体罰・不適切な指導防止ハンドブック
「一人一人を大切にした指導を目指して」

Ⅰ　一人一人を大切にした指導

1　児童生徒と向き合う際の心構え……Ｐ１
2　十人十色～様々な様子を見せる児童生徒たち～‥Ｐ２
3　児童生徒をどう捉えるか……Ｐ３
4　トラブルが起きたときには……Ｐ４

Ⅱ　体罰・不適切な指導の防止

1　体罰の禁止……Ｐ５
2　不適切な指導の禁止……Ｐ５
3　体罰・不適切な指導による児童生徒への影響‥‥Ｐ６
4　体罰・不適切な指導と懲戒，毅然とした指導，
　正当防衛・正当行為の区別……Ｐ６
5　部活動における体罰・不適切な指導，
　指導として認められる行為……Ｐ１３
6　体罰・不適切な指導が生む様々な問題と処分‥‥Ｐ１４

Ⅲ　体罰・不適切な指導を防止するために

1　体罰・不適切な指導の根絶に向けた学校づくり‥Ｐ１７
2　自己の意識改革……Ｐ２１
3　感情のコントロール（アンガーマネジメント）‥Ｐ２２

Ⅳ　体罰・不適切な指導についてのセルフチェック

1　個人用チェックシート　……Ｐ２４
2　校内体制チェックシート……Ｐ２６

Ⅴ　体罰・不適切な指導に関する事例

1　体罰等に関するアンケート調査結果分析①……Ｐ２７
　「体罰・不適切な指導に至る要因等（キーワード）」
2　体罰等に関するアンケート調査結果分析②……Ｐ２９
　「体罰事案の分析」
3　体罰等に関するアンケート調査結果分析③……Ｐ３０
　「不適切な指導事案の分析」
4　体罰に関する事例……Ｐ３１
5　不適切な指導に関する事例……Ｐ３６

平成３１年４月　仙台市教育委員会

教　育　長　メ　ッ　セ　ー　ジ

分かる授業，深い学びが実践され，そんな中にも，子供たちと教員が心を通い合わせ笑顔が満ち溢れる学校，これこそが学校のあるべき姿です。そして，このような学校を作っていくためには，教員が子供たちそれぞれを理解し，思う気持ちを表し，心に響く言葉をもって，信頼を積み重ねながら指導していくことが大切です。

授業に集中できない，宿題をしてこない，同級生とうまく関係をつくれない，子供たちの行為の背景には，学習の内容が分からなかったり，友だちの言葉に傷ついたり，家での出来事を不安に思ったり，大人への不信感があったり，それでも身近な先生に認めてほしいと強く願っていたり，ということがあるかもしれません。

問題行動を速やかに改めさせることが必要な場合もあります。見守り気付かせることが待てない場合もあるでしょう。何度も指導を繰り返すうちに，むしろ教員が焦り，無力感に襲われそうになることだってないとは言えません。

でも，そんなときにも，愛情と熱意を持って子供たちに向き合い，心のうちを理解しようと努力を続けることで，教員自身が平静を保ち，恐怖や苦痛，力の差などによるのではない，その子供にとって真に意味のある指導を成し得るのだと思います。

この度の「体罰・不適切な指導防止ハンドブック」には，「一人一人を大切にした指導を目指して」との副題を付し，その内容にも，児童生徒と向き合う際の教員の心構え，様々な様子を見せる子供たちの捉え方，支援の手立てや声掛けの方法なども盛り込みました。

教員による体罰・不適切な指導は，法律や条例によって禁止されています。行ってはならないことだということは，教員なら誰しもが認識しています。当然，そのことを学び研修することも必要です。しかし，一方で，子供たちを理解し，教員自身を律した上で，子供たちのために本気で叱る，ということもまた求められているのです。

教員は，子供たちにとって最も大きな影響を与え得る職業であり，多くの子供たちの成長に触れ喜びとすることができます。

子供たちに本気で向き合おうとする本市教員にとって，このハンドブックが，改めて教員としての在り方を問い直し，子供たち一人一人を大切にした望ましい指導の実践に繋げていく，そのように活用されることを期待します。

Ⅰ　一人一人を大切にした指導

私たち教職員は，すべての児童生徒に対して，一人の人として尊重し，大切な存在として関わりながら育てていく責務があります。異なる個性を持っている一人一人の児童生徒を，教職員としてどのように指導していくのか，望まれる指導や配慮点について示します。

1　児童生徒と向き合う際の心構え

時代の変遷とともに児童生徒との向き合い方にも変化が求められています。学校や教員に求められるものも大きく変わってきています。しかし，変わらないものもあります。それは，「子供はかけがえのない存在である」ということです。

学校においては，児童生徒に「自分を大切に思える気持ち（自尊感情・自己肯定感）」を育む「いのちの教育」を大切にしていく必要があります。体罰等の問題を考えるということは，児童生徒の人格・人権・いのちを考えることです。体罰や暴言等の不適切な指導は絶対にしないという強い意志を持って児童生徒と向き合い，深い愛情をベースとした「共感的な対話」と「毅然とした態度」による指導で子供たちの心を動かし，自立を促していくことができるように努力していくことが大切です。そして，どのような時でも，「まだまだ未熟な自分が，未来の宝である子供たちを教育している」ということを肝に銘じ，絶えず自分の行為を振り返りながら指導に当たることを心がけましょう。

心身ともに未成熟な児童生徒にとって，保護者と並んで最も身近な存在の大人である教員が与える影響は計り知れないものがあります。人間は，誰もが多くの欠点や心の弱さを持っていますが，私たち教員一人一人が，児童生徒の手本となる大人をめざす努力をすることで，信頼される学校教育を進めていきましょう。

2　十人十色～様々な様子を見せる児童生徒たち～

いろいろな感じ方や捉え方をする児童生徒がいます。自分とは違う感覚を持っていたり，違う捉え方をしたりする児童生徒がいることを知り，常に意識しておくことが，大切です。
特徴的な様子が見られる児童生徒については，教職員全体で情報共有しておくことも必要です。

・他のことに気がとられて，集中できない。思いついたら，すぐに行動，発言する。
・一つできないと，次に進めない。1か所うまく書けないと，プリントを破ってしまう。
・知っていて当たり前のこと，暗黙の了解が分からない。
・相手の気持ちを考えず，人の気にしていることを平気で言う。
・音やにおい，味，肌に触れる感覚が過敏で，とても気にする。
・言葉を字義どおりに捉える。冗談で言われたことに怒り出す。
・いつも通りのこと，予定通りのことができないと，怒り出す。
・周りの人が言われたことも，自分に言われたように受け取る。
・以前の体験が忘れられず，何かのきっかけで突然思い出す。（何年も前のことが忘れられない）

先生方の声から……

こんな失敗がありました

「何度言ったら分かるんだ。」
「相手の気持ちを考えなさい。」
「ちゃんと反省しなさい。」などと
大きな声でくり返し指導したが，
子供の様子は変わらなかった。

あのとき，こんな対応ができていれば

「何があったのか，一つずつゆっくり思い出してみよう」
「△△したことは覚えているかな？」
「△△することは，よくないね」
「○○さんに対して，何かしたいことがあったのかな？」
「○○さんは，どんな顔をしていた？」
「どんな気持ちだったと思う？考えてみよう」

教師が，目の前で起きている問題に巻き込まれてエスカレートしないこと
大きく深呼吸し，いつもよりゆったり間を取り落ち着いて話すことで，児童生徒をできるだけ緊張させずに，状況把握をしていくことが大切です。

発達に特性のある児童生徒の声から……

小中学校時代は，こんな気持ちで生きてきた

・暗黙の了解で進んでいることがあいまいで分からなかった。
・なんで？どうして？分からないからキレていた。
・キレると頭が真っ白になる。
・一人でいることも認めてほしかった。
・つまずいたときに，どうしたらよいかを教えてほしかった。

こんなことに救われました。

・先生方が真剣に向き合って話を聞いてくれた。話すことが「居場所」だった。
・「一度間違ったら次はできるようになるから，間違っていいんだよ」という先生の言葉
・「物事は経験だ。ダメになったら俺を呼べ。」と言ってくれた大人がいた。
・○×だけではなく一言コメントを書いてくれた先生
・親にいろいろ話を聞いて，自分について理解しようとしてくれた先生がいたこと。

3　児童生徒をどう捉えるか

どの学級にもいる**「気になる子」**。教職員から見れば，**「困った子」**と映る姿かもしれませんが，実際にはその児童生徒自身が一番困っているのです。

教職員として，まずは，目の前にいる児童生徒のありのままを受け止め，認めることから指導や支援が始まります。

目の前にいる児童生徒の**背景を含めた理解**が必要です。

背景を含めた児童生徒の理解

多面的な理解

本　人		環　境
・得意なこと（強み，生かしたい点） ・苦手なこと（弱み，カバーしたい点） ・興味関心 ・こだわりの有無とその対応 ・学力の状況 ・コミュニケーションの力 ・対人関係，社会性 ・運動面の力（粗大，微細，協応運動）	◆学校での状況 ◇人的環境 ・周囲との関係性 （教員，児童生徒） ・本人に対する周りの児童生徒の捉え ◇物的環境 ・教室内の環境	◆家庭，生育歴 ・家族構成 ・養育の状況（過去，現在） ・相談歴，診断名　など ◆学校以外の場での様子 ・児童館で，習いごとで，地域で

共感的な理解

保護者との情報共有

それぞれの児童生徒に合った支援の手立て，声がけ

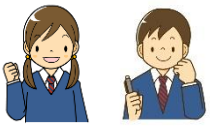
先入観のない柔軟な方法

ポイント

「自尊感情を傷つけない」……児童生徒も一人の人として尊重すべし

「強みを生かす」
- 興味関心を生かした手立てを工夫する。
- 好きなことを入れることで意欲，集中力を向上させる。

「弱みはカバーする」
- 苦手なことを自分でカバーする方法を児童生徒と一緒に考える。
- 自己理解を促し，将来も使える方法を身に付けられるよう支援



児童生徒側の視点に立った手立て

手立てや声がけを考えるときの留意点

「その児童生徒なりの言葉（表現）や物の捉え方，感じ方を知り，児童生徒に合った指導や支援方法を考える」

- その児童生徒に分かりやすい（入りやすい）伝え方を見つける。
- 苦手なことを無理強いしない支援の方法を考える。（できないことの裏返しを目標にしない。）
- まずは「できそうなこと」を目標とし，スモールステップで「できた」経験を積み重ねさせる。

「自己選択，自己決定を積み上げさせ，主体的・能動的に生きる力を育てる」

- ルール（約束事）や目標は，児童生徒と一緒に考える。
- 本人の「なりたい姿」を応援し，常に成長を促す視点で関わる。

4　トラブルが起きたときには

問題行動の裏側には，必ず**本人なりの理由**があるものです。そのときの児童生徒の思いを聞き，それを受け止めることが，問題行動の再発を防ぎ，解決に導く手立てにつながります。
普段からの児童生徒との関係性やその児童生徒に対する理解の度合いが大きく影響します。

こんなことが起きたら・・・

問題行動のみに着目しない！

考えられる要因として……
- 言葉で状況を説明できない。
- 短期記憶の弱さがあり，覚えていない。
- 「怒られる」という思いが強く，それ以上考えられない。
- 過去の経験から，「説明してもどうせ分かってもらえない」と思っている。
- 「何をやってもダメだ」と自分自身について諦めてしまっている。
- 関わりを持ちたかった，または注目を引きたかった行動
- 何か他に気になることがあったための行動

背景要因も含めた整理

＊本人なりの理由を聞く
・時間をかけて　・言葉で表現するのが難しい場合は，選択肢を出して

＊こんなことも想定して
・こだわりやトラウマが関連する場合もある。
・本人が意識していない言動もある。

一人一人に合わせた対応

ルールや許されない行為をどう指導する？⇒「怒らないけど譲らない」姿勢で

＊「ダメなことはダメ」と伝えることは大事。その後の指導が，児童生徒を成長させるカギ

ポイント！
＊児童生徒の気持ちが落ち着くのを待って
＊冷静に，穏やかな口調で
＊児童生徒に分かりやすく伝わる言葉で
＊肯定的な声がけで
＊次に起きたときのモデルを示して

具体的な方法
- 落ち着いてから，何が起きたか一緒に振り返る。
  （実際の場所で，または図に描いて示すのも有効）
- 大きな声や音に過敏に反応する児童生徒もいることを考慮
  （「大きな声」だけで何も伝わらなくなる場合もある）
- 具体的に分かりやすい言葉で伝える。
  「分かるよね？」「きちんとしなさい」「前にも同じことがあったでしょ」「自分でよく考えなさい」では分からない。
  ＊何がダメなのか（○○したことが，いけなかった　等）
  ＊どうすれば良かったのか，次はどうすれば良いか，
  （どうしたら良かったかな？次は△△するといいね　等）
- 否定的な言葉で終わらせず，次にとるべき適切な行動（モデル）を必ず伝える。

教職員のふるまい（言動）が，関わり方のモデルになります。

組織としての対応

目指すのは，
どの児童生徒にとっても
過ごしやすく
学びやすい環境づくり

◆児童生徒の特徴やそれぞれに合った支援の手立ては，**全職員で共有し，共通理解のもと，共通の対応を**することが大切です。

◆「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を活用し，次年度の学年や進学先へ支援を引継ぐことにより，児童生徒の新しい場への適応を促し，一貫した支援ができる環境づくりへとつながります。

Ⅱ　体罰・不適切な指導の防止

校長及び教員は，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。　【学校教育法第 11 条】

市立学校の教職員は，当該市立学校に存在する指導生徒に対し，体罰を加え，及び不適切な指導（児童生徒の人間性又は人格の尊厳を損ね，又は否定する言動を伴う指導をいう。）を行ってはならない。
【仙台市いじめ防止等に関する条例第 12 条 5 項】

1　体罰の禁止

体罰は，学校教育法第 11 条において禁止されており，校長及び教員は，児童生徒への指導に当たり，いかなる場合も体罰を行ってはなりません。体罰は違法行為であるのみならず，児童生徒の心身に深刻な悪影響を与え，教職員及び学校への信頼を失墜させる行為です。

また，体罰で児童生徒の正常な倫理観を養うことはできません。むしろ児童生徒の力による解決への志向を助長させ，いじめや暴力行為などの連鎖を生む恐れがあります。もとより教職員は指導に当たり，児童生徒一人一人をよく理解し，適切な信頼関係を築くことが重要であり，そのために日頃から自らの指導の在り方を見直し，指導力の向上に取り組むことが必要です。

児童生徒の指導に当たり，いかなる場合も体罰を行ってはならないことを改めて自覚する必要があります。

2　不適切な指導の禁止

「仙台市いじめの防止等に関する条例」（平成 31 年 4 月 1 日施行）において，不適切な指導とは「児童生徒の人間性又は人格の尊厳を損ね，又は否定する言動の伴う指導」と示されました。

具体的には，「暴言」「無視」「威圧・威嚇的な発言や行為」「特定の児童生徒に対する執拗かつ過度な精神的負荷」「不必要な性的発言やセクシャルハラスメントと判断される行為」「個人情報に対する配慮不足」などが挙げられます。

これらの不適切な指導は，児童生徒の心を大きく傷つけ，自尊感情を著しく低下させるだけではなく，児童生徒に「存在そのものが否定された」と受け止められ，非行などの問題行動や不登校などにつながる場合もあります。また，児童生徒のみならず保護者からも信頼を失うこととなり，正常な学級経営や授業にも悪影響を与えることになります。

よって教職員は，体罰と同様に，不適切な指導を絶対行ってはいけません。

体罰・不適切な指導は絶対に許されない

3　体罰・不適切な指導による児童生徒への影響

● **当該児童生徒の心や体への影響**

恐怖心とともに肉体的，精神的な苦痛を与える体罰等によって，心の傷を将来にわたり残すことがあります。屈辱感を与えられ，自尊心や人間としての尊厳を傷付けられた児童生徒は，無力感や劣等感を抱き，心身の健全な成長が阻害されるおそれがあります。

● **学習面への影響**

教育活動の主たる場面である授業中の体罰等は，児童生徒を萎縮させ，自由で独創的な発想や発言を妨げ，学ぶ意欲を低下させるなど，学習活動に悪影響を及ぼします。

● **児童生徒同士の人間関係への影響**

体罰等を受けた児童生徒だけでなく，その周りにいる児童生徒の心に対する影響も甚大です。周囲の児童生徒が怯えたり，ストレスを感じたりすることがあるだけでなく，価値観に変化をきたし，人間関係に歪みを生じさせます。更に暴力や暴言の連鎖を生み，いじめ・不登校や学校の荒れを招く場合もあります。

● **児童生徒と教師との人間関係への影響**

児童生徒が抱く教師像に歪みを生じさせ，体罰等を行った教職員だけでなく，学校の教職員全体に対する見方や接し方にも変化をもたらすおそれがあります。一人の教職員への不信感や不安感は，児童生徒と学校との関係に悪影響を及ぼします。

児童生徒は，人格を持った一人の人間として尊重されるべき存在であり，体罰・不適切な指導は，学校，教職員，大人への不信感，ひいては暴力容認の態度を招きかねません。

4　体罰・不適切な指導と懲戒，毅然とした指導，正当防衛・正当行為の区別

学校教育法第 11 条では，「教育上必要があると認めるときは，文部科学大臣が定めるところにより，児童，生徒及び学生に懲戒を加えることができる」と規定されています。

ここでいう懲戒とは，学校教育法施行規則に定める退学，停学，訓告のほか，児童生徒に肉体的苦痛を与えるものではない注意，叱責，居残り，別室指導，起立，宿題，清掃，学校当番の割当て，文書指導などが例として挙げられています。（「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)」（平成 25 年 3 月 13 日付け文部科学省初等中等教育局長，スポーツ・青少年局長通知））

これらは，児童生徒の指導上，その必要性が認められ，また，効果が期待できる場合など，あくまでも教育的配慮の下に行われる限りにおいて認められています。しかし，懲戒が必要と認める状況においても，決して体罰・不適切な指導となることのないよう，児童生徒の規範意識や社会性の育成を図るべく適切に懲戒を行い，粘り強く指導することが必要です。

（1） 体罰の判断基準

どのような行為が体罰に当たるかの判断に関しては，以下のように示されています。

（1）教員等が児童生徒に対して行った懲戒行為が体罰に当たるかどうかは，当該児童生徒の年齢，健康，心身の発達状況，当該行為が行われた場所的及び時間的環境，懲戒の態様等の諸条件を総合的に考え，個々の事案ごとに判断する必要がある。この際，単に，懲戒行為をした教員等や，懲戒行為を受けた児童生徒・保護者の主観のみにより判断するのではなく，諸条件を客観的に考慮して判断すべきである。

（2）（1）によりその懲戒の内容が身体的性質のもの，すなわち，身体に対する侵害を内容とするもの（殴る，蹴る等），児童生徒に肉体的苦痛を与えるようなもの（正座・直立等特定の姿勢を長時間にわたって保持させる等）に当たると判断された場合は，体罰に該当する。

【「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）より】

客観的な判断の視点の例としては，以下が考えられます。

- ■ 教育的指導の範囲内で行われたことか。
- ■ 当該児童生徒の年齢，健康，心身の発達状況はどうだったか。
- ■ 当該行為が行われた場所的及び時間的環境はどうだったか。
- ■ 行為を受けた児童生徒の心身へどんな影響を与えたか。
- ■ 懲戒の内容や方法は適切であったか。
- ■ 教員等の一時的な感情によるものではなかったか。

これらの視点は，不適切な指導についても同様です。

（2） 体罰と判断される行為

例えば以下のような行為は，体罰と判断されます。

身体に対する侵害を内容とするもの

【「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）より】

○体育の授業中，危険な行為をした児童の背中を足で踏みつける。

○帰りの会で足をぶらぶらさせて座り，前の席の児童に足を当てた児童を，突き飛ばして転倒させる。

○授業態度について指導したが反抗的な言動をした複数の生徒らの頬を平手打ちする。
○立ち歩きの多い生徒を叱ったが聞かず，席につかないため，頬をつねって席につかせる。
○生徒指導に応じず，下校しようとしている生徒の腕を引いたところ，生徒が腕を振り払ったため，当該生徒の頭を平手でたたく。
○給食の時間，ふざけていた生徒に対し，口頭で注意したが聞かなかったため，持っていたボールペンを投げつけ，生徒に当てる。
○部活動顧問の指示に従わず，ユニフォームの片づけが不十分であったため，当該生徒の頬を殴打する。

【仙台市立学校で確認された事例】
○部活動中，部員の集中力が欠けているように見えたことから，部員の胸を手の甲でたたいた。
○授業中，忘れ物の理由を答えない生徒に対し，理由を問いただすために，胸ぐらをつかんで，座席から教室前方まで引きずり出して叱責した。
○授業中，私語を止めない児童の机を感情的になり蹴ったところ，机が倒れて，その児童の腹部に当たった。
○体育の授業中，整列の指示を聞かず並ばなかった児童に対し，話をしっかり聞くよう，耳を引っ張り指導した。

肉体的苦痛を与えるようなもの

【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)より】
○放課後に児童を教室に残留させ、児童がトイレに行きたいと訴えたが、一切、室外に出ることを許さない。
○別室指導のため、給食の時間を含めて生徒を長く別室に留め置き、一切室外に出ることを許さない。
○宿題を忘れた児童に対して、教室の後方で正座で授業を受けるよう言い、児童が苦痛を訴えたが、そのままの姿勢を保持させた。

【仙台市立学校で確認された事例】
○体育祭の練習中，体育着を忘れてきた生徒を長時間にわたって，校庭の片隅に立たせておいた。生徒は，水を飲んだりトイレに行ったりすることができなかったために体調不良を訴えた。

（３）不適切な指導の例

【暴　言】

〈児童生徒の人格，人権，存在そのものを否定するような暴言の例〉

○「お前は学級の仲間じゃない。」「じゃまだ，出ていけ。」

○「人間のくずだ。」「最低な奴だ。」

○「猿の方が，物覚えが早いぞ。」

〈児童生徒の能力を否定するような暴言の例〉

○「お前みたいな奴はだめだ。」

○「やっぱり，お前じゃできないね。」

○「何でこんな簡単な問題ができないのだ。お兄さんやお姉さんも勉強が苦手だったからな。」

〈児童生徒の身体や容姿をけなすような暴言の例〉

○「チビ。」「デブ。」「ブス。」「きもい。」

【行　為】

〈児童生徒の自尊感情を傷付ける行為の例〉

○問題行動に関わった生徒を職員室に呼び出し，多くの教職員や生徒のいるところで叱責する。

○忘れ物を減らすために，児童生徒一人一人の忘れ物の数をグラフにして，教室内に掲示する。

〈児童生徒に恐怖感や不安感を与える威圧的な行為の例〉

○周りの物に当たって威嚇する。

・机や椅子を蹴飛ばす。　・黒板や壁を激しくたたく。　・床に物を投げつける。

・プリントを破り捨てる。　・チョークを投げつける。

○必要以上に大声を上げて怒鳴るなどの過度な叱責

○休み時間に寄り添ってくる児童を膝の上に乗せて後ろから抱え込むといったような，セクハラと誤解される行為

○特定の児童生徒だけを無視する。

〈児童生徒が理不尽と感じる行為の例〉

○連帯責任

・授業中に私語が多く何度注意しても聞かない生徒がいる班に，連帯責任として学習プリントを配付しない。

・授業中に漫画を読んでいた生徒が所属している部を，連帯責任として１週間の活動停止にした。

〈児童生徒に精神的に過度な負担を与える行為の例〉

○実現不可能な課題を強制する。

○過度な練習を強制する。

（４） 懲戒として認められる行為

例えば以下のような行為は，児童生徒に肉体的苦痛を与えるものでない限り，懲戒権の範囲内の適切な指導と考えられますが，これらは，児童生徒の年齢，健康，心身の発達状況，当該行為が行われた場所及び時間的環境など，事案ごとに判断する必要があることに留意が必要です。

児童生徒の指導上，必要性が認められ，効果が期待できるなど，あくまでも教育的配慮の下に行われる限りにおいて認められます。

○放課後，教室に残留させる。
　（ただし，トイレに行かせない，食事時間を過ぎても長く留め置く等の行為は肉体的苦痛を伴うので体罰に当たる。）
○授業中，教室内に起立させる。
　（ただし，肉体的苦痛を与える長時間の場合は体罰に当たる。）
○学習課題や清掃活動を課す。
○当番を多く割り当てる。
○立ち歩きの多い児童生徒を叱って席に着かせる。

【「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）より】

（５） 毅然とした指導

① 毅然とした指導の必要性

児童生徒は，成長の段階に応じて迷ったり悩んだりしながら成長を遂げていくことから，学校生活においては，基本的な生活のルールに関わる指導の場面が，様々に起こり得ます。児童生徒の身勝手な態度や些細なことでの友達との衝突，規則に公然と違反する行動や他者を否定するような言動が見られることもあります。また，校外での生活においては，社会的規範を乱す行為が見られることもあります。そうした場面においては，「社会で許されない行為は，学校でも許されない」「駄目なものは駄目」と明確に，そして毅然とした態度で指導することが必要です。

② 毅然とした指導の在り方

毅然とした指導とは，問題行動が生じた状況を見逃さず，行為を制するとともに，その行為の過ちや責任をしっかりと自覚させ，行動が改善されるまで温かく粘り強く指導していくことです。児童生徒の人格を否定し，心に大きな傷を負わす体罰や不適切な指導とは全く異なっています。

児童生徒に毅然とした指導を行うためには，教職員が児童生徒と信頼関係をしっかり作っていくことが大切です。児童生徒が，日頃から教職員は自分たちを信じ，尊重し，成長を支えてくれるということを実感するようになれば，信頼を寄せてきます。そうした信頼関係を基に，児童生徒の問題行動や社会的規範に反するような言動には，毅然とした指導を行うことが必要です。

〈毅然とした指導の基本パターン〉

○　問題行動を発見する。
○　発見した教職員がその場で素早く指導を始める。
　（決して見逃さない，指導のタイミングを逃さない，冷静に対応するなど）
○　他の教職員へ連絡をする。状況を把握し，他の児童生徒の安全を確保する。
○　危険な行為や問題行動を毅然と制する。
○　危険な物や不要な物を取り上げる。
○　起きた行為の事実，そこに至った背景を把握する。
　（複数での対応，必要に応じた関係機関との連携，真実を明確にすること等）
○　当該児童生徒の心情に寄り添いながらも，行為に対しては不適切な方法であったことを理解させる。
○　責任の取り方（謝罪等）や今後の行動を考えられるまで，粘り強く指導する。
　（定期的な面接指導，家庭訪問，文書指導，カウンセリング等）
○　本人の行動が改善されたとき，その変容を認めるとともに，努力を褒める。

〈毅然とした指導の例〉

・　雨の日の休み時間に，廊下で追いかけっこをして走っていた児童に，「止まれ」と大きな声を出して行動を制した後，廊下を走ってはいけない理由を考えさせ，再び同じ行動をさせないように指導する。
・　授業中，不要な物を出して遊んでいる生徒から，「授業に関係ない物は放課後まで預かる」と言い，不要な物を取り上げ授業に集中させる。そして，担任と共に別室にて授業規律について指導する。状況に応じて保護者にも連絡し協力をお願いする。
・　故意にガラスを割った生徒に対して，例えば公共物を故意に損壊した場合の法的責任や弁償の必要性の有無，他者へ与えた不安や生活の不便さ等，責任や他者へ与えた影響について指導し，考えを深めさせる。そして，自ら責任を取る方法を決定させ実行させる。（例えば，一定期間，登校時間よりも早く登校し，教室や廊下を清掃する等。その際は，教員が付き添う等の継続的な指導が必要である。）

〈個別の配慮を必要とする児童生徒に対する毅然とした指導の例〉

・　言語での指示理解が難しい児童生徒に対して，児童生徒の顔にそっと手を添えて話をする人の方に顔を向けさせたり，手で直接誘導したり，身体的な介入指導をする。
・　突発的に危険な行動を起こす前に腕をおさえるなど，身体の動きを抑制するための指導をする。
　（これらの指導を行う際，必要に応じて，具体の指導内容についてあらかじめ「○○するよ」などと声がけをしてから行うとよい。）

※　毅然とした指導は，当然，児童生徒一人一人に対する温かな態度や教育的愛情を前提としたものでなければなりません。

（６）正当防衛・正当行為

児童生徒の暴力行為や教育活動への妨害行為については，毅然とした姿勢で教職員が一体となって対応し，安心して学べる環境を確保することが必要です。

児童生徒からの教職員に対する暴力行為に対して，教職員が防衛のためにやむを得ずした有形力（目に見える物理的な力）の行使は，もとより教育上の措置である懲戒行為として行われたものではなく，これにより児童生徒の身体への侵害又は肉体的苦痛を与えた場合であっても，体罰には該当しません。また，他の児童生徒に被害を及ぼすような暴力行為に対して，これを制止したり，目前の危険を回避したりするためにやむを得ずした有形力の行使についても，同様に体罰には当たりません。

「正当防衛」又は「正当行為」のために，教職員がやむを得ず行使した有形力については，刑事上又は民事上の責めは問われません。

例えば以下のような行為は，通常，正当防衛，正当行為と判断されると考えられます。

児童生徒から教職員に対する暴力行為に対して，教職員が防衛のためにやむを得ずした有形力の行使

【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）より】

○児童が教職員の指導に反抗して教職員の足を蹴ったため，児童の背後に回り，体をきつく押さえる。

他の児童生徒に被害を及ぼすような暴力行為に対して，これを制止したり，目前の危険を回避したりするために，やむを得ずした有形力の行使

【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）より】

○休み時間に廊下で，他の児童を押さえつけて殴るという行為に及んだ児童がいたため，この児童の両肩をつかんで引き離す。

○全校集会中に，大声を出して集会を妨げる行為があった生徒を冷静にさせ，別の場所で指導するため，別の場所に移るよう指導したが，なおも大声を出し続けて抵抗したため，生徒の腕を手で引っ張って移動させる。

○他の生徒をからかっていた生徒を指導しようとしたところ，当該生徒が教員に暴言を吐きつばを吐いて逃げ出そうとしたため，生徒が落ち着くまでの数分間，肩を両手でつかんで壁へ押しつけ，制止させる。

○試合中に相手チームの選手とトラブルになり，殴りかかろうとする生徒を，押さえつけて制止させる。

5　部活動における体罰・不適切な指導，指導として認められる行為

部活動においては，体罰・不適切な指導の事案が比較的多く発生しています。部活動で指導する際の留意点を改めて確認します。

（1）教育活動としての部活動運営

部活動は学校教育の一環であり，生徒の人格を否定し心に大きな傷を負わすおそれのある体罰及び暴言や威圧的な態度等の不適切な指導は，いかなる理由があろうとも決して許されるものではありません。成績や結果を残すことのみに固執せず，教育活動から逸脱することなく，適切に実施されなければなりません。

部活動においては，生徒の技術力，身体的能力，又は精神力の向上を図ることを目的として，一定の肉体的あるいは精神的負荷を伴う指導が行われますが，これらは心身の健全な発達を促すとともに，活動を通じて，達成感や仲間との連帯意識を育むものでなければなりません。その指導は，学校，部活動顧問，生徒，保護者の相互理解の下，年齢，技能の習熟度や健康状態，場所的・時間的環境等を総合的に考えて，適切に実施される必要があります。指導と称して，部活動顧問の独善的な目的から，特定の生徒に対して，執拗かつ過度に肉体的・精神的負荷を与える指導は，教育的指導とは言えません。

校長，教頭等の管理職は，部活動顧問に全てを委ねることなく，その指導を適宜監督し，学校教育の一環であることの意義等を確認することが求められます。

（2）運動部活動での指導のガイドライン

指導として認められる行為や，やってはいけない体罰や不適切な指導に当たる行為として，以下のような例が示されています。（平成 25 年 5 月　文部科学省「運動部活動での指導のガイドライン」より）

指導として認められる行為の例

【通常のスポーツ指導による肉体的負荷として考えられるもの】

○バレーボールで技能向上のため，反復してレシーブの練習をさせる。

○柔道の初心者に様々な受身を反復して行わせる。

【学校教育の一環である運動部活動で，教育上必要があると考えられるもの】

○試合中に反則行為を繰り返す生徒を途中退場させて見学させ，試合後に会場に残留させて，反則行為の危険性を説諭する。

○練習で遅刻を繰り返す生徒を試合に出さず，今後の取組姿勢の改善を促す。

【有形力の行使であるが，正当な行為として考えられるもの】

○生徒が反抗して顧問の足を蹴ったため，生徒の背後から体を押さえる。

○練習中に危険な行為をした生徒を別の場所で指導するために，腕を引っ張る。

体罰・不適切な指導に当たる行為の例

【体罰に該当】

○殴る，蹴る等。
○長時間にわたり，正座や直立姿勢等特定の姿勢の保持や反復行為をさせる。
○熱中症が予見され得る状況下で水を飲ませないで長時間ランニングさせる。
○相手の生徒が受身をできないように投げたり，攻撃を続けたりする。
○防具で守られていない身体の特定の部位を打突することを繰り返す。

【不適切な指導に該当】

○パワハラと判断される言葉や態度による脅し，威圧・威嚇的発言や行為
○セクハラと判断される発言や行為
○身体や容姿，人格を否定するような発言
○特定の生徒に対して，独善的に執拗かつ過度に肉体的，精神的負荷を与える。

6　体罰・不適切な指導が生む様々な問題と処分

（1）体罰・不適切な指導がもたらす保護者や地域社会への影響

● 学校への不信感

長年地道に築き上げてきた学校への信頼が，一度の体罰等によって一瞬のうちに失墜します。学校への不信感から，地域やＰＴＡなどの協力も得にくくなることもあります。これでは，十分な学校教育の成果を上げることはできません。

学校の様々な取組への信頼が大きく崩れ，学校の教育活動に支障をきたすおそれがあります。

（2）教職員間に与える影響

● 教職員の相互不信

一人の教職員が起こした体罰や不適切な指導であっても，学校の教職員全体が同様の意識であると同一視されるような評価や批判は，その他の教職員の意欲低下や職場内の人間不信を生みやすくしてしまいます。

教職員集団の信頼関係が崩れ，教育の効果の低下が心配されます。

（3）体罰・不適切な指導に対する教職員の処分

● 行政上の責任

職務義務違反（地方公務員法第 29 条）として，以下の懲戒処分があります。

- **免職**　失職。退職手当の支給制限。教員免許状の失効（官報に公告される）。
- **停職**　職務に従事させない。いかなる給与も支給されない。
- **減給**　一定の期間，給料が減額される。
- **戒告**　その責任を確認し，将来を戒める。

※懲戒処分は，昇給等にも影響が生じます。また，履歴事項になります。
※懲戒処分を受けない場合でも服務上の措置（訓告，厳重注意等）が行われます。

＜体罰に係る懲戒処分等の推移＜過去１０年間＞（Ｈ２９文部科学省）

年　　度	懲戒処分	訓告等	合　　計
平成２０年度	１４０	２３６	３７６
平成２１年度	１５０	２４３	３９３
平成２２年度	１３１	２２６	３５７
平成２３年度	１２６	２７８	４０４
平成２４年度	１７６	２，０７７	２，２５３
平成２５年度	４１０	３，５４３	３，９５３
平成２６年度	２３４	７１８	９５２
平成２７年度	１７４	５４７	７２１
平成２８年度	１６２	４９２	６５４
平成２９年度	１２１	４６４	５８５

平成 24 年度と平成 25 年度の数値が突出しているのは，平成 24 年 12 月に，大阪市の高校での，運動部顧問による体罰に起因し，生徒が自殺するという痛ましい事件の発生を受け，文部科学省が詳細な調査を実施したことによるものと考えられる。

● 刑事上の責任

体罰・不適切な指導を行ったことにより，傷害罪，暴行罪，監禁罪等の刑事上の責任を問われる場合があります。

なお，禁錮以上の刑（禁錮，懲役，死刑）に処せられた場合，地方公務員法第 28 条第４項の規定に基づき職を失い，教育職員免許法第 10 条第１項の規定に基づき免許状は効力を失います。

＜参考＞

・殴る・蹴る（暴行罪　刑法第 208 条）　・身体を傷付ける（傷害罪　刑法第 204 条）

・不当に長時間居残りをさせる（監禁罪　刑法第 220 条）

● 民事上の責任

国家賠償法による賠償責任があり，公共団体が傷害に対する治療費や慰謝料などの損害賠償責任を負うことがあります。また，職員に故意又は重大な過失があったときは，その職員に対し求償することもあります。

＜参考＞

・不法行為の賠償責任（民法第 709, 710 条）　・損害賠償責任と求償権（国賠法第１条）

○体罰・不適切な指導による懲戒処分は，本人のみならず，教育全体への信頼をなくします。

○その後の自分の教員生活にも，重大な影響を及ぼします。

子どもたちの声が聞こえますか？

コラム

部活で，チームの誰かがミスする度に先生に叩かれた。「気持ちが入っていない。」と，すぐ近くから大きな声で，立てなくなるほど厳しい言葉で怒鳴られたこともあった。そのときは，誰も何も言わなかったけれど，今思い出しても，納得できないことがたくさんある。

宿題をたまたま忘れたその日，先生に油性マジックで頬にバツを書かれた。私は，授業が終わるまで手で頬を覆い続け，休み時間になるとすぐに顔を何度も何度も冷たい水で洗った。恥ずかしさ，屈辱感は，卒業した今でも忘れられない。

テストを返した後，先生は突然言った。「８０点以下は全員床に正座。」クラスの三分の二以上が長時間正座をさせられた。自分としては，一生懸命がんばったのに……。

Q１　指示に従おうとしないA児を，何度も口頭で注意しましたが効果がなく，思わず平手で頬を叩いてしまいました。その後，A児は以前のような態度を取らなくなりました。体罰が，結果的に指導の成果を上げたと考えてよいのでしょうか。

A　**そうではありません。A児は教師への不信感を持ち，表面的に従う素振りをしているだけだとも考えられます。他の力の弱い教職員には以前と同じような態度を取るかもしれません。体罰を行うことは，児童生徒に力で問題を解決させることをよしとする，誤った考え方を教えていることになります。学校の教職員が一丸となって，粘り強く児童生徒を指導する体制を作ることが大切です。**

Q２　もし体罰を起こしてしまっても，保護者から「うちの子にも問題があったと思うし，先生の指導が少し行き過ぎただけだと理解している。」と言われた場合はどう取り扱えばよいのでしょうか。

A　**体罰は，指導の行き過ぎの問題ではなく，違法行為であり，行ってはならないものと認識しなければなりません。保護者の考えがどうであれ，体罰の事実は変わりません。体罰に至った正確な事実関係を管理職に報告し，これから体罰を行わない指導を進める方針を，学校として児童生徒と保護者に説明し謝罪する必要があります。また，体罰を受けた児童生徒の心身に影響が見られないか，十分配慮して指導に当たることが大切です。**

Ⅲ　体罰・不適切な指導を防止するために

1　体罰・不適切な指導の根絶に向けた学校づくり

（1）校内における組織体制の整備

①校内体制の在り方

- 学校に体罰や不適切な指導を引き起こす土壌，体罰や不適切な指導を容認する体質がないかを点検し，そういった土壌・体質がある場合は改善に当たります。
- 一部の教職員，生徒指導部や学年内の教員だけで指導するなどの「抱え込み指導」の防止に努めるとともに，学校全体で組織的な生徒指導ができる体制を作り，学年会や職員会議，コンプライアンス委員会等で共通理解を図ります。
- 児童生徒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，児童生徒の人権・プライバシー保護についても十分に配慮します。
- 部活動は，あくまでも教育の一環として行われているものであり，責任感や連帯感の涵養等に資するという教育的な意義を再度確認するとともに，指導に当たっては勝利至上主義を排し，生徒の成長を根気よく育て見守るよう努めます。

②生徒指導体制の在り方

- 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，児童生徒・保護者の心に指導の趣旨がしっかり届くよう信頼関係の確立を図ります。
- 児童生徒の指導に当たっては，一時的な感情で行動するのではなく，常に精神的な余裕を持ち，教育者として冷静かつ毅然とした態度で接します。
- 授業こそが一番の生徒指導の場面であるという認識に立ち，指導方法や指導内容を発達段階や理解の程度に応じて工夫し，魅力ある授業づくりに努めます。
- 学習場面では，児童生徒に発言する機会を十分に与え，学習意欲を高めながら，自ら課題解決が図られるよう指導します。また，複数の教員で指導に当たるなどの工夫により，児童生徒を多面的な視点で理解するように努めます。

③児童生徒への対応

- 児童生徒から定期的に体罰や不適切な指導に関する情報を集めるなどして，体罰や不適切な指導を根絶する環境づくりを整備するとともに，教職員間で児童生徒理解のための情報交換を密に行い，実情把握に努めます。
- 児童生徒や保護者が，体罰や不適切な指導を訴えたり教職員との関係の悩みを相談したりしやすい相談窓口を設け，周知します。

④家庭・地域との連携

- 日頃から保護者との連絡を密に行うとともに，青少年健全育成の在り方等について保護者・関係諸機関・地域住民等と情報や意見の交換ができる機会を増やすなど，学校の教育方針や活動内容について理解と協力を求めます。

● 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ます。

● 保護者や地域住民の一部に体罰や不適切な指導を容認する考え方があっても，学校として体罰や不適切な指導を否定する明確な指導方針を説明し，継続的に啓発します。

（２） 校長のリーダーシップ

①体罰・不適切な指導の未然防止に向けた体制づくり

校長は，教職員が体罰・不適切な指導を行うことがないよう，校内研修の実施等により体罰等に関する正しい認識を徹底させ，「場合によっては体罰等もやむを得ない」「これぐらいなら許される」などといった誤った考え方を容認する雰囲気がないか常に確認するなど，校内における体罰等の未然防止に恒常的に取り組むことが必要です。

また，教職員が児童生徒への指導で困難を抱えた場合や，周囲に体罰等や体罰等と受け取られかねない指導を見かけた場合には，個人で抱え込まず，積極的に管理職や他の教職員へ報告・相談できるようにするなど，日常的に体罰等を防止できる体制を整備することが必要です。

②体罰・不適切な指導が発生した場合の対応

校長は，教職員に対し，万が一体罰等を行った場合や，他の教職員の体罰等を把握した場合には，直ちに管理職へ報告するよう求めるなど，校内における体罰等の実態把握のために必要な体制を整備することが必要です。

また，教職員や児童生徒，保護者等から体罰等や体罰等が疑われる事案の報告・相談があった場合は，関係した教職員からの聞き取りや，児童生徒や保護者からの聞き取り等により，事実関係の正確な把握に努めることが必要です。

加えて，体罰等を把握した場合，校長は直ちに体罰等を行った教職員を指導し，再発防止策を講じるとともに，教育委員会へ報告する必要があります。

③体罰・不適切な指導の防止に向けた情報発信

校長は，体罰等の防止に向けた取組事例，文部科学省や教育委員会からの通知，体罰等に係る研修会等の情報などを校内に周知することを心掛け，教職員の体罰等の防止への意識を高めていくことが必要です。また，体罰等の防止に向けた具体的な学校の工夫・取組について保護者等に情報を発信し，日頃からの体罰等の防止に向けた取組に対する理解を得ることも大切です。

（３） 校内研修

①校内研修の重要性

体罰・不適切な指導のない学校づくりを進めるためには，児童生徒一人一人を大切にした指導，児童生徒に対する懲戒についての正しい理解，体罰や不適切な指導を起こさない意識の徹底，体罰や不適切な指導を防ぐ環境や組織づくり等についての校内研修を充実させることが求められます。

研修に当たっては，ねらいを明確にすることが大事です。例えば，体罰・不適切な指導と児童生徒の人権，教職員に対する懲戒処分，体罰に頼らない指導の在り方を共に考えたりするなど，そのねらいによって時期や研修内容，持ち方も変わります。

「体罰・不適切な指導防止ハンドブック」Ｐ1～4 の読み合わせを行い，一人一人を大切にした指導に対する理解を深めたり，Ｐ31～39 の事例を基に，具体的な場面を通して何が問題だったのか活発に意見交換を行ったり，Ｐ24～26 のチェックシートで教師の自己理解や同僚間の相互理解を促進したりするなど，各学校の実態に応じた研修に取り組みましょう。

②校内研修の例

○研修例 ❶　ねらい【体罰・不適切な指導と懲戒を正しく理解し，区別する】

体罰・不適切な指導についての理解を図り，常に適切な指導ができるようにする研修です。

＊　「体罰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)」等の活用

＊　「体罰・不適切な指導防止ハンドブック」Ｐ5～15 の読み合わせ

○研修例 ❷　ねらい【体罰・不適切な指導をしない意識を育て，適切な言動の在り方を学ぶ】

教職員自身の自己理解を図り，自己の成長・変革を促すための研修です。

＊　児童生徒とのやりとりの場面を想定した「ロールプレイング」

＊　「アンガーマネジメント」の演習（Ｐ22～23）

○研修例 ❸　ねらい【体罰・不適切な指導の根絶に向けた意識を高める】

教職員の相互理解を図り，高い規範意識を築くための研修です。

＊　「体罰・不適切な指導についてのセルフチェックシート」や「公務員倫理・服務チェックシート」の活用（ハンドブックＰ24～26「チェックシート」参照）

＊　メンタルヘルスやコミュニケーショントレーニング等の講話の設定

○研修例 ❹　ねらい【体罰・不適切な指導が起こらない環境，体罰・不適切な指導を防ぐ組織を作る】

教職員同士の意見交換を促して，チームとしての協働性や共通理解を高めるための研修です。

＊　教育相談の在り方についての講義や事例検討会の実施

＊　文部科学省の通知の周知や体罰や不適切な指導に係る研修会等の受講の伝講

○研修例 ❺　ねらい【体罰・不適切な指導が起こる要因や防止策を学ぶ】

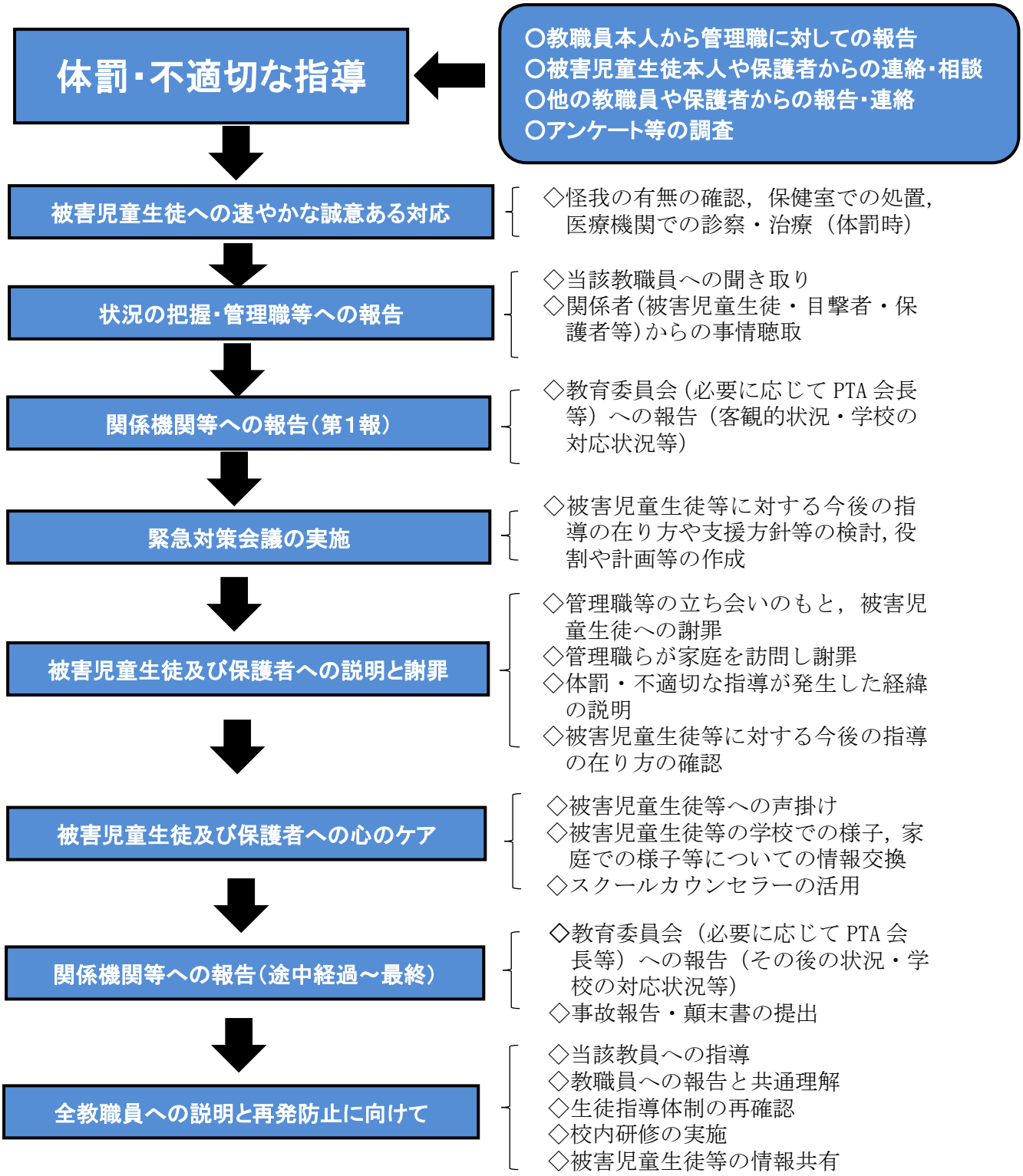
事例研究を通して，体罰・不適切な指導が発生した要因や，どうすれば防ぐことができたかを考える研修です。

＊　事例にみられる問題点や防止策についてペアやグループでの意見交換（ハンドブックＰ31～39「体罰・不適切な指導に関する事例」参照）

＊　課題と改善策の整理

（４）体罰・不適切な指導発生時の対応

体罰・不適切な指導はあってはならないことですが，仮に行ってしまった場合には，以下の対応例を参考に，誠意を持って迅速かつ適切に対応することが重要です。



○上記の対応の他，被害児童生徒等が警察へ被害届を出した場合，当該教員が起訴された場合等，様々な事態が想定されます。こうした事態が生じた場合，管理職は事態の状況について常に把握し，教育委員会と連携をとりながら対応することが必要となります。

2　自己の意識改革

（１）　人権意識高揚の観点から

「体罰は暴力である」という意識を持つ

教職員だけでなく保護者の中にも，体罰は「愛の鞭」という考えを持つ人がいるかもしれません。しかし，それは一部の個人的な考え方であり，社会全体には通用しません。体罰によって，不信感や嫌悪感に苦しんでいる児童生徒がいることを忘れてはなりません。感情的で制御できない心の表れである体罰は，児童生徒の生命や身体の安全を脅かし，心や人格を傷つける明らかな人権侵害行為であることを自覚すべきです。

「言葉も暴力になる」という意識を持つ

児童生徒に対しての人格を否定する言葉や威圧的な言い方などの不適切な指導も，児童生徒の心に深い傷を負わせることがあります。場合によっては「言葉の暴力」による不適切な指導が，体罰以上に児童生徒の心身に深刻な悪影響を与えることがあるということを常に肝に銘じ，児童生徒の気持ちに配慮した適切な言葉遣い・言い方で指導に当たることが大切です。

（２）共に学び育つ関係を築いていく観点から

「体罰・不適切な指導は教育手段ではない」という意識を持つ

体罰や不適切な指導は，感情に任せた衝動的，短絡的な行動です。私たちは教育者として，腕力や権威で児童生徒を支配しようとする暴力的・威圧的な指導は絶対に行ってはなりません。もちろん，時には毅然とした態度で指導していく必要はありますが，常に共感的な態度で児童生徒との間に強い信頼を築いていくことを心掛けなければなりません。

たとえ現在，学校で体罰や不適切な指導が見られない状況だとしても，体罰や不適切な指導の防止，根絶に向け，常に教職員同士で体罰や不適切な指導を根絶する意識の必要性を確認し合いましょう。

「教育は共育である」という意識を持つ

自分一人で教育している意識が強すぎると，成果主義や周囲の期待に応えようとする焦りから，感情を制御できず体罰や不適切な指導を引き起こすことがあります。共に育てることが教育であることを忘れてはなりません。問題行動に対しては組織として当たることや，地域や保護者と連携して対応することも大事です。特に，問題の根源，解決までの道筋や役割分担等が教職員集団や当該保護者間で共有されていれば，誰もが毅然とした態度を持って臨むことができます。個々の教職員が持っている良さや可能性を生かしながら，児童生徒に向かっていく体制があれば，体罰や不適切な指導は起こりにくくなります。

3　感情のコントロール（アンガーマネジメント）

教職員一人一人や組織の意識改革を進めるとともに，児童生徒と向き合うためには「スキル」も求められます。以下にその一例を挙げます。

教職員が，ついかっとなったり，いらいらが高じてしまったりしたために，自身の怒りの感情をコントロールできず，児童生徒への体罰・不適切な指導につながる場合があります。怒りの感情をなくすことはできませんが，怒りの特性を理解し，その感情とうまく付き合うことは可能です。ここでは，自分自身の感情と適切に向き合っていくための一つの方法として，「アンガーマネジメント」のプログラムを紹介します。

①怒りの感情の察知

怒りを爆発させないためには，自分の怒りに素早く気付くことです。誰もが怒りを感じ始めると，体や心に毎回ほぼ同じような変化が起きます。例えば次のような変化です。当てはまるものがあるかチェックしてみましょう。

ひどく怒ったときの体の変化

□胸が締め付けられる
□顔がひきつる　□手を握り締める
□こわばった姿勢になる
□目つきがきつくなる
□呼吸が速くなる　□体が熱くなる
□その他（　　）

ひどく怒ったときの心の変化

□相手は私を憎んでいる　□公平じゃない
□相手は私を傷付けようとしている
□こんなことがあってもいいのか
□相手を決して許さない　□こんなことをした相手を憎む
□仕返ししてやるつもりだ　□これは最悪の事態だ
□相手を傷つけたい　□その他（　　）

自分自身の体と心にどんな変化が起こるのかを事前に知っておくことが大切です。怒りが爆発する前に自分自身の変化に気が付けば，怒りとうまく付き合うことができます。

②自分の怒りを察知したときの対処法

対処の３段階	各段階のポイントや留意点
❶　**感情の冷却** **落ち着いて**	・まずは衝突を回避する方法を知り，実践する段階です。 ・心の中で「ストップ」と叫び，感情に任せた即座の行動や発言にブレーキを掛けます。深呼吸しながら数秒間（６秒程度），心の中でゆっくりと数を数え，緊張を和らげます。
❷　**解決思考** **感情よりも** **思考を働かせて**	・突発的な言動が抑えられたところで，自分の思考や相手の言動を振り返り，怒りの分析をします。 〇私は，何にキレているのだろう？ 〇それは，怒りを爆発させるぐらい大変なことなのか？ 〇自分は間違った思い込みをしているのではないか？ 〇自分は相手に何を理解してもらえば満足なのか？ 〇相手は一体何を言いたかったのか？ 〇相手はなぜそういう言動をとったのだろう？ ・不明な点があれば，相手に尋ねたり，時間を置いて再度考えたりするのも一つの方法です。

	・自分の感情を言語化できるようになれば，冷静な対応が可能になるはずです。
❸　自己表現 **さわやかに** **自己主張** **＊アサーティブな表現の訓練→**攻撃的な自己主張や不十分な自己主張との違いを明らかにした上で，適切な自己主張（アサーション）を行う。	・自分を表現してみる段階です。必要以上に遠慮することなく，アサーティブに自分の考えや思いを正直に伝えます。しかし，相手を傷付けたり困らせたりする報復や攻撃を目指すのではありません。 【アサーティブな表現の例～掃除をさぼっている児童に～】 先生は○○さんのそういう姿を見るのはとても残念だ。係の仕事の時は一生懸命やれるのだから，掃除だってきっとできるはずだと思うんだよ。教室がきれいになってみんなから感謝されたら，君だってうれしいでしょう？ ・練習の時には，自分の表現が相手にはどんな印象だったか尋ねてみるようにします。

児童生徒との信頼関係を築くには，努力と時間を要しますが，体罰や不適切な指導で信頼関係が壊れてしまうのは一瞬です。これまでの良好な関係を維持するためにも，アンガーマネジメントの手法を身に付けておきたいものです。

③ロールプレイによる怒りのコントロールの体験

これまで見てきた『❶感情の冷却』『❷解決思考』『❸自己表現』のそれぞれのステップを踏まえながら，次のような簡単なシナリオを作りロールプレイをすることによって，実際に怒りをコントロールする方法を体験してみましょう。

授業中の場面で

（後ろを向いて話す児童Ｂに）
先生Ａ「こちらを注目しなさい。」
児童Ｂ「はーい。」
（前を向かない。）
先生Ａ「○○さん，前を向きなさい。」
児童Ｂ「分かってます。」
（前を向かない。）
先生Ａ「・・・・・・・・・・・・」

学校生活の場面で

（髪を染めて登校した生徒Ｄに）
先生Ｃ「その髪はどうしたんですか？」
生徒Ｄ「うるせえな。」
（その場を去ろうとする。）
先生Ｃ「待ちなさい。」
生徒Ｄ「あんたには，とやかく言われたくない。」
先生Ｃ「・・・・・・・・・・・・・・」

「怒り」は誰でも感じる感情です。その怒りをどうするか，また怒りをエスカレートさせる前に思いや願いを上手に表現する方法を学ぶことが大切です。

Ⅳ　体罰・不適切な指導についてのセルフチェック

日常の指導について自己点検を行うことは，教職員の力量を高め，児童生徒への適切な指導にもつながります。下記の項目を繰り返しチェックし，その結果を話し合うことで日々の教育活動を振り返り，学校全体の意識を高めましょう。

＊各項目について，「良好であれば〇，概ね良好であれば△，良好でなければ×」を記入します。〇の付かなかった項目は，改善策等を考え記入してみてください。

1　個人用チェックシート

【管理職用】

No	チェック項目	チェック	改善点等
1	体罰・不適切な指導の根絶について，その趣旨を普段から教職員に指導し，徹底に努めている。		
2	児童生徒が教職員に相談しやすい学校の雰囲気づくりや体制づくりに努めている。		
3	指導の困難な児童生徒への指導を，特定の教員に任せきりにせず，組織として対応する体制を作っている。		
4	体罰・不適切な指導に該当する言動に対し，「これくらいなら問題ない。」という安易な雰囲気を許していない。		
5	校内研修等で，体罰・不適切な指導によらない指導の在り方を考える機会を持っている。		
6	教職員同士が授業を参観したり，指導に困った事例について対応策を話し合ったりして，指導力を高め合う機会を作っている。		
7	校内巡視を十分に行い，生徒指導場面や部活動における教職員の児童生徒への指導状況を把握している。		
8	体罰・不適切な指導があった場合の学校の相談窓口や，教育委員会の相談窓口を，児童生徒や保護者に周知している。		
9	部活動を複数の顧問で担当させたり，顧問会議を開いたりするなどして，部活動が閉鎖的な場にならないように工夫している。		
10	教職員が，体罰・不適切な指導を行ったり，体罰・不適切な指導が行われていることを知ったりしたときに，管理職への報告・連絡・相談が行われる体制を作っている。		

1　個人用チェックシート

【教職員用】

No	チェック項目	チェック	改 善 点 等
1	体罰・不適切な指導は，児童生徒の人格を否定し，心に大きな傷を負わすものであることを認識し，体罰や不適切な指導をしないように，常に心掛けている。		
2	「児童生徒のために」「指導方法の一つである」等の理由で，体罰・不適切な指導を正当化することはない。		
3	児童生徒や保護者との信頼関係があれば，「げんこつぐらい」「１回たたく程度は大丈夫だ。」というような，安易な思い込みをしていない。		
4	児童生徒への指導は心にゆとりを持って冷静に行い，児童生徒の言動や態度の背景を踏まえながらカウンセリングマインドで指導に当たっている。		
5	児童生徒に指導したことが，自分の思うように伝わらず怒りの感情が湧いてきた時でも，その場の感情に任せた暴力的・威圧的言動で児童生徒に接することはない。		
6	指導の困難な児童生徒への対応を，特定の教職員に任せきりにせず，生徒指導主事（主任）や学年主任，養護教諭，スクールカウンセラーなど，他の職員と連携した組織としての指導を心掛けている。		
7	児童生徒の問題行動を現象面だけで判断するのではなく，家庭環境等の背景や障害特性等について理解し，それに応じた適切な内容や方法で指導を行っている。		
8	授業こそが一番の生徒指導の場面であるという認識に立ち，指導方法や指導内容を発達段階や理解の程度に応じて工夫し，魅力ある授業づくりに努めている。		
9	外部の専門機関と連携し，その意見も聞きながら，多面的に児童生徒を捉えようとしている。		
10	家庭訪問や電話連絡等を通して，日頃から保護者との連絡を密に行っている。		
11	特別活動や部活動において，児童生徒の能力を根気よく育て見守るように努め，過度の負荷をかけた練習を強いたり，威圧・威嚇的発言や行為を行ったりすることはない。		
12	体罰・不適切な指導を行っている同僚を目撃したら，制止したり，注意したりすることができている。		
13	体罰・不適切な指導を行ったり見聞きしたりした場合は，速やかに管理職に報告・連絡・相談することなどの対応について承知している。		

2　校内体制チェックシート

No	チェック項目	チェック	改善点等
1	暴力的・威圧的な指導にならないよう，学校全体が共感的な態度で児童生徒への指導に取り組んでいる。		
2	コンプライアンス委員会がしっかり機能しており，体罰・不適切な指導が生む様々な問題や処分について共通理解が図られている。		
3	校内において児童生徒の人権がしっかり尊重されている。		
4	体罰防止・不適切な指導の防止についての研修が行われ，共通理解が図られている。		
5	日頃から家庭，地域，関係機関との連携を積極的に図っている。		
6	児童生徒の気持ちに配慮し，適切な言葉遣いで接している。		
7	児童生徒に問題があったときの指導及び報告・連絡・相談の体制が整っている。		
8	児童生徒及び保護者が気軽に教育相談を受けられるような校内体制が整っている。		
9	生徒指導を一部の教員のみに任せず，複数の教員で問題行動が見られる児童生徒に対応するなど，組織としての生徒指導体制ができている。		
10	実態に即した指導ができるよう，定期的に児童生徒の理解を深めるための情報交換を行っている。		

チェックシートを活用した研修の例

①　個人用チェックシートを使い，自己評価する。
②　校内体制チェックシートを使って相互に評価し合い，意見交換する。
③　「体罰・不適切な指導に関する事例」（P31～39 参照）を踏まえ，ワークショップ形式で，問題となる点や対応策について事例検討会を行う。
　・研修担当者からの体罰・不適切な指導に関する事例の説明
　・KJ 法を利用した課題「どうすれば体罰・不適切な指導は防げたか」の分析（カード貼付→島分けとタイトル付け→協議内容の焦点化）
　・協議（グループ協議→発表→全体協議）
④　体罰・不適切な指導の防止に向け，今後の個人や学校での取組について確認する。

Ⅴ　体罰・不適切な指導に関する事例

1　体罰等に関するアンケート調査結果分析①「体罰・不適切な指導に至る要因等（キーワード）」

下に示すのは，体罰等に関するアンケート調査結果から見えてきた体罰・不適切な指導事案の要因（キーワード）です。この要因が重なれば重なるほど，体罰・不適切な指導に至ってしまう傾向にあります。

時　期

○学年始　　○夏休みを迎えるまで　　○当該校への異動１年目

組織体制

○学校の支援体制（管理職の対応，ケース会議，人的配置，関係機関連携等）が十分ではない

○引き継ぎが十分ではない　　○児童生徒の実態把握が十分ではない

○担任と担任外（教科担当等）との児童生徒に関する情報共有不足

学級の状況

○指導が困難な学年・学級　　○発達に特性のある児童生徒が複数在籍

教師の思い・理念・心理等

○学級経営への不安（崩れてしまうのではないか等）

○思い，理想，「こうあるべき」が優先　　○一律的な指導（全体思考）

○「自分は生徒指導主任だから……」（自意識，あるべき理想像が高い等）

○「～しなければ」等の思いの強さ

○これまでやってきたことが通じない（社会の変化等への対応力の低下）

○怒っていることを児童に理解させたい

○児童生徒との信頼関係ができていると思っていた

○相談できない状況　　○一人で抱え込む

○焦り（結果が伴わない，言っても変わらない）　　○いらいら

○自分自身や家族の状況等による心が不安定な状況

○常に模範的・共感的・献身的行動，態度を求められることによる疲労

感　情

○丁寧さに欠けた　　○かっとなった（頭にきた）　○感情が徐々にこみ上げた
○よく覚えていない　○（児童生徒の反応を）考えられなかった

指　導

○指導により改善が見られないことへの焦り・無力感（「何度言っても改善されない」など）
○特性のある児童生徒に対しどのように指導すればよいか分からない等の困り感
○部活動等での厳しい指導の中で，精神力を鍛えるべきだという考えによる行き過ぎた指導
○強い指導が必要だと思う使命感からの行き過ぎた指導

周囲の反応

○周りで見た・聞いた児童の印象（事実との相違）
○自分の思いと周りの反応の乖離
○言葉や行動の一部分だけが切り取られて伝わる

認識しておくべきこと

○児童生徒・保護者等との信頼関係構築の大切さ
○一人一人に応じた教育の必要性，重要性
○発達に特性のある児童生徒への指導の理解度
○児童生徒に対する人権意識

2　体罰等に関するアンケート調査結果分析②「体罰事案の分析」

体罰等に関するアンケート調査（アンケート調査後に発生した事案も含む）において体罰と認められた事案について，小学校，中学校別に，教員の経験年数・世代・体罰内容のカテゴリーとの関連性についてまとめたものである。

【小学校】

	経験年数1～5年			1～5小計	経験年数6～15年			6～15小計	経験年数16～25年		16～25小計	経験年数26年～					26～小計	講師等			講師等小計	総計
カテゴリー	A	B	C		A	B	C		A	B		A	B	C	D	E		B	C	E		
20代		4	1	5		1		1										1			1	7
30代	1	1		2	1	2	4	7		1	1											10
40代									1	1	2											2
50代												3	5	4		1	13					13
60代														4	1		5					5
不明																		1	1	1	3	3
総計	1	5	1	7	1	3	4	8	1	2	3	3	5	8	1	1	18	2	1	1	4	40

【中学校】

	経験年数1～5年		1～5小計	経験年数6～15年		6～15小計	経験年数16～	16～25小計	経験年数26年～			26～小計	総計
カテゴリー	B	C		B	C		C		B	C	D		
20代	1	2	3										3
30代				2	3	5							5
40代	1		1				1	1					2
50代									3	1	0	4	4
60代										1		1	1
総計	2	2	4	2	3	5	1	1	3	2	0	5	15

【カテゴリー】
- A　児童間のトラブルや他害行為制止のための行動。
- B　繰り返し注意をしていても従わない場合や，逆らうような態度を見せたためにとった行動
- C　児童が良くないことをしたのでとった「指導行動」
- D　普段の馴れ合い的関係性の延長としての行動
- E　不明

数字は，のべ人数。（例）同一事案で２名の教員が関わっていれば２名，同一の教員が３件の事案に関わっていても３名，とした。（なお，高等学校，中等教育学校，特別支援は事案数が少ない（または無い）ため，分析の対象から除外した。）

〇小学校・中学校　共通　の分析，考察，対策

【カテゴリー別対応】　A，B（児童生徒の特性への理解を進めることと併せ）　適切な指導スキルの向上が必要。また，教員側の感情コントロールが必要。
C　指導観，指導方法の見直しが必要。また，教員側の感情コントロールが必要。　D　指導観，指導方法の見直しが必要。

【分析】　事案の多くが，Ｂ・Ｃカテゴリーに属していることから，指導観，指導方法の見直しや指導スキルの向上が求められるとともに，アンガーマネジメント研修が有効。

3　体罰等に関するアンケート調査結果分析③「不適切な指導事案の分析」

体罰等に関するアンケート調査（アンケート調査後に発生した事案も含む）において不適切な指導と認められた事案について，小学校，中学校別に，教員の経験年数・世代・体罰内容のカテゴリーとの関連性についてまとめたものである。（数字は，体罰事案と同様ののべ人数）

【小学校】

	経験年数　1～5年							経験年数　6～15年							経験年数　16～25年							経験年数　26年～							講師等				
様態	威圧・威嚇	侮辱・否定	不適切内容	特定児童	配慮不足	不快感	経験1～5年　小計	威圧・威嚇	侮辱・否定	不適切内容	特定児童	配慮不足	不快感	経験6～15年　小計	威圧・威嚇	侮辱・否定	不適切内容	特定児童	配慮不足	不快感	経験16～25年　小計	威圧・威嚇	侮辱・否定	不適切内容	特定児童	配慮不足	不快感	経験26年～　小計	威圧・威嚇	侮辱・否定	不快感	講師等　小計	総計
20代	3	3			4	2	12	1	1					2							0							0			1	1	16
30代	3	2			4		9	7	3		3	4		17							0							0				0	26
40代	4	1			1		6	8	3	1		5		17	7	1			3		11	2		1				3	1	1		2	39
50代							0	1				2		3	2	2				1	5	26	9	1	3	11	1	51				0	59
60代							0	1						1	2	2					4	4	2			1		7	1			1	13
総計	10	6	0	0	9	2	27	18	7	1	3	11	0	40	11	5	0	0	3	1	20	33	11	2	3	11	1	61	2	1	1	4	152

【中学校】

	経験年数　1～5年							経験年数　6～15年							経験年数　16～25年							経験年数　26年～							講師等				
様態	威圧・威嚇	侮辱・否定	不適切内容	特定児童	配慮不足	不快感	経験1～5年　小計	威圧・威嚇	侮辱・否定	不適切内容	特定児童	配慮不足	不快感	経験6～15年　小計	威圧・威嚇	侮辱・否定	不適切内容	特定児童	配慮不足	不快感	経験16～25年　小計	威圧・威嚇	侮辱・否定	不適切内容	特定児童	配慮不足	不快感	経験26年～　小計	威圧・威嚇	侮辱・否定	不適切内容	配慮不足	講師等　小計	総計
20代	2	2			4		8		1					1														1				1	10
30代	3		1	1	1		6	11	2		1	2		16														1			1	2	24
40代	1						1	1						1	7	5		2			14	1		1	1	1		4			1	1	21
50代															1	2					3	9	10	2	1	4		26	1			1	30
60代																							2					2		1		1	3
不明																															1	1	1
総計	6	2	1	1	5		15	12	3		1	2		18	8	7		2			17	10	12	3	2	5		32	3	1	1	2	7	89

○小学校・中学校　共通　の分析，考察，対策

【分析】①経験年数が少ない教員層に，比較的「配慮不足」の言動が多くみられる一方，経験年数が豊富な教員層に，比較的「威圧・威嚇」，「侮辱・否定」的な傾向の言動が多い。
②講師等による事案も発生している。

【対策】①経験年数に応じた適切な研修が必要。特に初任者層に対しては，生徒や保護者に対してどのような言動が不適切にあたるのか，具体的な事例をもとに研修する必要がある。
一方，ベテラン層に対しては，改めて生徒の人権を尊重する言動の研修や，アンガーマネジメント研修などの強化が必要である。
②講師等（非常勤講師や外部指導者などを含む）に対する研修も導入する必要がある。

4　体罰に関する事例

近年，仙台市立学校で実際に発生した事案です。

自分ならどうしたか，本来どうすべきであったか，発生後学校としてどう対応するのか，などを考えてみてください。

事例①

（小学校：清掃時間中）

○○小学校のＡ教諭（４０代男性）は，４年生の担任であった。清掃時間中，児童Ｂは掃除に取りかからずに遊んでいた。そのことを注意した同学年のＣ教諭に対し，馬鹿にしたような態度をとっていたＢの姿を見付けたＡ教諭は，事情や理由を聞くことなく，Ｂの腹部を前蹴りし，胸ぐらをつかんで「いい加減にしろ。」と怒鳴った。Ｂには怪我はなかった。Ｂは，日頃からＡ教諭の指示を聞かずいい加減に掃除をするなど学級内で落ち着かない様子があり，その指導に苦慮していた。

【問題となる点】

日頃から当該児童の問題行動に対する指導に苦慮していたこともあり，他の教諭に対する当該児童の言動を見て，冷静さを欠き，感情的に体罰に至った。児童の問題行動等に対しては，毅然とした態度での指導は必要であるが，自制心を欠き体罰に及んだことが問題である。

事例②

（小学校：授業中）

○○小学校のＤ教諭（２０代女性）は，２年生の担任であった。担任する学級では，忘れ物をした場合には，担任に自分から申し出るルールを作っていた。授業中，児童Ｅの忘れ物に気付いたＤ教諭は，理由を問いただしても何も言わず立っていたＥの服の前部をつかみ，教室前方まで引きずり，理由を言えないことを激しく叱責した。Ｅに怪我はなかったが，その後，登校しても教室に入ることができない状況が続いた。

【問題となる点】

担任する学級に様々なルールを設け，一律にそのルールを守らせることを学級の児童に課していた。無理矢理児童の体を引きずることは体罰と認められる行為であることに加え，配慮を必要とする児童であるにもかかわらず，他の児童と同様に指導しようとしたところに問題がある。

事例③

（小学校：授業中）

○○小学校のＦ教諭（４０代男性）は，５年生の担任であった。家庭科の調理実習の時間に，児童Ｇがふざけて包丁を持ち，近くの児童にその包丁を向けているところを見付けたＦ教諭は，事故につながることを避けるために，すぐに包丁を取り上げ，「なんでそんなことをするのだ。」という言葉とともにＧの胸のあたりを強く押した。その勢いでＧは背中から壁に強くぶつかったが，怪我などはなかった。校長とＦ教諭はＧの保護者に事案の説明と謝罪を行い，保護者はＧの危険行為への指導として捉え，苦情等の訴えはなかった。
【問題となる点】 **児童の危険行為が事故へつながらないように，とっさにとった行為である。包丁を人に向ける危険な行動を制止することは正当な行為であるが，その後胸のあたりを強く押したために，その弾みで壁にぶつかってしまったことで体罰と認められる行為である。担任は，危険行為に対し強い指導が必要であるという思いから，体罰はやってはならない行為であると認識があったが，手を出したところに問題がある。**

事例④

（小学校：授業中）

○○小学校のＨ教諭（２０代男性）は，３年生の担任であった。授業中，私語が多い児童Ｉに対し，Ｈ教諭は何度か注意をしたがＩは言うことを聞かず私語を止めなかったので，感情的になり，近くの机を蹴ったところ，机の脚がＩの腹部に当たり，打撲の怪我を負わせた。Ｈ教諭はＩに対し，日頃から言葉による注意を続けてきたが，Ｉの私語等に改善は見られてはいなかった。Ｉは発達障害の診断を受けていた。
【問題となる点】 **指導の効果が現れなかったため感情的に机を蹴ったことが問題である。さらに，意図したものではなかったものの，蹴った机が当該児童の腹部に当たり，怪我を負わせた行為は体罰と認めざるを得ない。** **この児童は，障害の特性から，注意，集中することが困難であったり，音声言語を受け入れることが困難であったりする可能性があることを理解し，それに応じた指導や対応を工夫することが求められる。**

事例⑤

（小学校：授業中）

○○小学校のＪ教諭（６０代女性）は，４年生の担任であった。Ｊ教諭は普段から，話をよく聞くことを指導する際には，児童の耳を触ることが多かった。５月の運動会の練習中に，話をよく聞かず，整列できなかった児童Ｋに対し，両耳を引っ張り，話をよく聞くよう指導した。その夜，Ｋに対する指導の様子を見ていた児童の保護者から「体罰ではないか」という訴えがあった。
【問題となる点】 **当該教諭には，耳を引っ張ることが体罰に当たるという認識がなく，愛情表現の一つと捉えていたことに問題がある。これまでの指導の仕方を変えられずにいたこと，このくらいは大丈夫だという誤った認識が体罰を招いてしまった要因にもなっている。児童一人一人の心情に寄り添った指導や対応が求められる。**

事例⑥

（中学校：授業中）

○○中学校のＡ教諭（２０代男性）は，年度当初から自分の担当する授業での忘れ物が非常に多く，指導に手を焼いていた。そのため，一方的に忘れ物をした際のルールを作り，回数等に応じ「もみあげをつまんで引っ張る」，「頭の上にＡ教諭の手を乗せて，その手を拳骨で殴る」，「顔の近くにＡ教諭の手を添え，その手を平手打ちする」などの体罰を行った。対象となった生徒は複数クラスに及んだ。
【問題となる点】 **この事案では，教員側に生徒の忘れ物をなくしたいという教育的な意図があったものの，そのために体罰という手段をとったことは問題である。この事案では，Ａ教諭が一時的に感情をコントロールできなくなって体罰に及んだというよりは，むしろ，意識的に行っている。今回の行為は体罰にあたらないという認識をもっていた，というところに大きな課題がある。**

事例⑦

（中学校：給食準備時間中）

○○中学校のＢ教諭（５０代男性）は，４校時終了後に，生徒Ｃが教室で紙飛行機を作って飛ばしていたと思い，Ｃに対し，「紙飛行機を作ったのではないか。」と聞いたところ，Ｃは「作っていない。」と答えた。その後の給食準備時間に，Ｂ教諭は，シャツの裾が出ていたＣに注意をしたところ，Ｃは先程紙飛行機の件で疑われたことに腹を立てており，頭の中がそのことで一杯になっていたため，Ｂ教諭の声がけに反応しなかった。無視されたと受け取ったＢ教諭は，自分の方を振り向かせようとしてＣの左胸を右手の甲で５回ほどたたいた。５回目は強めにたたいた。Ｃは発達に特性があり，保護者は学校に相談していたが，Ｂ教諭はＣの顔と名前が一致していなかったため，特性に応じた指導ができなかった。
【問題となる点】 **この事案では，Ｂ教諭は，当初穏やかにＣを指導していたが，無視されたと思い込んだことから体罰に及んだものである。同生徒が配慮を要する生徒であることを認識していれば，Ｃが冷静になるのを待って指導するなど，より適切な対応ができたのではないかと推察される事例である。配慮を要する生徒については，個別の指導計画を作成し，具体的な対応を明らかにするとともに，その内容を校内で共有することが必要である。**

事例⑧

（中学校：部活動中）

○○中学校の剣道部の部活動中，やる気が感じられない練習をしていた生徒に対して，外部コーチが「やる気があるのか」，「時間をあげるから，みんなで話し合いなさい」といった指導を行った。この時，この外部コーチに対して，部員の一人からは「厳しい稽古はしたくない。」といった言動があったため，同部顧問のＤ教諭（２０代男性）は，「コーチに対して失礼だとは思わないか」といった趣旨で，正座していた生徒たちを約１時間にわたって大声で叱責するとともに，正座していた生徒たちの頭や肩を強く押して倒した。
【問題となる点】 **剣道という競技の特性から，指導者の話を聞く際に正座の姿勢を求めることはあり得ることである。しかし，それが長時間の叱責を伴うものであれば，体罰に当たる。また，正座をしている生徒の頭や肩を押して倒すことも体罰と認められる行為である。このような行為に及んだ，Ｄ教諭の思いは教育的意図に基づくものであるとはいえ，冷静さを失わない言動が求められる事案であった。**

事例⑨

（中学校：校外学習中）

○○中学校のＥ教諭（２０代男性）は，校外学習で，男女混合グループで昼食をとるよう指示した。その際，二つのグループが一緒になってもよいと伝えたところ，男子だけ，女子だけのまとまりに分かれてしまったグループがあったので，再度グループで一緒に食べるよう指示した。生徒たちは，女子が動くのか，男子が動くのかでもめていたが，生徒Ｆが同グループの女子に対して強い口調で「女子が動かないから男子が動く。」といった発言をしたため，Ｅ教諭は「そのような言い方はないのではないか。」と指導した。昼食後，Ｆが「男子だけ指導された。」という不満をつぶやいたため，Ｅ教諭は「文句があるなら直接言いなさい。」と強い叱責を与えＦの左肩を押した。その後，Ｅ教諭は指導の趣旨を話したものの，Ｆは「男子だけ」指導されたこと，肩を押されたことに納得しなかった。

【問題となる点】

この事案では，Ｅ教諭のＦへの指導の意図が十分に伝わらなかったことが問題の発端であった。また，強い叱責をしながら生徒の肩を押した行為は，体罰を伴う威圧的な指導に相当することから，冷静かつ慎重な姿勢が求められる。

事例⑩

（高等学校：部活動中）

○○高校のＡ教諭は，顧問を務めるバスケットボール部の部活動中，生徒たちが練習に集中していない様子だったので，生徒たちの気持ちを奮い起こすつもりで，生徒複数名の胸を手の甲で繰り返し小突いたり，腹を手で押したりした。この事実が明らかになった後，Ａ教諭は管理職と共に，保護者，生徒に謝罪したが，保護者からは，「子ども本人にも問題があるのだし，人間の成長には少しくらい体罰が必要である。今後なくなればそれでよい。」との申し出があった。

【問題となる点】

この事案では，生徒の気持ちを奮い起こすための行為ということであったが，その手段が体罰であったことが不適切であった。背景には，保護者の「体罰も少しくらいなら必要だ」という意識に対する「甘え」があったと推察される。保護者の意識，感覚がどうであろうと，体罰は絶対に許されないことを自覚する必要がある。

5　不適切な指導に関する事例

近年，仙台市立学校で実際に発生した事案です。

事例①

（小学校：指導上配慮すべきことが欠けている言動）

○○小学校のＣ教諭（４０代男性）は，担任する２年生の学級において，宿題にしている作文を授業中，クラスの前で読み上げて紹介することを継続して行っていた。ある日，児童Ｄの作文をいつものとおり読み上げた際，「誤字があるので読んでほしくない」というＤの訴えがあったにもかかわらず，Ｃ教諭はクラスの前で読み上げた。日頃から自分の作文が読まれる回数が多いことを負担に感じていたＤは，翌日から欠席が目立ち始めた。Ｃ教諭は，Ｄとの信頼関係ができていると思っており，Ｄから訴えがあっても大丈夫だと判断していた。

【問題となる点】

児童一人一人に応じた指導や対応が十分ではなく，知らず知らずのうちに児童に負担をかけてしまうという配慮に欠けた言動が見られた事案であった。担任する児童との信頼関係ができていると一方的に思っていたことで，多少拒んでも大丈夫であると判断していたところに問題があった。日頃から児童一人一人から様々な思いを引き出すなどの細やかな対応が求められる。

事例②

（小学校：児童や保護者に不快感を与える言動）

○○小学校のＧ教諭（２０代女性）は，５年生の担任であった。夏休みの保護者面談の日程の調整を終え，一覧表にしたプリントを児童に配付した。その翌日，児童Ｈが面談の日程変更の申し出が書かれた連絡帳を持ってきた。調整に苦労していたＧ教諭は，思わず「なぜ今頃持ってくるの。あなたの親は何を考えているの。大変迷惑だ。」とＨの前で保護者を批判するような発言を。翌日，Ｈの保護者から，「子どもの前で言うようなものなのか」という苦情があった。

【問題となる点】

苦労して調整した日程をまた変えなければならない状況になった当該教諭の心情は理解できるが，児童の前で，その保護者をきつく非難する発言をしたことで，当該児童を傷つけ保護者からの信頼を損ねることになった。冷静さを欠いた発言である。教員として，児童や保護者に対してどのように応対しなければならないか，教員である以前に一人の社会人として対人関係の在り方について身につける必要がある。

事例③

（小学校：暴言，威圧・威嚇的な言動）

〇〇小学校のＡ教諭（３０代男性）は，担任する５年生の学級の帰りの会において，Ａ教諭の質問とは関係ない返答をした児童Ｂに対して，その態度に怒りを覚え，大声で怒鳴りつけ，さらにＢが使用している児童用机の脚を蹴った。学級内は静まりかえり，涙を流す児童もいた。Ａ教諭は，校内では生徒指導を担当しており，自分が担任する学級の経営は常に「見本」でなければならないと考えていた。また，Ａ教諭は，気が短い性格であることは自覚していたが，日頃より，Ｂを含めた複数の児童の対応に苦慮しており，たまっていたものが一気にあふれ出たとＡ教諭は振り返っている。

【問題となる点】

この事案は，担任が，指導した児童とともに周りの児童に対しても，恐怖感を与えたものである。担任は，生徒指導担当であることで，知らず知らずに自分自身に大きなプレッシャーをかけていた。そのため，自分が担任する学級の複数児童に対する対応がうまくいかないことで，「自分でどうにかしなければ」という思いと焦りが生じてきた。そのことが，感情的に大声で怒鳴り，机を蹴るという威圧的な言動につながった。担任一人で抱え込まず，他の教員と情報共有しながら，組織として対応することが求められる。

事例④

（小学校：特定の児童に対する執拗かつ過度の精神的負荷を与えるような言動）

〇〇小学校のＥ教諭（５０代女性）は，１年生の担任であった。入学当初から，他の児童とのトラブルが絶えなかったり，授業中の離席や落ち着きがなかったりする児童Ｆの言動の対応に苦慮していた。Ｅ教諭は，Ｆの言動を止め，教室全体を落ち着いた授業環境にするために必死であった。そのため，Ｆが言うことを聞かないときに大声で叱責したり，他の児童のトラブルを止めるために体を強く押さえたりすることが度々あり，その時のＥ教諭の言動が周りの１年生に恐怖心を与えることにつながった。Ｆは発達障害の疑いがあったが，学校としての支援体制が十分ではなかったこと，保護者の理解も得られていなかったことが，Ｅ教諭にとって「自分でどうにかしなければ」という思いを強くさせていた。

【問題となる点】

この事案では，教室全体の授業環境を落ち着いたものにするという思いが強かったため，当該児童の特性を理解した上での指導ではなく，大声での叱責など力による「抑止」という威圧的な言動になったところに問題がある。また，発達障害の疑いがある児童であるにもかかわらず，学校としての支援体制が十分ではなく，担任任せになっていた状況にも問題がある。配慮を要する児童については，具体的な対応など校内で共有することが必要である。

事例⑤

（小学校：障害者差別と受け取られるような言動）

○○小学校のＩ教諭（４０代女性）は，１年生の担任であった。特別支援学級児童との交流学習の際，離席し教室内を走り回っていた児童Ｊに対し，注意したが改善が見られなかったため，「できないなら○○先生（特別支援学級担任）に来てもらうよ。」「○○学級（特別支援学級）で勉強する?」と発言した。Ｉ教諭は日頃からＪの指導に苦慮しており，Ｊが落ち着かない時には，取り出し指導も行っていた。Ｉ教諭の言葉を聞いた周りの児童が「言うことを聞かない悪い子は○○学級（特別支援学級）で勉強する」と誤解した。さらには，それを聞いた特別支援学級在籍児童が「自分は，悪い子だから○○学級（特別支援学級）にいるの？」と保護者に訴えたことで，その保護者が学校に対し，特別支援学級に対する蔑視等があるとの苦情を訴えてきた。

【問題となる点】

本事案の背景には，日頃から当該児童の指導に対する担任の苦慮があった。交流及び共同学習を進めていく中で，当該児童は特別支援学級担任の言うことは素直に聞き入れる状況であったため，特別支援学級担任の名前を出すことで，当該児童が授業に気持ちを向けられるのではないかと担任は考えた。しかしながら，周りの児童は言葉どおりに受け止めており，担任としては配慮に欠けた言葉であったと言わざるを得ない。教員として，自らの発言の重みについて自覚する必要がある。

事例⑥

（中学校：威圧・威嚇的な言動）

○○中学校のＡ教諭（４０代男性）は，理科の教科担当のＢ教諭から，「Ａ教諭が担任している学級の生徒Ｃが，理科の授業で，ピンセットをコンセントに挿入するいたずらをしてショートさせた」という報告を受けた。Ａ教諭は，命にも関わる危険な事故だと思ったので，Ｃを指導したところ，Ｃが最初のうち黙っていたため，「黙っていても分からないだろ！」と言いながら，壁をたたいたり，給食台を蹴ったりした。その後，Ｃは，「面白半分でやってしまった。」と言いながら指導を受け入れた。

【問題となる点】

本事例は，命の危険にもつながるいたずらへの対応に関わるものであり，教師であれば誰もが注意，指導する必要があると認めるケースではあった。しかしながら，生徒に自身の思いを伝えようとするあまり，壁をたたいたり，給食台を蹴ったりした行為は，威圧的な行為であり，不適切なものであった。教員には，怒りの感情をコントロールするスキルが求められる。

事例⑦

（中学校：威圧・威嚇的な言動）

○○中学校のＤ教諭（３０代男性）は，生徒たちが学級新聞を作成している時に，編集委員の生徒Ｅが，もう一人の生徒Ｆに作業を任せきりだったため，Ｅを口頭で注意した。それでも，ＥはＦに任せきりの状態を続け，結局，割り当てられていた原稿が約束の期日までに提出されなかった。このことについてＤ教諭は，「それは無責任だろ！」と机をたたきながら強い口調でＥを叱責した。この件について，Ｅの保護者から学校に相談があり，Ｄ教諭は，本人，母親に謝罪し，理解が得られたため，その後は良好な関係になった。なお，Ｅは以前から期限通り提出できないことが何回かあった生徒であった。

【問題となる点】

与えられた仕事を最後まで責任を持ってやり抜くよう指導することは必要である。しかしながら，この事案のように，机をたたきながらの叱責は威圧的であり，適切さを欠いたものとなった。繰り返し指導しているにもかかわらず効果が見られない場合，教員が一人で抱え込むことなく，他の教員，保護者からの協力を得るなど，粘り強い指導の在り方について教員一人一人が普段からよく考え，身に付ける必要がある。

事例⑩

（中学校：配慮を欠いた言動）

○○中学校の部活動において，複数の生徒が活動開始時刻に遅刻してきた。それまでも，時間通りに練習が始まらなかったり，遅刻が目立ったりしていたので，通常の量のランニングを指示しようとしていた顧問のＩ教諭（３０代男性）は，部員全員に対して，「校庭を１００周走れ。」と指示した。走らされた生徒の中には，時間通りに集まっていた者も含まれており，不満を感じていた者もいた。

【問題となる点】

この事案では，Ｉ教諭自身は，校庭１００周のランニングの指示をした際にも，生徒の健康面等を考慮し，通常どおり３０周のランニングに留めようと思っており，実際も３０周で終了とした。３０周は約６㎞（１周 200m）であり，必ずしも過重な負荷というものではなかったが，最初の指示は，中学校の部活動のランニングの負荷としては過重なものであり，生徒からすれば懲罰的な練習と受け止められるものであった。指導の目的が，練習に対する姿勢の向上にあるのであれば，その目的が生徒に伝わるよう指導する必要があった。また，遅刻を罰する意図で練習が行われていると生徒が感じている中，遅刻していない者も走らせるなど，連帯責任を求める指導の在り方についても，理不尽と捉えられないような慎重な判断が求められる。

参考資料

参考文献

◯各自治体作成ガイドライン・ハンドブック等
（東京都，神奈川県，奈良県，岡山県，山形県　他）

◯中村道彦編集「怒りとうまくつき合うために―心の学習(サイコエデュケーション)」　金芳堂　２００６年

◯本田恵子著「キレやすい子の理解と対応ー学校でのアンガーマネジメント・プログラム」　ほんの森出版　2002 年

◯教職研修２０１３．５　体罰を許さない学校づくり

◯教職研修２００９．10　体罰を考える

◯運動部活動の在り方に関する調査研究報告書
「運動部活動での指導のガイドライン」　2013．５．２７

◯仙台市教育委員会
「子どもが輝くために　～気づいて　認めて　支えて～」
平成 27 年度特別支援教育推進資料　2015．３

「学級担任のための生徒指導ハンドブック」　2015．３

「教師のための生徒指導ハンドブック」　2016．３

◯文部科学省ホームページ　http://www.mext.go.jp
- 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　平成 25 年３月 13 日
- 学校教育法第 11 条に規定する児童生徒の懲戒・体罰等に関する参考事例
- 体罰の実態把握について(第１次報告）平成 25 年4月 26 日
- 体罰禁止の徹底及び体罰に係る実態把握について
平成 25 年１月 23 日
- 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　平成 19 年2月5日
- 公立学校教職員の人事行政の状況調査について
（平成 23 年度～平成 29 年度）

体罰についての理解を深める参考図書

◯森田 ゆり「しつけと体罰―子どもの内なる力を育てる道すじ 」
童話館出版

◯小林　 剛「『いじめ・体罰』がなぜ起きるか（オピニオン叢書）」
明治図書

◯小室 節雄 他「北風より太陽を―体罰を否定し、子どもを受容する学校」
学陽書房

◯今橋 盛勝 他「体罰（NHK おはようジャーナル）」日本放送出版協会

◯森　 隆夫 「教育新書 20　知罰・徳罰・体罰」明治図書

「叱り方」や「子供たちの特性」への理解を深める参考図書

◯授業力＆学級経営力２０１５．10
子どもが伸びる！愛と技術の「叱り方」　明治図書

◯児童心理２０１７．８　ほめ方上手・叱り方上手　　金子書房

◯阿部利彦「クラスで気になる子の支援『ズバッと解決ファイル』
達人と学ぶ！特別支援教育・教育相談のコツ 」
金子書房　２０１３

体罰・不適切な指導防止ハンドブック
「一人一人を大切にした指導を目指して」
発行／仙台市教育委員会　 発行年月／平成３１年４月