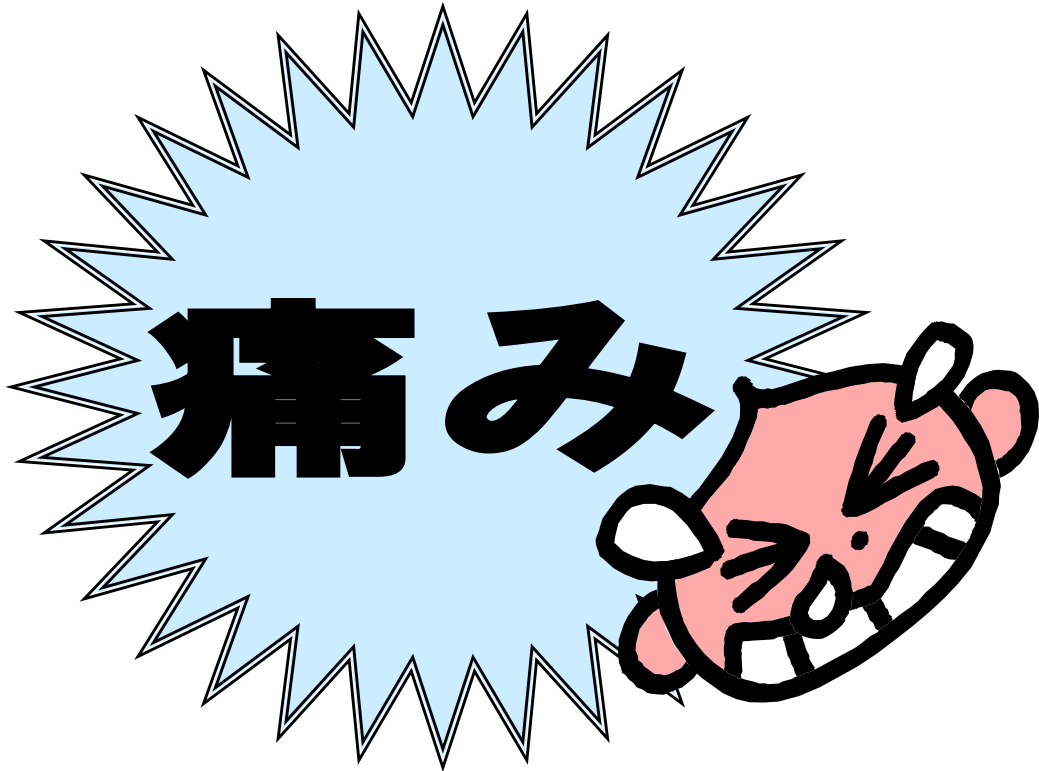


この



一生忘れない

【体罰防止マニュアル】改訂版

大阪府教育委員会

平成19年11月

私たちは、考えなければならない。教師として、まず、何を持たなければならないか。

それは、人を愛する心ではなかったか。人を尊ぶ心ではなかったか。

生徒の言葉にかっとなったり、腹を立てたりしてはいないか。行いには心が表れ、心は行いによってつくられる。

私たち教師の誇りは、人の生きる営みにかかわることができることではなかったか。他人の痛み、悲しみをともに感じ、心に触れることではなかったか。

教育における真理は、人が生きていく道として真理であるはずだ。

私たち教師は、無限の教育愛を身につけ、理想に燃え、誇りと責任をもって胸を張って教育に徹したい。当たり前の人間として、人の道を堂々と進みたい。

はじめに

今、子どもたちを取りまく環境は、大きく変化している。社会経済の停滞、情報化の進展、少子高齢化、価値観の多様化など、学校は押し寄せる変化に適切に対応する取り組みを求められている。

これらの状況のなか、子どもたちは種々の要因が複合的に重なり合って、様々な問題行動を起こしている。これら多発する問題行動への指導では、教職員は献身的に取り組んでいる。しかし一部では、熱意や努力を主観的、独善的にとらえ、軽度の体罰は「愛の鞭」であるというような安易な認識が依然として存在し、体罰行為を容認する風潮のあることも事実である。

体罰は、子どもたちの人権を侵害するだけでなく、心に深い傷を残し、児童生徒や保護者のみならず、社会全体の学校に対する信頼を著しく失墜させるものである。同時に、子どもたちを萎縮させ、自立を阻害し、不登校の原因ともなりえる。また、暴力容認の態度を生み出し、いじめにつながる場合もある。

これまで、大阪府教育委員会は体罰の防止の徹底に努めてきた。しかしながら、教職員による児童生徒に対する体罰等、教育公務員として許しがたい事象が繰り返し生起している。

大阪府教育委員会は、体罰の絶えないこの状況を真摯に受け止め、あらためて体罰等の根絶と学校教育に対する信頼回復を図るため、体罰防止対策マニュアル作成ワーキングを設置し、本資料を作成した。本資料は、体罰についての考え方やその対処の仕方、体罰を許さない生徒指導のあり方等を具体的に示している。

各学校においては、日々の実践を再点検し、体罰の禁止並びに暴力の否定について教職員全体の共通理解を深め、児童生徒を真に大切にす教育活動を展開するため、本資料を活用していただきたい。

改訂にあたって

これまで、大阪府教育委員会として、体罰の防止と根絶に向けて取り組むとともに、平成17年12月には「体罰防止マニュアル」を作成し、趣旨の徹底に努めてきたところである。しかし、依然として体罰が生起している。

平成19年度には、養護学校において、障害のある子どもへの体罰が連続して生起した。体罰はすべての子どもの心に深い傷を負わせるものである。とりわけ障害のある子どもは、状況によっては周囲の人たちから理解されにくく、人権侵害を受けやすい危険性がある。そのような状況にあつては、先頭に立って子どもの人権を守るべき立場にある教職員が体罰を行うことは極めて許しがたい。

しかしながら、教職員が体罰に至った状況を鑑みると、障害のある子どもの指導方法等に対する理解が十分でなかったり、校内の指導体制そのものの工夫がさらに必要な状況が推察され、校長のリーダーシップのもとに教職員全体で取り組んでいかなければならない課題であると考えている。

こういった現状を鑑み、大阪府教育委員会としては、教職員の障害のある子どもへの指導について理解を深め、校内の指導体制の工夫がなされるよう、この度「体罰防止マニュアル」を、教育活動の各局面に応じた障害のある子どもの指導のあり方や校内の指導体制のあり方、実践的な教職員研修等について加筆して改訂し、各学校において日々の実践を再点検する際の資料として資することにした。

具体的には、第一部の第4章で、障害のある子どもの様々な行動における気持ちと適切な対応方法について、第5章で、本府において障害のある子どもに体罰を行い懲戒処分になったケースと他県での判例を、第6章では、障害のある子どもに対して体罰を起こさないための学校の取組みのあり方や、自傷や他傷等の行動上の困難のある子どもへの対応方法と具体的な指導事例について、第7章では、体罰防止のためのチェック項目を加筆した。また第二部として、障害のある子どもへの体罰防止について校内研修をする際の具体のプログラムを大幅に書き加え、最後に参考となる資料や通知等について添付した。

各学校において、この改訂された冊子を活用し、教職員一人ひとりが、障害のある子どもの理解を深め、体罰の禁止、暴力の否定について教職員全体の意識を高め、障害のある子どもはもちろんのことすべての子どもへの体罰防止の徹底をお願いしたい。

なお、障害のある子どもの教育については、平成18年6月に作成した「ともに学び、ともに育つ障害教育の充実のために」をあわせて活用し、障害についての理解や、学校全体で取り組む総合的な体制の整備のあり方について理解を深めていただきたいと考えている。

平成19年11月

# 目次

## 第一部

1	体罰とは	1
2	体罰は人権侵害	2
3	体罰は子どもの心と信頼を砕く	4
4	子どもの思い	6
5	体罰の発生	
	①体罰が発生した場面、態様等	11
	②体罰を行った教員の責任	13
	③教員の懲戒処分	14
	④体罰事件の判例	15
	⑤障害のある子どもへの体罰事象と懲戒処分の例	16
6	体罰の未然防止、根絶	
	①体罰根絶のための視点	17
	②体罰のない学校をつくるために教職員に求められること	18
	③体罰根絶のための学校の取組み	19
	④障害のある子どもへの学校の取組み	21
	⑤障害のある子どもの行動上の困難への対応	23
7	体罰防止のためのチェック項目	28

## 第二部

1	アンガーマネジメント	31
	①アンガーマネジメントを使ったプログラム	32
	②「怒り」やストレスへの対処法	33
	③子ども理解を深めるプログラム	36
2	障害のある子どもへの体罰防止プログラム	37
	①事例を通じた研修Ⅰ	38
	②事例を通じた研修Ⅱ	39
	③事例を通じた研修Ⅲ	48
*	参考となる資料等	49

# 第一部

## 1 体罰とは



【「体罰をなくそう第4版」平成8年10月法務省人権擁護局より】

※ 言葉による脅し、配慮のない言葉等によって精神的な苦痛を与える「言葉の暴力」も子どもの人権を無視した行為です。

### ◆ 体罰をした教員の反省（思い） ① ◆

□「体罰は教師として最低な行為である」

生徒にとって安心・安全な場であるべき学校で、体罰で恐怖心や不安を与えていたことを考えると、私は「教師として最低な行為」を行っていたと思います。私は生徒を力で服従させていたにすぎません。生徒は単に私の顔色をうかがって、表面的に従っただけです。

私にとっては、このような上意下達の一時的な制圧のほうが、結果がすぐに出て、「楽」でした。しかし、体罰の生み出す結果は、生徒の心の奥底にまで届くものではなく、表面的なものであり、生徒には憎しみや無力感しか生まれなかったと、今は実感しています。

## 2 体罰は人権侵害

学校教育法で体罰が禁止されているにもかかわらず、体罰が懲戒の一部であるかのように、あるいは情熱的な指導の延長線などとする風潮がいまだにある。

体罰、すなわち暴力、圧迫、放置等による子どもに対する身体的・精神的苦痛を与えることは、子どもを身体的にのみならず精神的にも深く傷つけ、体罰を受けた子どもは学校、教職員、大人不信になっていく。また教職員の権威や権力を背景に行われた結果、力による支配を正当化する考え方を子どもに植えつけることにもなる。なにより体罰は、一個の人格をもつ子どもに対する人権侵害である。

### 大阪府教育委員会では (人権教育推進プラン)

「指導に当たっては、各学校において指導体制を整備するとともに、子どもの権利条約を踏まえ、校則を見直すなど、子どもの自覚と自立を促すことを基本として、その実態に応じて実施することが重要である。また、体罰は、子どもの人間としての尊厳を傷つけ教育効果を損ねるばかりでなく、学校に対する保護者や地域の信頼を著しく損ないかねないものである。教職員は、いかなる場合にも体罰が許されるものではないことについて再認識する必要がある。」と、子どもの権利条約の精神を生かし、十分な権利保障とその環境づくりを求めている。

### 子どもの基本的人権の保障・・・子どもの権利条約

体罰容認の背景には、子どもが常に保護の対象としてのみ扱われ、個人の尊厳と価値を尊重するという基本的人権の視点が不十分であったことも否めない。世界的には、基本的人権が子どもにも保障されるべきことを国際的に定めた条約として、「子どもの権利条約(児童の権利に関する条約)」が1989年に国連総会において採択された。

(注) 現在は192の国・地域が締約しており、未締約国は2カ国である。我が国は1990年に署名し、1994年に158番目の批准国となった。

#### ‡ 条約締約国は児童虐待や体罰の防止措置をとらなければならない

「締約国は、児童が父母、法定保護者又は児童を監護する他の者による監護を受けている間において、あらゆる形態の身体的若しくは精神的な暴力、傷害若しくは虐待、放置若しくは怠慢な取扱い、不当な取扱い又は搾取(性的虐待を含む。)からその児童を保護するためすべての適当な立法上、行政上、社会上及び教育上の措置をとる。」 第19条(1)

#### ‡ 子どもを子ども自身として尊重し、家庭的な背景などを理由に不当な取り扱いをしてはならない

「いかなる児童も、その私生活、家族、住居若しくは通信に対して恣意的に若しくは不法に干渉され又は名誉及び信用を不法に攻撃されない。」 第16条(1)

#### ‡ 子どもの学校生活への意見表明を尊重しなければならない

「締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする。」 第12条(1)

## 子どもの権利条約は障害のある子どもの権利を特に重視している

「締約国は、精神的又は身体的な障害を有する児童が、その尊厳を確保し、自立を促進し及び社会への積極的な参加を容易にする条件の下で十分かつ相応な生活を享受すべきであることを認める。」（第23条(1)）

障害により自分の意思を十分に伝えられない子どもに対して、暴力を振るったりすることは許されないのはもちろんのこと、障害のある子どもに対して個に応じた支援をせず、放置したりすることも子どもへの人権侵害である。

## 「大人の規則」から「子どもの規律」へ

「締約国は、学校の規律が児童の人間の尊厳に適合する方法で及びこの条約に従って運用されることを確保するためのすべての適切な措置をとる。」（第28条(2)）

学校は、校則が子どもにとって不合理なものになっていないか点検する必要がある。その際、子どもを保護するという精神は生かしながら、子ども自身が自らの尊厳と価値、さらには他の人を同様に尊重する態度を身につけ自立していくように、子ども自身が学校の規律作りに参画していけるように検討すること。学校を運営していくために作った「大人の規則」から、子ども自身が過ごしやすい学校にしていくための「子どもの規律」づくりへと発展させていく必要がある。

### ～教室における権利と義務（アメリカの小学校の例）～

1. 私はこの教室では楽しく過ごし、愛情を持って処遇される権利を持っています。  
[同時に、私は他の人を嘲笑したり、他人の感情を傷つけない義務を負っています。]
2. この教室では、私は自己自身になる権利を持っています。  
[同時に、私は他の人を皮膚が黒いとか白いとか、太っているとかやせているとか、背が高いとか低いとか、男の子とか女の子とかいう理由で、不公平に扱わない義務を負っています。]
3. 私はこの教室で、身が安全である権利を持っています。  
[同時に、私は人を殴ったり蹴ったり、押したりつねったり傷つけない義務を負っています。]
4. 私はこの教室で、人の言うことを聞いたり、自分の言うことを聞いてもらう権利を持っています。  
[同時に、私は大声を出したり、騒いだりしない義務を負っています。]
5. 私はこの教室で、自己自身について学ぶ権利を持っています。  
[同時に、私は他の人が自分の感情を表したり、意見を発表するのを邪魔しない義務を負っています。]
6. 私はこの教室で、自分の能力に応じて学ぶ権利を持っています。  
[同時に、私は他の人々が学ぶ方法を非難しない義務を負っています。]



### 3 体罰は子どもの心と信頼を砕く

#### 児童生徒に大きな「心の傷」

子どもを叩いたり、蹴ったりするような行為が後を絶たない。このような体罰は、子どもの心に深い傷を負わせることとなる。その傷は、恐怖心、屈辱感を与えるだけでなく、子どもに無力感や劣等感を増大させる。体罰は指導の行き過ぎどころか、暴力以外のなにものでもない。

#### 教職員と保護者・地域との信頼関係の崩壊

教職員と児童生徒との信頼関係が崩れれば、保護者・地域からの不信感が増し、やがては地域全体の信頼を失う結果となる。学校教育で成果を上げていくためには、保護者・地域の理解と協力が不可欠であり、教職員への信頼が第一である。たった1回であっても体罰事件は確実に学校不信を招き、本来の学校教育の成果を上げることができなくなってしまう。時に厳しさは求めても、どの保護者も自分の子どもが大切にされることを願っている。

#### 教職員と児童生徒との信頼関係の崩壊

子どもたちは学校において、様々な教職員の個性に触れて成長を遂げている。しかし、一人でも力によって指導する教職員がいる場合、表面的にはその怖さに従うそぶりを示すが、内面的には不満や恨み、反発心を持つようになり、教職員集団全体に対する不信感を抱かせる結果となる。さらに、力の弱い教職員の指導に対して、子どもが横柄な態度をとるなど、教職員によって接し方を変えろという事態が発生することにもつながる。

#### 教職員相互不信から教職員集団の崩壊

子どもたちの身勝手な態度や何度口頭で注意しても効果がないためつい体罰に走った場合、肯定的な態度を示す教職員と、それを否定する教職員との間に相互不信という状況が発生してしまう。肯定派の教職員は、否定派を「体罰はやむを得ない場合もある」「一定の限界内であればよい」「法律は法律、教育は別」「身体を張っていない」という言葉で非難し、反対派は「教育の営みではない」という言葉で反論する。教育理念や教育観の違いに関する議論は大切だが、体罰に肯定か否定かという議論は成り立たない。教職員間の不一致は指導効果を弱め、ますます両派の教職員の相互不信が深刻になり、教職員集団の信頼関係は崩れ去る。

**【事例①】** 心無い言葉が法廷へ 県立高校二年生の女子生徒が、陸上部の顧問教諭から頻りに罰や叱責をうけ、ついに自殺したというものである。《岐阜地裁判例 平 5.9.6》

この顧問は、練習中に良い記録がでないと「ブス」「おまえは使い物にならない」などと発言することがあり、自殺した女子生徒に対しても「おまえはバカだから。何度言ったらわかるんや。やめろ」「のらくらでぐず」「心の中が腐ってる」などと言っていた。こうした発言に対して裁判所は、「ブス」という表現は、陸上部の指導とは関係がなく、「一般的には相手の容貌に対する侮辱的な表現でしかない」うえに、相手が17歳という多感な思春期の少女であることから、「教師あるいは陸上部顧問の発言としては、極めて不適切である」と批判している。また、その他の発言についても、「単に生徒の人格を傷つけ、自尊心を損なうだけの表現」であり不適切との非難を免れない、と厳しく戒めている。そして裁判所は、こうした侮辱的発言を、体罰とあわせて一連の連続した行為としてとらえたうえで、違法行為に該当すると認定した。

**体罰で生徒の心を傷付けていないか？** 心の傷は体の傷以上に子どもの成長に著しく影響を与える。心の傷を癒すには長い時間を必要とする。

**言葉の暴力をふるっていないか？** 言葉による暴力を容認する姿勢がさらに深刻な暴力へと発展する。容姿や体型に関することは特に慎重に。

**【事例②】** 民家のガラスを割った小学6年の児童が教師の事情聴取後、校舎の3階から飛び降り自殺を図り、未遂におわったというものである。《東京地裁判例 昭 57.2.16》

ここでは、事情聴取の中で教師が言った言葉が問題とされた。その言葉とは、「はっきりしないと、今後このような事件が起こった場合、お前のせいにされても仕方ないんだぞ」「本当なら、ここでぶっ飛ばされても仕方ないんだぞ」「指紋をとればすぐに犯人はわかるのだ」「お前、よくもそんな涼しい顔をして嘘をつけるな」というものである。

裁判所は、教師の「言動のうちには、個別的に見れば教育者の言辞として必ずしも妥当でないと感じられるものもある」としながらも、その違法性までは認めていない。この事例では、当該生徒の行状が悪く、事情聴取において真相究明に難渋していた。しかしそうであっても、教師の行うことのできない体罰や指紋の採取（学校教育法11条、刑事訴訟法218条参照）にまで言及しているのは、脅迫的であり、正当な事情聴取であったとは言い難い。

**体罰禁止の法律を知っているか？**

民事・行政・刑事責任は、果たせても、道義的責任は永久に残る。

**体罰を受けた生徒の気持ちはわかるか？**

「愛の鞭」論は、教師側の自己満足に過ぎない。

# 4 子どもの思い

## 子どもを叱るとき

子どもが何か問題行動を起こしたとき、教職員は指導し、その行動を正そうとします。子どもが二度と同じ過ちを犯さないように、ときには強い調子で叱ることもあるでしょう。教職員は目の前の子どもに愛情と関心を持ち、「こうあってほしい、こうあってほしくない」という思いから叱るのです。

## 教職員の思い

「愛の反対は憎しみではない、憎しみは愛の変形である。愛の反対は無関心である」という言葉があります。関心があるからこそ、教職員は子どもを叱るのですが、ときとして、その思いが強すぎて、子どもに押しつけていることはないでしょうか。自分の思いどおりにならない子どもが、憎く感じることはないでしょうか。その結果、教職員の方から一方的に怒るだけになっていませんか。

子どもの声を  
聞いてみると...

- 一方的に怒られた...

決めつけられた  
認めてくれない  
話を聞いてくれない  
友だちと区別された

~~意欲~~

無気力

「やる気をなくした」  
「泣いてしまった」  
「恥ずかしかった」  
「授業をぬけだしたい」  
「同じ空気を吸いたくない」

## どうして叱るのか

子どもは（大人でも）、自分の過ちを正面から非難されれば、自分を守ろうと、何かと理屈を重ねるものです。叱ったり指導したりする機会は、子どもに自分の行為をふり返らせて、自分の気持ちを見つめさせることのできる好機であるはずですが、教職員はまず子どもの声に耳をかたむけ、なぜその行為にいたったのかということ辛抱強く聞き出さなければなりません。

子どもは自分のことを本当に理解してくれ、話を聞いてくれる人にしか心を開かないものです。憎めば、憎まれます。否定すれば、否定されます。

## 子どもをよく観察して、理解する

問題行動を起こしてしまっ、子ども自身が「自分でも悪いことをしたなあ」と思っていることもあります。そのときに一方的になじられるとどうでしょう。子どもは教職員の言葉に反発し、自信をなくし、その結果、現実から逃避してしまうことになります。

教職員は、子どもの気持ちや受け取り方を考慮して対応を考えなければなりません。以前の指導の仕方がいつもうまくいくとは限らないのです。同じ子どもに対してでも昨日のやり方が今日もうまくいくとは限りません。子どものそのときそのときの実態を見て指導することが大切です。

子どもの声を  
聞いてみると...

### ● 言葉の暴力

いやみな言葉  
ひどい言葉  
なじられた言葉

~~自信~~ → 逃避

「会うのも嫌っ！」  
「無視する」  
「その先生の話はもう聞かない」  
「嫌やな～」  
「学校行きたくないなあ」  
「以前のことをしつこく言われたくない」  
「先生が、何気なく言っていることで私は傷ついているのに...」

## 子どもの背景に迫る ～子どもの思いをよく聴く～

問題行動を起こした子どもの指導で、事情を聞くと、大人から見て、まったく理屈の通らないような言い訳をするケースもあります。表面的には、自らの過ちを認めず、正当化するだけのように見えるかもしれませんが、しかし、そうせざるを得ないような背景が潜んではいませんか。

周囲から過度の期待を受けてプレッシャーを感じているのかもしれませんが、逆に、周囲からあまりにも期待をされずにさびしい思いをしているのかもしれませんが、遠回りでも、じっくりと子どもの思いを聴いて、背景にあるものを導き出すことが、子どもの課題解決には大切なことです。

体罰で  
指導ができるのか

「カッとなって殴ってしまった」「思わず手が出た」「つい、叩いてしまった」こういったことが体罰を行なった教員からよく聞かれる言葉です。そこには子どもの声に耳をかたむけ、理解し、解決策を見出す、という姿勢がありません。冷静でない状態では、正しい判断をし、子どもの気持ち、行動の背景・要因を導き出すことはできません。

一方的な“指導”や暴力的な“指導”に対して、子どもは心を開きません。口を開けば、またなじられ、殴られる、と思っているのです。

子どもの声を  
聞いてみると...

- 先生に殴られた...  
頭を  
顔を  
背中を  
胸を
- 腰を蹴られた！
- 突き飛ばされた！
- 服を引っ張って振り回された！

~~信  
頼~~ → 反感

「むかつく」  
「あいさつもしたくない」  
「なんで叩かれなアカンの！？」  
「口で言ってほしい...」  
「何事も無かったかのように話し  
かけられるのが我慢できない」  
「先生が大嫌い」  
「先生は忘れてるけど、私は一生  
忘れない」  
「いつか、やり返したる！」

## わたしのことわかって！

(障害のある子どものつぶやき)

「わたし、どうして同じ失敗をしてしまうのだろう……？」

「何で、先生は怒るの？」

周囲の状況によっては、障害の特性（たとえば視覚や聴覚的な刺激に過敏であるなど）により、様々な行動上の困難を示す子どもがいます。そのほとんどが自分ではどうすることもできない状態で起こっています。子どもの話をきちんと聞き、以下の例のように、子どもとしっかりやりとりをすることが大切です。

行動上の困難の例と子どもの気持ち（例）と、対応例をあげてみます。

- 言われたことや目に入ったものに対して
  - ・ 叩く
  - ・ 蹴る
  - ・ 激しい口調で罵倒する

### 子どもの気持ち（例）

気がついたときには手を出していた……

悪意はないのですが、自分をおさえることができず、衝動的な反応をしてしまう子どもがいます。

その場ですぐに短い言葉で注意することが必要です。「～してはダメ！」ではなく、「〇〇しようね」と肯定的に注意しましょう。教職員によって対応が違うことのないように、指導について共通理解を図る必要があります。自分で止められない状況になった時は教職員が落ち着けるように支援し、少しずつ子どもが自分でコントロールできるような状態に改善していきます。

- 突然、怒ったり泣いたりして暴れだす

### 子どもの気持ち（例）

怖かったことや、嫌だったことを思い出した……

何らかの感覚刺激が、過去に体験した恐怖や不快感を呼び覚ますことがあります。

子どもが不快を感じるような刺激を少なくして、落ち着かせることが必要です。どんな時にこのようなことが起こるか、分析し、避けられる刺激は避けるようにすることが必要です。まわりの子どもたちの誤解を避けるためにも、別室で落ちつくまで気持ちを整えることも大切です。別室へ移動させることで場面や雰囲気が変わり、気持ちを切りかえるきっかけにもなります。

- 言い出したら止まらず、不快な表情を示している相手に、追い討ちをかけるような鋭いことばを投げかけ、怒らせる

#### 子どもの気持ち（例）

なぜ相手が怒るのかわからない……

相手の顔の表情が読めない。相手の気持ちやその場の状況が理解しにくい子どもがいます。

人との付き合い方の技術を教える必要があります。表情が示す気持ちや感情、暗黙のルールなどの視覚で確認しにくいものを四コマ漫画にしたり、カードにまとめたり、ビデオで見せたりと**視覚的に理解しやすい形で教え**、状況に適したふるまいができるように支援することが有効です。

- 授業に関係のないことを言って騒いだり、外へ出てしまう

#### 子どもの気持ち（例）

これ以上じっとしているなんて耐えられない……

不注意、多動傾向があり、集中力が持続しないケースがあります。

子どもを無理やりじっとさせるのではなく、授業の中でプリントを配る役割を与えたりしながら、**立ち歩ける機会をつくったり**、子どもが見通しを持てるよう約束をしながら、対応する必要があります。子どもが言うことばに反応しすぎることなく、冷静に「手をあげて質問する」などの方法を指導してください。

### ● 子どもがパニックを起こす時の対応

子どもが環境に対して不安を感じたり、過度に興奮したり、混乱をきたすことが、結果的に多動、自傷、他傷、大声をあげるなどの行動上の問題の引き金になります。激しい怒りの感情が外へ向かうと、攻撃的な行動になり、内に向かうと自傷に変わります。このような情動行動を力で止めようとすると、力と力の連鎖に陥ります。

このような行動の多くは、子どもたちの障害に起因する苦手な部分や不快に感じる部分に対し、まわりの配慮が十分でない時に起こる可能性があります。したがって、障害を理解し、得意なこと、できることを活かして生活を組み直すことが大切です。つまり個々の障害の状況に応じて、生活のリズムを整えること、成功体験を重ねること、視覚情報等を用いたコミュニケーション手段を教えること、小集団、個別化、キーパーソンの存在、構造化された環境などの条件整備が、不安や過度の興奮および混乱を軽減してくれます。

衝動的な行動が継続して起きた場合、次のような対応例が考えられます。

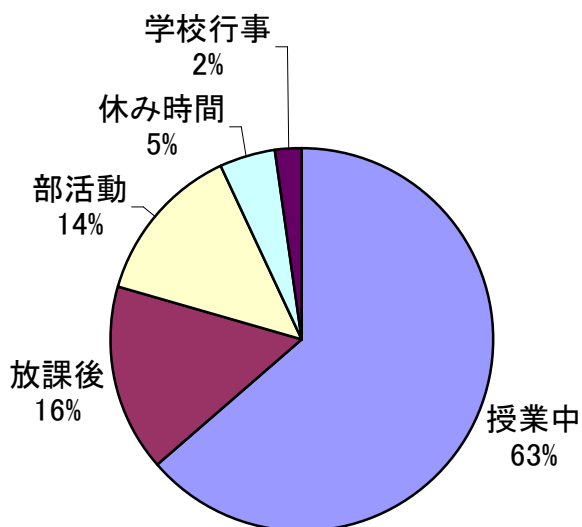
- ① 安心できる場所〔カムダウンエリア（安息地）〕へ待避させ落ち着くよう促します。
- ② 安心できる人（キーパーソン）を軸に、場面転換して気持ちを切り替えるよう促します。
- ③ あくまで対応例ですが、シーツや厚めのタオルケットを頭からかけ、その場に座らせることで落ち着けるケースもあります。少し落ち着いたら、ゆっくり話しかけるなど安心感を与えます。（敏感な感覚を遮断すること、他傷および自傷の防止、心理的不安の除去など）

# 5 体罰の発生

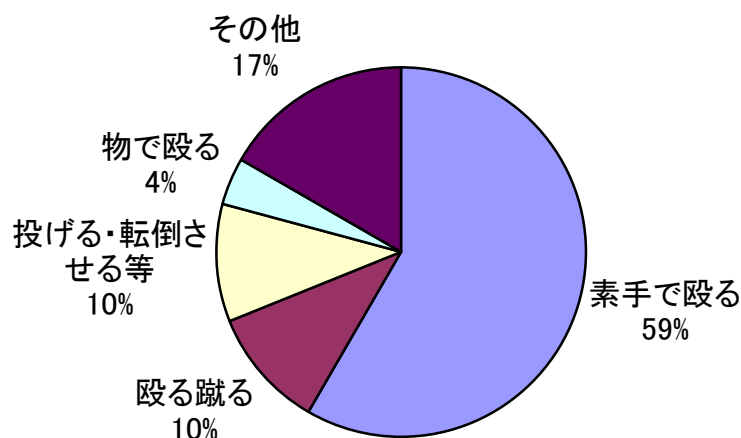
## ① 体罰が発生した場面、態様等

大阪府教育委員会が大阪府公立学校教員に対し、平成14年度～18年度に体罰に係る懲戒処分等（81件）を行なった件数から各割合を示したものです。

### 【①場面別】

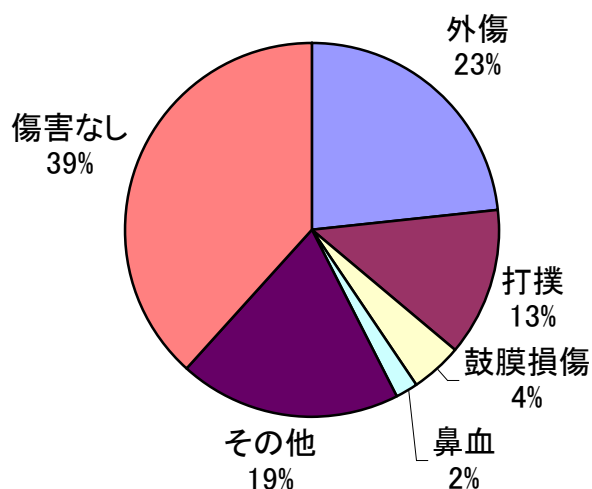


### 【②態様別】





### 【③被害の状況】



#### ◆ 体罰をした教員の反省（思い） ②・③ ◆

##### □体罰は、教師の感情のはけ口であり、力の連鎖と教師の自己満足しかもたらさない

体罰は、教師の感情が暴力という形で爆発したときに起こります。体罰により教師と生徒との間に形成された力関係が、生徒の心に抑圧をもたらします。また、強い者から弱い者への力の連鎖を生み出していきます。生徒は、自分が教師から受けた力による抑圧を、他の者に対して行うことで、少しでも救われようとする。この連鎖によって、どこまでもお互いの自尊心を傷つけていくのです。

体罰によって無理やり引き出した、生徒の「すみません」という言葉だけに、私は満足感もっていたと思います。生徒の心の琴線に触れることには重きを置かず、相手が私を恐れ、萎縮し、謝罪の言葉を並べさせることだけを目的としていました。だから、私の前では二度と違反や問題行動はやらないかもしれませんが、本心からの反省はなく、本質的にはなんら変わっていません。そして、その反動は必ず弱いところに向けられていきました。

##### □今後の生徒指導のあり方

生徒指導の基本は、生徒の心の中に、「自分自身を大切にすること」という自尊心を育てていくことだと気付きました。そのためには、まず、教師が生徒の話を共感をもって聴き、思いやりを持って受け止めることが大切だと思います。体罰からは、何も生まれません。自分自身を大切にすることができるから、他人を大切にできるという「人の心」を忘れずに、これからは生徒に接していこうと思います。

## ② 体罰を行った教員の責任

### 行政上の責任

信用失墜行為の禁止  
《地方公務員法第 33 条》

懲戒処分  
(免職・停職・減給・戒告)  
《地方公務員法第 29 条》

校長の監督責任  
《学校教育法第 28 条 3 項》  
法務局の調査、説諭及び勧告  
《法務省設置法第 4 条 26 号》

教員免許状の取り上げ  
《教育職員免許法第 11 条》

### 学校教育法第 11 条

「校長及び教員は、教育上必要と認めるときは、文部科学大臣の定めるところにより、学生、生徒及び児童に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることはできない。」

不法行為による賠償責任  
《民法第 709 条、710 条》  
損害賠償責任と求償権  
《国家賠償法第 1 条》

殴る・蹴る  
《暴行罪 刑法第 208 条》  
身体を傷つける  
《傷害罪 刑法第 204 条》  
不当に長時間居残す  
《監禁罪 刑法第 220 条》

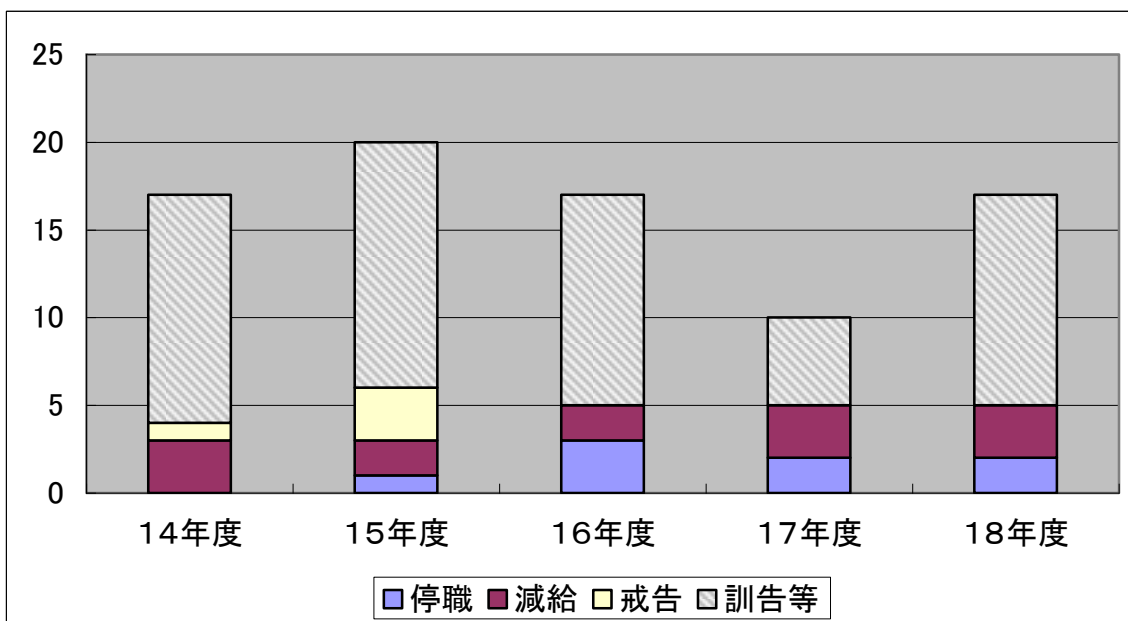
### 民事上の責任

### 刑法上の責任

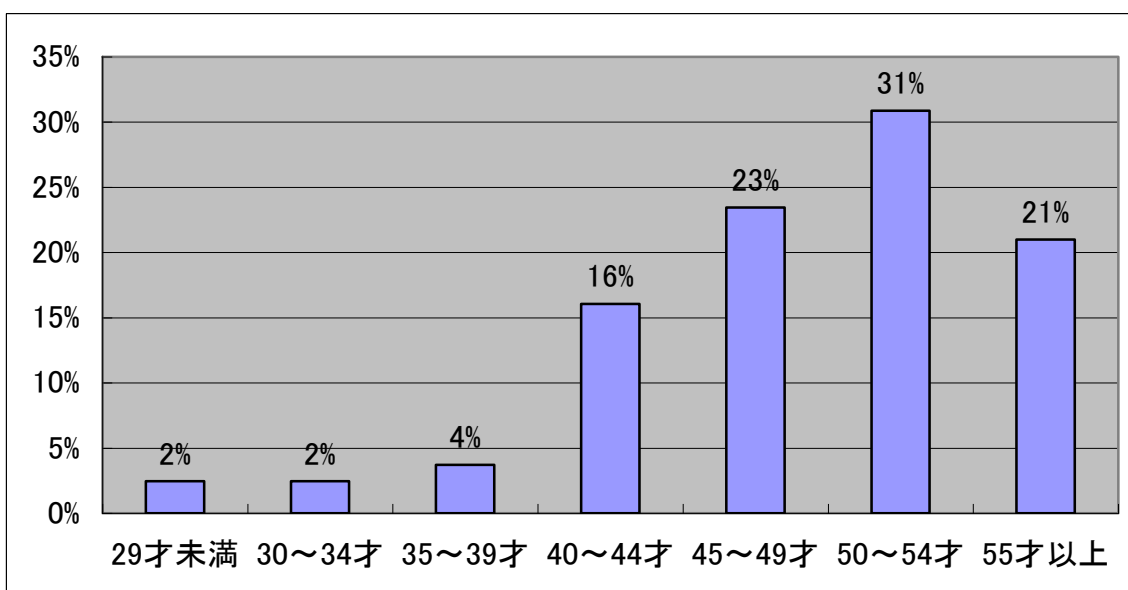
### ③ 教員の懲戒処分

大阪府公立学校教員が行った体罰について、大阪府教育委員会が懲戒処分等を行った件数（平成14年度～18年度）を示したものです。

#### 【① 年度別件数】



#### 【② 年齢別割合】



## ④ 体罰事件の判例

### 判例1「体罰」

#### 事件の概要

平成10年8月 ○○県○○市立A中学校  
バレーボール部の合宿で、顧問の男性教諭がスパイクミスに腹を立て、男子生徒（中2）の顔面をバレーボールで殴り、脳内出血で植物状態になる。

#### 提 訴

脳内出血を起こし意識不明になったのは男性教諭がボールで殴ったためとして、○○市に損害賠償などを求めて、母親が提訴。

#### 判 決

平成13年9月、○○地裁○○支部は、相当に厳しい暴力があり、教諭の暴行と生徒の症状の間に因果関係を認めることができるとし、  
（1）○○市が損害賠償金1億6000万円を支払うこと。  
（2）再発防止に努めること。  
（3）男性教諭が原告らに謝罪すること。  
などを盛り込んだ和解条項に双方が合意。

### 判例2「体罰後の自殺」

#### 事件の概要

平成6年9月 ××県××市立小学校  
児童（小6）が、担任教諭に殴打による体罰を受けた夜、自殺。

#### 提 訴

平成9年9月 ××市を相手に7035万円の損害賠償を求めて提訴。

#### 判 決

平成9年1月 ××地裁××支部  
××市に3790万円の支払い命令。  
殴打行為を懲戒権の行使とはせず、単なる暴力とし、自殺と体罰の因果関係を認容。  
教諭による体罰が自殺の原因として行政責任を認められた。

## ⑤ 障害のある子どもへの体罰事象と懲戒処分の例

### 判例3「障害のある子どもへの体罰」

#### 事件の概要

昭和62年1月 ○○県○○市立A小学校  
頭蓋骨狭窄症で知的障害のある養護学級在籍児童に養護学級担任教諭が課題を行うよう指示するが、指示に従わなかったため、厳しく指導すべきであると考えた同教諭が、被害児童の頭部を複数回殴打する体罰を加え、硬膜外血腫により死亡させた。

#### 判 決

昭和62年8月 ○○地方裁判所は被告教諭が行った児童の死亡との因果関係を認め、被告教諭に懲役3年の実刑判決を下した。

#### 障害のある子どもへの体罰に関して大阪府教育委員会が懲戒処分を行った事例

- 興奮状態となった児童を落ち着かせるために、教諭が椅子に座らせようと押さえつけたため、顔を机に打ち付け、児童に前歯2本が欠ける怪我を負わせた。
- 児童に個別に指導を行っていた際、児童が「ボケ」と発言し、教諭の頭を叩いたため、感情的になって反射的に当該男子児童の頭を平手で2回叩いた。
- 給食後、教諭が教室で生徒の指導に当たっていた際、生徒の手が顔に当たり、眼鏡を払い落とされたことに立腹し、持っていた牛乳瓶で当該生徒の頭部を叩いた。
- 生徒が興奮してオーディオ機器を押し投げ、手を振り回したり、自分の手を噛むという自傷行為をしたため、教諭がそれを制止しようとし、左手の甲と左の頬を叩き、当該生徒の右頬が床につくような形で押さえ込んだため、当該生徒は頬に擦過傷ができるなどの怪我を負った。

## 6 体罰の未然防止、根絶

### ① 体罰根絶のための視点

先に述べたように、体罰は学校教育法第11条において明確に禁止されている。

また、体罰は重大な信用失墜行為であり、それを受けた本人が肉体的に傷つくばかりではなく、その現場に接した他の子どもたちにも恐怖心を与え精神的に傷つける弊害も指摘されている。体罰が行われる際、そこには子どもの人権を尊重する視点が全く欠落している。

学校教育の場において、体罰禁止が叫ばれる中、いまだに横行している背景には次の要因が考えられる。

#### 体罰を肯定する考え方

体罰が後を絶たないのは、教職員間にも社会や保護者の間にも、愛情に基づく体罰は許されるし、教育的にも有効であるという「愛の鞭」肯定論が根強く残っているからだと考えられている。これは本当に正しいのだろうか。

大人が勝手に考えるのではなく、体罰を受ける子どもが、どう受けとめるかを考えるべきであり、子どもたちは決して「愛の鞭」とは受け止めていないはずである。

#### 地域や保護者との不十分な協力体制

教職員が孤立して、周囲の期待に応えようとあせり過ぎると、教職員は精神的に追い込まれた状態となり、体罰の原因となることもある。学校が地域社会や家庭との連携を強め、地域社会の人々や保護者の協力を得ながら、学校運営にあたっていく必要がある。

#### 学校内の不十分な協力体制

教職員間の協力体制が不十分だと、お互いにストレスが高まり、「あせり」から体罰を起こさないとこがぎらない。教職員が互いに話し合い、協力し合うことが大切である。

#### 教職員の指導力不足

教職員としての権威や自尊心を傷つけられるような子どもの態度に、自分の感情を自制できなくなり衝動的になる。

子どもの気持ちを理解しようと懸命に努力しているのに反抗されたり、無視されたり、嘘をつかれたり、また、熱心に授業しているのに授業中の私語が絶えないなど、自分の指導が子どもの内面に入らない指導力不足からくる「あせり」を感じている。

学校経営上、体罰問題を解決するためには、以上のような要因を克服する取り組みが必要である。体罰問題への取り組みは個別指導に留まらず、学校及び学校を取りまく地域全体の中で図る必要があり、教職員・児童生徒・保護者のそれぞれに対して有効な働きかけを行うことにより、相互的・相乗的に体罰を根絶するシステムを構築すべきである。また、一人ひとりの教職員が体罰をしないセルフコントロール、またすべての教職員に体罰をさせないマネジメント（人権教育推進体制を確立すること）、この両者が緊密に連動することによって、学校から体罰を根絶することができるのである。

## ② 体罰のない学校をつくるために教職員に求められること

### (1) 子どもとの信頼関係を築く

- ① 長期的な展望に立って、子どもの成長を願う余裕を持ち、子どもの話をじっくり聞き、時間をかけ根気よく指導するなど、自らのカウンセリングマインドの育成に努める。
- ② 問題行動などの結果や現象面だけを見て判断・指導するのではなく、子どもの生活背景や実態を把握し、そのような行動に至る原因と背景を受け止め、適切に粘り強く指導する。
- ③ 考え方が多様化している子どもに対して、旧態依然とした指導が通用するとは限らず、日常的に子どもの実態把握をするとともに、最近の子どもの心理・行動様式の変化を踏まえた対応について研究するよう努める。
- ④ 学級担任だけでなく、養護教諭・カウンセラーなど多くの人が関わることで、多面的に子どもの理解を図る。

### (2) 教職員一人ひとりが人権意識を高める

- ① 体罰は指導の放棄であり、また、子どもの人権および人間としての尊厳を損なう行為であり、子どもと教職員との信頼関係を根底から崩すものであることを再認識する。
- ② 「子どもの権利条約」についての理解を深める。特に3ページの上段「子どもの権利条約は障害のある子どもの権利を特に重視している」というところについて認識を深めること。
- ③ 体罰を否定し、体罰を見逃さないことは教職員の責務である。「体罰は愛の鞭」や「問題が表面化しなければ多少の体罰も許されるのでは」という誤った考え方に対して、体罰否定を強く貫くことが大切である。

### (3) 一人ひとりの子どもがいきいきする指導を行う

- ① 児童生徒が楽しく学ぶための授業づくりに努め、成就感を味わえるように学習活動を支援する。
- ② 児童生徒が互いに認め合い、共感的人間関係をつくれるよう支援する。
- ③ 児童生徒の自己決定の場を設定する

### ③ 体罰根絶のための学校の取組み

#### (1) 教職員の意識改革に努める

- ① 子どもは、体罰をする教職員に対して不信感を抱く。また、体罰を制止できない教職員に対しても体罰を容認する教職員ととらえ、学校全体に対する不信感につながる。
- ② 学校の教育方針で、体罰を許さないことを徹底する。
- ③ 体罰行為には行政上、また刑法及び民法上の責任が伴うことを再確認する。
- ④ 事例を通じた研修や参加体験型研修など効果的な研修方法を工夫など、教職員研修の充実を図り、教職員一人ひとりが人権意識を高め、人権尊重の精神に基づく教育観を確立する。同時に、体罰によらない生徒指導のあり方の研究に努める。研修の実施にあたっては、参加者全員が率直な意見交換ができるよう工夫する。

#### 事例検討例【エピソードからはじまる事例検討】

ある日の清掃時間、A先生が中庭にいくと、子どもたちはみんなで協力して清掃をはじめていました。このクラスでは、先週、どうすれば全員が気持ち良く清掃に取り組むことができるかを話し合ったばかりです。子どもたちは、自分たちの学校や教室を美しく保つことで、学校に来にくい仲間が気持ちよく登校できるし、自分たちも気持ち良く学習できると、清掃の意味を考えました。さすがに自分たちが話し合っただけのことはあると、A先生も子どもたちと一緒に始めて始めたところ、そこに教室担当のB君とC君の二人の男子が、ほうきの柄でチャンバラをしながら駆け込んできました。

A先生は、真面目に掃除をしている子どもたちの前でもありB君とC君の二人を呼び止め、「清掃中に遊んだらアカン。自分の担当場所にもどり、みんなと一緒に掃除をきなさい。」と指導をした。すると、二人の子どもから「もう、終わったから何をしてもエエヤン。」と返事が返ってきました。

A先生は、「今、始まったばかりやないか。」と二人を大声で制し、中庭の清掃が終わるまで、二人を石垣の上に正座させました。

この日の夕刻、B君とC君の保護者から、「子どもがA教諭に体罰を受けた。」と学校長に電話が入りました。

- |         |   |               |
|---------|---|---------------|
| 《ステップ1》 | 事例を読んで、各自問題点を検討する。                              | 3分            |
| 《ステップ2》 | 2人1組になり、事例の問題点について各自が検討したことを紹介する                | 3分            |
| 《ステップ3》 | 2人組を2つ組み合わせて、4人1組でステップ2の内容を紹介し合いながら、さらに深める。     | 8分            |
| 《ステップ4》 | A教諭は、どのような態度を取ればよかったのかをまとめる。<br>また、その発表者も決めておく。 | 8分            |
| 《ステップ5》 | 各グループの話し合いを発表する。                                | 6～8分（1グループ1分） |
| 《ステップ6》 | 体罰によらない指導の在り方について、情報提供を受ける。                     | 5分            |

この6つのステップを研修に取り入れることによって、単に体罰はいけないというだけでなく、参加者一人ひとりが問題を意識化し、望ましい対応を考えていきます。



## (2) 生徒指導体制の在り方を点検する

- ① 生徒指導体制については、全教職員の共通理解の下で組織的に取り組み、子ども・保護者の心に迫る生徒指導をめざした信頼関係の確立を図る。
- ② 子どもに対する指導については、子どもに話す機会を十分に与えたり、複数教職員で指導にあたる等の配慮を必要とし、子どもを多面的な視点で理解するとともに発達・成長過程を考慮する。
- ③ 問題行動に対する事例の研究や全国的な動向についての研究に努める。
- ④ 対処療法としての生徒指導だけではなく、長期的な視点に立ち、魅力ある学校づくりに努める。

## (3) 学校体制のあり方を点検する

- ① 体罰の発生は学校体制および管理職の管理責任を問われる重大な問題であり、体罰を引き起こす土壌がないか、また「場合によっては、体罰も止むを得ない」という考え方を認める体質がないか点検する。
- ② 教育活動全体を通して、一部の教職員、生徒指導部や学年の教職員だけで指導する等の抱え込み指導の防止に努めるとともに、学校全体の組織的な連携がとれていることが大切である。
- ③ 子どもが何でも気軽に話せる環境づくりなど教育相談体制の充実に努め、悩みや不安が潜在化、深刻化しないように留意するとともに、子どもの人権・プライバシー保護について十分配慮する。

## (4) 児童・生徒への啓発

- ① 学校において体罰事象が生じた際、被害児童・生徒が相談しやすい相談窓口を設け周知する。
- ② 学校における児童・生徒のための「被害者救済システム」についての周知を図る。  
(\*被害者救済システムの詳細は以下のウェブページで確認できます。)

<http://www.pref.osaka.jp/attach/6307/00000000/kyuusairi-fu.pdf>

## (5) 地域・家庭との連携

- ① 学校が中心となり、地域ぐるみの青少年健全育成のあり方等について研究し、保護者・関係諸機関・地域住民等との情報交換、意見交換のできる機会を増やす。同時に、そのような場で学校の教育方針や教育活動を明確にし、理解と協力を求める。
- ② 学校は地域の一員であるという認識に立ち、いつでも保護者や地域住民が学校を訪問できる環境整備に努め、開かれた学校づくりに努める。
- ③ 保護者や地域住民の一部には、体罰を容認する考え方があるかもしれないが、学校として体罰否定の明確な指導方針を説明し、継続的に啓発する。

## ④ 障害のある子どもへの学校の取組み

体罰が人権侵害であるということを認識し、法令遵守の意識を明確に持って子どもにかかわることは当然のことである。

その上で、障害のある子どもへの体罰の根絶のためには、たとえば、自傷行為や他傷行為等の行動上の問題から、子ども本人を守るためにはどういった方法があるのか、また、そのような状況にならないようにどのように指導上の方策を講じていけばよいのかという観点を持つことが大切である。

そのため、個々の教職員が子ども理解を深めるとともに、管理職が率先して、指導方法等に関する学校全体としての体制の整備やシステムの工夫や環境（雰囲気）づくりに努めることが必要である。

### (1) 体罰をおこさせない校内体制の工夫やシステムづくり

- ① 互いの信頼感に基づいた教職員の関係づくりをすすめる。
  - ・教職員間に日常的に情報交換しやすい雰囲気を醸成する。
  - ・それぞれの子どもの指導や指示が、教職員の連携によらないで、個々の教員まかせになっていないか。さらにその結果、力で子どもを制圧する指導を許していないか点検し、協力して指導にあたる雰囲気づくりをすすめる。
  - ・行き過ぎた指導になっていないか、お互いが切磋琢磨しあえるような関係づくりが必要である。
- ② 障害のある子どもが安心して充実した活動ができる学級・学年集団づくりをする。
  - ・教職員が子どもにかかわる姿は、障害のある子どもへの周りの子どものかかわりにも大きく影響する。教職員も子どもどうしのかかわりを観察し、教職員と子どもの対一の関係から、子どもどうしの集団づくりへと高めていく目標を持つこと。
- ③ コーディネーター等を校内にしっかり位置づける。
  - ・特別支援教育コーディネーター、養護学級の担任・通常の学級の担任等のそれぞれの役割を明確化したうえで、連携を図りながら、効果的な指導の体制をつくる。
  - ・継続性のある連携と経験の蓄積ができる指導の体制の整備が必要である。
  - ・担任等が指導面で孤立しないよう、教職員が連携し、チームで子どもの支援にあたる体制をつくる。
- ④ いざというときの協力体制を整える。
  - ・子どもが自傷行為、他傷行為等の危険な行為を起こした場合、複数の教職員で対応ができるような協力体制を日頃から準備しておく。
- ⑤ 情報の収集と共有化を図る。
  - ・教職員が子どもの情報を共有・交換できる場や機会を計画的に設定する。
- ⑥ 管理職へのすみやかな報告・連絡・相談のシステムを構築する。
  - ・万が一トラブルが起こった時は、すぐに管理職に報告・連絡・相談をすることで、学校内の情報の共通理解ができ、保護者の信頼も得られ、速やかな問題解決につながる。
- ⑦ 教職員の資質及び専門性向上のための研修等を実施する。
  - ・校内の教職員への研修や初任者・転任者への研修について、指導事例研究や参加体験型の研修を取り入れ、計画的に実施する。
- ⑧ 教育課程のあり方を必要に応じて見直す。
  - ・個別の指導計画や個別の教育支援計画を教育課程の編成にも反映させる。

## (2) 教職員一人ひとりが子どもの障害の特性等を理解し、体罰を起こさない指導方針を設定

- ① 子どもの障害の特性等を理解することにより、一人ひとりに応じた適切な支援をする。
- ② 子どもにとって苦手な場面を予測し、必要な対応をする。
  - ・障害名だけで判断するのではなく、個々の子どもの日々の観察や行動の分析などから総合的に理解する。
  - ・家庭や以前学んでいた教育機関における子どもの様子の聞き取り、福祉・医療機関からの情報など、総合的に子どもの実態を把握する。(第6章⑤「障害のある子どもの行動上の課題への対応」参照)
- ③ 子どもに応じた指導方法を見つけ、体罰を起こさない指導方針をもつ。
  - ・一貫性のある指導は必要であるが、力による強制や強い叱責は必要ではない。
  - ・自傷行為や他傷行為を起こす子どもの場合は、子どもがどれだけ自分自身をコントロールすることができるかが大切であり、粘り強く、「望ましい行動ができた」という達成感を積み上げながら指導していくことが必要である。力による強制や強い叱責は、一時的に言動を規制できても、子どもの自尊感情をはぐくみながら、自分の行動をコントロールできることにはつながらない。

## (3) 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・活用

- ① 保護者との連携のもと、関係機関の協力を得て、教職員が個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、共通理解していくことにより、一人ひとりの子どもの状況を踏まえた適切な指導を行う。
  - ・一人ひとりの子どもの障害の特性を十分考慮した個別の指導計画を作成する。
  - ・保護者の思いを聞き取るとともに、福祉・医療・労働等の関係機関との連携をはかり、個別の教育支援計画を作成する。
  - ・個別の教育支援計画や個別の指導計画をもとに、保護者と教職員間で指導目標や指導方法を共通理解する。(個別の教育支援計画については、盲・聾・養護学校においては、すでに平成17年度から作成することとなっています。)

## (4) 保護者から信頼される関係づくり

- ① 日頃から保護者との連携を密接にする。
  - ・連絡帳や学級だより、電話、家庭訪問などで子どもの学校での様子を伝え、保護者からも家庭や地域の活動の様子を伝えてもらう。(日々の子どもの様子をつかむことができ、子どもの行動を予測し、行動上の問題を未然に防ぐ等の対処もしやすくなる。)
- ② 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成を通し、保護者と指導目標や指導方法などの共通理解、意思疎通を図っておく。
- ③ 保護者の学校に対する意見や要望を聞く機会を設けたり、保護者に学校の取組みを知ってもらう工夫をする。

### 保護者との関係づくりで大切にしたい姿勢

- ・教育は、学校と家庭の共同作業であることを互いに理解し、保護者と一緒に取り組む。
- ・できるだけ子どもの良い面を取り上げて話をする。
- ・支援の道筋が見えるように話をする。
- ・保護者の心のケアを大切にする。
- ・クラスの保護者全体に、障害のある子どもの理解を深める取組みをする。

## ⑤ 障害のある子どもの行動上の困難への対応

障害のある生徒に対する体罰が依然としてなくなる。体罰が生じた状況を分析すると、自傷行為や他傷行為、暴言、指示に従えない等の場面において起こっている。そのような場面に直面したときやそれに至るまでの指導方法について、今一度考える必要がある。以下に自傷行為や他傷行為のある子どもへの対応方法と指導を例示する。ここにあげる指導はあくまでも一例であるので、これらを参考に、各自各学校で、子どもの個々の状況に合わせた対応や指導方法を検討して欲しい。

### (1) 自傷行為や他傷行為等の行動上の困難を示す子どもへの対応について

自傷行為や他傷行為等の行動は、当該の子どものみではなく、その周りの子どもや教職員にも影響を及ぼす。自傷行為や他傷行為等をする子どもにかかわる大人はその行動のみに注意がいきがちであるが、困っているのは子ども自身であるということを忘れてはいけない。

子どもの行動は子どもを取り巻く周りの環境と大きな関係を持つ。必ず何かの理由や原因と結びついている。このような行動をする子どもはこの行動によって周囲に何かを伝えようとしている。

子どもの行動を理解するには、まず子どもの特性を把握し、その行動を客観的に分析することが大切である。以下に、その具体的な方法について例記する。

#### 1. 実態把握

子どもの指導を始めるにあたっては、子どもの障害の特性の理解や生育歴や療育歴など子どものプロフィールの理解、保護者の子どもに対する思いの聞き取り、認知面・コミュニケーション面等の発達状態の把握や、家庭での様子や学校でのそれぞれの活動場面での様子の分析、自傷行為や他傷行為等にいたる状況の分析などを行い、総合的に子どもの実態を把握する。

##### ① 障害の特性や生育歴、療育歴等のプロフィールの理解、本人の思い・保護者の子どもに対する思いの聞き取り

一人ひとりの子どもの障害の特性を理解することが重要である。たとえ障害名が同じだとしても子どもの特性は様々で、一人ひとり違う。障害名や診断名のみで判断するようなことがないように、個々の特性から子どもを理解しなければならない。

生育歴や療育歴などについては、細部にわたってすべての情報を収集するのではなく、指導に必要な情報のみ集めるようにする。同時に、本人の思い、保護者の子どもに対する思いや学校に対する期待も聞きとっておくことが大切である（また、個人情報の収集・利用・保管については、個人情報保護の観点から十分留意すること）。

##### ② 発達の様子の把握

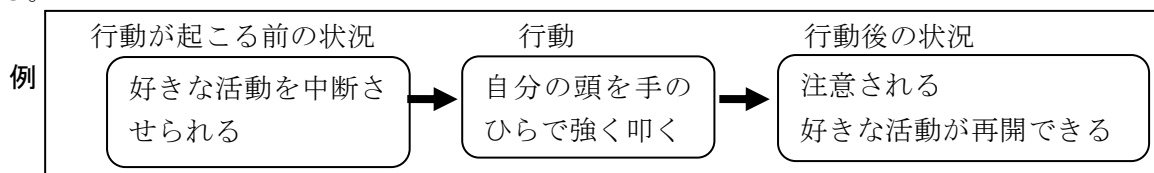
子どもの発達の様子について、普段の学習の状況や、場合によっては認知・発達検査等を用いてしっかりと把握しておくことは重要である。その目的は、他者との比較ではなく、個人の中でのばらつき（個人内差）を理解することにある。

### ③ それぞれの活動場面での子どもの様子の分析

子どもは、大人と一対一での場面と同年齢の子どもの集団での場面とでは、まったく違った側面を見せることがある。また、子どもを取り巻く物理的環境（教室での座席は注意を集中しやすいか、黒板に書かれていることや掲示物はわかりやすく整理されているか等）や人的環境（ちょっかいをかけたか、話しかけに対して反応してしまいやすい仲間との距離が近すぎないか、一日の活動の見通しが子どもに伝わっているか等）によっても子どもの行動は変わってくる。自傷・他傷等の行動が現れるのはどのような場面においてなのか、日常的に様々な場面で、幅広くその状況を把握しておく必要がある。

### ④ 自傷行為や他傷行為等の行動にいたる状況とその行動の結果がもたらす状況の分析

子どもの行動を分析するとき、「パニック」や「自傷行為」等の抽象的なことばであらわすのではなく、誰が見てもその状況が分かるように具体的に記録することが必要である。どのような行動が、どれくらいの頻度で、どれくらいの時間、どのような程度で、どこで、誰に対して起こるのかといったことをできるだけ具体的に記録する。また、その行動に対して、行動にのみ注目するのではなく、行動が起こる前の状況、行動が起こった後の状況を記録する。



このように、行動が起こる前の状況と行動後の状況を記録した後、その行動がどのような意味を持つかを分析する。例の場合では、好きな活動を要求することを「自分の頭を叩く」という行動で示しているといえる。好きな活動を中断させられたときに、自分の頭を叩いて自傷行為を行うことにより、注意されたあげく「しょうがないなあ」ということで、好きな活動をさせてもらっていた。何を学習してしまったのかということ振り返る必要がある。この事例では、頭を叩くと好きなことができおり、それがエスカレートしていったと分析できる。

様々な行動が持つ主な意味としては、注目、ものや活動の要求、感覚刺激の欲求、逃避・回避などがある。このようにそれぞれの行動の持つ意味を分析した上で、対応方法を考えることがまず必要である。

## 2. 校内委員会等による情報の共有と支援体制づくり

子どもの実態把握をした後、その情報を子どもにかかわるすべての教職員や保護者などの関係者間で共有する。チームで支援するような場合はチームのメンバーすべてが子どもの実態を把握しておく必要がある。また、指導者によって指導方法が変わると子どもは混乱するので、実態把握と同様に指導方法の情報も共有する。その際、チームで指導方法を探り、お互いの知恵を出し合うという観点が大切である。また、保護者とも指導目標や指導方法について共通理解しておくことが大切である。

また、子どもの対応には一貫性がないと望ましい行動に導くことはできず、さらに行動をエスカレートさせる可能性もある。したがって、学校にとどまらず、家庭の協力のもと、福祉・保健・医療機関とも連携して対応できるような支援体制づくりを迫及することも大切である。そのため個別の教育支援計画を効果的に活用することが大切である。

## (2) 指導事例 1 (自傷行為のある生徒)

### 対象者

高等部3年生の男子。療育手帳A、身体障害者手帳1級。

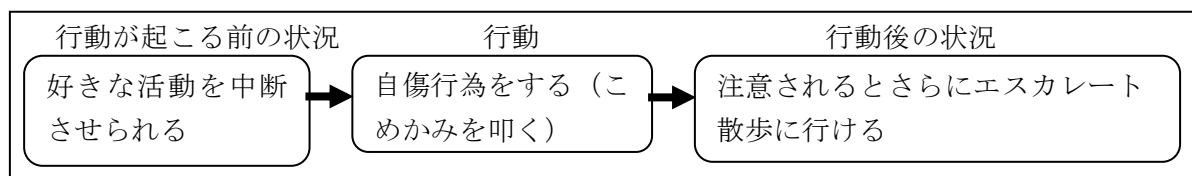
### 子どもの状況

気に入らないことがあるとかんしゃくを起こし、自分のこめかみを強く叩く。

### 概要

自分の気に入っている活動（音楽を聴く、音楽に合わせて体を動かす）を中断させられると、かんしゃくを起こして物を投げる、口頭で叱られると、こめかみを強く叩くという自傷行動が見られ、教職員が自傷行動を止めさせようと制止すると、近くにある物を投げつける、教職員を強く押しつけるという行動をとる。

## 1. 行動の分析



行動を分析した結果、好きな活動を予告なく中断されると自傷行為を行い、「やめなさい！」と口頭で注意されると余計に自傷行為をエスカレートさせ、近くにある物を投げ、注意した教職員を突き飛ばす等の行動に発展していた。そこで教職員は散歩に連れて行っていた。

## 2. 対応

問題となる自傷行為を防止し、好きな活動で使っているカセットデッキを自分で片付け、次の授業に気持ちよく参加することを目標とした。

好きな活動に熱中すると、終わりの見通しがもてないので、好きな活動をする前に約束カード（時計の図入り）を示して終わりの見通しを持たせ、終わりの5分前にタイマーを鳴らし、終了を予告するようにした。

また、事後の対応としては、好きな活動を止めないことを叱るよりも、活動を止めようとしたとき、止めたときにたくさんほめるようにした（手を握って左右に振る）。

かんしゃくを起こすことなく活動を止めることができたときには、約束カードに大好きなキャラクターシールを貼るようにした。望ましい行動が起こらなかったときには、何度も繰り返して中止の指示をするのではなく、できるだけ望ましい行動の生起を待った。それでも自傷行為に移行したときには、口頭で注意を与えるのではなく、静かに手を握り、自傷を制止した。片づけができないときには、教職員がてつだっていっしょに片付けをした。

## 3. 展開

一応の効果が認められたものの、まだしばしば自傷行為が見られたので、望ましい行動ができたときのほめ方を変えた。スロープをコースターで滑り降りる活動が大好きなことがわかり、キャラクターシールが5枚たまればスロープコースターを実施するようにした。その結果、自傷行為はほぼなくなった。

### (3) 指導事例2 (他傷行為のある幼児)

#### 対象者

PDD (広汎性発達障害) と診断された4歳3ヶ月の男児

#### 子どもの状況

自分の思いが通らないと、友だちを突き飛ばしたり、噛み付いたりする

#### 生育歴

首がすわる・2ヶ月、おすわり・5ヶ月、はいはい・6ヶ月、つかまり立ち・7ヶ月、一人歩き・10ヶ月というように、かなり早い発達のプロフィールを示していたが、乳児期に人見知りせず、3歳まで言葉の遅れがあり、エコラリア (反響言語) があった。3歳児健診では知的発達に遅れはないが、発音の不明瞭さと社会性の遅れを指摘されていた。

#### 幼稚園での様子

先生とは遊ぶことはできるが、友だちどうしのかかわりはほとんどなく、常に一人で行動していた。扇風機や換気扇など、回るものに極端に興味を示し、10分程度その場で見ているという状態が続いた。その状態のときに、友だちに後ろから突然声をかけられると噛み付いたり、突き飛ばしたりするなどの他傷行為が起こった。

## 1. 本児の実態把握から

保護者との面談の中で子どもの認知能力にはかなりのアンバランスがあることが予想されたので、K-ABC という個別式の心理検査を実施した。その結果、物事を視覚的に瞬時に捉えて統合する能力に比べ、言語的に順序良く考える力がまだ弱いことがわかった。また、面接での様子から、場面を切り替えることの難しさがみられた。語彙の数は多いものの、具体的に知識として定着していない様子が見られた。感情を表す言葉についての知識量が少なく、自分の感情を言葉で表現することができずに他傷という行動で自分の感情を表現してしまうということが仮説としてあげられた。

## 2. 対応

子どもの大好きな遊びである、トランプを利用して、家庭では保護者と、幼稚園では先生と一緒にトランプのゲームを行う中でルールを理解したり、順番を守ったりすることで、かんしゃくを起こして他児へ他傷行為を行うことを減らすというアプローチを考えた。

具体的には、大好きな大人とのゲームの中でルールを学ぶことで子どもの自信を高め、その段階で同年齢の子どもを一人ずつ増やししながら、かんしゃくを起こして他傷行為を起こさずにゲームを楽しむということを目指して実施した。

## 3. 展開

ゲームの中で、自分の思い通りにならないときに友だちの手を噛んだり突き飛ばしたりという行動が見られたが、そのたびに大好きなゲームを中止し、問題となる行動について言葉で順を追って説明し、そのときには「こうするのだよ」というように具体的に対処法を指示するようにした。

ゲームをした後、友だちに負けていらしたときには、一緒に遊んでいる大人が「○○だから～～なんだね」とそのときの感情を言語化するようにした。また、園と家庭でこのような対応を共通して行った。その結果、自分の気持ちを言葉で表現できるようになり、他児への他傷行為は減少した。

#### (4) 指導事例3 (他傷行為のある児童)

##### 対象者

男子 6年(12歳) 知的障害 痙性両麻痺 言語障害 療育手帳 A  
身体障害者手帳 1級

##### 子どもの状況

不意に噛みついたりつねったりする。急に大泣きする。

##### 生育歴等

療育園における療育及び訓練を経て肢体不自由養護学校に入学する。遠城寺式乳幼児分析的発達検査では、項目によって発達の状況にやや差があり、11ヶ月から3歳にわたっている。

##### 学校での様子

立位、歩行は困難であるが、這って移動ができる。手でつかむ・握る・離す動作ができている。いくつかの玩具から好きなものを選んで短時間遊ぶことができる。キーボードや音の鳴る玩具を特に好み、音楽は大好きである。調子が悪いときは、急に大泣きをしたり、近くにいる人をつねったり噛んだりすることがある。興奮したときは教職員に向かってくることもあり、状況の把握や感情のコントロールが十分できないことがある。

### 1. 行動の分析

噛む・つねる行為に関して、次のような記録をとった。

記録表			4月	12日	10時	47分
行動が起こる前	行動	行動後				
次の活動に移るため、玩具を教職員が片付ける。	・泣く (12分) ・教職員を噛む	注意される。より激しく泣く。 キーボードを与える。				

記録表			5月	2日	11時	6分
行動が起こる前	行動	行動後				
教職員の話の聞いているとき、隣の児童が手を動かす。	・隣にいた児童の手を噛む ・教職員の腕をつねる。 (9分)	注意される。 席を移動する。 しばらくかかわらない。				

記録を取っていくと、3時間目に他傷行為を起こすことが多く、朝食を食べていないときが多かった。また興奮しているとき、目の前で動くものがあれば、つねったり噛んだりする行為が多発することがわかった。

### 2. 対応

噛む・つねるという行動を減らすため、叱ることから、静かな所へ移動して興奮が収まるまでそっとしておくことに切り替えた。また、朝食を食べていないときは、補食を摂らせること、3時間目には、音楽等の好きな活動を取り入れることで噛む・つねるといった行動は減少しつつある。

しかしながら、気温の変化・体調・きょうだいげんかなど他の要因で不意にパニックを起こすことがある。家庭との連携の中、子どもの噛む・つねるといった行動が起こる先行条件がある程度予測できるので、そのような行動が起こった場合、ゆとりをもって、複数の教職員で、丁寧に対応していくことができている。



# 7 体罰防止のためのチェック項目

教職員が自分の指導について自己点検を行うことは、教職員としての力量を高め、子どもの個性や長所を生かす積極的な指導につながる。下記の項目をチェックすることにより、日々の教育活動を今一度振り返る。

## (1) 担任として

番号	大切にしていける項目
1	子どもとのふれあいを大切にし、不安や喜びなど心の内面を共感的に受け止める生徒指導を進めているか
2	カウンセリングマインドを持って、子どもの話を聴いているか
3	学級の問題を一人で抱え込んでいないか。他の教職員と連携して指導することにためらいはないか
4	清掃活動などの場面で、子どもとともに汗を流しているか
5	行事を通して「一緒にやり遂げ自信をつける指導」の工夫をしているか
6	子どもどうし、または担任と子どもが、心と心のぶつかり合える場面をつくっているか
7	保護者に対して一方的に要求していないか。保護者のよき相談者になるよう心がけているか
8	家庭訪問等をとおして保護者との連絡を密にしているか
9	子どもの問題行動を教職員にとって厄介なものとして捉えていないか。問題行動を子どもが援助を求めているサインとして捉えているか

## (2) 教科担当として

10	自分本位の指導観や画一的な指導に陥っていないか
11	指導内容や指導方法の改善を行うなど、魅力ある授業づくりに努めているか
12	教職員どうしが授業を参観しあうなど、協力して指導力を高める努力をしているか
13	たとえ誤答であっても考え方や取組み方を認めながら、自分で誤りに気付くように援助をしているか
14	理解に時間を要する子どもに厳しい叱責をしたり、人間性まで否定してしまうような言葉を浴びせたりして子どもの意欲をそいでしまっていないか
15	発達段階に応じた発問や教材の工夫を心がけているか
16	授業中の私語や反抗的な態度を、子どもだけのせいにしていないか

(3) 部活動顧問として

17	自分自身の感情をコントロールし、常に冷静に指導しているか
18	子どもが上達するまで待つゆとりをもって指導しているか
19	面倒を見てやっているという態度で指導していないか
20	自己の指導技術の向上に努めているか
21	勝利至上主義になっていないか

(4) 学校全体の教育活動の中で

22	必要に応じて校則を見直しているか。また、校則を守らせることだけにあくせくしていないか
23	あいさつは子どもから先生（大人）にするものという固定観念はないか
24	気持ちよく勉強のできる環境か。教室、廊下、校庭などにゴミが落ちてないか
25	日頃より家庭、地域、関係機関との連携をはかっているか
26	教職員自身に言行不一致や子どもの心を傷つける言動はないか
27	先入観や憶測などで子どもの指導に当たっていることはないか
28	教職員の体罰や暴力を傍観したり、見過ごしたりしていないか
29	画一的な指導によって、子どもの主体性や意欲の芽を摘んでいることはないか
30	生徒指導を一部の教職員に任せていないか。システムとしての生徒指導体制ができているか
31	子どもの人権や、体罰・暴力の防止についての定期的な研修を行っているか。

(5) 障害のある子どもの指導にかかわって

①子ども理解（障害の特性等の理解）

32	子どもの障害や特性等を理解しているか
33	子どもの行動の背景やその時の状況、周囲との関係を把握しているか
34	子どもの自傷や他傷等の原因及び起こりやすい状況等を把握しているか
35	様々な障害を理解するための教職員研修を実施しているか

②指導の充実（個に応じた指導）

36	個別の教育支援計画や個別の指導計画に基づき、適切な目標を持って指導しているか
37	子どものコミュニケーションの方法を把握しているか
38	子どもが情緒不安定になったときの対応を日常の中でシミュレーションしているか
39	子どもの障害の特性等に応じた教材・教具を工夫しているか
40	チームティーチングする場合、複数教職員での指導体制が確立されているか

③情報の共有（情報の収集と発信）

41	保護者の話を十分に聞き、共感するとともに必要な情報を収集しているか
42	連絡帳を利用するなど、保護者と十分な情報交換を行っているか
43	校内に死角となるようなところがないか、常にチェックしているか
44	教職員のヒヤットしたりハットしたことを整理・蓄積・分析し、活用しているか
45	校内での情報の伝達経路は明確になっているか

④人間関係の構築（注意しあえる、協力しあえる、切磋琢磨できる）

46	チームティーチングでは、明確に役割分担しているか
47	子どもへの指導や対応について、教職員間で常に協議・検討されているか
48	教職員どうしが自由に意見交換できる雰囲気があるか
49	コーディネーターを中心とした相談支援体制が構築されているか

## 第二部

# 1 アンガーマネージメント

### アンガーマネージメント

人間は様々な感情をもっている。感情はどれも大切なものである。しかしながら、教職員が「怒り」の感情をコントロールせずにそのまま子どもにぶつけてしまうことが、「体罰」につながることもある。ここでは、自分の「怒り」の感情をコントロールする方法や子どもの気持ちを理解するためのプログラムを示す。自分自身で気分を鎮める方法を知ることを通じて攻撃的でない表現方法を身につけ、子どもの気持ちを理解することで子どもを尊重した指導力の向上に役立ててほしい。

#### (1) アンガーマネージメントの定義

第一に「怒りを誘発する刺激に対するマネージメント」という意味がある。

第二に「怒りを誘発する刺激を認知（解釈）し、評価することに対するマネージメント」という意味がある。

第三に「コーピングスキルの獲得や修正を目的としたマネージメント」という意味がある。

\*コーピングスキルとはストレスを適切に処理する技術・能力のこと

#### (2) アンガーマネージメント・プログラム

予防的、開発的なプログラムには次の三つの構成要素が必要

##### ① 感情を理解すること

自分においた感情は、何（だれ）に対する、どんな、どの程度の感情か、また、相手の表情等から、相手はどんな感情をどの程度抱いているか、など。

##### ② 怒りを理解すること

怒りはどんな状況で感じやすいか、どんな感情か、怒るとどうなるか、など。

##### ③ 怒りに対処すること

どうやって自分の怒りをコントロールするか、どうすれば自分も相手も傷付けないように表出できるか、など。

#### (3) 上記の三つの構成要素のうち、「怒りに対処すること」について

##### ① 怒りの感情をコントロールする。《怒りを爆発させないテクニック》

・怒りの感情をコントロールする方法を学ぶ。

【深呼吸】【カウントアップ（数唱）】【カウント深呼吸】【自己呼び掛け（おまじない）】

【リフレーミング（状況に対する見方、考え方を変えること）】などを用いた方法がある。

##### ② 怒った気持ちを表現する。

・非攻撃的な自己主張ができる表現の仕方を身に付ける。

・大切なのは、怒らないことではなく、怒りを感じてどうするかであることを知る。

「怒り」はだれでも感じる感情なので、「怒らない」ことはできない。感じた「怒り」をどうするか、また、「怒り」をエスカレートさせる前に上手に表現する方法を学ぶことが大切である。

参考資料 「中学校におけるアンガーマネージメントの試み」 岡山県教育センター

# ①アンガーマネージメントを使ったプログラム

●ねらい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・怒りの感情を意識することで、感情の動きを冷静に受け止める力をつける。</li> <li>・他の人と意見を交換することで、怒りやストレスに対する様々な対処法に気づくとともに、相手の話を傾聴し、相手を理解しようとする能力を高める。</li> </ul>	
●準備物	・ワークシート ・筆記用具	
●時間のめやす	50分～60分	
分	プログラムの流れ	留意点等
5 5 15～ 20	<p><b>1) どんなときに「怒り」を感じるでしょう</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 4～5人のグループを作ります。</li> <li>○ どんなときに「怒り」を感じるかをワークシートに書いていきます。</li> <li>○ 話し合いのルールを確認し、「怒り」を感じるときについて、グループで話し合います。 (話し合いのルールの例) <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 出てきた意見を大切にする。</li> <li>・ 話を途中で遮ったり、ひとりが長くしゃべりすぎたりしない。</li> </ul> </li> <li>○ グループで出てきた意見をいくつか発表し、全体で共有します。</li> <li>○ 「怒り」は、誰もが持つ感情であり、持つてはいけない感情ではないことを確認します。大切なことは、「怒り」の感情に振り回されず、適切に表現したり、対処することです。</li> <li>○ また、「怒り」をそのまま溜め込んでしまうとストレスになってしまい、感情をコントロールすることができなくなることや、逆にストレスが高いときに「怒り」を感じやすくなることも確認します。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 簡単なゲームでグループ分けを行うと話し合いに入りやすくなる。</li> <li>○ 例を挙げると、イメージしやすくなる。 (例) <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 電車の中で電話している人を見たとき</li> <li>・ 話しかけて無視されたときなど。</li> </ul> </li> <li>○ ルールは、グループが安心して話し合える場となるよう設定する。</li> </ul>
15～ 20	<p><b>2) 「怒り」やストレスを感じたときの対処法は？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「怒り」を感じたとき、ストレスが溜まったときに、どのように解消しているかをワークシートに書き出し、グループで話し合います。</li> <li>○ グループで出た意見を発表し、全体で共有します。</li> <li>○ 意見交換の中から、「怒り」やストレスに対する様々な対処法があることに気づき、自分にあった対処法について考えます。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 気分を落ち着かせたり、気分転換するために、誰でも様々な工夫をしている。意見交換することで、対処方法の幅が広がり、互いを尊重する関係がつけられる。</li> </ul>
	<p><b>3) こんな方法もあります</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ P33「24の気分を鎮める方法」、P34「10の方法」を紹介します。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ネガティブな対処法が出てきたときは、その方法によって傷つく人がいることを伝える。</li> </ul>

## ② 「怒り」 やストレスへの対処法

気分を鎮めたり、怒りの感情に対処するプログラムの具体例

### (1) 気分を鎮める方法

#### ● ねらい

怒りの感情をコントロールする能力を高める（感情には段階があり、怒りの感情が高まってきたら、気分を鎮める方法を身につけておくことで怒りの感情をコントロールする）。

#### ● 実施方法と留意点

- (1) 次の24の気分を鎮める方法の中から、「いつでもどこでもできる方法」と「日課として行う方法」を選んで覚えておきましょう。
- (2) そして、実際に使ってみて習慣にしましょう。
- (3) 「いつでもできる方法」とは、自分の気分を鎮める方法の中で、いつでもどこでもすぐに使える方法のことをいいます。「日課として行う方法」とは、自分の気分を鎮める方法の中で、計画的に日々の暮らしの中に取り入れると、日々のストレスをうまく発散させることができ、爆発させなくても済むものをいいます。一日の終わりの習慣にして気分を鎮めて眠りにつくようにすることも、1つの方法です。

#### ● 24の気分を鎮める方法

##### (1) 身体的な方法

大きくからだを動かす  
怒りの感情を振り落とす  
落ち着いて深呼吸する  
自分のからだを抱きしめる

##### (2) 聴覚・言語的な方法

誰かと話す  
前向きな独り言を言う  
音楽を聞く  
面白い歌を歌う

##### (3) 視覚的な方法

本を読む  
外をながめる  
静かな場所を思い描く  
水槽を見る

##### (4) 創造的な方法

絵を描く  
手紙を書く  
何かを作る  
パンを焼く

##### (5) 自分をなぐさめる方法

抱きしめてもらう  
水を飲む  
温かいお風呂に入る  
おやつを食べる

##### (6) ユーモラスな方法

面白い本を読む  
愉快的ビデオを見る  
状況のユーモラスな面を見る  
おどけた顔をする

\* 参考「子どもの心をしずめる24の方法」エリザベス・クレアリー著 築地書館

\* 「怒り」を上手に処理するためのプログラム（P33～35）については、特定非営利法人「女性と子どものエンパワメント関西」理事長の田上時子氏に執筆していただきました。

## (2) 怒りの感情の対処方法

### ● ねらい

怒りの感情の対処法として、自分にできることを覚えます。覚えて行動して習慣化することで、怒りの感情をコントロールできるようになります。

### ● 実施方法と留意点

次の10の怒りの感情の取り除き方、新しい感情の持ち方や有効な行動の学び方を覚えて使いましょう。10のうち、1つでも2つでも自分に合うものを覚えて使って習慣化しましょう。

### ● 10の方法

- (1) 怒りを感じたら、深呼吸をして10まで数えましょう。
- (2) 怒りの感情の爆発を後回しにします。爆発しないように時間をのばしてコントロールしていきます。まず、15秒、30秒、30分とのばしていきましょう。練習すれば爆発しなくて済みます。
- (3) 怒りの感情は溜め込まないで、適切に小出しをすることが必要です。いわゆるガス抜きというものです。
- (4) あなたが「正しい」と信じていることでも、他人から見ればそうでないかもしれないと推測することです。そうすれば、あなたの怒りのほとんどはなくなるでしょう。
- (5) 信頼できる人に、あなたが怒っていると分かったら合図をしてくれるように話しておきます。その合図があったときには、怒るかわりにできること（その場を離れる、深呼吸をするなど）に気持ちを切り替えて行動します。
- (6) あなたが「不快だと思う」相手と話し合います。よく話せば、お互いの誤解やわだかまりも解け、けんかの愚かさが分かります。
- (7) 怒りの感情の「引き金」を避けることです。からだをリラックスさせたり、音楽を聞いたり、楽しい思い出にふけったり、何か計画をたてたりして、気をそらせましょう。
- (8) 自分を愛し、ユーモアのセンスを身につけましょう。笑っているときに怒りの感情は起こりません。
- (9) 怒りの感情を持つ状況を自分の成長のために使います。引き金や怒りのとりこになる代わりに、そうした状況を自分を変えたり成長したりすることへの挑戦にしましょう。
- (10) 怒りの感情日記をつけましょう。

### (3) 怒りの感情日記をつける

#### ● ねらい

日々の怒りの感情についての記録をつけることで、何が怒りの感情の引き金になるのか、どういう状況のときに怒りやすいかが分かり、その結果、怒りの感情を持つという問題を避けることができます。また、記録するだけでも、自分の感情を理解し、怒りの感情をコントロールすることにつながります。

#### ● 実施方法と留意点

日々の怒りの感情についての日記を書きましょう。一日一回時間を決めて、自分の感じた怒りについてのすべてを書き出しましょう。いつ、どこで、どんなとき、その時考えたこと、感じたこと、その時何をしたか、どのように対処したか等できるだけ詳しく記録します。

#### ● 項目例

いつ		年	月	日 ( )
どこで	/	どんなとき		
考えたこと	/	感じたこと		
何をしたか				
対処法				

### (4) 幸せな感情をさがす

#### ● ねらい

幸せを感じること（肯定的な感情）と怒りの感情（否定的な感情）は同時に感じることはできません。楽しい感情、ワクワクする感情、嬉しい、イキイキする感情を増やせば増やすほど、怒りの感情を鎮めることができます。

#### ● 実施方法と留意点

一日一回、どんなときに何をしたら、喜びを感じられるのか考えてみましょう。そしてそれを書き留めてみましょう。

どのような状況でどのような行動をしたときに幸せを感じるのかを覚えておけば、怒りを感じる瞬間に、そのときにできる行動を試してみましょう。幸せの感情にスイッチが入って感情を切り変えることができます。

例えば、子どもが言うことを聞かないから腹がたったとき、すぐに問題解決の方法が見つからない場合は、幸せを感じることに、たとえば思いっきり生徒と走ってからだを動かしてみるなどです。

#### ● 項目例

○ 月 ○ 日 ○ 曜日  
どんなとき  
何をしたか



### ③ 子ども理解を深めるプログラム

●ねらい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・プログラムを通じて子どもの行動と、その行動に至る背景や気持ちについて理解を深める。</li> <li>・他の人とのコミュニケーションを楽しむことで、教職員に気楽に話のできる雰囲気醸成する。</li> </ul>	
●準備物	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「星のハート」シート（感情の言葉を抜いたもの・感情の言葉が入ったもの） *『OSAKA人権教育ABC』より。大阪府教育センター人権教育研究室ウェブページからダウンロードできる。</li> <li>・筆記用具</li> </ul>	
●時間のめやす	50分～60分	
分	プログラムの流れ	留意点等
5 10 10～ 15	<p><b>1) 気持ちを表す言葉を出し合いましょう</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 4～5人のグループを作ります。</li> <li>○ 「星のハート」の感情の言葉を抜いたシートをグループに1枚配付します。</li> <li>○ それぞれの感情から、どんな気持ちを表しているか、気持ちを表す言葉を出し合います。</li> <li>○ グループで出てきた意見を発表し、全体で共有します。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○すべてのグループが発表できるように、工夫する。時間配分、参加者人数によって、グループで考えるカードを指定してもよい。</li> <li>○感情を表す言葉が非常にたくさんあることを確認する。</li> </ul>
5	<p><b>2) こんなとき、子どもはどんな表情をするでしょう</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 子どもの状況を設定し、そのときに子どもはどんな表情をするかを考えます。</li> <li>○ 何人かに意見をききます。 (状況の例)</li> <li>① 明日は遠足だ</li> <li>② 宿題をするのを忘れた</li> <li>③ 今日の夕食は、家族でレストランに行く</li> <li>④ テストで30点を取った</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○感情の言葉の入った「星のハート」シートを配付し、感情の言葉を共有する。</li> </ul>
10～ 15	<p><b>3) 同じ状況で、こんな顔をしている子どもがいたら？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 2) で挙げた状況で、想像される表情と異なる表情をした子どもがいたとしたら、その背景にはどんなことがあると考えられるかをグループで話し合います。様々な背景を考えることで、子どもへの理解を深めます。 (表情の例)</li> <li>①ムカムカ ②ルンルン ③いやいや ④うきうき</li> <li>○ グループででた意見を発表します。</li> <li>○ 同じ状況であっても、子どもたちの状態によって反応は異なってきます。子どもの気持ちは、こうであるはずだ、こうであるべきだと枠にはめてしまうことのないよう、柔軟に子どもの気持ちを受け止め、その背景を知ろうとする姿勢が大切であることを確認します。</li> </ul>	

## 2 障害のある子どもへの体罰防止プログラム

### 校内教職員研修の具体的方法

#### (1) ねらい

障害のある子どもが、自傷行為や他傷行為などの行動上の問題を起こすケースについて、教職員が体罰を起こすことのないよう、指導のあり方について共通理解する。

#### (2) 研修で押さえる要点

- ① 体罰は許されない行為であるということを再確認すること
- ② 子どもの気持ちを理解すること
- ③ 子どもの行動を分析して、適切な指導方法を考えていくこと
- ④ 計画的な指導を教職員全体で進めていくこと
- ⑤ 校内の体制整備、保護者との連携等の大切さを知ること
- ⑥ 自分の怒りの気持ちをコントロールする方法を学ぶこと

#### (3) 具体の研修方法(例)

- ① 16 ページを読み、どのような状況でどのような体罰が起こっているか知る。  
1～5 ページを読み、体罰は許されない行為であることを再確認する。  
40～47 ページの事例からひとつを選択し、39 ページや 41～45 ページに示した流れにそって研修を行う。  
9・10 ページの「わたしのことわかって！（障害のある子どものつぶやき）」、21・22 ページの「障害のある子どもへの学校の取組み」を読み、討議した内容と比較し、再確認する。
- ② 48 ページの「事例を通じた研修Ⅲ」を参考に、各学校での具体事例を準備しておく。  
9・10 ページの「わたしのことわかって！（障害のある子どものつぶやき）」を読む。  
21・22 ページの「障害のある子どもへの学校の取組み」を読む。  
48・23～27 ページを読み、分析の方法を知る。  
各学校での具体事例を分析し、解決策やよりよい対応を考える（小集団に分かれて行うのが望ましい）。  
小集団で協議したことを、全教職員で共通理解する。
- ③ 16 ページを読み、どのような状況でどのような体罰が起こっているか知る。  
9・10 ページの「わたしのことわかって！（障害のある子どものつぶやき）」を読む。  
38 ページの「事例を通じた研修Ⅰ」の流れにそって研修を行い、校内体制の改善について検討する。  
21・22 ページの「障害のある子どもへの学校の取組み」を読み、再確認する。

#### \*参考

巻末の参考となる資料等に示している冊子や通知も活用した研修も効果的である。  
特に「人権研修について」に掲げているものは、具体的な研修プログラムを記載しているので参考にしてほしい。

# ① 事例を通じた研修 I

障害のある子どもを指導する場合を想定した指導事例（校内指導体制にかかわること）

障害のある子どもを指導する際、体罰が起きるひとつの要因として、校内指導体制の問題がある。どのような校内指導体制が問題なのか、どのような問題をひき起こすのか、そうしたことを避けるためには、どのように対応し、校内指導体制を改善すればよいか考えてみよう。

## すすめ方

(1) 体罰が生起する要因となる校内指導体制の問題を出しあう。

- ① まずは、一人で書き出す 3分
- ② グループ内で交流し、どんな問題があるかまとめる 10分
- ③ 発表する 2分×グループ数
- ④ 各グループからの発表を整理し（共通のこと、重要なことなど）(2)へつなぐ 10分

(2) 校内指導体制の問題によって、子ども・保護者・教職員にどのような問題をひき起こすのか、どのようにしたらよいのかということを考える。

- ① (1)で出された問題によって、子ども・保護者・教職員に起こる問題について、グループで話し合い、模造紙に書く 10分

\* (1)で出された問題のうち1つを選び、全グループがそれについて話し合ってもよいし、(1)で出された問題を各グループに割り振って、異なる問題について話し合ってもよい。

- ② その問題への対応策・改善策について話し合い、模造紙に付け加えて書く 10分
- ③ 発表する 3分×グループ数

(3) グループで話し合ったことを共有し、着手することを確認する。

- ① (2)の発表(模造紙)をはりだし、全員で検討し、着手することを決める

## 討議のヒント（例）

- (1)の例
- ①教職員間で意見交換することが少ない
  - ②ひとりの担当者にまかせきりにする
  - ③自分のクラスの子どもの指導について、他の教職員に相談しにくい雰囲気がある
  - ④校内の障害のある子どもの指導について必要な情報共有ができていない

(2)の例 ①の場合

子どもは（言葉かけなどの対応が様々で困惑する、気持ちが不安定になるなど）

保護者は（学校での子どもの指導に不安になる、学校への信頼の念が失われるなど）

教職員は（お互いの尊敬や信頼が薄れる、指導に対する意欲をなくすなど）

(3)の例

立ち話やちょっとした合間に気づいたことや感じたことを意見交換する(内容によっては子どもがいるところでは避ける。居合わせていない教職員へも周知する)。また、気の合う仲間だけのチームティーチングにならないよう定期的に会議設定をする。

## ② 事例を通じた研修 II

障害のある子どもを指導する場合を想定した指導事例

障害のある子どもの具体的な指導事例について、ケーススタディーの形で校内研修を行うことにより、一人ひとりの教職員が体罰防止についての認識を深めることをねらいとしている。

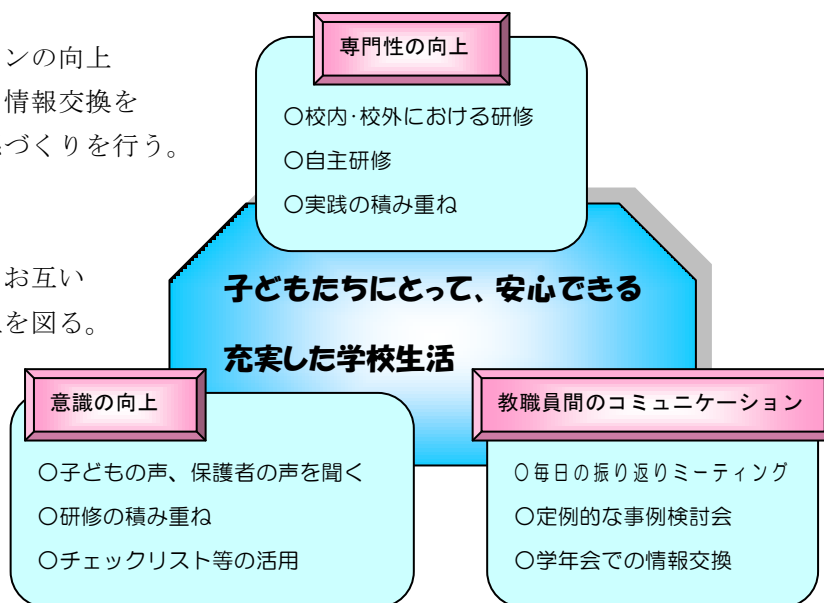
ここで紹介する事例（1～4）は、考え得る要素をあげて、体罰防止の教材として活用するために作成したものである（実際に生じたものではありません）。これらの事例を教材として、下記の研修の流れや事例1の展開例を参考に校内研修で活用されたい。

### ● 研修の流れ

- (1) 事例文を読む
  - ・教職員一人ひとりが、事例を当事者の立場として考えること
- (2) 事例にかかわるそれぞれの人の気持ちを考える
  - ・子どもの気持ち、周囲の子どもの気持ち、周りの教職員の気持ち、保護者の気持ちなど
- (3) 各自で問題点を考え、発表しあう
- (4) 指摘された問題点や事例文のあとの質問事項を参考に討議の柱を決める
- (5) グループ討議を行う
- (6) グループごとの発表を行う
- (7) 問題点や共通認識したことを整理する
  - ・教職員一人ひとりが自身の指導のあり方を振り返る
- (8) 問題点については、各学校の状況と照らし合わせて考え、各学校においても課題とすべきことを確認する
- (9) 改善方策を検討し、改善されたかどうか定期的に振り返る。

### ● 研修のねらい

- (1) 教職員間のコミュニケーションの向上  
日頃から児童生徒に関する情報交換を行い、連携できるような関係づくりを行う。
- (2) 人権に対する意識の向上  
大切なことを忘れないようお互い確認し合い、常に意識の向上を図る。
- (3) 専門性の向上  
障害の特性等に応じた対応ができるよう知識や技術を習得する。



## 事例1 「おなかがすいて・・・」

### 研修のすすめ方（展開例）

（準備物： 研修資料 ワークシート1・2・3、研修のまとめ、振り返りシート）

項目	分	研修活動	研修内容・留意点
目標の確認	2	研修の目標を確認する。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. どのような行為が体罰となるのかを理解する。</li> <li>2. 事例を通じて、その場やその後に対応すべきかを考える。</li> <li>3. 子どもたちにとって学校が安心・安全の場であるために、学校がどのようにあるべきかを学ぶ。</li> </ol>
事例を読む	5	〔個人作業〕 ワークシート1を配布 事例を読み、個人で問題点を考え、記入する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・次の2点をワークシートに記入する。               <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 子どもAの気持ちについて</li> <li>(2) 教職員Bの対応の問題点について</li> </ol> </li> </ul>
グループ討議	10	〔グループ討議〕 4人のグループを作り、ワークシート3を使いながら、それぞれの意見を出し合う。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・4人のうちから討議の進行役・発表役を決める。</li> <li>・進行役が中心となり、ワークシート3〔上半分〕を使いながら、上記の点について意見を順に出し合う。</li> <li>・出された意見の共通点や相違点について整理し、討論を行う。</li> </ul>
事後の情報を読む	5	〔個人作業〕 ワークシート2配布。内容を読み、再度意見をワークシートに書く。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・次の2点をワークシートに記入する。               <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分ならどういう対応をとるか。</li> <li>・学校としての取り組むべき事は何か。</li> </ul> </li> </ul>
グループ討議	10	〔グループ討議〕 再度同じグループで行う。	ワークシート3〔下半分〕を使用し、共通の意見や重要だと思われる内容について、整理し、全体化する内容を決める。
シェア	10 (各グループ2分×5)	グループでの討議内容について発表し、意見を交流する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・4つの観点ごとに整理していく。</li> <li>・黒板等を使い、出された意見の要旨を記載する。〔ファシリテーター〕</li> <li>・グループから出された意見の共通点を整理して共通認識をはかる。</li> </ul>
まとめ	5	「研修のまとめ」を使い、学校で課題とすべき事を確認する。	シェアで出された意見をもとに、「研修のまとめ」の4つの観点から、今回の事例の問題点を再度整理し、体罰防止に関わり学校で取り組むべき事について確認する。
振り返り	3	「振り返りシート」に記入する。	本研修で学んだことや具体的に学年・学級等で取り組むべき事について整理する。

計50分

## 研修資料 ワークシート 1

Aは養護学級に在籍している。9月に入り、残暑の厳しい中、運動会の練習が始まった。マスゲームの練習中に、Aが木陰に向かおうとすると、担任ではないB教諭がAの腕をぐいと引っ張った。Aは、そのB教諭の手にかみついた。B教諭はAに対し「何すんねん」と怒鳴り、怒りにまかせてAを手で払いのけた。Aは、その弾みで転倒し、足に擦り傷を負い、興奮状態となった。

●事例を読んで以下の点について、考えてみよう。

(1) 子どもAの気持ちについて考えてみよう。

- ・ Aは、なぜB教諭の手にかみついたのだろうか。
  - ・ 急に腕をつかまれてびっくりした。
  - ・ B教諭が腕を引っ張って痛かったので抵抗した。
  - ・ B教諭の腕を自分から離したいと考えた。
  
- ・ Aは、なぜ木陰に行こうとしたのだろうか。
  - ・ 休もうとした。
  - ・ 暑くてしんどかった。
  - ・ 体調がよくなかった。
  
- ・ Aは転倒した後、どんな気持ちであったのか。
  - ・ 痛くて我慢できない。
  - ・ B教諭の手で振り払われてびっくりした。
  - ・ どうしていいかわからない。
  - ・ けがをして怖くなった。

(2) B教諭の対応で、問題と考えられるのはどんな点だろうか。

- ・ 木陰に向かおうとしたAに声をかけずにいきなり腕を引っ張った。
- ・ 理由を聞かなかったこと。
- ・ いきなり、腕をぐいと引っ張った。
- ・ 感情的に手で振り払ったこと。
- ・ Aのことについて十分理解していない。
- ・ Aに効果的な指導となっていない。
- ・ Aを怪我させており体罰である。
- ・ 練習に当たって健康観察・把握が不十分。

\*ワークシート内のグレーの表記は、想定される意見を列記している。

## 研修資料 ワークシート 2

●本人や保護者からの聞きとりを行い、以下のようなことがわかった。

Aは、その日、朝早く起きることができず、朝食をとっていなかった。朝から水分もとっていないため、空腹で、頭がくらくらして、木陰で横になりたいと感じていた。しかし、B教諭が腕をぐいと引っ張ったため、Aは思わずむかっとして、B教諭の手にかみついた。B教諭が「なにすんねん」と怒鳴って、Aを払いのけたため、弾みで転び、足を擦りむいた。それでAは興奮状態になり、どうしたらいいかわからなくなってしまった。

(1) 自分ならどういう対応をとると考えるか。

- ・ 声をかける。
- ・ 理由を聞く（どうしたいのか聞く）。
- ・ 一緒に木陰まで行ってから、様子を見て聞く。
- ・ 担当の教員（担任等）に連絡する。
- ・ 健康観察をする。

(2) 今回の事例を未然に防止し、子どもに十分な対応をするためには、学校としてどういうことが必要であると考えられるか。

- ・ 日頃から、子ども一人ひとりの状況を把握しておく。
- ・ 必要な情報は、学校全体で共有する。
- ・ 子どもたちが日頃から大切にされていると実感できる状況を作る。
- ・ 教員の連絡体制、指導方針について確認しておく。
- ・ 個人の感情で指導しないこと。
- ・ 配慮の必要な子どもの情報や指導方針を共有する。
- ・ 配慮の必要な子どもを中心に据えた仲間づくりをする。

\*ワークシート内のグレーの表記は、想定される意見を列記している。

## 研修資料 ワークシート 3

<p>(1) 子どもの気持ち</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・くらくらする</li><li>・おなかが空いた</li><li>・木陰で休みたい</li><li>・どうしていいかわからない</li><li>・なんでわかってくれないのか</li></ul>	<p>(2) 問題点</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・様子がおかしいのに、いきなり腕を引っ張っている</li><li>・練習に当たって健康観察・把握が不十分</li><li>・他の子どもたちからのかかわり</li></ul>
<p>(3) 自分ならどういう対応をとるか</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・健康観察</li><li>・声かけ</li><li>・子どもの気持ちを聴く</li><li>・他の教員との連携</li><li>・担任との連携</li></ul>	<p>(4) 学校としての方針</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・個別の子どもへのフォロー体制</li><li>・配慮が必要な子どもの共通理解</li><li>・配慮が必要な子どもへの具体的方針</li><li>・配慮が必要な子どもを中心とした学級集団づくり</li></ul>

\*ワークシート内のグレーの表記は、想定される意見を列記している。



## 研修資料 研修のまとめ

子どもたちにとって、安心・安全できる学校づくりにむけて

### (1) 教職員間のコミュニケーションの向上

- ・ 子どもの状況について教職員間での情報や課題識の交流・共有を日常より行っておく。
- ・ 子どもの情報についてキャッチしたときの教職員間での連絡体制や連絡経路を確認しておく。

### (2) 人権に関する意識の向上

- ・ 日頃から子どもたち一人ひとりの状況や背景に対して目を向ける。
- ・ 子どもとの対話や声かけを大切にされた指導を行う。
- ・ 体罰や暴力でなく、子どもに寄り添った指導を行う。

### (3) 障害のある子どもたちへの具体的な対応

- ・ 障害のある子どもたち一人ひとりの状況について、学年・学校で共通理解を図る。
- ・ 配慮を要する子どもへの指導や対応について共通理解を図っておく。
- ・ 養護学級担任や通常学級の担任を中心に対応時の具体的な連絡・連携の方法を確立しておく。

### (4) ちがいを認め合う集団づくり

- ・ 学級や学年で、日頃から、子どもたちが大切にされていると感じる雰囲気づくりを行う。
- ・ まわりの子どもが、「またや」といった反応でなく、しっかりと配慮を要する子どもを理解し関わることのできる仲間づくりや学級・学年の集団づくり、障害者問題学習を行う。

#### 今回の事例で押さえるべきこと

- ・ Aの体調や状況について十分に理解していない（本人がうまく言えない場合もある）。
- ・ Aのとった行動に対して、問いかけや声かけがない。
- ・ いきなり腕を引っぱるB教諭の行為は、Aに恐怖を与えている。
- ・ Aがその恐怖から逃げようとした行為は、やむをえない。
- ・ Aの行為に対して、B教諭が怒鳴り感情的に手で振り払った行為は、体罰に当たる。
- ・ B教諭のいきなり腕を引っ張った行為も同様に体罰である。
- ・ 興奮状態になる可能性のあるAの指導に関わる担任外の教職員の共通理解がない。

# 「振り返り」シート

# なまえ ( )

今日の研修について

(とてもよかった    よかった    ふつう    よくなかった)

1. 本日の研修で、感じたことを記入してください。

2. 今後、具体的に学級や学年で取り組もうと考えたことは何ですか。

3. 今後、体罰の防止に関わって、留意しようと考えたことは何ですか。

おつかれさまでした。

P39の研修の流れを参考にして、事例1の展開例のように以下の事例（2、3、4）についてのワークシートを作り、研修を行う。

### 事例2 「とっさに子どもを叩いてしまった」

#### ● 事例（教職員の立場から見て）

私のクラスには、情緒的に不安定になりやすい子どもがいます。身の介助が必要なので、私がほとんど付き添っています。

また、自傷行為や他傷行為を起こすこともあるので、自分自身を傷つけないように、また他の子どもを傷つけないように、できるだけパニックを起こさせないようにいつも配慮しているつもりでした。

ある蒸し暑い日、その子どもは、登校時から何となくいらいらして、1時間目の授業中、急に鋭い目つきになったかと思うと、私の肩先にかみついてきました。私は、とっさに子どもの頬を叩いてしまいました。

#### ● 討議にあたって

- ① この教員の「とっさに子どもを叩いた」という行動をどう思いますか。
- ② 教員はどのような行動をとるべきだったのでしょうか。
- ③ このようなことが起こらないために、まわりの教職員はどうすべきでしょうか。
- ④ クラス担任としての対応はどうあるべきでしょうか。
- ⑤ この子どもの場合、どのような指導計画や指導体制が必要でしょうか。
- ⑥ 周りの子どもにどのように働きかけたらよいでしょうか。

### 事例3 「苦手な音楽の授業で」

#### ● 事例（子どもの立場から見て）

私はたくさんの人の中にいることや、大きな声や騒がしい音のところが苦手です。だから音楽の授業はいつも苦痛で、教室に入るのも嫌なのですが、がまんして教室の隅っこに座りました。音楽の先生が「早くみんなと一緒に座って歌いなさい」と言うのですが、じっとしていると、別の先生が私の横にきて元気よく歌い始めました。私はカッとになって、思わずその先生をどんと押しました。するとその先生はよろけて壁にぶつかりました。

それを見た先生が、二人で私を床に倒し押さえつけました。床に押しつけられた私は大きな声で泣きながら、わけがわからなくなってしまいました。周りの子どもは、遠巻きに私たちを見ていました。

#### ● 討議にあたって

- ① 音楽担当教員や横にいた教員、押さえつけた教員らの行動をどう思いますか。
- ② これらの教職員はどのような行動をとるべきだったと思いますか。
- ③ このようなことを未然に防止するために、周りの教職員ができることは何でしょうか。
- ④ クラス担任としての対応はどうあるべきでしょうか。
- ⑤ この子どもにはどのような指導上の配慮や指導体制が必要でしょうか。
- ⑥ 周りの子どもにはどのように働きかけたらよいでしょうか。

## 事例4 「偏食の激しい子どもに」

### ● 事例（教職員の立場から見て）

私のクラスにはたいへん偏食の激しい子どもがいます。家庭では本人の好きなものしか食べさせていないということなので、保護者との懇談の中で、食育について話し合い、ある程度理解していただきましたが、家庭でも試みていただくという協力は得られていませんでした。でも何とか小学生のうちにもう少し味覚を広げておいてほしいという願いから、私は、毎日の給食では厳しく指導していました。子どもは毎日泣いていたのですが、ひと口ずつ食べる量を増やしていこうと子どもに言いかけながら指導を続けていました。ある日、その子どもはがまんしきれず、おかずの入った食器をわざと床に落としました。私は、「なぜわかってくれないの。」という思いから、その子どもを叩いてしまいました。

### ● 討議にあたって

- ① この教員の「思わず子どもを叩いた」という行動をどう思いますか。
- ② この教員はどのような行動をとるべきだったのでしょうか。
- ③ この教員のこれまでの指導についてどう思いますか。
- ④ この教員はどのような指導をするべきだったのでしょうか。
- ⑤ 子どもは叩かれたことによって、どうなると思いますか。
- ⑥ このようなことを未然に防止するために、周りの教職員ができることは何でしょうか。
- ⑦ この子どもにはどのような働きかけが必要でしょうか。

## 体罰をおこさないために

### 冷静に対処する

自傷行為や他傷行為、暴言、指示に従わないことなど、教職員もつい怒りの感情を持ってしまいがちであるが、怒りの気持ちを子どもにぶつけても子どもは行動を改善する気持ちにはならない。

### 子どもの安全を第一に考える

他傷行為を制止するときは、複数の教職員で対応し、被害の子どもとの間に割って入り、落ち着かせる。頭を壁にぶつけるなど危険な自傷行為は、クッション等やわらかいものを置くなどけがをさけるよう工夫する。

### 子どもの気持ちを考え、どのように指導すれば行動上の問題がなくなるか分析し、計画的に指導する

子どもが行動を起こしたときの状況や、それに至るまでの背景、周囲との関係性の理解・分析が必要である。そうすることによって、行動の予測が付き、未然防止に役立つ。また、行動上の問題をなくすための指導方法や指導技術等について、先行事例などを参考にしながら、個別の指導計画を立てて対応する。

### すべての教職員が連携して取り組む

学校全体で子どもの指導方針を共有化することが、いざというときの協力も得られ、また、子どもも混乱しない。

### ③ 事例を通じた研修 III

#### 各学校での障害のある子どもの事例検討会

A中学校での生徒Bの事例を通じた研修事例を参考にして、各学校での自傷行為や他傷行為などの行動上の問題となる事例についてとりあげ、事例研究をしてみたい。事例としてとりあげる問題が起こる前後の行動を観察し、記録したものをもとに、なぜそうなったか分析し、解決策やよりよい対応を考える。その際、A中学校の研修のポイントも参考にしてほしい。

#### 事例研究（事例の分析）

##### ● 生徒Bの事例を通して、具体的に課題追求した研修事例

授業中の行動上の問題やうまくいかなかった場面を取り上げて、「なぜそうなったのか」「だからどうしたらいいのか」と具体的にみんなで分析しあいながら、解決策やよりよい対応を考えるように研修を進めた。

- ・生徒Bは、突然先生の髪の毛を引っ張るという場面が一日に何度もある。
- ・生徒Bの行動について、一日の行動観察を行った。

	その直前の状況は	何をしたか？	周囲の人の反応は？	その結果どうなった？
ケース1	A先生がものを片づけるように口頭で指示	先生の髪を引っ張る	腕を抑えながら、「離して！」とやさしく言う。	しばらく離さなかったが、5分程度で離す。
ケース2	A先生がもう一人の子どもに教えていた。	先生の髪を引っ張る	「やめなさい」ときつくしかる。	さらに先生を何度か叩く。

- ・このような問題行動を1日の行動観察記録にしてみると、同じ「先生の髪を引っ張る」という行動でも、色々原因が違ってくるようになった。

- ▶ ケース1の場合は、自分のいやな事を先生に言われたので、それから「逃避するための行動」と考えられる。
- ▶ ケース2の場合は、先生の注意を引くための「注意を要求する行動」と考えられる。この場合は、これに応じると本人はうれしくてどんどんエスカレートして、この行動を繰り返してしまう。その場は無視して、後でいけない行動であることを丁寧に教え、先生の注意を引くための別の行動を教えることも大切である。
- ▶ 同じ行動でもそれぞれに原因が違うので、対処法も変えなければならない。
- ▶ このように、子どもの行動を具体的に捉え分析する事によって、少しずつ子どもの行動が分かってくるようになり、次からは冷静に対応できるようになる。

##### ● A中学校の研修のポイント

障害のある子どもに対する理解を深めるため、特別支援教育コーディネーターが中心となって、校内委員会が研修を企画する。その際、特に、大切にしていることは、

- 必ず全員が参加すること。
- 養護学級の参観や実際に指導方法を体験するために養護学級でチームティーチングを行うなど、具体的な子どもの様子を理解した上で、具体的な例を分析的に学び合うこと。
- 通常の学級でも応用できるような内容も入れること。
- 基本的な事項を研修する場合には、一斉講義型の研修を行うが、小集団による参加体験型、課題解決型のワークショップ形式の研修を取り入れること。

## \* 参考となる資料等

(インターネットでダウンロードできるものはホームページのアドレスを表記しています。)

### 体罰について

- ・不祥事予防に向けて自己点検《チェックリスト・例》平成 17 年 2 月大阪府教育委員会 P13～16
- ・学校教育と教育法規 平成 18 年 10 月 大阪府教育委員会 P26～29
- ・教職員人権研修ハンドブック 平成 19 年 3 月 大阪府教育委員会 「Q15 体罰は、なぜ禁止されているのか知りたい。」

<http://www.pref.osaka.jp/kyoishinko/kotogakko/gakkokeieishien/jinken/handbook.html>

### 障害のある児童生徒の指導について

- ・「ともに学び、ともに育つ」障害教育の充実のために 平成 18 年 6 月 大阪府教育委員会  
<http://www.pref.osaka.jp/kyoisityoson/shochu/kyoumu/ver.4/gakuryoku/kakusyukyoiku/syogaikyoku/newpage1.html>
- ・高等学校における LD・ADHD・高機能自閉症等のある生徒の理解と支援のために (改訂版)  
平成 19 年 3 月 大阪府教育委員会  
<http://www.pref.osaka.jp/kyoishinko/shogaikyoku/index.htm>
- ・ええやんちがっても～広汎性発達障害の理解のために～ 平成 18 年 3 月 大阪府健康福祉部  
[http://www.iph.pref.osaka.jp/KoKoRo/dl/pdd/pdd\\_dl.html](http://www.iph.pref.osaka.jp/KoKoRo/dl/pdd/pdd_dl.html)

### 障害のある児童生徒の指導について (通知・ガイドライン)

- ・小・中学校における LD (学習障害)、ADHD (注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案) 平成 16 年 1 月 文部科学省  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/16/01/04013002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/01/04013002.htm)
- ・特別支援教育の推進について (通知) 平成 19 年 4 月 文部科学省初等中等教育局長  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07050101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm)

### 人権研修について

- ・<http://www.osaka-c.ed.jp/jinken/kyouzai.html> から人権研修の教材等がダウンロードできます。
- ・「いじめNO!」宣言 いじめ対応プログラムⅡ平成 19 年 8 月 大阪府教育委員会

### 人権教育について

- ・学校における人権教育推進のための事例集 平成 14 年 11 月 大阪府教育委員会
- ・教職員人権研修ハンドブック

<http://www.pref.osaka.jp/kyoishinko/kotogakko/gakkokeieishien/jinken/handbook.html>

## おわりに

体罰の防止について各学校における取組みの一助となるよう「体罰防止マニュアル (改訂版)」を取りまとめた。今後とも、指導が困難な子どもに対して、かわりを恐れたり、一人で抱え込んだりすることのないよう、管理職に報告・連絡・相談し、必要に応じて関係機関とも連携しながら、継続的で見通しをもった指導をしていって欲しい。また、校長を中心に校内指導体制を整え、教職員全体のチームワークを高め子どもの指導にあたって欲しい。

子どもは教職員との信頼関係に基づく温かい人間関係の中で、心が安定し、持てる力を発揮し、伸びていく。このことを我々は心に刻み、子どもたちに接していきたいと思っている。

## 「体罰防止マニュアル（平成17年12月）」作成ワーキング

### ○ワーキング委員

大阪府高等学校生活指導研究会	教諭	寺野 雅之
大阪府立盾津高等学校	教諭	浅田 明子
大阪府立港高等学校	教諭	浦山 聖
柏原市立堅下北中学校	教諭	松下 十三男
高石市立取石中学校	教諭	豊田 耕一郎
富田林市立寺池台小学校	教諭	豊畑 佳史
大東市立南郷小学校	教諭	橋本 育子
大阪府立八尾養護学校	教諭	横山 眞二
大阪府立茨木養護学校	教諭	人見 光彦
大阪府教育センター	指導主事	岩崎 義則
大阪府教育センター	指導主事	金一 宣久
大阪府教育委員会教育事務所	指導主事	水本 哲也
大阪府教育委員会人権教育企画課	指導主事	南部 潔
大阪府教育委員会障害教育課	主任指導主事	加藤 圭子
大阪府教育委員会児童生徒課	首席指導主事	角野 茂樹
大阪府教育委員会児童生徒課	主任指導主事	安田 博文
大阪府教育委員会児童生徒課	指導主事	谷口 眞

### ○編集協力

大阪府教育委員会教育事務所	指導主事	中野 澄
大阪府教育委員会教育事務所	指導主事	門原 百一郎

## 「体罰防止マニュアル（改訂版）」作成ワーキング

### ○ワーキング委員

大阪府立吹田養護学校	校長	辻 行雄
大阪府立交野養護学校	教頭	植木 正勝
大阪府立堺養護学校	指導教諭	酒井 俊一
大阪府立八尾養護学校	首席	内海 雅子
大阪府立八尾養護学校	首席	横山 眞二
大阪府立藤井寺養護学校	首席	岸本 章
大阪府教育委員会教職員人事課	総括主査	篠田 栄二
大阪府教育委員会人権教育企画課	指導主事	金一 宣久
大阪府教育委員会児童生徒支援課	主任指導主事	若田 透
大阪府教育委員会小中学校課	主任指導主事	浦嶋 敏之
大阪府教育委員会高等学校課	指導主事	湯峯 郁子
大阪府教育委員会障害教育課	主任指導主事	松村 高志
大阪府教育委員会障害教育課	主任指導主事	井上 昌二
大阪府教育委員会障害教育課	主任指導主事	植木 眞一郎
大阪府教育委員会障害教育課	主任指導主事	長谷川 陽一
大阪府教育委員会障害教育課	指導主事	藤原 彰子
大阪府教育センター特別支援教育研究室	指導主事	南部 潔
大阪府教育センター特別支援教育研究室	指導主事	伊丹 昌一

### ○編集協力

特定非営利活動法人「女性と子どものエンパワメント関西」	理事長	田上 時子
和歌山大学教育学部	教授	米澤 好史
大阪府教育センター人権教育研究室	室長	齋藤 史恵
大阪府教育センター人権教育研究室	指導主事	中村 昌子