

NO.

2017年11月号

ねざす



巻頭言 学習のプロセスにおける困難の把握

中田 正 敏

特集Ⅰ●公開研究会：教務内規にみられるゼロトレランスの深化

◇金澤 信之 ◇佐藤 彩香 ◇福永 貴之

◇秋山 英好

特集Ⅱ●「外国につながる生徒」の教育

◇武 一美 ◇笹尾 裕一 ◇中原 恭子

学校から・学校へ (XVI)

スクールソーシャルワーカーって何をする人？ ◇菊地 真子

寄稿 ◇綿引 光友 ◇県教委インクルーシブ教育推進課

所員レポート 大学の教職課程が変わる—標準化がもたらすもの—

◇大島 真夫

読者のページ

◇篠崎 守利 ◇加藤 弘樹

先生に、なりたい！(5)

◇大熊 伸哉

書評 『崩壊するアメリカの公教育』

◇加藤 将

映画に観る教育と社会 (25)

「わたしは、ダニエル・ブレイク」、「ありがとう、トニエルドマン」

◇井上 恭宏

海外の教育情報 (24)

◇山梨 彰 ◇佐々木 賢

『ねざす』に何が書かれてきたか(下)

表紙の写真

周りを工場に囲まれ、校舎の傍には産業道路と首都高速が通る。高度経済成長を支えた町に佇む校舎の中庭には、緑の木々が生い茂り、教員と生徒は力を合わせてその庭に野菜や花々を植える。種を蒔けば、芽は息吹き、いずれ収穫の時を迎える。恵まれた土壌ではないが、丁寧に世話をされた花や実は大きく育っていく。それはもしかしたら、教育と似ているかもしれない。

写真 福永 貴之

巻頭言 学習のプロセスにおける困難の把握 …………… 中田 正敏 2

特集Ⅰ ●公開研究会：教務内規にみられるゼロトレランスの深化

- ◇ 公開研究会を終えて …………… 金澤 信之 4
- ◇ 「教務規定」の管理主義化の問題点 …………… 佐藤 彩香 8
- ◇ 誰のための生徒指導～規則の裏側にある教師の思い～ …… 福永 貴之 14
- ◇ 公開研究会を終えて考えたこと …………… 秋山 英好 17

特集Ⅱ ●「外国につながる生徒」の教育

- ◇ 県立高校における
 - 外国につながる生徒の教育の「むこう」にあるもの …… 武 一美 20
- ◇ 定時制高校の外国につながる生徒たち …………… 笹尾 裕一 24
- ◇ 小中学校で外国につながる
 - 子どもたちを支援して：インタビュー …………… 中原 恭子 30

学校から・学校へ (XVI)

- スクールソーシャルワーカーって何をする人？ …………… 菊地 真子 34

寄稿

- ◇ 免許更新制導入10年 ―その批判と実践― (下) …………… 綿引 光友 36
- ◇ 神奈川のインクルーシブ教育の推進 ……県教委インクルーシブ教育推進課 40

所員レポート

- ◇ 大学の教職課程が変わる ―標準化がもたらすもの― …… 大島 真夫 44

読者のページ

- ◇ いま、「特別の教科 道徳」を考える …………… 篠崎 守利 50
- ◇ かながわハイスクール議会準備委員会の活動とは …………… 加藤 弘樹 53

先生に、なりたい！―教職をめざす若者たち― (5) …………… 大熊 伸哉 56

書評『崩壊するアメリカの公教育』…………… 加藤 将 58

映画に観る教育と社会 (25)

「わたしは、ダニエル・ブレイク」、「ありがとう、トニ・エルドマン」… 井上 恭宏 60

海外の教育情報 (24) …………… 記事紹介 山梨 彰 論評 佐々木 賢 62

『ねざす』に何が書かれてきたか ―教育研究所創立30周年記念に際して― (下) …………… 73

編集後記…………… 83

学習のプロセスにおける困難の把握

中 田 正 敏

新しい小学校・中学校学習指導要領が今年の3月に告示されて、小・中学校の学習指導要領については6月に解説も出ている。高等学校については来春に告示される予定であり、来年の今頃には解説も出ているだろう。

ところで、新学習指導要領についてはこれまで踏み込んでいなかったところに踏み込んでおり、極めて多弁であると評される側面がある。

議論の途中までは主役を演じていた「アクティブ・ラーニング」などは多義的であるということから消滅し、その代役として登場した主体的学び、対話的な学び、深い学びなどをはじめとして、カリキュラムマネジメントなど定義がしっかりしていないことが指摘されるものも含めて様々なコンセプトがやや乱雑とも思える形で導入されている。

これまでにない新たな踏み込みには必ず試行錯誤的な要素が入り、不揃いであり、未熟なものも含まれてくる。それらは例示という形で提示されることが多い。

新たな踏み込みのひとつとして、障害のある児童生徒への教科別に学習の過程での困難の例示がある。

現在の学習指導要領では総則編のところで、障害別の配慮について、例えば「ADHD（注意欠陥多動性障害）、自閉症」という障害については、「話して伝えるだけではなく、メモや絵などを付加する」ことなどを例示で示していた。

学習指導要領解説は総則編と教科編で構成されているが、各教科の解説には、こうした配慮に関する記述はこれまではなかった。一般論で

は触れられていたが、実際の授業の場面は教科となるので、各論部分ではまったく触れられていないことについては一定の批判があった。

今回の新学習指導要領解説の各教科編には、障害種別の指導や工夫だけではなく、各教科で子どもが学んでいく過程で考えられる困難にはどのようなものがあり、それらについて、教職員はどのように指導の工夫をすればよいか、について具体的な例示が出ている。

学びの過程で考えられる【困難さの状態】に対する【指導上の工夫の意図】+【手立て】の例を示すという様式で提示されている。

障害種別の基盤となる診断と生徒が抱える困難については、既に「特別支援教育の推進について（通知）」でも、障害のある幼児児童生徒への支援に当たっては、障害種別の判断も重要であるが、当該幼児児童生徒が示す困難に、より重点を置いた対応を心がけること。

また、医師等による障害の診断がなされている場合でも、教師はその障害の特徴や対応を固定的にとらえることのないよう注意するとともに、その幼児児童生徒のニーズに合わせた指導や支援を検討すること」としている。

実際に、中学校の学習指導要領の国語科編を見てみると、例えば、「比較的長い文章を書くなど、一定量の文字を書くことが困難な場合には、文字を書く負担を軽減するために、手書きだけでなくICT機器を使って文章を書くことができるようにするなどの配慮をする」という記述がある。

実は、こうした例示は、既に、中教審の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」の別紙「特別支援教育の充実を図るための取組の方向性」の資料として、小学校、中学校、高等学校の各教科のそれぞれについて様々な例示が、様々な観点で、様々なレベルで、例えば、どの教科にも当てはまるのではないかと、よい授業という観点で既に行われているのではないと思われるものまで、実に様々な例示が示されている。

中教審答申の例示の中で特に興味深いのは、「社会科、地理歴史科、公民科の例」である。「学習過程における動機付けの場面において学習問題に気付くことが難しい場合には、社会的事象等を読み取りやすくするために、写真などの資料や発問を工夫すること」、「方向付けの場面において、予想を立てることが困難な場合には、見通しがもてるよう事実を短冊に示し学習の順序を考えられるようにすること、そして、情報収集や考察、まとめの場面において、どの観点で考えるのが難しい場合には、ヒントが記入されているワークシートを作成することなどの配慮が考えられる」という記述である。解説では、細かい文言も検討された跡があり、「短冊」はさすがに「カード」に書き換えられている。

この記述の「動機付けの場面」はともかくとして「方向付けの場面」という言葉はなじみが少ないかもしれない。この用語は中学校の社会の解説のみで使われている。「動機付け」と「方向付け」を含む学習のプロセス論はどこから来ているのか。

中央教育審議会答申に至るプロセスの直接の基点は、2015年8月の教育課程企画部会の「論点整理」である。これが議論の枠組みになっているのだが、その「参考資料」の中に「学習プロセスのイメージ（例）」として、「動機付け⇒

方向付け⇒内化⇒外化⇒批評⇒統制」という形でフローチャート風に描かれた図式が示されている。これは、エンゲストローム著『変革を生む研修のデザイン』を元に作成したとされている。

中学校社会科では、これが理論的な枠組みとして採用され、学習のプロセスにおける困難の例示とされていることは容易に推測される。

しかし、なぜ他の教科では用語を使っていないのか。用語として使われていないとしても、それをもっとこなれたものとしているのか。その他の教科の例示はこれとは異なる学習のプロセス論を採用しているのか。

いずれにしても、学習のプロセス論を欠落させた学習の困難論は成立しない。

学習指導要領において「各教科等における障害に応じた指導上の工夫について」という踏み込みにどう対応できるか。

エンゲストロームは、先に触れたプロセスの図については、実際の現場では、フローチャート風にステップどおりに進むということはなく、いつでも両方向に向かうことがあるとして、双方向の矢印でステップを表記しているし、異なる段階が並行して生じることもあるとして、その単純化について警戒的である。

実際の現場での学習プロセスにおいては主体的な学び、対話的な学び、深い学びが内的に複雑に関連して展開するが、そこにおいて丁寧な対話的な関係性の中でリアルな困難が浮かび上がるという構図の中で、創発的な戦略が生み出せる可能性がある。その意味で、主体的な学び、対話的な学び、深い学びの内的関連性を考察することなく、単純に並列的に理解し、それを授業改善のチェックリストのごとく使う視点からは、困難の把握は不可能であろう。

（なかた まさとし 教育研究所代表）



はじめに

「ゼロ・トレランス」は1990年代からアメリカで始まり、2000年代から日本でも次第に使われるようになったという。「寛容ゼロ」つまり例外や斟酌などを認めず学校のルールにしたがって厳格に対処することだ。教務内規もこのルールの一つであり、高校では進級や卒業の規定、生徒の学校生活に関する取り決めなどが書かれている。今回の公開研究会ではこのゼロトレランスという観点から、最近の教務規定と生徒指導の実態を検証・考察してみた。

公開研究会を終えて

金澤 信之

今年度の教育研究所公開研究会は、「教務内規にみられるゼロトレランスの深化」というテーマで実施された。コーディネーターとして研究会に参加し、感じたことなどをいくつか述べたい。

■生徒指導と生活指導

議論を進めていく中で、教務内規と生徒指導を分けるという考え方が示された。これは、教務内規を巡って長く続いて来た論点でもある。そもそも「ゼロトレランス」とは、2005年9月に文科省が「新・児童生徒の問題

行動対策重点プログラム」に盛り込んだ。これは、「学校規律の違反行為に対するペナルティの適用を基準化し、これを厳格に適用することで学校規律の維持を図ろうとする考え方」（『生徒指導マガジン』16号、文部科学省児童生徒課長坪田眞明、2006年）と説明され、いわゆる犯罪理論の「破れ窓理論」に依拠した生徒管理の手法である。この生徒指導という用語は、法令上は「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」第21条5に「教育委員会の所管に属する学校の組織編制、教育課程、学習指導、生徒指導及び職業指導に関

すること」とあり、「生徒指導」についての指導と助言にあたる者として生徒指導主事が1975年に立法化された歴史を持つ。このように生徒指導が官製用語として今日存在するのに対して、「生活指導」という概念がある。戦後の僅かな時期に官製用語として用いられたこともあったが、そのねらいは「さまざまな問題・矛盾をはらんだ社会の現実の中に生きる子どもたち自身を、すすんで現実の矛盾を克服できる新しい人間関係の創造者として育てること」（『神奈川県高等学校教職員組合 高校教育問題総合検討委員会報告Ⅴ』）であり、生徒管理とは相容れないものである。つまり、生徒指導と教務規定を分けた後に生徒指導を生活指導の視点から問い直すということも必要となるのではなかろうか。

■教務内規・生徒指導の規定を厳格化

さて、教務内規を使って学校規律の維持を図ることについては報告者からも意見が出された。A高校からは、教務内規と生徒指導の規定を厳格化することによって退学者が減り、授業が普通に成立するようになったとの報告があった。しかし、同時に学校説明会などで、このような指導になじめないと、「入学しても苦勞する」との説明をしており、入学してくる生徒層自体が変化した可能性もあること、また依然として中退がある以上、生徒を切り捨てているとも言える一面があるかもしれないとの意見が付け加えられた。

その高校になじめないと考え、その高校に入学しなかったとしても、神奈川では約99%の中学卒業者が高校に進学しているのだから、彼らはどこかの高校にまずは入学するのである。そういった現実から、厳格化は高等学校全体の根本的な改善にはつながらないだ

ろう。

公立高校全体としての改善が進まない中、私立の広域通信制高校が中退者の転入や編入に存在感を示している。中教審の高等学校教育部会に提出された資料にも「(広域通信制高校について) 高等学校を中途退学した者や進路変更に伴う転・編入学者、学習障害や発達障害を抱えるものなど、多様な入学動機・学習歴を持つ者の再チャレンジの場として、その意義が評価されている」とある。現在、公立高校からの編入や転入も含めて高校生の20人に1人がそういった通信制高校を中心に在籍している。（『通信制高校のすべて』手島純編著、2017年）このままセーフティネットとして私立通信制高校が期待されるようになれば、公立高校の役割が問い直される時期が来るのかもしれない。もちろん、これは個々の学校や教師の責任を問うものではなく、広域通信制高校のあり方も含めて教育全体を視野に入れたものとならなければならないが。

■神奈川県全体の退学者

確かにA高校のように様々な課題を持ち、日々苦勞を重ねている高校にとっては、簡単に教務内規と生徒指導と切り分けることを方針とはできない現実がある。実際問題として高校における退学者数は学校によって大きく偏っている。神奈川県教育委員会が公表している2016年度の退学者数を見ると、退学者が3人以下の全日制高校が59校であるのに対して、20人以上の高校は19校となっている。また、全日制高校全体の中退者数は2015年度は1,082名、2016年度が1,339名と257名増加している。これは、ここ5年間で最も多い。高校を中退するということは、現代社会において

は「単に学習できないというのみならず、社会の関係から包摂されることなく排除され、仕事から排除され、社会の中に居場所すら与えられないという状況をもたらしかねない。」(『<高卒当然社会>の戦後史』相澤真一他』)と考えられている。一高校の課題としてはともかく、中退問題全体は指導の厳格化だけでは乗り越えられないだろう。

また、B高校からは新しい校長が赴任した時にその校長の方針で生徒指導や教務規定が厳格に運用されるようになったが、その後校長が代わるとかつてのような柔軟な指導に戻ったとの報告があった。この高校の退学者数は少ない。

■教務内規を巡る議論

そもそも教務内規(時には教務規定とも呼ばれる)についてはこれまでにどのような議論があったのだろうか。例えば、神奈川県高等学校教職員組合の諮問委員会であった高校教育問題総合検討委員会(以後は「高総検」と表記)が30年前にその改善にあたって次のように指摘した。

私達はもう一度戦後教育の原点に立ち戻り、生徒の人間的な発達を保障できる学校づくりを目指していかなければならない。そのためには、民主性・合理性・公開性という「教務規定三原則」で、現場に存在する古い評価観(人間観)を批判していく取り組みが、まず第一に始められなければならないだろう。

後期中等教育問題小委員会(以後は「後中教」と表記)からは、「教務規定アンケート」を実施しての集計結果を含めた「教務規定に関する考察」という報告があった。そのま

めの中には次のような提言があった。

私たちのなすべきことは、生徒の抱えた個別の状況を理解し、それに応じた支援を行うことである。

30年の時間を越えて、この2つの言葉は響き合うように思える。「生徒の人間的な発達を保障」し、「生徒の抱えた個別の状況を理解し」、生徒個々の「支援」を行うために教育評価はあり、教務内規は運用されるべきなのであろう。加えて、30年前に比較して若者の困難は深まっているとの現状認識も忘れるべきではない。子どもの貧困は2015年度にやや下がったとはいえ、いまだに高い数値を示している。労働者全体の非正規雇用は4割となり増加を続けている。

だが、多忙化した学校にあっては、一人ひとりの若者の困難を前提にこのように教務内規を運用していく余裕があまりないのも現実かもしれない。まさに「ブラック化する教育」なのである。(『ブラック化する教育』大内裕和編)それは、都立高校6割で実施されている「地毛証明書」の記事中に「私立高との競争が激しく、生活指導をきちんとしていることを保護者や生徒にアピールするねらい」(「朝日新聞」2017年4月30日)へとつながっていく。生徒指導の厳格化は、学校間競争を勝ち抜く手段であり、つまり教育の市場化という新自由主義的な流れとも無縁では無いということだ。そこに教職員に対する管理強化が重なっていく。

■二つのアンケート

実は高総検も30年前に後中教と同様にアンケートを実施している。前者は70校、後者は103校からの回答を得ている。例えば、遅刻

と欠席の扱いで、遅刻を欠席に換算している割合が、高総検アンケートが11.4%、後中教アンケートが84%となっている。前述したように授業を成立させるために苦勞している学校があり、生徒指導と教務内規の関係を簡単に整理できない実態もあるだろう。しかし、この30年で多くの学校が遅刻を欠席に換算するようになったことは確かなことのようにだ。さらに研究会の中では、既に換算を越えて、授業への極めて短い時間の遅刻（授業内の短時間の離席も含める）であっても欠課となる例が報告された。欠課が最終的に授業時数の三分の一になれば、無条件で修得は認めないとのことであった。

こうした学校教育措置（「児童・生徒・学生の学習活動に対する一定の教育評価と関わってその法的地位の変動もたらず学校当局の措置をいう。主に生徒等の進級・卒業に関わる教育的処遇を定める措置」）が懲戒処分同様に生徒に重大な不利益を生じさせるとしたら、教育法上の問題を生じる可能性がある。学校教育措置とは、生徒への不利益をもたらす性質のものではなく、もっぱら生徒の学習到達度の客観的な評価と関わるものであると考えられているからである。（『教育法規事典』兼子仁他編著）

■慎重な取り扱いを（大阪府教育委員会）

こういったことは神奈川県に限ったことではない。大阪府でも同じような状況があるようで、大阪府教育委員会が以下のような考え方を示している。この一文に先立って、同委員会は、退学したり原級留置になる生徒実態について、「目的意識を持つことができなかつたり、進路に展望を見いだすことができない生徒は、成績や欠課時数について注意を与え

ても、そのことによって危機感を抱いたり、これを契機に発憤し、頑張るケースは少ない。」と述べている。

遅刻や早退の回数を一定の方式によって換算して、欠課時数に参入する方式を採用する学校が見られるが、生徒の遅刻・早退の実態が極端な場合はともかく、一般には、特に慎重に取り扱う必要がある。

（「大阪府高等学校生徒指導資料[新訂]」
大阪府教育委員会1990年）

大阪府教育委員会が言うように、教務内規があつたとしてもまずは慎重な対応を行うことが必要だろう。さらに言えば、目的意識や進路に展望を持たない生徒の困難、その原因・背景に目を向けて、教職員は生徒とともに支援を考えるべきなのではないか。今まさに前述した生活指導の視点が必要になってきているのだと思う。いわば「困った生徒」は、何らかの原因・背景で「困っている生徒」なのである。このことについては、当研究所代表中田の考察が重要なヒントになる。「支援を編み出すプロセスは標準化しにくい側面があり、相互調整的に話しをすり合わせて合意形成をはかる必要があることが多い。様々な新しい取り組みが始まる局面においては、学校組織におけるインフォーマルなコミュニケーションが基点となること、そして、そのような動きが可能となる対話の空間が学校組織の中で豊富に存在することが、その後の実質的な展開に大きく影響することを認識すべきである。」（「支援ができる学校組織づくりの基点」中田正敏、『中等教育資料』No. 794）

しかし、研究会の中でも指摘されたが、こ

の間の学校組織や職の改編によって、職員会議をはじめとして活発な議論の場が少なくなっている。こうした現状では、生徒の困難を共有し、教職員が「インフォーマルなコミュニケーション」を日々積み重ねて行くことが難しくなっているのかもしれない。

研究所は、今後の高校教育改革のために考えなければならないことの一つとして、以下のような提起をしたことがある。どのように状況を是正するのか。各現場において、考え続け、行動につなげていってほしいと願っている。

いる。

リーダーシップとは何かが問われている。管理運営規則の改「正」によって学校運営の組織改善と校長の裁量権は拡大したが、その「権威」を利用した狭量な裁断が多く見受けられるのは是正されなければならない。

(「教育研究所は『高校改革』をどのように検証したか」『ねぎす』57号、2016年)

(かなざわ のぶゆき

県立田奈高校教員・教育研究所)

「教務規定」の管理主義化の問題点

佐藤 彩香

1. はじめに

今回の公開研究会では高等学校教職員組合の後期中等教育問題小委員会が2015年度県教研で発表した教務規定に関する考察について報告をした。

尚、後期中等教育問題小委員会では教科論、教務規定のあり方、指導要録の書式、高校入試改革の批判的検討、制服自由化への取り組み、小学区制の追求、学校協議会の検討、生活指導のあり方などをテーマとして研究に取り組んできた。

2015年度の教研では、生活指導厳罰化と軌を一にした「教務規定」の管理主義化の問題点について分析するとともに、各校の教務規定について3つの改善案を提起している。

2. 教務規定についての3つの提案

本小委員会は、教務規定の改善案にいま喫

緊の課題と考えられるものについて洗い出し、法的妥当性の側面や生徒の立場にたった検討を行ってきた。その結果、次の3つの柱に提起するに至った。

提案Ⅰ 遅刻の欠課への換算はすべきでない。

提案Ⅱ 履修要件は「標準時数の1/2」に。

提案Ⅲ 10段階でもなく、観点別でもなく！

今回の公開研究会ではこれらの中から、教務規定に関わることとしてⅠとⅡを取り上げた。研究に当たって各校によって異なる実態を把握するべく、本部執行委員会の協力のもと中央委員会・分代を通じて、全分会を対象に教務規定についてのアンケート調査を実施し、89の分会から回答を得ることができた。以下、教務規定改善の3つの柱について、アンケート調査の結果とともに論じる。

「教務規定」についてのアンケート 教研・後期中等教育問題小委員会

回答欄の○を鉛筆やボールペンなどで塗りつぶしてください。[可:○●/不可:●○●○]

教研・後期中等教育問題小委員会では、教務規定が「問題のある」生徒の排除の道具に用いられることを問題視する観点から、教務規定の法的根拠や、内容の妥当性、変更の動向について研究しています。つきましては、県立高校の教務規定の実態調査に、神高教各分会の協力をお願いいたします。調査結果は、県教研および後中教ニュースにて報告させていただきます。(了承なく個別の学校名を公表することはありません。)

分会名	①②のどちらかの方法でご回答・ご提出をお願いします。
(全・定・通)	①この場で回答いただき机上に残置、②持ち帰りのうえ回答、10.10(土)の分代にて提出ないしそれまでに本部宛てにファックス(本部 FAX 番号:045-231-2536)

A 授業の遅刻の扱いについてお聞きします

- (1) 一定時間以上の遅刻を「欠課」扱いにしていますか。(複数回の遅刻を累積して1時間の欠課とする場合は含まない)
- ①している ②していない
- (2) (1)で「している」と答えた分会にお聞きします。何分以上の遅刻を「欠課」扱いにしていますか。
- ①1分以内 ②5分 ③10分 ④授業時間の半分 ⑤その他(
- (3) 遅刻を累積して1時間の欠課にしていますか。
- ①回数が一定数に達したら ②分数的に累積したら ③していない ④その他(
- (4) (3)で「回数が一定数に達したら欠課」と答えた分会にお聞きします。何分以上の遅刻を累積対象の遅刻として扱っていますか。
- ①1分以内 ②5分 ③10分 ④授業時間の半分 ⑤その他(
- (5) (3)で「回数が一定数に達したら欠課」と答えた分会にお聞きします。遅刻が何回に達したら欠課1時間分にしていますか。
- ①2回 ②3回 ③4回 ④5回 ⑤その他(

B 特別な場合の欠席扱いについてお聞きします。

- (1) 生徒が授業時間いっぱい教室にいたとしても授業を欠席扱いにすることがありますか。
- ①ある ②ない
- (2) (1)で「ある」と答えた分会にお聞きします。どのような場合を欠席扱いにしていますか。

C 科目の「履修」の要件についてお聞きします。

- (1) 履修要件の分母となる授業時数に何をusingしていますか。
- ①標準時数(年間5週相当) ②実時数 ③その他(
- (2) 欠課が授業時数の何分の一以内であれば「履修」を認めていますか。
- ①2分の1 ②3分の1 ③4分の1 ④5分の1 ⑤その他(
- (3) 欠課が基準を超過した時の救済措置はありますか。ある場合は自由記述欄にその中身について具体的に記入してください。
- ①ある ②ない

【自由記述欄(枠内に記述してください。)]

選択肢に収まらない回答や、教務規定に関連した話題・出来事等ありましたら裏面にご記入ください。

3. 「提案Ⅰ 遅刻の欠課への換算はすべきでない」—設問Aの結果をもとに—

まず、設問A(1)では「一定時間以上の遅刻」の扱いを各学校ではどのようにしているかについて調査した。この結果、「一定時間以上の遅刻」を「欠課」扱いに「している」と答えた学校は89校中75校、「していない」は89校中13校であった。85%もの学校が一定時間以上の遅刻を「欠課」扱いに「している」のに対し、15%の学校が「していない」ということがわかった。

次に、設問A(2)では一定時間以上の遅刻を「『欠課』扱いにしている」学校を対象に、「何分以上の遅刻を欠課扱いにしているか」を調査した。その結果、「授業時間の半分」が36%、「5分」が20%、「10分」が16%であり、「授業時間の半分」の遅刻を「欠課」扱いにしている学校が多いことがわかる。

続いて、設問A(3)では「遅刻を累積して1時間の『欠課』扱いにしているか」を調査した。その結果、「していない」と回答した学校が78%、「遅刻の回数が一定数に達したら」欠課としている学校が11%、「遅刻した分数が1授業時間分に達したら」欠課としている学校が9%となった。

ここで設問A(4)では(3)で「遅刻の回数が一定数に達したら欠課」と回答している学校が「何分以上の遅刻を累積対象の遅刻として扱っているか」について調査した。その結果、「5分以内」が5校、「1分以内」が2校、「10分以内」が1校、その他3校という結果となった。また、設問A(5)でこれらの学校は「遅刻が何回に達したら欠課1時間分としているか」を調査したところ、全ての学校で「3回」の累積で欠課としているとの回答であった。

以上のアンケート結果から①「授業に遅れたら欠課」という規定の不合理性、②「遅刻を累積して1時間の『欠課』扱いにする」という規定の不合理性を認識できる。これらを具体的な例を挙げて示していきたい。

①「授業に遅れたら欠課」という規定の不合理性について

「授業遅刻や早退などで授業中に教室にいない時間が5分を超えた場合は欠課とする」という規定があるとする。その規定に基づくと、50分授業で、6分後に入室した場合、1時間の欠課となる。これは入室後、授業時間の残り44分間を教室にいたとしても欠課は1時間ということである。つまり、在室していた44分は無効とされてしまうのである。授業に一定時間遅れたことによって、在室していた時間までも無効とし、欠課として扱うのはあまりにも不合理な規定なのではないか。

②「遅刻を累積して1時間の『欠課』扱いにする」という規定の不合理性について

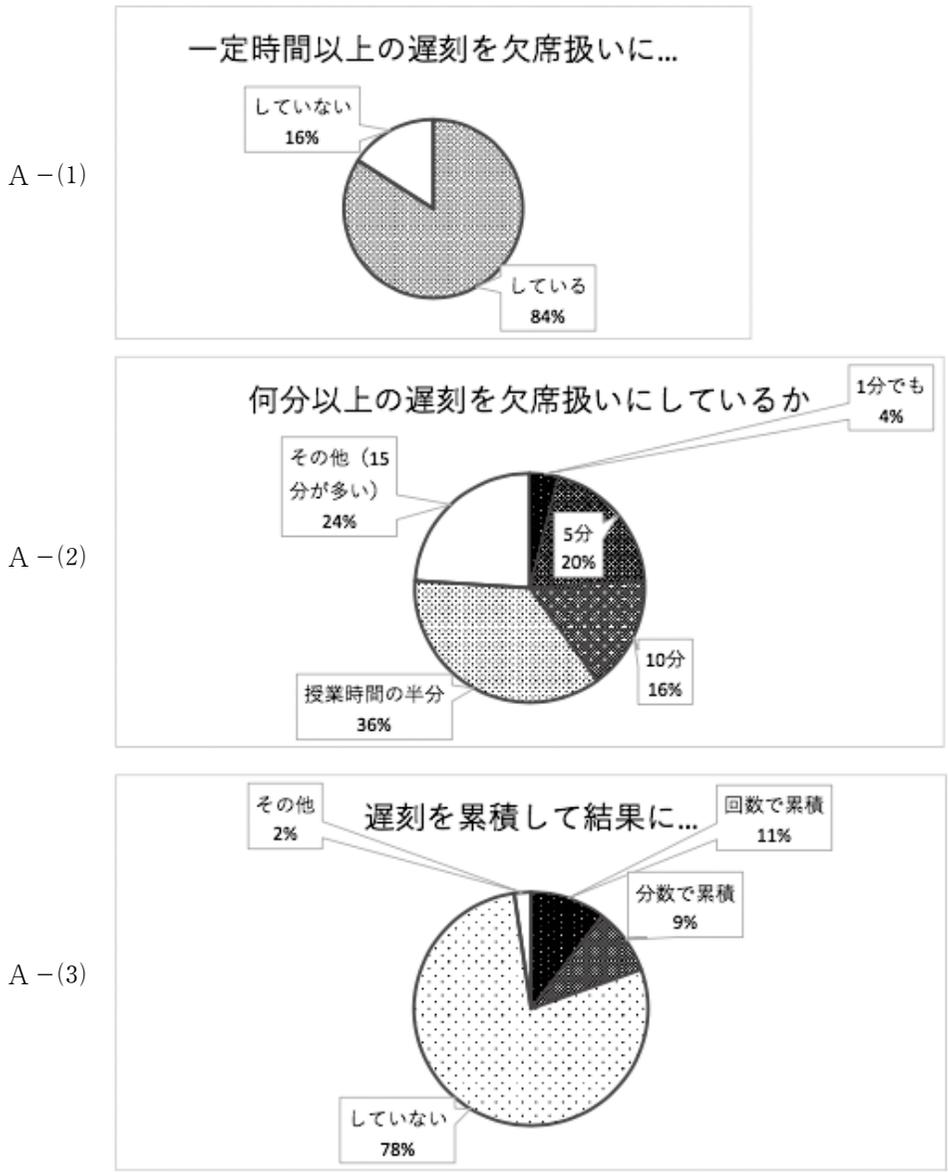
「授業に1分でも遅れたら遅刻であり、その遅刻が3回に達したら欠課1回とする」という規定があるとする。この規定に基づくと、2分の遅刻を3回した場合、その授業の欠課は1回に換算される。つまり2分×3回＝6分の不在も50分の欠課扱いとなるのである。6分の不在が50分の欠課と同一とされるのは非常に不合理ではないだろうか。

上記二つの不合理性から本委員会では「遅刻」の「欠課」への換算について、「遅刻」と「欠課」は同一平面上で換算されるべきではないという結論に至った。

前述した事例ではどちらも遅刻と欠課を同一のものとして換算している。

本来、遅刻とは授業1時間における学習義務の不完全履行を示し、欠課は授業時間中の不存在的を意味する。これらは決して同一とすることはできない。

よって、学習義務の不完全履行である遅刻を授業時間中の不存在的である欠課として扱うのは荒唐無稽なものであり、「遅刻」と「欠課」は同一平面上で換算されるべきではない。



4. 履修要件は「標準時数の1/2」に一設問Cの結果をもとに

まず始めに、「履修」と「修得」の違いについて整理したい。「履修」とは授業を一定時

間以上受けたどうかを示し、当該科目の出席時数に不足があるかないかで判断される。「修得」とは授業を受けた上での成果を示し、教育目標に照らし合わせて一定以上の成績を得

られたかどうかで判断される。しかし、これらは全く別物ではなく、「履修」が認定されていることが「修得」の条件となる。つまり、どれだけ良い成果をおさめていたとしても、履修が認定されていなければ、修得は認められない。

設問C(1)で「履修要件の分母となる授業時数に何をを用いているか」を調査したところ、結果は次のようになった(【図1】)。「履修要件の分母となる授業時数」に「標準時数(年間35週相当)」を用いている学校が86%、「実時数」を用いている学校が10%であった。学校行事や入学者選抜などとの兼ね合いから授業を実施できる日数が限られていると考えられる。これを考慮にいれると、「実時数」を履修要件に用いることは生徒にとって大きな負担となっているのが現状だろう。

続いて、設問C(2)で「これらの学校がそれぞれ授業の欠課が授業時数のどの程度の範囲内であることを履修要件に組み込んでいるのか」を調査した。その結果が以下である(【図2】)。「欠課が授業時数の1/2以内」であることを履修要件とする学校もある中で、多くの学校が「欠課が授業時数の1/3以内」であることを履修要件としており、さらには「欠課が授業時数の1/4以内」であることを履修要件とする学校も存在している。また、驚くことに、前述の設問C(1)で「履修要件の分母となる授業時数」に「実時数」を用いていると答えた学校9校のうち8校が「欠課が授業時数の1/3以内」であることを履修要件としている。

しかし、この「履修要件」を考えるにあたって重要なのは、そもそも履修を認める要件として「欠課が○分の1以下であること」は学習指導要領も含めいかなる法令にも定め

られていないということである。兵庫県教委の照会に対する文部省の1953年の回答(昭28.3.12委初28)に、「総授業時数の半分以上も欠席した生徒については、特別の事情のない限り、卒業を認めないのが普通」とする文言がある程度で、あくまで単位の認定は学校に、進級・卒業の認定は校長(=学校)に委ねられている。

多くの学校が用いている「欠課が授業時数の1/3以内」という規準には具体的な法的根拠は存在していないのである。それにも関わらず、多くの学校では半分を大きく上回る日数の出席が求められているのである。

最後に、設問C(3)で「欠課が基準を超過してしまった生徒に対する『救済措置』の有無」について調査を行った。「救済措置がある」と答えた学校が54%、「救済措置はない」と答えた学校が46%であった【図3】。そのうち、「履修要件の分母となる授業時数」に「実時数」を用いていて、さらに「救済措置がない」学校は86校中3校あり、その全てが「欠課が授業時数の1/3以内」であることを履修要件としていた。

以上のことから、生徒の将来に大きな影響を与えてしまう履修要件について学校によって差異が大きく生じてしまっていることがわかる。さまざまな生徒がいる中で、学校は生徒の将来を見据えた柔軟な履修要件を定め、生徒の事情に応じて対応できるよう教務規定を整備する必要がある。法的根拠なき数字によって、生徒の教育を受ける権利をむやみに奪うことがあってはならない。

図1

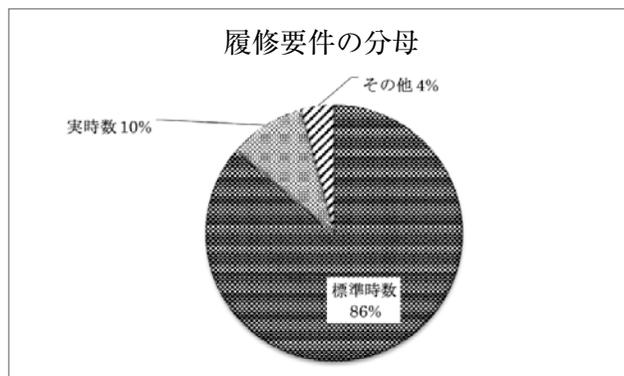


図2

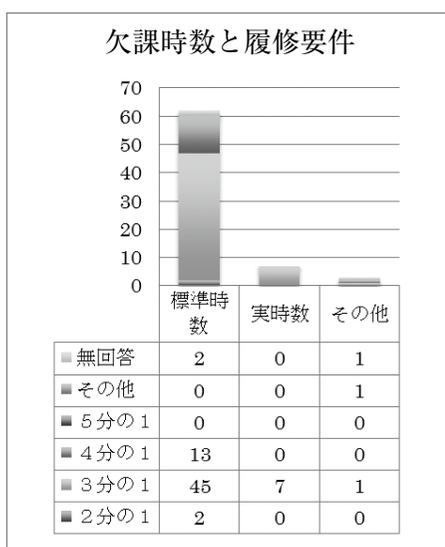
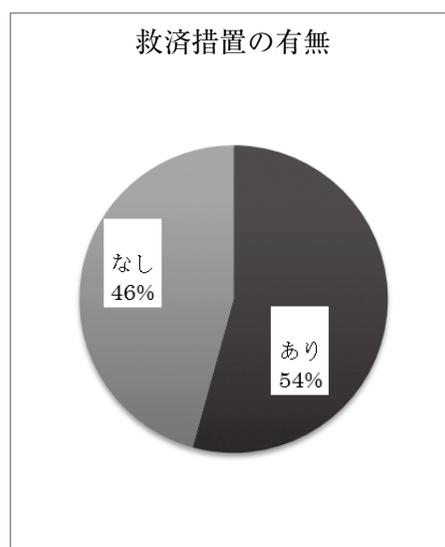


図3



5. 終わりに

「このままだと卒業できなくなる、進級出来なくなる（だから授業に出なさい）」というようなレトリックは生徒の学習・出席を促す「効果的」な手段として用いられる。しかし、生徒が登校・出席しない理由を考慮に入れず、教務規定というルールに拘束され、一辺倒に扱ってしまうのは非常に乱暴な手段である。教務規定はそもそも生徒を縛るためのものではない。学校教育を円滑にするための補助であるはずの教務規定が生徒に不利益を与えては決してならない。

生徒の学習意欲をいかに引き出し、生徒がなぜ登校・出席をしない、あるいは出来ないのかを考えるのが本来のあり方なのではないだろうか。教務規定をたてに生徒を服従させることは、「簡単」であるがゆえにごく自然に行われてしまいがちだが、私たちのなすべきは、生徒の抱えた個別の状況を理解し、それに応じた支援を行うことなのではないだろうか。

(さとう あやか

瀬谷西高校教員・教育研究所)

誰のための生徒指導～規則の裏側にある教師の思い～

福 永 貴 之

なぜ生徒指導は必要なのか？

今回の公開研究会で、私は現在勤務している高校での生徒指導の規則について報告し、その指導の中で生徒たちがどのように考え、教員たちがどのように規則を運用しているか話をした。その頃世間では東京都での頭髪指導が話題になり、教務内規や生徒指導の問題にも焦点があてられた。地毛申請書などの頭髪指導は人権問題とも捉えられ、学校側が行う指導が“誤っている”と指摘する意見もインターネット上では飛び交っていた。髪の色が人格、生活態度に影響し、髪の色を学校が規定することで学校の風紀が保たれるという考えは、確かに根拠のない荒唐無稽な発想かもしれない。しかし、頭髪指導を含め、学校では多くの規則が存在し、私たち教師はその規則に従って生徒と向き合わなければならない。規則は誰のために、何のために存在しているのだろうか。

本校における生徒指導

私が勤務している学校でも生徒指導の様々な規則がある。身だしなみに関すること、時間に関すること、それ以外の特別指導。身だしなみについては、頭髪指導を行い、自然な髪色の証明として本校でも地毛申請書の提出を行っている。服装は制服の着用を義務付け、夏服、冬服それぞれの規定を設け、もし規定に違反している場合は、一度帰宅して服装を整えて再登校する必要がある。例えば冬

服の場合、ネクタイかリボンの着用が義務付けられており、もし着用していない場合は自宅に取りに帰らなければならない。時間については、月ごとの遅刻の回数を確認し、基準となる回数を超えて遅刻をした生徒については、遅刻指導日誌を記入し、翌月、定められた日数は授業の始まる20分前に登校し、職員室に遅刻指導日誌を提出してから教室に行くことになっている。また、登校時の遅刻に関する規則以外にも、授業開始より5分遅れて授業に出席した場合の、当該授業は欠課扱いになるという規則がある。

なぜ本校では厳しい生徒指導が存在するのか

ここで挙げた規則以外にも多くの規則がある。研究会の中でも、本校の生徒指導について疑問を抱く意見も出た。もしかしたら行き過ぎた内容があるかもしれない。しかし、こうした規則が生まれる前、本校の生活環境、授業はとても大変な状況で、授業に出席しない生徒、授業中に立ち歩く生徒も多く、授業を行うことが困難だったと聞いている。遅刻、欠席も多く、結果的に単位の修得ができず、卒業見込みが立たずに退学する生徒も多かった。退学しない生徒についても、落ち着いて授業を受けられる状況だったとは考えづらい。規則が無かった頃、本校は自由で楽しい学校だったのだろうか。

誰が生徒指導の規則を作るのか

生徒の立場に立てば、厳しい規則は生徒たちを委縮させ、生徒たちの自由や尊厳を奪うという考えもあるかもしれない。しかし、規則が制定されたことで、多くの生徒が安心して落ち着いて授業を受ける環境が整ったのも事実だ。先述したように、規則が生まれる前、本校の環境は決して良い状態だったとは言えないだろう。しかし、生徒指導により授業環境は改善された。生徒指導の内容だけを見ても、生徒を苦しめる厳しい規則だと見られることもあるかもしれない。それでも、そういった規則を検討し、考案したのは、現場の教員たちだ。それは生徒を苦しめるためではなく、むしろ生徒に授業に集中してもらえるように考案された内容であり、教師として少しでも質の良い教育を生徒たちに届けたい、そのためにどうすればよいかを苦心して、生み出されたものだと感じる。規則を作ることで、授業環境を整え、学習意欲を向上させ、退学してしまう生徒を減少させ、無事に本校を卒業して欲しいという愛情を感じる規則だ。外部からの批判や苦情に対して、学校を建て直すために規則が生まれるわけではない。教師が目の前にいる生徒と向き合って規則が生まれるのだと考える。

生徒指導と生徒たち

生徒指導の規則について、生徒たちから反感を買うこともある。授業に5分遅れれば欠課になるが、5分ではなく4分だった、欠課になるのはおかしい、教員の時計が間違っている、などという衝突もある。規則が多ければ多いほど、生徒たちとぶつかるきっかけも増える。こんな規則がある学校は最低だ、こんな規則を大切にしている学校はおかしい、というような声が聞こえてくることもある。

しかし、反面、大多数の生徒はそれとは別の感覚を持っているように思う。確かに細かいと思える規則もあるかもしれないが、紐解いていけば生活における当然のルールばかりである。時間を守りましょう。周りの人のことを考えましょう。相手から見てどのような印象になるか考えましょう。教師が生徒たちに伝えたいのは、あくまで大人として自立したときに困らないように、どうすればいいかということだ。実際には規則を規則だと考えていない生徒も多く、規則ではなく当たり前のことを当たり前に行うだけで、それを大変だと思わない、という生徒がほとんどである。

すでにある規則とその規則と出会う教員との関係

ここまで論述したように、私は生徒指導の規則について、現場の教師にとっても、生徒たちにとっても、決してお互いを縛り付け自由を奪うものではないと考えている。基本的には、生徒を縛るためではなく、様々な個性を持つ生徒たちがそれぞれ別々の価値観を持って成り立っている“学校生活”をいかに円滑にし、各人が学校を楽しめるために規則ができていると捉えている。教師と生徒、生徒と生徒がお互いのための学校生活をより幸福にするものだ。しかし、研究会での討論を経て、生徒指導における規則の危険性にも気づかされた。現場にいる教師も、生徒も、時が経てば入れ替わってしまうが、規則はその学校に残り続けるということだ。公立高校において、教師には異動があり、生徒たちは3年間で卒業していく。規則が生まれる時に存在した教員、生徒がいなくなった時、規則だけが独り歩きし、教師と生徒を苦しめる可能性はある。元々は生徒が時間通りに学校に来

て、授業に集中し、3年間の学校生活を無事に終えて欲しいという願いがあったとしても、規則の文言だけを見ればそれはわからない。規則を遵守することを考えれば、遅刻が多い生徒はただ時間を守らない生徒としてペナルティーを受けるだけだし、何か理由があって授業に5分遅れた場合でも、その授業を受けていない扱いになってしまう。そうなる、あらゆる生徒指導の規則は、規則に反した時に生徒を苦しめるペナルティーとして存在し、場合によっては、生徒に言うことを聞かせるためだけに教員がそのペナルティーを利用する可能性もある。また、教員たちがその規則を守ることによって秩序が保たれると考え、生徒の思いに気づけず、規則の遵守だけを重視してしまって、生徒の気持ちを考えずに生徒と向き合わなくなってしまうこともあるかもしれない。それは本来の生徒指導の目的からは遠ざかるのではないか。学校において、規則が先にあり、それを守ることが優先されるのではなく、まず生徒と、それを支える教員が存在し、その上でより良い学校生活を実現するために規則があるべきだ。人が先か、規則が先か。その優先度を誤ってはいけない。

理想とする生徒指導と教師との関係

私は現在勤務する高校での生徒指導を肯定的に捉えている。それは、幸福なことに私が赴任した時に、生徒指導の考え方について教えてくださった方々がいたからだ。その中でも印象に残っているアドバイスがある。“うちの学校には様々な生徒指導がある。が、本来教員は、生徒が生徒指導にかからないように生徒を導いていかなければならない。規則があって、だからペナルティーを受ける、と

いうことではなく、いかにペナルティーを受けないようにするか、生徒たちと対話を重ね、向き合っていくべきだ。”と。そのアドバイスをくださった方は、生徒にとっても厳しい方だった。規則を守らない生徒、話を聞こうとしない生徒を、時には厳しく叱りつけることもあった。しかし、同時にどの生徒にとっても平等に愛情深い方だった。常に生徒の立場に立ち、生徒の思いに目を向け、生徒指導の対象になる生徒たちに対して、どのような行動を取るべきか、どのようにしていけばいいのか、丁寧に話をしていた。生徒たちとの時間を大切にし、生徒たちとの関係を簡単に投げ出すことはなかった。そして、生徒たちがなるべく同じ指導を受けないように尽力されていた。

理想を言うならば、当然学校における規則は少ない方がいい。できるなら規則など何もなく、教師も生徒もお互いの存在を尊重し、教師が必要以上に生徒を縛らない環境が良い。授業の始まりには何も言わずとも生徒は席に着き授業の準備をし、授業中に携帯電話を使うことも、飲食をすることもなく、集中して教師の話を聞く。もし携帯電話を使う生徒がいても、その理由や緊急度によって教師はそれを咎めることなく、喉が渇くなら授業中に飲み物を口にしても気にしない。大前提として、より良い学習環境を作りたい、より良い授業を実践したいという願いが教師、生徒とともに共通していれば、口うるさく指導をすることもないのかもしれない。しかし、様々な個性を持った人間が集まれば、それは難しい。規則はどうしても必要になる。それであれば、その規則をどう捉え、どう運用するかが大切だ。私たちは規則とともに暮らしながら、規則に縛られるべきではない。規則

の中でどうすれば教師と生徒のより良い関係が生まれ、幸福に過ごすことができるかを考えるべきだ。それは規則を無くすということではない。規則との豊かな共存こそ、我々教師が生徒のためにできるもっとも大切なこと

ではないだろうか。

(ふくなが たかゆき

大師高校教員・教育研究所)

公開研究会を終えて考えたこと

秋山英好

●はじめに

依頼されて軽く報告者を引き受けましたが、横浜翠嵐高校全日制(以下、翠嵐と表記)の話が、今回のテーマに噛み合うのか心配になりました。しかし、翠嵐は、新聞などで、その「取組」が話題になっているので、様子を知ってもらうのも良いかと考えることにしました。今回、報告を書くにあたっては、公開研究会での翠嵐の話と前任校の横浜修悠館高校(以下、修悠館と表記)で行っていた生徒指導とを重ねて、ゼロトレランスのことを考えてみたいと思います。

●翠嵐の多忙

まず、翠嵐の様子を述べます。土曜講習が年に15回、夏期講習が年18回、冬期講習は5回行われています。また、模擬試験が学期に2回程度行われ、その結果に基づく生徒との面談が日々行われています。90パーセントを超える生徒が部活動に加入し、学校行事は、6月に文化祭、9月に体育祭、球技大会が年2回行われています。教員にとっては、忙しい学校です。月あたりの残業時間が80時間を超える教員もいるようです。

●翠嵐はゼロトレランスか？

さて、「翠嵐はゼロトレランスか？」といえば、違うと思います。しっかりとした服装、髪の色、遅刻をしないことなどを生徒に求めますが、大半の生徒は学校の求めに従っています。ワイシャツの左袖に校章をアイロンプリントするのですが、ほとんどの生徒がプリントしています。校則には、服装や行動について、「翠嵐生らしい」という記述しかありません。生徒のマナーに期待をしているのです。逸脱がみられる生徒への指導は、逸脱の度合いによって、まず担任が行い、次に学年の生徒支援グループ、次に管理職という段階でシステムチックに進みます。ほとんどの場合、生徒は行動を改善しますから、指導が「不寛容」になることはありません。

●生徒指導の変革

2008年度以前の翠嵐は進学校に多く見られる「自由な校風」でした。2008年度から2012年度まで校長を務めた鈴木浩之氏は、創立100周年記念誌に「着任式・始業式では多くの生徒が人の話を聞かず勝手に騒ぎ、登校風景を見れば、多いときは100人超の生徒が

堂々と遅刻してくる。服装も自由気まま」と記しています。この鈴木校長の時代がターニングポイントになったと考えられます。というのも、当時の組合の資料から、生徒、教職員と校長とが激しくぶつかり合った様子がうかがえるからです。民主的手続きを考えれば、翠嵐のような伝統校の場合、生徒、教職員の反対の声が強ければ、現状を変えることは簡単なことではないのですが(何故、変革が実現したかについては、後述します)、遅刻指導、服装指導の強化、下校時間の徹底、部活動の休みの確保などが実施されていきました。

●部活と行事

生徒指導については前述した通りですが、現在の翠嵐の様子をもう少し見てみます。

部活動については、平日1日休み、土日のいずれかは休みになっています。体育祭、文化祭などの行事については、生徒会主催を実行委員会方式に変え、教職員と共同でとりくむ学校行事として位置づけ直しています。たとえば、体育祭は6月から準備に入り、夏休み前は決められた下校時間まで、水曜日と土、日曜日の活動は休みとし、夏休みも、水曜日と土、日曜日の活動は休み、平日も9時から17時完全下校となっています。東大志望の生徒からは「パネルの作成にかかわっているので時間を取られてしまったが、水曜日と土、日曜日に集中して受験勉強している」との声を聞くことができました。際限なく準備をするのではなく、部活、勉強、行事のバランスが取れている印象を受けます。

●修悠館のこと

修悠館は2008年度に通信制独立校として開

校しました。全県から、1,000人を超える生徒が入学し、この状況は2012年まで続きます。私は2009年に赴任して厳しい状況を目の当たりにしました。ラウンジ(生徒が食事をしたり、談笑したり、学習したりするスペース)に在校生ではない若者が入り込みトラブルを起こします。苦情の電話が頻繁にかかり、その対応に追われ、本来の仕事が出来ない状況になっていました。「苦情電話の対応なんか学校の仕事じゃない」と考えている間に、次の苦情が来るわけですから、理屈では解決しません。

対策として、校門での生徒証点検を実施することにしました。生徒証を持っていない者を敷地に入れないためです。在籍している生徒でも生徒証を持っていないければ校門をくぐることはできません。また、校外の巡回を強化しました。教職員の負担は増えますが、教職員全体で分担し、学校近くの公園や神社、駅周辺などにいる生徒に対して生徒証の提示を求め、学校周辺をうろつかず地元へ帰よう指導をします。この指導に従わない生徒は特別指導の対象です。まさに、不寛容な対応を行っていました。余談ですが、私の場合ネット上に「とんでもない教員」として実名が書き込まれました。

●なぜ、ゼロトレランスなのか？

なぜ、ゼロトレランスになるのか……。修悠館での経験から言えば、生徒指導に追われ、本来の仕事に支障をきたす状況に追い込まれるとゼロトレランスにせざるを得なくなるということです。「教職員の多忙化の問題とゼロトレランスとは関係がある」と考えられるのです。

他方、翠嵐では、2008年度以前の「自由な

校風」という学校のあり方に疑問を感じていた教職員が多数いたと思われます。「進学校に見られる、自主性を尊重する流れが行き過ぎになっている」と心配する教職員もいたのではないのでしょうか。そのように感じていた教職員にとって、鈴木校長の考え方は肯定的にとらえられていたはずです。校長の権限強化、企画会議の導入や職員会議の位置づけの変化なども絡み合っただけで変革が可能となったともいえるでしょう。

ところで、翠嵐は多忙なのですが、生徒指導の問題で本来の仕事に支障をきたすところまで追い込まれているわけではありません。そのため修悠館のような不寛容な対応をとる必要がないのでしょうか。

●入学定員の問題

ここで指摘しておきたいのは、全日制高校の定員の問題です。神奈川県では、公立高等学校側と私立高等学校側との協議によって公立全日制高校の入学定員を公立中学校卒業予定者数の6割とすることで合意されてきました。

2013年度からは、この合意が見直され、公私6対4の比率の固定化が解除されました。比率は年度ごとに公私で協議して決められることになり、公立全日制高校に入学する生徒の割合は増加へと転じています。修悠館に新入学する生徒は300人台になっており、定時制高校では定員割れする学校も出てきています。修悠館が不寛容な対応をとっていたのも「公私6対4の比率の固定化」と関係があるのです。

●振り返ってみて

1980年代の全日制高校、特に「課題集中

校」はたくさんの中退者を出していました。そこには、厳しい生徒指導もありました。職員の意見が割れることもありましたが、生徒の背景と向き合いながら不本意ながらも生徒を中退させてしまった経験もあるはずですが、結果的に生徒は学校を離れてしまいました。不寛容ではなかった気がします。

不寛容な対応の修悠館でも、特別指導になった生徒には担任が家庭訪問を行い、生徒の背景を知り、進路を一緒に考えるとりくみを行ってきたわけですから、「学校のルールに従わない生徒には不寛容に対応しなければならない」とは考えていなかったと思います。いま進んでいるゼロトレランスの内実について、さらに考えてみたいと思いました。

(あきやま ひでよし 横浜翠嵐高校教員)



特集Ⅱ

「外国につながる生徒」の教育

正確な統計がないので推測値だが、現在神奈川県立高校には2,000人ぐらいの「外国につながる生徒」が在籍している。いわゆる「在県外国人特別募集」で入学した生徒がいる学校や定時制・通信制などを除けば、教員がこの生徒たちと出会う機会は少ないかもしれない。しかし、日本社会が多文化社会に変容していこうとしている現在、この生徒たちがどのような教育環境に置かれているのかを知るのは、これからの高校教育を考える際に不可欠ではないだろうか。また、現在の高校教育を見直す視点も得られるかもしれない。今回特集に組んだ所以である。

県立高校における 外国につながる生徒の教育の「むこう」にあるもの

武 一 美

1. はじめに一高校にいる「私」

10年ほど前から、県立高校の教室や職員室に、私はときどきいる。私にとっては不思議なことだ。生徒としても親としても、学校はいろいろな意味で境目のある遠い場所だった。時を経て、地域活動のつながりから多文化共生教育ネットワークかながわ（以下ME-net）の多文化教育コーディネーター（以下コーディネーター）として県立高校に関わるようになった。そして、外国につながる生徒への教育的課題を先生たちと共に考えて行動するプロセスで学校や先生との境目のようなものが気にならなくなった。高校のなかに、私にとって「よい感じ」の空間が生じているのである。これは何か。

齋藤（2000）は「均質な価値に充たされた」共同体と比較しつつ、「公共性」の空間について、次のように言う。

「公共性のコミュニケーションはそうした

共通の関心事をめぐって行われる。公共性は、何らかのアイデンティティが制覇する空間ではなく、差違を条件とする言説の空間である。」

私の「よい感じ」は、外国につながる生徒への教育的支援という、切実な「共通の関心事をめぐって」、学校の外（私）と内（先生）という「差違を条件」とする二者の間に言説の空間（公共性）が出現したことによるものではないだろうか。先進的かつ素敵なことだ。

本稿では、まず、神奈川県立高校における多文化教育コーディネーター派遣事業（以下コーディネーター事業）導入の背景・経緯・概要について触れ、「介入する他者」（武・井草・長嶺2014）である私が思うことを述べたいと思う。

2. 地域支援者が高校に入る

(1) コーディネーター事業の導入とその背景

コーディネーター事業は、神奈川県教育委員会とME-netの協働事業として2007年度に開始された。神奈川県では1995年度高校入試に際して、滞日通算3年以内の外国籍生徒対象に「在県外国人等特別募集」を1校（同年開校の全日制高校）に置いた。その後、少しずつ募集校と定員を増やし、2007年度には6校59名の募集となった。「日本語を母語としない人のための進学ガイダンス」開催、神奈川県教育委員会の定員内不合格を出さないという方針等にも後押しされ、外国につながる生徒の高校進学の道が、神奈川県内で少しずつ開かれていった。一方、地域で中学生を支援してきた人たちからは、「せっかく高校に進学したのに中退してしまう生徒がいる。残念だ。」という声が聞かれるようになった。彼らはなぜ高校をやめてしまうのか、どのような支援が必要なのか。この課題に対して、地域支援者が高校のなかで支援活動を展開するという構想が生まれた。これがコーディネーター事業である。

地域支援者/コーディネーターが高校内で活動するのは、たやすいことではない。吉田（2010）は、事業開始1～2年後に複数のコーディネーターにインタビュー調査を行った。そして、コーディネーターが教員の補完的役割に置かれ、教員との協働的關係が築けない場合があると指摘した。事業開始から10年後の今、状況は色々な意味で進んだ。

（2）10年を経たコーディネーター事業の今

コーディネーター事業は、スタートの2007年度4校（在県外国人等特別募集高校3校、定時制高校1校）から、徐々に派遣校を増やし2017年度には21校となった（うち3校は2018年度末終了）。派遣校は、定時制高校・在県外国人等特別募集高校・通信制高校・外国につながる生徒の多い高校である。通信制高校や外国につながる生徒の多い高校への派

遣の広がりや、日本生まれや幼少時に来日した生徒たちが支援対象として視野に入ってきたからである。なお、在県外国人等特別募集は2017年度には、13校145名まで拡大された。2017年度のコーディネーター数は27名、各校に1～2名が担当者として派遣されている。コーディネーターは、外国につながる子ども支援の地域ネットワークを有する人材である。多文化教育・ソーシャルワーク・通訳・社会学・教科教育・日本語教育等についての専門的知識をもつ場合もある。また、外国人当事者として日本の学校で我が子を育てた/育てているメンバーも複数名いる。私たちは、それぞれの背景を活かして活動を展開する。コーディネーターに求められるのは閉じられた専門性ではない。総合的な視点に立って外国につながる生徒に必要な支援を考え、組み立てることが求められる。生徒たちの背景は様々で支援内容も多岐にわたる。そこで、まず生徒の背景や状況の把握が必要となる。母語通訳を介した生徒への聞き取りや先生たちとの話し合い、生徒をめぐる課題の対応に適した人材・団体等を高校に紹介するのも重要な仕事である。

こうした活動の実現に向けて、コーディネーター27名とその周辺にあるネットワークが大きく貢献している。例えば、イスラームの生徒対応に関わる情報交換、通訳や授業入り込みの適任者等を顔の見える関係性のなかから探すこと等である。また、コーディネーターは在留資格等に関する研修も受けている。高校からの相談をME-net在留資格プロジェクトメンバーへ、さらに弁護士へとつなぐ場合もある。このようにコーディネーターは個人としても集団としても力をつけてきている。10年を経て、介入者である私たちコーディネーターが高校に受け入れられ、必要な支援を提案実行する基礎が固まった。神奈川県教育委員会と各高校の先生方に深く感謝して

いる。コーディネーター事業開始から10年後の今、外国につながる生徒への教育的課題について思うことを次に述べたい。

3. 外国につながる高校生の教育に思う

(1) 定時制高校での経験から

私自身がコーディネーターとして活動を始めたのは定時制高校でのことだった。そこでは、定時制高校ならではの手厚い学校生活支援と外国につながる生徒への母語支援がすでに行われていた。高校の先生方と共に進めた「わかりやすい授業」についての模索が、他校での研修につながり、複数の高校で日本語教育も含めて「わかりやすい授業」について話す機会が増えた(武・井草・長嶺, 2014)。コーディネーターとしての10年間は、高校生の日本語教育について深く考える10年でもあった。しかし、私は日本語教師としてではなくコーディネーターとして高校の場にいた。それゆえ、日本語教育の視点と同時に、外国につながる生徒の全人的な教育という総合的な視点からこの問題を考えるようになった。

(2) 外国につながる高校生への総合的な視点から

こうした総合的な視点に立つと、彼等は「移動する生徒」や「複言語・複文化の生徒」として考える必要があると強く思う。「移動」は地理的移動だけでなく「家庭内言語・文化」と「日本の言語・文化」間の日常的な移動である(川上, 2013)。複言語はひとりの人の中に複数の言語・文化が存在することを意味する(吉島茂他訳編, 2004)。「移動」「複文化・複言語」をキーワードに彼等への教育的課題を考えると、それは、グローバル化の進む日本社会、日本の公教育のなかで、移動する子どもたちをどのように教育していくのかという極めて今日的課題であることに思い至る。彼等の空間的移動は主体的なものではなく

「連れてこられた経験」、彼等の日々の生活における言語的文化的移動は「自分の家と友だちの家の違い」であるだろう。それぞれ「いやな感じ」を伴う体験であると想像できる。この「いやな感じ」は周囲のまなざしや友だちとの関係性のなかで生まれるものでもある。その背景ゆえ複雑な思いを抱く彼等は、複数の言語・文化資源をもつ豊かな存在でもある。彼等の言語的文化的背景・家庭背景・心の問題を無視してその教育を考えることはできない。彼等の複言語性や複文化性を視野に入れた高校教育の模索が今求められている。移動は外国につながる生徒だけの問題ではなく、グローバル化した社会を生きる日本人高校生の未来にもつながる。外国につながる生徒のいる高校はグローバル化した社会・教育の最先端の現場であると言えるだろう。

(3) 外国につながる高校生への日本語教育について—在県外国人等特別募集を一例に

在県外国人等特別募集で入学した生徒を一例に、外国につながる生徒への日本語教育について考えてみたい。在県外国人等特別募集は制度として先進的であった。しかし、その教育的配慮が各高校に委ねられているため、日本語の授業が十分に保障されない場合もある。募集対象生徒は滞日通算3年以内であることから、日本語学習は最長でも3年未満、滞日期間が短いあるいは学習機会に恵まれなかった場合には日本語がほとんどできない生徒も入学する。生活に関わるコミュニケーション言語は2年程度で習得できるが、教科学習に必要な認知・教科学習言語能力は習得に5~7年はかかる(カミンズ・中島, 2011)と言われる。1年生の必修単位数から考えると、1年次での日本語授業の設定は難しいと聞く。しかし、在県外国人等特別募集で入学した生徒に対しては、少なくとも1年次には日本語の授業が受けられるようにするべきで

あるだろう。そして、その日本語の授業では日本語そのものの学習に加えて、「日本語で」勉強するためのリテラシー育成も必要になる。

以上のことは、一般入試で入学した滞日通算3年を超える生徒にも当てはまることである。彼等の高校での生活や学習への参加は、日本語の授業だけでは実現できない。教科の授業のなかで、友だちとの会話のなかで、必要に迫られて日本語を使うことによって彼等の日本語習得は進むだろう。しかしながら、その日本語習得は彼等の自助努力のみで達成できるものではない。教科の授業のなかでの注意深い足場架け、外国につながる生徒と日本人生徒との対等かつ日常的な交流に向けた取り組みによって、彼等が日本語を使う必然性・モチベーション・自信が生まれてくるのである。

4. おわりに 生徒たちの公共性の空間 — 「よい感じ」の空間に向けて

すでに述べたように、日本生まれを含む外国につながる高校生に必要な教育は、日本語教育や従来の教科教育だけでは十分とは言えない。彼等は、生きる場所・持つ文化・使う言語が複数存在する豊かな存在である。しかし一方で、その背景ゆえの「いやな感じ」を心にもつ。「今求められているのは、『外国人のこどもたちに対して日本の学校がどう対応できるか』という発想の転換である」と志水(2017)は言う。同感である。在県外国人等特別募集のスタートから22年、コーディネーター事業から10年という年月のなかで積み重ねられてきた受け入れ校の先生たちの実践知(例えば、坪谷・小林, 2013)をもとに、外国につながる生徒への高校教育について、制度上の整備も含めて体系的に考える時期に来ているのではないのか。

「はじめに」で取り上げた「差違を条件とす

る言説の空間」は外国につながる生徒と日本人生徒との間にも生起しうるだろう。そしてそれは、これから生きる若者たちにとって貴重な体験になるだろう。異なる言語・文化を有する外国につながる生徒の存在は、学校という「均質な価値に充たされた」共同体に、「差違を条件とする言説の空間」を生じさせる一粒の希望の種とも言える。人がたやすく国境を越えて移動する時代、足元で進んでいくグローバル化、そして国際化する高校。そのなかで生きる若者たちに目を向けるとき「発想の転換」が必要だと強く思うのである。

《 参考文献 》

- 川上郁雄編著(2013)『「移動する子ども」という記憶と力』明石書店
 齋藤純一(2000)『公共性』岩波書店
 志水宏吉(2017)「日本の学校のなかで」『外国人の子ども白書』明石書店
 ジム・カミンズ著、中島和子訳著(2011)『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会
 武一美・井草まさ子・長嶺倫子(2014)「介入する他者、つなぎ目としての多文化教育コーディネーター」『実践研究は何をめざすか』ココ出版
 坪谷美欧子・小林宏美編著(2013)『人権と多文化共生の高校 外国につながる生徒たちと鶴見総合高校の実践』明石書店
 吉島茂・大島理枝他訳編(2004)『外国語の学習、教授評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社
 吉田美穂(2010)「外国につながる子ども支援をめぐる地域人材と学校組織の協働—神奈川の多文化教育コーディネーター制度から考える(その1)」『教育学論集』第52集、中央大学教育学研究会

(たけ かずみ

NPO法人多文化共生教育

ネットワークかながわ 理事

早稲田大学日本語教育研究センター

非常勤講師)

定時制高校の外国につながる生徒たち

笹尾 裕一

筆者が現在の定時制高校に勤務してこの6年間に会った外国につながる生徒たちを通じて、彼らの抱える多くの深刻な課題を知ることができ、周囲からの支援の重要性をひしひしと感じてきた。日本の学校・社会の問題点も認識できるようになった。同時に、外国につながる生徒たちによって、定時制高校が豊かな居場所になっていると実感している。

1. 外国につながる生徒が多数在籍する定時制高校

私の勤める定時制高校は横浜市にあり、県下の定時制の中でも生徒在籍数が多く、外国につながる生徒が総在籍数の3分の1以上を占める。外国籍の生徒、日本国籍だが外国にルーツを持つ生徒（最近来日した生徒もたくさん含まれる）を総称して外国につながる生徒と呼ぶ。国籍・出身は、中国・フィリピン・韓国朝鮮・タイ・ネパール・ブラジル・アルゼンチン・ペルー・ベトナム・ミャンマーなど十カ国以上で、日本語をほとんど話せない生徒から日常会話では不自由のない生徒まで、日本語能力のレベルも様々である。神奈川県立の定時制高校には、来日間もない外国につながる生徒が多数入学している。その理由の一つは神奈川県立高校の入試制度である。

神奈川県立高校入試には、来日3年以内の外国籍生徒（あるいは日本国籍取得3年以内）のための「在県外国人等特別募集」の入学枠を持つ高校が13校145名分（2017年度）ある。この特別募集には、英数国3科目の学力検査と面接で受検できる。通常入試だと、受検科目は5科目で日本人生徒と得点を競わなければ

ならない。来日したばかりの外国籍生徒は、この特別募集で公立高校入学の可能性を広げてきた。しかし、特別募集にも定員があり、不合格者も出ている。また上記の条件にあてはまらない外国につながる生徒は、通常受検にチャレンジするか、定時制や通信制高校に入学する。こうして定時制高校には外国につながる生徒が多数入学してくる現状となった。

2. 働く生徒

定時制高校には働きながら通う生徒が多いが、正社員として勤務している生徒は大変少ない。新入生もほとんどが中学校新卒の生徒であり、その多くが高校入学後に始めたアルバイトに従事している。しかし新入学した定時制生徒はなかなかアルバイト先を見つけられず、夏休み前後までかかってしまう。家庭を持つ女性や成年者が昼間のパート・アルバイトに従事しているからだろう。

さらに外国につながる生徒は、日本語能力のハンデや日本社会の差別意識のため働き先を見つけることは困難だ。フィリピン出身のAさんは最初「最低賃金額」以下の低賃金のアルバイトをし、学校を休むようになった。アルバイト先がなかなか見つからず、親戚に紹介してもらった工場で働き始めたのだった。学校は本人・保護者と相談し、その仕事を辞めて外部の就労支援団体を通じて新しいアルバイトを探すことになった。

中国出身のBさんは、平日の午前7時から15時までコンビニで働いていた。アルバイトが終わると自宅に帰ってシャワーを浴びて食事をしてから登校する。仕事の疲れで寝込ん

で授業に遅刻してしまうこともあった。登校しても、仕事の疲れで机に突っ伏してしまうこともあった。このように、夜遅くまで学ぶ定時制生徒にとっては厳しい勤めを続けている生徒も多い。

こうした生徒たちの多くには、経済的に厳しい家庭を支えなければならない事情がある。外国籍の生徒からは、給料を一旦全て親に預けほんの一部を小遣いとして貰っている、という話を何度も聞いた。家族で支え合うという文化の中で、それが当たり前と生徒も考えている。家族を大切にす文化自体は否定されるものではなく、むしろ外国につながる生徒からその価値の尊さを教えられる。彼らの困窮の根本には、外国につながる人たちが正当な賃金を得られていないという現代社会の経済格差の問題があり、そのしわ寄せが生徒たちにも押し寄せている。

3. 年齢の違う社会人生徒

働きながら通う生徒の中には少数だが年齢の高い社会人も含まれる。定年間近の教員より年上の中国出身のCさんは、介護の仕事をしながら勉強し直したいと高校に通っていた。社会人の生徒の多くは学ぶことに真摯な姿勢を持つ人が多い。Cさんも授業中積極的に発言したり、同胞の生徒の授業態度を注意してくれたり、授業を受ける雰囲気づくりに貢献してくれていた。生徒たちから一目置かれる存在であった。

少しだけ年齢が上の生徒も他の生徒に良い影響を与えている。外国につながる生徒には母国で中学を卒業してから来日し、高卒ぐらいの年齢で日本の高校に入学してくる人も珍しくない。

この年代の一般的な日本の高校生は年齢の上下にこだわり、喧嘩やいじめに発展することもある。だが、定時制高校は元々過年度卒業者や編入者が多く、生徒の年齢構成が揃わな

い。さらに年上の外国につながる生徒が加わることで、本校には年齢にこだわらない文化が定着している。

4. 日本語を学ぶ生徒と支援の皆さん

定時制に入る外国につながる生徒の多くは日本語の指導を必要としている。入学前、日本の中学に編入し国際教室などで日本語を学んだ生徒や、母国の中学を卒業後来日し「フリースクール」で日本語の基礎まで固めてきた生徒もいる。一方、中学校で学習支援を受けず、また来日してすぐに入学したため、日本語の会話に苦労し平仮名・片仮名もおぼつかない生徒もいる。

これらの生徒のために本校では、1年生で「日本語入門」の少人数の個別対応授業を毎日1時間行い、「国語総合」の3時間も日本語指導に振り替えた個別対応授業にして、日本語の習得を目指している。他教科の1年生の授業でも、社会・保健・理科で個別対応授業を行い、学習言語の定着をはかっている。しかし日常会話などの生活言語の習得は2～3年だが、学習言語の習得には5～7年かかるといわれている。しかも生徒たちの日本語習得レベルは多種多様だし、漢字圏出身か否か、母語をどこまで習得しているか、などによっても指導のあり方が違ってくる。個別対応授業をしていない科目もあるし、2年生以降は個別対応がほとんど出来ない。その場合一般生徒と一緒に授業を受けて合格点を取らなければならない。

外国につながる生徒の授業を担当しているのは、本校教諭と日本語指導等の担当の非常勤講師の皆さんである。目の前の生徒たちに対応するために真摯に授業の組み立てに取り組んでいる。そこで頼りにしているのが、中国語を母語とする、または堪能な非常勤講師の皆さんだ。本校で長年外国につながる生徒の授業を担当してもらっただけでなく、時には

保護者面談の通訳として生活上の悩みまで受け止めてもらっている。

しかし配当講師時間数に限りがあるため個別対応授業を増やせず、支援が行き届いているとは言えない。そこで、ME-net (多文化共生教育ネットワークかながわ) から「多文化教育コーディネーター」やサポーターの方々、「外国につながるの生徒への学習支援員」や「定時制・通信制教育推進のための学習サポート員」が授業に入り込んで支援している。コーディネーターは、学習支援にとどまらず通訳の依頼から子どもたちの進路上の相談までやっている。

非常勤講師や外部からの皆さんに支えられて、外国につながる生徒たちの学習支援や生活支援は成り立っている。

5. 実は大切な母語保障と外国語講座の魅力

外国につながる生徒たちの学習支援を考えると、日本語の習得にだけ目が向かいがちだが、実は母語保障も同じくらい大切である。母国で義務教育を終えるぐらいの期間学び、母語がある程度のレベルに達している生徒たちに、母語教育を保障しないと母語が錆びていってしまう。その対策として、母語出身者だけが受講できる「母語・外国語」の講座を設置している学校が県内にもいくつかある。

本校の「母語・中国語」担当の先生から、日本で生活するうちに中国出身の生徒たちの母語力は格段に落ちていくと指摘された。最初の授業で生徒に中国語で作文させたら、あまりにも稚拙な文しか書けないので愕然としたというのだ。中国語の形容詞には、微妙なニュアンスで何通りも表現する単語があるというが、日本語での会話に慣れてしまった生徒は、その日本語に対応する通り一遍の中国語だけを使った幼稚な文章しか書けなくなっていたのだ。先生曰く、このレベルの中国語

のままでは卒業して社会に出ても使えないよ、とのこと。こうして「母語・中国語」の生徒は中国語検定試験にチャレンジし、履歴書に記載できるような中国語のレベル獲得を目指して学んでいる。

母語を磨くことの利点は就職に生かせることだけでない。「母語・中国語」の授業では言葉だけでなく、母国中国の歴史や文化など、自らのアイデンティティを確立する内容を学べる。それを伝えてくれる目の前の母国出身の先生こそ貴重なロールモデルとなり、相談相手ともなってもらえる。

母語でない生徒のための「初級・外国語」の講座を持つ学校があるが、本校では中国語、韓国語、スペイン語の初級講座がある。この講座で学ぶ生徒から「英語が苦手なので自分は語学に向いていないと思っていたが、この外国語は面白いように頭に入ってくる」と喜ぶ声を聞いた。多様な「外国語」講座は外国につながる生徒の母語保障だけでなく、他の生徒たちにとっても貴重な語学習得や異文化吸収の機会となっている。

今後の本校の課題は「中国語」以外の「母語・外国語」の講座を増やすことだ。在籍する全生徒に対応する「母語」講座が必要だ。数校で共同の母語教員を確保して外国につながる生徒の母語保障を実現するような工夫と予算配当が学校や行政に求められている。

6. 日本での生活や親子の問題に揺らぐ生徒

定時制高校には、この学校に来たかった訳ではないという「不本意入学」の新入生がたくさんいる。外国から来た生徒は、自分が日本に来たかった訳ではないという「不本意来日」がほとんどだろう。親の都合で呼び寄せられた、旅行といわれて来たのに住みついた、と聞く。突然異文化社会にマイノリティとして放り込まれた子どもたちはどれほど困惑し、苦しんでいるだろうか。昨日まで聞いて

たことも無かった日本語・日本社会の文化に囲まれて孤立し、いじめを受けたと感じることもあるだろう。このため、毎年入学直後から「いつか母国に帰る」と断言する生徒や卒業後一人で帰国する生徒もいた。

このような生徒が、日本で学ぶ意味、日本語を学習する意義を感じられないことは容易に想像できる。アイデンティティーの揺らぎに苦しむ生徒もいる。入学直後から学校を休みがちになり、1年途中で退学した生徒もいた。

日本語の日常会話に不自由が無くなってから、日本語学習への意欲を失う生徒もいる。加えて、日本語が上達し日本文化に慣れるに従い、親とのコミュニケーションが難しくなり、親子の溝が深まり悩む生徒も出てくる。母国で育ち呼び寄せで日本に来た生徒は、先に来日した親との共通の思い出がほとんどないため、心のすれ違いを抱える。そのような親子の苦しみは想像を超えて大きい。前任校で、卒業後家庭を持ち自分の子どもを育てるまでこの溝が埋まらず、親子の和解に10年を要した生徒がいた。和解のきっかけになったのは、家族を大切にするという親子で共通した母国の文化だった。

7. 多文化な居場所となる学校

本校に入学後、多くの仲間と出会い元気を取り戻す生徒もいる。同じ国出身者同士が母語で会話しグループをつくったり、言葉や文化が違って同じ境遇で結ばれ日本語や英語で会話し助け合ったり、部活動等を通じて日本文化を吸収し仲間を広げたりする生徒たちがいる。

彼らの存在が他の生徒にも大きなプラスの影響を与える。高校入学まで日本名で生活していた生徒が、様々な言語が飛び交う現場に居合わせ、本名で生きる仲間と交流することにより自らの出身を隠さず話すようになるこ

ともある。日本人の生徒が異なる文化に触れ、衝突もあるが、多文化な仲間の存在を受け入れるようになる。

本校には外国につながる生徒の交流の場として、多文化共生研究会という部活動がある。そこで日本語学習・補習や民族文化交流を続けており居場所としても機能している。日本人の生徒も時々参加する。昨年の文化祭では、母国の様々な民族料理とともに、日本の「豚汁」を調理販売して好評を得た。全ての生徒が交流し理解し合う動きが少しずつ形になってきている。

8. 在留資格に揺れる生徒

外国籍の生徒にとって在留資格の安定は大きな問題である。「永住者」「定住者」など就職や進学に問題の無い在留資格の生徒は安定しているが、「家族滞在」「公用」など就労制限があり進学に壁のある在留資格の生徒は進路が極端に制限されている。

中華料理店の調理師の子どものDさんは「家族滞在」の在留資格の生徒である。Dさんはアルバイトをしているが、1日4時間で平日しか働かない。なぜなら「家族滞在」では就労制限があり、仕事は週28時間しかできないからだ。高校を卒業しても就職できない。

では進学はどうか。条件を満たさない専門学校は卒業しても就職できない。調理師・美容師・保育士の資格を取っても就職できない。資格を取っても就職できないのは理不尽極まりないが、それが日本国の現制度だ。専門士の資格の取れる、留学生を受け入れて就職させている一部の専門学校に行くしかない。残された道は大学・短大に進んで卒業時に日本の会社の内定を取る、という方法である。大学・短大で学び就職が決まれば、「技術・人文国際・国際業務」の在留資格に切り替えて就職できる可能性がある。しかし家庭が経済的に厳しいことが多い上、学生の過半数が

応募する日本学生支援機構は家族滞在の生徒に奨学金を認めない。進学したくても学資が工面できずあきらめる生徒が続出している。短大に入学して中学校の英語の先生を目指していた生徒が、受験直前となって入学金が用意できないとあきらめたこともあった。そこに、在留資格の問題が加わるとさらに進路を狭める結果となる。

日本の高校で学び卒業した生徒は就職も出来なければ進学も出来ず、将来の見えないアルバイトを続けるしかない。条件が揃えば「家族滞在」から就労可能な在留資格への変更も可能であり、本校でもこれまで何人も外部の支援団体（ME-net）や弁護士に相談ののってもらってそのための支援を受けている。しかし日本で高卒資格を取った外国籍者には日本で就職できる在留資格を与える、という制度変更が早急に必要である。日本国の移住者政策には、働く外国人労働者の子どもたちにも目を向けた抜本的な改革を求めたい。

9. 進路指導にのらない生徒

高校卒業後ほとんどの外国につながる生徒は日本で生活していく。日本で就職し家庭を築く。しかし本校卒業後に安定した道を進む生徒は少ない。フィリピン出身のEさんは、優しい性格で素直な人物だった。積極的に自分をアピールするタイプではないが、同胞に紹介された工場でのアルバイトもしっかり続けていた。「永住者」のEさんは卒業学年となって就職を希望した。学校を通じて幾つか会社見学し、見学先も「来てもらいたい」と言ったが、正式に入社試験を受けなかった。はっきりとした理由を聞けぬまま卒業し、以前の工場でのアルバイトを続けた。

Eさんは一度学校から紹介するルートに乗ったが、それすらしないで同胞の紹介のアルバイトや契約社員を選ぶ卒業生が多い。同胞がいることが大きな安心なのかもしれない

が、親たちと同様、賃金は高くなく安定しない仕事に就いている。その背景には、日本社会に依然として存在する差別意識が立ちほだかっている。かつて外国籍の卒業生が派遣会社の面接で、「結婚しないの」と就職と無関係な差別発言を受けた上、「外国人はだめなんだよ」と採用差別にあった。

彼らが日本の高校を卒業したメリットを生かすことができていないのが残念である。学校としては生徒との信頼関係を高め、より安定した仕事に就けるよう支援することが課題である。

10. 様々な課題の生徒支援に欠かせない通訳の皆さん

以上のように外国につながる生徒は特有の様々な問題を抱えている。経済的困難、アイデンティティー、日本語学習、母語学習、在留資格、就職差別、等々。それらの問題に直面する時、学校の職員だけでは対応できず多くの方の支援が不可欠である。

特に言葉や文化の壁を越えるためになくしてはならないのが通訳の皆さんである。通訳の皆さんは、非常勤講師の方から地元の方まで様々な仕事・経歴があり、高い語学力と、生徒・保護者の母文化を理解できる力を共通にお持ちであり、文化の違いを理解し橋渡し出来る能力が高い。何より当事者の生徒・保護者に寄り添う心が一番大切で、「同じ通訳の先生にお願いしたい」と当事者に信頼される通訳の方に、私たちも支えられ、学んでいる。

本校で1年間に通訳者を依頼する延べ回数は約100回であるが、これでも年度末には行政からの配当予算が不足する。行政のさらなる支援が必要とされている。

11. 定時制の文化と外国につながる生徒

外国につながる生徒たちには、定時制高校

で元気を取り戻す生徒も多い。もちろん同胞や同じ境遇の仲間に出会えることが大きく影響している。加えて定時制高校の学校文化が居場所としての魅力となっているのではないかな。

定時制は元々多様な生徒を受け入れ、はぐくんできた。フィリピン出身のFさんはトランスジェンダーであった。体は男性だが心は女性だという。髪の毛を伸ばし、女性の衣服を身につけ、ホルモン注射を続けて外見も女性になりつつあった。自分を女性として対応して欲しい、と教員にも同級生にも発信できた。呼びかける時は「君」ではなく「さん」づけ、更衣室もトイレも女性用などを配慮することとなった。

定時制の生徒の中にLGBTの生徒は当然存在する。Fさんのように自分を発信できる生徒の存在は、発信できない生徒たちにも、LGBTを意識してこなかった生徒にも受け入れる雰囲気をつくったり、各自の意識を広げてくれたりと大きな役割を果たしている。何より私たち教員の意識改革も促している。

自らをありのままに発信できるFさんの力の源は何だろうか？一つには、Fさんの母国のフィリピンの文化にもあると感じた。ご両親も同胞の仲間たちも、トランスジェンダーのFさんをそのまま受け入れている。日本でFさんが生活してきたのは外国につながる人々の多住地域で多文化共生の街である。その文化をFさんは私たちの高校にも広げてくれた。

年齢や学力もバラバラ、不登校だった生徒も多い。やんちゃで活発な生徒もいれば、おとなしいがクラスメイトとコミュニケーションがとれない生徒もいる。服装は自由で制服指導は無いので、おしゃれな生徒もいれば着たきり雀の生徒もいる。定時制に入学して不登校から立ち直った生徒を何人も見てきた。定時制にはいじめは少ないと思う。それは多

様な生徒たちが集まる中、お互いの存在を認め合い、住み分ける文化が根付いているからではないか。他校でいじめを受けたある外国につながる生徒が「いじめの原因は日本の学校・社会の画一的な文化にあるのではないのでしょうか？」と鋭く指摘したことがある。

異文化を持つ外国につながる生徒が入ってきてても、定時制では大きな摩擦とならない。むしろ彼らの存在が大きくなるにつれ、日本の生徒たちにも教員にも、自らの感性を豊かに広げられる機会を得ているのではないかな。こうして定時制の多文化共生の学校文化がさらに多様性を持ち成熟してきていると思われる。県立高校全体がこのような多様性にあふれ、生徒も教員も住みやすい場所になることを望みたい。

(ささお ひろかず 県立定時制高校教員)



小中学校で外国につながる子どもたちを支援して 《インタビュー》

中原 恭子

外国につながる高校生の抱えるさまざまな問題を考えるあたり、日本の小中学校に通ったことのある生徒たちが学校でどのような経験をしたかを知ることは重要であろう。現在神奈川県立高校で日本語講師と多文化教育コーディネーターをされている中原恭子先生は、15年間ほど県内のX市やY市の小中学校で子どもたちに日本語を教えてこられた。今回先生にインタビューする機会が得られたので、その内容をまとめてみた。

Q 中原先生は、旦那さんの仕事の関係で外国で生活した経験があると伺いましたが、それは今の仕事にどうかかわっていますか。また、帰国後に小中学校での日本語の指導にかかわるようになったのはどのような経緯だったのですか。

A 子どもが赴任先の現地の幼稚園に入りました。子どもは言葉がわからなくても楽しく通っていましたが、わたしは園から来るお知らせ等が読めず、困りました。全く言葉の分からない私に、園の先生方や保護者が温かく接してくれ、コミュニケーションを取ってくれました。現地でのこのような経験が多少でも活かさればと思い始めました。

帰国後に友人から県内のX市で外国につながる生徒がたくさんいるので、市の事業である「日本語指導協力者」として市に登録するように勧められました。X市の方針は、外国つながりの子どもが日本の学校に

順応できるまで指導して欲しいということで、週2回各2時間、小学校で生活言語を中心に指導し始めました。

Q 指導してきた子どもたちのつながる国はどこだったのでしょうか。また、特に印象に残っている子どものことをお話してください。

A これまでX市の小中学校で、34～35人ほど指導してきましたが、ほとんどが中南米からの日系の子どもたちです。その中でとても印象に残っているのが小5で日本にきた子です。日本語を教える時、視覚からだ入り易いので、教材はポケモンカルタ、公文のひらがな表、尻取りカード、自作のものを利用し、遊びの中で教えていきました。市販の教材(テキストや問題集)も使いましたが、日本語力はなかなか伸びませんでした。この子は、母が日本に長く住んでいたもので、母国では祖父母に育てられ、田舎育ちということもあって教育不足だったかもしれません。中南米では、都市部と田園地域では教育環境やレベルにかなり格差があるのかもしれません。

X市には外国につながる子が多い学校に国際教室があって、子どものレベルに合わせて音楽や体育の実技以外の教科は取り出して週に2～3回ぐらいで日本語を教えています。国際教室のない学校は、協力者の都合と学校の時間割を合わせて取り出し授業をやります。

子どもたちのほとんどは親の都合で日本

に呼び寄せられていて、抱えている問題は様々です。このうち1/3はひとり親（主に母子）家庭で、子どもが2～3人、親が仕事で帰宅が遅い、病気がち、経済的に厳しいなどの問題を抱えていました。両親が揃っていても、両親とも仕事に必死だというような家庭は、学校生活への順応が悪く、学力の伸びの程度との関係も深いという印象があります。

日本にルーツを持つ子どもが多いのですが、中には日本に全くルーツがない子どももいました。小2で日本にやってきたその子は、甘やかされて非常にわがままになっていた上、日本の学校のルールが全く分からなかったので、友だちとけんかをするなど生活面の指導が大変でしたが、日本の学校が大好きになり日本語も上手になりました。しかし、学習面での教科の語彙や漢字が大きな壁となりました。日本で生まれ育ち日本語を母語としていても学習言語能力を獲得できない人が多い中、成長の途中で日本に来た生徒には本当に難しいことです。

Q 先生たちや日本人の子どもたちの外国からの生徒への接し方はどうですか。

A 学校や先生によって温度差は感じますが、先生たちは一人ひとりに温かく接してくれます。日本人の子どもたちの接し方は地域や学年によって違います。例えば小学校高学年や中学生になると、受け入れ側の日本人生徒も接し方がわからずトラブルになることがあります。逆に、親切に対応してくれても外国から来たばかりで日本語がわからず返事ができないことで、徐々に日本人生徒が離れていき孤立するケースもあります。このような状況を回避するためその生徒の母国を紹介したり、母語での挨拶を取り入れてもらったり等、その国を知っ

てもらう活動を学校や担任の先生にお願いしています。

Q 日本語指導の問題やダブル・リミテッドについて伺います。ダブル・リミテッドになってしまった子どもは経験されましたか。

A 日本生まれ、日本育ちの4兄弟は日系で名前は通称名、外見は日本人なので日本人の子からは外国人とは思われていないせいか、よくトラブルがありました。母語といえるものがなく、日本語も不十分だったので、発言が誤解を与えたようでした。保護者は「子どもは日本語ができるし、何でこんなことに」と思っていたようですが、両親とも仕事が忙しく、母は日本語力が不足しており、家庭で子どもの日本語を直してあげられないのですね。母語での会話も不十分で、複雑なコミュニケーションはどちらの言語でも難しかったようです。この子は「いじめられるのが嫌だから名前を変えたい、日本人になりたい」と帰化を望んだのですが、母は反対しました。

母語も日本語もどちらの言語も年齢レベルに達していないという状態、ダブル・リミテッドや言語習得に関する知識が保護者になかったのでしょうか。

別の生徒ですが、小学校前に日本に来て、小学校の国際教室で小4まで日本語指導をしました。この子は母語が確立しておりますが、日本語の生活言語も全く問題ないのですが、学習言語や漢字は不十分でした。分からないことをそのままにしておき、本人は日本語が分からないことを成績不振の理由にしました。結局A高校の定時制に行きました。保護者や先生が子どもの日本語能力の現状を分かっていない、問題がどこにあるか「見えない」ケースでした。

Y市ですが、日本語が分かる子でも、やはり学習言語の問題があります。去年の3月～4月にアジアから来た子たちで、日本語が全く分からない兄弟、別のアジアからの子、さらに3人姉妹・弟と出会いました。3人姉妹・兄弟の内の2人にはなかなか日本語が入りません。

Y市の別の小学校の生徒は平仮名が入らなかったのが困ったのですが、書かせてみたら分かるようになりました。やる気がないわけではなく、家での学習の仕方がわからないため、学校で学んだことが定着しないのかもしれませんが。これは小中高生全体に共通していると思います。保護者に母語で日本の教育制度や家庭学習の大切さを伝え、それによって保護者も自分の子どもに何が必要なのか考えられる環境がほしいですね。

日本語初期指導では「サバイバル日本語」とともに「日本語基礎」プログラムの発音、文字・表記、語彙、文型の指導が重要だと思います。しかし個人差があるので、手を変え品を変えての毎日です。

母国に帰りたい気持ちが強くて、なかなか日本語が定着しない生徒がいる一方、日本でずっと生きていくという気持ちの子はやはり取り組みが違います。上の子が中1で、下の子が小6の時、母の呼び寄せで日本に来た子たちがいます。上は在県枠が使えなかったため、一般入試のため夏休みの補習を受け、とても努力しました。その結果B高校に合格し、外国語関係の専門学校に行き、有名企業に就職しました。日本語、母語、英語が完璧です。妹も一般入試でC高校に合格し、今は大学で障がい児保育の勉強をしています。

Q 高校生と小中学生を比べた場合、何か気

付かれることはありますか。

A バックグラウンドが様々なことと、多くの子が自分の意志で日本に来ていないことが共通するのでしょうか。また中・高生になると将来への目的意識を持ち始めますが、家庭の状況や学力によって現実を直視しなければならなくなります。それをどうサポートするかが小学生とは異なる課題かと思っています。

Q 行政や学校の外国につながる子への支援体制についてはどう思いますか。

A 教科や日本語の学習を補う「子どものための日本語教室」のような学校外の事業が必要だと思います。なぜなら学校内での教科補習や日本語指導の時間が少なく、十分な支援ができないからです。

X市は国の言葉が話せるというのが協力者の条件ですが、Y市は日本語教師資格あるいは教員免許所持が条件になっています。両市で指導方針が違って、Y市は子どものつながる国に関わりなく、日本語を教える、教科補習をすることです。どちらがいいのかはなかなか言えませんが、X市の方針で良いと思うのは、母語で十分に悩みを打ち明けられ、言いたいことも言えないで我慢しなくても話を聞いてくれる人がいるという環境があることです。例えば母語だとホッとするのか、涙をながして話す子もいました。Y市にも定期的な通訳支援があれば、日本に来たばかりの生徒への適応指導が容易になるだけでなく保護者へのサポートもできると思います。

Q 中学校の体制はどうなのでしょう。

A 学校や市によって大きく違いますが、初期指導をしっかりやって頂きたいですね。つまり、中学のときに日本語文法をきちんと学ばないまま高校に入るとそれを直して

いくのが非常に大変です。おかしな日本語が身についてしまうのですね。日本に来てすぐの初期に教えないと、特に助詞や発音などは高校になって訂正するのが難しいですね。本人がまちがいを意識できないとなかなか困難です。日本にいる期間が短くても、系統だった日本語を教えられた子のほうが良くできるようになります。

在県枠が使えないなど一般入試を受けざ

るを得ない子の指導がいちばん大変だと思います。高校進学率の低さの一つの原因だと思います。

Q 長い時間にわたりありがとうございました。

(2017年7月11日)

(なかはら きょうこ

県立高校日本語非常勤講師)

インタビューを終えて

小中学校での長い経験を踏まえた具体的に考えるべき内容にあふれたインタビューであった。インタビューから窺えることの一つは、保護者の抱えている問題が学齢が低い子どもにほど直接的に影響しやすいことである。親が不安定な就労で(中南米からの日系人の在留資格は概ね「定住者」と思われるが)多忙で余裕がなく、子どもたちの教育まで手が出ない状況が見て取れる。かつての在日朝鮮・韓国人1世と2世の状況ととてもよく似ている。親を取り巻く状況は日本社会の外国人への処遇の結果であろう。大人に対する就労支援も真剣に取り組まねばならない課題であろう。

第二の課題は、子どもたちへの日本語指導の充実であろう。日本語教育に誠実に従事している協力員の個人的な努力だけに任せてはいけぬ。これからも日本社会に住み続けていく外国つながりの子どもたちを社会の中で受け入れていくには、日本語力を高めることは不可欠であろう。行政による予算と人員の配置は急務であろう。ダブル・リミテッドの問題は深刻である。第一言語を習得しなければ外国語も母語も中途半端になり、高度なコミュニケーション能力が獲得できないと

いうのは、もう半ば通説になっている。これも家庭だけに任せておいてはならない。外国からの子どもたちがどう育つかは、日本が多文化社会として生まれ変わるための、日本人の排外意識を正すための試金石である。

第三に、日本語教育が高校からでは不十分に終わる場合が多いという、重要な指摘である。この点は、日本語教育についての詳しい話を聞きたいところであるが、中原先生が経験的に語っていることは説得力がある。中学生から文法的なことをきちんと教えることの重要性は、在県の生徒たちの中にも助詞や発音がなかなか直らない生徒がいることを見ても理解できる。「取り出し」の問題点は確かにあるだろうが、できそうな生徒は「国語」の正規の授業に入れて、そのままという現状がないだろうか。予算・人員を増やして支援を厚くすることはできないだろうか。

第四に、外国つながりの生徒のアイデンティティの問題との関連で、生徒たちの母語をどのように保障していくかというのは今回触れられなかった大きな課題であろう。この点は別稿の笹尾氏の論文が示唆的である。

(インタビューとまとめ 山梨 彰)

スクールソーシャルワーカーって何をする人？

はじめに

「スクールソーシャルワーカーって何をする人なの？」というご質問をいただきながら、スクールソーシャルワーカー（SSW）が県立高校に配置されて3年目に入った。ソーシャルワーカーは、社会福祉の専門職として社会の様々な課題に関わっているが、多様さゆえに一言で説明しにくい専門職性を持つ。だが学校では、スクールカウンセラー（SC）は「心の問題」に対応する専門家であり、「『外部機関』とつなぐことで生徒の抱えている課題に対応する」のがSSW、という理解のもと、少しずつ活用していただくようになってきた。「『外部機関』とつなぐ専門職」とは、もちろん間違っているわけではない。筆者自身も自分の仕事をわかりやすく伝えるためにそう説明することもある。しかし、それだけがすべてではない、SSWの活用方法をご紹介します。

関係機関と連携する目的とは

確かに『県立高等学校スクールソーシャルワーカー活用ガイドライン』にあるSSWの役割に「課題のある生徒を取り巻く環境への働きかけ」「関係機関とのネットワークの構築、連携・調整」とある。筆者自身も、児童相談所、市区役所の生活支援課、医療機関、若者支援機関、若者や外国につながる子供をサポートするNPO、民生委員…などと連絡する機会は多く、昨年度（H28年度）も、52人の生徒に関して、約40の機関の担当者とやり取りを行っている。また、何か役に立つ新しい社会資源の情報がないかをいつも気にし、よい話を聞くとすぐ情報を集めて次の機会に備えたりもする。そういった「人と問題の社会的な側面」に着目するという意味でも、関係機関との連携がソーシャルワーカーの仕事の一面であることは間違いないが、それは目的に対する

方法の一つであり、その目的とは「課題を抱えている生徒が学校生活を続けられるよう支援すること」なのである。

SSWを活用いただくためのヒント～3つの特性から～

どのようにSSWを活用していただけるか、SSWの有する特性から説明したい。

一つ目は、今何が起きているのか、状況をどう捉えるかという視点（アセスメント）を重視する点である。例えば、比較的多い相談に「理由をはっきりしないが欠席が多い生徒」がある。先生方も本人や保護者への連絡などに手を尽くしたが、現状が変わらず行き詰っている、といった状況である。学校に来られないという一つの現象の背景にある問題は、個別性が高く、複雑である。実際に受けた相談からも、中学でも不登校だったことがわかったり、家計を支えるためのアルバイトが多忙すぎて起きられなかったり、保護者の病気や障害による行動に巻き込まれていたり、生徒本人が精神疾患を発症していたりなど、いずれも本人の気持ちや体調の問題だけではなく、当事者だけでは解決できない課題を抱えている場合が多い。このような場合、SSWはまず、おかれている状況を丁寧に聞き取り、問題が起きている背景を捉えることに重点を置く。原因を探すことでも、因果関係を読み取ることでなく、状況を捉える視点であり、すべての支援はこの過程から始める。

二つ目は、個人にも環境にも働きかけるという点である。高校生の置かれている環境には、学校内や地域での人間関係もあるが、最も影響を受けるのはやはり家庭環境で、これまでの相談でも3分の2以上が経済的な問題や、保護者が病気や障害で養育力に問題があるなど、家庭環境からの影響で学校生活

菊地真子

上の問題を抱えるに至っていた。教育現場で家庭環境に踏み込むことは簡単にはいかないことも多いが、社会的自立に向けて大きく成長する時期である以上、生徒自身が今後どうなっていきたいかを考えられるようにサポートすることが、本人の成長や問題解決のきっかけになることもある。生徒の希望に合わせ、今困っていることをカバーする方法を理解しやすく提示し、自分で選べるように働きかけ、利用できるサービスがあればSSWが間に入ってつないでいくといったふうに、個人と環境の両方に働きかけながら問題解決の過程を辿る。いずれも複雑な事情があるのがほとんどである以上、例えば児童相談所や福祉事務所にすべてお任せ、ということではうまくいかない。

また高校生を支える環境には、教育の他に、医療、社会福祉、若者支援、精神保健、司法、など多岐にわたる分野があり、それぞれが専門性と限界を持っている。それらとの関係をコーディネートするのもSSWの役割である。その意味では「外部機関」と呼ぶのは適切でなく、高校生と一緒に支援する「関係機関」と呼ぶのがよいと言える。

三つめは「ないサービスは作ろう！」という視点である。例えば児童相談所は18才になったら相談できない、など、今ある制度やサービスの限界を感じる機会は多い。しかし、それでも現状のサービスを最大限どう使うか、窓口や担当者にどのように生徒の抱える問題を伝え理解してもらうか、「できない」と言われたら何が問題で、どうしたら対応できるのか、他に方法はないのか…などというやり取りをよくする。このような調整ごとにはけっこう手間と時間がかかり労力が必要だが、今ある制度の限界を感じる事例を積み重ねていくことで、最終的に社会の側にあるべきサービスが見えてくる。制度を作った

のも運用しているのも人である以上、状況に合わせて変えていく必要がある。もちろん、すぐにできることばかりではないが、問題を関係機関と共有し、行政に働きかけ、制度をどう変えるともっと高校生に役立つものになっていくか、社会に向けて声を上げていくこともSSWの役割である。

SSWのさらなる活用に向けて

このようにSSWは、生徒が教育を受けることを目的に、まずどんな状況に置かれているのかを見立てて問題の背景を解きほぐし、必要に応じて生徒や保護者、学校、地域社会や関係機関との橋渡し、コーディネートをする職種、とご理解いただくとよいと思う。心配な生徒はいるが問題がはっきりしないから、相談できる「外部機関」がなさそうだからSSWに依頼するには至らない、とお考えいただく必要はない。まずは話を伺い、問題の解きほぐしから一緒に始められる。膨大な仕事を抱え、さらに全力で生徒対応に奔走する先生方には、これまでと違う切り口からの展開が見られるかもしれない。ぜひ一度、お気軽にSSWにお声かけいただければと思う。

(きくち なおこ)

県立神奈川工業高校・横浜北地区担当SSW)

神奈川県教育委員会教育局支援部学校支援課
『県立高等学校スクールソーシャルワーカー活用ガイドライン～スクールソーシャルワーカーを有効に活用した支援の構築に向けて～』2015年4月

免許更新制導入10年

— その批判と実践 — (下)

綿 引 光 友

1. はじめに
2. 教基法改悪から丸10年
3. 教基法改悪から免許更新制へ
4. 更新制は教育破壊をもたらす
(以上、58号)
5. 「まさか」の講師役に
6. 「だんご4兄弟」による協同の力で!
7. 講習参加者の声から (以上、59号)

8. シラバスにはこんなことを書いた

(1) 戦後70年の夏には

以下は、2015年度講習案内(大学のHPにアップ)に書いた担当領域「教職についての省察」のシラバス全文を掲げる。長い引用で申し訳ないが、ご一読願いたい。

《本講習は今回で7年目を迎えるが、毎年、自分のような者が訳知り顔で講義をしてよいのか悩んでいる。果たしてその資格が自分にあるのかどうか考えると、正直なところ、眠れなくなってしまう。

昨年2月3日付新聞に「教員にカード型『免許証』」との記事があったが、こうした動きも免許更新制が生み出した副産物といえそう。いつから実施か知らないが、仮にカード型免許となった場合、常時これを携行し、教室で授業をすることになるのだろうか。

拙文を推敲していた節分の翌日、文科省から「特別の教科 道徳」の学習指導要領改定案が公表された。同じ日、安倍首相は改憲に向けた国民投票の実施時期を初めて明らかにした。更新講習の2週間後に、終戦からちょうど70回目の「8.15」を迎える。

30年前の85年5月8日、ワイツゼッカー西ドイツ大統領(当時)が行った議会演説のなかで、「過去に目を閉ざす者は、現在も見えなくなる」と述べた。当時私は、現代社会の自主編成に同僚と取り組んでいたが、この言葉は衝撃的だった。以来30年が過ぎた今日、未来はおろか、現在も見えにくい混迷の渦中に立たされている。

猛暑の下での講習になりそうだが、皆さんと苦労や悩みを共有しつつ、どうしたら教員が自信と誇りを取り戻すことができるか、一緒に考え、学び合いたい。「話し合いと学び合いから元気・勇気・やる気を!」との目標を掲げ、次の3点について検討してみたい。

- ①教員は今、いかなる困難に直面しているか。
- ②競争主義・管理主義や多忙化政策をどうすれば克服できるか。
- ③しなやかにしたたかに生きるため、私たちはどうすればよいか。

受講の申し込み段階から不安と緊張を強いられ、多忙な夏休みのスケジュールをやりくりし、やっとの思いで講習に参加される方々が多いのではないかと。キンチョーは蚊取り(笑)に任せて、リラックスして、講習にお出かけください。参加された皆さんが笑顔で2日間を過ごせるよう、4人の講師と事務担当課職員が“全力応援”したいと思います。どうかよろしく願い申し上げます。》(以上、「2015年度シラバス」から引用)

(2) 上から目線の講義は出来ない!

翌年(16年)度より必修領域の内容が見直されることから、筆者は15年で講師を降りることにした。次に示すのは、これより3年前、12年度更新講習に際して、自己紹介をまじえて書いたシラバスである。2つのシラバスを並べたのは、この両者を読めば、筆者がどのようなスタンスで7年間、更新講習に取り組んできたか、理解していただけたからでもある。

《(略)55歳で早期退職をしようとしたが、家族に反対されて断念。したがってこれまでの自分史は、ややオーバーだが、苦難に満ちた10年であった。一方で、やりたいことを実践してきたことも確かだが。

現役教員とは今もよく会う機会があるが、そのたびに、「いい時に辞めたね」と言われる。そして、「何を言っても無駄」と諦め、「早く辞めたい!」と愚痴をこぼす人も少なくない。多忙化や上意下達的な学校運営、パワハラ横行などにより、ストレスを抱え、精神的疾患に陥り、休職あるいは早期退職に追い込まれる人が後を絶たない。1年未満で退職する新任教員も少なくない。(略)

冒頭にも述べたように、今は大学の末席を汚す身だが、私は元々、現場をはい回ってきたヒラ教員にすぎない。受講する方々と同じ目線に立ち、ともに考え、ともに学ぶとの気持ちを大切にしたい。したがって、格調高い、上から目線の講義は出来ないし、それを期待されると自信はない。がしかし、せっかくの機会でもあるので、更新講習の意義にも若干触れながら、「来てよかった!」と受け取ってもらえるような内容にしたいと考えている。

長洲一二・元神奈川県知事が「子どもたちこそ、私たちの未来です。希望です」とのことばを残しているが、國學院で学生たちと接して来て、この意味がようやく実感できるようになった。僭越ではあるが、この私の思いを皆さんと共有できたらうれしい。》(以上、「2012年度シラバス」から引用)

このシラバスでは、「更新講習の意義にも若干触れながら」と書いた。文面上では誰も気がつかないはずだが、得意のダジャレで、「意義」には同音異語の「異議」を重ねた。筆者は元々、高校ヒラ教員(ヒラメではなかった!)だ。それが「まさか」の大学兼任講師、さらに「まさか」の講習講師となり、何かの間違いで、現場教員の前で講義をすることになってしまった。もし自分が受講する立場だとしたら、「意義」だけを説かれても白けるし、逆に更新制に対し「異議」を唱えるかも知れないと思った。

9. 当日のレジュメから

さまざまな困難を乗り越え、自腹(3万円)の受講料と往復交通費。これに宿泊費が加わ

る人もいる)を切って参加する受講者に対して、筆者は最大限の敬意を払うべきだと考えた。また現場目線に立ち、受講者とともに直面する課題について、「一緒に考えよう、悩みを共有しよう」との姿勢で臨むよう心掛けた。当日配布のレジュメには、「これからの話(問題提起)の流れ」を示し、シラバスで掲げた3項目をもう少し補足する形で、次のように記した。

★プロローグ —7年目の「更新講習」にあたって—

○カッカッと軍靴の迫る音響き白泉の句を黒板に書く(小松市 沢野唯志) <「朝日歌壇」2013.1.21>

【選者・佐佐木幸綱氏による評】富沢赤黄男(とみざわ・かきお)「憂憂とゆき憂憂と征くばかり」と渡辺白泉「戦争が廊下の奥に立つてみた」、二句の反戦句を踏まえた祈りのような、教室の歌。

1. 私たち教員は今、いかなる困難に直面しているか—学校現場・教員が直面する困難な問題状況—

○ゆとりと充実⇔ゆ(言)うとおりと忠実、夢とロマン⇔無理とガマン、
共有と共生⇔脅育と強制

2. 競争主義・管理主義、多忙化政策は何をもたらすか

3. 教員としてのやりがい・生きがいを
実感し、ユトリと誇り、自身&自信を
取り戻すために、私たちはどうすれば
よいか—しなやかに、したたかに、屈
しない、黙らない!—

○3つのS(エス)

★エピローグ —話し合い(愛)と学び
合い(愛)から元気・勇気(言う気)・
やる気(やめる気→やる気)を!—

10. おわりに

筆者はこの10年間、「更新制とは何ぞや」と問い続け、既述したように、09年から15年までの7年間、必修領域(当時、12時間)中3時間分の講習(教職についての省察)を担当した。「もし、自分が受講者だったら…」との思いを決して忘れず、毎回、死にもの狂いでその準備にあたった(15年度講習ではA4で102ページに及ぶ資料を作成。不適切かもしれないが、休憩時間にBGMを流したり、自作の「渋谷クイズ」を配布するなど「学び」と「遊び」のコラボも実践)。講習の進め方については、4人の講師団で何度も話し合い、講義(筆者は問題提起と呼ぶ)と参加者のワークショップ、グループ討論などを組み合わせた「参加型・探求型講習」を追求しようとの結論に至った。「参加型・探求型」と称する講習形式は、新学習指導要領が掲げる「主体的・対話的で深い学び」の“先取り”だったと言ってよいかもしれない。

受講希望者が年々増加し、3年目の2011年度から定員を倍増させ、100名(初年度の09年度は50名)とした。普通ならば、100名を大教室に詰め込み、一斉講義形式で済ませることが多いと思われるが、それはせず2クラスに分け、講師が午前と午後の2回、講習を担当する方式とした。1人の講師が昼休みを挟み6時間の講習を担当するのは、正直なところ重荷なのだが、1教室50名ずつとすれば、ア

ットホームな講習（指導要領風に言えば、対話的な講習か）になるのではないかと、これまた4人の講師団による検討を踏まえ、実践された方式だった。

「教員の分断と抑圧」（市川昭午、『教育と文化』第54号）をねらい導入された免許更新制は、本格実施からまもなく10年目を迎え、まもなく2巡目に入る。制度廃止を求める現場の声はかき消されたまま、理不尽な講習が粛々と進められようとしている。しかし、失職回避のため受講せざるをえない教員にとっては、「粛々」どころか、「シクシク」（泣く泣く）との思いをますます強めるのではないだろうか。更新制は、“肉体的、精神的かつ経済的な教員いじめ”ではないか。

ところで16年度から、必修領域の内容および時間数の見直し（12時間→6時間）とともに、選択必修領域（6時間）の新規導入など、一部手直しがなされた。見直しを提言した「教員免許更新制度の改善について（報告）」（14年3月18日）には、必修領域の具体的な内容のあり方について、次のように述べる。

「（略）受講者が日本の学校教育の発展方向を見据え自らの教育方針を立てていく上で役立つよう、世界の教育の動向や、将来の日本の教育の方向性・あるべき姿を展望し、10年後までの学校教育推進の道程を念頭に置くことが重要である。」（同報告8ページ）

更新制のねらいには「分断」があるが、それは学校現場内だけに止まらない。卒業大学で受講し、懐かしさに浸りながら受講する気持ちはよくわかるが、認定権が大学にあることを見れば、現場と大学との分断が生じる可

能性は十分にある。一方、文科省は講習を大学にほぼ丸投げしたが、これを口実に大学統制の新たな手掛かりができたことになる。

前ページに示したレジュメ中に、「3つのS（エス）」とある。ある年のグループ討論で、「今、学校現場で取り戻したいものは何か」を話し合った際、あるグループから「スイーツとスマイル」という意見が表明された。そこでこのスイーツ、スマイルにスクラム（団結、連帯）をつけ加え「3つのS」とした。免許更新制が目論む「教員の分断と支配」に対抗しながら、日常的な教育活動に取り組む際に、「3つのS」を指針に掲げたらどうかという問題提起を試みたのである。

「朝日歌壇」に以下の短歌があった。

「孤独には慣れるが人は孤立には耐えられないと知る職員室」（2017年3月20日）

歌に詠まれた孤立がいかにもたらされたかわからない。教員の分断は上から仕組まれてなくても、教職員同士が互いに反目しあうことから生じる場合もある。

今日、「戦争が廊下の奥に立つてみた」（渡辺白泉）との状況下にあるとの見方もできるが、分断や孤立のない学校づくりのためにも、教職員は連帯し、日々の教育活動、教育実践に主体的に取り組まなくてはならない。目の前にいる子どもたちの未来のため、夢や希望を実現させるために。

（わたひき みつとも

元県立高校教員・元國學院大学兼任講師）

神奈川のインクルーシブ教育の推進

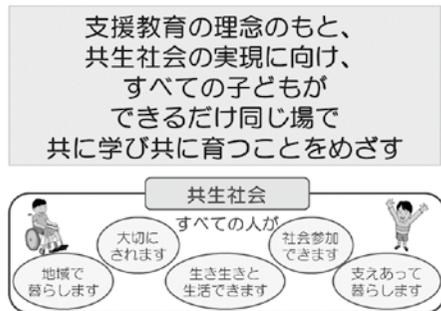
神奈川県教育委員会教育局
インクルーシブ教育推進課

1 神奈川のインクルーシブ教育

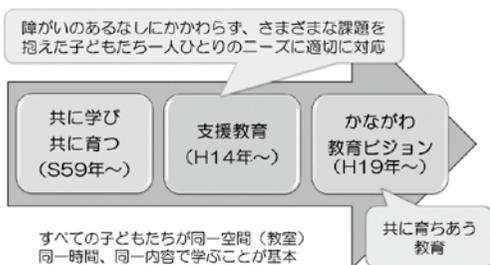
神奈川県では、昭和59年に障がいのある子どもたちの教育の進むべき方向性を「共に学び共に育つ教育」と定め、すべての子どもたちが同一空間（教室）、同一時間、同一内容で学ぶことを基本としてきました。平成14年からは、障がいのあるなしにかかわらず、様々な課題を抱えた子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに適切に対応していくことを学校教育の根幹とする「支援教育」を推進してきました。そして、平成19年の「かながわ教育ビジョン」では、共に育ち合う教育として「インクルージョン教育」をめざすと明記し、平成27年10月の一部改訂では「インクルーシブ教育の推進」と改め、県の方針を示してきました。

れ、地域で支えあい、生き生きと生活できる社会である共生社会の実現に向けて、支援教育の理念のもと、すべての子どもができるだけ同じ場で共に学び共に育つことをめざす教育を進めることです。支援教育の理念が広く理解された成果として、子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに気づき、教育相談コーディネーターを中心としたチーム支援が行われるようになりました。また、特別支援学校のセンター的機能も支援体制の充実に大きな役割を果たしてきました。

神奈川のインクルーシブ教育の推進とは



神奈川の教育



本県の教育ビジョンで示されたインクルーシブ教育の推進とは、すべての人が大切にさ

このように支援教育の推進により個別の教育的ニーズに対する支援は進みましたが、一方で「共に学ぶ」ことが課題となっています。すべての子どもが「共に学ぶ」ことで、相互理解が進むとともに、能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加できる力を育

むことができます。これまでの特別支援学級や通級による指導など、個に応じた指導の場の充実を進めながら、さらに「できるだけ地域の学校で学ぶしくみづくり」、「できるだけ通常の学級で学ぶしくみづくり」、「できるだけ高校で学ぶしくみづくり」に取り組むことで、すべての子どもが「共に学び共に育つ教育」を推進していきます。

2 インクルーシブ教育の理解

県教育委員会は、インクルーシブ教育の理解を進めるためにリーフレットを作成し、県民参加のフォーラムや中学校や高等学校の講演会で活用してきました。このリーフレット

では、「学校づくり」、「学級づくり」、「授業づくり」を3つの柱として、それぞれについてインクルーシブ教育を推進するための指標を示しています。(表-1)

「学校づくり」では、地域で学び、子どもが安心してすごせる学校を目指すとともに、自己と他者との違いを理解し、自分と違う考え方があることについて学ぶことを大切にしています。「多様性：ダイバーシティ」という言葉があるように、今の子どもたちが生きていく将来の社会では、国籍や立場の違いなどを超えて、多様な人とチームを組み、物事を解決していく力が求められていきます。そのためにも、学校は、外国につながるのある子ども

表-1

参考;"Index for Inclusion"(2011)

	学校づくり	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 子どもたちは、誰でも、自分の地域の学校に通うことができます。 <input type="checkbox"/> 学校にいるときは、誰もが安心して過ごすことができます。 <input type="checkbox"/> 先生たちは、チームで授業や行事を計画し、取り組み、見直しをします。 <input type="checkbox"/> 先生たちは、子どもたちが話すことを、よく聞いてくれます。 <input type="checkbox"/> 子どもたちも、先生たちも、困ったことがあれば、助けを求めることができます。 <input type="checkbox"/> 子どもたちは、自分と他の人との違いや、自分と違う考え方があることについて、学びます。 <p>➡ すべての子どもが大切にされる「インクルーシブな学校づくり」をすすめるには、どうすればよいですか？</p>
	学級づくり	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 問題にぶつかったとき、子どもたちは、お互いに支えあいます。 <input type="checkbox"/> 子どもたちはお互いの違いを認めあい、助けあいます。 <input type="checkbox"/> 子どもたちも、先生たちも、みんな自分のことが好きです。 <input type="checkbox"/> 子どもたちは自分を大切にし、友だちを大切にします。 <input type="checkbox"/> 子どもたちは、自分がされていやなことは、人にしません。 <input type="checkbox"/> 子どもたちも、先生たちも、お互いのことを大切に思っています。 <p>➡ すべての子どもにとって、居心地の良い学級をつくるためには、どうすればよいですか？</p>
	授業づくり	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 学習活動は、すべての子どものために計画されています。 <input type="checkbox"/> すべての子どもにとって、わかりやすい授業が行われています。 <input type="checkbox"/> すべての子どもが、授業中何をすればよいか、わかっています。 <input type="checkbox"/> 子どもたちは、自分からすすんで学びます。 <input type="checkbox"/> 子どもたちは、お互いから学びあいます。 <input type="checkbox"/> 子どもたちは、お互いに教えあいます。 <p>➡ どんな授業なら、すべての子どもが、学びあうことができますか？</p>

もや障がいのある子どもなども含め、様々な子どもたちが共に学び共に育つ場を提供していくことが大切だと考えています。子どもたちが、学びあい支えあう機会を多く持つことが、思いやりの心やお互いを大切にすることを育むことにつながります。

「学級づくり」では、様々な子どもたちが一緒に日常を過ごす学級で、一人ひとりの違いを理解し、互いの違いを受け入れた関係を目指します。子どもたちが、自分を大切に、友だちを大切にすることで、すべての子どもにとって居心地の良い学級となることが期待できます。

「授業づくり」では、子ども同士が互いに学び合い、伝え合う活動に取り組みます。多様な子どもが学ぶ授業では、それぞれの理解の仕方や経験などが尊重されることで、自ら進んで学び、協同的な関係を築き、学びを深めることが期待できます。

そして、リーフレットの指標をもとに、自分が参加している学校、学級、授業について振り返ることで、すべての子どもが共に学ぶインクルーシブ教育が推進されていくものと考えます。

3 具体的な取組

インクルーシブ教育の推進は、校種や地域を超えて県全体で取り組むことが必要です。そこで、県では「できるだけ地域の学校で学ぶしくみづくり」、「できるだけ通常の学級で学ぶしくみづくり」、「できるだけ高校で学ぶしくみづくり」という3つの具体的なテーマに取り組んでいます。

今後の神奈川の具体的な取組

○すべての子どもが

できるだけ地域の学校で学ぶしくみづくり

みんなの教室

できるだけ通常の学級で学ぶしくみづくり

できるだけ高校で学ぶしくみづくり

インクルーシブ教育
実践推進校

地域で共に生きるしくみづくり

○多様な教育的ニーズに応じた教育の充実

通常の学級
特別支援学級

通級による指導
特別支援学校

(1) みんなの教室

小中学校では、「できるだけ通常の学級で学ぶしくみづくり」として「みんなの教室」に取り組んでいます。これは、障がいのあるなしにかかわらずすべての子どもが、できるだけ通常の学級で共に学びながら、必要な時間に適切な指導を受けることができる取組です。

「みんなの教室」モデル事業は平成27年度から始まり、平成29年度は3つの地域で取り組んでいます。モデル校では、教職員が力を合わせて、すべての子どもにとってわかりやすい授業づくりを研究しています。また、障がいのある子どもを含めて、困ったことや苦手なことがあるときは「みんなの教室」の仕組みを活用しながら、全員がいっしょに学び、給食を食べ、掃除をしたりしてかわり合う機会を増やし、共に過ごし、育ちあう学級づくりに取り組んでいます。

「みんなの教室」のイメージ



(2) インクルーシブ教育実践推進校

県立高校では、共に学び共に育つことを基本とし、これまでも受検における配慮によって、障がいのある生徒が入学しています。入学後も、本人の意向等を踏まえて、施設改修や、高校生活における支援に取り組んできました。これらの取組に加えて、「できるだけ高校で学ぶしくみづくり」として、県立高校改革でインクルーシブ教育実践推進校3校を指定しました。茅ヶ崎高校、足柄高校、厚木西高校です。推進校では、平成29年4月から、知的障がいのある生徒が入学し、同じ教室で学習し、部活や体育祭などの学校行事に参加しています。共に学ぶための仕組みを活用し、すべての生徒が丁寧な学習の支援を受けながら、生徒同士の交流を進めています。このようなことを通して、いろいろな人と協力して物事を解決する力など、たくさんの力をつけてほしいと考えています。そして、すべての生徒がよりよい共生社会を創る力を身につけてほしいと考えています。

インクルーシブ教育実践推進校の授業では、すべての生徒の教育的ニーズに対応できるように、ティーム・ティーチング(TT)、少人数指導、個別指導など、さまざまな指導体制によって、主体的に学ぶ力を身につけています。また、卒業後、生徒が社会に出ていくための進路支援など、キャリア教育も行われています。このように、新しい入学者選抜制度の実施、高校3年間の教育課程の工夫、キャリア教育の充実などを図り、これまでの取組を検証し改善を図りながら、平成32年度以降、県立高校改革実施計画期間中にインクルーシブ教育実践推進校を20校程度ま

で拡大する予定です。

(神奈川県教育委員会教育局

インクルーシブ教育推進課指導グループ)



大学の教職課程が変わる

—— 標準化がもたらすもの ——

大 島 真 夫

2019年4月入学者から、新しい教職課程がスタートする。「特別支援教育」と「総合的な学習の時間の指導法」が必修科目として加わり、教育実習の一部を低学年次の「学校インターンシップ」として実施することが可能となる。また、教職課程がカリキュラムを組み立てるにあたって、国が作成に関与する「コアカリキュラム」や「教員育成指標」などを参照する必要が生じることとなった。今回の所員レポートでは、『ねぎす』読者の先生方に関係が深いと思われる点を中心に制度変更の概要をまとめ、その問題点を指摘したい。

1. 科目の新設

新しい教職課程では、これまで開講されてきた科目に加えて、「特別支援教育」と「総合的な学習の時間の指導法」が必修科目として新設される。また、教育実習の一部を「学校インターンシップ」という科目に振り替えることが可能となる。これらは教育職員免許法施行規則の改正によって実現するもので、私の勤務先大学はもちろんのこと教職課程を持つ全ての大学が、その準備でいま大わらわになっている。

「特別支援教育」は、障害を抱えた生徒が

増加している現状や今後のインクルーシブ教育の展開などを踏まえると、学校現場に入る前にある程度の基礎知識を得ておくのが望ましい内容と言えよう。科目が新設されたのもそのような考え方からで、必修科目として位置づけられている。

ただ、実際に割りあてられる単位数は、教員養成系以外の多くの大学の場合、教職課程全体の単位数との関係で1単位になると予想される。1単位とは90分授業で8回分に相当する時間だ。特別支援教育は多岐にわたっており、「わずかそれだけの時間では大したことは教えられないのでは」と疑問に思う方もおられるだろう。確かにその通りなのだが、しかし、これでも現行の教職課程と比べればだいぶマシと言わざるを得ない。いまのところ、特別支援教育を取り上げる機会があるとすれば、発達心理学や学習心理学といった心理学系の科目と、介護等の体験に限られる。このうち、介護等の体験は小学校・中学校教諭免許取得に必要なもので、高等学校教諭免許取得には必要でない。心理学系の科目においても、特別支援教育に触れるのは15回の授業のうちあったとしてせいぜい数回のはずだ。つまり、現行の教職課程では特別支援教

育にほとんど触れることができていない。

「総合的な学習の時間の指導法」は、教育課程の構成要素のうち唯一指導法科目が開設されていなかったものである。いまのところ総合的な学習の時間について研究している大学教員はそれほど多くなく、当面は教科指導法や特別活動を研究している人が授業を担当することになる。「学校インターンシップ」は、主に1～3年次生が受講する。学生が半年から1年という比較的長期間にわたって週1回2時間のように定期的に学校に出向き、授業のみならず行事や部活動なども含めた学校業務全般を体験することが想定されている。受講する学生には、学校現場において現場知を習得することと、自身の教員としての適性を見極めることが期待されている。

なお、「特別支援教育」と「総合的な学習の時間の指導法」が必修となるのに対し、「学校インターンシップ」は必修ではない。受け入れ校の確保や指導体制の準備が間に合わないなどの理由から、当初の段階では開設する教職課程は一部にとどまると思われる。

2. コアカリキュラム

いま述べてきた新設3科目以外は、現行通りの科目が新しい教職課程においても引き続き開設される。ただ、科目名称は同じでも授業内容には若干の変化が生じるかもしれない。その理由は、新しい教職課程においてはいわゆるコアカリキュラムに基づいて授業内容を組み立てる必要があるからだ。

コアカリキュラムは、誤解を恐れずに言えば、学習指導要領の大学版である。各大学が

独自に決められる裁量部分をわずかに残しつつ、大半の教育内容を標準化する試みで、国が作成に関与し、すでに医学・薬学・看護学・法科大学院などで導入されてきたものが、2019年からスタートする新しい教職課程にも導入されることとなった。対象となるのは、教職課程の科目のうち、「教職に関する科目」と「教科に関する科目」のうちの英語である[1]。英語以外の教科については今回コアカリキュラムが作成されなかったが、将来的には作成されることになるという。

このコアカリキュラムに嫌悪感を示す大学教員は少なくない。学問の自由が保障されている大学で、教育内容の決定に国が関与するのはおかしいのではという意見もしばしば耳にする。私自身もその意見には大いに共感するのだが、他方でちゃんと読むと案外よくできていると思わされることもあって、コアカリキュラムに対する評価は実に悩ましい。

たとえば、私の専門である教育社会学に関して言うと、学校安全も取り扱うこととされている。教育社会学者で学校安全を研究テーマにしている人は数少なく、メジャーな研究テーマとも言いがたいので、授業で取り上げることはそう多くない。他方で、学校現場の感覚からすると、学校安全はきわめて重要なテーマなのではないだろうか。教育社会学者に任せていては学校安全が授業で取り上げられることは望み薄だが、コアカリキュラムがあれば必ず取り上げられて、学校現場の感覚に合った授業となる。コアカリキュラムにはこうした効果が期待できる。

なお、コアカリキュラムは採用段階での活

用も期待されている【2】。教職課程の授業がコアカリキュラムに沿ったものとなり、教員採用試験でもコアカリキュラムに沿った問題が出題されることで、教職課程の授業をきちんとこなした学生が教員として採用されやすくなるという流れを作り出したいのである。また、教職課程関係者のなかには、どうせコアカリキュラムを作るのなら教員免許を国家資格化してしまえばいいのに、という意見を言う人もいないわけではない。それは、同じくコアカリキュラムを導入している医学・薬学・看護学・法科大学院などが、いずれも国家資格と結びついていることを踏まえての意見である。

3. 教員育成指標

今回の制度変更では、教職課程のカリキュラムを組み立てるにあたって参考にしなければならないものが、コアカリキュラムの他にも一つ加わった。それが、教員育成指標である。これは、教育職員免許法ではなく教育公務員特例法の改正によって実現している。養成段階だけでなく、採用・研修のすべてにわたってこの指標を利用することが想定されている。いわゆる「養成・採用・研修の一体的改革」と呼ばれるものである。

教員育成指標は、これまた誤解を恐れずに言えば、教員の発達段階を示したものだ。教職生活30年あまりをいくつかの時期に分けて、それぞれの時期に教員として求められる能力を定め、その能力が身につくように研修を実施していくという仕掛けである。国が大綱となる指針を示し、都道府県および政令指

定都市レベルの教育委員会が策定することになっていて【3】、神奈川県でも2017年8月に「校長及び教員の資質向上に関する指標」が策定された【4】。

表1 神奈川の教員育成指標の時期区分

養成期	主に、教職課程で学ぶ学生
開発期	主に教職経験5年程度までの教員
充実期	教職経験5～20年（30～45歳）程度の教員
発展期	教職経験的20年（約45歳）以上の教員及び管理職

出典：神奈川県教育委員会「校長及び教員の資質向上に関する指標」平成29年8月

教員育成指標は養成段階、すなわち教職課程もターゲットにしている。神奈川県の指標を例に見ていくと、教職生活は4つに区分され、「養成期」が教職課程にあたる（表1）。そして、身につけるべき能力は「授業力」「課題解決力」「人格的資質・情熱」の3項目に整理され、例えば「人格的資質・情熱」では、「養成期」に「社会人としてのマナーを身に付け、他者を共感的に理解している。」「子どもに対する愛情と、教職に対する使命感や情熱をもっている。」「教育公務員として必要な法令や規則を知り、法令遵守を理解している。」「自ら学ぶ姿勢をもち、必要な情報を収集し、身に付けている。」の4点をこなすことが求められている。これらは、神奈川県の教員を目指す学生たちの目標であると同時に、神奈川県に卒業生を輩出する教職課程の目標にもなる。これらが身につくようなカリキュラムを教職課程は設けなければならないからだ。

ただ、教職課程にとって教員育成指標はコアカリキュラムほど拘束力のあるものではない。その理由の一つは、教員育成指標が教育公務員特例法を根拠法令としていることに由来する。つまりこれは、公立学校教員にのみあてはまる話なのである。そして、もう一つの、かつ最大の問題は、大学はどこかの教員育成指標を参考にすればいいのかが不明確だという点である。神奈川県にしか就職しません（もしくは、させません）、という教職課程は（きちんと調べていないが、おそらく）存在しない。通常は、神奈川県にも、東京都にも、千葉県にも、というように、複数の自治体に輩出している。これらすべての自治体の教員育成指標を漏れなく参考にしてカリキュラムを組む、というのは事実上不可能だ。この問題は制度設計の段階から指摘されていたのに、結局なんら解決されることなく法改正に至ってしまった。現実的には、どの自治体でも共通して言われているようなかなり一般的なレベルでの項目を取り入れるのにとどまるであろう。

他方で、教職課程を受講している学生の視点で考えると、教員育成指標には一定の効果があるかもしれない。自分が就職したい自治体の教員育成指標には必ず目を通すだろうし、採用段階でそのことが問われるとなれば、対策もしっかり立てるはずだ。

4. 標準化の功罪

現在（2017年11月）はスタートに向けて慌ただしく準備をしているところであるが、新しい教職課程がスタートしてそれが定着する

と一体どのような問題が生じると予想されるのか。コアカリキュラムと教員育成指標について、この点を考えておきたい。キーワードは標準化である。

コアカリキュラムが導入された科目については、今後は全国どこの教職課程でも同じような教育内容が実現するはずだ。これはまさに教育内容の全国レベルでの標準化である。来年度（2018年度）に文科省によるシラバスチェックが行われ、コアカリキュラムを踏まえていないと指導が入る。指導に従わなかった場合は認定取り消しとなり教職課程を開けなくなってしまうから、必ずコアカリキュラムの内容が授業に取り入れられることとなる。

実を言うと、全国レベルでの標準化は今回が初めてだが[5]、それぞれの教職課程内での標準化はだいぶ前から進められている。多くの教職課程では、同一名称科目であれば授業担当者が異なってもシラバスが同じになっているはずだ。これは授業担当者が手を抜いているのではなく、そうすることを国から推奨されてコピーアンドペーストをしているのである。いま起こっている動きは、大学レベルで進めてきたものを今度は全国レベルで、というように私には見える。

標準化することには、もちろんメリットもある。コアカリキュラムによって教育内容が全国的に標準化されれば、国全体で見たときに少なくとも一定水準の教育の質は保障されるであろう。政策担当者の問題意識としては、昨今教職課程が乱立気味で、なかにはいいかげんな教育をしている教職課程がないとは言えず、コアカリキュラムで縛りをかけて

教育の質の底上げをしたいという気持ちがあるのかもしれない。

しかし、これは諸刃の剣でもある。意図通りに底上げが図れるかもしれないが、その反対に出る杭を打つことになりかねない。標準化された教育内容では、基本的には誰もが納得している定説を取り上げることになる。定説に反するけれども新しい道を切り開く可能性のある内容というのは、コアカリキュラムがある限りは授業で取り上げにくい。プレイクスルーする機会を失う危険性が生じることは、十分認識しておく必要がある。

5. 組織のカタチ

次に教員育成指標だが、指標そのものは人材をどう育てるかということを示すものなので、個人に焦点があたっている。しかしながら、校内における教職員集団の組織のカタチもめぐりめぐって決めることにつながっているようにも思える。

問題は2つある。1つは、組織の中での個々人の振る舞い方が、身につけるべき能力の一つとして教員育成指標に組み込まれている点である。教員育成指標にどのような内容を盛り込むかは文科省の告示で定められていて【6】、組織の中での個々人の振る舞い方に関連したものとしては、「学校運営に関する事項」「他の教職員との連携及び協働の在り方に関する事項」が「指標の内容を定める際の観点」として示されている【7】。自治体によっては、これらの項目についてピラミッド型の組織を前提として教員育成指標を定めているケースもあるようだ。たとえば、入職8

年目くらいまではボトム層で上司への報告連絡相談が不可欠、ミドル層ではトップの意思をボトム層へ伝えるとともにボトム層の状況をトップに報告する、トップは適切に意思決定をする、のようである。このように指標が定められて、それに則って個々人が能力を高めていくと、指標が前提としている組織のカタチに適合する人材が育つことになる。そうして育つ人材は1人や少数ではない。教員育成指標は標準化された人材像として示されているので、多くの教員がそのような人材として育つ。指標が前提としている組織のカタチは、それに適合した多くの人材に支えられて、結果的に維持されていくことになる。

第2の問題は、教員育成指標が存在することで、どういう人材が公立学校を目指すようになるかという点である。教員育成指標は、良くも悪くも網羅的だ。授業における指導のみならず、生徒指導、教員としての倫理観や使命感、組織の一員としての振る舞いなど、あらゆる面にわたって標準化された発達モデルが示されている。これを見て、教員を目指す大学生たちはどう思うだろうか。大学生もいろいろなので、素晴らしいと思う人もいるだろう。成長した自分の未来の姿が明確化されているように感じ、充実した研修を期待してあこがれるということもあるかもしれない。他方で、堅苦しさを感ずる学生もいるかもしれない。教科を教えるのは好きだけど、学校内の官僚的な組織運営はちょっと嫌だと思えば、公立学校ではなく私立学校を目指す選択をするのではないだろうか。こういったタイプの学生がどれくらいいるのかは実証

的に調べたことがないのでわからないけれども、教員育成指標が進路選択の材料になり、そこに示された教員像に適合する人材が集まりやすくなる可能性があることだけは間違いない。そうなれば、教員集団内での人材面での多様性は減っていくことになるだろう。標準化された教員像で同質化された組織が、ゆくゆくは実現することになる。

6. 思わざる結果

新しい教職課程に向けた制度変更の議論の過程でよく耳にしたのが、学校現場はいま困っているという話だった。ベテランが大量に退職し若手を大量に採用したため、教員の年齢構成にゆがみが生じ、職場での若手の育成がうまくいかなくなっているというものである。

一連の制度変更を通じて、そうした問題の解消を期待している節もうかがえた。教職課程でなるべく即戦力になる人材を育てたいという考えから、科目新設やコアカリキュラムを通じて、学校現場でいままさに問題となっている内容を教職課程の授業に盛り込もうという狙いがどこかにあるのかもしれない。また、職場で若手の指導にあたる教員が不足している問題を教職大学院等の力を借りて乗り切りたいという考えから、教員育成指標を定めて研修プログラムを作りやすくしようという狙いも、またどこかにあるのかもしれない。

もちろん、そうした狙い通りに行くこともあるとは思いますが、制度というのはいつでも思わざる結果をもたらすものなので、どういう事態が生じるかは多方面から検討しておく必

要がある。これはあくまでも私の個人的な感想だが、比較的大きな制度変更であるにもかかわらず、新しい制度の問題点や問題が生じる可能性についての議論がこれまであまりなされなかったのが気になっているし、それを言い出す場も雰囲気も乏しかったことも気になっている。もっとも、制度の行方はそれがどう運用されるかによるところも大きいので、今後も動向を引き続き注視していきたい。

【脚注】

- [1] 新しい教職課程では「教職に関する科目」と「教科に関する科目」という区分は消滅するのだが、ここでは説明の便宜上用いている。
- [2] 文部科学省「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」の第5回配付資料である「教職課程コアカリキュラム（案）」などに見られる。以下のサイトに、同資料へのリンクが張られている。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/shiryo/1388304.htm
- [3] 策定するのは、正確に言えば任命権者。
- [4] 以下のサイトで閲覧可能。
<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/pl1139454.html>
- [5] これまでにも、教育職員免許法施行規則に「〇〇を含む」と記されて内容が指定された科目も存在していたが、今回のコアカリキュラムほど詳しく内容を縛るものではなかった。
- [6] 「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」（平成29年文部科学省告示第55号）。
- [7] 告示では「不必要な事項を除いたりすることが可能」ともされているので、必ず言及されるわけではない。

（おおしま まさお

東京理科大学・教育研究所）

いま、「特別の教科 道徳」を考える

篠崎 守利

◆昨今の教育事情

戦後70年余の歳月が過ぎ、平成年間となつてからも30年目を迎つつあります。世間では、その数字を節目と言ったりしますが、当方には節目を言うよりも、岐路に立つとの感がぬぐえません。先般(今春)、各メディアにあつては『教育勅語』をめぐる報道が白熱化しました。大阪府下のM学園が、幼児教育現場に戦前の“修身”を彷彿とさせる教育手法を導入していたことが露見したからです。TV各局の情報番組では、『教育勅語』を暗唱する幼稚園児らの映像が何度も流れました。国会論戦の結果、3月31日には「(『勅語』を教材とするのを可とするが、)教育の唯一の根本とするような指導は不適切」という政府答弁書が公表され、論議が沈静化しました。ただ、考えてください。義務教育現場には、来年度より「特別の教科 道徳」〔以下、「道徳」と表記〕が本格導入されます〔小学校は2018年度(平成30/H30)～、中学校は2019(H31)年度～〕。教科「道徳」は、やり方次第では児童・生徒の内心の自由を冒すのでは? そんな不安が胸に去来してなりません。

◆『教育勅語』と「美」なること

そもそも『教育勅語』(以下、『勅語』と表記)とは、1890年(明治23)近代日本が帝国体制をつくりあげようとする中、帝国臣民に向けて発せられた教育理念です。その一節に

は、「我カ臣民克ク忠ニ克ク孝ニ……厥ノ美ヲ濟セルハ此レ我カ国体ノ精華ニシテ、教育ノ淵源亦実ニ此ニ存ス」、「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ以テ……皇運ヲ扶翼スヘシ」という言辞が見えます。ここには、帝国臣民の「美」的なる家族道徳すなわち忠孝の道徳理念が説かれています。この理念を受け、まもなく小中学校教則大綱などがつくられ、教科書『修身』が登場しました。戦前のいわゆる“修身教育”です。“修身教育”はちょうど半世紀間維持されました。この間、多くの帝国臣民が『勅語』の説く「緩急」のため、否応もなく戦地に出征し、多数が負傷戦死します〔1〕。国内にあつても、戦災のため負傷落命した犠牲者が数え尽くせません。第二次世界大戦時だけに限っても、内外あわせて臣民の犠牲者総計は300万人超とも言われます。その中には、自身の思いを押し殺して死途についた者たちが多数存在していたことは、言うを待たないでしょう〔2〕。『勅語』は、何のために300万人超を犠牲にしたのでしょうか? 帝国臣民とは「美」しく犠牲となるためにこの世に生を得たというのでしょうか? 人間が無言のまま、死地に向かうこと、ほんとうに、それは「美」なることなのでしょうか?

◆戦後教育と“反面教師”の歴史史料

敗戦直後の1948年(昭和23/S23)6月、衆参両国会は『勅語』の排除・失効を決議しま

した。これは、“修身教育”との訣別が表明されたということです。46年（S21）12月には日本国憲法が公布され〔翌年5月施行〕、また、47年（S22）3月新たに教育基本法が公布施行されました。戦前との訣別を出発点として戦後教育が始まり、爾来、戦後の教育が約70年間にわたって創られつづけ、いささか曲折がありつつも基本は維持されてきています〔2006年（H18）教育基本法は改正されましたが、『勅語』排除・失効扱いに変更はありません〕。

現今の教育界では、前述の政府答弁書で確認されたとおり、『勅語』を教育理念の「根本」とすることは許されていません。家族の親愛感情が社会倫理上、大切であることはだれも否定しませんが、『勅語』の説くところは臣民に強いた忠孝の道德原理であって、基本的人権を謳歌する戦後家族〔いわば近代市民家族〕の親愛感情とは、「根本」的に異質のものです。『勅語』が“反面教師”として現場使用されることは否定されません。が、それは歴史上の一史料にしかすぎず、『勅語』の背景には300万人超の遺骨が累々と積み重なっていることを、教育現場に立つ者は肝に銘じておかねばならないでしょう。

◆教科「道德」と「いじめ」問題

教科「道德」が教育現場にあらためて導入されるには、きっかけがありました。2011年（H23）10月大津市で起きた中二男子「いじめ」自殺事件です。その2年後、国会が「いじめ防止対策推進法」を成立させるとともに、文科省は「道德」新設を打ち出し、来春には、その教科指導が開始となります。「いじめ」防止対策を打つのは当然のことですが、その教科指導が果たして「いじめ」防止

につながるだろうか、疑問が多方面から聞こえてきます〔3〕。なぜなら、皮肉にも、大津市の「いじめ」自殺は、道德教育「実践研究推進」事業（2009～10年／H21～22）終了直後の学校で発生していたからです。そして、防止対策推進法が運用されておよそ5年も経ちますが、その後も「いじめ」は減る気配がありません。たとえば、2016年（H28）8月には青森市中三女子「いじめ」自殺事件が起こり、今なおネット上で騒然たる体が見られます。県下の直近事案では、昨16年（H28）11月に公表された福島原発避難児童「いじめ」問題があります。横浜市内の中学生が小学生時代「ばいきん」扱いされたと告白する手記を公開しました。じつは、隣接の川崎市立中学校でも類似事案があり、さらに調査がすすみ、他都県にも同様の事例がいくつもあったことが報道されました〔4〕。こうした経緯が私たちに教えているのは、何でしょうか。「いじめ」解決がじつは法制整備だけで良しとする問題ではない、ということです。法制を個々の事案に生かす姿勢、その当事者間の交接上の〈心のはたらき〉が問われているのではないのでしょうか？

◆〈共感〉のある「道德」教育に向けて

〈心のはたらき〉とは、換言すれば〈共感のリビドー（心動）〉のことです。たとえば、正義とか公平を考えてください。法的「正義」や社会的「公平」を提起したところで、受け手の〈心〉に、これらに共感する〈はたらき〉が生じなければ、十分に理解され、心底から受け入れられないでしょう。共感のない「正義」・「公平」は、受け手にとって空虚な概念用語でしかなく、単なる押し付けであり、強制です。それでは、めざす新学習指導要領

〔2017年（H29）2月、小・中学校版（案）〕にも言われる「目標」を真に達成することも、儘ならないでしょう。「自由」と「責任」、「思いやり」と「感謝」、「友情」と「信頼」……、そう、どれもみな新学習指導要領の指導「内容」ですが、無味乾燥に陳列させておけ、ということでしょうか？ 〈共感〉する力を受け手の〈心〉から引き出すことが、肝心と考えます。

数年のうちには、高校教育の現場にも教科「道徳」が導入されます。〈心のはたらき〉が最緊要であることは、義務教育課程の場合と異なりません。現場も行政も、困難な課題であれ、未来をになう児童・生徒を無用な混乱に晒すことが赦されてはなりません。

課題が日々噴出している現在〔5〕、各教育現場が奮闘努力するのは当然。が、地方行政で果たしていただけることもあります。現場の教師陣に適切な指導指針を示す責務のほか、くわえるならば、忍耐力と即応力をもって現場や地域を見守り、時間や人材方面で今までにないくらいの余裕をそこに提供投入することが重要です〔6〕。否、そうした対策こそが教科「道徳」の成否を左右すると申し上げねばなりません。あらためて訴えたい——いま、戦後教育は、まぎれもなく岐路に立っています。

【脚注】

- 【1】 臣民だけが犠牲者ではありません。出征部隊が向かったアジア各地では、数字であらわすことも出来ぬくらい膨大な人命・財産の犠牲が強いられたことを、忘れてならないでしょう。
- 【2】 神奈川新聞（朝）2017年8月15日「少女の海軍下宿（上）勅諭背く水兵の涙」。ここには、人々のささやかな幸福を犠牲とした悲劇が取材されています。
- 【3】 大東文化大学・渡辺雅之准教授（毎日新聞（朝）2017年6月7日「論点」）、元神奈川県公立小学校長牛島芳一氏（神奈川新聞（朝）2017年8月7日投書欄）など。
- 【4】 東京新聞（朝）2017年1月31日「千葉に原発避難の高1長女」など参照。横浜のほか、県内では川崎、県外では東京、千葉、埼玉、群馬、新潟などに事案あり。
- 【5】 県内では〈心〉に関わる重大事案がここ1、2年連続して発生しています。川崎市多摩川中1男子殺害事件〔2015年2月〕、相模原やまゆり園殺傷事件〔2016年6月〕です。
- 【6】 時間・人材上の余裕確保のほか、情報・事例研究上の課題に目を向けていただきたい。「いじめ」問題は国内に限りません。たとえば、米国では、2009年ジョージア州の児童（11歳、男子）が「ゲイ」とからかわれて自殺し、2013年コネチカット州の高校生（15歳、男子）が「いじめ」に苦しんで自殺した事件などが発生。若年層におけるアノミー（無道徳）現象は発達段階論の研究を今まで以上に必要としています。デューイやピアジェらの20世紀心理学・教育学理論が現実に追いつかず、20世紀末から地域に支えられたケアリング・コミュニティ理論〔コールバーグやリコーナラ〕が台頭しています。海外交流を含め、地域を巻き込んだ事例研究と指導方法の開発・普及にとって、県市の支援が不可欠です。参考文献；柳沼良太『実効性のある道徳教育』（教育出版、2015年）、小寺正一・藤永芳純編『四訂 道徳教育を学ぶ人のために』（世界思想社、2016年）など。

（しのぎき もりとし

元県立高校教員／大学非常勤講師）

読者のページ

かながわハイスクール議会 準備委員会の活動とは

加藤 弘 樹

今年も、私のアツイ夏が終わりましたー。

私のアツイ夏とは、ハイスクこと「かながわハイスクール議会」のことです。県内の高校生が夏のアツイ3日間、県の様々な課題についてアツイ論戦を繰り広げるのがハイスクです。横浜清陵総合高校在学中の2・3年次で参加し、大学生となってからはかながわハイスクール議会準備委員会に入り、4年間運営側として関わり、かれこれ6年間ハイスクに携わらせていただいております。今回はご縁で、準備委員会の活動の紹介をさせて頂けるのとこのことで、自身の振り返りもかねて書かせていただきました。

・かながわハイスクール議会とは？

かながわハイスクール議会とは、将来の神奈川を担うリーダー育成を目的として、2006（平成18）年から開催されている高校生の模擬県議会です。

夏休みである8月中に行われ、今年は8月4日に開会式及び第1回委員会、8月8日に第2回委員会、8月15日に本会議が行われました。委員会での議論は、知事への質問と政策提言へとまとめられ、本会議で県知事へとぶつけるのが目玉です。実際の神奈川県議会に合わせて募集定員は105名とし、今年度は議題となる委員会（テーマ）も合わせ、ともに生きる社会かながわ特別委員会（共生社会）、防災警察常任（防災）、県民・スポーツ常任（スポーツ）、環境農政常任（地産地消）、厚生常任（少子高齢化）、産業労働常任（観光）、建設・企業常任（まちづくり）・文教常任（政治参加教育）の8つが設定されました。

高校生議員は各委員会に割り振られ、3日間委員会のメンバーと議論を行います。初日に委員長・副委員長・書記を選出し、基本的に高校生が主体となって議論を進めます。

本会議の議事進行は高校生議長が行います。応募段

階で立候補を募ります。開会式の時に所信表明演説をして、選管よりお借りした本物の投票箱で選挙を行います。得票首位者が議長、次点者が副議長に選出されます。

最近ではこのハイスクール議会をモデルとして、いばらきハイスクール議会（茨城県）やひらつかスクール議会（平塚市）も開催されています。また政策提言も県の施策に反映されつつあり、高校生による教員向けSNS講座や子どもの貧困対策会議、高校生版教育委員会が実現しております。

この事業の主催は公益社団法人日本青年会議所関東地区神奈川ブロック協議会（以下JC）が、共催は神奈川県・神奈川県議会・神奈川県教育委員会、協力は神奈川県議会JC関係議員の会・かながわハイスクール議会準備委員会となります。私が所属しているかながわハイスクール議会準備委員会は、大学1年生から大学院2年生相当のハイスク参加経験者OB・OGのメンバーで構成されています。準備委員会のメンバーは、JCの方や教育委員会の方と共に連携し、ハイスクール議会の準備から当日の運営をサポートします。準備委員会の一番の大きな役割としては、高校生議員の議論をファシリテーターとしてサポートすることです。またいずれかの開催日で、高校生議員同士の親睦を目的とした交流会を行います。これも我々が企画し行います。

・最後のくじ引き高校生議長

せっかくですので、私が高校生議員の時から振り返りたいと思います。

初参加は2012年の第6回でした。生徒会長だった2年次の私に、ハイスクを勧めて下さったのが当時の鈴木教頭先生です。前任校の生徒さんが参加して楽しいと言っていたから行ってきな！と言われ、楽しそう！

と思い参加を決めたのでした。

希望した歴史・文化委員会となり、一緒に参加した生徒会メンバーは別の委員会。全く知り合いのいない状態で、緊張と楽しさが混じった1年目となりました。しかし、初対面の人と議論を交わせることの楽しさを覚え、委員会メンバーとも仲良くなることができ、JCと準備委員会のファシリテーターの方のサポートも手厚く、来年も絶対に参加しようと決めたのでした。

翌年は3年次でしたが、受験など吹く風と後輩とともに参加しました。この年までの高校生議長は、開会式での挙手による立候補でしたので、せっかくならやってみるかという挙手。しかし予想以上に希望者が多く、くじ引きが急遽2回行われました。見事に2回目のくじで「議長」と書かれた紙を引き、7代目高校生議長を務めさせていただくことになりました。この年は道徳委員会に所属し、前年に委員会が同じだったメンバーとも再会でき、議論もより楽しいものとなりました。議長だったおかげで、委員会以外の友人も多くなり、一段とハイスクの楽しさを感じたのでした。そして、この繋がりをこの場限りにはしたくない、この先もハイスクール議会に関わりたいたいと思い、大学生になったらファシリテーターになりたいと申し出ました。

さて、高校時代の思い出話はこれくらいとし、本題の準備委員としての活動をお話をしましょう。大学に合格し卒業式も終えた2014(平成26)年3月末、準備委員会の説明会がありました。同期の準備委員会1年生とも久しぶりの再会。ここから、ファシリテーターとして新たなハイスク人生が始まったのでした。

• キチキチな一年目

かながわハイスクール議会準備委員会からかながわハイスクール議会実行委員会へと名称も変わり、ファシリテーターとして初めて持った委員会は、なんと「基地・駐屯地」でした。横須賀で生まれ育ったので、どちらも身近でしたが、一体このテーマを高校生にどうやって議論させるのか、頭を抱えることとなりました。また相方のファシリも同期で、先輩に教わることなく手探りでファシリデビューでした。結果としては、高校生の議論に口を挟みすぎてしまい、高校生議

員この意見でいいですか?と聞かれてしまう始末。ファシリとしては高校生の意見を引き出すことができず、大失敗だと反省しました。このこともあり、自分は高校生の議論のサポートよりも、全体での運営サポートの方が向いているのではと思ったのでした。

• 中間管理職はツライよ

前年の反省も踏まえ、2年では準備委員会の副委員長に立候補し、無投票で選出させていただきました。委員長・副委員長の仕事は、主にJCの方との折衝や、ミーティングの司会進行でした。役回りの委員長と委員や、JCの方と板挟みになることが多くなり、中間管理職ってこんな感じなのだろうか、と思うこともありました(笑)。

そんななか、この年から県庁の耐震工事が始まり、毎年使用させていただいている県議会の委員会室が使えない!という事態が発生しました。紆余曲折あり、本会議だけは県庁本会議場で行い、開会式と委員会は向かいの横浜市開港記念会館での開催となりました。

この年の担当委員会は「復興」でした。相方のファシリは縁といえましょうか、高校生2年間で委員会が同じだった後輩でした。それに甘えてしまい、言い訳になります。副委員長の仕事で委員会を抜け出すことが多く、ほとんど議論を見ることができず、満足にファシリの先輩としての指導も出来ませんでした。自分は先輩に教われなかった分、後輩の指導をしようと決めていたのに実行出来なかったことは、一番の反省と後悔となりました。

• ハイスクのいちばん長い日

運営側となり3年目。委員長に立候補させていただきました。議長の時はずいぶん勝ち抜きましたが、こちらに回ってからは無投票ばかりですね(笑)。徐々に様々なJCの方とつながりもでき、昨年の副委員長の経験も踏まえ、JCの方との連携を密にしていく方針を決めました。委員長になって一番頭を悩ませた仕事は、ファシリテーターの組み合わせでした。私が入った頃の準備委員会は15人程でしたが、3年の間で20人を超すようになってきました。こうなりますと全員の意思疎通は難しく、委員会も自分の得手不得手な分野と分かれます。これを一手

に引き受け、誰と誰を組み合わせるか一番悩みましたが、気合を入れて取り組んだ仕事でもありました。仕事は他にもあり、交流会や広報、書記、開会式での分担なども考慮した上での人選でした。人間同士ですので、いざやってみるとバランスの善し悪しが出てしまい、高校生に迷惑をかけることとなり、難しいなと思いました。

昨年の準備段階では、更に困ったことも発生しました。一度決まった日程が、知事のご都合により白紙となったのです。また昨年は、今までの反省を踏まえて4日間開催と決定していました。前年同様に県議会委員会室に加えて、本会議場も使えませんでした。ですがJCの方や県教委の皆さまのおかげで、どうにか会場も押えていただき、ハイスクール議会では初めてとなるホテルの宴会場を利用して、無事に開催することが出来ました。

委員長であったので、当初は委員会を担当するつもりはありませんでしたが、諸々の事情で「経済」委員会を担当しました。テーマは地産地消で、たまたま担当JCの方が農家さんでしたので、生で食べられるとうもろこしを持ってきていただき、高校生議員には地産地消を「体感」してもらいました。常々、ハイスクールには「体感」が不足し課題であるなあと感じていたので、良い試みが出来たと思っています。

一方、終盤の3日目。ある委員会の議論がまとまらず、終了時間を大幅に過ぎてしまう事態が発生しました。他委員会のファシリも参加させて、どうにか議論は終了。しかし、その後のJCと県教委の方との打ち合

わせは21時を回りました。この日は私にとって、ハイスクルのいちばん長い日として、鮮明に残ったのでした。

• やっぱハイスクって楽しい～むすびにかえて～

今年は4年として、なるべく口を出さぬようにと心がけましたが、失敗したかなあと思います。今年の実省はじっくりするとして、やっぱりハイスクは楽しいなあと、改めて実感しました。この原稿を執筆するにあたり、この6年間なぜハイスクに関わってきたのかなあと思い返しました。すると出てきた答えは、「人と出会って、何かをするってこんなに楽しいんだ！」という、高校生議員の時に感じた気持ちでした。

私にとってハイスクとは、他校の高校生やファシリテーター、JCの方など様々な人に出会って、その人たちと大好きな神奈川のことについて、たった3日間だけ濃密な議論ができる楽しい場所なのです。

最初から神奈川を変える気持ちをもっていなくてもいい。まずは人と何かをすることの楽しさを高校生には覚えてほしい。この一心で、準備委員会をやってきたと思います。

来年以降も、高校生議員のみなさんが「ハイスクって楽しい！」と思えるハイスクール議会の開催を、陰ながら応援させていただきます。

(かとう ひろき

県立横浜清陵総合高校卒業生)



先生に、なりたい! —教職をめざす若者たち— (5)

教師になるために学ぶ、豊かさ

大熊伸哉

はじめに

わたしは現在、幼い頃からの夢である小学校教員になるため、教員採用試験を受けて、その結果を待っている大学4年生です。たとえ結果が芳しくなかった場合でも、子どもたちと共に学びたいという熱意をもって、常勤代替教諭として教師になりたいと考えています。今回は教師になるために、これまでに経験してきたことやそれを基に考えたことについて述べたいと思います。

きっかけ、めざす教師像

教師になりたいと考えるようになったのは、小学校5、6年生の時に恩師と呼べる先生に出会えたからです。その先生は、常に私たちのことを考えて行動してくれていて、一人ひとりの変化に良く気がつく先生でした。ある日、友人関係で困っていて、誰にも相談が出来ずに悩んでいることがありました。その先生はそんな私に気づき「今日元気ないね、どうした?」と声をかけ、そのまま一緒に考えて解決してくださいました。その時に、こんな人になりたいと思うとともに、先生という職業に憧れを抱くようになりました。

私が目指す教師像は、「子ども一人ひとりと関わり、その変化に気づくことができる教師」です。恩師のようにになりたいという思いから常に目標にしてみました。自分の思いを伝えられる子ばかりではないため、個人の変

化を敏感に察していくことは教育を行う上での第一歩であり、大切なことであると考えています。同時にそれが簡単なことではないと、実際の教育現場で活動する中で感じています。多忙といわれる教師を目指す中で、どのようにしたら少しでも近づくことができるのか日々考え続けています。

子どもたちとの関わり

学童の先生や小学校での学習支援ボランティアの経験は子どもとの接し方を学ぶ良い機会となりました。学童では、子ども一人ひとりの意思表示の仕方の違いに気づくことができました。学童の扉を開けて中に入っていくと、声をかけてくる子やくっついてくる子、笑顔を向けてくる子と様々でした。対して叩いてくる子がいました。その子にはその度に必ず注意をしますが、なかなか止めませんでした。その原因を確かめるために、その子にたくさん話しかけるようにすると、すぐに叩いてなくなりました。そこで初めて他の子と同様に遊びたかっただけであるということが分かりました。何が子どもにとってのコミュニケーションツールになっているのか、今回は叩くという行為でした。そのような行為自体は、あまり良いことではありませんが、まず意思表示をしてくれたことに感謝をし、関わっていきたいと思いました。

学習支援ボランティアでは、子どもを叱る

時のポイントは「ダメではなく、良いを褒める。」であるということ学びました。何か指示を出した際にやらない子を注意するとその場ではすぐに直しますが、その効果にあまり持続力はありませんでした。ですがその際に注意をするのではなく、できている子を褒めるようにすると、その子を皆が模範として行動するようになりました。また褒められた子の自尊心も高まるため、その子が他でも活躍しようと努力するという効果が見られました。その経験から、児童に何か指示を出して行動を促したい時には、できている子をどんどん褒めていくようにしています。自分が実際に教師として担任をする学級でも、この褒めて伸ばす指導を行っていきたいと考えています。

教育実習

大学3年生の頃に教育実習に行きました。実習1週目と最終週とで2回、担任の先生が不在で、一人で自習の指導を行うことができました。1回目の様子は今でも鮮明に覚えています。与えられ課題がすぐに終わってしまい、やる事がなくなった子に対して、どのように伝えても指示が上手く通らず、その時間は誰もが自由なことを始めてしまいました。その日は、自分の指導力の無さにひどく落ち込みました。

ところが、子どもたちと多く関わった後の2回目の自習では、終わった子から順に何も指示を出さなくても自分で席に座ってできる事を始めたり、仕事を手伝ってくれたりする子の姿がありました。そのことから指導に必要なのは、子どもとの信頼関係であると学びました。発言力や判断力を磨くことはもちろん大切ですが、どのように子どもと接したら、より信頼関係を築くことができるかとい

うところに重きを置いていきたいと考えています。

「教うるは、学ぶの半ば」

これは教育実習を担当してくださった先生から教えて頂いた言葉です。教えるということは、多くの知識や経験が必要とされ、そのためには常に学び続けることが必要です。学びとは自分で学ぶことだけではなく、他の先生方から学ぶことや子どもから学ぶこともあります。教師として生きる上で学び続ける姿勢が必要であると教えて頂きました。

私はこの言葉を始めて聞いた時から、少しでも日常で気になることがあれば調べたり、詳しい人に聞いたりするように心がけるようにしています。子どもたちにとって何が学びに繋がるかは、計り知れません。1つでも多くの学びきっかけや興味を与えられるような教師に成りたいと思います。

おわりに

私にとって教師とは、これからの社会を担っていく子どもたちに対して、生きる力を身につけさせていくと共に、自信や夢を与えることのできる職業であると考えています。そのためには、何より子どもたちを導いていく教師が豊かでなくてはならないと思います。残りの大学生活では海外に行き異文化にふれたり、趣味を広げたりと就職をしてからはなかなかできない体験を増やしていき、そこで経験したことを子どもたちに伝えていきたいと思っています。これから出会う子どもたちのために私が今できることは何か、1秒たりとも無駄にせず、自分と向き合っていきたいです。

(おおくま しんや 帝京大学教育学部学生)

崩壊するアメリカの公教育

鈴木大裕 著 岩波書店

加藤 将



「起きているのではないか。」「目の前の現実ではないか。」「差し迫っているのではないか」、読み進め、読み終えた直後、興奮と余韻の錯綜の中で感じた、率直な感想だ。

日本社会では、アメリカの教育イメージとしては大学などの教職

課程や教育学の授業などにおいて、アメリカの教育学者ジョン・デューイが登場する。そして、彼の著書である『教育と社会』『民主主義と学校』などが紹介され、それらから派生する形で、問題解決学習、日本の戦後教育、民主主義社会と学校や社会、昨今話題のPTAなどについて講義されることが多い。その影響もあるためか、現在の日本社会においても、デューイの考えが現在のアメリカの教育思想、教育方針にも受け継がれているというイメージがある。

著者は、冒頭「アメリカの教育にどのようなイメージを持っているだろうか。(中略)日本と異なり、教師による一方的な講義ではなく、活発な議論が繰り広げられるインタラクティブな授業、生徒が教師に積極的に質問する自由な雰囲気、ただ暗記させるのではなく考えさせる授業」と書いているのも、デューイの教育思想が今なお日本社会では、イメージされていることが否めない面があるからだろう。

しかし、本書は、日本に住む人々が従来までイメージしてきたアメリカの教育が、光の面でしかないことを記している。闇の面は、日本社会ではほとんど知られていないと指摘している。

著者は、自らがアメリカ教育研究や本書を執筆

する動機について、「チャータースクール(公設民営学校)等による学校選択制や、教員の能力給制度など、市場理論を積極的に取り入れ、『改革』の名にふさわしい大胆な政策を次々に実施するアメリカ。思い返せば、停滞しているかのように見えた日本の教育の進むべき道を、私はアメリカの『市場型教育改革』に見出そうとしていた。(中略)しかし、市場原理のマクロな視点から教育をシンプルに見つめれば見つめるほど、人間の教育が簡素化され、子どもたちや先生たちの温もりが感じられなくなるような気がした。『市場型教育改革』の名の下に行われる大規模な学校閉鎖、教員の斉解雇、それらのためにたらい回しにされる子どもたちを目前にして、誰のための、何のための教育なのか、公教育をどう定義するのか、『公』とは、『教育』とは、『民主主義』とは何なのかを考えさせられた」と書いている。そして、その結果、「市場型教育改革の負の側面」を見たこと記している。つまり、自らが日本の教育の閉塞感を打破する手段と考えた「市場型教育改革」を自ら体験し、調査し、研究する中で問題点を知り、アメリカ教育の闇の部分を見出したのだ。

日本への警鐘—本当にアメリカだけの問題—

本書は、「はじめに」から始まり第1章「教育を市場化した新自由主義改革」、第2章「企業の企業による企業のための教育改革」、第3章「市場型学校選択制と失われゆく『公』教育」、第4章「発展途上国からの『教員輸入』と使い捨て教員」、第5章「PISAと教育の数値化、標準化、そして商品化」、第6章「アメリカのゼロ・トレランスと教育の特権化」、第7章「アカウントビリティという新自由主義的な『責任』の形」、第8章「『プロ教師』育成の落とし穴」、第9章「シカゴ教員組合ストライキ」、第10章「立ち上がったアメリカの

人々」、「おわりに」で構成されている。紙面の関係で、すべての章について、詳細に紹介することはできない。そのため評者の興味や関心の向くまま、字数の比重に多少違いはあるかもしれないが、紹介したい。

第1章、第2章では、2点触れたい。第1に、教育産業の動向と教育政策についてである。教育が「公教育」の名を借りながら、教育産業の動向によって「公教育」が主導されていることが書かれていた。第2に、教育行政権の回収、首長の権限強化についてである。教育行政を首長の管理下、統制下に設置し、トップダウンの教育が行われているという。2つの傾向は、日本においても現実を帯び始めている問題であり、日本の教育に対しても警鐘を発している。

第3章では、貧富の差による学校間格差が書かれていた。学校に必要なもの、学校予算の不足分から購入できないものは、生徒や保護者会などが負担するなどが実施されているようだ。日本でもこの現実、多少存在する。しかし、どのような物品を生徒や保護者が負担するか。その内容は、本書にゆずるが「ここまで負担するのか。」と啞然とするものがあつた。

第4章では、教員の「教える職人」としての役割、使命がおざなりにされはじめていることが指摘されていた。今までの日本の教育では、経験に培われた教えるプロとしての「職人的教員」がたたえられてきた。期限を区切って子どもと触れ合う教員が増えることで、生徒の様々な面を理解する「職人的教員」が消滅していく可能性がアメリカに限らず日本においても高まってきているのではないかと感じた。

第5章では、テスト至上主義やそれによる、学校の進学塾化が指摘されていた。

第6章では、「学校が子どもたちにとって、ただ生き延びるための空間」となっており、寛容や許容がなく、障がいを持った子どもに対しても配慮がない、そのような生徒指導が実施されている現実が紹介されていた。「いいかげん」ではない、「マニュアル化」「テクニク化」していく教育のなれの果てを見ていると感じた。

第7章では、「アカウンタビリティ」がなぜ教育分野に導入されたかについて、「人的なミスや不

正を防ぐために生まれた不信に起因する監査システム」であり、「環境に左右されやすく、評価が困難で、従来世間から信頼の薄い専門領域」であったことに起因していることが背景などを踏まえ解説されている。昨今、日本でも教育予算などの使われ方などを背景に、「アカウンタビリティ」の大切さが叫ばれている。教育には、測れる力と測れない力、両者があることを本書は指摘してくれている。

第8章では、数値化する教育が広まっていることの問題点が指摘されていた。著者の恩師の言葉や最後の宮大工棟梁である西岡常一さんの言葉を引用しながら、子どもに寄り添う教育の大切さが書かれている。

第9章では、アメリカの公教育の崩壊を背景に、従来までの教員組合が、本来の教員組合の原点として、「教育に携わる者が学問の自由と教育の公共性を守るために、どれだけの意識を持って親やその他市民らと接しているか」、そして共に歩む必要を述べている。

第10章では、9章の教員組合に限らず、保護者なども「公教育」ではなく「公衆の教育」を守るために声を上げ始めていることが紹介されている。

日本では

さて、本書は『崩壊するアメリカの公教育』とのタイトルが付けられている。しかし、『崩壊する日本の公教育』と読み替えることができ、読み替えて考えるべき内容であると感じた。なぜならば、現実に日本の教育において、改革と言う名の下で実施されてしまった、そして、実施されようとしている教育施策への警告を、本書はアメリカを題材に例示しているからだ。教育に携わる者として、本書を読み解き、閉塞している日本の教育を「公衆の教育」に変えていくには、どのようなことが必要か。本書は、「アメリカの」ではなく、「日本の」と読み替えることで、私たちに現実に向き合う示唆を与えてくれる本だと考える。

(かとう しょう)

東京学芸大学附属高校教員／教育研究所

映画に観る教育と社会 [25]



「わたしは、ダニエル・ブレイク」、
「ありがとう、トニ・エルドマン」

井上 恭 宏

■「悪いのは、この親子じゃない」

イギリスのケン・ローチ監督が引退を撤回して撮った『わたしは、ダニエル・ブレイク』は、2017年3月に日本で公開された。

イギリス北東部ニューカッスルで大工として働く59歳のダニエル・ブレイクは、心臓の発作で足場から転落し、医者から仕事を止められる。頑固で、怒りっぽい、誇り高き職人だったダニエルが、国の福祉保障手当を受けようと役所をたずね、インタビューを受ける。結果は、「就労可能」。苛立つダニエルは、役所に行く。そこで職員から邪険に扱われる母子を見た。「悪いのは、この親子じゃない」。職員にくっつかかかたダニエルは、母子ともども役所を追い出される。シングルマザーのケイティは、アフリカ系のデイジーと落ち着きのないディランの姉弟を抱えていた。ホームレス状態から脱出するためにニューカッスルにきたケイティたちは、電気を止められた状態の家にころがりこんだ。でも、食べる物が無い。

■追いつめられるケイティ

ダニエルに連れられて、フードバンクの列に並ぶケイティ。順番が来て、倉庫の中に入る。あまりの空腹のため手に取った缶詰をその場で開け、泣きながら、手づかみで食べる。泣き崩れるケイティを支えながら、「恥づかしいことじゃない」とダニエルは声をかける。

ダニエルは、ケイティたちを家に招く。三人に食事をふるまい、ろうそくで暖をとる方法を教える。デイジーには、カセットデッキの使い方を教えた。カセットテープに吹き込まれた古い歌が聞こえてくる。精神のバランスを崩した妻の面倒を見ながら、ダニエルは大工の仕事をつづけてき

た。妻は数年前に死んだ。

ケイティは、デイジーが学校でいじめられていることに気がつく。靴が壊れていることがきっかけでいじめは始まった。ケイティは、スーパーマーケットで万引きをする。生理用品を盗んだのだ。フードバンクには、日用品はない。警察への通報を免れたケイティは、スーパーマーケットの警備員から名刺をもらう。「金に困っているのなら、連絡してくれ。力になる」。デイジーに靴を買ってあげたい。名刺に書かれた連絡先に電話をする。ケイティは、売春斡旋業者に連絡をしたのだった。

■緊縮財政下のイギリス

イギリスやアメリカは、1970～1980年代、製造業の国際競争力の回復を目指して、福祉を縮小し、賃金を抑制していく。冷戦終結後は、安い労働力を求めて海外へと移転していく企業をつなぎとめるための企業減税を強いられ、財源を失った政府は緊縮財政へと向かっていった。イギリスでは、2010年代に入って、保守党政権がさらに緊縮財政を進め、失業者や生活保護受給者を懲罰的に扱うようになる。頭蓋骨の半分を失って重度の記憶障害と半身麻痺を抱える男性に対し、労働年金省が「就労可能」という裁定を下したと聞く。

■わたしは、ダニエル・ブレイク

福祉保障手当を受け取ることができないダニエルは、求職活動をすることで求職手当を受けようとする。履歴書の書き方講座に参加し、手当をもらうために働き口を探す。役所では、求職活動の証拠がないとあしらわれ、架空の求職活動で手当を得ようとしたとしてペナルティを受けそう

になる。怒ったダニエルは、白昼堂々、役所の壁にスプレーで落書きをする。「わたしは、ダニエル・ブレイク」であると。そう、「わたしは、犬じゃない」。通りを歩く人たちの喝采のなか、ダニエルは警察官によって連行されていく。

■ヴィンフリートのストーリー

『ありがとう、トニ・エルドマン』（マーレン・アーデ監督）は、ドイツで大ヒットを記録した。日本では2017年6月に公開された。

離婚して一人暮らしをするヴィンフリートは、小学校の音楽教師だった。30代半ばになる娘がいる。悪ふざけと変装が趣味なのか、ときに「弟のトニ・エルドマン」に扮装する。宅配業者が小包を持ってやってくると、ヴィンフリートが「そんなもん頼んでないぞ。弟のトニにかもしれないから、聞いてくる」といって奥に引っ込む。しばらくすると付け歯をしてトニに扮装したヴィンフリートが玄関にあらわれ、「なかに爆弾が入っているかも！」と驚かす。当然、ネタばらしはするのだけれども。

ある日、ルーマニアの首都ブカレストで暮らす娘のイネスが離婚した妻の家に里帰りする。ドイツの油田開発関連のコンサルタント企業のルーマニア支社で働くイネスは、スマートフォンで仕事の話ばかりしていてヴィンフリートとまともな会話さえ交わさず、そそくさと仕事へと戻っていった。イネスの様子に気になるヴィンフリートは、ブカレストまでイネスに会いに行き数日をともに過ごす。二人でくつろぎに行ったプールなのに、リラクゼーションマッサージをするスタッフが気に入らないといって、上から目線でクレームをつけるイネスがいた。

ドイツへと帰っていったヴィンフリートが、数日後、トニ・エルドマンに扮してイネスの前に現われる。職場やレストラン、パーティー会場や取引先でイネスにつきまとう。度の過ぎたヴィンフリートの悪ふざけが繰り返され、観念した娘は父と和解(?)する。

■ドイツとルーマニア

イネスは、エリート社員としてルーマニアで働いているのだが、そのリッチな生活ぶりが描かれる。高級車、高級マンション、高級クラブ、ドラッグ……。お金持ちだ。他方、ルーマニアの人々の生活は、つつましく、貧しい。そして、採掘場で働くルーマニアの人々をイネスはリストラしようとしている。ヴィンフリートは、トニ・エルドマンとしてイネスと行動をともにするなかでルーマニアの人々と親しく付き合うようになるのだが、イネスの視野にあるのは会社と取引先の人間だけだ。なぜ、ヴィンフリートは、トニ・エルドマンにイネスの仕事の邪魔をさせるのか。父の「ウザさ」にげんなりさせられる娘に共感さえ覚えてしまうのだが、だからこそ、このコメディの背景にあるルーマニアに対するドイツのエリートの在り方への批判に気がつく。「おまえは何のために、その仕事をしているのか」と。



ダニエル(上左)とトニ・エルドマン(下)

■ダニエルとヴィンフリート

EU離脱を選択したイギリスとEUの中心であるドイツ。緊縮財政に苦しむイギリスの庶民と東欧から利益を引き出しているドイツのエリート層。対照的な題材だが、欧州の現在を描いているところは同じだ。ダニエルとヴィンフリート。二人とも、ケイティやイネスに何かを伝えようとしていた。怒りっぽかったり、真面目になれなかったりする二人だが、人間の存在としての尊厳を観ている者に伝えてくれる。「教育方法」は大切だけれど、「教育内容」は劣らずに大切にされるべきなのだ。

(いのうえ やすひろ 教育研究所)

海外の教育情報 (24)

アメリカ・イギリスの 新聞記事を読む

記事紹介 山梨 彰

トランスジェンダーの生徒の半数、自殺を考える

(Guardian 2017.6.27) より

LGBTの若者3,700人以上へのある慈善団体の今年の調査は、とくにトランスジェンダーの生徒に焦点をあてたが、このうち9%が学校で殺すと脅され、84%が自傷をし、45%が自ら命を断とうとしたという。ケンブリッジ大学との協働でのこの調査報告書によると、以前に比べて同性愛イジメが学校では許されなくなってきているという。しかしLGBTの生徒の2/3弱が教員にイジメを見たらやめさせてほしいと言った。

報告書にはLGBTの生徒の絶望的なコメントがある。男子校に通う18歳の生徒は「カミングアウトしてから殺すという脅しが始まった。先生に話したがインターネットを見るなど言われたただけだった。脅しは何年も続いた」。カレッジで学んでいる17歳の生徒は「イジメは5年間ずっと続いた。心の病が深刻に

なり、二度隔離措置された」。13歳の生徒は「奴らは、これ好きかと言いながら牛乳を僕にかけて。死んだ方がましだとも言われた」。

LGBTを理由にイジメられた生徒は、2012年の55%から今年は45%に減った。同性愛嫌いの言葉を「よく聞く」というLGBTの生徒は52%で、2012年の68%よりも減った。学校でLGBTへのイジメが間違いだと言われた生徒は70%で、2012年の50%、2007年の25%よりも増えた。

慈善団体は「私たちは10年以上政府や学校とともにLGBTへのイジメと闘い、インクルーシブな学習環境を創ってきた。私たちには、生徒がLGBTという理由で差別されたりイジメられたりすることなく、活躍し成功するようにする義務がある。報告書を見るとまだ多くのやるべきことがあると、学校や政府

に警告している」。

同性間での安全な性的行為を学んだLGBTの生徒はわずか20%と報告書はいう。生徒の孤独感も示された。学校にはLGBTのことを話せる大人はいないと言う生徒が53%である。14歳の生徒は「誰にも話せないので一人ぼっち。それが怖い」と言う。

学校をやめる生徒もいる。スコットランドの16歳の生徒は「成功して最高の資格を持つ自信も力もなくなった。怖いし、いるべきところではないから退学した」と言った。

17歳の生徒は学級全員からのイジメに耐えた。「カミングアウトして初めの2~3ヶ月クラスのみんなに歌でからかわれた。体育の授業のとき半ズボンとパンツを脱がされた。トイレを使えず、体育の授業に出るなど言われた」。

学校では不十分な情報と支援しか得られな

いので、LGBTの生徒はオンラインに頼る。96%の生徒が自分の性的指向性やジェンダー確認を理解するのにインターネットが役立ったという。しかし、ほとんど全員(97%)がLGBTへの差別をオンラインで見るとは苦痛だという。

慈善団体は、政府と学校にLGBTに関する性教育を義務にするように求めた。そうすれば、LGBTの生徒が安全に過ごすことができ、成人時に事実を知った上での決定ができるだろう。さらに、インクルーシブで互いに敬意を払う学習環境ができるだろう。

報告書によると、学校は以前よりLGBTの問題を進んで扱おうとしている。現在、LGBTの生徒の40%が学校でLGBTについて教えられなかったと言うが、2012年に53%だったことを考えれば一つの進歩である。

アメリカでは教育民営化に伴う公立学校の解体が進む。トランプ政権になりその動きは加速しているようだ。現状と教育長長官の方針を紹介する。

公立学校の危機は止まらず

(The real news network 2017.6.7) より

10年以上に及ぶ公立学校への財政削減の増大は、民営化への巧妙な戦略である。ワシントン・ポスト紙によれば、オクラホマ州では州予算の削減で週4日しか開かない学校が増え、その割合は20%に及ぶという。カンザス州では、財源不足のため通常よりも早く学年を終えざるを得なかった学校が多い。イリノイ州では、17の学校区が公教育への適切な財源措置をしなかったとして州を訴えた。アラ

スカ州では2,000以上の学級に担任教師がいらない。これらは連邦教育予算から100億ドル(1兆1千億円)を削減するというトランプ政権の発表のすぐ後で起こった。

公教育は2008年の不況以来ずっと財政危機に見舞われてきた。ここ数年の景気回復にも関わらず、オクラホマ州では週4日制のままである。公教育は「獣」だとして、これを死滅させる意図的な政策があるようだ。「獣」

という言葉を使う右翼勢力は政府の財源を否定するキャンペーンを張っており、福祉国家は消え去るかもしれない。

この結果、学校の閉鎖、学級定員の満杯、学校のある日の短縮、教科書の不足、ボロボロの設備、教員の給料で学級に必要な備品を買う（年間平均535ドル（58,000円））ことなどが見られる。こうしたことは長期的にどのような影響があるだろうか？おそらくチャータースクールを中心とする公教育の代替が作られるだろう。これが公教育をダメにする目的である。教育市場ができ、親はこの代替機関を選ばざるを得ないだろう。トランプ政権は、代替機関と合わせて私立学校バウチャー制度も作ろうとしている。

ボルチモアでは今年さらに1億ドル（110億円）が削減されそうで、図書館司書がいなくなった学校もある。本を調べたり、学校で読んだりする図書館がない学校で何をしろというのか。水を飲もうとしても水道は鉛毒で汚染されており、水道には「飲むな」と書いてある。このような状況下ではチャータースクールを作れという要求が出てくるだろう。

学校が劣悪になり、子どもが学習に集中できないと教員や教員組合が非難されるだろう。学校への財政援助を否定する、本当に責任ある者は非難されない。

教育財政の46%は地域でも連邦政府でもなく、州が負担している。州の財政源は税金であり、企業が支配する税政策次第である。企業によると、21世紀の学校制度は最新の実験室、最適な授業日、少人数クラスだという。公教育に資金を出し、最新のモデルを作るのは企業人だ。しかしやらない。なぜなら、企業人は、企業的な価値や社会観に裏付けされ、労働組合がなく、コミュニティによる教育のコントロールのない代替教育機関を望むからだ。

ボルチモアでは、学生や教員、校長や親も財政削減に抵抗している。数年前に進歩的で活動的な教員とコミュニティとの協力体制が全国的に広がり、ワシントンで大規模なデモをした。現在は大統領選挙の季節で中断しているが危機は続いている。運動の再興が必要だろう。

教育省長官、差別する学校への財政供与取消を拒否

(New York Times 2017.5.25) より

デボス教育省長官は、トランプ政権の学校選択政策のための14億ドルの予算案を擁護し、下院の予算小委員会で予算の目的は子どもの教育の決定権を州と親に与えることだと述べた。「子どもの必要を満たさない学校に入って騙された」と親が思うことは認められな

い」という。しかし、民主党は低所得者や労働者層への全くの無知から2018会計年度の教育予算計画書ができていると非難し、「残酷で非人間的な」予算だとした。

予算案では20以上の計画を廃止し、その財源を学校選択計画に再配分する。これには公

的財源による奨学金を私立学校の学生に与える2億5千万ドルも含まれる。デボス氏は、バウチャー制や他の学校選択政策を州が採用するかどうかは任意だが、採用しない場合州は「とてつもない過ち」をおかすことになるとも言った。

民主党下院議員は、LGBTの生徒の入学を拒否する学校に州が連邦財源を支給する場合の対応をデボス氏に質問した。氏は、教育省の公民権事務局がいかなる差別の訴えにもきちんと調査すると述べたが、たとえ州の財政決定権に干渉しても生徒の権利を守るのかどうかを答えるのは拒否した。下院議員は「あなたが生徒への差別の一例すら言えないのはショックだ」と語った。

デボス氏は、どのような学校に子どもが通うかは親が最終的に決めるべきだと固執する。「多くの子どもがためにならない学校で追い詰められている。今とは違うことをしなければならぬ」と述べた。

教育省財政の13%にあたる90億ドルの予算削減が求められており、それには障害を持つ

生徒のスペシャル・オリンピック、低所得生徒の放課後学校、才能ある生徒へのプログラムなど約20の計画が含まれている。この予算案の反対者は、どれだけ生徒を中心に置いている予算なのかと懸念を表明した。勤労学生や教育ローンへの補助金のような大学学費援助計画の予算削減への怒りは最も大きい。

オバマ政権時の教育省長官は、「この予算案は、アメリカン・ドリームへの攻撃だ。良識ある人は誰も支持しないだろうし、学生にも、国の長期的な利益にとっても道理から外れている」と述べた。しかしある保守的な財団は、この支出計画は「教育への連邦の介入を減らす重要な約束だ。州と地方のコントロールを回復するには必要だ」という。

デボス氏は、効果がないもの、重複しているものを考慮して計画を「厳しく選択」したと小委員会述べた。氏は、生徒の成績を向上できない困難校を対象にした70億ドルの計画を例に引いて、公立学校に多くの予算が使われるべきではないと述べた。

学校と企業は市民社会を形成している要素である。子どもは学校にいる10代前半から社会の階層構造と其中で昇れない自分を知り、自信をなくす。階層構造は固定したままだが、企業が多様性を豊かにすれば改善の方向が見えてくるかも知れない。以下の2つの記事を合わせて読んでいただきたい。

多様性に富む企業

(Times 2017.6.21) より

「君は確かに極めて優秀だが、当銀行に全くふさわしくない。ネクタイが派手すぎる」。恵まれない環境出身の就職希望者が銀行から

こうして拒絶されると、社会流動性委員会で述べた。排他的な雇用方法によって、恵まれた生まれでもなく、エリート企業の不透明な

採用方法を知る手蔓も持たない人は、就職機会が限定される。しかし採用者を多様化する会社もある。

職場を多様化するには2つのやり方がある。一つは社会貢献であり、人種的少数派や貧困家庭出身者がエリート職から排除されるのは正義に反する。優秀で仕事熱心で意欲的な者は肌の色や家柄とは関係なく何かを成し遂げられる。これには事実がある。

会社の儲けは同質的であるよりも多様性のあるほうが大きい。2015年のある研究によれば、人種的多様性に富む上から1/4までの会社の利潤は、平均よりも35%多い。働き手が多様なほどネットワークが広く、働き手の人生経験の幅が広いことが一因だろう。スタッフに多様性があるほど、クライアントの層が広いとある法律事務所は語る。

もう一つ多様化するやり方は採用時に偏見を持たないことである。そうすれば企業は家庭的背景でなく、最も力のある者を採用できる。多くの会社は、育ちと関係が深い学校の成績や履歴を見るより、自前の評価の方が仕

事への適性が正しく判断できると考えている。スマートフォンのアプリを使って志願者の精神測定テストをする大手の保険会社やコンサルティング会社もある。ある会計会社が採用方法を学業成績から可能性の評価に換えた時、成績が悪い学生にも最高の仕事をする者がいるという調査に基づいてそれを決定した。この会社はエリート卒業生だけでなく、学校中退者や見習いやインターンシップ中の学生を採用し、社会的流動性指標での雇用多様性ではトップである。

開明的な雇用者だけではなく、社会的流動性を高める最重要な要因はやはり教育である。とりわけ公立学校の教育の質を高める、教科書学習ではできない自信や技能を伸ばすディベートやボランティアのような特別な教育活動を進めることであろう。イギリスではまだ金持ちに生まれ、白人で男性であることが有利である。多様性の指標でトップの会社は社会の公正化に関わっているので称賛されるべきで、会社にはバランスシート上での見返りが必ずあるだろう。

夢や希望を失わさせる公正さへの信念

(Times 2017.6.15 / 6.20) より

一生懸命に働いて最善を尽くせば成功して報われるよと子どもは聞かされる。もし実際はその逆だと子どもが思ったらどうだろうか。

貧困層出身の子どもには、社会体制が公正だという信念と、低い自己評価と学校での悪い成績とが結びついている。人生での地位が自分でコントロールできない外的な要因の結

果だと認識するのではなく、メリトクラシーの中に生きていると思っている子どもたちは、自分を非難するようになり、その結果あまり努力しなくなる。

これは、社会体制への信頼が子どもの行動にどれだけ影響するかというアメリカでの研究の仮の結論である。無料学校給食を受ける

257人の子どもが、アメリカン・ドリームに関する様々な内容をどれだけ信じているかが調べられた。

11歳児を対象に「アメリカは一生懸命に働けば前に進める国だ」「出身がどうあれ、誰であれ、平等な機会を持っている」という文言をどのくらい信じているか調べた。この子どもたちはその後2年間観察された。

イギリスでもアメリカでも社会的出身がその後の人生の機会に大きく影響する。最近のOECDの報告書によると、両国では子どもの将来の収入は父親の収入を基礎にして予想できるという。他の調査でも社会に出てどうなるかは、親がどんな人物かでほぼ決まると若者の半数が考えている。社会で階段を上るのは容易になっていると答えたのは1/3に満たなかった。経済状態が自分の親よりも良いという回答は65歳以上では73%に対して、25歳から49歳は34%だった。

社会流動性委員会が関わった大人4,723人対象の世論調査によれば、若者は人生で成功する機会がないと悲観的になっている。賃金は上がらず、仕事は不安定で、家の値段は高いからだ。

委員長は「大きな不公正のあるイギリス社

会では不利な側にいる若者が増えて、不幸であると感じている。下の世代では、希望こそが若者の特徴なのに、調査を見ると若者の悲観主義は今日普通のこと」と述べた

この委員会による昨年の報告書によれば「イギリスの社会的流動性の問題は深刻であり、いっそう悪化して」おり、社会体制が公正だと思う子どもは11歳ではきちんと行動するが、次の2年間で行動や自分への信頼は悪化する。現実とぶつかるのだ。この研究の中心的研究者は、「理解できることだ。もし社会体制が公正ならば物事は公正であるだろう。とすると自分が恵まれていない場合、自分に何か悪いところがあるに違いないと思うだろう」。またこの研究者は、小さい頃は公正さへの信念が子どもの助けになるが、その後変化することが興味深いと言う。「この期間に何かが変わった。かつて良きものだった信念が、問題含みになった。この間起こったことは、青年期に差し掛かった子どもが社会にあるレイシズム、権力、特権そしてそういう集団を知ったのだと思う。社会体制が公正だという信念への意味が変化したのだろう」と述べた。

男子生徒、半ズボン禁止をスカートで回避(skirt)

(Times 2017.6.27 Guardian 2017.6.24) より

女子生徒や姉妹から借り、すね毛も剃った。朝学校の門が開いた時、タータンチェックのスカートをはいた30人以上の少年が現れた。40年ぶりの暑さが続く朝、この中等学校

でむき出しの脚の革命が起こった。

気温が30℃を超え、少年たちは半ズボンにしているかと教員に聞いた。半ズボンは学校の規則にないかと拒否された。女子は脚が出て

いても許されるのにと抗議すると、校長は冗談で男子もスカートをはくのは自由だと言った。一握りの生徒がこの冗談を勇敢に実行した。行列は膨れ上がって60人となり、反乱は拡大した。「とても爽やかさ」、「気持ち良い風が入る」と少年たちはスカートの感想を語った。すね毛がむきだしになると言われて、登校途中に店で剃刀を買い、先生と喧嘩にならないように剃った生徒もいる。

校長は「2、3日前は異常に暑かった。できる限り快適に過ごせるようにしたいが、半ズボンには制服ではない。生徒や家庭と相談せずに規則を変えたくないが、暑さが常態になれば喜んで変えたい」と言う。この弁明は遅く、革命は世界中のメディアが取り上げた。州議会が学校を調査し、担当者は「スカートをはいてきたどの生徒にも罰としての隔離や居残りはなし」と述べた。

15歳の生徒の母は「子どもは学校が本当に暑い、耐えられないという。エアコンもない。スカートをはくことを思いつき、女子生徒の母から借りた。今朝は50～60人がスカート姿だ。予想もしなかった人数だ。異常気



象なのに学校の対応は変だ。子どもを誇りに思う」という。14歳の生徒の母は、「子どもは半ズボンをはくと隔離すると言われた。校長はスカートならいいと言ったが嫌味だと思う。でも子どもは文字通りに受け取り、5人がスカートで登校した。何も言えない校長はOKを出した」と語った。別の母親は、「子どもは不正義が嫌いだ。女性教員がサンダル履きで涼しそうなスカート姿なのに、子どもは長ズボンと靴、年長の生徒はブレザー着うだ。半ズボンをはけないのは不公正だと思った」と言った。

(やまなし あきら

教育研究所 特別研究員)



LGBT

LGBTとは「同性愛者」の意味だが、心の性別、身体の性別、恋愛対象の性別の3要素を組み合わせ、「レズビアン＝女性同性愛」、「ゲイ＝男性同性愛」、「バイセクシャル＝両性愛」、「トランスジェンダー＝心と体が一致

しない人」を含む。隠している人が多いので算出困難だが、日本において、推定951万人であり、左利きの人と同じくらいだから、決して少数者ではない(電通ダイバーシティラボ調査 2015年)。

記事(The Guardian 2017. 6.27)にあるよ

うに、イギリスでは自殺願望者が45%、殺すと脅された者9%、自傷経験のある者84%もいる。これまで、教育現場で取り上げられたことが少なかったが、いじめと同様の由々しき問題である。特に教師たちが知識と関心を持ち、児童・生徒たちの実情を認識して、対処することが望まれている。

イギリスでは慈善団体や政府がこの問題の理解を義務づけているし、日本でも「パートナーシップ」を認めた東京都の渋谷区、支援事業をしている大阪淀川区の事例等があるから、教員は現状を調べておくべきであろう。

一般に、出来事や人間関係や自らの体験に基づき生活態度を変えるのであって、教育によるものではない。読み書き算盤や身体的な訓練は人に教わる効果がある。性教育や道徳教育などは教育効果を期待してはならない。大人である教師の気休め程度の意味しかないことを自覚すべきだと思う。従って、LGBTに関しても、教師は生徒の生活態度を変えることを期待せず、状況認識を深めるだけに留める方がいい。

公教育崩壊

トランプ大統領に任命されたデボス教育長官は「学校を選ぶのは親が決め、契約しろ」と宣言し、従来の教育計画を廃止して、学校選択の自由をすすめる政策に主な財源を費やし、私立学校生徒の奨学金に提供すると宣言して、教育省財政の13%を削減した。

教育民営化政策が30年以上も続き、地域格差が歴然としてきた。週4日しか授業ができず、学期を短くし、担任不在の教室があり、教科書が不足し、短縮授業を余儀なくされ、

設備が老朽化し、備品が不足し、図書館司書が置けず、教員が私費で備品や教科書を補っている例もある。

現政権は民営化政策のバウチャー制やチャータースクール推進のため、教育財政の約半分を費やしているから、庶民や貧困層の多い州の公立学校が崩壊寸前にある。

前民主党政権の教育長官は「教育困難校への対策費を削減するのは、低所得者や労働者にとって残酷で、非人間的だ。アメリカンドリームへの攻撃であり、良識に欠ける」と反対している(The New York Times 2017.5.25)。

この行政に抵抗する運動も起きている。シカゴ教職員組合が住民運動と連携してストを執行して一定の成果を勝ち取ったが(『ねざす』59号参照)、これに倣い、ワシントンでも「シカゴを政治の中心に」と唱え、公立学校の教職員組合が住民と連携して動き始めた(The real news net work 2017. 6.7、在野の小新聞社)。目下、トランプ政権の人種差別政策に反対する数十万にも達するデモがあるが、公教育の崩壊を食い止め、生活改善を求める住民運動が重なり、正に階級闘争の様相を呈している。

格差と差別

イギリスの世論調査によると、若者たちの多くが親の社会的地位を超える階層移動に悲観的になっている。就職難で、仕事に就いても低賃金だし、家賃も高いからだ。この意識は世代間で違う。「階層移動が可能」との意識は、25歳から49歳までの人々は34%だが、65歳以上の人々は73%である。30年前の若者

は親の立場を超えられると思ひ、現実に可能だったことを意味する。つまり、規制緩和と公的分野を民営化する新自由主義経済政策の結果、格差が拡大したことが分かる（The Times 2017. 6.15）。

アメリカで11歳の無料学校給食者（貧困家庭層）を対象に調査したところ、「個人の努力によって、社会的成功が勝ち取れる」という考えに疑問を抱く者が多数だった。英米ともに、社会的成功は親の地位や収入に影響を受けると思う子どもたちが増えると、社会は深刻な状況にあると言わざるを得ない。人種や性別や経済面で恵まれない環境にいる子どもたちは自己肯定感が欠如し、努力もしなくなる。これでは社会的新陳代謝が機能せず、公正性や公平性を危うくする（The Times 2017. 6.20）。

格差解消への道

このように見てくると、格差と差別は永久に解消されないのではないかと悲観的になる。だが「そうでもないぞ」と思わされる調査と実態がある。職場を多様化すればいい。人種や性別や出自や学歴や過去の業績を不問にして、多様な人材を採用している企業が現実にある。しかも、その企業は他社を凌ぐ業績を上げている。

偏見を持たず、履歴を問わず、高校中退者や学校の成績が悪かった者も含めて採用すると、逆に人生経験が豊富で人間関係のネットワークも広く、仕事熱心で意欲的な人材が確保できた。イギリスでは一般に私立校の方が公立校より就職に有利だが、履歴を問わない採用方法では公立学校出身者が多くなった。

こうした企業が増えると、公立学校の教育の質も上がってくる。在学中に討論やボランティアの経験があり、意識的に社会的貢献を果たすよう努力する若者が現実に存在するからだ（The Times 2017. 6.21）。

前回の『ねざす』59号で、「最優秀生徒が大学を避ける」「学位が幸福への鍵ではない」の見出し記事を紹介した。中産階級の通過儀礼のように、義務教育を終われば有名な高校や大学に進学し、大手企業に就職する単線系の学歴志向はもう古い、と考え始めた若者たちがいる。自分の価値が認められ、自分に合った職業に就けた若者は人生の満足度が高い。

そこに目をつけ、学びながら稼ぐ機会を与えるため、工場や会社の事務所のような場を提供して、ビジネススクールを創設した企業がある。学生たちは地域社会に直接入り、技能体験を積みつつ、セミナーや食事会や相談会に同席する。中世にあった徒弟制度が復活したようだから、新徒弟制度と呼ぶに相応しい。現代であるから、ハイテクやオンラインを駆使し、人間関係も身分制や上下関係を排して、若者たちにより洗練された社会関係を提供するように配慮されている。

現代はITやAI機器やロボットが出回り、単純労働や事務作業が減り、しかもグローバル化しているので、若者たちにとって社会参加しにくい。従来の学校制度を経ても、自分のしたいことや生き甲斐を見つけることが難しい。それに加え、日本では人を大切にしない経営が流行っている。従業員の大多数を名目上の「役員」にすると、残業代や休日手当てを払わず、社会保険を掛けないで済む。生

産部門はロボット付き機械、販売と営業はITで効率を上げ、人事や総務や経理は外部委託する。

厚労省「国民生活基礎調査の概況2017年」によると、正規雇用は男性78%、女性42%であり、非正規雇用は男性22%、女性58%である。非正規雇用を年齢別にみると、15歳から19歳までの男性の60%、女性の75%だが、20歳から24歳までの男性は35%に減り、女性は42%となって減り方が少ない。男女格差がでてくるのだ。賃金の面でも、正規雇用平均32万1700円だが、非正規雇用は21万1800円であり、男女比では女性の方が夫々20%安いから、雇用形態と性別によって女性は二重に差別されている。

上記タイムズの記事にあるように、性別や出自や学歴や過去の業績を不問にして採用する事業所が増えないと、企業にとっても世界競争に負けるに違いない。

生徒たちの抵抗

愉快な記事である。気温が32℃を超え、エアコンもない教室で、短パンを禁止したら、男子生徒が脛毛を剃りスカートを着いて登校した。校長が冗談に「スカートを穿けばいい」といったので、それを真に受けて30人の生徒が実行し、翌日には60人に増えた(The Times 2017. 6.23、The Guardian 2017. 6.24)。

イギリスの学校にも制服規定がある。「ブレザーが復活、生徒が選んだスマートな制服に」という見出しの10年前の記事(The Times 2007.11.26)がある。伝統的なスウェットシャツは流行らない。生徒のフィーリングで選ば

れ、見た目のいい制服が使われている。最大手の制服業者の販売主任は「生徒からの制服改定の要望が多いのにびっくりしている」と語っている。イメージが大切で、センスにあふれた色彩で、襟の折り返しにパイピング(紐飾り)を付け、刺繍されたロゴを入れたものが求められる。

もう一つの記事がある(The Times 2007. 10.3)。南ウェールズの公立高の生徒たちが、制服を強制されたことに怒り、広場で制服を燃やした。校長は警察に通報し、生徒たちは警察官が到着したら、一斉に逃げた。校長は「従うことが嫌いな生徒の策動だ。彼らのしたことは犯罪であり、首謀者は学校から永久追放にする」と語っている。

10年前の二つの記事から、制服についての生徒たちの意識が分かる。制服が市民社会の感性からズレていると反発し、強制されると抵抗する。今年のスカーツを着てきた生徒たちは10年前とは違い、学校から何の処分もなかった。それに特徴的なのは、男子生徒の親たちが同じ柄のスカーツを揃えることに協力している。

一方日本では、「東京都立高校の6割が地毛証明書を提出」という記事(朝日2017.5.1)がある。染髪やパーマを禁止しているのに違反者が出るから、「きちんと指導するのに必要だし、学校が乱れば、入試の倍率が下がる。生徒の見た目で学校の評判を落とせない」と学校側がいう。私立高校との競争で、世間の評判を気にしている。マスコミや識者は「人権上の配慮に欠け、プライバシーの侵害に当たる」と批判的だ。

制服と髪型の違いがあるが、イギリスと日

本は同じように生徒指導をしているが、イギリスの親と生徒は一致して学校に抵抗している点では違う。日本の親と生徒は従順なのが気にかかる。体制順応型で人権やプライバシーに無頓着な日本の市民社会の感性が浮き彫りにされたように思う。

元々「生徒指導」とか「生活指導」をする必要があるのかを問い直す説もある。ジョン・ホルトは著書『Instead of Education1976』の中で「教育とはある人々が彼ら自身の便益のために他の人々に対して行う何ごとかであり、他者たちを鋳型に入れて塑くことだ」と述べている。知識を伝える教育の枠からはみ出して、他者の生活態度を変えようとするのはおこがましい。大学に行けば、学生を大人として見るから「生活指導」をしなくなる。早めに大人としてみる方が、若者たちに社会的自立を促すに違いない。

(ささき けん 教育研究所共同研究員)



『ねざす』に何が書かれてきたか —教育研究所創立30周年記念に際して— (下)

教育研究所が創立されて30年が経過しました。この30年間、教育研究所では何を問題にしてきたのか。また、所報『ねざす』では何が書かれてきたのか。それはその時々々の教育の「話題」でもありました。そこで、『ねざす』に掲載されたすべての論文・レポート等のタイトル及び執筆者を掲載します(今回は46号から60号まで)。



46号



60号

号数	記事タイトル	執筆者	執筆者所属等(当時)
No.46 (2010年10月発行)	巻頭言 支援ができる組織を創る—かながわの支援教育の方法論—	中田 正敏	教育研究所代表
	特集 道徳教育・シチズンシップ教育		
	道徳教育の課題—政治教育・市民性の教育とも関連して—	藤田 昌士	元立教大学教授
	道徳教育の行方—「道徳」を持って余す高校現場—	池添 徳明	ジャーナリスト
	模擬投票を考える—「選挙ごっこ」と五本の柱—	小杉 一也	深沢高校
	中学校での道徳教育の実践について	山岸 耕介	相模原市立中央中学校
	主権者を育てる「人権学習」の取り組み	境 光春	横浜市立寛政中学校
	開かれた学校づくりと生徒参加—埼玉の学校自己評価システム—	江熊 隆徳	埼玉県立上尾高校
	学校から・学校へ(Ⅱ) コーチングってどうですか?—実例求む—	石臥 薫子	教育研究所
	貧困と格差—千葉県から		
	高校における「貧困と格差」問題の現状		
	—千葉県の都市部の学区を事例にして—	鳥塚 義和	千葉県立高校
	読者のページ		
	「パリ20区、僕たちのクラス」を観て	戸田真由美	藤沢総合高校
	初めての担任 生徒の未来を見据えて	伊藤 嘉英	釜利谷高校
	教育研究所公開研究会に参加して		
	一緒に考えよう	小山 博美	元教育研究所

多くのイチャモンと疑問のぶつけ合いを
映画に観る教育と社会 [14] 告白
海外の教育情報 (11)

アメリカ・イギリスの新聞記事を読む

記事紹介
解説

新倉 京子 元県立高校教員
手島 純 教育研究所

山梨 彰 藤沢養護学校
佐々木 賢 前教育研究所代表

学校の現場から

クラス通信の行方

現業職員からみた学校

高校時代、熱心に取り組んだボランティア活動

所員レポート

本格実施二年目、教員免許更新講習を受講して
研究所員による「書評」

苅谷剛彦・金子真理子編著『教員評価の社会学』岩波書店

小口 映雨 鎌倉高校
具志堅 進 追浜高校
北川 麻登 県立高校卒業生

金澤 信之 教育研究所

大島 真夫 教育研究所

No.47 (2011年5月発行)

巻頭言 「人を支援する」ということ

特集Ⅰ 検証「高校改革推進計画」

特集を組むにあたって

県立高校改革推進計画(10ヵ年計画)について

新教育課程編成は「高校教育改革」の質を問う 試金石
「高校教育改革」について思う

公立と私立の一体的な改革を

個人的高校再編～多部制定時制高校 覚書

高校教育改革と県立高校再編

検証 高校改革推進計画……その1

学校から・学校へ(Ⅲ) 自分の好きな仕事に就くために
映画に観る教育と社会 [15]

太平洋の奇跡—フォックスと呼ばれた男—

特集Ⅱ 支援教育

支援教育の全体像を探る

特別支援学校の現在・過去・未来

障害のある子ども達に当たり前の教育環境を!

—県立障害児学校の過大規模・過密化とその課題—

養護学校分教室の現状と可能性

高校と特別支援学校「分教室」の共存を考える

—座間特別支援学校有馬分教室のケース—

神奈川の高校における外国につながる子どもたちへの支援

読者のページ

学校外の世界に眼を開き、その力も借りて実践を進めよう

教育実習を終えて思ったこと

研究所員による「書評」 熊谷晋一郎著『リハビリの夜』

中田 正敏 教育研究所代表

教育研究所

山本 正人 前教育長

南 重行 鶴見総合高校

飯田 寿治 大和高校

岩崎 長久 県立地域県政総合センター

加藤 富也 相模原向陽館高校

円谷 洋介 元県立高校教員

教育研究所

櫻井 武美 横浜ファッションデザイン専門学校

手島 純 教育研究所

村田 耕作 釜利谷高校

田村 順一 帝京大学/元県立養護学校校長

甲田 靖 保土ヶ谷養護学校

飯塚 友康 三ツ境養護学校

本間 正吾 有馬高校

吉田 美穂 田奈高校

小林 孝生 瀬谷高校

不破 千尋

井上 恭宏 教育研究所

No.48 (2011年11月発行)

巻頭言

エクスクルージョンからインクルージョンへの転換のプロセス

特集Ⅰ 公立高校入学者選抜制度—入学者選抜制度改善方針(案)をめぐって—

入学者選抜制度の改善方針案について

中学校教員の立場から

高校教育の立場から

保護者の立場から

シンポジウムに参加して

中田 正敏 教育研究所代表

田中 時義 神奈川県教育委員会

平山 俊広 相模原市立中学校

本間 正吾 教育研究所

新川 勉 神奈川県PTA協議会会長

鏑木 義永 横浜市立洋光台第一中学校

シンポジウムに参加して
 シンポジウムに参加して
 シンポジウムに参加して—通信制高校から—
 学習塾から見た選抜制度の改革と今回のシンポジウム
 高校入試制度の変遷 明治から現代までを概観する
 検証 高校改革推進計画……その2
 学校から・学校へ(Ⅳ) 学校の先生と協働で取り組みたい
 映画に観る教育と社会 [16] 「カイジ」と「ミラル」
 特集Ⅱ 大震災の後で
 被災地で出会った言葉から
 「変わったこと、変わっていないこと」
 原発事故後のエネルギー政策を考える
 原発と核武装—国策としての原発—
 なんてたって福島が一番気掛かりだ
 学校図書館と大震災—「図書館の地震被害実態調査」を実施して—
 学校図書館と大震災—図書倉庫の本棚倒れメチャクチャに—
 学校図書館と大震災—書架がぶいた!?—
 大震災の後、学校で
 大震災の後、校内で起きたこと
 —旅行者の震災体験記
 困っているひと
 寄稿
 関東大震災と朝鮮人虐殺
 教育的有給職業体験プログラム—「バイターン」のすすめ—
 高校生の発達困難と支援教育の実践
 読者のページ
 生徒たちと一緒に勇往邁進していきたい
 3.11以後、再び棄民の時代に当事者として抗う
 海外の教育情報(12)
 アメリカ・イギリスの新聞記事を読む

原 利之 相模原市相原中学校
 橋元 祐子 旭高校
 秋山 英好 横浜修悠館高校
 鈴木 道博 中萬学院
 金澤 信之 教育研究所
 教育研究所
 小川 智紀 横浜市芸術文化教育プラットフォーム事務局長
 手島 純 教育研究所
 成田 恭子 日教組高校教育部長
 田中 真実 NPO法人STスポット横浜
 羽角 章 川崎高校
 高田 良衛 元翠嵐高校職員
 梅本 霊邦 元県立高校教員
 村井 百合 大和東高校
 松山 玲子 平塚工科高校
 井上 晴子 横浜旭陵高校
 酒井 昭 相原高校
 本田 均 横浜平沼高校
 平形 裕史 湘南台高校
 赤木 智弘 フリーライター
 後藤 周 在日外国人相談センター
 石井 正宏 株式会社シェアするココロ
 竹本 弥生 綾瀬西高校
 篠崎 優美 海老名高校
 岡本 清弘 元藤沢工科高校教員
 記事紹介
 山梨 彰 藤沢養護学校
 佐々木 賢 前教育研究所代表
 中田 正敏 教育研究所代表
 中澤 邦治 厚木清南高校
 井上 恭宏 教育研究所
 川島 光貴 第一学院横浜校校長
 樋口 明彦 法政大学
 秋山 和男 元県立高校教員
 堀田 悦子 さがみはら若者サポートステーション
 手島 純 教育研究所
 教育研究所
 井本みち子 麻生総合高校
 手島 純 教育研究所
 大和久 勝 全国生活指導研究協議会代表

No.49 (2012年5月発行)

巻頭言 今、ここを起点とするインクルージョン
 特集Ⅰ 通信制高校は今
 通信制高校の現在・過去・未来
 横浜修悠館高校は今
 通信制サポート校からの報告
 公開研究会に参加して
 通信制高校における受容と滞留のジレンマ
 大きな課題を背負い込んでいる教職員の思いに寄り添いたい
 若者支援の現場から
 通信制高校の現状と課題
 検証 高校改革推進計画……その3
 学校から・学校へ(Ⅴ)
 教員生活の終わりに若い世代に伝えたいこと
 映画に観る教育と社会 [17]
 教育を映し出すドキュメンタリー映像群
 特集Ⅱ 道徳教育とシチズンシップ教育
 今までの道徳教育・これからの道徳教育

家庭科教育の中のシチズンシップ教育	中内 博子	瀬谷高校
環境教育・シチズンシップ・ESD	羽角 章	川崎高校
障がい者スポーツの実践からシチズンシップ教育を考える	小林 伸行	横須賀明光高校
「川崎市子どもの権利に関する条例」と高校生	畑山 裕	川崎市立川崎総合科学高校
寄稿		
高等学校における支援教育	浜崎 美保	田奈高校
所員レポート		
「KY」という流行語は、誰によって広められたのか?	香川 七海	教育研究所
読者のページ		
ガイダンススペシャリストとして一神奈川県での体験—	坪井美智子	元県立高校ガイダンススペシャリスト
入学者選抜制度改善方針案について—大学生の視点から—	石丸 友梨	
海外の教育情報(13)		
アメリカ・イギリスの新聞記事を読む	記事紹介	山梨 彰 藤沢養護学校
	解 説	佐々木 賢 前教育研究所代表

No.50号(2012年10月発行)

巻頭言 何に気づき、どう対応するのか	中田 正敏	教育研究所代表
特集 運動部活動		
特集にあたって	教育研究所	
かながわ ^{ぶかつみち} 部活道~『運動部活動考』から17年~	塩谷 和雄	
運動部活動の国際比較	中澤 篤史	一橋大学
部活動に携わって		
夢に向かって選手とともに	利根川 勇	日本体育大学
学校・地域全体で支えたい部活動	鈴木 功	城郷高校
私の部活動体験	宮本 敦美	横須賀工業高校
学校から・学校へ(VI) 白旗を揚げられる学校	石井 正宏	株式会社シェアするココロ
映画に観る教育と社会[18] 桐島、部活やめるってよ	手島 純	教育研究所
公開研究会 「若者支援~学校はどうかかわるか~」		
始まりは不登校支援から	岩本 真実	湘南・横浜若者サポートステーション
公開研究会に参加して	小俣 弘子	横浜修悠館高校
公開研究会に参加して	関口 昌幸	横浜市政策局政策課
外部資源を活かした包括的で多様な若者支援をめざして	金澤 信之	教育研究所
「検証 高校改革推進計画」を読んで		
「学校とは何か」ふたたび語り合う時が来た	宮田 雅己	生田高校
「改革」後の光景に思う	阪本 宏晃	旭高校
高校に求められている社会的要請とは何なのか	中田 康彦	一橋大学
寄稿		
新任教員の視点から見た総合学科、大師高校	松井 浩気	大師高校
読者のページ		
自分が動けば社会は変わる	松林 美葉	
部活の体験から考えること	岩合 昭直	
海外の教育情報(14)		
アメリカ・イギリスの新聞記事を読む	記事紹介	山梨 彰 藤沢養護学校
	論 評	佐々木 賢 教育研究所共同研究員

No.51(2013年5月発行)

巻頭言		
生徒と話ができる関係性について~意図せざる機能不全~	中田 正敏	教育研究所代表
特集 ゆらぐ教員世界—2012年教育討論会より		
教員の意識に対する教育政策の影響	中田 康彦	一橋大学
教育討論会に参加して		

自分の「変容」を振り返って	井上 恭宏	教育研究所
教師の仕事と教師の専門性を考える	曾田 裕介	田奈高校
「閉じられた学校」を求めて!?	滝澤 丈一	座間高校
研究所独自調査「教員の意識調査」中間報告	大島 真夫	教育研究所
教員の資質能力向上策に関わる中央教育審議会答申を読んで	沖塩 有希子	教育研究所
学校から・学校へ(Ⅶ) 沖縄に学んだ30年	柴田 健	元県立高校教員
寄稿		
運動部活動の憂鬱—特集「運動部活動」を読んで—	牧野 紀子	元県立高校教員
学校教育において学校図書館の果たす役割とは	高橋恵美子	日本図書館協会学校図書館部会部会長
映画に観る教育と社会 [19] 偽りなき者	手島 純	教育研究所
読者のページ		
自分のことがわからない高校生~カタリバという活動を通じて感じたこと~	吉野 貴也	
相模向陽館高校研究発表会に参加して	中島 太郎	
六年間の部活動を振り返って	小泉 幸太	
検証 「高校改革推進計画」・補遺—通信制高校の座標点—	手島 純	教育研究所
海外の教育情報 (15)		
アメリカ・イギリスの新聞記事を読む	記事紹介	山梨 彰 元養護学校教員/県立高校非常勤教員
	論 評	佐々木 賢 教育研究所共同研究員
No.52 (2013年10月発行)		
巻頭言 対象から主体へのパラダイム・シフト~実践を駆動する組織の土壌~	中田 正敏	教育研究所代表
特集Ⅰ 研究所独自調査「教員の意識調査本報告」		
「教員の意識調査」の分析	教育研究所	
補足レポート:多忙化の現実	教育研究所	
「教員の意識調査」の分析について		
~「スクールカウンセラーの導入」にかかわって—養護教諭として感じること~	山崎 隆恵	教育研究所
「教員の意識調査」に思う	宗田 千絵	教育研究所
特集Ⅱ 2013年公開研究会報告~「現在の子どもたちが置かれている経済的状況を考える」~		
教育と福祉の連携、支援制度の改善に向けて	米田佐知子	教育研究所
公開研究会に参加して	井上 恭宏	教育研究所
「連携」の模索	野澤 哲也	弁護士・反貧困ネットワーク神奈川
特集Ⅲ あらたな入試制度はじまる		
新入試制度雑感	五十嵐雅美	菅高校
選考の比率と特色検査	嘉村 均	希望ヶ丘高校
クリエイティブスクール田奈高校の入試	金澤 信之	教育研究所
2013年度神奈川県公立高等学校入試選抜結果データ	教育研究所	
学校から・学校へ(Ⅷ)		
多文化学習活動センター (CEMLA) の取り組み	高橋 清樹	相模原青陵高校
読者のページ		
歴史の学びを通じて考えたこと	吉田 美波	青山学院大学生
NPOを通して感じたこと	守田 浩平	國學院大学生
「やりたいこと至上主義」について	坂本 和啓	茅ヶ崎西浜高校
所員レポート		
学校の「開閉」を選択するために		
—近年の「開かれた学校」論の整理から—	香川 七海	教育研究所
映画に観る教育と社会 [20] —最終回—		
映画館はボクの学校だった	手島 純	教育研究所
海外の教育情報 (16)		
アメリカ・イギリスの新聞記事を読む	記事紹介	山梨 彰 元養護学校教員/県立高校非常勤教員
	論 評	佐々木 賢 教育研究所共同研究員

No.53 (2014年5月発行)

巻頭言 高等学校独自のインクルーシブな学校創り	中田 正敏	教育研究所代表
特集Ⅰ 現行奨学金制度は支援になっているのか—2013教育討論会より		
困難を有する若者の現状から奨学金を考える	金澤 信之	教育研究所
奨学金担当者1年生としての疑問と意見	久世 公孝	横浜桜陽高校
奨学金の現状と課題—真に学びを支援する制度に—	岡村 稔	「奨学金の会」事務局次長/日本学生支援機構労働組合書記次長
奨学金被害の現状と課題	岩重 佳治	奨学金問題対策全国会議事務局長/弁護士
教育討論会を終えて	手島 純	教育研究所
アンケートから	教育研究所	
寄稿		
大学授業料と奨学金の現状と課題	小林 雅之	東京大学
子どもの貧困への視座—「不利の雪だるま」を生み出さないために—	湯澤 直美	立教大学
特集Ⅱ 大震災・原発災害の中で子どもたちは		
災害の中の子どもたち	佐々木 賢	教育研究所共同研究員
原発災害と教育現場の課題	大森 直樹	東京学芸大学
原発震災から1000日が経過して	國分 俊樹	福島県教職員組合書記次長
3年を経過した被災地釜石の子ども・子育て支援について	米田佐知子	教育研究所
学校から・学校へ(Ⅸ)		
高校生のデートDVを減らす取り組みについて	阪口さゆみ	エンパワメントかながわ
読者のページ		
大学4年間の学びを経て	奥 仁志	青山学院大学院生
海外の教育情報(17)		
アメリカ・イギリスの新聞記事を読む	記事紹介 論 評	山梨 彰 佐々木 賢
		元養護学校教員/県立高校非常勤教員 教育研究所共同研究員

No.54 (2014年10月発行)

巻頭言 標準化されたデザイン	中田 正敏	教育研究所代表
特集Ⅰ 公開研究会「神奈川の高校教育の未来を考える」		
2014夏季公開研究会のまとめ	井上 恭宏	教育研究所
「県立高校改革推進協議会報告」を読む	永田 裕之	元県立高校教員
現場教職員の視点から	馬島 敦	神奈川県高等学校教職員組合執行委員長
神奈川の高校教育の未来を考える		
～「県立高校の将来像について(報告)」への視点～	中田 正敏	教育研究所代表
公開研究会に参加して	宗田 千絵	教育研究所
「県立高校の将来像」は生徒と共につくりたい	辻 直也	大船高校
好機なり、取り組むべし!	田上 英輔	横浜修悠館高校
特集Ⅱ 教育の場における情報管理システム		
ビッグデータと学校現場—あらたなデータの流通—	武沢 護	早稲田大学大学院教職研究科
校務支援システムの効果と課題	坂本 和啓	教育研究所
教育現場に強いられる不条理—新聞記事を中心に—	手島 純	教育研究所
補足レポート(資料)校務情報管理システムの広がり	教育研究所	
学校から・学校へ(X)		
「私たちが大人と子どもの架け橋になる」	高橋 遼平	東京ユースミーティング実行委員会委員長
寄稿		
救われた遺児が救われない子どもを支える「あしなが運動」	小河 光治	あしなが育英会
高校生のヤングケアラー	澁谷 智子	成蹊大学
所員レポート		
「教員の意識調査」が示唆すること—先行調査・研究を照らし合わせて—	沖塩 有希子	教育研究所
読者のページ		
教育実習を通じて～多様化する高等学校教育～	上田 真矢	青山学院大学生

教師になるために	鈴木 優太	國學院大学生
教育実習を通して感じたこと	本田 真央	青山学院大学生
サークル活動を通して感じたこと	安道健太郎	日本大学生
大学生が「大学」について考えるということ	加藤 雄大	日本大学生
学校から希望を語ること	小国 喜弘	東京大学
海外の教育情報 (18)		
アメリカ・イギリスの新聞記事を読む	記事紹介 論 評	山梨 彰 佐々木 賢
		元養護学校教員／県立高校非常勤教員 教育研究所共同研究員
No.55 (2015年5月発行)		
巻頭言 計画的戦略と創発的戦略	中田 正敏	教育研究所代表
特集Ⅰ 若者の雇用・労働の現実は何？そして何が可能か？		
討論会報告のはじめに	教育研究所	
講演記録 「雇用・労働現場を取材して」	東海林 智	毎日新聞記者
労働の現場から—教えよう労働組合、格差と閉塞社会の対抗軸	紙屋源太郎	連合ユニオン神奈川
若手教員の労働実態と労働教育の必要性	加藤はる香	湘南高校
特集関連寄稿		
ブラックバイト	大内 裕和	中京大学
孤立する若者たちを支える労働教育—居場所と法律顧問の提供の視点から—	竹信三恵子	ジャーナリスト／和光大学
特集Ⅱ 研究所独自調査—「教員の意識調査(聞き取り)」報告(1)—		
報告のはじめに	教育研究所	
「教員の意識調査」インタビュー調査の分析	大島 真夫	教育研究所
インタビューをとおして、考えたこと	井上 恭宏	教育研究所
「教員の意識」聞き取り調査を読んで	手島 純	教育研究所
学校から・学校へ (XI)		
クラスに1人は居る性的マイノリティの自尊感情を高めるための取り組み	星野 慎二	特定非営利活動法人SHIP代表
寄稿		
小児医療と子どもの貧困	和田 浩	長野県飯田市健和会病院小児科医
所員レポート		
研究は、誰のためのものか?—教育学系の大学院生を取り巻く状況を手がかりにして—	香川 七海	教育研究所
読者のページ		
学校事務をさせていただいて	秋山 裕志	学校事務職員
授業研究の国際的ひろがり	村山 拓	東京学芸大学
海外の教育情報 (19)		
アメリカ・イギリスの新聞記事を読む	記事紹介 論 評	山梨 彰 佐々木 賢
		元養護学校教員／県立高校非常勤教員 教育研究所共同研究員
No.56 (2015年11月発行)		
巻頭言 「チーム学校」構想～専門分化と協働の文化～	中田 正敏	教育研究所代表
特集Ⅰ 止まらない多忙化、その行き着く先は…		
公開研究会報告(小・中・高校の現状から)	教育研究所	
文部科学省「学校現場における業務改善のためのガイドライン」を読んで	金澤 信之	教育研究所
「教員の意識調査」から「多忙化問題」に焦点を合わせて	教育研究所	
教員による教員の多忙化について	郡上 慶孝	教育研究所
特集Ⅱ 通信制高校をめぐる研究と実践		
広域制とサテライト教育施設	阿久澤麻理子	大阪市立大学
横浜修悠館高校からの報告	井上 恭宏	教育研究所
通信制高校における生徒の困難	土岐 玲奈	東京学芸大学大学院生
通信制高校での体育の実践	秋山 英好	横浜修悠館高校
学校から・学校へ (XII)		
コウヨウカン—知られざる高校	富貴 大介	相模向陽館高校

寄稿

高校生のアルバイト事情—授業「バイトで困ったこと」— 一定時制での生徒支援の現場から 教科書をめぐる最近の動き—2015年夏、中学校教科書採択問題を中心に— 読者のページ	阪本 宏児 県立高校教員 鳥山 洋 横浜翠嵐高校 樋浦 敬子 元神奈川県立高校教員
世代交代物語 先生に、なりたい！—教職をめざす若者たち—(1) 書評 『二重洗脳 依存症の謎を解く』 映画に観る教育と社会 [21] ビリギャル 海外の教育情報 (20)	田村 裕司 神奈川県立高校教員 松井 知沙 國學院大學生 福島 静恵 教育研究所 井上 恭宏 教育研究所
アメリカ・イギリスの新聞記事を読む	記事紹介 山梨 彰 元特別支援学校教員 論 評 佐々木 賢 教育研究所共同研究員

No.57 (2015年5月発行)

巻頭言

インクルーシブ教育に関する2つの定義~中央教育審議会の論点整理に関連して~ 中田 正敏 教育研究所代表

特集Ⅰ 「教員多忙化問題」から見えてくるもの

教育討論会報告

コーディネーターとして考えたこと
「連携・協働」と多忙化問題を考える

教育研究所
井上 恭宏 教育研究所
吉田 美穂 百合丘高校

特集Ⅱ 県立高校改革実施計画①

「県立高校改革実施計画」を読んで
県立高校改革実施計画に先だって

金澤 信之 教育研究所

—「県立高校改革推進計画 10年間の成果と課題」を読む—
教育研究所は「高校改革」をどう検証したか

教育研究所
教育研究所

学校から・学校へ (XIII)

横浜明朋高校—校歌の名前は「希望の名前」—

中尾 光信 横浜明朋高校

寄稿

オリジナルな授業づくりを

日本の中等教育を建て直すための三つの柱について
免許更新講習を受講して—「カレッジ」の向こうに透けて見えるもの—

千葉 保 元小学校校長/前國學院大学兼任講師
中島 章夫 元文部省大臣官房審議官
藤原 晃 茅ヶ崎高校

読者のページ

アメリカ大統領予備選、サンダースの主張から18歳選挙権を考える
感謝の一年

加藤 将 神奈川県立工業高校
千葉 真久 田奈高校

先生に、なりたい！—教職をめざす若者たち— (2)

鍋 侑希 十文字学園女子大學生

書評 『教育という病』

辻 直也 大船高校

映画に観る教育と社会 [22] みんなの学校

井上 恭宏 教育研究所

海外の教育情報 (21)

アメリカ・イギリスの新聞記事を読む

記事紹介 山梨 彰 元特別支援学校教員
論 評 佐々木 賢 教育研究所共同研究員

No.58 (2016年11月発行)

巻頭言 古い体質の組織と新しい試み~現場の活動からの洞察~

中田 正敏 教育研究所代表

特集Ⅰ カオスのなかの学校現場

公開研究会の報告

教育研究所

神奈川の高校現場は改革期、それとも混乱期?

—公開研究会に参加して—

加藤 将 教育研究所

特集Ⅱ 県立高校改革実施計画②

「県立高校改革実施計画」から何を考えていくか

井上 恭宏 教育研究所

総合学科高校の行方

—「全日制総合学科改善実施計画」を批判する—

長瀬 茂夫 相模原総合高校

演劇に係る学校設定教科科目の誕生と終焉 —主権者教育へのアプローチを巡って— 学校から・学校へ (XIV)	久世 公孝 横浜桜陽高校
横須賀明光高校—国際的な視野と福祉の心を持つ人を育てる— 寄稿	三田 俊明 横須賀明光高校
免許更新制導入10年—その批判と実践— (上) 所員レポート	綿引 光友 元県立高校教員/國學院大学兼任講師
地域から見た学校との連携 読者のページ	鈴木 晶子 教育研究所
高校教師を辞めて6年目の秋 先生に、なりたい!—教職をめざす若者たち— (3)	柳川 浩三 元県立高校教員/法政大学 高村 裕一 会社員 (県立高校卒業)
書評 『生存教室 ディストピアを生き抜くために』 映画に観る教育と社会 [23]	松長 智美 教育研究所
マイケル・ムーアの世界侵略のススメ 海外の教育情報 (22)	井上 恭宏 教育研究所
アメリカ・イギリスの新聞記事を読む 記事紹介 論 評	山梨 彰 元特別支援学校教員 佐々木 賢 教育研究所共同研究員
『ねぞす』に何が書かれてきたか (1~30号) —教育研究所創立30周年記念に際して— (上)	教育研究所
No.59 (2017年5月発行)	
巻頭言 「主体的・対話的な深い学び」と多様性をどう考えるか ~「多様な『学びの場』」から「『多様な学び』」の場へ~	中田 正敏 教育研究所代表
特集 県立高校改革実施計画 不安なゆくえ 2016年教育討論会	教育研究所
再編統合校の現状と課題	田中 祥雅 平塚農業高校
改革をチャンスにするために	宮野 未来 寒川高校
誰が改革の主役なのか?	加藤 将 教育研究所
学校から・学校へ (XV)	
高校における生徒の応援をどのように捉えるか 寄稿	池田 正則 特定非営利活動法人リード
トルコ教育事情—いちどはやりたいたルコの教員!?	中山 律子 元県立高校教員
免許更新制度導入10年—その批判と実践— (中) 所員レポート	綿引 光友 元県立高校教員/國學院大学兼任講師
「子どものために」という枕詞は、教師の多忙化を促進する? —過去の「ネットいじめ」言説の発掘から—	香川 七海 教育研究所
読者のページ	
共生社会構築は多言語教育で!—一定年を迎え、次の世代に望むこと— 生徒と「ノートづくり」	吉川 圭子 相模原青陵高校 村上こうせい 神奈川総合産業高校
先生に、なりたい!—教職をめざす若者たち— (4)	上片野日路 神奈川県立高校
書評 『『坊ちゃん』の通信簿—明治の学校・現代の学校』	新井 敦子 大船高校
映画に観る教育と社会 [24] 君の名は。	井上 恭宏 教育研究所
海外の教育情報 (23)	
アメリカ・イギリスの新聞記事を読む 記事紹介 論 評	山梨 彰 元特別支援学校教員 佐々木 賢 教育研究所共同研究員
『ねぞす』に何が書かれてきたか (31~45号) —教育研究所創立30周年記念に際して— (中)	教育研究所

No.60 (2017年11月発行)

巻頭言 学習のプロセスにおける困難の把握	中田 正敏	教育研究所代表
特集Ⅰ 公開研究会：教務内規にみられるゼロトレランスの深化		
公開研究会を終えて	金澤 信之	教育研究所
「教務規定」の管理主義化の問題点	佐藤 彩香	教育研究所
誰のための生徒指導～規則の裏側にある教師の思い～	福永 貴之	教育研究所
公開研究会を終えて考えたこと	秋山 英好	横浜翠嵐高校
特集Ⅱ「外国につながる生徒」の教育		
県立高校における外国につながる生徒の教育の「むこう」にあるもの	武 一美	ME-net理事／早稲田大学非常勤講師
定時制高校の外国につながる生徒たち	笹尾 裕一	横浜翠嵐高校(定時制)
小中学校で外国につながる子どもたちを支援して:インタビュー	中原 恭子	県立高校日本語非常勤講師
学校から学校へ (XVI)		
スクールソーシャルワーカーって何をする人?	菊地 真子	神奈川工業高校・横浜北地区担当スクールソーシャルワーカー
寄稿		
免許更新制導入10年—その批判と実践— (下)	綿引 光友	元県立高校教員／元國學院大学兼任講師
神奈川のインクルーシブ教育の推進		県教委インクルーシブ教育推進課指導グループ
所員レポート		
大学の教職課程が変わる—標準化がもたらすもの—	大島 真夫	教育研究所
読者のページ		
いま、「特別の教科 道徳」を考える	篠崎 守利	元県立高校教員／大学非常勤講師
かながわハイスクール議会準備委員会の活動とは	加藤 弘樹	神奈川県立高校卒業生／國學院大学生
先生に、なりたい!—教職をめざす若者たち— (5)	大熊 伸哉	帝京大学教育学部学生
書評 『崩壊するアメリカの公教育』	加藤 将	教育研究所
映画に観る教育と社会 [25]		
「わたしは、ダニエル・ブレイク」、「ありがとう、トニ・エルドマン」	井上 恭宏	教育研究所
海外の教育情報 (24)		
アメリカ・イギリスの新聞記事を読む	記事紹介	山梨 彰
	論 評	佐々木 賢
		教育研究所特別研究員
		教育研究所共同研究員
『ねざす』に何が書かれてきたか (46～60号)		
—教育研究所創立30周年記念に際して— (下)		教育研究所

追記

No.19別冊 (1997年4月30日発行)

新神奈川方式へのシナリオ～新しい高校		
入試制度の原図をふりかえる		
高課研 (高校教育課題研究協議会) 発足から答申への軌跡	中野渡強志	教育研究所

編集後記

- 夏にアメリカに転居した鈴木研究所員からのメールに次のような話が語られていた。「何にお金がかかるかというと、とにかく子どもの教育、習い事などです。全米の中でも、私の住むメリーランド州の公立学校のレベルはトップクラス…と言いますが、さらに水準が高い私立学校に行く子どもも多くいるようです。自宅から車で15分ほどのところにオバマ元大統領の娘さんが通っていたという学校がありますが、学費は年間400万円ほどとのことでした。これも特段高いという訳でもなく、小中高でも私立学校なら300万～400万円が相場だそうです。小学生以上になると、どの子どもも学校での放課後アクティビティ、習い事、長期休みのキャンプなど、さまざまな活動に参加しています。これらは別途全部お金がかかるので、お金がないと参加できない…。教育の民営化・商品化の行き着く先はアメリカの現状を見るとよく分かる。今号の書評や新聞記事紹介を読むと、公立学校がどれほど悲惨な状況に陥っているかが浮き彫りになる。教育格差は人々の貧富格差と直結していることはいうまでもない。アメリカは勿論、日本でも社会・教育制度にメスを入れない限り、貧富格差は拡大の一途だろう。
- そのアメリカから始まった「ゼロ・トレランス」を、特集1で今の高校現場において検証してみた。特徴的なのは、遅刻／欠席の扱いで適用が厳格になっている状況である。「生徒が厳格なルールに従い、学校が沈黙化」→「成功したルールは正しい」→「ルールが形式化し、とにかく守らせる」という過程をたどるならば、何のためのルールかが見失われまいだろうか。「犯罪があるのは法があるからだ」という言を俟つまでもなく、ルールは必ず逸脱を生み出すわけだし、教育の世界の独自性は、この世界が信頼関係に基づく場であることだろう。この原点に立ってルールのあり方や適用の仕方を考えていきたいものだ。
- 県立高校でも多くの学校に在籍するようになったにも関わらず、あまりスポットを当てられることのない外国につながる生徒たちに関して組んだのが特集2である。この生徒たちの日本に来た理由や生活状態は残念ながらよく知られているとは言えない。そもそも大半の外国つながりの生徒は留学生とは違い、自分の意志で来たくて日本に来たのではない。親の都合などに左右されている。それでも日本で暮らしている内に日本で生きていきたいと思うようになってくる（もちろん母国へ帰りたい・帰る生徒もいる）。日本はこのような生徒をどのように処遇しているのか。在留資格制度の一つに「家族滞在」がある。働いている親の被扶養者という立場の資格であり、「就労不可」と在留カードに印字されている。つまり高校を卒業しても就職できない。自力で生きていくためには週28時間だけのアルバイトを許可を得てやるしかない。もしくは専門学校か大学に進学する。学費は高く、「奨学金」資格もない、さらに進学してもやや安定した別の在留資格を取るのにはそれほど簡単ではない。外国人政策の排外性が見て取れないだろうか。この様な中で、生徒たちはどう生きているのか。その一端を今回の特集から知ることができるだろう。

山梨 彰（特別研究員）

2017年度教育研究所員名簿

代 表	中 田 正 敏	(明星大学・元神奈川県立田奈高等学校校長)
研 究 所 員	井 上 恭 宏	(神奈川県立横浜修悠館高等学校)
	大 島 真 夫	(東京理科大学)
	沖 塩 有 希 子	(千葉商科大学)
	香 川 七 海	(日本大学)
	加 藤 将	(東京学芸大学附属高等学校)
	金 澤 信 之	(神奈川県立田奈高等学校)
	坂 本 和 啓	(神奈川県立小田原高等学校)
	佐 藤 彩 香	(神奈川県立瀬谷西高等学校)
	鈴 木 晶 子	(インクルージョンネットかながわ)
	宗 田 千 絵	(神奈川県立座間総合高等学校)
	手 島 純	(星槎大学・元神奈川県立高等学校教員)
	福 島 静 恵	(神奈川県立鶴見高等学校)
	福 永 貴 之	(神奈川県立大師高等学校)
	松 長 智 美	(神奈川県立藤沢総合高等学校)
	米 田 佐 知 子	(子どもの未来サポートオフィス)
特別研究員	山 梨 彰	(元神奈川県立高等学校教員)
事務局員	佐久間 ひろみ	(神奈川県高等学校教育会館県民図書室司書)
共同研究員	神 田 修	(九州大学名誉教授)
	黒 沢 惟 昭	(元教育研究所代表)
	杉 山 宏	(元教育研究所代表・元神奈川県立横浜日野高等学校校長)
	佐々木 賢	(前教育研究所代表)
	佐 藤 香	(東京大学社会科学研究所)
	本 間 正 吾	(労働教育研究会)

(2017年4月1日現在)

ねざす No60 2017年11月30日発行

編集・発行 一般財団法人 神奈川県高等学校教育会館 教育研究所
〒220-8566 横浜市西区藤棚町 2-197 TEL 045-231-2546
e-mail GAE02106@nifty.ne.jp FAX 045-241-2700
URL <http://www.edu-kana.com>

印 刷 横浜印刷 TEL 045-421-4047
e-mail sp7c6yx9@voice.ocn.ne.jp FAX 045-401-3786

