

1 章 調査研究報告

平成22年度栃木の子どもの規範意識調査（小・中・高）研究報告

要 旨

本研究は、本県児童生徒の規範意識の状況を把握し、発達に即した規範意識醸成に向けた学校及び家庭での指導の在り方を明らかにすることを目的に行った。

規範意識の状況を把握するために、5年前（平成17年度）調査と比較（小5、中2、高2のみ）した。その結果、全体的に規範意識は向上していた。特に、中学2年生の向上が顕著であった。

子どもの規範意識を醸成する指導の在り方を探るために、「仲間規範」と「先生規範」の2面から捉えた子どもの規範意識が、「問題行動経験」に及ぼす影響の違いを階層的重回帰分析を用いて求めた。その結果、発達の段階に関わらず「仲間規範」の方が、「先生規範」よりも「問題行動経験」を大きく抑制していた。特に、中学生以降はこの傾向が強く、問題行動を抑制する「指導のアプローチ」として、「集団や友達を介した指導」を通して「仲間規範」を高めることが有効であると示した。

さらに、規範意識を醸成する具体的な指導の在り方を探るために、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子どもに影響を与えている項目を、ロジスティック重回帰分析を用いて調べた。その結果、発達の段階に関わらず「教室にゴミが落ちていない」、「家庭学習の自主的な取組」、「先生同士の協力体制」の項目が、小学校段階では「時間を守ること」、中学校段階では「生活についてじっくり考える機会を設けること」、高校段階では「家族が学校や先生をほめる」などの項目が、それぞれ有意な関係にあった。これらの項目は、発達に即して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」であるとして示すことができた。

いじめを防ぐ指導も同様に、「指導のアプローチ」と「具体的な指導の手がかり」を示した。

キーワード：規範意識の醸成、指導のアプローチ、指導の手がかり、いじめを防ぐ指導

1 研究の背景と目的

1.1 近年の子どもの現状から

近年、生徒指導に関わる課題が多様化、複雑化し、暴力行為やいじめ等の問題に加え、インターネットに絡む問題行動も顕在化してきている。このような状況の中で、児童生徒の健全育成を図るためには、問題行動を未然に防止し、規範意識を醸成していくことが重要な課題となっている。

改正教育基本法（第6条第2項）では、学校教育において児童生徒が学校生活における規律を重んずること、また、改正学校教育法（第21条）には、規範意識に基づき社会形成に寄与する態度の育成が、義務教育の目標の一つとして掲げられている。

文部科学省が発表した「全国問題行動等調査における暴力行為発生件数」は、平成21年度に小学校（約6,000件）と中学校（約40,000件）で過去最高件数¹⁾であった。

栃木県教育委員会児童・生徒指導推進室の調査によると、全校調査と同様に「暴力行為発生

件数」は、小・中・高校で、共に年々増加の傾向にあり、「対教師暴力件数」も、中学校で増加している²⁾。

当センターでは、平成17年度に、規範意識に関する第1回調査研究を小5、中2、高2の3学年（合計約3,500人）で実施し、その結果を分析し、リーフレット「栃木の子どもの規範意識をみんなで高めよう」や「報告書～栃木の子どもの規範意識を高めるために～」において、提言³⁾を行った。

しかし、平成20年度に当センターが実施した「栃木の子どもの生活状況調査」においては、小3から高2までの約半数以上の保護者が、「近年、子どもたちの規範意識が下がっていると思う」と回答⁴⁾していた。

1.2 先行研究より

大久保智生（香川大）、加藤弘道（静岡大）等⁵⁾は、問題行動の継続化について、問題行動が個人から学校・学級といった集団全体へ波及する特徴があることを示し、問題行動の継続過程に視点を置き、

研究を進め、それらの成果を学会等で次の通り報告してきた。

- 問題行動の継続過程には、問題行動をする生徒だけではなく、他の様々なタイプの生徒が関わっている。
- 〈荒れている学校〉と〈落ち着いている学校〉で比較すると、問題行動をする生徒に関するイメージに違いが見られ、その違いが問題行動の継続過程に影響を与えている。
- 荒れている学校や学級では、問題行動をする生徒を許容・支持する生徒文化があり、むしろ問題行動をしない生徒の方が、問題行動の継続化に関連している。
- 問題行動をする生徒が受容されている学級ほど、問題行動が継続しやすい。

大久保・加藤等は、このような研究の成果を基に、『問題行動の経験と規範意識による生徒の類型化とその特徴』において、中学校を対象に「問題行動の経験」と「規範意識^{*1}」によって生徒を次の4つに類型化し、その分析の結果を次のように報告した。

- ・規範意識が高く、問題行動経験が少ない
：「まじめ型」
- ・規範意識が高いが、問題行動経験が多い
：「同調型」
- ・規範意識が低く、問題行動経験が少ない
：「観衆型」
- ・規範意識が低く、問題行動経験が多い
：「不良型」
- 類型化された4つのグループは明らかに特徴が異なり、独立したタイプであった。
- 学校による4つのグループ間の関係性を調べた結果、荒れている学校では、「まじめ型」の生徒も問題行動を支持するようになり、問題行動を継続させる。
- 同様に、落ち着いている学校では、「不良型」の生徒が、他の生徒と意識面で分離しており、問題行動を起こす生徒がいても波及しない。

^{*1} 規範とは、多くの者によって共有されている価値基準とその実現のためにとられる行為の様式をさし、その規範が内面化されたものが規範意識である。

(和田・久世、1990)

本年度の調査研究（以下、「本研究」）は、この大久保・加藤等の論文を参考にして、子どもの規範意識を、友達や仲間と心の中で共有されている規範意識「仲間規範」と、先生や大人からの指導等により心に浸透していると考えられる「先生規範」の2面から捉え、調査分析を進めた。

1.3 研究目的

本研究の目的を、研究の背景や先行研究を基に、次の通り設定した。

- 目的①：平成17年度調査との比較により、「栃木の子ども規範意識」の経年変化や現状を確認する。
- 目的②：子どもの「規範意識」（仲間規範と先生規範の2面）が「問題行動経験」に与えている影響を明らかにし、規範意識を醸成するために有効な「指導のアプローチ」を探る。
- 目的③：「規範意識」と「本人」「家庭」「学校」「地域」から示した子どもの環境との関連について調べ、規範意識を醸成する「具体的な指導の手がかり」を探る。
- 目的④：「いじめ」に関する尺度を利用した調査を行い、目的②と③と同様の方法で、「いじめを防ぐ指導の在り方」を探る。

図1は、研究の目的②、③、④を図に示した研究構想図である。

なお本研究は、平成17年度調査の成果を生かし、宇都宮大学の協力を得ながら、統計的分析手法を活用するなど、科学的な論拠を基にした客観性の高い研究をめざし実施した。

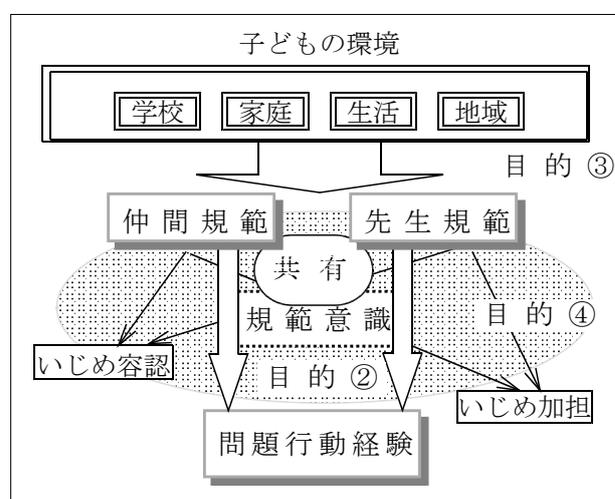


図1 研究構想図

1.4 研究の活用

本研究の成果は、次の通り活用する。

- ・結果に基づいて、規範意識の状況と規範意識醸成に向けての提案をリーフレットにまとめ、小・中・高・特の教員全員に配布し、教員及び保護者の啓発に活用する。
- ・研究の方法、手順、結果をまとめた本報告書を作成し、教育行政機関へ情報提供を行う。これにより、本県の教育振興ビジョンに示された「心の教育の推進」に寄与する。
- ・報告書とリーフレットをホームページに掲載し、広く周知する。

2 研究の内容

2.1 研究計画

本研究の研究期間は、平成22年度1年間であり、表1に示す進行計画の通り、研究を進めた。なお、宇都宮大学教育学部の澤田匡人准教授には、4月当初の質問紙の作成の段階から、統計的な分析や考察まで、多大なるご支援や御指導や御助言をいただいた。

表1 進行計画

時期	主な内容と進行計画
4月	・先行研究の調査 ・質問紙調査項目の調整
5月	・ " の決定 ・調査マニュアルの作成 ・調査依頼(1次依頼：各学校へ調査の概要スケジュール等を周知)
6月	・単純集計フォーマット作成 ・調査用紙印刷、調査マニュアル作成
7月	・調査用紙、調査マニュアル送付(2次依頼) ・調査実施、調査用紙回収
8月	・集計作業 ・結果分析、考察、
9月	・リーフレットの作成
1月	・教育研究発表大会で発表
3月	・リーフレットの完成 ・報告書の完成、リーフレット、報告書のHP掲載。
(4月)	・リーフレット配布。

2.2 調査用紙の作成

本研究の目的の達成や目的の検証を行うために、はじめに、調査に使用する調査用紙の作成を行った。質問項目の検討や選定においては、大学の准教授1名、15～20年の学校現場経験を有する指導主事の計6名で、約2ヶ月間の議論を重ねた。その結果、次の表2に示す質問構成とした。なお、調査の客観性を高めるために、先行研究によって検証されている「尺度」をできるだけ利用した。

表2 質問紙の構成

調査用紙	質問の内容
質問1 15項目	○前回調査、規範意識15項目 ----- 前回調査との比較を行うため
質問2 15項目	○規範意識尺度「仲間規範」 ----- 15項目を合計して用いる
質問3 18項目	○いじめ容認態度尺度 ----- いじめを認める考え方や態度
質問4 10項目	○いじめ加担経験尺度 ----- いじめに加担した経験
質問5 8項目	○社会的望ましき尺度 ----- データ補正用
質問6 31項目	○子どもの環境に関する項目 ----- 具体的な指導の手がかりを求めるため。 重回帰分析に用いる
質問7 15項目	○問題行動経験尺度「問題行動経験」 ----- 15項目を合計して用いる
質問8 15項目	○規範意識尺度「先生規範」 ----- 15項目を合計して用いる

また、質問項目ごとの選定手順や調査のねらいなどの選定理由は、次の通りである。

- 質問1**：平成17年度で実施した規範意識に係る質問15項目は、質問を変えずに実施するようにした。聞き方は、「小学生、中学学生、高校生が、次のようなことをすることを、あなたはどう思いますか。」とした。(回答は、「悪い」「やや悪い」「やや悪くない」「悪くない」の4件法とした。)
- 質問2、8**：規範意識尺度である「仲間規範」と「先生規範」のそれぞれ15項目においても、先行研究での利用と表記を変えずに実施した。(回答はすべて、「悪い」「悪くない」の2件法)
- 質問3、4**：いじめに関する尺度⁶⁾である「いじめ容認態度尺度」18項目(回答は、「思う」「やや思う」「あまり思わない」「思わない」の4件法)と、「いじめ加担経験尺度」10項目(2件法)を

加えた。

質問5：自分を、社会的に望ましく見せたい欲求の影響を除去するために、「社会的望ましき態度尺度⁷⁾」を加えた。先行研究においては26項目で測定しているが、今回調査では質問総数の関係から、因子寄与率の高いものから順に8項目選んだ。

質問6：規範意識の醸成やいじめを防ぐ「具体的な指導の手がかり」を求めるための質問項目。子どもの自律生活（本人）、学校生活（先生）、家庭生活（家族）、地域、に関する4つの視点から、それぞれの状況を表3に示す31の質問項目にまとめた。（4件法）

質問7：「問題行動経験」15項目を、規範意識との関係性を調べるために実施した。正直に回答してもらうために、回答結果が回収者に見られないように、冊子内に隠れる後ろから2問目の質問7とした。（2件法）

調査用紙の合計設問数は、学年と性別を加えると131問となったが、質問2と質問7と質問8のそれぞれ15、計45の質問文はすべて同じであることや、回答は○をつけるだけにしたり、文章が読み取りやすくなるように質問紙に網掛けを施したり、漢字にはルビを振るなどの工夫により、回答者の負担はそれほど高くないと判断した。また、正確な回答を得るために、質問項目の中にいくつか逆転項目を設定したり、似た質問を前半と後半に2問ずつ並べ振り分け分けるなど、回答者の集中が切れないようにも配慮した。

2.3 調査の実施について

今回調査では、調査対象を小学校4年生から高校3年生までの9学年とした。また、調査協力校は、前回と同様に、栃木県内の地域や学校規模の偏りがないように抽出した。

高校については、学科等も考慮し、県内の高校の生徒人数比と同様に、普通科系を7校、専門学科系を3校とした。さらに、前回調査との比較を行うことから、できるだけ前回調査で実施した高校に対応させて、条件が似ている高校で調査を実施するようにした。

調査に必要なサンプル数は、栃木県の子ども（小4～高3まで）1学年約19,000人が母集団となるので、要求精度5%、信頼率90%とすると、各学年267人になる。本調査では、各学年300人以上からの回答が得られるように、小学校は13校、中学校は14校

表3 子どもの環境に関する31項目

視点	質問項目（略称）
自律生活（本人）	1 自分で起きる
	2 家族にあいさつをする
	3 家庭学習を自分からする
	4 年下の子の面倒をみる
	5 時間を守れない
	6 がまん強く最後までがんばる
	7 人とつき合うのは面倒だ
	8 誰かの役に立っていると思う
	9 失敗・困難で、やる気がなくなる
学校（先生）	1 教室の床にゴミが落ちている
	2 わたしの発表を聞いてくれる
	3 教室内の約束事は話し合いで決める
	4 クラスの人から感謝・喜ばれる
	5 協力して学習する時間をとる
	6 より良く生活を考える時間をとる
	7 自分の将来を考える時間をとる
	8 がんばったことをほめてくれる
	9 わたしのお話を聞いてくれる
	10 守らないときはしかる（指導する）
	11 「ルール」を守る理由を話す
	12 先生同士が協力している
家庭生活（家族）	1 家の中の約束事は話し合いで決める
	2 家族から感謝・喜ばれたりする
	3 がんばったことをほめてくれる
	4 わたしのお話を聞いてくれる
	5 守らないときは厳しく叱る
	6 「ルール」を守る理由を話す
	7 そろって食事をする
	8 家族同士が協力している
	9 家族は学校や先生のことをほめる
地域	1 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する

を実施校として、それぞれ1クラスを抽出した。

表4は、調査の実施対象をまとめたものである。

表4 調査実施対象

実施学年	小4から高3、全9学年
実施人数	各学年約300人 合計約3400人
調査協力学校数	小学校 13校 中学校 14校 高校10校（普通7、専門3）

調査は、平成22年7月第2週から第3週の期間内に、各学校が日時を定め、実施した。調査の実施においては、回答者ができるだけ正直に、正確な回答ができるように次の点について配慮した。

- ・回答者が特定できないようにすることを、事前に回答者に伝えた。
- ・調査用紙は、回収後、直ちに教室内の生徒の目前で封をして、そのまま栃木県総合教育センターに発送するようにした。
- ・質問1と質問2が似ていることや、質問2と質問7と質問8の質問の文章が同じで質問の立場（視点）が違うことなどの留意事項を回答者に説明した。
- ・小学生への調査は、質問番号ごとに、調査監督者が問題文を読み上げ、題意の解説を行いながら実施するようにした。

2.4 分析の方法

本研究では、研究の4つの目的を達成するために、次の分析を行う。

目的①「H17年度との比較結果」

5年前調査と同じ質問項目を同じ実施学年で比較する。項目ごとの平均や偏差を調べ、t検定により比較結果を検証することで、栃木の子どもの規範意識の全体的な経年変化や項目別の変化などの状況を把握する。

そのために行う分析について、その分析の目的と手順の概略を次に示す。

分析(1) : H17年度に実施した規範意識調査との平均を算出し、小5、中2、高2で、それぞれ比較を行う。そして、前回調査との比較を、学年別、小・中・高校の校種別（以下、発達の段階）に行い、平均値の有意差を調べる。

統計的分析手法 : t検定、 χ^2 乗検定

目的②「指導のアプローチ」

本研究では、和田・久世の規範意識の定義を基に、子どもの心の中の規範意識を「仲間規範」と「先生規範」の2面から捉え、それぞれが本人の「問題行動経験」へ与える影響の大きさを調べる。その結果を比較することで、問題行動を抑制する「指導のアプローチ」を求める。分析の方法と手順は次の通りである。

分析(2) : 「仲間規範」、「先生規範」、「問題行動経験」、「社会的望ましさ」の相関を求め、発達段階による差異を把握する。

統計的分析手法 : 相関分析

分析(3) : 発達の段階ごとに、「仲間規範」と「先生規範」が、「問題行動経験」に与える影響の違いについて調べる。その際、調査結果から自分を社会的に望ましく見せたいとする気持ちによる影響を取り除くことで、より精度の高い結果が得られると考え、「社会的望ましさ尺度（8項目）」を項目に加え、以降の分析を行う。

統計的分析手法 : 階層的重回帰分析^{※2}

^{※2} 複数の独立変数から、従属変数に影響を与えている要因を求めると行う分析手法で、その結果から、影響を及ぼす向きやその大きさの違いがわかる。

目的③「具体的な指導の手がかり」

本研究では、大久保・加藤の4分類を次に示すように表記するとともに、実際に分類し、栃木の子どもの規範意識と問題行動経験の状況を把握する。

- ※「A型」: 規範意識が高く、問題行動が少ない（＝大久保・加藤4分類では「まじめ型」）
- ※「B型」: 規範意識が高く、問題行動が多い（＝「同調型」）
- ※「C型」: 規範意識が低く、問題行動が少ない（＝「観衆型」）
- ※「D型」: 規範意識が低く、問題行動が多い（＝「不良型」）

次に、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」をさぐるために、「A型」や「D型」の子どもが、当センターが作成した「子どもの環境に関する31項目」に、どのように回答していたか、その傾向を調べる。

分析(4) : 規範意識の高低と問題行動経験の多少により、栃木の子どもを大久保・加藤の4分類に分け、状況を把握する。そして、発達に応じたタイプ別の人数の偏りを調べる。

統計的分析手法 : χ^2 乗検定

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」

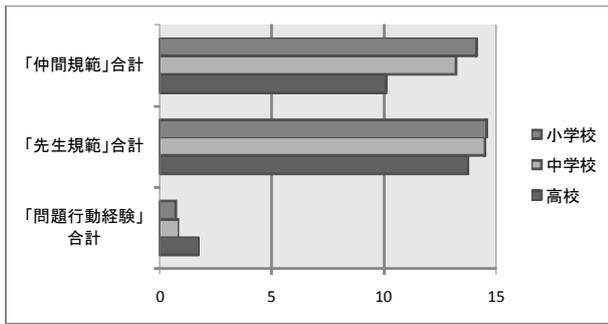


図2 栃木の子どもの規範意識の現状

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

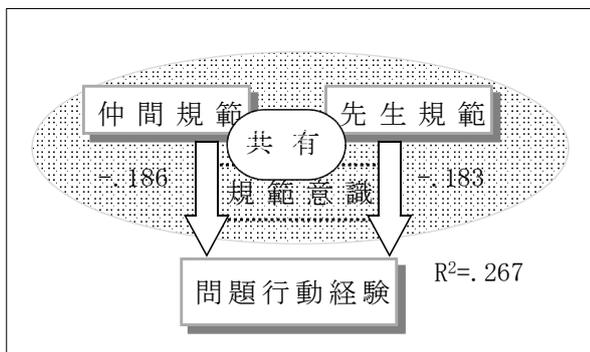


図3 問題行動への影響（小学生）

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。

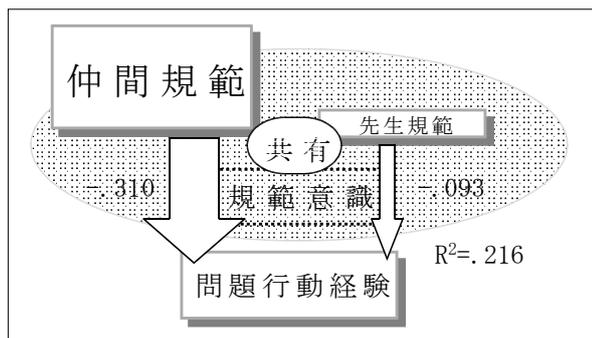


図4 問題行動への影響（中学生）

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。

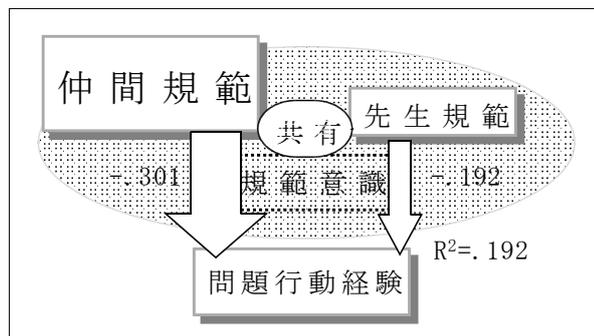


図5 問題行動への影響（高校生）

○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相関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

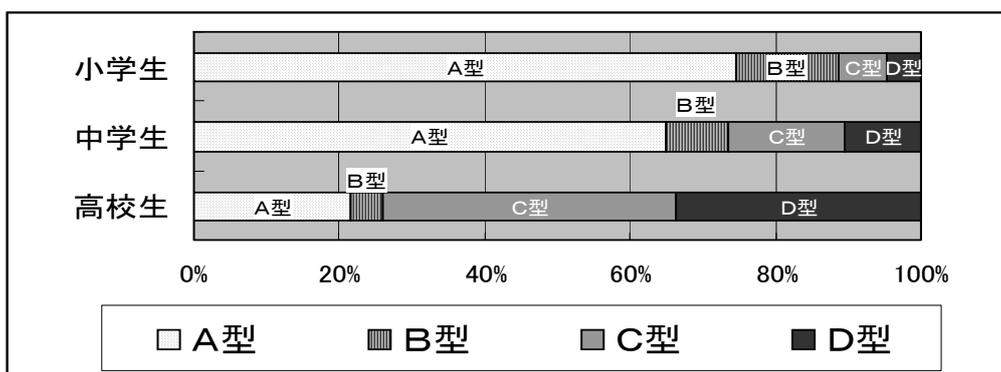


図6 栃木の子どもの4分類の現状 (発達の段階による違い)

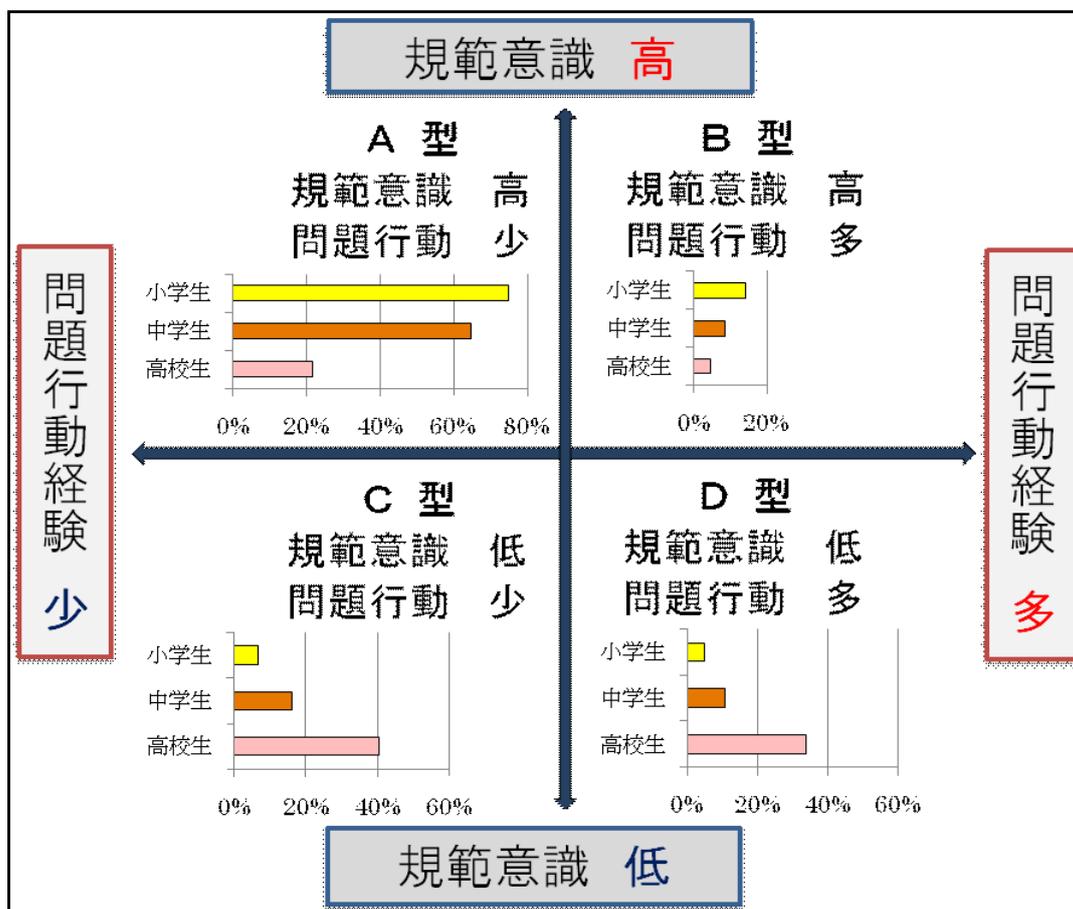


図7 栃木の子どもの4分類の現状 (分類別による違い)

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 R^2 乗	標準化 係数 (β)	有意 確率 (p 値)	リスク 確率 (EXP)	調整 済み R^2 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 R^2 乗	標準化 係数 (β)	有意 確率 (p 値)	リスク 確率 (EXP)	調整 済み R^2 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 る人に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 ($p = .00 < .05$)、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 ($\beta = -.228$)

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 R ² 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	.342
		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	.342
		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 R ² 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

「栃木の子どもの自己有用感調査」を実施する。本研究であげられたいくつかの検討課題についても、その中で追求していきたい。

引用文献

- 1) 文部科学省(2010)、全国問題行動等調査
- 2) 栃木県教育委員会児童・生徒指導推進室調査(2010)、暴力行為発生件数・対教師暴力件数
- 3) 栃木県総合教育センター(2005)、平成17年度調査研究事業栃木の子どもの規範意識調査)、URL:<http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/seikatsu-h17/h17-seikatsu.htm>
- 4) 栃木県総合教育センター(2009)、平成20年度調査研究事業栃木の子どもの生活状況調査、URL:<http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/seikatsu-h21/index.htm>
- 5) 大久保智生・加藤弘通(2008)、問題行動の経験と規範意識による生徒の類型化とその特徴、日本発達心理学会第18回大会発表論文集、574
- 6) 澤田匡人(2009)、小中学生のいじめに対する態度とシャーデンフロデ、日本心理学会第73回大会発表論文集、1010
- 7) 櫻井茂男(1984)、「児童用社会的望ましさ尺度(SDSC)の作成」、教育心理学研究、32、310-314

謝 辞

宇都宮大学 澤田先生には、質問紙の作成から、統計的分析まで、とても丁寧にご指導いただきました。この場を借りて御礼申し上げます。

指導助言

宇都宮大学教育学部
准教授 澤田 匡人

調査研究担当

栃木県総合教育センター研究調査部
部長 半田 盛一
部長補佐 矢口 真一
副主幹 中山 観
〃 小川 順子
指導主事 坂本 弘志(主担当)
〃 古口 のり子

統計的分析手法の活用について

本研究では、様々な統計的分析手法を用いて分析を行った。これらの分析手法は、コンピュータや専門のソフトの普及により、医療現場をはじめ、マーケティングや商品開発などの研究や、それ以外の様々な分野で活用が進んでいる。また、在学中に統計的な分析手法を学んだ教職員も増えている。

学校教育においても、県内外の教育等の研究会等で、学習成果の検証に統計的な分析手法を用いた報告もある。

一方、学校現場では、学校評価をはじめ、学習活動の評価のためなどに、様々な調査を行っている。各学校においても、統計的な分析手法を主体的に活用できれば、今まで以上に的確な分析とともに、妥当性のある手段を講じていけるのではないかと考えられる。

そこで次に、本研究で用いた統計的分析手法について、使用したソフトの紹介とともに説明する。

活用に際しては、栃木県総合教育センター研究調査部に御相談いただければ幸いである。

○ t 検定：マイクロソフト エクセル

→ 事前と事後のアンケート結果の差異が、統計的に有意な差(教育的な成果)であるかどうか検証できる。

○ χ^2 乗検定：Webサイト <http://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/>

→ 学習課題が「できた」「できない」等の相対的な人数の分布が、偶然なのか、それとも統計的に有意なものなのか検証することができる。

○ 相関分析：IBM SPSS Statistics 19

→ 各種のアンケートの詳しい分析として、問Aと問Bの2つの質問のそれぞれの結果の関係性を検証できる。Aが増えればBも増える関係があれば正の相関で、Aが増えればBが減る関係があれば負の相関となる。また、その関係の強さを数値で示すことができる。

○ 重回帰分析：IBM SPSS Statistics 19

→ 相関関係を基にして、ある質問項目の結果(原因：独立変数)が、別の項目の結果(独立変数)に影響を与えているかどうか(因果関係)を、有意確率とともに、その影響の大きさを数値で示すことができる。