

高校生徒指導の現状と課題

田代 高章*・八重樫一矢**

(2009年3月4日受理)

Takaaki TASHIRO and Kazuya YAEGASHI

The Present Situation and the Problem in High School Student Guidance

はじめに

今日、いじめ、不登校、暴力行為、薬物乱用、高校中退など、いわゆる学校不適応とされる問題行動は後を絶たない。文部科学省をはじめ各都道府県教育委員会、各学校などでは、これらの問題行動の実態の把握と、それへの様々な対応に追われている。

対応のあり方としては、近年の少年法改正による厳罰化の動きとも関連して、アメリカのゼロ・トレランス (zero tolerance) の発想をわが国にも応用しようという動きもみられる。

もちろん、一方で、個々の子どもに対するカウンセリングマインドに依拠した対応の必要性も主張される。また、わが国では、教師による子ども理解と信頼関係の構築を基本としつつ、子ども集団の関係を異質協同の自治的関係へと変容させようとする、学級集団づくり・子ども集団づくりといった「生活指導」理論と実践の蓄積もある。さらに、ゼロ・トレランスとしての厳罰主義の動きを批判する見解もある。

近年の毅然たる対応、罰則基準の明確化と周知徹底、罰則に基づく厳しい懲戒といった動向のなかで、暴力行為や中退者など多くの問題を抱える高校現場の実態はどうか、特に定時制高校での実態について、岩手県のケースを参考にしつつ、生

徒指導についての今日の考え方を概観し、問題行動の現状とそれへの指導の方向性について、考えてみたい。

1. 問題行動への対応をめぐる政策的動向

近年、生徒指導に関する問題状況は、いじめ、不登校、校内暴力等、従来からの問題行動に対する個人指導、集団指導などの成果を踏まえつつ、様々な取り組みが見られる。ただ、その中において、国や文科省を中心に提起された文書・報告書等において、「毅然とした対応」あるいは「毅然とした態度」といった用語を使って、生徒指導上、問題行動に対する学校レベルでの厳格な指導が必要であるという論調がしばしばみられる。

生徒指導に関して、厳罰化の動きは、1990年代後半以降の様々な少年事件の発生、それに対する被害者も含めた社会的な不安感の増大、家庭や学校におけるしつけ機能の低下や甘やかし批判などがあいまって、2000年の厳罰的な少年法改正へと至る。そして、厳格な指導の必要性は、教育改革国民会議の報告書「教育改革国民会議報告 ―教育を変える17の提案―」(2000〔平成12〕年12月22日)で出された提言の一つ「問題を起こす子どもへの教育をあいまいにしない」にもあらわれ、そこでは、「教育委員会や学校は、問題を起こす

* 岩手大学教育学部

** 岩手県立宮古高等学校定時制教諭

子どもに対して出席停止など適切な措置をとるとともに、それらの子どもの教育について十分な方策を講じる。」(傍点筆者)と記述されている。この「出席停止」制度は、義務教育段階の児童生徒に適用されるものとして、2001年7月の「学校教育法」の一部改正により明記された(第35条)。ただし、その趣旨は、あくまで当該出席停止措置を受ける児童生徒本人の懲戒ではなく、学校秩序の維持と他の児童生徒の義務教育を受ける権利の保障であるとしている(文科省初等中等教育局長通知「出席停止制度の運用の在り方について」[平成13年11月6日])。

さらに、問題行動への厳罰化は、長崎県佐世保市女子児童殺害事件を受け、児童生徒による問題行動への対応方策について検討するために、2004(平成16)年6月4日に文科省に置かれた「児童生徒の問題行動に関する文科省プロジェクトチーム」での報告である「児童生徒の問題行動対策重点プログラム(最終まとめ)」(2004[平成16]年10月)では「生徒指導体制の強化」がうたわれ、問題行動の多い小学校を中心に「生徒指導推進協力員」を配置して効果的な生徒指導の推進を図るよう提起された。その翌年には、山口県の高校での爆発物事件もあり、「新・児童生徒の問題行動対策重点プログラム(中間まとめ)」(2005[平成17]年9月22日)が出され、そこでは、生徒指導体制の強化として、「児童生徒の規範意識の向上及び子ども達の安全な学習環境の確保の観点から、学校内規律の維持を指向する『ゼロ・トレランス(毅然とした対応)方式』のような生徒指導の取組みを調査・研究するなど、生徒指導体制の在り方について見直しを図る」(傍点筆者)とされ、アメリカで導入された「ゼロ・トレランス」=「毅然とした対応」を我が国でも検討すべしとの考えが明記される。

その考え方は、2006(平成18)年の、国立教育政策研究所生徒指導研究センター報告書「生徒指導体制の在り方についての調査研究 ―規範意識の醸成を目指して」(2006年5月)、および、同報告書を受けて出された文部科学省の通知「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」(2006年6月5日)に受け継がれている。

同報告書では、「児童生徒としての最低限のマナーとルールを遵守させるためには、毅然とした態度で繰り返し粘り強い指導をすることが必要」

(傍点筆者)というように、厳格な生徒指導の方向性が示されている。特に、問題行動を起こした子どもに対する罰則基準の明確化、積極的な外部への周知徹底、毅然とした粘り強い指導、指導で改善されない場合におけるあらかじめ定められた罰則に基づく懲戒とそれによる学校の秩序の維持等が明記されている。特に、アメリカのゼロ・トレランス政策で一般に採られている「プログレッシブ・ディシプリン(段階的指導)」のように、違反の程度に応じた罰則が適用され、小中学校では出席停止も、高校では停学・退学も辞さないというように、厳格な手続きが重視される傾向にある。

また、教育再生会議から出された、2006(平成18)年11月29日の「いじめ問題への緊急提言 ―教育関係者、国民に向けて―」では、「②学校は、問題を起こす子どもに対して、指導、懲戒の基準を明確にし、毅然とした対応をとる。～例えば、社会奉仕、個別指導、別教室での教育など、規律を確保するため校内で全教員が一致した対応をとる～」(傍点筆者)とされる。さらに、教育再生会議の第一次報告「社会総がかりで教育再生を～公教育再生への第一歩～」(2007[平成19]年1月24日)でも、特にいじめに対してではあるが、緊急対応の一つとして、「暴力など反社会的行動をとる子供に対する毅然たる指導のための法令等で出来ることの断行と、通知等の見直し」を挙げる。

さらに、2007年の文部科学省による通知「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について」(2007年2月5日)では、「教育委員会及び学校は、問題行動が実際に起こったときには、十分な教育的配慮のもと、現行法制度下において採り得る措置である出席停止や懲戒等の措置も含め、毅然とした対応をとり、教育現場を安心できるもの

としていただきたい」(傍点筆者)と、厳格な対応の必要性を提起している。

このような動向を反映して、国立教育政策研究所生徒指導研究センターにより作成された『生徒指導資料第3集 規範意識をはぐくむ生徒指導体制』(2008〔平成20〕年4月)の中では、特に、学校内での生徒指導体制の構築の必要性を確認しており、その際、「毅然とした粘り強い生徒指導」が強調されている。ただ、抽象的なスローガンだけではなく、具体的な指導基準の明確化と公開のもとで、全校で一致した指導が必要と提起する。

このように、これまでの教員による指導、教育相談やカウンセリングの手法だけでは効果的ではなく、今後は、学校での生徒指導基準の明確化と公開のもとで、児童生徒、保護者への説明責任を果たしつつ、義務教育段階での出席停止、高校段階での停学や退学も辞さないという、まさにゼロ・トレランス的な発想を根底に有する「毅然とした対応」の必要性が、教育政策としての今日の生徒指導の方向性といえるであろう。

2. 高校生徒指導の現状 ～問題行動を中心に～

(1) 全国と岩手県の比較

生徒指導上の諸問題について、全国の現状と岩手県の現状を比較しながら、その傾向性を概観してみたい。全国のデータは、「平成19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」(文部科学省)を用いる。また、岩手県のデータは、「平成19年度の生徒指導上の諸問題の現状について」(岩手県教育委員会)を用いる。なお、ここで用いる岩手県のデータは、文部科学省の依頼を受け「問題行動等調査」として県内の公立小・中・高等学校、特別支援学校を対象に行われるものであり、その調査結果は毎年5月中旬に報告されている。文部科学省は、各都道府県等からの報告を集計し、その結果を公表している。

調査対象となる問題行動等は、①暴力行為、②いじめ、③不登校、④高等学校中途退学の4点についてである。それらの定義について、①暴力行為

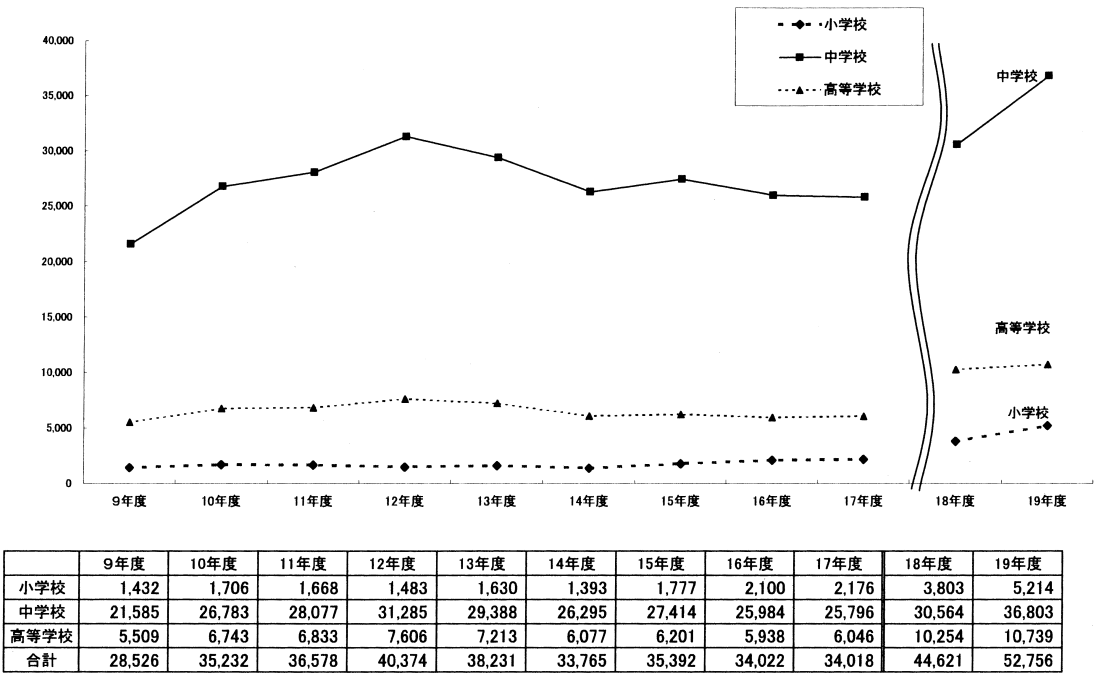
は、「自校の児童生徒が、故意に有形力(目に見える物理的な力)を加える行為」とされる。②いじめは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」とされる。③不登校は、「30日以上欠席」のある児童生徒で、「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しない、あるいはしたくともできない状況にあること(ただし、「病気」「経済的理由」「その他」の理由による者を除く)」とされる。④高等学校中途退学は、「年度中に退学した生徒数」とされる。以下、この4点についてみていくこととする。

①暴力行為

暴力行為の内容は、「対教師暴力」、「生徒間暴力」(何らかの人間関係がある生徒同士)、「対人暴力」(対教師暴力、生徒間暴力を除く)、「器物損壊」の4つに分類されている。また、発生場所についても「学校内」および「学校外」として分類されている。ここではそれらを合計したものを示している。なお、「学校内」の調査については、昭和58年度から平成8年度までは、公立・中高等学校を対象に「校内暴力」の状況についての調査であった。平成9年度以降は公立小学校を調査対象に加えるとともに、調査方法を改めているため、単純な比較はできないが、そこから傾向性をとらえることは可能であろう。

【図表1】から、全国における暴力行為の発生件数は約5万3千件であり、小中高等学校すべての校種で、調査開始以来、過去最高の件数となっていることがわかる。平成18年度から公立学校に加えて、国・私立学校も調査に含まれるようになったことを差し引いたとしても、急増傾向であることが指摘できる。

【図表 1】 学校内外を合計した暴力行為発生件数の推移（全国）



(注)平成18年度からは、公立学校に加え、国・私立学校も調査
(文部科学省「平成19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」より)

【図表 2】 暴力行為発生件数の全国比較（岩手県）

区 分	小学校（件）		中学校（件）		高等学校（件）		合計（件）		1,000人あたりの発生件数	
	岩手	全国	岩手	全国	岩手	全国	岩手	全国	岩手	全国
平成 9年度	6	1,432	54	21,585	51	5,509	111	28,526	—	—
平成10年度	2	1,706	120	26,783	45	6,743	167	35,232	0.9	2.4
平成11年度	2	1,668	78	28,077	59	6,833	139	36,578	0.8	2.6
平成12年度	9	1,483	54	31,285	63	7,606	126	40,374	0.7	2.9
平成13年度	4	1,630	48	29,388	57	7,213	109	38,231	0.6	2.8
平成14年度	0	1,393	32	26,295	55	6,077	87	33,765	0.5	2.5
平成15年度	1	1,777	47	27,414	71	6,201	119	35,392	0.7	2.7
平成16年度	1	2,100	49	25,984	62	5,938	112	34,022	0.7	2.6
平成17年度	11	2,176	40	25,796	75	6,046	126	34,018	0.8	2.6
平成18年度	15	3,803	39	30,564	61	10,254	115	44,621	0.9	3.1
平成19年度	1	5,214	34	36,803	87	10,739	122	52,756	1.0	3.7

注 平成18年度から公立学校に加えて、国・私立学校も調査。岩手県の件数は公立学校を対象。
全国の件数及び1,000人あたりの発生件数は、国・公・私立を対象。

(岩手県教育委員会「平成19年度の生徒指導上の諸問題の現状について」より)

【図表2】から、岩手県における暴力行為の発生件数は、前年度と比較して小学校で14件減少、中学校で5件減少、高等学校で26件増加していることがわかる。中学校の発生件数が突出しており増加傾向にある全国の現状と比較すると、岩手県の場合は発生件数も少なく減少傾向にある。一方、

岩手県の場合は全国の傾向とは異なり、中学校ではなく高等学校の発生件数が多いことも読みとれる。しかしながら全国と比較してみると、岩手県における児童生徒の暴力行為の発生件数や発生率は、全体的に非常に少ないという傾向にある。

【図表3】平成19年度までの加害児童生徒に対する学校の措置状況（全国）

区 分			高等学校										
			9年度	10年度	11年度	12年度	13年度	14年度	15年度	16年度	17年度	18年度	19年度
退学・転学	懲戒退学	学校内	10	38	14	19	10	8	5	7	12	105	119
		学校外	8	15	10	9	5	12	3	6	11	55	33
		小計	18	53	24	28	15	20	8	13	23	160	152
	その他	学校内	347	435	413	483	377	347	318	343	304	429	537
		学校外	424	426	425	452	425	330	293	295	241	288	253
		小計	771	861	838	935	802	677	611	638	545	717	790
停学		学校内	1,242	1,163	1,275	1,227	1,188	1,196	1,219	1,131	1,109	2,473	2,818
		学校外	522	463	517	533	459	358	334	359	277	464	404
		小計	1,764	1,626	1,792	1,760	1,647	1,554	1,553	1,490	1,386	2,937	3,222
出席停止		学校内	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
		学校外	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
		小計	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
自宅学習 自宅謹慎 等		学校内	3,295	4,099	4,245	4,297	3,776	3,393	3,287	3,160	3,547	4,558	4,663
		学校外	1,478	1,587	1,439	1,548	1,076	910	816	669	760	725	761
		小計	4,773	5,686	5,684	5,845	4,852	4,303	4,103	3,829	4,307	5,283	5,424
訓告		学校内	380	452	370	562	560	456	553	580	473	1,109	1,296
		学校外	52	90	97	137	72	55	56	65	46	89	91
		小計	432	542	467	699	632	511	609	645	519	1,198	1,387
計		学校内	5,274	6,187	6,317	6,588	5,911	5,400	5,382	5,221	5,445	8,674	9,433
		学校外	2,484	2,581	2,488	2,679	2,037	1,665	1,502	1,394	1,335	1,621	1,542
		小計	7,758	8,768	8,805	9,267	7,948	7,065	6,884	6,615	6,780	10,295	10,975
加害児童生徒数		学校内	5,627	6,965	6,985	7,765	7,188	6,433	6,294	6,176	6,344	10,455	11,559
		学校外	2,715	2,800	2,713	2,951	2,261	1,878	1,695	1,518	1,492	1,806	1,731
		小計	8,342	9,765	9,698	10,716	9,449	8,311	7,989	7,694	7,836	12,261	13,290
加害児童生徒全体 に占める割合(%)		学校内	93.7	88.8	90.4	84.8	82.2	83.9	85.5	84.5	85.8	83.0	81.6
		学校外	91.5	92.2	91.7	90.8	90.1	88.7	88.6	91.8	89.5	89.8	89.1
		小計	93.0	89.8	90.8	86.5	84.1	85.0	86.2	86.0	86.5	84.0	82.6

（文部科学省「平成19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」より）

【図表3】は、暴力行為加害児童生徒に対し、学校がどのような措置を講じたかという全国の集計である。ここでは高等学校のデータを抜粋しているが、暴力行為件数の増加とともに、指導措置件数も増加していることがわかる。特に、平成18年度以降は「懲戒退学」の件数の急増が際立っている。この傾向の背景には、前述の文部科学省通知「問題行動を起こす児童生徒に対する指導につい

て」（2007年）で提起された「毅然とした対応」のようなゼロ・トレランスの考え方に通じる厳格な対応が浸透してきているという見方が成り立つのではないだろうか。

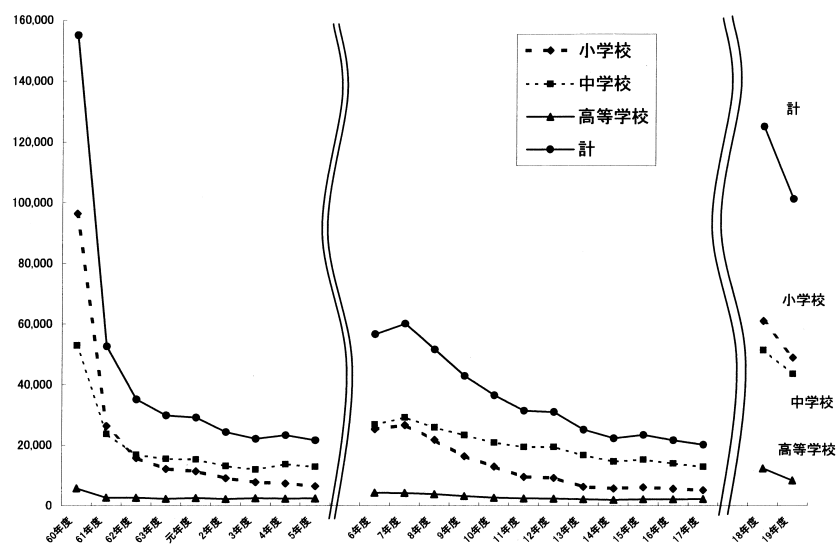
②いじめ

【図表4】は全国におけるいじめの認知（発生）件数である。平成5年までは、いじめを「①自分

より弱いものに対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実(関係児童生徒、いじめの内容等)を確認しているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないもの。」として調査された。また、平成6年から平成17年までは、いじめを「①自分より弱いものに対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないもの。」として調査された。平成18年度からは、

先述のとおり、いじめを「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」として調査されている。また、平成17年度までは発生件数を示し、平成18年度からは認知件数を示している。いじめの認知件数は約10万1千件と、前年度(約12万5千件)より約2万4千件減少しているが、依然として相当数に上っていることがわかる。

【図表4】いじめの認知(発生)件数の推移(全国)



	60年度	61年度	62年度	63年度	元年度	2年度	3年度	4年度	5年度
小学校	96,457	26,306	15,727	12,122	11,350	9,035	7,718	7,300	6,390
中学校	52,891	23,690	16,796	15,452	15,215	13,121	11,922	13,632	12,817
高等学校	5,718	2,614	2,544	2,212	2,523	2,152	2,422	2,326	2,391
計	155,066	52,610	35,067	29,786	29,088	24,308	22,062	23,258	21,598

	6年度	7年度	8年度	9年度	10年度	11年度	12年度	13年度	14年度
小学校	25,295	26,614	21,733	16,294	12,858	9,462	9,114	6,206	5,659
中学校	26,828	29,069	25,862	23,234	20,801	19,383	19,371	16,635	14,562
高等学校	4,253	4,184	3,771	3,103	2,576	2,391	2,327	2,119	1,906
特殊教育諸学校	225	229	178	159	161	123	106	77	78
計	56,601	60,096	51,544	42,790	36,396	31,359	30,918	25,037	22,205

	15年度	16年度	17年度
小学校	6,051	5,551	5,087
中学校	15,159	13,915	12,794
高等学校	2,070	2,121	2,191
特殊教育諸学校	71	84	71
計	23,351	21,671	20,143

	18年度	19年度
小学校	60,897	48,896
中学校	51,310	43,505
高等学校	12,307	8,385
特別支援学校 (特殊教育諸学校)	384	341
計	124,898	101,127

(注1) 平成5年度までは公立小・中・高等学校を調査。平成6年度からは特殊教育諸学校、平成18年度からは国・私立学校も調査

(注2) 平成6年度及び平成18年度に調査方法を改めている。

(注3) 平成17年度までは発生件数、平成18年度からは認知件数

(文部科学省「平成19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」より)

【図表5】は、岩手県における過去5年間のいじめ認知（発生）件数の推移である。平成19年度の認知件数は、小学校で479件、中学校で290件、高等学校で59件、特別支援学校で12件となってお

り、前年度の認知件数と比べ、大幅に減少していることがわかる。これは、【図表4】の全国の状況とも一致する傾向である。

【図表5】いじめの校種別認知（発生）件数の推移（過去5年間）（岩手県）

区 分	小 学 校		中 学 校		高等学校		特別支援学校		合 計	
	件数	1校当たりの認知件数	件数	1校当たりの認知件数	件数	1校当たりの認知件数	件数	1校当たりの認知件数	件数	1校当たりの認知件数
平成15年度	14	0.03(0.3)	42	0.2(1.5)	10	0.1(0.5)	2	0.1(0.1)	68	0.09(0.6)
平成16年度	23	0.05(0.2)	28	0.14(1.3)	16	0.16(0.5)	2	0.12(0.1)	69	0.09(0.6)
平成17年度	14	0.03(0.2)	20	0.10(1.2)	35	0.44(0.5)	0	0.0(0.1)	69	0.09(0.5)
平成18年度	685	1.57(2.7)	621	3.12(4.8)	189	2.39(2.3)	18	1.06(0.4)	1,513	2.07(3.2)
平成19年度	479	1.12(2.2)	290	1.48(4.0)	59	0.75(1.6)	12	0.71(0.3)	840	1.17(2.5)

（岩手県教育委員会「平成19年度の生徒指導上の諸問題の現状について」より）

【図表6】は、岩手県におけるいじめ発見のきっかけの件数である。これをみると、アンケート調査などにより発見されるケースと、本人からの訴えによるケースの比率が高いことがわかる。本人からの訴えは、小中高等学校ともその比率が

高い傾向にあるが、高等学校が特に高い比率を示している。このことは、生徒が教師に対して率直に訴えを言ってこられるような関係性を日頃から築いていくことの重要性が示唆されているといえよう。

【図表6】いじめ発見のきっかけ：件数（岩手県）（ ）内は平成18年度調査

区 分		小学校	中学校	高等学校	特別支援	合計	比率(%)
学校の教職員等が発見		240	110	22	11	383	45.6(47.6)
内 訳	学級担任が発見	59	34	7	3	103	12.3(16.2)
	学級担任以外の教職員が発見 (養護教諭、スクールカウンセラー等の相談員を除く)	6	16	4	1	27	3.2(2.1)
	養護教諭が発見	2	3	5	0	10	1.2(0.9)
	スクールカウンセラー等の外部の相談員が発見	0	0	0	0	0	0(0.2)
	アンケート調査など学校の取組により発見	173	57	6	7	243	28.9(28.2)
学校の教職員以外からの情報により発見		239	180	37	1	457	54.4(52.3)
内 訳	本人からの訴え	107	72	22	1	202	24.0(24.6)
	当該児童生徒（本人）の保護者からの訴え	95	77	8	0	180	21.4(18.7)
	児童生徒（本人を除く）からの情報	25	20	4	0	49	5.8(5.7)
	保護者（本人の保護者を除く）からの情報	9	7	2	0	18	2.1(3.0)
	地域の住民からの情報	0	2	0	0	2	0.2(0.1)
	学校以外の関係機関（相談機関を含む）からの情報	3	1	1	0	5	0.6(0.3)
	その他（匿名による投書など）	0	1	0	0	1	0.1(0.1)
計		479	290	59	12	840	

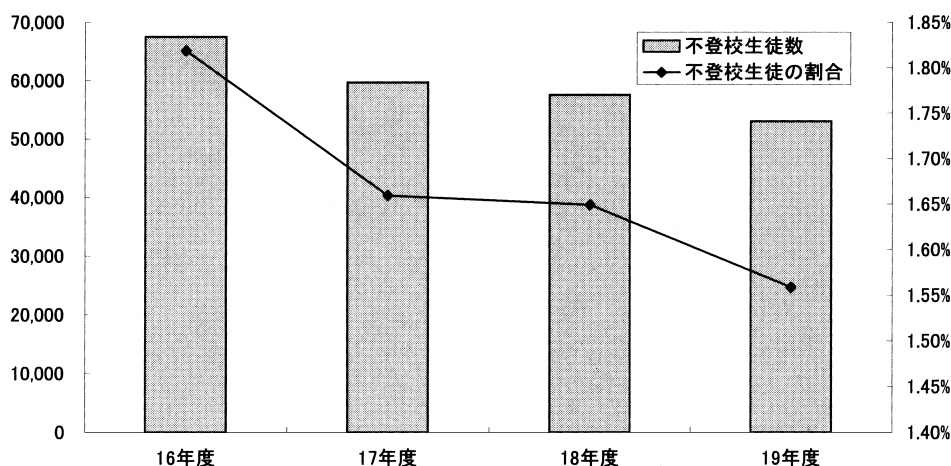
（岩手県教育委員会「平成19年度の生徒指導上の諸問題の現状について」より）

③不登校（高等学校）

【図表7】から、全国の高等学校における不登校生徒数は約5万3千人と、調査開始以来、減少傾向を示していることがわかる。また【図表8】から、全体的に学年が進行するにつれて不登校生

徒数は減少しているものの、全日制高校と定時制高校の不登校生徒数および割合を比較してみると、定時制の不登校生徒数が突出して多いことが読みとれる。

【図表7】不登校生徒の推移（全国）



（文部科学省「平成19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」より）

【図表8】課程・学科・学年別不登校生徒数（全国）

	全日制普通科		全日制専門学科		全日制総合学科		定時制		計	
	不登校生徒数	(%)	不登校生徒数	(%)	不登校生徒数	(%)	不登校生徒数	(%)	不登校生徒数	(%)
1年生	11,712	1.5	4,312	1.7	378	2.1	2,472	12.5	18,874	1.7
2年生	9,474	1.3	3,288	1.3	330	2.1	1,266	8.2	14,358	1.4
3年生	5,882	0.8	1,654	0.7	205	1.4	845	5.8	8,586	0.8
4年生	0	0.0	0	0.0	0	0.0	364	3.6	364	3.6
単位制	1,574	1.7	176	1.9	1,452	1.5	7,657	15.9	10,859	4.4
計	28,642	1.2	9,430	1.2	2,365	1.7	12,604	11.6	53,041	1.6

（注）（％）は、全生徒数に占める不登校生徒数の割合

（文部科学省「平成19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」より）

【図表9】不登校児童生徒数（岩手県）

区 分	小 学 校		中 学 校		合 計	高 等 学 校	
	人 数	比 率 %	人 数	比 率 %	人 数	人 数	比 率 %
平成15年度	1 9 3	0.24(0.33)	1, 0 3 0	2.32(2.72)	1, 2 2 3	※ 328	0.84
平成16年度	1 6 4	0.21(0.32)	9 7 8	2.25(2.73)	1, 1 4 2	5 4 2	1.42(1.91)
平成17年度	1 4 5	0.19(0.32)	9 9 5	2.33(2.75)	1, 1 4 0	4 7 4	1.30(1.73)
平成18年度	1 5 8	0.21(0.33)	1, 0 3 8	2.49(2.86)	1, 1 9 6	5 2 4	1.48(1.78)
平成19年度	1 6 9	0.23(0.34)	1, 0 2 4	2.51(2.91)	1, 1 9 3	4 7 2	1.37(1.70)

（岩手県教育委員会「平成19年度の生徒指導上の諸問題の現状について」より）

【図表10】 学年別不登校児童生徒数（岩手県）

区分	学 年 別 内 訳 (人)							総 数 (人)
	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	単位制	
小 学 校	1	6	2 1	2 7	4 5	6 9	—	1 6 9
中 学 校	2 1 8	3 6 8	4 3 8	—	—	—	—	1, 0 2 4
高等学校	2 0 1	1 2 9	5 7	0	—	—	8 5	4 7 2

（岩手県教育委員会「平成19年度の生徒指導上の諸問題の現状について」より）

【図表9】から、岩手県の公立高等学校における不登校生徒数は、全国の傾向とほぼ一致していることがわかる。また【図表10】から、学年別では小・中学校では学年の進行とともに増加するが、高等学校では、学年の進行とともに減少するという傾向が読みとれる。特に中学1年生での増加が

顕著であり、いわゆる「中1ギャップ」が岩手県にも傾向として表れているといえる。また、後述することになるが、中学3年生の不登校生徒は、定時制や通信制の高等学校に進学するケースも多いという傾向性も指摘できる。

【図表11】 回復に効果のあった学校の措置（岩手県）

小 学 校	<ul style="list-style-type: none"> ・ 登校を促すため、電話をかけたり迎えに行くなどした。 ・ 家庭訪問を行い、学業や生活面での相談にのるなど様々な指導・援助を行った。 ・ 様々な活動の場面において本人が意欲を持って活動できる場を用意した。 ・ 保護者の協力を求めて、家族関係や家庭生活の改善を図った。 ・ 不登校の問題について、研修会や事例研究会を通じて全教師の共通理解を図った。 ・ 保健室等、特別の場所に登校させて指導にあたった。
中 学 校	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保健室等、特別の場所に登校させて指導にあたった。 ・ 登校を促すため、電話をかけたり迎えに行くなどした。 ・ 家庭訪問を行い、学業や生活面での相談にのるなど様々な指導・援助を行った。 ・ スクールカウンセラー、相談員等が専門的に相談にあたった。 ・ 保護者の協力を求めて、家族関係や家庭生活の改善を図った。 ・ 友人関係を改善するための指導を行った。
高 等 学 校	<ul style="list-style-type: none"> ・ 家庭訪問を行い、学業や生活面での相談にのるなど様々な指導・援助を行った。 ・ 保護者の協力を求めて、家族関係や家庭生活の改善を図った。 ・ 登校を促すため、電話をかけたり迎えに行くなどした。 ・ スクールカウンセラー、相談員等が専門的に相談にあたった。 ・ 教師との触れ合いを多くするなど、教師との関係を改善した。 ・ 病院等の治療機関と連携して指導にあたった。

（岩手県教育委員会「平成19年度の生徒指導上の諸問題の現状について」より）

【図表11】は、岩手県における不登校の児童生徒に対して行った措置で回復に効果のあったものを示している。校種間に共通の措置は、「家庭訪問を行い、学業や生活面での相談にのるなど様々な指導・援助を行った。」であり、児童生徒に対する教師の受容的な関わりが重要であることが示

唆されているといえよう。また、高等学校においては「教師との触れ合いを多くするなど、教師との関係を改善した。」があげられている。このことから、生徒と教師の関係性の重要性が読みとれ、より積極的に解釈するならば、生徒と教師の良好な関係性は不登校の防止にも寄与するという

【図表12】不登校のきっかけと考えられる状況（全国）

区 分	国立	公立	私立	計
いじめ	1 人 3.0 %	426 人 1.1 %	177 人 1.4 %	604 人 1.1 %
いじめを除く友人関係をめぐる問題	3 人 9.1 %	5,359 人 13.2 %	1,787 人 14.3 %	7,149 人 13.5 %
教職員との関係をめぐる問題	0 人 0.0 %	321 人 0.8 %	113 人 0.9 %	434 人 0.8 %
学業の不振	9 人 27.3 %	6,377 人 15.7 %	1,353 人 10.8 %	7,739 人 14.6 %
進路にかかる不安	0 人 0.0 %	2,267 人 5.6 %	544 人 4.3 %	2,811 人 5.3 %
クラブ活動、部活動等への不適応	2 人 6.1 %	641 人 1.6 %	377 人 3.0 %	1,020 人 1.9 %
学校のきまり等をめぐる問題	0 人 0.0 %	1,454 人 3.6 %	850 人 6.8 %	2,304 人 4.3 %
入学、転編入学、進級時の不適応	2 人 6.1 %	3,798 人 9.4 %	965 人 7.7 %	4,765 人 9.0 %
家庭の生活環境の急激な変化	0 人 0.0 %	1,454 人 3.6 %	395 人 3.2 %	1,849 人 3.5 %
親子関係をめぐる問題	3 人 9.1 %	2,475 人 6.1 %	787 人 6.3 %	3,265 人 6.2 %
家庭内の不和	2 人 6.1 %	1,202 人 3.0 %	487 人 3.9 %	1,691 人 3.2 %
病気による欠席	5 人 15.2 %	2,527 人 6.2 %	1,151 人 9.2 %	3,683 人 6.9 %
その他本人に関わる問題	12 人 36.4 %	14,238 人 35.2 %	4,381 人 35.0 %	18,631 人 35.1 %
その他	1 人 3.0 %	1,894 人 4.7 %	520 人 4.2 %	2,415 人 4.6 %
不明	0 人 0.0 %	1,676 人 4.1 %	652 人 5.2 %	2,328 人 4.4 %

(注1) 調査対象:国公立高等学校

(注2) 複数回答可とする。

(注3) (%)は、各区分における不登校生徒数に対する割合

(文部科学省「平成19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」より)

仮説が成り立つのではないだろうか。また、【図表12】は、全国の高等学校における、不登校となったきっかけと考えられる状況を示している。数値的には「その他本人に関わる問題」が最も多くなっているが、明確なきっかけが不明な場合の選択肢になっているという側面もあるだろう。ここで注目したいのは、「本人に関わる問題」や「学業の不振」という個人的な理由がきっかけとなって

いるのに次いで、「友人関係をめぐる問題」が多いという点である。不登校の問題などは、その生徒個人の問題としてとらえられがちであるが、その背景には友人関係など他者との関わりの問題がある場合も多いということに自覚的になる必要がある。日頃から学級をはじめとした生徒集団をいかにつくっていくかということも、このような問題に対する予防的なアプローチとして重要である

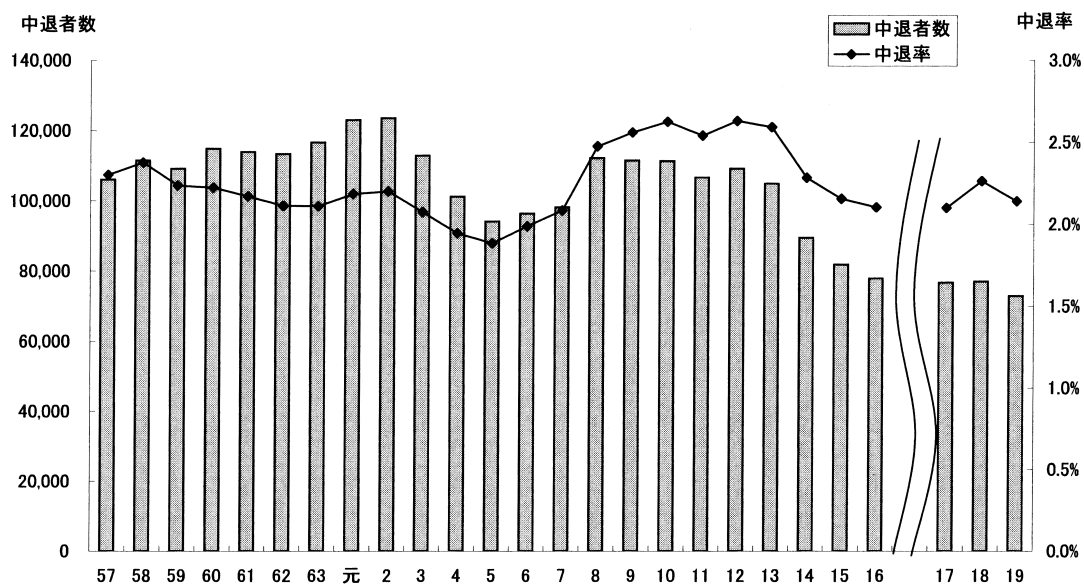
といえよう。これらのことから、教師と生徒の関係性および生徒同士の関係性を良好なものにしていけるような働きかけが意図的に講じられる必要があるといえる。

【図表13】から、全国における高等学校中途退学者数は約7万3千人と、近年減少傾向を示していることがわかる。また、【図表14】から、1年

生の中途退学が最も多く、学年が進行するにつれてその数は減少している。全日制高校と定時制高校の中途退学者数および割合を比較してみると、定時制の中途退学者が突出して多いことが読みとれる。これは先述の不登校の傾向と同様であり、定時制高校をめぐる問題の一つであるといえよう。

④中途退学

【図表13】 中途退学者数及び中途退学率の推移（全国）



（注1）調査対象は、平成16年度までは公・私立高等学校、平成17年度からは国立高等学校も調査。

（注2）中途退学率は、在籍者数に占める中途退学者数の割合

（文部科学省「平成19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」より）

【図表14】 課程・学科・学年別中途退学者数（全国）

	全日制 普通科		全日制 専門学科		全日制 総合学科		定時制		計	
	中途退学者 数(人)	中途退学率 (%)	中途退学者 数(人)	中途退学率 (%)	中途退学者 数(人)	中途退学率 (%)	中途退学者 数(人)	中途退学率 (%)	中途退学者 数(人)	中途退学率 (%)
1年生	20,121	2.6	9,953	3.9	676	3.8	4,974	25.0	35,724	3.3
2年生	12,139	1.6	6,049	2.4	436	2.8	2,021	13.0	20,645	2.0
3年生	3,640	0.5	1,612	0.7	178	1.2	1,131	7.7	6,561	0.6
4年生	0	0.0	0	0.0	0	0.0	425	4.2	425	4.2
単位制	1,371	1.5	159	1.7	1,818	1.9	6,151	12.8	9,499	3.9
計	37,271	1.6	17,773	2.3	3,108	2.2	14,702	13.6	72,854	2.1

（注）中途退学率は、在籍者数に占める中途退学者数の割合。

（文部科学省「平成19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」より）

【図表15】から、岩手県における中途退学者数およびその比率は、前年度と比較してやや減少していることがわかる。また、全日制と定時制の比較では、定時制の中途退学者が突出して多くなっており、これは全国の傾向と同様である。また【図

表16】から、中途退学の理由は、全日制と定時制ともに「学校生活・学業不適応」が最も多いことがわかる。このことから、集団づくりの必要性が示唆されるのではないかと考えられる。

【図表15】 中途退学者数・中途退学率（岩手県）

区 分	全 日 制		定 時 制		合 計	
	中退数	中退率	中退数	中退率	中退数	中退率
平成18年度	450	1.30	104	14.53	554	1.56 (2.2)
平成19年度	413	1.22	90	13.10	503	1.46 (2.1)

(注) 中退率は、退学者数／在籍者数×100、() は全国の公立高校の中途退学率

(岩手県教育委員会「平成19年度の生徒指導上の諸問題の現状について」より)

【図表16】 理由別退学者数（岩手県）

区分・年度	全 日 制		定 時 制		合 計	
	平成19	平成18	平成19	平成18	平成19年度	平成18年度
学業不振	38	22	8	15	46 (9.2)	37 (6.7)
学校生活・学業不適応	198	212	33	37	231 (45.9)	249 (44.9)
進路変更	85	96	34	34	119 (23.7)	130 (23.5)
問題行動等	39	56	6	2	45 (8.9)	58 (10.5)
そ の 他	53	64	9	16	62 (12.3)	80 (14.4)
合 計	413	450	90	104	503 (100.0)	554 (100.0)

(注) その他の内訳：病気・けが・死亡、経済的理由、家庭の事情等 () は構成比 %

(岩手県教育委員会「平成19年度の生徒指導上の諸問題の現状について」より)

以上、生徒指導上の諸問題について、全国と岩手県の現状を示すデータをもとに概観したが、暴力行為については、全国の傾向と岩手県の傾向に差異がみられた。全国の傾向では中学校の発生数が突出しているのに対し、岩手県では高等学校の発生数が比較的多いというものであった。しかしながら、全体的な発生件数およびその割合からみれば、岩手県は全国的にも暴力行為の少ない地域であり、大都市圏のような差し迫った危機的状況にあるとはいえないであろう。すなわち、暴力行為などの問題行動に対してのゼロ・トレランスの

考え方に通じるような全国的な動向に単純に同調する必要性は、今のところはまだないともいえるのではないだろうか。むしろ、問題行動が起こる前の、生徒と教師および生徒と生徒の関係づくりや、自治的な生徒集団づくりという側面に目を向け働きかけることの有効性も吟味していくことが望まれるのではないだろうか。

(2) 定時制高校の現状

岩手県内の定時制通信制高等学校で構成される岩手県高等学校定時制通信制教育協会が把握する

データによれば、県内の定時制高校入学者のうち中学3年時に30日以上欠席のある生徒の割合は、平成18年度30.9%、平成19年度35.9%、平成20年度37.4%と増加傾向にある。また、県内の通信制高校入学者のうち中学3年時に30日以上欠席のある生徒の割合は、平成18年度59.0%、平成19年度59.6%、平成20年度53.4%と高い割合でほぼ横ばいである。前項で指摘した不登校の中学3年生が定時制通信制高校へ進学するケースが多いということが、この数値にも表れているといえる。ただし、この数値は入学者を対象にしたものであり、他の高校を続けることができなかった転入・編入の生徒は含まれていない。転入・編入のケースも含めると、その数値はさらに跳ね上がることになる。

また、同じく岩手県高等学校定時制通信制教育協会が把握するデータによれば、定時制に通う生徒のうち無職生徒の割合は、平成11年度から平成20年度まで約60%から67%の間で、ほぼ横ばいである。すなわち、現在の定時制高校は、従来の勤労青少年のための高校教育の場というよりはむしろ、不登校経験者をはじめとして学校生活を続けることができなかった生徒のための教育機関という性格を強めているといえることができる。

このことは、岩手県教育委員会が示す「平成20年度学校教育指導指針（高等学校）」でも指摘されている。指針では、学校教育全般にわたる指導の要点として22の項目が設けられている。そのなかの「定時制・通信制教育」の項目では、指導の要点として、「今日の定時制・通信制教育は、働きながら学ぶ生徒を支援するという従来からの教育に加え、社会の要請に応じて多様な履修形態を提供する教育や生涯学習の場としても期待されている。このような生徒の実態や社会のニーズに的確に対応し、生徒一人一人の能力や可能性を最大限に伸ばしていくよう努める。」ということが明示されている。そして、重点目標として、「生徒の能力・適性等に応じた教育課程の編成や、個に応じた指導などを工夫することや「評価方法の改善や進級について、弾力的な運用等について工

夫をする」ことなどが示されている。つまり、不登校などの理由によりこれまでの学習内容が定着していないなど、様々なケースが想定されることから、定時制の学校現場においては、生徒の実態をよく把握した上で、生徒に合った教育内容や指導方法を工夫していくことが求められているものと理解することができる。

筆者の勤務する定時制高校の場合、平成20年度当初の生徒数は54名（男子25名、女子29名）であり、職員は副校長1名、教諭5名、講師2名、養護助教諭（非常勤）1名、非常勤講師2名となっている。県内の傾向と同様に、近年働きながら学ぶ生徒が減少し、学校に毎日通うことができない生徒や集団生活にうまく溶け込めない生徒、転入・編入など学校生活を続けることができなかった生徒が約8割と多くを占めるようになっており、そのような生徒たちのニーズに応える機能を担っているといえる。また、これまでの生徒数は各学年10名前後であり、在籍者のほとんどは不登校経験者であった。定時制は10名程度の少人数学級でゆったりとした雰囲気であることから、他者と関わることが苦手な生徒も何とか学校生活を継続できるという傾向をもっていた。ところが今年度の1学年の生徒数は26名と急増しており、それにとっても不登校のみではない多様な背景がみられるようになってきている。

前項の「問題行動等調査」と対比させる形で勤務校の現状をみると、平成19年度における調査対象者は40名であり、①暴力行為0件、②いじめ0件、③不登校3人、④中途退学3人となっている。全国の現状と比較してみると、例えば全国の不登校や中途退学は定時制高校の割合が突出して高いが、勤務校の場合はそれほど高いとはいえない。つまり特徴としていえるのは、定時制に在籍する以前に不登校の経験をもつ生徒は多いが、定時制に在籍してからはそれが改善されている傾向をもつということである。このことは、生徒の面談やアンケートなどの回答結果からも確認できる特徴であり、少人数の授業であることや、学習内容や進度が自分に合っていることなどが理由として多

くあげられている。一方、生徒数や教員数が少ないために他人との関わりが少なくてすむというような理由もしばしばみられる。

職員室内の教師間の会話は生徒の様子のことを中心になることが多く、このような生徒の情報は教師間の交流により共有化されている。定時制では、小規模である利点を生かしながら、教師の生徒に対する積極的な関わりと教師間の交流により、一人では見落としかねないような生徒の小さな変化も共有されている。その根拠を明確に示すものはないが、このようなことも、不登校の改善に寄与しているものと考えられる。

(3) 問題行動への対応

前項でみたように、平成19年度は0件であった暴力行為が、平成20年度内には学校内での暴力行為が2件発生した。その事例をもとに問題行動への対応のあり方について検討してみたい。

①懲戒の種類

問題行動が発生した場合には生徒に対する懲戒が行われることになるが、懲戒の種類について大きく2つに分けて考えることができる。1つは処分としての懲戒である。これは学校教育法施行規則第13条に定められるものであり、法令上定められた「懲戒処分」である。具体的には「退学、停学、訓告」がこれにあたり、校長のみが行うことができるものである。このうち退学と停学については県教育委員会への報告義務があり、生徒指導要録にも記載されることになる。もう1つは事実行為としての懲戒である。これは学校教育法11条に規定される懲戒であり、教員も行うことができる。具体的には、叱責、起立、罰当番などがこれにあたり、いわゆる「特別な指導（特別指導）」もこれに含まれる。つまり、問題行動等に対して各学校で通常とられる措置である家庭謹慎などについては、「停学」という語がしばしば用いられているものの、これは懲戒処分としての停学ではなく、実際には事実上の懲戒として行われているものである。

②対応の手順

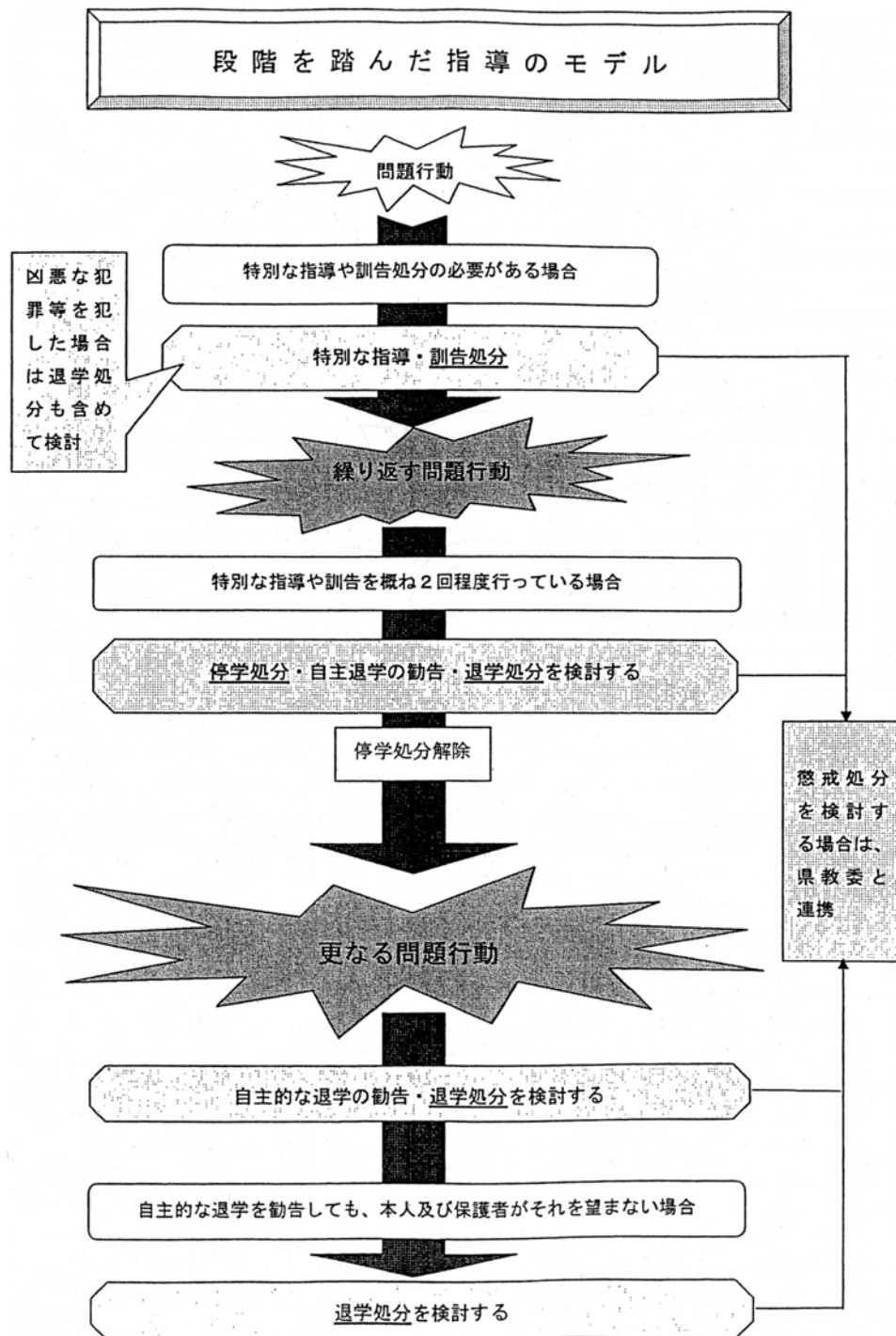
岩手県教育委員会では、「段階を踏んだ指導のモデル」【図表17】や「特別な指導・懲戒処分・自主的な退学の勧告の手順モデル」【図表18】を示し、段階を踏んだ指導を行うこととしている。これによれば、問題行動が発生した場合、十分な事実確認や情報収集、指導記録の確認などを行い、弁明の機会を与え、生徒指導担当教員等の協議・検討を経て、どのような指導や処分を行うかを決定することとしている。特別な指導や訓告処分を行った後、再び問題行動を繰り返す生徒に対して、特別な指導や訓告を概ね2回程度行っている場合には、停学処分、自主退学の勧告、退学処分を検討することとしている。さらに問題行動が繰り返されるときには、自主退学の勧告、退学処分を検討することとしている。自主的な退学を勧告しても、本人および保護者がそれを望まない場合は、退学処分を検討するものとしている。

各学校はこの手順に従い、学校が定めた基準にもとづいて対応することになっている。ただし、各学校においては、どのような行為をすればどのような指導・処分をするのかということは明文化されていないのが一般的なようである。その一つの理由としては、例えば深夜徘徊などで補導された生徒に対して家庭謹慎などの特別な指導を行う場合、そこに飲酒・喫煙行為などその他複数の問題行動が付随するケースでは、指導内容が明確にされていれば累積的に指導が加算され、あまりに厳しすぎる指導となってしまう可能性があるからであると考えられる。しかし各学校ではまったく基準をもっていないわけではなく、問題行動の状況や過去の指導の事例と当該生徒の状況等を総合的に検討し、指導内容を決定しているケースがほとんどであろう。

③勤務校での事例から

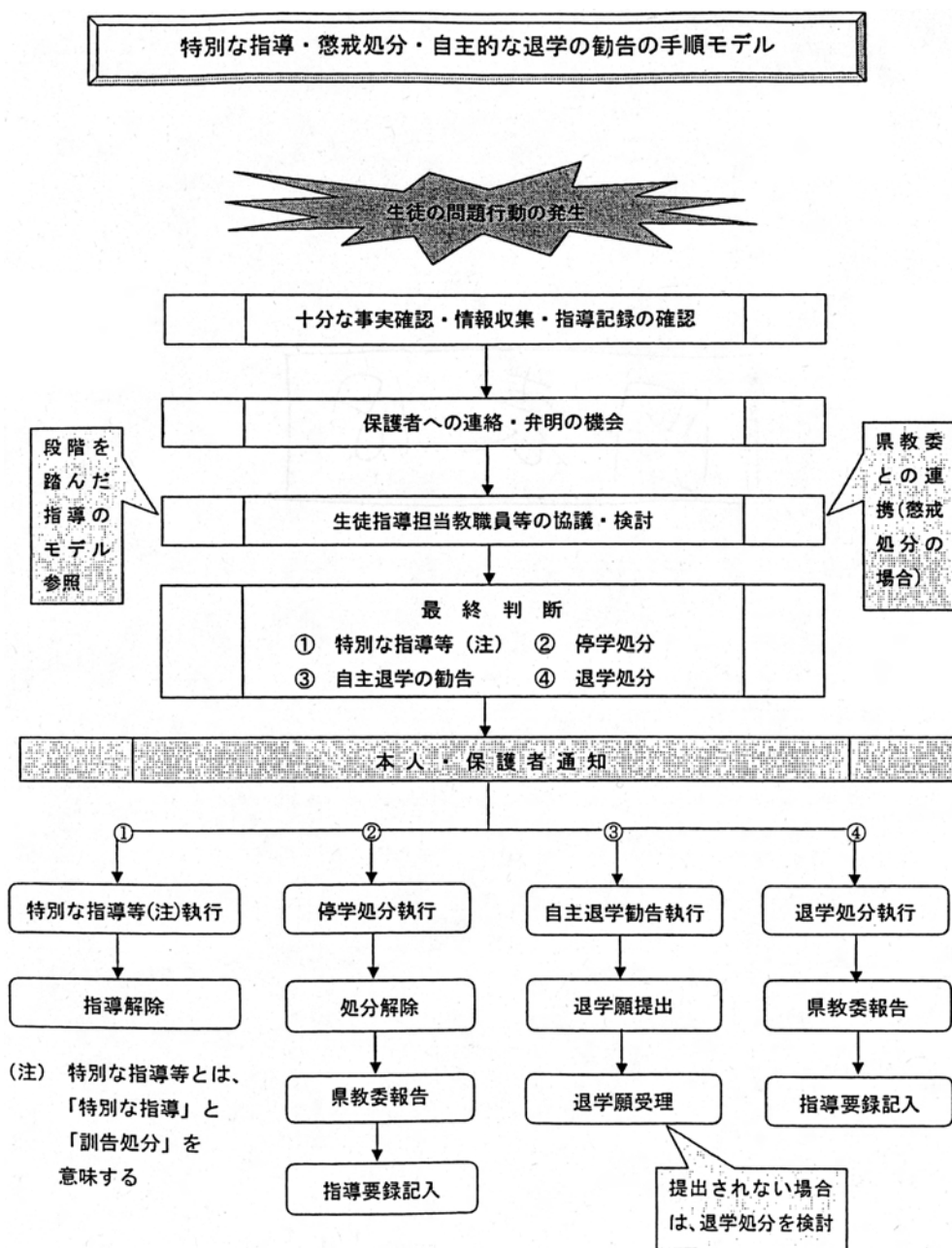
年度内に暴力行為が2件発生したが、その対応について振り返ってみたい。問題行動が発生した際に対応の主体となるのは、基本的に生徒指導担当教員と担任である。2件とも暴力行為が発生し

【図表17】段階を踏んだ指導のモデル



(岩手県教育委員会「県立高等学校における問題行動を起こした生徒の指導について」より)

【図表18】 特別な指導・懲戒処分・自主的な退学の勧告の手順モデル



(岩手県教育委員会「県立高等学校における問題行動を起こした生徒の指導について」より)

た後、生徒指導主事が当該生徒から事情を聞き、その内容をもとに生徒指導担当部署で対応を協議した。本人の状況や過去の事例から指導内容の原案を検討した。その原案をもとに臨時職員会議を開き、全職員の合意を得て校長が対応を決定するという手順であった。

対応の内容は、特別指導（登校謹慎）である。副校長、生徒指導主事、担任立会いのもと、校長から生徒と保護者に対し、特別指導を行うことの申し渡しが行われた。多くの高校の場合、問題行動への対応は家庭謹慎というケースが多いと思われるが、定時制高校の場合は特に登校謹慎によ

る指導の方がより有効ではないかと感じている。定時制は規模が小さいこともあり、全職員が当該生徒に関わることができ、問題や情報の共有がしやすい。一人の教師にのみ委ねるのではなく、複数の教師による関わりの機会を多くすることで、多面的な思考による反省を促すことができると考えられる。また、誤った行為を罰するという発想だけではなく、特別指導をとおして、その後の生徒がいかに成長し変容していくのかということも職員間で共有し協力している。

生徒指導においては、その指導の有効性を実証的に検証することが難しいといえる。この事例の場合も、家庭謹慎よりも登校謹慎の方が本当に有効であったかは検証されにくい。また、生徒自身が反省を経て良好な生活態度に改善したとしても、それが特別指導による効果なのかは定かではない。しかしながら、今回の事例では、特別指導を契機とした、対話による生徒と教師の関係性が築かれたことで、その後の生徒の変容が認められるようになったことから、対話による関係性の構築は生徒指導上有効なのではないかと考えられる。

当然のことながら、暴力行為などの誤った行為自体には「毅然とした対応」によりぶれない指導が必要であろう。それとともに、誤った行為の背景をなす生徒の内面を理解し、受容と共感を基本としながら要求をオプションで行使するような、より質の高いカウンセリングマインドも必要であろう。解決の困難な教育課題の現出に対応するためにも、今やカウンセリングは必須のスキルであるといえる。個々の生徒理解を基礎とした生徒集団への働きかけや集団づくりが、問題行動への事後的対応のみならず、問題行動の予防的措置としても有効なのではないだろうか。

また、このことは不登校問題へのアプローチとしても機能しうるのではないかと考えられる。「関わりが少なくてすむから定時制はいい」という生徒が、対話や参加などの経験を経て、自ら関係性を築き、権利行使主体として立ち上がっていくことを望みたい。

4. 高校生指導の課題（異質共同・自治・対話・参加をどう保障するか）

先述のように、定時制高校では、特に、生徒の内面理解を基礎にしたカウンセリングマインドに基づく対応や、教師と生徒間の関係性の日常的な構策が、「毅然とした対応」以上に求められる状況にあるといえる。最後に、一般論として、高校生指導の課題について、述べてみたい。

生徒指導の厳罰化の動きは、アメリカのゼロ・トレランスにも依拠しながら、問題行動を起こす子どもに対して効果的であると考えられる傾向もあり、停学処分・退学処分が可能な高校現場では、明確な処罰基準を定めて「段階的指導」を行うことが有効であるともされる¹⁾

しかし、先に挙げた2006年の国立教育政策研究所の報告書でも、「毅然とした対応」とあわせて、「子ども自身の自己指導力の育成」も掲げており、文部科学省の方向性としても、子ども理解を基礎にしたカウンセリング中心の生徒指導論から完全に立場を転換するものではなく、それとゼロ・トレランスに見られる「毅然とした対応」の両者を統一的に生かそうとする折衷的発想のようになっている。

わが国の生徒指導の在り方としては、1965（昭和40）年発行の文部省『生徒指導の手引き』において、生徒指導を「青少年の非行対策といったいわば消極的な面のみにあるのではなく」、「すべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達」や集団の質の発展充実をめざすことが規定されたこともあり、前者を消極的（問題解決的）生徒指導とし、後者を積極的（発達の）生徒指導としたり、あるいは、①発達の生徒指導（子どもの人格の育成を目指すための指導）、②予防的生徒指導（現実の生活に適応させたり、問題を回避するための指導）、③治療的生徒指導（現実には生じた問題行動に対処する指導）の三つの側面からとらえる場合もある²⁾。

この観点からいえば、ゼロ・トレランス的な厳罰主義的な考え方は、あくまで、上記の②ないし

③の側面についてのみ言えることであり、また、子どもの内面に寄り添いつつ「受容・共感」を基本とするカウンセリングマインドに依拠した指導論は、上記の①の側面として必要とされることになるであろう。

この点、2006年の国立教育政策研究所の報告書でも、「毅然とした対応」とあわせて、「子ども自身の自己指導力の育成」も掲げており、文部科学省の方向性は、厳罰主義的な考えを強調しつつも、子ども理解を基礎にしたカウンセリング中心の生徒指導論からの立場の完全な転換を意味するものではなく、ゼロ・トレランス的な「毅然とした対応」とカウンセリングマインドに依拠した指導の両者を、子どもの実態や場面に応じて生かそうとする折衷的発想のようにうかがえる³⁾。

もっとも、ゼロ・トレランスについては、その母国ともいべきアメリカでは、1994年の「連邦ガン・フリー学校法」の導入以後、広がりを見せてきたが、今日、様々な議論を含めて、その実証的な有効性への疑問、むしろ教師生徒間の人間関係上の問題、人種差別との関連などもあり、ゼロ・トレランス制度それ自体の是非を巡る議論が活発化してきている⁴⁾。

むしろ、これまでの生活指導論や戦後のわが国での教育実践上の成果にも学びながら、多様な側面から、高校生の問題行動に対処していく必要があるように思われる。

その点からみた場合、次の観点が必要ではないか。

(1) 日常的なコミュニケーション的・協同的關係の構築

学校における教師と生徒、および生徒相互間での日常的なコミュニケーション的關係の構築が基本となる。教師が一方的に権威をかざして生徒に要求するだけでは、人間的な信頼関係は構築できない。わが国も批准した「子どもの権利条約」でも規定するように、子ども（ここに、子どもとは、同条約上、18歳未満のすべての者を指す）も権利主体としての人間として尊重され、その成長発達

の保障のため、大人による指導に際しては、「子どもの最善の利益」が重視されることになる。カウンセリングマインドでいわれるような、「受容・共感」とは、まず、子どもを人間として認め、その気持ちの理解に努めることが大切であることを意味している。教師が自分の思いを子どもに無理やり押しつけるのではなく、相手の立場を尊重しつつ、理解し合える関係づくりが出発点であることは今日にも重要な視点である。

また、子ども相互の關係の構築も日常的な課題である。学校での学習や生活場面の双方において、協同学習、グループ学習、集団活動や討議・討論を通じて、同じ子どもの立場から教え・教えられる關係を通じて、対象の理解を深めるとともに、他者の考え方に触れさせること、それによる人間的な視野の広がりや、他者との関わりからの友情や連帯感を感じ取らせる指導のあり方が求められる。

(2) 生徒の学校参加の保障

ここに、学校参加とは、授業も含めた学校の運営活動の全般にわたって、子どもが参加すること、つまり、その決定過程に一部か全部、参加することで、自分の考えや意見を提示させることである。高校段階では、教育活動のあらゆるプロセスに子どもが参加することが可能でもある。場面によって、毅然とした指導が必要であるとされる場合であれ、毅然とした指導の具体的内容として文科省が想定するような、学校であらかじめ設定される指導基準の策定が教師側だけで行われるのでは、単なる取り締まりの道具としてしか子どもたちは感じないのが実情であろう。基準策定のプロセスに、子どもを参加させる、子どもの意見を聴取し基準内容に反映させる。そのプロセスが、いわゆる児童生徒の規範意識を醸成させる契機となりうるものである。教師とともに子どもたち自らも参加して作成された指導基準については、まさに学校の自治的な指導基準であり、生徒指導の意味や基準の意味、基準に照らした行為（制裁）についても納得できる余地がある。一方的に押しつける

規範で児童生徒を統制できるパワーゲーム的発想で、これからの社会や自らの生き方を自分で創造できるような「生きる力」が本当に子どもたちに獲得されるであろうか。

また、学校参加は、生徒指導を超えた意義も持つ。たとえば、授業に関しては、課題設定に子どもの意見が反映される場面は、総合的学習などで可能であり、学習方法や、授業の評価に子どもが参加する場面も、長野県の辰野高校や千葉県、埼玉県の高校などでもみられる⁵⁾。特に高校生であれば、学校行事を子どもが主体で教師と協議し、校則や制服なども子どもが教師とともに考え、作り出すことも可能となる。学校参加を子どもたちに保障することによって、子どもたちは、自分の意見が尊重されること、教師や仲間に認められることによって自己肯定感や自尊心がはぐくまれ、民主的な手続きに自らが参加する（いわゆるデュー・プロセスの保障）により、構成員としての自覚と責任、民主社会を自らが創り上げていく、権利行使主体としての市民性の形成にも貢献するという効果が認められる。

(3) 自治的な集団づくり

問題行動が起こる前も、起こった後も、個人指導のほかに集団指導を入れることも場面によっては必要となる。当該問題行動の内容にもよるが、そのような問題行動を認め、許してきた学級（ホームルーム）自体のあり方も問われるということである。集団自体が、利己的な個人に分断化されている場合もあるが、そのような烏合の衆のような孤立的関係から、いかに、集団自体の質を相互に関わりながら協同的關係の成立する自治的集団へと高めていくか、その指導の見通しと指導方法論が必要になる。わが国では、生活綴り方の実践や、仲間づくり、集団づくりの実践的遺産もある。対話や異質共同を重視する集団づくりは、リーダーづくり（リーダー指導）、班づくり（共同と連帯を生み出すグループ指導）、討議づくり（他者の意見の扱い、決め方の指導、ルールの意味や討議・討論の指導）などの蓄積にも学ぶ必要

がある。

問題行動の意味を子どもたち自身で考え、議論し、守るべきルールを子どもたちも納得して決めたり、守られない場合の制裁についても考えること（守らない子ども自身の問題か、守れないようなルール自体を決めたことの問題か）は、高校生に対しても指導していくことが求められる。

つまり、問題行動や間違った行動から、正しい行動のあり方を子どもたち自身にも考えさせ、自分たちでの解決をめざす指導である。この実現こそが大きな課題である。

(4) 学校における子どもの情報の共有化・指導上の交流

子どもの情報は、担任が独占するのではなく、教師間で共有することが求められる（もちろん、プライバシー上の制約はありうる）。(1)とも関連して、子どもを多面的に理解し、見つめることが必要ではないか。特に、全日制高校では小中学校に比べて、教科や領域の専門性が高く、教師相互間にセクト主義的傾向が認められる傾向もあるが、定時制高校では、教員間の交流や生徒情報の共有がより可能になりやすいというメリットがみられる傾向にあり、子どもの情報を共有化しやすい土壌があるといえる。また、有効な指導方法を教員相互で情報交流し合うことも必要であろう。

詳論できなかったところもあるが、上記のような観点をもち、ただ単に、指導が甘いか、毅然とした対応が求められるとか、情緒的な議論ではなく、問題行動も含めて、教師の側が、どのような高校生を育てたいのか、今後の将来の選択とも関連させて、どのような力をつけさせたいのか、権利主体としての社会人となるための前段階としての社会性や市民性の形成に向けて、どのような指導方法論をとるのか、まさに指導の中身こそが問われなければならない。それは、問題行動が生じた場合であっても、高校教師一人のみが抱え込んで考える問題ではなく、他の教師や、保護者や地域や専門家との協力も得ながら、どのように

子どもの生き方を指導し支えていくのか、高校生であればこそ、とくに子どもとともに考えていくべき問題であろう。

－注－

- 1) ゼロ・トレランスを著作のタイトルに掲げた文献自体はまだ多くないが、その中で、特にゼロ・トレランスの有効性を強く主張する文献として、次のものがある。加藤十八『アメリカの事例から学ぶ学校再生の決めて』学事出版、2000年。加藤十八編『ゼロトレランス 規範意識をどう育てるか』学事出版、2006年。
- 2) 積極的生徒指導、消極的生徒指導といったり、発達の生徒指導、予防的生徒指導、問題解決的生徒指導という分類を示すものは、文科省関連の資料集・報告書や、生徒指導関係のテキストブックでは一般的となっている。比較的最近のテキストとして、嶋崎政男『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、2007年、24－27頁）がある。
- 3) ゼロ・トレランスの主張に付随して、わが国の生徒指導のあり方として、「受容・共感」といったカウンセリングの手法では、甘やかしに過ぎず、問題解決に適さないとして、それに取って代わる方法として、ゼロ・トレランス的手法を極端に強調する考えもある（上記、加藤『ゼロトレランス 規範意識をどう育てるか』99－102頁）が、カウンセリングマインドかゼロトレランスかという表面的な二者択一的発想の議論を展開することは無意味で、むしろ、指導方法論の内容を吟味することが必要である。
- 4) アメリカにおけるゼロ・トレランス政策それ自体の問題点を指摘するものとして、船木正文「学校暴力と厳罰主義－アメリカのゼロ・トレランスの批判的考察－」大東文化大学紀要41号、2003年、155－170頁を参照。わが国の現状に照らして、ゼロ・トレランス的発想を批判するものとして、喜多明人「寛容なき厳罰主義（ゼロ・トレランス）」（藤田英典編『誰のための「教育再生」か』岩波新書、2007年、85－115頁所収）、金子隆弘「ゼロトレランス導入の動向」（『教育』2007年5月号、国土社、86－91頁）などを参照のこと。
- 5) 高校生段階での学校参加の実践例については、宮下与兵衛・浦野東洋一『学校を変える生徒たち－三者協議会が根づく長野県辰野高校』かもがわ出版、2004年、浦野東洋一他『開かれた学校づくりと学校評価』学事出版、2007年、日高教高校教育研究委員会『高校生の自主活動と学校参加』旬報社、1998年などを参照のこと。