

ゼロトレランスかカウンセリングか

大浦賢治

はじめに

少年・少女による学校内外での問題行動が後を絶たない。1997年の神戸連続児童殺傷事件、2000年の西鉄バスジャック事件、2004年の佐世保小6女児同級生殺害事件など社会に大きな衝撃を与えた事件を別としても、ごく最近の調査結果である2007年度間の暴力行為の発生件数は、小・中・高等学校の全ての学校種で過去最高となっている（広川、2009）。こうした相次ぐ児童生徒の問題行動に対して、文部省は1995年からスクールカウンセラー活用調査研究委託事業を開始した。さらに後の文部科学省は2005年からゼロトレランス導入の検討を始めた。

ゼロトレランスとは「寛容さなしの生徒規律指導」と言うことです。暴力、いじめ、麻薬、アルコール、教師に反抗、などの重大な規律違反に対しては、その理由の如何を問わずに、「寛容さなしに」規則に従って、放校を含む毅然とした処罰措置をするという方式です。大多数の善良な生徒の学習環境を最適に保つためには、一部の問題非行生徒を排除して、学校全体の規律を大切にしようとする考え方です」と加藤（2006, p.4）が述べるように厳しい生徒指導の方法である。しかし、その導入には未だに賛否両論がある。例えば毎日新聞の中で述べた加藤のように「学校は総じて教師への暴力や暴言で荒れている。一刻も早く導入すべきだ」とする立場がある一方で、尾木のように「導入は教育の自殺に等しい」とする立場もある（2005年10月13日付）。

以上のようにゼロトレランスに関しては意見が分かれるのであるが、前述の加藤（2006, p.100）は、「カウンセリングは、実は学校の生徒規律指導における実効的効果はほとんどないのです。効果がなるところか、多くの場合、規律指導の障害にもなっています。カウンセラーだけが生徒指導ができるというのは、まったく不遜な態度です」と述べており、カウンセリングに否定的である。

一見すれば、ゼロトレランスは問題行動に対して実効性があるように見える。仮に加藤の主張が極論であるとしても、カウンセリングの効果に対して疑問を持つ人がいることもまた事実であろう。ではゼロトレランスの導入は、児童生徒の問題行動を収め、理想的な学習環境を保つのに本当に有効なのだろうか。またカウンセリングは本当に障害なのだろうか。そこで本論文では、ゼロトレランスとカウンセリングが学校現場に導入されるまでの歴史的経緯を振り返りながら両者を対比的に論じた。そして、さらにその考察に基づいてこれからの生徒指導のあり方について言及したい。

ところでカウンセリングの語義に関しては様々な解釈があり、一定していない。しかし後述する

「CLARINETへようこそ」の中で、文部科学省はスクールカウンセリングを「児童生徒の心理的な発達を援助する活動であり、『心の教育』や『生きる力を育てる』などの学校教育目標と同じ目的を持つ活動である」と定義している。そこで筆者の立場としては、この定義に沿ってスクールカウンセラーが学校現場において行う業務全般を幅広くカウンセリングと考えて論じることとする。

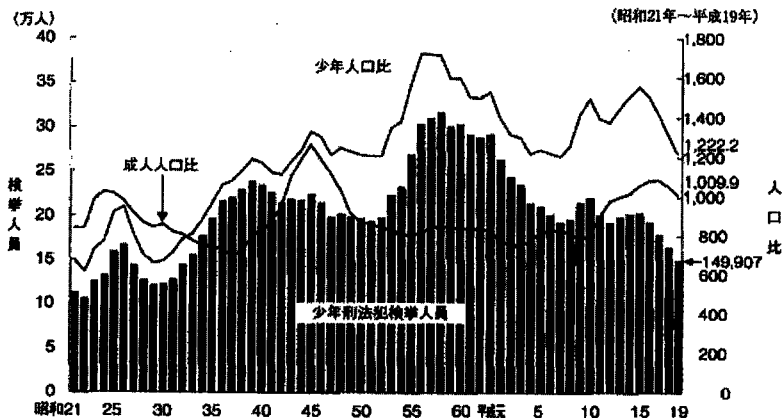
1. 日本における教育荒廃の経緯と現状

1-1. 戦後の少年・少女による問題行動

ここでは、少年・少女非行の動向を『平成20年版 犯罪白書』におけるグラフで見よう。図1からは1980年前半をピークとして、少年刑法犯検挙人員（触法少年の補導人員を含む）が著しく増加していることが分かる。また図2から1965年頃以降、殺人は減少傾向にあり、近年はほぼ横ばいであることが分かる。近年、殺人が減少傾向にあるにもかかわらず以前の少年・少女の問題行動よりも深刻に社会が受け止める理由としては、普段は何の問題行動もなく境遇も比較的恵まれていると思われた子どもが、何の前触れもなく突然にキレたり、小学生が教諭に暴力を振るったり、本論文の冒頭で述べたような以前には考えられない事件が相次いで発生したためだと考えられる。

1-2. 学校現場の現状

次に学校現場の声を聞いてみよう。河上（1999）は、現職中学校教師の立場から学校現場の苦悩を伝えている。河上によれば1989年からの教育改革によって叱ることよりもほめることを重視するあまり、学校が全体として自由・放任の方向に向かい、生徒が好き勝手なことをやり出すようになったという（p.209）。さらに学校が崩壊状態になった背景には、人権や自由を主張するマスコミなどの影響が大きいと述べている（p.146）。



- 注 1 警察庁の統計及び総務省統計局の人口資料による。
 2 触法少年の補導人員を含む。
 3 昭和45年以降は、触法少年の自動車運転過失致死傷等を除く。
 4 「少年人口比」は、10歳以上20歳未満の少年人口10万人当たりの少年刑法犯検挙人員の比率であり、「成人人口比」は、20歳以上の成人人口10万人当たりの成人刑法犯検挙人員の比率である。

図1 少年刑法犯検挙人員・人口比の推移（犯罪白書 2008, p.133 より）

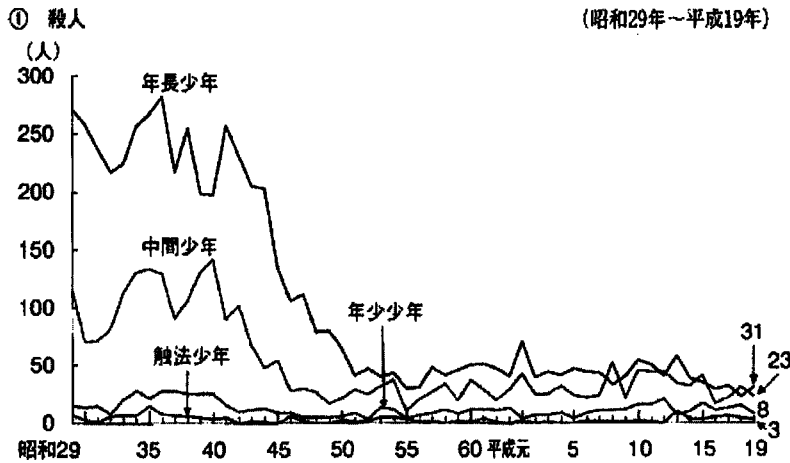


図2 殺人の年齢層別少年検挙人員の推移 (犯罪白書 2008, p. 139 より)

河上 (1999) が言うマスコミなどによる「学校たたき」の背景には 1970 年代における管理教育に対する批判があったものと考えられる。当時の日本の学校では画一的な管理教育が大きな社会問題となっていた。テストの成績だけで個人の希望や特性はほとんど考慮されずに子どもたちの進路が決められた。そして、それが極端に行き過ぎたために人間性の否定につながる結果をもたらした。子どもの存在やその価値は学歴で測られるようになり、所謂偏差値が人格に対する格付けのように見なされた。こうした状況の中で「教師」とは呼べないような教員が権威を振りかざし、子どもの将来は学校側のなすがままという状況であった。

これは一事例として筆者の経験談であるが、1978 年当時に筆者が在学した大阪の公立中学校でも、「答案用紙の受け取り方が悪い」と腹を立てて生徒を何度も叩きつけた保健体育の教員、「成績を上げなければ、先生を好きになりなさい」と子どもに要求した音楽の教員、「他人の机に落書きをした」として生徒に土下座を強要した理科の教員、ほんの些細な理由で「服装違反をした」として女子生徒たちを次々にビンタして歩いた社会科の教員などがいた。子どもが理解できるように授業の進め方を改善しようという努力も見られず、子どもの個性や主体性、そして人権は無視された。しかし、子どもも保護者も教員からの仕返しを恐れて言いたいことも言えないような雰囲気は校内にはあった。

これは筆者が 3 年生の時の出来事であるが、文化祭で 2 年生の教室の展示物が何者かによって破壊されるという事件が起きた。それは「お化け屋敷」を模した教室であり、中は暗くて物がはっきり見えない場所もあった。しかし「3 年生が壊した」という 2 年生の話をそのまま聞いた当時の教員が取った行動は、3 年生の卒業アルバムのために撮影した写真を使って 2 年生に犯人を名指しさせるというやり方であった。この方法で「犯人」が見つかったかも知れない。部屋から出てきた「この人が犯人だ」と 2 年生は思ったかも知れない。だが、これでは先生と生徒の信頼関係は成り立たない。このようなやり方は、卒業後にアルバムを開く子どもたちの気持ちを考えないものである。そしてこうした

心ない生徒指導は、子どもたちに悪影響を及ぼすだけではなく、尾木が述べたように教育機関としての学校の存在を自ら否定するものである。

Midlarsky & Klain (2005, p. 54) は、学校における暴力の歴史を論じながら校内暴力に関わりのある要因は時代や場所を超えて幅広く多様であり、その原因を単純化することは危険であると述べている。しかし当時の日本の状況を考えた場合、図1を見ても分かるとおり、マスコミによる「学校たたき」や文部省が行った1988年の「校則の見直し」のあたりから少年刑法犯検挙人員数は徐々に減少している。社会問題として新聞などで度々取り上げられた管理教育が、最も徹底して行われていたと考えられる1980年代初頭に少年非行の第3のピーク（過去最高）があったという事実の背景には、あの当時に子どもの個性や主体性を認めず、テストの成績だけで子どもたちを輪切りにし、まるで「工場製品のように子どもを規格管理することが教育だ」と考える見当違いな教員が全国的にも少なからずいたことが、その一因であると考えられる。こうした管理主義においては、一般的に先生と生徒の関係がアンフェアである。つまり、規格（教員の物差し）に合わない者は排除すればいいという意識があった。そこには教員からの不当な圧力が背景にあった。これは「ハラスメント管理」と言うことができるだろう。

彼らは内申書で脅して子どもの声に耳を傾けず、自分の行いを内省するということもしなかった。また学校特有の閉鎖性のために彼らの暴走を止める人もいなかった。こうして子どもたちは次第に追い詰められてしまい、全国的に問題行動を起こす事例や不登校などの一因につながったと考えられる。現に筆者が1987年に出身中学校に教育実習のために訪れた時、在学当時の教員が数名いたのであるが、「～しろ、～やれ、ばかりやった」とか「悪い先生やったなあ。こんな仕事やるもんちゃうわ。他に行くところないから仕方なしにやってんねん」と一言の謝罪もしなかったが、明確な自己認識があった。こうして彼らが自分たちの非を認めたことから分かるように、当時の管理教育を批判したマスコミによる「学校たたき」には、ある意味において妥当な一面があったと言えるのである。

しかし社会の風潮に押されて文部省が行った1988年の「校則の見直し」は、責任を伴わない極端な自由放任であった。河上 (1999, p. 209) によれば、1989年の文部省からの指導によって「生徒を抑えるのはまずい。生徒の言い分をよく聞いて納得させることが大切だ。悩みをよく聞いて、カウンセリングマインドで生徒に対さなければならない」という考え方が学校現場に広がったという。そして河上 (1999, p. 36) が「対教師暴力が最近またふえている。教師というのは、この十年ぐらいのあいだに、だんだん権威がなくなり、一方で体罰が禁止され、叱ることもいけないという雰囲気広がって、明らかに『弱い存在』になってしまった」と述べるように極端な管理教育から解放された子どもたちは、その反動として「好きなことは何をやっても許される」と勘違いをするようになってしまった。それが図1における1996年頃からの少年刑法犯検挙人員数増加の一因であると考えられる。この時代は、現場の教師が非常に不利な立場に立たされていた。

これはまた一経験談であるが、筆者は1995年当時に通信制高校のサポート塾で子どもたちに英語を教えていた。そこにやって来る子どもの大半が何らかの問題を起こして高校を辞めざるをえなく

なった生徒であった。彼らの中には自制心、他者への配慮や責任感に乏しい者が多く見られた。

通常感覚ならば、問題を起こして高校を辞める羽目になったのであるから反省して心新たにやり直すというのが普通であると思われる。しかし全員とは言わないが、そこに在籍していた子どもの多くは「ここは学校ではないのだから、だから何をやっても構わないんだ」と言わんばかりに好き勝手に振る舞いをしていた。そこは「自由な校風」が宣伝文句で校則らしいものは元々なかったが、茶髪はもちろんのこと金髪あり、ピアスあり、教室はまるで養鶏場のように騒がしく、ひどい有様であった。河上(1999, p. 189)は、子どもたちが昔と比較して変質したと述べている。筆者もその当時、子どもたちと接しながらこの有様を見て同様のことを考えた。

河上(1999)の主張や筆者のサポート塾での経験談を考えてみると、確かに子どもを好き勝手に自由放任にしておくことにも問題のあることが分かる。いくら主体性や自主性を尊重して生徒を管理しないとと言っても、それは責任を伴わない身勝手な行動を認めることであってはならない。子どもに社会に対する責任や自分の行動の自覚を持たせるための「管理」も必要である。しかしその場合、もし子どもが何らかの問題行動を起こしたとしても、その問題行動を改善して成長を促すことを目的として、その子どもの人権を十分尊重した上で管理するならば、そこにはフェアな関係が成立している。前述したハラスメント管理とは異なる原理に基づいたもう1つの管理の仕方が可能となるのである。そして、それは決して子どもの将来を傷つけるものではない。

2. 日本におけるゼロトレランス導入事例

こうした学校現場の荒廃状況をふまえて国立教育政策研究所生徒指導研究センターと文部科学省は、2006年に「生徒指導体制の在り方についての調査研究」を発表した。その「はしがき」では「各学校がこれまですすめてきた、『社会で認められないことは、学校でも認められない』『毅然とした粘り強い指導こそ、子ども達の社会的自立をはぐくむ』という理念と実践の重要性を改めて認識するとともに、学校・家庭・地域・関係機関等が連携して、児童生徒の健全育成と社会的自立のために、力を合わせて邁進されることを願っています」と述べられている。そして生徒の懲戒処分及び回復措置に関しては、「あらかじめ定められた罰則に基づき、懲戒を与えることを通じて、学校の秩序の維持を図るとともに、子ども達自身の自己指導力を育成することは、教育上有意義なことである」として、ゼロトレランスという言葉と共に段階的指導(プログレッシブディシプリン)の事例を紹介している(pp. 13-14)。加藤(2006, pp. 65-66)によれば、プログレッシブディシプリンとは、遅刻、欠席、授業中の態度などの一般の生徒指導においてもゼロトレランスの理念で1つずつチェックして大きな規律違反にまで至らせないようにするきめ細かい指導のことである。アメリカではゼロトレランスの概念が拡大されており、麻薬や暴力など重度な規律違反にとどまらず、普通の学校規律指導の概念にまで広がっているという。

カウンセリングマインドによる所謂「甘い」指導の効果を疑問視する加藤(2006)は、「厳格」指導によって学校が秩序を取り戻し、生徒の道徳心が高まるという理由からカウンセリングには否定的

である。しかし、ゼロトレランスによってただ生徒を処罰するだけで終わるのではなく、矯正指導を目的としてアメリカで効果のあるオルタナティブスクールを日本にも設置して生徒に別個で指導することの必要性を述べている。さらにゼロトレランスによって学校から排除された生徒を決して放置するのではなく、暖かい手を差し伸べて立ち直らせることも主張している (pp. 28-30)。では次に日本の学校現場で実際にゼロトレランスが行われている事例を見てみよう。

今井 (2001) は、鹿児島県立牧園高校の事例を紹介している。今井によれば、同校は指導から放校への計 10 段階の独自の方式を考案している。しかし、アメリカ式のものとは違って生活態度が改善されれば罰則が軽くなることもある。また、校長はこうした方針に関して「厳罰主義を貫こうということではなく、罰則を明らかにすることで、生徒に『何がどのくらい悪いことなのか』を自覚してもらうのが本当の目的。また、暴力や交通事故などに巻き込まれるのを事前に防ぐのも狙いの一つ」と述べている。しかしながら「問題を起こした生徒の切り捨てに終わってしまいかねない」といった慎重な意見があることも今井は併記している。

西山 (2006) は、私立岡山学芸館高校においてなされた事例を紹介している。同校では、生徒たちが守るべき品性徳目を 66 項目に整理した「マナー教育ガイドライン」を作成し、子どもたちに高校生として好ましい行動の枠組みを示している。また支援の手順をマニュアル化して全スタッフの意識統一を図っている。特別指導を受けることになった生徒は校内で謹慎し、内省しながら生活した後に学校生活に復帰することが許される。しかし、この学校ではゼロトレランス方式をあくまで予防的観点から導入している。そして規則を守れずに問題を起こした生徒に対しては、相談員が中心となって家庭背景や生育歴をふまえながら話を聴いて立ち直りのための支援をしている。では次に、加藤 (2006) がお手本にしたアメリカ式ゼロトレランスを見てみよう。

3. アメリカにおけるゼロトレランスの評価

アメリカで行われているゼロトレランスに対して、加藤 (2006, pp. 47-49) は、一部に反対意見があるものの教師や父母、一般国民から大きな信頼と絶大な評価を受けていることを強調している。しかし Skiba (2000) は、ゼロトレランスに関してその効果を裏づける実証的なデータが決定的に不足しており、保護者や共同体からは賛否両論があることや、いくつかの地域ではそのような声を反映して児童・生徒の違反行為の度合いに応じた段階的処置をし始めたことなどを指摘している。

舟木 (2003) は、アメリカにおけるゼロトレランスの解説をしながら 4 つの問題点を指摘している。それを簡単にまとめると、① 教師の役割が放棄され、学校懲戒の果たす教育的役割が刑事的処罰になっている。② それぞれの事情や年齢などが全く考慮されず、問題行動の程度が軽微な生徒と危険性が極めて高い生徒が同じような厳罰に処せられ、これが人種差別にもつながっている。③ 厳罰主義で学校から排除された生徒に対する代替教育プログラムの保障が不十分な地域が存在しており、それが問題をかえって深刻なものにしている。④ ゼロトレランスは生徒と学校・教師との信頼関係を否定的影響を与えること、である。

さらに、ごく最近の調査として American Psychological Association (2008) でも、リングの皮をむくために母親が弁当箱に入れたナイフを先生のところに持って行った 10 歳の女兒が「武器を所持していた」として放校処分になったという St. Petersburg Times の報告などをあげながら、ゼロトレランスは学校の環境や安全性を改善するようには思われず、停学や放校の適用が生徒の行動を改善する効果的な手段であることが証明されていない点や、児童の発達に関する最も優れた知見にも反するものである点などを指摘している。

前述したとおり加藤 (2006) は、ゼロトレランスがアメリカでも支持されており、学校の秩序回復に効果的であることを強調していたが、これらの調査報告を見れば賛否両論があり、数々の問題点や疑問点のあることも明らかである。必ずしもアメリカ式ゼロトレランスが大多数の支持を受けているとまでは言えない。では次に加藤が否定的にとらえたカウンセリングに関して見てみよう。

4. カウンセリングに対する評価

前述のとおりゼロトレランスを導入した文部科学省は、それより以前の文部省時代、1995 年からスクールカウンセラー活用調査研究委託事業を開始している。そして文部科学省は、前述した「CLARINET へようこそ」の中で、スクールカウンセリングに関して次のような説明をしている。

まず、スクールカウンセリングは「開発的カウンセリング」、「予防的カウンセリング」、「問題解決的カウンセリング」の援助段階に分けて考えられる。その中の 1 つである開発的カウンセリングでは、児童生徒の心身の発達を促進し、社会生活に必要なライフスキルを育てるなどの人間教育が行われる。活動としては「人権教育」、「ライフスキル教育」、「キャリア教育」などがあり、学校全体の教育活動を通して実施される。その中でもライフスキル教育に関しては、「情動への対処」、「ストレス・コントロール」などが含まれている。またキャリア教育には「必要なスキルや知識を学習する」ことなどが含まれており、単に悩みの相談業務としてのカウンセリングの枠を超えて、幅広い意味でカウンセリングが捉えられている。

スクールカウンセラーの効果に関しては、文部科学省の「教職員配置の在り方に関する調査研究協力者会議 (第 3 回) 配付資料」によれば、学校全体としては「スクールカウンセラーの助言により、家庭、関係機関との連携の下、学校全体で生徒指導に取り組めるようになった」という。児童生徒・保護者から見た効果としては「校内暴力など問題行動を起こしていた児童生徒に対し、スクールカウンセラーがカウンセリングを通じて人間関係を築いたことなどにより、問題行動が解消された」ことや、教員から見た効果としては「スクールカウンセラーの助言を受けることにより、児童生徒と接する際の意識が変わるとともに、児童生徒の様々な悩みに関し、適切な対応をとることができるようになった」ことなどが記されている。これらは、スクールカウンセリングによる子どもの行動変容と教師の意識変革が促進された結果であると考えられる。

カウンセリングに対するこのような評価は、日本だけに限られるものではない。ニューヨーク州認定スクールサイコジストであるバーンズ亀山 (2008) によれば、アメリカのカウンセリングのスタ

イルが「問題が起きてからの対応」から「予防的発達的な対応」へと変化しており、自己認知や関係性スキルを児童生徒に身につけさせる社会情動教育が注目され、カウンセラーやスクールサイコジストといった専門家がその活動の中心的役割を果たしているとのことである。

しかし、その半面カウンセリングにも問題点が考えられる。例えば加藤は、和田（2001, pp. 219-220）との対談の中で、「このあいだ名古屋で五〇〇〇万円の恐喝事件があったあと、名古屋市の教育委員は事後対策のために五人カウンセラーを派遣したんです。ところがその直後に、また同じような事件が新聞報道されている。どんな方がカウンセラーとして行って、何をしたかはよく知りませんが、カウンセラーにも限界があるんじゃないでしょうか」と述べながら、カウンセリングの効果を疑問視している。加藤が述べるように、確かにカウンセリングは万能薬というわけではない。さらにカウンセリングでは、それに用いられる技法やカウンセラーの力量による個人差の要因が大きいと考えられる。この点は、基本的に誰がやっても同じ対応や結果が得られるゼロトレランスと比較して問題だと考えられる。

さらに和田（2001, pp. 218-219）は、「いま文部省では盛んに、いわゆるカウンセリング・マインド、共感的理解で生徒を指導しなさい（中略）と言っているのですが、そもそも学校カウンセリングで悪徳非行生徒を指導できるものなのかどうか」という加藤からの質問に対して、「カウンセリングのよさを否定するわけではありませんが、いずれにしましても、それほど多くの時間はかけられないでしょうし、第一、精神科医でも難しいようなカウンセリングを一般の教師が行うのは、より難しいのではないのでしょうか」と答えている。和田が述べるように、カウンセリングには専門的な知識や技能が必要だと考えられるので、一般の教師にそれを求めることは明らかに無理がある。また児童生徒の行動を変容させるのに、ゼロトレランスよりも時間がかかることは否定できない。

5. これからの生徒指導のあり方

ここからは、これまでの考察に基づきながら生徒指導に対する筆者の考えを述べてみたい。まず本論文の冒頭で述べたとおり、尾木はゼロトレランスに批判的である。尾木（2007, p. 59）は、「体罰や心を傷つけるペナルティは絶対に行わない — このような原則的合意は、いま、とても重要だと思います。なぜなら、教育再生会議における体罰規定見直し議論の動向や文科省による『ゼロ・トレランス』（寛容さゼロの指導）の導入（二〇〇六年四月発表）など体罰容認論に代表されるような機械的管理主義や児童・生徒指導の厳罰化への依存ムードが高まっているからです」と述べている。確かに何らかの生徒指導が、体罰という名の暴力や人格を否定するような暴言を肯定・容認するものならば、尾木が主張するように決してそれを認めてはならない。

また河上（1999, p. 170）が「教師の立場で生徒を見て、この生徒はこうだと決めつけて、他の人たちの見た子ども像をまったく受け入れようとしないとしたら、それは大きな問題である。他の教師、生徒、親、そして教師以外の学校で働いている人たちの見方を学び、それを念頭において生徒に対することはひじょうに重要なことである」と述べているように、常に教師は子どもの人格を自分の価値

観や物差しで測ってはならない。

つまり、かつて筆者の出身中学で見られた事例のように、元々善良な子どもたちに対して心や体を傷つけるような生徒指導や進路指導をしても構わないというのは、明らかに間違いである。ある子どもに何らかの働きかけ、もしくは介入をしたとして、その結果がその子どもの心身や人生に将来何らかの悪い影響を及ぼすことがあつては、決して教育的とは言えない。生徒指導をする際には、こうした点にも注意を払わなければならない。こうした生徒指導や進路指導が、子どもの至らない点を口実にしたハラスメントであつてはならないのである。

例えば、筆者が1987年に教育実習で再び出身中学を訪れた時に「～しろ、～やれ、ばかりやった」と、筆者の在学当時のことを語っていたのは国語の教員であつたが、この者はその時に「一緒にやろな」と筆者に微笑みかけてきた。しかし、それは「人」としておかしいことなのである。自分の過ちを自覚していたのなら、卒業したからといって知らん顔をせず、何かやるべきことがあつたのではないだろうか。「一緒にやろな」という言葉は、筆者から言う言葉かも知れない。しかし、マスコミによる「学校たたき」が始まる以前に彼らの間違いを指摘していた筆者に対して、彼らから言う言葉では決してない。多くの子どもたちの心身を傷つけておきながら、うそぶくようなその笑いは、当時彼らのした言動が、決して子どものことを考えてしたことではないということを示している。その笑い顔が示すとおり、自分の言うことに従わない者には何をしても構わないというその姿勢は、自己の存在を誇示したいという願望が裏に隠されているのである。そして、実にこのような偽善的教員が、子どもたちの純真な心を歪め、学校をおかしくするのである。

しかし、少なくともこれまで見てきた日本式ゼロトレランスの事例では、問題行動を起こした児童生徒に対して、体罰を始めとするそうした人権侵害行為が行われているわけではない。またアメリカ式の事例とは異なり、生活態度の改善により罰則を軽くしたり、退学させる以前に校内で改善の機会を与えたりして子どもの将来や人権に対するより慎重で教育的な配慮を施している。こうした規則的かつ教育的な日本式ゼロトレランス管理は、1970年代後半から1980年代前半にかけて一部の学校で見られた恣意的で子どもの人権をも否定するようなハラスメント管理とは明らかに性質の異なるものである。両者の違いを区別して考えることが特に重要である。

授業中に騒いで教師の業務を妨害し、他者の学習権を侵害する子どもを教室から外に出して別室で指導することは妥当である。またイジメや暴力などによってある子どもの命が危険にさらされていて緊急な場合には、危害を加える側の児童に対して登校停止などの処置を執ることも妥当であろう。これらは毅然とした態度で行わなければならない。これは被害児童の人権を守り、加害児童にとっても自分の行動についての振り返りをする機会を与えることになる。そして、それがその子どもにとっての成長にもつながるのである。この点に関して尾木（2007, pp. 63-64）は、緊急避難としての不登校を認めている。しかし、イジメの被害児童が不登校や転校をしなければならないのは、おかしな話である。学内の秩序と安全を保つためには、今井（2001）や西山（2006）が紹介しているようなアメリカ式よりも緩やかな日本式ゼロトレランスが、やはり必要であると言える。

だが、それで教育の目的を十分に果たせるとも言えない。確かにプログレッシブディシプリンによる段階的な指導をしたり、ゼロトレランスによって秩序を乱すような児童生徒を校外に排除したりすることは簡単なことである。しかし、処罰があるから暴力や万引きなどをやらないというのでは、本来の意味での問題解決にはならないのではないであろうか。それ以前に、例えばそのような処罰がなくとも、そのような行為をしない人間を育成して行くことこそが本来の教育のあり方ではないであろうか。子どもは判断が未熟ではあるが、しかし一個の人格である。そうした未熟な人格をよい方向へ導いて行くのが教師であり、教育の目的のはずである。さらに最初から情動を上手くコントロールできない子ども、特に発達障害児に関して罰則はほとんど抑止力にならないと考えられる。和田 (2001) との対談の中で、加藤は名古屋での恐喝事件を例にしてカウンセリングの実効性を疑問視していたが、既に見てきたようにゼロトレランスの効果についても American Psychological Association (2008) などの調査が示すとおり、疑問点や問題点がないわけではなかった。では教育的観点に立った場合、如何にするべきであろうか。

学校心理士補である筆者は、東京都の公立小学校における特別支援教育に現在関わっている。そして、この学校では今年度から本田 (2007) などに基づいて認知の構造や働きに着目したソーシャルスキルトレーニング (SST) の導入を本格的に開始した。今後こうした動きが各地の学校においても盛んになると予想される。サポート塾で子どもたちと接した筆者の経験から言えば、比較的物事を素直に受け入れる小学生の低学年のうちから「他者に対する思いやり」、「ルールを守る」、「自分の感情をコントロールする」などといった情動教育を徐々にして行くことが特に大切である。そういう指導を受けずに大きくなった子どもは、当たり前のことを当たり前に行動することが非常に困難となる。初めにやるのと後でやるのとでは、大きな違いである。

第三者であるカウンセラーを外部から学校に配置することは、子どもたちを心理の専門家に任せるというだけではなく、かつて筆者の出身中学において見られたように、閉鎖的な学校内における一部の問題教員による暴走行為を阻止するという利点にもつながる。また児童生徒の問題行動に真剣に対処している大半の善良な教師に対しては、カウンセラーが側面から支援することで孤立した教師の自殺やバーンアウト (燃え尽き症候群) を未然に防ぐための手助けもできるのである。加藤 (2006) は、オルタナティブスクールを設置することを勧めている。しかし、それは無用な偏見を助長する恐れがあり、日本の社会の中では現実的に難しいと考えられる。

さらに加藤 (2006, p. 100) は、カウンセリングを批判する一方で、アメリカのように教師が心理カウンセラーなどの助言を受けることの必要性を述べている。西山 (2006, p. 41) の「上から押さえるだけの訓育的な指導に頼っても、生徒たちの行動変容は生まれません」という見解も考慮するならば、他者の人権や学習権を尊重することを目的とした規則を予め提示しておきながら、罰則のみで児童生徒の行動を監視するように抑制するのではなく、それが守れるように気がかりな子どもに対して心理学の理論や技法に基づくアプローチを日常的にして行くことが不可欠であると考えられる。

以上のことを考えれば、カウンセリングは無用であるとは決して言えないであろう。カウンセリン

グによって児童生徒の行動を変容させるには、確かに時間がかかる。しかし、教育には忍耐も必要ではなくである。また人の一生という長いスパンの中で、特に情緒や判断力が不安定な児童期から青年期にかけて人間形成に時間がかかるということは、ある意味において当然とも言える。少なくともカウンセリングは、決して規律指導の障害ではない。それまで素人の教師にカウンセラーの真似事をさせていたことが問題なのである。こうして見ると共に心理の専門家が不在であり、1980年代前半まで続いた人権的配慮に欠けたハラスメント管理と、その後の無責任な自由放任の両極端の時代を経て辿り着いた現在の文部科学省の方針は、概ね妥当なものであると考えられる。今後は、スクールカウンセラーの質と量、支援体制などを充実させることが最も重要な課題となるであろう。

これまで見てきたとおり、学校における安全と秩序の維持を目的としたゼロトレランスの導入は、加藤(2006)が主張するように一定の必要性が認められる。しかし先行研究が示すように、各種のデータはその効果を十分に実証しているわけではない。またその運用を誤ると以前のようなハラスメント管理に陥る危険性もある。さらに「教育」という観点から考えた場合、罰則だけでは根本的な問題解決にはならないことは明白である。したがって、この問題を二者択一的に考えるべきではない。今後は児童生徒の問題行動に関して、相談業務としての狭義のカウンセリングに限定するのではなく、社会情動教育なども加えた包括的スクールカウンセリングとゼロトレランスの連携を積極的に議論して行くべきである。混迷する現在の日本の教育現場にとって、これは急務であると言えるだろう。

引用文献

American Psychological Association Zero Tolerance Task Force (2008).

Are zero tolerance policies effective in the schools? an evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*. Vol. 63. (9). pp. 852-862.

バーンズ 亀山静子 (2008). スクールカウンセリングの広がり—全校的な効果を一 月刊生徒指導 10月号 学事出版 pp.16-20.

舟木正文 (2003). 学校暴力と厳罰主義—アメリカのゼロ・トレランスの批判的考察— 大東文化大学紀要 41 大東文化大学 pp.155-170.

広川雅之 (2009). 「平成19年度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」について 教職課程3月号 協同出版 pp.8-18.

法務省法務総合研究所編 (2008). 少年非行の動向 平成20年版 犯罪白書—高齢犯罪者の実態と処遇— 法務省 pp.132-139.

本田恵子 (2007). キレやすい子へのソーシャルスキル教育 ほんの森出版.

今井直樹 (2001). 生徒指導に「ゼロトレランス」導入へ 内外教育 時事通信社 p.15.

加藤十八 (2006). ゼロトレランス—規範意識をどう育てるか— 学事出版.

河上亮一 (1999). 学校崩壊 草思社.

国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2006). 「生徒指導体制の在り方についての調査研究」—規範意識の醸成を目指して— (2009年2月6日) www.nier.go.jp/shido/centerhp/seito/student_taisei.htm

毎日新聞 (2005). 「寛容度ゼロ」指導 10月13日.

Midlarsky, E., & Klain, H.M. (2005). A history of violence in the schools. In F. L. Denmark, H.H. Krauss, R.W. Wesner, E. Midlarsky, & U.P. Gielen (Eds.), *Violence in schools cross-national and cross-cultural perspectives*. Springer. pp. 37-57.

- 文部科学省 「教職員配置の在り方に関する調査研究協力者会議 (第3回) 配付資料 参考資料 12
スクールカウンセラーについて (2009年2月26日)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/029/shiryo/05070501/s012.htm#top
- 文部科学省 「CLARINET へようこそ」 (2009年5月27日)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/010/009.htm
- 西山久子 (2006). ゼロトレランス方式と相談的対応が融合したわが校の取り組み 月刊学校教育相談 11月号 ほ
んの森出版 pp. 38-43.
- 尾木直樹 (2007). いじめ問題とどう向き合うか 岩波ブックレット No. 695 岩波書店.
- Skiba, R.J. (2000). Zero tolerance, zero evidence an analysis of school disciplinary practice. *Policy Research Report*.
Indiana Education Policy Center. pp. 1-20.
- 和田秀樹 (2001). 学力再建 PHP 研究所.