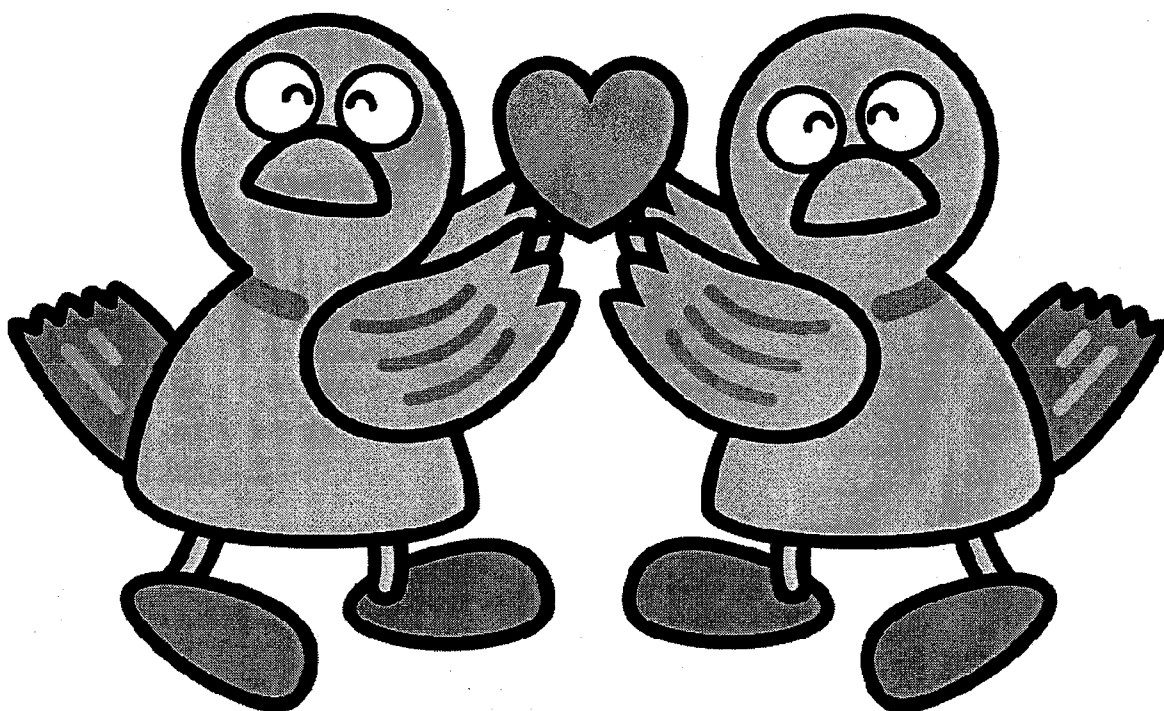


IV 付属資料



(1) 生徒指導提要

● 学習指導における生徒指導

(生徒指導提要P5～P6)

学習指導における生徒指導としては、次のような二つの側面が考えられます。一つは、各教科等における学習活動が成立するために、一人一人の児童生徒が落ち着いた雰囲気の中で学習に取り組めるよう、基本的な学習態度の在り方等についての指導を行うことです。もう一つは、各教科等の学習において、一人一人の児童生徒が、そのねらいの達成に向けて意欲的に学習に取り組めるよう、一人一人を生かした創意工夫ある指導を行うことです。

前者は、一人一人の児童生徒の学習場面への適応をいかに図るかといった生徒指導であり、後者は、一人一人の児童生徒の意欲的な学習を促し、本来の各教科等のねらいの達成や進路の保障につながる生徒指導です。そして、先にも述べた生徒指導のねらいである社会的な自己実現や自己指導能力の育成にもつながります。

平成16年度に厚生労働省が調査した「子どもが現在持っている不安や悩み」に関して、「不安や悩みがある」子どもの割合は全体の67.4%と増加傾向にあり、その中でも、「自分の勉強や進路について」の不安や悩みを抱える子どもは50.0%と最も高くなっています（「生徒指導資料第1集（改訂版）」、p17）。

これまで学習指導における生徒指導というと、どちらかといえば、前者のことに意識が向きがちであったと言えます。しかし、先の調査の結果からも、これからの生徒指導においては、後者の視点に立った、一人一人の児童生徒にとって「わかる授業」の成立や、一人一人の児童生徒を生かした意欲的な学習の成立に向けた創意工夫ある学習指導が、一層必要性を増していると言えます。

そして、そのための指導に際しては、先にも述べた①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助することの三つの視点に留意することが考えられます。具体的には、一人一人の児童生徒のよさや興味関心を生かした指導や、児童生徒が互いの考えを交流し、互いのよさに学び合う場を工夫した指導、一人一人の児童生徒が主体的に学ぶことができるよう課題の設定や学び方について自ら選択する場を工夫した指導など、様々な工夫をすることが考えられます（さらに具体的な指導の在り方については、本章第4節に述べられています）。

学習指導の場におけるこれらの指導は、単に各教科等における指導上の工夫ということにとどまらず、まさに積極的に生徒指導を行うことでもあります。したがって、これらの指導を行うことは、児童生徒の自己肯定感を高めることやコミュニケーションの成立、よりよい人間関係の構築などにつながります。さらには、結果として、後に述べる学習上の不適応からくる授業妨害や授業エスケープ等を軽減したり、より適正な学習環境をつくったりすることにもつながります。

以上、学習指導におけるこれからの生徒指導の在り方として、特に後者の側面について述べてきましたが、昨今の小学校や中学校の状況からは、依然として、学習上の不適応に対する指導、つまり前者の側面についての生徒指導が求められています。

●発達障害の理解

(生徒指導提要P50～P53)

(1) 発達障害の定義

発達障害の定義については、平成17年4月1日に施行された発達障害者支援法において、「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」と示されています。なお、「その他これに類する脳機能の障害」については、政令や厚生労働省令において示されており、これらの法令により想定される障害については、その法令の通知において、「ICD-10（疾病及び関連保健問題の国際統計分類）における「心理的発達の障害（F80-F89）」及び「小児＜児童＞期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害（F90-F98）」に含まれる障害」と示されています。

文部科学省では、学習障害（LD）、自閉症等と注意欠陥多動性障害（ADHD）及び高機能自閉症等の定義を以下のように示しています（平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」、平成11年7月の「学習障害児に対する指導について（報告）」を参考に作成）。

自閉症の定義 <Autistic Disorder>

自閉症とは、3歳位までに現れ、他人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ものにこだわることを特徴とする行動の障害であり中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

高機能自閉症の定義 <High-Functioning Autism>

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、他人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ものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

学習障害（LD）の定義 <Learning Disabilities>

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、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す様々な状態を指すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

注意欠陥多動性障害（ADHD）の定義 <Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder>

ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

※ アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は広汎性発達障害（PDD）に分類されるものである。

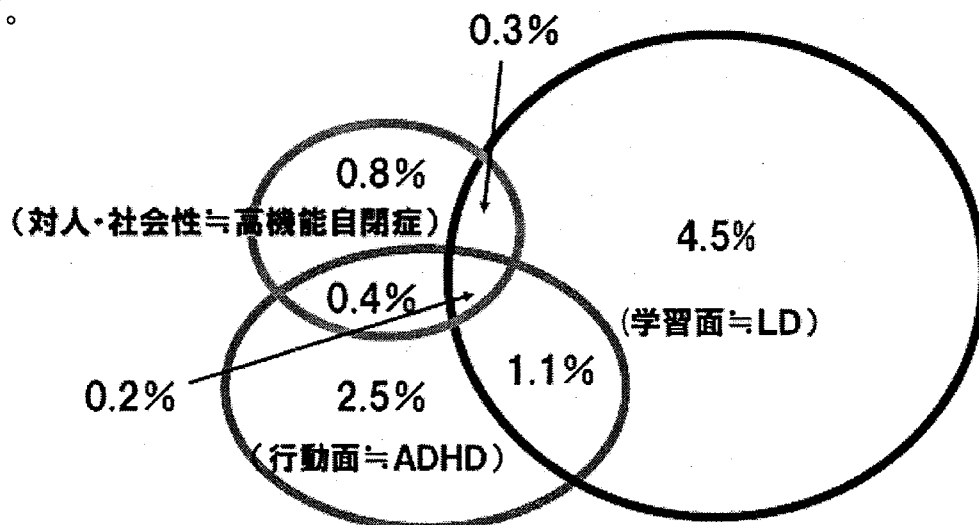
広汎性発達障害（PDD）は、一般に自閉症及び自閉症に近似した特徴を示す発達障害の総称として用いられる障害概念です。また、自閉症スペクトラム障害（ASD）という用語が使われることもあります。これは、自閉症やアスペルガー症候群がそれぞれ独立したのではなく、状態像に類似性のある連続的なものであるという考え方で、広汎性発達障害とほぼ同義で使われています。

（２）一人一人の特性を理解することの大切さ

文部科学省が2002（平成14）年に実施した、「通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」では、LDのように学習面に困難のある児童生徒が4.5%、ADHDや高機能自閉症のように行動面に困難のある児童生徒が2.9%、そのいずれかもしくは両方に困難のある児童生徒が6.3%の割合で小中学校の通常の学級に在籍していると報告されました。つまり、ごく単純化して考えると、40人学級には発達障害のような特別な支援を必要とする児童生徒が2～3人在籍しているという計算になります。

この調査結果でもう一つ注目したいことがあります。それは、状態像が重なっている児童生徒がいるということです。図表3-2-1に見られるように、LDのように学習面に困難のある児童生徒は4.5%いましたが、そのうち1.1%はADHDの状態像との重なりが見られました。また、0.3%は高機能自閉症の状態像との重なりがありました。ADHDと高機能自閉症との状態像の重なりがある児童生徒も0.4%おり、LD、ADHD、高機能自閉症の三つの状態像が重なっている児童生徒も0.2%いることが分かりました。

なお、この調査は、担任の教員等の回答に基づくもので、LDの専門家チームによる判断や医師による診断によるものではないので、その結果が、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒の割合を示すものではないことに留意する必要があります。



図表3-2-1：通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査

発達障害の障害の特性は生涯にわたり持続するといわれていますが、成長に伴いそれらの特性が変容したりする場合があります。例えば、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ようになり、診断名が変わったり、新たに加えられたりすることも少なくありません。また、成長に伴いそれらの特性が目立たなくなることもあります。そのため、児童生徒の状態を把握するときに、診断名や障害名だけで判断すると、間違った実態把握となってしまうことがあります。これは、診断名や障害名による先入観からステレオタイプな見方をしてしまう可能性があるからです。児童生徒一人一人の実態を的確に把握し、特性を理解することが大切です。

(3) 発達障害の特性の理解

LD、ADHD、高機能自閉症のような発達障害のある児童生徒は、個別的な場面よりも通常の学級の集団生活の中でつまずきや困難を示している場合が多く見られます。このような児童生徒は学級での学習活動において、できることとできないことのギャップが大きいいため、教員からは、能力的な遅れや偏りが分かりにくいのです。

そのため、発達障害は見えにくい障害とも言われています。うまく取り組めない原因は、発達障害によるつまずきや困難というよりも、「わがまま」や「努力不足」「やる気がない」等の問題であると受け止められがちです。その結果、支援がないままに見逃されていたり、無理強いするような強引な対応をされたりするなど、適切な対応がされないために、状態が全く改善されない場合も多く見られます。

発達障害のある児童生徒は、物事の見方、とらえ方、感じ方などに他の児童生徒とは少し違う特性があります。

① LDのある児童生徒

LDのある児童生徒は、知的発達には遅れはなく、指示を聞いて、取り組むべき課題については理解することができます。しかし、頭ではすることが分かっているにもかかわらず、実際に読んだり、書いたり、計算したりなどの学習が難しいために、失敗経験とともに学習に対する不全感がとても強くなります。

他の児童生徒と同様にできることと、同様にはできないこととのアンバランスさが大きいのがLDの特性といえます。「発表はよくできるのに簡単な文章が書けない。」「視覚的な手がかりがあれば取り組めるのに、話を聞いただけでは活動できない。」など、取り組めない理由が周りの大人にとっても理解できないことが多くあります。やる気の問題や努力不足と見られてしまい、苦手なことを何度も繰り返し練習させられたり、無理強いされたりして、さらに失敗経験を積み重ねることになります。

② ADHDのある児童生徒

ADHDのある児童生徒は、故意に不適切な行動をとるのではなく、自分の気持ちや行動をコントロールしきれずに無意識に取った行動が、結果として問題となる行動につながってしまうことがよくあります。不注意な誤り、早合点が多く、

落ち着いて考えればできることでも、あわてて取り組んでしまうため、なかなか良い結果につながりません。

また、抑えきれない多動や衝動的な行動は、自分勝手な振る舞いに見えたり、他者の邪魔をする状況になったりすることから、友達とのトラブルも多くなり、対人関係がうまく保てなくなります。指示が聞けない、ルールや約束が守れなかったりすることで、周りからの信頼も失ってしまいがちです。生活を共にする人たちにとって、様々な不都合が生じてくれば、当然、注意や叱責をすることが多くなります。その結果として、「自分はだめな人間である。」「どうせやってもできないに決まっている。」などと、自己評価が下がってしまいがちです。

③ 自閉症のある児童生徒

自閉症のある児童生徒に対する配慮として気を付けたいことは、先の見通しが持てないことへの不安感がとても大きいということです。本人にとって、予想外の出来事が多い学校生活では、集団の中にいるだけでたくさんの不安になる要素を経験していることとなります。

知的発達に遅れのない高機能自閉症も含め、自閉症のある児童生徒は、対人関係やコミュニケーションに障害があります。多くの児童は、経験の中から文脈を理解し、場面状況を把握し、暗黙の了解なども学んでいきますが、それらのことが苦手なことも自閉症の特性です。相手の気持ちを推し量ることや自分の言動が周りにどのような影響を与えているのかを把握することにも難しさがあるため、周りの児童と同じ行動が取れなかったり、指示に従えなかったりすることが多く見られます。わがままで自分勝手な行動と受け止められることもあります。

(4) 実態把握から特性に応じた対応へ

LD、ADHD、高機能自閉症などの特性は、生まれつきの特性であり、生涯にわたる特性です。発達障害のある児童は特性に応じた適切な支援があれば、適応状態は改善していきます。行動観察からつまずきや困難さの実態を把握し、対応を考えていく際には、担任の教員が一人で対応を考えるのではなく、同学年の教員を始めとして、特別支援教育コーディネーターなど複数の目で検討し、理解を図ることが大切です。必要に応じて、外部の専門家から助言を得たり、校内で事例検討を行ったりして、個別の指導計画を作成し、校内の協力体制のもとで対応を工夫していきます。

LDの特性に応じた対応のポイントは、難しいこと、できないことなどのつまずきや困難さを把握するだけでなく、得意なこと好きなことを把握しておくことが大切です。うまく取り組めずに自信や意欲を失いかけている児童に対し、得意なことやできていることを認めることで、自尊心や自己肯定感を高めます。

ADHDの児童生徒には、行動面や感情面の自己コントロールの仕方を身に付けさせるとともに、全体ができていなくても、部分的でも本人が努力していることを認めることができる環境を整備することが大切です。また、必要に応じて、薬の利用など医療機関との連携を図ることが有効な場合もあります。

突然の予定変更が苦手な自閉症の特性のある児童生徒は、先の見通しを持たせ

る、何をすればよいか具体的に指示する、予定変更の可能性がある場合にはあらかじめ伝えておくなどの対応が大切です。相手や周りの人たちとの関係をつくることが苦手なので、対人関係や社会における基本的なスキルを習得できていない場合があります。場面や状況ごとに言葉かけや対処の仕方について具体的に教えていくことがとても重要になります。

先にも述べたように、これらの障害特性は単独で見られる場合もあれば、重なっている場合もあります。学校生活のどのような場面でどのような行動が見られるのか、「障害」として理解するのではなく、日常の行動観察により、個々の児童生徒の「特性」として理解し、対応の工夫をすることが大切です。また、うまくいかなければ対応を変えていく柔軟性も求められます。適切でない「かかわり」や「環境」は二次的障害を招いてしまうことにも留意が必要です。

●個々の児童生徒が抱える障害特性の把握 (生徒指導提要P160)

LD、ADHD、高機能自閉症などの発達障害の特性は、生まれつきの特性であり、生涯にわたる特性です。LDは、認知特性、学習面についての特性であり、ADHDは、不注意、多動性、衝動性などの行動上の特性、また、自閉症の特性は、対人関係や社会性についての特性です。それらの特性が単独で見られる場合もありますが、一人の児童生徒が複数の特性を併せ有している場合もあります。そして、幼少期についた診断名が成長に伴い変わっていく場合もあります。このことを考えると、障害特性の把握にとどまることなく、個々の児童生徒が抱えている特性を把握することがとても大切になります。

学校現場でも障害名や診断名が教員間の話題になることが多くなってきています。発達障害に関する知識や情報が広がることはとても重要なことですが、診断は医療関係者が行うべきものであり、教育関係者が確実な根拠もなく安易に障害名を挙げ、判断することは避けなければなりません。そこには、児童生徒の言動をすべて特定の障害にあてはめてとらえてしまうようなことに陥りかねない危険性があります。その時の精神状態や状況によっても、障害特性に似たような言動をとることがあるということです。

●個々の児童生徒の特性に応じた指導の基本的な姿勢 (生徒指導提要P160)

発達障害のある児童生徒の特性に応じた指導の基本的な姿勢は、間違いやできないことに気付かせるだけでなく、正しいこと、できるための方法を具体的に、そして丁寧に教えていくということです。

(1) 学習面への対応

どの児童生徒にとっても学びやすい一般的な指導上の配慮から始めることが基本ですが、苦手な面と得意な面の両面から考えていくことが大切です。学習面に困難のある児童生徒への対応は、どうしてもできていないこと、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学習意欲を高め、できていくためには、できていることを認め、得意な面をうまく活用して自信を持た

せる指導を行うことが大切になります。

学習活動を難しくする要因は個人の問題だけではありません。学習環境、教員や周りの友達との関係なども難しさに大きく影響している場合があります。落ち着いて学習できる環境であるかどうか。教員や友達との関係が安心感のあるものになっているか。能力や特性に合った指導内容であるか。時間配分や課題設定、教材教具は実態に合っているか。これらは学習環境の問題ということになります。授業の分かりやすさや教員の指導方法等もこれに含まれてきます。学習のつまずきや困難さに対する対応を検討する際には、個人の要因を考えるとともに、学習環境やかかわりなどの環境の要因の両面から考えていくことが大切です。

（２）行動面への対応

注意や叱責により改善していくことは難しいという前提に立って、対応することが大切です。適切でない行動を減らしていくためには、適切な行動を増やしていくという視点で、適切な行動の取り方を具体的に教えていきます。適切でない行動には理由があります。まずは、怒りや不安、困惑などの気持ちを受け止めることが第一です。起きている行動だけに注目しないで、きっかけになることや行動後の結果など、前後関係を通して適切でない行動を生起させている要因を分析し、対応を考えることが肝心です。してはいけないことよりも望ましい認められる行動に意識を向けさせるようにします。そして、怒りや不安がすぐに適切でない行動につながらないように、支援することで問題を起こさずに済んだということも大切です。人に危害が及ぶような危険なこと、絶対にしてはいけないことにはきちんと対応するようにします。迷いのあるあいまいな対応や、人や時によって異なる対応は、ただ混乱させるだけですから、一貫した対応に心がけます。

（３）指導に当たっての留意点

指導したことを定着させ、確実に身に付けさせていくためには、失敗を指摘して修正させるという対応ではなく、成功により成就感や達成感が得られる経験を積むこと、そして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重要になります。教員の厳しい対応が学級の児童生徒のモデルとなり、お互いに対して厳しい対応になっていたり、個別的な指導を周りの児童生徒が特別扱いと受け止め、不満を持っていたりする学級は、すべての児童生徒にとっても安心できる環境とはいえません。

個別的な指導を行うためには、それを可能とする学級づくりが大切です。児童生徒同士に仲間意識があり、ルールが遵守され、お互いを認め合い、思いやり、意欲と責任感を持ち、自己解決能力そして成就感・達成感のある学級づくりを目指して学級経営をしていくことが求められます。

気づきを適切な指導につなげていくためには、対応を担任教員一人に委ねるのではなく、情報を共有化して共通理解を図り、組織やチームで考えていくことが重要です。まず、学年体制で検討します。学年体制でも対応が難しい場合には、校内委員会等、学校全体で事例検討することになります。事例検討の意義は、複数の目により児童生徒の実態を多面的にとらえることができること、児童生徒の

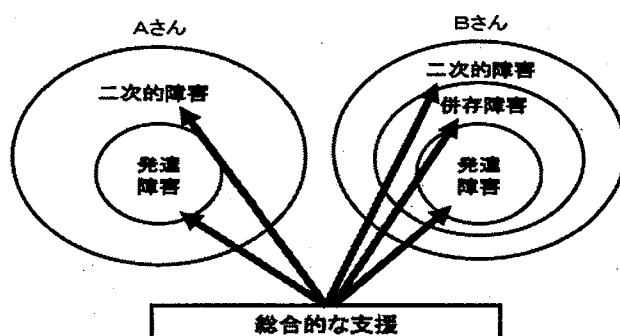
課題について共通理解をした上で指導目標を設定できること、そして、具体的な支援のアイデアをたくさん出し合えることにあります。事例検討で、担任教員が他の教員から指導力不足を指摘されたり、責められたりするような場になっては意味がありません。参加している教員がそれぞれ自分の問題として、自分が担任だったらという姿勢で臨むことが大切です。担任教員が、多くの教員から児童生徒のとらえや指導の手だてについて支援を受けることができ良かったと実感できるようにします。

●二次的障害の早期発見と予防的対応 (生徒指導提要P161～P162)

発達障害の一次的障害である障害特性が、状況によっては、別の発達障害の行動特性として見られる場合もあります。例えば、ADHDの特性である多動性は、高機能自閉症のある児童生徒の場合にも幼少期にしばしば見られます。また、LDのある児童生徒や自閉症のある児童生徒が、授業内容の理解が難しかったり、友達とトラブルを起こしたりした際、教室に居場所がなくなり、立ち歩いたり、教室から出てしまったりする等の行動が、二次的障害として出てくることもあります。

障害特性によるつまずきや失敗がくり返され、学校生活に対する苦手意識や挫折感が高まると、心のバランスを失い、精神的に不安定になり、様々な身体症状や精神症状が出てしまう等、二次的障害として不適応状態がさらに悪化してしまう場合があります。二次的障害としての症状には、不登校や引きこもりのように内在化した形で出る場合、暴力や家出、反社会的行動など外在化した形で出る場合などがあります。うつ病や統合失調症などの心の病気にかかる場合もあります。虐待の原因になっている場合もあります。

二次的障害は、一次的障害との区別が難しい場合もありますが、二次的障害の可能性を常に考慮し、対応することが重要になります。二次的障害は、適切な支援があれば比較的短時間で改善していきます。早期発見と予防的対応が肝心です。そのためには、一次的障害による特性に応じた支援を工夫するとともに、特性によるつまずきや困難さにより、自信や意欲を失ったり自己評価が低くなったりしないように、自尊感情を高めていく対応が大切です。自尊感情とは、自分を価値のある存在として尊重する感情であり、高い人は自分をより肯定的にとらえ、低い人は自分を否定的に考えやすくなります。自尊感情を高めるためには、自分は大切にされている、自分は必要とされているといった、他者からの賞賛や承認、評価が影響してきます。授業を始め、学校における様々な学習活動において、「わかった」、「できた」という達成感や成就感を感じる経験を積むこと、学級集団の中で自分の役割が与えられ、その役割をきちんと果たしていると感じられること、そして、取り組んでいること、役割を果たしていることを、周りの人たちにきちんと認められていることが大切になります。



図表6Ⅱ-2-1：発達障害の二次的障害を含む総合的な支援

●保護者との協働

(生徒指導提要P162～P163)

発達障害のある児童生徒の保護者も大きな不安を抱えています。我が子への期待感や気持ちの焦りから、苦手なことを無理強いしたり、注意や叱責を繰り返したり等、誤った対応が続いてしまうこともしばしばみられます。できないところにばかり目がいき、児童生徒の良さを認める機会が少なくなってしまうがちです。認められるよりも叱られる機会が多いほど、児童生徒は不安定さを増し、適応状態がさらに悪化してしまいます。

適切な問題意識を持ち、適切な対応がなされることで、親子関係は安定し、児童生徒の状態も落ち着いてきます。学校は児童生徒の目先の問題にばかり気をとられずに、保護者も家族も問題を抱えているという視点で見守っていく必要があります。特に、行動面に課題を抱えている児童生徒の場合は、しつけや養育の問題を指摘されることが多く、保護者自身も子育てに自信を失い、孤立している場合が多く見られます。

保護者が担任や学校に相談する気持ちを持てるかどうかは、そこに信頼関係があるかどうかです。日常的に情報交換を行い、保護者と教員がお互いに話しやすい関係をつくっておくことが大切です。学校が家庭の問題を指摘し、保護者が学校の対応への不満を述べるのでは話し合いになりません。学校の考えを一方向的に押し付けるような対応ではなく、保護者の考えを十分に受け止めながら、児童生徒の情報を共有し、適切な対応について一緒に考えていく姿勢が肝心です。

●関係機関との連携

(生徒指導提要P163)

発達障害は確定診断が難しい障害です。幼児期に付けられた診断名が児童期、青年期に変わるということも決して珍しいケースではありません。教育的支援を考えるときに大切なのは、診断名、障害名よりも児童生徒自身の特性であり、資質や性格あるいはその時の心理状態なども含めて総合的にとらえる必要があります。教育委員会の巡回相談や専門家チームを活用するなど、医療や福祉、教育の関係機関と積極的に連携を図り、児童生徒の特性を多角的にとらえるという視点が重要です。また、地域の関係機関のリストを作成するなどネットワークを構築しておくことも大切です。関係機関との連携に当たっては、個別の教育支援計画を作成するなどして学校が主体となり児童生徒の教育的支援に必要な情報を収集

し、学校や教員としての児童生徒のとらえ方や支援の方向性、具体的な手立てについて助言を求め、個別の指導計画等に反映させていくようにします。

●教育相談の新たな展開

(生徒指導提要P109)

教育相談の新たな展開について簡単に紹介します。これらは、教育相談に必要な人間関係を養うのみならず、狭い意味での生徒指導の手法でもあるといえます。

なお、実施に当たっては、各教育活動の特質を考慮して、授業の中で実施したり、授業以外の活動として実施したりするなどの工夫が求められます。

図表5-3-3 教育相談でも活用できる新たな手法等

<p>グループエンカウンター 「エンカウンター」とは「出会う」という意味です。グループ体験を通しながら他者に出会い、自分に出会います。人間関係作りや相互理解、協力して問題解決する力などが育成されます。集団の持つプラスの力を最大限に引き出す方法といえます。学級作りや保護者会などに活用できます。</p>
<p>ピア・サポート活動 「ピア」とは児童生徒「同士」という意味です。児童生徒の社会的スキルを段階的に育て、児童生徒同士が互いに支えあう関係を作るためのプログラムです。「ウォーミングアップ」「主活動」「振り返り」という流れを一単位として、段階的に積み重ねます。</p>
<p>ソーシャルスキルトレーニング 様々な社会的スキルをトレーニングにより、育てる方法です。「相手を理解する」「自分の思いや考えを適切に伝える」「人間関係を円滑にする」「問題を解決する」「集団行動に参加する」などがトレーニングの目標となります。障害のない児童生徒だけでなく発達障害のある児童生徒の社会性獲得にも活用されます。</p>
<p>アサーショントレーニング 「主張訓練」と訳されます。対人場面で自分の伝えたいことをしっかり伝えるためのトレーニングです。「断る」「要求する」といった葛藤場面での自己表現や、「ほめる」「感謝する」「うれしい気持ちを表す」「援助を申し出る」といった他者とのかかわりをより円滑にする社会的行動の獲得を目指します。</p>
<p>アンガーマネジメント 自分の中に生じた怒りの対処法を段階的に学ぶ方法です。「きれる」行動に対して「きれる前の身体感覚に焦点を当てる」「身体感覚を外在化しコントロールの対象とする」「感情のコントロールについて会話する」などの段階を踏んで怒りなどの否定的感情をコントロール可能な形に変えます。 また、呼吸法、動作法などリラックスする方法を学ぶやり方もあります。</p>
<p>ストレスマネジメント教育 様々なストレスに対する対処法を学ぶ手法です。始めにストレスについての知識を学び、その後「リラクゼーション」「コーピング(対処法)」を学習します。危機対応などによく活用されます。</p>
<p>ライフスキルトレーニング 自分の身体や心、命を守り、健康に生きるためのトレーニングです。「セルフエスティーム(自尊心)の維持」「意思決定スキル」「自己主張コミュニケーション」「目標設定スキル」などの獲得を目指します。喫煙、飲酒、薬物、性などの課題に対処する方法です。</p>
<p>キャリアカウンセリング 職業生活に焦点を当て、自己理解を図り、将来の生き方を考え、自分の目標に必要な力の育て方や、職業的目標の意味について明確になるようカウンセリング的方法でかかわります</p>

●連携活動の進め方

(生徒指導提要P215～P217)

学校が問題行動や不登校などの兆候をとらえた場合や問題行動等が発生した場合に、適切かつ迅速に対応するとともに、要因を分析し、未然防止の取組につなげていくことは重要な観点です。その過程の中で以下の点にも留意しながら躊躇することなく連携を図っていく必要があります。

(1) 連携活動に当たっての基本的な考え方

① 学校における組織的対応

学校が、家庭・地域や関係機関と連携・協働し児童生徒を指導・援助するためには、全教職員が協力しなければ効果は上がりません。場合によっては家庭に働きかける必要もあり、担任だけで抱え込むことなく、どのように対応していくべきかなどいち早く学校内で情報を共有し、早い段階からチームを組み対応していくことが大切です。

組織的に対応するためには、チームとして協働して課題に取り組もうとする教職員の意識、雰囲気醸成を図ることが大切です(第6章Ⅰ第1節でその詳細が述べられています)。また、横断的に学校の総合的教育力を高める視点から学校組織をコーディネートする教職員の存在も重要です。

② 情報連携と行動連携

生徒指導における連携の重要性はこれまでも多くの場面で指摘されていますが、ややもすると問題行動等の対応に関する学校と関係機関との情報交換(情報連携)のみに終始してしまうことがあります。したがって、互いの意思の疎通を図り、それぞれの機関がそれぞれの立場で一体となって協働し取り組んでいくこと(行動連携)が必要です。

③ 守秘義務と個人情報保護の観点

関係機関との連携では、個人情報保護の観点も重要な課題となります。連携した機関の間で守秘義務の徹底・管理を行うことは当然ですが、児童生徒や家族の情報の目的外利用や第三者への提供に関しても、正しい知識を持っておく必要があります。ただし過剰に情報を抱え込み過ぎたり、秘密の漏洩や情報の管理に過敏になりすぎて必要な情報収集に躊躇したりすることがないように留意する必要があります(守秘義務については第6章Ⅰ第3節で、個人情報保護については第4章第5節でその詳細が述べられています)。

④ 保護者の協力

問題行動などを未然に防止するための家庭の果たす役割が大きいということは広く認められるところですが、第二の防波堤は学校や地域です。したがって、学校・家庭・地域による強力な防波堤をつくる構えが必要です。問題行動や不登校などは、子どもから大人に移行する思春期の発達過程における課題であることが多く、その一種の試行錯誤的な体験をどのように理解し、活かして、適切な指導をしていくかは、学校の責務です。

また、課題解決のプロセスには、相互サポートの機会を高めるためにも、できる限り当事者(児童生徒・家族・教職員)の考えや意見が反映される機会を用意

することも重要で、その観点からも、保護者の協力は不可欠です。

⑤ 役割・権限などの相互理解

関係機関とつながるためには、関係機関の役割と業務を正しく理解しておくことが大切です。さらに、そこで働く方々の職種や専門性の正しい知識も必要です。関係機関の役割、業務や職員の専門性は、それぞれの地域の実情に即して活用する必要があります。

⑥ 日常からの協働

関係機関との連携においては、合同の研修会や事例検討会を開催したり、普段から情報交換を定期的に行ったりするなど、日常からの協働関係を築いておくことが重要です。

互いの組織の窓口（連絡担当者）を明確にし、情報を共有できるようにしておくことも必要です。

（２）関係機関ごとの留意点

一口に関係機関といっても、極めて多種多様であり、学校が常にこれらのすべてと十分な連絡をとるということは容易ではありません。しかし、日ごろから密接な連絡をとるように努めるとともに、それぞれの機関の職能、機能、所在や担当者などを知っておくことは、学校として必要なことであり、一覽にまとめてマニュアルにしておくなどの工夫も必要です。

① 刑事司法関係の機関

警察関係の機関や家庭裁判所などとの連携に当たっては、児童生徒の非行からの立ち直りと自立のためという視点からの情報共有が大切です。また、警察の補導、家庭裁判所での少年審判手続、保護観察所での指導などについて十分な知識を持つことも大切です。

また、問題行動が発生した場合のみに連携するのではなく、非行防止教室など問題行動等を未然に防止したり、早期に発見したりするための取組を始めとした日常からの連携体制を築いておくことが重要です。

② 福祉関係の機関

これまで学校は、積極的な家庭訪問などを通して、児童生徒・保護者に寄り添うことにより、生徒指導においても成果を挙げてきました。しかし、少子化・核家族化などから、個人・家庭の壁が厚みを増し、家庭に働きかけることが困難なケースが増えています。あわせて、児童生徒や家族を支援・援助する医療や福祉制度の充実など、福祉的な観点からのより進んだ児童生徒に対する援助が求められています。そのため、福祉関係機関との連携に当たっては、情報共有はもとより、例えば施設入所している児童生徒に対し、学校が積極的に出向くなど、きめ細かな援助を心がけることが重要です。

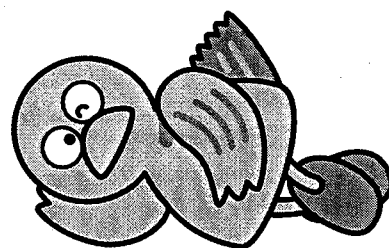
③ 教育相談に関する機関

生徒指導上の課題解決のためには、十分な児童生徒に対する理解が必要なことはいまでもありませんが、児童生徒の生活全般に関する情報、家庭環境・生活に関する情報、児童生徒の成育や発達、心理、医療に関する情報など様々な側

面から総合的に検討するための多くの情報が必要になります。また、教員の単なる主観だけの情報ではなく、ときには科学的な調査や検査による客観的な資料も収集し、それを活かすことも必要です。そのためにも教育相談機関と密接に連携を図り、児童生徒の理解に努めることが大切です。

④ NPO等その他地域の諸機関・諸団体

児童生徒の発達を促し健全に育成することは、学校のみで担えるものではなく、学校は、地域コミュニティなどの組織的な健全育成に関する活動などに積極的に協力していくことが大切です。学校教育が環境から素材を取り、できるだけ環境を活用し、また環境を向上させる努力をしなければならないことから、まず教職員ができるだけ地域の状況を知り、地域に愛情や愛着を感じるようになることが望めます。愛情や愛着のないところに真の人間関係は期待できませんし、学校や地域の向上に資する情熱も生まれてきません。



【コラム】 児童生徒の問題行動の心理環境的背景にあるもの ①

・人間への基本的信頼の欠如

児童生徒が育つ過程で親を始めとする周囲の人間が児童生徒にとってどれだけ「よい」存在であるのかは児童生徒によって大きく異なる。周囲から大事に守られ、愛され、可愛がられて育てば、児童生徒は人間や自分を取り巻く環境を「よいもの」と知覚し、他者の自分への働きかけや言葉を信じ、喜び、自分からもほほ笑みや笑顔、言葉で相手に返すようになるだろう。こうした「人間のよさ」体験の積み重ねが他者に対する信頼感の基本となる。

反対に、寒さや飢えなどから守られず、暴力を受けたり放任されたりして育つならば、他者からの働きかけを警戒し、防衛的となり、心を閉ざしがちとなるだろう。言葉の発達や情緒の発達も遅れ、対人関係能力も育ちにくくなる可能性がある。

「いくらこちらが一生懸命投げかけても指導が根付かない」「教員に心を開かない」「反抗的な態度を取る」「被害感が強い」といった児童生徒の中には、こうした「人間のよさ」の体験が欠如しているばかりか、児童虐待や家庭内での大人同士の暴力などによって「人間の恐ろしさ」を体験してきた児童生徒も少なくない。

「基本的信頼感が欠如している」と感じられる児童生徒に対しては、教員が、まずは自分だけでもこの子に「人間のよさ」を感じさせ体験させたい、と願って働きかけることからその児童生徒とのかかわりが始まる。

【コラム】 児童生徒の問題行動の心理環境的背景にあるもの ②

・心のエネルギーの枯渇

家庭や学校で安心して過ごせる、自分の気持ちをよく分かってもらえる、充実感を体験する、認められるといった体験が心のエネルギーの源となる。

愛される、愛する、大事にする、大事にされる、認める、認められるといった精神的充足が得られることで意欲や成長へのエネルギーが湧いてくる。子どもは家庭でどれだけ心のエネルギーを満たされ学校にやって来るだろうか。学校でどれだけ心のエネルギーを補充されているだろうか。

様々な問題行動はこうした心のエネルギーの枯渇が原因になっていることが少なくない。

「気になる行動」は「もっと私のことを気にしてほしい」、「手のかかる行動」は「もっとぼくに手をかけてほしい」というメッセージでもある。

不安や放任などで心のエネルギーの枯渇している児童生徒に「がんばれ」「がまんしなさい」などといっても行動には結び付かない。児童生徒は不安と戦い心のエネルギーを満たすことに精一杯で余力がないからである。

教員が「安心感を与える」「楽しさや充実感を感じさせる」「よく認め、ほめる」ことを通して児童生徒の心のエネルギーを充足することが、指導を根付かせるために必要である。

【コラム】 児童生徒の問題行動の心理環境的背景にあるもの③

・社会的能力の未学習

児童生徒の問題行動の背景に社会的能力の未学習が存在する場合も少なくない。

社会的能力とは社会で生きるための様々な能力である。児童生徒期に必要な社会的能力としては「自己表現力」「自己コントロール力」「状況判断力」「問題解決力」「親和的能力（人と親しく交わる力）」「思いやり」などがある。かつてはこうした社会的能力は幼いころからの家庭でのしつけや地域の人々によって時間をかけて形成されたものである。

しかし現代では、家庭教育の関心が勉強や進学に偏り、社会的能力を育てる家庭教育力の脆弱な家庭も少なくない。地域社会の連帯感の希薄化とともに地域の教育力も低下が指摘されるようになった。社会性の問題は現代の児童生徒の精神発達上大きな問題といえる。

児童生徒が「～しない」ととらえるのではなく「～できない」「～のやり方が分からない」と社会的行動がまだ学習されていない状態、あるいは誤った対応を学習してしまっている状態をとらえる視点が必要である。

【コラム】 育てる（発達促進的・開発的）教育相談という考え方

学校教育全体を通しての教育相談

教育相談は、児童生徒が成長過程で出会う様々な問題の解決への指導・援助ばかりではなく、学校教育全体にかかわって児童生徒の学習能力や思考力、社会的能力、情緒的豊かさの獲得のための基礎部分ともいえる心の成長を支え、底上げしていくものといえる。以下では、育てる教育相談について紹介する。育てる教育相談という考え方に関しては、現在様々な考えや方法が導入され試行されている段階といえるかもしれない。個々の教員、あるいは学校において、日々の指導の中で児童生徒の実態に応じてこうした方法を活用し互いにその成果を検討し合う時期といえる。最終的には我が国の学校教育の中に統合し組み込んでいくためにも活発な実践と相互啓発が必要である。

～育てる（発達促進的・開発的）教育相談のポイント～

《学級雰囲気づくり》

学級風土ともいう。「自由に伸び伸び振る舞える」「温かい」「協力的」「楽しい」「みんなが活躍する」といった雰囲気作りを目指す。そのためには教員がどの児童生徒も分け隔てなく接しなければならない。善悪の基準をはっきりと示し、互いが互いの学びや成長を邪魔しないよう児童生徒の生活をしっかり見守ることが必要である。

《帰属意識の維持》

どの児童生徒も学級に居場所があることが大切である。集団に帰属することは人間の基本的な欲求であり、魅力的な学級であれば帰属意識を持ちやすく意欲も湧いてくる。教員は、居場所を見付けられない児童生徒に十分配慮しなければならない。「先生が自分のことを心配し見守ってくれている」という気持ちが帰属意識の芽生えにつながることになる。

《心のエネルギーの充足》

児童生徒は家庭でどれだけ心のエネルギーを補充されているだろうか。中には家庭不和や放任などのために心のエネルギーをすっかり吸い取られたような状態で登校する児童生徒もいるかもしれない。「勉強どころではない」気持ちで学校生活を送る児童生徒がいるかもしれないという意識が必要である。

そうした児童生徒の存在に気付き、授業や学級活動、部活動の中で心のエネルギーが補充されるよう働きかけたいものである。

具体的には、自分の存在を認められ、大事にされている、守られていると感じる学校生活を体験させる。また、その児童生徒なりに達成したことをよくほめ、認めることで、心のエネルギーの充足を図る。そのようにし

て心のエネルギーが十分充足されて初めて集団行動や社会的行動に意欲を抱くようになるのである。

《児童生徒理解へのかかわり》

児童生徒の家庭状況や学業成績、身体や行動上の問題など、しっかりと児童生徒理解を図る。どのような行動にも「そうせざるを得ない」理由があるという前提で、理解を図る。

できる限り主体的に考えさせ、自分で達成した喜びを体験させる、などの配慮を持ちたいものである。

《学習意欲の育成》

温かく楽しい学級の雰囲気や教員の見守り、心のエネルギーの充足、社会的能力の獲得などが学習意欲を支える。

また、分からないときにはいつでも質問できる受容的な雰囲気や教員と児童生徒が相互的にやり取りできるコミュニケイティブな授業形態なども、児童生徒の心に安心感や充実感をもたらし、そこで得られる相互理解は児童生徒と教員の関係をより深めるものとなる。

児童生徒の興味関心を刺激する教材や授業方法の工夫、意欲が湧くようなほめ言葉、認め言葉の工夫なども、学習意欲や教員との信頼関係を高め、児童生徒の学校適応を促進する大きな要因となる。

他方、学習習慣の育成に向けて児童生徒の視野を広げ、未来へと目を向けさせ、社会で必要とされる知識や知恵を伝える。こうした視野の拡大が、児童生徒に学習の意味を教え、意欲の形成や、学習習慣の育成につながることになる。

《学業へのつまずきへの教育相談的対応》

教科学習のつまずきが不登校など様々な問題行動につながることは少なくない。学校生活の大部分を占める授業がよく分からなければ、不安感や困り感にとらわれ自己イメージが低下し、心が学校から離れてしまう。

学業のつまずきの原因は①学習スキルや学習方法の未獲得、②学習習慣の未形成、③興味関心の偏り、④学業不振の累積による自己イメージの低下、⑤過期待や過干渉、過支配、放任など親の養育態度、⑥不安や情緒的混乱、⑦発達障害など様々なことが考えられる。こうした原因を検討し学校教育の中で改善可能なものに取り組んでいくことが必要である。

学習スキルの未獲得が推測される場合には、学習スキルがどの程度獲得されているかを把握する。「板書の仕方」「学習道具の整理方法」「予習復習の仕方」「参考書の利用方法」「授業中の行動」「テストの受け方」など、学習が成立するための基本的なことが未学習の場合があり得る。

また、学習のつまずきを児童生徒自身に検討させ、児童生徒が自分の理

解状態を把握し、学習方法の改善を模索するのを支援するかわりも大切である。

保護者との面談によって学業の背景にある心理的背景や家庭状況の把握を行い、知能検査や家庭環境調整が必要な場合には、教育相談担当教員やスクールカウンセラーなどと連携し、必要に応じて校外の教育相談専門機関へとつなぐことが重要である

【コラム】 情報活用能力

情報活用能力とは、高度情報通信ネットワーク社会が進展していく中で、児童生徒が、コンピュータやインターネットを活用し、情報社会に主体的に対応できることであり、情報教育の目標としての「情報活用能力」を次の三つに整理している。

○情報活用の実践力

課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力

○情報の科学的な理解

情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解と、情報を適切に扱ったり、自らの情報活用を評価・改善するための基礎的な理論や方法の理解

○情報社会に参画する態度

社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割や及ぼしている影響を理解し、情報モラルの必要性や情報に対する責任について考え、望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度

【コラム】 情報モラル教育

情報モラル教育とは、情報社会やネットワークの特性の一側面として影の部分を理解した上で、よりよいコミュニケーションや人と人との関係づくりのために、今後も変化を続けていくであろう情報手段をいかに上手に賢く使っていくか、そのための判断力や心構えを身に付けさせる教育である。これらの内容は、情報化社会の進展に伴って変化していくものであるため、今後も柔軟かつ適切に対応することが必要である。また、普及の著しい携帯電話を始めとする携帯情報通信端末の様々な問題に対しては、地域や家庭との連携を図りつつ、情報モラルを身に付けさせる指導を適切に行う必要がある。



平成23年度の効果の検証から見える
「規律ある態度」の最重要課題

☆小学校低学年「学習の準備」「整理整頓」「あいさつ」
(小学校第2学年の発達に応じた取組)

☆小学校高学年～中学校「話を聞き、発表する」
(自分の考えを伝える)



小学校第2学年の発達に応じた取組

- ・机やロッカーの整理整頓をすることができる。
- ・元気よくあいさつをすることができる。
- ・授業の前に、机の上に学習用具を揃えることができる。

小学校2年生は学校生活にも慣れ、周囲と自分を比較して見つめることができるようになってきます。自らを振り返り、自分に厳しくなったり、よりよく生活しようとする心が芽生えてきます。児童の気持ちを尊重しながら、できるようになっていることを教師が確認して伝えていくことが大切です。

★自己肯定感をはぐくむ言葉かけ ★まず教師がほめて育てる

「学習のきまりを守る」—話を聞き、発表する— 小学校第6学年～中学校

- ・先生の話や友だちの発表をしっかり聞き、自分の考えを伝えることができる。
(小学校高学年・中学校)※中学校はH24から改訂

小学校高学年から中学校にかけては自分の言葉表現する方法が多様になってきます。挙手をして発表することだけでなく、記述したり、友達と話し合ったりすることで自分の伝えたいことを表現しています。様々な場面での一人一人の表現方法を探ることが大切です。

★話し合いを重視した授業改善 ★発表しやすい学級の雰囲気

(3) 学校と警察署との連絡等に関する協定書

写

学校と警察署との連絡等に関する協定書

少年非行は、凶悪・粗暴化、広域化、集団化、低年齢化が年ごとに顕著となり、また、いわゆる出会い系サイトを利用した性非行の多発等児童生徒の事件被害が増大するなど、児童生徒を取り巻く状況は、憂慮すべき現状にある。

児童生徒の健全育成については、これまでも学校と警察署は連携して対策に取り組んできたところであるが、とりわけ児童生徒の非行・問題行動に対しては、早期発見・早期対応が要請されるところであり、犯罪被害防止についても、学校と警察署との連絡・連携を一層充実させる必要がある。

こうした情勢を踏まえて、埼玉県教育委員会（以下「甲」という。）、さいたま市教育委員会（以下「乙」という。）及び埼玉県警察本部（以下「丙」という。）は、学校と警察署との連絡及び相談（以下「連絡等」という。）に関し、次のとおり協定する。

（目的）

第1条 この協定は、児童生徒の健全育成のため、非行・問題行動の防止及び安全確保について、学校と警察署がそれぞれ自らの役割を果たしつつ、相互にその役割を理解し、緊密な連携の下で効果的な対応を図ることを目的とする。

（関係機関）

第2条 この協定における関係機関は、次の各号に掲げる機関とする。

- (1) 甲
- (2) 乙
- (3) 丙
- (4) 埼玉県立の中学校、高等学校、盲学校、ろう学校及び養護学校並びにさいたま市立の小学校、中学校、高等学校及び養護学校（この協定において「学校」という。）
- (5) 埼玉県内の各警察署（この協定において「警察署」という。）

(関係機関の役割)

第3条 学校と警察署は、個々の非行・問題行動に関し、必要な情報の連絡等を行うものとする。

2 学校と警察署は、非行・問題行動に関し、必要に応じ協力して対策を講ずるものとする。

3 甲、乙及び丙は、学校と警察署の連携が円滑に行えるよう、それぞれ所管する学校又は警察署に対して、指導・助言を行うものとする。

(連絡等の対象事案)

第4条 この協定に基づく連絡等の対象事案は、次の各号に掲げる区分に応じ、それぞれ掲げる事案とする。

(1) 警察署から学校への連絡等

ア 逮捕事案及び身柄付きで通告した触法事案

イ 前記アに該当する事案以外の事案で、警察署長が継続的な対応を必要と認める次のいずれかに該当するもの

(ア) 原因、動機が学校、交友関係にある事案

(イ) 児童生徒に被害が及ぶおそれのある事案

(ウ) 集団で非行・問題行動を起こした事案

(エ) 薬物等の乱用事案

(オ) 不良行為を繰り返すなど、虞犯性が強い事案

(カ) 不良行為少年として補導された者について、特に学校へ連絡が必要と認める事案

(2) 学校から警察署への連絡等

ア 児童生徒の非行・問題行動及びこれらによる被害の未然防止のため、校長が警察署との連携を必要と認める事案

イ 学校内外における児童生徒の安全確保及び犯罪被害の未然防止のため、校長が警察署との連携を必要と認める事案

(連絡等の内容)

第5条 この協定に基づく連絡等の内容は、事案に係る児童生徒の氏名、事案の概要など、校長又は警察署長が必要と認める事項とする。

(連絡等の方法)

第6条 連絡等については、次の各時に掲げるところにより、連絡責任者及び連絡担当者を定めるものとする。

- (1) 学校にあっては、連絡責任者は校長、連絡担当者は校長の指定する者
- (2) 警察署にあっては、連絡責任者は警察署長、連絡担当者は警察署長の指定する者

2 連絡等は、面接又は電話により行うものとする。

(適正な情報管理)

第7条 連絡等の際には、児童生徒の健全育成及び個人情報保護の観点から、次の各号に掲げることに配慮するものとする。

- (1) 連絡等の内容について、秘密保持の徹底に努めること。
- (2) 連絡等の内容の正確を期すること。
- (3) 対象事案に関係した児童生徒の対応に当たっては、本協定の趣旨や目的を踏まえ、連絡等の内容を適正に反映させること。

(協議)

第8条 本協定の円滑な実施のため必要があるときは、甲、乙及び丙は協議して所要の措置を講ずるものとする。

(経費の負担)

第9条 本協定の実施に係る費用は、第2条各号に掲げる関係機関がそれぞれ負担するものとする。

(施行日等)

第10条 この協定は、平成16年2月1日から施行する。

(4) 生徒懲戒チェックリスト等

生徒懲戒の適切な運用に関するチェックリスト

県立学校部生徒指導課

□	1	生徒への懲戒に関する基準について、校内規程で具体的に定めている。
□	2	生徒への懲戒に関する基準を生徒や保護者に周知している。
□	3	生徒への懲戒に関する基準について、点検・評価を行うとともに、必要に応じて見直している。
□	4	事故等が発生した際、適切かつ迅速に対応するための「危機管理マニュアル」等が整備されている。
□	5	校内研修会等を通じ、平成21年5月11日付教生指第114号「生徒懲戒の適切な運用について（通知）」に基づき、通知の留意点等について、教職員に周知し、学校全体としての一貫した指導を進めている。
□	6	長期休業中等を含め、生徒の非行・問題行動が発生した場合、速やかに、校長に報告が届くシステムが確立されている。
□	7	問題行動の発生後、懲戒処分の実施まで、臨時職員会議を開くなど、慎重かつ迅速に手続きが行われている。
□	8	いわゆる「自宅待機」を命ずることについては、他の生徒に危害が及ぶ可能性があるなど、やむを得ない場合に限定し、個別に事案の検討を十分に行い、慎重に判断している。また、自宅待機の期間は極力短くするとともに、その日数は懲戒処分の期間に含めている。
□	9	「懲戒処分としての退学」と「自主的な進路変更」との違いについて、保護者・生徒から誤解を招かないように注意している。
□	10	生徒への懲戒を行うに当たっては、事実関係の調査や保護者への連絡など、適正な手続きを経ている。
□	11	事実確認の実施に当たっては、対応者やその人数、場所、要する時間について、合理的範囲を逸脱しないように対応するとともに、食事、用便等について、配慮している。
□	12	授業時間中の事実確認の実施に当たっては、当該授業を出席・公欠扱いとするとともに、補習授業を行うなどの配慮をしている。
□	13	懲戒処分の原案の作成に当たっては、生徒への懲戒に関する基準に照らしながら、個別に審議し、管理職が参加する会議で検討している。
□	14	生徒の進退に関わる処分を検討する場合は、県教育委員会と連携し、適切な懲戒処分が行われるよう心掛けている。
□	15	懲戒処分の原案は、職員会議で検討し、校長が決定するとともに、会議録を適切に作成し保管している。
□	16	懲戒処分を命ずる時には、校長が保護者・生徒に対し、口頭または文書で行っている。
□	17	懲戒処分を命ずる時には、生徒等に弁明の機会を与えている。
□	18	「謹慎」や「停学」の懲戒処分を命ずる時には、その終期を明示している。
□	19	懲戒処分期間中に、自己を振り返る機会を与えるため、社会体験活動を行うなどの工夫を行っている。
□	20	懲戒処分期間中に新たな問題行動が生じた場合は、処分期間を延長せず、その問題行動への対応について別途検討している。
□	21	生徒への懲戒を行う際には、事実概要を記録としてまとめ、適正に保管している。
□	22	「停学」または「退学」の懲戒処分を行った場合は、校長はその旨を指導要録に記載し、速やかに県教育委員会に報告している。
□	23	事後指導として、当該生徒のスムーズな学校復帰や定期的な面接指導などを実施している。

◎ チェックした結果により、現状の見直しや改善に生かしてください。

(5) 生徒指導関係法令

○学校教育法

第十一条 校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、文部科学大臣の定めるところにより、児童、生徒及び学生に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることはできない。

○学校教育法施行規則

第二十六条 校長及び教員が児童等に懲戒を加えるに当つては、児童等の心身の発達に應ずる等教育上必要な配慮をしなければならない。

- 2 懲戒のうち、退学、停学及び訓告の処分は、校長（大学にあつては、学長の委任を受けた学部長を含む。）が行う。
- 3 前項の退学は、公立の小学校、中学校（学校教育法第七十一条の規定により高等学校における教育と一貫した教育を施すもの（以下「併設型中学校」という。）を除く。）又は特別支援学校に在学する学齢児童又は学齢生徒を除き、次の各号のいずれかに該当する児童等に対して行うことができる。
 - 一 性行不良で改善の見込がないと認められる者
 - 二 学力劣等で成業の見込がないと認められる者
 - 三 正当の理由がなくて出席常でない者
 - 四 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
- 4 第二項の停学は、学齢児童又は学齢生徒に対しては、行うことができない。

○埼玉県立中学校管理規則（平成15年3月28日教育委員会規則25号）

（懲戒）

- 第十一条 校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、生徒に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることはできない。
- 2 懲戒のうち、退学及び訓告の処分は、校長が行う。
 - 3 前項による退学は、次の各号のいずれかに該当する場合に限る。
 - 一 性行不良で改善の見込がないと認められる者
 - 二 学力劣等で成業の見込がないと認められる者
 - 三 正当の理由がなくて出席常でない者
 - 四 学校の秩序を乱し、その他生徒としての本分に反した者
 - 4 退学の処分を行った場合は、校長はその旨をその者の指導要録に記載し、速やかに教育委員会に報告しなければならない。

○埼玉県立高等学校通則（昭和30年9月1日教育委員会規則5号）

（懲戒）

- 第二十七条 校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、生徒に懲戒を加えることができる。但し、体罰を加えることはできない。
- 2 懲戒のうち、戒告、謹慎、停学及び退学の処分は、校長が行う。
 - 3 前項による退学は、次の各号の一に該当する場合に限る。
 - 一 性行不良で改善の見込がないと認められる者
 - 二 学力劣等で成業の見込がないと認められる者
 - 三 正当の理由がなくて出席常でない者
 - 四 学校の秩序を乱し、その他生徒としての本分に反した者
 - 4 前各項による懲戒の手續その他必要な事項は、別に定める。