

(改訂試案)

生徒指導提要

「生徒指導提要の改訂に関する協力者会議」

令和4年3月29日時点

目次

第 I 部 生徒指導の基本的な進め方	13
第 1 章 生徒指導の基礎	14
1.1 生徒指導の意義・実践上の視点	14
1.1.1 生徒指導の意義	14
1.1.2 生徒指導の実践上の視点	15
1.2 生徒指導の類型	17
1.2.1 発達支持的生徒指導	17
1.2.2 課題予防的生徒指導	18
1.2.3 課題解決的生徒指導	19
1.3 生徒指導の方法	20
1.3.1 児童生徒理解	20
1.3.2 集団指導と個別指導	21
1.3.3 チーム支援による組織的対応	22
1.4 生徒指導の基盤	23
1.4.1 教職員集団の同僚性	23
1.4.2 生徒指導マネジメント	25
1.4.3 家庭や地域の参画	26
1.5 生徒指導の取り組み上の留意点	27
1.5.1 児童の権利の理解	27
1.5.2 ICT の活用	28
1.5.3 幼児教育との接続	30
1.5.4 社会的自立に向けた取り組み	31
第 2 章 生徒指導を意識した教育課程	33
2.1 児童・生徒の発達を支える教育課程	33
2.1.1 教育課程の編成・実施の留意点	33
2.1.2 教育課程の編成	34
2.1.3 教育課程の実施	34
2.2 生徒指導を意識した教科の指導	35

2.2.1 教科の目標と重ねて行う生徒指導	36
2.2.2 生徒指導を意識した授業づくり	37
2.3 生徒指導を意識した道徳教育	40
2.3.1 道徳教育と生徒指導の相互関係	40
2.3.2 生徒指導を意識した道徳科の授業	41
2.4 生徒指導を意識した総合的な学習（探究）の時間	42
2.4.1 総合的な学習（探究）の時間と生徒指導	43
2.4.2 生徒指導を意識した主体的・協働的な取組	43
2.5 生徒指導を意識した特別活動	45
2.5.1 特別活動と生徒指導	46
2.5.2 生徒指導を意識した学級活動・ホームルーム活動	47
2.5.3 生徒指導を意識した児童会・生徒会活動、クラブ活動	48
2.5.4 生徒指導を意識した学校行事	49
第3章 チーム学校による生徒指導体制	50
3.1 チーム学校における学校組織	50
3.1.1 チーム学校とは	50
3.1.2 チームとして機能する学校組織	52
3.2 生徒指導体制	54
3.2.1 生徒指導部と生徒指導主事の役割	54
3.2.2 学年・校務分掌を横断する生徒指導体制	56
3.2.3 生徒指導のための教職員の研修	57
3.2.4 生徒指導の年間指導計画	59
3.3 教育相談体制	60
3.3.1 教育相談の基本的な考え方と活動の体制	60
3.3.2 教育相談活動の全校的展開	61
3.3.3 教育相談のための教職員の研修	65
3.3.4 教育相談活動の年間計画	66
3.4 生徒指導と教育相談が一体となったチーム支援	67
3.4.1 生徒指導と教育相談	67
3.4.2 生徒指導と教育相談が一体となったチーム支援の実際	68

3.5 危機管理体制	71
3.5.1 学校危機とは	71
3.5.2 学校危機への介入	72
3.6 生徒指導に関する法制度等の運用体制	75
3.6.1 校則の運用・見直し	75
3.6.2 懲戒と体罰	77
3.6.3 出席停止制度の趣旨と運用	79
3.7 学校・家庭・関係機関等との連携・協働	81
3.7.1 連携・協働の場としての学校の意義と役割	81
3.7.2 学校と家庭、地域との連携・協働	82
3.7.3 学校と関係機関との連携・協働	83
第Ⅱ部 個別の課題に対する生徒指導	91
第4章 いじめ	92
4.1 「いじめ防止対策推進法」等	92
4.1.1 成立までの経緯	92
4.1.2 目的といじめの定義	92
4.1.3 国の基本方針の策定	94
4.1.4 いじめの重大事態	95
4.2 いじめ防止等対策組織と計画	96
4.2.1 組織の設置	96
4.2.2 組織の構成	97
4.2.3 組織の役割	98
4.2.4 実効的な組織体制	99
4.2.5 年間指導計画	99
4.3 未然防止・早期発見・対応	100
4.3.1 指導・援助の3局面	100
4.3.2 いじめの未然防止	101
4.3.3 いじめの早期発見	102
4.3.4 対応の原則の共通理解	103
4.4 関係機関等との連携体制	104

4.4.1 連携・協働による対応	104
4.4.2 保護者・地域との連携	106
第5章 暴力行為	107
5.1 関連法規・通知等	107
5.1.1 「暴力行為のない学校づくりについて」（報告書）	107
5.1.2 「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について」	108
5.2 学校の組織体制と計画	109
5.2.1 指導体制の必要性	109
5.2.2 生徒指導の目標・方針の明確化	109
5.2.3 指導体制の確立	110
5.2.4 取組の評価及び体制等の改善	111
5.3 未然防止・早期発見・対応	111
5.3.1 暴力行為に関する生徒指導の類型	111
5.3.2 暴力行為の未然防止	112
5.3.3 暴力行為の前兆行動の早期発見・早期対応	114
5.3.4 暴力行為が発生した場合の対応	115
5.4 関係機関等との連携体制	116
5.4.1 関係機関等との連携の重要性	116
5.4.2 未然防止教育における連携	116
5.4.3 早期発見・早期対応における連携	117
5.4.4 発生した暴力行為への対応における連携	117
第6章 少年非行	120
6.1 「少年法」、「児童福祉法」等	120
6.1.1 「少年法」の非行	121
6.1.2 少年補導の対象となる不良行為	121
6.1.3 「児童福祉法」の要保護児童	122
6.2 少年非行への視点	122
6.2.1 初発年齢の早い非行	122
6.2.2 低年齢から繰り返される非行	123
6.2.3 思春期・青年期の非行	124

6.3 少年非行への対応の基本	126
6.3.1 正確な事実の特定	126
6.3.2 児童生徒からの聴き取り	127
6.3.3 本人や関係者の言い分の聴き取りと記録	129
6.3.4 非行の背景を考えた指導	129
6.3.5 被害者を念頭においた指導	130
6.3.6 早期発見・早期対応の視点	130
6.3.7 非行傾向を示す児童生徒への指導における考え方	130
6.4 関係機関との連携	131
6.4.1 児童相談所や市町村などの福祉機関	132
6.4.2 警察との連携	132
6.4.3 少年非行についての司法関係機関との連携	133
6.5 喫煙、飲酒、薬物乱用	133
6.5.1 喫煙、飲酒、薬物乱用の現状	134
6.5.2 喫煙、飲酒、薬物乱用防止に関する指導	135
6.5.3 喫煙、飲酒、薬物乱用に関する生徒指導	136
6.5.4 警察や医療機関などの関係機関との連携	136
第7章 児童虐待	138
7.1 「児童福祉法」「児童虐待の防止等に関する法律」等	138
7.1.1 「児童虐待防止法」成立までの経緯	138
7.1.2 児童虐待の定義	139
7.1.3 学校に求められる役割	140
7.1.4 福祉による児童虐待への介入と支援	140
7.2 学校の体制	141
7.2.1 児童虐待対応のねらい	141
7.2.2 校内でなすべきこと	141
7.3 児童虐待の未然防止・早期発見・早期対応	142
7.3.1 児童虐待の未然防止	142
7.3.2 親権者等による体罰の禁止規定	142
7.4 児童虐待の発見	143

7.4.1 児童虐待の影響	143
7.4.2 児童虐待に類似する枠組み	145
7.5 児童虐待の通告	146
7.5.1 児童虐待防止法による通告	146
7.5.2 通告と同時に行う配慮	148
7.6 関係機関の連携	148
7.6.1 虐待対応に関する校内体制とアセスメント	148
7.6.2 児童虐待についての関係機関との連携	149
7.6.3 関係機関との情報提供	150
第8章 自殺	152
8.1 「自殺対策基本法」等	152
8.1.1 「自殺対策基本法」の成立と改正までの経緯	152
8.1.2 法の下での学校における自殺予防の取組	153
8.2 自殺予防のための組織体制と支援の方向性	153
8.2.1 自殺予防のための教育相談体制	153
8.2.2 自殺のリスクマネジメント・クライシスマネジメントのための校内体制	155
8.2.3 児童生徒の自殺の原因・動機と取組の方向性	155
8.3 自殺の未然防止・危機対応・事後対応	156
8.3.1 学校における自殺予防の類型	156
8.3.2 自殺の心理と自殺予防教育の方向性	157
8.3.3 自殺予防教育の目標と構造	158
8.3.4 自殺のリスクの高い児童生徒への危機介入	160
8.3.5 事後対応における心のケア	162
8.4 関係機関等との連携に基づく自殺予防の体制	164
8.4.1 保護者との連携	164
8.4.2 医療機関、福祉機関との連携・協働	164
8.4.3 ICTを利活用した自殺予防体制	165
第9章 中途退学	166
9.1 中途退学の関連法規と基本方針	166
9.1.1 関連法規	166

9.2 中途退学の理解	167
9.2.1 中途退学の要因	167
9.2.2 中途退学がもたらすもの	168
9.3 中途退学の未然防止と組織体制	169
9.3.1 新入生対応における中学校との連携	169
9.3.2 適応に向けての校内体制	170
9.3.3 教科指導上の留意点	170
9.3.4 キャリア教育・進路指導における未然防止機能	171
9.4 中途退学に至る前の早期発見・対応	171
9.4.1 生活の問題	172
9.4.2 学業の問題	172
9.4.3 進路の問題	172
9.5 中途退学者の指導と関係機関との連携体制	173
9.5.1 進学や就職における関係機関	173
9.5.2 その他利用可能な関係機関	175
第10章 不登校	177
10.1 関連法規・基本方針	177
10.1.1 不登校に関する基本方針の変遷	177
10.1.2 教育機会確保法	178
10.1.3 不登校支援の方向	178
10.1.4 支援の目標	179
10.2 学校の組織体制と計画	180
10.2.1 教育相談体制	180
10.2.2 教育相談を支える関係者	180
10.2.3 校種を超えての情報連携	181
10.3 不登校に関する生徒指導の類型	181
10.3.1 発達支持的生徒指導	181
10.3.2 課題予防的生徒指導	182
10.3.3 課題解決的生徒指導	183
10.4 関連機関等	186

10.4.1 専門機関の役割	186
10.4.2 専門機関との連携	187
第11章 インターネット・携帯電話にかかわる問題	189
11.1 関連法規・基本方針等	189
11.1.1 青少年インターネット環境整備法	189
11.1.2 出会い系サイト規制法	189
11.1.3 プロバイダ責任制限法	190
11.1.4 その他の法律等	191
11.2 インターネット問題への組織的取り組み	192
11.2.1 指導・啓発における留意事項	192
11.2.2 組織的取り組み	193
11.3 未然防止・早期発見・対応	194
11.3.1 生徒指導の3局面	194
11.3.2 前提としての方針確認	195
11.3.4 インターネット問題の早期発見	196
11.3.5 インターネット問題への適切かつ迅速な対処	197
11.4 関係機関等との連携体制	201
11.4.1 保護者	201
11.4.2 関係機関	201
第12章 性に関する課題	203
12.1 性に関する法律・方針等	203
12.1.1 「性犯罪・性暴力対策の強化の方針」の決定	203
12.1.2 「性同一性障害者の性別の取扱いの特例に関する法律」の制定	203
12.2 学校における性に関する教育	204
12.3 性に関する課題の早期発見・対応	205
12.3.1 早期発見と早期対応の基本	205
12.3.2 養護教諭と他の教職員との連携	205
12.3.3 実効性のある組織体制の確立	206
12.3.4 地域ぐるみの援助	206
12.4 性犯罪・性暴力に関する課題と対応	206

12.4.1	すべての児童生徒を対象とした生命（いのち）の安全教育	207
12.4.2	性的被害者への対応	209
12.4.3	性的被害者の心身のケア	210
12.4.4	性的被害者の心身の回復に向けた支援	210
12.5	性の多様性に関する課題と対応	210
12.5.1	性の多様性に関する課題の理解と学校における対応	211
12.5.2	性の多様性に関する学校外との連携	213
第13章	多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導	214
13.1	発達障害等に関する課題と対応	214
13.1.1	「発達障害」とは	215
13.1.2	発達障害等が抱える課題	216
13.1.3	学校における組織的な対応	217
13.1.4	関係機関との連携	218
13.2	精神疾患に関する課題と対応	219
13.2.1	精神疾患に関する基本的構え	220
13.2.2	精神疾患に関する基本的知識	221
13.2.3	児童生徒の精神疾患への気づき	222
13.2.4	児童生徒の精神疾患への対応	223
13.3	健康問題に関する課題と対応	224
13.3.1	身体的な疾患やけがにかかる対応	224
13.3.2	救急対応を要するけがや疾患について	225
13.3.3	健康問題・基礎疾患などに起因するもの	225
13.3.4	ストレス・生活習慣・生活環境に起因するもの	227
13.3.5	健康教育に係る生徒指導のための校内体制づくり	227
13.3.6	学校保健教育活動・関係機関との連携推進	229
13.4	家庭的状況	230
13.4.1	家庭の基本的養育機能と行政の役割	230
13.4.2	学校が行う家庭への支援	231
13.4.3	要保護児童、要支援児童、特定妊婦	232
13.4.4	子供の貧困、ひとり親支援、就学援助制度、無保険など	233

13.4.5 ヤングケアラー、保護者の精神的課題（疾患を含む）	235
13.4.6 社会的養護の対象である児童生徒	235
13.4.7 外国人児童生徒等	236

第 I 部 生徒指導の基本的な進め方

第1章 生徒指導の基礎

1.1 生徒指導の意義・実践上の視点

1.1.1 生徒指導の意義

生徒指導とは、[学校教育の目的](#)¹である、「社会の中で自分らしく生きることができる存在へと児童生徒が、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える意図でなされる教職員の働きかけ」の総称です。なお、生徒指導の課題解決のために、必要な場合は指導や援助を行います。

生徒指導は、学習指導要領の児童生徒の発達の支援において、「生徒指導の充実を図ること」と明記されました。生徒指導の充実を図る意味で、生徒指導の意義を共通理解することが大切です。学校教育における生徒指導の意義は、次のようになります。

具体的には、教育課程の内外を問わず、学校が提供する全ての教育活動の中で児童生徒の人格が尊重され、個性の発見とよさや可能性の伸長を児童生徒自らが図りながら、多様な社会的資質・能力を獲得すること、つまり、「個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達」を支援することです。同時に、自らの資質・能力を適切に行使して自己実現を図りながら、自己の幸福と社会の発展を児童生徒自らが追求すること、つまり、「自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現」を支援することです。そのことを通じて、児童生徒が、深い自己理解に基づき、「何をしたいのか」、「何をすべきか」、主体的に問題や課題を発見し、自己の目標を選択、設定して、この目標の達成のため、自発的、自律的、かつ他者の主体性を尊重しながら、自らの行動を決断し、実行する力、すなわち、「自己指導能力」を獲得することが目指されます。

生徒指導は、児童生徒に知識や技能等を身につけさせるために教科等でなされる直接的な働きかけである学習指導とは異なり、児童生徒を教え育てるというよりも、児童生徒が

¹ 学校教育の目的は、「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」（教育基本法・第1条）であり、「個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養う」（同法・第2条二）ことが目標のひとつとして掲げられている。学校は、生徒指導の働きを理解し、各教科の指導をはじめ全教育活動において、児童生徒の特性、能力、適性、進路等に応じて適切な教育が行えるよう、調和のとれた教育課程を編成する必要がある。

自身を個性的存在として認め、自己に内在しているよさや可能性²に自ら気づき、引き出し、伸ばすと同時に、社会生活で必要となる社会的資質・能力を身につけることを支える間接的な働きかけ³です。したがって、指導よりも援助や支援と呼ぶほうがふさわしいような働きかけが中心になります。

学校が提供する教育活動の中で、児童生徒が安全・安心に学習を進められること。ある時は、児童生徒が一人で自己と向き合い自己理解を深め自己の存在の大切さを認める、ある時は多様な他者と関わり合いや学び合いを通して、協働的で創造的な学習を進められること。学んだことが、自らの発達をもたらすこと。学んだことを生かして集団の中で、自分らしく行動できること。そのような児童生徒の自発的・主体的な成長や発達を願ってなされる様々な働きかけが生徒指導です。

また、生徒指導で発達を支えるという場合の発達とは、児童生徒の心理面（自信・自己肯定感等）の発達のみならず、学習面（興味・関心・学習意欲等）、社会面（人間関係・集団適応等）、進路面（進路意識・将来展望等）、健康面（生活習慣・メンタルヘルス等）の発達を含む包括的なものです。なお、教育活動の中で、課題を抱えつつ悩み、苦しんでいる児童生徒への早期の対応、あるいは、課題を抱えることになった児童生徒への事後の対応なども、生徒指導に含まれます。

なお、教育活動の中で、課題を抱えつつ悩み、苦しんでいる児童生徒への早期の対応、あるいは、課題を抱えることになった児童生徒への事後の対応なども、生徒指導に含まれます。生徒指導の諸課題に関しては、全ての教職員の当該課題に関連した関連法規の理解が不可欠であると、同時に、法令を遵守したスクール・コンプライアンスの徹底が大切となります。

1.1.2 生徒指導の実践上の視点

これからの児童生徒は、少子高齢化での社会形成、災害や感染症等の不測の社会的危機

²『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』中央教育審議会（2021）では、令和の日本型学校教育において、児童生徒の個別最適な学びの実現に向けて、児童生徒のよい点や可能性を伸ばし、これまで以上に児童生徒の成長やつまずき、悩み等の理解に努め、個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく支援することが大切であると指摘されている。

³ 生徒指導の考え方として、「生徒指導は機能概念であり、領域概念ではない。」という表現があります。

との遭遇、高度情報化社会での知識の刷新やICT能力の修得、外国の人々を含め多様な他者との共生と協働等、予測困難な変化や急速に進行する多様化に対応していかなければなりません。

児童生徒の自己指導能力の獲得に働きかける生徒指導では、多様な教育活動を通して、児童生徒が主体的に挑戦してみることや多様な他者と協働して創意工夫することの重要性等を実感することが大切です。以下に、その際に留意する実践上の視点を示します。

(1) 自己存在感の感受

児童生徒の教育活動の大半は、集団一斉型か小集団型です。そのため、集団に個が埋没してしまう危険性があり、学校生活のあらゆる場面で、「自分も一人の人間として大切にされている。」という自己存在感を児童生徒が実感することが大切です。また、ありのままの自分を肯定的に捉える自己肯定感や、他者のために役立った、認められたという自己有用感⁴をはぐくむことが大切になります。

(2) 共感的な人間関係の育成

学級・ホームルーム（以下、「HR」という。）経営の焦点は、どのようにして教職員と児童生徒、児童生徒同士の選択できない出会いから始まる生活集団を、認め合い・励まし合い・支え合える学習集団に変えていくのかということです。失敗を恐れず、間違いやできないことを笑わない、むしろ、なぜそう思ったのか、どうすればできるようになるのかを皆で考える支持的で創造的な学級・HRづくりが生徒指導の土台となります。そのためには、自他の個性を尊重し、相手の立場にたって考え、行動できる相互扶助で共感的な人間関係をいかに早期に創り上げるかが重要となります。

(3) 自己決定の場の提供

自己存在感を感受するには、授業場面で自らの意見を述べる、観察・実験・調べ学習等を通じて自己の仮説を検証してレポートする等、自ら考え、選択し、決定する、あるいは発表する、制作する等の体験が何より重要です。学習指導要領の主体的・対話的で深い学びを通して、児童生徒の自己決定の場を広げていくことが大切です。

⁴『生徒指導リーフLeaf.18 「自尊感情」？それとも、「自己有用感」』国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2015）

(4) 規範意識の醸成

児童生徒は、個性的であると同時に、集団生活の中で社会的存在として自己実現を図っていきます。集団生活では、自分勝手な言動で他者を傷つけないという最低限のルールは守らなければなりません。また、時間を守ろう、人と違う意見を大切にしよう、どの発言も笑わない、相手の立場になって考えてみようなど、学級・HRや授業のルール等を、進んで守ろうという規範意識を高めることが大切です。

1.2 生徒指導の類型

生徒指導を実践面から類型化すると、図1.1のようになります。対象や課題の程度によって、類型を大別すると、発達支持的生徒指導、課題予防的生徒指導（課題未然防止教育と早期発見・早期対応を含む）、課題解決的生徒指導の3類型になります。以下、具体的に、生徒指導の3類型についてみてみましょう。

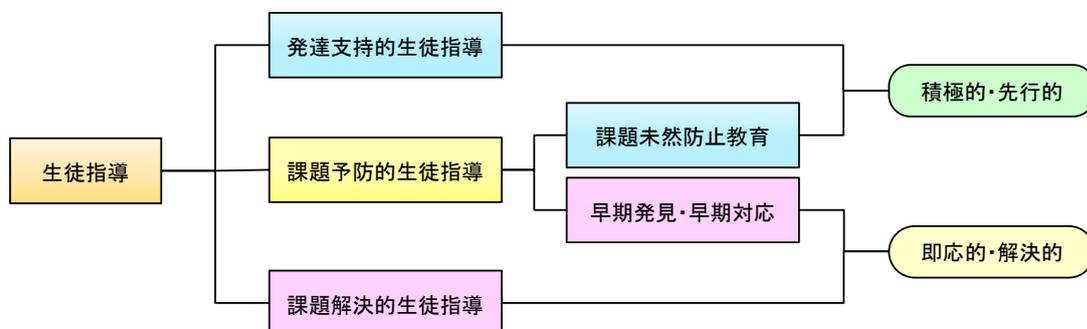


図1.1 生徒指導の類型

1.2.1 発達支持的生徒指導

発達支持的生徒指導は、特定の課題を意識することなく、全ての児童生徒を対象に、学

校教育の目標の実現に向けて、教育課程内外の全ての教育活動において求められる基盤となります。発達支持的というのは、児童生徒に向き合う際の基本的な立ち位置を示しています。すなわち、あくまでも児童生徒が自発的・主体的に自らを発達させていくことが尊重され、その発達の過程を学校や教職員がいかに支えていくかという視点、すなわち「個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達」に対する働きかけを行います。

発達支持的生徒指導では、日々の教職員の児童生徒へのあいさつ、声かけ、励まし、賞賛、対話、授業、行事等を通じた個と集団への働きかけが大切です。また、例えば、自己理解力や自己効力感、コミュニケーション力、他者理解力、思いやり、共感性、人間関係形成力、協働性、目標達成力、課題解決力などを含む社会的資質・能力の育成や、自己の将来をデザインするキャリア教育の推進など、全ての児童生徒の発達に関する教育活動に働きかけます。このような働きかけを、学習指導と関連づけて、意図的に教科、特別の教科道徳、特別活動、総合的な学習（探求）の時間に溶け込ませて行う場合もあります。これは、ガイダンス・プログラムまたはガイダンス・カリキュラムとも呼ばれるものです。

1.2.2 課題予防的生徒指導

課題予防的生徒指導は、課題未然防止教育と早期発見・早期対応から成ります。

(1) 課題未然防止教育

全ての児童生徒を対象に、生徒指導の諸課題の未然防止をねらいとした、意図的・組織的・系統的な教育プログラムの実施です。具体的には、SOSの出し方教育を含む自殺予防教育、薬物乱用防止教育、情報モラル教育、非行防止教室等が該当します。生徒指導部を中心に、年間指導計画に位置づけられて、実践されます。

(2) 早期発見・早期対応

課題を抱えはじめた、あるいはその予兆が見える一部の児童生徒を対象に、深刻な問題に発展しないように、課題を早期に発見し、初期段階で諸課題に対応します。例えば、ある時期に成績が急落する、遅刻・早退・欠席が増える、身だしなみに変化が生じたりする児童生徒に対して、いじめや不登校、自殺などの深刻な事態に至らないように、早期に教育相談や家庭訪問などを行い、実態に応じて早期に解決を図ります。また、早期対応では、学級・HR担任が保護者と協力して、単独で対応する場合がありますが、生徒

指導主事や生徒指導担当、教育相談コーディネーター（教育相談担当主任等）や教育相談担当、学年主任、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー（以下、「SC」、「SSW」という。）等の教職員が協働して、少人数の支援チームを編成して、組織的なチーム支援によって早期に対応するのが一般的です。

1.2.3 課題解決的生徒指導

いじめ、不登校、少年非行、児童虐待など特別な指導・援助を必要とする特定の児童生徒を対象に、校内の教職員だけでなく、校外の教育委員会、警察、病院、児童相談所、NPO等の関係機関との連携・協働による課題解決をねらいとしたものです。課題解決的指導は、学級・HR担任や学校単独では解決に導くことが困難な場合が多く、関係機関と連携・協働したネットワーク型のチーム支援を行います。

児童生徒が持つ課題の背景には、児童生徒の個人の性格や社会性などの個人的問題、児童虐待・家庭内暴力・家庭内不和・経済的困難など家庭の問題、LD・ADHD・自閉症スペクトラム障害などの発達障害等の障害、また、友人間での人間関係に関する問題などが多く見られます。学校としては、このような課題の背景を十分に理解し、課題に応じて管理職、生徒指導主事等、学級担任・HR担任、養護教諭、SC・SSW等の専門家で構成されるチームや関係機関等との連携・協働によるチームを編成して組織的に指導・援助することが求められます。

以上のような生徒指導の類型と、そこに含まれる小区分の特徴をまとめると、図1.1の右端に示しているように、**積極的・先行的な面**と**即応的・解決的な面**⁵があるということです。

従来の生徒指導は、課題が起き始めたことを認知したらすぐに対応する（即応的）、あるいは、起きてしまってから対応する（解決的）というイメージが強いと思います。いじめ重大事態や暴力行為の増加、自殺の増加などに対して、起きてからどう対応するか以上に、自殺という悲劇を食い止めるためにも、どうすれば起きないかに注力することが大切です。

⁵ 積極的・先行的な生徒指導は、プロアクティブ（Proactive）型生徒指導、即応的・解決的な生徒指導は、リアクティブ（Reactive）型生徒指導と呼称できます。

いじめを例にすると、いじめの疑いのある段階や認知してからの課題予防的生徒指導（早期発見・早期対応）や課題解決的生徒指導は重要ですが、SNSによるいじめなど教職員に見えないいじめ対応は、極めて難しいです。そこで、いじめを意識して、国語の授業で他人を傷つけない言語表現を学習する。あるいは、ネットでの誹謗中傷的書き込みの他者への影響や法的理解を、社会や特別活動で題材にして学習する。これらは、教職員が積極的に児童生徒に働きかける発達支持的生徒指導（積極的）といえます。同時に、いじめが近い将来起きないように先手を打って、いじめ防止教育（先行的）を児童会や生徒会と協力して展開します。

発達支持的生徒指導が、児童生徒の実態と合ったものであれば、全ての児童生徒を対象にした、人を傷つけない言語表現の学習、情報モラル教育、法教育は、いじめの抑止効果をもつことが期待されます。逆に、課題予防的生徒指導（早期発見・早期対応）や課題解決的生徒指導から得た一部もしくは特定の児童生徒の課題から、学級・HR・学年・学校・家庭・地域の課題や授業の課題などが見えてきます。

今後、発達支持的生徒指導や課題予防的生徒指導（課題未然防止教育）の在り方を改善していくことが、再発防止にもつながります。このように、三者は相互に関連した円環的な関係にあるといえます。その意味からも、これからの生徒指導では、積極的・先行的な生徒指導の創意・工夫が必要だといえます。

1.3 生徒指導の方法

1.3.1 児童生徒理解

生徒指導に共通する方法として、児童生徒理解ならびに集団指導と個別指導の方法原理があります。まず、児童生徒理解について、考えてみましょう。

(1) 複雑な心理・人間関係の理解

生徒指導の基本といえるのは、教職員の児童生徒理解です。経験のある教職員であっても、児童生徒一人一人の家庭環境、生育歴、能力・適性、興味・関心等を把握することは非常に難しいことです。また、スマートフォンやインターネットの発達によって、思春期の多感な時期にいる中学生や高校生の複雑な心理や人間関係を理解するのは困難

を極めます。生徒指導の諸課題の未然防止では、教職員の児童生徒理解の深さが鍵となります。

(2) 観察力と専門的・客観的・共感的理解

児童生徒理解においては、児童生徒を心理面のみならず、学習面、社会面、健康面、進路面、家庭面から総合的に理解していくことが重要です。また、学級・HR担任の日ごろのきめ細かい観察力が、指導・支援の成否を大きく左右します。また、学年担当、教科担任、部活動等の顧問等による複眼的な広い視野からの児童生徒理解に加えて、養護教諭、SCやSSWの専門的な立場からの児童生徒理解を行うことが大切です。この他、生活実態調査、いじめアンケート調査等の調査データに基づく客観的な理解も有効です。特に、教育相談では、児童生徒の声を、受容・傾聴し、相手の立場に寄り添って理解しようとする共感的理解が重要です。

(3) 児童生徒と保護者による教職員理解の重要性

児童生徒理解の深まりは、児童生徒と保護者の教職員理解の深まりと相互関係をもたらします。児童生徒や保護者が、教職員に対して、尊敬や信頼感を抱かず、心を閉ざした状態では、広く深い児童生徒理解はできません。児童生徒に対して、教職員が積極的に、生徒指導について伝え、発信して、教職員理解を図ることが大切です。たとえば、授業や行事で教職員が自己開示をする、あるいは、定期的な学級・HR通信を発行することを通して、児童生徒の教職員理解を促進します。

1.3.2 集団指導と個別指導

集団指導と個別指導については、集団指導を通して個を育成し、個の成長が集団を発展させるという相互作用により、児童生徒の力を最大限に伸ばすことができるという指導原理があります。

(1) 集団指導

朝の会や帰りの会での生き方・在り方に関する話題の提供、学級・HR活動での話し合いや非行防止教室等、集団を対象にした生徒指導があります。集団指導では、社会の一

員としての自覚と責任、他者との協調性、集団の目標達成に貢献する態度の育成を図ります。また、教職員は一人一人の児童生徒が、①「安心して生活できる」、②「個性を発揮できる」、③「自己決定の機会を持てる」、④「集団に貢献できる役割を持てる」、⑤「達成感・成就感を持つことができる」、⑥「集団での存在感を実感できる」、⑦「他の児童生徒と好ましい人間関係を築ける」、⑧「自己肯定感・自己有用感を培うことができる」、⑨「自己実現の喜びを味わうことができる」ことを基盤とした集団づくりの工夫が必要です。

(2) 個別指導

個別指導は、教育相談に代表されるように児童生徒一人一人を対象にします。令和の日本型学校教育において指摘されているように、「生徒指導上の課題の増加、外国人児童生徒数の増加、通常の学級に在籍する発達障害等の障害のある児童生徒、子供の貧困の問題等により多様化する子供たち」への対応も含め、誰一人取り残さない生徒指導が求められています。さらに、個の課題や家庭・学校環境に応じた、適切かつ切れ目のない生徒指導が大切となります。

1.3.3 チーム支援による組織的対応

いじめ、暴力行為、不登校等の背景や要因として、ネットいじめ、非行、児童虐待、発達障害等の障害に伴う二次障害等が指摘されています。低年齢化、深刻化、多様化する生徒指導の諸課題を解決するためには、学級・HR担任が一人で問題を抱え込むのではなく、生徒指導担当、教育相談担当、学年主任、養護教諭、SC、SSW等校内の教職員が連携・協働した組織的対応が重要となります。また、課題によっては、校内だけではなく、関係機関等との連携・協働が必要となります。課題予防的生徒指導や課題解決的生徒指導における組織的対応の有効な方法のひとつとして、チーム支援があります。チーム支援による組織的対応によって、早期の解決を図り、再発防止を徹底することが必要です。

(1) チーム支援の特色

チーム支援の特色として、次の2点があります。第1は、生徒指導上の課題で、悩み苦しんでいる児童生徒ひとり一人に対して、保護者、学校内の複数の教職員、関係機関

の専門家、地域の人々等が、[アセスメント](#)⁶に基づいて、支援チームを編成して、組織的・計画的に課題予防や課題解決を行います。第2に、チーム支援は、システムティックに実践されます。チーム支援のプロセスは、〔①チーム支援の判断→②アセスメントの実施→③チーム支援計画の作成→④支援チーム実践→⑤チーム支援の終結〕です。

(2) チーム支援の留意点

チーム支援では、児童生徒の学習情報、健康情報、家庭情報等極めて慎重な取り扱いを要する個人情報を扱います。そのため、守秘義務や説明責任等に注意をしなければなりません。以下は、チーム支援のみならず、生徒指導全般にも共通する留意事項です。

①合意形成と共通理解

チーム支援に関して、保護者や児童生徒と事前に「何のために」「どのように進めるのか」「情報をどう扱い、共有するのか」という点で合意形成や共通理解を図ります。

②守秘義務と説明責任

参加するメンバーは、知り得た個人情報を含めチーム支援情報を守秘しなければなりません。また、学校や教職員は、保護者や地域社会に対して、説明責任を有し、情報公開請求に応えることが必要です。特に、当該児童生徒の保護者の知る権利への配慮が大切です。

③記録保持と情報セキュリティ

会議録、各種調査票、支援シート、教育相談記録等、的確に記録・作成し、規定期間保持することが必要です。また、これらの情報については、自治体が定める教育情報セキュリティポリシー等に準拠して慎重に管理することが求められます。

1.4 生徒指導の基盤

1.4.1 教職員集団の同僚性

⁶ チーム支援において、当該児童生徒の課題に関連する問題状況や緊急対応を要する危機の程度等の情報を収集・分析・共有を行い、課題解決に有効な支援仮説を立て、支援目標や方法を決定するための資料を提供するプロセスのことです。（→ 3.4.2 生徒指導と教育相談が一体となったチーム支援の実際）

組織的かつ効果的に生徒指導を実践するためには、教職員集団の学び合い、支え合う同僚性が基盤となります。教職員や専門能力スタッフ等の多職種で組織される学校がチームとしてうまく機能するには、職場の組織風土（雰囲気）が大切です。換言すると、学級・HR担任中心の抱え込み型生徒指導から、多職種による連携・協働型生徒指導に変えていく際に、重要となるのは職場の人間関係の有り様です。

(1) 教職員の受容的・支持的・相互扶助的な人間関係

教職員が気軽に話ができる、生徒指導実践について困った時に、同僚教職員やスタッフに相談にのってもらえる、改善策や打開策を親身に考えてもらえる、具体的な助言や助力をしてもらえる等、受容的・支持的・相互扶助的な人間関係が、組織として一体的な動きがとれるかどうかの鍵となります。また、職能形成という点からも、教職員が絶えず自らの生徒指導実践を振り返り、相互に意見を交わしあい、学びあえる同僚関係⁷が不可欠です。

(2) 教職員のメンタルヘルスの維持とセルフ・モニタリング

生徒指導を実践する上で、教職員のメンタルヘルス⁸の維持は重要です。生徒指導では、未経験の課題性の高い対応に迫られることがあります。自分の不安や困り感を同僚に開示できない、素直に助けてほしいといえない、努力しているが解決の糸口がみつからない、自己の実践に肯定的評価がなされない等により、強い不安感、焦燥感、閉塞感、孤

⁷ 「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」中央審議会（2006）

「2. 教員をめぐる現状」・「5 教員の多忙化と同僚性の希薄化」において、「社会の変化への対応や保護者等からの期待の高まり等を背景として、教員の中には、多くの業務を抱え、日々子どもと接しその人格形成に関わっていくという使命を果たすことに専念できずに、多忙感を抱いたり、ストレスを感じる者が少なくない。また、教科指導や生徒指導など、教員としての本来の職務を遂行するためには、教員間の学び合いや支え合い、協働する力が重要であるが、昨今、教員の中に学校は一つの組織体であるという認識の希薄になっていることが多かったり、学校の小規模化を背景に、学年主任等が他の教員を指導する機能が低下するなど、学びの共同体としての学校の機能（同僚性）が十分発揮されていないという指摘もある。」と同僚性の希薄化を指摘している。

⁸ 「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）」教職員のメンタルヘルス対策検討会議（2013）では、教職員のメンタルヘルス不調の背景において、「教員は、対人援助職であるために、必ずしも決まった正解がない事例が多く、終わりが見えにくく目に見える成果を実感しづらい場合も多い。それゆえ自分の行動が適切かどうかの迷いや不安を抱きながら対応していることもある。このため、自分自身の努力に対する周りからの肯定的な評価やフィードバックが得られないと燃え尽きてしまうことがある。」とバーンアウトについて言及している。

立感を抱き、心理的ストレスの高い状態が継続することがあります。この状態が常態化すると、バーンアウト（燃え尽き症候群）のリスクが高まります。それに対して、受容的・支持的・相互扶助的な同僚性がある職場には、バーンアウトの軽減効果が期待されます。また、自分の心理状態を振り返る、セルフ・モニタリングも重要です。不安や苦しみを、一人で抱え込まず、身近な教職員に相談できる雰囲気や体制が大切です。

1.4.2 生徒指導マネジメント

生徒指導を切れ目なく、効果的に実践するためには、学校評価を含む生徒指導マネジメントサイクルを確立することが大切です。

(1) PDCAサイクルでの取り組み

PDCAサイクルとは、始めに、学校の環境、児童生徒の状況、保護者や地域の人々の願い等を調査や聴取します。これに加え、各種審議会答申や世論の動向等を見据えて、「児童生徒がどのような態度や能力を身に付けるように働きかけるか」「何を生徒指導の重点とするか」等の目標を立てます。これを基に、生徒指導計画（P=Plan）を策定し、実施（D=Do）し、点検（C=Check）を行い、次年度の改善（A=Action）へとつなげます。

(2) PDCAサイクルでの留意点

PDCAサイクルの推進にあたっては、管理職のリーダーシップと、保護者の学校理解や教職員理解が重要となります。その際の留意点は、以下の通りです。

① 生徒指導に関する明確なビジョンの提示

校長は、組織マネジメントの観点から、学校、家庭、地域の実態に基づいて、生徒指導の目標や育成したい児童生徒像に関する明確なビジョンを校内外で提示をして、一体感を醸成することが大切です。

② モニタリングと確実な情報共有

実施段階では、管理職によるきめ細かい教職員の動静把握、すなわち、モニタリングが必要です。そのためには、各教職員との確実な情報共有、委員会・部会・学年会等の議事内容の理解が大切となります。

③保護者の学校理解と教職員理解

学校における生徒指導が功を奏するためには、保護者との相互理解が前提となります。そのため、学校から保護者への積極的な情報発信が重要となります。学校ホームページによる情報発信の工夫、あるいは、学級・HR担任による保護者向けの学級・HR通信、学年便り、生徒指導部や教育相談部による通信等によって、生徒指導の目標理解や協力のお願ひ、児童生徒の実態に関する情報共有を図ります。保護者の学校理解や教職員理解が深まれば、家庭や地域との連携・協働の基盤となります。

1.4.3 家庭や地域の参画

生徒指導は、学校の中だけで完結するものではなく、家庭や地域及び関係機関等との連携・協働を密にし、児童生徒の健全育成という広い視野から取り組む社会に開かれた生徒指導として推進を図ることが重要です。具体的な方法としては、以下2点があります。

第一の方法としては、**コミュニティ・スクール**（学校運営協議会制度）を活用して、地域社会総掛かりで生徒指導を展開します。学校運営協議会を通じて、保護者や地域の人々等が一定の権限と責任を持って学校運営に参画する仕組みを置く学校が、**コミュニティ・スクール**です。「**地方教育行政の組織及び運営に関する法律**」（第47条の5）で、その意義や**役割**⁹が規定されており、学校運営協議会の設置は教育委員会の努力義務とされています。保護者や地域の人々等の意見を学校運営に反映させるための協議や基本方針の承認を行うことを通じて、生徒指導の課題、重点目標の共通理解、家庭と地域との連携・協働、評価と改善事項等を地域と学校が共有し、具体的な取組へとつなげることが可能となります。

第二の方法として、「学校を核とした地域づくり」として、**コミュニティ・スクール**と一体的に取り組む**地域学校協働活動**があります。地域学校協働活動とは、地域の高齢者・成人・学生・保護者・PTA・NPO・民間企業、団体・機関等の幅広い地域の人々等の参画を得て、地域全体で児童生徒の学びや発達を支えます。地域学校協働活動は、平成29年3月の「**社会教育法**」（第5条第2項）の改正により、法律に位置づけられました。登下校の見守り、多様な教育的ニーズのある児童生徒への学習支援、放課後や土曜日等における学習

⁹ 学校運営協議会の主な役割として、次の3つがある。①校長が作成する学校運営の基本方針を承認する、②学校運営に関する意見を教育委員会又は校長に述べることができる、③教職員の任用に関して、教育委員会規則に定める事項について、教育委員会に意見を述べるができる。

プログラムの提供、職場体験の場の提供等、学校と地域が連携・協働することによって、生徒指導を地域社会全体で行うことが可能になります。

1.5 生徒指導の取り組み上の留意点

誰一人取り残さない、切れ目のない生徒指導を学校全体として取り組む場合の留意点は、以下の通りです。

1.5.1 児童の権利の理解

まず、第一は、教職員の**児童の権利に関する条約**¹⁰についての理解です。

(1) 児童の権利に関する条約

児童生徒の人権の尊重という場合に、留意すべきは1989年（平成元年）11月20日に第44回国連総会において採択された**児童の権利に関する条約**です。日本は、1990年にこの条約に署名し、1994年に批准しています。児童とは、18歳未満のすべての者を指します。本条約の発効を契機として、児童生徒の基本的な人権に十分配慮し、一人一人を大切にしたい教育が行われることが求められています。

(2) 4つの原則

生徒指導を実践する上で、児童の権利に関する条約の4つの原則を理解しておくことが大切です。第一に、児童生徒に対するいかなる差別もしない、第二に、児童生徒にとって最もよいことを第一に考えること、第三に、児童生徒の命や生存、発達が保証されること、第四に、児童生徒は自由に自分の意見を表明する権利をもっていること。

関連する条文の概要は、以下の通りです。

① 差別の禁止

¹⁰ 「『**児童の権利に関する条約**』について（通知）」文部事務次官（平成6年5月20日）では、「本条約の発効により、教育関係について特に法令等の改正の必要はないところではありますが、もとより、児童の人権に十分配慮し、一人一人を大切にしたい教育が行われなければならないことは極めて重要なことであり、本条約の発効を契機として、更に一層、教育の充実が図られていくことが肝要であります。このことについては、初等中等教育関係者のみならず、広く周知し、理解いただくことが大切であります。」として周知している。

児童又はその父母若しくは法定保護者の人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的意見その他の意見、国民的、種族的若しくは社会的出身、財産、心身障害、出生又は他の地位にかかわらず、いかなる差別もなしにこの条約に定める権利を尊重し、及び確保する。（第2条）

② 児童の最善の利益

児童に関するすべての措置をとるに当たっては、公的若しくは私的な社会福祉施設、裁判所、行政当局又は立法機関のいずれによって行われるものであっても、児童の最善の利益が主として考慮されるものとする。（第3条）

③ 生命・生存・発達に対する権利

生命に対する児童の固有の権利を認めるものとし、児童の生存及び発達を可能な最大限の範囲において確保する。児童の生存及び発達を可能な最大限の範囲において確保する。（第6条）

④ 意見を表明する権利

児童が自由に自己の意見を表明する権利を確保する。児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮される。（第12条）

いじめや暴力行為は、児童生徒の人権侵害であるばかりでなく、進路や心身に重大な影響を及ぼします。教職員は、いじめの深刻化や自殺の防止を目指す上で、児童生徒の命を守るという当たり前の姿勢を貫くことが大切です。また、安全・安心な学校づくりは、生徒指導の基本であり、同条約の理解は、教職員、児童生徒、保護者、地域にとって必須だといえます。

1.5.2 ICT の活用

第二の留意点は、ICTを活用した生徒指導の推進です。**令和の日本型学校教育**の実現と**GIGAスクール構想**を踏まえ、今後ICTを活用した生徒指導を推進することが大切です。ICTを活用することで、以下のような教育効果等が期待されます。ただし、実践にあたっては、不断の教職員のICT活用能力の向上が必要となります。

(1) データを用いた生徒指導と学習指導との関連付け

学習指導要領では、「学習指導と関連付けながら、生徒指導の充実を図ること。」と明記されています。学習指導と生徒指導が、相関的な関係を持つことを、多くの教職員が経験的に実感しています。児童生徒の孤独感や閉塞感の背景には、勉強がわからない、授業がつまらない等、学習上のつまずきや悩みがある場合が少なくありません。わかりやすい授業、誰にも出番のある全員参加の授業が、児童生徒の自己肯定感や自己有用感を高めます。ICT を活用することで、学習指導と生徒指導の相互作用を、データから省察することが大切です。

なお、校務系データ（出欠情報、健康診断情報、保健室利用情報、テスト結果、成績情報等）と、学習系データ（学習記録データ、児童生徒アンケートデータ等）等を組み合わせることで、一人一人の児童生徒や学級の状況を多様な角度から、客観的なデータを用いて分析・検討することも可能となります。

(2) 悩みや不安を抱える児童生徒の早期発見・対応

ICTを活用することで、児童生徒の心身の状態の変化に気づきやすくなる、あるいは、児童生徒理解の幅の広がりにつながることも考えられ、悩みや不安を抱える児童生徒の早期発見や早期対応の一助になることも期待されます。一方、あくまでICTにより得られる情報は状況把握の端緒であり、それにより支援の画一化が生じたりしないよう留意したり、把握した状況から適切に対応する体制を構築しておくことが求められます。

(3) 不登校児童生徒等の教育機会の確保

学校に登校できない児童生徒に対する学習保障や生徒指導という観点から、ICTを活用した支援は「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」の第3条2「個々の不登校児童生徒の状況に応じた必要な支援が行われるようにすること。」という基本理念の実現方法の一つといえます。

また、病気療養中の児童生徒については、「小・中学校等における病気療養児に対する同時双方向型授業配信を行った場合の指導要録上の出欠の取扱い等について（通知）」及び、「高等学校等におけるメディアを利用して行う授業に係る留意事項について（通知）」「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行について（通知）」等を参考にし、ICTを活用した通信教育やオンライン教材等を活用するなど、教育機会の確保に

努める必要があります。

1.5.3 幼児教育との接続

第三は、幼児の教育と小学校教育との円滑な接続です。生徒指導では、「児童が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう」にすることが大切です。

こうした生徒指導の考え方に立てば、幼児期において、信頼する大人との温かな関係の中で幼児が自己を発揮しながら、他の幼児や地域の人々との関係を深めていくことは、非常に重要です。そして、幼児教育の成果が小学校教育へと引き継がれ、子どもの発達や学びが連続するようする必要があります。そのためには、幼稚園・保育所・認定こども園と小学校（以下、「幼保小」という。）の教職員が交流体験や情報交換を通して、幼児がどのように友達のよさや自分のよさや可能性に気づき、人に対する信頼感や思いやりの気持ちをもてるようになるのか、あるいは、現状での幼児教育や小学校教育の課題を相互理解することが大切です。そして、幼保小の教職員が、後述する「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有し、幼児教育と小学校教育の円滑な接続について協働して考えていく必要があります。その際、幼保小の接続期におけるスタートカリキュラムの位置づけや役割を踏まえ、入学当初のみならずその後の小学校における生活や学習へのつながりを視野に検討する姿勢が大切です。こうした幼児教育と小学校教育の円滑な接続は、小学校という新たな環境においても、児童が安心して楽しく学習や生活を送ることにつながります。これらの幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすることが求められています。こうした接続を意識することが、小学校における積極的な生徒指導の基盤となります。

(1) 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

幼児教育と小学校教育との円滑な接続を図るために、**幼稚園教育要領**、**保育所保育指針**、**幼保連携型認定こども園教育・保育要領**において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい

姿」が示されています。具体的には、①健康な心と体、②自立心、③協同性、④道徳性・規範意識の芽生え、⑤社会生活との関わり、⑥思考力の芽生え、⑦自然との関わり・生命尊重、⑧数量や図形、標識や文字等への関心・感覚、⑨言葉による伝え合い、⑩豊かな感性と表現の10項目です。これらの幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすることが求められています。こうした接続を意識することが、小学校における積極的な生徒指導の基盤となります。幼保小の教職員が、このような姿について共通理解を図り、指導の充実につなげていくことが大切です。

(2) スタートカリキュラムの工夫

小学校では、幼児期における遊びを通じた総合的な学びから、各教科等における、より自覚的な学びに円滑に移行できるよう、入学当初において、生活科を中心とした合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定など、指導の工夫や計画の作成をしていきます。いわゆる**スタートカリキュラム**¹¹を編成・実施することにより、自分で考え、選択・判断し、行動する自己指導能力や他者との協働性の土台をつくります。

1.5.4 社会的自立に向けた取り組み

第四に、生徒指導が、児童生徒が社会の中で自分らしく生きることができる存在となるように、適切な働きかけを行うという点に留意し、社会的自立に向けた取り組みを意識する必要があります。

2022年4月から、民法の改正により成年年齢が18歳に引き下げられたことから、18歳となった時点で生徒は成人となり、親権に服することがなくなります。つまり、学校教育法上の保護者がなくなるということになります。このように、生徒の自立が制度的にも前倒しとなる部分がある一方で、ひきこもりの増加に代表されるように、社会的自立が困難な状況にある若者の存在も課題とされています。

2010年に施行された「**子ども・若者育成支援推進法**」に基づく「**子供・若者育成支援推**

¹¹「**発達や学びをつなぐスタートカリキュラム スタートカリキュラム導入・実践の手引き**」国立教育政策研究所教育課程研究センター編（2018年）

進大綱」(令和3年4月6日子ども・若者育成支援推進本部決定)は、成年年齢引き下げ等への円滑な対応に加えて、子供・若者の生活する場として、家庭、学校、地域社会、情報通信環境(インターネット空間)及び就業(働く場)の5つをあげて解説しています。その中で特に学校という場の課題として、児童生徒の多様化、自殺、不登校等生徒指導上の課題の深刻化、教職員の多忙化・不足、学校の減少、情報化への対応の5点を示しています。このような状況の下にあって、生徒指導は学校内で完結するものでもなく、また卒業や中退、進路変更などに伴ってただちに終了するというものでもありません。日頃から児童生徒の社会的自立を支えることはもちろん、キャリア教育や適切な進路指導も大切です。また必要な場合には、就労支援事業所や子ども・若者相談機関などにつなぐといった支援を行う必要もあります。

第2章 生徒指導を意識した教育課程

2.1 児童・生徒の発達を支える教育課程

教育課程は、各学校が、各教科、特別の教科 道徳、総合的な学習(探究)の時間、特別活動、そして小学校における外国語活動を構成要素として、年間計画の形で教育活動を編成したものです。教育課程内の活動の多くは授業形式で行われるために学習指導の場というイメージが強く、生徒指導とは無縁のような受け止めも少なくないようです。しかし、第1章でも触れたとおり、学習指導の目的を達成する上で、また生徒指導上の諸課題を生まないためにも、教育課程における生徒指導の働きかけが欠かせません。教育課程の編成や実施に当たっては、学習指導と生徒指導を分けて考えるのではなく、両者を相互に関連付けながら、どうすれば充実を図ることができるのか、学校教育の目標を実現できるのかを探ることが重要です。

2.1.1 教育課程の編成・実施の留意点

今回の学習指導要領では、教育課程の編成や実施に当たり、①学級経営、児童生徒の発達の支援、②生徒指導の充実、③キャリア教育の充実、④指導方法や指導体制の工夫改善など個に応じた指導の充実、に留意することを求めています¹²。

①では、日頃から学級経営の充実を図り、教師と児童との信頼関係及び児童生徒相互のよりよい人間関係を育て、学習や生活の基盤をつくること。そして、集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の児童の課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方により、児童生徒の発達を支援すること。②では、児童生徒自らが、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活の中で自己実現を図る過程を支えるために、児童生徒理解を深め、生徒指導の充実を図ること。③では、児童生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な資質・能力を身に付けていくことができるよう、キャリア教育の充実を図ること。④では、児童生徒がそれぞれ能力・適性、興味・関心、性格等が異なってい

¹²小学校学習指導要領 第1章総則 第4 1 児童の発達を支える指導の充実
 中学校学習指導要領 第1章総則 第4 1 生徒の発達を支える指導の充実
 高等学校学習指導要領 第1章総則 第5款 1 生徒の発達を支える指導の充実

ることを踏まえ、教師が個々の児童生徒の特性等を十分理解し、それに応じた指導方法の工夫や、学校の実態に応じた指導体制の工夫改善により、個に応じた指導の充実を図ることが求められています。つまり、児童生徒の「個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達」を支え、「自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現」を支える生徒指導が、教育課程の編成や実施に求められているのです。

2.1.2 教育課程の編成

教育課程を編成するという事は、その学校でどのような教育活動を提供するのかを決めることです。教育基本法等の法令や学習指導要領などに基づき、児童生徒の実態や地域の課題、さらには都道府県や市町村の教育目標等なども参考にしながら、まずは学校の教育目標を明確にします。そして、その目標を達成できるように（あるいは、目標に少しでも近づけるように）、その年度の時間割や学校行事等を組み立てていきます。この時に大切なことは、この教育目標の達成に向けて協働したいと全教職員が思えるような目標を設定すること、[保護者や地域にも協力](#)¹³してもらえるように目標の共有に努めること、そして、教育目標に照らしながら各教科等の授業のねらいを改善したり、教育課程の実施状況を評価したりすることが可能となるような具体性のある教育目標を設定することです。

2.1.3 教育課程の実施

これまでの学習指導要領等の記述では、学習指導と生徒指導は学校教育において共に重要な意義をもつものとされながらも、やや並列的な記述でした。しかし、現行の学習指導要領では、両者は相互に深く関わるものであり、相互に関連付けながら、その一層の充実を図っていくことが必要との記述に変わりました。そして、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力として、生きて働く「知識・技能」の習得、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向か

¹³ 教育課程の編成についての基本的な方針については、家庭や地域とも共有されるよう努めることが求められています（小学校学習指導要領（平成29年告示）第1章の第2の1、中学校学習指導要領（平成29年告示）第1章の第2の1、高等学校学習指導要領（平成30年告示）第1章第2款の1）。その背景にあるのは、児童生徒に求められる資質・能力とは何かを学校と社会とが共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」の観点です（教育課程部会における審議のまとめp.21）。

う力・人間性等」の涵養、の三つの柱¹⁴が示されました。これにより、教育課程は単なる知識や技能の提供にとどまるものではなく、学習指導と生徒指導を意識的に関連付けながら、「生きる力」をバランスよく育てていくためのものとして再確認されたと言えます。このことは、学習指導を担う教員が同時に生徒指導の主たる担い手にもなるという日本の学校教育の特徴を最大限に発揮させることにもなります。

学習指導においては、児童生徒一人一人の理解（いわゆる児童生徒理解）の深化を図るという生徒指導の視点や、児童生徒一人一人が自己存在感を感じられるようにする、教職員と児童生徒の信頼関係や児童生徒相互の人間関係づくりを進める、児童生徒の自己選択や自己決定を促すといった生徒指導の実践上の視点を生かすことで、充実を図っていくことが求められます。

また、生徒指導においては、「社会の中で自分らしく生きることができる存在へと児童生徒が、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える」という生徒指導の意義を再確認することが求められます。個別の問題行動等への対応といった課題解決的な生徒指導にとどまることなく、課題予防的な生徒指導、さらには全ての児童生徒一人一人のキャリア形成等も踏まえた発達支持的生徒指導の視点が重要です。

学習指導要領の趣旨の実現に向け、全ての子供たちの可能性を引き出す「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実していく上で、特に発達支持的生徒指導の考え方が役立ちます。

2.2 生徒指導を意識した教科の指導

教科は、教育課程を構成する基本的な要素であり、その大部分を占めています。学校教育と聞いて最初に思い浮かぶイメージは、教科¹⁵における学習指導と言っても差し支えない

¹⁴ 小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領を参照。

¹⁵ 「学校教育法施行規則」第50条には、教育課程を編成する「各教科」として、小学校には国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育及び外国語が、中学校には国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭及び外国語が、高等学校には、各学科に共通するものとして国語、地理歴史、公民、数学、理科、保健体育、芸術、外国語、家庭、情報及び理数、主として専門学科において開設される各教科として農業、工業、商業、水産、家庭、看護、情報、福祉、理数、体育、音楽、美術及び英語が示されている。各学校の教育課程は、これら各教科の他に、次節以降で取り上げる「特別の教科道徳」、「総合的な学習(探求)の時間」、「特別活動」、さらに小学校における「外国語活動」で編成される。本節の「教科」とは、ここに示した「各教科」を指す。

でしょう。しかし、教科は学習指導だけでなく、生徒指導とも大いに関連があります。

教科には、それぞれに目標や内容が設定されており¹⁶、それらは学校教育全体の目標を踏まえたものになっています。そのため、各教科の目標の中には生徒指導の目的と重なり合うものがあります。教科の指導を進めるに当たっては、生徒指導と関連する目標を持つ教科なのか、生徒指導につなぐ指導が可能な内容なのかを考え、関連する場合やつなぐことが可能な場合には、生徒指導を意識した指導を行うようにします。

また、教科の指導の大半は、集団指導を基調とした授業形式により学級を単位として進められます。授業を進めるに当たっては、個々の児童生徒の進度や理解度などに配慮する一方で、児童生徒間の交流を図るなど、集団指導ならではの工夫をこらし、可能な範囲で生徒指導を意識した授業を行うことが大切です。

2.2.1 教科の目標と重ねて行う生徒指導

2.2の冒頭で触れたとおり、各教科の目標の中には、生徒指導で支えることを目指す「社会の中で自分らしく生きることができる存在へと児童生徒が、自発的・主体的に成長や発達する過程」と直接に重なるものもあります。

例えば、小学校の教科国語における第5学年及び第6学年の目標には、「筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げることができるようにする」とあります。中学校の教科保健体育の体育分野における第1学年及び第2学年の目標には、「運動における競争や協働の経験を通して、公正に取り組む、互いに協力する、自己の役割を果たす、一人一人の違いを認めようとするなどの意欲を育てるとともに、健康・安全に留意し、自己の最善を尽くして運動をする態度を養う」とあります。高等学校の教科情報の目標には、「情報と情報技術を適切に活用するとともに、情報社会に主体的に参画する態度を養う」とあります。

ここに例示した力や態度、それらと関連する知識や技能は、それぞれの教科の特性を踏まえ、教科の学習を通して達成することが期待されているものですが、それらの習得はそのまま生徒指導の目標と重なります。そして、生徒指導上の課題とされるいじめや暴力の

¹⁶ 小学校、中学校、高等学校のそれぞれの学習指導要領において各教科の目標や内容が示され、解説も示されているので、併せて利用されたい。

加害者になる、不本意な形での不登校になる、誰にも相談できずに自殺に至る、などの事案の回避にも役立ちます。教科の学習を通して児童生徒が発達することは、発達支持的生徒指導によって生徒指導上の諸課題を生まないようにすることに他ならず、学習指導と生徒指導からなる学校教育のそもそもの役割とも言えます。

教科の指導を教科に固有の知識や技能の伝達として狭く捉えるのではなく、その先にある教科の目標を目指した指導を心がけるならば、教科の目標と重ねた生徒指導というのは、決して無理なこじつけとはなりません。ただし、教科によっては、示された目標が生徒指導とあまり重ならず、教科の指導が生徒指導とは遠く離れたものと感じられる場合もあり得ます。そんな場合には無理に関連づける必要はありませんが、後述する授業を進める上での生徒指導の視点について意識することは必要です。現行の学習指導要領の改訂の趣旨¹⁷に沿って授業改善を進めることは、生徒指導上の諸課題を生まないことにもつながります。

2.2.2 生徒指導を意識した授業づくり

2.2の冒頭では、もう一つ、教科の指導の大半が集団指導を基調とした授業形式により進められるということに触れました。教科の目標や内容にかかわらず、授業をどのように進めることが「個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達」や「自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現」を支えることになるのか、そして生徒指導上の諸課題を生まなくなるのかについて考えてみます。

(1) 授業スタイルや学習ルールによる「居場所づくり」¹⁸

授業は一般に学級の単位で行われるため、児童生徒が安心して学べるように学級集団が児童生徒の「(心の)居場所」¹⁹になることが期待されます。学級担任制が主となる小学校においては、学級経営の見直しが学習指導の見直し一体となって児童の「居場所づくり」

¹⁷ 学習指導要領に示されている各教科等の「改訂の経緯及び基本方針」を参考。

¹⁸ 以下の議論に出てくる「居場所づくり」、「絆づくり」の用語については、国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター『生徒指導リーフ2「絆づくり」と「居場所づくり」』参照。

¹⁹ この表現は、学校不適応対策調査研究協力者会議報告『登校拒否（不登校）問題について-児童生徒の「心の居場所」づくりをめざして-』（平成4年3月）で用いられ、不登校問題に関する調査研究協力者会議報告『今後の不登校への対応の在り方について（報告）』（平成15年4月）においても言及されています。

につながります。教科担任制の中学校や高等学校では、そして小学校においても、授業をいかに進めるのか、授業の開始や終わりの挨拶等をどうするのか、授業の前後の休み時間の声かけをどうするのか、等、授業スタイルや学習のルールを生徒指導の視点で見直すことにより、学級や学校をどの児童生徒にも落ち着ける場所にしていくという「居場所づくり」に役立ちます。

例えば、授業の開始時や終了時の挨拶は、「起立、礼、着席」という儀礼的なスタイルが思い浮かびます。しかし、起立させるか否か、その際に椅子を机の下に入れるのか、黙って礼をするのか、その前後にどのような声かけをするのか等、改めて目的や方法を見直してみることも必要でしょう。また、授業の進行は、教師の発問に対して児童生徒が挙手をし、指名されて発言をするスタイルが一般的と言えます。その際、声の大きな児童生徒や強くアピールする児童生徒中心で話が進んでいないか、おとなしい児童生徒がその陰で気後れしたり戸惑ったりしていないか等に、注意を払う必要があります。このように授業を進める際の授業者側の働きかけ方を見直していく際に、生徒指導の視点は大きい役に立ちます。

一方、学級集団のあり方には、授業者の言動だけでなく、他の児童生徒の言動も大きく影響します。年齢が低いほど社会的なルールに馴染んでいないだけに、意図的ではなくとも、他の児童生徒の発言をさえぎったり、授業に集中したい児童生徒の邪魔になる言動等をしたりとすることがあります。そうした場合、学習に当たってのルール（約束ごと）を決めておくことも必要でしょう。ルールがあることで窮屈に感じたり活動が制限されると感じたりする児童生徒もいれば、ルールがあることで安心したりのびのび活動できると感じたりする児童生徒もいます。児童生徒の「個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達」と「自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現」を保障するには、どのようなルールが求められるのかを考えていくことが重要です²⁰。

こうした授業スタイルや学習のルールを検討するに当たり、教職員で話し合いを行うことは重要です。学年や学校で揃えられるものは共通にすることで、毎時間、教科が変わる度にスタイルやルールが変わったり、毎年、学級担任が替わる度にスタイルやルールが変

²⁰ 例えば、地域や家庭の教育力の差を埋め、社会への適応を促すためのルールという考え方もあれば、そうした違いは多様性として受け入れ、児童生徒や家庭の選択を尊重するためのルールという考え方もあります。いずれの考え方に立つにせよ、学校側からの一方的なものではなく、地域や家庭と共に、児童生徒がどのように育つことを期待してのルールなのかを考えていく必要があります。

わったりすることを避けられます。また、学習指導に伴う指導であっても、同じ方向性で行わなければ生徒指導としては成り立ちません（→第3章 チーム学校による生徒指導体制）。例えば、児童生徒に身につけて欲しい最低限の事柄については、教職員全員が合意した上で、その達成を全体で目指す必要があります。もちろん、役割分担をすることで表面的には異なる指導であったり、指導する者の個性が反映されたりすることはあり得ます。どこまでが基本原則で、どれだけの自由度を認めていくのかについては、小中高という学校段階（児童生徒の発達段階）によっても変わってくるものが考えられます。その場合は、各学校や各中学校区、各市町村等で話し合うことが必要になります。

(2) 集団指導による「絆づくり」

授業における集団指導を児童生徒が苦痛と感ずることなく、楽しみにするような工夫も重要です。まずは、他者の話を誠実に聞こうとする、遮ったり聞き流したりせず、話し終わるまで聞こうとする。他者に話をするときには、話す相手を見ながら話す。そうした態度を日々の授業の中で身につけていくことが、発達支持的生徒指導に期待される成果と言えます。

こうした他者との交流の中で、自分の感じたことに共感してもらったり、自分の意見を認めてもらったりする体験をすることにより、自分も相手のことを素直に尊重しようとする気持ちを芽生えさせ、更なる交流にも発展していきます。授業を行う教員が生徒指導も担うという形が最大限に生きるのが、集団指導の場面です。

ただし、授業の中で自然発生的に生まれる交流だけでは、おとなしい児童生徒などは活発な児童生徒の陰に隠れたり、後をつけて行けば良いと考えたり、余計なことを言わない方が良いと遠慮したりしがちです。教員には、グループなどで対話する場面を設定すること、その際に、人数や組み合わせを配慮したり、発表のさせ方を工夫したり、評価の仕方に配慮したりするなど、全ての児童生徒が活躍できる場面を計画・準備することが求められます。これが、児童生徒自らが「絆」を感じ取り、それを紡いでいく「絆づくり」を支援するための、教員による「場づくり」です。集団指導において教員の果たすべき役割、関わり方と言えます。教員が児童生徒間の絆をつくるという発想ではなく、児童生徒自らが絆をつくることを教員はいかに支えるかという発想の集団指導は、発達支持的生徒指導に他なりません。

2.3 生徒指導を意識した道徳教育

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標としています²¹。また、学校の教育活動全体を通じて行うものともされています。このような道徳教育の特質は、「道徳性」という部分が強調されていることを除けば、「社会の中で自分らしく生きることができる存在へと児童生徒が自発的・主体的に発達する過程」を支える生徒指導と一致するものと言えます。

現学習指導要領からは、従来の「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」（以下、「道徳科」という。）と変わりました。この背景には、いじめ問題等への対応に向けて、道徳の教材の抜本的な充実や道徳の新たな枠組みによる教科化など道徳教育の充実、というねらいがあります²²。児童生徒がそうした現実の困難な問題に主体的に対処できるような実効性ある力を育成していく上で、道徳教育が大きな役割を果たすことが強く求められていることを考えると、発達支持的生徒指導のみならず、課題予防的生徒指導とも一致すると言えます。

2.3.1 道徳教育と生徒指導の相互関係

道徳教育と生徒指導には密接な関係があります。例えば、道徳教育において児童生徒の道徳性が養われることで、やがて児童生徒の日常生活における道徳的実践をより確かなものとなり、ひいては自己実現にもつながるため、生徒指導が目指す「社会の中で自分らしく生きることができる存在へと児童生徒が、自発的・主体的に成長や発達」も達成できることとなります。逆に、児童生徒に対する生徒指導が徹底されれば、児童生徒は望ましい生活態度を身に付けることになり、これは道徳性を養うという道徳教育のねらいを支える

²¹ 小学校および中学校学習指導要領より。なお、高等学校については表現ぶりが変わり、より詳細な記述になるものの、同主旨である。「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。」

²² 2013年の「教育再生実行会議」の提言「いじめ問題等への対応について」

こととなります。

したがって、道徳教育で培われた道徳性を、生きる力として日常の生活場面に具現化できるように支援することが生徒指導の大切な働きとなります。このような意味で、道徳教育と生徒指導とは緊密な関係であると言えます。

2.3.2 生徒指導を意識した道徳科の授業

道徳教育の要とされる道徳科においては、総則に示された道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己（人間として）の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てることが目標として掲げられています（括弧内は中学校の学習指導要領。）。前述のように道徳教育と生徒指導とは相互補完の関係にあります。以下に、道徳科の授業と生徒指導との相互補完の関係について具体的に示していきます。

(1) 道徳科の授業に役立つ生徒指導

①道徳科の授業に対する学習態度の育成

発達支持的生徒指導の視点で教職員と児童生徒の人間関係を育てるとともに児童生徒理解を深め、自主的に判断・行動し、積極的に自己を生かすことができるようになり、自らの生き方と関わらせながら学習を進めていく態度を身に付け、道徳科の授業が充実することになります。

②道徳科の授業への資料の提供

発達支持的生徒指導や課題予防的生徒指導のために行った調査結果などを、道徳科の授業で活用したり、生徒指導上の問題を資料化して用いたりすることによって、道徳的価値についての児童生徒の理解を深めることに役立てることができます。

③学級内の人間関係や環境の整備・望ましい道徳科授業の雰囲気醸成

発達支持的生徒指導の視点で児童生徒の人間関係を深めるとともに、課題解決的生徒指導の視点で一人ひとりの悩みや問題を解決したり、課題予防的生徒指導の視点で柔軟に教室内の座席の配置やグループの編成を行ったりすることで、道徳科の授業を充実させることができます。

(2) 生徒指導への道徳科の授業の貢献

学習指導要領では、道徳科の授業で指導する内容として以下のようなものがありますが、これらの指導は、そのまま発達支持的生徒指導につながることができます。

- ・ 自主的に判断し、誠実に実行してその結果に責任を持つこと
- ・ 思いやりの心や感謝の心を持つこと
- ・ 相互理解に努めること
- ・ 法や決まりの意義を理解し、その遵守に努めること
- ・ 公正公平な態度で、いじめや差別、偏見のない社会の実現に努めること
- ・ 主体的に社会の形成に参画し、国際社会に生きる日本人としての自覚をもつこと
- ・ 生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重すること、
- ・ 自然を愛護し人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めること

2.4 生徒指導を意識した総合的な学習（探究）の時間

小学校と中学校の総合的な学習の時間では、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力の育成が期待されています。また、高等学校の総合的な探求の時間では、探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力の育成が期待されています。総合的な学習（探究）の時間においては、他の教科等以上に、知識や技能を自ら求めていく人間像が想定されていると言えます。そうした自ら求めようとする姿勢を児童生徒に促すのは、生徒指導で言う「社会の中で自分らしく生きることができる存在へと児童生徒が、自発的・主体的に成長や発達する過程」と重なります。

また、総合的な学習（探究）の時間で期待される資質・能力の一つに、小学校と中学校では、探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養うこと、高等学校では、探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養うこと、があります。これも、上述した生徒指導に通ずるものです。

2.4.1 総合的な学習（探究）の時間と生徒指導

小学校と中学校における総合的な学習の時間では、学校が地域や学校、児童生徒の実態等に応じて、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とすると同時に、探究的な学習や協働的な学習とすることが重要です。そのために探究的な学習を実現する探究のプロセス²³を意識した学習活動を発展的に繰り返していくことが求められています。高等学校における総合的な探究の時間では、初等中等教育の縦のつながりにおいて総仕上げを行う学校段階として、自己の在り方生き方に照らし、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、自ら課題を発見し解決していくための資質・能力を育成することが求められています。総合的な探究の時間においては、他の教科・科目において行われる探究との差異化を図り、この時間の特質に留意しながら、各教科・科目等における見方・考え方を総合的・統合的に活用するとともに、広範で複雑な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・実生活の課題を探究し、自己の在り方生き方を問い続けるようにすることが必要です。

その際、教職員は、児童生徒一人一人が持つ本来の力を引き出し、伸ばすように適切に指導することが大切です。児童生徒の主体性が発揮されている場面では、児童生徒が自ら変容していく姿を見守り、学習活動が停滞したり迷ったりしている場面では、適切な援助が必要です。児童生徒の自発的・能動的な取組を重視するだけでなく、児童生徒の学習を動機付けたり、方向付けたり、支えたりするために、適切な教材を用意するなどの指導性を発揮することが求められます。

学習指導の場におけるこれらの指導は、まさに発達支持的生徒指導の視点です。児童生徒が、深い自己理解に基づき、「何をしたいのか」、「何をすべきか」、主体的に問題や課題を発見し、自己の目標を選択、設定して、この目標の達成のため、自発的、自律的、かつ他者の主体性を尊重しながら、自らの行動を決断し、実行する力、すなわち自己指導能力（→1.1.1生徒指導の意義）を獲得することにもつながり、そのまま、生徒指導の充実を図ることにもつながります。

2.4.2 生徒指導を意識した主体的・協働的な取組

²³ ①課題の設定 → ②情報の収集 → ③整理・分析 → ④まとめ・表現

総合的な学習（探究）の時間では、目標に「主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画（高校は、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現）しようとする態度を養う。」とあることから、課題の解決においては、主体的に取り組むこと、協働的に取り組むことを重要視し、このことが、よりよい課題の解決につながるとされています。

総合的な学習（探究）の時間で育成することを目指す資質・能力は、自ら問いを見だし、課題を立て、よりよい解決に向けて取り組むことを通して育成されていきます。しかしながら、複雑な現代社会においては、いかなる問題についても、一人だけの力で何かを成し遂げることは困難となっています。

そこで、他の児童生徒と協働的に課題に取り組むことで、学習活動が発展したり、課題への意識が高まったり、自分とは異なる見方、考え方があることに気づくことで解決への糸口もつかみやすくなります。こうして探究的な学習に主体的・協働的に取り組む中で、互いの資質・能力を認め合い、相互に生かし合う人間関係が期待されます。また、探究的な学習の中で児童生徒が感じる手応えは、一人一人の意欲や自信となり、次の課題解決を推進していくことが期待されます。このとき、教職員は、協働的に取り組む学習活動において、児童生徒が多様な情報を活用し、異なる視点から考え、力を合わせたり交流したりして学ぶように、意図的に働きかけるとともに、共に学ぶことが個人の学習の質を高め、同時に集団の学習の質も高めていくように指導することが重要です。

さらに、総合的な学習（探究）の時間では、実社会や実生活の課題を探究しながら、自己の生き方を問い続ける姿が一人一人の児童生徒に涵養されることも求められています。学習活動において自己の生き方を考えることは、

- ①人や社会、自然との関わりにおいて自らの生活や行動について考えること
- ②自分にとっての学ぶことの意味や価値を考えていくこと
- ③これら二つのことを活かしながら、学んだことを現在と将来の自己の生き方につなげて考えること

という三つの側面から考えることです。

これは、「個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達」や「自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現」にも通じるものです。児童生徒が自己を生かし、自己を模索し、自己を振り返り、自己を創る過程を援助する指導は、児童生徒の人格が尊重され、個性の発見とよさや可能性の伸長を児童生徒自らが図りながら、様々な資質・能

力を獲得すること、そして、自らの資質・能力を適切に行使して自己実現を図りながら、自己の幸福と社会の発展を児童生徒自らが追求することを願う生徒指導と重なるものです。

2.5 生徒指導を意識した特別活動

特別活動の特徴は、集団活動を通じた学びの過程を基本原理としている点にあります。集団の活動だからこそ体験できることに自主的、実践的に取り組む中で、集団の活動だからこそ達成できることを目指します。その過程では、学校生活への適応や人間関係の形成などについて、集団の場面で必要な指導や援助と、個々の児童生徒が抱える課題に個別に対応した指導や援助が求められます。そこには発達支持的生徒指導や課題予防的生徒指導の視点が不可欠です。

特別活動の目標は、集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の三つの視点を踏まえた社会的資質・能力を育成することを目指すことです。特別活動は、「学級活動・ホームルーム活動」「児童会活動・生徒会活動」「クラブ活動（小学校のみ）」、そして「学校行事」の総称であり、様々な集団活動を通して資質・能力を育成するものです。

特別活動の基本的な性格と生徒指導との関わりについて、以下の三点を挙げるができます。

- (1) 所属する集団を、自分たちの力によって円滑に運営することを学ぶ
- (2) 集団生活の中でよりよい生活や人間関係を築き、それぞれが個性や自己の能力を生かし、互いの人格を尊重し合って生きることの大切さを学ぶ
- (3) 集団としての連帯意識を高め、集団（社会）の形成者としてのよりよい態度や行動の在り方を学ぶ

生徒指導の観点からは、特別活動の内容の特質に応じて、可能な限り児童生徒の自主性を尊重し、創意を生かし、目標達成の喜びを味わわせるようにすることが大切です。特に、学校種や学年等の発達の段階に応じて、児童生徒による自発的、自治的な活動を重んじ、成就感や自信の獲得につながるような間接的な援助に努めることが大切です。また、児童生徒が学級・ホームルームや学校生活上の諸問題を自ら積極的に見だし、自主的に解決できるようにするために、一人一人の思いや願いを生かし、話し合いを繰り返す過程で、よ

りよい集団活動の方法や実践的な態度を身に付けていくようにさせることが重要です。児童生徒は望ましい集団活動の場においてこそ、それぞれが個性を生かし、よさや可能性を発揮して協働できるのであり、互いの人格を尊重し合って生きることの大切さを学びながら社会的に自立し人間的成長を図っていくものです。

特別活動では、多様な集団活動の中で児童生徒がそれぞれ役割を担って果たすことができるようにして、自己存在感をもたせ、自己の思いを実現する機会を十分に与えるとともに、集団との関係で自己の在り方を自覚させるように指導し、集団や社会の一員としての連帯感や連帯意識、責任感を養うことが大切です。また、社会の一員として生活の充実と向上のために進んで貢献していこうとする社会性の基礎となる態度や行動を身に付け、様々な場面で自己の能力をよりよく生かし自己実現を図るようにさせることも大切です。このように、特別活動における集団活動には、生徒指導の機能が生かされる場や機会が多いのです。

2.5.1 特別活動と生徒指導

特別活動は、集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら、集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、資質・能力を育成することを目指します。育成を目指す資質・能力の中でも、生徒指導との関連が深いのは、「自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う」であり、発達支持的生徒指導の視点を生かすことができます。

特別活動においては、各活動・学校行事における様々な集団活動の中で、児童生徒が集団や自己の生活上の課題の解決に向けて取り組みます。この各活動・学校行事は、一人一人の児童生徒の学級や学校の生活における諸問題への対応や課題解決の仕方などを自主的、実践的に学ぶ活動内容によって構成されます。特別活動は、一人一人の児童生徒が、各教科等で身に付けた資質・能力を自主的、実践的な集団活動を通して、実生活や実社会における課題の解決に取り組む、社会生活に生きて働く汎用的な力として育成します。児童生徒が自発的、自治的に自分たちの生活上の諸問題を見だし、互いのよさや可能性を発揮

しながら、学級会などの話し合いを通して解決方法を多面的・多角的に考え、多様な意見のよさを生かしてよりよく合意形成して実践することで、充実した学級や学校の生活の創造に取り組む活動です。活動を通して身に付けた自治的能力は、児童会・生徒会活動やクラブ活動を充実させ、学校行事にも生かされるものです。

特別活動の指導に当たっては、こうした多様な集団活動を通じた学びの過程を常に念頭に置き、「いじめ」や「不登校」等の未然防止等も踏まえ、児童生徒一人一人を尊重し、児童生徒が互いのよさや可能性を発揮し、生かし、伸ばし合うなど、よりよく成長し合えるような集団活動として展開することを心がける必要があります。

特別活動の指導の充実によって、よりよい生活や人間関係を築く態度を形成し、自らの人生をよりよく生きていくための人間としての生き方についての考えを深め自己のよさを社会の中で生かしていくことを学んだりすることで、本来の生徒指導のねらいの達成につながっていきます。

2.5.2 生徒指導を意識した学級活動・ホームルーム活動

学級活動・ホームルーム活動は、大きく次の3つの内容に大別されます。

- (1) 学級や学校における生活づくりへの参画
- (2) 日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全
- (3) 一人一人のキャリア形成と自己実現

学級活動・ホームルーム活動の指導に当たっては、学級活動(1)と(2)(3)の特質の違いを踏まえて指導することが求められます。学級活動・ホームルーム活動(1)は学級(ホームルーム)や学校の生活をよりよくするための課題を見だし、解決するために話し合い、集団としてよりよく合意形成し、役割を分担して協力して実践するもので、自治的能力を育みます。児童生徒が自発的、自治的に自分たちの生活上の諸問題を見だし、学級会などの話し合い活動を通してよりよく解決し、充実した学級や学校生活の創造に取り組む活動です。それに対して、学級活動・ホームルーム活動(2)(3)は、学級での話し合いを生かして自己の生活上の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践するもので、自己指導能力や自己実現につながる力を育むものです。協力的で実践的な集団活動や自己指導能力を育む適応等に関する指導を通して、きめ細かな生徒指導を行う中核的な場です。特に学級活動・ホームルーム活動(2)は、児童生徒の発達の段階を踏まえた適応に関する指

導であり、生徒指導の機能を生かす直接的な場です。これらのことから特別活動は、発達支持的生徒指導の具現化と行うことができるでしょう。

小・中・高等学校の学習指導要領総則に学級経営・ホームルーム経営の充実が示され、学級（ホームルーム）活動に関しては、児童生徒の自発的、自治的な活動である学級活動(1)を中心として、各活動と学校行事を相互に関連付けながら、個々の生徒についての理解を深め、教師と生徒、生徒相互の信頼関係を育み、学級経営の充実を図ることが学習指導要領特別活動編に示されています。また、その際、特に、いじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連を図るようにすること、という点についても強調されています。このように特別活動は教育課程の中でも特に生徒指導と極めて深い関連があり、いわゆる課題予防的生徒指導の具現化と行うことができます。

2.5.3 生徒指導を意識した児童会・生徒会活動、クラブ活動

児童会・生徒会活動では、異年齢の児童同士・生徒同士で協力し、学校生活の充実と向上を図るための諸問題の解決に向け、計画を立て役割を分担・協力して運営することに自主的、実践的に取り組む中で、期待される資質・能力の育成を目指します。また、クラブ活動は小学校のみの活動ですが、児童会・生徒会活動と同様、異年齢の児童同士で協力し、共通の興味・関心を追求する集団活動の計画を立てて運営することに自主的、実践的に取り組むことを通して、個性の伸長を図りながら、特別活動で期待される資質・能力を育成することを目指します。

児童会・生徒会活動は、学年、学級を越えて全ての児童や生徒から構成される集団で、異年齢の児童同士、生徒同士が協力したり、よりよく交流したり、協働して目標を実現したりする活動です。クラブ活動は、異年齢の児童が共通の興味・関心を追求しながら、自分たちが計画したことを実現できる満足感や学級・学年が異なる仲間と協力して活動を進められた喜びを感じることができる自発的、自治的な活動です。そこで求められることは、児童生徒の自発的、自治的に活動する態度や能力を高めていくようにすることです。そのためには、自主的、実践的に活動できる場や機会の計画的な確保も含め、学校の一貫した指導体制の下に運営される必要があります。ただし、児童生徒の自主性、自発性をできるだけ尊重し、児童生徒が自ら活動の計画を立て、児童生徒がそれぞれの役割を分担し、協力し合って望ましい集団活動を進めるよう、教師の指導は適切に行われることが大切です。

ここで役に立つのが、児童生徒の自発的・主体的な発達の過程を支える生徒指導の視点です。教師が直接に導くのではなく、児童生徒が活動計画を立案してその運営に当たったり、見通しをもって活動を進めたりできるような場や機会を工夫するのです。

2.5.4 生徒指導を意識した学校行事

学校行事は、全校又は学年の児童・生徒（高校では、全校若しくは学年又はそれらに準ずる集団）で協力し、よりよい学校生活を築くための体験的な活動を通して、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養いながら、特別活動で期待される資質・能力を育成することを目指すものです。

学校行事は、それぞれに特有のねらいや目的がありますが、全校や学年などの大きな集団の中で、全校や学年などの大きな集団による集団活動や体験的な活動に、自主的、実践的に協力して取り組むことができるようにしたり、実践したことを振り返って自他のよさに気づき、認め合ったり、新たな課題を見いだしたり、上学年が下学年を思いやったり、下学年が上学年にあこがれや尊敬の気持ちをもったり、学年や学級が異なる児童生徒と協力し合ったりするなど、日々の学校生活や学級での生活では得がたい体験ができます。その結果、学級よりも大きな学校や社会への所属意識をもち、他者との協働や、共に活動する仲間とのよりよい人間関係形成、多様な他者と尊重し合う態度などが、より一層養われることも期待できます。

ここで重要なのは、児童生徒自らが「絆」を感じ取り、自身で紡いでいく「絆づくり」を支援するための「場づくり」の発想です。児童生徒自らが絆をつくることを教員はいかに支援するかという発想の集団指導は、発達支持的生徒指導の視点に他なりません。

第3章 チーム学校による生徒指導体制

3.1 チーム学校における学校組織

3.1.1 チーム学校とは

2019年12月に中央教育審議会により「**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**」が答申されました。本答申は、学校が抱える現代的課題として、

- ①「社会に開かれた教育課程」の実現
- ②児童生徒の抱える問題や課題の複雑・多様化への対応
- ③学校における働き方改革の実現（業務の適正化）

の3つの観点から、学校改革のビジョンを示したものといたします。

「『社会に開かれた教育課程』の実現」では、学校での学びと、実生活や社会生活、つまり、現実世界とを接続させ、児童生徒が学ぶことに対する意義や意味を見出すことを支援します。児童生徒が学校で日々学んでいることは、学校の中だけに閉じたものではなく、現実世界との関連があることを認識させていくことによって、将来の自己実現を展望するものとなります。その際、地域社会の様々な人たちが学校の教育活動に参画し、適切なカリキュラム・マネジメントのもとで教職員と協働することが求められます。

「児童生徒の抱える問題や課題の複雑・多様化への対応」は、児童生徒の健全な育ちを保障・達成するために解決すべき喫緊の課題となっています。日本は、諸外国に比して、学校内の専門職として教員が占める割合が高い国とされています²⁴。その利点も多くありますが、児童生徒の問題や課題が複雑化・多様化しているなかで、教員の専門性をもって全ての問題や課題に対応することが、児童生徒の最善の利益の保障や達成につながるには必ずしもいえない状況になっています。したがって、多様な専門職、あるいは、専門職という枠組みにとらわれない地域の様々な「思いやりのある大人」が、教員とともに学校内で

²⁴ TALIS（国際教員指導環境調査）

日本の学校は教員以外の専門スタッフが諸外国と比べて少ない。教職員総数に占める教員の割合（日：82%、米：56%、英：51%）

連携・協働する体制づくりが求められるといえます。日常的に学校で活動している非正規、非常勤の職員との連携・協働は益々重要性を増しているといえます²⁵。

「学校における働き方改革の実現（業務の適正化）」は、OECDによるTALIS（国際教員指導環境調査）において、調査参加国中日本の教員の1週間当たり勤務時間が最長であることが明らかとなり、その是正が急がれています²⁶。児童生徒への豊かで実りある教育活動を行う上で、教員の専門性が十全に発揮されるように、多様な職種、さらには職種にとらわれず地域に存在する協力者との連携・協働が求められています。一方で、忘れてならないことは、日本の教員が担ってきた生徒指導に代表される児童生徒の「全人格的」な完成を目指す「日本型学校教育」が、国際的に見て高く評価されていることです²⁷。平成31年1月の中央教育審議会答申「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」において、「児童生徒の人格の形成を助けるために必要不可欠な生徒指導・進路指導」が、学校が担うべき業務としてあらためて明示されています。生徒指導は「令和の日本型学校教育」を支える重要な機能といえます。

²⁵ 「学校における専門スタッフ等の活用に関する調査結果報告書」総務省行政評価局（令和2年5月）

²⁶ 同上TALIS（国際教員指導環境調査）

²⁷ 「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」中央教育審議会（平成31年1月）

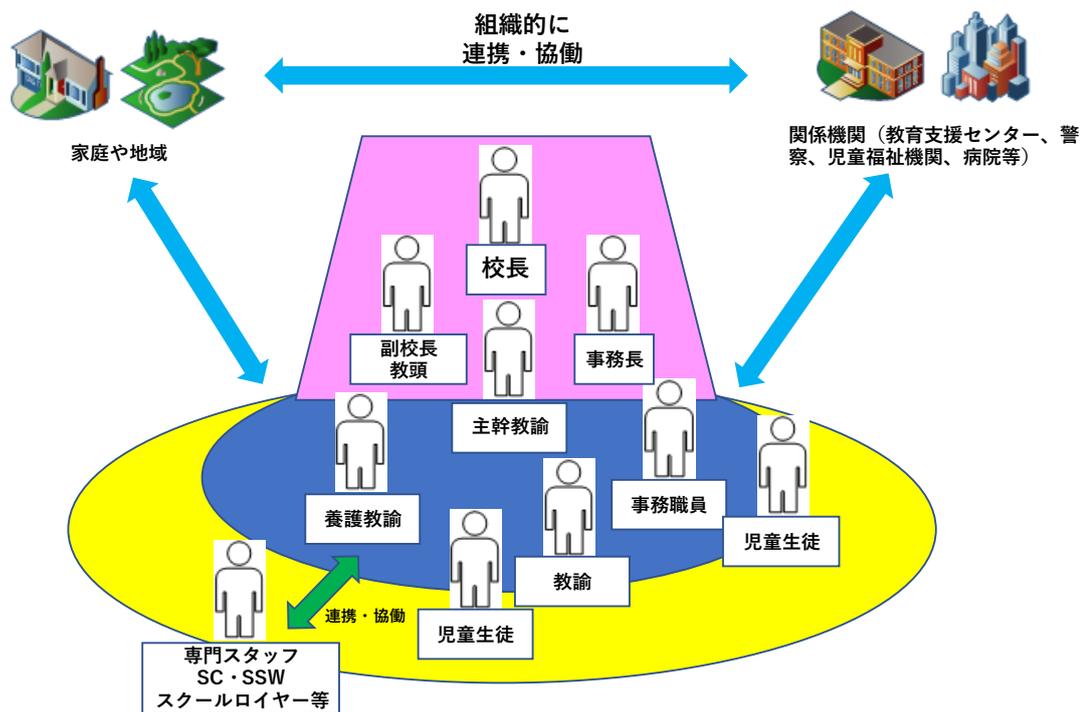


図3.1 チーム学校における組織イメージ

3.1.2 チームとして機能する学校組織

同答申において、チーム学校とは、「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」と定義されています。そのような「チーム学校」を実現するためには、次の視点が必要になります。

第一に、「教員が教育に関する専門性を共通の基盤として持ちつつ、それぞれ独自の得意分野を生かし」チームとして機能すると同時に、「心理や福祉等の専門スタッフを学校の教育活動の中に位置付け」、教員と専門スタッフとの連携・協働の体制を充実させることです。

第二に、「教職員がそれぞれの力を発揮し、伸ばしていくことができるようにするためには、人材育成の充実や業務改善の取組を進めることが重要」であり、教職員の専門性を高め、それを発揮するための環境を整備することです。

第三に「『チームとしての学校』が機能するためには、校長のリーダーシップが必要であり、学校のマネジメント機能を今まで以上に強化していくことが求められる」ことです。そのために、「主幹教諭の配置の促進や事務機能の強化など校長のマネジメント体制を支える仕組みの充実を図る」ことが求められます。

以上の三つの視点に加え、「チーム学校」が機能するための第四の視点として、教職員間に「同僚性」（→1.4.1教職員集団の同僚性）を形成することが挙げられます。これら四つの視点から生徒指導体制を構築することにより、「児童生徒一人ひとりの発達を支える取組を組織的に進める」生徒指導が可能になります。

つまり、学校がチームとして機能するためには、教職員同士（教員のみならず事務職員や学校用務員、SC・SSW等も含めて）はもとより、教職員と多職種の専門家や地域の人々が連携・協働して教育活動を展開することが求められます。しかし、知識や経験、価値観や仕事の文化の違う者同士が関係性を築いていくのはそれほど簡単ではありません。専門性に由来するそれぞれに特有の文化やものの見方をお互いに理解し、考え方や感じ方の溝に橋を架けることが必要になります。そうでないと、多職種間との連携・協働がかえってストレスを招くことにもなりかねません。

したがって、学校を基盤としたチームによる協働を実現するためには、教職員、多職種の専門家など、学校に関係する人々に次のような姿勢が求められます。

①一人でやろうとしない

一人でやれることには限界がある。一人で仕事をこなさなくてはという思いこみを捨てて組織で関わることで、児童生徒理解も対応も柔軟できめ細かいものになります。

②どんなことでも問題を全体に投げかける

些細なことでも、分掌の会議や学年会、職員会議、ケース会議等に報告し、常に問題を学年全体、学校全体として共有する雰囲気を生み出すことが大切です。

③管理職を中心に、ミドルリーダーが機能するネットワークをつくる

トップダウンのピラミッド組織ではなく、情報の収集と伝達を円滑に進めるためのネットワークをつくります。連携した行動の核となる司令塔（コーディネーター）の存在があって、はじめて役割分担に基づく対応が可能になります。

④メタ認知能力を高め、振り返り（リフレクション）を行う

思いこみや独善を排するためには、常に自分の考えや行動を自己点検する必要があります。自身の認知や行動の特性を自覚することで、幅広い他者との協働が可能になります。

3.2 生徒指導体制

3.2.1 生徒指導部と生徒指導主事の役割

「学校教育法施行規則」では、調和のとれた学校運営が行われるためにふさわしい校務分掌の仕組みを整えることが求められています²⁸。また、学校に必置、あるいは、置くことができる「学校職員充て職」に関する規則が設けられています。校種によって異なりますが、「学校職員充て職」の例を挙げると、教務主任や生徒指導主事、進路指導主事、学年主任、保健主事、事務長、事務主任などが挙げられます。これらの主任や主事などは、管理職である校長の監督を受けながら、自らの役割に応じた事項を司り、連絡調整・指導・助言などにあたります。

このように、学校は組織として校務分掌の仕組みを有しており、教職員は、学校組織の一員として、学校に必要なそれぞれの校務を分担しています。生徒指導は、教育課程の内外を問わず、全ての教育活動を通して、全ての教職員が、全ての児童生徒を対象に行うものであるため、全ての校務分掌は、その目的や役割に応じて、生徒指導に直接的、間接的に関わることとなります（図3.2）。

その中でも、特に、**生徒指導主事**²⁹を主担当とする生徒指導部（生徒指導委員会等、学校によって名称は異なります）は、学校の生徒指導を組織的、体系的な取組として進めるための中核的な組織になります³⁰。

²⁸ 学校教育法施行規則 第43条

²⁹ 学校教育法施行規則 第70条第1項では、「中学校には、生徒指導主事を置くものとする。」とされている（高校、特別支援学校にも準用）。同規則同条第4項では、その役割について、「生徒指導主事は、校長の監督を受け、生徒指導に関する事項をつかさどり、当該事項について連絡調整及び指導、助言に当たる。」とされている。なお、小学校については、**学校教育法施行規則 第47条**の規定を受けて、生徒指導部、生徒指導主任等をおいている。

³⁰ 生徒指導主事は、昭和50年の学校教育法施行規則の改正による「主任の制度化」により、中学校及び高等学校に位置づけられたことに端を発する。

生徒指導部は、校種や学校規模、地域によって異なるので一概に言えませんが、生徒指導主事（主任・部長）と各学年の生徒指導担当に加えて、教育相談係や養護教諭から構成されるのが一般的です。SC や SSW が組織に位置づけられていることもあります。また、定例の部会等には管理職が参加する場合があります。校長や副校長、教頭といった管理職の指導の下に、生徒指導主事をコーディネーターとするマネジメント体制を構築し、生徒指導部会を開催し、学校全体の生徒指導を推進します。

生徒指導部の主な役割としては、生徒指導の取組の企画・運営や全ての児童生徒への指導・支援、問題行動の早期発見・対応、関係者等への連絡・調整などが挙げられます。生徒指導を実効的な取組にしていくためには、生徒指導部がこれらの役割を果たしつつ、全校的な生徒指導体制を整備・構築していくことが重要です。生徒指導体制とは、校内の生徒指導の方針・基準を定め、これを年間の生徒指導計画に盛り込むとともに、事例研究などの校内研修を通じてこれを教職員間で共有し、一人一人の児童生徒に対して、一貫性のある生徒指導を行うことのできる校内体制のことです。生徒指導体制は、生徒指導部の組織構成や取組体制のことを意味するのではなく、全校的な指導体制を意味することをわすれてはならないので注意しましょう。

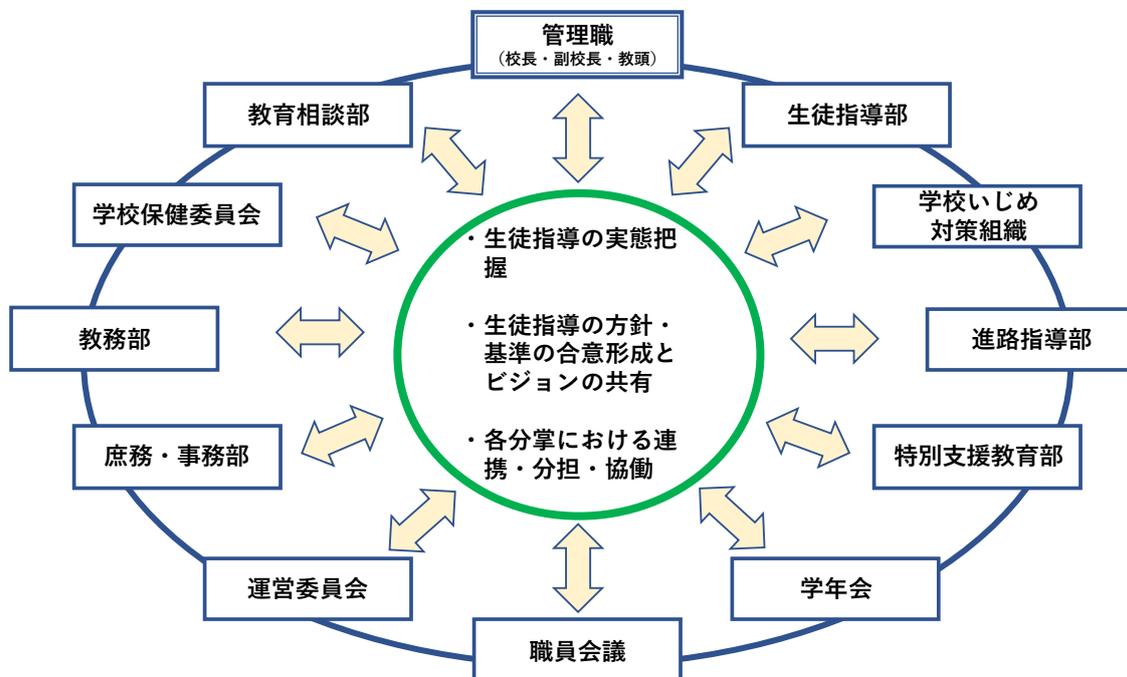


図3.2 生徒指導の学校教育活動における位置付け

3.2.2 学年・校務分掌を横断する生徒指導体制

生徒指導は学校に関わる全ての教職員が担うものであるため、学校全体で一丸となって取り組む必要があります。決して生徒指導部の取組みだけで完結するものではありません。

児童生徒と直接に関わることが多い学級担任や HR 担任といった各学年に所属する教員は、学級経営を充実させることは当然のことながら、学年の同僚教職員同士で学び合い、支え合う学校環境を形成することが、学校の情報共有やビジョンの共有、さらには生徒指導や教育相談の充実にもつながり、結果的に児童生徒に肯定的な影響を及ぼすこととなります。生徒指導体制づくりでは、生徒指導部の取組にのみ着目するものではなく、学年団によるチーム形成も重要な観点となります。そのためには、学年主任の役割も大きいといえます。

つまり、学校の生徒指導体制を実効的なものとしていくためには、校長をはじめとする管理職による学校の教職員全体に関するチーム形成、生徒指導部といった学年を横断する各分掌組織のチーム形成、そして、各学年のチーム形成それぞれが重要となります。

各学年や各校務分掌、さらには学校全体でチーム形成を図っていくことは、実効的な生徒指導体制づくりにつながります。生徒指導体制づくりを行う上で大切な3つの基本的な考え方について、以下に示します。

(1) 生徒指導の方針・基準の明確化・具体化

「生徒指導の方針・基準の明確化・具体化」とは、児童生徒に身に付けさせたい基本的な生活習慣を含めて、生徒指導の方針・基準に一貫性を持たせ、明確にし、具体化することです。学校の教育目標に至る各取組について足並みを揃えるために、各学校で「生徒指導マニュアル」あるいは「生徒指導基本指針」等を作成し、教職員によって目標が異なるバラバラの実践を防止します。方針・基準の作成に当たっては、児童生徒や保護者、地域の声をできる限り確認して合意形成を図ること、また、実態把握に基づき行うことが大切です。実態を無視して、方針・基準だけが硬直化して、運用される場合（児童生徒の実態にそぐわない厳しすぎる校則等）、児童生徒の教育にマイナスに働くことがあることに留意する必要があります。さらに、方針・基準を作成したならば、児童生徒と保護者、地域の人々に周知すること（例えば、学校のホームページに掲載する等）も大切です。

(2) 全ての教職員による共通理解・共通実践

「全ての教職員による共通理解・共通実践」とは、学校教育目標として「どのような児童生徒を育てるか」という点についての共通理解を図ること、そして、教職員によって共通理解された目標のもとで、児童生徒に対し、粘り強い組織的な指導・支援を行っていくことです。とりわけ、実践に当たっては、児童生徒を取り巻く環境や発達段階を理解した指導・支援が求められます。また、働きかけを効果的なものにするためには、教職員と児童生徒、教職員と保護者、教職員同士の信頼関係の形成に努めることが不可欠です。

(3) PDCA サイクルに基づく運営

「PDCA サイクルに基づく運営」とは、生徒指導体制が児童生徒にとって効果的な取組となっているか、定期的に点検し、更新し続ける運営を行うことを意味します。上述した「生徒指導の方針・基準の明確化・具体化」や「全ての教職員による共通理解・共通実践」は、当然のことながら、一度確定し、確認したらそれで終わりではありません。児童生徒や教職員の声（例えば、アンケートの回答データ等）を踏まえて、不断の見直しと適切な評価・改善が求められます。児童生徒へのアンケートでは、学校に対する所属意識や愛着、学校への安心・安全感、教員や学校に関わる大人との関係性、同級生や先輩・後輩との人間関係、いじめの被害や加害の経験等を確認するとよいでしょう。また、教職員に対しても、生徒指導の取組や学校環境（例えば、教職員同士の学び合いや支え合い等）への意識について確認し、生徒指導体制を整備・構築していく上での手がかりにすることも大切です。

3.2.3 生徒指導のための教職員の研修

生徒指導体制を充実させるためには、全ての教職員が、問題意識や生徒指導の方針・基準を共有し、生徒指導を着実かつ的確に遂行することが求められます。その基盤となるのが、研修等を通じた不断の研究と修養です。研修は、校内研修と校外研修に大別されます。

(1) 校内における研修

校内における研修には、全教職員が参加して組織的・計画的に行う研修と、校務分掌に基づいて特定の教員だけで行う研修があります。教員のそれぞれが果たすべき役割や可能性などについて理解し、適切な組合せを考えます。

全教職員が参加して行う校内研修は、理念や教育方法、生徒指導の方針・基準などについての共通理解を図り、日常的な指導のための共通基盤を形成することを目的とします。全教員が参加して行う研修以外にも、生徒指導を主として担当する複数（部会やグループ）の教職員によって行う研修があります。

(2) 校外における研修

生徒指導に関する校外の研修は、主として教育委員会（教育センター）などが主催しています。生徒指導主事・主任や教育相談主任など、校内でリーダーシップを発揮することが求められる教職員を対象とした研修があります。参加者個々の力量を高めることは当然のことですが、そのほかにも、リーダーとして必要とされる資質や能力の向上に資する内容も企画します。

生徒指導を適切に行う資質や能力は、全ての教職員に必要とされます。そのため、初任者研修や中堅教諭等資質向上研修など、あらゆる層を対象とした研修の内容に盛り込まれています。さらに、教職員一人ひとりが自発的意志によって自らの資質や能力を向上させるよう努めることが肝要です。

(3) 生徒指導研修の方向性

生徒指導を効果的に進めるには、単に原因探しをするのではなく、問題の構造や本質を冷静に探求・吟味し、必要があれば、対立する意見や副作用にも配慮し、バランスのとれた具体的な解決策を見いだしていこうとする姿勢が不可欠です。危険なのは、問題の本質を理解しようとする姿勢を失ってしまい、問題の原因を児童生徒本人や家庭のみにあると決めつけて、教職員と児童生徒は相互に影響し合うという認識ができなくなることです。そうなると、信頼関係を基盤に児童生徒や保護者に働きかけることが難しくなってしまいます。そうならないように、児童生徒の行動をみるときに自分自身の視座（視点や認識の枠組み）に気づくことが、教職員一人ひとりに求められます。あらゆる段階の研修において、「学び続ける教師」として、自己を理解し、自らの実践や体験を批判的に問い直す姿勢をもち続けるように促すことが重要です。

また、研修の方向性として、個人モデルから組織モデルへの転換が求められます。個人モデルは、教職員個人の生徒指導に関する知識・技術・態度それぞれについての向上を図る、またはそれらを高度に身につけた教職員の選抜により学校の生徒指導力を強化するという考え方です。これに対して、組織モデルは、生徒指導上の諸課題を同僚と協働して解決していくことによって教職員の認識や行動を変化させ、結果として個人の力量の向上をめざすという考え方です。そこには、個々の教職員の力量形成と学校としての生徒指導実践の質の向上とを交叉させることで、「チーム学校」による生徒指導を推進していこうという発想がみられます。そのような方向性から、校内研修の一層の充実を図ることが求められます。

3.2.4 生徒指導の年間指導計画

生徒指導を全校体制で推進していくためには、年間指導計画の整備と改善が重要な鍵となります。特に、児童生徒に関わる様々な問題行動などを未然に防止して、発達を支える生徒指導を実現していくには、適正な年間指導計画を作成していくことが求められます。意図的、計画的、体系的な指導につながる機能性の高い年間指導計画を作成・実行するには、以下のような視点に立つ必要があります。

- ・課題予防的ないし課題解決的生徒指導だけでなく、発達支持的生徒指導について、学校の生徒指導の目標や基本方針など、年間指導計画の中に明確に位置付ける。
- ・児童生徒が将来において自己実現を果たすことができる資質や自己指導能力を身につけるように働きかける、生徒指導の積極的な意義を重視する。
- ・計画性を重視した効果的な指導・支援を積み上げていく。

年間指導計画は、各学校の創意に基づいて作成されており、校種の違いや学校の実態によって、項目や形式が異なっています。しかし、計画が確実な機能を果たすためには、全ての学校で計画の重要な柱となる、指導・支援する「時期」と「内容」を的確に記す必要があります。年間指導計画の作成を通して、教育課程との関わりを具体的に明らかにしていくことも求められます。このため、計画を作成する段階から全教職員が作業に参画し、全校体制で生徒指導に当たっていく意識を高めることが大切です。

また、年間指導計画の中に、生徒指導に関わる教員研修の機会を組み入れて、常に全教職員が組織的に取り組むことの重要性を意識することが大切です。なお、計画の中に担当

部署や担当者名を明記するなど、教職員一人一人に生徒指導に対する当事者意識を喚起するような工夫を図っていくことも有効です。

3.3教育相談体制

3.3.1 教育相談の基本的な考え方と活動の体制

教育相談の目的は、児童生徒が将来において社会的な自己実現ができるような資質・能力・態度・行動を形成していくことであり、この点において生徒指導と教育相談は共通しています。ただ、生徒指導は集団や社会の一員として求められる資質や能力を身につけるという発想が強く、教育相談は個人の資質や能力の伸長を支援するという発想が強い傾向があります。この発想の違いは、毅然とした指導をすべきなのか、受容的な支援をすべきなのかという指導方法を巡る対立として顕在化することもあります。しかし、教育相談は、生徒指導の一環として位置づけられるものであり、重要な役割を担うものであることを踏まえて、こうした事態に陥ることなく、全教職員が一致して取組を進めることが必要です。そのため、教職員には、以下のような姿勢が求められます。

- ・指導の在り方を教職員の価値観や信念から考えるのではなく、児童生徒理解に基づいて考えること。
- ・児童生徒の状態が変われば指導方法も変わり、あらゆる場面に通用する指導や支援の方法は存在しないことを理解すること。
- ・どの段階でどのような指導が必要かという時間的視点を持つこと。

また、教育相談は学校内外の連携に基づくチームの活動として進められます。その際、チームの要となる「教育相談コーディネーター」（教育相談主任等）の役割が重要です。

(1)校内チーム

チームとして活動する際には、学校長の指揮監督の下にあるメンバーで構成される校内チームが基本となります。校内チームは、目的によって二種類あります。

一つ目は、機動的に支援を実施するために、担任、SCやSSW、教育相談コーディネーター、特別支援教育コーディネーターを中心に構成される比較的少人数のチームで、コアチームと言えるものです。二つ目は児童生徒理解や支援方針についての共通理解を図ることを目的としたチームで、学年主任等を含む比較的多様なメンバーで構成されるチームです。生

徒指導部会、教育相談委員会、スクリーニング会議、ケース会議などがこれに相当します。このチームがコアチームの結成を承認し一定の裁量を付与することで、コアチームは動きやすくなります。

発達支持や課題予防の観点で開かれる会議に教育相談コーディネーターや SC、SSW が参加し、ニーズを検討し、必要な活動を共に考え、年間計画を立てます。

(2) 学校外の専門機関等と連携したチーム

学校外には、児童生徒の支援を目的に活動をしている団体や施設があります。こうした情報を把握し、地域と協力して支援を進めることも重要な視点です。

また、緊急対応の必要が生じ、校内だけでは対応が難しい場合、管理職を含めたケース会議を開き、外部機関との連携の可能性を探ります。その際には、情報の齟齬によって対応がずれないように外部からの連絡なども含め教育相談コーディネーターが情報を一元的に管理することが必要です。また、そのためにも教育相談コーディネーターが自由に動けるようにします。

SC や SSW、医師、警察などは職能団体が定めた倫理綱領や法によって守秘義務を負っていることを相互に理解し尊重することが必要です。その一方で、児童生徒の指導や支援にあたっては情報の共有は欠かせず、通告の義務が生じる場合もあり、チームのメンバーは、守秘義務を盾にすることで教育的支援が妨げられないように、必要な情報共有を行うという意識を持つ必要があります。

なお、チームを組めば、そこには必ず守秘義務が発生します。たとえ立場の違うもの同士がチームを組むとしても、そもそもチーム内での守秘義務が徹底されるならば、それぞれの立場における守秘義務を盾にしなければならないケースはかなり減るはずです。チーム内での守秘義務の徹底は、良好な連携・協働の大前提となります。

3.3.2 教育相談活動の全校的展開

(1) 発達支持的な教育相談

「発達支持的な教育相談」とは、様々な資質や能力の積極的な獲得を支援する教育相談です。発達支持的な教育相談は、適応の基盤を作り、問題行動の未然防止に繋がります。

また、通常の教育活動を発達支持的な視点を意識しながら実践する方法もあります。例えば特別活動では、「望ましい人間関係の形成」「協働的な問題解決能力の育成」などを目的とする活動が行われます。教科学習でも対人関係スキルや協働的な問題解決を学ぶことのできる協働的な学びが実施されます。こうした活動の発達支持的な側面に着目し、教育相談の考え方を意識しながら教育実践を行います。

(2) 課題予防的教育相談

「課題予防的教育相談」は大きく2つに分類できます。第一は、全ての児童生徒を対象としたある特定の問題や課題の未然防止を目的に行われる教育相談です。第二は、ある問題や課題の兆候が見られる特定の児童生徒を対象とした教育相談です。両者とも「課題予防的教育相談」に分類されます。

前者の例としては、すべての児童生徒を対象に、ソーシャルスキルの向上をめざす心理教育的プログラムを、SCの協力を得ながら生徒指導主事と教育相談コーディネーターが協働して企画し、担任や教科担任等を中心に実践する取組などが挙げられます。

また、後者の例として、発達課題の積み残しや何らかの脆弱性を抱えた児童生徒、あるいは環境的に厳しい状態にある児童生徒を早期に見つけ出し、先手を打って発達課題の獲得や、環境への適応を支援する場合などを挙げるすることができます。具体的には、次のような取組を行います。

①早期発見の方法

早期発見の方法として、代表的なものに「丁寧な関わりと観察」や「定期的な面接」、「作品の活用」、「質問紙調査」が挙げられます。危機的な状況にあっても、その状況を適切に表現できる児童生徒は多くはありません。

「丁寧な関わりと観察」は、児童生徒の心身の変化は、以下のようなサインとして表出することがありますので、こうしたサインに気がついた場合は、背後に何らかの問題が隠れている可能性を想定して対応することが重要になります。

- ・学業成績の変化（成績の急低下等）
- ・言動の変化（急に反抗的になる、遅刻・早退が多くなる、つき合う友達が変わる等）
- ・態度、行動面の変化（行動の落ち着きのなさ、顔色の優れなさ、表情のこわばり等）
- ・身体に表れる変化（頭痛、下痢、頻尿、原因不明の熱等）

「定期相談」は、5分程度の面接であっても、継続することで「定期相談の時に相談できる」という安心感の形成と信頼感の構築に効果的です。受容的かつ共感的に傾聴することを心がけ、児童生徒の理解に努めることが重要です。

「作品の活用」は、児童生徒の日記、作文、絵、作品などは、その時の心理状態、自尊感情、発達の課題など有益な情報を多く含んでいます。気になる作品等があれば、写真におさめて記録を蓄積したり、他の教職員やSCと一緒に検討したりすることも有益な方法です。「質問紙調査」は、観察や面接などでは児童生徒のSOSを見落としてしまうことがあるため、そうした児童生徒の把握のために有効な方法といえます。観察では友人関係に問題はないと思われた児童生徒について、その後いじめが発覚し、質問紙調査を確認すると実は課題が確認されたという事例などもあります。観察等と組み合わせた質問紙調査を行うことで、児童生徒理解を深めることが重要です。

②早期対応の方法

「早期対応の方法」として、代表的なものに「スクリーニング会議」や「リスト化と定期的な情報更新」、「個別の支援計画」、「グループ面談」、「関係機関を含めた学校内外の支援ネットワーク」が挙げられます。

・スクリーニング会議

「スクリーニング会議」は、教育相談コーディネーターをはじめ、教育相談係、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、生徒指導主事、SC、SSWなどが集まり、リスクの高い児童生徒を見守り、必要な支援体制を整備するために開催される会議です。この会議では、悩みや不安を抱える児童生徒を広く網に掛けるようにスクリーニングをします。会議で取り上げることで児童生徒のリスク要因を理解し意識的に見守る教職員の目が増えます。欠席日数、遅刻・早退の回数、保健室の利用回数などスクリーニングにかける際の基準を決めること、担任以外も対象児童生徒を認識しておくことが重要です。そのことによって担任の抱え込みなどによる支援の遅れを防ぐことができます。

・リスト化と定期的な情報更新

「リスト化と定期的な情報更新」は、身体面、心理面、対人関係面、学習面、進路面などの領域で気になる児童生徒すべてをリスト化し、定期開催される「スクリー

ニング会議」で確認し、リストの情報をアップデートすることです。アップデート自体が早期発見について高い効果を持ち、何らかの問題が生じたときにも、豊かで正確な情報があるため、学校が介入しやすくなります。そのなかで特に集中的な関わりの必要性があると判断された児童生徒は、「ケース会議」に付託され、必要な場合には、チーム支援が実行に移されることとなります。

- 個別の支援計画

個別の支援計画³¹は、「ケース会議」にかかる援助ニーズの高い児童生徒について、作成することが望まれます。特定の様式はありませんが、文部科学省 や各都道府県等でも試作されていますので、参考にしながら各学校で使いやすいものを作成するとよいでしょう。

- グループ面談

「グループ面談」は、「進路で困っている人」や「SNSについて」、「保護者とのつきあい方」、「数学が分からない」などの特定のテーマで募集したり、ひとり親家庭、欠席日数、遅刻早退などのリスク要因の観点から実施したりすることができます。内容だけでなく、グループ面談を通じた人間関係形成が、問題の未然防止に高い効果を持ちます。

- 関係機関を含めた学校内外の支援ネットワーク

「関係機関を含めた学校内外の支援ネットワーク」は、各学級に一定数いるリスクの高い状態にある児童生徒（例えば、医療的ニーズや福祉的ニーズがある、保護者が精神疾患を抱えている、ヤングケアラーとしての役割を担わざるを得ない、虐待や不適切な養育下にあるなど）にとって、相談できる人的ネットワークや学校以外に安心できる場所を見つけ、確保することです。例えば、「教育相談週間」を設定し、児童生徒が希望する教職員と面談できるようにして学校内に相談できる対象者を広げられるようにする取組もあります。相談室・校長室・保健室・図書室等を

³¹ここで述べる個別の支援計画とは、特別支援教育における「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」とは異なるもので、援助ニーズの高い児童生徒に対して作成することが望まれるものである。なお、特別支援教育における「個別の教育支援計画」とは、障害のある幼児一人一人に必要とされる教育的ニーズを正確に把握し、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて、一貫した的確な支援を行うことを目的に作成するものである。また、「個別の教育支援計画」と関連するものに「個別の指導計画」がある。特別支援教育においては、「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」それぞれに作成する目的や活用する方法に違いがあるため、そのことに留意し、相互の関連性を図ることに配慮する必要がある。

居場所とする取組をしている学校もあります。学校外には、学習支援、集団遊び、生活支援、食事の提供などに取り組む放課後等デイサービス、公民館、民間団体などがあります。SSW の力を借りつつ地域の資源を知り、ネットワークを構築することも重要なことです。

(3) 課題解決的教育相談

「課題解決的教育相談」は、困難な状況において適応上苦戦している児童生徒、あるいは困難な状況で適応上の課題のある児童生徒などが対象です。こうした児童生徒に対してはケース会議を開き、教育相談コーディネーターを中心に情報収集を行い、SC や SSW の専門性を活かしながら、心理、医療、発達、福祉、教育などの観点からアセスメントを行い、長期にわたる手厚い支援によって課題の解決を支援します。

なお、担任が自らの指導力不足であるという責任を感じて追い込まれている場合も少なくありませんので、担任を支える観点も重要です。しかし、それは担任の代わりに全てを引き受けることではありません。担任の負担軽減を考えながらも、担任として必要な役割を分担してもらうことが、担任としての自負心を支えることにもなります。

3.3.3 教育相談のための教職員の研修

(1) 研修の目的と内容

教育相談研修の目的は、学校の教育相談体制を十分に機能させることです。したがって、研修を計画する段階では、誰が何をできるようにする研修なのかを明確にすることが必要です。また、教育相談に直接的に責任を負うのは教育相談コーディネーターです。したがって、心理学的知識や理論、カウンセリング技法、心理面に関する教育プログラムについての知識・技法だけでなく、医療・福祉・発達・司法についての基礎的知識も必要です。担任は、発達障害や愛着などを含む心理的発達や社会的発達についての基本的な知識が必須です。また、学級経営の理論や技法、個別カウンセリングの基礎技法などの基本的な理解が必要です。さらに、児童生徒に最も近いところにいるのは担任ですので、いじめや不登校についての基本的理解と予兆の現れ方、スクリーニングの方法などについても研修が必要になります。

(2) 研修の計画

多忙化に伴う業務の見直しによって研修時間が削減されている学校や教育委員会が少なくありません。しかし、知識や技術の習得には一定時間の研修が必要であり、研修をしなければ教職員の力量形成は進まず、児童生徒の問題は肥大化します。

研修を行う場合に最も重要なことは、実際に改善する内容と方法の研修を企画することです。実際事例を取り上げて討議をしたり、演習やロールプレイを取り入れたります。研修の効果の実感が次の研修の動機づけとなります。

3.3.4 教育相談活動の年間計画

教育相談活動やその体制について、児童生徒、保護者、教職員に評価を依頼し、実施します。この三者の観点から得た評価を照らし合わせながら、最終的な評価を行います。評価は問題点だけを検討することではありません。良かった点が明確になると、教職員は実践に対する確信と効力感を持つようになります。また、課題があったとしても、それを具体的に分析することで次に取り組むべきことが明確になり、実践が改善されます。

通常の実践は、PDCA サイクルで展開されます。「本質的な問題点への気づき」がなければ、問題は繰り返されてしまうため、分析での気づきに基づいて改善案を作成します。教育相談は、予算、施設設備、組織、研修、教職員、SC、SSW、管理職、年間計画などに支えられています。どの部分にどのような改善が必要なのかという観点から改善策を考えます。

教育相談は教育相談コーディネーター、SC や SSW が個人的に実践するものではありません。発達支持・課題予防・課題解決の三種類の教育相談が組織的・計画的に実践できる体制作りが重要です。このことを踏まえ、教育相談に関する校内組織は、学校種、学校の規模、職員構成、児童生徒の実態や地域性などを勘案し、機能するように構築します。

次に、学校の教育計画全体の中に教育相談の全体計画を位置づけ、それに基づいて年間計画を作成します。全ての児童生徒を対象とする発達支持的教育相談と課題予防的教育相談は年間計画に位置づけることが特に重要です。

また、教育相談活動はチームで行う活動であり、その構成員にはそれぞれ求められる役割があります。例えば、心理面に関する教育プログラムの開発は生徒指導主事と教育相談コーディネーターが SC の協力を得ながら行い、担任が実施の中心になります。不登校児童生徒への面接は SC が実施し、スケジュール調整は教育相談コーディネーターが行い、担任

は、児童生徒との信頼関係の構築や学級作りを進めます。発達障害が背景にあれば、特別支援教育コーディネーターが担任と協働で個別の指導計画を立て、長期的支援を行います。例えば、虐待の可能性があれば、養護教諭が身体観察を行ったり、SSWが家庭と連携を取ったりするなどの対応をします。このように、一つのケースや取組であっても、それぞれの立場から協力して教育相談を推進します。

3.4 生徒指導と教育相談が一体となったチーム支援

3.4.1 生徒指導と教育相談

生徒指導と教育相談とは相反するものなのでしょうか。生徒指導の視点からすると、「教育相談は、話を聞くばかりで、結局子どもを甘やかしている」、また教育相談の視点からすると、「生徒指導は、きまりを押しつけるばかりで、子どもの心を見無視している」などという双方からの批判的意見が示されることもあります。また、担任として集団に重点を置く規範的・指導的態度と個に重点を置く受容的・相談的態度とのバランスをとるのが難しいという声も聞かれます。

教育相談イコール個人カウンセリングではありません。個人カウンセリングは教育相談の重要な要素の一つですが、すべてではありません。先にふれたように、学校教育相談はすべての児童生徒を対象に、発達支持的、課題予防的な機能をもった教育活動です。また、教育相談はコミュニケーションを通して気づきを促し、悩みや問題を抱えた児童生徒を支援する働きかけです。主体的・能動的な自己決定を支える働きかけをするという生徒指導の考え方とは重なり合うものです。したがって、両者が相俟ってはじめて、包括的な児童生徒支援が可能になります。

児童生徒の発達や問題行動の多様化・深刻化が進むなかで、今起こっていることの意味を探り今後起こりうる展開を予測し、ばらばらな理解による矛盾した対応を避けて共通理解に基づく組織的対応を行うことの必要性が高まっています。そのため、学校が組織的な生徒指導を進めるうえで、心理的・発達の理論に基づいて問題の見立てを行うアセスメント力や実際の指導場面での臨機応変で柔軟な対応力、学校内外の連携を可能にするコーディネート力などを備えることが求められています。

特にアセスメントについては、生徒指導の基本は児童生徒理解にあるといっても過言ではありません。理解の側面を抜きにした指導・支援は、働きかけの幅が狭くなり、長い目で見たときの効果が上がりにくくなります。例えば、すぐに暴力をふるう児童生徒に対する指導において、どうしてその児童生徒が暴力に訴えるのかという「理解」をせずに一方的な働きかけをしても、問題の根本的解決に至ることは難しいからです。児童生徒理解とは、一人ひとりの児童生徒に対して適切な指導・支援を計画し実践することをめざして、学習面、心理・社会面、進路面、家庭面の状況や環境についての情報を収集し、分析するためのプロセスを意味します。その点において、教育相談の基盤となるカウンセリングの考え方や方法は児童生徒理解において有効な方法を提供するものと考えられます。

3.4.2 生徒指導と教育相談が一体となったチーム支援の実際

教育相談、キャリア教育、特別支援教育は、生徒指導と同様に児童生徒に対する指導・支援を行う分野として学校内の校務分掌に位置づけられ、それぞれに教育活動を展開しています。そのため、一人の児童生徒に対する指導・支援がお互いに独立した働きかけとして展開される場合もみられます。いじめや暴力行為、非行は生徒指導、不登校は教育相談、進路についてはキャリア教育（進路指導）、発達障害は特別支援教育が担う、というような縦割りの意識と分業的な体制が、個々の児童生徒の発達を支えたり、複合的・重層的な課題を抱えた児童生徒への適切な指導・支援を行ったりすることを阻害してしまう状況もみられます。児童生徒一人一人への最適な指導・支援を行うことができるように。それぞれの分野の垣根を越えた包括的な指導・支援の体制をつくることが求められます。

担任一人ではできないことも、教職員や多職種の専門家、関係機関がチームを組み、役割分担をすることで、指導、支援の幅や可能性が飛躍的に広がります。また、学校だけでは対応しきれない部分をカバーしたり、よりよい解決の方向性を見出したりするためには、多職種の専門家との連携が不可欠です。異なる専門性に基づく発想が重なることで、新たな指導・支援策が生み出されます。

以下に、生徒指導と教育相談の連携を核に、多職種との協働をも視野に入れた包括的な指導・支援をチームとして展開するプロセス（図3.5）と留意点を示しました。その際、生徒指導主事、教育相談コーディネーター（教育相談担当主任）、特別支援教育コーディネーター、養護教諭等のコーディネーターの果たす役割が極めて重要です。

①チーム支援の判断

問題行動や特別な支援を要する児童生徒の課題解決について、学校において、生徒指導部や教育相談部や、学年、特別支援部、学校いじめ対策組織等、校務分掌を横断したチーム支援の必要性を検討します。

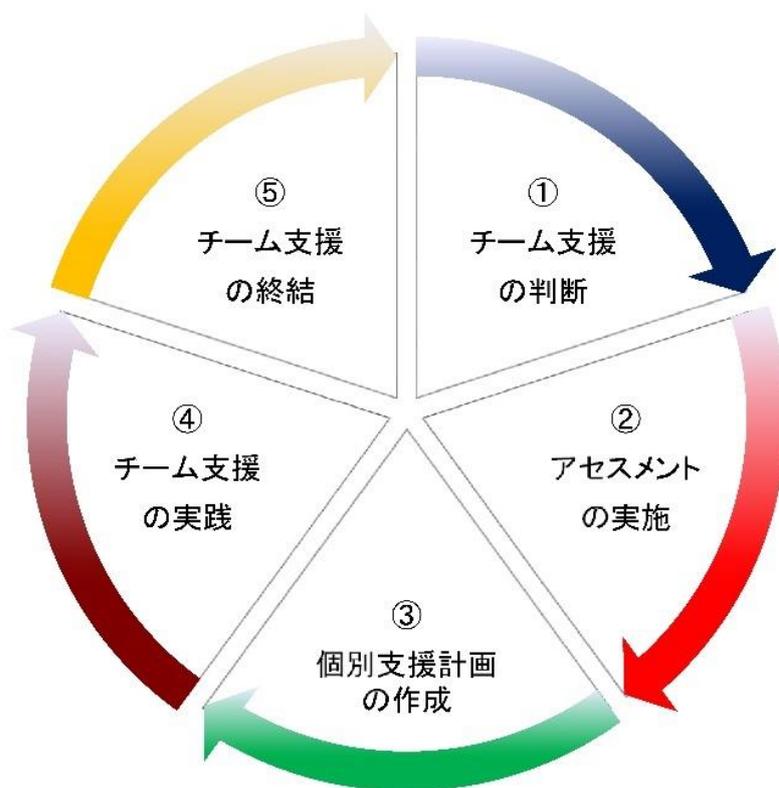


図3.5 チーム支援のプロセス

②アセスメントの実施

アセスメントでは、児童生徒の課題解決に向けて、生徒指導主事や教育相談コーディネーターが中心となって、関係する複数の教職員等が参加するケース会議を開催します。当該児童生徒の課題に関連する問題状況や緊急対応を要する危機の程度等の情報を収集・分析・共有し、課題解決に有効な支援仮説を立て、支援目標や方法を決定するための資料を提供します。また、アセスメントに基づいて、個別の支援計画が作成されるので、アセスメントは、チーム支援の成否の鍵を握っているといっても過言ではありません。

アセスメントの方法は、生徒指導や教育相談において多種多様です。その中で、心理分野・精神医療分野・福祉分野等で活用されているアセスメントが、生物・心理・社会モデ

ル（以下「BPS モデル」という。）によるアセスメントです。BPS モデル³²（Bio-Psychosocial Model）では、児童生徒の課題を、生物学的要因、心理学的要因、社会的要因の3つの観点から検討します。たとえば、不登校の児童生徒の場合、「生物学的要因（吐き気やめまい等の身体症状、病気、発達特性等）」、「心理学的要因（学習意欲、関心、情動、ストレス、自己肯定感等）」及び「社会的要因（人間関係、社会性、家庭・学校・地域環境等）」から、実態を把握すると同時に、児童生徒自身のよさ、長所、可能性等の自助資源と、課題解決に役立つ人や機関・団体等の支援資源を探ります。

③個別の支援計画の作成

アセスメントに基づいて、問題解決のための具体的な個別支援計画を作成します。すなわち、「何を目標に（長期目標と短期目標）、だれが（支援担当者や支援機関）、どこで（支援場所）、どのような支援を（支援内容や方法）、いつまで行うか（支援期間）」を記載した個別の支援計画を作成し、支援目標を達成するための支援チームを編成します。支援チームは、以下のような形態が考えられます。

- ・児童生徒や保護者と、校内の複数の教職員が連携して支援チームを編成して問題解決を行う校内連携型
- ・家庭、学校と教育委員会、関係機関等がそれぞれの役割や専門性を生かして連携・協働するネットワーク型
- ・自殺、殺人、性被害、深刻な児童虐待、薬物乱用等、学校や地域に重大な混乱を生じる事態に対して、緊急対応を行う緊急支援（危機対応）型

④支援チームによる実践

個別の支援計画に基づいて、チーム支援を組織的に実施します。その際の留意点として、以下のことが指摘できます。

- ・定期的なチーム支援会議の開催

チームによる支援の実施段階では、コーディネーターが中心となって、定期的にケース会議を開催します。ケース会議では、メンバーの支援行為、児童生徒や保護者の反応・変化についての経過報告を行い、目標達成の進捗状況を把握します。特に、効果的な支援は継続・発展させ、そうでない支援は廃止・改善する必要があります。

- ・関係者間の情報共有と記録保持

³² BPSモデルを活用したアセスメントとして、『児童・生徒を支援するためのガイドブック～不登校への適切な対応に向けて～』東京都教育委員会（2018）がある。同書では、BPSモデルに基づき「身体・健康面」、「心理面」、「社会・環境面」という3観点が示されている。

支援対象となっている児童生徒や保護者との密な情報共有が、効果的な実践や信頼関係の基盤となります。また、会議録音やチーム支援の活動記録は、適切に保存しておくことが必要です。

・管理職への報告・連絡・相談

チーム支援の活動に関しては、管理職に報告・連絡・相談をして情報共有を密にしておくことが大切です。管理職は、適時適切な指示や助言をするように心がけてください。

⑤チーム支援の終結

個別の支援計画で設定した長期的、短期的な支援目標の達成状況について学期末や学年末に総括的評価を行うことが必要です。個別の支援計画の目標が達成されたと判断された場合は、チーム支援を終結します。なお、年度を超える場合は、再度新年度にケース会議を開催して、アセスメントを行い、個別の支援計画を見直します。

ここでは、課題解決的生徒指導におけるチーム支援のプロセスを示しましたが、すべての児童生徒を対象にする発達支持的生徒指導および課題予防的生徒指導においても、生徒指導と教育相談の連携を核に多職種との協働に基づく取組をチームとして展開することの重要性はいうまでもありません。

3.5 危機管理体制

3.5.1 学校危機とは

学校が安全で安心な環境であることは、児童生徒の学力向上や社会性の発達、すこやかな発育や体力の増進につながる条件になります。学校安全は、学校安全計画に基づき、安全教育、安全管理、組織活動の側面から、生活安全、交通安全、災害安全の3領域に実践課題を設定し、全ての教職員で取り組むことが必要です。

学校では、けんか、いじめ、窃盗、暴力行為、授業中や課外活動中のけが、実験や実習中の火災といったものから、学校全体に混乱をもたらす食中毒、感染症、放火や殺傷事件、また地域全体の危機である自然災害などが発生することがあります。事件・事故や災害などによって、通常の問題解決方法では解決する事が困難で、学校の運営機能に支障をきたす事態を学校危機と呼びます。学校には、特別な備えや対応が求められますが、特に、児

童生徒等に危害が生じた場合には、当該児童生徒及び関係者の心身の健康を回復するための必要な支援を行うことが必要です。

学校危機は、学校で発生した事案だけでなく、児童生徒の個人的な事柄や地域社会における出来事からの影響を受け、緊急対応が必要な場合があります。学校レベルの危機は、学校管理下の事案であり、教職員がその対応にあたりますが、個人レベルの危機には、虐待、帰宅後の事件・事故、家族旅行中の事故、家族の死亡、性的被害、自殺、貧困問題など、学校の管理下に含まれないものもあります。しかし、そのようなものであっても、学校は、児童生徒個人や学校での交友関係に配慮した対応が必要になります。また、地域社会レベルの危機では、自然災害のように多くの児童生徒が類似した危機を同時に経験することがあり、休日や夜間であっても安否確認や居住場所、通学路の安全の確認が必要です。教職員個人の危機についても、児童生徒への影響が想定される場合には学校の対応が求められます。

3.5.2 学校危機への介入

学校の事件・事故を防止するためには、学校は、事件・事故につながる危険因子を除去し、災害からの影響を最小化するよう努めなければなりません。しかし、日頃から万全な取組をしても事件・事故が発生し、災害の影響が及ぶ場合があります。そのような状況下では、学校は、迅速に対応し、被害の最小化、早期回復に向けた取組が求められます。そのためには、学校として、事件・事故や災害への対応を想定した危機管理体制と組織活動、外部の関係機関との連携をしておくことが必要です。

ここでは、学校危機管理の実際について、事件・事故を回避し、災害からの影響を緩和するために学校が取組む「リスク・マネジメント」と、事件・事故、災害発生直後に、被害を最小化し、早期の回復へ向けた取組である「クライシス・マネジメント」に分けて解説します。

(1) リスク・マネジメント

リスク・マネジメントは、事故・事件の発生を未然に防止し、災害の影響を回避、緩和するための取組です。安全管理は、定期的に学校の施設や設備を点検し、事故や事件につながらないように修理したり使用停止にしたり、ルールやきまり遵守の徹底などを

通して、事故防止に取り組みます。また、安全教育においては、児童生徒が様々な事件や事故、災害の危険を理解するとともに、安全の確保に向けて適切に判断し主体的に行動できるようにする指導を行います。そして、安全管理と安全教育は密接に関連させて進めていくことが大切です。例えば、安全点検の結果を安全教育の具体的な資料として活用したり、望ましくない行動を取り上げ、適切な行動の仕方を考えさせたりすることによって、進んで安全な行動が実践できるような資質・能力を培う指導が考えられます。

これらに加え、学校は危機への対応に備える危機管理体制を整える必要があります。災害や事件・事故が潜在的で突発的な危険因子によって引き起こされ、災害や事件・事故の発生を回避できなかった場合に、できる限り迅速に対応を開始し、被害を最小化するため、次のような事柄を想定した準備が必要です。

まず、児童生徒、教職員の安全を確保した上で、校内では、現況の報告、情報の収集、会議、状況判断と意思決定、情報の伝達と共有、集会、集団管理、心のケアなどを想定しておきます。学校外の対応としては、保護者、教育委員会、警察と消防、マスコミ、医療機関、保健所、児童相談所、臨床心理士や公認心理師団体、周辺の学校、校区の自治会、市町村などに対し、連絡、説明、協力や支援の要請などが想定されます。学校危機対応は管理職の主導で進められますが、事前に作成しておいた危機管理マニュアルをもとに、危機の内容と学校の体制に応じ、役割を分担してチームで対応していきます。また、積極的な備えのために研修が必要です。危機時の学校運営を想定した研修では、学校組織の再編成、短縮授業や休校、保護者説明会、行事予定などについて協議し、記録と情報管理、マスコミ対応を含めたシミュレーション訓練を実施し、危機対応マニュアルや教職員間の申し合わせ事項を確認しておきます。心のケアの研修では、災害、事件・事故後の子どもの反応ならびにそれに対する対応についての基礎的な知識について、共通理解を図っておく必要があります。

さらに、日常的な教育実践のなかのリスク・マネジメントの取組も重要です。学級担任が朝の健康観察により児童生徒の心身の健康問題に気づき迅速に対応したり、教職員間でリスクへの気づきを共有したり、分掌間で早期に対応したりすることがリスク・マネジメントの実践になります。また、遠足や修学旅行に向けた準備や指導、学級活動やHRにおけるいじめ問題を扱った話し合い、アンダー・マネジメントによる怒りや攻撃性の置換え練習、ソーシャルスキルやコミュニケーションスキルの育成、ピア・サポート、子供同士のトラブルを子供たちで解決しようとするピア・メディエーション、さらには、

ストレス・マネジメントやSOSの出し方教育、自殺予防教育、人権学習などの実践も学校危機のリスクを低減する取組になります。

(2) クライシス・マネジメント

安全管理や安全教育による事前の取組を進めていたにもかかわらず、事件・事故が発生したり、災害による影響が及んだりした際には、学校運営と心のケアに関して迅速で適切な対応により被害を最小限にとどめる必要があります。こうした初期の対応や早期の介入は、クライシス・マネジメントの初期段階にあたります。

負傷者が出た場合には、応急手当や救命救急処置を即座に行い、救急車の要請を行うなど、日頃からの訓練によりどの教職員でも対応できるようにしておくことが必要です。

まず、児童生徒を安全な場所へ誘導した後に点呼を実施し、場合によっては捜索をすすめ、被害にあった児童生徒の氏名や被害の程度について情報収集をします。そして、警察と消防への通報、救急車の誘導、保護者への連絡、教職員への情報共有と指示を行うこととなります。管理職は、状況や経過を見極めながら、校内危機対応チームを招集してミーティングを開催し、事実確認、情報共有、役割分担の確認、連絡や報告、今後の活動の進め方、外部の関係機関への支援要請などの判断を迅速に行う必要があります。

さらに、児童生徒を安全な場所で保護者や家族と再会ができるように手配します。また、被害を受けた児童生徒たちが、周囲の対応（周囲からの言葉、態度）やマスコミの報道（事実誤認、プライバシー侵害、取材）や警察の事情聴取に際して、不快感、不利益な扱いから精神的負担や時間的負担を感じてさらに傷つくことがないように二次被害への配慮が必要です。児童生徒への対応に加えて、来校する警察や消防、保護者や近隣の住民、報道関係者などの集団管理の対応も進める必要があります。

危機対応を開始した後には、危機の解消に向け、当日の対応、翌日以降の対応、1週間後、それ以降の中長期的な対応について方策を検討していきます。これは、継続的な対応のなかでも、中長期の支援となります。

日常の学校生活が徐々に回復していくなかで、心のケアの進め方について、SCやSSWと協議し、アセスメントに基づく対応を進める必要があります。学校や学級全体を対象にする対応、ニーズが類似した少人数のグループを対象にする対応、個人を対象とした個別対応の3段階で対応します。回復への支援については、怪我であれば、身体的な回復だけでなく、学校生活へ復帰して再適応するために、休んでいた間の友人関係など社

会的側面、学校に戻ることに伴う不安や心配といった情緒的側面を含めて回復に向けた包括的な支援が必要です。

最後に、事件・事故の発生直後からの被害からの回復と併行して、学校は、再発防止に向けた取組を実施しなければなりません。危機が継続している場合にはその被害を回避し、影響を最小化して安全を確保する取組を進めつつ、同じ事件・事故、被害を繰り返さないための取組を具体的に示し、すべての教職員が実践しなければなりません。事件・事故や災害の教訓を生かし、安全管理の見直しと徹底、防災教育を含めた安全教育の強化、危機管理体制の見直しと強化をすすめます。これは、次の危機事案に備えて、教訓を生かしたリスク・マネジメントへ循環して対応が進められることを示しています。

なお、防災教育を含む安全教育の更なる充実にあたっては、「[文部科学省×学校安全](#)」における文部科学省や都道府県等で実施している取組やこれまでに作成された資料などを参考にすることも考えられます。

3.6 生徒指導に関する法制度等の運用体制

3.6.1 校則の運用・見直し

(1) 意義・位置付け

児童生徒が遵守すべき学習上、生活上の規律として定められる校則³³は、児童生徒が健全な学校生活を送り、よりよく成長・発達していくために設けられるものです。校則は、各学校が教育基本法等に沿って教育目的を実現していく過程において、児童生徒の発達段階や学校、地域の状況、時代の変化等を踏まえて、最終的には学校長により制定されるものです。校則の在り方は、特に法令上は規定されていないものの、これまでの判例では、社会通念上合理的と認められる範囲において、教育目的の実現という観点から学校長が定めるものとされています。また、学校教育において社会規範の遵守について適切な指導を行うことは重要であり、学校の教育目的に照らして定められる校則は、教育的意義を有するものと考えられます。

校則の制定にあたっては、少数派の意見も尊重しつつ、児童生徒個人の能力や自主性を伸ばすものとなるよう配慮することも必要となります(→1.5.1 児童の権利の理解)。

³³ 「校則」の代わりに、「生活のきまり」、「生徒心得」などと呼ぶ学校もある。

(2) 校則の運用

校則に基づく指導を行うにあたっては、校則を守らせることにばかりこだわることなく、何のために設けた決まりであるのか、教職員がその背景や理由についても理解しつつ、児童生徒が自分事としてその意味を理解して自主的に校則を守るように指導していくことが重要です。そのため、校則の内容については、普段から学校内外の者が参照できるように学校のホームページに公開しておくことや、それぞれの決まりの意義を理解し、児童生徒が主体的に校則を遵守するようになるためにも、制定した背景についても示しておくことが適切であると考えられます。

その上で、校則に違反した場合には、行為を正すための指導に止まるのではなく、違反に至る背景など児童生徒の個別の事情や状況を把握しながら、内省を促すような指導となるよう留意しなければなりません。

(3) 校則の見直し

校則を制定してから一定の期間が経過し、学校や地域の状況、社会の変化を踏まえて、校則の意義を適切に説明できないようなものについては、改めて学校の教育目的に照らして適切な内容か、現状に合う内容に変更する必要があるか、また、本当に必要なものか、絶えず見直しを行う必要があります。さらに、校則により、教育的意義に照らしても不要に行動が制限されるなど、影響を受けている児童生徒がいないか、いる場合にはどのような点に配慮が必要であるか、検証・見直しを図ることも考えられます。

校則については、最終的には学校長により適切に判断される事柄ですが、その内容によっては、児童生徒の学校生活に大きな影響を及ぼすことがあることから、その在り方については、児童生徒や保護者等の学校関係者からの意見を聴取した上で定めていくことが望ましいと考えられます。また、その見直しにあたっては、毎年度の生徒会や保護者会といった機会において、校則について確認したり議論したりする機会を設けるなど、絶えず積極的に見直しを行っていくことが必要です。そのためには、校則を策定したり、見直したりする必要がある場合に、どのような手続きを踏むべきか、その過程についても示しておくことが望ましいと考えられます。

なお、校則の見直しに関して、たとえば、以下のような取り組みにより、校則に向き合う機会を設けていく学校や教育委員会があります。

【学校における取り組み例】

- ・各学級で校則や学校生活上の規則で変更してほしいこと、見直してほしいことを議論。
- ・生徒会やPTA 会議、学校評議員会において、現行の校則について、時代の要請や社会常識の変化等を踏まえ、見直しが必要な事項について意見を聴取。
- ・児童生徒や保護者との共通理解を図るため、校則をホームページに掲載するとともに、入学予定者や希望者等を対象とした説明会において、校則の内容について説明。

【教育委員会における取り組み例】

- ・校則の内容、見直し状況について実態調査を実施。
- ・学校等の実態に即した運用や指導ができていないか等の観点から、必要に応じて校則を見直すよう依頼。
- ・校則を学校のホームページへ掲載するとともに、校則について生徒が考える機会を設けられるよう改定手続きを明文化するなど、児童生徒・保護者に周知するよう依頼。

(4) 児童生徒の関与

校則の見直しの過程に児童生徒自身が関与することは、校則の意義を理解し、自ら校則を守ろうとする意識の醸成につながります。また、校則を見直す際に児童生徒が主体的に参加することは、学校のルールを無批判的に受け入れるのではなく、自身がその根拠や影響を考え、身近な課題を自ら解決するといった教育的意義を有するものとなります。

3.6.2 懲戒と体罰

学校における懲戒とは、児童生徒の教育上必要があると認められるときに、児童生徒を叱責したり、処罰したりすることです。懲戒は、学校における教育目的を達成するために行われるものであり、教育的配慮の下に行われるべきものです。懲戒には、児童生徒を叱責、起立、居残り、宿題や清掃当番の割当て、訓告など、児童生徒の教育を受ける地位や権利に変動をもたらす法的効果を伴わない、事実行為としての懲戒と呼ばれるものがあり

ます。また、退学や停学といった法的効果を伴う懲戒もあります。退学は、児童生徒の教育を受ける権利を奪うものであり、停学はその権利を一定期間停止するものです。

懲戒は、学校教育法第11条に規定されていますが、その手続きについて法令上の規定はありません。しかし、懲戒を争う訴訟や損害賠償請求訴訟が提起される場合もあり、学校は懲戒に関する基準をあらかじめ明確化し、児童生徒や保護者に周知し、理解と協力を得るよう努めることが重要です。学校における児童生徒への体罰は、文部科学省の調査によれば、年々減少傾向にありますが、いまもなお発生しています。体罰は、学校教育法第11条で明確に禁止されており、懲戒と体罰に関する解釈・運用については、「**体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について**」（平成25年3月13日初等中等教育局長、スポーツ・青少年局長通知）に以下のとおり示されています。

(1) 体罰等の禁止及び懲戒について

体罰による指導では、正常な倫理観を養うことはできず、むしろ児童生徒に力による解決への志向を助長することにつながります。体罰によらず、児童生徒の規範意識や社会性の育成を図るよう、適切に懲戒を行い、粘り強く指導することが重要です。

(2) 懲戒と体罰の区別について

懲戒行為が体罰にあたるかは、当該児童生徒の年齢、健康、心身の発達状況、当該行為が行われた場所的・時間的環境、懲戒の態様等の諸条件を総合的かつ客観的に考え、個々の事案ごとに判断する必要があります。これらのことに留意し、懲戒の内容が、身体に対する侵害や児童生徒に肉体的苦痛を与えると判断されると体罰になります。

(3) 正当防衛及び正当行為について

教職員が児童生徒による暴力行為の防衛のためにやむを得ず行った行為は、児童生徒の身体への侵害や肉体的苦痛を与えた場合であっても体罰には該当しません。

(4) 体罰の防止と組織的な指導体制について

教育委員会、学校、校長、教職員はそれぞれの立場で、体罰の未然防止や組織的な対応を徹底する必要があります。また、体罰を行った場合や他の教職員の体罰を目撃した場合には、速やかに関係者に事実関係を確認し、管理職や教育委員会に報告します。

(5) 部活動について

部活動は学校教育の一環であり、特定の生徒等に対して執拗かつ過度に肉体的・精神的負荷を与えることは教育的指導とは言えないことに留意し、適切に実施します。

さらに、本通知においては、上記で示した児童生徒の懲戒・体罰等に関する参考事例がまとめられています。ただし、体罰かどうかの判断は、最終的には、(2)で示した諸条件を総合的に考え、個々の事案ごとに判断する必要があります。

なお、たとえ身体的な侵害や、肉体的苦痛を与える行為でなくても、いたずらに注意や過度な叱責を繰り返すことは、児童生徒のストレスや不安感の高まり、自信や意欲の喪失など児童生徒を精神的に追い詰めることにつながりかねません。教職員にとっては、日常的な声掛けや指導であっても、児童生徒や個々の状況によって受け止めが異なり、圧力と感ずる場合もあります。加えて、教職員による不適切な指導等が不登校や自殺のきっかけになる場合もあり、体罰だけでなく、不適切な言動等も許されないことに留意する必要があります。また、わいせつ行為については、「**教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律**」第3条において、児童生徒性暴力等の禁止が明記されています³⁴。

3.6.3 出席停止制度の趣旨と運用³⁵

(1) 出席停止の要件

学校教育法第35条第1項では、出席停止の適用に当たって、性行不良であること、他の児童生徒の教育に妨げがあるという二つの基本的な要件を示しています。また、性行不良について、「他の児童に障害、心身の苦痛又は財産上の損失を与える行為」「職員に傷害又は心身の苦痛を与える行為」「施設又は設備を損壊する行為」「授業その他の教育活動の実施を妨げる行為」の四つの行為を類型として例示し、その「一又は二以上を繰り返し行う」ことを出席停止の適用の要件として規定しています。学校は、出席停止の適用について検討する中で、出席停止制度の趣旨と意義を踏まえ、要件に該当する

³⁴ 「**教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律の公布について（通知）**」文部科学事務次官通知（令和3年6月11日）

³⁵ 「**出席停止制度の運用の在り方について（通知）**」初等中等教育局長（平成13年11月6日）

と判断した場合、出席停止を命じる権限と責任を有する市町村教育委員会に報告することになります。

(2) 出席停止の事前手続と適用

学校教育法第35条第2項では、出席停止を命じる場合、市町村教育委員会は、「あらかじめ保護者の意見を聴取するとともに、理由及び期間を記載した文書を交付しなければならない」と規定しています。意見の聴取を通じて保護者の言い分も聞き、そのために出席停止の理由も文書に付記しておかなければならないということです。学校は、問題行動を起こす児童生徒の状況を市町村教育委員会に報告し、必要な指示や指導を受けるとともに、保護者の理解と協力が得られるよう努めるなど、市町村教育委員会と十分に連携できる体制を整える必要があります。場合によっては、警察や児童相談所等の関係機関と連携を図ることも考えられます。

(3) 出席停止の措置の適用

市町村教育委員会は、教育委員会規則の規定に則り、事前手続を進め出席停止の適用を決定した場合、出席停止を命じる児童生徒の保護者に対して、理由及び期間を記した文書を交付します。学校は教育委員会の指示や指導により校長等がその場に立ち会うなどの対応が想定されます。

(4) 出席停止の期間中及び事後の対応

学校教育法第35条第4項では、市町村教育委員会は、「出席停止の期間における学習に対する支援その他の教育上必要な措置を講ずる」と規定しています。学校は、教育委員会の指示や指導を受けながら、当該児童生徒に対する指導体制を整備し、学習の支援など教育上必要な措置を講じるとともに、学校や学級へ円滑に復帰することができるよう指導や援助に努めることが必要です。また、他の児童生徒への適切な指導や被害者である児童生徒への心のケアにも配慮することが大切です。出席停止の期間終了後においても、保護者や関係機関との連携を強めながら、当該児童生徒に対する指導を継続する必要があります。

3.7 学校・家庭・関係機関等との連携・協働

3.7.1 連携・協働の場としての学校の意義と役割

学校は、官民間問わず、家庭や地域の人々、公立学校であれば学校の設置管理者である教育委員会、さらには、警察や福祉、医療・保健等の実に様々な各種関係機関と連携しています。児童生徒に関わる関係機関は多岐に渡り、その目的や専門性などに応じて、児童生徒を支援しています。教育機関である学校は、義務教育段階であれば、特定の一部の児童生徒を対象とするのではなく、全ての学齢児童生徒を対象とする広範な仕組みであり、制度です³⁶。全ての学齢児童生徒を対象とするからこそ、学校は、様々な不公平や格差の是正・解消といった社会正義の実現のための重要な意義と役割を有しており、児童生徒の健全育成、最善の利益の保障や達成に係る重要なインフラ、セーフティネットといえます。

現在、「社会に開かれた教育課程」を実現し、学校の学びと現実社会を接続させ児童生徒が進学や就業への準備を進めるように支えることや、複雑・重層化した児童生徒のニーズに応えること、学校の働き方改革を実現し教員の専門性を十全に生かすことが、学校には求められています。そのためには、学校を多職種・多機関との連携・協働の場とすること、さらには、多職種・多機関という専門職による支援の枠組みにとらわれず、地域にある社会資源を学校に迎え入れ、社会全体で児童生徒の学びと育ちを支えることを目指す学校改革が求められています。それは、発達支持的、課題予防的及び課題解決的といった生徒指導の全類型に渡るものであり、学校を多様な「思いやりのある大人」たちの連携・協働の場としていくことを意味しています。

しかし、学校を基盤とした家庭や地域、関係機関等との連携の在り方は、決して全国一律ではありません。地域にどのような社会資源が存在するかにも左右され、校種や地域によっても多様です。そのため、各学校は、地域の実情をよく把握した上で、家庭や地域、関係機関等と円滑に連携・協働していくために、生徒指導基本方針等の生徒指導マニュアルにおいて、地域に存在する関係機関等の役割や権限、連携方法などについて明記し、教職員間で周知しておくことが大切です。

³⁶ 高校への進学率も100%に近い状況であることに鑑みると、高校段階の教育を含め、あらゆる児童生徒に質の高い初等中等教育を達成させることは、児童生徒のキャリア形成の観点からも重要である。

3.7.2 学校と家庭、地域との連携・協働

(1) 学校と家庭

教育基本法第10条では「家庭教育」について規定されています。そこでは「父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする。」とあります。保護者は子供の教育の第一義的な責任者であり、家庭教育が子供に与える影響は大きなものです。

学校教育を円滑に進めるために、学校は家庭とのパートナーシップを築くことが欠かせません。保護者が学校の教育活動に積極的に参加することは、生徒指導を効果的、実効的なものにするといっても過言ではありません。家庭との関係づくりをしていく代表的な手段には、学級・学年・学校だより等の通信、保護者会、PTA、三者面談、学校行事などが挙げられます。また、あらかじめ学校で保護者へ速やかに電話連絡する事項を明確化し（例えば、児童生徒が転んでけがをした、児童生徒同士のけんかがあったなど）、そのようなことが起きた場合には、躊躇せず、すぐに連絡することが保護者との信頼関係の構築に寄与することとなります。さらに、学校で作成する生徒指導基本方針等について、保護者と学校との間で生徒指導の足並みを揃えるために、学校の教育目標や校則、望まれる態度や行動、諸課題への対応方針について、保護者に周知し、合意形成を図ることが望まれます。しかし、我が国のひとり親家庭は増加傾向にあり、諸外国と比してそれらの家庭の相対的貧困率が高いとされていることから、保護者も支援を必要としている場合があります³⁷。そのような場合は、学校で情報共有しつつ、SSW と連携するなどして、児童生徒と保護者の双方への支援を検討、実施していきます。

(2) 学校と地域

学校と地域との連携・協働は、学校教育の一層の充実に向けて取組が進められてきました。現在では、その一つの動向として、コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）と地域学校協働活動の一体的な取組による「学校を核とした地域づくり」が目指されています³⁸。そのために、教育委員会には、地域全体で子供の学びや成長を支え、学校と地域と

³⁷ 「国民生活基礎調査」厚生労働省

³⁸ 「学校と地域でつくる学びの未来」文部科学省

のパートナーシップのもとで様々に展開される「地域学校協働活動」の機会を提供することが重要です。

「地域学校協働活動」を推進する体制が、「地域学校協働本部」であり、学校と地域に存在する社会資源をそれぞれに緩やかに結び付け、総合化・ネットワーク化していくことが進められています。

「地域学校協働活動」の代表的な取組には、学びによるまちづくり・地域課題解決型学習・郷土学習、放課後子供教室、地域未来塾、家庭教育支援活動、登下校の見守り、授業の補助や部活動の支援、社会教育施設や企業等による体験活動等の出前授業などがあり、地域の特色に応じて展開されています。その取組は、生徒指導（特に発達支持的指導）やキャリア教育の範疇に入るものなど、多岐に渡っています。「地域学校協働活動」は、学校の学びを、地域での体験活動や実践活動を通して、現実社会と接続させ、社会に開かれた教育課程を実現していく上で、重要な連携・協働の在り方と言えます。

3.7.3 学校と関係機関との連携・協働

(1) 学校と教育委員会

① 生徒指導担当の指導主事

公立学校の場合、学校と関係機関との連携・協働について、公立学校の設置管理者である教育委員会³⁹の存在や役割は大きなものといえます。地方公共団体における教育行政を担う機関として、都道府県教育委員会と市区町村教育委員会が設置されています。

教育委員会の職務権限の1つに、学校の設置・管理があり、学校の経費を負担することとされていますが、この規定は、「設置者管理主義」、「設置者負担主義」と解されています⁴⁰。つまり、市区町村立の学校は市区町村教育委員会が、都道府県立の学校は都道府県教育委員会が設置・管理しています。

学校は、生徒指導に関することで教育委員会と連携・協働する場合、地域により名称は様々ですが、主に、教育委員会の「義務教育課」や「学校指導課」の生徒指導担当の

³⁹ 教育委員会とは、教育委員会事務局を意味する場合、教育長と4名の教育委員で構成される委員会（地方教育行政の組織及び運営に関する法律 第3条）を意味する場合、それらを合わせた組織体を意味する場合がある。ここでは、主に、教育委員会事務局のことを教育委員会と表記する。

⁴⁰ 学校教育法 第5条

指導主事と連絡を取ります。指導主事⁴¹とは、都道府県や市町村の教育委員会に置かれる専門的職員のことで、所管する学校の生徒指導に関するだけでなく、学校の教育課程、学習指導等、広く学校教育に関する専門的事項の指導に関する事務に従事することとされています。校長は自らのリーダーシップのもとで、生徒指導上の諸課題が発生した場合等に、教育委員会の生徒指導担当の指導主事と連絡を取り合う等し、それらの問題・諸課題の解決にあたることとなります。

この他にも、一部の教育委員会の生徒指導担当課などでは、特別に学校への支援体制を整備して、暴力行為や学級の荒れ等の事案に対処している場合もあります。例えば、生徒指導担当の指導主事のコーディネートにより、SC、SSW、警察OBのスクールサポーター等、地域のリソースに応じて、教育委員会に配置されている職員を学校からの求めに応じて派遣し、支援を展開している場合もあります。

②教育支援センター（適応指導教室）

不登校の児童生徒への支援において、学校は、「教育支援センター（適応指導教室）」（以下、「教育支援センター」という。）と連携を図る場合があります。教育支援センターとは、教育委員会や首長部局に設置された、主に、不登校児童生徒への支援を行うための機関です。市町村教育委員会による設置が主であり、教育委員会内や学校外の場所に設置されている場合のほか、一部の地域では学校内に設置している場合もあります⁴²。「学校に登校する」という結果のみを目標とはしないものの、社会的自立に向けて、学校生活への復帰も視野に入れた支援を行うため、児童生徒の在籍校と連携しつつ、個別カウンセリングや少人数グループでの活動、教科指導等を組織的、計画的に行っています。

今後、教育支援センターは、通所を希望する児童生徒に対する支援だけでなく、これまでに蓄積された知見や技能を生かし、通所を希望しない児童生徒への訪問型支援や「児童生徒理解・支援シート」のコンサルテーション担当等、不登校児童生徒への支援の中

⁴¹ 地方教育行政の組織及び運営に関する法律 第18条 第1項、第2項、第3項

⁴² 「教育支援センター（適応指導教室）に関する実態調査」結果 文部科学省（令和元年5月13日）

核となることが期待されています⁴³。また、不登校児童生徒への無償の学習機会の確保、未設置地域への設置の促進とそれに代わる体制整備が望まれています⁴⁴。

③スクールロイヤーへの相談、法務相談体制の構築

現在、各都道府県や政令指定都市などに、スクールロイヤーの配置が進められています。いじめや虐待の事案のほか、学校や教育委員会への過剰な要求や学校事故への対応など、法務の専門家へ相談が必要な機会が生じることがあり、スクールロイヤーへの期待が寄せられています。スクールロイヤーの業務には、事案発生後の対応のみならず、以下が考えられますが、学校や教育委員会においては、特に事案の初期対応の段階のみならず、予防的にも関わってもらうことで、速やかな課題解決、教職員の負担軽減につながるケースもあります⁴⁵。

- ・助言、アドバイザー業務（いじめ、保護者、学校事故など）
- ・代理、保護者との面談への同席など
- ・研修業務（いじめ、法教育、個人情報を含むコンプライアンスなど）
- ・出張授業（いじめ予防、法教育、消費者教育など）

法務相談体制における学校・教育委員会・弁護士（会）の関係については、各自治体及び弁護士会の状況に合わせて以下のように様々な体制が取られるので、地域の実情に応じて、学校が弁護士に直接相談できるのか、または教育委員会に報告するのか、相談の手順について各学校が認識しておくことが重要です。

- ・学校の管理職又は教職員が直接弁護士に相談できる体制
- ・学校の管理職又は教職員が教育委員会に相談した上で、教育委員会から弁護士に対して相談をする体制
- ・教育委員会から弁護士会に対して相談し、弁護士会が案件ごとに弁護士を紹介する体制

⁴³ 「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」文部科学省初等中等教育局長(令和元年10月25日)

⁴⁴ 不登校児童生徒への支援の重要性に鑑み、私立学校等に在籍する児童生徒でも、教育支援センターの利用を認めるなど柔軟な運用がなされることが望ましいとされている。

⁴⁵ 「教育行政に係る法務相談体制構築に向けた手引き(第2版)」文部科学省(令和4年3月)

(2) 学校と警察・司法との連携

警察との連携で具体的に想定される連携先は、少年サポートセンターや警察署（「生活安全」に関わる少年育成課、少年相談係など）、スクールサポーター（警察OBなど）、少年警察ボランティア（被害少年サポーターなど）が挙げられます。児童生徒を加害に向かわせず、被害に遭うことから防止する上で、警察は学校の重要なパートナーと言えます。

学校と警察等との連携は、学校の内外で発生した非行などの刑罰法令に抵触する行為に対処する課題解決的な指導上の連携に止まりません。例えば、近隣の警察署や少年サポートセンターの心理専門職、少年補導職員などと連携した全ての児童生徒を対象とする「[非行防止教室](#)」⁴⁶、警察が実施する街頭補導に教職員も一緒に参加し、飲酒や喫煙、深夜徘徊といった本格的な非行に至る前の予兆行動ともいえる不良行為に対する課題予防的生徒指導上の連携も挙げられます。さらに、課題予防的及び課題解決的生徒指導上の両方に該当する連携の取組として、それぞれの地域で開催されている「学校警察連絡協議会」や「補導連絡会」の取組（学校の管理職や生徒指導主事、警察署の担当者、その他の関係者らが参加し情報共有）、「学校警察連携制度」といった警察と教育委員会等との間での協定に基づく被害や加害に関する情報提供の取組もあります。その他にも、課題解決的な指導上の連携としては、学校の荒れなどに対して、警察署や教育委員会に配置されているスクールサポーター等を学校に派遣し、問題行動へ対応する場合があります。

また、課題解決的な対応という点では、法務省が県庁所在地などに設置している法務少年支援センターの協力を求めることも考えられます。[法務少年支援センター](#)は、少年矯正施設である[少年鑑別所](#)のリソースを活用して、学校関係者をはじめ、関係機関や一般の方々からの依頼に応じて、児童生徒の心理や性格面のアセスメント等を行っています。その支援の範囲は広く、非行や犯罪行為のみならず、保護者との関係、職場や学校などでのトラブル、交友関係などについても支援をしており、心理検査、問題行動の分析や指導方法等の提案、子供や保護者に対する心理相談、[専用のワークブック](#)⁴⁷を用いた心理教育、法教育に関する出張授業なども行っています。

⁴⁶ 「[非行防止教室等プログラム事例集](#)」文部科学省・警察庁（平成17年1月）

⁴⁷ 専用のワークブックは、暴力、性、窃盗、薬物、ルール、交友の6種類がある。

法務少年支援センターは、要保護児童対策地域協議会などの地域の関係機関等とのネットワークに参画していますので、学校内でのいじめや問題行動などへの対応、生徒指導に当たり、多機関連携の下で助言を得たり、役割分担をして支援を行ったりすることができます。

なお、警察が罪を犯した少年（犯罪少年）を検挙したり、14歳未満の刑罰法令に触れる行為をした触法少年や、ぐ犯事由があり将来罪を犯す虞のあるぐ犯少年を発見（少年法第3条第1項）したりした場合、全件送致主義の原則の下で、司法機関である家庭裁判所に送致されることとなります。しかし、触法少年と14歳未満のぐ犯少年については、まずは「児童福祉法」上の措置が優先され、児童相談所に送致された後に家庭裁判所に送致されることとなります。そして、刑事手続とは別に、非行事実と要保護性の両面から調査（家庭裁判所調査官による社会調査や法務省所管の少年鑑別所の法務技官（心理）による資質鑑別など）がなされ、家庭裁判所によって少年審判を開始するかどうかの判断がなされます。少年審判が開始された場合、不処分か保護処分となりますが、保護処分には、保護観察や少年院送致、児童自立支援施設・児童養護施設送致があります。

もし、学校に在籍する児童生徒が保護処分を受け、少年院送致や児童自立支援施設送致等により施設収容となった場合、学校教育からの離脱をできる限り防止することができるように、関係する機関間で連携して、当該児童生徒の学びをどのように継続させ、保障することができるかを検討していくことが重要です⁴⁸。

(3) 学校と福祉との連携

経済的な困窮や虐待をはじめとした福祉的な支援を必要とする児童生徒への対応では、児童相談所や市町村との連携が求められます。特に、虐待事案の場合、学校は、児童相談所や市町村の虐待対応担当課などに、虐待を受けたと思われる児童生徒について、速やかに、通告や情報提供を行う義務があります⁴⁹。

児童相談所は、都道府県や政令指定都市、児童相談所設置市に設置されています。児童相談所の役割は、児童福祉に関する市町村相互間の連絡調整や市町村に対する情報の

⁴⁸ 「「再犯防止推進計画」を受けた児童生徒に係る取組の充実について（通知）」文部科学省初等中等教育局長事務代理文部科学審議官（令和元年7月3日）では、少年院・少年鑑別所に入院・入所した児童生徒の復学等について示されている

⁴⁹ 「児童虐待の防止等に関する法律」第6条
「学校・教育委員会等向け虐待対応の手引き」文部科学省（令和2年6月改訂版）では、学校から児童相談所ないし市町村の虐待対応担当課への通告の流れ等が示されている。

提供、専門的な知識や技術を必要とされる相談に応じること、子供とその家庭に対する必要な調査をはじめ、医学的、心理学的、教育学的、社会学的及び精神保健上の判定の実施、その調査や判定に基づいた専門的な知識や技術を必要とする指導、一時保護等の業務が挙げられます⁵⁰。

市町村の虐待対応相談課は、児童虐待通告や保護者の育児不安に対する相談、「要保護児童対策地域協議会」の調整機関としての役割を担っています。

「要保護児童対策地域協議会」は、ほぼ全ての市区町村に設置されており、福祉的な支援が必要な子供を対象に、それぞれの関係機関間で子供とその保護者に関する情報交換や支援内容の協議を行う場として位置付けられています⁵¹。この「要保護児童対策地域協議会」は、個人情報共有が可能な法的枠組となっています。

「要保護児童対策地域協議会」が開かれるのは、虐待事案だけではありません。保護者がいない、または、保護者に監護させることが不相当であると認められる児童といったより広範な「要保護児童」（児童福祉法第6条の3第8項）を対象としています。その構成機関は、福祉部局と学校にとどまらず、警察や保健・医療機関等も含む、地域の多様な関係機関から成り、主に、「個別ケース会議」、「実務者会議」及び「代表者会議」の3層構造となっています。つまり、「要保護児童対策地域協議会」とは、それぞれの関係機関で要保護児童とその保護者に関する情報交換や支援内容の協議を行う会議体であり、保護が必要な子どもの早期発見や適切な支援を図るために、関係機関が情報や支援の方向性等を共有し、適切な役割分担で対応するための仕組みといえます。

なお、昨今の社会の注目を集めた子どもへの虐待による死亡事案の背景に、学校と児童福祉機関との連携不足による問題があったことを踏まえて、連携体制の整備がなされることとなりました⁵²。虐待の情報管理や学校・教育委員会と児童相談所、警察等との連携に関して、以下の新たなルールが定められました。

⁵⁰ 「児童福祉法」第11条第1項第2号

⁵¹ 「児童福祉法」第25条の2

⁵² 「児童虐待防止対策に係る学校等及びその設置者と市町村・児童相談所との連携の強化について」及び「学校、保育所、認定こども園及び認可外保育施設等から市町村又は児童相談所への定期的な情報提供について」内閣府子ども・子育て本部統括官、文部科学省総合教育政策局長、文部科学省初等中等教育局長、文部科学省高等教育局長、厚生労働省子ども家庭局長、厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部長（平成31年2月28日）

- (a) 学校等及びその設置者においては、保護者から情報元に関する開示の求めがあった場合には、情報元を保護者に伝えないこととするとともに、児童相談所等と連携しながら対応すること。
- (b) 保護者から、学校等及びその設置者に対して威圧的な要求や暴力の行使等が予測される場合には、速やかに市町村・児童相談所・警察等の関係機関や弁護士等の専門家と情報共有することとし、関係機関が連携し対応すること。
- (c) 要保護児童等が休業日を除き、引き続き7日以上欠席した場合には、理由の如何にかかわらず速やかに市町村又は児童相談所に情報提供すること。

児童相談所や市町村は、児童虐待防止に関する資料と定期的な情報の提供を学校等に対して求めることができることとなりました。定期的な情報提供の頻度と内容は、おおむね1か月に1回を標準として、対象期間中の出欠の状況、学校等を欠席した場合の家庭からの連絡の有無、欠席の理由についてです。この指針の仕組みが円滑に活用されるために、児童相談所や市町村と学校等との間で協定を締結するなどして、関係機関間で合意を図ることが望まれています。なお、学校等から児童相談所や市町村に対して、定期的な情報提供を行うことは、「**個人情報保護に関する法律**」に違反することにはなりません。

(4) 学校と医療・保健との連携

発達障害などの特別な支援を要する児童生徒への気づきや特性の理解、合理的配慮、状態像を踏まえた適切な指導や支援を計画・実施していく上で、学校と医療・保健機関との連携は重要です。文部科学省、国立特別支援教育総合研究所（発達障害教育推進センター）、厚生労働省及び国立障害者リハビリテーションセンター（発達障害情報・支援センター）は、共同運営による発達障害に特化した「**発達障害ナビポータル**」というウェブサイトを開設し、発達障害を有する者とその家族を支えるため、また、関係機関同士の連携強化のための情報発信を行っています。同ウェブサイトは、学校と医療・保健機関との連携について参考になります。

医療機関との連携については、当該児童生徒の発達障害など何らかの発達の偏りに対する診断や診療が挙げられます。児童生徒に対する診断や診療の情報については、関係する校務分掌上の部会や委員会で共有し、生徒指導に生かすことが大切です。まずは、発達の偏りや特別な支援が必要と思われる児童生徒について、医療機関未受診の場合は、

管理職や養護教諭、特別支援教育コーディネーター、SCをはじめ、組織的に情報共有し、支援の方針を協議しつつ、保護者との関係を構築して、医療機関の受診を進めることとなります。既に、医療機関を受診し診断を受けている場合などは、保護者の同意のもとで、医療機関（主治医など）と情報共有し、それぞれの児童生徒の特性に応じた指導・支援を検討します。

また、学校保健の一環として、保健所や保健センターといった保健機関と連携し、「薬物乱用防止教育」や依存症（行動嗜癖）に関する教育など、健康に関する課題予防的生徒指導を計画的に実施することも大切です。

(5) 学校と NPO 法人

NPO 法人は、特定非営利活動促進法に基づき特定非営利活動を行うことを主たる目的に設立された法人のことで、地域に根差した様々な支援を提供しています。NPO 法人は、その設置目的によって提供する支援が多岐に渡るため、一律に述べることはできませんが、国や地方自治体の委託を受けて、その NPO 法人の設置目的に応じた公的な支援の提供を代替しており、地域によっては学校と密に連携しています。

例えば、子ども・若者育成支援推進法によって設置が地方自治体の努力義務とされている「子ども・若者支援地域協議会」のコーディネーターを請け負っているケースや、就労支援の提供を行う「地域若者サポートステーション」の業務委託を受けているケース、不登校の児童生徒や引きこもりの青少年への体験活動と家庭訪問といったアウトリーチ型支援を提供しているケース、フリースクールを運営しているケースなど、様々な形態があります。

学校は、地域にある NPO 法人を把握し、お互いに良好な関係を築くことで、児童生徒への支援の幅が広がり、地方自治体だけでは十分に提供できない分野の支援を補うことができるようになります。

第Ⅱ部 個別の課題に対する生徒指導

第4章 いじめ

留意点

2013年にいじめ防止対策推進法が制定されて以降、いじめの積極的な認知が進み、いじめの認知件数は増加の傾向にあります。各学校や教育委員会などにおいて、いじめの積極的な認知と併せていじめの解消に向けた取組が進む一方で、未だにいじめを背景とする自殺などの深刻な事態の発生は後を絶たない状況です。このような状況下において、法の定義に則り積極的にいじめの認知を進めつつ、教職員一人ひとりのいじめ防止のための生徒指導力の向上を図るとともに、次の段階として、①各学校の「いじめ防止基本方針」の具体的展開に向けた見直しと共有、②学校内外の連携を基盤に実効的に機能する学校いじめ対策組織の構築、③事案発生後の課題解決的生徒指導から、すべての児童生徒を対象とする発達支持的・課題予防的生徒指導へのシフト、④いじめを生まない環境づくりと児童生徒がいじめをしない態度や能力を身につけるような働きかけを行うことが求められます。

4.1 「いじめ防止対策推進法」等

4.1.1 成立までの経緯

2011年に発生したいじめ自殺事件を契機として、2013年に「[いじめ防止対策推進法](#)」（以下「法」という。）が制定されました。法の制定は、いじめ防止に社会総がかりで取り組む決意を示すと同時に、いじめが児童生徒の自浄作用や学校の教育的指導に頼るだけでは解決が難しいほどに深刻化し、制御のために法的介入が行われることになったものと捉えることができます。その意味において、法制化は、学校におけるいじめ対応に大きな転換を迫るものであると受け止めなければならないでしょう。

4.1.2 目的といじめの定義

法の目指すところは、第1条に以下のように示されています。

いじめが、いじめを受けた児童等の教育を受ける権利を著しく侵害し、その心身の健全な成長及び人格の形成に重大な影響を与えるのみならず、その生命又は身体に重大な危険を生じさせるおそれがあるものであることに鑑み、児童等の尊厳を保持するため、（中略）いじめの防止等のための対策を総合的かつ効果的に推進することを目的とする。

いじめは、相手の人間性とその尊厳を踏みにじる「人権侵害行為」であることを改めて共通認識し、人権を社会の基軸理念に据えて、社会の成熟をめざすという決意が表明されています。

法の基本的な方向性は、

- ・社会総がかりでいじめ防止に取り組むこと
- ・重大事態への対処（背景調査を含む）において公平性・中立性を確保すること

にあります。そのことを踏まえ、各学校は、

- ①いじめ防止のための基本方針の策定と見直し
- ②いじめ防止のための実効性のある組織の構築
- ③未然防止・早期発見・事案対処における適切な対応を行うこと

が義務付けられました。

また、法はいじめの要件を児童生徒間で心理的または物理的な影響を与える行為があり、行為の対象者が心身の苦痛を感じていることとし、いじめられている児童生徒の主観を重視した定義に立っています。教職員には校内研修等で、児童生徒には学級活動等で、保護者には保護者会等で、具体的事例に則して法のいじめの定義⁵³の共通理解を促し、どんな小さいいじめも初期段階から見過ごさない姿勢を共有することが求められます。

⁵³ 法第2条には「この法律において「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。」と規定されている。なお、法制定以前の文部科学省の問題行動調査におけるいじめの定義は、調査開始から2005（平成17）年度までは「自分より弱い者に対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているもの」、2006年度から2013年度までは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」とされていた。

4.1.3 国の基本方針の策定

法の規定を受け、2013年には「いじめの防止等のための基本的な方針」（以下「国の基本方針」という。）が策定されました。「国の基本方針」を踏まえて、地方公共団体は地域の実情に合わせて具体的な「地方いじめ防止基本方針」を策定することが努力義務とされ、各学校は、これらを受けて「学校いじめ防止基本方針」を策定することが義務付けられました。方針決定のプロセスにおいて保護者や地域住民、児童生徒の意見を取り入れることや、策定された方針をホームページなどで公開し、保護者や地域と方針を共有することが求められています。基本方針の策定を通して、いじめ防止の活動を学校内にとどめず、地域社会を巻き込んだものにするのが目指されています。

法の見直し規定⁵⁴を踏まえ、2017年に国の基本方針の改定が行われ、学校のいじめ対応の基本的な在り方が示されました。重点事項は次のとおりです。

- ・「けんかやふざけ合いであっても、見えないところで被害が発生している場合もある」ことから、丁寧に調査した上でいじめに当たるか否かを判断する。
- ・いじめは、単に謝罪をもって安易に「解消」とすることはできない。いじめが解消している状態とは、
 - ①被害者に対する心理的または物理的な影響を与える行為がやんでいる状態が相当の期間（3か月が目安）継続している
 - ②被害者が心身の苦痛を受けていない（本人や保護者の面談等で心身の苦痛を感じていないかどうか確認する）という二つの要件が満たされていることを指す。
- ・教職員がいじめに関する情報を抱え込み、対策組織に報告を行わないことは法第23条1項⁵⁵に違反しうることから、教職員間での情報共有を徹底する。
- ・学校は、いじめ防止の取組内容を基本方針やホームページなどで公開することに加え、児童生徒や保護者に対して年度当初や入学時に必ず説明する。

⁵⁴ 法の附則第2条の「いじめの防止等のための対策については、この法律の施行後三年を目途として、この法律の施行状況等を勘案し、検討が加えられ、必要があると認められるときは、その結果に基づいて必要な措置が講ぜられるものとする。」という規定に基づいて改定が行われた。

⁵⁵ 法第23条第1項：学校の教職員、地方公共団体の職員その他の児童等からの相談に応じる者及び児童等の保護者は、児童等からいじめに係る相談を受けた場合において、いじめの事実があると思われるときは、いじめを受けたと思われる児童等が在籍する学校への通報その他の適切な措置をとるものとする。

4.1.4 いじめの重大事態

(1) いじめ重大事態調査の目的

いじめによる児童生徒の自殺など、重大事態が後を絶たないことを受け、2017年には法及び国の基本方針に基づく対応を徹底するために、「[いじめの重大事態と調査に関するガイドライン](#)」が定められました。

いじめの重大事態とは、

- ・いじめにより生命・心身・財産に重大な被害が生じた場合（法第28条1項1号）
- ・相当の期間学校を欠席することを余儀なくされた場合（同2号）

を指します。前者は、「生命・心身・財産重大事態」、後者は、「不登校重大事態」とされています。これらの原因として、いじめ（疑いも含む）が確認されれば、「組織を設け、質問票の使用その他の適切な方法により当該重大事態に係る事実関係を明確にするための調査」を実施します。2号は不登校の基準の年間30日を目安としますが、一定期間連続して欠席している場合には、上記目安にかかわらず迅速に調査に着手する必要があります。調査は、「公平性・中立性」を確保し、被害児童生徒・保護者の「何があったのかを知りたいという切実な思い」を理解したうえで、いじめの事実の全容を解明することと、学校・教育委員会等の対応を検証して同種の事案の「再発防止」につなげることが目的です。

(2) 教育委員会等への報告・調査

公立学校は、重大事態の発生を認知した場合、直ちに教育委員会に報告します。なお、児童生徒・保護者から重大事態に至ったという申立てがあったときには、その時点で学校が「いじめの結果ではない」あるいは「重大事態とはいえない」と考えたとしても、重大事態が発生したものとして報告・調査にあたります。教育委員会は地方公共団体の長（以下「首長」という。）に報告するとともに、調査を行う主体や、どのような調査組織にするかについての判断をします。1号は教育委員会、2号は学校が調査主体になることを原則としますが、学校の調査では十分な結果が得られないと判断される場合や学校の教育活動に支障が生じる恐れがある場合には、教育委員会自らが調査を行うこととなります。

なお、「事実関係を明確にする」とは、「いじめ行為が、いつ（いつ頃から）、誰から

行われ、どのような態様であったか、いじめを生んだ背景事情や児童生徒の人間関係にどのような問題があったか、学校・教職員がどのように対応したかなどの事実関係を、可能な限り網羅的に」解明することです。その際、因果関係の特定を急ぐべきではなく、客観的な事実関係を速やかに調査し、再発防止に努めることが求められます。

(3) 調査結果の報告

調査によって明らかになった結果は、被害児童生徒・保護者に対して適時・適切な方法で提供します。関係者の個人情報への十分な配慮が必要ですが、個人情報保護を楯に説明を怠ることは避けなければなりません。

調査結果については、学校もしくは直接調査にあたった教育委員会の附属機関（常設もしくは新たに設置された第三者委員会等）から教育委員会に、教員委員会から首長に報告されます。調査結果に基づき、被害児童生徒に対しては安全と安心を取り戻すための継続的なケアを行う必要があります。加害児童生徒に対しても、保護者に協力を依頼し、自己の行為の意味を認識させた上で、成長支援につながる丁寧な指導を行うことが大切です。

報告を受けた首長が必要と認めるときには、調査結果についての調査⁵⁶を行うことになります。学校・教育委員会は、再調査が行われる場合には、調査主体の指示のもとに資料を提出するなど調査に協力しなければなりません。

4.2 いじめ防止等対策組織と計画

4.2.1 組織の設置

法により、全ての学校はいじめに関する問題を特定の教職員で抱え込まずに組織的に対応するために、「学校いじめ対策組織」などの名称の校内組織を設置することが義務付けられました。法第22条において、「当該学校におけるいじめの防止等に関する措置を実効的に行うため、当該学校の複数の教職員、心理、福祉等に関する専門的な知識を有する者その他の関係者により構成されるいじめの防止等の対策のための組織を置くものとする」

⁵⁶ 法第30条第2項：報告を受けた地方公共団体の長は、当該報告に係る重大事態への対処又は当該重大事態と同種の事態の発生の防止のため必要があると認めるときは、附属機関を設けて調査を行う等の方法により、第二十八条第一項の規定による調査の結果について調査を行うことができる。

と規定されています。

しかし、組織的対応が機能していないために重大事態が引き起こされるケースが見られることから、学校内外の連携に基づくより実効的な組織体制を構築することが課題となっています。

4.2.2 組織の構成

いじめの対応にあたっては、学校いじめ対策組織を起点として、教職員全員の共通理解を図り、学校全体で総合的ないじめ対策を行うことが不可欠です。そのためには、教職員一人一人が、いじめの情報を学校いじめ対策組織に報告・共有する義務⁵⁷があることを、改めて認識する必要があります。

学校いじめ対策組織が、いじめの未然防止、早期発見、事実確認、事案への対処を的確に進めるためには、管理職のリーダーシップのもと、生徒指導主事などを中心として協働的な指導・相談体制を構築することが不可欠です。組織の構成メンバーは、校長、副校長や教頭、主幹教諭、生徒指導主事、教務主任、学年主任、養護教諭、教育相談担当、特別支援教育コーディネーターなどから、学校規模や実態に応じて決定します。さらに、心理や福祉の専門家であるSCやSSW、弁護士、医師、警察官経験者などの外部専門家を加えることで、多角的な視点からの状況の評価や幅広い対応が可能になります（図4.1）。また、生徒指導部や生徒指導委員会などの既存組織を活用して法に基づく組織として機能させることも可能ですが、学校いじめ対策組織としての会議であるという自覚のもとで協議したり、年間計画に位置付けて定例会議として開催したりする必要があります。

⁵⁷ 法23条3項：いじめがあったことが確認された場合には、いじめをやめさせ、及びその再発を防止するため、当該学校の複数の教職員によって、心理、福祉等に関する専門的な知識を有する者の協力を得つつ、いじめを受けた児童等又はその保護者に対する支援及びいじめを行った児童等に対する指導又はその保護者に対する助言を継続的に行うものとする。

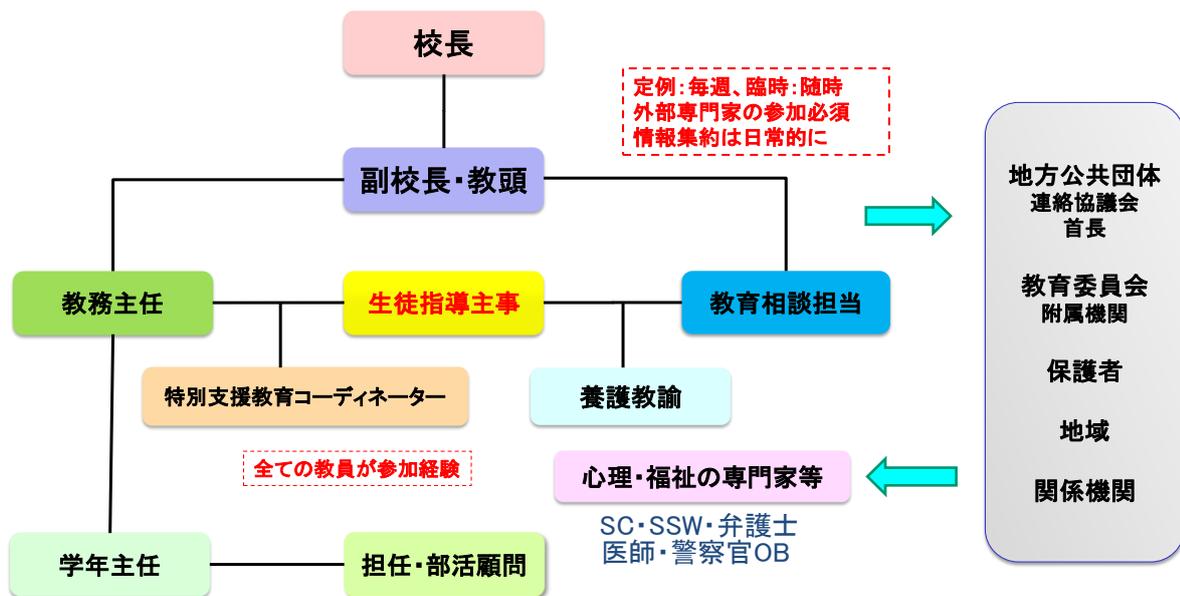


図4.1 学校いじめ対策組織の例

4.2.3 組織の役割

学校いじめ対策組織の具体的な役割は、主に以下の5つとなります。

- (1) 学校のいじめ防止基本方針に基づく年間活動計画（いじめアンケートや教育相談週間、道徳や学級活動、HR活動等におけるいじめ防止の取組など）の作成・実行の中核的役割を果たします。加えて、校内研修の企画・実施も重要な役割です。
- (2) いじめの相談・通報の窓口になります。複数の教職員が個別に認知した情報を収集・整理・記録して共有します。教職員が感じた些細な兆候や懸念、児童生徒からの訴えを抱え込んだり、対応不要であると個人で判断したりせずに、進んで報告・相談できるように環境を整備することが重要です。
- (3) いじめの疑いのある情報があった場合には、緊急会議を開催し、情報の迅速な共有、関係児童生徒へのアンケート調査や聴き取りの実施、指導・援助の体制の構築、方針の決定と保護者との連携といった対応をします。

- (4) 学校のいじめ防止基本方針が学校の実情に即して適切に機能しているか否かについての点検を行い、PDCAサイクルで検証を行う役割を担います。
- (5) いじめの重大事態の調査を学校主体で行う場合には、調査組織の母体にもなります。

4.2.4 実効的な組織体制

学校いじめ対策組織が実効的な機能を果たすためには、教職員間で情報を共有するため、アセスメントシートなどを活用して情報や対応方針の「見える化」を図ることが大切です。また、組織が真に機能するためには、「無知、心配性、迷惑と思われるかも知れない発言をしても、この組織なら大丈夫だ」と思える、発言することに不安を抱かずにいることができる状態をつくり出すことが不可欠です。

加えて、児童生徒及び保護者に対して、学校いじめ対策組織の存在及び活動が認識されるような取組（全校集会の際にいじめ防止の取組の説明をするなど）を積極的に行うことが大切です。いじめを解決する相談・通報の窓口として信頼が寄せられれば、早期発見・早期対応が可能になります。

4.2.5 年間指導計画

学校いじめ防止基本方針は行動計画に近いものであることに留意し、学校としてのいじめ対策の達成目標を設定し、どのような取組をいつ実施するかということを年間計画として定め、学校評価において目標の達成状況を確認することが不可欠です。特に、道徳教育をはじめ、人権教育や法教育、体験活動など、教育活動全体を通して、児童生徒が主体的に参画し、いじめ防止に向けた方策について議論し、実行するような取組を推進することが未然防止につながります。

また、児童生徒の権利保障の観点から、いじめの被害に遇ったときには、自分の意見を表明する権利をもっていることを伝えることも重要です。

学校いじめ防止基本方針は、「学校はいじめ防止の観点から、児童生徒がどのような態度や能力を身につけるように働きかけていくのか」、「個々の教職員は、自分が何をすべ

きなのか」、「保護者や地域の人々や関係機関は、どのように協力すればよいのか」ということがわかる内容を含むものでなければなりません。したがって、各学校が、学校いじめ防止基本方針をホームページに公表し、毎年、自校のいじめ防止の取組を振り返り、児童生徒の声を聞き、保護者の意見にも耳を傾け、地域や関係機関と情報交換しながら、自ら問い直す姿勢が求められます。

4.3 未然防止・早期発見・対応

4.3.1 指導・援助の3局面

法第8条⁵⁸において、学校及び学校の教職員は、①いじめの未然防止、②早期発見、③適切かつ迅速な対処を行うことが責務であると規定されています。それまでは、いじめが起こった後の「対処」に焦点が当てられがちでしたが、「未然防止」→「早期発見」→「対処」という順序が明確に示されました。この対応の順序は、生徒指導の類型である、①発達支持的生徒指導、②課題予防的生徒指導、③課題解決的生徒指導と重なるものです。具体的には、すべての児童生徒を対象に、①発達支持的生徒指導として、人権教育や市民性教育を行い、「いじめをしない態度や能力」を身につけるように働きかけたり、②課題予防的生徒指導として、道徳や学級活動、HR活動等においていじめ防止対策推進法や学校いじめ防止基本方針の理解を深めるなどのいじめ防止の取組を行ったりします。さらに、いじめの兆候を見逃さないように、②課題予防的生徒指導として、日々の健康観察、アンケート調査や面談週間を実施するなどしていじめの早期発見に努めます。それでも、いじめが起きてしまったときには、③課題解決的生徒指導として、いじめ事象への適切かつ迅速な対処を行います。被害児童生徒の安全確保と心のケア、加害児童生徒への成長支援も視野に入れた指導、両者の関係修復、学級の立て直しなどが目指されます。

各学校においては、いじめの認知率を高め、「いじめを見逃さない」という姿勢を教職員間で共有するとともに、次の段階の取組として、いじめを生まない環境づくりを進め、

⁵⁸ 学校及び学校の教職員は、基本理念にのっとり、当該学校に在籍する児童等の保護者、地域住民、児童相談所その他の関係者との連携を図りつつ、学校全体でいじめの防止及び早期発見に取り組むとともに、当該学校に在籍する児童等がいじめを受けていると思われるときは、適切かつ迅速にこれに対処する責務を有する。

児童生徒がいじめをしない態度・能力を身につけるように働きかけることが求められます。

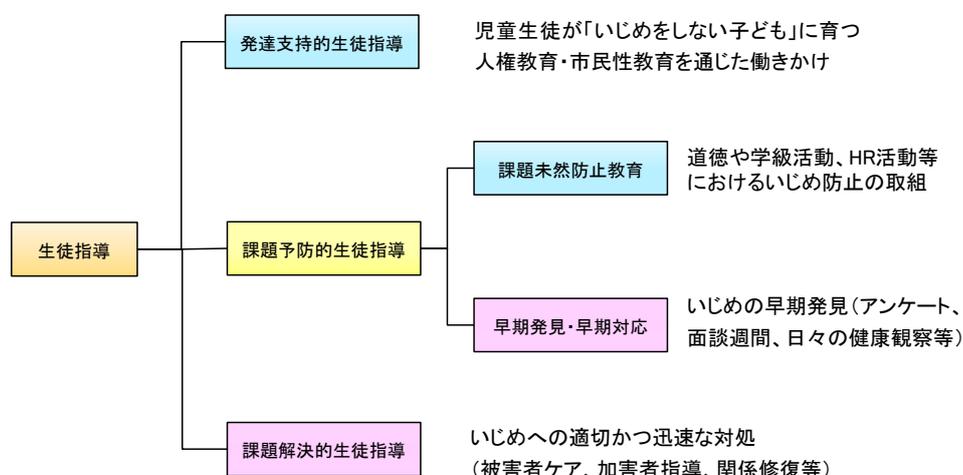


図4.2 生徒指導の類型といじめ対応

4.3.2 いじめの未然防止

(1) いじめを許容しない雰囲気醸成、仲裁者・相談者の存在

いじめはいじめ側といじめられる側という二者関係だけで生じるものではありません。「観衆」としてはやし立てたり面白がったりする存在や、周辺で暗黙の了解を与える「傍観者」の存在によって成り立ちます。いじめを防ぐには、「傍観者」の中から勇気をふるっていじめを告発する「仲裁者」や「相談者」が現れるかどうかポイントとなります。

そのためには、担任がいじめられる側を「絶対に守る」という意思を示し、根気強く日常の安全確保に努める取組を行うなどして担任への信頼感と学級への安心感を育み、学級全体にいじめを許容しない雰囲気を浸透させることが重要です。特に、児童生徒の中には、他者の評価を行動基準とする他者の視線を気にするタイプが多く、周囲に過剰に同調する傾向がみられます。そこに被害回避感情が重なると、「仲裁者」になることはますます難しくなります。担任が信頼される存在として児童生徒の前に立つことによって始めて、「相談者」の出現が可能になります。

(2) 多様性の受容

児童生徒にいじめの衝動を発生させる原因として、以下のようなことが挙げられます。

- ①心理的ストレス（過度のストレスを集団内の弱い者を攻撃することで解消しようとする）
- ②集団内の異質な者への嫌悪感情（凝集性が過度に高まった集団では、基準からはずれた者に嫌悪感や排除意識が向けられやすくなる）
- ③ねたみや嫉妬感情
- ④遊び感覚やふざけ意識
- ⑤被害者となることへの回避感情

したがって、いじめの加害者を生み出さないために重要なことは、均質性・平等性が志向されがちな学校において、異質性・差異性を示す存在を「多様性」として認め合うことができるかどうかです。「いろいろな人がいた方がよい」と、一人ひとりの違いを認め合える人間関係を学校・学級に築くことが、いじめの未然防止として第一に取り組むべきことです。

生徒指導はもとより、教科の学習、道徳や総合的な学習の時間、特別活動、体験学習などを通じて、児童生徒が「共生的な市民社会の一員」として育つことを目指す教育活動を継続的に行うことが大切です。

4.3.3 いじめの早期発見

日本のいじめは、外から見えにくいコミュニケーションを使った心理的ないじめが多く、また、同じ学級に加害者と被害者が同居したり入れ替わったりする点に特徴があります。そのため、いじめの存在に気づくことができなかつたり、担任の抱え込みから事態が深刻化してしまつたりするケースも少なくありません。これまで個々の教職員のいじめに対する感度を高める取組を行ってきましたが、個人差もあり、組織的な気づきを促し、全校をあげて問題に取り組む姿勢が不十分であった学校も見受けられます。

いじめに気づくには、表面的な言動だけを見るのではなく、その背後にどのような感情があるのかに思いを馳せる必要があります。そのために、児童生徒の表情や学級の雰囲気から違和感に気づき、いじめの兆候を察知しようとする姿勢が求められます。さらに、最近では、SNSを介したインターネット上の誹謗中傷、仲間外しなど、表に出にくく学校だけでは認知することが難しいケースも増えています。主ないじめ発見のルートとしては、

- ・アンケート調査
- ・本人からの訴え
- ・当該保護者からの訴え
- ・担任による発見

などが挙げられます。アンケートを実施するにあたっては、いじめを受けている児童生徒が「見られたらどうしよう」といった心配をせずに記入したり、具体的ないじめの態様ごとの項目を設けて体験の有無を尋ねるなどして精度を高めたりする工夫が必要です。さらに、校内の見回りや、困ったときには先生に相談したいという気持ちを生み出す教育相談活動なども大切です。

また、家庭や地域、関係機関と連携し、いじめに気づくネットワークを拡げることも重要です。学校の「気づき」と家庭・地域の「気づき」を重ね合わせることで、学校だけでは見逃されがちないじめの早期発見が可能になります。

4.3.4 対応の原則の共通理解

(1) いじめられている児童生徒の理解や傷ついた心のケア

いじめを把握したら、何よりも被害者保護を最優先し、二次被害（不登校、自傷行為、仕返し行動など）を未然に防ぐため、いじめられている児童生徒の心情を理解し、一緒に解決を志向するとともに、傷ついた心のケアを行うことが不可欠です。その際、以下のような点に留意することが必要です。

- ・「誰も助けてくれない」という無力感を取り払うこと
- ・いじめに立ち向かう支援者として「必ず守る」という決意を伝えること
- ・大人の思い込みで子供の心情を勝手に受けとめないこと
- ・「辛さや願いを語る」ことができる安心感のある関係をつくること

(2) 被害者のニーズの確認

対応の第二步としては、「力になりたいのだけれど、何かあれば言ってほしい」と被害者のニーズを確認します。危機を一緒にしのいでいくという姿勢に基づき、安全な居場所の確保やいじめる児童生徒や学級全体への指導に関する具体的な支援案を提示し、本人や保護者に選択させることも重要です。

(3) いじめ加害者と被害者の関係修復

いじめの加害者への指導と加害者と被害者との関係修復を図ることが、対応の第三歩になります。加害者の保護者にも協力を要請し、加害者が罪悪感を抱き、被害者との関係修復に向けて自分ができることを考えるようになることを目指して働きかけます。その際、いじめの行為は絶対に認められないという毅然とした態度をとりながらも、加害者の成長支援という視点に立って、いじめる児童生徒が内面に抱える不安や不満、ストレスを受け止めるように心がけることも大切です。加害側の児童生徒へのアセスメントと指導・援助が再発防止の鍵になります。また、指導の事前及び対応の過程で被害児童生徒及び保護者の同意を得ること、指導の結果を伝えるなどの配慮を行うことも忘れてはなりません。

(4) いじめの解消

いじめの解消を目指すことが、対応の第四歩となります。その際、何をもって「解消」とするのかという点についての共通理解が求められます。解消の二条件⁵⁹を満たしているかどうかを、本人や保護者への面談などを通じて、継続的に確認する必要があります。なお、いじめが解消している状態に至った後も、卒業するまでは日常的に注意深く観察を続けていくことが大切です。

対応にあたっては、教職員自身が「いじめに耐えることも必要」、「いじめられる側にも原因がある」と、いじめを容認する認識に陥っていないか常に自己点検することが必要です。そうでないと、被害者が自分の辛さを受け取ってもらえないと感じて孤立感を深め、二重三重に苦しむことにもなりかねません。

4.4 関係機関等との連携体制

4.4.1 連携・協働による対応

法において、いじめを受けた側・いじめた側の児童生徒・保護者に対する支援、指導、助言等は、関係者の連携の下、適切に行われるように努めなければならないと明記されて

⁵⁹ ① いじめに係る行為が止んでいること、② 被害児童生徒が心身の苦痛を感じていないこと：「[いじめの防止等のための基本的な方針](#)」文部科学大臣決定（平成25年10月11日（平成29年3月14日最終改定））P.30～31参照。

います⁶⁰（→3.4 学校・家庭・関係機関等との連携）。社会総がかりでのいじめの防止を目指す上では、学校だけで抱え込まずに、地域の力を借り、医療、福祉、司法などの関係機関とつながることが重要です。また、法において、たとえば事案によりいじめが犯罪行為として扱われるべきものであるとされる場合には、所轄警察署と連携して対処していくことも示されています。いじめに関する事象の発生を把握した際には、迅速に対応し、必要に応じて関係機関等との連携が図れるように、日頃から顔の見える関係をつくっておくことが大切です。各学校の「学校運営協議会」や地方公共団体に設置される「いじめ問題対策連絡協議会」などが、そのような場として機能することが期待されます。

また、いじめ対応において教育委員会に求められる役割は、以下のとおりです。

- (1) 各学校のいじめの状況を把握し、得られたデータに基づく指導・支援を行います。教育委員会に集約されたいじめの情報や対策の課題などを、問題行動調査や就学援助率、学力調査などの情報と照らし合わせて分析し、エビデンスに基づくいじめ対策の具体案を学校と協働して構築します。
- (2) 法や基本方針を教職員へ浸透させ、いじめに関する教職員の意識改革を促します。研修や事例検討会などを通じて、いじめの定義の再確認や学校いじめ対策組織を中核とした組織的な対応の徹底を図ります。
- (3) いじめに関する保護者の認識を高めていくための情報公開と協力依頼、子供の人間関係や発達に関する理解を深めるための普及啓発の取組を行います。
- (4) 重大事態が発生した際の第三者委員会の設置と事務局としての活動、警察との連携や地方公共団体との橋渡しなどの役割を担います。なお、法や国の基本方針等に基づき、深刻ないじめ事象が起こったときには、複数の専門家から構成される学校支援チームを派遣し、学校をサポートすることも大切な役割です。

⁶⁰ いじめ防止対策推進法 第十七条 国及び地方公共団体は、いじめを受けた児童等又はその保護者に対する支援、いじめを行った児童等に対する指導又はその保護者に対する助言その他のいじめの防止等のための対策が関係者の連携の下に適切に行われるよう、関係省庁相互間その他関係機関、学校、家庭、地域社会及び民間団体の間の連携の強化、民間団体の支援その他必要な体制の整備に努めるものとする。

4.4.2 保護者・地域との連携

(1) 保護者との連携

学校が被害者及び加害者の保護者との連携を図ることが困難なケースも散見されます。特に、いじめと認めたがらない加害者の保護者からの協力を得ることが難しく、学校の働きかけが鈍ってしまうことも少なくありません。また、重大事態調査において、加害者の保護者からの協力が得られない場合も見られます。その背景の一つとして、法が加害者への厳罰主義を貫いているため厳しい指導のみに終始し、成長支援を通じて「いじめをしない子供」を育てるという方向性が弱いことが考えられます。加害者に被害者の傷つきを認識させて十分な反省を促すとともに、保護者にもいじめの事実を正確に説明し、学校と協力して加害者を指導することが求められます。被害者の保護者はもとより加害者の保護者との連携を図ることが、いじめの解消と再発防止において重要です。

(2) 地域との連携

子供は家庭だけでも、学校だけでも育つものではありません。両者の連携に加えて、地域の力が不可欠です。国の基本方針においても、いじめの防止について、「より多くの大人が子供の悩みや相談を受け止めることができるようにするため、学校と家庭、地域が組織的に連携・協働する体制を構築する」ことの重要性が指摘されています。

地域が一体となって学校を核とした地域づくりを目指す「地域学校協働活動」や、保護者・地域住民が学校運営に参画して地域とともにある学校づくりを目指す「コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）」の取組が各地で進められています。家庭で多様な人間関係を経験することが難しい子供たちが、地域の大人と関わる体験を通じて、地域に見守られているという安心感を抱くようになります。PTAや地域の関係団体と学校関係者が協議し、地域ぐるみの取組を推進することが、いじめのない温かな社会を築く大きな一歩となるのではないのでしょうか。

第5章 暴力行為

留意点

文部科学省の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」の定義では、暴力行為とは、「自校の児童生徒が故意に有形力（目に見える物理的な力）を加える行為」を言います。また、暴力の対象により「対教師暴力」、「生徒間暴力」、「対人暴力」、学校の施設・設備等の「器物損壊」の四つの形態に分けられています。

暴力行為の発生件数は、中学校、高等学校において減少傾向が見られるものの、小学校においては増加の傾向にあり、全体的にも依然として多くの暴力行為が発生しています。

そのため、教職員が一体となって、未然防止や早期発見・早期対応の取組、家庭・地域社会等の協力を得た地域ぐるみの取組を推進するほか、関係機関と連携し、教育相談体制を充実することが求められます。

5.1 関連法規・通知等

5.1.1 「暴力行為のない学校づくりについて」（報告書）

文部科学省では、平成21年度の「[児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査](#)」の結果において、当時の小・中・高等学校における暴力行為の発生件数が増加の傾向にあったことを踏まえ、「暴力行為のない学校づくりについて」⁶¹を作成しました。

この報告書では、冒頭において、「暴力行為が発生する学校」を「落ち着いた学習環境」に改善するため、生徒指導上における基本的な考え方を示しています。具体的には、生徒指導の基本姿勢として、暴力行為を起こした個々の児童生徒に応じた指導や家庭・関係機関等との連携の重要性が触れられています。さらに、学校における指導体制の在り方や、生徒指導主事や学級担任の果たす役割が整理されています。

次に、「未然防止」、「早期発見・早期対応」、「課題解決」の3つの観点から、暴力行為に関する生徒指導上の留意点がまとめられています。

例えば、「未然防止」の観点からは、校内指導体制における指導方針や指導マニュアル

⁶¹[暴力行為のない学校づくりについて（報告書）](#)（平成23年7月）

などの見直し、正義感や公正さなどをテーマに取り入れた道徳教育の充実などの発達支持的な取組が紹介されています。「早期発見・早期対応」の観点からは、児童生徒の発するSOSに気付くための、日常の学校生活における児童生徒の観察や教職員間の情報交換などの課題予防的な取組が紹介されています。そして、「課題解決」の観点から、保護者、地域、関係機関等と連携しつつ、状況によっては出席停止の措置を講ずることも検討するなど、課題解決的生徒指導の具体的な留意点などが整理されています。

5.1.2 「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について」

「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について」（平成19年2月5日付け、文部科学省初等中等教育局長通知）の中で、暴力行為の状況について、対教師あるいは生徒間の暴力行為や施設・設備の毀損・破壊行為だけでなく、授業妨害等も見られるとされています。

また、問題行動への対応については、未然防止と早期発見・早期対応の取組が重要であるとした上で、「学校の秩序を破壊し、他の児童生徒の学習を妨げる暴力行為に対しては、児童生徒が安心して学べる環境を確保するため、適切な措置を講じることが必要」とし、十分な教育的配慮の下で、出席停止や懲戒など、毅然とした対応の必要性が示されています。

1 生徒指導の充実について

- (1) 日常的な指導の中で、児童生徒理解の深化、教師と児童生徒との信頼関係の構築、全教職員が一体となった教育相談やカウンセリングを実施すること。
- (2) 学校は、暴力行為等に関するきまりなどを保護者や地域住民等に公表し、理解と協力を得るよう努め、全教職員がこれに基づいた指導を行うこと。
- (3) 特に校内での傷害事件など犯罪行為の可能性がある場合には、学校だけで抱え込むことなく、直ちに警察に通報し、協力を得て対応すること。

2 出席停止制度の活用について

- (1) 出席停止は、懲戒行為ではなく、学校の秩序を維持し、他の児童生徒の

教育を受ける権利を保障する措置であることを理解した上で指導等を行うこと。

(2) 学校が指導を継続しても改善が見られず、正常な教育環境を回復するため必要な場合には、市町村教育委員会は、出席停止制度の措置を検討すること。

(3) 学校は、出席停止を講じられた児童生徒が学校へ円滑に復帰できるよう努めること。その際、市町村教育委員会、都道府県教育委員会、関係機関（地域警察、児童相談所、保護司、民生・児童委員等の協力も有効であること。

(4) その他出席停止制度の運用等については、「出席停止制度の運用の在り方について」（平成13年11月6日付け初等中等教育局長通知）を参考にすること。

表5-1 「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について」（概要）

5.2 学校の組織体制と計画

5.2.1 指導体制の必要性

児童生徒の起こす暴力行為の背景には、その児童生徒を取り巻く家庭、学校、社会環境などの様々な要因があります。したがって、それらの要因を多面的かつ客観的に理解した上で指導を行わなければなりません。また、むやみに指導を行うのではなく、児童生徒の自己指導能力（→1.1.3自己指導能力の育成）を育て、児童生徒が自らの行為を反省し、以後同様な行為を繰り返さないような視点が重要です。

このような発達支持的生徒指導を進めていくためには、一人一人の教職員に深い児童生徒理解力が求められるとともに（→1.3.2児童生徒理解の重要性）、学校全体で育成を目指す児童生徒像や指導の考え方を共有し、関係機関との適切な連携の下、指導体制を構築することが必要です。

5.2.2 生徒指導の目標・方針の明確化

暴力行為の改善をめざす指導や援助を効果的に行うには、暴力行為等を起こした児童生徒に対し、どのような姿に変容させたいのかという指導目標を描き、それを全教職員が共通に認識することが重要です。その際、学校の教育目標を踏まえつつ、校長を中心に教職員で活発な議論を進めて設定していきます。

指導目標が定まったら、アセスメントを実施し、指導方針、指導基準を明確にします。個人により解釈が異なったり理解が曖昧になったりしないよう、しっかりと文書化して全教職員に周知を徹底します。また、方針や基準を検討する段階から、学校運営協議会や関係機関等と連携して意見をもらうことも大切です。

5.2.3 指導体制の確立

指導体制という言葉には、以下のように多様な意味が込められています。

- (1) 対処すべき問題行動が発生した場合に、事案の重大性や性質を検討し、既存の生徒指導部で足りるか、あるいは、より拡大したプロジェクトチームを作るかという検討を経るなどして、対応のための組織や教職員個々の役割を決めておくこと。
- (2) 「暴力行為があった場合、同じ階の教員はすぐに現場に駆け付け複数で対応する」、「暴力行為発生後の対策メンバーは、校長、副校長、教頭、生徒指導主任等、学年主任、当該児童の担任、養護教諭で、その日のうちに会議を開く」など、全教職員が共通理解できるよう、年度当初に対応の基本を準備することやそれをマニュアル化したものを作成すること。
- (3) 校内の生徒指導の方針や基準を定め、年間指導計画に基づき、研修や日々の打合せで教職員が指導方法や考え方を共有することで維持される教職員の指導に対する体制を整備すること。

いずれの意味合いにも、全ての教職員の個性や適性、指導力を生かすことや、教職員の誰であっても問題行動に対して指導できるものであることが求められます。

また、校長の方針などを踏まえ、生徒指導主事のリーダーシップある以下にあげる取組

により、校内に指導体制を確立することが望めます。

- ・年間指導計画の立案・推進
- ・生徒指導部会の定期的開催及び校内の教職員との連絡調整
- ・生徒指導に関する研修の推進
- ・学級担任への支援・援助
- ・児童生徒の個別の指導資料の作成・保管
- ・関係機関等との連絡・調整及び緊急事態への対応

さらに、指導体制の構築にあたっては、例えば、児童生徒に社会的ルールや責任を身に付けさせることを共通の目的として指導する際には、家庭と連携して取り組むことも必要になります。また、暴力行為の原因に応じて、SCやSSW、警察のスクールサポーターなどの専門家と連携した多面的な指導体制が求められることもあります。学校等が指導を継続しても児童生徒が暴力行為等を繰り返す場合には、出席停止措置を採ることを検討するなど、教育委員会が加わることもあります。

5.2.4 取組の評価及び体制等の改善

教育効果を高めるためには、体制や取組を不断に見直し、改善することが大切です。見直しを行うためには、教職員が行う内部評価に加え、児童生徒や保護者、学校運営協議会委員をはじめとする地域住民、関係機関など、多様な意見を取り入れた評価を行うことが望ましいです。適正で改善に効果を上げる評価を得るためには、保護者や地域、関係機関等へのきめ細かな情報提供が必要です。

5.3 未然防止・早期発見・対応

5.3.1 暴力行為に関する生徒指導の類型

暴力行為に関する生徒指導には、図5-1のとおり3つの段階があります。第1段階は、暴力行為を未然に防ぐための校内の雰囲気づくりや教育です。第2段階は、暴力行為の前兆行動とも言える粗暴な発言や振る舞い、まだ暴力を伴わないいじめなどについて、早期に発見し対応することです。そして、第3段階は、暴力行為が発生した場合に、緊急対

応、事実関係の把握、暴力行為の被害を受けた児童生徒や教職員（以下「児童生徒等」という。）のケアと回復支援、暴力行為に及んだ児童生徒への指導などについて、関係機関・団体や関係者（以下「関係機関等」という。）との連携を強化し対応することです。

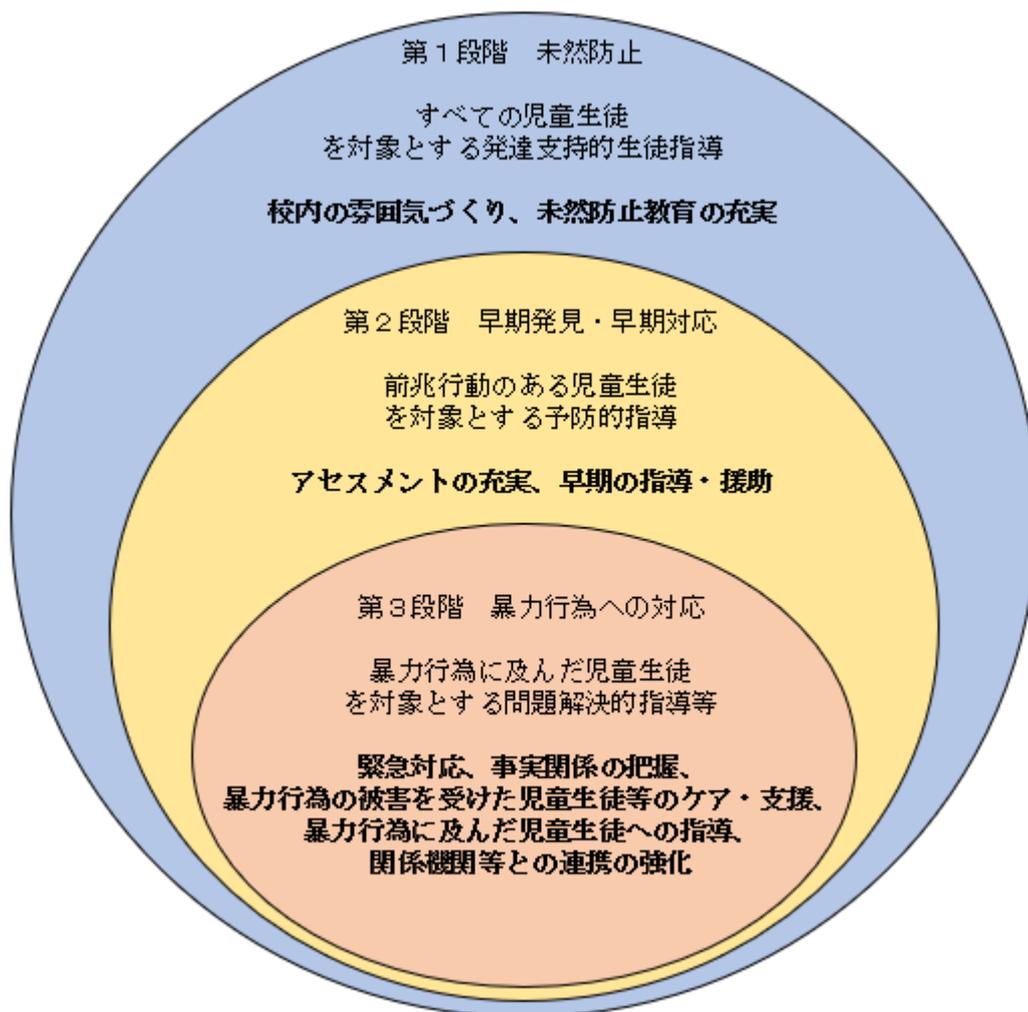


図5-1 暴力行為に関する生徒指導の3つの段階

5.3.2 暴力行為の未然防止

(1) 暴力を起こさせない校内の雰囲気づくり

暴力行為は連鎖するとも言われます。学校や家庭において大人の暴力を目の当たりにした児童生徒は、「暴力を振るってもいいんだ。」「暴力も仕方ない。」という誤った認識を持ってしまふことがあります。

暴力行為の未然防止のためにまず大切なのは、模倣されるような暴力行為のない、暴力行為を許容しない雰囲気づくりです。教職員が体罰をしないことはもとより、児童生徒の暴力行為については、警察等の関係機関と連携した対応をためらわないことを、学校の方針として明確にし、その方針を学校内だけではなく、保護者や地域とも共有する必要があります。その際に重要なのは、指導の方針が、児童生徒を冷たく排除するためのものではなく、安全で安心な学びの場を確保するためのものであることを丁寧に説明することです。また、並行して、コミュニケーションが豊富でお互いを尊重し合える温かな学校の雰囲気づくりに努めていくことも大切です。

(2) 暴力行為の未然防止につながる教育

暴力行為は、暴力を受けた人の人権を著しく侵害する行為であり、許されないという共通認識のもとで、児童生徒の教育に当たる必要があります。

教育の方法としては、道徳、総合的な学習、特別活動などの時間を活用し、

- ・教職員が、暴力や非行をテーマとした授業・ガイダンスを行うこと、
- ・外部の講師を招いて、暴力防止、非行防止、薬物乱用防止、人権擁護、法教育、ストレスマネジメント、アンガーマネジメント、情報モラルなどに関する講話を行うこと

などが考えられます。

その際に児童生徒に伝えておきたい重要な点としては、表5-2のとおり、暴力行為や正当な理由もなく刃物を携帯する行為は原則として非行に当たり、警察による捜査・調査、児童相談所による措置、家庭裁判所による処分などの対象になる可能性があるということです（→[第6章 少年非行](#)）。

行為	罰則
暴力をふるって人にケガをさせた。	傷害罪（刑法204条）
暴力をふるったが、相手はケガをしなかった。	暴行罪（刑法208条）
暴力によって物を壊した。	器物損壊罪（刑法261条）
刃物を携帯した。	銃砲刀剣類所持等取締法（22条）違反、軽犯罪法（1条2号）違反

表5-2 暴力行為・刃物携帯行為と非行

暴力行為や刃物携帯行為を軽く考えて、「こんなことになるとは思わなかった。」と後悔することのないよう、児童生徒には、自分の行動がどのような結果につながるのかを伝えておく必要があります。

また、暴力行為が、それを受けた人にどのような影響を与えるのか、児童生徒の理解を促すことも必要です。暴力を受けた人は、身体の痛みとともに、恐怖感、屈辱感、絶望感、無力感など様々な感情を抱くこととなります。暴力によって身体に障害が残ってしまった場合、たとえ身体の傷は癒えたとしても、暴力を受けたことが心の傷となり、繰り返しその人を苦しめ、対人不信や社会不適応に陥らせてしまうことがあります。

さらに、暴力行為の未然防止のために重要なのは、人への思いやり、助け合いの心、コミュニケーションの力を育む教育です。暴力の背景には、人の痛みを想像できないこと、「自分さえ良ければそれで良い。」という自己中心的な考え方が強いこと、また、自分の気持ちをうまく表現できずに衝動的な行動をとってしまうことなどの問題があると考えられます。特にコミュニケーションの力を育てることで、他人に配慮しながらも自分の言いたいことを伝えられるようになり、ストレスをためず、怒りをコントロールできるようになります。

以上のことを意識しつつ、日常的な指導の中で、様々な機会を捉えて、暴力行為を起こさせないための発達支持的指導に取り組む必要があります。

5.3.3 暴力行為の前兆行動の早期発見・早期対応

暴力行為の前兆行動としては、粗暴な言葉、相手を殴るような素振りや壊れない程度に物を蹴るといった振る舞い、また暴力を伴わないいじめといったものが考えられます。児童生徒の前兆行動を早期に発見し対応することが、暴力防止において重要です。

児童生徒の行動や学校・学級全体の雰囲気の注意深い観察に加え、早期発見・早期対応のために必要なのは、アセスメントの充実です。アセスメントにおいては、児童生徒について、発達面はもちろん、学習面、進路面、健康面、心理面、社会面（交友面）、家庭面などを多面的に見ていきます。（→ 1.3.3 チーム支援による組織的対応）

例えば、

- ・学習面の遅れや進路の悩みが本人のストレスや自棄的な感情につながっていないか
- ・飲酒や違法薬物使用などの問題が見られないか
- ・自己中心的な偏った考え方に陥っていないか
- ・学校や地域における交友関係のトラブルやいじめなどの問題がないか
- ・家庭における大きなストレスや被虐待の問題がないか
- ・発達障害等の障害を背景とした二次的な問題が起こっていないか

といった様々な側面からアセスメントを試みる必要があります。教員だけでアセスメントを行うには限界があるため、SCやSSWなどチームで対応することが大切です。

また、早期対応に当たって重要なのは、児童生徒の話をよく聴くということです。先入観や偏見を持たずに真摯に聴こうとする態度が、本人の気持ちを落ち着かせ、成長へとつながる本来の力を取り戻させるとともに、これまで粗暴な言動としか表れなかったSOSの表現を助ける場合があります。児童生徒の話をよく聴いた上で、介入が必要と認められる場合には、学習支援や進路指導の強化、専門機関への相談、医療や福祉へのつなぎ、児童生徒間関係の調整、保護者への働き掛けなど、チーム学校として、指導・援助を行います。

5.3.4 暴力行為が発生した場合の対応

暴力行為が発生した場合、第一に暴力行為の被害を受けた児童生徒等の手当てと周囲の児童生徒等の安全確保を行う必要があります。状況によっては救急や警察にすぐに通報しなければなりません。暴力行為に及んだ児童生徒が興奮していて、他の児童生徒等に更に危害を加えそうな場合には、他の児童生徒等を安全な場所に避難させる必要があります。

たとえ緊急対応を要しない場合であっても、暴力行為が認められた場合には、対応について早急に校長等の管理職の指示を仰ぐ必要があります。保健室での手当、暴力行為に及んだ児童生徒・被害を受けた児童生徒等・目撃した児童生徒等からの聴き取り、関係する保護者への連絡、暴力行為の現場の保全と記録などを行わなければなりません。

また、被害の程度が軽い場合などは、警察等に相談しないことも考えられますが、被害がある程度重い場合や被害を受けた側が警察による捜査・調査を望む場合には、警察への相談を検討した上で、可能な限り早急に相談を実現する必要があります。

たとえ警察との相談の結果、捜査・調査が開始されたとしても、それで学校の対応が終わるわけではなく、被害を受けた児童生徒等のケア、暴力行為に及んだ児童生徒への指導、他の児童生徒への配慮、保護者への対応などを行う必要があります。教職員だけでなく、関係機関等の力を借りながら対応を進めることが必要かつ有効です。また、多くの場合、暴力行為はいじめに該当しますので、いじめ事案としての対応が必要となります。（→第4章 いじめ）

なお、事実関係の把握に当たっては、暴力行為が一方的なものであったのか、双方向のものであったのかについても留意する必要があります。また、過去に起こった暴力行為が年月を経て浮かび上がってきた場合も、学校として可能な限りの対応を行うことが求められます。

5.4 関係機関等との連携体制

5.4.1 関係機関等との連携の重要性

暴力行為に関する生徒指導に当たっては、関係機関等との連携が極めて重要です。連携の基本は連携相手を知り、できるだけ顔の見える関係を作ることです。暴力行為という観点からも、まず校内にはどのような分野を得意とする教職員がいるのかを把握・共有した上で、連携可能な外部の関係機関等に関する情報を蓄積・更新・共有していく必要があります。

暴力行為に関する生徒指導を行う上での関係機関等との連携についても、未然防止、早期発見・早期対応、発生した暴力行為への対応の3つの観点から見ていきます。

5.4.2 未然防止教育における連携

暴力行為を未然に防止するための教育として、非行防止教育、薬物乱用防止教育、人権教育、法教育などが考えられますが、そういった教育は、教職員が行うほか、警察署、少年サポートセンター、児童相談所、家庭裁判所、法務省の機関である法務局・検察庁・少年鑑別所（法務少年支援センター）・少年院・保護観察所の職員、弁護士、民間ボランティアである保護司・人権擁護委員などを外部講師として招いて行うことが考えられます。

特に、非行防止教育という点で、警察に加え、犯罪や非行をした人の立ち直りや再犯防止を地域で支える保護司及び保護司が組織する保護司会は、学校にとって身近な存在です。ストレスマネジメント教育、アンガーマネジメント教育、情報モラル教育などについては、それを得意とする外部の医師、公認心理師、NPO団体などに依頼することも考えられます。

5.4.3 早期発見・早期対応における連携

暴力行為の前兆行動の早期発見・早期対応は、教職員から成る支援チームで対応することが基本となりますが、この段階で関係機関等と連携することも大切です。例えば、発達障害等の障害を背景とする二次的な問題や精神疾患・薬物依存の症状としての粗暴な言動が疑われる場合には医療機関との連携が、家庭に虐待や貧困の問題が疑われる場合には児童相談所や地方公共団体の福祉部門との連携が、地域の不良交友が懸念される場合には警察との連携が考えられます。

非行傾向のある児童生徒については、少年サポートセンターや少年鑑別所（法務少年支援センター）などが保護者や学校からの相談を受け付けています。また、要保護児童対策地域協議会、学校警察連絡協議会、学校と保護司会との協議会も、前兆行動への対応についての指針やヒントを得る機会となります。

学校だけではアセスメントや対応に限界があり、学校外の専門的な知見を積極的に取り入れることによって、多面的で的確なアセスメントを行ったり、豊富な選択肢の中から最適な対応をとったりすることが可能となります。

5.4.4 発生した暴力行為への対応における連携

関係機関等との連携が最も強く求められるのが、発生してしまった暴力行為への対応です。緊急場面での救急や警察との連携はもとより、暴力行為の被害を受けた児童生徒等のケアと回復支援、暴力行為に及んだ児童生徒への指導においては、関係機関等との連携強化が特に重要です。

(1) 暴力行為の被害を受けた児童生徒等のケアと回復支援

暴力行為の被害を受けた児童生徒等は、身体の痛みだけではなく、心の痛みを抱えることとなります。その痛みが癒されるためには、適切な治療、家族や友人や教職員の支え、暴力行為に及んだ児童生徒の心からの反省と謝罪、時間の経過なども重要ですが、特にそのケアと回復支援という観点からは、医療機関、警察、民間の被害者支援団体、少年司法関係機関などとの連携が考えられます。

例えば、外科的な治療だけでなく、精神面のケアが必要と思われる児童生徒については、SCが対応するほか、保護者とも相談の上、子供の発達や心理に詳しい医療機関につながることを考えられます。また、暴力行為が少年事件としての取扱いを受けることとなった場合には、警察や少年司法の各段階において被害者支援のための様々な取組や制度があります。

被害を受けた児童生徒等が平穏な生活を送れるよう、学校は関係機関等と連携して可能な限り環境を整え、チーム学校として対応する必要があります。

(2) 暴力行為に及んだ児童生徒への指導

暴力行為に及んだ児童生徒への指導においても、関係機関等との連携が重要です。暴力行為は許されない行為ですが、それに及んだ児童生徒が学校や社会から排除されてはなりません。排除されて孤独・孤立に陥れば、その児童生徒は立ち直るきっかけをつかめず、更なる暴力行為に及んでしまう可能性もあり、関係機関等と連携してネットワーク型の支援チームを組織し、学校内外の知見を集めて指導・援助することが有効です。

まずは、児童生徒がなぜ暴力行為に及んでしまったのか、関係機関等の専門的知見を借りながらより深く多角的なアセスメントを行う必要があります。アセスメントの際には、その児童生徒の問題や弱みだけでなく、アセスメントに活用できる資源や児童生徒の強みも視野に入れて行うことが大切です。

次に、アセスメントに基づいて個別の指導・援助計画を立て、指導・援助の目標や役割分担を可能な限り関係機関等と共有します。そして、チーム学校のメンバーそれぞれが計画を実行に移し、その結果をチーム会議に持ち寄って評価や計画の見直しを行い、また実行に移すという作業を繰り返します。

暴力行為に及んだ児童生徒が、再び暴力行為に及ぶことのないよう反省・謝罪して立ち直り、成長していくことは、本人の福祉とともに、学校や社会の安全・安心へとつながります。児童生徒の生きづらさにも目を凝らし、関係機関等と連携したチーム学校として、

地域の方も借りながら、指導・援助に当たっていくことが大切です。

第6章 少年非行

留意点

非行が意味するものは多様ですが、校内の指導にとどまらず、児童生徒やその保護者の私生活への関係機関の介入の対象となります。そのため、まず非行の定義と手続きを正確に理解し、適切な事実の把握と記録を前提に対応することが求められます。

非行に対しては、市町村と児童相談所、児童福祉施設、警察や少年補導センターと家庭裁判所、少年院や保護観察所など、様々な関係機関がもつ権限を意識し、効果的な連携を活用した取組が求められます。学校としては、児童生徒理解と保護者との協働を前提に、生徒指導を行います。

6.1 「少年法」、「児童福祉法」等

少年非行に関する中心的な機関である児童相談所、家庭裁判所、警察の活動の基本になるのが、「少年法」、「児童福祉法」、「少年警察活動規則」等です。

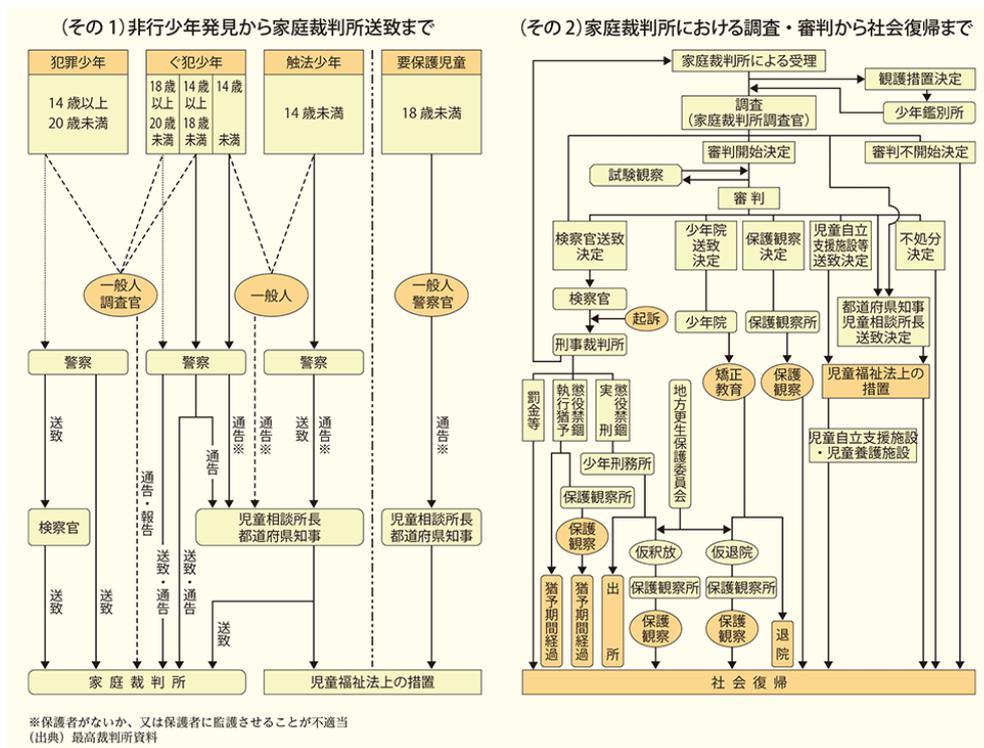


図6.1 少年事件処理手続き概要図 (令和2年版子供・若者白書より引用)

6.1.1 「少年法」の非行

「少年法」は、少年⁶²の健全な育成を期し、非行少年に対して性格の矯正と環境の調整に関する保護処分を行うとともに、少年の刑事事件について特別の措置を講ずることを目的にしています。

少年法第3条は、非行のある少年を以下の3つに分けており、それぞれについて異なる取扱いを定めています。

- (1) 14歳以上で犯罪を行った少年（犯罪少年）
- (2) 14歳未満で刑罰法令に触れる行為を行った少年（触法少年）
- (3) 保護者の正当な監督に服しないなどの事由が認められ、今後犯罪少年や触法少年になる虞（おそれ）のある18歳未満の少年（ぐ犯少年⁶³）

6.1.2 少年補導の対象となる不良行為

より広く非行をとらえたものに、不良行為少年があります。これは警察や少年補導センターなどが補導の対象とするものです。その根拠となるのが「少年警察活動規則」であり、この規則の目的は、「少年の非行の防止及び保護を通じて少年の健全な育成を図るための警察活動」と定められています。

また、同規則第2条では、不良行為少年を、「非行少年には該当しないが、飲酒、喫煙、深夜はいかいその他自己又は他人の徳性を害する行為をしている少年」と規定しています。ここでの非行少年は少年法に定義される非行のある少年を指しており、その点で「少年法」と「少年警察活動規則」は、非行と不良行為を明確に区別しているのです。例えば、飲酒や喫煙という不良行為について、学校では非行と考えても、少年法上の非行ではないことから、家庭裁判所は不良行為少年を扱いません。そのため、学校で問題行動を把握する場合と、関係機関が根拠となる法令に従って活動する場合とでは枠組が異なる場合があることを教職員は理解する必要があります。その一方で、いじめや校内暴力が、犯罪行為や触法行為といった非行に当たる場合もあるため、教職員は、生徒指導の対象かど

⁶² 「少年法等の一部を改正する法律」により少年法が改正され、18歳及び19歳の者については、「特定少年」と呼称されることとなったが、引き続き「少年」（少年法2条1項）に該当し、少年法が適用される。

⁶³ 特定少年については、ぐ犯による保護処分の対象から除外される（少年法65条1項）。

うかだけでなく、常にそれが非行にあたるか否かを判断できる知識が必要です。

6.1.3 「児童福祉法」の要保護児童

「児童福祉法」(以下、「児福法」という。)も、「児童の権利に関する条約」のもと、子供の諸権利を保障すると同時に、家族や行政に、「児童を心身ともに健やかに育成する」責務を課しています。非行には、14歳未満の触法行為が含まれますが、このような14歳未満の非行に対応するのは、児福法により、まずは市町村または児童相談所とされています。しかし児福法では非行という言葉は使われず、子供の抱える困難な状況に着目し、非行を「要保護児童等」に含めて考えています。要保護児童等⁶⁴は、一般には児童虐待のことと考えられがちですが、触法を含む非行などの問題行動も含まれます。なお、児福法に規定される児童自立支援施設は、支援の対象を「不良行為をなし、又はなすおそれのある児童及び家庭環境その他の環境上の理由により生活指導等を要する児童」としています。ここでは、「不良行為」と「生活指導等」という問題行動を示唆する表現がなされ、これらが非行に近い概念と考えられます。

かつては児福法に関する問題行動や非行は、児童相談所の担当とされてきましたが、2005年からは市町村も担当することとなり、要保護児童の通告先には市町村も含まれることに留意します。

6.2 少年非行への視点

少年非行の背景は様々であり、児童生徒理解が十分でないままに罰したり、保護者に指導の強化を促したりするだけでは解決しません。まずは、その非行の背景を発達の観点や家族関係的観点などから理解する必要があります。以下、非行の特徴的な類型と対応の考え方を紹介します。

6.2.1 初発年齢の早い非行

⁶⁴ 要保護児童（保護者のない児童又は保護者に監護させることが不相当であると認められる児童）のほか、要支援事業（保護者の養育を支援することが特に必要と認められる児童）及びその家族が支援対象となる。

初発年齢が早い非行、例えば小学校時代から盗みをしているケース等の場合、家庭の問題が背景にあるなどして容易には改善せず、常習化したり本格的な非行に発展したりすることもあります。

乳児期（0～2歳くらい）の子どもは、かんしゃくが強かったり、ぐずったりするなど、あやしくいという理由から、子どもを育てづらいと保護者が感じた場合等には、愛情が十分に与えられなかったり、適切な世話がなされず放っておかれたりすることもあります。その結果、人と信頼関係を築くことが難しくなり、その後の成長や人格形成に影響することもあります。

また、幼児期（3～6歳）には、愛情を得るために保護者の大切にしている物にいたずらしたり、隠したりすることがあります。保護者がその意味を理解せず、子どもに厳しく当たるといった対応をとると、子どもは愛情の欲求不満を更に募らせ、問題行動に発展し、それを繰り返す、非行と叱責との悪循環を生みます。このような不適切な養育が子どもの問題行動の背景にある場合には、その養育が虐待に当たらないかという視点で、対応を検討することも必要になります。（→[第7章 児童虐待](#)）

6.2.2 低年齢から繰り返される非行

虐待を受けた児童生徒は、年齢が高くなるにつれ、虐待から逃れるための行動を示します。そのほか、様々な事情で家庭に落ち着くことができなくなった児童生徒は、早ければ小学校中学年くらいから、夜遅くまで不良交遊をするようになります。その不良交遊仲間も、同じような困難な境遇であることが多く、そのような不良文化の中で、年長者のまねをして喫煙や飲酒などの不良行為から、万引きや自転車盗などの少年非行に発展するような場合もあります。このように、児童期に入ると、交友関係の問題も大きくなります。

このような不良行為などが繰り返されると、虐待からの回避という意味合いが薄れ、次第に常習的な窃盗のほか、粗暴な非行（器物破損、暴力行為、傷害、恐喝など）や性的に逸脱する非行（援助交際のような売春行為など）、薬物に依存する非行などの本格的非行に発展するケースも見られます。

さらに、逸脱的な行動がさらに被害を招くこともあります。例えば、深夜はいかいをすることで見知らぬ相手から暴力の被害に遭ったり、女子少年が不良グループとの交友の中で性的被害に遭ったりするといった場合です。また、身体的な被害を受けたり、暴力を目

撃したりすることなど、生命や身体の危険に遭うことで、傷つき、怒り、絶望といった感情を体験し、さらには他者への不信、空虚感といった感覚を抱きます。こうした感情をやり過ごすための様々な行動をとる中で、絶望や孤独を排除し、安心感や自己コントロール感を回復するための防衛的対処として、他者への無関心、あるいは逆に他者への反抗的・攻撃的態度をとることがあります。このとき、以下の2つの大きな問題が存在します。

- ・情動のコントロールができない

恐怖、怒り、混乱といった感情をコントロールできず、そうした感情に圧倒されて行動したり、逆に外部との感情的つながりを絶つかのように何も感じなくなったりします。

- ・思考・判断に関わる認知的情報処理の問題

周囲に対して考え方や判断が固定化されて柔軟性がなくなり、例えば周りは常に敵であるという構えが固定化され、応答が衝動的、挑戦的になるという問題です。

こうした問題のために、他者との関係性に対する見方が歪み、結果として他者への不信感、回避、反抗的態度といった反応パターンになるとともに、対人関係がうまくいかず、本人の自尊心も低下してしまいます。児童生徒に何らかの被害体験がある場合、こうした問題が絡んでいる可能性があることを視野に入れて、児童生徒理解を図ることも必要になります。

特に、虐待等の被害がある場合、相手の事情を考えずに、敵意をもって向かってきたと判断して攻撃的になることがあります。相手の言葉、表情や視線など、様々な手がかりに気づくことができません。このような攻撃を反動的攻撃といい、先に述べた被害の影響のひとつとされます。一方、自身の利得のために他者に攻撃性を向けるケースがあります。これを道具的攻撃といいます。このような児童生徒は、周囲の児童生徒との関係性に上下関係がみられないかをよく観察する必要があります。一見すると加害者に見える児童生徒が、実は道具的攻撃の対象となっている被害者であるということもあります。そのため、児童生徒の攻撃性や被害に関わる対人関係を観察し、指導を考えていく必要があります。

6.2.3 思春期・青年期の非行

家庭面で大きな問題が見られない児童生徒であっても、思春期や青年期に入ると非行に及ぶことがあります。このような非行は、精神面の成熟によって克服が可能であり、学校を中心とした指導による解決が期待できます。

(1) 思春期の非行

思春期は第二次性徴による性的な芽生えや身体的な成長により、精神的に不安定な時期です。また、中学校への進学は大きな環境の変化となります。交友関係が広がり多様な刺激を受ける中で、「皆がやっているから大丈夫」というような規範意識の一時的な緩みにより、万引き、自転車盗、バイク盗のような初発型非行に及んでしまうことがあります。初発型非行の多くは一過性のものですが、周囲の大人の対応によっては少年の反発を招き、非行をエスカレートさせる場合もあります。

(2) 青年期危機による非行

青年期には、進路の選択の際に、自分がどのような存在で、どのようなことができるのかという迷いの中で、よりどころが見いだせず不安定な状態となります。このような状態を青年期危機と呼ぶこともあります。この時期には、いろいろなことを実験的行った結果、他人に迷惑をかけてしまうこともあります。また、不安定な状態に耐えられず、不良集団の中に自分のよりどころを見いだそうとすることもあります。このような場合には、進路や人生設計について丁寧な関わりを続けていくことが重要です。

(3) 思春期・青年期の挫折による非行

それまで打ち込んできたことへの挫折を契機に、非行が生じる場合もあります。例えば、部活動で思うように成果が伸びなかったり、怪我をして続けられなくなってしまったり、学習面で目指していた高等学校に進学できなかつたりするような場合です。

このようなとき、児童生徒本人以上に保護者や家族が落ち込んでしまい、その失望を児童生徒にぶつけてしまうことがあります。児童生徒は保護者から見放されてしまうことで二重の失望感を抱き、それまでの万能感と現実のギャップにがく然とし、自棄的な心境の中で非行に及ぶことがあります。高い自尊心がくじかれたときに感じる「恥辱」の感情は、思い通りにならない現実に対する強い怒りとして表出し、周囲の物や人に攻撃することがあります。このような場合には、激しい怒りに隠された裏に恥辱の感情が

あることを思いやり、決して指摘することなく見守るという姿勢が大切です。その上で、非行は望ましくないというメッセージを伝える必要があります。その際、家庭や学校だけで支援することが困難な場合には、医療や心理面の専門的なサポートを必要とします。

(4) 目立たない児童生徒の突然の非行

普段は真面目で、目立たないような児童生徒が突然、重大な非行に及ぶことがあります。このような児童生徒の多くは、保護者や教職員にとって手がかからないと考えられています。しかし、実際には家庭や学校生活にストレスを感じていることもあります。そして、周囲の適切な援助も受けられず限界に達すると、突然攻撃的な行動に及んでしまうことがあります。

こうした場合、児童生徒の特性が影響していることも考えられます。例えば、コミュニケーションが苦手であったり、妄想が激しかったりするような児童生徒（→第13章 多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導）の対応にあたっては、SCやSSWの参加、福祉機関・医療機関などの専門機関との連携などにより、早期の気付きと適切な援助を通じて、非行を予防することが大切です。

6.3 少年非行への対応の基本

学校における非行の対応は、児童生徒本人に対する直接的指導と保護者への助言が中心となりますが、非行の内容に応じて様々な対応が必要です。

学校の対応として、例えば愛情の欲求不満を募らせた児童生徒に対して、厳しく罰するだけでは、かえって問題行動を繰り返す悪循環に陥らせてしまいます。そのため、児童生徒の言い分にしっかり耳を傾け、その背景にある問題を把握した上で、児童生徒が納得するように諭しながら指導することが大切です。指導を効果的に行うためには、児童生徒と教職員の関係性が大事です。自分を理解してくれていると児童生徒が感じることで、徐々に信頼関係を築くことができるようになり、ようやく指導も効果を持ちます。

6.3.1 正確な事実の特定

指導のことばかりを気にすると、事実確認が不十分なまま教職員の思い込みで指導がなされてしまうことがあります。児童生徒や保護者の信頼を失うことを避けるためにも、正確な事実の把握はとても大切です。

事実の特定とは、いつ、どこで、だれが、何を、なぜ、どのように、行ったのか、といったことを確認するだけでなく、それらについて、本人や保護者が認めているのかを確認します。もちろん、教職員が考える事実を無理に認めさせたり、誘導したりしてはいけません。

6.3.2 児童生徒からの聴き取り

児童生徒との面接は、まずは客観的事実の把握が目的であり、児童生徒自らの言葉で話してもらうことが重要です。こうした考え方を踏まえ、警察や児童相談所等において、代表者聴取（あるいは協同面接）が行われています。

(1) 聴取場面の設定

聴き取りの対象が複数である場合、全員を同席させて聴取することは適切ではありません。全員が同じ場にいたとしても、見聞きしたことや、記憶した内容は異なる可能性があります。しかし、自分が記憶していない内容を他の児童生徒が話しているのを聞くことで、自分の記憶であるかのように記憶を書き換えてしまう可能性が生じます。また、同席する他者の意向を気にして、正確な事実を話しにくいこともあります。

また、聴取を受けた児童生徒は、自分が話した内容が他者や保護者に伝わるのではないかと心配することがあります。このような場合は、心配する気持ちを理解し、児童生徒本人にとって望ましい形となるように教職員同士が話し合うことを伝えます。ただし、「他の人には絶対に話さない」といった、守ることのできないことや、結果的に嘘になり得ることは約束してはいけません。聞き取った内容によっては守秘できないことがあることを児童生徒にも理解してもらうことが大切です。

(2) オープン質問の重要性

聴取の際は、教職員が誘導することなく、児童生徒本人の自発的な語りを導き、正確な記憶を引き出すことが重要です。そのためには、相手に対して提示する情報を減らすこと

が鉄則です。このような方法による聴取をオープン質問や自由再生質問といい、具体的には以下のような流れで行われます。

- ① まず、「何があったのか、憶えていることを最初から最後まで全部話してください」といった大括りの質問をします。児童生徒が言いよんだときは、「それから」などとうながすことはありますが、「〇〇もいたのだな」などといった誘導は避けま
す。
- ② 話し終えたら「他に憶えていることを教えてください」と尋ねます。詳しく聞く場合も、児童生徒が話した言葉を利用して、「さっき〇〇と書いていたけど、そのこと
をもっと教えてください」と尋ねます。
- ③ さらに詳しく尋ねるには、出来事の流れを時間で分割して「〇〇から〇〇までの間
にあったことを詳しく教えてください」と尋ねます。

「誰が」「どこで」「いつ」「どうやって」といった質問を直接的に行う方法もありますが、質問に対し回答が短くなりやすいため、聴取相手が自発的に語りにくくなってしま
います。したがって、可能な限り自由再生質問を多用します。

また、相手に「はい」か「いいえ」で回答を求める質問や、選択肢を提示する質問はク
ローズド質問と呼ばれます。この方法は、聴取者がもつ情報を含むことや、聴取者が求め
る情報を確認する質問になりがちであり、誘導の可能性が高くなります。クローズド質問
を使わざるを得ない場合には、「もっと詳しく話してください」と自由再生質問を追加し
て行うなど留意が必要です。

さらに、「〇〇だったよね」といった、聴取者側の考えを反映した質問は誘導質問と呼
ばれます。誘導質問は、正確な事実の聴取を妨げるだけでなく、勝手な決めつけによっ
て、児童生徒の反発心を招きやすくなるため、この方法は避けなければなりません。

(3) 仮説の検証

聴取などを経て、この事案はこうだったのではないかという仮説を持つのは自然なこと
です。しかし、あくまで仮説であることに気をつけて、仮説が事実であると思いついでし
まうと、誘導質問をまねきやすくなります。その結果、正確な事実を聞き出すことができ
なくなる可能性もあります。聴取は、「仮説の確認」ではなく、「仮説の検証」でなけれ

ばなりません。そのため、仮説とは別の可能性（対立仮説）を想定し、仮説と対立仮説の双方を確認する質問を行うべきです。その意味で、聴取する前には、何を尋ねるのかを準備して臨むことが大切です。事実の確認は、あくまで何があったのかという客観的事実を児童生徒の協力を得ながら行うことです。児童生徒が嘘をついているかもしれない、と疑われる場合も、嘘をついていると決めつけるのではなく、対立仮説を確認する質問を行い、「さっき〇〇と言っていたけど、そのことをもっと教えて欲しい」と自由再生質問で詳細を聞き出し、辛抱強く見極めていくという姿勢が求められます。

なお、聴取事項が虐待や犯罪等に関わるおそれがある場合は、だれが、どうしたかという最低限の質問にとどめ、詳細は警察や児童相談所等の専門機関による聴取に委ねることが重要です。過度に質問を行うことで、児童生徒の記憶に混乱が生じたり、思い出したくない記憶を無理に呼び起こされてしまい、専門機関による聴取が不可能となったりする危険性があります。

6.3.3 本人や関係者の言い分の聴き取りと記録

本人や関係者の言い分をしっかりと聞き取る際には、その内容を、正確に時系列を追って記録しておくことが必要です。特に非行事実の有無や指導の内容に関しては、後日紛糾する可能性があるという視点を持ち、記録に基づく的確な指導を行います。

6.3.4 非行の背景を考えた指導

何度指導しても効果が現れず、非行が繰り返される場合には、改めて非行の背景を考えることが必要です。どのような非行にも本人にとっては何かしらの意味があり、それを明らかにしないまま行った指導は、かえってマイナスになることに留意します。

特に、児童生徒の発達に課題がある場合や、保護者の監護力の背景に様々な困難のある場合などでは、本人の攻撃性や被害経験、対人関係等をよく観察して、指導を考えます。そのため、SCやSSWと協働したアセスメントの充実と、医療や福祉などの外部機関との連携が求められます。

6.3.5 被害者を念頭においた指導

非行の結果、被害者がでる場合もあります。この場合、加害者への指導を意識しすぎるあまり、被害者の思いや願いを見落とさないように注意します。なお、被害者が他校生を含む児童生徒であれば、いじめに該当するという視点で対応することも不可欠です。（→第4章 いじめ）

6.3.6 早期発見・早期対応の視点

学校における非行防止の対応は、まずは一非行の未然防止的観点で行われます。この段階では、問題を抱えていないすべての児童生徒を対象に、問題行動が生じる前に、規範意識の醸成、対応の仕方を伝えるなど、非行の未然防止に焦点を当てるものです。他方で、早期発見・早期対応の指導では、非行の問題傾向が出現し始めた児童生徒に対して、非行の意図や発生可能性を早期に把握して個別に介入し、事態の深刻化を防止するものです。

前兆行動を把握し、介入して防止するためには、前兆に関わる情報を収集する必要があります。しかし、実際にはこれら全てを一括して把握することは難しく、様々な場面で児童生徒が発する兆候を点と点をつなげて線にし、早期に把握・判断することは可能です。前兆行動に関わる情報を収集したら、対処法を判断し、適切な専門的機関につなげます。そのため、SCやSSW、場合により外部の専門機関などが加わったチーム体制で、アセスメントを行い、対応を検討します。

6.3.7 非行傾向を示す児童生徒への指導における考え方

少年非行の防止を考えるには、多くの児童生徒が非行に走らない理由について考えてみることに立ちます。部活や勉強に打ち込んでいる、失いたくない大切なものがある、喜びや苦勞を分かち合う仲間がいる、そして、何よりも家庭や学校に居場所があるなど様々な理由が考えられますが、そこには、児童生徒と家庭や学校をしっかりとつなぎとめる「絆」があります。他方で、非行少年の多くは、家庭や学校との「絆」がない、または切れかかっていると言えます。家庭や学校で非行を未然に防止する秘訣は、児童生徒と家庭や学校との「絆」をいかに強く切れぬものにするかという視点が必要です。

教職員にとって何よりも大切なのは、愛情を持って児童生徒としっかりつながることです。保護者や教職員を困らせるような行動があっても、まずは、その行動の背景を考え、児童生徒の視点を想像します。また、児童生徒と接するときに怒りやいらだちを感じたときは、児童生徒も同じ感情を抱いているかもしれない、と考えることも役立ちます。普段の見方とは違った視点で考え、児童生徒の良い面を探しながら接することで、児童生徒と教職員との間に絆を作ることが可能になります。

教職員は児童生徒と境界線をはさんで対峙するのではなく、その境界線をまたいで児童生徒の隣に立って接するという姿勢が大切です。問題が起こったときに単に詰問・叱責するのではなく、どう対応するのか一緒に考える姿勢によって、児童生徒も心を開いてきます。さらに、児童生徒と信頼関係があれば、児童生徒の間だけで伝わっている情報を話してくれるようになり、児童生徒だけが把握している非行や被害等の問題やその兆候に関する情報を収集することができるようになります。警察に補導された後や、非行をして家庭裁判所で処分や指導を受けて、学校に戻ってきた後などにおいても、愛情を持ってしっかり接し、見守るという気持ちが大切です。

次に、家庭や学校で児童生徒が打ち込めるものを一緒に探し、提供することが大切です。児童生徒が打ち込めるものがあれば、非行仲間とつきあう時間や、非行を行う時間を減らすことができます。そのためには、児童生徒の知的好奇心を刺激し、クラスのみんなが積極的に参加意識を持てる授業づくりが大切です。さらに、自分の打ち込めることが見つければ、それが就労へとつながるという希望にもなります。児童生徒にとって、学校で過ごす時間が、自らの人生の目標や価値を見つけるための準備期間となるよう導きます。

6.4 関係機関との連携

少年非行を学校が把握した場合に連携すべき機関としては、大きくは市町村と児童相談所という福祉の分野、警察から検察庁、家庭裁判所という司法の分野、それに警察と少年サポートセンター、少年補導センターなどの少年補導分野があります。また、保護者等と連携の上、心理相談やワークブックを用いた心理教育等の専門的支援を行うため少年鑑別所に設けられた法務少年支援センターや、依存症などの治療を行う医療機関等の相談治療機関を活用する方法もあります。

6.4.1 児童相談所や市町村などの福祉機関

すべての国民は、非行少年のうち触法少年や18歳未満のぐ犯少年を発見した場合は、要保護児童として、保護者の同意がなくとも市町村や児童相談所へ通告する義務があります。また非行の予備段階の児童生徒については、要支援児童として保護者の同意なく市町村に情報提供する場合と、保護者の同意に基づいて福祉機関に相談する場合があります。相談を児童相談所が受理すると、調査の上で援助方針を立て、児童福祉司が継続的に指導するほか、一時保護を行ったり、児童自立支援施設や児童心理治療施設、児童養護施設や里親など、施設等への措置をとることもあります。

特に14歳未満の児童生徒に重大な非行があったり、非行がくり返されたりする場合、また、保護者が非協力的なために指導や支援が実施できない場合など、学校や福祉機関だけでは対応が難しいことがあります。こうしたときには、都道府県知事の権限のもと、児童相談所の判断で児童生徒を家庭裁判所に送致することができます。その場合、家庭裁判所は、たとえ14歳未満の少年に対してでも、少年鑑別所に入所させたり、審判の結果によっては少年院に送致するなどの対応がとれます。

6.4.2 警察との連携

警察との連携も重要です。特に、学校が児童生徒や保護者と対立する場合や、児童生徒が重大な法律違反を犯している、あるいは重大ないじめや犯罪等の被害にあっている疑いがある場合には、警察との連携が事態の解決に役立つことが多いです。警察には少年サポートセンターが設置され、心理学等を専門とする相談員も配置されています。

警察と学校との連携として、学校警察連絡協議会、学校・警察連絡制度、学校・警察・児童相談所等と連携した少年サポートチームによる児童生徒への指導・助言を行う制度、学校からの要請に応じて警察署から派遣される退職警察官のスクールサポーター、さらに都道府県警察が委嘱する少年警察ボランティア（少年補導員、少年警察協助手、少年指導委員）などがあります。

このような連携を強化するため、協定などの公的な形で明示的にすることが重要です。また、日常的に顔が見られる関係を作っておくことで、警察官による非行防止教室や薬物乱用防止教室、SNS等の被害防止教室等、警察との連携がスムーズに行えます。さらに、

学校や警察以外の専門機関や地域住民、学生ボランティアを含めたネットワークを構築することで、地域ぐるみで児童生徒の非行・被害の防止や支援を行うことも可能です。

6.4.3 少年非行についての司法関係機関との連携

少年非行については警察が調査や捜査を行い、触法少年を児童相談所に通告し、犯罪少年やぐ犯少年を検察庁や家庭裁判所に送致します。検察庁を経由した事件も、原則として家庭裁判所に送られます。家庭裁判所は、主に家庭裁判所調査官が調査を行います。調査段階で学校に対し、学校照会書など書面により児童生徒の状況について照会がなされることがあります。このとき、学校として意見や相談事項がある場合は、調査官等に連絡を取ることもできますが、事件の性質などによっては、司法機関からの情報提供を期待できない場合もあります。一方で審判に立ち会えるか、少年鑑別所へ面会に行けるかなど、疑問な点は積極的に問い合わせることが可能であり、家庭裁判所の決定により少年院送致や保護観察などとなった場合にも、児童生徒のために学校として何ができるかという視点で司法関係機関と相談することが大切です。

なお、[文部科学省のホームページ⁶⁵](#)には、少年鑑別所、保護観察所、少年院についての概要等をまとめた資料が掲載されており、生徒の復学・進学等に向けた支援を考える際に参考になります。

6.5 喫煙、飲酒、薬物乱用

20歳未満の者の喫煙、飲酒は、「[二十歳未満ノ者ノ喫煙ノ禁止ニ関スル法律](#)」及び「[二十歳未満ノ者ノ飲酒ノ禁止ニ関スル法律](#)」によって禁止されています。2022年4月から成年年齢が18歳に引き下げられましたが、健康被害防止及び非行防止の観点から喫煙や飲酒が可能な年齢は20歳以上に維持されています。この2つの法は、20歳未満の者の保護が目的であるため本人への罰則はありません。しかし、親権者や監督する立場にある者が、20歳未満の者の喫煙・飲酒を放置したり、販売者が販売したりした場合は処罰の対象となります。

一方で、薬物乱用については、年齢にかかわらず「[覚醒剤取締法](#)」、「[大麻取締法](#)」

⁶⁵ https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shugaku/detail/1418962.htm

「**麻薬及び向精神薬取締法**」等の法律で禁止された行為です。薬物乱用は、心身が発達途上にある児童生徒にとって深刻な健康影響を及ぼすほか、家族や友人との関係の崩壊、自身の犯罪行為の拡大など深刻な心理社会的影響を及ぼします。特に大麻乱用を中心に若年層への薬物乱用の拡大が懸念されており、喫煙や飲酒も含め、自身や周囲の人間、引いては社会秩序の崩壊へと繋がりうる非行としてしっかりと受け止めて対応することが求められます。

6.5.1 喫煙、飲酒、薬物乱用の現状

(1) 喫煙

未成年の喫煙は、次のステップとなる薬物乱用への入り口（ゲートウェイ）となりやすいことから「ゲートウェイドラッグ」とも呼ばれています。日本は、「**たばこ規制に関する世界保健機関枠組条約**」の締約国です。喫煙が生活習慣病などの健康影響が明らかとなっており、喫煙対策に関する社会環境の整備が進められています。

中・高校生の喫煙は減少傾向が続いていますが、電子たばこ等の経験者が見られます。ニコチンを含まない電子たばこであっても、煙吸引の練習となり、たばこ使用につながる事が指摘されます。また、望まない受動喫煙の防止を図るため、健康増進法が2018年7月に一部改正され、学校、病院、行政施設などは敷地内禁煙、オフィス、事務所、飲食店などは原則屋内禁煙となりました（2020年4月1日より全面施行）。受動喫煙によって、周囲の人の健康に影響が出ることを教えることが重要です。

(2) 飲酒

未成年の飲酒も、他の薬物乱用へとつながるゲートウェイドラッグとされています。2013年に「**アルコール健康障害対策基本法**」が成立し、学校を含むさまざまな場において、アルコール関連問題に関する知識の普及を図ることが求められています。また、酒類と外観、味、香りなどを似せたノンアルコール飲料が20歳以上を対象として販売されていますが、20歳未満の飲用経験者が見られ、酒類を飲むきっかけとなり得ると指摘されています。

(3) 薬物乱用

薬物乱用については、従来、青少年による有機溶剤（シンナー等）の乱用が大きな問題となっていました。一方で大麻の未成年検挙者数は2012年以降増加が続き、近年の大麻乱用検挙者の半数が20歳代以下で占められており、児童生徒への薬物乱用防止教育の重要性がうかがえます。

6.5.2 喫煙、飲酒、薬物乱用防止に関する指導

児童生徒の喫煙、飲酒、薬物乱用は、心身ともに健康な国民の育成をめざす上で見逃すことのできない重要な問題です。そのため学校は適切に未然防止教育を行うことが基本であり、依存性薬物を使用するきっかけそのものを除いたり、各個人がきっかけとなる誘因を避けたり、あるいは拒絶したりすることができるようになることを目標として指導を行います。

薬物乱用に関与させないために、薬物乱用の有害性や危険性に関して正しい知識を学ばせます。また、自己コントロールや規範意識を養い、ストレスに対処する術を学ばせ、学業・スポーツ等の向社会的活動に従事させたり、望ましい友人関係を築いたりすることが大切です。

また、身近な人たちの薬物乱用や、薬物を勧められるといった環境要因に対しても、しっかりと拒否できるような自己主張能力、状況を予測して判断したり、必要な助けを求めたりするといった適切な意思決定、ソーシャルサポートを求められる対人関係を築く力など、総合的なスキルが求められます。これらのスキルを育む上では、自らの能力や価値を信じる自尊心がベースにあるため、自尊心を高めることが重要です。

また、薬物乱用などの行為の減少につながる特性として、誠実性が指摘されます。誠実性は、①社会の行動規範に従う傾向（社会的責任、道徳）、②目標志向的姿勢（勤勉さ）、③満足の遅延（自己コントロール）からなります。薬物乱用の一次予防としては、児童生徒各個人の自尊心の上に誠実性を育む指導を行うことが、自らの健康を害する危険行為の減少につながります。

なお、喫煙、飲酒、薬物乱用と健康に関する内容は、学習指導要領において、小学校では体育科保健領域、中学校では保健体育科保健分野、高等学校では保健体育科科目保健において発達の段階に応じて盛り込まれています⁶⁶。

⁶⁶ 学習指導要領に記載されている主な内容は以下のとおり。

6.5.3 喫煙、飲酒、薬物乱用に関する生徒指導

喫煙、飲酒、薬物乱用などの問題については、早期発見・早期対応のための指導を充実させることが大切であり、次の点に留意する必要があります。

- ・喫煙、飲酒、薬物乱用から児童生徒を守るための方針や対策などが校長の責任の下に適切に決定され、それが全教員に周知徹底され、共通理解が図られていること。
- ・喫煙、飲酒、薬物乱用などの行為に対する方針や具体的な指導方法などについて、保護者に周知徹底を図り、保護者の協力が得られるようにすること。
- ・児童生徒からの喫煙、飲酒、薬物乱用などに関する悩み等を積極的に受け止めることができるように、教育相談体制が確立されていること。
- ・喫煙、飲酒、薬物乱用などの問題が起きたときに、速やかに適切に対応することができるように指導方針及び体制が確立されていること。

6.5.4 警察や医療機関などの関係機関との連携

喫煙や飲酒の問題は、好奇心や友人からの誘いなど一時的な行為にとどまっている場合と常習化するなどの場合とでは対応が異なります。比較的短期間であっても未成年の喫煙や飲酒は健康の大きなリスク要因になることを理解させるため、関係機関と連携しながら、丁寧な指導が必要になります。他方で、常習化している、またはその恐れがある場合は、特に関係機関との連携が重要であり、警察による相談等、福祉・医療機関による対応も考慮する必要があります。

薬物乱用の問題は、乱用に至る背景を考えるとともに、健康被害というだけでなく、法令違反という観点も含めた対応が必要です。また、犯罪組織などによる薬物の供給が背景

小学校	喫煙、飲酒、薬物乱用などの行為は、健康を損なう原因となること。
中学校	喫煙、飲酒、薬物乱用などの行為は、心身に様々な影響を与え、健康を損なう原因となること。また、これらの行為には、個人の心理状態や人間関係、社会環境が影響することから、それぞれの要因に適切に対処する必要があること。
高等学校	喫煙と飲酒は、生活習慣病の要因になること。また、薬物乱用は、心身の健康や社会に深刻な影響を与えることから行ってはならないこと。それらの対策には、個人や社会環境への対策が必要であること。

にある場合もあり、本人や家族、学校だけで解決することは極めて困難です。こうした場合、関係機関による専門的な対応が必要であることから、警察の少年部門や精神保健福祉センター等に速やかに相談するなどの連携が必要です。

第7章 児童虐待

留意点

児童虐待について、虐待行為の発生を防ぐだけでなく、虐待を受けた経験が後に被害児童生徒の人生に多大な悪影響を及ぼすことがあり得ることから、児童虐待を防ぐことにとどまらず、自立を支援することまでが目的となります。児童虐待の問題に関して、児童虐待を発見する上で日々児童生徒と接する教職員の役割は極めて大きく、少しでも身体的虐待・性的虐待・ネグレクト・心理的虐待と疑われるような点に気づいた時には速やかに通告し、福祉や医療、司法などの関係機関と適切に連携して対応することが必要です。また、児童虐待と連続性をもつ、要保護児童や要支援児童、ヤングケアラーなどについても留意し、児童虐待へと発展させないという取り組みも求められます。

7.1 「児童福祉法」「児童虐待の防止等に関する法律」等

7.1.1 「児童虐待防止法」成立までの経緯

「**児童福祉法**」（以下「児福法」という。）は、すべての児童の健全な育成を保障しようとする理念の下に1947年に成立しました。児福法は児童虐待への対応を含んでいましたが、児童虐待の定義は規定されておらず、非行などもあわせた要保護児童という定義でくられていました。

平成になり、児童相談所の対応した虐待相談件数が公表されるようになりました。その初年である1990年の虐待相談対応件数は1,101件でしたが、2000年には17,725件まで急増し、発見から対応まで考えると児福法だけでは対応が困難であるということから、同年に「**児童虐待の防止等に関する法律**」（以下「児童虐待防止法」という。）が制定されました。この法律では、児童虐待の定義なども示されていますが、児福法と一体的に運用されることで児童虐待への対応を向上させるものであり、児童虐待への取組には、この両法の理解が求められることとなります。

7.1.2 児童虐待の定義

児童虐待の定義は児童虐待防止法に定められていて、保護者⁶⁷による、次の4種類の行為をいいます。

(1) 身体的虐待

「児童の身体に外傷が生じ、又は生じるおそれのある暴行を加えること」と規定され、生じるおそれのある暴行、つまりまだ外傷のないものを含むため、けがの有無とは別に、暴行の可能性の有無で判断することが必要です。

(2) 性的虐待

「児童にわいせつな行為をすること又は児童をしてわいせつな行為をさせること」と規定され、子供を児童ポルノの被写体にすることなども含みます。

(3) ネグレクト

「児童の心身の正常な発達を妨げるような著しい減食又は長時間の放置、保護者以外の同居人による前二号又は次号に掲げる行為と同様の行為の放置その他の保護者としての監護を著しく怠ること」と規定され、きょうだいなど同居人が行う暴力などの虐待行為を保護者が止めないことや、自宅に子供だけを残して長期の外出することなども該当することになります。

(4) 心理的虐待

「児童に対する著しい暴言又は著しく拒絶的な対応、児童が同居する家庭における配偶者に対する暴力その他の児童に著しい心理的外傷を与える言動を行うこと」と規定され、家庭に配偶者間の暴力、つまりDV (Domestic Violence) がある場合などが例示され、その他子供の心の傷になるものが広く含まれます。

⁶⁷ 親権を行う者、未成年後見人その他の者で、児童を現に監護するもの(「児童虐待の防止に等に関する法律」第2条)

7.1.3 学校に求められる役割

児童虐待防止法は、学校の役割として以下のことを定めています。

- ・虐待の早期発見に努めること（努力義務）
- ・虐待を受けたと思われる子供について、市町村（虐待対応担当課）や児童相談所等へ通告すること（義務）
- ・虐待の予防・防止や虐待を受けた子供の保護・自立支援に関し、関係機関への協力を行うこと（努力義務）
- ・虐待防止のための子供及び保護者への啓発に努めること（努力義務）
- ・児童相談所や市町村（虐待対応担当課）などから虐待に係る子供又は保護者その他の関係者に関する資料又は情報の提供を求められた場合、必要な範囲で提供することができること

7.1.4 福祉による児童虐待への介入と支援

相談や通告を受けた児童相談所や市町村は、速やかに子供の安全を確認し、子供や家族の状況などについて調査を行います。市町村は、自身で支援することで対応できると判断すれば、在宅での支援を継続して行います。しかし、リスクが高く、子供を保護者から分離することが必要だと考えた場合等は、児童相談所に送致することになります。市町村には、子供を直接保護したり、施設等に措置したりする権限がないためです。

児童相談所は、直接児童相談所に通告された事例もあわせて、あらためて分離の必要があるかを検討し、必要に応じて分離しますが、その割合は児童虐待相談全体の数パーセントで、多くの場合は在宅で対応されています。

分離を選択した場合は、まず一時保護所等で一時保護されるのが通例で、その後必要に応じて施設や里親に措置されます。長期にわたって分離がなされる場合は、親権者の同意があることが前提ですが、親権者が反対している場合には家庭裁判所の承認を得て、施設等に措置することができます。そのため家庭裁判所の判断では、虐待を受けた状況や子供本人が最初にどのように説明したかなどの記録が、非常に重要な判断材料になります。そのような情報に最初に接するのが学校ということが少なくないため、学校での証拠や記録が非常に重要になります。

一方、在宅援助の基本は、「要保護児童対策地域協議会」という市町村等のネットワークを活用した、機関連携によるチーム支援です。虐待が生じる家族は、医療、教育、福祉など多様な問題が複合していることが多いため、一つの機関だけの援助で、しかも短期間で改善することは困難です。しかし多機関で連携するには、個人情報や守秘義務などが課題となることがあり、この問題を解決するために児福法により設置されるのが要保護児童対策地域協議会です。

7.2 学校の体制

7.2.1 児童虐待対応のねらい

児童虐待について、児童生徒の命が奪われることも当然問題ですが、それだけではなく、心身の成長や行動面に大きな影響を与え、人格面でも問題を残すなど、人生全般に大きな問題を残しやすいことが分かっています。そこで学校は、虐待を可能な限り早く発見して、関係機関と連携して対応することが求められています。そのためには、虐待の定義やその影響、対応の仕組みなど虐待に関する正確な知識を持つことが大切です。

特に児童虐待は、保護者の根深い課題から生じ、その課題が児童生徒に深刻な傷として受け継がれることが大きな問題とされています。家庭内に配偶者暴力がある場合では、本人がけがをするわけではないのに児童虐待と認定されるように、けがなどの目立った症状がなくとも、その児童生徒の心に傷が残されている可能性があります。したがって、児童生徒にとって、今後どのような問題を生じさせるかを念頭においた支援を考える必要があります。少年院や児童自立支援施設に入所する子供の多くが、児童虐待を受けた過去を持つことが明らかになっています。また、成人して後までの精神や身体の健康をむしばみ、犯罪のリスクも高めるといった研究が増えています。児童虐待への対応とは、このような児童虐待を受けた児童生徒の将来のリスクを下げるため、先手をうって支援しようとするものです。

7.2.2 校内でなすべきこと

児童虐待について、教職員はまず、**学校現場における虐待防止に関する研修教材**などを

活用して、児童虐待に関する正確な知識と適切な対応を理解する必要があり、研修の事例を通じた知識、スキルの確認などが求められます。

学校は、教職員が児童虐待の疑いのある事例に接した場合は、速やかに適切な機関を選択して通告する必要があるため、それができる体制を普段から整えておく必要があります。

また校内での、組織的なアセスメントに基づいた、児童生徒への支援と保護者への対応、要保護児童対策地域協議会などを活用した関係機関の連携や個別ケース検討会議への参加、情報の共有などのため、SCやSSWの専門性も生かした校内体制を用意する必要があります。加えて、児童虐待は事実に関する証拠や経過の記録等が重要であり、当該家庭状況等に関わる個人情報漏洩などに留意する必要があるため、記録等の管理体制を明確にしておくことも大切です。

7.3 児童虐待の未然防止・早期発見・早期対応

7.3.1 児童虐待の未然防止

児童虐待防止法では、学校等は児童及び保護者に対して、児童虐待の防止のための教育又は啓発に努めなければならないと規定しており、その実施と内容の充実が求められます。児童に対しては、児童虐待の定義や、つらいときには相談するように、また相談窓口の紹介なども必要になります。一方、保護者に対しては、児童虐待が子供の将来に大きなマイナスになることや、子育てに不安や悩みがあるときは積極的に相談するように伝え、同時に、次に示す親権者の体罰の禁止規定についても知らせることが必要です。

7.3.2 親権者等による体罰の禁止規定

親権者には民法により懲戒権が認められていますが、体罰が認められるかについては従来から議論がありました。そのため、しつけのための体罰や、愛のムチということが容認される風潮も一部に見られました。しかし、近年の児童虐待に関する研究、特に脳の機能への影響などに関する研究の成果などから、幼少期の体罰や不適切な養育が、想像以上に子供に悪影響を及ぼすことが明らかにされてきました。そこで、2020年に施行された児童

虐待防止法の改正により、親権者等による体罰禁止が法定化⁶⁸されました。

現行法では、

- ・ 児童の親権を行う者は、児童のしつけに際して、体罰を加えることその他監護及び教育に必要な範囲を超える行為により当該児童を懲戒してはならず、当該児童の親権の適切な行使に配慮しなければならない。
- ・ 児童の親権を行う者は、児童虐待に係る暴行罪、傷害罪その他の犯罪について、親権者であることを理由として、その責任を免れることはできない。

ということが規定され、子供におこなった暴力も犯罪として扱われます。

これを受け、2020年2月に厚生労働省は、体罰の範囲やその禁止に関する考え方等について解説した「**体罰等によらない子育てのために ～みんなで育児を支える社会に～**」を取りまとめ体罰の例として、以下のように示しました。

(体罰の例)

- ・ 言葉で3回注意したけど言うことを聞かないので、頬を叩いた
- ・ 大切なものにいたずらをしたので、長時間正座をさせた
- ・ 友達を殴ってケガをさせたので、同じように子どもを殴った
- ・ 他人のものを取ったので、お尻を叩いた
- ・ 宿題をしなかったので、夕ご飯を与えなかった
- ・ 掃除をしないので、雑巾を顔に押しつけた

7.4 児童虐待の発見

7.4.1 児童虐待の影響

学校が児童虐待を受けている児童生徒を把握するには、近隣住民や同級生等が伝えてくれる場合もあれば、児童生徒本人が直接訴えたり、アンケートに書いたりするなどの場合

⁶⁸ たとえしつけのためだと親が思っても、身体に、何らかの苦痛を引き起こし、又は不快感を意図的にもたらす行為（罰）である場合は、どんなに軽いものであっても体罰に該当します。加えて、子どもをけなしたり、辱めたり、笑いものにするような言動は、子どもの心を傷つける行為で子どもの権利を侵害します。

もあります。このような場合は、その情報を吟味して、児童虐待の可能性があれば、通告につなげることとなります。しかし、児童生徒の在籍する学校の強みは、言動から児童虐待の存在を推測することができるという点です。もっともそれを可能にするには、虐待を受けた子供が示す特徴について、理解していることが必要です。

児童虐待を受けた児童生徒の特徴として、厚生労働省の「**子ども虐待対応の手引き**」は次のように紹介しています。

子ども虐待は、子どもに対するもっとも重大な権利侵害である。虐待の影響は、虐待を受けていた期間、虐待の態様、子どもの年齢や性格等によりさまざまだが、以下のようにいくつか共通した特徴が見られる。

(1) 身体的影響

打撲、切創、熱傷など外から見てわかる傷、骨折、鼓膜穿孔、頭蓋内出血などの外から見えない傷、栄養障害や体重増加不良、低身長などが見られる。愛情不足により成長ホルモンが抑えられた結果、成長不全を呈することもある。身体的虐待が重篤な場合には、死に至ったり重い障害が残る可能性がある。

(2) 知的発達面への影響

落ち着いて学習に向かうことができなかつたり、学校への登校もままならない場合がある。もともとの能力に比しても知的な発達が十分に得られないことがある。また、虐待する養育者は子どもの知的発達にとって必要なやりとりを行わなかつたり、逆に年齢や発達レベルにそぐわない過大な要求をする場合があり、その結果として子どもの知的発達を阻害する。

(3) 心理的影響

対人関係の障害（他人を信頼することができない）、低い自己評価、行動コントロールの問題（暴力的、攻撃的、衝動的）、多動（落ち着きがない）、心的外傷後ストレス障害、偽成熟性（大人びた行動）、精神的症状（解離など）。

表7-1 子ども虐待の手引き（抜粋）

特に、生徒指導上の課題としてしばしば見られる児童虐待の影響には、小学校低学年か

らの窃盗や激しい暴力、家出、いじめの加害の繰り返し、薬物などの依存、自傷行為や摂食障害、自殺企図などがあります。また、それらの症状は思春期に増悪しやすく、加えて何度指導や治療をしても改善が難しいのも特徴です。生徒指導上の課題で苦慮する児童生徒には、児童虐待を受けた者が含まれている可能性があります。

そのため、これらの行動に気づいた場合、その背景に虐待が潜んでいないかを積極的に見つけ出すことが必要となります。このような視点について、児童虐待防止法は、学校や児童福祉施設等の団体や、学校の教職員、児童福祉施設の職員、医師等は、児童虐待を発見しやすい立場にあることを自覚し、児童虐待の早期発見に努めなければならないと定めています。つまり、学校関係者は、児童虐待を早期に発見する義務を負っていると自覚し、努力することが求められているのです。

このように、学校は、児童生徒の日常の様子や、家庭や地域からの様々な情報から、積極的に児童虐待を発見し対応することに努めることが必要です。そのため、「[学校教育委員会等向け虐待対応の手引き](#)」のチェックリストの活用などが有効です。

7.4.2 児童虐待に類似する枠組み

児童虐待に類似した、あるいはその周辺を指す言葉として、マルトリートメント、ヤングケアラー（→[13.4 家庭的状況](#)）、要保護児童、要支援児童などがあります。これらは、いずれも不適切あるいはリスクのある養育状態であることを指しており、放置すれば児童虐待の影響と同様の課題を生じさせる可能性があり、支援が必要です。

マルトリートメントは、避けなければならない養育や、不適切な養育を意味し、欧米においてよく用いられ、日本では厳密な定義はありませんが、医療関係者が用いることが多い概念です。一般には児童虐待とほとんど同じ意味ですが、マルトリートメントの方が、児童虐待よりも程度の軽い不適切養育を含む、広い意味で用いられる場合もあります。

要保護児童は、要保護児童対策地域協議会の名称に含まれるもので、児福法で「保護者のない児童又は保護者に監護させることが不相当であると認められる児童」と規定され、この中に児童虐待と非行が含まれます。要保護児童を発見した場合にも、児福法第25条の規定により、児童虐待と同様に、発見者には通告の義務が生じます。

これら児童虐待に類似する枠組みには、児童虐待との境界がわかりにくく、また重なる

部分が生じることもあるため、虐待か否かということでは、どちらともとれる場合があります。通告の義務など制度的に一番厳格な対応が求められているのが児童虐待ですので、児童虐待か否かで迷う場合は、積極的に児童虐待として通告する姿勢が大切です。（→第13章 多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導）

7.5 児童虐待の通告

7.5.1 児童虐待防止法による通告

通告は、学校の児童虐待対応において、教育と福祉をつなぎ、社会的支援システムが動き出すための重要な部分です。しかし、通告の判断に悩むことも多く、また通告が遅れたことで社会問題となる場合もあるため、特に正確な理解が必要になります。

「児童虐待防止法」第6条⁶⁹第1項にある「児童虐待を受けたと思われる児童を発見した者は、速やかに」ということは、発見者が虐待だと思えば十分であり、早急に対応することが求められています。児童生徒本人や関係者に対して、学校などが児童虐待の内容の詳細について確認のためいろいろ聞くことは極力避けるべきだと考えられています。その理由は大きく二つあり、一つ目は、子供にいろいろ聞くことで、子供は虐待のつらい記憶を呼び覚まされ、そのことが子供を再び傷つけ、回復に悪影響を与える可能性が生じるからです。二つ目は、児童虐待の有無を争う事例が増え、例えば保護者からの分離を行うために一時保護や施設入所などを行う際に、親権者が反対するので家庭裁判所で審判する場合や、保護者の虐待行為を犯罪として起訴する場合などが考えられます。これらの場面では、初期に子供自身がどのように語っていたかということが重要となりますが、子供に対して教師など影響力のある者が質問を行ったことが不適切とされたり、質問内容が誘導ととられ法的に問題になるなどが考えられます。そのようなことを避けるため、児童相談

⁶⁹ 「児童虐待防止法」第6条

- 1 児童虐待を受けたと思われる児童を発見した者は、速やかに、これを市町村、都道府県の設置する福祉事務所若しくは児童相談所又は児童委員を介して市町村、都道府県の設置する福祉事務所若しくは児童相談所に通告しなければならない。
- 2 前項の規定による通告は、児童福祉法第二十五条第一項の規定による通告とみなして、同法の規定を適用する。
- 3 刑法の秘密漏示罪の規定その他の守秘義務に関する法律の規定は、第一項の規定による通告をする義務の遵守を妨げるものと解釈してはならない。

所や警察などの司法機関では、事実の適切な確認のため、代表者聴取（あるいは協同面接）と呼ばれる、暗示や誘導を避けた聴取手法を用いた聴取を、できる限り早期に実施するという実務が広がりつつあります。このように専門性が必要な繊細な事実の聴取について、学校が根掘り葉掘り先に聞いてしまうということが、かえって子供を傷つけ、子供を法的に守られなくすることにつながる可能性があるということに留意しなければなりません。そのため、傷の理由を聞く場合には、「その傷はどうしたの」と、虐待であることや加害者を特定しない聞き方にとどめ、速やかに通告するということを、学校の基本姿勢とすることが必要です。この点では、少年非行の聴取の方法が参考になります。（→6.3.2 児童生徒からの聴き取り）

なお、学校が通告をためらう中には、たいしたけがではないとか、すでにあざなどが消えているなどの場合があり、そこで次に何かあったら通告しようと思いついて先延ばしにしてしまう例も見られます。この考え方の問題点は、児童虐待防止の意味を誤解し、過去に起こった虐待について対応することだと考えていることにあります。もちろん、過去の虐待のトラウマへの対応も大切ですが、児童虐待防止はあくまで防止として、今後起こらないように最善の手を打つということを目的とします。そのため、次に虐待を起こさせないためにどう支援するかが大切であり、そのリスクがあれば通告を行うべきであって、次を待つことはあり得ないのです。

通告を児童相談所にするか市町村にするかということについて、法律上の規定はありません。日常の連携や児童生徒の保護緊急性なども考慮しつつ、通告者がいずれかを判断すればよいとされています。学校・教育委員会等向け虐待対応の手引きでは、通告の判断に迷った場合や緊急でない場合は、市町村（虐待対応担当課）に連絡することになりますが、重篤と思われる場合は児童相談所に通告することとされています。

児童虐待法第6条第2項では、児童虐待通告は、児福法の要保護児童の通告として扱われること、第3項で通告は、公務員などの守秘義務に優先することが、明記されています。

なお、通告したことを保護者などに知られると困ると悩む場合もあると思われませんが、通告を受理した機関は、その通告した者を特定させるものを漏らしてはならないと定められていて、通告をためらう必要はありません。

通告元をあかさない扱いについては、「児童虐待防止対策に係る学校等及びその設置者と市町村・児童相談所との連携の強化について」を参照してください。

7.5.2 通告と同時に行う配慮

通告を行った場合は、同時に学校の設置者である教育委員会等に報告します。

また、通告にかかわる様々ことについて、後日の資料となるように記録しておく必要があります。たとえば、傷があるなら、症状や大きさがわかるように写真を撮る、あるいはイラストを残す。児童生徒の発言内容は、要約せずにそのままを書き残すなどです。

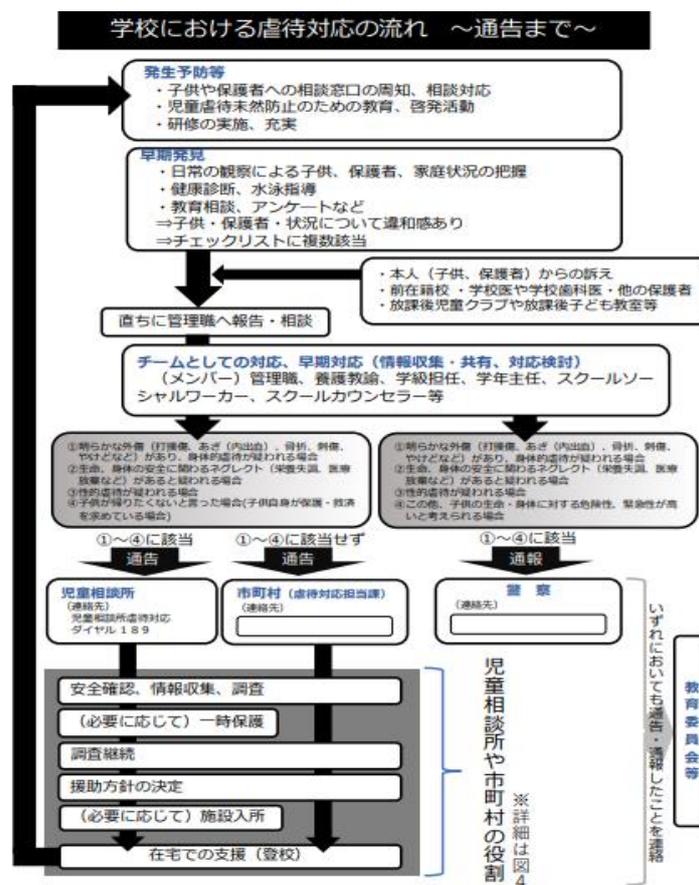


図7.2 学校における虐待台頭の流れ ～通告まで～

※学校・教育委員会等向け虐待対応の手引きより抜粋

7.6 関係機関の連携

7.6.1 虐待対応に関する校内体制とアセスメント

関係機関の連携を効果的なものにするためには、校内のチーム体制の充実が不可欠です。児童生徒の見守りと、状況の変化への対応、保護者への対応など学校が組織として取り組むべきことが多く、そのため図7-3のような、校内専門職も交えた体制を確立することが有効です。また、児童虐待の再発や虐待の影響から生じる様々な課題については、予防も含めた有効な対応をとるため、学校内および関係機関を交えた丁寧なアセスメントにより、常に適切な支援を行うことが求められます。

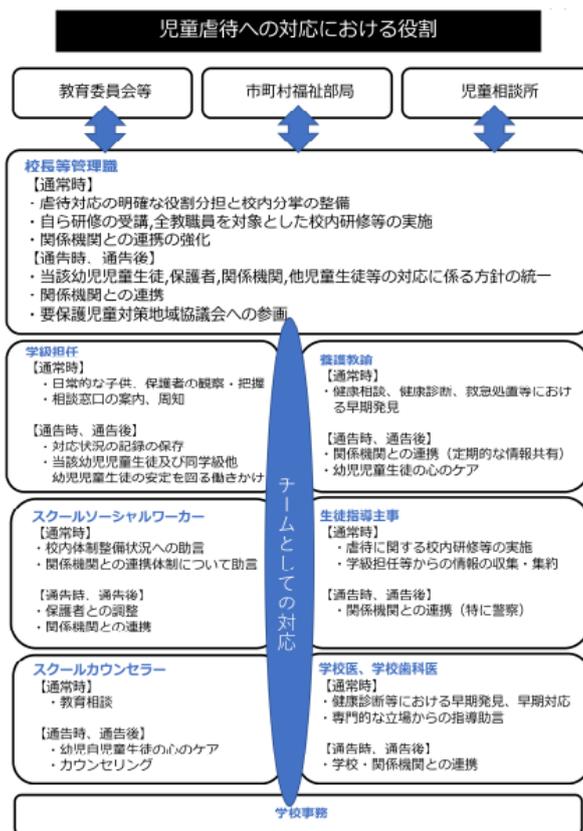


図7-3 児童虐待への対応における役割

※学校・教育委員会等向け虐待対応の手引きより抜粋

7.6.2 児童虐待についての関係機関との連携

児童相談所や市町村（虐待対応担当課）が児童虐待を担当する際は、そのいずれが主担当機関になるかを明らかにすることとされています。そのため、学校はその事例の主担当機関と連携して、子供と家族の支援に関わることとなります。その基本のネットワークが市町村等における要保護児童対策地域協議会（要対協）です。この要対協の活用により、

法律上の守秘義務が課され、子供の最善の利益を優先した、関係機関との情報交換と協議を行うことができます。

学校は、要保護児童対策協議会の構成員であるかどうかを把握し、構成員であるならばメンバーとして参画し、そうでない場合でも、協議や情報提供に協力することで、児童生徒の虐待などの支援に協力します⁷⁰。

7.6.3 関係機関との情報提供

児童虐待防止法第5条は、児童虐待の防止並びに児童虐待を受けた児童の保護及び自立の支援に関する国及び地方公共団体の施策に協力するよう努めなければならないと定めていて、守秘義務の懸念が生じる場合でも、この施策に協力するよう努める義務の遵守を妨げるものと解釈してはならない、と定めています。

また、要保護児童地域対策協議会管理ケースなど関係機関との情報提供については、「学校、保育所、認定こども園及び認可外保育施設等から市町村又は児童相談所への定期的な情報提供について」に基づき、概ね月に1回を標準とした定期的に、対象の児童生徒の出欠状況や欠席理由等を、学校から市町村又は児童相談所へ定期的に情報提供を行うことになっています。

なお、この通知では、

- ・当該児童生徒に、不自然な外傷、理由不明の欠席が続く、虐待の証言が得られた、帰宅を嫌がる、家庭環境の変化など、新たな児童虐待の兆候や状況の変化等を把握した時は、定期的な情報提供の期日を待つことなく、市町村又は児童相談所へ情報提供又は通告すること
- ・保護者等から要保護児童等が学校等を欠席する旨の連絡があるなど、欠席の理由について説明を受けている場合であっても、その理由の如何にかかわらず、休業日を除き引き続き7日以上欠席した場合には、定期的な情報提供の期日を待つことなく、速やかに市町村又は児童相談所に情報提供すること

が求められています。

⁷⁰ 「児童虐待防止対策に係る学校等及びその設置者と市町村・児童相談所との連携の強化について」（平成31年2月28日付け、内閣府子ども・子育て本部統括官、文部科学省総合教育局制作局長、文部科学省初等中等教育局長、文部科学省高等教育局長、厚生労働省子ども家庭局長、厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部長通知）

なお、このような情報提供を受けた市町村や児童相談所は、その学校等から更に詳しく事情を聞き、組織的に評価した上で、状況確認、主担当機関の確認、援助方針の見直し等を行うとともに、適切に警察と情報共有することとされています。そのため、学校は常に、福祉機関の援助方針を確認し、学校として組織的に取り組む対応を確認、向上させる必要があります。また保護され施設等に措置された社会的養護下にある児童生徒への支援についても配慮する必要があります。（→13.4.6 社会的養護の対象である児童生徒）

第8章 自殺

留意点

自殺予防教育の目標は、児童生徒が「心の危機に気づく力」と「援助希求的態度（相談する力）」を身につけることの二点です。生徒指導の観点から自殺予防を捉えると、「命の教育」は発達支持的生徒指導として、「SOSの出し方に関する教育を包含した自殺予防教育」は全ての児童生徒を対象とする課題予防的生徒指導として位置づけることができます。さらに、自殺の危険が高まった児童生徒に早期に気づき、適切に関わる課題予防的生徒指導、危機介入により水際で自殺を防ぐ課題解決的生徒指導から、学校における自殺予防は成り立ちます。これらの取組を進めるために、教職員一人ひとりの児童生徒の心の危機の叫びを受けとめる力の向上と学校内外の連携に基づく自殺予防のための組織的な指導・相談体制の拡充を図ることが喫緊の課題です。

8.1 「自殺対策基本法」等

8.1.1 「自殺対策基本法」の成立と改正までの経緯

日本の年間自殺者総数が1998年に急増し、その後も自殺者数3万人台が続くという深刻な状況に直面し、2006年に「**自殺対策基本法**」が制定され、自殺予防は社会全体で取り組むべき課題であると明確に位置づけられました。中高年のうつ病対策を中心に様々な取組が進められた結果、自殺者数は減少に転じ、2012年まで3万人を超え続けてきた自殺者数が2020年代に入る頃には、もう少しで2万人を切るまでになりました。

しかし、全体の自殺者数が減少している中で、10代の自殺者数は増加傾向を示しています。小・中・高校生を足し合わせた自殺者数は、2010年代以降年間300人から400人の間で推移していますが、2020年には499人と過去最多となりました。また、10代の死因の第1位が自殺なのは先進7カ国の中で日本のみとなっています。

このような状況のなかで、2016年に自殺対策基本法が改正され、若い世代への自殺対策

が喫緊の課題であるという認識から、[同法第17条第3項⁷¹](#)に基づき、学校は心の健康の保持に係る教育又は啓発等を行うよう努めるものとされました。さらに、同法改正の趣旨や児童生徒の自殺の実態を踏まえて2017年に改正された「[自殺総合対策大綱](#)」においては、社会に出てから直面する可能性のある様々な困難やストレスへの対処方法を身に付けるための教育（「SOSの出し方に関する教育」）等の推進が求められ、各学校が自殺予防教育に取り組むことが努力義務として課せられました。

8.1.2 法の下での学校における自殺予防の取組

自殺対策基本法の制定を受け、文部科学省も2009年に児童生徒の自殺予防全般に関する基本的事項をまとめた『[教師が知っておきたい子どもの自殺予防](#)』の冊子を全国の学校に配布するとともに、その概要版のリーフレットを全国の教職員に配布しました。2014年には、児童生徒を直接対象とする自殺予防教育の具体化を目指して『[子供に伝えたい自殺予防—学校における自殺予防教育導入の手引—](#)』を発出しています。

児童生徒の深刻な自殺の実態と国の施策の動向を踏まえたとき、自殺の危険の高い児童生徒への個別的支援と併せて、生涯にわたる精神保健の観点から全ての児童生徒を対象にした「自殺予防教育」に取り組むことが、各学校に求められています。児童生徒が「未来を生き抜く力」を身につけるように働きかける、「命の教育」などの発達支持的生徒指導、危機にある児童生徒に気づき、関わる課題予防的生徒指導や水際で自殺を防ぐ課題解決的生徒指導を総合的に推進することが重要な課題となっています。

8.2 自殺予防のための組織体制と支援の方向性

8.2.1 自殺予防のための教育相談体制

⁷¹ 自殺対策基本法第17条第3項、「学校は、当該学校に在籍する児童、生徒等の保護者、地域住民その他の関係者との連携を図りつつ、当該学校に在籍する児童、生徒等に対し、各人がかけがえのない個人として共に尊重し合いながら生きていくことについての意識の涵養等に資する教育又は啓発、困難な事態、強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方を身に付ける等のための教育又は啓発その他当該学校に在籍する児童、生徒等の心の健康の保持に係る教育又は啓発を行うよう努めるものとする。」

自殺は、専門家といえども一人で抱えることができないほど重く、かつ困難な問題です。きめ細かな継続的支援を可能にするには、校内の教育相談体制を基盤に、専門機関の協力を得ながら、全教職員が自殺予防に組織的に取り組むことが必要です。そのためには、校内研修会などを通じて教職員間の共通理解を図るとともに、実効的に機能する教育相談体制を築くことが求められます。

具体的には、第一に、生徒指導部や教育相談部（教育相談係）など、児童生徒が課題や悩みを抱えた時に対応するための既存の組織を自殺予防の視点から見直し、教育相談機能の活性化を図る必要があります。第二に、教育相談主任（教育相談コーディネーター）と養護教諭を構成メンバーの核として位置づけ、各学年や生徒指導部などの他の分掌と連携した体制作りを目指すことが望まれます。その際、次の点に留意する必要があります。

(1) 教育相談主任と養護教諭との連携を密接にする

教育相談主任と養護教諭とが相談体制の中核となって、児童生徒の生活状況や心身に関する問題についての理解を深め、自殺の危険の高い生徒をスクリーニングします。また、生徒指導部や学校保健委員会と合同で「生活アンケート」などを実施し、児童生徒が抱える問題点の共通理解を深めることも大切です。

(2) 教育相談部（教育相談係）と生徒指導部の連携を図る

非行や暴力行為などの問題行動の裏側に自殺の危険が潜んでいることも少なくありません。生徒指導部と教育相談部（教育相談係）が密接に連携して情報を共有し、そのような児童生徒にも積極的に関わっていく必要があります。

(3) カウンセリングルームや保健室の日常的活用を進める

児童生徒と最も距離の近い学級・HR担任と教育相談主任、養護教諭、SCやSSWが日常的に協力し合って課題解決に取り組む姿勢を保持します。学級・HR担任は児童生徒の言動の変化に気づいた時点で情報を共有し、連携しながら対応にあたります。そのためには、保健室やカウンセリングルームを密室にせず、児童生徒にも教職員にも開かれた場にしておくことが大切です。

(4) 情報を共有して協働的な指導・援助体制を築く

問題を学校全体に投げかけ、情報を交換し、学校をあげて解決に取り組んでいくことが重要です。自殺の危険の高い児童生徒を担任一人で抱え込むのではなく、チームで組織的に対応することによってはじめて、安全で丁寧な関わりが可能になります。その際、面談やアンケート、家庭訪問や小中高間連携会などで得られた情報を十分に活用しながら支援にあたります。

8.2.2 自殺のリスクマネジメント・クライシスマネジメントのための校内体制

児童生徒が自殺を仄めかしたり、深刻な自傷行為に及んだり、遺書のような手紙を残して家出をしたりといった状況は、自殺やその他の重大な危険行為の「予兆」段階であると捉える必要があります。そのときには、教育相談体制の構成メンバーを基盤に、校長をリーダーとする「危機対応チーム」を組織し、危険度に応じた対応を行います（リスクマネジメント）。児童生徒との関わりが密接な学級・HR担任や部活動顧問などを加え、対応の方針や役割分担を確認し、緊密に「報告・連絡・相談」を行うことを心がけます。その際、誰が児童生徒や保護者と直接関わるのが適切なのを見極め、その人を中心としてチームで対応します。平常時に、危機対応のための体制作りや危機対応のマニュアル作りなどを進めておくことが大切です。

実際に自殺や自殺未遂が発生した場合には、学校長のリーダーシップのもと、「危機対応チーム」を中心に、教育委員会や専門家、関係機関のサポートを受けながら、全教職員の力を結集して対応することが必要です（クライシスマネジメント）。校内の「危機対応チーム」を核に、教育委員会、関係機関との連携・協働に基づく「危機管理チーム」を立ち上げ、周囲への心のケアも含む危機管理態勢を速やかに構築します。（→8.3.5 事後対応における心のケア）

8.2.3 児童生徒の自殺の原因・動機と取組の方向性

厚生労働省が警察庁の原因・動機別自殺者数の2009～2018年の10年間の累計をまとめた結果によると、小学生では「親子関係の不和」、「しつけ・叱責」など「家庭問題」の比率が高く、中学生では「学業不振」や「学友との不和」など「学校問題」が5割を超えて

います。高校生も「進路に関する悩み」など「学校問題」が多いことは変わりませんが、うつ病や統合失調症などの精神疾患に関する「健康問題」が、女子を中心に急増する点に特徴が見られます。「学校問題」というと真っ先に「いじめ」が思い浮かびますが、実際には「学業不振」や「進路に関する悩み」などの比率が高いことに留意すべきです。

以上のことから、児童生徒の発達段階に応じた自殺予防の取組を体系的に展開することが求められます。小学生に関しては、家庭への働きかけが不可欠であり、地方自治体や保健所などと連携し、児童のみならず保護者を対象に自殺予防の普及啓発のための研修会などを行うことが必要です。

中学生においては、長期の休み明けに自殺が多く見られることも考えると、環境変化に伴う不安やストレスを軽減できるような能力・態度を身につけらえるような取組を用意し、人間関係の不調や学業不振に起因する不適応を未然に防ぐことが重要です。

高校生に関しては、新しい学習指導要領に盛り込まれた保健体育の「精神疾患の予防と回復」の単元を、自殺予防の観点から「心の健康の保持に係る教育」として位置づけ、保健体育科の教員と養護教諭やSC、校医などが連携して、授業の充実を図ることが望まれます。

8.3 自殺の未然防止・危機対応・事後対応

8.3.1 学校における自殺予防の類型

学校における自殺予防は、大きく3つに分けられます(表8.1)⁷²。自殺を未然に防ぐための日常の教育相談活動や生と死の授業などの「予防活動」(プリベンション)、自殺の危険にいち早く気づき対処する「危機介入」(インターベンション)、不幸にして自殺が起きてしまったときの「事後対応」(ポストベンション)の3段階です。

⁷² 「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」文部科学省(2009)P.14を参考に作成

段階	内容	対象者	学校の対応	具体的な取組例
予防活動 プリベンション	教職員研修	すべての教職員	校内研修会等の実施	教職員向けゲートキーパー研修
	自殺予防教育および児童生徒の心の安定	すべての児童生徒	授業の実施\$OSの出し方に 関する教育を包含した自殺予 防教育の学習および自殺予防 につながる教科等での学習) 日常的な教育相談活動	・自殺予防教育 ・生と死の教育 ・心理教育 ・教育相談週間 ・アンケート など
	保護者への普及啓発	すべての保護者	研修等会等の実施	保護者向けゲートキーパー研修
危機介入 インターベンション	自殺の危険の早期発見 とリスクの軽減	自殺の危険が高いと 考えられる児童生徒	校内危機対応チーム (必要に応じて教育委員会へ の支援要請)	・緊急ケース会議 (アセスメントと対応) ・本人の安全確保とケア
	自殺未遂後の対応	自殺未遂者と影響を 受ける児童生徒	校内危機対応チーム (必要に応じて教育委員会・関 係機関への支援要請)	・緊急ケース会議 ・本人および周囲の 児童生徒へのケア
事後対応 ポストベンション	自殺発生後の危機管理 対応と遺された周囲の 者への心のケア	遺族と影響を受ける 児童生徒・教職員	校内危機対応チーム、 教育委員会、関係機関 による連携・協働(危機 管理態勢の構築)	・危機管理チーム会議 ・ケア会議 ・遺族、周囲の児童生徒、 教職員へのケア ・保護者会

表8.1 学校における自殺予防の3段階

全ての児童生徒を対象にした自殺予防教育は、予防活動に含まれます。危機介入は、自殺企図への対応や自殺未遂直後の処置や心のケアなどを指します。事後対応には、周囲への心のケアと併せて学校危機への対応が含まれます。遺された者へのケアが不十分であると、将来的に自殺の危険を高めたり、最悪の場合には自殺の連鎖を引き起こしたりしてしまふこともあります。この3段階の取組が相互に連動することで、包括的な自殺予防が可能になります。

8.3.2 自殺の心理と自殺予防教育の方向性

自殺は、本人の心理的・身体的・家庭的要因や学業、友人関係などの学校生活上の問題、進路問題、また、社会不安や著名人の自殺の影響などが複雑に絡み合っ心て心の危機が高まったところへ、直接動機となる事柄が引き金となって生じるものと捉えることができます。直接のきっかけが自殺の原因として捉えられがちですが、自殺を理解し、適切な関

わりを行うためには様々な要因が重なった心理的危機に目を向けることが必要です。

自殺に追いつめられたときの心理として、次のようなことが挙げられます⁷³。

- ①強い孤立感：「誰も自分のことなんか考えていない」としか思えなくなり、援助の手が差し伸べられているのに、頑なに自分の殻に閉じこもってしまう。
- ②無価値感：「自分なんか生きていても仕方がない」。虐待を受けるなど、愛される存在として認められた経験が乏しい児童生徒に典型的にみられる感覚。
- ③怒りの感情：自分の辛い状況を受け入れられず、やり場のない気持ちを他者への攻撃性として表す。それが自分自身に向けられると、自殺の危険が高まる。
- ④苦しみが永遠に続くという思いこみ：今抱えている苦しみはどう努力しても解決できないという絶望的な感情に陥る。
- ⑤心理的視野狭窄：問題解決策として自殺以外の選択肢が思い浮かばなくなる。

このような危機的な心理状況に陥らないように、また陥ったとしても抜け出せるような思考や姿勢を身に付けることが自殺予防につながると考えられます。そのためには、

- ・困ったとき、苦しいときに進んで援助を求めることができる
- ・自己有用感を高め、自己を受け入れることができる
- ・怒りをコントロールすることができる
- ・偏った認知を柔軟にすることができる

といった態度や能力を児童生徒が身につけるように働きかけることが、自殺予防教育の方向性として考えられます。

8.3.3 自殺予防教育の目標と構造

文部科学省（2014）の「**子供に伝えたい自殺予防**」において、児童生徒を対象とする自殺予防教育の目標として示されているのは、「**早期の問題認識（心の危機に気づく力）**」と「**援助希求的態度（相談する力）の獲得**」の二点です。心の健康についての正しい知識と理解を持ち、困ったときに人に相談する援助希求的な態度がとれるようになれば、自分の危機の克服と友人の危機への支援が可能となり、生涯にわたる精神保健という観点からの自殺予防にもつながります。

⁷³「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」文部科学省（2009）P.9

「子供に伝えたい自殺予防」においては、上記2点に焦点化したプログラムを「核となる授業」と位置づけ、①心の危機のサインを理解する、②心の危機に陥った自分自身や友人への関わり方を学ぶ、③地域の援助機関を知る、という具体的な学習内容が示されています。心の危機の内容として、児童生徒の発達段階や実態に応じて、希死念慮や自殺企図についてふれることも考えられます。自殺予防教育を進めるにあたっては、「核となる授業」を突出した形で行うのではなく、自殺予防教育の方向性に沿った内容を含む教科の授業や教科外の活動と「核となる授業」を連動させることが重要です。

各学校で既に取り組みされている「生命を尊重する教育」や「心身の健康を育む教育」、「温かい人間関係を築く教育」、「ストレスマネジメント」などを、自殺予防教育における「下地づくりの授業」として教育課程に位置づけ、系統立てて実施することが求められます。

また、これらの教育活動を充実させていくためには、児童生徒が安心して学び、生活できる学校環境を整えることが不可欠です。自殺予防教育を進める上での「土台」として、困ったときには相談できる児童生徒と教職員との信頼関係作り、保健室や相談室などを気軽に利用できる場とする居場所作りなど、「安心・安全な学校環境」作りが求められます。加えて、児童生徒の些細な言動の変化からその心理状態に気づけるように教職員の感性を高めることや、教育相談体制を整備することも自殺予防教育の「土台」として重要です。

自殺予防教育の目標と学習内容について示した概念図が図8.1⁷⁴です。小学校から「下地づくりの授業」を積み上げ、中学・高校において「核となる授業」を展開するという構造になっています。その際、自殺予防教育を、児童生徒が「未来を生き抜く力」を身につけるように働きかけるという視点から、生徒指導・教育相談・キャリア教育・健康教育・道徳教育・特別支援教育を横断する最重要課題として位置づけ、教科の学習と教科外の活動を通じて知識と体験の融合を図りながら、全校体制で取り組むことが重要です。

なお、改正自殺対策基本法等において提示された「SOSの出し方に関する教育」は、「子供に伝えたい自殺予防」における「援助希求的態度の促進」に相当すると考えることができます。各学校が「SOSの出し方に関する教育を包含した自殺予防教育」を積極的に推進することが望まれます。

⁷⁴ 「令和3年度児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議審議のまとめ」文部科学省（2021）P.36を参考に作成。（[概要](#)・[本体](#)）

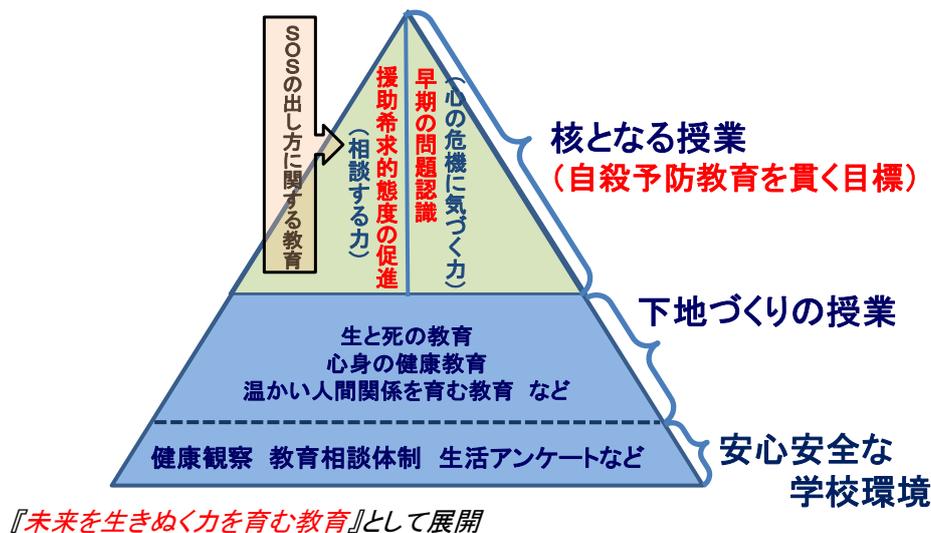


図8-1 SOSの出し方に関する教育を包含した自殺予防教育の構造

実施に当たっては、教職員間で自殺予防教育の必要性についての共通理解を図るとともに、保護者や地域住民、関係機関の理解や協力を得て、合意形成を進める必要があります。特に、心の危機を直接扱う「核となる授業」を実施するにあたっては、事前に生育歴も含めて児童生徒の状況を把握し、リスクの高い児童生徒は無理に授業に参加させないなどの配慮を行うとともに、児童生徒が「心の危機」を訴えたときに、学級・HR担任はもとより養護教諭、SC・SSW、管理職など周囲の大人が役割分担をしながら受け止められる態勢を整えておくなどの点に十分留意することが求められます。

8.3.4 自殺のリスクの高い児童生徒への危機介入

児童生徒の自殺の特徴は、死を求める気持ちと生を願う気持ちとの間で激しく揺れ動く両価性にあると言われます。心の危機の叫びとして発せられる自殺のサインに気づくには、表面的な言動だけにとらわれず、笑顔の奥にある絶望を見抜くことが必要です。自殺直前のサインには以下のようなものがあります。

・自殺をほのめかす

・自殺計画の準備を進める

- | | |
|---------------------------------|------------------|
| ・行動、性格、身なりが突然に変化する | |
| ・自傷行為が深刻化する | ・アルコールや薬物を乱用する |
| ・重要な人の自殺を経験する | ・投げやりな態度が目立つ |
| ・別れの用意をする（整理整頓、大切なものをあげる） | |
| ・成績が急に落ちる | ・注意が集中できなくなる |
| ・これまでに関心のあった事柄に対して興味を失う | |
| ・いつもなら楽々できるような課題が達成できない | |
| ・不安やイライラが増し、落ち着きがなくなる | |
| ・身だしなみを気にしなくなる | ・健康や自己管理がおろそかになる |
| ・不眠、食欲不振、体重減少など身体の不調を訴える | |
| ・自分より年下の子どもや動物を虐待する | |
| ・引きこもりがちになる | ・家出や放浪をする |
| ・乱れた性行動に及ぶ | ・過度に危険な行為に及ぶ |
| ・自殺についての文章を書いたり、自殺についての絵を描いたりする | |

表8-2 自殺直前のサイン⁷⁵

表8-2に示したサインのなかには、児童生徒であればそれほど珍しい変化ではないと思われるものも含まれています。大切なことは、その児童生徒の日常をしっかりと見た上で、何らかの違和感を覚えたときには無駄になることを恐れずに関わることです。

また、思春期・青年期には、内面の葛藤や悩みは誰にも話せないと過剰に意識して、自分だけの世界に閉じこもってしまうこともあります。周囲の大人は、「何を考えているのかわからない」と関わりを薄くしてしまいがちですが、そのような心理状態こそが最も危険であることを心に留めておくことも必要です。

自殺の危険に気づいたときの対応の参考になるのが、「TALKの原則」です⁷⁶。

Tell：子どもに向けて心配していることを言葉に出して伝える。

Ask：「死にたい」と思うほどつらい気持ちの背景にあるものについて尋ねる。

Listen：絶望的な気持ちを傾聴する。話をそらしたり、叱責や助言などをしたりせず子どもの訴えに真剣に耳を傾ける。

⁷⁵ 「[教師が知っておきたい子どもの自殺予防](#)」文部科学省（2009）P.9 を参考に作成。

⁷⁶ 同上、p.10

Keep safe : 安全を確保する。一人で抱え込まず、連携して適切な援助を行う。

何より大切なことは、児童生徒の声をしっかりと「聴く」ことです。共感的に理解するためには、たとえ子供であっても、その子なりに精一杯生きていることを尊重し、言いくるめたりコントロールしたりすることはできないし、そう思うのは大人の側の欲だと自覚することが大切です。

8.3.5 事後対応における心のケア

身近な人が自殺した場合、遺族が強烈な感情の揺れや心身の症状に苦しんだり、本格的な精神科の治療が必要になったりすることは稀でなく、最悪の場合には自殺の連鎖が生じることもあります。したがって、児童生徒の自殺が起きてしまったとき、学校においては遺された人に及ぼす影響を可能な限り少なくするために適切なポストベンション（事後対応）を行うことが求められます。

児童生徒が自殺した場合、家族に限らず、在校生やその保護者など多くの人々に影響が及びます。身近な児童生徒、教職員を中心に、「自殺の兆候に気づけなかったこと」「自殺を止められなかったこと」についての自責と周囲の人々への非難が生じることも少なくありません。また、死の理解が未熟で身近な人の死に接した経験も少ない児童生徒の発達段階を考慮すると、近い関係になかったとしても深刻な影響を受ける可能性が高いことにも配慮しなければなりません。

対応の流れについては、文部科学省（2010）「**子どもの自殺が起きたときの緊急対応の手引き**」を参考に、各学校の実情に応じたマニュアルの作成を進めてください。対応の流れの概略と初期対応における課題を図8.2に示しました。

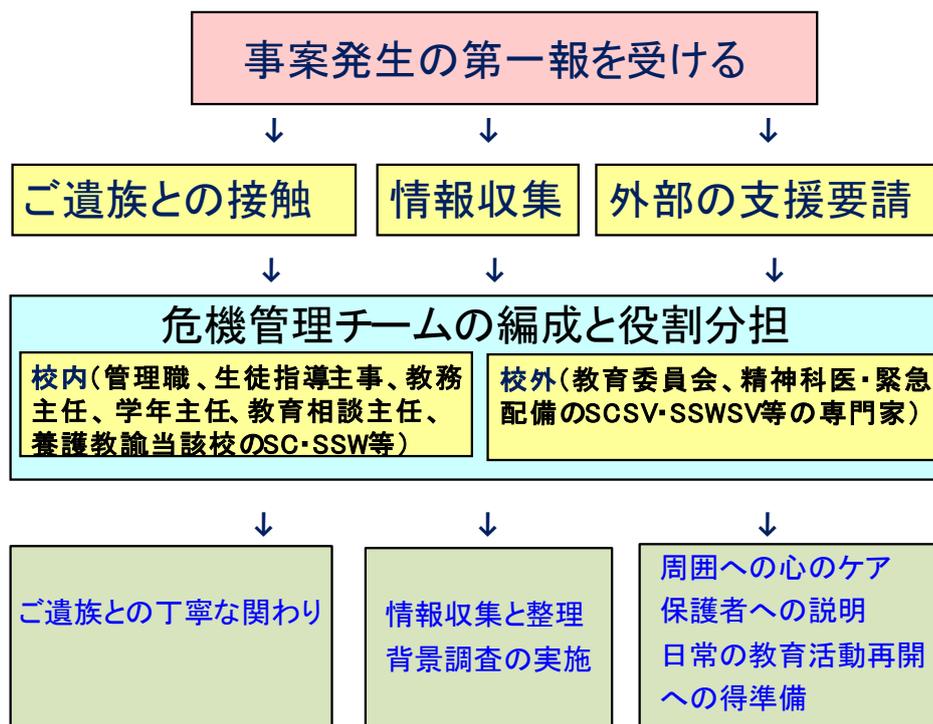


図8.2 事後対応の流れと初期対応における課題

実際の対応にあたっては、特に次の点に留意する必要があります。

- (1) 自殺は多くの複雑な要因から強いられた末の行動であるという認識のもと、自殺を美化したり貶めたりすることがないようにします。
- (2) 情報発信⁷⁷や葬儀等において遺族に寄り添い、確信の持てないことは調査するなど誠実な対応を心がけます。
- (3) 3日以内に教職員から聞き取りを行い、時系列に整理し、教職員間で情報の共有を図り、都合の悪いことでも事実に向き合う姿勢を保ちます。学校や教育委員会による背景調査の進め方については「[子供の自殺が起きたときの背景調査の指針\(改訂版\)](#)」を参考にしてください。

⁷⁷ 情報発信する場合の留意点については、WHOによるメディア関係者のための手引きが参考になります。「子どもの自殺が起きたときの緊急対応の手引き」文部科学省(2010) p.5

- (4) 心のケアに関して、眠れない、すぐに目が覚める、一人でいると怖いなどといった反応が見られますが、これは「異常な」事態に直面した際の「正常な」反応であることを理解し、児童生徒・保護者にもそのことを周知します。
- (5) 自殺した児童生徒と関係の深い人や自殺の危険の高い人、現場を目撃した人などをリストアップし、早めに関わるとともに、専門家のケアが受けられる体制を用意します。

8.4 関係機関等との連携に基づく自殺予防の体制

8.4.1 保護者との連携

学校が児童生徒の自殺の危険を把握した場合に、保護者との協力体制を築くことは最重要事項の一つです。しかし、保護者自身が経済的な困難を抱えていたり、精神疾患などの疾病があったりするために、子供の危機を受け止めて対応する力に欠けている場合もあります。また、保護者からの虐待が背景にあるなど家族との関係そのものが自殺に関わっている場合も考えられます。

したがって、危機的な状況にある児童生徒を支援し自殺の危機から救うためには、困難を抱えていたり、子供への関わりが適切ではなかったりする家族に関わり、子供だけでなく保護者を含め、家族全体を支援することのできる機関につなげたり、学校が関係機関と連携しながら、状況に応じて家族の機能を代替できる体制を作るなどの取組も必要になります。

8.4.2 医療機関、福祉機関との連携・協働

各学校において、関係機関との連携を、より効果的に進めるためには、まず、地域にどのような適切な関係機関があるのかを知り、日常的に連携する体制を築き、学校に連携・協働の要となるキーパーソンを配置するなど、一層の体制整備が求められます。

学校においては、個々の教職員の役割を明確にした上で、「チームとして」支援する体

制を作ると同時に、自殺の危険が高い児童生徒への対応においては、精神科や心療内科などの医療機関との連携を図ることが不可欠です。また、家庭環境の影響は大きいので、福祉機関と連携を取りながら悩みを抱えた保護者をサポートすることも必要になります。学校に精神科医やSC・SSWなどの専門家の視点を入れることは、多角的な支援が可能になるだけでなく、教職員が必要以上に巻き込まれることを防いだり、関わる人の不安を軽減したりすることにもつながります。

8.4.3 ICTを活用した自殺予防体制

文部科学省の「[児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議審議のまとめ](#)」でも指摘されているように、SNSをコミュニケーションツールとする児童生徒が増加しているため、危機を発信するための多様なチャンネルの一つとして、学校の内外にSNS等を活用した相談体制を構築することも重要です⁷⁸。様々な悩みや不安を抱えた児童生徒に対する多様な相談の選択肢を用意することは、問題の深刻化を未然に防ぐという点から自殺予防において不可欠な取組です。最終的には人による直接的な支援につなげることができる体制を確保した上で、SNSのもつ危険性への理解を促すことの必要性にも留意しながら、SNS等を活用した相談体制の一層の充実を図ることが求められます。

⁷⁸「令和3年度児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議審議のまとめ」文部科学省（2021）P. 15-17（[概要](#)・[本体](#)）

第9章 中途退学

留意点

高等学校における中途退学者の数は年々減少傾向にあります。中退には前向きな理由によるものもありますが、一方で、生活、学業、進路に関する複合した問題の結果として中退に至ることもあります。中退を余儀なくされる状態を未然に防ぐためには、生徒指導、キャリア教育、進路指導が連携し、小・中学校の段階も含めて、生活、学業、進路のそれぞれの側面で社会的・職業的に自立できる資質・能力を身につけるように働きかけることが大切です。

さらに、高校入学後も、「キャリア・パスポート」等を活用して、教職員全体で情報を共有し、きめ細かな指導を行うことが必要です。特に、学業不振による中退を未然に防ぐためには、普段の教科指導に加え、就業体験活動などを通じて、労働への適切な理解をもたらすことも重要です。

また、中途退学後のフォローには、学校における取組のみならず、保護者の協力のもと、教育支援センターや地域若者サポートステーションをはじめとする関係機関と連携しながら取り組むことが考えられます。

9.1 中途退学の関連法規と基本方針

9.1.1 関連法規

中途退学（以下「中退」という。）とは、校長の許可を受け、又は懲戒処分を受けて退学することなどを言います。校長の許可をもらう場合は自主的な退学となりますが、後者の懲戒処分における退学は、「**学校教育法施行規則**」（以下「施行規則」という。）第26条に懲戒の一つとして挙げられています。施行規則では、退学は、校長が行う処分であり、条件として以下の項目が挙げられています。

- ① 性行不良で改善の見込がないと認められる者
- ② 学力劣等で成業の見込がないと認められる者
- ③ 正当の理由がなくて出席常でない者
- ④ 学校の秩序を乱し、その他学生又は生徒としての本分に反した者

自主的な退学、懲戒による退学にかかわらず、退学そのものの必要事項は、文部科学大臣が定め⁷⁹、懲戒による退学処分の手続きについては、校長が定める⁸⁰こととされています。

9.1.2 基本方針

こうした教育課題への基本方針は、「高等学校中途退学問題への対応について」（平成5年4月23日付け、文部省初等中等教育局長通知）の「高等学校中途退学問題への対応の基本的視点」（以下「基本的視点」という。）に以下のように示されています。

- ・ 中学校卒業者の95%以上⁸¹が高校に進学するため、生徒の能力・適性、興味・関心、進路などは多様なものとなり、多様で個性的な生徒の実態を踏まえ、高校教育の多様化、柔軟化、個性化の推進を図ること
- ・ 学校生活において達成感や成就感を味わうことができる魅力ある教育活動を展開することが重要であること
- ・ 教育相談の充実、保護者との密接な連携を図るなど、校長のリーダーシップの下に全教職員が協力して取り組む体制を整え、さらに生徒の積極的な進路変更を可能とするような転校・転科や編入学の円滑な受入れなど開かれた学校の仕組みを整えることが必要となること

こうした認識は、現在の中途退学への対応にも当てはまりますが、学校教育を取り巻く状況の変化も踏まえながら、高校だけの問題としてとどめずに、小学校、中学校を含む児童生徒の成長や社会的・職業的自立の視点で見ていくことが重要です。

9.2 中途退学の理解

9.2.1 中途退学の要因

中退には前向きな理由によるものもありますが、一方で、学校生活への不適應が主たる要因とされるものもあり、こうした要因に対しては中学校、小学校に遡って状況を伺うこ

⁷⁹ 学校教育法第59条

⁸⁰ 学校教育法施行規則第26条⑤

⁸¹ 当時の数値。

とも考えられます。学校生活への不応は不登校という形で起こり、高校段階における中途退学につながるケースが多く、特に高校入学後の不登校対策については、中途退学の未然防止の意味でも非常に重要な水際対策と言えます。中途退学の事由は、「学校生活・学業不応」「進路変更」「学業不振」などがあり、生活の問題、進路の問題、学業の問題が複合的に存在しています。

「高等学校中途退学問題への対応について」における基本的視点では、以下のとおり生活、進路、学業面について触れられております。

- 生徒の能力・適性や興味等に応じて授業を行うなど学習指導の改善・充実に努め、また、校長のリーダーシップの下に全教職員が教育相談の充実や保護者との密接な連携を図ること。
- 生徒の主体的な学習意欲を促せるよう、「参加する授業」「分かる授業」を徹底すること。
- 中途退学など新たな進路への適切な配慮が求められる場合には、生徒の意志を尊重しながら、その生徒の自己実現を援助する方向で手厚い指導を行うこと。この場合、生徒の積極的な進路変更を可能とするため開かれた学校の仕組みを整えることが必要であること。また、生徒が進路変更により中退しようとしている場合に、十分な状況把握をすることなく安易な指導に流れないように留意すること。

表9-1中退対応の基本的な視点

その一方で、貧困家庭の問題や、核家族の増加、ヤングケアラー、インターネットやSNSによるフェイク情報の横行など、課題を増幅する環境の変化が存在します。また、進学動機として曖昧な目的で進学する生徒の存在も含まれると考えられ、自分がこれからどう生きるか、どう自立するかといった、自分自身が大人になる像が掴めず、社会性が十分に育たないといった課題も内包していると言えます。

9.2.2 中途退学がもたらすもの

中退の中には、前向きな進路変更という側面を持つものもあり、本人が中退を希望する

場合の対応にあたっては、十分に状況を把握した上で本人の意思を尊重して支援を行うことが原則です。一方で、当初の進路計画の変更を余儀なくされ、人生設計上の様々な機会を失うことにつながることも少なくありません。

学歴は中学校卒業資格となり、高校卒業の資格を前提としている多くの職業や、大学や専門学校（専修学校専門課程等）などの進路への選択肢が絶たれます。行先不透明な進路から、ニートやフリーターを選択せざるを得ず、さらには引きこもり状態になる可能性もあり、中途退学の未然防止と早期発見とその対応、さらには中途退学後のフォロー（追指導）は、生徒指導上の重要な支援です。

9.3 中途退学の未然防止と組織体制

高校においては、生徒指導、教科指導、進路指導の分掌と学籍を扱う教務、さらには学校外の組織との連携も図りチーム学校として中途退学の未然防止、早期発見と対応、さらに、中途退学の可能性が高い生徒への支援、中途退学後の追指導の考え方も認識しておくことが求められます。

9.3.1 新入生対応における中学校との連携

最初に理解しておくべきことは、入学後の高校生活への適応が中退の未然防止につながるということです。中学校から高校という進路の移行は、一つの節目であり、これまでの状況をリセットする機会となるため、円滑な移行が大変重要になってきます。

しかし、高校によっては数十校以上の中学校から生徒を受け入れる場合もあり、中学校との連携は容易ではありません。新入生の情報交換会などの開催が難しい場合は、特に高校での不適応が心配される生徒に特化して情報提供の場を設けることも考えられます。また、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりするなど自己評価を行うとともに、主体的に学びに向かう力を育み、自己実現につなぐことを目的とした「**キャリア・パスポート**」を小・中・高等学校で活用していくことも考えられます。校種や学年を越えた教材の活用も中高連携の一環として捉えることができます。

9.3.2 適応に向けての校内体制

中高の情報交換会や「キャリア・パスポート」を有効に活用し、新入生の理解を進め、高校生活に適応するまで一人一人の生徒に注視します。また、生徒指導部会や学年会での情報交換を怠らないようにし、学校全体で適応支援をしていくことが大切です。

こうした新入生へのきめ細かい支援が、生徒を含む学校全体に文化として行き渡ることが大切です。また、上級生との交流も学校への適応を推進するよい機会です。さらに、委員会活動、部活動などの組織的活動や、新入生歓迎会、体育祭、文化祭などの学校行事も、新入生にとって高校適応を促進します。しかし、こうした活動の中で人間関係のいざこざが発生することもあり、教職員による情報収集と適切な対応が求められます。

人間関係の形成は社会生活を送る上で必要不可欠ですが、他者が苦手であったり、自己表現が得意ではなかったりする児童生徒がいます。一様に人間関係を形成する能力を求めるのではなく、苦手な生徒に対しても、ゆっくり成長を見守ったり、別の良い所を伸ばしたりするといった工夫が求められます。

9.3.3 教科指導上の留意点

各教科等の学習においては、授業への無気力や、学習状況が満足できるものでなかったり欠課時数が多かったりすることなどにより課程の修了が認定されず、進級や卒業ができなくなった結果、中退に至ることがあります。学びにおける不適応が顕著に起こる時期としては、高校1年生の1学期が挙げられます。中学校時代と異なり、高校において同じような学力集団に身を置くことで、学習に付いていけなくなる可能性もあり、そのことが学習意欲の低下につながる場合があります。特にこの時期は、学習意欲の低下や学校への所属意識の低下などの傾向がある生徒について情報交換を綿密に行い、学級担任や教科担任等を中心とした支援を行い、学習に前向きに転じるようにする必要があります。

学習状況が満足できるものでなかったり、欠課時数が多かったりする場合は、補習や再試験を行うなどの教育的配慮も必要です。地域によっては、校長会の連携・協力のもと、学習支援センターを設置して学習指導を行い、生徒が在籍する高校の定期試験を実施し、単位を認定するところもあります。

また、特定の科目の単位が未修得になった場合、高等学校卒業程度認定試験を活用する

などの工夫も考えられます。なお、単位の認定範囲については、校長の判断によりますが、「(仮称)学校適応委員会」⁸²などの組織での協議を通じて、学校全体の支援に広がっていくことができます。

9.3.4 キャリア教育・進路指導における未然防止機能

キャリア教育・進路指導の目的は、高校卒業時に主体的な進路選択により、新たな進路に移行することです。また、学校生活から職業生活への長いスパンの中で培われるキャリア形成も目的に含まれています。働くことへの「見方・考え方」の育成は、慎重に行わないと、働くことを安易に捉えて、学校の学びは仕事には役に立たないという誤った考えをもち、躊躇なく中退してしまうこともあります。働くことと学ぶことが密接に結びついていることを教科指導や就業体験活動(インターンシップ)などの機会を通じて、児童生徒に適切な理解を促します。これまでに生徒がどのようなキャリア形成をしてきたか知る上では、「**キャリア・パスポート**」を活用することが有益で、それを用いて支援していくことが大切です。

また、高校での就業体験活動では、生徒に対して職場での人間関係の構築や職業が社会で果たす役割をじっくりと観察し、考えることができる機会を提供できる就業体験活動プログラムを開発することが必要です。

なお、特に、キャリア教育は、「社会的・職業的自立に向けた資質・能力」の育成を目指すことから、小学校・中学校における12年間のキャリア教育で求める資質・能力の育成を図ることが、社会的・職業的自立に向けた教育を展開することにつながり、中退の未然防止に大きく寄与します。

9.4 中途退学に至る前の早期発見・対応

中退に至る前に、生徒の変化に気付くことも重要であり、以下のような観点から様子を伺っておくことが考えられます。

⁸² 基礎学力や社会性育成を目指し、1学年から独自のキャリア形成支援を実施し、職業安定所や地域若者サポートステーション等の外部支援機関と連携したキャリア支援センターが設置され、移行支援及び卒業生への追指導を実施する高校もある。

9.4.1 生活の問題

成長の過程で、学校生活への適応における個人差も顕著になります。生徒の適応力を平均化せず、不適応傾向が確認された場合は、時期を空けず、また、教職員が個人的判断をせずに組織的に取り組むことが重要です。さらに、理由なく欠席や遅刻が増え、学校における諸活動への参加に消極的になり、話し合いでの発言が減少するなどの兆候を見逃さないことが大切です。

また、こうした生活の問題については、他にも健康問題や性に関する課題といった個人的背景や、DV (Domestic Violence) やネグレクト、貧困やヤングケアラーといった家庭的背景が関連し、学校の生活や行動に影響が生じることもあるため、その生徒の状況に応じて、チーム学校として組織的に対応していくことが求められます。(→第12章 性に関する課題、第13章 多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導)

9.4.2 学業の問題

教育活動の多くを占める教科学習は学校適応の鍵を握っています。学校適応の観点からは、教科指導において基礎・基本の充実が重要です。一人一人の学習課題に応じて、育むべき力を確実に身に付けられるようにすることが期待されています。併せて、獲得した知識や技能を活用する力を育成するよう心がけることが大切です。協働的な学習は、相互で教え合い、学び合うことで、生徒同士の信頼関係を構築し、やればできるという自己効力感をもつことができます。

学習を進める中で、病気欠席や転居も起こりえます。学習が遅れたことによる不安や悩みに、より配慮しなければなりません。数日でも教室を離れた後の疎外感是谁もが持つものです。転入や転出する児童生徒に対し、教科書や教育課程上の調整を配慮するだけでも、転校先の学校の授業の円滑な移行につながります。

また、長期に療養が必要な生徒については、ICTを活用した通信教育やオンライン教材等を活用し、教育機会の確保に努める必要があります。

9.4.3 進路の問題

進路の問題はその基盤となるキャリア形成の問題でもあります。キャリア形成とは「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していくための働きかけ、その連なりや積み重ねを意味する」⁸³とされています。学校、家庭生活で自らの役割を果たすことがキャリア形成を促進します。こうした体験は、高校のみならず小学校、中学校段階から展開することで、将来社会に出てどのような役割を果たしていくかの展望となり、中退の抑止力になります。

学校という環境は、特別活動の時間を始め、役割を果たす機会の宝庫といわれています。役割を果たした後は、果たした役割について、常に振り返る機会を確保することが大切です。振り返りを通じて、さらなる役割の必要性を感じることもあり、なぜ必要性を生じたかを深く考えることなどを通して、役割を果たした行為に対する「見方・考え方」が獲得されます。

ただし、こうした役割取得において、本人の属性や興味・関心とのミスマッチにはあまり注意されていません。例えば、「細かいことが苦手な」児童生徒が細かな配慮が求められる役割を担う場合、うまくいかず達成感もなく、さらにできなかったことを指摘され追い詰められることもあり、不適応の要因になることがあります。役割を依頼する場合には、生徒の属性や興味等を十分に配慮しておく必要があります。

9.5 中途退学者の指導と関係機関との連携体制

9.5.1 進学や就職における関係機関

中退は、今後の一人の生徒の生き方に関わる問題であり、キャリア教育・進路指導においても多くの支援が必要になります。中退の手続きに入った生徒に対しては、教務部が学籍上の手続きを行う際に、必ず、進路指導部とつなぐシステムを構築しておく必要があります。就職や進学等に関する指導・援助は、卒業者に限定されず、中途退学者もその対象になっています。

(1) 就学の継続

高校を卒業することを前提に入学してきたことを考えると、まずは高校教育を継続し、

⁸³ 文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編

卒業することを考える必要があり、多くの場合、中退後の転学を考えることとなります。現在は、定時制や通信制課程を設置し、より柔軟な学習機会を提供する学校に転校したり、私学のサポート校で支援を受けることも考えられます。その際、高校ではないサポート校は、修学支援の制度の対象外となることも情報提供することが重要です。

定時制高校には、NPO法人などによる「居場所カフェ」が設置されるところが増え、不適応傾向のある生徒の受け皿として機能しています。生徒本人や家族が、どのような学校があるか、転入学、編入学、新規入学の相違などの十分な情報を、親身な進路相談を通して考える機会を提供することが大切です。こうした機会は、中退後新たな行動を起こす際の支援となります。また、経済的な理由で就学を断念しようとする生徒には、高等学校等就学支援金や高校生等奨学給付金などの経済的支援や育英制度、学校において設けている場合は授業料等の猶予・免除の仕組みなどを説明し、就学継続希望が叶うよう援助を行います。

(2) 就職支援

中退者の選択肢のなかで就職の占める割合は極めて大きいと言えます。ただし、教職員に指導経験がない場合は、指導可能な教職員に支援を求め、職業安定所（以下「ハローワーク」という。）とも連携し支援を進めます。職業紹介事業は、原則として厚生労働省の許可を得て行われていますが、中学校及び高校は、「職業安定法」に基づき⁸⁴、ハローワークの指導・援助を受けながら職業紹介業務ができるとされています。

高校に送付されてくる求人票には「高校中退者も応募可能」となっている自治体もあります。就職求人の多い学校では、進路指導室で求人票を閲覧する機会を提供することも重要です。しかし、就職に関する事項は管轄外であり、多くの教職員が十分に理解できていないという課題もあります。ハローワークとの連携を核に、次節で触れる地域若者サポートステーションやジョブカフェなどにつなぐ方法もありますが、生徒が丸投げされたという意識をもたないよう、その後の経緯もフォローする必要があります。生徒が居場所を失い、引きこもりやニートにならないよう、保護者の協力のもと、関係機関と連携しながら

⁸⁴ 職業安定法第 33 条の 2 第 1 項各号に掲げる施設（以下「学校等」）の学生、生徒等（以下「学校卒業見込者等」という。）の職業紹介については、学校等の進路指導の延長としてこれを行うことにより学校卒業見込者等の就職が可能となることから、学校卒業見込者等を十分把握している学校等が職業安定機関の指導・援助を受けながら自らの事業として職業紹介を行うことが実態に即するとして、法第 33 条の 2 の規定により、厚生労働大臣に届け出ることにより無料職業紹介事業を行うことができるものとされている。

切れ目のない援助を行います。

9.5.2 その他利用可能な関係機関

中途退学に直面した生徒が利用可能な主な制度や施設は以下のとおりです。生徒指導、進路指導は、ガイダンスという範疇では同一の機能を持ちます。

(1) 教育支援センター（適応指導教室）

不登校児童生徒の学校復帰に向けた指導・支援を行う施設。教育委員会が設置し、小・中学校の不登校児童生徒が対象の施設が多いが、高校不登校生徒を対象とする施設もあります。

(2) 高等学校就職支援教員（ジョブ・サポート・ティーチャー）

高校で、進路指導主事などと連携して、就職希望生徒に対する就職相談、求人企業の開拓などを行う人材です。就職における専門家として活用できます。

(3) 地域若者サポートステーション

働くことに悩みを抱える15歳～49歳までを対象に、キャリアコンサルタントなどによる相談、コミュニケーション訓練などによるステップアップ、協力企業への就労体験などにより、就労に向けた支援を行う施設です。厚生労働省が委託した全国の若者支援の実績やノウハウがあるNPO法人、株式会社などが運営しています。中退者の希望に応じて、地域若者サポート・ステーションの職員が学校や自宅などへ訪問するアウトリーチ型就労支援を行います。「身近に相談できる機関」として、全国の全ての都道府県に設置されています。

(4) ジョブカフェ

若年者の就職支援のためのワンストップサービスセンターです。各地域の特色を活かして就職セミナーや職場体験、カウンセリングや職業相談、職業紹介など様々なサービスを行っています

(5) 求職者支援制度

雇用保険を受けられない方などが、月10万円の生活支援の給付金を受給しながら無料の職業訓練を受講できる制度です。

(6) ひきこもり地域支援センター

ひきこもりに特化した専門的な相談窓口としての機能を有する「ひきこもり地域支援センター」を都道府県、指定都市に設置し運営する事業です。このセンターでは、社会福祉士、精神保健福祉士、臨床心理士などの資格を有するひきこもり支援コーディネーターが、ひきこもりの状態にある方やその家族へ相談支援を行い、適切な支援に結びつけます。

第10章 不登校

留意点

不登校児童生徒への支援は、「学校に登校する」という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要があります。また、児童生徒によっては、不登校の時期が休養や自分を見つめ直す等の積極的な意味を持つことがある一方で、学業の遅れや進路選択上の不利益や社会的自立へのリスクが存在することにも留意する必要があります。

不登校への未然防止としての対応にあたっては、魅力ある学校づくりに始まり、早期発見・課題解決に向けた対応としては、不登校の原因・背景は多岐にわたることを踏まえながら適切にアセスメントを行い、対応方針を定め、各学校における体制をチーム学校として整備しておくことが重要です。

10.1 関連法規・基本方針

10.1.1 不登校に関する基本方針の変遷

不登校は「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくともできない状況にあるため年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」と定義されます。不登校が注目され始めたのは昭和30年代半ばで、当初は学校に行けない児童生徒の状態は「学校恐怖症」と呼ばれていました。ところが、その後、学校に行けない児童生徒が増加し、教育問題として注目され始め、呼称は「登校拒否」と変化しました。1980年代頃までは、神経症的な不登校が中心で、登校時間になると頭痛や腹痛になり登校できない葛藤を抱える児童生徒が多くいました。こうした状況を理解し対応するために、「登校拒否問題について」（平成4年9月24日付け 初等中等教育局長通知）の中で、「不登校はどの子にも起こりうる」「やみくもに登校刺激を与えるのではなく、待つことが大切」という提言がなされました。

一方、その後も不登校の数が増え続けると同時に、質の多様化も指摘され、「待ってはいけないケース」も出てきました。例えば、いじめから不登校になったケースや、不

登校の背景に虐待が隠れているケース、発達的な生きづらさによる二次障害としての不登校などは、初期対応の遅れが事態の悪化を生む場合も少なくありません⁸⁵。

10.1.2 教育機会確保法⁸⁶

その後、不登校の数は小学校を中心に増加し始めると同時に、背景要因もさらに多様化が進みました。そうした状況に対応するため、2015年に「不登校に関する調査研究協力者会議」が発足し、多角的な議論の末、2016年には「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」（以下、「確保法」という。）が公示され、2017年には「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する基本方針」が策定されました。

確保法では、「不登校は、その要因・背景が多様であり、学校のみで取り組むことが困難な場合が多く、結果として不登校になっているということであり、その行為を「問題行動」と判断してはならない」という点が前面に出されています⁸⁷。これはつまり、不登校児童生徒が悪いという偏見を払拭し、学校・家庭・社会が当該児童生徒に寄り添い、共感的理解と受容の姿勢を持つことを重視した視点であると言えます。

さらに、「児童生徒の学習する権利（多様で適切な教育機会）の保障」が再確認されたことも、この法律の大きな柱になっています。具体的には、登校や学級復帰という結果のみを目標とせず、個々の状況に応じた支援をしつつ、社会的自立を目指すという方向です。不登校児童生徒の就学場所として、夜間中学校の設置促進、国、地方公共団体、民間団体相互の連携の下での施策の実施も掲げられ、NPO法人やフリースクールでの学びを積極的に認める方向に広がっています。

10.1.3 不登校支援の方向

この確保法の方針は、学校に行けないことで自責の念に苦しむ児童生徒や、負い目を感じ

⁸⁵ 「今後の不登校への対応の在り方について」（平成15年5月16日付け 文部科学省初等中等教育局長通知）では、不登校となった要因・背景等を把握したうえで、適時・適切に働きかけることや関わりを持つことの重要性を指摘。

⁸⁶ 「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」

⁸⁷ 「不登校児童生徒への支援に関する最終報告」不登校に関する調査研究協力者会議（2016年7月29日）

じている保護者の苦しみを和らげることに寄与しました。実際には、不登校のきっかけや継続理由としては、友人や教職員との人間関係のこじれ、勉強のつまずき、病気、虐待等を要因としたものも含まれ、適切に実態把握や支援を行うことにより、安心して学校に通い続けることができる児童生徒もいます。不登校という状況が継続し、結果として十分な支援が受けられない状況が続くことは、自己肯定感の低下を招くなど、本人のキャリアや社会的自立のために望ましいことではないことから、支援を行う重要性について再認識することが重要です。

その支援を考えるために必要なのが、不登校となる要因を多面的に的確に把握し、早期に適切な支援につなげるというアセスメントの視点です。学校や教職員が考えると不登校のきっかけと、児童生徒自身の回答には違いがあることもあります。また、きっかけそのものが「わからない」と回答する児童生徒もいます。

そのため、「なぜ行けなくなったのか」と原因を追求したり、「どうしたら行けるか」と方法のみを議論したりするのではなく、どのような学校であれば行けるのかという支援ニーズや、本人としてはどうしたいのかという主体的意思も含め、不登校児童生徒の思いに寄り添いつつ、アセスメントを行うことが重要です。

10.1.4 支援の目標

不登校児童生徒への支援の目標は、将来、児童生徒が精神的にも経済的にも自立し、豊かな人生を送れるような、社会的自立を目指すことです。そのため、不登校児童生徒への支援は、学校に登校するという結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉え、社会的自立を目指せるための支援を行うことが必要です。

一方、社会的自立に至る過程も多様です。例えば、中学3年生の場合、本人が希望すれば、在籍中学校への復帰もありますし、高校からの再スタートを模索する道もあります。さらには、就職の道も残されています。高校に行けなくても、高卒認定試験を受けて大学に行くという道もあります。

また、「傷ついた自己肯定感を回復する」「コミュニケーション力やソーシャルスキルを身につける」「人に上手にSOSを出す（援助希求）」など、進路探しとは別の目標もあります。狭義の学校復帰に留まらず、多様な社会的自立に向け目標の幅を広げる支援が必要であることが分かります。

10.2 学校の組織体制と計画

10.2.1 教育相談体制⁸⁸

不登校に限らず、学校の中での課題に対応するため、まずは、教職員一人ひとりが児童生徒に対する共通理解の姿勢を持ち、学校全体のチームでの指導體制の充実を図ることが肝要です。

校内で情報を共有し、共通理解の下で支援にあたるための一つの方法として、児童生徒理解支援シート⁸⁹を活用して、不登校児童生徒についての個別の支援計画を作成することも有効です。特に不登校については、いじめや虐待、非行やネット依存、発達障害等の障害や精神疾患との関連も指摘されています。「不登校検討委員会」などの不登校に特化した委員会を持たない学校も少なくない中、「いじめ対策委員会」や「特別支援教育委員会」などで不登校事案が検討されたり、不登校として把握されたケースの背景にいじめや発達障害等の障害が見えてきたりするというケースもあり、必要に応じてネットワークを構築し、校内の教育相談体制が組織的に機能することが求められます。

また、公式の組織体制ではなくても、普段から不登校児童生徒についての情報交換と「次を取るべき対応」を検討するための非公式なケース会議も有効です。時間を固定せず、昼休みや放課後を利用し、比較的短時間で臨機応変に開催できるよう、ファシリテーター的な教職員（養護教諭やコーディネーター等）が動きやすい空気が学校現場で共有されていることが求められます。

10.2.2 教育相談を支える関係者

学校内には、不登校に関わる際の要とも言える役割があります。まず保健室で働く養護教諭は、心身両面から児童生徒の健康に関わることができます。学級担任や保護者との連絡を通し、不登校の早期発見や、保健室登校の提案と対応など、不登校のケースに関わる

⁸⁸ (→3.2.3 活動の体制、3.2.4 活動の実際)

⁸⁹ 児童生徒理解支援シート（参考様式）、児童生徒理解・支援シートの作成と活用について「[不登校児童生徒への支援の在り方について](#)」（令和元年10月25日付け、文部科学省初等中等教育局長通知）

機会も多くあります。そして、教職員という立場でカウンセリングや相談業務に関わるのが教育相談係です。教職員という立場を活かし、即時的なニーズにも対応可能であり、他の教職員との連携も行いやすいという利点もあります。そして、特別支援教育を推進する役割を担うのが、特別支援教育コーディネーターです。主に発達障害等の特別な支援を必要とする児童生徒の支援にあたり、校内委員会や研修会の企画・運営、関係諸機関と学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担います。

また、心理的な要因が大きいケースについては、児童生徒への心のケアや教職員・保護者への助言・援助を行うSCの、福祉的な要因が見え隠れする場合はSSWの視点が重要です。一方、SCやSSWの配置は拠点校方式や巡回校方式など、地域によって配置形態に違いがあります。SCやSSWとの連携において大切なのは、不登校児童生徒への関わりをSCやSSWという専門家に丸投げにするのではなく、教職員との情報共有を密にし、チームとして取り組むことです。

10.2.3 校種を超えての情報連携

不登校の支援は、短期間で終わる場合がある一方で、校種を超えて続く場合もあります。前籍校で行われてきた支援が、卒業とともに途切れて、また一から始めるのではなく、支援ニーズや支援内容についての情報を丁寧に共有し、必要なことは引き継ぐシステムが必要です。その際には、個人情報保護の原則に配慮し、児童生徒当事者と保護者の意向を尊重しつつ、どの情報をどう伝えるのかについての確認をしておくことが求められます。その場合も、児童生徒理解支援シートは役立ちます。

10.3 不登校に関する生徒指導の類型

10.3.1 発達支持的生徒指導⁹⁰

(1) 魅力ある学校づくり・クラスづくり（ピアサポート的取り組み）

全ての児童生徒にとって、学校、とりわけ所属クラスが安心・安全な居場所となるよう

⁹⁰ 「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する基本指針」 文部科学省（平成29年3月31日）P.3

な取組は重要です。児童生徒が、「自分という存在を大事にされている」「心の居場所になっている」「学校が児童生徒にとって大切な意味のある場になっている」ことが求められます。特に、入学直後やクラス替え後の時期は、人間関係を一から構築する大切な節目です。ピアサポート活動などを取り入れ、クラスの雰囲気や安心できるものになるような工夫も有効です。とりわけ、いじめや暴力行為などを許さない学校運営や学級づくりについては、様々な問題の芽を摘み、不登校を未然に防ぐことにもつながります。

(2) 学習状況等に応じた指導・配慮

不登校の原因として、学業の不振が原因となっている場合があります。分かりやすい授業や指示の仕方を心掛けることで、全ての児童生徒に対し、学校での居場所感や学業へのやる気を促進することも可能になります。そのためには、児童生徒が学習内容を確実に身に付けることができるよう、

- ・個別指導やグループ別指導
- ・学習内容の習熟の程度に応じた指導
- ・児童生徒の興味に応じた課題学習
- ・補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れた指導

など、指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を推進することが必要になります。

10.3.2 課題予防的生徒指導

(1) 教職員の受信力と共有する空気

児童生徒理解は、児童生徒の日常に継続的に関われる教職員だからこそできることであり、毎日見ているがゆえに「ちょっとした変化」「小さな成長」に気づきやすいという強みがあります。普段から、児童生徒の言葉・行動・表情に気を配ると同時に、友人関係や教職員との関係や、学業成績まで、幅広い事項について児童生徒の変化や成長に対するアンテナを高くしておく必要があります。児童生徒本人や周りのクラスメイト、家庭、さらには、地域の児童館や子供食堂等との情報共有が、不登校の早期発見につながることもあります。

(2) 相談体制の整備（保健室・相談室との連携）

児童生徒の変化を早期に発見・対応し予防的指導を行うために、組織的に対応するのみならず、多様な困難を抱えた児童生徒が保健室や相談室を訪れることがあります。保健室は、心身の不調という理由があれば休養できますし、養護教諭が話を聴いてくれることもあります。相談室も、カウンセラーが在籍している日は、休み時間や放課後などを中心に相談に応じてくれます。そこで、児童生徒の話を受け止める養護教諭や相談係（SCやSSWも含む。）と担任等が連携し適切に情報を共有することで、心身に不調のある児童生徒を早期に発見し、休み始める前に予防的に関わることも可能となります。

(3) 家庭との普段からの関係づくり

児童生徒は学校や家庭において様々な人間関係の中で生活しています。家族との衝突が学校での反抗的な態度につながったり、家庭でのトラブルがもとになり気持ちが沈んでしまったりと、家庭の要因が絡むこともあります。こうした場合も、「家庭に問題がある」と決めつけるのではなく、SCやSSWの協力も得つつ保護者の話をよく聴き、保護者を協力者として上手に巻き込むことで、有効な支援につながることも少なくありません。（→10.3.3(7) 多様な自立の在り方に向けての進路支援）

(4) SOSを出すことの大切さ

悩みや不安などは、いつ起こるか分かりません。悩みが生じた時に、すぐに話を聴いてもらい相談できる体制を作ることは、児童生徒の安心感につながります。ところが、悩みがあることは「恥ずかしいこと」と思い込み、人に相談することを否定的に捉える児童生徒がいます。悩みを持つことは決して悪いことではなく、誰でも悩むことはあるということへの理解を促し、悩んだときに、人に話す・聴いてもらう（言語化する）ことの重要性を伝えるための心理的な教育プログラムも有効です。

10.3.3 課題解決的生徒指導

(1) 教育相談の取り組み

教育相談としての取り組みには、児童生徒対象、保護者対象、教職員対象の支援があります。不登校が継続している児童生徒本人を対象として、SCがカウンセリングし

たり、SSWが面談をするという形があります。相談室登校ではSC・SSWや教育相談係などの相談員が対応することになります。一方で、児童生徒が不登校になることで不安や焦りを感じる保護者のカウンセリングも重要です（→10.3.3(7) 多様な自立の在り方に向けての進路支援）。また、教職員対象に求められるのがコンサルテーションです。不登校の背景要因や具体的な関わりについて、SC・SSWなどの専門職と話し合う中で、今後の対応へのヒントが得られたり、教職員の資質が向上し自信をもって児童生徒への支援をすることができるなどの効果も期待できます。

(2) 実効性のあるアセスメント

不登校が多様化・複雑化するにつれ、個々のケースに対して的確にアセスメントを行うことが非常に重要です。アセスメントの際に有効になるのが、生物・心理・社会モデルです。（→1.4.2.(2) アセスメントの実施）

教職員による観察や聴き取り、保健室やSC・SSWから得られた情報などからアセスメントを行う際、こうした要因に注目し総合的・多元的理解を目指した包括的なアセスメントが求められます。教育委員会や民間が開発したアセスメントツールを活用する際も、その結果を校内で共有し、その後の児童生徒理解と具体的な支援を考える手立てとして有効に活用することが重要です。

(3) 別室登校

教室に居場所感が持てない児童生徒の避難場所として、また不登校から復帰する際の通過点として、別室登校を経ることは珍しくありません。別室として、保健室や相談室、別室用の小部屋など用意している学校も増えてきました。別室で安心して過ごせるよう、教職員の配置や学習機会の整備など、システム的に運営することが求められます。例えば、本人の状況に合わせてプリントや課題の準備、教職員やボランティア等による学習支援や、SCやSSWによる個別面談など、徐々に学校生活に馴染めるような対応が望まれます。本人の気持ちに合わせて別室から徐々に教室に向かえるような対応も可能でしょう。その場合は、教室での自然な迎え入れや働きかけを工夫することも大切です。

(4) 家庭訪問の実際

児童生徒に欠席が続いたときには、電話だけでなく、教職員自身が家庭訪問を行うケースも考えられます。不登校児童生徒にとって、学校を休んでいる時に学級担任が家庭を訪問するというのは、抵抗や不安をもたらす場合もあります。「逃げ出したい」「顔を合わせたくない」と引っ込んでしまう児童生徒も少なくありません。家庭訪問の目的の一つは、教職員から児童生徒に「休んでいても忘れていないよ」というメッセージを示すことです。本人と会えない場合は、保護者と話をしたり、持参したプリント類を置いてきたりするだけでも十分な意味があります。登校を強く促したり、勉強の不安を喚起したりするなどの対応は、児童生徒にとって苦しく受け入れがたい関わりとなります。「[不登校児童生徒への支援の在り方について](#)」（令和元年10月25日付け、文部科学省初等中等教育局長通知）では、プライバシーに配慮しつつ、定期的に家庭訪問を実施して、児童生徒の理解に努める必要があること。また、家庭訪問を行う際は、常にその意図・目的、方法及び成果を検証し適切な家庭訪問を行う必要があること。

なお、家庭訪問や電話連絡を繰り返しても児童生徒の安否が確認できない等の場合は、直ちに市町村又は児童相談所への通告を行うほか、警察等に情報提供を行うなど、適切な対処が必要であること。

(5) 家庭や保護者を支える

不登校の対応に当たっては、保護者が児童生徒の将来を案じ、自分の子育てが間違っていたのかと悩み、児童生徒の将来について不安を抱えているのが現状です。そうした保護者に対しては、児童生徒への支援等に関し課題意識を共有しつつ取り組むという信頼関係を作ることが重要です。

具体的には、保護者に対する個別面談で、丁寧に保護者の辛さを聞き取ることで、児童生徒への関わりを見直す契機となる場合があります。保護者の抱えるネガティブな感情を吐き出し、肩の力を抜くことができれば、児童生徒への関わりが改善し、結果的に児童生徒にポジティブな変化が見られることもあります。同じような悩みを抱える保護者同士が集う「親の会」に参加することで、保護者の心理的ケアにつながることも期待できます。

その一方で、虐待等の深刻な家庭の問題などにより、福祉・医療機関等と連携した保護者への支援が必要な場合もあります。また、児童生徒の非行への対応や生活習慣、教育環境の改善のための支援や、経済的支援が必要とされる場合もあります。こうした場

合、福祉的な支援方法等を紹介し、専門機関による情報提供やアウトリーチ型支援があることを伝えることで、環境を改善できる可能性もあります。

(6) ICTを活用した支援

近年、特に大きく進んだのが、ICTを活用した通信教育やオンライン教材です。GIGAスクール構想の進展により、今後、自宅や別室と教室をオンラインでつなぎ、授業や学級の様子を視聴できるようにするなど、学校に登校できない児童生徒に対する学びの一形態としてオンラインによる教育機会が増えていくことも期待できます。

(7) 多様な自立の在り方に向けての進路支援

高校段階の進路については、多様な選択肢があります。例えば、小学校や中学校で十分に力が発揮できなかった生徒を対象に学び直しの教育支援を行う高校や、生徒の生活に合わせて通学時間帯や修業年限を選べる多部制の定時制高校があります。また、通信制高校では、教育課程の中で生徒の進路希望に応じた多様なコースを設けるとともに、学習をサポートする施設とも連携し、教育課程外の学びも多様に展開したり、面接指導（スクーリング）とは別に通学の機会を設け、生徒のペース等を考慮しながら、通学頻度を自由に選べる学校などが増えています。さらに、高等学校と並ぶ後期中等教育機関であり、不登校経験者を多く受け入れている高等専修学校や、高校に通わずに高校卒業者と同等以上の学力があることを認定するための高等学校卒業程度認定試験受験をサポートするような施設まで多岐にわたります。中学校における進路指導や高校における転学等の相談において、こうした多様な進路を実現するための情報提供を行い、生徒が適切な高校教育を受けることができるための対応が求められます。

10.4 関連機関等

10.4.1 専門機関の役割

不登校にとどまらず、昨今学校現場で起こっている様々な出来事は複雑化・深刻化の傾向が強く、専門的なアセスメント（見極める）力や知識・技能がますます必要とされています。多様化する不登校に対しては、学校だけの力では十分な支援は難しくなっ

いるのが現状です。不登校の多様化に伴い、不登校支援の際に連携すべき専門機関は多岐に広がっています。

教育委員会が設置する教育センター相談室では、不登校児童生徒へのカウンセリングだけでなく、保護者対象の個別面談も行っています。同じく教育委員会が設置している教育支援センター（適応指導教室）は、通所希望者への支援を中心に、グループ活動や学習支援などを特徴とし、地域での不登校児童生徒の支援の中核となることが期待されています。また、民間団体やNPO法人等が主催するフリースクールも増えつつあります。在籍校との間で通所状況や活動記録を共有するなどの連携を行い、出席扱いとなるケースも多くあります。他方で、虐待や貧困、保護者の精神的な病気などがある場合には、児童相談所や市町村が相談に応じています。さらに、非行や暴力行為などを伴うケースについては、警察や少年サポートセンターが相談に応じています。また他方、学び直しの場として見直されているものに夜間中学があります。これらの専門機関では、児童生徒や保護者へのカウンセリングに加え、学習支援や集団活動、ソーシャルスキルトレーニングや保護者支援まで、不登校児童生徒の社会的自立に向けた支援が行われています。これら以外にも、不登校児童生徒の実態に配慮し特別な教育課程での学びを提供している特例校もあり、様々な教育活動が展開されています。

10.4.2 専門機関との連携

学校が専門機関を活用する場合、まず必要なのは、不登校児童生徒が何に困っているか、どのような関わりを必要としているかを正確にアセスメントする力です。（→

1.4.2.(2)アセスメントの実施

例えば、いじめによる不登校などは、児童生徒本人は学校に出席できない場合もあります。そんなときは教育センターなどの相談室を紹介するのも一つの方法です。また、虐待が疑われるケースについては、児童相談所に通告することが義務付けられています。他方、発達障害等の障害が背景にある場合は、相談支援機関につなげ、適切な支援を受けることで状態が落ち着く場合もあります。深刻な非行問題は警察の少年課が相談窓口になります。また、法務少年支援センター（少年鑑別所）も、心理面のアセスメントを専門とする相談機関として利用できます。

本人に必要な専門機関が見つかった場合、そこにつなげる役割が必要となります。専門

機関と連携する際には、本人だけでなく、保護者の理解が必要となりますが、そのためには、当該専門機関がなぜこの児童生徒に必要であるのかの丁寧な説明が必要になります。この説明と納得の過程（インフォームド・コンセント）なしに外部機関を紹介すると、児童生徒本人や保護者に「学校に見捨てられた」「学校ではどうにもならないほどひどい状態なのか」という不安を与えることにもなりかねないため、十分な配慮が求められます。

そして外部機関とつながってからも、丸投げに終わるのではなく、学校と専門機関とが責任を分け持つことが大切です。そのためにも、専門機関における対応方針の共有や、学校におけるこれまでの活動の状況、出席状況、学校行事の伝達など、教育相談コーディネーターやSC・SSW等による学校と専門機関とをつなぐ作業が求められます。多様な学習の機会や体験の場、心身のサポートを提供する専門機関等と積極的に連携し、学校の教職員と民間施設職員と連絡を取り合い、互いに訪問するなど、相互に協力・補完し合うことの意義は大きいと言えます。

第11章 インターネット・携帯電話にかかわる問題

留意点

インターネットには、匿名性、拡散性などの特徴があり、児童生徒へ指導や啓発を行う際には、こうした特質を十分に把握しながら進めることが肝要です。また、インターネットの問題は、トラブルが起きてしまうと完全に解決することが極めて難しいため、未然防止を含めて、対策を講じるための体制を事前に整えておくことが必要です。ただし、学校だけで対策することは難しく、それぞれの関係機関等と協議しながら、「チーム学校」として進めることが必要となります。

11.1 関連法規・基本方針等

11.1.1 青少年インターネット環境整備法

青少年が安全に安心してインターネットを利用できるようにし、青少年の権利の擁護に資することを目的に、2008年に「[青少年が安全に安心してインターネットを利用できる環境の整備等に関する法律](#)」が制定されました。本法においては、携帯電話会社等に対し、保護者の申出がない限り、18歳未満の青少年が使用する携帯電話やパソコン等に対するフィルタリングの提供義務を課しています。しかし、この法の制定当初は、ガラケー（従来型携帯電話）を想定しており、スマートフォンやWi-Fi、アプリ等を経由したインターネットアクセスなどの急速な拡大により、従来の措置では対応が不十分になったことから、2017年に法律を改正し、携帯電話会社や携帯電話端末・PHS製造事業者、OS開発事業者に対して新たな義務を課すことで、フィルタリングのより一層の利用を促進し、青少年による有害情報閲覧の防止を図っています。

11.1.2 出会い系サイト規制法

インターネット異性紹介事業について必要な規制を行うこと等により、インターネット異性紹介事業の利用に起因する児童買春その他の犯罪から児童を保護し、もって児童の健

全な育成に資することを目的に、2003年に「[インターネット異性紹介事業を利用して児童を誘引する行為の規制等に関する法律](#)」が制定されました。「インターネット異性紹介事業」の定義に関するガイドラインでは、以下の4つの要件をすべて満たすと出会い系サイトであるとされています。

- (1) 面識のない異性との交際を希望する者（異性交際希望者）の求めに応じて、その者の異性交際に関する情報をインターネット上の電子掲示板に掲載するサービスを提供していること。
- (2) 異性交際希望者の異性交際に関する情報を公衆が閲覧できるサービスであること。
- (3) インターネット上の電子掲示板に掲載された情報を閲覧した異性交際希望者が、その情報を掲載した異性交際希望者と電子メール等を利用して相互に連絡することができるようにするサービスであること。
- (4) 有償、無償を問わず、これらのサービスを反復継続して提供していること

2008年の同法改正の成果が上がり、出会い系サイトでの被害は減少しましたが、一方で出会い系と認定されないサイトでの被害が増えています。

11.1.3 プロバイダ責任制限法

ウェブページで権利侵害があった場合、プロバイダ（サーバの管理者・運営者、SNS事業者、掲示板管理者などを含む）の損害賠償責任の制限と、発信者情報の開示を請求する権利などを定めることを目的に、2001年に「[特定電気通信役務提供者の損害賠償責任の制限及び発信者情報の開示に関する法律](#)」が制定されました。プロバイダは当事者から依頼を受け又は自主的に投稿を削除したりしますが、権利侵害があると信じる相当な理由があれば投稿の削除について賠償責任を負わないとされるとともに、プロバイダは権利侵害投稿を削除していなくても、権利侵害の事実を知らなければ賠償責任を負わないとされています。また、被害者はプロバイダに対して権利侵害投稿を行った発信者の特定に資する情報の開示請求ができます。開示請求できる情報として、例えば以下のようなものがあげられます。

- ・ 発信者その他侵害情報の送信に係る者の氏名又は名称
- ・ 発信者その他侵害情報の送信に係る者の住所
- ・ 発信者の電話番号

- ・発信者の電子メールアドレス
- ・侵害情報に係るIPアドレス
- ・IPアドレスを割り当てられた電気通信設備から開示関係役務提供者の用いる特定電気通信設備に侵害情報が送信された年月日及び時刻

また、2021年4月に同法が改正され、開示請求の手続をより簡易・迅速に行うことを目的として新たな裁判手続が創設されるとともに、ログイン時等の通信についてのIPアドレス等が新たに開示請求できるようになりました。

11.1.4 その他の法律等

インターネット問題に関しては、ほかにも知っておくべき法律等があります。

「[児童買春、児童ポルノに係る行為等の規制及び処罰並びに児童の保護等に関する法律](#)」（以下「児童買春・児童ポルノ禁止法」という。）では、児童ポルノ（18歳未満の男女の、ことさらに性的な部位が露出されたり強調されたりしているもの等）を自己の性的好奇心を満たす目的で所持すると、1年以下の懲役または100万円以下の罰金に問われることがあります。また、18歳未満の者の裸等をスマートフォン等で撮影する行為は、「児童ポルノの製造」にあたりとされています。

また、インターネット上の書き込みで名誉毀損罪（公然と事実を摘示し、人の名誉を毀損：3年以下の懲役若しくは禁錮又は50万円以下の罰金）や侮辱罪（事実を摘示しなくても、公然と人を侮辱：拘留又は科料）に問われることがあります。学校での携帯電話等の持ち込みについては、文部科学省より「[学校における携帯電話の取扱い等について](#)」（令和2年7月31日付け、初等中等教育局長通知）を發出しており、小中学校は原則校内持込禁止、高等学校は原則校内使用禁止、特別支援学校は実態を踏まえて判断としつつ、中学校は以下の4つを満たすと持込みができることなどを示しています。

- ・学校での管理方法と紛失時の責任の明確化
- ・学校や家庭による危険性の指導
- ・学校と生徒らが協力したルール策定
- ・閲覧対象を制限する「フィルタリング」を保護者の責任で設定

11.2 インターネット問題への組織的取り組み

11.2.1 指導・啓発における留意事項

(1) ネットの匿名性

インターネットの匿名性には留意が必要です。ガラケー時代の子供たちは、メールの他にも、プロフ・ホームぺと称する、いわゆる学校裏サイトで交流していました。これらは匿名で書き込むことが可能であったため、過激な表現を用いた直接的な誹謗中傷や、特定の個人を名指ししたデマが目立ちました。スマートフォンが主流になってからは、無料通話アプリやSNSでの交流が中心となり、これらは基本的に記名が必要となるため直接的な攻撃から、グループから外したり、対象をぼかしたりすることが多くなっています。一方、SNSや動画共有アプリのコメント欄などは面識がない人でも自由に書き込めるため、匿名性により躊躇なく誹謗中傷のコメントが記載され、炎上状態になることもあります。

(2) ネットの拡散性

インターネットの拡散性に留意が必要です。2010年頃、悪ふざけの写真等がインターネット上で広く流布される事態が多く発生し、「ネット炎上」と言われました。交際していた相手の恥ずかしい写真を、別れた腹いせにインターネット上で拡散する等のトラブルは「リベンジポルノ」と言われています。インターネットの投稿は、一度広がると瞬時に広がり、削除することができないので、「デジタルタトゥー」と呼ばれています。

(3) ネットの長時間利用

SNSでのやりとりや動画視聴等が長時間に及び、生活に支障が出る場合があります。こうしたネットの長時間利用により日常生活に支障が出るような状態については病気として認定されていませんが、生徒指導上の課題として捉える必要がある場合もあります。

11.2.2 組織的取り組み

(1) インターネット問題対策委員会の組織例

インターネットの問題は、起きてしまうと完全な解決は難しく、情報が瞬時に拡散されてしまうため、特に充実した未然防止体制の構築が求められます。また、インターネットに夢中になり、日常生活に支障が出ることもあるため、多方面の専門家等からなる対策委員会を設置し、SC、SSW、警察、消費生活センター、児童相談所等、多角的な視点から状況を把握し、的確な対応ができるように準備しておくことが必要であり、併せて、インターネットセンター等、緊急時の相談先を普段から確認しておくことも必要です。

① インターネット対策の中心組織の設置

インターネットに関する問題が発生した際には、緊急かつ広い範囲での対応が求められます。そのため生徒指導担当者だけでの対応では不十分で、学校・地域・家庭を挙げての取組が必要です。取組の中核として、公務分掌に位置付けられ、以下のような取組につき、情報交換と方針策定のための討議を行うための組織の設置が必要です。

・情報集約と方針決定

学校で起きているインターネット問題の集約と、対策の方針決定を行うために定期的に会議を行います。

・アンケートの実施

インターネットの利用内容、利用時間、ネットの知識の把握等、児童生徒のインターネット利用の実態把握のためのアンケート調査を行います。

・啓発活動の実施

講演会等を実施して、児童生徒に啓発するだけでなく、授業（技術家庭、道徳、特別活動など）の中で系統的にインターネットの知識や課題解決方法について教授していくことが求められます。

・児童生徒間の話し合い、ルールづくり

インターネット利用は学校だけではなく、家庭での利用も多いので、教職員や保護者からの一方的な教授だけではなく、普段から、児童生徒がインターネットの扱いについて主体的に考えて、議論できる機会を用意することも必要です。

②インターネットトラブル発生時の対応

インターネットトラブルの発生を把握した場合、緊急会議を開催し、トラブル情報の共有、当該児童生徒及び周辺児童生徒への対応にあたります。

③インターネット問題の相談・通報窓口

児童生徒がトラブルに巻き込まれた場合、しかるべき大人に早急に相談することが必要です。インターネットトラブルは、教職員や保護者からは見えにくいので、児童生徒が自主的に相談・通報できる窓口の設置が必要です。また、担任や養護教諭等が相談を受けた場合であっても、個人の判断で対応せず、組織的に対応することが求められます。

(2) 校内連携

インターネットの問題に係る担当は、教育委員会や学校の生徒指導担当、情報教育担当、人権関係担当など、複数の担当者がある場合があります。GIGAスクール構想のもとで授業内での情報端末の活用が進み、学校でのインターネットは、制限・禁止から利活用に舵を切りました。学校内においても適切にインターネットを活用していくためにも、改めて校内体制の見直しが求められます。

(3) チーム学校

インターネット問題は、学校内だけでは対応できない場合が多いため、警察、法律や消費者問題等の専門家等の見解を踏まえた対応が求められます。そのためにも、学校や各教育委員会は、普段から専門家集団と、児童生徒とインターネット問題についての情報交換を密に行い、課題が発生した際の対応方法を協議しておく必要が、今後さらに求められます。

11.3 未然防止・早期発見・対応

11.3.1 生徒指導の3局面

インターネット問題への対応においても、①発達支持的生徒指導、②課題予防的生徒指導、③課題解決的生徒指導の3つの局面を念頭に置いて、組織的に対応すべきです。

各学校において、子供のインターネット問題の対応について知識を深め、インターネットトラブルを生まない環境づくりを目指した上で、トラブルが発生しても自分たちで解決できる人間関係作りや教職員への相談体制の充実、さらに課題解決に向けて子供と教職員、保護者及び地域等が連携して対応できるシステムづくりに向かうことができるような体制づくりが急務です。

学校及び学校の教職員は、以上を踏まえた上で、①未然防止、②早期発見、③適切かつ迅速な対処という3つの局面に分けて、計画に基づいた対応が必要です。

11.3.2 前提としての方針確認

インターネット問題については、教職員の間で認識の違いが大きく、感情的で個人的な見解で方向性が定まらないことも多いため、定期的の方針を確認する必要があります。丁寧な議論が必要ですが、現段階では以下のような前提を確認しておくことが求められます。

(1) 法に基づく対応

インターネットの利用の基本は、法律等である程度定められています。各学校等における極端な制限・禁止や、ネット利用の過度の推進については慎重な態度が必要です。

(2) GIGAスクール構想に基づいて整備した1人1台端末の扱い

GIGAスクール構想により、学校の授業等で1人1台端末が活用されています。自宅等で自分の端末を利用する際と学校配布の端末で利用する際には、管理方法等に違いが生じます。学校配布の端末は、学習で利用することを目的として整備されたツールであり、フィルタリングや機能制限は、児童生徒の発達段階や情報活用リテラシーの習熟度合も踏まえながら、学習での利用に必要な範囲に定められます。チャット機能等、子供たちが端末を使ってやり取りをする場面では、教職員が児童生徒の書き込みを確認できるように設定するなどの配慮が必要です。また、端末利用に際して、学校等は明確なルールを提示し、保護者の理解を得ておくことも求められます⁹¹。

⁹¹ GIGAスクール構想の実現について [を参照](#)

11.3.3 インターネット問題の未然防止

(1) 教育課程全体での未然防止

インターネット問題は、学校や教職員が事態を把握することさえ難しく、気付いたときには取り返しのつかない、大きな問題に発展していることもあります。そのため、未然防止の取組を講じることも重要です。特定の時間だけでの指導ではなく、教育課程全体（技術科、道徳、特別活動等）で、校務分掌全体（生徒指導、人権教育、研修部等）で、未然防止に取り組むべきです。

SNS等で学校外の不特定多数を巻き組んでいる場合、法に触れてしまっている場合など、インターネットの問題は、学校内だけの対応が難しい現状があります。子供には、インターネットが広く社会全体につながり、リアル社会と同じように法律で制御されていることを把握させておく必要があります。また、インターネットは、「無法地帯」から「法治社会」になる途上にあることを子供に教える必要があります。法的制裁の対象になっていないことであっても、道義的に許されないこともあるため、そのようなマナー教育も必要です。

(2) 児童会、生徒会で取組む未然防止

児童生徒は、自宅でもインターネットを活用します。児童生徒のインターネットの利用状況について教職員が十分に把握することは困難ですが、インターネットのルールについては、児童生徒が主体的に友達や生徒会等で議論することで、自分事として守ってもらうことが重要です⁹²。

11.3.4 インターネット問題の早期発見

(1) 早期発見の基本的な考え方

インターネット問題が起きた場合、SNS等で広がった後、学校や学校の教職員が知ることがあります。多くの場合、子供が事前に知っていて対応に苦慮しているが、教職員が対応してくれるのか、どこに相談するべきかわからなかったり、相談により事が広がらないかといった不安があったりすることから、学校や学校の教職員に相談されないよ

⁹² [情報モラル教育の充実](#)

うなこともあります。

そのため、まずは教職員がインターネット問題に興味を持ち、子供のインターネット利用について把握しておく必要があります。さらにインターネット問題だけではなく、日常の些細な困難や悩み事を気軽に教職員等に相談できる信頼関係及びこの問題に特化した相談窓口整備を含めたシステムの構築が必要です。インターネット問題は、SNS等、多くが目にする場所で起きることが多いので、発見ルートは、本人からの訴えや当該保護者からの訴えだけではなく、級友等からの報告も重要です。また、インターネットパトロール等、外部の機関の協力を得ることも重要な方策です。

(2) 保護者や地域への啓発活動

インターネットの問題は、学校、地域、家庭が連携して取り組む必要があります。危険性の周知だけではなく、フィルタリング等の普及やルール作りの必要性を伝えておく、早期発見につながる場合があります。児童生徒への周知に加えて、リーフレットなども活用しながら、保護者等に対してもフィルタリング設定の必要性やパスワードの扱いなどについても伝えておく必要があります⁹³。

(3) 学校、家庭、地域での居場所づくり

各種調査から、学校、家庭、地域に居場所がない子供が、逃げ場としてインターネットを利用していることがわかってきています。そのためにも子供が安心できる居場所づくりに取り組むことが重要です。

11.3.5 インターネット問題への適切かつ迅速な対処

(1) 対応原則の共通理解

インターネットに関する問題を把握したら、当該児童生徒の被害拡大を防ぐことを最優先することが求められます。ネット上の情報は拡散性が強いので、一刻を争う事態も多いですが、まず当該児童生徒及びの保護者等と一緒に解決していく姿勢を鮮明にする必要があります。

⁹³ リーフレット「[ネットには危険もいっぱい](#)」「[インターネットにつなぐとき 守ってほしい、大切なこと](#)」

当該児童生徒の意向を把握しないで、学級会や学年集会、保護者集会等を開催して解決に向かうと、信頼の喪失につながることもあります。法的な問題に直面していくことも多いので、専門家の見解を踏まえながら、対応の方針について具体的な方策を提示し、子供や保護者に選択させることも重要です。

近年、インターネット問題として学校及び学校の教職員が、生徒指導事案として対応を求められていることは、次のように3つに大別できます。

①法的な対応が必要な指導

- ・違法投稿（著作権法違反、薬物等）
- ・ネット上の危険な出会い
- ・ネット詐欺
- ・児童買春・児童ポルノ禁止法違反（自画撮り被害等）

②校内での指導中心の指導

- ・誹謗中傷、炎上等悪質な投稿
- ・ネットいじめ

③子供と家庭への支援

- ・ネットの長時間利用
- ・家庭でのルールづくり

①については、迷わずに、警察等の専門家に早急な対応を求め、加害、被害を問わず、子供を違法状態から救い出さなければなりません。②についても、放置すると大きなトラブルに発展する可能性があるため、関係機関等と連絡を密に取り合いながら進める必要があります。誹謗中傷やなりすまし事案への対応では、インターネット協会等の専門家の支援のもと、子供自身や保護者から削除要請しなければならないこともあります。③については、都道府県単位、市町村単位での、地域を挙げた支援体制構築と、その周知徹底が急務です。

(2) 対応方針の前提

①情報収集と丁寧な聞き取り

インターネット上には膨大な情報があふれており、被害者、加害者がどの程度の影響を受けているのか、または及ぼしているのか当事者自身が把握できないなど、インターネットに関する問題は、全貌がわかりにくいのが特徴です。そのため、一部の情

報やコメントだけで方針を決定するのは危険であり、不断な情報収集と丁寧な聞き取りが必要になります。

また、児童生徒の事案の認知状況によって対応が大きく変わってきます。インターネットにおける問題は、被害・加害者に加え、その他学年・学校の児童生徒にも急速に広がることもあり、広く児童生徒への周知及び指導が必要な場合もあります。方針確定のために周囲の児童生徒への聞き取りが必要な場面も多いですが、それらによってデリケートな個人情報が流布してしまい、さらにSNS等で拡散されることもあるので、慎重な対応が必要です。

②アセスメントに基づいた対応方針のすり合わせ

丁寧な情報収集の上でアセスメントを行い、対応方針のすり合わせが必要です。学年等での教職員間の対応を統一しておくことは必須ですが、異なる自治体の児童生徒が関わることも珍しくないため、その際には学校と教育委員会や学校間で連携を図り対応していくことも必要です。

(3) 具体的な対応方法

①法的な対応が必要な指導

違法な投稿は、学校だけの指導では完結しません。速やかに関係機関と連絡を取り合って対応することが、児童生徒を守ることに繋がります。

・違法投稿（著作権法違反、薬物等）

児童生徒が著作権違反や違法薬物に関する投稿をしていることを把握した場合、まず警察や消費生活センターなどの関係機関と連絡を取り合い対応します。詐欺行為への加担（受け子等）が発生した場合には、関係した児童生徒だけではなく、学校全体に周知し、加害者及び被害者が増えることを食い止めなければなりません。

・ネット詐欺

ネット詐欺により、金銭が絡む事案が発生した場合、警察だけではなく、消費生活センター等とも協働することで、事態が解消に向かうこともあります。特に未成年者が間違ってお金を使った場合には、民法における未成年者取消権を使うことができる場合もあります。

・ネット上の危険な出会い

面識がない人とインターネット上でのやり取りをすることが特別なことではなく

なっており、インターネット上の知り合いに誘拐される事件等が発生しています。共通の趣味を持つように装う、悩み相談に乗るなど、言葉巧みに子供を信用させ、最終的に子供が自ら会いに行こうとする場合もあります。警察への捜索願だけでなく、子供のインターネットでの言動がヒントになる場合が多いため、ネットの利用状況について、気になる状況を把握した場合、学校においても注視するとともに、早期に組織的に共有しておくことも必要です。

- ・児童買春・児童ポルノ禁止法違反（自画撮り被害等）

自画撮り被害とは、18歳未満の者が自分の裸の画像等を撮影させられたうえ、SNS等で送られる被害です⁹⁴。これらの被害はSNS起因の場合が多く、相手方が性別や年代を偽る「なりすまし」により児童生徒に接触してくることがあり、また、一度送信した画像は無作為に流布される可能性があることから、こうした事案を例に、インターネットの匿名性や拡散性のリスクについて児童生徒に理解させることも重要です。

②校内での指導中心の指導

- ・誹謗中傷、炎上等悪質な投稿

子供がインターネット上で誹謗中傷を受けたり、自分の投稿に対して批判や悪口を数多く書かれたりすることがあります。内容や状況によっては、そのような投稿に対する削除要請が必要となる場合があります。削除要請は、本人または保護者からでなければ受け付けてもらえないことが多いため、学校及び学校の教職員等は、削除要請先を伝える等の手助けをすることが求められます。

- ・ネット起因の人間関係のもつれ

インターネット上の書き込みをきっかけに児童生徒間の人間関係がこじれることがあります。SNSでのやりとりは基本的に文字だけのコミュニケーションであるため、勘違いや間違った思い込みをきっかけにトラブルに発展することも珍しくありません。インターネット上で過激な表現を用いた直接的な言葉の攻撃に加え、不特定多数の人が目にするような場所に誰がターゲットか一目わからないような言葉を書き込んだり、特定の人物を除いたメンバーでやり取りしたりすることが増えていきます。

インターネット上での人間関係のもつれは、その記録を何度も見直すことができ

⁹⁴ 「[自画撮り被害](#)」にあわないために [を参照](#)。

るため、怒りが持続し、さらに広く子供たちのコミュニティに拡散されてしまい、解決が困難になります。子供たちにとって、インターネット上のコミュニケーションは、リアルなコミュニケーションと同程度に重要であるため、文字でのコミュニケーションの難しさ等については、国語科、道徳科、特別活動等、すべての教育課程で啓発、指導していくことが求められます。

③家庭への支援

ネットの長時間利用など、学校だけでは解決しえない、家庭におけるインターネット利用上の課題もあります。そのため、学校、家庭、地域をあげた取組が必要であり、家庭における、利用時間、場所などのルールづくりやフィルタリングの設定についての支援が求められます。各学校や教育委員会は、保護者を対象とした集会の際などを通して、ルール設定のモデル提示等の支援を行うことも考えられます⁹⁵。

11.4 関係機関等との連携体制

インターネット問題は、影響が多岐に渡り、解決のために連携が必須ですので、教職員と保護者、地域の人々、関係機関が協力しあうことが求められます。特にインターネット問題の解決には、特別な知識と対応方法が求められることが多いため、それぞれの専門性を理解し、協働していくことが重要です。

11.4.1 保護者

インターネット問題の適正な管理・対応については、保護者との連携が必須です。連携に際しては、入学式等、早い時期に学校の姿勢を示し、利用方法等について承諾書等で賛同を得ておくことが求められます。特に1人1台端末は、学校での学びに用いられるものとなるので、家庭に持ち帰ることが想定されていますが、学校の方針に従って活用することについての理解を得ておくことが肝要です。

11.4.2 関係機関

⁹⁵ 青少年の保護者向け普及啓発リーフレット

(1) 警察

これまでも「学警連絡会」等の名称で、学校と警察の連絡会が行われてきましたが、インターネット問題についての情報交換は必須です。また、子供たちの間には、「インターネット上は無法地帯」という認識が珍しくないため、「非行防止教室」等、警察官が学校に出向いた講話の機会にインターネット問題について話してもらうことも効果的です。またインターネットトラブルが起きたときにすぐに対応してもらえるように、普段から情報交換を含めて、密に連絡を取り合っておくことが求められます。

(2) 消費生活センター

子供たちがインターネット上で、保護者に無断でお金を使うことがあり、詐欺だけではなく、金銭問題に巻き込まれることもあります。学校や教育委員会において当該事案を把握した際には、抱え込むのではなく、早期に消費生活センターへの相談を進めるなどの支援を行うことも必要です。

(3) 相談機関一覧

インターネット上で様々な問題に直面した際には、上記関連機関に加え、相談内容に応じてその他**各種相談窓口**に問い合わせることも考えられます。

第12章 性に関する課題

留意点

児童生徒を取り巻く社会では、若年層のエイズ及び性感染症、人工妊娠中絶、性犯罪・性暴力、性の多様性など様々な課題がありますが、これらは児童生徒にも直結する課題と言えます。学校教育においては、何よりも児童生徒の心身の調和的発達を重視する必要があります。そのためには、児童生徒自身が心身の成長発達について正しく理解することが不可欠であり、発達段階に応じて早い段階からの計画的な教育が求められます。

様々な専門性が求められる性に関する課題への対応については、関連する法律などの理解や、それぞれの課題に応じた適切な対応、そしてチーム学校（第1部第3章3-1-2参照）として、児童生徒が安心して過ごせる環境や相談できる体制をつくること、実態に応じて実効性のある組織づくりを行うことなどが不可欠となります。

12.1 性に関する法律・方針等

12.1.1 「性犯罪・性暴力対策の強化の方針」の決定

性犯罪・性暴力は、被害者の尊厳を著しく踏みにじる行為であり、その心身に長期にわたり重大な悪影響を及ぼすものであることから、その根絶に向けた取組や被害者支援を強化していく必要があります。2020年には、政府の「性犯罪・性暴力対策強化のための関係府省会議」において、「性犯罪・性暴力対策の強化の方針」が決定されました。この方針を踏まえ、児童生徒が性暴力の加害者にも、被害者にも、傍観者にもならないよう、全国の学校において「生命（いのち）の安全教育」を推進することになりました。（→12.4.1 すべての児童生徒を対象とした生命（いのち）の安全教育）

12.1.2 「性同一性障害者の性別の取扱いの特例に関する法律」の制定

性同一性障害に関しては当事者が社会生活上様々な問題を抱えている状況にあり、その治療の効果を高め、社会的な不利益を解消するため、2003年、「性同一性障害者の性別の取扱いの特例に関する法律」が制定されました。

また、学校における性同一性障害に係る児童生徒への支援についての社会の関心も高まり、その対応が求められるようになってきました。こうした中、文部科学省では、「児童生徒が抱える問題に対しての教育相談の徹底について」（平成22年4月23日付け 文部科学省初等中等教育局児童生徒課、スポーツ・青少年局学校健康教育課通知）を発出し、性同一性障害に係る児童生徒については、その心情等に十分配慮した対応をするよう要請しました。

このような経緯の下、「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」（平成27年4月30日付け 文部科学省初等中等教育局児童生徒課長通知）が発出され、具体的な配慮事項などが示されました。また、この中では、悩みや不安を受け止める必要性は、性同一性障害に係る児童生徒だけでなく、いわゆる「性的マイノリティ」とされる児童生徒全般に共通するものであることが明らかにされました。さらに、2012年に閣議決定された「自殺総合対策大綱」を踏まえ、教職員の適切な理解を促進することが必要であることにも言及があり、その「自殺総合対策大綱」においては、「自殺念慮の割合等が高いことが指摘されている性的マイノリティについて、無理解や偏見等がその背景にある社会的要因の一つであると捉えて、教職員の理解を促進する」とされています。

12.2 学校における性に関する教育

学校における性に関する教育は、発達支持的生徒指導、課題予防的生徒指導、課題解決的生徒指導それぞれの観点で、すべての児童生徒を対象とし、集団と個別との両場面で行っていくことが大切です。

学習指導要領の改訂に伴い文部科学省にて作成された「改訂『生きる力』を育む保健教育の手引」⁹⁶では、学校における性に関する教育は、学習指導要領に基づき、児童生徒が性に関して正しく理解し、適切に行動を取れるようにすることを目的に実施し、体育科、保健体育科や特別活動をはじめ、学校教育活動全体を通じて指導することとしています。指導に当たっては、

- ・発達の段階を踏まえること
- ・学校全体で共通理解を図ること

⁹⁶ 「改訂『生きる力』を育む保健教育の手引き」（小学校、中学校、高等学校）

- ・保護者の理解を得ることなどに配慮すること
- ・事前に、集団で一律に指導（集団指導）する内容と、個々の児童生徒の状況等に応じ個別に指導（個別指導）する内容を区別しておくこと

など、計画性をもって実施することが大切です。

指導の内容としては、発達の段階を踏まえ、心身の発育と健康、性感染症等の予防などに関する知識を確実に身に付けること、生命の尊重や自己及び他者の個性を尊重するとともに、相手を思いやり、望ましい人間関係を構築することなどを重視し、相互に関連付けて指導することが重要です。また、内容によっては、養護教諭の協力を得るほか、産婦人科医や助産師等の外部講師を活用して指導に当たる必要があります。

12.3 性に関する課題の早期発見・対応

12.3.1 早期発見と早期対応の基本

「[学校保健安全法](#)」第9条に規定している教員による日常の「健康観察」を丁寧に励行することが、児童生徒の問題の早期発見、早期対応につながると考えられます。問題や心配事を抱えた児童生徒は、必ず表情や態度などに何らかのサインを発しており、課題予防的観点からも、教職員には気付きの感度を高める努力と感性が求められます。また、気づいたならば、事態を深刻化させないためにもチーム支援を含めた迅速な対応が望まれます。

12.3.2 養護教諭と他の教職員との連携

養護教諭の活動の中心となる保健室は、誰でもいつでも利用でき、児童生徒にとっては、安心して話を聞いてもらえる場所でもあります。養護教諭は、けがなどの救急処置や体の不調を訴えて来室する児童生徒を始め、不登校傾向、非行や性に関する課題のある児童生徒などにも日常的に保健室で関わる機会が多く、いじめや虐待などの問題を発見しやすい立場にあります。見付けにくい性的虐待や性被害なども、本人からの訴えや健康相談、保健室での会話や様子の観察などで、発見されることがあります。そのため、対応に当たっては、養護教諭と関係する教職員が情報の共有を図り、連携し、支援していくこと

が重要です。

12.3.3 実効性のある組織体制の確立

問題の対応に当たっては、教職員が得た情報を教職員間で共有する場を設け、生徒指導部、教育相談部、保健部などのそれぞれの組織が情報を共有して、役割を分担してチームで対応することができる実効性のある組織体制を確立していくことが重要です。

また、学校は、児童生徒の安全を確保するためや、人権を守る観点からも、必要に応じて教職員、保護者を始め、警察、その他の関係機関、地域住民などとの連携に努めることが求められます。

12.3.4 地域ぐるみの援助

児童生徒に直接・間接に影響を与えるものとして、児童生徒を取り巻く地域環境の問題があり、有害な地域環境に対しては、適切な教育的措置を講ずる必要があります。学校、家庭、地域が一体となって、緊密な連携の下に児童生徒の健全な成長を支えるためにも、地域学校協働活動を効果的に活用するなど、地域ぐるみの青少年育成活動が展開される必要があります。

12.4 性犯罪・性暴力に関する課題と対応

性犯罪・性暴力には、性的虐待、デートDV（Domestic Violence）、SNSを通じた被害、セクシュアルハラスメントなどがあります。DVとは、配偶者など親密な間柄の相手からふるわれる暴力のことです。交際相手との間に起こる暴力のことを「デートDV」といいます。暴力には様々な種類があり、身体的暴力の他、精神的暴力、性的暴力、経済的暴力があり、性的暴力としては、性行為を強要する、避妊に協力しない、裸の撮影を強要するなどがあります。

12.4.1 すべての児童生徒を対象とした生命（いのち）の安全教育

(1) 趣旨・目標・ねらい

前述した「性犯罪・性暴力対策の強化の方針」を踏まえ、2021年には文部科学省と内閣府とが連携し、有識者の意見も踏まえ、生命（いのち）の安全教育のための教材及び指導の手引きが作成されました。この手引きにおいて、性犯罪・性暴力を根絶していくためには、加害者にならない、被害者にならない、傍観者にならないための教育と啓発とを行っていくことが必要であること、そのためには、児童生徒に、そして社会に、

- ① 生命（いのち）の尊さや素晴らしさ
- ② 自分を尊重し大事にすること（被害者にならない）
- ③ 相手を尊重し大事にすること（加害者にならない）
- ④ 一人一人が大事な存在であること（傍観者にならない）

というメッセージを、強力に発信し続けることが重要であることが述べられています。

そして、生命の尊さを学び、性暴力の根底にある誤った認識や行動、また、性暴力が及ぼす影響などを正しく理解した上で、生命を大切に考える考えや、自分や相手、一人一人を尊重する態度などを、発達段階に応じて身に付けることを目標に、

生命（いのち）の安全教育を推進し、また学校教育全体で性暴力防止に向けた取組を進めることで、各段階において、以下に示すねらいを達成することを目指すこととされています。（表12.1）

発達段階	ねらい
幼児期	幼児の発達段階に応じて自分と相手の身体を大切にできるようになっていく。
小学校 (低・中学年)	自分と相手の体を大切にすることを身に付けることができるようにする。また、性暴力の被害に遭ったとき等に、適切に対応する力を身に付けることができるようにする。
小学校 (高学年)	自分と相手の心と体を大切にすることを理解し、よりよい人間関係を構築する態度を身に付けることができるようにする。また、性暴力の被害に遭ったとき等に適切に対応する力を身に付けることができるようにする。
中学校	性暴力に関する正しい知識をもち、性暴力が起きないようにするための考え方・態度を身に付けることができるようにする。ま

	た、性暴力が起きたとき等に適切に対応する力を身に付けることができるようにする。
高等学校	性暴力に関する現状を理解し、正しい知識をもつことができるようにする。また、性暴力が起きないようにするために自ら考え行動しようとする態度や、性暴力が起きたとき等に適切に対応する力を身に付けることができるようにする。
特別支援学校	障害の状態や特性及び発達の程度等に応じて、個別指導を受けた被害・加害児童生徒等が、性暴力について正しく理解し、適切に対応する力を身に付けることができるようにする。

表12-1 生命（いのち）の安全教育の各発達段階におけるねらい

(2) 指導内容

作成された教材は、児童生徒の発達の段階や学校の状況を踏まえ、各学校の判断により、教育課程内外の様々な活動を通じて活用することができるように工夫されています。なお、各教科等の授業の中で本教材を使用する場合は、各教科等の目標や内容などを踏まえた上で、適切に使用するよう留意が必要です。主な教材の内容は、次のとおりです。

表12-2 生命（いのち）の安全教育の各発達段階における主な教材の内容

発達段階	主な教材の内容
幼児期	<ul style="list-style-type: none"> ・「水着で隠れる部分」は、自分だけの大切なところ ・相手の大切なところを、見たり、触ったりしてはいけない ・いやな触られ方をした場合の対応
小学校	<ul style="list-style-type: none"> ・「水着で隠れる部分」は、自分だけの大切なところ ・相手の大切なところを、見たり、触ったりしない ・いやな触られ方をした場合の対応 ・SNSを使うときに気を付けること（高学年）
中学校	<ul style="list-style-type: none"> ・自分と相手を守る「距離感」について ・性暴力とは何か（デートDV、SNSを通じた被害の例示） ・性暴力被害に遭った場合の対応
高等学校	<ul style="list-style-type: none"> ・自分と相手を守る「距離感」について ・性暴力とは何か（デートDV、SNSを通じた被害、セクシュアルハラスメントの例示） ・二次被害について ・性暴力被害に遭った場合の対応

高校卒業前 大学、一般 (啓発資料)	<ul style="list-style-type: none"> ・性暴力の例 ・身近な被害実態 ・性暴力が起きないようにするためのポイント ・性暴力被害に遭った場合の対応・相談先
特別支援学校	<ul style="list-style-type: none"> ・小・中学校向け教材を活用しつつ、児童生徒等の障害の状態や特性及び発達の状態等に応じた個別指導を実施

12.4.2 性的被害者への対応

被害に遭った児童生徒に対して誤った対応を行うことによる二次的被害を避けるため、最大限の配慮が求められます。児童生徒から相談を受けた場合の対応のポイントは、以下のとおりです。

- (1) 被害開示を受けた場合、児童生徒が安心して話せる場所に移動します。最初の段階では「誰に何をされたか」を聞き取り、「あなたは悪くない」「あなたに落ち度も責任もない」と繰り返し伝え、最後に「話してくれてありがとう」と伝えます。詳細については無理に聞きすぎず、必要に応じて専門機関と連携して対応します。また、家族や、学校の他の教職員、専門機関にどこまで情報を共有してよいかについて、本人に同意をとります。
- (2) 聞き取りの際、「なぜ」「どうして」という圧力をかける言葉は避け、「どういうことで」に言い換えるようにします。(例:「どうしてそこに行ったの?」ではなく、「どういうことがあって、そこに行くことになったの?」など)
- (3) 被害開示を受けた教職員が怒りや動揺を見せると、被害児童生徒はそれ以上話ができなくなってしまうことがあるため、感情的な対応にならないよう留意します。
- (4) 他の教職員に同じ話を聞かれて被害体験を思い出させられることは、トラウマ体験を深めることにつながり、被害児童生徒の話の内容や記憶が変化してしまう可能性があります。繰り返し同じ話を聞くことは避けるようにします。聞き取りの際は、児童生徒が信頼できる複数の教職員(SC含む)が対応するようにします。

12.4.3 性的被害者の心身のケア

性的虐待や性的被害などに遭遇した児童生徒は、外傷後ストレス障害（PTSD）を引き起こすことも多く、心身に及ぼす影響は深刻なものが多いため、慎重な対応が必要です。児童生徒の聞き取りも専門的な技術を要することから、早期に専門家に相談することが必要です。その上で、養護教諭、学級担任・ホームルーム担任、学校医、SCなどが連携して援助していくとともに、専門機関（警察、性犯罪・性暴力被害者のためのワンストップ支援センター、児童相談所等）や医療機関などと連携して対応に当たることが大切です。

12.4.4 性的被害者の心身の回復に向けた支援

被害児童生徒は、心身に一生消えない大きな傷を負い、寝られない・食べられないなどの身体症状や様々なトラウマ反応が現れることがあります。教職員の理解と、被害児童生徒に対して自然な反応であることを伝えるなど、不安をやわらげる対応が心のケアにつながります。なお、SCとの連携や、場合によっては外部の関係機関などとの連携も重要です。一人で抱えることなく組織で対応することで、よりよい支援を目指します。

また、被害児童生徒の様子を見守りつつ、保護者と定期的に連絡を取り、被害児童生徒の心身の回復に向けて必要なことや保護者が望んでいることを、教職員が理解することも重要です。

12.5 性の多様性に関する課題と対応

性同一性障害とは、生物学的な性と性別に関する自己意識（以下、「性自認」という。）が一致しないため、社会生活に支障がある状態とされます。このような性同一性障害に係る児童生徒については、学校生活を送る上で特有の支援が必要な場合があることから、個別の事案に応じ、児童生徒の心情等に配慮した対応を行うことが求められています。「性自認」と「性的指向」は異なるものであり、対応に当たって混同しないことが必要です。性的指向とは、恋愛対象が誰であることを示す概念とされています。

LGBTとは、Lがレズビアン（Lesbian女性同性愛者）、Gがゲイ（Gay男性同性愛者）、Bがバイセクシュアル（Bisexual両性愛者）、Tがトランスジェンダー（Transgender身体的性別と性自認が一致しない人）、それぞれ4つの性的なマイノリティの頭文字をとった総

称で、性の多様性を表す言葉です。このうち、LGBは「〇〇が好き」というような性的指向に関する頭文字ですが、Tは「心と体の性別に違和感をもっている」性別違和に関する頭文字で、性的指向を表す頭文字ではありません。また、Sexual Orientation（性的指向）とGender Identity（性自認）の英語の頭文字をとった「SOGI」という表現が使われることもあります。

12.5.1性の多様性に関する課題の理解と学校における対応

性の多様性に関する大きな課題は、当事者が社会の中で偏見の目にさらされるなどの差別を受けてきたことです⁹⁷。少数派であるがために正常と思われず、場合によっては職場を追われることさえあります。このような性的指向などを理由とする差別的取扱いについては、現在では不当なことであるという認識が広がっていますが、いまだ偏見や差別が起きているのが現状です。教職員の理解を深めることは言うまでも無く、生徒指導の観点からも児童生徒への日常からの人権意識の醸成が大切です。学校においては、具体的に以下のような対応が求められます。

- (1) 学級・ホームルームにおいては、いかなる理由でもいじめや差別を許さない適切な生徒指導・人権教育等を推進することが、悩みや不安を抱える児童生徒に対する支援の土台となります。教職員としては、悩みや不安を抱える児童生徒の良き理解者となるよう努めることは当然であり、このような悩みや不安を受け止めることの必要性は、性の多様性に関する課題がある児童生徒全般に共通するものです。
- (2) 性の多様性に関する課題がある児童生徒には、自身のそうした状態を秘匿しておきたい場合があることなどを踏まえつつ、学校においては、日頃から児童生徒が相談しやすい環境を整えていくことが望まれます。このため、まず教職員自身が理解を深めるとともに、心ない言動を慎むことはもちろん、見た目の裏に潜む可能性を想像できる人権感覚を身に付けていくことが求められます。
- (3) 当該児童生徒の支援は、最初に相談（入学などに当たって児童生徒の保護者からなされた相談を含む。）を受けた者だけで抱え込むことなく、

⁹⁷ 「[人権の擁護](#)」（法務省）を参照。

組織的に取り組むことが重要であり、学校内外に「支援チーム」を作り、ケース会議などのチーム支援会議を適時開催しながら対応を進めるようにします。

教職員間の情報共有に当たっては、児童生徒自身が可能な限り秘匿しておきたい場合があることなどに留意が必要です。一方で、学校として効果的な対応を進めるためには、教職員間で情報共有し組織で対応することは欠かせないことから、当事者である児童生徒やその保護者に対し、情報を共有する意図を十分に説明・相談し理解を得る働きかけも忘れてはなりません。

- (4) 性の多様性に関する課題において、学校生活での各場面における支援の一例として（表12.3）に示すような取組が、学校における性同一性障害に係る児童生徒への対応を行うに当たって参考になります。

項目	学校における支援の事例
服装	・自認する性別の制服・衣服や、体操着の着用を認める。
髪型	・標準より長い髪形を一定の範囲で認める（戸籍上男性）。
更衣室	・保健室・多目的トイレ等の利用を認める。
トイレ	・職員トイレ・多目的トイレの利用を認める。
呼称の工夫	・行内文書（通知表を含む）を児童生徒が希望する呼称で記す。 ・自認する性別として名簿上扱う。
授業	・体育又は保健体育において別メニューを設定する。
水泳	・上半身が隠れる水着の着用を認める（戸籍上男性）。 ・補習として別日に実施、又はレポート提出で代替する。
運動部の活動	・自認する性別に係る活動への参加を認める。
修学旅行等	・1人部屋の使用を認める。入浴時間をずらす。

表12.3 性同一性障害に係る児童生徒に対する学校における支援の事例
（平成27年4月30日 初等中等教育局児童生徒課長通知）の別紙より

学校においては、性の多様性に関する課題がある児童生徒への配慮と、他の児童生徒への配慮との均衡を取りながら支援を進めることが重要です。

課題がある児童生徒が求める支援は、当該児童生徒が有する違和感の強弱などに応じて様々です。また、こうした違和感は、成長に従い減ずることも含めて変動があり得るものとされているため、学校として先入観をもたず、その時々児童生徒の状況などに応じた

支援を行うことが必要です。さらに、他の児童生徒や保護者との情報の共有は、当事者である児童生徒や保護者の意向などを踏まえ、個別の事情に応じて進める必要があります。

医療機関を受診して診断がなされなかった場合であっても、医療機関との相談の状況、児童生徒や保護者の意向などを踏まえつつ、児童生徒の悩みや不安に寄り添い、支援を行うことは重要です。

(5) 指導要録の記載については学齢簿の記載に基づき行い、卒業後に法に基づく戸籍上の性別の変更などを行った者から卒業証明書などの発行を求められた場合は、戸籍を確認した上で、当該者が不利益を被らないよう適切に対応します。

12.5.2 性の多様性に関する学校外との連携

(1) 当事者である児童生徒の保護者との関係

保護者が、その子供の性同一性に関する悩みや不安などを感じている場合は、学校と保護者とが緊密に連携しながら支援を進めることが必要です。保護者が受容していない場合にも、学校における児童生徒の悩みや不安を軽減し問題行動の未然防止などを進めることを目的として、保護者と十分に話し合い、可能な支援を行っていくことが考えられます。

(2) 教育委員会による支援

教職員の資質向上の取組としては、人権教育担当者や生徒指導担当者、養護教諭を対象とした研修などが考えられます。また、学校の管理職についても研修などを通じ適切な理解を図るとともに、学校医やスクールカウンセラーを講師とした研修などで、性の多様性に関する課題を取り上げることも重要です。

児童生徒やその保護者から学校に対して性の多様性に関する相談があった際は、教育委員会として、例えば、学校における体制整備や支援の状況を聞き取り、必要に応じ医療機関等とも相談しつつ、「支援チーム」の設置など適切な助言を行っていきます。

(3) 医療機関との連携

医療機関による診断や助言は学校が専門的知見を得る重要な機会となるとともに、教職員や他の児童生徒・保護者などに対する説明材料ともなります。また、児童生徒が

性に違和感を持つことを打ち明けた場合であっても、当該児童生徒が適切な知識を持っているとは限らず、そもそも性同一性障害なのか、その他の傾向があるのかも判然としていない場合もあることなどを踏まえ、学校が支援を行うに当たっては、医療機関と連携しつつ進めることが重要です。

我が国においては、専門的な医療機関が少なく、専門医や専門的な医療機関については関連学会などの提供する情報を参考とすることも考えられます。性同一性障害診療に係る専門的な助言などを行える医療機関として、GID(Japanese Society of Gender Identity Disorder)学会が「[性同一性障害診療に関するメンタルヘルス専門職の所属施設](#)」を公開しています。また、都道府県等の精神保健福祉センターでは、性同一性障害の相談を受けており、専門機関など、必要な機関に結び付くようにしています。医療機関との連携に当たっては、当事者である児童生徒や保護者の意向を踏まえることが原則ですが、当事者である児童生徒や保護者の同意が得られない場合でも、具体的な個人情報に関連しない範囲で一般的な助言を受けることはその後の友好的な支援に結びついていきます。

(4) その他の留意点

以上の内容は、画一的な対応を求める趣旨ではなく、学校は、個別の事例における本人や家庭の状況などに応じた取組を進める必要があります。

第13章 多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導

13.1 発達障害等に関する課題と対応

留意点

発達障害は、生まれつきの脳の働き方の違いにより、対人関係や社会性、行動面や情緒面、学習面に特徴がある状態です。生活面や学習面などの困難さが特定の場面において生じる場合には、能力的な偏りが周りに気づかれにくく、経験や努力不足、意欲の問題などと捉えられがちです。つまずきや失敗がくり返され、苦手意識や挫折感が高まると暴力行為、不登校、不安障害など様々な二次的な障害による症状が出てしまうことがあります。

指導や支援にあたっては、まずは発達障害を含む全ての児童生徒を対象に学級全体での

指導や支援を行います。分かりやすい授業、認め合い、支え合う学級集団が基盤になります。その上で、学級全体への指導や支援だけでは不十分な場合は、学級の中で個別的な指導や配慮、個別的な指導の場を工夫します。

発達障害のある児童生徒は、不安や悩みを身近な人に伝えて理解してもらうことや、課題解決のために援助を求めることが苦手なところがあります。児童生徒が抱えている悩みや課題を真摯に受け止めてもらえる機会を確保することが大切です。

13.1.1 「発達障害」とは

「発達障害」とは、「[発達障害者支援法](#)」（平成17年4月1日付け、平成28年8月1日改正）において、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。」と定義されています。また、「発達障害者」とは、「発達障害がある者であって発達障害及び社会的障壁により日常生活又は社会生活に制限を受けるもの」であり、「社会的障壁」とは、「発達障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう。」とされています。そこには、障害は個人の心身機能が要因であるという「医学モデル」と、「[障害者の権利に関する条約](#)」（2006）の中で示された障害は社会や環境のあり方や仕組みがつくりだしているという「社会モデル」の2つの考え方が反映されています。

医学的な診断基準については、最新の世界保健機関（WHO）[「国際疾病分類」第11版（ICD-11）](#)及びアメリカ精神医学会精神疾患の診断・統計マニュアル第5版（DSM-5）⁹⁸において、神経発達障害としてまとめられています。発達障害の基本的な特性は生涯にわたりますが、幼少期には目立たなかった症状が児童期以降に見られる、成長に伴い特性が目立たなくなることもあります。他の発達障害と特性が重なっている場合もあります。発達障害の特性は生まれつきの脳の働き方によるものです。原因は脳の働きにあり個人の努力不足や意欲の問題ではありませんが、配慮や支援においては安心感や自信や意欲を高める関わりなど、心の問題に対する対応がとても重要になります。

⁹⁸こころの病気についてのおもな診断基準として、アメリカ精神医学会が作成した精神疾患の診断・統計マニュアル（[アメリカ精神医学会HP](#)）。

文部科学省（2021年6月）において「[障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～](#)」が作成されています。発達障害も含め教育的ニーズの内容を障害種ごとに具体化し、就学先となる学校や学びの場を判断する際に重視すべき事項等が整理されています。

13.1.2 発達障害等が抱える課題

発達障害は、生まれつきの脳の働き方の違いにより、対人関係や社会性、行動面や情緒面、学習面に特徴がある状態です。学習活動においてとても困難さを抱えるものもあれば、容易に取り組めるものもあります。学業成績が優秀であっても生活上の困難さを抱えている場合もあります。そのため、発達障害による能力的な偏りに気付かれず、苦手なことは誰にでもあること、経験や努力不足、意欲の問題、甘えやわがままなどと捉えられがちです。つまずきや失敗がくり返され、苦手意識や挫折感が高まると、心のバランスを失い、暴力行為、不登校、不安障害など様々な二次的な障害による症状が出てしまうことがあります。これらの二次的な障害による不適應の問題を考える際は、見えている現象への対応だけでなく、見えない部分にも意識を向け背景や要因を考えて対応することが大切です。

(1) 自閉症スペクトラム障害（ASD）

自閉症スペクトラム障害（ASD）は、「他者との社会的関係の形成の困難さ」、「言葉の発達の遅れ」、「興味や関心が狭く特定の者にこだわること」を特徴としています。相手の気持ちを推し量ることや自分の言動の周りへの影響を把握することに難しさがあり、暗黙の了解や例え話、遠回しの表現など抽象度が高い内容の理解に困難さを抱えます。また、先の見通しを持ってないことへの不安が強いため、予想外の出来事が多い学校生活では大きな不安感を抱えてしまうことがあります。

(2) 注意欠如多動性障害（ADHD）

注意欠如多動性障害（ADHD）は、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、又は衝動性・多動性を特徴とし、社会的な活動や学校生活を営む上で著しい困難を示します。自分の感情や行動をコントロールしきれずに無意識にとった行動が、結果として問題とな

る行動につながりやすいところがあります。早合点やうっかりミス、不注意な誤りによる失敗も多く経験しています。また、指示通りに活動できない、ルールや約束が守れないことは、友達関係の維持に影響します。注意や叱責を受ける機会が多いことは、自己評価や自己肯定感を下げる要因ともなります。

(3) 学習障害 (LD)

学習障害 (LD) は、全般的な知的発達に遅れはありませんが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を示します。課題は理解できても、学習の取組に成果を上げることに困難があります。できることと難しいことのギャップが大きいことも特徴であり、やる気の問題や努力不足と見られがちです。失敗経験の積み重ねは学習に対する自信や意欲の低下を招きます。

13. 1. 3 学校における組織的な対応

(1) 校内の支援体制

発達障害等の特別な教育的ニーズのある児童生徒の支援については、校内の支援体制がうまく機能するように、特別支援教育コーディネーターを中心に校内委員会で検討します。文部科学省「[発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン](#)」（平成29年3月）には、校内委員会及び特別支援教育コーディネーターの役割がまとめられています。

学校生活における困難な状況の背景には、個人が抱える課題と教職員や周りの児童生徒との人間関係や学習環境に関する課題の両面が影響しています。個別的な指導や支援だけでなく、学級全体の全ての児童生徒への指導や支援から学級の中での個別的な指導や支援、そして、必要に応じて個別的な場での指導や支援を階層構造で考えます。まず、発達障害を含む全ての児童生徒を対象に学級全体での指導や支援を行います。分かりやすい授業、認め合い、支え合う学級集団が基盤になります。学級全体への指導や支援だけでは不十分な場合は、学級の中で個別的な指導や配慮を工夫します。さらに個別的な指導や支援を必要とする場合は、特別支援学級や通級などの校内のリソースも活用します。

(2) 学習面、行動面、対人関係への指導・支援

学習面に困難のある児童生徒への対応は、できていないことやうまく取り組めていないことに注目しがちになります。苦手なことに対しても意欲を高めていくためには、できていることを認め、得意な面をうまく活用して指導や支援を行うことが大切になります。

失敗経験の積み重ねにより、自分にはできないなどと自己評価が低くなっている場合も多く見られます。個別的な指導や支援を行う際には、特別な扱いをされることが、逆に心の痛手にならないように、プライド、自尊感情に配慮することも重要です。

行動面については、注意や叱責だけでは改善は難しいという前提に立ち、適切な行動を増やしていくという視点を持つことが大切です。起きている行動だけに注目せず、きっかけになることや行動の結果など前後関係を通して要因を分析し対応を考えます。失敗を指摘して修正させる対応ではなく、成功により成就感や達成感が得られる経験と、それを認めてくれる望ましい人間関係が周囲にあることが大切です。

対人関係では、相手の状況を考えずに発言したことがトラブルのきっかけになったり、友達からの何気ない一言で心が傷つき不適応につながったりするなど思い違いや勘違いが影響することもあります。場面や状況を説明しながら、相手の気持ちや感情の読み取り、コミュニケーションの取り方について具体的な指導や支援を行うようにします。

(3) 相談できる人や場の確保

発達障害のある児童生徒の場合は、不安や悩みを身近な人に伝えて理解してもらうことや、課題解決のために援助を求めることが苦手なため、自己解決能力が育ちにくいところがあります。集団でうまく適応できていない児童生徒の中には、こうした課題を共通に抱えている場合も多いと思われます。児童生徒が抱えている悩みや課題を真摯に受け止め、いつでも相談できる人や場所を校内に確保するとともに、小学校、中学校の段階から系統的にメンタルヘルスに関する教育プログラムを実施していくことも考えられます。

13.1.4 関係機関との連携

児童生徒の発達上の課題を想定するために、関係機関と連携し、検査による評価を行うこともあります。例えば、知的発達の水準や認知特性をみるにはWISC-IV、適応行動の発達水準を幅広く捉えるにはVineland-IIが活用されます。関係機関とうまく連携を図るためには、①「目的と内容の明確化」、②「保護者との信頼関係」、そして③「個別の教育支援計画への活用」がポイントとなります。実態把握やアセスメントの方法が知りたいのか、課題の分析についての助言が欲しいのか、指導と評価について助言が必要なのか、連携する目的と内容を明確にします。関係機関から得たいものは、生活上、学習上の困難さに関する特性の見方とそれに対する指導、支援の方法です。困難さに対する支援の手立てを具体的に考えるための助言を得ることにより、保護者、教職員が共通理解した上で、支援を協働していくことができます。

そのためには、保護者との信頼関係が不可欠です。相談を勧められたのが初めての経験であれば、保護者の不安感は大きくなるのは当然です。問題を共有し、保護者の孤立感に対する精神的な支えとなるように、教職員と保護者が信頼関係を構築することが重要になります。その際、苦手なところばかりに注目するのではなく、長所にも注目し、児童生徒の全体像を共通理解することが大切です。相談することにより方向性がみつき、安心感が得られる経験を積み重ねることにより、相談することがメリットとなります。

そして、個別の教育支援計画に反映させます。個別の教育支援計画は、医療、保健、福祉、教育、労働等の各機関において、必要な情報を共有し、連携して相談、支援を行うための支援ツールであり、生涯にわたり活用されることが望まれます。特に学校教育を受けている間は、幼稚園等、小学校、中学校、高等学校、大学等の学校間で引き継ぐ重要な資料となります。地域の関係機関と連携を図るための情報共有の支援ツールとして活用することが大切です。

13.2 精神疾患に関する課題と対応

留意点

児童生徒は、めまぐるしい成長発達の過程のなかで精神的不調を来すことが多いだけでなく、思春期以降は、精神疾患の好発年齢と言えます。精神疾患は、誰にでも起こりうる疾患です。また、精神疾患のリスク要因がある児童生徒には、より丁寧な観察が求められます。精神疾患の気づきは、精神症状ではなく、わずかな児童生徒の様子の変化から始ま

ります。気づきを得た場合には、教職員で情報を集約し、もっとも関係のとりやすい教職員から受容を図ることが求められます。その上で、スクールカウンセラーを含む教職員全体での支えへと広げていくことが大切です。家族との気づきの共有は重要です。特に自殺企図が切迫する場合には急を要しますが、同時に児童生徒との守秘や信頼関係も大切です。そのため、児童生徒と相談しながら家族との相談を進めていくことが基本です。医療へのつながりについては、児童生徒と家族が援助を希求するまで時間を要することも少なくありません。また、医療につながった後も、教職員の支えは大切です。児童生徒と家族の了解を得ながら、医療との連携を図ることが求められます。

13.2.1 精神疾患に関する基本的構え

小中学校及び高等学校等で学ぶ時期は、児童生徒にとっては、めまぐるしい身体的、精神的成長の過程にあります。保護者から離れて学校生活を送り、課題学習を通して学びを得るだけでなく、仲間関係や教職員との関係を通して、道徳規範を身につけ、豊かな人間関係を構築するなど、社会的成長を遂げていきます。その過程で、児童生徒はさまざまな葛藤を経験しながらその葛藤を成長の糧としていきますが、深いところの傷を負い、それが精神的な不調として現れることもあります。また、思春期以降は、統合失調症、うつ病、双極症、社交不安症、全般性不安症、パニック症、強迫症、神経性やせ症を始め、多くの精神疾患の好発年齢でもあります。

精神疾患は、誰にでも起こりうる疾患です。また、その症状は、目に見えてはっきりと分かることばかりではありません。「心が弱い子になる」、「家庭に問題のある子になる」などという偏見を持っていると、家庭状況や発達面で課題があると捉えてしまい、児童生徒に見られるサインを見逃してしまいます。また、「病気だというのは甘えだ」「心を鍛えて乗り越えるべきだ」などという精神論的な考えにとどまっていると、児童生徒がかろうじて発している援助の希求を受け止められず、厳しく対応してしまうこととなります。精神疾患があると、不登校や引きこもり、家庭内暴力、地域における行動上の問題が生じるだけではなく、自殺などの重大な事態にも発展しやすいものです。精神疾患を正しく理解し、適切な対応をしていくことが必要です。

13.2.2 精神疾患に関する基本的知識

(1) 統合失調症

統合失調症は、以前は20～30歳代に、実際にはないものが見えたり、聞こえたり、実際にはないことを思い込む、思考のまとまりがなくなるといった症状が出現し、長期的には意欲や活動性が低下していくと考えられていました。しかし、現在では、発症以前の経過を遡ると、思春期頃から急に成績が低下したり、引きこもりがちになるなどの変化が認められることがあります。また、独り言、空笑い、幻聴、被害妄想（嫌がらせを受けている）、注察妄想（人から見られている）などが見られ、思春期に統合失調症が発症することもあります。

(2) うつ病・双極症

思春期のうつ病は、大人に比べて気分の落ち込みよりも焦燥（いらだち）が前景にたち、反抗・挑発的な言動や暴力などが見られることもあります。また、うつ状態だけではなく、その間に気分が高揚した時期（軽躁状態・躁状態）を伴う双極症も見られます。思春期の双極症では、成人の場合と異なり、うつ病相と躁病相が素早く変わることが多く、情緒の不安定さや不機嫌が前景にたちます。いずれも自殺企図に至りやすいのが特徴です。

(3) 不安症群

持続的な不安や過剰な心配、心身の緊張を伴う全般性不安症、動悸やめまい、息苦しさ、吐き気、手の震え、気を失いそうな不安発作に襲われ、常にそのような発作が起こるのではないかとという予期不安にさいなまれるパニック症、自分が人からどう見られているかが不安で人前に出ることに極度の不安を感じる社交不安症、愛着対象である保護者などから離れることに強い不安を感じる分離不安症などが含まれ、いずれも児童生徒に見られることの多い疾患です。

(4) 強迫症

「手が汚れているのではないか」「忘れ物をしなかったか」「ゴミが自分のものではないか」などと気になり、その考えを打ち消すために、手洗いがやめられなかったり、

確認を繰り返したり、ゴミを収集したり、捨てられなかったりします。決まった数だけ繰り返さないといけない、ものを数えずにいられないという症状が見られることもあります。

(5) 神経性やせ症・神経性過食症

やせたい願望や太ることへの恐怖があり、拒食が見られ、極度の体重減少を来します。実際にはやせているにもかかわらず太っていると感じるのも特徴です。むちゃ食い（過食）をして落ちこみを感じ、体重が増加しないように自ら吐いたり、下剤を乱用したり、過剰な運動をすることもあります。

(6) 心的外傷後ストレス障害

危うく死に至るような体験をすると、不安、不眠、動悸などの症状が生じますが、多くの場合は一時的です。しかし、その後も、その体験の記憶が意思とは無関係に思い起こされたり、悪夢に見ることが続き、強い不安や緊張にさいなまれたり、現実感を得ることができない場合には、心的外傷後ストレス障害と診断されます。

13.2.3 児童生徒の精神疾患への気づき

精神疾患は、誰にでも起こりうる疾患である一方、リスク要因も知られています。複雑な家庭状況、特に不適切な養育を受けている場合、家族に精神疾患のある方がいる場合、その児童生徒が過去に精神的な不調を来したことがある、発達障害等の障害が背景にある場合などです。その場合は、より注意深い観察が必要になります。

精神疾患は目に見えません。また、精神症状について、児童生徒が言葉にしたりすることは難しいものです。欠席しがちになった、塞ぎ込んでいたり、ぼーっとしたりする様子のことが多い、同級生との交流が減った、成績が低下してきた、まとまりのある文章が書けなくなった、身だしなみが整わなくなった、やせてきた、いらだった口調である、リストバンドで手首を隠している、生活リズムが乱れてきた、保健室や相談室に来ることが増えたが、その理由は明確でないといったことなどです。いずれも精神疾患にのみ認められるものではなく、その気づきから、教職員の情報を集約し、精神疾患の可能性への認識としていくことが大切です。

13. 2. 4 児童生徒の精神疾患への対応

精神的な不調に気づいたら、まずは教職員でできることを考えることが大切です。初めに不調に気づくのは、常に担任ばかりとは限りません。養護教諭であることも、部活の顧問であることもあります。その気づきを、決して責めるようにではなく、児童生徒に投げかけ、もしつらいことがあれば受け止めるという姿勢で対応することが大切です。スクールカウンセラーにつなぐことも重要ですが、教職員が受容的な関係にあることが今後の学校生活において重要であり、また、スクールカウンセラーのかかわりにもスムーズに移行していくことができます。

精神的な不調への気づきを家族と共有し、協力的に児童生徒の心を支えることも大切です。しかし、家族が子どもの変化を受け止めきれずに、否定したり責めてしまったりすることもあります。また、ようやく教職員のみで打ち明けられることができたが、家族と共有することは望んでいなかったという場合もあります。その場合には、教職員との関係が崩れてしまうことになりかねません。自殺の危険が切迫しているなどの緊急性を要する場合には、家族との相談については、児童生徒とも相談をしながら進めていくことが大切です。

さらに、医療へつなぐことが望まれるケースもあります。しかし、医療につながるためには、支えられることが児童生徒自身のためになるという気持ち、児童生徒とその家族に共有されなければ、なかなか医療へと進めないものです。児童生徒の様子が心配なのに、家族の腰が重く感じられるために教職員が家族を責めるような物言いをしてしまうことがあります。家族が受診の必要性を感じていても、児童生徒が受診に前向きでないこともあります。家族が精神科医療への不安を感じていることもあります。

まず、家族の苦悩を受け止めることが大切です。児童生徒や家族の不安を解消するとともに、児童生徒の苦悩を緩和するために医療の力を借りることが役立つかもしれない、という教職員の思いを伝えることが基本となります。

精神科医療につながった後も、日々の学校生活における教職員の支えは大切です。薬物療法を受ければ、精神的な苦悩が消失するというわけではなく、回復には時間がかかりますし、状態も変動します。薬の副作用が、学校生活の支障になっていると感じることもあります。適宜、児童生徒と保護者の了解を得た上で、主治医との情報交換や支持を受けな

から支援していくことが大切です。

医療機関の医師と顔の見える関係になれば、教職員も安心して受診を薦めやすくなりますし、その後の情報交換もしやすくなります。そのように常日頃から地域におけるネットワーク作りを行うことが大切です。

13.3 健康問題に関する課題と対応

留意点

学校は、知識・技能の習得のための学びの保障をする場というだけでなく、児童生徒の身体面の健やかな成長、健全な発育を目指す場でもあります。

「[学校保健安全法](#)」に基づき、児童生徒が学校生活における安心安全な生活を継続することを第一にします。事故予防のため、基礎的な環境整備を最優先事項とし、定期的な安全点検に努めます。また児童生徒の怪我、病気、感染症など最新の医療知識（厚生労働省 [e-ヘルスネット](#)などを活用）を得て研鑽し、校内研修にも励みます。さらに基礎疾患のある児童生徒について正確な情報を把握し、本人、担任、保護者との連携を定期的に行います。必要に応じて、地域の医療機関などと連携し、児童生徒が健康な状態を保持し回復するため側面的に協力します。日常生活レベルでの健康問題への見守りとして、身体症状の訴えや表情などを複数の教職員で観察します。それら [チーム支援](#)により、健康面でBPSモデルを活用したアセスメント（→3.4.2 ②アセスメントの実施）が可能です。

13.3.1 身体的な疾患やけがにかかるとの対応

児童生徒からの体調不良、身体症状の訴えについて、特に低学年児童の場合には、痛みの箇所、強度、持続時間など、本人の説明が不明瞭なことがあります。そのような場合、簡単な人体図や模型などの視覚的補助を活用し、辛抱強く丁寧に聴き取ります。

一方、保護者や医療機関との連携・情報共有が早急に必要な事例もあります。医療受診のタイミングは担任だけで判断せず、養護教諭がキーパーソンとなり、緊急の場合には複数教職員で判断の上迅速に対応することが求められます。また、校内での対応は正確な記録で残します。

13.3.2 救急対応を要するけがや疾患について

児童生徒が以下のような状況にある場合には、養護教諭を中心に校内連携の下、救急車を要請します。基礎疾患を持つ児童生徒の場合、救急隊員に正確に伝えるなどの対応が求められます。

- ・脳梗塞
- ・急性アレルギー発作
- ・心筋梗塞
- ・糖尿病に起因する病態
- ・心肺停止
- ・頭部強打、骨折、大量出血などの怪我
- ・てんかん発作
- ・意識混濁

13.3.3 健康問題・基礎疾患などに起因するもの

(1) 思春期と関わる健康課題

児童生徒の内分泌系の疾患、低身長、思春期早発症などの成長障害、起立性調節障害など、思春期の成長と関係する疾患があります。学校での合理的配慮が必要な場合には、養護教諭が中心となり校内での共通理解を図ります。特に女子児童生徒は、月経に関して学校生活面での困難、月経痛、月経前症候群（PMS：premenstrual syndrome）、生理不順、情緒不安、QOL（Quality of Life）の低下などがあり、個人差も大きいことから、傾聴により正確な理解と配慮も必要です。

(2) 学習面での配慮が必要な場合

弱視・色覚異常・難聴などの器質的な課題、急速な視力、聴力低下などで、学習に影響がある場合には、保護者や当人との話し合いを踏まえ、医療的診断と学校生活、学習面において合理的配慮に基づく対応が必要です。

また、長期に療養が必要な児童生徒の中には、相当の期間、学校を欠席しなければならない場合もあります。その場合は、ICTを活用した通信教育やオンライン教材等を活用し、教育機会の確保に努める必要があります。

(3) 健康診断実施後の経過観察

学校での身体測定、眼科、歯科などの各種健康診断後に、治療が必要である児童生徒が、長期間、未受診、未治療であることがあります。そのような場合、養護教諭からの情報提供や校内連携により、背景の確認も含めた対応が必要です。また、保護者と協力しながら、養護教諭健康相談や保健指導を行い、受診動機を促すことも可能です。さらに、歯を磨く、体を清潔にする習慣など、体調管理に関わる衛生教育も重要です。

(4) 心理的配慮が必要な場合

難病や遺伝的疾患、がん、発達障害などについて、学校は、児童生徒自身の疾病理解や受容も含めた学校生活に必要な合理的配慮について、家族や医療機関と定期的に連携し相談することが大切です。また、繊細な話題についての周囲への気遣いも重要になります。他の児童生徒に対して、合理的配慮に係る指導や支援の説明が必要な場合には、本人や保護者の心情を最優先し、クラスメイトに伝えるタイミング、説明する内容の選定なども、家族や医療機関とも相談の上、丁寧に進めます。

(5) 多様な健康問題への理解

多様な健康問題に関して、養護教諭が最新の医療知識（[e-ヘルスネット](#)などを活用）を高める必要があります。また、児童生徒によって様相が異なることから、保護者、学校医、スクールカウンセラー、教育相談コーディネーターなどとの連携を深めると同時に、連携先からの情報を集約し、経過を観察するなど対応に助言を求める必要があります。

- ・アレルギー疾患（食物アレルギー、アトピー性皮膚炎、ぜん息、アレルギー性鼻炎、アレルギー性結膜炎など）
- ・肥満、痩身
- ・各種痛みの訴え（腹痛、下痢、頭痛、腰痛、足の痛みなど）
- ・睡眠障害（睡眠時無呼吸症候群、ナルコレプシー）
- ・摂食障害
- ・自律神経失調
- ・不定愁訴
- ・夜尿症
- ・抜毛、脱毛症など

(6) 感染症に関するもの

「[学校安全保健法](#)」に基づいて、校長が、感染症にかかっている、またはその疑いがある児童生徒などを出席停止させたり、学校の設置者が臨時休校などの措置を決定したりすることができます。児童生徒や教職員は措置に従い、徹底して感染症の予防に取り組むことが必要です。

13.3.4 ストレス・生活習慣・生活環境に起因するもの

(1) 心身不調の原因探しをしない

遅刻、欠席の継続の原因として、保護者から「病院では、どこも悪いところは無かったのですが、不調が続いている」と担任に知らされることがあります。そのような場合、早期に児童生徒本人や保護者と話し合う時間を確保し、本人が苦しいと思っていること、保護者が不安に思っていることなどを、否定せず傾聴します。担任は、不調の原因探しに重きを置き過ぎず、心理面で寄り添います。本人ができそうなこと、やりたいことを実現するため、スモールステップの目標を立て、自己肯定感が低下しないよう定期的な話し合いや目標の見直しを行うことが重要です。本人を含めた前向きな内容のケース会議を短い時間で、回数を多く持つことは有効な手立てとなります。

また、児童生徒や保護者が、スクールカウンセラーに相談するよう働きかけることも大切です。さらに担任自身がスクールカウンセラーと話すことで、対応のヒントを得ることも可能です。

(2) わがまま、自分勝手であると決めつけない

不眠や情緒不安定（意欲低下、喜怒哀楽、イライラなど感情調整が困難など）について相談されることもあります。特に不眠や感情の問題などは、家族関係に起因することもあり、本人が「ゲームやSNSを遅い時間までしていることが原因である」と教職員が、早々に決めつけることなく、児童生徒が生活で不便に思っていること、苦しく思っていることを聴くことから指導や支援が始まることに留意します。

13.3.5 健康教育に係る生徒指導のための校内体制づくり

学校保健とは、学校において、

- ・児童生徒等の健康の保持増進を図ること
- ・集団教育としての学校教育活動に必要な健康や安全への配慮を行うこと
- ・自己や他者の健康の保持増進を図ることができるような能力を育成すること

などを目的とした、保健管理と保健教育（「学校保健の推進」、「保健主事の役割」）です。

(1) 課題予防的・課題解決的生徒指導のための校内連携体制づくり

担任は、養護教諭や校内支援委員会と協力します。遅刻や欠席、保健室、別室登校が増加傾向にある児童生徒については、できるだけ早く情報共有するなど、連携体制を実効性のあるものにしていきます。

(2) 役割分担による支援の効率化

学校は、児童生徒の安全確認を徹底するためにも、普段から校内組織における役割分担や情報共有の方法を明確にすることで、見落としなどが無いよう支援の効率化を図ります。

(3) ケース会議の定期開催

健康課題を抱える児童生徒の校内ケース会議を、学級担任、養護教諭、生徒指導主事、スクールカウンセラー、管理職などの多様な構成員で運営し、チーム支援を促進します。

(4) 保健教育活動や健康教育の啓発・普及

思春期の健康増進には、アンガーマネジメント、ソーシャルスキル教育なども含まれます。学校内外の専門機関と連携し、保健教育活動や健康教育を行います。保健教育活動や健康教育には、例えば、受動喫煙対策、依存症に関する教育、薬物乱用防止教育、感染症対策などの予防教育があります。さまざまな教育機会を活用することで、児童生徒、保護者、教職員の認識を高め、未然防止・早期発見・課題解決が可能となります。

うがい、手洗いを、休み時間後や食事前に徹底して行うことは、インフルエンザなどの感染症予防に有効です。決まった時間に手洗いの音楽を校内放送に組込むといった工夫により、楽しく習慣化させることが可能です。

食物アレルギーの児童生徒には個別対応が求められますが、保護者とも連携しながら、児童生徒自身がアレルギーの正確な知識を得る教育も必要です。教職員も、個々の児童生徒の症状等の特徴を正確に把握し、適切な対応を行うことが重要です。

13.3.6 学校保健教育活動・関係機関との連携推進

(1) 連携促進による生徒指導体制づくり

学校保健教育の推進にあたり、校内ではBPS(Bio Psycho Social)モデルを活用したアセスメント可能です。高いところに登る、飛び降りる、床に寝転ぶなどの危険な行動が改善されない背景には、情緒的な課題や愛着障害などがある場合もあります。そのような場合、多層・多面的な理解、対応が求められます。発達障害などに関しても、正しい知識、理解、対応（合理的配慮）が求められます。

学校は健康面、医療面の専門家ではないことから、ケースを抱え込まず、養護教諭や教育相談コーディネーター、特別支援コーディネーターを活用し、校医、外部の専門機関などから指導や助言を積極的に求めることが重要です。

(2) 異なる校種から支援を得る場合

漢字など字形書写が困難な場合、視力検査（遠くの視力）に問題がなくても、手元視力の認知の弱さが関係する場合があります。そのような場合、特別支援学校（視覚障害）による教育相談を活用し、手元視力の弱さを発見できることがあります。また、眼科での適切な眼鏡補正により、見え方が改善され、学習に対する困難さが改善されることがあります。児童生徒の困難さに応じて、特別支援学校のセンター的機能を活用することも有効です。

(3) 医療連携による支援の再構築

児童生徒の遅刻の増加について、わがまま・怠け・注目行動と決めつけがちですが、背景にある児童生徒の起立性調節障害、月経痛、摂食障害、痛みの訴えなどの健康状態を正確に理解するように努めます。学校だけでなく、外部の専門家を交えたチーム支援

により、具体的な指導・支援内容に変化が生じ、本人を追い詰めない長期的視点による指導・支援につながります。

13.4 家庭的状況

留意点

家庭状況によっては、学校における児童生徒への支援のみならず、家庭支援が必要な場合も少なくありません。学校は、単独で家庭支援を行うのではなく、家庭から援助要請を引き出し、福祉機関と連携して支援することが重要です。また、子どもの貧困やヤングケアラーなど多様な家庭的背景があり、それぞれの実態に応じて、保護者の同意を得ながら福祉や医療などの機関につなぐことが大切であり、単独で抱え込まない家庭支援が求められます。

13.4.1 家庭の基本的養育機能と行政の役割

家庭は、子供たちの健やかな育ちの基盤であり、家庭教育は全ての教育の出発点となると考えられます。その一方で、近年、家庭状況の多様化が進み、家庭が子供に果す役割も複雑になっています。

「[児童の権利に関する条約](#)」（以下、「条約」という。）はその前文で、「家族が、社会の基礎的な集団として、並びに家族のすべての構成員、特に児童の成長及び福祉のための自然な環境として、社会においてその責任を十分に引き受けることができるよう必要な保護及び援助を与えられるべきであることを確信」と記しています。また、「児童が、その人格の完全なかつ調和のとれた発達のため、家庭環境の下で幸福、愛情及び理解のある雰囲気の中で成長すべきであることを認め」としています。しかしながら、このような理想的な家庭の条件が整わない児童生徒も少なくありません。

「[児童福祉法](#)」（以下、「児福法」という。）は、条約を踏まえて、「児童の保護者は、児童を心身ともに健やかに育成することについて第一義的責任を負う」とした上で、「国及び地方公共団体は、児童の保護者とともに、児童を心身ともに健やかに育成する責任を負う」と定めています。つまり、保護者の養育責任を示しつつ、それと連帯する形で、行政機関にも養育責任を課しているのです。このことは、その養育に課題がある場合

は行政にも健全育成の責任があることから、児童生徒のことは何でも保護者が決めるということではなく、行政が介入することもありうることを示しています。また、「この原理は、すべて児童に関する法令の施行にあたって、常に尊重されなければならない。」とも規定され、福祉だけでなく、教育や医療などすべての分野に関しても適用されます。

学校は、特に児童生徒に近い存在であり、児童生徒の困難に気づくチャンスが多く、また支援もしやすい立場にあります。そのため、積極的に困難をかかえる児童生徒の発見につとめ、適切に支援し、あるいは支援できる機関や仕組みにつなげることが必要となります。

13.4.2 学校が行う家庭への支援

学校が家庭を支援するにあたっては、家庭のあり方を評価したり、指導したりするのではなく、その多様性を認め、あくまでも家庭と協働して児童生徒の教育にあたるという姿勢で臨むことが必要となります。子供の最善の利益に合致していないなど家庭の子育てが気になる場合も、そうならざるを得ない事情があるという視点を持ち、児童生徒に関してどのような問題を孕んでいるのかを考えつつ、家庭と連携することが求められます。

子供が成長発達することで、家庭に期待される役割も変化します。しかし、家庭に様々な事情があり、その変化に対応できなかつたり、他の事情を優先するあまり、子供の最善の利益が後回しになったりするということが起こり得ます。児童生徒に問題やリスクが生じる場合には、行政は保護者の意向を超えてでも、児童生徒を支援するため家庭に介入することになり、このことに学校も協力します。しかし、学校が単独で、保護者の指導をしたり、家庭に強く介入したりする役割を負っているわけではありません。学校のなすべき役割を理解し、単独で抱え込まない家庭支援が求められます。

学校が、家庭に対して行う支援等は、原則的に保護者の了解や同意を前提とするため、保護者に困難さを表出してもらい、支援を受け入れてもらうことが大切です。しかし、多くの保護者は、学校に率直に困難さを表出することに抵抗感をもっています。そのため、適切な教育相談や生徒指導を進めるには、このような援助要請を的確に引き出す力も求められます。

なお、学校として本人や家庭に働きかけようとしても、そもそも対面することや電話などで連絡することもできないということが、しばしば起こります。そこで、家庭訪問をす

ることになるのですが、この場合も本人や保護者の思いに配慮することが必要です。「[不登校児童生徒への支援の在り方について\(通知\)](#)」（文部科学省初等中等教育局長(令和元年10月25日)）では、家庭訪問について以下のとおり示されています。

- ・学校は、プライバシーに配慮しつつ、定期的に家庭訪問を実施して、児童生徒の理解に努める必要があること。また、家庭訪問を行う際は、常にその意図・目的、方法及び成果を検証し適切な家庭訪問を行う必要があること。
- ・家庭訪問や電話連絡を繰り返しても児童生徒の安否が確認できない等の場合は、直ちに自治体又は児童相談所への通告を行うほか、警察等に情報提供を行うなど、適切な対処が必要であること。

この通知は不登校に関するものですが、家庭への働きかけという点では、全ての生徒指導に共通するものです。プライバシーに配慮すること、訪問の目的を明確にし、方法や成果を検証して適切に実施することなどは非常に大切なポイントで、ただ訪問すればよいということではないことに留意します。

安否確認などの家庭の監護に関する最終判断は、福祉や司法が担当すべきものです。学校は、通告や情報提供など法令に定められた場合はもちろん、学校としての支援の限界が見えた場合には、適切に福祉や警察と連携するという姿勢を対応の基本とする必要があります。

家庭の援助要請が示されたならば、自治体における家庭支援の仕組みとして、教育分野の「[家庭教育支援チーム](#)」や、福祉分野の「子ども家庭総合支援拠点⁹⁹」などの整備もすすんでおり、これらを保護者に紹介するなどして、家庭支援を効果的なものにすることも有効です。

次の項からは、児童生徒の困難に関する家庭的背景の課題をいくつかのグループに分けて示します。

13.4.3 要保護児童、要支援児童、特定妊婦

児福法に規定される、リスクのある児童等の区分に、要保護児童、要支援児童、特定妊婦があります。それぞれの定義は以下のとおりです。

⁹⁹ 子ども家庭総合支援拠点は、児童福祉法第10条の2に基づき、児童等を対象として、地域の実情の把握、相談対応、調査、継続的支援等を行うものであり、政令指定都市においては、行政区ごとに設置することが求められています。

- ・要保護児童：保護者のない児童又は保護者に監護させることが不相当であると認められる児童
- ・要支援児童：保護者の養育を支援することが特に必要と認められる児童
- ・特定妊婦：出産後の養育について出産前において支援を行うことが特に必要と認められる妊婦

これらは、「第7章 児童虐待」と同様に、児童生徒本人や保護者の意向とは関係なく、通告の義務や情報提供の努力義務が課せられます。通告や情報提供については、守秘義務が適用されませんので、学校は福祉機関に適切につなぐことが求められています。

特に、要支援児童は、支援がないと児童虐待や非行などの要保護児童になるリスクがある段階ですので、虐待などの課題が現れてから対応するのではなく、その予防的段階として支援体制を組むことで深刻化を防止する必要があり、適切な法令遵守が求められます。

(→3.4 学校・家庭・関係機関等との連携)

また、ヤングケアラーや貧困などにかかわっても、保護者が適切な援助要請を表明できない場合は、要支援児童や要保護児童に該当する可能性があるため、この枠組みを用いて、福祉と連携する必要が生じます。

なお、児童虐待を含む要保護児童や要支援児童は、通告などの後に、自治体が要保護児童対策地域協議会（以下「要対協」という。）の対象ケースとすることが通例であり、その支援は要対協を通じた連携の下で行うことが期待されます。

13.4.4 子供の貧困、ひとり親支援、就学援助制度、無保険など

(1) 見えにくい子供の貧困

家庭的背景の課題のひとつに、貧困があります。近年では、子供の貧困という視点から対応が求められていて、2013年に「子どもの貧困対策の推進に関する法律」が制定され、それに基づいた「子供の貧困対策に関する大綱」も閣議決定されています。同大綱においては、貧困対策のプラットフォームとしての学校のあり方や、就学援助・支援や進路指導などの指標も含めた支援の方針が示されています。

近年の子供の貧困は、見えにくくなっているとの指摘もあります。貧困の影響は、食

事がとれない、物が買い揃えられないといった貧困の直接的影響だけではなく、学力不振や進路に希望が持てない、生きる意欲が湧かないなど様々な面で影響があるとされています。

こうした貧困による影響やその兆しが見られた場合は、SSWをはじめとする学校内外の関係者と連携して、児童生徒やその家庭に対する状況の把握や必要な支援の提供を行うことが求められます。

(2) ひとり親家庭支援

ひとり親家庭にあつては、その約半数が貧困に該当するなど、看過できない状況にあります。特に母子家庭等については、「[母子及び父子並びに寡婦福祉法](#)」において、ひとり親家庭の支援の充実が図られており、その主たる内容は、子育て・生活支援、就業支援、養育費の確保、経済的支援など多岐にわたっています。そのため、必要な場合にはこれらの支援が活用できるよう広報を工夫したり、スクールソーシャルワーカーを活用した連携を行ったりするなどについて考慮することが求められます。

(3) 就学援助

経済的理由により就学が困難な小・中学校の児童生徒の保護者に対して、市区町村が学用品費、修学旅行費、学校給食費等を援助しています。支援の内容、申込みの手続きは各市区町村によって異なるため、地域の制度を確認の上、保護者と連携し、スクールソーシャルワーカーと協力する等して、支援を活用できるよう積極的な情報提供を行う等のサポートを行うことが必要です。

(4) 保険料滞納からの無保険証

かつて保護者が健康保険料を滞納したため被保険者証がなく、医療費を全額負担しなければならないため、児童生徒が病気の際に通院ができないなどという事例がありました。そのため、「[国民健康保険法](#)」に基づき、主として18歳の誕生日の次の年度末までの子供に対して、有効期間6ヶ月の「短期被保険者証」が交付できる制度が始まりました。また自治体によっては、子供の医療費を無料とするなどの施策も行われているので、地域の制度を確認の上、保護者と連携し、適切な支援を活用できるようサポートを行うことが必要です。なお、このような場合も、保護者が適切に申請などできない場合

には、学校だけの支援ではなく、行政機関との支援ネットワークを組んでおくことも必要となります。

13.4.5 ヤングケアラー、保護者の精神的課題（疾患を含む）

ヤングケアラーは、法令上の定義はありませんが、一般に、本来大人が担うと想定されている家事や家族の世話などを、日常的に行っているような子供と理解されています。

その結果、友達と遊ぶとか学習をする、クラブ活動に参加するなどの、子供としての生活体験が奪われたり、時には通学も制限されたりといった状況が生じ、その影響は成人した後も残る場合があります。きょうだいの世話や親や祖父母の世話などを行っている例が見受けられますが、親が日本語を話せずに子供が通訳をしている場合なども含まれ、幅広い概念となっています。また子供自身や家族がそのような状態を困難な状態と認識しておらず、ヤングケアラーとしてとりあげることに同意しない場合もあります。

学校もヤングケアラーの実情を理解しておく必要がありますが、現行の児童虐待や要保護児童、要支援児童と重なる部分も少なくなく、その場合には学校のとるべき行動は児福法等で定められていますので、それに従う必要があります。

特に、典型的なヤングケアラーとして、保護者や家族の精神疾患や精神的課題について、看病や見守り、通院付き添いなどをする子供がいます。このような場合、子供に身体的暴力や心理的支配などが及んでいれば児童虐待と考えられるため、通告の義務が生じます。同様に子供の養育が不適切であれば要保護児童、現実の問題は生じていないものの家族外からの支援が必要ならば要支援児童ということになり、それぞれ福祉とつなぐ必要があります。また子供との関係だけでなく、保護者の精神疾患の程度が重い場合は、「[精神保健及び精神障害福祉に関する法律](#)」の手立てを活用するということが検討されます。任意の相談という対応だけでは不十分な場合もあり、SSWなども参画した校内でのケース会議でアセスメントとプランニングを実施し、支援を行うことが大切です。

13.4.6 社会的養護の対象である児童生徒

[社会的養護](#)とは、保護者のない児童や、保護者に監護させることが適当でない児童、つまり要保護児童等について、公的責任で社会的に養育や保護をおこなうことをいいます。

この社会的養護の対象のうち、保護者と分離されて養育支援される場合を代替養育と呼んでいます。

主として児福法に基づいた、児童養護施設や児童心理治療施設、児童自立支援施設、母子生活支援施設、自立援助ホームのほか、場合によっては障害関係の施設で生活する例もあります。また近年は、施設よりも里親やグループホームと呼ばれる家庭的な場所での養育が優先されるようになっていきます。社会的養護の対象となる子供の多くは、何らかの事情で心身に傷ついた経験を有し、元の住居から離れ、保護者や家族とも離れ生活している点で、大きな困難をかかえています。そのため、施設や里親は、そのような困難の支援も視野に入れて取り組むこととなります。しかしその対応は容易ではなく、周囲から適切な理解が得られないなどの理由から、学校で問題行動などが発現しやすいといった状況も生じます。また場合によって、施設に入所していることを家族に隠す必要があったり、関係者の強制的な引き取りなどのリスクに対応する必要があったりする場合なども想定されます。そのため、学校は、施設や里親と連携して、アセスメントを共有するなど支援の方針を一致させることが大切です。また、措置を行った児童相談所との連携も重要となります。

なお、児童自立支援施設や一部の児童心理治療施設等には、施設内に学校が設置されており、元の学校との関係で、学籍移動や高校進学時の在籍校の調整などの必要性が生じることもあるなど、社会的養護の対象児童生徒特有の配慮も求められます。

社会的養護を受けている児童生徒については、高校などに進学した場合には、18歳をこえて福祉が支援をすることが可能となります。それでも施設等の退所後に自立に向けては大きな困難をかかえるとされており、長期にわたり支援が続けられる体制を組むことが社会全体に求められており、学校も特にそのための配慮を行うことが求められます。

また、児童相談所による一時保護中の児童生徒については、一時保護等が行われている児童生徒の指導要録に係る適切な対応及び児童虐待防止対策に係る対応についての通知があり、特段の配慮が求められている点にも留意する必要があります。

13.4.7 外国人児童生徒等

外国籍の児童生徒のみならず、帰国児童生徒や国際結婚家庭の児童生徒など、多様な文化的・言語的背景をもつ児童生徒が増加しています。こうした児童生徒は文化の違いや言

語の違いのみならず、これらに起因する複合的困難に直面することが多く、不登校やいじめ、中退などに発展する場合があります。教職員が児童生徒や保護者に寄り添ったきめ細かな支援を行うとともに、多様性を受容し、尊重する学校づくりに努める必要があります。

また、保護者が日本語を介さないために通訳をしたり、家族の世話をしたりするなど、こうした児童生徒がヤングケアラーの状態にある場合、支援に関する情報を得ることが構造的に困難である状況にあること等を踏まえ、学校が積極的に本人や保護者のニーズを把握し、適切な支援につなぐことが求められます。

外国人児童生徒等を巡る生徒指導の実施に当たっては、「[外国人児童生徒受入れの手引き](#)」や「[外国人児童生徒等教育に関する動画コンテンツ](#)」などを参考にした適切な対応が必要です。

索引

[※索引は例として第1章分のみ記載](#)

- GIGAスクール, 20
- エビデンス, 20
- 課題解決的生徒指導, 11
- 課題予防的生徒指導, 11
- 学校運営協議会制度, 18
- 規範意識, 9
- 教育の機会の確保, 21
- 共感的な人間関係, 8
- 個別指導, 14
- コミュニティ・スクール, 18
- 自己決定の場, 9
- 自己存在感, 8
- 自己有用感, 8
- 児童生徒理解, 12
- 児童の権利, 18
- 児童の権利に関する条約, 18
- 集団指導, 13
- 守秘義務, 15
- スタートカリキュラム, 22
- 生徒指導マネジメントサイクル, 16
- 説明責任, 15
- 地域学校協働活動, 18
- チーム支援, 14
- 同僚性, 15
- 発達支持的生徒指導, 10
- 不登校, 21
- プロアクティブ型生徒指導, 9
- 法令遵守, 7
- メンタルヘルス, 16
- 幼児期の教育, 21
- リアクティブ型生徒指導, 9
- 令和の日本型学校教育, 14