

【論文】

児童生徒の攻撃行動に対して教師が身に付けておくべき心理学的理解

渡邊淳一

(岡山大学大学院教育学研究科)

児童生徒の暴力行為の増加が憂慮されている現在、教師がより適切な指導を行うことが以前にも増して求められている。では、教師は児童生徒の攻撃行動をどう理解したらよいか。指導の前提となる理解の在り方について、心理学の様々な立場を整理して提示した。さらに、筆者の臨床経験から得た事例を通して具体的な解説を加え、このテーマでの教師研修についての見解を明らかにした。

キーワード：攻撃行動，怒り，暴力行為，児童生徒，教師研修

はじめに

怒りは自然な感情であり、怒りを感じるのは避けられないことである。怒りを感じることで体に善悪はなく、問題はそれがどのように処理されるかである。自分の外に向かって不適切に表出されれば言語的・身体的な攻撃行動となりうるし、内に向かえば神経症的な疾患を招く恐れがある。

児童生徒の暴力行為の増加が取り沙汰されているが、暴力行為の多くは、感じた怒りが不適切な攻撃行動となって表出されたものと推察される。児童生徒は成長途上であるがゆえに、不適切な攻撃行動の表出は誰しもが経験することであり、それは同時に適切な怒りの処理方法を学習する機会でもある。かつての児童生徒は、兄弟喧嘩や群れ遊びを通して自らの怒りの適切な処理の仕方を自然に学習することができた。しかし、少子化と地域社会の変容によって群れ遊びの機会の減った現代ではそうもいかない。今やそのような学習は学校で意図的・計画的に進めなくてはならなくなった観さえあるのである。

そういう背景もあって、ここ20年ほどの間に、学校ではソーシャル・スキル教育などの心理教育

が行われるようになった。また、そのような教育活動を進めるための教師研修も、校内や研修機関等で行われている。

ところが、筆者がこれまで中学校教師・指導主事・大学教員・スクールカウンセラーとして延べ30年近く学校教育に携わってきた経験では、児童生徒の攻撃行動の発生メカニズムについてある程度理解した上で指導に当たっている教師は決して多くはないと思われる。児童生徒と教師との関係において、教師の側が攻撃行動を誘発している、あるいはそのような指導環境を創ってしまっていると思われるケースも少なくないのである。

したがって、児童生徒の攻撃行動を未然に防ぎ、教師の指導の質を向上させるためにも、児童生徒の攻撃行動がどのようなメカニズムで発生するのか、その攻撃行動にはどのような意味目的があるのかなどについて、教師が理解しておくことは極めて大切なことと考える。

そこで、本稿は、攻撃行動に関する心理学的理論を整理し、学校における児童生徒の攻撃行動の理解について事例を通して考察することを目的とする。それとともに、このテーマで教師研修を行

う際の留意点等について筆者の見解を述べる。

I 「怒り」と「攻撃」

まず、「怒り」と「攻撃」の定義について整理しておこう。教師の研修会で『怒り』は感じてよいし、怒ってもよい」と説明すると怪訝な顔をされることがある。『怒り』は悪いものだ、だから怒ってはいけない」という先入観を持った教師が少なくないのである。どうやら「怒り」と「攻撃」を不可分のものと受け止めているらしい。問題を含むのは「攻撃」の方であるが、これとてすべての攻撃が悪いというわけではない。

1 「怒り」について

一口に「怒り」と言っても、この感情はけっこう複雑である。「怒」と類義の漢字には「憤」（一気に噴き出すように怒る）「嚇」（真っ赤になって怒る）「慍」（胸に不平がつかえてむかつく）「悻」（心が張り裂けるようでむかむかする）など多数ある。「憤」「嚇」は怒りを表出する攻撃行動を伴うことを連想させるが、「慍」「悻」は必ずしも攻撃行動を伴うとは限らない。同様に、「腹が立つ」「腸が煮えかえる」「癪に障る」「頭に来る」「業が沸く」などの慣用表現も、必ずしも攻撃行動を連想させない。しかし、いずれも怒りを感じたときの身体反応による表現である。一方、英語の場合は怒りは anger であり、態度としての敵意を表す hostility や行動としての攻撃を表す aggression とは区別される。

児童生徒の「キレ」を予防する教育的な立場から、アンガーマネージメントの研究・実践家である本田・高野（2009）は、怒りを「さまざまな感情が入り乱れて混沌としている状態」と定義している。同じ立場から戸田（2003）は、怒りには「効果のある怒り」（effective anger）と「問題のある怒り」（problem anger）があるとした上で、怒りを「一次的な情緒から生じる二次的な情緒」「情緒の問題の原因あるいは結果である、情緒的困難さ

の反映」と説明している。いずれの定義も、ネガティブな感情が混沌とした状態を指していて、相当広義にとらえているが、怒りは「感情」「情緒」であって「行動」とは述べていないことに留意が必要である。

一方、心理臨床の立場からは湯川（2008）が、怒りを認知、生理、進化、社会という四つの視点から理解し次のように説明している。人はどのような場合に怒るのかという認知的な視点からは、怒りは「故意に不当な扱いを受けたときに生じる感情」であり、怒りが生じると身体はどうなるのかという生理的な性質に注目すると、怒りは「緊急事態に対する交感神経系の活動亢進を中心とした身体の準備状態」である。また、怒りの機能を進化論的に考えると、怒りは「侵害に対する防衛のために警告として喚起される心身の準備状態」であり、怒るとはどういうことかを社会構成主義の立場からみると、怒りは「所属する特定の社会システムの範囲内で、社会的安定の維持（道徳的秩序の確認と調整）に貢献する、社会的に構成されたシンドローム」となる。そして、湯川（2008）はこれらをまとめて、怒りを「自己もしくは社会への、不当なもしくは故意による（と認知される）、物理的もしくは心理的な侵害に対する、自己防衛もしくは社会維持のために喚起された、心身の準備状態」と定義している。やはり、「怒り」と「行動」とは次元が異なるのである。

本稿では、児童生徒の攻撃行動に対する教師の理解に焦点を当てるため、怒りをさほど厳密に定義する必要はないと考え、上記の先行研究を参考に「物理的もしくは心理的な侵害を被った（と本人が認知した）ときの整理しがたい否定的な感情及び心身の準備状態」と定義しておく。

2 攻撃について

攻撃には、暴言を吐くなどの言語的攻撃、叩いたり蹴ったり物を壊したりする身体的攻撃のほか、無視する、仲間はずれにすることによって他

人の人間関係を操作する関係性攻撃がある。このうち、言語的攻撃や関係性攻撃があっても有形力の行使がなければ、文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」の暴力行為にカウントされていない。関係性攻撃はいじめとの関連が深い、いじめの件数が関係性攻撃の件数を表すものではない。したがって、文科省の調査結果以上の攻撃行動が学校では起きていると思ってよい。

さて、我々が怒りを感じたとき、必ず攻撃行動を起こすわけではない。むしろ攻撃行動をとることは少なく、問題解決のために主張したり、誰かに相談したり、あるいは怒りを吞み込んで何も行動しないことの方が多いかもしれない。また、しつけや教育、スポーツなどでは、怒りの感情がないにもかかわらず攻撃行動をとることもある。すなわち、内的な感情である怒りと外的な行動である攻撃とは必ずしも対応をしていないのである。

山崎 (2000) によれば、攻撃行動を誘発するような何らかの刺激を受けたとき、我々の反応は「攻撃反応」「直接的問題解決反応」(主張など)「無気力・逃避反応」の三つに分かれる。このうち、攻撃反応は更に「反応的攻撃」と「道具的攻撃」に分かれる。「反応的攻撃」には強い怒りが伴っていると考えられるが、この点について大淵 (2000) は、「反応的攻撃」のことを「衝動的攻撃」と呼んだ上で「情動性が強く、自己制御が効かず、また、何かを達成するためという目標指向性が弱く、その結果、問題解決に役立つという機能性が低い」と説明している。一方、「道具的攻撃」に伴う怒りは比較的クールである。大淵 (2000) は「道具的攻撃」を「戦略的攻撃」と呼び、「情動性は弱く、自己制御が高くなる。目標を立て、これを達成する手段として攻撃が選択される(高い目標指向性)。また、少なくとも行為者の側は、問題解決に役立つ機能的行動と信じている。」としている。

学校において児童生徒の攻撃行動が問題となる場合、「衝動的攻撃」については“キレる”現象

とみなされ、児童生徒の特性や発達の問題として、いかに“キレ”を少なくし、適切な成長発達を促すかという個別指導あるいは学級指導の観点から扱われることが多いように思われる。そのような心理教育としては、主張性を高めて「直接的問題解決反応」を増やしていく目的でソーシャル・スキル教育やアサーション教育などが、「反応的攻撃」が緩和されるようにストレス・マネジメントやアンガーマネジメントなどが行われている。一方「戦略的攻撃」は、筆者の経験では恐喝や制裁など非行系の問題として当該児童生徒の処遇をどうするかといった観点から扱われることが多く、社会性や共感性の発達の観点から個別の指導計画を検討することは少なかったように思う。本来は、どちらの攻撃であっても、当該児童生徒の発達を促していく指導計画が検討されなければならない。

II 攻撃行動を理解する視座

次に、攻撃行動が起きる要因を心理学的に理解するための視座について、事例を用いながら説明してみよう。理解に基づいてどのように対応するかについては、本節の目的ではないため割愛する。なお、本節以降に用いている事例は、筆者が学校教育に携わってきた30年近くの間実際に経験あるいは見聞した事例をもとに創作したものである。

1 精神力動的視座

事例1

小学校4年生男児Aは、同じ学級の男児Bをいじめ、叩いたり蹴ったりしたので止めるように指導すると、今度はBの持ち物を隠したり、「お前なんか来るな、死ね」などと言ったり落書きしたりして一向に止む気配がない。

Aの母親はAを連れて現在の夫と再婚。最近第二子を出産したばかりである。再婚当初から継父はAにつらく当たり、身体的・心理的虐待が疑われる状況である。

事例2

中学校2年生男子Cは、1年生のとき、服装が汚れている・忘れ物が多いなどの問題が目についた生徒である。国語科の教諭Dは教科担任としてCを教えていたが、Cは授業態度が悪く、学習も不振で、せいぜい50点程度(100点満点)しか取れなかった。2年生になり、Cの授業態度は少し改善された。最初の間際調査国語でCは80点だった。D教諭はCの努力を認め、答案返却時に「よくできたなあ」と褒めながら答案を渡した。ところが、Cは答案を受け取るなり表情をこばばらせ、席にもどるやその答案をびりびりと破いてしまった。

事例1では、Aの攻撃行動は防衛機制によって生じていると考えることができる。虐待的な養育をする継父に向けられるべき攻撃性が児童Bに「置き換え」られていじめが起きているという理解である。あるいは、両親の歡心を得ることができない自分の中にある、認めがたい否定的な心性(影)をBに「投影」して攻撃していると理解することも可能だろう。

事例2では、「期待したほど点数が取れなかったのが悔しくて答案を破いた」と考えると、ダラーD(Dollard, J.)の欲求不満—攻撃仮説による理解となる。欲求が満足されない状態が怒りなどの不快感情を招き、それが攻撃行動を引き起こすという理解である。そう考えることもできるが、むしろ、「努力したCの本当の力が出ていない点数なのに、D教諭は褒めた。これはD教諭がCの能力をその程度にしか認めていない証左であり、それによってCの『自分はもっとできる』という自己愛が傷つき、激しい怒りを招いて答案を破いた。」と理解した方が、生徒の自尊心に対する教師の配慮が深まってよいと考える。

精神力動的視座からは、蓄積したストレスによって自尊心が脅かされるのを防いだり、自己愛が傷つくのを防いだりするために攻撃行動が起きているなどと、攻撃行動を目的理解的に考えることが可能である。そのような理解の仕方は、アドラー心理学における「勇気づけ」(encouragement)理論への発展可能性を持つ。そして、自尊心や自己愛の傷つきを検討することは、愛着の形成や基

本的信頼感の獲得がどうであったかなど発達論的な検討にもつながる。さらに、マズロー(Maslow)の欲求階層を用いて、攻撃行動を呈している児童生徒の欲求はどの段階にあるかを検討することも、特に学級集団との関係性を考察する上では有益である。

筆者が研修で説明する際は、「問題行動はその子なりの解決方法である」ことを前提とし、「その子の無意識的な欲求は何か」「解決しようとした問題は何か」「その行動の意味・目的は何か」と問うていくことが多い。

この視座からの理解は、児童生徒個々が用いている防衛機制に応じた対応の検討や、欲求に応じた指導への修正、自尊心を育てる教育、愛着を育てる環境調整などに発展していくことが期待される。

2 行動主義的視座

事例3

中学校1年生男子Eは、グループで話し合っ何かを決めようとするとき、自分の意見が通らなくなると声を荒げて怒鳴り、机、椅子、ごみ箱などを蹴って話し合いの場から去ることがよくあった。しかしたいていはすぐにグループの他の生徒が理解を示し、仲直りをしていた。そんなEの特徴を、母親は「父親そっくり」と表現した。

オペラント条件付けとモデリングという学習に関する二つの原理は、攻撃行動に限らず広く問題行動の説明として学校現場に受け入れられやすい理論である。事例3のEは、自分の意見が通るまたは理解してもらえろという強化子によって、意見が対立した時に攻撃行動をとることが維持されていると理解できる。おそらく父親が家庭でしていることを観察学習し、学校で模倣してみたらうまくいったので、この行動を身につけたのだろう。

行動主義的視座からは、攻撃行動は学習の結果であり、当該児童生徒とその子を取り巻く環境(人的・物的)との相互作用で起きている、と考える。

したがって、この視座に基づいた検討は、攻撃行動に先行して起きている事象と、攻撃行動の結果起きている事象との関連性（三項随伴性）を考えていくことが多くなる。特に、機能的行動分析による検討は具体的な問題解決方略を協議する際に有効である。本格的な分析は当該児童生徒の行動を詳細に観察し、セッティング事象、きっかけ、結果事象などを記録し、サマリー仮説を立てて検討する（Robert E. O'Neill 他, 2007）ので時間がかかるが、教員研修やコンサルテーションでは次のような図（図1）を用いて大まかに考えてもらうだけでも、きっかけ外しや代替行動を考えるヒントが得られることが多い。

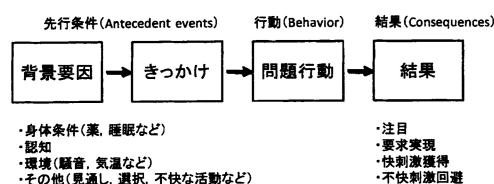


図1 機能的行動分析

3 認知主義的視座

事例4

小学校3年生男児Fは、すぐに「キレる」児童である。ある日、学級全員でドッジボールをしていたところ、内野にいたFはボールを当てられキャッチできなかった。Fはみんなから外野に出よう指示されたが、急に怒り出し、「うるせー！ドッジなんか面白いねえ！」と怒鳴ってボールを持ったまま去ってしまった。

事例5

中学校2年生女子Gは、茶髪にピアス、ルーズな服装をしたいいわゆる「不良」で、他の生徒から怖がられていた。あるとき、Gの悪口を書いた手紙（女子が好むようなかわいいう紙に書いてあり、廊下で落ちていたという。）を同じクラス的女子から受け取った。とたんにGは血相を変え、2年生全クラスを回って犯人を捜し、見つけた挙句に暴行を加えた。

怒りの原因は遭遇した刺激そのものではなく、

それをどのようにとらえるかという本人の認知にあると考えるのがこの視座である。攻撃行動を起こしやすい児童生徒はそうなりやすいイラショナル・ビリーフや自動思考を持っていることが多い。事例4で、Fは他児の指示に悪意があると受け止めた可能性がある。また、「ドッジボールでは自分は内野で当てて活躍するのが当然であり、当てられるものではない」というイラショナル・ビリーフのあることも推察される。事例5では、Gは自分の悪口を言う女子が生活テリトリー内に存在することが許せないものであり、「自分の価値は他人が自分に対してどのような言動をするかで決まる」というイラショナル・ビリーフがありそうである。

イラショナル・ビリーフや、出来事に遭遇して瞬間的にふと浮かぶ「自動思考」は、児童生徒に限らずわれわれにも多少はある。それらの認知や思考は必ずしも真実ではなく、しかも論理の産物ではないので多くは極端に偏っていて、気分や行動の弾きがねとなりやすい。

したがって、この視座からの理解は、「キレやすい考え方」「キレにくい考え方」を考えさせるワークシートを活用するなど、児童生徒が持っている認知が柔軟に幅広くなっていくような教育活動に発展していくことが期待される。

基本的な視座は以上の三つと考えるが、児童生徒の攻撃行動を理解するのに有用と思われる包括的な視座をあと二つ挙げておく。一つは広義には認知主義的視座と考えることができる情報処理過程、今一つはコミュニケーションに着目した理論である。そして、その他の視座を付記しておく。

4 情報処理過程

ダッジ (Dodge, K.A.) が社会的情報処理モデル (social information processing model) に基づいて考えた攻撃行動に至る情報の処理過程を、山崎 (2000) は図2のように表わし、攻撃的な子どもはほとんどの段階において問題を持つとして、

次のように説明している。

(1) 「情報収集」段階

攻撃的な子どもは非攻撃的な子どもよりも収集される情報が限定される。時間的に近くにある手がかりにとらわれがちであったり、情緒喚起力の強い手がかりに注意が集中したりする特徴がある。

(2) 「解釈」の段階

攻撃的な子どもは他人の行動を敵意あるものとしてとらえがちである。

(3) 「反応の探索」の段階

攻撃的な子どもは思いつく反応の数が少なく、主張的な反応を取り上げにくい。

(4) 「反応の決定」段階

攻撃的な子どもは、攻撃が問題を解決するのによい方法であることを学習していることから、攻撃反応をとることが多くなるし、その分主張的な行動が選択されることが少ない。また、相手の被害に対する共感や自責の念を示すことが少ないことから、攻撃的な行動を選択してしまう可能性が高まる。

(5) 「実行」にいたる段階

攻撃的な子どもは、たとえこれ以前の段階で非攻撃的な反応が選択されていたとしても、その実行スキル（技能）が欠如して、その行動自体が遂行できないことがある。

(6) 「結果の評価」の段階

攻撃的な子どもはこの評価を正確に行うための自己評価力が乏しく、自己知覚にも欠けていることが報告されている。

情報処理過程の視座からは、児童生徒の段階ごとの課題を検討し、それぞれの段階に応じた教育プログラムを展開することが可能となる。山崎（2000）はそれをフィークス・プログラムとして紹介している。

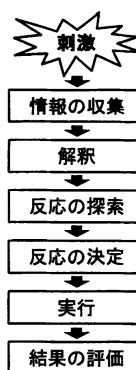


図2 攻撃行動に至る情報処理過程（山崎，2000）改

5 コミュニケーション・ルート

児童生徒の攻撃行動は、たいていの場合対人コミュニケーションの結果起きている。水島（2000）は、子どもの“キレ”の要因をコミュニケーションの障害ととらえ、大人の一方的な圧力的関わりがコミュニケーションを“キレ”の経路へと転じさせると説明している。筆者はこの考えに若干の手を加え、次のようなコミュニケーション・ルート図（図3）を作成し、研修やコンサルテーションに活用している。次にその内容を説明する。なお、わかりやすくするために兄弟と母親間の事例にしている。

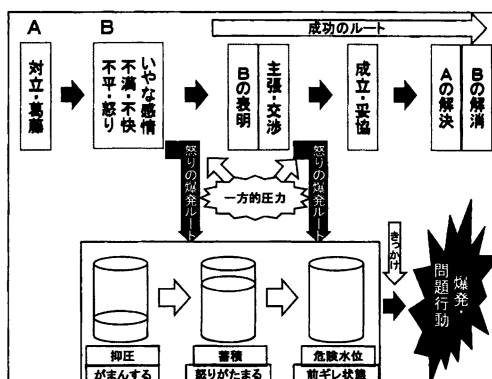


図3 コミュニケーション・ルート

そして、友人の反応や教師の指導が不適切であった場合、あるいは、一般的には当然の反応や指導であったとしても、それが当該児童生徒の特徴に依拠していない場合は、それが一方的圧力となり、コミュニケーションが怒りの爆発ルートに転じてしまうことがある。

このほかに、児童生徒によっては、虐待的な養育環境に育ったために養育者との十分な愛着関係が持てなかったがために人間の良さを経験できず（愛着不全、基本的不信感）、対人認知の偏りや、低い自尊感情、低いストレス耐性（小さな容器）を招いているケースもある。

このように、攻撃行動がよく見られる児童生徒のコミュニケーションは、怒りの爆発ルートに進みやすい条件を多く備えているわけである。この視座からは、当該児童生徒の特徴を改善するための教育や、一方的圧力にならない指導の検討に発展することが期待される。

6 その他の視座

(1) 生理学的視座

宮下／大野（2002）は、児童生徒の“キレ”の要因のうち、発達障害を「生理学的要因」としている。それは、次のような考えによる。

発達障害そのものは脳の機能障害であり一次的障害である。ところが、これがあるがために例えば叱責や非難が多くなるなど周囲のかかわりが不適切になり、良質な人間関係の経験が欠如する。すると、自己イメージの低下、自信喪失、強い劣等感・無力感など二次的障害が生じる。そのせいで、当該児童生徒は不適切なかわりをする周囲に対して怒りと敵意に包まれ、攻撃行動が多くなるという考えである。事例4の男児Fがこれに相当するし、コミュニケーション・ルート理論（Ⅱの5）で言えば、(3)の①から⑥が発達障害を想定した説明になっている。

また、ADHD（注意欠陥多動性障害）の児童が加齢に伴って ODD（反抗挑戦性障害）から CD

（行為障害）へと変遷する DBD マーチが知られているが、これも生理学的要因ということができよう。

ところで、教師の研修会やコンサルテーションで児童生徒の攻撃行動をこの視座から理解しようとするとき、配慮しなければならないことが一つある。それは、発達障害が指導の免罪符になってしまわないようにすることである。親面接や教師のコンサルテーションでは、対象児童生徒に発達障害があることが分かると、「うまくいかないのはしつけや指導のせいではなかった」と、親や教師の自責の念が減じられ、新たな関わりへの活力が生まれてくることもある。しかし、児童生徒に発達障害のあることが半明した途端に「それは自分の守備範囲外」「支援学級への転籍が望ましい」などと感じて、指導の創意工夫が鈍ってしまうことも残念ながら起きているのである。発達障害は脳の機能の障害といわれているが、それは脳の機能の特徴に過ぎず、その特徴を障害たらしめているのは人的環境だということを忘れてはならない。

(2) 高次脳機能障害

まれにはあるが、このようなケースもあるので補足しておく。財団法人東京都福祉保健財団によれば、高次脳機能障害は「交通事故や頭部のけが、脳卒中などで脳が部分的に損傷を受けたため、言語や記憶などの機能に障害が起きた状態」のことである。脳の損傷部位によっては「突然興奮し怒り出す、やる気がないなどの人格行動障害や記憶障害など」の症状を示すことがあるという。したがって、しばしば攻撃行動のある児童生徒で、過去に交通事故や溺水や窒息、ぜんそくの発作等による呼吸停止などがある場合は、高次脳機能障害の可能性を考え、専門医につないだほうがよいかもしれない。

Ⅲ 教師研修の実際

最後に、児童生徒の攻撃行動に関する演習問題

を例示し、教師が身につけておくとういと思われ
る心理学的理解の解説を試みる。ここに掲げる事
例は、平成20年度の文科省の調査で小学校にお
ける暴力行為の増加が話題になったとき、調査に
当たった岡山県内の教育委員会の談話や教職大
学院に在籍する現職院生の話をもとに作成した
ものである。小学校内における暴力行為のうち、
対教師暴力の占める割合は意外に高く(表1)、
学級担任制なのでやむを得ないかもしれないが、
小学校における対教師暴力はこの事例のような
形で生じているケースが多いのではないかと筆
者は考えている。

表1 学校内における対教師暴力の割合 (%)

	小	中	高
H18	21.3	17.2	9.1
H19	18.1	15.3	9.1
H20	16.6	15.9	8.9
H21	16.0	16.3	8.4

演習事例 小5男児H

4月、H児は授業中に落ち着かず、問題を解く
など一人で学習する場面になると、離席して他
児に話しかけることを繰り返した。担任(今年
度から)はその都度着席させてきたが効果がな
かった。ある時、またH児が立ち歩いたので
とうとう我慢できなくなり「H君が座らない
とみんな勉強ができません。座りなさい!」と
強く言った。するとH児は「うるせー、黙れ、
死ね!」と暴言を吐き、ゴミ箱やロッカーを
蹴りながら教室を飛び出した。さらに、H児
を捕まえて説教しようとする担任に物を投げ
つけて暴れた。

1. H児が暴言・暴力に及んだ要因としてどの ようなことが考えられますか。

(1) H児の離席と私語の意味・目的

「問題を解くなど一人で学習する場面にな
ると、離席して他児に話しかける」ことから、
H児は、問題が解けないために不安感や取り
残され感などネガティブな感情に包まれ、そ
れから逃れる目的で離席・私語をしたと考え
られる。

背景には、自分も皆と同じようにわかりたい、

できるようになりたい、その結果「皆と同じ
である」という所属感を味わいたいという欲
求がある。

(2) 担任の発言の受け止め

「H君が座らないとみんな勉強ができません。
座りなさい!」は、担任としては、自らの言
動が周囲に及ぼす影響を理解し是正できるよ
うにH児を指導する目的で発言したものと思
われる。教育の目的の一つが児童の社会化で
あることを考えると、ある意味当然の発言で
ある。もし、H児に他の児童と同じように
所属感や自己有用感があつたならば、また、
担任との深い絆があつたならば、この発言
は奏功していたかもしれない。

ところがH児には所属感も自己有用感も
十分にはなかった。だから、この発言は「あ
なたのせいでみんなが勉強できない」すなわ
ち「あなたより他のみんなの方が大切」と、
まるで担任から突き放されたように受け止
められたのであろう。そもそもH児は、問
題が解けないために不安感や取り残され感
などネガティブな感情に包まれ、それを解
消するためのH児なりの方法として離席し
ていたのである。それなのに、「座りなさい!
」と一方的な圧力を受け、「離席するな(=不
安感や取り残され感を解消するな)」「あ
なたより他のみんなの方が大切(=あなた
はどうでもいい)」と言われたのであるから、
「うるせー、黙れ、死ね」と言って教室を
飛び出したことも、捕まって物を投げつけ
たことも、H児にとっては、自分の窮状を
理解して受け止めてくれない担任への悲痛
な抗議であつたと考えられる。

2. この直後にどんな指導が必要でしょうか。

1.のように考えると、H児は相当に自尊
心が傷ついていると思われる。自尊心が傷
ついたときの怒りは激しい。そして、怒り
がエスカレートすればするほど、合理的な
判断力は低下する。だから、H児が興奮し
ている今、教師がまずしなければならな
いことはH児を落ち着かせることである。
それなのに、担任はつかまえたH児に事
の善悪を説

論しようとして返って悪化させてしまっている。

この事例の場合、校内にH児と良好な関係を築いている教職員がいるのなら、H児の期待を裏切った物分かりの悪い担任（少なくともH児にはそう映っているはずである）よりも、H児に共感的・受容的に対応できる他の教職員の方がよいかもしれない。

そして、H児が落ち着いたら、まずは落ち着けたことを称揚し、落ち着けた方法を確認する。その上で、H児は本当はどうしたかったのかを気づけるように教育相談的に導く。さらに、担任の本意をH児に分かるように伝え、双方の本意が理解し合えるようにし、リスタートできるように導く。こうしてH児の傷ついた自尊心を回復しなければならない。

3. 今後H児の離席行動を防止するにはどのような指導が必要でしょうか。

(1) なぜ離席行動は維持されたか

この問題では、Ⅱの2で示した機能的行動分析の図(図1)を用いて検討することが可能である。すなわち、「H児の離席行動はH児に何らかの利益をもたらしたことがあり、しかも何らかの形で利益をもたらし続けているためにその行動を繰り返して行っている」と考えるのである。これによると、H児の離席行動が繰り返されたメカニズムは次のように考えることができる。

〔背景要因〕自分だけ出来ないといった不安感や取り残され感にまた襲われるかもしれないという、授業における予期不安

〔きっかけ〕一人で問題を解く学習活動（不安の的中）

〔問題行動〕離席行動

〔結果〕不安が解消される（不快刺激の回避）

このため、H児の離席行動は維持されたのである。しかし、担任はその都度着席させる指導を行ってきた。その指導が奏功しなかったのはなぜだろうか。それは、担任の指導（きっかけ）に従っ

て着席しても（行動）、不安や取り残され感が解消されなかった（結果）ため、着席行動が維持されなかったと考えることができる。

(2) 問題行動の仕組みを変える

H児の行動を(1)のように分析したら、その行動を予防するための着眼点は三つ考えられる。一つは、背景要因をなくすことである。しかし、例えば朝食をとっていない、薬を処方箋通りに服用していないなどであれば背景要因をなくすことも可能だが、この事例のような不安をなくすことはなかなか難しい。二つ目は、きっかけをなくすことである。例えば、今まで一人で行っていた学習活動を小グループで行い、わからないところを助けるなどの活動が考えられる。三つ目は、問題行動よりももっと簡便にできて、それでいて同じ結果（不快刺激の回避）が得られる別の行動（代替行動）を教えて身に付けさせることである。例えば、着席したまま挙手して「教えてください」と言う、担任もしくは補助教師が教えに来てくれて、不快刺激が回避できるようにするなどが考えられる。

二つ目、三つ目の方法を組み合わせるなどしてH児の問題行動を減少させながら、次第に望ましい行動（一人で学習活動に取り組む）にも挑戦できるようにすればよいと思われる。その際、望ましい行動を行ったらH児の求める結果が得られるように工夫することは当然である。このようにしていけば、一つ目の背景要因も減少に転じるであろう。

なお、教師研修の時間や目的によっては、攻撃行動の心理学的理解にとどまらず、H児の暴言・暴力を防止するための個別の指導計画や、H児を含む学級全員を対象とした予防的・開発的な指導方法を扱うことが可能である。また、児童生徒の学びをどうつないで広げていくかといった授業論への展開や、危機に応じる組織や連携の在り方などの危機管理論への展開も可能である。しかし、

いずれも本稿では省略した。今後機会があればそれについても論じたい。

おわりに

児童生徒の攻撃行動を防止するための心理教育には様々なプログラムがあって、筆者(2003, 2007)も、中学校におけるアンガーマネジメント・プログラムやそれをもとにした心の教育を実践し、その成果と課題を検討してきた。しかし、いずれも学級集団を対象とした予防的・開発的なアプローチであったにもかかわらず、教育課程への位置付けの検討が十分ではなかった。そのため、忙しい学校現場にあってこれらのプログラムが教育課程の中にしっかりと位置付けられて実践されることが少なかった。実践されても、学級担任個人の裁量として授業の中にトピック的に取り入れられたりして、思うように成果が上がらなかった。

そこで、そうしたプログラムを導入する前提条件として、攻撃行動に対する教師の理解力の向上を考えたのが本稿の起草理由である。教師がそうした力を身につけていくことによって指導の質が向上し、教育課程の中で心理教育プログラムが実践され、児童生徒の攻撃行動が減少することを願う。

【文献・Web】

- A.フォーベル他著 戸田有一訳 2003 子どもを
キレさせない おとなが逆ギレしない対処法
北大路書房
- 本田恵子・高野光司 2009 ネガティブな感情を
正しく表現するために こころの科学 148 日
本評論社 44-50
- 宮下一博／大野久 2002 キレル青少年の心 発
達臨床心理学的考察 北大路書房
- 水島広子 2000 親子不全＝＜キレない＞子ども
の育て方 講談社現代新書
- 文部科学省 児童生徒の問題行動等生徒指導上の
諸問題に関する調査-用語の解説
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/shidou/yougo/1267642.htm
- 大淵憲一 2000 攻撃と暴力 なぜ人は傷つける
のか 丸善ライブラリー
- Robert E. O'Neill 他著 茨木俊夫監修 2007
子どもの視点で考える問題行動解決支援ハンド
ブック 学苑社
- 渡邊淳一 2003 中学校におけるアンガーマネ
ジメントの試み 岡山県教育センター研究紀要
第246号
- 渡邊淳一 2007 児童生徒の「心」を育てる指導
の在り方―「自・自」「自・他」のつながりに焦点
を当てて― 「学校力が上がる 教師力が伸び
る」 147-153 全国教育研究所連盟 教育新聞
社
- 山崎勝之 2000 心の健康教育 星和書店
- 財団法人東京都福祉保健財団 「高次脳機能障害」
の理解と支援の充実をめざして
http://www.fukunavi.or.jp/fukunavi/contents/tokushu/kojino/01_01.htm