

【研究ノート】

『生徒指導リーフ』 (国立教育政策研究所生徒指導・進路指導センター刊) を読み解く

藤岡 秀樹

[Note]

Reading and Understanding

“the Leaves of Students and Pupils Guidance” published by the Students and Pupils Guidance and Career Guidance Research Center attached to National Institute for Educational Policy Research

Hideki FUJIOKA

Accepted October 7, 2020

抄録：本研究の目的は、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導センターが刊行した『生徒指導リーフ』を読み解き、その教育的意義を明らかにすることである。最初に、『生徒指導提要』の概要を紹介し、その積極性・現代的意義および課題について言及した。次に、『生徒指導リーフ』の概要を紹介し、重要なテーマについて考察した。最後に、『生徒指導リーフ』の特徴と活用の在り方について論じた。

索引語：生徒指導リーフ，生徒指導提要，積極的生徒指導，国立教育政策研究所

Abstract: The purpose of this study is to read and understand “the Leaves of Students and Pupils Guidance” published by the Students and Pupils Guidance and Career Guidance Research Center attached to National Institute for Educational Policy Research, and clarify its educational significance. First, the paper introduces the outlines of “*Seitosisidou Teiyō* (the handbook of students and pupils guidance)”, and refers its positiveness, contemporary significance and task. Secondly, the paper introduces the outlines of “the Leaves of Students and Pupils Guidance”, and considers the important themes. Finally, the characteristics of “the Leaves of Students and Pupils Guidance” and the way of its practical use are discussed.

Key Words: the leaves of students and pupils guidance, *Seitosisidou Teiyō* (the handbook of students and pupils guidance), positive students and pupils guidance, National Institute for Educational Policy Research (NIER)

1. はじめに

文部科学省（2010）は、2010年に『生徒指導提要』を刊行した。生徒指導の手引書としては、1965年刊行の『生徒指導の手引き』と1981年刊行の『生徒指導の手引（改訂版）』があったが、児童生徒をとりまく状況や様々な社会環境に対応した手引とは言えない実態であった。

約30年ぶりに改訂された生徒指導の手引書とも言える『生徒指導提要』には、幾つかの新しい知見が援用・紹介されている一方で、これまでの論調が継承されている部分もあり、やや一貫性に欠けている記述もある。『生徒指導提要』で十分に記述できなかった事柄や整合性を高めた情報資料として、2012年から『生徒指導リーフ』が刊行されている。

本論考では、『生徒指導リーフ』の概要を紹介するとともに、その特徴や生徒指導の実践での活用の在り方について、論じることにした。

2. 『生徒指導提要』の特徴

『生徒指導リーフ』の概要を紹介する前に、約30年ぶりに刊行された生徒指導の手引書とも言える『生徒指導提要』の特徴について、触れておこう。

『生徒指導提要』の作成に関する協力者会議の協力者は25名、原稿案の執筆協力者は48名、文部科学省の担当者（主に初等中等教育局児童生徒課）は12名である。執筆者は大学教授だけではなく、教育長、指導主事、校長、弁護士など多岐にわたっている。

『生徒指導提要』の作成に中核となって取り組んだ国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（刊行当時は、国立教育政策研究所生徒指導研究センター）の総括研究官の滝（2011）は、『生徒指導提要』の特徴を次のようにまとめている。少し長くなるが引用してみよう（引用者による一部補足加筆）。

従来の手引が、もっぱら中学校・高等学校を前提にして書かれていた点を大きく改め、今回の『生徒指導提要』では、「生徒指導」は小学校から始まることが明確に打ち出されている。また、この数十年の間、様々な場面で繰り返し指摘され続けてきた「生徒指導は、学校の教育目標を達成するための重要な機能の一つ」「問題行動への対応という消極的な面だけにとどまるものではない」（いずれも『中学校学習指導要領解説 総則編』57頁）の主旨を、強く印象づけるように配慮されており、それに伴って学校全体で進める生徒指導の在り方も強調されている。

しかしながら、滝は、次のような課題が残されているという。

『生徒指導提要』は、A4版の装丁となり、文体も「です・ます調」へと変更され、親しみやすい印象を与えるように生まれ変わった『提要』だが、240頁近い大部である。生徒指導に精通している者でも、目を通すにはかなりの時間を要する。ましてや、今回の『提要』の主たるターゲット、これまで、生徒指導に馴染みのなかった（と表現せざるを得ないこと自体、これまでの生徒指導の在り方の問題点に他ならないのだが）教職員や保護者にとっては、かなり取り付きにくいものと言

えよう。何しろ、自らの経験やこれまで抱いたイメージと「業界用語」とも言える用語による説明を突き合わせつつ、理解を進めていく必要があるからである。つまり、生徒指導に長く携わってきた者や学習指導要領の記述を頻繁に目にしたことのある者には、馴染みのある表現が散りばめられた違和感のないもの、従来の手引と大きくは変わっていないと安心感を与えるものに仕上がったものの、そうではない者には、馴染みのない表現や言葉にあふれたもの、自分たちにはあまり関係のないのではとの印象を与えかねないものに仕上がったと言えそうである。つまり、『提要』は、生徒指導を理解している人が読むと良さが分かるが、そうでない人には理解しづらいもの、「基本書」ではあるが、「入門書」とは呼びづらいもの、といったところであろうか。

,,

滝の指摘には、首肯できることが多い。『生徒指導提要』の積極性と現代的意義としては、以下の7点を指摘することができよう。

第1に、発達障害の理解を取り上げている点である。2007年から特別支援教育がスタートしたことが反映されている。

第2に、「育てる（発達促進的・開発的）教育相談」という考え方が論じられている。そして、新たな手法として、グループエンカウンター、ピア・サポート活動、ソーシャルスキルトレーニング、アサーショントレーニング、アングーマネジメント、ストレスマネジメント教育、ライフスキルトレーニング、キャリアカウンセリングが紹介されている。藤岡（2010）は、予防的・開発的教育相談・生徒指導の必要性を論じたが、それを支持する提言となっている。

第3に、守秘義務については、臨床心理学的視点（クリニックモデル）の守秘義務ではなく、学校心理学で言われるところの「共同守秘義務」が示されている。併せて、守秘義務と説明責任の関係についても触れている。

第4に、諸機関・諸職種との連携が重視され、学校心理学の「チーム援助」の考え方が導入されている。「チーム援助（チーム支援）」について、具体的にわかりやすく記述されている。

第5に、安全教育の重要性に触れている。ただし、『生徒指導提要』が執筆されたのは、2011年の東日本大震災の前であるので、防災・減災教育についての記述は僅かである。

第6に、インターネットや携帯電話に関わる課題が取り扱われている。迷惑メール、違法・有害情報対策、サイバー犯罪、情報モラル教育などが扱われているが、日進月歩で変化が見られるので、フォローが必要である。

第7に、生徒指導に関する法制度等について、頁を割いて論じられている。懲戒の種類と法的根拠、出席停止、青少年の保護育成に関する法令、非行少年・触法少年の処遇などがやや詳しく論じられている。

一方、物足りなくさや不十分さを感じる場所は、以下の通りである。

第1に、近年、文部科学省が各学校での取組を求めているLGBTQについての記述がないことである。「性に関する課題」では、性に関する問題行動や性的被害の防止、性感染症のみしか取り上げられていない。

第2に、保護者対応について、もう少し詳しい記述が望まれる。「教育相談における保護者とのかわり」では、かかわりの難しさとその背景や、保護者面接の進め方が記述されているが、教育ネグレクトや愛着障害、「モンスターペアレント」についても触れて欲しかった。

第3に、「自己指導能力」という古くから用いられてきた用語が使われていることである。「自己指導能力」と一口で言っても、研究者によって定義や使い方が異なる。「自己教育力」との関係についても触れて欲しかった。

第4に、進路指導・キャリア教育と積極的生徒指導との関連性について、たとえば、職場体験実習やインターンシップ実習や進路適性の自己理解などを論じて欲しい。また、キャリアカウンセリングの具体例の記述があると、読者には理解しやすいと言えよう。

第5に、発達障害の記述が概説で終わっていることである。

3. 『生徒指導リーフ』の概要

『生徒指導リーフ』は、増刊号を除き、本文2頁、「ワンポイント・アドバイス」1頁から成り、各学校の短時間の校内研修でも活用できる。『生徒指導提要』で十分に論じられなかったことや刊行以降の調査結果などが記載されている。概要を順に紹介し、筆者が興味をもったリーフについては、詳しくコメントすることにする。

(1) Leaf.1 生徒指導って、何？ 2012年

まず、生徒指導の定義（社会性の育成，社会に受け入れられる自己実現，児童生徒の自発性かつ主体的な成長・発達の過程を支援していく働きかけ）を示し，生徒指導の具体例として登校時や授業の場面，道徳教育や特別活動，キャリア教育の場面，特別支援教育や教育相談の場面，日々の注意や非行防止の場面について解説している。「ワンポイント・アドバイス」では，生徒指導を意図的・計画的に行うことの大切さを論じている。

(2) Leaf.2 「絆づくり」と「居場所づくり」 2012年

最初に、「絆づくり」と「居場所づくり」の違いを明らかにしている。「絆づくり」とは，主体的に取り組む共同的な活動を通して，児童生徒自らが「絆」を感じ取り，紡いでいくことであり，「絆づくり」を進めるのは，児童生徒自身である。教職員に求められるのは，そのための「場づくり」であり，黒子の役割である。

「居場所づくり」とは，児童生徒が安心できる，自己存在感や充実感を感じられる場所をつくり出すことである。教職員が児童生徒のためにそうした「場づくり」を進めることであり，児童生徒はそれを享受する存在である。

「絆づくり」と「居場所づくり」という表現が，生徒指導において広く用いられるようになった経緯についても紹介している。

「絆づくり」も「居場所づくり」も教師が実施するという誤解を正している点が興味深い。これからの生徒指導は，「居場所づくり」に留まらず，「絆づくり」を進めていくことが重要であり，教師主導のエクササイズやトレーニングを繰り返すだけでは，「絆づくり」にはならないと指摘している。

ここでいうエクササイズとは，構成的グループエンカウンターを，トレーニングとは，ソーシャルスキルトレーニングやアサーショントレーニングを指していると推察できる。教師主導で進める「絆づくり」は，単なる「やらせ」でしかないと厳しめの表現もある。

「ワンポイント・アドバイス」のタイトルは、「似て非なる取組を混同しない！」であり、「居場所づくり」の取組（例：課題を抱えている児童生徒に寄り添う，人間関係に悩む児童生徒の相談にのる）をすれば，自然に児童生徒の間に「絆」が生まれてきたり，「社会性」が育まれたりするわけではないことを指摘している。教師の働きかけで児童生徒間に「安心感」や「親密感」が生まれるが，そのまま「絆」や「社会性」に変わるわけではなく，「主体的な学びを進め，共同の活動」を通して，「絆づくり」ができるようになり，教師は「場」や「機会」を準備することが大切であると述べている。「自発的な思いや行動」が湧き起こらなければ，「与えられたもの」「やらされているもの」に留まり，それは，「絆づくり」とは「似て非なる取組」と述べているのは，教訓的である。

（3）Leaf. 3 発達障害と生徒指導 2012 年

『生徒指導提要』では，発達障害については基礎知識のみ記述されていたが，『生徒指導リーフ』では，指導の在り方を紹介している。対応としては，①「個別支援（個別指導）」に基づく対応－「つまずきやすい」児童生徒に対して，個に応じた助言や支援を行う（取り出し授業や補習授業），②「集団指導」に基づく対応－「つまずきやすい」児童生徒だけでなく，全ての児童生徒が互いの特性等を理解し合い，助け合って共に伸びていこうとする集団づくりを進めたり，分かりやすい授業をする－の2つを挙げている。②は，学校心理学でいう「1 次的援助サービス」（石隈，1999）に該当する。発達障害やその傾向のある児童生徒を特別視するのではなく，ほかの児童生徒よりも「つまずきやすい」児童生徒という見方で「集団指導」を工夫することや，「絆づくり」と「居場所づくり」を行い，安心して学べる学級づくりの必要性が示されている。そして，バランスのよい「個別支援」と「集団指導」を実施することが留意点である。

「ワンポイント・アドバイス」では，これまでの指導を「全ての」児童生徒の目線に立って見直すことを提言している。

（4）Leaf. 4 いじめアンケート 2012 年

「いじめアンケート」の実施の目的や留意事項がまとめられている。「いじめアンケート」は，被害者や加害者の発見が目的ではないこと，いじめの頻度などを定期的に把握し，いじめが起きにくくなるような取組を意図的・計画的に行って，その取組の成果を評価し改善するためには，「無記名式アンケート」を実施することが，提案されている。早期発見に役立てようと「記名式アンケート」を行っても，多くは「手遅れ」であり，深刻な事例であればある程，「記名式アンケート」は回答しづらいことを指摘している。

国立教育政策研究所の調査結果を示し，「いじめの加害者になる子どもは，何となく見当がつく」「被害者になる子どもは，何となく見当がつく」という項目で，「賛成」と「まあ賛成」と回答した教師（小・中学校）が半数であるというデータを提示し，教師が楽観的すぎると警鐘を鳴らしている。児童生徒の追跡調査（3 年間 6 回）では，7 ～ 8 割の児童生徒が被害や加害の経験をもつので，いじめは一部の特別な児童生徒に起きるのではなく，全ての児童生徒を対象に，「予断をもたない」で観察したり，対策を講じたりする姿勢が大事だと述べている。

「ワンポイント・アドバイス」では，「いじめアンケート」は，研究や治療のために行う調査や検査と混同しないことを論じている。

(5) Leaf.5 「教育的予防」と「治療的予防」 2012 年

「治療的予防」とは、問題に対する専門的な知見を踏まえ、早期発見・早期対応を徹底したり、更に一步進めて発生を予測したりするなど、問題を起こしそうな児童生徒を念頭において行われる問題対応型の予防である。他方、「教育的予防」とは、問題を起こしそうな児童生徒に特化することなく、また当面の問題のみならず将来の問題にも対応できるよう、全ての児童生徒が問題を回避・解決できる大人へと育つことを目標に行われる健全育成型の予防である。両者を使い分けることが肝要であると述べている。

そして、問題対応型の発想に立つ「治療的予防」の生徒指導と健全育成型の発想に立つ「教育的予防」の生徒指導を対比させて論じている。前者は、「目の前の問題解決や解消を図る」ことが主たる関心で、児童生徒は客体となる。後者は、「全児童生徒が自ら成長発達する」ことが主たる関心で、児童生徒は主体となる。

「開発的」という表現には、「教育的予防」に近い言葉の響きがあるが、特定の問題に焦点を当てて大人主導で実施する場合は「治療的予防」であると述べている点は、興味深い。

「ワンポイント・アドバイス」では、「治療的予防」と「教育的予防」を区別する必要性が論じられている。

(6) Leaf.6 特別活動と生徒指導 2012 年

生徒指導にとって重要な教育活動である特別活動について、①全ての児童生徒に「自己存在感」を与える取組、②全ての児童生徒相互の「共感的な人間関係」を育てる取組、③「自己決定」の場や機会を設け、全ての児童生徒に自己実現の喜びを味わわせる取組について、具体的な活動例を紹介している。

「ワンポイント・アドバイス」では、特別活動では、自主的、実践的な態度を育成するための場づくりが鍵になることを論じている。特別活動の時間を削減する傾向に警鐘を鳴らし、特別活動の展開に際しての留意点を述べている。

(7) Leaf.7 いじめの理解 2012 年

いじめの行為を紹介し、深刻ないじめは、どの子どもにも起こりうることが主張されている。国立教育政策研究所の中学生を対象に半年ごとに3年間追跡した調査結果を示した。「仲間はずれ、無視、陰口」が「週1回以上」という高頻度の被害経験があると回答したのは1名だけであった。つまり、いじめの被害者・加害者は大きく入れ替わるので、被害者や加害者になりそうな児童生徒を発見・予見して対応しようとするよりも、常に児童生徒全員に注意を注ぐとともに、全員を対象とした取組を行うことの重要性が指摘された。

「ワンポイント・アドバイス」では、教職員全員が理解を深めることが大切であると述べ、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターが開発した「自己点検シート」の活用を勧めている。

(8) Leaf.8 いじめの未然防止Ⅰ 2012 年

最初に、いじめが起きにくい学校風土・学級風土を作り出す「居場所づくり」の必要性を述べている。次に、いじめの背景にあるストレス等の要因についてのモデルの分析をしたところ、①児童生徒をいじめ加害に向かわせる要因として大きいのは、「友人ストレス」「競争的価値観」「不機嫌怒

りストレス」であり、これらの要因が高まると加害リスクが高まる、②そうしたリスク要因が実際にいじめ加害に結びつくには偶発的な要因が必要で、ストレスが高くて発散したくても、適当な相手と適当な方法がなければ、加害行為に及ばないことを見いだしている。

授業や行事の中で、どの児童生徒も落ち着ける場所を作り出すこと（＝「居場所づくり」）が、いじめの発生リスクを抑えると、結論づけている。

「ワンポイント・アドバイス」では、未然防止は、サイクルで実施することを提言している。また、未然防止の取組の困難さとして、今、起きている事象と比べ、起きていない事象の場合、①教職員が危機感を実感しにくい、②教職員が成果を実感しにくいことを挙げている。

(9) Leaf. 9 いじめの未然防止Ⅱ 2012 年

Leaf.8 に続き、いじめの未然防止として、多くの児童生徒がいじめ加害を行った体験があるという事実立ち、児童生徒一人一人が“いじめなんて、くだらないよね”と言えるように育つことを促す、“絆づくり”の発想の取組を紹介している。主体的に取り組む共同的な活動を通して、他者から認められ、他者の役に立っているという「自己有用感」を生徒全員が感じ取れるようにする。小学校の「異学年交流」の取組で、「自己有用感」が高まり、中学校に進学後、いじめや不登校、暴力行為の減少が見られた事例を紹介している。そして、いじめの背景にある「友人関係」に焦点を当て、他者に関わる体験を増やすことを提案している。

「ワンポイント・アドバイス」では、活動の組み方と働きかけ方が、「自己有用感」育成の鍵であると指摘し、「異学年交流」の在り方と留意点（十分な回数と期間、振り返りの時間の確保、教師の共通理解）を述べている。

(10) Leaf. 10 いじめと暴力 2013 年

最初に、「暴力」を「いじめ」や「けんか」などと表現することで軽く考え、対応を先送りしてはならないことと、「いじめ」を「単なるいやがらせ」や「けんか」などと軽く考え、対応を先送りしてはならないことが提示され、次に、①「気づきやすく、見つけやすい」はずの暴力を見逃さない、②「気づきつつ、見逃しやすい」暴力を伴ういじめを見逃さない、③「気づかずに、見過ごしやすい」暴力を伴わないいじめは、未然に防止する一の3点について、行為自体、被害状況、被害者の心理の3つの観点で解説を行っている。

「ワンポイント・アドバイス」では、「いじめ」と「暴力」は、なぜ混同されるのかについて、論じている。第1の理由は、「広い意味での暴力」（＝他者を攻撃するためになされるあらゆる種類の行為）の中に、「いじめ」が含まれるからである。第2の理由は、法律で禁止されているような行為を「狭い意味での暴力」（＝刑法が扱う「暴力」）として捉えるなら、「いじめ」と呼ばれる行為の多くは、それらとは別物になるからである。ただし、両者には重なり合う部分があることも確かである。そして、現在の「問題行動調査」における「暴力行為」の例示は、故意に有形力を加える行為に限られているため、殴る・蹴るを伴わない恐喝や、万引きの強要の場合は、「暴力行為」ではなく、「いじめ」に分類をせざるを得ないという問題もあると述べている。要望としては、法教育の視点から、「暴力」と「いじめ」の問題を展開して欲しいと思った。

(11) Leaf. 11 いじめの「認知件数」 2013 年

2006 年度の「問題行動調査」から、「いじめ」の件数の呼称は「発生件数」ではなく、「認知件数」に改められ、「いじめの定義」も大きく変わったが、これは「いじめ」に対する考え方が 180 度転換することを求めたものである。それは、「数字の多寡に関わらず、解消率が高いことが重要」「解消率が高いなら、数が多いのはむしろ積極的に取り組んでいる証拠」と考えることを求めることになるからであると、述べている。そして、「発生件数」と表現しなくなった理由を解説している。最後に、2006 年からの「いじめの新定義」と、旧来の定義とを比較して紹介している。

「ワンポイント・アドバイス」では、「問題行動調査」を自己点検の機会と捉えることの重要性を論じている。

(12) Leaf. 12 学校と警察等との連携 2013 年

深刻な「いじめ」や「暴力行為」で、犯罪行為の可能性がある場合は、被害者を守ろうという観点から、警察と連携し、迷う場合であっても積極的に相談する必要性が述べられている。連携の視点では、「日々の連携」と「緊急時の連携」があり、具体例が紹介されている。

「ワンポイント・アドバイス」では、警察との連携の 1 つの鍵として、「被害届」を挙げ、加害者の行為を止め、被害者を守るとともに捜査という視点からの実態解明につながる可能性を高めると述べている。また、「いじめ」が抵触する可能性がある刑罰法規の例を紹介している。

(13) Leaf. 13 「学校いじめ防止基本方針」年度当初の確認点 2014 年

「学校いじめ防止基本方針」の策定に当たっての年度当初に確認すべき点として、①教育課程に位置づいた、計画的な未然防止が準備されているか、②速やかに情報が共有され、対応できる体制ができあがっているかの 2 点を挙げている。そして、未然防止の日々の取組として、「居場所づくり」と「絆づくり」を挙げ、早期対応のための明確な体制づくりの必要性を指摘している。

「ワンポイント・アドバイス」では、実効性を高めるためには、教職員の共通理解と周知徹底が鍵であると述べている。

(14) Leaf. 14 不登校の予防 2014 年

不登校の予防としては、①未然防止（教育的予防の発想の働きかけ）－特定の児童生徒を想定せず、全ての児童生徒を対象に学校を休みたいと思わせない「魅力的な学校づくり」を進め、授業や行事等の工夫や改善が基本、②初期対応（治療的予防の発想の対応）－学校を休みそうな児童生徒や休み始めた児童生徒に個別対応で、「早期発見・早期対応」をするという 2 点を挙げている。

不登校の初期対応としては、前年度までの欠席状況が鍵であると捉え、前学年で 30 日以上 of 長期欠席が見られた児童生徒や、前学年までに累積で 30 日以上 of 長期欠席が見られた児童生徒の場合は、欠席が 2～3 日続いただけであっても不登校の予兆と捉えることが必要であると述べている。そして、前年度までに欠席や遅刻・早退等が目立つ児童生徒の場合には、休み始める前から注意を払ったり、働きかけを行ったりすることも大切であると述べている。

「ワンポイント・アドバイス」では、問題が多発するから、日々の授業や行事を充実させる代わりに検査やトレーニングに依存することに、警鐘を鳴らしている。

(15) Leaf. 15 「中1ギャップ」の真実 2014年

「中1ギャップ」という用語がエビデンスに基づかないものであり、安易に使うべきでないことを指摘したものであり、示唆が大きいと言えよう。「中1ギャップ」は、新潟県教育委員会と新潟大学の心理学研究者が、2005年頃に実施した調査結果を基に言い始めた用語で、全国に普及された。『生徒指導提要』でも、小学校から中学校への移行の問題として使用されている（p.54）。小学6年生から中学1年生になると、「いじめ」や不登校が急増する（3倍程度）という現象を基に、用いられるようになった。

本リーフでは、「中1ギャップ」という用語の語感から、中1になる段階で突然何かが起きるかのイメージや、学校制度の違いという外的要因が種々の問題の主原因であるかのようなイメージを抱くと、問題の本質や所在を見誤り、間違った対応をしかねなくなり、思考を停止すると、厳しく批判をしている。

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターが、ある県の児童生徒を対象に、小学4年生から中学3年生までの6年間12回のいじめ被害経験の追跡調査をしたところ、被害経験率は小学校時代の方が中学校時代よりも高く、中学校でいじめが急増することは確認できなかった。不登校についても調べているが、中学校での増加率は1.3倍前後と少なく、中学1年生の不登校生徒の半数は、小学4～6年生のいずれかで30日以上欠席相当の経験をもっていたことが示された。「ギャップ」という表現が安易に用いられることで、小学6年生から中学1年生に至る過程に大きな「壁」や「ハードル」が存在し、それが問題を引き起こしているかのイメージを抱きがちなのは大きな問題であると指摘している。

そして、小学校からの連続性に着目することで、中学校の問題を解消することを提唱している。小学校段階で予兆や顕在化があっても、対応や解決ができなかったという「積み残し」や「先送り」が増え、中学校でもそうした小学校の状況を十分に把握しないまま、あたかも中学1年生をスタートラインにできるかのような昔のイメージを脱し切れていない学校が多いのではないかと、指摘している。中学校区単位で連携（小中連携だけでなく、小小連携も）を進めていくことを勧めている。

「ワンポイント・アドバイス」では、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターが、ある県の小学6年生を対象に、中学進学に伴う期待感と不安感に関する調査結果を紹介している。小学6年生と中学1年生の出欠状況を調べ、不安感が原因で不登校になるかの確認を行った。小学校時代は欠席が目立たなかったが中学1年で不登校になった生徒（新規不登校群）と小学校時代は欠席が目立たなく中学1年でも不登校になっていない生徒（登校群）を比較すると、新規不登校群の方が僅かに不安感が高いものの、最も不安感が高かった生徒は誰一人新規不登校群にはなっておらず、反対に、不安感が低い方にも新規不登校群が出現し、中程度の不安感のある生徒が新規不登校群の多くを占めていることを見いだしている。つまり、不安感が原因で不登校になるという仮設自体に無理があると結論づけている。

『生徒指導リーフ』の中で、筆者が興味をもち、インパクトを受けたのが本リーフである。「小1プロブレム」¹⁾「中1ギャップ」「高1クライシス」と3点セットで使われてきたが、学際的な検討は十分になされておらず、エビデンスにも乏しい概念であることが分かった。筆者自身も2010年に執筆した論文では、「中1ギャップ」を使用しており、反省が必要であると感じている。

日本学校心理士会近畿ブロックの研修会で、実態調査および本リーフを執筆した滝充先生をお招き

し、生徒指導・教育相談についての講義をして頂いた。講義では、「中1ギャップ」という概念の誤りについても取り上げて頂いた。小中一貫教育²⁾を推進する立場の教育委員会や研究者が、安易に「中1ギャップ」という用語を使う危険性を指摘された。『生徒指導リーフ』刊行後は、多くの教育委員会は「中1ギャップ」を使用しなくなったが、『生徒指導リーフ』を読んだことのない一部の教育委員会や研究者は、依然として使用しているとのことである。敢えて使うなら「小中ギャップ」になるであろうとも話された。研修会参加の校長や指導主事からは、滝先生の講義を聴いて「目から鱗」「腑に落ちた」との感想が寄せられた。

(16) Leaf. 16 PDCAは、「評価」か「点検」か？ 2015年

近年、学校の自己点検や学校経営に関して、PDCAサイクルがよく用いられている。PDCAサイクルは、元々は品質管理で用いられてきた用語であり、無媒介的に教育現場に導入することに対する批判もある。本リーフでは、Cを「評価」と訳すよりも、単純に「点検（チェック）」と訳す方が適切だと最初に述べ、「評価」自体が目的化されたり、「評価したら終わり」と考えがちになったりすることに警告を示している。定期的な「見直し（A）」の実施と、そのための「点検」があって初めて、取組が真のサイクルになる。

次に、点検のための取組評価と測定や指標について論じている。集団の変容を問題にする場合は、簡易なもので十分であり、中途半端な「科学的厳密さ」に振り回されないことを指摘している。

「ワンポイント・アドバイス」では、教師側の取組の点検を個々の児童生徒の点検と勘違いしないことを指摘している。そして、変容が期待通りでなかった原因を明らかにする視点として、6点を挙げている。

(17) Leaf. 17 PDCAのPは、単なる「計画」か？ 2015年

PDCAサイクルでP（計画）の立案は、客観的な指標による実態把握を踏まえた上で行い、立案の過程も教職員の認識を共通にする機会ととらえると、D（実行）段階がスムーズになると述べている。計画立案時の認識の共有としては、①把握された実態と各教師が抱いてきたイメージのすり合わせと②取組のたびに、目標は何だったのかを各自が認識し点検することが大切であると述べている。

「ワンポイント・アドバイス」では、サイクルの呼称にとらわれ過ぎないことを指摘している。

(18) Leaf. 18 「自尊感情」？それとも「自己有用感」？ 2015年

最初に、「自己有用感」と「自尊感情」の相違点について述べ、日本では規範意識の育成が強調されているので、「自尊感情」よりも「自己有用感」の育成を目指す方が適当であると述べている。そして、「褒めて（自信をもたせて）育てる」という発想よりも、「認められて（自信をもって）育つ」という発想の方が、子どもの自信が持続しやすい。また、「自尊感情」が高いことは、必ずしも「自己有用感」の高さを意味しないと述べている。

「ワンポイント・アドバイス」では、「褒めること」と「認めること」の相違点について触れている。

(19) Leaf. 19 学校の「組織」で行ういじめ「認知」の手順 2015年

「いじめ」か否かは、「組織」で判断することが大切であり、「組織」による「認知」を機能的に行うためには、「集約担当」を置くことの必要性を論じている。些細な情報全てを「集約担当」に集め、

各事案の緊急性に応じた対応の仮判断を行うが、最終的には校長の承認を得た上で実行に移すことになる。そして、招集された「組織」のメンバーで「いじめ」か否かを判断し、対応について話し合い、「いじめ」と認知したら速やかに教育委員会に報告する。

「ワンポイント・アドバイス」では、「いじめ」の初期段階では、教職員がよくある些細なトラブルであると認識すべきであると述べている。

(20) Leaf. 20 アンケート・教育相談をいじめ「発見」につなげる 2015 年

無記名式アンケート（調査）で実態把握をし、児童生徒全員を相手に個人面談を実施し、早い段階での相談や報告が増えるような関係づくりが大切であると述べている。ただし、定期的なアンケートや教育相談だけで「早期発見」は無理であることも理解する必要がある。面談では、学級担任やスクールカウンセラーに限らず、校長や部活の顧問、電話相談など多様な方法があることも指摘している。そして、子どもの発達段階を考慮しつつ、アンケート結果を児童生徒に投げ返すことも提言している。

「ワンポイント・アドバイス」では、無記名式アンケートに続く、個人面談実施の心得を述べている。面談の際には、「犯人探し」（被害者や加害者の特定）のために行っていないことを自覚する必要がある。

(21) Leaf. 21 いじめに関する「認識の共有」と「行動の一元化」 2015 年

教職員間で正しい知識や情報を提供しただけで、共通理解が図られると勘違いをしてはならないことと、提供された知識や情報が「腑に落ちる」ためには、それらを自分や他の教職員の経験と突き合わせていける、教職員同士の意見交換の場が必要であると指摘している。そして、「認識の共有」に必要なことと「行動の一元化」に必要なことを、具体例を挙げて紹介している。つまり、学校が組織として判断・対応することの重大さを指摘している。

「ワンポイント・アドバイス」では、「認識の共有」には、資料配付や回覧だけでは不十分であると指摘し、「いじめに関する研修ツール」（国立教育政策研究所）を使用した校内研修の充実を提唱している。

(22) Leaf. 22 不登校の数を「継続数」と「新規数」とで考える 2018 年

不登校数が単純に増え続けているように捉えがちであるが、的確に把握するためには、不登校数を「継続数（前年度も不登校であった児童生徒の数）」と「新規数（前年度は不登校ではなかった児童生徒の数）」とに分けて考えることが肝要であると述べている。この結果、不登校が解消される児童生徒がいる一方で、それを上回る不登校児童生徒が新たに出現していることが分かる。「継続数」と「新規数」に分けて分析すると、不登校児童生徒の何人かは、翌年度に不登校状態が解消し（特に中学校においては、不登校が解消される数は、学年を追うごとに増加）、新規数は、中学校の全学年で同じ程度に出現することを見いだした。

「ワンポイント・アドバイス」では、不登校に関する2つの取組を紹介している。第1は、「継続数」に着目した取組で、前年度不登校だった児童生徒と年度途中に不登校になった児童生徒を対象とし、社会的自立を目指す支援を行う。第2は、「新規数」に着目した取組で、全ての児童生徒を対象とし、不登校が生じない魅力ある学校づくりを行う取組である。

4. 『生徒指導リーフ 増刊号』と『生徒指導リーフS』の概要

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターは、『生徒指導リーフ』の増刊号をこれまで2号刊行している。また、国立特別支援教育総合研究所と共同で、既存の『生徒指導リーフ』の「ワンポイント・アドバイス」の箇所を、発達障害の視点から書き加えたものとして、『生徒指導リーフS』をこれまで3号刊行しているので紹介したい。

(1) Leaves. 1 いじめのない学校づくり 「学校いじめ防止基本方針」策定Q & A 2013年

本文18頁、参考資料2頁から構成されている。本リーフは、「いじめ防止対策推進法」を受けて、国の「いじめ防止等のための基本的な方針」と、その別添の「学校における『いじめ防止』『早期発見』『いじめに対する措置』のポイント」を踏まえた学校向けの解説リーフであり、5つのPartから成る。Q & A方式で解説されている。

Part1は、「学校は、何を、いつまでに、行う必要があるのか？」というタイトルで、「方針」の策定と「組織」の設置について述べられている。Part2は、「いじめの未然防止のための取組（いじめの防止）」を、どのように考え、どのように進めていくのか？というタイトルで、未然防止の考え方、主に教師に求められること、主に児童生徒に育むことが述べられている。Part3は、「早期発見を、どのように考え、どのように進めていくのか？」というタイトルで、具体例を挙げて紹介している。Part4は、「発見したいじめに対する対処を、どのように考え、どのように進めていくのか？」というタイトルで、手順や対処について触れている。Part5は、「学校基本方針」策定の手順と「組織」の作り方というタイトルで、策定前の事前準備、年間計画の策定、「組織」の役割と構成員の決定、一定期間終了後の検証と見直し、「学校基本方針」について解説している。

参考資料として、PDCA サイクル用「取組評価アンケート」の例と重大事態対応フロー図が掲載されている。

「学校いじめ防止基本方針」策定担当者は、本リーフを参考にし、案の策定を行うとともに、全ての教職員を対象に「学校いじめ防止基本方針」を説明する機会を設け、その際にPart2～Part4をコピーして配布することを期待している。策定した同方針は、適宜、改訂していくことが必要である。

(2) Leaves. 2 いじめのない学校づくり2 サイクルで進める生徒指導：点検と見直し 2014年

本文17頁、参考資料2頁から構成されている。「学校いじめ防止基本方針」策定後、どのように見直しを進めていくのかを解説したリーフであり、2つのPartから成る。

Part1は、「点検と見直しの考え方」というタイトルで、サイクルの意味と意義、点検と見直しの進め方が解説されている。「ワンポイント・アドバイス」では、PDCA、PDS、PEACE等呼称は違っても、実態からのスタートが肝心であると述べられている。Part2は、「点検と見直しの実際」というタイトルで、サイクルで進めた実践、成果につながる点検と見直し、チェックシートで成果を導くことについて、具体的な実践例を紹介して解説している。

参考資料として、「点検と見直しのためのチェックシート」（「学校いじめ防止基本方針」版）が掲載されている。

「学校いじめ防止基本方針」策定後、児童生徒の変容や環境の変化などに応じて、絶えず点検と見直しを行うことの必要性が読み取れる。取組を行った教職員自らの評価（＝主観的評価）ではなく、

対象となった児童生徒の声や保護者の声を広く集めた結果や不登校児童生徒数等の「客観的指標」に基づく評価が大切であると述べているが、納得できるものである。「点検と見直しの実際」では、2つの小学校と1つの中学校の事例がかなり詳しく記載され、分かりやすいと言えよう。

(3) Leaf. 3S 発達障害と生徒指導－自尊感情への配慮－ 2020年

次に、『生徒指導リーフS』の紹介に入る。「ワンポイント・アドバイス」では、発達障害のある児童生徒に対して、自尊感情や自己評価等に十分な配慮が必要であると述べている。教師は、注意や叱責により自覚を促すというやり方だけで行動を改善させることは難しいという前提で考え、きっかけや前後関係を含めて要因を分析する必要がある。幼少期から困難と失敗を経験しているため、意欲や自信が喪失され、自己評価が低くなっていることも多く、教師は、失敗を指摘して修正させる対応だけでなく、成功により成就感や達成感が得られる経験を積ませることや、児童生徒の小さな変化に気付き、こまめに認めることを提言している。

(4) Leaf. 14S 不登校の予防－発達障害の特性と不登校リスク 2020年

「ワンポイント・アドバイス」では、発達障害のある児童生徒は、柔軟に対人関係を形成したり、場面や状況に応じて行動したりすることが苦手とすることが多く、衝動的な反応や感情的・情緒的な反応になりやすく、また、部分的・個別的なものに強く反応しやすいため、全体を把握することに困難を抱えやすい。そして、日本では、学び合いや協力、協調性など集団を大切にする教育に重点が置かれ、集団は団結力が強まるほど暗黙のルールや規律が強まる面があり、発達障害児は、適切に行動することが難しくなり、つまずきや失敗経験が積み重なる。また、教師や友達からの無理強いされる等の不適切な対応が繰り返されると、ストレスや不安感が高まり、意欲の喪失、自己評価や自尊感情の低下などから適応困難になり、不登校リスクが高まることを指摘している。

(5) Leaf. 15S 「中1ギャップ」の真実－発達障害の特性等に応じた小中のつながり 2020年

「ワンポイント・アドバイス」では、発達障害のある児童生徒は、環境の変化への対応が苦手であり、学校の特性の違い（例：学級担任制か教科担任制か）がある小学校から中学校への生活環境の変化に上手く対応できない場合も多く見られる。個別の教育支援計画、個別の指導計画を有機的に活用し、小学校で見られた課題やその支援について中学校に引き継ぎ、該当生徒に必要な支援を教職員で共有していくことが望まれ、障害特性に応じた支援はもとより、年齢段階に応じた支援の在り方についても十分考慮する必要があると述べている。

5. まとめ

本論考では、『生徒指導リーフ』を中心に紹介を行った。『生徒指導リーフ 増刊号』と『生徒指導リーフS』を除く、22編の内容の内訳は、「いじめ」が10編、「不登校」が2編、「生徒指導」が2編、「PDCA サイクル」が2編、「予防」が1編、「発達障害」が1編、「絆づくり・居場所づくり」が1編、「学校と警察の連携」が1編、「中1ギャップ」が1編、「自尊感情・自己有用感」が1編となり、「いじめ」についての内容が特段に多いことが分かる。

そして、『生徒指導リーフ 増刊号』は2編とも、「いじめ」を取り上げている。また、発達障害児が1次障害や2次障害として、様々な不適応や生徒指導上の課題をもつことを鑑み、発達障害児への対応を念頭に置いた『生徒指導リーフS』が刊行されている。

『生徒指導リーフ 増刊号』以外は、本文3頁とコンパクトなので、短時間の校内研修で活用することができるという利点がある。

ところで、2015年前後に筆者が担当した教員免許状更新講習で、受講者（約80名）に対して、『生徒指導提要』を読んだことがあるかを問うたところ、少しでも読んだと回答した受講者（京都府内の教員が85%程度を占めていた）は、僅か数名という事態であった。その後、読了者は増えているはずであるが、文部科学省が作成した手引書に該当する『生徒指導提要』が普及されていないことに驚いたのである。配布されても、生徒指導主事や管理職レベルで終わっているのではないかと危惧した。おそらく『生徒指導リーフ』についても、認知度は低く、大学の研究者でも同様であると推察できよう。

教職課程では、「教職コアカリキュラム」に基づく授業を行う必要があり、「生徒指導の理論及び方法」では、①生徒指導の意義と原理、②児童及び生徒全体への指導、③個別の課題を抱える個々の児童及び生徒への指導—の3領域に分かれている。②は積極的生徒指導、③は消極的生徒指導に該当する。②と③の到達目標の数は3つと同数であるので、以前よりも積極的生徒指導の位置づけが高まっていることを意味するが、実際の講義内容はどうであろうか（筆者は「生徒指導」の講義は担当していない）。各大学のシラバスで内容と『生徒指導提要』『生徒指導リーフ』の取り扱い方を検討してみたいと思う。

『生徒指導提要』が刊行されて10年あまり経過した。「中1ギャップ」の記述のように、齟齬が生じている記述もある。『生徒指導リーフ』の内容を採り入れた改訂版の刊行を期待したい。

注

- 1) 「小1プロブレム」は、幼保小の接続の問題で論じられてきた。幼稚園教育が「遊び」を中心とした自由保育であるのに対して、小学校に入学すると勉強を中心とした一斉授業になり、興味がなければ立ち歩いたり、授業に参加しなくなったりするなどの現象である。「小1プロブレム」の原因は多岐にわたり、簡単に説明できるものではない。幼稚園の自由保育を問題視する論者もいるが、私立の幼稚園は設定保育が多く、幼稚園数も自由保育を行う公立園と比べて、私立の幼稚園の方が多い。
- 2) 小中一貫教育は、決して目新しい制度ではなく、へき地の小規模校では、戦後早くから小中併置校となっていた。職員室や特別教室は、小学校と中学校とで共有し、小中の合同授業や教員の共通研修も行われてきた。小中一貫教育には、メリットとデメリットがあるが、それを教育心理学や発達心理学的立場で検証した研究はほとんどないのが現実である。都市部の小中一貫校は過大規模になりすぎることや、教育課程を6-3制ではなく、5-4制や4-3-2制にすることについては、筆者は疑問を抱いている。学習指導要領では、小学校の一部の教科で2学年まとめて提示されているので、研究開発学校を除けば、5-4制や4-3-2制では無理が生じると考える。

さらに、小学6年生が最高学年であるという自覚が薄れてしまうことも課題である。小中の教育

システムが異なることを「中1ギャップ」と捉える論者もいるが、小学校高学年に部分的教科担任制を導入すれば、回避できると考える。勿論、小中連携の必要性は言うまでもない。小学6年生は、中学進学に対する不安もあるが、その一方で「中1デビュー」という期待もある。

他方、筆者は中高一貫教育については、限定を付けての賛成の立場である。中高一貫教育は、「連携型」「併設型」「中等教育学校」の3タイプがある。地元密着型の小規模高校の活性化と存続のためには、中高一貫教育は有効な方法である。エリート校化を避けることや地域に根ざした学科や学校特設科目を開設することが、必要である。また、「中等教育学校」では、高校入試がなく、中学3年生は受験を意識せずに、学習やクラブ活動、学校行事に取り組むことができる。

文 献

- 藤岡秀樹（2010）「学校心理学から見た教育相談・生徒指導－予防的・開発的視点に焦点を当てて－」『京都教育大学教育実践研究紀要』, 10, pp.183－192.
- 石隈利紀（1999）『学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』 誠信書房
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2012）『生徒指導リーフ』 Leaf.1 ～ 9.
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2013a）『生徒指導リーフ』 Leaf.10 ～ 12.
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2013b）『生徒指導リーフ 増刊号』 Leaves.1.
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2014a）『生徒指導リーフ』 Leaf.13 ～ 15.
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2014b）『生徒指導リーフ 増刊号』 Leaves.2.
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2015）『生徒指導リーフ』 Leaf.16 ～ 21.
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2018）『生徒指導リーフ』 Leaf.22.
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2020）『生徒指導リーフ S』 Leaf.3 S, 14 S, 15 S.
- 文部科学省（2010）『生徒指導提要』 教育図書
- 滝 充（2011）「小学校からの生徒指導－『生徒指導提要』を読み進めるために－」『国立教育政策研究所紀要』, 140, pp.301-312.

