



巻頭言 建設的対話と建設的思考

～障害者権利委員会による日本政府国連審査で考えたこと～ ◇中田 正 敏

特集●2022年公開研究会 生徒指導・校則をめぐって

～高校の組織文化を考える～

◇井上 慧 真 ◇松井 延安 ◇大島 真夫

◇佐久間玲子 ◇岩崎 長久 ◇山口 泰史

◇綿引 光友 ◇喜多 明人

学校から・学校へ(XXV)

所員レポート

寄稿 ◇羽角 章 ◇山林 満 ◇名取記世美

読者のページ 出合いがくれたこと ◇丸川 拓己

先生に、なりたい!(15)

◇田辺 勇斗

クリティカルなまなざしの教育論(2)

18歳成人の条件—146年で何が変化したか— ◇今津孝次郎

書評 『手島純編 社会科・地歴科・公民科指導法

—新学習指導要領の研究と実践的展開』 ◇三輪 建二

映画に観る教育と社会(35)

『私のはなし 部落のはなし』『破戒』 ◇井上 恭宏

海外の教育情報(33) ◇山梨 彰 ◇佐々木 賢

県民図書館室によろこそ(9)

◇資料整理委員会

教育研究所設置規程

編集後記

表紙の写真

県立平塚農商高等学校は、平塚農業高等学校と平塚商業高等学校が再編統合された新しい専門学科高校である。都市農業科、都市環境科、食品化学科、農業総合科、総合ビジネス科の5つの学科を備え、農業教育・商業教育を通して、産業の発展及び社会の発展に寄与する人材の育成を目指している。校舎は平塚農業高等学校のもので、畑や温室、果樹園などの施設に加え、新たに商業教育棟が新設された。今年度、農商1期生が卒業を迎える。

写真と文 畠山未帆

巻頭言 建設的対話と建設的思考

～障害者権利委員会による日本政府国連審査で考えたこと～ …… 中田 正敏 2

特集●2022年公開研究会

生徒指導・校則をめぐる ～高校の組織文化を考える～

- ◇ 1970年代から1990年代の高校の組織文化と高校中退
—喫煙する生徒への指導に注目して— …… 井上 慧真 4
- ◇ 『校則』の見直しはすすんだか?—アンケート調査より— …… 松井 延安 10
- ◇ 新しい生徒指導提要について …… 大島 真夫 15
- ◇ 公開研究会に参加して(1) 教育と生徒支援はセット—先生と生徒を支えるための、
ユースワーカーの役割とは— …… 佐久間 玲子 18
- ◇ 公開研究会に参加して(2) 教職員中心から生徒主体の組織文化へ
…………… 岩崎 長久 20
- ◇ 公開研究会に参加して(3) 個性化・多様化と多様性尊重のもとでの生徒指導
…………… 山口 泰史 23
- ◇ 公開研究会に参加して(4) 校則の見直しを生徒・保護者とともに …… 綿引 光友 24
- ◇ 公開研究会・寄稿 こども基本法の成立と生徒指導のこれから
—生徒指導提要の改訂をふまえて— …… 喜多 明人 27

学校から・学校へ (XXVI)

夜間定時制高校の可能性を考える

～週4日登校+週1日進路探究の模索～ …… 石原隆一郎 34

所員レポート

ICTを活用した授業について …… 原 えりか 36

寄稿

- ◇ 環境教育におけるワークショップの有効性について
—「地学基礎」でSDGsの授業をやってみた— …… 羽角 章 43
- ◇ 高卒就職・『ねざす』69号の特集を受けて①
新潟県内における高校生の就職状況 …… 山林 満 49
- ◇ 高卒就職・『ねざす』69号の特集を受けて②
高卒の就職慣行の意義と課題についての考察—ハローワークの視点から—
…………… 名取記世美 54

読者のページ

- 出会いがくれたこと …… 丸川 拓己 58
- 先生に、なりたい!—教職をめざす若者たち—(15) …… 田辺 勇斗 60
- クリティカルなまなざしの教育論(2)
18歳成人の条件—146年で何が変化したか— …… 今津孝次郎 62
- 書評『社会科・地歴科・公民科指導法—新学習指導要領の研究と実践的展開』(手島純編)
…………… 三輪 建二 64
- 映画に観る教育と社会(35)『私のはなし 部落のはなし』『破戒』 …… 井上 恭宏 66
- 海外の教育情報(33) …… 記事紹介 山梨 彰 論評 佐々木 賢 68
- 県民図書館室によろこそ(第9回) …… 資料整理委員会 76
- 教育研究所設置規程 …… 78
- 編集後記 …… 80

建設的対話と建設的思考

～障害者権利委員会による日本政府国連審査で考えたこと～

中 田 正 敏

日本が2014年に批准した障害者権利条約について、国連のモニター機関である障害者権利委員会による第一回の日本政府の審査がこの8月22日、23日に行われた。コロナ危機により2年間延期されてようやく実施されたことになる。国連TVで中継されるということで、夜中も含めて、2セッション、合計6時間ほど初めて視聴した。後になってoriginalをクリックすれば日本語の通訳で聴けたということがわかったり、肝心の部分が時間切れのため後で権利委員会への文書提出となったために聴けなかったりとかいろいろあったが、多岐にわたるテーマについての質疑が展開されていてとても興味深かった。

権利委員会の委員の質問は多彩であり、ユニークなものが多かったのに対して、政府代表団の説明はおなじみの官僚答弁的なパターンがみごとに貫かれていた。その中で、障害者権利条約の第24条のインクルーシブ教育に関する政府関係者の答弁のパターンは次のようなものだった。

「日本政府の対応は不十分であるとの権利委員会の指摘を重く受け止めて今後も努力していきたい」という姿勢が繰り返し強調されていた。当事者・保護者が学びの場を選択できることを重視する立場で法律改正を行ったのであるが、だが、しかし、「合理的配慮を希望するので特別支援学校を選択する当事者・保護者が多いという現実がある」と答弁をしていた。委員からの合理的配慮に向けての予算措置などについて具体的な質問や指摘が出ると、実態に関する情報は出されず、制度に関する説明、情報、統計資料などが読み上げられることが多かった。そして、最後に、再び「重く受け止めたい」という姿勢が示される。

前向きにはやっていきたい姿勢はあり、だから

いろいろやっている。しかし、私たちには及ばない範囲があり、動かない現実がある。これが変わらない限り、当面は難しいだろう。しかし、あきらめずにやっていきたいと思う、というような答弁に終始していた。

ところで、この国連審査には「建設的対話」として位置づけられている。実際のやりとり、特に答弁のパターンを見ていると、建設的であるかどうか、についてはかなり疑わしい。

ここでは、批判するためにこのようなパターンを取り上げているわけではない。国連審査におけるこのような展開は残念ながら想定内であったし、取り上げたい論点はいろいろある。しかし、ここで考えてみたいのは、あの人たちの例のパターンということではなく、組織内では、学校組織も含めてよくあるパターン、誰でも嵌まりやすいパターンなのではないかということである。

この問題について、クリス・アージリスが1986年に“Skilled incompetence”という論文を『ハーバード・ビジネス・レビュー』に書いている。辞書を引くと、Skilledは「熟練した」「熟練を要する」であり、Incompetenceは「無能」「無能力」である。かなり前に読んだ時に、サブタイトルとして、「私たちはどこで有能さを発揮してしまっているのか」を入れるとよいかもしいと思った。アージリスは2013年に他界し、最近、その遺作として“Organizational Traps”（邦訳「組織の罠」）が出版されているので、それを参考にして少し考えてみたい。

「人々は大いに有能なのであるが、しかし、その有能さが発揮される場合は、脅威的で困惑的な状況を回避しようとするときなのである。」

ここでは解決ではなく、回避の際に有能さが発揮されることが指摘されている。

つまり、これまでのやり方では通らないという局面になると、その状況を分析し、解決を図ることに力を発揮することなく、それをひたすら掩蔽するという方向性の中で力を発揮する。その際、次のような行動規則が実際にはよく使われることがあるという。

- 困難な問題を取り扱うとき、意図しない結果が生み出されること。
- 誤りの原因は他者や物事の仕組みにあると主張し、自らの責任は棚上げすること。
- 誤りは何度でも繰り返されるものだとし、巧みに誤りを繰り返すこと。
- 組織内にブラックホールを創り、そこに情報を隠蔽してしまうこと。

この行動規則は、先に述べた国連審査に見出された説明パターンも含めて、組織の中ではよくあらわれる。しかし、多くの場合、人はこのような行動規則は実際に使っていないと主張することがある。

どうも人は、実際に使用してしまっている「実用理論」を自覚することはあまりない。

実際に、組織において、人は「防衛的思考」に走りがちになる。これは、人々は脅威や厄介になりそうな状況に直面すると、「実用理論」として立ち現れる思考である。具体的には以下のような単純明快な4つの原則によって成り立っている。

- 一方的に統制せよ／勝つのだ。負けてはいけない。／弱気は見せるな。／合理的に振舞え。

国連審査の答弁でも、この4つの原則は如実に表れていたように思う。アージリスは、このような思考を阻止する方法として「建設的思考」を次のようなかたちで提示している。

標榜している理論を「実用理論」に転換させるためには、人々が一定の新しいスキルや行動に関

して次のような3つの価値を学習するしかない。

- 根拠の確かな（つまり、検証可能な）情報を求めよ。
- 十分な情報のもとで選択せよ。
- 誤りを発見し修正するように常に監視せよ。

ここで、挙げられていることは正論としては認識されていることである。私の信奉する価値やあの人々がいつも標榜している価値としてはよく知られていることであり、ある意味では、そんなことは誰でもわかっていることでもある。しかし、アージリスによれば、人々は「信頼を構築しなくてはならない、十分な情報に基づいた選択をしなくてはいけない、根拠の確かな情報は何か」と頭の中では思いつつも、実際の行動では、またもや自己防衛を優先させて、標榜している価値あることを往々にして毀損してしまうことがあるのである。組織が、この3つの価値を実践していることは極めて稀である。

建設的思考を標榜しながら、実際の行動は「実用理論」で処理することにより、自縄自縛の状態になる。言っていることと行っていることが一致していないのである。人々はそういう「組織の罠」によく陥る。自分でつくった「罠」には特に気づきにくい。

脅威的で困惑的な状況に置かれ今、この場で即決しなくてはならないものに知的に関与することが求められている時に、どのような価値を標榜しつつ、どのような行動を実際にとっているか、という枠組みで事態を把握し、対応することが必要である。

ここでは、国連審査を取り上げてみたが、最近、話題となっていることや連日報道されていることもこの枠組みで捉えるとどのように見えてくるのだろうか。

(なかた まさとし 研究所代表)

特集 2022年公開研究会

「生徒指導・校則をめぐる ～高校の組織文化を考える～」

2022年7月30日 14:00開始 17:00終了

神奈川県高等学校教育会館とオンラインによるハイブリッド開催

報告者：井上慧真さん(帝京大学)、大島真夫さん(研究所員 東京理科大学)

松井延安さん(後期中等教育問題小委員会 高校教員)

司会：生田幸士さん(研究所員 高校教員)

はじめに

なぜ学校は変わらないのか、あるいは変われないのか。今年の公開研究会は、新しい生徒指導提要与実際に高校で行われている生徒指導・校則を視点に高校の組織文化について考察することを目的として会場とオンラインによるハイブリッドで開催した。

当研究所の中田代表が、『ねざす』63号の巻頭言で、2016年に公表された「インクルーシブ教育の権利に関する一般意見第4号」から、インクルーシブ教育を「教育への権利を阻害する障壁を除去することへの持続的で事前対処的な関与のプロセスの結果である。すべての生徒たちのための環境を変更・調整し、効果的にインクルージョンするために、通常の学校の文化、方針、実践の変革を伴うものである」と紹介している。インクルーシブ教育導入にあたっては、高校の組織文化も「変更・調整」「変革」が必要になるのだろう。

以下の特集では、まず公開研究の報告と議論を受けて井上さんにご執筆いただいた。次に松井さんからは、アンケート調査に基づいた神奈川県の高등학교における校則の見直し状況などについてご報告いただき、そして、研究所員の大島さんから公開研究会時点での生徒指導提要与の改訂状況についての説明がある。また、早稲田大学名誉教授の喜多明人先生に公開研究会へご参加いただき、公開研究会での議論を踏まえた論考をご寄稿いただいている。併せてぜひお読みいただきたい。



1970年代から1990年代の高校の組織文化と高校中退 —喫煙する生徒への指導に注目して

井上 慧 真

はじめに

現在、高等学校への進学率は98.9% (2021

年学校基本調査)である。1950年には42.5%、1965年で70.7%であったのと比べれば、多く

の人が高校に進学する時代を迎えている。しかし、同時に高等学校は義務教育までとは異なり、訓告・停学、そして退学処分という懲戒処分や、原級留置（いわゆる留年）がある。また、自ら退学することも認められている。「進学」と「卒業」はイコールではなく義務教育にはない「中退」が高校には存在する。また、かつてより多様な学力、多様な社会的背景を持つ生徒を抱えるようになっていく。入学後も日常の学習・生活指導のなかで課題が生じたとき、どのように向き合うのが課題となっている。

また7月の研究報告においても、多様な社会的背景を持つ生徒についてフロアからお話があった。そして生徒のさまざまな問題について、高等学校による生徒指導方針には大きな差があることが確認された。

高校における指導の義務教育までとの大きなちがいは、「中退」があることである。高校中退とは教員にとって何であるのか、生徒が高校を中退するのは、どこまでが教員の責任とみなされるのか、自立した行為主体としての生徒の選択とみなすべきか。生徒の多様化がすすんだ1970年代から1990年代における高校における議論を手掛かりとして、当時の高校における組織文化を考える。

高校中退問題と高校教育

1970年代から1990年代は高校中退数、および高校中退率の増加が顕著であった時期である。1982年度の高校中退者数が十万人を超え、「高校中退十万人時代」等、新聞各紙がこれを大きく報じ、高校中退が社会問題となった。1985年の臨教審第1次答申では単位制高等学校の設置が、1991年の第14期中央教育審議会答申では総合学科の新設、各学校への編入学定員枠の設定が提言されるなど、高校の「多様化・個性化」を目指す高校教育改革が進んだ。

その後、1990年代の半ばより、若年無業、

フリーターなど若年層の雇用問題が社会問題化した。彼らの雇用経歴等の実態把握の調査のなかで、不安定雇用や無業の若者に占める中退者の割合の高さが確認された（小杉、2002）。若者の雇用問題と関連させて高校からの中退が論じられるようになった。しかし高校中退者・中退率はかつてより減少していることから、高校中退問題への関心はしだいに後景に退いていった。高校中退に関する対応の基本方針は、文部省（当時）が1993年に行った通知（文部省、1993：以下「文部省1993年通知」と表記）が維持されている。多様な社会的背景・学力を持つ生徒が高校に入学するようになったものの、高校の進級や懲戒にかかわる内規が、適格者主義的な性格を持つ状況は変わっていない。このため、「文部省1993年通知」の成立前後の時期における、高等学校の組織文化は、現在の高校中退問題を捉える上でも重要である。

高校の組織文化—先行研究の知見より

以下において、「指導の文化」に関する先行研究を整理する。高校ごとの「指導」に関する当時の認識を検討するため、喫煙に関する指導の諸方針を取り上げ、1970年代から1990年代の高校の組織文化の特徴、そして現在の高校の組織文化をいかに捉えうるかという点について考える。

学習指導のみならず、児童・生徒と関わる多様な行為を「指導」と位置づけ、教員の責任とする教員文化は「指導の文化」と呼ばれる（酒井、1998）。酒井をはじめとする先行研究においては、学習指導の方法自体よりも教員と生徒同士の信頼関係を重視するのが日本の教員文化の特徴と考えられてきた。つまり、教員と生徒との人格的關係とその中で生まれる信頼を土台として、「指導」は可能になるという考え方である。日本の教員文化の特徴は、「無限定的な関心と熱意とを必要とするのだ、という一つの教職観が父母と教員

とに分有・共有されている」(久富、1988：96)という「無限定性」である。

「指導の文化」は、教員が自分たちのどのような行為を児童・生徒への指導とみなすのかという信念にかかわる部分に焦点化した概念である(酒井、1998)。酒井らの行った日米比較調査によると、日本では「入室指導」や「給食指導」といったように多様な場面における自らと生徒との相互行為が指導とみなされる。それらの場面に教員が立ち会い、指導を行うべきであるという信念に支えられたものであった。学習指導方法の改良を最重視するアメリカの教員文化とは対照的であった(酒井、1998)。教員の多忙化の背景に、「指導の文化」があることが指摘された。

高等学校におけるフィールドワークにもとづく古賀(2001)の研究のなかでは、退学しそうな生徒を発見するために面談指導を拡充する教員の姿、「絶えず教育指導の対象とするような眼差し」(古賀、2001：195)、そして気がかりな情報をいち早く教員間で交換する教員たちの姿が描かれている。他方で、商業高校生徒の進路決定に至る過程の研究(千葉・大多和、2007)は、進学・就職に関する様々な行事や教員との個別相談に参加していない生徒について、「学校による支援に対して自ら離脱したのなら、学校は(生徒の自主性を尊重するために)関与できないというロジック」が働くこと、その結果として「学校は無支援状態になった生徒に対し責任をとらないで良いことになっている」(千葉・大多和、2007：81)ことを明らかにした。進学・就職に関する様々な行事や個別相談が提供される一方、それらの対象は「指導に乗る」生徒、つまり「適格な」生徒に限定される。生徒が「指導に乗らない」時、それは「指導の失敗」ではなく、生徒が「自ら」指導から離脱したものと見なされる。

教員の責任を「拡張する論理」と「解除する論理」

これらの研究からの知見は高校中退について考えるうえでも重要である。「高校中退とは教員にとって何であるのか、生徒が高校を中退するのは、どこまでが教員の責任とみなされるのか、自立した行為主体としての生徒の選択とみなすべきか」(井上、2021：83)が問われる。非常に大まかに対応を分類すれば、一定の指導を行い行き詰ったときに①「それ以上は生徒自身の責任であり教員は指導の責任を負わない」と判断するのか。それとも②「その生徒の状況に応じてこれまでの学習指導・生徒指導・進路指導の各面を点検し指導を継続する」のか。前者(①)は適格者主義的な性格が強く、教務内規などさまざまなルールの正確な運用に重点をおく。後者(②)は生徒理解により重点がおかれており、久富(1988)や酒井(1998)において示された教員文化と連続的である。井上(2021)は前者(①)を、教員の責任を「解除する論理」、後者(②)を「拡張する論理」とよんだ。中退の危機にある生徒への対応は、高校の組織文化、特に何をどこまで「指導」と見なすのかという「指導の文化」と不可分なものである。

喫煙問題への対応- 都内高校への調査から

1970年代から1990年代の生徒指導の問題、特に中退につながる懲戒処分とかかわって非常に多く議論されたものの一つが生徒の喫煙であった。『月刊生徒指導』誌ではたびたび生徒の喫煙に関する特集号が組まれた。またさまざまな連載のなかでも、記事として生徒の喫煙に関する各校の指導や、訴訟に発展した事件に関する見解が取り上げられた。下記に示したのは、東京都内(大田区、品川区、港区、千代田区)の高等学校における喫煙による処分状況についての調査の結果である。同調査は都立南高校教員の渡辺晴夫氏により実施され柿沼(1983)のなかで紹介された。

表 1 喫煙に対する各校の処分状況（柿沼、1983:105）

学校	1回目	2回目	3回目	指導内容
A	ケースバイケースだが、謹慎-停学(3日程)	一般的にも慣習法的にも定めなし		作文(反省文)の提出
B	謹慎7日以上、誓約書をとる。改悔の情が認められるまで。	回数に関係ない		担任、学年主任、生徒部長等の家庭訪問、反省日記、2~3週間に及ぶことあり
C	本人、父兄、担任をよび、学年主事が訓戒			
D	謹慎(日数等は不明)			
E	2~3日謹慎	2~3日謹慎		
F	謹慎5日	謹慎7~10日	無期(2週間位)謹慎	反省文、日記、課題提出、誓約書提出
G	謹慎(できれば学校で)3日	謹慎7日	無期謹慎	
H	3日停学(内規上は一週間以内)	1週間停学		自宅で謹慎
I	停学3日	停学1週間	無期停学(2週間を目途)	学校又は家庭で謹慎、今までの生活の反省(作文)、学習ノート(1日5~6時間分?)
J	3日間をめぐとする謹慎	10日~2週間をめぐとする謹慎	(自主)退学を含む進路変更	家庭謹慎を原則とし、反省文、始末書、担任の家庭訪問
K	3日程度の自宅謹慎	無期(5~7日)あるいは5日	無期(10日以上)進路変更を含む相談指導	自宅で監督の行き届かぬ場合登校指導、作文(反省、決意)、学習課題、家庭訪問、父母との懇談
L	謹慎3日	無期謹慎		担任の家庭訪問、反省文、日記
M	停学(無期、有期の区別なく単に「停学」)3~10日	停学	停学	
N	3日間の停学	無期停学		親も学校に来てもらい、校長、指導部から注意
O	3日停学(自宅謹慎)	5日停学	無期	適時学校によび出して指導
P	3日停学(登校禁止)	無期謹慎(同)	無期謹慎(同)	

タイプの学校のなかでも、3回目の処分を「無期停学」あるいは「無期謹慎」とする学校(F・G・I・K・O・P)うち、FとIは「二週間程度」という目途を示す)と「進路変更」など自主退学を示唆する学校(J・K)に分かれ

記事内では定時制高等学校についても同様に調査結果が紹介されているが、ここでは全日制高校(A~P校)の結果のみ掲載した。

以上はすべて全日制高校であるが、各校ごとに指導方針が異なっていることが読み取れる。1回目の処分の方針は比較的共通している。「停学(あるいは謹慎)を3日程度」としている学校が多い(A・E・G・H・I・J・K・L・N・O・P)。ただし「5日」(F)、「7日以上」(B)とより長期の学校、「3~10日」(M)のように幅のある学校、訓戒とする学校(C)と1回目の処分のなかでもばらつきが無いわけではない。

2回目以降の処分の方針について各校の差異が大きくなる。まず大きな差異として、「2回目以降で徐々に処分を重くするか」という点がある。「徐々に処分を重くする」タイプの学校(F・G・H・I・J・K・O・P)と、「変わらない」学校(A・B・E・M)が混在している。さらに、「徐々に処分を重くする」

る。また、指導内容についても、同様に差異がみられる。空欄にしている学校(C・D・E・G・M・P)がある一方で作文の提出(A・F・I・J・K・L)、家庭訪問(B・J・K・L)、保護者呼び出し(N)、課題提出(I・K)、学校に呼び出して指導(O)など、「処分」期間中に「指導」を行っている学校も多い。

以上のように、同じ「喫煙」という行為についても、指導の「内容」と「範囲」は異なる。「内容」については、指導に関する記述のない学校から、家庭訪問や学習課題など様々な指導を行う学校まで、また「範囲」についても回数制限なく同じ処分を行う学校から3回目自主退学勧告に至る学校までである。「喫煙」という生徒の問題行動を個別指導へとつなげるように、教員の責任を「拡張する論理」と、一定の指導でも改善がみられない場合、指導の打ち切り(進路変更等)を示唆するような、教員の責任を「解除する論

理」とが、混在している状況が見て取れる。

喫煙問題への指導の困難（１）—処分を中心としたアプローチの行き詰まり

喫煙への指導では、これまで柿沼（1984）を通じてみてきたような学校全体の方針に加え、個々の生徒の状況も時に問題となる。たとえばすでに複数回処分を受けている生徒に対して「一部の教師は『退学処分』を主張、一部の教師は『もう一度のチャンス』を主張し、なかなか指導の方針が一致しない」（『月刊生徒指導』編集部、1989：55）ような場合である。もう一度のチャンスを求める教員の訴えは、「喫煙で三度も指導を受けた生徒であっても、その生徒の名前と顔が一致しない教師は、意外と多い」（『月刊生徒指導』編集部、1989：55）ことであった。教員全体の理解を深めるために生徒部や担任教師からのきめ細かな説明が不可欠であり、これまでの指導内容とその成果の確認が求められるとした。ここで「もう一度のチャンス」の根拠となっているのは、生徒のことをよく知らないまま判断を下すことへの問題意識である。担任等生徒に近い教員は、日常的に生徒をさらによくみることで、そして他の教員に対してしっかりと説明を果たすことを求められる。

喫煙問題が起きてからの対応を超えて、日常の指導のなかに禁煙教育を取り入れていこうとする動きもみられた。背景には、処分中心のアプローチへの限界があった。「喫煙の発見—停学の繰り返しでは、第一、追いつかないし、あまりにも形式的で、無力ではないか」（池原、1985：31）という問題意識である。このような展開は、教員の責任を「拡張する論理」からのアプローチとして捉えられる。

ある教員は、誌上で自らの実践を紹介している。同記事によると、『タバコの教科書』や『暮らしの手帖』におけるタバコを用いた実験

や『5日でタバコをやめる方法』などの資料を用いて、自らの担当教科内で自発的な禁煙につながる授業を展開してきた。授業後、ゴミ箱に「苦勞して配った資料がごっそり捨てられる」（池原、1985：31）などのさまざまな苦勞を重ねつつ、保健体育の教員や養護教員にも働きかけて学校単位での活動を図っていた。

喫煙問題への指導の困難（２）—生徒と職員会議のあいだでの板挟み

生徒から煙草がやめられないという相談を受けたときどうすべきか、という教員の悩みも深刻であった。職員会議等で共有すれば、必然的に生徒に処分を行うこととなる。生徒との信頼関係と、指導上の責任とのあいだで板挟みとなってしまふ。特に、校務分掌のなかで教育相談を担っていた教員からこのような悩みが寄せられた。この点について臨床心理学の研究者である河合隼雄は以下のように述べている。

「職員会議には言わなかったら、ひょっとして自分は職員会議で総スカンを食うかもしれない。言ったらこの子の一生がどうなるか。……（執筆者注：生徒が）たばこはやめたほうが学校へ来られるけれども、たばこも吸いたいし学校へも来たい。ぼくらは秘密を守りたいし、守りたくないし、よう似とるでしょう」（河合、1985：88）

「たばこも吸いたいし学校へも来たい」というような状況にある生徒に対し、どのように向き合えばよいのか。3回目の処分にて「進路変更をすすめる」という方針をとっている場合などには、教員間でも方針に葛藤が生じうる。学校による指導の方針が多様であるだけでなく、それぞれの指導方針に伴って異なる仕方で、教員の責任を「解除する論理」と「拡張する論理」との対立・葛藤が現

れる。

未成年者の喫煙—法律上の位置づけと高校における指導

少年の喫煙に関する警察・司法の位置づけを分析した中野（1989）によると、『警察白書』では喫煙は少年の「不良行為」に分類され、補導の対象とはされるものの犯罪少年や虞犯少年などの「非行」とは区別されている。喫煙だけでの家裁送致はなく、普通連絡のみで済まされる。また未成年者喫煙禁止法において、未成年者の喫煙に対する罰は「行政処分」による煙草と器具の没収と定められている。喫煙を知らずながら制止しない親権者には科料が、販売者には罰金が科せられる。これらの親権者や犯罪者の行為を「少年の福祉を害する犯罪（＝福祉犯）」とみなし、喫煙少年は「福祉犯罪被害少年」とされる。ここで喫煙少年は犯罪者ではなく、被害者として捉えられている（中野、1989）。

おわりに

上にみたような法律上の未成年の「喫煙」への対応に対して、学校内での「喫煙」の対応はどのような特徴をもつだろうか。教員は、「煙草の販売者」「親権者」のいずれにも該当せず、法律上は責任を有さないが、実際には多くの指導責任を負っている。高校の組織文化のなかで、法律よりさらに詳細な指導の「内容」と「範囲」が画定されてきた例である。そして画定される「内容」と「範囲」には高校により多様であった。

現在は当時と比べ喫煙率は大幅に低下しており、未成年者も例外ではない。そのため『月刊生徒指導』誌においても、かつてと比べ喫煙が生徒指導上の問題としてとりあげられる機会は減っている。しかし、スマート

フォン等通信機器の校内への使用や持ち込み、SNSの投稿における問題などあらたな問題が生じている。どのような内容の指導を行うか、また問題を繰り返す生徒に対してどこまで指導の責任を負うかという問題は依然として存在している。

参考文献

- 千葉勝吾・大多和直樹「選択支援機関としての進路多様校における配分メカニズム—首都圏大都市商業高校の進路カルテ分析」『教育社会学研究』81：67-87、2007年。
『月刊生徒指導』編集部「Q&A こんなときの生徒指導（高校） Q喫煙で特別指導を受けた生徒が再び喫煙 教師間で指導方針が一致しない時、どうするか」『月刊生徒指導』2月号、55-57、1989年。
池原信玄「高校における禁煙指導」『月刊生徒指導』8月号、28-35、1985年。
柿沼昌芳「教育法的視点からの喫煙問題」『月刊生徒指導』10月号、103-109、1983年。
河合隼雄『カウンセリングを語る 上巻』創元社、1985年。
久富善之「教員文化の社会学・序説」久富善之編、『教員文化の社会学的研究』多賀出版：3-84、1988年。
古賀正義『〈教えること〉のエスノグラフィー——『教育困難校』の構築過程』金子書房、2001年。
小杉礼子「学校と職業社会の接続—増加するフリーター経由の移行」『教育社会学研究』70：59-74、2002年。
文部省「高等学校中途退学問題への対応について（通知文初高第351号平成5年4月23日）」『文部時報』1400：38-47、1993年。
中野進「職員室の話題から 教育法 喫煙で退学処分にできるのか」『げっけん生徒指導』4月号、98-103、1989年。
酒井朗「多忙問題をめぐる教師文化の今日的様相」志水宏吉編著『教育のエスノグラフィー』嵯峨野書院：223-250、1998年。

（いのうえ えま 帝京大学）

『校則』の見直しはすすんだか？—アンケート調査より—

松井 延安

1. 調査の概要

(1) はじめに

神奈川県高等学校教職員組合後期中等教育問題小委員会では、(県立)高校の指導において管理化・厳罰化が進んでいるという現状認識のもとで、教務内規および校則・生徒指導内規の運用とその実態を具体的に分析する取り組みを進めてきた。¹⁾

昨年度は各県立高校分会を通じて「『校則』に関するアンケート」を実施して、直近での傾向を探ろうとした。2021年6月8日付で文科省から「校則の見直し等に関する取り組み事例について」が発出されるなど、メディアで注目されるのみならず、関係官庁も校則のあり方、生徒指導の実態を問題視しようとする現状がある。県では校則を各高校のウェブサイト上に公開することを求めるなど、閉ざされた校内での問題とただけで校則が語れない議論の場がつくり出されつつある。県立高校の約半数の94校からの回答があった時点でいったん集約して、調査結果から浮かび上がってくる問題点を検討した。

以下の記述は、公開研究会で報告した内容を主としながらも、生徒指導提要からみえる校則問題の受けとめ、高校の組織文化の歴史的展開という他報告から提起された諸論点もふまえて、若干の感想も添えながら書き加えた。

(2) 校則の検討状況

校則ないしは内規を見直した学校は約半数(48%)であるが、「見直さなかった」あるいは「見直しは行っていない」学校も半数近く(47%)ある。見直したその内容は、例えば

「女子の制服にスラックスを導入した」というように、ジェンダー・センシティブな取り組みが挙げられる。他に、服装の規定を現状に沿うかたちに細かい点を修正したり、古臭い表現になっている項目を削除・修正したことが想像される。

校則の見直しに生徒が関与したかは不明であるが、生徒指導を管轄するグループが中心であって、生徒が関与する余地やそういう問題意識がそもそもない学校が大半ではなかるうか。

校則をそれぞれの学校のウェブサイト上に公開することになっているが、校則以上に内規の存在が運用上重要な役割を果たしている。校則問題を考えるにあたって、内規にまで踏み込んだ検討が不可欠である。内規は「取り扱い注意」という位置づけで非公開とされがちなので、なおさらである。

(3) 服装指導

大半の学校が服装指導を行っている(80%)。服装「違反」があった場合の指導は、「口頭注意」の他に「帰宅指導」を行っている学校が18校あった。「帰宅指導」にも幅があり、「スカート・ブレザーの不所持・未着用は帰宅指導」「私服の場合は即帰宅指導」の他に、改善期間を設けている学校もあった。昨年度「帰宅指導」が行われた人数については幅があり、「1～5人」は6校である一方、「21人以上」も4校あった。

服装指導に関連して、スカート丈についての指導を行っている学校は7校あったが、「定規・メジャー等で測って指導」と回答する学校はなかった。

ピアスなどの装飾品の扱いについては、「装飾品は全て禁止」と回答する学校は半数（48%）あったが、校則に定めがあったとしても、その運用には学校によって差があることが考えられる。

（4）頭髪指導

頭髪指導のない学校は17校で（18%）。地区の学力トップ校にその傾向がある。

しかし例えば頭髪規定がなくても頭髪検査は「学期に1～2回程度」行っていて、「口頭注意」している学校もある。茶髪ゼロをめざして徹底的に指導している学校もあれば、タテマエ的に頭髪検査と指導をしている学校もあるだろう。

もちろん後者の学校は少数である。「他の進学校では制服規制が強くない中、服装チェックの意図は？」という保護者質問に対し、「社会性や規範意識を備えた真のリーダーとしての資質を養うため、身だしなみを含めた基本的習慣の確立が重要だと考えています」と学校のウェブサイトで回答する進学校もある。

頭髪指導の実際の運用について、「帰宅指導」を行っている学校は13校（14%）あり、段階別指導を組み合わせている学校もあった。

頭髪指導の「検査」の頻度は「学期に1～2回程度」と回答する学校は過半数（56%）であったが、実際には日常的なチェックを行っている学校は多いと思われる。染色・脱色の有無についての判断は、「担任による目視」「生活指導担当教員による目視」の他に定期試験監督者によるチェックを組み合わせ、指導のプレを極力なくそうとする工夫が見てとれる。生徒からの不平不満を醸成させないためには、できるだけ客観的一律平等に指導しているという名目が必要だからである。「頭髪レベルスケール」を使用している学校は16校（17%）あった。スケールの使用

は一律指導の極致とも言えるだろう。

「染色・パーマ以外での髪型などの規定」では、エクステ・ウィッグの禁止、ツブロック・モヒカンの禁止を具体例として挙げている学校があった。頭髪について帰宅指導に「改善期間」を設けている学校がほとんどであり、新たに染めてきた生徒と、色落ちした生徒で指導に違いをつけている学校もあると思われる。

「地毛証明書」について、「決まった様式が存在する」が19校（20%）、「書式は決まっていないが存在する」が15校（16%）あった。写真の添付を求める学校は1校もなかった。「地毛証明書」から「頭髪の確認」に名称を変えた学校もあった。その用紙には「現在の頭髪は地毛であり、加工したものではありません。今後の進路活動等、学校生活全般につきましてはご配慮ください」とあるそうだ。身体的特徴について届けを出すように生徒・保護者に指示しなければならない担任には大きなストレスであるし、そもそも地毛の頭髪に関して「ご配慮」を願い出るべきものなのか大いに疑問である。

（5）生徒指導の方針決定手続

「生活指導の方針はどのように決まっているか」について、最も多かったのは「生活指導担当グループ職員の意向」が16校（40%）。「管理職主導」「企画会議主導」「生活指導担当グループ主導」の回答も数校ずつあり、ばらついている。頭髪指導で帰宅指導を実施している学校のうち、「職員全員の意向」とする学校もあれば、「生活指導担当グループ職員の意向」のみを回答する学校もあった。「職員全員の意向」の意味するところは、職員会議などで職員全員の確認がとれているかと解釈されて回答されたと思われるが、「職員全員の意向」が職員全員賛成しているというように転換されて運用されている実態はないだろうか。

(6) まとめ

以上の調査結果と分析からいくつかの点が示唆される。

第一に、メディアで批判的に校則の運用の問題がとりざたされているにもかかわらず、生徒指導の状況が変化していないという点である。地毛証明書の発行も2018年での調査に比べて大幅に減ってはいない（「使用していない」50%→37%）。「地毛証明書」という形式化された文書がなくても、「地毛証明書」の発行の効用に等しい運用がなされていることも考慮しなければならない。

第二に、校則の見直しの意味するところが、モヒカンの禁止など、現状の生徒の動きでは見られない箇所の表現の修正に留まっている点もつばらというところである。各学校の生徒指導内規（マル秘扱いにされている）と合わせて検討する必要があるし、校則—生徒指導内規—実際の運用をつないだ分析が求められる。

第三に、生徒指導をめぐる校則の規定とその運用方法をめぐっては、校内の職員間だけで議論されている現状がある点である。

校則も含めて学校生活を過ごすルールづくりに関しては、全国的にも動きが見られる。その動きは現状のところ、教育委員会ないしは各学校の教員主導であったり、校則が変更されたとしても、ごくごく微細な変化に留まっているという傾向がある。さらには生徒の参加をもってして人権を尊重した校則づくりにつながるかは留保が必要である。生徒が校則づくりに関わることの課題として、罰・制裁を生徒に定めさせることが法・権利上どこまで可能なのかという問題があるからだ。教員側から「リンチ＝暴力につながるおそれがあるから、懲戒権は教師が持ったほうがよい」という議論は以前からよくあった。

とはいえ、校則見直しの主体として生徒を位置づけようとする全国的な動きに対して、前述の限界や課題も見据えつつ、何らかの動

きを見せてくれる県立高校があることを期待したい。

2. 公開研究会をふまえての補足と感想

(1) 今後の調査課題

教員が校則問題をどう思っているのかが気になる。校則を強化したいのか、したくないのか、生徒指導はやりたくないが学校の決められた業務として従っているだけなのか、そもそもどうでもいいと思っているのか、多忙な業務の中、決まりとしてあった方が指導が楽だと考えているのか。

いま校則問題に関心を抱く高校教員はどのくらいいるのだろうか。もちろん生徒に問題行動が起きたときには校則あるいは各校の内規に沿って指導を進めていくわけだから、その意味で関心を持たない訳ではないだろう。しかし校則や内規に内在している問題をあらためて鑑みる問題意識を抱いた教員となるとどうだろうか。メディアを通じて学校現場のある種の非常識的な校則が採り上げられればそうなるほど「学校で起きていることは学校の人間にしか分からないんだ」という意識を内包する教員も多いのではないだろうか。そうした心境は「やましき」なのか「わかってもらえない正義」なのか、おそらく混在した感情のようにも思える。

市民・保護者はどう思っているのか。例えば頭髪指導について、頭髪をどこまで規制することが望ましいと考えているのか。地毛の黒染めが問題視される一方で、頭髪の規制そのものを撤廃すべきか、染め直した髪が色落ちしてきたときの指導はどうすべきか、線引きが難しいところで教員は悩んでいる。「学校ってなんであんなこと（＝細かい生徒指導）ばかりやってるの？」と友人によく尋ねられたりする一方で、「学校の指導が甘すぎる」という声が耳に入ったりする。社会の価値観と学校の価値観のズレが指摘されたりもするなかで、市民・保護者の意識を調査検討すべ

きではないだろうか。

(2) 新しい生徒指導提要について

校則の見直しについて運用面や制定面で踏み込んだ見解を打ち出しているように見える。しかし報告者の大島氏がいうように、一見すると拡張する論理が2010年改訂版に比べて展開されているように見えるが、実際には解除する論理をより通徹させた論理展開をしているとも捉えられる。

積極的な生徒指導とは予防的な生徒指導を意味しているようであるが、予防するために生徒指導を強化する必要がある、そしてそのためには校則を強化する必要があるという筋へ行かれてしまうことが多くはないか。

いずれにせよ、提要では学校現場での変化を促す筋立てになっているが、現場の実態との乖離が今後どのように変化していくか疑問に思った。

(3) 井上報告の感想

①「拡張する論理」と「解除する論理」

井上報告で提起された「拡張する論理」と「解除する論理」という概念設定は、生徒指導を「厳しく」するか「甘く」するかという軸で考えがちな自分には新鮮であった。学校が生徒を「包摂」するか、それとも「排除」するかとも言い換えられるだろうが、「包摂」することが望ましいとする価値からいったん切り離して考えられる利点がある。

例として挙げられた問題行動を繰り返す生徒Aと保健室登校の生徒Bの扱いに対して、教員側から発せられる発言・意見は拡張する論理と解除する論理が混在している。そう考えると、指導の過程には、あらかじめ決められた手続きに乗っかっていく過程と、そこから逸脱する可能性を内包しているともいえる。今では拡張する論理の言説は量的に減っているのだろうか。そもそも教員間で生徒の処遇をめぐる議論する場や時間が失われてい

る。解除する論理に沿って手続きが整備され、そのルールに乗っていくことがよしとされている。会議の時間が実感的にはますます増えているのに、解除する論理と拡張する論理がぶつかりあう時間はない。

仮に議論があったとしても、当該生徒の家庭の事情や生活背景にまで踏み込んだ議論にはなかなかかなりにくい現状がある。あくまで生徒が犯した逸脱行為に対して、一対一対応で特別指導が決定されていく。

さらに、高校中退への対応をめぐる、1970～90年代当時から教育委員会の中には自主退学勧告を問題視する視座があった。井上報告ではそれを『「解除する論理」に基づく対応に歯止めをかけようとする』ものであり、『「拡張する論理」にもとづく対応の推進』と位置づけている。今も教育委員会は自主退学勧告には慎重な扱いを求めている。しかしそれは解除する論理を持ち込みたければもっとうまくやれと、無言のメッセージを発しているようにも思える。実際には懲戒退学は困難な制度と実態のもとで、自主退学勧告は行われているのだから。

②「拡張する論理」であればいいのか

「学習上の問題、生徒指導上の問題のような生徒個人の責任が大きな部分を占める」問題行動である場合に比べ、「家庭の経済的事情や教育的機能を失っている場合など、生徒個人の責任に帰することができない場合」対応が困難だとする高校教員の見解が紹介されていた。「拡張する論理」の限界として、こうした学校外要因があり、関係機関との連携については当時は未整備であったという。

今はこの点ではある種の改善がなされているようにも思える。どの都道府県にも、困難な環境で育ってきて、義務教育修了にみあった学力の定着がみられない中学生を受け入れる高校が設置されている。その学校の多くはスローガンとして「校則は厳しいが、面倒見のいい学校」を掲げている。こうした学校で

育った生徒は「拡張する論理」が充実した学校に身をおくことで、学校から仕事への移行もなされやすいと思われる。しかし、そこで移行は現状社会への適応であって、「私に従うなら保護してあげる」という家父長的な枠組みにそのまま乗っかっていく機能を果たしてはいないか。当該社会の価値観をそのまま内面化するに留まらず、社会を変えていく力を育てることができているのかの注視が必要である。

3. 最後に

頭髪指導をめぐる忘れられない光景がある。今から15年ほど前、臨時任用でお世話になっていた高校での、卒業式の直前の職員会議のことである。ある教員が「髪を染めて卒業式に参加させることは許したくない。スプレーで黒く染めさせるべきだ」と発言した。すると、何人もの教員が一斉に手を挙げて、「卒業式の主人公は生徒のはずだ。出させないという発想自体があり得ない」「そういう脅しのやり方は絶対に許さない」などなど、怒りながら反論する教員が相次いだ。感情的になってでも思いをぶつけ合っている姿に、そのやりとりを末席で見ていた自分は妙に感動したものだ。今となっては、そんな同僚どうしでの、自らの教育観を全面に押し出した応酬は見ることがなくなった。前任校では「髪色を地毛に等しく戻していない限り、新たに加工せず色落ちであっても、卒業式に出席することは認めない」という保護者あて通知を校長名で出している。この変化の有様はいったい何なのだろうか。

1990年代に子どもの意見表明権が学習観の転換とセットになって叫ばれていた。それから30年が過ぎて、むしろ校則問題では子どもの権利条約の理念は浸透するどころか後退してはいないか。こども基本法が成立しても、学校が変われるのかと問われると、正直悲観的な見通しをもってしまう。後期中等教育小

委員会の一員としてこの数年、生徒指導・校則をめぐる問題を考え、調査も細々と実施してきたが、どうにも虚しい思いを禁じ得ない。生徒指導を強化したい同僚には助けってもらったり、仲良くさせてもらったりしていることが多いだけに、生徒指導をめぐる価値観がまったく相容れないことで、仕事面で共にしていることがいっそう辛くなる局面がある。

今後の校則問題をめぐる力学において、学校の中から内破してあらわれるのか、それとも社会から外圧として変化を余儀なくされるのか、これまで通り本質的には何も変わらないままなのか。現状の校則を高校生に守らせることで社会に適応した人間に育てることはできても、社会をつくり直していく人間に育てることはできないのではないか。そんな素朴な疑問を学校の中で話し合う機会を得たいと望むのは、過去の学校文化に逆戻りするにすぎないのだろうか。

注

- 1) 特に近年では次のような調査・検討を行った。2021年度：「『校則』に関するアンケート」調査の検討。2020年度：神奈川県「改定 生徒指導ハンドブック」と「『生徒指導体制の在り方についての調査研究』報告書」の関係の検討。2019年度：「改定 生徒指導ハンドブック」の問題点、「授業中の立ち番」アンケート結果分析。2018年度：県教委「生徒指導・教育相談に係る各種調査」の全県傾向分析。2017年度：県教委「生徒指導・教育相談に係る各種調査」の横浜南・平塚地区分析。後期中等教育問題小委員会の活動に関心のある方は、組合本部にご連絡ください。

(まつい のぶやす 県立高校教員)

新しい生徒指導提要について

大 島 真 夫

1. はじめに

生徒指導提要は、生徒指導に関する基本書として文科省が作成しているもので、2010年版(旧版)の内容が古くなったことから、2021年から改訂作業が進められている。2022年3月に「改訂試案」が公表され、それを修正した「素案」が7月に、さらに修正した「改訂案」が8月に公表された。『ねざす』の本号が刊行される頃(11月)には案ではなく確定した改訂版が公表されていると思われるが、以下で紹介する新しい生徒指導提要の内容は、本稿執筆時点で最新の「改訂案」に基づいたものである。この点ご留意いただきたい。

旧版の生徒指導提要は、教員採用試験ではどの自治体でも頻出だった。そのため、ここ10年ほどの間に採用された方にとっては、懐かしい思い出とともになじみの存在のはずである。ただ、学校現場への浸透という点で言うと、それほどではなかったのかもしれない。基本書という位置づけであるがゆえに基本的で概説的な内容がほとんどであり、現実には起きている個々の問題に対してすぐに役立つ情報が載っているとは限らないから、参考にされる機会が少なかつたとしても不思議なことではない。

しかし、見方を変えれば、基本書であるがゆえに網羅的に広く問題を取り扱っているのも、理解が浅い分野の勉強を新しく始めたいとか、問題解決の方向性について幅広い視点で考えてみたいといったときには、大変有益な資料となる。改訂版が出るのを機に一読してみようと思われる方にとって、以下の情報が参考になれば幸いである。

2. 改訂の背景と基本的な考え方

改訂を行う背景と基本的な考え方については、文科省がウェブサイトで資料を公表している(生徒指導提要の改訂に関する協力者会議(第1回)配付資料「資料2 生徒指導提要の改訂にあたっての基本的な考え方」)。この資料によれば、背景としてあげられているのは、いじめ、不登校、自殺者の増加といった問題の深刻化と、いじめ防止対策推進法や教育機会確保法などの新たな法整備である。確かにここ10年ほどの変化はめまぐるしく、旧版の生徒指導提要の内容はすっかり古ぼけてしまっていたので、改訂の必要性が高まっていたことは間違いない。

基本的な考え方については、資料では3点あげられている。第1は「積極的な生徒指導」の充実であり、第2は関連法規等の変化の反映、第3は新学習指導要領やチーム学校等の考え方の反映である。要は、教育政策の変化に生徒指導提要も合わせようということで、旧版が出た2010年以降の中教審答申を反映させることを意図している。特に、学校における生徒指導体制については、全面的にチーム学校の考え方が導入されることになった。今後の学校は専門職をはじめとした教員以外のさまざまな人々が集まって運営される組織として描かれており、生徒指導もそうした組織を前提として行われることとなっている。

ちなみに、資料には書かれていないが、「児童の権利に関する条約(子どもの権利条約)」への対応も行われている。旧版の生徒指導提要ではほとんどと言って良いほど言及がなかったのだが、あとで紹介する校則も含めて「改訂案」の全体を通して複数箇所条約

のことが取り上げられている。条約への対応は、資料では明示されていないものの、事実上改訂の基本的な考え方の1つになっていると言って良いだろう。

3. 2軸3類4層構造

「改訂案」を見ると、旧版を踏襲している部分と大きく変わる部分とがあることに気づく。旧版を踏襲しているものの代表例は、目次構成である。一見すると大きく変化したような印象を受けるのだが、注意深く見ていくと、基本的には旧版の順番を入れ替えただけであるということに気づく。

その一方で、内容面ではかなり大がかりな改訂が行われている。生徒指導全体を貫く理論的な面では、2軸3類4層構造という概念が新しく導入された。この2軸3類4層構造は、生徒指導を分類するための概念で、「軸」は「課題の有無を起点とした時間軸」、「類」は「生徒指導の対象となる児童生徒の観点」、「層」は「対象と課題性の高さ」と説明されている。この概念は、いじめや暴力行為、中途退学といった個別具体的な問題行動に対する指導を説明する際に統一的に用いられている。

正直に言うと、私自身この2軸3類4層構造について、まだ十分に理解ができていない。私が一番混乱しているのは、「軸」「類」「層」という3つの異なる尺度が、独立に存在しているわけではなくて、同一直線上に同時に存在しているとされる点である。同一直線上にあるのだから、尺度間には何らかの関連性があるはずだが、その説明が全くなされていない。たとえば「軸」で変化が起きると、「類」や「層」にはどのような変化がもたらされるのかということがよくわからないのである。ただ、全体を眺めてみると、「軸」や「類」という尺度があると言いつつも、結局は「層」という尺度を使った説明に終始しているのだから、「軸」と「類」は無視するのがい

いかもしれない。一例として、「改訂案」の図9.1について、軸と類を無視して層だけを取り出して表1を作成してみた。図9.1は2軸3類4層構造を用いて中途退学に対する生徒指導を説明しようとしているものなのだが、「軸」や「類」などを用いずに、「中途退学に対する生徒指導は表1に示す4つの類型に整理することができます」と説明した方がとてもシンプルでわかりやすい。紙幅の都合で図9.1は引用しないので、ご自身で「改訂案」をご確認いただき表1と比較していただければと思う。

4. 「校則」はどう変わるか

内容面での大がかりな改訂は、理論的な面にとどまらず、個別課題に関する具体的な指導の面においても行われているようだ。ここでは一例として、校則を見てみよう。旧版では第7章第1節だったが、「改訂案」では第3章(3.6.1)に移動している。記述内容のうち、制定と見直しについて旧版と「改訂案」を比較したものが表2である。

大きな変化としては2つある。1つは、校則の制定にあたって児童の権利に関する条約を踏まえることとされている点である。旧版では全くなかった記述で、極めて大きな変化と言えよう。もう1つは、校則の見直しについて丁寧に説明がなされるようになったという点である。校長が最終的に判断するという点に変化はないが、見直しのプロセスに生徒自身を加えることについて、旧版では「例もあります」となっていたのが、「改訂案」では「望ましい」というように位置づけが変化した。校則に対する社会的関心の高まりが、こうした変化をもたらしたと言ってよいだろう。

表2には示さなかったが、旧版にはあった校則の例示が「改訂案」では削除されたという変化もある。旧版では「通学に関するもの(登下校の時間、自転車・オートバイの使用等)」のように通学、校内生活、服装・髪

表1 中途退学対応の重層的支援構造（「改定案」図9.1より）

困難課題対応的生徒指導	中途退学者の進路指導・キャリア教育を関係機関と連携しながら進め、さらに、追指導により、退学後の進路への支援を行います。
課題予防的生徒指導 （課題早期発見対応）	生徒の生活、学業、進路の状況について個別的及び総合的に検討し、不適応等の予兆を見逃さずに課題への迅速な対応を行います。
課題予防的生徒指導 （課題未然防止教育）	高校生活への円滑な移行と適応に向けて、校内体制を整備し、生徒が学習状況やキャリア形成を振り返ることができるように、キャリア・パスポートを活用した支援を行います。
発達支持的生徒指導	進路指導やキャリア教育等の日常的な教育活動を通じて、生徒が社会的・職業的自立に向けた資質・能力を身に付けるように働きかけます。

表2 校則に関する記述の変化（旧版と「改定案」の比較）

	旧版	「改訂案」
制定	学校種や児童生徒の実情、地域の状況、校風など、学校がその特色を生かし、創意工夫ある定め方ができます。	少数派の意見も尊重しつつ、児童生徒個人の能力や自主性を伸ばすものとなるように配慮することも必要です（→1.5.1 児童の権利の理解）。
見直し	最終的には教育に責任を負う校長の権限ですが、見直しについて、児童生徒が話し合う機会を設けたり、PTAにアンケートをしたりするなど、児童生徒や保護者が何らかの形で参加する例もあります。	校則を制定してから一定の期間が経過し、学校や地域の状況、社会の変化を踏まえて、校則の意義を適切に説明できないようなものについては、改めて学校の教育目的に照らして適切な内容か、現状に合う内容に変更する必要があるか、また、本当に必要なものか、絶えず見直しを行うことが求められます。さらに、校則により、教育的意義に照らしても不要に行動が制限されるなど、影響を受けている児童生徒がいないか、いる場合にはどのような点に配慮が必要であるか、検証・見直しを図ることも重要です。 校則については、最終的には校長により適切に判断される事柄ですが、その内容によっては、児童生徒の学校生活に大きな影響を及ぼすことがあることから、その在り方については、児童生徒や保護者等の学校関係者からの意見を聴取した上で定めていくことが望ましいと考えられます。 （後略）

型、所持品、欠席・早退、校外生活の6項目について校則の例示がなされていた。生徒指導提要で例示すると全国一律の標準的なもののように理解される恐れもあるので、それぞれの学校で必要に応じて制定するという「改訂案」の立場からすれば、削除は妥当な対応と言えるだろう。

5. 拡張か解除か

7月の公開研究会では、校則の見直しに関して松井延安氏から報告があり、実は見直しを行っていない学校が多数であることなどがデータで示され、大変興味深かった。前述の通り、校則見直しについては改訂に伴って生徒指導提要の記述が大きく変化する点であるので、今後学校現場ではより慎重な対応が求

められるようになるかもしれない

また、井上慧真氏からは1970年代から90年代までの高校における指導文化について報告があり、分析枠組みとして「拡張する論理」と「解除する論理」という概念が示され、大変興味深かった。当日のディスカッションの中で、生徒指導提要の改訂は井上氏が言うところの「拡張する論理」にあたるのか「解除する論理」にあたるのかという議論が行われたが、私は「解除する論理」として理解する方が有意義なのではないかと考えている。

確かに、「拡張する論理」にあたるという主張にも一理ある。教員の指導範囲を広げることが「拡張の論理」であるから、この10年ほどの間に新たに立ち上がってきた問題を生徒指導の対象に加えた今回の改訂は、間違いなく「拡張の論理」だ。しかし、もう一つの側面も見落としてはならない。改訂は、単に指導範囲を広げただけではなく、広げた範囲における標準的な考え方や取るべき対処方法も同時に示している。標準が示されるということは、教員が果たすべき指導上の責任範囲を明確にすることにつながるから、この意

味では「解除する論理」という側面を持つと言っても良い。

大切なのは、教員のできる範囲を超えることは外部の専門家の力を借りる、ということなのではないかと思う。そのためにも、どこまでが教員のできる範囲なのかを明確にしておく必要がある。改訂される生徒指導提要で問題が取り上げられることは意義が大きい。今回の改訂で新しく生徒指導の対象に加わった問題には、たとえばヤングケアラーや外国籍生徒、性的マイノリティなどが含まれる。これらの問題に対して教員が向き合うときに、関わり方や外部の専門家との連携に関してヒントを得ることができる。

1つ残念な点をあげるとすれば、仮に外部の専門家の力が必要だとわかったとしても、どうすればその専門家とつながれるのかという情報が、「改定案」では十分示されていないことだ。学校と専門家との関係構築が、今後大きな課題になるだろう。

(おおしま まさお

教育研究所員・東京理科大学)

公開研究会に参加して(1)

教育と生徒支援はセット — 先生と生徒を支えるための、 ユースワーカーの役割とは —

佐久間 玲 子

1. はじめに

「学校で働いている人」を思い浮かべる時、ほとんどの人は「先生」を思い浮かべるだろう。学習指導はもちろん、生活指導、部活指導と、日本の「先生」は業務内容も多岐にわたり多忙を極めていく。文部科学省が令和3年12月に発表した「令和3年度 教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況

調査」¹⁾によると、高等学校教職員の「『時間外勤務月45時間以下』の割合は、令和元年度と比較し、約8～14%程度増加したとのデータがある。先生たちは、時間的余裕がない中で、生徒と向き合う時間を確保することが難しいのが現状ではないだろうか？そこで、高校内でユースワーカーの活用を提案したい。

2. ユースワーカーについて

「ユースワーカー」とは、公益財団法人京都市ユースサービス協会のWebサイトによると²⁾、「ユースワーカーは若者の成長を手助けする専門スタッフです。イギリスを始めヨーロッパ各国で養成が取り組まれ、国家資格となっている国もあります。日本には、イギリスのユースサービス/ユースワークとともにその活動が紹介され、各地でユースワーカー養成が行われてきています。京都では、2006年から大学院での養成プログラムを始めた他、ボランティアや関連する仕事の中でユースワークを担う人材を育てる、独自のユースワーカー資格取得のプログラムも始めています。」と記載されている。

筆者は、2017年から移行期を支える支援者としてのユースワーカーについて、調査研究をした。高等教育の現場に、ソーシャルワーカーでも、スクールソーシャルワーカーでもなく、若者のために働く、「ユースワーカー」が必要だと強く感じた。

3. 神奈川県立田奈高校での取り組み

2017年にNPO法人パノラマが運営する高校内居場所カフェ、通称「ぴっかりカフェ」にボランティアとして参加した。

また、県内の「よこはまユースワーク」や、「札幌市若者支援総合センター（Youth＋センター）」で活躍するユースワーカーへのインタビュー調査を行った。

田奈高校は、横浜市青葉区にある1978年に開校した全日制の普通科高校で、定員数は720人で1クラス30人、2010年に「中学までに、持てる力を必ずしも十分に発揮しきれなかった生徒を積極的に受け入れる」クリエイティブスクールに指定され、神奈川県内に5校あるうちの1校である。入試には、試験も内申書もなく、生徒の意欲・関心・態度などをみて判定している。神奈川県独自のものはなく、東京都は「チャレンジスクール」と

いう名称を使用している。

学校が公開しているWebサイト³⁾によれば、さまざまな課題を抱えた生徒に対して、一人ひとり親身になった対応ができるよう、教育相談担当者（コーディネーター）を複数配置し、スクールカウンセラーや外部機関等と連携した組織的な教育相談体制を構築している。また現役大学生による学習支援ボランティアにより、補習や学習相談など多面的な支援をしている。特に1年生を対象とした放課後の補習に力をいれており、「田奈ゼミ」と呼び、週1回マンツーマンに近い形で基礎から教える体制も整っている。

高校に通えている生徒には、学校の手厚い支援があり、学校だけでは解決できないことは外部の支援先につなぐなどの、子どもたちの命を守るための仕組みがいくつも用意されている。しかし、様々な理由で中退してしまった元生徒たちの中には、学校からの支援はもう受けられず、相談する人も場所も知らずに、たった一人で困難を抱えて生きている元生徒も多いと考えられる。

4. 若者支援者の資格と役割

学校における相談支援の現場で働く「スクールカウンセラー」「ソーシャルスクールワーカー」「ユースワーカー」の資格と役割を分類する。

(1) スクールカウンセラー

専門の資格はないが、多くは臨床心理士があてられる。

児童・生徒の生活上の問題や悩みの相談に応じるとともに、教師や保護者に対して指導・助言を行う専門家。SCと略す。

(2) ソーシャルスクールワーカー

社会福祉士や精神保健福祉士などが就くことが多いが、専門資格はなく、教職や福祉の経験者になる場合もある。配置型と派遣型があり、配置型は配属された学校の職員として勤務する。

児童・生徒が学校や日常生活で直面する苦しみや悩みについて、児童・生徒の社会環境を構成する家族や、友人、学校、地域に働きかけ、福祉的なアプローチによって解決を支援する専門職。SSWと略す。

(3) ユースワーカー

特に定められてはいない。若者の成長を手助けする専門スタッフ。

このように、ユースワーカーとして学校内で働くための明確な資格はない。しかし、資格がないからこそ生徒との垣根が無く、年上の友人という感覚で双方が相手の懐に入っていけるのではないか。

成功体験だけではなく、学生時代のさまざまな体験談を話す大人や、将来への助言をしてくれるような大人に出会うことで、先生に不信感を持っている生徒や、先生には言えないようなことを、何気なく話すことで、解決に向かって進んでいける状況が作れるのではないかと考える。

「ユースワーカー」が入ることで、先生の立場からすれば、「異物混入」とも思えるような事が起こるかもしれないが、むしろ先生とユースワーカーが連携することで、先生の生徒への生活支援などの負担が減ると言える。

ユースワーカーは現状では社会的な資格を持ってはいないため、生徒にはむしろよい影響が出ることの方が多いのではないだろう

か。ユースワーカーの強みは、「相談しなくても良い」という点があげられる。何気なく寄り添っている状況なので、生徒は改めて相談する必要はない。ただ、生徒の言葉に耳を傾け助言はするが、指導はしないという立場で寄り添う。ユースワーカーは、若者のために働くというミッションを全うできる。

5. おわりに

以上のことから、教育現場にいる大人だけで考える生徒のための支援だけでなく、生徒側が求める心からの思いに寄り添える支援を目的とするユースワーカーがいる学校は、陽だまりのような温かい場所になると考えられる。

注

- 1) https://www.mext.go.jp/content/20220304-mxt_zaimu-000019724_1.pdf
(閲覧日：2022年8月7日)
- 2) <https://ys-kyoto.org/about/youthworker/>
(閲覧日：2022年8月7日)
- 3) <https://www.pen-kanagawa.ed.jp/tana-h/gaiyou/index.html>
(閲覧日：2022年8月7日)

(さくま れいこ

社会デザイン学会会員・ユースワーカー)

公開研究会に参加して(2)

教職員中心から生徒主体の組織文化へ

岩崎 長久

はじめに

神奈川県における2022年3月の公立中学校卒業者の全日制高校への進学率は89.3%だった。2014年以来8年ぶりに90%を下回り、

とりわけ公立高校全日制への進学率はついに60%を切って59%となった。他方、通信制高校への進学率は2016年の3.5%から年々増加して今春は6.0%へと上昇、定時制は2016年の

2.9%から減少して1.9%だった。

神奈川の県立高校改革全体計画（2016～27）では「全日制進学率の向上」を明記し、コンセプトとして「スチューデント・ファースト」を掲げている。しかし、新型コロナウイルス感染症の影響も推察されるが、確実に「全日制離れ」が進行している。

2022年6月15日、子ども施策の基本理念を明文化した「こども基本法」が参議院で可決、1994年に批准した「子どもの権利条約」に対応する初の包括的基本法が成立した。今回の公開研究会は、このような状況下で開催された。

神奈川県教委の生徒指導通知

まず、文科省の生徒指導提要（現行2010年版）について、改訂の進捗状況の報告があり、次に、県内の県立高校における校則の見直しについて、アンケート結果の報告があった。両者の間には神奈川県教育委員会（学校支援課）の通知が介在しており、この間に発出された校則に関する2つの通知の要点を以下に列記する。

(1)「校則の公開及び見直しについて（通知）」（2020.9.10）¹⁾

- 校則は、社会通念に照らして合理的な範囲内で、学校や地域の実態に応じて適切に定める。
- 開かれた学校づくりを推進する上で、2020年12月までに、ホームページに掲載する。
- 生徒の実情や保護者の考え方、地域状況、社会常識、時代の進展を踏まえ、絶えず見直す。
- ホームページ掲載にあたり、改めて見直し、その後も必要に応じ見直しを図る機会を設定。
- 実情に応じ、生徒が話し合う機会、PTAアンケート等、生徒・保護者の参加に取り組む。

(2)「生徒指導・教育相談体制の充実に向け

た取組みについて（通知）」（2021.12.15）

- 規範意識や社会性の育成及び自己肯定感の涵養に向け、教職員と生徒の信頼関係が不可欠。
- より良い指導や支援の在り方について、不断の見直しに取り組むことが必要。
- 問題行動を起こした生徒の指導や支援は、家庭と綿密に連携し、教育的なスタンスで行う。
- 校則見直しは校長権限だが、全教職員の参画、保護者や地域の意見も踏まえるよう努める。
- 校則見直しは、生徒が主体的・自主的に参加する機会を可能な限り設ける。
- 頭髪や服装指導などは、合格者説明会や入学式で、あらかじめ生徒及び保護者に周知する。
- 校則に反する行為にどのような指導を行うのか、基準と趣旨を丁寧に説明し理解を求める。
- 「地毛申請書」は人権上の配慮に欠け誤解を招くおそれがあり、2022年度入学生から廃止。

生徒指導提要の改訂案（2022.8.26）では、校則は、「児童生徒や保護者等の学校関係者からの意見を聴取した上で定めていくことが望ましい」、「社会の変化を踏まえて、校則の意義を適切に説明できないようなものについては、改めて学校の教育目的に照らして適切な内容か、現状に合う内容に変更する必要があるか、また、本当に必要なものか、絶えず見直しを行うことが求められます」となっている。前記した県教委通知は、2010年版をベースとしているが、改訂案の書きぶりを先取りしている。

高校の組織文化の変容

公開研究会では、高校の組織文化について、1970～90年代の「指導の文化」を中心

に考察がなされ、「なぜ学校は変わらないのか」、あるいは「変わらないのか」との命題に対して、教員の責任を「解除する論理」と「拡張する論理」の二極構造が示された。双方は対立しているようだが、高校は入学者選抜が設定されていることから、適格者主義の考え方が通底しているように思われる。職員の意向も管理職の判断も、二つの論理の質的な位相の違いによる対立ではなく、程度の差によって収斂することが一般的だった。

1990年代後半、相次ぐ金融機関の破綻によってバブル経済は完全に崩壊、中央省庁主導のいわゆる護送船団方式は破綻した。金融システム改革によって規制緩和を旨とする米国流の新自由主義へと転換、各方面で自己責任論が伸長していった。

2000年代になると、学校現場で米国発のゼロ・トレランス方式が拡散、生活指導上の詳細な罰則を規定し、「帰宅指導」や「地毛証明」の運用が伝播した。職員会議における協議や意向確認が行われなくなる中、機械的な指導が多くなり、「解除する論理」と「拡張する論理」の二極構造は見えづらくなった。

1970～90年代は高校の中退率が2～2.5%だったが、2000年代以降は1%に近づいてきた（2019年度、神奈川の公立全日制退学率は1.05%）。しかし、その分、転出率が上昇している（2019年度、神奈川の公立全日制の転出率は0.98%）。²⁾

スクール・ポリシーの策定による組織文化の行方

中教審答申を受けた学校教育法施行規則の改正（2022.4.1施行）により、スクール・ミッションの再定義とスクール・ポリシーの策定が行われることとなった。2021年6月、神奈川県教委は各校にミッション案を提示、学校運営協議会の検討を経て8月中の確認を求め、2022年1月までにスクール・ポリシーの策定と公表を要請した。県教委は2021年10月

に各校にスクール・ミッションを发出、2022年3月にミッションとポリシーの一覧を公表した。

両者とも、「生徒一人ひとりの学習や進路等の目標の実現」など普遍的な表現としている学校が多いが、学力向上進学重点・エントリー校の多くは、「リーダー」の育成を掲げている。具体的な内容に踏み込んでいる場合は、「その学校にふさわしい生徒」を求めることとなり、新たな適格者主義の温床となりかねない。

スクール・ポリシーは、教職員中心の組織文化を制度的に補強する施策とも言える。喫緊の課題は、生徒を主体とする組織文化の構築である。まず、校則の見直しの際に生徒参加を保障する枠組みを整え、その上で、学習活動全般に関する意思決定への参画を実現するため、生徒代表の学校運営協議会への加入を実現したい。

注

- 1) 文科省「校則の見直し等に関する取組事例(事務連絡)」(2021.6.8)と整合している。
- 2) 2020年度は新型コロナウイルスの影響で、神奈川の公立全日制の退学率は0.79%、転出率は0.72%に減少した。

(いわさき ながひさ

神奈川県高等学校教育会館)



公開研究会に参加して(3)

個性化・多様化と多様性尊重のもとでの生徒指導

山口 泰史

1. はじめに

2022年現在、子どもたちのバックグラウンドの多様性への対応が求められるなか、直接的には学習指導要領の改訂をきっかけとして、生徒指導提要の改訂が進められている。そのようななかで開催された今回の公開研究会では、新しい生徒指導提要の改訂に関する整理(大島先生)、現場での校則の運用・見直し状況の実態(松井先生)、高校における組織文化と生徒指導のあり方の変容(井上先生)についての3者のご報告があり、併せて充実した質疑応答がおこなわれたことで、一参加者として大変勉強させていただいた。とくに井上報告(以下、敬称略とさせていただきます)では、なぜ、どのように高校における生徒指導のあり方が変わってきたのかが、現場での校則運用の事例を示しながら整理されており、卒業後進路との関係も相まって、社会の変化に敏感に反応せざるをえない高校という学校段階での生徒指導の難しさを強く感じた。

ここでは、恐縮ながら私の問題関心に引きつけて、今回の公開研究会の内容を2つの論点から振り返りたい。

2. 日本の高校における階層構造と個性化・多様化

日本の高校教育は、1980年代の臨時教育審議会答申を端緒として、個性化・多様化の方向性を強く持つ教育政策のもとで運営されてきた。しかし一方で、小学校や中学校とは異なり、入試選抜によって入学者の同質性が一定確保され、各々の学校の伝統や卒業後進路の違いを元にした学校間の階層性が維持され

てきた側面もある。これらを受けて、個々の学校においては、生徒一人ひとりの個性が尊重され多様なキャリアが目指されるべきだという理念が掲げられる一方で、社会経済的背景や学力などの同質性が高い生徒たちが、大学・短大、専門学校、就職、といった大きなカテゴリでは同じ出口を目指す実態があるという、いわば相反的な状況が続いてきたといえる。

そして、そのような相反的な状況は、大島報告にあったような生徒指導に関する議論の動向や、他の政策的動向、また、高校生に対する質問紙調査を用いたいくつかの分析(たとえば尾嶋・荒牧編、2018)などで確認する限り、今日においても大きくは変わっていない。その対応が、松井報告にあったような学校現場での校則の緩やかな転換や、井上報告にあった、指導を通じた成長を目指す思いと(前向きな中退などを含めた)生徒の選択の肯定の間の葛藤の表出などに現れているのだと思われる。

3. 多様な家庭背景を持つ生徒たちと生徒指導

かつては、面の平等が目指されるなかで、個々の生徒間の差異はかならずしも前景化してこなかったとされる(荻谷、2009)。一方で、近年では、家庭の経済的・文化的な状態(≒社会経済的背景)やエスニシティなども含め、そのような生徒の多様性に対する、学校における対応のあり方が大きな論点となっていることは、大島報告でも触れられていたとおりである。

今回の公開研究会では、とくに井上報告、また質疑応答のなかで、このような生徒の多

様な家庭背景への言及がみられた。研究の場では、多くの学校に共通するような普遍的な論理や対策が議論される傾向にある。一方で、井上報告にあったように、高校は卒業後進路のこともあって、学校が立地する環境によって指導のあり方が大きく影響される。また、前述のように学校内が同質的であればこそ、学校間の生徒の異質性は大きく、学力だけでなくその背景にある家庭環境の違いも無視できない。そのような意味において、高校という学校段階での指導における一般的な論理よりも、個々の学校における個別具体的な論理が優先されるべき場面も多い。とくに、松岡（2019）を端緒として、あらためて教育格差の大きさが明らかにされてきたなかにおいて、学校ごとに異なる、また学校のなかでも一人ひとりで異なる家庭背景への留意は、今後の生徒指導を考える上でも欠かすことのできない視点だと思われる。

4. 生徒指導の具体性と一般化

私が改めて整理するまでもなく、ここに挙げたような問題意識は、高校の教育現場で生徒に向き合う先生方によって意識されてきたものだと思われる。それを改めて整理し、個別具体的な事例と向き合いながら、一般化できる部分を探ってゆく機会として、今回の研究会は有意義だったと思われる。その「一般化できる部分」の具体的な取り組みの一つとして、生徒指導提要在どのように改訂されることとなるのか、引き続き注視していきたい。

引用文献

荻谷剛彦『教育と平等—大衆教育社会はいかに生成したか—』中央公論新社、2009年。

松岡亮二『教育格差—階層・地域・学歴—』筑摩書房、2019年。

尾嶋史章・荒牧草平編『高校生たちのゆくえ—学校パネル調査からみた進路と生活の30年—』世界思想社、2018年。

（やまぐち やすふみ 帝京大学）

公開研究会に参加して（4）

校則の見直しを生徒・保護者ととともに

綿 引 光 友

■生徒参加の痕跡がここにある！

オンライン参加の喜多明人早稲田大名誉教授から、新制高校初期の翠嵐高校に見られた生徒参加に関して発言があった。そこで、半世紀前の生徒参加の痕跡を探し、紹介する。

1つは平沼高校である。戦前は横浜第一高女、新制高校発足時（1948年）には横浜第一女子高校と改称。男女共学（50年）にともない、横浜平沼高校となるが、校名変更は生徒自治会の要望により実現したものだ。

長くなるが、元同校教員が校名変更の経緯を詳述した一文を引用する。「いくつかの校名候補が論議された後、職員会議では『横浜

岡野高校』案が地名に因むということで固まった。しかし、『横浜平沼高校』の名称案をもって、臨時生徒総会を開き、これに抵抗したのが当時の生徒達、説得のために、こもこも演壇に立った教師達の主張に対し、対抗の論陣を張って、頑として譲らない。結局、新校名案は、生徒側の意向を尊重して、『横浜平沼高校』とすることにきまった。」（『九十周年・新校舎落成 記念誌』92年）

2つ目の痕跡は、県立希望ヶ丘高校の「生徒規則」（72年2月制定）に見られる。

「私たち生徒及び職員は、1969年10月以降の体験を通じて、学校における生徒の生活が

自主管理すなわち生徒の自主性及び自律性に基づいて営まれるべきであることを確認して以下の各条を定める」。これは規則の前文だが、「1969年10月以降の体験」とは、同年10月23日の「校舎封鎖」に始まる学園闘争のことだ。生徒側は生徒心得を「弾圧のバイブル」と主張、廃止を求めた。学校側との話し合いを経て、誕生したのが生徒規則である。

同第12条には「この規則の改正については、生徒総会における出席数の3分の2以上の賛成と、学校の同意を要するものとする。また規則の改正を発議する場合は生徒会総務を通じて行う」とある。生徒参加による規則の改正手順が明文化されている。

■K高校における生徒心得の改定

希望ヶ丘と同時期、K高校における校則見直しの動きを見る。71年4月22日、県教委主催による第1回生徒指導担当者会議が開かれ、生徒心得をめぐる研究協議が行われた。古いファイルに配布資料と筆者の手書きメモがとじ込んであった。

K高校から、「生徒心得の改定と現況」と題する報告があった。レジユメ(B4用紙1枚)から項目のみ、以下に列挙する。2校による報告のあと、地区別協議が行われた。

1. 生徒心得改定の動機 2. 生徒心得改定の経緯 3. 生徒心得改定前と改定後の内容上の相違について 4. 生徒心得改定後生徒にどのような形で理解させたか 5. 現況(問題点) *原文では数字は漢数字を使用

教員側の生徒心得検討委員会(7名)と生徒心得委員会(生徒会役員など7名)がそれぞれ検討を重ね、合同委員会で話し合い(69年10月~70年2月までに10数回)を重ねた。その間、生徒側は各HR、教員側は職員会議で報告や討議を繰り返し行なっている。

生徒参加による心得の改定が実現、生徒側の希望や要求はほぼ受け入れられている。

■校則の見直しをめぐる温度差

公開研では、高教組後期中等教育小委員会から「『校則』に関するアンケート」(21年度実施。回答数94校)の報告と分析があった。同報告によれば、校則の見直しに取り組みなかった学校が半数近く。服装指導で「違反」があると、約2割の高校(18校)で「帰宅指導」が行われた。これを指導と呼べるか疑問だ。学ぶ権利の侵害に当たらないのだろうか。

県教委は20年9月、同年末までに校則の見直しを行い、HPでの公開を求める通知を発送した。翌年6月、文科省も同じように校則の見直しを求める通知を出した。

21年12月15日、県教委は「生徒指導・教育相談体制の充実に向けた取り組みについて」(学校支援課長通知。12.15通知)を出し、重ねて校則(生徒心得)の見直しを進めるよう求めた。同通知中には、前回通知にはない、次の内容が加わった。「頭髮指導における『地毛申請書』については、人権上の配慮に欠けるとともに、生徒や保護者等に誤解を招いてしまうおそれがあることから、令和4年度入学生からは運用を廃止すること」。

さらに「12.15通知」は、「(略)社会の常識、時代の進展などを踏まえたものになっているか、絶えず見直すこと」と説く。一方、後中教報告は「県立高校が時代の流れに取り残されていないか考えるべきだ」と分析する。両者間には温度差があるように感じる。

■学則の中に残る戦前の痕跡

各校の学則(校則ではない)には、懲戒規定がある。同規定は学校教育法施行規則を引き写したものだが、校則にも書き込む学校も見られる。県立S高校学則を次に示そう。

「(懲戒)第32条 校長は、教育上必要があると認めるときは、生徒に懲戒を加えることがある。/2 懲戒は、その程度により、訓告、停学及び退学の処分とする。ただし、退学は、次の各号のいずれかに該当する者に対

してのみ行う。

(1) 性行不良で改善の見込みがないと認められる者／(2) 学力劣等で成業の見込みがないと認められる者／(3) 正当の理由がなくて出席常でない者／(4) 学校の秩序を乱し、その他生徒としての本分に反した者」

次に、大戦中に定められた中学校規程(1943年)に書かれた法文をみてほしい。

「第47条 学校長ハ左ノ各号ノ一ニ該当スル者ニハ退学ヲ命ズベシ／一 性行不良ニシテ改善ノ見込ナシト認メタル者／二 学力劣等ニシテ成業ノ見込ナシト認メタル者／三 正当ノ事由ナクシテ出席常ナラザル者」

先に示した学則とほぼ同じ内容だが、(4)の規定がない。なぜかという、(4)は49年、学校教育法施行規則改正時に追加された項目なのだ。中学校規程では「退学を命ずべし」と退学処分に限っているが、学則では懲戒と呼び、退学に加え、停学と訓告を追加している。学則には旧制中学校の痕跡が見え、「時代の進展などを踏まえたもの」(12.15通知)と言えるか疑問である。校則の見直しと併せ、学則の懲戒規定を検討してみてもどうか。

ところで筆者は、高校入学時(62年)に「在学中は校則を堅く守り、違反した場合には如何様な処分を受けても異存ない」という誓約書を提出させられた。同書は本人だけでなく、保証人(しかも保護者以外)の署名・捺印が必要だった。今、このような誓約書は姿を消したが、同書をもとに校則違反生徒を退学にすることも可能だったわけである。

■子どもの権利条約を生徒手帳に

22年8月26日、『生徒指導提要』改定案が公表された。素案の記述と同様、生徒指導を実践する上で、子どもの権利条約の理解は重要であり、「同条約の理解は、教職員、児童生徒、保護者、地域にとって必須」とある。今回、6月22日公布の「こども基本法」(23

年4月施行)が加わった。「自己に直接関係する全ての事項に関して意見を表明する機会及び多様な社会的活動に参画する機会が保障されること」など同法3条の基本理念(4項目)を挙げて、権利条約と併せて理解することが重要だと解説している。

改定案には書いていないが、同法15条は、権利条約や基本法の内容の周知を図り、理解を得るよう努めることとある。これらの内容を生徒に伝える広報義務を学校も担わなくてはならない。それらの抜粋を生徒手帳に掲載すれば、生徒に周知できるのではないか。

■学校の当たり前を見直す

区立麹町中学の校長が書いた『学校の「当たり前」をやめた。』(時事通信社出版局)は、学校内で「当たり前」と思われてきたものを徹底的に見直し、改革に取り組んだ記録である。著者は、「社会がますます変化する今だからこそ、『教育の原点』に立ち返らないといけない」とし、「当たり前」を見直し、新しい「当たり前」を探してほしいと訴える。

「三尺下がって師の影を踏まず」という戦前の当たり前は、戦後消滅したが、「生徒は教師の指導に従う者」との当たり前からは未だ抜け切れていない。些末な事例を持ち出せば、生徒の前で自身を「先生」と言い、同僚間で「先生」と呼び合う。生徒の呼び捨て、体育教官室との呼称。学校内で散見される当たり前の見直しも必要ではないだろうか。

ある校長がHPのあいさつで、「教職員も『自主自立』の精神で、主体的に取り組む生徒たちの良きファシリテーターとなるように努力を続ける」と書いてあるのを見つけた。教職員に「自主自立」の精神がなければ、自主自立する生徒を育てることはできないだろう。さらに教職員に「良きファシリテーター」となるよう求めている。このような教職員のあり方こそ、インクルーシブ社会に期待される「新しい当たり前」なのかもしれない。

■おわりに

指導提要改定案には「学校や地域の状況、社会の変化を踏まえ(略)、現状に合う内容に変更する必要がないか、(略)絶えず見直す」こととある。「見直しに当たっては、児童会・生徒会や保護者会といった場において、校則について確認したり議論したりする機会を設ける」と説く。多大な時間と労力、困難を伴うことは必至である。とはいえ、三者(教職員・生徒・保護者)が校則と向き合い、「学校は何のためにあるのか」といった教育の原点にまで遡り、胸襟を開いて議論することは重要であり、教育のロマンすら感じ

る。

見直しの意義に触れ、次のように書く。「校則を見直す際に児童生徒が主体的に参加することは、学校のルールを無批判に受け入れるのではなく、自身がその根拠や影響を考え、身近な課題を自ら解決するといった教育的意義を有する」。校則という身近な課題に取り組むことは、生徒にとって民主主義を体験的・実践的に学ぶ絶好の機会となるのである。

(わたひき みつとも 元県立高校教員)

公開研究会・寄稿

こども基本法の成立と生徒指導のこれから —生徒指導提要の改訂をふまえて—

喜 多 明 人

1. 問題の所在

今年の夏(2022年7月30日)、神奈川県の高校教育会館教育研究所で行われた公開研究会「生徒指導・校則をめぐって—高校の組織文化を考える」において、わたしは3人の報告者にそれぞれ以下のような質問をさせていただいた。

①大島真夫さん「新しい生徒指導提要について」

今回の生徒指導提要の改訂と6月15日に成立した「こども基本法」との関係はどうとらえたらよいのか。とくにこども基本法の3条3項、子どもの意見表明の尊重との関連をどう考えるか。

②松井延安さん「校則の見直しについて(アンケート結果から)」

松井報告の最後のまとめ部分で、「生徒参加をもってして人権を尊重した校則づくりに

つながるかは留保が必要」とされているが、その理由として「生徒が参加することで生徒間による『制裁』が懸念」されるためと報告された。確かに、学校教育法11条の学校懲戒の立場からは、生徒による私的な「制裁」を危惧することは理解できるが、生徒自治において、生徒の自主的な規律、自治的な規範形成も重要ではないか。

③井上慧真(えま)さん「高校の組織文化」

井上報告の通り、1980年代に高校の「自主退学」の濫用が問題となったが、そもそも学校教育法11条にいう学校懲戒、法規上の懲戒について考え直す時期にきているのではないか。そもそも「懲戒」という表現は、上から「懲らしめる」「戒める」という言葉の合わさった用語であり、「戦前法制の残滓」(民法学者・利谷信義氏の言葉)とも言われてきた。懲戒処分としての退学、停学等は、生徒の教

育を受ける権利（憲法26条）のはく奪行為でもあり、再検討されてよいのではないか。

以上、初対面の報告者に対して、しかもリモートでぶしつけな質問をさせていただいた。これらは、わたしがこの分野で抱いてきた問題意識、とくに以下、大きく2つの問題意識があつてのものである。

第一は、子どもの権利条約の視点からの生徒指導、校則の捉えなおしである。とくに、子どもの権利条約の視点に立った「こども基本法」の成立によって、今後日本の生徒指導、校則問題はどうか展開されるのか。

第二には、現在の生徒指導を支えている学校懲戒制度（学校教育法11条）が変わらない限りは、生徒指導の大枠に変化がないのではないか。日本における生徒指導の長い伝統的な考え方はそうすぐには変わるはずがないという実践認識がある。とくに、上からの懲戒と生徒間制裁の問題に関して、視点を変えて生徒による自治規範、自主的規律の形成という視点で検討を要する。

以下、この2つの基本的な論点をふまえて、6月15日に成立した「こども基本法」および改定試案（*）レベルの生徒指導提要通过して深めてみたい。

（* 8月26日、文科省の第9回協力者会議において、生徒指導提要の改訂案が承認されたが、まだ公式には発表されていないため、当日審議された提要試案をもっぱら引用した）

2. 大きく変わる生徒指導提要—校則問題を中心にして

1) 提要制定後12年の変化とこども基本法

今回の生徒指導提要の改訂と6月15日に成立した「こども基本法」との関係はどうとらえたらよいのか。

生徒指導提要は、従来の「生徒指導の手引」に替わり2010年3月に文科省によって作成された手引書である。その後12年が経過

し、関係する立法・政策状況などの変化があり、さらに「ブラック校則」「指導死」（行き過ぎた指導での生徒自死）問題が社会的に問われるなどして、改定を余儀なくされたものであり、今回の「こども基本法」の成立と直接結びつくものではない。

ただし関係する立法・政策の変化の方向性と今回成立した「こども基本法」は、共に個々の自立、多様性の尊重など時代の求めてきた流れの中にあり、とくに日本が1994年に批准した「子ども（児童）の権利に関する条約」（以下、子どもの権利条約という）の影響も強く受けていると考えられる。

提要作成以降の関係立法としては、2013年のいじめ防止対策推進法、2016年の教育機会確保法の成立がある。また教育政策の分野では、中教審の「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」、さらには新学習指導要領において、「生徒が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができること」といった提言など、直接にはこれらの立法・政策の進行状況を受けて改定されたことは間違いない

2) 子どもの権利と校則をめぐる生徒指導提要の改訂内容

上記のような教育政策をめぐる動きにあわせて、生徒指導は、生徒の自立的成長の支援・指導に重点が置かれるようになったが、この観点をさらに子どもの権利の視点から深めていく改訂が加わる形となったとってよい。

こども基本法の成立、とくに子どもの権利（条約）の視点からの生徒指導の捉えなおしとなされていることにより、おそらく今後の日本の学校のあり方自体が大きく転換していく契機となることが予測される。

【条約理解は、生徒指導教師の必須の留意事項】

提要試案では、以下の「1.5 生徒指導の取組上の留意点」において、子どもの権利条約の理解が、教職員、児童生徒、保護者、地域にとって必須だとした上で、以下のとおりいわゆる4つの一般原則、差別の禁止、児童の最善の利益、生命・生存・発達に対する権利、意見を表明する権利を明確に記載した。

「1.5.1 児童生徒の権利の理解

(1) 児童の権利に関する条約

まず、第一は、教職員の児童の権利に関する条約についての理解です。

児童生徒の人権の尊重という場合に、留意すべきは平成元年11月20日に第44回国連総会において採択された児童の権利に関する条約です。日本は、平成2年にこの条約に署名し、平成6年に批准し、効力が生じています。本条約における児童とは、18歳未満の全ての者を指します。本条約の発効を契機として、児童生徒の基本的な人権に十分配慮し、一人一人を大切にされた教育が行われることが求められています。(4つの原則)

生徒指導を実践する上で、児童の権利に関する条約の4つの原則を理解しておくことが大切です。それらは、第一に、児童生徒に対するいかなる差別もしない、第二に、児童生徒にとって最もよいことを第一に考えること、第三に、児童生徒の命や生存、発達が保証されること、第四に、児童生徒は自由に自分の意見を表明する権利をもっていることです。」(生徒指導提要の改訂に関する協力者会議『調整中(案)生徒指導提要』31～32ページ、以下同じ)

そして、「いじめや暴力行為は、児童生徒の人権侵害であるばかりでなく、進路や心身に重大な影響を及ぼします。教職員は、いじめの深刻化や自殺の防止を目指す上で、児童生徒の命を守るという当たり前の姿勢を貫くことが大切です。また、安全・安心な学校づくりは、生徒指導の基本中の基本であり、同

条約の理解は、教職員、児童生徒、保護者、地域の人々等にとって必須だといえます。」(前掲試案33ページ)とまとめている。安全・安心は、生徒指導の「基本中の基本」という認識は、「人権・人格を否定する校則は望ましくない」とした2021年の文科大臣答弁の趣旨も反映されていたとみられる。

【校則のHP公開など運用面の見直し】

提要試案「3.6 生徒指導に関する法制度等の運用体制」、その「3.6.1 校則の運用・見直し」の項目では、「(1) 意義・位置付け」として、校則に関し、「これまでの判例では、社会通念上合理的と認められる範囲において、教育目標の実現という観点から校長が定めるものとされています」と規制の範囲をゆるめた解説に書き直され、「校則の制定にあたっては、少数派の意見も尊重しつつ、児童生徒個人の能力や自主性を伸ばすものとなるよう配慮することも必要です」とも書き加えられた(前掲試案100ページ)。

「(2) 校則の運用」では、「校則の内容については、普段から学校内外の者が参照できるように学校のホームページに公開しておくことや、それぞれの決まりの意義を理解し、児童生徒が主体的に校則を遵守ようになるためにも、制定した背景についても示しておくことが適切であると考えられます」が加えられ、その上で、「校則に違反した場合には、「行為を正すための指導に止まるのではなく、違反に至る背景など児童生徒の個別の事情や状況を把握しながら、内省を促すような指導となるよう留意しなければなりません」としている(前掲試案101ページ)。

【校則への子ども、保護者の意見反映】

なお、「(3) 校則の見直し」においては、子どもの生活に直接的に大きな影響があることから、子どもや保護者の意見を聞くようにと、以下のように述べる。

「校則については、最終的には校長により適切に判断される事柄ですが、その内容によっては、児童生徒の学校生活に大きな影響を及ぼすことがあることから、その在り方については、児童生徒や保護者等の学校関係者からの意見を聴取した上で決めていくことが望ましいと考えられます。また、その見直しに当たっては、毎年度の生徒会や保護者会といった場において、校則について確認したり議論したりする機会を設けるなど、絶えず積極的に見直しを行っていくことが必要です。そのためには、校則を策定したり、見直したりする必要がある場合に、どのような手続きを踏むべきか、その過程についても示しておくことが望まれます。」（前掲試案101ページ）

こども基本法の成立を意識して以下のとおり、「児童生徒の参画」という項目も設定している（2022年3月の改定試案では「児童生徒の関与」と項目立てされていた）。

〔4〕児童生徒の参画

校則の見直しの過程に児童生徒自身が参画することは、校則の意義を理解し、自ら校則を守ろうとする意識の醸成につながります。また、校則を見直す際に児童生徒が主体的に参加することは、学校のルールを無批判的に受け入れるのではなく、自身がその根拠や影響を考え、身近な課題を自ら解決するといった教育的意義を有するものとなります。」（前掲試案102ページ）

参画とは、男女共同参画などの政策用語に共通するとおり、政策意思形成への参加、参与をさし、権利としての参加と同義的に使用されてきた。その意味では、校則の改正等における意思決定に生徒が関与していくことを想定しておくことが重要であろう。

3. こども基本法の成立と生徒の意見表明・参加の権利

1) こども基本法の成立とその基本的特徴

制定されたこども基本法の特徴は、以下3点あげることができる。

【日本の子ども総合法制形成の一步として】

第一は、この法律の成立によって、日本の子ども総合法制の形成が図られていくことが期待されることである。

第1条には、「日本国憲法及び児童の権利に関する条約の精神にのっとり、……こども政策を総合的に推進することを目的とする」とあり、憲法・子どもの権利条約に依拠したこども基本法制がここに産声を上げたといえる。日本の子ども法制は、これまで児童福祉法制、教育基本法制、少年法制などタテ割り行政の影響下で細分化されてきたが、こども基本法は、これを一本化し、子どもの権利保障の包括的な促進を図る法律・法制化への道すじを示し、その意味での子ども総合法制形成の第一歩となることが期待される。

【国による子どもの権利条約普及・啓発義務の明文化】

第二には、国に対して子どもの権利条約の周知、広報義務を課したことである。

「国は、この法律及び児童の権利に関する条約の趣旨及び内容について、広報活動等を通じて、国民に周知を図り、その理解を得るよう努めるものとする」（15条）

とくに国民への周知の中で、条約が求めてきた子どもへの広報義務（42条）が果たされていくことが期待される。

「なぜ、学校は子どもの権利条約を教えてくれなかったのですか」

条約の広報イベントで小中学生からよく出た質問である。日本の学校は、この子どもたちの疑問に答えていく責任がある。すべての子どもへの広報として重大な役割を果たすの

は学校であるはずである。

【子どもの意見表明権の法制化】

第三には、子どもの権利条約12条に示されてきた子どもの意見表明権の法制化が図られたことである。

同法第3条3項には「全てのこどもについて、自己に直接関係する全ての事項に関して意見を表明する機会を保障し」とあり、同条4項で「全てのこどもについて、その意見が尊重され、その最善の利益が優先して考慮されること」（3条4項）（同規定—こども家庭庁設置法3条1項）と明記された。

さらに「多様な社会的活動に参画する機会」の確保（3条3項）がうたわれており、そのために、国・地方公共団体の義務として「子ども施策の策定・実施・評価」への子どもの意見反映に必要な措置（11条）、こども政策推進会議によるこども大綱案の策定の際の子ども等の意見反映（17条3項）も規定された。

2) 自己決定的な権利および社会参画への権利に道を開く

【子どもの自己決定的な権利としての意見表明権の明文化】

この法律において、特筆できることは、意見表明権の法制化とかわり、同法で子どもの自己決定的な権利として子どもの意見表明の権利を法認したことである。

子どもの「意見が尊重され、その最善の利益が優先して考慮されること」（3条4項）という規定は、すでに2016年の改正児童福祉法の2条に明記されている。今回新たに加えられた意見表明権条項が3条3項である。

「全てのこどもについて、自己に直接関係する全ての事項に関して意見を表明する機会」という条文の中で、「自己に直接関係する全ての事項」への意見表明という表現は、自己決定的な権利が想定されていると理解することができる。「直接」という言葉は、意見表

明の範囲を狭めており、削除すべきではないか、との意見も聞かれるが、子ども自身の生活に直接的に影響を及ぼす事項（条約12条の原案、ポーランド案では、「結婚、職業選択、医療、教育、レクリエーション」が例示されていた）への意思表示を言い表すためには適切な表現であるとみることもできる。

従来は、自己決定的な権利と関わっては、条約12条2項と関わっての手續きの権利、適正手續きの枠内、懲戒処分などの手續き上の「聴かれる」機会の尊重レベルにとどまっていた。今回の法制化は、それを越えており、子どもの日常生活面、社会面、政策面など広く自己決定的な権利の行使に道を拓くものとして、今後の活用が期待できる。

教育面では、先の生徒指導提要の改訂試案では、校則は、「児童生徒の学校生活に大きな影響を及ぼすことがあることから、その在り方については、児童生徒や保護者等の学校関係者からの意見を聴取した上で定めていくことが望ましい」とあるところが該当する。また「校則を見直す際に児童生徒が主体的に参加すること」も求められている。

なお、学校での学び、学校外の多様な学びなど、受けるべき教育内容についての「自己決定的な意見表明、学ぶ権利の行使を促している教育機会確保法（2016年）との連動にも注目しておく必要がある。

【子どもの参画の権利保障とパートナーシップの確立】

多様な社会的活動への「参画」という表現が使われたことは、生徒指導提要の言葉としても、「児童生徒の関与」から「児童生徒の参画」へと改定試案を書き変えさせたという面でその影響力をうかがうことができる。参画という言葉は、政策意思への参加、参与を指しており、子ども政策の策定、実施や評価についても、その決定に参加していくことが想定されている。学校教育分野においては、こ

ども基本法が求めた子どもの「社会活動への参画する機会」の確保のために、学校運営、教育計画作成への参画、校則制定・改正への参画が課題となる。その他、子どもが関心を持つ教育・福祉・医療等の環境整備、政策推進への参画をはかることも求められていくと考えられる。

4. 学校懲戒の見直しと子どもの自主規律の可能性

【生徒の自主規律・自治規範形成の可能性】

今回改定される生徒指導提要では、子どもの権利条約の視点に依拠した記述がみられるが、「校則については、最終的には校長により適切に判断される事柄」という点は残された。校則が、「生徒自身の生活に大きな影響を及ぼす」存在であり、生徒の自立的な成長を図っていくとしたら、生徒による校則の自主的制定権を認めてもよかったのではないか。

7月30日の公開研究会では、松井報告で、「生徒参加をもってして人権を尊重した校則づくりにつながるかは留保が必要」とし、その理由として「生徒が参加することで生徒間による『制裁』が懸念」されるためと報告された。

この指摘で想起されるのは、戦後日本の新制高校の発足期の生徒会による自主規範作りである。戦後の教育改革期に、新憲法をうけて三権分立型の生徒自治会が各地に形成された時期がある。神奈川県立横浜第二高校（現在の翠嵐高校）など生徒自治会による自治的な規律づくりに発展していく可能性もあった。しかし、教育界では生徒による私的制裁への懸念から生徒の自主規律は押さえ込まれ、生徒自治会も1955年の学習指導要領改訂の際に、「生徒会」と名称変更され、教育課程の中に組み込まれてしまった。その後は、おとな側の上からの規律強制＝学校懲戒が戦後の教育界を支配してしまったのである。

生徒自治の理念上は、「三権分立」的な考

え方の反映として、行政、立法的な自治のほか、司法的な自治がありえたといえる。子どもの司法的な自治は、アメリカで広く行われてきたティーンズ・コートの実績がある。また子どもの権利条約の精神的父（ユニセフ）と言われたポーランドの医師ヤヌシュ・コルチャックが経営していた孤児院では、「子ども憲法」にもとづく「子ども法廷」があった。台湾のオルターナティブスクール（実験学校）では、「叱らない」「たたかない」（森林小学校）がめざされ、子どもの自治的な解決の場として「学校法廷」をつくる小学校（種籽小学校）など、上からの懲戒的な規律形成とは異なる自主・自治的な生活規律を創り出す取り組みが開始されていたのである。

【学校の懲戒権を見直す】

「校則については、最終的には校長により適切に判断される事柄」であるという考え方の法的根拠としては、一つは、学校教育法37条4項、校長の校務掌理権規定とかかわり、校則も校務＝全校的業務として校長の権限内と考える解釈、および同法11条の校長・教員の懲戒権規定に基づき、校則の実効性を担保する懲戒権限が校長に与えられていることがあげられる。同法37条の場合、生徒指導内容とかかわる校則の決定について、「校務」の対象となるかどうか、という意味では形式的な承認システムにとどまる。

むしろ、同法11条、学校懲戒のあり方が今後問われていくのではないか。

学校教育法11条は以下の定めである。

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

参考になるのは、親・保護者の体罰・虐待規制のための懲戒権廃止の動向である。

民法改正を審議する法制審議会では、保護

者のしつけの名による体罰・虐待を根本的に規制するためには、その元凶とってよい「懲戒権」の廃止しかないと報告されたのである。

教師による教育の名による体罰・虐待を根本的に規制するためには、同様に学校教育法11条の「懲戒権」を廃止する、まさにそのような見直しが必要な時期にきているといえないか。

参考文献 = 喜多の単著・編著等

- 『子どもの権利一次世代につなぐ』エイデル研究所、2015年。
『子どもとともに創る学校』日本評論社、共編、2006年。
『逐条解説子どもの権利条約』日本評論社、共編、2009年。
『みんなの学校安全』エイデル研究所、共編、2016年。
『子どもの学ぶ権利と多様な学び』エイデル研究所、2020年。
『多様な学びを創るー不登校支援から多様な学び支援へ』東京シュレー出版、共編、2021年。
『子どもへのハラスメント』PHP研究所、編集：ドリム社、2021年。
『きみはどう考える？人権てなんだろう』全3巻（汐文社、編集：童夢、2021年。
森林小学校
<https://www.facebook.com/forestschooll.tw/>
種籽（親子）小学校
<https://www.facebook.com/seedling.tw/>

（きた あきと 早稲田大学名誉教授）

『ねざす』 解題

『ねざす』は「植物の根が土の中にしっかり延びる。もとづく。もととなる」の意である。

花や果実には人々の目が集まるが、地中にあっては密やかにしかし確固と幹を支え、水分を送り養分を届けつづける根は見失われがちである。

教育はその根にかかわる。それをいかにしたたかなものにするか、そこに教育の実践を共にする思いをひそめた。

夜間定時制高校の可能性を考える ～週4日登校+週1日進路探究の模索～

■私が考える教育課程

本校の新教育課程の編成に携わったのは今から3年前。編成基準を何度も読み返しては、委員のメンバーと協議、検討、修正を重ね、完成した教育課程が2022年度より、本格的に施行されている。委員メンバーと苦勞を共にしたことは最高の思い出となっているが、個人的な感想は「なにもできなかった」である。経験不足の一言に尽きた。

しかし、本校定時制の生徒1人ひとり进行を思い浮かべながら、「私が考える教育課程」を作成できたことは大きな成果だったと感じている。あくまで私の中だけの案ではあるが、生徒たちの学びに緩急が付きそうな教育課程である。今回はその教育課程を紹介したい。

■社会に開かれた教育課程

編成基準の「はじめに」の部分に、「社会に開かれた教育課程」という言葉がある。初めて読んだ時、なんて素敵な言葉だろうと直感した。今から10年くらい前になるが、教員になりたての頃、「社会に役に立つ人材の育成」を念頭に懸命に指導し、生徒を社会にあわせていくんだ、と意気込んでいたように記憶している。しかし、定時制高校の生徒と一緒に勉強する中で、自分の考えが少し変わってきたように感じる。

社会に開かれた教育課程の目標は何だろうか。私が思うに「社会のための教育ではなく、教育のための社会づくり」である。教育を最も重要視する社会、その社会を創造できる人材、そんな人材を育成したい、との思いで、今は教育に携わっている。

■変化には刺激

変化には刺激が必要ではないだろうか。昨年度、定時制通信制教育推進研究協議会で「コラボレーション授業」というオンライン授業を試行した。他校の理科の授業に、本校の電気科の実習を展開すると

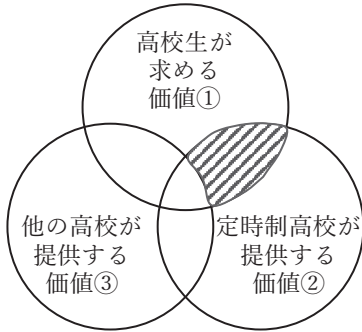
いう内容。事前に期待できる教育効果を洗い出して実施後に検証するかたちで実施した結果、他校生徒の知識の定着度やアンケート結果から「普段とは違う環境下の学び」には少なからず刺激があり、教育効果は増すことがわかった。大事な点は期間限定である。密かに、私はこの効果を「スポット効果」と命名している。

閉ざされた場所だけではなく、外の環境をもっと利用して刺激を受ければ、子どもたちは自分探しのモードにスイッチが入る。外の環境とは、地域をはじめ、企業や大学、専門学校などである。実際、学校を離れて、普段とは違う環境で、見て・聞いて・話すことは、間違いなく印象に残るものである。印象に残れば、子どもたちは何かを考えるはずである。たとえ、すぐに忘れてしまったとしても、外と触れあう機会を繰り返す中で、自ら考えて行動し始めるヒントを得られるのではないか、生徒のほどよい緊張した顔とワクワクした笑顔が数多くみられるのではないかと期待してやまない。ほんの少しのきっかけで起こる変化に年齢は関係ない。なかなかずく高校生年代の変化は、時に我々の想像を大きく超えることがある。

■3者の価値観

これからの夜間定時制高校が生徒を幸せにする教育をする教育を展開するにはどうすべきか。その可能性を見出すために、3者の価値を右図に示し、考察する。斜線部は、定時制高校だけが提供できる価値領域である。丸の中には様々な価値が詰まっている。その中で①と②が交わる斜線部において、私が着目したのは「日中の時間を教育活動に使うことができる」(②が提供する)である。この価値に①が求める「進路希望をかなえる」をかけあわせれば、定時制高校の可能性を十分に発揮できる教育課程が開けると考えた。

石原 隆一郎



■進路希望をかなえる教育課程の模索

具体的には、週5日のうち、1日は学校に登校せず、外部機関と連携して生徒自身が自分の進路を考える日とする。登校しない日は「進路探究の日」と題して生徒1人ひとりの個性に沿う自由度の高い日にする。地域の企業や進路先になり得る学校などを巻き込んで教育を充実させる。以下に例を示す。

【教育課程例】・1日5限 17:15～ 40分授業展開

学年	月					火					水					木					金				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1学年	国語	数学	体育	英語	保健	理科	英語	社会	総合	【進路探究の日】	芸術	理科	数学	専門	社会	家庭	国語	英語	社会	体育	家庭	社会	英語	数学	専門
2学年	実習	英語	専門	保健	数学	国語	総合	【進路探究の日】	企業探究	家庭	国語	英語	社会	体育	家庭	社会	英語	数学	専門	家庭	社会	英語	数学	専門	
3学年	数学	英語	情報	理科	実習	総合	【進路探究の日】	進学探究	企業探究	専門	専門	体育	専門	英語	専門	専門	専門	専門	専門	専門	専門	専門	専門	専門	
4学年	専門	専門	社会	専門	専門	体育	【進路探究の日】	企業探究	企業探究	専門	課題研究	理科	社会	国語	専門	専門	専門	専門	専門	専門	専門	専門	専門	専門	

上記例では水曜日を進路探究の日に設定している。生徒は、進路希望によって以下のタイプを選択し、進路探究の日(水曜日)を過ごす。基本的には学校に登校しない。

●タイプ1：就職を経験したい生徒

日中アルバイトで働き、夜は登校しない。学費や生活費を稼ぎながら就職を目指す。信頼できる地域企業のアルバイトを斡旋して、週5で働き技術を磨く。報酬あり。雇用期間は1年間としてローテーション制。企業実習として単位振替は可能。生徒の様子や勤怠状況、技術習得

の進捗など、企業と密に情報共有する。

●タイプ2：進学を経験したい生徒

進路探究の日に専門学校や大学の体験授業や見学会に出席し、夜は登校しない。上級学校で学ぶことで高い専門性に触れるとともに、自分の進学目標を絞り込む。5限分(200分)くらいを目安。引率教員あり。地域の専門学校や大学と提携し、年間スケジュールを組む。

●タイプ3：今のところ目標がない生徒

進路探究の日(水曜日)の夜は登校する。教員がサポートして、週単位もしくは月単位の課題を自ら設定し、主体的に解決に取り組む力を養う。いずれタイプ1やタイプ2になることを目指す。

その他、自由度の高い進路探究の日は、生徒の居場所づくり、行事の開催、外部講師による講義、普段の授業補習、高卒認定の勉強、3修制の補完授業、資格補習、部活動など、様々な用途を考えることができる。

■おわりに

高校に入学したときからずっと高校生のままでいることはできない。いつか卒業する時がやってくる。したがって、卒業後の自分を想像して高校生活を送ることは大事ではないだろうか。生徒たちは常に悩んで自分と葛藤しているし、少なからず将来に不安を持っている、と肌で感じる。

間違いなく定時制高校には多くの可能性がある。定時制高校にある潜在能力が生徒たちの進路決定に役立つことを確信している。

(いしはら りゅういちろう)

小田原城北工業高校定時制)

ICTを活用した授業について

原 えりか

1. なぜICTを活用するのか

コロナ禍において急激に加速したオンライン学習。しかしコロナ禍以前から、教育ICT環境の充実の必要性はGIGAスクール構想等によって示されていた。文部科学省によれば、「学校の授業におけるデジタル機器の使用時間はOECD加盟国で最下位」¹⁾であり、PISAが2018年に行った「ICT活用調査」¹⁾によると、学校の授業でデジタル機器を使用する割合は、週に1時間以上が3.0%、週に30分以上から1時間未満が2.4%、週に30分未満は8.6%、合わせると約14%ほどであるのに対して、OECD平均は44.5%とおおよそ3倍の差がある。

また、2021年に出版された『安いニッポン』²⁾には「経産省は、日本では2025年に約43万人のIT人材が不足すると予想している」、「特にAIは小売りや自動車など幅広い産業で必須の技術となっている。それなのに現状、AIを専攻する修士課程を修了する人は全国で毎年約2,800人にすぎない。世界に2万人余りのトップ級AI人材は日本には3.6%しかない。政府は2025年をめでに年間25万人を育成する目標を掲げ」、「内閣府は『高い目標だが、このくらい育てないと日本に将来が危うい』（担当参事官）と危機感を持つ」とある。

以上のような点から、society5.0という時代を、もっと言えば今後訪れるであろう6.0の時代を生徒たちが生きていくには、様々な場面で情報機器を活用する能力が必要となると考える。以下、授業におけるICT活用の実践例を記録しておきたい。

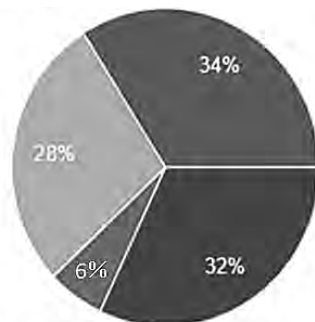
2. Google Form

①授業中に各生徒の考えを全体共有する

Formで集めた回答をプロジェクターで投影する。この方法のメリットは全体の傾向や一人ひとりの考えを瞬時に共有できることだ。例えば、国語総合における「書く活動」では、「800字は少ない」「600字は多い」などの字数制限への感じ方を聞く質問や、「前回と比べて書きやすかった」などの1学期の取組みと比較し振り返る質問、「内容も構成も苦労せず考えられて、本書きもスムーズだった」「内容も構成も苦労せず考えられたが、本書きで戸惑った」などの活動を細分化して振り返る質問、「次の書く活動で気を付ける点を書く」「他の人の書いたものを読んでどう思ったか」などの個々の気づきに関する質問をした。

資料1 投影したもの（全体の傾向を問う質問）

今回の書く活動はどうでしたか？
50件の回答



- 内容も構成も苦労せず考えられて、本書きもスムーズだった 32%
- 内容も構成も苦労せず考えられたが、本書きで戸惑った 6%
- 内容も構成も考えるのに苦労したが、本書きはスムーズにできた 28%
- 内容も構成も考えるのに苦労し、本書きもスムーズにできなかった 34%

資料2 投影したもの（個々の考えを聞く質問）
次回以降、書く活動で自分が注意するポイントを具体的に書いてください（複数可）48件の回答

- あまり知らない情報は書かず、重要な情報を詳しく、簡潔に書くようにする。
- エッセイやコラムみたいなのでちゃんとした小論文を書く！
- 具体的かつわかりやすく感想にならないようにすること。
- 焦って書かない、結論をもっと具体的に書く。
- 具体例をもっと具体的にすること。振り返りを具体例をもとに丁寧に書くこと。
- 最後のまとめの部分で自分が伝えたいことをすべて伝えること。
- 何を書くのか決める。
- 書いた内容からトピックのつながりがあるといい。
- 自分の主張を明確に書いて伝えたいことを伝える。

選択させた回答をグラフで振り返ることで自分の感じ方が全体の中でどの位置にあるのかを知り、記述によって自己の目標を見つけ、次の書く活動に活かすことが目的だ。

この個々の記述もプロジェクターで投影し共有するのだが、ここにFormのデメリットがある。生徒の考えを内容別で羅列できないことだ。生徒の意見を分類、整理した状態で提示するのはJamBoardの方が適している。

②感想や振り返りを入力させ、それを印刷して生徒に配布する

書く活動や振り返りでよく書けていたものをこれまではコピーして切り貼りしたり、PCで打ち直したりして生徒に配布していたが、Formに入力させることで、データを加工するだけでよくなり、簡単に配布物を作成できるようになった。生徒は入力を面倒くさがるかと思ったが、A評価（高評価）だった生徒が入力するので、Aだったことへの喜び

からかほとんどが積極的に入力していた。

同じテーマで他の人がどう書いたのかを知り、その長所を自分の取組みに活かすことが目的だ。生徒にじっくり読んでほしいので紙で配布している。

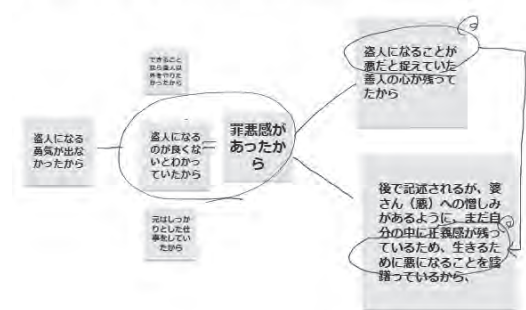
3. Google JamBoard

授業中に各生徒の考えを全体共有する

国語総合「羅生門」の授業では、最初の授業で全文通読してから各段落における疑問点をグループで挙げ、その後の授業を通してグループで答えを探究していくという形をとった。各グループが考えた疑問点の答えをJamBoardに入力させ、その場で投影し、全体共有した。

資料3 疑問点の答えの集約

第一段落 3 なぜ盗人になることを肯定できないのか



JamBoardは一つのホワイトボードにポストイットで答えを貼りつけていく同時編集ツールだ。7つのグループの各代表がグループの考えをポストイットに入力し貼っていく。事前注意として「ポストイットは貼ったら動かさない、他のグループのポストイットにも触れないこと」と伝える必要がある。生徒がポストイットを移動させて遊んでしまうからだ。教員側でポストイットを移動させ、グルーピングし、タッチペン（iPad）で書き込み、各グループの意見の関連性、発展性などについて説明していく。生徒はこの教員によるポストイットの移動、つまり分類・整理の過程も新鮮であったようで、投影されたスクリーンでポストイットが移動していくのを興

味深そうに見ていた。一度教員がやって見せたので、今後はこの分類・整理も生徒に挑戦させたい。

Formの項でも述べたように、意見の分類・整理にはJamBoardが適している。ただ、短文や単語の入力になるので、生徒が思考を深めきれず、適当に入力することがあるのがデメリットだ。Formではある程度まとまった文章を入力するので、入力しながら思考を深め、形にすることができる。よってJamBoardは、生徒の思考を深める時やまとめではなく、導入としての利用や情報の整理に向いている。もしくはワークシートなどで考えを深め、その結果をJamBoardに入力するなど、利用の前に1ステップ加えることが必要だ。

4. Googleスライド

発表の要点をまとめさせる

国語総合「なめとこ山の熊」では、「話す・聞く活動」として授業の最初に宮沢賢治についての調べ学習と発表を行った。「賢治の人生」「賢治の家族」「賢治と宗教」「永訣の朝」「雨ニモマケズ」「よだかの星」「その他の小説」の7テーマを7グループに一つずつ割り当て、調べたことをGoogleスライドにまとめて、全員で発表し、聞き手はそれによって宮沢賢治への理解を深めるという活動だ。

調査係が調べたことをもとにスライド係がChromebook（各班に1台配布）でGoogleスライドを作成していく。調べ学習には2時間（50分×2）かけたが、スライド係が使うChromebookを固定することで2時間目もスムーズにログインできた（Chromebookには消さない限り、一度ログインしたIDが残るのでパスワード入力だけで済む）。

スライドには「発表の要点や図・写真だけを入れ、細かい説明は記載しない」「考察も簡単でよいので入れる」ように指示した。

教員からChromebookの立ち上げ方、Google

スライドの基本的な使い方を、プロジェクターに実際の画面を投影して説明した後は、各グループが特に戸惑うことなく、スライド作成を進めていた。作成したスライドは、スライド係がClassroomの課題に添付して提出し、発表当日は1台のChromebookから教員のアカウントでClassroomに入り、提出されたスライドをプロジェクターで投影した。

資料4 スライドの提出（Classroom）



【課題】 宮沢賢治の発表 :

原えりか・2021/11/02

期限: 2021/11/05

各班のスライド係はGoogleスライドを添付して提出してください。

【Chromebookの注意点】

- ・開いたときに前の人のアカウント名が残っている場合は「ユーザーの追加」から自分のアカウント入力しログインする。
- ・誤ってゲストで入ってしまった場合には右下の充電マークの部分をクリックし、「ゲストを終了」「ログアウト」で退出し、再度ログインする。
- ・最後は右下の充電マークの部分をクリックし、「ログアウト」で退出し、Chromebookを閉じます。再度開けると自分のアカウント名が残っているので、名前の横の「<」マークをクリックし、アカウントを削除して、Chromebookを閉じる。

①スライド名

例: 「151宮沢賢治の人生」

「学年・クラス・班 タイトル」にしてください。

②スライドはChromebookではなく、Chromebookにログインした人のアカウントに保存されます。次回その人が休むと開けません。「共有」から他のスライド係さんにも共有しておきましょう。

Googleスライドのデメリットは、一度生徒が提出してしまうと、編集権限が教員に移り、生徒が編集できなくなってしまうという

資料5 生徒のスライド(平均的なもの)

「よだかの星」について

- ・宮沢賢治の短編小説
- ・1921年に執筆
- ・宮沢賢治の没年の翌年に発表



資料6 生徒のスライド(手の込んだもの)

※このデザインを全スライドに使用し世界観を伝えた



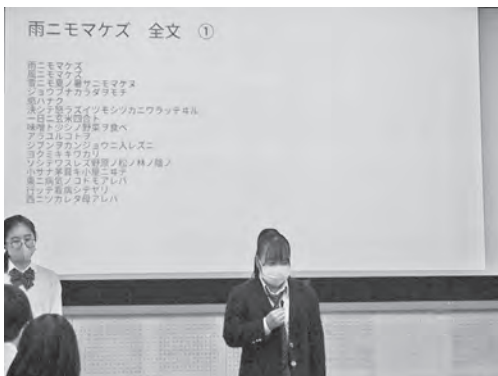
資料7 生徒のスライド(考察)

よだかの星を通して感じた宮沢賢治の考え方

- ・食物連鎖の宿命からは逃れられない
- ・自分の願いは自分の力で叶えないといけない
- ・意味もなく殺されてしまうこと、誰の役にも立たずに死んでしまうことが辛い



資料8 発表の様子



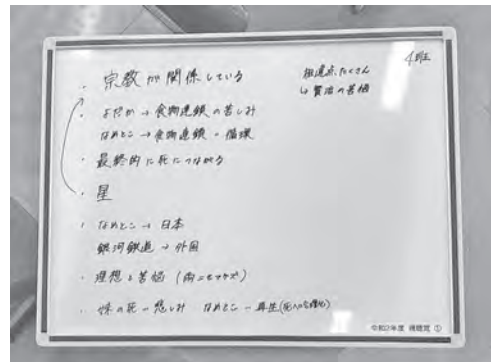
ことだ(Googleドキュメントも同様)。「やっぱり家でスライドを直したい!」(スマホで)という生徒がいると、その都度Classroomの

画面から返却しないといけないのが難点である。

これまで生徒にはPowerPointを使用させていたが、他のツールとの整合性から今年はGoogleスライドを採用した。このようなデジタルツールを使い、人前に立ち、マイクを使って発表するという活動は生徒のモチベーションにも大きく影響したようで、詩を暗唱してきたり、ジェスチャーを交えて説明したりと、「話す活動」の充実にもつながった。

この調べ学習の発表を経てから「なめとこ山の熊」を読み、最後のまとめとして調べ学習の7つのテーマの内容と「なめとこ山の熊」の内容の共通点・相違点、そこからわかったことをグループで考え、代表者が発表した。最後の発表は「話す・聞く活動」ではなく、「読む活動」の一環として行ったため、発表資料はホワイトボードを使用して簡易的にまとめ、発表の準備にも時間はかけず、「説明が拙くてもよいから考えたことを説明すること」とした。

資料9 最後のまとめグループ発表



本作品で避けたかったのは、「命は大事」で終わってしまう一面的な理解だ。最初の調

べ学習の目的は、作品に対する多方面からのアプローチを可能にすることである。「多方面」とはこの作品がどんな人によって、どんな環境で書かれ、他作品のどんな要素と関連している、そこにどんな表現・内容の推移があるのかということだ。細分化（7つのテーマ別調べ学習）、類型化（共通点・相違点の発見）、抽象化（作者・作品への理解）というプログラミング的思考の実践にもつながった。

5. Googleドキュメント

小論文を推敲する

国語総合の評論「二十世紀の自画像」の内容理解につながる「書く活動」として、今年度3回目となる小論文を課した。前2回は、「構成シートを作る」→「書く」→「提出する」→「高評価だった小論文を読む」→「振り返る」という流れであったが、今回は、「提出する」の前に、「生徒同士で読み合い、意見交換し、推敲する」というステップを加えた。推敲するとなると原稿用紙に書いたものを、また一から書かなくてはいけないため、編集のしやすいGoogleドキュメントで提出させることにした。定型のドキュメントを作成し、Classroomで一人ひとりにコピーを配布、そのドキュメントに生徒が小論文を書き加えて、Classroomで提出する形だ。

誰が提出したかを教員が確認したら一度Classroomで生徒に返却し、授業でグループ内の読み合い、意見交換を行った。生徒はChromebook（1人1台）でGoogleドキュメントを立ち上げ、自分の小論文のドキュメントを開いたら、共有ボタンから他の班員を共同編集者に指定する。こうするとお互いに読み合ってコメントできる状況になる。2学期に作成した「書く活動チェックリスト」を見ながら、コメント機能を使って、どう直したら良いかを各々入力し、最後にグループ全員でコメントの意図の説明、それに対する意見

交換を行う。このグループ活動を経た上で、自分の小論文を推敲、Classroomで再提出されたものを評価物とする。

資料10 配付したGoogleドキュメント

【テーマ】「①」についてあなたの考えを書きなさい（800字以内） 1年（ ）組（ ）番（ ）
序論（2割）
本論（6割）
結論（2割）

資料11 Googleドキュメントの提出方法



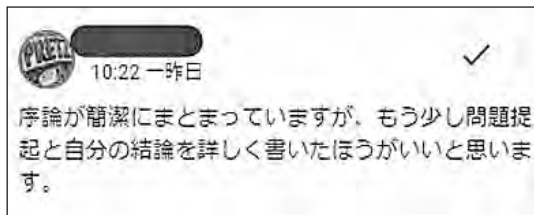
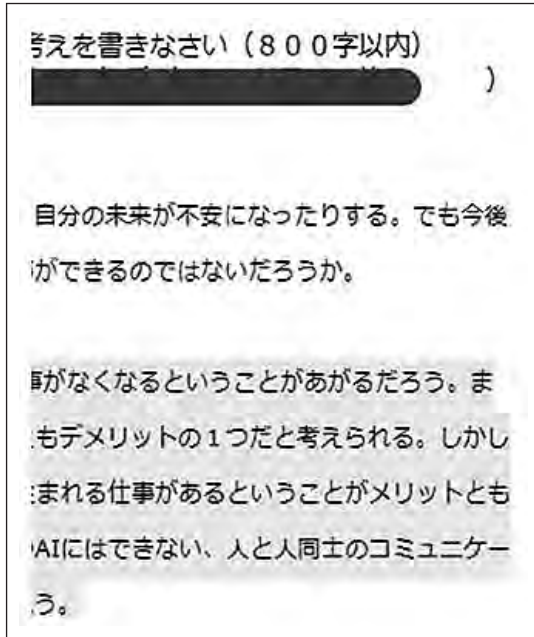
資料12 Chromebookで読み合っている様子



資料13 コメント機能を使用している様子



資料14 コメントされたドキュメント



コメント機能を使用した活動は文部科学省の「GIGAスクール構想実現へ」¹⁾のリーフレットにも載っている例であるが、資料12、13の活動だけで終わってしまうと、グループ活動ではなくグループという枠組みでの個人活動になってしまう。画面と向き合う時間が多く、個々にコメントはつけるものの対話は生まれず、一方通行の意思伝達だ。コメント内容がそもそも助言として正当なものかも複数の目によって検証されない。よって前述した通り、資料12、13の活動の後にグループワークの時間をとり、自分にどんなコメントがあったか、それに対して他のメンバーはどう思うか、自分はどうか小論文を書き直す予定かを話し合う。推敲(データ編集)しやすいというメリットから、このツールによる活動を選択したが、デメリットも発見することがで

きた。

6. どうICTを活用するのか

冒頭で述べたように、ICTの活用は「様々な場面で情報機器を活用する能力」を育成するためである。しかし、あくまで授業の軸は教科の単元目標である。学習活動の目的が単元目標に沿っているか、ICT活用のためになっていないか自問する必要がある。アナログの方が本時の目標を達成できると思えば、ICTを捨てる選択もあるだろう。

まずは単元計画を立て、その中でICTを取り入れた方が良い場面を見出し、それにはどのツール(Google Form、Google Jamboard等)を使用するか、という流れでICTの活用場面を決めていく。学習活動の目的を達成するためには各ツールのメリットを理解した上で選択し、デメリットのフォローをする。メリット・デメリットを知るために各ツールを活用した授業実践例を教員間で共有すること、つまり日頃のコミュニケーションが大切であるということを実感した。

7. ICT活用、1人1台端末、その先

「1人1台端末は令和の学びの『スタンダード』」¹⁾とGIGAスクール構想は掲げている。注視すべきはその向かう方向である。GIGAスクール構想には「多様な子供たちを誰一人取り残すことなく、子供たち一人ひとりに公正に個別最適化され、資質・能力を一層確実に育成できる教育ICT環境の実現へ」¹⁾とある。

多様な子どもたちとはどんな生徒だろう。

障害があり、端末操作の難しい生徒は？文科省は「障害のある児童生徒のための入出力支援装置整備 11億円」、「視覚や聴覚、身体等に障害のある児童生徒が、端末の使用にあたって必要となる障害に対応した入出力支援装置の整備を支援」³⁾としている。この「等」では、学習障害・知的障害も想定さ

れているのだろうか。私が勤務してきた全日制普通科高校には、学習障害・知的障害であると明確に学校側が把握している生徒はほとんどいなかったが、教員から見て学習障害ではないか、もしくは認知機能に何かしら困難を抱えながら何とかここまで来ているのではないかという生徒はクラスに少なくとも1・2人ほど見られた。そのような潜在的な生徒に県からの人的・物質的な支援はなく、教員が自発的に個別対応してきたのだが、そうした生徒への従来の教科指導・生活支援に加えて、端末操作等のデジタル支援も教員がすることになる。

不登校生徒の支援においては、この1人1台端末の登場はどう影響していくのか。新型コロナウイルスの流行以降、入院や怪我で登校できない生徒にオンラインで授業を配信し、学習の遅れが生じないようにしている事例もあった。新型コロナウイルス以外の入院や傷病による欠席はもちろんそのまま欠席扱いになるのだが、オンライン授業により授業の出席として扱うことを可能にする制度もある(ただ実際には県への事前手続きや計画書・報告書が必要で、多忙化の現場にとっては更に負担感が増すものである)。不登校生徒にどこまでこの制度が適用されるのか。傷病等により登校が困難な生徒を対象とした制度であるが、「等」の中には精神的な疾病も含まれるのであろうか。実際心療内科に通って診断を受けている不登校生徒もいる。適用範囲の解釈や線引きを巡っては現場において、現場と県との間で議論が必要である。オンライン授業の登場、1人1台端末の流れの中で、不登校の生徒にとって一番の問題であった「履修」のあり方も再検討される場面が来ている。

そもそも神奈川県は「支援教育」つまり、「障害の有無にかかわらず、さまざまな課題を抱えた子どもたち一人ひとりのニーズに適切に対応していくことを『学校教育』の根幹に据えた教育」⁴⁾の推進に取り組んでいる。

この支援教育の概念はGIGAスクール構想の「多様な子供たちを誰一人取り残すことなく、子供たち一人一人に公正に個別最適化され」に部分につながるものではないだろうか。だとすれば、私たちは2002(平成14)年度から声があがり、推進されてきた(はず)の神奈川の支援教育を、GIGAスクール構想によって訪れる新たな教育環境の中で、どう実現するのかを再考せねばならない。

(本稿は神奈川県立住吉高校の『教育実践研究』に掲載されたものに加筆・修正を加えたものである。)

参考文献

- 1) 文部科学省「GIGAスクール構想への実現へ」
https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf
- 2) 中藤 玲『安いニッポン「価格」が示す停滞』日経プレミアシリーズ、2021年。
- 3) 文部科学省「GIGAスクール構想への実現へ(令和2年追補版)」
https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_2.pdf
- 4) 神奈川県教育委員会「支援教育リーフレット」平成20年3月
<https://www.pref.kanagawa.jp/documents/15734/172871.pdf>

(はら えりか 教育研究所員)

環境教育におけるワークショップの有効性について — 「地学基礎」でSDGsの授業をやってみた —

羽 角 章

1. 「地学基礎」でSDGsを学ぶ

私は教員を退職した後、神奈川県立高校で理科の非常勤講師を続けている。2021年度は週2時間の「地学基礎」を一人で全クラス（5クラス）担当することになった。地学基礎の教科書（啓林館）の最後には「自然との共生」という単元があり、その中に「人間生活と地球環境の変化」という項目がある。そこで、教科書の主要部分を超特急で終わらせ、3学期（2022年1～2月）は地球環境問題+αの授業、つまりSDGsの授業にしようと計画した。その結果、約10時間の授業をその分野にあてることができた。一連の授業終了後、生徒にアンケートに答えてもらったところ、意外と興味深い結果が得られたのでここで報告したい。

まず、このような授業を計画した理由であるが、それは私が次のような思いを持っているからである。

（1）気候変動の深刻化と対策の遅れ

近年の異常気象など、気候変動が深刻化していることはここに記すまでもないが、日本の対策が絶望的に遅れていることには多くの人が無関心である。環境活動家がまったく不十分と批判している「2030年までに温室効果ガス46%削減」という政府目標でさえ、達成する具体的な行程は不明確である。それを部門別に見ると、産業部門38%削減に対して、家庭部門は66%削減である。あと8年で家庭が排出する温室効果ガスの3分の2を削減す

るという目標の達成困難さを感じている人がどれだけいるだろうか？ これからの時代を生きる若い世代にはこの現状をぜひ知ってほしいし、これから脱炭素社会を創っていくのは自分たちであり、それはとても魅力的でチャレンジなことだと希望を持ってほしいと私は思っている。

（2）日本の若い世代の政治的・社会的無気力

私は教員生活の中で、生徒の「どうせ何をしたって社会は変わらない、やってもムダ」という感覚とずっと向き合ってきた。『ねざす』No.69の拙稿に書いたのでグラフは省略するが、どの国際青年意識調査でも「私の参加により変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」「社会課題について家族や友人など周りの人と積極的に議論している」などの政治や社会との関わりに関する設問に「そう思う」と答える割合が日本の若者だけ飛び離れて最下位である。海外で頻繁に行われる若者中心の大規模デモも日本では1970年代初め以降起こっていない。日本の子どもたちは主体性を奪う「隠れたカリキュラム」に囲まれている¹⁾ので、これは学校教育だけで何とかなる問題ではないが、私はせめて自分の授業の中だけでも若い世代に「君たちは無力ではない、社会は捨てたものではない」と伝えたい。

私の勤務校は学力的にちょうど中位の高校で、2年生で物理基礎と地学基礎の選択にな

っている。したがって、地学基礎を選択した生徒は平均的な文系の生徒と考えられる。そのような生徒に向けて、私は次のような目標を設定した。

- 地球環境問題の基本概念を理解し、基礎知識を身につけること。
- 地球環境だけでなく、離れた地域の人々や野生生物の困難も、自分の生活や行為が原因になっている、つまり自分ごとと感じられること。
- それらの問題を解決したいと思い、そのための方法を知ること。

2. 環境教育とワークショップ

日本の学校で行われている環境教育の主流は自然体験と「自分にできることに取り組もう」という「心がけ路線」²⁾である。心がけ路線は当然大切なことであるが、その路線では、例えば「電気をこまめに消す」などの行動だけしていれば済むので、それ以上考える必要がない。つまり、システムや社会を変える方向につながらない。実際、日本では心がけ路線の環境教育を1990年代から約30年続けているのに、日本の社会も政治も人々の意識もほとんど変わっていない。一方、欧米の環境教育のテキストを見ると、例えばごみ問題を学習したあと「では校長先生に手紙を書いてみましょう」というように、システムを変えることを体験させるプログラムが多い。ここが日本の環境教育との違いである。日本でも、自分ごとと感じられ、かつ社会へコミットする方向性、つまり市民教育の方向性を持つ環境教育が必要である。

そこで、私がこれまで環境の授業でよく使っていたワークショップを久しぶりに行うことにした。ワークショップは仮想体験やゲームでコミュニケーションを取りながら体を動かすので、問題の深刻さや社会構造について講義型授業より深く理解でき、印象にも強く残る。それだけでなく、コミュニケーション

を取りながら仲間とある作業を行うことで、自分の意見を主張し、相手の主張を受け入れ、合意のもとに何らかの達成感を得る、という具合に、ワークショップ自体が市民教育の要素を持っている。

ただし、これまでは少人数の授業、あるいは少ないクラスで行っていたワークショップを初めて約200名の生徒を対象にして行うので、困難さは予想できた。

3. 授業内容とオミクロン株

始めは50分授業×10時間のつもりでつくった計画で、ワークショップ5回、最後に社会を変えるために自分ができることを考えるワークショップまで工夫しようと考えていたが、1月になってコロナウイルスのオミクロン株が大流行し、ワークショップから始めようと予定していた日が突然オンライン授業になったり、すべての授業が40分になったりしたため、大幅に計画を縮小し、順番を入れ替えた。

結局、実施した授業の内容は以下の通りである。

① (オンライン授業・講義型) 熱帯林破壊とオランウータン・アブラヤシ農園の話

オランウータンとアブラヤシ農園の写真を見て、熱帯林破壊の原因が自分たちが使っているパーム油にあることに気づく。

② (オンライン授業・講義型) 循環型社会について考える

江戸は100万人が住む大都市だったのに、なぜ疫病が流行らない清潔な都市だったのか考え、物質循環、生態系、循環型社会などの概念を学ぶ。

③ (ワークショップ) 「ハンガーバンケット」³⁾と南北問題

世界の格差をジュースの量で表して不公平を体験し、カカオ農園の子ども奴隷の例などから世界の格差について学ぶ。

④ (ワークショップ) 「マグロ捕りゲーム」⁴⁾

教室を太平洋としてマグロを釣り上げるゲームを行い、マグロ資源が激減する様子を体験する。それによって、人間が地球資源を食いつぶしつつあることを学ぶ。

⑤ (講義型授業) 先進国の浪費とフェアトレード

前回までの二つのワークショップ及びパーム油の例から南北問題について学び、その一つの解決方法として市民がフェアトレードを始めたことなど希望があることを知る。

⑥ (講義型授業) エコロジカルフットプリントと地球の危機

マグロ捕りゲームと先進国の浪費からエコロジカルフットプリントという概念⁵⁾につなげ、人類が地球を消費し尽くしそうなことを知る。そして、地球の危機の一つである気候変動について学ぶ。

⑦ (講義型授業) 脱炭素社会とこれからのエネルギー

気候正義という概念⁶⁾を理解し、先進国の自分たちの責任を考える。自分たちの今の生活はどんなエネルギーで支えられているか考え、脱炭素社会に向けて今の社会をどう変えていくか、具体的な方法を知る。

⑧ (ワークショップ) 「エネルギーのつながり」⁷⁾

輸入されるエネルギー資源から自分たちが使う電気・給湯・調理・自動車燃料などに至るルートを考え、さらにどんな再生可能エネルギーで代替できるか、カードを使って考える。

⑨ (ワークショップ) 「広告分析」⁸⁾

人間の欲望はどうつくられるかを知ることが環境教育にとって重要。雑誌の広告を分析することによって、自分がターゲットになっていることに気づき、広告を批判的に見る方法を学ぶ。

⑩ 学年末テストに向けた調べ学習

学年末テストを事前に公開した設問に文章

で答える小論文形式にしたため、そのための調べ学習の時間とした。

授業プログラムをなぜこのような内容・順番にしたのか、少し解説させてほしい。

多くの生徒は自分の今の生活が当たり前だと思い、自分は当たり前のことをしているだけと思っているので、気候変動が深刻だと訴える映像を見て、先進国に住む自分たちの生活がその原因になっていると授業でいくら習っても、感覚的に自分の責任と感じられないらしい。しかし、③のハンガーバンケットのようなワークショップによって先進国と発展途上国の人々のくらしや経済の格差と先進国の責任を知ること、今の自分の生活が当たり前ではないことに気づくと、不思議なことに地球環境問題への自分の責任を自覚するようになる、という経験を私は何度もしてきた。③で南北問題を学ぶのはこういうことを目指している。

また、「今の先進国の生活は持続可能ではない」ということを生徒に伝えようと思ってもなかなかかわかってもらえないことが多いが、④のマグロ捕りゲームはその点で大きな効果がある。

⑧の「エネルギーのつながり」は、模造紙上にカードを貼り、例えば輸入された石炭は火力発電所に運ばれて電気に変わり、各家庭に送電される、というようなルートを矢印で引かせる。そしてどんな再生可能エネルギーがその代替になるかを考えて、風力発電や太陽光発電のカードを矢印の上に貼る、という簡単な作業である。多くの生徒は、スイッチを入れれば電気が使え、ボタンを押せばガスが使えるという生活をしているので、そのエネルギーがどこから来るか考えたことがない。授業で習ったはずなので言葉は知っているかも知れないが、社会構造としてイメージできていない。このワークショップの目的は、カードを矢印でつなげるという作業を通

して、そのエネルギーの流れを構造的に理解することである。

⑨の「広告分析」はメディアリテラシーのワークショップで、環境問題とは関係ないテーマだが、若い世代にとってメディアを批判的に見る能力を身につけるのは大事なことなので、私は機会があれば理由をこじつけて行っている。広告から無意識に影響を受けている自分から、「この広告のターゲットは誰で、こういうことを狙っているな」と批判的に見ることができる自分に変わることを目的としている。欧米の多くの国では国語や情報などの教科で扱っているテーマである。

4. アンケート結果と考察

以上の授業と学年末テストが終わったあと、授業効果の検証のためにアンケートを採った。検証しようと思いついたのが遅かったため、事前のアンケートは採っていない。

最初に書いたように、受講生徒は平均的学力のいわゆる文系の生徒という限定があり、しかもこの授業の実施時期がちょうどオミクロン株の流行期と重なったために欠席が多く、在籍生徒数197名のうち、アンケート回収数は182、各ワークショップ出席者でアンケートに答えた数が149～165であった。以下の結果はそういう条件下でのものである。

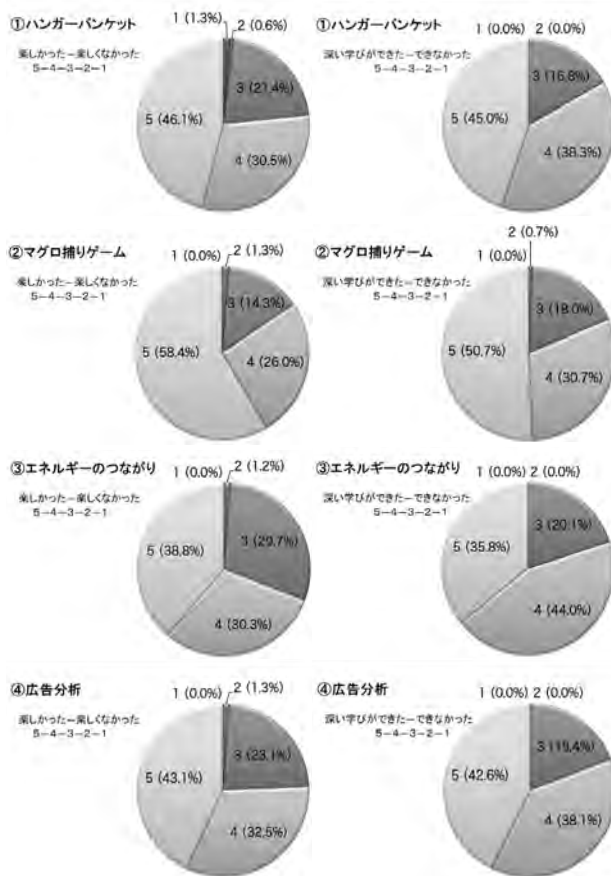
(1) 楽しさと深い学び

まず、授業でおこなった4つのワークショップについて、どの程度楽しかったか、どの程度深い学びができたかを5段階で評価してもらった。

どのワークショップも「楽しかった4、5」と答えた生徒が約7～8割なので、多くの生徒はワークショップを楽しんだことがわかる。

「深い学びができた4、5」と答えた生徒の割合は、どのワークショップでも約8割となった。生徒の多くは楽しただけではなく、学びとしても有意義だと評価している。

そして、「楽しかった4、5」と評価した生徒より「深い学びができた4、5」と答えた生徒の方が多かったことは興味深い。②マグロ捕りゲームでは「楽しかった」の方が多かったが、③エネルギーのつながりでは「楽しかった4、5」69.1%に対して「深い学びができた4、5」は79.8%である。①ハンガーバンケット、④広告分析も同様の傾向である。楽しく、かつ深い学びができたと評価した生徒以外に、楽しくなくても深い学びができたと評価した生徒がいたことを示している。



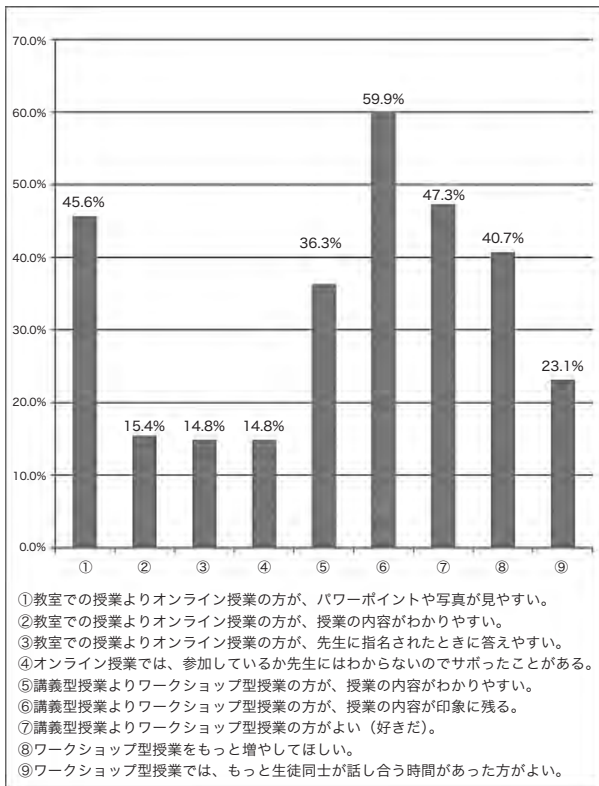
(2) オンライン授業、講義型授業、ワークショップ型授業について

グラフ下の①～⑨の文について、当てはまるものに○をつけてもらった。

オンライン授業に関する設問については、「オンライン授業の方がパワーポイントや写真が見やすい」は半数に近かったが、わかり

やすさ、答えやすさの評価は低い。また、④のようにサボった生徒は意外と少なかった。

ワークショップ型授業の評価については、8割程度の生徒が「楽しかった」と答えた割にはそれほど高くなかった。⑥「ワークショップ型授業の方が印象に残る」以外は半数以下である。この4割程度の数字を、生徒の期待感は大いに見るか、小さいと見るか微妙である。また、話し合う時間がほしいという生徒は少なかったことから、話し合いを忌避する傾向が見えるが、教育目的から考えてその時間は多い方がよいと私は考える。



(3) それまでのワークショップ型授業の経験

他教科や総合的な探求の時間での実施状況を知りたかったので、「あなたは今までに地学基礎以外で平和・人権・環境などの社会問題を考えるワークショップ型授業を受けたことがありますか?」「受けたことがある人は、その科目と内容を書いてください。」という設問に答えてもらった。

結果は、「受けたことがある」と答えた生徒が21.4%だった。その科目と内容に、「中学の時の社会の授業」などと答えた生徒もいたが、「SDGsカードゲーム」と答えた生徒が多かったので担任の先生に聞いたところ、なんとこの学年では総合的な探求の時間にファシリテーターがついて全員が「SDGsカードゲーム」を経験していたのだ。

つまり、約8割の生徒は「SDGsカードゲーム」を「社会問題を考えるワークショップ型授業」と考えていない、あるいは受けたこと自体を忘れていて、ということである。これをどう解釈すればよいのだろうか。「ワークショップ型授業の方が印象に残る」(左記のグラフ)のではないのだろうか?

このことから、ワークショップはやればよいというものではないことがわかる。動機づけや「その気にさせる」、「意義を理解した上で行く」などが大事だということである。

(4) 南北問題や地球環境問題についての理解度について

南北問題や地球環境問題の深刻さをどの程度感じたかを知りたかったので、次の設問に○をつけてもらった。

- ①ハンガーバンケットやカカオ農園の子ども奴隷の話によって、南北問題について(深刻さが初めて理解できた、理解がより深まった、変わらない)
 - ②マグロ捕りゲーム・エネルギーのつながりやオランウータンの話などによって、地球環境問題について(深刻さが初めて理解できた、理解がより深まった、変わらない)
- その結果が次ページのグラフである。

「理解がより深まった」「変わらない」と答えた生徒には、関心がない生徒もその問題を以前から深く考えていた生徒も含まれている。注目すべきは「深刻さが初めて理解できた」生徒が4割近くいたことだろう。

もちろん、この結果はワークショップだけ

の効果ではなく、10コマの一連の授業を受けた効果であって、授業における様々な教材や教員の語り、そして最後の調べ学習の影響も入っている。なので、ワークショップを多用した授業全体の効果と考えるべきである。

これらの問題は全員何らかの教科で学習したことがあるはずであり、さらには総合的な学習（探求）の時間に自分で調べた生徒もいるはずであるが、「深刻さが初めて理解できた」と答えた生徒はこれまでそれを深刻な問題と感じていなかった、自分ごととして考えていなかった、テストのための知識の一つ、などと感じていた生徒であろう。そういう生徒が多い中で、全体の4割近い生徒が「深刻さを初めて理解した」と答えたことから大きな効果があったと言えると思う。

は、国立環境研究所の江守正太氏が「気候変動問題の解決のためには社会を変える必要がある、そのために一人一人に何ができるか」をわかりやすく解説する動画である。市民教育の方向性を持つ授業ができなかったため、この動画の視聴でその代わりとした。

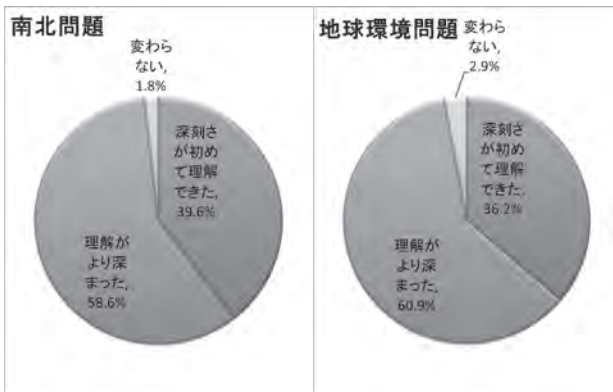
それらの効果があったのかわからないが、生徒の感想文の中に「環境問題の深刻さをSNSで発信したい」「将来的にはその問題について対策をする政治家を選びたい」「今までと同じやり方ではなにも変わらない、新しいことをしていかなければなにも変わらない」などと、社会へ何らかの働きかけをしたいと書いた生徒が十数名いた。

市民教育の方向性を持つ環境教育の教材や指導方法については、まだまだ試行錯誤が必要である。

5. 終わりに

私は1990年代にワークショップを多用した環境教育の授業を始め、実践報告も何度か書いてきたが、今回のアンケートの結果については私がこれまで経験的に感じていたことを定量的に確かめることができたという意味が大きい。特に、「初めて深刻さが理解できた」と答えた生徒が4割近くいたことには驚いた。また、ワークショップが「楽しかった」と答えた生徒より「深い学びができた」と答えた生徒の方が多かったり、ワークショップを楽しんだのにワークショップへの期待はそれほど大きくないなどという新たな発見もあった。また、「SDGsカードゲーム」は優れたワークショップだと思っていたが、生徒にこんなに定着しないのかという驚きもあった。

市民教育の方向性を持つ環境教育についてもこれまで何度か書いてきたが、これはなかなか難しい課題で、私自身もまだ「これならうまくいく」という形を作ることができていないし、日本の環境教育を担う人たちにもその課題の存在さえ広く理解されていない。若



(5) 市民教育の方向性について

「2. 環境教育とワークショップ」で書いたように、この授業を計画した当初は「市民教育の方向性を持つ環境教育」にしようと考えたが、計画縮小によってこの点は不十分なものになった。しかし、講義型授業の中で「社会やシステムを変えなければいけない」というメッセージをなるべく伝えたいつもりである。

そして、最後のアンケートに答える時間にYouTubeで見つけた「【20分でわかる！じゃあ、どうしたらいいの？】地球温暖化のリアル圧縮版③」という動画を上映した。これ

い世代の挑戦に期待したい課題の一つである。

最後に、今回の一連のワークショップを実施するにあたって、職場の先生方に協力してもらったことに感謝したい。特に、実習教員のNさんには準備から後片付けまでお世話になった。感謝の言葉を贈りたい。

注

- 1) 日本の子どもたちの主体性を奪う「隠れたカリキュラム (hidden curriculum)」については、拙著『日本の若者はなぜ社会的エネルギーを失ったのか』(22世紀アート、電子出版800円)を参照してほしい。
- 2) 井上有一(京都精華大学教授、当時)は身近な生活の中だけの環境への取り組みを「心がけ路線」と呼んで批判した(鬼頭秀一・福永真弓編『環境倫理学』東京大学出版会、2009年。p.203)。
- 3) 「ハンガーバンケット」は、もともとはオックスファム・アメリカが考案した参加型ワークショップで、豊かな先進国と貧しい南の国々の経済格差をどんなものを食べているかで表し、実際に食事をして体験するというもの。この授業でおこなったワークショップは食事の代わりにジュースの量で経済格差を表し、実際に飲んでその不公平感を体験する。開発教育協会『新・ワークショップ版 世界がもし100人の村だったら』に所収されている。
- 4) 「マグロ捕りゲーム」については、拙著『日本の若者はなぜ社会的エネルギーを失ったのか』の第二部に

実践報告と解説を書いた。

- 5) 「エコロジカルフットプリント (ecological footprint)」とは、人間が地球環境に掛けている負荷の大きさを図る指標で、人間が使用する資源を再生産したり、廃棄物を浄化したりするのに必要な土地の面積で表す。「人間活動が地球環境を踏みつけにした足跡」という比喩。よく「日本人は地球2.9個分の生活をしている」と例えられる。
- 6) 「気候正義 (climate justice)」とは、気候変動の原因をつくったのは先進国であるのに、その被害の多くは責任のない発展途上国が受けるという不正義を正していこうという考え方。気候変動や地球環境問題を「すべての人の生活が原因」として責任をうやむやにするのではなく、原因をつくった先進国の政府や企業の責任を問い、「植民地主義」や「人種差別」などの社会構造と関連していると考えられる。
- 7) 「エネルギーのつながり」は「新しい環境学習をつくるネットワーク」が開発したワークショップ教材。次のホームページの「授業実践素材」からダウンロードできる。
<http://www.jca.apc.org/~neg/>
- 8) 「広告分析」についても拙著『日本の若者はなぜ社会的エネルギーを失ったのか』の第二部に実践報告と解説を書いた。

(はすみ あきら 県立高校非常勤講師)

寄稿

高卒就職 『ねぎす』69号の特集を受けて①

新潟県内における高校生の就職状況

山 林 満

はじめに

筆者は新潟県で1993年から県立高校の教員として勤務し、多くの時間を「進路室」での「就職指導」にあたってきた。『ねぎす』69号は、高校生の就職についての課題が、現場の

状況を踏まえながらまとめられていて興味深い内容であった。「一人一社制」の課題や基本的な留意事項も紹介されていて、この問題に日頃なじみがない教員にとっても理解が深まるものと言える。

神奈川県と大阪府の事例が取り上げられているが、求人件数、生徒数ともに数が少ない地方においても本質的な課題は変わらないと感じる。新潟県の状況を説明しつつ、今後なすべきことを探していきたい。

新潟県の高校生の就職状況

新潟県の就職スケジュールも当然、6月20日求人受理開始、7月1日求人票公開、9月5日書類到着、9月16日選考開始、である。複数応募の開始は11月1日となっており、「一人一社制の見直しを」や「当初から複数応募であるべき」という声は大きなものではない。一方、昨年にはハローワークで行われる地区ごとの就職担当者会議の場で、はじめて就職指導を担当した教員が「なぜ複数応募できないのか」という主旨の質問に対し、ハローワーク側が返答できず、筆者がその意義を踏まえて説明するなど、理解は一様ではない。

さて、2021年度末の新潟県の高校生の進路動向は、卒業17,630人のうち、就職は2,750人であり、比率は15.6パーセントである。実数は決して小さくはないが、ここ20年では実質半減した状況だ。一方で、県外就職への指向は緩やかに減少を続けている。就職内定者の88%が県内、それも自宅から通勤できる範囲に多く就職している。県内にある程度の就職先が存在することは恵まれているのだが、県外指向は大学進学志望者に強い。進学で他県に出た若者はなかなか戻らず、人口流出は今や新潟県の深刻な課題となっているが、今回はそれについて言及する余裕は無い。

県教委は進学率向上、特に大学進学を強く指向し(大学進学率は51.9%)、就職指導について「卒業段階で未内定者が出ないよう指導して欲しい」以外の言及はないに等しい。それもあってか、就職指導における法的根拠や、一人一社制のような慣行の意味を知らない教員がかつてより増えてきた観がある。

忙しい夏

『ねぎす』69号で指摘があったように、「一人一社制」の見直しは官邸筋や産業界からの注文という側面が大きく、高校生や高校現場からの切実な声があるわけではない。

実際の高校生の動きを示したい。新潟県においては例年、6月初旬に運動部の県総体が開催される。いくら早いうちから進路について考えるよう促されても、進学志望者も含めて部活動に打ち込む生徒は6月まで他のことを考える余裕は無い(皮肉なことに「部活動の経験が就職には有利だ」と相変わらず言われているが)。また、県内では6月中旬～下旬にかけて体育祭を行う高校が多く、これに意味と役割が大きい生徒もいる上に、体育祭が終わると1学期の期末考査が控えているために、気持ちが休まるヒマはない。7月初旬に期末考査が終わる頃には、進路室を訪れ、求人票を調べ、相談してくる生徒が増えてくる。相前後して各ハローワーク主催の企業説明会が開催され、就職志望生徒の大半が参加し、概ね3～4社程度の説明を聞くことになる。高校生が「採用する企業」の姿にふれるのは、この場が最初ということになる。多少の地域差や学校ごとの差異はあると思うが、このような流れが新潟県の状況と言える。そして、7月中旬になると高校生の「応募前企業見学」が本格化し、多くの生徒が3社以上の見学をこなし、どの企業を受験するか、絞り込んでいく。お盆前にはほぼ目指す企業が定まり、履歴書の完成に向けて教員とのやりとりが続く。並行して面接練習が始まり、これが2学期開始後も続く。かくして、9月16日の選考日を迎える。

長くなってしまったが、このように就職志望の生徒は非常に忙しい。もちろん、生徒は自分の将来がかかった進路について真剣である。しかし、ノウハウやデータが整った大学受験と違い、求人の有無や採用数、試験の内容すら直前までわからないし、採用基準がバ

ラバラの就職試験は対応が非常に難しい。そんな中で「本人の自由で選び、その際の選択肢が多い方が良い」という理由で複数の受験先を考えながら準備することは、かなりの負担になる。高校生にとって「一人一社制」のメリットはこんなところにも存在する。

教員の、“知る”努力

また、「一人一社制」の良さは、生徒と向き合う際にも感じられる。同じ業種であっても事業所ごとに規模が違えば雰囲気、得意分野は異なる。生徒は見学でその一端に触れるわけだが、教員も企業を知らないわけにはいかない。分担して教員が企業を直接訪問している高校もあるが、それが出来なくとも企業説明会などでブースを訪問するのは教員にとっても大事な情報収集の場であり、毎年顔を会わせることで見えてくることも多い。また、6月から9月にかけて企業の採用担当者が高校を訪ねてくるが、説明を聞くだけでなく、労働条件や職場の様子など、積極的に疑問をぶつけることは重要だ。学校を訪問するのは基本的に採用意欲が高く、仕事を知ってもらいたい気持ちが強い企業であるため、生徒が聞きにくい、また見学では見えにくい内容も質問もできる。そうやって得た知識、経験をフルに動員してようやく就職を目指す生徒と仕事の内容について話ができる。そのためにも1つの企業についてじっくり考える方がありがたい。生徒とともに考え、仕事と生徒本人に向き合うからこそ、志望動機も掘り下げることができる。

分校の風景

筆者は現在分校勤務である。冬季の積雪がしばしば2mを超える中山間地に位置し、おだやかな農村風景の真ん中に学校がある。生徒は各学年10人程度で、しかも2024年3月いっぱいでの閉校が決まっている。交通機関の不便さと少人数という事情もあり、部活動も

存在しない。クラス内の順位もあまり意味をなさないため、競争する意識は希薄に感じられる。しかし授業や行事への取り組みは概ねまじめである。

就職志望の生徒の多くは自宅から通勤できる企業を志望するが、かといって地元企業に詳しいわけではない。また志望する職種もはっきりしない。企業見学も不安が先に立ってははじめは消極的だ。だからこそ、一人一人の生徒と向き合い、疑問や不安をひとつひとつなくしたり、強めに背中を押して見学へと送り出す。履歴書も最初は全く書けない。こちら時間も割いて動機を掘り下げ、長所を確認し、目標をことばにする作業にお付き合いする。8月25日ごろ、ようやく履歴書の完成にこぎ着けるのが通年の風景だ。

通信制で学ぶ生徒

3年前までは通信制に勤務していた。神奈川県立通信制高校と異なり、全校の実働数は300人強とこぢんまりとしている。しかし新潟県の西半分から生徒が集うため、実に多様な生徒に出会うことができた。中学校では不登校でほとんど登校していなかった生徒が毎週のスクーリングだけでなく行事まで全て参加したり、高校卒業を目指して仕事帰りに作業着でレポートを提出するのが日課だったり、体調と相談しながら11年かけて高校卒業にこぎ着けたりと、少し思い出だけでも多くの顔が浮かんでくる。毎年10～20人程度が就職志望だが、進路室もない通信制で、定期券が利用できない生徒に夏休み中向き合うのは生徒の負担も大きかったが、就職への意欲は確かな生徒が多かった。しかし、近隣の企業でも通信制への理解は不十分で、採用選考の際に不適切な対応をとられることも毎年のように起きた。教員は生徒の代わりに、時には企業と対峙する必要もあった。その際の原動力は、就職したいという意欲を全日制よりも切実に持っている生徒の姿勢だ。

公正採用実現に向けた課題

新潟県の状況として、公正採用選考の実現が道半ばであることにもふれておきたい。高校生が就職の際に提出するのは統一応募用紙だけとされているが、それ以外の書類を求められた事例が2021年は97件に上った。また、面接時の不適切な質問も、自宅の住所を聞かれた例が19件、家族構成または家族の職業が39件、信条や支持政党、購読新聞や愛読書などに係る質問が5件あった。新潟県同和教育研究協議会進路保障部会は1996年以来、毎年11月末までの就職試験を受けた生徒全員を対象に実態調査を行ってきたが、四半世紀を経ても前述の違反件数である。新潟労働局や県

教育庁高等学校教育課をはじめとする関係機関と意見交換や協議の場を設けているが、近年は対応も足踏みしているように思える。

不適切な質問は答える必要はなく、そういった選考そのものが不当であり無効だと思いが、残念ながら「採用してくれる企業へ物言うべきではない」、「対応は管理職やハローワークに任せるべき」という意識の教員もいる。また、学校での「同和」教育の取り組みの弱さが生徒と教員の人権意識の低さに結びつき、統一応募用紙制定の意義を考え、生徒の就職についてしっかり守ろうという動きがあと一歩踏み込めない背景にあると思う。高校生の就職を考える上ではどうしてもふれる

2021年版



必要があるテーマだが、紙数の関係もあり今回は簡単な紹介にとどめておくことにする。

おわりに

新潟県は面積も広く、地域ごとの差も大きい。えに全県をまたいでの移動が難しい。中小・零細企業も多く、そもそも若年層の減少に歯止めがかかっていない。一方で社会全体が大きな変革の中にあり、学校も、就職の動向も否応なしにその波に飲み込まれそうになっている。指示されたことを素直にこなす事を期待され、就職の際に急に社会に出る覚悟を突き付けられる現状が高校生にはある。学校と教員は、やはりそんな生徒たちにしっかり寄り

添い、ひとり一人が望んでいるものを一緒に見つけ、一緒に磨いていく必要があるだろう。

毎年就職活動が本格化する時期に、生徒の印象に残るような、背中をふわりと押せるような「進路だより 号外」を発行している。そちらを最後に添えて、この稿を閉じたいと思う。

参考文献

新潟県同教育研究会・進路保障部会
『就職・進学における差別をなくすために 2021年度 新規高卒者採用選考に係る実態調査』

(やまばやし みつる

新潟県立高田高等学校安塚分校 教員)

2022年版



高卒の就職慣行の意義と課題についての考察 — ハローワークの視点から —

名 取 記世美

1. はじめに

本稿では、『ねざす』No.69「特集Ⅱ 高卒就職のこれからを考える」を読み、感じたことを踏まえ、筆者が携わるハローワーク（学卒部門）の立場から、就職慣行の現状と問題点を今一度、検討し整理してみたい。また、高卒就職におけるハローワークの役割と課題について、筆者の視点から考察したい。

2. 「一人一社制」に関する議論について

『ねざす』No.69「特集Ⅱ 高卒就職のこれからを考える」からは、学校現場から見た高卒の就職活動に深く関わる就職慣行の現状や問題点が浮き彫りにされていた。これらの報告からは、必ずしも、就職慣行を悪く捉える意見だけではなかったと言えるだろう。また、現場報告からも分かる通り、今でも「一人一社制」は広く定着し、学校や求人企業、ハローワークも就職慣行（厳格なルール）に従い高校生の就職活動に携わっている状況である。しかしながら、「一人一社制」のあり方が、高校生の職業選択の自由を妨げている、として、これまでの就職慣行を見直す方向で検討が始まっている、という。

ここでは、各方面から出ている意見を取りまとめ、生徒側と企業側のそれぞれのメリットとデメリット、また、就職慣行制度の具体的な見直し案について、『ねざす』No.69で報告されている内容を踏まえながら検討し、整理していきたい。

1) 「一人一社制」生徒側のメリット

「一人一社制」は、指定校や推薦枠の慣行もあり、1次応募の段階で多くの生徒が内定を得られるという大きな特徴を持っている。学校と企業との関係の中で、求人枠をもらっている場合、併願せずに内定が取れ就職に結びつくことで、高等学校教育への影響を最小限にとどめる短期間のマッチングを可能とする仕組みとして、高校生の円滑な職業生活への移行に貢献して来たと考えられる。筆者が日頃から高校生と就職相談を重ねる中でも、個人差はあるにせよ高校生は大学生に比べて、経験が少なく、職業知識も乏しいため、職業理解を深めながら応募先企業を選定していくことは一筋縄にはいかない、というのが本音である。大島氏は「就職活動のあり方も生徒の発達段階を踏まえる必要がある」とし、筆者も同様に、発達段階に添った丁寧な指導の必要性を感じている。

「一人一社制」は、応募先企業を選定するまで、そして選定した後も1社の応募に向けて、応募前職場見学への参加、応募書類の作成に時間を費やしながら取り組むことが可能となり、結果的に職業理解、企業理解を深めながら進めることができる。

高卒就職の現行スケジュールでは、高校3年生の7月以降に企業が学校に求人情報を提供（求人公開）し、夏休み期間中の8月に応募前職場見学（複数社も可能）を行い、学校を通じた応募は9月5日以降、採用選考は9月16日以降となっている。スケジュールから

も分かるように、高校生の就職活動は限られた期間の中での就職活動を強いられており、高校生にとって時間的な余裕がないことを念頭に置く必要があるだろう。

2) 「一人一社制」生徒側のデメリット

次に、デメリットについてだが、一人一社しか応募できないことで、生徒自身の職業選択肢が狭められている、という意見が出ている。例えば、2社応募したい企業があった場合でも、1社しか応募できず、結果が振るわなかった場合はすでに他方の企業は充足していて、すでに応募できない状況になっている等のケースが考えられる。

また、一人一社制の縛りが生徒と企業とのミスマッチを生み出し、早期退職につながる可能性を示唆する意見も出ている。この意見に関しては、ケースバイケースではあるものの、生徒自身の職業選択肢が狭められてしまう、という点に関して言えば少し疑念がある。問題の根幹には、一人一社しか応募できないこと、というよりは、応募する一社を生徒がどのような過程を経て、選択し決定していくのか、という観点が大切なのではないだろうか。

3) 「一人一社制」企業側のメリット・デメリット

生徒側のメリット、デメリットは整理してきたが、企業側はどうだろうか。企業側のメリットは、大卒求人比べて高校生求人は「一人一社制」であることで、内定を出したら高い確率で人材を確保できる点が挙げられる。さらに、求人企業はより自社にふさわしい生徒を学校から紹介してもらい、人材を採用できる、という点も、学校と企業との信頼関係構築の中で培われたものだと言える。

デメリットは逆に、学校と求人企業との昔からの関係性が存在するため、新興企業、ベンチャー企業にとっては参入しづらく、不利

な場合がある点だという。この点については、確かに学校と求人企業との信頼関係がすでに構築されている実状はあるが、これが全てではない。大切なことは、求人企業が学校との関係性を構築していくことはもちろんであるが、求人企業が高校生にとって働きやすい環境を整え、「是非、この企業で働いてみたい」と思わせる、工夫や努力も必要なのではないだろうか。

3. 高卒就職慣行の見直しについての検討

これまで、「一人一社制」についての議論を整理してきたことで、就職慣行について生徒側と企業側の現状とそれぞれに抱える問題点があることが分かった。ここでは、就職慣行の見直しの内容、ならびに見直した場合の課題について整理したい。

まずは、一次応募から複数応募を可能とする場合（一部地域ではすでに一次応募から複数応募を可能）、挙げられる課題は、林氏によると、「内定をいかに保証するのか」という点と、「内定がもらえず、受験の機会が増えてしまった生徒の自尊心と意欲をどのように保つのか」という点と、最後に、「生徒が一社にかける研究の時間が減ること」を挙げている。

就職を希望する高校生は、やりたい仕事が明確な生徒もいれば、働くイメージができずに足踏みをしている生徒もいて、実際には様々である。現状から言えることは、就職慣行における制度見直しの議論も進めつつ、就職を考えている高校生を、学校や外部支援機関であるハローワークが連携しながら、どのように支え、見守って行くのかについての再確認が必要だと言える。

4. ハローワーク（学卒部門）の取り組み

筆者が現在携わっているハローワーク横浜・学卒部門（以下、「ハローワーク」という）では、高校生就職に関わる業務全般を担っている。ここでは、意外と知られていない

ハローワークの支援内容について触れたい。

ハローワーク横浜では、高校生の就職支援はもちろんだが、高校生求人の受理も同時に行っている。通常は求職者の目線で相談支援を実施するが、求人企業とのやりとりがあることで、より求人者のニーズも知ることができ、求職者に役立つ情報提供が可能となり、マッチングに繋がることもある。

実際の高校生への就職支援は、窓口相談（新規学卒者、既卒者）、出張相談（面接対策など）、キャリア教育としての職業講話、アセスメントツール（VRT、GATBなど）を使用した講義、合同企業説明会の企画・運営などを実施している。これらの業務は、職業安定法27条の規定にもとづいた業務であり、ハローワークもかならず高等学校を通しての支援が前提となっている。そのため、担当する高等学校の進路指導教諭との連携が必須となるため、学校への定期的な訪問を行い、情報交換をしながら関係構築に努めている。

5. 高卒就職を支えるハローワークの課題

ここでは、就職慣行の今後の課題を踏まえながら、ハローワークとしてどのように関わっていくのか、2つの視点から考えてみたい。

まず、1つ目は若年層に共通する社会問題として挙げられる早期離職である。早期離職する主な理由は、ワーキングチームの報告によると「労働時間・休日・休暇の条件が良くなかったため」、「自分がやりたい仕事とは異なる内容だったため」などが挙げられており、必ずしも就職慣行が起因するとは言い切れない理由だったことが分かっている。むしろ問題は、離職後の再就職に向けての移行がスムーズにいかないケースが多い点だと筆者は考える。

スムーズな再就職を目指すには、的確なアドバイスや支援が必要である。ハローワークの視点から言えば、卒業する前からハローワークと生徒の間に関係性を構築し、職場定着

支援を実施し、何か職場で困ったことがあれば相談できる仕組みを作り上げていくことが、結果的に支援につながり、重要である。また、同様に、進路未内定者に対しても同様の働きかけが必要であり、ハローワークだからこそできる支援と言えるだろう。

再就職となった際も、卒業後の進路が決まらない場合でも、ハローワークに気軽に相談できることを多くの生徒に知ってもらいたい。そのためには、学校との連携強化を図りながら、生徒の進路状況に関する情報のやりとりをこまめに行い、必要な支援をスムーズに行える体制を整えることが大切だ。

2つ目に、高卒就職を「チーム学校」として外部の専門家とどのようにして連携し、生徒を支えていくのか、という点である。これまで、高卒就職の多様な問題点を取り上げてきたが、もはや学校と企業の関係性だけでは解決できない問題も出てきている。

さらに、キャリア教育が学習指導要領でも明確に位置付けられている現在、高校教育として進路指導をどのように実施して行くべきなのだろうか。具体的には、高校1年、2年生から就職希望の生徒への早期段階からの関わり方、キャリア教育のあり方、またそれを誰が担うのか、という点についてもきちんと議論がされなければならない。ハローワークは「チーム学校」のひとつのリソースとして、高校と連携しながら、高校生のキャリア教育のあり方や実施時期についての議論をさらに深める時が来ている。

6. おわりに

高卒の就職慣行については、それぞれの立場からの意見があることが分かった。議論されるべきは、制度をどうするか、ではなく、当事者である高校生にとってどうあるべきなのか、という視点であることも分かった。また、今あるリソースをどう活用するのかという視点も、今後検討の余地があるのではない

だろうか。

制度を見直し、変えていくためには、今までの高卒の就職慣行が何を守って来たのかに一度立ち返り、その上で、どうあるべきかを考えていかなければならないだろう。

筆者も高校就職を支援する立場として、「高校生にとって何が最善なのか」の想いを大切にしながら、寄り添っていきたい。

参考文献

- 児美川孝一郎『自分のミライの見つけ方』旬報社、2021年。
- 厚生労働省・文部科学省『高等学校就職問題検討会議ワーキングチーム報告～高等学校卒業者の就職慣行のあり方について』2020年。
- 大島真夫「学校から職業への移行におけるキャリア教育の意義」『東京理科大学教職教育研究』(7)35-44、2021年。
- 佐々木哲「新規高等学校卒業生採用システム『一人一社制』の現状と課題」『工業教育資料』2020年。
- 神奈川県労働局職業安定部職業安定課『令和4年3月新規学校卒業生職業紹介状況』2022年。
- 柿沼昌芳「高校生の職業斡旋と職業安定法」『明治大学教職課程年報』2004年。

(なとり きよみ ハローワーク就労支援員)

原稿募集中

学校現場の問題・トピック等から日本や世界の教育についてまで、広く原稿を募集しています。ぜひ『ねざす』に執筆してください。「寄稿」や「読者のページ」等にて掲載いたします。詳しくは研究所まで。

表紙の写真募集中

『ねざす』の表紙の写真を募集しています。写真は校舎に限りません。詳しくは研究所まで。

出会いがくれたこと

丸川 拓己

偶然の出会い

「『ねざす』のこの号のバックナンバーは、まだ残っておりますでしょうか？」

私が教育研究所にはじめてメールをしたのは、春の足音も近づいてきた2月のことでした。大学院の修士課程1年生で研究をしていた私は、ふとしたきっかけで『ねざす』の存在を知り、ある特集号を探していました。昔の号だったので大学の図書館に所蔵がなく、ひとり途方に暮れていたところ、院生の先輩が神高教のHPを見つけてくれ、思い切ってメールを送ってみたのです。

2時間以上文面に悩んで送ったメールには、すぐに返信が届きました。どうやらすぐさま探してくれた上に、たまたま残っていた該当号があったので送ってくださるとのこと。そして追伸には、私と同じ大学に通っていた、という言葉が添えられていました。なんという偶然…。まさかたった一本のメールが、このようにつながるとは思いませんでした。

それが、教育研究所の方々との最初の出会いでした。もっとも、その後、教育研究所で母校の卒業生の所員の方に偶然出会ったり、教育研究所にある図書室に通うことになって資料を読み漁る日々を送ることになったりするとは思っていませんでしたが…。

今回、そうした偶然の出会いを経て、この稿を書かせていただくことになりました。拙稿では、そんな私が「教育」を研究することになって、その過程でどんなことを気づかされたかを書きながら、少しでも「研究」と「教育」の距離を近づけられたらと思います。

「研究」とは何か

私は、現在大学院の修士課程で、教育学を専攻している大学院生です。大学生の時に教員免許を取り、NPOで2年間ほど高校生とかかわる仕事をしながら、高校の授業などを受け持っていました。大学院に入ったのは、多様な高校生と出会う中で、高校についてもっと深く考えたいと思ったのがきっかけです。

ただ、高校を研究するといっても、何をしたら研究をしたことになるのだろうか？ 私にとって一番悩んでいたのは、その点でした。データを見ること、論文を読むこと、もちろんそれも大事なことですが、教育という営みはもっと人間そのものにかかわることなのではないだろうか。

そのように考えていた私にとって、教育研究所に足を運ぶようになり、その過程で（自らの研究も含めて）様々な人と出会い、また今まで神奈川県の高校教育を担ってきた人たちが残した資料を読むようになったことは、とても大きな出来事でした。高校生に向き合う教師一人一人のなまのことは、議論の軌跡、そこにあった想いや熱意には、簡単に抽象的な言葉で象ることのできないようなものがありました。それはまた、現在の社会や研究世界がともすれば見落としているような、教育の大切な部分にもつながっているように感じました。

気づかされたこと

私が研究の過程で様々な人たちのお話を聞くなかで、あるいは資料を読み進める中で、最も強く揺さぶられたのは、思い返すと「人と人が出会う」ということの意味であったと

いうように思います。

大学で教職課程を履修し、受け持つ科目の専門的な知識を調べ、教育実習などで生徒たちの前に立つとき、いま考えると私は、教職課程で得た知識・専門科目の知識、そうした「知識」というものにしがみつきのながら、取り組んでいたように思います。研究の世界に身を投じた時も、客観的で抽象的な「知識」を得ることにしばらく執着していました。もっとも、それはとても大事なことではあるのですが、ただ、様々な方にお話を伺い、教育とは何かということについて相談させていただく中で、気づかされたことがあります。

それは、教師と生徒が、人間として出会うということ、その中で気づき、気づかされながら、ともに育っていく存在である、ということでした。出会ってきた多くの先生方が、「私たちは、生徒に育てられたんだよ」と私に言いました。そのように切り出して語られることばに込められていたのはいつも、具体的な誰かとの印象的なかかわりの記憶であり、そこから教師自身が育っていく経験だったように感じます。そうした簡単に知識に還元できない人と人の具体的なかかわり、それこそ教育にとってとても大事なことだということに気づかされました。

そしてそのように言われて振り返ってみると、私自身現場に出て高校生と接していく中で、多くのことを教えられたのは実は私自身だったなということに気づかされました。こういうふうに接してよかったのか、こういう伝え方はこの子にとって本当によいことだったのだろうか。悩みながら接する私に、ことばを返し、ときに相談にも乗ってくれ、私が経験しえなかった多くのことを教えてくれたのは、これまで出会ってきたあの生徒たちだったのだと、彼ら彼女らがもう卒業していった後になって気づきました。

かつて神奈川の公立高校で高校時代の3年間を過ごした私も、今でも記憶に深く残っているような先生との出会いがたくさんあった

ように思います。私がああの先生に気づかされ、励まされたように、私も先生に何かを伝えることができていたのでしょうか。

問うていきたいこと

いま、教育を取り巻く状況にはとても難しい側面があるように思います。人と人が人間として出会う場所、そうした場としての学校は、一方で現代において加速する社会の枠組みの固定化の中で様々な困難があるのだということも、学校にかかわる方々からお話を聞く中で感じています。研究という営みも、ともすればそうした枠組みを固定化しかねない危うさが常にあるように思います。

それでも、私が出会ってきた人たちや、同じように誰かと向き合い、教育ということに向き合っている人々に対して、そうした状況を一緒に考えながら、私からも何かを届けることができたなら…。研究を通して、少しでもそうしたことばを紡いでいけたらと思います。

(まるかわ たくみ 早稲田大学大学院)



教師に対する思い

田 辺 勇 斗

■はじめに

私が教師になりたいと人生で初めて感じたときは、高校受験である。当時、どうしても志望校に入学しなかった私は、面接をクリアしなかったがために、正確には教師になりたいと半分嘘をついていた。中学生の頃は、ただ漠然と教師という職業を夢見ていた。

猛勉強の末、無事志望校に入学した。高校に進学したものの受験が終わり、勉強への熱が冷めてしまった私は、成績不振の末、高校からの先の進路にも悩んだ。ふとしたとき、私は先生になりたいという浅い気分を思い出した。

高校の数学が難しすぎて、文系に進んでいた私は、英語・国語・社会の3教科の中で一番簡単そうという理由で、社会科の教員免許を取得しようと考えた。大学は、正直社会科の免許が取得出来ればどこでも良かった。とにかく、高校受験のときのように猛勉強した。このときも、ぼんやりと将来は教師になれば思っていた。

■教育実習を終えて

私の頑張りも実り、ありがたいことに駒澤大学文学部地理学科に入学させていただくことが出来た。ちなみに、このとき他の大学は全て教育系を志望していた。地理なんか高校の1年生のときにかじった程度だった。日本史受験だったし、周りも地理が好きな人や得意な人が多く、苦勞の毎日だった。教職の勉強にも熱が入らず、ただただ学年を進級していく私に、今回この文章を書くチャンスはい

ただいた。私自身、なぜ教師になりたいのかを考え直すいい機会だった。どうして私は、教師を目指しているのだろうか。

思いもまとまらないまま、そんなこんなでなんとか教育実習までたどり着いた。私の母校で、教壇に立たせていただき、貴重な経験をさせていただいた。教科指導の先生は勿論、様々な方の協力のおかげで無事に実習を終えることが出来た。と同時に、初めて自分の力で何かを成し遂げた気がした。実習期間中は、辛くて何度も泣こうと思った場面があった。しかし、実際に涙を流したのは、実習最終日の教科指導の先生とお話をしているときの嬉し涙だけだった。少年野球や部活動で一度も泣いたことが無かった私にとって、この涙は、一生忘れられない涙となった。

今、私の心の中では、教師になりたい気持ちとやらなくてもいいと思う気持ちの2つが入り乱れている。現時点での結論として、薄々感じていただいているとは思いますが、私はどうしても教師になりたいわけではないのだ。生半可な気持ちでは教師という職業が務まらないことは、教育実習を通じて痛感した。

しかし、いくら惰性とはいえ中学生の頃からの夢を諦めてしまっていていいのかとも感じている。この複雑な気持ちは、私の中に幼い頃からある。弱い心を隠して教壇に立つのがいいのか。はたまた、教師にはならずとも社会に貢献することは出来るのではないのかと。答えは出ていないものの、先へとは進まなければならない。将来、どのような生活をしているのかは自分自身が一番楽しみにしている。

■大学生活と教育について

大学での学びは、知識を入れることよりも、とにかく経験を重視している。大学に入学後、飲食店でアルバイトをし、車の免許も取得した。様々な人に、出会い、大学の講義を含めて色々なものに触れた。今まで出来たことの無かった恋人もでき、誕生日には友人達とシャトーブリアンを食べたこともあった。欲を言えば、海外旅行等にも行きたかったが、コロナ禍でその夢は叶わなかった。しかし、このコロナ禍も経験の内に含まれるのではないだろうか。これらの勉強以外の経験は無駄なように見えて、教師になる人にとってはとても大切なことであると考えている。

こんな私だが、専門は地理を勉強している。ありがたいことに、今年度からの地理の必修化に伴って、地理の教員の需要は高まっている。他の社会科の教員に負けないように地理の知識を沢山身につけて卒業しようと思う。

生意気なことに私でも、教育について少し考えたことがある。私が思う、教育において重要なことは、2つある。

1つ目は、人は自分の受けてきた教育でしか教育出来ないということである。自分が教育出来る内容は、自分が受けてきた教育に似ていく傾向があると思う。自分が受けてきた教育を踏まえて、教育しなければならないことを踏まえて、教育を行わなければならない。でないと、あらぬ方向へ進んで行ってしまう。

2つ目は、教育に正解はないということである。どんなに自分のいい考えや発想をしっかりと伝えきっても、必ずしも相手に正しく伝わるとは限らず、悪く解釈されてしまう可能性がある。反対に、先生の弱点やダメな部分は特に、生徒の目には目立ちやすい。これらを見て、先生のようにはなりたくない、ならないよう気をつけるといった、反面教師的側面を持つ場合もある。どちらの場合でも、

生徒たちの捉え方次第ということになる。自分が正しいと思う教育に信念を持って取り組み、発信していく必要が教師にはあると思う。

■おわりに

色々書いてきたが、最後に私の教師に対する心持ちについて書こうと思う。私には、教師の理想像がない。今まで良い教師に巡り会えなかったため、このような教師になりたいというのがないのである。いつもイライラしている先生、何もしてくれない先生など様々な先生を見てきたが、教師と呼べる人は、ひとりもいなかった。別に教師に恨みがあるわけではないが、思い入れがあるわけでも無かった。

そんな中、少し教師に対しての気持ちの持ちようが変わる出来事があった。それは、教育実習である。学生時代のときは、職員室の中に踏み入ることはなかったが、実際の現場の雰囲気を感じることが出来た。各々の先生の意図があり、授業等が作られ、生徒指導も行われていることを知った。私が、見てきた教師たちは、表面的なものに過ぎなかった。中学、高校でとっていた態度が恥ずかしく思えた。

教師たちは、生徒の見えないところで活躍していることが分かった。まだまだ学び足りないが、将来は誰にも真似出来ないような教師になり、周りのお手本となるような教師になることが出来れば良いと思っている。

(たなべ ゆうと

駒沢大学文学部地理学科学生)



18歳成人の条件 —146年で何が変化したか—

18歳引き下げ

2022年4月1日から成人年齢の18歳引き下げが施行された。1876（明治9）年に太政官布告で20歳と定められてから、なんと146年ぶりの改定である。とはいえ、飲酒・喫煙は従来通り20歳からであり、少年法改正では18～19歳は「特定少年」扱いとして成人に近づけるが、健全育成の枠組みは継承される。また、18歳では受験や就職の時期と重なるからと、成人式は従来通り20歳に実施という自治体がかかりある。

では18歳引き下げの目的は何か。世界の国々では18歳成人が大多数で、国際標準に倣うという面もある。ただ日本では何と云っても少子高齢化の大波により、社会の構成員として若者に幅広く参加してもらわないと国の活力が弱まる、と危惧される点が最大の理由だろう。すでに2016年6月より選挙年齢18歳の引き下げが施行されたのと同じ目的である。

さて、歴史民俗学の知見によれば、稲作農耕を基盤とする伝統社会では、身体の成熟や年齢を個人的成長とし、他方で成人式・成女式という成人儀礼を通じた共同体参入が「一人前」の基準だった。その基準は明解で「子ども」から「大人」への区切りも「断絶的」に現れた。

ところが現代では、身体の成熟はもちろん、多様な職業分野の就労、法的権利・義務が規定される年齢、生育家族からの離脱、心理的自立の自覚、といった諸条件が錯綜し合

うから成人性の捉え方は複雑であり、大人への時間の区切りも「連続的」である。つまり、一定の時間をかけて成人性を体得しつつ、徐々に「大人になる」過程として理解すべきだろう。

今の時代に「大人になる」ことの意味

一方、当事者である若者に眼を向けてみよう。世界9ヵ国（イギリス・ドイツ・アメリカ・中国・韓国・インドネシアなど）の18歳意識調査（日本財団、2019年）によると、「自分は大人だと思う」「責任ある社会の一員だと思う」の質問項目を肯定する回答率が、いずれも他の8ヵ国から大きく引き離されて日本が最下位であった。これまでの各種国際比較調査の結果からも、日本の若者は成人意識が弱いとか、大人になりたくない気持ちが強いとか指摘されてきた。では日本の若者は、他国と比べて子どもっぽいのだろうか。

そうした傾向について、別の解釈も可能だ。社会が激変しているから、すぐさま大人にならずに、変化の行く末を眺めて未だ子ども状態に止まっているという深層心理が、子どもっぽく見える表情に隠れているという見方である。この解釈に立つなら、社会の変化を見定めて、将来に備えた諸能力を磨き上げながら、一定の時間をかけて徐々に「大人になる」のが今の現実である。法規定を別にすれば、18歳は成人性の本質的条件ではないことになる。

そこで146年間に生じた若者を取り巻く社会環境の激変の具体例として、ネット情報・ジェンダー意識・キャリア形成などを挙げる事ができる。ここではキャリア形成に絞って述べる。成人性にとって、やはり職業知識や労働能力の獲得が最大の基本条件だからである。

キャリア世界を生きる

「キャリアcareer」は一般に「職業」とか「職歴」などと訳されるが、元来は「馬車の轍」転じて「人生の軌跡」という広い意味を含む。しかも「職業」には生計維持だけでなく、社会の諸役割を担い、自己実現を図るという三つの重要な働きがある。従って、職業を基軸にしながらも、職業選択に向けた専門学校や大学でいかなる教育を受けるか、どのような職業資格を獲得するか、職業を通じて人間関係をいかに広げ深めるか、どの職業に就いて自分の生涯を豊かに実らせるか、最初の就職後も自分に合うように転職をいかに実行するか、などの多くの諸課題に向き合うのが現代のキャリア世界なのである。

産業構造と労働市場が大きく変動する今日では、キャリア世界は複雑で流動的なものに変化している。近年では全国の中・高校でキャリア教育として、職場体験学習が定着しているのも、学校でキャリア世界の入り口を覗き込む取組みが必要だと判断されるからだろう。

18歳成人が施行される直前の2022年1月15日朝、大学入学試験共通テスト会場となっていた東京大学弥生キャンパス前の路上で、受験するために訪れた高校3年生男女2人と同行の男性1人が刃物で刺された。現行犯逮捕された犯人は17歳の少年で、名古屋の私立高校2年生。同高校は進学校だが自由放任の教育で知られている。「医者になるために東大

理Ⅲを目指していたが、成績が上がらず自信を無くした」と少年は語ったという。

この語りを新聞報道で知って咄嗟に感じたことがいくつもある。大学入試の偏差値競争が激しかった1980～90年代によく耳にした言い分である。進学校でまだこんな古い紋切型の考え方が残っているのか。医者になるために、なぜ東大なのだろう。その前になぜ医者になりたいのか、その志望自体を自ら問うことが大切ではないか。医師を目指す目的は何か、臨床医か基礎医学研究か。東大でなくても優れた医学部は他大学に数多くあり、詳しく調べてみたか。病院を可能な範囲でくまなく実地に見学させてもらったことがあるか。同高校は生徒の自主性を尊重しているようだが、実はキャリア教育が不在ではないのか。

事件から2ヵ月半後に18歳成人が施行された。大人への準備段階にある17歳少年は成人性を獲得しつつあるとは到底思えない。受験の古い発想に囚われたまま、医師という職業に関する基本的知識を得る努力も見られず、自分のこれからの人生進路としてのキャリア世界に正面から柔軟に向き合っていく態度も形成されていないと感じられるからである。

少年は事件から約4ヵ月後の5月27日、殺人未遂などの非行事実で東京家裁から名古屋家裁に送致された。6月22日の少年審判の結果、「通り魔的な重大な事案」として「検察官送致(逆送)」となった。「特定少年」には該当しないまま、刑事処分相当とされた少年は「18歳成人」となっていた。

(いまづ こうじろう 星槎大学大学院)



社会科・地歴科・公民科指導法 —新学習指導要領の研究と実践的展開

手島 純(編) 星槎大学出版会

三 輪 建 二



はじめに

新学習指導要領は、小学校が2020年度、中学校が2021年度、そして高等学校が2022年度から施行されている。新学習指導要領は全体として内容に大幅な改訂があり、特に社会科と地歴科、公民科にとっても改訂は大規模なものになっている。

一例をあげれば高等学校の地歴科では、歴史総合と地理総合が新設され、公民科では現代社会が廃止、新たに公共が必修科目となっている。実際に社会科関係の授業を担当する社会科教員にとっては、変更内容とその理由を確認し、活かしていくためにも、本書を手にする意味は大きいものがある。

本書のねらいと構成

本書のねらいは、社会科・地歴科・公民科の変更点とその理由について、中央教育審議会答申(2016)「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」と新学習指導要領の内容を読み解き、「社会科教師」の視点で考察していくことにある。執筆者はColumn担当者を含めて14名であり、主な内容は以下ようになる。

第I章は、新学習指導要領での社会科・地歴科・公民科の位置づけをめぐる論考が並んでいる。新学習指導要領を展望する(手島)、社会科教育の軌跡と戦後日本社会(香

川)、教科書と社会科教育(日高)、高等学校社会科学系科目における学習指導要領の変遷(沖塩)、実践的指導法・教育法について(手島)、新学習指導要領と情報化(堀川)、なぜ「公共」なのか(井上)の7本の論考から構成されている。

第II章は、新学習指導要領に基づく授業実践を扱っている。公共(井上)、地理総合(斎藤)、歴史総合(加藤)、日本史探究(香川)、世界史探究(山梨)、倫理(坂本)、中学社会科(三好)、および学習指導案作成とその留意点(沖塩)の8本の論考で構成されている。

第III章は、単元開発のポイントを各教員が社会科教師としてまとめている。公共(井上)、歴史総合(加藤)、地理総合(斎藤)、日本史探究(加藤)、世界史探究(山梨)、地理探究(斎藤)、中学社会(大島)、高校地歴(加藤)、高校公民(坂本)の9本の論考で構成されている。

また9名の執筆者が「社会科教師とは」というColumnをまとめている。

社会科教員としての矜持の確認：本書の実践的な意義

本書は最初から順々に読み進めるといふ書物ではないようである。新学習指導要領の変更点や理由を科目ごとに確認したい読者は第I部を読み、新科目の変更点をどのように授業実践に生かしたらよいか具体的に知りたい読者は第II部をひもとくと良いだろう。第II部は、それぞれの執筆者の社会科教師としての思いと、それに裏打ちされた具体的な授業

や単元開発のいわば〈名人芸〉を披露するものになっている。第Ⅲ部は、新学習指導要領の各教科のポイントについて、社会科教師の豊かな経験に由来する解釈を提示している。

以上のように本書は、新学習指導要領の変更点とその理由・理念の説明(第Ⅰ部)、社会科教師の経験に裏打ちされた具体的な授業実践の展開(第Ⅱ部)、新学習指導要領のポイントをめぐる社会科教師としての信念に基づく解釈(第Ⅲ部)という構成になっている点に興味ぶかい。

本書を一読して感じたのは、高校教諭の経験を持つ編者(手島)の編集の妙や名人芸と、各執筆者の社会科教員としての「信念や矜持」の表明である。

編集の妙という点では、上記のような三部構成のほかに、例えば、執筆者が「社会科教師とは」というColumnをまとめていることがあげられる。新学習指導要領で取り入れるべきところ、あるいは指導要領の変更点があっても信念を曲げないで大事にしている「社会科観」「社会科教師観」が示されている。「学校現場で実際に授業をした経験をもつ方」が執筆者に多いことがあり、変更に対応しながらも、社会科教師として守るべき信念や矜持が各文章やColumnの中にしっかり示されているのは、読者の深い共感を呼ぶことだろう。

社会科教師としての信念や矜持の表明という点では、ほかにもいくつか指摘できる。例えば、第Ⅰ部の総論的な章において、また第Ⅲ部の各教科のポイントにおいて、すべての執筆者が「批判的・根源的」な〈まなごし〉を注ぎながらまとめている点が注目される。「ナショナルリズム教育」的要素への批判的観点(手島)、生徒が生活経験を相対化・客観視し、自分と社会に対峙すること(香川)、ルールに従うだけの主体の育成であってはならないこと(井上)、差別をはじめ覆い隠されてい

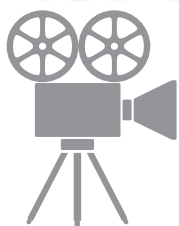
る事実を見極め、歴史の見方を創ること(山梨)、社会を担う「人」になる手助けをすること(加藤)、生徒の目線や足元から現代社会の問題点に迫る授業をすること(綿引)など、それぞれの社会科教師としての豊かな経験とその深い省察からにじみ出た、批判的・根源的な〈まなごし〉を随所に読み解くことができる。

批判的・根源的な〈まなごし〉には、そもそも社会科・地歴科・公民科という科目の本質が、事実を冷静・客観的に見つめた上で批判的で社会的な視野を形成することであるという信念や矜持が存在している。合わせて、新学習指導要領の大幅変更にそのままたがうだけでは、あるいはただ振り回されるだけであってはならないという社会科教師としてのプライドも示されている。こうした信念や矜持を明確に読み解くことができるのは、読者にとって大きな喜びである。

もうひとつ言えるのは、新学習指導要領による変更点を理解して対応することも大事であるが、社会科・地歴科・公民科の本質は、生徒が批判的な考え方を身につける授業を展開することであり、またそうである以上は、授業を担当する社会科教師自身も、みずからの批判的・根源的な〈まなごし〉をたえず吟味し、磨き上げ、そして学び続けていかなければならないという主張がある点だろう。生徒の学びの様子を鏡とし、社会科教師としてのみずからを照らし返し、たえず授業実践を振り返り、吟味し、新学習指導要領の活用においてもその姿勢を貫いていく。教師をはじめとする本書の読者は、社会科教師としてのこうした基本姿勢について、本書から一番に学ぶことができるのではないだろうか。

(みわけんじ 星槎大学大学院)

映画に観る教育と社会 [35]



『私のはなし 部落のはなし』『破戒』

井上 恭 宏

■部落差別にかかわる2つの作品

2022年、2月24日に始まったロシアによるウクライナ侵攻は8月現在も停戦に至っていない。日本ではコロナ禍が3年目に突入し「第7波」を迎えている。「先進各国から取り残されていく日本」への不安も語られるようになった。2022年には、日本社会のあり方を考えるうえで外してはならない問題であるにもかかわらず、多くの人々が避けようとする部落差別の問題に正面から向き合った2本の映画が公開された。

■私のはなしとしての部落差別

『私のはなし 部落のはなし』は部落差別のなかに生きる一人ひとりのはなしを聞き取っていくドキュメンタリーである。205分にわたる長編は、2022年5月21日に公開された。監督の満若勇咲は、三重、京都、兵庫、大阪ではなしを聞きつけた。

公民館の一室で、若者たちが語り合っている。自分が部落出身であるという知ったのか。それは、いつ親が子どもに部落出身を伝えるのかというはなしでもある。そして、恋愛関係にある人にいつ部落出身を伝えるのかということでもある。

別の地区センターでママ友たちが話している。ママ友の一人は若いころ、被差別部落出身の男性と付き合うかどうか迷ったことがあった。そのときに「どうしたらいい？」と友人に相談した。その友人から「わたしが住んでいるところが被差別部落だと知っていて相談をしているの？」と返された。この体験が部落問題を考えつづけることのきっかけになったという。

ある被差別部落に暮らす青年は、コロナ禍

で開催できなかった成人式の集まりを、近所の公会堂で開催したらどうかと友人に電話で提案した。返ってきたのは「参加する人は公会堂がある地区を怖いと思うかもしれないから、どうかなあ？」ということばだった。この青年は「なんでそんなことを言うの？」と聞くこともできず、どうしたらいいかわからなくなったという。救われるのは、この青年が別の友人たちにこのことを打ち明けることができたということである。

■目の前にある私たちの問題

多くの人たちは、当事者のはなしを聞かずに部落問題についてウェブ検索をして何らかの判断をしたり、考えるのをやめたりしているのかもしれない。『私のはなし 部落のはなし』は、部落差別の起源と変遷を研究者に問い、反差別の運動に取り組んできた人たちの経験に学び、部落の古老のことばに耳を傾ける。差別の問題にかかわる多様な論点を網羅しつつ、迷いながら、考えつづけていこうとする姿勢が、部落差別の問題を私たちの問題として気づかせてくれる。すべての人が部落問題の「当事者」なのだ。

■小説としての『破戒』

島崎藤村の『破戒』は1906(明治39)年に自費出版され、いまでは自然主義文学の先駆けとして文学史にその名を刻んでいる。

主人公の瀬川丑松は「隠せ。そして、そのことを忘れるな」という父の戒めのおとり、被差別部落出身であることを隠して、小学校に奉職する。丑松は生徒に慕われる教師であり、身近に存在する激しい差別に怯え、出自を隠していることにも懊悩する。そして、没

落士族の娘で下宿先の蓮華寺の養女となっている丸山志保に思いをよせていた。苦悩のなか丑松は、「我は穢多なり。されど我は穢多を恥じず」と自著『懺悔録』で宣言する被差別部落出身の思想家・猪子蓮太郎（いのこれんたろう）に傾倒していく。東京帰りで、校長の息の掛かったエリート教師・勝野文平が丑松の出自を怪しんで噂をばらまき、丑松の立場は危ういものになっていく。

丑松は、師範学校時代からの友人であり同僚の土屋銀之助にも悩みを相談できず、猪子蓮太郎と直接会いながらも戒めを破り棄てることができなかった。衆議院の選挙戦のなか猪子蓮太郎が暴漢に襲われて亡くなったことで、丑松は「破戒」を決意する。

■新しい『破戒』

映画『破戒』（前田和男監督。以下、今作）は、2022年7月8日に公開された。『破戒』はこれまでに2回映画化されており、1回目は1948年、木下惠介監督、2回目は1962年、市川崑監督による。今作は全国水平社創立100周年記念映画製作委員会によるもので、3回目の作品である。今作は原作をベースにしつつも「新しい『破戒』」を目指しており、それは丑松を含めた登場人物たちの掘り下げ方に表れている。原作と今作を比較してみる。

原作の志保は労苦に耐える健気な女性だが、今作の志保（石井杏奈）は与謝野晶子の『みだれ髪』を読む個性的な人物となった。『明星』に掲載された「君死にたまふことなかれ」を志保と丑松が読むシーンで二人の具体的な関係性も描かれている。丑松の出自を嗅ぎまわる文平（七瀬公）が、蓮華寺に集まった檀家衆に語り聞かせた東京の話は東京の進歩と優れた女性の社会進出についてのものだった。原作でも文平は話し上手だが、女性の社会進出を語ったりはしない。東京の大学で学んだ文平は、今作では社会の進歩を語りながらも差別をしてしまう人間として描かれている。

丑松の友である銀之助（矢本悠馬）は「猪

子先生は肺病病みだからあんな美しい思想が出てくるんだ。新平民からあんな思想が出てくるわけがないよ」と悪気なく言えてしまう人物だが、今作では丑松の告白を一人で受け止めることになる。銀之助への丑松による出自の告白は原作にはない。そして、今作の丑松（間宮祥太郎）は強くなっていた。職員室で、同僚から出自を疑われたとき「この世の矛盾に命懸けで切り込む人間を下等だというのなら、私は進んで下等な人間になります」と告げている。丑松は、原作のように土下座をし、「恥の額を板敷の塵埃（ほこり）の中に埋め」たりはせず、ただ生徒たちとの別れの苦しさ泣き崩れた。そして、原作にあるテキサス行へのほのめかしはなく、志保とともに東京で教師の仕事を探すことになる。

原作は差別に対する丑松の心の動きを追っていく。そして今作は丑松の心の動きとともに丑松を取り巻く人間たちをも描こうとする。銀之助がいかに丑松を支えることになるのかは重要なポイントとなっており、差別をする者がいかに差別を許さない者へと変容していきけるのかという視点を埋め込んだ。

■部落差別の問題を考えるとということ

2022年の『私のはなし 部落のはなし』『破戒』は部落差別の問題に正面から向き合った。部落差別の問題を考えることは、日本社会のあり方について根本から考えることであり、これからの人と人とのつながり方を考えることでもある。



上から丑松、志保、銀之助。
『破戒』パンフレットより

（いのうえ やすひろ 教育研究所員）

海外の教育情報 (33)

アメリカ・イギリスの 新聞記事を読む

記事紹介 山梨 彰

1. レイシズムに関して

この「海外教育情報」では何回かレイシズムの記事を紹介してきたが、今回はイギリスの黒人の英語教師へのインタビューを再録する。

「人種差別に対処できない教育制度」

(Guardian 2022.6.5) より

黒人の英語教師、作家、放送作家であるジェフリー・ボアキエ氏は、学校は人種によって周縁化された生徒にとって安全でない場所だと主張し、黒人の子どもは「著しい被害を受け」かねない施設に通っていると警告する。

氏は、人種差別を含む社会正義の問題は、学校評価の重要な指標にされるべきだという。「これは単に新しいチェックボックスを作るということではなく、社会正義に光を当てるといことです。人種差別は、理解される前に、見たり認めたりする必要があります。そして、いったん理解されれば、取り組むことができるのです。この国では、それがどのようなものか知らない人が多すぎるのです」と述べた。

15年の経験を持つ中等学校の教師であるボアキエ氏は、その著書“I heard what you said”で、学校における構造的な人種差別と、英国の教育制度が人種的不平等に対処できていないことを明らかにし、生徒と教師としての自分の経験をもとに語る。

この本の出版の数ヶ月前、ロンドンの学校の15歳の黒人女生徒が、教師から大麻の臭いがすると言われ、警察官に衣服を脱がされた事件が広く怒りを呼び起こした。

「この事件は、さまざまな有害な遺産の集大成です。少女の黒人を成人扱いすること、黒人の悪魔化、黒人の身体への虐待、黒人への慣習的な恐怖などです。犯罪視し、基本的な共感を完全に失った専門家のケアの重大な失敗を物語っています。私は人種差別は予防措置の問題であると主張します。教師が子どもの安全を守る方法を知らなければならないように、人種差別的虐待の基本やそれがいかにすべての子どもに害を及ぼすかを知らなければ、現代の多文化社会で教えることは許されないのかもしれませんが」と氏は述べた。

昨年のガーディアン調査によると、英国の学校では5年間で6万件以上の人種差別事件が記録されている。報告も記録もない多くの事件があるだろうし、2012年以降学校は人種差別事件を自治体に報告する法的義務がな

いため、本当の数字はかなり高くなるだろう。「人種差別を保護上の懸念事項として扱うことは、学校の変革につながるでしょう。この目的のために教育機関には以下の質問があります。人種差別に対処するための訓練を誰が受けているのか？ 学校の反人種主義方針はどのようなものか？ 全職員に必要な訓練は何か？ 人種差別的な事件に取り組むためにどのようなプロセスがあるのか？ これらの質問に答え、行動するまでは、学校は人種によって周縁化されている生徒にとって安全でない場所であることを受け入れなければなりません」と氏は述べる。

氏は、イギリスのカリキュラムを脱植民地化する最近の動きについても言及する。

「脱植民地化とは、単に表現力を高め、多様性を増やすということではなく、カリキュラムが人種差別の土壌に根ざしたシステムの一部であることを認識することです。そうして初めて、私たちは根を下ろし、より良いものを植え始めることができます。」

政府が学校では「事実として扱うべきではない」と言っている白人の特権の問題について、氏はこう言う。「白人の特権は、私たち

の誰もが生まれるずっと前に構築された、より広い白人至上主義イデオロギーの一部なのです。このことを認識することは、男性の特権、『ストレート』の特権、階級の特権、『健常者』の特権などを認識することと同様に重要です。重要なのは、白人の特権を教えることがいかに白人の不安を脅かすかではなく、私たちすべてを妨げている人種差別の遺産をいかに無効にするかについて考えることです」。

氏の著書には、教室で生徒から受けたいくつかの疑問が詳細に書かれている。「あなたは本当に先生ですか？ ラップはできますか？ 刑務所に行ったことがありますか？」…。

この本はこう結んでいる。「私は30年以上教育に携わり、体系的な人種差別から生じる人間の潜在能力の浪費という静かな悲劇を目撃してきた。私はカリキュラムに挑戦し、白人システムの中での黒人の使節となることで、針路を変えようとしてきた。私が望むのは、変化が訪れ、怒りに満ちた叫びであれ、恐怖に満ちたささやきであれ、すべての声が聞かれることである。」

2. 子どもの貧困～学校給食を買えない生徒がイングランドとウェールズで増加

「ブレグジット」による生活費増大に加え、ロシアのウクライナ侵略戦争による経済への影響は、学校給食にも及んでいるようだ。貧困は脆弱な社会層に及ぶ。

(Guardian 2022.7.4) より

学校の給食事業者によると、食費の上昇と食料不足の中で、学校給食費を支払うことができる生徒の数が急減しているという。

学校給食の業界団体であるLACAの調査は、価格上昇のために学校給食のメニューから牛肉や鶏肉が消えつつあり、ポテトやパスタなどの主食でさえ、ますます高価で入手が困難になっていると報告している。

LACAの会長は、これは政策立案者にとって憂慮すべきものであり、無料学校給食に対する政府の資金は物価上昇のため不十分と述

べた。

「多くの学校給食は、危機の限界点にあり、学校給食のための十分な資金がなければ、最も脆弱な子どもたちは、一日の唯一の温かい食事を逃してしまうでしょう。事業者は、温かく栄養価の高い給食を提供しようと努力していますが、今後数ヶ月の間にさらに悪化する可能性が高いです。あまりにも多くの子どもたちがすでに見捨てられています。家庭には有料の学校給食を支払う余裕がなく、無料の学校給食を受ける資格もないので

す」と会長は言った。

調査では、過半数の事業者について無料の学校給食を受ける人が急増しているにもかかわらず、学校給食への需要が低下していることがわかった。

政府が委託した「国家食糧戦略」は最近、無料学校給食の対象を年収2万ポンド(約330万円)以下の家庭の子どもにまで広げるよう勧告している。現時点ではユニバーサル・クレジット(2013年から導入された低所得者や失業者等を対象にした政府支援/給付制度)を受給している世帯で、税引き後の年収が7,400ポンド(約120万円)以下の者だけが対象となる。イングランドの公立学校の生徒のうち、現在22.5%が無料学校給食を受け

ており、昨年の20.8%から増加している。

教育省は、「政府による無料給食の提供は、ここ数十年の中では最大です。今後も受給資格の見直しを続け、政府全体でコストの上昇に対処していきます」と述べている。

価格上昇と食品不足のため、給食事業者が学校給食の基準を満たすことは難しいという。90%の事業者が、供給網の問題によって食品不足に直面していると述べ、一方で平均食品コストは2020年4月から20%上昇した。事業者の80%は、食品不足のためにメニューを変更し、3分の1は選択肢を減らし、3分の2は、缶詰、油、パスタの不足に直面していると答えた。

3. 「代替教育」～学校に通えない子どもが、自治体の代替教育を受けられず

さまざまな理由で不登校になっている日本の子どもに「フリースクール」などでの「代替教育」を用意するのは、地方自治体の責任として認識されているのだろうか。イギリスと比較して欲しい。

(Guardian 2022.7.7) より

地方自治体オンブズマンの報告書によると、イングランドで増え続ける社会不安のために学校に通えない子どもたちに対して、地方自治体は適切な代替教育を実施できていないという。報告書によれば、多くの子どもは複雑で特別な教育的ニーズを持ち、地域に適切な場所がないために学校に通うことができず代替教育を受けられないまま数カ月、あるいは数年が経過することもある。

あるケースでは、極度の不安を抱える自閉症の少年が、通っている学校に通うことができず、英語と数学の週5時間のオンライン授業を1年間受けただけで、残りのGSCE(一般中等教育修了試験)科目の勉強方法について適切な考慮がなされなかったという。また、ある10代の生徒は、学期半ばに引っ越した後、GCSEの準備時期だったにもかかわらず約14ヵ月間行く学校がないまま、代替教育が与えられなかった。

親には、子どもにフルタイムの適切な教育を確保する義務がある。法律では、子どもが病気や退学などの理由で学校に通っていない場合、地方自治体は必要に応じて適切な代替教育を提供することが義務づけられている。あるオンブズマンは、地方自治体が責任を適切に果たしていないため、子どもの成長する可能性が奪われていると警告した。

「子どもが遅れをとらないようにするには、できるだけ早く代替教育を受けさせることが重要ですが、地方自治体は学校の責任だと言って、責任を回避しようとする例があります。保護者は、これは正しくないと知っておく必要があります。地方自治体の法的義務はその子どもに適した内容でなければなりません。最低授業時間を守るといった形だけのものではありません」と述べた。

別のケースでは、ある母親が、特別な教育的ニーズを持つ息子が約2年間教育を受けら

れなかったことを理由に、州に苦情を申し立てた。注意欠陥多動性障害 (ADHD) と自閉症の特徴を持つこの少年は、ストレスと不安のレベルが高いため、学校に通えなくなった。オンブズマンは、自治体が2020年2月から2021年11月の間に、適切な代替教育や社会的支援を提供しなかったと判断した。家族は8,800ポンドの賠償金を得た。

300以上の地方自治体を代表する自治体協議会の広報担当者は、「自治体は、子どもが最高の支援と教育を受けられる学校に通える

よう、親や介護者と協力することを約束し、政府が用意した予算の範囲内でできる限りのことをしています」と述べた。

教育省の広報担当者は、「地方自治体には、その地域のすべての子どもに十分な教育を確保する責任があります。私たちは、特別な教育的ニーズや障害を持つ子どものニーズを満たすために、地方自治体に対するその資金を来年度全体で91億ポンドに増額しました」と述べた。

4. 公共部門労働者のストライキ～教員と看護師は賃上げの遅れで「辞める覚悟」

コロナ禍での特に「エッセンシャル・ワーカー」と呼ばれる労働者の厳しい状況には日本でも注目されたが、その集団的な意思表示はイギリスのようになされただろうか。それができないほど疲弊しているだろうか。

(Guardian 2022.7.10) より

ボリス・ジョンソン氏が首相を辞任することで、公共部門の労働者は、長年の懸案だった賃上げが秋に延期されることを恐れている。先週のジョンソン政権の崩壊以前から、組合はすでに賃上げをめぐる政権と衝突しており、要求が満たされない場合はストライキの可能性があると警告していた。

教師、看護師、NHS(国民保健サービス)職員などの公共部門労働者は、少なくともインフレ率(現在9.1%)に見合う引き上げを要求してきた。一方、大臣は支出の制限と、インフレ抑制のため、給与抑制が必要だと主張してきた。

しかし現在、すでに遅れている給与交渉がさらに遅れ、多くの労働者が不満のあまり退職するのではないかと懸念されている。保守党が新しい党首と首相を選ぶ準備をする中で、給与をめぐる行き詰まりとストライキの脅威は、政府が直面する最も差し迫った問題のひとつになるだろう。

土曜日に、国内最大の労働組合であるユニゾン (UNISON:公共サービス部門の労働者の全英組合) は、新任保健長官に、NHS給与

審査機関の未公表の勧告を見るよう要求したと発表した。また、進展がなければ、労働争議が起こる可能性があるかと警告した。

ユニゾンは、次のように述べている。「政府のリーダーシップの欠如は、NHSの給与改定をさらに遅らせる言い訳にはならない。政府はすでに自らのタイムテーブルから数ヶ月遅れている。コストの高騰は職員にひどい影響を与えており、彼らを助けることは新国務長官の優先順位のトップであるべきだ。NHSのスタッフは、保守党の指導者問題が解決されてから、給与問題の見解を発表するということを持つ余裕はない。NHSが適切な人員を確保し、患者が必要とするケアを提供できるようにするためには、賃金が極めて重要である。適切な賃金を与えることで、医療サービスとそれに依存する何百万人もの人々を守るといふ大臣の真剣さが示されるだろう」と述べた。

全国女性校長組合連合の書記長も、新教育長官に書簡を送り、教師に対する審査機関の勧告を公表するよう求めている。氏は、新学期が始まる前に教師が離職することのないよ

う、できるだけ早く合意に達することが不可欠であると述べた。「重要なのは、このプロセスが先送りされないようにすることだ。我々は、十分な協議が行われ、教師がふさわしい賃金を得ることを保障しなければならない」。

TUC（労働組合協議会）の書記長は、「政府は混乱しているかもしれないが、大臣は労働者が直面している生活費の危機を忘れてはならない。英国には今、賃上げが必要だ」と述べた。

政府の広報担当者は言う。「政府は、看護師、医師、納税者にとって給与の公平な扱いを望み、独立した給与審査団体からの勧告を

慎重に検討している。NHS職員には深く感謝しているし、昨年3%の賃上げをしました。今年も実施する予定です」。



公共部門労働者のロンドンでの抗議の様子

(やまなし あきら 教育研究所共同研究員)



1. レイシズム The Guardian 2022.6.5

黒人教師ボエキア氏が人種差別を告発している。国内全ての学校で構造化された差別を批判している。構造化とは、制度内に埋め込まれた差別を意味する。教師が「教育しよう」と思い、警察官が「取り調べよう」とするときに、「大麻の臭いがする」との理由で黒人少女の衣服を脱がした事件を例に挙げ、無意識の内に人種差別をしてしまう。教師や警察官が単に職務を遂行しようとした時、基本的人権を無視し、取り締まりの対象を「悪魔化して、虐待して」しまうのだ。

ガーディアン紙の調査によれば、全国学校内人種差別事件は5年間で6万件以上あった。1年間で1万2,000件、月に1,000件、日に33件もあったのだ。これでは黒人生徒は安心して学校生活を送れるわけがない。

ボアキエ氏は教育機関に対して以下のことを要求している。差別に対する全職員の研修や訓練、植民地支配の歴史を含むカリキュラム内容の改革、人種差別ばかりではなく、学

歴差別、ジェンダー差別、障害者差別をも検討すべきだと。「あなたは本当に教師ですか？ ラップはできますか？ 刑務所に行ったことがありますか？」と問うのは、自分と他者との関係を振り返り、社会全体における被差別者の立場にたって事態をみるべきだと訴えている。

人種差別を含むあらゆる差別は洋の東西を問わず、時代を超えた問題だ。日本でも例外ではない。日本には「在日朝鮮人」への差別がある。1909年生まれのおばあさんの話を思い出す。1923年関東大震災の時、「朝鮮人のおばあさんは地震では死ななかった、地震のあとに死にましたよ、みんながね、そんな恰好で外を出歩いたら危ないと言ったのに、チマチョゴリで外に出ていっちゃったのだ。だって朝鮮のおばあさんだからね。そしたら、日本人の男の人たちにつかまってね、その人たちは、生きているのに、おばあさんは生きているに、生きたまんま、燃えている交番に投げ込んだのだ。そうして白いチョゴリを着たおばあさんは死にました」(姜信子・山内

明美著『忘却の野に春を想う』白水社刊)。

関東大震災の時に亀戸事件が起こり、大杉栄や伊藤野枝らの無政府主義者らが憲兵大尉甘粕正彦らによって虐殺された。その時、「自警団員」と称する日本人の男たちが多くの朝鮮人を鎌や斧で殺し、軍隊や警察官は傍観するか、むしろ殺しに手を貸していた。

1910年に「大日本帝国」は日韓併合により、朝鮮を植民地化し、米の安定供給を植民地に担わせた。そのため土地を奪われた朝鮮人は難民となって、日本にやってきた。その虐げられた人々が震災の時に、追い打ちをかけるように殺された。

フランスに「デラシネ」という言葉がある。流れ者という言葉もあるが、「棄民」を意味する。スターリン時代のソ連はウクライナ人をシベリアに強制移住させ、太平洋戦争中の日本は650万人を外地に移住させ、敗戦後の政府は「現地に定住せよ、帰ってくるな」という政策をとった。その時、軍の幹部や官僚や財閥関係者は家財道具と一緒に早めに帰国していた。国は一部の「上級市民」は保護するが、外地にいた多数の庶民は捨てられた。これは国家による構造的暴力だ。人種差別をする国家は自国民をも差別したことを記憶しておきたい。

2. 子どもの貧困

The Guardian 2022.7.4

学校給食業界の調査によると、イングランドとウェールズの生徒たちの過半数が学校給食を得られなかった。食品コストの上昇により、主食のパスタや副食の食材が不足し、今後もさらに悪化する可能性が高いという。

政府の資金による「無料学校給食=FSM」制度があるが、物価上昇に対応できず、資金不足によって、欠食児童を増やした。有料の給食を得られず無料の給食を得られない学童もいて深刻な状況だ。給食業界では食糧不足と平均食品コストが20%上昇したため、基準を満たすことに困難な企業が90%に達し、企業

の5分の4がメニューを変更したと答えている。

FSM制度では、年収7,400ポンド(約120万円)以下が対象だが、この階層は昨年20.8%だったが今年22.5%に増えた。それ故に、給食業界ではインフレ率に応じて、「フリースクールミール」とFSM制度の両者を増額することを要請している。

子どもの貧困は大人の貧困を反映している。日本でもコロナ禍の現在、経済格差が拡大している。ウイルスは社会的弱者を直撃した。テレワークができるホワイトカラーは18%しかおらず、非正規労働者は1984年の15%から2010年代に特に女性の場合は48%とふえ、相対的貧困率は上昇しつつある。

日本の最低賃金(使用者が労働者に支払わねばならぬ賃金額。現在、全国平均で時給930円。毎年夏に厚労省の審議会で労使と学識者が引上げの目安額を定め、それを基に都道府県ごとに実際の金額を決める)は欧州の先進国と比べてみると低い。EU(欧州連合)加盟国は生活に最低限必要な水準を満たさない「絶対的貧困」より、国ごとに所得中央値の60%を相対的貧困の基準とし、地域社会多数派の人が満たす生活水準を下回る「相対的貧困」概念を使っている。イギリスでは、2020年度の賃金全体の中央値60%を2024年までに中央値75%を目標にしている。フランスでは、物価と平均賃金が上がると、自動的に最低賃金も上がる仕組みで、最低賃金を賃金全体の関係で相対化する指標だ。

日本では中小零細企業の賃金上昇率を基準に最低賃金を決め、生活保護との乖離を是正するために決めていた。2007年から生活保護との乖離是正に使われ、その後前年比3%増、全国過重平均1,000円が目標とされてきた。ただし、なぜ政府がこうした目標数値を出したのかは説明していない。

2019年度の厚生労働省調査によれば、フルタイム労働者の賃金の中央値を100%とした場合の最低賃金は、米 31.3、日本 43.6、

独 48.2、加 51.2、英 55.1、仏 61.4となっており、アメリカよりは高いが欧州連合各国より低い(朝日22.7.21、神吉知郁子・東大准教授「労働法専攻の解説」参照)。名目賃金の2020年水準を100とすると、2022年まで100.7であり横ばい状態だ(厚労省『毎月勤労統計』2022年調査)。先進国内での貧困は容易に無くならないが、欧州連合を見倣いながら、より格差を少なくするよう努力すべきだ。

3. 代替教育

The Guardian 2022.7.7

自閉症・ADHDなどで不登校となった子どもたちに、地方自治体は適切な代替教育を提供する法的義務がある。その義務を果たしていない自治体があり、家族に賠償金を支払った例もあったという。

英国に300ある地方自治体の広報担当官は「子どもが最高の教育を受けられるように、学校と協力する」と言い、教育省の広報担当官は「地域の全ての子に学校確保の責任があり、障害等の特別ニーズのある子どもたちの為に91億ポンドの資金を提供する」と述べている。

ドーセット議会の教育技能の支援をしている議員は議会の失態を謝罪し、「子どもたちが不利益を受けないように」とも述べている。教育省も地方自治体も議会もこぞって、不登校を支援し適切な学校を紹介するとのメッセージを発している。

「不登校の子に適切な学校を」と呼びかけている記事だが、この趣旨にやや違和感がある。自閉症やADHDの他に発達障害やHSC (Highly Sensitive Child。人間関係や環境に敏感な気質)の子もいて、学校が必ずしも適切な場ではないからだ。

日本では2000年前後から、「学校に行かない子と親の会」とか、「何をしてもいい、何もしなくてもいい、きみは、きみのままでいい」というメッセージを掲げた「子ども夢パーク」ができ、「自立支援センター」・「フリ

ースクール」等、地域の居場所が誕生した。内閣府統計局調査(2017.2.3)によると、半年以上を学校や仕事に行かない者が推定54万人と発表した。「ひきこもり」支援機構は全国67ヵ所あり、家族会や福祉事務所が関わり、社会福祉士や精神保健福祉士が電話相談をし、家庭訪問もする。

「ひきこもり」は韓国にもあり、「隠遁型」と称し推定21万人もいる。ソウル郊外の3階建アパートに20人の若者が共同生活をしている例もある。またパリ郊外モンルージュにカリブ海のマルチニク出身の母子が暮らしている。ソウルとパリの両例ともに、進学と就職に敗れ、いじめに遭い、スマホとアニメで自分を癒しているという。パリの精神科医ゲジュさんによると「フィンランド・アメリカ・ナイジェリア・オマーン・南米・スペインからの移民である」という(朝日2019.7.22、2019.8.1)。

文科省は「早期発見と未然防止」を訴えているが、現場で直接関わっている精神科医らは「自己肯定感の低下が原因だから、甘えや怒りを受け止め、とことん付き合いながら、肯定的な対応をし、心の休養をとれば元気になる」と解説している。

ただし事はそう簡単にはすまない。2000年以降「フリーター・ワーキングプア・ネットカフェ難民」と言われる若者が増えたのは、短期雇用の非正規労働者が増えたからだ。小・中・高・大を経て就職する労働市場の構造が変容したため、人々の学校への依存度が減少した。

もう一つの問題は自閉症やADHDには新薬が出ていることだ。うつ病にはプロザック、ADHDにはリタリンやパキシリ、自閉症にはコンサータ、トラウマには記憶消去剤、やる気を起こさせるにはSSRIという記憶増進剤を使うが、副作用があって自殺願望が増えるという。人間がサイボーグ化(人造人間)されるのは好ましくはないが、学校の影が薄くなったことは確かである。ただし、インクル

ーションは重要で、障害者とされた児童生徒も普通学級に入れて、ごちゃごちゃ一緒に過ごす方がいい。原始のころから人間は共同体の中で暮らし、その中には必ず障害者もいたからだ。学校は社会の雛形としての役割を果たすべきだ。

4. 教員スト The Guardian 22.7.10

教員を含む公務員の賃上げを要求して、各労組がストを構えている。ボリス・ジョンソン首相の辞任で、賃上げがされないことを懸念しているからだ。組合はNHS(王立精神科医学会)の給与審査機関に手紙を出し、少なくともインフレ率9.1%程度の賃上げを要求した。

組合書記長は「生活が破綻すれば、何百万人の命も危ない」と脅しに近い警告をしている。

これに関して、イギリス在住のブレイディイミカこが寄稿している。今年の5月にジョンソン首相がテレビ番組「Good Morning Britain」に出演し、女性司会者が以下のように質問した。「夫を亡くし年金生活をしている一人暮らしのエルシーさん77歳の光熱費は月17ポンド(約2,800円)で、年金は85ポンド(約14,000円)です。高熱費を節約するため、早朝から1日中バスに乗っているそうです。他に何を節約すべきでしょうか?」と質問した。

それに対して首相は「申し上げておきたいのですが、ロンドン市長時代に24時間の無料バスを導入したのは私です」と答えた。司会者は表情を凍らせて言った。「ああ、素晴らしい。ではエルシーは無料バスをくれたあなたに感謝すべきなのですか?」と言った。鉄道ストについての世論調査では、55歳以上の不支持が多く、34歳以下が圧倒的に支持していて、賛否が拮抗しているという(朝日2022.7.14)。

イギリスでは若者のスト賛成が多いが、日本の若者はストに無関心ようだ。労働基準法では1日8時間、週40時間、1週間に1日

を休日とすると規定されている。1996年に労働者派遣法が「改正」され、13職種から26職種に増え、製造業にも非正規雇用が適用された。派遣会社のグッドウィルがキャンセル料を不払いにし、交通費は自腹を強制した。外食企業の「ワタミ」は7日間連続で深夜労働を課し、「電通」の高橋まつりさんは時間と場を奪われ自死した。ネットで単発、短時間労働を請け負うギグワーカーも増えている。コロナで外国人差別があり、不当解雇や労災隠しもある。

1946年に産別会議、その後、全労連や日本労働組合総評議会が発足し、総同盟と全官公庁共闘、国鉄労組、全通信従業員組合、民間組合が賃上げと待遇改善と越年賃金を要求、1947年1月11日に皇居前広場で、伊井弥四郎共闘委員長が鉄道・電信・郵便・学校を含む無期限のゼネスト宣言をした。

だがマッカーサー連合軍最高司令官はゼネスト中止の命令をだした。伊井弥四郎は涙ながらに以下のように訴えた。「ラジオをもって親愛なる全国の官吏、公吏、教員の皆様に、明日のゼネスト中止をお伝えしますが、実に、実に断腸の想いで組合員諸君に語ることを御諒解願います。敗戦後の日本は連合国から多くの物的援助を受けていますことは、日本の労働者として感謝しています。命令では遺憾ながら止むを得ませぬ。一步後退、二歩前進」と。

この時以降、日本の労働組合はゼネストをしていない。第二次世界大戦後、イギリスも日本も貧しかったが、前者は戦勝国であり、後者は敗戦国としてアメリカの「恩恵」により「民主化」を推進したからだ。憲法第28条に記された労働三権、団結権・団体交渉権・団体行動権=争議権が未だに十分に機能していないことを自覚すべきだ。

(ささき けん 教育研究所共同研究員)

62年前の組合「脱退届」は物語る

—県民図書館所蔵の資料からみる県立高校の歴史—

1. はじめに

県民図書館は、神奈川の高校教育や労働運動などに関する貴重な資料を後世に伝えるため、高校教育会館に所蔵されている資料の整理とデジタル化をすすめている。中には、アッと驚くユニークな資料も残されている。

2. 保存されている258枚の「脱退届」

県民図書館が所蔵する『一九五九・六〇年神高教脱退届写綴輯』（上）（下）2巻（1992年10月刊行）（以下『綴輯』）を紹介したい。この資料は、1959年7月から1960年11月までのわずか1年4ヶ月の間に神高教本部に提出された258枚の「脱退届」の写しを分会ごとに綴ったものである。この資料については個人名が記されているので取り扱いには慎重な配慮が必要である。収録されている「脱退届」は以下のとおりである。

（上巻）

神奈川工業1 翠嵐9 平沼3 商工6
立野4 川崎1 横須賀2 逗子6
横須賀工業8 大津23 三崎水産2
湘南3 藤沢2 茅ヶ崎1 平塚1
江南45 大磯1

（下巻）

相原1 津久井13 上溝15 厚木2
中央農1 秦野1 大秦野30 伊勢原28
吉田島2 小田原16 城内2 西湘3
山北25 他（不明）1

3. 大量脱退の背景

この時期まで、神奈川県高等学校教職員組合（以下、神高教）は校長以外すべての教職員が加盟する組織率100%の組織であった。1959年9月突如県立学校に教頭制が導入され、大きな混乱が起り、12月には教頭全員が神高教から脱退する。それと並行して、県教委主導で反神高教グループが結成され、大量脱退がはじまる。そして1960年2月神高教が日教組加盟を決定すると、3月12日に第二組合として神奈川県高等学校教職員

連盟（以下神高連）準備大会が開催され、一斉に神高教の脱退工作が展開される。4月には県教委に人事担当副参事がおかれ、特別昇給、昇格人事、不当配転などを駆使した神高教からの脱退、神高連への加入工作が行われる。県民図書館が所蔵する神奈川県労働部労政課編『神奈川県労働運動史』第4巻には、3月に私学会館で開催された神高連準備大会の様子、採択された「当面の運動方針」、「規約」、「結成宣言」が収録されている。

なお神高連の発行した「神高連ニュース」はデジタル化され、県民図書館で閲覧することができる。

4. 日付順に並べると

「脱退届」を日付順に並べると以下のとおりとなる。

	脱退者数	脱退が集中する日
1959年7月	1	
1959年8月	1	
1959年9月	1	
1959年10月	0	
1959年11月	19	27日16人
1959年12月	2	
1960年1月	4	
1960年2月	4	
1960年3月	105	21日35人 27日18人 31日16人
1960年4月	61	
1960年5月	46	11日18人
1960年6月	8	
1960年7月	1	
1960年8月	0	
1960年9月	0	
1960年10月	0	
1960年11月	3	

1959年11月に19人、1960年3月に105人、同4月61人、同5月46人と数月に集中している。さらに11月27日16人、3月21日35人、同27日18人、同

31日16人、5月11日18人と、数日に集中して「脱退届」が提出されている。神高教HPから閲覧できる『神高教三十年史』（1982年3月20日編纂委員会刊、以下『三十年史』）によると、3月21日には江南分会が会議を重ねた結果35人が一斉に神高教を脱退している。理由に「分会の決定に基づく」と記されている「脱退届」もある。

5. 「脱退届」の様式

神高教規約第33条は「この組合を脱退しようとするものはその理由を明記し分会の代表者を経て執行委員長に届け出ることによって組合員としての資格を失う」と定めているが、本部作成の「脱退届」の様式は存在しない。しかし、以下のとおり258枚中81枚が「様式」化されており、組織的な脱退が行われたことがわかる。

(様式1) ガリ版印刷12枚 訂正して11月27日付
1枚のみ12月3日に再訂正

平沼 横須賀 藤沢 江南 津久井 上溝
秦野 大秦野2 吉田島 城内2

(様式2) ガリ版印刷23枚

大津分会 統一様式 氏名、日付、理由は
個々に記入

(様式3) ガリ版印刷19枚 内1枚は同内容を
手書き

大秦野分会 統一様式 分会名、氏名、日
付は個々に記入

(様式4) ガリ版印刷27枚

伊勢原分会 統一様式 氏名、理由、日付
は個々に記入

(様式5) 手書25枚

山北分会 統一様式 同一様式で手書き

(様式1)は、同様式で日付も11月27日と印刷されており、県下10分会から提出されている。これは申し合わせに基づく組織的脱退であると推定される。(様式2)(様式3)(様式4)(様式5)をみると、分会単位の「脱退届」が用意されたことがわかる。

6. 「脱退届」に記載された理由

「脱退届」には、脱退の理由として7割弱が「一身上の都合」と記載されているが、神高連準備会の結成の理由とされた「日教組加入反対」「運動方針反対」が41。「教頭制」の記載は、組合員の教頭が降任された対応で脱退工作が行われた大津分

会に集中している。

「一身上の都合」等174 「日教組加入反対」21
「運動方針反対」20
「教頭制」17(うち16は大津) 「情勢静観」4
「宿日直反対闘争」3
「その他」15 …分会の決定、家事、職務との
両立、経済的、体力的、第二組合を発生させた
責任、新しい組合を作りたい

7. 組織分裂の結果

『神高教三十年史』によると、神高教に対する組織的な不当労働行為は、1963年12月人事担当副参事制の廃止、1964年2月三島管理部長の「組合問題には厳正中立の立場で対応してもらいたい」という校長会での指導まで4年間にわたって続けられた。この結果、県立高校教職員の全員約2,000人が加入していた神高教組織は、1963年には公称1,400人、県民図書室が聞き取り調査をまとめた『神奈川の教育事情を聞く(6)』（2019年3月31日刊行）によると、組合員は実際1,000人を割っていた、組合費を納入する組合員は1,000人を下まわっていたという証言もある。

一方、第二組合として結成された神教連への加入者は1,000人を超えたようである。デジタル化された「神教連ニュース」514号(1964年6月5日発行)をみると、日高教加盟の全員投票の結果報告の中で、「賛成1,003票 反対23票 白票7票」との記載がある。

8. むすび

先述した『神奈川県労働史』第2巻には、神奈川県が中心舞台となった1953年日産争議において、当時最強とされた産業別組織の全自動車産業労働組合日産分会が、経営側の攻勢によってわずか数ヶ月で崩壊させられ、第二組合である日産自動車労働組合が主流となっていく過程が描かれている。一方、県立高校の現場では、ねばりづよいとくみによって神高教は再建され現在に至っている。

『綴輯』に記された脱退者の多くは、その後神高教に戻り、第二組合は弱体化し、消滅する。これは戦後労働運動にとって稀有な事例である。その過程の資料整理とデジタル化は大きな課題といえよう。

(高校教育会館事務局長 馬鳥 敦)

一般財団法人・神奈川県高等学校教育会館 教育研究所設置規程

第1章 総 則

- 第1条 一般財団法人神奈川県高等学校教育会館寄付行為第5条にもとづいて神奈川県高等学校教育会館教育研究所(以下研究所)を設置する。
- 第2条 研究所はあらゆる人々の教育を受ける権利を充実発展させていく立場から、高等学校教育を中心とした教育の理論的並びに実践的研究を行うことを目的とする。

第2章 運 営

- 第3条 研究所の運営は一般財団法人神奈川県高等学校教育会館理事会(以下理事会)の決定及び教育文化事業推進委員会の助言にもとづいて行う。
- 第4条 研究所の会計・人事その他の事務は理事会が決裁する。
- 第5条 研究所の研究計画・研究物の刊行計画等については教育文化事業推進委員会の助言を受ける。

第3章 組 織

- 第6条 研究所の構成員は以下の者とする。
- (1) 代表 1名
 - (2) 研究所員
 - (3) 特別研究員
 - (4) 共同研究員
 - (5) 事務局員
2. 代表は研究と庶務を掌り、研究所を代表する。
代表は理事会の議を経て理事長が任命する。
代表の任期は1年とする。但し再任を妨げない。
 3. 研究所員は研究にあたる。
研究所員は理事会の承認を経て理事長が任命する。
研究所員の任期は1年とする。但し再任を妨げない。
 4. 特別研究員は代表を助け、必要に応じて事務を処理する。
特別研究員は理事会の承認を経て理事長が任命する。
特別研究員の任期は1年とする。但し再任を妨げない。
 5. 共同研究員は専門的立場から研究を援助し推進する。

共同研究員の任命については研究所員のそれに準ずる。

6. 事務局員は庶務にあたる。
事務局員は理事会の承認を経て代表が任命する。

第4章 研究所員会議

- 第7条 研究所の事業を推進するために研究所員会議を置く。
2. 研究所員会議は代表、特別研究員および研究所員をもって構成する。
 3. 担当理事、県民図書室長および共同研究員は、研究所員会議に必要に応じて出席するものとする。
 4. 事務局員は研究所員会議に出席し、意見をのべることができる。

第8条 研究所員会議は次の事項について立案するものとする。

- ① 研究計画
- ② 研究物等の刊行計画
- ③ 予算計画
- ④ その他必要な事項

第9条 研究所員会議のほか代表は必要に応じ研究推進のための会議を招集することができる。

第5章 特別研究委員会

第10条 この研究所は必要に応じて特別研究委員会を設けることができる。

第6章 会 計

第11条 この研究所の会計は一般財団法人神奈川県高等学校教育会館一般会計により行う。
会計に関する規程は別途定める。

第7章 雑 則

第12条 代表及び特別研究員に欠員が生じた場合は、その後任者の任期は前任者の残余期間とする。

第13条 この規程に定めるもののほか研究所の運営に必要な事項は教育文化事業推進委員会の承認を経て理事会において定める。

第14条 この規程の改廃は理事会で決める。

第15条 この規程は1986年7月8日より実施する。

改定 2018年6月8日

編集後記

- 8月26日、生徒指導提要在最終回となる文科省の協力者会議で改訂版の最終案として取りまとめられました。12年ぶりの改訂ですが、生徒指導提要在学校現場で話題となることはあまりありません。学校現場で生徒指導提要在手掛かりとして指導が行われたという話も聞きません。しかし、地毛証明書が問題になったように、学校よりも学校をとりまく社会が生徒指導提要在注目するのではないのでしょうか。今回の特集に掲載された論考は改訂試案に基づいて執筆されたものですが、今後の生徒指導を考える際の重要な指摘が数多くあります。
- 公開研究会は対面とオンラインによるハイブリッドで開催しました。オンラインでの参加の方が会場参加者よりも多く、コロナ禍を経てオンライン参加が普通になったようです。かつては参加をあきらめた方もオンラインなら参加できます。もちろん対面の良さもあるので、ハイブリッド開催をこれからも続けていく予定です。
- さて、改訂生徒指導提要在には、先の通常国会で成立した「こども基本法」や「子どもの権利条約」に基づいて子どもの基本的な人権に配慮することが述べられています。このことについて、日本大学の末富芳先生は、「こども家庭庁設置法」を含めて、「生徒指導は子どもの権利をいかに尊重し実現するか、大きな転換を迫られている（『月刊生徒指導』22年9月号）」と述べ、「国会は学校を子どもの権利侵害の場だとみなしていることを教育委員会や学校の教職員こそ知っておかねばならない」（同書）と強く警告しています。少なくとも学校は現状維持の姿勢を取るのではなく、丁寧な議論を重ねて変化の道を歩み始める必要があります。しかしながら、多忙化がほとんど解消されない状況で、議論を積み重ねていくのは難しいかもしれません。
- 『ねぎす』69号の特集Ⅱ「高卒就職のこれからを考える」を受けて、ハローワークで就職支援員をされている名取さんと新潟県の高校で就職担当をされている山林さんにご寄稿いただきました。言葉は残っているとしても「学校推薦」で内定を得るという制度は廃止になっています。また、離職率が高いとの話もありますが、実は1,000人以上の企業では大卒とそれほど差はありません。高卒就職は、現在でも高校生の社会への接続を保障する重要な役割を担っています。
- 「学校から学校へ」では、夜間定時制の可能性を考えるという視点で「週4日登校+週1日進路探究の模索」が紹介されました。夜間定時制だからこそ可能な取り組みです。生徒の状況や希望を出発点とした教育課程改革の私案です。「通常の学校の文化、方針、実践の変革を伴う」実践の可能性が感じられました。
- 8月に「令和3年度（2021年度）公立中学校等卒業者の進路の状況」を神奈川県教育委員会が公表しました。それによると、全日制高等学校への進学率は89.3%です。前年度は90.1%でした。定時制高等学校は前年度と同じ1.9%で、通信制高等学校は前年度の5.4%から6%へと増加しました。つまり、全日制が減少して通信制が増加したという状況です。そして、増加しているのは広域通信制高等学校です。かつては全日制高等学校からの転・編入先として考えられていましたが、中学生の進学先としてその存在感を持ち始めたといえるでしょう。このことについては、これまでも研究所は指摘してきました。今後は、中学生や保護者が広域通信制高等学校を選択する理由について、調査をする必要もありそうです。

金澤 信之（特別研究員）

2022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	生 田 幸 士	(神奈川県立横浜国際高等学校)
	井 上 恭 宏	(神奈川県立相模向陽館高等学校)
	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)
	鈴 木 晶 子	(NPOパノラマ)
	宗 田 千 絵	(神奈川県立上鶴間高等学校)
	手 島 純	(星槎大学・元神奈川県立高等学校教員)
	畠 山 未 帆	(神奈川県立平塚農商高等学校)
	原 えりか	(神奈川県立住吉高等学校)
	福 永 貴 之	(神奈川県立大船高等学校)
	松 長 智 美	(神奈川県立希望ヶ丘高等学校)
	米 田 佐 知 子	(子どもの未来サポートオフィス)
特 別 研 究 員	金 澤 信 之	(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司書)
共 同 研 究 員	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)
	山 梨 彰	(元教育研究所特別研究員)

(2022年4月1日現在)

ねざす No.70 2022年11月発行

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.co.jp/index2.html>

印 刷 有限会社ナガハマ企画 TEL 045-453-1298
E-mail nagahama_kikaku@jb4.so-net.ne.jp FAX 045-453-6177

