

「問題行動」の「問題」とは何か

—「問題の生徒」「生徒の問題」—

吉 川 成 司

はじめに

文部科学省（以下「文科省」と略記）の調査報告に次のような文言がある。

○「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」結果（暴力行為、いじめ、高等学校不登校等）について

○審議会情報：生徒指導上の諸問題の現状について

国立教育政策研究所（以下「国研」と略記）の調査報告にもある。

○国立教育政策研究所生徒指導研究センター生徒指導資料第1集（改訂版）生徒指導上の諸問題の推移とこれからの生徒指導—データに見る生徒指導の課題と展望—（以上、アンダーラインは筆者による）

「生徒指導上の諸問題」、この文言は、文科省や国研のほかのさまざまな文章にも、決まり文句のように繰り返し使われている。さまざまな問題行動は「生徒指導上の諸問題」だというのである。これをどのように解釈したらよいのだろうか。

一つの解釈としては、問題行動は、学習指導上ではなく、生徒指導上の問題という意味であろうか。このように解釈すると、どうしても学習指導と生徒指導という機能概念にかかわる議論となり、ずいぶん抽象的な認識が表現された文言であるということになる。同時にこの解釈は、学習指導と生徒指導の役割分担の発想がうかがわれるが、各教科の授業は問題行動と関係ないとの認識が示されていることになるが、学習指導と生徒指導は人格形成にとって車の両輪であり、教育課程の区切りで仕切ることができるものではない。つまり、この解釈は、抽象的で、同時に縦割りの発想で、現実的でないとともに教育の論理に適うものでもない。この点、『生徒指導提要』（以下『提要』と略記；文科省、2010）では、「学習指導と生徒指導の一体化」が強調されている（『生徒指導提要』は、『生徒指導の手引（改訂版）』（1981年）から、29年ぶりの全面改訂となる手引書であり、小学校から高等学校まで各学校段階における生徒指導の理論・考え方、そして指導の実際が解説されている）。

別の解釈も可能である。言葉尻をとらえたように受けとめられるかもしれないが、問題行動は生徒指導をする側にとって問題だということを表現しているとも解釈できる。つまり、学校で教師が生徒指導に取り組んでいるのに、生徒がさまざまな問題行

動を起こしていて、その妨げになっているという解釈である。

加えて、教育課程に基づいて行われるのが学習指導であり、生徒指導は、そのための精神的条件を整備する、いわば補正機能である（飯田、1976）との観点から、問題行動がひいては学習指導の妨げになるという解釈を成り立つ（ちなみに、木原（1982）は、生徒指導は学習指導は車の両輪であり、生徒指導は精神的条件の整備にとどまらず、人格形成の機能として捉えるべきであるとの議論を展開している）。

今ひとつ、教師に対してばかりでなく、ほかの生徒の学校生活や学習にとっても妨げになるという意味も含めて解釈できる。確かに、現実には、問題行動が同時多発しており、学校や教師はその対策に迫られている実態がある。そこに先ほど述べた縦割りの論理が加わり、逆に、問題行動への後追いの対策に、生徒指導という名称が後から付けられているだけなのかもしれない。

ほかにも、「生徒指導上の諸問題」は、教育的な観点から問題にするべき、もしくはせざるを得ない行動という意味であり、妨げとか迷惑ではなく、病気を治すためには苦い薬を飲ませなくてはならない、との教育的な観点を打ち出しているとも解釈できる。この点については、後に「悪」について取り上げ、治療のための服薬との教育観を捉え直すことを試みたい。

1. 問題行動の捉え方

「生徒指導上の諸問題」との文言をめぐり、さまざまな解釈を試みてみたが、ここからさまざま問いが生じてくる。そもそも生徒指導とは問題行動対策のためにあるのだろうか。そうでないとすれば、問題行動対策のためではない生徒指導があるとすればそれはどのようなものなのだろうか。よく用いられる問題行動とはそもそも何を意味し、いったい誰にとって、何にとって問題なのだろうか。問題がなければそれでよいのだろうか。まずは、これらの問題行動の意味から検討していくことにしよう。

1-1 問題行動とは

問題行動とは、一般に規範から逸脱した行動であり、社会的に好ましくない行動を意味する。そして、逸脱の方向の視点から、敵対的・攻撃的な反社会的行動と、逃避的・防衛的な非社会的行動に大別される。この点に関連して、脱社会的行動（土井、2008）も指摘されている。これは、現実社会の規範意識、価値観に敵対するのでも逃避するのでもなく、身体性が欠如した、匿名性のソーシャルネットワークにかかわる問題行動といえよう。

問題行動とは、よく使われる文言だが、その「問題」は問題の多い文言である。江川（2010）によれば、第一に何をもって問題とするか、その基準が明確ではない、そして第二に問題性の重みづけが人や分野により異なり過ぎる、という。この点につい

ては後に、正常－異常の観点をふまえて考察する。第三として問題という言葉の使用によってラベリング効果が生じることを指摘している。基準については本稿の2でさまざまな観点から、認識の相違とラベリングについては2－2で、それぞれ考察する。

精神医学、心理臨床、矯正、福祉などそれぞれの分野にはさまざまな専門用語があるが、教育界では、それらを問題行動と一括りにして使われる。この一般通用性が便利と言え便利だが、同時に理解する上での曖昧さやそれに基づく誤解・混乱などの支障を来す場合がある。

なお、『提要』（文科省、2010）でも、問題行動との文言が使用され、次のような視点から捉える必要があるとされている。①すべての児童生徒が問題行動の要因を内包している可能性があり、社会的に自立していくための試行錯誤と捉えること。②小学校で問題行動の予兆があるので、各学校に生徒指導担当者を置き学校体制として生徒指導を進めていくこと。③成長を促す生徒指導を進めるために、学校生活を意義深く過ごしうる条件を作り上げる積極的な立場から考えていくこと。④発達障害の二次的な問題としての問題行動があるが、個々の発達障害の特性に周囲が気づき適切に対応することにより未然に防ぐことができること。

大久保（2011）によれば、心理学を基礎にした介入プログラムやトレーニング、質問紙の実施など教育現場である学校では即効性のある特効薬が求められているが、いつでもすべて効果的であるとは限らないと述べられている。そして、反社会的行動を起こす生徒を支える生徒文化が存在しているために、問題行動（特に反社会的行動）は必ずしも不適応ではないことが指摘されている。さらに、問題行動を起こす生徒も、規範意識や社会的スキルは決して低くないとの調査結果を示し、こうした生徒はあえて望ましい行動をしないのであり、わざと望ましくない行動をしていると論じられている。そのうえで、特効薬はないのであり、教師が問題行動に対して日常的にどのような見方や関わり方をしているかが重要であるとし、自らのかわりを常に振り返り、考え続けることの重要性が指摘されている。

以下、教育として問題行動をどのように捉えていくべきか考えていこう。

1－2 「問題の生徒」と「生徒の問題」

では、問題行動をどのように捉えればよいのだろうか。

筆者が大学での授業をはじめ、さまざまな機会（たとえば、吉川（2010）を参照されたい）に述べてきたことを記すことから始めてみよう。それが「問題の生徒」と「生徒の問題」である。

「問題の生徒」とは、基本的には、“望ましい行動をしない”という捉え方である。たとえば、やる気がない、言うことを聞かない、学校に来ない、など望ましい行動をしないという捉え方である。このような捉え方をすると、教師は、注意、説教、そし

て罰などを与えることになる。それに対して生徒は、その場しのぎや反発・反抗をする。その場しのぎで嵐が過ぎ去るのを待つように聞き流されたり、さらに反発・反抗をされようものなら、注意・説教・罰はさらにエスカレートする。つまり「問題の生徒」という捉え方における「問題」とは、教師にとって「問題」なのである。

これに対して、「生徒の問題」とは、基本的には、やる気がないのは確かに“望ましくない行動であるが、生徒本人からするとそうしかできない心境や状況にある”という捉え方である。この捉え方は、何が生徒にそうさせているのか、心境や状況をよく見てみよう、よく聴いてみようという姿勢につながる。つまり、「生徒の問題」という捉え方における「問題」とは、生徒自身にとっての問題であり、周囲の者も悩み心配しているが、最も悩み苦しんでいるのは生徒本人である、という捉え方である。ここには、痛覚、生命感覚が伴っている。ただし、心のドアには内側にしかノブがついていないという。問題を抱えている生徒は、誰も自分のことをわかってくれない、自分の気持ちがわかってたまるか、という心境であろうから、傾聴と見守る姿勢には同時にねばり強さが求められよう。しかし、このような姿勢が生徒に通じたときには、被包感（ボルノー、2006）を得て、向上への意欲が現れてくるであろう。

この考え方は、筆者が大学院生の頃（現時点から約30年近く前）、八王子市教育センターの教育相談室でのケース検討会や研修会に参加させていただきながら、少しずつ整理してきたものである。「問題の生徒」と「生徒の問題」との言葉は江幡（1985）から、被包感との言葉はボルノー（2006）から、それぞれ得たものである。そして、発想は先の教育相談室でのケース検討会や研修で学んだことであると記憶している。

同様の趣旨として、最近発達障害や特別支援教育の話題でよく見聞きすることがあるものに、「困った生徒」と「困っている生徒」がある。「困った生徒」というのは教師など支援者の立場からのものであり、「困っている生徒」というのは本人の立場からのものである。支援者は指示に従わなかったり、暴れたり、融通が利かなかったりする子を「困った生徒」として子どもを見てしまう傾向がある。「困った生徒」が支援者を困らせているということである。しかしそれは本当に「困った生徒」なのだろうか。指示に従わない、暴れるのも本人からすると何らかの理由があるのかもしれないのである。そうせざるを得ないその子どもの背景にある状況や心境をくみ取ろうとする姿勢があるかないかに教育のまなざしが問われるのではないだろうか（この点、山本（2011）の研究は興味深い）。

子どもの立場に立ってみると「困った生徒」は、実は「困っている生徒」であり、困った行動は、必要にして適切な支援を求めるサインなのではないだろうか。

なお、以上の議論は、イソップ寓話の一つである「北風と太陽」にもたとえられよう。北風と太陽が、どちらが偉いか口論し、旅人にマントを脱がせたほうが勝利者であるということになる。まず北風が旅人に強く吹き付けるが、強く吹けば吹くほど、旅人はマントをしっかりと押さえる。次に太陽が暖かく照らすと、旅人は気持ちよくマ

ントを脱ぐ。北風は「問題の生徒」「困った生徒」という見方のたとえであり、「太陽」は「生徒の問題」「困っている生徒」という見方のたとえである。

以下は、「問題の生徒」ではなく、「生徒の問題」を考えることの重要性を支える理論的な基盤である。

2. 問題行動の「問題」とは 正常－異常の観点に基づいて

心理学には、パーソナリティや行動を正常－異常の軸で捉える観点がある。正常－異常はそれぞれが独立しているのではなく、一つの連続体をなしているとともに、多角的・重層的な判断が求められるところにそのむずかしさがある。ここでは、正常－異常を検討する際の基準を順次検討しながら、問題行動の「問題」概念の捉え方を考察していくことにしよう。

2-1 正規分布を前提とした統計的基準

まず、正規分布を前提とした統計的基準である。

正規分布 (normal distribution) とは、平均値の付近に集積するようなデータの分布を表した連続的な変数に関する確率分布である。正規分布は統計学や自然科学、社会科学の様々な場面で複雑な現象を簡単に表すモデルとして用いられている。独立な同一の分布に従う確率変数の算術平均 (確率変数の合計を変数の数で割ったもの) の分布は、もとの確率変数に標準偏差が存在するならば、もとの分布の形状に関係なく、変数の数が多数になったとき、正規分布に収束する、という中心極限定理に基づき、大標本の平均値の統計には、正規分布が仮定されることが非常に多い。確かに、自然界の事象の中には、正規分布に従う数量の分布をとるものがあることが知られている。しかし、その事象に関与する多くの要素が互いに影響を及ぼしあっている場合はそれぞれの寄与が独立でなくなり、あてはまらない場合も多い。

正規分布を前提とした統計的基準による正常－異常の観点に戻ると、一定の集団における一次元の尺度の平均値を中心として一定の範囲に収まる多数が示す事象、つまり“普通”が正常、その反対に平均値を中心とした一定の範囲から外れている少数が示す事象、つまり“普通でない”“減多にない”のが異常、と判断することになる。付け加えると、平均値を中心とした一定の範囲をどのように考えるかは恣意的である。

さて、正規分布は、大集団の中における個々のデータの相対的に位置を判別するものであり、社会集団の全体的な傾向に関する一般論の意味はある。しかし、そこには価値の判断は含まれていない。そこに中立的で客観的な特徴がある。特定の集団や社会における問題行動の傾向や実態を把握するためには統計的基準は指針となるが、それを個別のケースに当てはめることは次元が異なり論理的に誤りである。正規分布

は、あくまで特定集団の平均値や全体的な傾向を示すものであって、目の前の生徒との個別的な相談や指導の際に直接当てはまるものではないし、下手に当てはめようとするとかえってマイナスである。

このマイナスとはどういうことか。正規分布や平均値で示されるものは特定の時点での結果であり、過程が見過ごされている。正常か異常かを判別することが自己目的化し、数字が一人歩きすると、結果だけに目を奪われてしまう。結果だけで判別するとなると、結果がよければそれでよしとする態度、極端に言えば結果のためには手段を選ばない指導態度になりかねない。調査統計の結果は記号化・抽象化されたものであり、そこには生徒の痛みを感受する痛覚がない。後述するように、正常－異常の判断には価値観が関わっており、さらに言えば、教育は価値の追究、価値の創造を求める営為である。個別の指導にあたっては、氷山の一角たる結果ではなく過程を理解することに努めところに、生徒の痛みを感受し共有するとともに、どの点をどのように指導するか、その手がかりを得るという発想が教育的な発想であろう。

さらに考えれば、正規分布はあくまで一次元の尺度に基づくものであり、尺度に収まらないものが切り捨てられてしまったり、数値化できないものは見過ごされてしまったりしている可能性が考えられる。また、序列的な見方になってしまいかねない。

なおここには、人間を設定された課題に対してどのように反応するか、つまり刺激に対して受動的・機械的に反応する存在と捉える一つの心理学的人間観が背景にあることを指摘することができよう（オルポート, G. W., 1966: 澤田, 1985）。さらにこうした理解は一次元上の相対的な位置づけであり、それは同時に記号化・抽象化であり、それを実体視してしまうという問題がある。

統計的基準と関連して、学校教育にかかわる問題行動の実態については、文科省によって、毎年全国調査が行われており、たとえば、何らかの問題行動が年次を追って増加傾向にあるとか、逆に低下し沈静化に向かっているとかコメントがなされる。確かにそれはそうなのだろう。しかし、肝心なことは数の多い少ないではない。極端だが、一人でもいじめや不登校で悩んでいる生徒がいたらそれで深刻な問題なのである。いじめ問題では、いじめを苦に自殺する子どもたちの深刻な事態を後追いするような形で、文科省による調査のための定義が改められてきた。そのたびに、いじめの認知件数に大きな波が現れては収まるのがグラフに示されてきた。これらのグラフは、変更前の定義で浮かばれなかった子どもたちがいかに大勢いたことか、そのように見ることはできるのではないだろうか。現に、国研の生徒指導研究センターによる「いじめ追跡調査2007－2009 いじめ Q&A」(2010)によれば、いじめ問題は、子どもたちの生活のなかで日常的に起きており、ピークと呼べるような一時的増加もまた減少も起きてはいない、荒れた学校だけに起きるのではなくどんな学校でもどの学年でもどの子どもにも起きうる、などをデータに基づいて論じている。

また、文科省や地方自治体の教育委員会において、教育政策の評価のために数値目標の設定がなされる場合がある。問題行動への対応のためにも、さまざまな政策や事業が実施されているが、それらの実績評価には不登校を何年間で何%減少させるなどの数値での達成目標が示されている。政策や授業の成果を評価し政治的に正当化を図り予算化するためには必要なことなのだろう。しかし、このようなことが文科省から、都道府県教育委員会へ、そして市町村教育委員会へ、そして各学校へ、となると直接生徒に接する教員にどのような影響を与えてしまうことか。数字合わせ、結果オーライ、そらに結果を出すためには手段を選ばないことになってしまうことも考えられる。また、これは後述するが、“あってはならない”問題行動、その“あってはならない”の意味がどこかで変わってしまい、“なかったこと”になってしまいかねない。確かに警戒レベルを高く上げ続けてることは難しいし、そのような姿勢は生徒を監視するようなものに変質しやすい。そこで、これは後述するが予防的・開発的な指導を重視する必要がある、そのためには、“生徒一人ひとりの人間を観るまなざし”という意味での人間観が生徒指導の基底に求められる（吉川、1992）。

2-2 価値的基準

次に価値的基準があげられる。

問題行動の「問題」概念には、価値の位相が含まれている。つまり、問題行動は、無価値、低価値、反価値的な行動ということになる。つまり、正常-異常の判断には、価値観が関わっているのである。

常識や校則それ自体は大切なことである。たとえば、“中学生らしい服装をする”など、親の言いつけや校則を守ることは善いことであり、それに背くことは悪いことということになる。それを否定することはできない。しかし、価値観は恣意的なものであり、集団ごとにその慣習や道徳判断はまちまちであり、個人個人においても異なる。確かに、生徒が社会に出たときのことを考えれば、学校に在籍する段階から社会常識を身に付けさせておくことが必要なことはいうまでもない。集団としての秩序を保つためには何らかの校則も必要であろう。しかし、“中学生らしい服装”などというように、必ずしも意味のはっきりしていないことを一方的に決めつけられることほど、生徒が嫌い反発するものはない。3-3で後述するように、「悪」のなかに「善」なるものを見いだしていくところ教育的な発想があるといえよう。

共通理解が図れるように具体的な規則を決めようとする、いつの間にか“生徒一人ひとりの人間を観るまなざし”が失われてしまい、規則が一人歩きしてしまう（吉川、1992）。そういえば、90年代、校則が社会問題として議論を呼んでいた頃、こんな言葉を週刊誌の小見出しで見た記憶がある。「校則→拘束→梗塞」と。

さて、昨今生徒指導でゼロトレランス方式（zero tolerance policing）が議論になっている。文科省の問題行動対策重点プログラムにもこの考え方が取り上げられてい

る。「ゼロトレランス方式」については、直訳すると「寛容度ゼロ」、いわば「問答無用」である。軽微な違反行為を放置すればより重大な違反行為に発展するという「割れ窓理論」(broken windows theory)に基づく。厳しさを強調し、毅然とした厳格な指導と解釈される(さらにノー・イクスキューズ (No excuse)、まさに問答無用)が、中立的に段階的な指導(プログレッシブ・ディシプリン (progressive discipline))と解釈されたり、ゆるやかに、とことん面倒を見る指導と解釈されたり、さまざまな受け取り方がなされている。(処罰)基準の段階化と明確化により公正な運用をすることが可能になり、学校としては教師間で方針がぶれることなく共通理解を保ち協力的に対応することで、学校での基本的な規範を指導し浸透させることができ、その過程で児童生徒の規範意識を育成するという考え方である。

確かにシステムティックな取り組みであり、説明責任や出口保証の観点からはこのような方式になるのだと思う。しかし、システムに依存し形式的に行っているだけでは、どこに教育の役割があるのだろうか。管理主義とは自覚症状がないまいつの間にか陥ってしまうところにその特性があり(吉川, 1992)、違反切符の数で生徒を判断し、最後に軽微な違反で放校されるなど、ついつい“生徒一人ひとりの人間を観るまなざし”が見失われ、システムだけが一人歩きしてしまうことになりかねない。

正常-異常を判断する価値基準は、人や分野によって異なる面がある。たとえば、心理臨床の専門家と比較して学校の教師は、集団の秩序を保つ必要から敵対的で攻撃的な反社会的行動を重視し、逃避的で防衛的な非社会的行動を軽視する傾向があることが古くから知られている(たとえば、小川(1985)を参照)。また、問題行動の原因帰属についても、学習上の問題と行動上の問題で異なり、いずれの場合も教師を原因として帰属させることは少ない傾向が認められるなどの研究報告もある。

価値基準が認知過程を通じて言葉に変換され一人歩きしてしまうこともある。ラベリング効果 (labeling effect) とは、ラベリング (命名) が認知に及ぼす効果を意味する。たとえば、ある人物に何らかのラベルが付与されると、その人物はラベルが暗示する特性を全て持ち、それ以上の何者でもないとなす傾向が他者・本人両者に現れ、ラベリングはその名称に応じた行動を誘発するという現象である。問題行動に即して考えると、親や教師から疑いの不審や疑いのまなざしを向けられた生徒が(不審や疑いを向けられた行為がぬれぎぬであればなおさら)反発心から疑われたとおり、もしくはそれ以上の行動をとってみせるといったことである。同様の現象ではあるが、プラスの期待を意味するピグマリオン効果 (pygmalion effect) と反対のマイナスの期待という観点から、ゴーレム効果 (golem effect) として説明される場合がある。

なお、価値のなかでも、問題行動と特にに関わりの深いのが善-悪である。これについては、次章で改めて述べることにしたい。

2-3 病理的基準

問題行動の「問題」概念には、病理性の位相も含まれている。確かに、問題行動には、病理的所見に基づく場合がある。たとえば、小中学生にも、うつ病・抑うつ状態にある者が一定の割合で認められたとの研究報告がある。基本的な症状は成人と変わらないが、診断、治療、そして対応には特有の配慮が欠かせない。そして、これらは、学業不振、不登校・ひきこもり、いじめ、非行、被虐待、摂食障害、PTSD、などさまざまな関連しているとのケース研究が多数報告されている（深谷他、2010）。

病理性ということでは、さまざまな発達障害も派生的に問題行動とかかわっている場合がある。学習や対人関係に発達障害の諸特性が反映し、周囲が発達障害の諸特性とは気づかずに、当人の意欲や努力、家庭でのしつけの問題という見方で、無理強いをしたり、不適切な叱責などが繰り返されることがある。自信の欠如、過度の不安、無力感、不信感、孤立感などをもたらす、いじめの対象とされたり、不登校などの問題行動を招いてしまうのである。なお、2000年に発刊されたアメリカ精神医学会によるDSM-IV-TR（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision）には、反社会的な問題行動に相似の、行為障害（conduct disorder）、反抗挑戦性障害（oppositional defiant disorder）の診断基準が設けられている（「通常、幼児期、小児期、または青年期に初めて診断される障害」（発達障害の名称で広く知られているものに該当する診断カテゴリー）との診断カテゴリー内の「注意欠陥および破壊的行動障害」とのサブカテゴリーに位置づけられている）。

2-4 発達の基準

問題行動の「問題」概念には、発達の遅速の位相も含まれている。発達の基準とは、発達の法則性に基づき、横断的ならびに縦断的観点から判断する基準のことである。多少早い遅いの個人差はあれ、たとえば中学生になると誰でも、というような発達の法則性や傾向を手がかりに、主に遅速の程度から正常－異常を判断するのである。たとえば、小学校に上がるのにまだ、と発達の遅れを心配するのが、この発達の基準の基本的な考え方だろう。ほかにも、現時点では些細な問題であるが、将来の大きな問題につながらないよう、問題の芽を早く摘んでおくとの観点もこの発達の基準によるものである。反対に、たとえばまだ中学生なんだから、というように、早すぎることを問題視することも発達の基準に則ったものである。

特定の発達段階説等を基準として、問題行動が論じられる場合もある。たとえば、エリクソン（Erikson, E. H.）は、青年期をモラトリアムの時期と位置づけ、アイデンティティの拡散という心理社会的危機を迎え、それを乗り越えることによってアイデンティティの確立があることを論じた。この理論に基づけば、青年期の問題行動はアイデンティティの拡散、いわば自分くずしということになる。そして、それを乗り越えたところにアイデンティティの確立、いわば自分づくりがあるということになる

う。

なお、問題行動にもつながるさまざまな発達障害は、落ち着きがない、集団になじめないなどの症状が就学前の子どもの発達の基準からするとありがちなことであり見過ごされてしまい、就学して初めて見つかることがある。発達の基準に病理的基準と重ね合わせることで的確な診断と有効な支援を計画し実行することが可能になる。

問題行動という結果だけを見て矯正や治療の対象にするのは、後追いの指導になってしまう恐れがある。問題行動を発達の基準で捉えるということは、何でこんなこともできないんだ、と発達の結果で判断することではなく、これまでの発達の過程に着目して、まだ育っていない（育ててもらっていない）こと、身につけていないことがあり、今後の発達のために支援を求めているサインと捉えるところにその意義がある。

このような視点は発達研究にとっても、問題行動の因果関係や構造を解明する意義がある（たとえば、菅原ら（1999））。さて、後追いの消極的な指導にならないために、すべての生徒を対象として未然に予防する、さらには開発的・積極に長所や個性を伸ばす発想が求められる。そのために、Q-Uテスト（questionnaire-utilities）などさまざまなアセスメントの方法があり、また構成的グループエンカウンターなど開発的なサイコエジュケーションの方法が種々考案されている。さらに言えば、将来のある生徒にとっては、その時点では問題行動であっても今後の望ましい発達の契機となる、いわば必要な問題行動との視点は忘れてはならないものだろう。それが予定調和的である言われれば、少なくとも今後の望ましい発達にとって契機となるように支援するとの視点は欠かせないものであろう。問題を抱えている生徒は、心を塞いでいたり、自分を苛んでいたり、感情のコントロールを失っている。生徒自身が、その「問題」についての見方や感じ方、そして考え方をマネジメントできるようになることは、同じく大事なことであり、認知行動療法やピアサポートなど、さまざまな方法による具体的なプログラムが開発されている（たとえば、佐藤ら、2009）

発達の基準と関連し問題行動には法律的基準もある。少年法には、家庭裁判所の審判に付する少年として、次のように少年非行を3種類に分ける規定がある。①14歳以上で犯罪を行った少年（少女を含む。以下同じ）、②14歳未満で犯罪少年と同じ行為、つまり刑罰に触れる行為を行ったが、年齢が低いため罪を犯したことにならない少年、③犯罪や触法まではいかないが、具体的な問題行為があつて今後犯罪少年や触法少年になる可能性が高い少年。①は犯罪少年、②は触法少年、③はぐ犯少年と呼ばれる。これらは、発達を年齢で捉えたものであり、それぞれに応じた処遇が行われる。

この点、2007年の改正では、少年院に収容できる年齢の下限を「14歳」から「おおむね12歳」に引き下げることなど、小学生も含む低年齢層の非行などの行為に厳しく対処することになった。1949年の少年法施行以来50年ぶりとなった2000年の大改正で、刑事罰対象年齢を「16歳以上」から「14歳以上」に引き下げ、16歳以上の重大犯

罪を「原則逆送」と定めたのに続いて、厳罰化の流れが大きく進んだ。こうした動きに対しては社会に大きな議論を呼んだ。

3. 「問題行動」概念を問い返すために

これまでの考察から、「問題行動」の「問題」概念にさまざまな問題を提起してきた。肝心なことは、「問題行動」概念を教育的な観点からどのように捉え直し、生徒にかかわるべきかということであろう。この点、問題行動の「行動」という、観察可能な面に目を奪われ、思索が縛られてしまっていて、行動に表れない生徒の心象や状況に目や思索が行き届かない問題もあるのではないだろうか。問題行動は、しばしば“氷山の一角”にたとえられるが、そのような行動しかできない、そうでもしないとやっていられない心境や状況に耳を澄ましまなざしを向けることが求められよう。

そこで、問題行動が起きたとなると、すぐに対策を立てるという発想になる。しかし、それは果たして正しいのであろうか。問題行動に対応しなければならない大人からするとそうなのだろうが、対策を立てられる側に立つとどうなのだろうか。対策を立てられたり、規制を受けたりする側は、居づらく、気まずく、後ろめたく、痛いほど卑屈や不安を感じ、心苦しくも心許ないだろう。自分でもどうしようもなくもがき苦しんでいるところに、一斉取り締まりの対策とあっては、複雑な心情が、行動の陰湿化、開き直りや反発、自己否定、など余計に問題を根深いものにさせてしまう。対策をとられる側の視点には痛みを感受し共有しようとする痛覚がある。

3-1 オーディット文化とノー・ロングターム社会一つくられる問題行動

オーディット (audit) とは、元来は会計監査を意味する言葉だが、広くは形式化された説明責任の様式を指し、オーディット文化とは、社会の至るところで、人や機関に説明責任が負われ、実績や成果が問われるとともに自己規律が強調される文化のことである。これに関連していわれるのが、ノー・ロングターム (no longterm: 長期思考の否定) 社会である。めまぐるしい変化を見せる現代社会に、オーディット文化が重なると、時価会計のように、短期的な視点から収支報告が求められることになる。そのため、長期的な視点が見失われがちになる。そこで損なわれるのが、本来長期的に陶冶すべき人格である。いわば、現代社会は待つことができず、溜^{ため}ののない社会である (宇野, 2010)。

松下 (2011) は、現代社会を三つの点から考察している。第一は市場経済の論理が導入され激しい市場競争が繰り広げられており、ルール遵守が強く求められていること。第二に、安全・安心が強く求められ、そのための監視体制や取り締まり強化が厳しく求められていること。第三に、サービス産業を中心とした社会では、顧客のニーズに応じその満足が何よりも求められ、洗練されたコミュニケーション能力や感情の

自己管理が重視されていること。要するに、現代社会は、ルール重視と自己管理が求められている社会であると述べられている。そして、生活の至る所に張り巡らされているルールに逸脱が生じると、さらに細部を穿つようなルールが作り出される。これではルールのためのルールになりかねない。その結果、ルール違反や問題行動が生じやすくなり、ますますルール違反や問題行動に神経をとがらせすり減らすようになってしまうというのである。

先述のゼロ・トレランス方式は、まさに規範やルールを重視し自己管理を求めるものであり、現代社会の特徴は学校にも反映している。そこでの教師や学校の役割は、厳密なルールや規範を設定し、違反や逸脱などの問題行動を監視し取り締まるなどして、公正を期してシステムを厳格に運営することであろうが、このプロセスのどこに教育的な指導や援助があるのだろうか。責任をもって指導しているようでいて、実は誰も教育的な意味での責任をもたず、問題行動を起こした生徒がドロップアウトさせられるだけである。

問題行動は、現代社会が作り出している面があることに着目する必要があるのではないだろうか。こうした観点から、さらに考察を進めていきたい。

3-2 理解する側と理解される側

平均値から一定の範囲内であるか否か、善か悪か（価値観）、病理性があるか否か（病理学的基準）、そして発達の遅れがあるか否か（発達の基準）と、2では問題行動の概念に含まれるさまざまな位相を考察してきた。しかしさらに検討すべきことが残されている。それは、問題視する側とされる側の違いである。異常の各種基準に関する議論は、問題視する側の視点に立っているのであって、問題視される側の視点が抜けてしまっている。

ここに、教師の自己理解の大切さがあり、生徒を理解する教師の見方、枠組みを振り返り省察する姿勢が求められるのである。これはいわば、生徒一人ひとりの人間を観るまなざし、という意味での人間観の重要性ということである。

そのための方法として注目されるのが、近藤（1995）による教師用 RCRT（role construct repertory test）である。これは、教師が生徒を捉える視点・枠組みとでもいうべきものを抽出する方法であり、教師の自己理解の深化や行動変容の促進をめざす。

この方法を用いた諸研究によれば、各教師の視点によって、同じ生徒であっても、光が当たり認められ存在感を付与できる場合と、影となり認められず学級での居づらさや教師との関係に気まずさを感じさせてしまう場合が出てくる。このように考えると、生徒の問題行動に、教師の認知空間と生徒のそれとのミスマッチが反映している可能性も考えられるのである。

理解するという行為には、理解する側と理解される側が存在する。生徒と教師との関係の文脈では、しばしばこの当たり前のことが見失われてしまう。すなわち、理解

する側の教師は絶対的なものであり、理解される側の生徒のことだけが取りざたされることになってしまう。教師がどのように生徒を理解しようとしているのか、その枠組みが同時に問われなくてはならない。

RCRTの理論・方法が示唆するように、教師が常に正しく絶対であるとは限らない。ところが、教師の自己理解の大切さを意識できなくなってしまう、善意ではあっても、一方的に自分の考えを押しつけてしまうと、それはギリシャ神話におけるプロクリステスのベッドの警えのように、自分の枠組みに生徒を押し込めたり切り刻んだりすることになってしまう危険性がある。

3-3 適応性≠適格性

適応性は適格性とは異なる概念である。適格性の概念は、何らかの絶対的な要件があり、それを満たしている者は適格、満たしていない者は不適格と判断する場合に使われる。個人は常に適格か不的確かを判断される立場であり、絶対的な基準を背景とした環境は常に適格か不的確かを判断する側であり、個人と環境との関係は固定的にして一方的な関係である。つまり、不適格であるとすればその原因は常に個人の側にあり、環境にその原因が求められることはない。

この点、石黒（1998）は、「個体能力主義」が教育実践と心理学に共通する認識の枠組みであると指摘している。すなわち、教育現場での課題は個人が獲得・達成し所有する能力や特性である。心理学においても、「心」は個人の内側にあり、分析の単位が個人であることが自明の前提とされてきた。

そして、このような個体能力主義の問題点として指摘されているのが「問題の個人化」である。「問題の個人化」とは、“学習が遅れている”“協調性に欠けている”などのように、問題が誰か個人の問題として設定され、問題の原因を個人の能力や特性の問題に帰属する傾向のことである。教育現場での人間に関する問題が誰か個人の問題として語られ、心理学は、その捉え方や対応のあり方を科学的に裏付け正当化するというように、心理学と教育実践は共通する認識の枠組みによって相互補完的な関係をもってきたのである。つまり、「問題の個人化」は、さまざまな問題のラベルを誰かに貼り付け、個人内の原因を取り除いたりすることによって、問題行動を矯正するという発想に直結しているのである。

この「問題の個人化」には、問題視される側の「問題」だけが存在し、問題視する側の「問題」が抜け落ちてはいないだろうか。問題は何らかの関係のゆがみにその本質があると考えすることはできないだろうか。これはいわば「問題の関係論」であり、1-2で述べた「問題の生徒」と「生徒の問題」の2つの観点を比較対照しての議論につながっている。さらにこうした議論の延長線上に、「人」と「問題」を切り離し、支配的なディスコースからの解放を可能性を探るナラティブ・アプローチがある。すなわち、「人が問題なのではなく、問題が問題なのである」という主張である。

議論を戻すと、適格性の概念に対して、適応性の概念では、個人と環境との関係はあくまで相対的なものである。不適応は、決して個人の条件だけによって生じるものではなく、環境の問題によって生じる場合もあるという発想につながっていく。つまり、異常な不適応もあれば、正常な適応もあり得ることになる。

不登校感情を抱えつつ学校に通っている不登校、いじめという沸騰点には至らないものの、いらいらやむかむかを抱えた生徒など、現代の問題行動は、白黒が判然とせず、グレーゾーンというか裾野が広がっていて、調査の数字に表れない予備軍が数多く存在している過剰適応が実態なのではないだろうか。

3-4 悪と創造・自立、悪の両義性

教師や親は子どもの問題となると、善いか悪いかだけでしか考えられなくなる。そして、正論を突き、ぐうの音も出ないようにしておいて、それがわかっているのになぜできないのかと、すぐに善い行動をとるように急き立てる（それができなかったらどうなるかと脅しつつ）。

確かに、問題行動の概念は、善-悪の位相も含んでいる。問題行動は、当然のごとく悪と判断される。では、そもそもその悪とは何だろうか。

中村（1997）は、西洋の伝統的な哲学では、悪が「存在の欠如」として考えられてきたとして、「存在の欠如」が存在すべからざるもの、存在していないものという意味になってしまうことを指摘し、悪とは偽の観念であるという。そして、その倫理的な延長線上に、「それに対して闘うべきもの。なぜ存在するのか言えぬもの。非・当為存在」との捉え方があることを紹介している。その上で、悪とは、「関係の解体」であると自他の相互関係の視点を論じている。

これらは、哲学、倫理学、そして宗教的な議論であり、悪の心理学や悪の教育学はきわめて少ない。その数少ない一つであるが、吉満（1936）は、「悪とは一般にあるべき善の欠けたるを悪となし得る」として、悪の観念は、さまざまな哲学、倫理学、宗教などによって異なり、教育思想もそれらに対応していると述べている。そして「教育は蓋し人間の現実の悪の減少への努力に外ならない」（旧漢字を現代の常用漢字に改めた）と締めくくっている。

常識的にも、問題行動とは、存在の欠如、つまり、「あるべきものがない」、「あってはならないもの」という認識が一般的なのではあるまいか。この「問題行動はあってはならないもの」という認識は疑う余地のないもののように思われるかもしれないが、これがやっかいでかつ脆い。問題行動が「あってはならないもの」というのは確かに正論である。しかし、「あってはならないもの」がひとたび起きてしまうと、「あってはならないもの」なので「なかったこと」にしてしまいたい、ということになりかねないのである。この弱さこそが悪なのかもしれないが、同時に人の世の常である。悪を単なる「存在の欠如」として捉えるだけでは、教育は単なる徳目の押しつ

けや説教になってしまう。人間性の一部には誰しも悪が内包されており、それを正面に見据え向き合うために、悪の教育学や心理学が求められるのではないだろうか。

この点、河合（1998）は、「悪の両義性」との観点から、悪と創造性、悪と個性、そして悪と自立を論じていて興味深い。具体的には、盗み、暴力と攻撃性、うそ・秘密・性、いじめ、は、大人が抱く理想的な子ども像の正反対、つまり悪であることを論じている。そして、これらは誰しもが経験するものであり、創造、個性、自立の契機ともなっていることを論じている。悪は、子どもの成長にとって、エレンベルガー（H. Ellenberger）の言う「創造の病」（creative illness）のようなものなのかもしれない。つまり、悪の悪性を十分に承知しながらも、悪をただ一方的に押さえ込むだけでは創造、個性、自立を奪ってしまうというのである。ではどうしたらよいのかというと何とも難しい。あえて述べれば、大人も同じ人間として弱さや悪を抱えており、時にそれらに負けそうになったり負けることもあることを認識することであり、同時に弱さや悪を反省し克服することが大事であるとの自覚を持ち続けることであろうか。

善－悪の位相から問題行動の「問題」概念について考えてきたが、それは決して問題行動が目立つ「悪い」生徒についてだけ考えることを意味するのではない。これはよくよく認識しておく必要がある。

悪い行動や生徒について考え進めてくると、反対に「善い」生徒とはどのような生徒なのだろうかということが気になってくる。それは問題がないという意味だと、教師や親など大人にとっては気にならず無関心になってしまうだろう。また、優れているという意味だと、それは大人にとって「都合のよい生徒」なのかもしれない。さらに“まさかあの生徒が”というような問題行動が連想され、“優等生の息切れ”といった事例も頭をかすめる。

このように考えると、「悪」を考えるということは、決して一部の問題が目立つ生徒のことだけではなく、すべての生徒について考えることにつながっていないと意味がないのではないだろうか。

この点、加藤・大久保（2006）は、学級の荒れと学級の雰囲気の関係を検討し、学級が荒れることには、問題生徒だけでなく、一般性との不良少年や学校生活に対する意識の違いが関係していることを明らかにした。そうした結果をふまえて、学級や学校の荒れを防止・解決していくためには、問題行動を起こす生徒ばかりに注目しては不十分であり、問題行動をしない生徒に対してどのように関わるかが重要な課題であることを実践への示唆として指摘している。

同様の問題意識に基づいて、金子（2008；2009）は、いわゆる問題行動が相対的に多い生徒を対象に、その要因（個人、関係性、環境）を探るとともに、そのような生徒も常に問題を起こしているばかりではなく、非問題状態もあれば、向学校的行動（学校教育として取り組ませるべき行動）も取っている場合もあり、その行動にかかわる要因を探っている。その結果の一端として、教師の「能動的な関わり」が目ま

れる。具体的には、「生徒が興味や関心をもっている話を聞いてくれる」「ふだんから生徒を気にかけてくれる」「生徒が得意なことを尊重してくれる」「生徒に仕事をまかせてくれる」などで、問題行動を間接的に抑止する効果があると考察されている。教師への調査においても、相対的に問題行動が多い生徒の非問題状態にあるとき、そうした生徒が肯定的な変化を示したときの関わりとして、「日常的な関わり」「生徒を見守る関わり」「役割を与える関わり」「生徒を見捨てない関わり」などが挙げられた。

この点に関連して、O'Connorら（2011）は、児童の外在化行動（反社会的行動に該当する）と内在化行動（非社会的行動に該当する）にかかわる諸要因として、家庭環境の種々の要因、家庭と学校との関係、そして教師と児童との人間関係の質ならびに学級の雰囲気などを総合的かつ縦断的に調査・分析した。その結果、質の高い教師と児童との人間関係は低い外在化行動を予測でき、内在化行動を予防する要因であることを示している。教師と児童の人間関係の質とは、具体的には、親密性（closeness；温かさと開放性が特徴）と葛藤（conflict；敵対と不調和が特徴）を軸としている。したがって、質の高さとは親密性であり、質の低さとは葛藤ということである。

4. 生徒理解のための共感的理解

これまで、問題行動の概念をめぐって、その「問題」の基準について検討してきた。しかし、それだけでは、“木を見て森を見ず”であり、非人称的とのそしりを免れない。すでに折々論述に出てきたことではあるが、教育的な観点から、より広く人間理解を基調とした生徒理解のあり方を考えることが重要ではないだろうか。

4-1 生徒理解の意義と構造

教師は、最近の生徒はわからないといい、生徒は、教師が自分をわかってくれない、またわかってほしいとは思わないなどという。裏を返せば、それだけお互いにわかりあうこと、相互理解が大切だということであろう。

生徒指導は、理解に始まり理解に終わると言われるように、生徒理解は極めて基本的にして重要な課題である。生徒理解の必要性について、一般的には、教師が生徒を理解することと考えられている。具体的には、生徒に適切な指導をするためには、的確な理解が必要である。裏を返せば、的確な理解によってこそ適切な指導が可能となるということでもある。確かにその通りであるが、生徒を理解するということには、より複雑な構造が内在している。生徒指導の目的は自己指導能力の育成にあるが、そのためには、生徒の自己理解が欠かせない。ここに、生徒理解には、生徒の自己指導のための自己理解という側面が含まれていることがわかる。さらに、教師が生徒をどのように理解しようとしているのか、教師の側の理解の枠組みが問われよう。つまり、生徒理解には教師の自己理解という局面も含まれているのである。

このように、生徒理解は、教師による生徒理解、生徒の自己理解、そして教師の自己理解が相互に影響を及ぼす力動的な構造を成しているの。そして、その総体は相互理解をめざす相互作用のプロセスであり、教師と生徒との漸進的な共同作業である。そして、この過程に両者の人間理解の深化があるのではないだろうか（吉川、2010）。

4-2 共感的理解

来談者中心カウンセリングを創始したロジャーズ（Rogers, C. R., 1979）によれば、共感的理解（empathic understanding）とは、「クライアント（来談者）の内部的準拠枠（internal frame of reference）を、あたかもその人自身であるかのように、しかも、この“あたかも～かのように”（as if）という条件を失うことなく、正確に、かつそれに付帯している感情的成分と意味とを感じながら覚知することである」と定義している。特に注目されるのが、「あたかも～かのように”（as if）という条件を失うことなく」と、ロジャーズがわざわざ念を押している点である。

この点について、鷺田（2010）の論考をふまえて考えてみたい。鷺田は次のように述べている。「他者の理解とは、他者と一つの考えを共有する、あるいは他者と同じ気持ちになることではないということだ。むしろ、苦しい問題が発生しているまさにその場所にとともに居合わせ、そこから逃げないということだ。／こういう交わりにおいて、言葉を果てしなく交わすなかで、同じ気持ちになるどころか、逆に両者の差異がさまざまな微細な点で際立ってくる。『ああ、このひとはこういうときこんなふうに関じ、こんなふうに関感うのか』と、細部において、ますます自分との違いを思い知ることになる。それが他者を理解しようとする事なのである」（pp.129-130）。

「あたかも～かのように”（as if）という条件を失うことなく」とはつまり、他者の他者性、つまり他者の心を理解することは困難な事であることを前提として認めることが出発点である。これは、共感的理解の他者性とでも言えよう。「他者」の文言が「他人」や「他人事」を連想させるために、他者性は共感的理解と相容れないもののように考えられるかもしれないが、理解できないとあきらめたり拒絶するのではなく、また一方的に決めつけるのでもなく、わかるものではないが、それでも、どこまでもわかろうとし続けることが大事なのではないだろうか。つまり、相手の心の機微に寄り添い続ける姿勢の重要性を示唆しているものと考えられる。

ロジャーズの共感的理解について、岡村（2010）は、理解のための方法ではなく、哲学的選択であるという。そして、他者理解の可能性を担保するミラーニューロン仮説に基づき、共感的理解について次のように論じている。すなわち、上述の「あたかもその人自身であるかのように…」は共感的理解を受ける側からの表現であり、共感的理解する側から「（カウンセラーが）感じ取っている自分自身の私的な世界を、あたかもクライアントの私的な世界であるかのようにすること」が現実的であるというのである。そして、ここには当然思い込みや誤解が生じるが、その誤解を生じさせる

主観体験を拠り所として、誤解の発見こそ共感的理解と捉え、理解できたと思ひ込まないことがロジャーズの哲学的選択であるというのである。ここは共感的理解の他者性と符合するところである。さらに、ミラーニューロン仮説に基づき共感能力の向上について示唆している。その一つは、視覚化してみること、想像してみること、である。また、身体感覚に注目したり、相手と同じ表情・言葉・動作・姿勢をしてみること、で、活性化されている感情や感覚を識別すること、である。これらはいわば、共感的理解の身体性と言えよう。ミラーニューロン仮説は、他者の感情や意図の理解が可能であることを担保する理論であるが、その過程には、「視覚化」「身体感覚」などの言葉からわかるように、知覚が関与しているのであり、共感的理解とは、いわば“眼で聴く”のであり、“耳で見る”ことなのである。特に「聴く」観点から、鷺田（1999）は示唆的な考察を展開しており、聴くことを重んじるカウンセリング論、上述のロジャーズ理論との関連も含めて興味深い。

結びに代えて

「問題の生徒」「生徒の問題」と立て分ける議論について、その理論的基盤を種々述べてきた。「問題の生徒」という捉え方では、そのような生徒は全体の一部かもしれない。しかし、「生徒の問題」という捉え方では、すべての生徒がさまざまなニーズを抱えていることを念頭に置く。

本稿は「問題行動」を焦点としたタイトルになっているが、一部の「問題の生徒」だけを対象にどのような理解し、対応するかという観点では視野が狭く近視眼的になる危険性を抱えている。この点をふまえて、「生徒の問題」との観点を提起し、すべての生徒を視野に、“一人ひとりの人間を観るまなざし”の重要性を論じてきた。このような捉え方によって、対応のあり方としても、予防的、さらに開発的な観点が開けてくる。また、“一人ひとりの人間を観るまなざし”との観点は、生徒をどうするかと生徒に向けた対応だけでなく、学校として、教師としてどうあるべきか、省察的な姿勢が含まれている。

問題行動が問題提起の行動であるとすれば、それは生徒指導に対する問題提起の行動であり、その意味で「生徒指導上の諸問題」を「問題の生徒指導」と問い返すことが必要なかもしれない。生徒指導をどう考えるかについては、稿を改めて考察することにした。

引用文献

- オルポート, G. W. (1966). カウンセリングのための心理学的人間像 モーシアー, R. L., カール, R. F. & キーハス, C. D. (共編) 小林純一 (訳) 現代カウ

- セリング論 (pp. 15-32) 岩崎学術出版
- ボルノウ, O. F. (著)・森昭・岡田渥美 (訳) (2006). 教育を支えるもの 新装版
黎明書房
- 土井隆義 (2008). 友だち地獄 ちくま新書
- 江幡玲子 (1985). 生徒の問題にかかわる「教師」として 中学校学級担任, 7月号
臨時増刊, 179-189. 第一法規
- 江川致成 (2010). 生徒指導の理論と方法 (3訂版) 学芸図書
- 飯田芳郎 (1976). 「児童・生徒の指導」の理論 明治図書
- 深谷和子他 (編集) (2010). 児童心理 (特集:子どもと「うつ」) 64, 8. 金子書房
- 石黒広昭 (1998). 心理学を实践から遠ざけるもの—個体能力主義の興隆と破綻 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭 心理学と教育実践の間で (pp. 103-156) 東京大学出版会
- 金子泰之 (2008). 非問題状態にある生徒に対する教師の能動的な関わりについての検討 日本教育心理学会第50回総会発表論文集 p. 445
- 金子泰之 (2009). 学校内問題行動の間接的抑止についての検討—向学校的行動に注目して 季刊社会安全, 72, pp. 19-26
- 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 Journal of Educational Psychology*, 52, 34-44.)
- 木原孝博 (1982). 生徒指導の理論 (教育学大全集33) 第一法規
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2010). いじめ追跡調査2007-2009 いじめQ&A <http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/shienshiryou2/3.pdf>
- 近藤邦夫 (1995). 子どもと教師のもつれ—学校カウンセリングから 岩波書店
- 河合隼雄 (1998). 子どもと悪 岩波書店
- 松下良平 (2011). 悪と出会うことがもたらす成長 発達, 127, 70-77. ミネルヴァ書房
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育出版
- 中村雄二郎 (1994). 悪の哲学ノート 岩波書店
- 中村雄二郎 (1997). 述語集Ⅱ 岩波新書
- O'Connor, E. E., Dearing, E., and Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.
- 小川一夫 (1979). 教師の指導性 小川一夫編著 学級経営の心理学 (pp. 67-84) 北大路書房

- 岡村達也 (2010). カウンセリングに学ぶ共感的理解 児童心理, 7月号, 105-110.
金子書房
- 大久保智生 (2011). 問題行動はどのようにとらえられるか 発達, 127, 41-48 ミ
ネルヴァ書房
- ロジャーズ, C. R. (1957). セラピーによるパーソナリティ変化の必要にして十分な
条件 カーシェンバウム, H/ヘンダーソン, V. L. 編, 伊東博・村山正治監訳
(2001). ロジャーズ選集 (上) (pp. 265-285) 誠信書房
- ロジャーズ, C. R. (1959). クライエント・センタードの枠組みから発展したセラ
ピー, パーソナリティ, 人間関係の理論 カーシェンバウム, H/ヘンダーソン,
V. L. 編, 伊東博・村山正治監訳 (2001). ロジャーズ選集 (上) (pp. 286-313)
誠信書房
- 佐藤 寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 (2009). 児童の
抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学 研
究, 57, 111-123. (Sato, H., Imajo, T., Togasaki, Y., Ishikawa, S., Sato, Y. & Sato, S.
2009 School-based cognitive behavioral intervention for depressive symptoms chil-
dren. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 57, 111-123.)
- 澤田慶輔 (1985). 生活指導の原理 澤田慶輔・高桑康雄 生活指導 (pp. 61-92)
学芸図書
- 菅原ますみ・北村俊則・戸田まり・島悟・佐藤達哉・向井隆代 (1999). 子どもの問
題行動の発達: Externalizing な問題傾向に関する生後11年間の縦断研究から発達心
理学研究, 10, 32-45. (Sugawara, M., Kitamura, T., Toda, M., Shima, S., Sato, T. &
Mukai, T. 1999 Development of problem behavior: A longitudinal study of externaliz-
ing problems from infancy to middle-childhood. *Japanese Journal of Developmental Psy-
chology*, 10, 32-45.)
- 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸 (訳) (2002). DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計
マニュアル 医学書院 (American psychiatric association (2000). Diagnostic and sttical
manual of mental disorders, forth edition, text revision. Washigton D. C.)
- 宇野重規 (2010). 〈私〉時代のデモクラシー 岩波新書
- 鷺田清一 (1999). 「聴く」ことの力—臨床哲学試論 TBS ブリタニカ
- 鷺田清一 (2010). わかりやすいはわかりにくい?—臨床哲学講座 ちくま新書
- 山本智子 (2011). 子どもの「問題行動」の背景にある「本音」 発達, 127, 49-56.
ミネルヴァ書房
- 吉川成司 (1992). 生徒指導の今日的課題 創価大学教育学部論集 第32号 (pp. 211
-233)
- 吉川成司 (2010). 生徒理解と個別指導 吉川成司・関田一彦・鈎治雄 (編著) はじ
めて学ぶ教育心理学 (pp. 137-154) ミネルヴァ書房

吉満義彦（1936）．悪 阿部重孝・城戸幡太郎・佐々木秀一・篠原助市（編集） 教育学辞典 第一卷（pp. 6－7） 岩波書店

What is the “problem” of students’ problem behavior : Not “problem students who are watched out ” but “problem students who seek support”

Yoshikawa Seiji

This paper addressed the issue of the way to appreciate students’ problem behavior.

Section 1 presented the meaning of the problem behaviors, and contrasted two viewpoints, “problem students who seek support” with “problem students who are watched out”.

Section 2 described the sense of “problem” of problem behavior from the concept of normal - abnormal as following four viewpoints: statistical theory that premised on normal distribution, criterion for worth considering, the criterion for pathological diagnosis, and developmental norms.

Section 3 reconsidered the concept of problem behavior as following sections :

- Audit culture and no-longterm society is reflected in school education, and bring about problem behavior on the contrary
- The angle to understand, and the angle that is understood
- The concept of adaptability is not eligibility
- Evil and creativity, and independency : the ambiguities of evil

Section 4 proposed the significance of “staring at the entirety in personality of each individual student”. Concretely, the significance and structure of appreciating students, the meaning of empathic understanding are examined.