

研究報告

学校の秩序回復・安定に向けた生徒指導についての研究
～教師側の視点に着目して～

長島 章

**A study of Methodology of Student Guidance for the Secure School Life
“From the Teacher’s Perspective”**

Akira NAGASHIMA

Abstract

It would be a commonly held idea that schools must be a secure place for students, where they can achieve self-actualization. But the fact is that it is not always the case. Not a few schools have problems of disorder, typical one of which is violence.

This paper tackles this problem by first analyzing the process of the collapsing order, secondly surveying the attitudes of teachers toward guiding the students, and lastly carefully studying the practices of schools where the school order was successfully restored.

After defining “the school order” as the condition where the educational activities are smoothly conducted without being hindered by disrupting behaviors of individual students or a group of individuals, the cause and the process of the disorder is construed. It was found that the cause is not attributable to the individual student alone. The way the teacher faces the student is, needless to say, important, but the teacher’s attitude toward other students are no less important. This attitude of the teacher’s varies individually, which makes overall management of the class and/or the school difficult.

The research finds that the schools that successfully restored proper order to their academic activities made strenuous efforts to create a condition under which teachers can hold a common view and attitude towards students, vanishing disparities among them. Those successful schools have created an atmosphere for the students to feel secured, which this paper refers to as “school culture.”

キーワード (Keywords) : Student guidance (生徒指導), Schoolwide (全校規模),
Standard (スタンダード), School order (学校秩序),

I. 緒 言

学校は、生徒はもちろんのこと、教師や保護者にとっても安全で安心できる場所でないといけない。そして、問題行動等によって様々な教育活動が妨げられることなく、自己実現を目指す場でなければならないと考える。

マズローの欲求段階説では、「下位の欲求が満たされると上位の欲求を志す」とされている。つまり生理的欲求、安全の欲求、親和の欲求、自我の欲求、自己実現の欲求と段階が上がっていく。安全がなければ自己実現は難しいのである。生徒指導提要 (2022a) は生徒指導の定義を「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へと自発的・主体的に成長や

発達する過程を支える教育活動のことである」としており、安全がなければ自分らしく生きるための活動に支障をきたすと考ええる。しかし、近年、学校における暴力行為の発生件数は、いまだに大きく減少していない。特に小学校の暴力行為の件数の増加は顕著である。なお、令和2年度はすべての校種で減少していることから、新型コロナウイルスによる休校措置の影響もあるだろう。(図1)

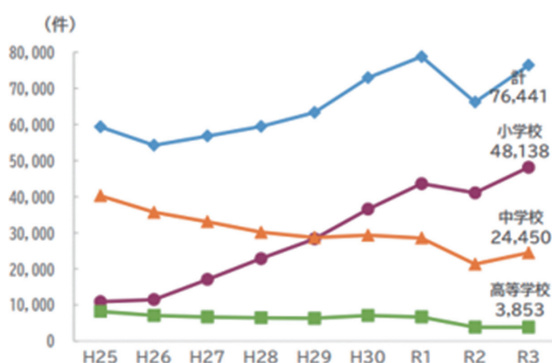


図1 暴力行為発生件数の推移

(文部科学省 (2021)「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概要」)

学校内での暴力行為は、学校の秩序を大きく乱し、正常な教育活動の妨げになる。学校が安全であるからこそ生徒は安心して学校生活を過ごし、その中で個性や能力を発揮できるのである。学校生活の中で児童生徒は、安全、安心がなければ個性を十分に発揮し、自己開示するとともに共感的な人間関係を築き、最上階の欲求である自己実現を図ることは難しい。しかし、誰もが安全・安心な学校生活を送りたいと願ってはいるものの、暴力行為は大きな減少がみられず、秩序が乱れている学校が存在していることも現状である。

こうした秩序の乱れた学校は、「荒れた学校」と言われている。いつまでも「荒れた学校」を繰り返している学校もあれば、「荒れた学校」を正常な学習活動ができるように立て直した実践もある。しかし、荒れた学校を立て直した学校の実践が理論構成されておらず、教員の経験や勘から行われることが多く、次に生かし、つなげていくことが難しい状況にあると考える。そして現在、若手教員が増加し、中堅教員やベテラン教員のバランスが悪い現状がある。(図2)(東京都教育委員会, 2022a)

その若手教員にも迅速で効果的な指導力が求められる。それは問題行動が暴力行為だけでなく、いじ



図2 教員の年齢別構成 (中学校)

(東京都教育委員会 (2022))

めや不登校など多岐にわたっての対応が求められるためである。

文部科学省 (2022b)によると、小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は681,948件(前年度615,351件)であり、前年度に比べ66,597件(10.8%)増加している。児童生徒1,000人当たりのいじめの認知件数は53.3件(前年度47.7件)であり、その理由はSNS等のネット上のいじめについての積極的な認知などで、いじめの認知件数が増加したと考えられる。いじめの重大事態の件数は923件(前年度706件)であり、前年度に比べ217件(30.7%)増加し過去最多となっている。いじめの認知件数及び重大事態も増加しており、学校が安全で安心できる状況とは言えない現状がある。また、長期欠席のうち小中学校における不登校)小・中学校における不登校児童生徒数は299,048人(前年度244,940人)であり、前年度から54,108人(22.1%)増加し、過去最多となった。在籍児童生徒に占める不登校児童生徒の割合は3.2%(前年度2.6%)。過去5年間の傾向として、小学校・中学校ともに不登校児童生徒数及びその割合は増加している(小学校 H30: 0.7%→ R04: 1.7%, 中学校 H30: 3.7%→ R04: 6.0%)としており、暴力行為だけでなく、いじめや不登校など様々な対応が求められているのが現状である。

こういったことから、様々な課題に対して、すべての教員に、迅速で効果的な対応が求められるが、若手教員にはベテラン教員が自然と培ってきた経験に基づく指導技術は持っていない。また、これは若手だけのことでなく、ベテラン教員も経験や勘だけに頼り、問題行動の捉え方が軽ければ、それまで培ってきた指

導技術が生かされないことも考えられよう。つまり、経験や勘だけに頼り、各個人によって生徒指導上の問題行動の捉え方が異なっていたり、指導のルールが統一されていないと、適切な指導をチームとして行うことができないのである。そして、学校秩序が乱れていく過程や、秩序回復した実践事例の共通点を明らかにし、それを参考に、学校現場でチームとして取り組んでいくことこそが、様々課題を解決するうえで重要だと考える。

これらを踏まえ、筆者は、学校秩序が乱れていく過程を明らかにし、学校秩序回復・安定に向けた取り組みとして、問題行動としての捉え方の違い、経験年数や性別にかかわらず、全校規模での統一した生徒指導の必要性や実践事例の共通点を明らかにすることが重要であると考えた。

II. 研究目的

本研究の目的は、①文献等により学校秩序が乱れる過程を明らかにする。②アンケート調査により、教員の生徒指導上の問題行動の捉え方に関する意識の違いを明らかにする。③秩序の乱れた状態から立て直した学校の実践から、その共通点を明らかにすることの3点とした。

III. 研究の方法および経過

- 1-1. 学校秩序安定の定義付けを行う。
- 1-2. 学校秩序が乱れていく過程を明らかにし、学校の秩序回復、安定に向けた全校規模での取り組みの必要性を先行研究、文献から調査研究する。
2. 東京都公立中学校区部 33 校の教員に、2012 年 6 月から 9 月にかけて質問紙を配布し、「生活指導上の問題行動としての捉え方や「全校規模で統一された文章化した指導のルールの存在・必要性」について、無記名でのアンケート調査を実施し、回答を郵送で回収し、集計する。
3. 秩序の乱れた状態から立て直した学校の実践例の共通点をまとめる。

IV. 研究の結果および考察

1. 学校秩序安定の定義付けについて

学校は、「落ち着いている」「荒れている」などで生徒の生活秩序を表現している。学校危機の分類として「(a) 生徒および教職員個人が体験する「個人レベルの危機」(b) 学級や学年および学校全体が直面する「学

校レベルの危機」(c) 学校を超えて地域社会全体を巻き込む「地域社会レベルの危機」(d) 全国に報道される「社会レベルの危機」のような分類がある」(上地, 2003)。しかし、この分類範囲では、その学校の秩序がどの程度であるかが把握しにくい。また、学校では法令、法規に違反する行為の指導の他に、その学校の「生徒心得」に違反する行為やマナーの指導などの予防的な役割を果たす指導がある。教育活動が問題行動によって妨げられることがなかったとしても、予防的な役割を果たす指導が多い学校では、学校秩序が乱れているととらえる場合も考えられよう。つまり、地域、学校、教職員により捉え方が異なるため、学校秩序安定を明確に定義することは難しいと言える。しかし、本研究においては、学校秩序が安定している状態を、「学校が問題行動などによって教育活動が妨げられることなく円滑に実施できている状態」と捉えることとし、研究をすすめた。

2. 学校秩序が乱れる過程

児島 (1990) は、学校という組織や教師の指導体制を、学校文化と関連づけて述べている。「学校文化をその学校の構成員のものの考え方や行動の在り方を方向付ける行動規範」とし、「行動規範は、校則のように文章化された部分もあるが、多くはその受け止め方も含めて構成員のお互いの共通感情の中に存在する」としている。さらに「学校は宗教的な組織と並んで、価値や理念を統制の源泉とする規範的組織のひとつであり、教師個々の人生観、教育観等が前面に現れ、改革、改善がしにくい組織形態である」(児島, 1996)。また、西郷 (2019) は、教師の人生観や教育観が現れる一つの例として、「教員には人事異動があり、厳しい校則のある学校から赴任してきた教師は、厳しく指導しなければならないと前の学校のやり方がすりこまれている」と述べている。つまり、学校組織は感情や人生観など、ひとそれぞれの考え方、経験、人間関係などが大きく影響を及ぼすため、問題行動の捉え方が異なり、教師による指導の共通実践が困難であると考えられる。しかし、石黒 (2010) は、教師の危機意識の捉え方の違いは指導方法の違いを招く。そして、指導方法の違いは、生徒に教師への不公平感、不信感をもたせることにつながる。やがて学級のまとまりや落ち着きを失わせ、秩序の乱れとなることがあると述べており、教師の危機意識の捉え方の違いによる指導方法の違いが学校や学級の秩序を乱れていると指摘している。

また、加藤・大久保（2004）は、「学校が荒れると教師はどうしても問題生徒の対応に追われ、指導基準がダブルスタンダード化する。そうした指導は、一般生徒の教師に対する不満感を引き起こし、教師との関係を悪化させる。そして教師との関係の悪化は、一方で学校生活への否定的な感情を引き起こし、他方で規範意識を介して問題行動やそれをする生徒に支持的な生徒文化を形成する。その結果、荒れている学校においては、一般生徒に反学校的な生徒文化が形成され、それが荒れの継続やエスカレートを支えと考えられる。このような悪循環の中にあっては、学校の荒れを何とかして解決しようとする教師の努力が、直接の指導対象でない一般生徒に対して彼らの教師に対する不満感を増大するように働き、かえって問題行動が繰り返されやすくなるような状況が生じる」と述べている。

（図 3）

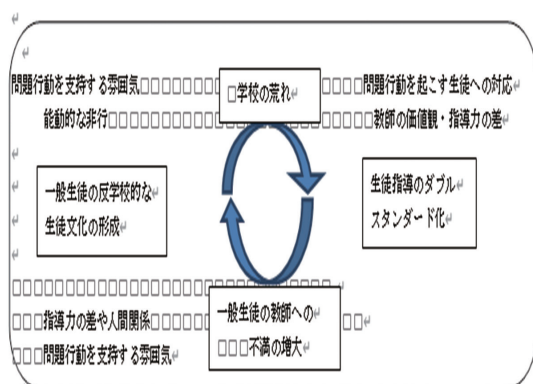


図 3 学校の荒れと生徒指導を巡る悪循環（筆者 一部加筆）
（加藤・大久保（2004））

そして、「問題行動を起こす生徒が学級を中心にいる学級、すなわち受容されている学級では問題行動を支持する雰囲気（生徒文化）があり、一方、問題行動を起こす生徒が学級の周辺にいる学級、すなわち排斥されている学級では問題行動を支持する雰囲気（生徒文化）はなく、そこでの問題行動（学級の荒れ）は継続しない」（加藤・大久保、2006）と述べている。また、問題行動を起こす生徒は、「種々の要因によってやむを得ず非行、問題行動を起こすというものだけではなく、本人なりに状況を解釈・判断した結果、自らの目標達成（例：集団内での地位の維持や向上）にとって最適だから非行、問題行動を起こし、集団内の自らの地位を維持し向上させるために問題行動を起こすと考える」（加藤・大久保、2006）と述べている。

こうしたことから、問題行動は生徒個人の問題だけでなく、教師側の指導方法や体制を考えていく必要があると考える。特に中学校においては教科担任制のため、多くの教師が生徒と関わることになる。また、教師が所属している学年だけでなく、他学年の授業を受け持つことも頻繁にある。生徒に指導上の不公平さを感じさせない指導方法、すなわち、経験年数や性別に関係なく、更には、学年個別の指導ではなく学校全体で統一したスタンダードとして、どの学年の生徒に対しても同じように指導できる方法が必要となるのである。そのため、学校現場では、教員の経験年数や生徒指導上の問題行動としての捉え方の違いを生まないようにするために、全校規模で統一された文章化した指導のルールが存在していると推測される。

3. 生徒指導上の問題行動としての捉え方・全校規模で統一された文章化した指導のルールの存在・必要性についてのアンケート調査と結果

問題行動は、法に触れる行為、学校の規則に反する行為等がある。また、その他に、例えば授業中に居眠りをする、紙飛行機を外に投げるといった学校の規則違反ではないが、マナーとして問題である行動も含んでいる。こうした生徒のマナー的違反行動は、教師の主観によって判断され、人によってその捉え方は異なることも多いと考える。そこで本研究では、「生徒指導上の問題行動としての捉え方」や「全校規模で統一された文章化した指導のルールの存在・必要性」について、105名の回答を得た。回収率は約10.6%であった。このアンケートを実施するにあたり、アンケートの回答への協力は自由意志であること。アンケートの提出

表 1 生徒指導上の問題行動としてのとらえ方に関するアンケート項目

- | |
|---|
| ①服装の乱れ（ミニスカート、シャツだし、第2ボタンをとめない） |
| ②頭髮（茶髪、金髪にする） |
| ③スイッチの押し込み（スイッチを拳で殴ったり、足で蹴るなどしてスイッチの操作部分を押し込ませ操作がしづらいようにする破損行為） |
| ④机の落書き ⑤上履きをかくす |
| ⑥トイレトペーパーを丸ごと便器に入れる |
| ⑦窓から紙飛行機を投げる ⑧金銭の盗難 |
| ⑨人の物を壊す ⑩暴言（対教師 対生徒） |
| ⑪暴力（対教師 対生徒） |
| ⑫公共物を壊す（ガラスを割る、ドアを蹴る、ゴミ箱を壊すなど） |
| ⑬授業エスケープ ⑭たばこを吸う ⑮アメやガムを食べる |
| ⑯トイレから物を道路に投げる |
| ⑰友達への嫌がらせ、いじめ ⑱掲示物への落書き、いたずら |
| ⑲細かいチョークを投げ合ったりするいたずら |
| ⑳傘など人の物をとる |

によって調査への協力について同意が得たと判断すること。を示した。アンケートの項目は（表1）である。生徒指導上の問題行動としての捉え方の程度を5「とてもひどい」、4「ややひどい」、3「普通」、2「やや軽い」、1「軽い」の5段階で調査した。項目については、筆者が中学校教員であったことから、実際に中学校現場で発生していたものを項目とした。また、アンケートを実施した2012年当時は、東京都公立中学校では、新規採用者は6年以内で異動となること、教職員のライフステージ（人事考課と連動した研修体系）において、10年目で10年研修、20年目までをステージⅡ研修としていたことから、105名の回答を公立中学校教員の教職経験年数5年目までを若手（35人）、6年目から20年目までを中堅（20人）、21年以上をベテラン（50人）と分類した。また、前述の通り、学校組織は、人それぞれの考え方、経験、人間関係が大きく影響を及ぼすため、「若手は経験が少ないこと」、「ベテランは様々な学校現場を経験していること」「中堅は学校の中心的な役割を担い危機意識が強いこと」と、捉え方に差があると、筆者が予想し分類した。

アンケートの調査結果から、「金銭の盗難」は多くの教師が「とてもひどい」と答えているが、「服装の乱れ」については教師の捉え方にばらつきが見られた。（図4、5）

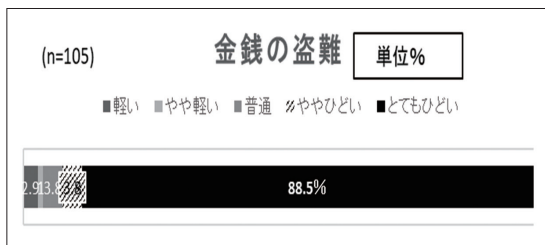


図4 生徒指導上の問題としての捉え方に関するアンケート項目より抜粋

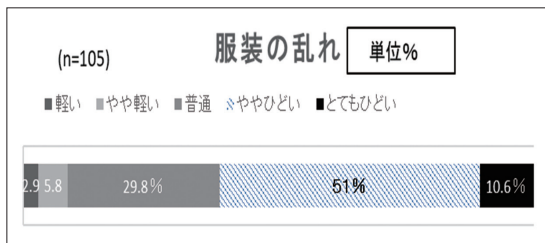


図5 生徒指導上の問題としての捉え方に関するアンケート項目より抜粋

各学校においては、全校規模で統一された文章化した指導のルールである「生徒指導マニュアル」「生徒指導指針」というものを作成し、共通理解、共通実践を行おうとしているはずである。しかし、アンケート結果から、統一された文章化した指導のルールは認識されていない。（図6）その一方で、「全校規模で統一された文章化した指導のルールの必要性を感じるか」について、特にベテラン教員の方が、若手よりも「感じない」の割合が多くなっている。（図7）それは、生徒指導マニュアル等を作成し、指導を統一しようとしても、感情や人生観など、ひとそれぞれの考え方、経験、人間関係などが大きく影響を及ぼすため、教師による指導の共通実践が困難であることを経験しているため、ベテランになればなるほど、全校規模で統一された文章化した指導のルールの必要性を感じないと答える割合が増えると推測する。これは、約80%以上が、全校規模で統一された文章化した指導のルール

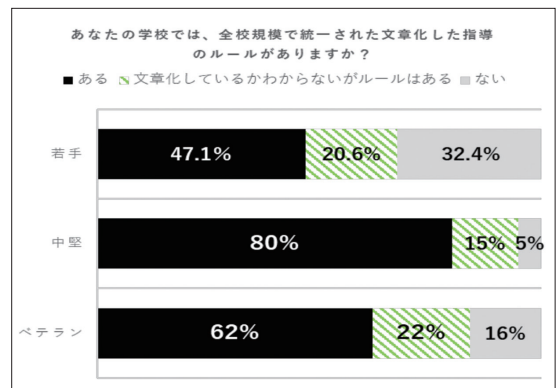


図6 全校規模で統一された文章化した指導のルールの存在アンケート結果（n=105）

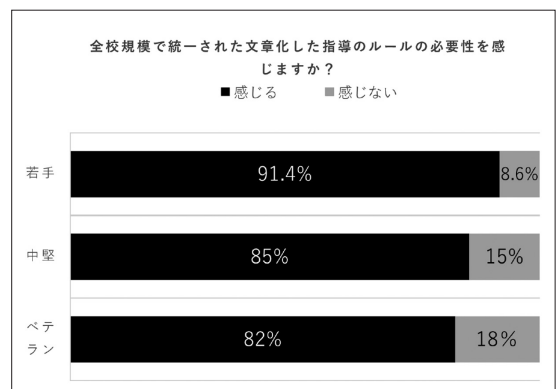


図7 全校規模で統一された文章化した指導のルールの必要性アンケート結果（n=105）

表 2 秩序の乱れた状態から立て直した学校の実践例

| |
|---|
| (事例 1) 生徒の問題行動が多発し、学校全体の秩序が乱れ、保護者の苦情や不信感も多くなった。 |
| ①生徒指導の基本方針 12 箇条を作成し、全教職員で共通理解を行った。 |
| ②問題行動等の対応手順を作成し共通理解を図った。 |
| ③教師が同一歩調で指導にあたった。 |
| (事例 2) 喫煙や対教師暴力、器物破損等が頻発し、地域や保護者からの学校批判、教師批判が多く、生徒指導や保護者への対応に苦慮する状況だった。 |
| ④「問題行動等への組織的な対応」「学校と家庭・地域との連携」を中心にして 3 年計画で具体的な取組方針を明確にし、教職員が共通理解のもと実践した。 |
| (事例 3) 荒れている状態から立ち直す途中の状況であり、校内暴力はないが、授業中の私語、立ち歩きが目立ち、授業が成立しなかった。 |
| ⑤教師側の問題としてとらえ、「5 つの共通実践」を設定し、教師の規律を言語化した。 |
| ⑥「5 つの共通実践」から授業構成に踏み込んだ「A 中学校授業スタイル」を作成し、全授業で実践した。 |
| (事例 4) 授業規律が定着せず、教師も寝ている生徒に注意しないなど対応がバラバラで学習意欲が低い生徒が学校秩序を乱していた。 |
| ⑦教師側の授業規律のルールを生徒に伝え、授業規律のみに絞った生徒による授業評価を実施し、生徒の主観による項目は入れないことで、教師が自分の指導方法にすぐにチェックを入れられるようにした。 |
| ⑧校内での授業研究を活発化し、学年や教科にかかわらず、いつでも他の教師の授業を見学できる学校文化を醸成した。 |

の必要性を感じていることから、先行研究と同様に、教師は、その必要性を感じながらも、共通実践に困難性があることを示していると考ええる。

4. 秩序の乱れた状態から立て直した学校の実践例の共通点

先行研究によって明らかになった教師の生徒指導上の問題行動としての捉え方の違いから指導方法の違いを招き、それが生徒に教師への不公平感、不信感につながり、秩序の乱れとなること。さらには指導基準がダブルスタンダード化して荒れが継続することが考えられること。この点に着目し、教師側の問題行動としての捉え方に左右することなく、経験年数や性別に関係なく、全校規模で統一された指導方法が、学校の秩序回復には必要だと考えた。それらを踏まえて秩序の乱れた状態から立て直した全校規模での実践例をまとめることとした。

秩序の乱れた状態から立て直した中学校の取り組み状況を調査するために、実践事例が多数報告されている、国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2007)、Benesse 教育開発センター(2010)の 2 つの資料をもとに、それぞれ 22 例と 4 例の計 26 例の中から全校規模での実践に着目して共通点をまとめた。(表 2)

これから、学校秩序の回復事例の共通点は、①学校全体規模で実施されていること、②教師の統一した行動が示されていること、③指導の基準となるルールがあること、というものである。これらは、全教員が

同じ基準を持ち指導することで、生徒に不公平感を抱かせず、毅然と対応できるものであり、ダブルスタンダード化を防ぐと考えられる。

さらに、国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2006)での実践例では、段階的指導(プログレッシブディシプリン)方法がある。アメリカで広く実践されているゼロトレランスと深く関わっている。日本での実践では、①あらかじめ周知した指導方針に基づき違反切符を交付する。②1 週間の違反点数を合計し合計点数に応じた指導を行う。③指導が終われば違反点数はゼロになる。教師によって指導方法が変わるのではなく、同じ対応をして、教師の指導に不信感を抱かせないようにするものである。「授業を受ける態度や遅刻に関しては違反の減少傾向が短期間で顕著に表れた」と示している。しかし、これらは、問題行動を減らすための手段であり、問題行動が起こった後の処理的生徒指導に重きが置かれているといえる。荒れた状態から立て直すときには有効だが、安定させていくための方法も併用していく必要がある。

石黒(2010)は、アメリカにおいて、生徒の問題行動に対するひとつの手段として、望ましい行動の介入と支援(Positive Behavioral Interventions and Supports)を学校全体規模で行う方法がある。これは、生徒に学校が期待する行動を明確にし、教え、その行動に報酬を与えることにより、社会性を培うというものである。そして、児童生徒の問題行動を減少させるために、アメリカの中等学校で実施された研究によると、学校が生徒に期待する行動をオリエンテーションで明らかに

し、ロールプレイングなどで具体的な望ましい行動を練習させ、望ましい行動ができた場合に、食べ物などと交換できるチケットを与えるというものである。結果、2628件あった問題行動は翌年42%に減少したとしている。しかし、問題行動で増加したものもある。これは、その行動をしてもチケットをもらえなかったため、望ましい行動が強化されなかったからであると述べている。この方法は、問題行動を減らすことよりも、報酬を与えることなどにより適切な行動を増やしていくことで、その結果、問題行動が減るという方法といえる。

ここまで示した実践例では、問題行動が起きた後の対処的生徒指導に重きが置かれているものや、適切な行動を増やしていくことで問題行動が減るという方法などであった。そして、表2やその他の実践例の共通点は、学校全体規模で、指導の基準となるルールがあり、教師の統一した行動が示されていることであった。この他にも様々な手法もあると思われるが、学校全体規模での統一した指導は、現状に合うものと考ええる。それは東京都教育委員会（2022b）によると、「東京都は年齢構成上50歳代の教員が多く、毎年1,500人規模で退職します。新規で採用される教員が多く、全教員数に占める若手の教員の割合が、高くなっています」とあり、現在の教員の年齢構成は、今後とも続くと考えられ、経験や性別などに左右されない、迅速で効果的な指導が、すべての教員に求められると考えるからである。

V. 総括と課題

1. 学校秩序が乱れる過程

教師の問題行動の捉え方の違いから、問題行動を起こす生徒と他の生徒への対応がダブルスタンダード化することにより、生徒の不公平感が増し、荒れが継続する事がわかった。それは、学校組織は感情や人生観など、ひとそれぞれの考え方、経験、人間関係などが大きく影響を及ぼすため、教師による指導の共通実践が困難であるからだといえる。

2. 教員の生徒指導上の問題行動の捉え方等の

アンケート調査から

教師の問題行動の捉え方が、人それぞれによって異なることがわかった。捉え方の違いは指導法の違いを生むため、全校規模で統一された文章化した指導のルールを作成し教師側の課題を解決しようとしていると考える。しかし、全校規模で統一された文章化した

指導のルールの存在があるものの、認識していない教員もいる。また、全校規模で統一された文章化した指導のルールの必要性を感じながらも、ベテラン教員に必要性を感じていない教員が多いことから、共通実践に困難性があることを示していると考ええる。

3. 秩序の乱れた状態から立て直した学校の実践例での共通点

秩序の乱れた状態から立て直した学校の実践例での共通点は、学校全体規模で、指導の基準となるルールがあり教師の統一した行動が示されていることであった。共通実践が困難な組織であり、教員の年齢構成は、今後においてもバランスが悪いことが予想される。しかし、迅速で効果的な指導が全教員に求められるため、それぞれの学校の状態に応じて、秩序を乱さず、荒れを継続させないために、全校規模で統一された行動をしていくことが重要だと考える。

4. 課題

本稿は、筆者が中学校の現場に直接的に携わっていた時点において行われた調査結果に基づき、考察を加えたものである。教育現場における生徒の問題行動に対する教師の側の視点や対処の方法などは一朝一夕に変わるものではないかもしれないが、それでも客観的に統一された指導などが、その後の現場において実践または検討されているのであろうか。また、そのような方法が不在であったとしても、問題行動に対する教員側の見方がこの10年ほどの間に変化を遂げているのであろうか等々、今後の課題は尽きない。

これらについて追跡調査を行い、状況の変化を追うとともに、より本質的な問題、すなわち教育現場の文化、時代による生徒たちの変化などについてさらに考察を加えていくことをもって今後の展望としたい。

引用・参考文献

- 石黒康夫（2010）「応用行動分析学を用いた学校秩序回復プログラム」『教育カウンセリング研究』3-1 56-67
- 石黒康夫（2015）『学校秩序回復のための生徒指導体制モデル』風間書房
- 上地安昭（2003）『教師のための学校危機対応実践マニュアル』金子書房
- NRI トップナレッジ・インサイト 用語解説 用語解説一覧 マズローの欲求階層説
<https://www.nri.com/jp/knowledge/glossary/1st/maslow>（2023, 12月6日閲覧）
- 岡山県教育委員会（2012）「学校の荒れの要因・背景と今

- 後の具体策」
https://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/274670_951597_misc.pdf (2023.12 月 6 日閲覧)
- 加藤弘通・大久保智生 (2004) 「反学校的な生徒文化の形成に及ぼす教師の影響 学校の荒れと生徒指導の関係についての実証研究」『季刊 社会安全』52 44-57
- 加藤弘通・大久保智生 (2006) 「問題行動を引き起こす生徒の学級内での位置づけと学級の荒れおよび生徒文化との関連」『パーソナリティ研究』14:2 205-213
- 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」報告書—規範意識の醸成を目指して—14-15
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2007) 「生徒指導体制の在り方についての調査研究 規範意識をはぐくむ生徒指導体制—小学校・中学校・高等学校の実践事例 22 から学ぶ—」50-59
- 児島邦宏 (1990) 『学校と学級の間学級経営の創造』ぎょうせい
- 児島邦宏 (1996) 『学校改善に意欲的な学校』東洋館出版社
- 小林正幸 (2001) 『学級再生』講談社
- 西郷孝彦 (2019) 『校則をなくした中学校たったひとつの校長ルール』小学館
- 東京都教育委員会 (2022a) 令和 4 年度東京都公立学校統計調査報告書
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/statistics_and_research/academic_report/files/report2022/houkokusyo-chousa.pdf (2023, 12 月 5 日閲覧)
- 東京都教育委員会 (2022b) 「東京の先生になろう」
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/static/kyoinsenko/data/r04/shiryou_1_2.pdf (2024, 1 月 6 日閲覧)
- Benesse 教育開発センター (2010) 『VIEW21』vol 2 8-25
- 文部科学省 (2021) 「令和 3 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結果の概要」
https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_2.pdf
- 文部科学省 (2022a) 『生徒指導提要』
- 文部科学省 (2022b) 「令和 4 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結果の概要」
https://www.mext.go.jp/content/20231004mxt_jidou01-100002753_2.pdf (2023, 12 月 5 日閲覧)
- (2024 年 1 月 26 日 受理)