琉球大学学術リポジトリ

小学生の「荒れ」と「学級崩壊」に関する考察

メタデータ	言語:
	出版者: 琉球大学教育学部
	公開日: 2007-07-19
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 藤原, 幸男, Fujiwara, Yukio
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1075

小学生の「荒れ」と「学級崩壊」に関する考察

藤 原 幸 男

A Study of "Raging of Elementary School Children" and "Cllapse of Class"

Yukio FUJIWARA*

はじめに

近年、教師と子どものすれちがいが深刻になっている。教師はすでに確立された学校観と授業観をもち、特定の社会規範と価値観にしたがって子どもの行動をみ、子どもを方向づけていこうとする。ところが、現実の子どもはそれとずれている。教師の抱く社会規範と価値観が子どもに通用しなくなってきている。思いもよらない場面ですれちがいが起こっている。子どもとのささいなすれちがいが裂け目を生み、その裂け目がしだいに大きくなって、意思疎通がうまくいかなくなるだけでなく、教師の指導が全く入らなくなって教育が成り立たなくなる。いま、教育を成り立たせている前提としての教師・子ども関係に大きな問題が生じている。

ここでは、教師と子どものすれちがいの最たるものとして、この1年間大きな問題として教育雑誌やテレビ番組で取り上げられている、小学生の「荒れ」と「学級崩壊」を取り扱う。今日、小学生の「荒れ」と「学級崩壊」のすさまじさが知られるようになった。だが、「荒れ」と「学級崩壊」の原因と対策は、同じ映像をみても人によって異なっている。また、衝撃性は伝わるものの、状況の構造的認識をふまえてその克服＝教育実践再生の方法を論じることは不充分である。そこで、本稿では、この1年間における小学生の「荒れ」と「学級崩壊」を扱った雑誌、単行本、テレビ番組を検討し、異なる見解を照合しての検討をおこない、状況の構造的認識をふまえて教師・子ども関係と教育実践の再生の方向性と方法上の原則を明らかにしたい。

なおここで「荒れ」「学級崩壊」とカギカッコをつけてあるのは、1つには、子どもだけに問題の焦点をあてるのではなく、教師との関わりにおいて問題にするという視点からであり、2つには、「荒れ」と「学級崩壊」という形で子どもが訴えているものを聴き取り、そこから教育の再生をめざすという視点からである。

1 小学生の「荒れ」と「学級崩壊」の状況

小林剛によれば、「小学校においても『学級崩壊』があり、その状況に悩む教師の溜息や怒りを耳にするようになってから、もう3年になる」というが[1]、昨年（1997年）8月23日付の「日本教育新聞」での記事で、私ははじめて「学級崩壊」のことを知った。その記事では、「授業中に教師の指示を聞かない、グループで教室を出ていく―。都市部を中心にいま、小学校の高学年で授業が成り立たない学級が増加している。『学級崩壊』などと呼ばれ、実績のあるベテラン教師でも起こる。複合的な原因が重なり、原因をつきとめにくい、といわれるが、児童間のいじめなどが背景にあるケースが多いとも指摘される」と紹介されている。その後、教育雑誌でも特集が組まれた。今年4月以降テレビの報道番組で紹介されるなかで、急速に「学級崩壊」の状況が知られ、人々の注目を集

* Department of Education,College of Education, University of the Ryukyus.

めた。[2] 子どもの「荒れ」と「学級崩壊」を主題にした単行本も多く出版された。[3]

1998年４月２日に放映されたテレビ報道番組「クローズアップ現代、学級崩壊・小学校で授業ができない」のなかで、子どもの「荒れ」と「学級崩壊」の状況が数量化して示された。これは、松浦善満（和歌山大学）などがおこなった大阪・和歌山の400人の教師を対象にして行われた調査で、この問題の深刻さを目に見える形にした。それによると、小学生で、「無断で教室を出る」は24%、「担任の注意に反抗する」は47%、「学級運営に困難を感じることがある」は52%、「授業中立ち歩く」は66パーセントの教師がそのようなことがあると回答している。子どもの「荒れ」と「学級崩壊」の状況が広がっていることを示している。[4]

この１年間、教育雑誌は子どもの「荒れ」と「学級崩壊」を特集し、そのなかで小・中学校教師を交えての座談会を数多く掲載している。座談会をもとに、子どもの「荒れ」と「学級崩壊」をくわしくみてみたい。

小学校低学年では、「子どもたちが教室の中で座っていられないし、ちょっとしたことで、パニックになります。何か課題を与えたときに、その課題ができないということで、パニックになる。一回パニックになると、しばらくはおさまらない。バカヤローだの、人殺しだの、いじめるなーだの、ありとあらゆる言葉を発して、しばらくはおさまらなくなります。／それから、ちょっと先生や友達から注意されると、それがものすごくこたえちゃって、さっとどっかに逃げていってしまいます。追いかけていくと、どんどん逃げていってしまう。／私が出会った子の例では、自分がパニックになりますと、机をバーンと倒したり、物を投げたり、給食をなげたりで。パニックがおさまるまではしばらく見守るしかなくて、強くでると、なおずうっととまらなくなってしまう。／なかには、ぱっと逃げて、なんと二階の窓の所に立つ子もいるんですね。そっーと行って下ろしてあげて、『どうしてこんなことするの』って聞きますと、『僕なんかもう死んじゃったっていいんだ』って言うんですね。『そんなことして、怪我でもしたり、もし大変なことになっちゃったら、もう泣いちゃうくらい心配なのよ。先生、あなたのこと大好きなんだから』って言うと、もうぽろぽろぽろぽろ、涙を流すんですね。／あるいは、さっきはにこにこしてたなって思うと、ちょっとしたトラブルで、もう全然違う人になってしまう。で、それがおさまると、またすっと自分から入ってこられる子もいますが。そうじゃなくて、ほんとに抜け出ちゃったりとかですね。」[5] という状況である。

大変な「荒れ」である。小学校低学年でパニックになる子どもは80年代半ばからみられるようになる。ただ、そのときには、パニックになる子どもは学級の中で１～２名にすぎず、教師はその子どもを個人的に見守り、他の子どもたちとの関わりを意識して教育実践を展開してきた。ところが、いまの「荒れ」では、パニックになる子どもが多数みられるようになり、周りの子どもが同調し、その波紋が広がっていく。パニックがふつうになり、パニックをおこす子が多数派になったのである。ここに以前との違いがある。ただし、すこしずつていねいに関わっていけば、しだいに落ち着いていく。だが、「荒れる」子どものなかに、すでに低学年で自己否定感を強く持っている子どもがいて、それがパニック的行動として現れること、先生や友達の注意がこたえる子、教師が強く出るとパニックがずっととまらなくなる子がいることに現代的な特徴が伺える。

小学校高学年の状況をみよう。「異動してすぐに受け持った６年生はなかなか大変なクラスでした。その子たちが５年生の頃のことを書いた作文があるからちょっと読んでみたいと思います。／『―先生が教室に入ってくるなり目の前でなぐりあいのケンカ。回りはと見れば止めることはおろか、加勢しているものまでいる始末。女子は女子で、そんな状況を我関せずって顔でおしゃべりしている。そういう様子に朝っぱらから直面して気分の良い人なんているはずもなく、先生だってそうだったはず。それなのに先生という立場上、そういう子供たちにかまわないわけにはいかず、ケンカにストップをかけ、女子もみんな席につかせ、さああいさつというところで今度は男子の一人からストップの声。なんと水飲みという。そういったが早いか、もうすでに席に姿がなく、注意するまなんてあったもんじゃない。そうなったが最後、

周辺の男子がぞろぞろと立ち上がり水飲みだといい教室を出ていってしまう。／そんなことで、どうにか朝の会を終え、授業を始めようとすれば、さっき水飲みに行ったメンバーが今度はトイレといってさっさと教室を出ていってしまう。／私はA先生に対して二つの見方を持っていたということ。一つ目の見方は、私たちに対してとっても優しく暖かい先生。二つ目は、特に反抗期の子供にとって主な反抗の対象となる大人であること。要するに自分で言うのも悲しいけれど、私はA先生をかわいそうと思う反面、心のどこかでそんな状態を楽しんでいたのです。それは、そう、小さな劇を見るような気分で、口ではくだらない、つまらないと言いつつ、心のどこかで笑っているんです。』／この子たちとの初めの頃の教室の風景はこの作文の通りでした。そして、こうした『荒れ』のなかで『いじめ』がみごとに花開いていたんですね。」[6]

小学校高学年では、子どもどうしのトラブルが多発している。朝の会、授業が始まったときに、「水飲み」「トイレ」にいき、それが子どものあいだに広がり、朝の会、授業にならない状況である。とくに注目したいのは、作文を書いた女子の感想である。教師が「反抗期の子供にとって主な反抗の対象となる大人」だと冷静に見ながら、「そんな状況を楽しんでいた」、「つまらないと言いつつ、心のどこかで笑っていた」という心象風景である。しっかりした子どものなかにも、なんともいえない倦怠感がみられる。ここに「荒れ」と「学級崩壊」の裏に隠された心の特徴が見られる。

このような「荒れ」以上に重要なのは、子どものトラブルが友だちに対するいじめを生み、教師に対する暴言・反抗へと発展することである。教師に攻撃が向けられる。こうなると、手のつけようがなくなり、学級秩序の全面解体へと進む。こうした状況に陥った教師のことばを聞いてみよう。

「ぼくも、今年卒業させた6年生で初めて『学級崩壊』を経験しました。／友だちどうしのケンカをきっかけに『あいつといっしょに授業なんかやれるか』という“授業拒否”が始まり、ケンカのたびに授業ボイコットを正当化する子どもたちが数人生まれてくる。そんな子どもどうしのケンカがうまく収められないでいるうちに、今度はぼくにたいする暴言が始まる。『バーカ』『テメエー』『くそー、死ね！』『ストーカー、あっちへいけよ』といった罵声が数人の子どもたちから浴びせられ、長い教員生活で初めて子どもからどつかれるということもあったのです。『暴力反対』『体罰反対』を信条としてきたぼくとしては、そんな訴えや『暴力反対』の子どもの声などを毎日の学級だよりにのせていたんですが、それが何枚も教室に散乱しているという状況で―。自分自身がキレちゃうんじゃないか、暴力をふるってしまうことになったらどうしようという不安をかかえました。そんなこわさがある。それくらい、子どもが納得してくれない、話してもわかってもらえないつらさというものを、教師生活25年目にして初めて味わったんです。」[7]

小学校高学年において、子どもどうしのトラブルをうまく解決できず、そこから教師への信頼が失われ、教師不信にまで発展して、学級が崩壊していく。このような事例は数多くある。たとえば、次の事例をみてみよう。

「ある学級では、他との交わりがもともと苦手であったところへ受験勉強の忙しさやいらだちが加わって神経質になっていたある女子が、いじめられるようになる。いじめていたのは、彼女が疎ましく思っていた、学級に騒擾を持ち込む男の子たちである。教師は、その女子を守るべく『いじめ排除』の実践をすすめるが、学級の半数に近い男子たちの反抗にあうようになり、それだけでなく『いじめを解決できない』として、当の女子からも精神的に排除されるようになる。男子たちは騒ぎまくり、女子は黙して語らず、プリントやドリルを課すだけの授業は、やがて授業として成立しているとは言い難い状況に陥っていった。」[8]

「次々にキレて大暴れする男の子たちのいた学級では、担任がていねいにそのひとりひとりの子たちに寄り添い、根気強く説得的に指導を続けてきたが、男の子たちの『大暴れ』はいっこうに減らず、一方で女子グループの中でいじめ・排除が広がりはじめる。教師がそれに気づいて話を聞こうとすると、『先生は今まで私たちには見向きもしなかったくせに』『先生は私たちのことなんか何も知らないんだから首をつっこまないで』と言われる。手をこまねいているうちに靴隠し、盗み、

隠れた持ち物破損などが頻繁に起こるようになり、やがて女の子のひとりが不登校になる。男の子の間では、キレた子どうしの大ゲンカや弱者いじめが横行し、父母の教師不信も高まっていく。教師は精神的にも肉体的にもまいって学級担任をおりることになる。」[9]

子ども同士の私的トラブルが多発し、その仲介がうまくいかず、被害者・加害者の双方から信用をなくし、そればかりか他の子どもからも教師不信が突きつけられる。教師への期待が大きかっただけに、対処・解決できなかったときの不信は強い。こうして、教師は教師不信からくる集団的・反抗的攻撃にさらされ、なすすべがなく、学級崩壊の一途をたどる。これらの事例は、私的トラブルと学級全体の関係をどうつくるかという大きな課題を投げかけている。

2　「荒れ」と「学級崩壊」をめぐる論議

(1)「荒れ」と「学級崩壊」の特徴づけをめぐる論議

村山士郎は、「新しい『荒れ』をどう見るか――子どもたちの攻撃性の新局面――」という論文のなかで、ＮＨＫ調査をもとに、90年代において子どものイラダチ・不安感は強まり、「大声をあげて暴れまわりたい」欲求は中・高校生の３分の１にも達し、高まっているとし、この数字の背後にある攻撃エネルギーの強化は、この数年でさらに上昇していると予測されると述べている。このことを踏まえて、村山は新しい「荒れ」の特徴は、「子どもたちに蓄積されているイラダチやムカツキ、不安感や抑圧感を要因としている攻撃性が多様な現象形態をとって顕在化すること」にある、と述べている。[10]

そして、新しい「荒れ」は、70年代後半から80年代における「荒れ」と違って、①攻撃が集団的・組織的なものから個人的なものへと変化、②目的的・反抗的な攻撃から、遊び的・欲望発散的な攻撃へと変化、③因果関係がみられない暴発、④身体や自律神経の成長・形成過程でのゆがみ、という４点の特徴をもつ、と指摘している。[11]

村山があげた4 点の特徴は世間で問題にされている「学級崩壊」の局面を描いているものの、「学級崩壊」のすべての特徴を示しているわけではない。①～③の特徴は、とくに「学級崩壊」の初期にあてはまる。授業中に教師の許可を得て水を飲みに行ったり、トイレに行ったりして、リレー遊びにしてしまう状況や、一人の話しかけ・悪さの誘いかけに他の子どもが応じ、それが広がっていく状況などは、個人的で遊び的・欲望発散的な攻撃といえる。しかし、この段階をとおりこして、「いじめ」が発生し、「いじめ」の仲介に失敗して子どもが教師不信を強め、教師の指示・指導が一切入らなくなる段階では、教師に向けられた攻撃はすさまじく、その特徴は、80年代とは様相を異にしているとはいえ、同調・伝染・波及の形をとった「集団」的・「組織」的で目的的・反抗的な攻撃だといわざるをえない。数は少ないが、授業ボイコットや放送室へのとじこもりなど、最初から集団的・組織的で目的的・反抗的な攻撃も見られる。

③としてあげている因果関係については存在すると見た方がよい。ただ、教師のことばや行動の管理・統制的現れの場合は因果関係が見えやすいが、学校という制度そのものからくる因果関係は隠されていることが多く、見えにくい。キレた本人にその理由がわからないので因果関係がないとしているのかもしれない。そうだとしても、因果関係は存在するのであって、見えにくいだけにすぎないのである。④の自律神経の成長・形成過程でのゆがみは存在するといえる。

このように見ると、村山の新しい「荒れ」の特徴としての指摘は、一面しか見ていないといわざるをえない。「学級崩壊」の事実に即して、多面的に、段階的に見る必要がある。

新しい「荒れ」についての村山の特徴づけに対して、80年代の中学生の「荒れ」を経験してきた中学校教師から、疑義が提出されている。それによれば、今日の新しい「荒れ」は、現象的には80年代の「荒れ」と連続していて、新しくない。そうだとすると80年代の「荒れ」克服の教訓に学ぶ必要があるのではないか、というのである。[12]

このことに関して、小林剛は、「非に対して非として毅然と対処するといったときに、子どもの非が生まれてくる根源のところに理解と共感を寄せることのない毅然とした指導は、子どもからすれば、ムカツキ以外の何物でもない」、また、「一致団結して子どもの非に対処するというかつての

校内暴力へのノウハウもまた子どもにとっては『水も漏らさぬ布陣』としかとらえられず、固い閉塞感を感じ、反抗するしかないのであろう。どの教師も画一化した顔と方法で子どもに向かうとしたら、それは子どもにとってたまらない壁と見えるのであろう」と述べている。[13] 小林の指摘は重要である。「子どもたちに蓄積されているイラダチやムカツキ、不安感や抑圧感を要因としている攻撃性」という今日の新しい「荒れ」の特徴を踏まえれば、以前のような「毅然とした態度」や「一致団結」した態度はかえって攻撃性を強めるといわざるをえない。

(2) 「わがまま」をめぐる論議

ＮＨＫスペシャル「学校・荒れる心にどう向き合うか①、広がる学級崩壊」は、「荒れ」と「学級崩壊」の実態をまざまざと示してくれた。小学校１年で、ケンカが多発し、授業中立ち歩き、机の上を歩いていたり、授業を抜け出したりして、騒然として授業にならない状況を鮮やかに映像に写しだした。１年のクラスには他の教師が応援団として入り少しずつ落ち着くが、立ち歩く子にだっこしてあげたりするのを他の子どもたちがうらやましそうに見ていることに気づき、中心になる子については担任教師がみることを提起し、応援団はひきあげる。教師と父母で子どもと遊ぶ会を開き、そこでは、日頃の騒ぐ子どもとは別人のように楽しく遊ぶ姿が見られた。

小学校４年でも、教科書の頁を開けないで手悪さをしたり、下敷きを振り回したりして、ちっとも教師の説明・指示を聞かず、同じ指示を６回も繰り返す教師の徒労感が伝わってくる。授業30分過ぎた頃に、授業に飽きたのか、「先生、トイレにいっていいですか」と数名の子どもが申し出て、教師は一人ずつ行くようにと言い渡す。子どもはこれをリレー遊びにしてしまう。空き教室でドッジボールを投げて遊んでいる子どもを見て、放課後その子どもたちと個別的に話し合う。そこで、教師の不十分さを詫びるとともに、教師の気持ちを伝え、子どもは自分たちの言い分を出す。このような場面で終わっていた。

この番組には、大きな反響があった。「頑張る教師に応援がほしい」（『朝日新聞』98年６月26日）という励ましの投書とともに、「あの“荒れ”とは、わがままを制御できず学校と摩擦を起こしている状態である」（『週刊金曜日』98年７月17日号）、「荒れる子どもは、先生の扱い方が悪いからではなく、子ども自身に問題がある。すなわち端的にいえば、きちんとした態度で勉強したくないという、ただのわがままから、もっともらしい理由を付けて暴れているものが多いのである。」（林道義『父性で育てよ！』ＰＨＰ研究所、98年８月）という意見もあがってきた。わがままと指摘する批判は、いずれも、家庭でのしつけの強化、教師の父性的なきびしい指導を強調する。

たしかに、大きな歴史的流れでは、高度消費社会のもとで子どもは自我を肥大化し、私的エゴを横行させ、社会規範の遵守、公共性という視点の欠如がみられる。

高校生についてだが、諏訪哲二は80年代にはいって学校を蚕食しはじめた生徒たちが出現したと述べている。授業中おしゃべりをしているのに「しゃべっていない」と言い張る生徒、遅刻してくる生徒に「職員室にきてくれ」と声をかけても反抗的に「なんだよ」と繰り返して教室を一歩も動こうとしない生徒をあげている。こうして、私語の注意も「○×君、しゃべっているようにみえますよ」と教師の主観性を強調した注意に変えざるをえなくなったというのである。そして生徒はルール違反を「咎める方法の『人権違反』（？）に食らいついてくる。教師側のやり方の『暴力性』を事挙げすることによって、彼らの非社会的な行為の問題性は帳消しになる。」と述べている。このことは、今日の小学生の「荒れ」とも共通性をもち興味深い。[14] また諏訪は、わがままな子どもは昔もいたが、いまは①「わがままな子」「自分勝手な子」が完全に多数派になったこと、②そのような傾きをもつ自分に対して子どもたちが理屈ぬきに強い自信をもっていること、をちがいとしてあげている。[15]

このような状況にあって、きびしい指導は、諏訪の言い方を借りれば、「教師側のやり方の『暴力性』を事挙げ」させることになるし、そのようにことばで表現できない子どもは「ムカツキ」「イラダチ」を身体で表現することになる。ここに、子どもの「荒れ」の一面を見ることができる。指導のあり方の再考が求められているのである。

それとともに、自我の肥大化、私的エゴの横行などは交わり能力の不充分さとして露呈するのであり、交わり方の問題として主題化し、共同生活をする者同士が関わりながら気づき、自分で直していくことに期待するしかない。その点で、共同活動は大きな教育力をもっている。教師としては直接的注意よりも、むしろ共同活動を組織し、共同活動のなかで自己を相対化させ自我の肥大さに気づかせることが重要になる。さらに、信頼できる他者に見守られながら少しずつ衝動的行動を抑えることが重要になる。また、自我のわがままさの表出をまっとうな学習・生活要求へと高めることが重要になる。

ところで子どもの「荒れ」は、別の面からみると、未熟ながら身体で自己主張をしているとみることができる。

ある教師は、「あるとき、学年ＰＴＡの部長をやっているおかあさんにこういわれたんです。『先生、いまの子どもはたくましいよね。イヤなことは、イヤっていえるんだね。わたしたちが子どものころはいえなかったんだもんね。学校でただじっと我慢していたんだよね』と。／ある意味で、親たちは、子どもたちの言葉にならない『荒れ』の気持ちを表現し、教師に翻訳してくれていたのですね。」[16]と述べている。ここに、「荒れ」の「イヤ」という声としての側面を見ることができるとともに、それを聴くことによって新しい局面が展開することを示している。自己主張を学習・生活要求へ発展させるというすじみちである。この点での、親との共同である。

鳥山敏子は、子どもの「荒れ」に関して、「ささいなことから『ムカつく』といって、パニック状態になり、感情を爆発させる子どもが増えている』というが、やっと子どもたちは感情を出すことができるようになったのだ。人間らしく扱われず、大人の価値観を押しつけられ、競争させられることに傷ついているということを表現できるようになったのだ。」、「いうまでもなく、人権侵害に及ぶどのような暴力も、決して許されるべきことではない。だが、子どもたちが『こんなに否定されるのはイヤだ。こんな世の中はイヤだ』と、やり場のない怒りの叫びをあげていることも、また事実だろう。子どもたちの胸の奥には、明らかに人間らしく育ちたいという欲求が渦巻いているのである。」と述べている。[17]

こうしてみると、子どもの「荒れ」に秘められている人間的要求を聴き取り、未熟な自我発達にとどまっていておもわず行動として表出してしまっている事態に注目し、それをまっとうな形に育て、子どもを学習・生活の主人公にしていくことが重要になる。

このことを踏まえると、子どもの「荒れ」をてこにして、教師と子どもの関係を再生し、いまの教育を転換する方向性が見えてくる。子どもの「荒れ」と「学級崩壊」に苦闘し、その辛い体験をくぐるなかで、現場教師はそのことに気づきはじめている。たとえば、子どもの「荒れ」と「学級崩壊」を取材してきた斎藤茂男は、子どもの「荒れ」と「学級崩壊」の渦中にある教師のことばとして、「子どもはいま、危険なことをやるし、とんでもないことをやって私たちをてんてこまいさせていますけど、それくらいのことをやらないと、自分の内面にある生きようとするちからが納得しないんじゃないか、と思えるんですよ。――教室で暴れたり、乱暴して泣かせたり、ハチャメチャやっている子どもが実は、私が懸命になって少しでもおもしろい授業をしようと頑張ると、おう、おもしろいじゃねえか、と食いついてくる子どもたちなんです。正直言ってヘトヘトになる毎日ではありますけど、子どもの『荒れ』に光を見つけようとする気持ちが、かろうじて私を支えてくれているという感じです。」[18]ということばを紹介している。そのことばをもとに斎藤は、「子どもたちは心身丸ごとの暴力的表現で、おとなのつくってきた効率至上の弱肉強食社会を打ち壊し、そのあとに新しい生命を芽吹かせようともがいているのかもしれない」[19]と指摘している。そうだとすると、「すれちがいに直面している教師は、困難ではあるが、教師と子どもとの新たな関係を創出して新しい教育世界を切り開く大きな事業に直面しているともいえる」[20]のである。

3　いい子・ふつうの子のかかえる抑圧

いま、いい子・ふつうの子に、かつてないほど重たい抑圧がかかっている。この問題は構造的であり、子どもの成長過程の中で、生育基盤である

家族と学校の双方において見る必要がある。

まず、家族の問題である。今日、家族の闇＝危険地帯としての側面に光が当てられ、親による子どもの虐待、そこにおける共依存の病理的関係が注目されている。

村山士郎は、ナイフで武装などの新しい「荒れ」には、「イラダチ・ムカツキと不安感に加えて、虐待的体験がすりこまれているのではないか」と指摘する。暴力的か精神的かのちがいがあるにせよ、いずれも子どもに対する親の絶対的支配としての虐待である。「子どもたちは、この虐待的体験から自己を防衛するときに、サディスティックな攻撃性を蓄積する」、「この体験が子どものなかに広がっていることが、単にイラダチやムカツキ、不安感や抑圧感からの攻撃行動（いじめ、生徒間暴力、対器物・教師暴力）とは異なるもっと陰惨なサディスティックな攻撃欲求を深めていくのではないか」と指摘する。[21]

現代の結婚は個人同士が愛情によって結びつく。夫婦の愛情によって絆が保たれるにつれて、夫婦間の絆はささいなことで崩れる危うさを抱えている。その危うさを回避するために共依存という病理的関係の取り方をしてしまうことがしだいに明瞭になった。最近大きく取り上げられるようになった夫からの家庭内暴力では、急に夫が暴力をふるい、妻に大けがを負わせる。あとで夫は事態の酷さに気づき、妻に謝るが、謝る行為が夫の自尊心を損なわせ、その鬱屈した思いが蓄積されて暴力的虐待として暴発する。家庭内暴力において、夫は妻を必要としているが、自尊心を回復し、妻を支配するために暴力的虐待をする。妻は被害者のように見えるけれども、自分から離れないように夫を支配している。ことの本質は共依存にある。夫婦間の家庭内暴力に子どもがまきこまれ、間をとりもつようないい子でいることを迫られる。また、問題を起こすことによって事態を回避しようとする子どもも出てくる。いわゆるアダルト・チルドレンの発生である。[22]

また、子育ての孤立化にともない、母親は子育てに徒労感を募らせ、自己喪失感を感じ、自分が惨めに思われる。自分を惨めな状況に追い込む存在としてわが子をとらえ、子どもに対するいじめ＝暴力的・精神的虐待が多発している。いじめ＝暴力的・精神的虐待において、子どもはおびえるとともに、親からの愛情を得ようとして過度に依存する。母と子のあいだに、ゆがんだ支配―被支配の関係が形成される。[23]

さらに、親は無意識のうちにいい子への期待を押しつけるという形で精神的虐待をしていることもある。親はいい子でいることにこだわり、いい子でいる限りにおいて子どもを愛する。条件付きの愛である。本来子どもは無条件で受け入れられ、愛されることを必要とするのだが、いい子であれば愛してあげるという信号を、態度、身振り、まなざしなどで無意識のうちに子どもに送っている。

「ふつうの子」が切れると話題になっているが、「特別でなくても、普通であればよい」というときの基準は親や世間にあり、親は、「過大な期待はしていない」としながらも、「ヨソの子には劣ってはならない」ということを暗示している。子どもは二重拘束的状況に置かれる。子どもは「ふつう」を期待する親を落胆させないようにと、「ふつう」に振る舞おうとする。[24]

「いい子」「ふつうの子」を求める親の一方的な期待は、子どもにとって精神的虐待になる。学校で荒れている子どもでも、家では「よい子」を演じていて、問題を起こしたときに、家には絶対に連絡しないでくれと頼む子どもが多い。ここには、親に知られれば暴力的虐待を受けるのでそれを恐れている事例もあるが、他方で、親の期待を損ない、親の愛を失うことへの恐れが強い事例も多数ある。さきのＮＨＫスペシャルの番組についても、「親の期待（プレッシャー）が、どっと子どもに掛かっている。子どもは家出は息苦しくてもがまんして『いい子を演じ』、学校という場でのびのびと振る舞っている、と私には思えるのだ」と３月に55歳で退職した元教師は述べている（『週刊金曜日』98年７月31日号）。ここに、家族の現在からくる問題がある。

ところで、子どもは学校でもいい子・ふつうの子でいることを強いられ、イラダチ・ムカツキを蓄積している。

その背景として、１つには、「新学力観」に立った学習指導の展開がある。知識・技能中心から思考・判断力と関心・意欲・態度中心に重点を移した「新学力観」では、自ら進んで課題を見つけ主

体的に判断・表現して解決する資質・能力を、個性としてとらえ、その発揮を求める。このことは子どもを個性発見・発揮への強迫に追い込む。さらに、選択授業の拡大のなかで、個性さがしの機会が与えられるとともに、個性の見いだせない子どもは不安とイラダチを強める。

このことを加速させているのが、関心・意欲・態度や思考・判断力を重視する観点別評価であり、個性発揮を軸とした指導要録である。本来学習内容・過程にともなって関心・意欲・態度が発生し、強まるのだが、子どもの学習特性として関心・意欲・態度がとらえられ、学習ノートのまとめ方、授業での発表回数、発言の態度といった形で、関心・意欲・態度が評価され、点数化されていく。また、特別活動やボランティア活動などでめだった活動と活躍が求められ、点数化される。高校入試が個性化・多様化へと進むなかで、この傾向は強められ、学校での学習生活の全領域で関心・意欲・態度の発揮が求められる。このことが子どもに息苦しさを感じさせている。

2つには、小学校中学年から高学年にかけて、子ども世界において学力・スポーツ・文化活動において優劣が明確になり、格差がつくことがあげられる。とくに、都市地区において中高一貫進学校への受験準備が小学校中学年からはじまり、高学年で格差が明確になってくる。このなかで、「できない」子どもが「できる」子を妬み、「いじめ」へと発展するとともに、「できる」子も息切れして「荒れ」る側に回ったり、「いじめ」を避けてめだたなくし、「ふつう」の子でいるよう自己抑制するようになる。こうした能力主義的競争のなかで、小学校中・高学年では、授業は息抜き・倦怠と学習回避＝逃走のムードが高まる。こうしたムードのなかで、ささいなきっかけで授業妨害が始まり、それにうまく対処できなければ深刻な問題に発展していく。

4　学校をめぐる状況と教師・子ども関係

さきに述べたように、いまの学校は、「新学力観」に立つ学習指導のもとで授業が進められ、「新学力観」に立つ学習評価がなされている。そのなかで、関心・意欲・態度、思考・判断力の発揮が重視されている。このことはうまくいけば主体的な学習と生活を生む契機になるとともに、他方で、「やりたいことだけをやればよい。やりたくないことはやらない」というものの見方を身につけさせる。個性発揮のもとで、他者とは変わったことをすることが良いとする価値観を身につける。小学校1年では、それまでの自由保育の影響もあって入学時から個々ばらばらの活動と騒々しさの様相を示すが、それ以降の学年においても、「やりたいことだけをやればよい」というものの見方・価値観を教育上のメッセージとして受け取り、騒々しさを教室にもちこんでしまう。[25]

このことと関連して、以前と比べて、教師・子ども関係において、子どもは教師を別種の人間として遠ざけるが、他方で、過剰に友だち感覚で接近し交わる。授業規律にしても、しだいに崩され、ゆるやかになってきている。学校は一定年齢の子どもを「収容」しているのだが、子どもを「収容」した教室にしても、教師の管理・統制が行き届いた場所ではなく、子どもたちは教師の目を盗んで悪さをし、いじめをおこなって、子ども社会を制作している。こうした学校の性格から、小浜逸郎は学校を「だらしない収容所」だと規定しているが[26]、教師・生徒のたて関係が崩れ、規律がゆるやかになるにつれて、生徒たちは時間的・空間的に拘束されてはいるが、その枠内でささいなことをきっかけとして教師の管理統制を崩すことがいくらでも可能である。ある子どものちょっとした逸脱行動に同調して、そうした行動が広がったり、あるいはそれを遊びに転化して息抜き・倦怠感の解消にしてしまう。こうしていまの学級は、意識的に規律を保つということがなければとめどもなく崩れ、「学級崩壊」に発展していく危険性をひめている。だが、強権的な指示・指導には反発し、それを契機に「荒れ」と「学級崩壊」に向かうこともある。教師と子どもの間でつなひきをしながら、合意を形成して規律を確立することが重要になる。

さらに、学校週5日制が月2回に増えるなかで、多くの学校で土曜の授業を平日に上乗せし、教師と子どもにゆとりがなくなってきた。さらに、授業時数確保のために学校行事や文化・スポーツ活動が削減され、身体を使っての活動が少なくなってきた。これらのために、教師が忙しさのために

気のない返事をして、子どもが無視されたと感じてしまうとか、すぐに対処しなければならないのに後回しになって、事態を悪化させてしまうということがしばしば起こる。時間的ゆとりがあればていねいに対処できるのだが、忙しさのためにちょっとしたすれちがいがすぐに埋められず、気がつくと大きなすれちがいに発展していたということも生じるのである。子どもにしても、学校外で学習塾・けいこ塾に連日のように通っていれば、子どもはそうした生活のなかで蓄積されたイラダチ・ムカツキを学校生活のなかで身体で表現し、トラブルとパニックの形で発散させ、授業を息抜きの場にしてしまうのである。

その上、学校という場では、教師は「ねばならない」強迫をもち[27]、学校的価値への従順さを強いる学校的まなざしでもって子どもに対処し、教育活動を展開しているということがある。たとえば、具合が悪くて「保健室」に行っただけなのに、「この子は私の授業を嫌っている」と思い込んだり、ふだんとちがった行動を、「この子はわざとこのような行動をして、私を困らせようとしている」「反抗している」と解釈してしまう。また、同僚教師の目を意識して振る舞うことも多々ある。自分としてはこう思うのだけれど、周りの教師への対応からすればそれとちがった振る舞いをせざるをえないと判断する場面も多くある。こうした学校的まなざしが教師の活動をある面で支配し拘束する。学校で教師をしていくなかで無意識のうちに学校的まなざしと振る舞いをしていることが多く、そのことに子どもが反発し、「荒れる」ケースもある。力が弱く善良な教師だと、「荒れ」が酷く、さまざまなトラブルが多発するといえる。力が弱く善良な教師だと、イラダチ・ムカツキが出しやすい。それは居場所性の強さを示しているのだが、それだけに大変な「荒れ」と「学級崩壊」を招くことにもなるのである。

このような教師と子どもの間のかけひきが日常的になされ、ちょっとしたことですれちがいが生じて崩れたり、気づかないうちにそれが拡大したり、逆にちょっとしたことで回復するといった場が学校であり、教室なのである。学校・教室は、教室と子どものあいだでかけひき・つなひきが行われ、それがいくども繰り返されるなかで両者の安全距離と勢力関係が決まる磁場なのである。学校・教室の磁場性を認識した上で、教師と子ども関係の再生と教育実践の展開を考えていかなければならないのである。

5　教師・子ども関係の再生と教育実践の展開

子どもの「荒れ」と「学級崩壊」の状況をどう打開することができるのか。状況と原因、学校での教室という場について分析・検討してきた。それをふまえて教師・子ども関係の再生と教育実践の展開について述べていきたい。

子どもの「荒れ」と「学級崩壊」の克服において、まず第1に求められるのは、子どもが置かれた状況についてのリアルでヒューマニスティックな認識である。この点にかかわって、いま教師の豊かな想像力と身体次元での深い共感が求められている。

山崎隆夫は、今泉博との共著『なぜ小学生が“荒れる”のか』（太郎次郎社、98年）の「あとがき」で、「今日の子どもたちの困難は、一教師の努力によって解決できるほどたやすいものではありません。ですから、教師として、傷つくことが数多くありました。しかし、子どもたちの悲しみや痛み、人間としてまっとうに生きられないもどかしさ、彼らの生きる力の背後にある闇の深さなどなどについて考えてみると、教師であるわたしをはるかに凌駕し深刻です。ですから、勇気を奮って子どもの側に立ち、生き続けなければならないと思いました。」[28]と述べている。

教師は子どもの「荒れ」と「学級崩壊」に傷つく。教師としての誇りや尊厳は徹底的に損なわれる。いやそれだからこそ、「子どもの悲しみや痛み」に共感できるはずである。傷ついた者こそが「癒し癒される」関係を生きられるのであり、「荒れ」と「学級崩壊」に遭遇した教師は「癒し癒される」関係を創出する可能性をもっている。[29]「子どもたちの悲しみや痛み、人間としてまっとうに生きられないもどかしさ、彼らの生きる力の背後にある闇の深さなどなど」についての深い洞察をし、子どもに伴走していくという視点に立つことが重要になる。

第2に求められるのは、子どもの行動でやって

はならないことは語らなければならないが、その際に、子どもの誇りと尊厳を損なわないようにする、ということである。

この点に関わって、山崎は、S先生が「和也くん！学校のスリッパなんてはいちゃだめじゃない」ときびしく口調で注意したことを事例としてあげている。このことばに対して、和也はみるみる表情が変わり、目がすわり、「ウルセエ、むかつくんだよ。くそババア」とつぶやき、敵意をむき出しにして身構えた。このときに「その言い方はなんだ！」と言ったら手にしたビーカーはどこかに投げつけられていただろう、と山崎は述べている。

実は、子どもの「荒れ」において、きつい注意によって切れる事例は数多く見られる。松浦善満らの実施した「新しい『荒れ』『学級崩壊』の現状に関する調査研究」における「自由記述」に次のような記述がみられる。

「子どもに、一方的に注意したりすると切れる傾向にあると感じる」（小）

「他の子の注意によく切れる。自分以外を敵と思っているよう。」（小）

「全体の前で指導や注意などをしたら、自分のプライドが傷つけられるなどから必要以上に反抗的になるように思う。」（小）

「子ども本人が納得しない叱られ方をしたとき、頭ごなしに注意されたとき」（小）

「誰が考えてもその子に非があるのに、それを注意されると自分の悪いところを認めないし、認めないだけでなく注意したもの（まわりの生徒や教師）の方が悪いといわんばかりに悪態をつきヒステリー状態になる。」（中）

山崎は、S先生の注意に関して、「S先生の指摘はまちがってはいません。まちがってはいないのですが、その言い方のなかに逃げ道のない糾弾的な要素が加わっているような気がします。」と述べ、「和也君をはじめとしてキレやすい子どもたちは、動物的な勘のような鋭さで自分に迫ってくる危機を感じとり、自分が傷つくまえに攻撃的な姿勢をとるような気がします。自分に迫るものをつねに危機として感じとるというのは、他者にたいする不信、自分の存在にたいする深い不安をかかえているように思います。」[30]と述べている。

注意された子にとって、教師からのきつい注意は自分への攻撃だと受けとめられているので、攻撃的な姿勢を取っているのだとする山崎の把握はあたっているといえる。身体レベルで自分への鋭い攻撃と受けとめられている以上、たとえ正当な注意であっても、注意の仕方を考慮しなければならない。また、その背後に、他者への不信と自己への深い不安があるとしているのは、重要である。そこに教師・子ども関係の再生のヒントがあるように思われる。

第3に求められるのは、子どもの授業妨害とも見える行為のなかに、子どもの内面的苦悩と葛藤をみる、ムカツキとイラダチに必死で耐えている姿をみる、ということである。授業規律を要求しながらも、子どもが内面的苦悩と葛藤に自ら向き合い自分の力で立ち直ることを期待して、しばらく待つということである。そして、教師と子どもの身体的関係において立ち直りへの期待を子どもに向けることで、子どもと通じ合うことである。

この点に関わって、山崎の実践を取り上げよう。

山崎は、「全員が着席して授業をはじめる。とそのとき、明くんがハンカチを取りだして赤ずきんちゃんのように顔を包みました。英典くんのほうを向いてにやりと笑う。英典くんも最初、笑顔で対応していましたが、真似をしてハンカチで顔を包みました。」とそのときの様子を述べながら、その子の内面を、「ときどきふっとこうやって閉じこもります。六年生になってかなりがんばって授業に集中してきましたが、ときどきやりきれない衝動のようなものが襲ってくるようです。――からだの内側の意識のもっと深いところで、自分を衝き動かすなにかがあるのです。」と洞察している。

そして、「それから明くんは、着ているシャツを引っぱりあげると、そのなかに顔を埋めました。英典くんも真似をします。授業をしているこの時間がかれらの内面の心地好さと響きあっていないのです。学校も日常の生活も少年の思いを充実させるものではないし、我慢を強いられることが多いのかもしれません。自分を閉ざすことで自分を守り、自分をとり戻そうとしている。それは攻撃性の裏返しのようにも見えました。／私は、二人をそっとして授業を続けました。」と述べている。子どもは「なにかにいらだち、むかつき、処理し

きれない気持ちを抱え、必死に耐えているのかもしれません。わたしは、その過程を無理やり引きずりだし、暴きだして叱りつけようとは思いませんでした。子ども自身の内部の葛藤のゆくえを待とうと思いました。授業に集中しなければならない自分についてもわかっているのです。二人はときどきわたしを見つめ、集中しています。」としている。その上で、「わたしは、かれらが自分の気持ちの一定の処理に成功したように思えるとき、ころあいをみて彼らに声をかけました。無視というのはかれらを傷つけるからです。／『先生、ぼく、本を読みます』／ 英典くんが手をあげました。」[31] と対応している。

ここにみられるように、学級の子どもには、頑張っているが「ときどきやりきれない衝動のようなものが襲って」きて、授業から逃避するような行動がみられる。山崎は、この子どもが自ら内部の葛藤に向き合い、自ら解決・処理できるように時間と空間を与え、待つことをしている。このような子どもの心を洞察し、子ども自らが解決・処理するように配慮することが大切である。

このような対応をするなかで、子どもの攻撃性は少なくなり、教師と子どもの信頼関係はつくられていくのだが、それだけでは不充分である。第4には、子どもの内部に蓄積しているイラダチやムカツキを身体で発散・解消するような取り組みが必要になる。たとえば、身体で他者とぶつかり、かかわり合いながら共同を体験するような集団的遊びやゲームを身体でたっぷり味わうことである。このなかで、闘祭りのなかでの情念や感情の表出としてのカーニバル的空間を学級に再生していくことである。[32]

第5には、それを発展させて、学級全体で文化活動やスポーツ活動を企画し、みんなで話し合ってその実行を計画し、やりとげることである。[33] このような活動を展開するなかで、学級には前進的な方向性が見えてくる。このような活動をとおして、学級の前進運動を早急につくりだしていくことによって、「荒れ」と「学級崩壊」も克服されていくのである。と同時に、「荒れた」子どもを含めて、子どもたちはこの過程でトラブルを友だち関係のなかで解決し、交わり能力を形成する。他者との支えにおいてがまんすることを学び、また他者とのかかわりでわがままがとおらないことを体験する。そして、共同で何かを達成することの楽しさを体験する。

このことは、教師自身が問題を解決するのではなく、子ども自身に解決させる自治の力を育成することにつながる。むしろ、積極的に自治の力を育てるように学級活動を組織する必要がある。自治の力とは、自分たちで学級の問題を討議し自分たちで解決する力のことである。学級で生起する諸問題に対する共同的取り組みをとおして学級自治が確立され、一人ひとりの子どもは自立していく。共同―自治―自立の流れを学級に確立していくことが重要になる。

なお、最後になったが、子どもの「荒れ」と「学級崩壊」には教師集団の協力が必要不可欠である。そういう意味では、子どもの「荒れ」と「学級崩壊」は学校づくりの問題でもある。学校改革と結びつけて子どもの「荒れ」と「学級崩壊」をとらえ、学校集団づくりを推進していくことが課題である。[34] さらには、父母との関わりである。父母とのすれちがいによって子どもの「荒れ」と「学級崩壊」が深刻になるケースも多い。父母との共同関係をつくりだすことも課題である。[35]

注

(1) 小林剛「教師と子どもの信頼関係がくずれるとき――ベテラン教師の苦悩を中心に――」『児童心理』1998年10月号、104 頁。

(2) 教育雑誌の特集として、「特集、なぜ小学高学年が“荒れる”のか」『ひと』1997年11月号、「特集、子どもたちの『荒れ』をどうみるか」『教育』1997年12月号、「特集、教育崩壊――荒れる子どもたちからなにをどう学びどう乗りこえるか」『子どもと教育』1998年5月臨時増刊号、「特集、苦悩する子どもたちと共に――ムカツキ荒れる子どもと作文教育」『作文と教育』1998年5月臨時増刊号、「特集、続・学級崩壊――<子どもの荒れ>にどう向き合うか」『総合教育技術』1998年5月号、「特集、提言――授業不成立を克服する」『生活指導』1998年5月号、「特集、学級崩壊を超える」『生活指導』1998年7月号、「特集、『荒れ』をみつめ、子ど

もと向き合う」『教育』1998年８月号、「特集、『学級崩壊』に直面したとき」『女性のひろば』1998年10月号、「巻頭特集、『自己チュウ児と学級崩壊』」『月刊子ども論』1998年10月号、「特集、ひとりで悩まないで『学級崩壊』」『現代と教育』43号、1998年10月、などがある。またテレビでの報道特集番組として、「クローズアップ現代、学級崩壊・小学校で授業ができない」NHK 総合テレビ1998年４月２日放映、「NHK スペシャル、学校・荒れる心にどう向き合うか①、広がる学級崩壊」NHK 総合テレビ1998年６月19日放映があり、大きな反響をよんだ。

(3) 主な単行本として次のものがある。

① 竹内常一『子どもの自分くずし、その後』太郎次郎社、1998年４月。

② 村山士郎編『ムカつく子ども・荒れる学校』桐書房、1998年５月。

③ 今泉博・山崎隆夫『なぜ小学生が荒れるのか――学級解体の危機を超えて』太郎次郎社、1998年５月。

④ 今泉博『崩壊クラスの再建』学陽書房、1998年５月。

⑤ 全生研常任委員会編『荒れる小学生をどうするか』大月書店、1998年６月。

⑥ 全生研常任委員会編『荒れる中学生をどうするか』大月書店、1998年６月。

⑦ 柿沼昌芳・永野恒雄編『荒れる学校』批評社、1998年７月。

⑧ 秋葉英則・松浦善満ほか『学級崩壊からの脱出』フォーラム・Ａ 、1998年７月。

⑨ 学校教育・子どもの荒れ研究会『子どもがキレるとき――学級崩壊・子どもの荒れどう解決するか――』三友社、1998年９月。

(4) このデータは、「新しい『荒れ』『学級崩壊』の現状に関する調査研究」として、秋葉英則・松浦善満ほか『学級崩壊からの脱出』フォーラム・Ａ 、1998年７月、に収録されている。

(5) 金田一清子・滝沢孝一・宍戸州美・福井雅英・村山士郎「＜座談会＞ 子どもたちの『荒れ』をどうみるか」、『教育』1997年12月号、９頁。

(6) 同上、７～８頁。

(7) 市川良・今泉博「＜対談＞、私が『学級崩壊』に直面したとき」、『女性のひろば』1998年10月号。

(8) 坂田和子「学級が崩壊するとはどういうことか」、『生活指導』1998年７月号、９頁。

(9) 同上、同頁。

(10) 村山士郎「新しい『荒れ』をどう見るか――子どもたちの攻撃性の新局面――」、村山士郎編『ムカつく子ども・荒れる学校』桐書房、1998年５月。なお、折出健二は「『荒れる』『キレる』とは、子どもにおける個人体験による『不安の身体知覚』の表出である」（折出健二「人間的自立の弁証法と生活指導」、『日本教師教育学会年報、第７号、学校の問い直しと教師教育の課題』八千代出版、1998年、６頁）としている。「荒れる」「キレる」は基本的に身体性の問題であり、私には、折出の把握の方がリアリティをもつように思われる。

(11) 同上、21～23頁。

(12) 吉田順「『新しい荒れ』を問う」、『季刊人間と教育』19号、1998年９月。

(13) 小林剛「教師と子どもの信頼関係がくずれるとき――ベテラン教師の苦悩を中心に――」、前掲、106頁。

(14) 諏訪哲二「学校を脱構築する生徒たち」、門脇厚司・宮台真司編『「異界」を生きる少年少女』東洋館出版社、1995年、59～66頁。

(15) 諏訪哲二『学校に金八先生はいらない』洋泉社、1998年、130頁。

(16) 内田良子・司馬理英子・山崎隆夫・大野静音・藤井誠二「＜座談会＞、自己チュウ児と学級崩壊」、『月刊子ども論』1998年10月号、９～10頁。

(17) 鳥山敏子『賢治の学校２』サンマーク出版、1998年、107 ～108頁。

(18) 斎藤茂男「『荒れ』の現場に光を見る教師たち」、『子どもと教育』1998年５月臨増刊号、42頁。

(19) 同上、同頁。

(20) 藤原幸男「教師と子どものすれちがいと教育実践」、『おきなわの子どもと教育』44号、沖縄県民間教育研究所、1998年８月、３頁。

(21) 村山士郎「新しい『荒れ』をどう見るか――子どもたちの攻撃性の新局面――」、前掲、35～36頁。

(22) 夫からの家庭内暴力とそこにこめられた共依存については、「夫（恋人）からの暴力」調査研究会編『ドメスティック・バイオレンス』有斐閣、1998年、日本弁護士連合会編『家族・暴力・虐待の構図』読売新聞社、1998年を参照。夫婦間のトラブルにまきこまれたアダルト・チルドレンについては、斎藤学『アダルト・チルドレンと家族』学陽書房、1996年を参照。

(23) 武田京子『わが子をいじめてしまう母親たち』ミネルヴァ書房、1998年。97年度に子ども虐待について全国の児童相談所によせられた相談が、調査開始の90年度に比べて約5倍に増加していることが厚生省の調査で明らかになっている。その背景には、子ども虐待への理解の社会的深化にともない子ども虐待が顕在化したこと、孤立した母親のストレスの蓄積、などがあげられる（『朝日新聞』1998年10月26日付）。

(24) 天野正子「子どもを映す『文化と社会』」、『岩波講座・現代と教育7、ゆらぐ家族と地域』岩波書店、1998年9月、4頁。平塚真樹は、「自主性」を向けつつ、同時にみえない期待でコントロールする親のあり方を問題にしている。そのなかで、子どもは「相手も自分のために自己犠牲的に頑張ってくれている」ので「期待に背くことは相手の頑張りを『無にする』ように思え反発しづらい」、それにもかかわらず「子どもの内面には親の言うとおりにはなれない」反発・違和感があり、しかも「その気持ちの表現方法がつかめない」ことに困難さがある、としている（平塚真樹「男－女、親－子の自己形成をめぐる今日的ジレンマ」、唯物論研究協会編『唯物論研究年誌　第3号、教育・共同・平等』青木書店、1998年、110～113頁）。

(25) 船越勝「子どもたちの『新たな荒れ』と生活指導研究の課題」、『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』8号、1998年、66頁。

(26) 小浜逸郎『子どもは教師が教育しろ！』草思社、84頁。

(27) 横湯園子は、「教師の中にある『ねばならない』という内なる強迫性みたいなものが、管理的な雰囲気に呼応してしまうというか、そういう危険性がすごくあると思うのです」と述べている（佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学編『学校の再生をめざして1、学校を問う』東京大学出版会、1992年、32頁）。

(28) 今泉博・山崎隆夫『なぜ小学生が“荒れる”のか』太郎次郎社、1998年、197～198頁。

(29) この視点は「教育と癒し」をめぐる問題として深める必要がある。さしあたり、佐藤学「<癒し>としての教育」、同『学び・その死と再生』太郎次郎社、1995年、173～187頁を参照。

(30) 今泉博・山崎隆夫、前掲、32～33頁。

(31) 同上、37～38頁。

(32) 竹内常一『子どもの自分くずし、その後』太郎次郎社、1998年、116～118頁。

(33) たとえば、今関和子「大声を出し暴れたり、泣き出したり――『パニックボーイ』たちと集団づくり」、『総合教育技術』1998年5月号、30～32頁。

(34) 松浦善満「『学級崩壊』を建て直す学校づくり――教師調査から見えてきたもの――」、『現代と教育』43号、1998年10月、3～15頁。植田一夫「現代の『荒れ』と学校づくり――子どもの思いを受けとめることと学校改革」、同上、16～31頁。

(35) 全国生活指導研究協議会編『父母とのすれちがいをどうするか』高文研、1998年。