

分析(5)：規範意識を高め問題行動を抑制する「具体的な指導の手がかり」を探るために、当センターが作成した「子どもの環境に関する31項目」の回答から、規範意識が高く問題行動の少ない「A型」の子どもに影響を与えている項目を調べる。

同様に、「B型」、「C型」、「D型」と繰り返す。

統計的分析手法：ロジスティック重回帰分析^{*3}

^{*3} 従属変数が幅のある数値ではなく、ダミー変数として設定した「0(「A型」でない)か「1(「A型」である)」が結果となるような要因になる項目を、独立変数(子どもの環境31項目)から求めることができ、その影響の向きと大きさ、なりやすさがわかる分析手法。

具体的には、「A型」を従属変数として、「子どもの環境に関する31項目」の中から項目間の相関の高いものなどを中心に取捨選択した17項目と「社会的望ましき合計」を独立変数として分析を行う。そして、「A型」の子どもにつながる項目(つまり、「具体的な指導の手がかり」と、その項目が良い方に「1」増えると何倍「A型」になりやすくなるか、その倍率(リスク確率)を求める。

目的④「いじめを防ぐ指導の在り方」

同様に、いじめを防ぐ指導の在り方を求めるために、「いじめ容認態度尺度」と「いじめ加担尺度」を質問項目に加え、結果を分析する。分析を通して、「いじめを認めない態度」と「いじめに加担しない児童生徒の育成」のそれぞれの「指導のアプローチ」や「具体的な指導の手がかり」を求める。

分析(6)：「いじめ容認態度」を下げる「指導のアプローチ」を探るために、発達の段階ごとに、「仲間規範」と「先生規範」が「いじめ容認態度(合計)」に与える影響の違いを調べる。

統計的分析手法：階層的重回帰分析

分析(7)：「いじめ容認態度」を下げる「具体的な指導の手がかり」を探るために、「子どもの環境に関する31項目」の中から、「いじめ容認態度(合計)」に影響を与えている項目とその大きさを調べる。

統計的分析手法：階層的重回帰分析

これらにより、いじめを認めない態度を育成するために有効な「指導のアプローチ」と「具体的な指

導の手がかり」を求める。

分析(8)：分析(6)と同様に、「いじめ加担経験」を下げる「指導のアプローチ」を探るため、発達の段階ごとに、「仲間規範」と「先生規範」が、「いじめ加担経験」に与えている影響とその大きさの違いを調べる。

統計的分析手法：階層的重回帰分析

分析(9)：分析(7)と同様に、「いじめ容認態度」を下げる「具体的な指導の手がかり」を探るため、「子どもの環境に関する31項目」が、「いじめ容認態度」に与えている影響とその大きさを調べる。

統計的分析手法：階層的重回帰分析

これらにより、いじめに加担しない子どもを育成するために有効な「指導のアプローチ」と「具体的な指導の手がかり」を求める。

3 研究の結果と考察

3.1 H17年度との比較

比較対象の質問項目は、平成17年度に当センターで作成した15項目である。分析(1)で行った平成17年度の結果と今年度調査の結果の比較を、表5に示す。

表5は、4件法によって得られた回答を「1」～「4」の数値化を行い、平均を算出したものである。表中全ての項目の最小値の「1」は規範意識が低いことを示し、最大値の「4」は規範意識が高いことを示す。結果の増減(変化)については、H22の値からH17の値を引いた。また、それぞれの項目でt検定を行い、有意確率が5%未満だった項目には、「*」をつけた。また、平均で0.1ポイント以上減少した項目には下線を引き、0.2ポイント以上増加した項目は太字で示した。

表5より、小5は、他の学年に比べると、規範意識が高いが、経年変化はなかった。

中2と高2は、ほぼすべての項目で平成17年度調査と比較して規範意識が高くなった。特に中2の向上が顕著であった。

小5で、「公共の場所で携帯電話を使用する」の項目で、意識が有意に下がった。そのほか有意な変化のある項目はなかった。

表5 栃木の子どもの規範意識（H17年度調査とH22年度調査結果の比較結果）

質問項目 (略称)	小5			中2			高2		
	H17	H22	増減	H17	H22	増減	H17	H22	増減
タバコ	3.91	3.91	+ .00	3.82	3.88	+ .06	3.38	3.66	+ .29^{***}
飲酒	3.74	3.81	+ .07	3.56	3.68	+ .12 [*]	2.84	3.09	+ .26^{***}
破壊落書	3.86	3.87	+ .01	3.60	3.78	+ .18 ^{***}	3.55	3.67	+ .12 ^{**}
他人暴力	3.93	3.90	- .03	3.84	3.87	+ .02	3.80	3.83	+ .03
無断使用	3.85	3.86	+ .01	3.60	3.68	+ .08 [*]	3.44	3.56	+ .12 ^{**}
万引き	3.97	3.99	+ .02	3.94	3.98	+ .04 [*]	3.87	3.98	+ .10 ^{***}
二乗り	3.59	3.59	+ .00	2.92	3.26	+ .34^{***}	2.46	2.79	+ .33^{***}
傘差運転	3.51	3.55	+ .04	2.65	3.32	+ .67^{***}	2.33	2.70	+ .37^{***}
茶髪・化粧	3.41	3.44	+ .03	2.96	3.37	+ .40^{***}	2.16	2.38	+ .22^{**}
深夜遊び	3.60	3.67	+ .07	3.10	3.38	+ .28^{***}	2.45	2.60	+ .15 [*]
公共大声	3.85	3.87	+ .02	3.55	3.70	+ .15 ^{***}	3.42	3.48	+ .06
公共携帯	3.59	3.48	- .11 [*]	3.18	3.40	+ .22^{***}	3.11	3.18	+ .07
座席占有	3.83	3.84	+ .01	3.54	3.72	+ .18 ^{***}	3.39	3.47	+ .08
直座り	3.69	3.59	- .10	3.31	3.55	+ .25^{***}	3.09	3.25	+ .16 [*]
ポイ捨て	3.89	3.86	- .03	3.58	3.80	+ .22^{***}	3.52	3.65	+ .14 ^{**}
合計	3.75	3.75	.00	3.41	3.62	+ .21	3.12	3.29	+ .17

* $p < .05$, 5%水準で有意 ** $p < .01$, 1%水準で有意 *** $p < .001$, 0.1%水準で有意

中2と高2では共通して、自転車（「二人乗りをする」と「傘差し運転をする」）と、「茶髪・化粧をする」の項目で意識が向上した。

中2ではほかに、「深夜に遊び回る」、「公共の場で携帯電話を使用する」、「店先等で直に座る」、「ゴミをポイ捨てする」の項目で意識が向上した。

また、高2ではほかに、「タバコを吸う」、「飲酒する」の項目で意識が高くなった。

以上のことから、次の結論①が得られた。

結論①：栃木の子どもの規範意識の状況

H17年度調査とH22年度調査の結果の比較から、栃木の子どもの規範意識の経年変化を調べた結果、小5は合計平均3.75→3.75、中2は3.41→3.62、高2は3.12→3.29であった。

◎栃木の子どもの規範意識は、5年前に比べて（有意に）向上した。

3.2 規範意識を醸成する指導のアプローチ

3.2.1 栃木の子どもの状況

栃木の子どもの規範意識（「仲間規範」と「先生規範」）と「問題行動経験」を、それぞれ15項目（2件法）で調査した。その結果を合計した得点の平均を、表6と図2に示す。

表6及び図2からは、発達の段階が進むにつれて、「問題行動経験」の頻度が多くなり、「仲間規範」

表6 栃木の子どもの規範意識の現状

	小学校	中学校	高校
「問題行動経験」合計	.73	.83	1.75
「仲間規範」合計	14.14	13.20	10.10
「先生規範」合計	14.58	14.53	13.77

表中はすべて、最小値「0」～最大値「15」

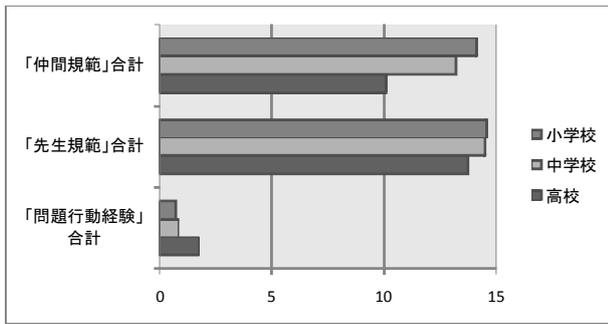


図2 栃木の子どもの規範意識の現状

表7 規範意識と問題行動経験の相関

学校種			仲間規範	先生規範	問題行動
小学校	仲間規範合計	相関係数	1.000	.358	-.369
		有意確率		.000	.000
		N	1084	1077	1078
	先生規範合計	相関係数	.358	1.000	-.369
		有意確率	.000		.000
		N	1077	1080	1074
	問題行動経験合計	相関係数	-.369	-.369	1.000
		有意確率	.000	.000	
		N	1078	1074	1081
中学校	仲間規範合計	相関係数	1.000		-.406
		有意確率		.000	.000
		N	1125	1120	1119
	先生規範合計	相関係数	.430	1.000	-.271
		有意確率	.000		.000
		N	1120	1125	1119
	問題行動経験合計	相関係数	-.406	-.271	1.000
		有意確率	.000	.000	
		N	1119	1119	1124
高校	仲間規範合計	相関係数	1.000	.351	-.387
		有意確率		.000	.000
		N	1151	1137	1138
	先生規範合計	相関係数	.351	1.000	-.289
		有意確率	.000		.000
		N	1137	1144	1132
	問題行動経験合計	相関係数	-.387	-.289	1.000
		有意確率	.000	.000	
		N	1138	1132	1146

参考・・・pearsonの相関係数、有意確率は両側、
N：サンプル数 を示す

と「先生規範」は、共に下がっていくことがわかった。特に「仲間規範」の下がり方が顕著であった。

次に、発達の段階ごとの相関関係をPearsonの相関係数により求めた。その結果を表7に示す。

表7からは、「問題行動経験」と2つの規範意識は、負の相関の関係にあり、「仲間規範」の方が強く関係していることを示している。その「仲間規範」と「問題行動経験」の関係を発達の段階で見ると、中学校が最も負の相関が強い(-.406)。他の項目同士の相関を見ても、発達の段階ごとに違いがあることから、「問題行動経験」と2つの規範意識の関係は、発達の段階により違いがあることが確認された。

3.2.2 問題行動経験との関係

2つの規範意識が「問題行動経験」に与える影響の大きさの発達の段階による違いを調べるために、データの中心化を計り、階層的重回帰分析を行った。

表7より「仲間規範」と「先生規範」の相関がある程度高い(0.35~0.43)ことから、多重共線性の問題(分析の中で、互いに相関を高め合う現象が起きることを回避するために、「仲間規範」と「先生規範」の積を分析に加えた。さらに、「社会的望ましさ」の影響を除去するために、「社会的望ましさ尺度(質問5、8項目)」で得られたデータを加え、分析を行った。その結果を表8に示す。

表8中の有意確率(p値)からは、「仲間規範」と「先生規範」が、共に「問題行動経験」に対して、すべての発達の段階で有意な影響を及ぼしていることがわかる。(p < 0.05)

標準化係数(β=-.310~-0.093)からは、負の向きで影響を与えていることがわかる。つまり、「仲間規範」や「先生規範」が高いと「問題行動経験」を抑制するということがわかる。

以降、発達の段階ごとに詳述する。

小学生においては、「仲間規範」と「先生規範」が、ほぼ同程度「問題行動経験」を抑制している。図3は、それを模式的に表した図である。

小学生の発達の段階を考えると、先生や大人による指導(いわゆる「躾(しつけ)」)を基礎として、集団や友達からの影響も受けるようになり、問題行動経験の抑制につながっていると考えられる。

表8 規範意識が「問題行動経験」に与える影響の違い（発達の段階別）

モデル		標準化係数 (β)	t 値 ※4	有意確率 (p 値) ※5	調整済み R ² 乗 ※6
小学校	仲間規範 (合計-平均)	-0.186	-6.282	.000	.267
	先生規範 (合計-平均)	-0.183	-5.633	.000	
	仲間規範×先生規範	.071	2.191	.029	
	社会的望ましさ合計	-0.314	-11.398	.000	
中学校	仲間規範 (合計-平均)	-0.310	-10.043	.000	.216
	先生規範 (合計-平均)	-0.093	-2.342	.019	
	仲間規範×先生規範	.005	.139	.889	
	社会的望ましさ合計	-0.214	-7.731	.000	
高校	仲間規範 (合計-平均)	-0.301	-10.188	.000	.192
	先生規範 (合計-平均)	-0.192	-5.392	.000	
	仲間規範×先生規範	-0.023	-0.689	.491	
	社会的望ましさ合計	-0.113	-4.073	.000	

従属変数：問題行動経験

※4 t値は、p値を求めるための値で、その値が大きいほどp値が小さくなる。

※5 有意確率は、その関係が偶然と考えられる確率であり、小さい値をとるほど、偶然ではなく意味がある(つまり有意である)ことを示している。

※6 調整済みR²は、2つの規範意識が「問題行動経験」に関与している割合を示している。発達につれてこのR²の値が減少することは、他の要因が増えていき、2つの規範意識だけで説明できる割合が減ることを意味する。

同様に「問題行動経験」を従属変数として分析を行った。その結果を、表9に示す。

表9中の①は、「先生規範」が高い児童も低い児童も「仲間規範」が有意に「問題行動経験」を抑制しており($\beta=-.159\sim-.214$)、「先生規範」の低い群の方では、高い群よりも「仲間規範」が「問題行動経験」を大きく抑制している($\beta=-.214$)ことを示している。これは、小学生の場合、「先生規範」の低い児童でも、友達の影響は強く受けて問題行動をしないようになることが推察される。

表9中の②は、「仲間規範」の高い児童も低い児童も「先生規範」が「問題行動経験」抑制しており($\beta=-.156\sim-.268$)、「仲間規範」の低い児童の方が、高群より大きく「先生規範」が「問題行動経験」を抑制する($\beta=-.268$)ことを示している。これは、「仲間規範」の低い児童も、先生や大人の指導等によって問題行動を減らすことができることを示していると思われる。

これらのことは、小学生は、「仲間規範」が低ければ「先生や大人主導の指導」が、「先生規範」が低ければ「集団や仲間を介した指導」が、それぞれ成果を期待できることを示しており、図3で述べたことと共通する。

これらのことから、「指導のアプローチ」という

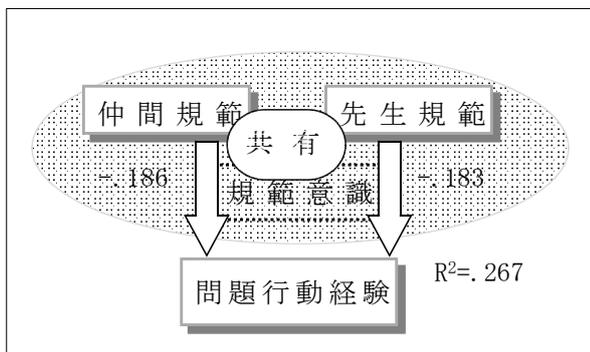


図3 問題行動への影響（小学生）

また、小学生だけ、交互作用（「仲間規範」×「先生規範」）が有意 ($P=.029<0.05$) となったことから、下位検定を行った。方法は、それぞれの規範の高い群と低い群に分け（合計から偏差を引くと高い群、加えると低い群の傾向が調べられる）、それぞれを

表9 下位検定の結果（規範意識の高群と低群の交互作用 小学生）

		小学生 モデル	標準化係数 (β)	t 値	有意確率 (p 値)	調整済み R ² 乗
	先生 規範 高群	仲間規範 合計-平均	-.159	-4.545	.000	.267
		先生規範 高群(合計-偏差)	-.183	-5.633	.000	
		仲間規範 × 先生規範 高群	.085	2.191	.029	
		社会的望ましさの合計	-.314	-11.398	.000	
①	先生 規範 低群	仲間規範 合計-平均	-.214	-7.291	.000	.267
		先生規範 低群(合計+偏差)	-.183	-5.633	.000	
		仲間規範 × 先生規範 低群	.067	2.191	.029	
		社会的望ましさの合計	-.314	-11.398	.000	
従属変数：問題行動経験						
	仲間 規範 高群	先生規範 合計-平均	-.156	-3.893	.000	.267
		仲間規範 高群(合計-偏差)	-.186	-6.282	.000	
		先生規範 × 仲間規範 高群	.089	2.191	.029	
		社会的望ましさの合計	-.314	-11.398	.000	
②	仲間 規範 低群	先生規範 合計-平均	-.268	-6.588	.000	.266
		仲間規範 低群(合計+偏差)	-.203	-7.020	.000	
		先生規範 × 仲間規範 低群	-.067	-1.697	.090	
		社会的望ましさの合計	-.303	-11.023	.000	
従属変数：問題行動経験						

視点から、以下のことが考えられる。

○小学生の「問題行動経験」を抑制するための指導のアプローチは、「先生や大人が主導の指導」（特に「仲間規範」低群に有効）と、「集団や友達を介した指導」（特に「先生規範」低群に有効）が、ともに同程度有効である。

中学生についても、表8の標準化係数 (β) の比較を図4に示した。

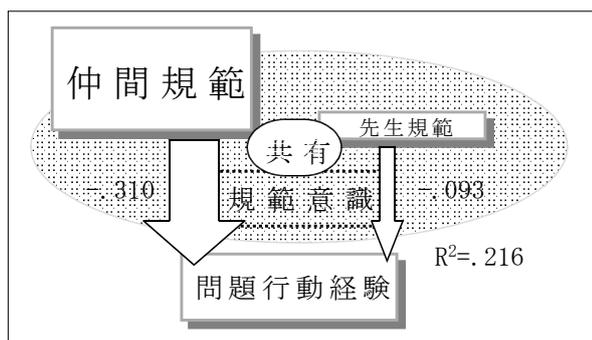


図4 問題行動への影響（中学生）

表8や図4からは、「仲間規範」が大きく「問題行動経験」を抑制し ($\beta = -.310$)、「先生規範」も「問題行動経験」を抑制する ($\beta = -.093$) がその影響はとて小さくなっていることがわかる。これは、まさに中学生が、友達との関係が行動に影響しやすく、先生や大人に対して反抗的な感情を抱きやすい時期であり、中学生の指導の難しさや指導の工夫の必要性が表されていると考えられる。

○中学生の問題行動を抑制するための指導のアプローチは、「先生や大人が主導の指導」も有効であるが、特に「集団や友達を介した指導」が重要である。

高校生についても同様に、表8の結果を図5に示した。

表8や図5からは、「仲間規範」は中学生と同様に大きく「問題行動経験」を抑制している ($\beta = -.301$) が、「先生規範」も小学生と同程度の大きさで「問題行動経験」を抑制している ($\beta = -.192$) ことがわかる。これは、高校生が社会に近づく年齢になり、こ

れまでの指導の成果として、先生や大人の考えを受け入れられるようになってきたことを示していると推察される。

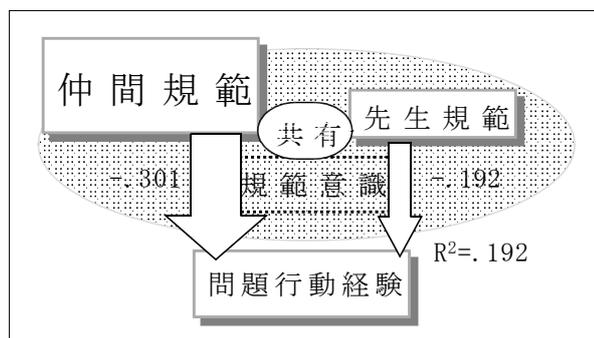


図5 問題行動への影響（高校生）

○高校生の問題行動を抑制する指導のアプローチは、「集団や友達を介した指導」が重要であるが、「先生や大人が主導の指導」も十分有効である。

以上のことから、結論②にまとめる。

結論②：規範意識の醸成に有効な「指導のアプローチ」

問題行動を抑制する「指導のアプローチ」を求めするために、発達の段階ごとに、2つの規範意識が「問題行動経験」に与える影響の影響の違いを調べた。その結果、「仲間規範」が大きく「問題行動経験」を抑制していた。

◎「先生や大人主導の指導」とともに、「集団や友達を介した指導*」を充実させることが大切である。

* 栃木県教育委員会が推進している「学業指導」に通じるものです。

◎中学生には、特に「集団や友達を介した指導」が有効である。

3.3 規範意識を醸成する具体的な指導の手がかり

3.3.1 栃木の子どもの状況

本報告1.2項で触れた先行研究や、1.3項で示した研究の目的②の通りに、栃木県の子どもの規範意識と問題行動経験の状況を、大久保・加藤の4分類に従って分類した。その結果を表10に示す。また、発

達の段階による違いを図6に、類型化別の違いを図7にそれぞれ示した。

なお、「問題行動経験」への影響の大きさから、「仲間規範」を本人の規範意識にとっても近いものと捉え、分析に用いた。

表10及び図6からは、「A型」が高校生で有意に少なくなること、「B型」は小学生で有意に多いが発達につれて減少すること、「C型」と「D型」は発達につれて増加することがわかった。

また、図7に示した分類別に見ると、全体の約55%の子どもが「A型」、約10%が「B型」、約20%が「C型」、約15%が「D型」であった。

この結果から、規範意識が高くても問題行動経験の多い「B型」と規範意識が低いが問題行動経験の少ない「C型」、及び「D型」を合わせると45%になる。

つまり図7から、「規範意識を醸成する」ためには、「問題行動経験を抑制する」指導だけではなく、「規範意識を高め、問題行動を抑制する」という2つの視点からの指導も必要であることがわかる。

3.3.2 具体的な指導の手がかり

規範意識を高め問題行動を抑制する「具体的な指導の手がかり」を求めするために、今年度当センターが作成した「子どもの環境に関する31項目*7」を独立変数にし、「A型」、「B型」、「C型」、「D型」（ダミー変数をそれぞれ作成）を従属変数として、それぞれのタイプの子どもと関連のある項目とそのタイプになる確率（リスク確率）をロジスティック重回帰分析により求めた。

発達の段階ごとに、「A型」と「D型」を従属変数として行った分析からは、いくつかの有意な項目が抽出された。その結果のうち、発達の段階に関わらず共通して表れた項目を表11に示す。さらに発達の段階ごとに表れた項目を表12に示す。

表11に示された3つの項目は、すべて学校と関連の深い項目であった。これは、子どもの規範意識の醸成（問題行動を抑制し、規範意識を高める）における学校の役割の重要性と、発達の段階を通して継続した取組が大切であることを示していると考えられる。

表10 栃木の子どもの4分類の現状 (χ²乗検定の結果)

学校種	小学生			中学生			高校生		
	人数	割合 (%)	χ ² 乗検定	人数	割合 (%)	χ ² 乗検定	人数	割合 (%)	χ ² 乗検定
A型	805	75%	▲ **	725	65%	▲ *	244	21%	▽ **
B型	151	14%	▲ *	96	9%	ns	50	4%	▽ *
C型	70	6%	▽ **	180	16%	ns	459	40%	▲ **
D型	52	5%	▽ **	118	11%	+	385	34%	▲ **
	1,078	100%		1,119	100%		1,138	100%	

χ²乗検定の結果、 ▲ : 有意に多い ▽ : 有意に少ない、 + : p<.10 * : p<.05 ** : p<.01、 ns : 有意差なし

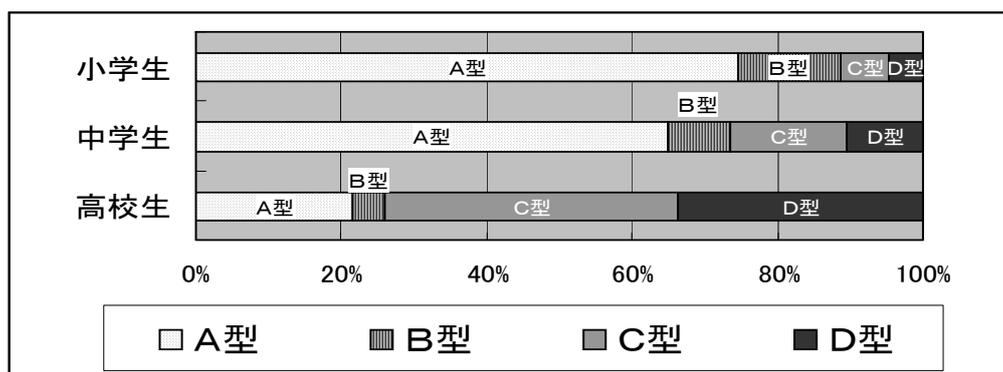


図6 栃木の子どもの4分類の現状 (発達の段階による違い)

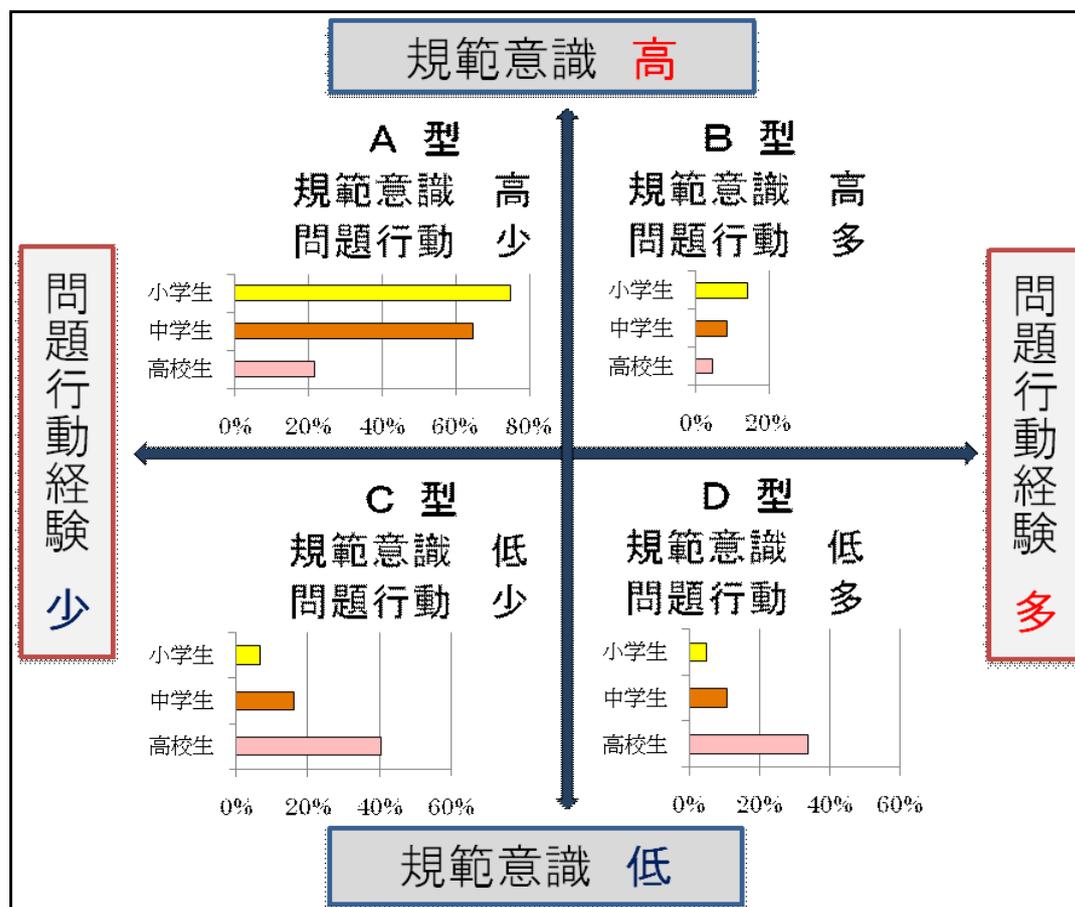


図7 栃木の子どもの4分類の現状 (分類別による違い)

表11 規範意識を醸成する「具体的な指導の手がかり」（発達段階 共通）

有意となった質問項目 ＝「指導の手がかり」	発達の 段階	従属変数：「A型」				従属変数：「D型」			
		標準化 係数 (β)	有意 確率 (p値)	リスク 確率 (EXP)	調整 済み R2乗	標準化 係数 (β)	有意 確率 (p値)	リスク 確率 (EXP)	調整 済み R2乗
わたしのクラスでは、教室 の床にゴミが落ちていない ※8	小学生				.237	-.502	.040	.605	.152
	中学生	.287	.000	1.332	.198	-.358	.006	.699	.212
	高校生	.332	.000	1.394	.140	-.247	.003	.781	.166
わたしの学校は、先生同士 が協力している	小学生				.237				.152
	中学生	.227	.015	1.255	.198				.212
	高校生	.300	.003	1.350	.140	-.179	.036	.836	.166
わたしは、家庭学習を言わ れなくても自分からする	小学生	.220	.007	1.246	.237				.152
	中学生				.198	-.466	.000	.628	.212
	高校生				.140	-.327	.000	.721	.166

表12 規範意識を醸成する「具体的な指導の手がかり」（発達段階別）

発達段階	有意となった質問項目 ＝「指導の手がかり」	従属変数：「A型」				従属変数：「D型」			
		標準化 係数 (β)	有意 確率 (p値)	リスク 確率 (EXP)	調整 済み R2乗	標準化 係数 (β)	有意 確率 (p値)	リスク 確率 (EXP)	調整 済み R2乗
小学校	わたしは、時間を守れる（変換済み）	.366	.000	1.441	.237				.152
	わたしは、あれこれアドバイスしてくれ る人とつき合うのはめんどろと思う	.211	.014	1.234					
	先生は、わたしががんばったことをほめ てくれる	-.207	.039	.813					
	家の人は、意見が合わないときでもわた しの話を聞いてくれる					-0.452	.004	.636	
中学校	先生は、みんながより良く生活ができる よう考える時間をとる	.346	.000	1.414	.198				.212
	先生は、大切なことを守らないときは厳 しくしかってくれる（指導してくれる）	.239	.018	1.270		-.458	.000	.633	
	わたしは、家族に「おはよう」「おはよ うございます」などのあいさつをする					-.262	.006	.770	
高校	わたしの家族は、学校や先生のことをほ める	.256	.004	1.292	.140	-.367	.000	.693	.166
	わたしの住んでいる地域の大人は、知ら ない子どもにも注意してくれる					-.169	.033	.844	
	先生は、授業の中でクラスの人と協力し て学習する時間をとる					-.174	.039	.840	
	わたしは、誰かの役にたっていると思う					.290	.001	1.337	

※7 「子どもの環境に関する31項目」の信頼性統計量 $\alpha = 0.88$ 6であり、質問項目とその回答に対して高い精度の結果が得られた。

※8 表11は、中・高生が「教室にゴミが落ちていない」と回答するポイントが良い方に1つ上がると、1.3~1.4倍「A型(規範意識が高く問題行動が少ない生徒)」になることを示している。同様に0.7~0.8倍「D型」にならない(Bが負のため影響の向きが反対になる)ことを示している。しかしこれは、「落ちている」という逆の回答をすると、倍率も逆数をとり(0.7~0.8)の逆数つまり $\{1 \div (0.7 \sim 0.8)\}$ 倍「D型」になることも表している。小学生の場合は、「ゴミが落ちていない」と回答しても「A型」との関係はないが、「ゴミが落ちている」と回答する児童は、 $(1 \div 0.6 \div 1.7)$ 倍「D型」になることを示している。

表12からは、発達に応じて、それぞれの発達課題と規範意識の醸成の関係を示す結果が得られた。

小学生(4年~6年生)は、「時間を守る」「人付き合いが面倒でない」「保護者は聴いてくれる」の項目が、問題行動を抑制し規範意識を高める「具体的な指導の手がかり」と考えられる。

また、この3つの項目は、家庭教育との関連が深いことから、特に小学生の規範意識の醸成には、共通の項目で示した学校の役割とともに、家庭の役割の重要性を示す結果となった。

なお、表12から「A型」の児童は、「先生はほめてくれる」と回答していないこともわかった。問題の少ない児童への対応についても、再考することが必要であると考えられる。

中学生は、「先生は生活を考える時間をとる」、「先生は大切なことが守れないと叱る」という学校に関する項目と、「家族にあいさつする」という家庭生活の基本的な項目が、問題行動を抑制し規範意識を高める具体的な指導の手がかりと考えられる。このことから、中学生の規範意識は、小学校時代に家庭と学校で培われたものを基盤として、学校や仲間からの影響を受けながら醸成されることが推察される。

高校生は、さらに小・中学校で培われたものを基盤として、家庭と学校の連携や、地域社会との関係を深めながら、規範意識が醸成されている様子が見えてくる。

なお、「わたしは、誰かの役に立っている」と回答している高校生は、「D型」になりやすいという結果となった。この点についても今後の検討課題としたい。

これらのことを次の結論③としてまとめた。

結論③：規範意識の醸成^{※9}に有効な「具体的な指導の手がかり」

※9 規範意識の醸成とは、問題行動経験を抑制し規範意識を高めること

規範意識を醸成する「具体的な指導の手がかり」を探るために、栃木の子どもの規範意識と問題行動経験の状況を把握し、「A型」や「D型」の子どもの回答の分析から、規範意識を高め問題行動を抑制する項目を調べた。その結果、発達の段階に関わらずに共通する項目と、発達の段階により特徴的な項目が得られた。

発達の段階に関わらず大切なこと

- ・学習環境を整える。
- ・教職員同士の協同性(同僚性)を高める。
- ・家庭学習の自主的な取組を促す。

発達の段階に応じて大切なこと

小学生には

- ・時間を守るようにさせる。
- ・多様な他者と継続して関わられる機会を設ける。
- ・意見が合わないときでも、子どもの話をじっくり聞く。

中学生には

- ・自分たちの生活について、じっくり考えさせる機会をつくる。
- ・大切なことは厳しく指導する(叱る)・誰にでも自分からあいさつができるように、指導し、見守る。

高校生には

- ・授業中に、周囲と協力して学習する時間をつくる。
- ・子どもの前で、大人(学校や先生、家族)のことを否定しない。
- ・地域行事への参加を通して、社会とのつながりを実感できるようにする。

3.4 いじめを防ぐ指導の在り方

3.4.1 いじめを認めない態度を育成する指導のアプローチ

本報告2.4項の目的④に示した通り、「いじめ容認態度」と2つの規範意識との関係を階層的重回帰分析(分析(6))により調べることで、いじめを認め

ない態度を育成する「指導のアプローチ」を求めた。その結果を表13に示す。

表13の標準化係数（ β ）から、発達の段階に関わらず、「仲間規範」の方が、「先生規範」よりも大きく「いじめ容認態度」を下げている（ $\beta=-.222\sim-.348$ ）ことがわかる。

このことから、「いじめを認めない態度」の育成については、発達の段階に関わらず、「先生や大人主導の指導」も大切であるが、「集団や友達を介した指導のアプローチ」によって「仲間規範」を高めること効果がより期待できる。

表13中の仲間規範×先生規範により交互作用について調べた結果、中学生において有意となり（ $p=.000<.05$ ）、交互作用が認められたので、下位検定を行った結果を表14に示す。

表14の①から、「先生規範」の高群も低群も「仲間規範」が有意に「いじめ容認態度」を下げているが、「先生規範」高群の方で、「仲間規範」がより大きく「いじめ容認態度」を減らしている（ $\beta=-.423$ ）ことがわかる。これは、「先生規範」の高い生徒は、より友達の影響を大きく受けて、いじめを認めないようになることを示していると推察される。

また、②からは、「仲間規範」の高群も低群も「先生規範」が有意に「いじめ容認態度」を下げているが、「仲間規範」の高群の方では、「先生規範」がより大きく「いじめ容認態度」を減らして（ $\beta=-.228$ ）い

る。一方、「仲間規範」の低群は、「先生規範」が「いじめ容認態度」を減らす影響が小さい（ $\beta=-.082$ ）。このことは、中学生の場合、「仲間規範」の低い生徒は、先生の指導によりいじめを認めないようになることが難しいことを示していると推察される。これは、本報告3.2.2項の「問題行動経験」の抑制と同様に、中学生の指導の難しさを示している。

3.4.2 いじめを認めない態度を育成する具体的な指導の手がかり

同様に、「いじめ容認態度」と「子どもの環境に関する31項目」との関係も調べ（分析(9)）、「具体的な指導の手がかり」を求めた。その結果を表15に示す。

表15は、「いじめ容認態度」の有意な要因となる項目が「子どもの環境31項目」より抽出されている。これらの多くは標準化係数（ β ）の値が負であるので、これらの項目は「いじめを認めない態度」を育成する「具体的な指導の手がかり」と考えられる。

発達の段階に関わらず、「人とつき合うのが面倒でない（ $\beta=-.230\sim-.105$ ）」、「先生同士が協力的（ $\beta=-.224\sim-.075$ ）」、「家の人が、ルールやきまりの理由を話す（ $\beta=-.104\sim-.075$ ）」の項目が大切である。

発達の段階ごとに見ると、小学生には「約束事を話し合いで決める（ $\beta=-.076$ ）」活動や、「先生は、大切なことを守らないと厳しく叱る（指導する）（ $\beta=-.068$ ）」ことが効果的であると考えられる。

表13 規範意識が「いじめ容認態度」に与える影響の違い（発達の段階別）

モデル		標準化係数 (β)	t 値	有意確率 (p 値)	調整済み R ² 乗
小学生	仲間規範 (合計-平均)	- .222	-7.452	.000	.284
	先生規範 (合計-平均)	- .136	-4.141	.000	
	仲間規範×先生規範	-.044	-1.331	.184	
	社会的望ましさの合計	-.388	-13.990	.000	
中学生	仲間規範 (合計-平均)	- .348	-12.248	.000	.342
	先生規範 (合計-平均)	- .155	-4.302	.000	
	仲間規範×先生規範	-.150	-4.192	.000	
	社会的望ましさの合計	-.367	-14.374	.000	
高校生	仲間規範 (合計-平均)	- .292	-10.074	.000	.226
	先生規範 (合計-平均)	- .148	-4.238	.000	
	仲間規範×先生規範	-.035	-1.054	.292	
	社会的望ましさの合計	-.241	-8.866	.000	

従属変数：いじめ容認態度

表14 下位検定の結果（規範意識の高群と低群の交互作用 中学生）

モデル		標準化係数 (β)	t 値	有意確率 (p 値)	調整済み R2乗	
①	先生規範 高群	仲間規範 (合計-平均)	- .423	-11.655	.000	.342
		先生規範 高群(合計+偏差)	-.155	-4.302	.000	
		仲間規範 × 先生規範 高群	-.194	-4.192	.000	
		社会的望ましさの合計	-.367	-14.374	.000	
	先生規範 低群	仲間規範 (合計-平均)	- .272	-8.878	.000	
		先生規範 低群(合計+偏差)	-.155	-4.302	.000	
		仲間規範 × 先生規範 低群	-.137	-4.192	.000	
		社会的望ましさの合計	-.367	-14.374	.000	
従属変数：いじめ容認						
②	仲間規範 高群	先生規範 (合計-平均)	- .228	-4.633	.000	.342
		仲間規範 高群(合計+偏差)	-.348	-12.248	.000	
		先生規範 × 仲間規範 高群	-.209	-4.192	.000	
		社会的望ましさの合計	-.367	-14.374	.000	
	仲間規範 低群	先生規範 (合計-平均)	- .082	-2.932	.003	
		仲間規範 低群(合計+偏差)	-.348	-12.248	.000	
		先生規範 × 仲間規範 低群	-.110	-4.192	.000	
		社会的望ましさの合計	-.367	-14.374	.000	
従属変数：いじめ容認態度						

表15 いじめを認めない態度を育成する「具体的な指導の手がかり」（発達の段階別）

学校種	小学校			中学校			高校		
	標準化 係数 (β)	t 値	有意 確率 (p 値)	標準化 係数 (β)	t 値	有意 確率 (p 値)	標準化 係数 (β)	t 値	有意 確率 (p 値)
有意となった質問項目 ＝「具体的な指導の手がかり」									
わたしは、あれこれアドバイスしてくれる 人につき合うのはめんどうだと思ふ	-.230	-8.046	.000	-.183	-6.848	.000	-.105	-3.680	.000
わたしの学校は、先生同士が協力している	-.075	-2.600	.009	-.224	-7.575	.000	-.091	-3.056	.002
家の人は、「きまり」や「ルール」を守ら なければならない理由を話す	-.088	-3.178	.002	-.104	-3.976	.000	-.075	-2.253	.024
わたしのクラスでは、教室内の約束事は話 し合って決める	-.076	-2.760	.006						
先生は、大切なことを守らないときは厳し くしかってくれる（指導してくれる）	-.068	-2.470	.014				-.066	-2.165	.031
先生は、「きまり」や「ルール」を守らな なければならない理由を話してくれる				-.097	-3.242	.001			
わたしは、家庭学習を言われなくても自分 からする				-.078	-3.099	.002			
わたしは、クラスの人から感謝されたり喜 ばれたりする				.062	2.385	.017			
家の人は、大切なことを守らないときは厳 しくしかってくれる							-.096	-2.808	.005
わたしのクラスでは、教室の床にゴミが落 ちている							-.085	-3.073	.002
先生は、授業の中でクラスの人と協力して 学習する時間をとる							-.062	-2.145	.032
社会的望ましさの合計	-.347	-11.72	.000	-.310	-11.459	.000	-.221	-7.527	.000
調整済み R2乗	0.314			0.366			0.187		

従属変数：いじめ加担経験

中学生には、『先生は、「きまり」や「ルール」を守らなければならない理由を話してくれる($\beta=-.097$)』とあることから、生徒を諭す指導が効果的であると考えられる。

なお、「わたしは、クラスの人から感謝されたり喜ばれたりする($\beta=.062$)」と回答している生徒は、いじめを認める傾向にあった。このことについては、今後の検討課題である。

高校生には、「家の人、大切なことを守らないときは厳しく叱ってくれる($\beta=-.096$)」、「教室の床にゴミが落ちていない($\beta=-.085$)」、「先生は授業の中クラスの人と協力して学習する時間をとる($\beta=-.062$)」とあることから、これらの項目を意識して生徒と向き合うことが効果的であると考えられる。

これらの結果を基に、次の結果④としてまとめた。

結論④-1：「いじめを認めない態度を育成する」指導の在り方

「いじめを認めない態度を育成する」指導の在り方を探るために、2つの規範意識との関係と、同様に「子どもの環境に関する31項目」との関係調べ、次に示す「指導のアプローチ」と「具体的な指導の手がかり」を求めた。

「指導のアプローチ」

- ・ 発達の段階に関わらず、「集団や友達を介した

指導」とともに、「先生や大人主導による指導」が有効である。

「具体的な指導の手がかり」

- ・ 人と人の信頼関係を築くことが大切。
- ・ 大人が理由を話し、できないときは指導する(叱る)ことが大切。

3.4.3 いじめに加担しない子どもを育成する指導のアプローチ

前項と同様に、「いじめ加担経験」と2つの規範意識との関係を階層的重回帰分析(分析(8))によって、「いじめに加担しない子ども」を育成する「指導のアプローチ」を求めた。その結果を、次の表16に示す。なお、分析(8)の結果からは、交互作用はうかがえなかったため、下位検定は行わなかった。

表16からは、「いじめ容認態度」と同様に、発達の段階に関わらず、「仲間規範」が「いじめ加担経験」を大きく下げている($\beta=-.247\sim-.182$)ことがわかる。一方、「先生規範」は、小学生と高校生で有意に「いじめ加担経験」を下げている($\beta=-.157$ 、 $\beta=-.096$)ものの、中学生においては、その有意な影響がなくなっている。($\beta=-.046$ 、 $p=0.246>0.05$)

このことは、中学生は、「先生規範」が高くても、目前でいじめやいじめに関することが行われていると、加担してしまいがちであるということを示して

表16 規範意識が「いじめ加担経験」に与える影響の違い(発達の段階別)

モデル		標準化係数(β)	t 値	有意確率(p値)	調整済みR ² 乗
小学生	①仲間規範 合計(-平均)	- .182	-6.229	.000	.288
	②先生規範 合計(-平均)	- .096	-2.977	.003	
	①×②	-.013	-.414	.679	
	社会的望ましさの合計	-.432	-15.898	.000	
中学生	①仲間規範 合計(-平均)	- .247	-8.049	.000	.342
	②先生規範 合計(-平均)	- .046	-1.160	.246	
	①×②	-.052	-1.317	.188	
	社会的望ましさの合計	-.345	-12.526	.000	
高校生	①仲間規範 合計(-平均)	- .174	-5.809	.000	.226
	②先生規範 合計(-平均)	- .157	-4.363	.000	
	①×②	-.044	-1.281	.200	
	社会的望ましさの合計	-.270	-9.600	.000	

従属変数：いじめ加担経験

いると推察される。ここにも、中学生の指導の難しさが示されているといえる。

また、小学生には「時間を守る」ようにさせることが有効であることがうかがえる。しかし、「家族同士が協力している」と回答した児童は、いじめに加担している傾向がある。この点についても検討が必要であり、今後の課題である。

3.4.4 いじめに加担しない子どもを育成する具体的な指導の手がかり

同様に、「子どもの環境に関する31項目」との関係から「具体的な指導の手がかり」を求めた。その結果を、次の表17に示す。

表17からは、「いじめに加担しない子ども」を育成する「具体的な指導の手がかり」が示された。

発達の段階に関わらず、「人とつき合うのが面倒でない($\beta=-.122\sim-.059$)」、「教室にゴミが落ちていない($\beta=-.136\sim-.090$)」、「家庭学習を自主的に行う($\beta=-.095\sim-.087$)」が大切であることがわかる。

また、中学生には、「先生同士が協力している($\beta=-.092$)」、「先生は「ルール」や「きまり」を守らなければならない理由を話す($\beta=-.095$)」、「先生は、大切なことを守らないときは厳しく叱ってくれる($\beta=-.067$)」が大切であることがわかる。

高校生には、「時間を守る($\beta=-.058$)」、「家の人は、大切なことを守らないときは厳しく叱ってくれる($\beta=-.064$)」が大切であることがわかる。

なお、中学生と高校生で「誰かの役に立っている($\beta=.077\sim.099$)」と回答している生徒は、いじめに加担する傾向があった。このことについても、今後の検討課題である。

これらの結果を基に、次のようにまとめた。

結論④-2：「いじめに加担しない子どもを育成する」指導の在り方

「いじめに加担しない子どもを育成する」指導の在り

表17 いじめに加担しない子どもを育成する「具体的な指導の手がかり」（発達の段階別）

学校種	小学校			中学校			高校		
	標準化係数(β)	t 値	有意確率(p 値)	標準化係数(β)	t 値	有意確率(p 値)	標準化係数(β)	t 値	有意確率(p 値)
有意となった質問項目 =「具体的な指導の手がかり」									
わたしは、あれこれアドバイスしてくれるとつき合うのはめんどろだと思ふ	-.122	-4.218	.000	-.097	-3.320	.001	-.059	-2.007	.045
わたしのクラスでは、教室の床にゴミが落ちていない(変換済み)	-.090	-3.300	.001	-.136	-4.954	.000	-.105	-3.722	.000
わたしは、家庭学習を言われなくても自分からする	-.095	-3.346	.001	-.089	-3.169	.002	-.087	-3.001	.003
わたしは、時間を守る(変換済み)	.074	-2.576	.010				-.058	-2.024	.043
わたしの家族は、家族同士が協力している	.058	2.103	.036						
わたしの学校は、先生同士が協力している				-.092	-2.759	.006			
わたしは、誰かの役にたっていると思う				.077	2.722	.007	.099	3.460	.001
先生は、「きまり」や「ルール」を守らなければならない理由を話してくれる				-.095	-2.721	.007			
先生は、大切なことを守らないときは厳しくしかってくれる(指導してくれる)				.067	2.068	.039			
家の人は、大切なことを守らないときは厳しくしかってくれる							-.064	-2.211	.027
社会的望ましさの合計	-.400	-12.812	.000	-.324	-10.883	.000	-.265	-8.620	.000
調整済みR2乗	0.290			0.218			0.128		

従属変数：いじめ加担経験

方を探るために、2つの規範意識との関係と、同様に「子どもの環境に関する31項目」との関係調べ、次に示す「指導のアプローチ」と「具体的な指導の手がかり」を求めた。

「指導のアプローチ」

- ・特に中学生は、「集団や友達を介した指導のアプローチ」により「仲間規範」を高めることが大切。
- ・小学校と高校では、「集団や友達を介した指導」とともに、「先生や大人主導の指導」が有効である。

「具体的な指導の手がかり」

- ・人と人の信頼関係を築くことが大切。
- ・教室環境を整えさせる、時間を守らせるなど、行動に働きかける指導が大切。

4 研究のまとめ

本研究は、栃木の子どもの規範意識の状況や、規範意識を醸成するための望ましい指導の在り方について、さらに、いじめを防ぐ指導の在り方についてもそれぞれ分析を通して明らかにした。

◎H17年度との比較結果

目的①の結論として、5年前調査との比較により栃木の子どもの規範意識の経年変化を調べたところ、有意に向上していることがわかった。この理由については、結論③で示した項目が、すでに県内の多くの先生方や家庭で取り込まれていることであると考えられるので、その成果が表れたものと推察できる。

◎規範意識を醸成する指導のアプローチ

目的②の結論として、規範意識を醸成する「指導のアプローチ」を探るために、子どもの規範意識を「仲間規範」と「先生規範」の2面から捉え、「問題行動経験」への影響の違いを調べた。その結果、「集団や友達を介した指導」により、「仲間規範」を向上させる「指導のアプローチ」が有効であることを示すことができた。特に栃木県教育委員会が提唱している、「学業指導」と「集団や友達を介した指導のアプローチ」とは重なる部分が多く、その有効性を確認することができた。

◎規範意識を醸成する具体的な指導の手がかり

目的③の結論として、規範意識を醸成する「具体的な指導の手がかり」を探るために、栃木の子どもを「規範意識（仲間規範）」の高低と「問題行動経験」の多少により4つに分類した結果、約45%の子どもに「問題行動を抑制し、規範意識を高める」指導が必要であることがわかった。さらに、規範意識が高く問題行動の少ない子どもにつながる項目を「子どもの環境に関する31項目」の中から調べた結果、発達の段階に関わらず共通する項目と、発達の段階ごとにそれぞれ大切と考えられる項目が得られた。これらを、問題行動を抑制し規範意識を高める「具体的な指導の手がかり」として示すことができた。またこの結果から、「学校」や「家庭」、「地域」の連携が、子どもの規範意識の醸成につながる事が明らかにできた。しかも、発達に応じて、その役割の違いを確認することができ、発達の段階において指導や体験によって培われたものが、次の段階の基盤になっている様子をうかがうことができた。所属する学校種以外の結果にも注目することで、子どもの状況の確認や、指導の見直しをもつことができると考えられる。

◎いじめを防ぐ指導の在り方

目的④の結論として、「いじめを防ぐ指導の在り方」について探るために、2つの規範意識と「いじめ容認態度」や「いじめ加担経験」の関係性を調べた。また、「子どもの環境に関する31項目」から、「いじめを防ぐ指導」につながる項目を調べた。その結果、発達の段階に関わらず、共通する結果が多く得られた。規範意識の醸成と同様に、「集団や友達を介した指導」により、「仲間規範」を高めることや、大人が毅然とした態度で話して聞かせるなどの日常的な指導を、小学校から高校生までも続けることが、いじめを防ぐ上で大切であることを示すことができた。また、中学生は特に指導が難しく、「仲間規範」を高めることがいじめを防ぐ指導として有効であるという結果が得られた。

本研究を通して、実際にこれまで学校現場や家庭において実践されてきていたことの有効性が実証されたと考えられる。これからも子どもと関わる全ての大人が、今までの取組更に充実させていくことが、一層の向上へとつながると考えられる。本報告もその一助になれば幸いである。

なお、当センターでは、平成23年度調査研究事業