

実効的な生徒指導の取組を促す方策¹ －教職員が主体的に関わる生徒指導の体制づくり－

Promoting Effective Seito-shidou (Student Guidance) in Schools
－ The Creation of a Framework of Seito-shidou with the Voluntary Participation
of the Teachers －

滝 充
TAKI Mitsuru

Abstract

This article introduces and explains two approaches for effective *seito-shidou*. They are based on evidence, particularly developed, verified and published by NIER over the past 20 years.

The two main issues of *seito-shidou* in schools are *ijime* (harassment and/or bullying in Japan) and *futoukou* (school non-attendance). Though schools tried to reduce them, most schools failed to get good results due to the fact that in many schools, *seito-shidou* is not managed well and is not successful.

One reason for the improper management of *seito-shidou* is a lack of knowledge and information on *seito-shidou* sharing among teachers in each school. Furthermore, the custom of staff reassignment in the Japanese school system also makes it hard for teachers to acquire common knowledge and information. Staff reassignment means that a number of teachers in one school are exchanged with a number of teachers in other schools every year. This means that common knowledge and information has to be renewed every year.

Another reason is the lack of recognition sharing on the current situation of each school among teachers. Furthermore, the characteristics of *seito-shidou* also make it hard for teachers to acquire a common recognition. *Seito-shidou* requires long-term implementation of at least one year and the cooperation of all of the teachers in each school. It is easy to cooperate when handling immediate problems but harder to obtain sustained results over a long period. Some kind of incentive for free decision-making is required among the teachers.

On the basis of the situation mentioned above, I suggest two approaches. The first is a ‘cyclical intervention process with the participation of all the teachers in each school’. This approach offers a framework for all of the teachers to conduct ‘trial and error’ *seito-shidou* together over multiple years. Through this process, teachers will be able to obtain common knowledge and information on *seito-shidou*. The second is ‘joint workshops in a junior-high school district for the cyclical intervention process’. This approach offers a framework for teachers in a school to exchange information on the current situation of each school with teachers in other schools of the same school district. Through this process, teachers receive stimulation. The teachers’ incentive is stimulated through the joint workshop leading to a common recognition.

1 本稿は、令和2年2月に開催された「第2回魅力ある学校づくり検討チーム」（文部科学副大臣が主宰するプロジェクトチーム）における筆者の報告内容『学校が変わるために、何を、どう発信すべきか』の一部を、一般の教育関係者向けに論文形式の原稿にまとめ直したものである。原題の主語は、国、若しくは文部科学省を想定したものであったが、執筆に当たって都道府県や市町村の教育委員会、さらには学校の管理職・中間管理職が読むことも想定しつつ書き改めた。

1. 問題の所在

①求められる学校の改革・改善

日本の学校における生徒指導上の主たる課題と言えば、これまで30年以上にわたる議論が続いている、いじめと不登校になろうか。² いじめについては2013年に「いじめ防止対策推進法」が施行されたことにより、また不登校については2016年に「教育機会確保法」が施行されたことにより、共に各学校における生徒指導上の課題としてだけでなく、国における政策課題としても位置づけられたと言える。

にもかかわらず、いじめについては、法律施行後もいじめが原因と目される児童生徒の自殺事案が起きるなど、「学校の対応は十分なのか」との疑念は拭えないままである。一方、不登校についても、他の教育機会以前に、「そもそも学校が提供している教育機会は十分なものなのか」との疑念は残されたままと言える。そして、そうした疑念を抱く人々に共通する疑問は、つまるところ「なぜ学校は（いつまでも）変わらないのか」、あるいは一歩進んで、「どうしたら学校を変えられるのか（良くできるのか）」に集約されるように思う。それは、恐らく生徒指導の取組に限ったことではなく、日本の公立学校やその教職員に対する物足りなさや不信感と言い換えることさえできるかもしれない。

しかしながら、学校は変わっていないというわけではない。それどころか、学校が変わるような試みは、日々、様々な学校や教室で行われている。そして、そうした試みの多くは、大なり小なり成果をあげてもいる。そもそも、なにがしかの試みが繰り返されながら、成果が上がらないはずがない。問題にすべきは、にもかかわらず、なぜ、学校（学校教育）は変わっていないようにしか見えないのか、あるいは、なぜ、改善されつつあるようには感じられないのか、であろう。

それに対する筆者の答えは、極めて単純である。ある学校やある教室で成果をあげた試みも、担当者が変われば「続かない」し、他の学校や学年、教室にまでは「広がらない」ことが多い。そして、それ以外の学校や教室の多くは、そもそも「始めようとしなない」からである。

ただし、学校における取組改善が「広がらない」「始めようとしなない」状況を、教職員の資質の問題や怠慢と短絡的に断じることには、異論がある。そもそも、日本の学校の場合、他の国々とは異なる制度的な特徴が存在し、そのことが「始めない・続かない・広がらない」状況を生じやすくさせている点についても、とりわけ生徒指導面に関しては、考慮すべきだと考えるからである。

②日本の学校の制度的特徴

その制度的特徴とは、1億人を超える人口規模の国でありながら、圧倒的に私立の学校が少ないことである。2020年時点でも、小学校では99%以上、中学校では92%以上、高等学校でも72%以上の学校が公立、すなわち都道府県や市町村が設置者である。そして、教職員の採用や研修、異動や昇進等の人事は、専ら都道府県若しくは政令市単位で行われている。校長に人事権はなく、校長も含めた教職員の異動や昇進等は、県や政令市といった範囲内で行われるのが一般的

2 もう一つ、暴力行為もあるが、現行のいじめの定義は暴力行為も含むことから、ここでは省略した。

で、教職員は数年ごとに勤務校を異動する。

この定期的な異動は、教職員の質による差が学校間に生じないようにできるという利点の一方で、別の大きな問題もはらんでいる。それは、3年単位の異動であれば教職員の3分の1程度が、7年単位の異動であれば教職員の7分の1程度が、毎年、入れ替わることである。良く言えば、常に新鮮な空気を取り込めるということではあるが、悪く言えば、せつかく形作ってきたものが、毎年、削り取られていくということでもある。

この状況は、生徒指導の取組に対して、特に大きな影響を及ぼす。学習指導面の改善であれば、個々の教職員が自らの学級なり教科の授業を行う際に試みる試行錯誤が大半を占める。つまり、個々の教職員が責任を持って自分の職務に努めるだけのことならば、教職員の入れ替わりによる影響を直接に受けることはない。ところが、生徒指導面の取組は、学年単位や学校単位で足並みをそろえて実施するものが大半を占める。一部の教職員だけではなく、学年全体、学校全体で取り組むことが求められるだけに、毎年の異動による影響は計り知れない。

仮に、一部の意欲的な教職員なり学年なりが、1年がかりで児童生徒の課題の改善に成功したとしよう。そして、管理職と共に、翌年度にその成果を他学級や他学年にまで広げようと考えたとしよう。だが、今年度異動してきたばかりの、前年度の様子を知らない教職員には、そもそも何が成果なのかは理解できない。つまり、毎年、何割かの教職員に対しては、前年度の状況から始まり、その取組の過程を事細かに説明することを余儀なくされる。しかも、異動してきた教職員にしてみれば、いくら話を聞かされたところで、変容を目の当たりにした教職員と同じ心境にはなり得ない。また、その試みにおいて指導的な役割を果たした教職員が異動した場合には、「広がらない」どころか「続かない」ことに直結する。³

③本稿の目的

生徒指導の取組を阻むかのように働く日本の学校の制度的特徴を前提にしつつ、生徒指導の取組の改革なり改善を「始めさせる」「続けさせる」には、学校に対して、何を、どう発信すればよいのか。本稿では、「変わらない」ようにしか見えない生徒指導の取組について、その現状を概観した上で、その根源に存在する問題点について指摘する。そして、それを打破するための基本的な手法、ここでは実際に生徒指導に取り組む際に効果を上げた手法、研究上のエヴィデンスが得られている手法を具体的に示していく。

2. 国は、学校を変えられるか

先に指摘したとおり、日本の学校の多くは公立であり、欧州の小国に見られるようなほとんどが国立という状況ではない。つまり、国が学校を直接的にコントロールしているわけではなく、間に都道府県や政令市が入る。そんな中で、国が学校に対して及ぼしうる影響力がどのようなものかについて、まずは見ていくことにする。

3 理論上は、異動に伴い、一つの学校の実践が他の学校にも伝播（でんぱ）する可能性も考えられる。だが、そのようにして自然に広がった事例は聞いたことがない。

①国が提供してきた内容の適切性

近年、生徒指導に関して文部科学省から発出された様々な通知等は、また国立教育政策研究所から提供された各種資料等は、そして「いじめ防止対策推進法」などの法律は、なにがしかの改革なり改善なりを学校に求めたり、促したりするものであったと言える。そして、そのために必要となる知識や情報の提供をも伴うものであったと言える。それらの内容については、異論や疑問の余地はあり得るとしても、致命的な誤りや欠陥等はなかったと言い切って差し支えあるまい。少なくとも、各学校で成果が上がらなかった（各学校が変わらなかった）のは国が提供した内容に大きな誤りや問題があったから、ということではなかったと考えてよからう。

そう筆者が判断する根拠は、一部の学校、いわゆる「荒れた学校」のように生徒指導上の課題を多く抱えていたり、研究指定等を受けて先進的な取組を始めようと考えていたりした学校の中には、そうした国等から提供された知識や情報を参考にした取組を行うことで学校が変わった、児童生徒が良くなった、等を報告する事例が存在するからである。⁴また、国立教育政策研究所の資料にも、そのような成果を上げた取組の過程と成果を客観的なデータで検証した（すなわち、エヴィデンスを示した）資料が複数存在する。⁵仮に内容に致命的な誤りや欠陥等があったのなら、そのような成果さえもが得られることはなかったはずであろう。

②生徒指導面で成果を上げた学校の特徴

ただし、国等から提供された知識や情報によって成果を上げたのが一部の学校にとどまることも、また厳然とした事実である。しかも、「荒れた学校」や研究指定校等であっても、成果を上げられなかった学校は存在する。同じように知識や情報の提供を受けていたはずなのに、成果に結びつけられた学校とそうでなかった学校が存在するのはなぜなのか。そこに、どのような違いが存在するのか。

筆者が直接に見聞きした範囲⁶の経験知で言えば、成果を上げた学校に共通していたのは、全教職員が自校の現状に対して危機意識を持ち、管理職若しくは生徒指導主事等が中心になって、国等から提供された知識や情報を自分たちでそしゃくし、全教職員が納得して自ら行動しようとする姿であった。「荒れた学校」を例にとるなら、学校が「墮(お)ちるところまで墮(お)ちた(?)」ことに対する教職員の危機意識が内発的な動機づけとなり、自校の現状に対する認識を教職員相互が共有しあうことで、学校全体としての取組が実現できたことが、成果につながったものと考えられる。

③生徒指導面で成果を上げられなかった学校の特徴

一方、同じように生徒指導上の課題を抱えた学校等であっても、成果を上げられなかった学校に共通していたのは、一部の教職員だけが走り回っていたり、各教職員が各自の取組にこだわっていたりする姿であった。すなわち、「荒れた学校」を例にとるなら、個々の教職員にそれぞれの危機意識はあるものの、教職員間で情報を共有しようとするまでには至っておらず、現状認識も

4 そのような成功事例は、全国各地に存在しており、各種の事例集等に収録されるなどして報告されてきた。

5 データによって変容過程を明示し、エヴィデンスを示している資料の例として、国立教育政策研究所（2014）、同（2016）をあげることができる。

6 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターが十年以上にわたって実施してきた「魅力ある学校づくり調査研究事業」の協力校に対する訪問や成果報告会を通して得た知見など。

共有されないまま各自の取組だけが行われ、結果的に成果につながらなかったものと考えられる。

また、特に目立った生徒指導上の課題もなく、研究指定等を受けていたわけでもない、その他多くの学校については、そもそも教職員が危機意識を抱くこと自体が難しく、情報を共有する必要性を感じることもなかったと考えられる。それと言うのも、生徒指導上の負担がさほどではない学校といえども、教職員の業務負担は軽いわけではない。生徒指導以外の課題への対応や処理を優先するなら、必ずしも緊急とは感じにくい生徒指導上の課題（予防や未然防止のための取組等）に関する事柄が後回しにされたとしても無理はない。その結果、生徒指導面の取組は、課題のある一部の児童生徒に対する緊急対応と教職員の一部の実践にとどまり、学校全体、あるいは児童生徒全体としては、良くも悪くも変化しなかったものと考えられる。⁷

④鍵となる教職員の意識

要するに、成果を上げられるか否か、学校が変わるかどうかは、知識や情報の共有は当然のこととして、教職員間の認識の共有に大きく左右される、ということであろう。しかし、情報共有や共通認識の大切さという指摘だけならば、さほど目新しいものとは感じられないことであろう。例えば、「ほう（報告）・れん（連絡）・そう（相談）」の大切さ等はこれまでも指摘されてきたし、生徒指導体制の充実等の表現により、共通認識の重要性も指摘されてきた。

だが、そうした指摘にもかかわらず、それらが徹底できていると胸を張れる学校は、決して多くはあるまい。教職員の側からの「ほう・れん・そう」が乏しい分を管理職の側からの情報収集で補うことで、やっと回っている学校は少なくなかろう。また、国等から提供された知識や情報にしても、すべての教職員に周知徹底できていると胸を張れる学校も、決して多くあるまい。資料等を回覧させているから、あるいは一斉にメールで配信しているから、知識や情報は共有されているはずと考えているのなら、単純に過ぎる。仮に、知識や情報を周知させる手段があり得たとしても、そこで達成されるのは知識や情報の共有までであって、それが自動的に共通認識となる（認識の共有にまで至る）わけではない。

知識や情報の共有が認識の共有へとつながり、さらには「学校としての取組」が実現されるためには、知識や情報の確実な提供が大前提であることは間違いない。だが、それで十分というわけでは決してない。例えば「荒れた学校」の場合には、先にも触れたとおり、追い込まれた教職員の危機意識が内発的な動機付けになり、そうした知識や情報を「自分たちでしゃくし、教職員が納得して自ら行動しようとする」中で認識の共有につながったものと考えられる。つまり、提供された知識や情報を積極的に受けとめようとする意識や自覚がなければ、いくら知識や情報を提供したところで、自動的に何かが始まるわけではない。

では、どうしたら教職員の意識や自覚は変わるのか。例えば、「ほう・れん・そう」が大切であると幾ら繰り返し伝えてみたところで、それも一種の情報や知識の提供にすぎない。「必ず報告するように」と命令する代わりに「報告することが大切なんだよ」と説いてみたところで、情

7 例えば、ある学年（児童生徒数100名程度）の取組の成果を、児童生徒のアンケート結果（5段階評価）で評価するとしよう。平均値が3から4に向上するには、100名の児童生徒全員が1点ずつ評価を上げるか、50名の児童生徒が2点ずつ評価を上げてくれるような取組を行う必要がある。それに対し、一部の気になる児童生徒のみ（例えば3名）に集中して対応し、彼らが一気に評価を4点ずつ上げてくれたとしても、平均値は0.12しか上がらない。つまり、一部の児童生徒に対する個別対応にとどまり、残りの児童生徒に対する働きかけを欠く限り、数値は大きく変化することはなく、学校も変わることはない。いわゆる「荒れた学校」が荒れ続けるときというのは、そうした悪循環に陥っているときに他ならない。

報や知識の提供以上にはならない。もともと意識が高い教職員、自覚を持った教職員であれば命令に従うであろうし、命令口調に対して反発するようなら説得も有効かもしれない。だが、意識が低い、自覚が育っていない場合には、いずれも効果は薄いに違いない。実際、「荒れた学校」が数年かけて立ち直った場合でさえ、「荒れ」が収まった後に異動してきた教職員の中には、「うわさで聞いていたほどひどい学校ではなかった」といった感想を漏らす者は少なくない。そうした危機意識がない教職員に対して、「荒れ」を経験してきた教職員が「再び荒れさせないためには…」と説いても、簡単には伝わらない。最後には、「自分で失敗してみない限り、わからない。痛い目に遭ってみるまで、伝わらない」といった諦めの言葉を漏らすほどである。

知識や情報の共有の有無、認識の共有の有無が大切であるとの指摘はもちろん正しいものの、問題はいかにしてそれを達成するか、達成させるかにある。知識や情報の共有を前提としつつ、互いの認識を共有しようとする積極的な意識や自覚の有無をこそ、問題にする必要がある。

⑤国からの直接的な働きかけの限界

ここまでの分析、あるいは「見立て」が正しいとすれば、国からの直接的な働きかけによる学校の改革や改善はあまり期待できそうにない。どんなに頑張ってみても、国にできることは情報や知識の提供以上の形態は難しいからである。個々の教職員の意識や自覚の変容を可能にするのは、学校の取組改善に教職員が主体的に参加することを促すような学校経営や、それを支援する教育委員会の研修ではないか。国にできることがあるとすれば、学校や教育委員会がそうした取組をすることを支援する方策を考えていくことしかあるまい。

3. 教職員の意識・自覚の現状

では、国として何をするかであるが、それを考えるためにも、多くの学校の、すなわち生徒指導上の課題を抱えた学校等ではない学校における、生徒指導面に関する教職員の意識や自覚について検討しておきたい。以下、いじめ対応を例にしながら考えてみよう。

①一般的な教職員の意識

「いじめ防止対策推進法」ができ、学校がいじめに対して積極的な対応を求められることになり、例えば、児童生徒に寄り添うこと、一人で抱え込まずに組織で対応すること、等の大切さを知らされていない教職員は、皆無と言ってよかろう。文部科学省や教育委員会、マスメディア等から、あるいは管理職等から、そうした話を聞かされないはずはないからである。だが、実際にいじめが疑われるような児童生徒間のトラブルを見聞きした教職員が、被害側・加害側の児童生徒に適切に対応しているのか。そもそも、いじめが起きないように指導を日々心がけているのか。また、それらのトラブルについて、各学校の「学校いじめ対策組織」に報告するとともに、必要な指示を仰いでいるのか。要するに、いじめに関する教職員の対応が「推進法」に即して適切になされているのかとなると、残念ながら疑問符をつけざるを得ない。実際、総務省の調査では、一部の学校にすぎない可能性はあるにせよ、不十分な対応しかなされていなかった事例について指摘されている。⁸

8 総務省（2018）。

教職員の不十分な対応の原因が知識や情報の乏しさからくるのであれば、それを提供することが効果的な対策となり得る。そのような判断の下、国からの知識や情報の提供が、毎年繰り返されてきたのであろう。だが、どう対応すべきか、どう行動すべきかについての知識がありながら不十分な対応にとどまっているのだとすれば、知識や情報の提供をただ繰り返すだけの従来の対策では効果は限定的であろう。知識はあるはずの教職員が不十分としか思われたい対応にとどまっているのだとしたら、それはなぜなのか。「続かない」「広がらない」場合と同様、その状況を単なる怠慢や資質の問題として片付けても、何の解決にもならない。

仮に、知識があるのに不十分な対応にとどまっているのが多くの教職員の状況だとすれば、その一つの答えは、本人の中では「(それなりに) やっている (やれている) つもり」だから、というものである。要するに、本人はやっていない、やれていないなどとは思ってもいない、との見立てである。そして、もう一つの答えとして、ごく一部の教職員に限られるであろうが、「今まで以上のことは無理」というやや開き直りともとれる姿勢だから、というものである。後者に対しては、個別に指導・対応するしかない。ここでの問題は、知識はあるはずなのに不十分な対応にとどまる教職員の大多数を占めているはずの、前者である。

② やっているつもり、やれているつもり

確かに、日本の教職員であれば、そのほとんどが「いじめはいけない」と児童生徒に伝えてくるに違いないし、児童生徒間のトラブルがあれば「加害者にも、被害者にも指導を行う」ことも当たり前に行われているに違いない。ただし、そうした児童生徒への指導が、やはり「知識の提供」で終わっている可能性は高い。なぜなら、児童生徒の意識や行動の変容にまで至るほどには時間をかけてはいられないからである。そもそも学校というのは、発達途上にある未熟な子供が集団で過ごす場所である。教室の中では、なにがしかのトラブルが日々、それも繰り返し起きる。そのたびに授業を中断し、指導を行ったり、話し合いを行わせたりするわけにもいかない。トラブルとなった行為をやめさせ、口頭で注意したら、すぐに授業に戻る場合も多いことであろう。

管理職等への報告についても、行っていないはずはない。ただし、それは教職員本人が必要と感じたときのみであって、そう感じなければ行われない可能性は高い。なぜなら、教職員の多くは教室が主たる仕事場であり、休み時間でさえ職員室に戻らないことも少なくないため、報告のタイミングも限られる。そもそも学校においては、教室の中で繰り返される日々のトラブルには個々の教職員が適宜対応するというのが暗黙のルールであろう。いちいち職員室に戻り、管理職の判断を仰いでいたのでは間に合わないし、本人に判断する力がないようでは話にもならない。トラブルとなった行為をやめさせ、口頭で注意し、一旦は収まったとしたら、そのまま報告しないですませていくことも多いことであろう。

しかも、従来の学校では、そうした対応で終わる教職員であっても、さほど問題視されてはこなかったのではないか。「あの先生は〇〇な人だから仕方がない」といった形ですまされたり、他の教職員がその穴埋めをする形で解決したりしてきたのではないか。そうだとすれば、多くの教職員が、完璧ではないものの「やれている」と感じていたとしてもおかしい話ではない。

③ コンプライアンスの時代に求められる意識改革

だが、時代とともに社会の風潮も変化している。一般企業の業務が公正かつ適切に事が進められていること、つまりコンプライアンスが適切になされていることに対する人々の期待や関心が、

これまでにない高まりを見せ、各企業は旧態依然とした体制の見直しを迫られる時代になってきた。そうした流れは、学校に対する見方にも影響を及ぼし始めていることであろう。すなわち、学校においても管理職を中心としたコンプライアンス体制のもとで教育がなされることを当然と考える保護者も増えつつあると考えるのが、妥当と思われる。もし、そうだとすれば、「やっているつもり」ではなく「実際にやる」こと、さらには「やっている」ことを第三者に分かる形で示すことまでもが求められるようになってきたと考えていくことが必要となろう。

とはいえ、時代が変わったのだから学校も変わる必要があると伝えたところで、「やれているつもり」の教職員の反応は、「そんなことは分かっている」「また、上から…」といった受けとめにとどまる可能性は高い。ただでさえ多忙な中であって、コンプライアンスなどとカタカナで言われても、「やらされ感」を払拭することはできまい。教師というものは、児童生徒が良くなるという手応えがある場合には、言われなくとも行動するところがある。反面、実感や手応えがなければ、関心を示さなかったり、受け身的に従うだけだったり、ということも少なくない。関心がなければ、自発的にも自主的にもなれないのは、ある意味では当然とも言える。

④ポイント「受けとめ直し」

しかしながら、そもそも世の中の仕事というのは、自発的に行ったり、自主的に行ったりできるものばかりではない。自分の意思や思いを最優先にして、すなわち、自分の好きなことだけを好きなように、やりたいことだけをやりたいようにやって生計が立てられるのは、ほんの一握りの人々や職種にすぎない。他からの指示や制約というのは、多かれ少なかれ、あるのが普通である。だからと言って、世の中の大多数の人々が「やらされ感」だけでイヤイヤ仕事をしているわけでもない。そうした、他からの指示や制約であっても、その内容に納得できるのであれば、その意味が腑（ふ）に落ちるならば、自らの意思や思いで始めたわけではなくとも、自分の意思や思いとして取り組むことはできる。つまり、自発的でなくとも、自主的でなくとも、主体的に取り組むことはできる。要は、与えられた課題であれ、指示された課題であれ、「自らが取り組むべき課題として、主体的に受けとめ直す」ように教職員を促すことができるかどうか、教職員に気づいてもらえるかどうか、にかかっていると見えよう。与えられた課題であっても、そこに個々の教職員の思いを込めて取り組むことができないなら、児童生徒に向かい合う甲斐（かい）が生まれてくることなどなからう。

4. 各学校で実行可能な「受けとめ直し」の方策

では、教職員が「自らが取り組むべき課題として、主体的に受けとめ直す」ようになるために、国には何ができるのか。どのような知識や情報を、誰に提供することで、事態を変えていけるのか。以下、国立教育政策研究所で開発され、検証及び公表が済んでいる手法の中から、いじめの未然防止等の取組を通して教職員の意識や自覚も変わっていった、否、変わったからこそ未然防止にも成功した、という手法を紹介する。

①教職員全員参加型のマネジメント・サイクル

教職員の「受けとめ直し」を促す上で有効な手法として、筆者が勧めるのは「教職員全員参加型のマネジメント・サイクル」である。日本において広く知られているマネジメント・サイクルは、

「PDCA」であろう。サイクルをどのように切り分けるのか、何を強調するのかにより、その名称には幾つかのヴァリエーションが存在する。筆者の場合には、1990年前後に「ピース・メソッド」⁹という手法を提案し、その検証結果等を報告してきた。当時は、「PDCA」の原形のような「PDS」が一般に知られ始めていた時期であったが、公立学校中心の日本の学校風土に適した手法として、また教職員の主体性が生かされる手法として、筆者は「P.E.A.C.E. (ピース)」を選んだ。しかし、いずれの名称を用いるにしても、基本となる発想は似たようなものと言ってよいし、学校における実践であれば、注意すべきポイントも共通になるはずである。

国立教育政策研究所（2015a）と国立教育政策研究所（2015b）はマネジメント・サイクルに基づく生徒指導の取組のポイントを解説した資料であるが、前者には、次のようなまとめが示されている。

—学校教育の現場でもPDCAサイクルという語が使われる機会が増えましたが、その際、「C=Check」を「評価」と訳すことが少なくないようです。しかし、教育活動を進める際には、単純に「点検（チェック）」と訳す方が適切です。

そもそも取組をサイクルで進める際には、最初に実態把握を踏まえた目標が設定され、それを達成するために「計画（P=Plan）」を立て、それを「実行（D=Do）」に移します。そして、一定期間経過後、期待される変容（目標の達成）が得られたか否かを実態把握に基づいて確認し、「見直し（A=Act）」を行います。

「見直し」に必要なのは、期待されるほどの変容でなかった場合に、「取組は計画通りに実行されたのか」「そもそも計画自体に問題はなかったのか」、時には「当初の実態把握や目標の設定は適切であったのか」を「点検（C=Check）」することです。「評価したら終わり」ではない点に注意してください。—

そして、後者には、次のようなまとめが示されている。

—PDCAサイクルで取組を進める際に、文字通りの順で「計画（P=Plan）」から始めてしまうと、「実行（D=Do）」した後の「点検（C=Check）」と「見直し（A=Act）」を適切に行うことは困難になってしまいます。なぜなら、計画立案に先立って、客観的な指標で実態把握を行っておくことが必要だからです。

9 いかにすれば教職員にいじめ問題の未然防止に取り組ませられるかを考えて、オーストラリアのいじめ防止プログラム（P.E.A.C.E. Pack）を参考に提案された手法。未然防止の取組の場合、事後対応の取組のような危機感を教職員は実感しにくく、成果も実感しにくいことから、実施や持続が困難（始められない、続けられない）である。そこで必要となるのが、児童生徒のいまだ表には現れていない課題を発見する試みと、そこで明らかになった課題を解決していくための一連の計画的な取組である。

具体的には、①児童生徒の現状を質問紙調査や欠席・遅刻・早退の日数等（客観的に測定でき、繰り返し実施可能かつ比較可能な尺度）で把握し、課題（問題と思われる状況）を発見する。②その課題をどう変えたいかという目標（1年後・半年後・学期の終了時等までに実現したい状況）を設定する。③その目標を達成するための具体的な取組について、行動計画（自校の教育課程に位置づけた実施計画）の形で策定する。④行動計画に沿って、一連の取組を着実に実施する。⑤一定期間終了後に、目標の達成状況を把握（上記の「①」で用いた尺度によって変化の有無を確認）し、上記「①～④」の課題発見・目標設定・行動計画策定・取組実施の過程の適否について検証する。⑥検証の結果から導かれた次なる課題を上記の「①」として、再び「②～⑤」を実施する。ちなみに「P.E.A.C.E.」の由来は、準備 Preparation、教育 Education、行動計画策定 Action Planning、対処 Coping、評価 Evaluation の5段階を指す。

PDSサイクルやPDCAサイクルと比べ、計画に先立つ部分をよりていねいに行う点に特長があり、日本の学校に適したマネジメントサイクルと考えられる。すなわち、いきなり上から（管理職から、教育委員会から、国から、等）降ってきた計画でスタートするのではなく、P段階で現状把握のための実態調査を行うこと、E段階で教職員全員が参加してその調査結果に基づいた話し合いを持つこと、その中でA段階の目標設定や行動計画立案が教職員全員の参加の下に行われることが大きく異なる。これらは、教職員の主体性を生かすことになり、やる気を高める上でもポイントになる。詳細については、国立教育政策研究所（2010）を参照されたい。

また、いきなり「計画」のみを提示されて「実行」に移ったとしても、児童生徒が期待通りの変容に至るかどうかは疑問です。それぞれの教室において、異なる児童生徒の集団を対象に、異なる教師が異なる授業を進めながら、全体として期待された変容をもたらすには、現在の児童生徒の姿、達成されるべき児童生徒の姿、そこに至る道筋などが、教職員全員にきちんとイメージされていることが不可欠だからです。

「計画」の段階では、前準備としての実態把握、それを踏まえた認識の共有、そして取組計画の策定、という過程をていねいに進めていく必要があります。—

そもそも個々の教職員は、意識的か無意識的か、主観的か客観的かはともかく、常に児童生徒の実態把握を自分なりに行っているはずである。そして、良心的な教職員であるなら、日々の授業のたびに、なにがしかの試行錯誤を行っており、授業の前と後の児童生徒の反応で自らの授業の点検と見直しを行っているはずである。生徒指導についても、それと同じことをすればよい。ただし、教職員一人で、しかも毎時間単位で試行錯誤を繰り返すことのできる学習指導とは異なり、生徒指導の試行錯誤は時間も手間もかかる。働きかけは長期にわたり、その成果（児童生徒が育ったか）が確認できるまでには更に時間がかかる。何よりも、教職員全体で取り組めなければ成果も限定的なため、教職員全員で話し合いを行うこと、その際の基になる児童生徒の実態を把握した客観的な調査（一般には質問紙調査）も必要になる。

この客観的な調査に基づいてなされる教職員全員参加の話し合いで、まずは課題を見つけ、その課題の改善につながるように一定期間後までに到達可能な目標を設定し、その目標の達成に資するような取組の行動計画を策定する。そして、この計画に沿って予定された期間の取組を実行し終えたら、目標が達成できたかどうかを評価するための調査を再び同じ要領で行う。そして、計画策定前の調査結果との比較により、自分たちの取組等が適切であったか、問題はなかったかを点検する。必要に応じて目標や計画の見直しを行ったら、再び計画に沿って取組を実行する。こうした一連の過程全てを教職員全員参加の形で行う。自分たちで決めた、選んだ、というプロセスが重要だからである。後は、このサイクルの繰り返しでよい。ただし、冒頭でも触れたとおり教職員の異動によって大きく影響を受けるので、毎年、この手順を繰り返すことが必要である。そうでなければ、せっかくの成果を発展させることはもちろん、維持することさえ困難となろう。

なお、児童生徒の実態を把握するための客観的な調査については、既に学校で実施している市販の心理検査や学校評価アンケートを流用してもかまわない。しかし、気をつけるべき点として、個人の結果ではなく学年の結果を見ること、結果の善し悪（あ）しで一喜一憂して終わりではないこと、を指摘しておきたい。取組の前後で学年集団がどのように変容したのかに基づき、自分たちが実行してきた取組を点検すること、そして改善につなげていくことが目的である。くどいようだが、点検の対象は教職員の取組（実態からの課題の抽出の適否、設定した達成目標の適否、目標を達成するために設定した行動計画の適否、行動計画の確実な実行の適否、取組の実行に当たった適否）であって、気になる児童生徒ではない。¹⁰ 点検の際の話し合いが横道にそれていかないためには、併せて提案されている「点検と見直しのためのチェックシート」に沿って議論をしていくことが有効である。

10 ちなみに、市販の心理検査の活用例でありがちな、アンケート結果に基づく犯人探し、すなわち自らの取組の点検は棚上げし、思わしくない結果をもたらした児童生徒が誰かを特定し、責任転嫁する行為は、マネジメントサイクルとは真逆の発想であることに注意。気になる児童生徒（個人）に着目するのではなく学年集団に着目すること、児童生徒を点検対象とするのではなく自らの取組を対象とすること、を忘れてはならない。

②中学校区単位で開く合同研修会

ただし、「教職員全員参加型のマネジメント・サイクル」に取り組ませるだけでは、全教職員の「受けとめ直し」としては不十分である。自分たちが取り組む内容(目指す目標、行動計画等)は、一応は自分たちで決めたことになるので、多少なりとも「やらされ感」は緩和されはするにせよ、そもそもの出発点(サイクルで取り組むこと)は自発的でも自主的でもないからである。実際の話合いの場面になると、自分たちの取組の点検のほずが児童生徒の点検(問題児探し)にすり替わりやすいというのも、そのせいであろう。

そんな教職員の意識を変え、自覚を促すには、実施に当たっての条件がもう一つある。それは、前項で示したマネジメント・サイクルに沿った教職員の話合いを、各学校単位で行うのではなく(ましてや、各学年任せや各個人任せにするのではなく)、中学校区単位で行うことである。¹¹ まずは実態把握のための客観的な調査を中学校区で共通のものにし、長期休業中の期間等を利用して一つの中学校とその校区内の複数の小学校の全教職員を集め、合同研修会の形でマネジメント・サイクルの話合いを進める。最初の30分間(第1セッション)は、各学校の各学年(小学校の場合には各ペア学年も可)でグループを作り、マネジメント・サイクルに沿って話合いを進める。次の30分間(第2セッション)は、小学校は学年ごとに複数の学校が合同で、中学校は3学年合同でグループを作り、第1セッションで話し合ってきた内容を互いに紹介し合った後、意見交換を行う。最後の30分間(第3セッション)は、全員が一堂に会して、第2セッションの話合いの経過と結論を報告する。その後、質問や補足の時間を15～30分ほどとって終了、といった要領で行っていく。

ここでの最大のポイントは、第1セッションでそれぞれの学校(学年)が児童生徒の実態から捉えた課題、その課題の改善のために設定した目標、その目標を達成するために設定した取組の行動計画について、第2セッションにおいて互いの学校(学年)の児童生徒の実態も見比べながら意見交換を行うことである。同じような地域性を持つ学校同士なので、互いの学校(学年)の考え方や意見が参考になる上、そこで出される疑問や提案も具体的な実態を思い浮かべてのことだけに的を射たものになることが多い。データに基づきつつも一般的な見解を述べることしかできない大学等の研究者や市販の心理検査の汎用的なコメントとは異なり、より実態に即したものとなる。

全教職員によるマネジメント・サイクルでの生徒指導の取組は、多くの教職員にとっては与えられたこと、押しつけられたことに他ならない。「やらされ感」の中で、イヤイヤ取り組む者も少なからず出てくる。そのため、この過程を自校の中だけで、ましてや自分の学年や自分だけで行うとすれば、主体的に取り組むだけの意味や価値を見いだすどころか、愚痴や不満を吐露して終わる可能性すらある。十分に話し合うこともなく、忙しいからと予定時間を早めに切り上げる学年も出かねない。だが、他の小学校や中学校との合同研修会では、予定通りに進めるしかなく、述べる意見もやや建前的な、つまり論理的かつ前向きなものに落ち着き、行動計画も練られたものとなりやすい。

さて、合同研修会が終わった後は、行動計画に沿って目標達成を意識しつつ取組を実行する。そして、予定された期間が過ぎた後、再び共通のアンケートを実施し、その結果に基づいた点検を行うために、再び合同研修会をもつ。互いの学校(学年)の実態(前回からの変容)と、それ

11 実際の進め方の詳細や得られた成果等は、国立教育政策研究所(2014)、同(2017b)を参照のこと。

を踏まえて第1セッションで互いの学校（学年）が行った点検の結果、その点検結果を踏まえて互いの学校（学年）が行った目標や行動計画についての見直しの結果について、第2セッションにおいて意見交換を行う。取組が期待通りの成果を上げた学校（学年）もあれば、期待外れに終わった学校（学年）も出てこよう。取組を実行すれば目標を達成できると楽観視していたにもかかわらず、そうならなかった学校（学年）は、目標を達成できた学校（学年）に対して、どのように取組を進めたのかについて、より具体的に質問することであろう。同じような地域性を抱えた学校でありながら、明暗が分かれたとすれば、何が原因なのかを知りたいと思うのは当然の欲求だからである。最初は強制された話合いの場であったとしても、次第に自分なりの関心が生まれてくる。

中学校区で取り組むと言うと、多くは小中連携が思い浮かべられよう。だが、中学校区の場合、むしろ小小連携の効果が大きい。教育委員会等の単位で開かれる研修会で、地域や施設に恵まれた小学校の好事例を聞かされても、大した刺激にはならない。だが、同じ中学校区内の地域性の似た小学校同士、それも同じ学年の取組であれば、参考にならないはずがない。加えて、微妙なライバル心も生まれることであろう。一方で、中学校の場合には、第1セッションは同学年、第2セッションも同じ学校内の話合いのため、小学校と比べれば少し緊張感に欠けたものとなりがちである。しかし、第3セッションで報告される小学校の話合いの結果が具体的かつ建設的なことに刺激を受け、焦りを感じる教職員が出てくる。ましてや、一定期間終了後に期待通りの成果を上げた小学校側の報告を聞かされた場合などは、合同研修会后、学校に戻って改めて点検と見直しを自発的・自主的に行う学年が出てきたりもする。

5. まとめに代えて

「いじめを減らすにはどうすればよいのか」「児童生徒の社会性を育むには何をすればよいのか」といった問いに対する答えとして、筆者は1990年代後半に、いじめの未然防止を目的とした二つの提案を行った。一つは、教職員をターゲットにした、学校で取り組む生徒指導体制づくりのためのピース・メソッド、もう一つは、児童生徒をターゲットにした、子供の社会性が育つ学校づくりのためのピア・サポート・プログラムである。実際に学校で試行してもらった結果を、国立教育研究所主催の「生徒指導国際フォーラム」という形で一般にも公開し、その記録も研究所のホームページで公開してきた。¹²その後、前者については「サイクルで取り組む生徒指導」といった表現を、後者については「異学年の活動で自己有用感を育むプログラム」「お世話活動」といった表現を積極的に用いるようにした。カタカナ表記をできるだけ避け、具体的な取組がイメージできるように配慮し、現在も普及啓発のための資料を作成したり、さらなるエヴィデンスの収集に努めたりしている。¹³

しかしながら、それらの提案が広く普及・定着するにまでは至ってはいない。普及させようと試みてくれた教育委員会も複数あったものの、「続かない」「広がらない」まま現在に至っている。生徒指導・進路指導研究センターの「魅力ある学校づくり調査研究事業」もサイクルで取り組む生徒指導の発想で進められているが、やはり広がりには限定的である。普及・定着が困難な理由の

12 国立教育政策研究所（2003）は、3回にわたる生徒指導国際フォーラムの記録をまとめて再収録した資料である。

13 今回紹介したのは、この前者の流れの取組であることは、改めて言うまでもなからう。

一つは、冒頭でも触れたとおり、教職員の定期的な異動によって取組が衰退する点にある。しかし、もう一つ、厄介な理由がある。それは、この手法が実を結ぶには、少なくとも管理職や一部のリーダー的な教職員に「学校を変えたい」という強い内発的動機が必要という点である。つまり、やる気がある学校であれば、ほぼ間違いなく成功する。やる気があるのに全く成果が上がらないといったことはない。だが、やる気がない学校に強制しても成果は期待しづらい。生徒指導の取組の多くは、一人の教師が自分の学級内だけで実践して成果を上げられるというものではない。学校や学年という単位で取り組む機運が盛り上がらなければ、成果を上げることは困難である。教職員の意識や自覚の有無は、生徒指導の場合、学習指導とは比べものにならないくらいに大きな影響を及ぼす。

今回、文部科学省の「魅力ある学校づくり検討チーム」においてピア・サポートについて報告することを依頼された際、最初に頭をよぎったのは、「何をさせれば事態が良くなるか」という発想ではなく、「どうしたら主体的に取り組ませられるのか」に着目すべきなのに、との思いであった。例えて言うなら、リハビリに効果のあるトレーニング・プログラムを紹介してほしいと頼まれた際に、紹介してもよいが、本人がまじめにリハビリに取り組むもうとしなければ効果はない、本人の意識や自覚をいかに変えるかを考える方が先、トレーニング方法は既に公表済みなので読めば分かるはず、と答えるようなものである。

もちろん、教職員に意識や自覚がないままでも効果が上がる手法、たった1時間でいじめをしなくなるトレーニングといった魔法のような手法を期待したくなる気持ちはわかる。実際、過去には、誰がやっても効果がある、誰でも簡単に始められる、等と謳ったトレーニングや手法も存在した。だが、そうしたトレーニング等の成果についてエヴィデンスが示されることはなく、せいぜいトレーニング直後の個人の感想等を並べ立ててお茶を濁す程度であった。現時点までに、そうした都合の良い手法が開発され、科学的にも検証されたという話は聞いたことがない。ついでに言うなら、そうした手法頼みで改革に成功したという話も聞かない。

そうした中で、本稿で紹介した「教職員全員参加型のマネジメント・サイクル」は、半年から1年近くはかかるものの、正しい手順を踏んで実施できさえすれば児童生徒の変容を期待できるというエヴィデンスが得られている手法である。そして、一度成果を上げることで、その過程に関わっていた教職員の意識を変えることにもつながりやすい。しかしながら、成果を上げた学校においてさえ、目標が達成できた後は、内発的な動機は低下し始める。取組後のアンケートの中には、「成果が上がったので、次は別な取組にチャレンジしてみたい」という前向き(?)なものもあった。さらには、翌年度以降に新たに異動してきた教職員を中心に、学校全体の取組に時間が割かれることへの不満が出始め、学年独自の取組や学級独自の取組に時間を使いたいとの声が大きくなり、教職員全員参加のための時間確保が難しくなってくる。最終的には、多少なりとも自発的、自主的であった取組から大きく後退し、成果は上げにくくなる。「教職員全員参加型のマネジメント・サイクル」自体は有効な手法ではあるが、教職員側の内発的な動機を前提にしなければ成功はおぼつかない。

とはいえ、「自発的、自主的に取り組むことが大切です」と幾ら伝えてみたところで、事態は変わらない。自発的、自主的に取り組まない者に無理やり何かをさせたところで、それはもはや自発的でも自主的でもない。だが、最初は与えられたものであっても、その意味を理解し、効果を実感することにより、改めて自分の課題として受けとめ直すことはできる。適切な場や機会を提供することで、「主体的」な取組への転換を促すことはできる。本稿で紹介した「中学校区単

位で開く合同研修会」は、そうした場や機会の一つとなりうることは、経験的に分かってきた。最初は強制的であっても、その過程での気づきが多ければ、内発的な関心や動機も生まれやすい。公立中心で、中学校区が行政上の単位でもある日本の学校教育制度の仕組みにも適している。

ただし、中学校区単位の取組を進めることができるのは各学校を所管する教育委員会、若しくは校長会であって、国ではない。教育委員会や校長会であれば、意識の高い管理職やミドルリーダーを選んで中学校区単位の取組を要請することができる。時には、強制もできよう。それに対して、国にできることは、各教育委員会や校長会が働きかけを行うように促すことくらいしかできない。本稿がその一助となることを、切に願う。

参考文献

- 国立教育政策研究所（2003）『「教職員」・「子供」・「地域」ではじめる学校づくり—予防教育的な生徒指導の推進のために—』
- 国立教育政策研究所（2010）『問題事象の未然防止に向けた生徒指導の取り組み方』
- 国立教育政策研究所（2014）『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—』（生徒指導リーフ増刊号2）
- 国立教育政策研究所（2015a）『PDCAのCは、「評価」か「点検」か？』（生徒指導リーフ Leaf.16）
- 国立教育政策研究所（2015b）『PDCAのPは、単なる「計画」か？』（生徒指導リーフ Leaf.17）
- 国立教育政策研究所（2016）『どのように策定・実施したら、「学校いじめ防止基本方針」が実効性のあるものになるのか？』
- 国立教育政策研究所（2017a）『PDCA×3＝不登校・いじめの未然防止～点検・見直しの繰り返しで、全ての児童生徒に浸透する取組を～』（第Ⅲ期「魅力ある学校づくり調査研究事業」報告書）
- 国立教育政策研究所（2017b）『「学校いじめ防止基本方針」がいじめの未然防止に果たす効果の検証～中学校区が共通に取り組む事例を中心に～』（平成26-27年度プロジェクト研究報告書）
- 総務省（2018）『いじめ防止対策の推進に関する調査 結果報告書』

（受理日：令和3年3月10日）