

児童生徒の問題行動に対する「段階的指導」の導入

～ PAC 分析を用いた教員意識の考察 ～

Implementing Progressive Discipline toward Students' Problematic Behavior
～ Teachers' Consciousness Survey by Personal Attitude Construct (PAC) Analysis ～

菱田 準子
HISHIDA Junko

I 問題と目的

文部科学省は、近年の児童生徒による重大な問題行動を受け止め、平成 18 年 5 月『生徒指導体制の在り方についての調査研究』報告書－規範意識の醸成を目指して－（国研 2006）と共に、同年 6 月「児童生徒の規範意識の醸成に向けた生徒指導の充実について」を通知した。「全ての学校において、全ての教職員が、指導がぶれることなく、『当たり前にするべきこと』を『当たり前のこと』として徹底して実施する」とする、いわゆるゼロトレランスの生徒指導が根底にある。加藤（2006）は、現在の学校規律の乱れを正視して、これを立て直さなければならないとする文科省の真剣な姿勢が見られるとし、文科省の報告書を“見せかけの指導論”から“実効的な指導論”へのコペルニクス的大転回であると高い評価をしている。

大阪市教育委員会は、桜宮高校の事案をうけ、平成 25 年 9 月「体罰・暴力行為の防止及び発生時の対応に関する指針」及び「児童生徒の問題行動への対応に関する指針」を一体的に策定した。教職員が自信を持って適切な指導を行うために問題行動を重篤度に応じてレベル I～V の 5 段階に分け、段階に応じた対応（指導等）をルール化した。その狙いは、体罰等を生みかねない教職員の物理的な力に頼るのではなく、ルールに基づくぶれない対応により、問題行動を起こす児童生徒の自覚を促し、被害者の被害の拡大を防ぎ、子どもたちの教育を受ける権利を保障しようとする文科省の考え方を更に推し進めたものである。そして、平成 27 年 8 月に「大阪市いじめ対策基本方針」を定め、同年 11 月に問題行動には軽微な段階か

らルールに即して対応することで、より重篤な段階に進まないように指導するための『学校安心ルール（案）』～「児童生徒のみなさんが『してはいけないこと』と「学校等が行う措置」一覧表～を作成した。

この『学校安心ルール』（資料）は、子どもの問題行動を悪質さや深刻度に応じて 5 つのレベルに分け、最も軽いレベル I は「授業におくれる」「他の子を無視する」「先生に対していやがることを言う」などで、学校は「その場で注意」「別室における個別指導及び家庭連絡」の措置を行う。最も重いレベル V は「他の子に対しての傷害行為や脅迫」「教員を殴る、けるなどの強い暴力を振るう」などで、「教育委員会が出席停止措置を行い、個別指導教室で指導」「学校は警察や子ども相談センター等の関係機関と連携した指導をする」としている。また、「いかなるレベルであっても同様の問題行動を繰り返し、各レベルにおいての措置で解決しない場合は、一段上のレベルの措置を行う」としている。

教育委員会はこの『学校安心ルール』を、1 月～3 月の間に校内で共通理解を図り、各学校で現在実施されている「約束」や「きまり」、「ルール」や「校則」などと照らし合わせるなど、生活指導全般について論議するよう求めた。こうした「暴力」によってではなく、「ルール」に基づき懲戒を与えるアメリカで広く実践されてきたゼロトレランスとプログレッシブリン（段階的累積的規律指導）の方式を現場の教員はどのように受け止めるのだろうか。本研究は、学校の「荒れ」の中で生徒指導の中心的役割を果たしてきた教員に PAC 分析を行い、『学校の安心ルール』の導入に

対する懸念や運用していくために必要な要因について検討するものである。

Ⅱ 方法

1 調査対象者

校内暴力等が多発した中学校勤務を経験した校長 1 名、生徒指導主事 2 名の合計 3 名。

2 分析方法

内藤 (1997) の PAC 分析を用い、①連想刺激 (当該テーマ) に関する自由連想、②連想項目間の類似度評定、③「類似度距離行列によるクラスター分析 (SPSS: Ver21)、④被験者によるクラスター構造の解釈やイメージの報告、⑤筆者による総合的解釈、という手順で行った。

連想刺激には、「大阪市が作成した『学校安心ルール』を適応する時に懸念されることは何ですか。また、『学校安心ルール』を機能させるために必要なことや大切なことは何だと思いますか」という教示を用いた。

3 調査時期と手続き

2015 年 12 月に被験者 3 名に本研究テーマを説明し、協力の承諾を得た。筆者が個別に面談して分析手順①②の作業 (25 分～30 分程度) をおこ

なった。その後、別日に分析④ (30 分～45 分程度) を実施した。

Ⅲ 結果

1 被験者 A (校長)

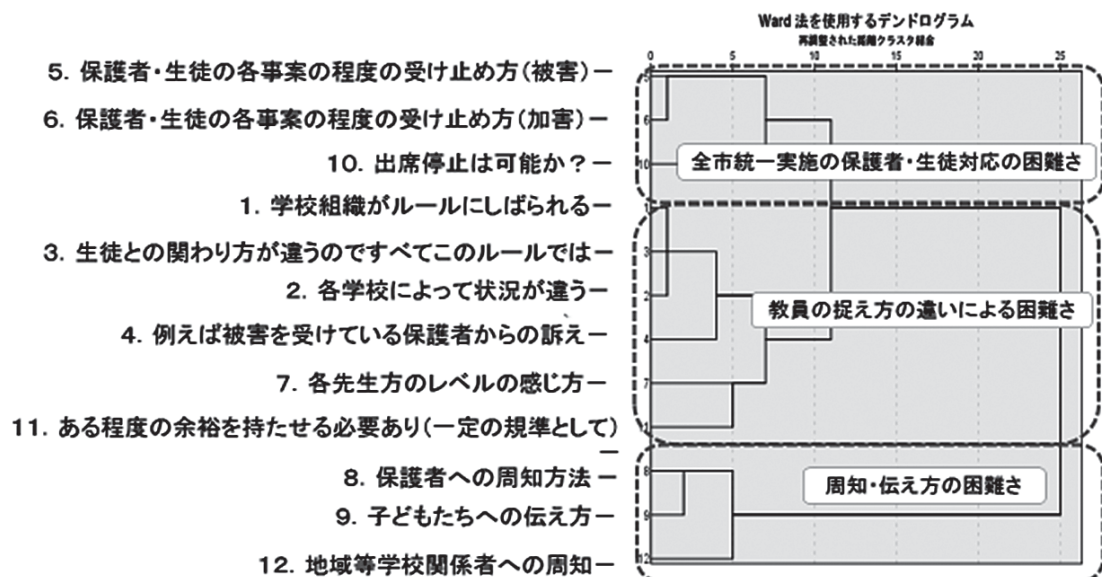
教員歴 31 年 (教員 19 年、教育委員会事務局通算 9 年、校長 3 年) の男性。生徒指導困難校での生徒指導主事経験有り。現任校に校長として 3 年前に着任し、2 年前から比較的落ち着いた学校の状態にある。

(1) 被験者 A による解釈

【クラスター 1】「5. 保護者・生徒の各事案の程度の受け止め方 (被害)」～「10. 出席停止は可能か?」の 3 項目

むずかしい保護者や生徒対応も含めて、この『学校安心ルール』がすべての場面で適応することの難しさという感じ。ある程度落ち着いた学校では、マニュアル化ということが本当にいいのかどうか・生徒の状況とか保護者の背景とかを加味して考えないとしんどいんじゃないか。・・大阪市は 130 校中学校があって、これをすべての学校でやれって言われたときのしんどさが、このイメージかなって。

【クラスター 2】「1. 学校組織がルールにしばら



項目番号は重要順位 項目末尾の +、± の符号は単独でのイメージ

図 1 被験者 A のデンドログラム

れる」～「11. ある程度の余裕を持たせる必要あり（一定の基準として）」の6項目

学校って変化するじゃないですか。・・・このルール通りいった時に、本当に丁寧に何回も繰り返して指導してやっところまでやってきたという人のレベルと、「いや、これはあかんねん」ってまあ、言い方悪いけど切り捨てるようなところがあるとね、やっぱり生徒対応、保護者対応がしんどくなってくるんじゃないかってことが。・・・学校ルールである程度、ファジーな方がいいのかなって・・・学校によって違うじゃないですか、生活背景も違うし。そうしたことを総合的に考えてやらんと、本校の子らは学校離れるか、とんでもない大きなことをしてしまうか。そうなれへんようにしたらんとあかんって思いますね。

【クラスター3】「8. 保護者への周知方法」～「12. 地域等学校関係者への周知」までの3項目

まあ、この間のいじめの対応の指針が出た時にすぐ来た人がいて、その時は転校させろということとは出てないんだけど・・・保護者は心の傷を負っているということで・・・全体への伝え方というのは結構むずかしいなあって。ずっと話をして研修なんかもしていったら、ある程度は先生の方が理解していけるんだけど、保護者には精神的に難しい人がいるじゃないですか・・・すごく丁寧に対応しているんだけど、伝わってない部分があったとか、保護者にも連絡とかきちんとしていかないと、保護者から学校の対応に対して批判をあびることになる。こっちも反省すべき点は何点かあって、申し訳ありませんって。色々な保護者がいるから、保護者にこういった時にこうしますってなかなか難しい。ひとつの基準としての目安かなあ。

【クラスター1と2の比較】

共通点は『学校安心ルール』とはどういうものかっていう保護者の考え、教師の考え、受け止め方ですね。違うところは、保護者なのか、学校組織の職員なのかの違いですね。

【クラスター1と3の比較】

共通点は学校組織外の人はどう伝え、その人たちがどう受け止めるかというところ。違いは、クラスター3は確実にどう伝えていくかという方法ですね。クラスター1は保護者に、大阪市で試行

期間があって、学校の子どもたちが安心して安全に登校できるようにするために議論されてきたものと・・・保護者って、法律がないと安心できないじゃないですか。じゃあ、決まったんだたらちゃんとしろやっというのもちよっとまた、・・・あくまでも目安です。

【クラスター2と3の比較】

学校と外部というところが違いますね。共通点についてはルールをどれだけ理解できるか。教職員も保護者も地域も。

【項目ごとの+-のイメージ】

マイナス（-）ですね。全部マイナスちゃうかな。心配ごとがたくさんあって・・・。

【全体を通して】

荒れている学校で、どうしようもないという学校では、「大阪市ではこういうふうになっている」と強く言えるのはいいと思うけど、それ以外の学校ではしんどいなって。立て直すには大きなことだと思うんだけど。よくわかるし、何回か読み直してみるとそうやなとは思いますが、この『学校安心ルール』を全部の学校で実施することには心配なことがたくさんある。

(2) 被験者Aの総合的解釈

デンドログラム（図1）から、クラスター1は、「5. 保護者・生徒の各事案の程度の受け止め方(被害)」～「10. 出席停止は可能か?」の3項目である。被験者Aの語りから、「すべての場面で適応するということの難しさ」「生徒の状況とか保護者の背景とかを加味して」「すべての学校でやられて言われたときのしんどさ」など、＜**全市統一実施の保護者・生徒対応の困難さ**＞と命名できよう。

クラスター2は、「1. 学校組織がルールにしばられる」～「11. ある程度の余裕を持たせる必要あり（一定の基準として）」の6項目である。被験者Aが語る「やっところまでやってきたという人のレベル」「切り捨てるようなところがあると」など、＜**教員の捉え方の違いによる困難さ**＞と命名できよう。

クラスター3は、「8. 保護者への周知方法」～「12. 地域等学校関係者への周知」までの3項目

である。被験者 A が語る「保護者から学校の対応に対して批判をあびる」「こっちも反省すべき点は何点かあって」「保護者にこういった時にこうしますってなかなか難しい」など、＜周知・伝え方の困難さ＞と命名できよう。

すべての項目がマイナスのイメージとして語られることから、管理職という立場において、教員の対応、保護者の対応の困難さが表出されていると思われる。

2 被験者 B（生徒指導主事）

教員歴 9 年（高校講師 3 年、中学校講師 3 年、教員 3 年）。講師を含めて現任校で 4 年目となり、生徒指導主事 2 年目である。現任校は 2 年前まで校内暴力が多く見られた学校であり、現在は比較的落ち着いた状況にある。

（1）被験者 B による解釈

【クラスター 1】「1. こだわりすぎると大変だと思う」～「5. 指導にのらない生徒」までの 5 項目

1 人 1 人、成育歴が違うし家庭背景が違う中で学校という場所に来ているんですけど、最低限のラインのルールは必要だとは思いますが、全員が全員、きっちりと守れるかどうかと言ったら、守らせることも大事だと思うんですが、それに固執しすぎて本当に大切な指導ができなかったりと

か、その子にとって必要なことが、その子の成長ができないようになったらだめだったりするのかなあって。指導にのらない生徒の数が多くなったときにそこまで本当に対応できるのか。きめ細やかにやっていけるのかどうか。・・・何もかもが中途半端になってしまうんじゃないかなと。生徒とか子どもたちがどうのこうのというよりか、教職員側の問題というか、教職員ががんばってやっていけないといけないことなのかなあ。

【クラスター 2】「6. 関係機関との連携」～「7. 協力のえられない保護者の場合」までの 3 項目

学校外というか、学校で抱えきれないような状況が結構生まれてくることが多いと思うんですけど、そんな時にどういった対応ができるのかっていう・・・。（他にありますか）学校現場、教育現場の範疇を超した場合なのかなあ。

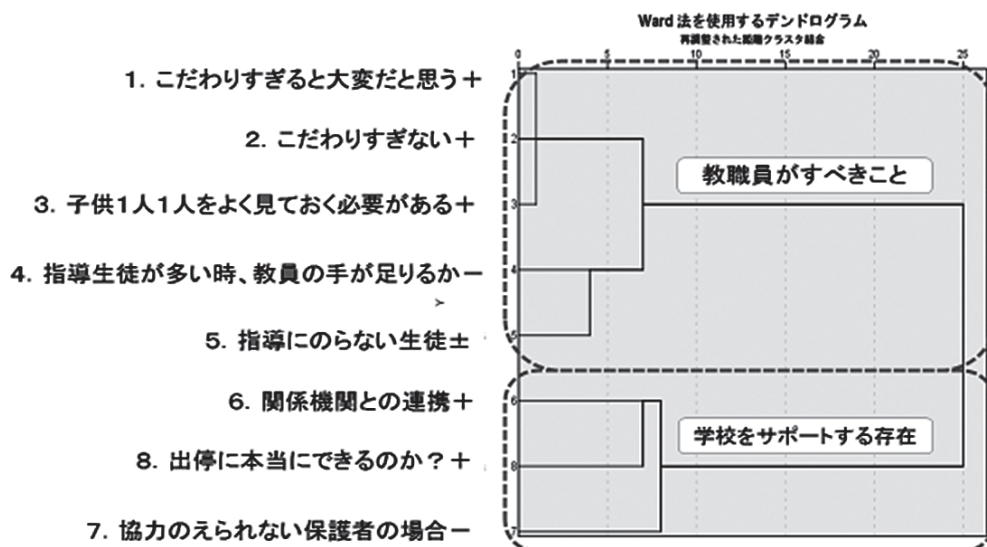
【クラスター 1 と 2 の比較】

共通するところは、組織としての課題、学校の組織としてどうしていくかという方向性だとか、組織に関係することですかね。

違いはクラスター 1 に関しては、教員が頑張ってやっていけないといけな部分であって、クラスター 2 は、万が一それを超えた場合に、サポートが必要な学校現場に対するサポート。

【項目ごとの＋－のイメージ】

項目 1 は、その『学校安心ルール』をうまく使っ



項目番号は重要順位 項目末尾の＋－の符号は単独でのイメージ

図2 被験者 B のデンドログラム

ていくという意味でプラス（+）。

項目2は、こだわりすぎるとマイナスだけど、若い先生が増えてきているので、こういったレベルに関してはこれだけの思いをもって指導にあたれば大きな失敗はないのかなあ。ひとつの参考で基準にはなるのでプラス（+）。

項目3は、子どもが成長していくってことが学校現場では一番大切なことだと思うんですけど、これに則っていく子もいるだろうし、これに則っていけるようにしていく必要があるし、1人1人の家庭生活、性格も含めて、ひとつのことが則っていなくても、もうひとつの方ができれば、それを見ていってあげることも必要かなという意味でプラス（+）。

項目4：まあ、こだわりすぎて絶対こうしないといけないとなってしまったときに、このルールに則ってない子どもが増えたときに、実際に対応できるのかどうか不安なこともあるのでマイナス（-）かな。

項目5：僕ら教員に判断の権限がまかせられるのか、教育委員会がするのか、どうなっていくかな。僕ら教員にその権限が与えられると、かなり強いものになると思うんだけど、判断する場所が学校長であったり、大阪市であった場合に、そのルールを適応してもらえるのかどうか、現場でやるときは不安な一面もあるのでプラスマイナス（±）。

項目6：学校現場は先生だけの対応ではむずかしい事案が増えていて、トラブルの体系も多様化してきて、アドバイスとか学校現場の以外の思いとかも話聞けたら、それはそれで多角的に物が見ることができていいのかなあと思うのでプラス（+）。

項目8：出席停止を実際やったことがないので、このルールはあるだけのものやったら意味がないなあ。その子にペナルティというか、なんらかの自分を見つめなおす時間というか、本当にとれるのだったら有効かなあ。追い出すだけの出停なら意味ないし。その子が変わるきっかけになるチャンスになればいいんだと思うんだけど、それが本当に可能かどうか。出席停止に代わるものがあったらいいと思うんですけど。これはプラス（+）

の方で僕は思っていて、できるのであれば有効だと。

項目7：文句言ってくるというよりもネグレクトの家庭も多いので、その判断も難しいなあと思うのと、関係機関も含めてサポートしていかないといけないかなあ。ある意味不安ですね。連絡がとれなかったり。マイナス（-）ですね。

【全体を通して】

学校1つ1つほんとに通ってくる生徒も違うし、人数も違うし、大人の考え方や意識もばらばらな中で、1つの規準を設けることはすごく大事。ただ、すべてがその通りできないと思うので、それに固執しすぎるとしんどくなってしまいうのかな。生徒もしんどくなってしまいうと思うし、教員の方も、組織としてもしんどくなってしまいうんじゃないかと思います。・・絶対にこうしなければいけないとなった時に、それ以外の子どもであれば排除する可能性もあるだろうし、行きにくくなると思うし、大人というか教員、教員と子どもとの間にトラブルが増えていく可能性もあるのかなとも思うので。

（2）被験者Bの総合解釈

デンドログラム（図2）から、クラスター1は、「1. こだわりすぎると大変だと思う」～「5. 指導にのらない生徒」までの5項目である。被験者Bの語りから、「固執しすぎて本当に大切な指導ができなかったり」「その子の成長ができないようになったり」「きめ細やかにやっていけるのかどうか」など、**<教職員が大切にすべきこと>**と命名できよう。

クラスター2は、「6. 関係機関との連携」～「7. 協力のえられない保護者の場合」までの3項目である。「学校で抱えきれないような状況」「教育現場の範疇を超した場合」など、**<学校をサポートする存在>**と命名できよう。8項目中、5項目にプラスのイメージを持っており、生徒指導主事として第1線に対応するレベルにおいては肯定的な受け止めが見られると言えよう。

3 被験者C（生徒指導主事）

教員歴17年（中学校講師1年、教員16年）。

現任校で4年目となり、生徒指導主事3年目である。現任校は昨年まで校内暴力が多く見られた学校であり、現在は比較的落ち着いた状況にある。

（1）被験者 C による解釈

【クラスター 1】「6. 全教職員で取り組むこと」～「10. この通り指導できない学校もでてくるのではないかな」までの5項目

指導する立場での視点だと思う。実際このルールに則って指導をする体制というか、・ ・ 見過ごしてしまう先生がいたり、しっかり取り上げる先生がいたりして・ ・。関係機関との日ごろからの連携もそうですよね。学校だけでできないことは警察とか子ども相談センターに頼っていかないといけないところもあると思うんですけど、学校によってはほんまに難しいところもあるんだろうなあって。昨年の本校では子どもの問題行動をあかんことやってひとつひとつ取り上げて指導ができていかなような状況があったので。そうなるまでに、こういうことをちゃんと生徒や保護者に知らせておいて、指導していくってことは可能だと思うんですけど、その線がくずれていってしまった学校ではできないかなって思います。

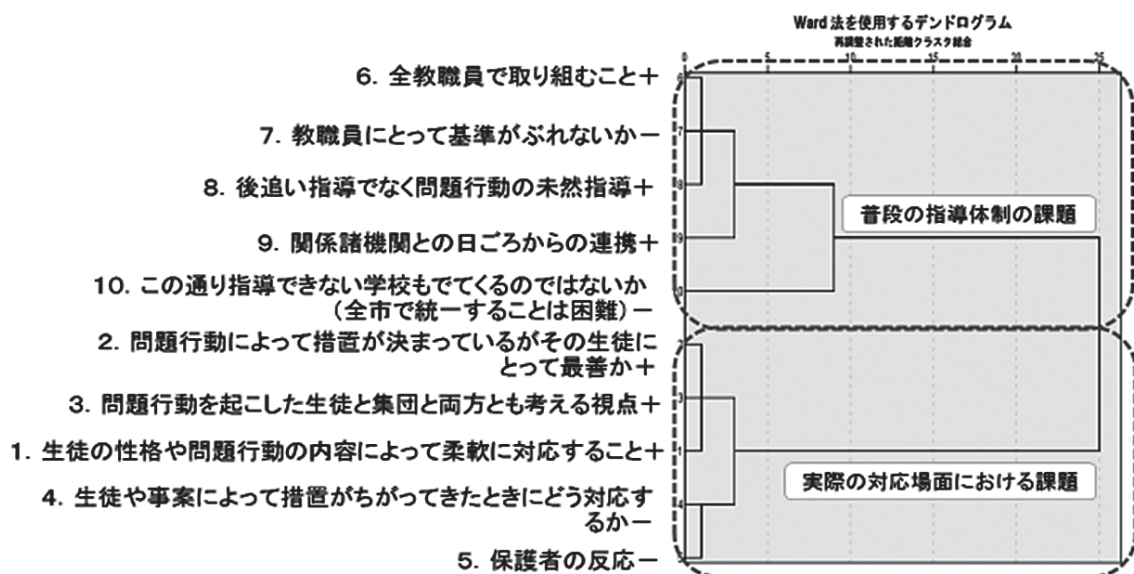
【クラスター 2】「2. 問題行動によって措置が決まっているがその生徒にとって最善か」～「5.

保護者の反応」までの5項目

これは実際に問題行動が起ってしまった時に、このルールに従って指導していこうというところで、大事にしていけないところのポイントと考えます。生徒の性格とか、家庭にあるいろんな背景とか、今回の問題行動が起こった原因などもちゃんとしっかり考えて吟味した上で、対応していけないといけない。項目1～3番目あたりをしっかりと考えて対応していくんですけど、・ ・ ルールに従って指導をしないほうがいいだろうなあと判断してそう進めたときに、後になって別の生徒が同じようなことをしたときに、この場合はこの安全ルールでやっていこうと、差がでてきますよね。あの子の場合はこういう指導をした、この子のときはこういう指導をした。それが違ってきた時に親の反応とか生徒の反応とかそうところできちんとそれを説明して、今回はこういうことだからこういう対応を学校としてしましたっていうことが説明できるように、していけないといけないと思います。

【クラスター 1 と 2 の比較】

似ているというのと、みんなで取り組むところ。教職員が一丸となって生活指導していくというところが似ていますよね。指導体制の確立も実際の対応も両方そうやっていかないといけないし。



項目番号は重要順位 項目末尾の +、- の符号は単独でのイメージ

図3 被験者 C のデンドログラム

違うところというと、8番目に未然指導って書いたんですけど、こんなことにならないようにしっかり子どもたちを指導していくということを考えて、問題が起こってからのことってやっぱり違うと思います。6番目と7番目は起きているところ。その問題行動がどれかに当てはまっているととりあげて言えることが大事なことだと思うので、先生によったら何もない、指導もしない。他の先生は、これは問題やでって言える先生もいる。そのぶれがあるのがしんどいなあと思うので。

学校の中で指導が終えられる場合は、保護者の理解も得やすいと思うけど、警察とか子ども相談センターとか、学校以外の関係機関が入ってくる場合、主導権がうつる場合は、保護者とかは場合によったら大変な反応を示す場合もあると思うので、この項目1～3の3つは、対応するときのほんまに考えないといけないポイントだと思います。この生徒にとって最善だと自分は思う。でも他の先生によったら、いや違うっていうときにはよくよく話をして決めていかないといけないと思いますし。これは対応を決めるポイントというか観点というか、チェックしていく、根拠になる部分ですかね。・・・殴るけるというのも届を出して、通報ですからね。やった子にとってもⅠ、Ⅱのレベルの指導ができれば、ここまでする必要がないこともあるのかなって、また、しない方がこの子のためにいいのかなって。でも、いきなりこっちの方に行った方がいいのかなっていうケースもあると思うので、それがやっぱりむずかしいなって。決めるのがここのポイントだと思います。

【項目ごとの＋－のイメージ】

できるかなって心配なことはマイナス（－）になりますよね。プラス（＋）はやっていく、やっていかなあかんっていうところで。

【全体を通して】

これを生徒や保護者に示すことはとても意義のあることだと思うのですが、でも、すべてこの通りやりますってことじゃなくて、この考えに基づいてやっていきます。ケースとか状況によっては、別の指導方法も考えられるっていう出し方をすればいいのかなって思うんですけど。

(2) 被験者Cの総合解釈

クラスター1は、「6. 全教職員で取り組むこと」～「10. この通り指導できない学校もでてくるのではないかな」までの5項目である。被験者Cの語りから、「見過ごしてしまう先生がいたり、しっかり取り上げる先生がいたりして」「学校だけでできないことは警察とか子ども相談センターに頼って・・・」「ちゃんと生徒や保護者に知らせておいて指導していく」など、**<普段の指導体制の課題>**と命名できよう。

クラスター2は、「2. 問題行動によって措置が決まっているがその生徒にとって最善か」～「5. 保護者の反応」までの5項目である。被験者Cの語りから「今回の問題行動が起こった原因などもちゃんとしっかり考えて吟味した上で対応」「説明できるように、していかないといけない」など、**<実際の対応場面における課題>**と命名できよう。

Ⅳ 考察

1 『学校安心ルール』を適応する時の懸念

(1) 生徒・保護者の家庭環境や事案等の背景の違いにどう対応するのか

3名の被験者に共通する最も重要だと認識していることは、「柔軟に対応する」ということである（表1）。加藤（2006）は、規則はどんな時にも平等に適用することが、ゼロトレランスを効果的に働かせると述べている。一方で船木（2003）は、軽微な非行や悪意のない過ちを犯した多数の「良い子」が、暴力行為の前歴がある生徒と同一に処分され、しかも教育的援助が必要な多くの生徒が学校から追放されているとゼロトレランスに批判的な立場をとる。被験者Cは、問題行動が起こった原因などをしっかり考え、吟味した上で対応し

表1 重要度の高い項目一覧

	被験者A	被験者B	被験者C
1	学校組織がルールにしばられる	こだわりすぎると大変だと思う	生徒の性格や問題行動の内容によって柔軟に対応すること
2	各学校によって状況が違う	こだわりすぎない	問題行動によって措置が決まっているがその生徒にとって最善か
3	生徒との関わり方が違うのですべてこのルールでは	子ども1人1人をよく見ておく必要がある	問題行動を起こした生徒と集団の両方とも考える視点

ていく必要性を述べ、そのためにも、「子ども 1 人 1 人をよく見ておく必要がある」「その生徒にとって最善か」「問題を起こした生徒と集団の両方を考える視点」を重要だと考えているのだと言える。

（2）学校・教職員の要因を含む事案の対応

被験者 A は学校の普段の教育活動の不十分な点が、被験者 C は、教職員の問題行動の捉え方のぶれが、生徒や保護者の学校不信を招くことを懸念している。レベルⅡには、学習の時に「授業に関係ない話をする、関係ないことをする」、先生に対して「悪口、かげ口を言う」とあり、学校等が行う措置には「別室における複数の教職員による個別指導および家庭連絡」とある。これでも改善されない場合は、レベルⅢの「一定期間の別室における個別指導および学習指導」となる。教員の日々の授業力や子どもとの信頼関係を築く力を問うことなく、形式的にルールに基づいた措置を行えば、保護者の学校批判と繋がることは容易に想像できる。

（3）『学校安心ルール』適用の権限

被験者 B は『学校安心ルール』の適用の最終判断の権限が行政や学校長であると、教員の望む適用がなされるのかという不安があると述べている。レベルⅤでは他の子に対して「殴る、けるなどの強い暴力をふるう」、先生に対して「殴る、蹴るなどの強い暴力をふるう」場合、学校等が行う措置に「教育委員会が出席提起措置を行い、個別指導教室で指導」とある。例えば（1）の懸念のように柔軟に対応することが重要であるとの認識によって、レベルⅣの対応で指導したい場合、学校の判断が認められるのかという懸念と言える。

2 『学校安心ルール』を機能させるために必要なことや大切なこと

（1）教職員の共通理解と指導力の向上

被験者 C は指導体制も実際の対応も両方共に教職員が一丸となって生活指導していくことが重要だと考えている。この『学校安心ルール』の目

的、運用にあたっての考え方と具体的な対応等について、管理職や生徒指導主事、さらに他の教員に対して、教育委員会が責任を持って理解と習得をする機会を作ることが求められる。試行期間において、『学校安心ルール』に基づいた生徒指導の事例を収集していくことは有効な学びとなるだろう。

（2）学校をサポートする存在

様々な指針やルールを盾に学校に要求する保護者がいることを被験者 A は懸念しており、学校だけで対応が困難な場合の有効な支援が求められる。

被験者 B は、この『学校安心ルール』ができたことで学校外の立場からの様々なアドバイスをもらうことができやすくなり、多角的に物事を理解することが可能になると述べる。一方で、学校だけで対応することが困難な事案が増えており、ネグレクト等連絡が取れないなどの保護者の対応が不安であると述べる。保護者の協力が無いと『学校安心ルール』を機能させることが困難であることを指摘している。

（3）『学校安心ルール』を柔軟に運用するための根拠

被験者 C は、柔軟に対応することで問題行動としては同じでも措置レベルが違うことが考えられ、その措置の違いをきちんと説明できることが必用不可欠であると述べている。高見（2015）は、「ニューヨーク市の生徒指導基準では、規律指導と支援を一体的に行うことが示され、多文化、多宗教、多民族といった価値観の相違を超えた安全な集団生活を支え教育活動を保障するシステムとして、基準が効果的に機能している。教職員及び管理職は、段階に応じて指導方法の範囲の中から、実態に合わせて適切な指導・支援の方法を選択する。基準の明示は指導の一貫性と適法手続きをふまえた指導過程の透明性の確保、および、生徒の自律的な行動の促進と問題行動の抑止を図っている」と報告している。筆者はこうした規律指導と支援を実態に応じて選択できる基準は全市で統一されることが望ましいと考える。教職員がどの学

校に異動したとしても教員が納得でき、そして児童生徒、保護者が納得できる同じ基準・考えに基づいて児童生徒を育成していくことは、教員の教育活動に対する安心・安全を保障すると考えるからである。

V まとめ

被験者は、全市で一定のルールを設けて「暴力」によらない「ルール」による安全な学習環境を守ることの意義や必要性を認識しており、生徒指導主事の2名は、連想刺激（当該テーマ）に関する自由連想の5/8、6/10にプラスイメージであると応えた。『学校安心ルール』を柔軟に運用することで学校がより安全な場になるという見通しを持っていると言えよう。その一方で、校長である被験者Aは、自由連想の12項目すべてをマイナスイメージと応えた。繰り返し、繰り返し、丁寧に指導することの重要性を語り、生徒の背景を理解し、寄り添いながら指導することがなければ学校から離れていく生徒が存在し、犯罪加害者になってしまう子どもがいるというこれまでの経験や実態を踏まえた見解であると言えよう。

宇田ら（2009、2010）は、「毅然とした生徒指導 - 切り捨てないゼロトレランスの立場から -」をテーマに自主シンポジウムを開催している。「悪いことは悪いのだという見方のみが強調されすぎて・・・実際は逆に、切り捨てないで面倒を見る、温かい親かなやり方だと言いかえることができる。あくまでも、自分自身の行為に責任をとることから学ばせるという児童生徒の発達段階に応じた教育措置として位置づけられている」としている。嶋崎（2007）も「教育相談の基本姿勢であるカウンセリングマインドは子どもと真正面から向き合い、子どもの立場で理解したら、大人の立場に戻って指導するという根底にある理念は、ゼロトレランスと同じだ」と述べる。「ルール」に基づく学校の措置は、生徒の成長を促進する教育的役割を遂行するものであって、刑事的処罰を実行することが目的化することに警鐘をならしたい。

高見（2015）は、ニューヨーク市の政策が成功したのは、基準の共有と共に「PBIS（Positive Behavior Interventions and Supports：肯定的

な行動への介入と支援）」や、「Restorative Justice：修復的正義」等のプログラムと一体的にすすめられたことだと述べている。筆者は日本ピア・サポート学会のオーストラリア海外研修（2013）で、Restorative Justice（修復的正義）を導入している Good Shepherd Lutheran College を訪れた。罰を与える指導ではなく、トラブルを解決する、友人関係を育てるという生涯使えるスキルを教えている。校内では問題行動を繰り返す児童や、複数の児童が関係する問題など、誰が悪いのかではなく、どうして問題が起きたのか、今自分はどうか考えてこれからどうしていけばよいかなどに焦点を当て、何度も話し合って行動のあり方を考える。教職員は修復的正義センターから講師を招き、何度も研修を受けることで粘り強く子どもの話に耳を傾け、手順にそって対応できる力量が付き、学校が安心して安全な穏やかな風土になったとの説明をうけた。

被験者が懸念するように『学校安心ルール』が結果として学校に行きにくい子どもを作り、一部の子どもを排除し、教員と子どもや保護者の信頼関係を築くことを困難にしまうことのないようにしたい。そして、家庭環境が厳しい子どもや支援が必要な子どもの問題行動に対して、『学校安心ルール』の柔軟な対応が、措置を甘くすること同一であってはならないと考える。どんな理由があっても「してはいけないこと」は変わるものではなく、その措置がぶれてはいけない。社会では、措置があっても支援はない。しかし学校では、粘り強いかわりと支援で措置を子どもの成長に活かすことができるのである。『学校安心ルール』とともに、PBIS や修復的正義もその支援の一つになるだろう。『学校安心ルール』の導入が、更なる教員の生徒指導の力量を向上させるチャンスにしなければならないと考える。

【引用・参考文献】

- 船木正文（2003）学校暴力と厳罰主義ーアメリカのゼロトレランスの批判的考察ー大東文化大学紀要 41 号
- 加藤十八（2006）ゼロトレランス規範意識をどう育てるかー学事出版
- 国立教育政策研究所（2006）「生徒指導体制の在り方について

- の調査研究」報告書－規範意識の醸成を目指して－
- 内藤哲雄（1997）PAC 分析の適応範囲と実施法 信州大学
人文学部人文科学論集＜人間情報学科編＞ 第31号別
刷 52-89
- 日本ピア・サポート学会（2013）Bullying、Restrictive Justice
and Peer Support in Australia 第16次海外研修（オース
トラリア）報告書
- 大阪府教委委員会（2013）「罰・暴力行為を許さない開かれた
学校づくりのために」体罰・暴力行為の防止及び発生時
の対応に関する指針、児童生徒の問題行動への対応に関
する指針
- 大阪府教育委員会（2014）資料3「安心ルール」に基づき子
どもの安全・安心と教育を受ける権利を守る学校づくり
（案）
- 大阪府教育委員会（2015）参考『学校安心ルール（案）』～「児
童生徒のみなさんが『してはいけないこと』と「学校
等が行う措置」について～
- 嶋崎政男（2007）生徒指導の新しい視座～ゼロトレランスで
学校は何をすべきか ぎょうせい
- 高見砂千（2015）ニューヨーク市教育行政改革と生徒指導プ
ログラムの展開 学事出版 生徒指導士入門2
- 宇田光、市川千秋、吉田茂昭、新井立夫（2009）毅然とした
生徒指導－切り捨てないゼロトレランスの立場から－
日本教育心理学会総会発表論文集 140-141
- 宇田光、市川千秋、高見砂千、西山久子、山田敏子（2010）
毅然とした生徒指導－切り捨てないゼロトレランスの立
場から（2）日本教育心理学会総会発表論文集 118-119

資料

『学校安心ルール』

～ 「児童生徒のみなさんが『してはいけないこと』と『学校等が行う措置』の一覧表 ～（案） 平成27年11月17日

	学習の時に	他の子に対して	先生に対して	その他の 社会のルールとして	学校等が行う措置
レベルⅠ	・学校をずる休みする ・授業におくくれる ・授業をさぼる	・いやがることを言う ・ことばやしぐさでからかう、ひやかす ・無視する ・物をかっつけて使う	・いやがることを言う ・ことばやしぐさでからかう、ひやかす ・無視をして指導を聞かない	・自分の机等に落書きする ・教室や学校の物をかっつけて使う ・教室や学校の施設にいたずらをする	・その場で注意 ・別室における個別指導および家庭連絡 ・奉仕活動または学習課題
レベルⅡ	・授業に関係ない話をする、関係ないことをする、音を立てる、他の子にちょっつかいをかけるなど、授業をじゃまする ・授業をさぼり校内でたむろする	・仲間はずれにする ・悪口、かげ口を言う ・こわがるようなことしたり言ったりする ・物をかくす	・悪口、かげ口を言う ・バカにしたようなことしたり言ったりする ・こわがるようなことしたり言ったりする	・教室や学校の物をこわす ・夜中に家から出歩き徘徊する（「大阪府青少年健全育成条例」による） ・トラップなどで少額の賭けごとをする	・別室における複数の教職員による個別指導および家庭連絡 ・数日間の奉仕活動または学習課題
レベルⅢ	・授業中に立ち歩く、大声を出す、音楽をかける、暴れるなど、深刻な行為で授業をじゃまする ・テストのじやまをする ・学校をさぼり地域でたむろする	・おどすようなことしたり言ったりする ・いやがることを無理やりさせる、力づくで押す、突き飛ばす、ぶつかる、プロレス技をかけるなどの暴力をふるう ・物をこわす、する	・おどすようなことしたり言ったりする ・押す、突き飛ばす、ぶつかるなどの暴力をふるう	・大規模な器物破壊 ・窃盗行為 ・かけ金が多額であったりメンバを必要したりするなどの悪質な賭けごと ・万引き・飲酒・喫煙 ・無免許運転 ・危険物（刃物）の所持・運送 ・違法薬物の所持・使用・販売行為 ・薬物の乱用 ・窃盗行為・痴漢行為 ・放火・強姦・いせつ	・一定期間の別室における個別指導および学習指導 ・状況によっては個別指導教室を活用した指導 ・警察へ相談し、関係機関（警察・少年サポートセンター・子ども相談センターなど）と連携した指導 ・教育委員会が出席停止措置を行い、個別指導教室で指導 ・警察へ通報し、関係機関（警察・少年サポートセンター・子ども相談センターなど）と連携した指導
レベルⅣ		・殴る、蹴るなどの強い暴力をふるう ・ケガをさせる ・万引きや他人への暴力を強要する ・金品をうばう、盗む、たかる	・殴る、蹴るなどの強い暴力をふるう ・ケガをさせる		
レベルⅤ		極めて重い暴力・傷害行為・脅迫・強要・恐喝行為	極めて重い暴力・傷害行為		・警察、子ども相談センター、児童自立支援施設等における対応

○レベルⅠ～Ⅴについては、『体罰・暴力行為を許さない開かれた学校づくりのための』の「児童生徒の問題行動への対応に関する指針」のレベルによる。

○いかなるレベルであっても同様の問題行動を繰り返す、各レベルにおいての措置で解決しない場合は、一段階上のレベルの措置を行う。

○「個別指導教室」とは、生活指導サポートセンター内に設置した教室であり、経験豊富な元校長先生等がいつでも丁寧な立ち回り支援を行うためのもの。

※「その他 社会のルールとして」のレベルⅢ～Ⅴの行為等については、警察など関係機関の判断に基づいてレベルを判定し、措置を行うものとする。

※出席停止とは…公立小中学校における出席停止制度は、学校教育法第35条に規定されており、出席停止を命じる児童生徒本人に対する懲戒という観点からではなく、学校の秩序を維持し、他の児童生徒の義務教育を受ける権利を保障するという観点から設けられている。

