

「学級崩壊」および「学級の荒れ」に関する 国内研究の展望

道城 裕貴 神戸学院大学心理学部

Classroom chaos and classroom disruption: A review

Yuki Dojo (Department of Psychology, Kobe Gakuin University)

特別な教育的ニーズがある児童生徒や暴力行為、いじめなどの増加、教師の休職率の増加など、学校現場を取り巻く現状は厳しい。その中で公認心理師は「チーム学校」における心理職として、個別対応だけでなく、学級集団を対象とした予防教育など、幅広い支援が求められている。本研究の目的は、「学級崩壊」や「学級の荒れ」に関する国内における研究の展望（レビュー）し、これらの研究の今後の課題を明らかにすることであった。国立情報学研究所の CiNii（NII 学術情報ナビゲータ）において、2000 年から 2019 年において、「学級崩壊」「学級の荒れ」というキーワードで文献を検索し、心理学における学術雑誌に掲載されていた研究について概観した。結果として、心理学における学術雑誌に掲載されていた論文においても、介入の効果を客観的な指標で示す実践研究は少ないことが明らかとなり、今後の研究が望まれる。

キーワード：学級崩壊、学級の荒れ、展望（レビュー）、国内研究、公認心理師

Kobe Gakuin University Journal of Psychology
2020, Vol.2, No.2, pp.95-102

1. 多様な子ども達

現在、通常学級に特別な教育的ニーズのある児童生徒が多く在籍していることが文部科学省の実態調査から明らかとなっている（文部科学省、2012）。実態調査では、通常学級において行動面あるいは学習面において支援を必要とする児童生徒が 6.5%いることが明らかとなった。つまり、35 名学級とすると、2, 3 名の児童生徒に相当する。2007 年には特別支援教育が始まり、通常学級に在籍する自閉症スペクトラム障害、注意欠如多動性障害、限局性学習障害などの発達障害を含む、特別な教育的ニーズがある子ども達への支援が行われるようになった。同年には、特別支援教育支援員（以下、支援員とする）の設置が決定した（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、2007）。現在、支援員以外でも、独自の財政で支援者を設置する市町村も増えており、学級担任が支援者と連携して特別な教育的ニーズのある児童生徒の支援を行う機会が増えている。いずれにおいて

も通常学級における特別な教育的ニーズがある多様な子ども達のニーズを把握し、適切な支援を行うことが増加している。

文部科学省は、毎年「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」を実施しており、学校現場を取り巻く諸問題について分析を行っている。平成 30 年度の調査結果では、まず、小・中・高等学校における暴力行為の発生件数が 72,940 件と前年度の 63,325 件から増加したことが明らかとなった（文部科学省、2019）。小・中・高等学校および特別支援学校におけるいじめの認知件数は 543,933 件であり、前年度の 414,378 件から増加したことも明らかとなった。さらに、小・中・高等学校の長期欠席者、自殺者数においても、前年度から増加したことが明らかとなった。

発達障害などの特別な教育的ニーズがある子ども達の増加、暴力行為、いじめ、不登校などの問題に加え、精神疾患がある子ども達も増加している。抑うつ障害群のうつ病などは、小中学生においても成

人と同等の有病率であることが明らかとされている (e.g., 傳田, 2008)。このように、多様なニーズがある子ども達が在籍する通常学級における支援や学級経営も多様性を増していると考えられる。

2. チーム学校

経済協力開発機構 (OECD) は、世界の小中学校で働く教師の実態を明らかにするため、国際教員指導環境調査を実施し、教員の1週間あたりの勤務時間が54.4時間 (小学校)、56.0時間 (中学校) と世界1位であることを明らかにした (国立教育政策研究所, 2019)。国際的に見て勤務時間は長い、授業時間は平均より短く、事務業務や課外指導の時間が長いこと、職能時間は小中学校ともに最も短いことが示された。働き方改革が進められる現代においても、教師の負担はまだ大きいことが問題となっている。文部科学省は、「平成30年度公立学校教職員の人事行政状況調査」において、公立学校の教職員の精神疾患による病気休職者数、教職員等の懲戒処分、指導が不適切な教員の認定および措置等について公表した (文部科学省, 2018)。教育職員の精神疾患による病気休職者数は、5,212人 (全教育職員数の0.57%) であり、平成19年度以降5,000人前後で推移しており、あまり大きな変化は見られていないが、前年度の5,077人からは増加していることを示した。学校種別に見ると、特別支援学校が0.74%と小・中・高等学校等に比べて多いこと、年代別では30、40代が20代、50代に比べて多いことが明らかとなった。近年、教師のストレスやバーンアウトに関する研究も蓄積されており、教師の職業ストレスの中核は教育困難や職務の増加などからなる職務上のストレスであることが指摘されている (e.g., 高木・田中, 2003)。高木・瀧上・田中 (2008) が実施した質問紙調査においても、どの年代においても多忙感のような「能力以上の職務が要求されている」という職務葛藤というストレスが高いことが示されている。これらの教師を取り巻く状況から、中央教育審議会 (2015) は、答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」の中で、チーム学校における教職員以外の専門スタッフとして、心理や福祉における専門スタッフ (スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー)、授業などにおいて教員を支援する専門スタッフ (ICT支援員、学校司書など)、部活動に関する専門スタッフ、特別支援教育に関する専門スタッフ (特別支援教育支援員、医療ケアを行う看護師など) などを挙げた。多職種連携を軸としたチーム学校が機能することにより、教育上の問題が効果的に解決されることが期待されている。

2017年に公認心理師法が施行され、2020年1月現在で約35,000人の公認心理師 (合格者) が誕生し

た。公認心理師が教育分野で活動する際には、スクールカウンセラー (以下、SCとする) が主となる。現在のSCは臨床心理士が多いが、今後は公認心理師の数が増えることが予測される。公認心理師法における公認心理師の職務として、「心の健康に関する知識の普及を図るための教育及び情報の提供を行うこと」が挙げられている。これは、臨床心理士等の心理職の職務内容には含まれていなかった事項である。つまり、公認心理師は治療的な対処のみならず、問題が起きる前の予防的な対処にまでその仕事が拡充しているのである (山崎, 2019)。山崎 (2019) は、学校現場におけるSCは、従来の心理・行動上の問題が起こってからの個別対応に加えて、チーム学校のなかで学級集団を対象とした予防教育を行う必要があるとした。さらに、学級集団を対象とした予防教育はどのような学級にも実施できるのではなく、学級崩壊を起こしているような学級では実施できないことを指摘し、予防教育の実施が可能になるまでの学級の立て直しも、SCがチーム学校として対応すべき問題であるとした (山崎, 2019)。吉村 (2018) も、日本のスクールカウンセリングはチーム学校の流れのなかで変わろうとしており、SCの役割を①ニーズの現れ方から学校全体を見立てること、②ニーズの中身が見えるように関係者で見立てを共有すること、③学校や地域のリソースを生かすことであるとした。つまり、今までSCの仕事ではないと考えられてきた学級崩壊や学校全体の問題についても、今後は取り組むべき必要があるということが言える。

3. 学級崩壊の増加

では、学級崩壊とはどのような現象だろうか。学級崩壊という言葉は、1990年代後半にメディアによって取り上げられ、1999年の流行語ベストテンに入るほど、世間に広く知られるようになった。文部科学省は現在までも学級崩壊ではなく「学級がうまく機能しない状況」と称しており、1999年に国立教育研究所内の学級経営研究会に調査を委嘱した。学級経営研究会 (2000) は学級崩壊の全国の事例を分析した結果、学級崩壊を「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常的手法では問題解決が出来ない状態」と定義した。「一定期間」というのは、2、3週間と捉えることが多いのである。尾木 (2000) は、学級崩壊とは「小学校において授業中立ち歩きや私語、自己中心的な行動をとる児童によって、一定期間学級全体の授業が成立しない現象」と定義した。小学校に限定したのは、学級崩壊の大きな要因が小学校の一人担任生にあるためとし、教科担任制である中学校、高校は学級崩壊ではなく、授業崩壊であるとした。さらに、学級

崩壊は高学年において多く生じるとし、小1プロブレムのように低学年で生じる学級崩壊は、学級崩壊というより学級未形成に近いとした。

須藤（2015）は、学級崩壊をミクロ要因（教育実践的な要因）とマクロ要因（社会構造的な要因）という教育社会学的な視点から分析を行った。ミクロ要因の分析では、埼玉県教育委員会や群馬県教育委員会が実施した『「学級がうまく機能しない状況」に関する調査』をもとに、高学年の学級崩壊が多いこと、ベテラン教師以上に1～5年の新任教員において学級崩壊が起りやすいこと、また子ども・家庭・教師に何らかの問題があった場合に学級崩壊が起りやすいことなどを指摘した。学級崩壊については、埼玉県、群馬県などの地方自治体による実態調査は存在するものの、文部科学省による全国実態調査などは行われていない。さらに、学級崩壊の要因についても主観的な評価が主であり、客観的な指標を用いた全国実態調査が望まれる。

さらに、須藤（2015）は、日本の学級規模が他の先進国に比べて大きいとし、IEA（国際教育到達度評価学会）によるTIMSS（国際数学・理科教育動向調査）の小学4年生の結果を分析した。TIMSSには学級崩壊を直接測る項目はないが、「授業妨害」の深刻さを尋ねる質問項目があり、そのデータに基づき学級規模と授業妨害の関係を分析した。その結果、学級規模が32名以上だと授業妨害を問題とする回答が35.3%、25～31名だと32.6%であるのに対し、24名以下だと17.0%と大幅に減少していることが明らかとなった。つまり、日本では35名以下の学級は存

在せず、学級規模を24名以下にすると授業妨害などに効果が見られるかもしれないとした。一方、マクロ要因としては、保護者世代の高学歴化、大学の大衆化による教師の地位低下、消費社会・情報化社会が進展している地域社会ほど、学級崩壊傾向が高いことを指摘した（須藤，2015）。

4. 「学級崩壊」研究のレビュー

国立情報学研究所のCiNii（NII 学術情報ナビゲータ）において、2000年から2019年において、「学級崩壊」というキーワードで文献を検索したところ（2019年12月10日）、427編という結果であった。これらの論文が掲載されている雑誌について、日本学術会議に登録されている研究団体の査読つき学術雑誌のみをHand Searchで抽出した。その結果、63編であった。63編について、タイトルやアブストラクトを確認し、「学級崩壊」と直接関連しない文献や書評などを削除したところ、47編となった。分野、雑誌別の結果をTable 1に示す（Table 1参照）。同様に、「学級の荒れ」というキーワードで検索したところ（2019年12月10日）、50編であった。これらの論文が掲載されている雑誌についても、日本学術会議に登録されている研究団体の査読つき学術雑誌のみをHand Searchで抽出したところ、10編となった。タイトルやアブストラクトを確認し、「学級の荒れ」と直接関係しない文献や書評などは見られなかったため、そのまま10編を分析対象とした。分野、雑誌別の結果をTable 2に示す（Table 2参照）。「学級崩壊」およ

Table 1 「学級崩壊」の検索結果

分野	学術雑誌名	文献数	
心理学	学校カウンセリング研究	2	小西（2012）、市川・玉田（2012）
	コミュニティ心理学研究	1	荊木・森田（2012）
	心理臨床学研究	1	野々村（2005）
	臨床心理学研究	1	土井（2002）
	教育心理学研究	1	浦野（2001）
	教育心理学年報	5	三林・柴田・生島・東山（2001）、佐藤（2000）、杉山（2000）、大原（2000）、藤田・富永（2000）
	臨床教科教育学会誌	1	小林・古屋・竹内（2010）
教育学	教育実践研究	2	井上・洪（2002）、井上・洪（2001）
	教育学研究	12	汐見・金馬（2002）、金馬（2002）、田中（2002）、瀧口（2002）、佐伯（2001）、氏岡（2001）、汐見・金馬（2001）、澤田（2000）、田邊（2000）、井深（2000）、宗（2000）、高橋（2000a）
	教師教育研究	2	楠（2001）、野原（2001）
	学校教育研究	4	武嶋（2000）、堀川（2000）、滝（2000）、亀井（2000）
	日本教育経営学会紀要	6	川島（2000）、水本（2000）、植田（2000）、道浦（2000）、平田（2000）、松浦（2000）
	教育方法学研究	1	田代（2001）
福祉	子ども家庭福祉学	1	大塚（2002）
法律	日本教育法学会年報	4	市川・小野田・柿沼（2002）、山口（2002）、近藤（2002）、仲田（2002）
その他	日本仏教教育学研究	2	鈴木（2000）、高橋（2000b）
	環境教育学研究	1	坂本（2000）

Table 2 「学級の荒れ」の検索結果

分野	学術雑誌名	文献数	
心理学	心理臨床学研究	1	吉村 (2018)
	心理科学	1	加藤・太田 (2016)
	教育心理学研究	2	加藤・太田 (2016), 加藤・大久保 (2008), 浦野 (2001)*
	教育心理学年報	1	加藤・大久保 (2008)
	パーソナリティ研究	2	大久保・加藤 (2006), 加藤・大久保 (2005)
教育学	教師学研究	1	加藤・太田 (2016)
	教育実践研究	1	原田・坂口 (2010)
	日本教育経営学会紀要	1	井ノ畑 (2003)

*Table 1 と重複

び「学級の荒れ」というキーワードによる検索結果の重複は、浦野 (2001) の 1 編だけであった。

「学級崩壊」の検索結果において、心理学の学術雑誌に掲載されていた論文は 11 編であった (Table 1 参照)。その内、教育の学術雑誌に掲載されていた論文は 31 編であった。さらに、福祉、法律などの分野においても学級崩壊に関わる論文が 5 編掲載されていた。学級崩壊が世間に取り上げられるようになった 2000 年前後には特に論文数が多いことが伺える。

上述のように、心理学の学術雑誌には、11 編の論文が掲載されていた。教育心理学年報に掲載されていた 5 編は、学会のシンポジウムの報告であり、実証的なデータに基づく研究論文ではなかったため除外し、6 編の研究内容を概観する。小西 (2012) は、学級崩壊の中心となった小学 2 年生への動的家族描画法 (KFD) を実施し、家族サポートについて検討した。市川・玉田 (2012) は、中学校においていじめや学級崩壊をなくす学級づくりの実践についての研究を行った。荊木・森田 (2012) は、小学校低学年の崩壊危機にある学級に対して、協働プログラム介入を実施した。児童らを対象に、「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U (Questionnaire-Utilities)」および参与観察により介入の効果を検討した。介入は、グループワークを中心とした協働プログラムであり、学級担任と協働して実施した。年度末には学級の荒れは落ち着き、学習意欲や学習の雰囲気は高くなったが、学級生活不満足群が 58% と全国平均の 23% を上回り、課題が残る状況であったとした。野々村 (2005) は、小学 4 年生の学級に対して、SC の立場から学級崩壊への関わりを行い、個人心理療法である人間存在分析の理論と技法を集団へ応用した事例を報告した。土井 (2002) は、障害がある児童を対象とした社会福祉施設において学級崩壊現象を捉えなおすといった分析を行った。浦野 (2001) は、学級の荒れを呈した小学 6 年生の学級に対して、教師らへのコンサルテーションを行い、TT (チームティーチング) による支援を実施した。介入の効果を示すため、AD 指導類型測定尺度などを児童らに実施し、児童が認知した教師の指導態度等を測定した。教師に対しては、教師版 RCRT 新版を実施し、教師

が子ども達をどのような視点で捉えているかを検討した。結果として、TT による支援を減らした後も介入前のような荒れた状態は消失するとともに、児童や教師の認知においても変化が見られたことが明らかとなった。

これらの結果から、心理学の学術雑誌に掲載されていた論文であっても、小学校の学級崩壊学級に対して介入を行い、介入の効果を客観的な指標を用いて検討した実践研究は、11 編中 2 編のみであった。その 2 編の論文 (荊木・森田, 2012; 浦野, 2001) においても、質問紙が主な指標であり、学級崩壊の詳細についてはインフォーマルな事例的観察に留まっていた。その他の教育、福祉などにおける 35 編の論文は、質問紙調査や報告であり、実証的なデータに基づく研究ではなかった。

次に、「学級の荒れ」の検索結果から、心理学の学術雑誌は 7 編、教育の学術雑誌は 3 編であった (Table 2 参照)。吉村 (2018) は、チーム学校におけるスクールカウンセリングの変化を指摘し、子どもを個と集団の両方から支援する重要性を述べた。事例では、学級の荒れを呈した小学 5 年生の学級において、離席や暴言に関するルールの設定などを学級担任とともに実施した。さらに、ルール違反が減少してきた頃から構成的グループエンカウンターの一時的エクササイズを実施した。介入の効果指標として、SC (著者) による観察を実施し、学級の児童らを①起点になる子、②起点となる子に助長、③普通に授業を受けている子、④注意する子の 4 種類に分けた。ルール違反の件数についても、離席、暴力、授業妨害といった 3 種類の観察を行った。いずれにおいても、最終的には授業を受ける児童が増え、ルール違反の件数が減少したことから、介入の効果が見られたとした。

加藤・太田 (2016a) は、中学生 906 名を対象に質問紙調査を実施し、学級タイプを通常学級と困難学級に、生徒タイプを一般生徒と問題生徒に分け、分析を行った。その結果、通常学級と困難学級において規範意識に差は見られなかったが、他者の規範意識においては困難学級の生徒の方が学級全体の他の生徒の規範意識をより低く評価していたことが明らかとなった。加藤・太田 (2016b) は、小学 5、6

生 341 名を対象に、加藤・太田 (2016a) と同様の手続きで質問紙調査を行った。その結果、通常学級と困難学級において規範意識に差は見られなかったが、他者の規範意識においては困難学級の生徒の方が学級全体の他の生徒の規範意識をより低く評価していたといった中学生と同様を示した。加藤・大久保 (2006) は、中学生 1,131 名を対象に質問紙調査を実施し、学級タイプと生徒タイプを分け、向学校感情、不良少年のイメージについて検討した。その結果、困難学級の生徒の方が、通常学級の生徒よりも、不良少年がやっていることをより肯定的に評価し、彼らに対する否定的感情及び関係を回避する傾向が低く、学校生活にもより否定的な感情を抱いていたことが明らかとなった。大久保・加藤 (2006) は、中学生 645 名を対象に質問紙調査を実施し、学級内での位置づけ、不良少年のイメージ尺度、問題行動の経験尺度、学級の荒れ尺度を実施した。その結果、問題行動の経験が多い生徒ほど、問題行動を起こす生徒を中心あるいは周辺に位置づけているわけではないことを明らかにした。また、問題行動を起こす生徒が受容されている学級ほど荒れており、問題行動を起こす生徒の活動に対して肯定的な評価を下す雰囲気があることが明らかとなった。加藤・大久保 (2005) は、中学生 674 名を対象に、教師との関係、規範意識、問題行動の経験、学校の荒れ、学級の荒れといった質問紙調査を実施した。その結果、通常校・通常学級 (学校・学級が落ち着いている) では、一般生徒に比べ、問題生徒の方が教師との関係が良くないこと、困難校・困難学級 (学校・学級が荒れている) では、一般生徒の方が通常校・通常学級の一般生徒よりも教師との関係が悪いということを示した。

これらの一連の研究は中学校の生徒や小学校高学年の児童を対象としたものであり、小学校低学年の児童を対象としたものではなかったが、貴重な研究知見が得られている。つまり、学級が荒れた場合においては、問題を起こす生徒よりもその他の生徒の規範意識が低下し、教師への認知、問題を起こす生徒への認知が否定的なものになることが示されたのである。また、学級が荒れた状況では、規範意識についてのコミュニケーションの活性化を図ることが重要であるとしている (e.g., 加藤・太田, 2016b)。

5. 「学級崩壊」研究の今後の課題

ここまで学級崩壊や学級の荒れに関わる研究について展望したが、まず、全国規模の実態調査がないことが問題と言えるだろう。文部科学省は暴力行為やいじめ等に関しては、毎年調査を行っているにも関わらず、学級崩壊についてはほとんど実施していない。これは、学級崩壊による長期的な影響などが示されておらず、学級担任や年度が変われば状態が

良くなるといった一時的な現象と捉えている可能性や、教師の授業力の低さなどの教師側の問題、あるいは発達障害などの子ども側の問題など一方に原因があると考えている可能性などが考えられ、緊急を要する問題とは捉えてないのではないかという疑問が生じる。しかし、暴力行為や教師の休職率が増加していることから、学級崩壊の現状を把握する調査が望まれる。学級崩壊の実態を把握することに加え、学級崩壊が本当に学級経営研究会 (2000) の定義のような現象であるのか、学級内では何が起きているのか、どのような行動が増加し、子ども達の心理面にどのような影響があるのかなどを具体的に明らかにする必要があるのではないだろうか。つまり、学級崩壊のアセスメント方法を整備する必要があると考えられる。

また、学級崩壊や学級の荒れに関わる研究については、多くの研究において介入の効果を客観的な指標を用いて検討していなかった。心理学の学術雑誌に掲載されていた論文における事例研究は 4 編であり、その中でも介入の効果を客観的な指標で示したものは 3 編 (荊木・森田, 2012; 浦野, 2001; 吉村, 2018) であった。しかし、その 3 編においても質問紙がほとんどであり、直接観察は逸話的レポートが多く、主観的なものが多かった。さらに、教育における研究では、学校現場での自身の経験から学級崩壊について論じているものが主であった。学級崩壊状態を測るために、簡便に用いられるのは質問紙やチェックリストである。例えば、河村 (2000) の書籍「学級崩壊予防・回復マニュアル」に掲載されている「学級経営チェックシート」では、これらを回答することで学級崩壊の 2 タイプである「反抗型」「なれあい型」に分類することができ、それに従い、指導方法を考えていくようになっている。現場の教師にとっては使いやすく、分かりやすいものではあるが、実証的データに基づいたものではなく、学校現場での経験に裏打ちされたものも多い。学級崩壊が生じた原因を分析し、分析結果に基づく支援、介入方法を提案するためにも実証データの蓄積が必要であることは間違いない。例えば、山田 (2015) は、課題非従事行動 (off-task 行動) の国内外の研究を概観し、国内の研究は授業技術の向上と学級経営による課題非従事行動の予防、低減を目指すものが主流であり、その効果の検証は経験則によっているのに対し、海外の教育プログラム (e.g., Shumate & Wills, 2010) はその効果が実証的に示されているとした。課題非従事行動は私語、不規則発言、手遊び、よそ見、離席などに該当し、学級崩壊学級でもよく見られる行動である。学級規模や学校文化の違いからも、今後、国内で課題非従事行動への対処法に関わる研究が必要であり、学級崩壊のアセスメントや支援方法への示唆が得られる可能性もある。本稿では、学級崩壊に関わる国内の研究だけを概観したが、学級の荒れ

(classroom disruption) などのキーワードで海外の研究を概観する必要があるだろう。

最後に、学級崩壊という危機的状況において、客観的データを収集することは非常に困難であり、チーム学校といえども SC が学級崩壊を起こしている学級に入ることも難しい現状がある。山崎 (2019) は学級の状態が悪いと予防教育はできないとしたが、そもそも SC の職務内容の変化やチーム学校などについて学校側の理解が不十分であることも考えられる。今後、SC、学校の教職員における幅広い情報共有が望まれる。

引用文献

- 中央教育審議会 (2015). 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(答申)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/attach/1366354.htm (2020 年 1 月 15 日取得)
- 傳田健三 (2008). 児童・青年期の気分障害の診断学: MINI-KID を用いた疫学調査から 児童青年精神医学とその近接領域, 49, 286-292.
- 土井牧恵 (2002). 現場からのレポート 初めての施設の中で—学級崩壊ということをつえなおす 臨床心理学研究, 40, 15-17.
- 藤田継道・富永良喜 (2000). 「学級崩壊」を考える 教育心理学年報, 39, 6.
- 学級経営研究会 (2000). 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」最終報告書.
- 平田庄三郎 (2000). 教師から見た学級崩壊: その現状と課題 日本教育経営学会紀要, 42, 97-99.
- 堀川明博 (2000). 「学級崩壊」が提起する学級崩壊—自己組織性論からみる学級の再生 学校教育研究, 15, 239-244.
- 荊木まき子・森田英嗣 (2012). ある小学校低学年クラスの崩壊危機への協働プログラム介入—協働困難な教員との協働過程について— コミュニティ心理学研究, 16, 65-78.
- 井深雄二 (2000). 「学級崩壊」の虚像と実像: 中部地区 (1999 年度地区研究活動報告) 教育学研究, 67, 478.
- 市川千秋・玉田尚子 (2010). 中学校におけるいじめ・学級崩壊をなくす学級づくりの実践—バズ協同学習といじめ防止班長会議の導入を通して— 学校カウンセリング研究, 11, 19-25.
- 市川須美子・小野田正利・柿沼昌芳 (2002). 討論 学級崩壊・いじめの教育法的検討 日本教育法学会年報, 31, 153-162.
- 井上正明・洪光植 (2001). 「学級崩壊」の原因認識に関する調査研究 (1) 日本と韓国の教育大学生の認識の比較を中心に 教育実践研究, 9, 51-59.
- 井上正明・洪光植 (2002). 「学級崩壊」の原因認識に関する調査研究 (2) 日本と韓国の教師の認識の比較を中心に 教育実践研究, 10, 105-112.
- 亀井浩明 (2000). 学級崩壊の実態と対応策 学校教育研究, 15, 228-232.
- 加藤弘通・太田正義 (2016a). 学級の荒れと規範意識および他者の規範意識の認知の関係—規範意識の醸成から規範意識をめぐるコミュニケーションへ— 教育心理学研究, 64, 147-155.
- 加藤弘通・太田正義 (2016b). 小学校の規範意識と学級の荒れ: 「規範意識の醸成」で学級の荒れは対処できるのか? 心理科学, 37, 31-39.
- 加藤弘通・大久保智生 (2005). 学校・学級の荒れと教師—生徒関係についての研究—問題行動をしない生徒に注目して パーソナリティ研究, 13, 278-280.
- 加藤弘通・大久保智生 (2006). 〈問題行動〉をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係—〈困難学級〉と〈通常学級〉の比較から 教育心理学研究, 54, 34-44.
- 河村茂雄 (2000). 学級崩壊 予防・回復マニュアル 全体計画から 1 時間の進め方まで 図書文化
- 川島啓二 (2000). 総括: 「学級崩壊」現象の「解説」とその「対策」: 教育経営研究に突きつけられたもの 日本教育経営学会紀要, 42, 106-108.
- 金馬国晴 (2002). 「学級崩壊」関連の諸研究の分析と「学級経営」研究の課題, 69, 67-69.
- 楠凡之 (2001). 学級崩壊問題から今日求められている教師の指導力を考える 教師教育研究, 13, 15-25.
- 小林克樹・古屋達朗・竹内智光 (2010). 教師の協働がもたらす効果に関する臨床的研究—特別支援を必要とする学級における授業成立までの過程分析— 臨床教科教育学会誌, 10, 29-37.
- 国立教育政策研究所 (2019). 教員環境の国際比較: OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書—学び続ける教員と校長—ぎょうせい
- 近藤明彦 (2002). いじめ裁判の現状と課題 日本教育法学会年報, 31, 133-142.
- 小西一博 (2012). 学級崩壊の中心となった小学 2 年生への動的家族描画報 (KFD) の試み 学校カウンセリング研究, 13, 1-11.
- 松浦善満 (2000). 「学級崩壊」と子ども: 学校再生の可能性をよみとる 日本教育経営学会紀要, 42, 94-96.
- 道浦勁 (2000). 学級崩壊と校長のリーダーシップ 日本教育経営学会紀要, 42, 99-102.
- 三林友己子・柴田祥宏・生島博之・東山紘久 (2001). いわゆる「学級崩壊」をどう克服するか 教育心理学年報, 41, 18-19.

- 水本徳明 (2000). 学級経営から見た今後の課題 日本教育経営学会紀要, 42, 104-106.
- 文部科学省 (2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm (2020年1月15日取得)
- 文部科学省 (2018). 「平成30年度公立学校教職員の人事行政状況調査」について https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00001.htm (2020年1月15日取得)
- 文部科学省 (2019). 平成30年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に対する調査」について https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/10/1422020.htm (2020年1月15日取得)
- 文部科学省初頭中等教育局特別支援教育課 (2007). 特別支援教育支援員について https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1312984.htm (2020年1月15日取得)
- 仲田陽一 (2002). 学級崩壊問題の教育法的検討 日本教育学会年報, 31, 124-132.
- 野原明 (2001). 学級崩壊を前に実践的指導力とは—教育ジャーナリストの立場から 教師教育研究, 13, 9-13.
- 野々村説子 (2005). 学級崩壊の事例へのかかわり—個人心理療法の集団への応用 心理臨床学研究, 23, 221-232.
- 尾木直樹 (2000). 子どもの危機をどう見るか 岩波新書
- 大久保智生・加藤弘通 (2006). 問題行動を起こす生徒の学級内での位置づけと学級の荒れおよび生徒文化との関連 パーソナリティ研究, 14, 205-213.
- 大原哲 (2000). 「学級崩壊」の現状と取り組み 教育心理学年報, 39, 6.
- 大塚美和子 (2000). 「学級崩壊」に対する保護者の対処プロセスについての質的調査研究：スクールソーシャルワークの役割と課題 子ども家庭福祉学, 2, 1-10.
- 佐伯直子 (2001). 「教師—子ども—親」の三者関係の中で子どもを捉える試み—小学校4年生を対象に— 教育学研究, 68, 61-63
- 坂本憲一 (2000). 環境教育への期待—ゼロエミッション推進のためおよび学級崩壊の基本対策として 環境教育学研究, 10, 57-74.
- 佐藤学 (2000). 「学級王国」の崩壊としての「学級崩壊」 教育心理学年報, 39, 7.
- 澤田好江 (2000). 小学校教育と「学級崩壊」(1999年度地区研究活動報告) 教育学研究, 67, 479-480.
- 汐見稔幸・金馬国晴 (2001). 討論のまとめ (特集 日本教育学会第59回大会報告) (課題研究 学級崩壊問題の調査方法をめぐって—最近の学級崩壊現象の原因分析と教育的対応について) 教育学研究, 68, 63-65.
- 汐見稔幸・金馬国晴 (2002). 討論のまとめ (特集 日本教育学会第60回大会報告) (課題研究 最近の学級崩壊現象の原因分析と教育的対応について) 教育学研究, 69, 69-71.
- Shumate, E. & Willis, H.P. (2010) Classroom-based functional analysis and intervention for disruptive and off-task behaviors. *Education and Treatment of Children*, 33, 23-48.
- 宗孝文 (2000). 「学級崩壊」論と新しい学級経営(1999年度地区研究活動報告) 教育学研究, 67, 480-481.
- 須藤康介 (2015). 学級崩壊の社会学—ミクロ要因とマクロ要因の実証的検討— 明星大学研究紀要, 5, 47-59.
- 杉山雅彦 (2000). 「学級崩壊」という相互作用への介入 教育心理学年報, 39, 7.
- 鈴木一男 (2000). 学級崩壊と自由など 日本仏教教育学研究, 8, 52-57.
- 高木亮・瀧上克義・田中宏二 (2008). 教師の職務葛藤とキャリア適応力が教師のストレス反応に与える影響の検討—年代ごとの影響の比較を中心に— 教育心理学研究, 56, 230-242.
- 高木亮・田中宏二 (2003). 教師の職業ストレス—教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に— 教育心理学研究, 51, 165-174.
- 高橋史朗 (2000a). 「学級崩壊」の背景と課題—学校教育のパラダイム転換 教育学研究, 67, 19-21.
- 高橋史朗 (2000b). 自由保育と「学級崩壊」 日本仏教教育学研究, 8, 46-51.
- 武嶋俊行 (2000). 学級崩壊を近代学校の文脈で考える 学校教育研究, 15, 245-249.
- 滝充 (2000). 「学級崩壊」に至らせるものとその対応 学校教育研究, 15, 233-238.
- 瀧口美智代 (2002). 「学級・学校経営の今後のあり方を探るための調査」の結果と分析 教育学研究, 69, 62-65.
- 田邊光子 (2000). 自由保育が「学級崩壊」の原因か：幼児期の教育 (1999年度地区研究活動報告) 教育学研究, 67, 478-479.
- 田中昌弥 (2002). 「学級崩壊」現象をめぐる学校側の意識と対策の方向性, 69, 65-67.
- 田代勢津子 (2001). 学級社会の秩序に対する教師の指導性：E. デュルケムの社会理論からみた「学級崩壊」再建事例の分析 教育方法学研究, 26, 21-29.
- 植田健男 (2000). 保護者・地域社会との連携の在り方：「学校の教育課程」編成に視点をあてて 日

本教育経営学会紀要, 42, 102-104.

氏岡真弓 (2001). つながれない結果としての「学級崩壊」－「学校」シリーズの取材を通して 教育学研究, 68, 59-61.

浦野裕司 (2001). 学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究－TTによる指導体制とコンサルテーションによる教師と子どものこじれた関係の改善－ 教育心理学研究, 49, 112-122.

山田雅彦 (2015). 課題非従事行動への対処法に関する研究の動向と展望. 東京学芸大学紀要. 総合

教育科学系, 66, 103-113.

山口明子 (2002). 教育情報開示は学校現場を変えたか 日本教育法学会年報, 31, 143-152.

山崎勝之 (2019). 公認心理師としての学校予防教育から教育臨床へのかかわり方 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 33, 85-94.

吉村隆之 (2018). チーム学校におけるスクールカウンセリングと小学校の学級の荒れの回復 心理臨床学研究, 36, 441-451.

2020.1.22 受理