

学級及び個人の規範意識が中学生の学校内逸脱行動に及ぼす影響

The Effects of Individual-Level and Class-Level Beliefs in Class Norms on Misbehavior in Japanese Junior High School

吉田由貴* 遊間義一**
YOSHIDA Yuki YUMA Yoshikazu

本研究は、中学校における学級及び個人の規範意識が学校内逸脱行動に及ぼす影響について、中学生 432 人の逸脱行動に関する 3 か月間隔の縦断データを用いてマルチレベルロジスティック回帰モデルによって検討した。その結果、先行研究同様、個人の規範意識が高い生徒ほど逸脱行動は少なかったが、一方で、学級の規範意識が高い学級ほど、逸脱行動は多くみられた。また、個人の規範意識と学級の規範意識の間には交互作用はみられなかった。9 個の統制変数のうち、不良交友と以前の逸脱行動のみが有意であった。これらの結果について、教師と生徒の規範意識の相違という視点から考察した。

キーワード：学級の規範意識、中学校、縦断的データ、マルチレベル・モデル、逸脱行動

Key words : class's normative consciousness, junior high school, longitudinal data, multilevel model, misbehavior

学校内における逸脱行動は学校教育の目的を大きく阻害しており、知識の伝達機会や人間形成の機会を失わせている（文部科学省, 2010）。なかでも、中学校における学校内の逸脱行動は深刻な問題である。例えば、全中学校の約 4 割で学校内暴力行為が発生しており、その発生件数は、毎年約 4 万件の高水準のまま、ほぼ横ばい状態にある（文部科学省, 2012）。しかも、いずれの年次においても、小・中・高等学校すべてを合わせた校内暴力事件の検挙・補導人員のうち、9 割は中学生が占めている。授業中の立ち歩きや私語、居眠りといった比較的軽微な逸脱行動でさえも、授業崩壊や学級崩壊を引き起こすだけでなく、学力の低下を引き起こすという点で決して看過できる問題ではない（総務庁, 2000）。さらに、逸脱行動は、社会では認められない方法によって自己の欲求を実現する行動であるため、適切に自己決定を行う力や、不本意な結果を真摯に受け止める力の伸長を阻害することが指摘されている（文部科学省, 2010）。

規範意識と逸脱行動

日本では、規範意識と逸脱行動との関連をみる研究が、1980 年代半ばより多く行われてきた。小嶋・松田（1999）は、規範意識が低い少年ほど逸脱行動が多いことを指摘している。小嶋・松田は中学生 234 名を対象に、加害経験を従属変数とし、暴力欲求、規範意識の崩れ、被害経験、学校適応、及び仲間志向を説明変数として重回帰分析を行った。その結果、暴力欲求、及び被害経験の影響を除いた後でも、規範意識の低さが 5% 水準で正で有意であることを見いだした。

ト部・佐々木（1999）は授業中の逸脱行動に対する、個人の規範意識の効果と学級集団の規範意識の効果と

比較し、学級集団の規範意識の効果が、個人の規範意識の効果を上回ることを示している。ト部・佐々木は、授業中の私語に対する規範意識について、中学生、高校生、及び専門学校生 1,490 名 33 学級を対象として分析を行った。まず、教師による“学級私語量の判定”によって多私語学級群と少私語学級群に分けて t 検定を行い、多私語群は少私語群よりも学級の規範意識（私語規範）が乏しいという結果を示し、学級の規範意識と逸脱行動には関係があることを指摘した。次に、学級の規範意識と個人の規範意識（私的見解）について検討したところ、私語量の多い学級ほど学級の規範意識は低いが、個人の規範意識は、多私語群でも少私語群でもほとんど違いはないという結果を示し、集団の規範意識が、個人の規範意識よりも強い影響を逸脱行動に与えると解釈している。

加藤・大久保（2005）は、中学生 674 人を対象として調査を行い、問題行動のない生徒であっても、荒れている学校ではそうでない学校よりも、＜不良少年＞への肯定的な態度が強いことを示した。加藤・大久保は、“学校の荒れ尺度”の得点を用いて、学校を“荒れている学校”と“落ち着いた学校”に分け、さらに、個々の生徒を“問題行動の経験尺度”によって“問題行動のある生徒”と“問題行動のない生徒”とに分けて、＜不良少年＞へのイメージを比較したところ、“荒れている学校”の生徒の方が“落ち着いた学校”の生徒より、非行少年を肯定的に捉えていること、また、“問題行動のある生徒”の方が、“問題行動のない生徒”より肯定的に捉えていることを見だし、さらに、平均点を比較した結果、“問題行動のある生徒”では、“荒れている学校”と“落ち着いた学校”との間に＜不良少年＞へのイメージに差がないにも関わらず、“問題行動のない生徒”に

* 尼崎市教育委員会

令和 4 年 6 月 29 日受理

** 兵庫教育大学大学院学校教育研究科人間発達教育専攻臨床心理学コース 教授

ついてみると、“荒れている学校”の生徒は、“落ち着いた学校”の生徒よりも、＜不良少年＞を肯定的に捉えていることを見いだした。この結果は、学校の荒れの程度によって、問題行動のない生徒の＜不良少年＞に対するイメージに違いがあるということを示している。これは規範意識と逸脱という観点からは、個人の規範意識か、集団の規範意識かという二者択一ではなく、個人と集団の交互作用に着目すべきであることを示唆するものと考えられる。

以上を踏まえて、本研究では、学校内の逸脱行動に対する学級と個人の規範意識の主効果だけでなく、相互作用についても検討することとする。

学級の規範意識の測定方法

伊藤 (2007) は、学級の性質を知るためには、評定の対象を学級にすべきであると指摘している。しかしながら、多くの先行研究は、学級の規範意識を測る方法として、生徒自身を対象にして規範意識について尋ね、その得点を合算したものが多く、集団の規範意識と乖離している可能性があるとして述べている。

学級自体の規範意識を測定する方法の一つとして、学級風土質問紙調査が挙げられる。これは、1960年代半ばに欧米において組織環境の研究のために開発され、教育の分野に応用された調査法である (伊藤, 1999)。その中でも欧米で標準的に用いられているのは、Trickett & Moos (1973) の Classroom Environment Scale (以下 CES とする) である。CES では、学級全体の“性格 (personality)”や傾向をみることができ、その中で“Order and Organization”, “Rule clarity”, “Teacher control” という三つの下位尺度が、学級の規範意識を測定している。これらは主に学級の秩序やルールの明確さ、規則を守るかどうかについて尋ねた項目である。

日本では、伊藤・松井 (2001) が CES を参考にして学級風土質問紙 (Classroom Climate Inventory: 以下 CCI とする) を作成しており、学級風土の下位尺度として“規律正しさ”を設定し、学級の秩序の明確さや学級の構成員が規則を守るかどうかなど、学級の規範意識について測定している。

本研究においても、CES と CCI を参考にして、学級の規範意識を測定する。なお、「このクラスは落ち着いていて静かだ」を「クラスは授業を静かに受ける」に、「このクラスは先生の指示にすばやく従う」を「クラスの人、どの先生の指示にもよく従う」に、「掃除当番をきちんとする人が多い」を「クラスの人決められた仕事 (委員・係・日直・掃除など) をきちんとする」など、学校の実情に合わせて文言を修正した。また、「このクラスは規則を守る→クラスの中に、規則を守らなくても平気な人がいる (逆)」, 「このクラスはしばしば大騒ぎになる→クラスの中に、授業の邪魔をする人がいる (逆)」など、“クラス”が主語の質問項目を“クラスの人”という形で言い換えている。詳細は、Appendix 2 を参照されたい。

階層的データとマルチレベルモデル

伊藤 (1996, 2007) は、学級風土質問紙法で測る学級集団の特性は、学級内の生徒のデータが独立ではないため、Ordinary Least Square (以下 OLS) による重回帰モデルで分析を行うと、推定値に偏りが生じると指摘している。マルチレベルモデルは、個人レベルの要因の影響力と、学級レベルの要因の影響力を区別し、学級内の類似性を考慮した推計を行うことで、個人のデータと、これらが複数集まって形成された学級のデータが共に存在するという問題点に対処できるとされている (Raudenbush & Bryk, 1992)。

本研究においても、生徒個人の学校内の逸脱行動に対して、学級集団の規範意識が与える影響を検証するために、マルチレベルモデルを採用し、学級集団の規範意識と生徒個人の規範意識をそれぞれ異なったレベルの変数として用いることにする。

学級の規範意識と学校内逸脱行動の因果関係の特定

縦断的調査 縦断的なデータによる中学生の逸脱行動研究は、日本では小保方・無藤 (2006) と西野・氏家・二宮・五十嵐・井上・山本 (2009) 以外には見いだすことができない。これらの研究は、縦断的なデータを用いた貴重なものであるが、規範意識と学校内逸脱行動を扱ったものではないし、また統制要因の効果を排除しておらず、因果関係が十分に検討されたとは言えない。そこで、本研究ではこれらの要因を統制した上で、2回にわたる縦断データを用いる。

統制要因 多くの先行研究において、青少年の逸脱行動の生起には多様な要因が複雑に、複合的に絡み合っていると指摘されている (朴・尾関・中島・吉澤・原田・吉田, 2012)。しかし、上で述べたように、学校内における逸脱行動の研究において、これらの要因を統制しているものはほとんどない。

Braithwaite (1989, pp.44-53) は、犯罪理論が説明すべき事実 “Facts a theory of crime ought to fit” の中で、逸脱行動に影響を与えている 12 の重要な要因を挙げている。具体的には、a) 性別 (男性), b) 年齢 (10 歳後半から 20 代前半の者), c) 婚姻 (無), d) 大都市の居住者, e) 住民の移動の激しい地域の居住者, f) 学校に愛着が弱い者, g) 親への愛着が弱い者, h) 不良交友のある者, i) 学歴アスピレーション (志向) や職業アスピレーションが低い者, j) 学業成績が悪い者, k) 規範意識が乏しい者, l) 社会経済的地位の低い者である。そこで、本研究でも、できる限りこれらの要因について統制する。

12 の要因の中でも、最も重要なものは、性別と年齢である。男性は女性に比して、圧倒的に犯罪率が高いと Braithwaite は述べている。これは、全く異なる理論的立場に立つ Gottfredson & Hirschi (1990, pp.144-145) の、犯罪の一般理論の中でも、ほとんどの研究者が性別を犯罪にかかわる不変の重要な変数として認めるだろうと述べられており、必須の統制要因だと指摘されている。

そこで本研究においても、性別は統制変数の中でも固定のものとして扱う。

年齢については、谷岡（1996）が、学校に通っている者の行動は、むしろ学年の効果の方が大きいとしている。後に述べるように本研究では、マルチレベル分析を用いて、学級を測定単位として採用している。学級は学年をより細分化した単位であるため、学年という統制要因を吸収できると考えている。

婚姻の有無は対象が中学生であるため考慮する必要がない。大都市の居住者、及び住民の移動の激しい地域の居住者の2要因は、いずれも本研究の対象者が全員該当するため統制する必要がない。

学校への愛着については、担任教師への愛着を統制変数とした。さらに、Braithwaite（1989, pp.28-29）によれば、Hirschi（1969 森田・清水監訳 1995）のコミットメントまでも逸脱に影響を与える要因と捉えているので、本研究では、担任教師への愛着以外に、コミットメントも統制変数に含めた。日本における、Hirschiの社会的統制理論に基づいた学校内逸脱行動研究では、担任教師への愛着や情緒の絆が、逸脱行動に対して最も強い抑制効果があることを、山内（2004）が指摘している。

不良交友は統制変数として用い、学歴アスピレーションは、前述のコミットメントで代替した。職業アスピレーションは対象が中学生であるから除外し、学業成績と親への愛着は統制変数に加える。

このほか、先行研究から、過去の逸脱行動（Nagin & Paternoster, 1991）や学級（学校）適応感（Simons-Morton, Crump, Haynie, & Saylor, 1999）、及びストレイン（Agnew, 1992）を統制変数として加える。

仮説

- (1) 学級の規範意識が高い学級集団の生徒ほど、学校内における逸脱行動は少ない。（学級の規範意識の主効果）
- (2) 個人の規範意識が高い生徒ほど、学校内における逸脱行動は少ない。（個人の規範意識の主効果）
- (3) 学級の規範意識が高く、かつ個人の規範意識も高ければ、学校内における逸脱行動は少ない。（学級の規範意識と個人の規範意識の交互作用）

方法

調査対象

公立A中学校629名（1年生4学級149名、2年生6学級240名、3年生6学級242名）に対し、2011年12月（2学期末）と、2012年3月（3学期末）に質問紙調査を実施した。2学期、3学期ともに対象者は同じである。

今回の分析に対する回答に不備のない生徒数は、2学期末539名、3学期末518名で、このうち分析の対象者としたのは、2回の調査どちらとも回答し、回答に不備のなかった432名（有効回答率68.7%）である。

調査に先立ち、調査の趣旨や内容を学校長と全担任教師に説明し、協力の得られた学級にのみ調査を実施し

た。1学年は全6学級中4学級、2学年3学年はそれぞれ全6学級の合計16学級の協力を得た。各回とも担任教師によって、学級活動の時間に実施され、調査への協力は生徒の自由意思に任せた。回答内容の秘密を保持するために、調査用紙記入後、各自で回収ボックスに提出し、生徒の見ていない前で担任教師が厳封した。

なお、通常、非行・犯罪研究において縦断調査を行う場合は、1年の間隔をあけていることが多い。しかし、小保方・無藤（2006）は、中学校では学期ごとの行動の変化が大きいとして1学期と2学期に調査を行っているし、Agnew（1992）は、ストレインの影響は3か月しか持続せず、逸脱行動も3か月で変化すると述べて、3ヶ月間隔の調査を勧めている。本研究でも、小保方・無藤とAgnewに基づいて、第1回調査と第2回調査を2学期と3学期、3か月間隔で実施し、第1回調査時の逸脱行動も統制変数として加えることにする。

従属変数

本研究では、井上・矢島（1995）を参考にして、学校内の逸脱行動を、教育上指導を要するとみられる行動と定義し、これと学級の規範意識との関連についての分析を行う。学校内での逸脱行動に絞って調査を行うため、万引きや無断外泊等の学校外での逸脱行動は含まないが、喫煙や器物損壊、対人暴力等も、学校内で行っている場合に限定して調査対象とする。

具体的な測定項目としては、先行研究（秦, 2000; 加藤・大久保, 2006; 西野他, 2009）の逸脱行動・問題行動尺度を参考にして、逸脱行動に関する26項目を採用した。具体的には、“授業中に寝る”、“授業中に注意をされても話をやめない”、“学校で許可されていないものを持ってくる”、“友達をいじめたり、仲間はずれにした”、“先生に対して暴力をふるった”などの質問項目に対して4件法で回答を求めた（Appendix 1 参照）。

質問のいくつかは、回答者の半数以上が“1度もなかった”と回答するなど、分布の正規性を仮定できないため、Sampson & Laub（1993）の例に倣い、逸脱行動を、1度もしなかった群と、1度以上あった群に分けた。このことは、本研究の従属変数は、逸脱行動の有無（prevalence）であり、回数（incident）ではないことを意味している。

逸脱行動の内容が多岐にわたることや、軽微な逸脱行動と触法行為が混在しているため、予備的に多重対応分析を行った。逸脱行動26項目の多重対応分析における固有値は、第1回調査で5.99, 1.88, 1.78であり、第2回調査では7.19, 3.22, 1.77であったため、いずれも一次的なものであるとみなした。

Table 1に各変数の第1回調査、及び第2回調査の記述統計量と信頼性係数を示した。

独立変数

本研究における学級の規範意識には、学級全体の規範意識について生徒が評定し、学級ごとに平均したものを、個人の規範意識には、学級集団の影響を除くため

に、個人の規範意識得点から学級平均点を引いたものを用いた。したがって、本研究における個人の規範意識とは、学級の規範に対する、個人の認知の学級平均からの偏差を意味している。

Trickett & Moos (1973) の CES の下位尺度である Order and Organization と Rule Clarity, 及び Teacher Control に関する項目, また, 伊藤 (1999), 伊藤・松井 (2001) の CCI (学級風土質問紙) より“規律正しさ”の尺度を参考にした。具体的には, “クラスは時間通りに授業が始まる”, “クラスの中に, 規則を守らなくても平気な人がいる (逆転項目)”, “担任の先生は, 悪いことをしたときは怒る”などの質問項目に対して, “とてもそう思う”から“全くそう思わない”の5件法で回答を求めた (Appendix 2 参照)。信頼性係数 (クロンバックの α 係数) は第1回調査時が .66, 第2回調査時が .72 であった。信頼性係数は高いとは言えないが, Fisher & Fraser (1983) が CES 追試をした際の Order and Organization・Rule Clarity・Teacher Control や CCI (伊藤, 1999) の“規律正しさ”の信頼性係数も .60 から .77 の間にあるため, 許容範囲であると判断し, このまま使用する。

統制変数

本研究では, 先に述べた性別を固定の統制変数とし, それ以外に, 第1回調査時の逸脱行動を含む九つの統制変数を採用した。担任教師への愛着尺度11項目 (Hirschi, 1969; 伊藤, 1999; 西野他, 2009), 親への愛着尺度6項目 (Hirschi, 1969), コミットメント尺度3項目 (遊間・柏木・市川, 2010), ストレイン尺度2項目 (遊間他, 2010), 不良交友尺度3項目 (西野他, 2009), 学級適応感尺度15項目 (河村, 1999; 大久保, 2005), 学校適応感1項目 (Hirschi, 1969) のそれぞれについて, “とてもそう思う”から“全くそう思わない”の5件法で回答を求めた。学業成績1項目 (Hirschi, 1969) については, “最下位に近い”から“トップに近い”の5件法で回答を求めた。

解析方法

解析方法はマルチレベルロジスティック回帰分析である。数理モデルは以下のとおりである。第2回調査時の逸脱行動の有無を従属変数, 第1回調査時の個人の規範意識得点 (個人-学級平均) を独立変数とし, 統制変数とともに個人レベルへ入れ, 第1回調査時の学級の規範意識得点 (学級平均-学校平均) を学級レベルの独立変数とした。

Table 1 Descriptive statistics (N=432)

Measure	M	SD	Minimum	Maximum	Reliability ^{a)}
1st survey					
Misbehaviors at school	32.12	6.44	26.00	66.00	.85
Belief in class norms	33.52	5.12	16.00	47.00	.66
Delinquent peers	5.02	2.23	3.00	12.00	.57
Strain	6.31	1.68	2.00	10.00	.59
Attachment to a homeroom teacher	36.70	9.27	11.00	55.00	.93
Attachment to parents	20.80	5.04	6.00	30.00	.82
Commitment	11.74	2.16	3.00	15.00	.61
Adaptation to class	55.86	9.42	30.00	75.00	.87
Adaptation to school ^{b)}	3.44	1.18	1.00	5.00	—
Academic performance ^{b)}	3.31	1.13	1.00	5.00	—
2nd survey					
Misbehaviors at school	31.63	6.60	26.00	75.00	.86
Belief in class norms	33.35	5.35	15.00	48.00	.72
Delinquent peers	4.90	2.24	3.00	12.00	.51
Strain	6.33	1.66	2.00	10.00	.55
Attachment to a homeroom teacher	35.62	9.28	11.00	55.00	.93
Attachment to parents	21.06	5.26	6.00	30.00	.85
Commitment	11.49	2.39	5.00	15.00	.64
Adaptation to class	54.99	9.00	27.00	75.00	.87
Adaptation to school ^{b)}	3.42	1.14	1.00	5.00	—
Academic performance ^{b)}	3.20	1.13	1.00	5.00	—

^{a)}Reliability was calculated using Cronbach's alpha.

^{b)}Reliability was not shown because of only one question.

レベル1 (個人レベル)

$$\ln\left(\frac{P_{ij}}{1-P_{ij}}\right) = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{個人の規範意識})_{ij} + \beta_{2j}(\text{性別ダミー})_{ij} + \sum_3^m \beta_{kj} (\text{統制変数})_{ij} \quad (1)$$

レベル2 (学級レベル)

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{学級の規範意識})_j + u_{0j} \quad (2)$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}(\text{学級の規範意識})_j + u_{1j} \quad (3)$$

P_{ij} は、j 学級 i 番目の生徒が逸脱行動を行うと予想される確率を表している。 β_{0j} 及び β_{1j} はそれぞれ各学級ごとの切片と傾きを表し、 γ_{00} 及び γ_{10} はそれぞれ β_{0j} の全学級を通じた規範意識の平均値、 γ_{10} は傾き β_{1j} の全学級を通じた平均値、 u_{0j} 及び u_{1j} は、各学級の誤差項である。 u_{0j} 及び u_{1j} は、互いに独立で同一の正規分布に従うと仮定している。

以下の二つのモデルを設定した。Model 1 (フルモデル)

は、式 (1)、式 (2)、及び式 (3) で表されるモデルである。これは、学級レベルの切片 (β_{0j}) だけでなく、係数 (β_{1j}) にも学級間の変動があると仮定したランダム切片・ランダム係数モデルで、独立変数と性別ダミー、交互作用項 (学級の規範意識×個人の規範意識) と統制変数のすべてを投入したモデルである。Model 2 は、Model 1 から式 (3) を除いたもので、学級レベルの切片のみをランダム効果にしたランダム切片モデルである。

なお、Akaike's Information Criterion (以下 AIC とする) と Bayesian Information Criterion (以下 BIC とする) の最小値をとるものを、最適モデルとした。

結果

Table 2 に各モデルの推定結果と、AIC 及び BIC に基づく最適モデルの結果を示した。最適モデルは Model 3 であり、C 統計量を計算すると .83 と高く、適合度の高いモデルだと言える。

Table 2 Multi-level logistic regression models of junior high school students' misbehaviors by believes in class norms (N=432)

	Model 1 (random intercept and slope model)		Model 2 (random intercept model)		Model 3 (best model)	
	Coef.	SE	Coef.	SE	Coef.	SE
Fixed effect						
Individual-level						
Intercept	-0.96	2.28	-0.95	2.28	-1.69 **	0.57
Belief in class norms	-0.07	0.05	-0.07	0.05	-0.08 *	0.04
Demographic variable						
sex (0:male, 1:female)	-0.38	0.37	-0.34	0.37	-0.38	0.35
Control variables						
Delinquent peers	0.29 **	0.04	0.29 **	0.10	0.29 **	0.10
Strain	0.08	0.14	0.07	0.14		
Attachment to a homeroom teacher	-0.04	0.02	-0.03	0.02		
Attachment to parents	-0.02	0.02	-0.03	0.04		
Commitment	-0.01	0.09	0.00	0.09		
Misbehaviors at 1st survey	2.92 ***	0.41	2.94 ***	0.41	3.05 ***	0.38
Adaptation to class	-0.01	0.03	-0.01	0.03		
Adaptation to school	0.28	0.19	0.27	0.19		
Academic performance	0.13	0.19	0.14	0.19		
Class-level						
Belief in class norms	0.11	0.08	0.13	0.07	0.14 *	0.07
Interaction						
Belief in class norms [class x individual]	0.01	0.02				
Random effect						
Intercept (SD)	0.00	0.26	0.00	0.25	0.00	0.27
Belief in class norms (SD)	0.00	0.10				
Goodness of fit index						
	AIC ^{a)}	280.13		276.86		267.74
	BIC ^{b)}	345.23		333.81		296.22

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

^{a)} AIC means Akaike's Information Criterion.

^{b)} BIC means Schwarz's Bayesian Information Criterion.

最適モデルに含まれる変数のうち、個人の規範意識は、学校内の逸脱行動に対して負で有意であった。この結果は、先行研究の結果（小嶋・松田, 1999）とも一致しており、個人の規範意識が高いほど、学校内の逸脱行動は抑止されるということを意味している。

学級の規範意識の効果は、学校内の逸脱行動に対して正で有意であった。これは、学級の規範意識が高くなればなるほど学校内の逸脱行動が増加するという結果を示しており、学級の規範意識が高ければ学校内の逸脱行動は抑止されるという先行研究の結果（卜部・佐々木, 1999）とは一致していない。

Table 2は、三つのモデルの標本数をそろえて分析したが（ $N=432$ ）、最適モデルで使われている変数についてのみ欠損値を除いて分析をすると（ $N=469$ ）、最適モデルでは除外されていた担任教師への愛着は、5%水準の危険率で負で有意であった。ただし、担任教師への愛着以外の変数については、Table 2に示した係数の大きさや符号はほとんど変化はなかった。

Table 2の最適モデルの結果を分かりやすくするために、Figure 1に、最適モデルに基づいて学級の規範意識と個人の規範意識の関係と、逸脱行動との関係を示した。

Figure 1は、二つの規範意識以外はすべて学校平均値を代入して求めた。学級の規範意識をHigh群（上位5クラス）、Medium群（中位6クラス）、Low群（下位5クラス）に分け、個人の規範意識尺度得点には最低点（16点）から最高点（47点）までを入れてシミュレーションを行った。その結果、学級レベルの切片が正で有意であることを反映し、グラフ上では規範意識が高いほど上方に平行移動している。また、個人の規範意識は係数が負であるため、グラフは3群共に右肩下がりとなっている。つまり、学級の規範意識が高いクラスほど学校内の逸脱行動が多く、個人の規範意識が高いほど学校内の逸脱行動は少ないことが分かる。

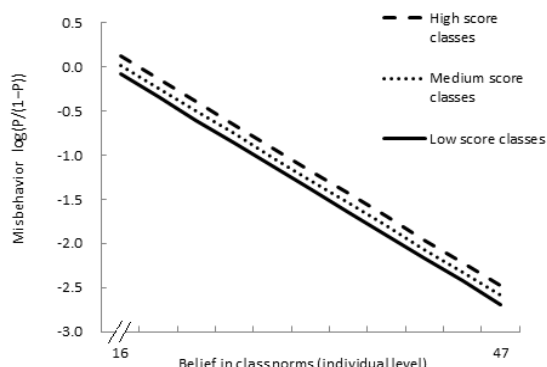


Figure 1 逸脱行動に対する学級と個人の規範意識の関係

考察

本研究では、学級の規範意識が高いクラスの生徒ほど、学校内の逸脱行動が多いという結果を得た。これは、学級の規範意識が高いほど学校内の逸脱行動は少ない

であろうという仮説とは反対の結果である。

この結果は、加藤・大久保（2006）の描写した、荒れている学校の例と類似している。加藤・大久保は、荒れた学校では指導が厳格化しやすいために、教師や学校生活への否定的な感情を引き起こし、規範が教師から押し付けられたものであったり、高すぎる規範であった場合、逸脱行動は増えることもあり得ると説明している。加藤・大久保が指摘したメカニズムが本研究の対象にも当てはまるかもしれない。教師の求める規範が生徒の現状に対して高すぎるために、生徒に内面化されず、否定的な感情を引き起こしているのである。

教師の求める規範と、生徒の規範意識の乖離が大きいとすれば、それが生じた背景には、A中学校が犯罪発生率の高い地域にあることが、考えられる。A中学校の所在市は、2010年における刑法犯認知件数が10,394件で、これは県内では県庁所在市の24,329件に次いで2番目に多くなっている。居住地域が犯罪や逸脱行動に対して親和性が高いと、生徒自身も学校内の逸脱行動に対して、他の地域よりも罪悪感を抱きにくいと思われる。しかし、教師は他の地域の中学校と同じ規範意識を持って指導にあたるために、両者の齟齬が生じてくるとは言えないだろうか。

個人の規範意識については、個人の規範意識が高い生徒は学校内の逸脱行動が少ないという結果を得た。これは、規範意識が低ければ、逸脱行動は生じやすいという仮説を支持しており、先行研究の結果（総務庁, 1989）とも一致している。

個人の逸脱行動に対する、学級の規範意識と個人の規範意識の交互作用はみられなかった。これは、加藤・大久保（2006）からの予測とは一致していない。本研究の対象においては、先述の通り、集団の規範意識が低いほど逸脱は少なく、個人の規範意識は高いほど逸脱が少ない、という結果が出ている。集団の規範意識と個人の規範意識の逸脱行動に対する効果が逆転しない学校において調査を行えば、仮説が支持される可能性がある。

Table 2における統制変数では、第1回調査時の逸脱行動が、正で有意であった。これは、Nagin & Paternoster（1991）や Sampson & Laub（1993）と一致しており、本研究のように、例え軽微な逸脱行動を対象とした研究であっても、逸脱行動経験の有無が、次の逸脱行動を生起させるということが分かる。統制要因の効果を除いた後でも、第1回調査時の逸脱行動の係数はかなり大きいことからすると、学校内における逸脱行動に対して、予防的な教育が有効であると考えられる。

最適モデルに含まれるもう一つの統制変数は、不良交友である。これも、正で有意であった。非行的な仲間との接触によって、非行行動は学習ないし強化されるという西野他（2009）の先行研究の結果と一致している。

先行研究（Braithwaite, 1989; Hirschi, 1969; 森田・清水監訳 1995; Simons-Morton et al., 1999）で指摘されている男女による有意差は見られなかった。ただし、日本の先行研究においては、女子の方が逸脱行動経験が多いこ

とや、逸脱行動に対する女子の規範意識が低下していることが指摘されていることから（総務庁，1989），一概に本研究に特有の結果だとは言えない。

愛着や適応感は、学校内の逸脱行動に対する効果が認められなかった。これは、愛着に関する先行研究(Hirschi, 1969 森田・清水監訳 1995；山内, 2004)とは一致せず、適応感の高さが逸脱行動に及ぼす影響の強さを論じた先行研究（加藤・大久保, 2006；Simons-Morton et al., 1999）の結果とも一致しない。

この理由としては、先行研究はいずれも横断調査によるものであり、これまでの結果が疑似相関にすぎないという可能性が挙げられる。結果は示していないが、予備的な横断データを用いた分析において、これらの変数が有意差となっていることは、上記解釈を間接的に支持するものである。

本研究の課題

本研究では、質問紙に欠損が多かったことには注意が必要である。Hirschi (1969 森田・清水監訳 1995) は、自らのデータにおいては欠損値による分析結果に違いは生じないとしているが、Sampson & Laub (1993) は、欠損値によって推定値に偏りが生じると仮定して、欠損値代入を行っている。今後の研究においては、欠損値のパターンを分析し、欠損のメカニズムを検討する必要がある。

また、対象とした地域に犯罪発生率について偏りがあったことは、結果の一般化を阻害している。別の地域で同様の調査を行えば、本研究では見いだせなかった、集団の規範意識と個人の規範意識との交互作用が見られるかもしれない。

謝辞

本研究の一部は、JSPS 科研費 (JP23530898 及び JP205306327) による助成を受けたものである。

本研究は、2012 年度兵庫教育大学に提出した修士論文に加筆・修正を加えたものである。

引用文献

- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory. *Criminology*, **30**, 47-88.
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, shame and reintegration*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Fisher, D.L., & Fraser, B.J. (1983). Validity and use of Classroom Environment Scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **5**, 261-271.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A. & Gottfredson, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, **42**, 412-444.
- Gottfredson, M.R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford CA: Stanford University Press.

- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2005). 「学級運営等の在り方についての調査研究」報告書 (Guidance and Counseling Research Center)
- 秦政春 (2000). 子どもたちの規範意識と非行・問題行動 大阪大学大学院人間科学研究科紀要, **26**, 123-155.
- (Hata, M.)
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley CA: University of California Press.
- (ハーシ, T. 森田洋司・清水新二 (監訳) (1995). 非行の原因 家庭・学校・社会のつながりを求めて 文化書房博文社)
- 井上實・矢島正見 (1995). 生活問題の社会学 学文社 (Inoue, M., Yajima, M)
- 伊藤亜矢子 (1999). 学級風土質問紙作成の試み コミュニティ心理学研究, **2**, 104-118.
- (Ito, A. (1999). Development of a classroom climate scale for Japanese schools: Identifying critical aspects of the psycho-social environment for assessment, *Japanese Journal of Community Psychology*, **2**, 104-118.)
- 伊藤亜矢子 (2007). スクールカウンセリングと学級風土 ニーズ・効果査定の観点から コミュニティ心理学研究, **11**, 5-13.
- (Ito, A. (2007). School counseling and classroom climate: Implication for needs assessment and program evaluation, *Japanese Journal of Community Psychology*, **11**, 5-13.)
- 伊藤亜矢子・松井仁 (1996). 学級風土研究の経緯と方法 北海道大学教育学部紀要, **72**, 47-71.
- (Ito, A. & Matsui, H. (1996). A Note of classroom climate research, with special reference to Classroom Environment Scale (CES) and Learning Environment Inventory (LEI) *Annual Reports of Educational Science*, **72**, 47-71.)
- 伊藤亜矢子・松井仁 (2001). 学級風土質問紙の作成教育心理学研究, **49**, 449-457.
- (Ito, A. & Matsui, H. (2001). Construction of the classroom climate inventory, *Japanese Association of Educational Psychology*, **49**, 449-457.)
- 加藤弘通・大久保智生 (2005). 学校の荒れと生徒文化の関係についての研究 犯罪心理学研究, **43**, 1-15.
- (Kato, H. & Okubo, T. (2005). An analysis of the relationship between problem behavior and student culture What are differences in student culture between schools with high level of problem behavior and schools with low level? *Japanese Journal of Criminal Psychology*, **43**, 1-15.)
- 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.
- (Kato, H., Okubo, T. (2006). Problem behavior and classroom atmosphere: A comparison of classes with high

- and low levels of problem behavior, *Japanese Association of Educational Psychology*, **54**, 34-44.)
- 河村茂雄 (1999). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発: 学校生活満足度尺度 (高校生) の作成
岩手大学教育学部研究年報, **59**, 111-120.
(Kawamura, S. (1999). Developing a scale for assessing educational needs of students.)
- 小嶋佳子・松田文子 (1999). 中学生の暴力に対する欲求・規範意識. 加害・被害経験, および学校適応感 広島大学教育学部紀要, **48**, 131-139.
(Kojima, Y., Matsuda, F. (1999). Relations among bullying, norm consciousness with regard to bullying, desire to bully and bullied experience in junior high school students, *Bulletin of Faculty of the Education, Hiroshima University*, **48**, 131-139.)
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要
(Ministry of Culture, Education, Sports, Science and Technology, Japan)
- 文部科学省 (2012). 平成 24 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」
(Ministry of Culture, Education, Sports, Science and Technology, Japan)
- Nagin, D.S., & Paternoster, R. (1991). On the relationship of past to future participation in crime. *Criminology*, **29**, 163-189.
- 西野泰代・氏家達夫・二宮克美・五十嵐敦・井上裕光・山本ちか (2009). 中学生の逸脱行為の深化に関する縦断的検討 心理学研究, **80**, 17-24.
(Nishino, Y., Ujiie, T., Ninomiya, K., Igarashi, A., Inoue, H., & Yamamoto, C. (2009). A longitudinal study of the trajectories of deviant behavior among junior high school students, *Japanese Journal of Psychology*, **80**, 17-24.)
- 小保方晶子・無藤隆 (2006). 中学生の非行傾向行為の先行要因 1 学期と 2 学期の縦断調査から 心理学研究, **48**, 131-139.
(Obokata, A., Muto, T. (2006). Antecedent factors of junior high school students' mild delinquency: Longitudinal study from the first through the second school term, *Japanese Journal of Psychology*, **48**, 131-139.)
- 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.
(Okubo, T. (2005). Factors contributing to subjective adjustment to school in adolescents, *Japanese Association of Educational Psychology*, **48**, 131-139.)
- 朴賢晶・尾関美喜・中島誠・吉澤寛之・原田知佳・吉田俊和 (2012). 地域社会が中学生の問題行動に及ぼす影響—規範意識の低下が引き起こす学校の荒れに着目した検討— 犯罪心理学研究, **49**, 39-50.
(Park, H., Ozeki, M., Nakajima, M., Yoshizawa, H., Harada, C., and Yoshida, T. (2012). Neighborhood influences on juvenile delinquency: The examination that paid its attention to a disorder tendency on school caused by the personal norm deteriorating, *Japanese Journal of Criminal Psychology*, **49**, 39-50.)
- Raudenbush, S.W., & Bryk, A.S. (1992). *Hierarchical linear models applications and data analysis methods*. 2nd ed. Thousand Oaks CA: Sage Publications, Inc.
- Sampson, R.J., & Laub, J.H. (1993). *Crime in the making: Pathways and turning points through life*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Simon-Morton, B.G., Crump, A.D., Haynie, D.L., & Saylor, K.E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health education research*, **14**, 99-107.
- Stewart, E.A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Academy of Criminal Justice Sciences, Justice Quarterly*, **20**, 575-604.
- Sutherland, E.H., & Cressy, D.R. (1955). *Principle of criminology*. 5th ed. Philadelphia PA: Lippincott.
- 谷岡一郎 (1996). 社会的コントロール理論の有効性に関する比較実証研究—自己申告方式による非行調査における日米の地域社会特性の差異について— 法学研究 (慶應義塾大学), **69**, 401-423.
(Tanioka, I. (1996). A comparative study of validity of the social control theory.)
- Trickett, E.J., & Moos, R.H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, **65**, 93-102.
- 卜部敬康・佐々木薫 (1999). 授業中の私語に関する集団規範の調査研究—リターン・ポテンシャル・モデルの適用— 教育心理学研究, **47**, 283-292.
(Urabe, H., & Sasaki, K. (1999). Students' whispering in class: A field study, *Japanese Association of Educational Psychology*, **47**, 283-292.)
- 和田実・久世敏雄 (1990). 現代青年の規範意識と私生活主義—パーソナリティ特性との関連について— 名古屋大学教育学部紀要, **37**, 23-30.
(Wada, M. & Kuze, T. (1990). Modern adolescents' social consciousness: Its relations to some personality traits, *Bulletin of the Faculty of Education, Nagoya University*, **37**, 23-30.)
- 山内祐司 (2004). 学校の問題行動抑制機能 犯罪社会学研究, **29**, 114-127.
(Yamauchi, Y. (2004). A study of school functioning as a factor of controlling deviant behaviors: A reformation of social bond theory, *Japanese Association of Sociological Criminology*, **29**, 114-127.)
- 総務庁青少年対策本部 (1989). 規範意識と非行の深化との関係についての研究調査
(Youth Affairs Administration, Management and Coordination Agency)
- 総務庁青少年対策本部 (2000). 低年齢少年の価値観等に関する調査
(Youth Affairs Administration, Management and

Coordination Agency)

遊間義一・柏木史雄・市川守 (2010). 少年鑑別所
少年における非行原因尺度の妥当性 埼玉工業大学
人間社会学部紀要, 8, 31-42.

(Yuma, Y., Kashiwagi, F., & Ichikawa, M. (2010) .
Validity of the causes of delinquency scale in residents in
Japanese classification homes, Journal of Saitama Institute
of Technology, 8, 31-42.)

Appendix 1

従属変数 学校内の逸脱行動

あなたは2学期(2回目は“3学期”)始めから現在までに、以下の行動をどのくらいしましたか。最もあてはまるものに○をつけてください。

1. 授業中に寝る
2. 授業に関係のないことをする
3. 掃除や当番をさぼる
4. 制服を校則通りに着用しない
5. 授業中に注意をされても話をやめない
6. 学校にピアスや化粧をしてくる
7. 髪の毛を染めたり、パーマをかける
8. 親や先生に無断で学校を休む
9. まゆげをそる
10. 学校で許可されていないもの(携帯電話・まんが・おかしなど)を持ってくる
11. 学校であめやガムを食べたり、ジュースを飲む
12. 学校に遅刻をする
13. 学校内の人の傘や持ち物を勝手に使った
14. 授業中に教室内を立ち歩いたり、勝手に教室を出入りした
15. 学校を無断で抜け出した
16. 友達をいじめたり、仲間はずれにした
17. 他の生徒の発言をバカにしたり、傷つけることを言った
18. テストの時に、人の答えや本をこっそり見て答えた
19. 先生の注意や指示に反抗した
20. 先生に対して、暴言を言った
21. わざと先生や他の生徒の持ち物を、かくした
22. わざと先生や他の生徒の持ち物を、こわした
23. 学校内でたばこを吸った
24. 他の生徒に対して暴力をふるった
25. 先生に対して暴力をふるった
26. 学校のをわざと壊した(ガラスを割る・壁やドアに穴をあけるなど)

Appendix 2

独立変数 学級全体の規範意識

あなたのクラスについて、最もあてはまるものに○をつけてください。

1. クラスの人は決められた仕事(委員・係・日直・掃除など)をきちんとする
2. クラスの人は授業を静かに受ける
3. クラスは時間通りに授業が始まる
4. クラスの中に、授業の邪魔をする人がいる
5. クラスの人は、どの先生の指示にもよく従う
6. クラスの中に、規則を守らなくても平気な人がいる
7. クラスは、他のクラスよりもほめられることが多い
8. クラスの中で、掃除や当番をまじめにする人はいつも決まっている
9. 担任の先生は悪いことをした時は怒る
10. 担任の先生は厳しい
11. クラスで何かを決めるときは、だれの意見でも平等に扱われる