

問題行動と生徒指導
「困っている子」の視点と指導に向けて
—障害のある子どもの事例を中心に—

智原 正行

大阪信愛女学院短期大学

Human and Environment Vol. 9 (2016)

Problem Behavior in Children and Guidance:
Guidance Taking into Consideration the Point of View of Children in Need
— Cases of Children with Disabilities —

Masayuki Chihara

Osaka Shin-Ai College

障害のある児童の事例から、①何が問題行動とされるのか、②問題行動が伝えるもの、訴えるものは何か、③その把握の分析結果から導き出された対応・支援の方法を述べ、④事例検討から得られた知見を手がかりに、特別支援教育の中でおきる問題行動をどうなくすかでなく、心のうちにある思いや願いを読み解き、より適切な生徒指導の在り方を考察した。

問題行動と見られる行動は、本人からしてみれば意味ある行動をとっていることであり、その行動をするだけの理由がある。今、1学級に6.5%在籍しているとされる発達障害のある児童生徒たちは、通常の学級の集団生活の中でつまずきや困難を示している場合が多く、教員から、「困った子」「問題児」と見られやすい。一つ一つの行動を理解することによって「困った子」から「困っている子」へと視点が変換する。この視点の転換は、障害があるなしにかかわらず子どもを理解する上で重要な考え方である。指導にあたって、「身体化」「行動化」された行動を理解せず、懲戒という名の下で、力ずくの指導、感情に任せた叱責、表面に表れた行動のみに目を向けた対応にならないように十分留意する必要がある。

キーワード：障害児・困っている子・問題行動と懲戒

1. はじめに

今、学校現場には、不登校、いじめ、規範意識の低下、生活習慣の乱れ、学習意欲の低下、また、通常の

学級に6.5%程度在籍[1]しているといわれる発達障害児支援など生徒指導上多様な喫緊の課題を抱えている。

文部科学省の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」[2]によると、小・中・高等学校において、学校内外における暴力行為（対人暴力、生徒間暴力、対教師暴力、器物破損）発生件数は54,242件（前年比-5103）で5年続けて減少しているが、小学校は11,468件で5年続けて増加している。いじめの認知件数は118,072件（前年比+2,269）で、小学校、中学校、特別支援学校で増加している。小・中学校における不登校児童生徒数は122,897人（+3280）で増加している。

*大阪信愛女学院短期大学子ども教育学科教育学研究室
〒538-0053 大阪市城東区古市2-7-30
E-mail: mtihara@osaka-shinai.ac.jp

受付：2016年7月20日 受理：2016年9月1日

©2016 大阪信愛女学院短期大学 (Osaka Shin-Ai College)

こうした諸課題や問題行動に、学校及び教員はどのように対応するのだろうか。著者の経験では、初任で養護学校（現、特別支援学校）教員となり、砂をすくって顔にこすりつける子、木の葉に砂や小石を落とし続ける子らを見て、その行動の意味理解に苦しんだ。

障害のある子どもたちは、自分の思いを言葉で表現することを苦手とする子が多い。いろいろなことに気づき、いろいろなことを感じ、言葉にならない思いや気持ちを様々な行動や言動をもって、全身で一生涯命伝える。教員には、その子の微妙な心の動きに注視し、その「ことば」を受け止め、「ことば」の持つ意味を理解し、それに応える資質・能力・専門性が求められることを肌で感じてきた。

本研究では、障害のある児童の3つの事例を中心に、①何が問題行動とされるのかをできるだけ明確にし、②問題行動が伝えるもの、訴えるものを把握し、③その把握の分析結果から導き出された対応・支援の方法を述べ、④今回の事例検討から得られた知見を手がかりに、特別支援教育の中でおきる問題行動をどうなくすかだけでなく、心のうちにある思いや願いを読み解き、より適切な生徒指導の在り方を考察する。

2. 事例及びその検討

(1) ケース「強いこだわりのある7歳男児の排便指導」[3]

小1男児「重度知的障害」。パターン化した生活や強いこだわり行動（遊具や人とかかわって遊ぶことがなく、高い所に上って長時間過ごす。決まった容器にお茶を注ぐことに終始するなど）が顕著で、食にも偏った嗜好と偏食を示すなど自閉症症状がある。本児の課題・目標として、①人や物との関わりを通した全身運動の確保、②身辺処理など基本的な生活習慣の向上、③発声、発語、要求、訴えなど表現能力の獲得と広がりを設定した。

指導上、特に困難を極めたのは、日に何度も下着の中に少量ずつ排便をする（排尿は自立）ことであった。その都度柔らかい布や温水で後対応するが、皮膚炎症もあって嫌がる。どうしてもちびちびと出るのだろう、出てしまうのか、出しているのだろうか。その行為、行動の理解に苦慮した（就学前乳幼児施設からの引き継ぎ課題でもあった）。

辻井[4]は、排便指導について「ちびちびと出すことによって、自分の感覚を楽しんでいるのではないか、一つの表現として考えてあげたほうが良いように思う。排便処理の仕方を単にしつくと考えてしまうと重い障害をもつ子にとってできないことを押し付けられているようなものだ。子どもが排便の基本をできるようになるためにはやはり体の感覚の育ちのようなものが必要だという気がする」と説明している。

子どもの発達上2歳～3歳頃は、「便を排泄すること、

便を溜めることに快感を感じる（適切なトイレトレーニングが行われない場合、この段階に固着する）」時期であり、辻井の説明から本児の行動は便を出したり我慢したりして肛門の感覚を楽しんでいるのではないか。またそうせざるをえない状態・行動（こだわりの一つ）にあるのだらうと解釈した。

これらを参考に、課題改善・解決に向け次のように指導方針を決定した。①「排泄やこだわり行動」に焦点化しないこと。②本児の育ち、生活全体、全体像をみて、発達の現状と課題を明確にし、学習活動や日常生活の構造化（環境の調整）を図ること。具体的には、感覚の育ち・遊び・全身運動の確保を基盤に据え、教師間及び保護者との間で課題を共有する「個別の指導計画」の作成に着手した。この作業は学校内に大きな波及効果を生み、環境の整備（あそび場など活動の場づくり）[5]、学部目標、教育課程の見直し（1990年前後、本児と同様の課題を有する児童が多数在籍し始めていた）に結びついた。

本児は、教師の様々な支援に応じ、人や物との関わりが出てきたこと、運動量が増えたことなどにより、一滴も口にしなかった牛乳や見向きもしなかった野菜を食するなど食の改善が進んだ。さらに、便もよい方に変化（量や色、におい）し、便所で力むことも見られる。この年度内には自立には至らなかったが一段ずつ成長する様子を示した。

本児の指導から、「一つひとつの言動や行動にはちゃんとした理由がある」、「困った子でなく、困っている子」であること、「スモールステップで本人に何をすることがわかる、達成感がわかる指導」「保護者・家庭と共にすすめる教育」の重要性を確認した。このことは、著者の後の障害児教育の基盤の一つとなる。

(2) ケース「行為障害、反応性愛着障害、知的障害のある11歳男児」[6,7]

施設入所により他市より転校。診断名は「行為障害、反応性愛着障害、知的障害」。

人への関心や関わりは希薄で、会話や絵に出てくる人物は警察官と消防署員（何度も通報して迷惑をかけるが、優しく向き合ってくれた人たち）。出生以来、十分な家庭養育を受けることがなく、脆弱な環境下で育ってきたことを知る。

転校当初、癩癩、他児への暴力、授業妨害、欲しいものがあれば力づくで取り込むなどの行為に学級・学年は崩壊状態をきたした。関る教職員は協働歩調をとり、問題行動が生じた場面はどのような状況下にあったか、どのように対処したかなどケース検討を重ね、問題行動の分析と理解に努めた。その結果、この児童では、発作の前兆、疲労、どうしていいかわからない、新しい経験、外泊が近づく等の不安、友だちと競争に負けたことによる不満が原因・引き金となっているこ

とが明らかになった。本児童の問題行動の意味するものは「認められたい、認めて欲しい、かまって欲しい」という訴えであるとの共通理解のもとに指導の方針として、①夢中になって取り組み、達成感、成就感、自己肯定感が体感できる授業や学校生活となるようチーム・組織による徹底した指導・支援体制を組んだ。特に、②もう一つの生活の場である医療と福祉の連携は不可欠なものであり、指導経過などの情報交換や共有を密にするため、積極性かつ双方向性のある連携に努めた。

結果、問題行動の理由が判明するに従い、事前に丁寧に説明をすれば不安感が和らぎ、また、問題行動が起こった際にはクールダウンの場や時間を設けることにより、自らの行動を振り返り、平静さを取り戻すようにもなっていた。人との関わりでは、対教員（大人）から徐々に子ども同士の関わりを増やし、友だちに優しく接した時、競争に負けても怒らなかった時など、時を置かず職員全体でしっかりと褒めるよう心がけた。学年の後半には、大勢の人前に立つ児童会役員立候補の後押しもした。教科学習は転校当初、苦手で苦痛な場であったが、本児の学習能力に応じた課題などが用意されたことから、「でけへん」と泣きながらも「わかる」「できる」成就感や達成感を体感することから、徐々に離席や授業妨害がなくなっていた。

ケース1と同様、まず、問題行動の背景にあるものに耳を傾け、原因・要因を把握すること。そして、その願い、訴えに応える改善・解決策を講ずることの重要性を再認識した。

何よりも短期間でよい結果を導き出せた大きな要因として、上述の①②で示したように、本児の周りには願いや訴えに応える医師、施設職員、教師など、大勢の人がいたことだ。生かされている存在、認められている、わかってもらえていることを感じ取ったからであろう。本児はいろいろな言葉や行動で自分を表現してきたが、表現に乏しい児童の場合、発する願いや訴えを敏感に感じ取る鋭い感性や理解力とそれに応える適切な指導力が求められることを認識した。

(3) ケース「自分を傷つけ、指示を待つ 12 歳の自閉症女児」[8]

自ら行動を起こすことが難しく、絶えず指示を待ち、不安になると母親や教師にしがみつく、泣く、ひっかく、つねるといった行為で自分を表現する自閉症女児。

担当するにあたり、本児の問題行動の軽減や解消のヒントを得るため、小1から小5までの教育課程、指導内容とその記録（指導要録も含む）、5年間の連絡ノートを精読した。本児の目標として入学以来、泣く、ひっかく、つねるといった問題行動の改善の必要性を示唆する文言が記述され続けており、長期に渡って対

応に苦慮してきた状況が分かった。

問題行動の要因は、活動や学習に見通しが持たず、何をすればいいか不安感がいっぱい「困った子でなく、困っている」状態にあることが推測でき、このことから、指導方針として、①何をするのか、何が始まるのか絵や実物、示範で丁寧に説明する、②できたことが実感でき、達成感や意欲をかき立てる授業を展開する、③家庭との連携を強める（共にという姿勢を示す。「肩を並べて歩きたい」という母親の切なる願いの実現）、④学年教師間の一致した指導方針と実践（協働化と同僚性）を立案した。

結果、学習内容や生活に見通しを持たせる指導法の一つに視覚に訴える写真や絵カード等が使用されるが、本児にはより具体的なものを示すことが有効であった。例えば体育の授業に、カセットデッキなどの教具（実物）を持たせ、準備を手伝わせることで「何をするのか、何が始まるのか」見通しがもてたようだ。これにより、問題行動の減少、意欲的に取り組む学習が増え始める。象徴的な出来事として、著者の麦藁帽子を持ち、週1回の園芸クラブの授業（3年目。作業がわかった。毎回、授業の終了時には切り花や収穫した野菜の持ち帰りがある）へ行こうと誘う行動が発現した。待ちに待った自発行動であった。

3. 考察

(1) 行動は機能を持ち、行動するだけの理由がある

前述の障害のある児童たちが示す自傷や他害などの不適応行動は、問題行動と言われるが、ある行動が問題となるかならないかは、その場の状況や周りの受け取り方で変わってくる。一つの行動自体に問題行動というラベルがつくものではなく、問題行動として見られる行動が、本人からしてみれば意味ある行動をしていることになり、行動は機能を持ち、その行動をするだけの理由があるのだと言える。

例えば、文部科学省は問題行動を「保護者や教師や仲間が迷惑を被っている行動、法に触れ警察機関などが統制の対象とする行動、本人が悩み、困惑している行動などを問題行動ととらえる」と定義している[9]。

また、内山[10]は、問題行動の基準を、①行動の頻度が逸脱している、②度が逸脱（強過ぎたり、弱すぎたり）している、③場面や場所が適切でない、④発達的にみて適切でない、⑤社会的範囲から逸脱しているものを社会通念上問題行動としている。誰が問題行動と判断するかについては、学校においては教師、親、社会通念が、時には児童生徒自身でもあるが、判断の大半は教師によるものであろうと述べ、教師や親が、この行動は問題であると判断する基準にはかなりの偏りが認められるはずであり、子どもの発達や学習の状況、行動のもつ意味、その要因・背景などを十分に理

表1 問題行動の分類

分類	内容	
反社会的行動	反社会的行動は外に表出されやすく、観察されやすい。教師や親の目にとまり、その結果、性格、行動全体が好ましくないという評価を受けやすい。	暴力、破壊行為、攻撃行動、いじめ、暴発的行動、爆発的憤怒、殺傷、万引き、盗み、金銭の持ち出し、家出、恐喝、脅迫、性非行、放浪、放火、奇声、嬌声、虚言、怠学、自己顕示（注目喚起）行動、反抗、暴言、嘲笑、飲酒、喫煙、薬物乱用、交通違反
非社会的行動	非社会的行動そのものは外顕的行動として外に表れないので心理的状态として心の内面の働きのほうが優位になることが多い。そのため、非社会的行動は捉えにくく、また問題行動として環境への適応が悪化しつつあってもその過程を捉えられず、見逃すことがある。	自閉・内閉傾向、強い内気、対人関係拒否、神経質・過敏質、不安・恐怖反応、空想癖、日中夢、強迫感・強迫念慮、意欲減退、無気力、自信喪失、自己過小評価、自尊心欠如、無感動、自律神経失調状態、不眠、登校拒否、自殺念慮、自傷行為、自己嫌悪、劣等感、自己概念のゆがみ、妬み、集団活動不参加、寡黙、憂鬱、いらいら、欲求不満、過緊張、葛藤
悪癖・悪習慣	神経性習癖とも呼ばれる。顕著な器官の障害、身体的疾病を伴わない悪癖をいう。多くは心因性である。	爪かみ、指しゃぶり、チック、夜尿癖、遺尿、摂食障害、食欲不振、過食、空想癖、日中夢、歯ぎしり、夜驚、性的悪癖、奇声、嬌声、不安恐怖、完全癖、確認症、強迫念慮、吃音、船・車酔い、盗癖

原野広太郎「実践問題行動教育体系 25 問題行動への対応マニュアル」[11]より著者が作成

解し、誤った判断をしないことを指摘している。

原野[11]は、問題行動を反社会的行動、非社会的行動、悪癖・悪習慣の3種類に規定し、それぞれの行動内容を詳細に分類している(表1)。

ケース1における困難を極めた排便指導も、その行為を一つの表現として解釈することによって、指導の観点が大きく変わった。困っているのは周りの者でなく、本当は困っているのは本人で、どうしていいかわからず自己刺激・感覚強化に向かわなくてはならなかった。

ケース2の問題行動は、「認められたい、認めて欲しい、かまって欲しい」といった注目行動や逃避、欲求目的であることが判断でき、その行動の持つ本意を聴き取り、より適切な表現の獲得と自己肯定感を身につける指導に繋がった。

ケース3は、長期に亘り、自分で、一人で行動するよう指示や時には注意を何度となく受け続けて来たのだろうが、「何をすればいいの、どうすればいいの」と戸惑い、不安感を泣く、ひっかくといった行動で表現し続けてきた。共に生活を創り出す姿勢で、本人の気持ちに寄り添い、丁寧な説明とわかる活動・学習によって、自信と意欲を身につける結果となった。これら事例を通して、子どもの心を聴く、心を読み取ることなしに適切な指導や支援は生まれないと確信を得た。

よく知られていることであるが、障害のある子どもに限らず子どもの中には、自分の気持ちをうまくこと

ばで表現できなかつたり、苦手であることによって、言語化されない悩みやストレスが腹痛、頭痛、吐き気、発熱、チック、指吸、赤ちゃん返り、甘え、暴力、自傷・他傷等々として表出することがある。こういった「問題行動」や「身体症状」について、伊藤[12]は子どもたちのことばにならない訴え・心の叫び・命がけのメッセージ(SOS)であり、「問題行動」や「身体症状」を力で抑えつけたり、投薬によって「どうなくすか」だけでなく、「その行動をどう理解するか」という目(臨床的視点)を持つことが重要だと指摘している。

また、思春期に見る様々な問題行動について、河合[13]は、大人になろうと内部ですさまじい変化が起きている状態を、固い頑丈な殻を被った外からは見えない「蛹」にたとえて説明している。武田[14]は、さまざまな体験を経て自分を見つめなおしつつ新しい自分を作り上げていく、大人に進むための関門だという。

さらに、春日井[15]は問題行動の捉え方と支援の視点として、社会構造、社会環境の中で子どもの問題をとらえていくこと。大人の生きづらさが子どもの生きづらさに反映していることをあげている。日本の子ども6人に1人が貧困であるという経済的貧困は、大きな今日的な社会問題であり、子育て・生活・教育などに弊害をもたらす、虐待・ネグレクト・学びの剥奪・低学力・非行といった負の状況が生じている。問題行動の支援の観点からこの社会問題は無視しえないだろう。

(2) 問題行動と懲戒

以上、子どもたちは反社会的行動、非社会的行動をはじめ、行動化、身体化されたもの、表出されないものなどさまざまな行為・行動をもってメッセージを送っている。その「ことば」にどのように応えるべきかを自験例をもとに問題行動とされる様々な行動について論じてきた。

こうした問題行動に対して、我々教員の対応策の一つとして学校教育法第11条に規定される対処法も含まれていることは論を待たない。問題行動を起こす児童生徒に対する指導について、文部科学省は『学校教育法第11条「校長および教員は、教育上必要があると認めるときは、文部科学大臣の定めるところにより、児童生徒、及び学生に対して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。」』と規定し、その運用について「懲戒を通じて児童生徒の自己教育力や規範意識の育成を期待することができる。しかし、一時の感情に支配されて、安易な判断のもとで懲戒が行われることがないように留意すること」と通知している[15,16]。懲戒には、制裁としての性質を持つが、学校における教育目的を達成するために行われるものであり、教育的配慮の下で行われるべきものである。懲戒には、児童生徒を叱責したり、起立や居残りを命じたり、宿題や清掃を課すことや訓告を行うことなどの「事実行為としての懲戒」と児童生徒の教育を受ける地位や権利に変動をもたらす懲戒(停学と退学)としての「法的効果を伴う懲戒」がある[17,18]。

教員たちは子どもたちの発する意味ある「ことば」にどのように応えているだろうか。懲戒という名のもとに不適切な対応や指導、安易な判断の下での懲戒を行っていないだろうか。

間違った対応の一つに体罰がある。平井[19]は、生徒を叱ったり、立たせたりすることは指導(子どもの自発的な意思を引き出して行動させること)でなく「懲戒(管理権の行使)」であり、逸脱した懲戒(叩いたり、長時間の正座等)は体罰となる。体罰は虐待と同じ行為だと述べる。

平成24年度文部科学省「体罰の実態把握について(第2次報告)」(2013.8.9)によると、国公立合計6,721件(小学校 1,559、中学校 2,808、高等学校 2,272、中等教育学校 11、特別支援学校 47、高等専門学校 27)で、被害児童生徒数は14,208人(小 2,717、中 5,853、高 5,508、中等教育 11、特別支援 85、高専 34)。場面では、授業中 31.8%、放課後 9.6%、休み時間 11.2%、部活動 30.5%、学校行事 3.9%、ホームルーム 3.3%、その他 9.0%となっている。さらに、体罰事案の把握のきっかけとして、児童生徒の訴え 40.2%(17.0%) 保護者の訴え 34.9%(31.9%)、教員の申告 50.6%(53.2%)、第三者の通報 10.8%(21.3%)、その他 3.4%(8.5%)と報告がある。※()内数字は特別支援学校

NPO法人「PandA-J」[20]が障害者の子を持つ保護

者970人を対象にした「虐待などを受けた場所」の調査で、「小中高校など学校で」が最も多い。以下、登下校中、街中、就労先、家庭、福祉施設、保育施設の順となっている。

2011年に施行された障害者虐待防止法[21,22]において、学校は保育所・医療機関とともに、通報義務は課されなく、それぞれの障害や障害者に関する理解促進のための研修や啓発、利用者からの相談体制を整備するなど虐待が起きないように措置を講じることとされている。文部科学省は、学校での体罰は学校教育法で禁じられているため、同法で対処できるとしているが、上述のように、教育機関であるべき場所でなぜ、体罰や虐待が多発するのであろうか。先の平井[19]は指導力がなく、日常的に管理権を行使している教師の「管理力のなさ」が体罰を生み出す。叱っただけではいうことを聞かせられないので、怒鳴る、身体を引きずる、背中を押す、殴るなどの行為へエスカレートしていくと解説する。

特に、学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症のような発達障害のある児童生徒は、個別的な場面よりも通常の学級の集団生活の中でのつまずきや困難を示している場合が多く見られる。学級での学習活動において、できることとできないことのギャップが大きいため、教員からは、能力的な遅れや偏りが分かりにくい。うまく学習活動に取り組めない原因を、発達障害によるつまずきや困難というよりも、「わがまま」や「努力不足」「やる気がない」等の問題であると受け止められがちで、その結果、支援がないままに見逃されていたり、無理強いするような強引な対応をされたりするなど、適切な対応がされないために、状態が全く改善されない場合も多く見られる[17]。

障害のある児童生徒への体罰の全容を把握したいが、既述の実態調査で、特別支援学校における数値はあるものの、支援学級や一般学級に在籍する障害のある児童生徒の被害の内訳調査結果はない。

既述の障害者虐待防止法には、「身体的虐待、心理的虐待、性的虐待、ネグレクト、経済的虐待」の5つの種類がある。また、平成12年に施行された児童虐待防止法には、「身体的虐待、心理的虐待、性的虐待、ネグレクト」の4種類がある。一般的に虐待、体罰といえ叩いたり殴ったりする行為を考えがちだが、「侮辱、暴言、威嚇、無視、子ども扱い等を内容とする『心理的虐待』」に注目すべきだ。このような侮辱や暴言などの言動は福祉現場では重大な人権侵害、虐待行為となる。

このことを学校現場に置き換えてみよう。つまり障害があるなしにかかわらず、問題行動として判断された子どもの様々な「ことば・メッセージ・諸行動」に対し、懲戒という名の下での指導の中に、力づくの指導、感情に任せた叱責、表面に表れた行動のみに目を

向けた対応など、子ども側にとって不本意な懲戒、虐待防止法の心理的虐待にあたるような懲戒が数多くあると考えられる。特に、障害児の場合[23,24,25]、「自分で被害を訴えるのが難しい」「言っても信じてもらえない」また、保護者が体罰や虐待を知っても「手のかかる子を預けている」という遠慮から我慢してしまい、体罰や虐待は表面化しにくいものである。先の体罰事案の把握調査で特別支援学校児童生徒の申告が一般校に比べ極めて低いことは表面化しにくいことを表している。日本知的障害者福祉協会[26]は、障害者虐待の特徴として、①何にこだわりを持ち、何を願っているのかを理解できない、理解しようとしにくいことから起こる、②弱い立場の利用者が意見を出しても、強い立場の支援にあたる者が自分の考え以外の選択をさせない。相手のためと言いつつも、自分の都合を優先してしまうパターンリズムに陥っている、③利用者の苦手なことに着目して、本人のできないことを本人の意思に関わらずできるように強要すること、と説明する。

このように、特別支援学校勤務後、福祉現場における利用者支援、特に障害児者虐待防止に携わった著者は、学校や福祉現場における不適切な対応、体罰、虐待など起きる要因、背景は同じ構図にあることを検証した[27,28]。

4. まとめ

問題行動と見られる行動は、本人からしてみれば意味ある行動をしていることであり、行動は機能を持ち、その行動をするだけの理由がある。意味ある行動の理解、「子どもの心を聴く、心を読みとく」ことなしに適切な支援や指導は生まれない。このことを、いろいろなことに気づき、いろいろなことを感じ、言葉にならない思いや気持ちを様々な行動や言動をもって、全身で一糸懸命伝える障害のある児童の指導で確証を得た。

問題行動を起こす児童生徒に対する指導について、文部科学省は学校教育法第11条で懲戒権を認めるものの体罰の禁止を規定し、一時の感情に支配されて、安易な判断のもとで懲戒が行われることがないように留意するよう通知している。「身体化」「行動化」された行動を理解せず、懲戒という名の下で、力づくの指導、感情に任せた叱責、表面に表れた行動のみに目を向けた対応などがあってはならない。

「私どうして同じ失敗をしてしまうのだろうか?」「何で、先生は怒るの?」。今、1学級に6.5%在籍しているといわれる発達障害のある児童生徒たちは、通常の学級の集団生活の中でのつまづきや困難を示している場合が多い。教員からは、障害の特性が理解しにくく、「困った子」「問題児」と見られやすい。また、児童生徒間で、いじめの対象にもなりやすい。困っているのは本人で「困っている子」なのであり、「私のことわか

って! (障害のある子どものつぶやき)」と、適切な支援を求めている。不適切な支援は障害特性の改善が進まないばかりか二次的障害も引き起こされている。一つ一つの行動の持つ意味を深く読みとくことによって「困った子」から「困っている子」へと視点が変換する。この視点の転換は、障害があるなしにかかわらず、子どもを理解する上で重要な考え方である。

昨年、大阪市は児童生徒の問題行動を5段階のレベルに分け、それに対応するルール案を出した[29]。「毅然とした対応」ということばのもとでの指導や対応が、問題のある子どもの安易な排除につながりはしないだろうか。子どもの「問題行動」をルール(レベルや枠)に当てはめ、厳正に処分する手法は子どもを一面的にとらえてしまう危険性がある。

茂木[30]は「教師は自らの感受性を高め、想像力に磨きをかけていくことによって、この困難(コミュニケーション)を乗り越えて子どものことを分かろうとする。その努力を端的に表現してみると、それは『子どもに尋ねる』ということであると思う。尋ねることによって教師は子どもとつながり、共感関係を深め、子どものことが分かるようになっていく」と言う。著者が教員としての初任時に掲げた学級経営方針「子どもの声が聞いているか。ひとりぼっちにしていないか」は、今も子どもと向き合いの原点にあり、見つめ、問いかけ、尋ね続ける。児童・生徒・学生等に対して問い尋ね学び続ける自覚が、働きかける側にあるかどうかは、子どもの理解と教育にとって肝心かなめの問題であることを強調し[31]、結論とする。

引用文献

- [1] 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002/ (2014)
- [2] 文部科学省：児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査。初等中等教育局児童生徒課 (2015)
- [3] おもらしをする子の指導について。ようくんだより、大阪府立寝屋川養護学校 養訓委員会 (1990)
- [4] 辻井正：障害を持つ子のお母さんと先生のために。学研, p.127 (1987)
- [5] 智原正行：中庭をあそび場に。実践報告集 大阪府立寝屋川支援学校 (1987,1988)
- [6] 智原正行：かまって欲しい、認めて欲しい、認められたい。一人一粒、大阪府立寝屋川支援学校研究誌, pp29-33 (1999)
- [7] 智原正行：情緒障害教育研修Ⅰ。大阪府教育委員会 (1996)
- [8] 智原正行：コミュニケーションを考える。第 28

- 回全国情緒障害研究協議会大阪大会 (1995)
- [9] 文部省：生徒指導資料第14集 生徒の問題行動に関する基礎資料. 大蔵省印刷局, p.1 (1982)
- [10] 内山喜久雄：実践問題行動教育体系4 問題行動の見方・考え方. 開隆堂, pp.6-9 (1991)
- [11] 原野広太郎「実践問題行動教育体系 25 問題行動への対応マニュアル」開隆堂, pp.18-20 (1991)
- [12] 春日井敏之・伊藤美奈子編：よくわかる教育相談. ミネルヴァ書房, pp.2-3 (2012)
- [13] 河合隼雄：カウンセリングを考える上. 創元こころ文庫, pp.172-173 (2015)
- [14] 山野則子・武田信子：子ども家庭福祉の世界. 有斐閣アルマ, p.131 (2015)
- [15] 文部科学省「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について(通知)」18文科初第1019号 (2006)
- [16] 文部科学省「体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について(通知)」24文科初第1269号 (2012)
- [17] 文部科学省：生徒指導提要 平成22年. 教育図書, pp.194-196 (2010)
- [18] 文部科学省初等中等教育局：第三次全訂 新学校管理読本. 文部科学省初等中等教育局, p.289 (1997)
- [19] 平井威：教師による虐待をなくすために. 手をつなぐ, No. 681, p.14, 全日本手をつなぐ育成会 (2012)
- [20] 朝日新聞：障害児の虐待 学校でも. 朝日新聞 2012.5.24 朝刊 (2012)
- [21] 厚生労働省：障害者虐待の防止. 障害者の養護者に対する支援等に関する法律. 厚生労働省 (2016)
- [22] 関哉直人：虐待防止法の活用と3年後の見直しに向けて. 手をつなぐ, No.681, p.21, 全日本手をつなぐ育成会 (2012)
- [23] 安本伊佐子・智原正行他：障がいのある人の尊厳を守る虐待防止マニュアル. 一般社団法人大阪知的障害者福祉協会 (2010)
- [24] 安本伊佐子・智原正行他：支援のあり様で利用者が変わる. 一般社団法人大阪知的障害者福祉協会 (2013)
- [25] 野沢和弘：なぜ人は虐待をするのか. プランニング (2006)
- [26] 見直そう!あなたの支援を Part5. 公益財団法人日本知的障害者福祉協会, p.6 (2014)
- [27] 体罰防止マニュアル 改訂版. 大阪府教育委員会 (2007)
- [28] 一人一人を大切にしたい支援を目指して. 大阪府障がい者自立支援協議会障がい者虐待防止推進部会 (2014)
- [29] 朝日新聞デジタル 2015.11.16 (2015)
- [30] 茂木俊彦：障害児教育を考える. 岩波新書, pp.57-58 (2007)
- [31] 智原正行：支援学校における人権尊重の教育. 大阪府立交野支援学校四条畷校研修会 (2015)

論文集「人と環境」Vol. 9 (2016)
大阪信愛生命環境総合研究所編
