

フランスの生徒指導における校内暴力の防止対策 —日本との比較を視野に入れて—

京免 徹雄* 宮古 紀宏**

*学校教育講座 (キャリア教育)

**西九州大学子ども学部

Preventive Measures against School Violence in Student Guidance of France —In View of the Comparison with Japan—

Tetsuo KYOMEN* and Norihiro MIYAKO**

*Department of School Education (Career Education), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Department of Children's Studies, Nishikyushu University, Kamizono 840-0806, Japan

はじめに

安心・安全な学校環境の確保は、先進国に共通する古くて新しい問題である。特に近年では、子どもの生活をめぐる変化が著しい中、「いじめ」や暴力行為の予防と対策が改めてクローズアップされている。

主知主義に基づく教科指導 (知育) が伝統的に重視されてきたフランスにおいても、1980年代以降、中等教育の大衆化を背景に生徒指導・生活指導が強化されてきた。1985年には全国の中等教育機関 (中学校、普通・技術高校、職業高校) に生徒指導専門員 (CPE: *conseiller principal d'éducation*) が配置され、教員との分業・協同のもとで、生徒の「学校生活」 (*vie scolaire*) の管理と支援を担うようになった (京免, 2009)¹。2003年には、生徒指導補助員 (AE: *assistant d'éducation*) を創設し、初等・中等教育機関の児童生徒の生活指導を補佐するしくみが導入された (上原, 2012)。

しかしながら、フランスの学校生活環境 (*climat scolaire*) をめぐる状況は依然として深刻である。政府の調査によると、2011年度の校内暴力 (*violence scolaire*, 精神的・物理的の両方を含む) の認知件数は平均1,000人中13.6件 (中学校15件、高校5.5件、職業高校19.6件) である (DEPP, 2012)。2008年度が10.5件、2009年度が11.2件、2010年度が12.6件であり、近年増加傾向にある。全く暴力が発生していない学校が41%ある一方で、暴力の多い上位20%の学校に全件数の44%が、上位5%の学校に29%が集中しており、特定の学校において発生していることがわかる。また、発生した暴力のうち約20%が「いじめ」 (*harcèlement*)、すなわち「悪意をもってなされた口頭の暴力または身体的

暴力、精神的暴力の繰り返し」に相当するという²。

また、その前年度には中学校300校に在籍する1万8,000人の生徒を対象に学校生活環境に関する詳細な調査を実施している (DEPP, 2011)。93%の生徒が自分の学校生活環境に満足している一方で、侮辱を経験した者は約52%、学校からの支給品を盗難されたことのある者は約46%、悪意のあるあだ名で呼ばれたことのある者は約39%にのぼる。おおむね10人に1人の生徒がこれらの被害を繰り返し経験しており、「いじめ」にあったことのある生徒は6%であった。また、地域による差も認められ、深刻な被害に関して比較してみると、教育優先地域 (ZEP: *zone d'éducation prioritaire*) 政策の対象校はそうでない学校に比べて³、「殴る」 (+約3%) 「物を投げる」 (+約5%)、「武器を使った脅迫や障害」 (+2~3%)、「病院への搬送」 (+2~5%) などの被害の経験率が高くなっている。

このような状況に対処すべく、政府は2012年11月に「国民教育省校内暴力予防・撲滅対策室」 (*délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire*, 以下、校内暴力対策室) を発足させた⁴。その任務は、校内暴力に関する実態を分析し、学術的知見に基づいて情報提供や公共政策に対する助言を行うとともに、教職員の養成・研修を実施することである。パリ東クレテイユ大学教授のエリック・ドゥバルビュー (Eric Debarbieux) を代表に (2015年9月に辞任)、10人のメンバーで構成され、さらにその下に30人の有識者からなる学術委員会が置かれた。さらに、同年度から、校内暴力対策のために「予防安全補助員」 (APS: *assistant de prévention et de sécurité*) という新たな職種が創設され、500人が学校生活環境の

改善を要する学校に配置された。

本論では、校内暴力対策室が2013年に公表した2つの報告書をもとに、フランスにおける校内暴力の防止対策の現状、課題、可能性について明らかにし、日本における生徒指導への示唆を得たい。第1節では、『中等教育の教職員に対する暴力被害と学校生活環境に関する調査』を手がかりに、教職員の視点からみたフランスの学校生活環境の実態について分析する。第2節では、『国民教育省校内暴力予防・撲滅対策室の審議に基づく中間報告』を参考に、今後の校内暴力防止対策の方向性について検討する。最後に、第3節では日本における児童・生徒の暴力行為や学校の生徒指導体制との比較を行い、その共通性を考察することで、両国の生徒指導に関する展望について述べる。

1. 教職員からみた校内暴力と学校生活環境

調査対象は、中学校、技術・普通高校、職業高校などに勤務する教職員1万8,995人である（Debarbieux, Moignard, Hamchaoui, 2013, pp. 9-12.）。教職員には、教諭、管理職（校長・副校長）、生徒指導専門員（CPE）、学校生活介助員（AVS: *auxiliaire de vie scolaire*）⁵、「予防安全補助員」（APS）、事務員など計14の職種が含まれる。これらの教職員のうち、教育優先地域政策の対象校に勤務しているのは全体の11.8%、「脆弱都市地区」（ZUS: *zone urbain sensible*）にある学校に勤務しているのは全体の15.5%である⁶。以下では、同調査をもとに生徒指導の実態について考察する。

(1) 学校生活環境（pp. 13-24）

まず、13の指標に基づき学校生活環境を4件法で評価してもらったところ⁷、約7割の教職員が肯定的な見方をもっている。しかし、校種間の差が顕著であり、普通・技術高校23.8%、中学校28.5%に対して、職業高校では39.2%の回答者が否定的な見方を示した（表1）。また、ZUSに勤務する教職員は41.4%が否定的である（それ以外では25.6%）。職種別にみると、管理職と教諭との認識の隔たりが大きく、教諭（普通コース）の約3割、教諭（特別クラス）の約4割が否定的であるのに対して⁸、管理職はわずか6.4%である。

次に、13の指標のうち、いくつかの結果に着目してみたい。第1に、教員の82.4%は、自分が生徒から尊敬されていると感じている。ZUSやZEPでは若干下がるものの、7割を超えている。第2に、多様な職種間の関係については、教諭とそれ以外の教職員との間で認識の違いがあり、特に管理職との間では隔たりが顕著である。教員の35.3%（特別クラス担当の場合は約40%）が管理職との関係に否定的な認識を抱いているのに対して、教諭との関係を否定的に捉えている管理職は、7.5%にすぎない。意識差があるゆえに、教職員

表1 教職員による学校生活環境の評価（校種別）

レベル	校種	中学校	普通・技術高校	職業高校	合計
よい		15.8%	19.6%	8.7%	15.7%
まずまずよい		55.0%	55.9%	51.5%	54.4%
あまりよくない		26.7%	22.6%	36.2%	26.9%
わるい		1.8%	1.2%	2.9%	1.8%
無回答		0.8%	0.8%	0.7%	1.1%
合計		100%	100%	100%	100%

出典：Debarbieux, Moignard, Hamchaoui (2013, p. 15)

チームの団結について尋ねた質問では、肯定的な回答が64.5%にとどまっている。第3に、学校内で規律が維持されていると考える教職員は54%である。規律がよく保たれていると管理職やCPEの約9割が判断している一方で、教諭（普通コース）では51.8%、教諭（特別クラス）では44.6%しかそのように思っていない。

第4に、勤務校で暴力が発生していると考える教職員は30.7%である（5.9%は非常によくある、24.8%がときどきある）。中学校37.1%、職業高校37.9%、普通・技術高校14.4%であり、校種による違いがみられる。ZEP校の教員では64%が暴力の存在を認めており（それ以外では26%）、一部の学校に集中している。第5に、教職員の84.9%が自分の学校は身の安全が確保されていると感じているが、校種・職種・地域による差が顕著である。中学校11.1%、普通・技術高校7.7%に対して、職業高校では18.1%の教職員が身の危険を感じている。また中学校管理職1.4%、高等学校管理職1.6%に対して、教諭（普通コース）の11.6%、教諭（特別クラス）の17.3%が身の危険を感じている。第6に、教職員の約20.8%の教員が自分の業務を遂行するにあたって不安を感じている。その要因は、繰り返される小さな暴力や不作法（32.4%）、生徒との関係（28.4%）、管理職との関係（15.4%）などである。他の項目と同様に職種や地域による差が確認できるが、さらに本項目については勤務年数が影響を与えている。すなわち、1年目の32.6%、2年目の27.5%が不安を感じているが、10年目以上では19%に減少しており、新任教員に特に不安感が強いことがわかる。

以上からは、教職員の視点からみた学校生活環境は、規律が維持されているとの回答が半数にとどまるなど課題もあるものの、全体としてはそれほど悪いものではない。しかしながら、職種間で認識の隔たりが極めて顕著であり、フランス独自の分業体制の弊害が露見しているといえよう。管理職は極めて楽観的なのに対して、教科指導を担当する教諭は悲観的であり、生徒指導の最前線に立つ支援員はその中間に位置している。異なる職務を遂行する教職員が学校や子どもの現状に対する共通のビジョンを描くことができいな

い状況は、チームとしての団結に悪影響を与えている。特に教諭と管理職との関係が良好でないことは、憂慮すべき事態といわざるを得ない。さらに、教職員の不安や校内暴力などは、特定の地域・校種、具体的には職業高校やZEP校、ZUS校に集中していることも明らかになった。学校生活環境の改善は、社会的排除(exclusion sociale)と深く関わっているのである。

(2) 校内暴力の被害状況 (pp. 25-32)

2012年9月～2013年1月末の被害状況を調査したところ、教員に対する物理的暴力は稀であり(激しく突き飛ばされたのは5.1%、殴られたのは0.9%)、大半を言葉による象徴的暴力が占めている(表2)。内訳としては、「侮辱」が約4割と最大であるが、次いで「同僚による仲間はずれ」が2割近くに達しており、教職員間の人間関係に問題があることが浮き彫りになった。自分がハラスメントを受けていると感じている教職員は11%であるが⁹、そのうち6.4%は同僚、1.1%は保護者から受けていると回答している。

学校生活環境同様、校種、職種、地域による差は顕著である。校種別では、侮辱を一度も経験していないのは普通・技術高校70.1%に対して、中学校54.0%、職業高校45.9%であった。ただし、物理的暴力については差が確認されなかった。職種間の比較では、学校生活を支援する職員(CPEを除く)の25.9%が3回以上の侮辱を経験しており、生徒指導専門員(CPE)13.5%、管理職7.1%と比べて多くなっている。また、教諭の中では特別クラス担当者の25.1%が3回以上の侮辱を経験している(普通コースは12.2%)。さらに、8.23%が激しくぶつかられた(全職種平均5.1%)、2.8%が殴られた(同0.8%)と回答しており、特別クラス担当の置かれた困難な状況がわかる。地域別にみると、ZUSに勤務する教職員では20.6%が脅迫(それ以外は11.3%)、8.8%が激しいぶつかり(同4%)、1.4%が殴打(同0.7%)、18.9%が3回以上の侮辱(同10.9%)を

経験しており、被害が他地域に比べて倍増している。

以上のように、報告された暴力の大部分は生徒によるものであるが、教職員間のトラブルも少なからず存在することが示された。また、暴力が特定の学校に集中しており、社会的排除と密接なつながりがあることも明らかになった。

(3) 職務に対する満足度 (pp. 33-37)

職務に対する十分な養成・研修を受けていると回答した教職員は40.7%にすぎない。管理職の74.6%、生徒指導補助員(AE)の74.5%、学校生活介助員(AVS)の69%、CPEの61%が比較的十分であると感じているのに対して、教諭では59%が養成に不満を抱いている。職歴4年の教諭の59.4%に対して職歴3年では78.9%に悪化しており(職歴1年未満は71.4%)、教員養成を修士課程化した2011年の改革の影響によるものと推察される¹⁰。

学校生活環境や職務に対する不満は暴力の被害者ほど強く、孤独の感情を訴える割合が高くなっている。例えば、一度も侮辱を経験したことのない人の76%が管理職から尊敬されていると感じているのに対して、5回以上侮辱されたことのある人は50%にとどまる。さらに、29.6%の教職員が退職することを頻繁に考えるといふときどき考えると回答している。この数値は、仲間外れにされた経験のある者では45.4%(それ以外では26.1%)、ハラスメント経験のある者では56.1%(それ以外では26.3%)に上昇する。このように、校内暴力は職歴を中断する要因の1つになっているのである。

(4) 改善に向けた提案 (pp. 37-40)

学校生活環境および校内暴力の改善に関する自由記述をテキスト分析した結果、次のような傾向が明らかになった。養成・研修に関しては、「養成・研修」(3,022回)、「管理」(2,534回)、「生徒」(2,447回)、「心理学」(1,034回)、「衝突」(963回)、「クラス」(861回)などの単語が頻出しており、困難な状況下での学級経営や、生徒同士の衝突管理に対する教育心理学的アプローチなどに対するニーズが強いことが確認できる。

校内暴力の解決法については、「チーム活動」(3,644回)、「問題を抱えた生徒の特別な学校への収容」(2,409回)、「クラス定員の削減」(2,220回)、「保護者の責任」(2,135回)、「多層的支援」(1,733回)、などの単語が頻出している。管理職や教諭以外の教職員からはチームによる問題解決を重視する意見が目立ったのに対して、教諭では心理士などの専門職員の参加よりも、クラスの生徒数削減や問題生徒の特別な学校への収容などの解決法が重視される傾向があった。「教育方法の改善」(220回)、「学校の安全技術の向上」(184回)、「警察との連携」(193回)については、全体的にあまり言及されていなかった。

表2 教職員に対する暴力被害の状況

内容	割合	内容	割合
侮辱	42.5%	人種差別	2.2%
仲間はずれ	18.2%	金銭の窃盗	1.5%
脅迫	13.6%	ネットでの侮辱	1.3%
いじめ	11.0%	同性愛差別	1.0%
窃盗	10.5%	殴る	0.9%
乗り物の窃盗	6.1%	武器による脅迫	0.8%
激しくぶつかる	5.1%	武器による障害	0.3%
風評	3.9%	セクハラ	0.1%
性差別	3.6%		

出典：Debarbieux, Moignard, Hamchaoui (2013, p. 27)

2. 校内暴力防止のための新たな方策

校内暴力対策室は教職員に対する調査結果に基づき、中間報告を作成した(MEN, 2013)。ここでは、「学校生活環境の改善」と「学習の質の改善」の2本柱からなる暴力対策の基本構想が描かれている(図1)。本節では、このうち前者に着目し、提案されている5つの施策の特徴について論じる。

(1) 教職員の養成・研修 (pp. 17-20)

校内暴力は発生を予測して早期予防に努めることが可能であり、教職員は生徒のサインを発見し、それに適切に対応しなければならない。さらに、もし危機的状況が起ってしまった場合は、共同で対処し、原因を構造的に分析することで、処罰のスパイラルに陥ることなく、修復による解決を実現しなければならない。ゆえに、そのための知識とコンピテンシーを全ての教職員が身に付けなければならないが¹¹、調査から極めて不十分であることが明らかになった。

今後は教職員の養成(初期訓練)段階において、衝突の管理、いじめの発見と処理など学校生活環境のマネジメントに関する授業が、1講座以上提供されなければならない。さらに、現職の教職員に対する研修(継続訓練)も、国家訓練計画(PNF)と大学区訓練計画(PAF)に従って強化される必要がある。その際には、教諭だけを対象にするのではなく、その他の教職員も含めるべきである。特に教育共同体、学習指導チーム、

教育チームなど複数レベルにおけるチーム活動が必要とされていることを考慮すると、多様な職種が一同に会して相互交流の中で研修に参加することが有効であり、一貫性のあるアプローチの構築に寄与できる。

一方で、校内暴力の予防に責任を持つ特別な職員である「予防安全補助員」(APS)の養成についても言及されている。APSは学校やクラスで突発するあらゆる問題行動の予防と対応はもちろん、教職員に対する啓発と情報提供、生徒への法的措置に関する審議への参加、外部パートナーとの連携の促進、緊急時に投入される安全機動チーム(EMS: équipes mobiles de sécurité)の仲立ちなど¹²、多岐にわたる任務を負っている(circulaire n° 2012-136 du 29-8-2012)。採用は、配置される学校の校長が候補者の履歴を審査して決定するが、バカロレア取得後に高等教育を2年間(Bac+2)修了していることが応募条件である¹³。その後、採用者は35時間(8週間)の初期訓練を受けることになっており、うち25時間は座学による専門性の獲得、10時間は学校での実習に充てられる。実習では、学校生活環境の実態や教職員の多様な職務を理解し、その中で自分の役割を把握する。その他の教職員と比べて学歴や養成期間は短いため、継続訓練が必要であり、国家および大学区の提供するあらゆる研修に参加できるように改善する。また、クレティユ大学とニース大学と連携して、50人に専門の職業学士号を取得させる。

(2) 生徒間のいじめ・暴力の予防と撲滅 (pp. 21-24)

マスメディアが取り上げるような、突発的で深刻な暴力にのみ焦点化することは、校内暴力の大半が日常的に繰り返される侮辱行為であるという事実を見逃してしまう。特に調査で示されたように、いじめは看過できない問題であり、子どもの心理的・感情的バランス、健全な発達、就学計画に悪影響を及ぼす。実際、長期欠席者の20~25%はいじめが原因であり、自殺未遂を引き起こす可能性は、いじめを受けている場合4倍も高くなる。さらに、近年はSNSやスマートフォンを用いたネットいじめも起きている。このような中、相談のための無料電話回線の設置、国民教育調停官を利用した提訴手続きの定式化、いじめ対応のガイド作成などの施策が講じられてきたが、さらなるアクションが必要とされている。

第1に、2012年1月から開始されたいじめ撲滅キャンペーンの深化・拡大である¹⁴。対象を女性差別、同性愛差別、ネットいじめなど新たなテーマに広げ、生徒や教職員が関心を高めるための学習教材を開発する。専門用語の定義、実際にあつたいじめの事例紹介、発見方法、対応・解決方法、被害者のケアと権利の回復など多彩な内容を、ビデオクリップ、電子ジャーナル、アニメなどの媒体で配信する。さらに、facebookなどのSNSやその他マスメディアを活用して、学校や自治



図1 校内暴力対策の基本構想
出典：MEN (2013, p. 13) より訳出

体など関係機関の間でいじめ予防・対応のグッドプラクティスを共有する取り組みも始める。

第2に、生徒を「いじめと闘う完全な権利をもった当事者」にすることである。実際、いじめの傍観者は被害者にとってプラスの行動もマイナスの行動もとることができ、状況を変化させる力を持っている。ゆえに、いじめ問題に対する当事者意識と責任を1人1人に共有させることは重要であり、高校生団体がキャンペーンに生徒を巻き込むための手段を議論している。

(3) 脅威と危機の管理 (pp. 25-26)

校内暴力による脅威と危機に対して、教職員が単独で即興的に対応してしまうことのないよう、マニュアルを作成する必要がある。具体的な内容は、脅威の発見、関係する生徒からの聴き取り、脅威の原因の分析方法、問題解決と支援などである。特に原因の把握は重要であり、外面的状況のみに基づいた対応では根本的な解決に至らないことも多い。大人に気づいてもらえなかったいじめ被害者が、自己防衛のために脅迫的になり、加害者となって最終的に学校から放校処分にされてしまったケースもある。

危機管理マニュアルは2段階で整備される。レベル1は、制御困難な生徒の怒りの暴発、重大な傷害をもたらさない生徒間の暴力など、教職員の権威だけでは解決できないが、深さは高くない場合である。しかし、脅威が何度も繰り返される場合は、学校における多様な職種が連携して被害者を支援し、孤独を回避するためにマニュアルが必要である。レベル2は、学校への武器の持ち込み、命にかかわるような物理的暴力、性暴力、自殺など、外部関係者（警察、憲兵隊、裁判所等）の介入を必要とする深刻な危機である。この段階においては、警戒の手順、予防と介入における多様な機関の役割、加害者・被害者とその家族の継続支援（心理的・社会的・法的支援）、職業倫理上の義務を含む、包括的なマニュアルを作成しなければならない。

(4) 苦悩する教職員の支援 (pp. 27-28)

調査では、教職員への暴力が職務上の緊張やバーンアウトの要因になっていることが示された。苦悩する教職員に対しては、同僚や管理職からの支援と対応が一定の効果を発揮するものの、こうした内部支援だけでは限界があり、外部から適切な伴走支援が提供される必要がある。既に国民教育共済組合連合（MGEN）などいくつかの団体は、暴力・事故・病気などによって不安定な状況に陥った教職員の社会的・職業的再適応を支援する大学区ネットワークを設置している。このサービスは教職員なら誰でも無料で利用でき、専門家によるカウンセリングを受けたり、ワークショップや実践交流グループに参加したりできるにもかかわらず、地理的に不均等に配置されているため十分に活

用されていない。今後、各大学区はネットワークを再編成して一貫性あるものに改め、特にカウンセラー、ソーシャルワーカー、労働看護師による受け入れスペースを整備することで、全ての教職員がどこで働いていようと、近隣の支援サービスの恩恵を享受できるようにしなければならない。さらに、支援マップの作成と普及によって可視性を高め、ウェブサイトで公開するなど情報提供の改善にも努めることが求められる。

(5) 教育的懲戒と修復 (pp. 29-30)

調査では、学校内での規律維持に課題があることが指摘された。懲戒（sanction）と処罰（punition）に対する誤った理解は遺恨を生み出し、暴力を引き起こす可能性がある。実際、懲戒を不公正なものと判断した生徒は暴力を繰り返す傾向にある。公正かつ恒常的に適用される明確なルールによってこそ、暴力を効果的に予防し再犯を回避できる。加害者は被害者の感情を理解し、自分の行為が引き起こした結果を認識することで、危機から離脱しなくてはならない。また、懲戒と処罰の説明を受け、適切で公正であると納得した上で、それを受け入れなければならない。一方で、被害者は話を聞いてもらうことで安心を獲得し、ルールによる保護を実感することで、学校制度に信頼を再び見出すことができる。これこそが、修復的正義（justice réparatrice）の目的である。

処罰と懲戒の制度は、権利に関する一般原則として定められた4つの原理、すなわち「過失と懲戒の合法性（légalité）」、「懲罰の個人化（individualisation）」、「懲戒の均衡性（proportionalité）」、「対審（contradictoire）の適用」に従うことになっている（circulaire no 2000-105 du 11 juillet 2000）。しかし、現実にはこの原則に反して、過失と懲戒を機械的に対応させているケースも散見される。犯した過ちやその環境に照らし合わせて適切であり、公正かつバランスがとれた懲戒を実現するためには、その適応条件を変化させなければならない。これは、処罰を少なくするというのではなく、よりよく処罰するという考え方に基づく。

学校長は、懲戒の内容とレベルに関する裁量を有しており、加害者に放校処分が言い渡されることも少なくない。しかし、短絡的な放校は効果的な解決にならないばかりか、逆効果を生んでしまうこともある。重要なのは、加害者が自分の過ちを理解し、それを二度と繰り返さないことであり、そのためには生徒に責任感をもたせ、修復を可能にするような懲戒が優先される。例えば、消火器の破損を繰り返した生徒に対して、消防士のもとで数時間のボランティア活動を課した事例もある¹⁵。こうした修復的懲戒はほとんど活用されておらず、各大学区において利用手引書の作成と支援パートナーとの協定締結が促進されなければなら

ない。

さらに校則は、生徒がそれを理解し賛同することによってこそ尊重される。ゆえに、校則の制定と普及に生徒(あるいは生徒代表)を参加させることには意義があり、地域ごとに高校生活委員会の代表者によって、規則、処罰、懲戒の検討が行われる。

3. 日本における暴力行為の動向と生徒指導施策

(1) 児童生徒の暴力行為の動向

本節では、フランスとの対比として、日本における児童生徒の暴力行為の動向とその対策として、主に、文部科学省や国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターが提示している通知、刊行物等を資料として、生徒指導施策の方向性を概観する。とりわけ、生徒指導施策については、学校内の生徒指導体制の組織づくりと学外関係機関との連携という2つの視点から、その施策の方途について概略を述べる。

日本では、毎年度、文部科学省により「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」(以下、問題行動等調査)として、いじめや不登校、暴力行為等に関する実態調査が行われている。とりわけ、暴力行為に関しては、「対教師暴力」、「生徒間暴力」、「対人暴力」及び「器物損壊」の4つの区分に暴力行為を分類し、1982年度より継続的に調査が行われている。2014年度の問題行動等調査によれば、各暴力行為の発生件数は、対教師暴力8,835件、生徒間暴力32,428件、対人暴力1,450件、そして、器物損壊11,533件となっており、4区分においては生徒間暴力の件数が最も多い。この暴力行為について、小学校、中学校及び高等学校の校種の側面から、その推移を俯瞰すると、近年は小学校段階の暴力行為の伸びが大きく、暴力行為の「低年齢化」について一つの根拠を提供している。

しかしながら、文部科学省による問題行動等調査については、児童生徒や学校の実態を正確に反映しているかについて懐疑的な見方が存在する。この論点の一つは、問題行動等調査に表れる件数をどのように解釈することが妥当であるかという点にあり、いわゆる、問題行動等調査の件数は、「行政のバロメーター」として解釈することが妥当であるとする。すなわち、初等教育段階の暴力行為の発生件数の上昇は、実際に児童が粗暴的になり、暴力という行為を表出しやすくなっていると解釈するよりも、児童の問題行動の早期発見・早期対応という教育行政サイドから学校現場に対する生徒指導体制への要請により、以前に比して「暴力行為」というラベルを用いて、児童間あるいは教員と児童間の関係性や問題を解釈するようになったのではないかと仮定する。この視座は、「いじめ」の発生件数の統計に対して、より妥当性を有するといつてよい。問題行動等調査におけるいじめの発生件数の統計

は、いびつな形状を表しており、多くの生徒指導研究者がいじめの実態を正確に表したものと見ていない。むしろ、社会の耳目を集めるいじめ自殺事件等を契機として、問題行動等調査のいじめの定義が変更され、行政主導で、学校現場へのいじめ報告を強力に求めることで、いじめ自殺事件後にいじめの認知・発生件数が跳ね上がり、その後、いじめ問題に関するメディアの鎮静化等に呼応するかのようにより、いじめ件数が減少するという傾向を表している。まさに、いじめ件数の調査に対して、教育行政がどの年度に強力に推進したのかというバロメーターを表した統計と解釈できる。

(2) 教職員の合意に基づく生徒指導体制の構築

現在、日本の学校では、効果的な生徒指導の定石の一つとして、教職員の共通理解と足並みをそろえた生徒指導、すなわち、教職員の合意に基づく生徒指導体制の整備・構築という理解が広く普及・浸透している。

文部科学省による2005年9月の「新・児童生徒の問題行動対策重点プログラム(中間まとめ)」を受け、国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2006)(当時)は、学校の生徒指導体制に関する調査研究を実施し、翌年5月に報告書を刊行した。この報告書では、学校と教育委員会のそれぞれに対して生徒指導の充実方策としての提言がなされている。まず、学校に対しては、生徒指導に係る学校内の指導基準をあらかじめ明確化・明文化することや、それについて児童生徒のみならず保護者も含めて周知徹底すること等が述べられている。そして、指導基準の適用や実際の指導については、全教職員間の共通理解を図った上で、一貫性のある、かつ、粘り強い指導を実施していくことの重要性が述べられている。次に、教育委員会に対しては、学校の生徒指導への支援として、学校現場の状況を的確に把握するために、積極的な学校訪問を行うことや学校と関係機関を適切に結ぶためのコーディネート機能の強化等について述べられている。この報告書で示された教職員の合意に基づく足並みを揃えた生徒指導体制の組織的基盤整備は、文部科学省(2010)より公刊された『生徒指導提要』(以下『提要』)においても踏襲され、現在の効果的な生徒指導の重要なメソッドの一つとして認識されるに至っている。

『提要』は、文部科学省による生徒指導の基本書としての位置づけを有しており、その系譜を辿ると1965年の文部省(当時)による『生徒指導の手引』、1981年の同省による『生徒指導の手引〔改訂版〕』の後継書であり、およそ30年ぶりに、時代の趨勢に鑑み作成されたものである。この『提要』においては、生徒指導体制の基本的な考え方として、①生徒指導の方針・基準の明確化・具体化、②すべての教職員による共通理解・共通実践、③実効性のある組織・運営の在り方の3つが示され、児童生徒の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、具体化することや、校長・副校長・教頭等の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することが強調されている(75-77頁)。加えて、生徒指導体制の不断の見直しと適切な評価・改善の実施というPDCAサイクルの観点も盛り込まれている(77頁)。

暴力行為の予防という直接的な観点からは、2010年6月に文部科学省により「暴力行為のない学校づくり研究会」が組織され、2011年7月に報告書が発表されている¹⁶。同研究会では、教育現場での暴力行為への効果的な対応の在り方についての検討がなされたが、実践レベルでは、「暴力行為の深刻化を防ぐ指導」として、①校内指導体制の整備、②事実の確認と原因・背景の把握、③指導方針の決定、④児童生徒への指導、⑤保護者・地域・関係機関等との連携、⑥出席停止についての6つのプロセスが示された。このプロセスは、まさに『提要』において述べられた教職員の合意に基づく生徒指導体制を基軸としたものであり、さらには、その体制づくりに保護者を含めた関係機関との連携・協働等を担保することが求められている。暴力行為の予防をはじめ、昨今の生徒指導施策の方向性の一つとして、教職員の生徒指導に関する合意形成について、学外連携を含めて、どのように整備・構築していくかが、学校の生徒指導の有効性を左右する重要なファクターとして認識され、展開されているといえる。

(3) 学校を基盤とした関係機関連携—「チームとしての学校」の射程と展望—

現在の生徒指導施策のもう一つの方向性として、学校と関係機関の連携について取り上げたい。生徒指導という文脈における学校と関係機関連携については、すでに50年以上前から文部省(当時)等の通知により、近隣の学校、地域社会、関係諸機関・諸団体との緊密な連携、情報交換等の協力を相互に行うよう努めることが規定されていた¹⁷。1960年代から70年代にかけて、全国的に「学校警察連絡協議会」等の組織が整備され、主に、情報連携の枠組みが構築されていった。

その後、生徒指導に関する学校と関係機関連携がクローズアップされたのは、1990年代末から2000年代初頭にかけてである。これは、少年非行の第4の波と関連している。1996年に神戸児童連続殺傷事件が発生し、文部省主導のもとで、調査研究協力者会議が組織され、さらに、2000年に社会の耳目を集める少年非行が立て続けに起こり、児童生徒の問題行動の現状と対策が喫緊の課題として取り上げられることとなる。この1990年代末から2000年頃にかけて出現した少年非行への対応として狙い上がったのが、学校と関係機関の「行動連携」に関する体制作りであった¹⁸。それは、学校の閉鎖性を課題として指摘しつつ、児童生徒の問

題の複雑・多様化という認識を通して、これまでの情報連携という枠組みを超えた実効性ある連携を組織化していくことを志向した。行動連携の施策は、2004年に「サポートチーム」として結実するに至る¹⁹。

しかしながら、サポートチーム施策は、すでに何らかの問題を表出したハイリスクの児童生徒のための事後対応という限界を抱えていた。児童生徒の健全育成と問題の未然予防という観点からは、「事後」的連携から、児童生徒の「開発」や「予防」に資する日常的な連携が重要となる。前述の『提要』では、「問題行動等への対応を行う際の連携」から「児童生徒の発達を促すための連携」の拡充の必要性が述べられている(212-217頁)。また、国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2011)(当時)では、「緊急時の連携」から「日々の連携」への重要性が述べられている(6頁)。これらの指摘は、何もサポートチームのような事後対応が不要という意味ではなく、事後対応の必要性を認めつつ、生徒指導においては、日常的な連携の拡充へと政策的力点をシフトさせていくことに積極的な教育的意義を見出していると捉えるべきであろう。

上述してきたように、日本の生徒指導における関係機関連携の施策的経緯は、1960年代から70年代の「情報連携の組織づくり」、1990年代から2000年初頭にかけての「行動連携の仕組みづくり」、そして、2000年代後半の「日常的な連携への政策的シフト」へとその発展を見ることができる。さて、中央教育審議会(2015)は「チームとしての学校」(以下、チーム学校)の重要性を強調し、今後の生徒指導上の学校と関係機関連携の在り方に、新たな一石を投じている。政府は、チーム学校が求められる背景として、①新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を実現するための整備構築、②複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備、③子供と向き合う時間の確保等のための体制整備の3点を挙げているが、ここでは特に②に注目したい。すなわち、暴力行為のみならず、いじめ、不登校等の様々な生徒指導上の課題の複雑・多様化や貧困問題への対応等、学校に求められる役割が一層拡大している状況にある中で、学校を場として、教職員は心理や福祉の専門家等と連携・協働する体制を整備し、学校の機能を強化していくことが求められる。まさに、学校は、多様な専門職や市民団体等、地域の社会資源を総動員する場である「多機関的資源」(multi-agency resources)として再設計される²⁰。これからの学校と関係機関連携のパラダイムは、「学校を基盤とした連携・協働」を展望しているといえよう。

おわりに

本論では、フランスの校内暴力予防について、被害状況や教職員の学校生活環境、職務に対する意識に言

及し、国民教育省による暴力対策の基本構想について論じた。さらに、その比較検討のために、日本における児童生徒の暴力行為の現況に触れ、合意に基づく生徒指導体制、学校及び関係機関連携の2点から、生徒指導施策の経緯と展望について述べた。両国の暴力への防止対策の対比から共通性を見出し、今後の展望について一考することで、本論を終えることとしたい。

フランスの学校教育は、歴史的に分業制のもとで発展してきた。そのため、本論で検討の素材とした調査は14もの専門職を対象にしている。それに比して、我が国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ことが指摘されており、学校は教員という単一の専門職が稼働する場という傾向が強い（中央教育審議会、2015、10頁）。それゆえ、児童生徒の暴力行為をはじめ、生徒指導上の課題に対して、その背景の複雑・多様化の認識のもとで、多職種の連携・協働という新たなコンセプトのもとでの学校マネジメント及びカリキュラム・マネジメントが展望されている。しかしながら、その実際の運用は、容易ではないことがフランスの調査結果から浮かび上がっている。学校生活環境の意識は、現場の第一線の教員や支援員と管理職との間に、認識上に大きな隔たりがあり、児童生徒の教育についてビジョンを共有することに大きな課題があることが浮かび上がった。日本の学校では、今後、チーム学校のコンセプトのもと、フランス型の分業制が一定程度進むと考えられるが、まさに、学校を基盤に多様な専門職や市民団体同士が、合意に基づく生徒指導体制を構築していけるかどうか大きなカギとなるといえよう。そのためには、校長をはじめとした管理職、フランスにおいては生徒指導専門員、日本では生徒指導主事等の学校マネジメント及びカリキュラム・マネジメントの力量が問われる。

フランスと日本の生徒指導施策は、多様な専門職や市民が、学校を基盤に効果的に連携・協働するシステムをどのように設計・構築するかという新たなステージに立たされているといえよう。

【註】

- ¹ 生徒指導専門員（CPE）に関しては、京免（2009）以外にも様々な研究成果が残されている。中川（2004）は、CPEの誕生経緯について19世紀にまで遡って考察し、フランスの学校教育史上に登場した背景を示している。小野田（2006）は2004年までを射程に、主に教職員の協業体制の側面からCPEの役割、地位、養成制度を検討している。ロベール（2007）は、2001年～2003年にかけての実地調査の成果に基づき、CPEの任務を市民性教育の観点から分析している。さらに藤井（2012）は、法令に基づくCPEの職務の全体像を紹介している。
- ² フランスにおける「いじめ」対策については、細尾（2013）に最近の動向が紹介されている。
- ³ 教育優先地域政策は、社会的・経済的・文化的事情から学業不振の生徒が多い地区を指定して教員の加配等を行う措置であ

る。全児童・生徒1,180万人のうち約170万人（小学生の18%、中学生の20%、高校生の2%）が対象校に在籍している（園山、2009）。

- ⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid66168/deplacement-de-vincent-peillon-dans-l-academie-d-amiens-installation-de-la-delegation-ministerielle-chargee-de-la-prevention-et-de-la-lutte-contre-les-violences-en-milieu-scolaire.html>（2016.4.10）。
- ⁵ 生徒指導補助員（AE）は生活指導や学習支援など多様な役割を担っているが、そのうち障害のある児童生徒の受け入れや支援を担っている者は学校生活介助員（AVS）と呼ばれる（上原、2012）。
- ⁶ 政府は1996年より都市事業における積極的差別是正政策として「脆弱都市地区」（ZUS）を指定しているが、指定地域にある中学校の9割以上が教育優先地域政策の対象校である。これらの学校では入学時の落第率が27%と優先地区外の2倍以上に達しており、中退者を生み出す温床となっている（園山、2013）。
- ⁷ 業務を行う際の不安、生徒間の関係、生徒と教諭の関係、生徒と支援員との関係、生徒と管理職との関係、生徒と学校生活との関係、生徒からの尊敬、管理職からの尊敬、チーム生活の質、規律の遵守、校内暴力の有無、校内における身の安全に対する感覚、学校の周辺環境の評価、の13項目である。
- ⁸ 「特別クラス」とは、中学校に併設された低学力対象者のコースのことであり、主に「適応普通・職業教育科」（SEGPA）を指している。そこに通う生徒の約9割は下流階層（労働者、従業員、失業者）であり、管理職は2%未満である（園山、2012）。
- ⁹ 本論では、*harcèlement* について、子どもを対象とするものを「いじめ」、成人（教職員）を対象とするものを「ハラスメント」と翻訳した。
- ¹⁰ 2005年に教員養成大学センター（IUFM）の大学への統合が決定された（京免、2008）。これにより、養成課程修了者には修士号が付与されることになり、教育内容もアカデミックなものになった。2008年には統合がおおむね完了、2011年から大学で養成を受けた新任教員が誕生した。現在では、2013年の教育基本法改正を受け、大学から独立した教員養成高等学院（ESPE）で再び養成が行われるようになったが、修士号の付与は維持されている。
- ¹¹ 2013年7月に省令で定められた「全ての教職員に共通する職業能力指標」には、「生徒の幸福・安心・安全を保障し、校内暴力を予防・管理し、あらゆる形態の排除・差別・暴力を認識し、重大な社会的困難あるいは迫害状況を表している可能性のある、全てのサインを認識することに貢献する」という内容が含まれている（Arrêté du 1-7-2013, NOR : MENE1315928A）。
- ¹² 安全機動チーム（EMS）は、緊急時に学校における増援要因として活動するチームであり、教諭をはじめとする多様な教職員10～50人によって構成される。2009年以降、全ての大学区に配置されている（<http://eduscol.education.fr/cid49285/equipes-mobiles-de-securite-academiques.html>（2016.5.3））。
- ¹³ 500人のうちBac+2が41%、Bac+3（学士レベル）が29%、Bac+4が13%、Bac+5（修士レベル）が16%である。2008年以降、教諭の養成が全て修士レベルであることを考慮すると、劣っている。
- ¹⁴ 2012年のキャンペーンの概要は小島佳子（2011）に詳しい。生徒の関心を高める3種類の映像が作成された他、教職員向けに2種類のいじめ対応マニュアルがウェブサイト上で公開された。
- ¹⁵ Prairat（2013）によると、教育的懲戒とは問題行動を、市民的的精神を得る契機に変化させる機会であり、一貫性をもった教育としての応答であり、変節の中にある主体を法、文化、集

- 団など他者性の要求に向き合わせる呼びかけであるという。
- ¹⁶ 暴力行為のない学校づくり研究会 (2011) 『暴力行為のない学校づくりについて (報告書)』
- ¹⁷ 1963年の通知「青少年非行防止に関する学校警察との連携の強化について」、1978年の通知「児童生徒の問題行動の防止について」などが代表的である。
- ¹⁸ 児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議 (1998) 「学校の「抱え込み」から開かれた「連携」へ—問題行動への新たな対応—」 少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議 (2000) 「「心と行動のネットワーク」—「心」のサインを見逃すな、「情報連携」から「行動連携」へ」
- ¹⁹ 学校と関係機関との行動連携に関する研究会 (2004) 「学校と関係機関との行動連携を一層推進するために」
- ²⁰ 米国カリフォルニア州のリスクを抱えた児童生徒のためのオルタナティブ学校群は、この「多機能的資源」を設立のコンセプトとしており、様々な関係機関や団体がその知恵と技術を持ち寄り、児童生徒と教師をエンパワーし、児童生徒の最善の利益の達成を志向している (宮古, 2014)。
- 統合—各大学区における現状の報告を中心に—『日仏教育学会年報』15号、162-165頁
- 京免徹雄 (2009) 「フランスの中等教育における生徒指導の現状と課題—生徒指導専門員の果たす役割に注目して—」『早稲田大学教育学会紀要』11号、39-46頁
- MEN (2013) = Ministère d'éducation nationale, *Point d'étape sur les travaux de la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire*
- 宮古紀宏 (2014) 「「多機能的資源」としてのオルタナティブ学校に関する制度的考察—米国カリフォルニア州を例に—」『社会学年誌』55号、51-65頁
- 文部科学省 (2010) 『生徒指導提要』教育図書
- 中川千夏 (2004) 「生徒指導専門員 (conseiller principal d'éducation) に関する歴史的一考察」『フランス教育学会紀要』第16号、49-61頁
- 小野田正利 (2006) 「フランスの学校における伝統的主知主義の変化と教職員の協業体制—生徒指導専門員 (CPE) の職務と存在意義—」小野田正利『フランスの生徒指導専門員による学校生活改善と教職員間の協働体制に関する実証的研究』平成15~17年度科学研究費補助金研究成果報告書、1-24頁
- 園山大祐 (2009) 「移民の子どもと優先教育」フランス教育学会編『フランス教育の伝統と革新』大学教育出版、259-267頁
- 園山大祐 (2012) 「戦後教育の「民主化」と隔離化」園山大祐編『学校選択のパラドックス』勁草書房、1-25頁
- 園山大祐 (2013) 「フランスにおける中途退学者にみる進路指導—Racochageに向けた取り組み—」古沢常雄『フランスにおけるキャリア教育を通じた社会統合と公教育の再構築』平成22~24年度科学研究費補助金研究成果報告書、2013、77-90頁
- 上原秀一 (2012) 「第5章 フランスにおけるCo-teachingスタッフの制度—「生徒指導補助員 (assistant d'éducation)」の創設—」葉養正明、前掲書、40-47頁

【引用文献】

- アッシュ・ロバール (2007) 「生徒指導主任専門員—中等教育における市民性教育の推進者」、武藤孝典・新井浅浩編著『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展』東進堂、86-103頁
- 中央教育審議会 (2015) 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方法策について (答申)」
- DEPP (2012) = Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *note d'information*, 12.18 (les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2011-2012)
- DEPP (2011) = Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *note d'information*, 11.14 (Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011)
- Eric Debarbieux, Benjamin Moignard, Kamel Hamchaoui (2013), *Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de second degré*
- Eirick Prairat (2013) L'idée de sanction éducative : entre autorité et respect 『日仏教育学会年報』第19号、20-26頁 (京免徹雄訳「教育的懲戒の意味を考える—権威と信頼の間で—」同書、14-19頁)
- 藤井穂高 (2012) 「第6章〈資料〉フランスにおける「生徒指導専門員」の職務に関する基礎的研究」葉養正明『Co-teaching スタッフや外部人材を生かした学校組織開発と教職員組織の在り方に関する総合的研究』(第二年度報告書)平成24年3月、48-66頁
- 細尾萌子 (2013) 「いじめ」(教育事情の日仏比較)『フランス教育学会紀要』第25号、109-110頁
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2006) 『生徒指導体制についての調査研究』報告書—規範意識の醸成を目指して—』
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2011) 『生徒指導資料第4集 学校と関係機関等との連携』
- 小島佳子 (2011) 「フランス」文部科学省『諸外国の教育動向2012年度版』明石書店、97-123頁
- 京免徹雄 (2008) 「教員養成大学センター (IUFM) の大学への

(2016年9月1日受理)