

# 教員は子どもの問題行動の背景をどう理解するのか — 教職大学院の授業における「子どもの問題フレーム」の活用 —

川北 稔

教職実践講座

## Teacher's Understandings of Behavior Problems of Children: Presentation of Problem Frames in Class of Graduate School for Practitioner in Education

Minoru KAWAKITA

*Graduate School of Practitioners in Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

Keywords : 問題行動、子どもの問題フレーム、教職大学院

### 1. 問題の所在

学校現場で対応が求められる子どもの「問題」は増える一方のように思われる。1980年代以降の不登校、いじめに加え、2000年代以降は虐待や発達障害が注目されている。だが特に新人教員にとって、これらの課題への対応を学ぶことは必ずしも簡単ではない。

その背景にはもちろん新人としての経験不足なども含まれるだろう。だが経験のギャップを埋めるための教育や研修方法にも工夫が求められる。まず、増える一方の「問題」に関する知識がそれぞれ断片的に提示されれば（「不登校の対応」「虐待の対応」など）、学習内容の関連付けや統合ができず、知識の定着や学習者の自信につながりにくいことが挙げられる。

また「問題への対応」というかたちで示されるハウツー的知識では、しばしば表面に表れた「問題行動」を解消することが目標に設定される。よって、背後に隠れた子どもの成長や「困り感」に寄り添う視点につながらない。一人の子どもが抱える困難や、長所を多面的に捉えられず、長期的な視点から児童生徒の成長を見守る姿勢も生まれにくい。ハウツー的知識の対応で改善が見られない場合、簡単にあきらめてしまうことにもなるだろう(1)。

事例の検討を積み重ねることで多角的な知識を養うことも期待されるが、導入的な学習においては独自の配慮も求められる。そこで必要なのは、個々の知識の受け皿となるような枠組みを設定し、学んだことを関連づけながら統合的に位置づけることである。同じ物事を捉えるにあたって、どのような背景の中に置く

かが理解のありようを大きく左右する。発達障害がもたらす「困った行動」について「困った子は困っている子」（大和久2006）というフレーズが影響力を持った例などをみれば、問題となる行動と、その背景の困り感（発達障害や家庭環境）を同時に視野に入れて学ぶ意味は大きい。

心理学や社会学の「フレーム (frame)」概念は、現実を理解するための一定の枠組みを意味する (Bateson 1972 ; Goffman 1974 ; Dodge 2008)。具体的には、事実の視覚化・図式化、分かりやすいエピソードや比喩が、類似した現実を単純化して理解するための手掛かりとなる。もちろん、単純化は短絡化や歪曲にもつながる両刃の剣である。だが事実と照合しながら包括的な枠組みを学習することは、多様な現実から課題を発見するための手掛かりとなる。また自らの枠組みについて意識的であることによって、枠組み自体を再考するチャンスも与えられる。断片化されたハウツー的知識は汎用性が低く、陳腐化するのも早いのに対し、枠組みの学習は、持続的に学習すること自体を支えることが期待できる。

教員志望者や現職教員を対象とする教職大学院の授業において筆者は、子どもの問題を多面的に捉えるためのフレームの提示を試みている(2)。本稿では、特に「ニーズ」概念に注目し、その階層的なピラミッドを導入した「問題行動」理解の枠組みを提案する。この枠組みを緩やかに確認しつつ、それぞれの「問題行動」について学習を進めることで、多角的なニーズの充足へ思考を進めることが可能になると考えられる。以下では、フレームの概要の紹介(2)、授業の検証方

法 (3.)、個別の問題に関する授業内容の例示 (4.)、成果と課題の考察 (5.) の順に議論を進める。

## 2. 子どもの問題フレームの概要

### 2.1 問題行動の理解に関する先行実践

児童生徒の「問題行動」は、従来、生徒指導や教育相談の分野で扱われている。文部科学省 (2011) の『生徒指導提要』では、教科外教育の方法として、生徒指導や教育相談を位置づける。またその対象として「問題行動」の定義を行っている。同様に、多くの教科書や手引書は、相談や指導の方法論と、個々の問題行動 (非行や不登校) に関する各論から成り立っている。

だが「非行」や「発達障害」に関する概論の素朴な学習は、ともすれば「アスペルガー症候群にはこのように対応しよう」というように、問題と対処法を一对一で結び付ける理解をもたらす。前述のようにこうした学習は、知識の定着や学習者の自信向上という点で疑問がある。また各論を生徒指導や教育相談の技法との関係で理解することにもつながりにくいだろう。

### 2.2 ニーズ概念とニーズのピラミッド

以下では、子どもの問題に関する知識の受け皿となるような枠組み (フレーム) を設定する。「子どもの問題フレーム」の中心となるのは、ニーズの階層性に基づくピラミッドの視覚化 (2.2節、図1) と、それぞれの段階に相当するニーズを提示する際の工夫 (2.3節) である。

まず、ニーズの概念をキーワードに、問題理解の基本的な枠組みを提示する。「ニーズ」とは、何かが満たされず、指導や支援が必要とされている状態である。本稿では第一に、すべての人にあてはまるニーズ、第二に困難を抱えた子どもの支援・指導ニーズを考える。第二の側面の理解に力点を置くが、第一の側面についても簡単に触れておこう。

周知のように、マズロー (A. Maslow) は人間の欲求

が「生理的欲求」「安全」などの低次の欲求 (ニーズ) から、「所属」と「愛情」、「承認」、「自己実現」など高次の欲求へ発展することを論じた (Maslow 1970)。生徒指導や教育相談との関連でいえば、すべての子どもが属する学級において安心・安全な環境が整えられることや、子どもの高次の欲求を満足させるような能動的・創造的な活動が実現することに関連するだろう。『生徒指導提要』では、「問題行動」の予防の観点から「それぞれの教員が児童生徒の人間性を信じ、児童生徒が本来持つ将来の可能性、潜在能力を正しく生かすことができるよう心がけ、自己指導能力の育成を図っていかねばなりません」(文部科学省2011:153)と述べる。このように、学級をはじめとする学校全体で子どもが「自己存在感」を感じたり、望ましい人間関係をつくったりする取り組みが重視されている。

「問題行動」の一部は、これらの欲求がかなえない現状への葛藤の表現であると考えられる。また子どもの成長につれて高次の欲求を満足させようとする際に、逸脱的な手段を選ぶことがある。この「問題行動」には、成長の途上で課題を乗り越えるという、それ自体はポジティブな側面を見出すことができる (3)。

### 2.3 困難を抱える子どものニーズに関するピラミッド

続いて、困難を抱える子どものニーズについて考える (4)。大石 (2011:10) は、子どもの課題を「家庭養育問題」「発達障害など」「不登校・ひきこもり」「非行・怠学」に分け、ひとつ目から順にピラミッドの図で示す。前者 (ピラミッドの底辺) の問題から後者に向かうにつれ、該当する子どもの人口は少なくなる。また一人の子どもが抱える問題は複数に及ぶ場合がある。たとえば反社会的な問題を抱える子どもは、もっと早期に家庭養育問題を抱えており、それが非行にも影響を及ぼしていることがある。

大石を参考に、子どもの問題と指導・支援ニーズを示した図1を作成した。ピラミッドの上の問題になるほど、自他を傷つける可能性のある行動や、学習や生

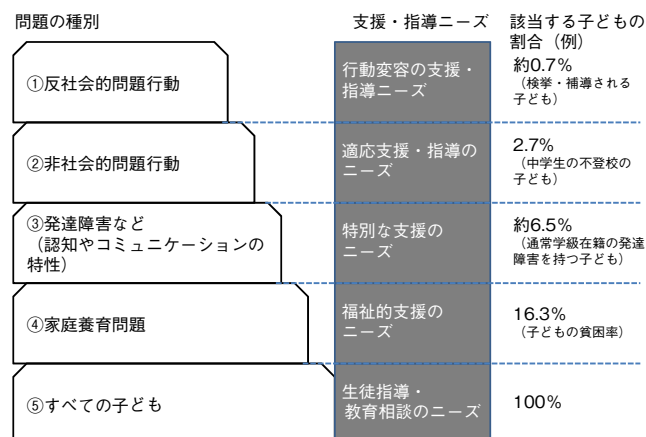


図1 支援・指導ニーズのピラミッド：大石 (2011) を参考に筆者作成

活へ参加する機会を失いやすい行動となる(5)。また、全員を対象とする生徒指導だけでなく、学校内部の教師や学校外部の専門機関との連携が必要になる。それに対し、発達障害があることや家庭環境に課題があること自体は、子ども自身の「問題行動」ではない。

ピラミッドの最底辺には普遍的な「生徒指導や教育相談」の対象、すなわちすべての子どもが位置づく。先に触れたマズローの欲求階層論に属するニーズは、この位置に重なると考えてよいだろう(6)。つまり、所属や承認の欲求を満たす場を充実するのが生徒指導(学校行事や特別活動を生かした生徒指導を含む)の目的なのである(7)。

従来、こうしたニーズの多様性については、支援や介入の緊急度によって、「一次的援助」(すべての子どもが対象)、「二次的援助」(登校を促す、学習意欲をなくしてきたなど配慮を必要とする子どもが対象)、「三次的援助」(特別な重大な援助ニーズを持つ特定の児童生徒が対象)などと分類されている(石隈ほか2005:28-29)。あるいは、生徒指導や教育相談の手法は、対象ごとに「発達促進的・開発的」(全員を対象にする)、「予防的」(悩みや問題の兆候がある児童生徒を対象にする)、「問題解決的・治療的」(特定の困難を抱えている児童生徒を対象にする)相談などと区別される。

従来の枠組みと、このピラミッドの違いは以下のような点にある。「一次的」支援ニーズなどの分類がいずれかの類型に児童生徒をあてはめるものであるのに対し、ピラミッド状の図では複数のニーズを併せ持つ子どもの状況を理解することができる。例を挙げれば、窃盗をする子ども(⑤)を、単に「非行少年」などと理解するのではなく、「学級で所属や自己実現の欲求が満足できない子どもが学校外で非行グループと出会い、仲間意識を持っている」というような事情を考慮して考えることができる(①)。この場合、学校内に活躍の場を持つことが支援になると同時に、非行グループからの離脱やグループ全体への指導が必要になる。

また学校への適応がよくなく欠席が続く子どもについても(②)、単に不登校児童生徒である以上の背景を考慮する必要がある。つまり、発達障害による二次障害が考えられる場合(③)、貧困による家族の関わりの希薄さが背景にある場合(④)など、必要な支援ニーズを分けて考えることが求められる。また、障害特性に関連して、学級内部での適応が悪いことも(①)、不登校には関係しているかもしれない。こうしたニーズの組み合わせはあくまで例であり、具体的な子ども像に応じて多様な検討を行うことが可能である。

こうしたニーズの検討は、通常「アセスメント」(情報の収集、分析を通じ、援助の方針や計画を立てること)と呼ばれている内容に近い。アセスメントにおいては「リスク」(危機的な場面)、「ニーズ」(困り感)、「ストレングス」(長所や魅力)などという評価軸の分類

も有効である(8)。本稿でいうすべての子どもの指導や相談のニーズ(⑤)は「ストレングス」の発見と表裏一体である。また福祉の支援ニーズ(④)や特別支援ニーズ(③)は困り感に、行動変容の支援指導ニーズ(①)は「リスク」に対応する側面が、相対的に強いだろう。

## 2.4 フレームの接合と分離

子どもの問題について、教員が理解し、対応しやすいフレームの提示については、大きく分けて2つの方向性がある。

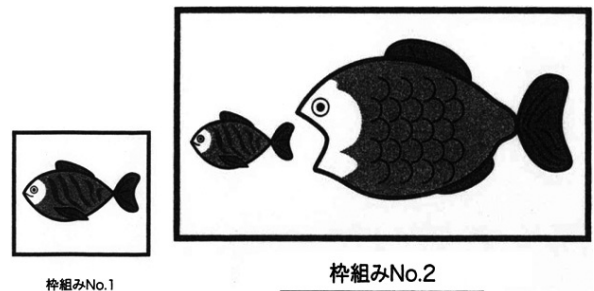


図2 ふたつの枠組みの比較 (Dilts 2003より)

上の左右の図(枠組みNo.1とNo.2)を比較すると、左側は単独の魚が描かれているのに対し、右側は2匹の魚の関係が描かれ、「小さい魚が大きい魚に食べられそう」「逃げる魚、追いかける魚の関係に見える」というように動的な解釈が可能である。逆に、左側を単独で見ることによって、落ち着いて魚自体の特徴を観察することもできる。

本節で提示したピラミッドも、反社会的問題行動や非社会的問題行動の状態にある子どもを、発達障害や家庭養育問題の「困り感」と併せて理解するねらいがある。また、誰にでもある成長発達のニーズを同時に考えることで、困難を抱えた子どもも通常の学級などで指導や支援を工夫していけることを示す。このように、一つの特徴を別の特徴と併せて提示するフレームの操作を「接合」と呼ぶことにする。

逆に、問題の特徴を単独で提示することで理解や対応がしやすくなる場合がある。例えば発達障害の二次障害として生じる問題行動と、本来の障害特性を混同しないためには、後者を単独で提示したほうがよい。また、「不登校」をひとかたまりで理解せず、「欠席が続いている」「人と会うことができない」などに分割することで、選択すべき行動が明確になる(後述)。これをフレームにかかわる「分離」の操作と呼ぶ(9)。

## 3. 検証の方法

子どもの行動問題の研究に長く従事しているドッチは、本稿と同様に「フレーム」やメタファーによって、

少年に関する問題の提示を工夫することで、問題解決を行いやすくすることを提案している (Dodge 2008)。たとえば少年非行を理解するときにも、すべての非行少年が悪質な犯罪傾向に染まっているのではなく、一過性の非行少年と少数の常習的な暴力犯を区別することなどをドッチは提案する。

ドッチが「成功するメタファー」の基準に挙げているのが、3つのキーワード、「同化 (assimilation)」「調節 (accommodation)」「行為 (action)」である。同化と調節はピアジェ (J. Piaget) によるシエマの概念にはほぼ依拠している。同化とは、枠組みが経験に合致しているために、受け手に受容されることである。調節は、経験に合致していなくとも、枠組みに合わせて現実を解釈するかたちでメタファーが受容される。行為は、メタファーが具体的な行為に向かわせることをいう。本稿では、受講生が「枠組み」を通じて具体的な経験を振り返り理解すること (同化) や、既存の枠組みを部分的に修正すること (調整) を期待している。以下では個別の問題に関する枠組みを提示するとともに、受講生による受容の一部を紹介する。

検討の素材には毎回の授業後のレポート (「授業後」と示す)、期末レポート (「期末」と示す) を活用し、それぞれ授業の年度を付記する。検討は2013年度、2014年度を対象とする。

## 4. 個別の問題に関する理解

### 4.1 家庭養育問題

家庭養育問題として、貧困や虐待を取り上げる。子どもの貧困率は年々高くなり、子どものいる世帯の約16%が貧困状態にあるという。また、貧困率は、世帯の構成によって大きく異なる。「子どもがいる現役世帯」(世帯主が18歳以上65歳未満で子どもがいる世帯)では14.6%。そのうち「大人が1人」では50.8%、「大人が2人以上」では12.7%である (『国民生活基礎調査』平成22年)。

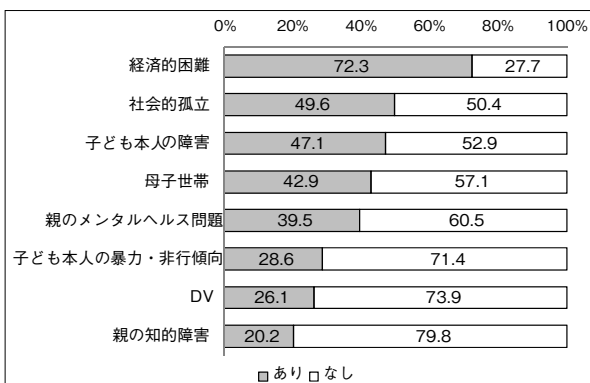


図3 児童相談所の虐待相談において他の困難を同時に抱えている事例の割合 (松本編2013から作成)

貧困は、それと直接・間接に関係する問題へと波及する。貧困と、虐待は密接に関連している (松本2013)。虐待自体は子どもの「問題行動」ではないが、緊急な介入を要する支援ニーズである。また子どもにとっては基本的信頼感の剥奪、暴力的行動の学習が新たな問題行動の背景になりうる。

家庭の養育問題が不登校や非行に影響を及ぼすことは、経験を積んだ教員にはよく知られている。ともすれば「不登校や非行の原因は家庭にある」という言い方もなされる。ここで留意しなければならないのは、多様なニーズの間に単純な因果関係を想定したり、ニーズがあること自体を否定的に捉えたりする理解に陥らないことである。そのためには、「問題」「原因」(「家庭に問題がある」「家庭が原因だ」という用語を用いず、「困っている」「しんどい状況だ」などと表現することが望ましいだろう。たとえば「貧困」が確率的に虐待の割合を高めるにしても、家庭の状況がただちに虐待に結び付くのではなく、それ自体は困り感を抱えて支援を求めている状態というべきである (小林2008)。そして、虐待に結び付く場合とそうでない場合があるなら、貧困自体ではなく、虐待へと結びつけてしまう別の背景をこそ追求しなければならない(10)。

〈授業の成果と課題〉授業では、まずフレームの「分離」にもとづいて、現代的な相対的貧困の理解を図った。学部直進者には、貧困というと「アフリカの子どもが思い浮かぶ」(授業後、2013年)というように、成熟した社会における貧困を縁遠く感じる学生も多い。住む地域や通った学校によって、貧困の身近さも大きく異なるだろう。こうした体験の違いを考慮してもらうため、授業では愛知県の市町村や名古屋市の区ごとの生活保護受給率などを地図に色分けして示した。また相対的貧困を表すようなリスト(毎月の小遣いなど)を示し、「自分にとっての要・不要」を尋ねた。直進者からは「当初はいらないと感じたが、貧困層の子どもの言葉を読んで本当にそれでいいのかなと考えた」(授業後、2013年)という声があった。また現職教員からは「足に合わない靴を履いている子ども」など、身近な貧困のサインを読み取る方法の提案があった (授業後、2014年)。

フレーム「接合」の側面について、現職教員は、貧困が子どもに与える影響を目の当たりにしている。その影響力は、たとえば「貧困から生まれる引け目や疎外感は、人との関わりの苦手さにつながる」「問題行動の背景に貧困が影響している。『俺のことなんてわかっていないくせに』『こうするしかないんだ』という子どもに無力感を感じる」というように表現された (授業後、2013年)。このように、背景の理解は浸透しているが、「家庭の問題に学校がどこまで入れるのか」という悩みを現職教員は抱えている。対処法の議論は別の機会に譲らなくてはならないが、「授業や休み時

間など、いろいろな時間を、自己肯定感や自己有用感を育てる時間にする」という、教師が直接かかわれる範囲での方策も挙げられた。

#### 4.2 発達障害など

発達障害など、認知やコミュニケーションの特性があることは、特別な支援ニーズにつながる。特別支援教育も開始され、通常学級に在籍する児童生徒にも発達障害の支援ニーズがあることが知られるようになった。

だが発達障害と問題行動の関係については、一般的な理解はいまだに錯綜した状態にある。齊藤(2009)は、発達障害に由来する気質や症状が、二次障害をもたらす経路を説明している。つまり、これらの気質や症状は、本人の「社会的対処法」の困難さ(乱暴さや唐突さ)をもたらし、周囲の否定的な対処(叱責やいじめ)を受けることによって自尊心の低下、無力感などを招く。それが二次障害としての外在化障害(暴力など。本稿でいう反社会的問題行動)や内在化障害(ひきこもりなど。本稿でいう非社会的問題行動)に至る。こうした二次障害はさらに周囲の否定的な反応を招き、本人の社会的対処法を貧しくさせるのである。

気質や症状自体は、それが受け入れられる環境や、適切な社会的対処法への支援・指導が与えられれば、それ自体が「問題」とはならない。しかし前述のような否定的反応が積み重なり、誤って学習された社会的対処法が固定化するとき、それが発達障害に由来するものなのかどうかも見分けがつきにくくなるだろう。

〈授業の成果と課題〉授業ではフレームの分離にもとづいて、発達障害による困り感自体を疑似体験やエピソードで紹介した。「発達障害自体が問題行動を意味するのではない」との解説については、現職教員の中にも驚きをもって受け止めた学生がいた。「これまでの私は、『こういう子だからしょうがない』と思っていた。その見解は間違っており、これまでかかった子どもたちに顔向けできないことだと気付いた。無理強いをしたり、注意・叱責が繰り返されたりすることでストレスや不安が高まり、自尊感情の低下を招くと知った」(期末、2013年)。

ただ、問題に至る前の段階からの支援を難しく感じる現職教員の声もある。「極端な症状が出ていれば教員側も意識して支援ができるが、そうでない事例も多い。このようなときに二次障害を引き起こしてしまう。注意の転導性が強い生徒が教室にいる場合、何に注意しながら授業を進めれば良いか」(授業後、2014年)。学部直進者は、聞きなれない発達障害のカテゴリーに違和感を覚える声もまだ多い。「教師は医師ではない。『自閉症』や、グレーゾーンの子に『ADHDの傾向がある』といったことを教育の場に持ち込む必要はないのではないだろうか」(授業後、2013年)。子ど

もの認知やコミュニケーションの多様性を授業や学級経営において踏まえることが、より高次の問題行動を防ぐ一助になることを伝えることが求められている。

#### 4.3 非社会的問題行動

非社会的問題行動は、周囲との適応に課題を抱えている状態であるが、その代表例として不登校を取り上げる。不登校とは、公式統計上の定義でいえば、児童生徒が学校を長期欠席しており、理由が病気や経済的理由によるものに分類されないことを指す。その状態すべてが「問題」とは限らないが、中には多様な適応指導や支援のニーズが隠れている状態である。集団や教室に入れない子どもも同様である。

学部直進者は、不登校を、「仲間はずれ」などに起因し、人とのかかわりが不足した状態のように捉える傾向があるように思われる。つまり、一般的な生徒指導や教育相談の対象となる状態と同一視する傾向がある。よって、対応を考える際にも「クラスの友達が家に迎えに行く」「学級で子どもを歓迎する行事を開く」などの対策が多く提案される。逆に、「人とのかかわりを望んでいない」「(フリースクールなど)学校外の場を選択している」と即断し、「学校に行かなくてもよい」という価値観を表面的なレベルで抵抗なく受け入れることもある。

ここに欠けているのは「人とかかわりたいのにかかわれない」という矛盾した心情についての理解である。子どもが人との距離感を模索しており、タイミングに応じて教員が子どものニーズを満たす必要がある。フレームの分離にもとづいて、非社会的な問題行動自体の特徴を捉えることが求められるのである。

〈授業の成果と課題〉人とかかわりたいのにかかわれない心情について、伊藤(2006)が紹介した中学校2年生(女子)による文章が的確に表現している。

私は、学校という一本の長いロープの先を握っている。もう一方の先を握っているのは(顔は見えないけど)私の先生。もし先生が「あなたに会いたい」と言って、ロープをぐいぐいと引っ張ったら、私は怖くなってロープを放してしまうと思う。だからそれはやめてほしい。でも、私の「会いたくない」という言葉を鵜呑みにして、先生の方からロープを手放してしまったら、私の手にはロープの先しか残らない。だらんと垂れ下がったロープの先には、もう先生はいない。それも悲しい……(伊藤2006:206)

不登校状態にある子どもは、時期に応じてロープの端をかすかに握っていることもあれば、自分のほうから先生の反応を求めてロープを引っ張ることもある。このような時期ごとに変わるニーズの理解については、

小野（1985）が提示した段階論も一定の助けになる。

教員は、しばしば不登校になった原因を解消することに心を砕き、不登校状態自体に対して必要な配慮を忘れてしまう。それに対し伊藤（2006）の文章は、不登校の原因や背景などではなく、いったん不登校が始まった場合に子どもが持つニーズを的確に表現している（フレームの分離）。この文章は、受講生の授業後の小レポートなどで繰り返し言及された。特に「ロープ」というシンボルによって教師と生徒の関係をイメージすることは、不登校に限らず、問題行動への対応全体に通じていると解釈した受講生も多い。専門科目の授業での報告内容や期末レポートにもこの言葉が登場した。

児童生徒との関わりを望んでいる新人教員にとって、子どもの複雑な心情への配慮が必要であることは認識したとしても、「ではどのように関わればいいのか」という疑問もぬぐい難いだろう。その点で、「ロープ」というシンボルは、間接的ではあるが具体像を伴った関わりを理解するうえで有効であるように思われた。「不登校状態の女の子の言葉を読み、（現職教員学生から）若い新人教師はよくこの状態（生徒の『会いたくない』という言葉が鵜呑みにしてロープを離してしまう）を作ってしまったと聞いた。『会いたくない』と言われても生徒のことを考えていられる存在でいたい」（授業後、2013年）。このように、受講生からのレポートには「教師は決してロープを放してはいけない」というように、能動的な関わりをイメージしたものが多かった。

#### 4.4 反社会的問題行動

「反社会的問題行動」には、少年法で規定される非行や、より身近な暴力、暴言などが含まれる。他人の尊厳や安全を脅かすことは問題行動のなかでも顕在性が高く、教室や集団の環境を守るという意味でも優先的に対応すべきと考えられてきた。また行動を起こす本人にとっても、集団との適切なかかわりを損ない、やがては居場所を狭めるものだと考えられる。本人や周

囲の安全を守るという意味で、行動自体を「止める」ことが第一の課題となる（フレームの分離）。

一方で、非行は表に出てくる行動だけでなく、これまでに紹介した家庭養育問題、発達障害などを表現している。承認や所属のニーズの非充足など、生徒指導にかかわる課題が積み重なった結果でもある（フレームの接合）。少年院に在籍する少年は周囲に信頼できる大人が少ないと答えている（二瓶2007）。同じ調査で、少年院在籍者よりも一般の子どものほうが「学校に好きな先生がない」と答えていることは、学校の教師が非行経験のある子どもにとって相対的に重要な存在であることをうかがわせる。

反社会的問題行動については、以上のように、問題となる行動を止め、適切な行動を学ぶという「行動変容」を指導していく必要がある。同時に、その行動の背景となるニーズに光を当てて、満たしていく必要がある。この双方の理解を両立していくことが課題となる（11）。

〈授業の成果と課題〉現職の学生は、「警察（家庭裁判所）のお世話になる」というような表現で、子どもが学校の手を離れて司法の対象になることを、苦い思いで語っている。「保護観察などの処分になった生徒と関わる中で、自分にできることに限界があることを痛感したこともある。しかし、場合によっては保護処分になったほうがその子のためになることもあるのではと考えるようになった。処分になった生徒が同じ犯罪をしないようにするには、どのようにすればいいか、自分で調べたり、考えてみたい」（授業後、2013年）。このように、学校外部の力を借りて本人の行為を止めることも、成長に必要な指導の一つとして受け止めている。

新人は、懲罰に偏ったと思われる発想で非行少年への対処を考えてしまうことも多い。「少年であっても罪を犯した場合には償う必要があるように思う。それが学びではないかとも思う」と、少年法の「甘さ」を批判的にとらえる声も少なくない。「償い」の意識は、犯した罪を自覚させることだけでなく、少年の成長を促す教育的な指導など、多角的な指導・支援から生まれることを伝えていくことが求められている。

他方で新人は、教室で問題行動を起こす子どもに関して、「長所を伸ばす」という教育的発想に終始して対応する傾向もある。また、家庭環境などの不利を経験してきた少年について「社会の犠牲者」というような視点だけで理解してしまうこともある。事実との整合性という意味では限界がある捉え方であろう。非社会的問題行動を単独で捉えれば（フレームの分離）、それは「別の行動を学ぶ」という学習のニーズと等しい。このニーズから目をそらさず、また単純な懲罰的発想にも陥らず、満たしていく必要がある。

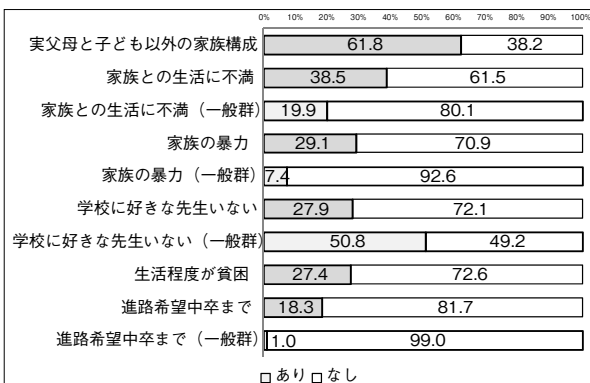


図4 少年院在籍者において家族・教育に関する困難を抱える割合（二瓶2007から作成）



## 5. おわりに

### 5.1 成果

以上、「子どもの問題フレーム」に基づいた授業の展開を紹介し、受講生によるフレームの受容についても部分的に例示した。受講生の授業後や期末のレポートからは、多様なニーズを複眼的に捉える必要について一定の理解がみられた。期末レポートにおいて、問題を「一つの枠」にのみあてはめて理解するのではなく、多角的に考えることに気付いた学部直進者の論述は以下のようなものである。

「枠にはめて見てしまう」ということが、教育現場の課題である。(中略)ほとんどの場合、ひとつの事例を「ADHDだから」「不登校だから」といった「枠のようなもの」に当てはめて考えてしまっているのではないかと感じる。私もまたその一人である。ひとつの事例に対し、その背景を考えるということはしていたが、ひとつkeyとなるようなものを見付けると、その枠に当てはめ考え、解決した気になってしまっていた。実際はそうではなく、問題行動の背景にあるのは「複合的なもの」であった。ひとつのことにとらわれずに、多角的に事例を見て、その諸問題一つひとつに対して適切な支援を行っていくという姿勢が大切であると考える。(期末、2013年)

ここでは、ひとつの枠に当てはめる限界に気づき、複合的なニーズを理解する必要性が指摘されている。同時に、各事例を個別的、多角的に見ることを目標として意識することができたレポートといえる。

### 5.2 今後の課題

本稿では問題の理解という部分に焦点を当てて論じた。しかし、教員に「何ができるか」、すなわち対処法のありようは、問題の理解に密接に関連している。たとえば家庭の養育問題に関する支援は、教員が直接関われないと考えられるがゆえに、ニーズを積極的に認識できなかつたり、できたとしても「あの家庭では仕方がない」というあきらめにつながったりする可能性も高い。既に述べたように発達障害の支援ニーズについても、そのニーズのみを分離して理解することが、実践に結び付きにくいという声が聞かれた。

多様なニーズを満たしていくには、学校以外の外部機関との連携も有効であろう。ただ、外部機関との連携が思ったような結果につながらなかったという経験も現職教員を中心に少なくない。養育問題や虐待に関する児童相談所の介入が、学校の視点からすれば不十分と感じられたり、分かりにくかつたりする場合がある。あるいは家庭裁判所での審判や少年院教育を経

験した非行少年に、学校として期待する改善が見られないこともある。外部機関が果たしている本来の機能に立ち戻り、子どものどのようなニーズを埋めているのかについて学ぶ機会について、一層の充実が求められる。こうした点の教育方法の開発も今後の課題として挙げておきたい。

## 注

- (1)阿部編(2009)のような有益なガイドブックも、「ズバツと解決」といったタイトルや、表面的な対応法のみが誤解して受容されれば、却って子どもの理解や対応に貢献しないことも危惧される。
- (2)教職大学院で「問題行動」を扱う授業には共通科目と専門科目、各1科目がある。以下では共通科目の例を中心に、「問題行動」の理解を促進する試みを報告する。共通科目では、このほかに教育相談や生徒指導の手法についての学習、相談や指導にあたっての学内外の連携の学習、事例検討会の開きなどを扱っている。
- (3)『生徒指導提要』は、「問題行動を子どもから大人になる段階での行動と捉え、一過性の逸脱行為、社会的に自立していくための試行錯誤と考えることが大切」(文部科学省2011:153)だと指摘する。本稿では紙幅の都合論じないが、たとえば「いじめ」は思春期の子どもにおいて「所属」や「承認」欲求が高まることと大きな関連があると考えられる。
- (4)ニーズの整理にあたっては「特別なニーズ」の概念も参考になる。サラマンカ声明では障害を持つ子どものみならず、英才児やストリートチルドレン、言語的マイノリティの子どもなどを特別なニーズの例に挙げられる。日本特別ニーズ教育学会編(2007)などを参照。
- (5)なお、それぞれ該当する子どもの人数の例を示した。家庭養育問題は相対的な子どもの貧困率(2012年、『平成25年 国民生活基礎調査の概況』から)、発達障害は通常学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒の割合(2012年、『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に関する調査結果について』から)、非社会的問題行動は不登校の生徒(中学校)の割合(2013年、『平成25年度 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』から)、反社会的問題行動は刑法犯で検挙された少年の人口比である(2012年、『平成25年版 犯罪白書』から)。これらはあくまで例であり、問題の代表例を何に求めるかによって人口も変化する。
- (6)当然だが、マズローが示したピラミッドと、図1のピラミッドでは階層性の意味は異なる。前者ではすべてのニーズに発達上肯定的な意味が与えられ、低次の欲求から順に満たされることが是認される。
- (7)基本的な欲求の満足には、当然学校だけでなく家庭の果たす役割も大きい。
- (8)日本学校ソーシャルワーク学会第9回大会事前企画での梅沢佐和氏講演「スクール・ソーシャルワーカーが理解しておきたい法制度」資料(2014年7月12日)を参考にした。
- (9)NLP(神経言語プログラミング)の分野でも、思考の単位であるチャンク(かたまり)を大きくしたり小さくしたりすることで、人間の思考を転換することを推奨する。一般に、良いことはできるだけ大きく、悪いことは小さく考えることが望ましいとされる(千葉2003)。こうした操作は、フレームの分離や接合に関しても参考になる。

- (10) 問題行動に関する実践的議論においては、行動に関連する変数間の複雑な関係に注意しないまま、素朴な原因論が語られることも多い。量的データの蓄積も望まれる。行動問題に関する量的研究のレビューとしてMenaghan (2010)を参照。また「原因は複合的である」というように、恣意的に多数の原因を挙げる研究の問題点についてCohen (1970)が論じている。
- (11) 学校外の機関との連携でいえば、少年法には司法的機能と福祉(教育)的機能と司法的機能がある。寺尾(2003)は、少年法の司法的機能と福祉(教育)的機能について、少年の年齢が低い場合はより福祉(教育)的視点で、年齢が高くなるにつれ司法的機能をより強くしていこうという構造を読み取っている。

- 文部科学省, 2011, 『生徒指導提要』教育図書.
- 二瓶隆子, 2007, 「少年院生の『貧困と人的関わり』—B少年院を事例に」『教育福祉研究』13: 1-12.
- 日本特別ニーズ教育学会編, 2007, 『テキスト 特別ニーズ教育』ミネルヴァ書房.
- 大石幸二, 2011, 「学校現場で展開する行動コンサルテーションの特徴」加藤哲文・大石幸二編『学校支援に活かす行動コンサルテーション実践ハンドブック—特別支援教育を踏まえた生徒指導・教育相談への展開』学苑社.
- 小野修, 1985, 『親と教師が助ける登校拒否児の成長』黎明書房.
- 齊藤万比古ほか編著, 2009, 『発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート』学研.
- 寺尾絢彦, 2003, 『家裁調査官が見た少年法50年—司法的機能と福祉的機能の調和』現代人文社.

(2014年11月20日受理)

## 文献

- 阿部彩, 2008, 『子どもの貧困—日本の不平等を考える』岩波新書.
- 阿部利彦編, 2009, 『クラスで気になる子の支援 ズバツと解決ファイル—達人と学ぶ! 特別支援教育・教育相談のコツ』金子書房.
- 浅井春夫ほか編著, 2008, 『子どもの貧困—子ども時代のしあわせ平等のために』明石書店.
- Bateson, 1972, *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*, Chandler Pub. Co. (=佐藤良行訳, 1990, 『精神の生態学』思索社.)
- 千葉英介, 2003, 『心の動きが手にとるようにわかるNLP理論』明日香出版社.
- Cohen, Albert K., 1970, *Multiple Factor Approaches*, Wolfgang Marvin E., et al, *The Sociology of Crime and Delinquency*, John Wiley & Sons.
- Dilts, Robert, 2003, *From Coach to Awakener*, Meta Pubns. (=田近秀敏監修・佐藤志緒訳, 2006, 『ロバート・ディルツ博士のNLPコーチング—クライアントに「目標達成」「問題解決」「人生の変化」をもたらすNLPコーチングの道具箱』ヴォイス.)
- Dodge, 2008, *Framing Public Policy and Prevention of Chronic Violence in American Youths*, *American Psychologist*, 63(7): 573-590.
- Goffman, Erving, 1974, *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Harvard University Press.
- 石隈利紀・田村節子・山口豊一編, 2005, 『チーム援助で子どものかかわりが変わる—学校心理学にもとづく実践事例集』ほんの森出版.
- 伊藤美奈子, 2009, 『不登校—その心もようと支援の実際』金子書房.
- 小林光彦, 2008, 『格差を越える中学校—「荒れ」の克服と学力向上』解放出版社.
- Menaghan, Elizabeth G., 2010, *Stress and Distress in Childhood and Adolescence*, Teresa L. Scheid and Tony N. Brown eds., *A Handbook for the Study of Mental Health: Social Contexts, Theories, and Systems*, Cambridge University Press.
- 松本伊智朗編著, 2013, 『子ども虐待と家族—「重なり合う不利」と社会的支援』明石書店.
- Maslow, Abraham H., 1970, *Motivation and Personality*, Second Edition, Harper & Row. (=小口忠彦, 1987, 『改訂新版 人間性の心理学』産能大学出版部.)