

「特別研究」第1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

東京都立教育研究所

はじめに

東京都立教育研究所長 真野宮雄

子どもたちに豊かな人間性をはぐくむことは、学校教育にたずさわる者はもちろんですが、保護者、都民のすべての人々の願いです。

しかし、子どもたちの生活の現状では、ゆとりのない生活、社会性の不足や倫理観の問題、自立の遅れ、健康・体力の問題などの課題が山積し、学校生活をめぐる状況においても、深刻さが増大しています。このことは、中央教育審議会の答申においても指摘されているところです。

こうした問題を克服し、子どもたちが心豊かで生きがいのある生活を送れるようにするために、東京都では、最近の思春期の子どもたちに見られる問題行動やその背景を探りながら、問題行動の解決に向けた方策を求めて、子ども、保護者、教師、専門家と連携・協力しながら対応策を検討してきました。

その一環として、都立教育研究所では、プロジェクトチームを組織し、平成10年度から、子どもたちの衝動的・攻撃的な問題行動と授業妨害・拒否（いわゆる「学級崩壊」に発展する可能性のある子どもたちの行動）の研究を進めてきました。

この研究では、子どもたちの「イライラする」「キレる」「ムカつく」などの言葉で表現される「揺れ動く心」の実態を、心理と生活の面から把握し、その背景を探るようにしました。また、保護者への意識調査及び教師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。

この研究は、2年計画の1年目に当たるものですが、問題解決には、学校と保護者の協力が不可欠であるとの認識から、第5章では、「学校と家庭への提言」及び「学校への提言」を10項目にわたって示しました。平成11年度には、学校と地域社会との連携にも視野を広げ、学校・家庭・地域社会の連携・協力によって、子どもたちがすこやかに成長できるよりよい方策を、研究の中から見いだしていきたいと考えています。

本書が、多くの学校関係者や保護者の方々に活用され、子どもたちの心豊かな成長への一助となれば幸いです。

目 次

はじめに	1
研究の基本的な考え方	4
第1章 子どもたちの心は、どのように揺れ動いているか	
1 子どもたちの揺れ動く心をとらえる視点	7
2 子どもたちの揺れ動く心の実態	8
(1) イライラ感	8
ア イライラ感は学年進行とともに高まり、特に小学校5年生と中学校 2年生で高くなる	8
イ 子どもたちは、対人関係の中でイライラすることが多い	9
(2) イライラ感に影響を与える心性	10
ア イライラ感の高い子どもは不安・抑うつ感が高い	10
イ イライラ感の高い子どもはこだわり感が高い	12
ウ イライラ感の高い子どもは自己肯定感が低い	13
(3) 集団の影響性	15
ア イライラ感の高い子どもは集団の影響性が高い	15
イ イライラ感の高い子どもは、授業場面で騒ぐ子どもに同調しやすい	16
3 心が揺れ動いた時の子どもたちの対処の仕方	17
(1) 子どもたちの対処の仕方とイライラ感の解消	18
ア 子どもたちは抑制的な対処をとりやすく、イライラ感の高い子どもも 同様である	19
イ ほどほど対処をよくしている子どもは心理的に安定している	19
ウ 男女を比べると、男子は攻撃的な対処が多く、女子の対処は見えにくい	20
エ 抑制的な対処は、イライラ感が解消されにくい	20
(2) 子どもたちの肯定的な感情の体験	22
4 まとめ	23
○ 資料「子どもの心理と行動に関する調査」調査表	25
第2章 子どもたちの揺れ動く心の背景は何か	
1 子どもたちの生活の特徴	27
(1) 「ふだんの日の過ごし方」の項目から	27
(2) 中学校2年生で「一人志向」が増える	28
(3) 家の人「悩み事や相談にのってくれない」子どもたちは3人に1人	29
(4) 「一人志向型」「かかわり志向型」の違いにより、「ホッ」とできる 理由は異なる	30
2 イライラ感の高い子どもたちの生活の特徴	31
(1) イライラ感が高い子どもたちは、夜更かし傾向	31
(2) イライラ感が高い子どもたちは、家庭でも「気が休まらない」	32

(3) イライラ感を助長しない「家の人との関係」をどう築くか	33
3 保護者が考える子どもの行動の原因とその対応	34
(1) 子どもに関する保護者の悩みとその解決方法	34
(2) 保護者が考える子どもたちの揺れ動く心の背景は何か	36
4 まとめ	38
第3章 学校は子どもたちの揺れ動く心にどう対応すればよいか	
1 教師は、「衝動的・攻撃的な行動」や「授業妨害・拒否」をどのようにとらえているか	40
2 「衝動的・攻撃的な行動」と「授業妨害・拒否」の様相	41
3 学校はどのように対応しているか	42
(1) 衝動的・攻撃的な行動への対応	42
ア 自分の思いどおりにならないと混乱する子ども（小学校1年）	42
イ 自分を表現できず我慢している子ども（小学校6年）	44
ウ 自分の気持ちが理解されず、衝動的・攻撃的になる子ども（中学校1年）	46
(2) 授業妨害・拒否への対応	48
ア きめ細かな指導が受け入れられず、授業が成り立たなくなった学級（小学校5年）	48
イ 教師間の指導のギャップにより、学校生活の規範意識が薄れた学級（小学校3年）	50
ウ 教師の抱え込みにより、授業妨害・拒否が深刻化した学級（小学校5年）	52
4 まとめ	54
第4章 学校（園）は家庭・地域社会とどのように連携したらよいか	
1 学級・学校を開く	55
(1) 校内の連携による学級懇談会によって保護者が心を開いた事例	55
(2) 授業公開や地域の方の協力によって、子どものよさを発見した事例	57
2 家庭や地域社会と連携・協力する	58
(1) 教師が保護者の悩みを受け止め、相談機関と連携した事例	58
(2) 地域に情報を発信し、地域の声を受信して学校改善に生かした事例	59
3 関係機関と連携・協力する	60
(1) アドバイザリースタッフと連携し、子どもの心に働きかけた事例	60
(2) 校内活動の経験を地域の活動に生かし、社会体験を広げた事例	61
第5章 提言と今後の課題	
1 本年度のまとめと提言	62
2 今後の課題	64
○ 参考文献一覧	65

研究の基本的な考え方

今、学校は、子どもの衝動的で攻撃的な問題行動や担任の授業を含めた日常の指導が成り立たない学級経営の問題で悩むなどの事態に直面している。これらの問題に対して、学校は、問題行動を起こす子どもたちの出すサインが読み取れなかったり、子どもと教師の信頼関係がなかなか回復しなかったりするなどの実態がある。

このような事態を一刻も早く打開し問題解決を図ることは、子どもの教育に携わる学校、家庭、地域社会にとって緊急かつ重要な課題である。

都立教育研究所では、学校とともに問題解決に当たるために、これらの問題を「衝動的・攻撃的な行動」「授業妨害・拒否」とし、背後に子どもたちの「揺れ動く心」があると考え、その実情や背景を探るとともに、問題解決の方策を明らかにすることをねらいとして、2年間の研究を進めることにした。

1 研究の内容・方法

(1) 研究主題

子どもたちの揺れ動く心と学校の在り方

(2) 研究主題設定の理由

複雑で多様化した社会で育ってきた子どもたちには、「衝動的・攻撃的な行動」をとったり、「授業妨害・拒否」を起こしたりする等、大人の予想を越えた行動が見られ、その内面を推察することが難しくなっている。現代の子どもたちの心には、人間関係の不調からくる情緒不安定や孤独感があり、依存性や自己中心性等の傾向も少なからず見られ、常に揺れ動いている。

こうした子どもたちの揺れ動く心は、問題行動として顕在化した子どもたちに限らず、集団の中で多くの子どもに見らる。このことは、昨年度までの「いじめ問題」特別研究の中でも確認できた。

そこで、本研究では、子どもたちの「揺れ動く心」に焦点を当て、それを「イライラする、ムカつく、キレるなどの言葉で表現される感情や行動の背景にある不安定な心」ととらえ、行動と合わせて、その実情と背景を探るとともに、家庭、地域社会との連携を視野に入れ、問題解決のための学校の在り方を問い直すことをねらいとして研究主題を設定した。

(3) 研究のねらい

ア 衝動的・攻撃的な行動や授業妨害・拒否などの問題の背後にある子どもたちの「揺れ動く心」のありようを解明する。

イ 子どもたちの「揺れ動く心」に対応し、問題行動を防止するための方策を探る。

ウ 子どもたちが個性・能力等を十分に発揮し、心豊かな生き方ができるよう、家庭及び地域社会と連携・協力した学校の在り方を提言する。

(4) 研究の構造

ア 平成10年度

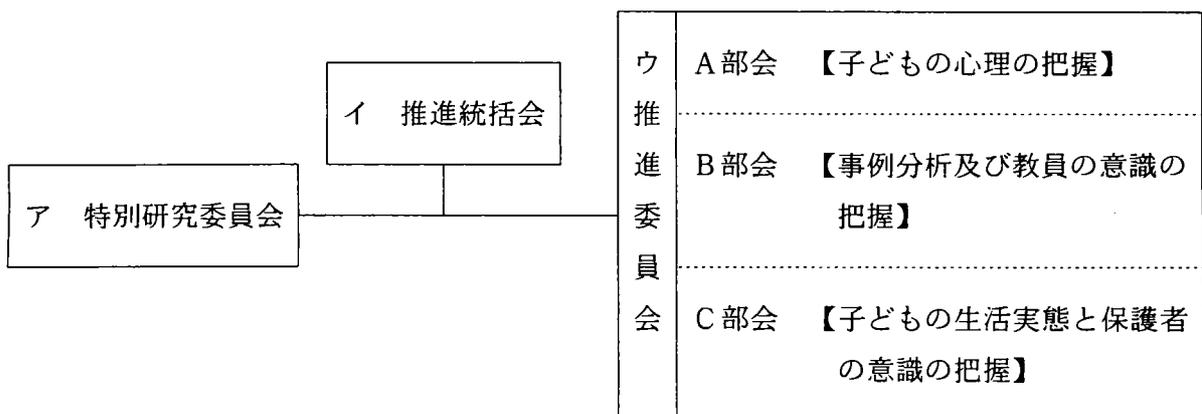
A 【行動と心理の把握】	B 【具体的な対応】	C 【学校と家庭・地域社会の連携】
<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちの揺れ動く心をとらえる視点 (イライラ感と心性) ・子どもたちの揺れ動く心の実態 ・心が揺れ動いた時の子どもたちの対処の仕方 	<ul style="list-style-type: none"> ・「衝動的・攻撃的な行動」、「授業妨害・拒否」に対する教師の意識 ・学校の具体的な対応 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちの生活の特徴 ・イライラ感の高い子どもたちの生活の特徴 ・保護者が考える子どもたちの行動の原因とその対応
↓	↓	↓
<p>○ 子どもたちの揺れ動く心の実態を明らかにし、学校での指導の在り方を探る。</p>		

イ 平成11年度

A 【行動と心理の把握】	B 【具体的な対応】	C 【学校と家庭・地域社会の連携】
<ul style="list-style-type: none"> ・子ども一人一人に応じた対応の在り方 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの心をはぐくむ指導内容・方法 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校と家庭・地域社会の役割と連携
↓	↓	↓
<p>○ 出番と居場所のある学校をどのようにつくるか（教育計画・授業改善）</p> <p>○ 家庭や地域社会で、子どもの居場所をどのようにつくるか（家庭・地域社会の役割）</p>		

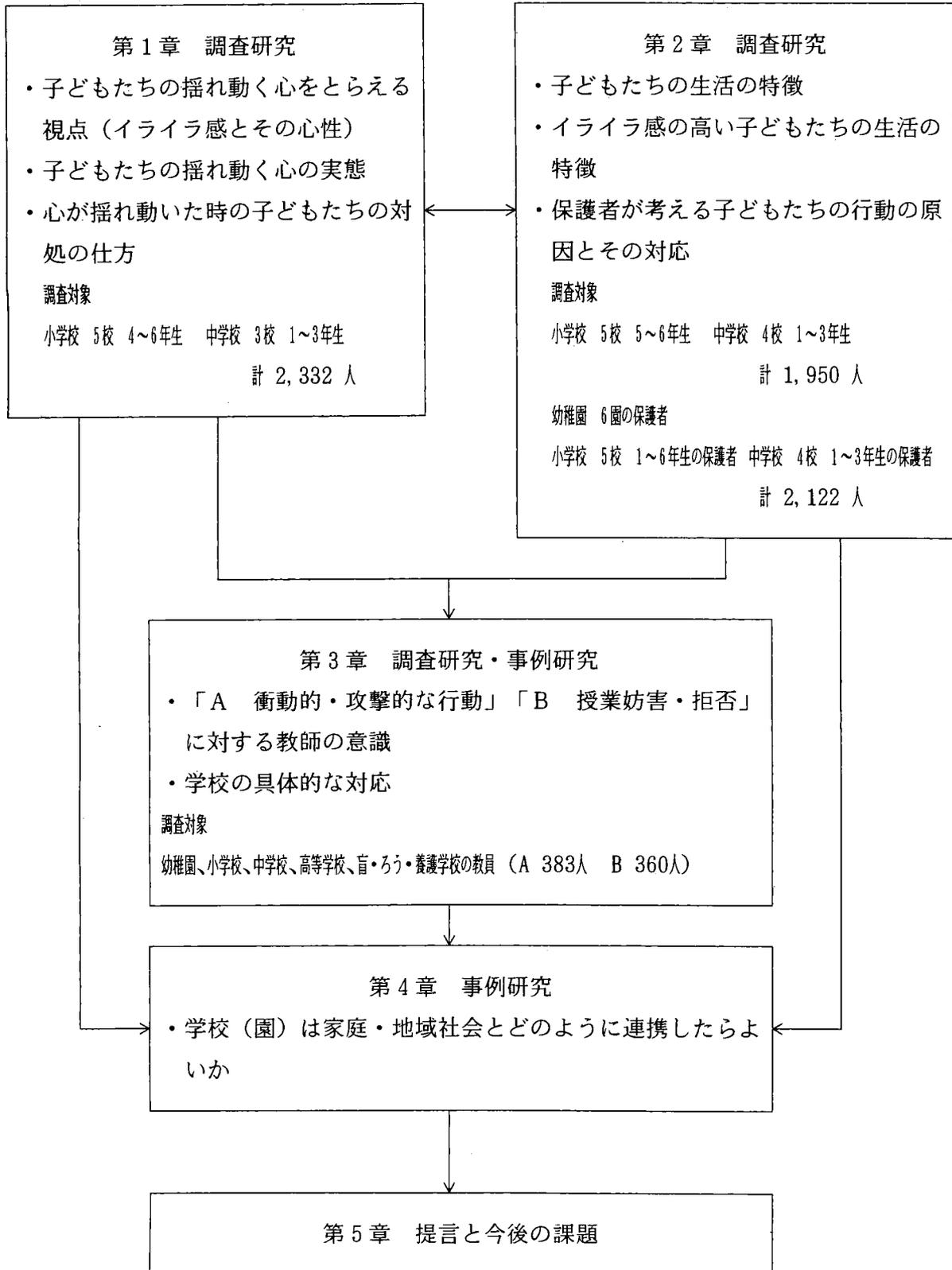
(5) 研究の組織

都立教育研究所全所をあげ、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。下図のアには、教育庁指導部、都立多摩教育研究所、ウには都立多摩教育研究所の委員が含まれている。



2 本報告書の構成

本報告書は、1年次の研究をまとめたものであり、5章構成になっている。それぞれの章の内容と関係は下図のとおりである。



本報告書は、第1章、2章の調査データ、第3章、4章の事例及びその対応等を個別に抽出して活用できるように編集してある。各学校において「衝動的・攻撃的な行動」や「授業妨害・拒否」の問題解決に向けての研修会等で有効に活用されることを期待している。

第1章 子どもたちの心は、どのように揺れ動いているか

本章では、子どもたちの揺れ動く心の実態をとらえ、その様相を検討した上で、心が揺れ動いた時に子どもたちはどのように対処し、その対処がどのように解消につながっているのかを明らかにする。また、そのことにより、衝動的・攻撃的な行動や授業妨害・拒否をする子どもたちの心の様相についても迫る。

1 子どもたちの揺れ動く心をとらえる視点

ここでは、揺れ動く心の実態をとらえるために、最近の子どもたちが落ち着かなくなったり、不安定になったりした時などに、「イライラする」「ムカつく」「キレる」等の言葉で自分の気持ちを表現することが多いことに焦点を当てて検討することにした。このような言葉で表現される不安定な感情は、衝動的・攻撃的な行動や授業妨害・拒否の問題と関連が深いと考えられ、他の調査研究でも指摘されている。「イライラする」「ムカつく」「キレる」という言葉で表現される子どもの感情については、それぞれ個々に検討している研究も多いが、この研究ではこれらの感情が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、検討を行った。そして、イライラ感には様々な心性が影響していると思われ、それらを分析することで揺れ動く心をより深くとらえたいと考えた。

先行研究および教育現場においては、最近の子どもたちについて、耐性の不足、社会性の欠如、規範意識の低さ、そして自己中心性などが指摘されている。日頃、教育相談の中でも、これらの問題が衝動的・攻撃的な行動や授業妨害・拒否をする子どもたちにかかわっていると感じることは多い。しかし、一方では、これらの子どもたちの内面に触れる時に、不安・抑うつ感、こだわり感の高さや、自己肯定感の低さがあると感じることも多い。例えば、集団場面では衝動的・攻撃的な行動が目立つ子どもたちが、一对一の場面では非常に用心深く、怖がりであったり、寂しさや孤独感を抱いていたりする姿に出合うことがある。また、これらの子どもたちは、自分の思いどおりに物事が運ばないと、「すべてがうまくいかない」という思いにかられ、不安が高まり、「どうせ自分はだめなんだ」「どうせ自分はみんなから嫌われているのだから」と自分を否定する気持ちが強くなってしまふ姿が見られる。

これらの不安・抑うつ感、こだわり感、自己肯定感などの心性は先に述べた耐性、社会性、規範意識などを育成する上でも基盤となりうる心性であると考えられる。そこでこの研究では、イライラ感を助長する心性として“不安・抑うつ感”と“こだわり感”を、イライラ感を抑制する心性として“自己肯定感”を、分析の視点とした。

さらに上記のように個々の子どもの揺れ動く心の内面に着目することに加え、学校、学級という集団場面において、周囲の子どもたちを巻き込んで問題行動がエスカレートしていく様相を“集団の影響性”としてとらえ、視点に加えた。昨年度「いじめ問題」特別研究で『いじめについて、一人一人ではよくないこととして認識しているが、集団の中ではいじめる側に加担してしまったり、見て見ぬふりをする子どもたちがいたりする』など、個人では善悪の判断がつくことも、集団の中では集団の動きに引きずられてしまうということが明らかになった。衝

動的・攻撃的な行動や授業妨害・拒否をする子どもたちについても同様のことがあるのではないかと考え、集団の影響性について取り上げることにした。

以上の4つの視点が、イライラ感とどのような関連があるか、「子どもの心理と行動に関する調査」を実施し（p. 24～26資料参照）、その結果を分析・検証した。

2 子どもたちの揺れ動く心の実態

(1) イライラ感

ア イライラ感は学年進行とともに高まり、特に小学校5年生と中学校2年生で高くなるイライラ感については、子どもたちのイライラしたりムカついたりキレたりする対象や行動、感情について、様々な場面を想定し、「子どもの心理と行動に関する調査」の14項目でとらえた（p. 24、25参照）。その結果を個々の子どものイライラ感として得点化し、学年ごとの平均点を出し、イライラ感の学年別傾向を見た。

表1より、イライラ感は小学生より中学生に高かった。学年別に見ると、学年進行につれてイライラ感は漸増しており、特に小学校5年生と中学校2年生で顕著な高まりを見せている。

中学生という時期は、自我の目覚めや性的成熟などの思春期を特徴づける変化が顕著となり、依存と自立の葛藤の中で揺れ動き、心身ともに不安定で、不登校やいじめなどの様々な問題行動が多発する時期である。特に、中学校2年生では進路選択のことなども視野に入り、イライラ感の高まりを見せている。日ごろの教育相談場面でも、中学生期の特徴として同様のことを痛感している。今回の結果もそれを裏付けるものといえよう。

また、小学校高学年は前思春期ともいわれ、心身ともに不安定な思春期の特性が表れ始める時期である。特に、小学校5年生ごろから身長や体重が急激に増大し始め、二次性徴といわれる様々な性的成熟の徴候が表れてくる。そして仲間集団もかなり固定化され、女子におけるグループ内の親密さを競う争いやグループ間での対抗意識、男子における小集団内の連帯意識がいじめに発展することを、昨年度の「いじめ問題」特別研究の中で報告した。このように、小学校高学年の時期が、子ども自身にとっても、また子どもを取り巻く状況にもストレスの原因が重なり、イライラ感が高まる時期として、指導上留意することが求められる。

表1 イライラ感（0点～28点）の平均点

	全体	小学生	中学生	小4	小5	小6	中1	中2	中3
イライラ感	9.35	8.68 **	10.14	7.71 **	9.17	9.28	8.95 **	10.64	10.90

** 1%水準で有意差あり（注）

（注）**で表した「1%水準で有意差あり」とは、2群の平均値に統計的に有意な差があると認められたものを示す。例えば、小学生と中学生の2つの群の平均値 8.68 と 10.14 の間には、有意な差が認められるということである。この章の以下の表中の**も同様の意味である。

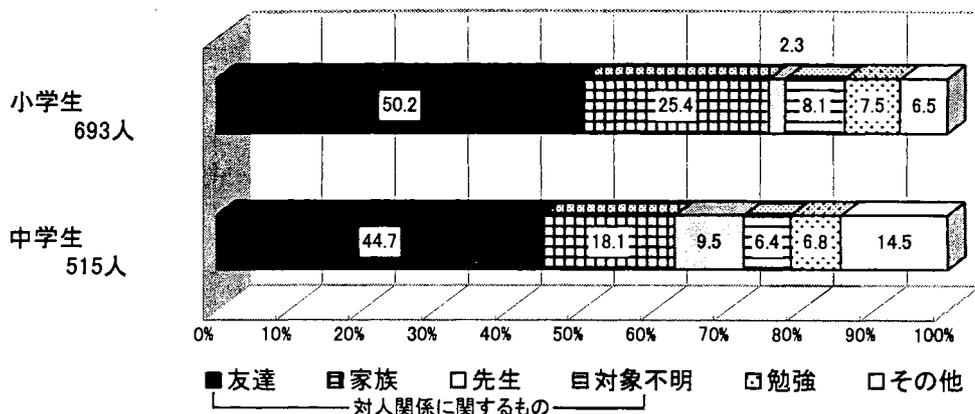
イ 子どもたちは、対人関係の中でイライラすることが多い

質問紙調査の中で、「最近（ここ1か月くらいで）、あなたがムカついたり、イライラしたり、キレたことがありますか」と質問した。

その結果、それらの有無に関しては、小学生、中学生共に、ほぼ半数の子どもたちが「あった」と回答している。最近報告された調査（文部省の教育白書、NHKの世論調査などでは8割から9割が「あった」と回答している）と比較すると、同様の結果ではない。これは時期を「ここ1か月」と限定したことと、設問構成や回答の仕方など調査方法の違いによるものであると思われる。

次に、自由記述からイライラする状況の具体的な場面を見ると、図1より、小・中学生共に対人関係の中でイライラすることが多い。対人関係の中では友達関係が最も多く、次いで家族関係であった。教師との関係は小学生ではごく少なかった。家族関係の中では、小学生の場合には兄弟姉妹関係が多いのに対し、中学生になると保護者との関係が多くなっている。対人関係以外では、勉強に関するものが多かった。

図1 イライラしたことの対象（複数回答）



ちなみに、表2より「子どもの心理と行動に関する調査」の設問Ⅱの項目で、対人関係におけるムカつく対象についてみると、自由記述の結果と同様に、小学生、中学生共に「友だちにムカつく（腹が立つ）」と感じていることが多い。次いで小学生は家族、そして先生の順であり、中学生は先生、家族の順であった。小学生、中学生は友達関係の中でイライラ感を募らせている様子が見える。

表2 イライラ感の対象別項目（0点～2点）の平均点

	全体	小学生	中学生
友だちにムカつく	0.84 **	0.81 **	0.88 **
先生にムカつく	0.63 **	0.49 **	0.79 **
家族にムカつく	0.63	0.56	0.72

最も多かった友達関係について、自由記述から具体的にみると、小学生では「友達が約束を守らなかった」「友達に嫌なことを言われた」、中学生では「何度注意しても友達が授業中に

騒ぐ」「友達と遊んでいて一人がふてくされて、いやいや遊んでいるような態度をとる」などと子どもたちは様々な友達への思いを語っている。

家族関係については、小学生では「何もしてないのにお兄ちゃんに嫌がらせをされた」「勉強の時に妹がうるさかった」などと、兄弟姉妹関係の問題が多い。一方、中学生では「親に勉強しろと、くどくど言われた」「親が友達のことを悪く言った」などと、この時期の特徴である親の干渉を排除しようとする意識がイライラ感につながっている様子がうかがえる。

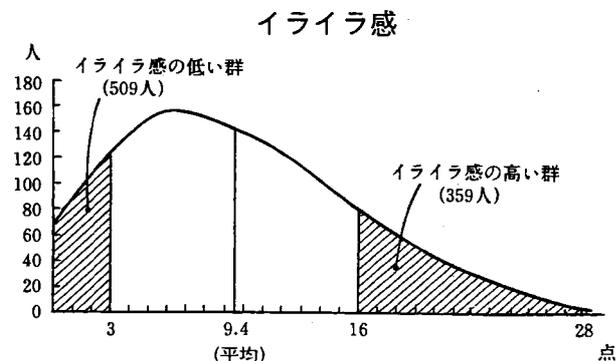
先生との関係では、小学生では「先生の接し方が気に入った人とそうでない人との差が激しい」、中学生では「学級の皆が騒いでいる時に先生が注意しない」「先生が自分の意見しか言わなくて人の話を聞いていない」などの、指導に対する批判の記述が多い。

以上、イライラ感について、学年別傾向や、その対象や内容について概観してきた。さらにイライラ感の高い子どもの群と低い群を比較し、イライラ感の高い子どもたちの傾向や特徴をとらえ、それにより衝動的・攻撃的な行動や授業妨害・拒否をする子どもたちの心の様相に迫ることにした。

イライラ感の高い群と低い群 - 群分けの基準

イライラ感は「子どもの心理と行動に関する調査」の14項目(p.24、25参照)で調査し、その合計得点は最低が0点で最高が28点になり、全体の平均点は9.4点である。

イライラ感の高い群と低い群の特徴を見るために、平均点から両側に1標準偏差を越える得点の子どもたちで群を構成し、16点以上の子どもをイライラ感の高い群、3点以下の子どもをイライラ感の低い群とした。この両群の比較から、イライラ感の高い子どもの特徴をとらえることにした。



(2) イライラ感に影響を与える心性

ここではイライラ感に影響を与える心性として、不安・抑うつ感とこだわり感、自己肯定感を取り上げ、イライラ感の高い子どもの特徴を中心に、調査結果について述べる。

ア イライラ感の高い子どもは不安・抑うつ感が高い

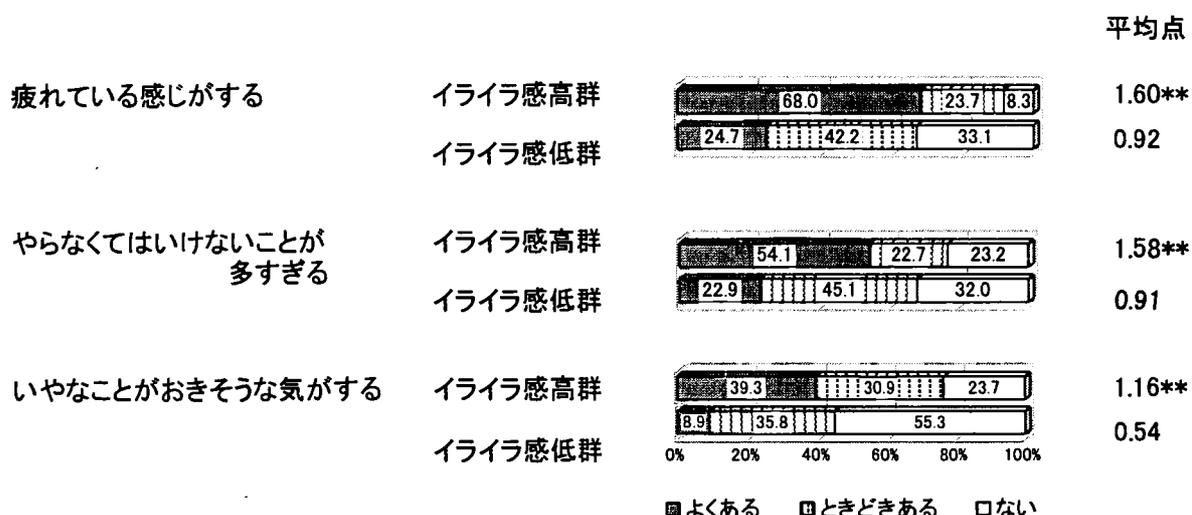
「子どもの心理と行動に関する調査」では、「不安・抑うつ感」を『何となくうまくいかない』『いつもせかされている』『元気がなく、落ち込んでいる』などの気持ちとし、10項目でとらえた(p.24、25参照)。その結果、不安・抑うつ感については、表3より校種による差は見られなかった。このことから不安・抑うつ感という心性は調査対象のどの年齢段階の子どもにもあり、発達に伴って変化していくものではないと言える。

表3 不安・抑うつ感（0点～20点）の平均点

	全体	小学生	中学生	イライラ感の高い群	イライラ感の低い群
不安・抑うつ感	7.68	7.59	7.78	10.46	** 5.61

また、イライラ感の高い群は不安・抑うつ感が高いという結果であった。質問項目別に見ると、図2より、イライラ感の高い群に「疲れている感じがする」「やらなくてはいけないことが多すぎる」「いやなことがおきそうな気がする」ことを「よくある」と回答した子どもが多かった。イライラ感の高い子どもは気分が落ち込んだり、何かに追われているような感じをもっていたり、漠然とした不安を感じていたりという傾向が強いことが考えられる。

図2 不安・抑うつ感の項目別回答率（抜粋）



《事例にみられる不安・抑うつ感》

小学校4年生のA男は、授業中自分が挙手していたが、担任が他の子どもを指名したことに腹を立て、机や椅子を蹴り、担任が止めようとするとう暴言を吐いた。運動会の練習中にも短距離走で1番になれなかったことを悔しがり、1番になった子どもを追いかけ、叩こうとした。一方この頃から、休み時間に活発に遊んでいたサッカーでも元気がなくなり、教室から一人で、校庭を見ていることもあった。

母親の話では、家では、はしゃいでいたかと思うと急にふさぎ込んだり、好きだったゲームも「何だか楽しくない」と言ってあまり手を出さなくなったという。また、A男は小さい頃から、遠足や学芸会等の行事の前になると腹痛を訴える子どもで、4年生になってからはそれが頻繁になっていることも分かった。

本事例において、表面的にはA男は、競争に勝てない悔しさからくるイライラ感を攻撃的な行動で発散するといった、自己中心的で幼い面のある子どもととらえられる。しかし、A男の内面に目を向けると、行事の前になると不安や緊張を感じやすく、腹痛を訴えるなどの身体症

状が出やすい傾向をもっていることや、何となくふさぎ込んだり、何をやっても楽しくないと感じたりするなど、軽い抑うつ感情を抱えていることがうかがえる。

このことから、A男に対しては、不安や緊張を感じると攻撃的な行動に出やすい傾向を把握した上で、不安や緊張を和らげる対応をしたり、前もって不安になりやすい場面を予測して対応したりすることが求められる。例えば、経験したことの無いような新しい場面で不安を感じやすい子どもであるならば、本人の不安を和らげるために、初めて臨む行事等の準備の段階に、十分に時間をかけて対応するようにしたい。

また、教師が子どもと一対一でかかわることによって、子どもが教師に対して信頼感をもち、心理的に安定して過ごせる状況が整えられれば、衝動的・攻撃的な行動を予防することができる。

イ イライラ感の高い子どもはこだわり感が高い

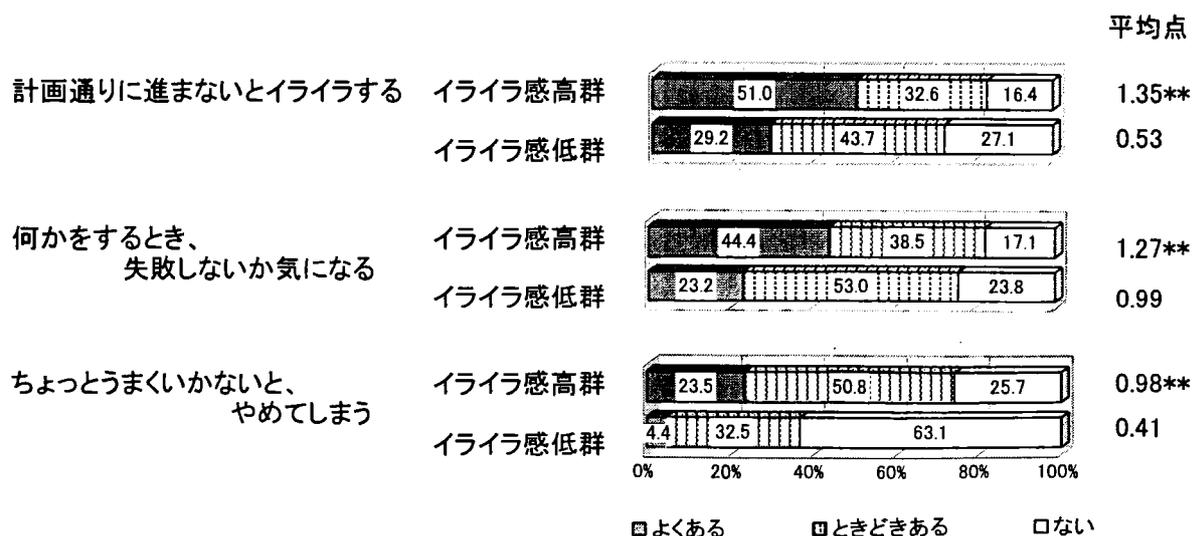
「子どもの心理と行動に関する調査」では、「こだわり感」を『きちんとしないと気がすまない』『自分の思いどおりにいかないとい我慢できない』などの気持ちとし、9項目でとらえた(p. 24、25参照)。その結果、こだわり感については、表4より校種による差が見られなかった。これは、こだわり感は学年によってさほど変化するものではないという結果と言える。

表4 こだわり感（0点～18点）の平均点

	全体	小学生	中学生	イライラ感の高い群	イライラ感の低い群
こだわり感	9.31	9.42	9.17	10.20	** 8.63

また、イライラ感の高い群は、こだわり感が高い傾向がある。質問項目別に見ると、図3よりイライラ感の高い群では、「計画通りに進まないといライラする」「何かをするとき、失敗しないか気になる」「ちょっとうまくいかないと、やめてしまう」ことが「よくある」と回答

図3 こだわり感の項目別回答率（抜粋）



した子どもが多かった。イライラ感の高い子どもは、自分の思いどおりにしたいという意識が強く、こだわり感が高いことがうかがえる。一方、イライラ感の低い群では、まじめだったり几帳面であったりするという傾向の項目に「よくある」と回答している子どもが多く、こだわり感の項目にはこの2側面が含まれていることが分かった。

—《事例にみられるこだわり感》—

小学校5年生のB男は、野球の試合中に自分が三振になると、突然持っていたバットをピッチャーに向けて投げ、「オレのせいじゃねえよ」と叫び、「汚ねえんだよ」と審判に向かって唾を吐き捨て、騒ぎたてた。他の児童が止めてもやめず、試合を中断してしまった。また、図工の授業で木版画を作っているときに、彫刻刀がすべって、削るつもりのない所を削ってしまうと、怒りだして作品を放りだしてしまった。

日頃の担任の観察によると、B男は勉強では優れた面が見られる一方、完ぺき主義で、自分のやったことにいつも満足できず、ちょっとうまくいかないことがあると、それにこだわり、イライラ感を募らせている様子が見受けられる。

B男は、試合に負けそうになったり、図工で失敗したりすることをきっかけに、衝動的・攻撃的な行動をとっている。その行動の背景にあるB男の心性には、思いどおりにいかないと、気がすまないというこだわりがあり、自分のこだわりの強さのためにイライラ感が高まり、学習が円滑に進まなくなってしまったと思われる。

B男のように、負けず嫌いであったり、完ぺき主義的であったりする子どもは、教師から見ても、その子どもが何にこだわるかが分かりやすいが、中にはその子どもなりのこだわりがあっても、周囲からは分かりにくいことがある。教師は、子どもがどのようなこだわりをもった時に衝動的・行動的な行動に至るかを把握しておく必要がある。

ウ イライラ感の高い子どもは自己肯定感が低い

「子どもの心理と行動に関する調査」では、“自己肯定感”を『ありのままの自分を受け入れられる』『周りの人に支えられていると感じる』『自分にもとりえがあると思える』などの気持ちとし、9項目(p.24、25参照)でとらえた。その結果、自己肯定感については、表5より小学生に比べて中学生の方が低かった。これは思春期の特性として、乗り越えるべき課題の多さや理想と現実のギャップについて実感するようになり、自己への厳しい評価をする傾向が強まるためと考えられる。

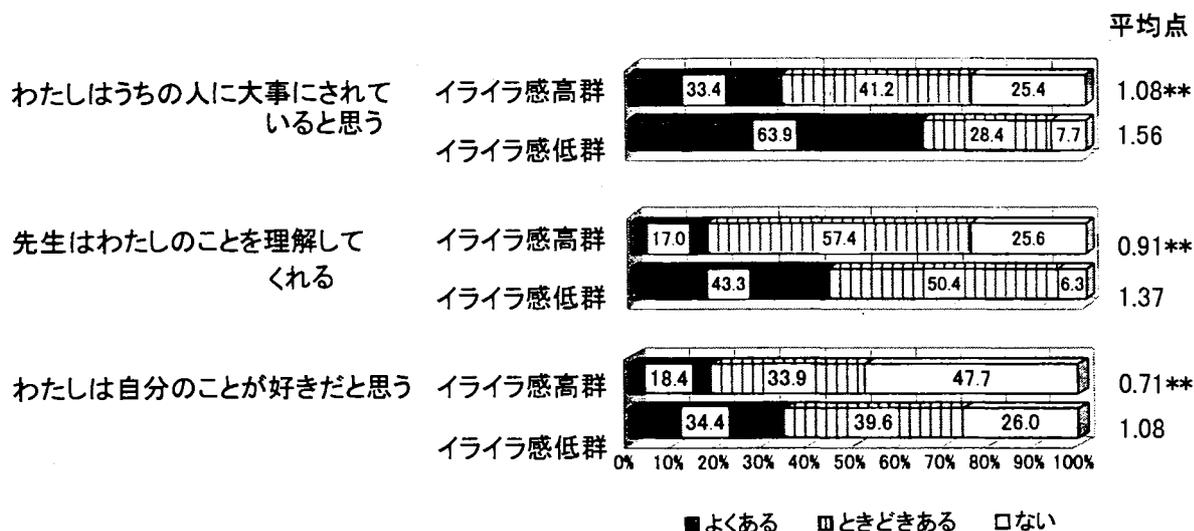
表5 自己肯定感(0点~18点)の平均点

	全体	小学生	中学生	イライラ感の高い群	イライラ感の低い群
自己肯定感	7.98	8.51	** 7.35	6.71	** 9.03

また、イライラ感の高い群は、自己肯定感が低いという結果であった。質問項目別に見ると、図4よりイライラ感の高い群は、イライラ感の低い群に比べて、「わたしはうちの人に大事に

されていると思う」「先生はわたしのことを理解してくれる」「わたしは自分のことが好きだ
 と思う」ことを「よくある」と回答している子どもが少なかった。イライラ感の高い子どもは、
 他者に理解されたり支えられたりしているという感じが薄く、ありのままの自分を受け入れら
 れる気持ちがもちにくい状態であると考えられる。

図4 自己肯定感の項目別回答率（抜粋）



《事例にみられる自己肯定感》

小学校4年生のC男は授業中立ち歩くことが多く、他の子どもの邪魔をして歩く。時には教室から外へ出て行ってしまうこともある。また教室の窓やロッカーの上へのぼって飛び下りたりするのを、担任が制止すると、叩いたり蹴ったりしてくる。家庭では、兄は成績がよく、弟のC男への期待もあり、母親が勉強のことをいつも言っている。

ある時、担任がC男が落ち着いているときに話をすると、「どうせぼくはだめなんだから」という言葉が返ってきた。担任は、C男に自信をもたせたいと考え、C男は絵が得意なことから、教室の掲示物を作る手伝いを頼み、学級の友達から認められる場面を作った。そのことをきっかけに、C男の問題行動は少しずつ減り始めた。

子どもたちの様々な問題行動の背後には、「どうせぼくはだめなんだ」とか、「勉強やいろんなことが友達のようによくできない」「お父さんやお母さんは、ぼくのは嫌いなんだ」などと、自分を否定的にとらえている子どもの姿が見られる。C男の場合も自己肯定感の低さがイライラ感に影響を与えていることが分かる。本事例において、C男は認められ褒められることによって問題行動が減少しているが、それは教師によって支えられることにより、自分を受け入れることができ、情緒的に安定したことによるものと考えられる。

中学生になると、周囲の大人に褒められることだけで容易に自己肯定感が高まるとは思えない。しかし、周囲の大人が自分のことを気に掛けていてくれる、自分は理解されていると思えるようなかわりがあれば、子どもは心理的に支えられていると感じることができ、イライラ感の助長を抑えることにつながる。

(3) 集団の影響性

今まで見てきたように、イライラ感には子ども一人一人の心性が大きく作用していると考えられるが、一方で集団の影響性も見逃すことができない。

ア イライラ感の高い子どもは集団の影響性が高い

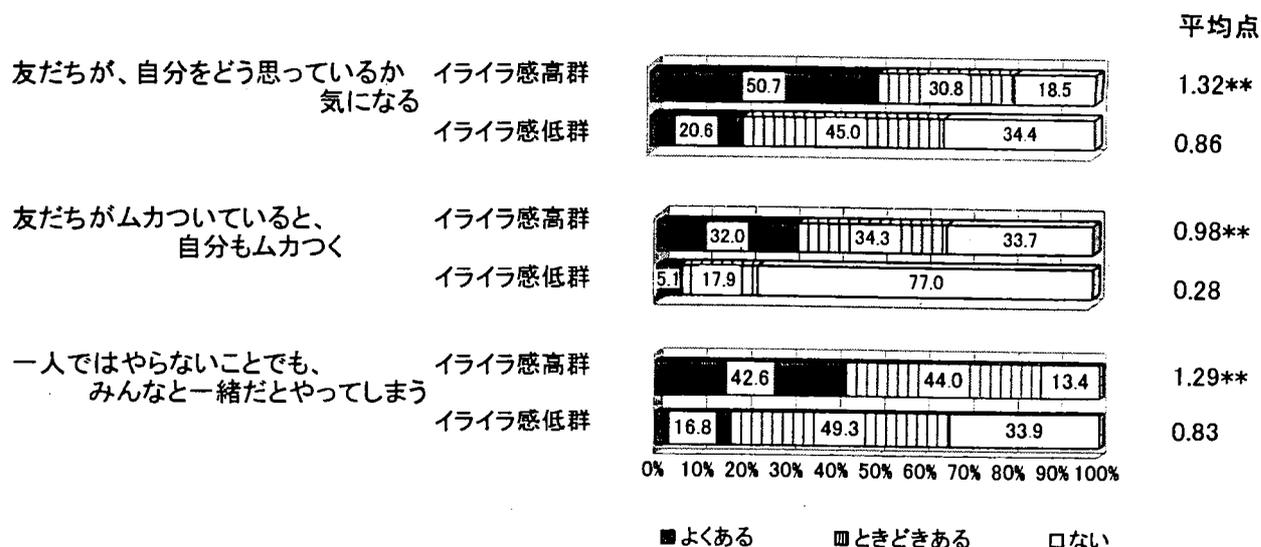
「子どもの心理と行動に関する調査」では、“集団の影響性”を『友だちが自分をどう思っているか気になる』『一人ではやらないことでも、みんなと一緒にだどやってしまう』など、子どもの所属する仲間集団・学級集団の雰囲気や、人間関係の中で子どもが受ける心理的な作用とし、11項目（p.24、25 参照）でとらえた。その結果、集団の影響性については、表6より校種による差は見られなかった。

表6 集団の影響性（0点～22点）の平均点

	全体	小学生	中学生	イライラ感の高い群	イライラ感の低い群
集団の影響性	7.96	7.96	7.96	10.72	** 5.92

しかし、イライラ感の高い群は集団の影響性が高いという結果だった。質問項目別に見ると、図5よりイライラ感の高い群では「友だちが、自分をどう思っているか気になる」「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」「一人ではやらないことでも、みんなと一緒にだどやってしまう」ことを「よくある」と回答している子どもが多かった。イライラ感の高い子どもは友達にどう思われるかが気になったり、友達と一緒にになると相手に合わせてしまったりするなど、周囲の子どもからの影響を受けやすい傾向が見られた。

図5 集団の影響性の項目別回答率（抜粋）



— 《事例にみられる集団の影響性①》 —

中学校2年生のD男は、E男が自分の悪口を言っているという噂を耳にした。ある日の放課後、友達数人と公園でたむろしていたところ、E男が通りかかるのを見つけ、呼び止めた。自分の悪口を言っていたのかと問い詰め、E男が否定したにもかかわらず、友達はやし立てる中でD男は殴る蹴るの暴力を振るった。さらに友達もD男に同調してE男をののしった。担任は、「D男は日頃話好きで、ウケをねらって人を笑わせようとするのがよくある。友達は数人いるものの表面的に友達を装っている面があり、心から信頼しているという感じではなく、孤立することを恐れて仲間と一緒にいるように見受けられる。」と語っている。

本事例は、一人でいる時には特に問題が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粗暴になるなど、集団が個人の子どもの与える影響性を示している。D男は仲間と一緒になければ、E男に対して暴力を振るわなかったのかもしれない。あるいは、一人ではE男に対して攻撃できないが、周囲の力を借りることで暴力に及んだのかもしれない。いずれにしても集団の中で、例えば、リーダーとして力のあることを示さなければならないといった立場や、友達みんなに自分がそうすることを期待されていると感じることなどが、子どもの衝動的・攻撃的な行動に影響を与えていると考えられる。

このように、集団の雰囲気子ども同士の力関係で支配されることなく、一人一人の自主性が守られるような雰囲気をいかにつくるかが重要である。また子どもたちがどんな仲間関係にあるかを把握し、衝動的・攻撃的な行動の背景に、子どもたちの人間関係の軌轢が生じていないか見極めて指導していく必要がある。

イ イライラ感の高い子どもは、授業場面で騒ぐ子どもに同調しやすい

子どもたちの集団の中での意識について、「授業中さわいでいる友だちを見たとき、どうするか」について調査した。表7より、「やめるように注意する」という回答の得点は小学生が高かったが、「仕方がないとあきらめる」「気にならない」「おもしろいと思う」「一緒になってさわぐ」という回答の得点は中学生に高かった。前述のアの集団の影響性としては小・中学生でその差はなかった。しかし、授業中に友達が騒いでいるという集団の場面では意識や反

表7 「授業中さわいでいる友だちを見たとき」(0点～2点)の平均点

	小学生	中学生	検定	イライラ感の高い群	イライラ感の低い群	検定
仕方がないとあきらめる	0.70	1.09	**	0.92	0.77	
やめるように注意する	1.07	0.53	**	0.65	0.96	**
気にならない	0.52	0.77	**	0.83	0.52	**
おもしろいと思う	0.36	0.76	**	0.94	0.31	**
先生にもっと注意してほしい	1.06	1.01		1.01	1.01	
一緒になって騒ぐ	0.29	0.50	**	0.79	0.17	**
ムカつく(腹が立つ)	0.77	0.74		0.99	0.54	**

応に、小学生と中学生で違いがあることが分かった。

次に、イライラ感の高い群をイライラ感の低い群と比べると、「気にならない」「おもしろいと思う」「一緒になってさわぐ」「ムカつく（腹が立つ）」という回答の得点は高かったが、「やめるように注意する」という回答の得点は低かった。イライラ感の高い子どもは他に騒いでいる子どもがいると反応し、同調しやすい傾向にあると思われる。

《事例にみられる集団の影響性②》

小学校6年生のF学級では、G子が授業中に教師の指示を無視したり、教師を非難することが目立ち、それを担任が注意すると席を離れて教室外へ抜け出すようになった。また専科の授業には出席せず、余裕教室で自宅から持ってきた漫画を読んだりしていた。そのうちに、「G子ばかり好きなことをしていいな」と言いだす子どもも現れ、G子が許されるなら自分もと、4～5人の子どもが同調するようになり、授業が成り立たなくなってきた。担任が同調してしまう子どもに個別に話をすると指示に従う素直な面を見せ、一人一人の子どもに問題があるとは思えなかった。むしろ、これらの子どもたちは友達の目を意識しすぎるところがあり、集団の中では問題となる行動をとってしまうことが見られた。

本事例は、個人が周囲の子どもたちに及ぼす影響性を示している。授業が成り立たなくなってしまった要因には、教師の指示に従わないG子の存在だけでなく、自分も同じようにしてみたいと思い、G子に影響され、同調する子どもたちが存在することにあると考えられる。このように、授業妨害・拒否の事例では、個人の行動が周囲の集団の心理に影響を与え、その結果、集団全体の動きが作られていると思われる場合が多くある。

G子のように集団の動きの中心になる子どもへの指導にあっては、周囲の子どもへの影響も視野に入れての対応が欠かせない。また周囲の子どもが同調することもなく、中心となる子どもを排斥することもないように対応しなくてはならない。

このように、集団の影響性は、アで述べた〈個人が集団から影響を受ける面〉と、イで述べた〈個人の行動が集団に影響を与える面〉の両側面があることが分かる。

3 心が揺れ動いた時の子どもたちの対処の仕方

子どもたちは、イライラした時どのような行動をとっているのだろうか。普段の子どもたちの様子から想像すると、イライラしてもじっと我慢する子、むしゃくしゃして物に当たる子、テレビゲームや遊びで発散する子など、様々な対処をしているように思われる。

ここでは、子どもたちの対処の仕方を明らかにするために、様々な場面について以下のような三つの分類に当てはまる質問項目を作成し（p. 24、26 参照）、その回答を検討した。

抑制的な対処 『我慢する』『仕方がないとあきらめる』など、表面には表さず、自分の中に抑え込んでしまう対処の仕方。

ほどほどの対処 『運動して、まぎらわす』『他の人に話を聞いてもらう』など、社会的に容認される方法で、適度に発散する対処の仕方。

攻撃的な対処 『物や人に当たる』『暴れたり、物を壊したりする』など、攻撃的に発散する対処の仕方。

(1) 子どもたちの対処の仕方とイライラ感の解消

図6-1は、各対処の傾向を把握するための集計の仕方を図示したものである。A～Eの子どもは、個々の子どもの対処の得点の例を示したものであり、どの子どもも前述の3つの対処をしているが、その得点は異なっている。個々の子どもの得点を対処ごとに合計したものを各対処の総得点とし、その平均点を全体、校種別、男女別に算出し、その傾向を把握した。

次に、一人一人の子ども像を明らかにするために、図6-2に示したように、ある対処のみを取りやすい子どもを選んでそれを各対処の優位群とし、それぞれの特徴をみた。

図6 子どもたちの対処を探る方法図

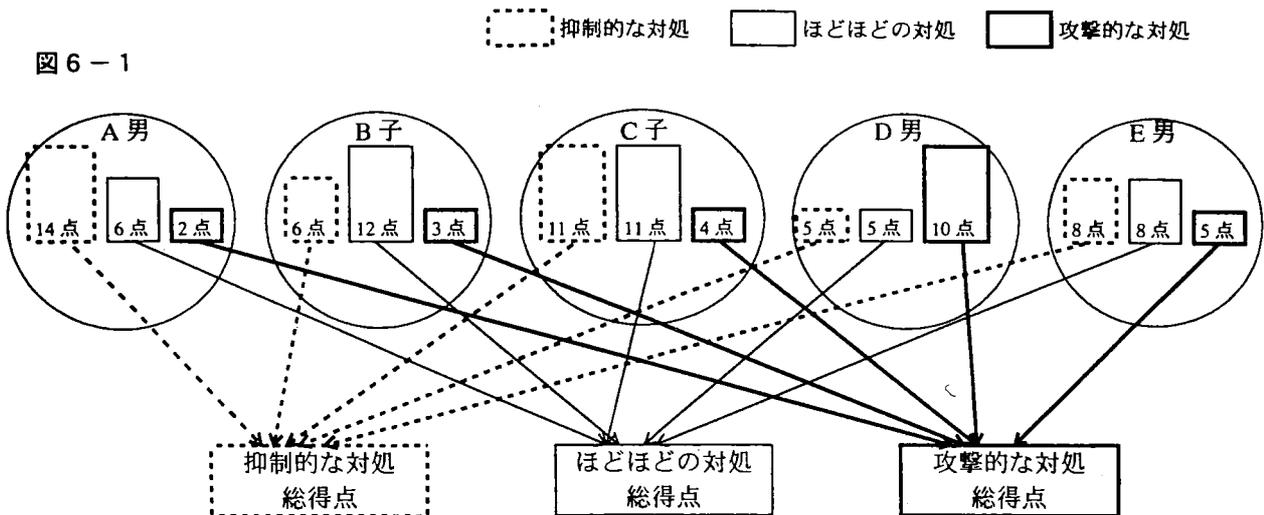
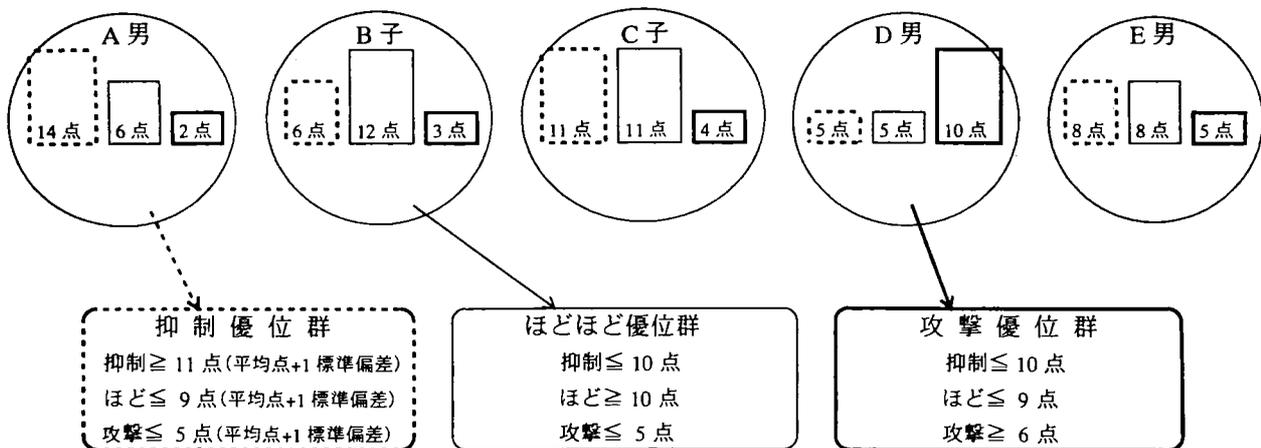


図6-2



ア 子どもたちは抑制的な対処をとりやすく、イライラ感の高い子どもも同様である

子どもたちの対処の仕方を表8からみると、子どもたちはイライラした時、我慢するなど抑制的な対処を最もよくしており、次いでほどほどに発散することが多く、物や人に当たるなどの攻撃的な対処をとることは全体的には極めて少ない

表8 対処別（0点～16点）の平均点

	全体	小学生		中学生		イライラ感の高い群		イライラ感の低い群	
抑制的な対処	7.02	6.78	**	7.32	7.32	**	6.48		
ほどほどの対処	6.30	5.86	**	6.82	6.49		6.03		
攻撃的な対処	2.80	2.56	**	3.09	6.20	**	1.29		

また、校種別では、いずれの対処も小学生よりも中学生の方がより多くとっていることが分かった。これは、中学生になると、思春期の心の葛藤が多くなったり、発達的に見ても多様な行動をとるようになってきたりすることと関連があると思われる。

イライラ感の高い群の対処の仕方を低い群と比べてみると、攻撃的な対処が極めて高い。しかし一方では、抑制的な対処も他の子どもたちに比べると高いことから、イライラを我慢し、抑さえていることも多いといえる。したがって、子どもとかわる際には表面的な様子だけで判断せずに、子どもの内面にも目を向けて対応していくことが大切である。

イ ほどほど対処をよくしている子どもは心理的に安定している

次に、各対処の優位群ごとにそれぞれの特徴を見たものが表9である。

表9 対処優位群別イライラ感・心性等の平均点

	全体 (2332人)	抑制優位群 (211人)	ほどほど優位群 (200人)	攻撃優位群 (253人)
イライラ感 (0点～28点)	9.35	9.20	8.51 **	16.48 **
不安・抑うつ感 (0点～20点)	7.68	9.71 **	7.29 **	9.03 **
こだわり感 (0点～18点)	9.31	10.19	10.31 **	9.28 **
自己肯定感 (0点～18点)	7.98	7.50 **	9.99 **	6.73 **
集団の影響性 (0点～22点)	7.96	9.47 **	7.73 **	9.34 **

3つの群を相対的にみると、以下のような子ども像が浮かび上がってくる。

抑制的な対処をよくする子どもたちは、不安や抑うつ感を強く感じ、集団の影響も受けやすく、内面は不安定である。これらの子どもたちは、表面的には問題となる行動などを示さなく

ても、心の中は不安定なため、落ち着かない日々を送っているといえる。何かのきっかけがあったり、集団の影響を強く受けたりした際には、暴発するかたちで行動に出たり、あるいは、より一層抑え込むかたちで閉じこもってしまうことなどが考えられる。さりげない声かけや話を聞くなどして、心の安定を図ることが大切である。

ほどほどの発散をよくする子どもたちは、イライラ感は低く、内面的には安定しており、自分を肯定的にとらえることができている。この子どもたちは、イライラしても適度に発散して心の安定を保っている子どもたちといえる。ただ、こだわり感は強い傾向を示しているが、イライラ感が低いことからすると、p.12で述べたように、この子どもたちのこだわり感はまじめさや、几帳面さが反映されているものと思われる。

攻撃的な対処をよくする子どもたちは、イライラ感が高く、自分を肯定的にはとらえられず、内面的にも不安定である。つまり、適度な発散にとどまらず攻撃的な行動にまで出てしまうことが問題であり、内面的に不安定であるが故にコントロールも容易でないと考えられる。このような子どもたちに対しては、表面的に見える攻撃的な行動に対して指導すると同時に、内面の不安定さを解消することが大切であり、そのためには本人の気持ちを受け止めていく努力が必要である。

ウ 男女を比べると、男子は攻撃的な対処が多く、女子の対処は見えにくい

表10より、男子は女子に比べて攻撃的な反応をしやすい傾向があると考えられる。

女子については対処の仕方には特徴は見られなかった。一方、男子に比べると、不安・抑うつ感、こだわり感を強く感じており、集団の影響も強く受けるという傾向があるが、自己肯定感が高い。女子の場合にはどのような形で心の問題が表現されているのか、今後の検討課題である。

表10 男女別に見たイライラ感・心性等の平均点

性別	対 処 法			イライラ感	心 性			集団の 影響性
	抑制的な 対処	ほどほどの 対処	攻撃的な 対処		不安・ 抑うつ感	こだわり感	自己肯定感	
男 子	6.91	6.20	3.23 **	9.65	7.26 **	9.06 **	7.69 **	7.67 **
女 子	7.15	6.40	2.36	9.06	8.11	9.57	8.29	8.25

エ 抑制的な対処は、イライラ感が解消されにくい

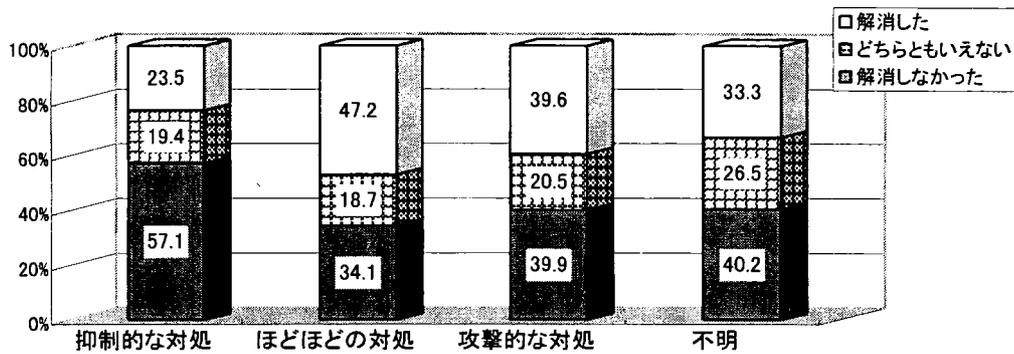
「子どもの心理と行動に関する調査」の中で、子どもたちに「最近イライラしたこと」を自由記述させ、「その時あなたはどうしましたか」と質問してそのイライラに対する対処の仕方を聞いた。さらに、その対処によって「どのくらいイライラがスッキリしたか」という解消度を聞き、対処の仕方と解消度の関係を分析した。

自由記述で挙げられた対処の仕方でもっと多かったのは、ほどほどの対処であり、その内容としては、「友だちと相談した」「愚痴を言った」といった他者と話すこと、「テレビを見てまぎらわした」「外を走った」といった他の遊びなどで解消するもの、「やめてとはっきり言っ

た」「話し合った」といった直接相手と向かい合って解決を目指すものが見られた。次いで多いのが抑制的な対処、攻撃的な対処の順であり、抑制的な対処の内容としては、「我慢した」「隠れて泣いた」などが見られ、攻撃的な対処の内容としては、「蹴ったりたたいたりした」「ゲーム機を壊した」などが見られた。

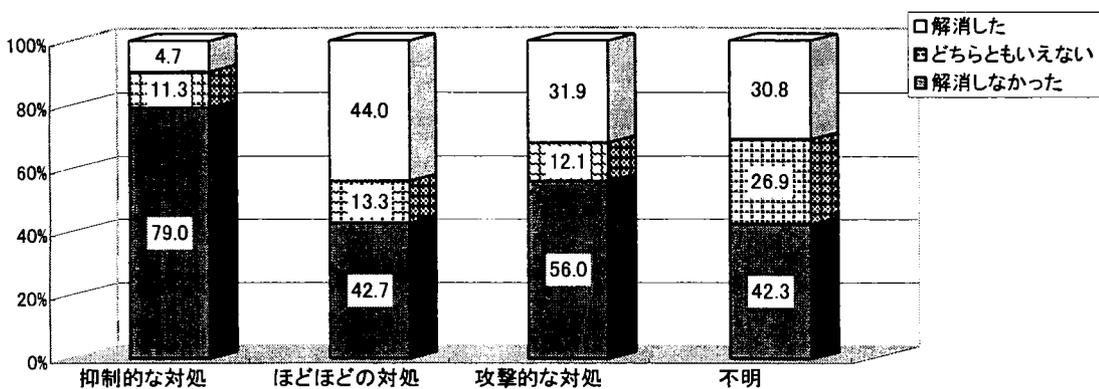
これらの対処の仕方と解消度との関係を調べたところ、図7より、イライラ感が「解消しなかった」と回答している子どもは、ほどほどの対処では3割強、攻撃的な対処では4割であるのに対し、抑制的な対処では約6割で一番多かった。

図7 対処法と解消度（全体）



また、図8より、イライラ感の高い群における対処の仕方と解消度の関係を見ると、「解消しなかった」と回答した子どもは、ほどほどの対処では約4割、攻撃的な対処では約6割、抑制的な対処では約8割であり、どの対処の仕方とも全体傾向と比べると、イライラ感の高い群は「解消しなかった」割合が高く、特に、抑制的な対処では、解消されなかった割合が高くなっている。

図8 対処法と解消度（イライラ感の高い群）



以上のことから、抑制的な対処ではイライラ感が解消されにくく、イライラ感を解消するには、ほどほどの対処をすることが一番有効であることが分かった。このことは、イライラ感を解消する手だてとして、ただ我慢するのではなく、じゃれあったり、誰かに愚痴をこぼしたり、体を動かしたり、あるいは直接相手に向かい合うなど、感情を適度にコントロールしながら発散するスキルを子どもたちに身に付けさせていくことが大切であることを示している。

(2) 子どもたちの肯定的な感情の体験

イライラ感や不安・抑うつ感などの子どもたちの心性等をここまで見てきたが、これらの揺れ動く心を支えるものとして、安心感や喜びなどの肯定的な感情の体験があげられる。その肯定的な感情を把握するため、「ホッとしたこと」の体験の有無とその内容を子どもたちに自由記述によって聞いた。

「最近ホッとしたことがある」と回答した子どもたちは、小学生が約6割、中学生が約5割で、小学生のほうがホッとしたことを多く体験している。

「ホッとしたこと」の対象は、図9に示すように、友達との関係でホッとしたと回答したものが最も多く、次いで家族との関係、教師との関係の順になっている。小学生と中学生を比較すると、その順序は変わらないが、小学生の方が中学生よりも家族や教師との関係の割合が高くなっている。これは中学生になると、仲間関係がより重要となり、小学生の方が友達以外の家族や教師といった周囲の大人の支えを必要としているためであろう。さらに、内容を詳しく見ると、友達に関しては「友達と遊んだり話したりするとき」「友達と仲直りしたとき」「友達が相談に乗ってくれたとき」といった友達とよい関係がもてたり受け入れられたりした時にホッとしたと感じる子どもが多い。家族に関しては「お母さんにほめられたとき」「お父さんが話を聞いてくれたとき」、教師に関しては「先生と楽しく話せたとき」「先生にほめられたとき」といった回答が多く、家族や教師との関係では、自分が認められたり支えられたりしたときに、ホッとしたと感じる子どもが多い。

図9 ホッとしたことの対象

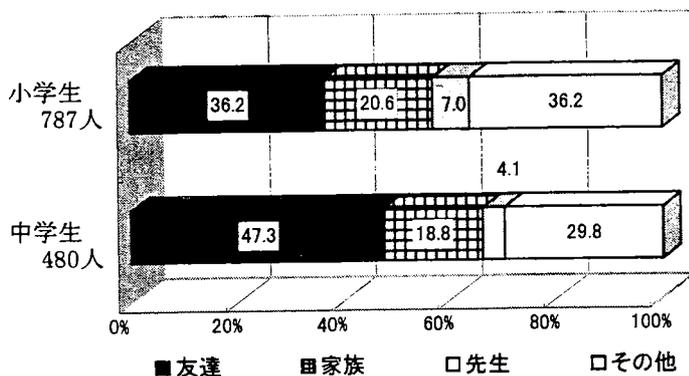


表11 「最近ホッとしたことがあった」の平均点

	イライラ感の高い群	イライラ感の低い群	検定
最近ホッとしたことがあった	0.48	0.63	**

さらに、ホッとしたことの経験とイライラ感の関係については、表11よりイライラ感の高い群では、ホッとしたことの経験が少なかった。イライラ感の高い子どもたちは、ホッとしたり、うれしかったり、安心したりという肯定的な感情体験が少なく、その経験の少なさがイライラ感を高めているともいえよう。

4 まとめ

(1) 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

小・中学生ともにほぼ半数の子どもが「最近イライラしたことがあった」と回答しており、イライラ感は学年進行とともに漸増しているが、特に、小学校5年生と中学校2年生の時期にかけて、顕著な高まりを見せている。これらの時期は、心身の発達や活動の範囲の広がり著しい時期で不安定になりやすいため、子どもたちの指導に当たっては、イライラ感が高まり、気持ちが不安定になることへの配慮が求められる。

(2) 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

イライラ感の多くは対人関係の中で感じられ、中でも、友達関係の中で感じていることが多い。一方ホットしたことも友達関係の中で多く体験されている。友達関係は接している時間も長く、子どもの成長過程で自分の存在感にかかわる大きな意味をもつ。このことから、友達関係への配慮が求められる。

(3) 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強く、自己肯定感が低い

イライラ感の高い子どもは、不安・抑うつ感、こだわり感が強く、自己肯定感は低かった。これらのことから不安・抑うつ感やこだわり感はイライラ感を助長する作用があり、自己肯定感は抑制する作用があると推察される。

ア イライラ感を助長する心性としての不安・抑うつ感、こだわり感

子どもが不安・抑うつ感を感じ、その解消のすべがないならば、さ細なきっかけからイライラ感を募らせることになると思われる。例えば、「下級生に恥ずかしくないように」とか「頑張らないと希望の進路が選べない」などの教師の励ましが、時には子どもの不安感を助長することもある。イライラ感の高い子どもには、なるべく安心感を与える対応が必要となる。また、こだわり感の強さを軽減していくためには、大人自身が幅広い価値観や多面的なものごとのとらえ方を示して対応することが必要になる。

イ イライラ感を抑える心性としての自己肯定感

子どもは周囲に認められないと自分自身に対して肯定的に評価ができず、自己肯定感が低くなりがちである。自己肯定感は周囲の大人によってはぐくまれることが多いことから、子どもの小さな努力を褒めたり、子どものありのままを認めるような教師や保護者の対応が自己肯定感を高め、イライラ感を抑えさせることにつながるものと思われる。

(4) 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

イライラ感の助長には、集団からの影響も大きく関与している。一人一人であればイライラ感の低い子どもであっても、集団の中で他者からの刺激を受けることにより、イライラ感を高めてしまったり、それを行動化してしまったりする子どもがいる。一方、そういった子どもに影響され同調し、衝動的な行動や攻撃的な行動をとる子どももいる。

このように集団の影響性は、個人が集団から影響を受ける面と、個人の行動が集団に影響を与える面の両面がある。調査結果からは、イライラ感の高い子どもの方がこのような集団からの影響を受けやすいことが分かる。したがって、子どもにかかわっていく上では、集団についての十分な把握が大切であり、衝動的・攻撃的な行動や授業妨害・拒否などの

問題行動に対して、子ども個人への対応とともに、周囲の子どもたちの動きにも十分留意した集団への対応が併せて必要となる。

(5) 我慢するなどの抑制的な対処をしている子どもが多い

子どもたちのイライラ感への対処の仕方は、全体として我慢するなどの抑制的な対処が多く、またイライラ感の高い子どもたちは攻撃的な対処をする一方で、抑制的な対処も多い。子どもたちは我慢している、抑えているという気持ちが強く、これらは周囲からは見えにくいので、この気持ちに気付かずに対応すると、子どもはストレスを強めそれが暴発する形で、攻撃的な行動が起こることも考えられる。子どもの気持ちをよく聴き、受けとめた上での対応が必要である。

(6) 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

対処の仕方と解消度の関連については、抑制的な対処をしている子どもは、イライラ感が解消されにくく、イライラ感の高い子どもたちでは、さらにその傾向が強い。イライラ感の解消のためには、相手ときちんと向かい合って解決を目指すことができたり、適度な発散ができるほどほどの対処の仕方を身に付けられるように子どもたちを援助していくことが必要である。そのためには子どもたちが幼い頃の『じゃれあいやけんか』に始まり、『自己表現』の体験など、それぞれの発達段階に応じた遊びや人とのかかわりを通して感情を適度に発散する体験をする必要がある。それにより感情のコントロールの仕方を学習したり自分の気持ちを相手に伝えたりすることにより、社会的なスキルを身に付けていくことになる。

【 資料 】

「子どもの心理と行動に関する調査」調査票 (p25, 26) 対照表

イライラ感と心性	該当項目番号	得点範囲	対 処 法	該当項目番号	得点範囲
イライラ感	【Ⅰ】(3) (19) (36) (50)	14 項目 0点～28点	抑制的な 対処	【Ⅱ】1 ① ②	8 項目 0点～16点
	(8) (24) (39) (54)			2 ① ②	
不安・ 抑うつ感	【Ⅰ】(6) (22) (37) (52)	10 項目 0点～20点	ほどほどの 対処	【Ⅱ】1 ③ ④	8 項目 0点～16点
	(11) (27) (41)			2 ③ ④	
こだわり感	【Ⅰ】(5) (21) (31) (46)	9 項目 0点～18点	攻撃的な 対処	【Ⅱ】1 ⑤ ⑥	8 項目 0点～16点
	(10) (26) (42) (57)			2 ⑤ ⑥	
自己肯定感	【Ⅰ】(2) (18) (33) (43)	9 項目 0点～18点		3 ⑤ ⑥	
	(7) (28) (38) (49)			4 ⑤ ⑥	
集団の 影響性	【Ⅰ】(4) (20) (35) (51)	11 項目 0点～22点			
	(9) (25) (40) (55)				
	(14) (30) (45)				

統計処理方法

【Ⅰ】(1)～(58)、【Ⅱ】1～5を各項目 よくある 2点・時々ある 1点・ない 0点 で点数化した。その点数をイライラ感、心性、対処法ごとに合計し、それぞれの得点とした。得点範囲は表に示したとおりである。

「子どもの心理と行動に関する調査」調査票（小学生用） *中学生用はルビをとった

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 ()

[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) やりだしたら、とことんやらないと気がすまない。	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) 約束の時間には遅れないようにしている。	ア	イ	ウ
(11) 何をやっても、うまくいかないような気がする。	ア	イ	ウ
(12) わたしは、うちの人に大事にされていると思う。	ア	イ	ウ
(13) 何となく大声を出したくなる。	ア	イ	ウ
(14) 友だちに合わせていないと、心配になる。	ア	イ	ウ
(15) ちょっとうまくいかないと、やめてしまう。	ア	イ	ウ
(16) いつも緊張している。	ア	イ	ウ
(17) 人のいやがることを言いたくなる。	ア	イ	ウ
(18) わたしは自分のことが好きだと思う。	ア	イ	ウ
(19) 友だちにムカつく（腹が立つ）。	ア	イ	ウ
(20) 一人ではやらないことでも、みんなと一緒にだとやってしまう。	ア	イ	ウ
(21) 何かをするとき、失敗をしないか気になる。	ア	イ	ウ
(22) やらなくてはいけないことが多すぎる。	ア	イ	ウ
(23) 家にいると、のんびりできる。	ア	イ	ウ
(24) 思いきり、あばれまわりたくなる。	ア	イ	ウ

	よくある	時々ある	ない
(25) 友だちに、言いたいことを言えない。	ア	イ	ウ
(26) 計画通りに進まないと、イライラする。	ア	イ	ウ
(27) 泣きたくなることがある。	ア	イ	ウ
(28) わたしは、友だちからたよりにされる。	ア	イ	ウ
(29) キレる（がまんできなくなる）ことがある。	ア	イ	ウ
(30) 友だちの中で、目立ちたくないと思う。	ア	イ	ウ
(31) 手をぬいたり、サボる人を見るときやになる。	ア	イ	ウ
(32) 何となく不安になる。	ア	イ	ウ
(33) わたしは、みんなから好かれていると思う。	ア	イ	ウ
(34) 先生にムカつく（腹が立つ）。	ア	イ	ウ
(35) 友だちが、自分をどう思っているか気になる。	ア	イ	ウ
(36) 授業中さきわぎたくなる。	ア	イ	ウ
(37) 何となくさびしい気持ちになる。	ア	イ	ウ
(38) わたしは、人の役に立つと思う。	ア	イ	ウ
(39) 物にあたってしまう。	ア	イ	ウ
(40) 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
(41) 疲れている感じがする。	ア	イ	ウ
(42) どんなことでも、はっきりしないことは、いやだと思う。	ア	イ	ウ
(43) 今の自分を気に入っていると思う。	ア	イ	ウ
(44) 何もかも投げ出したくなる。	ア	イ	ウ
(45) 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
(46) 人にまかせるよりは、自分でやりたいと思う。	ア	イ	ウ
(47) ムシャクシャしてなぐりたくなる。	ア	イ	ウ
(48) いやなことがおきそうな気がする。	ア	イ	ウ
(49) わたしは何でもうまくやれると思う。	ア	イ	ウ
(50) 家族にムカつく（腹が立つ）。	ア	イ	ウ
(51) 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
(52) 何をやっても楽しくない。	ア	イ	ウ
(53) 先生にほめられるとうれしい。	ア	イ	ウ
(54) 何でもないのでイライラする。	ア	イ	ウ
(55) 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
(56) 友だちに助けられることがある。	ア	イ	ウ
(57) 忘れ物をしていないか、何度も確かめる。	ア	イ	ウ
(58) 友だちと一緒にいると楽しい。	ア	イ	ウ

第2章 子どもたちの揺れ動く心の背景は何か

日常的にイライラしたり、ムカついたりする気持ちを抱いている子どもたちは、どのような生活を送っているのだろうか。また、保護者は、子どもたちのこうした行動の原因をどのように考え、どのように対応しようとしているのだろうか。

この章では、本研究で実施した『子どもたちの生活実態調査』と『保護者の意識調査』の結果をもとに、子どもたちの揺れ動く心の背景を探る。

1 子どもたちの生活の特徴

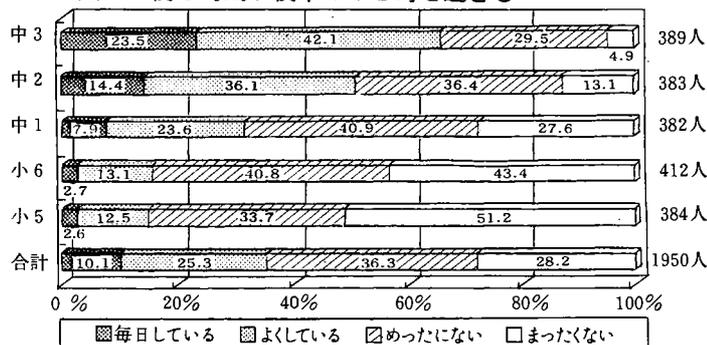
『子どもたちの生活実態調査』は、子どもたちの生活の特徴をつかみ、揺れ動く心との関連を探るために大きく次の6つで構成した。①「ふだんの日の過ごし方」（16項目）、②「もっと自由な時間があったらしたいこと」（11項目）、③「現在の生活について感じていること」（8項目）、④「家の人とのこと」（11項目）、⑤「ホッとできる場所とその理由」、そして⑥第1章で用いたイライラ感14項目である。以下では、まず、子どもたちの生活全般に関する今日の特徴をとらえ、次に、こうした特徴とイライラ感との関係を明らかにする。

(1) 「ふだんの日の過ごし方」の項目から

ア 3割を超える子どもたちが、寝る時刻が夜中の12時を過ぎる

図1は、「寝る時刻が夜中の12時を過ぎる」かどうかを尋ねた結果である。「毎日している」「よくしている」を合わせると、全体で3割を超える子どもたちが夜中の12時を過ぎるまで起きている。またこの傾向は、学年が進むにつれてその割合が増してくる。とりわけ中学校の段階に入るとその傾向が顕著になっていく。中学校3年生になると、実に65.6%が、ふだんの日「寝る時刻が夜中の12時を過ぎている」ことが分かる。

図1 寝る時刻が夜中の12時を過ぎる

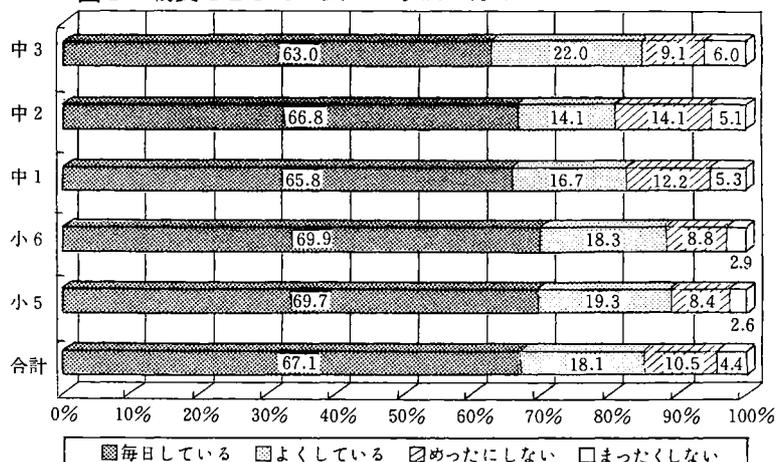


イ 2割の中学生と1割の小学生が朝食を食べないで学校へ行く

図2は、「朝食をきちんと食べてから学校へ行く」かどうかを尋ねた結果である。全体として8割を超える子どもたちは、朝食を食べてから学校へ行っている。

しかし「まったくしない」「めったにしない」を合わせると、中学校2年生で19.2%、中学校1年

図2 朝食をきちんと食べて学校へ行く



生で17.5%と2割近い子どもたちが朝食をとらずに学校へ行っている。小学生でも同様の子どもたちが6年生で11.7%、5年生で11%に及んでいる。ところで、前述の「寝る時刻が夜中の12時を過ぎる」項目と「朝食をきちんと食べてから学校へ行く」項目との間には、統計的な分析の結果（p.33注1）からも、強い関連があることが認められた。

図3は、「寝る時刻が夜中の12時を過ぎる」と回答した子どもたちの「朝食の有無」について示したものである。（「毎日している」「よくしている」を「食べる」、「まったくしない」「めったにしない」を「食べない」として処理した。）

ここからは、「寝る時刻が夜中の12時を過ぎる」子どもたちの約4分の1が「朝食を食べずに」学校へ行っている。小学校6年生では34.9%に達している。

以上の結果から、夜更かし傾向の子どもたちが多くいることや、そのことが翌日の朝食の有無とも大きく関係しているなどの実態が見られた。

表1は、本教育研究所が行った10年前の調査結果と平成8年の九州大学社会教育研究室の調査結果の比較である。ここからは、子どもたちのこうした特徴が、その割合を増していることが分かる。（p.33注2）

図3 「寝る時刻が夜中の12時を過ぎる」子どもたちの朝食の有無

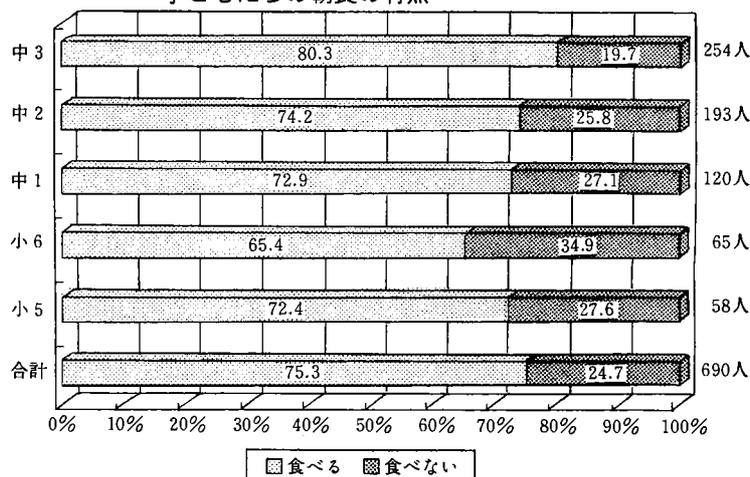
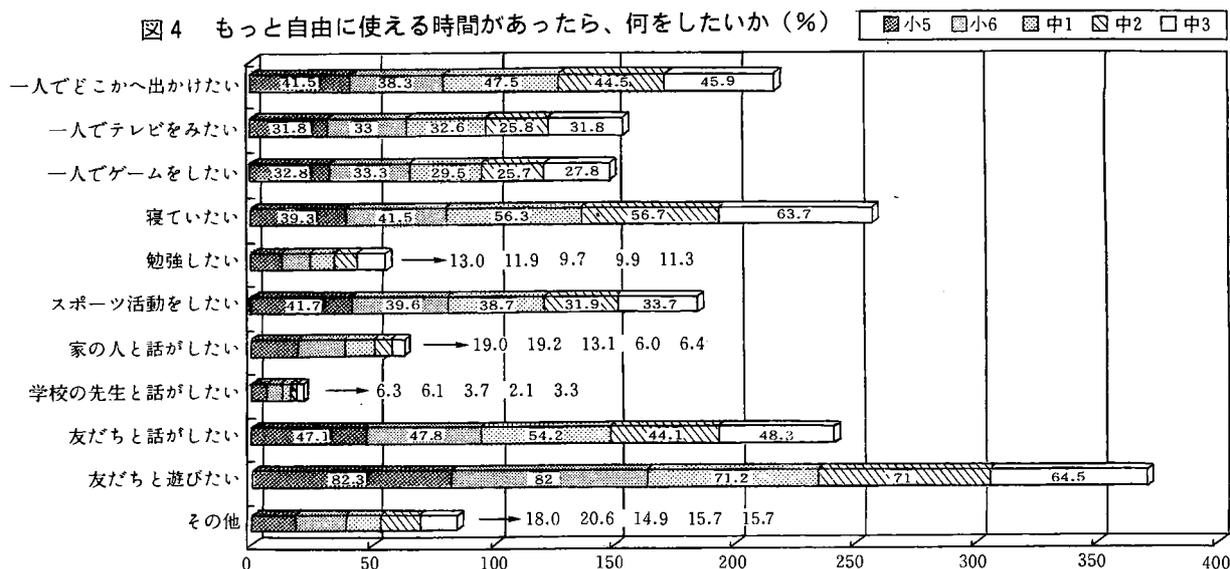


表1 子どもたちの日常生活の年代別比較

項目別	年代別	
	1987年 (昭和62年)	1996年 (平成8年)
起床時刻 (平均時刻)	午前7時	午前7時40分
就寝時刻 (平均時刻)	午後10時15分	午後10時40分
朝食を食べない	12.4%	19.5%

(2) 中学校2年生で「一人志向」が増える

図4は、「もっと自由に使える時間があったら、何をしたいか」を尋ねた結果である。



この図から、その全体的特徴として大きく二つの群に分けられる。一つは、「一人で〇〇したい」といった群、もう一つは「誰かと話したい、遊びたい」といった群である。

そこで、「一人でどこかへ出かけたい」「一人でテレビをみたい」「一人でゲームをしたい」「寝ていたい」を各プラス1点とし、「家の人と話がしたい」「先生と話がしたい」「友だちと話がしたい」「友だちと遊びたい」を各マイナス1点、その他を0点とし、合計点（平均点1.0点、標準偏差1.2点）を手がかりに、「一人志向型」（「平均点+標準偏差」以上）と「かかわり志向型」（「平均点-標準偏差」以下）の二つの群に分類した。

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、図5では、中学校2年生段階で、「一人志向型」の割合が増加していることが特徴としてあげられる。

(3) 家の人「悩み事や相談にのってくれない」子どもたちは3人に1人

図6は、家の人「悩みや相談にのってくれる」かどうかを尋ねたものである。「よくある」「時々ある」と回答した子どもたちの割合は、全体で66.3%であった。反対に3人に1人の子どもたちが、家の人「悩み事や相談にのってくれない」と回答している。

親子のコミュニケーションの必要性が強く叫ばれ、努力しようと考えているにもかかわらず（p.33参照）、子どもの側では、3割が「悩み事や相談にのってもらっていない」と感じている。

さらに図7は、家の人「朝、『おはよう』と声をかけてくれる」かどうかを尋ねたものである。全体では、「よくある」58.8%「ときどきある」24.2%「ない」17.0%となっている。学年別では中学校2年生、3年生になると「よくある」が50%を下回っている。

子どもたちの揺れ動く心の問題をめぐる、保護者の対応や家庭の在り方が問われているが、現状は、朝の基本的なあいさつでさえ、約4割が「ときどきある」か「しない」という実態である。

図5 一人志向型とかかわり志向型の学年別割合

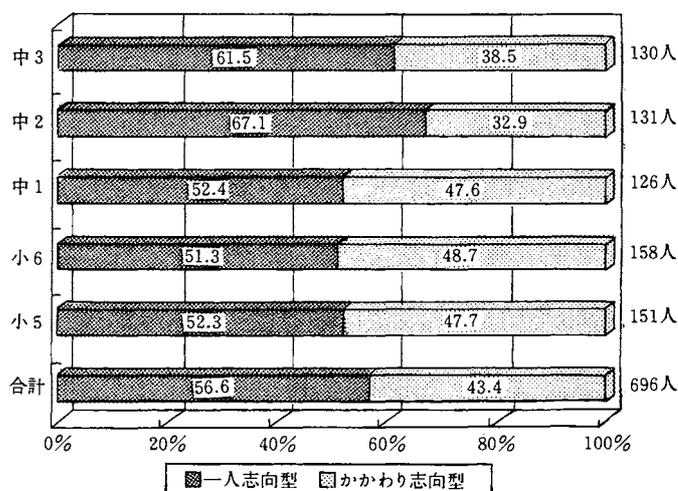


図6 家の人「悩みや相談にのってくれる」

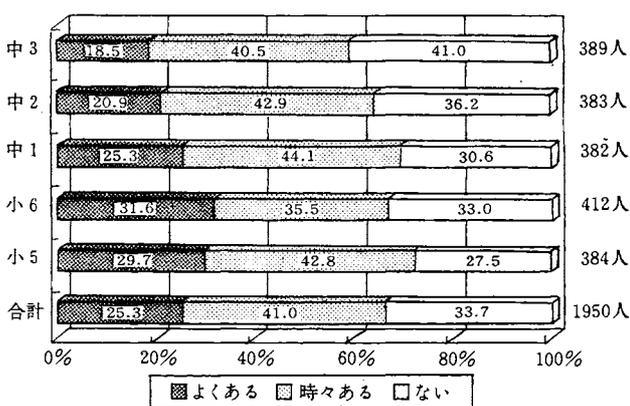
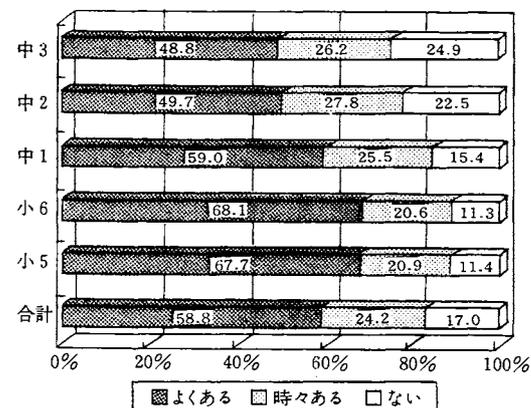


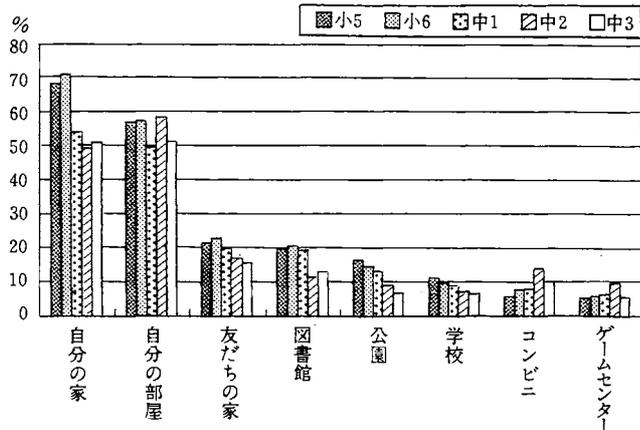
図7 朝、「おはよう」と声をかけてくれる



(4) 「一人志向型」「かかわり志向型」の違いにより、「ホッ」とできる理由は異なる

図8は、「ホッ」とできる場所について尋ねた結果である。全体としては、「自分の家」「自分の部屋」をあげる子どもが多い。しかし、小学生に比べると中学生で「自分の家」をあげる子どもの割合は減少し、中学校2年生では半数を割っている。中学校2年生は、他の学年に比べ、「コンビニ」「ゲームセンター」をあげる割合が多い。

図8 「ホッ」とできる場所



また、図9は「ホッ」とできる理由を尋ねたものである。「好きなことができるから」を選択した子どもたちは、6割を超えており、小学生に比べ中学生でさらに割合が増している。以下「一人になれるから」「何でも相談できる人がいるから」の順である。「何でも相談できる人がいるから」では、学年が上がるにつれてその割合が減少し、中学校3年生で2割を切っている。また「自分が役に立つから」をあげた子どもたちは、いずれの学年においても1割に満たない。

図9 「ホッ」とできる理由

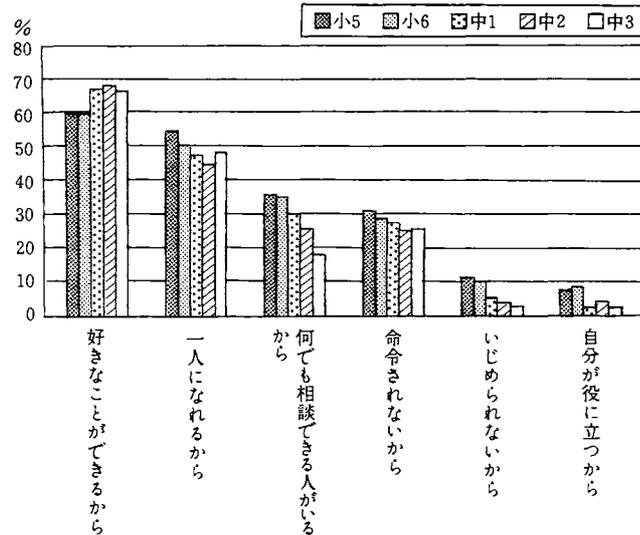
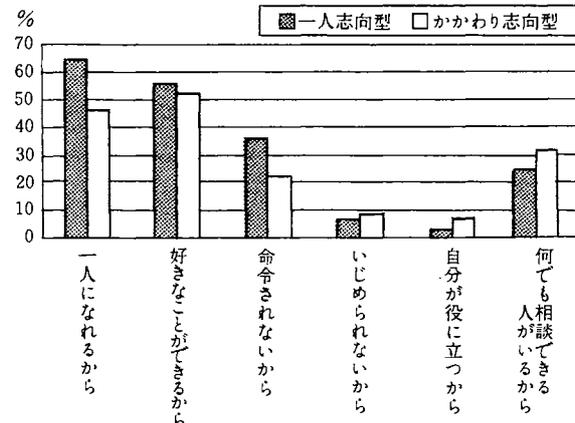


図10は、「ホッ」とできる理由について、先に述べた「一人志向型」と「かかわり志向型」のそれぞれの割合を示したものである。いずれの型でも「好きなことができるから」が多いが、「一人志向型」では、「一人になれるから」「命令されないから」、「かかわり志向型」では、「何でも相談できる人がいるから」「自分が役に立つから」の割合が高くなっている。

図10 「ホッ」とできる理由～志向の違いから～



ここからは、「ホッ」とできる理由の背景に明らかな志向の違いがみられ、子どもたちの志向に応じた大人の側の多様で柔軟な対応が求められよう。

2 イライラ感の高い子どもたちの生活の特徴

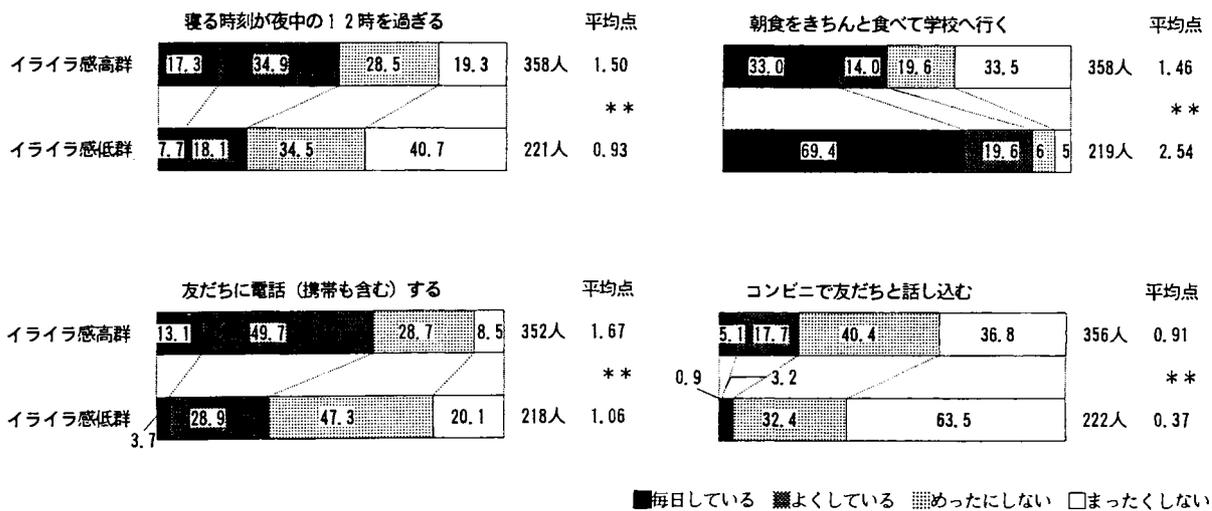
前述した子どもたちの生活の特徴を踏まえながら、ここでは、とりわけイライラ感の高い子どもたちの生活の特徴を明らかにしてみたい。具体的には、イライラ感に関する14項目を手がかりに第1章(p.10)と同様の基準で、次に示したとおりの群分けを行い検討した。

〔イライラ感の高い群(359名) イライラ感に関する14項目の合計点が16点以上の子ども
イライラ感の低い群(222名) イライラ感に関する14項目の合計点が3点以下の子ども〕

(1) イライラ感が高い子どもたちは、夜更かし傾向

まず「ふだんの日の過ごし方」において、イライラ感の高い群とイライラ感の低い群との間に、図11のとおり「寝る時刻が夜中の12時を過ぎる」「朝食をきちんと食べてから学校へ行く」「友だちに電話(携帯電話なども含む)をする」「コンビニで友だちと話し込む」の項目において顕著な違いが見られた。

図11 「ふだんの日の過ごし方」とイライラ感



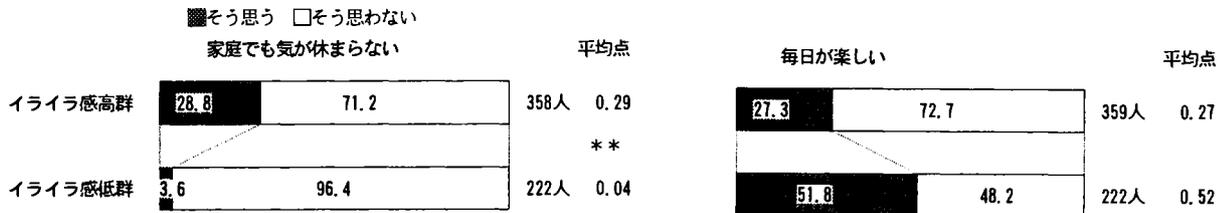
ここからは、イライラ感が高い子どもたちは、イライラ感が低い子どもたちに比べ、夜更かし傾向にある。また「朝食をきちんと食べてから学校へ行く」ことについても、イライラ感が高い子どもたちは、イライラ感が低い子どもたちに比べて、朝食をとらずに学校へ行く傾向にある。この両者は、前節でも述べたように、関連が強い項目であり、ここからは、夜更かしをせず朝食をきちんととって学校へ行くような基本的な生活習慣を確立していくことが、イライラ感の低い生活を送る一つの手立てであろう。

次に「友だちに電話(携帯電話なども含む)をする」、「コンビニで友だちと話し込む」の項目からも、それぞれに、イライラ感が高い子どもたちは、イライラ感が低い子どもたちに比べ、友だちに電話をする頻度が多く、コンビニで友だちと話し込むことが多い。しかし、それらがイライラ感を高める要因として働いているのか、あるいはイライラ感の発散としての行動なのかは、この調査結果からだけでは示せない。今後の課題としたい。

(2) イライラ感が高い子どもたちは、家庭でも「気が休まらない」

「時間に追われて忙しい」「勉強ばかりでつまらない」「毎日が楽しい」など、現在の生活について感じていることを尋ねた項目の中で、イライラ感の高い群とイライラ感の低い群との間に最も顕著な違いが見られたのは、図12のとおり「家庭でも気が休まらない」であった。この結果からは、イライラ感が高い子どもたちは、イライラ感が低い子どもたちに比べ、「家庭でも気が休まらない」と感じていることが読みとれる。

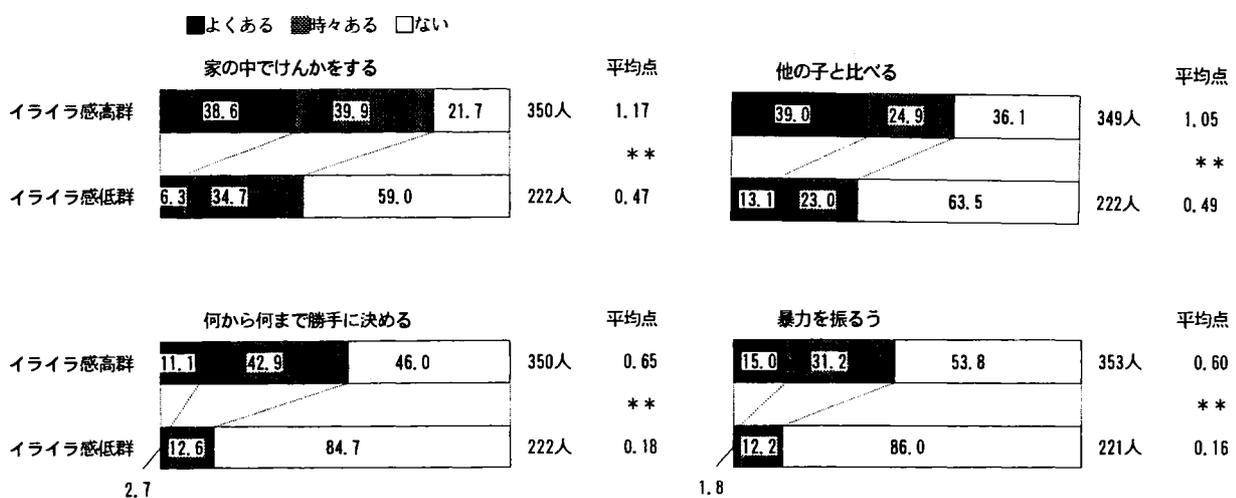
図12 「現在の生活について感じていること」とイライラ感



そこで次に「家の人とのこと」について尋ねた項目から、具体的にどのような点が、子どもたちのイライラ感とのかかわりがあるのかを検討したところ、イライラ感の高い群とイライラ感の低い群との間に顕著な違いが見られたのは、図13のとおり、保護者が「家の中でけんかをする」「暴力を振るう」「他の子と比べる」「何から何まで勝手に決める」の項目であった。

ここからは、イライラ感が高い子どもたちは、イライラ感が低い子どもたちに比べ「家のなかでけんかをよくする」「暴力を振るわれることがよくある」「他の子と比べられることがよくある」「何から何まで勝手に決められてしまうことがよくある」など、総じて、このような好ましくないとと思われる関係や感情をもっていることが分かる。

図13 「家の人とのことについて」とイライラ感

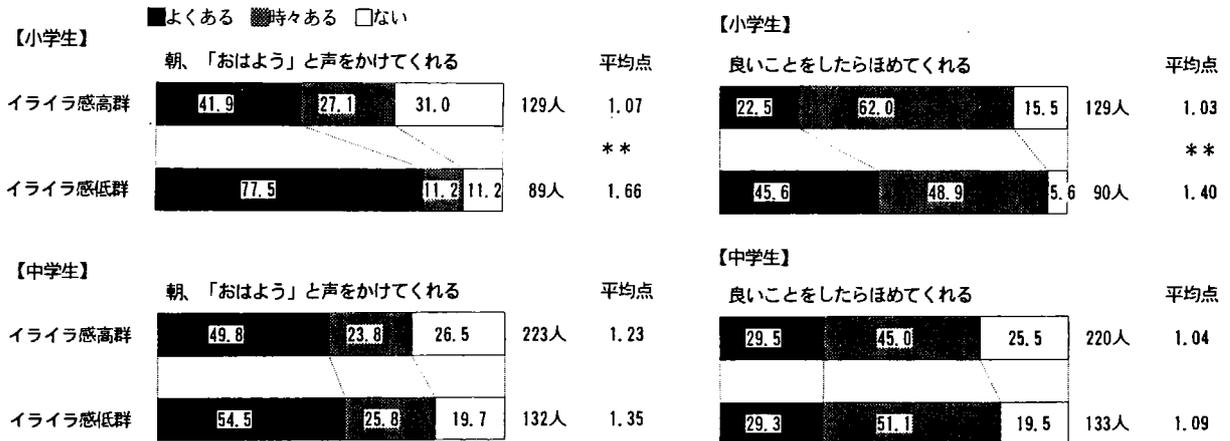


(3) イライラ感を助長しない「家の人との関係」をどう築くか

イライラ感が高い子どもたちは、イライラ感が低い子どもたちに比べ、家の人との関係が好ましくないことが分かった。それでは、その反対に「良いことをしたらほめてくれる」「朝、“おはよう”と声をかけてくれる」といった関係では、どうであろうか。

図14は、「良いことをしたらほめてくれる」「朝、“おはよう”と声をかけてくれる」につ

図14 好ましい関係とイライラ感の学年比較



いて、イライラ感の高い群とイライラ感の低い群との関係を検討したものであるが、小学生では両者の間に顕著な違いが見られたものの、中学生では大きな違いは見られなかった。このことから、小学生においては、項目に示したような好ましい関係をもつことがイライラ感を助長しない一つの方策になると考えられるが、中学生においては、小学生ほどには期待できず中学生と保護者との関係の難しさを示している。

また図15は、「朝、“おはよう”と声をかけてくれる」について、「一人志向型」と「かかわり志向型」とのイライラ感の平均点を示した結果である。ここからは、「一人志向型」の子どもに比べて「かかわり志向型」の子どもの方において、「おはよう」と声をかけてくれないことが、イライラ感を助長してしまう傾向にあることが分かる。

図15 「朝、“おはよう”と声をかけてくれる」項目のイライラ感平均

一人志向型			かかわり志向型		
ない	時々ある	ある	ない	時々ある	ある
N=66	N=89	N=208	N=54	N=66	N=196
10.2	8.5	9.2	14.5	12.2	11.0

**

注1：「寝る時刻が夜中の12時を過ぎる」と「朝食をきちんと食べてから学校へ行く」とのクロス集計の結果を「カイ自乗検定」によって検定したところ、1%水準で有意差を得た。

注2：都立教育研究所紀要第31号「子どもの発達と生活環境についての実証的研究」昭和62年12月及び九州大学社会教育研究室『子どもの生活体験と生活環境に関する実証的研究』平成9年3月 調査対象、小学5、6年生の比較による。

3 保護者が考える子どもの行動の原因とその対応

保護者は我が子の健やかな成長を願いつつ、子育てについて様々な悩みももっている。幼稚園児から中学生までの子どもをもつ保護者は、それらの悩みをどのように解決しているのだろうか。また、子どもたちがイライラしたり、ムカついたりするなどの原因や対応を保護者はどのように考えているのだろうか。

学校と家庭が連携してこの問題の解決を目指すための方策を探ることを目的に、保護者の考えを質問紙法により調査した（以下、「本調査」とする）。

本調査に回答した保護者の内訳は、母親が回答したケースが約89%あったのに対し、父親が回答したケースは約7%であった。

(1) 子どもに関する保護者の悩みとその解決方法

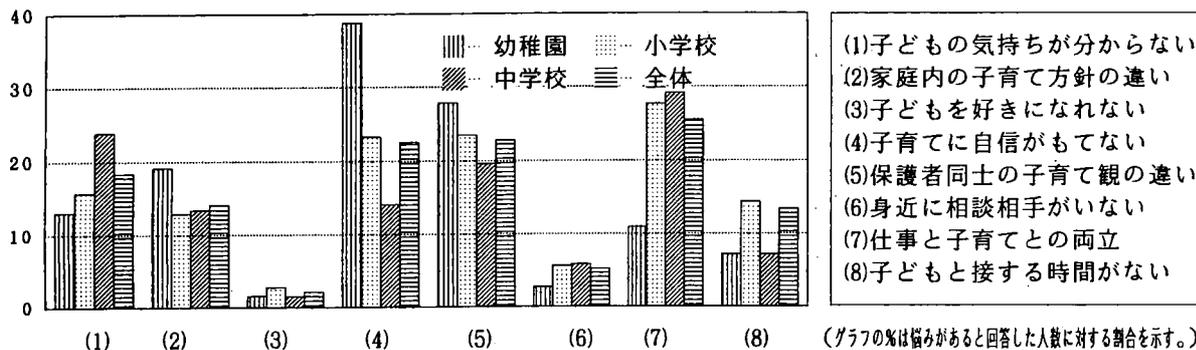
本調査では、子育てに関して、また、子どもに関して保護者がどのような悩みをもち、その悩みをどのように解決しているかを選択肢法によって尋ねた。

ア 学年が上がるにつれて子どもの気持ちをとらえきれずに悩む保護者の姿がある

《中学生の母親の記述から》

- ・子どもが苛立っているな、と感じることはあります。どうしたの、と聞けば「別に」と答えます。それ以上はどうしてよいのか、分かりません。
- ・子どもの本心がつかめないので、時間を待つしかないと思います。何故ムカつくのか子どもに聞くようにしていますが、返事がありません。

(%) 図16 子育てをするうえでの悩み（複数回答）



本調査では、保護者の52%が子育てをするうえで悩んでいることがあると答えている。

図16は、子育てをするうえでの悩みの内容を尋ねたものである。全体としては、「仕事と子育てとの両立」や「保護者同士の子育て観の違い」が多く、次いで、「子育てに自信がもてない」、「子どもの気持ちが分からない」、「子どもと接する時間がない」が多い。特に、「子どもの気持ちが分からない」、「仕事と子育てとの両立」の二つは子どもの年齢が上がるに従って高くなる傾向を示しており、子どもの成長とともに、子どもの気持ちをつかむことに悩む保護者の姿を見ることができる。

また、「身近に相談相手がいない」という悩みをあげた保護者は比較的少ないが、子どもの年齢が上がるにつれて増える傾向にある。このことは、後述するウ「保護者は家族や子どもと

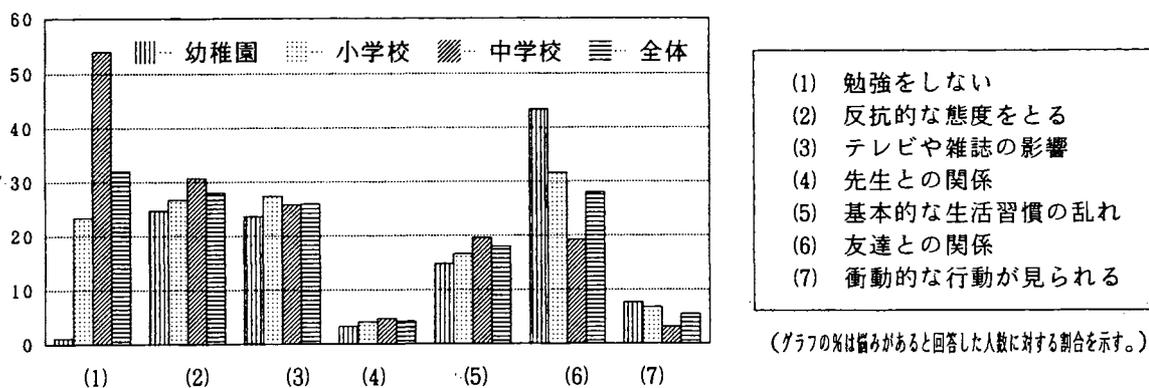
話し合って悩みを解決している」の項と併せて考えると、学年が上がるにつれて周囲の人に相談する保護者が減ることから、保護者の相談相手や相談機会の確保という課題があることを示している。

イ 子どもの友達関係や反抗的な態度に悩みをもっている保護者が多い

《幼稚園児の母親の記述から》

男子でまだ4歳なのですが、自分の気に入らないことがあると、物を投げたり、蹴飛ばしたり、その姿を見ていると将来が不安になります。子どもとの時間を十分にとり、会話をたくさんしたいと思います。

(%) 図17 子どもに関する悩み（複数回答）



本調査では、保護者の60%が子どものことで悩んでいることがあると答えている。

図17は、子どもに関しての悩みを複数選択で尋ねたものである。悩みの内容は勉強に関するものを除けば、子どもの学齢にかかわらず、「友達との関係」「反抗的な態度」「テレビや雑誌の影響」等が多くあげられた。小学校について10年前に実施した調査と比較すると、「勉強をしない」「反抗的な態度をとる」「友達との関係」などが上位にあることは同じであるが、「勉強をしない」が減少の傾向を示すのに対し、「友達との関係」「反抗的な態度をとる」は増加していることが特徴である。(注)

また、全体の5.5%の保護者が、子どもに「衝動的な行動が見られる」ことをあげている。

ウ 保護者は家族や子どもと話し合って悩みを解決している

《小学校6年生の母親の記述から》

何に対してイライラするのかを聞き役に回って、子どもの話をじっくりと聞きます。そして、イライラの原因が解決できるように話し合います。時間をかけてじっくり話しているうちに、今まで抑えていた感情が涙になって表れたこともありました。そうになると、胸につかえていたものが一気にとれたような表情になります。

(注) 東京都立教育研究所社会教育研究室『家庭教育の実態と親の意識についての基礎研究』

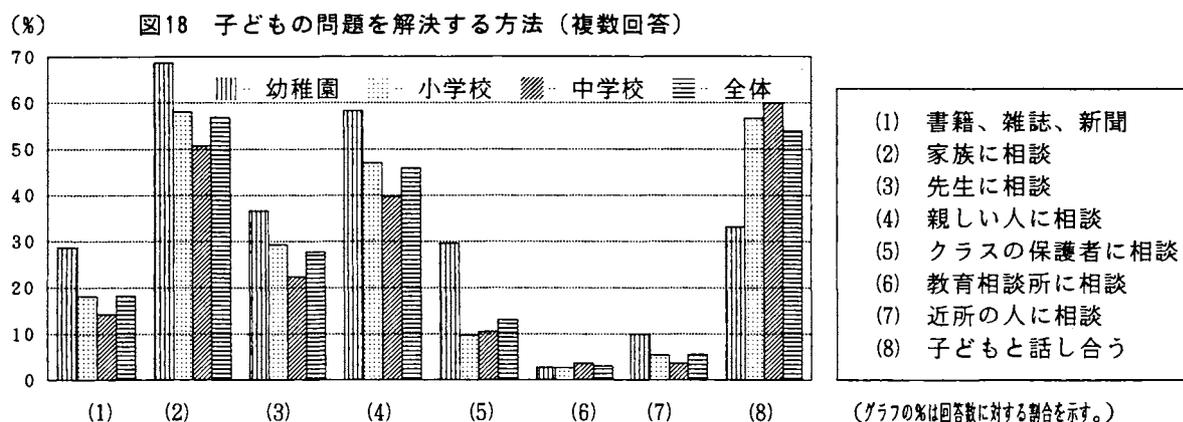
(平成元年3月) 勉強をしない:39.8%、反抗的な態度をとる:19.8%、友達との関係15.1%

既に述べたとおり、60%の保護者が子どものことで悩みがあると答えている。また、子どもの学齢が上がるに従って、子どものことで悩みをもつ保護者は増えている。

図18は、保護者が子どもに関する悩みを解決するときの方法を尋ねたものであるが、「家族に相談する」「子どもと話し合う」が多く、次いで「親しい人に相談する」の順である。先に述べたように、「家族に相談」「親しい人に相談」「先生に相談」という解決方法は学齢が上がるに従って回答の割合が減っている。身近に相談できる人が減ってくるということは、解決を図る上での隘路となる。学校教育相談や地域の教育相談所等、保護者を支援する多様な機関との連携が求められる。

一方、「子どもと話し合う」という解決方法のみが、学齢が上がるに従って漸増している。このことは、「子どもと話し合う」という解決方法が、これまでも効果的だったことを示しているといえる。この設問で「何が最も効果的な解決方法だったか（一つ選択）」を尋ねたところ、「子どもと話し合ったこと」が38%で最も多かったことから、このことが裏付けられる。

また、「先生に相談したこと」を最も効果的であると回答したのは9%であった。いずれの回答結果からも、子どもたちの揺れ動く心への対応を含んだ様々な問題の解決に当たって、教育相談機関等も含めて、人のかかわりが大切であることがうかがえる。



(2) 保護者が考える子どもたちの揺れ動く心の背景は何か

本調査では、子どもたちの揺れ動く心の原因や対応の在り方について、保護者がどのようにとらえているのか、記述形式によって尋ねた。

ア 子どもたちの揺れ動く心への対処に戸惑っている保護者

《中学生の母親の記述から》

自分の弱いところや、自分の思いどおりにいかない、「ムカつく」という言葉が口癖のように出てくるような気がする。何に「ムカつく」のか本人に聞いてはいるが、根本的にはどうしたらよいか分からない状態です。

上記の母親と同様に、多くの保護者が子どもたちの揺れ動く心への対処に戸惑っている様子を述べている。また、本調査に答えた保護者2122名の内の82%が、この設問に対しそれぞれの考え

を記述している。これらのことから、子どもたちの揺れ動く心の問題に保護者は戸惑いながらも、真剣に対処しようとしていることがうかがえる。

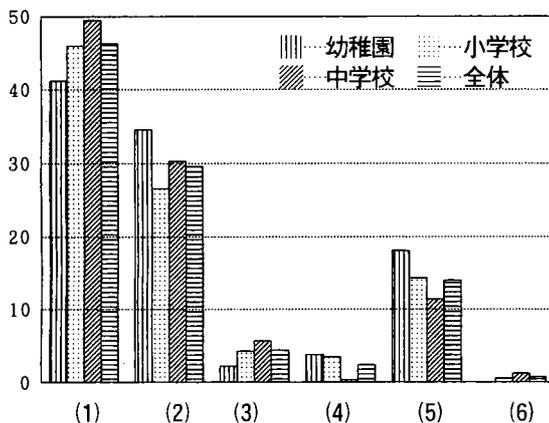
イ 保護者は、その原因の多くが自分たちの子育てや生活の在り方にあるととらえている

図19は、「イライラする、ムカつく」という子どもの揺れ動く心の原因を、保護者の自由記述から六つのカテゴリーに分類したものである。

保護者は、その原因を忍耐力の不足や自己中心的な子どもの性格、忙しい生活、ストレスの多い生活等、「子ども自身の性格や生活に起因する」と考えていることが分かる。次いで過保護や甘やかし、食事の問題やしつけ等、「家庭や大人に問題や責任がある」があげられ、マスコミやテレビ・雑誌の影響、物質的な豊かさなど、「社会に問題や責任がある」との回答が続いている。

「学校や教師に問題や責任がある」「地域の在り方に問題や責任がある」という回答はそれほど多くない。保護者は、子どもの行動の原因を学校や地域社会の在り方に求めるよりも、自分たちの子育ての結果や生活の在り方にあると、自分自身に厳しい見方をしていると言っていることができる。しかし、第1章で述べた子どものイライラ感の高まる原因が、友達関係に多い事実を、学校や教師は受け止める必要がある。

(%) 図19 子どもの揺れ動く心の原因 (複数回答)



- (1) 子供自身の性格や生活に起因する
- (2) 家庭や大人に問題や責任がある
- (3) 学校や教師に問題や責任がある
- (4) 地域の在り方に問題や責任がある
- (5) 社会に問題や責任がある
- (6) 原因は複雑で分からない

(グラフの%は回答数に対する割合を示す。)

ウ 保護者自身が子どもへのかかわり方を変えることによって対応しようとしている

《中学生の父親の記述から》

- ・基本的には幼児期からのしつけと生活の楽しさのバランスが必要。厳しさと生活の安心感を与える環境、特に家庭の役割が重要だ。
- ・私たちが含め今の大人たちにも問題があると思っています。子どもにどうこう言う以前に、今の大人一人一人が、あるいは、社会がもっと道徳性を身に付けるべきだと考えます。
- ・子どもと話をする機会を多くもち、小さなことくらいで「ムカつく」ことのないようにしたい。
- ・子どもたちに夢がなく、何を目標にしたらよいのか分からないのではないかと。ボランティア活動を通して、人に対する優しさや思いやりの気持ちを養っていきたい。

図20は、「イライラする、ムカつく」という子どもの揺れ動く心への対応を、保護者の自由記述から六つのカテゴリーに分類したものである。

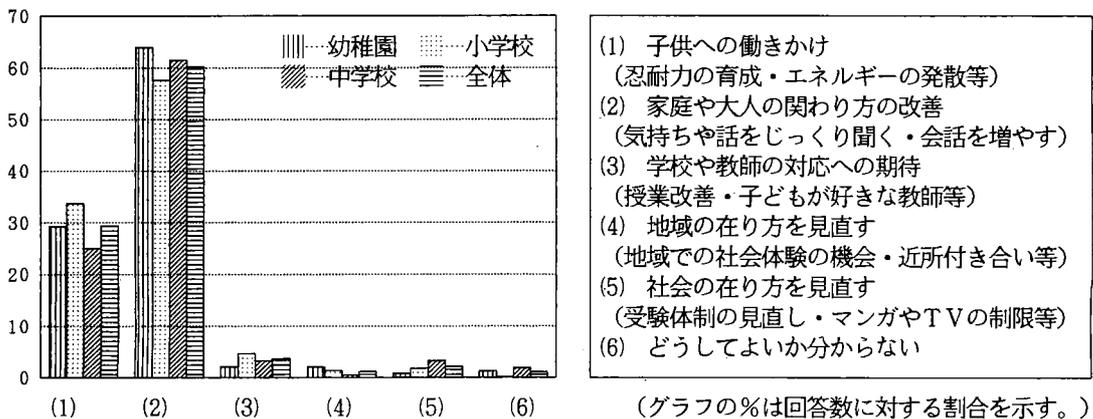
子どもの揺れ動く心の原因として、子ども自身の性格や子どもを取り巻く生活も含めて家庭や大人の責任が多くあげられていたが、対応としても、「気持ちや話をじっくり聞く」「親子の会話や触れ合いの機会を増やす」などして、「家庭や大人のかかわり方を改善する」という回答が他に比べて断然多い。

次いで、忍耐力の育成、エネルギーの発散やストレスの解消等の「子どもへの働きかけ」が多くあげられている。これらに比べて、「学校や教師の対応へ期待」や「地域の在り方を見直す」「社会の在り方を見直す」等は少ない。

ここからは、子どもの揺れ動く心に対して、保護者自身が子どもへのかかわり方を変えることによって対応しようとしている姿勢をうかがうことができる。

ただし、これらの対応が効果的なものとなるには、2節の「イライラ感の高い子どもたちの生活の特徴」の項でも述べたように、保護者の接し方や会話の内容等を吟味していかなければならない。「勉強を見てくれる」「一緒に遊んでくれる」「朝“おはよう”と声をかけてくれる」「悩みごとを聞いたり相談にのってくれる」等の対応が、小学生ではイライラ感を高めない一つの方策として効果が期待できる。中学生は、小学生ほどこのような保護者の対応を期待していないが、保護者が子どもへのかかわり方に配慮していく際に、子どもの発達段階や気持ちに寄り添った接し方が大切である。

(%) 図20 子どもの揺れ動く心への対応 (複数回答)



4 まとめ

(1) 子どもたちの生活実態調査からみえてきた特徴

ア 「寝る時刻が夜中の12時を過ぎる」子どもが全体の3割、「朝食を食べないで学校に行く」子どもたちが小学生で1割、中学生で2割に及んでいる。イライラ感の高い子どもたちは、低い子どもたちに比べて、これらの傾向が強い。

イ 子どもたちの揺れ動く心への対応策として、保護者の6割は「気持ちや話をじっくり

り聞く」「親子の会話や触れ合いの機会を増やす」をあげているのに対し、「悩み事や相談にのってくれない」と回答した子どもたちは全体の3割に及んでいる。

ウ イライラ感の低い子どもに比べ、高い子どもの方が「家庭でも気が休まらない」と強く感じており、具体的に、保護者が「家の中でけんかをする」「他の子と比べる」「何から何まで勝手に決める」「暴力を振るう」などがある場合、子どもたちにイライラ感の高い傾向が見られる。

エ 家庭において、「朝、おはようと声をかける」「良いことをしたら褒めてくれる」といった関係をもつことは、小学校段階では、イライラ感を助長しない方策として有効であるが、中学校段階においては、小学校段階ほどの効果は期待できない。

オ 「ホッ」とできる理由について、「好きなことができるから」と回答した子どもたちは、全体の6割に及んでいる。また、「一人志向型」の子どもたちは、「命令されないから」といった理由をあげる傾向が高く、「かかわり志向型」の子どもたちでは、「何でも相談できる人がいるから」をあげる傾向が見られる。

(2) 保護者調査からみた特徴

ア 10年前の調査と比較して、子どもの「友達との関係」のことで悩む保護者が増えている。

イ 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。

ウ 保護者は子どもたちの揺れ動く心の問題を、学校や社会の在り方に原因があると考えよりも、保護者自身の子どもの接し方やかかわり方を変えることで対応しようと努力している。しかしながら、その対応については、学年が上がるにつれて、子どもの気持ちを正しくとらえきれず、悩む保護者の姿が見えてくる。

<両調査から考えられる学校と家庭・地域社会との連携>

ア 基本的な生活習慣を確立するには、学校だけ、家庭だけで実現するものではなく、地域社会の協力を得て、三者が一体となって行っていく必要がある。学校は、日常的に三者の情報交換の機会をつくるなど、子どもたちの生活のありようを家庭・地域社会に積極的に提起する必要がある。

イ 学年が上がるにつれて相談相手や機会が狭まる中で、接し方を一律にするのではなく、相談機関や地域の教育機関と連携するなど、学校が保護者の悩みを受け止める多様な方法が求められている。学校や教師が保護者の悩みを受け止め、解決に向け支援できる力量が求められている。

ウ 子どもたちが自信をもち、自らの存在を確認することができるような「心の居場所」を地域に多様に作り出すことが求められている。学校が地域社会に働きかけ、多様な人々との出会いの中で、子どもたちが学校で学んだことや自信をつけたことを実践していくことができるような場を生み出していく必要がある。

第3章 学校は子どもたちの揺れ動く心にどう対応すればよいか

学校がその対処に悩んでいる衝動的・攻撃的な行動をとる子どもや授業妨害・拒否をする子どものいる学級では、どのような行動が表れているかを把握するために、教師対象の質問紙調査及び聞き取りによる事例収集を行った。この章では、教師対象の調査結果及び収集事例の分析、具体的な事例の提示によって、衝動的・攻撃的な行動をとる子どもや授業妨害・拒否をする子どものいる学級の課題と調査時点で有効であった対応について考察する。

1 教師は、「衝動的・攻撃的な行動」や「授業妨害・拒否」をどのようにとらえているか

(1) 多くの教師が、自分の勤務する学校で、これらの事例に出合っている

過去3年間に衝動的・攻撃的な行動をとる子ども、または授業妨害・拒否をする子どものいる学級に出合ったことがあるかを質問したところ、衝動的・攻撃的な行動をとる子どもに出合ったことがあるとの回答が、幼稚園で60%、小学校、中学校、高等学校では80%、盲・ろう・養護学校では50%を超えている(図1)。授業妨害・拒否をする子どものいる学級に出合った(自分の学校で経験したり見たりした)ことがあるについては、小学校で約70%、中学校で60%弱が「ある」と回答している。また、このことに出合ったことがある教師は、授業妨害・拒否をする子どもの様相について、小・中学校共に「私語が目立つ」「立ち歩き、出入りが多い」などと回答している(図2)。

図1 衝動的・攻撃的な行動をとる子どもに出合ったことがあるか

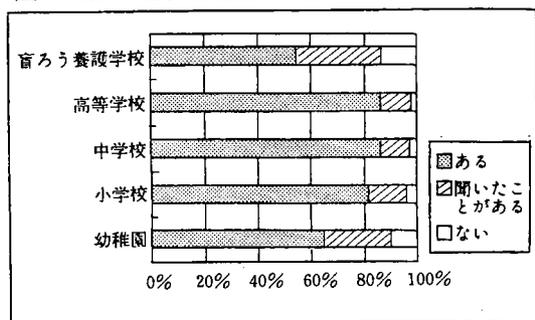


図2 授業妨害・拒否をする子どもの様相

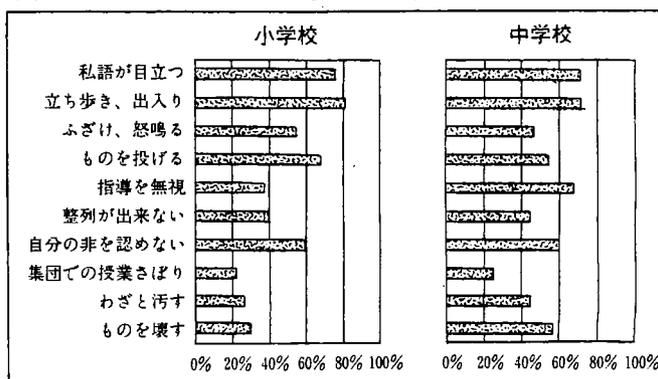


図3 衝動的・攻撃的な行動をとる子どもの背景

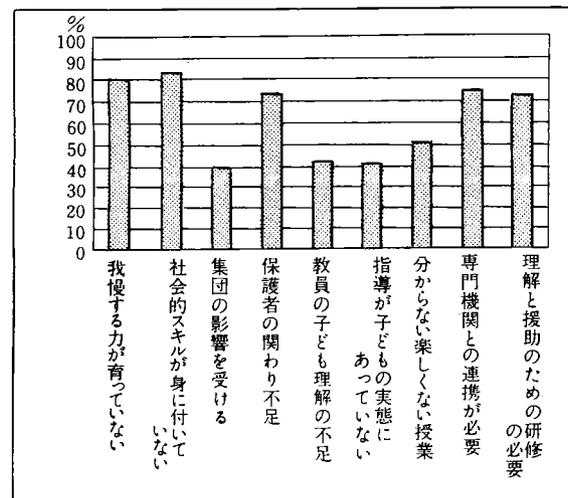
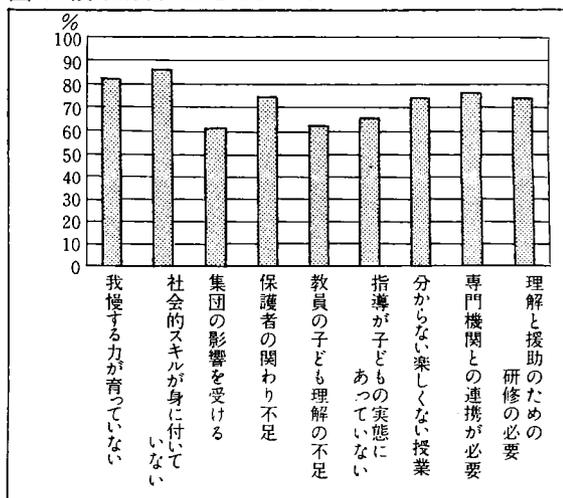


図4 授業妨害・拒否をする子どもの背景



(2) 教師のとらえている二つの事象の共通点と相違点

衝動的・攻撃的な行動をとる子どもや授業妨害・拒否をする子どもについての背景を、①子どもに帰属する項目（6項目）、②保護者に帰属する項目（4項目）、③教師に帰属する項目（3項目）、④その他マスコミ等に帰属する項目（3項目）、⑤連携・研修の必要性（4項目）の5つの観点から質問した。

衝動的・攻撃的な行動をとる子どもについては、①子どもに帰属する項目への回答率が最も高く、「我慢する力が育っていない」「社会的スキルが身に付いていない」の2項目は80%を超えている。また、②保護者に帰属する項目で最も回答率が高かったのは、「保護者のかかわり不足」で約70%が選択している。③教師に帰属する項目は、「子ども理解の不足」「指導が子どもの実態にあっていない」「分からない楽しくない授業」の3項目であり、どれについても40%を超える選択率である。⑤連携・研修の必要性については、「専門機関との連携」「理解と援助のための研修」を約70%が選択している（図3）。

授業妨害・拒否をする子どもに対する回答は、衝動的・攻撃的な行動をとる子どもに対する回答と似た傾向を示している（図4）。大きく異なっているのは、③教師に帰属する項目への選択率で、どれも約60～70%が選択している。また、①子どもに帰属する項目のうち「集団の影響を受ける」は、選択率が20%以上高くなっている。このことから、衝動的・攻撃的な行動に比べて、授業妨害・拒否の問題では、教師が自分たちの責任としてとらえたり、子どもの集団の影響性としてとらえたりしている傾向がある。

2 「衝動的・攻撃的な行動」と「授業妨害・拒否」の様相

(1) 「衝動的・攻撃的な行動」の様相

全校種共通して、教師が悩んでいる子どもの行動は、教師への調査から「思いどおりにならないとすぐ怒る」「物にあたる」などである。こうした子どもたちの行動の特徴として、「怒りやすい（興奮しやすい）」「暴力を振るう」ことなどが、多くの事例の中でも指摘されている。衝動的・攻撃的な行動をとる子どもたちは、過度に敏感な一面をもち、自分への他者の働きかけが少しでも否定的に感じられると、激しい反応を示すものと考えられる。また、自分に対する否定的な評価への敏感さが、自己肯定感の低さにつながり、そのことがイライラ感を高め、衝動的・攻撃的な行動につながっているとも考えられる。

(2) 「授業妨害・拒否」の様相

全校種を通して、教師への調査の回答から、「授業中の立ち歩き、教室の出入り」と「授業中の私語」が、特徴としてあげられる。また、中には、教師への暴言、暴力へと発展している事例も見られる。授業妨害・拒否に、最初から学級全員が加わることは少ない。少数の子どもの行動から広がっていくことが多く、数人の子どもたちに同調者が加わって、授業を混乱させる状況が生じている。このような状況の中で、学級経営が成り立たなくなる場合もある。学級の子どもの多くはこの事態を解決してほしいと願っているが、授業妨害・拒否をしているグループへの指導ができずにいる担任に対して、次第に不満・不信を募らせ、混乱が大きくなる場合もある。

3 学校はどのように対応しているか

(1) 衝動的・攻撃的な行動への対応

ア 自分の思いどおりにならないと混乱する子ども（小学校1年）

小学校の生活に慣れてきた5月の連休後の給食の時間のことである。箸がうまく使えないA男は、突然持っていた箸を投げ出した。担任は、A男に「箸を投げたら危ないでしょう」と注意した。A男は「チョームかつく」と言って、椅子を蹴飛ばし、教室を飛び出した。また、算数の時間に、自分は絵を描いていたいと言って絵を描いていたこともある。担任はその度に注意したり、教室から抜け出した時には連れ戻したりした。A男の行動への対応が毎日のようにあるので、担任は他の子どもへの指導が行き届かないことを悩んでいた。

担任は母親と面談の機会を作り、A男の学校での様子を伝え、話し合った。母親は「子どもは伸び伸びと育てようと思いき、A男がこうしたいと思うこと、やってほしいと思うことを認めてやるようにしていました。家でも思いどおりにならないと、大声をあげて物を投げ、自分の思いが遂げられるとニコニコしています。こうしたことが段々多くなっているように思えます。」と語った。

① この行動の意味するもの

(ア) 思いどおりにしたいというこだわりが、イライラ感を助長している

いやなこと、できないことなど自分の思いどおりにならない場面に出会うとイライラ感が高まり、乱暴な言動をとったり、その場面を回避したりする。また、A男には教師との普段のかかわりから、教室から抜け出しても探しに来てくれることを期待している様子が見られ、甘えたい、教師や友達とかかわりたい気持ちもうかがえる。

(イ) 困難なことを、自分で乗り越える経験が不足している

家庭では、A男のわがママが許され、親の手助けで何でもできてしまう。学校では手助けがないので思うようにいかないことがあり、困難な場面に出会うとイライラ感が高まる。これは、入学したばかりの子どもに起こりがちな傾向であると考えられる。

② この行動への学校の対応

担任から事情を聞いた校長は、すぐに教頭、生活指導主任、学年主任を交えて、A男がパニックに陥ったときの対応を協議した。そこで、校長は、パニックに陥った時は、誰かが落ち着くまで一対一でかかわり、A男の言い分を聞くとともにA男が善悪について納得するよう話してから学級に帰すように指導した。さらに、担任はA男を励ますだけでなく具体的な場面におけるA男のよさを取り上げ認めていくこと、友達や他の人とかかわる活動を多く取り入れることなども指導した。A男は次第に落ち着きを見せるようになり、母親の方から相談に来た折に、担任がその後の様子を伝えたところ母親はホッとして「このごろ、家でも自分のことは自分でさせています。」と話した。

③ 学校の対応で功を奏したこと

(7) 衝動的・攻撃的な行動の背景や心情の理解を図ったこと

A男の行動の背景やそのときの心情の理解を深めたことで、A男がパニックに陥ったとき、A男のイライラした気持ちを受け止めながら、穏やかに丁寧に指導することができた。焦らず、子どもの心を敏感に感じとり受け止めようとした教師の姿勢が、A男の成長を促した。

(イ) 教師間の連携のもとに、衝動的な行動に対応したこと

衝動的な行動が起きたとき、生活指導主任や養護教諭など、周囲の教師が一对一で対応の時間を十分にとったことが、A男の気持ちを落ち着かせた。また、このことから担任にゆとりができて、学級の子どもたちとじっくりかかわり、信頼関係を築いていくことができた。

(ウ) 友達や他の人とかかわる活動を多く取り入れたこと

学習や係活動の中に子ども同士がかかわる活動を取り入れ、A男が思いどおりにならない時に少しずつ手をかしながら我慢する経験を積ませ、不安や不満の抑制を身に付けさせていった。

(エ) 欲求をコントロールする力の大切さを保護者に理解してもらったこと

保護者の相談にいつでものれる機会を作り、共に考えていこうとした教師の姿勢が、保護者の心を開き、家庭での子どものしつけを見直していくきっかけとなった。

④ 事例の理解と対応のポイント

(7) 思いどおりにしたいというこだわり感の強い子どもは、失敗や困難に出合ったときにイライラ感が高まり、パニックになる場合がある。同時に人に認められたい、分かっしてほしいという気持ちももっている。人とかかわる体験を通して、自分のことを分かっもらった嬉しさやありのままの自分を受け入れられる安心感を味わわせ、欲求をコントロールする力の基盤を育てるとともに、対人関係スキルが身に付くようにする。

(イ) 思いどおりにしたいというこだわり感の強い子どもは、家庭での生活で、勝手気ままな行動が許されている反面、肯定的な受け止めをされないことが少なくない。保護者の内面にある子育てへ不安や理解の不十分さを指摘するだけでなく、子どもが変容してきたことを保護者に伝え、共に考える姿勢で支え、子どもの成長を援助していきたい。

⑤ 同様な事例から考えられる課題と対応

(7) 安全管理と授業の確保

事例のような衝動的・攻撃的な行動が起こった場合には、子ども自身がけがをしたり周囲の子どもに危害が及んだりしないよう、子どもの感情を静める。また、他の教師の協力も得て事態を平静に戻し、授業が確保できるようにする。

(イ) 事態発生時の協力体制

事態によっては担任一人では対応が困難な場合が多い。当初から緊急時の体制を確認しておき、事態が発生した場合、複数の教職員で対応できるようにする。

イ 自分を表現できず我慢している子ども（小学校6年）

B男は、4年生から続けている地域のバスケットボールクラブを、「中学校受験の勉強が忙しくなるから」という両親の強い勧めに従い、6年生になってやめた。一緒にやっていた友達にやめた理由を言えず、放課後は急いで塾に行くために、友達とのかかわりが疎遠になっていった。教室で友達が笑い合ったり、ふざけ合ったりしているところに近づいていっても、いつの間にか、みんな散ってってしまう。それまで多くの友達に囲まれていたB男にとって、苛立ちは募る一方だったが、その気持ちをどのように表現すればよいか分からずにいた。

ある日、休み時間、B男は、隣の学級のC男が自分の方を見てひそひそ話をしていると思い、文句を言おうと隣の教室の中に入ろうとした。入口付近にいたD男が「何の用」と尋ねても、B男が返事をしなかったため、D男は「用がないなら出ていけよ」と、B男を押し返した。その時、B男は「何をするんだ」と大声をあげ、D男を押し倒し、近くにあった椅子を持ち上げ、D男目掛けて投げつけた。椅子は、幸いD男には当たらずけがはなかったが、B男は青い顔で肩で息をしていた。

① この行動の意味するもの

(ア) イライラ感を抑制することが限界に達している

B男は、両親の勧めに従い、それまでの友達関係から離れ、生活の変化を受け入れて、努力していた。しかし、この事情は友達に理解されず、孤独に耐えていた。内面には、仲間に戻りたい気持ち、寂しい気持ち、両親の期待に応えなければならないという気持ち等が葛藤しており、自分のイライラ感を抑制することが限界に達していた。

(イ) 友達の言動に不安感を募らせている

友達の輪から外れ、他の子どもとの交流がなくなってしまったため、他の子どもの言動がひどく気になり、自分が悪い印象をもたれているのではないかと、不安な気持ちが募っていた。

(ウ) 家庭からも心の居場所が失われている

勉強することが第一と考えている両親に対して、自分の率直な気持ちを言葉や行動で表現できず、家庭でもホッとすることができなかった。

② この行動に対する学校の対応

その場にいた隣の学級担任、続いてB男の担任が駆けつけ、二人でB男を抱きかかえるとともに、倒されたD男の様子を確認、泣きじゃくるB男を校長室に連れていき、ソファに座らせた。担任は抱きかかえたままB男が落ち着くのを待ち、校長とともに事情を聞いて、学級に帰した。

夕方、校長の指示で担任は家庭訪問をし、家庭でのB男の様子を聞くとともにB男の気持ちを理解しようと、B男と母親の三人で十分に時間をかけて話し合った。担任はB男の気持ちを受け止め、人間関係の修復に取り組むことを約束した。

③ 学校の対応で功を奏したこと

(7) 抱きかかえて、興奮がおさまるのを待ったこと

衝動的・攻撃的な行動をとった時の子どもに「どうして、そんなことをしたの」と尋ねても、答えられないことが多い。極度に興奮し、普段とは異なる心理状態になる場合もある。担任が乱暴な行動をいきなり叱るのではなく、興奮している状態を素早く見取り、抱きかかえてB男を守ったことが、B男の気持ちを落ち着かせた。また、その場では必要な指示のみにし、時間をおいて気持ちを聞き取ったことも、B男に自分を見つめるゆとりを与えている。

(イ) 抑制しきれなくなったB男の気持ちを理解したこと

家庭訪問によって、B男の最近の学校での人間関係や家庭での生活について話を聞いた。担任は、活発で人気のあったB男が孤立し、寂しさと両親の期待に応えねばという気持ちとの葛藤が続いていることや我慢が限界を超え攻撃的な行動に陥ったことを理解した。担任に受け止められたと感じたB男は、素直に自分の思いを表現するようになった。

(ウ) 母親にB男の苦悩を理解してもらったこと

B男は、両親の期待に応えようと、大好きなバスケットボールもやめ、塾通いとともに毎日夜遅くまで勉強していた。睡眠不足に加えて、朝食をとらない日もしばしばだった。担任はこれからの学校での指導の方針を伝え理解を得るとともに、母親にB男の気持ちの理解を求めた。

④ 事例の理解と対応のポイント

(7) 子どもは、十分納得していなくても、親が望むことに応えようとする。親に好かれたい、いい子であると思ってほしいという願いが、本当にしたいことを抑制してしまうことがある。表面に見える衝動的・攻撃的な行動のみに目を奪われずに、内面に蓄積された葛藤を理解することが必要である。不安感が限界まで高まると攻撃的な行動となることもある。抑制しきれなくなって攻撃的になる心理を把握したい。

(イ) 興奮しているときのとっさの対応が、後の指導を左右する。行動の激しさに教師も動転してしまいがちである。この状況に巻き込まれて一方的に行動の非を責めると、子どもの心は一層不安になる。周囲の状況を考えながら、穏やかで毅然とした態度でかかわることが大切である。

⑤ 同様な事例から考えられる課題と対応

(7) 心を許し合える学級集団づくり

B男のように、友達を失って集団の中で孤独感を味わうことは、大人が考える以上に自分の存在感を失うような心情になる。担任は、子ども同士がお互いの考えを述べたり受け入れたりするなどして、心を許し合える学級集団づくりを心掛けるようにする。

(イ) ほどほどに発散できる場の確保

受験などの抑圧からイライラ感を募らせている場合には、気持ちを率直に表現し、適度に発散することが大切であることを、本人にも保護者にも伝えるようにする。

ウ 自分の気持ちが理解されず、衝動的・攻撃的になる子ども（中学校1年）

E男は、小学校時代から、さ細なことでカッとなり、相手を叩いたり蹴ったりと、手加減しない激しい暴力を振るったことがあり、友達に「キレたら怖い」と敬遠されがちだった。しかし、小学校卒業間際の小・中学校の連絡会の折りには、E男のこの様子について語られることがなかった。

中学校入学当初、多くの教師は、E男を目立たずおとなしい子どもとしてとらえていた。E男は、1学期、校内で暴力を振るうことはなかったが、担任がE男に声をかけても目をうつむき加減にして、言葉少なく反応することが多かった。

2学期のある日、E男が授業中に机に伏せて寝ているのを見た教師が、E男の席に近づき、前にあったことも含め注意した。しばらく黙って教師の言葉を聞いていたように見えたが、いきなり教師の顔を殴り、教室を飛び出していった。担任は眼鏡のフレームが壊れ傷を負った。E男の行動を見ていた子どもたちは、「E男はキレると何をするか分からないんだ」と言っていた。担任が、保護者に連絡をとると、「家では何も問題を起こしていない。学校のことは学校に任せる」と言い、協力は得られなかった。

① この行動の意味するもの

(ア) E男の行動の背景が教師や周囲の子どもたちに理解されないままになっていた

教師の目にはおとなしい子どもと映っていたが、養護教諭はE男の行動や他の子どもからの情報を耳にし、E男のおとなしい面とカッとなる面があることが気になっていた。どんな時にカッとなるのか、暴力で何を訴えたいのかが、担任や他の教師にも周囲の子どもたちにも理解されないままになっている。

(イ) 自分の存在への主張が、衝動的・攻撃的な行動として表れている

この後の事例研究会の折りに、E男の行動やその背景について話し合いがなされた。E男の行動は、周囲の教師や友達に自分の内面が理解されないため、時に衝動的・攻撃的な行動をとることによって、自分の存在を表現することが繰り返されるようになったと考えられる。おとなしそうに見えるE男の内面にあるイライラした気持ちを分かってもらえないことへの反発が、衝動的・攻撃的な行動として表現されていると思われる。

② この行動に対する学校の対応

連絡を受けた教頭が、生活指導主任と共に校庭にいたE男をなだめ、相談室に連れていき事情を聞いた。教頭は、E男の言い分を聞き、反省を促すとともに、保護者に連絡を取り、家庭ではE男の気持ちを十分聞き、今回の行為を反省させるよう依頼した。学校では翌日、全学級一斉に暴力否定の指導を行った。また、校長の判断で、生活指導主任と養護教諭が教育相談所に相談し、E男への理解と反応についてアドバイスを受けた。E男は二日学校を休んだが、教頭と担任の家庭訪問による粘り強い指導に反省の態度を示し、登校するようになった。初めは学校を非難していた保護者も、少しずつ態度を変化させている。

③ 学校の対応で功を奏したこと

(7) 教職員の連携で事態の収拾に当たったこと

子どもが攻撃的になった時の対応は、一人の教師では難しく、対応を誤ると混乱を大きくする。本校では、普段から組織的な対応についての共通理解がなされており、教頭、生活指導主任を中心にして事態の収拾が図られた。当事者を落ち着かせること、事情を聞くこと、反省を促すこと、保護者の協力を求めることなどが一連の流れで行われ、混乱を最小限に止めた。

(1) 暴力は許さないという毅然とした姿勢を全校に示したこと

どんな理由があろうとも、暴力行為は断じて許せないということを、E男本人のみでなく、すべての子どもに対して厳しく指導を進めた。当初、E男の行動を恐れ、敬遠する様子も見られたが、教師が一致して指導に当たったことで、暴力の被害や防止について子どもの声が聞かれるようになり、子どもたちの中に暴力を許さないという姿勢が育っていった。

④ 事例の理解と対応のポイント

(7) 暴力を伴う問題行動は対応を誤ると、ますますエスカレートする。初期の段階から毅然とした、組織をあげての対応が必要である。背景を見極め、加害者に深い反省を促すとともに、被害者に対してはその心情に寄り添ったケアが必要である。暴力は一度始まると繰り返されることになりやすい。心情を把握しながらも、あくまで、暴力は許さないという姿勢を示していくことが大切である。また、暴力におびえている子どもたちの一人一人を複数の教師で見守り励ましていく、組織的な対応が必要である。

(1) E男の行為の背景には、小学校時代から教師や友達、両親にも認められることが少なく、自己肯定感が乏しかったことがある。子どもを一律に評価せず、よさや可能性を多面的な角度から評価し、一人一人が自分を肯定的にとらえることができるように指導する必要がある。この事例でのE男に対しては、今後、教師がE男と積極的にかかわり、運動や学習の場でよさを発揮できるようにすることが大切になる。

⑤ 同様な事例から考えられる課題と対応

(7) 子どもの理解と指導についての校種間の連携

衝動的・攻撃的な行動が繰り返される背景には、子どもへの理解と指導が適切になされないまま進級・進学してきたこともある。子どもに対して一貫した理解と指導が積み重ねられるよう、学年間、校種間の連携・協力を密にし、子どもの揺れ動く心に一貫した働きかけができるようにする。

(1) 子どもの指導についての家庭への発信

子どもの問題に気付いていても、どのように指導してよいか分からないという保護者が多くなってきている。また、子育てについての価値観が多様化し、学校の方針が理解してもらえないこともある。学校は、子どもの指導について家庭に懇切丁寧に働きかけるとともに、子育てを共に考える機会を積極的に設けるようにする。

(2) 授業妨害・拒否への対応

ア きめ細かな指導が受け入れられず、授業が成り立たなくなった学級（小学校5年）

5年生の担任となったG教諭は、指導のきめ細かさと厳しさで知られ、高学年指導のベテランであった。G教諭は、高学年の担任としてきちんとしつけをしなくてはならないと日常生活の様々な面で細かく指導を進め、特に忘れ物については、厳しく指導をした。そんな中、男子数名の私語が目立ち始めた。

1学期の半ばのある日、授業中にF男がH男に借りた消しゴムを投げて返したのを見たG教諭は、「まるで1年生だね」と言い、「忘れ物は自分の責任。忘れたら先生に言いに来なさい」と厳しく注意した。その言葉にF男はカッとして、教科書を床に投げ捨て「うるせーんだよ」と怒鳴った。H男も調子を合わせて、「う、る、せ」と叫んだ。

それ以後、F男は、G教諭の一言一言に揚げ足をとるようになり、F男に同調する子どもも増え、学級は騒然となっていた。G教諭は、なんとかこの事態を解決しようと、F男の母親に電話で相談したところ、母親は「私が病気で入院していてあの子の面倒をよく見てあげられなかったものですから・・・」とすまなそうに話した。

翌日、G教諭は登校して来たF男に「お母さんが病気だったんだってね。どうして言ってくれなかったの」と声を掛けたが、F男は返事もせず、G教諭をにらみ返し教室を出て行った。

① この事例の背景にあるもの

(ア) 子どもの気持ちを理解しない指導が、子どもの反発を生んでいる

規律ある高学年に育てるのがG教諭の担任としての願いであるが、子どもの実態の把握や心情への理解が十分でないままに、教師の思いを先行させた指導を展開している。それが、担任の姿勢に違和感を感じていた子どもたちの反発を招き、授業が成立しにくい状況へと向かわせてしまった。さらに、F男の表面的な行動のみに目を奪われて、子どもとの関係を悪化させる結果となっている。

(イ) 集団の中での一方的な指導が、学級集団全体の反発へと発展している

学級の子どもの多くは、F男の行動に非があることを知っている。しかしG教諭のF男に対する一方的な指導が、他の子どもや学級全体の指導でも同じであることを感じ取り、教師への不信感から学級集団の反発へと発展している。

② この事例への学校の対応

子どもに学校の様子を聞いた保護者から、教頭に相談があった。教頭は、校長に報告し校長がG教諭に事情を尋ねた。G教諭は疲れ果てた様子で「こんな経験初めてです」と言った。校長は、G教諭に学級全体が落ちつくように授業を建て直すこと、子ども一人一人の声に耳を傾けることを指導した。校長の指示で教頭は学年会に出席し、G教諭の事情を率直に話し、協力を得るとともに、生活指導部に諮って校内研修会を開くことにした。

③ 学校の対応で功を奏したこと

(7) 教頭と学年が協力して、授業の建て直しを図ったこと

授業妨害・拒否をしている子どもは学級の少数であり、多くの子どもたちは秩序ある学校生活と充実した授業を求めている。教頭と学年の担任は、協力的指導による授業や学年合同の授業、子どもたちの興味や関心を引きつける教材の作成などに取り組んだ。その結果、「どこの学級も、同じように教えてもらっている」という安心感が子どもたちに生まれ、授業妨害・拒否に同調する子どもが減っていった。

(1) 子どもの気持ちを理解するための校内研修会を開いたこと

校長は、研修会の冒頭で、今回の問題はG教諭の問題だけでなくどの学級でも起こりうる問題であること、G教諭のきめ細かな指導は大事であること、指導すべきことはきちんと指導すべきであるが、子どもの気持ちを考えながら指導することが大切であることを話した。

校長の方針を受けて、話し合いを進めていく中で、子どもの指導に悩む問題が他の教師から次々と出され、問題を人ごととせず、自らの問題として受け止め、全校あげてこの問題を解決しようとする雰囲気が出来てきた。

④ 事例の理解と対応のポイント

(7) 不満の積み重なっている子どもが授業妨害・拒否の引き金になることは少なくない。

教師に対する反抗的な言動が見えた時、そのことだけを止めようと思わず、こうした行動に駆り立てられている子どもの内面に目を向けることが必要である。そのために、日頃から子どもと何でも話し合える雰囲気作りを行う。

(1) ある学級に問題が生じたとき、学校全体の問題としてとらえる姿勢が求められる。担任と子どもの関係がうまくいかなかった場合、周囲が当該の教師を援助し、関係の調整を図るとともに、協力的指導や学年合同授業などによって事態の解決を図る。

⑤ 同様な事例から考えられる他の課題

(7) 一人の子どもへの教師の指導不足が、周囲の友達の反発を生んでいないか

教師が、反抗的な態度をとる子どもに対して、その子どもに十分な指導ができなかった場合、それに同調する周囲の子どもたちの反発を生むことがある。このように、一人の子どもの反抗的な態度を指導できないでいると、さらに反発が学級全体へと広がり、授業が成立しなくなる場合もある。

(1) 教師の感情的な対応が、子どもの反発を増長させていないか

教職経験を積むに従い、自分は子どもの気持ちをくんで授業を進めていると思いがちである。そのため、子どもの反抗的な言動に出会うと、つい感情的な態度や言葉で子どもに接し、子どもの反発をますます助長させていく場合もある。

イ 教師間の指導のギャップにより、学校生活の規範意識が薄れた学級（小学校3年）

I教諭は、これまで、子どもたちは伸び伸びとさせるべきであり、大人が細かい規制をするべきではないという考え方のもとに、学級経営を行っていた。3年生の担任になった時、子どもたちが授業中静かで発言も少ないことに驚き、2年生までの担任の指導の厳しさに疑問をもった。I教諭は、自分は元気で伸び伸びしたクラスにしようと考え、学級のきまりを子どもたちの話し合いに任せていた。

2学期になって、J子が登校渋りを始め、保護者から学校でいじめられていると電話で相談を受けた。保護者が「2年生の時のように厳しく指導してください」と言うと、I教諭は「自分は子どもたちの自主性を大事にして学級経営をしていくことが大切だと考えています」と答えた。

この頃から、授業中の発言が多くなった反面、私語が目立ち始め、K男が授業中勝手に歩き回ったり、当番活動をしなかったりするようになった。I教諭は、事態を解決しようと、学級のルールについて学級会を開き、話し合いをさせたが、「ルールなんかいらない」「もっとルールを作った方がいい」等の意見が出て収拾がつかなくなった。その日以後、K男に同調して歩き回る子どもが増えていき、授業が成り立たなくなった。

① この事例の背景にあるもの

(ア) 言いなりになることが子どもの自主性を育てることではない

子どもの自主性を尊重することは大切だが、まだ子ども同士で十分に相手を尊重した行動がとれない時、子どもは教師を頼りにして自主性を育て互いを尊重する態度を身に付けていく。教師は、子どもの行動のモデルとなることをふまえて指導に当たることが必要である。

(イ) 前担任との指導のギャップが子どもたちを混乱させる

厳しい指導から放任的な指導へ、あるいは、放任的な指導から厳しい指導へ変わった時、子どもたちには、自分たちだけでは規律を維持できないことに対する不安が高まったり、なかなか指導に馴染めず不満が募ったりしてくる。どちらにしても、担任間の指導のギャップは、子どもたちに不安を生じさせ、混乱のきっかけを与えることになる。

② この事例への学校の対応

校内を見回っていた校長が、授業中に教室を飛び出してくる3年生に気付き、I教諭に尋ねたところ、I教諭は「この頃の子どもはルールが守れない。低学年の指導に問題がある」と答えた。校長は、I教諭に、担任として学校生活のルールをきちんと指導することは、自主性を大切にすることにつながると指導した。さらに、校長は、運営委員会で子どもの指導の在り方について話した。それを受けて、全教師が力を合わせていくべき事柄が各教師の指導の違いによって曖昧になっていることが話し合われた。そして、育てたい子ども像の共通理解を図り、進級の際にギャップが生じないよう学年・学級経営を行うことが確認された。

③ 学校の対応で功を奏したこと

(7) 校長が、学校全体の問題として考えるために運営委員会の自覚を促したこと

校長は、まず運営委員会に働きかけている。運営委員会では、校長の意を理解し、この問題を学校全体の問題として考えるために、自分たちの果たす役割について話し合った。各学年主任は、学年のリーダーとしての自覚をもち、学年経営を充実させていこうという意欲をもった。さらに、学年の他の教師に対しての指導の在り方について様々な考えを出し合い、具体策を検討した。

(イ) 学校で育てたい子ども像を学年会で再度確認し合ったこと

校内では、互いの指導観や指導法について率直に話し合う機会が少ない。この学校では、運営委員会の話し合いを受け、学年会で学校で育てたい子ども像を再度確認し合った。3年生の授業妨害・拒否の問題で教師間に危機感が生まれていたため、それぞれの学年会では育てたい子ども像について、原点に立ち返り話し合いが進んだ。また、育てたい子ども像の具現化を図るためには、学年が足並みをそろえて指導に当たること、学年間に齟齬が生じないように情報交換を密にすることなどを申し合わせた。

④ 事例の理解と対応のポイント

(7) 学校生活のルールや人とのかかわりについての基礎・基本となる指導が、子どもたちに行き渡ったときに、子どもたちは安心して、互いの自主性や主体性を尊重して活動できるようになる。子どもたちは、教師の適切な指導と援助によって学校生活のルールや人とのかかわり等の基礎・基本を身に付けていく。

(イ) 他の教師との指導のギャップに気付いた場合、子どもが安心して学校生活を送るためにはどうしたらよいかを第一に考える必要がある。事例のように自主性を育てることを大切にするならば、1年生から6年生までの発達段階において各学年でどのような手だてが必要かについて全教師で話し合いをもち、学級間、学年間のギャップが生じないような努力から始めたい。

⑤ 同様な事例から考えられる他の課題

(7) 基本的な学習態度を育てていないと、授業への不満が募るのではないか

「自分は発表したのに聞いてくれない」「せっかく意見を言ったのに無視された」等授業への子どもたちの不満は多い。学習を進めていく上の基本的な学習態度が子どもたち一人一人に身に付いていないため、授業妨害・拒否が深刻化した事例もある。

(イ) 子どもや保護者の声を把握して指導に生かしていないのではないか

授業妨害・拒否の問題においては、子どもの態度・言動や保護者の声からそのサインがとらえられる事例が多い。教師が、機会をとらえて子どもや保護者に積極的に働きかけ不満や要望に耳を傾け、一貫した指導が行われるようにしていれば、問題の拡大を防ぐことができた事例は少なくない。

ウ 教師の抱え込みにより、授業妨害・拒否が深刻化した学級（小学校5年）

今年度転任してきたL教諭は、子どもの指導に優れているという評判で、自分でも指導力に自信をもっており、校長から5年生の学年主任を任された。

5年生の1学期のある日、M男が休み時間に電子ゲームで遊んでいるのを目にとめた。L教諭は不要なものは持ってこないようにとM男に注意したところ、「みんな持ってきているよ。なんで僕だけ注意するの」と言った。L教諭は3時間目の授業の始めに学級の子どもたちに電子ゲームを持ってくるかどうか尋ねた。すると5、6名の子どもたちが持ってきていると答えた。そこで、L教諭は、不要なものは学校に持ってこないように学級全体に指導した。L教諭が話をしている途中、M男と仲のよいN男が「なぜいけないんだよ、授業中してないんだから、いいじゃあないか」と大声で口をはさんだ。L教諭は、N男の言葉を聞き流して、学校のきまりであることを子どもたちに諭したが、M男やN男をはじめ男子の中から不満の声が上がった。その後、M男はしばしばL教諭の指導に対し、不満の言動を示すようになった。

2学期になっても、L教諭はM男の様子が常に気になり、なんとかしなくてはと考えていたが、指導力が不足していると思われたくないという気持ちと親しい同僚もいないため誰にも相談しなかった。次第にM男は、授業中の私語や立ち歩きをするようになった。さらに、M男に同調する子どもが増え授業が成り立たなくなると同時に、保護者から苦情の手紙が寄せられるようになってきた。

① この事例の背景にあるもの

(7) 教師間の人間関係の希薄さが、担任の抱え込みを生む

転任してきたばかりの担任は、教師同士の間関係も十分に築いていなく、相談できる同僚もいないため、自分の指導力を問われることを恐れて、子どもの不満や自分に対する不信があることをそのままにし、問題をますます大きくしていった。

(1) 教師の不安が、子どもや保護者の不安や不信を募らせる

L教諭は、不安な気持ちを募らせるにつれ指導に自信がもてなくなり、子どもたちもそれを敏感に感じとり、担任に対する不安や不信を大きくしていった。また、保護者も、子どもたちの声や様子から担任に対する不信感を募らせ、担任に協力するのではなく担任を批判する立場をとるようになった。

② この事例への学校の対応

保護者の手紙でこの問題を知った校長は、L教諭からこれまでの経緯、現在の学級の様子を聞いた。また、5年生のけがが多いことを養護教諭から報告を受けていた校長は、養護教諭からL教諭の学級の子どもの様子について聞いた。養護教諭は、最近L教諭の学級の子どもたちが頻繁に保健室にくることを報告した。そこで、校長は、L教諭と同学年の担任を呼び、学年の協力体制をとること、臨時保護者会を開くことを指示した。

③ 学校の対応で功を奏したこと

(7) 養護教諭の情報をきっかけに共通の話題ができ援助する雰囲気生まれたこと

養護教諭は、校長の指示を受けて、保健室に来るL教諭の学級の子どもたちが何に不満もち、悩んでいるかをさりげなく聞いた。校長は、その報告をもとに教頭、同学年担任、養護教諭を交え、担任の悩みを聞くとともに、具体的な解決策について話し合った。職員室で話す四人に、次第に他の教師も加わり、同じような悩みを言う教師もいて、互いに援助する雰囲気が生まれてきた。

(4) 臨時保護者会で、保護者に協力を求めたこと

それまで、L教諭を批判しがちであった保護者は、「担任の努力も分かってほしい」「皆さんのお力をぜひ貸していただきたい」という校長の言葉や担任が話す具体的な学級の実態等を聞いた。また、学年の教師と養護教諭の協力の様子を知り、子どもの課題についても理解した。その結果、保護者の中に関係の修復を図ろうという雰囲気が生まれてきた。

④ 事例の理解と対応のポイント

(7) 異動したとき、教師は新たな気持ちで出発しようという意欲をもっている。その気持ちを大切にしながらも、それまでの指導を過信せず、困った問題の対応については一人で悩むのではなく、学年や周りの教師に相談して協力を求める姿勢をもちたい。担任の子どもを理解しようとする前向きな態度が伝われば、周囲の教師も援助しようという姿勢になる。

(4) この問題は、いつ誰の身に生じても不思議はない状況にある。特定の個人の能力や特性に問題があり自分には関係ないこととして済ませることは、問題の解決を遅らせるとともに教師間の不信感を生むことになる。ある教師の様子がおかしいと思いながら、見て見ぬふりをするような態度を戒める必要がある。

(4) 保護者はいつも我が子の学校生活の様子を気にしているが、それが我が子中心で集団の中での実態に気付いていない場合も少なくない。問題が生じてから、学校と保護者が責任を問いつつではなく、日頃から包み隠さず話し合えるような場を作っておきたい。

⑤ 同様な事例から考えられる他の課題

(7) 協力的指導や合同授業で、何をねらいに指導するかの校長の助言が必要ではないか
多くの事例では、校長が、担任や学年に対して複数による協力的指導、学年合同授業を行うなど、授業改善を図るよう指導している。しかし、協力的指導や合同授業で、具体的に何に留意し、どう指導したらよいかはその学年に任されている傾向がある。

(4) 指導の悩みを気軽に相談できる職員室の雰囲気作りが必要ではないか

問題を抱え込む教師は、なんとか、自分で解決したいという思いから、相談しようという傾向がある。子どもへの指導の悩みを気軽に相談できる雰囲気作りを全教師で行う必要があるが、特に、職員室のまとめ役である教頭の役割に期待したい。

4 まとめ

(1) 子どもの内面の理解に努め、理解に基づいた対応を行う

衝動的・攻撃的な行動や授業妨害・拒否の問題では、教師の関心が、主に子どもの言動に向く傾向がある。「なぜこんな行動をしたのだろうか」「この子の不満は何が原因だろうか」等、子どもの行動の背景や原因を探り、子どもの心を理解する必要がある。

子どもの不安・抑うつ感やこだわり感が高くないかどうか、自己を肯定的にとらえているか、友達関係の中で集団からどのように影響を受けているか等の視点から子どもの心の理解に努め、理解に基づいた具体的な対応策を考えることが大切である。

(2) 子どもたちの友達関係や学級集団の理解に努める

子どもは、友達の中で影響を受けて衝動的・攻撃的な行動をとることもある。また、授業妨害・拒否の問題においても、一人の行動が仲間に波及し学級全体に広がっていく傾向もある。教師は、日頃から子ども一人一人の友達関係はどのようになっているか、学級集団の雰囲気はどうか、どういう不満があるか等、子どもたちの集団における様子を把握しておく必要がある。

(3) 校長は、現状をきちんと把握し、見通しをもって問題の解決に当たる

問題発見時の校長のリーダーシップが、問題の解決を円滑に進める鍵を握っている。

校長は、問題発生時には、現状をきちんと把握し現在の問題点を探りだし、教頭や教職員に的確に指示を出したり、指導・助言をしたりしなければならない。また、何をいつ誰にさせるか見通しを立てることも忘れてならない。

校長の指示や指導・助言が有効に働くようにするには、校内体制を見直し、校内研修会などを通して組織のまとまりを作っていく必要がある。重要なことは、教職員の意識の中に、他の学級・学年で生じた問題に対しても教職員全体で解決していこうとする意識を醸成していくことである。

(4) 教職員全員が全校児童・生徒の指導の責任をもつ

問題点の共有化を図り一致した指導方針で指導に当たるためには、おかしいと思ったら指摘し合ったり、情報を交換し合ったりできる教職員間の信頼関係がなくてはならない。信頼関係があつてこそ、一人一人の教職員が児童・生徒の指導に責任がもてる。

そのためには、日頃から指導の悩みなどを気軽に相談できる教職員の人間関係や職員室の雰囲気作りに、組織の要である各主任を機能させることが重要である。その機能を発揮させるには、職員室のまとめ役である教頭の果たす役割は大きい。

(5) 保護者には、できる限り率直に事情を伝え、協力を求める

保護者は、学校で問題が生じていることを子どもから聞くと不安感を抱くことになる。保護者に不安感を抱かせないためには、教師や子どもの問題点を正確に把握した上で、学校の状況とともに担任や学年の努力や具体的な解決策などを伝えることが大切である。その際、「保護者の方々の力をぜひ貸していただきたい」といった、一緒になって解決していく姿勢を示すことを忘れてはならない。

第4章 学校（園）は家庭・地域社会とどのように連携したらよいか

教育は学校だけが責任を負うものではない。学校と家庭・地域社会が手を携えてそれぞれの教育力を発揮することが必要である。そのためには、まず、学校・家庭・地域社会がそれぞれの責任を果たそうと努力するとともに、学校が子どもの問題を抱え込もうとせずに、家庭や地域社会に積極的に働きかけ、共に解決に当たろうとする姿勢を示すことから始める必要がある。

衝動的・攻撃的な行動や授業妨害・拒否の問題を解決するために、学級の壁を取り払って問題解決に当たった例、家庭や地域社会と連携して子育てを考えようとしている例、関係機関との連携によって保護者の悩みを解決したり子どもの居場所を広げたりしている例も多く見られ、これからの学校教育の在り方を考える手掛かりとなっている。

本章では、既実践されている「学級・学校を開く」「家庭や地域社会と連携する」「関係機関と連携・協力する」事例を紹介し、その意義や配慮点を示す。

1 学級・学校を開く

(1) 校内の連携による学級懇談会によって保護者が心を開いた事例

A男は現在中学校2年生であるが、入学時よりさ細なきっかけで教師や友人に暴言をいったり暴力を振ったりすることがあった。2年生になったある時、保健室でたまたま出会ったB男と口論になった。養護教諭は、A男の興奮を静めながら話を聞いた。A男はB男の非を主張し、同時に毎回のように教師から指導されてきたことに強い不満を訴えた。養護教諭は、教師や友人、親への不満を聞き取ることに努め、そのことを、校長、学級担任及び生活指導主任に報告した。

校長は、翌日の職員朝会でこのことについて報告し、生徒への接し方について生活指導主任から提案させるとともに、養護教諭に保護者との面接を指示した。母親は初めは学校の指導に不満をもらしていたが、粘り強く話をする中で、A男の育て方について自分も悩んできたことを語り、接し方を変えようと考えようになった。

保護者の考え方が少し変化してきた頃、定例の学級懇談会が開かれた。学級担任は、この場を、子どもたちの日頃の行動について語り合う場にしようと考えた。当日、保護者の間から子育てについての心配事が出され、それについて話し合われた。また、下校後の子どもたちの様子については学級の保護者全体で気を付けていくことになった。それにより、A男の保護者も自分一人で悩むことなく、周囲の援助を得ようとするようになった。このような経過を経て、保護者だけでなくA男も、担任や養護教諭を信頼し、友人との関係でキレそうになったことやその時の気持ちなどを語るようになり、暴力を振るうことも少しずつ減ってきた。

ア 校内の連携による学級懇談会等の意義

学級内で子どもの問題行動が発生した場合、学級担任としては何とか自分の力だけで解決しようとする思いが強く働き、結果として問題の拡大を招いてしまうことがある。問題の拡大を未然に防止するためには、当該の子どもの心を傷つけないよう配慮しながらも、学級懇談会等を開催し、保護者の理解と協力を得るよう「学級を開く」姿勢で取り組む必要がある。また、学級懇談会を開催する場合、問題によっては学級担任一人に対応しようとしなくて、事前に校長、教頭に相談する。また、学年主任、生活指導主任、養護教諭などと連携し、必要ならば出席を求めて学校全体として取り組んでいる姿勢を示すことが大切である。

問題行動を起こしている子どもの保護者は、自分の子どもや自分が非難されるのではないかとの思いを抱いていることがある。このような状況で話し合いを行っても保護者が心を開いて話をすることは容易ではない。その意味でも、学級担任とは異なった視点で子どもを見ている養護教諭等も参加し、学校への要望をきちんと聞くとともに、保護者同士が互いに相手を非難し合うのではなく、共通の問題として対応を考えられるようにする配慮を行いながら、話し合いの場を設定することが有効である。

イ 本事例における校内の連携による学級懇談会等の効果

事例では、養護教諭は、生徒と面接するほか、校長の指示によって保護者とも面接を繰り返し、保護者の心を開くための支援を行っている。

養護教諭は、学級担任とは異なり、より客観的な視点で子どもを見ることが出来る立場にある。子どもの心のケアについても、そのような立場を生かして学級担任や校内組織、校長・教頭と連携を図りながら役割を果たすことにより、有効な支援を行うことができる。

また、学校と当該保護者との連携だけでなく、保護者同士の連携が必要な場合には、何でも気軽に話し合える場として、事例にあるように保護者の話し合いの場とする学級懇談会などを開催することにより、心を開き合うことが可能となることがある。

ウ 配慮すること

- (7) 研修会等を実施して、子どもの心を癒すことの重要性を全員で確認し取り組む。
- (イ) 学級担任は、子どもの行動等についての情報を一人で抱え込むのではなく、日常的な情報交換を行うよう努める必要がある。
- (ウ) 学級以外の場における子どもの行動の変化や子どもが表現する小さなサインも見逃さないために、養護教諭、事務主事、主事などからの情報を受け止める校内体制を確立する。そのため、各学年会や生活指導部会、教育相談部会等に必要に応じて養護教諭等が参加し、各学級担任と情報の交換を計画的に行うようにし、校内組織を活用して組織的に対応できるようにしておく。
- (エ) 保護者会や学級懇談会を開催するに当たっては、事前に当該の保護者や運営の中心となる学級PTAの役員とも十分話し合い、当該の子どもや保護者の心情に十分配慮し、人権を尊重する運営が確保できるよう準備しておく。

(2) 授業公開や地域の人の協力によって、子どものよさを発見した事例

C区では家庭や地域の人たちの学校への理解を促進するために、学校公開週間を設けた。保護者のみならず住民、近隣の幼稚園・保育園、小・中学校、高等学校の教職員にも公開し、1週間にわたり始業時から子どもの下校時までの様子を参観してもらうことにした。

D小学校では、地域に住んでいる多くの方が学校を参観に来た。その中の一人が校長室に立ち寄り、「昔からの遊びをよく知っているので何かお役に立てることがあれば」と申し出をして帰った。昔遊びが年間計画にあった5年生が早速、学校裁量の時間にお手玉作りの指導を依頼した。

担任の指導を無視することが多かったE子は、その方に「あなた本当に器用だね。上手だからもう一つ家で作ってごらん」と言われ、材料を別に渡された。次の日、E子が家で作った作品を目にした担任は、「よくできている、すごい」と称賛した。このできごとがあってから、E子と担任の関係は次第に良好になり、授業中の担任の話に耳を傾けるようになった。

ア 授業公開や地域の人の協力の意義

- (7) 日常の教育活動を地域の多くの人に実際に見てもらうことで、学校教育に対する理解を深めてもらうことができる。また、学校にとっては、ふだん気付かないことを、参観者の感想や意見から客観的に把握できる機会とすることができる。
- (イ) 教職員及び子ども、地域に住んでいる人たちが相互に顔見知りとなり、相互の協力関係を緊密にしたり、地域における触れ合いのきっかけとなったりする。
- (ウ) 教職員の力だけでは十分な指導ができにくい学習内容について、地域の人々の協力を得ることによって、子どもの学習意欲を喚起しやすい指導が可能となる。

イ 本事例における授業公開や地域の人の協力の効果

- (7) 保護者や地域の方は、区内のどこの学校（園）も参観できたことで、それぞれの学校・学年・学級などの特色や違いを理解することができた。
また、初めて小・中学校に入学する子どもをもつ保護者にとっては、学校の様子や子どもの様子を自分の目で確かめることができ、安心感をもつことができた。
- (イ) 教師と見方や立場の異なる地域の人たちが、子どものよさを発見し、学校がそれを生かした教育活動を行うことにより、教師と子どもとの信頼関係が深まった。

ウ 配慮すること

- (7) 学校公開週間は学校の実情に応じ、数日間ずつ学期ごとに分散したり、土曜日や日曜日を組み込んだりして、地域の人々が参加しやすい工夫が必要である。
- (イ) 参観者の声を生かすため、アンケート等の工夫をする。できれば、参観者の不安や心配事の相談窓口や学校への提案窓口を置くのもよい。
- (ウ) 「どのような人が学校に入ってくるかわからないので、安全面で心配だ」という声に対しては、PTAの協力を得て、受付を設けるなどの工夫をする。
- (エ) 広報活動は、役所の広報紙や町会等の回覧板を用いて、地域の人に周知する。

2 家庭や地域社会と連携・協力する

(1) 教師が保護者の悩みを受け止め、相談機関と連携した事例

小学校4年生のF男は、授業中大声をあげながら椅子を投げたり、文房具をまき散らしたりすることがある。その時は担任がF男の体を抱くように押さえ、静まるのを待つとともに、他の教員に協力を求め、別室で担任と教頭で話を聞くようにしている。F男は、このようなことを繰り返しており、次第に行動が激しくなっていた。

そこで、担任は保護者に連絡をとり、状況説明をするとともに家庭の協力を要請した。担任は校長、教頭と相談し「学校全体でF男を受け止めていく」と話して保護者が安心できるようにした。併せて教育相談機関で相談を受ける方法もあることを助言した。数日後母親はさっそく近隣の教育相談機関に相談に行ったことを報告してきた。担任は家庭内における母親の苦悩を理解し、今後も協力し合ってF男の問題の解決を図っていくことを約束し合った。その後、担任は保護者と相談機関を訪問し、専門的な立場から助言を得るとともに、結果を校長や同学年の教師に伝えて学校としての対応を協議した。

ア 相談機関と連携する意義

子どもの健やかな成長のために学校（園）と家庭が連携を深めることは重要なことである。特に幼稚園には、地域の子育て支援センターとしての役割が期待されている。しかし、家庭内の問題や子育ての悩みなど担任には相談しにくい内容もある。こうした悩みについては、相談機関等の専門機関と適切に連携が取れるよう、日頃からの関係を築いておくことが大切である。

イ 相談機関と連携する効果

事例では、子どもの保護者に相談機関を紹介するとともに、担任も保護者と一緒に相談機関を訪問して助言を得るなど、学校として組織的に協力し合う取り組みを進めることにより、子どもの指導についての見通しをもつことができるようになった。このように、問題により適切な専門機関を選択することにより、問題解決の糸口を見出すことができる。

ウ 配慮すること

(ア) 学校の中で相談機関の情報を共有する

保護者に相談機関の紹介をするには、相談機関の事業内容、所在地、電話番号等の情報を整理し、誰でもが検索できるようにし、情報の共有を図るようしておく必要がある。

(イ) 相談機関を紹介した後も、担任等が紹介先と連絡を緊密に取り、連携を図る

相談機関などを紹介する際、子どもや保護者が見放されたという感情を抱かないよう、学校も従来どおり指導を続けることを伝える。また、紹介先の相談機関と連絡を緊密に取り、共に解決のための努力を続けることが重要である。

(ウ) 相談機関と連携することにより、子どもの姿を多面的により深く理解することに努める

子どもは学校における集団の中で示す姿と、家庭や相談機関で示す姿とが異なることが多い。このことが、連携を進めるうえで誤解を生む原因となることがある。どちらの姿も子どもの一面と考え、相談機関からの情報も取り入れてより深い子ども理解につなげたい。

(2) 地域に情報を発信し、地域の声を受信して学校改善に生かした事例

G中学校では、家庭や地域における子どもの実態、学校への要望、提案などの情報を得るため、学校便りを活用することにした。

時候のあいさつなどはやめ、学校の実情を知ってもらうために「最近、授業において居眠りや私語を平気とする生徒が多く、時には授業が成り立たないクラスがあります。現在この問題に全教職員で取り組んでいます」というような記事を積極的に取り上げた。

学校便りは、学区の町会・自治会回覧板を通じて全世帯で読んでもらえるようにし、読んだ感想や学校への提案などの情報を得る「学校への手紙」欄を設けた。また匿名でもかまわないことを知らせ、学校の住所、電話番号、ファックス番号を載せた。

最初のうちは「生徒によく分かる授業をやっていないからだ」とか、「授業中、地域でうるつく生徒がいるのを学校は知っているのか」などの苦情や指摘が多かった。教員からは「やめたほうがいいのでは」という声も出た。

しかし、続けていくうちに「あなたたち、この時間は学校じゃないの」と生徒に注意しそのことで学校へ電話をしてくれる地域の人も出てきた。

ア 地域に情報を発信する意義

(ア) 学校が抱える問題や子どもの実態などを積極的に知らせることで、現在の子どもの変化や現状を地域の人に理解してもらうことができる。

(イ) これからは、保護者や地域の人とともに学校をつくりあげていく時代である。したがって、学校から情報を発信するだけでなく、地域からも情報を発信してもらうことで学校運営に生かすことができる。

イ 本事例における地域に情報を発信する効果

(ア) 学校に寄せられるものは、どんなさ細いなことでも誠実に応えていくことで、一方的な学校への要望や批判が減り、学校改善に役立つ意見や提案が次第に多くなった。

(イ) 子どもの苦情、担任への苦情などは、「そういう見方をすれば確かにそうである」と納得できるものが増えてくるようになった。また、学校に対する見方が様々にあることを教職員が知り、相手の立場に立って考えたり、対応したりすることができるようになった。

ウ 配慮すること

(ア) 情報化時代のこれからは、受信・発信の両方ができることが望ましい。いろいろな苦情や意見などは、学校に対する発信の一つとしてとらえ、それを知らせてくれる手紙、電話、ファックスなどは、アンテナの一つと考える。

(イ) 学校にとっては、外部に情報を発信することをためらう内容も出てくることもあるが、発信するかどうかについては、保護者や地域の人とともに子どもを育てるという観点から検討し、結論を出す。

(ウ) 地域から寄せられるものには、生徒の名前が出てきたり、保護者、家庭の様子などの個人情報にかかわる場合もあるので、対応には十分留意する。

3 関係機関と連携・協力する

(1) アドバイザリースタッフと連携し、子どもの心に働きかけた事例

小学校5年生のH男は、担任や友人に対し暴言をはいたり、暴れたりすることがしばしばある。このようなことを繰り返すうちに、友人関係がうまくいかなくなり、登校できなくなってしまう。家庭でも保護者に対し暴言をはくことがある。母親は病弱のため、H男が幼少の頃から十分世話をすることができなかったという。

学校ではアドバイザリースタッフの派遣を要請し、H男への対応を考えることにした。スタッフは校長等の話を聞き、次のように助言した。「H男は、保護者との親密な関係が乏しく、人間関係について不安感を強くもっている。そのことで日常的にイライラしているので友人関係の調整もうまくいかない。その寂しさが、暴言等につながっているのではないか。H男が安心して話のできる親密な関係の体験をさせることが必要である。」

学級担任は、スタッフの助言を聞く中で、教師自身がH男とかかわる必要性を感じた。学級の雰囲気づくりとともに、学習意欲を失っている算数のドリルをH男用に作成し、スタッフからも勧めてもらおうようにした。また、家庭訪問を繰り返し行い、近くの公園などでじっくりH男の不安などを聴くようにした。2か月ぐらいたつと、H男は、算数のプリントも一人で取り組むようになり、授業にも出てみようかなと話すようになった。

ア アドバイザリースタッフ等の活用の意義

子どもの中には、学校生活や家庭生活の様々な要因から、周囲に対して心を閉ざしてしまう者もいる。このような子どもには、教職員が連携して心を開くための努力をすることは重要なことだが、心理学の専門家等学校外の力も得ることにより、一層の成果が期待できる。

イ 本事例におけるアドバイザリースタッフ活用の効果

本事例では、専門家スタッフが校長等に対して、子どもの問題について、個や集団の心理面からの助言を行い、学級担任の意識を変えることによって、子どもの変容をもたらした。アドバイザリースタッフは、臨床心理学や精神医学の専門家と教育や心理などを専攻する大学生・大学院生からなっており、要請に応じて学校や家庭を訪問し、心を開く援助を行っている。特に学生等スタッフは、継続的にかかわることにより、問題解決への有効な手だての一つとなり得る。

ウ 配慮すること

- (ア) 外部の専門家等に依頼することと学校側が担うべきことを、事前に全教職員で共通理解を図るよう打ち合わせておく。
- (イ) 子どもと個別にかかわることによって、該当する児童・生徒がストレスを感じたり、周囲から特別な見方をされないように配慮する。
- (ウ) 子どもへの理解や指導方法等について、随時関係者で話し合うようにする。
- (エ) 結果や効果を短期間で求めようとしないで、子どもの変容の過程を大事にする。

(2) 校内活動の経験を地域の活動に生かし、社会体験を広げた事例

中学校2年生のI子は、授業中はこれといって目立った存在ではなく、また家に帰ると母親からしばしば「勉強しなさい」と言われ、そのたびにイライラすることが多く、学校へ行くこともおっくうになっていた。担任もI子の暗い表情が気になり、どうしてよさを引き出そうか思案していた。そんな折り、母親から相談を受けた担任は、I子のもち味を考慮し、学級の友達を通して「レクリエーション研究部」への入部を勧めた。

活動の楽しさを肌で感じたI子は、やがて同じ部員と共に、学級活動や学年集会でのレクリエーションの企画・運営を担当し、文化祭やスキー教室のレクリエーションを自分で企画・運営していくようになっていった。

学校内で自信を付けたI子は、レクリエーション部の先生に勧められ、地域のサークルでの小学生の指導や青少年協議会との合同キャンプの企画運営、地域のボランティア活動や保護者との共催による炭焼き活動を行うなど、その取り組みを広げていった。

家でも明るくなったI子と一緒に地域での炭焼き活動に参加した母親は、近所の人に「このごろうちの子、学校が楽しいみたい」「小さい子の面倒をあんなに上手に見るなんて、娘を見直したわ」と話し、また、家庭での会話も子どもの興味に沿った内容が増えてきているという。

保護者や地域の人の間でも、「J中学校の生徒は、活発ですばらしい」といった発言が出るなど、子どもたちを理解し、学校を理解していく保護者や地域の人が増えつつある。

ア 地域の関係団体と連携する意義

子どもたちの揺れ動く心の問題をめぐり、学校、家庭以外にも広く子どもたちの「心の居場所」の創出が求められている。そうした中で、学校が地域の関係団体と連携していくことの意義は、子どもたちが学校で学んだことや自信をつけたことを実践していく場を地域に作り出し、していくことにある。

イ 本事例における地域の関係団体と連携する効果

(ア) この事例では、学校の授業では必ずしも力を出せなかった生徒が、部活動で身に付けた特技を地域の関係団体が実施する取り組みにおいて発揮することで、地域のリーダーとしての自信を持ち、生き生きと成長していく姿が見られる。

(イ) 地域で生き生きと活動する我が子の姿を見た保護者が、子どもに対するそれまでの見方を変えていくきっかけをもつとともに、子どもとの日常会話においても、子どもの興味・関心に沿った話題を増やしていく効果をもたらしている。

ウ 配慮すること

この事例が成功している要因の一つは、子どもたちの校内活動の成果を連携の中核に据えていることである。地域との連携を考える際、概してその視野は学校外の活動や場を探すことに終始しがちである。しかしそれでは、体験をさせていただくといった受動的な姿勢に止まることが多い。学校側として主体的な連携を求め共働関係を築くことが、今後の地域社会や関係機関との連携を進めるうえで特に配慮したい点である。

第5章 提言と今後の課題

1 本年度のまとめと提言

本年度は、子どもたちの衝動的・攻撃的な行動や授業妨害・拒否などの問題の解決を目指し、子ども、教師、保護者へのアンケート調査、学校（幼稚園を含む）からの聞き取りによる事例収集を行い、子どもたちの揺れ動く心の実態や背景、行動への対応策等を検討してきた。ここでは、研究の結果を基にして、各学校（園）と家庭に向けて、次の提言をしたい。

(1) 学校と家庭への提言

ア 子どもたちが、イライラしたりムカついたりするなどの心の背景には、不安・抑うつ感やこだわり感が高いこと、自己肯定感が低いことなどがある。

① 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。

- (ア) 子どもが不安を高めていたり、落ち込んでいたりしないか、こだわりが強い傾向がないかなどの心のサインに目を向けて対応する。また、子どもがイライラしているときには、安易な励ましよりも安心感を与えるような働きかけに努める。
- (イ) 自己肯定感を高めるために、子どもを一面的に評価したり過剰な期待をかけすぎたりせずに、子どもが自分は認められている、理解されている、自分にもよさがあると思えるように支えていく。

イ 子どもたちがイライラしたりムカついたりした時の対処の仕方は、我慢するなどの抑制的な対処が多いが、抑制的な対処ではイライラ感が解消されにくく、友達とおしゃべりをしたり運動で汗を流したりするなど、ほどほどに発散することが有効である。

② 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。

- (ア) 幼児期から、発達段階に応じた遊びや人とのかかわりを体験させ、感情をコントロールする力を育てるとともに、自己表現のスキルを身に付ける場や機会を積極的に設ける。
- (イ) 衝動的・攻撃的な行動をとる子どもに対して、まずその行動を制止することは当然であるが、次に子どもの言い分を聴きながら子どもの感情を受け止め、行動のきっかけや要因を把握する。

ウ 「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」などの子どもたちの中に、イライラ感の高い傾向にある子どもたちが多い。

③ 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。

- (ア) 学校は子どもの基本的な生活習慣が定着するように、家庭や地域社会に積極的にアピールし、共に考えたり、取り組んだりするための場とアイデアを提供する。
- (イ) 保護者は、家族全体が夜更かしをしない、一緒に食卓に向かうなどを心掛け、子どもが基本的な生活習慣を身に付けるようにする。

エ 保護者が「家の中で喧嘩をする」「暴力を振るう」「他の子どもと比べる」「何から何まで勝手に決める」などがある場合には、子どもたちはイライラ感が高くなる傾向がある。

④ 学校と家庭が協力し、子どもの気持ちに寄り添い、子どもの居場所づくりに努める。

(7) 保護者は、過保護や過干渉、暴力、他の子どもとの比較などによって子どものストレスを増幅しないようにし、子どもの気持ちに寄り添った姿勢をもつ。

(1) 学校は、子どもに対する評価の観点を広げ、子どものよさや可能性を積極的に家庭に伝える。

(2) 学校への提言

ア イライラ感の高い子どもたちは、一人ではやらないことでも皆と一緒にだてやったり、友達がムカついていると自分もムカついたり、友達が自分をどう思っているか気にしたりするなど、周囲の子どもたちから影響を受けやすい。

① 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つくる。

(7) 子どもたちは個の場面と集団の場面では異なる姿を示すことがある。どちらの姿もその子どもの実態としてとらえ、総合的に子どもへの理解を深める。

(1) 教師は、子どもが集団に影響されず、主体的に判断し行動できるよう、幼児期から自分の考えに基づいて行動する機会を増やす。

イ 衝動的・攻撃的な行動や授業妨害・拒否などが起こった場合には、校長が問題解決のためにリーダーシップを発揮することが何よりも重要である。

② 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。

(7) 校長は日頃から、教師の指導や子どもの生活などの実態を把握し、学校の課題を確かめておく。

(1) 問題が起きたとき、校長自らが状況を把握し、具体的な方針を決め解決のための組織づくりを行うとともに、教師を支え、解決への意欲をもたせる。

(7) 校長は自ら保護者や地域に働きかけ、周囲の不安を取り除き、信頼の回復に努める。

ウ 衝動的・攻撃的な行動や授業妨害・拒否などの問題は、教師一人の力では解決が難しく、全校体制での対応が必要である。

③ 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。

(7) 日頃から育てたい子ども像の共通理解を図り、指導の足並みをそろえるようにする。

(1) 問題が起こる不安があるとき、悩みや不安を自分だけで抱え込もうとせず、上司や同僚に相談する。

(7) 問題が起きたとき、特定の個人の問題として傍観するのではなく、各人が問題解決のための役割を見だし、協働する。

エ 授業妨害・拒否の行動は、教師の一面的な指導や放任型の指導への反発、指導力の不足などから起こることが多い。

④ 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。

- (7) 子どもの行動の意味や背景を深く理解し、共感的な対応を心掛ける。
- (イ) 日頃から、だれもが授業を参観できるように心掛けるとともに、研修会に参加するなどして自分の指導を振り返る。
- (ウ) 教師相互の指導方法の違いを認め合い、それぞれのよさに学び、指導力を高める。
- (エ) 子どもや保護者の声をよく聴き、これらの声を大切にして改善に生かす。

オ 10年前と比べて子どもの友達関係で悩んでいる保護者が増えている。また、保護者は、子どもたちの行動の原因の多くは、家庭の子育てや生活の在り方にあると考え、子どもへのかかわり方を改善する必要があると考えている。

⑤ 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。

- (7) 学校は、まず、保護者の不安や不満、悩みなどの声を、よく聴き取るようにする。
- (イ) 学校は保護者に対し、保護者同士の仲間づくりや学校や関係機関への気軽な相談を促すとともに、日頃から子どもの変化について保護者に伝えるようにする。
- (ウ) 学校は保護者相互の意見交換の場や機会を設定し、保護者が子どもにどのようにかかわったらよいかを具体的にアドバイスし合えるようにする。

カ 家庭・地域社会との連携を進めている学校の事例では、子どもの問題を共通のものとして考えることによって、多くの成果が生まれている。

⑥ 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。

- (7) 学校は、家庭・地域社会に向けて学校の方針を示し、学校公開週間や協議の場を設け理解を求めるとともに、家庭・地域社会の声をよく聴き、学校改善に生かす。
- (イ) 学校は、地域の人々との協力や施設の活用、関係団体との連携などにより、子どもの活動の場や機会が多様になるよう工夫する。

2 今後の課題

本研究は、次年度も継続する。次年度は、以下に示す残された課題を中心に研究を深め、「子どもたちの揺れ動く心と学校の在り方」について、問題の解明と提言をより具体的に行うとともに、積極的に情報を発信できるようにする。

- (1) 本年度行った子どもへの調査を、子どもの行動観察や面接調査などに発展させ、衝動的・攻撃的な行動や授業妨害・拒否の行動などの背景となる心理をより確かに把握する。
- (2) 学校（園）からの事例収集に加え、子どもの姿を直接的・継続的に観察し、衝動的・攻撃的な行動や授業妨害・拒否の行動などの予防や防止の対応策を、より具体的に究明する。
- (3) これからの学校教育を視野に入れ、授業改善や家庭・地域社会との連携・協力に関する事例を幅広く収集し、子どもの心をはぐくむ学校（園）の在り方を具体的に提言する。

参 考 文 献 一 覧

- 東京都立教育研究所『「いじめ問題」研究報告書－いじめの心理と構造をふまえた解決の方策－』1998年
- 東京都立教育研究所『「いじめ問題」研究報告書－いじめ解決の方策を求めて－』1996年
- 最近の思春期児童の行動に関する専門会議『最近の思春期児童の行動（キレる子現象）に関する専門家会議報告書』 東京都 1998年
- 文部省 教育白書『我が国の文教施策』 1998年
- NHK 『子供問題世論調査』 1998年
- 明石要一他「中学生の“イライラ感”に関する研究」 千葉大学教育学部教育相談センター年報 1995年
- 松田伯彦他「いじめの教育心理学的研究Ⅲ」 鳴門教育大学研究紀要 1997年
- 「クラス崩壊 その時父母は教師は」 現代と教育vol.35 桐書房 1996年
- 「ムカつく日常からの脱出」 現代と教育vol.36 桐書房 1997年
- 「大人の知らない子どもの異界」 現代と教育vol.38 桐書房 1997年
- 村山士郎『ムカつく子ども 荒れる学校 いまどうたち向かうか』 桐書房 1998年
- 村山士郎『フツ－の顔をしたあぶない子どもたち』 桐書房 1997年
- 『キレる・ムカつく』 モノグラフ中学生の世界vol.61 ベネッセ教育研究所 1998年
- 「神戸の事件、中学生のナイフ問題からみた児童思春期のメンタルヘルスにおける予測の問題」公衆衛生研究vol.47 1998年
- 辻井正次他「母親の認知した家族関係と子どもの精神的健康」 小児の精神と神経vol.36 1996年
- 堀洋道他『心理尺度ファイル』 垣内出版 1994年
- 村田豊久他『児童・思春期の抑うつ状態に関する臨床的研究Ⅱ－CDIを用いての検討』 厚生省 1988年
- 『規範感覚の崩れをめぐって』 モノグラフ中学生の世界vol.24 ベネッセ教育研究所 1986年
- 秋葉英則、松浦善満、坪井祥、藤原政俊『学級崩壊からの脱出－教師412 人の実態調査』 フォーラム・A 1998年
- 小島 宏『授業崩壊への学校経営的アプローチ』 教育出版 1998 年
- 『子どもがわからない』A E R A臨時増刊 朝日新聞社 1998年

指導資料

10 教研 - 3

「特別研究」第1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

平成11年（1999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

R70

古紙配合率70%・白色度70%
再生紙を使用しています。