

「荒れ」を防止・克服する「チーム学校」への隘路

—— 日本の義務教育におけるルールづくりはなぜ 50 年近くも遅れてしまったのか ——

大久保 正 廣*

はじめに

文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2018）による「平成 28 年度『児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査』（確定値）について」の資料では、「学校の管理下・管理下以外における暴力行為発生率の推移（1000 人当たりの暴力行為発生件数）が掲載されている。ここには平成 9 年度からの暴力行為の発生件数が示されており、20 年前からの学校を中心とする暴力行為であるいわゆる「荒れ」に関する数値が比較できる。

年 度	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
小学校	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.3	0.3	0.5
中学校	5.1	6.5	7.1	8.2	7.9	7.3	7.9	7.7	7.7	8.5
高 校	1.8	2.3	2.3	2.6	2.5	2.2	2.3	2.3	2.4	2.9
合 計	1.9	2.4	2.6	2.9	2.8	2.5	2.7	2.6	2.6	3.1
年 度	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
小学校	0.7	0.9	1.0	1.0	1.0	1.2	1.6	1.7	2.6	3.5
中学校	10.2	11.9	12.1	12.0	10.9	10.7	11.3	10.1	9.5	8.8
高 校	3.2	3.1	3.0	3.0	2.8	2.8	2.3	2.0	1.9	1.8
合 計	3.7	4.2	4.3	4.3	4.0	4.1	4.3	4.0	4.2	4.4

（注 1）平成 9 年度からは公立小・中・高等学校を対象として、学校外の暴力行為についても調査。

（注 2）平成 18 年度からは国私立学校も調査。

（注 3）平成 25 年度からは高等学校に通信制課程を含める。

（注 4）小学校には義務教育学校前期課程，中学校には義務教育学校後期課程及び中等教育学校前期課程，高等学校には中等教育学校後期課程を含める。

* 福岡大学人文学部教授

このうち、同じ調査方法であるほぼ10年前の平成18年度の暴力と比較してみれば、小学校の数値は急上昇しており、18年度の7倍となっている。高校もそれほど大きな変化は見られず中学校の数値もそこまで急な上昇はしてはいないのに、26年度でも約3倍であり小学校のこの2年の急激な上昇が気になるところである。以前、6.3.3制で日本と学校制度が重なっている2005年度の台湾の数値を大まかに比較してみたことがあるが、高校と比べて明らかに小中学校が極端な暴力の数値を示していた（大久保, 2010, pp.359-360）。そこでも小学校の数値は中学校以上に極端な数値を示していたが、この数値をみれば平成17年度の当時以上に現在との比較が気になるところであり、その背景を含めて今後の詳細な研究が望まれる。

また同資料で、特に「荒れ」の深刻さを示す対教師暴力の数値を18年度と28年度で比較すると、小学校は748 → 3624 中学校は 4809 → 3891 高校は 837 → 503 となっており、依然として特に小中学校における数値が桁違いとなっており、とりわけ急激な小学校の増加が気になるところである。さらに、グラフも使った国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2009）により、「荒れ」が顕在化した頃の数値と大まかに比較してみると、少年非行が第3のピークを迎えた昭和58年度と調査方法が同じ平成8年度までの比較では、公立中学校の対教師暴力は1139 → 1318、公立高校は131 → 234といくらか増えている。平成9年度から17年度までは調査対象に公立小学校を含め、調査方法も変わっているが、平成9年度と17年度の比較では、小学校が193 → 464、中学校は3116 → 3967、高校が444 → 601、であり意外にもこれもいくらか増えているのである。大まかな数値ではあるが、上記のこの約10年の小学校の数値の急激な増加を見れば、少なくとも深刻とされた1980年代初め頃の数値と比べて「荒れ」の問題が落ち着いたとはいえず、むしろ特に義務教育とりわけ小学校においてさらに深刻な状況が続いているといえよう。義務教育をめぐる議論は少なくないが、「荒れ」の顕在化を1970年頃とすれば、特に義務教育に

半世紀近くにもわたって続いてきたこの「荒れ」に対して、具体的制度的に対応する議論がどれだけなされてきたことだろうか。

本稿では、今日にいたるまで日本の教育問題の中心的な課題のひとつである「荒れ」の問題に対して、責任ある指導体制を整備してきた大阪市の取組みを取り上げる。周知のように大阪では橋下知事時代の「教育基本条例案」をめぐる全国的な批判や論議が起こったが（市川，2012）、その成果主義についても最近も議論が起きている。しかし、残念ながら政治や教育行政に詳しくない論者としてはそのような議論についてここで論評できる立場にはない。本稿では政治的論点を極力避けつつ、平成25(2013)年3月の「大阪市教育振興基本計画」に関わる、日本でもワーストクラスの学力と「荒れ」を防止・克服しようとする「チーム学校」としての制度整備を焦点に取り上げる。この画期的な制度整備の裏には、2012年12月23日に大阪市立桜宮高校でおきた悲惨な体罰自殺事件が大きく絡んでいた。つまり、全国でもワーストクラスの学校の「荒れ」と体罰及び学力を背景に、その問題点を克服するための政治を超えた内在的な論理による必然的・協働的な制度整備であった。日本における「荒れ」の深刻化を75年頃からとしても40年以上、顕在化を70年頃とするならばそれから実に半世紀に近い遅れだった。

1、「学校安心ルール」の整備

大阪市（2017）において、「安全で安心できる学校、教育環境の実現」「いじめ・問題行動等」を防止する『学校安心ルール』の取組は、子どもが自らを律することができる力の育成をめざすものであり、全ての子どもたちが、安心して成長できる安全な学校環境の実現を支えるものです。このような子どもが自らを律することができる力の育成とともに、減災教育などを通して、安全を守るために主体的に行動できる力の育成についてもめざしていきます」として、「学校安心ルール」の整備が示された。その「基盤としての学校安心ルー

ル」の説明では、文科省が公表した平成 27（2015）年度の暴力行為発生件数が、全国平均が 4.2 に対して大阪市はその 2.9 倍の数値だったことを示し、「大阪市では、28（2016）年度に、教育委員会がこれまで確認してきた、社会で生きるうえで身に付けておかなければならない普遍的な事柄について繰り返し指導することを目的として『学校安心ルール』を作成し試行運用を行ってきました。具体的なルールとしては、『他の子どもが嫌がることを言う』、『机にらくがきをする』などがあり、子ども・保護者を含め誰もが納得する『してはいけないこと』のルールです。このルール表は、子どもたちを罰すること、指導措置を行うことを目的としているのではなく、事前にルールを明示することにより、子どもたちがしてはいけないことを自覚したうえで、自ら律することができる力の育成をめざしているものです。今後議論を重ね、成案を作成し、平成 29（2017）年度から本格実施していきます」としている（実際の完全な運用は平成 30（2018）年度からとなっている）。そのほか、「いじめ・暴力行為等防止対策」としての「生活指導支援員の配置等」、「不登校・児童虐待等防止対策」としての「生活指導員・第三者専門家チームの活用」さらには、出席停止を受けた児童生徒や学校での個別指導の延長として来所する児童生徒のための立ち直り支援としての「生活指導サポートセンター」等、教育への財政的支援による困難な現場実践に対応する責任ある取組がなされている。

これまでの研究で、危機的な「荒れ」の状況にもかかわらず「井の中の無責任体制」（大久保・山本他, 2010, p.203）に陥りがちであった日本の特に義務教育における制度整備の不備を指摘してきたが、そうした反省に立って、保護者や地域を含めて協働的に責任体制を整備しようとしていることが理解できる。

2、スタンダードモデルに至るまで

こうした基本計画のもと、平成 29（2017）年 5 月に教職員や保護者、地域等へ「一律に配布」するため、より基本的なルールを示す「学校安心ルール（ス

タンダードモデル)」が提示され、9月から教職員・PTA・学校協議会等と意見交換を行い試行的に運用し、今年の平成30（2018）年度から完全実施となっている。

もともとの大阪の教育改革の根底には、日本でもワーストクラスの「荒れ」と低学力というこれまでの実状があったが、このモデルを運用してゆくまでの過程を大阪市（2013）の資料をもとに大まかに振り返ってみると、ルールづくりの過程で重大な流れがあったことが分かる。「荒れ」の問題に特に関わる「学校サポート改革」の、「体罰・暴力行為を生まない学校づくりや、運動部活動の適切な指導方法の確立を図ります」とある文言である。

これは、平成24（2012）年12月23日に起きた大阪市立桜宮高校での体罰自殺事件の反省から示されたものであり、そのまま引用する。

運動部活動における教員の暴力行為があり、生徒が自ら命を絶つという痛ましい事案が発生したことを厳粛に受け止め、運動部活動における指導方法のあり方について、調査の結果を踏まえ、暴力行為・暴言・ハラスメント等を生まないための実効性のあるあらゆる対応策を検討し、暴力的指導に頼らない、人格の尊厳にねざした指導方法の確立を図ります。

併せて、懲戒を含む生徒指導の考え方、懲戒を行う場合に講ずべき教育上の配慮、体罰に至らない懲戒や生徒による暴力に対する正当防衛などについて検討を行い、全ての教員に生徒指導の適切な在り方を徹底します。また、教員からの指導や体罰・暴力行為等について悩みを抱えた児童生徒が気軽に相談できるよう窓口を周知します。

さらに、体罰その他の暴力行為を防止することをめざすとともに、万一発生した時には適切に対応できる学校マネジメントの強化を図るなど、調査の結果などを踏まえて適切な措置を講じます。

ここでは、二度とこのような事件を起こさないための毅然とした決意と対策が述べられており、これまでにありがちであった懲戒や体罰を同じ次元でとらえるような視線ではなく、体罰をしないためのルール整備としての懲戒の在り方が述べられている。「体罰に至らない懲戒や生徒による暴力に対する正当防衛などについて検討」するなどという、ミクロな細部にわたる記述はいかに内在的に論理的にこれらの現象を捉えて対応しようとしているかが理解できる。

「いじめ・問題行動に毅然とした対応をとるための制度をつくります」は、以下のようになっている。

いじめ・問題行動についてはたとえ軽易なものであっても見逃がさずに「だめなものだめ」という毅然とした指導を行うとともに、そのことをあらかじめ示し日常的に指導することで子供に責任ある行動を促します。

特にいじめについては、すべての学校、全ての教員が「いじめは生命をも脅かす行為であり、人間として絶対に許されない行為である」という強い認識をもち、他人の心身の痛みがわかるような豊かな心を育てなければなりません。そのために、いじめた側の児童生徒に対する更生プログラムを策定し、①解決に向けた学校内での加害児童生徒への指導とその保護者への協力要請、②警察や子ども相談センターなど関係機関と連携した学校内での指導、③出席停止の活用や教育委員会・警察等と連携した学校外（少年サポートセンター等）での指導、④いじめの内容が明らかな犯罪行為と認められた場合には、警察及び関係機関等への届出・通報の実施、といった段階的な対応を示し、児童生徒の状況に改善がみられるまで指導・対応に取り組みます。

一方、いじめられた側の児童生徒に対しては、その生命や心身の安全を守り通し、学習や学校生活への支障を取り除くため、第三者専門家チームの派遣を含め、徹底した支援とケアを図ります。

ここでも暴力やいじめに対して毅然とした態度で組織的に責任を持って取り組む姿勢と、具体的な対策の枠組みが示されている。これらがさらに具体化される形で、9月には協働的な、大阪市教育委員会（2013）『「体罰・暴力行為を許さない開かれた学校づくりのために」：体罰・暴力行為の防止及び発生時の対応に関する指針：児童生徒の問題行動への対応に関する指針』となって結実している。

3、試行による実践の進展

大阪市教育委員会から入手した平成30年3月末現在における「『学校安心ルール』の運用に向けた調査結果」では、ほぼ全体としては1年間の試行運用期間中に関するアンケート調査をしている。その中から、試行期間の状況を示すいくつかの問いとその数値を示すと次のようになる。

「学校安心ルール」の運用に向けた調査結果(平成30年3月末現在 数値は%)

問1 「〇〇小中学校 学校安心ルール」(案)の試行運用期間中に、「〇〇小中学校 学校安心ルール」(案)を順調に運用できましたか。

- A 順調に運用できた
- B 課題等があり、順調に運用できなかった

	小学校	中学校
A	96.9	95.4
B	3.1	4.6

問3 「〇〇小中学校 学校安心ルール」(案)の試行運用期間中に、「学校安心ルール」に例示した問題行動は起こりましたか。

- A 起こった
- B 起こらなかった

	小学校	中学校
A	23.7	32.1
B	76.3	67.9

問4 (問3で「起こった」と回答した場合のみ回答)

「学校安心ルール」に例示した問題行動について、「学校安心ルール」に従って指導・対応をしましたか。あてはまるものをすべて選んでください。

- A 「学校安心ルール」の第1段階に例示した問題行動について、「学校安心ルール」に従って指導・対応をした。
- B 「学校安心ルール」の第2段階に例示した問題行動について、「学校安心ルール」に従って指導・対応をした。
- C 「学校安心ルール」の第3段階以上に例示した問題行動について、「学校安心ルール」に従って指導・対応をした。
- D 「学校安心ルール」に段階表記はないが、例示した問題行動について、「学校安心ルール」に従って指導・対応をした。
- E 「学校安心ルール」に従って指導・対応をしなかった。

	小学校	中学校
A	58.0	71.4
B	55.1	57.1
C	21.7	47.6
D	15.9	7.1
E	1.4	0

問5 「〇〇小中学校 学校安心ルール」(案)を試行運用して、児童生徒が「学校安心ルール」を意識して生活するなど、児童生徒に何らかの変化は見られましたか。

- A 変化が見られた
- B 変化は見られなかった
- C わからない

	小学校	中学校
A	19.6	16.0
B	54.0	65.6
C	26.5	18.3

問1については、ほぼ95%の小中学校で平成29年度は整備されたことがわかる。問3については、校長に報告されない問題行動は、実際はもっと起きていると思われるが、少なくとも校長に報告され、学年や保護者とともに対応にあたった数値は中学校では3校に1校、小学校では4校に1校だったことが想像される。問4のAについては、分析が難しいが、校長に報告されても、担任、学年主任、保護者が連携するまでもなかった事例が中学校では約70%、小学校では約60%だったと解釈したい。Bについては、ルール第2段階における「授業をさぼって校内でたむろする」といった問題行為など、学級担任や学年などで対応できにくい問題では2校に1校の割合で管理職の生徒指導への直接的な関わりができてきていることがわかる。また管理職は無論、学校外の関係機関との連携が不可欠な第3段階は小学校が21.7%中学校が47.6%となっているが、事例によって外部の関係機関との連携がいかになされるべきかという個別事例の多様性によるものと思われる。どちらにしろ管理職を含む「チーム学校」としての実践的な取組みが少しずつ深まっていることを思わせる。

問5では変化がみられたとする数値は小中学校いずれも20%を切っているが、問題行動が起こったとする問1の数値が小中平均で26.3%であり、「わからない」の数値の平均が20%を超えるのをみれば今後の進展による数値が興味深い。

これだけをみても分かるように、これまで日本では常識とはいえなかった小中学校における組織的指導の実現と「チーム学校」への道は少しずつではあるが進展している。しかし、ルール整備は昨年度からほぼ整備されたばかりであり、学校や地域の理解と協働はまだまだ十分とはいええないだろう。これからの「チーム学校」の協働をさらに期待したい。

4、制度整備までの隘路と沖原の提言

このような世界では常識的で必然的な制度整備が、「荒れ」という最重要課題のひとつであるにも関わらず、どうして顕在化から約半世紀近くにわたって遅れてしまったのであろうか。このことはこれまでの制度整備への模索を振り返って見ることで反省材料となるだろう。生徒指導のパラダイムが変化の兆しをみせはじめた『生徒指導提要』が刊行された2010年までのルールづくりを模索する大きな流れを、知る限りの範囲ではあるが概略したい。

何といても、沖原（1983）の研究は現在の地点から見ると特筆すべきものであった。この研究は国会まで出されて議論されており、制度整備に向けた絶好の機会であった。しかし、残念ながら当時の「管理主義」言説¹の支配という空気の中で、その研究の真の意義が理解されることはなく制度整備に至ることはなかった。

杉多（1999）は、「報告／ルール研究会（1）」に見られるように、早くから現実的なルールづくりの必要性について指摘し、今日まで生徒指導関係の雑誌にも提言を続けている（杉多，2010-2012）。加藤（2000）においては、アメリカの「ゼロ・トレランス」政策を紹介し、日本への制度整備を提言した。しかし、そのもっとも注目すべきであった世界共通の常識である段階的・組織的指導の意義は、許容ゼロという名前のせいもあってか「管理主義」言説のなかで誤解されがちであり、制度整備に至るまでにはいかなかった。「ゼロ・トレランス」は、2006年では、文科省によって取り上げられるようになったが、以下の第5節でより詳細に述べるが、その真の意義はやはり理解されず実際の制度整備までには至らなかった²。

現場からの生々しい内面的実践を力強い熱意で語ったのは山本（2007）である。問題行動の内容と態様を軽度、中度、重度の3段階に分け、チームとしての学校で荒廃した学校を立て直した力量と実践力を伴う提言は、これまでの「管理主義」言説を深く問うものであり、今日的な「チーム学校」の構築への

大きなヒントとなるものであった。大久保・山本他（2010）においては、小中高校の12の荒れを克服した事例をもとに、帰納的方法で具体的実践的な「荒れ」の防止・克服への対応の在り方と今後の制度整備への方向性を示した³。その後も山本（2013）は精力的に貴重な実践的事例を提供している。

『生徒指導提要』は「荒れ」の顕在化した1970年頃からは40年も遅れたとはいえ、チームとしてのルールづくりへの共通理解に至る画期的なものであった。ここで初めて沖原の提言した世界の常識的なレベルでのバランスのとれた生徒指導観が共有される道が開け、「管理主義」言説を克服する新たなパラダイムと制度整備への基盤となっている。

沖原以外は純然たる研究者・学者の立場ではなかったことは、この問題が意外にも外在的な政治というものにいかに関わっていたかを示唆している。

ここでは最後に、前述したちょうど35年前の1983年の沖原（1983a）の研究をより詳細に取り上げたい。これは世界の87か国の校内暴力の実態と対策についての研究でありそのうちの63か国のアンケート調査からの発表である。当時の深刻化する一方の校内暴力の中、国会の文教委員会でのこの発言は画期的な制度整備への示唆を与えるはずのものであった。

沖原は、これらの実態調査の中から、校内暴力の三つの要素である対教師暴力、教師暴力物破壊暴力、生徒間暴力を基準に、重症国、中傷国、軽傷国、無傷国と四分類している。それによれば、三つの要素がある重症国はアメリカ、イギリス、日本。対教師暴力が比較的少ない中傷国を、フランス、西ドイツ、イタリア、カナダ。生徒間暴力だけが顕著である軽傷国は、韓国、インドネシア、メキシコ。校内暴力がほとんどない国を、ソ連、中国などの社会主義国、カトリックの影響が強いスペイン、ポルトガル、軍事政権下のアルゼンチン、チリ、トルコ等の軍事政権下の国としている。

既に35年も前に世界の重症国となっていることに驚かされるが、アンケート調査では、原因と対策についても尋ねている。第1は家庭のしつけ、第2に

は規律の欠如、第3はマスコミの過度の暴力描写、4番目が地域社会の連帯感の欠如、5番目に生徒自身が持つ攻撃的な性格とある。

対策であるが、第1は家庭との連携、第2には、学校規律の重視、第3は、カウンセリングの充実、第4が暴力は許さないという反暴力教育、第5が授業改善となっており、英米など特に重症国では、対策としては学校規律の維持が対策のトップになっていると述べている。

既に、この時規律指導は重症国の対策のトップになっていたのであるが、教育政策と教育運動を背景とする日本的な言説の中でこうした研究は制度的に生かされることはなかったのである⁴。

沖原（1983b）から「自由と規律のバランス感覚」を取り上げる（pp.194-195）。

もともと規律を重視している社会主義国はもちろんのこと、自由を重視する諸国においても、学校が正常に機能するためには、規律がぜひとも必要であると考えられている。また、古来、自由と規律の調和は、人間形成上の重要な原則の一つとされてきた。（中略）

しかし、こういった考え方に対しては、規律主義、管理主義という批判が跳ね返ってくることもある。

だが、日本の針路をしばらく規律の方向へ向けることは、決して自由を否定し、規律を偏重することではなく、自由と規律の調和を実現するためである。要するに自由と規律のバランス感覚が大切なのであって、規律主義に偏ることも、自由主義に極端に傾くことも、日本の教育の正常な発展を保障することにはならないのである。

今日から見ても、「チーム学校」の到達地点とも重なる世界の常識を踏まえた結論であるが、これがどうして制度整備へと結びつかずそのままになってし

まったのか今後詳細な検証が必要となる。後に詳述するが、ここで日本における「規律主義、管理主義という批判」について言及していることは特に留意したい。

5、制度整備の日本的な遅れ

沖原の研究がどうして国会まであがって議論されながら、最終的にはとりあげられなかったのか当時からこれまでを検証する必要がある。既にこれまでの研究の中で、この半世紀近くもの遅れの背景には、教育政策と教育運動の政治的な対立を背景とした一部メディアも絡んだ「管理主義」言説とそれに連なる懲戒観の歪みがあったことを指摘してきた（大久保，2010；2014）。ここでは尾木直樹における「管理主義」言説について具体的に取り上げ、その懲戒観を含む言説の混迷について論じたい。これまでの研究では尾木については「管理主義」言説の広告塔として軽く触れるだけであったが（大久保，2010，p.123）、大津の2011年のいじめ事件に絡んで「調査報告書」に関わっており、「荒れ」の問題では長い間NHKやメディアで客観的な解説者としての位置づけがなされてきたからである。今日では、家庭教育へどういうわけかシフトチェンジしているようであるが、その客観的な専門家としての位置は現在のNHKにおいても変わっていないようである。ここで改めてその言説を振り返ることは、これからの公共放送やメディアの在り方を問うひとつの視点ともなろう。

「管理主義」言説の特徴は、「管理」に関する特殊な視線にある。例えばこれまで典型的なものでは、「集団づくりなどの自治活動の欠如の結果として校則問題や、体罰問題など『管理主義』がでてきた」のであり、そのようにして全国で起きた校内暴力を「管理主義」的に押さえ込んだ結果としていじめが起きたというものである（大久保，2010，pp.131-132）。つまり最も形式化・単純化された形でいえば、自治活動の欠如による「管理的」な指導によって校内暴力が起り、これを「管理的」に押さえ込んだがために陰湿ないじめ現象が

起きたというのが「管理主義」言説の教育問題を捉える根底にあった見方であり、その方法論は基本的には生徒（児童）会による自治活動にあった（大久保, 2010）。しかし、いわゆる 1986 年の「葬式ごっこ」事件の事例をみても、校内暴力といじめは同時に起きたものでありまた暴力の被害者は教師でもあったように、この言説には軽視できない問題点があった。以下、尾木における「管理主義」言説を、①「管理」という言葉 ②子ども論・教育方法論という観点から検討する。

①「管理」という言葉

一般論として述べれば、教師の働きかけを管理的なものを含む「指導」と育ちを後押しする「支援」とすれば、管理は不可欠なものである。しかし、尾木における「管理主義」言説においては、校則、しつけといった管理に関わるいたるところで繰り返し批判的に語られることになる。「管理強化」によって（尾木, 1995, p.225）、

いわゆるつっぱりグループの子どもたちや、本来そちらでエネルギーを発散させていた予備軍の子どもたちから自立のチャンスを奪い、建設的方向でなく陰湿ないじめ行為へと導いたのです。(中略)それから10年後の1994年から1995年に至る「世間を驚かせたいじめ問題は管理強化に入試制度改悪が重なり合って出現したものと見なければなりません。

尾木においてもつっぱりグループを「管理強化」することによって陰湿ないじめが広がったという「管理主義」言説に重なる見解を示している。あえてここでは「はじめに」で述べたように政治への言及は極力避けるが、10年後のいじめ事件は「入試制度改悪が重なり合って出現した」など、「荒れ」の問題や事件とその時々々の教育行政の政策とを直接的に結びつけて批判するスタイル

が特徴である。

「校則」についても、「管理強化」としての否定すべきものでしかない（尾木, 1995, p.226）。

恐るべきは、大の大人で知性も教養も豊かなはずの学校の教師たちがこれらの校則を一方向的に押しつけていたのです。（中略）

このような閉塞状況の中でどうして人間が生きてゆけるでしょうか。とりわけ、若い子どもたちには、エネルギーがわきたっているのですから矛盾は激化します。そのうっ積した不満、怒りが無意識的に陰湿ないじめを生んだとしても当然です。

典型的な「管理主義」言説がここにもある。「しつけ教育」も「管理教育」と同様の次元で語られる（尾木直樹, 1998, pp.175-176）。

「しつけ教育」

あいさつから生活指導上のマナーまで含めて、しつけ教育は、家庭と学校のすみずみにクモの巣のようにはりめぐらされている。一つのパターンにはめておけば、人格形成がなされると考えているようだ。女性への一種の差別意識から女子高校などでは、特に厳しく要求されている。

しかしそのパターンの裏に息づく日本古来の文化や歴史の重みを生徒が理解し、その根本精神を現代によみがえらせるという視点が欠落しては、家庭、学校を問わず、生きる力や人格の形成に連動したしつけ教育にならない。むしろ、思春期や青年期の子どもたちには抑圧感だけをもたせて反発を生み、大人への不信感を募らせるだけだ。

「管理教育」

しつけを強要する裏側から管理教育につながっている例が多くみられる。言うま

でもなく、学校ではきめこまかな校則と、家庭では「我が家のルール」で子どもを絞めつけて、型にはめようとする手法は管理教育の典型である。

「民主的管理は必要である」などという主張も散見する。しかし、誰が、何をもって「民主的」と判断するかが一番の問題ではないか。教師による一方的な判断・決定であれば、そのことをもって「非民主的」と断罪すべきである。決定への「子供参画と協同」が発揮されて、はじめて「民主的」なのではないか。

「管理主義」言説の混迷のひとつは、このように「抑圧感」が、「反発を生み、大人への不信感を募らせる」など心理的な説明に傾きがちなことにある。こうした説明は、社会的な学校という組織にまで敷衍した時、懲戒を含めすべての「管理」が問題だという倒錯した危険な議論になりかねない。

ここでは「校則」や「我が家のルール」を決めている家庭や学校が「管理教育」と「断罪」され、世界では一般的なはずのしつけさえも、戦後の混乱期における「しつけ」論のように「民主的」でない「古い教育方法」と決めつけられる。そしてこの場合の「民主的」とは自治的な活動の強調であり、これまでの方法論の繰り返しである。しかし、戦後初期における都立農林高校の「無処罰指導」の試みや旭ヶ丘中学校の実践をみても分かるように、その実践には自ずと限界があることは苦い歴史が証明している（大久保, 1999）。ある保育園の講演会でのことである（尾木, 1998, pp.184-185）。

「たたかないでどうやって子どもをしつけるんですか」と質問され、面食らったことがあります。（中略）“子どもは少しぐらいたたかないとわからない”という固定観念が強いことも気づかされます。また、「昔はよくゴツンとやられたもの」といった、過去を美化した一種のノスタルジー派も多いのではないのでしょうか。（中略）今日の体罰は軍事教練で軍人が学校に持ち込んで広がった、いわば“軍国主義の遺物”でもあるのです。

家庭教育も学校教育もここでは同じ「民主的」レベルで語られる。有形力の行使を家庭教育において認めていない国はないと思われるが、ここではそれは「軍国主義の遺物」であり、「固定観念」だという。

体罰に関する裁判では、その非論理性がより明らかになる。熊本で男性臨時講師が小学校男児の胸元をつかんだ行為が体罰かどうかを争われた裁判で、2009年最高裁は、「その目的・態様・継続・時間等」からみて体罰とまでは言えないと判断し男児側の請求を棄却した。その判決については次のように述べる（尾木, 2009, p.188）。

「教育的指導が目的なら有形力を行使しても構わないという判決で、影響は大きい。これではすべての体罰が容認され、死者が出ても体罰ではないことになってしまう。子どもが教員を蹴るのは大きな問題で、見過ごさずに指導しなければならない場面だ。しかし、そこでこそ心が通じるような指導力をはっきりしなくてはならない。この子はそういう形でしか気持ちを表現できない子どもだったのかもしれない。今回の行為はグレーゾーンのレベルなのに和解に至らず、体罰論として白黒をつけるような結果になったことは残念だと思う」という趣旨のコメントを新聞に出しました。

無論、この判決は常識的な判断であり、「すべての体罰が容認され、死者が出ても体罰ではないことになってしまう」ことはあり得ない極論である。尾木によれば「心が通じるような指導力」があるならば蹴られないのであり（逆に子ども側に立てば、これは対教師暴力肯定論となりかねない）、「そういう形でしか気持ちを表現できない子ども」であれば、教師は蹴られても仕方がないのである。こうした専門家としてのコメントをみれば、これまで新聞やテレビ等で許されてきた日本の教育における言語空間を省みることこそが必要である。日本の対教師暴力は35年前の沖原の研究当時から世界でも際立っていた。

したがって、「私の予想に反して、メディアや世論はこの判決におおむね好意的」だったのは、まだ日本の裁判所や国民が常識をわきまえていたことにはならないが、「予想に反して」というところにこの論者の視野がある。好意的な評価の背後にある善意については次のように述べている（尾木, 2009, p.188）。

モンスターペアレントを防止でき、「先生がのびのびできる」のではないかという善意からのもの。確かにその気持ちはわからぬわけではありません。しかし体罰容認の論拠とモンスターペアレント問題に苦慮する教員への同情や支援を混同してはならないと思います。

ここで「体罰容認」という言葉を使うことそのものが、モンスターペアレントへの賛同となることがなぜ理解できないのであろうか。これまでの自分の言説が、モンスターペアレントにとってどのような意味があるのか、この論者は省みたことがあるのだろうか。

②子ども論・教育方法論

学級崩壊に関する子ども論では、「小1の学級崩壊の本質」について述べている（尾木, 1999, p.5）。

個に応じた人間らしく自分に合った教育と安心できる居場所としての学校を求めて拒否反応を示し始めた現象が有史以来の「小1の学級崩壊」の本質である。

（中略）

今や、大人中心から、子どももともにこの地球時代を生きる仲間の一人として尊重されるべき世紀なのだ。いや、そうした生きる力を現代の若者が個性豊かに身につけられるかどうか、私たちの肩にかかっているのだ。閉鎖的体質の学校に対して、子どもたちは、外からの風、すなわち“市民の風”が吹くことを要求している

のだ。ところが、あまりに遅い教育改革にしびれを切らして、子どもたち自身が、内部から学級を突き崩しながら開くことを要求し始めたのだ。

80年代の暴力問題に関する現代思想を以前取り上げたことがあるが（大久保, 2010, pp.426-439）それに重なるような子ども観である。ここでは、「あまりに遅い教育改革にしびれを切ら」した「地球時代」の「市民の風」を要求する暴力的な子どもへの期待や夢が語られている。

それでは、「荒れ」に対して、教師はどうしたらよいのであろうか（尾木, 2009, p.189）。

本来、生徒指導とは実に多様で奥深いものです。子どもに対して力による威圧などしなくても、教員と心が通じ合えば、教員の悲しむ表情やアイ・コンタクトだけでも子どもたちに心を伝え、叱ることはできます。それが通じる子どもたちの感受性や教員と子どもたちとの関係の育成を目指し、日々努力するのが「教員生活」であり、「教師力」なのです。

ここでは、最良な教育環境があり神のような教師がいるべきという理想的当為と仮定で教育方法論が展開している。しかし、こうした言説は特に深い問題を抱える現場においては教師の個人的力量にすべてを帰することになりかねない無責任で危険な独善的理想論であり、まさに「断罪」すべきものである。確かに尾木の初期の著書を見るとその熱血ぶりが伝わってくるが、同僚の言葉からの「幻想」にとりつかれた「グチの中から思い出される」、一般的な教師には誰しもが共感できるであろう「次年度」の「失敗」もあつたはずである（尾木, 1979, pp.245-250）。

これまで、日本の教育方法論ではカウンセリングや生徒会等の自治活動による生活（生徒）指導論が中心であったが、時に責任ある組織的指導や懲戒が機

能しないが故の、体罰や有形力の行使・「荒れ」の問題に悩む現場という内在的で留意すべき認識はほとんどなかった。体罰「容認」の規定については（尾木, 2009, p.191）、

もし、どうしても体罰を「容認」したいのであれば、思い切って、①保護者の了解を得る、②第3者が立ち会う、③たとえば手のひらを3回たくなど、体罰の定義や行使条件を明示する——ことが必要条件だと思います。ただし、この規定以外の教員の有形力はたとえ、先の最高裁判決のこのような「教育的指導」で、瞬間的に、いかにゆるい「有形力」であったとしても、すべてを「暴力」と判断し、刑事罰に処してはどうでしょうか。

この「民主的」な方法論の非現実性は論じるまでもないであろう。「刑事罰に処しては」という扇情的な表現の独善にも注意したい。「いじめ隠し」に関する解釈は次のようである（尾木, 2009, p.31）。

局の担当者からの、いじめ隠しはどのようにして起こるのかという質問に、人事考課制度で、先生たちは自己申告書を欠かさされたり数値で評価されたりしている。これでは、いじめの実態を正直に言えるわけがないでしょうと私は説明しました。すると、では、それをフリップにして映しましょうと、人事考課表などを放映してくれました。その結果、こういう評価制度の下でいま、教員が苦しんでいるのだということ全国の視聴者に伝えることができたのです。こうして、教育現場の実態や真実が国民に伝わり、教育がニュースになった意義は大きかったと思います。

ここでは、いわゆる「いじめ隠し」について人事考課制度という今日の政策との関連で「真実」として語られている。本稿の冒頭に述べたように、ここでも政策に関わる人事考課制度についての議論はあえて避けるが、学校の「いじ

め隠し」には、一般的には加害者と被害者が同じ学校にいるということ、場合によってはなかなか見えにくいということが混乱しがちな問題の根底にあると思われる。そうした常識的な観点には触れず、教育政策と直接的に結びつけてテレビ報道で「現場の実態や真実」を語っている。内在的な真実を踏まえることなしに建設的な方法論は構築できない。

それでは、沖原の研究に通じる「荒れ」を防止・克服する肝心の制度整備についてはどう考えているのか（尾木, 2009, pp.2-3）。

子どもたちに関しては、なぜ厳罰化・管理主義が横行するのかです。かつては、問題行動を起こした際など、彼らの辛さにしっかり寄り添いエンパワーするのが、日本のカウンセリングマインドによる児童・生徒指導観でした。ところが近年、そのことを忘れたかのように、何でも機械的厳罰化を推し進める「ゼロ・トレランス」が導入されました。問題行動の背景に潜む子供たちの心など、理解しようとしなくなっただけです。

「カウンセリングマインド」に反する「機械的厳罰化」としての皮相な二者択一的「ゼロ・トレランス」理解。時を後戻りすることはできないが、このようなNHKにおける教育問題の解説担当レベルの論者が、いくらかでも世界共通の常識である段階的・組織的指導の意義を内在的に理解していれば、全く違った展開になったはずである。

このように、尾木における「管理主義」言説を見てゆくと、その外在的で政治主義的な議論の混迷は明らかである。一体この論者はどのような背景から長い間NHKという地平まで出て来たのか、教育におけるこれまでの日本の在り方を検討する必要がある。ここでは客観的論者としての一つのお墨付きを与えたとと思われる、1998年のNHKブックスの表紙裏の文言を取り上げる。

優れた教育実践の旗手が、学校荒廃の現状と学校内外の要因を見つめ、
「子どもを主役に」を旗印に従来の子ども観の一大転換をはかって、
子どもの自己決定能力の確立と学校再生の道を展望する。
子育て、教育に行きづまる親や教師必読の決定版。

これまでみてきたような論者が、NHK や一部メディアにおいて「優れた教育実践の旗手」とされた経緯は、「金八先生」等、教育問題にからむメディアの問題でもあり、今後、詳細な省察が必要となろう。

尾木のNHK への出演は、およそ40年前からの1980年代初頭頃からのお母さんの勉強室であり、それ以後はいつのまにかゴールデンタイムのクローズアップ現代等で解説を担当するまでになった。しかし、ここでの言説だけをみても政治的な立ち位置ははっきりしており、一人担当の解説が少なからずあったことは、NHK は教育言説の混迷を深めたというそしりは免れない。無論これは個人に帰する問題ではない。いったいどうしてこのようなことになったのだろうか。

近年注目されている道徳教育の研究者である貝塚（2018）は、「考え、議論する道徳」という基本的な考え方さえも押さえられていない「道徳ではお決まりの番組構成」をしているNHK を含むメディアの取り上げ方を指摘している。「道徳=『価値の押しつけ』とするステレオタイプの批判は、戦後70年以上も繰り返されたもので、これまた驚きもしない。ただし、さすがにウンザリはする」として、「教育万能論」でありある種の「愚民論」である「価値の押しつけ」言説を批判している。ここには長い間繰り返されてきた「管理主義」言説と同様の論ずるレベルを疑わせる「ウンザリ」感があると思われる。繰り返すが、これは決して個人だけに帰する問題ではない。このような特にNHK の教育問題における文科省等の教育行政の見解とも対立する単独解説の在り方は、放送法第1条「放送の不偏不党」及び第4条の政治的「公平」において看過で

きない問題であり改革は急務である。

6、今後の課題

しかし、喫緊の課題であった特に義務教育における責任ある学校のルールづくりがやっと日本でも整備されたといっても、まだそれはほんの一部の地域に過ぎない。大阪の「スタンダードモデル」は4年以上の準備・試行期間と協働によるものであり、特に「荒れ」のひどい都道府県は参考になるもので、未然防止や早期発見の観点からも早急な全国的整備が課題となる。文科省をはじめとする教育行政と、各学校、保護者と地域の協働の進展によって、さらに「荒れ」を防止・克服する「チーム学校」の実践が日本の常識となることを期待したい。

実は、退学や停学のある高校の段階では学習権の問題に絡んで既に制度的な意味での組織的なルールづくりは段階的・組織的指導といった大まかなレベルでは自然に整備されていた。これまで文科省の数値や台湾における学校の暴力との比較において指摘したように⁵、義務教育段階と比べると高校が比較的落ち着いていたのはそれが大きな要因だったと考えられる。しかし、大久保・山本他（2010）の実践レポートからも明らかのように、長い間の「管理主義」言説の流れのなか、高校でもルールづくりとチームとしての実践の在り方によっては「荒れ」に陥ることがあるのは当然のことである。最低限のルール整備をしても、その意義を深く理解した「チーム学校」としての協働的な実践のいかんによって自ずと結果に差が生じるだろう。今後の取組みに期待したい。

なお、「スタンダードモデル」では対応できないより困難な対応においては、これからは制度と法の整備の観点から、今後は特に内在的で論理的な議論が必要となる。諸外国ではいったいどうしているのか気になるところであり、今後も引き続き大きな課題である。

おわりに

学界における生徒指導の分野では、これまでの主流であった日本生活指導学会と2000年設立の日本生徒指導学会がある。ほとんど同じ分野であるはずの両者が、論理というより政治的な立ち位置において並立せざるをえなかったことが、戦後日本の教育と教育学の混迷を象徴している。しかし、残念ながら前者は無論後者においても「管理主義」言説やそれに絡んだ言説への批判的な視線は近年まで明瞭ではなく、「ゼロ・トレランス」への視線も比較的重なっておりルールづくりへの制度的視点もほとんど見られなかった⁶。ところが、『生徒指導提要』が提示された以降には、特に後者の日本生徒指導学会に少しずつ変化が見られるようになった。吉田（2013）は、いわゆる「かかえこみ指導」の危険性を早くから指摘してきた実践力と内在的な視線を持つ優れた論者であり、『生徒指導提要』に深く関わった藤平（2017）においてもバランスのよい制度づくりへの後押しを続けている。概して、最近では尾木の議論にありがちだったような政治主義的な誤解や極論は少なくなっているようである。これまでの半世紀に近い整備の遅れを鑑みた時、今後は小玉（2013）の述べる、「民主的な進歩勢力対反動的な保守勢力」（p.52）という冷戦的枠組みを超えることが大きな課題である。

大阪では昨年、頭髪に絡んだ論争が起きた。「ブラック校則」などといういかにもこれまでにありがちなメディアの取り上げ方もあって、昔の校則批判の嵐の中の混迷を思い出させた。しかし、最高裁の判決にもあるように「部分社会論」における校則の合法性が明らかになった今日、混迷を極めた「管理主義」言説に絡んだその頃のような校則への極端な誤解と混乱に後戻りするわけにはいかない⁷。

暴力や犯罪に関わるこのようなルールづくりは、そうした事件はこれからも不断に起こり得るという性質上、今後も困難を避けることができない。背景に格差問題や家庭問題等、様々な社会問題がありがちなことは一般的な見方であ

る。しかし、どのような理由にしろ、いじめや暴力への毅然とした姿勢を今後は失ってはならないし、これまでありがちだった学校や教育行政への外在的・政治主義的批判で終わらせてはならない。50年近くも遅れてしまったルールづくりは世界的・常識的な対応であり、これからの「荒れ」問題への正当な批判には、新たなルールづくりに向けた工夫の具体的・協働的な提言を含むはずである。

例えば、なぜ高校では実質上は停学（謹慎）でしかない出席停止が、義務教育では反教育的だとこれまで言われ続けてきたのか。そしてそれに絡んで、なぜ出席停止という危機的な緊急の措置がこれまで長い間空文であり続け、またその深刻さがどうして問題とされなかったのか。またなぜ義務教育では法規にもあり何の問題もないはずの校長による訓告や組織的な指導が、これまで長い間一般的常識的にはなされてこなかったのか。このような素朴ではあるが重要であるはずの問いかけが、これまでの教育論議の中でどれだけなされてきたであろうか。

世界でもトップレベルの校内暴力国という沖原の指摘から35年、「荒れ」の顕在化からはおよそ半世紀近く。これまでの美しい教育言説とは裏腹の対教師暴力をはじめとする戦後日本的宿痾としての「荒れ」を克服する、世界では常識的だった「チーム学校」への道が今やと示されつつある。

森田（2014）は、戦前期日本の教育学説における吉田熊次の国民道徳論を内在的に検討し、「歴史的拘束性」を引き受けざるをえない教育学という学問の在り方を問うている。そこには本稿に即して述べれば、旭ヶ丘中学校事件⁸、に象徴されるような「政治的なイデオロギー批判にもとづく外在的な批判」に陥りがちだった戦後教育学への省察が込められている（p.110）。ここにこそ、小玉（2013）の求める「対立構図の作られ方それ自体を問題化し、政治を、教育を構成する不可欠の条件として積極的に位置づけなおす道」（p.53）を先導して切り拓こうとする、新たな道標があると思われる。

〈注〉

- 1、より具体的には後述の尾木直樹の言説で説明するが、一般的には「管理的」とか「管理主義」という言葉で学校を批判する議論にありがちな二者択一的な傾向の言説を指す。この言説の極端なものを、俗に「お子様教」などという評者もいる。この表現はより分かりやすくはある。
- 2、これからの協働的な「チーム学校」の在り方をさらに深めてゆく上で、90年代以降のアメリカの政策でしかない「ゼロ・トレランス」というこれまでの「管理主義」言説に重なる誤解されがちな言葉は可能な限り使わない方がよいであろう。1983年の沖原の提言の要は「自由と規律のバランス感覚」を目指す組織的指導の実現にあった。
- 3、『『望む会』の文科省への要望書』【会長 山内博詔, 2009.3.16.】(大久保, 2010, p.483)。
- 4、この時の参考人は広島大学教授 沖原豊、全日本中学校長会生徒指導特別委員長 鈴木誠太郎、NHK 報道局社会部担当部長 曾我健、葛飾区立小松小学校 PTA 副会長 塚本千枝子、全生研中央常任委員 能重真作、江戸川区立小岩第4中学校教諭 真鍋親寛の計6人であったが、全生研の立場に重なる2人の現場実践者は無論、他の参考人においても沖原の発言を深く取り上げるというものではなかった。特に曾我は、せっかく校内暴力を克服した取材事例として「毅然とした校長先生のリーダーシップ」等の視点を提出したものの、規律づくりに関するニューヨークの学校安全局長の「日本への忠告」として、「今の若者は規則に対する反感が強い、非常に自己中心的だし権威に反抗したがる、(中略)東京がわれわれの失敗を繰り返さないように祈る」というような、沖原の国際的な比較教育研究とは矛盾する「管理主義」言説に重なる話を紹介している。
- 5、協働的なルールづくりの整備は、欧米のみならず周辺国においても常識となっている(大久保, 2010, pp.335-364)。
- 6、関連分野を持つ日本教育方法学会でも同様である。
- 7、この問題に絡んで学校を批判した尾木に対して、PRESIDENT Online の「橋下徹“尾木ママは荒れた学校を見てみる”」は、皮肉にも内在的視点から反論している。「これは教育現場の現実について全く悩みのないコメントだね。尾木さん、本当に教育現場で仕事していたのかね」とある。詳細は (<https://president.jp/articles/-/23648> 2018.9.15)。

8、この事件は長い間「民主的」な教育として捉えられていたが、大久保（1999）は内在的な観点から生徒指導と政治教育に問題があることを指摘した。森田（2008；2009）はこのことも踏まえて、その背後にあった政治的な流れを歴史的・実証的に捉えている。さらに、竹内（2011）は、戦後史におけるこの事件を大きく取り上げ、戦後の混迷を自分史を交えつつ歴史的に深く語っている。戦後学校教育と教育を考える上で象徴的な事件であった。

〈文献〉

- 市川昭午（2012）.『大阪維新の会「教育基本条例案」何が問題か』教育開発研究所.
- 大久保正廣（1999）.『「良心」の教育神話—戦後教師文化と学校崩壊—』文芸社.
- 大久保正廣（2010）.『混迷の学校教育—日本の規律瓦解と規律指導の再構築—』牧歌舎.
- 大久保正廣編著・山本修司・中野隆夫・迫田豊・藤並正己・山本高照・田村茂・久木田良一・相良誠司・入沢潤司・梅澤文彦・星野喜代美・白鳥秀幸（2010）.『「荒れ克服」実践レポート』教育開発研究所.
- 大久保正廣（2014）.「体罰はダメ だから教師には『イエローカード』が必要だ」吉地真編 『文藝春秋オピニオン 2014年の論点100』文藝春秋.
- 大阪市（2013）.「大阪市教育振興基本計画」.
- 大阪市（2017）.「大阪市教育振興基本計画—改革の第2ステージ—」.
- 大阪市教育委員会（2013）.「『体罰・暴力行為を許さない開かれた学校づくりのために』：体罰・暴力行為の防止及び発生時の対応に関する指針；児童生徒の問題行動への対応に関する指針」.
- 大阪市教育委員会（2013）.「体罰・暴力行為を許さない開かれた学校づくりのために」.
- 沖原豊（1983 a）.「第98回国会 参議院文教委員会会議録第2号」.
- 沖原豊（1983 b）.『校内暴力—日本教育への提言』小学館.
- 尾木直樹（1979）.『おんぼろ学級 ✪ 受験作戦』学陽書房.
- 尾木直樹（1995）.『いじめ：その発見と新しい克服法』学陽書房.
- 尾木直樹（1998）.『学校は再生できるか』NHK ブックス 843.
- 尾木直樹（1999）.『学級崩壊』をどうみるか』NHK ブックス 862.

- 尾木直樹 (2009). 『変わるか？日本の教育：現場の視点から「教育改革」を斬る』
新日本出版社.
- 貝塚茂樹 (2018). 「『価値の押しつけ』はできるのか？」『週刊教育資料』6月11日号.
- 加藤十八 (2000). 『アメリカの事例から学ぶ学校再生の決めて—ゼロトレランスが学校
を建て直した』学事出版.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2009). 『生徒指導上の諸問題の推移とこれ
からの生徒指導：データに見る生徒指導の課題と展望』ぎょうせい.
- 小玉重夫 (2013). 「政治—逆コース史観のアンラーニング」森田尚人・森田伸子編著『教
育思想史で読む現代教育』勁草書房.
- 杉多美保子 (1999). 「報告／ルール研究会(1)」『季刊教育法』12月号.
- 杉多美保子 (2010-2012). 「学校にルールを導入しよう(1) — (最終回)」『月刊生徒指導』
4月号-3月号.
- 竹内洋 (2011). 『革新幻想の戦後史』中央公論新社.
- 藤平敦 (2017). 「『チーム学校』先進事例に学ぶ」『生徒指導学研究』第16号.
- 森田尚人 (2008). 「旭ヶ丘中学校事件の歴史的検証(上) — 第1部：高山京都市政と日
本共産党の教育戦略—」『教育学論集』第50集.
- 森田尚人 (2009). 「旭ヶ丘中学校事件の歴史的検証(下) — 第2部：教育二法案をめぐ
る国会審議と『事件』の政治問題化—」『教育学論集』第51集.
- 森田尚人 (2014). 「若き日の吉田熊次—社会的教育学と国民道徳論と」小笠原道雄・田
中每実・森田尚人・矢野智司『日本教育学の系譜』勁草書房.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2018). 「平成28年度『児童生徒の問題行動・
不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査』(確定値)について」
([http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/02/_icsFiles/afieldfile/2018/02/23/
1401595_002_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/02/_icsFiles/afieldfile/2018/02/23/1401595_002_1.pdf) 2018.8.31).
- 山本修司編著 (2007). 『実践に基づく毅然とした指導—荒れた学校を再生するマニユア
ル』教育開発研究所.
- 山本修司編著 (2013). 『体罰と訣別する毅然とした指導4—危機的状况を克服した教師
たちの実践』教育開発研究所.
- 吉田順 (2013). 「中学校教師の苦悩と生徒指導 — 『体罰』批判への私の違和感と『体罰』
のない生徒指導—」『生徒指導学研究』第12号.

〈参考資料〉

「大阪市における暴力行為・いじめ認知・不登校件数（H27～H29）」(<http://www.city.osaka.lg.jp/kyoiku/page/0000450995.html> 2018.11.1) が、3年間の大阪市独自調査として去る10月29日に公表された。そのうち、調査方法によって左右されがちな「いじめ」と比較的变化が少ない「不登校」は全国と比較して顕著な増減は見られなかったが、「暴力行為」については次のように注目すべき結果となっている。

暴力行為発生件数

年度	小学校						中学校					
	件数			比率1000人当たり			件数			比率1000人当たり		
	全国	大阪府	大阪市	全国	大阪府	大阪市	全国	大阪府	大阪市	全国	大阪府	大阪市
平成27年度	17,137	2,704	563	2.6	6.0	5.0	33,121	6,394	1,607	9.5	26.1	29.3
平成28年度	22,847	2,349	358	3.5	5.3	3.2	30,148	4,715	805	8.8	19.8	15.0
平成29年度	28,315	2,241	117	4.4	5.1	1.0	28,702	3,776	367	8.5	16.2	7.0

(太数値は筆者による)

〈謝辞〉

大阪市での調査に際しましては、大阪市教育委員会にご理解とご協力をいただき心よりお礼申し上げます。特に生活指導グループ総括指導主事 福山正樹先生をはじめ、同指導主事 當銘真衣子先生、大淀中学校 高橋哲也校長先生、大淀小学校 高橋純一校長先生にはお忙しいところ詳細なご教示を賜り改めて感謝申し上げます。