対人関係が複合的に問題行動に及ぼす効果については、今後両者を関連づけたモデルを構築する必要があると考えられる。こうしたモデルの構築と検討は今後の課題とする。

### 本研究の問題点

本研究の第一の問題点は、以上の結果がデータを得た高校の特徴を反映した結果である可能性があるという点である。大久保（2005）によればこれまでの学校適応感研究は、友人や教師との対人関係と、学業とに等しく価値があるとの暗黙の仮説のもとづいて扱われるものが多かった。そのため、学校に適応的な青年とは、友人や教師と良い関係で、学業にも積極的に取り組む青年という結果となっていた。だが実際は、学業で適応できずとも友人関係がうまくいくことで学校適応感を感じることもあれば、対教師関係が悪くとも友人関係が良好であることで学校適応感を感じる場合もあるというように、適応感への影響要因は学校の特徴や個人の価値観などが反映される（大久保、2005）。問題行動についても同様に、学校という場についての認知や感情が異なれば、問題行動生起に影響する要因も異なることが予想できる。そのため本研究で得られた結果は全ての学校の全ての生徒に

一般化できるものとは断定できないことは特筆すべき点である。こうした価値観を含めた問題行動影響要因の検討もまた今後の課題のひとつである。

最後に、本研究で用いた問題行動指標の限界も念頭に置く必要がある。本研究で問題行動の指標としたのは、ある私立高校における生徒指導の一環として教師が学生を指導した回数であった。したがって、学校外での問題行動や、学校内の行動であっても発見されず指導に至らなかった問題行動は含まれていない。実際の学校現場で指導されている問題行動の側面やそれらの問題行動をとる学生の分類などには今回のデータは非常に意味のあるものであるが、今後はその他の指標、たとえば先行研究で用いられているような自己報告や質問紙などの側面からの問題行動尺度なども併せた検討の余地もあろう。

## 文 献

- 天貝由美子 1999 一般高校生と非行少年の信頼感に影響を及ぼす経験要因 教育心理学研究, 47, 229-238.
- 安藤美華代・朝倉隆司・中山 薫 2004 高校生の問題行動と対人関係における信頼感の関連 学校保健研究, 46, 44-58.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. 1996 Relation of threatened egoism to violent, oppressive, and aggressive behavior: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- 古川雅文・大江幸銅・内藤勇次・浅川潔司 1993 学校における児童の生きがい感尺度の構成 兵庫教育大学研究紀要第1分冊 学校教育, 幼児教育, 障害教育, 13, 103-114.
- Gottfredson, D. C. 2001. *Schools and Delinquency*. Cambridge, England: Cambridge University Press
- 長谷川博一 1990 青年期男女にみられる問題行動傾向の構造 東海女子大学紀要, 9, 78-85.
- 長谷川博一・平石賢二 1994 高校生における日常的問題行動の検討 東海女子大学紀要, 14, 91-102.
- 速水敏彦 2005 他人を見下す若者たち 講談社現代新書
- Hayamizu, T., Kino, K., Takagi, E. H. and Tan 2004 Assumed-competence based on undervaluing others as a determinant of emotions: Focusing on anger and sadness. *Asia Pacific Education Review*, 5, 127-135.

- 速水敏彦・木野和代・高木邦子 2005 他者軽視に基づく仮想的有能感——自尊感情との比較から——感情心理学研究, 12, 46-55.
- 速水敏彦・小平英志 2006 仮想的有能感と学習観および動機づけとの関連 パーソナリティ研究, 14, 171-180
- 日高みちえ 1993 非行と情緒発達 教育と医学, 41, 1070-1076.
- 市村國夫, 下村義夫, 渡邊正樹 2001 中・高校生の薬物乱用・喫煙・飲酒行動と規範意識 学校保健研究, 43, 39-49.
- 鎌倉利光 2000 中学・高校生の問題行動傾向の実態——親子関係における情緒的絆・支持と関連——学校メンタルヘルス, 3, 63-67.
- 梶原康史 1986 問題行動の克服と学校教育の改善 文部時報, 1313, 35-40.
- 柏熊岬二・山村 健・望月 高・大熊道明・大塚秀高 1982 中学生の不適應行動に関する研究 大正大学研究紀要, 67, 188-248.
- 加藤千津子・芝木美佐子・笹嶋由美 2002 高校生の薬物使用の実際に関する調査(第1報)—飲酒, 喫煙および心理社会的変数との関連— 学校保健研究, 43, 482-494.
- 加藤弘通 2001 高校中退と問題行動の関係についての—考察— 高校中退に関する研究動向のレビューから— 中央大学大学院研究年報, 30, 199-209.
- 兼田ツヤ子・織田 明・吉賀恵里香・利田亨次・朝倉一隆 2002 問題行動を未然に防止する新たな視点に立った生徒指導に関する研究——主体的に判断し行動する児童生徒の育成を目指して—— 広島県立教育センター研究紀要, 29, 135-194.
- 木野和代・速水敏彦・高木邦子 2004 仮想的有能感の発達の变化—横断データを用いた検討— 日本教育心理学会第46回大会発表論文集, 34.
- 國吉真弥 1997 自己呈示行動としての非行(1)構造化面接の結果から 犯罪心理学研究, 35, 1-13.
- Lundin, R. W. 1990 After Adler's Basic Concepts and Implications, Accelerated Development.
- 間宮 武 1986 子供の問題行動と指導の在り方 文部時報, 1313, 4-7.
- 松田伯彦・橋本 巖・松岡裕之 2001 幼児・児童・生徒の問題行動に関する教師の態度—II 中学校教師・高校教師の場合— 鳴門教育大学学校教育センター紀要, 4, 1-9.
- 松尾直博 2002 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向——学校・学級単位での取り組み—— 教育心理学研究, 50, 487-499.
- 松尾直博 2004 不適應と心理臨床 桜井茂男(編) たのしく学べる最新教育心理学 図書文化, pp. 185-208.
- 森下正康 1982 中学生における親の養育態度と対人特性の同一視 教育心理学研究, 39, 139-146.
- 文部省 1979 生徒の問題行動に関する基礎資料—中学校・高等学校編— 生徒指導資料第14集
- 内閣府政策統括官(総合企画調整担当) 2001 青少年の社会的適應能力の非行に関する研究調査報告書 内閣府
- 岡田 努 1995 現代大学生の友人関係と自己像・友人像に関する考察 教育心理学研究, 43, 354-363.
- 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.
- 大久保智生 2005 青年の学校への適應感とその規定要因——青年用適應感尺度の作成と学校別の検討 教育心理学研究, 53, 307-319.
- Rosenberg, M. 1965 *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton 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應 教育心理学研究, 50, 12-22.
- 柴田良一 2000 児童期・青年期の問題行動の再考 国際教育研究所紀要, 10, 1-11.
- 総務庁 1999 非行原因に関する総合的研究調査報告 総務庁青少年対策本部
- 鈴木有美・櫻井健多・平出彦仁 2004 青年期における問題行動と精神的健康 中部大学人文学部研究論集 11, 109-133.
- 高木邦子 2006 仮想的有能感と関係するパーソナリティ特性—YG性格検査と自己認識欲求からの検討— 東海心理学会第55回大会発表論文集, 55
- 田中克江 1990 家族ライフサイクルのストレスと思春期・青年期の問題行動 教育と医学, 38, 71-76.
- 戸田弘二・牧野高壮・菅原英治 2002 青年期後期の家族関係と精神的健康及び精神的・身体的不適應との関連 北海道教育大学教育実践総合センター紀要(3), 221-233.
- 宇都宮 博 1999 青年がとらえる両親の夫婦関係—親子関係, 家族システムとの関連— 日本家政学会誌, 50, 455-463.
- 渡辺孝憲 1987 青年とカウンセリング 高田利武・丹野義彦・渡辺孝憲(著) 自己形成の心理学 川島

書店  
山田奈保子・速水敏彦 2004 仮想的有能感と性格検査  
との関連 -16PFとの関連から- 日本パーソナ  
リティ心理学会第13回大会発表論文集, 100-101.

山本真理子・松井豊・山成由紀子 1982 認知された自  
己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.  
(2006年9月29日 受稿)

## ABSTRACT

The Examination on the Determinants of Problem Behavior in High School Students:  
Focusing on Competence and Relationships to Teacher, Parents, and Friends.

Kuniko TAKAGI, Masashi YAMAMOTO, and Toshihiko HAYAMIZU

The effects of competence and interpersonal relationships on the problem behavior in high school students were examined. Four hundred and ninety-six high school students (267 boys and 229 girls) participated in this study. They answered our questionnaire which consists of two scales of competence and three scales concerning relationships with significant others such as school teachers, their parents, and their friends. The dependent variables were the number of problem behaviors which have been collected from records of school guidance and counseling for one year. And the problem behaviors classified into three categories: "Fashion", "Resistance and Violence", and "Violation". The result showed that good friendship increased the number of some problem behavior, but the good relationship with school teachers decreased the problem behavior. The remarkable results were the sex differences shown in the effect on "Fashion". In the case of girls, the number of problem behavior "Fashion" was related to higher SE score, good mother-daughter relationship, and good friendship.

Key words: problem behavior, competence, and interpersonal relationships