

# 子どもたちの揺れ動く心と学校の在り方

—— 小学校における授業妨害・拒否の問題を中心に ——

平成 12 年 3 月

東京都立教育研究所

## はじめに

子どもたちに豊かな人間性や社会性をはぐくむことは、すべての人々の願いです。今回の教育課程の基準の改訂においても、このことが改訂の基本方針の第一に述べられており、解決しなければならない重要な課題であることは周知のとおりです。

しかし、子どもたちの現状には、受験競争の過熱に伴うゆとりのない生活、耐性の不足、規範意識の問題など課題が多く見受けられ、学校生活においても深刻な状況が増えてきています。

こうした問題を乗り越え、子どもたちが生きがいをもって生活できるように、東京都では、保護者、教師、学識経験者等と連携・協力をしながら様々な対応策を検討してきました。

その一環として、東京都立教育研究所ではプロジェクトチームを編成し、平成10年度から子どもたちの衝動的・攻撃的な行動と授業妨害・拒否（いわゆる「学級崩壊」につながる具体的な現れ）の問題の研究を進めてきました。

二年目を迎えた今年度は、小学校における授業妨害・拒否の問題を中心にすえ、昨年度明らかにした「揺れ動く心」の実態をさらに追究し、「イライラ感」の高い子どもの特徴や子どもたちの人間関係と学級のまとまりについて心理と行動の面から把握し、その背景を探るようにしました。また、きまりの指導についての子ども、教師、保護者への意識調査や学校の事例を基にして、その対応策を考えてきました。

授業妨害・拒否の問題解決には、子ども、教師、保護者、三者の信頼関係を構築していくことが重要であるという認識から、第3章に具体的な対応例を、また、第4章に予防策を提示しました。さらに、最後には、研究のまとめとともに教師、学校、保護者、社会への提言を7項目示しました。

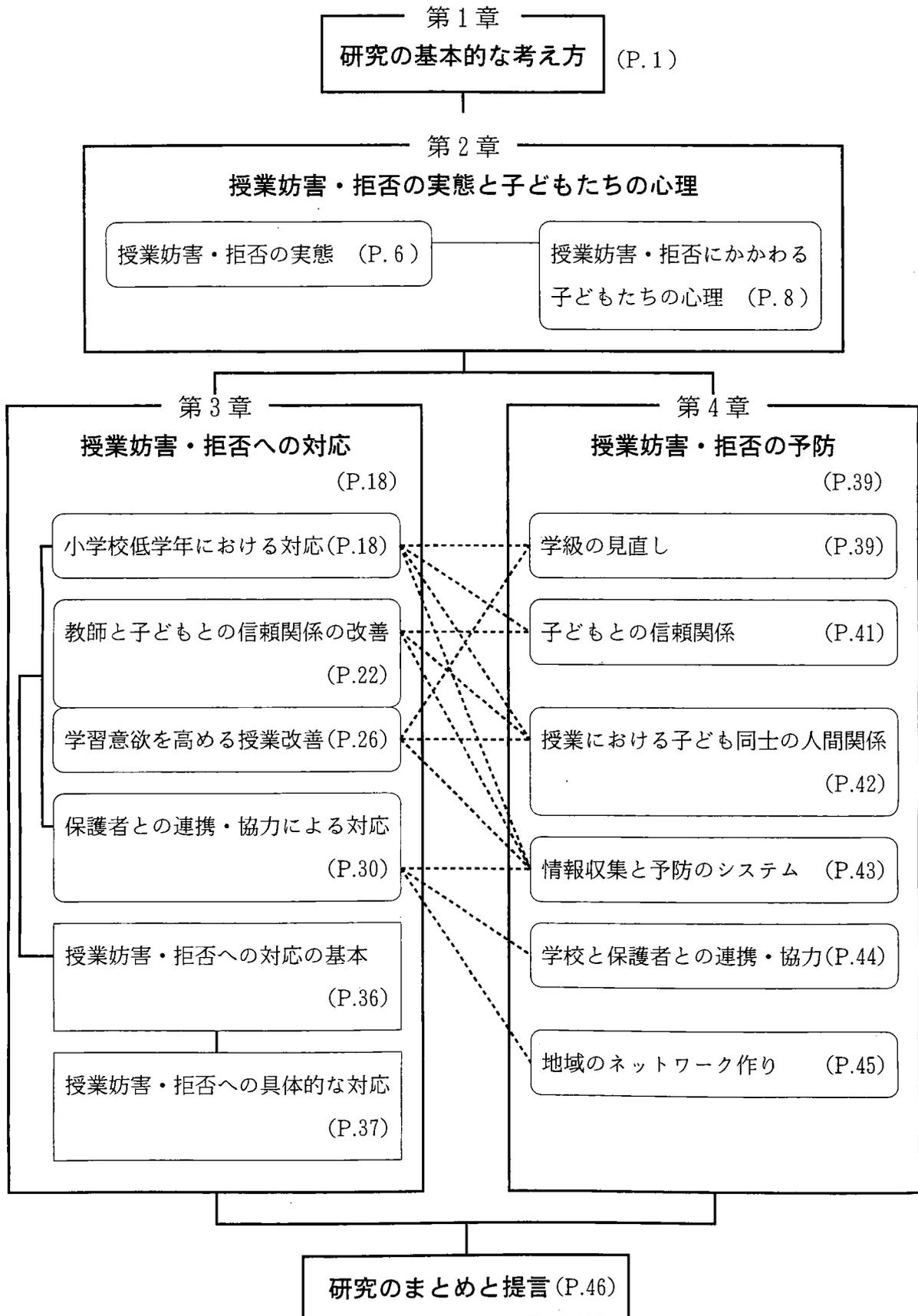
本書が、学校関係者のみならず保護者や都民の方々に活用され、子どもたちの健やかな成長への一助になれば幸いです。

平成12年3月

東京都立教育研究所長

真野宮雄

# 〈本書の全体構成〉



# 目 次

はじめに

報告書の構成

第1章 研究の基本的な考え方	1
1 研究の内容・方法	1
(1) 研究のねらい	1
(2) 研究の構想	1
(3) 研究の組織	2
(4) 調査の概要	2
2 子どもたちの揺れ動く心の実態と対応（平成10年度の研究から）	3
(1) 子どもたちの揺れ動く心の実態	3
(2) 子どもたちの揺れ動く心の背景	3
(3) 子どもたちの揺れ動く心への対応（提言）	3
3 授業妨害・拒否のとらえ方	4
(1) 授業妨害・拒否とは	4
(2) 授業妨害・拒否にかかわる要因	5
第2章 授業妨害・拒否の実態と子どもたちの心理	6
1 授業妨害・拒否の実態	6
(1) 東京都教育庁「小学校における学級経営にかかわる調査」	6
(2) 東京都生活文化局「東京都子ども基本調査」	7
2 授業妨害・拒否にかかわる子どもたちの心理	8
(1) イライラ感の高い子どもの実態	8
(2) 学級における子どもたちの人間関係と学級のモラル（士気）	10
3 A小学校における授業妨害・拒否の実態と取り組み（事例）	13
(1) 授業妨害・拒否の状態が続いているX学級（第3学年）	13
(2) 昨年度に授業妨害・拒否があったが回復したY学級（第4学年）	14
(3) 授業妨害・拒否の前兆に気付き予防に成功したZ学級（第4学年）	16



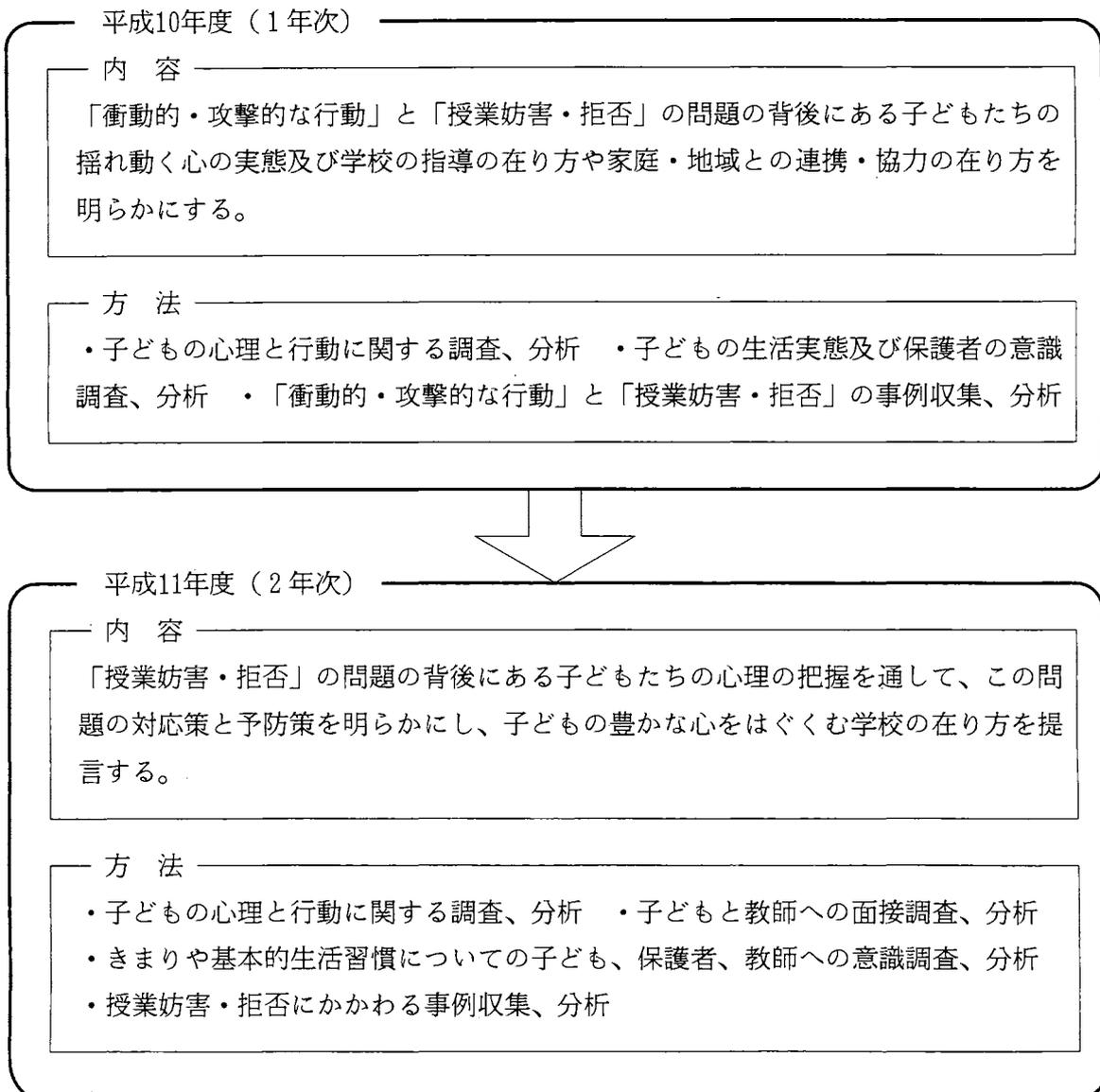
# 第1章 研究の基本的な考え方

## 1 研究の内容・方法

### (1) 研究のねらい

- ① 授業妨害・拒否の背後にある子どもの心理を把握し、「揺れ動く心」の実態を解明する。
- ② 授業妨害・拒否についての対応策や、子どもたちの豊かな心をはぐくむ人間関係を築く具体的な指導の在り方を明らかにする。
- ③ 子どもたちが個性・能力を発揮し、心豊かに生きることができるよう、家庭・地域と連携・協力した学校の在り方を提言する。

### (2) 研究の構想



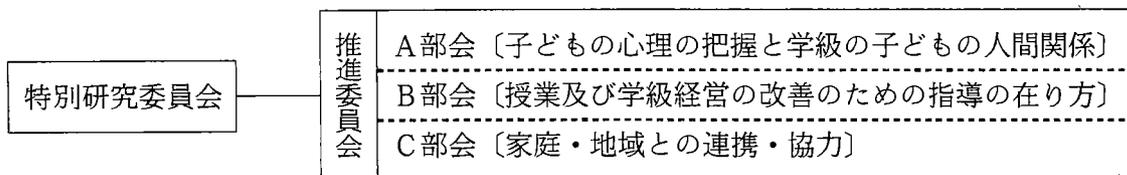
子どもたちは、葛藤したり不安になったりするなど、心が揺れ動く中で成長していく。しか

し、現代の子どもたちは、その「揺れ動く心」を適切にコントロールできず、様々な問題行動につながることが多い。本研究では、その「揺れ動く心」を「イライラする、ムカつく、キレるなどの言葉で表現する感情や行動の背景にある不安定な心」ととらえた。そして、これらの感情は、子どもたちの中では未分化な状態にあると考え、これらを総称して「イライラ感」と命名し、その実態を明らかにしてきた。子どもたちの「衝動的・攻撃的な行動」と「授業妨害・拒否」の問題とは、一見別の問題に見えるが、両者の根底には「イライラ感」の広がりに関係しているものにとらえることができ、両者を合わせて考察することとした。

今年度は、授業妨害・拒否の問題が、解決しなければならない緊急かつ重要な課題であることから、特に小学校における授業妨害・拒否をする子どもたちの心理や行動を追究し、具体的な対応策を明らかにすることとした。

### (3) 研究の組織

都立教育研究所は、教育庁指導部、都立多摩教育研究所の協力を得ながら下図のような組織で研究を進めた。



### (4) 調査の概要

調査名	調査内容	調査対象	実施	結果																																		
子どもたちの心理と行動に関する調査	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どものイライラ感と対処の仕方</li> <li>・学級のモラル(士気)と子どもたちの人間関係</li> <li>・担任と子どもとの人間関係</li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">学年</th> <th colspan="2">第1回質問紙</th> <th colspan="2">第2回質問紙</th> </tr> <tr> <th>対象数</th> <th>有効数</th> <th>対象数</th> <th>有効数</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3年</td> <td>203</td> <td>201</td> <td>50</td> <td>50</td> </tr> <tr> <td>4年</td> <td>206</td> <td>203</td> <td>58</td> <td>58</td> </tr> <tr> <td>5年</td> <td>211</td> <td>209</td> <td>62</td> <td>62</td> </tr> <tr> <td>6年</td> <td>214</td> <td>210</td> <td>49</td> <td>49</td> </tr> <tr> <td>計</td> <td>834</td> <td>823</td> <td>219</td> <td>219</td> </tr> </tbody> </table>	学年	第1回質問紙		第2回質問紙		対象数	有効数	対象数	有効数	3年	203	201	50	50	4年	206	203	58	58	5年	211	209	62	62	6年	214	210	49	49	計	834	823	219	219	6月 ・ 10月	P. 8  P. 10  P. 22
		学年		第1回質問紙		第2回質問紙																																
対象数	有効数		対象数	有効数																																		
3年	203	201	50	50																																		
4年	206	203	58	58																																		
5年	211	209	62	62																																		
6年	214	210	49	49																																		
計	834	823	219	219																																		
		低学年児童との面接：小学校1校 1年41名、2年65名、計106名		P. 18																																		
集団生活のきまりや基本的な生活習慣についての調査	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子ども、保護者、教師の学校、家庭等における集団生活のきまりの意識</li> <li>・基本的な生活習慣の定着状況及び家庭や地域での役割等の実態</li> <li>・子どもの学校生活への適応に関する意識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校4校の児童 4年～6年 計 633名</li> <li>・小学校4校の全学年の保護者及び教師 教師 144名 保護者 662名 計 806名</li> </ul>	10月	P. 30  P. 31																																		

## 2 子どもたちの揺れ動く心の実態と対応（平成10年度の研究から）

### (1) 子どもたちの揺れ動く心の実態

- ・ イライラ感は学年進行とともに漸増し、特に小5と中2で高くなる。
- ・ 子どもたちは友達関係の中で、イライラしたりホッとしたりすることが多い。
- ・ イライラ感の高い子どもは不安・抑うつ感やこだわり感が高く自己肯定感が低い。
- ・ イライラ感の高い子どもは集団からの影響を受けやすい。
- ・ イライラ感は抑制的な対処では解消されにくく、ほどほどの対処で解消されやすい。

### (2) 子どもたちの揺れ動く心の背景

- ・ イライラ感の高い子どもは、「寝る時刻が夜中の12時を過ぎる」「朝食を食べないで学校に行く」などの傾向が強い。
- ・ イライラ感の高い子どもは、「家庭でも気が休まらない」と強く感じている。
- ・ 子どもの志向には「一人でいたい」「人とかかわりたい」の両面があるが、一人志向が半数以上あり、特に中2の段階で一人志向の割合が増加する。
- ・ 子どもの「友達との関係」のことで悩む保護者が増えてきている。
- ・ 学年が上がるにつれて、保護者の子育ての悩みは深刻になりがちであるが、身近な相談相手が少なくなる傾向がある。

### (3) 子どもたちの揺れ動く心への対応について（提言）

- ・ 教師と保護者は、子どものサインを受け止め、子どもを支える。
- ・ 教師と保護者は、子どもの感情を受け止め、体験や自己表現の場を拡大する。
- ・ 学校と家庭が協力して、子どもが基本的な生活習慣を身に付けるようにする。
- ・ 学校と家庭が協力し、子どもの気持ちに寄り添い子どもの居場所作りに努める。
- ・ 教師は、集団の影響を理解し、子どもが主体的に行動できる雰囲気を作る。
- ・ 校長は、自ら状況を把握し、見通しをもって問題解決に当たる。
- ・ 教師は、自分の学級の子どもだけでなく、学校全体の子どもを育てる姿勢をもつ。
- ・ 教師は、これまでの教育観や子ども観を見直し、指導の改善を図る。
- ・ 学校は、保護者の声をよく聴き、子育ての相談ができる場や機会を提供する。
- ・ 学校は、開かれた学校を推進し、家庭・地域社会との連携を深める。

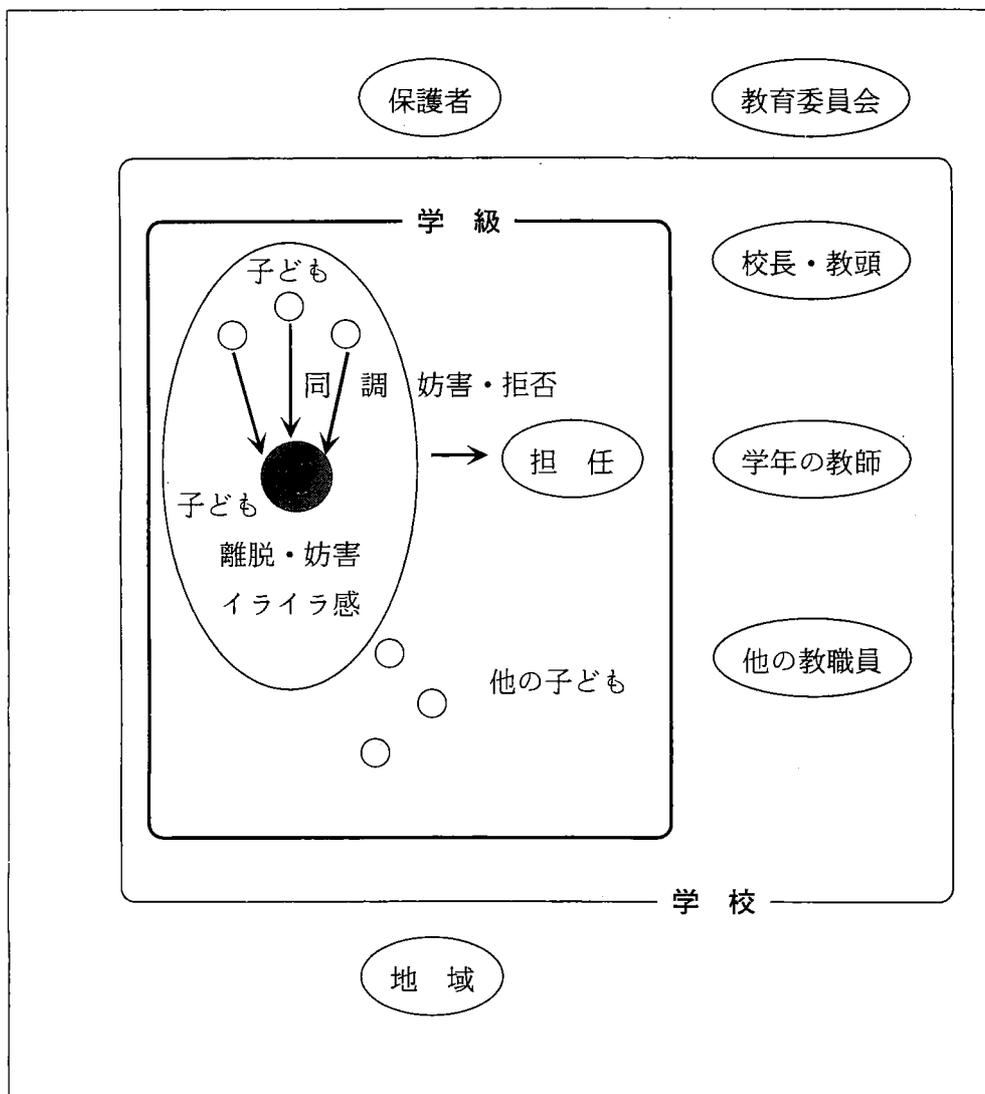
### 3 授業妨害・拒否のとりえ方

#### (1) 授業妨害・拒否とは

授業妨害・拒否は、意図の有無にかかわらず、子どもたちが授業から離脱したり授業の進行を妨害したりすることにより、授業を正常に行うことが困難になる状態をいい、いわゆる「学級崩壊」につながる具体的な現れである。

授業妨害・拒否は、学校生活になじめなかったり、授業に不満をもったりした子どもによる、授業からの離脱行動や私語、立ち歩き、担任等への攻撃的行動などの妨害行動と、その他の子どもが同調する行動から成り立っている。そして、それらに適切に対応できない時、授業が成立しなくなり、いわゆる「学級崩壊」を生み出すものと考えられる。

#### 〈学級を舞台とした授業妨害・拒否の概観〉



(2) 授業妨害・拒否にかかわる要因

授業妨害・拒否にかかわる要因については様々考えられるが、本研究では収集した事例を分析し、以下のように分類した。

<p>教師の問題</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもとの信頼関係を構築するための能力・態度の不足</li> <li>・受容的な態度の欠如</li> <li>・子どもとのコミュニケーションを図るための基本的な資質や能力の不足</li> <li>・子どもにとって魅力ある授業を実践する意欲や力量の不足</li> <li>・教師としての信念に貫かれた一貫性の欠如</li> <li>・子どもの変化に対応できる柔軟性の欠如</li> <li>・自分一人だけで対応しようとする閉鎖的な考え方 など</li> </ul>
<p>教師と子どもの関係の問題</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・互いに心を開く機会や活動の不足</li> <li>・感動や喜びを共有する場の不足</li> <li>・授業の進め方の意識のズレ など</li> </ul>
<p>子どもや学級集団の問題</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校生活の基本的なきまりや生活習慣の未習得</li> <li>・耐性、規範意識の不足</li> <li>・落ち着き、集中力、学習意欲の不足</li> <li>・仲間から注目されたいという願望</li> <li>・思春期における不安定な心理</li> <li>・仲間意識や帰属意識が低い学級集団 など</li> </ul>
<p>学校の在り方の問題</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・当事者意識に乏しい体制の問題</li> <li>・校長の危機管理意識、リーダーシップの弱さ</li> <li>・教師同士が助け合う意識や体制の不足</li> <li>・保護者や地域と連携・協力する姿勢や体制の弱さ など</li> </ul>
<p>保護者・家庭の問題</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもを受容する、叱る、しつける能力の低下</li> <li>・子どもの規範意識や社会性の低下を容認する保護者の意識や態度</li> <li>・子育てに関する交流の不足 など</li> </ul>

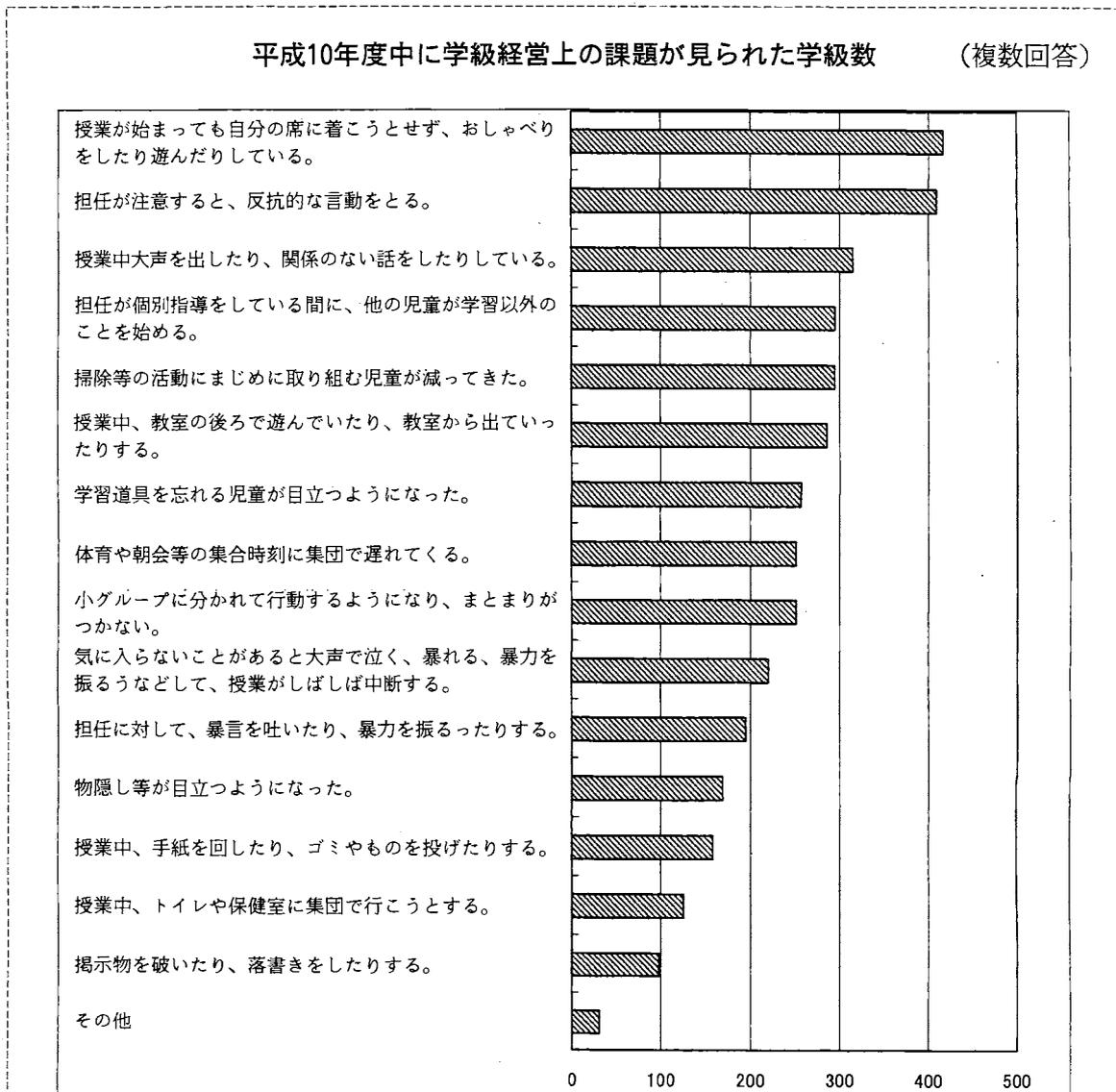
## 第2章 授業妨害・拒否の実態と子どもたちの心理

### 1 授業妨害・拒否の実態

本研究においては、調査や事例収集をとおして授業妨害・拒否の実態把握に努めたが、東京都の他機関も様々な角度から調査を行っている。ここでは、2機関の調査結果を紹介する。

#### (1) 東京都教育庁「小学校における学級経営にかかわる調査」(平成11年6月実施)

この調査は、平成10年度中の都内公立小学校における学級経営上の課題となる状況と対応について、都内公立小学校全校(1,393校、17,548学級)を対象に行ったものである。この調査では、自己中心的な行動や学習規律の乱れなどにより、学級経営が困難な状況が一定期間継続している場合について調査している。



- 「授業が始まって自分の席に着こうとせず、おしゃべりをしたり遊んだりしている」ことが一定期間継続した学級は416学級(全学級数の2.4%)、314校(全学校数の

22.5%)であった。

- 「授業中、教室の後ろで遊んでいたたり、教室から出ていったりする」ことが一定期間継続した学級は、285学級(1.6%)、233校(16.7%)であった。

- 第1学年から第3学年の子どもたちの行動の特徴

「授業が始まって自分の席に着こうとせず、おしゃべりをしたり、遊んだりしている」「授業中、教室の後ろで遊んでいたたり、教室から出ていったりする」「担任が個別指導をしている間に、他の児童が学習以外のことを始める」が、多い順に1位から3位である。集団生活の基本的なルールや基本的な生活習慣が身に付いていないことからくる問題が中心を占めている。

また、第1学年・第2学年では4位に「気に入らないことがあると大声で泣く、暴れる、暴力を振るうなどして、授業がしばしば中断する」があり、衝動的な子どもの行動が大きな影響を与えていることがうかがえる。

- 第4学年から第6学年の子どもたちの行動の特徴

「担任が注意をすると、反抗的な言動をとる」が1位になり、下学年とは異なる様相が出てくる。第4学年では、着席せず、おしゃべりや遊びをしているが2位、「授業中大声を出したり、関係のない話をしたりしている」が3位になり、集団による妨害行動が目立つようになる。また、第5・6学年では、掃除等の活動にまじめに取り組まない、集合時刻に集団で遅刻する、学習道具を忘れるなど、学校生活への意図的な抵抗あるいは意欲の喪失と思われる状態が見られる。

## (2) 東京都生活文化局「東京都子ども基本調査」(平成10年11月～12月実施)

この調査は、東京都における児童・生徒の生活・価値観について、専門機関に委託して経年的に調査しているものである。今回の調査では「最近の児童・生徒の逸脱・問題行動」も取り上げ、その中で「学級崩壊」について考察を加えている。なお調査対象は小学校第3学年、第5学年、中学校第2学年、各20校(小3・小5は公立19校、私立1校。中2は公立16校、私立4校)。対象数1,941名、児童・生徒回収数1,916名(回収率98.7%)である。

- 「授業中に勝手に席を離れる」「授業中に先生から注意されてもおしゃべりを続ける」「授業時間になっても教室になかなか入らない」の3項目に関して、1割から2割の子どもが経験があると回答している。学年差をみると、全体として学年が上がるにつれて数値が高くなる。

- 個人的資質の側面をみると、授業中に立ち歩いたりおしゃべりを続けたりする子どもたちは、学習に対する動機付けが弱く、授業に集中できない傾向がみられる。

また、集中して勉強を続けることが苦手な子どもが多い。この子どもたちは、友達や先生・親に対してイライラやムカつきを感じ、ちょっとしたことで腹を立てる傾向がある。

## 2 授業妨害・拒否にかかわる子どもたちの心理

ここでは、子どもへの調査結果及び学級担任からの聞き取り調査から、授業妨害・拒否の背景にある子どもたちの揺れ動く心の実態を、個々の子ども及び学級集団の両側面から述べる。

### (1) イライラ感の高い子どもの実態

第一年次研究報告書において、イライラ感の高い子どもを個々に検討すると、一口にイライラ感が高いと言っても、その様相は一様ではなかった。そこで、今年度は、特にイライラ感を助長する心性としての不安・抑うつ感と集団の影響性に着目し、今回の調査対象とした小学校第3学年～第6学年の子どもたち（823名）の中で、イライラ感が高い子ども135名に対して、その様相を個々に検討した。その結果、イライラ感の高い子どもは、表1のように、イライラ感のみが高く、不安・抑うつ感や集団の影響性は低い群（A群）と、イライラ感、不安・抑うつ感、集団の影響性のいずれも高い群（B群）の二つに大別された。

表1 イライラ感の高い子どもの群分け

	イライラ感が高い	不安・抑うつ感が高い	集団の影響性が高い	人数（％）
A群	○			64名（47.4％）
B群	○	○	○	71名（52.6％）

A群：イライラ感の得点（質問14項目で合計得点は0点～28点）が、平均点から上側に1標準偏差を越える得点14点（小3～小4）又は15点（小5～小6）以上であり、同時に不安・抑うつ感の得点（質問10項目で合計得点は0点～20点）が、11点（小3～小4）又は12点（小5～小6）以下、集団の影響性も得点（質問11項目で合計得点は0点～22点）が、12点（小3～小6）以下の子どもたち。

B群：イライラ感の得点はA群と同様に、14点（小3～小4）又は15点（小5～小6）以上で、更に不安・抑うつ感の得点も12点（小3～小4）又は13点（小5～小6）以上、集団の影響性の得点も13点（小3～小6）以上の子どもたち。

次に、これらの子どもたちが学級（学校）でイライラした時の対処の仕方について、我慢するなどの「抑制的な対処」をとるのか、「ほどほどの対処」をしているのか、物や人に当たるなどの「攻撃的な対処」をとるのか、その回答結果を群別に表2に示す。

表2 群別に見た学校でイライラした時の対処の仕方

	抑制的な対処	ほどほどの対処	攻撃的な対処	不明	全体
A群	17名（26.6％）	35名（54.7％）	11名（17.2％）	1名（1.5％）	64名（100％）
B群	31名（43.7％）	25名（35.2％）	12名（16.9％）	3名（4.2％）	71名（100％）

#### ① A群の特徴－耐性の不足が目立ち、感情をストレートに表出する子どもたち

この群は、イライラ感が高いが、不安・抑うつ感や集団の影響性は低く、教師から見えやすい子どもたちである。この群の子どもたちの特徴を述べる。

- この群の子どもたちは、すぐにイライラしたりムカついたりするなど、その感情をストレートに表出することが多い。自分の失敗を友達に指摘されると、絶対に認めようとせず頑固に言い訳をしたり、教師に注意されると反抗的な態度をとったりする。周囲からは、「暴れん坊」「キレやすい子」と見られることが多い。しかし、反面、大人には人懐こく幼い面もあり、甘えてくることもある。
- 授業妨害・拒否の中心人物として、周囲の子どもたちに影響を与えることはあっても、

その子どもも自身が周囲から影響を受けることは少ない。

- イライラした時の対処の仕方としては、自分の気持ちを相手に伝えたり、運動で気分転換をしたりするなど、「ほどほどの対処」で発散できる子どもが多く、「抑制的な対処」は少ない。しかしその一方で、授業妨害・拒否にかかわっている子どももあり、この群には、課題のある子どもからそうでない子どもまで、様相に幅がある。

#### [A群への指導の留意点]

- この群の子どもたちは、イライラした気持ちをストレートに表出するため、教師はその気持ちを把握しやすい。しかし、その表出の仕方が激しかったり繰り返されたりすると、その行動を叱ったり抑えたりする対応に追われがちになる。指導に当たっては、まずイライラしている気持ちを受け止め、その言い分を聞くことが大切である。その上で、行為の不当性や、相手を傷つけ辛い思いをさせることがあることを伝えるようにする。
- 「暴れん坊」「キレやすい子」と見られ、周囲から問題視されることが多い。本人は、友達を求める気持ちが強くやさしい面もあるが、言動が激しいために周囲に脅威を与えたり、相手に排斥感を起こさせたりする。そのため、「皆が、僕を嫌っている」「どうせ僕はだめなんだ」と、自己肯定感が低く孤立感や被害感を深めることが多い。教師は、日ごろから、子どもが認められたりほめられたりする経験を増やして心の安定を図り、イライラ感の解消に努めることが大切である。
- イライラしたときの対処としては、「ほどほどの対処」をとる子どもが多い。しかし、学校でも家庭でもさ細なことでキレやすく、攻撃的な言動にはしる子どももいる。このような場合、家庭でも保護者が子どもへのかかわりに困難を感じていることが少なくない。教師は、保護者の気持ちを受け止め支えていくことにより、保護者が子どもに適切なかかわりができるよう援助していくようにする。

#### ② B群の特徴—不安・抑うつ感が高く、抑制的な対処が多いため、

##### 内面をとらえにくい子どもたち

この群は、イライラ感が高く、不安・抑うつ感及び集団の影響性も高い群である。この群の子どもたちの特徴を述べる。

- この群の子どもたちは、漠然とした不安感を感じたり、何かに追われているようで焦ったり、気分が落ち込んだりすることが多い。不安感が高いために、繊細で傷つきやすく、孤立感や疎外感、不満をもっていたり、自信がなかったり、嫌われているのではないかと心配になったりすることもある。
- A群と異なり、自分がどう見られているか気になりイライラ感をつのらせたり、逆に周囲を気にして我慢してしまったりするなど、集団からの影響を受けることが多い。そのため、一人にいる時には特に問題に感じられない子どもが、集団の中では人が変わったように落ち着かなくなったり粗暴になったりすることもある。
- イライラした時の対処の仕方としては、表2より、A群に比べて「ほどほどの対処」が少なく、「我慢する」「笑ってごまかす」「黙っている」など、「抑制的な対処」が多い。
- この群の中で衝動的、攻撃的行動をとる子どもの場合、外に現われた言動はA群と似て

いる。しかし、不安感や焦燥感、抑うつ感などを伴うために、どうしてイライラしているのか、どのようにイライラしているのか、子どもの内面をとらえにくい。

#### 〔B群への指導の留意点〕

- この群の中で授業妨害・拒否にかかわる子どもたちへの指導に当たっては、さ細なことで不安や緊張を感じやすく、そのことがイライラ感をつのらせ、攻撃的・衝動的な言動に出やすいことを理解することが大切である。そのため、子どもと安定した関係を築き、不安や緊張を和らげてなるべく安心感を与える対応をしたり、前もって不安や緊張を抱きやすい場面を予測して、十分に時間をかけて対応したりするなど、きめの細かい配慮が求められる。
- 集団からの影響を受けやすい傾向があり、その子どもが、学級の中でどんな人間関係にあるのかを把握しておくことが大切である。また、学校で問題行動として顕在化していても、家庭ではそれほど目立たず保護者が気付かないこともある。学校と家庭での生活態度の違いは、どちらの姿も子どもの一面ととらえ、学校と家庭での共通理解を深めておくようにする。
- この群の子どもたちの中には、イライラ感の高さが問題行動として顕在化していない例もあるが、心の中は不安定なため、落ち着かない学校生活を送っていることが多い。何かのきっかけや集団から影響を受けて、暴発する行動をとったり押さえ込む形で自分の中に閉じこもってしまったりすることもある。普段から折にふれてさりげない声かけや話を聞く機会を多くして、心の安定を図ることが求められる。

以上、イライラ感の高い子どもをA群、B群に分けて、その特徴及び指導の留意点に関して述べてきた。A群に比べて、B群の子どもたちは、不安・抑うつ感が高く周囲の子どもたちからの影響を受けるため、イライラ感がストレートに表現されにくい。そのため、教師から見て子どもの気持ちが理解しにくい、このような子どもたちにも注目して、指導に当たっていききたい。

#### (2) 学級における子どもたちの人間関係と学級のモラール（士気）

子どもは、一人の時に見せる行動と集団の中で友達と一緒に見せる行動とは異なっていることが多い。それゆえ、個々の子どもの特性だけでなく、集団としての学級そのものも検討する必要がある。学級は、一人一人の子どもにとって、その存在が認められ自己実現の場とならなくてはならないが、そのような学級は、子どもたちが帰属意識や満足感をもち、相互の人間関係が活発で、目標達成に向かってまとまって取り組んでいるとすることができる。

学級をとらえる視点としては様々な考え方があるが、本研究では、授業妨害・拒否が学級の集団そのものの内実に深く関係していることを踏まえ、子どもたちの心理から「学級のモラール（士気）」を、子どもたちの実際の人間関係から「学級の凝集度」を取り上げて検討した。

**学級のモラール（士気）**とは、学級の雰囲気（学級全体の明るさや楽しさ）、友達関係（友達に対する肯定感）、学習意欲（勉強の楽しさや向上心）の3側面から、学校の集団生活に対する子どもたちの個人的・主観的な心理状態を学級全体としてとらえたものである（注1）。

**学級の凝集度**とは、学級における子ども同士の結びつき（双方向の関係及び一方向の関係）

から、子どもたちの人間関係の密度をとらえるものである（注2）。

この二つは、学級に対する子どもたちの肯定的な意識と、実際の学級のまとまり具合をとらえるものであり、両者の関係は質と形のような関係にあると言える。それ故、両者を関連付けて読みとることにより、学級の集団の状態をより具体的にとらえることができる。

① 学級のモラル（士気）が低いほど学級は落ち着かず、学級のモラル（士気）は授業妨害・拒否の一つの指標になる

個別面接の結果、学級のモラル（士気）の高い学級では、「にぎやかで、明るい」「いいクラスで、好き」「ケンカもするけど、すぐ解決する」「授業が楽しい」などの声が多く、子どもたちは学級を肯定的に受け止め、その中で生き生きと生活していることがうかがえる。逆に低い学級の子どもたちは「けじめがない」「みんな好き勝手していて、クラスがまとまらない」「みんなとうまくいかない」「授業中、おしゃべりしていたり、紙飛行機を作っていたりして落ち着かない」「いじめる子がいて、このクラスは苦手」などの声が多く、子どもたちは学級を否定的に受け止め、自分自身も意欲が減退し、前向きになれずにいる傾向が見られた。

これらの傾向から、学級のモラル（士気）得点が、授業妨害・拒否の一つの指標になると考えられる。

さらに、各学級について検討した結果、学級のモラル（士気）得点は、平均点だけでなく、子どもたちの得点の分布（分散）も併せて見る必要があることも分かった。すなわち、学級のモラル（士気）得点は子どもたちの得点の平均点であり、同じ得点であれば子どもたちの得点にばらつきがない（分散が少ない）方が学級としてはまとまりがあり、子どもたちの心理状態としても安定していた。

② 凝集度は、学級のモラル（士気）と併せてみた時、授業妨害・拒否の具体的な学級の姿を映し出している

今回の調査では、子どもたちが普段よく遊んでいる友達関係から凝集度を算出したが、その結果は学級編成替えがあったにもかかわらず凝集度の高い学級もあれば、6年生で低い学級もあり、子どもの発達や時期によって一定の傾向は見られなかった。

次頁に示す図1は、凝集度の低い第3学年A学級の人間関係図である。

A学級は、他学級に比べ相互選択数が少なく、子どものグループ（網掛けの集団）が5つ形成されており、どのグループにも所属せず孤立している子ども（男子5人、女子3人）も多く、全体としてまとまりが悪い印象がある。

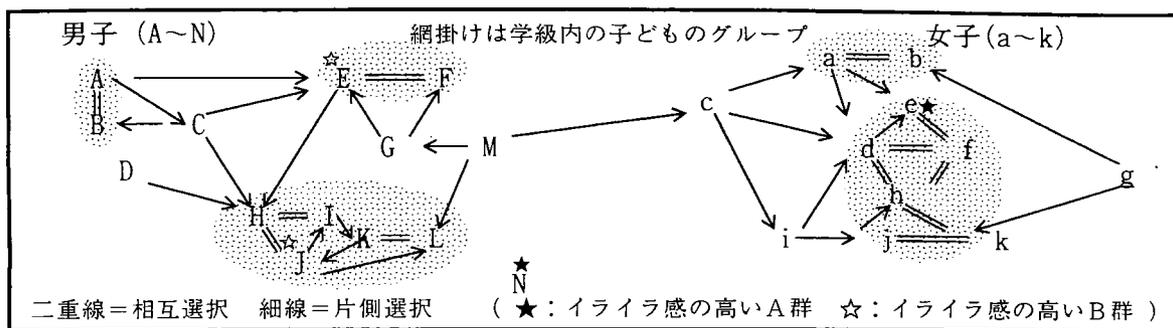
---

（注1）学級のモラル（士気）をとらえるものとしては、狩野・田崎によるスクール・モラル尺度があり、今回の調査では河村がこの尺度を修正して作成した「小学生用スクール・モラル・テスト」（9項目）を使用した。各項目は4選択で、0点～3点の得点化をした（9項目の合計は0点～27点）。調査対象の28学級の得点結果を見ると、最も高い学級で21.71点、最も低い学級で15.16点であり、平均は17.84点であった。

（注2）凝集度は、田中熊次郎「増訂 ソシオメトリーの理論と方法」における以下の算出方法より計算した。

$$\frac{(2 \times \text{全児童数} \times (\text{全児童数} - 1) \times \text{総相互選択数} - \text{総選択数の二乗})}{\text{総選択数} [\text{全児童数} (\text{全児童数} - 1) - \text{総選択数}]}$$
 今回の調査では、最も高い学級で0.73、最も低い学級で0.35であり、平均は0.56であった（ $0 \leq \text{凝集度} \leq 1$ ）。

図1 A学級の人間関係図



A学級では、孤立しているNが友達にちょっかいを出したり、嫌がることをしたりする場面がよくあるが、周囲の子どもたちは「自分とは関係ない」といった態度で、止めようとしたり注意したりすることは見られない。学級会でも「お楽しみ会で何をするか」を決める際に、一方の子どもから何か提案が出てても他方が反対し、なかなかまとまらない。また授業中も、教師の指示に従わず荒れた状況が続いていた。このような子どもたちの人間関係の希薄さや学級のまとまりの悪さが、凝集度の低さに表れていると言えよう。

今回の調査では、子どもたちの人間関係が豊かで、相互に影響を与えながら安定している学級は凝集度が高かった。しかし、凝集度が高くて教師との関係がうまくいっていない時には、集団で教師に反抗するといったことも考えられ、凝集度だけでなく学級の様相も踏まえて検討する必要がある。そこで、凝集度に学級のモラル（士気）を併せて検討したところ、凝集度も学級のモラル（士気）も低いA学級では、実際に授業妨害・拒否が起きていたが、凝集度は低い学級のモラル（士気）が高いY学級（後述のP.14）では、授業妨害・拒否はなくなっていた。また、凝集度も学級のモラル（士気）も高い学級では、子どもたちは楽しげで、学級は活気に満ちていた。以上の結果から、凝集度は単独では授業妨害・拒否の指標とすることはできないが、学級のモラル（士気）と併せて見た時には、授業妨害・拒否の具体的な学級の姿を映し出していることが分かった。

③ イライラ感の高い子どもが、学級内で孤立している場合や、特定のグループに集中している場合には注意する必要がある

授業妨害・拒否の問題を考える時、P.8~10で述べたイライラ感の高い子どもが学級の中で、孤立しているのか、それともあるグループに属しているのかを検討することも重要である。

図1のJはグループに属しているイライラ感の高い子どもであるが、「友達が変なことを言ってきてイライラした時には、別な友達と遊ぶ」と語っており、友達と遊ぶことで適度にイライラ感を発散し、暴発を防いでいると言えよう。

しかし、孤立しているNは、授業妨害・拒否の中心になっている子どもであるが、適度の発散をする場がなく、遊べないことで余計にイライラし暴発してしまっていると考えられる。また、A学級では見られなかったが、イライラ感の高い子どもが集中しているようなグループでは、互いに触発されて相乗作用が働き、学級全体を混乱させるような場合も考えられる。

このように、イライラ感の高い子どもの指導に当たっては、前述のイライラ感の高いA群、B群に対する個々の指導の在り方に加えて、集団の中でどのような人間関係にあるのかを見極めていく、集団に対する指導の在り方の検討も求められる。

### 3 A小学校における授業妨害・拒否の実態と取り組み

調査対象校であるA小学校は、学校公開や学習発表会を開催したり、地域の行事に参加したり、地域や保護者との交流が盛んで、いわゆる開かれた学校といえる。P.2で述べた調査を実施した後に、その結果を基に、担任と学級経営について話し合いをもった。ここでは、2回の調査における子どもたちの変化と担任のかかわりとの関連を、(1)授業妨害・拒否の状態が続いているX学級、(2)昨年度に授業妨害・拒否があったが回復したY学級、(3)授業妨害・拒否の前兆に気付き予防に成功したZ学級の3学級について報告する。

#### (1) 授業妨害・拒否の状態が続いているX学級（第3学年）

##### 学級の荒れがひどくなった1学期

X学級は4月に学級編成替えがあり、経験の浅いB教諭が担任することになった。1学期が始まって間もなく、C男が落ち着かなくなり、周囲の子どもに手出しをしてトラブルを起こしていた。B担任はそのことに気付いていたが、対応しきれないまま学級全体が落ち着かない雰囲気になっていった。

6月初旬に調査を行った時点では、C男よりもむしろD男がB担任の指示に従わず、授業中立ち歩いたり気に入らないとパニック状態になったりして、授業が成り立たなくなっていた。

子どもたちの人間関係図ではD男は孤立しており、イライラ感が高く、自己肯定感も低く学級の中で不適応を起こしやすい状況にあることが読み取れた。また、X学級は学級のモラル（士気）（16.23点）、凝集度（0.35）共に低く、不安定な学級であった。学校としても、合同授業を行ったり、校長や教頭が学級の指導を行ったりするなど、学級の立て直しが図られていた。

#### [学級の状態の理解]

##### ① 担任の状況

担任は校長、教頭や同僚からの指摘で、子どもたちに良いことはほめ、いけないことは叱るように心がけ様々な場面で対応してきたが、改善の兆しは見え、疲労感が蓄積されていった。

##### ② 担任との話し合い

面接担当者は担任の気持ちを受け止めながら、D男の荒れは反抗ではなく、友達や教師の関心を得たいためではないかと伝え、叱るだけでなく、日常の声かけなどによる子どもとの関係作りに力を入れることが大切であると助言した。

##### 学校全体で対応した2学期

2回目の調査でも、X学級は他学級に比べ学級のモラル（16.38点）、凝集度（0.47）共に低く、1学期と同様に不安定である。D男はまだ孤立しており不安感や集団の影響性も高い。学級全体の様子は、1学期に比べ多くの子どもたちが立ち歩いたり私語が多く、担任の指導が困難な状況である。全教師が協力体制をしき、空き時間に学級に入って担任を援助し、学校全体で子どもたちにかかわるようにしている。

#### [改善に向けた取り組み]

##### ① 余裕をなくした担任

X学級に対しては校長の指導のもと、早くから学校全体での取り組みが行われたが、学級に安定の兆しが見えてこないのはなぜだろうか。担任の力量と周囲からの助言にはギャップが

あり、多くの助言を担当が消化しきれず、身動きできなくなってしまったとも考えられる。担任は「自分がどうしたらいいのかわかっていたが、日々子どもたちへの対応に心身ともに疲れ、余裕がなかった」と語っている。

## ② できることからの取り組み

子どもへの面接調査では、「きちんと叱ってほしい」「もっと明るい先生になってほしい」という声があった。また、先生にしてもらってうれしかったこととして、「大縄とびで一緒に遊んでくれた」「鬼ごっこで遊んでくれた」「ほめてくれた」などがあった。2回目の担任との面接調査では、担任は、「学級から逃げたい気持ち」から「もっと子どもたちと遊べたらいいという気持ち」に変化してきている。担任は、個々へのかかわりや遊びを重視して、子どもとの関係作りに努め始めている。

## (2) 昨年度に授業妨害・拒否があったが回復したY学級（第4学年）

### 担任交替になった第3学年2学期

Y学級は3年時に学級編成替えがあった。1学期の中ごろから自己主張が強く友達とうまくかかわれないE男が、周囲の子どもたちとトラブルを絶えず起こすようになった。授業が中断されることが多くなり、保護者からの苦情も多くなったことから、担任は精神的にも体力的にも疲れ果てていた。校長と話し合った結果、担任は休職することになった。そこで校長は、2学期から専科担当である教師を担当に命じた。週に2日講師が入り、担任は校長や教頭とも相談しながら、授業の開始時刻を守ること、授業中は学習に集中することなど、授業を進めるための基本的な規律について意識的に指導し、はじめのある学級作りを目指した。そして子どもたちと暴力や暴言がなせられないのか、相手の気持ちはどうかなどを話し合った。また、週に1回、学級全体で遊ぶ時間をつくり、担任も一緒になって遊んだ。その結果、予想していたより早くに、子どもたちは落ち着いて授業を受けられるようになった。

### 学級のモラル（士気）が高くなって安定した第4学年1学期

4年時に学級編成替えはなく、同じ担任になった。E男は、調査の結果でもイライラ感が高く自己肯定感も低く、人間関係図においても孤立しており、時折2、3人の子どもたちと一緒に騒ぐことがあった。E男は教師とのかかわりを強く求める傾向があり、担任はE男の言い分をよく聞き、相手の気持ちも考えられるように指導を重ねた。一方、女子にはおとなしい子どもが多く、全体的には3年の1学期のように授業が成立しないことはなくなって、落ち着いてきている。Y学級は凝集度は低かったが、学級のモラル（士気）は他学級よりも高く、3年時の授業妨害・拒否の状態からは脱していると考えられる。

## [学級の状態の理解]

### ① 担任の状況

授業が成立しにくくなっていた3年時の状態を脱して学級は安定してきている。しかし、まだE男を中心としたトラブルの多い男子の指導に時間をとられがちである。担任はこの子どもたちを成長させたいと考えている。

### ② 担任との話し合い

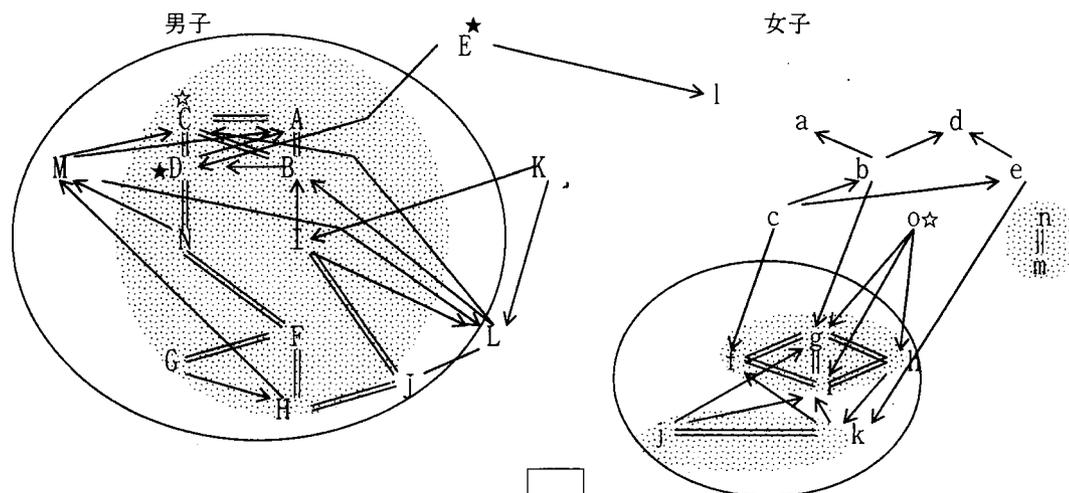
女子の中には、担任から目をかけてもらえない不満をもっている子どもや、グループに属していない子どもが多いことが調査から分かった。面接担当者は、2学期には女子の人間関係作

りと、E男の仲間作りを目指していくことを助言した。

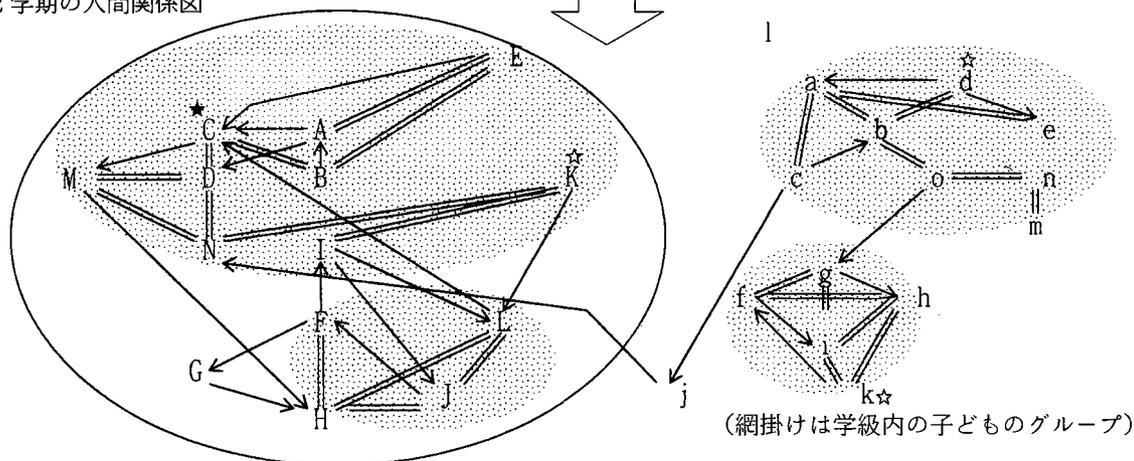
凝集度も高くなって、学級集団のまとまりのできた2学期

以下の図はY学級の子どもの1学期と2学期の人間関係図の変化をみたものである。

1学期の人間関係図 (★：イライラ感の高いA群 ☆：イライラ感の高いB群)



2学期の人間関係図



学級のモラル（士気）をみると、1学期は18.17点、2学期は18.74点でほとんど変化していない。一方、凝集度は0.43から0.65に変化し、かなり高まっている。相互選択数は、特にグループに属していない女子に増え、全体的に1学期よりもまとまりが良くなっている。孤立している子どもは、1学期の4名（E、K、c、o）から1名（1）に減少しており、1学期に孤立していたE男もグループに所属でき、イライラ感も減少していた。担任は、2学期の変化として子どもたちが「授業が楽しい」と感じるようになり、授業の規律が確立してきたととらえている。また、子どもたちは1学期よりも精神的に成長し、ものごとを冷静に判断できるようになり、お互いに尊重しあえる関係ができつつあると担任は感じていた。

[授業妨害・拒否から回復した取り組み]

① 子どもたちの気持ちの受容とけじめをつける指導

担任は3年時から、授業中に「トイレに行きたい」という子どもに対して、「休み時間に行こう」など子どもたちにけじめをつけさせることを意識的に指導している。一方では、必要に応じて臨時の学級会を開いて子どもたちの言い分をよく聞き、話し合いをもつこともしている。

このように、担任は子どもの気持ちの受容とけじめの指導とを組み合わせ柔軟に対応していた。

## ② 子ども同士の間関係を深める

担任は2学期の様々な行事の中で、1学期の調査結果や人間関係図を利用して、グループに属していない子どもの仲間作りに配慮するとともに、担任自身が子どもたちの遊びの中に入っている。調査の中で、先生にしてもらったことでうれしかったこととして、多くの子どもたちが「一緒に遊んでくれた」と回答し、「ありすぎて分からない」と述べている子どももいる。このような対応が、4年になって凝集度が高くなったという結果を生んでいると考えられる。

### (3) 授業妨害・拒否の前兆に気付き予防に成功したZ学級（第4学年）

#### 子どもたちの荒れが目立ち始めた1学期

Z学級は、学級のモラル（士気）が他学級に比べて低く、凝集度も低い学級である。4年への進級時（児童数28名）には学級編成替えはなかったが、40代の経験豊富な担任に替わっている。3年時の担任は面倒みのよい人で、子どもたちは前担任にかなり親しみを感じていたようである。担任は、当初子ども同士の仲もよく、まとまりがある学級だと思っていた。しかし、4月後半より、男子の間で暴言が目立つようになり、担任はその都度注意していた。注意をすれば、素直に聞く子どもたちであったが、次第に学級の中が落ち着かない雰囲気になっていった。暴言の目立つ子どもは4人いた。調査結果から、そのうち3人がイライラ感が高く、人間関係図では同一のグループに属しており、互いに触発されて相乗作用が働き、学級全体が混乱する懸念も考えられた。また、基礎的な学力のついていない子どもが多いことも担任としては気になり、宿題を出したり、放課後個別に指導することも多くあった。7月の保護者会では、そのことや、担任のほめ方、叱り方などについても保護者から不満や要望が出された。担任は2学期からの学級経営の在り方を真剣に模索することになった。

#### 〔学級の状態の理解〕

##### ① 担任の状況

担任は、暴言の多い4名の子どもたちへの指導が課題であると感じていた。また、高学年に向けて、子どもたちに基礎的な学力をつけることも大切であると考えていた。

##### ② 担任との話し合い

面接担当者は、子どもたちへの調査から、Z学級には担任から一対一の関心をもっと得たいと思っているような幼い子どもが多くいることを伝え、宿題や個別指導への不満に関しては子どもたちと話し合うこと、保護者会で担任の意向を伝えることが大切であると助言した。また、帰りの会でも反省だけでなく、良い点を互いに認め合う会にしていくことを話し合った。

#### 落ち着いた学級に変化した2学期

2学期（児童数29名）に、子どもたちの人間関係には大きな変化はなく、凝集度も1学期は0.45、2学期には0.51とほとんど変化していない。しかし、学級のモラル（士気）は1学期は15.46点、2学期には17.70点と大きな変化が見られた。「あなたは学級の友達みんなと一緒に遊んだり活動したりしていると思いますか」という質問に対しては、1学期には11名、約40%の子どもが「そう思わない」と回答していた。同じ質問に2学期には全員が「とてもそう思う、少しそう思う」と回答している。また「あなたは友達と互いに尊重し合っていますか」の質問でも、1学期には9名が「そう思わない」と回答していたが、2学期には1名を除いて全員が「とてもそう思う、少しそう思う」と回答していた。

表3は、Z学級の1学期、2学期の変化を視点別に示したものである。どの視点も2学期には1学期より

減少しており、特に教師との関係での変化が著しい。この結果は、学級の安定性と関連していると考えられる。また、子どもたちのイライラした場面における対処についても、1学期と2学期では、「抑制的な対処」が12名から6名に減少し、「ほどほどの対処」が11名から19名に増加している。担任は1学期に比べて、学級のまとまりが良くなり、互いに尊重しあう雰囲気も生まれていると感じている。

表3 視点別にみたZ学級における子どもの変化

視点	1学期	2学期
イライラ感が高い子ども	5名	2名
不安・抑うつ感が高い子ども	7名	5名
自己肯定感が低い子ども	9名	4名
集団の影響性が高い子ども	6名	4名
教師との関係が良くない子ども	11名	5名

#### 〔授業妨害・拒否を未然に防いだ取り組み〕

Z学級は、調査結果や担任自身の実感からも1学期には授業妨害・拒否の危機にあったと考えられるが、2学期には担任の努力によりその危機を脱している。2回目の面接で、担任は次のように語っている。

〔一歩引いた対応〕「1学期に反発の多かった宿題や放課後の個別指導については、これまで80の要求水準であったのを60に下げた。20年余りの教員生活で、『前へ前へと押して指導する』ことしか頭になかったが、初めて『後ろに引いてみる』経験をした。私が要求を下げたら、かえって子どもたちの意欲は高まってきたことが驚きであった。」

〔子どもと触れ合う〕「2学期には、子どもの何げない行動でも声をかけたりほめたりするなど触れ合いを心がけた。そうしたら、1学期は大変だと思っていた子どもがかわいいと感じるようになった。そして、構えて叱るのではなく、さらりと叱れるようになった。」

〔子ども同士の人間関係作り〕「私が直接子どもの行動を注意するのではなく、子ども同士で注意し合えるように、子どもたちの人間関係作りに力を入れた。その1つとして、帰りの会で、友達の良いところを見つけ、日直が発表するよう指導したところ、次第に友達のよさを言える雰囲気もできてきた。」

この事例では、担任が〔一歩引いた対応〕に方向転換し、子どもたちの変化を的確にとらえる柔軟性をもっていたことで、授業妨害・拒否を未然に防ぐことができたものと考えられる。

#### — A 小学校の事例を通して —

以上、3学級の検討から、次のことが確かめられた。

- ① 学級のモラル(士気)は、授業妨害・拒否の一つの指標になる。
- ② 安定した学級は、学級のモラル(士気)が高く、加えて凝集度も高い。
- ③ 教師が子どもたちの受容とけじめある指導とを柔軟に行うことによって、学級のモラル(士気)や凝集度は高められる。また、そのことが学級集団の規律を高めることにもつながる。
- ④ 事例では授業妨害・拒否の状態から回復する過程は、まず学級のモラル(士気)が高くなり、次いで凝集度が高くなって、学級がまとまるという過程をたどっている。

## 第3章 授業妨害・拒否への対応

本研究では、多くの学校の協力を得て授業妨害・拒否についての対応事例を収集し分析した。本章ではその中から代表的な事例を選び、(1)低学年における対応、(2)教師と子どもとの信頼関係の改善、(3)授業改善、(4)保護者との連携・協力の各視点から対応策を示す。

### 1 小学校低学年における授業妨害・拒否への対応

#### (1) 低学年の子どもの心理と行動

授業妨害・拒否の現状と課題を考えるに当たり、最近小学校低学年の実態が話題になったり、更には幼稚園、保育所段階に、既にその芽があるのではないかと論議されたりすることが多い。教室から飛び出したり、授業中に立ち歩いたり騒いだりするなど、高学年の子どもたちの現象と見た目は似ている。しかし、小学校低学年の場合は、学級が集団としてのまとまりが不十分な段階で起きている現象であるから、同じに考えない方がよいのではないとも言われている。

そこで、低学年の子どもたちが、どんな思いで学校生活を送っているか、友達や教師にどんな思いをもっているか、更にどんな時にイライラし、その時に子どもたちはどのような対処をしているのか、その実態を探った。以下の調査結果は、A小学校1年(41名)、2年(65名)の全員を対象に、個別面接により聞き取り調査を行った結果である。(P.51参照)

#### ① 1割の子どもたちが、小学校入学後に戸惑いや不安を感じている

小学校と幼稚園や保育所などとの教育環境の違いが、授業妨害・拒否の問題と関連があるのではないかと、話題になることが多い。そのため、今回個別面接調査において、子どもたちに「小学校入学後に心配だったり困ったり、不安を感じたことはどんなことだったか」を尋ねた。

その結果、約1割の子どもたちが、「知らない人がたくさんいて、ドキドキして緊張した」「先生に怒られるのではないかとすごく心配だった」「小学校って、何をすればよいか不安だった」など、小学校生活を始めるに当たっての緊張感や心配、不安感などを訴えていた。

#### ② 7割の子どもたちがイライラ感を経験し、小2の方がその傾向が顕著である

小学校3年生以上の子どもたちには質問紙調査でイライラ感をとらえたが、低学年の子どもたちにはイライラ感を個別に説明し、そういうことが「よくある」「時々ある」「ない」の3段階で質問した。その結果、「よくある」「時々ある」を合わせると7割の子どもたちがイライラした経験をもっており、その傾向は小学校2年生に顕著であった。

#### ③ 子どもたちは、学校生活における友達関係においてイライラ感を多く感じている

イライラした経験をもっている子どもたちが、どのような場面でイライラ感を感じているのかを表1に示す。

表1 場面によるイライラ感の割合(複数回数)

	学校生活	家庭生活	その他	延べ人数合計
小 1	22名 (71.0%)	6名 (19.3%)	3名 (9.7%)	31名 (100%)
小 2	43名 (81.1%)	8名 (15.1%)	2名 (3.8%)	53名 (100%)
合計	65名 (77.4%)	14名 (16.7%)	5名 (5.9%)	84名 (100%)

多くの子どもたちが、イライラする経験を学校生活の中で感じている。しかも、ほとんどの子どもたちが、友達との関係の中で、イライラ感を体験している。具体的には、「けんかするつもりがないのにA君がぶってくる時」「友達が、言うことを聞いてくれない時」「友達が、一緒に遊ぶ約束をしたのに、違う友達と遊んでうそをつく時」「友達に、自慢をされた時」など、その内容は多岐にわたっていた。

④ 友達関係においてイライラ感を抱いた時に、「ほどほどの対処」をしている子どもが多いが、「抑制的な対処」にも留意する必要がある

表2 友達関係におけるイライラ感の対処の仕方

	抑制	ほどほど	攻撃	不明	合計
小 1	4名 (20.0%)	14名 (70.0%)	1名 (5.0%)	1名 (5.0%)	20名 (100%)
小 2	9名 (22.0%)	27名 (65.9%)	3名 (7.3%)	2名 (4.8%)	41名 (100%)
合計	13名 (21.3%)	41名 (67.2%)	4名 (6.6%)	3名 (4.9%)	61名 (100%)

表2より、友達関係でイライラした時の対処の仕方としては、7割の子どもたちが、自分の気持ちや思いを相手に伝えたり教師に言うなど、「ほどほどの対処」をしている。

なお、上述したように今回、学校でイライラした経験を尋ねると、ほとんどの子どもたちが友達関係の中でのことを語り、教師との関係を挙げた子どもは皆無に近かった。そこで、子どもが現実の場面を想起しやすいように、具体的な場面を絵に示し、自分ならどう対処するか尋ねた。具体的には、「友達とドッジボールをしていて、自分はズルをしていないのに、皆に『ズルした』と責められてイライラした」場面と、「授業中に騒がしかった時、自分はきちんと先生の話聞いていたのに、先生から叱られてイライラした」場面である。

その結果、どちらの場面でも、上述の友達関係でイライラした時の対処の仕方の結果と同様に、「ほどほどの対処」の回答が多かった。しかし、一方で「抑制的な対処」に注目した時、教師との関係を尋ねた授業場面よりも、友達との関係を尋ねたドッジボール場面で「しょうがないと思う」「ごめんねとあやまる」などの「抑制的な対処」の回答が多かった。

今回、小学校低学年の子どもたちにも、小学校3年生以上と同様に、学級内の子どもたちの人間関係を把握するために、普段よく遊ぶ友達をあげてもらい、子どもたちの人間関係図を作成した。その結果、小学校1年生の段階で、既に相互選択関係で結ばれたグループが形成されており、凝集度も小学校3年生以上に比べて特に低くはなかった。このような人間関係の中で、友達との関係に気を遣い、その中でイライラすることも多く、しかもその気持ちをきちんと発散できずにストレスを抱えながら学校生活を過ごしている子どもたちがいることが分かった。指導に当たっては、この点にも留意することが求められる。

小学校低学年の授業妨害・拒否の対応を考える場合は、学校に対する意識や学級内の人間関係に目を向けることはもちろん、子どもの発達や、家庭でのしつけの在り方などについても視野に入れる必要がある。

以下に述べる事例は、1年生の発達を踏まえて授業妨害・拒否の改善に取り組み、子どもたちの人間関係を広げていった実践である。

## (2) 子どもの発達を踏まえた授業改善や集団作りへの取り組み

A教諭は数年ぶりに1年生30名の担任になった。これまでも1学年の担任を2回経験している生活指導の経験豊かなベテラン教諭である。

入学式では、短時間の式にもかかわらず話が聞けず、じっとしてられない子どもが多く見られた。翌日からの授業中に見せる子どもたちの姿も様々であった。椅子にじっと座ってられない、黙って教室から出て行く、興味や関心のないことになるとう席を立ち教室をフラフラする、急に思いついたように動きまわるなどである。A担任は、始めが肝心であると思い、厳しく指導を繰り返していたが一向に効果が上がらなかった。しかし、これらの姿も4月をめどに落ち着くであろうと考えていた。ところが、5月の連休が明けても改善は見られなかった。そのうち授業中けんかが始まるなど、衝動的な行為や気持ちがイライラした子どもが目立ち始めた。A担任はこれまで経験した子どもとの違いを実感し、学年部会で報告をし、1年生の授業の在り方について見直しを提案した。

### ① 問題の所在

#### ア 子どもが変わっていることに対応した指導ができなかった

A担任は、学年部会でこれまでの1年生との違いを報告した。同学年の担任も同じように感じていた。そこでA担任はこれまでの1年生の指導について「日ごろから感じていることを出し合い1年生の授業の在り方を見直してみよう」と提案した。各担任から次のような問題点や課題が出された。

(ア) 子どもたちに席に座っていなければいけないという意識や集団の意識が薄い。

(イ) さ細なことに傷つく、キレるなど今の子どもの実態を教師は把握していない。

(ウ) 1年生の指導の在り方の問い直しがなされていなかった。

#### イ 子どもの内面を知る努力がなされていなかった

教師は、子どもの問題行動を、表面的そして否定的にとらえがちである。なぜ、そのような言動をとるのか、その言動の意味するものは何かなどをとらえる教師の力量が求められる。

### ② 学校の対応

各担任から出された問題点や課題から、次のような対応策を考えた。

#### ア 幼稚園等との連携を図り、低学年の子どもの発達の特性をとらえる

小学校低学年の子どもの発達の特性は、幼児期の発達の特性と共通する点が多い。この時期の子どもの教育に当たっては、幼児期の発達の特性を十分に理解して、幼稚園、保育所との情報交換の場を設け、発達の実情に即応した指導を行うことが大切である。

【幼児期の主な発達の特性】○好奇心が強く、よく動きまわり、片時もじっとしていない。○大人への依存を基盤としつつ自立に向かう。○他律的で大人の規範に従う。○具体的なものを手掛かりにして、自分自身のイメージを形成し、それに基づいて物事を受け止めている。等

#### イ 低学年の子どもの発達の現状を踏まえ、授業方法の改善と集団作りを行う

「先生、見て」と小学校低学年の子どもは自分を認めてほしい欲求が強い。自分も認められているんだという実感を味わわせることを基盤とし、次の事項を共通理解した。

- (ア) 一人一人個性が違うだけでなく発達にも差があることを考慮して指導する。
- (イ) 集中力の持続時間が短いことを考慮して、授業に集中させるためにゲーム的な活動を取り入れたり、視覚に訴えたり、動きを入れたりする。
- (ウ) 学年の担任が協力し合い、学級、学年の子どもたち一人一人に声かけを心がけるとともに、学年部会で子どもの実態を報告し合うようにする。
- (エ) 集団のきまりについての指導は、学年で共通理解を図るとともに、場面をとらえて子どもとともに考えながら理解できるようにする。
- (オ) 一人一人のよさを紹介し合ったり、子どもからの意見を取り上げたりしながら、仲間意識をはぐくみ、自分の学級という意識を育てる。

#### ウ 低学年の子ども発達を踏まえた授業改善を図る

- (ア) 45分間の授業時間の工夫を図る。

旧態依然として教師から教え込もうとする授業では子どもが学習意欲も沸かず、内容の理解もできにくい。じっと座ってられないという子どもの特性、一人一人の実態の違いを十分踏まえて、各学級の実態や教科の特性に応じた授業の展開を工夫していく必要がある。

A担任も、学年会で話し合った後のある日の国語の時間に、児童の集中力がなくなってきたころ、「お話を聞く時はどうするのかな」と言い、目と耳で聞く指導をしたり、授業中、トイレに席を立つ子どもには「忍者のようにして静かに行きなさい」と言い、そっと行くことを促している。このような指導の中では同調する子どもはだれもいなかった。

- (イ) 体験的・活動的な授業の工夫を図り、活動の欲求を充足させる。

低学年の子どもは活動欲求が強い傾向がある。その欲求を充足させるために、授業に入る前に気持ちがひとつになる歌を歌ったり、簡単なゲームをしたり、また、授業の中においても作業や見学・観察する場面を多くしたり、グループ活動を取り入れたりして、様々な学習活動の工夫を図る必要がある。

#### エ 小学校の集団生活への適応指導を、従来以上に丁寧に行う

子どもたちへの面接調査では、1割の子どもが入学後に戸惑いや不安を感じ、7割の子どもがイライラ感を感じていた。また、基本的な生活習慣が身に付いていない子どもや、集団生活のルールを守れない子どもも存在する。入学後の適応指導では、これらのことを踏まえ、指導のステップを更に細かくする、個別に指導するなど、従来以上に細かい配慮が必要となっている。この事例では、具体的な場面で体験を通して学校のきまりなどについて指導し、人とのかかわり方を身に付けるよう指導を繰り返していくことにした。

#### この事例のポイント

小学校低学年の子どもたちの指導は、幼児期の発達の特性を踏まえ、幼稚園等と連携して、子どもの実態を十分把握し、その変化に対応した丁寧な指導を心がける。

## 2 教師と子どもとの信頼関係の改善

### (1) 教師と子どもとの信頼関係と授業妨害・拒否

今回、調査を行った学校の中には、最終的には教師と子どもとの関係を見直し、立て直すことで、学級が改善されていったところもあった。ここでは、教師と子どもとの信頼関係に焦点を当て、子どもたちの調査結果について検討する。

#### ① 教師との関係は概ね良好であるが、6割の子どもが教師にムカついたことがある

質問紙調査の結果、表3より「先生はわたしのことを理解してくれる」「先生が話しかけてくれる」「先生にほめられるとうれしい」などの教師との関係を表すほとんどの項目に対して、8割から9割の子どもたちが「よくある」または「時々ある」と回答していた。このことから多くの子どもたちは教師との関係を良好にとらえていると言える。しかし反面、教師に対して「ムカつく」ことがある子どもが6割を占めている。このことは第2章における子どものイライラ感につながる結果であり、教師がこれにどうかかわっていくかが重要になってくる。

表3 「教師との関係」の回答結果

項目	よくある	時々ある	ない
先生はわたしのことを理解してくれる	36.5%	55.1%	8.4%
先生はとてもおもしろいと思う	49.1%	36.1%	14.8%
先生が話しかけてくれる	25.3%	61.1%	13.6%
先生にムカつく（腹が立つ）	37.0%	26.0%	37.0%
先生の言うことには「なるほど」と思う	39.5%	51.3%	9.2%
先生にほめられるとうれしい	54.4%	33.1%	12.5%

#### ② 学級のモラル（士気）得点は、教師に対する肯定度と深い関係がある

教師との関係（表3に示した6項目）について、質問紙調査における他の項目との関連を見たところ、学級のモラル（士気）との間に高い相関があった。教師の在り方が学級作りに大きく影響することを確認する結果と言えよう。次いで、個々の子どもの心性としてのイライラ感、自己肯定感との相関も高かった。子どもたちのイライラ感を高めるのも低めるのも教師のかかわり方いかんであり、同様に子どもたちが自己肯定感を身に付けるのにも教師のかかわり方が重要であると言える。教師の存在は、学級全体にも子ども一人一人にも多大な影響があることを今一度確認しなければならない。

#### ③ 子どもたちは、教師との情緒的なつながりをうれしいと感じている

A小学校1年～6年の全学年の子どもたちに、担任の先生がしてくれたことでうれしかったことについて調査した。1、2年には個別面接調査を、3年～6年には自由記述の質問紙調査を行った結果、過半数の子どもたちが以下のような回答をしている。

表4はその内容をまとめ、特に回答数が多かったものを示したものである（複数回答）が、全体で最も多かったのは、「ほめてくれたこと」22%、「勉強を教えてくれたこと」21%であった。次に多かったのは、「遊んでくれたこと」「相談にのってくれ、助けてくれたこと」の17%であった。勉強に関しては、「分からないところをやさしく教えてくれたこと」や「できないことがあったときに、できるまで待っていてくれたこと」など、個別に見てもらったことをう

れしく感じる者が半数であった。このことから、教師が子どもとじかに触れ合うような情緒的つながりをうれしいと感じていると言える。

また、学年別に見ると、「ほめてくれたこと」は低・中学年に、「相談にのってくれ、助けてくれたこと」は高学年に多かった。発達段階から考えると、低学年では認められたり受け入れてもらったりすることをうれしいと感じているのに対し、高学年になると子どもの要望に対しきちんと対応してもらえたことをうれしいと感じるようになっており、教師との関係の変容が見られる。また、「遊んでくれたこと」をうれしいと感じる子どもが、高学年にも多かったことは注目すべきである。

表4 担任の先生がしてくれたことで、うれしかったこと

	低学年		中学年		高学年		全体	
	名	%	名	%	名	%	名	%
ほめてくれたこと	22名	28.6%	21名	23.6%	11名	13.4%	54名	21.8%
勉強を教えてくれたこと	17名	22.0%	23名	25.8%	13名	15.9%	53名	21.4%
遊んでくれたこと	12名	15.6%	14名	15.8%	17名	20.7%	43名	17.3%
相談にのってくれ、助けてくれたこと	9名	11.7%	14名	15.8%	19名	23.2%	42名	16.9%
やさしくしてくれたこと	10名	13.0%	3名	3.4%	6名	7.3%	19名	7.7%
おもしろくしてくれたこと	4名	5.2%	1名	1.1%	2名	2.4%	7名	2.8%

#### ④ 子どもたちは、教師に「勉強」と同様に「遊び」も期待している

表5は、③同様に担任の先生にしてほしいと思うことをまとめた（複数回答）ものであるが、全体で最も多かったのは、「勉強を教えてほしい」「遊んでほしい」が、各々15%であった。③の結果と合わせてみても、子どもたちは教師に、勉強を覚えてもらうだけでなく、遊びを中心とした情緒的なつながりを求めていると言えよう。

「遊んでほしい」の具体的な内容としては、「暇なときは一緒に遊んでほしい」「いつも仕事が忙しそうだけど、一緒に遊びたい」などであり、この回答は、子どもたちが教師とのかかわりを求めながらも遠慮している様子がうかがわれる。子どもと遊ぶことに対する教師の姿勢を、再度考え直す必要がある。また、少数回答のため表には載せなかったが、次に「厳しくしてほしい」「明るい先生になってほしい」「楽しい授業にしてほしい」といった回答が続いており、子どもたちは、楽しく、そしてけじめと規律のある学級を教師に期待している。

表5 担任の先生にしてほしいと思うこと

	低学年		中学年		高学年		全体	
	名	%	名	%	名	%	名	%
勉強を教えてほしい	13名	28.3%	5名	7.8%	11名	13.7%	29名	15.3%
遊んでほしい	10名	21.7%	11名	17.2%	7名	8.7%	28名	14.7%
相談にのってほしい、助けてほしい	1名	2.2%	10名	15.6%	6名	7.5%	17名	9.0%
体育などを増やしてほしい	2名	4.3%	10名	15.6%	4名	5.0%	16名	8.4%
やさしくしてほしい	7名	15.2%	1名	1.6%	7名	8.7%	15名	7.9%

以下に示す事例は、教師が自らの指導に対する姿勢を改め、子どもとの信頼関係の回復を図った事例である。

## (2) 担任の柔軟性に欠ける学級経営に対する子どもの不満への対応

B教諭は5年生から持ち上がって引き続き6年生の担任となった。B担任は生活指導に熱心で保護者からも信頼されていた。そんな中、5年の2学期にやや問題をかかえたC子を含め4人の転入があった。その時は私語が多かったり騒々しかったものの、担任が注意をすれば収まる状況であり特別な問題を感じなかった。

しかし、6年生になってから学年主任の耳に、クラスの役員から「教師の考えや意見を押しつける」「授業が分かりにくい」「女子の仲良し集団に厳しい」など苦情の声が入り始めた。主任はこのことを受け、児童理解の基本的な考えや対応や高学年女子の心理の特性への理解等についてB担任に助言した。そして、今後は情報を出し合いながら連携して子どもをみていくよう提案した。

前後して校長からも指導を受けるが、B担任はまだ言われる意味合いについて理解できないでいた。そんな矢先、女子の交換日記の問題を学級会で取り上げ、担任が一方的に禁止にした。これを機に、女子を中心に反発が巻き起こり1学期の半ばまでに女子の小グループが学級内に複数生まれ、集団によるトラブルが起き始めた。

このトラブルが起きた時期と一致するように、授業中に隣同士でおしゃべりをしたり、あげくは教師の注意を無視したり、音楽の授業は女子を中心に歌をうたわないなど授業が成立しない状況が見られるようになった。

### ① 問題の所在

#### ア 担任の考えを子どもに押しつける指導が多かった

5年の2学期に転入が続き、教室内に落ち着きがなくなりかけたとき、その子どもたちの言動に対して、担任として細かな観察や子どもとのかかわりが少なかった。特に女子の心理の特性や集団内における意識の在り方などについての理解が弱く、問題を軽く受け止めていた。

学習指導においては、子どもの学習の意欲ができるように授業を工夫したり、子どもの反応を的確に把握し、授業に生かそうとしたりしていなかった。

学級経営においても授業の進め方についても、一方的に教師の考えを押しついたりしがちで、子どもの考えや意見が受け入れてもらいにくい状況があった。

#### イ 高学年女子の心理や行動に対する理解が不十分であった

高学年の女子は、情緒が不安定になりがちであったり、親密な仲間同士で小グループを作り、他のグループと対抗したりするなど、思春期に多くみられる特性が顕著になる時期であることを理解することが大切である。この事例のように、傷つきやすいと同時に、時に激しやすくもある不安定なこの時期の女子の心理に的確に対応するためには、表面上の行動だけで判断することは適切ではない。担任の決めつけ、思い込み、聞こうとしない等の姿勢では、集団の形成過程や集団同士のかかわり等についての実態把握ができず、かえって女子の反発をかってしまうことさえある。

## ② 学校の対応

### ア 担任をはじめ多くの教師によって児童理解を深める

担任は、子ども同士のつながりや友人関係などに注目し、子どもとの接点の場面を授業や遊びを中心に多様に設定して理解に努めた。

子どもたちは担任からの働きかけに対して簡単に心を開くには至らなかったものの、折りをみての声かけや子どもとともに歩む姿に、2学期の終わりごろには女子のグループの一部がぼつりぼつりと話をするようになっていった。その時期と合わせるように、少しずつながら女子のグループ同士のつながりや人間関係が見え始めてきた。

その後、職員会議で、複数の教師の目で子どもと接することが、子どものよさや個性を認めることにつながるとの話し合いがされ、同僚や養護教諭の協力を得て、学校全体で取り組むことになった。時間の経過とともに、C子のグループを中心に女子の実態が複数の教師から情報として出され、「決めつけや思いこみが多い」「女子の気持ちを担任が分かってくれない」「グループ同士の関係を悪く受け止めている」という不満がうっ積していることが明らかになった。

### イ 女子の言い分を聞き、全員で納得のいくまで話し合う

1月に行われる音楽会に向けてのメンバーに、トランペットの担当として学級からC子とD子、E子が決まった。このような経過になったのは、担任と音楽担当教諭、養護教諭の連携にあった。音楽担当教諭は、C子がトランペットに幼いころから興味をもっており、音楽サークルで活躍していたことを知っていた。音楽担当教諭の働きかけに対して当初、仲間の言動が気になって消極的だったC子に、養護教諭が「友達がほめてたよ」「いい音してるよ」と声をかけたり、保健室で良き相談相手になったりした。また、養護教諭が中心になり、高学年女子の心理の特性を具体的な場面で共通理解をして教師のかかわり方を見直した。

担任は学級会を行い、女子の言い分を十分に聞いて全員で納得いくまで話し合った。その中で担任は、女子の気持ちの理解に不十分な点があったことを率直に認め、女子からも自分たちの行動に対する反省が出された。その後、女子に明るさをもどり練習にも力が入り始めた。これを機にグループによるトラブルが少なくなり、学級に帰属感が芽生えだした。互いに相手のよさを認め合う雰囲気生まれ卒業式の声が聞かれるころ、やっと学級に落ち着きもどってきた。

### この事例のポイント

教師は日常的に子どもとかかわりを持ち、信頼のパイプを築きながら、決して決めつけや思い込み等はしない。複数の教師の目で多様な視点をもってかかわり、受け止めながら個々の特性を引き出し、学級への帰属感を実感させることが重要である。

また、子どもとの信頼関係を回復するためには、まず教師自身が自己を開き、互いの思いを率直に語り合い理解を深める場を設定することが大切である。

### 3 授業妨害・拒否をする子どもの学習意欲を高める授業改善

#### (1) 授業への不満を解消するための授業改善

授業中に立ち歩き、私語などをする子どもたちは、授業そのものに魅力を感じる事が少ないために授業からの離脱行動をとることが多い。その原因として考えられることは、授業に対する基本的なきまりの確立、教師の授業の構想力、指導方法、子どもの基礎的な学力の定着、指導体制・学習形態などの問題である。

これらの問題に向き合い、子ども一人一人が「よく分かって、楽しい授業」を構築していくことが、授業妨害・拒否の問題を解決をしていく一つの方策である。

##### ① 授業に対する基本的なきまりを確立する

授業中の立ち歩きや私語が生じるのは、教師がそれまでに授業に対する基本的なきまりの指導をおろそかにしてきたことが、要因のひとつにあげられる。

チャイムがなったら自分の席に座ること、教師や友達の話は最後までしっかり聞くことなど授業に対する基本的なきまりを、担任した時からきちんと繰り返し指導していくことが重要である。指導する際には、授業に対する基本的なきまりがなぜ大事であり必要であるかを、具体的に分かりやすく説明することが求められる。教師からの一方的な押しつけではなく、授業場面に応じた臨機応変な指導が大切である。

##### ② 学級の中に学び合い、認め合う雰囲気を作り出す

授業妨害・拒否を起こす子どもに限らず子ども一人一人は、「先生や友達に認められ、注目されたい」という意識をもっている。子どもたちが学習に満足するためには、授業において、子ども同士が学び合い、認め合う場面を意図的に設定することが求められる。

このような場面において、子どもが友達のよさを見つけ、互いにそれを伝え合うことによって、子どもたちは自己肯定感を高め、学習への安心感と自信をもっていく。教師の役割としては、子どもたちが学び合い、認め合うことに共感的理解を示していくことにより、子ども一人一人の自己存在感や自己有用感を高めていくことが重要である。

##### ③ 学習指導の方法を子どもの実態に応じて柔軟に変える

授業妨害・拒否の事例の中には、経験をもとにした固定的、画一的な教師の学習指導に、子どもが不満をもって離脱行動にはいる場合がある。

教師は、授業中の子どもの様子、学習意欲等をよく見極め、学習指導の方法を柔軟に変える必要がある。子どもの学習への動機付け、刺激を促し、興味・関心を高めるような指導方法の工夫をすることによって、子ども一人一人に学習への意欲を喚起していくことが重要である。

そのためには、教師同士での教材研究、指導法の研修等を行い、互いに授業を見合ったり指導法を伝え合ったりするなどの雰囲気を学校全体で作り上げていくことが望まれる。

##### ④ 身体を動かす活動等を積極的に取り入れた授業を構想する

子どもたちは、席に座って学習することよりも身体を動かし全身を使った学習を好む。特に集中して取り組むことが苦手な子どもにとっては、身体を使って様々な感覚を働かせながら行う学習の方が興味・関心を呼び起こす上では効果的である。

学習のめあてや方法をはっきりもたせた上で、個人やグループで作ったり調べたりする活動

を意図的・計画的に一単位時間の中に積極的に取り入れる工夫をしてみることが、子どもをやる気にさせることにつながる。その際に大切なことは、教師は子どもを信じ子ども自身に任せるという意識をもつこと、子ども一人一人をよく観察し活動の良さを認め、ほめることである。

#### ⑤ 学習形態を工夫する

授業に集中することが苦手な子どもは、一斉指導だけではすぐ飽きてしまうことが多い。一時間の中で学習形態に変化があることによって、子どもたちの学習に対する集中の度合いが違ってくる。

学習形態には、一斉指導による学習、個別学習、小集団による学習（グループ学習）など様々な考えられる。一時間の授業の中にこれらの形態を適切に組み合わせて学習に変化をもたせることが、子どもの学習意欲を持続させるとともに、仲間意識、学級への帰属意識を醸成することにつながる。

#### ⑥ 複数の教師で指導するなど、授業の指導体制を工夫する

授業中に離脱行動にはしる子どもたちには、基礎的な学力が身に付いていないために、授業の内容が分からずつまらなさを感じている場合が多い。このような子どもたちは、内面では「もっと分かるようになりたい」「分からないことを教えてほしい」という願いをもっている。

一人一人の子どもに対してきめ細かく指導し、基礎的な学力をしっかりと身に付けるためには担任一人で指導するという考え方だけでなく、複数の教師で指導する方法も効果的である。子どもにとっては、分からなかったり困ったりするときに、すぐに質問や相談ができる教師がそばにいて、安心して学習に取り組むことができる。

学年合同授業や学年交換授業、T T、専科授業の工夫など様々な方法が考えられるが、大切なことは、複数の教師で指導することによって、一人一人の子どもに寄り添い、学習への意欲を喚起させながら、学力の定着を図っていくことである。

#### ⑦ 授業を楽しむ姿勢で臨む

授業を子どもとともに作り上げていく姿勢が教師には必要である。教師の意図だけを一方的に教えるのではなく、子どものつぶやき、発言などを取り入れ、また、子どもの発想や考えを生かしながら授業の流れを柔軟に変えていくことが、子どもの学習に対する意欲を喚起することにつながる。

そのためには、十分な教材研究や指導法の工夫などが必要であるが、子どもの声をゆったりと受け止め、子どもとともに授業を楽しむくらいの気持ちが欲しい。

これまでの、自分の指導の在り方を振り返り、しっかりとした指導観をもちながらも、子ども一人一人を生かすために、精神的なゆとりをもって授業に臨むことが大切である。

授業改善のための視点には様々なあるが、以下に述べる事例は、教師中心の指導法からの転換を改善の視点として取り組んだものである。

## (2) 教師中心の授業からの転換を目指した担任の努力

4月に異動してきたF教諭は4年生の担任になった。F担任は、年度当初から子どもたちの授業中の私語に悩んでいた。

5月の半ば、社会科の授業中にF担任はいつものように作業用のプリントを配り、内容の説明をしながら板書をしていた。その間にG男が席を離れて周りの子どもにちょっかいを出し、騒がしくなった。F担任が振り向いてG男に席に戻るよう注意すると、「いやだ」と言って他児のプリントに落書きして逃げ回った。そのうちH男もG男に同調して立ち歩きはじめた。

学級全体が騒々しくなったため、F担任は「静かにしなさい。席につきなさい」と大声で感情的に怒鳴ってしまった。一瞬学級は静かになり、G男もH男も渋々席についた。

放課後、F担任はG男とH男を教室に残して話す機会をもった。「今日はどうしてあんなことをしたの」とF担任が尋ねると、G男は黙っていたが、最後に、「ちっとも分かんない」とぼつりと言った。更に、H男がおどおどした様子で「いつも手を挙げる子しか当てないし……」と言った。

子どもの正直な声に、F担任は大きな衝撃を受け、悩みは次第に深刻になっていった。

その後、G男やH男に同調し、授業中に平気で立ち歩いたり勝手なことをしたりする子どもが増えてきて、F担任の注意は子どもに届かなくなった。

### ① 問題の所在

#### ア 担任は、プリント中心の固定的な授業を行っていた

F担任は、学年会で学級の様子や自分の悩みを語った。その際、学年主任から「お互いに授業をオープンにして、問題点や対応策をみんなで検討しよう」という提案がなされた。

F担任はそれを了承し、早速翌日の授業を学年の教師や校長、教頭に参観してもらった。放課後の学年会では、F担任の授業について真剣に話し合われたが、そのなかで指導の方法に関して次のような意見が出された。

- (ア) 授業が、〈プリントの配布、その説明、作業、まとめ〉といったいつも同じパターンの繰り返しである。
- (イ) 教師の話す時間が長すぎる。また、話す内容は一方的な指示や注意が多い。
- (ウ) 発問が具体性に欠け、何を聞かれているのか子どもには分かりにくい。
- (エ) 一問一答式の授業で、手を挙げる子どもがほとんど固定している。手を挙げていない子どもの中にも話を真剣に聞いている子どもはいた。しかし、教師の目がそこまでは行き届いていなかった。

#### イ 担任は、一人一人の子どもの声や様子の見取りが不十分であった

更に、このような担任の指導によって起こりうる問題についても話し合われた。

- (ア) 1時間の学習のねらいが子どもたちに理解されていないため、今何を学習しているか、また、何をすればよいか分からない子どもが学習に飽きてしまう。
- (イ) 説明や発問が分かりにくいいため、次第に子どもは「聞く」ことをあきらめたり、

嫌気がさしたりして、私語や手遊び、勝手なことを始めたりする。

- (ウ) 手を挙げる子どもだけが活躍し、それ以外の子どもの意欲を促す手だてが講じられていないため、大半の子どもは置き去りにされているように感じてしまう。
- (エ) 子ども一人一人が主体的に取り組む活動があまり工夫されていないため、子どもは受け身で授業に臨むようになってしまう。
- (オ) 作業プリントはワンパターンで変化や工夫がないため、子どもは学習に魅力を感じなくなったり、作業を終えた子どもの私語や立ち歩きにつながったりする。

## ② 学校の対応

学年ではこの事態を重く受け止めるとともに、他の担任も自分の問題として受け止め、学年が歩調を合わせて、子どもにとって魅力ある授業作りに取り組んだ。

### ア 学年で教材研究をして、子どもが興味をもつような教材・教具を工夫する

学年で教材研究を行ったため、教材に対する理解が深まり指導法についても様々なアイデアが出され、互いに刺激し合う雰囲気が生じた。さらに授業で使うプリントについても、子ども一人一人が選択できるような複数のプリントを用意できるようになった。

### イ 学習のめあてや方法をはっきりさせ、子ども一人一人の活動の時間を多く設ける

授業の導入を工夫して子どもの興味や関心を喚起させながら、学習のめあてや方法を明確に示すことにより、子どもは何をどう進めたらよいか分かってきた。更に、「説明や発問は分かりやすく、手短かに」を合言葉にしてF担任も努力したところ、子どもの学習活動の時間が増えて、G男からも「面白いね」という声上がるようになった。

### ウ 授業の中で子ども同士が学び合ったり、発言が認められる場面を設定する

学習に対して自信を失い、授業の中で自己表現のできなかったG男やH男に対しても、「君はどう思う？」などと問いかけるようにし、自分なりの考えを述べたら、学級内でその考えのよい点を生かして発展させるように展開した。それらを繰り返していくうちに、次第にみんなと一緒に学ぶことでしか味わえない充実感を感じるようになってきた。

### エ 学級の壁を取り除き、学年全体で合同授業を実施する

算数の計算の習熟を図る段階の指導において、図書室を利用して学年の合同授業を試みた。「分からない時や困った時は、どの先生に聞いてもいいよ」と子どもたちに伝えた後、学習を始めた。G男やH男は行き詰まるたびに、そばにいる教師に質問しながら、自分の課題に取り組んでいた。授業終了後、G男がF担任に「他の勉強も今日みたいにやろうよ」と催促するなど、多くの子どもが満足感を得たようだった。

## この事例のポイント

教員が互いに日常の授業を見合う中で、指導上の問題点やそこから派生する課題等の把握に努めるなど、改善に向けて学年体制での多様な取り組みを工夫し、具体的な実践を積み重ねていくことが重要である。

## 4 保護者との連携・協力による対応

### (1) 保護者との連携・協力を図る上での課題

子どもたちから、「先生は細かいことを言い過ぎる」という言葉を聞くことがある。保護者からも同様の声を聞くことがある。一方、教師や学校の側からは、「子どもたちに規範意識が希薄である、基本的生活習慣が身に付いていない」との訴えを聞くが増えている。

授業妨害・拒否の背景には、規範についての考え方や基本的生活習慣に関する意識の「ズレ」が深くかかわっているのではないかと考えられる。そこで、子ども、教師、保護者のそれぞれの規範についてのとらえ方を把握することを目的として、調査を行った（P.54参照）。

#### ① 学校におけるきまりの指導について、子ども・教師・保護者の意識にズレがある

「きまりの指導が必要か」を、「あいさつや言葉遣い」「時間を守ることや遅刻」「静かに話を聞く」「係や当番など仕事に対する態度」「忘れ物」「きまりを守る」の6項目で質問した。全体に「指導が必要である」との回答が多いが、各項目の平均点を教師、子ども、保護者ごとに集計し比較すると、教師、保護者に比べて子どもの必要感は低い（図1）。また、同じ6項目で「学校の指導が厳しいか」を尋ね、平均を三者で比較したところ、子どもは教師、保護者よりも「厳しい」と回答している（図2）。

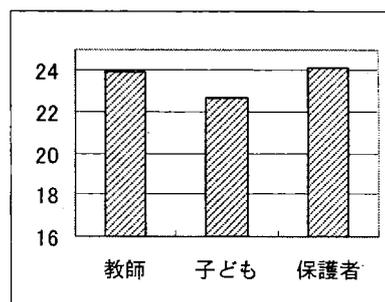
さらに、教師と保護者との意識の違いを把握するために、各項目ごとに両者の平均値の有意差検定を行ったところ、「きまりの指導が必要か」の6項目のうち、「きまりを守る」の項目のみ有意差が見られ、保護者の平均値が高かった。一方、「学校の指導が厳しいと思うか」は、すべての項目で有意差が見られ、保護者の平均値が教師の平均値を上回った。また、同じ項目について「家庭で教えるべきか」を尋ねた結果は、6項目のうち5項目で、保護者の平均値が教師を上回った。

（注）質問紙の各項目について、「とても必要（とても厳しい）」から「全然必要ない（厳しくない）」までの5肢選択で回答を求め、各5点から1点で合計して、その平均値を算出した（P.57参照）。

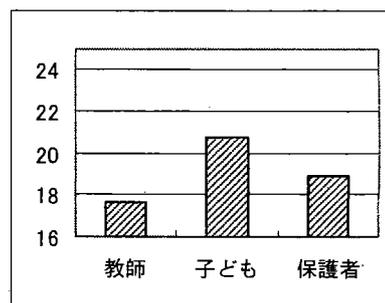
さらに、きまりの指導の「必要感」と「指導の厳しさに対する意識」が、具体的な指導と深くかかわっているのではないかと考え、この二つの観点から、教師、保護者の考え方を整理した。その結果、図3のように、教師はきまりの指導について、保護者と比べて「指導は必要であり、厳しくない」ととらえている者が多い。また、保護者は、教師に比べて「指導は必要であり、厳しい」ととらえる者が多い。

これらから、保護者は教師と同程度にきまりの指導が必要だと考えているが、教師よりも学校のきまりの指導は厳しいと感じていることが分かった。

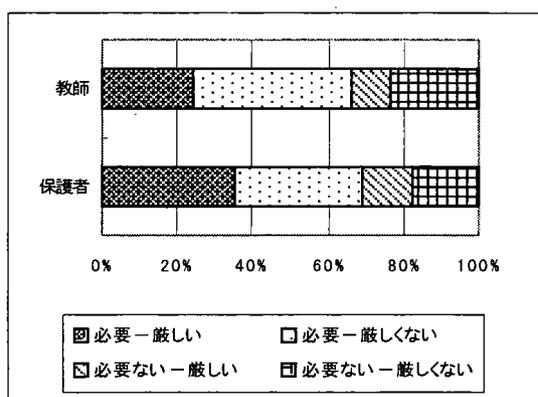
〈図1〉「きまりの指導が必要か」  
6項目平均点合計の比較



〈図2〉「きまりの指導が厳しいか」  
6項目平均点合計の比較



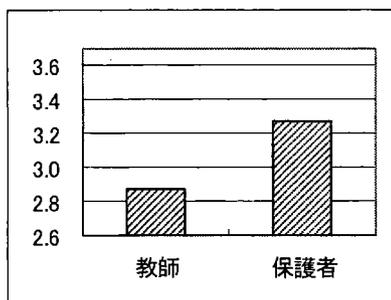
〈図3〉指導の必要性と厳しさについての考え方



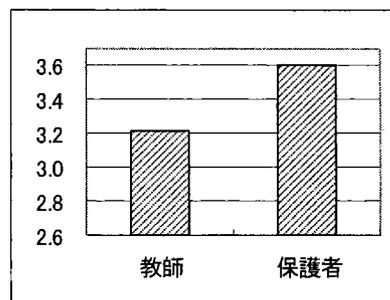
② 基本的な生活習慣の定着について、教師、保護者の見方にズレがある

まじりの指導の基盤となる、基本的な生活習慣の定着の度合いについて、「おはようのあいさつをする」「出かけるときに家族に行き先を言う」「近所の人にあいさつする」など、家庭での生活について16項目、地域での生活6項目で質問した。各項目の教師と保護者の平均値を比較したところ、多くの項目で保護者の平均値が上回っていた（図4，5）。保護者の方が、基本的な生活習慣が定着していると評価していると考えられる。

〈図4〉「おはようのあいさつをする」  
平均値の比較



〈図5〉「出かけるときに家族に行き先を言う」  
平均値の比較



子どもの基本的な生活習慣の定着についての保護者と教師の評価は異なるが、今回の結果にみるように教師が子どもを厳しくみる一方で、保護者がよい評価をしているということは、子どもにとって学校が窮屈なものとして感じられるであろうことが推察される。授業妨害・拒否は、学校・教師と子どもとの間に起きる事象であるが、その背景として教師、保護者の考え方のズレが、より問題を複雑にし、解決を困難にしていることが考えられる。

次項では、これまで述べてきた教師と保護者の考え方のズレないしは不一致が授業妨害・拒否の問題の背景にあったが、それを克服して問題の解決に当たった事例をあげて、この問題についての教師と保護者の連携・協力の在り方を、具体的に述べることにしたい。

## (2) きまりの強い指導をする教師、それに依存的な保護者、双方の

### 子どもの見方を変える取り組み

6年生を担当することになったI教諭は、受け持った子どもの生活態度に愕然とした。それは、4月早々から、朝会や児童集会で集合・整列に時間がかかる、授業中の私語がなかなかやまない、注意しても素直に従わない、といった学級の状況に直面したからである。そして、5年生の時の担任が子どもに対して放任型の指導方針をとったためにこのような状況が生まれたのではないかと推測した。

I担任は、これまで学級のきまり等は徹底して守らせる方針で学級経営を行い、それなりに成功してきた経験をもっていた。そこで、きまりを守ることに厳しく指導するとともに、ルール違反をした場合は時間をかけて説諭するように心がけた。この方針を保護者にも伝えて理解を求めると、5年生の時の学級の状況を心配していた保護者はI担任のこうした指導に期待の言葉を寄せた。すべての保護者がこのような指導の在り方に納得していたわけではなかったが、なかには、家庭で叱るべきこともI担任の指導に頼って、学校任せにしようとする保護者もいた。

これらの指導により一時は学級の騒がしさも沈静化したように見えたが、1ヶ月も経つとそれまで以上に子どもの反発が激しくなった。担任が出張すれば学級は大騒ぎの状態になり、他の教師も手のつけようがなくなった。

#### ① 問題の所在

##### ア 教師が子どもにきまりなどを強引に押しつけていた

前述の調査結果から明らかなように、教師・保護者と子どもの間には学校のきまりの指導の程度や必要性についての意識に「ズレ」がある。にもかかわらず、学校生活において教師が自らの判断規準を強引に子どもに押しつけることは、両者の関係を悪くするばかりでなく、子どもの自発性や自主性の形成を妨げることにもなる。

この事例のように、子どもとの合意を得ようとしてせず、教師の考えを一方的に押しつける指導が、学級の荒れを生み出すことがある。加えて、担任が、自らの指導法は保護者の支持を受けていると勘違いし、家庭の願いを取り違えていたことも学級の荒れを大きくする原因の一つとなっている。

このような指導のもとでは、子どもは教師の顔色をうかがいながら行動するようになり、一時的には問題行動が解消して落ち着いたように見える。しかし、問題は潜在化し、より増幅した形で表出する危険がある。

##### イ 家庭の責任を回避し、教師に依存的な保護者の姿勢が問題を助長していた

この事例に限らず、家庭の生活習慣やきまりの指導がおざなりになっていることで、学級がその分まで担おうとして苦しんでいる事態は数多くみられる。教師の、「学校ではしつこくまで指導しきれない」という声は年毎に大きくなっている。事例では、学校や教師に一方的に依存しようとする保護者の存在が、解決に向けての困難をもたらす原因の一つとなっている。

## ② 学校と保護者の対応

### ア 危機感が高まった保護者が解決へ向けて声を上げる

この事例の後、これまでのI担任の指導方針に疑問を感じながらも、事態を静観していた一部の保護者の間から、何かできることはないかという声が起こった。その中に、地域の子ども会の世話をしている保護者から、子どもたちが地域で活動している様子をI担任や他の多くの保護者に見てもらおう機会を作ったらどうかという提案があった。

このように、学校や教師の指導に対して一方的に依存したり批判したりすることを避け学校と家庭・保護者の連携を深める中で子どもを育てたいと願う保護者が声を上げていくことで、解決の糸口となることがある。

### イ 保護者の提案を受け入れた教師の姿勢が地域との連携を生む

その後、申し出に応じてI担任や学級の保護者が休日に何度か参観に訪れた。児童館やこども会、スポーツクラブ等で見る子どもの様子は、I担任の学級で見られる姿とは異なり、高学年として自発的に規律ある態度で活動しているものだった。地域の関係する団体や機関の、子どもの自主性や主体性を大切にしたい接し方は、I担任や保護者が子どもの見方や対応の仕方にとらえ直すよい機会となった。I担任が保護者の声に応じて、地域の児童館等の指導法を参考にしようとしたことが、地域との連携を生むことにつながった。

### ウ 教師と保護者が育てたい子ども像を一緒に考える機会を設ける

この事例では、その後、教師と保護者の様々な連携が図られるようになった。I担任は保護者に対して学級経営方針を明確に示して、どのような子どもに育ててほしいのかと一緒に考える機会をもった。このような子どもに育ててほしいという願いを共有化することで、学校と家庭のそれぞれの役割分担が明確になった。

そして、この事例に見られるように、学校での過度の競争や行き過ぎた指導が、子どもから学校の楽しさを奪っていると思えた場合は、教師に対して率直に思いを伝えていくことも大切なことである。

### この事例のポイント

- 1 子どもが社会や学校のきまりを守って行動できるようになるために、教師と保護者と地域とが一体となって、子どもの自立性をはぐくむように連携する。
- 2 危機感をもった保護者が一方的に教師批判を展開するのではなく、地域での子どもの活動の様子を教師に見てもらおうなどして、教師自らが指導観や児童理解の方法を振り返る機会をもてるように配慮する。
- 3 事態を収拾するに当たっては、保護者同士が対立するのではなく、共に問題を考えることで結びつきを深めるようにすることが重要である。

### (3) 強く自分を主張する保護者と教師との間で深まった溝を修復した取り組み

6年生に持ち上がったJ担任は、それまで幼いと思っていた男子の集団の変化に気が付いた。一部のグループに遠出をする、夜遊びをするなど行動範囲が拡大し、問題行動につながりかねない状況が見られるようになった。

担任は、子どもたちに「家庭での約束事がどうなっているか」と確かめる一方、保護者会でこのことを伝えたところ、当該の子ども保護者が、「こうした子どもの行動は自立の表れ、先生は規制のし過ぎではないか」と反発した。この保護者会をきっかけに、子どもたちの行動は、一層拡大していった。

二学期になると、状況は悪化し、全く担任の指導に従わなくなり、校内で教師への反抗を示す落書きが発見された。このことで、落書きをした子どもの保護者との話し合いを行った。しかし、「そう書かれる先生の方に原因がある」と強い反発をする保護者がおり、担任は沈黙してしまった。この後、学級の秩序の乱れは一層深刻になり、中心になっている子どもの保護者に協力を求めても、逆に指導力不足として厳しく批判され、学級の荒れを助長する結果になってしまった。

#### ① 問題の所在

##### ア 「自立」の意味を取り違えていた

思春期の入り口にある子どもは、自我の芽生えとともに自己主張を始める。これは、子どもの発達として自然なことである。社会性を育てながら、自立に向けて子どもの指導を進めていくことが必要である。この事例では、一部の保護者が「子どもが自分たちで決めたことをすることが自立であり、成長である」として、子どもの発達を踏まえて、子どもたちの生活の範囲を広げていく指導を理解していないところに、問題が生じた。規範や基本的な生活習慣の定着について、教師と保護者の双方が理解し合って子どもの指導に当たる必要がある。

##### イ 集団生活に必要なきまりを守る意識が育っていなかった

きまりは、学校内での集団生活を秩序あるものにするために必要である。前述の調査において「子どもたちがきまりを守っている」の項目で、保護者と教師、子どもとの意識のずれが大きかった。保護者は、自分の子どもはきまりをほぼ守っていると考えているが、教師、子どもは、保護者ほどは守っていないととらえている。この意識の差が、保護者が自分の子どもの非を認められずに、学校に対して反発する事態につながっている。

##### ウ 一部の主張が全体の雰囲気に影響を与えていた

保護者会は、学校と家庭の双方の理解の場として、十分に機能することが必要である。しかし、教師があるいは一部の保護者が強く意見を主張し、大多数の参加者は内心では納得していないにもかかわらず、その場を過ごしてしまう場合がある。このことは、対立や無関心を助長し、子どもの学校生活に影響を及ぼす。

## ② 学校と保護者の対応

### ア 児童理解の講演会を開く

この事例では、担任の責任を問うばかりの保護者のグループに対して、グループ外の保護者から「卒業式までに荒れを何とかしよう」という声があがった。そこで保護者と教師が共催で児童理解の講演会を開催することになった。この講演会をきっかけに、子どもの行動が自立によるものか、幼いわがままなのかを判断して指導していくことの重要性を学ぶことができた。また、子どもの健全な成長を期して、学校と家庭が協力して指導していくとする機運が生まれた。

### イ 保護者同士の関係作りを進める

講演会や保護者会といった場だけではなく、「簡単に作れるおやつ作り」の講習会や子どもの本の読書の会といった交流の機会を設けることによって、保護者同士の親睦が図られた。はじめ、子どもの教育方針をめぐる学校に批判的な保護者とそうでない保護者との対立が見られた学級であったが、こうした機会を通して、保護者同士の理解が深まり、一人一人が自分の子どもを客観的に見つめることができるようになっていった。また、教師は、安心できる雰囲気の中で学級の子どものよさを具体的に伝えていった。どの保護者も子どものよさに改めて気付くとともに、自分の子どもを多面的に評価できるようになった。このような活動を通して、保護者同士に連帯感も生まれた。

### ウ 保護者が、子どもたちの関係の調整役になる

この事例の学校では一部の子どもたちが、自分勝手な行動をしていたが、保護者が、様々な用件で交互に学校を訪問し、その際にどの子どもたちにも声をかけ、励ましていく活動を続けた。こうした積極的な関心を向けられたことで、子ども同士の中にも、互いを認める態度が育っていった。

### ----- この事例のポイント -----

- 1 教師、保護者が、自立の意味を正しく理解して成長を支援していく。
- 2 学校と保護者は、子どもの自主性を重んじて指導する必要があるが、集団生活のきまりに反する言動については、厳しく指導する。
- 3 子どもの規範意識を育成する上で、学校と保護者に意識の「ズレ」がある場合は、十分話し合いをもつ努力が必要である。合意が得にくい場合もあるが、時間をかけて学校と保護者が共に指導の在り方を検討することが重要である。
- 4 学校では集団生活の中で自他を尊重し合う関係を、家庭は家族としての役割の自覚と愛情に根ざした人間関係を、それぞれ基盤にしている。規範意識の育成に当たっては、それぞれが違いを認識して、協力し継続的な指導をしていく。
- 5 子どもの問題は、特定の子どもや家庭の問題とせず、学級・学校全体の問題として、考え合う姿勢をもつことが大切である。

## 5 授業妨害・拒否への対応の基本

授業妨害・拒否への対応については、教師の指導の在り方、子どもと教師との関係、学級集団の在り方、学校の指導体制、保護者との連携・協力の在り方などの課題がある。

これらの課題を解決するために、本研究では、収集した事例をもとに授業妨害・拒否の対応の基本を次のように整理した。

### (1) 教師の指導の在り方について

- ① 担任一人だけで対応するのではなく、学年の教師や校長、教頭に状況を報告し、相談する。
- ② 子どもの気持ちを受容するとともにけじめのある指導を行う。
- ③ 「分かる授業」「興味・関心もてる授業」等魅力ある授業を目指して全力を尽くす。
- ④ 授業の中に、学び合い、認め合う場を意図的に設け、子どもの満足感や存在感を味わわせる。

### (2) 子どもと教師との関係について

- ① 子どもと遊んだり、個別に話したりする時間を確実にとる。
- ② 意図的、積極的に子どもの中に入り、受容的な態度で接し、良いところを見付けほめる。
- ③ 教師自身が、良いこと悪いことについてけじめのある言動の手本を示す。

### (3) 学級集団の在り方について

- ① 学級の目指す方向について改めて子どもとともに考え、一致点を見いだす。
- ② 学級における基本的なきまりについて子どもと話し合って確認する。
- ③ 不安定な子どもたちの心理をしっかり受け止め、その気持ちを踏まえた指導を行う。
- ④ 具体的な活動を通して、学級のよさに気付かせ、学習意欲や学級のまとまりを高める。

### (4) 学校の指導体制について

- ① 校長は、問題解決のための方針を示し、組織的に対応するためのリーダーシップを発揮する。
- ② 問題への対応策を全員で考え、共同して対応に当たる。

### (5) 保護者との連携・協力について

- ① 保護者と話し合う場を設け、現状を報告し、解決策を提案して協力を得る。
- ② 子どもの育て方、しつけの在り方に悩む保護者については、学校、担任から働きかけて、ともに考え対応策を見いだす。

上記の対応の基本をもとに、授業妨害・拒否の具体的な対応については、以下にその例を示す。

6 授業妨害・拒否への具体的な対応

本資料は、収集した事例等をもとに、まとめたものである。授業妨害・拒否の様子は学年によっても変化してくるので例を示した。

初 期	
態 様 例	<p>ア 教師の話に一部の子どもしか興味を示さなくなる。</p> <p>イ 授業中に私語が目立ち、全体に学習意欲の低下が感じられるようになる。</p> <p>ウ 教師の注意や指導を表向きは聞いているが、陰で不満をもちやすくなる。</p> <p>エ 友達のことを陰で冷笑し思いやりがなくなってくる。</p> <p>オ 教室の掲示物をはがしたりし、教室の環境が乱れてくる。</p> <p>カ 係活動等決められた仕事をやらなくなる。</p> <p>キ 特定の子どものみがいつも固まって行動し、学級全体としての動きがごこちなくなる。</p>
学 級 の 状 態	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級のモラル（士気）が低下してくる。</li> <li>・学級の凝集度が低下する。</li> <li>・さ細なことをきっかけとして混乱した状態になることがある。</li> <li>・子どもの中には教師の指導を受け入れる子どももいる。</li> </ul>

中 期	
態 様 例	<p>ア 教師に話しかけてくる子どもがいなくなる。</p> <p>イ 授業中に立ち歩き、教室にもどらない等、担任の説得に応じず授業が進まなくなる。</p> <p>ウ 教師の指導や注意にあからさまに反抗する者が出はじめ、同調者も多くなる。授業中、私語等で騒然とした雰囲気になる。</p> <p>エ 学級会、帰りの会等で友達同士の悪口が多くなる。</p> <p>オ ごみが落ちていても拾わず、乱雑な教室になる。</p> <p>カ 一部の子どもが友達に仕事を押しつけ、文句を言わせないようになる。</p> <p>キ 学級全体としての行動がとれなくなる。</p>
学 級 の 状 態	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級としての集団規律が崩れ、モラル（士気）が低い。</li> <li>・意図的な授業妨害・拒否行動がみられる。</li> <li>・学級全体の子どもが学級に対して無気力を感じる人が多い。</li> </ul>

回 復 期	
態 様 例	<p>ア 授業妨害・拒否は少なくなるが、担任に対してまだ反抗的態度をとることがある。</p> <p>イ 担任以外の教師の授業では静かにしているが、子どもたちには不満が残っている。</p> <p>ウ 一部の子どもやグループは、担任の注意や指導を受け入れるようになる。</p> <p>エ 中心的な子どもの言動だけが目立つ。</p>
学 級 の 状 態	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団規律の回復を願うようになり、モラル（士気）が回復してくる。学級の凝集度も高くなる。</li> <li>・授業妨害や反抗的態度は一部の子どもだけに限られる。</li> <li>・授業に対しての意欲が少しずつ出はじめる。</li> </ul>

【具体的な対応例】

校 長 ・ 教 頭	<ul style="list-style-type: none"> <li>・問題の把握、情報収集、分析を行う（子ども、担任、学年等からの聴取）。</li> <li>・主な要因を明らかにし、解決のための方針を決定する。</li> <li>・問題の拡大を防止するため、会議を設定し対応策を打ち出す。</li> <li>・組織として対応するため各担当へ指示する。</li> <li>・当該の学年会に参加し、指導を行う。</li> </ul>
学 級 担 任	<ul style="list-style-type: none"> <li>・校長、教頭に状況を報告し、相談する。</li> <li>・当該の子どもと対話し、不平不満を受け止める。</li> <li>・当該の子ども、保護者とじっくり話し合う。</li> <li>・多くの子どもの声を聞く。</li> <li>・休み時間や放課後に子どもと遊ぶ。</li> <li>・授業を見直し、子どもが集中できる工夫をする。</li> <li>・学年の同僚等に相談し、一人で抱えこまない。</li> <li>・必要に応じて学級保護者会を開催し、保護者の協力を依頼する。</li> </ul>
学 年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・当該学級に入り、必要に応じて子どもを指導する。</li> <li>・学年会で学級経営について十分話し合う。</li> <li>・学年合同授業やT Tを実施する。</li> </ul>
学 校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・解決に向けた事例研修会を実施する。</li> <li>・教育相談担当者や養護教諭による相談を実施する。</li> <li>・授業改善に向け、教材研究等で支援する。</li> <li>・保護者会の実施に向け、共通理解を図る。</li> </ul>
保 護 者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもから学級の様子を聞く。</li> <li>・授業を参観し正確に状況をつかむ。</li> <li>・保護者会等で共通の問題として話し合い、協力して問題解決の方策を考える。</li> </ul>
教 育 委 員 会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・正確な情報のもとに支援策を打ち出す。</li> <li>・他の学校の取り組み等の情報を積極的に提供する。</li> </ul>

校 長 ・ 教 頭	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校、学年、学級の対応の基本姿勢を示し、計画的・組織的に具体的な対応を促す。</li> <li>・毎日、子ども、担任の状況を把握し、必要な指示をする。</li> <li>・校長が授業妨害・拒否の中心となっている子どもを指導する。</li> <li>・教頭が学級に入り指導する。</li> <li>・教育委員会に状況を報告し相談する。</li> </ul>
学 級 担 任	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業を妨害する行動には毅然とした態度で指導する。</li> <li>・授業改善のために、教材研究や学習指導案作りをとおして授業の方法を見直し、工夫する。</li> <li>・合同授業、T Tなどの時は自分の役割分担を自覚し、自信をもって指導する。</li> <li>・班活動やグループ活動に入り話を聞き、共に活動する。</li> <li>・毎日、子どもとの接し方や授業について反省し、校長等に相談し助言を得る。</li> <li>・学級保護者会で状況を報告し、方針を示して協力を依頼する。</li> </ul>
学 年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・合同授業やT Tでの各々の役割を明確にし、子どもに担任のよさや存在感を示すよう授業を工夫する。</li> <li>・授業を妨害する行動については、共同して毅然と臨む。</li> </ul>
学 校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の教員も当該学級の指導の補助を行う。</li> <li>・学校の方針に基づいて保護者に理解と協力を求める。</li> <li>・当該の子どもや学級に対して全教職員が声かけをする。</li> </ul>
保 護 者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校、学級の取り組みを理解し、家庭でできる対応を考える。</li> <li>・P T Aなどで保護者同士が協力して学校・担任を支援する。</li> <li>・学校行事等で親子一緒に活動する。</li> </ul>
教 育 委 員 会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導主事を派遣して情報を収集し、指導体制、保護者との連携などについて助言する。</li> <li>・校長や担任が考えた対応について検討し、有効な援助を行う。</li> <li>・アドバイザー・スタッフ等による人的援助を行う。</li> </ul>

校 長 ・ 教 頭	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校としての基本方針を崩さず組織的対応を堅持する。</li> <li>・小さな変化でも成果として取り上げ担任や教師を励ます。</li> <li>・校内の教職員、保護者に定期的に状況を報告し、共通理解を図る。</li> <li>・教育委員会に報告、相談する。</li> </ul>
学 級 担 任	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級全体での遊びや活動を工夫し、積極的に子どもの中に入って活動する。</li> <li>・分かる授業、参加型の授業等を工夫する。</li> <li>・子どもとの人間関係作りを意識的に進め、学級集団のモラル（士気）の向上を図る。</li> <li>・学級の改善点や一人一人のよさをほめ、励ます。</li> <li>・担任としての行動を振り返り、次の行動への具体的な指針や見通しをもつ。</li> </ul>
学 年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・当該の子どもへの指導に担任と一緒に当たる。</li> <li>・学年会で改善点を見いだし、担任への励ましを続ける。</li> <li>・授業改善について継続的に助言・援助する。</li> </ul>
学 校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担任への援助の在り方について見直し充実を図る。</li> <li>・保護者に対して、学級の改善点について説明し、さらに協力を求める。</li> <li>・当該の子どもや学級に対して全教職員が声かけを続ける。</li> </ul>
保 護 者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校、学年、学級の取り組みを理解し、子どもを励ます。</li> <li>・授業参観に積極的に参加する。</li> <li>・保護者同士の子育てネットワークを強化する。</li> </ul>
教 育 委 員 会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校からの要請に応じ、状況の変化に合った助言・援助を行う。</li> <li>・学校の取り組み等を整理し、予防や早期解決のための資料を作成する。</li> </ul>

## 第4章 授業妨害・拒否の予防

授業妨害・拒否を未然に防ぐためには、日ごろから学級経営、学習指導、保護者との連携などの充実を図っていく必要がある。授業妨害・拒否の予防のために、学級の見直し、子どもとの信頼関係、授業における子ども同士の人間関係、学校の指導体制、保護者の啓発、地域との連携・協力の視点からその具体策を述べる。

### 1 学級をどのように見直したらよいか

#### (1) 見直しの観点

##### ① 学級のモラル（士気）、学級の凝集度（まとまり）の視点から

- あなたの学級は、運動会や学芸会で、みんなで盛り上がりますか。
- 子どもたちは、学級のきまりを守って生活をしていますか。
- 休み時間には、子どもたちが教師の周りに寄ってきて話をしますか。
- 先生が「さあ、次にこれを」と子どもに呼びかけたとき、さっと注目しますか。
- 授業中、子どもたちは、積極的に手を挙げたり、課題に取り組んだりしますか。
- 休み時間にポツンとしている子どもがいるとき、周囲の子どもたちは、声をかけたり遊びに誘ったりしますか。
- けんかがあったときに、周囲の子どもたちは、止めに入りますか。
- 仲間外れはありませんか。
- 自己中心的で勝手なことを言う子どもの発言に振り回されることはありませんか。
- 学習や行事で、普段とは別のグループと一緒にになったときでも、子どもたちは協力して取り組むことができますか。

##### ② 集団の中で個々の子どもの特性をとらえる視点から

- ちょっとしたことでも、すぐにカッしたり、キレたりする子どもはいませんか。
- おどおどしていたり、表情が固かったり、不安そうな子どもはいませんか。
- 少しのことで根にもったり、物事を否定的にとらえたり、時には被害者意識を強くもったりする子どもはいませんか。
- 集団の中に入らず、いつも孤立している子どもはいませんか。
- 学級の中でみんなと歩調があわず、イライラした子どもたちが、仲間になって行動することがよく見られませんか。

### ③ 教師自身のかかわり方を振り返る視点から

- 今日一日、一人一人の子ども全員に声をかけましたか。
- 子どもたちの友人関係や、授業以外のときの子どもの様子を把握していますか。
- 一人一人の子どもの今学期よかったことを、具体的場面をあげて言えますか。
- 学級の子どもが保健室を利用したとき、養護教諭から情報を得ていますか。
- ざっくばらんに意見が言えるような保護者会にしていますか。

## (2) 見直しのための方法

### ① 子どもとかかわり観察する

- 教師自身が子どもたちと一緒に遊び、子どもの心情を把握する。
- 子どもの興味・関心のあることに、教師も積極的に関心をもち、共に活動しながら観察する。

### ② 子どもたちの人間関係を把握する

- 子どもたちの日ごろの仲間関係を思い浮かべて図に描いてみる。仲間関係の位置が分かりにくい子どもについては、教師との関係、子ども同士の関係をもう一度見直す。
- 孤立している子どもはいないか、中でもイライラ感が高くて孤立している場合は早期の対応が必要である。まずは、教師が孤立した子どもとかかわりを多くもつ。
- イライラ感の高い子どもがグループを作っているときは、引き離すよりも、グループ全体にかかわって、子どもたちの気持ちを理解し、具体的な場面で活躍の場を与えるなど、生産的な方向にエネルギーを向けられるようにする。

### ③ 子どもたちの良いところを記録にとる

- 登校時、休み時間、掃除、クラブ活動、下校時などに、教師が子どもと行動を共にし、様子を観察する。
- 1週間に1回、子どもたちの良いところの具体的な記録を作る。今日は○○さんと△△君というように、計画的に焦点化して子どもの様子をとらえる。
- 子どもの良いところを見つけたら、具体的にその場でほめる。

### ④ 気になる子どもとかかわりを増やす

- 一人でいる子どもや普段と様子が異なる子どもと話す時間を確保する。
- 教師が積極的に声をかけ、他の子どもやグループとの調整を図る。

## 2 子どもが教師に信頼を寄せるためにはどのようにしたらよいか

### (1) 担任の真剣な態度が子どもの心を開く

#### ① まずは教師が、子どもに心を開く

子どもたちは、担任の心を開いた話に親しみをもち信頼を寄せる。特に、教師の子ども時代の失敗や体験談については興味深く聞く。このような触れ合いをとおして、子どもは教師を身近に感じ、安心して自分のことを表現できるようになる。

#### ② 教師は、授業等で行動の手本を示す

教師は、日ごろから子どもと接する中で、何事にも真剣に取り組む姿勢を示すことが大切である。特に、授業においては、全力で取り組むことにより子どもから一層の信頼を得ることができる。

### (2) 授業の中で子どもを大切にす

#### ① 子どもの発言をしっかり「傾聴」し、「受容」する

子どもの応答が教師の期待したものでない場合、十分に聴かないで「はい、他の人？」と別の子どもを指名したり、発言の途中で「〇〇〇ということね」とまとめてしまったりしがちである。これらは、子どもにとって不満がたまりやすいものである。一人の発言をみんなに返し、決して無視をしないで大切に扱う姿勢をもつことによって教師への信頼感が生まれてくる。

#### ② 授業の開始、終了の時刻を守る

教師の都合で、終鈴後も授業を続行していることが見られる。休み時間は授業の緊張感から心も体も解放される子どもにとって貴重な時間である。時間を守ることは教師の基本であり、授業の中味の充実にもつながってくる。

### (3) 「けじめ」について指導する

#### ① 叱るべきところでは、きちんと叱る

集団生活には、お互い気持ちよく過ごすために一定のきまりが必要であり、それが守られていない場合はきちんとただす必要がある。教師が見逃すと、子どもはそれが正当化されたと受け止めたり見捨てられたと受け止めたりする。子どもは「教師の叱るべきは叱る姿勢」も求めている。

#### ② 他人に迷惑をかけたならきちんとあやまらせる

他人に対して不利益や迷惑をかけたなら、そのことに対して具体的に「責任」をとらせる意味できちんとあやまらせる指導が重要である。子どもはこうしたことを繰り返し重ねることで、善悪を判断する力、人を思いやる心が育っていく。

### 3 授業において子ども同士の人間関係を豊かにするには どのようにしたらよいか

#### (1) 子どもが学び合い認め合う雰囲気を作る

##### ① 子どもが安心して学習できる状況を作り出す

子どもが安心して学習できるようにするためには、子どもがよく分からないことをすぐに教師に聞くことができる状況を作ることである。そのためには、授業の中で失敗しても許されたり、意見等が言い合えたりする学習のルールを確立していくことが大切である。

##### ② 子ども一人一人のよさを見付けほめる

子どもの学習状況を把握した上で、子どものよさを認め、ほめることが学習意欲を喚起させる上で効果的である。その際、子どもの学習内容や学習状況について意味付けたり価値付けたりしてほめることが大切である。このことによって、子どもは学習に自信をもつようになり、グループ活動等で他の子どもとのかかわりが活発になる。

##### ③ 子ども同士の学び合いの場を意図的に作る

学習内容、方法がよく分かれば、子どもたちは意欲的になるが、話し合ったり教え合ったりする場を意図的に授業の中に設定することで、子どもたちの充実感や満足感は更に高まる。

学び合う場を設定することは、学習効果を上げるだけでなく、子ども同士の人間関係まで豊かにする。子ども同士が、一人一人の持ち味を認め、互いに学び合うことを積み重ねることが、子ども同士の結びつきを強めていくことになる。

#### (2) TT、学年合同授業、教科担任制など様々な指導形態を生かす

##### ① 子どもを多面的にとらえる

一人一人の子どもには、得意なものもあれば、不得意とするものもある。子どものもつよさを引き出すためには、子どもを多面的にとらえることが必要である。担任一人で子どもを見るよりも、複数の教師で、子どもを丁寧に見る方が、子どもをよさを引き出すためにはより効果的である。

##### ② 課題や方法に応じたグループ別の学習を通して人間関係を広げ深める

学習に遅れがちであったり、自分にあった学習スタイルによって学習できなかつたりすることは学習意欲の低下を招く。個人差に応じ個性を生かした学習指導の展開をより可能とするTTや学年合同授業等の実施は、子どもの学習意欲の向上や基礎的・基本的事項の習得に効果的である。さらに、複数の教師による指導は、課題や方法に応じたグループ別の学習をより容易にするとともに、この学習をとおして、子どもたちの人間関係を広げ深めるうえでも有効である。

## 4 情報収集と予防のシステムをどのように構築したらよいか

### (1) 校長は、学校の経営方針の中で予防策を明確にする

#### ① 学校経営方針に位置付ける

校長は、授業妨害・拒否の予防に向けた学級経営の充実について方針を明確に示し、教職員にその具体化を促すことが大切である。それを受けて教職員は、学年・学級経営案作成に際し、授業の充実、子ども同士の豊かな人間関係作りなどの予防策を盛り込み、定期的に経営評価を行い予防に努める必要がある。

#### ② 自ら積極的に情報収集し対応する

校長・教頭が子どもとの触れ合い、教師との触れ合いを大切にし、あらゆる機会をとらえて子どもの様子、学級の様子を見抜き、的確に教職員を指導し対応することが大切である。

### (2) 授業妨害・拒否に関する情報が円滑に流れるシステムを整備する

#### ① 改めて「報告・連絡・相談」を徹底する

学級担任－学年主任－管理職へと情報が円滑に流れるようにシステムを整備しておく必要がある。このためには教職員が「報告・連絡・相談」の重要性を認識し実践することが大切である。その際、学級担任以外の養護教諭や専科教諭等からも子どもや学級の様子について情報が速やかに得られるようにしておく。

#### ② 多角的に情報を収集する

校内研修の中に授業妨害・拒否の予防と対応についての内容を計画的に位置付け実施する。例えば、学級経営報告会や生活指導上の問題についての学級別報告会などを設定し、各教員が学級経営に関する問題事例を持ち寄り具体的な改善策を見いだせるようにする。

### (3) 学年の中での協力体制を確立する

学級の子どもであると同時に学年の子どもでもあるとの認識に立ち、学級を開き学年全体で見ることにより、子どもや学級の変化をとらえ、素早い対応ができるようにしておく。また、学年の問題を校内共通の問題として問題解決が図られるように他学年、他の教師等の協力体制の整備に努める。

### (4) 保護者や地域からの情報が入りやすいように多様な窓口をもつ

子どもや学級に関する情報が学校に入ってくるようにするために、投書箱の設置、学校だよりの地域への配布、電話、ファックス番号の地域への提示、校長室の開放等、多様な窓口を整備する。

## 5 学校と保護者との連携・協力をどのように進めたらよいか

### (1) 子どもの気持ちを受け止め、安心感を与えるよう学校と保護者が連絡を取り合う

学校ではめられ認められた子どもたちは必ずやそのうれしさを保護者等に話したくなるものである。それを保護者がしっかり受け止めていく関係を作りたい。

また、学校と保護者は、子どもたちの様子について十分に連絡を取り合い、互いに過剰な期待をしていないか率直に話し合うなどして、子どもたちに安心感を与えるような接し方を目指していく必要がある。

### (2) 保護者が我が子のみならず多くの子どもと直接かかわる機会を多くする

保護者が我が子のみならず他の子どもと触れ合う機会を多くもつことは、保護者自らが子育てを見直し、視野を広げる機会となる。

そのためには、学校公開やPTA主催の行事など、保護者が他の子どもとかかわる機会を増やし、子どもの理解を深めるとともに保護者同士の結びつきを強化していくきっかけとなるようにする。

### (3) 保護者が担任だけでなく他の教師にも話しやすい雰囲気を作る

保護者の中には、担任とは話しにくいが他の教師なら話しやすい場合がある。また、保護者にとっては、担任だけでなく多くの教師と話すことによって、学校や子どもの様子をより正確に把握することができる。

保護者に学校や子どもについての理解を求める場合、担任だけではなく学年の教師や養護教諭などが、積極的に保護者に話しかけ、子どものことについての情報交換をすることが大切である。

このような教師の姿勢が、保護者にとって話しやすい雰囲気を作ることになり、保護者からの理解を得ることにもなる。

### (4) 保護者同士が気軽に相談し合い、学び合う関係を作る

学校は、保護者会を互いに情報交換をし合う場として位置付けたり、親子見学会を実施したりするなど、できるだけ多くの保護者が出会い、交流する機会を積極的に作り出していくことが必要である。

このことにより、保護者同士が子育てについて、気軽に相談し、学び合うことができる雰囲気が生まれてくる。

## 6 地域のネットワーク作りをどのようにしたらよいか

### (1) 学校・家庭・地域が、互いのことを知る機会を設ける

教師は、日々地域で教育活動をしているにもかかわらず、子どもの生活の場についての情報が十分に得られていない場合も少なくない。

そこで、学校は、子どもたちがよく集まる児童館などの社会教育施設やスーパー、コンビニエンスストアなどの責任者と情報交換をし、その内容について家庭にも伝えることが大切である。

### (2) 地域の人々と子どもが理解し合う機会を作る

地域のネットワーク作りの第一歩は、子どもたちが地域を知ることである。そのために授業に地域の人材を活用するなどして、子どもたちが地域の人々とかかわる中で「地域の子ども」としての意識をもたせることが大切である。

また、運動会や展覧会などの学校行事を積極的に公開し、地域の人々に子どもを知ってもらうことも重要である。

### (3) 様々な人と、目標をもった活動を行う

ある学校では、ごみについての授業を地域の商店の協力を得て、調査を行ったり買い物について考えたりする活動を行った。この学習の中で、保護者も協力したいとの申し出があり、子どもと保護者とで、地域のごみについて調べたりごみを出すときのマナーを呼びかけたりする活動に広がった。この活動を通して、子どもたちに対する地域の理解が深まり、子どもたちに声をかけ、共に活動する地域の人が増えていった。

このように、目標をもって地域の人々と活動することは、子どもに連帯感を育てるとともに、心の安定にもつながる。

### (4) 相談する人（場所）を見つけておく

教師や保護者が、地域のネットワークを作りたいと思っても、どこから始めればよいか分からないという声を聞くことがある。「こんな活動をしたい」「こんなことを教えてほしい」と思ったときに、相談する人や場所を日ごろから知っておくこともネットワーク作りに大切である。各地域には、社会教育の様々な施設の役員や、行政の委員や役員をしている人がいる。このような人や場所についての情報を得ておくと同時に、積極的にかかわりをもっていくことが有効である。

# 研究のまとめと提言

本研究で明らかになったことを整理しまとめると以下のとおりである。

## ○ まとめ

### 1 子ども、教師、保護者の信頼関係を築く

授業妨害・拒否は、学級を舞台とした子ども、教師、保護者の関係性の問題としてとらえることにより、問題の本質に迫ることができる。したがって、問題解決への取り組みは、当事者間の関係をいかに修復・改善し、信頼関係を築くかが鍵である。

### 2 授業の改善・充実を図る

授業妨害・拒否は、子どもと教師との信頼関係が崩れ、授業が成立しなくなり、学級経営が困難になることである。したがって、授業の改善・充実に取り組み、正常な学級経営の機能を回復することが重要である。

### 3 学校・学級を開き、関係者のネットワークを強化する

教師、学校の閉鎖性が、この問題の解決を難しくしている。問題解決のためには、学級を他の教師に開く、保護者に開く、地域に開くなど、学級の壁を低くし、学校、家庭、地域、関係機関などのネットワークを強化する取り組みが重要である。

以上のまとめを受けて、7項目の提言を以下に示す。

## ○ 提言

### 【教師へ】

#### 1 子ども一人一人にとって存在感がもてるような学級を作ろう

授業妨害・拒否の多くは、教師と子どもとの心のきずなが断ち切れるところに起因している。教師と子ども、子ども同士の間信頼関係を築くとともに、学級という集団のよさにも気付かせ一人一人の子どもの居場所をつくる。

#### 2 子どもが学習意欲をもち授業に集中できるように絶えず授業改善に努めよう

授業からの離脱、妨害行動の要因の一つとして、子どもが授業に魅力を感じない、授業の内容が分からないということがある。教師は、一人一人の子どもが授業に魅力を覚え、学習に意欲的に取り組むよう、指導の工夫・改善に絶えず努める必要がある。

## 【学校へ】

### 3 学校として各学級の状態を定期的に見直す取り組みを進めよう

授業妨害・拒否は直接には当該学級担任と子どもとの関係の問題であるが、組織体としての学校の取り組みが問われている、と考えることが重要である。対応への共通理解に立って、学校内部のネットワークを強化していく必要がある。例えば、授業改善においては、各教師が互いの授業を見合い、振り返るなど学級経営の評価を定期的に行う必要がある。

### 4 保護者会や学校運営連絡協議会等を活用し、学校を開くための行動を起こそう

保護者会、学校運営連絡協議会等で学校の授業妨害・拒否についての取り組みについても報告・協議事項として取り上げ、学校としての説明責任を果たしていく必要がある。また、関係者間の共通認識のもとに役割を明確にし、問題の解決に当たることが必要である。

## 【保護者へ】

### 5 学校の教育活動に積極的に参加しよう

保護者は、授業妨害・拒否についての学校の取り組みについて正確に把握することが大切である。このため、保護者会等に積極的に参加し学校の方針、改善策について説明を求めるとともに、理解・協力をしていくことが望まれる。

### 6 保護者同士の結びつきを強化し、率直に意見を述べ合い協力して問題解決に当たろう

保護者同士が率直に意見を述べ合い、互いに協力しあっている学級では、子どもも安定し、生き生きとした学校生活を送ることができる。授業妨害・拒否を、特定の子どもと学級担任の問題とするのではなく、皆が当事者意識をもって問題の解決に向けて協力していくことが重要である。そのためにも、日ごろから保護者同士が協力関係を築くために、教師は積極的に支援をしていく必要がある。

## 【社会へ】

### 7 社会全体の問題として各々が関心をもち学校を支援するための行動を起こそう

授業妨害・拒否の問題の背景には、耐性、規範意識の欠如など急激な社会変化の中での子どもの変化もその要因の一つとしてあげることができる。また、少子化、社会体験の不足に伴う子育ての問題などもこの問題とかがかかわっている。家庭、学校のみならず、社会全体の問題として、関係者、関係諸機関の問題解決への連携・協力が必要である。

## 資料、引用・参考文献

- 【資料1】子どもたちの心理と行動に関する調査（第1回）調査用紙
- 【資料2】子どもたちの心理と行動に関する調査（第2回）調査用紙
- 【資料3】子どもたちの心理と行動に関する調査（1・2年生用）聞き取り調査用紙
- 【資料4】子どもたちの心理と行動に関する調査（第1回）調査結果
- 【資料5】子どもたちの心理と行動に関する調査（第2回）調査結果
- 【資料6】集団生活のきまりや基本的な生活習慣についての調査（保護者用）調査用紙
- 【資料7】集団生活のきまりや基本的な生活習慣についての調査・調査結果(1)
- 【資料8】集団生活のきまりや基本的な生活習慣についての調査・調査結果(2)

引用・参考文献一覧

【資料1】子どもたちの心理と行動に関する調査（第1回）調査用紙

この調査は、小学生のみなさんが日ごろ、どのような気持ちで過ごしているのかを知るために都立教育研究所がおこなうものです。一問ずつ、すべての項目について答えてください。

年 組 性別 ( ) 氏名

【I】あなたは、次のようなことがありますか。ア、イ、ウの中からあてはまるものを一つ選んで○をつけてください。

	よくある	時々ある	ない
(1) 学校は楽しいと思う。	ア	イ	ウ
(2) 先生はわたしのことを理解してくれる。	ア	イ	ウ
(3) わけもなくムカつく（腹が立つ）。	ア	イ	ウ
(4) 友だちから仲間はずれにされるのではないかと心配になる。	ア	イ	ウ
(5) 外で、思いきり遊ぶ。	ア	イ	ウ
(6) 小さなことでも、くよくよ考えてしまう。	ア	イ	ウ
(7) わたしには、よいところがあると思う。	ア	イ	ウ
(8) 勉強のことで、イライラする。	ア	イ	ウ
(9) 友だちみんなに注目されたいと思う。	ア	イ	ウ
(10) 何をやっても、うまくいかないような気がする。	ア	イ	ウ

(11) わたしは、うちの人に大争にされていると思う。	ア	イ	ウ
(12) 何となく大声を出したくなる。	ア	イ	ウ
(13) 友だちに合わせないかと、心配になる。	ア	イ	ウ
(14) 先生はとてもおもしろいと思う。	ア	イ	ウ
(15) いつも緊張している。	ア	イ	ウ
(16) 人のいやがることを言いたくなる。	ア	イ	ウ
(17) わたしは自分のことが好きだと思う。	ア	イ	ウ
(18) 友だちにムカつく（腹が立つ）。	ア	イ	ウ
(19) 一人ではやらないことでも、みんなと一緒にだてやってしまう。	ア	イ	ウ
(20) 遊んで、すっきりする。	ア	イ	ウ

	よくある	時々ある	ない
(49) 友だちから、暗いと思われぬように、明るくふるまっている。	ア	イ	ウ
(50) 何をやっても楽しくない。	ア	イ	ウ
(51) 楽しくさわいで遊ぶ。	ア	イ	ウ
(52) 何でもないのにイライラする。	ア	イ	ウ
(53) 友だちと一緒にいると、ふだんの自分とちがってしまう。	ア	イ	ウ
(54) 先生にほめられるとうれしい。	ア	イ	ウ

【II】 次のようなとき、あなたがよくすること（行動）を、一つ選んで○をつけてください。

1. おうちで イライラしたとき	① がまんしたり、何もせずに寝てしまったりする。		
	② 運動をしたり、好きなことをしたりして遊ぶ。		
	③ 物や家族にあたってたり、あべれたりする。		
2. 学級（学校）で イライラしたとき	① がまんする。		
	② 友だちと話したり、休み時間に思いきり遊んだりする。		
	③ 大声をだしたり、さわいだりする。		
3. 授業中さわいでいる 友だちを見たとき	① しかたがないと、あきらめる。		
	② やめるように注意する。		
	③ 気にならない。		
	④ おもしろいと思う。		
	⑤ 先生に、もっと注意してほしいと思う。		
	⑥ いっしょになつてきわぐ。		
	⑦ ムカつく（腹が立つ）。		

【III】 あなたはこの学級の中で誰とよく遊びますか。よく遊ぶ頃に友だちの名前を書いて下さい。

友だちの名前



	よくある	時々ある	ない
(21) やらなくてはいけないことが多すぎる。	ア	イ	ウ
(22) 先生が話しかけてくれる。	ア	イ	ウ
(23) 思いきり、あべれまわりたくなる。	ア	イ	ウ
(24) 友だちに、言いたいことを言えない。	ア	イ	ウ
(25) 汗をかいて遊ぶ	ア	イ	ウ
(26) 泣きたくなることもある。	ア	イ	ウ
(27) わたしは、友だちからたよりにされる。	ア	イ	ウ
(28) キレる（がまんできなくなる）ことがある。	ア	イ	ウ
(29) 友だちの中で、目立ちたくないと思う。	ア	イ	ウ
(30) 何となく不安になる。	ア	イ	ウ

(31) わたしは、みんなから好かれていと思う。	ア	イ	ウ
(32) 先生にムカつく（腹が立つ）。	ア	イ	ウ
(33) 友だちが、自分をどう思っているか気になる。	ア	イ	ウ
(34) 授業中さわぎたくなる。	ア	イ	ウ
(35) 何となくさびしい気持ちになる。	ア	イ	ウ
(36) わたしは、人の役に立つと思う。	ア	イ	ウ
(37) 物にあたってしまう。	ア	イ	ウ
(38) 悪いと思ったことでも、友だちと一緒にだとやめられない。	ア	イ	ウ
(39) 寝ている感じがする。	ア	イ	ウ
(40) 先生が言うことには「なるほど」と思う。	ア	イ	ウ

(41) 今の自分を気に入っていると思う。	ア	イ	ウ
(42) 何もかも投げ出したいくなる。	ア	イ	ウ
(43) 友だちがムカついている（腹を立てている）と、自分もムカつく。	ア	イ	ウ
(44) ムシクシしてでなぐりたくなる。	ア	イ	ウ
(45) いやなことがおきそうな気がする。	ア	イ	ウ
(46) わたしは何でもうまくやれると思う。	ア	イ	ウ
(47) 家族にムカつく（腹が立つ）。	ア	イ	ウ
(48) 体をつかって遊ぶ。	ア	イ	ウ

【IV】 次の(1)から(9)のことについて、ア・イ・ウ・エの中からあてはまるものを一つ選んで○をつけてください。

	よくある	時々ある	あまりない	まったくない
(1) あなたの学級は、明るく楽しいと思いますか。	ア	イ	ウ	エ
(2) あなたの学級は、よくまとまっていると思いますか。	ア	イ	ウ	エ
(3) あなたの学級の人たちは、なかよく、助け合っていると思いますか。	ア	イ	ウ	エ
(4) あなたの学級の人たちは、あなたに親切にしてくれますか。	ア	イ	ウ	エ
(5) あなたは学級のみんなと一緒に、遊んだり活動したりしていますか。	ア	イ	ウ	エ
(6) あなたの学級には、あなたが、「いい人だな」と思う人がいますか。	ア	イ	ウ	エ
(7) あなたは、学校で勉強していて、わかってくると楽しいと思いますか。	ア	イ	ウ	エ
(8) あなたは、授業中、先生にあてられるのは、好きですか。	ア	イ	ウ	エ
(9) あなたは、もっと勉強してよい成績をとろうと努力していると思いますか。	ア	イ	ウ	エ

ご協力ありがとうございました。



## 【資料2】子どもたちの心理と行動に関する調査（第2回）調査用紙

この調査は、小学生のみさんが日ごろ、どのような気持ちで過ごしているのかを知るために都立教育研究所がおこなうものです。一問ずつ、すべての項目について答えてください。

年 組 性別 ( ) 氏名

【I】 あなたは、次のようなことがありますか。ア、イ、ウの中からあてはまるものを一つ選んで○をつけてください。

	よくある	時々ある	ない
(1) 学校は楽しいと思う。	ア	イ	ウ
(2) 先生はわたしのことを理解してくれる。	ア	イ	ウ
(3) わけもなくムカつく(腹が立つ)。	ア	イ	ウ
(4) 友だちから仲間はずれにされるのではないかと心配になる。	ア	イ	ウ
(5) 小さなことでも、よくよく考えてしまう。	ア	イ	ウ
(6) わたしには、よいところがあると思う。	ア	イ	ウ
(7) 勉強のことで、イライラする。	ア	イ	ウ
(8) 友だちみんなに注目されたいと思う。	ア	イ	ウ
(9) 何をやっても、うまくいかないような気がする。	ア	イ	ウ
(10) わたしは、うちの入に大事にされていると思う。	ア	イ	ウ

(11) 何となく大声を出したくなる。	ア	イ	ウ
(12) 友だちに合せていないと、心配になる。	ア	イ	ウ
(13) 先生はとてもおもしろいと思う。	ア	イ	ウ
(14) いつも緊張している。	ア	イ	ウ
(15) 人のいやがることを言いたくなる。	ア	イ	ウ
(16) わたしは自分のことが好きだと思う。	ア	イ	ウ
(17) 友だちにムカつく(腹が立つ)。	ア	イ	ウ
(18) 一人でやらないことでも、みんなと一緒にやってしまう。	ア	イ	ウ
(19) やらなくてはいけないことが多すぎる。	ア	イ	ウ
(20) 先生が話しかけてくれる。	ア	イ	ウ

【II】 次のようなとき、あなたがよくすること(行動)を、一つ選んで○をつけてください。

1. おうちで イライラしたとき	① がまんしたり、何もしないで寝てしまったりする。		
	② 運動をしたり、好きなことをしたりして遊ぶ。		
	③ 物や家族にあたりたり、あはれたりする。		
2. 学級(学校)で イライラしたとき	① がまんする。		
	② 友だちと話したり、休み時間に思いきり遊んだりする。		
	③ 大声をだしたり、さわいだりする。		
3. 授業中さわいでいる 友だちを見たとき	① しかたがないと、あきらめる。		
	② やめるように注意する。		
	③ 気にならない。		
	④ おもしろいと思う。		
	⑤ 先生に、もっと注意してほしいと思う。		
	⑥ いっしょになってさわぐ。		
	⑦ ムカつく(腹が立つ)。		

【III】 あなたはこの学級の中で誰とよく遊びますか。よく遊ぶ順に友だちの名前を書いて下さい。



友だちの名前

【IV】 次の質問に答えて下さい。

① 担任の先生がしてくれたことで、あなたが一番うれしかったことは、どんなことですか。

② 担任の先生に、あなたがしてほしいと思うことはどんなことですか。

	よくある	時々ある	ない
(21) 思いきり、あはれまわりたくなる。	ア	イ	ウ
(22) 友だちに、言いたいことを言えない。	ア	イ	ウ
(23) 泣きたくなることもある。	ア	イ	ウ
(24) わたしは、友だちからたよりにされる。	ア	イ	ウ
(25) キレる(がまんできなくなる)こともある。	ア	イ	ウ
(26) 友だちの中で、目立ちたくないと思う。	ア	イ	ウ
(27) 何となく不安になる。	ア	イ	ウ
(28) わたしは、みんなから好かれていと思う。	ア	イ	ウ
(29) 先生にムカつく(腹が立つ)。	ア	イ	ウ
(30) 友だちが、自分をどう思っているか気になる。	ア	イ	ウ

(31) 授業中さわぎたくなる。	ア	イ	ウ
(32) 何となくさびしい気持ちになる。	ア	イ	ウ
(33) わたしは、人の役に立つと思う。	ア	イ	ウ
(34) 物にあたってしまう。	ア	イ	ウ
(35) 悪いと思ったことでも、友だちと一緒にだめられない。	ア	イ	ウ
(36) 疲れている感じがする。	ア	イ	ウ
(37) 先生の言うことには「なるほど」と思う。	ア	イ	ウ
(38) 今の自分を気に入っていると思う。	ア	イ	ウ
(39) 何もかも投げ出したくなる。	ア	イ	ウ
(40) 友だちがムカついている(腹を立てている)と、自分もムカつく。	ア	イ	ウ

(41) ムシャクシャしてなぐりたくなる。	ア	イ	ウ
(42) いやなことがおきそうな気がする。	ア	イ	ウ
(43) わたしは何でもうまくやれると思う。	ア	イ	ウ
(44) 家族にムカつく(腹が立つ)。	ア	イ	ウ
(45) 友だちから、暗いと思われないように、明るくふるまっている。	ア	イ	ウ
(46) 何をやっても楽しくない。	ア	イ	ウ
(47) 何でもないのにイライラする。	ア	イ	ウ
(48) 友だちと一緒にいると、ふだんの自分とちがってしまう。	ア	イ	ウ
(49) 先生にほめられるとうれしい。	ア	イ	ウ

【V】 次の(1)から(9)のことについて、ア・イ・ウ・エの中からあてはまるものを一つ選んで○をつけてください。

	よくある	時々ある	あまりない	まったくない
(1) あなたの学級は、明るく楽しいと思いますか。	ア	イ	ウ	エ
(2) あなたの学級は、よくまとまっていると思いますか。	ア	イ	ウ	エ
(3) あなたの学級の人たちは、なかよく、助け合っていると思いますか。	ア	イ	ウ	エ
(4) あなたの学級の人たちは、あなたに親切にしてくれますか。	ア	イ	ウ	エ
(5) あなたは学級のみんなと一緒に、遊んだり活動したりしていますか。	ア	イ	ウ	エ
(6) あなたの学級には、あなたが、「いい人だな」と思う人がいますか。	ア	イ	ウ	エ
(7) あなたは、学校で勉強していて、わかってくると楽しいと思いますか。	ア	イ	ウ	エ
(8) あなたは、授業中、先生にあてられるのは、好きですか。	ア	イ	ウ	エ
(9) あなたは、もっと勉強してよい成績をとろうと努力していると思いますか。	ア	イ	ウ	エ

ご協力ありがとうございました。



# 1・2年生用 聞き取り調査

実施日 ( )月( )日 面接者( )

年 組	名前
I① 学校、楽しいかな。 YES ・ ? ・ NO ( ) ② 〈入学前後の、子どもの感じるギャップ。〉	
II ○○さんと同じ組の中で、よく遊ぶお友達是谁かな。名前を教えてくださいかな。 ( ) ( ) ( )	
III① 「イライラする」ってわかるかな。 YES ・ NO NOの場合 → いいかえて説明。 ムカつく 腹がたつ 怒りたい いやーと思うとき 等 ② そういうことは、よくあるの。 よくある ・ とどきある ・ ない ③ そういう時って、どんなときかな、教えて。 ④ その時、○○さんは、どうしたの。	

IV① (絵を示して質問する) 
② (絵を示して質問する) 
V① ○○先生がしてくれたことで、あなたが一番、うれしいなと思ったとは、 どんなことかな。     ② ○○先生に、あなたはどんなことをしてほしいと思うかな。 
子どもの印象

【資料3】子どもたちの心理と行動に関する調査(1・2年生用) 聞き取り調査用紙

第1回質問紙調査結果 (調査対象数: 3校834名)

【I】あなたは、次のようなことがよくありますか。(表中の数字は、項目毎の834名の選択肢別回答率。)

		よくある時々ある ない			
イライラ感	(62) 何でもないのでイライラする。	9.0	24.2	66.8	イライラ感 平均点 8.38 標準偏差 5.85
	(3) わけもなくムカつく(腹が立つ)。	8.0	29.9	62.1	
	(28) キレる(がまんできなくなる)ことがある。	18.1	47.3	34.6	
	(12) 何となく大声を出したくなる。	23.7	35.5	40.8	
	(23) 思いきり、暴れまわりたいくなる。	18.3	31.0	50.7	
	(32) 先生にムカつく(腹が立つ)。	37.1	25.9	37.0	
	(47) 家族にムカつく(腹が立つ)。	9.4	36.3	54.3	
	(18) 友だちにムカつく(腹が立つ)。	15.1	49.8	35.1	
	(8) 勉強のことで、イライラする。	14.6	44.2	41.2	
	(34) 授業中騒ぎたくなる。	8.5	21.8	69.7	
不安・抑うつ感	(37) 物にあたってしまふ。	17.2	42.8	40.0	不安・抑うつ感 平均点 8.03 標準偏差 3.99
	(16) 人のいやがることを言いたくなる。	6.8	42.3	50.9	
	(44) ムシャクムシャしてなぐりたくなる。	14.2	26.3	59.5	
	(42) 何もかも投げ出したくなる。	11.4	27.5	61.1	
	(10) 何をやってもうまくいかないような気がする。	13.4	50.3	36.3	
	(45) いやなことがおきそうな気がする。	23.2	44.8	32.0	
	(6) 小さなことでも、くよくよ考えってしまう。	16.8	44.2	39.0	
	(30) 何となく不安になる。	19.5	43.6	36.9	
	(21) やらなくてはいけないことが多い。	34.9	51.9	13.2	
	(15) いつも緊張している。	7.1	40.8	52.1	
自己肯定感	(35) 何となくさびしい気持ちになる。	13.6	32.4	54.0	自己肯定感 平均点 8.31 標準偏差 3.57
	(50) 何をやっても楽しくない。	3.5	31.5	65.0	
	(26) 泣きたくなることがある。	20.0	49.1	30.9	
	(39) 疲れている感じがする。	35.5	39.5	25.0	
	(7) わたしにはよいところがあると思う。	23.4	61.0	15.6	
	(31) わたしはみんなから好かれていると思う。	6.4	42.8	50.8	
	(46) わたしは何でもうまくやれると思う。	6.5	43.7	49.8	
	(17) わたしは自分のことが好きだと思う。	27.5	44.5	28.0	
	(41) 今の自分を気に入っていると思う。	23.7	44.5	31.8	
	(36) わたしは人の役に立つと思う。	9.6	50.3	40.1	
集団の影響性	(11) わたしはうちの人に大事にされていると思う。	60.9	34.1	5.0	集団の影響性 平均点 8.23 標準偏差 3.90
	(2) 先生はわたしのことを理解してくれる。	36.5	55.1	8.4	
	(27) わたしは友だちからたよりにされている。	7.9	50.9	41.2	
	(13) 友だちにに合わせたくない、心配になる。	14.5	37.8	47.7	
	(43) 友だちがムカついている(腹を立てている)と、自分もムカつく。	11.2	26.7	62.1	
	(29) 友だちの中で、自立したくないと思う。	22.5	46.2	31.3	
	(24) 友だちに言いたいことを言えない。	24.9	43.7	31.4	
	(33) 友だちが、自分をどう思っているか気になる。	32.7	41.8	25.5	
	(49) 友だちから、暗いと思われたいように、明るくふるまっている。	16.0	28.8	55.2	
	(53) 友だちと一緒にいると、ふだんの自分とちがってしまう。	20.3	40.5	39.2	
遊び	(9) 友だちみんなに注目されたいと思う。	8.7	32.7	58.6	遊び 平均点 7.45 標準偏差 2.23
	(38) 悪いと思ったことでも、友だちと一緒にだとやめられない。	12.1	32.9	55.0	
	(19) 一人でやらないことでも、みんなと一緒にだとやってしまう。	26.6	46.1	27.3	
	(4) 友だちから仲間はずれにされるのではないかと心配になる。	16.1	33.6	50.3	
	(5) 外で思いきり遊ぶ。	57.0	39.5	3.5	
	(20) 遊んで、すっかりする。	66.7	24.6	8.7	
	(25) 汗をかいて遊ぶ。	53.9	38.0	8.1	
	(48) 体をつかって遊ぶ。	54.4	38.5	7.1	
	(51) 楽しくさわいで遊ぶ。	51.4	38.2	10.4	
	(2) 先生はわたしのことを理解してくれる。	36.5	55.1	8.4	
教師との関係	(14) 先生はとてもおもしろいと思う。	49.1	36.1	14.8	教師との関係 平均点 8.01 標準偏差 2.65
	(32) 先生が話しかけてくれる。	25.3	61.1	13.6	
	(22) 先生にムカつく(腹が立つ)。 (*逆転項目)	37.0	26.0	37.0	
	(40) 先生の言うことには「なるほど」と思う。	39.5	51.3	9.2	
	(54) 先生にはめられるとうれしい。	54.4	33.1	12.5	
他	(1) 学校は楽しいと思う。	52.5	44.1	3.4	

【II】次のようなとき、あなたがよくすること(行動)を、一つ選んで○をつけてください。(表中の数字は、項目毎の834名の選択肢別回答率)

1. おうちで イライラしたとき	① がまんしたり、何もせずに寝てしまったりする。	27.6
	② 運動をしたり、好きなことをしたりして遊ぶ。	56.0
	③ 物や家族にあたりたり、あばれたりする。	16.4
2. 学級(学校)で イライラしたとき	① がまんする。	37.1
	② 友だちと話したり、休み時間に思いきり遊んだりする。	56.6
	③ 大声をだしたり、さわいだりする。	6.3
3. 授業中さわいでいる 友だちを見たとき	① しかたがないと、あきらめる。	9.9
	② やめるように注意する。	34.7
	③ 気にならない。	12.9
	④ おもしろいと思う。	3.7
	⑤ 先生に、もっと注意してほしいと思う。	17.7
	⑥ いっしょになってさわぐ。	2.7
	⑦ ムカつく(腹が立つ)。	18.4

【III】あなたはこの学級の中で誰とよく遊びますか。よく遊ぶ頃に友だちの名前を書いて下さい。(自由記述のため、省略)

【IV】次の(1)から(9)のことについて、ア・イ・ウ・エの中からあてはまるものを一つ選んで○をつけてください。

	ア とても 思う	イ 少し 思う	ウ そう 思わない	エ あまり 思わない	ま ったく 思わ ない	学級の モラール (士気) 平均点 17.93 標準偏差 4.85
(1) あなたの学級は、明るく楽しいと思いますか。	46.8	38.9	11.4	2.9		
(2) あなたの学級は、よくまとまっていると思いますか。	9.3	40.0	39.6	11.1		
(3) あなたの学級の人たちは、なかよく、助け合っていると思いますか。	18.8	46.5	26.9	7.8		
(4) あなたの学級の人たちは、あなたに親切にしてくれますか。	21.9	44.8	24.1	9.2		
(5) あなたは学級のみんなと一緒に、遊んだり活動したりしていますか。	47.1	38.0	12.0	2.9		
(6) あなたの学級には、あなたが、「いい人だな」と思う人がいますか。	48.8	27.4	16.9	6.9		
(7) あなたは、学校で勉強していて、わかってくると楽しいと思いますか。	55.1	26.4	12.6	5.9		
(8) あなたは、授業中、先生にあてられるのは、好きですか。	21.0	34.2	28.5	16.3		
(9) あなたは、もっと勉強してよい成績をとろうと努力していると思いますか。	42.5	36.1	15.1	6.3		

(表中の数字は、項目毎の834名の選択肢別回答率。)

質問項目【I】は、子どもたちのイライラ感や、心性をとらえるための項目であり、表の右にそれぞれの項目を得点化した後の平均点と標準偏差を示した。  
 質問項目【II】は、子どもたちのイライラした時の対処のし方をとらえるための項目である。  
 質問項目【III】は、子どもたちの人間関係をとらえるための項目であり、これにより凝集度を算出した。  
 質問項目【IV】は、学級のモラール(士気)をとらえるための項目である。表の右にそれぞれの項目を得点化した後の平均点と標準偏差を示した。

なお、質問項目【I】の「遊び」については、さまざまな検討をしてみたが、特筆すべき結果は得られなかったもので、本文中ではふれていない。

【資料4】子どもたちの心理と行動に関する調査(第1回) 調査結果

第2回質問紙調査結果 (調査対象数: 1校218名)

【I】あなたは、次のようなことがよくありますか。(表中の数字は、項目毎の834名の選択肢別回答率。)

		よくある時々ある	ない	
イライラ感	(47) 何でもないのでイライラする。	2.8	19.4	77.8
	(3) わけもなくムカつく(腹が立つ)。	5.5	28.1	66.4
	(25) キレる(がまんできなくなる)ことがある。	14.3	41.5	44.2
	(11) 何となく大声を出したくなる。	12.9	36.9	50.2
	(21) 思いきり、暴れまわりたくなる。	10.1	28.1	61.8
	(29) 先生にムカつく(腹が立つ)。	6.5	25.8	67.7
	(44) 家族にムカつく(腹が立つ)。	8.8	33.2	58.0
	(17) 友だちにムカつく(腹が立つ)。	9.3	52.3	38.4
	(7) 勉強のことで、イライラする。	12.5	42.1	45.4
	(31) 授業中騒ぎたくなる。	2.3	18.9	78.8
不安・抑うつ感	(34) 物にあたってしまう。	12.9	39.2	47.9
	(15) 人のいやがることを言いたくなる。	3.7	37.3	59.0
	(41) ムシャクシャしてなぐりたくなる。	6.0	22.6	71.4
	(39) 何もかも投げ出したくなる。	8.8	25.3	65.9
	(9) 何をやってもうまくいかないような気がする。	10.1	42.9	47.0
	(42) いやなことがおきそうな気がする。	18.0	42.4	39.6
	(5) 小さなことでも、くよくよ考えてしまう。	12.9	45.2	41.9
	(27) 何となく不安になる。	16.6	40.1	43.3
	(19) やらなくてはいけないことが多すぎる。	22.1	42.9	35.0
	(14) いつも緊張している。	4.6	26.9	68.5
自己肯定感	(32) 何となくさびしい気持ちになる。	12.9	31.3	55.8
	(46) 何をやっても楽しくない。	2.3	29.0	68.7
	(23) 泣きたくなることがある。	15.7	43.3	41.0
	(36) 疲れている感じがする。	32.7	39.2	28.1
	(6) わたしにはよいところがあると思う。	19.0	61.6	19.4
	(28) わたしはみんなから好かれていると思う。	7.9	44.4	47.7
	(43) わたしは何でもうまくやれると思う。	6.5	40.7	52.8
	(16) わたしは自分のことが好きだと思う。	35.6	44.5	19.9
	(38) 今の自分を気に入っていると思う。	34.1	41.9	24.0
	(33) わたしは人の役に立つと思う。	6.0	54.6	39.4
集団の影響性	(10) わたしはうちの人に大事にされていると思う。	60.2	35.2	4.6
	(2) 先生はわたしのことを理解してくれる。	31.3	59.9	8.8
	(24) わたしは友だちからたよりにされている。	8.3	54.8	36.9
	(12) 友だちにに合っていないと、心配になる。	6.9	34.6	58.5
	(40) 友だちがムカついている(腹を立てている)と、自分もムカつく。	4.6	23.5	71.9
	(26) 友だちの中で、目立ちたくないと思う。	28.2	35.2	36.6
	(22) 友だちに言いたいことを言えない。	16.6	43.8	39.6
	(30) 友だちが、自分をどう思っているか気になる。	29.5	42.9	27.6
	(45) 友だちから、暗いと思われないように、明るくふるまっている。	9.2	30.4	60.4
	(8) 友だちと一緒にいると、ふだんの自分とちがってしまう。	15.2	32.7	52.1
教師との関係	(4) 友だちみんなに注目されたいと思う。	7.4	30.0	62.6
	(35) 悪いと思ったことでも、友だちと一緒にだめやめられない。	4.6	27.2	68.2
	(18) 一人ではやらないことでも、みんなと一緒にだめやめしてしまう。	16.1	48.9	35.0
	(4) 友だちから仲間はずれにされるのではないかと心配になる。	10.5	35.8	53.7
	(2) 先生はわたしのことを理解してくれる。	31.3	59.9	8.8
	(13) 先生はとてもおもしろいと思う。	26.9	50.0	23.1
	(20) 先生が話しかけてくれる。	18.9	65.0	16.1
	(29) 先生にムカつく(腹が立つ)。【*逆転項目】	6.5	25.8	67.7
	(37) 先生の言うことには「なるほど」と思う。	38.2	53.0	8.8
	(49) 先生にはめられるとうれしい。	51.2	38.2	10.6
(1) 学校は楽しいと思う。	57.2	38.7	4.1	

【II】次のようなとき、あなたがよくすること(行動)を、一つ選んで○をつけてください。(表中の数字は、項目毎の218名の選択肢別回答率)

1. おうちでイライラしたとき	① がまんしたり、何もせずに寝てしまったりする。	26.2
	② 運動をしたり、好きなことをしたりして遊ぶ。	59.3
	③ 物や家族にあたりたり、あばれたりする。	14.5
2. 学級(学校)でイライラしたとき	① がまんする。	30.6
	② 友だちと話したり、休み時間に思いきり遊んだりする。	64.8
	③ 大声をだしたり、さわいだりする。	4.6
3. 授業中ささいでいる友だちを見たとき	① しかたがないと、あきらめる。	8.8
	② やめるように注意する。	36.9
	③ 気にならない。	13.8
	④ おもしろいと思う。	1.8
	⑤ 先生に、もっと注意してほしいと思う。	21.2
	⑥ いっしょになってさわぐ。	1.8
	⑦ ムカつく(腹が立つ)。	15.7

【III】あなたはこの学級の中で誰とよく遊びますか。よく遊ぶ順に友だちの名前を書いて下さい。(自由記述のため、省略)

【IV】①担任の先生がしてくれたことで、あなたが一番うれしかったことは、どんなことですか。②担任の先生に、あなたがしてほしいと思うことはどんなことですか。(自由記述のため、省略)

【V】次の(1)から(9)のことについて、ア・イ・ウ・エの中からあてはまるもの一つ選んで○をつけてください。

	とてもそう思う	少そう思う	あまり思わない	まったく思わない	
(1) あなたの学級は、明るく楽しいと思いますか。	43.5	45.4	8.8	2.3	学級のモラル(士気)
(2) あなたの学級は、よくまとまっていると思いますか。	7.4	37.0	45.9	9.7	平均点
(3) あなたの学級の人たちは、なかよく、助け合っていると思いますか。	19.9	42.2	31.9	6.0	17.6
(4) あなたの学級の人たちは、あなたに親切にしてくれますか。	26.2	40.1	24.8	8.9	標準偏差
(5) あなたは学級のみんなと一緒に、遊んだり活動したりしていますか。	43.1	41.2	12.5	3.2	4.6
(6) あなたの学級には、あなたが、「いい人だな」と思う人がいますか。	44.9	33.8	15.7	5.6	
(7) あなたは、学校で勉強していて、わかってくと楽しいと思いますか。	52.1	32.1	11.6	4.2	
(8) あなたは、授業中、先生にあてられるのは、好きですか。	19.0	25.0	31.5	24.5	
(9) あなたは、もっと勉強してよい成績をとろうと努力していると思いますか。	41.7	37.0	16.7	4.6	

(表中の数字は、項目毎の218名の選択肢別回答率。)

次に示す表は、第1回質問紙調査における項目間相関の内、学級のモラル(士気)および教師との関係を軸に他項目の相関を示したものである。

学級のモラル(士気)と他の項目との相関		教師との関係と他の項目との相関		
イライラ感	* 学級のモラル	-0.47	イライラ感 * 教師との関係	-0.44
不安・抑うつ感	* 学級のモラル	-0.31	不安・抑うつ感 * 教師との関係	-0.15
自己肯定感	* 学級のモラル	0.53	自己肯定感 * 教師との関係	0.48
集団の影響性	* 学級のモラル	0.20	集団の影響性 * 教師との関係	0.07
遊び	* 学級のモラル	0.33	遊び * 教師との関係	0.14
教師との関係	* 学級のモラル	0.57	教師との関係 * 教師との関係	0.57

【資料5】子どもたちの心理と行動に関する調査(第2回)調査結果

## 調査のお願い

(保護者用)

都立教育研究所では、特別研究として、「子どもたちの揺れ動く心と学校の在り方」を主題として、研究を行っています。今回、子どもたちの心の揺れと学校におけるきまりの指導とのかかわりを把握したいと考え、本調査をお願いすることにいたしました。

この調査結果は、研究の目的以外に使用することはありません。あなたのお考えになっていることやお感じになっていることを、そのままお答えくださいますようお願いいたします。

1 まずはじめに、あなたのお子さんの学年、あなたの性別、年代をお聞きます。同じ学校に複数のお子さんが通っている場合、その学年を全部お書きください。

- 1 学年 ( ) ( ) ( ) 年生  
 2 あなたの性別 ( )  
 3 あなたの年代  
     1 30歳未満      2 30歳～39歳      3 40歳～49歳  
     5 50歳以上

2 あなたのお子さんの学校のきまりについて、お聞きます。

当てはまるものに○をつけてください。

- 1 あなたのお子さんの学校の子どもの様子から考えて次のことについてお答えください。
- 1 あいさつや言葉づかいについて教えることが  
     とても必要    必要    どちらとも言えない    必要でない    全然必要ない  
     1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 2 時間を守ることや遅刻について教えることが  
     とても必要    必要    どちらとも言えない    必要でない    全然必要ない  
     1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 3 静かに話を聞くことや姿勢について教えることが  
     とても必要    必要    どちらとも言えない    必要でない    全然必要ない  
     1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 4 係や当番など仕事に対する態度について教えることが  
     とても必要    必要    どちらとも言えない    必要でない    全然必要ない  
     1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 5 忘れ物について教えることが  
     とても必要    必要    どちらとも言えない    必要でない    全然必要ない  
     1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 6 きまりを守ることを教えることが  
     とても必要    必要    どちらとも言えない    必要でない    全然必要ない  
     1 — 2 — 3 — 4 — 5

II あなたのお子さんの学校の指導について伺います。

- 1 あいさつや言葉づかいについてあなたのお子さんの学校の指導は  
     とても厳しい    厳しい    どちらとも言えない    あまり厳しくない    厳しくない  
     1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 2 時間を守ることや遅刻についてあなたのお子さんの学校の指導は  
     とても厳しい    厳しい    どちらとも言えない    あまり厳しくない    厳しくない  
     1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 3 静かに話を聞くことや姿勢についてあなたのお子さんの学校の指導は  
     とても厳しい    厳しい    どちらとも言えない    あまり厳しくない    厳しくない  
     1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 4 係や当番など仕事に対する態度についてあなたのお子さんの学校の指導は  
     とても厳しい    厳しい    どちらとも言えない    あまり厳しくない    厳しくない  
     1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 5 忘れ物をする事についてあなたのお子さんの学校の指導は  
     とても厳しい    厳しい    どちらとも言えない    あまり厳しくない    厳しくない  
     1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 6 きまりを守る事についてあなたのお子さんの学校の指導は  
     とても厳しい    厳しい    どちらとも言えない    あまり厳しくない    厳しくない  
     1 — 2 — 3 — 4 — 5

III 次のことは、学校と家庭のどちらが教えることか、あなたの考えを伺います。

二つのことばの間で、あなたの考えに近いところに○をつけてください。

- 1 あいさつや言葉づかいは  
     学校で                      どちらかという                      どちらかという                      家庭で  
     教えることだと思う      学校で教えることだと思う      家庭で教えることだと思う      教えることだと思う  
     1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- 2 時間を守ることや遅刻についてのきまりは  
     学校で                      どちらかという                      どちらかという                      家庭で  
     教えることだと思う      学校で教えることだと思う      家庭で教えることだと思う      教えることだと思う  
     1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- 3 静かに話を聞くことや姿勢については  
     学校で                      どちらかという                      どちらかという                      家庭で  
     教えることだと思う      学校で教えることだと思う      家庭で教えることだと思う      教えることだと思う  
     1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- 4 係や当番など仕事に対する態度は  
     学校で                      どちらかという                      どちらかという                      家庭で  
     教えることだと思う      学校で教えることだと思う      家庭で教えることだと思う      教えることだと思う  
     1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- 5 忘れ物をしないことは  
     学校で                      どちらかという                      どちらかという                      家庭で  
     教えることだと思う      学校で教えることだと思う      家庭で教えることだと思う      教えることだと思う  
     1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- 6 きまりを守ることは  
     学校で                      どちらかという                      どちらかという                      家庭で  
     教えることだと思う      学校で教えることだと思う      家庭で教えることだと思う      教えることだと思う  
     1 ————— 2 ————— 3 ————— 4

3 あなたのお子さんは、次のようなことをどのくらいしていますか。当てはまるところに○をつけてください。

- いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない
- 1 朝、家の人に「おはよう」とあいさつする 1 — 2 — 3 — 4
- 2 自分の服は、自分で片づけたり、洗濯したりする  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 3 食事の後で、自分の食器を片づけたり洗ったりする  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 4 自分の勉強道具や身の回りなどを片づけたり掃除したりする  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 5 家の人の衣類を洗濯する  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 6 家の人の食器を洗う  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 7 居間や玄関などの掃除をする  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 8 トイレや風呂場の掃除をする  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 9 テレビをみたり、ゲームをする時間を決めて守っている  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 10 自分で勉強する時間を決めて、守っている  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 11 寝る時間を決めて、守っている  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 12 こづかいなどお金の使いみちを決めて、守っている  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 13 出かけるときには、家の人に行き先を言う  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 14 間違っただけをして、家の人から注意されたときすぐ謝る  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 15 学校や地域で間違っただけをしたとき、家の人にうち明ける  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 16 家の人に頼まれたり、約束したりしたことは必ずする  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4

4 あなたのお子さんは、次のようなことをどのくらいしているとお考えですか。当てはまるところに○をつけてください。

- いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない
- 1 近所の人に会ったときあいさつする 1 — 2 — 3 — 4
- 2 迷惑をかけて大人の人から注意されたときすぐ謝る  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 3 道路や公園の使い方のきまりを守っている  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 4 お祭りなど地域の行事に参加する  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 5 地域で道路や公園の清掃、古紙回収、などに参加している  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4
- 6 近所に気軽に話せ、相談できる人がいる  
いつもする だいたいする たまにする ぜんぜんしない  
1 — 2 — 3 — 4

5 あなたのお子さんの学校生活であてはまるところに○をつけてください。

- 強く まあ どちらとも あまりそう 全然そう  
そう思う そう思う いえない 思わない 思わない
- 1 勉強が楽しいと思っている 1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 2 授業がよくわかっている 1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 3 明るく楽しい友だちづきあいをしている 1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 4 たくさんの友だちがこの学校にいる 1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 5 悩みを聞いてくれたり、何でも話せる友だちがこの学校にいる 1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 6 この学校に何でも相談できる先生がいる 1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 7 学校の先生と気軽に話せる 1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 8 先生によく質問する 1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 9 きまりを守っている 1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 10 将来に夢や希望をもっている 1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 11 お子さんの学級は明るく楽しい学級である 1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 12 お子さんの学級はよくまとまっている 1 — 2 — 3 — 4 — 5
- 13 お子さんは学級のみennaといっしょにあそんだりグループ活動をしている 1 — 2 — 3 — 4 — 5

ご協力ありがとうございました

【資料7】集団生活のきまりや基本的な生活習慣についての調査・調査結果(1)

(%)

	教 師					子 ども					保 護 者				
	とても必要	必要	どちらとも言えない	必要でない	全然必要ない	とても必要	必要	どちらとも言えない	必要でない	全然必要ない	とても必要	必要	どちらとも言えない	必要でない	全然必要ない
あいさつや言葉遣いの指導	20.1	71.5	5.6	2.8	0.0	18.2	43.4	29.7	6.3	1.9	32.8	50.5	13.4	3.0	0.3
時間を守ることや遅刻についての指導	16.7	64.5	13.9	4.2	0.7	23.1	43.3	22.0	7.3	3.6	27.6	54.2	12.4	5.0	0.6
静かに話を聞くことや姿勢の指導	32.6	57.6	6.9	2.1	0.7	27.2	44.2	22.7	4.3	1.3	30.4	55.1	10.4	3.2	0.5
係や当番など仕事に対する態度の指導	10.4	68.7	18.1	2.8	0.0	18.0	40.1	29.4	9.3	2.7	19.2	57.6	17.2	4.2	0.6
忘れ物の指導	14.6	67.3	17.4	0.7	0.0	21.3	42.8	27.0	6.0	2.7	18.4	57.4	19.3	4.2	0.2
きまりを守る指導	11.1	72.9	13.2	2.8	0.0	38.2	37.1	17.7	4.3	2.5	33.1	52.1	11.2	3.0	0.2

(%)

	教 師					子 ども					保 護 者				
	とても厳しい	厳しい	どちらとも言えない	あまり厳しくない	厳しくない	とても厳しい	厳しい	どちらとも言えない	あまり厳しくない	厳しくない	とても厳しい	厳しい	どちらとも言えない	あまり厳しくない	厳しくない
あいさつや言葉遣いの指導	1.4	16.0	46.5	34.0	2.1	11.5	31.0	40.6	13.1	3.3	1.4	18.7	60.7	17.7	1.1
時間を守ることや遅刻についての指導	0.0	18.1	51.3	28.5	2.1	6.3	28.3	47.6	12.0	5.2	1.5	25.1	61.6	11.0	0.5
静かに話を聞くことや姿勢の指導	1.4	29.9	49.9	17.4	1.4	15.6	46.4	30.3	6.0	1.1	2.6	34.6	51.2	10.0	1.1
係や当番など仕事に対する態度の指導	0.0	13.9	63.2	21.5	1.4	11.4	36.3	40.4	7.9	2.4	1.5	24.9	59.8	12.1	0.8
忘れ物の指導	0.7	11.1	66.0	20.8	1.4	12.3	35.2	35.2	13.6	3.3	2.6	20.4	59.5	16.3	1.1
きまりを守る指導	0.7	26.4	57.6	14.6	0.7	20.9	40.6	31.9	5.5	0.9	1.8	38.4	49.4	8.9	0.5

(%)

	教 師				子 ども				保 護 者			
	学校で指導することだと思う	どちらかという学校で指導することだと思う	どちらかという家庭で教えることだと思う	家庭で教えることだと思う	学校で指導することだと思う	どちらかという学校で指導することだと思う	どちらかという家庭で教えることだと思う	家庭で教えることだと思う	学校で指導することだと思う	どちらかという学校で指導することだと思う	どちらかという家庭で教えることだと思う	家庭で教えることだと思う
あいさつや言葉遣いの指導	0.0	3.5	75.0	14.6	10.3	25.3	45.0	18.2	0.0	2.4	57.6	36.6
時間を守ることや遅刻についての指導	2.1	34.0	48.6	9.0	21.2	40.9	25.8	10.4	1.1	19.3	52.4	22.5
静かに話を聞くことや姿勢の指導	6.9	60.4	24.3	4.9	30.0	40.3	20.9	7.9	3.8	43.4	34.7	13.4
係や当番など仕事に対する態度の指導	19.4	66.7	9.7	2.1	41.1	45.0	9.6	3.0	10.4	69.9	12.1	3.5
忘れ物の指導	3.5	22.2	50.7	19.4	16.6	36.3	32.5	12.8	1.2	13.1	53.6	27.3
きまりを守る指導	6.3	44.4	32.6	13.2	28.4	34.6	22.3	13.4	2.9	22.8	40.6	27.6

(%)

	教 師				子 ども				保 護 者			
	ほとんどがしていると思う	している半數くらいだと思う	している子どもはごく少数だと思う	している子どもはいないと思う	ほとんどがしていると思う	している半數くらいだと思う	している子どもはごく少数だと思う	している子どもはいないと思う	ほとんどがしていると思う	している半數くらいだと思う	している子どもはごく少数だと思う	している子どもはいないと思う
朝、家の人に「おはよう」とあいさつする	16.7	57.6	22.9	1.4	57.7	23.2	14.4	4.6	47.3	36.4	13.9	2.3
自分の服は自分で片づけたり洗濯する	2.1	19.4	59.0	13.9	6.6	23.7	42.8	26.7	3.5	16.6	47.0	30.4
食事の後で自分の食器を片づけたり洗う	1.4	22.2	66.0	5.6	6.6	28.9	40.1	13.3	11.0	26.9	49.1	11.5
自分の机や部屋を片づけたり掃除する	0.7	43.8	51.4	2.8	18.3	34.0	39.3	7.6	9.4	29.5	50.9	8.9
家の人の衣類を洗濯する	0.0	1.4	36.8	54.9	2.7	6.2	28.4	62.4	0.8	0.8	6.2	92.3
家の人の食器を洗う	0.0	2.1	75.7	18.1	4.6	15.5	51.7	27.6	0.8	3.0	52.3	43.8
居間や玄関などの掃除をする	0.0	2.8	80.6	13.9	4.1	12.3	42.8	39.2	1.4	1.4	41.4	54.7
トイレや風呂場の掃除をする	0.0	6.9	77.1	13.2	9.0	21.8	41.5	26.5	3.8	7.3	45.2	43.5
TVを見たリゲームをする時間を決めて守る	3.5	59.7	34.7	2.1	22.7	21.8	26.7	27.5	15.3	41.4	29.6	13.1
自分で勉強をする時間を決めて守る	1.4	47.9	45.8	2.1	22.1	23.2	28.8	25.0	11.0	36.4	34.3	17.8
寝る時間を決めて守る	9.7	62.5	25.7	0.7	19.7	22.1	25.4	31.8	17.5	50.5	21.8	10.0
小遣いなどお金の使い道を決めて守る	7.6	55.6	24.3	4.2	32.1	28.0	21.8	16.0	23.7	42.0	19.5	10.7
出かけるときには家の人に行き先を言う	39.6	46.5	11.1	1.4	54.3	22.7	15.5	7.0	68.7	25.5	4.8	0.3
間違ったことをして家の人に注意されたときすぐ謝る	1.8.8	59.7	19.4	1.4	28.8	42.2	23.7	4.6	22.5	54.4	19.8	2.6
学校や地域で間違ったことをしたとき、家の人にうち明ける	7.6	52.1	34.7	2.8	21.8	35.7	30.8	10.9	18.6	47.0	28.9	4.1
家の人に頼まれたり、約束したことは必ず守る	25.0	60.4	11.1	0.7	34.8	45.5	17.5	1.7	19.3	63.0	16.5	0.5

(%)

	教 師				子 ども				保 護 者			
	ほとんどがしていると思う	している半數くらいだと思う	している子どもはごく少数だと思う	している子どもはいないと思う	ほとんどがしていると思う	している半數くらいだと思う	している子どもはごく少数だと思う	している子どもはいないと思う	ほとんどがしていると思う	している半數くらいだと思う	している子どもはごく少数だと思う	している子どもはいないと思う
近所の人に会ったときあいさつする	4.9	65.3	27.8	0.7	50.4	33.2	12.5	3.5	30.7	51.8	15.4	1.4
迷惑をかけて大人の人から注意されたときすぐ謝る	13.9	58.3	25.0	1.4	40.3	39.0	15.0	4.7	21.6	58.6	16.8	0.9
道路や公園の使い方のきまりを守る	20.1	63.9	14.6	0.7	34.4	41.7	17.2	5.8	27.9	63.4	7.7	0.3
お祭りなど地域の行事に参加する	25.7	64.6	8.3	0.7	29.9	42.3	22.3	5.1	23.0	46.8	27.0	2.6
地域で道路や公園の清掃、古紙回収などに参加している	2.1	33.3	55.6	4.2	7.4	13.6	26.5	51.7	4.6	13.1	28.7	51.5

(%)

	教 師				子 ども				保 護 者			
	たくさんいる	数人いる	一人いる	全然いない	たくさんいる	数人いる	一人いる	全然いない	たくさんいる	数人いる	一人いる	全然いない
近所に気軽に話せ、相談できる人がいる	17.5	48.2	8.4	25.1	7.6	58.2	11.0	21.0	11.2	53.3	10.6	22.4

※上記データでは、無回答者を割愛している



## 引用・参考文献

- 東京都教育庁「小学校における学級経営にかかわる調査」 1999年
- 東京都生活文化局「東京都子ども基本調査」 1999年
- 東京都福祉局「最近の思春期児童の行動（キレる子現象）に関する報告集」 1998年
- 学級経営研究会「学級経営をめぐる問題の現状とその対応－関係者間の信頼と連携による魅力ある学級づくり－」（学級経営の充実に関する調査研究・中間報告書） 1999年
- 近藤邦夫・沢崎俊之・斉藤憲司・高田治「教師－児童関係と児童の適応 1 ー教師の儀式化の観点からー」 東京大学教育学部紀要vol.28 1988年
- 近藤邦夫「子どもと教師のもつれ」 岩波書店 1995年
- 狩野素朗「個と集団の社会心理学」 ナカニシヤ出版 1994年
- 河村茂雄「学級のモラールを診断するチェックリスト」 児童心理臨時増刊689 1997年
- 河村茂雄・田上不二夫「教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクールモラールとの関係」 教育心理学研究vol.45 1997年
- 浦野裕司『「教師と子どものよりよい人間関係をめざした指導・援助の在り方に関する実証的研究」－「学級の荒れ」に対する教師のかかわり方をめぐって－』 東京都教員研究生研究報告書 1998年
- 正木健雄「“荒れ”につながる体の問題－教育生理学からの一考察－」現代と教育vol35 桐書房 1996年
- 田上不二夫監修 河村茂雄著「楽しい学校生活を送るためのアンケート」 育てるカウンセリングツールシリーズ 國分康孝総監修 図書文化社 1998年
- 國分康孝監修 河村茂雄著「崩壊しない学級経営をめざして ー教師・学級集団のタイプでみる学級経営」 学事出版 1998年
- 古市裕一・國房京子「小学生の学校ざらい感情と教師の指導的態度 ーストレス理論からの検討ー」 岡山大学教育学部研究収録vol.107 1998年
- 田中熊次郎「増訂 ソシオメトリーの理論と方法」 明治図書 1966年
- 倉島純子「教師の指導行動に対する教師と児童の学級適応感の関係 日本教育心理学会第38回総会発表論文集 1996年
- 嶋野重行「小学校教師の指導的態度と『問題行動』認知の関連（1）」 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 1989年

指導資料

11 教研 - 4

「特別研究」第2年次研究報告書

**子どもたちの揺れ動く心と学校の在り方**  
— 小学校における授業妨害・拒否の問題を中心に —

平成12年（2000年）3月発行

編集・発行 東京都立教育研究所（事務局 特別研究推進室）  
所在地 〒153-8939 東京都目黒区目黒1-1-14  
直通電話 03（5434）1988



古紙配合率70%再生紙を使用しています