
《翻 訳》

無規律状態はより悪化しているのだろうか？
—1990年と1996年における無規律状態に対する
スコットランドの教員たちの認識

富 田 充 保

〔解 説〕

本訳稿は、以下の論文の全訳である。

Pamela Munn, Margaret Johnstone and Stephen Sharp (1998) 'IS INDISCIPLINE GETTING WORSE? SCOTTISH TEACHERS' PERCEPTIONS OF INDISCIPLINE IN 1990 AND 1996' *Scottish educational Review*, vol. 30, no 2, 1998.

筆頭の著者であるパーメラ・マン教授は、現在エジンバラ大学教育学部長の職にある。もともとは、カリキュラム研究の専門家であったが、今日怠学・いじめ・規律問題・学校からの排除・学校運営等にその研究領域を広げ積極的にその成果を発表している。最近の著作には、学校からの排除問題を取り扱った、以下のものがある。

Pamela Munn., Gwynedd Lloyd. and Mairi Ann Cullen. (2000) *Alternatives to Exclusion from School*, London : Paul Chapman Publishing.

本論は、以下の点で、スコットランドの学校教育の現状、とりわけ教員たちがどのような状況の下で教員生活を送っているかをリアルに伝えてくれるものであるように思われる。そして、それは日本の学校教育の現状との比較検討に関わって、一定の示唆を与えてくれるものである。

まず、第一に、著者たちがいう「無規律状態」につながるいわゆる生徒の「問題行動」、すなわちどのような種類のそれに、またどのくらいの頻度で、教員たちが直面しているのかその実態を伝えていることであろう。そしてまた、それが1990年から1996年にかけて、どのような変化を遂げているのか、時間的な変化についても情報を与えてくれるものである。さらに、教員たちが、自分たちが直面している「無規律状態」を、どう捉えどう評価しているのか、という主体的な意識調査にもなっていることである。

そこでは、1990年から1996年にかけて全体傾向に大きな変化は見られないこと、そして深刻な「問題行動」の頻発というより、一見すると取るにたらない低次元の「問題行動」に日々対応していること、その連続に徒労感と焦燥感を抱いていることが明かにされている。それは、中等教育学校の教員の三分の一、初等学校の教員の15%が、自分のクラスに数人の困難な生徒がいる、という答えにも示されている。

と同時に、初等学校の教員の五分之一、中等教育学校の教員の十分の三、がより深刻な「問題行動」である生徒の暴力を問題と見ており、そのことを憂慮している事実も、教員側の意識として見逃すべきではないだろう。

第二に、筆者らはこうした「無規律状態」にかかわる教員たちの改善策に対する意識も検討している点である。そこでは、他の改善策に賛意を示しながらも、85%の教員が何より問題の多い生徒を、通常学級とは異なる学校外の特別なユニットに移すことだと見ていることが示されている。それに対し、筆者らは、そこに教員たちの「保守主義的な傾向」を見て取り、批判的な考察を加えている。

がしかし、そこで批判の対象になっているのは、個々の教員の意識というより、むしろ問題の多い生徒たちを受け止めにくくさせている当時の中央政府の競争的な教育政策にその矛先が向かっていることも指摘しておきたい。いわゆるリーグテーブル（学校別成績順位表）に象徴されるような、学業達成を指標として各学校を相互に競わせるような教育政策が、クラス全体に責任を負っている教員をして、学業達成を低下させかねない生徒たちを取り除きたいとする願望をもつことを強化していると批判しているのである。

以上からもわかるように、本論は「無規律問題」の現状と改善策をめぐる教員の意識と評価を批判的に考察することを通じて、当時の中央政府の社会・教育政策に対する批判的検討でもある点が特徴となっているのである。



パーメラ・マン教授

〔翻 訳〕

Pamela Munn, Margaret Johnstone and Stephen Sharp (1998)
‘IS INDISCIPLINE GETTING WORSE? SCOTTISH TEACHERS’
PERCEPTIONS OF INDISCIPLINE IN 1990 AND 1996’

Scottish educational Review, vol. 30, no 2, 1998

概 要

この論文は、1990年における中等教育教員の無規律状態に関する認識を、1996年のそれと比較するものである。また、初等教育教員の認識に関する情報も提供する。これらの認識は、3つの調査から引き出されたもので、そのサンプル数は1990年においては中等教育教員883名、1996年は中等教育教員561名と初等教育教員825名である。1990年において中等教育学校でもっとも一般的であった問題行動は、1996年においても一般的でありつづけていた。「自分の順番ではないのにおしゃべりをしている」「学級のなかでの飲食」というような、典型的には低次元のものであった。「教員に対する暴力」は、1990年と1996年の両方においてまれであった。「学校の周囲での教師に対する言葉による迫害」が、統計上有意な差をもっているものであった。もしこれが真の変化を反映しているのだとしたら、学校の周囲での挑発的な行動にとってのより一層深刻な傾向を表していることになる。こうした所見は、無規律状態にかんする研究上の文脈のなかに、そして社会的排除と目標設定という政策のなかに、位置付けられることになる。

はじめに

学校における規律、あるいはもっと正確に、学校における無規律状態の程度、というものは、熱い話題の一つである。そうであるのは、良好な規律というものが、2つの区別されるが関連しあっている機能を満たすものであると考えられているからである。第一に、それは効果的な学習、という目的の手段としてである。良好な規律というものは、それ自体で効果的な学習を保証するものではないが、重大な影響を与えるものである。秩序という面で、学習に生徒が活発に参加している目的意識に満ちた教室は、少なくとも行われる学習に対して肯定的な条件となる。それゆえ、たとえば生徒間の喧嘩のような教室における崩壊状況の報告は、学習機会の欠如それゆえ学習達成の、さらには人生開拓の機会に対する心配を生み出すことになる。しかしながら、良好な規律はまた、就学の成果そのものとして、それ自体のうちに目的を有しているのである。わたしたちは、学校が生徒たちに他者に対する礼儀正しさを親切、そして尊重というような価値形成を促すよう期待している。それで、無規律状態に対する報告というもの

は、今後の社会がどのようなものになっていくのか、またより若い世代がわれわれの世代と同様に幅広い価値を認めるようになるのかどうか、人々に気をもませることになるのである。これは、何も新しい現象ではない。紀元前500年という昔に、ソクラテスは次のような言葉を引用している。

「今日の若者は、贅沢を愛している。彼らは、礼儀に欠け、権威ある人を嘲り、年長者への尊敬に欠けている。近頃子ども達は、本当に暴君であり、彼らは自分達が座っている部屋に年長者が入ってきててももはや立ち上がろうとしないし、親には反発し、大人がいる場所でも互いにおしゃべりし、貪欲に食べ、教師に暴威を振るう」。

規律というものはまた、アカデミックな教科やその証拠づけや証明の水準とも関連している。こうした観念の相互関係性について、バートランド・ラッセルは観察という行為のなかで次のように適切にその意を伝えている。「特定の課題に深く入りこもうとする調査において価値ある知的規律というものは、勤労と早起きの規律を要求する」(Websters 1986)。

規律の水準・程度は、行動の解釈というものが文脈依存的な性格をもっているために、周知のように判定するのが難しいものである。ある学校・学級で「無規律状態」として判定されたものが、他の場所でそのような形で見られるとは限らない。規律というものの基準は、学級の年齢ないし段階や特定の生徒の来歴や評判、一日のなかの時間帯、教師自身の気分、というような状況に依存しているので、同じ教師においてさえ多様である。こうした理由のため、怠学と無規律状態にかんする1977年のPack Report (SED 1977)は、学校における無規律状態の範囲と特質を報告することができず、教師にとって問題となりやすい文脈を箇条書きにすることにとどめていた。

研究の背景

無規律状態に対する関心は、積年の問題である。例えば、1675年アヴァディーンの教会会議は、その長老派信者にただ、校長に対して3つの質問だけをするようにした。すなわち、校長はこどもたちが教義問答を学ぶようにさせているかどうか？また彼は、朝な夕なに彼らに祈りを教えているかどうか？さらに彼は、呪文やののしりの言葉を吐いたり、嘘をついたり、罰当たりな言葉を話したり、両親に対して反抗したこと、さらに彼らの中に現れている何らかの悪徳のために、子どもたちを厳しく非難しているかどうか？(Smout 1987 pp83-84から引用)

より近年においても、Pack Reportと学校における効果的な規律の理解するために行われた調査が1987年にスコティッシュオフィスによって委託された後にも、教員組合や出版その他によって取り上げられることによって先の関心は保持されつづけてきた。そうした仕事のある部分は、中等学校における無規律状態の本質と広がりに対する教師の認識を問う調査を含んでい

た。使用された質問紙は、イングランドとウェールズの学校における無規律状態を精査するために着手された、Elton 委員会（DES 1989）の作業のために Gray と Sime によって開発されたものから取られていた。その質問紙は、特別な週間において教室と学校で出会った特定の行動に対応した頻度と困難性を尋ねることによって、文脈依存的な教師の認識を最小限のものにしようと試みていた。教師たちは、スコットランドの中等諸学校の四分の一の教師が、構造化されたサンプルから無作為に抽出された。そのサンプル構造は、学校規模・無料給食対象生徒の割合・特定宗派立か否か、の項目に応じて中等教育諸学校の全体図を反映していた。サンプルの構成と見出された結果の詳細は、Johnstone and Munn（1992）のなかで報告されている。

調査以来何年間にもわたって、学校の規律問題に関する注目は保持されてきた。いじめに関して（Mellor 1993; 1995）、イングランドとウェールズにおける永久放校の発生率に関しての関心（Lawrence and Hayden 1997; Parsons 1996）や、ヨークシャーの Ridings School のような規律の崩壊事例への高い注目など、この問題に焦点づけられた関心が保持されてきた。

そこには、学校と教師に対する一連の援助手段もまた存在してきた。これらには、抗いじめ戦略に対するパッケージ、また明確な規律に関するパッケージ、さらには特別な技法や療法の発展などが、含まれていた（Lloyd and Munn, 近刊）。さらに、そこでは教師たち自身、良好な規律を促進するさいに豊かな経験と専門的な技量をもっているが、もっと経験が共有されるようにする必要があることが認識されていた。それゆえ、二つのネットワーク、すなわちスコティッシュ・スクールズ・イソス・ネットワークとプロモーティング・ポジティブ・ディシプリンは、各学校が経験を記録することを通して、またセミナーと会議において顔と顔を付き合わせてその経験について語り合うことを通じて、情報を共有できるようにするために設立されてきたのである。政府は、300万ポンドを投入することで地方行政当局が学校における排除に対する革新的で創造的な学校内での今までとは異なる新たな方途を考察するように奨励してきた。それで学校における無規律問題は核心的な課題であり続けているのである。

スコットランド教育協会、すなわちスコットランドで最大の教員組合は、教員の見解について、まさにさらなる調査のときであると確信していた。それゆえ、そこは基本的に同じ質問を使って、1990年調査の追跡調査を委任した。それには1990年調査に対し2つの重要な追加がなされた。はじめて中等教育教員と同じく初等教育教員の認識も収集された。それと学校からの排除に関する質問も加えられた。こうした変化は、無規律問題は初等教育学校において増大しつつある問題であり、排除は課題になりつつあるという関心が反映されていた。

どんな質問紙においても、回答というものはたずねられる質問によって形作られるものである。質問紙の主要な項目は、各々の場合における生徒の無規律状態についてである。このことが意味するのは、学校生活における問題点や否定的な側面に焦点を当てた回答となることである。さらに、この調査は教師の認識について報告するものである。そしてどうしても学校での社会的諸関係、それらについての文化的仮定そしてどの学校においても規律問題が持っている

本質的に論争的な特性、それらを確定しがたいものだとはとらえないことになるだろう。一部の評論家たちは、そうした調査は無反省な回答や学校外での規律問題の解決を探ろうという動きを促進するような、教師の‘愚痴’以上のものではないとして退けるかもしれない。にもかかわらず、調査は教師の認識に関する重要な情報、政策の発展に価値のある必須のものを提供し、また組織的なかたちで無規律の本質とその広がりに関する証拠を提出するものである。このことは、この話題が感情的な性格を与えられているだけに重要となるのである。

問題のある、問題とされる行動に関する原因とその治療回復についての私たちの理解というものは、ここ数年にかけて発展してきた。過去には、これに関するたいいの説明というものは、病んでいるかあるいは悪い性格を有していると見なされた個々の子どもの問題にそくしてなされていた。そのため、障害を抱えた子どもたちの教育を扱っていた1950-1952年の助言委員会の報告の中では、4つの寄宿舎制子ども指導治療院は、「社会的不利のために不適応になった子どもたち」の要求に向き合うように助言されていた（Petrie 1978）。これらの治療院で施されていた療法は、精神医学的か心理学的なアプローチ内にあった。これとは異なった点を強調したのは、注意を維持することが非常に難しい、あるいは多動や落ち着きのなさを呈している子どもが示す荒れた行動について、ネオ生物学的な原因を強調するものであった（Ferguson et al. 1997）。近年注意欠陥多動症候群とよばれるこの生物学的条件の意味、原因、治療をめぐっては多くの議論がある。集中と注意の範囲を広げるのを助けるために、薬を使うことは、議論のある療法である。しかしながらより最近、生徒の不満に対する社会学的説明は、生徒の間で肯定的な行動を促進するのに学校と教師が果たしている役割について注意を払ってきた。セッティング（教科単位での能力別クラス編成：訳者注）やストリーミング（厳密な能力別クラス編成：訳者注）に関わるカリキュラム編成、カリキュラムの提供、教授方法、肯定的な行動にたいする賞賛と報酬システム、学校と教室における規則の制定への生徒の関与、報酬と罰則、というような領域は、その中で、学校と教師が規律形成に影響を与える場として強調された。したがって、これらの社会学的説明は、学校が肯定的な行動を促進しうるとする出来事に注意を注ぎ、また問題行動の原因が明らかに個々の子どもに存在しているとする医学的・心理学的説明に対して釣り合いを取る別の説明となっているのである。

教員の認識に関する調査は、学校における規律問題の継続的な理解に貢献する重要な一片となるものである。それらの調査は、教員としての生活の様々な側面で生じる日常的な経験のなかにかすかな光を見出すものである。こうした光は、それ自体で価値があるとともに、さらなる政策の発展にとって助けとなり得るものである。

事 例

1990年に、スコティッシュオフィスは112の中等教育学校に接触し、質問紙の入った密閉した封筒を、計画的かつランダムに選ばれた教員に配布するよう依頼した。総数1,011人の教員

が接触されたが、うち883人が回答を寄せ、その回収率は87%であった。教師の名前は匿名性を保持するため後に削除された。それゆえ、1996年の教員の事例は、あらたにランダムに選ばれたグループである。

学校の閉鎖や統廃合によって接触した学校の総数が101校にまで減ったことにより、総数が漸減したが、1996年での中等学校の事例は前回と同じ学校に焦点を当てた。さらに1度接触した学校の内2校が脱落した。すなわち、それぞれのケースで教職員が参加しなかったと校長が感じたためである。それで、我々は909名の教員と連絡が取れることになり、内561名が回答を寄せ62%の回答率となり、1990年より实际的に低い回答率となった。561名のわずか7%が1990年の調査と重なっていたことが明かで、21%は不明であり、さらに72%は前回調査には参加していなかった。

事例の対象となった初等教育学校は、実際そこに在籍する生徒を調査対象の中等学校に送っているところであった。このことによって、学区と受け入れ人数において広範な類似性を得ることが可能となった。連絡が取れた初等学校の総数は426校で、うち323校が参加してくれた。我々は、たいていの学校から4つのカテゴリーのスタッフ（具体的には1年・3年・5年・そして7年生担当の教員）から回答を引き出す事を望んでいたもので、426校から対象となった教員数は1,560名にのぼった。結局、825名の教員が回答を寄せ、回収率は53%であった。

1990年より1996年の回収率が顕著に低かったことは興味深い。1996年の調査は、メディアの関心がイングランドにおける生徒の無規律問題で注目を浴びるケースに一致して焦点を当てていた時期に行われたにもかかわらず、そうだったのである。我々は、回収率はこのことによって押し上げられると推測していた、がしかしそのケースで起こったことがここでは見られないということになる。

1990年の調査は、とりわけ多くの回答者が時間を取って質問紙の最後に長いコメントをつけ加えていたように、教師たちの実際の関心に響くものとなっていたのだというのが、1990年の高回収率に対する我々の解釈である。無規律問題に対してその後政府が関心を払っていたことが、調査に関与することはそれほど緊急を要することではないとされた、と我々は推測する。もうひとつに、教員たちは‘調査疲れ’を被っていたかもしれない。あるいはその時に、他の多すぎる課題を背負っていたのかもしれない。初等学校の426校のうちただ15校だけが参加を断り、そして88校からはなお何の返事も得られなかったのは、注目すべき事である。いくつかの事例では質問紙はスタッフに配られなかったもので、回収率は我々の計算より高くなり得ただろう、ということのをこれは意味するだろう。しかしながら、残念なことに回答しないことを選んだ学校については、何故なのかほとんど説明する事ができない。にもかかわらず、私たちは、1990年と1996年における無規律に関する教員の認識の構図を与えてくれるような大きなサイズの事例とともにある。

教室内的無規律状態についての教員の報告

以下の表1と2は、1996年と1990年において、報告があった列挙された行動の発生状況の一般的な様相を示している。1990年と1996年において順番でないのにおしゃべりしているとか計算された怠けというようなとるにたらないように見える行動に継続的に晒されることの‘一滴一滴’効果が教員たちから報告されているにもかかわらず、個々の行動とすべての行動を問題の原因として解釈する事は適切でないだろう。また、生徒の年齢が異なり環境も違う、初等学校の教員の反応と中等学校教員のそれを比較することも適切ではないだろう。‘不必要な騒音をたてる’とか‘許可なく席をはずす’という行動が中等学校教員より初等学校の教員の報告に多いのは、単に教えている生徒の年齢によって説明できるかもしれない。

表1 1週間に教室での授業中に1回以上起こったこととして様々な生徒の問題行動を報告している教師の割合

生徒の行動類型	% 1990 中等学校 教員 (N=883)	% 1996 中等学校 教員 (N=561)	% 1996 初等学校 教員 (N=825)
順番でないのにおしゃべりをしている	98	99	98
ほかの生徒の邪魔をしている	90	90	91
計算された怠けや課業のサボリ	90	92	70
教室内でガムをかんだり飲食している	85	85	26
時間を守らない	83	85	56
不必要な（言葉ではない）騒音をたてる	80	80	84
クラスのルールを一貫して破っている	72	72	65
生意気で無礼な意見や反応をする	71	72	44
許可なく席をはずす	71	71	79
一般的な乱暴・馬鹿騒ぎ、乱雑にしている	67	65	57
ほかの生徒に対する一般的な虐待	66	69	64
ほかの生徒に対する身体的攻撃	50	50	69
あなたに対する一般的な言葉による虐待	21	27	8
物理的な（物の）破壊	18	18	15
*他の生徒に対する性差別的な虐待や嫌がらせ	—	17	7
*他の生徒に対する人種差別的な虐待	—	6	4
*あなたに対する性差別的な虐待や嫌がらせ	—	3	0.2
あなたに対する身体的攻撃	2	1	1
*あなたに対する人種差別的な虐待	—	0.5	0.1

各%は、その行動に対する回答総数に基づいているものである。

*アスタリスクが記されている行動は、1990年の行動リストに追加されたものである。

表2 1週間の教室での授業中に毎日なんらかの生徒の問題行動を報告している教師の割合（％）

生徒の行動類型	% 1990 中等学校 教員 (N=883)	% 1996 中等学校 教員 (N=561)	% 1996 初等学校 教員 (N=825)
順番でないにおしゃべりをしている	63	65	66
計算された怠けや課業のサボり	40	43	20
ほかの生徒の邪魔をしている	37	44	41
教室内でガムをかんだり飲食している	36	42	3
不必要な（言葉ではない）騒音をたてる	31	36	39
時間を守らない	24	25	12
クラスのルールを一貫して破っている	20	26	20
許可なく席をはずす	20	24	31
生意気で無礼な意見や反応をする	17	22	9
一般的な乱暴・馬鹿騒ぎ、乱雑にしている	14	18	11
ほかの生徒に対する一般的な言葉による虐待	14	17	11
ほかの生徒に対する身体的攻撃	7	8	13
あなたに対する一般的な言葉による虐待	2	3	1
物理的な（物の）破壊	2	2	1
*他の生徒に対する性差別的な虐待や嫌がらせ	—	1	1
*あなたに対する性差別的な虐待や嫌がらせ	—	nil	0.1
あなたに対する身体的攻撃	—	nil	0.1
*他の生徒に対する人種差別的な虐待	—	nil	nil
*あなたに対する人種差別的な虐待	—	nil	nil

各％は、その行動に対する回答総数に基づいているものである。

*アスタリスクが記されている行動は、1990年の行動リストに追加されたものである。

時系列にそった比較によって浮かび上がる最も重要な点は、以下のようであった。

- ・生徒の行動は、たいいてい同じ順序で順序付けることができるということである。
すなわち、それは1990年において最も一般的であった行動は、1996年においても同様であったということである。
- ・15個の生徒の行動のうち1週間に出現する状況は（表1）、6個において発生頻度が増加し7個は前回と同様であり、2個は減少した。二つの時期の間で、ただ一つの行動だけが統計上有意⁽¹⁾であった。15個の行動それぞれと比較されることで、そのうちの1個が偶然有意な結果を生み出すということがあり得る、このことを覚えているべきであるにもかかわらず、出現率が増加した‘あなたに対する一般的な言葉による乱暴’は1％レベルで有意であったということである。
- ・15個の生徒の行動のうち1日に出現する状況は（表2）、13個で出現頻度が増加し2個で同様のままであった⁽²⁾。増加したうち四つの行動だけが統計上有意であった。すなわち、

‘ほかの生徒の邪魔をする’ ‘教室で飲食をする’ ‘生意気や無礼な意見や反応’ はすべて2.5%レベルで有意であった,そして ‘一貫してクラスの規則を破る’ は, 1%レベルで有意であった。

これらの所見をまとめて考えると, 無規律状態の構図はそれほど大きく変わっていないことと, 週間より一日の無規律行動の増加に関してより多くの証拠が見られるということである。一日における出現数値はほとんど無視できるものであるのと同様, ほんとに少数の教員だけしか, 1週間に最低1度自分たちに対する身体的攻撃に出会っていると報告していないことは注目すべきである。しかしながら, 生徒間における身体的言語的攻撃を報告している教員の割合にも同様に注目すべきである。私たちは, 関与している生徒の正確な数も, 身体的言語的攻撃が起こったときの文脈も, 実際生徒たちが脅されているのか, うろたえているのか, それともそうした行動を難なく処理しているのかもわかっていない。ある種の生徒たちにとっては, 疑いもなくそうした環境に対応するのは成長過程の一部であるし, ほとんど深刻な問題にはならないだろう。しかし, 他方の生徒たちには, いじめの調査が示しているように, そうした環境は全く破壊的なものでありうる (Tattum and Tattum 1992; Cowie et al. 1992)。

こうした特有な生徒の行動が存在していることは, 必ずしも教員たちがこれらの行動を取り扱うのが困難だと見なしていることを意味しない。以下の表3の基礎にあるデータからは, 1990年にはちょうど10分の5を越える教員が特別に困難な行動を報告していることが示される。しかるに1996年の事例では, ある種の行動は対応するのが困難であると答える中等学校の教員がおおよそ10分の4, 初等学校の教員が10分の3以下と, 比率はより少ないものとなっている。多くの行動は, 行動それ自体によるのと同様に, ある特有の生徒と特有の状況によって, 対処するのが困難になる傾向にあった。こうした特有な行動を検討してみると, 困難であると報告している教員の比率は, きわめて少数である。**表3**は1996年の中等学校教員によって困難であると見なされた行動の事例が示されている。

中等学校と初等学校の教員から寄せられた次のようなコメントは, 大多数の状況を要約している。

こうしたばかげた事にくり返し対応しつづけるということは, ひどく疲れることであり, 死ぬほど退屈なことである。

中等学校教員

座っていなさい, 聞きなさい, その鉛筆を置きなさい, 手や足をそろえなさい, 押さないで, 蹴らないで, 何故あなたは彼女をたたいたの?, こうした日常のくり返しすべてが消耗だし, 教員を疲れさせる。

初等学校教員

教室内の行動とならんで、教員たちには学校の周囲で出会う一連の生徒の行動一覧が与えられた。ここでも得られた結果は、1990年と1996年で著しく似通ったものである。

表3 1996年に中等教育教員によって報告された特別に困難な問題行動

教室内の行動 (教員総数=561)	報告した 教員数	この行動を困難であると報告した教員数 %	
順番でないのにおしゃべりをしている	553	68	12
計算された怠けや課業のサボり	514	51	10
生意気	403	15	4
ほかの生徒に対する言葉による虐待	386	17	4
ほかの生徒に対する身体的攻撃	279	2	1
教員に対する言葉による虐待	162	15	9
教員に対する身体的攻撃	6	1	17

各%は、その行動に対する回答総数に基づいているものである。

表4 学校の周囲で一週間に1回以上起こったものとして困難と感じる生徒の行動を報告している教員の割合

生徒の行動類型	% 1990 中等学校 教員 (N=883)	% 1996 中等学校 教員 (N=561)	% 1996 初等学校 教員 (N=825)
他者に対する関心の欠如を示す	90	93	88
回廊を走り回る	87	91	86
ルールを一貫して破っている	84	90	63
待っている間ルールを守らない	84	88	83
一般的な乱暴・馬鹿騒ぎ、乱雑にしている	84	88	75
禁止された地域をぶらぶらする	75	75	50
ほかの生徒に対する一般的な言葉による虐待	75	77	65
生意気で無礼な意見や反応をする	70	74	52
ほかの生徒に対する身体的攻撃	67	69	77
許可なく学校の施設から離れる	44	40	10
物理的な（物の）破壊	32	29	16
あなたに対する一般的な言葉による虐待	15	24	7
*他の生徒に対する性差別的な虐待や嫌がらせ	—	17	5
*他の生徒に対する人種差別的な虐待	—	6	5
あなたに対する身体的攻撃	1.5	2	0.6
*あなたに対する性差別的な虐待や嫌がらせ	—	1	0.6
*あなたに対する人種差別的な虐待	—	0.4	0.8

こうした特別な行動を経験してこなかった回答者は、平均でおよそ0.5%であった。

*アスタリスクが記されている行動は、1990年の行動リストに追加されたものである。

無規律に関する構図でもまた、出現頻度順できわめて似通っているように、1990年と1996年で変化は少ししかなかったように見える。比較可能な13個の行動のなかで、10個は増加し、二つは減少し、一つは同じままであった。13個のうち5個は、有意な差があった。すなわち、5%レベルで‘廊下を走る’が、2.5%レベルで‘待っている間言うことをきかない’‘一般的な乱暴さ・馬鹿騒ぎ・乱雑’が、0.5%レベルで‘一貫して規則を破る’が、そして0.1%レベルで‘あなたに対する言葉による一般的な乱暴さ’が有意であった。最後の項目を除いて、これらの増加は無規律状態の特質は、相対的に微小な変化にとどまっているが、15%から24%へと、教員に対する言葉による乱暴の増大は、もしそれが本質的な変化を反映しているとするならば、学校の周囲での挑発的な行動にとってのより深刻な傾向を示していることになるだろう。

我々は、どれだけの生徒がこうした行動を示しているのかわからないので、学校生活の正確な絵柄を描くことが難しい。にもかかわらず、規則破りや言うことをきかないなどの行動を報告している教員の高い比率からは、全体として学校にどこか荒れた一般的な雰囲気があるという印象を与えるものである。これを判断するために、教員たちは1996年にどれほどの生徒が困難であるのかを尋ねられた。中等学校教員の約3分の1、初等学校教員の15%が、自分のクラスに‘数人’の困難な生徒がいると報告していた。教員たちは、困難な生徒たちを男の子で平均的な能力において中程度以下として特徴付ける傾向にあった。しかしながら、きわめて興味深いことに、こうした生徒たちによって示される行動というものは、仲間が示すそれと異なっていたとはいなかったことであり、その違いはそうした行動の深刻さというよりむしろ、そうした行動に出会う頻度に横たわっていたということである。こうした特徴は、最近の学校からの排除に関する調査結果とも響き合っているものである。というのも、そこでは排除の理由として、学校の規則を破ること・無礼さ・喧嘩が挙げられる傾向にあり、攻撃するための武器を持ち込むことやドラッグを提供することはほとんど理由として挙げられていないからであった。

無規律というものはどのくらい深刻な問題であるのか？

一般的な見解として次のようなものがある。すなわち、規律にかかわる標準的な水準が低下しており、教員たちは過去に比べてより問題に満ちた行動に出会うようになってきていると。我々は、教員に1990年と1996年の両方で、無規律というものはどのくらい深刻な問題であるのか尋ねた。この質問は、Gray と Sime (1989) によってもまた尋ねられていたものであるが、それは教員の認識の一般的な輪郭を描こうと企図されたものであった。表5に示されているように、中等学校教員に関してほとんど変化は見られなかった。1990年と同様1996年においても事例のちょうど3分の2が、問題はあまり深刻ではない、あまり問題ではない、全く問題ではない、と考えていた。そして、1990年と1996年の回答間の違いは、統計上有意なものではない。

表6に示されているのは、教員の認識をより掘り下げるために、無規律問題で費やした時間と暴力に関わって学校生活の一般的な質がどうなっているかを尋ねることによって得られた結

果である。

中等学校教員のおよそ半分が、規律問題に関わってより時間を取られるようになったと認識していたのは興味深い。おそらく、一滴一滴効果や、仕事量が増加することとなった照会システムにもとづく文書作成、の反映があると思われる。初等学校教員の5分の1，中等学校教員の10分の3が、生徒の暴力を問題だと見ており、憂慮している。これが最もひどくなった場合、脅威の下にあると感じる教員と攻撃的でない生徒にとって安全でも安心でもない状態に導かれることになるだろう。

表5 無規律問題の深刻さをめぐる教員の見解

	1990 中等学校 教 員		1996 中等学校 教 員		1996 初等学校 教 員	
	N	%	N	%	N	%
まったく問題ではない	20	2	4	1	73	10
重要でない	140	16	83	15	284	35
あまり深刻ではない	402	46	279	51	312	39
深刻	275	31	163	30	121	15
きわめて深刻	42	5	20	4	14	2

表6 問題であるとして教員が「無規律状態」に関して加えたコメント（1996）

	初等学校 教 員		中等学校 教 員	
	N	%	N	%
(a) 規律に関わって費やした時間				
増加してきた	361	45	286	51
同じ程度のまま	318	39	190	34
減少した	131	16	81	15
(b) 校内での生徒の暴力				
問題である	166	20	161	29
問題ではない	648	80	398	71
(c) 生徒の暴力は…である				
生徒間での言葉による攻撃	163	98*	155	96*
生徒間での身体的攻撃	164	99	140	87
教師への言葉による攻撃	71	43	111	69
教師への身体的攻撃	16	10	23	14

* テーブル(c)の部分におけるアスタリスクは、校内において生徒の暴力を問題として見ていた166名の初等教育教員および161名の中等教育教員に対応した割合である。

無規律問題に対応する

一方で、無規律問題に関する教員の認識を描くことがあるが、他方でそれをどう取り扱うかという解決法を提供することはきわめて重要である。肯定的な行動を促進するために学校・教室・個人レベルで取り組む戦略について多くのことが知られているにもかかわらず、その証明水準は医学的研究のそれと確かに同等の価値があるとは言いがたい。最近の研究は、‘時々、有効に働く、いくつかの事’と革新的で創造的な仕事が行われているということを示唆している。そうした仕事を普及させることとその効果を評価することが一層必要となっている。

そこには積極的肯定的な風土を促進しようとするような学校全体の発展がある (SOED 1992a; 1992b)。そこには賞賛と報酬システムを発展させたり (eg Hay 1997; Marshall 1998)、生徒会やその他の手段を通して、決定に生徒を参加させるようなことが含まれている。サークルタイム (Mosley 1995) や協同学習 (Johnson and Johnson 1984) のような教室での実践戦略は、自己概念を強調し、自尊意識を強化することを目指すような理論的見地から引き出されている。その他の取り組みは、教員は教室における無規律状態を防いだり対応したりする点で、もっと有効な存在でありうる、という仮定にたっている (Wheldall 1987; McLean 1992)。また他の者は、教室に責任を負う点で、教員の権限についてあらためて言及している (Moss and Rumbold 1992)。問題となる、問題に満ちた行動を示す個々の子どもや若者を援助するために、一連の実践戦略が活用し得るのである。多くの要素が、特定の戦略を選択したりや活用したりする際に、影響を与えるものである。それらのうち鍵となるのは、そうした行動をおこす理由の理解、子どもの年齢と段階、教員の能力と自信、利用できる資源、そして教育心理学者や医者のような関与している外部専門家の理論的関心である (Lane 1994)。対応のありかは、問題行動を‘治療可能である’とみるか‘恒久的なものである’と見るかによっても影響をうけるだろう (Allan, Brown and Munn 1991)。それゆえ、取り組みのなかには、カウンセリング、怒りのコントロール、学習あるいは行動面での目標設定、Ritalin のような薬の処方、ブリーフセラピー、そしてそのような種類のものを含むことになる (Lloyd and Munn, 近刊)。

教員は、彼らが活用し、しかも無規律問題に対処するのに最も効果的であると考えられる様々な種類の学校と教室全体の戦略について尋ねられた。我々は、無規律問題に対処するのに学校全体のレベルで優先的に行われるべき行動を確定するように教員に求めた。表7は、中等学校教員の60%以上の者によって選ばれた優先事項が示されている。

一つの顕著な特徴は、85%の教員が、優先事項として問題の多い生徒を特別なユニットに移すことだと見ていることである。我々は、イングランドでの Pupil Referral Units に関する教育基準局の査察結果 (Ofsted 1995) から、こうした措置が、広がりがありバランスもとれたカリキュラムを提供する点でも、通常学校に再統合する点に関してでも効果的ではないと一般に見なされていることを知っている。おそらく、教員からのこの回答は、個々の生徒の福利

と同様に、クラス全体の一般的な福利に彼らが責任を負っているという点から説明できるかもしれない。継続的に問題になる／問題がある生徒は、教員に鋭いジレンマをつきつける。教員が同じく責任を負っている他の生徒たちを犠牲にして、どこまで時間、労力、資源が個々の生徒に費やされるべきだろうか？学校外での専門家による教育機会の提供というものは、すべての生徒に対する学習環境の管理運営にかかわる教員の専門性について定義したワーノック報告にたいする抵抗としても見なすことができるだろう（Armstrong and Galloway 1994）。Armstrong and Galloway（1994）は、学業達成目標と学校での遂行状況を示す‘学校別成績順位表’という政策の文脈は、教員の仕事をより能力のある生徒を教育することとして意識することを正当化するように働いていると論議している。親による学校選択に連動している生徒の学業達成に関する応答責任というものによって、学校が学校別成績順位表における自分の位置にダメージを与える危険のある生徒を許容しようとしないうことが起こりうることを意味する。より広い視野に立てば、おそらく社会としては、私たちがコミュニティーの価値への信頼および社会という感覚から立ち去って、契約に基づく関係とサービスの提供へと移行してきたこととして議論される事であるかもしれない。それは学校においては、教員が生徒に専門的なサービスを提供するものとして果たされることになるだろう。もし教員がうまく提供できなければ、あるいは生徒がよく成果を出せなければ、契約は打ち切られることになる。それゆえ、教員が問題のある生徒にすすんで教えようとしたがらないということは、常識的には、日常的な基盤で、混乱を招く行動に対処することの疲労累積効果とでもいう言葉で説明できるのと同じくらい、こうした広い視野に立った社会学的用語によって説明されうるだろう。

表7 中等学校教員によって選択された学校の規律改善のために優先されるべき取り組み（1996）

	その通り。 これは必要 とされる。 %	いいえ。 すでに行わ れている。 %	いいえ。 それは効果 的ではない。 %
・行動上問題を抱えた生徒に対して学校の外に特別な教育機会（special units）をより多くの場で提供すること	85	6	8
・より小さな規模のクラスにすること	80	17	2
・行動上問題を示している生徒のために学校内に特別な教育機会（special units）を行うこと	68	22	10
・無規律という問題に直面している教員に対する同僚からのより多くの指導と支援	65	30	5
・規律の問題とその対処戦略に焦点をあてた現職従事者でのより多くの研修	63	23	15
・無規律という問題に直面している教員に対する地方教育当局からのより多くの指導と支援	61	8	31
・しばしば行動に問題がある生徒に対するいまより多くのカウンセリング	60	32	8

表8 初等学校教員によって選択された学校の規律改善のために優先されるべき取り組み

	その通り。 これは必要 とされる。 %	いいえ。 すでに行わ れている。 %	いいえ。 それは効果 的ではない。 %
・より小さな規模のクラスにすること	73	21	6
・行動上問題を抱えた生徒に対して学校の外に特別な教育機会 (special units) をより多くの場で提供すること	72	6	22
・行動上問題を示している生徒のために学校内に特別な教育機会 (special units) を行うこと	66	6	28
・しばしば行動に問題がある生徒に対するいまより多くのカウンセリング	63	26	10
・規律の問題とその対処戦略に焦点をあてた現職従事中でのより多くの研修	61	24	14
・無規律という問題に直面している教員に対する地方教育当局からのより多くの指導と支援	60	17	23

表7に列挙されている他の行動に眼をやると、三つの異なるカテゴリーの回答があるが、それらは中等学校教員の三人に二人は、同僚からの援助を求めており、うち一人はそれはすでに実行されていると見ていることを指し示していた。逆に、三人に二人は地方行政当局からの援助を求めているのに対し、うち一人はそれはあまり効果のない選択肢であると見なしていた。教員によって確定された優先事項を詳細に検討してみると、次の事が明らかである。すなわち、学校がなشيうことで、最優先されるべき一つの事は何か、について合意が見られないということである。これは間違いなく、各学校が置かれている異なった環境の反映である。だから、85%の教員が今より多くの特別なユニットが必要であると考えているにもかかわらず、14%の教員だけしか、それは行われるべき最も重要な行動であるとしていないのである (Johnstone and Munn 1997)。

初等学校教員では、回答は似通ってはいるが、同一ではない。表8は、優先事項として高い数値を与えているのは、より小さなクラスを設立することと特別ユニットであることを示している。しかしながら、なされるべき最も重要なひとつとは何かを見てみると、最も多い教員が選んだもの、すなわち29%が選んだのは、より小さなクラスであった。これは学校内での特別なユニットよりはるかに勝っている (9%)。

表7と8は両方とも、明確化されていないカテゴリーにたいする教員の回答を扱っているものである。質問紙の自由回答部分において、中等学校教員の65%と初等学校教員の48%が、学校の無規律問題に関わる様々な事柄について、より多くの分量を使って書いていて、その機会を活かしていた。1990年に自由回答に示されていたテーマは‘良好な規律を促進する学校の働き’であった。これには、報酬システムや新たな管理運営部門からの援助政策とプログラムが

含まれていた（中学校教員の11%と初等学校教員の15%によって回答されていた）。

教室のレベルでは、予想されていたように、広範囲な行動が教員によって記述されていたが、そこではおしなべて効果的であると見なされるような単一の行動はなかった。たいていの教員は、無規律問題に対処するのに言葉による叱責やユーモア、そして理を尽くして諭すというような手段の組み合わせを活用していた。このことは、何を無規律状態にあると見なすのが文脈に依存した性格を有していること、それゆえ教員が活用するきわめて多様な取り組みが文脈に依存することを想起させるものである。

結 論

調査から浮かび上がってくる一貫した状況は、最も教員を悩ませているように見えるのが、順番でないのにおしゃべりする、作業をサボる、他人の邪魔をするというような、一見するととるにたらない些細な行動がもたらす‘一滴一滴’効果だということである。教員に対する身体的攻撃はまれである。スコットランドにおける学校からの排除についての研究も同様な状況を描いている（Cullen et al. 1996）。8ヶ月の間に公式・非公式に学校から排除された4,733人のうち、26人が教職員に対する身体的攻撃を理由として、19人が武器を持っていたという理由で、45人がドラッグを使用ないし販売していたことを理由に、排除されていた。もちろんこのことは、日常的にささいな問題行動に対処することが人を消耗させる効果を過少評価するものではない。けれども、こうした事実は、メディアによって愛用されている、学校は統制力を失っているという世間的な観念は誤っている、ということに気づかせてくれる。

しかしながら、すべての学校は、平穏で静寂のもとにある安息地であるわけでもない。中等学校教員のおよそ三分の一が無規律状態は深刻あるいはとても深刻な問題であると見なしていた。さらに、生徒間での言葉による攻撃と身体的な攻撃に関する教員からの報告は、このことに時間が割かれる一方で他の事柄に時間が割けていないという点、およびそうした出来事がある生徒たちの前で起こっているというような悩ましい環境にあるという点の両方で、憂慮されるものである。そうしたデータから生徒間でのこうした攻撃のいくつかは、身体的攻撃と同じくらい言葉によるののしりあいを含んだいじめに関係していると推測するのは理にかなったことである。

このデータにおけるさらなるパラドックスは、無規律問題にたいする政策的な次元における解決策が大きく分岐していることである。一方には学校は良好な規律を促進するためになし得る事柄があるとする認識を持っている（より小さなクラス、現職での教員研修、肯定的な学校風土の促進）。が他方で問題のある生徒を特別なユニットを介して取り除きたいという願望がある。ある部分の親たちが、自分の子どもに対する関心ないし責任感が不足しているといういらだちの感覚があることは、規律に関するいくつかの自由記述において明白である。教員たちは‘実際きわめて少数の生徒たち’への貧しい養育の結果を拾い上げなければならなかったと

いう事実に対して憤慨しているのである。

こうした見解が浸透しているのだとしたら、残念なことである。教員が日々の学校の現実を手一杯であることによって、彼らがスコットランド社会において有している重要で特権的な効力を忘れるのは、たやすい。スコットランドにおいては総合制に基づく教育が一般的である (Paterson 1997)。そして親たちは教員の職業的専門性について大いなる信頼を寄せている (Munn 1992)。重要なことに、総合制に基づく教育は成功裡にあるのである。Paterson (1998; 1-2) は次のような成功点を要約している。

- ・試験の難易度は落ちていないのに、年齢段階毎の割合で中等学校4年生から6年生の試験通過率が増加してきたこと
- ・16歳以降の教育および中等教育後教育において学校残留率が上がっていること
- ・就学機会、カリキュラムの享受、試験通過率、学校残留率、高等教育への入学率における社会階層格差はこれら全てで縮小してきたこと

総合制に基づく教育の成功に関するこうした全体状況は、教員たちの仕事の特性や教育と社会政策関連事項に関する就職前および現職研修の不足によって、よく見えなくなることがありうるだろう。校外でのより多くの特別ユニットを提供することによって結果としてより分散的なシステムとなることは、ジェンダーという点——女の子より男の子がより多くそこに行くことになるだろう——でも、社会階層という点でも、社会的にはより分断を促進するものとなるだろう。こうしたユニットには‘緑多い郊外’出身の生徒で一杯になるようなことは起こりにくいのである。心の奥底では、教員たちはこのことを知っているし、社会福祉は教育上の福祉と分かちがたくつながっているので教員であるということは、生徒たちの社会福祉に直接的で即時的な関心を含んでいなければならないことも分かっているのである。

これは、教員はソーシャルワーカーでもあるべきであるとか、すべての破壊的で混乱を呼ぶ行動に立ち向かう技能を必ず持つべきであると言っているのではない。教えるということはある部分、——全面的であると論議する一部の者もいるが——関係性を保ったり、生徒を規範ある行動ができるように社会化することでもあると言っているのである。Fullan (1991) 次のように言っている。「よい教員というものを掘り起こして見なさい、そうすればあなたは道徳的な目的を発見するでしょう。道徳的な目的というものは、生徒の生活を変えるということなのです」。

意欲を持ち、品行方正で、規則を遵守する生徒にだけ関心が寄せられることは、教員の専門性という観念を貶め、結局のところ私たち全員をも傷つけることになる。

しかしながら、不分明な到達目標に関する十分練られていない会合の開催と報告の仕事によって、学業達成を引き上げるという価値ある大志が、教員たちの間により一層の保守主義的

傾向を生み出すことがないようにする責任が政府にはある。公的に学業達成目標に責任を負っている教員は、意欲を持ち品行方正な生徒に焦点を当てがちになることが避けられないだろう。そして目標達成を逸してしまう危険を呼びこむような行動をする生徒に対して、より寛容でなくなるだろう。もし社会的排除と格闘することに力を注いできた政府が、通常学校の教員たちが破壊的で混乱を招く行動を示している生徒を拒絶するように促しているのだとすれば、このことは皮肉そのものであるだろう。

〔付 記〕

本稿は、2004年度札幌学院大学長期在外研究の成果の一部であることを付記する。

原注（１）統計的に有意であるかどうかは、ここでは偶然性に関するカイ二乗検定によって測られている。厳密に言えばこの検定は、比較される事例同士が独立している時にのみ使われるべきである。今回の場合、1990年と1996年の両方で、少数の教員たちを利用しているので、その通りにはなっていない。しかし、こうした前提からの逸脱が検定結果の妥当性を完全に損なうものではないだろう。

（２）これらのうちひとつが、“あなたに対する身体的攻撃”であるが、それが唯一の一日単位で報告された事例で記録されたものであった（1990年における）。

参考文献

- Allan, J., Brown, S. and Munn, P. (1991) *Off the Record : Mainstream Provision for Pupils with Non-Recorded Learning Difficulties in Primary and Secondary Schools*, Edinburgh : Scottish Council for Research in Education.
- Armstrong, D. and Galloway, D. (1994) 'Special Educational Needs and Problem behaviour : Making Policy in the Classroom' in S. Riddell and S. Brown (eds) *Special Educational Needs Policy in the 90's*. London : Routledge.
- Cowie, H., Boulton, M and Smith, P. K. (1992) 'Bullying as a Formative Influence : The relationship between the experience of school and criminality' *British Educational Research Journal*, 21, 5, 547-560.
- Cullen, M. A., Johnstone, M, Lloyd, G and Munn, P (1996) *Exclusions from School and Alternatives : The Head-teachers' Perspective A Report to SOEID*, Edinburgh : Moray House Publications.
- DES (1989) *Discipline in Schools*, Report of the Committee of Enquiry chaired by Lord Elton London : HMSO.
- Ferguson, R., Lloyd, G. and Reid, G. (1997) *Attention Deficit and Hyperactivity Disorder : A literature Review*, Edinburgh : Moray House.
- Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*, London : Cassell.
- Hay, M. (1997) *The Introduction of the 'Discipline for Learning' Scheme at Tynecastle High school*, Edinburgh, Case Study No1 *Promoting Positive Discipline* Edinburgh : Moray House.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1984) *Structuring Cooperative Learning : Lesson Plan for Teachers*, Minnesota : Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R. and Nelson, D. (1981) 'Effects of Competitive and Individualistic Goal Structures on Achievement : A Meta-Analysis' *Psychological Bulletin*, 89, 1, 47-62.
- Johnstone, M. and Munn, P. (1992) *Discipline in Scottish Schools*, Edinburgh : Scottish Council for Research in Education.
- Johnstone, M. and Munn, P. (1997) *Indiscipline : A Survey in Scottish Primary and Secondary School Teachers*, A confidential Report for EIS. Edinburgh : Moray House Institute of Education.
- Lane, J. (1994) *Supporting Effective Responses to Challenging Behaviour : From Theory to Practice* in P. Gray, A. Miller and J. Noakes (eds) *Challenging Behaviour in Schools : Teacher Support, practical techniques and policy development*, London : Routledge.

- Lawrence, B. and Hayden, C. (1997) 'Primary School Exclusions', Educational Research and Evaluations, 3, 1, 54-77.
- Lloyd, G. and Munn, P. (forthcoming) Services for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties in School in M. Hill (ed) Effective Ways of Working with Children and Families, London : Jessica Kingsley.
- Marshall, M. (1998) Using Staff Development to Promote Positive Behaviour, Case Study No3 Promoting Positive Discipline Edinburgh : Moray House.
- McLean, A. (1992) A Staff Development Approach to Improving Behaviour, Edinburgh : Moray House Publications.
- Mellor, A. (1993) Bullying and How to Fight it : A Guide for Families, Edinburgh : Scottish Council for Research in Education.
- Mellor, A. (1995) Which Way Now? A Progress Report on Action against Bullying in Scottish Schools, Edinburgh : Scottish Council for Research in Education.
- Mosely, J. (1995) Turn Your School Around, Cambridge : LDA.
- Moss, G. and Rumbold, E. (1992) 'The right to teach' Special Children, June/July.
- Munn, P. (1992) Introduction in P Munn (ed) Parents and Schools : Customers, Managers or Partners? London : Routledge.
- OFSTED (1995) Pupils Referral Units : The first twelve inspections, London : OFSTED.
- Parsons, C. (1996) 'Permanent Exclusions from School in England : Trends, Causes and Responses' Children and Society, 10, 177-186.
- Paterson, L. (1997) 'Student Achievement and Educational Change in Scotland 1980-1995' Scottish Educational Review, 29, May 10-19.
- Paterson, L. (1998) Education, Democracy and Scottish Parliament, Glasgow : Scottish Local Government Information Unit.
- Pertie, D. S. (1978) The Development of Special Education in Scotland Since 1950, In W. Dockrell, W. Dunn, and A. Milne eds, Special Education in Scotland, Edinburgh, 1-15.
- Putnum, R. D. (1993) Making Democracy Work New Jersey : Princeton University Press.
- SED (1977) Truancy and Indiscipline in Scottish Schools (The Pack Report) , Edinburgh : HMSO.
- Smout, T. (1987) A History of the Scottish People 1560-1830, London : Fontana.
- SOEID (1992a) Using Ethos Indicators in Primary School Self-Evaluation, Edinburgh: HM Inspectors of Schools.
- SOEID (1992b) Using Ethos Indicators in secondary School Self-Evaluation, Edinburgh : HM Inspectors of Schools.
- SOEID (1997) Exclusion and In-school Alternatives, Interchange 47, Edinburgh : Scottish Office.
- Webster's Third New International Dictionary, USA, 1986.
- Wheldall, K.. (1987) The Behaviourist in the Classroom, London : Allen & Unwin.

(とみた みつやす 本学人文学部 教育方法学専攻)