

学校の「荒れ」と生徒指導 — 中学校での事例分析を通して —

岡崎 茂*

Shigeru OKAZAKI
School Disruption and Student Guidance
An analysis through some cases in a junior high school

ABSTRACT

平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」(速報値)によると、平成28年度中に学校管理下で暴力行為(対教師暴力・生徒間暴力・器物損壊)が発生した学校数は、11,002校を数え、前年度よりも700校あまり増加した。児童生徒集団による授業妨害や暴力行為が日常的に頻発する、いわゆる「荒れた学校」では、生徒指導は、困難を極め、他の生徒への学力保障も大きく阻害される。教師は、次々に起きる校内での問題行動に振り回され、とりあえず、騒ぎを収束させるための対処療法的な対応しかできなくなってしまう。いわゆる生徒指導困難校における5つのケースの分析を通じて、学校の荒れへの対処や未然防止につながる生徒指導のあり方について考察した。その結果、①児童生徒一人ひとりの心情を的確に把握すること。②児童生徒集団の関係性を分析して、そこから指導プランを立てること。③児童生徒に関する情報や発見は、記録に残し、職員全体で共有すること。④児童生徒の行動の背景(理由・原因)を的確にアセスメントすることの4点に留意した生徒指導が重要であることが示唆された。

【キーワード：生徒指導，学校の荒れ，暴力行為，子ども理解，問題行動】

1 問題の所在

これまで多くの生徒指導に係る研究がなされ、問題行動の対応については、様々な生徒対応アプローチが試みられてきた。また、急激な時代変化の中で、その時代ごとの子どもの環境や状況の変化に合わせて、いろいろな施策が実施されてきた。右の表1にあるように、わが国では1990年代後半以降、児童虐待、いじめ、凶悪な少年犯罪の増加をきっかけに虐待防止に関わる法律、いじめ防止に関わる法律が成立し、児童福祉法、少年法が改正されてきた。

学校教育における生徒指導に関しては、2010年(平成22年)に社会的背景の変化を踏まえた、生徒指導に関する学校・教職員向けの基本書として「生徒指導提要」が取りまとめられた。2015年(平成27年)には中央教育審議会が「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」を取りまとめ、「より困難度を増している生徒指導上の課題に(中略)学校現場で、より効果的に対応していくためには、教員に加えて、心理の専門家であるカウンセラーや福祉の専門家であるソーシャルワーカーを活用し、子供たちの様々な情報を整理統合し、アセスメントやプランニングをした上で、教職員がチームで、問題を抱えた子供たちの支援を行うことが重要である。」¹(中央教育審議会2015)とし、「チームとしての学校」という新たな学校組織の在り方を指し示した。

この答申等を踏まえて国は、2017年(平成29年)に学

表1 子どもに関する、主な法律・施策・事業

西暦	子どもに関する法律・事業
1994	子どもの権利条約批准
1995	S C活用調査研究委託事業
1998	心の教室相談員 活用調査研究
2000	児童虐待の防止等に関する法律 少年法改正 刑事処分可能年齢 16歳→14歳
2002	学校と警察との連携強化による非行防止対策の推進(通知) 学校警察連絡制度
2004	児童福祉法改正 ・要保護児童対策地域協議会 設置 努力義務
2007	少年法改正 ・少年院送致の下限年齢 14歳→おおむね12歳
2008	S S W活用事業開始
2010	生徒指導提要
2013	いじめ防止対策推進法 子どもの貧困対策の推進に関する法律
2014	少年法改正
2015	チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(中央教育審議会 答申)
2017	学校教育法施行規則一部改正 S C, S S W 児童福祉法改正 理念の明確化 いじめの重大事態に関する調査のガイドライン

* 島根大学教育学部初等教育開発講座

校教育法施行規則（昭和22年文部省令第11号）を一部改正し、スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーを法令上、位置づけた。

その流れの中で今後スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーは「チーム学校」の一員として、現状よりもさらに教師と協働して、児童生徒に深い関わりを持ち、専門的な業務に従事することを期待されている。

しかし、学校と他機関との連携については、鵜飼が「専門職にある教師が他の専門職に援助を乞うことは勇気のいることである」²（鵜飼1996）と述べているとおり、学校は、これまで他の専門機関に児童生徒を委ねることを得意としてこなかった。生徒指導上の諸問題の対応や児童生徒対応、保護者対応など、すべて教師が全面的に引き受けて、担ってきた。しかし、佐藤が、「教師達は『校内暴力』の最大原因が『親・家庭』にあり」³（佐藤2016）と認識しているとしたように、教師は、子どもたちが非行に走る要因を「家庭にある問題や課題」ととらえてはいたが、家庭教育に踏み込むことが十分できず、学校でできる指導の範囲内でしか動けないことが多かったと考えられる。

しかし、これからは外部の関係機関との連携や保護者対応、家庭環境の調整等に関しては、心理や福祉の専門職が中心となってアセスメントをし、プランニングをしていくことになる。また場合によっては、学校は、司法や医療の専門職等とも連携し、ケース対応をし、モニタリングしていくことになると考えられる。

では、機関連携を苦手としてきた学校現場は、今後、多職種の専門家との連携をどのように捉え、どのように受け入れていけばよいのだろうか。多職種の専門家との連携を円滑に進めていくためにはどうすればよいか。またスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーと協働していくときに、教師は児童生徒の言動をどのように捉え、児童生徒の「荒れ」にどう対応すればよいか。児童生徒をスクリーニングする視点はどうか。多職種の専門家との連携を円滑に進めていくためにはどうすればよいか。またスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーと協働していくときに、教師は児童生徒の言動をどのように捉え、児童生徒の「荒れ」にどう対応すればよいか。児童生徒をスクリーニングする視点はどうか。多職種の専門家との連携を円滑に進めていくためにはどうすればよいか。またスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーと協働していくときに、教師は児童生徒の言動をどのように捉え、児童生徒の「荒れ」にどう対応すればよいか。児童生徒をスクリーニングする視点はどうか。多職種の専門家との連携を円滑に進めていくためにはどうすればよいか。

本稿では、著者がこれまでに関わってきた「荒れる中学校」やその地域内にある他の中学校で起きた「荒れる生徒」の事例をもとに、「荒れる学校」での問題行動や「荒れる生徒」に対する教師の対応を分析し、前述の生徒指導体制上の課題に添った対応を検討する。そうすることで、今後「チームとしての学校」における生徒指導のあり方の一端を提示することができるのではないかと考える。

ここで、本稿における「荒れる学校」、「学校の荒れ」を定義しておかなければならない。松浦・中川は、「『荒れ』とは、子どもたちの攻撃行動によってもたらされる学校、学級規範への逸脱ならびに日常の教師の教育活動の機能不全の状態」⁴（松浦、中川1998）と定義している。また、浦野は、「児童が教師の指導に反発し」⁵（浦

野2001）として、「荒れる」理由を記している。志村・深谷は、「授業が成立しない状態が一定期間続く現象」⁶（志村・深谷2001）として、「荒れ」の継続性を指摘している。

以上の先行研究を踏まえて、本稿では、「荒れる学校」の状態を「児童生徒が教師の指示に従わず、授業妨害や暴力行為、反社会的行動などの問題行動を繰り返すことにより、授業や行事等の教育活動が成立しない状態が一定期間続くこと。」とし、そうした行為を行う生徒を「荒れる生徒」、そういう状態を作る生徒集団を「非行グループ」とする。

なお、加藤・大久保が「周囲の生徒が＜問題行動＞をする生徒を許容、あるいは支持し、学校生活を否定的に捉えるような意識が、さらに＜困難学級＞における＜問題行動＞を助長すると考えられる」⁷（加藤・大久保2006）としている「周囲の生徒」や吉田が「荒れていない生徒つまり『中間集団』を育てることが大切で、この『中間集団』を育てると、一部の荒れた生徒たちの人数は限られ集団化し」⁸（吉田2016）ないと述べている「中間集団」に関して関連付けて考察することは重要な視点であり、本稿にあげる事例にも周囲の生徒や中間集団にいる生徒の雰囲気、意思、動向が大いに関わっていると考えられるが、今回は、「荒れる生徒」、「暴れる生徒」、「非行グループ」の動きを事例として提示しているため、「荒れた」動きをする特定の生徒たちへの教師の対応に焦点を当て検討を進めていくことにする。

なお、以下に示した事例は、複数校で起きた事実をもとにしてはいるが、個人情報保護の観点から事例の本質を損なわないように留意しながらも、人物や学校等が特定できないように改変を加えたものである。

2 事例と分析

【ケース1 万引きの強要と暴力による脅迫】

3年生を中心にした非行グループが対教師暴力や生徒間暴力、器物損壊等を日常的に行っている中学校の事例。

そのグループの一人、2年男子Aが保健室で「3年から万引きを強要されており、断り続けていたら、仲間全員で暴行すると言われた。困った。」とつぶやいた。養護教諭からの連絡で、対応を主任会（管理職・生徒指導主事・学年主任）で検討することになった。

2年主任は、万引きの強要と暴力による脅迫は許されない行為であるから3年で指導すべきと訴えた。しかし、3年主任は、Aが話した内容を3年に確認してからでないと指導が困難であると答えた。また、Aと3年の関係は密接なので、3年は、軽いノリで言っただけではないかという意見もあった。最終的に生徒指導主事が、「現3年は、確実な証拠を出さないと反発して大暴れすると考えられる。Aへの報復もあるかもしれない。今後の対応は、Aの気持ちを確かめた後、確実な証拠を集めてから慎重に進めた方がよいと思う。」とまとめた。

それを受けて、Aの学級担任は、指導するためにはAが教師に話したという事実を3年に伝えなければなら

いこと、この件は、保護者にも伝えなければならないことをAに話した。Aは、「自分が話したことを先輩に知られる方が余計にまずいし、親にも言う必要がない。」と言った。そして「自分でなんとかするので、もう、係わらなくていい。」と担任に言い残し、教室を出た。それ以降、Aは教師に相談することはなくなり、上級生との関係を絶つことはなかった。

<分析：ケース1>

上級生からの万引き強要と脅迫に困惑するAについての主任会の結論は、「Aの心情を確認し、確実な情報が集まってから、問題解決の判断をする」というものであった。しかし、Aの告白をもとに3年を指導するという提案をAは拒否した。保護者への連絡も拒否した。そこで、3年が下級生に万引きを強要した事実と脅迫をしたという証拠や証言が集まってから、改めて事実確認をし、指導するという方針になった。3年が事実を認めざるを得ない状況を作ってからでないといえず追及できないと考えたためである。そうしなければ3年は事実を一切認めないだろうし、開き直って反撃してくる可能性も考えられるからである。強引に指導を進めると生徒と教師の間に新たな混乱や新たな荒れを生み出すおそれがあるため、教師は慎重な対応をとることにしたとみることができる。

森田は、いじめ問題を例にして「いじめられた子が、教師や保護者に知らせないことが多いのは、大人が入り込むことによって、仕返しをされたり、いじめがエスカレートしたりすることを恐れるためだといわれている。しかし、実際にはそれだけではなく、子どもたちの親密な関係の中に大人が入り込むことによって、これまでの関係が壊され、居場所がなくなってしまう恐れや孤立への不安感、さらに仲間を売り渡すことになるという背信感も大きい。」と指摘する。⁹ (森田2010)

では、Aは、なぜ、保健室で養護教諭に心情を吐露したのか。単に愚痴をこぼしにきただけか。それとも上級生に腹を立てているだけなのか。それとも、非行グループに嫌気がさしているのか。森田の論からすると、3年生との関係を壊してでも万引きをしたくなかったという気持ちや非行グループとの縁を切りたくなっていたから、養護教諭に不安な気持ちを話したと考えるのがよいのではないだろうか。したがって、教師としては、Aが今グループの中でどんな立場にあるか、上級生との関係をどう思うか。3年が卒業した後、どのように学校生活を過ごしたいか。ということなどを聞き出して、A自身が自らの本心と向き合うことをさせなければならない場面であったのではないか。そして、Aに、グループから離脱して、通常の学校生活を送りたいという意思があるならば、それを可能にするための最善の方策を立てていなくてはならなかったと考えることができる。

しかし、実際は、そのような展開にならず、指導もできず、保護者にも伝えられないということになった。

「学校の荒れ」がひどく、教師と生徒とのコミュニケーションが全くとれないときは、事実が明らかにならず、問題解決のための指導や事後対応できない場面が多い。

教師は忸怩たる思いで過ごすことになる。そういう場合、教師は生徒の様子を観察するだけになる。『様子を見る』というのは、何もしないことと同義であることが多い。何もせず、何もできずに重大事態に至ったケースは多い。

そのため吉田は、学校現場にある、加害者が正直に事実を認めない事案について「一方的なものか、本人も了解した遊びなのか、喧嘩なのか、いじめなのか、どれも起きていた事実の理由や背景も把握できず、『灰色』と判断した『灰色の事実』は、加害者が認めなくても、灰色の事実のまま被害者の親に相談すればいい」とし、「自殺に至った事件に共通しているのは、灰色の事実に対応しなかったことだ。」と指摘している。¹⁰ (吉田2015)

被害を受けて不安になったり、困惑している生徒がいたときには、本人の意向はともかく、まずは、保護者連絡をし、それ以降のことを相談していくことが最適と考える。

【ケース2 プロレスごっこ称する暴力】

教師に反抗的な数人の生徒を中心にして、授業エスケープを繰り返す3年生の集団が10数名いる中学校での事案である。3年生男子Bは、非行グループの中では弱い立場である。Bは、非常に力が強くグループのリーダー的存在であるCにからかわれ、遊ばれていた。休憩時間には、Cを中心にした数名の仲間から代わる代わるプロレス技をかけられた。絞め技で苦しめられたり、廊下の床に押さえ込まれたり。腕や脚をつかまれて振り回されて、投げ飛ばされたりもした。はずみで、廊下の壁や鉄製の手すりや頭や体を打ち付けることもあった。

そういう遊びがひどく激しくなり、Bが大きな怪我をしそうになるので、教師がCの体をつかんで止めに入った。Cは反抗し、暴言を吐き、教師につかみかかった。Bがそれを止めるが、教師が「Bに怪我をさせるつもりか。暴力は絶対に許さない！」と指導すると、Cはさらに逆上して暴言を吐いたので、互いに激しい怒鳴りあいになった。そこへ複数の教師が駆けつけ、廊下は数人の罵声と怒号、指導する声で騒然となった。そのときBが教師に向かって「これは、遊びだから。暴力じゃないから。大丈夫。ほっといてください。」と言ったので、周りは静まった。

Cは得意げに「ほらみろ。遊びって言ってるだろ。」「調子に乗るな。出てくるな。」などと教師に向かって言い、教師たちを威嚇しながら、仲間と連れだって校舎から出て行った。

そのことがあった後、教師の対応は日に日に及び腰になっていった。しばらくは、CのBへの攻撃が目には余ると同じように介入していた。しかし、そのたびにBが「いいから。ほっといてくれ。」と教師に言い返すため、介入をためらうようになった。「やめろ。」と言っていたのが、やがて「やり過ぎるなよ。」とか「手加減しろよ。」という言葉に変わっていった。そして、最後には何も言わなくなり、様子を見るだけになってしまった。

<分析：ケース2>

Bのように、仲間から一方的に被害を受けていても、それをひたすら我慢する生徒について、森田は、「嵐が過ぎ去るのをじっと耐え忍ぶか、何でもないふりをしてやり過ごすのが、攻撃をかわす最善の方法であることを経験的に知ってのことであろう。(略)状況によっては、身を守る術として、へらへら笑って見せたり、ゲームでもやっているかのように、相手に調子を合わせたりすることもある。」と分析する。また、加害者が「いじめていることを認めなかったり、遊びと称して事態をすり替えたり、人目につかないところで行われたりするなど、加害性を立証することは容易ではない。」と述べ、さらに、「いじめの被害者は、自責の念を抱きやすい傾向が見られるだけに、いじめる側の正当性の主張については、被害者の心情に十分留意して対処する必要がある。」⁹(森田2010)としている。そういうことを踏まえて「いじめの定義」は被害者の側の精神的苦痛に基盤が置かれているのである。また、吉田は、「被害者がいて進行中の問題は、学校は最優先に取り組まなければ」¹⁰(吉田2015)ならないとし、「明らかに一方的な暴力や恐喝、嫌がらせ行為に対しては、学校側は迷わずに断固たる対応をしなければ、被害者からの信頼もなくなり、やがて絶望する。」¹⁰(吉田2015)とする。

Bのように、被害を受けている生徒が様々な考えや思いに揺さぶられて教師に助けを求めなかったり、Cのような加害者が「遊び」や「ふざけ」と称して「暴力」と認めなかったとしても、被害者の心情を理解して、暴力を止めることが最優先とされなければならない。ケース2は、生徒の命が脅かされている現場ととらえ、誰がどう言おうが、教師は是が非でも暴力を止めなければならないと考える。

「学校においては、日常的に『社会で許されない行為は学校でも許されない』といった毅然とした指導方針を示すことが必要」¹¹(生徒指導提要2008)なのである。

そして教師がしなくてはならなかったことは、被害者Bにグループから離れるように説得し、保護者に現状を連絡し、「連携を図り、対応策について十分に検討し、了承を得」た¹¹(生徒指導提要2008)後に、Bの安全を徹底して確保するという体制をとることであったと考える。場合によっては、警察など関係機関との連携も視野に入れておく必要もあった。

ところが、このケースの場合も、Cたち非行グループと新たな火種を作って対決するのを避ける気持ちや激しい荒れを誘発することを避けたい気持ちや教師たちに働いたと考えられる。学校は、新たな「荒れ」が発生してもすべて受け止めるという姿勢を持たなくてはならない。そうした姿勢をとることで、周りの一般生徒も安心することができるはずであった。

【ケース3 非行グループ内の人間関係】

10人ほどの3年生の非行グループが校舎徘徊をしたり、授業妨害をしている中学校でのこと。教師集団は、このグループの結束力や仲間意識の強さを感じることも

よくあった。仲間のことを絶対に告げ口しないところやグループの誰かが教師に指導される現場にはすぐに仲間が集まって教師集団と対峙するところなど、仲間を絶対にほうっておかないというグループの意志のようなものを感じていた。また、校舎の2階で生徒同士の騒ぎが起きて教師がそちらに駆けつけると、直後に3階でガラスの割れる音がする。数名の教師が階段を駆け上がる。すると体育館の方でも爆竹が数発鳴るといように、非行グループの生徒が連鎖的に騒ぎを起こすことがあり、それが巧妙な連携プレーに見えることもあった。事前にそういう作戦が練られていて教師を攪乱させて、勢力を分散させ、教師が混乱する姿を見るのをおもしろがっているのではないかと思ってしまうこともあった。

そうしたある日の昼休憩。非行グループに属する中学校3年生男子DとEは、仲間にも体育館裏に呼び出された。そこには、グループの中でも立場の強いFとGがいた。そして突然、その二人から「決闘しろ。」と命令され、傘を持たされた。他に6人の仲間がいて、見張り役や喧嘩を煽る役をしていた。DとEは、FとGの前で傘を振り回したり、殴り合いをした。その様子を見た他の生徒から職員室に通報があり、多くの教師がその場に駆けつけて、二人を引き離れた。

その後、教師は闘っていた二人、周りにいた生徒も捕まえてどんなことがあったか聞き取りをはじめたが、誰も何も話さなかった。Dは、Eに傘でたたかれ、傷を負って、病院で治療を受けた。帰宅後、D本人から事情を聞くことができたDの保護者は、Eの保護者や警察と相談し、納得してもらった後、警察に被害届を出すことにした。自分の子どもやEを非行グループから脱けさせるためであった。被害届が受理された後、警察は現場検証や事情聴取を行い、関係した生徒と保護者に指導を行った。喧嘩を指示したFとGとその保護者には、厳しい指導がなされた。

学校は、警察からの報告を受けた後、関係した生徒と保護者を学校に召集した。ほとんどの生徒と保護者は、被害届が出され、警察が介入したことに安堵し、納得していた。非行グループの中心にいるFやGと距離を置くことの口実になるというのであった。FやGたちから深夜に電話で呼び出されたり、使い走りをさせられたことがあった。また、今回と同じように勝手に理由を作られて、喧嘩をさせられたり、いきなり暴行をされることもあった。FとG以外の生徒たちは、それがとても嫌で、どうにかしてグループから脱けたいと考えていたということであった。

この件以降、この10人が連れだって何かをするということが急速になくなり、非行グループは解消された。その後は、時折、数人が体育館裏やプール横で授業エスケープをするというほどになっていった。

<分析：ケース3>

非行グループがどういう理由で集まるのか。小学校時の仲がよかった者同士ということでもなく、共通点がさほどないのに、同じようなところに同じような姿でたむ

ろしている。それでいて、何かが起きると団結した姿を現す。だから教師側は、強力なリーダーの元に統制のとれた集団が作られていると思い、過剰な評価をしてしまうことがある。絆が固い集団と把握すればするほど、グループを切り崩す方策に逡巡したり、事件の対処の仕方を躊躇したり、慎重になり過ぎ、非行グループがより横柄な態度をとるようになることがある。

しかし、このケースの非行グループは、教師が想像するほど結束力の強い集団ではなかった。FとG以外の生徒8人は、それぞれがグループから離れたたいという意向を持っていた。しかし、誰がどんな思いでいるか、互いの本心がわからないため、自分の本音を言うことができずにいたのである。そうなる互いに疑心暗鬼の状態になり、とりあえず、その場の雰囲気流されておくのが一番安心で、身の安全を守る最適方法であると各々が考えていた。

加藤・太田は、荒れる「困難学級」の調査研究から「困難学級の生徒の方が他の生徒の規範意識をより低く認知する傾向にある」とし、「こうした誤った認知が、一方で問題生徒の問題行動を促進させ、他方で一般生徒の仲裁行動を抑制し、学級の荒れをさらに悪化させていく」という可能性を述べている。そして、「学級の荒れに対して、より求められるのは、規範意識の醸成よりも、他者の規範意識を知るためのコミュニケーションの活性化であり、それを通じた認知の歪みの矯正であると考えられるのである。問題状況について触れることを避けるのではなく、互いがこの状況をどう思っているかを知り合う機会を作ることなどが考えられる。」¹²（加藤・太田2016）と結論づけている。

F、Gを中心とした非行グループの生徒も同様である。お互いが自分以外の生徒のことをFやGと同じように反社会的な行動をおもしろがっているととらえ、自分の考え方とは違うと思ってきていた。そこに警察が介入し、それぞれが自分の立場や思いを話すことができた。それをきっかけに保護者間、生徒間で互いの気持ちが共有され、多数勢力という人数の力にも支えられ、それぞれがグループから脱けることを決意できたのである。

教師が一人ひとりの生徒と早くからコミュニケーションをとり、それぞれの本心を把握していれば、生徒同士が互いに意思の疎通を図ることができ、もっと早い段階で、非行グループは解消され、学校を落ち着かせることができていたかもしれない。教師が、個々の生徒の考えをしっかりと把握しておくことが大切であると考えさせられる事例である。

【ケース4 常にいらついている生徒の背景】

中学校3年生男子生徒Hは、校内の至る所で教員や生徒とぶつかり、常にいらつき、すぐに「キレた!」と叫んでは、器物損壊か暴力を振るう生徒であった。

ある日の家庭科の時間。突然、同じクラスの男子生徒の後頭部を思い切り殴った。生徒は前のめりに倒れ、机の角で額を打ち、傷を負った。家庭科担当教諭が職員室

に連絡におり、管理職や学年の教師が興奮しているHを校長室に下ろした。被害を受けた生徒は、病院で治療を受けた。

校長室で数人の教師がHに聞き取りをし、以下のことが明らかになった。

家庭科の宿題で朝食をデジカメで撮影し、画像をデータと紙媒体で持って来るというのがあった。この日が提出日だったが、自宅にデジカメもプリンターもないHは、宿題を提出しなかった。若い女性教師から「いつ提出できるか」と問われたので「デジカメもプリンターもないから出せない。」と答えた。すると、女教師は「デジカメもプリンターも学校から貸し出すと言ったはず。どうして、借りに来なかったのか。それとも、はじめから出す気がなかったのか。」と問い詰めた。Hは、そばにあった椅子を蹴って、ひどくいらついで自分の席に座った。すると隣の男子が、提出した画像の写真を見せてきた。夏休みに家族で行った県外の旅館の朝ご飯の写真であった。Hは、それを見た瞬間、頭が真っ白になって、同級生の後頭部を殴ってしまったということであった。その後、Hは、学級担任とともに病院に行き、謝罪をした。

学級担任は、Hがすぐにキレてしまうのは、家庭の状況に背景があるのではないかと考えていた。Hの母親は早朝から深夜まで3つの仕事を掛け持ちしている。朝早くから温泉旅館で仲居の仕事、昼は介護施設でデイサービスの老人介護、夜はパチンコ店で閉店後の清掃。ほとんど休みなく、早朝から深夜まで働きづめの生活である。その収入で高校生の兄とH、小学生の妹と弟の4人兄弟は生活している。出勤時刻が早いので、朝ご飯は、時々しか作れない。子どもたちの昼食は、給食で満たすが、給食がないときはコンビニでパンなどを買ったりすることが多い。夕食は、母が時間に余裕のあるときは作るが、高校に行き渋りがちな兄が作ることもあるようだ。両親が離婚した後は、家族旅行に行ったことも買い物に出たこともほとんどない。

Hがそうした家庭状況、経済状態にあることは、校内の教師間で十分に共有されていなかった。

<分析：ケース4>

同級生の男子生徒が家族旅行の写真を見せ、故意に自慢し、Hを見下そうとしたわけではない。したがって、Hの暴力行為は、一方的であり、非常に理不尽なものである。

生徒指導提要是「暴力行為は、社会において許されない行為であることから、『学校においてもいかなる理由からも認められないし絶対に許されない行為である』と暴力を明確に否定」¹¹（生徒指導提要2008）すべきとする。Hの暴力については、指導を徹底しなくてはならないのは当然のことである。

ここでは、家庭科の授業中、なぜHが突然怒りを爆発させたのかということについて考えたい。

経済的に苦しく、保護者が無理をして働いていることで、やっと生活できている家庭は多い。しかし、子どもは、保護者の苦勞を理解をしながらも周りの子どもの家

庭環境と自分の生活が大きく違うことに、いらだっていることもある。

例えば過去に、こういう事例もあった。小学校で女子が学級担任に「お兄ちゃんは学習塾に通っていて、自分と妹はピアノを習っている。だから、お父さんとお母さんは、いつも家にお金がないって言っているよ。」などというたわいもない家庭の話をした。それを聞いた貧困家庭の子どもがその女子を徹底的にいじめたという例である。いじめの理由は、「自分の前で、家の自慢話をしたから。」というものであった。

家庭科の教師の叱責に腹を立て、席に着いたHは、男子生徒の家族旅行の写真を見て、そのいじめ加害の子どもと同様の気持ちになってしまったのかもしれない。

では、家庭科の授業でのHの苛立ちは何によるものだったのであろうか。それは、家庭科の宿題の題材と提出方法にあると考えられる。この家庭科教師は、ほとんどの家庭にPCやデジタル家電製品が普及しているように思っていたのかもしれない。しかし、必ずしもそうではないということを教師は心得ておかななくてはならない。

2017年に厚生労働省が発表した「国民生活基礎調査」によると、「平成27年の貧困線（等価可処分所得の中央値の半分、熊本県を除く。）は122万円となっており、「相対的貧困率」（貧困線に満たない世帯員の割合、熊本県を除く。）は15.6%（対24年△0.5ポイント）となっている。また、「子どもの貧困率」（17歳以下）は13.9%（対24年△2.4ポイント）となっている。」つまり、クラスに5～6人の生徒は貧困の状態で生活しているという計算になる。¹³（2017厚生労働省）学校全体に広げると、かなりの数の厳しい貧困状態の家庭で生活している生徒がいるということを教師は意識しておかななくてはならないと考える。家庭科の教師は「家になれば、学校から貸し出す」と指示をしたことでカバーできると判断したかもしれないが、生徒からすれば「自分だけが学校から借りることになるかもしれない」という屈辱感や抵抗感を持つ可能性もあるということを想像しておくことも必要である。

浦野は、「学級の荒れという現象は、子どもと教師の関係性の中に潜む食い違いやズレに気づかないことに端を発することが多いのではないか。その食い違いやズレを地道に修正しようとする努力によって、改善は可能だと考えられる。」⁵（浦野2001）と指摘している。今回のケースは、Hの抱えているつらい思いと家庭科教師の指導にズレがあったとみることができる。

Hの家庭環境や経済状況を家庭科の教師も十分に把握していれば、Hに対する見方が変わり、ズレは生まれなかったと考えられる。浦野は「教師自らが子どもを見る視点を変えていくことの重要性を認識したことによって、悪循環が好循環に変わり始め」⁵（浦野2001）と指摘する。

生徒の家庭環境の情報や行動の背景から見立てられることは、校内にいる全職員が共有しておかななくてはならないということである。

【ケース5 暴言を続ける生徒への対応】

中学校2年生男子Iは、学年の中で一番荒れており、教師の指示を聞かない反抗的な生徒である。授業中、教室でボール等で遊んでいたり、教室内をうろつき、他の生徒の学習の邪魔をするなどしていた。教師の注意に従うことはなかった。誰に対しても「うざい」「死ね」「うるせえ」と攻撃的な言葉しかいわなかった。体は小さいが、粗暴で何に対しても投げやりな生徒であった。彼は、幼い頃から両親に暴言と暴力でしつけられてきた。また、兄と姉からは常に馬鹿にされ、家では激しい喧嘩が絶えなかったようである。

学校では、Iになかなか指導が入らなかったが、あるとき、一人の教師が「Iは、自分の気持ちを表現するのが苦手なので、語彙を増やして思いをうまく伝えられるようにするとよいのではないか」と考えた。そしてIを校内の空き教室に招き、挨拶や感謝や謝罪の言葉を教えるようにした。Iは教師に「うるせえ！ほけ！」という言葉とともに、その部屋の壁を蹴って、出て行った。教師は、その後もあきらめずに部屋に誘ってみたり、Iに声かけをしたが、彼は一応、顔を出しては、いつも通り暴言を吐き、暴れて出ていった。2週間あまり、そういうやりとりが続いた。

そうしたある日。授業中に突然、職員室に顔を出し、その教師を呼んだ。空き教室に連れていけと言うので、連れだってその部屋に入ると、Iは大きく息を吐き、「ああ！殴りたい奴がいたけど、我慢した。」と言って椅子に座り、机に突っ伏した。傍らで教師は殴ることを我慢できたのをほめ、教師を感じるIの優しさや長所を話したり、教師自身のことを語ったり、一方的に世間話を続けて、その日を終えた。それから後も、二度三度と職員室に来て「あの部屋に連れて行け。」と言ってきた。同じようなことが続くうちに、Iと教師は少しずつ、会話が成り立つようになり、やがていろいろな表現で自分の気持ちを語るようになっていった。同時に暴言や暴力も少しずつ減っていき、授業に向かうようになりだした。

<分析：ケース5>

生徒Iの家庭環境には多くの課題があり、Iは不適切な養育の中で育っている。したがって、家族への愛着がうまく形成されていない。こういう状況にある子どもは、自分以外の人間を信用できず、信頼関係をうまく作ることができにくい。だから、誰に対しても粗暴な言動をとってしまうと考えられる。Iのような立場にある子どもが「荒れる」ことが多いのは、そういう愛着の課題があるためとする研究、論文は多い。

このような環境に暮らす生徒に関しては、早いうちから福祉機関とも継続的に情報交換しておく必要がある。家庭環境の調整を要請したり、緊急性が高くなった際には、様々なレベルの対応を連携することも考えられるからである。また、中学校入学前から小学校での生活行動の様子や保護者の様子など、詳細に聞き取っておかなければならない。中学校での学習や行動の記録と併せて、

関係機関との情報交換資料として整理しておくことも必要である。また、学習に関しても家庭学習が期待できないために基礎学力の定着は悪く、学習意欲も低下していると考えられるため、授業の中で補完的な内容をさせるなど、その生徒に準じた教材の準備や指導法を整えておくことも必要である。

学校での粗暴な言葉遣いは、家族の暴力的な言動を反映しているのとらえることもできる。いわゆる「家庭のしつけ」から発生した問題であるが、学校は家庭の問題になかなか踏み込みにくい。学校ではいろいろな情報や状況から生徒の問題行動の背景を見立てることはできても、家庭環境に有効に働きかける手立てを進めることが難しいという限界がある。

そうした行き詰まった状況の中、言語指導で語彙を増やせば、気持ちをうまく表現できるようになり、周囲とのコミュニケーションがとれるようになると考える教師がいた。そして、この教師は生徒Iに一方向的に接触し続けた。それが、Iの変容を生んだ大きなきっかけとなった。

室城は、「対教師暴力を起こした少年たちにとって、教師や家族への嫌悪感や不信感を含む自分の気持ちや考えを援助者に聞いてもらい、話し合うことができることが、立ち直りへの大きな助けになっていることが明らかになった。」¹⁴ (室城2012) とし、その援助のポイントの一つとして「これまではカットとなるとすぐに暴力に訴えてきた少年が、気持ちを言葉で表現し、話し合うことができるようになることで、自分の感情を理性でコントロールできるようになる。」¹⁴ (室城2012) という点をあげている。

Iに向ける教師の行動は、その援助のポイントにかなったものであった。Iと同じような生活をしている子どもは、自分を指導しようとする大人には、徹底的に抗い、暴力や暴言で反抗をする。関わりを持とうとする者に対しても、厳しいリミットテストの行動をとることが多く、援助者は疲れ切ってしまうか、怒りを感じて関係を切ってしまうことが多い。しかし、Iがどんなに反抗的な態度をとっても、この教師は、叱ることをしなかったし、あきらめずに声をかけ続けた。そして、Iの言葉を聞き、話に頷いた。Iにしてみると、それまで自分に関わってきた大人と違い、自分の存在をまるごと受け入れてくれ、認めてくれる存在であったと考えられる。Iは教師を信頼し、心を開くことができるようになったのである。安心できる居場所が定まると、「荒れた気持ち」は次第に収まり、落ち着いた気持ちで暮らせるようになる。だから、学校で「荒れる」ことは少なくなっていった。しかし、この生徒の家庭環境は変わらない。そのことに関する働きかけは、福祉機関との連携の中で行わなければならない。それをしなければ、Iの生活は大きく変わらないのである。

3 考察

以上、5つの事例に関して、教師の対応に対する分析と検討を行ってきた。その結果、(1) 児童生徒一人ひとりの心情を的確に把握すること。(2) 児童生徒集団の関係性を分析して、そこから指導プランを立てること。(3) 児童生徒に関する情報や発見は、記録に残し、職員全体で共有すること。(4) 児童生徒の行動の背景(理由・原因)を的確にアセスメントすることの4点に留意した生徒指導が重要であることが示唆された。

(1) 児童生徒一人ひとりの心情を的確に把握することについて。

吉田は、ひどく「荒れた学校」には「厳しく対決するよりも、穏便に対応した方がいい。そうでないともっと学校は荒れてしまうかもと迷ってしまう」¹⁰ (吉田2015) 実態があることを指摘する。実際、教師と生徒の新たなトラブルを避けるために「荒れる生徒」の問題行動に対して、適度に折り合いをつけた緩い対応ですませてしまうということがある。

しかし、教師が「荒れる生徒」に対して指導を緩めることで、一般生徒に対する指導と「荒れる生徒」への指導に格差ができるという「指導の二重構造」、「指導のダブルスタンダード」が生まれてしまうことがある。加藤・大久保は、「困難校・学級では、指導がダブルスタンダード化するために、教師と一般生徒の関係が悪くなり、その結果、一般生徒にまで反学校的な生徒文化(学校・学級の雰囲気)が形成され、さらに荒れが悪化するというような悪循環が生じている。」¹⁵ (加藤・大久保2009) と指摘する。

「荒れる生徒」には、きちんとした指導もせず、機嫌をとりながら注意するぐらいなのに、自分たちに向ける教師の指導は、細かくて、厳しいということに対する不信感や不安が生まれるために教師と一般生徒の関係が悪くなるのである。

そうならないようにするために、加藤・大久保は、公の場での教師の毅然とした指導場面が重要であるとする。それを行うと「教師と生徒の関係が改善し、(生徒が意識する)不公平な指導が減少する。その結果、学校生活を否定的にとらえ、問題行動を起こす生徒を肯定的に評価するような反学校的な雰囲気が改善し、荒れが収まっていく」¹⁵ (加藤・大久保2009) とする。

一般生徒の前で、「荒れる生徒」に対して毅然とした態度で指導を行うと、周囲の生徒の教師への信頼感が高まり、一般生徒と教師の関係が強まっていく。そういう変化は、問題生徒と教師の関係のあり方にも影響を与えることになり、「荒れ」が治まっていくと考えることができるというのである。

吉田は、「壁のない学校は際限なく荒れて無法化していく」ので、「教師集団が一致して毅然とした姿勢で壁とならなければ、荒れた学校は決して収まらない。」¹⁶ (吉田2013) と指摘をし、「被害者などが出る問題行動(特に暴力や授業妨害など)には出席停止を含む厳しい

処置や関係機関と連携して法的対応をすべきである。」¹⁶ (吉田2013) と示唆する。

ケース2のような「荒れる生徒」の問題行動に対しては、生徒とのトラブルが拡大することを覚悟で、恐れず毅然とした態度で制止し、指導をしなければならない。また、ケース1の3年生のような犯罪の教唆や暴力による脅迫などの逸脱行動に対しては、突きつける証拠や証言が明らかにできなくても、被害生徒が精神的に苦痛を感じていれば、それだけで指導に入るべきであると考えられる。

ただし、吉田は、そういう対応の前にやるべき「大切なことは、生徒を知る」¹⁶ (吉田2013) ことであると述べる。「荒れる生徒」の「失敗や乱れや犯行の理由がわかるからだ。そして、その『理由』に取り組むことこそが、生徒指導なのである。」¹⁶ (吉田2013) と結ぶ。

荻野も「文科省報告書には問題行動への『毅然とした姿勢』の必要性が示されているが、それが厳しいあるいは一時的な指導のみに帰結させることには注意が必要である。その子供の行動の改善及び発達を見据えた指導がなされることが大切であろう。」¹⁷ (荻野2013) としている。

生徒指導提要は「生徒指導を進めていく上で、その基盤となるのは児童生徒一人一人についての児童生徒理解の深化を図ること」¹¹ (生徒指導提要2008) であるとしている。被害を受けている生徒の心情や立場を十分に理解し、対応しなければならないが、同時に加害生徒一人ひとりへの的確な生徒理解により、最適な指導のプランを考えていく必要がある。

中井・庄司は、『教師からの受容経験』『教師からの承認経験』『教師との密接な関わり経験』を経験している類型の生徒が、その他の類型の生徒に比べ、教師に対する信頼感の得点が高い傾向にある。¹⁸ (中井・庄司2009) ことを明らかにしている。そうした関係が築けていけば、生徒は、教師の指導に信頼を置き、指導が有効な手立てとなっていくはずである。

金子は「教師の生徒に対する関わりは、生徒が問題を引き起こしたり、困っていたりする場面だけではないことが分かった。むしろ、生徒が問題を引き起こしていない日常場面において、教師から生徒への関わりが重要であることが示唆された。」¹⁹ (金子2014) とし、生徒と日頃からコミュニケーションをとることが大切であるとしている。

以上から、効果のある適切な指導をするために、日常の人間関係の中で「荒れる生徒」の心情や背景を的確に理解しておく必要があると考えられる。ケース1, 2のような事例の場合は、毅然とした態度での指導と深い生徒理解という二つの側面からの対応が望ましいと考える。

(2) 児童生徒集団の関係性を分析して、そこから指導プランを立てることについて

生徒指導提要は、「生徒指導の実際の場合としては、

集団的な場面が少なくないため、集団を理解しなければならない」し、「集団を理解するためにも集団を構成している児童生徒個人を理解する必要がある。」さらに「集団の構造や性格そのものを理解することが大切」¹¹ (生徒指導提要2008) であるとしている。

では、校内を徘徊したり、授業妨害、器物破損、校内暴力を繰り返す「非行グループ」はどのような動機で集まり、動いているのだろうか。

内藤は、様々ないじめ事例から、いじめの場を生きている生徒たちの人間関係を「個人と個人の信頼に裏打ちされた親密性をきずなのあかしとすると、『人間関係が希薄』に見える。それに対して、『みんな』のノリを共に生きる『今・ここ』を基準にすると、きずなが『濃密』に見える。」と示した。また「かれらは、ある意味では『幼児的』であり、かつ別の意味では『大人びて』いる。」「だから互いのちょっとした気分の変化がこわい。また、生徒たちが人を脅かし、痛めつけ、自分たちがやったことを隠蔽する戦略的なふるまいや、いつ何どき足をすくわれるかもしれない過酷な群れを泳ぐ計算高さは、通常の大人以上に『大人』である。」²⁰ (内藤2009) と著書「いじめの構造」の中で記した。

森田は、「子どもたちの日常生活の力関係に着目し、背後に潜むパワー資源を探し出し、そこに働きかけていくこと」⁹ (森田2010) が大切であると述べている。

つまり、内藤が指摘するように、「非行グループ」は必ずしも信頼感で結ばれた人間関係にあるのではなく、ノリと計算高さからなる希薄な人間関係であることも多い。だから「非行グループ」に属する生徒への指導は、日常の生徒同士の関係性が分かっていないとその場限りの指導でおわってしまうこともある。グループ内の人間関係を見誤らないことが肝要であり、さらに、「非行グループ」に属する生徒一人ひとりの立場や心情、力関係を把握したうえで、指導に入らないと指導にズレが生じてしまい、有効な指導とならないと考えられる。

ケース3の分析に引用した加藤・太田が述べる「他者の規範意識を知るためのコミュニケーションの活性化」をし、「互いがこの状況をどう思っているか」¹² (加藤・太田2016) を知り合う機会を作ることで、非行グループの解消や属する生徒の変容が期待できると考えられる。

「学校の荒れ」を落ち着かせるためには、まずは「非行グループ」を解消することを意図しなければならない。「荒れる生徒」たちの人間関係を見立てることで、「非行グループ」の解消を進めることができると考える。ケース3は、その証しとなる事例であると考えられることができる。

(3) 児童生徒に関する情報や発見は、記録に残し、職員全体で共有することについて

平成28年12月23日に出された「矢巾町いじめ問題対策委員会調査報告書概要版」には「情報共有」について「生徒理解には、関連する教職員の情報共有、さらには保護者からの情報提供が必須である。自らの判断を過信

することなく、重大事案に少しでもつながるような事実を発見した場合、適切な情報共有を行うことが求められる。」²¹（矢巾町2016）と記されている。そして、学校が「日常的に生徒や自らの実践に関して情報交換が行える関係、困ったことについて気軽に相談できる組織」²¹（矢巾町2016）になることで、重大事案の兆候的事実を発見した時に躊躇なく報告しあえるようになるとしている。

生徒指導体制において、校内の情報伝達システムを整えることは、非常に重要なポイントである。野田が「連絡や調整を行う部・係・委員会等の組織が必要で、校務分掌として、役割と責任を明確にすること」²¹（野田2012）としているように、情報が集中的に集約・共有できる拠点と情報がスムーズに職員全体に流れる情報伝達のルートやネットワークシステムを明確にしておかなくてはならない。そうすることで、生徒に対する指導のズレや行き違いがなくなるようになる。その中心的な役割を誰が担うか、役割を決めておかなければならないと考える。

ただし、緊急性の高い情報共有については、そのルートを超えて、口頭で立ち話のように伝え合うという場面もあることも認識しておく必要がある。そして、緊急対応が一段落ついた後は、情報伝達のシステムに沿って全職員が情報共有をしなくてはならない。

また、野田は、「相談や指導が有効に機能するには、担任や生徒指導主事が1人で抱えこみ、孤独に対応することがないよう、組織としての指導支援が可能な体制を準備し、全教職員の意識を高め、情報を共有し、役割を確認することが必要。」²²（野田2012）であるとし、特定の教員が生徒指導上の対応をすべて担うということをやなくすためにも情報共有の必要性があると述べている。

正確な情報のやりとりをするためには、正確な記録を確実に残しておかなければならない。記録については、生徒指導提要にも「指導を行う際には、本人や関係者の言い分をきちんと聞き取ることが必要」であり、「正確に時系列を追って記録していくことも必要」¹¹（生徒指導提要2008）と記してある。なお、記録は、記録者の推測や思い込み、感情の入らない、事実のみが記載された客観的なものでなくてはならない。特に、要保護児童対策地域協議会に係る福祉・司法・医療等の関係機関に関わる生徒の事案に関する情報共有には、客観的な記録が必要である。その点は留意しておかなければならないと考える。

また、「荒れる学校」では、新年度、学年の教員団が大幅に入れ替わるということもある。そういう場合でも、年度毎に時系列に沿った正確な指導記録を残しておかなければならない。さらに、校内で一人の教師が漏らした一言やネガティブレポートを傍らにいた者が拾い上げ、受け止め、職員全体に広げていけるような信頼感のある職員関係を作っていくことも重要なポイントであると考えられる。

ケース4は、校内及び関係諸機関との情報のあり方、情報共有システムの構築の課題に関する事例ととらえる

ことができる。

(4) 児童生徒の行動の背景（理由・原因）を的確にアセスメントすることについて

「児童養護施設入所児童等調査結果（平成25年2月1日現在）」²³（厚生労働省2015）によると、児童自立支援施設入所児童で「虐待された経験がある」と答えた児童は、58.5%で、6割近い児童が被虐待児であるという結果が明らかにされた。また、「少年院在院者に対する被害経験のアンケート調査」²⁴（法務総合研究所2000）では平成12年7月17日現在、全国少年院の中間期教育過程に在籍する全少年の中で、家族から身体的暴力、性的暴力及び不適切な保護態度のいずれか1つでも受けた経験のある者は、全体の約72.7%であるという結果であった。

上記調査から問題行動を繰り返す児童生徒は、不適切な養育環境で生活する被虐待児であるなど、愛着が満足に形成されていない子どもでもある可能性が高いということがわかる。

また、東京都福祉保健局の「東京都ひとり親家庭自立支援計画（第2期）」によると、「虐待が行われた家庭の状況では、約3割がひとり親家庭。あわせてみられる他の状況項目としては、「経済的困難」、「孤立」、「就労の不安定」が上位を占めた。」²⁵（2010東京都）とあり、ひとり親家庭や経済的貧困家庭に虐待のリスクが高いことを示している。

こうした調査結果などからすると、本稿の5つの事例にあげられている「荒れる生徒」たちも、何人かは、家庭環境に課題がある生徒と考えられる。ケース4のHやケース5のIについては、事例の中に不適切な養育状況が触れているので、そのことは明白である。

不適切な養育環境で暮らしている「ケース5のI」は、3学期、40度近い高熱の病気に罹っても中学校に登校してきた。保護者が病院に連れて行かなかったため、診断名はないが、明らかにインフルエンザの症状であった。早退をさせ、病院での受診を進め、養護教諭が家庭に連絡することを提案したが、断固として拒否をした。帰宅しても、医者に連れて行ってもらえない。休養することもできず、看病してもらうことも、食事をとることもできない。Iにとっては、学校が最も安心して休養できる場所であった。Iの家庭事情を理解している学校は、別室で休息できるようにし、布団や食べる物、飲み物も準備してやったということであった。この学校ではIの家庭環境が校内で情報共有されていたため、スムーズに対応ができたのである。

このように、生徒指導場面では、生徒が「荒れる」理由をアセスメントし、情報共有して、共通理解しておくことで生徒に対する見方が広がり、その生徒に対して指導と支援の両面から関わるができる。そのことが生徒の社会的な自立に大きな力になると考える。

しかし、ケース5でも触れたように、それは学校現場の範疇でできることでしかなく、根本的な解決にはなっていない。保護者の不適切な養育態度や貧しい家庭環境の調整などは、学校ができることではない。外部の福祉

機関に依頼することを考えなければならない。

生徒指導提要には、「学校で『できること』『できないこと』を見極め、学校でできない点を外部の専門機関などに援助をしてもらうことが連携」¹¹（生徒指導提要2008）であるとし、「連携とは、学校だけでは対応しきれない児童生徒の問題行動に対して、関係者や関係機関と協力し合い、問題解決のために相互支援をすること」¹¹（生徒指導提要2008）と定義している。

今後、そうした「学校と他機関の連携」をコーディネートする職務を中心的に担当するのは、スクールソーシャルワーカーである。「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）」にある「SSWガイドライン（試案）」では、スクールソーシャルワーカーの職務を「面接や家庭訪問を行ったり、自ら関係機関等とつなぐ等の児童生徒や家庭を支援する直接的な援助と、児童生徒や家庭が課題解決していけるよう、学校に対し、支援体制づくりや専門的な助言、関係機関等との連携の仲介をするという間接的な援助に分けられる。」²⁶（教育相談等に関する調査研究協力者会議2017）としている。

森田は「スクールソーシャルワーカーは、福祉の原点を学校へ導入し、子どもとその保護者の援助にあたり、学校生活と家庭生活の基盤を結びつける方策として位置づけることができる。」⁹（森田2010）として学校へのスクールソーシャルワーカー導入後の役割に期待を寄せている。

野田は、「『情報の整理統合』『アセスメント』『プランニング』『チームでの支援』などは、『提要』が学校現場に強く求めている生徒指導の基本的視点でもある。そしてその基本事項を学校現場に定着させる仕組みの一つとして、スクールソーシャルワーカーが期待されている」²²（野田2012）と述べ、今後の生徒指導の基本的な視点を提示し、それを学校現場に定着させることがスクールソーシャルワーカーに期待されているとする。

今後は、学校へのスクールソーシャルワーカーによる生徒指導上の援助や働きかけがさらに重要視されてくる。そして教師と協働して、学校現場を基盤として、リスクのある児童生徒をスクリーニングし、いじめ、不登校、虐待、貧困、暴力行為などの反社会的行動など、子どもたちが抱える課題をアセスメント、プランニングし、多職種の専門家とチームでケース対応することになる。

教師と多職種の専門家が円滑に協働できる体制が整えば、学校の「荒れ」も落ち着いていき、教員の多忙化も解消されるようになると思われる。

その体制を整備するために学校や教師はどうしたらいいのだろうか。それには、スクールソーシャルワーカーが学校組織にスムーズにアプローチする際に活用する視点「効果的なスクールソーシャルワーク事業プログラム項目リスト」²⁷（大阪府立大学2017）に掲げてある「学校アセスメント」のチェックリストが参考にできるのではないかと考える。①学校における合意形成のプロセスはどうなっているか。②校内チーム支援体制の現状はど

うなっているか。③その学校特有の教員の動き方がどうであるか。④教員同士の力関係はどうなっているか。

以上の4点がスクールソーシャルワーカーや多職種の専門家に明確に把握できるかどうか。学校組織としてその4点が整理してあるかどうかということが教師とスクールソーシャルワーカー、教師とその他の多職種の専門家との連携を円滑に運ぶ視点であると考えられる。

<引用文献>

- 1 中央教育審議会（2015）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（答申）
- 2 鶴飼美昭（1996）「教師へのコンサルテーション活動の現状と課題」『精神療法』22, 381-388頁
- 3 佐藤良（2016）「『校内暴力』に遭遇した中学校教師達の経験に関する考察-1941-45年埼玉県公立中学校教師を事例として」『立教大学教育学科研究年報』59, 109-124頁
- 4 松浦善満・中川崇（1998）「子どもの新しい変化（「荒れ」と教職に関する研究）『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』No.8, 1-10頁
- 5 浦野裕司（2001）「学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究-TTによる指導体制とコンサルテーションによる教師と子どものこじれた関係の改善-」『教育心理学研究』49, 112-122頁
- 6 志村聡子・深谷和子（2001）「学校の「荒れ」に関する一考察-教師の認識を中心に-」『東京成徳大学臨床心理学研究』創刊号, 92-101頁
- 7 加藤弘通・大久保智生（2006）「<問題行動>をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れの関係-<困難学級>と<通常学級>の比較から」『教育心理学研究』54, 34-44頁
- 8 吉田順（2016）『その手抜きが荒れを招く』学事出版
- 9 吉田順（2015）『いじめ指導24の鉄則』学事出版
- 10 森田洋司（2010）『いじめとは何か』中公新書
- 11 文部科学省（2012）『生徒指導提要』
- 12 加藤弘通・太田正義（2016）「学級の荒れと規範意識および他者の規範意識の認知の関係-規範意識の醸成から規範意識をめぐるコミュニケーションへ-」『教育心理学研究』第64集 147-155頁
- 13 厚生労働省（2017）平成28年『国民生活基礎調査の概況』（平成29年6月27日）
- 14 室城隆之（2012）「中学生の対教師暴力からの立ち直りプロセスに関する質的研究-家庭裁判所調査官による介入事例の分析-」『犯罪心理学研究』第49巻, 第2号, 1-14頁
- 15 加藤弘通・大久保智生（2009）「学校の荒れの収束過程と生徒指導の変化-二者関係から三者関係に基づく指導へ-」『教育心理学研究』57, 466-477頁
- 16 吉田順（2013）「中学校教師の苦悩と生徒指導-「体罰」批判への私の違和感と「体罰」のない生徒指導-」『生徒指導学研究』12, 15-21頁
- 17 荻野加代子（2013）「学校教育相談における非行への

- 対応と予防」『神奈川大学心理教育研究論集』33, 55
-63頁
- 18 中井大介・庄司一子 (2009) 「中学生の教師に対する信頼感と過去の教師との関わり経験との関連」『教育心理学研究』57, 49-61頁
 - 19 金子泰之 (2014) 「中学校における教師の生徒指導と生徒指導に対する生徒の評価」『常葉大学短期大学部紀要』45, 197-207頁
 - 20 内藤朝雄 (2009) 『いじめの構造』講談社現代新書
 - 21 岩手県矢巾町 (2016) 「矢巾町いじめ問題対策委員会調査報告書概要版」矢巾町いじめ問題対策委員会
 - 22 野田正人 (2012) 『よくわかるスクールソーシャルワーク第2版』山野則子・野田正人・半羽利美佳編著ミネルヴァ書房
 - 23 厚生労働省雇用均等児童家庭局 (2015) 『児童養護施設入所児童等調査結果 平成25年2月1日現在』
 - 24 法務総合研究所 (2001) 『法務総合研究所研究部報告 11 「児童虐待に関する研究第1報告」』
 - 25 東京都 (2010) 『次世代育成支援東京都行動計画 (後期) 東京都ひとり親家庭自立支援計画 (第2期)』 (平成22年4月)
 - 26 教育相談等に関する調査研究協力者会議 (2017) 『児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～ (報告)』
 - 27 大阪府立大学スクールソーシャルワーク評価支援研究所 (2017) 「効果的なスクールソーシャルワーク事業プログラム 項目リスト - スクールソーシャルワーカー用 -」