

平成 1 5 年度
児童・生徒指導推進委員会協議のまとめ

「暴力行為を予防するための方策について」

栃 木 県 教 育 委 員 会

は じ め に

文部科学省の調査によれば、平成14年度における児童生徒の問題行動等は、各調査項目において前年度に比べて数値が減少し、改善の兆しが見られるようになってきました。この傾向は本県においても同様であり、各市町村教育委員会及び各学校の取組に対して、感謝申し上げます。

しかし、本県における暴力行為につきましては、その件数等は減少傾向にはあるものの全国と比較して依然として高い数値を示しており、また児童生徒の学校における学習と生活を保障する観点からも早急に解決しなければならない課題と捉えております。

これまで栃木県教育委員会では、『児童生徒指導の指針』や『児童・生徒指導に関する危機管理マニュアル作成資料』等の、暴力行為が起きた場合を想定した資料を発出し活用いただくとともに、平成14年度からは「サポートチーム等地域システム推進事業」により、暴力行為を起こしてしまった児童生徒やその保護者等を支援するための、幅広い連携を踏まえたシステムを整備するなど、児童・生徒指導の充実に努めてきたところです。

暴力行為は、身体ばかりでなく心にも傷を残し、被害者、加害者双方にとって健全な発達の妨げとなることは改めて申し上げるまでもありません。将来を担う、目の前の子どもたちが社会的な存在として自立できるよう指導・援助していくことは、家庭や学校は言うに及ばず、社会全体に課せられた義務ではないかと考えております。

そこで、本年度の児童・生徒指導推進委員会では、子どもたちが健全な発達を遂げる上でそれぞれの発達段階において身に付けておくべきもの、いわゆる「発達課題」を通じて暴力行為の予防的な視点を重視した対応の在り方や学校(等)、家庭、地域社会の取組、及びその三者の連携の在り方等を御協議いただきました。

本資料はそのまとめとして作成したものであり、子どもたちの健全育成に向けて有効に活用され、暴力行為に関する問題が改善される一助となることを切に願っております。

最後になりましたが、本資料を作成するにあたり、御尽力いただいた橘川真彦委員長はじめ委員の皆様にご心からお礼を申し上げます。

平成15年10月

栃木県教育委員会教育長

田 嶋 進

目 次

はじめに

1	協議題設定の理由	1
2	暴力行為の現状	2
	(1) 統計からみた暴力行為	2
	(2) 子どもたちの成育にかかわる問題点	2
	(資料) 暴力行為発生件数等の内訳と推移	3
3	暴力行為に対する基本姿勢	4
	(1) 基本的な考え方	4
	(2) 暴力の予防にかかわる基本的な事項	4
4	発達課題を踏まえた取組	5
	(1) 今後取り組むべきこと	5
	ア 発達課題のとらえ方	5
	イ 表の見方	5
	ウ 活用方法	6
	エ 暴力行為の予防をめざす発達段階に応じた取組例	7
	(2) 今後、学校(等)、家庭及び地域社会が取り組むべきこと	14
5	暴力的傾向を持った児童生徒への具体的な働きかけの視点	17
6	児童・生徒指導推進委員会設置要綱	18
7	平成15年度児童・生徒指導推進委員会委員	19
8	協議の経過	19
9	資料「暴力行為に関する実態等調査」(平成14年12月調査)より抜粋	20

1 協議題設定の理由

協議題「暴力行為を予防するための方策について」

暴力行為をはじめ児童生徒の問題行動等の多くは、学校や家庭、自分自身への適応などにかかわる様々な障害や葛藤を背景に、ある者は「反抗」という形で、ある者は「逃避」という姿で現れてくるものと捉えることができる。

暴力行為は、被害に遭った児童生徒は言うまでもなく、加害の側にある児童生徒の心にも大きな傷や痕跡を残すばかりでなく、将来の社会的自立に向けた一人一人の健全な発達の妨げとなるものであり、この暴力行為の問題は、学校教育の中で、確実に解決・解消を図らなければならない問題である。

本県の公立小・中・高等学校の児童生徒による暴力行為は減少傾向にあるものの、粗暴化や低年齢化が問題視されている。

また、規範意識の低下や人の痛みが分からないといった自己中心的な態度なども暴力行為の背景として指摘されているが、学習面等で自己実現が図られている子どもや問題行動の傾向にない子どもが突如として事件を起こすなど、表面的な児童生徒理解だけでは予測が困難な事例もあり、その対策が必要になっている。

暴力的な傾向やそれを容認する考え方は、幼少期からの成育歴や学校などでの友人関係を含めた生活の在り方、家庭における教育のあり様などに起因するものなどが考えられることから、児童生徒が健全な発達を遂げる上で、それぞれの発達段階において身に付けておくべきもの、いわゆる「発達課題」を通じて、暴力行為に関する問題を是正するために必要とする資質・能力をどのような手だてで、どう高めていけばいいのか、より具体的に学校(等)、家庭、地域社会それぞれの取組みや連携すべき事柄を明らかにし、子どもたちへの適切な指導の在り方等を提示するため、本協議会の協議題とした。

なお、ここで言う「暴力行為」とは、「相手（人や物）に対して故意にかつ一方的に暴力を振るう行為」を指すものとした。また、行為障害等が関係する特異な例はその対象から除外することとした。

2 暴力行為の現状

(1) 統計からみた暴力行為

暴力行為は、全国においては平成12年度をピークに13年度から減少傾向に転じた。本県においては1年早く12年度から減少を始めている。

全国の傾向については、発生の種別ではいずれも小・中・高等学校のすべてにおいて生徒間暴力が最も多い。学校種別では中学校が最多となっており、発生件数全体の約3分の2を占めている。

本県の傾向は生徒間暴力がいずれの校種でも最多であること、学校種別では中学校が最多となっていることなど、全国とほぼ同様である。しかし、暴力行為全般にわたってここ数年間の減少幅は中学校が最も大きく、本県の発生件数減少の主要因となっている。中でも平成14年度の対教師暴力は、平成12年度と比較して、その約40%程度にまで減少している。

(2) 子どもたちの成育にかかわる問題点

本県児童生徒の暴力行為は、発生件数では減少傾向となっているが、集団で少数の者を相手がけがをするまでたく、蹴るといった事例、日常的に暴力を振るう傾向が見られ周囲の者が対応に苦慮している事例、逆に、日ごろの様子からは暴力が予想できない児童生徒が突然暴力を振るうといった事例なども報告されており、委員会の協議の中でも質的な悪化や保護者の養育態度、社会的な風潮などがその背景として指摘されている。

○学 校

- ・暴力行為が許されないものであることは、様々な場面を通じて指導はしているが、児童生徒が突如として暴力を振るう事例もあり、学校だけの対応には限界もある。
- ・暴力を振るう児童生徒の要因・背景等を十分に把握しないまま、表面的な指導に偏ってしまう事例が見られる。
- ・児童生徒の生活の乱れや学習態度等の悪化を現象面だけで捉え、心に寄り添った指導が十分でない場合も見られる。
- ・暴力行為を防止することに対して、児童・生徒指導部の教員だけで対応し、全校体制で組織的に対応する姿勢に欠ける学校が一部に見られる。
- ・暴力行為についてその背景等を十分に分析しないまま、処分・処罰的な対応に偏ってしまう場合がある。

○家 庭

- ・感情的な暴力とルールやマナーを教えるしつけとの区別がつかない保護者がおり、子ども自身が暴力を学習し、暴力的傾向を持つ要因となっている。
- ・学校の指導方針への理解が不十分で、学校との協同的な姿勢に欠ける家庭も一部に見られる。
- ・他の子どもからの暴力行為に対して「やられたらやり返せ」というしつけを行う保護者がおり、学校が児童生徒を指導してもその効果が上がりにくい場合もある。

○地域社会・社会全体

- ・地域の公園などでの児童生徒の暴力行為を地域の人々が見ても見ぬ振りをする傾向があり、暴力を容認しているかのような誤解を受けがちである。
- ・テレビや映画の暴力シーンが制限なく放映されたり、テレビゲームの格闘ゲームソフト等が対象年齢に関係なく販売されるなど、暴力否定に関する児童生徒の意識を低下させるような風潮が見られる。

暴力行為発生件数等の内訳と推移

1 校種別暴力行為発生件数

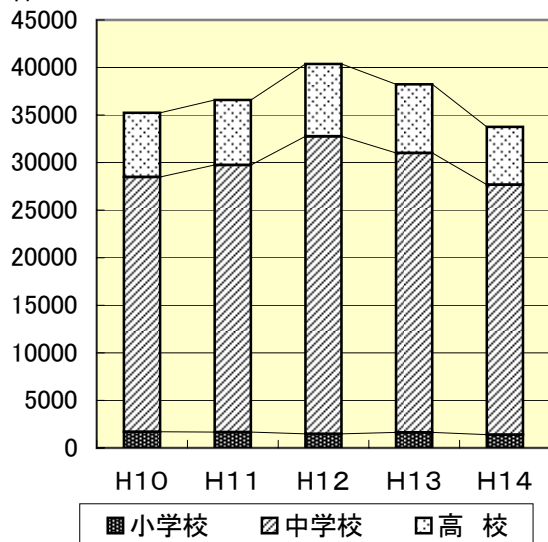
(1) 全 国

	H10	H11	H12	H13	H14
小学校	1706	1668	1483	1630	1393
中学校	26783	28077	31285	29388	26295
高 校	6743	6833	7606	7213	6077
合 計	35232	36578	40374	38231	33765

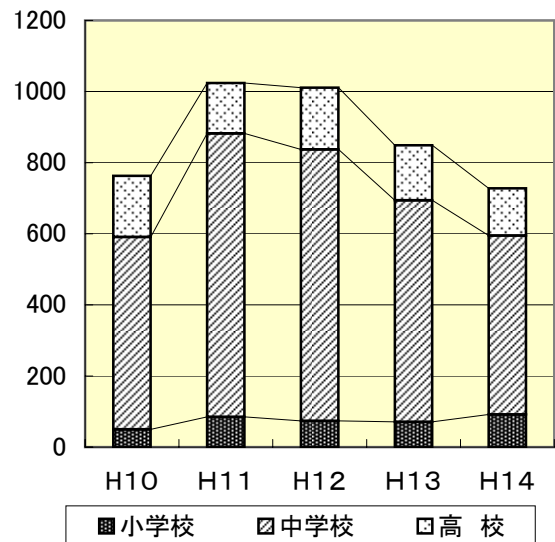
(2) 栃木県

	H10	H11	H12	H13	H14
小学校	50	85	74	71	92
中学校	541	797	763	623	503
高 校	172	142	174	155	133
合 計	763	1024	1011	849	728

件 暴力行為の発生件数の推移(全国)

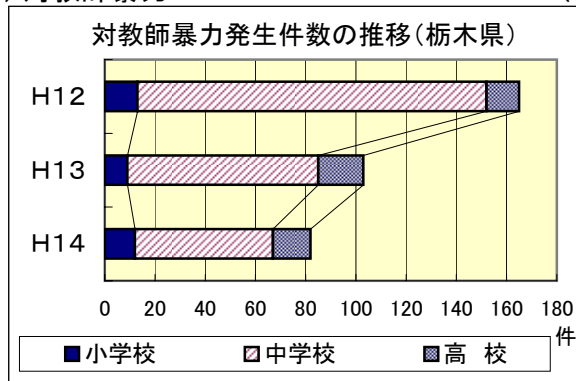


件 暴力行為発生件数の推移(栃木県)

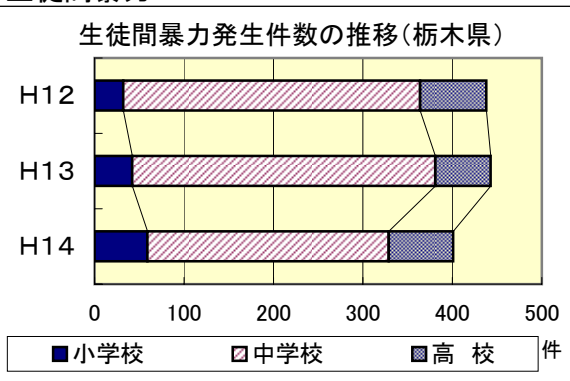


2 態様別発生件数(校内外合計)

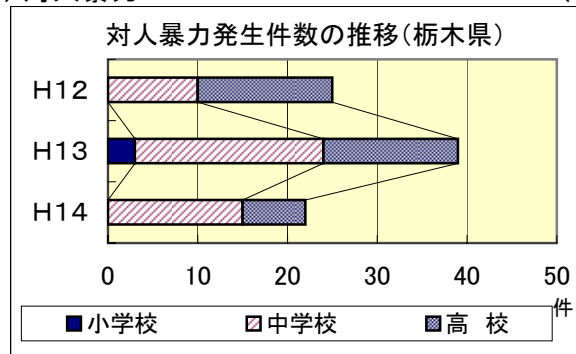
(1) 対教師暴力



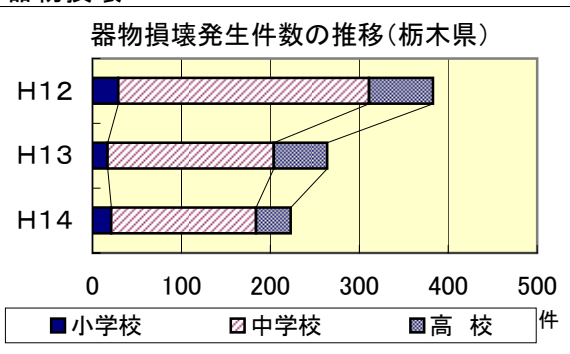
(2) 生徒間暴力



(3) 対人暴力



(4) 器物損壊



3 暴力行為に対する基本姿勢

(1) 基本的な考え方

暴力は、その被害者となる他者に身体的な傷を負わせるばかりでなく、人権を侵し精神的にも大きな苦痛を負わせるものであり、いかなる理由からも認められるものではない。

特に、人格が形づくられる発達過程において受ける暴力被害は、癒し得ない傷を心に残すものであり、その後の在り方・生き方にも大きな影響を与えてしまうものである。学校においては、すべての児童生徒が安全に学習活動に専念する環境を保持する義務があり、一部の児童生徒によって学習環境や秩序が乱されるというような状況は決して許されない。

また、暴力的な行為を行う者や暴力的な傾向を持つ者は、周囲との協調的な関係がづくりにくく、社会的な疎外や孤立に繋がることも多くあり、健全な社会生活を送りにくくなることも事実である。

家庭内における親の暴力や学校における体罰など、大人による暴力は子どもにモデリングされ、暴力の連鎖として引き継がれていくことも指摘されている。暴力的な行為に対しては、これを絶対に許さないという毅然とした態度を教員はもとよりすべての大人が持つべきである。

児童生徒の将来の社会的な自立を図るための学校教育においては、現在及び将来にわたって児童生徒が暴力の加害者にも被害者にもなることがないように、家庭、学校、地域社会それぞれの役割を明確にするとともに、相互に連携を図りながら子どもの発達段階に応じた指導・援助を日常的に行うことが大切である。

(2) 暴力の予防にかかわる基本的な事項

- ・ 暴力的な傾向は、日常的生活の中で徐々に身に付いてしまうものと考えられることから、家庭、地域社会、学校がそれぞれの教育力を子どもの発達段階に応じて発揮することが大切である。
- ・ 暴力行為を引き起こす児童生徒は、自尊感情や自己肯定感が弱いといったことも指摘されており、暴力は劣等感や不満あるいは不安といった心の問題から生じる行為と捉えることもできる。子どもの各発達段階において、達成感や成就感を伴う成功体験を多く経験させるなど、その自己実現を支援するための活動を積極的に行うことが暴力の予防に繋がる。
- ・ 衝動を言葉によって整理することにより、冷静な判断が可能となる。また、言葉にして他者に聞いてもらうことにより、ストレスは緩和される。暴力的な傾向が強い子どもに共通的なこととして、言葉による自己表現の幼稚さが指摘されている。発達段階に応じた言葉の学習は、非常に大切だと言える。
- ・ 互いに相手を尊重し合う人間関係は、共感的に他者を理解することが基盤となる。これにかかわる資質や能力は、特に乳幼児期や学童期における人とのかかわり方に拠るところが大きい。子どもの人間関係が固定的なものとならないような配慮が家庭や学校に求められる。
- ・ 意に添わないことを我慢する力は、物事にねばり強く取り組む態度と質を同じくする。ねばり強く取り組む態度を育てるためには、子どもの努力に対する適切な承認と賞賛が大切となる。
- ・ 他者に対する思いやりの心は、自分自身が周囲から大切にされる経験により身に付いていく。特に、乳幼児期において「甘やかす」のではなく「甘えさせる」ことが、その後、人間に対する信頼感を育てる基礎となる。

4 発達課題を踏まえた取組

(1) 今後取り組むべきこと

暴力行為を予防するためには、学校(等)、家庭、地域社会が日ごろから適切に子どもたちにかかわっていくことが大切である。

子どもを理解していく視点の一つとして各発達段階における達成課題を明らかにするとともに、課題達成のための学校(等)、家庭、地域社会における具体的な取組の在り方を明らかにすることが求められる。

ア 発達課題のとらえ方

子どもの発達には乳幼児期から青年期まで連続的なものであるが、人間が健全な発達を遂げるためには、発達の各時期に達成することが期待される課題、いわゆる「発達課題」を十分に身に付けさせる必要がある。

その達成いかんによっては、その後の人格形成に様々な影響が現れ、暴力行為等の問題行動等にかかわる面も大きいと考えられる。

委員会においてはこれらを踏まえ、暴力行為を予防するための発達段階に応じた取組例を作成した。

イ 表(本文p. 7～p. 13)の見方

(7) 暴力行為の背景・要因と予防のキーワード

本委員会において、暴力行為を起こす子どもの特徴、不足しているスキルとして指摘されたことを分類、整理し、暴力行為を予防するためのキーワードとして、「耐性」「表現」「共感」を選んだ。

○ねばり強く取り組む態度、規範意識、自制心、我慢する心

----->「耐性」にかかわること

○自分の感情や気持ちの表現、論理的思考、文字や言葉による表現、身体表現

----->「表現」にかかわること

○本当の愛情、人間関係、思いやり、親子の愛着、信頼、自尊他尊、自己中心性、社会性

----->「共感」にかかわること

(4) 発達課題の項目

この三つのキーワードを縦軸にとり、それに沿って「発達課題」を整理し、横軸には「発達課題」を達成させる主たる場として「学校(等)」「家庭」「地域」を設け、表の下には具体的な活動を記述した。

(7) 発達段階の分類

各発達段階は子どもの成長に合わせて分類した。

ただし、特に乳幼児期は、その発達課題の達成度によりその後の人格形成に大きな影響がある反面、年齢によって明確に分けることが難しいので、資料を作成する上で便宜的に、幼稚園に入園する時期までをひとつの区分(乳幼児期)と捉え、入園以降を幼児期とした。小学校段階は子どもの成長が著しい時期であるため、低・中・高学年の3段階に分け、小学校段階以降は発達の個人差及び年齢による特性等を勘案し、中学校、高等学校それぞれに分類した。

(1) 発達段階の特徴

各時期の発達の特徴(◇印)が明確に分かるように表中に示した。

ウ 活用方法

発達課題を設定し、それを獲得しておくことは健全な発達をもたらす目安となる。そのとき、一人一人の発達状況を考慮すると、子どもの発達段階と発達課題の関係を固定的にとらえすぎることをないように注意しなければならない。また、子どもの健全な発達のためには、学校(等)、家庭、地域社会がそれぞれの役割を果たしつつ、相互に協力しながらかわっていく必要がある。

表を活用するに当たっては学校(等)、家庭、地域社会それぞれの場限定して判断するのではなく、横の連携を図り、相互作用が働くよう考慮する必要がある。また、子どもの発達はある段階で完結するものではないことから、ある段階だけで判断するのではなく各段階を見通して活用することが大切である。

特に各学校においては、学年や学級の指導目標等の中で発達課題を達成できる活動が取り入れられているかを検証するとともに、個々の児童生徒が発達課題を達成しているかを確認するなど、今後の教育活動の中に発達課題の視点を意識した系統的、発展的な取組を計画的に実施する必要がある。

また、保護者と連携していく中で、不足していると思われる発達課題を補うような手だてを講じていく際の資料としての活用が考えられる。地域社会に対しては自治会や子ども会育成会等に働きかけながら、情報を発信し啓発していくことが考えられる。

エ 暴力行為の予防をめざす発達段階に応じた取組例

乳幼児期 《親等との信頼関係・愛着》				
特徴		◇子どもの人格の基礎を築く大切な時期 ◇親等に十分かわいがってもらうことにより、安らぎの感情を得る時期 ◇身辺処理のしつけをとおして自分自身をコントロールできる自信と喜びを学ぶ時期		
項目		学 校 等	家 庭	地 域
発達課題	耐 性	○簡単な日常動作ができる	○一人遊びなどに熱中できる ○遊びの後片付けができる ○禁止の指示に従うことができる ○自分のものとそうでないものの区別ができる ○やって良いことと悪いことのあることがわかる	○親から離れて遊ぶことができる
	表 現	○人の話を聞くことができる ○自分の意思をことばで伝えることができる ○指示に従ってあいさつができる	○表情や泣き声で感情表現できる ○排泄の予告ができる ○肯定、否定、禁止ことばを理解できる ○身近なものを模倣することができる	○同年代の子どもと話ができる
	共 感	○自他の違いがわかる	○親と一緒にいることの安心感を十分に感じることができる ○快、不快を意識できる	○同年代の子どもたちと平行遊びができる
発達課題を達成するための具体的活動		・共同のおもちゃ等を大切にし、みんなで使って遊ばせる ・遊具を決められた順番で待つて使わせる ・自分の名前がきちんと言えるようにさせる ・おはよう、さよならをきちんと言わせる	・授乳を通して生活のリズムを身に付けさせる ・排泄の習慣を身に付けさせる（トイレトレーニング） ・早寝早起きをさせる ・善悪の判断をしっかりと態度や言葉で教える ・食べ物の好き嫌いを少なくする ・あやしたり褒めたりする ・あいさつや返事をさせる ・絵本などの読み聞かせをする ・音の出るものや動きのあるおもちゃで遊ばせる ・電話ごっこなどコミュニケーションにかかわる遊びを多くさせる ・遊びの後片付けをさせる ・子どもの心情を親が言葉で表現する ・幼児語が出始めたときに、十分応える ・美しい音楽を聴かせる ・きれいな絵や自然の風景などを見せる ・子どもと遊ぶ機会を多く持つ ・親子の対話を多く持ち、子どもの話を受容的に聞く ・抱きしめるなど言葉や態度で愛情をはっきりと示す ・「だっこ」「～して」等の要求に応え甘えさせる	・同年代の子どもたちとの遊びの場への参加、場の確保に努める ・地域社会の異年齢の人々との交流の機会を多く持たせる ・近所の高齢者と交流する ・近所の同年代の子と遊ばせる

幼児期 《社会性のめばえ》				
特 徴	◇自分の意思を主張し始める時期 ◇語彙や数などへの好奇心が強くなり、知的な活動が活発になる時期 ◇行動の広がりとともに社会のルールを学ばせる時期			
項目		学 校 等	家 庭	地 域
発 達 課 題	耐 性	○順番を待つことができる ○ルールの存在を認識できる ○他人のものと、自分のものとの区別ができる ○人の指示に従って行動できる	○家の手伝いができる ○やってはいけないことがあることが分かる ○好きな遊びに熱中することができる ○身の回りのことを独りでできる	○順番を待つことができる ○自分の欲求を抑えることができる
	表 現	○自分の行動を簡単に説明できる ○体調の変化を言葉で伝えられる ○決められたあいさつができる	○親や親しい人との会話ができる ○電話での取り次ぎができる ○体調の変化をはっきりと伝えられる ○快、不快を言葉で表現できる	○近所の人とあいさつができる ○大人からの質問に答えることができる
	共 感	○年下の子どもたちの面倒を見ることができる	○親、兄弟、友人などの人間関係が理解できる ○親に甘えることができる ○楽しさを家族で共有できる ○他人の快、不快を感じ取ることができる	○友達と仲良く遊ぶことができる ○異年齢の集団での遊びができる ○小さな生き物に興味を持てる
発達課題を達成するための具体的活動		・ 遊具の貸し借りをさせる ・ 順番を待つ経験をさせる ・ 友だちとの遊びの中でルールを守ることに気づかせる ・ 指示通りにできた場合は十分褒める ・ 異年齢集団での遊びや共同作業を通して協力することの大切さや喜びを体感させる ・ 自然体験を通して生き物や動物と接する機会をつくる ・ 年少者の面倒を見させる ・ 絵本などの読み聞かせを沢山行う ・ 登園時など決められた場面でのあいさつをきちんとさせる	・ 遊んだ後の後片付け等を習慣化させる ・ 家庭内で役割を与え、それができたときには褒める ・ 安全、危険な場所を理解させる ・ 欲しい遊具をすぐ買い与えるのではなく、一定の日まで待たせる ・ 食事、睡眠、着衣などの基本的な生活習慣を身に付けさせる ・ 善悪の基準を親がきちんと示す ・ 親が「待つこと」を心掛ける ・ 簡単な約束を守る訓練をする ・ 絵本などの読み聞かせを沢山行う ・ 子どもと話す機会を多くつくる ・ 悪い言葉遣いに対し、使わないように教える ・ 絵画や音楽、美しい自然などに接する機会をつくる ・ 「混ぜて」「入れて」などの遊びへの参加を自分で言わせる ・ その日の遊びについて話を聞く時間を設ける ・ 言葉遣いなど親が良い手本を示し真似をさせる ・ 我慢ができたときは褒める ・ 人の話は最後まできちんと聞くようにさせる ・ 子どもに十分甘えさせる ・ 親の働く姿を見せる ・ ごっこ遊びでいろいろな人物を演じさせる ・ 親子で一緒に楽しめる遊びをする ・ 親戚の高齢者と交流させる ・ 友達が嫌がることをやめさせる ・ あいさつを習慣づける	・ 公園等で順番を待つ経験をさせる ・ 友だちとの遊びの中でルールを守ることに気づかせる ・ 体験活動を通じて五感を使う機会を多くつくる ・ 大人が手本を示しいろいろな人とあいさつをさせる ・ 異年齢集団での遊びや共同作業を通して協力することの大切さや喜びを体感させる ・ 自然体験を通して生き物や動物と接する機会をつくる ・ 小さい子の面倒を見させる ・ 地域の高齢者と交流させる ・ 戸外で体を動かして友だちと十分遊ぶ ・ ダメなものはダメと教える

小学校低学年 《自主性のめばえ》				
特徴	◇学校での学習が始まり、学ぶことが中心課題となる時期 ◇自分らしく頑張ることが大切であることを知る時期 ◇やりたくなくてもやらなければならないことを経験する時期			
項目	学 校	家 庭	地 域	
発達課題	耐 性	○教師の指示や決まりに従うことができる ○時間を守って行動できる ○ルールを守ることができる	○親の指示や決まりに従うことができる ○自分がしなければならないことがわかる ○物事を継続して実施することができる	○交通規則を守ることができる ○時間を守って行動できる ○集団遊びの中で意に添わないことにも我慢ができる
	表 現	○自分の考えや感じたことを自分の言葉で言える ○友人との会話ができる ○初対面でもコミュニケーションを図ることができる ○言葉や態度で謝意を示すことができる ○自分から進んであいさつができる	○自分の考えや感じたことを自分の言葉で言える ○簡単な客への応対や電話の受け応えができる ○言葉や態度で謝意を示すことができる ○悪いと指摘されたことに対して素直に謝ることができる	○友人との会話ができる ○言葉や態度で謝意を示すことができる ○自分から進んであいさつができる
	共 感	○友人と楽しく遊ぶことができる ○屋外でのびのびと遊ぶことができる ○人の痛みが分かる ○相手の感情について、考えることができる	○屋外でのびのびと遊ぶことができる ○危険な場所などを認識できる ○親の手伝いができる ○人の痛みが分かる ○小さなものの生命に興味、関心が持てる	○友達関係がつくれる ○危険な場所などを認識できる ○小さなものの生命に興味、関心が持てる
発達課題を達成するための具体的活動	・ 集団生活でのルールを守らせる ・ 始業、終業のけじめを付けさせる ・ 時間や計画に基づく行動ができるよう指導、支援する ・ 係活動や役割を根気強く実行させる ・ ルールのある集団遊びをさせる ・ グループ学習などで集団での協力や役割を教える ・ 連絡帳をきちんと書かせる ・ 読書の習慣をつける ・ お話し作りなど創作的な活動をさせる ・ 自分の考えや気持ちを言葉や絵で表現させる ・ 自分の要求を相手に伝える場面を経験させる ・ 絵や音楽に親しませる ・ 色々な友達と遊ぶように促す ・ 事例などをもとに危険を避けることの大切さを教える ・ 困っている友達の手助けをさせる ・ 物語を読ませ、主人公の気持ちを讀みとらせる ・ 戸外で体を動かして友達と十分遊ぶ ・ 学校や学級であいさつ運動に取り組む ・ 教師の説明などをきちんと聴く態度を身に付けさせる			

小学校中学年 《自主性の発達》				
特徴	◇あらゆることに好奇心を持ち、未知なるものを積極的に探求する時期 ◇やらなければならないことに自ら進んで取り組むことができるようになる時期 ◇やればできるという自信を得ていく時期			
項目	学 校	家 庭	地 域	
発達課題	耐 性	○計画を立て行動することができる ○考えてから行動できる ○約束を守ることができる ○自己主張と我慢とのバランスに気を配った行動がとれる ○学校生活のルールを理解し、それを守ることができる	○翌日の予定を意識できる ○考えてから行動できる ○約束を守ることができる ○家庭での自己の役割がきちんとこなせる	○約束を守ることができる ○計画に従って行動できる
	表 現	○自分の考えを言葉や行動で表現できる ○他人の意見を聞くことができる ○自分の感情を素直に表現できる ○場に応じたあいさつができる	○自分の考えを言葉や行動で表現できる ○他人の意見を聞くことができる ○自分の感情を素直に表現できる ○場に応じたあいさつができる	○場に応じたあいさつができる
	共 感	○客観的に善悪の判断ができる ○集団内のマナーを意識できる ○友人を尊重し公正に交際ができる ○友人に対して優しい心で接することができる ○動植物などの生命の尊さを意識した行動がとれる	○客観的に善悪の判断ができる ○困っている人に対して同情できる ○家の手伝いが主体的にできる ○相手の立場に立ってものを考えることができる	○客観的に善悪の判断ができる ○集団内のマナーを学ぶことができる ○多くの人と接することができる
発達課題を達成するための具体的活動	・係活動や当番活動などで役割を与え毎日実行させる ・カレンダーへの予定書き込みや翌日の予定表づくりをさせる ・場に応じた適切な聴き方の態度を身に付けさせる ・手紙やはがきを書かせる ・言葉での伝言や伝達をさせる ・読書の習慣を身に付けさせる ・自分の気持ちを言葉や文で表現させる ・グループ学習などを通して意見の交換をさせる ・協議や活動の結果を報告させる ・下級生の面倒を見させる ・自然や芸術などをおして美しいものに接する機会を設ける ・集団での遊びなどで様々な決まりや約束事を体験的に作らせる ・ボランティア活動を経験させる ・いじめについて話し合うなど、他人の気持ちについて考える機会を設ける ・異年齢集団での遊びを通して、集団の一員である自分の立場を理解させる			

小学校高学年 《社会性の基礎の確立》				
特徴	◇仲間と群れてあそび、友達に対する信頼感や絆を深める時期 ◇対人感情が発達し、他者との比較や自己評価ができる時期 ◇リーダーシップを発揮するなど社会的スキルが伸びる時期			
項目	学	校	家	庭
発達課題	耐性	○しなければならぬことをねばり強くやり通すことができる ○してはいけないことが我慢できる ○場に応じた判断ができる ○計画、実行の大切さが分かる ○公私の区別ができる	○しなければならぬことをねばり強くやり通すことができる ○自己本位の考えを客観的に捉え反省ができる ○場に応じた判断ができる ○健康に留意できる	○しなければならぬことをねばり強くやり通すことができる ○してはいけないことが我慢できる ○私的なものと公的なものを判別できる ○計画、実行の大切さが分かる
	表現	○遊びのルールを自分たちで作ることができる ○場に応じた言葉遣いができる ○自分に対する理解を深めようとする ○意見を発表できる ○自分の考えや感情・感動を言葉でまとめることができる	○場に応じた言葉遣いができる ○自分に対する理解を深めようとする ○あいさつの意義を理解し習慣として身に付く	○遊びのルールを自分たちで作ることができる ○場に応じた言葉遣いができる ○あいさつの意義を理解し習慣として身に付く
	共感	○生き方のモデルを探すことができる ○好き嫌いにとらわれず人と接することができる ○自己の長所や短所について考えることができる ○発達には個人差があることを理解できる ○自分の進路に対して夢を持つことができる	○生き方のモデルを探すことができる ○自己の長所や短所について考えることができる ○尊敬、信頼の意味が分かる ○身近な社会の出来事に興味を持つことができる ○自分の進路に対して夢を持つことができる	○周囲の人への迷惑を気遣うことができる ○地域の人々の様々な生き方を意識できる
発達課題を達成するための具体的活動	- 自分の行動について自分で決めさせ、最後まで取り組ませる - 公私の区別をわきまえた言動を身に付けさせる - 集団登校班のリーダーを任せるなど集団での責任ある立場を経験させる - 立場による適切な言葉遣いを身に付けさせる - ロールプレイやグループエンカウンターなどの活動を通して自分を表現させる - 人の前で意見を述べる経験を多くさせる - 優れた文学作品を読ませる - 作文により意見をまとめさせる - 絵画や音楽を鑑賞させる - 歴史上の人物などの生き方や業績を学ばせる - グループ活動を通して他者へのかかわり方を身に付けさせる - 学習計画を立て、計画に基づく生活ができるようにする - 自分の夢や希望について考えさせる - 自分と違う意見についても一緒に考えて考える機会をつくる - 新聞等を題材に、ある行動の影響や被害者、加害者の心情を話し合わせる - 縦割り班などの責任者として下学年の面倒を見させる - 親に聞きながら自分史をつくらせる - 様々なボランティア活動を経験させる			

中学校期 《自我のめざめ》				
特徴	◇心と身体が急激に変化し、性的にも成熟していく時期 ◇他者との関係を通して自己の存在を見直す時期 ◇他者から自分がどう受け取られているかという問題に直面する時期			
項目	学 校	家 庭	地 域	
発達課題	耐性	○自分のすべきことをねばり強くやることができる ○自分の生活の目標を持つことができる ○場の状況を理解し、適切な行動に向けて努力できる	○善悪について判断ができる ○決まりをきちんと守ることができる ○不快な感情をコントロールできる	
	表現	○客観的な立場から意見を述べることができる ○相手の立場を考慮した表現を工夫することができる ○敬語の使用など目上の人に対する言葉遣いに配慮できる ○様々な情報から自分に有益なものを選ぶことができる	○客観的な立場から意見を述べることができる ○快・不快の感情を言葉で整理できる ○様々な情報から自分に有益なものを選ぶことができる ○喜びや感動を言葉や身体で表現することができる	○人間関係を円滑にするための言葉遣いができる ○様々な情報から自分に有益なものを選ぶことができる
	共感	○新しい環境などに適応できる ○集団の中で自分自身や相手の立場が理解できる ○自分の行動の結果を推測できる ○判断基準や価値観の多様性に気付くことができる ○あいさつの意味や価値を理解し行動できる	○親の生き方について自分としての意見を持つことができる ○家族の中で自分の役割を認識できる ○家族の心情に配慮できる ○判断基準や価値観の多様性に気付くことができる	○他人の立場に配慮した発言ができる ○新しい環境などに適応できる ○地域の在り方に関心を持ち帰属意識を深めることができる ○あいさつの意味や価値を理解し行動できる
発達課題を達成するための具体的活動	・進路指導の充実により目的意識を持たせる ・スポーツや趣味、人とのかわりなどによりストレスを発散する方法を学ばせる ・集団の中で意見を交換する場を設ける ・ことわざなどの学習を通して語彙を豊かにさせる ・場に応じた適切な言葉遣いをさせる ・悩みや迷いについて話し合う機会を設ける ・ロールプレイなどで、その人の感情や考えなどを理解し表現させる ・新聞やテレビ等で話題になっていることを話し合い、自分の考えを述べさせる ・小集団活動を多く取り入れリーダーとメンバーの実体験をさせる ・学級活動や部活動等を通して集団への帰属意識を持たせる ・価値観の衝突する場面や異世代間の交流の体験を多くさせる ・球技大会や合唱コンクールなど学級対抗行事を多く持つ ・社会福祉施設等での体験をさせる ・世界には飢餓に苦しむ多くの人々がいることを学習させる ・読書を通して多様な生き方の疑似体験をさせ、自分と異なる他人の在り方生き方を認めさせる ・様々な人と交流する経験をさせる			

高等学校期 《自己啓発》				
特徴	◇本当の自分らしい自分を求め、確立する時期 ◇親から精神的に自立し、自信や責任を持って問題を解決する能力を養う時期 ◇進路設計や職業選択など将来に備え計画的に取り組む力を養う時期			
項目		学 校	家 庭	地 域
発達課題	耐性	○自己の進路に応じた目標を持って生活できる ○様々な場面や環境に、個として適応できる能力を身に付ける ○集団の中で自立的に生活できる ○結果や責任を考えて行動できる	○自己責任のもとでの時間の管理ができる ○計画的に金銭を使うことができる ○職業の選択など将来の生活を実現するために具体的計画を立て実行できる	○様々な場面や環境に、個として適応できる能力を身に付ける ○結果や責任を考えて行動できる
	表現	○感情や思索を論理的に表現することができる ○様々な情報を自分のために適切に活用することができる ○その場の状況に応じて適切な行動がとれる ○対人関係のトラブルを話し合いで解決できる ○相手を尊重した言葉遣いができる	○感情や思索を論理的に表現することができる ○様々な情報を自分のために適切に活用することができる ○その場の状況に応じて適切な行動がとれる ○相手を尊重した言葉遣いができる	○他者との関係を踏まえて適切な態度をとることができる ○その場の状況に応じて適切な行動がとれる ○対人関係のトラブルを話し合いで解決できる
	共感	○リーダーとメンバーの立場が理解できる ○自分とは異なる考えや意見にも耳を傾けることができる ○働くことの意義を理解できる ○価値のあるものに感動できる	○自己の在り方生き方について、真摯に考えることができる ○生活の中に課題を発見できる ○価値のあるものに感動できる ○家族の一員として行動できる	○リーダーとメンバーの立場が理解できる ○仲間を承認し、それにより自己の価値を確認することができる ○働くことの意義を理解できる ○地域を意識して行動できる
発達課題を達成するための具体的活動		・年間を通した学習などの現実的な計画を立てさせる ・生き方や価値観を基にした人生の目標を掲げさせる ・インターンシップを経験させ社会のルールやその一員としての自覚を高める ・教職員も生徒も相手を尊重した言葉遣いに心がける ・ロングホームルームなどの時間を工夫して自分の考えを発表する機会を設ける ・話し合いを通して課題を解決する習慣を身につけさせる ・社会問題を考える場を設定する ・職場体験等を通して自分の将来に向けて自己の適性への理解を深めさせる ・国内外の伝統的な文化に多く触れさせる ・ボランティア活動を通して自己の可能性を模索させる ・学校行事等への取組を通して仲間と協力して成し遂げることを学ばせる ・男女の特性を理解しお互いを尊重する態度を持たせる	・自己の進路など将来の生き方について話し合う ・我慢する先には大きな価値あるものがあることを理解させる ・インターネットや携帯電話を適切に活用させる ・親子がお互いを尊重し合うような言葉遣いに心がける ・美しい風景やきれいな音楽などを通して感動を体験させる ・社会問題について家族で話し合う ・国内外の伝統的な文化に多く触れさせる ・男女の特性を理解しお互いを尊重する態度を持たせる ・適切な行動に対する承認の機会を意図的に設ける ・家庭の問題について一緒に考えさせる	・子どもたちのリーダーとして地域の行事に企画段階から参加させる ・インターンシップ等の受け入れ態勢を整え学校に協力する ・様々な機会に他者の考えや意見をしっかりと聴かせる ・職場体験等を通して自分の将来に向けて自己の適性への理解を深めさせる ・ボランティア活動を通して自己の可能性を模索させる ・地域の行事を通してリーダーシップやメンバーシップを身に付ける経験をさせる ・同世代の子を持つ保護者同士の情報交換を進める

(2) 今後、学校(等)、家庭及び地域社会が取り組むべきこと

◇学 校(等)

○指導体制に関すること

- ・校長のリーダーシップの下、報告・連絡・相談の体制を整え、全教職員が共通理解のもとに同歩調で指導する機能的な指導体制を確立する。
- ・児童・生徒指導に関する教員の資質の向上を図るため、具体事例をもとにした校内研修を組織的・計画的に実施する。
- ・児童生徒の心の居場所があり、存在感・充実感を持って生活できる学校づくりに教職員が一丸となって努める。
- ・日ごろから「暴力は絶対に許されない」ということを児童生徒に認識させるとともに、教職員自らも体罰等の暴力行為がないよう全校体制で取り組む。
- ・暴力行為に対しては毅然として対応するという姿勢を全教職員が持つとともに、児童生徒及び保護者にも周知し、組織として対応できる体制を整える。
- ・幼稚園・保育所から小学校、小学校から中学校、中学校から高等学校への各接続段階において、児童生徒の情報交換をしっかり行い、その後の指導に生かす。
- ・予兆が見られたときや、不安を感じたときには、担任一人で抱え込まずに校内体制で組織的に対応していくためのシステムを構築する。
- ・家庭、地域社会、関係機関等への説明を十分行い、外部からの情報や要望を学校全体で受け止め、指導に生かす工夫をする。
- ・当該児童生徒とある程度深い人間関係を築ける教師は必要であるが、その教師だけの指導しか受け付けないということのないよう、同歩調での指導に努める。

○教員の資質に関すること

- ・教育は教員と児童生徒の信頼関係を基盤として成立するものであることを再確認し、児童生徒一人一人を大切にした教育活動を展開する。
- ・教職員自らが暴力は人権侵害であることを認識し、暴力を否定する強い態度を持って一人一人に接する。
- ・児童生徒一人一人の人格を尊重し、良さを認め、褒め、励まし、自信を持たせるような指導の充実に努める。
- ・児童生徒の不安や悩み、喜びなど心の内面を共感的に受け止められるよう、全教職員が教育相談的なかわり方を大切にする。
- ・日ごろの教育活動や児童生徒理解に誤りや不十分な点がないか、継続的な自己評価をとおして指導の改善を図る。
- ・教師自身が暴力行為(体罰)を行うことのないよう、厳しく自らを戒める。
- ・家庭環境や成育歴、友人関係、学習の状況、校内外における生活状況等について、多面的かつ共感的な児童生徒理解に努め、暴力的な傾向の根本にあるストレスの把握に努める。
- ・ガイダンスの機能を充実させ、学校生活への適応や将来の目標や進路の意識の高揚を図る。

○学習活動等に関すること

- ・様々な集団活動において、適切に役割を分担させ、相互に認め合う雰囲気作りに努める。
- ・学級（HR）活動や異年齢集団活動等において、リーダーシップとメンバーシップを発達段階に応じながらバランス良く身に付けさせる。
- ・児童生徒が自己の現在及び将来に向けた目的意識を明確にし、希望を持って学校生活に取り組めるよう発達段階に応じた進路指導の充実を図る。
- ・体験的学習やボランティア活動を通して、生命を尊ぶ心や他人を思いやる心などの育成を十分に図る。
- ・児童生徒が学習内容を理解し、達成感や成就感を味わえるような「参加する授業」「分かる授業」の実践に努める。
- ・学校教育の様々な機会を通じて読書の習慣を身に付けさせ、考える力や表現する力の基盤となる語彙力を高める。
- ・様々な集団活動の場面の中で、友人や教師など、人とのかかわりを通して、自らを磨き切磋琢磨する機会を意図的に設定する。
- ・学級（HR）活動等において、暴力について考えさせる機会を設け、暴力行為は絶対に許されるものではないという認識を持たせる指導をしていく。

○家庭や地域社会、関係機関等との連携に関すること

- ・家庭、地域、関係機関等と学校との相互の連携を密にし、地域ぐるみで児童生徒を育てる環境づくりに努める。
- ・地域内での小・中・高等学校生徒指導連絡協議会や学校警察連絡協議会等をとおして、情報交換だけでなく行動連携も強化する。
- ・学校としての指導方針や育てたい子ども像などを十分に説明するなど、日ごろから家庭等に対して積極的に働きかけるとともに、家庭等からの要望や意見等を受け止め指導の改善に生かす。
- ・「暴力は絶対に許される行為ではない」ということの意味や正しい認識を保護者が持つよう、「学校だより」や保護者会等を活用して保護者への啓発に努める。
- ・暴力的傾向を持ち、配慮を特に必要とする児童生徒に対しては、次の事柄に留意し、保護者との連携を密にする。
 - ・学校における生活状況や課題など児童生徒の将来の社会的な自立の観点から十分に説明する。
 - ・指導の方針や方法、ねらいについて、保護者に説明し協力を得るよう努める。
 - ・保護者の協力が得にくい場合や他校とのつながりがある場合など、学校だけでは対応が困難な場合には、問題行動等を起こす個々の児童生徒の状況に応じ、学校や関係機関等が連携して対応するサポートチーム等を活用する。
 - ・日常の観察を丁寧に行い、子どもの変化を見逃さないようにする。
 - ・傾向を持つ児童生徒は、保護者に対しても教師に対する場合と同様の虚勢

を張る傾向が見られることから、当該児童生徒と接する上で教師と同様の対応をするよう依頼する。

◇家庭

- ・十分な話し合いの上に子どもへの養育方針を決めるとともに、父母、祖父母等が協力しながら子どもの養育にあたる。
- ・自分の考えや感情を整理したり、表現したりするための言葉の重要性を保護者自身が十分に認識し、家庭における言語生活を豊かなものにするよう、子どもの発達段階に応じた働きかけを行う。
- ・テレビ・雑誌などのメディアやテレビゲームなどの暴力的場面が子どもの発達に与える影響を考え、暴力的な行為に対する正しい認識が持てるよう家庭内での会話の場を設ける。
- ・保護者の態度が子どもに与える影響が大きいことから、暴力否定の毅然とした態度を子に示す。
- ・家庭の居心地を良くし、子どもとの日常的なかかわりを密接にし、親子の会話を多く持つことを通して心が安らぐ家庭を築く。
- ・子どもの不安や悩みなどに対する様々なサインを見逃さないよう注意するとともに、子どもの変化に気づいたときには受容的に子どもの話を聴き、温かく見守るようにする。
- ・乱暴な言葉遣いや威圧的な態度等の予兆が見られた場合には、すぐに学校や関係機関と相談するなどの連携を図り、不足していると思われる発達課題を補ったり家庭内における問題を修復したりする。

◇地域社会

- ・地域で大人が積極的にあいさつや声かけを行うことにより、子どもたちも地域の一員であることの意識を高める。
- ・高齢者や子ども会育成会との合同の行事などを通して、子どもの社会性の基盤づくりを図るとともに、地域の人とかかわる経験を多く持たせる。
- ・保護者の子育てに関する相談などに、地域の高齢者などを活用することにより、豊かな家庭教育の推進を図る。
- ・企画の段階から役割を与え、地域行事への子どもたちの積極的参加を促すことにより、地域社会の異年齢集団内の人間関係を身に付けさせる。
- ・総合的な学習の時間や部活動への積極的な参加や、勤労体験学習の場の提供など学校と連携した健全育成活動を具体的に推進する。
- ・子育ては地域全体で行うことの認識を深め、連携に努める。
- ・地域の大人が互いに子どもたちを育てるという意識を高め、子どもたちに積極的にかかわっていく。
- ・地域の公園や空き地などを定期的に巡回するなどして、地域住民が一体となって暴力的な行為が起こらないよう努める。
- ・地域において児童生徒の暴力行為を発見した場合には、見て見ぬ振りをするのではなく注意し、場合によっては警察等の関係機関にすぐ連絡する。

5 暴力的傾向を持った児童生徒への具体的な働きかけの視点

- ・他の児童生徒との比較は絶対に避け、当該児童生徒の優れた点を認める。
 - ・運動や音楽などを通したストレスの解消の仕方を指導する。
 - ・暴力行為が法的に補償を伴う事件につながることも伝えながら、当該児童生徒の自制心を高めるように働きかける。
 - ・頭髪や服装等の乱れなどについては毅然とした対応を行うが、決して感情的にはならず、理由を根気よく説明しながら、改善を促す。
 - ・「自分だけ特別」という意識を持たせないよう配慮しながらも、折に触れ声を掛けるなど「自分を気にしてくれている」という気持ちを持たせるよう配慮する。
 - ・当該児童生徒を叱責する際には、満座の中での叱責は慎み、集団から離れた所で行う。
 - ・当該児童生徒が活躍できる場を意図的に設定し、取組を促す。その結果については必ず励ましの言葉をかけるが、決して過剰にならないように留意する。
 - ・使用する言葉に留意し、当該児童生徒を侮蔑するような表現は避ける。
 - ・学習に対して劣等感を持つ児童生徒が多く見られることから、本人の気持ちに配慮しつつ、補充指導を行うようにする。
 - ・特に集団の場で当該児童生徒が恥をかくようなことのないように配慮するなど、プライドを傷つけることのないよう工夫する。
 - ・今までの行動を振り返り自己理解を深めさせるための作文指導や面談等を通して指導・援助を強める。
 - ・体験的な活動を中心とした特別指導を行うなど、指導者も共に活動しながら共感的な理解に努めるとともに生き方・在り方について道を示す。
 - ・学校生活の目標を具体的に立てさせるなど、日々充実した生活を送らせるよう努める。
 - ・自分の行った行為にきちんと向き合わせ、被害者や保護者の痛みについても自覚させる。
 - ・「カッ」となった時は、例えば、「心の中で10までゆっくり数える」などの具体的な対処法を約束させる。またこのような場合には座って話を聴くと興奮が静まりやすい。
- なお、『児童生徒指導の指針』（栃木県教育委員会 平成12年9月）及び『児童・生徒指導に関する危機管理マニュアル作成資料』（同 平成14年2月）でも言及しており、参考となる箇所は以下のとおりである。

○『児童生徒指導の指針』

項 目	参照頁
・暴力行為への予防的対応	7 5
・暴力行為発生時の対応	7 8
・当該家庭・関係機関等との連携	8 0
・暴力行為の諸形態に対する対応	8 2
・凶器の所持等への対応	8 4

○『児童・生徒指導に関する危機管理マニュアル作成資料』

項 目	参照頁
・生徒間暴力・対人暴力	4
・対教師暴力	6
・器物損壊	7

6 児童・生徒指導推進委員会設置要綱

(趣 旨)

第1条 心豊かな栃木の子どもを育てるため、学校、家庭、地域社会等において行う児童生徒指導を推進するための具体的な取組や施策等について幅広い提言を得ることをねらいとして、児童・生徒指導推進委員会（以下「推進委員会」という。）を設置する。

(組 織)

第2条 推進委員会の委員は、栃木県教育委員会教育長（以下「教育長」という。）が委嘱する。

2 教育長が必要と認めたときは、非常任の委員を委嘱することができる。

(委員の任期)

第3条 委員の任期は1年とする。ただし、補欠の委員の任期は前任者の残任期間とする。

2 委員は再任されることができる。

(委員長)

第4条 推進委員会には委員の互選により委員長を置く。

2 委員長は推進委員会の議長となる。

3 委員長に事故があるとき又は欠けたときは、委員長があらかじめ指名する委員がその職務を代理する。

(会 議)

第5条 推進委員会は教育長が召集する。

(意見の聴取)

第6条 委員長が必要と認めたときは、推進委員会に委員以外の者の出席を求め、意見を聴くことができる。

(庶 務)

第7条 推進委員会の庶務は、栃木県教育委員会事務局総務課児童生徒指導推進室において処理する。

(委 任)

第8条 この要綱に定めるもののほか、推進委員会の運営に関し必要な事項は、教育長が別に定める。

附 則

この要綱は平成13年4月26日から施行する。

7 平成15年度児童・生徒指導推進委員会委員

(五十音順)

No.	氏 名	職 名 等	備考
1	石 嶋 昇	栃木県幼稚園連合会 理事長	
2	宇 田 潔 子	宇都宮少年鑑別所 統括専門官（考査担当）	
3	川 村 万壽子	主任児童委員	
4	橘 川 真 彦	宇都宮大学 教育学部 教授	委員長
5	小 口 哲 男	矢板市立矢板中学校 教諭	
6	澤 田 久 子	栃木県立石橋高等学校 養護教諭	
7	鈴 木 真 之	栃木県立鹿沼農業高等学校 教諭	
8	須 藤 誠 治	田沼町教育委員会 指導主事	
9	藤 田 猛	栃木県PTA連合会 会長	職務代理
10	益 子 照 雄	栃木県中央児童相談所 相談調査課 係長	
11	丸 山 周 二	宇都宮市立御幸小学校 教諭	
12	水 野 英 夫	心の教室相談員（真岡市立山前中学校）	
13	森 郁 夫	栃木県高等学校PTA連合会 副会長	
14	吉 川 純 代	栃木県警察本部生活安全部少年課 被害少年対策係長	

8 「平成15年度児童・生徒指導推進委員会」における協議の経過

第1回 平成15年5月22日（木）

○暴力行為を起こす子どもに共通する特徴について

第2回 平成15年7月14日（月）

○「暴力行為を予防する発達段階に応じた取組例」について

第3回 平成15年9月 8日（月）

○協議のまとめ骨子案について

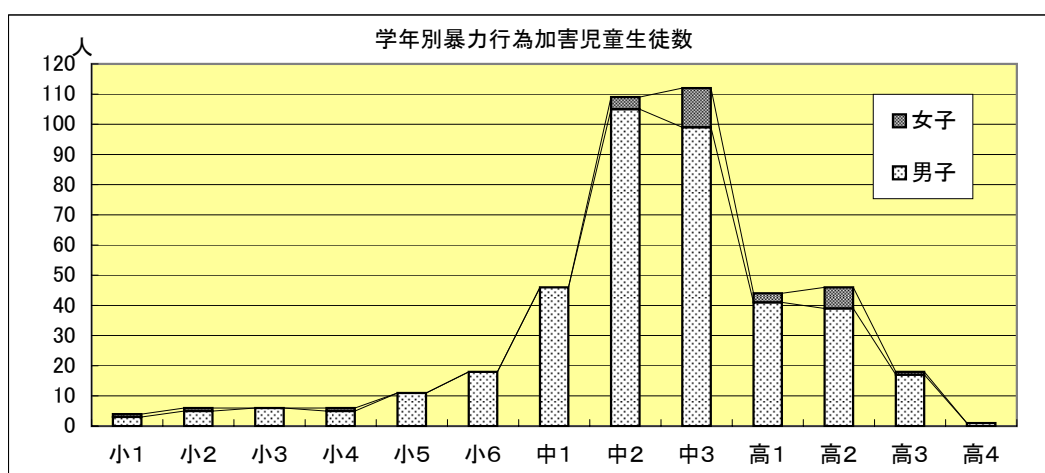
◎調査方法等

- (1) 調査校…公立小学校433校 公立中学校176校 県立高等学校80校(全・定・通延べ数)
- (2) 対象者…平成14年4月から12月までに暴力行為を行った児童生徒(発生件数とは異なる)
- (3) 留意点…同一項目について他の児童生徒を対象とした調査を行っていないことから、単純な比較はできない。
- (4) 表の見方…各表の中の上段又は左は「実数」を、下段又は右は「割合」(%)を表す。

1 基本的事項

(1) 学年・性別(暴力行為を行った児童生徒数)

区分	1年		2年		3年		4年		5年		6年		合 計		
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	計
小学校	3	1	5	1	6	0	5	1	11	0	18	0	48	3	51
中学校	46	0	105	4	99	13							250	17	267
高等学校	41	3	39	7	17	1	1	0					98	11	109

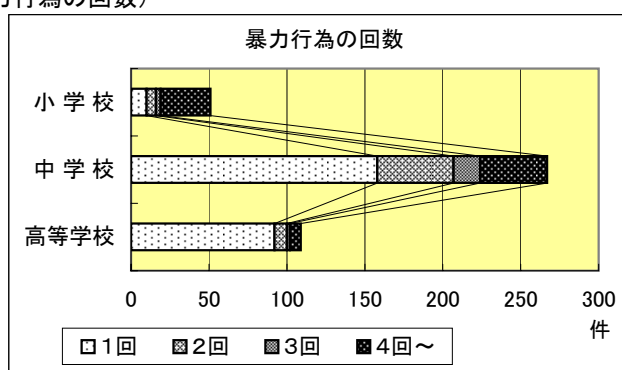


○中学1年から中学2年にかけて増加が著しいが、高等学校では減少する。(高校は定時制を含む)

(2) 暴力行為の回数(1人の児童生徒が起こした暴力行為の回数)

	1回	2回	3回	4回～
小学校	10	6	3	32
中学校	158	49	17	43
高等学校	92	8	2	7

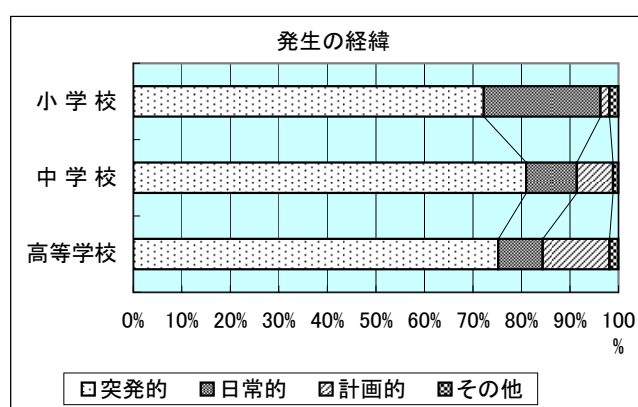
○中学校、高等学校では「1回」が多いが、小学校では「4回以上」の割合が高い。



(3) 発生の経緯

	突発的	日常的	計画的	その他
小学校	39	13	1	1
中学校	217	28	20	3
高等学校	82	10	15	2

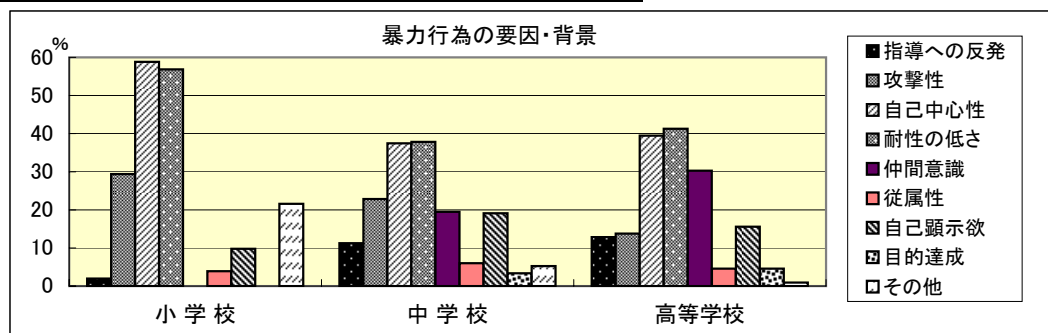
- 「突発的」なケースが多い。
○校種が上がるに連れて「日常的」は減少し、「計画的」が増加する。



(4)要因・背景(主なものを二つまで)

	指導への 反発	攻撃性	自己中 心性	耐性の 低さ	仲間意 識	従属性	自己顕 示欲	目的達 成	その他
小学校	1 2.0	15 29.4	30 58.8	29 56.9	0 0.0	2 3.9	5 9.8	0 0.0	11 21.6
中学校	30 11.2	61 22.8	100 37.5	101 37.8	52 19.5	16 6.0	51 19.1	9 3.4	14 5.2
高等学校	14 12.8	15 13.8	43 39.4	45 41.3	33 30.3	5 4.6	17 15.6	5 4.6	1 0.9

○どの校種でも「自己中心性」や「耐性の低さ」が多い。
○「仲間意識」は校種が上がるにつれてその割合が高くなる。

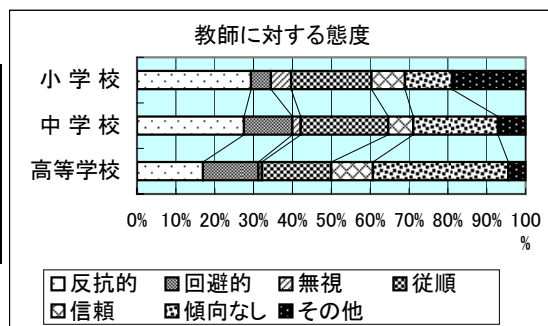


2 日ごろの教師等との関係

(1) 教師に対する態度

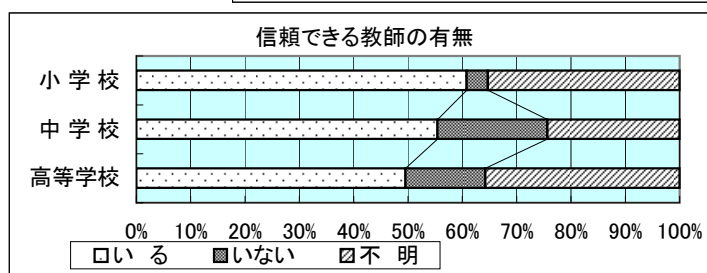
	反抗的	回避的	無視	従順	信頼	傾向なし	その他
小学校	17 33.3	3 5.9	3 5.9	12 23.5	5 9.8	7 13.7	11 21.6
中学校	77 28.8	35 13.1	6 2.2	63 23.6	18 6.7	61 22.8	20 7.5
高等学校	19 17.4	16 14.7	1 0.9	20 18.3	12 11.0	39 35.8	5 4.6

○小・中学校では「反抗的」「従順」が多く、高等学校では「傾向なし」が多い。



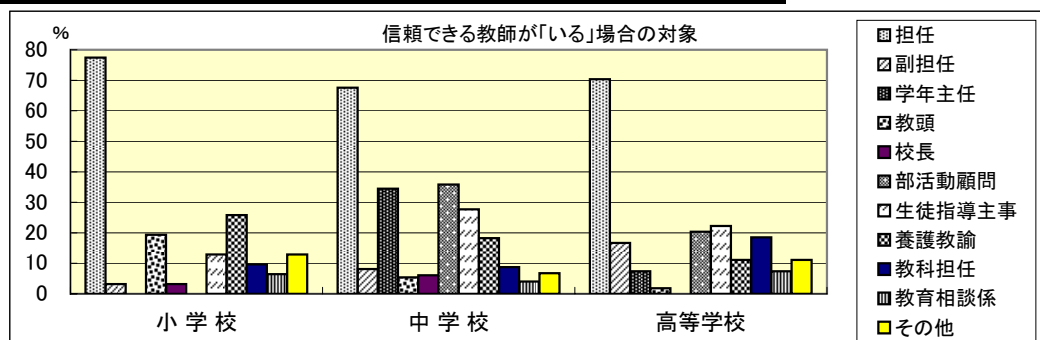
(2) 信頼できる教師の有無

	いる	いない	不明
小学校	31 60.8	2 3.9	18 35.3
中学校	148 55.4	54 20.2	65 24.3
高等学校	54 49.5	16 14.7	39 35.8



※「いる」場合の対象

区分	担任	副担任	学年主任	教頭	校長	部活動顧問	生徒指導主事	養護教諭	教科担任	教育相談係	その他
小学校	24 77.4	1 3.2	0 0.0	6 19.4	1 3.2	0 0.0	4 12.9	8 25.8	3 9.7	2 6.5	4 12.9
中学校	100 67.6	12 8.1	51 34.5	8 5.4	9 6.1	53 35.8	41 27.7	27 18.2	13 8.8	6 4.1	10 6.8
高等学校	38 70.4	9 16.7	4 7.4	1 1.9	0 0.0	11 20.4	12 22.2	6 11.1	10 18.5	4 7.4	6 11.1



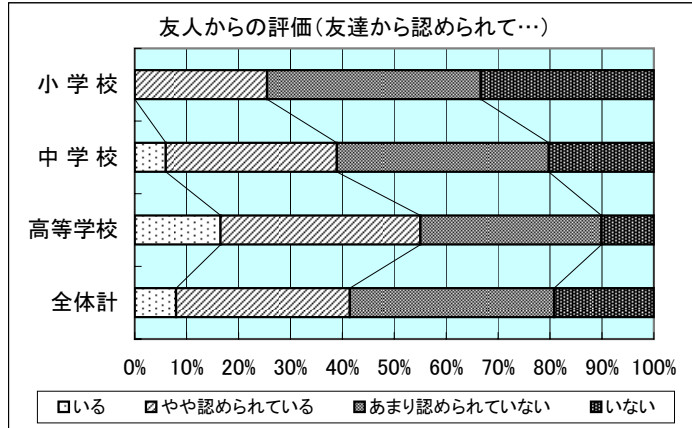
○信頼できる教師は「いる」が多く、その対象としてはどの校種でも「担任」が最も多い。

3 日ごろの学校生活の状況

(1) 友人からの評価(友達から認められているか)

区分	いる	やや認められている	あまり認められていない	いない
小学校	0 0.0	13 25.5	21 41.2	17 33.3
中学校	16 6.0	88 33.0	109 40.8	54 20.2
高等学校	18 16.5	42 38.5	38 34.9	11 10.1
計	34 8.0	143 33.5	168 39.3	82 19.2

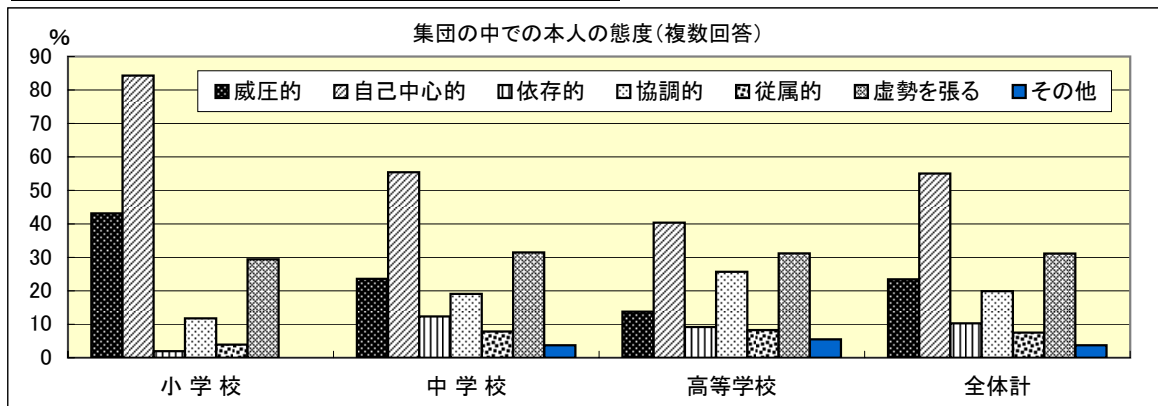
○小・中学校では友人から「認められていない」傾向がある。



(2) 集団の中での本人の態度(複数回答)

区分	威圧的	自己中心的	依存的	協調的	従属的	虚勢を張る	その他
小学校	22 43.1	43 84.3	1 2.0	6 11.8	2 3.9	15 29.4	0 0.0
中学校	63 23.6	148 55.4	33 12.4	51 19.1	21 7.9	84 31.5	10 3.7
高等学校	15 13.8	44 40.4	10 9.2	28 25.7	9 8.3	34 31.2	6 5.5
計	100 23.4	235 55.0	44 10.3	85 19.9	32 7.5	133 31.1	16 3.7

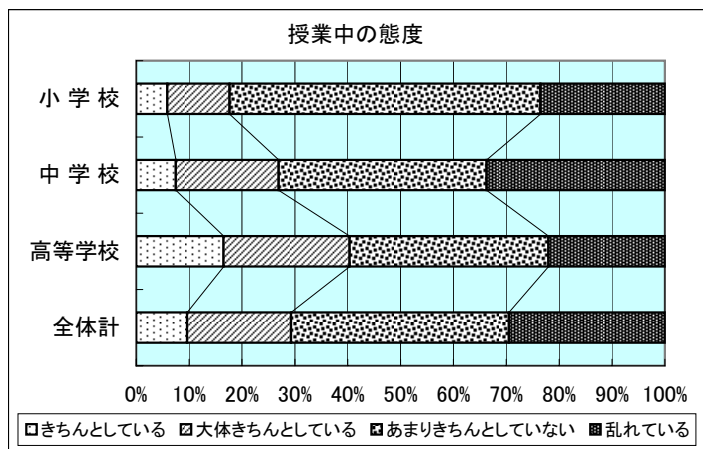
○どの校種においても「自己中心的」が多く、次いで「虚勢を張る」「威圧的」が多い。



(3) 授業中の態度

区分	きちんとしている	大体きちんとしている	あまりきちんとしていない	乱れている
小学校	3 5.9	6 11.8	30 58.8	12 23.5
中学校	20 7.5	52 19.5	105 39.3	90 33.7
高等学校	18 16.5	26 23.9	41 37.6	24 22.0
計	41 9.6	84 19.7	176 41.2	126 29.5

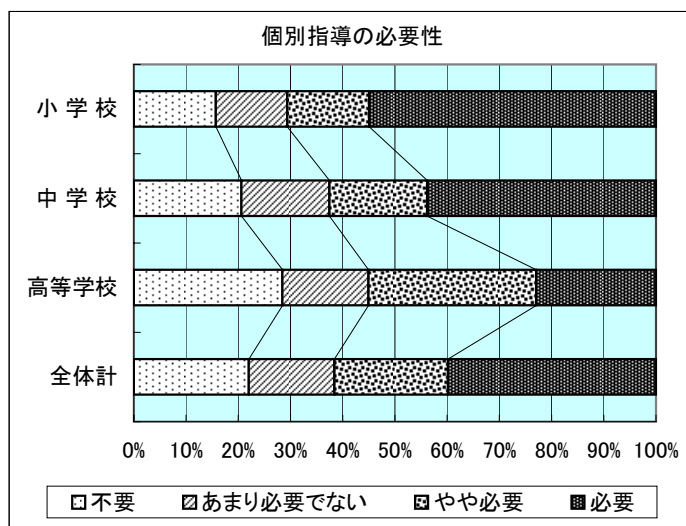
○どの校種においても「乱れている」傾向が見られるが、高校ではやや弱くなる。



(4) 学習に関する個別指導の必要性

区分	不要	あまり必要でない	やや必要	必要
小学校	8 15.7	7 13.7	8 15.7	28 54.9
中学校	55 20.6	45 16.9	50 18.7	117 43.8
高等学校	31 28.4	18 16.5	35 32.1	25 22.9
計	94 22.0	70 16.4	93 21.8	170 39.8

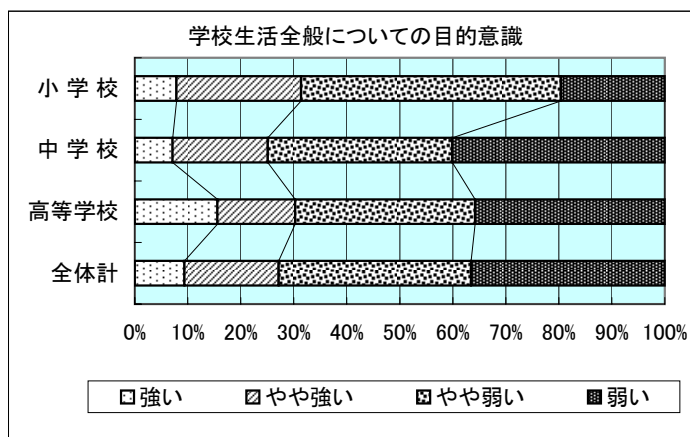
○小・中学校では必要性の高い児童生徒の割合が高い。



(5) 授業以外の学校生活全般についての目的意識

区分	強い	やや強い	やや弱い	弱い
小学校	4 7.8	12 23.5	25 49.0	10 19.6
中学校	19 7.1	48 18.0	93 34.8	107 40.1
高等学校	17 15.6	16 14.7	37 33.9	39 35.8
計	40 9.4	76 17.8	155 36.3	156 36.5

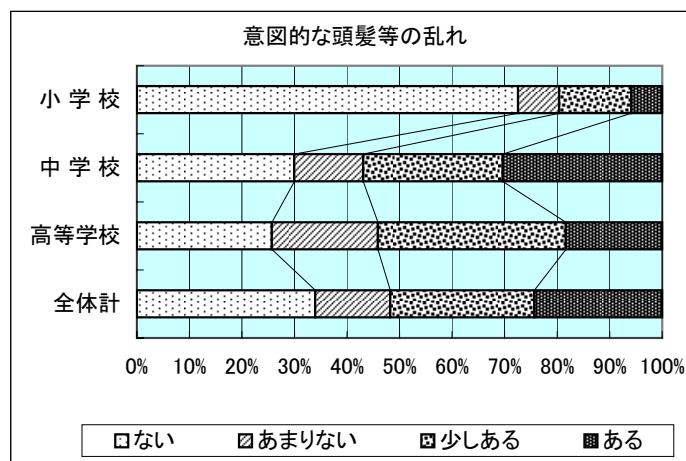
○全体に目的意識の低い児童生徒の割合が高い。



(6) 意図的な頭髪等の乱れ

区分	ない	あまりない	少しある	ある
小学校	37 72.5	4 7.8	7 13.7	3 5.9
中学校	80 30.0	35 13.1	71 26.6	81 30.3
高等学校	28 25.7	22 20.2	39 35.8	20 18.3
計	145 34.0	61 14.3	117 27.4	104 24.4

○小学校では頭髪等の乱れは少なく、中学校、高等学校でも多くはない。外見だけからの判断は困難である。

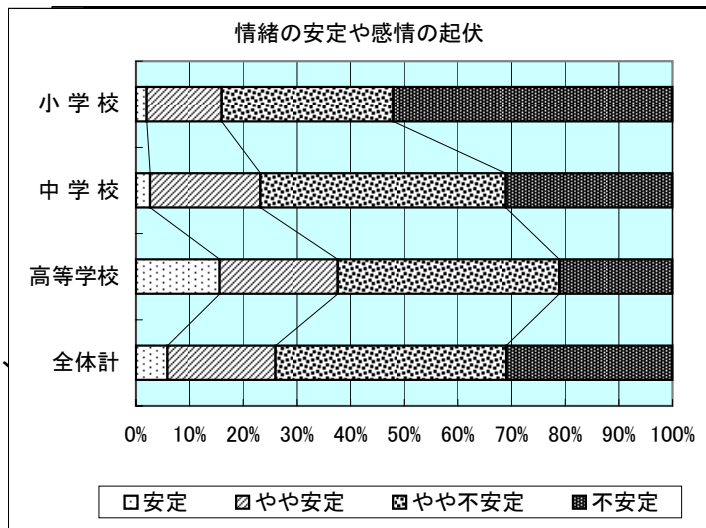


4 性格等

(1) 情緒の安定や感情の起伏

区分	安定	やや安定	やや不安定	不安定
小学校	1 2.0	7 13.7	16 31.4	26 51.0
中学校	7 2.6	55 20.6	122 45.7	83 31.1
高等学校	17 15.6	24 22.0	45 41.3	23 21.1
計	25 5.9	86 20.1	183 42.9	132 30.9

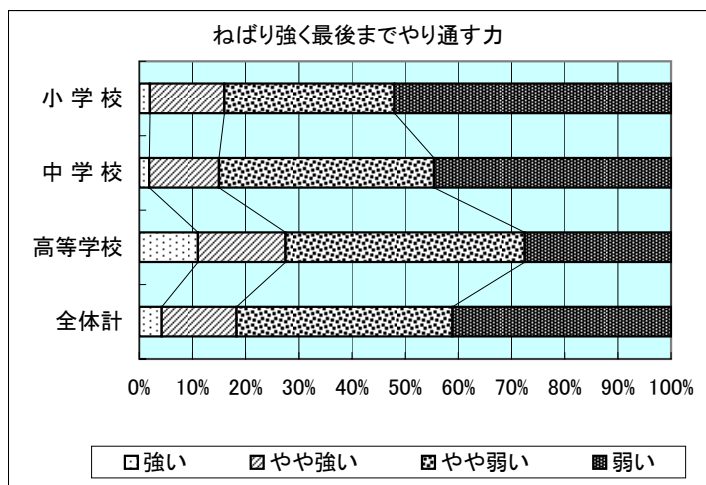
○不安定な児童生徒の割合は高いが、高等学校ではやや低くなる。



(2) ねばり強く最後までやり通す力

区分	強い	やや強い	やや弱い	弱い
小学校	1 2.0	7 13.7	16 31.4	26 51.0
中学校	5 1.9	35 13.1	108 40.4	119 44.6
高等学校	12 11.0	18 16.5	49 45.0	30 27.5
計	18 4.2	60 14.1	173 40.5	175 41.0

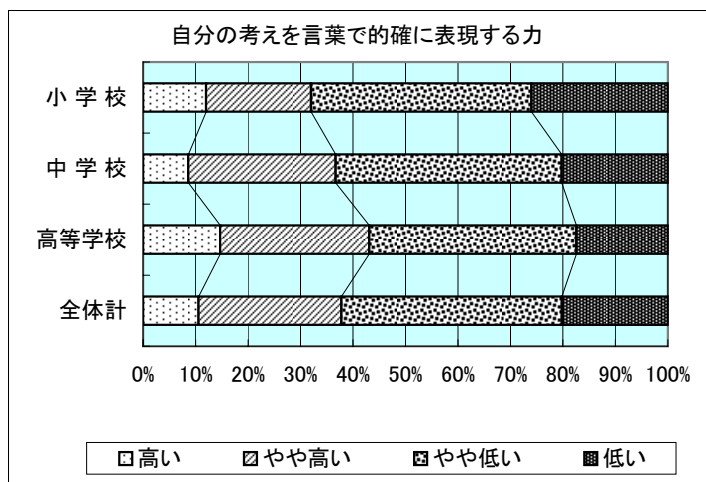
○全体にねばり強くやり通す力に欠ける傾向がうかがえる。



(3) 自分の考えを言葉で的確に表現する力

区分	高い	やや高い	やや低い	低い
小学校	6 11.8	10 19.6	21 41.2	13 25.5
中学校	23 8.6	75 28.1	115 43.1	54 20.2
高等学校	16 14.7	31 28.4	43 39.4	19 17.4
計	45 10.5	116 27.2	179 41.9	86 20.1

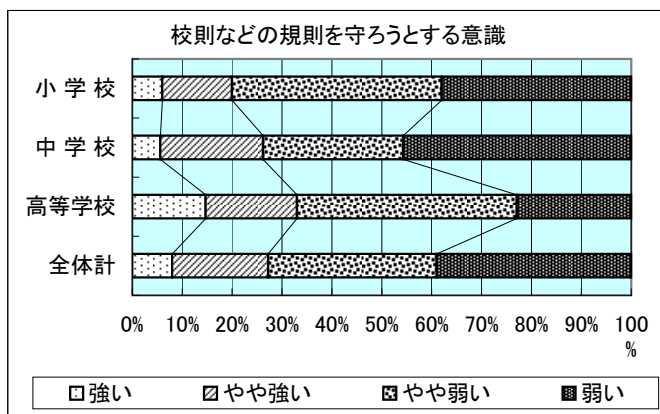
○言葉で的確に表現する力が不足している傾向が見られる。



(4) 校則などの規則を守ろうとする意識

区分	強い	やや強い	やや弱い	弱い
小学校	3 5.9	7 13.7	21 41.2	19 37.3
中学校	15 5.6	55 20.6	75 28.1	122 45.7
高等学校	16 14.7	20 18.3	48 44.0	25 22.9
計	34 8.0	82 19.2	144 33.7	166 38.9

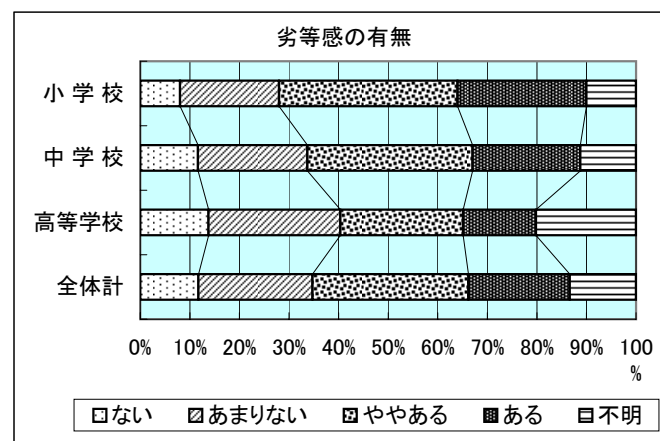
○どの校種でも規則を軽視する傾向がうかがえる。



(5) 劣等感の有無

区分	ない	あまりない	ややある	ある	不明
小学校	4 7.8	10 19.6	18 35.3	13 25.5	5 9.8
中学校	31 11.6	59 22.1	89 33.3	58 21.7	30 11.2
高等学校	15 13.8	29 26.6	27 24.8	16 14.7	22 20.2
計	50 11.7	98 23.0	134 31.4	87 20.4	57 13.3

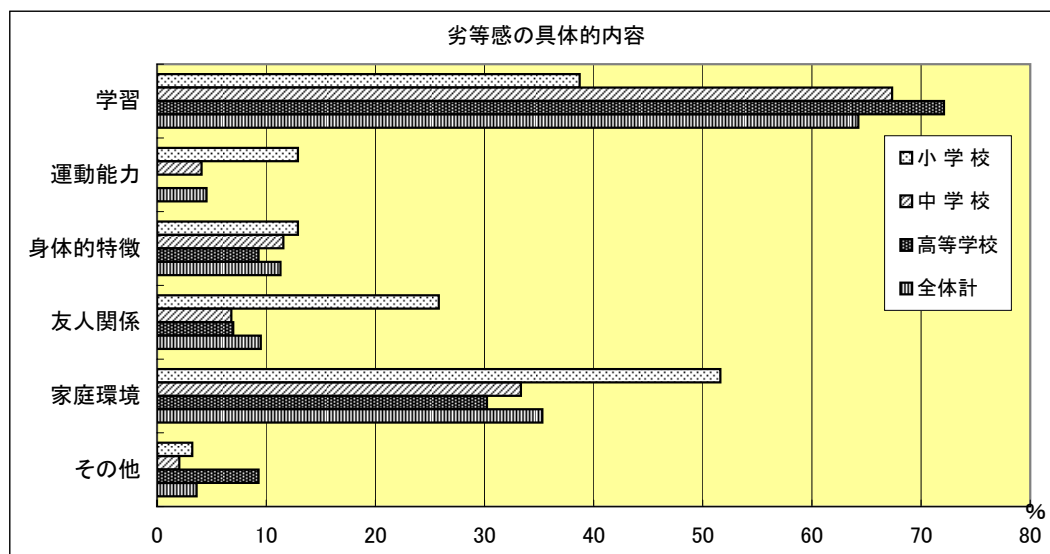
○全体に劣等感の強い傾向が見られるが、高等学校ではその傾向が弱くなる。



※具体的内容(上記の設問で3と4を回答した者)

区分	学習	運動能力	身体的特徴	友人関係	家庭環境	その他
小学校	12 38.7	4 12.9	4 12.9	8 25.8	16 51.6	1 3.2
中学校	99 67.3	6 4.1	17 11.6	10 6.8	49 33.3	3 2.0
高等学校	31 72.1	0 0.0	4 9.3	3 7.0	13 30.2	4 9.3
計	142 64.3	10 4.5	25 11.3	21 9.5	78 35.3	8 3.6

○「学習」や「家庭環境」の割合が高い。

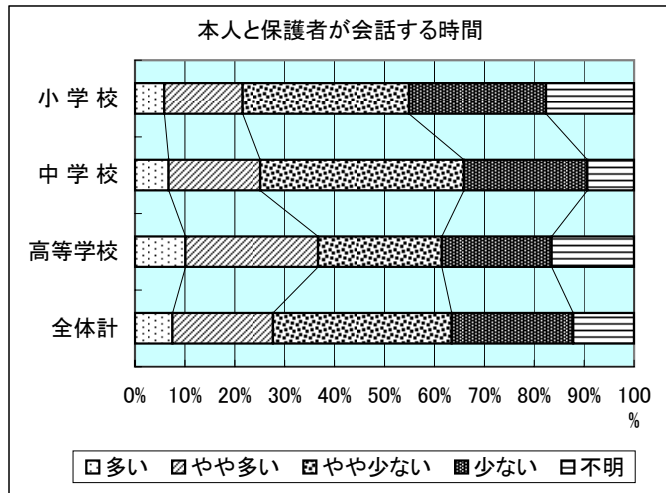


5 家庭生活の状況

(1) 本人と保護者が会話する時間

区分	多い	やや多い	やや少ない	少ない	不明
小学校	3 5.9	8 15.7	17 33.3	14 27.5	9 17.6
中学校	18 6.7	49 18.4	109 40.8	66 24.7	25 9.4
高等学校	11 10.1	29 26.6	27 24.8	24 22.0	18 16.5
計	32 7.5	86 20.1	153 35.8	104 24.4	52 12.2

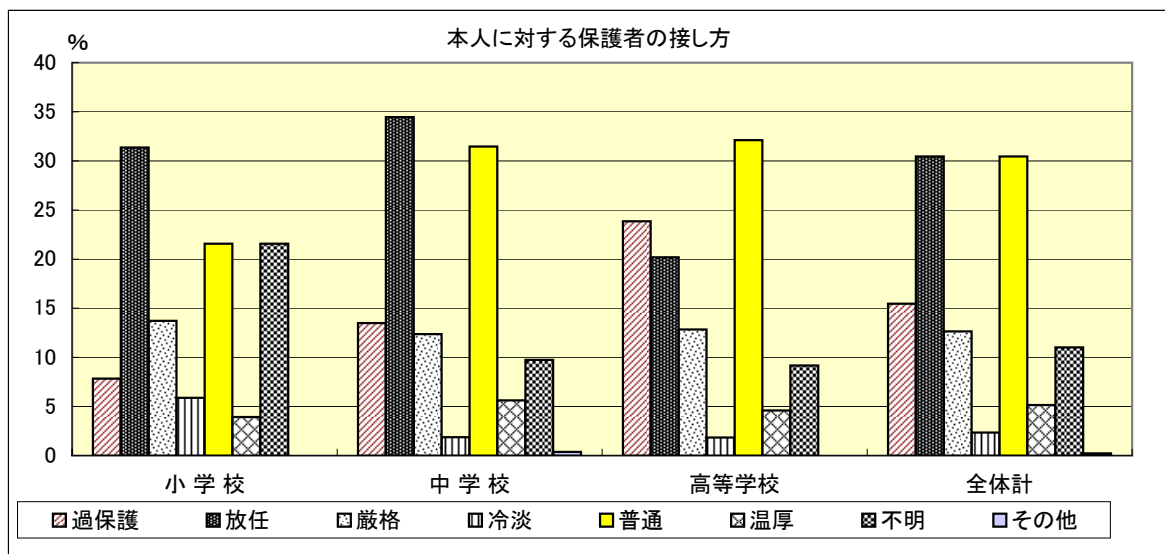
○小・中学校で保護者との会話する時間が少ない傾向が見られる。



(2) 本人に対する保護者の接し方

区分	過保護	放任	厳格	冷淡	普通	温厚	不明	その他
小学校	4 7.8	16 31.4	7 13.7	3 5.9	11 21.6	2 3.9	11 21.6	0 0.0
中学校	36 13.5	92 34.5	33 12.4	5 1.9	84 31.5	15 5.6	26 9.7	1 0.4
高等学校	26 23.9	22 20.2	14 12.8	2 1.8	35 32.1	5 4.6	10 9.2	0 0.0
計	66 15.5	130 30.4	54 12.6	10 2.3	130 30.4	22 5.2	47 11.0	1 0.2

○小・中学校では「放任」の傾向が強いが、高校では「過保護」が多くなる。



平成１５年度
児童・生徒指導推進委員会協議のまとめ
「暴力行為と予防するための方策について」
平成１５年１０月
発行 栃木県教育委員会 総務課 児童生徒指導推進室
〒３２０－８５０１ 栃木県宇都宮市塙田１－１－２０
☎ ０２８－６２３－３３５９
ホームページ <http://www.tochigi-c.ed.jp/>