

# 理論的分析枠組としての「生徒指導モデル」の有効性の検討

—不登校・社会性育成に関する実践の検討・評価を事例として—

Validity of the 'Seitoshido' Model as a Framework Providing a Practical Criterion  
for Practices of Guidance and Counseling at Schools

滝 充\*  
TAKI Mitsuru

## Abstract

This article attempts to argue that the 'Seitoshido' model of Taki (2002) is not only the framework for academic typology on practices of guidance and counseling at school, but also the framework providing a practical criterion for classification and evaluation of such practices. Furthermore, I describe how the model is used at the school level.

First, after outlining the model consisting of four areas, I deduce the characteristics of each of the four areas from the theoretical framework of the model. The merits, limitations and demerits of practices in each of the four areas are discussed.

Second, I quote data from empirical research on absenteeism and development of social responsibility to show how such empirical results coincide with the deductive characteristics from the model. I conclude by the coincidence between fact and theory that the model has validity as a framework providing a practical criterion

Finally, I mention how each school can improve its own practices of guidance and counseling by utilizing the model. Simple examples and important points in useage of the model are provided.

## 1. 問題の所在

生徒指導は学習指導とともに学校全体として責任を持って取り組むべき学校の二大機能の一つであり、その目的は「社会的資質や行動力を高めるように指導、援助する」（文部省 1999a、85頁）ことにある。「単なる生徒の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」（同上）と強調されるとおり、目前の問題対応にのみ目を奪われることなく、「集団の一員として、一人一人の児童が安心して自分の力を発揮できるよう、日ごろから、児童に自己存在感や自己決定の場を多く与え、その時その場で何が正しいかを判断し、自ら責任を持って行動できる能力を培う」（文部省 1999b、p77-78）ことが、生徒指導の中心的な課題である。もちろん、このことは目の前で起きている問題への緊急の対応を否定するものではない。しかしながら、そうした事後的な問題対応にのみ終始することなく、それと並行して、あるいはそれに先んじる形で、健全育成に取り組むことが大切である。そうすることこそが、少し時間はかかるとしても、今、目の前で起きているような問題を将来起きにくくする最善の予防策であり、学校教育の本来の目的にもかなうことだからである。

\* 生徒指導研究センター 総括研究室

ところが、近年、様々な少年事件が続発するようになり、その事件対応が社会の関心を集める中で、学校現場では以前にも増して<sup>1)</sup>即効性が期待できる対症療法的な手法に目が向けられるようになってきている。またその一方で、事件等の背景に社会性や対人関係能力の貧困が指摘されるなど、生徒指導本来の課題である未然防止や健全育成についても強く求められるようになってきている。そのためであろう、都道府県や各学校の取組には少なからぬ混乱が見られる。対症療法と未然防止の手法が混同されていたり、ねらいや目的が曖昧なままに取組が開始されていたりするるのである。

特に目立つのは別の目的で開発された手法の安易な流用であり、少年院等でなされている指導方法を普通の学校にそのまま持ち込む、軽度発達障害児のための対応を普通の児童生徒にも適用する、企業研修等で用いられる大人用のトレーニングを発達途上の児童生徒に対して行う、等の事例が少なからぬ学校現場で散見される。言うまでもないが、解決すべき課題と取組が合致しなければ、問題を解決するどころか事態の一層の悪化や子どもへの負担増を招く可能性がある。また、対症療法的な取組による「一時しのぎ」や「問題の先送り」の効果を「子どもの成長」や「問題の解決」といった課題の達成と勘違いすれば、本来なされるべき対応がなされないまま放置されることになり、数年後に問題が再度顕在化した時には手遅れといった事態を招く可能性もある。

今、各学校の教職員に求められているのは、次々に提案される各種対応や実践をそのねらいや目的に即して正しく位置づけ、その効用や限界を適正に評価するとともに、自校の課題の解決（解消）に資するかどうかを適切に判断し、着実に遂行していく力である。その際に役立つのが、各種対応や実践の効用や限界等を批判的に検討・評価する際に、あるいは自校の対応や実践が自校の課題解決に有効かどうかを検討・判断する際に、基準として活用できる理論的分析枠組である。

滝(2002)は、学習指導要領に示された生徒指導の「目的」に基づく2つの斜交軸によって生徒指導を4領域に分割し、生徒指導実践の代表的な手法を各エリアに配置して検討することによって、事後治療的・予防治療的・予防教育的という3つの「方法原理」（アプローチ）を内在した4つのエリアから成る「生徒指導モデル」を提案した。本研究は、この「生徒指導モデル」が、単なる研究上の関心に基づく生徒指導上の手法の分類・整理の試みにとどまるものではなく、生徒指導の具体的な対応や実践を批判的に検討・評価する際の理論的な分析枠組としても活用できることを論証し、その活用例をも具体的に示そうというものである。

## 2. 研究の方法

最初に、①滝(2002)で示された「生徒指導モデル」を概説した後、「生徒指導モデル」の4つのエリア（アプローチ）の対応や実践に共通する効用・限界・弊害を、モデルの論理構造から理論的に導き出す。次に、②学校現場が直面している生徒指導の課題に対する各エリア（アプローチ）の代表的な対応や実践を取り上げ、それらが当該エリア（アプローチ）に期待される効用を確かに示す一方、他エリア（アプローチ）の対応や実践に期待される効用を示すことはないことを、現実の諸相や実証的調査研究の結果を引用して論証する。

要するに、現実の各種対応や実践を「生徒指導モデル」にあてはめた時に「理論的に期待される効用」と、それらの対応や実践が「現実に示す効用」とが予想通りに一致するなら、「生徒指導モデル」は理論的な分析枠組として活用できることになり、その有効性が論証されたと言える。

### 3. 「生徒指導モデル」から導かれる各エリア（アプローチ）の特徴

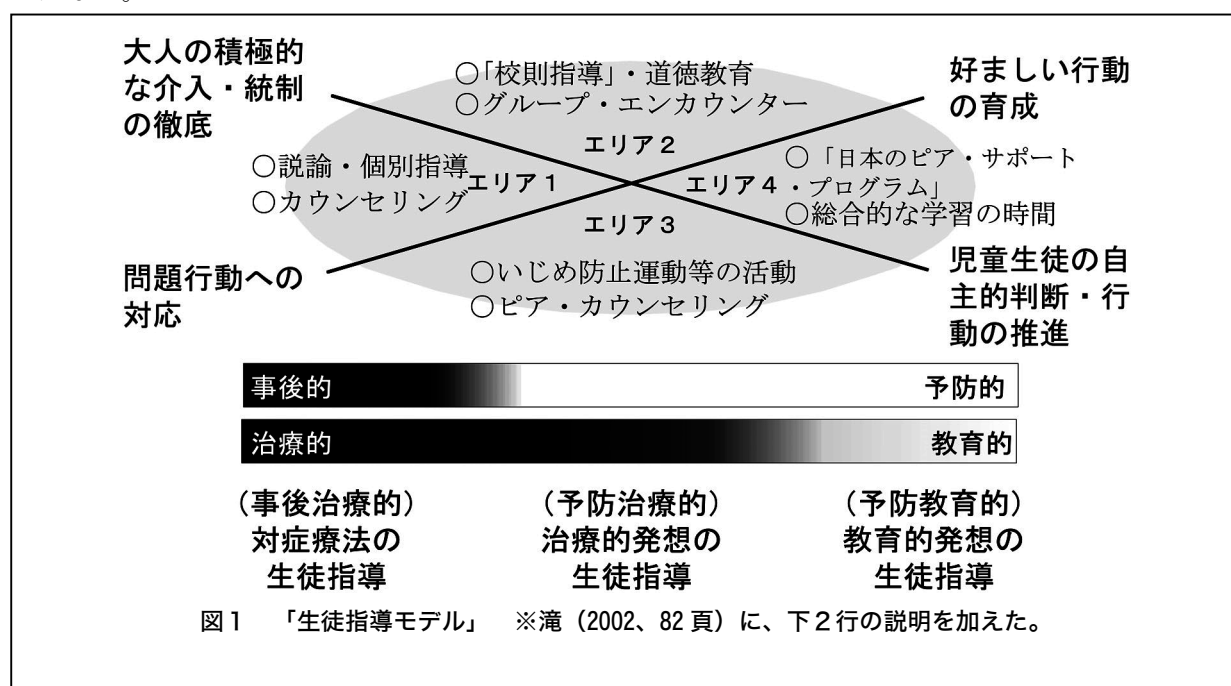
まず、「生徒指導モデル」について簡単に説明し、次にその論理構造から導かれる各エリア（アプローチ）の効用・限界・弊害について新たに指摘する。

#### (1) 「生徒指導モデル」の4つのエリア

「生徒指導モデル」の基本となる考え方は、次のように説明できる。

- ①生徒指導の目的を、「問題行動への対応」と「児童生徒の自主的判断・行動の推進」の2つに集約する。
- ②それらの対概念として、それぞれ「好ましい行動の育成」と「大人の積極的な介入・統制の徹底」を考える。
- ③2つの対概念によって構成される「問題行動への対応⇔好ましい行動の育成」と「大人の積極的な介入・統制の徹底⇔児童生徒の自主的判断・行動の推進」という2つの軸を斜交させ、問題行動への対応を大人の積極的な介入・統制の徹底で実現する「エリア1」、好ましい行動の育成を大人の積極的な介入・統制の徹底で実現する「エリア2」、問題行動への対応を児童生徒の自主的判断・行動を通して実現する「エリア3」、好ましい行動の育成を児童生徒の自主的判断・行動を通して実現する「エリア4」の4領域をつくる。
- ④これら4領域の対応や実践はそれぞれ独立して存在し、生徒指導の目的は4領域が必要（実態）に応じて総合的に実践されることで達成される。

以上の考えを図示したのが図1である。2つの軸を直交ではなく斜交させているのは、両軸の間には実際上の親和性があることを、すなわち「問題行動への対応」は「大人の積極的な介入・統制の徹底」と、「好ましい行動の育成」は「児童生徒の自主的判断・行動の推進」と、それぞれ結びつきやすいという現実をふまえてのことである。また、各軸を相対する性質から構成していることからわかるとおり、複数のエリアに効果のある「万能の実践」の存在を理論的に否定している。なお、各エリアの数字は整理上の番号に過ぎず、数字の大小は単純な優劣を示すものではない。



## (2) 4つのエリアと3つのアプローチ

次に、事後治療的・予防治療的・予防教育的という3つのアプローチについて説明する。エリア1〜4には、「方法原理」（問題に対する接近の仕方・アプローチ）にかかわる2つの傾向が内在する。それぞれに連続した「事後的⇔予防的」と「治療的⇔教育的」という傾向であり、図の下に示された2本の濃淡の帯はエリア1が事後的傾向を強く持ちエリア2〜4に移るに連れて予防的傾向を強く持つことを、またエリア1〜3が治療的傾向を強く持ちエリア4に移るに連れて教育的傾向を強く持つことを示している。それらの組み合わせから得られるのが事後治療的・予防治療的・予防教育的という3つの傾向であり、図の左から右に移るにつれて変化していく。

「事後的⇔予防的」については常識的に理解すれば十分である。では、「治療的⇔教育的」の軸は、どう理解すればよいのであろうか。一般に、「治療」というのは次のような行為を指す。

[被治療者の] 問題の原因を [治療者が] 特定し、 [治療者が] その部分に対して働きかけることにより、問題を解決（解消）する

一方、「教育」というのは幅広い概念であるが、「学習支援」という点に重きを置いた場合、次のような行為を指す。

[被指導者の] 問題を [被指導者が] 自覚し、 [被指導者自らが] 対処する意欲をもつことにより、問題（課題）を解決（克服）できるよう、 [指導者が] 支援すること

前者の「治療」で主眼がおかれているのは、何よりも問題の解決（解消）である。それゆえ、主体となるのは専門的な知識や技能を有する治療者になる。それに対して、後者の「教育（学習支援）」では問題の解決（解消）だけが目的というのではなく、むしろその過程で子どもが育つことに主眼がおかれている。つまり、被指導者が主体となって問題解決を進める中で被指導者自らも成長するのでなければ、たとえ問題が解決（解消）されたとしても意味は半減する。「集中治療」が否定されることはないのに、「詰め込み教育」が批判されがちな理由もそこにある。

要するに、「治療的⇔教育的」という表現は、前者が（特定の）問題解決志向、あるいは（特定の）能力開発志向が強い取組であり、その結果、大人（時にはリーダーシップをとる子ども）が主導するのは当然であるのに対して、後者は個々の子どもが自ら問題解決（回避）する能力を獲得したうえで問題が解決（解消）されるという学習志向や発達志向の強い、例えて言うなら基礎体力や免疫力の向上を志向する取組であり、必然的に子どもが主体でなければ意味がない、という目的や対象への働きかけ方に関する相対する傾向を示している。

## (3) 理論的に導かれる各エリア（アプローチ）の効用・限界・弊害

ここまでの概略から明らかなように、各エリア（アプローチ）の対応や実践は異なる目的を持ち、その特徴も自ずから異なってくる。そこで、各エリア（アプローチ）の対応や実践に期待される一般的な効用・限界・弊害を、「生徒指導モデル」の論理構造から理論的に描き出してみよう。

### (1) エリア1

このエリアは、問題解決（解消）を目的とする大人主導の事後治療的アプローチという特徴を持つ。発達途上にある子どもが問題を起こした場合、その事後解決を子ども自身の自主的判断や行動に委ねることは無理かつ危険である。生徒指導が求められる小中高という学校段階において、「問題行動への対応」が「大人の積極的な介入・統制の徹底」と親和的であり、事後教育的という対応が現実存在し得ない根拠はそこにある。

ここに分類される対応や実践の効用として考えられるのは、既に問題が顕在化した子どもに対し、

その問題に応じた最適の取組を実施することで、問題を解決（解消）させやすい点であろう。ここで用いられる手法は個別指導やカウンセリングなど様々であるが、いずれの手法であれ、対処すべき問題がはっきりしてからへの対応であることが、効果を上げやすい理由と考えられる。

限界として考えられるのは、個別対応が基本になるため、対応できる子どもの数に限りがある点であろう。一部の特殊な子どものみが「問題行動」を起こす段階（例えば、1担当者あたり2〜3名）を超え、付和雷同的に問題行動に加わる子どもが現れたり、子ども全般の力（耐性や免疫力等）が落ちて多くの子どもに問題が広がったりすると、このエリアの対応や実践では追いつかなくなると考えられる。

また、弊害として考えられるのは、こうした対応や実践が一部の大人（一部の教職員や専門家）だけで熱心に行われると、一般の大人が関与しにくくなる点であろう。特別な能力や資格のある者だけで行うことであるかのような雰囲気と生まれると、学校全体の協力が得にくくなり、生徒指導本来の目的も部分的にしか達成されなくなる懸念がある。

## (2)エリア2

このエリアは、好ましい行動の育成を目指してはいるものの、何らかの問題の存在を意識して行われる大人主導の予防治療的アプローチ<sup>(2)</sup>という特徴を持つ。子どもの年齢が相対的に低いほど必要かつ有効な対応である。反対に、年齢が高くなるにつれて大人の関与は相対的に低下していくことが期待される。それは、社会的自立を促す教育機関としての学校の役割に由来するものであり、「大人の積極的な介入・統制の徹底」が「好ましい行動の育成」と必ずしも強い親和性を持たない理由もそこにある。

ここに分類される対応や実践に共通する効用として考えられるのは、問題を起こした（起こしそうな）一部の子どもに限定することなく、その他多くの子どもを含めて事前に指導を行なうことにより、問題の発生や拡散の抑止が期待できる点であろう。ここで用いられる手法は、道徳の時間や特別活動等でいじめや薬物非行等について話し合わせる、学級開きにゲーム等を行う、などであるが、いずれにしてもエリア1と比べてはるかに広い対象に対して、予防的な効果を上げると考えられる。ただし、学校の役割を考えれば、大人の積極的な介入で好ましい行動を維持する段階にいつまでもとどまるのではなく、子どもの成長に応じて彼らの自主的な判断や行動を活かす段階（エリア4）に移行することが期待される。その意味では過渡的な領域とみなすことができよう。

限界として考えられるのは、どのような問題が起きそうか、子どもに何が欠けているのか、問題の抑止に何が必要か、等の判断は大人（たとえば学級担任等）が下すことになる点であろう。大人の見識や価値観によって、どのような内容を取り上げ、どのような手法を用いるかが決まるため、大人が危機感を持っていない事態（小中学生の性非行やインターネットによるトラブル等）への対応は後手に回らざるをえない。大人主導の活動の限界がそこに現れると考えられる。

また、弊害として考えられるのは、大人主導の取組を熱心に続けようとするあまりに、子どもが主体となる活動の機会までも奪いがちになる点である。とりわけ、大人が与えるトレーニング等の疑似体験を子どもが主体的に取り組む実体験の代わりになるかのように誤解すると、現代の子どもにとって貴重なものとなった主体的な活動の場や機会がますます減らされていく懸念<sup>(3)</sup>がある。

## (3)エリア3

このエリアは、子ども主体という形はとるものの、問題解決を目的とすることから、中心的に活動するのは一部の子どもに限定される予防治療的アプローチという特徴を持つ。子どもの年齢が相対的に高くなるほど可能かつ有効な対応であるが、反対に年齢が低くなれば実施そのものが困難に

なる。「問題行動への対応」が「児童生徒の自主的判断・行動の推進」と強い親和性を持ちにくい理由も、そうした発達段階や能力の発達程度に基づく現実的な制約に由来する。

ここに分類される実践に共通する効用として考えられるのは、実際に起きた問題の再発防止や起きそうな問題の未然防止に対して、意欲のある子ども（生徒会の役員等）が主体となって取り組むことにより、教師の気づかない情報や感覚を活かした効果的な取組が期待できる点であろう。ここで用いられる手法は、生徒会が中心となって運動（いじめ防止等の）を進める、有志を募ってボランティア活動を行う、などであるが、エリア2と同様、エリア1よりも広い子どもを対象とし、加えてエリア2よりも子どもの目線から問題を捉えることで予防的な効果を上げやすいと考えられる。ただし、あくまでも問題対応が前提となるので、エリア1や2で取り組まれる大人主導の活動の補助という位置づけで実践されるのが無難であろう。

限界として考えられるのは、子どもが主体となった問題対応であるため、可能な取組には限界がある点であろう。とりわけ小学校では、中学校や高校ほどには子ども主体で幅広く取り組むことはできない。また、中心的な役割を担う児童や生徒は活動に主体的に関与するため、後で述べるエリア4の活動に取り組んだ場合と同様、その取組の過程で人間的にも大きく成長することが期待されるものの、彼らに導かれる形になるその他の子どもの場合にはそうした効果までは期待できない。あくまでもエリア2と同様の、問題の未然防止という効果にとどまる。

また、弊害として考えられるのは、子どもには負担が重く危険な内容までが実践されてしまう可能性がある点であろう。例えば、小学生や中学生にカウンセラー等の代わりに教育相談を行わせようとする実践（森川2000）などは、その典型である。

#### (4) エリア4

このエリアは、子ども主体の協同的な活動に参加することを通して、子ども自らが好ましい行動ができるように育つ予防教育的アプローチという特徴を持つ。社会的自立を促す学校の本来の役割、生徒指導の本来の課題と言ってもよい。「好ましい行動の育成」が「児童生徒の自主的判断・行動の推進」と親和的である根拠は、それが学校の最終的な目標そのものでもあるからである。

ここに分類される実践に共通する効用として考えられるのは、すべての子どもが「自己有用感」<sup>(4)</sup>を獲得することにより、大人ばかりか子どもにさえ認知されていない問題や、近未来に現れる未知の問題までを含む種々の問題の回避・抑制という未然防止の効果が期待できる点であろう。奉仕体験活動や職場体験活動等の他者との交流体験を通して自らの内に生まれる様々な感情に気づき、そうした感情をもたらす他者の存在や他者との交流を好意的に受けとめると同時に、そうした感情を抱ける自分自身をも好意的に受けとめ、他者との絆や社会とのつながりを感じとる。そんな中で「自己有用感」は獲得され、安易に問題行動に走ることを抑止したり、危険なものに近づくことを抑制したりする働きを持つ。ここで用いられる手法には、社会性育成を目的として意図的・計画的になされる種々の体験活動があげられるが、エリア1のように特別に問題を抱えている子どもだけを対象としたり、エリア2や3のように特定の問題にのみ焦点を当てたりするのではなく、すべての子ども<sup>(5)</sup>を対象として、また未知の問題も含めた幅広い問題に対する予防的な効果を上げると考えられる。

限界として考えられるのは、劇的かつ即効的な変化は期待できず、緊急の問題対応には役立たない点である。「自己有用感」の獲得には時間（年数）がかかるうえ、一定の役割を果たせるだけの精神的・身体的な発達も必要になることから対象となる学年（年齢層）も限定される。大人主導で強引に導いたり形を整えたりすることでは意味がなく、あくまでも子ども自らが育つまで待つ必要

があることの限界が、そこに現れると考えられる。

弊害として考えられるのは、時間と手間がかかり、教職員への負担感が大きく、他の活動へのしわ寄せも大きいことであろう。目的が教職員に共通理解されていないと、活動自体が自己目的化したり形骸化したりして成果が上がりにくくなり、悪循環になる。

#### 4. 「生徒指導モデル」から理論的に導かれた特徴の現実的妥当性

前節では、「生徒指導モデル」を概説するとともに、モデルの論理構造から理論的に導くことのできる各エリア（アプローチ）の特徴（効用・限界・弊害）を指摘した。本節では、そこで指摘された効用や限界が、実際に学校現場等で用いられている各種対応や実践が現実に示す効用や限界と一致することを示すことにより、「生徒指導モデル」が理論的な分析枠組みとして有効であることを論証する。

具体的には、代表的な生徒指導上の課題として、問題対応的なものから不登校対策を、健全育成的なものから社会性育成をとりあげ、①それぞれの対応や実践を「問題行動への対応⇔好ましい行動の育成」と「大人の積極的な介入・統制の徹底⇔児童生徒の自主的判断・行動の推進」という2つの軸に基づく4つのエリアにあてはめる。そして、②各対応や実践が示す現実の諸相や実証的研究の結果が、該当するエリアについて論理的に指摘された効用や限界と一致することを示す。

##### (1) 不登校対策の事例

まず、不登校対策に関する対応や実践を「生徒指導モデル」にあてはめて検討する。

###### (1) エリア 1

不登校対策の対応や実践の中で、大人主導で問題解決を志向するエリア 1 に位置づけられる事後治療的アプローチの代表例は、不登校児童生徒に対するカウンセリングであろう。平成 4 年に出された文部省の報告書（学校不適応対策調査研究協力者会議 1992）以来、専門家によるカウンセリングは、効果的な不登校対策の一つとして注目をあびてきた。不登校になった児童生徒の学校復帰や社会復帰、自立を促すといった効用など、文部科学省の調査結果<sup>6)</sup>からも、エリア 1 の取組として期待される効用をうかがうことができる。

そんな中で、スクールカウンセラーの配置（に伴うカウンセリングの充実）には不登校を減らす予防的な効果まであるかのような論調が聞かれることがある。<sup>7)</sup>しかし、不登校になった後の対応が基本のカウンセリングに、新たに不登校にならない効果を期待することには無理であろう。何も問題のない子どもへのカウンセリングを行うことは、週に 8 時間というスクールカウンセラーの勤務形態からも不可能に近い。不登校になりそうな児童生徒に早期対応することで欠席日数を 30 日未満にとどめられる可能性はあるとしても、そうした数が新規増分を上回り不登校全体の減少をもたらすようになることは、先に触れた文科省の数字から考えても期待薄であろう。教職員に対するコンサルテーションの効果も考えられるものの、それは教師によるエリア 2 の取組の補助であって、エリア 1 に位置づくカウンセリングの効用とは別である。カウンセリングは基本的に事後的になされる対症療法であり、それ以外の効用を期待すべきものではないと言えよう。

###### (2) エリア 2

不登校対策の対応や実践の中で、大人主導で好ましい行動の育成を志向するエリア 2 に位置づけられる予防治療的アプローチの代表例は、平成 4 年の報告書で触れられた「心の居場所」をつくる

実践であろう。これは「教師と生徒が人間愛で結ばれ、学校が児童生徒にとって自己の存在感を実感でき精神的に安定していることのできる場所」（学校不適応対策調査研究協力者会議 1992）、あるいは「自己が大事にされている、認められている等の存在感が実感でき、かつ精神的な充実感の得られる場所」（不登校問題に関する調査研究協力者会議 2003）を指す。具体的には、保健室等を居場所として活用する、学級づくりを進める、等であり、構成的グループ・エンカウンター<sup>8)</sup>を用いた学級づくりで不登校が減ったとの報告（平林 2001 など）は、エリア2の取組に期待される効用を示すものと言える。

そんな中で、「居場所づくり」によって子どもの対人関係能力までが改善される（後で述べるエリア4の効用と同じように、子ども自身が育つ）かのような論調が聞かれることがある。<sup>9)</sup>しかし、エリア2の取組である「居場所づくり」に、そこまでの効用は期待できないはずである。「居場所づくり」の代表的な手法である構成的グループ・エンカウンターは、所属集団内の親密感や所属感を大人主導で高め、子どもを当該集団に適応させていく手法と言える。対人関係に必要なスキルを教師主導で身につけさせる対応や実践（たとえば、この後で取り上げる社会性育成の事例で扱うスキル・トレーニング類）でもなければ、対人関係に必要な意欲やスキルを子どもが主体となった活動で獲得していく実践（エリア4）でもない。学級（学年）が変わるたびにエンカウンターを繰り返す必要があるのも、その効果は現在の問題への治療的対応（緊張感の緩和等）にとどまり、子どもが自信をつけたり能力を高めたりする（つまり、育つ）ものではないことによる。

ちなみに、中学校の不登校は小学校と比べて急増することが知られているが、その中身を詳細に調べることで「居場所づくり」の効用と限界をうかがい知ることができる。中学1年時に不登校になった生徒のうち、小学校の4～6年生で「不登校相当」（「不登校」の扱いではなくとも、30日以上長期欠席に相当する）であったと考えられる者は50%以上で、反対にそうした兆候を疑うことのできない生徒は20～25%である<sup>10)</sup>。つまり、小学校時代になにがしかの問題があったことが疑われる子どもは中学1年時の不登校生徒の少なくとも5割、多くて8割であることがわかっている。ところが、中学1年時の不登校生徒の中で小学6年時に正式に「不登校」と報告されていたのは、3分の1程度に過ぎない（文部科学省 2004、54頁）。5～8割が問題を抱えているのに実際に6年時に「不登校」として扱われたのは3割強という数字の差は、中学校よりも小学校で熱心に取り組まれている「居場所づくり」の効用に他なるまい。すなわち、小学校での「居場所づくり」は、なにがしかの問題を抱えた児童を6年時に登校させることに成功しており、小学校の「不登校」児童数を押しとどめる効果があるものと考えられる。しかし、その効果は中学校まで持続することはなく、また小学校6年時の再登校は必ずしも問題の解決（解消）を意味してはいない。エリア2の対応や実践の効用と同時に、その限界を象徴する結果と言える。

### (3) エリア4

エリア3の前に、子ども主体で好ましい行動を身につけるエリア4の予防教育的アプローチに位置づけられる不登校対策の対応や実践について見ていく。この代表例は、10年間に不登校が倍増したことを受けて設置された協力者会議による報告書で指摘された「絆づくり」である。これは、「教師や友人との心の結びつきや信頼感の中で、主体的な学びを進め、共同の活動を通して社会性を身に付ける場所」（不登校問題に関する調査研究協力者会議 2003）を指すものである。文科省の委嘱研究からは、「絆づくり」の活動を中心に取り組んだ学校では子どもの対人関係能力が伸びるとともに、学級や学校への適応力も高まったことが示されている（国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2004）。これは、エリア4の取組に期待される効用を示すものである。



この予防教育的な「絆づくり」とエリア2の予防治療的な「居場所づくり」を、同じように「人間関係づくり」と表現するのは混乱の元である。なぜなら、「居場所」は大人がつくるものであるのに対し、「絆」は子ども自らがつくるものである。既に見てきたとおり、「居場所づくり」は集団内の雰囲気<sup>11</sup>を大人主導で改善することで子どもの適応を図る予防治療的な取組（エリア2）である。それに対して、「絆づくり」は子ども主体の活動を提供することによって子ども自らが好ましい対人関係をつくりだせる力（対人関係に対する意欲やスキル）を獲得し、子どもが自ら適応力を高めていく予防教育的な取組（エリア4）である。ねらいも働きかけ方も異なる両者を同じように「人間関係づくり」と表現することで、子ども主体（エリア4）のつもりで大人主導（エリア2）の対応や実践に終始する誤りが後を絶たないとするなら、表現法を改めるべきである。

さて、エリア4の取組の場合、エリア1のような特定の問題のある子どもに対する効用や、エリア2のような即効性までを謳うことは少ないと思われる。そもそも学校全体で長期的な計画のもとに実施する手法の場合、不登校になった子どもが参加することは不可能であるし、即効性を期待することも自己矛盾になる。すなわち、最初から限界は正しく理解されていると言えよう。言うまでもないが、「居場所づくり」の対応や実践が精一杯の子どもに、「絆づくり」の活動をさせることはできない。治療的発想と教育的発想を適当に混ぜ合わせることに意味がなく危険でさえある。

#### (4) エリア3

さて、不登校対策の対応や実践の中で、子ども主体で問題解決を志向するエリア3の予防治療的アプローチに位置づけられる代表例は存在するのであろうか。その答えは、エリア3が、誰による、誰のための取組かを考えれば明らかであろう。児童会や生徒会が中心になって、一般の子どもの不登校の未然防止に取り組んだ場合、逆効果になることも予想される<sup>12</sup>。いじめ防止や仲よし活動の推進という形の取組が、不登校にも間接的に効果を及ぼすことが期待できるくらいであろう。問題（課題）の種類によって各エリアに該当する実践が存在しないことがあってもおかしくはない。

## (2) 社会性育成の事例

次に、社会性育成に関する対応や実践を「生徒指導モデル」にあてはめて検討する。

### (1) エリア1

社会性育成の対応や実践の中で、大人主導で問題解決を志向するエリア1に位置づけられる事後治療的アプローチの代表例は、反社会的行動をとった子どもに対する個別指導や非社会的な行動をとる子どもに対するカウンセリング等である。そうした反社会的・非社会的な行動や考え方の改善を積極的な社会性育成の取組と考えることは少ない。しかし、そうした行動をとる子どもに欠けている社会性を補い社会復帰に至らしめる取組には、エリア1の効用が確かにあると言える。

こうしたエリア1の事後治療的対応がエリア2や4のような形の社会性育成につながると主張する論調も、やはり少ない。ただ、少年事件等が起きた際の「親(教師)は厳しく指導していたのか。なぜ(予兆に)気づかなかったのか」等のマスメディアからの批判は、問題を起こしそうな子どもにエリア1の対応がなされていたなら社会性を発達させられたのでは、との論調と言える。

しかし、問題行動をとらないようにさせることが、そのまま好ましい行動をとることにつながるとは限らないし、ましてや社会性が育つことを意味するわけでもない。実際、「普通の」（いわば「想定外の」）子どもが起こす問題の増加は、「問題が目立つ子」や「気になる子」にのみ着目し、事後治療的対応で問題を解決（解消）するエリア1の対応の限界を示していると考えられるべきであろう。対症療法的な事後対応は予防治療的でも予防教育的でもないのである。

## (2)エリア2

社会性育成の対応や実践の中で、大人主導で好ましい行動の育成を志向するエリア2に位置づけられる予防治療的アプローチの代表例は、道徳の時間の指導や各種のスキル・トレーニング類<sup>13</sup>である。問題行動を改めるには、何が好ましいかを知らなければならない。好ましい判断ができない、好ましい行動ができないと考えられる場合には、大人がしっかりとお手本を示していくことが大切であり、その効果もある。これは、エリア2の取組として期待される効用と言える。

ところが、エリア2の対応を進めれば、少年事件等を含め、最近の子どもの社会性の未熟・未発達に起因する問題が解決（解消）されていくかのような、エリア4の効用までを期待する論調も聞かれる。例えば、少年事件を防ぐための対策として指摘される「社会的スキル…（中略）…を身に付けさせるための学習や訓練の場が必要」「コミュニケーション能力の向上を図る」「相手の心を読み取ったり、感情を表現する力なども育てたい」「問題が生じたり、困ったりしたときや、嫌な思いや辛い思いをしたときに、どう対処するか、そのためのスキルを身に付けさせる」（長崎県教育委員会 2004、24頁）等が、それに当たる。

しかしながら、好ましい行動をとらない子どもというのは、好ましい行動が何かを知らない、好ましい行動の仕方を知らない、行動が下手という事例ばかりではない。知ってはいてもそのように行動しない、そもそもそうしたいと思わない、他者の存在を気につけない、他者との関わりを拒否する、等の事例もある。むしろ、近年の少年事件等に関連して注目されているのは「スキル以前のレベルである意欲や関心、共感性等の乏しさ」（国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2004、11-13頁）であり、後者のような子どもの増加である。こうした子どもには、エリア2の取組は必ずしも有効ではない。なぜなら、道徳的な価値観や対人関係のスキルを身につけること自体に意欲や関心を示さず、そうするようにとの働きかけも拒否するからである。あるいは、表面的には理解し受け入れたかのように見えても、実際場面では期待される行動をとらない。こうした子どもにはエリア4の取組により、人と関わることの喜びや楽しさから感じとらせていくことが必要になる。

ところが、対人関係の意欲や共感性等の獲得に関して、同じくエリア2に分類される構成的グループ・エンカウンターを用いれば、「児童・生徒が、自己開示をし、自己主張をし、自己を自由に表現する。そうすることで自分が見えてくる。そうすることで他者との関係も深まる」「思いやりや気配りや自己主張能力を育む効果をもつ」（岡田 1996）との論調もある。だが、先の不登校の事例で指摘したとおり、エンカウンターが高めるのはあくまでも当該集団内の他者との関係性（つまり、親密感）である。それが一般的な他者に対する思いやりや自己主張能力に結びつくと主張できる科学的根拠は未だ示されたことがない。むしろ実証的研究の結果<sup>14</sup>からは、計画的・継続的に繰り返した場合でさえ社会性の獲得に至らなかったことが明らかになっている。

エリア2の効用は予防的取組の第一歩として大切であるが、あくまでも治療的発想の働きかけである。そうした対応や実践が、エリア3や4で取り組むべき課題（問題）まで達成（解消）できるかのような主張は、理論的にも実証的にも根拠がない。「育てるカウンセリング」「予防・開発的」等の表現に惑わされ、大人主導で生みだされた一時的・表面的な変容（問題が見えなくなった状態）を子どもが「育った」と勘違いし、エリア4と同様の効用を持つかのように誤解してはならない。そうした誤解に基づいてエリア4の対応や実践を省略すれば、子どもはその段階にとどまり続け、決して育つことはない。そして、解決されないまま先送りされた問題は、数年後、再び顕在化する。近年、「想定外」の子どもによる少年事件等が続発しているが、子どもが主体となって実際に関わり合う活動がこの10年ほどの間に大きく減らされてきたことと無関係とは言い切れまい。

特別活動や道徳の時間にエンカウンターを用いた疑似体験を与えていれば行事等で提供される異年齢交流等の実体験を減らせるかのような誤解が広がっているとすれば、大問題と言えよう。

### (3) エリア 4

社会性育成の対応や実践の中で、子ども主体で好ましい行動を身につける予防教育的アプローチに位置づけられる代表例は、「日本のピア・サポート・プログラム」<sup>105</sup>や、従来から小中学校でなされてきた活動を意図的・計画的に組んだ「異年齢の交流活動」である。日本の子どもの問題行動の特徴は「いつ誰にでも起こりうる」<sup>106</sup>という点にあるが、そうした認識に立つなら、すべての子どもが「自己有用感」を獲得し、進んで人とかかわりを持つように育つ対応や実践が重要になる。「日本のピア・サポート・プログラム」等の実践は、確かに人とかかわることへの自信や意欲を高め、学校生活への適応感も高めることが実証されている（国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2004）。これは、エリア 4 の取組として期待される効用を示すものと言える。

そんな中で、エリア 4 の対応や実践を、問題が目立つ子どもの社会性向上にも役立てたい等の希望や期待が示されることがある。しかし、そうした発想は予防教育的ということを正しく理解していないものと言える。既に問題が顕在化している子どもに対処するのならエリア 1 の取組、特定の問題を意識した予防であればエリア 2 の取組が適している。事後治療的対応や予防治療的対応が効果的な対象に、あえて時間も手間もかかるエリア 4 の予防教育的対応で取り組む意味はない。

実際、方法原理の異なる各エリアを「いいとこ取り」と称して混ぜ合わせる考え方は、効果を上げないばかりか、逆効果になる。子ども主体の活動を意図的・計画的に実施したエリア 4 の実践は、人とかかわることの喜びや、人とかかわりを持つことに対する自信や満足感を高めた。ところが、そうした活動に教師主導のエリア 2 の手法と発想を持ち込み実施させた時、期待された効果は現れなくなってしまったのである（国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2004、29～34 頁）。

### (4) エリア 3

社会性育成の対応や実践の中で、子ども主体で問題解決を志向する予防治療的アプローチに位置づけられる代表例は、社会性育成それ自体を目的とする対応や実践ではなく、副次的にそれが達成される対応や実践であろう。児童会や生徒会の活動を通して、幅広い子どもに予防治療的効果を上げるばかりでなく、中心的役割を担う子どもの場合には彼ら自身が大きく成長することは、経験的にもよく知られている。それは、エリア 3 の取組として期待される効用を示すものと言える。

他によく聞かれるものに、生徒会活動や部活動を通して、エリア 4 の実践同様、すべての子どもの社会性が育てられる、という論調がある。しかし、残念ながら大きく成長するのは中心メンバーだけである。他のメンバーも中心メンバーと同じような行動を取れるように変わったとしても、そうした場面を離れて持続する力、主体的に取り組む力、自覚的に行動する力は、中心メンバーほどには育たない。生徒会や部活動を中心に学校の荒れを防ぐ取組が、すべての子どもの社会性を育てるわけではないことは、経験的にも明らかであろう。

## 5. 分析枠組みとしての「生徒指導モデル」の活用例・留意点・期待される変化

前節では、「生徒指導モデル」から推測される効用や限界は、確かに現実の諸相や実証研究の結果と一致することを確認した。当該エリア（アプローチ）に期待される効果を超えて他エリア（アプローチ）に期待される効果までをも上げるかのような論調には、理論的にも実証的にも根拠がないことが示された。「生徒指導モデル」を分析枠組として用いれば各種対応や実践の効用や限界を

正しく評価でき、自校の対応や実践の見直しや選択が学校現場で可能となることが明らかになった。以下では、学校現場における「生徒指導モデル」の活用例と留意点について具体的に示す。

## (1) 自校にどのような対応や実践が必要かを考える場合

### ① 自校の生徒指導上の課題はどのようなものを整理する

その課題は、特定の子どもに既に顕在化している問題に対する対応なのか、広く一般の子どもに発生が予想される問題に対する対応なのか、広く一般の子どもに育てたい課題に対する対応なのかを考え、事後治療的・予防治療的・予防教育的のいずれに該当するかを判断する。複数の課題がある場合には、それぞれについて判断していくことが必要である。

### ② (課題は事後治療的・予防治療的・予防教育的のいずれと判断したかにより) 取り組むべき対応や実践を決定する

事後治療的課題と判断されたのならエリア1の取組になるので、対処すべき子どもの問題に対して最も適切な対応や実践は何かを考え、それに秀でた大人(教職員、保護者、種々の専門家、等)を主担当者にして対応や実践を進めていく。また、予防治療的課題と判断されたのならエリア2(大人主導)とエリア3(中心的な子ども主体)のいずれの取組にするのかを決める。エリア2であれば、より幅広い子どもに同じような働きかけができるよう、コーディネーターの役割(エリア1の主担当者の役割とは異なる)を果たす教職員を中心に学年や学校全体の共通理解を図り、すべての教職員で対応や実践を進めていく。エリア3であれば、子どもの中から中心になれる者を選び出し、彼らを中心に対応や実践を進めていく。その際、できるだけ多くの教職員で中心となる子どもを支えるようにするが、大人主導で進めてしまうことのないよう、教職員の働きかけ方には注意する。そして、予防教育的課題と判断されたのならエリア4の取組になるので、すべての子どもが主体的に参加できる活動を選定し、子ども中心に対応や実践を進めていく。すべての子どもが「自己有用感」を獲得できる機会や場を提供するために、獲得に至る仕組みをすべての教職員が理解して子どもの状況に応じた適切な支援ができるよう、学年や学校全体の共通理解を図ることが重要である。その際、大人が介入しすぎることのないよう、教職員の働きかけ方には注意する。

## (2) 自校の既存の対応や実践を評価して改善を図る場合

### ① 実際に行っている対応や実践は、どのエリアに位置づくものなのかを判断する

その対応や実践が、特定の問題解決を志向しているのか、幅広い健全育成を志向しているのかにより、また教師主導で取り組んでいるのか、特定の子どもが主体となって取り組んでいるのか、すべての子どもが主体となって取り組んでいるのかにより、どのエリアに該当するかを判断する。特定のエリアに位置づけることができず、複数エリアにまたがるかのように思われる場合は、誤解に基づいた取組が行われていると判断して構わない。

### ② 期待している成果が、そのエリアで達成されるはずの成果かどうかを判断する

エリア1の場合には、特定の子どもに既に顕在化している問題の解決や緩和、エリア2や3の場合には、広く一般の子どもに発生が予想される問題に対する予防、エリア4の場合には、広く一般の子どもに「自己有用感」を獲得させての問題の回避、である。期待している成果と実際に行っている対応や実践で得られるはずの成果が食い違っている場合は、適切な対応や実践に切り替える。

### (3)適切な対応や実践を選び、適切に実施するための留意点

上記のような判断を行う場合、また対応や実践を実施する際に留意すべき点について触れる。

#### ①表面的には同じように見える事例に対する判断を誤らない

たとえば小学校段階などできまりを守れない子どもがいた時、軽度発達障害等や特殊な家庭環境等の個別の事情が原因である場合と、単にしつけられてこなかったことが原因である場合が考えられる。前者は事後治療的、後者は予防治療的もしくは予防教育的な対応や実践が必要となる。

#### ②対応が不要な子どもかどうかの判断を誤らない

落ち着いているように見える子どもがいた時、集団の雰囲気良かったり、特に気に入らないこともなかったりすることで問題を起こさない場合と、社会性が育っており、自覚して問題を起こさない場合とが考えられる。後者の場合には特段の対応や実践は不要であるが、前者の場合には次のステップとして予防教育的な対応や実践が必要である。そうでないと、数年後に問題を起こす可能性があるからである。

#### ③教師の働きかけ方を誤らない

教師主導で行う対応や実践と子ども主体で行う対応や実践とでは、教師の働きかけ方は全く異なる。あれこれ面倒を見ることを「熱心さの現れ」と受けとめる保護者（そして教職員）が増えているが、手を出さなくておくことも必要であることを理解すべきである。また、支援のつもりで指導している（治療しようとしている）教職員も多く見られるので、注意が必要であろう。

### (4)「生徒指導モデル」が活用されることによる取り組み方の変化

最後に、意図的・計画的な生徒指導の推進に関わる効用について触れたい。

#### ①何にでも効果があるとの謳い文句に惑わされなくなる

たとえば、ある課題に取り組もうとしたときに、事後治療的な手法としても、予防治療的な手法としても、さらには予防教育的な手法としても効果があるかのように万能性を謳う対応や実践を盲目的に導入することがなくなる。

#### ②目的と齟齬のある対応や実践が減る

一部の問題を抱えた子どもに対して有効とされる事後治療的な手法を予防教育的な手法であるかのようにすべての子どもに適用する、事後治療的な特別な対応が必要な子どもに対して一般的な子どもと同じ予防治療的な対応しか行わない、等の誤りがなくなる。あるいは、事後治療的な対応や実践しかしていないにもかかわらず、予防的な効果が上がるかのような勘違いが減る。目の前の課題と長期的に取り組むべき課題が峻別でき、計画的な生徒指導がなされるようになる。

#### ③治療による変容を成長と誤解することがなくなる

特定の問題に対する対症療法的な働きかけにより一時的・表面的には問題が解決（解消）しても、それが必ずしも子どもが育った結果とは限らないことを、冷静に判断・評価できるようになる。「心の居場所づくり」によって登校した子どもに対し、それ以上の働きかけをしないまま放置する等の事例が減る。あるいは、教師主導の「学級づくり」を子ども主体の「絆づくり」と勘違いしなくなる。生徒指導の目的が、目先の問題対応だけではないことが、教職員に共通理解されるようになる。

#### ④意図的・計画的な生徒指導に変わる

上記の①～③の結果、マスコミで取り上げられていた、都道府県の教育センターで紹介された、研修を受けてきた教職員がいる、今までやってきた、等の理由だけで、自校の課題の分析さえなされないままに取り組むことが減り、意図的・計画的な生徒指導がなされるようになる。

## おわりに

日本の生徒指導に関する本格的な実践研究は始まったばかりである。社会的文化的背景の異なる海外の研究成果を安易に紹介したり、他領域の研究成果を文脈や概念の差を理解しないまま適用したり、大人と子どもの区別を無視して論じたり、現実の学校場面で機能するかどうかを検証しないまま提案したり、裏付けを示さないままに過大な効果のみを喧伝したり、等の、実践研究とはとても呼べない段階から脱し、日本の現実と向き合いながら理論を構築し、それを実践し、その成果を検証することが期待できる段階に、ようやく到達しつつある。

本稿は、そうした段階で役立つ理論的分析枠組としての「生徒指導モデル」の妥当性を論証することを目的とした。しかし、仮説を提示するだけの理論研究に終わることのないよう、筆者が関わってきた「中1不登校調査」や「社会性育成プログラムの開発」等の実証的研究の成果を引用し、より説得力のある論証を試みた。さらに、このモデルの活用例についても言及することで、実践研究に役立つよう配慮した。各学校現場で「生徒指導モデル」を活用した自省的な実践が積み重ねられていくことにより、現実を変える力をもった実践研究が生まれることを期待したい。

### 〈注〉

- (1)冒頭で触れた「単なる生徒の問題行動への対応」であってはならないとの主張は、「青少年非行の対策といったいわば消極的な面にのみあるのではなく」（文部省 1965、1 頁）との表現で登場して以来、指導要領の改訂にあたって常に繰り返されてきた。学校現場の生徒指導には、ずいぶん昔から、混乱や誤解があったらしいことがうかがえる。
- (2)「治すカウンセリング」に対して「育てるカウンセリング」と表現することにより、あたかも教育的なアプローチのように論じられる（たとえば、渡辺 1998）手法は、特定の問題を想定して欠けた部分を補う発想で用いられている実態から考えて、予防治療的手法に該当すると言える。
- (3)少年事件が続発する背景として「都市化や少子化の進展やテレビゲーム、パソコンなどの普及などにより、大勢で遊ぶ、友人と語り合う、他人と協力し合うといった多様な人間関係の中で、社会性や対人関係能力を身に付ける機会が減っており、学校や地域社会といった本来社会性を育成する場で社会性が育まれにくくなっている」（少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議、2001）との指摘がある中で、同質性の高い学級内の疑似体験を優先して、異学年で関わる場や機会となる学校行事等の実体験を減らしていくことには、疑問が残る。
- (4)「自己有用感」とは、「他者の存在を前提として自分の存在価値を感じることで、誰かの役に立てたという成就感や誰かから必要とされているという満足感」（国立教育政策研究所生徒指導研究センター2004、112 頁）である。似た概念に「自尊感情」があるが、その語源の self-esteem は自尊心やうぬぼれと訳されることもあるように、自分の自分に対する評価に過ぎない。海外では自尊心が低いことを問題行動の原因と見なす風潮があるが、因果関係を検証した研究は少ない。さらに日本の少年事件を見れば、自尊心は高いのに他人から認められない少年の事件も目立つ。日本の問題行動を考える際に有効な概念として、筆者は意識的に「自己有用感」の語を用いている。

- (5)「すべての子ども」とは、全学年が同じように一斉に、の意味ではない。「自己有用感」の獲得にはそれに見合った精神の発達が不可欠なので、すべての子どもが主体的に参加し、かつ参加したすべての子どもが「自己有用感」を獲得できるには小学校5～6年生以上が対象となる。
- (6)文部科学省（2004）の50～51頁によれば、「指導の結果、登校する又はできるようになった児童生徒」は不登校全体の25.6%、その際に効果のあった措置の中で「スクールカウンセラー、心の教室相談員等が専門的に指導にあたった」が占めるのは7.2%（不登校全体の1.8%）である。
- (7)たとえば、「平成15年度学校基本調査の結果を受けて」という平成15年8月26日付の横浜市教育委員会のHP ([http://www.city.yokohama.jp/me/kyoiku/topics/150827\\_2.html](http://www.city.yokohama.jp/me/kyoiku/topics/150827_2.html))には、中学校で不登校がやや減少した理由として、「昨年度よりスクールカウンセラーが全校配置されたため、予防的対応や不登校生徒の状況にあった対応が行われたことの影響ではないか」と記されている。
- (8)本稿で構成的グループ・エンカウンターと表現する場合には、あくまでも本来の意味でのエンカウンターのみを指す。近年、スキル・トレーニング等の類までもエンカウンター的一种と主張する暴論が存在するが、本稿では明確に区別して論じる。
- (9)エンカウンターで不登校を減らす実践を行った教師が、「学校に来ればたくさんの友達がいるという支えは、不登校傾向の子どもにとっても励みになっている」と記した後に、「不登校を起こさない子を育てるには…（中略）…エンカウンターの手法が効果的だ」と続けている（平林2001）。「居場所づくり」による親密感の高まりを、対人関係能力の獲得と混同する典型例と言える。
- (10)国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2003）、6-7頁。「不登校を理由とする30日以上長期欠席」という定義にこだわらず、欠席や保健室登校等、遅刻や早退の合計30日以上を「不登校相当」とした。兆候を疑えない生徒とは、小学4～6年の3年間とも15日以内の欠席にとどまる者である。
- (11)人間関係の改善を促すことを意図した雰囲気改善を「雰囲気づくり」と呼ぶことができる。それを「人間関係づくり」と安易に呼ぶ風潮があるが、ここで達成されるのは親密感の高まりに過ぎず、「人間関係をつくる」「人間関係ができる」という一般的なイメージとは異なる。人間関係がつくられるのは、あくまでも個人が主体的に行う相互的な営みによってであり、第三者がつくったり与えたりできるものではない。第三者にできるのは、雰囲気を改善することによって、関係改善を促し、個々人の主体的な営みを支援することである。いわゆる「対人関係スキル」の訓練でさえ、支援以上の効果はない。なぜなら、「お手本」を示すことはできても、その通りに実行するかどうかはあくまで個々人の意欲や関心に委ねられているからである。
- (12)「子どもや親が何がなんでも学校にいかなければならないという義務感を抱く結果、それがプレッシャーとなり登校拒否の状態がかえって悪化してしまうケースも少なくない」（学校不適応対策調査研究協力者会議1992）という事態が生じてしまう懸念がある。
- (13)ソーシャル・スキル・トレーニングやアサーション・トレーニングが代表的である。本来の構成的グループ・エンカウンターとは、まったく別物である。
- (14)国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2004）の106-107頁には、婉曲的な表現を用いてはいるものの、意図的・計画的に取り組まれた子ども主体の交流活動が子どもの社会性の変容を促したのに対し、意図的・計画的に取り組まれた教師主導の活動は変容をもたらさなかったことが記されている。エリア2の手法を月に1回、6年間通して実践した調査協力校においてさえ、期待された社会性の変容が見られなかったことを指している。
- (15)エリア3に位置づく海外のピア・サポート活動とは一線を画し、「日本の問題状況をふまえ、伝統的な子育ての知恵を活かし、日本の子どもが育つために必要な教育活動として開発された」（滝編2004、15頁）ものを「日本のピア・サポート・プログラム」と称している。
- (16)たとえば、平成8年1月30日に出された文部大臣の「緊急アピール」には、「深刻ないじめは、どの学校にも、

どのクラスにも、どの子どもにも起こりうるものである」と述べられている。

## 〈参考文献〉

- ①不登校問題に関する調査研究協力者会議 2003 『今後の不登校への対応の在り方について(報告)』
- ②学校不適応対策調査研究協力者会議 1992 『登校拒否(不登校)問題について』
- ③平林かおる 2001 「年間カリキュラムで学校の伝統に」 国分康隆監修『エンカウンターで学校を創る』、74-81 頁
- ④国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2003 『中1 不登校生徒調査(中間報告)[平成 14 年 12 月実施分]』
- ⑤国立教育政策研究所生徒指導研究センター2004 『「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」  
-「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に-』
- ⑥文部省 1965 『生徒指導の手びき 第一集』
- ⑦文部省 1999a 『中学校学習指導要領(平成 10 年 12 月) 解説-総則編-』
- ⑧文部省 1999b 『小学校学習指導要領解説総則編』
- ⑨文部科学省 2004 『生徒指導上の諸問題と文部科学省の施策について』
- ⑩森川澄男 2000 「ピア・サポート活動(中学校)」 村山正治編『臨床心理士によるスクールカウンセラー』  
至文堂、149-159 頁
- ⑪長崎県教育委員会 2004 『佐世保市立大久保小学校児童殺傷事件にかかる調査報告(二次報告)』
- ⑫岡田弘 1996 「学校教育での目的と効果」 国分康隆監修『エンカウンターで学級が変わる』 図書文化、  
24-27 頁
- ⑬少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議 2001 『心と行動のネットワーク-心のサインを見逃すな、  
「情報連携」から「行動連携」へ-』
- ⑭滝充 2002 「生徒指導の理念と方法を考える -生徒指導モデルと事後治療的・予防治療的・予防教育的アプローチ-」 『生徒指導学研究』 創刊号、76-85 頁
- ⑮滝充編 2004 『改訂新版 ピア・サポートではじめる学校づくり 中学校編』 金子書房
- ⑯渡辺三枝子 1998 「「治す」と「育てる」のバランス」 国分・上地・渡辺・佐藤編『育てるカウンセリング』  
図書文化、28-33 頁