

第8章 問題行動と少年非行

第7章において、暴力行為について、その未然防止や対応について示しましたが、暴力行為以外の問題行動さらには非行についても、その防止や対応についての知識を身につけておく必要があります。

1 問題行動や非行に向かう子どもたち ～過去に学び～

- 1970年代後半から、所謂「校内暴力」が全国的に社会問題となりました。当初、高等学校や中学校が中心でしたが、1990年代には小学校でも増加し、「学級崩壊」という言葉を耳にするようになったのはこの頃です。校内暴力は社会情勢等の変化に伴い、波のように起きては引き、を繰り返してきました。
- 本市においても、中学校を中心に、粗暴な言動をとる子どもたちが集団化し、集団による対生徒や対教師の暴力、器物損壊等が多発し、学校外では卒業生とつながりを深め、恐喝や傷害事件に加わる者もいました。また、グループ内、グループ間や複数校のグループ同士でのトラブルも頻発していた時期がありました。
- 当時は、多くの教師が頻発するトラブルの対処に追われ、疲弊し、余裕をなくしていました。そのため、問題行動の行為自体を何とか無くしたいとの思いから、様々な方法で課題解決に向け必死に取り組んでいましたが、「問題を起こさない子どもたち」は、教師から丁寧に対応される機会に恵まれず、学校生活への期待や教師への信頼を失っていくという悪循環が起きていきました。
- 学校がこうした状況に陥ると、いじめや不登校などの諸課題に対しても適切な対応ができないという深刻な状況につながっていきかねません。
- 社会情勢が不安定な状況になると、多くの家庭が様々な影響を受けます。子どもたちはそうしたことを敏感に受け止め、ストレスを抱えます。そのような子どもたちが共鳴し合ったときに、かつてと同様の事態につながる可能性は否めません。
- また、外へ暴力を向けるのではなく、自傷行為を重ね希死念慮を抱くようになる子どもの増加も懸念されます。
- こうした状況を引き起こさないためには、魅力ある学校づくりを進めるとともに、「問題を起こす子ども」「非行に向かう子ども」を「課題を抱えている子ども」と捉えることが重要です。もちろん、子どもたちの抱える課題の背景や要因を、学校のみで解消や改善することは困難ですが、子どもたちの苦しい内面に寄り添い、その声に耳を傾けることは適切な指導や支援に向けてのスタートになります。

学校の体制づくりや指導・支援の進め方については第1章から第3章までを参照してください。

2 問題行動とは

- 学校における問題行動というと、一般的には「言動が乱暴」、「ルールやマナーを守らない」、「暴力をふるう」、「教師や保護者の言うことを聞かない」といった状態、また中学生・高校生になれば深夜外出や喫煙・飲酒を繰り返すなどの状態を考えがちです。

- 一方で、粗暴な言動はみられないものの、学校の諸活動に興味を持たずにほとんど参加せず、極端に友人が少なく集団になじめない、他者に関心を持たないといった状態の児童生徒にも注意しておく必要があります。

(1) 問題行動を理解する視点

- 問題行動を、子どもから大人になる段階での一過性の逸脱行為、社会的自立のための試行錯誤と考えると、どの児童生徒にも問題行動の要因があると言えます。問題行動を予防するためには、「魅力ある学校づくり」を推進し、「自己指導能力の育成」を図っていくことが大切です。
- 中学校や高等学校での問題行動を振り返ると、小学校段階で予兆があったという事例は少なくありません。喫煙、万引き、暴力行為などは小学校の中・高学年、早くは低学年から始まることがあります。低学齢においても問題行動の背景の把握をした上で、毅然とした適切な指導が必要です。
- 発達障害が直接の要因で問題行動につながることはありませんが、発達障害の特性による学習への影響や対人関係の課題に対する周囲の理解不足による注意や叱責が、積み重なることが、児童生徒の不安感を高め、自尊感情の低下につながります。こうしたことが2次的な障害として、暴力等の問題行動や不登校やひきこもりにつながることがあります。

(2) 問題行動の早期発見

- 教職員による日常的な観察、アンケート、個別教育相談、保護者からの情報、かわさき共生* 共育プログラム効果測定アンケート結果の他、卒業した学校や関係機関との連携等により児童生徒の状況の把握に努めます。

日常的な観察の視点とポイントの例	
学校生活全般の様子	
<ul style="list-style-type: none"> ● 欠席・遅刻・早退が増える ● 学習意欲が低下する ● 忘れ物などがあっても気にしない ● 学校生活のルールを無視しがちになる ● 授業中に立ち歩く、授業場所を抜け出す ● 授業中等に教師の指示に従わない 	<ul style="list-style-type: none"> ● 行事などの取組に参加しようとしなくなる ● 学校生活に不要な金品をもってくる ● 教師の注意を無視したり、反抗的な態度をとったりするようになる ● ちょっとしたことでも、周囲とトラブルを起こすようになる
服装など	ことば遣い
<ul style="list-style-type: none"> ● 服装、髪型、化粧などで目立つようになる ● 身だしなみに無頓着になる 	<ul style="list-style-type: none"> ● ことば遣いが荒くなる ● 投げやりな発言が増える
交友関係・周囲との関係	家庭での様子
<ul style="list-style-type: none"> ● 急に交友関係が変わる ● 孤立するようになる 	<ul style="list-style-type: none"> ● 頻繁に夜間外出するようになる ● 金品を持ち出す、金遣いが荒くなる

(3) 問題行動を起こした児童生徒への指導

① 迅速な事実確認

事実確認を行う際の留意点
<ul style="list-style-type: none"> ● いつ・どこで・誰が・何を・どの程度、聴き取るのかを明らかにしておきます。 ● 保護者との連携をどのように行うかを決めておきます。 ● 児童生徒の人権に留意し、発達段階に応じた事実確認を行います。

- 校内で暴力行為、喫煙等の問題行動があった際には、迅速に当該児童生徒に事実確認を行います。事実を正確に把握するとともに、その背景を明らかにし、学校は指導を行うとともに、家庭や必要に応じた関係機関と連携して対応します。
- 深刻ないじめが起きている場合、児童生徒が集団化して問題行動を起こしている場合、学校外の非行グループや反社会集団との関わりがある場合などには、教育委員会や警察等の関係機関と連携した対策チームをつくり、組織的な対応を行う必要があります。

② 問題行動の分析と個に応じた指導・支援

- 問題行動を起こす児童生徒には相応の背景があり、自分自身では解決できない課題を抱えていることを踏まえて、内面に寄り添いながら、児童生徒自らが行為を反省し、今後に希望を見いだせるよう温かく粘り強い指導を組織的に行います。

③ 保護者の理解を深めるために

- 保護者に対して、問題行動の事実関係、そこに至った背景や経過、指導内容等について十分に説明し、理解を深めておくことが大切です。
- 保護者に反論や弁明を含めて、保護者が不満を抱かないように意見を十分聞くことが必要であり、その上で児童生徒の学校生活が充実したものとなるよう学校、家庭がどのような役割を果たすべきかを共に考えていくことが重要です。

3 少年非行とは

- 非行とはその行為等によって児童生徒や保護者の私生活に外部機関が介入することにもなる重要な概念です。非行ということばは、その用い方によっては児童生徒や保護者との間に誤解や無用なトラブルを招くことになりかねません。

(1) 少年非行の定義

① 狭義の捉え方

- 少年法に規定され、家庭裁判所が審判の対象としたり、警察が検挙したりする場合に用います。

非行少年の区分	
犯罪少年	14歳以上で犯罪を行った少年
触法少年	14歳未満で犯罪少年と同じ行為（刑罰法令に触れる行為）を行ったが、年齢が低いため、罪を犯したことにならない少年
ぐ犯少年	犯罪、触法までいかないが、具体的な問題行動があって、今後、犯罪少年や触法少年になる可能性の高い少年

② 広義の捉え方

- 少年警察活動規則に規定される不良少年行為のことであり、警察等の補導の対象になるものです。「非行少年には該当しないが、飲酒、喫煙、深夜徘徊、その他自己または他人の徳性を害する行為」と定義されています。

③ 学校での捉え方

- 学校では、「生活上ルールを守らない」等の問題行動があれば、上記①、②に該当しなくても、指導することや家庭に指導協力を求めることは必要ですが、非行として表現することは、混乱や誤解を招きかねません。なお、いじめや暴力行為は、上記①、②に該当する可能性があります。

(2) 少年非行と向き合う視点

① 家庭環境や資質の課題を背景とする非行

- 小学生時代から盗みをするケースなどの背景には、幼少期における保護者の愛情不足や不適切な養育や本人の資質面での課題などがあり、容易には改善せずに本格的な非行につながる可能性があります。
- 虐待等で家庭に居場所を見いだせない児童生徒は、早ければ小学校中学年頃から、夜遅くまで同様な境遇の仲間と不良交友をし、年長者とともに喫煙や飲酒などの不良行為から万引き、乗物盗等へと行動がエスカレートし、さらに粗暴な暴力行為、恐喝や売春、薬物乱用といった非行につながる場合があります。
- 学校は、厳しく指導するだけでなく児童生徒の言い分に耳を傾け、その背景にある課題を把握し、児童生徒が自身の行為のまずさを理解できるよう諭し、指導することが大切です。
- 問題行動のある児童生徒がグループ化している場合にも、一人ひとりの児童生徒が抱える課題の背景を把握し、その内面に寄り添った対応が必要です。

② 思春期・青年期特有の非行

- ①で示した非行以外にも、思春期や青年期における精神的な葛藤や挫折体験によって、非行に至るケースがあります
- 進級や進学後の交友関係の広がりなどから刺激を受けて、一時的に規範意識が緩み、万引きや乗物盗等の非行に及ぶことがあります。多くの場合は一過性でとどまりますが、周囲の対応によっては反発して非行をエスカレートさせてしまいます。非行がいけないことであることを十分に理解させ、一人ひとりの抱える課題を踏まえた支援を進めることが大切です。
- 児童生徒に対する保護者等の周囲からの期待が大きすぎたりすると、児童生徒が期待通りの結果を出せずに挫折感を抱いた時に自暴自棄となり、非行に向かうことや反対に無気力な状態や不登校状態に陥ったり、希死念慮を抱いたりすることがあります。学校や家庭による支援も大切ですが、医療による専門的な心理面でのサポートが必要なこともあります。
- 普段は、目立った言動や問題行動がなく、交友関係も乏しい児童生徒が、突然重大な非行に及ぶことがあります。
- このような児童生徒は、人知れず家庭内や学校においてストレスを感じているにもかかわらず、適切な支援を受けられずに、何かのきっかけで思いも寄らない行動に及んでしまうことがあります。
- こうした児童生徒は「他者とのコミュニケーションが苦手」「特定の学習が苦手」など本人の発達障害等の資質面に課題があることが考えられます。児童生徒の抱える課題に周囲が早期に気づき、医療を含めた適切な支援を行うことで大きな問題行動や非行の予防をすることができます。

(3) 非行への対応

正確な事実の特定

- 事実確認を十分に行う必要があります。教師の思い込みや推察で指導を進めることは事実誤認を招き、当該児童生徒や保護者、他の児童生徒からの信頼を失い反発につながる可能性があります。

本人や関係者からの言い分の聞き取りと記録

- 当該児童生徒や関係者の言い分を丁寧に聞き取り、客観性の高い正確で時系列にそった記録を作成します。後日、開示請求されることも想定しておきます。
- 聴き取りの対象が複数いる場合には、個別に行います。聴き取った内容によっては、守秘できないことがあることについて、児童生徒の理解を得ることが必要です。

非行の背景を踏まえた指導

- 指導効果が現れず、非行が繰り返される場合には、その背景を改めて考える必要があります。当該児童生徒の非行の背景が不明瞭なまま指導をすることは、本人にとってマイナスに作用することがあります。
- 特に、児童生徒の発達に課題がある場合や、保護者の監護力の背景に様々な困難のある場合などでは、SCやSSWとの協働及び医療や福祉などの外部機関との連携が大切です。

被害者の思いを優先した指導

- 被害者がいる場合には、被害者の思いや願いを丁寧に把握します。

(4) 非行の未然防止

- 非行の未然防止のためには、児童生徒と家庭や学校との「絆」をいかに強くするかという視点が大切です。
- 児童生徒と接するときに怒りやいらだちを感じたときは、児童生徒も同じ感情を抱いているかもしれない、と考えることも役立ちます。児童生徒の良い面を探しながら接することで、児童生徒と教職員との間に絆を作ることが可能になります。
- 児童生徒と信頼関係があれば、児童生徒の間だけで伝わっている情報を話してくれるようになり、情報を収集することができるようになります。
- 児童生徒にとって、学校で過ごす時間が、自らの人生の目標や価値を見つけるための準備期間となるよう導きます。

(5) 児童生徒を非行から守るために

- 児童生徒を取り巻く環境は、大人が想像する以上に非行が身近なものになっています。インターネット上には、非行や不良行為さらには犯罪被害につながる情報が溢れており、またインターネットそのものが、他者への誹謗・中傷などの舞台になることがあります。学校便りなどを通じて、児童生徒の通信機器にフィルタリングサービスを利用することを啓発するなど、保護者の協力を求めることが重要です。
- 各学校が関係機関と連携して「非行防止教室」、「薬物乱用防止教室」、「インターネット教室」等を児童生徒の発達段階や実態に応じて実施することは、児童生徒を非行や犯罪被害から守るための効果的な取組です。
- 残念ながら非行を繰り返すなどして、児童自立支援施設、少年鑑別所や少年院へ入所・入院した場合には、退所・退院後の当該児童生徒への更生支援に向けて、「施設で本人と面会する」、「保護者と面談する」ことその他、関係機関と連携しながら、児童生徒の学校復帰への取組を進めるとともに、学校復帰後の温かな関わりを継続していくことが大切です。

第9章 学校生活に困難さのある子どもたち

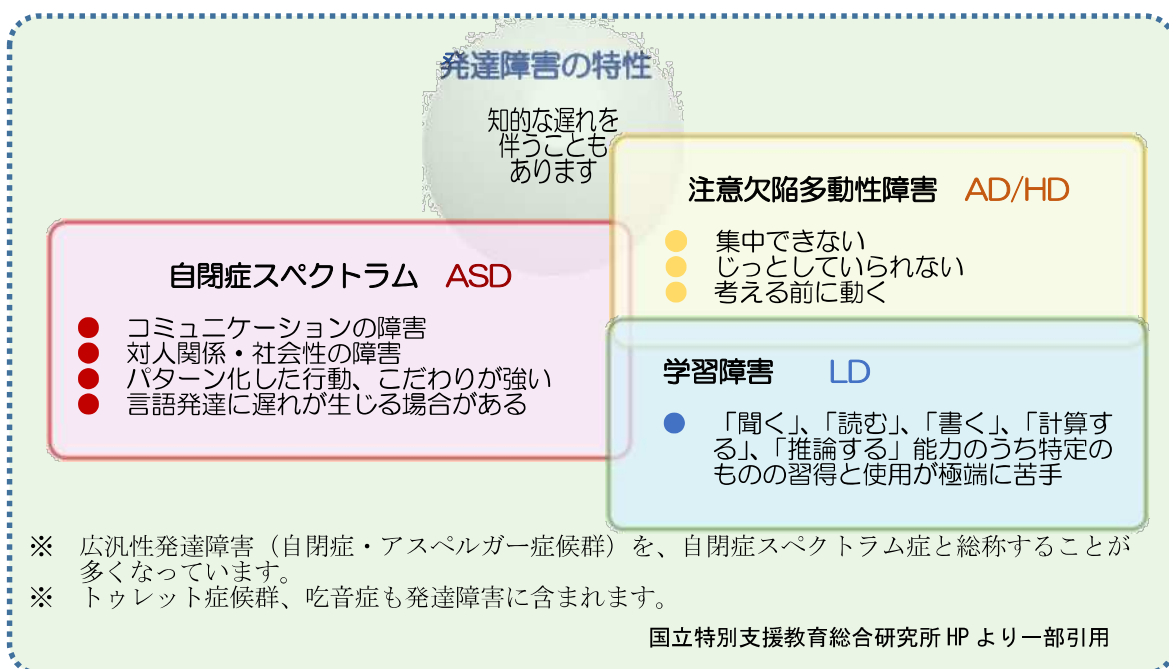
令和4年12月に発表された文部科学省の調査結果において、小・中学校の通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合は8.8%（平成24年では6.5%）と示されました。この値は発達障害と診断されていない者も含めた割合です。その中で、幼少期から療育センター等の関係機関で支援を受けている、または通級指導教室で相応の支援や手立てを受けている児童生徒は限られています。そうした支援を受けていない児童生徒は、人知れず学校生活に様々な困難さを感じている可能性があるとの認識をもち、日常的な児童生徒の様子を観察し、必要に応じた支援や指導を講じていく必要があります。大切なことは、診断名があるか否かではなく、一人ひとりの困り感を受け止めていくことです。

1 発達障害への理解を深めよう

(1) 発達障害とは

定義：自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であって、その症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの ※ 発達障害者支援法より

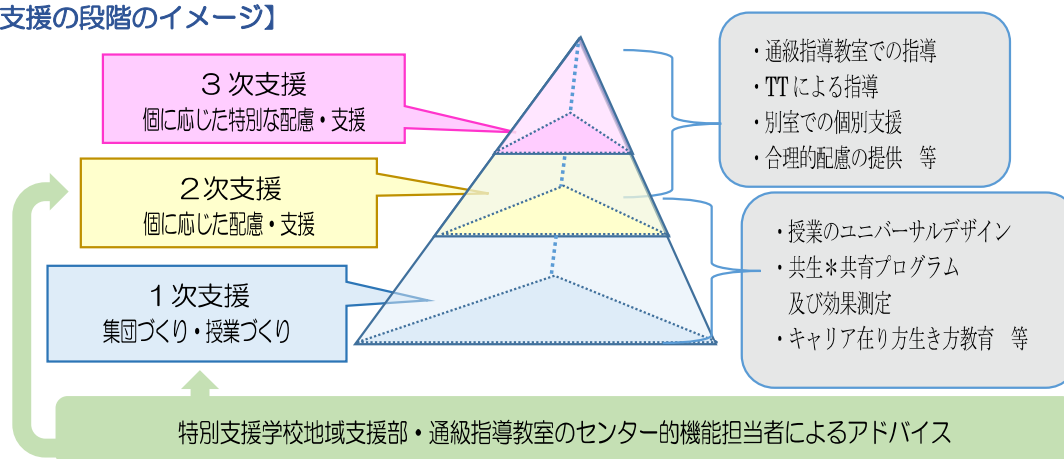
- 発達障害がある人は、コミュニケーションや対人関係をつくるのが苦手です。
- その行動や態度は「自分勝手」とか「変わった人」「困った人」と誤解され、敬遠されることも少なくありません。
- 親のしつけや教育の問題ではなく、生まれつきの脳機能の障害であり、対人関係や社会性、行動面、情緒面、学習面などに困難さを生じていることを理解し、支援していくことが大切です。



(2) 学校での支援

- 発達障害を含めた学校生活に困難さのある児童生徒は、その言動等により周囲から誤解されやすいため、学校や地域社会において適切な指導や支援を受けられないといじめや虐待等の当事者となることや、適応が困難な状態（不登校、ひきこもり、精神疾患等）の所謂「二次的な障害」という厳しい状況に置かれてしまう可能性があります。児童生徒がこうした状況に至らないよう、児童生徒同士が相互に認め合い、支え合う雰囲気醸成し、学校での適切な指導や支援を行うことが大切です。

【支援の段階のイメージ】



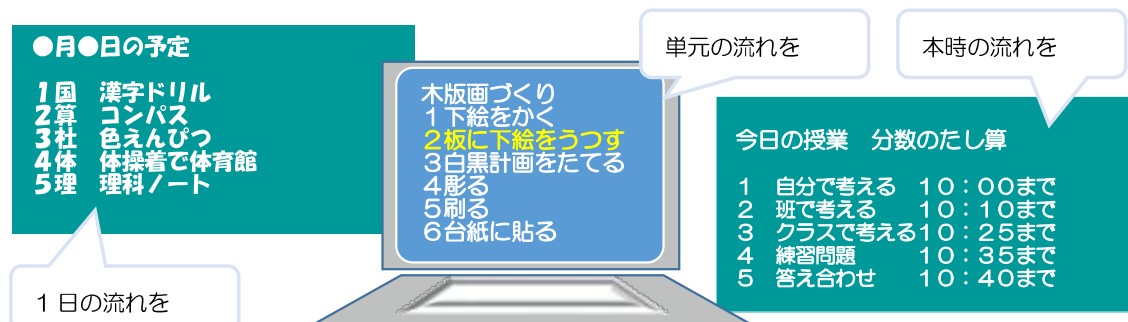
① -1 1次支援「集団づくり」と「授業づくり」から

- 教室は、すべての児童生徒にとって、生活の場であり、学習の場です。すべての児童生徒を対象とした「集団づくり」と「授業づくり」が、学校生活に困難さのある児童生徒への支援の基盤となります。
- 指導や支援は、障害の有無に捉われることなく、児童生徒の特性に応じて講じる必要があります。
- 児童生徒への指導や支援は在籍する学級の実態に応じて下図に示すように段階的に進めるとともに、必要に応じて、特別支援学校地域支援部や通級指導教室のセンター的機能担当と連携して取組を進めることも有効な方法です。

ア 見通しをもちやすい環境づくり

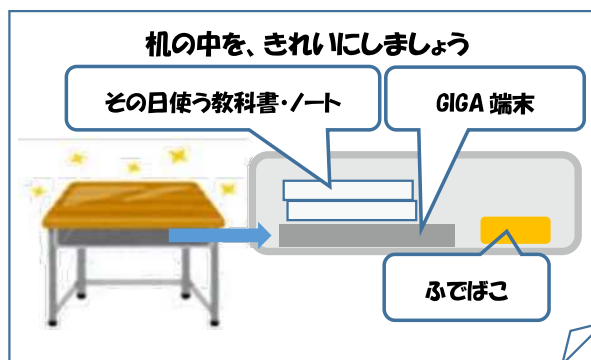
- ・ 苦手なことも見通しをもたせることで、児童生徒の集中力や学習意欲を高めます。

【学習において見通しを示す例】



イ わかりやすい環境づくり

- 物の管理が苦手な児童生徒に対して、身の周りの整理の仕方をイラストや写真で掲示するなどして具体的にわかりやすい環境づくりで支援することが大切です。
- 物が見つからないと、学習意欲を失い、授業場所から離れる、周囲の学習の邪魔をする等のケースがあります。



①-2 1次支援 「わかる」、「できる」を目指そう

- 問題行動に関わってしまったたり、登校できなくなってしまうたりする児童生徒の心理には、「よくわからない」「うまくできない」ことが根幹にあります。この2つはよく似ていますが、「わかる」と「できる」をめざす支援のアプローチは異なります。

ア 「わからない」を「わかる」へ

- 場面ごとに求められている行動が「わからない」児童生徒に対しては、正しい姿や行動を「教える」ことが必要であり、特性に配慮した「教え方」がポイントになります。
- 視覚的な情報が理解しやすい児童生徒には紙に書きながら教えること、自閉的な傾向が強い児童生徒には行動の意味をわかりやすく教えることなど、一人ひとりが理解しやすい方法で教えることが大切です。

イ 「できない」を「できる」へ

- 場面ごとに求められている行動が「できない」児童生徒に対しては、「できた」という経験を積ませていくことが大切です。児童生徒本人と目標となる行動を共有し、うまくできるような励ますような支援がポイントになります。
- 場面を限定することや事前に言葉かけやサインを出すことなど、うまくスキルを発揮できるように工夫することで、目標とする行動が行いやすくなり、「できた」経験を積み重ねていきます。
- 教師をはじめ周囲の人が「期待すること」や、うまくできた時に「肯定的な評価」を与えていくことも重要です。

ウ 肯定的な自己認知

- 学校生活に困難さのある児童生徒は、失敗や叱責の経験が多く、自己を否定的に捉えがちです。自分の良さを知り、周囲に認めてもらふ経験を重ねることで自己肯定感が高まり、苦手なことや失敗経験を受け入れやすくなります。
- 自己を否定的に捉えてしまうリスクが多い児童生徒こそ、肯定的な評価を重ね、自己を肯定的に捉えられる素地を整える必要があります。
- 不安や悩みを人に相談することや、困難な状況に直面した際に、人に相談し手助けをしてもらう経験を重ね、自信がもてるよう支援をすることが大切です。

② 2次支援 個別の支援を進めよう

- 1次支援を充実させながら、対象となる児童生徒に個別に支援を行います。保護者から合理的配慮^{※1}に関する相談があった場合は、2次支援に該当します。

個別支援の具体例	
読み・書きの困難さのある児童生徒への支援	<ul style="list-style-type: none"> ● GIGA 端末機を、有効に活用する。 ● 「読み」に困難さのある場合は、マルチメディアデージー教科書^{※2}を学校や家庭で利用できるようにする。
明確な約束・前向きな期待・肯定的な評価で自己有用感を高める	<ul style="list-style-type: none"> ● 身につけてほしい行動を具体的に伝えるとともに、必要に応じて時間や場所を限定するなどして、応援していることを伝える。 ● 目標としている行動が見られたら、形に残るような方法で肯定的な評価をする。
定期テストでの配慮	<ul style="list-style-type: none"> ● 問題・解答用紙を拡大する。同じく可能な範囲でのルビをふる。 ● 各教科の問題・解答用紙のサイズやフォントを統一する。 ● 周囲からの刺激に対して、パーテーションや別室を利用する。
センター的機能の活用	<ul style="list-style-type: none"> ● 特別支援学校や通級指導教室のセンター的機能担当者は、要請のあった学校を訪問して、児童生徒への支援に関するアドバイスをを行います。 【申請方法】各学校のCOが管理職と確認の上、担当エリアの特別支援学校または通級指導教室に直接申請します。

※1 合理的配慮：障がいのある子どもが他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うこと。

※2 マルチメディアデージー教科書：通常の教科書同様のテキスト、画像を使用し、テキストに音声同期させ読むことができるもので、教育委員会への申請により使用することができます。

② 3次支援 特別な支援を考えよう

- 1次支援、2次支援を実施しても、さらに支援が必要な場合には、個に特化した特別な支援を実施する必要性について、通級指導教室への入級、場合によっては特別支援学級への転籍を視野に入れて、本人の特別な教育的ニーズと照らし合わせ、本人・保護者の意向を尊重しながら、十分に相談する必要があります。

ア 通級指導教室への入級

- ・ 在籍校の対策会議（校内委員会）でこれまでの支援の状況を確認するとともに、通級指導教室（センター的機能担当者）と相談の上、本人・保護者の意向を確認します。
- ・ 保護者が担当エリアの通級指導教室に申し込みます。

イ 特別支援学級への転籍

- ・ 在籍校の対策会議（校内委員会）で1次支援、2次支援の状況及び本人・保護者の意向を確認します。
- ・ 管理職から特別支援教育センターに事前相談した後に、保護者が同センターに相談を申し込みます。

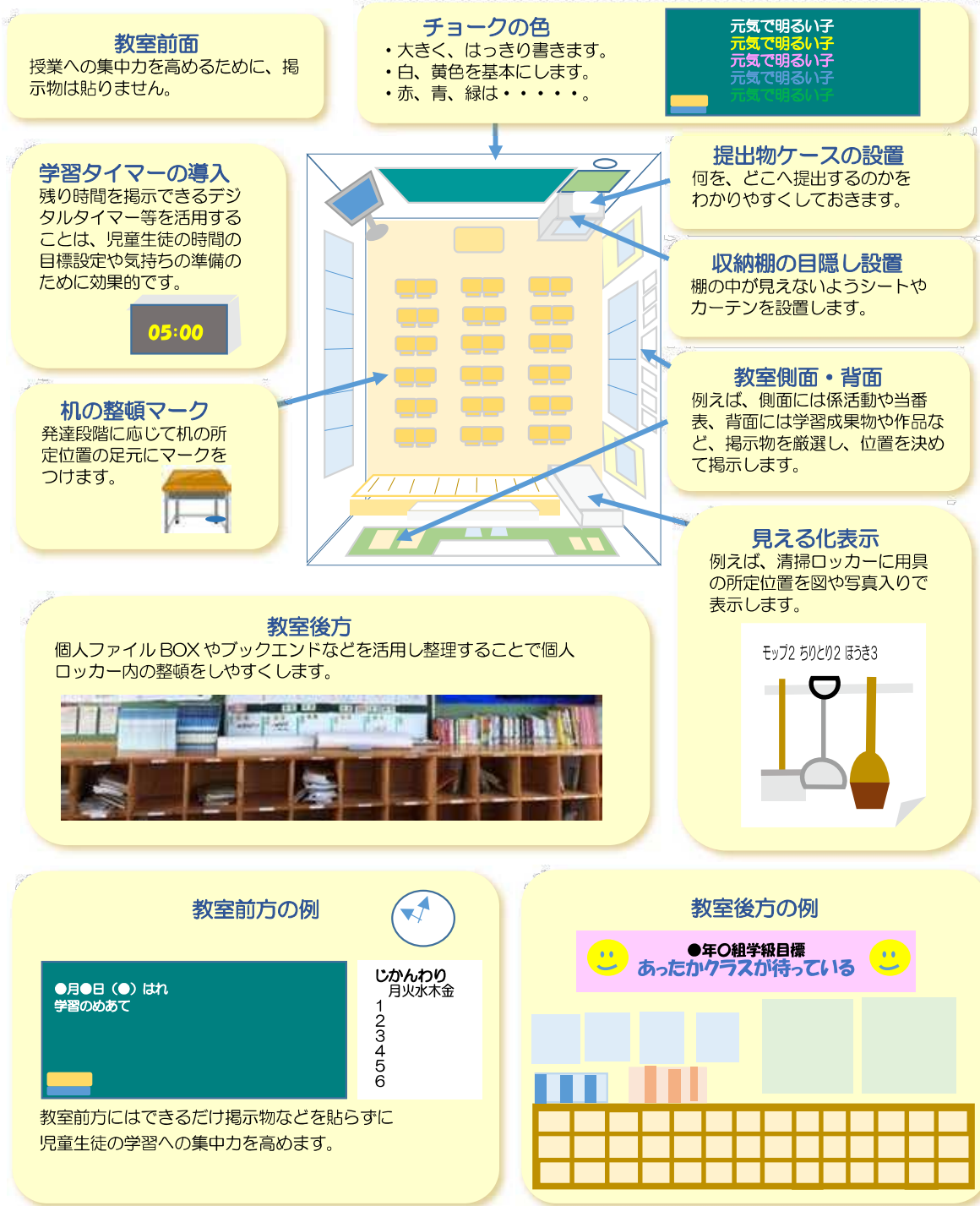
④ 関係機関との連携

- 児童生徒が医療機関を含めた学校外の機関で支援等を受けている場合には、本人・保護者と相談の上、主治医や機関の担当者との情報共有や助言を受けることで、学校での支援をより効果的なものにすることができます。

2 すべての児童生徒のための環境整備

ユニバーサルデザインを意識した誰もがわかりやすい環境づくり

- 教室環境の構造化 : 教室の物を置く場所を決め、置き方をわかりやすく整理します。
- 刺激量の調整 : 学習に集中できるように掲示物などは必要最低限にします。
- ルールの明確化 : 学級内のルールを表示や掲示などで「見える化」します。
- 児童生徒同士の相互理解 : 規律ある整然とした環境で児童生徒相互の安心と安定を図ります。



第10章 子どもたちを取り巻く様々な課題

1 児童虐待

児童虐待は、保護者（親または親に代わる養育者）が子どもの心や体を傷つけ、子どもの健全な成長・発達に悪影響を及ぼす行為をすることを指します。虐待は、家庭内におけるしつけとは明確に異なり、子どもの心身の成長及び人格の形成に影響を与える重大な権利侵害であり、最悪の場合、子どもを死に至らしめる事例も少なくありません。保護者による虐待は、懲戒権などの親権によって正当化されるものではありません。

(1) 児童虐待の状況

- 虐待は子どもの心と身体の発育に様々な影響を与えるばかりか、子どもに生涯残る深い傷を残し、死亡や重度の障害に至るような著しい暴力・放置にエスカレートし、被害を受けた子どもが他者に加害行為を行ったり、虐待が世代間に連鎖したりする傾向があります。
- 令和元年度中に、全国 215 か所の児童相談所が虐待相談として対応した件数は 10 年前の約 4 倍と急増しています。令和 3 年度の本市調査によると、相談通告受付件数は 5,832 件と、過去最多となっています。相談通告内容は、心理的虐待が全体の約 52 % を占め、増加の要因として、子どもが同居する家庭における配偶者に対する暴力がある事案（面前 DV）について、警察からの児童相談所への通告が増加していることが考えられます。

児童虐待の形態	
身体的虐待	首を絞める、殴る、蹴る、熱湯をかけることなどで、外側からは簡単に見えない場所に外傷があることも多くあります。
性的虐待	子どもにわいせつな行為をすること又はわいせつな行為をさせることで、わいせつ画像の被写体などに子どもを強要することもあります。
ネグレクト	適切な食事を与えない、極端に不潔な環境の中で生活をさせる、子どもを置き去りにする、子どもを通学させないことなどがあります。
心理的虐待	子どもに対する著しい暴言又は著しく拒絶的な対応など子どもの心に長く傷として残るような経験や傷を負わせる言動を行うことで、子どもの目の前で配偶者等に対する暴力を行うことなども含まれます。

(2) 学校の対応の在り方

- 教職員は虐待を発見しやすい立場にあります。虐待はどこにでも起こり得るという認識に立ち、子どもや保護者、状況をめぐる違和感を見逃さないことが重要です。対応を躊躇することで子どもへのリスクが高まる可能性があります。
- 子どもを日常的に観察することが大切です。特に身体測定や内科・歯科検診、水泳指導等は早期発見しやすい機会です。また、食事を与えられていない場合もあり、給食の喫食状況なども観察のポイントになります。
- 虐待を受けている子どもは自己防衛や保護者に対する複雑な思いのために虐待の事実を隠すことや虐待されているという自覚がないことを念頭に置く必要があります。
- 身体の傷などについて、児童生徒に確認する際には、心的な状況に十分に配慮し「痛くない？」等のように、児童生徒が安心して話せる雰囲気づくりと言葉かけが大切です。

- 「違和感」をもった教職員は、迅速に CO 等に報告します。管理職は対策会議を招集し情報収集、事実確認ののち、虐待の疑いがあれば児童相談所への通告を行います。

(3) 関係機関への相談・通告

- 児童虐待の防止等に関する法律では、「虐待を受けたと思われる子どもを発見した者は、速やかに児童相談所などに通告しなければならない」「当該通告をした者を特定させるものを漏らしてはならない」と定められています。
- 学校にとっては虐待通告をすることで保護者との関係悪化を懸念しがちですが、虐待の有無を判断するのは児童相談所等であることを踏まえ、児童生徒の心身の安全を最優先に考え、躊躇することなく通告することが重要です。たとえ情報が誤りだったとしても責任が問われることはありません。また、同法では、保護者に通告元は知らされません。
- 児童相談所に通告する場合は必ず管理職が「通告する」旨をはっきり示すことが必要です。
- 児童相談所に虐待通告をした場合には、その後のケース会議の設置・運営等の円滑化に向け、各区・教育担当にも報告します。
- 通告後の児童生徒への支援については、児童相談所と相互協力して行います。
- 虐待通告後の児童生徒の所在等の虐待に関する情報については高度な個人情報であり、場合によっては児童生徒の生命の危機に直結する可能性があることを十分に認識し、対応することが求められます。

虐待の可能性がある児童を発見した際の支援の進め方



児童相談所への通告・相談、警察への通報

- 子どもの安全の確保を最優先に考え、通告等の判断をします。
- 児童相談所の実効的な対応が必要なケースは、「通告」であることを明確に伝えます。
- 現在進行形の身体的虐待等、危機的な状況の場合は警察への通報が必要です。

児童相談所への通告等の後の取組

- 学校、児童相談所、他の関係機関により対策会議を実施し、下図の取組の協議を行い児童相談所が子どもの安全の確保を最優先に、支援方法の判断をします。

児童相談所の判断

在宅による見守り

緊急度・困難度が低い場合には、在宅で子どもを見守ります。学校は、子どもの状況に応じて児童相談所に報告します。

保護所における一時保護

緊急度・困難度が高い場合には、子どもは一時保護所に保護され、児童相談所が環境改善の取組を進めます。

Yes

環境の調整等が図られているか

No



子どもが児童養護施設等に入所する等の措置となった場合には、学校は区・教育担当と確認しながら、転校の手続きを行います。

2 外国につながる児童生徒

国際化の進展に伴い、学校では外国籍の児童生徒に加え、本人が日本国籍であっても両親のいずれかが外国籍であるなどの、いわゆる「外国につながる児童生徒」が多くなっています。異なる言語や生活習慣など多様な文化的背景をもつ児童生徒を温かく受け入れながら、相互の関わり合いから、異文化を理解し、多様性を尊重する態度の育成が期待されます。

また、日本語の習得に困難さのある児童生徒に対しては、全ての教職員が協力しながら学校全体で一人ひとりの実態に応じた支援を進めていくことが大切です。

(1) 温かな受け入れと実態の把握

- 日本に来ることになった経緯や出身国での教育歴や家庭での使用言語など、外国につながる児童生徒を取り巻く背景は様々です。
- 児童生徒の実態把握に努めながら、日本語や学習の面だけでなく、周囲の子どもとの関わりに気を配り、心情面にも配慮して不安な気持ちに寄り添う姿勢を大切にしましょう。
- 保護者へのサポートの必要性についても留意するなどの配慮が必要です。

受け入れ時の主な確認事項	
<ul style="list-style-type: none">● 日本に来た時の年齢・滞日期間● 背景の言語・文化● 家庭内での使用言語● 日本語の学習歴・習得状況● 出身国での学習	<ul style="list-style-type: none">● 基礎的な学力と学習参加状況● 配慮事項（宗教・習慣・食べ物・アレルギー等）● 保護者の連絡先・日本語力● 日本の学校教育への理解・滞在の予定 等

(2) 日本語指導が必要な児童生徒への支援

- 外国につながる児童生徒の中には、日本語に不安を抱えているケースが多くあります。学校生活で求められる日本語の力は、日常会話がある程度話せればよいというだけでなく、学習に取り組めるようになることを視野に入れて進める必要があります。
- 文部科学省は「日本語指導が必要な児童生徒」を次のように定義し、日常会話に加えて学習言語にも着目し、学習に参加できる言葉の力を育てていく事が大切であるとしています。

日本語指導が必要な児童生徒
<ul style="list-style-type: none">● 日本語で日常会話ができない者● 日常会話ができても学年相当の学習言語が不足し、学習活動への取組に支障が生じている者
<ul style="list-style-type: none">■ 教科の学習に取り組むためには、多くの語彙や場面、文脈を理解するなどの多様な概念や認知の力が求められます。該当の児童生徒には「日本語で学校生活を営み、学習に取り組めるようになるための指導」を実態に応じて進める必要があります。



(3) 学校全体で一人ひとりに応じた支援を

① 共感的なきめ細かな対応を

- 言葉の問題とともに文化や生活習慣の違いなど、多くの困難さのある児童生徒への支援にあたっては、教師自身が当該児童生徒の言語的・文化的背景に関心をもち理解しようとする姿勢を示し、温かい対応を図ることが大切です。
- その上で、人間関係を好ましい形にするような言語や文化の学習の機会を設けるなどの配慮を行いながら、適応できるよう心情面に寄り添う姿勢が求められます。

② 日本語指導が必要な児童生徒に対する特別の教育課程の編成・実施

- 日本語の習得に困難のある児童生徒に対しては、通常の教育課程にはない日本語の指導を「特別の教育課程」として編成、実施します。
- 学習指導要領では「個々の児童生徒の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする」と積極的な実施を求めており、年間 10 単位時間から 280 単位時間を標準に実施した個に応じた取り出しの授業は、教育課程に係る授業とみなすことができるとされています。
- 特別の教育課程では、生活や学習に必要な日本語の能力を高める指導や日本語の能力に応じた教科等の指導を行います。日本語指導担当者、学級担任、教科担当者等の関係する教職員が、日本語の習得状況を含めた児童生徒の状況や変化について情報共有に努め、指導の充実を図ることが重要です。

③ 学級での指導と配慮

- 学級においても、児童生徒の日本語の力に応じて以下のような支援が必要です。

一人ひとりの日本語の力に応じた支援の例

- 授業において使われる日本語や学習内容を認識できるようにするための支援
- 学習したことを構造化して理解・定着できるようにするための支援
- 理解したことを適切に表現できるようにするための支援
- 自ら学習を自律的に行うことができるようにするための支援
- 学習や生活に必要な心理的安定のための情意面の支援 等

具体的な取組の例

- 視覚教材(絵/図/表/映像)や直接的な体験を取り入れるなどの理解を促す配慮
- ロールプレイやワークシート等を活用した、楽しく学べるわかりやすい授業の実践
- 進んで声かけをしながら、発言が可能な場面を作って意欲を高めていく場の設定
- 学習内容と理解度を踏まえて、個別の到達目標や課題を設定するなどの工夫 等

- このような取組の中で、「全体への支援」と「個別の支援」を意識しながら、「理解が難しく何も取り組めていない時間がないか」など児童生徒の様子に応じて適切な支援や配慮を行うことが大切です。こうした取組は、すべての児童生徒にとっても有益な支援につながっていきます。
- また、児童生徒の円滑な学校生活を支えるために、保護者に対して、個別の説明、ルビ付きや多言語資料の活用、通訳派遣などの配慮を、必要に応じて行うことが大切です。



3 性の多様性

すべての児童生徒にとって、学校が「安心・安全な居場所」であるためには「性の多様性」を自然に受け入れられる環境であることも重要です。そのためには、教師が課題意識を持ち続けること、いろいろな人がいて、それぞれを大切にしなければいけないという、当たり前のことを教育活動の様々な場面で児童生徒の心に響かせていくことが大切です。

(1) SOGIとLGBTQ

- 「SOGI」(ソジ)とは、自分の恋愛感情や性的欲望が向く性別の方向性をセクシュアル・オリエンテーション「Sexual Orientation」(性的指向)、自分の認識している性別をジェンダー・アイデンティティ「Gender Identity」(性自認)の頭文字をとっています。男性か女性かという「性別」ではとらえきれない、人間がもつセクシュアリティ(性の在り方)の多様性を踏まえています。これは近年よく聞かれるようになった「LGBTQ」*を含んだ人類全体に関することです。

※ LGBTQとは

L=レズビアン：女性同性愛者

G=ゲイ：男性同性愛者

B=バイセクシュアル：両性愛者

T=トランスジェンダー：出生時に割り当てられた性と自認する性が異なる者

Q(クイア・クエスチョニング)：性的少数者・性的嗜好や性自認が決められない者

- 性の多様性を表現する用語として「LGBT」または「LGBTQ」を用いることが一般的ですが、国連等の国際機関や各国の公式文書では「LGBT」ではなく、「SOGI」(性的指向と性自認)が用いられています。

(2) 「自分らしく生きる」学びを

- 学校では「LGBTQ」の可能性のある児童生徒への個別支援に捉われがちです。そのことは大切なことですが、当事者にとっては性的指向や性自認について、容易に周囲に打ち明けられるものではありません。そのため、直接的、具体的に個別支援につなげにくいケースが多いのが現状です。
- しかしながら、「SOGI」に関することはすべての児童生徒にあてはまります。例えば、「LGBTQ」に限らず「男らしさ」「女らしさ」の既成概念から外れていると周囲に受け止められた場合に、差別や偏見が起こる可能性があり、それによって不登校や学力不振、自傷行為等につながる可能性は否めません。
- こうしたことから、「LGBTQ」の当事者がいる、いないに関わらず、すべての児童生徒の「性の多様性」への正しい理解や人権感覚を育むことが大切です。自分自身の性的指向、性自認を大切にしたいうえで、自分とは異なる指向等を認め合い、自分らしい生き方を考えられるような学習を進める必要があります。

参考となる学習の例

- 「性の多様性プログラム」「ありのままの自分で生きる権利」(教育委員会教育施策室派遣事業)
 - キャリア在り方生き方教育「キャリア・パスポート」
 - かわさき共生*共育プログラム「自分の説明書をつくろう」
 - 保健体育科、家庭科、社会科等の教科学習
- 等

(3) 環境づくり

- 学習にあたっては、性の多様性を認め合う環境づくりが重要です。教師は、「男のくせに」「女らしく」など児童生徒を傷つける発言をしていないか、児童生徒が発する性を揶揄、侮辱する発言、例えば「ホモ、オカマ、レズ、オネエ 等」を見過ごしていないかということ意識し、正しい知識を基にした言動を心がける必要があります。
- 児童生徒が日常生活の中で互いの違いを認め合い、自分らしさを大切にできる雰囲気醸成も必要です。「違うって素敵だね」「いろいろな考え方があっていいね」と多様性の尊重につながる肯定的なメッセージを発信するようにします。

具体的な環境整備の例

- 学校のルール、名簿、呼称、整列、ネームカード等の色等の男女区分の点検、改善
- 図書室や学級文庫の蔵書に、「性の多様性に関する書籍」を加えること
- 学校の目立つ場所に「性の多様性に関する相談機関」等のポスターを掲示すること
- 保健室などに「性の多様性に関するリーフレット」等を置くこと 等

(4) カミングアウトとアウティング

- これらのような学習や環境づくりを行うことが、すべての児童生徒にとって、学校が「安心・安全な居場所」となり、児童生徒が教師に「自身の性に関する相談(カミングアウト)」をする可能性を高めます。カミングアウトがあった際には、共感的な姿勢で傾聴し、児童生徒の思いを受容することが大切です。
- 他者に当事者の性的指向や性自認等について伝えること(アウティング)については当事者の了解を得ることが必須です。本人の了解を得ずに性的指向や性自認等の秘密を話すことはプライバシーを侵害する行為です。これは相手が保護者であっても同様であり、場合によってはアウティングされた当事者が生命を失う危険もあります。校内での情報共有においても、徹底した情報管理が求められます。

児童生徒からの相談を受けた際の教師の姿勢の例

- 児童生徒自身が発する言葉を大切にし、最後まで聞く
- 相談してくれてありがとうという気持ちを伝える
- 困ったことがあったらいつでも相談に乗ると伝える
- 正しい知識を伝える
- 誰がこのことを知っているのか、誰には話してもよいかを聞く
- 困っていること、変えて欲しいことがないか聞く(すべてのニーズに応えられるわけではないことを理解してもらう)
- 必要に応じて専門機関の連絡先を伝える 等



児童生徒からの相談を受けた際の教師のNG対応例

- ✗ 「あなたの思い過ごしだよ」「トランスジェンダーね」等のようにセクシュアリティを決めつける
- ✗ 話を聴こうとせず、養護教諭や相談機関につなげようとする
- ✗ 他者へのカミングアウトを強要する
- ✗ 不安を煽るようなことを言う 等

(5) LGBTQの可能性のある児童生徒への支援

- LGBTQの可能性については、「本人からの相談」があった際に、本人の了承を得た上で、対策会議を中心に、児童生徒本人の思いを尊重した支援を進める必要があります。
- 本人の悩みが大きく、自傷行為やその他、本人が危険にさらされる可能性がある場合には、対策会議で対応の方針を決め、チームで具体的な支援を行います。
- 「本人からの相談」がない場合にも以下のような状況から、学級担任や養護教諭等がその可能性に気づくことがあります。

LGBTQの可能性に気づく視点の例

- 宿泊行事に参加したがない。宿泊行事で入浴するのを避けようとする。
 - 体育等の着替えの際に、他の児童生徒と一緒に着替えることを避けようとする。
 - 休み時間等の友人関係が、異性との交友に偏っている。等
- 教師が「入学の際の引継ぎ」や日常的な観察等から児童生徒のLGBTQの可能性に気づいたとしても、「本人からの相談」がない限り、直接的、具体的な支援をすることについては慎重にならざるを得ません。
 - 気づいた教師が一人で抱え込むことなく、対策会議で支援方針等を確認し、当該児童生徒に寄り添い、観察と情報収集を継続するとともに、前ページ(2)(3)の取組を推進し、学校全体が多様な価値観を自然に受け入れられる環境となるようにします。
 - 本人の思いを十分に聞き取った上で、「標準服や制服、体育着の着用」「更衣場所やトイレの利用」等については、可能な範囲で柔軟な対応をする必要があります。
 - 一方で、服装などの表面的な課題を解消すれば良いということではなく、当該児童生徒が、どのように生活したいのかという思いに寄り添い、支援していくことが重要です。
 - 本人が保護者に相談できていない場合も少なくありません。また、保護者が本人の気持ちを受け入れるまでに相当な時間を要することもあります。こうしたケースでは、保護者の理解を深めるために、専門的な知識をもつ医師等と連携して支援を進めることが有効です。

