

現職教員における万引きをした生徒に対する 指導行動と動機の推測

—対応経験の有無による違い—

岡田 涼・大久保 智生・時岡 晴美
(発達臨床) (学校教育) (人間環境教育)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Teachers' Guidance toward Students who Shoplifted and Teachers' Inferences of Students' Motivation for Shoplifting

Ryo Okada, Tomoo Okubo and Harumi Tokioka

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要旨 本研究では、現職教員を対象に、万引きをした生徒に対する指導行動と万引きの背景にある動機の推測の特徴について検討した。万引きに関する動画を視聴してもらい、その登場人物に対して取り得る指導行動と動機を評定してもらった。実際に万引きをした生徒に対応した経験の有無によって比較を行ったところ、指導行動に関して異なる部分が見られた。動機の推測については、対応経験の有無による違いはみられなかった。

キーワード 万引き 教師の指導行動 動機の推測

問題と目的

非行傾向を示す生徒への対応は、生徒指導における主要な関心事の1つである。非行のなかでも、万引きは、非行化の段階の初期で起こりやすく、後により深刻な非行に移行していく初発型非行であるとされている(鈴木, 1990)。万引きをした生徒に対する指導のあり方は、その後の非行化に影響する重要な要因であると考えられる。

万引きを含む非行に対しては、いくつかの異なる段階から対策が考えられてきた。小林(2008)は、非行防止の段階として、一次予防、二次予防、三次予防に区別している。一次予防

は、問題行動が始まる前に、非行抑制因子の育成や知識の伝達によって未然防止を図るものである。二次予防は、問題傾向が出始めた児童・生徒に対して、予防的な働きかけや教育相談などを行うものである。三次予防は、非行を行った生徒に対して、保護観察処分などの再犯防止を図る活動である。万引きが後のより深刻な非行に発展していく可能性があることを考えると、生徒が万引きをしないような予防的な働きかけを行うと同時に、万引きをした場合にもそれを繰り返さないような指導が必要となる。

生徒が行い得る万引きに関して、その防止に向けた教育プログラムが開発されている。岡田・大久保・時岡・七條・松浦・大前・三好(2013)

は、万引きの好発時期にあたる中学1年生を対象に、万引き防止のための教育プログラムを開発した。このプログラムでは、万引きの現状に関するクイズや万引きのショートストーリーを描いたDVDを用いて、①万引きに関する正しい知識を獲得し、②万引きの背景と対策を自ら考えることを目的としている。プログラムの効果として、受講した生徒が万引きをしないという効力感をもつとともに、万引きに関する情報を探索したり、万引きをした友人に対して肯定的にかかわろうとする姿勢などをもち得ることが示されている。また、岡田・時岡・大久保・七條・松浦（2013）は、小学生の保護者を対象に、青少年の万引き防止に向けた教育プログラムを開発し、プログラムによって保護者は万引きに関する情報を得ようとする意欲や万引きを地域全体の問題として考えようとする姿勢をもち得ることを報告している。

万引きをした生徒への対応については、学校場面における教師の指導が重要な役割をもつと考えられる。特に、一度万引きをした生徒の再犯を防止するためには、日頃から密にかかわっている教師の指導行動が強く影響すると考えられる。森下・庄司（2007）は、現職教員を対象とした調査から、教師と生徒の間に肯定的な関係が築かれているほど、窃盗型非行が少なくなることを明らかにしている。また、小保方・無藤（2006）は、中学生を対象とした調査で、教師から理不尽に叱責されたり、教師が自分を理解してくれないなどの先生ストレスが、非行行為の程度を高めることを報告している。これらの知見は、教師との関係や教師の指導のあり方が、生徒の非行行為やその一種としての万引きに影響することを示すものである。生徒が万引きをした際にも、教師が適切な指導を行うことで、万引きを繰り返すことを抑止できると考えられる。

では、教師は学校場面において、万引きをした生徒に対してどのような指導を行っているのだろうか。この点については十分に知見が蓄積されているわけではない。山本（2007）は、教師からみた不登校生徒に対する有効な支援方法

を検討するなかで、非行傾向やルール違反がみられるタイプの不登校生徒に対しては、生徒本人との関係維持や登校援助、生活指導などが有効であることを明らかにしている。この知見は、万引きなどの非行傾向を示す生徒に対しては、教師が生徒の関係を維持しながら生活面での指導を積極的に行うことが有効である可能性を示唆するものである。しかし、万引きをした生徒に対する教師の具体的な指導行動について、実証的なデータをもとに検討した研究はみられない。

万引きをした生徒に対する指導のあり方には、教師自身が万引きに対応した経験や指導をした経験が大きく影響すると考えられる。これまで、教師の行動や感情面は、教職歴や年齢によって異なることが報告されている。例えば、弓削（2012）は、教職歴の長さによって、日常的な児童に対する受容や理解などの指導行動のあり方が異なることを明らかにしている。また、生徒指導や生徒の関係に対する葛藤や悩みのあり方は、教師の年代によって変化していくことが示されている（高木・測上・田中，2008；都丸・庄司，2005）。教職歴や年齢によって教師の指導行動が異なるという知見は、様々な生徒に対する指導の経験によって、指導の仕方が変化していくことを反映したものと推察される。これまで、万引きをした生徒に対する指導や対応を直接扱った研究はみられないが、その対応経験の有無によって教師が取り得る指導行動は違ったものになることが予想される。

また、万引きをした生徒への対応経験は、生徒が万引きを行う背景にある動機の読み取り方にも影響を与えるものと考えられる。大久保・杉本・時岡・常田・西原（2012）は、未成年の子をもつ保護者を対象とした調査で、過去に自身が万引きをしたことがある保護者でない保護者で、万引きの背景に想定する動機のあり方が異なる側面があることを明らかにしている。実際に万引きをした生徒に対応した経験をもつ教師は、指導のなかで生徒からその背景や心情を聞き取る機会をもち、その過程で生徒が万引きに至る際の心理的なプロセスについての知識を

構築し、独自の理解を深めていくと考えられる。実際の対応経験をもつ教師は、万引きをした生徒への過去の対応経験をもとに事例を捉えようとし、対応経験のない教師とは万引きの背景にある動機の読み取り方が異なると考えられる。

以上のことから、本研究では万引きをした生徒に対する教師の指導行動の特徴について検討する。方法としては、架空の万引きに関するストーリーを描いた動画を用いて、その登場人物に対して取り得る指導行動を尋ねることとする。前述の通り、万引きをした生徒に対する指導行動には、対応経験の有無による違いがみられることが予想される。また、万引きをした生徒の背景や動機に対する読み取りの特徴についても併せて検討する。

方法

調査協力者

教員免許状更新講習に参加した現職教員53名に調査協力を依頼し、全員から回答を得た。調査協力者の内訳をTable 1に示す。平均年齢は45.56歳 ($SD=7.81$) であり、教員歴の平均は20.54年 ($SD=8.74$) であった。

手続き

調査は一斉に行った。まず、万引きに関する啓発動画を視聴してもらった。視聴後、質問紙を配布し、動画中の3名の登場人物それぞれについて、質問項目に回答するように求めた。回答に要した時間は約15分であった。

動画のストーリーと登場人物の特徴

動画として、『万引きにレッドカード!～社会で取り組む万引き防止～』の青少年編「万引きは、ゲームじゃない」(大久保・時岡・有

馬・松浦・高橋, 2012; 時岡・大久保・有馬, 2012)を用いた。動画では、3人の少年(哲郎, キョト, れん)が万引きに至ってしまうストーリーが描かれている。主人公は哲郎である。3人の力関係は、キョトがリーダー格であり、れんはキョトに追従し、哲郎がもっとも発言力が弱い立場にある。最初、じゃんけんによってキョトが万引きをすることになり、哲郎は戸惑いながらも2人についていく。3人で書店に入っていく、哲郎とれんが見張り役をするなか、キョトは万引きに成功して店を出る。その後、キョトがもう一度万引きを実行することを提案し、じゃんけんによって哲郎が万引きを実行する役になる。同じ書店に入って、哲郎は万引きをして逃げようとするが、店長に捕まってしまう。同時にキョトとれんも捕まり、3人一緒に書店の事務所に連れていかれる。書店の店長はその場で警察に連絡し、到着した2人の警察官によって3人の少年は警察署に連れていかれる。取調室で待っているときに、警察官から担任教師と保護者に連絡したことが告げられるが、れんの両親だけは仕事のために来られない。まず担任教師が現れ、3人を叱責する。次に、キョトの母親が登場し、万引きの事実を疑い、警察官に詰め寄る。ほぼ同時に哲郎の母親が現れ、警察官に対して土下座をして謝る。それを見た哲郎は、一緒に土下座をして謝り、二度と万引きをしないことを誓う。キョトとれんもしぶしぶながら万引きをしたことをその場で謝る。その後、れんは担任教師と、キョトは母親と帰っていく。哲郎と母親は警察署を出たところで再度頭を下げ、警察官から万引きをすれば誰かが必ず見ているということを諭され、哲郎が返事をしたところで動画は終了する。全体の時間は約10分である。

Table 1 調査協力者の内訳

	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	合計
男性	0	4	8	13	1	26
女性	1	11	4	10	0	26
合計	1	15	12	23	1	52

注. 性別, 学校種別を報告しなかった協力者が1名いた。

質問紙

回答者の属性に加え、動画中の3名の登場人物それぞれについて、取り得る指導行動と万引きの背景に推測される動機を尋ねた。項目は3名とも共通であり、3名すべてに回答するように求めた。なお、回答がしやすくなるように、ページごとに登場人物を分け、各登場人物の写真と動画中での様子（万引きの際の行動、警察署での行動、保護者の対応）を提示した。

回答者の属性 回答者の属性として、年齢、性別、勤務する学校の種別、教員歴、万引きをした生徒への対応経験の有無について尋ねた。

万引きをした生徒に対する指導行動 各登場人物に対して、自分ならどのような指導を行うと思うかを尋ねた。指導行動に関する項目は次のような手順で作成した。まず、教育心理学や万引きに関する実証研究に携わっている大学教員3名で項目を作成した。その後、現職の中学校教員1名に項目内容をチェックしてもらい、表現を修正した。最終的に15項目を使用した（「万引きが悪いということを言い聞かせる」「生徒の話 individuale にじっくり聞く」「店の人がいかに困るかを考えさせる」など）。教示は、「もしあなたが〇〇（登場人物の名前）のクラス担任だったとしたら、〇〇本人に対してどのような指導や対応をしますか？」であり、それぞれの項目に対して「1：しない」から「4：する」の4件法で回答を求めた。また、「その他にどのような指導や対応が考えられますか？」として、自分が行い得る指導行動について自由記述で回答を求めた。

万引きの動機の推測 各登場人物が万引きを行った背景にどのような動機があると思うかを尋ねた。動機の項目としては、大久保・堀江・松浦・松永・江村・永富・時岡（2012）が万引き被疑者に対する調査で用いた10項目に、今回作成した3項目（「自分に強さや度胸を示したいから」「親を困らせたかったから」「万引きをすることが面白いから」）を加えた13項目を用いた。「〇〇（登場人物の名前）が万引きをするに至った背景として、次のような動機や心情がどの程度あてはまると思いますか？」という

教示のもとに、それぞれの項目に対して「1：あてはまらない」から「4：あてはまる」の4件法で回答を求めた。

結果

尺度構成

万引きをした生徒に対する指導行動15項目について、登場人物間で得点の比較を行ったところ、2項目を除いて登場人物間で有意な差がみられた。そこで、登場人物ごとに標準得点を算出し、その標準得点を縦につないで53（回答者）×3（登場人物）のデータセットを作成した。これを $n=159$ のデータセットとみなして因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。固有値1以上を基準に3因子を抽出し、負荷量が4以下の1項目を削除した。最終的な結果をTable 2に示す。第1因子は、「万引きが悪いということを言い聞かせる」「社会のルールを守ることの大切さを教える」など、万引きが悪いという規範を伝える指導行動を示す6項目の負荷が高かったため、「規範教示的指導」因子とした。第2因子は、「生徒の話 individuale にじっくり聞く」「生徒が抱えている感情を外に出させてやる」など、生徒に対する受容的な指導行動を示す4項目の負荷が高かったため、「受容的指導」因子とした。第3因子は、「管理職の先生を交えて指導する」「養護教諭やスクールカウンセラーを交えて話し合う」など、他者との協働的なかわりによる指導行動を示す4項目の負荷が高かったため、「協働的指導」とした。各因子に負荷の高い項目群をもって下位尺度とし、下位尺度ごとの α 係数を算出した。その結果、規範教示的指導が.82、受容的指導が.80、協働的指導が.69と一定の信頼性を有することが示された。得点化にあたっては、登場人物ごとにそれぞれ項目の加算平均を算出し、下位尺度得点を算出した。

次に、万引きの動機の推測13項目について、登場人物間で得点の比較を行ったところ、すべての項目で有意差がみられた。そこで、登場人物ごとに得点を標準化し、縦につないだ

Table 2 万引きをした生徒に対する指導行動の因子分析結果（プロマックス回転後）

項目	F1	F2	F3
(1) 万引きが悪いということを言い聞かせる	.71	.19	-.12
(6) 反省文を書かせる	.69	-.31	.00
(15) 社会のルールを守ることの大切さを教える	.67	.17	.04
(7) 店の人がいかに困るかを考えさせる	.61	.18	.02
(2) 厳しく叱る	.60	-.08	-.11
(11) 二度と万引きをしないことを約束させる	.56	.09	.02
(5) 生徒の話を個別にじっくり聞く	-.02	.85	-.04
(12) 生徒が抱えている感情を外に出させてやる	-.13	.74	-.09
(4) 生徒のいないところで保護者と話し合う	.18	.57	.14
(10) 万引きの背景にある気持ちを理解しようとする	.03	.50	.27
(8) 管理職の先生を交えて指導する	.28	-.24	.83
(13) 養護教諭やスクールカウンセラーを交えて話し合う	-.35	.15	.68
(9) しばらく家庭訪問を続ける	-.11	-.01	.55
(3) 他の同僚の先生を交えて指導方法や対応を話し合う	.02	.11	.45
F1		.53	.31
F2			.49

Table 3 万引きの動機の推測の因子分析結果（プロマックス回転後）

項目	F1	F2	F3	F4	F5
(9) 商品がどうしても欲しかったから	.82	-.06	-.06	-.05	-.07
(8) お金に余裕がないから	.80	-.07	.02	.00	.12
(2) お金を持っているが使いたくないから	.52	.22	-.02	.08	.10
(1) スリルがあるから	.01	.84	.08	-.09	-.20
(13) 万引きをすることが面白いから	-.06	.50	-.14	.33	.10
(10) 寂しかったから	-.11	.07	.74	.05	.17
(12) 親を困らせたかったから	.05	-.05	.63	-.01	-.10
(5) 万引きはたいしたことではないと思っているから	-.09	.05	-.03	.59	.12
(7) 万引きされる店が悪いと思っているから	.19	-.04	.14	.56	-.21
(3) 出来心から	.15	.09	.07	-.12	.65
(4) 誘われたから	-.05	-.29	.00	.14	.52
F1		.13	.33	.41	.33
F2			-.01	.22	.21
F3				.16	-.05
F4					-.01

データセットをもとに因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。固有値1以上を基準に5因子を抽出し、負荷量が4以下の2項目を削除した。最終的な結果をTable 3に示す。第1因子は、「商品がどうしても欲しかったか

ら」など3項目の負荷が高かったため、「経済性」因子とした。第2因子は、「スリルがあるから」など2項目の負荷が高かったため、「興味本位」因子とした。第3因子は、「寂しかったから」など2項目の負荷が高かったため、「寂

しさ」因子とした。第4因子は、「万引きはたいしたことではないと思っているから」など2項目の負荷が高かったため、「自己中心性」因子とした。第5因子は、「出来心から」など2項目の負荷が高かったため、「自律性欠如」因子とした。各因子に負荷の高い項目群をもって下位尺度とし、経済性については α 係数、その他の4下位尺度についてはSpearman-Brownの公式による信頼性係数の推定値を算出した。その結果、経済性の α 係数は.77であり、その他の4下位尺度については、信頼性係数の推定値が.45～.60であった。得点化にあたっては、登場人物ごとにそれぞれ項目の加算平均を算出し、下位尺度得点を算出した。

万引きをした生徒に対する指導行動

指導行動について、登場人物ごとの下位尺度の平均値をTable 4に示す。分散分析によって登場人物間の比較を行ったところ、すべての下位尺度で有意な差がみられた。規範教示的指導 ($\eta^2 = .32, F(1.34, 68.54) = 24.42, p < .001$) と協働的指導 ($\eta^2 = .35, F(1.42, 73.86) = 28.29, p < .001$) については、キヨトとれんが哲郎より高く、受容的指導 ($\eta^2 = .14, F(1.62, 84.11) = 8.68, p < .001$) については、れんが哲郎より高かった。

万引きをした生徒への対応経験の有無によって指導行動が異なるか否かを検討した (Table 5)。対応経験について、「ある」と回答したのは35名、「ない」と回答したのは16名であった

Table 4 万引きをした生徒に対する指導行動と万引きの動機の推測

	哲郎 (1)		キヨト (2)		れん (3)		F値	多重比較
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
指導行動								
規範教示的指導	3.24	0.55	3.50	0.44	3.53	0.43	24.42***	1<2,3
受容的指導	3.33	0.50	3.44	0.51	3.52	0.51	8.68***	1<3
協働的指導	2.83	0.50	3.16	0.58	3.14	0.54	28.29***	1<2,3
動機の推測								
経済性	1.11	0.32	1.94	0.58	1.91	0.60	77.48***	1<2,3
興味本位	1.11	0.27	3.51	0.51	3.08	0.52	666.15***	1<3<2
寂しさ	1.48	0.45	2.37	0.75	3.09	0.80	105.37***	1<2<3
自己中心性	1.37	0.50	3.03	0.55	3.09	0.64	225.59***	1<2,3
自律性欠如	2.59	0.42	1.80	0.73	2.51	0.72	33.58***	2<1,3

*** $p < .001$

Table 5 対応経験の有無ごとの万引きをした生徒に対する指導行動と万引きの動機の推測

	哲郎				キヨト				れん			
	対応経験あり		対応経験なし		対応経験あり		対応経験なし		対応経験あり		対応経験なし	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
指導行動												
規範教示的指導	3.28	0.49	3.29	0.41	3.48	0.46	3.58	0.38	3.52	0.44	3.60	0.38
受容的指導	3.29	0.52	3.53	0.33	3.39	0.49	3.59	0.45	3.41	0.50	3.77	0.37
協働的指導	2.76	0.46	3.08	0.45	3.04	0.51	3.50	0.48	3.03	0.46	3.45	0.49
動機の推測												
経済性	1.14	0.37	1.04	0.17	1.96	0.57	1.88	0.58	1.94	0.56	1.81	0.63
興味本位	1.14	0.31	1.06	0.17	3.60	0.47	3.28	0.55	3.12	0.52	2.97	0.53
寂しさ	1.49	0.46	1.50	0.45	2.26	0.70	2.56	0.85	3.05	0.81	3.16	0.87
自己中心性	1.44	0.53	1.22	0.41	3.16	0.49	2.72	0.58	3.00	0.60	3.16	0.72
自律性欠如	2.57	0.39	2.63	0.50	1.84	0.72	1.72	0.77	2.44	0.75	2.72	0.52

(無回答2名)。対応経験の有無を独立変数、登場人物ごとの指導行動の3下位尺度得点を従属変数群とする多変量分散分析を行った。哲郎については、対応経験の有無の効果が有意傾向であり ($\eta^2 = .13$, $\lambda = 0.87$, $F(3,47) = 2.30$, $p < .10$), 受容的指導 ($d = .52$, $F(1,49) = 3.05$, $p < .10$) と協働的指導 ($d = .70$, $F(1,49) = 5.26$, $p < .05$) で、対応経験あり群よりも対応経験なし群の方が高かった。キヨトについては、対応経験の有無の効果が有意であり ($\eta^2 = .16$, $\lambda = 0.84$, $F(3,47) = 3.06$, $p < .05$), 協働的指導 ($d = .91$, $F(1,49) = 9.04$, $p < .01$) で対応経験あり群よりも対応

経験なし群の方が高かった。れんについては、対応経験の有無の効果が有意であり ($\eta^2 = .21$, $\lambda = 0.79$, $F(3,46) = 4.04$, $p < .05$), 受容的指導 ($d = .78$, $F(1,48) = 6.43$, $p < .05$) と協働的指導 ($d = .89$, $F(1,48) = 8.83$, $p < .01$) で、対応経験あり群よりも対応経験なし群の方が高かった。

また、登場人物に対する指導行動の自由記述について、1つの内容を示す文章を単位としてカウントした。合計116の記述が得られ、それらをKJ法に準じて分類したところ、その他を除いて6個のカテゴリが得られた (Table 6)。カテゴリは、頻度の多い順に「友人関係への配

Table 6 自由記述における指導行動のカテゴリと記述例

カテゴリと記述例	頻度
友人関係への配慮 ・万引きをしようとしたときに、止めることができる友だち関係を作っていこうと話す。(哲郎) ・他の2人との付き合い方について聞く。(哲郎) ・友人を誘ったことで友人にもつらい思いをさせたことを伝える。(キヨト)	24
店への謝罪 ・店に行き、謝らせる。(哲郎, キヨト, れん) ・保護者の意向も含めて、本人、保護者とともに店舗に謝罪をすることをすすめる。(れん) ・迷惑をかけた人への謝罪や反省の気持ちを伝えるためにはどうすればよいか、これからの行動について指導する。(哲郎)	18
規範意識の指導 ・犯罪であることをしっかり認識させる。(キヨト) ・見張りをしていたということは同罪になるといった意味の話をする。(れん) ・ルールを守ることの大切さや生き方について考えてもらう。(れん)	15
心理的ケア ・寂しさが原因であろうと思われるため、定期的な心のケアを行う。(れん) ・心配している家族や友人がいることを知らせ、変わっていきたいという気持ちをもてるようにする。(哲郎) ・自尊感情を高める取組みをする。(キヨト, れん)	15
罰則 ・反省の意味で朝清掃を一緒に行う。(哲郎, キヨト, れん) ・前例と同じ処罰や指導をするため、主犯か共犯かを判断するための聞き取りをする。(哲郎, キヨト, れん) ・生徒が指導をうけられない場合 (反省していない場合) は長期間の停学とすることもある。(れん)	11
家庭への配慮 ・家庭環境について現在の状況を聞く。(れん) ・自分が行ったことで家族に迷惑をかけたという気持ちを本人が持っているかを確認する。(キヨト) ・警察へ来てくれたことの意味を理解させるところから指導を始める。(キヨト)	8
その他 ・部活や勉強など、打ち込めるものを見つけすすめる。(キヨト) ・万引きがみつからなかったらどうするつもりだったのかを考えさせる。(キヨト) ・他の生徒に知られないように他への公言をしないように指示する。(哲郎)	25

慮」「店への謝罪」「規範意識の指導」「心理的ケア」「罰則」「家庭への配慮」であった。

万引きの動機の推測

万引きの動機の推測について、登場人物ごとの下位尺度の平均値をTable 4に示す。分散分析によって登場人物間の比較を行ったところ、すべての下位尺度で有意な差がみられた。経済性 ($\eta^2 = .60, F(2,102) = 77.48, p < .001$) と自己中心性 ($\eta^2 = .82, F(2,102) = 225.59, p < .001$) については、キヨトとれんが哲郎より高かった。興味本位 ($\eta^2 = .93, F(2,104) = 666.15, p < .001$) については、キヨト、れん、哲郎の順で高かった。寂しさ ($\eta^2 = .67, F(2,102) = 105.37, p < .001$) については、れん、キヨト、哲郎の順で高かった。自律性欠如 ($\eta^2 = .40, F(2,102) = 33.58, p < .001$) については、哲郎とれんがキヨトより高かった。

対応経験の有無によって万引きの動機の推測が異なるか否かを検討した (Table 5)。対応経験の有無を独立変数、登場人物ごとの万引きの動機の推測の5下位尺度得点を従属変数群とする多変量分散分析を行った。哲郎については、対応経験の有無の効果は有意ではなかった ($\eta^2 = .09, \lambda = 0.92, F(5,45) = 0.84, n.s.$)。キヨトについては、対応経験の有無の効果が有意であり ($\eta^2 = .26, \lambda = 0.74, F(5,44) = 3.03, p < .05$)、興味本位 ($d = .64, F(1,48) = 4.55, p < .05$) と自己中心性 ($d = .85, F(1,48) = 7.98, p < .01$) で、対応経験なし群よりも対応経験あり群の方が高かった。れんについては、対応経験の有無の効果は有意ではなかった ($\eta^2 = .12, \lambda = 0.88, F(5,43) = 1.15, n.s.$)。

万引きをした生徒に対する指導と万引きの動機の推測の関連

登場人物ごとに指導行動と万引きの動機の推測の相関係数を算出した。キヨトにおいて、寂しさと協働的指導との間に有意な正の相関がみられたが ($r = .34, p < .05$)、その他に有意な相関はみられなかった。

考察

本研究では、万引きをした生徒に対して教師がどのような指導行動をとるかについて検討した。特に、以前の万引きをした生徒への対応経験の有無によって取り得る指導行動が異なることを予想し、動画を用いた万引きに関する架空のストーリーを提示する方法で現職教員に指導行動を尋ねた。また、万引きの背景にある動機をどのように推測するかについても併せて検討した。

万引きをした生徒に対する指導行動について、規範教示的指導、受容的指導、協働的指導の3因子が得られた。規範教示的指導と受容的指導は、3名の登場人物のいずれに対しても平均値が比較的高い値を示しており、教師が一般的に行いやすい指導であると考えられる。規範教示的指導は、「万引きが悪いということを言い聞かせる」など生徒をやや方向付けるかたちでの指導行動である一方で、受容的指導は、「生徒の話を個別にじっくり聞く」など生徒の心情に注目する指導行動である。一見すると両者は内容的に反対の特徴をもつ指導行動であるように思われるが、因子分析において両因子の間には中程度の正の相関がみられた。そのため、教師は規範を教示するような指導を行いつつ、生徒の心情に注目するような受容的な指導を同時に行うものと考えられる。ただし、受容的指導については、対応経験の有無によって違いがみられ、万引きをした生徒への対応経験がある教師は受容的指導をしない傾向があった。この結果は、教職歴が長い教師ほど児童に対して日常場面で受容的に接していることを示した弓削 (2012) と異なる結果である。万引きという具体的な問題行動を考えたときには、対応経験のある教師は受容的に関わるよりも規範を明確に伝えていくことを重要視しているものと考えられる。また、協働的指導については、全般的にやや得点が低めであったが、特に対応経験がある場合により協働的指導をしない傾向がみられた。対応経験のある教師は、自分の経験として指導方法の知識をもっているため、必ずしも他者との協

働的な指導を必要とは考えないのかもしれない。

万引きをした生徒に対する指導行動として、自由記述でも回答を求めたところ、友人関係に配慮した指導について言及した記述が多かった。中学生の万引きは友人との関係のなかで行われることが多く（大久保・堀江・松浦・松永・江村、印刷中）、今回用いた動画も3名の登場人物が共犯関係にあるストーリーであった。教師は、生徒が万引きをした際の指導のあり方が、のちの友人関係に影響すると考え、指導行動を選択しているものと考えられる。他にも、店への謝罪を促すという記述も比較的多くみられた。直接迷惑をかけた相手である店舗への謝罪を促すことで、万引きが悪いということを認識させる指導であり、規範教示的な指導にも通じるものであると考えられる。

一方で、万引きの背景にある動機の読み取り方については、対応経験の有無はあまり関連しなかった。万引きの背景にある動機として、経済性、興味本位、寂しさ、自己中心性、自律性欠如の5つが見出された。このうち、経済性、自己中心性については、一般の中学生が万引きの背景にあると考える動機（大久保・堀江・松浦・松永・宮前・宮前・岡田・七條、2012）と共通するものであるが、その他の3側面は本研究で独自に見出されたものである。3名の登場人物のうち1名（キョト）に対して、対応経験のある教師の方がいない教師よりも興味本位や自己中心性という動機を推測する傾向があった。しかし、その他には対応経験の有無による違いはみられなかった。このことから、対応経験の有無によらず、万引きという行為に対する教師特有の見方があることが推測される。ただし、本研究で用いた動画は、登場人物の役割設定や地位関係がかなり明確に描かれていたため、対応経験に関わらず、動機が推測しやすかった可能性が高い。この点については、より曖昧な状況や人物の設定を行ったうえで、動機の推測が異なるか否かをさらに検討することが必要である。

万引きをした生徒に対する指導行動と万引きの動機の推測との間には、明確な関連はみられなかった。河村・鈴木・岩井（2004）は、中学

校教師において、同じ問題行動の場面に対して個々の教師によって不快感の強さは異なること、その不快感が生徒指導の介入強度と関連することを報告している。ここで、河村他（2004）は、不快感を否定的なものとして捉えるのではなく、生徒に対する指導を見直す道具とし得ることを主張している。このことを考えると、万引きをした生徒に対する指導行動は、生徒自身の動機や心理状態によって左右されるよりも、そのことを教師がどのように受け止めたかによって影響されるのかもしれない。

本研究では、対応経験の有無によって、万引きをした生徒に対する指導行動のあり方が異なる可能性が示された。教師は、普段の教育実践のなかで、指導や教育に関する様々な経験や知識を蓄積しており、その経験や知識もとに生徒へのかかわり方を決定していると考えられる。本研究で示されたように、万引きをした生徒に対する指導や対応の経験をもつか否かによって、生徒に対して行うべきと考える指導方法や万引きをした生徒に対する見方が異なるのであれば、それらを教職歴の異なる教師間で共有する場をもつことが有効であると考えられる。教員研修の場などで、実際の対応に関する知識や経験を伝達しつつ、望ましい指導方法や生徒理解のあり方を議論し合うことが有益であると思われる。

本研究の問題として、次の2点が挙げられる。1点目に、本研究で用いた万引きに関する動画が必ずしも十分に多様な解釈や指導のあり方を考える余地をもっていなかった可能性がある。本研究で用いた動画では、3名の中学生が万引きに至るストーリーを描いていたが、3名の登場人物の役割分担がかなり明確に示されていた。そのため、指導行動や動機の推測の得点が登場人物間で大きく異なっていたものの、同じ登場人物に対する評定の分散はあまり大きくなかった。今後、より多様に解釈し得る刺激を用いて、指導行動や動機の推測のあり方を検討することが必要である。2点目に、万引きをした生徒に対応した経験をもつ教師の指導行動については明らかにされなかった。本研究で、対

応経験の有無によって、いくつかの指導行動には差がみられたものの、いずれも対応経験のない教師が対応経験のある教師よりも得点が高くなっていた。そのため、万引きをした生徒に対応した経験によって取り得る指導行動が異なること、また対応経験のない教師がどのような指導行動をとり得るかということについては、本研究から示唆が得られるものの、対応経験のある教師がどのような指導を行うのかという点については、あまり明確な示唆は得られなかった。本研究で得られた指導行動に関する自由記述の内容などをもとに、対応経験のある教師がどのような指導が必要だと考えているかをさらに検討する必要がある。

引用文献

- 河村夏代・鈴木啓嗣・岩井圭司 (2004). 教師に生ずる感情と指導の関係についての研究—中学校教師を対象として— 教育心理学研究, 52, 1-11.
- 小林寿一 (2008). 非行を未然に防止する活動 小林寿一(編著)少年非行の行動科学—学際的アプローチと実践への応用 北大路書房 pp.116-147.
- 森下 剛・庄司一子 (2007). 非行行動の予防に寄与する学校要因の実証的検討—非行行動多発期における学校要因の分析から— 共生教育学研究, 2, 23-37.
- 小保方晶子・無藤 隆 (2006). 中学生の非行傾向行為と抑うつ傾向との関連について—ストレスとコーピングからの検討— お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, 3, 65-73.
- 岡田 涼・大久保智生・時岡晴美・七條正典・松浦隆夫・大前和弘・三好一生 (2013). 中学生を対象とした万引き防止のための教育プログラムの開発と実践 香川大学教育実践総合研究, 26, 61-72.
- 岡田 涼・時岡晴美・大久保智生・七條正典・松浦隆夫 (2013). 保護者を対象とした青少年の万引き防止のための教育プログラムの開発と実践 香川大学教育実践総合研究, 26, 73-82.
- 大久保智生・堀江良英・松浦隆夫・松永祐二・江村早紀 (2013). 万引きに関する心理的要因の検討: 万引き被疑者を対象とした意識調査から 科学警察研究所報告, 62, 41-51.
- 大久保智生・堀江良英・松浦隆夫・松永祐二・江村早紀・永富太一・時岡晴美 (2012). 万引き被疑者における万引きに関する心理的要因間の関連の検討—家族および友人関係と攻撃性が万引きの心理に及ぼす影響— 子育て研究, 2, 13-20.
- 大久保智生・堀江良英・松浦隆夫・松永祐二・宮前淳子・宮前義和・岡田 涼・七條正典 (2012). 一般の青少年と高齢者における万引きに関する心理的要因の検討—世代によって万引きへの意識はどのように異なるか— 香川大学教育学部研究報告第I部, 138, 1-10.
- 大久保智生・杉本ゆか・時岡晴美・常田美穂・西原和代 (2012). 保護者は子どもの万引きをどのようにとらえているのか—保護者の万引きに関する心理的要因の検討— 香川大学教育実践総合研究, 25, 69-79.
- 大久保智生・時岡晴美・有馬道久・松浦隆夫・高橋護 (2012). 万引き防止啓発の動画制作プロジェクトへの参画による青少年の意識変化について(その2)—動画の視聴者の評価と参画した大学生と中学生の意識調査から— 香川大学教育実践総合研究, 25, 57-68.
- 鈴木真吾 (1990). 初発型非行の特徴と警察の対応 犯罪社会学研究, 15, 50-65.
- 高木 亮・淵上克義・田中宏二 (2008). 教師の職務葛藤とキャリア適応力が教師のストレス反応に与える影響の検討—年代ごとの影響の比較を中心— 教育心理学研究, 56, 230-242.
- 時岡晴美・大久保智生・有馬道久 (2012). 万引き防止啓発の動画制作プロジェクトへの参画による青少年の意識変化について(その1)—青少年編「万引きはゲームじゃない」のDVD制作による啓発効果を中心に— 香川大学教育実践総合研究, 24, 153-160.
- 都丸けい子・庄司一子 (2005). 生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究 教育心理学研究 53, 467-478.
- 山本 奨 (2007). 不登校状態に有効な教師による支援方法 教育心理学研究, 55, 60-71.
- 弓削洋子 (2012). 教師の2つの指導性機能の統合化の検討—機能に対応する指導行動内容に着目して— 教育心理学研究, 60, 186-198.