



巻頭言 共に解決モデルを探り当てるアプローチ

～「あらかじめの答え」がない働きかけの意義～◇中田正敏

特集●2023年公開研究会 増加する不登校

～広域通信制高校、校内居場所カフェ、フリースクールからの報告～

◇教育研究所 ◇鈴木晶子 ◇喜多明人

◇日裏高博 ◇佐々木陽仁 ◇田村伸子

寄稿

◇富貴大介 ◇一村美穂

◇塩谷伸一 ◇原田牧雄 ◇佐々木義司

資料紹介

学校から・学校へ(ⅩⅢ)

読者のページ

◇教育研究所

◇大谷千晴

◇根岸富男 ◇中村裕之

クリティカルなまなごしの教育論(4)

「宗教」の知育を-教育基本法第15条第1項-
先生に、なりたい!(17)

書評 『<社会的排除>に向き合う授業』

映画に観る教育と社会(37)『怪物』

海外の教育情報(35) 佐々木賢さんの追悼

追悼佐々木先生 前教育研究所代表の佐々木賢さんを悼む

県民図書館室によろこそ(11)

教育研究所設置規程

編集後記

◇今津孝次郎

◇江森美奈

◇生田幸士

◇井上恭宏

◇山梨彰

◇手島純

◇資料整理委員会

表紙の写真

田畑に囲まれた寒川高校。四季折々で違う顔を見せ、どこか懐かしい、日本の原風景を感じさせる。「確かな学力育成推進校」に指定された本校で、教師はひとりひとりの生徒と真摯に向き合い、時には厳格に叱咤激励しつつ、生徒たちを温かい眼差しで見守り続ける。様々な個性を持った生徒たちと共に、実り多き未来を目指して。

写真と文 福永貴之

巻頭言 共に解決モデルを探り当てるアプローチ

～「あらかじめの答え」がない働きかけの意義～…………… 中田 正敏 2

特集●2023年公開研究会 増加する不登校～広域通信制高校、
校内居場所カフェ、フリースクールからの報告～

- ◇ 公開研究会の記録(概要)…………… 教育研究所 4
- ◇ 公開研究会を振り返って…………… 鈴木 晶子 10
- ◇ 公開研究会に参加して
- (1) 「不登校特例校」は“多様な学び特例校”と名称を変えるべきではないか? …… 喜多 明人 12
- (2) 「多様化」だからこそ「シンプル」に～「居場所づくり」と「認め合い」～ …… 日裏 高博 14
- (3) 「不登校」だった私が公開研究会に参加して考えたこと…………… 佐々木陽仁 16
- (4) 公開研究会の感想…………… 田村 伸子 18

寄稿

- ◇ 向陽館の「おしゃべり」就職支援～その2～…………… 富貴 大介 20
- ◇ 学校図書館におけるICT活用…………… 一村 美穂 26
- ◇ 里親として、教員として、人として…………… 塩谷 伸一 32
- ◇ 佐々木賢氏の「教育否定論」が蘇る
——梶原公子著『男社会をぶっとばせ！反学校文化を生きた女子高生たち』を読む——
…………… 原田 牧雄 37
- ◇ 神奈川県における「インクルーシブな学校づくり」の実際と展望
～中学校での実践と進路支援を通して～(下)…………… 佐々木義司 41

資料紹介

- 障害者の権利に関する委員会(第27会期)
『日本の第1回政府報告に関する総括所見』51及び52…………… 教育研究所 47

学校から・学校へ (XXVIII)

- 小中学校の国際教室から高等学校の『特別の教育課程・日本語』へ…………… 大谷 千晴 48

読者のページ

- 奄美、島暮らしの勧め(前編)…………… 根岸 富男 50
- 成熟社会に適う高校へ…………… 中村 裕之 55

クリティカルなまなざしの教育論(4)

- 「宗教」の知育を—教育基本法第15条第1項—…………… 今津孝次郎 60
- 先生に、なりたい！—教職をめざす若者たち—(17)…………… 江森 美奈 62
- 書評『<社会的排除>に向き合う授業』…………… 生田 幸士 64
- 映画に観る教育と社会(37)『怪物』…………… 井上 恭宏 66
- 海外の教育情報(35) 記事紹介/佐々木賢さんの追悼～近代教育を再度考察の対象に
…………… 山梨 彰 68
- 追悼佐々木先生 前教育研究所代表の佐々木賢さんを悼む…………… 手島 純 78
- 県民図書室によるこそ(第11回)…………… 資料整理委員会 78
- 教育研究所設置規程…………… 80
- 編集後記…………… 82

共に解決モデルを探り当てるアプローチ

～「あらかじめの答え」がない働きかけの意義～

中 田 正 敏

これまで小・中学校では「持っている力を必ずしも十分に発揮できなかった生徒に対して、これまで以上に学習意欲を高める取り組みを行う学校」の学校づくりに参画したことがある。

中学生を対象とした説明会后に、参加した生徒から「要するに、今までのことはキャラにしてくれるんだよね」と念押しされたことを覚えている。

この難易度の高い事業をどのように展開するのかという問題について、例えば「25分授業」という「あらかじめの答え」があったようだが、実際には、むしろ、「あらかじめの答え」はないという想定での取り組みが有効だったと思う。

学校組織内では、指導という言葉に象徴されるように、教職員が生徒に働きかけるかたちには「あらかじめの答え」があることを前提にしたものがほとんどを占めている。

また、最近の施策でも、やはり、上からの「あらかじめの答え」が前提となっている。たとえば「学校における働き方改革に係る緊急提言」が出されて話題となっているが、そこでも、タイムカード、ICTを活用した校務支援システム、また、それらの計画化など、これまでの「答え」が列挙されている。

ところで、学校組織の内外では、働きかける側と働きかけられる側の関係がいろいろある。政策立案者と学校の実践者の関係、教育委員会と学校の実践者の関係、学校内では校長と教職員の関係、あるいは教職員と生徒の関係、教職員と保護者の関係、教職員と多様な支援スタッフの関係などである。

こうしたいろいろな関係で、それぞれの働きか

けに「あらかじめの答え」があることが想定されている場合、どのようなことになるだろうか。

「あらかじめの答え」がある働きかけは、働きかけられる人たちの生活という文脈から切り離れたまま、フローチャートの図式で提示されることが多い。そして、働きかけられる側は、その働きかけに躊躇することなく、抵抗なく受け入れることが期待されている。もし、うまく行かない時には、その答えの出し方に若干の修正を加えればよいということにもなっている。うまくいかなければ、働きかける側がPDCAサイクルで処理すればよいとされる。

こうした一方的な働きかけは、働きかけられる人たち、例えば、生徒や教職員をひとつの変数、ファクターとして扱うこととなる。働きかけられる側は、特に自律的な判断を求められることもなく、常に受動的な存在として想定されている。

しかし、これらとは異なる働きかけのかたちもある。

「あらかじめの答え」があるかのように展開されるプロセスの中でも、実際には「答え」として想定されていたものが、怪しげなものであることがわかっていくことがあるし、実は誤りであったことが判明し、愕然とすることもある。「あらかじめの答え」にこだわり続けると、状況は混迷の一途をたどるということもよくある。

また、積極的に考えてみると、最初から「あらかじめの答え」はわかっていないが、とりあえずは、教職員が生徒と対話をするという働きかけをして、生徒が直面している矛盾に気づき、そこを起点として、そのような問題的状況から問題を析

出して、共に解決モデルを考えるという方向性で、答えらしきものを少しずつ導き出していくという方略もある。

ラニ・フロリアンは、EUのインクルーシブ教育のための教師の実践を高めるという趣旨のテキストの中で、「優れた実践の孤立した特徴」ではなく、「実践の中で考えること」の重要性について言及する中で、「実践において葛藤するものがあること」が「革新的なアプローチを考える刺激」になると述べている。

さらに、このような働きかけでは、対話の中で生徒が主体性を発揮していく局面が重視されることもあり、その意味では、新しい視点が持ちこまれることもある。様々な変化が生まれ、働きかけの方向性は紆余曲折もあって、かなり複雑なものとなる。しかし、その成果として、これまでにないような解決モデルが現場の文脈に即して具体的に開発されることもある。

伊藤亜紗は、『「利他」とは何か』という本の中で、ケアには、「こちらには見えていない部分がこの人にはあるんだ」という「距離と経緯をもって他者を気づかうこと」という意味もあると述べている。そして、「関わる前と後で関わった後で自分がまったく変わっている」ことについても言及している。ケアという視点も含み込むことも可能になるのである。

これまで、「あらかじめの答え」を想定した方略と、それらを想定していない方略があることについて述べてきた。ユーリア・エンゲストロームは、最近、前者を「線形的介入」、後者を「形成的介入」と呼んで、それらの理論化を図っている。

現場では、この二つの方略をどのように考えるべきなのか。

少なくとも、どのような局面でも「線形的介入」で取り組もうとすることは間違いであろうし、局面によっては「形成的介入」がはるかに有効である。

イタリアのインクルーシブ教育の推進者であるアントネッロ・ムーラは、「ある問題について事

前に用意された万人にとって有効とされる解決法やあらかじめ決められた論理が、現場では短絡的なものであった」というふりかえりをしている。

また、ガート・ビースタは「私たちが生徒についての知識や、一般的に教育関係で出会う人についての知識を過剰に有する、あるいは有したいと思うことの問題」を指摘して、そのような知識は、「未来、とりわけ主体としての未来を閉ざす」リスクがあると述べている。

「過剰な知識」は「あらかじめの答え」があるという想定に立っている。

同様に、グレン・ハダックは「自閉症というラベルを貼られた若者」と共に活動する教育者に向けて書いた論文で、「もし教育者の努力が、この『ラベル』、すなわち、その診断にまともに依拠する」ならば、「教育はそこに既に『そこにある』とされたものを反復すること」に留まり、その場合、『あるもの』に向けたものになる」と主張している。

「あるもの」とは、あらかじめ答えとして決められた既存の方法と関連するだろう。

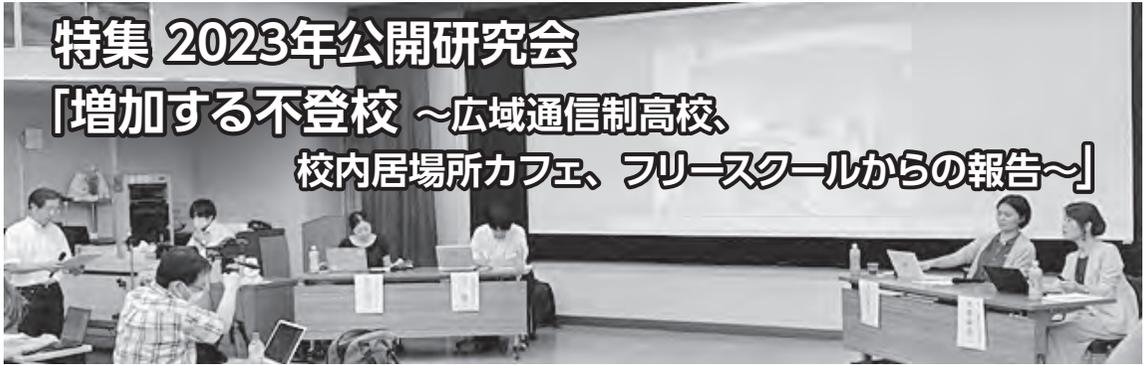
「あらかじめの答え」はなく、対話の中で問題をとらえ直し、解決モデルを共に案出するプロセスを辿る「形成的介入」という方略は、自律的な判断が発揮される場面をそのプロセスの中に想定している。

「あらかじめの答え」を上から指示するような傾向が増加の一途を辿っている現状に、多少なりとも歯止めをかけるためには、方略としての「形成的介入」という枠組みで実践をすることがひとつの切り口になるのではないか。

(なかた まさとし 研究所代表)

特集 2023年公開研究会

「増加する不登校 ～広域通信制高校、校内居場所カフェ、フリースクールからの報告～」



2023年7月29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：山下峻さん（広域通信制 星槎国際高等学校教員）

小川杏子さん（NPO法人パノラマ 高校内居場所カフェスタッフ）

水澤麻美さん（フリースクールLargo NPO鎌倉あそび基地代表）

コーディネーター：鈴木晶子さん（フリースペースたまりば 研究所員）

はじめに

研究所では、「増加する不登校～広域通信制高校、校内居場所カフェ、フリースクールからの報告～」というテーマで、2023年7月29日に「2023年公開研究会」を開催した。研究会に先立って、研究所の中田代表から「公教育以外の多様な教育機会がうまれている。教育機会確保法では、それをどう組み立て直すかということであったはずなのだが、フリースクールと夜間中学にまともなままだった。研究会では、多様な教育機会としての現場からの報告をお聞きして、その中から全体像をつかむための手掛かりを得たい」と研究会の目的が説明された。

次に所員でありフリースペースたまりばで活動しているコーディネーターの鈴木晶子さんから、文科省のCOCOLOプラン（誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策）の説明があった。高校における不登校は、昨年、5万人を超えた。それに中退者を合わせると9万人（全体の約3%）である。同プランには、「不登校は誰にでも起こり得ることです。仮に不登校になったとしても、小・中・



高等学校等を通じて、学びたいと思った時に多様な学びにつながるができるようになります。」と記載されている。

続いて山下峻さん（広域通信制 星槎国際高等学校教員）、小川杏子さん（校内居場所カフェ NPOパノラマ）、水澤麻美さん（フリースクールLargo NPO鎌倉あそび基地代表）から実践報告をいただいた。

以下は、その実践報告と後半の質疑・討論を研究所の責任でまとめたものである。

1. 広域通信制高等学校・山下峻さん

小学校低学年での不登校が増加している。起因は無気力や不安が多い。そして、不登校の児童が行けるところは限られている。今後、地域で多様な学びが必要となってくる。



高校の不登校も増加傾向にある。コロナの影響があるといわれている。しかし、中途退学は平成25年度以降は減少傾向にある。これは、背景に現場の努力があるからだろう。これまで不登校に対応してきて、その原因は生徒一人ひとり違っていった。この違いを前提に

対応していかなければならないので、個に必要な環境づくりが重要になってくる。学校に生徒をあわせるのではなく、学校が生徒にあわせることが重要。本校では、そうした事を目指して、生徒にとって必要な環境づくりをしている。その教育活動の中で、「人を認める、人を排除しない、仲間を作る」といった方針を大切にしている。こうした多様性と同時に自分らしさも大事にしている。

生徒をサポートするポイントは、まず学校が安全・安心な居場所になっており、行きたい場所になっていることが重要。また、不安の解消も必要。登校を始めたら、自己理解・自己肯定感を感じられる場であることも大切にしている。生徒対応では、その生徒の背景にある特性等を考えてほしい。そうした情報を共有することが必要なのだが、中学と高校の情報共有はうまくいかない場合が多い。今後は中学と高校の連携を進めることでサポートしやすい環境が生まれるのではないだろうか。生徒対応の注意事項としては、「高校生なのに」といった社会・年齢での比較は避け、できて当たり前ではなく、生徒ベースで考えてほしい。

本校は、生徒の背景、生徒像を把握するためのアセスメントを実施しており、入学前に生徒と話す機会を増やしている。何度かの面談で保護者も含めて信頼関係を作った上で、不安なこと、心配なことを聞くようにしている。転校生の場合は、これまでに何があったかについて情報を把握して話すようにしている。こうしたことから、生徒対応の方針作りはできるのだが、学校における環境作り、例えば、安心・安全な居場所に加えて、その生徒に学校に行く目的と価値を作れるかということが難しい。その解決策として、授業を含めて、登校の目的となるような主体的な取り組みの場面を作るようにしている。

校内でこうした取り組みができるのは、通信制のメリットである。通信制の単位取得条

件はレポート、スクーリング、テストの組み合わせなので柔軟に対応できる。定時制、全日制とも連携しているが、現場の教師の思いは一緒だと感じている。課程が違っていても生徒にとってプラスの場面を作っていける。そのためには、様々な固定概念を壊していく事が前提として必要だろう。

本校では、学校の中に社会を作ることを大切にしている。社会に出ることを前提に、興味・関心などの強みを生かし、苦手なことへの補い方も考える。例えば、サポートについてもそれぞれの生徒に必要なサポートを考える。同じことを行う教育も重要だが、仕事で個々の力を生かすときは、個々の強みが大切になる。根底には、多様性を認め排除しない、ダイバーシティとインクルージョンの考え方がある。これは、本校において生徒の状況に合わせて学びのコース変更が可能になっていることにも繋がっている。また、多様な選択授業では、興味関心を生かしている。その授業の中で、学んだことを誰かに伝えたり役立てたりすること等を大事にしている。これが労働の根幹なのではないだろうか。これらの事を通して、自己肯定感も高まる。

コロナの影響もありオンラインが充実している。全日制の学校もオンラインがやりやすくなっているようだ。また、オンラインで病院からの参加も可能になった。家から出るのが苦手な場合も利用できる。さらに、海外の生徒との交流も行えるようになった。場所を選ばないオンラインの特性を活用したい。

授業が面白く、生徒のためになっているのかを考えたい。大切なのは、思春期前後の自信と考えている。こうした中で、一人ひとりの変化値を大切にしている。進路については、進学・就職に拘らず、自分が主体となって、自分らしい生き方や働き方を構想することが重要。

今後の取り組みとして、公民連携からの不登校対応、退学・転学予防ができるのではと

考えている。他の課程の教師と意見交換をしながら考えていきたい。

2. 校内居場所カフェ・小川杏子さん

パノラマでは既存の社会フレーム（枠組み・制度）では収まり切れない小学生から40歳以上まで幅広く途切れの無い支援を行っている。そのような事業の中で高校内居場所カフェは、県内2校のクリエイティブスクールで実施している。入試の特徴から、同スクールは複数の困難を抱える生徒が多く在籍している。



高校内居場所カフェは、もともとは大阪の西成高校で始まった。生徒の福祉的ニーズが高まる中、学校だけでは対応できないので、外部の支援者に入ってもらい卒業後も含めて切れ目のないサポートをしてもらう、ということを目的として始まった。カフェという空間は相談室より抵抗感なく誰でも来ることができ話ができる。そうした会話の中から課題の早期発見が可能となる。カフェは週に1回開催しているが、コロナの期間中、飲食ができなかった。今は飲食も可能となり、ゲームなどをしながら飲食をして自由に過ごすカフェが戻ってきている。

カフェでは、卒業後の人生の糧となる人やモノやコトなどの文化的な資本のシェアが可能。学年やクラスを超えた生徒同士や地域の人たち、パノラマのスタッフとの出会いが生まれ深まっていく。本日の紹介動画では生徒の「担任とは別の感覚で大人に相談できる」との感想があった。カフェ終了後には学校と情報共有も行っている。こうして中退や進路未決定の未然防止にも寄与することが可能となっている。

カフェは生徒たちが自由に過ごして良い場所であり、他の生徒の自由だけは侵害しないようにと生徒に伝えている。そんなカフェで大事にしているのは、安全で安心な居場所、

文化資本のシェア（毎回のお味噌汁の提供から浴衣パーティーなど家庭で体験できないもの）、ソーシャルワークの起点（多様な外部連携のハブのようなもの）の三点。この三点が重なり合うことで生徒たちの居場所の1つとなると同時にゆるやかな支援につながる。

卒業後にカフェにボランティアで来たり、中退した生徒がやってくることもある。そうした生徒の中には相談事がある場合もある。カフェが卒業後（中退後）も続く、切れ目のない支援を可能とする居場所にもなっている。学校を離れた元生徒が、次の場所に行くまでの準備の場所として、まさにエネルギーを貯めている印象がある。

「不登校」という今回のテーマに関して、カフェで出会った生徒から、中学までは学校に行けなかったという話を聞くことがある。そうした生徒の中に、高校入学直後は頑張って登校していたのだが、何かトラブルがあって教室では孤立してしまうケースがある。しかし、カフェの常連の生徒だとカフェでクラスや学年を超えた多様なつながりをもつことができ、カフェがセーフティーネットの1つになりうる。個別相談に繋がるケースもあるが、相談で話をしたり、カフェで息抜きをすることで、教室に戻ろうというエネルギーが出てくる。こうした事が、不登校の予防になっているのかもしれない。

このようにカフェで出会える場合は良いのだが、そもそも学校に来ていないケースの相談が教師から増えてきている。登校できていない生徒と個別相談ということで学校外で話をすることがあった。これは、学校に居ながらも「先生ではない」という外部の支援者なので可能になったのかもしれない。さらに最近では、入学式だけ来て、その後全く登校しないケースの存在も耳にするようになった。本来なら中学校と連携して、居場所カフェについて紹介をするのが良いが、今できるものとして考えたのが「高校入学前カフェ体

験・相談会」であった。もともとは、パノラマがカフェを運営する2つの高校の合格者説明会で入学前カフェ体験を保護者も含めて実施し、さらには入学後の行事等の中で話をし、ゆっくりとカフェへの定着を目指していた。ただ、カフェのある高校以外に進学する生徒も同様の悩みを抱えているケースもあることから、そうした生徒も含めて県全域を対象とした高校入学前支援を行うようになった。自治体の教育委員会からも後援をもらい実施した「高校入学前セミナー相談会」では、スクールソーシャルワーカーから校内の頼れる大人についての話をしてもらった。また、そこでは県内でカフェに関わってきた7団体の個別相談会も行った。まだ手探りではあるが、相談会からカフェへつながったケースもあり、この取り組みの可能性を感じている。

3. フリースクール・水澤麻美さん

NPO鎌倉あそび基地は、フリースクールLargoと学童保育ふかふかを運営している。2つの事業を通して、子どもが真ん中の居場所づくりと自分の居場所や学びの場を選択できる社会の実現を目指している。活動拠点のふかふかは地域の建築家の協力によって伝統工法で作った。そこで、フリースクールLargoも運営している。Largoでは子どもがその子らしく過ごせるように様々なワークショップで、その道のプロフェッショナルである、かつこいい大人に出会う場を提供している。また、小田原の農園で月に1回の農業体験もある。そこから持ち帰った野菜の販売もしている。畑同好会では自分たちで野菜を育てている。谷戸活動で農作業の現場に行くこともある。建築のワークショップもある。子ども発案企画の「世界を救う方法編」では、外部の方にファシリテーターをしていただきSDGsやジェンダーの話



をした。「投資・ファンディング編」では、専門家の話を聞き勉強した。他にはティーンズトークがある。不登校経験のある高校生や大学生の話を聞いて質疑を行う。保護者の参加もある。また、大人のワークショップもあり、手を動かしながらスタッフと話すことで、保護者の方は気持ちよくなるようだ。

Largoは神奈川県学校・フリースクール等連携協議会に参加している。同協議会は、18年前、全国初の取り組みとして開始され、現在33団体が参加している。協議会では、教育機会確保法、指導要録上の出席の扱い、学割定期、こども基本法などについて協議し、資料なども作成している。しかし、協議会は、神奈川県教育委員会の努力にも関わらず学校現場・ご家庭に周知されない現状がある。このような課題がある中で、Largoでは、神奈川県教育委員会との協働事業で、地域の学び応援サイト「キミイロ」を立ち上げた。様々な情報を適宜サイトにアップしている。また、鎌倉駅前の企業様の協力でキミイロ展を開催した。教育関係者にご登壇いただいたり、Largoの先進的な取り組みも紹介した。

鎌倉市では、主に不登校の生徒を対象にして「かまくらULTLAプログラム」を実施している。アセスメントに基づいて、個別最適な学びの設計を目指し、一人ひとりの個性の開放を促す事業という位置づけで、Largoのスタッフも参加している。他には、令和7年に不登校特例校(中学)を開校予定。また、フリースクールの利用料の3分の1を補助する「フリースクール等利用児童生徒支援補助金」が令和5年度から始まった。

Largoでは、毎月の活動報告を学校や家庭に送ったり、会員の所属する学校を年1回以上訪問するといった、学校との連携も行っている。担任の先生や担当の先生の見学もある。学校からの依頼で学校内の居場所づくりのサポートもしている。

高校に入学した不登校経験のある生徒か

ら、先生の声かけで救われたという声が届いている。そして、保護者・Largoのスタッフからは、校内の居場所・卒業に向けてのサポート体制や辛くなった時の支援について、入学時に生徒に伝えてほしいとの声もある。こういった事に加えて、同時に教師が悩みを話せる場も必要かもしれない。そして、生徒の支援については、生徒の発達の特性を踏まえたものや合理的配慮がますます必要となるだろう。

鎌倉あそび基地では、地域の新たな拠点構想があり、誰もが誰かを支える「まちの拠点」を目指して様々な企画を考えている。その中で、特に現在は午前中のみの方のフリースクールを終日ゆっくりできる体制にしたいと考えている（午後は学童保育の場になっている）。しかし、フリースクールには行政からの支援が少ない。運営が厳しい面もあるので、ぜひ多くの方からご支援いただければと思っている。

4. 質疑・討論から

（関連する内容をまとめたものもある）

A：学校教育法施行規則97条、学校外における学習における単位認定の仕組みがある。これを使えば学校間連携ができる。全日制に在籍しながら通信制で必要な単位を修得することができるのだが、実現したケースがあるのかは不明。連携について全日制は難しい課題を感じているのかもしれない。しかし、引き続き通信制と全日制との連携は考えていきたい。もし、私立と公立で連携できるとさらに可能性が広がるようにも思う。

B：フリースクールや居場所カフェに行くことができない孤立しがちな保護者への支援として、Largoでは、大人のワークショップがある。パノラマでは「高校入学前セミナー相談会」が保護者も参加できる場になっており、さらにパノラマが受託しているユースプ

ラザを保護者の方に知っていただき、活用してもらうのも良いかもしれない。

また、不登校の親の会といった取り組みはとても良い。保護者同士の情報交換、共感・学びの場はとても重要。今後は保護者同士のオンラインツールの活用も考えられる。フリースペースたまりばが運営しているフリースペースえんでは、子どもがまだ登録していない一般の保護者向けのグループ相談会も開催している。各地でこうした親の会があるのではないか。そして、親の会の情報が当事者の方々に届く仕組みが必要だと強く感じる。

C：教育施策としての「多様な学び」への取り組みに対する基本的な捉え方、基本的な認識についてズレを感じる。「教育機会確保法」は、普通教育の機会を確保するための法律であり、だからこそ夜間中学やフリースクールが対象となっている。これは憲法26条にも通じる。しかし、学校教育法では学校に通うことが普通教育と矮小化された。それに対して学校外の普通教育を復活させる流れを大事にしたい。子どもたちが自らの興味・関心で始めた学びが、単位認定されることが大事なのではないか。

ある夜間定時制高校では、地域に出て学ぶ教育実践を行っている。小中と不登校の生徒には学校の授業だけで不十分なので開始した。こうした取り組みも多様な学びと言えるかもしれない。

D：生徒一人ひとりの自己承認を大事にし、自信をつけさせ、さらには保護者との連携やサポートまでしていくという実践から、学びについて考える機会となった。公立高校へのアドバイス。

公立全日制・定時制がこれまでに積み上げて来たものを大事にしたい。さらに、今後は、課題の情報共有に加えて、生徒の成長について前向きな話をする機会を作っていくこ

とも必要なのではないだろうか。不登校経験のある生徒にとっては、高校に様々な学校体験、日常が担保されていることが大切。教師がきちんと生徒に向き合えることも大事にしたい。居場所カフェがあつて良かったという生徒の声を聞くことがあるので、こういった好事例を広めていくと良いのではないか。

E：「変化値」という考え方に共感した。生徒の変化を目指して様々なワークショップを試したり、授業を工夫する中で、確かに数字では測れない生徒の変化に出合った。こうした授業の効果は数字では測れないので、なかなか理解されなかったが、応援してくれた方もいた。「変化値」をもう少し大事にする学校文化を創りたい。

F：転校してきた生徒の中に体調不良で欠時オーバーをした生徒がいた。このケースは、転校元の学校との情報共有がとてもうまくいった。転校元の学校から、当該生徒の進路希望について説明を受けた。それを引き継ぎ、進学が可能となったケースである。連携の可能性を感じた。

G：フリースペースえんではあまり合理的配慮という考え方はしていない。合理的配慮は枠組みの中に誰かを押し込もうとするような印象を持つことがある。保護者から「どんな配慮をしていただけますか」と聞かれた時に「その子なりに過ごしてください」とお答えしたことがある。その子がその子らしくいられることを応援していく場所、支えていく場所、共に過ごし共に生きる場所といつもお答えする。

H：本日の話は、まさにインクルージョンとの印象を受けた。多様な学びの場が用意され、多様な学びが展開されている一方で、全日制の高校では、それがなかなか展開できて

いない現状があるのではといった問題意識を持っている。どのような対応が考えられるのだろうか。

例えば、学校裁量で自由に使える時間が増えると良いかもしれない。外部の方による授業も考えられるが、多忙化解消も含めて国の方針が変わる必要もある。あるいは、座学ではない場所として多様な外部の方と出会える校内居場所カフェの活用もある。また、地域の方の力を借りるためのコーディネーターを育成し、活用すれば多様な教育を実現する可能性もあるかもしれない。

5. 中田代表のまとめ

発表を聞いて、3つの場所で様々な取り組みが次から次へと展開されていることが分かった。これは、計画的に最初から全て実行しようとしているのではなくて、生徒と付き合っている中で、様々な課題が発見され、このままではやっていけないという思いから、開発が進んで来たのだろう。

例えばイタリアのインクルーシブ教育が次のように言っていることは、本日の報告と結びつく。「良い実践には決まりきった特徴が無い。数値データで表されるものがほとんど無い」。これは、縦関係では無くて、生徒との水平的関係からできてくる実践。実際に目の前に居る生徒ときちんと話す。そして、逆に生徒から教わったりしながら一緒に考える。こういった相互作用の中で多くの事がうまく進行する。それを基本に行政にシステムを考えてほしいとか、本来どうあるべきかについて考えることもあるのだろう。教育研究所としては、本日報告のあった教育実践がどのように広がっていくかを研究テーマの一つとしていきたいと考えている。



公開研究会を振り返って

鈴木 晶子

令和4年度末、文部科学省より「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策『COCOLOプラン』」が発表された。その中では、「高等学校等においても柔軟で質の高い学びの保障」と明確に記載された。今年度の公開研究会は、こうした高等学校でも不登校対策を、という教育行政の情勢の変化、社会的関心の高まりの中で、3名の実践者をお招きして行われた。

最初にお話しいただいたのは、広域通信制星槎国際高等学校教員の山下峻氏だ。社会に出ることを前提にした高校の先を見据えたカリキュラムの組み立て方、興味・関心などの強みを生かし苦手なことへの補い方も考える一人ひとりへのアプローチ、オンライン活用や学外資源との連携・協働による高校の枠組みや校舎を超えた柔軟な生徒とのつながり方や教育のあり方が、非常に印象的だった。

全体としてのカリキュラムが決まっている一般の高校と異なり、本人たちの得意や関心から、学びを広げるあり方は印象的だ。一般的に「何のために勉強をするのか？」という子どもの問いに、多くの大人は「将来のため」と答えるだろう。そのための基礎的な力をつけるのが学校だと考える。しかし、今回お話しいただいた星槎国際高等学校では、むしろ今本人の関心のあることをしながら必要なこととして様々なことを学ぶ、という逆の発想で行われているように感じる。現在、さまざまな広域通信制高校のコース立てを見ると、これまでの全日制高校に比べて、子どもたちにとっては魅力的なものなのかもしれないと思える。例えば、学校に行かず、部屋にひきこもり、ずっとゲームをしていた不登校の子

どもたちが、eスポーツコースやクリエイターコースに進学することで、好きから学びを広げる、といった流れだ。そして、好きをきっかけに外に出ていく、そして同じ関心を持つ仲間と出会い、同じものを目指して活動する中で育まれるものは、学校での行事や集団生活で学ぶことと同様のものとなろう。今回、山下氏からお話しいただいた学びのあり方を、不登校を経験した子どもたちの目線に立って、「柔軟で質の高い学びの保障」をするためには、何が必要なのか、今後も考え続けたいと思う。

次に神奈川県立高校2校で校内居場所カフェを運営するNPO法人パノラマの小川杏子氏にご登壇いただいた。校内居場所カフェは様々な側面を持つが、今回不登校対策として特に考えさせられたのは、“中高接続”と中退後のつながりのありようだった。

中学校で不登校など、学校での居づらさを感じてきた生徒にとって、校内居場所カフェは一つの学校に安心して通えるための校内の居場所としてセーフティネットとなり、そのつながりがSOSの出し先になる。しかし、校内居場所カフェに辿り着くことなく登校しなくなる生徒のために、今春、「高校入学前カフェ体験・相談会」を行ったという。事前に校内居場所カフェとつながりを持つことで、入学後にカフェにつながった生徒がおり、可能性が今後期待されるという。

今回ご登壇いただいた星槎国際高等学校を始め、少なからぬ広域通信制高校の運営法人が、小中学校の不登校向けにフリースクールを運営している。キャンパスが併設されている、高校から先生が来てくれる、高校の授業

や行事に参加できるなど、高校との日常的な連携を展開し、不登校経験をもつ子どもたちがスムーズに移行できるように運営がなされている。中には、広域通信制高校への進学を決めてから、スムーズな移行のためにフリースクールに通う子どもたちもみられる。翻って、県立高校では、小中で不登校を経験したり、学校に居づらさを感じてきた生徒に対し、スムーズな移行として何ができるだろうか。前述の「高校入学前カフェ体験・相談会」では、パノラマだけではなく、県内で校内居場所カフェを運営する7団体と若者支援機関が集まり個別相談なども行われたという。高等学校も、民間団体や若者支援機関等と共に、“中高接続”のために何かできないものだろうか？ また、校内居場所カフェやその運営団体、あるいは次にご登壇いただいたLargoのようなフリースクールのように、中退など何かあった際にも、つながりを切らさず帰って来られる場所になる、あるいは次の居場所を探していくサポートをするということができないものだろうか？ 在学中に来られる生徒に対応することを超えた、新たな対応が求められているのではないだろうか？ 縦割りを超えた不登校生徒や不登校経験をもつ生徒への新しい対応のあり方が求められているのではないだろうか。そのためには、個人の良心や熱意に頼って既に多忙な教員の更なる負担を増やすのではなく、十分な予算措置を伴った学校の人員体制強化や、地域連携体制が必要であろう（地域連携のためには、地域連携を行うための職員が必要だ。地域資源開拓やコーディネーターは教員が片手間に行ったり、無給のボランティアが月に数日稼働するのでは不十分である）。

最後にご登壇いただいたのは、フリースクールLargoを運営するNPO鎌倉あそび基地代表の水澤麻美氏だ。多様な取り組みに感心するのに加え、大変印象深かったのが、地域ぐるみの運営だった。つまり、毎日の運営や子ど

もたちの学びに多くの地域の大人たちが関わっていることだ。子ども企画のワークショップに、外部の大人が来てくれて一緒に行くなど、フリースクールらしい面白さだと感じた。こうした地域の人と共に学ぶ機会を通じて、子どもたちは地域の人とつながり、頼れる大人ができることは、本人のセーフティネットとなるだろう。親や教員以外の生き方をしている大人と出会うことで、将来のモデルとなる生き方を見つけられるかもしれない。

また、行政と連携した取り組みを行っていることもご紹介いただいた。神奈川県教育委員会とは、「神奈川県学校・フリースクール等連携協議会」や地域の学び応援サイト「キミイロ」の運営を行っているという（こうした神奈川県の取り組みを県立高校の教員はどれだけ知っているだろうか？）。さらに、地元鎌倉市では、既にLargoのスタッフも参加し、不登校の生徒を対象に、個別最適な学びの設計を目指し、一人ひとりの個性の解放を促す事業を実施、今年度はフリースクールの利用料の3分の1を補助する「フリースクール等利用児童生徒支援補助金」が始まり、今後は不登校特例校（中学）の開校も予定されているという。こうした取り組みは主に小中学生向けであるが、高等学校では何ができるだろうか。高等学校での不登校対応の今後のあり方について、今後議論が必要である。

そして、登壇者お三方の発表に共通しているのは居場所性ではないだろうか。一人ひとりの子どもたちに向き合っていくことで、それぞれの場所を居場所だと思えるということからさまざまな活動が始まっているのだと感じられた。こうした丁寧な子どもとの関わりを高等学校がしていけるのか、その余裕を教員が持てるのか、高等学校の体制・あり方が問われているように感じられた。

昨年、高等学校の不登校は5万人を超え、中退者を合わせると9万人で、全体の約3%となる。広域通信制高校の在籍者は24万人近

くとなり高校生全体の約7.5%を占める。重複はあろうかと思うが、高校生の1割が校舎のある従来の学校に毎日通うという高校生活を送っていないことになる。この現実をどう受

け止めていけるのか、高等学校も岐路に立っている。

(すずき あきこ 教育研究所員)

公開研究会に参加して(1)

「不登校特例校」は“多様な学び特例校”と 名称を変えるべきではないか!?

喜 多 明 人

【不登校特例校という呼び方に疑問があります】

「不登校特例校という呼び方に疑問があります。不登校である子どもという側面が強調されすぎると子どもが委縮します」。

鎌倉市でフリースクールを営む水澤麻美さんの発言である。水澤さんの報告では、鎌倉市も近い将来「不登校特例校」が設置されるそうだ。文科省は、現在21ある不登校特例校を全国300に増やすことをめざすと明言している(文科省「COCOLOプラン」5頁)。文科省はこのプランの中で、『不登校』の名称についても、「関係者に意見を募り、より子供たちの目線に立った相応しいものとします」と説明している。

この「不登校特例校」という名称に限らず、「不登校対策」といった政策用語は、そろそろ見直す時期に来ているといえないか。そして、子どもの目線で、子どもの最善の利益にかなう言葉に置き換えられるべきである。

文科省が今年3月31日に藤原初中局長名で出した通知文「誰一人取り残さない学びの保障に向けた不登校対策について」の本文の冒頭では、「1 不登校児童生徒が学びたいと思った時に学べる環境の整備」とある。この「学びたいと思った時に学べる環境」については、「児童生徒が不登校になった場合で

も、小・中・高等学校を通じて、学びたいと思った際に多様な学びにつながるができるよう、……児童生徒や保護者に必要な支援を行うことが重要であること」と述べ、学校外の「多様な学び」が想定されていることが理解できる。

もちろんこの通知は、普通教育機会確保法13条の「多様な学習の重要性」をうけ、かつ「不登校により学びにアクセスできない子供たちをゼロにする」「不登校の児童生徒全ての学びの場を確保」(永岡桂子文科大臣メッセージ)するためである。

つまり「不登校」に代わる言葉として、学校内外の子どもの学ぶ権利保障を象徴する教育(政策)用語である「多様な学び」と表現する時代になったといえる。したがって、「不登校特例校」という言葉も、“多様な学び特例校”と名称を変えるべきではないか。

(同趣旨の考え方で編集した本、喜多他編『多様な学びを創る—不登校支援から多様な学び支援へ』東京シュレー出版、2021年を合わせて参照ください)

【学校外の学びへの“学校現場の抵抗感”を克服する】

今回の公開研究会は、高校も不登校が増加している時代となったために、どうしたら不

登校を減らし充実した高校生活を確保できるのか、という問題意識のもとで企画されたと思われる。したがって、不登校になりがちな生徒をサポートしてきた通信制高校の役割や実践(山下報告)、さらには、最近注目されている「校内居場所カフェ」の役割や実践(小川報告)が紹介された。そこでは不登校になりがちな生徒たちの「学びたいと思った時に学べる環境」を作ろうとする現場の努力する姿が浮き彫りにされたと思う。

ただ、小川報告にもあったように、校内居場所カフェの役割としては、「不登校の予防」があり、現場教師の期待に応えたいという意識が反映されていたように感じた。

日本の教育界は、長く「学校中心主義」の時代にあって、子どもが「学びたいと思った時に学ぶ環境」は学校であってほしい、という「学校復帰」観を押しよくできないでいる。

はからずも当日参加した教師の口からも、フリースクールと学校とが緊張関係にあること(というより「相いれない関係」—フリースクールがあるから不登校が増える…等々)が発出された。

視野を世界に広げれば、学校と学校外の学びの共存は、世界規模で広がっており、欧米だけでなく、お隣韓国では、進歩教育監(公選制教育長)のもとで進められている「革新学校政策の推進役は、オルタナティブ教育(代案教育)の教師たちであった。ソウル市で4校設立されたオデッセスクールは、公立高校の生徒が1年間留学するオルタナティブスクール(代案学校)であり、そこでリフレッシュした生徒が高校に戻って過酷な受験競争を生き抜こうとしている。

では、なぜ、日本の学校は、学校外の学びを受け入れようとししないのか。

一つは、日本の学校とオルタナティブ教育との「不幸な出会い」があったと思う。1980年代半ば、日本の学校が校内暴力の抑止を理由として「学校管理主義」を太らせてし

まった時期に、生徒の体罰死事件や校則問題、高校は自主退学問題などがあり、「学校教育と子どもの人権」(日弁連・人権擁護大会)が社会問題となったこと、その時期に、管理教育学校から離反した生徒たちの受け皿として、東京シューレなどのフリースクールが立ち上がり、それを支える理論基盤としてオルタナティブ教育理論が登場したことである。オルタナティブ教育は、拙速に「学校解体」理論であると理解されて、学校現場の不信を招くことになった。

わたしがかつて共同代表を担った「オルタナティブ教育法を実現する会」も、国会での立法化を図る際に、「オルタナティブ教育法の名称では通らない」との指摘をうけて、「多様な学び保障法を実現する会」と名称変更した経緯がある。

では、学校現場にとって、オルタナティブという用語のどこがネックとなったのだろうか。オルタナティブ教育を専門とする教育学者、吉田敦彦さん(大阪府立大学副学長)の著作を参考にすれば、オルタナティブの用語上の3つの意味、1)代案性、2)選択性(多様性)、3)別様性のうち、3点目、学校が受けとめ切れていないのは、別様性(既存のものに対する新しいもの)ではないか。

代案性(もう一つの学校—韓国の「代案学校」、台湾「実験学校」など)や選択性(親の学校、教育選択の自由)は、現在の学校であれば許容できる範囲であろう。

問題は、別様性である。既存の価値、教育・指導論、<子どもは教えられて育つもの><教えられて学ぶもの>とは別の新しい教育価値(子どもの意思と力を信頼し、その自己形成力を支える教育)に向き合っていないかどうか。

(法制度的には、学校外の新たな「普通教育」の機会確保を求めた「普通教育機会確保法」を受け入れられるかどうか)

今年のゴールデンウィークに、NHK「おはよう日本」では、熊本の「オルターナティブスクール」（待つことで育つ学校）が学校外の学びの場として紹介され、絶賛されていた。以前でいえば「フリースクール紹介」記事だと思う、しかしこれを企画した40代のディレクターは、3人の子どもの子育ての経験

から、子どもが学びの場を選ぶのが当たり前、というスタンスで報道していたのが印象深かった。時代は変わったのだ、そう感じた瞬間であった。

（きた あきと 早稲田大学名誉教授）

公開研究会に参加して（2）

「多様化」だからこそ「シンプル」に

～「居場所づくり」と「認め合い」～

日 裏 高 博

1. はじめに

今年度の公開研究会のテーマは「増加する不登校」でした。広域通信制高校¹⁾、校内居場所カフェ²⁾、フリースクール³⁾というそれぞれの立場から、子どもたちとの向き合い方について報告を聞き、不登校を中心とする教育課題への対応の手掛かりを探ろうとするものです。

不登校は喫緊の課題の一つとして大きな比重を占めています⁴⁾。小・中学校での不登校の児童生徒は約24万5,000人で全体の2.6%。高校でも約5万1,000人が不登校で、特に神奈川県では1,000人中18.3人がこれに該当します⁵⁾。私自身、高校（全日制・定時制）や特別支援学校での勤務経験の中で不登校の生徒と関わってきました。その向き合い方はベストとは言わないまでもベターであったのか、子どもや保護者のニーズを本当に踏まえることができていたのか、自問自答を重ねる時も少なくありません。

2. 「居場所づくり」の大切さ

子どもたちと向き合う姿勢の中で、特に重要なのが、子どもが安心して学べる「居場所

づくり」です。不登校の理由は様々で、総合的な把握は困難ですが、学校生活に対する何らかの不安を抱えていることは確かなようです。このことは、私たち大人が一人ひとりの子どもたちの多様性を受け入れ、相互に信頼関係と安心を育む場を整備することが求められているともいえます。子どもたちの不安の早期解消や将来への目標を大人とともに考え、自己理解や自己肯定感、他者理解を深めさせるという展望は、示唆に富むものであると考えます。

「居場所づくり」の大切さは、教育に携わる者ならば誰もが認識しています。しかし、「一斉」「平等」が前面に押し出される近代学校システムには、子どもたちに学校（のしくみやルール）への適応を強いているという側面もあります。学校がこうしたジレンマを少しでも和らげ、子どもたちと向き合っていくにはどうしていけばよいのでしょうか。

山下氏、小川氏、水澤氏とも、子どもの興味・関心をのばす（苦手なことを理解し補う）ことや、他者への発信という体験を通じた、相互理解の深め合いを実感させることを、彼らと向き合う目的としています。学習

成果を偏差値や評定といった数値化される評価ではなく、一人ひとりが日常生活の中でどれだけ成長することができたか(山下氏はこれを「変化値」と表現しています)を測る姿勢を強調します。また、保護者や地域、校内居場所カフェやフリースクールといった学校外機関が、多様な視点から子どもたちを育てる役割を担うことの必要性を説きます。学校外機関の運営主体であるNPOとの連携を深め、子どもたちの情報を共有していくことは今後重要性を増していくでしょう。私自身、かつて若者支援を中心に活動しているNPOと関わった際、当時の赴任校の生徒たちがこのNPOに出入りしてお世話になっていることを知り、情報共有を重ね、支援の手立てや将来設計への援助の方向性を見出すことができました。また、行政とも連携し、進路の実現に必要な援助を差し伸べることもできました。ある生徒については、学校—保護者—NPO—行政というネットワークを構築、機能したことで、無事に就職し、現在も元気に勤めています。時と場合に応じた機能分担を学校外の大人たちと考えることの大切さや面白さを学ぶことができました。

3. 実現に向けた「課題」

一つは、情報共有の在り方です。山下氏は報告の中で、情報が、個々の子どもの支援の上でとても大切であるにも関わらず、特に高等学校の情報収集力は小・中学校と比べて貧弱であることを指摘しています。個々の子どもたちへの対応の実現を目指すならば、一層の中・高間連携が必要だとすることに同感です。

もう一つは、高校生の単位修得に向けた制度運営です。きめ細かな学校間協議が必要とはなりますが、他校、他課程との連携による単位認定の幅を広げ、単位修得が危うい生徒を救うことも不可能ではありません⁶⁾。不登校の中には「起立性調節障害」に苦しむ生徒

が一定数いることが知られています⁷⁾。例えば、在籍校の「教務規程」では「午前の○単位が足ら」ず、単位修得が適わないことによる不本意な転学や中退を予防することが期待されますが、まだ十分に機能しているとはいえません。多様な単位修得や単位認定の在り方を子どもたちや保護者に示し、卒業を後押しすることが必要です。

最後は、学校外機関の運営主体であるNPOの認知度です。学校外機関が学校生活や自身の発達課題に不安を抱えている生徒たちを支え、彼らの社会性の育みに大きな影響を与えていることは確かですが、特に高校ではこれらに関する広報が十分とはいえません。教育委員会や学校を通じて子どもたちや保護者に周知していくことが求められています。

4. 結びにかえて

高校教育の多様化を求める声が高まる中、「インクルーシブ教育の推進」が謳われ、県立高校でも現在14校がその「推進校」に指定されています⁸⁾。そうした中であるにも関わらず不登校は増加しています。子どもたちは自身でもその理由がはっきりしないまま何らかの不安を抱え、不登校と向き合っています。彼らに対して私たち教員は何をすべきでしょうか。水澤氏は報告の中で、中学時代に不登校であった生徒が高校入学後に嬉しかったこととして、先生がフラットな姿勢で接してくれたことや、「学校生活を一緒に送ろう」「全力でサポートするよ」と声をかけられたことをあげています。こうしたシンプルで前向きな姿勢が子どもたちに元気を与えることの大切さにハッとさせられました。

一人ひとりの生徒の成長を確かめ合いながら、彼らに学校生活(「登校して、授業を受けて、友だちと行事を楽しんで、下校する」)を体験させていく。子どもは学校生活を通じて自己を肯定し、他者を理解する。こうしたサイクルを構築することができれば、「イン

クルーシブ」の理念に沿った「誰もが大切にされ、いきいきと暮らせる」学校生活が実現できるのではないだろうか。そんな思いを抱きながら、今回の研究会の参加体験記とさせていただきます。

注

- 1) 山下 峻氏(星槎国際高等学校)「不登校の対応に関して 学びの多様性に応じた取り組み」
- 2) 小川杏子氏(校内居場所カフェ NPOパノラマ)「校内居場所カフェから見える『不登校』」
- 3) 水澤麻美氏(フリースクールLargo NPO鎌倉あそび基地)「フリースクールLargo 活動紹介と地域連携」
- 4) 文部科学省「誰一人取り残されない学びの保障に向

けた不登校対策 COCOLOプラン」2023年。

(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1397802_00005.htm)

- 5) 文部科学省「令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果概要」(https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_2.pdf)
- 6) 文部科学省HP (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/1247229.htm)
- 7) 「起立性調節障害」については、一般社団法人 起立性調節障害改善協会HP (<https://odod.or.jp/kiritsusei-tohaod-5006/>) 参照。
- 8) 神奈川県HP (<https://www.pref.kanagawa.jp/docs/j7d/cnt/f533456/index.html>)

(ひうら たかひろ 綾瀬高校教員)

公開研究会に参加して(3)

「不登校」だった私が公開研究会に参加して考えたこと

佐々木 陽 仁

▼公開研究会に参加して

私は現在、國學院大學文学部で教職課程を履修している大学3年生です。私たちの大学で公民科教育法を担当しておられる手島先生のご紹介で公開研究会に参加させていただきました。私自身、中学3年生の時期に不登校を経験している当事者ということもあり、かねてから不登校の児童生徒に対する対応について強く関心を持っておりました。

今回の公開研究会のテーマは「増加する不登校 広域通信制高校、フリースクール、校内居場所カフェからの報告」でした。不登校経験者が数多く在籍する通信制高校で実際に行われているサポートの在り方や、学校・地域との連携を図ったフリースクール運営、校内居場所カフェの開催など数々の先進的な取り組みに触れ、新鮮な驚きを覚えるとともに、非常に興味深く拝聴いたしました。また、登壇者の方や、会場でお話した教育研究

所の先生が國學院大學の出身者でありました。図らずも、教育の第一線で活躍しておられる優秀な諸先輩方にお会いできましたことを心より嬉しく思います。

▼「不登校」だった私

前述しました通り、私には約半年間の不登校経験があります。中学3年生の夏休み明け直後に、クラスでの人間関係に悩み学校へ行くのがとても辛くなってしまいました。当初は頑張って通学するよう努めましたが、耐えられずに学校から足が遠のいてしまったのです。

私は一人っ子ですから、それなりに家族からの期待も寄せられていたように思います。不登校に陥る以前の私に対しては、基本的におおらかな姿勢で接してくれていた両親が一転して厳しい態度を取るようになりました。当時、両親から投げかけられた辛辣な言葉

は、塞ぎ込んでいた私をさらに傷つけました。自分にとって一番身近な存在に信じてもらえない、理解してもらえないのです。これは、途方もない苦しみのように感じられました。

今にして思えば、両親も初めて経験する事態ですから、不登校の息子を目の前にしてどう接すれば良いのか分からず、茫漠とした戸惑いや怒りの感情を抑えることができなかったのだと思います。両親もまた、とても辛い思いをしていたのでしょう。そもそも、私が不登校に陥らず、元気に通学できていれば避けることのできた事態でした。今でも慙愧の念に堪えません。

高校受験を目前に控えた大切な時期に、なぜ学校へ行けないのか、なぜクラスメイトとうまく付き合えなかったのか、なぜ人並みの事ができないのか、不登校の状態では高校進学が難しいのではないかと、など激しい自己嫌悪と将来への不安を覚えました。卒業式も出席しておらず、校長室で1人、卒業証書を受け取らせていただきました。これらの思い出は、未だ私の心に大きなひっかかりとなっています。

▼大学進学にいたるまで

中学卒業後は隣町の高校に進学したのですが、1年生の終わりに中退しました。その後はスーパーやフラワーショップでアルバイトをしながら暮らしていました。働くことは初めてでしたから、不慣れで戸惑うことも多かったのですが、日々の労働を通じて、次第に生きる喜びを見出すことができたように思います。高等学校卒業程度認定試験については、1年間高校に通ったおかげで免除される科目が大多数を占めておりましたので、非常にすんなりと合格を頂くことができました。

この時期からよく読書をするようになり、なかでも小田実さんを好んで読みました。行動力あふれるパワフルな文体や、彼の人生哲

学である「人間みなチヨボチヨボ(ちっぼけや)」という言葉にとっても勇気づけられたことを覚えています。もとより「教師」という職業に憧れを抱いていたのですが、とても大きな責任が伴いますし、多くの人の尊敬を集める仕事ですから、私のような人間には到底務まらないのではないかと半ばあきらめていました。しかし、日々の経験や周囲の方々との関わりの中で、少しずつですが自分に自信が持てるようになってきたことに加えて「自分の人生に負い目があったほうが、辛い人の気持ちがわかるんじゃない？」という友人からの言葉が背中を押してくれ、大学入学後はためらいなく教職課程の履修をすることができました。

▼終わりに

今回の公開研究会において、不登校の予防支援・対応支援の在り方を目の当たりにし、多様性に富んだ先進的な取り組みの数々に強い感銘を受けました。私が縁あって学校教員として奉職できました折には、ぜひとも参考にさせていただきたいと存じます。また、今回の研究会に参加させていただくまで、学校の先生方は「不登校」の児童・生徒という存在に対して、ある種の苦々しい感情を持っておられるのではないかと先入観を抱いておりました。

私自身、「不登校」という言葉の持つ負のイメージを抱かれることを危惧して、自分が不登校であった事実を周囲にひた隠しにしてきました。しかし、実際には、休日にも関わらず数多くの先生方が真摯かつ深い愛情をもって「不登校」をめぐる諸課題に向き合っておられました。このように大変貴重な機会を与えて下さった先生方に心より感謝申し上げます。

(ささき はるひと

國學院大學文学部学生)

公開研究会に参加して（４）

公開研究会の感想

田村伸子

1. 公開研究会に参加して

今回、不登校に取り組んでいる団体からの報告は、学校という枠組みからの視点、学校にかかわる地域の視点、学校外からの視点という別々の立場からのもので、それぞれの立場でできることが違うこと、見える世界も発想も違うことがわかり興味深かった。

私は、フリースクールにかかわっているが、子どもたちと接する毎日が手探りである。フリースクールにも様々な形がある。子どもの特性に合わせた学習支援が中心のところ、学校のように学習をするところ、子どもが主体的に何をするかルールから決めるところ、何もしなくてもいい居場所が中心のところ、自然と触れることで生きる力を身につけるところなど、どこに出会い、どこに入るかは子どものエネルギーのタイミングと保護者の動き出したタイミングと縁だと思っている。

課題は、どこに行けばその情報が得られるかだ。困っている家庭を把握しているのは学校だが、学校からはフリースクールやその他の居場所、親の会などを紹介することは少ない。公平ではないからか？ 保護者が学校から見離されたと感じるから？ せめて相談センターやカウンセラーからいくつか居場所を紹介してもらえると視野も広がると思う。

2. 高校という選択肢

進学を機に不登校を乗り越えたい、乗り越えることができるのではないかと思う人は多い。小・中学校の義務教育が多数派をしめる世の中、高校も全日制を勧められることがほとんどである。中学校の先生は、定時制、通

信制、高専、サポート校、いろいろな学校が、どんなタイプの生徒にあっているのか、考えて欲しい。今学校に来ている生徒でも無理して学校という仕組みに合わせている場合、全日制にいったら苦しくなってしまうことや、少人数が得意な子、やりたいことがある子、それぞれに対してある程度の知識を持って説明してほしい。地域によって違うかもしれないが、中学校の進路説明会では、全日制の普通科、総合学科、単位制しか紹介がなかった。いろいろな高校が特色を打ち出さずきていて、保護者も調べてはいるが、不登校相談会へ出向かなくては定時制、通信制の存在すら知らないというのは問題だと思う。同じテーブルに並べられていないカードを探すことは難しいし、それを選ぶことは大変勇気がいるからだ。

高校は入る時点である程度、入試による振り分けがあるので仕方ないが、高校の進路説明会でも同じようなことが起こる。偏差値上位の学校では大学以上の説明しかない。需要が少ないので仕方がないことではあるが、子どもではなく、保護者の方で、〇〇大学以上でないと、などと順位が付けられてしまうこともある。

子どもに選択肢を示す前に大人が範囲を狭めてしまっていないだろうか。

3. 大人の意識

保護者は、子どもに寄り添って進路を考えているのだろうか。子どもがやりたいことがあれば応援したいと言いながら、仕事に忙しく、大人に都合のいいように育てていないだろうか。昔ながらの子どもらしい子ども、心

赴くままに過ごしている子どもがどれほどいるだろうか。幼稚園、保育園の頃から大人の顔色を見て、なにを望まれているのか、友達とうまくやるにはどうしたらいいのか、教えられなくても空気を読んで生きてきたら、小学校で、中学校で自分の意見をいうことができるのだろうか。突然高校になってから自分のやりたいことは？と問われて答えられるようには生きてきていないのではとってしまう。

反対に、幼少期にやりたいことをやって空気を読めない子を持つ親が、子育てで肩身の狭い思いをすることも多い。その子をありのまま受け止めることは、保護者一人の力では難しい。心に余裕のない保護者が、子どもの生き方を狭める。学校にも子育ての責任を求める。学校はますます窮屈になる。低年齢ほどそんな悪循環は起きやすい。「そんなこともあるよね」「大丈夫」と言ってくれる地域の人がいるだけで、どんなに暮らしやすくなることか。

4. 子どもの特性

学校が合わない子どもがいる。学校が物事を教える場から情報社会の進歩によって自分の学びを深める場、友人と共有する場へと変わってきている。集団で同じことを学ぶ場から集団を学ぶ場(集団で生きる力をつけたり、コミュニケーション力を養ったりすること)や対面で人と協力する場としての役割がますます注目されるようになってきているが、多数の中で行動することが心地いい子どもと、少人数でないと力を発揮できない子ども、やりたいことがはっきりしている子とやりたいことが見つからない子、自主的にやるのが向いている子と与えられることで多くを知る子など、自分の特性を生かして、自ら学ぶ場を選べる時代になってほしい。アウトプットとインプットの方法が視覚優位、聴覚優位でも変わってくるが、知らずに、合わな

い方法で学習することは、できない自分というレッテルをさらすことになりかねない。

学習だけが学校生活ではないが、学習についていけないことは学校生活の足を引っ張ることがある。

5. 最後に

不登校の問題を解決しようとするときに、当事者に原因を求めてしまうが、原因がわかっていたら、当事者が誰かに相談できていたら、不登校にならないかもしれない。大切なのは原因を追求することではなく、当事者の気持ちに寄り添うことだと思う。不登校の原因が無気力だと言われてしまうのも問題だ。無気力は、原因が解決できない時になる結果の状態だから、原因ではない。心の叫びが無気力を引き起こす。

私の娘が学校に行きたくないといった時も、なぜ？原因は？原因を取り除けばきっと学校に行けるはず、と結局本人を追い詰めることとなった。原因は一つではなかったと思う。言葉にできない思いの蓄積が無気力にさせる。子どもに寄り添い、「ゆっくり休もうね」の一言がなかなか言えないのが実情である。

答えがないことに立ち向かうとき、立場の違う人の意見を聞き、一緒に悩めることは一番の支えになると改めて感じる。今回このような場をいただいたが、一保護者として解決しない思考にふりまわされ、まとまりもとりとめもない思いを吐露したようで恥かしい。日々、このような場で研鑽されている皆さまを尊敬し、己の励みにしたいと思った。

(たむら のぶこ

認定NPO法人鎌倉あそび基地)

向陽館の「おしゃべり」就職支援 ～その2～

富貴大介

やりたいこと、避けなければならないことはもちろんのこと、生徒がこれまでどのように生きてきて、どのように生きていきたいのか、生きていかねばならないのか、について寄り添い、コミュニケーションを取りながら自信をつけ、励ましながら支援するのが、向陽館の「おしゃべり就職支援」だ。第2弾となる本稿では、向陽館で従来行われてきた画一的なガイダンスの限界と、現在行われている「おしゃべり就職支援」について、2人の生徒の例をもとに紹介していく。いずれの生徒もおしゃべり就職支援の中で、就職活動を始めた当初には思いもなかった仕事に出会う——そして、これは画一的なガイダンスではカバーすることが難しい例だと筆者は考えている。

1. 画一的なガイダンスの限界

(1) なかなか就職活動しない

向陽館では20年度まで、合同企業説明会、外部講師による就職セミナーや進路用写真撮影等のイベントを開催していたが、教職員の熱量に反比例し、20年度の生徒の応募前職場見学は進まず、7～8月はわずか65件、一年を通して133件に留まった¹⁾。見学が少なければ、就職試験を受ける生徒も少なくなり、未就職者数の割合も多くなる。この年度の未就職者の割合は、約4割にのぼった²⁾。

(2) 外部イベントの限界

就職活動の不調の要因としては、合同企業

説明会や外部講師によるガイダンスなどのイベントを行うことによって、生徒が自信を失ってしまうことが考えられた。校外のイベントなどに触れる機会がない生徒に刺激を与えたいという教職員集団の想いとは反対に、企業のブースに入れない生徒や、そもそも参加できない生徒も数多かった。人間関係でつまずいた経験のある生徒が、意識の高い、あるいは、そのように見える他校の生徒たちを目の当たりにして、自信を無くす姿は想像に難くない。

さらに、自信がないなどの理由で欠席し、「ガイダンスも出てないし、いまさら就職なんてできないんじゃないか」と心配になる生徒を毎年見かける。こうした生徒に対して、なぜ参加しないのか、と問い詰めたりすれば、その時点で就職をあきらめてしまうこともあるだろう。

他方、積極的にブースに入る生徒もいる。しかし、その企業が生徒にとって良いかどうかについては慎重に吟味しなくてはならない。とりわけ一部の例外³⁾を除き、民間企業主催の合同企業説明会に参加する企業の中には、大手飲食チェーン、大手引越し業者、大手量販店など、大量採用・大量離職の傾向の強いところが概して多いものである。いわゆるブラック企業が蔓延る日本の労働環境を是正するためには、「教え子をブラック企業に送るな」という意識を教職員として心に留めておく必要があるだろう。

2. 「おしゃべり就職支援」へ

(1) 各種ガイダンスの見直し

こうした外部イベントやガイダンスは、21年度から見直された。まず進路用写真撮影が廃止され、続いて夏季休業中に設定していた外部講師による2日間連続で行うガイダンスも廃止された⁴⁾。さらに、ハローワーク主催の連続6時間におよぶ就職ガイダンスも、コロナ禍をうけて、映像での開催となってからは、就職担当の巧みなコンテンツの取捨選択により、生徒に合わせたものとなった。そのほか校外の就職イベントも21年度には任意による参加に留め、22年度以降は案内の掲示も行っていない。

また、校内のガイダンスも内容をコンパクトにまとめ、浮いた時間に生徒とのコミュニケーションの時間を設けた。8月後半に行われるガイダンスでは、多くの教職員の協力を得て、応募する企業が決まっている生徒には履歴書作成の支援を、応募する企業を絞れない生徒については話し合いを、見学に行きたい生徒とは求人票探索を、まったく動いていない生徒には「おしゃべり」を、という具合に一对一の対応を基本としている。

こうした見直しもあり、応募前職場見学は20年度が一人当たり平均2.6社に留まっていたのが、21年度には2.9社、22年度には3.9社と増加となり、とりわけ注目したいのが、「1社のみ見学」の生徒の減少で、20年度は25%、21年度は18%、22年度は16%と減少を見せている⁵⁾。応募前職場見学が活発化し、生徒は複数社を比較したうえで就職活動を行うようになった。

3. 「おしゃべり就職支援」～潜在的なニーズをあぶりだす～

(1) 希望職種未定の生徒とおしゃべり

職種や業種に特に希望はないという生徒、小山さん(仮名)と担任とのやりとりを紹介する。小山さんは、当初、漠然と事務職を希

望していたが、担任とおしゃべりの中で、他の職種を志望するようになっていく。

担任 「仕事をするとしたら、どんな仕事をしたいかな？」

小山 「特にやりたい仕事というのはいんです。どんな仕事に向いているかもよくわかりません。でも、事務がいいのかな。体力に自信がないので」

担任 「ほかには、どんな仕事がしたいかな？」

小山 「介護も見てみたいです⁶⁾」

担任 「よし、それなら、事務と介護の2つに絞って、見学する企業を決めてみよう」

生徒がA社とB社の求人票を持ってきたので、各企業に見学の申し込みをした。A社の見学後、生徒から担任へ、見学終了の電話が来た。

担任 「見学、どうだったかな。イメージはつかめたかな」

小山 「はい。どんな仕事かはなんとなくわかりました。でも、自分にできるのかな……」

担任 「そうなんだね。でも、見学しに行ったことが素晴らしいよ。今日はゆっくり休んでね」

担任は、A社の担当者にお礼の電話をした⁷⁾。

担任 「本校生徒に見学の機会を作っただけ、ありがとうございます。生徒の様子は、どうでしたか？」

A社 「う～ん、そこまで質問などをしてこなかったもので、興味をひかれなかったのかもしれないですね。ちょっと説明が難しかったかもしれません

ね」

担任 「そうですね。生徒ともう少し話をしてみます。本日は、ありがとうございました」

A社との電話の内容を、担任はやんわりと生徒に伝えた。

担任 「A社の担当者に電話をしてみたけど、仕事は難しそうだった？」

小山 「はい。いろいろと説明はしてもらいましたが、難しそうです」

担任 「それがわかっただけで十分だよ。見学に行くことで合う、合わないがわかるから」

小山 「はい。別の企業も行ってみます」

担任 「よし、それなら、今度は介護のB社に行ってみよう」

見学当日、車で迎えに来てもらい、生徒は無事、事業所の見学をすることができた。生徒から見学終了の電話が来た。

担任 「どうだったかな。介護のイメージはつかめたかな？」

小山 「はい、働いている人たちは、みんなすごくいい人でした。利用者の人たちもニコニコしていて、雰囲気良かったです」

担任 「そうなんだね。雰囲気がわかって、良かったね。やってみたいと思っただけかな？」

小山 「はい。まだ、わからないことも多いですが、やってみたいなと思いました。見学できて良かったです」

生徒からの連絡が終わり、担任はB社の担当者にお礼の電話をかけた。

担任 「本校の生徒のために、企業見学の

機会を作っていただき、誠にありがとうございます。生徒の様子はどうでしたか？」

B社 「すごく真面目な生徒で、説明も真剣に聞いて、積極的に質問もしてくれましたよ。介護に興味を持っていただければ、こちらとしてもうれしいです」

担任 「それは良かったです。生徒にも伝えておきますね」

企業の担当者からの言葉を伝えるために、担任は生徒に声をかけた。

担任 「担当の方が、すごくいい生徒だった、とほめていたよ」

小山 「うれしいです。介護をやってみようかな、とも考えています。でも、別の介護も見てみたくなりました」

生徒は、もう1つ介護事業所を見学したが、その後、介護以外の別の業種も見たいと担任に伝えた。

担任 「今まで見たのは、事務と介護だよ。製造業には興味はあるかな？」

小山 「あまり重いものを持ったりするような仕事はできないと思います」

担任 「確かに、重いものを持ったりするのは難しそうだね。でも、製造業にもいろいろあるんだよ。この会社を見に行ってみてはどうか？⁸⁾」

生徒も見学に慣れてきたようで、企業までの行き方も自分で調べることができるようになっていた。

生徒から見学終了の電話がかかってきた。

担任 「電話をしてくれて、ありがとう。どうだったかな？」

小山 「はい。すごく丁寧に説明をしてくれて、雰囲気も良かったです。プリント基盤を作るのは、できるかもしれません」

担任 「良かったね。いろいろな企業を見てみると、自分の知らないことがわかってきて面白いよね。今度、どの企業を受験するか決めよう。今日はゆっくり休んでね」

小山 「はい。介護か、製造か、考えてみます」

その後、担任は、C社の担当者に、見学のお礼の電話をした。

担任 「本校の生徒のために、企業見学の機会を作っていただき、誠にありがとうございます。生徒の様子はどうでしたか？」

C社 「ものすごく真面目な生徒で、うちの雰囲気にピッタリですよ。仕事の説明をしているときも、真剣に聞いていたので、こちらも話しやすかったです」

担任 「それは良かったです。製造業を見るのは初めてだったみたいですが、雰囲気が良かったと言っていました。もし、生徒が受験するようであればよろしくお願いします」

担任は、C社の担当者とのやりとりを生徒に伝えた。

担任 「すごく真面目でいい生徒だって言ってたよ。良かったね」

小山 「そう言ってもらえて、うれしいです。今、介護のB社か製造のC社か迷っています。親とも相談して、決まったら先生に話しますね」

この生徒は、事務職、介護職、製造職の異なる3職種の企業を5社見学し、最終的には製造業C社を受験し、内定した。接客が苦手、力仕事が苦手という理由で消極的に事務職を希望している生徒も例年多く、この担任はそれに気づき、コミュニケーションを取りながら生徒の視野を広げていった。なお、C社の採用担当の方によれば、現在もこの生徒は職場の人からも高く評価され、日々仕事に取り組んでいるようである。

(2) 飲食店志望の生徒とのおしゃべり

次に、飲食店の求人を探していた生徒、鈴木さん(仮名)と、キャリアガイダンスグループの就職担当(キャ)との「おしゃべり就職支援」を紹介する。

鈴木 「この求人票どうですか？」

キャ 「え、意外！ 飲食店なんだね」

鈴木 「人と接する仕事がしたくて」

キャ 「バイト経験は？」

鈴木 「ないんです」

キャ 「じゃあ、バイトでやってたからってことじゃないんだね。この会社、家からどれくらい？」

鈴木 「30分くらいですかね」

キャ 「やっぱり近い方がいい？」

鈴木 「そうですね。近い方がいいです。どうですか、これ？」

キャ 「うーん、店舗がたくさんあるからね、そこで働けるといいけどね」

鈴木 「やっぱそうですよね」

キャ 「あと、給料月額結構いいけど、固定残業代が気になるね。給料高いところにこだわってる？」

鈴木 「いや、そんなことはないです」

キャ 「前年度の所定外労働時間は30時間って書いてあるね。ちょっと気になるね」

鈴木 「そこ気になりますよね。ブラック

ですかね？」

キャ 「どうだろうね。とりあえず決めつけ
ないで見てみようよ。これどう思う？」

鈴木 「結構、すぐ辞めてますね」

キャ 「たくさん採って、たくさん辞めて
るね。飲食店に限定してる？ 人と
接する仕事っていろいろあるじゃ
ん。わりと飲食店はこういう残業多
めで休みが少ない求人が多いかな」

鈴木 「そうなんですけどね……。スーパーと
かでも良いんですけど、いろんなお
客さんとか来て大変そうかな。あと
ホテルとかもいいかも？」

キャ 「じゃあ、通える範囲で、人と接す
る仕事の求人票を探そうよ。もっと
条件が良いところもあるかもしれな
いじゃん。私もいくつか出すから、
鈴木さんも出してみてよ」

そこで、この担当と生徒は、その生徒が通
える範囲の販売や接客の仕事の中から条件の
良いものを探した。

キャ 「10枚出してきたよ。そっちはど
う？」

鈴木 「ありがとうございます。こっちは、
2枚くらいですね」

キャ 「……で、出すには出したんだけ
ど、ごめんね、本当に販売とか接客
やりたいの？」

鈴木 「……いや、実は、正直何やったら
良いかわからなくて」

キャ 「……それでイメージしやすい販売
とか接客で探していたの？」

鈴木 「そうです。本当は大学に行きたか
ったんです。でも、お金がないか
ら、公務員を受けようと思ったん
ですが、面談で一発で合格は厳しいか
ら公務員受験の専門学校とかに行っ

たらどうかってすすめられたんで
す。でも、それもお金かかるし、行
っても確実に合格できるかわからな
いし、そもそもやりたいことからだ
いぶずれちゃっているなって気づい
て、就職かなって思ったんですけど
……」

キャ 「……あまり前向きになれない、と」

鈴木 「……はい」

キャ 「飲食店も、やりたいことからだ
いぶ離れてしまってるよね？ ちな
みに、まだ書いてるの？ 新聞読ん
だよ⁹⁾」

鈴木 「読んでくださっているんですね。
ありがとうございます。最近
は忙しくて書いてないのですが」

キャ 「たとえばさ、さっきの求人票の休
日数とか時間外労働を見ると、き
つと帰りも遅いし、休日少ないし、
疲れて書けないと思うんだよね」

鈴木 「そういうところも考えてくださ
るんですね」

キャ 「もちろん。あなたの大切にしたい
ことを軸に一緒に探るのが仕事で
すから」

鈴木 「ありがとうございます」

キャ 「この求人票どう？」

鈴木 「これなんですか？」

キャ 「この冊子を作ってる会社だよ。イ
ベントの企画とか、冊子の編集、取
材をやっている会社。給料も良い
し、ボーナスも出てる、年間休日
も120日を超えてるね」

鈴木 「(冊子を見ながら) わあ。私、こ
ういうのやりたいんです。これ、
いろんなところにインタビューして
作ってるんですよね」

キャ 「そうだね。地元の企業をインタ
ビューして記事を書いて、デザイ
ナーとかと打ち合わせしながら作
ってる

んだらうね。いろんな人と関わる仕事だね」

鈴木 「ここ、行きます」

キャ 「探していけば、こういうのも見つかるよ。ただ、近いところに限定すると難しいかも」

鈴木 「近さより内容のほうが重要かもしれません」

キャ 「じゃあ、《就業場所=神奈川県》《フリーワード=企画》で見てみようか」

鈴木 「はい！」

この生徒はその後、自分で求人票を探し、現時点ですでに5社、見学を申し込んでいる——その中には飲食店の求人一つもない。後日、この生徒は、次のように語った。

鈴木 「最初、私、すごい後ろ向きだったんです。でも今、とっってもわくわくしています。もっといろいろな会社を見たい！」

キャ 「誰かとおしゃべりしながら探していくと、自分が実はやりたかったこととかが意外と見つかったりするんだよね。5社行って、物足りなかったら、また一緒に探そうよ。この際だから、たくさん行ってきなよ！」

この生徒は当初、飲食店の求人を探していた。しかし、そのまま販売や接客などの求人票を何枚か渡して見学へ行かせては、かえって生徒のニーズに合わない支援になるだろう。その生徒がどのような環境にいて、どのようなものを大事にしているのかを考え、潜在的なニーズを引き出すことが「おしゃべり就職支援」の真骨頂だ。

4. 最後に

本稿は、画一的なガイダンスの限界から

「おしゃべり就職支援」へ至るまでの流れを概観するとともにその実例について紹介してきた。多様な背景を有し、就職ニーズも様々である生徒に対して、画一的なガイダンスのみでの支援の限界を示すとともに「おしゃべり就職支援」への転換について触れてきた。

また、2人の生徒への支援例についても紹介した。生徒の希望する業種や職種は単なる思いつきや、イメージしやすい身近な仕事、という場合がある。それに対して「生徒の夢を叶えてあげよう」とすると、的外れな支援をしてしまうこともある。本稿では、「おしゃべり就職支援」で見られるような、生徒の潜在的なニーズを引き出すための一対一による丁寧なコミュニケーションの重要性が確認された。

これを書いている今¹⁰⁾も、向陽館では職員室前のスペースで生徒と教職員との「おしゃべり就職支援」が行われている。鈴木さんの担任はこう言う。

「みんな不登校とか経験してきたわけですよ。今じゃ生徒たち、自信つけちゃって、どんどん見学行くじゃん。鈴木なんか、生き生きしちゃうじゃん。向陽館、すげーな。だからさ、今日も学校説明会で中学生の保護者に『ほとんど学校来れなかった生徒も、自信つけて、今、就職活動ががんやってるんですよ』って言ってきたよ」。

様々な背景のある生徒が、自信をつけて、就職活動にとりくむ姿に胸を熱くするのは、この担任だけではないはずだ。

最後になりましたが、生徒とのおしゃべりの例や職員室内の会話等を提供してくださった様々な先生方に感謝申し上げます。

注

- 1) 相模向陽館高等学校(2021)「令和2年度 卒業生進路実態」(2021.5.24発行)より筆者集計。
- 2) 相模向陽館高等学校(2021), op.cit. より筆者集計。

- 3) 地元企業に密着し、学校と丁寧なやりとりをしながら、ニーズに応じてくれる企業もある。
- 4) 2020年8月に(株)ジンジブから派遣されるはずだった講師が何の連絡もなく来ず、本校職員が同内容でガイダンスを行う対応を行った。このことも廃止に大きな理由となっている。
- 5) 相模向陽館高等学校(2021)「令和2年年度 卒業生 進路実態」(2021.5.24発行)、「令和3年年度 卒業生 進路実態」(2022.4.25発行)、および「令和4年年度(2022年度) 卒業生 進路実態」(2023.4.19発行)より筆者集計。
- 6) ここで唐突に「介護」と出てきたのは、小山さんは人と接する仕事のうち飲食店やスーパーなど、ランダムな人と接するのは嫌だけれども、毎日決まった人と接することはできる・やってみたい、ということを別の就職担当とおしゃべりで確認していたため。
- 7) 向陽館では、見学を行った際、可能な限り企業へお礼の電話を入れることとし、その際に生徒の見学の様子を聞き、その後の就職支援に役立っている。
- 8) 事務職志望の生徒には、事務職だけではなく、製品検査や電子部品製造などの製造職を薦めることがある。必ずしもすべての生徒が、財務、労務管理、電話応対などをイメージして「事務職」を希望しているわけではないためだ。この例では、プリント基板の製造を行う企業を紹介した。
- 9) この生徒は、執筆活動をしていて、出版社や新聞社などの文学コンクールで数々の表彰を受ける等の実績があるため、この就職担当はそれを軸に支援を行った。
- 10) 2023年8月10日現在。

(ふうき だいすけ 相模向陽館高校教員)

寄稿

学校図書館におけるICT活用

一 村 美 穂

1. はじめに

コロナ禍の後押しもあり、教育におけるICT活用は急速に進んでいる。神奈川県立学校全体では2022年度入学生から1人1台端末を活用することとなり、各校で試行錯誤しながらも様々な実践がなされているだろう。学校図書館についても、第五次「子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画」¹⁾において、電子書籍の導入や蔵書のデータベース化等、デジタル社会に対応した読書環境の整備、学校図書館のDX(デジタルトランスフォーメーション)化を進める必要性が示されるなど、紙資料だけでなくデジタル資料も併せて提供していくことが求められている。

本稿では、学校図書館のICT活用の現状や展望を述べる。本校の実践を中心としつつ

も、県内の学校での様々な事例も一部紹介する。県内の概況を伝えるため、各サービスの導入校の数・割合を示す部分があるが、これは県内の学校図書館員有志に内々にとったアンケートや聞き取りによるもので、公式な調査結果ではなく、回答数も県全体から見ると少ない。あくまで筆者が把握できている範囲で参考として述べているに留まることをご理解願いたい。該当箇所には、「県内アンケート(または県内聞き取り調査)による」と記載する。

なお、県立学校図書館のICTに関する情報は、神奈川県学校図書館員研究会(県内の学校図書館職員によって構成される県公認の研究団体)内の有志で構成される「ICT活用研究会」が主に集約している。

2. 柏陽高校図書館について

柏陽高校図書館は、蔵書冊数約38,000冊。雑誌・新聞に加え、有料オンラインデータベースも2種提供している。昨年度からはオンラインでの蔵書検索システムを導入し、ウェブサイト上から蔵書検索や資料の予約が可能になった。館内では、各自の端末をWi-Fiに接続して利用できる（BYOD）のはもちろん、貸出用のクロームブック20台も常置しており、インターネットでの情報収集やレポート・スライドの作成も行うことができる。クロームブックは、授業時だけでなく、開館時間内であれば昼休みや放課後も使うことができるため、生徒は調査や課題のほか、委員会・行事の準備等にも活用している。プリンター、プロジェクター等の機器も揃っており、昨年度の授業利用は約170時間と様々な授業に活用されている。

3. 学校図書館におけるICT活用の現状

(1) 広報等

① 広報

本校では、コロナ禍の2020年度からGoogle Classroom（以下CR）で図書館のクラスを作成し広報等に活用している。クラスコードを掲示し、希望する生徒・職員は自由に参加できる。以前より、新着図書のご案内を中心とした情報発信は、紙で毎月配布する図書館だよりで行っていたが、それとは別に、よりこまめに様々な情報を届ける場としてCRを位置づけている。投稿は週に1～2回程度、入ったばかりの新着図書の紹介や、展示・イベント等の告知、雑誌付録抽選（Google Formで受付）、その他図書館利用に便利な情報を発信している。長期休暇にはCRに参加している教員からおすすめの本の紹介を投稿してもらうなどの特別企画を行うこともある。また、カテゴリを分けて資料を提示できる「授業」ページを活用して、利用案内・館内図、オンラインデータベースのご案内（リンク・使い方の

PDF資料を添付）、図書館だよりのアーカイブ等をいつでも参照できるように工夫している。

他校でもCRを活用している事例は多く、2023年5月時点の県内アンケートによると、回答校の約40%が図書館のクラスを開設している。図書館のクラスを開設していても、各学年のCR等に図書館からの連絡を流している場合もある。そして、本校と同じように、これまでの広報紙の発行も継続しつつ、CRでも情報発信を行っている学校が多い。広報・情報発信は、図書館の利用を増やすためにも、そして、図書館の機能・役割を知ってもらうためにも、とても重要である。そのためのツールが増えたことを喜び、今後も使い続けていこうと思う。

② ニーズの把握

図書館からの情報発信だけでなく、利用者のニーズを把握する際にも、ICTを活用している。例えば、Google Formを用いたアンケートは回収・分析が紙でのアンケートに比べ容易で、本校では雑誌・コミックアンケート（購入タイトルを決定する参考として、よく読むタイトルや図書館に入れてほしいタイトルを尋ねる）に使用している。ただし、一斉に配布して回収できる紙のアンケートに比べ回答数が少なくなる傾向があり、ホームルームで時間を確保してもらう、告知を複数の方法で行うなど工夫が必要である。

他にも、氏名ではなく年組番を使う等個人情報を守るための工夫をした上で、予約・リクエスト、レファレンス（調べ物相談）をGoogle Formで受け付けている学校もある。本校では、今年度から2年の総合的な探究の時間でひと学年8クラスが同じコマに活動するため、その授業についてはレファレンスをGoogle Formでも受け付ける形にしている。

(2) 資料提供

①オンラインでの蔵書検索システム

オンラインでの蔵書検索システムの導入は、コロナ禍を機に大きく進んだ。登校が難しい状況で、郵送貸出や予約貸出を始める動きがあったためだ。本校で現在導入しているのは、「LibFinderクラウド」という有料のシステムだ。県立学校図書館に一括導入されている図書館管理システムと連携しており、蔵書検索では、貸出中かどうかも表示され、同サイト上で予約申込みもできるほか、開館スケジュールや新着図書リスト、テーマ別のブックリスト等も見ることができる。生徒自身の端末からアクセスできるため、図書館に常設された検索用PCが混雑している際に使ったり、蔵書検索のページを開いたスマートフォンを持って館内で本を探したりする様子がよく見られる。開館時間外・校外でも検索できるため、読みたい本を見つけたときに図書館で借りられるかすぐに検索できるのが便利という声もある。

株式会社カーリルがコロナ禍に無料で提供を始めた「カーリル COVID-19 学校図書館支援プログラム」(現「カーリル 学校図書館支援プログラム」)を利用している学校も多く、両者を合わせ、2023年5月時点の県内アンケートによると、回答校の約90%がオンラインでの蔵書検索システムを導入している。

②有料オンラインデータベース

有料オンラインデータベースとしては、本校では、新聞記事データベース「朝日けんさくくん」と、理科系データベース「理科年表プレミアム」を契約している。「朝日けんさくくん」は時事的な話題や新しい事柄を調べるのに便利で、面接や小論文に向けた進路関係の利用もある。「理科年表プレミアム」はデータブック『理科年表』の刊行時から最新版までの各種データをダウンロードでき、グラフの作成に活用することもできる。その他の

有料オンラインデータベースでは、他校で導入例があるものとして、百科事典データベース「ブリタニカ・オンライン・ジャパン」、辞典・事典・新書・統計等一括検索サービス「ジャパンナレッジSchool」等が挙げられる。先述したオンラインでの蔵書検索システムもそうだが、利用料は図書費、あるいは教育振興費から支出するケースが多く、予算が確保できるかという点は導入の大きな壁だ。1人1アカウントで利用するデータベースでは、生徒1人あたりの年額利用料が発生するものもあり、その場合は学年費での支出として学校全体や保護者の理解を得る必要がある。いまや当然となったコンピュータでの図書館管理システムも、最初は各学校で独自に導入していたが、後に県の予算で全校に整備された。

教育現場にICT活用の波が来ている今、図書館にもオンラインの蔵書検索システムやデータベースが必須となってくる。もちろん各学校に合わせて必要なものを導入することは続けながらも、どの学校にも必要な基本のものは一括導入するなど、県全体として水準を高めていく必要がある。

③リンク集

有料オンラインデータベース以外にも、調べ物や学びに役立つデータベースやウェブサイトはたくさんある。本校図書館では、信頼できるサイトのリンクを集めたGoogle Siteを作成している。「論文を探す」「統計資料を探す」といったようにカテゴリを分け、簡単な紹介文とともにリンクを掲載している。リンク切れの確認等の手入れや、自校の特色に合わせたカテゴリを増やすような改良にあまり手が回らないなどの反省もあるが、こうしてまとめておくことで、レファレンスや授業支援の際に素早く案内できるため、今後も整備しておきたいと考えている。

他に、目的を総合的な探究の時間の授業支援に絞り、調べ方や思考ツール、参考文献の

書き方といった内容と、役立つサイトへのリンクをあわせて紹介するサイトを作成した事例もある²⁾。神奈川県学校図書館員研究会の地区研究の一環として作成されたもので、こちらもGoogle Siteである。ワンストップで探究活動に役立つ情報を得られる点、Google Siteのコピー機能でデータを共有し各校でアレンジして使用できる点が大きな特長だ。同研究会では、このような地区研究のほか、「ICT活用研究会議」や研究会HP等でも、役立つウェブサイトの情報を共有し、各校での資料提供に役立っている。

④電子書籍・電子雑誌

本校では導入していないものの、他校では電子書籍・電子雑誌の導入例もある。これらも、コロナ禍を機に注目が集まり、導入が進んだ面がある。

電子書籍を図書館利用者に一定期間貸し出す電子図書館は、県内聞き取り調査によると、少なくとも県立で6校、私学でも多くの学校が導入している。全国的に見ても、「2022年度学校図書館調査報告」³⁾によれば高等学校で導入されているのは全体の2.6%とまだ少ないようだ。導入した県立高校では、コロナ禍等の来館が難しい状況下も含め、いつでもどこからでも資料にアクセスできるツールを確保すること、また多様な生徒に対応することなどを目的としている。課題に用いる書籍を紙の書籍と電子書籍とで各自が選択できるように案内する際など、普段は来館しない生徒が電子図書館を利用する例も多く、図書館利用のすそ野を広げている。ただ、購入できるタイトルが限られていることや、紙の書籍より単価が高いことなどから、思うようにコンテンツを増やせないといった問題もある。導入には継続的にある程度の費用を確保する見通しが必要であるが、導入校は確実に増えている。

筆者も先日、電子書籍のニーズを感じる場

面があった。ある文豪の作品を発表順に読破しようと考えているが、短編は様々な書籍にバラバラに収録されているため、探しながら読むのが大変だと生徒が話していた。「青空文庫」も活用できるのでと案内したところ、短編は「青空文庫」で読み、中長編は目が疲れるため紙の書籍で読むことにしたという。このように、人によってだけでなく場面によっても、紙とデジタルとを使い分けることで快適に読書ができる。そのための選択肢を増やすためにも、電子書籍は必要だと実感した。

電子雑誌は、「dマガジン」を導入している学校がある。様々なジャンルの1,200誌以上の雑誌が読み放題で、生徒はファッション・アイドル・ゲーム・鉄道など幅広く閲覧している。フリーワード検索も可能で、購読できる数に限りのある紙の雑誌では対応できない、生徒の多様な興味関心に応えることができるという。タブレット端末で提供するため、紙の雑誌に比べ一目ではどのような雑誌・機能があるかわかりづらく、案内方法を工夫する必要がある。

(3) 生徒図書委員会運営

図書委員会の運営にも、CRを始めとしたアプリが役立っている。本校の図書委員会では、普段の当番に加え、文化祭への出展やグループ別の活動も行っており、そのための連絡をCRでやり取りするほか、データの共有も簡単にできるようになった。例えば、広報グループでは、館報作成のためのファイルをGoogleドキュメントで共同編集したり、イベントグループでは謎解きイベントの問題をGoogle Formで出題して参加者が自分の都合の良い日時に挑戦できるように工夫したりしている。司書も共同編集者に入ること、進捗状況や内容を確認できるのも重要だ。生徒が悪気なく、Google Formでメールアドレスなどの個人情報を収集しようとしてしまうこ

とや、インターネットから出典を気にせずに内容をコピーしてきてしまうこともある。簡単に扱えて、生徒も使い慣れている分、より一層、個人情報や著作権に関わる問題をしっかり指導していく必要があると感じている。

オンラインを活用して、複数校の図書委員が交流した事例もある。神奈川県高等学校文化連盟図書専門部では、コロナ禍の2021年度にGoogle meetでビブリオバトルを実施した。本校からも生徒が参加したが、マイクで話せる機会が限られている分チャットも活用して、好きな本の話で盛り上がっていた。図書専門部は神奈川県を含め4道県にあるのだが、その全国大会も2022年度からオンラインで行われている。互いに遠方のため、こうして交流できるのはオンラインならではといえる。また、他にも、2022年度に神奈川県学校図書館員研究会の県央地区で12校が参加する交流会が行われた。各校が共通テーマで事前に展示を作成し、その様子についてスライドを用いて1分間の発表をする、という形式で行われた。初回としては無理のない、取り組みやすい形であり、対面では実施したことがない交流会の敷居の高さをオンラインが少し下げたくれたようにも感じられたという。通信環境によってはトラブルが起きたり、司書のICTスキルに差があったりという課題もあるが、お互いに情報交換してより良い委員会活動につなげるためのひとつのツールとして今後も活用できると考えられる。

(4) 授業支援

(2)で先述した資料提供とも関連するが、授業支援を行う際にもICTが活用できる。昨年度本校で教員と協働して計画・実施した授業事例を紹介する。

① 2年情報の授業

メディアリテラシーの授業の一環として、新聞を用いた授業が実施された。授業の流れ

は、情報科教員からメディアリテラシーについての講義、司書から新聞の基礎知識と記事の探し方・読み方についての講義があった後、生徒がそれぞれ選んだ記事についてのワークに取り組むというものだった。ワークの内容は、まず記事を読んだ自分の感想・意見を書き、他者との話し合い、選んだ記事と同じあるいは似た話題についての他社の記事との読み比べを行った後で、あらためて感想・意見・提案等を書くというものだった。

興味を持った記事を切り抜く作業は、図書館で購読する紙の新聞で保存期間(3カ月)を過ぎたものや、家庭・個人で入手した新聞を用いて行った。読み比べる記事を探す作業は、各新聞社のウェブサイトで見つけて掲載日を確認し紙面を探す方法と、新聞記事データベース「朝日けんさくくん」で見つけてPDFをダウンロードする方法で行ったが、やはりデータベースでの検索がやりやすい様子だった。紙の新聞の一覧性、データベースの検索性という双方の特長を活かし、うまく組み合わせ使えた授業であった。また、司書の講義内では、ある話題について各社の記事を実際に読み比べながら批判的に読み解くポイントを解説したため、生徒は事実と意見の区別、発信者の意図等にも留意しながら読み込んでいたようだった。

② 1年公共の授業

アクティブ・ラーニングの流れもあり、与えられたテーマについて、生徒が調べてまとめ、発表をする授業が増えている。その1つとして、公共で行われた「21世紀の世界情勢：テロ・紛争・内戦・難民」の授業を取り上げる。台湾問題、シリア内戦などの具体的な問題を生徒はグループごとに担当し、調べてA3版のレジюме(WordやGoogleドキュメントで作成)にまとめる。教員から示された要項では、インターネット情報だけでなく書籍・新聞記事の情報も入れること、関連す

る地図を挿入すること、参考文献リストを付けることなどが指示されていた。

司書は、関連資料を揃えるのはもちろん、内容に合わせた調べ方案内を作成し、授業中は調査からレジュメ作成まで、生徒の活動をサポートした。調べ方案内には、各メディアでの調べ方や役立つ情報源、参考文献リストの書き方等を記載し、PDFにして教科のCRに配信した。PDF資料はリンクを付けられるため、デジタル資料も含めて紹介するのに便利だ。新聞記事を探すのに「朝日けんさくくん」が、地図を探すのに「ジャパンナレッジ School」（この授業の実施時、モニターとして利用が可能だった）が役立っている様子だった。また、この授業では作成しなかったが、ブックリストを授業用に作成することも多い。その際は先述した蔵書検索システム「LibFinderクラウド」のサイトで表示することで、配架場所・請求記号等の情報からすぐに書籍を探すことができる。書籍・新聞記事の情報を入れることが必須となっていたため、紙資料と電子資料とをバランスよく使っている生徒が比較的多い授業となった。

4. 今後に向けて

1人1台端末により、学校図書館が使われなくなるのではという懸念もあったが、現状あまりそうなっているとは感じられない。これまでは調べ物のために来館する際、貸出用のクロームブックのみを使用する生徒も少なくなかった。しかし今では、自身の端末を持っている生徒たちにとっては道具の1つになりつつあり、図書館資料と端末とを併用している生徒が多い。図書館の大きな機能である、利用者と情報をつなげるという点は変わらず、そのためにICTが有効ならうまく活用していくべきだ。生徒が道具のように使う端末から、図書館のサービスや信頼できる情報につながる入口を作っておく必要がある。

ただし、課題もある。各項目でも何点か述

べてきたが、全体に通じる大きな課題と感じているのは、情報活用能力だ。オンラインデータベースで有効な検索ができていない（例えば、複数の単語が連なる場合はスペースで区切ってみる、略称など複数の名称、あるいは関連する別のキーワードで検索しなおしてみるなどをせずに、「結果が出ない」と諦めてしまう）、Wikipediaや個人のウェブサイト等信頼性の低いものを参考文献としてしまう、著作権の確認をせずに画像を貼り付けてしまう、といった様子をよく見かける。本校では、1年の総合的な探究の時間で、情報の探し方・参考文献の書き方・情報評価等について教え、準備型ディベートを通じて実践の機会も作っているが、それではもちろん足りない。各教科で調べ学習・探究学習を行う際などにも繰り返し伝えることで少しずつ身についていくのではないかと考えている。

先述した授業事例のように、情報科教員とともにリテラシーの指導にあたる、複数のメディアでの情報収集を教員からも指導するなど、情報活用能力の必要性を教員と司書が共有し、協働する機会を増やしていきたい。

注

- 1) 文部科学省『子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画』2023年。
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/mext_00072.html（アクセス2023年8月4日）
- 2) 神奈川県教育委員会『令和4年度神奈川県学校司書等実務研修 研究活動報告書』2023年、p.64-83。
- 3) 全国SLA研究調査部「2022年度学校図書館調査報告」『学校図書館』866号、2022年、p.16-38。

（いちむら みほ 柏陽高校学校司書）

里親として、教員として、人として

塩谷伸一

はじめに

里親をしています。里親は、全国に14,401世帯（2021年3月末時点）、神奈川県に約260世帯（2023年3月末時点）いますが、そのうちの一人です。一方、保護者のいない、または家庭環境上、「社会的な養護」の必要な児童は約42,000人（2022年3月末時点）で、そのうちの一人の男の子が我が家で暮らしています。ちなみに、私は40才を過ぎてから教員免許を取得し、しっかり臨任生活を経た後にやっとのことで採用され、今に至ります。なので、歳の割には教員としてはまだ10年に満たない未熟者ですが、本稿では、その短い教員経験の中で、そして、里親としての経験を通じて、感じたことについてお伝えしたいと思います。

また、里親制度というものは制度上、明け広げに話すことをタブー視されているようなところもあり、まだまだ知られていないことが多いと感じています。是非、この場でご紹介させてください。

里親になって

里親として認定されるためには、座学研修を数日行い、実地研修として乳児院や児童養護施設で10日間、子どもたちの世話をしたり遊んだりします。妻と私は、「とりあえずやってみようか」という感じで研修を始めました。ある児童養護施設に行ったときのことで。「お兄さん、今日は何しに来たの?」と小学5年生くらいの男の子が私の手を両手で取

って、スリスリしながら聞いてきました。「僕を迎えに来たの?」。強烈な体験でした。自分は生まれたときから「普通に」父と母がいて、「普通の」家庭で育ってきました。しかし、施設にいる子供たちはその「普通」さえ与えられずに生きている、そんな現実を見せられてしまったからにはもう、「今日はありがとう、またね」では終われない、そんなふうに関心、里親になることを決めました。

冒頭に述べた社会的な養護（ここに里親制度や児童養護施設が含まれます）が必要な約42,000人の子どもたちですが、殆どの場合、実親がいます。しかし、虐待、育児放棄、親の病気（うつ病等）、経済的困難、婚前出産（未成年含む）等の理由で、生みの親との時間の共有が叶えられなくなっているわけです。その辺りの事情は、里親仲間からいろいろ聞きます。それまで何も関わってこなかった実親から、再婚するから子どもを引き取ると急に実親から連絡が来て、児童相談所の方で手続きを進めたと思ったら実親との連絡が取れなくなり、子どもも話を受け入れた後なのにまた元の生活に戻されたり。子どもが産まれたら児童養護施設に預け、また産まれたら預け、5兄弟全員バラバラで施設暮らしになっていた。

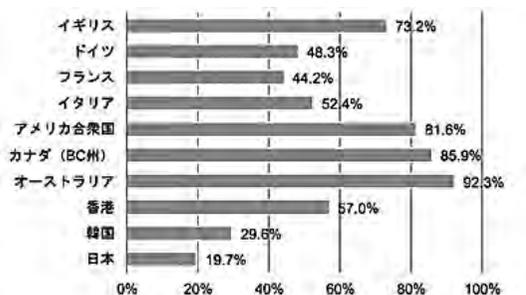
里親をやっている一番理不尽だと思うことは、この国では「親権」が強すぎるということです。「強すぎる」というのは完全に私の主観ですね。日本が1994年に「子どもの権利条約」を批准してからもう30年経っています。しか

し、巷では「子どもの権利って例えば何？」というくらいの浸透状況なのではないでしょうか。

この原稿を書いているとき、ちょうど卓球の福原愛さんと元夫の江宏傑さんの「子どもを返して」「返さない」の騒ぎになっていました。子どもの権利条約の中に「子どもの意見表明権」というものがありますが、お二人の子どもがどういう希望を持っているのかという話は全く聞こえてきません。あくまでも大人同士の「親権」の奪い合いなわけですが。里親制度をめぐっては、児童養護施設にいる子どもを里親に委託する際、必ず実親の承諾が必要になるのですが、自分で育てているわけでもないのに、「里親に子どもを取られそう」という不安（ちなみに、そういうことは一切ありません）から、里親への委託を承諾せずに子どもを児童養護施設にとどめておく、ということが起こります。2016年に児童福祉法が改正され、現在、日本で主流の「施設養護」から里親等の「家庭養護」へ切り替えていくとの国の方針が示されました。しかしながら、実親が「No!」と言えば、この「国の方針」も太刀打ちできません。これが「親権」です。どう思われますか？

ご参考まで、国別の里親委託率の表を入れておきます。日本の中でも、自治体によって10%台から50%台までとばらつきがあります。神奈川県は2020年時点で20.5%でした。

各国の要保護児童に占める里親委託児童の割合
(2018年前後の状況)



出典：各国子どもの福祉当局・統計当局等の公開資料に基づき三菱UFJリサーチ&コンサルティング作成

里親制度とは

ここで里親制度の概要をご紹介します。里親には：① 養育里親

② 専門里親

③ 養子縁組里親

④ 親族里親

があります。①が一番一般的な里親です。②は虐待を受けて心に傷を負った子ども、身体障害・知的障害・精神障害を抱えた子どもを担当します。より踏み込んだ知識・経験が必要なため、該当する里親はそれほど多くありません。③はその名の通り、養子縁組を希望する里親です。ひと昔前だと、実子の養育を終えた夫婦が里親になることが多かったのですが、近年では、子どもに恵まれない若い夫婦が「子どもを育てたい」という希望を叶えるために里親になることが多くなっています。よって、③が増えています。

ただし、養子縁組は、件数が非常に少ないため、登録数は多いが養子縁組できる里親はごくわずか、というのが現状です。ちなみに、神奈川県の場合は、養子縁組里親になるときには同時に養育里親にも登録してもらうことになっています。④も名前の通り、子どもの親族が里親になる場合です。東日本大震災のときに増えました。

委託の形態としては：① 長期委託

② 短期委託

③ 緊急委託

④ 三日里親

があります。①は子どもが満18歳になるまでずっと預かるものです（数年前から、進学等の事情がある場合は、20歳まで可になりました）。私も今はここに属します。②は例えば、実親が入院するので2週間だけ子どもを預かる、といったものです。③は例えば、虐待が明らかになって、子どもをすぐに保護するけど、児童相談所の一時保護所が満員のときに里親に急に「今から子どもを保護するので、1週間位預かっていただきたい」と電話

が来ます。すると、乳児であればオムツとミルクを買いに行き、里親仲間からベビーカーを調達し…といったバタバタで幕を開けます。里親は断ることもできますが、みんな困っている状況なので、多少の無理は仕方がない、といったところです。

④は、児童養護施設で暮らしている子どもたちにも「家庭」の経験をさせてあげるものです。生まれてからすぐに乳児院に入り、その後に児童養護施設で育った子は「家庭」の生活を知りません。施設だとみんな同じものを食べ、残った食べ物は捨てるのだそうですが、家庭であれば大人と子どもで違うものを食べることもあるし、残ったものはラップで包んで冷蔵庫にしまえますね。そういった学びをしたり、施設だと外出の機会があまりないので、里親と一緒に遊園地や買い物に行ったりすることができるのです。ちなみに、この「三日里親」という名称は、神奈川県独自のもので、「金・土・日の2泊3日」から来ているようです。ただし、預かる期間は金・土・日に固定されているわけではありません。

また、あまり知られていませんが、里親はボランティアではなく、里親手当、子どもの生活費等が支給され、教育費等は実費で精算されます。児童手当も支給されるので、子どもの銀行口座を作り、将来の自立のために蓄えておきます。私たち夫婦も、里親になるまでこういった手当が出るのを知りませんでした。手当が出るのはありがたいですが、逆に、副業感覚で里親になろうとする人が出てこないか心配です。なぜなら、里親になるにはそれ相応の覚悟が必要だからです。これについてはまた後で述べます。

里親会とは

神奈川県には6つの児童相談所があり、それぞれの管轄にひとつの「里親会」がありますが、現在は過渡期で、5つのみになっています。そして、神奈川県には「神奈川県里親

会」があるように、各自治体に上位の里親会があり、その上に「全国里親会」があります。

県内の5つの里親会は、里親たちが助け合いながら子どもたちを支えていくための地域の集まりです。発達障害やペアレントトレーニング等について学ぶ研修を開催（私の同僚の教員を講師としてお招きし、「自己肯定感ワークショップ」を開催したこともあります）したり、ボウリング大会、地引網、ハロウィンパーティー、クリスマス会等の子どもたちと楽しめるイベントを企画したり、里親としての悩みを共有したり愚痴を言い合ったりするためのサロンを開催したり、会員の相互理解と里親会活動の広報のために会報を発行したりしています。これらの活動は、役員たちが中心となって運営しますが、私が所属する里親会では、役員のなり手不足で悩んでいて、現在、持続可能な里親会とするための検討の真ただ中です。

ちなみに、里親会の活動を通して、里親の中にも教員仲間が何人かいることが分かり、つながることができました。



ハロウィンパーティー



地引網

里子ってどんな子？

子どもが病院で生まれて、そこからまっすぐ里親のもとに行くことも最近では増えていると思います。また、虐待等で実親から保護されて、児童相談所の一時保護所へ行き、そこから里親に委託されることもあります。しかし、一番多いのは、乳児院または児童養護施設でしばらく過ごしてから里親家庭に行く場合ではないかと思います。その場合、「マッチング」といって、子どもを家庭に迎える前に何回も子どものいる施設に通い、交流を行って信頼関係を築いていきます。慣れてきたら一緒に外出したり、一泊家でお泊りしたりと進めていき、最終的に一緒に家庭で過ごせるようにします。短ければ数回で終わりますし、長ければ1年以上ということもあるようです。

様々な研究の中で、人間の子どもが生まれてから3年位の間(脳が爆発的に発達する時期)に「特定の1人の大人との関係」を築いておかないと、その後の心の発達に影響を及ぼすことが明らかになっています。最近ではよく知られるようになったと思いますが、これが「愛着障害」です。乳児院や児童養護施設では、子どもごとに担当の職員が付きます。しかし、当然のことながら1対1ではありません。また、職員は勤務時間を過ぎれば自分の家に帰ります。つまり、施設では「特定の1人の大人との関係」を築くことは物理的に難しいということです。私も施設の職員が子どもたちに寄り添い、数々の挑発に耐え、一生懸命子どもの成長のために尽くしてくれているのを目の当たりにしていますが、施設で育った子どもたちはだいたい何らかの難しさを抱えていると私は思います。そういった子どもたちを里親は受け入れるわけで、これが「里親になるにはそれ相応の覚悟が必要」と前に述べた理由です。

「試し行動」という言葉もだいぶ一般的になってきました。里親家庭に来た子どもは、「自分はこの場所で受け入れてもらえるだろう

か」ということを確かめたくて、里親を困らせる行動に出ます。わざと物を壊したり、大声でわめいたり、他の子を叩いたり。「ここまでやっても自分を否定せずに一緒に暮らしてくれるんだな」ということが分かるとその行動は終わる、と言われますが、1歳8カ月のときに預かり、現在、小学校6年生の我が家の里子くんは、来てから今までずっと「試し行動」です。実は、この「試し行動」、大人を困らせたいというよりも、気を引きたいからやっているだけだといわれます。そういうやり方しか知らないのだから、「『ねえ、見て』って言葉で言ってくれればいいんだよ」というふうに教えてあげる必要があります。教えてもすぐにはできるようになりませんが…。

私の経験では、愛着障害の症状は注意欠如・多動症(ADHD)の症状とよく似ています。感情のコントロールが苦手で、落ち着きがなく、物忘れが激しく、整理整頓が苦手で、映像には過集中で、攻撃的な発言が目立ち…(多いので省略)。私は人前で彼に蹴られています。妻も人前で顔に彼の平手を食らっています。そこで叱ろうものなら教えたこともない暴言が返ってきて、それを注意すると破壊行為が始まるか行方をくらますかでしょうか。とにかく、大人側が感情的になってしまうと、必然的に、不可避免的に、バッドエンドです。なので日頃の生活では、そういう状況を招かないように彼の行動をこちらで誘導するようにしています。

そして、得意なことを頑張ることに焦点を当てられるようにし、ちょっとしたことでも言葉に出して褒める(例:「よく覚えてたね」「自分で起きたね」「すぐテレビ消せたね」)。宿題や片付け等、やるべきことをやらせるときは、それをやり遂げさせることを最優先とし、「ハア?」「めんどくせえな」のような悪態や暴言はスルーする…。継続的に里親用の研修を受講しているので、そういったコツも身に付いてはいるのですが、私なんか

はどうも最後まで耐えきれず、彼とバチバチのケンカになることもしばしばです。「乳児院に帰る！」と家を飛び出したり、「飛び降りてやる！」と窓から乗り出したり、「ぶっ殺してやる！」と包丁を持ち出したり…。私としては、楽しく穏やかにお話したり遊んだりしたいだけなのですが、「そうは問屋が卸さねえ」と彼の背中が言っています。

教員になって思うこと

今までお読みになって「あ、そういう生徒、うちの学校にもいるわ」と思われた方は多いのではないのでしょうか。児童養護施設育ちでなく一般の家庭で育っていても、愛着障害を抱えている生徒がいるのかもしれませんが。または、注意欠如・多動症、学習障害、自閉スペクトラム症といったものを持っているのかもしれませんが。「毎日学校に来る」「ルールを守る」といった「基本の基本」の指導に多くの時間を費やしたり、授業を通して「やりたくないことでもできるように」「先を見通せるように」「落ち着いてじっとしていられるように」することの重要性に気付かせたり、そういったことが教員の仕事になっている学校もありますね。

こういった高校における状況は、一般的にはあまり知られていないのではないのでしょうか。「高校生にもなってそんなことに時間使ってるのか?!」と言われそうです。私も教員になって初めて知りました。社会全体で取り組むべき課題として、何らかの形で問題提起をしたいものです。

そして、生徒は生徒で頑張っています。頑張っても学校の基準を満たせない生徒がたくさんいて、そういう生徒たちは自己肯定感が下がり、落ちこぼれていきます。現在でも、クリエイティブスクールやインクルーシブ教育実践推進校のように様々な取り組みがなされていますが、そもそも求められているものが多いと私は感じています。キャリア教育、

防災教育、ICT教育、金融教育と、学ぶ内容が増える一方です。学習指導要領に含む内容（一律に求められる学習内容）は減らし、もっとできる生徒には追加で与えられるよう、公立の学校でも柔軟に基準を変えられるようにすべきだと思います。生徒たちの持つ基礎能力には、生まれてから15年という短い間で不公平なまでに差が開いてしまっているのですから。

過酷な家庭環境で必死に生きている生徒たちも見てきました。苗字が今までに5回も変わっている生徒、家計が火だるまで親に通学用定期券を解約されて学校に来られない生徒、子どもの発達障害を親が認めたがらず未受診のままずっと普通級でもがいてきた生徒、弟や妹の子守りのために学校を休ませられる生徒、アルバイトの給料を親にむしり取られる生徒、言うことを聞かないと退学させると親に脅される生徒…。親と一緒に「普通」の生活ができなくなるとはいえ、いっそのこと里親家庭に行った方が幸せになれるのではないか、と思うこともしばしばです。また、こういった生徒の場合、児童相談所との連携が必要になってきますが、もう少し気軽に円滑に情報共有ができないかと思うのです。よく「児童相談所は対応が遅い」といった話を聞きます。それもそのはず、児童相談所は虐待対応でアップアップです。家庭の事情に介入するわけですから、細心の注意を払い、丁寧に対応しなければならないので、時間を要します。そこは是非々々、ご理解いただきたいところです。日本では、いまだに「親と一緒に暮らすのが一番いい」と思われていますが、「子どもの最善の利益」はどこにあるのかを見極めるのは、本当に難しいことだと思います。

終わりに

偶然見たテレビで、ノーベル平和賞を受賞したコンゴの医師、デニ・ムクウェゲ氏が言

っていました。「人のために何ができるかを考えることが、人としての証である」。カッコいいですね。私も生徒と過ごす中で、そうありたいと常々思っていますが、なぜか家に帰ると、同じ気持ちになれません。「料理人は家で料理はしない」のと同じ理屈なのでしょう

か。子どもとはガチガチのバトルが絶えず、「あの子と同じ土俵に乗ったら負けなのよ」と妻にたしなめられる毎日をなんとかしたいと思う今日この頃です。

(しおや しんいち 大和東高校教員)

寄稿

佐々木賢氏の「教育否定論」が蘇る

——梶原公子著『男社会をぶっとばせ！

反学校文化を生きた女子高生たち』を読む——

原田 牧 雄

佐々木賢さんとの出会い

佐々木賢さんに初めてお会いしたのは、1985年の春でした。その年の4月8日付けの朝日新聞に、賢さんが「学校とは何か」というテーマで、自分の勤める学校は「授業以前の状態」にあり、生徒は教育を受ける気持ちは無く、ただ学校を通過したいだけ、と書いていました。また非行や怠学は日本だけのことではなく、産業社会全体で起きていて、今は学校や教育そのものを疑ってほしいと主張されていました。

当時、私が勤めていた県立高校は、地区で最も教育が困難と言われる学校でした。私は1975年にその学校に赴任しましたが、初めは牧歌的な面もあった学校は、数年経つと、授業が全く成り立たない、廊下はタバコの煙で先が見えない、トイレトペーパーが雪のように樹木に掛けられる、授業中に突然非常ベルが鳴る、土足で校舎に入ろうとした生徒をちょっと注意した教員が蹴り倒される、といったことが日常的に起きていました。授業中もトランプをやったり、おしゃべりをしたり、カップラーメンを食べたりして、誰一人授業に参加していない時もありました。あん

まりうるさいので、「静かにしろ」と大きい声で注意すると、「うるせえのはおめえの方だ、勝手に授業でもやってろ」と言われました。生徒は「教える－教えられる」という関係そのものを拒否していて、個人の創意工夫で何とかなるものではありませんでした。

1984年頃（正確な年が分からずすみません）でしたか、フィリップ・アリエスの『子供の誕生』、ミッシェル・フーコーの『監獄の誕生』、イヴァン・イリイチの『脱学校の社会』などを読みながら、他の分野では近代の限界が語られているのに、近代に生み出された教育や学校の問題が、現場では近代の限界という文脈で問い直されないのはおかしい、と考えました。そして職場の仲間たちと、高教組の教研活動の中に「近代教育を問い直す会」という組織を作り、毎月一回レポーターを決めて集まり、話し合いを続けていました。そういう活動を始めて1年くらい経った頃、最初に書いた賢さんの朝日の記事を読んだのです。ああ、こういう風に考えている人がいるんだ、とものすごく共感して、この人と呼んで話を聴きたいと思い、高教組の本部の役員に相談すると、恐らく都高教の組合員だから

連絡先は分かるよと言って、調べてくれました（良い時代でしたね）。賢さんに電話すると、初対面なのにすぐに意気投合して、一度家に遊びにいらっしゃいと言われました。そのしばらく後に、「近代教育を問い直す会」で賢さんをお呼びして、じっくりとお話を聴きました。

賢さんは当時から、一貫して教育問題は教育では解決できない、と主張されていました。例えば高度に爛熟する消費社会の中で、個人化する生徒の意識と学校の教育目標が、いかにかけ離れているか、そのずれを教育によって埋めようとしても不可能であること、そして不可能であればあるほど、親も教師も教育を理想化し、その幻想にしがみつくことも見抜いていました。その後、学歴インフレがさらに加速し、最後までかろうじて残っていた「人材配分機能」も失って、学校には「潜在的な失業者の収容所機能」「託児機能」「治安維持機能」の三つの機能しかないですね、と賢さんと話していました。

ヒドウン・カリキュラム—予期しえない教育の害悪

その少しあとに、賢さんから面白い概念を聴きました。「ヒドウン・カリキュラム」です。隠されたカリキュラムという意味ですが、学校が教育行為を行うことで、表向きのカリキュラムとは全く別の効果をもたらすというものです。例えば、学校教育を通して生徒は、自分が「その他大勢の人間」なのだ、と、いつの間にか認識させられます。当時の私は、学校は「空疎な自明性の再生産装置」だと言っていましたが、無意識のうちに教育に飲み込まれ、教育や学校をあたり前のものとして受け入れていく…授業に出席していると何となく安心感があつたり、独学で学んだ知識より、教えられた知識の方が上だと思ひ込まされたり、経験を重ねて習得した技能も、資格がないと価値が感じられなかった

り、とちょっと考えたらとても変だ思うことが刷り込まれていきます。

また教育には、今の社会で多くの人が従っている保守安定的な心性を沁みこませる作用があり、いつの間にか自分の周りや世間の空気を読んで同調的な行動をとるようになり、同調を拒む人間を排除するようになります。こうしたどす黒い保守安定性の中心に「教育」があると思うのですが、ほとんどの人は、そのことに気がついていません。

少し前の話ですが、小学校の終わり頃少し勉強ができた娘を、どうしても医学部に入れたと考え、受験勉強をし続けることを強制し、9年間の浪人生活を強いた挙句、最後は娘に殺された母親がいました。テレビでは、教育熱心と教育虐待の境を見出すのは難しい、などとコメントされていましたが、なぜ教育そのものの暴力性を問題にしないのか、と思いました。母親は勉強を強いただけでなく、その前に心構えや態度を問題にし続けたようです。この問題が根深いと思ったのは、娘さんが最後までこれを虐待だとは思っていなかったことです。あくまでもお母さんは私を教育しようとしている、と思ひ込んでいたそうです。教育にはその暴力性を隠蔽する眼に見えない力があるのかもしれませんが。

教育の暴力性は、体罰や教育虐待という可視化されたものより、先ほど述べたどす黒い保守安定性の中で、知らないうちに心性操作されてしまう眼に見えない暴力性の方が、はるかに深刻だと思ひます。そしてそれは、今述べた母親を殺した娘が、自分はずっと母親に教育されてきたと思ひ込んでいたこととも通じているのではないのでしょうか。それは眼に見える暴力性に繋がっているものですが、眼に見えない、意識されないことが本当に恐ろしいのだと思ひます。賢さんもこの教育の眼に見えない暴力性をずっと感じ続けていたと思ひます。

賢さんの「教育問題は教育では解決できな

い」という言葉を聞いたときは、本当に新鮮な気持ちで納得できました。そしてこの教育の眼に見えない暴力性や欺瞞性が、多くの親や教員に認識され、様々な現場の人が、立場の違いはあっても、教育という現象を、一歩引いて見直してくれたら、世の中が少しずつ変わっていくかもしれない、という微かな期待もありました。事実、賢さんも（ご自身の教師体験を基に書かれた）『学校非行』の頃は全く反応がなかったが、『学校を疑う』を出したら、その考え方に共鳴する人が一気に増えて、ワーンと外の世界との交流が広がっていた、と1990年に語っていました。しかし教育否定の言説は、経済の低迷と自己責任論が平行に進行する中、保守安定性に寄りかかり、内に向かって脱力していく人々の心性の奥にかき消されてしまいました。人々は、物事を相対化するための立ち位置を失ってしまったのかもしれませんが。

梶原公子さんも、「2020年代になり、教員をしている人に聞くとヤンキーなど見たくてもそのような生徒は皆無だという。そのかわり増えているのがおとなしく、心を病んでいて、トラウマを抱えている。友達関係を作らないし、作ることに関心がない。自分の意見がないし、あるいは言えない。そんな子たちだ」と書いています。教育と医療に生きる力を抜き取られ、その脱力状態の中で、自分自身を病人として自己認識し、出口のない自分の中で悩み続ける…そんな生徒が増えているのかもしれませんが。

教育を無効化した居場所

この状況をもう一度相対化するには、原点に帰って教育を無効化する方途を探るしかないのではないか、そんなことを考えていたとき、梶原さんの『男社会をぶっとばせ！反学校文化を生きた女子高生たち』を読みました。その中に梶原さんが1年間全く授業をやらなかったという話が出てきます。教育を無

効化するその逆転の場は、実は学校の教室という空間にあったのです。学校という空間は、例えば厳しい管理教育など、教育の暴力で充たされると、生徒を圧殺する場になりますが、教育を無効化してしまえば、他にない自由で楽しい居場所になります。そう問題は、この「居場所」です。賢さんも学校に最後まで残っている機能は、「居場所機能」だと言っていました。賢さんも教室を自分と生徒の「居場所」として、対等な関係を結び、できるだけさりと進級、卒業できるように通過支援をしながら、教育を無効化していたのだと思います。梶原さんのすごいところは、生徒と、教室から一步も出ない、授業をしていないことはけっして他言しないという約束をし、生徒と一種の仁義を結んで、教育の全くない居場所を作ってしまったことです。

梶原さんは次のように書いています。「教員生活の中で私が接した『女版野郎ども』は、勉強嫌いで粗野である。そこには、それまでの学校生活や家庭で受けた痛みや苦しさ、辛さ、理不尽な扱いに対する怒りが根底にあると私は考える。彼女たちはその気持ちを生身の人間の言葉や態度で表現し、肉体そのものでぶつかってくるのである。初めて遭遇した時は驚いた。だが、付き合いが深まるにつれ、そこに込められた怒り、苦しめられてきたものから脱出したい、そういった気持ちがわかるようになってきた。と同時に彼女たちの言葉と態度、エネルギーに強烈な新鮮さを感じたのである」。教育の暴力性に苛まれてきた者と教育の欺瞞性を認識した者が深いところで響き合って、この教育を無効化する居場所を作り上げたのではないのでしょうか。実際に生徒たちは、「学校は遊びに行くところだった。毎日が楽しかった。『勉強しなきゃ』という雰囲気はないし、不登校の子なんかいなかった」と言っています。梶原さんも、「彼女たちには社会に出て通用するといわれる資格も、学歴も、成績も、努力も、辛抱も、評価

されることもまるきり念頭にない。学校内で御法度なことをやっている。今この場所で、この時間をひたすら楽しんでいる。学校が提供する学習や知識、規律などは頭のどこを探してもない。いまを犠牲にしてまで学校が示す価値を重んじるなど、何の意味があるの、と知っている。そういう目で教室を見まわした時、彼女たちが学校を自分好みの大事な居場所ととらえていること、学校より友だちが大事、そういう思いを持っていることがわかってきた」と、書いています。

では教育の害悪を身体で拒否していた生徒たちが、このような教育の無効化された居場所で過ごす時、どういう人間になっていくのか、梶原さんは書いています。「『女版野郎ども』はいざとなった時、人生で困難に出会った時、絶望したりしない。ニヒリズムに陥ることなく、空虚な幻想を持つのもなく、それを乗り越えるためまずは経済力を身につけるのである。もともと絶望的位置にいる、これより下はないと思っているからかもしれないが、彼女たちはしぶとく、したたかである」。先ほど述べた、教育と医療に生きる力を抜き取られ、学校に適応できない自分を病人として自己認識するしかない生徒と比べると、何という違いでしょう。その生徒たちに、教育など念頭にない「女版野郎ども」の新鮮な風通しの良さを、一度でいいから味わってもらいたいと考えてしまいます。

「ハマータウンの野郎ども」は、父親から受け継いだ労働者意識で反学校文化を生きましたが、最後は体制側に組み込まれてしまいます。けれど、もしかしたらこれは、野郎どもが男性だったことに起因しているのではないのでしょうか。私は、梶原さんの本を読んだ時、ご本人に宛てて感想を書きましたが、その中に、「女版野郎どもは、男とつき合うことは、性行為をすることであっても、セックスに溺れるわけでもないし、相手がクズだと分かれば、さっさと別れてしまう。十代で中

絶を経験しても、この子が自分の子宮頸癌を知らせてくれたと受け止め、水子供養をする。性行為・妊娠・出産あるいは中絶…、これは人間の女性のあたり前のこと…教育や心理学の毒や害に侵されない純粋な行為。教育や道徳に毒された世間の眼などとは一切無縁なところに立っている彼女たちの悲しみも喜びもきっと彼女たちだけのものではないか、と思う」「この『女版野郎ども』は、どこまでいっても自分の立ち位置を確保している。その場の勢いや時の流れに身を任せてしまっているように見えても、決して自分自身を見失わないで、ひっそりと純粋に自在なしたたかさで、自分の立ち位置を確保しそこに居続ける。勿論、本人はただ必死に生き抜いてきたので、自分の立ち位置そのものに自覚的なわけではないと思う…多分」と書きました。現在は、反学校的な心性を共有して、現実と対峙することは本当に難しいと思います。しかし教育を無効化した居場所で解放された自由を味わったことで、反抗だけで終わらず、教育の虚妄性を身に染みるように認識し、女性という性的存在に根を降ろして、厳しい世間を生き抜く…女性であることで生命(いのち)の底で居直ることができた、女版野郎どもの力強い存在…そこに賢さんの「教育否定の言説」が蘇る一筋の道が見えるような気がしました。

梶原公子著『男社会をぶっとばせ！反学校文化を生きた女子高生たち』（あっぷる出版社、2023年）は、卒業して27年経ち、45歳になっている、元女子高生たちにインタビューし、彼女たちの中に脈々と生きている反学校文化を活写している。

※佐々木賢さんを、「賢さん」と書かせて頂いたのは、親交のあった方が、皆そう呼んで、その方がしっくりすると思ったからです。

（はらだ まきお 元県立高校教員）

神奈川県における「インクルーシブな学校づくり」の実際と展望 ～中学校での実践と進路支援を通して～（下）

佐々木 義 司

（上）の構成

1. はじめに
2. 中学校における「障害のある生徒」への支援の変遷

- （1）「教育相談コーディネーター」の配置と、「在籍」をどうするかの記事
- （2）「支援級に在籍する生徒」の中学校生活
- （3）県内中学校の「通級指導教室」設置をめぐる記事

2023年度は県内計18校となり4校増加。

3. 中学卒業後の進路保障の実際と課題

- （1）「特別支援学校高等部」から、多様な進路選択へ

- ①特別支援学校高等部と「分教室」
- ②広域通信制高校、積極的な「支援教育」を掲げる私立高校
- ③公立高校（定時制・通信制・全日制）

- （2）「インクルーシブ教育実践推進校」の設置と実際

2024年度入学の入学選抜より。県内計18校となり、4校増加。また、学区撤廃・事前の中高連携事業参加が必須ではなくなったなどの改正。

- （3）入学選抜時における配慮と入学後の支援

（以上、71号に掲載）

4. 中学校で「インクルーシブな学校づくり」をさまたげる要因は何か

日教組およびかな教組連合は、在籍によって子どもをコミュニティから分断し、事実上

特別支援教育の延長となる「インクルーシブ教育システム」については、批判的立場から検討し意見をしているが、組合員の多い分会においても「インクルーシブ教育システム」の構築により、実質的なインクルーシブの展開が難しいものとなってきている。考えられる要因について、事例を出しつつ各項で述べる。

（1）交流の「意味・目的」、発達による人間関係の変化

在籍の壁が厳然と存在する中、授業や生活の場における交流はその壁を低くし、インクルーシブに向かう1つのきっかけになろう。本来、障害者差別解消法の理念によれば、同じ場で学ぶことは「目的」ではなく「前提」であるべきで、通常級であれば多様な生徒が同一コミュニティにいる中で、「障害がある＝在籍が違う＝コミュニティから分断」はあってはならないことであるが、在籍の違いにより、ともに学ぶことを「この教科なら理解ができる」「人間関係の構築を目指す」「通常級生徒が思いやりを学ぶ」など、学力や道徳的価値観に基づいた目的論に替えられることがよく見られる。特別支援学校学習指導要領解説にも「相互のふれあいを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする」とあり、この見解を「あたりまえにともに生きる」中で構築する方向に転換することが必要である。

周囲への危害があるケースに関しては、交流での支援に苦慮することがある。

実際、「ともに学ぶことのメリットより、他の生徒の安心・安全を優先する」として、交流希望を断られたことが何度かある。危害の具体的な原因・理由とその支援をデータとして蓄積し、方向性が見えてきたケースには交流につながったが、感情のスイッチの入り方が見えない、どうしても自己本位の姿勢が相手に理解されないなどのケースでは最後まで交流につながらず、他人との接し方の学習を狭いコミュニティで進めざるを得なかった。インクルーシブへ原則論で進めたいところではあるが、課題として残るものである。

また、保育園・幼稚園・小学校時代はインクルーシブな環境で過ごしてきたものの、成長とともに自己理解や他者理解が進むことで、周囲との違いが顕在化し、当事者側からコミュニティを拒否したり、逆にコミュニティにとどまり続けることを求め支援を拒否したりすることもある。中学生でも高学年になると進路選択や部活動などで多忙になり、人間関係が少しずつ希薄になり、子どもたちが築いてきた助け合いが少なくなる場面にも遭遇してきた。書字に課題がある生徒に対し、ノートのマス目拡大や宿題分量の軽減・IT化、教科書マスキングツールの使用を提案したが、「他の生徒と違う学習スタイルを人に見られる、指摘されるのは嫌」と全てを断り、3年時に行き詰まって学校に行けなくなったケースがあり、学年職員はその際学年全員に同じ配慮を提示して「仲間はずれ感」を軽くする向きに展開し、同様の配慮が得られる進路探しに奔走した。

これらの支援は、支援級・通常級を問わず、どのような生徒に対しても考えられることで、それを障害や在籍を理由に別枠とせず、生徒たちの持つ関係構成力を信頼し寄り添いながら同一コミュニティの中で展開する方向に変えていければと考える。

(2) 難しくなる学習内容と「評価・評定」の課題

中学校において通常級から支援級への在籍変更が行われる理由の1つとして、「学習内容が難しくなって理解が追いつかない(○学年程度の遅れがある)」がある。就学支援委員会では、授業がわからないことでとりくめない(関係ないことに没頭する、教科書を開かず何もしない、欠席・離脱しがちになる)とする生徒の報告が多くあがり、一部は「本人のため」在籍変更も視野に入れた検討がなされる。学習が苦手でも、違うことでは力を発揮したり、人間関係はよく構築できていたりして、同じコミュニティでも助け合いながら生活しているものを、「(学習が)できる・できない」だけで分離に持ち込むことへの疑問がある。

現在では3観点の評価をベースに、さまざまな評価材料・尺度を用いて「確かな学力」の見取りに追われている。支援級における評価は個々の生徒により学びのスタイルが違うため文章表記となり、ABCや数字などの段階で分けないが、交流する教科では「高校進学に向け、参考資料として通常級と同じ評価評定を出してほしい」と希望する生徒もいる。しかし通常級生徒だけでも膨大な評価資料を駆使する現状において支援級生徒を同様に見取ることが難しい場合があり、現に「評価を行う校務システムの名簿にないため評価評定は出せない、もし本人の希望があっても『ない』ことにしてほしい」と通常級職員から要望されたり、「評価評定の違う生徒を一緒にとりくませることは不可能で、交流は認められない」と言われたりするケースも存在した。

支援の必要な生徒に対する高校進学での排除事例もあり、通常級在籍でありながら「発達障害など支援の必要な生徒は入学できない、受験しても合格は難しい」と私立高校の説明会で言われたり、「入学しても個別の支援はしない」と公立高校説明会での発言を受けたりしたケースの相談を受け、中学校としてそれぞれ高校へ申し入れを行った。

近年は「生きる力」の育成が重視され、支援の必要なケースにとっては一段と厳しい学習スタイルの形成が求められているが、その中で「教わるだけでなく、自ら学びを創り出す」姿勢、そして「学び合い、教え合う」スタイルの学習は、「能力を共有しあう」点でより多くの生徒が学びを得るために有効なものと考えられる。「できる・できない」だけではない、子どもの新たな力に気づき、支援を進めていくことを心がけたい。

(3) 教職員側から見た「支援」の考え方

中学校における支援教育の立ち位置は、学校による差異、教職員一人ひとりの考え方の差異など、あまり安定していないのが実情である。以前所属した分会でインクルーシブな学校づくりの職員研修を行うためアンケートをとったところ、共生共学を第一に考える人と学力保障とそれに見合った学習の場を第一に考える人の割合がほぼ半分ずつであり、課題共有の難しさを感じさせるものとなった。それでも支援級在籍を「①学力だけで判断しない ②コミュニケーションの不全や関係の希薄さによる孤立の常態化、あるいは自傷・他害の常態化」に絞り就学支援を進めるとともに、個々の生徒に粘り強く当たっていく生徒指導のベースがあってインクルーシブな方向に向かったが、別の分会ではインクルーシブ教育システムに基づき「将来社会に出るうえでの自立した生活を送るための知識や能力の習得、人間関係の育成」に目標を定め、年度途中で複数の支援級への在籍変更を行っているなどの違いがある。その中で本人の理解・納得と同意がないまま在籍変更がなされ、かえって支援が進められないケースも出現している。

進路選択を間近に控え「支援級の生徒は他より早く社会に出るから」と理由をつけられがちであるが、そもそもそのとらえ方が、健常者の視点に適合させるよう障害のある子ども

にも無理強いさせる、すなわち「インテグレーション」になっていないだろうか。障害のある子ども、支援の必要なケースもあくまで1人の権利の主体であり、「社会に出るのではなく、社会を『つくる』」という人権の視点から生徒と接することは、教職員にとって必要である。

障害や支援級に対する偏見は地域により根強く残るところがあり、授業での交流を計画したところ「交流するなら1人1教科ごとにA4用紙1枚の交流計画を提出し、承認をうけてからにしてほしい」と言われ、その膨大な量と難しい理由付けに交流を断念したケースの報告もあった。近年の働き方改革への潮流により、支援が新たな労働と捉えられ敬遠される見方も少なからず出てきている。

また、支援への理解が進んだところであっても、通常級のクラス規模が40人でそこに交流で入ることが難しいとされたケースや、文科省通知第375号で示された「交流教育の割合が授業数の50%未満」に抵触することを理由に断念したケース、処理速度がゆっくりで板書に時間がかかる生徒のためにタブレットでの黒板撮影を提案したところ「不公平感が除去できない」と断られたケースがあり、在籍の壁を取り払いインクルーシブな学校へ向かっていくには、多くの要因が絡んだ障壁を取り除くことが必要となってくる。

5. 「インクルーシブ」につながる支援に携わった実例

課題は多いながらも、中学校ではインクルーシブな学校づくりに向け、さまざまな取り組みがあった。

この項では、以前所属した分会で、在籍のはざままで悩み、その壁を低くしインクルーシブな学校づくりへの布石となりそうな支援のケースを紹介する。いずれも18年度教育研究全国集会で報告したケースである〔出典⑩〕。

(1)「こんなに笑うの、初めて見た」とその後
＜入学時＞自分が不利益を被っている時だけ「うるさい」「早くして」「嫌だ」「あっち行って」の声を発する。自閉症・情緒級に入級し、朝と帰りの会・国語・数学を支援級で学び、他を交流する通常級で学ぶことを提案したが、本人が朝と帰りの会での支援級を拒否。国語・数学のみを1対1で学ぶが、支援級では他のメンバーとの対面を拒絶し、ついたてを立てた中で学ぶ。

＜1年生＞国語を担当したスタッフが、ドリルなどの地道な取り組みを褒め、拒否でも意思表示ができることを良しとしたところから本人の気持ちがほぐれる。音読を勧め、立派にやりきる。そこから交流する通常級の担任につながり、給食当番と清掃のやり方を教え、そこにクラスメイトのやさしい関わりもあり、少しずつ取り組むようになる。

日直で会の進行と号令ができ、保健体育でもグループで身体を動かすことの楽しさを感じた。遠足で一緒になったクラスメイトから「こんなに笑うの、初めて見た」との言葉が出る。

＜2年生＞通常級ではクラス替えがあり、担任も交替。英語の学習で理解が難しく、英語も国語と同じスタッフが1対1対応となる。仲間として積極的に関わろうとする通常級の生徒もいる中、11月までは順調な生活をしてきたが、様子が変わってきたことを察知した保護者が「秘密のメモ帳」を持たせ、保護者と担任で見たところ、一部生徒に容姿や行動をからかわれ、その相手の生命を脅かす「物騒な言葉」が並び、交流をストップ。保護者の判断で1カ月ほど登校を見送る。

＜3年生と進路選択＞交流で得た自信をもとに、支援級ではコミュニケーションも取れ、大きな信頼を得て学習や行事に励むが、交流は一切できなくなってしまった。それでも「支援級の外の世界」を見たことから、進路はスクーリングの回数を選択できる私立広

域通信制高校を選び合格。週3回の通学で新しい友だちを得て楽しく学んでいる。

(2)「すべてTTを組む『システム』」とその後
＜入学時＞「小学校史上最も手がかかった」との触れ込みで入学。他害破壊行為に授業離脱、クラスメイトにしつこく絡むなど自閉症・情緒級に在籍変更し、マンツーマンでソーシャルスキルを学んで入学。保護者の意識は「通常級にいられない罰として入級した」「中学では全交流希望、ただし在籍を隠してほしい」。校内でともに学ぶとりくみのため検討し、「当該クラスはすべてティーム・ティーチング(TT)を組む」「そのTTにおいて、短期に評価を行い次のとりくみを実行する」ことを決める。この生徒の入学がきっかけで、クラス名簿は支援級生徒が末尾から五十音順へと変わる。

＜1年生＞行事や部活動で「勝ちたい」思いが走るが、どちらも良い結果を得て表面上は円滑に。ただし衝動性を和らげようと、多くの教職員が関わり対話を重ね、一度は在籍変更へ傾きつつあったが、12月から毎月他害行為があり、在籍をぎりぎりまで悩み支援級のままとする。その間、「もっと支援級職員がソーシャルスキル獲得に1対1対応をしてほしい」「いっそ全部面倒みてほしい」などの教職員間のやりとりもあり、「支援級職員がTTに入る」「一部で1対1の時間を作る」「連絡帳で保護者との連携を強くする」との見直しがなされる。

＜2年生＞理科・音楽・美術・技術家庭を支援級スタッフが入るTTとし、英語のみ1対1対応とするが、むしろその時間で本人との相談活動が中心となり、衝動性が和らぐ方向へ。保護者・学校と「いかなる思いがあっても決して手を出さない」クラスメイトや部員の信頼を少しずつ回復し、1年間を大きい暴力・破壊がなく過ごす。所属する部活動が強い私立高校への進学を考え、在籍変更を決

断する。今までうまくいかなかった学習や当番活動にも、力を入れ始めた。

＜3年生と進路選択＞通常級在籍とはなったが、支援級の関わりを続けることとなり、英語も含めた2年時と同じ教科をTTとする。授業理解の遅れた英語だけ最後までTTが残ったが、その他教科では本人以外の支援・クラスに回るなど柔軟な運用が始まる。話し合いでは熱くなることはあっても「決して手を出さない」約束を守り続け、部活動も引退までやり通し、希望していた私立高校への入学に至った。

(3)「この子、支援級『適』じゃないの？」とその後

＜入学時＞通常級に在籍するも、入学後の校舎案内で道に迷い取り残され、その後も移動教室ができないことを繰り返すところから本人の課題があらわになる。クラスメイトの案内も拒み、通りかかった教職員に声をかけられ初めて動き始めるという事実もあり、夏休み明けに支援に向けて動くこととなった。

＜1年生＞部活動で手助けした仲間を中傷する、遠足で不意にグループから外れようとして「かごめかごめ」になる。「いじめられた」と訴えるも話の発端となるできごとすら見つからず(むしろ本人がきっかけを作り出し、それを周囲がやさしく受け止める状態)など、コミュニティの中で不適応となる言動が続き、学年職員から「この子は支援級の方がよいのでは？」という意見が出る。在籍変更には本人・保護者とも意思はなく、通常級在籍のまま支援級スタッフの支援を受けることで合意をはかった。

＜2年生＞お試し支援級(知的級ベースで過ごす)生活を続け、支援級の学習や仲間慣れてきたところで、人との距離感や物事へのとりくみが独特であることがわかる。気に入った人や物事にはのめり込み、少し離れるとすぐ強い拒絶、というサイクルを繰り返す。

返す。そこに他の支援を加えればすぐ「いじめられた」と訴え自分を傷つける。医師や児童相談所との連携をはかり、発達検査につながる。欠席も多かったが、その間に国語・数学・英語で1対1の学習を行うことはできた。

＜3年生と進路選択＞6月の修学旅行は支援級で行動したが、その直後に支援級での生活も嫌となり、通常級にも戻れず、本人が気に入った学年職員と1対1で対応。その間、今まで関係のなかった職員にふとした関わりで声をかけられ、のめり込んだことが課題となる。療育手帳を取得し、支援学校高等部への進学も視野に入れたが、学校生活の状況を考慮し、保護者の母校で登校支援を受けられる私立高校への進学を決める。

(4) その他、インクルーシブな中学校づくりに向けての実践例、課題解決への道筋

- ①「卓球部に入りたい」支援級在籍の1年生が、入部を果たしてから仲間作りとともにプレーでも力をつけ、2年になって通常級への在籍変更をした。
- ②聴覚面での支援を必要とする生徒が通常級で学ぶうえで、話し声以外の雑音を極力低減するため、机いすの脚にすべて中古硬式テニスボールを取り付けた。
- ③通常級生徒が特定教科で個別対応をする場合において、支援級スタッフが担当することを時間割上で位置づけした。

これらの他にも、「支援の必要なケースが通常級で学ぶ」ことを主眼として合理的配慮と支援のスタイルを築くことで、インクルーシブな学校づくりへの小さな実践の積み重ね、本人保護者と教職員の気づきを作ることが大切である。

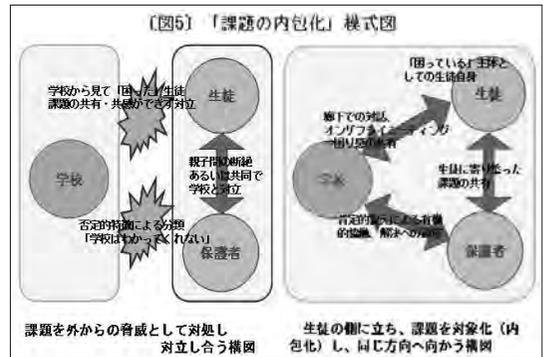
6. 今後の展望と課題

障害のある子どもたちへの教育が「学習保障」の観点から養護学校の設置として形成さ

れた日本では、彼らがコミュニティに参加するうえで制度・形式・条件を制定しそれらに収めていく、いわゆる「ハード面」での整備が優先されがちである。在籍の区別もその一つであるが、ハードではなく「ソフト面」で、同一コミュニティにある多様な子どもたちの学びと生活をアレンジしていく方向へと転換する必要がある。現状でとりくめることであれば、朝の会と帰りの会、給食や清掃など生活の場を通常級ベースで行い、必要な時に必要な場所（支援級）で学ぶスタイルをとる「リソースルーム」的な位置づけにすることは一つの方法と考えられる。支援級スタッフが支援級在籍生徒を受け持つと同時に、通常級でも支援の必要な場合にサポートに入ることができれば、在籍の壁を低くできよう。その際、通常級のクラスサイズがより小さくなれば、少なくとも支援級生徒を定数の内に入れれば、交流に入る支援級生徒も含めより多くの生徒へ支援が行き届くことになる。このことは日頃から行政への働きかけを続ける必要がある。

中学校の強みは、「教科担任制」により生徒に対し多くの教職員が関わることにある。1人の生徒が持つ特性が、ある場面では課題となっても、別の場面では長所となり、複数の教職員が違う角度から働きかけることができる。多角的な側面から見た支援のあり方を、形式としての会議（ケース会ほか）だけではなく、日頃の会話の中で展開（オン・ザ・フライ・ミーティング）することで、課題を持った生徒も教職員の誰かと「学校として」つながっている、という安心感が生まれる。また、課題解決にあたり、大人の働きかけだけでなく、生徒同士のつながり、関係性を信頼し形成していくことで、集団内の力（グループ・ダイナミクス）が構築され、その中で支援が必要とされるケースも生きてくる。

田奈高校校長時代に支援教育の視点から校内の課題解決にとりくまれた中田正敏氏（神奈川県高等学校教育会館教育研究所代表）によれば、教職員の視点から「困った生徒」を、「生徒自身が困り感を抱いている」と視点を変換させ、支援の枠組に入れることで、本人保護者と同じ側に立ち、ともに解決へ向かうことができる〔出典⑩〕、としている。支援のあり方がインクルーシブになることで、インクルーシブな組織へと近づくことができるのである。



中学校内でのインクルーシブ化とともに、卒業後の進路も現状では多様な進路先が選択できることから、小学校との間で共有しつつ、生徒の希望と特性を最大限尊重し選択につなげていきたい。入学者選抜での条件整備から、希望する誰もが進学先で支援を受けられるような条件整備を進める必要がある。

出典

- ⑩「本校におけるインクルーシブな学校づくりへのとりくみ」『日教組第68次教育研究全国集会報告書』、2019年。
- ⑪中田正敏「支援ができる組織創りの可能性—『対話のフロントライン』の完成—」『教育社会学研究』第92集、2013年。

（ささき よしつか 小田原市立鴨宮中学校）

障害者の権利に関する委員会（第27会期） 『日本の第1回政府報告に関する総括所見』51及び52

外務省ホームページ「人権外交 障害者の権利に関する条約（略称：障害者権利条約）」に掲載された「和文仮訳（PDF）」より転載（改行は研究所で調整）

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100448721.pdf>（閲覧日 2023年8月7日）

教育（第24条）

51. 委員会は、以下を懸念する。

- (a) 医療に基づく評価を通じて、障害のある児童への分離された特別教育が永続していること。障害のある児童、特に知的障害、精神障害、又はより多くの支援を必要とする児童を、通常環境での教育を利用しにくくしていること。また、通常の学校に特別支援学級があること。
- (b) 障害のある児童を受け入れるには準備不足であるとの認識や実際に準備不足であることを理由に、障害のある児童が通常の学校への入学を拒否されること。また、特別学級の児童が授業時間の半分以上を通常の学級で過ごしてはならないとした、2022年に発出された政府の通知。
- (c) 障害のある生徒に対する合理的配慮の提供が不十分であること。
- (d) 通常教育の教員の障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に関する技術の欠如及び否定的な態度。
- (e) 聾（ろう）児童に対する手話教育、盲聾（ろう）児童に対する障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）を含め、通常の学校における、代替的及び補助的な意思疎通の様式及び手段の欠如。
- (f) 大学入学試験及び学習過程を含めた、高等教育における障害のある学生の障壁を扱った、国の包括的政策の欠如。

52. 障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に対する権利に関する一般的意見第4号（2016年）及び持続可能な開発目標のターゲット4.5及び4(a)を想起して、委員会は以下を締約国に要請する。

- (a) 国の教育政策、法律及び行政上の取り決めの中で、分離特別教育を終わらせることを目的として、障害のある児童が障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）を受ける権利があることを認識すること。また、特定の目標、期間及び十分な予算を伴い、全ての障害のある生徒にあらゆる教育段階において必要とされる合理的配慮及び個別の支援が提供されることを確保するために、質の高い障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に関する国家の行動計画を採択すること。
- (b) 全ての障害のある児童に対して通常の学校を利用する機会を確保すること。また、通常の学校が障害のある生徒に対しての通学拒否が認められないことを確保するための「非拒否」条項及び政策を策定すること、及び特別学級に関する政府の通知を撤回すること。
- (c) 全ての障害のある児童に対して、個別の教育要件を満たし、障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）を確保するために合理的配慮を保障すること。
- (d) 通常教育の教員及び教員以外の教職員に、障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に関する研修を確保し、障害の人権モデルに関する意識を向上させること。
- (e) 点字、「イージーリード」、聾（ろう）児童のための手話教育等、通常の教育環境における補助的及び代替的な意思疎通様式及び手段の利用を保障し、障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）環境における聾（ろう）文化を推進し、盲聾（ろう）児童が、かかる教育を利用する機会を確保すること。
- (f) 大学入学試験及び学習過程を含め、高等教育における障害のある学生の障壁を扱った国の包括的政策を策定すること。

小中学校の国際教室から高等学校の『特別の教育課程・日本語』へ

■ベテラン中学教師、高校の定時制へ

1992年4月、大学を卒業してすぐに神奈川県内の公立中学校の教員になった私が担任した中学1年生のクラスには、日本語が一言も話せないブラジル人の生徒がいた。辞書を片手に意思疎通をし、放課後や休日に日本語を教え、自分もポルトガル語やブラジルについて学んだ。私の教員人生はまさに、外国につながる生徒との出会いから始まった。

その後勤務した学校でも、外国につながる生徒のみならず、さまざまな困難を抱える生徒たちとかわり、生徒たちが卒業した後も伴走支援をしてきた。それが私の中学教師としての日常で、ごく当たり前のことだった。

2021年に30年振りに教員採用試験を受けなおし、2022年度より県立高校定時制の職員となった。今年度は2年目で、高校の教員としては初担任。1年次には34名の生徒が入学してきて、うち外国につながる生徒は7名であった。

■目の前で困っている生徒のためにできること

私のクラスの3名の外国につながる生徒は滞日年数が短く、始業前に日本語Iの授業を履修、また必修科目のほとんどで個別支援（いわゆる「取り出し」指導）を受けている。今後は勤務校でも在籍が増えてくることを見据え、7月にME-net¹⁾理事長の武一美さんを講師に職員研修を行った。事後のアンケートで、以下のような意見がだされた。

「将来的には、日本語が不十分な外国籍の生徒の受け入れは、公的な日本語教育機関での教育を達成したのちに高校への進学希望者は、進学指導を受けたうえで高校入学となるように整備する必要がある。現状の日本語を母語としない生徒に対する取り出し授業というやり方は、取り出されている生徒が不利であるばかりか、グローバルな感覚を育成する目的からは大きく逸脱するものである。このやり方を行政に拒否して新たなシステムを作らせるべき」。

現在の日本政府は、外国人労働者や移住者をどんどん受け入れようと小刻みに政策を打っている。それなのに「国策としての移民政策をとらない」と言っている、ダブルスタンダードだ。学校教育はその間に挟まって「善意」で取り組みを進めざるを得ない。「本来は学校がやらなくてもよい仕事を押し付けられるのはおかしい」という不満はよくわかる。とはいえ、目の前で困っている生徒のために、できることはやっていくのが、私たちの職業というものだろう。このやり方を行政に拒否しても解決にはならない。闘うべきは日本政府だよとため息をついた。

■高等学校における外国につながる生徒への対応は「待ったなし」

2023年度より、学校教育法施行規則の改正によって、高等学校においても「特別の教育課程」による日本語指導が導入された。日本語の能力に応じた特別な指導が必要な生徒に対して、在籍学級以外の教室で個別の指導を行い、21単位を超えない範囲で、卒業までに履修させる単位数に含めることができる。今までサブでやっていたことがメインに、「善意」が「仕組み」になったと言うべきか。これが意味するのは「高等学校における外国につながる生徒への対応は『待ったなし』」だということだろう。はたして、その準備と覚悟が高校にあるのだろうか。

小中学校ではすでに2014年より、日本語指導が必要な児童生徒（例：帰国児童生徒又は外国人児童生徒など）に対し、児童生徒が学校生活を送る上や教科等の授業を理解する上で必要な日本語の指導を、在籍学級の教育課程の一部の時間に替えて、在籍学級以外の教室で行う教育の形態をスタートさせている。

翻って神奈川県内の高校では、『特別の教育課程』としての日本語を実施しているところはまだ無い。学校設定科目でまかなえているのが現状だが、実施には校長の判断と、個別の指導計画の作成・教育課

大谷千晴

程届の提出等が必要だ。生徒のニーズと教員の負担を鑑みて、踏み込めない、というのが本音のところであろう。

■現状調査

高校の教員になってすぐ、あーすぷらざ²⁾に高校生向けの日本語や教科の教材や高校の仕組みについて多言語で解説してあるものがないかと探しに行った。小中学校の教材や、受け入れ側の心得的なものなどは、各自治体や出版社が出しているものが多々並ぶ。ところが、高校生用には数冊の教材はあったが、いわゆる受け入れマニュアルのようなものはない。つぎの棚にあったのは、大学の留学生用の日本語教材、労働者として働く大人のための日本語教材だった。つまり、外国につながる高校生たちへの指導や支援の記録は、アーカイブス化されるに至っていないのだ。

思えば、勤務校でも外国につながる生徒の個別支援の担当の先生は、とても工夫して授業プリントやテストを作っている。どんな授業をされているのですかと聞けば喜々として教えてくれる。でも、その教材をシェアすることはしない。何人かの人に聞いてみたが、高校の教員は自分の教材をシェアすることは好まないし、逆に他人の作った教材で授業をすることを良しとしないそうだ(在県募集校などでは、そうでない先生もいるとは思うが)。

■翻訳は県の教育委員会がすべきか

日本語ゼロの新入生を迎えるにあたり、必要なのは「新入生のしおり」の翻訳であった。すべて翻訳をするのは不可能と考え、入学手続き時提出の主な書類の記入方法のみを翻訳した。入学料納付済書、誓約書、環境票、健康基礎調査票、安全振興会と日本スポーツ振興センターの加入申込書、生徒証、県立高校学費等自動支払依頼書・自動振込利用申込書、後援会入会申込書。翻訳が必要な生徒は運よく

英語が公用語の2カ国出身だったため、私の力でも翻訳することができた(ALTにネイティブチェックはしてもらった)。でも、これって各校共通でデジタル化できるのでは? そもそも県のHPに載せても良いものなのでは? という疑問が浮かぶ。日本の高校を経験していない外国につながる人たちにとって、スマートフォンのカメラに翻訳機能があるとはいえ、紙ベースで渡される日本語のみの情報を、読みこなし理解するのはハードルが高い。

現在、在県外国人等特別募集をしている18校中ですら、生徒向けの翻訳資料を用意しているのは7校と半分にも満たない。翻訳文書は必要だが、それぞれの高校で作成するのは効率が悪いし負担感がある。さまざまなネットワークで情報交換し、すべての人が困らない高校での仕組みを作り上げていけたらと切に願う。

注

- 1) 多文化共生教育ネットワークかながわ(ME-net)。神奈川県教育委員会との協働事業(高校進学ガイダンス、ネットワーク会議、多文化教育コーディネーター派遣)をはじめとして、県内の市町村教育委員会やかながわ国際交流財団、横浜市・川崎市国際交流協会など、さらには多くのNPO団体と広く連携し、課題解決に向けて協力し合う関係を構築しているNPO。
- 2) 神奈川県立地球市民かながわプラザ。国際理解、多文化共生、平和をテーマとした総合的な施設。情報フォーラムには「日本で暮らす外国につながる方やその支援者」、「地球規模の課題について学び・活動する学生や市民団体」、「授業づくりのためのヒントや教材を探している教員」等に役立つ資料と情報が充実している。

(おおたに ちはる 神奈川県総合産業高校定時制)

奄美、島暮らしの勧め（前編）

定年後の第二の人生を離島で暮らすのはいかがかな？教員免許さえあれば、引く手あまた！

根岸 富男

奄美へやってきて約1年になる。昨年7月末、横浜からワンボックス車に引っ越し荷物を満載して、フェリーを乗り継ぎ奄美へやってきた。

なぜ奄美なのか、人に聞かれてもこれといった理由はないので、苦し紛れの返事をする。再任用を終えた2020年、ちょうどコロナ禍が広まって遠出が出来なくなり、家の近所をあちこちを歩き回って体力をつけ、翌2021年春と秋、学生時代からの懸案だった四国遍路1200kmを二回に分けて歩いた。充実していた。3年目2022年になると、若い頃からの憧れだった南の島で暮らしてみたいという願望が首をもたげ、ひそかに準備にかかった。

家族の了承も取り付け、いざ奄美へ。一応先の間には2009年に奄美へ皆既日食観察を兼ねてスタディーツアーに来たことがあるので、その時の印象を理由としてあげている。

■小学校算数専任・育休代替教員

奄美で暮らすのに一応年金は入るが、他に確とした収入の当てがあったわけではない。

2022年7月下旬、奄美に来てすぐ、塾講師の仕事の問い合わせたことのある塾経営者の紹介で、奄美大島の教育事務所に講師登録をしに行った。教育事務所の弁では、なにしろ教員不足で、免許所持者を探しているとの事。8月中には具体的に学校を紹介してくれるという。はたして、8月中旬、教育事務所からの連絡で瀬戸内町の小学校で算数専任教員の口を紹介された。小学校教員の免許を持っていないので、臨時免許を発行してくれることになった。辞令は育休代替教員、任期は年明けの1月10日まで。具体的な学校名は教えてくれなかったが、地域の“大規模校”だ



というので見当はついた。

小学校なんて教えたことも、考えたこともない。クラス担任として全教科を教えるのは到底無理だけど、算数だけなら何とかできるだろうと引き受けることにした。

赴任校は瀬戸内町立古仁屋小学校のようだ。他に瀬戸内町には“大規模校”はない。古仁屋小学校は奄美の中心部・奄美市名瀬からは片道約40km。名瀬から行くと瀬戸内町の入り口にある。距離はあるけど信号はないし車も少ないので、ほぼノンストップ、約45分くらいで行ける。奄美大島の古仁屋側の南半分は山がちで地形は険しい。昔は峠越えのくねくね道を延々と越えていかなければならなかったのが、名瀬から古仁屋まで半日がかりの道程だったとか。今は、5年ほど前に開通した島内最長4kmほどの網野子トンネルをはじめ、各所にトンネルがあるので、行き来がだいぶ楽になったようだ。

海沿いに行く通勤路は南の島を感じさせる雄大な景色、毎日のドライブは快適で飽きなかった。なかでもトンネルを出たところで目の前にパッと広がる青い海と空の景色には、

通るたびに感動していた。

■瀬戸内町立古仁屋小学校

古仁屋小学校には8月23日に初めて伺った。その日、お昼過ぎに職員室の窓に何やら激しい衝突音。職員が駆けつけてみると、アカショウビンが地面で目を回している。あわて者の鳥らしく、ときどき窓ガラスにぶつかって脳しんとうを起こすらしい。逃がすため



に職員が箒に乗せて見通しのよいところへ移してやった。その時、紅い羽の緑が光の干渉で青銅色に光り、その美しさに見とれてしまった。なんて豊かな自然に包まれているのか、感動。

古仁屋小学校は1年生から6年生まで全年2クラス。クラス定員は20人から25人ほど。全校生徒数は約280人。特別支援学級もあるので職員数は20人を超える。ここで僕は4年生・5年生の算数の授業を、三段階の習熟度別に分けたクラスを2クラス持つことになった。4年生は算数苦手なクラス。5年生は得意なクラス。5年生の算数得意な子たちは、問題を出し、ちょっと難しい問題だと簡単なヒントをあげれば、自分たちでどんどん問題を解いていくので手がかからない。そのかわり進度が速いので、授業準備が大変。僕は板書が苦手なので、説明や練習問題は教科書の画像などを使ってパワーポイントスライドを毎時間つくっていたので、それに時間がかかった。

4年生のクラスは別の意味でちょっと大変だった。否！おもしろかった！4年生の普通の教室とは別棟の2階の教室で授業をしていたんだけど、子どもたちはわれ先にやってきて、掃除用具やトランポリンなどの大道具が置いてある隣の空き教室で飛び回ったり大騒ぎをしている。かと思うと、僕が来るのを待ち構えて、かくれんぼをしていた。教卓の下、戸棚の中、掃除用具入れ…。僕が全員を

見つけるまでワイワイ囃し立ててにぎやか。説明をしても、ちょっとした言葉尻を捉えてすぐに話が脱線する。といって、子どもたちは純粹で悪意はなく素直だから、ちょっと注意するとすぐにおとなしくなる。騒いで注意されても、ケロッとしていてニコニコ顔で屈託がないから、こっちも本気で怒る気がなくなる。気疲れはしない。

奄美でもコロナ禍が広がっていて、ほとんどの子どもたちが感染を経験している。1年や2年の担任が家族の感染で濃厚接触者となって、休むことが何回かあった。授業に穴を空けないよう僕も引っ張り出されて、美術や家庭科などの実技授業のお付き合いをしたり、担任の代わりに一緒に給食を食べたり。お付き合いというのは、自分でも指導とは言えない代物だったからだ。休み時間ともなると、ベタベタと子どもたちが絡みついてくる。躰けたり、叱ったりするのは僕の任ではないと思っているから、声を荒げることはない。なので子どもたちは人なつこく絡みついてきて遠慮がない。体のよい遊び相手くらいだったかも知れない

僕は子どもたちを叱ったりすることがなかったからか、普段だらしなかつたり多動気味で担任から注意されてばかりいる子たちがなつてきた。コロナ謹慎で休んでいた担任が戻ってきたとき、2年生のある"問題児"君が担任に注意されて「根岸先生の方がよかった！」と泣いているのを目撃したことがある。なんともやるせないシーンだったが、担任はそんなにきつい先生ではない、むしろ包容力のある先生だったけど、毎日の指導で余裕のない対応をしていたのではないかと察せ



古仁屋小学校1年 図工 自分の作品を前に自慢顔

られる。

■「落ちこぼし」の実態

そんな4年生はちょうど二桁の数の割り算に取り組んでいた。僕は神奈川の定時制高校で割り算や分数計算のできない高校生たちを何人も見てきた。定時制の彼ら彼女らに聞くと、小学校4～5年の算数から落ちこぼれていたという。ちょうどこのとき古仁屋の4年生が取り組んでいたところあたりだ。定時制の生徒たちの能力の問題ではないと思う。高校生になって割り算の筆算を教わるのはメンツに関わる問題だから、教わる気にさせるまでが一苦勞するけど、腰を据えて教えることができれば彼らだってちゃんと理解する。

問題は小学校の時に、割り算のできないのを見過ごされてしまってそのままになってしまっていたことだろう。1クラス40人もの子どもたちがいたら、担任の先生がきちんと見られるはずがない。カリキュラムはぎしぎしに詰まっているから、落ちこぼした子の落ち穂拾いしている暇がない。テストの点が悪くても、その子の能力の問題にされてしまって、ケアされることがない。それがほとんどの落ちこぼしの実態ではないだろうか。

「君たちは、今、割り算ができなかったら、一生割り算できないまま生きていくんだぞ！僕は高校生になっても割り算のできない子を何人も見てきた」。ニコニコごまかし笑いをしていた子どももちょっぴり、真剣な顔に変わった。

こんな言い方でシュンになってしまう島の子どもたちのナイーブさ。子どもたちの尻をたたいて、割り算の反復練習。少人数指導とは言っても、割ける時間数には限りがある。宿題にしたところで、対象の子たちのことからやって来るはずがない。それでもなんとか計算ができるようになって次の単元へ移ったが、もう一押し念押しをしなくてもよかったのか、気がかりではあった。

それにしても、小学校教員の仕事のキツ

さ。朝、出勤して職員室を出ると用意ドン！ノンストップの仕事が始まる。子どもたちが帰るまで、子どもたちに張り付いて手が抜けない。国語・算数・理科・社会・生活・家庭・音楽・図工・書道・道徳・給食指導…。これら全部を一人の教員が同じ時にするわけではないが何でもこなさなければならない。子どもたちの健康管理や、家庭との連絡、校務分掌の仕事、事務的な仕事もあって、まず、勤務時間の中では教材研究なんかしている暇はないだろう。教材研究は残業か持ち帰りでもこなさなければならない。ある教員は指導書片手に授業をしていた。そうかと思うとある教員は、算数を教えるために段取りや板書事項・口頭指導とかをきっちりメモしたノートを創っていて、それをつくる膨大な時間を思うと相当な持ち帰り仕事が推察される。

まさにブラックな職場。よりよい教育とか、教育の質を高めることとか議論するのであれば、現場の教員のこうした実態を改善するのが何をおいてもまず第一歩だろう。

■退任、新しい職場へ

年が明けて3学期がはじまった初日、1月10日で古仁屋小学校の任期は終了。育休をとっていた先生が復帰して交代、僕は職場を後にした。算数の授業もまだ途中だったから、気がかりではあったが、宮仕えの身なれば…。

次の任地はすぐには教えてくれなかった。1月20日ごろまで待たされてやっと教えてくれたのが、奄美北部の笠利地区にある赤木名中学校の社会科教員。それまでいた社会の先生が別の中学の空席だった教頭として2月1日に転任するという。その後釜として、とりあえず3月いっぱいまでの辞令。不思議な時期に異動辞令が出るものだ。

■笠利地区とその子どもたち

赤木名中学校は奄美空港のちょうど島の反対側にある。薩摩藩が支配していた頃を奄美では薩摩世(さつまゆ)というが、ここには代官所がおかれ、奄美群島への入口として、ま

た薩摩の支配の中心地として賑わったという。今は往時の面影はなく、落ち着いた感じの集落。

赤木名中まで名瀬から約30km。北部は平地もあって人口がやや多いので車が多く、信号も名瀬の市街を出ると全部で7カ所ほどあり(30kmで7つ!)、車の行列ができることもある。赤木名までの最後の10km、空港方面への道が分かれる赤尾木からの道はずっと海岸沿いの道、車も少なくなりリゾート気分で走れる快適なドライブコース。天気によって日々変わる海の色、また潮の満ち干によっても変わる浜の表情、毎日目を洗われるような体験をしながらの通勤。これだけでも奄美にいてよかったという思いにとらわれることも。

1月31日から赤木名中学校で教壇に立った。2週間後、2月中旬からは学年末試験があるという。前任の先生がどんな授業をしていたのか、教科書以外どんな副教材があるのか、どんな生徒たちなのか、どれくらいのレベルで話をすれば良いのか、そもそも中学生、奄美の中学生ってどんな子たちなのか、わからないことだらけでいきなり教壇に立って教科書の残りをこなすテスト前最後の授業をしていった。

特に3年生は中学校生活最後の授業。社会科担当として、初対面ではあっても子どもたちに中学生としてこれだけは知っておいてほしいことがある。そんな気負いが空回り気味で日々が過ぎていった。

テストにどんな問題を出してよいのかわからず、3学年ともに子どもたちが冬休みの宿題にやったという復習問題集からの出題が大半を占めることになった。やったことのある問題が多くて子どもたちには大好評だった。

ドタバタと3学期末、3月22日になって4月からの辞令が下りた。引き続き赤木名中学校社会科の教員。とりあえずどの講師も辞令の任期は半年、9月末までという。

4月に転勤してきて同僚になった再任用の

数学教員がいる。彼とは昨秋組合の飲み会で顔見知りになっていた。彼のそれまでの勤務校は名瀬から13kmほどにある、人里離れた海を望む丘の上に建っている崎原(さきばる)中学校。そこには長欠気味の子たちがスクールバスで集められて通っていた。そういう子たちだから、勉強よりむしろ楽しく学校に通うことが重視されていたという。そこで彼は本領を発揮して、趣味(実益?)を兼ねた活動に子どもたちを巻き込んで楽しく過ごしていたそうだ。玄人はだしの腕前を発揮した魚釣り、農家顔負けの野菜作り、陶器作り・餅つき・BBQ…。職場を楽しんでるとしか思えない。

僕にとっても理想のような学校で、一度ウォーキングで訪ねて行ったことがある。飛び込みだったにもかかわらず、暇をしていた校長とじっくり話げできた。楽しい学校づくりは校長の方針だという。校長と話していると学校の真ん前の木の枝に絶滅危惧種のサシバが止まり、その後ろには海が眩しく光っていた。

そんな彼にとっても、笠利地区の中学で働くことが夢だったという。彼はこれまでの教員のキャリアで、島の中部から南部の中学校を回っていたそうだ。名瀬の中学校の保護者は転勤者など多く、子どもたちは都会の中学と変わらない様相だったという。彼ははじめ被害や不登校など困難を抱えた生徒には進学先として、名瀬市内にある大島高校ではなく、赤木名中のすぐ近くにある大島北高校を勧めたという。笠利の子どもたちは気立てが優しく仲間をほんわり包み込んで、その子が抱える問題を解きほぐしてくれるというのだ。実際、大島北高校に送り込んだ子どもたちはほとんどが無事高校を卒業していったとい



う。笠利の子どもたちはいったいどんな子どもたちなのか、そんなこんなで彼は笠利の中学に勤めることを夢見ていたというのだ。

笠利で教員を経験してみて、特筆すべきはここでも子どもたちのことだろう。ここにも生活の困難を抱えた子どもはいるし、不登校の子もいる。性格的に周囲の子どもたちとなじめない子もいる。そういう子たちも、まわりの子どもたちがふんわりと受け止め包み込んで、なんとなく仲間になって一緒に行動している。生徒たちの言動のそこかしこに仲間外れになりそうな生徒を気遣う様子が見て取れる。件の再任用教員は、赤木名の子どもたちに接して「これこそ奄美だ。教員生活最後としてもう思い残すことはない」なんてのたもうている。

今年度の生徒数は1年2クラス46人、2年2クラス41人、3年1クラス40人。3年の1クラス40人は文科省の基準通りで入学時から1クラス。そのせいかどうか、数学で学習到達度に問題がある。1クラスの数が多いので目が行き届かなかつたためなのかどうか、今年は新任校長の教科が数学だったこともあって、引っ張り出されて習熟度別の指導を行っている。案の定、授業で落ちこぼしたまま、個別指導が行き届いていなかったことが判明。文科省の学級編成基準の理不尽さを感じる。

中学の先には高校進学がある。高校入試で子どもたちがつまづかないように、教科書に載っていることは最低限取り上げておかなければならないというプレッシャー。僕は神奈川で再任用終わりまでの最後の10年間、定時制・通信制高校ばかりをまわっていた。そこでは進路を意識したノルマなどほとんど考えたことがなかったのだが、ここでは意識せざるを得ない。だから中学生向けの教材研究に追いまくられる毎日だけれども、文字通り新任教員になったみたいで新鮮だ。もちろん指導書にたよるのではなく、何をキーワードにするべきか僕なりに考えながら。

生徒たちは笠利近在の6つの小学校から進学してくる。一番近い赤木名小学校からは10数人、それ以外の小学校からは1校あたり5～6人ほど。中学校で初めて大勢の友達と出会うこ

とになり、それだけで子どもたちは大喜び。すぐ近くにある赤木名小学校以外は3～8kmほど離れていて、中には毎日ではないみただが8km近くを歩いて通ってくる子もいる。多くの子たちは自転車で通学してくる(雨の日は親が車で送り迎え)。通勤の途中、海岸沿いの展望の良い坂道を汗を流しながら登っている生徒たちを毎日目撃している。こんな景色に囲まれていたら純粋な心が育まれるに違いないなんて勝手な思い込み、子どもたちへの羨望—素晴らしい景観の中で暮らしていることへの羨望—がなせるわざか。

そんな赤木名中の2年生の副担任として、5月下旬、長崎の平和学習を中心とする修学旅行の引率をした。これほど疲れない修学旅行はこれまで経験したことがない。同行した教員たちも生徒たちが羽目を外す心配を全くしていない様子だった。子どもたちの自由行動の時には、教員たちもそれぞれ"自主行動"をするゆとりがあった。

今回は、世界自然遺産となった奄美の自然環境とその保護をめぐる問題を報告します。

(ねぎし とみお 元県立高校教員)



成熟社会に適う高校へ

中村裕之

プロローグ

『ねざす』を読むことが結構楽しい。現場からの声や息吹が伝わり元気を貰うことも多い。自分が成長するための糧のひとつにもなる時もある。『ねざす』NO.71（2023年5月発行）は教員生活を離れてから初めて読む号だった。様々な読後感が錯綜した。それを受けて自分が思うところを書かせていただいた。

読みにくいかも知れませんが、どうぞご容赦ください。

1 『ねざす』NO.71を読んで

(1) インクルーシブ教育特集から

『ねざす』NO.71（以下71号）のインクルーシブ教育特集を読んで、一番感じたことは「教員のロマン」をどうつくるかということだった。実はインクルーシブ教育については、知らないこと、誤解していたことが多かった。その一方で人伝てに聞いていたことを再確認することもあった。

理念としてのインクルーシブ教育が権利保障の点からは当然であり、素晴らしいものであることは誰も異論を唱えないだろう。多様な生徒が多様な価値観を持ち、多様な学びを共にしていくのが成熟社会の高校だからだ。しかし成田氏の指摘の通り、権利条約と行政との齟齬、高校の適格者主義等との狭間で揺れる現場等、多くの課題を抱えたまま進んでいる。現場の実践報告を読み返してみても、直面する課題を感じた。どうやっていくのが本当に難しいと感じた。混乱は進歩や成長には不可欠である一面、混乱したままで進まざるを得ない不安な現場の様子を感じた。

その中で私が若い頃よく言われた「教育はロマンとガマン」のロマンの部分を含めて

でどうつくっていくのか。霧が丘高校の報告の「…生徒同士で成長し合える場面は本当にたくさんあります。まだ私たちが気づいてない事もあるのかもしれませんが、それを含めて多様な学びなのかもしれません。…」(71号、P13)は教員として様々な可能性を追求していこうとするロマンを感じた部分だった。教員にロマンがないと教育は厳しい。現実としてインクルーシブ教育はスタートしているのだから、制度の整備や改善を強力に推進する一方で、教育を担う教員がこうしたロマンをどうしたら持てるのか。

(2) 寄稿と読者のページから

71号の2本の寄稿は、「生徒の自己肯定感」という視点で興味深く読むことができた。生徒たちの進路保障・進路実現をどうするか、生徒の居場所をどうつくるかは、私も長いこと悩んで試行錯誤をしてきた。日本の高校生は自己肯定感が世界的に見て低いと言われていた。社会に出るにあたり大切なことは、「こんな自分でいいんだ」とか「こういう自分を大切にできる」という自己肯定感だ。向陽館では「おしゃべり」をキーワードにたいへん寄り添った取り組みを実践されているのだと感じた。また翠嵐定時制の取り組みは断片的に知ってはいた。71号の記事を読んでみると、改めて多様で様々な背景やルーツを持つ生徒に、様々な取り組みを通して自己肯定感を高めているように感じた。多様な生徒が多様な学びの中で、どう自己肯定感を高めていくかが大切であると改めて思う。

読者のページ「『教育困難校』と私の覚え書き」は私にとっては71号で一番印象的だった。まだ若手の頃、「教育困難校」に勤務したことがある。当時とオーバーラップしながら

読み返した。その頃の私は経験も浅く、恥ずかしいことではあるが、「生徒が学びやすい学校」ではなく「教員が教えやすい学校」を指向していた。子どもたちのことはとても気になったし、学校が荒れるのは生徒個々の課題と言うよりも、制度や社会の矛盾がそこに収斂されていることには気がついた。しかし当時の私は、それを掘り下げて実践することはないまま過ごした。「教育困難校」で多感な高校生活を過ごされた筆者の思いや願いを読むと、改めて大きな後悔の気持ちが胸をよぎる。「生徒が学びやすい学校」がいかに大切であるかを改めて考えた。

71号で私が感じたことは、「教員のロマン」、「生徒の自己肯定感」、「生徒が学びやすい学校」の3つの視点を持つことの再確認であり、再発見だったと思う。この3つの視点は相互的であり、成熟社会の高校には求められるものだと考えている。振り返ると自分も教員生活の中で、様々な試行錯誤を繰り返していた。

2 私の教員生活より

(1) 課題集中校と農業高校

1970年代後半以降、県の百校計画で多くの新設校が作られ、その結果多くの教員が採用された。私が採用されたのもその流れによる。1980年代から1990年代にかけて私はその新設校と農業高校に勤務した。

前述したが、課題集中校(当時は底辺校とか教育困難校とも呼ばれた)での勤務は、学ぶとはどういうことだろうか、伝えたいことはどういうことだろうか、どうしたら子どもたちも自分も成長できるだろうか、など多くのことを示唆してくれる機会となった。しかし当時は現実に負けてしまい、自分はその示唆を教員として昇華できなかった。

農業高校では、実習を中心とした子どもたちが学びやすい授業、少人数で目が行き届きやすい環境、職業教育というはっきりとした視点から、課題集中校で感じた疑問や示唆の解決の糸口が見つかりそうな気がしていた。

(2) 総合学科高校

1990年代後半に神奈川県で初めての総合学科高校(以下総合学科)に異動し、その後約25年間を総合学科で過ごした。総合学科はいろいろな見方ができるが、そのひとつとして「学校らしくない学校」、「ポストモダン社会(成熟社会)に合う学校」と見ることができる。いわゆる『四次報告』と呼ばれる設計書があり、総合学科の理念や教育方法が示されている。総合学科というシステムを使えば、子どもに寄り添うこれまでにない教育を行うことができるのではないかと、教員も夢や理想をぶつけて子どもとともに成長することができるのではないかと、当時強く思った。その思いは現在も基本的には変わらない。総合学科での教員生活は、私にとっては本当に充実した楽しいものであったことを今でも誇りに思っている。

1990年代に日本は成長社会から成熟社会に移行したとも言われている。学校は近代社会の所産で、日本の学校は多くのひずみを抱えながらも成長社会に合う学校だった。課題集中校もそのひずみとして捉えることもできるだろう。

しかし成熟社会(ポストモダン社会)には成熟社会に合う教育が必要であり、成熟社会に合う形に学校を変えていかななくてはならない。1990年代に文科省が「各学区に1校の総合学科を」という方針を出したのは、成熟社会に合う高校としての総合学科という考え方をしていたのではないかと私は思う。

3 成熟社会に合う高校

(1) 成長社会の意識のままでは…

総合学科での実践と経験は「教員のロマン」、「生徒の自己肯定感」、「生徒が学びやすい学校」の試行錯誤の連続だった。その中で学校って変わるんだ!と実感した場面も多数に及んだ。総合学科の同僚にも似たような感覚を持った人も多くいた。その一方で残念なことに総合学科を経験した教員すべてが、ロマンを持ち、子どもたちがこんな自分でもいいと思

えるような取り組み(子どもに寄り添うとも言える)を行い、教えやすい学校ではなく学びやすい学校にロマンを見いだしたのではない。それはどうしてか。ある時期からいろいろと考えてみた。

最大の原因は教員が成長社会の意識のまま、自分の高校時代を強くモデル化させていることが大きいのではないかと考えている。2000年代以降の現場の多忙さがそれに拍車をかけているとも考えている。何よりも成長社会の時代と変わらない「単一の価値観」、「外に閉ざされた学校観」が教育行政にも現場にもあるのではないだろうか。それを打破しないと成熟社会に適う学校は生まれえない。

ちなみに近年の神奈川県は総合学科に対して、学校設定科目の原則廃止、年次進行型等の施策を進めているのはどうしてなのだろうか。例えば多数設置された学校設定科目は足りないハード面をソフト面で補う、神奈川県らしい工夫のひとつであった。多様な生徒が多様な科目を学ぶ中で、自分を発見し自分に自信を持つ場面を実に多く目にしてきた。たいへん残念に思う。

(2)「情報編集力」の学校へ

リクルート出身の民間人校長として藤原和博は中学校で、「よのなか科」という成熟社会に適う取り組みをしていたこと等から強い関心を持っていた。近著『学校がウソくさい』(朝日新書)では、教員の役割の限定化、ICT活用による授業内容の見直し、書類ゼロなど、興味深い提言もしている。藤原和博が現在に至るまで繰り返し主張しているのは、成長社会では適っていた「情報処理力」の授業や学校を、成熟社会に適う「情報編集力」の授業や学校に変えていくというものだ。『学校がウソくさい』では、高校は情報処理力：情報編集力＝5：5くらいが望ましいとしている。

「情報編集力」の肝(きも)や推進力になるのは「総合的な探究の時間」であると考えられる。専門高校、単位制普通科の一部、総合学科等では「課題研究」として以前から「総合的

な探究(学習)の時間」が実践されている。総合学科の卒業生に高校時代でいちばん印象に残った授業を聞くと、この「課題研究」を挙げる人が圧倒的に多い。確かに自分の興味や関心、これからの生き方等を考えて課題を設定し、校外に実習・見学やインタビューに行くことや校外外で実験実習や作品制作をし、発表するという活動を、楽しいと感じる生徒は多いだろう。私も教員としてまたひとりの人間として自分の世界が広がる「課題研究」は楽しかった。「LGBTQ当事者の結婚式」、「トマトを栽培する」、「舞岡公園で様々な環境保全活動を体験する」、「我が家でISO14001を取得する」、「長篠合戦で武田の鉄砲は本当に少なかったか」、「学校司書の仕事を手伝う」等、今でも鮮明に記憶に残っている取り組みがたくさんある。

専門高校と違い、課題研究は総合学科では年次の教員が担当している場合がほとんどだ。総合学科の課題研究のテーマ(つまり生徒のやりたいことや意欲関心)は多様性に富むため、ひとりの教員が持つ知識や技術ではカバーできない。そこで神奈川の総合学科で考えられた方法が、校外の教育力を活用することだった。そのためのシステムもつくった。教員と生徒で上級学校、企業、NPO、様々な校外の人を発見し出会った。ホンモノと出会うことにより生徒は変わった。楽しんだ。同じように教員も楽しみ、変わっていった。生徒が授業時間に校外で学んでいる、校外からいろいろな人が来ている、教員は生徒のやりたいことをサポートしコーディネートする、という風景が普通に見られるようになる。テーマが見つからない生徒にはとにかく校外に出てみる(あるいは校内に呼ぶことも)ことや体で感じることを勧め、一緒に考え体験することも多かった。学校と校外を繋ぐフットワークとネットワークが成熟社会に適う学校のキーになると感じたのはこうした経緯からだった。

「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」となったのを機に「課題研究」がほとん

どすべての高校で実施されるようになると私は楽観していたが、現実はかなり違うようだ。導入期に県教委が実施した説明会で担当者は各校の実施計画を徹底的に精査すると説明していたが、果たして徹底的に精査しているのだろうか。進路学習や修学旅行の事前学習として使っている高校も多いと言われているのはどうしてだろうか。

なぜ成熟社会に合うべく「総合的な探究の時間」が機能していないのか。生徒が自己肯定感を持てるようになり、生徒中心の学びでもあり、教員もロマンを感じることができるのに…。それは成長社会の時代の教育に拘る、つまり新しいことに取り組もうとしないで、社会に開かれた学校をどこかで拒否している教育界全体の課題であるかもしれない。残念なことにもそうした光景を度々見てしまうこともあった。それはつらいことでもあった。

ある時期から若い先生に期待するのが一番良いのではないかと考えた時期があった。多くの若い先生は柔軟で課題研究も熱心に取り組んでいた。若い先生は大学でどんな教育を受けてきたのかを知りたいと思うこともあった。偶々、昨年度ある大学の教職課程の講義で「総合的な探究の時間」で行う「課題研究」について現場からの報告としてお話をさせていただく機会をいただいた。教職を目指す大学生との対話を次に紹介したいと思う。

(3) 教職志望の大学生が見た「総合的な探究の時間」

教員志望の大学生は「総合的な探究の時間」(以下「課題研究」)をどう見ているのだろうか。パワーポイントで説明しながら、実際に課題研究で生徒が作成した動画を実際に見てもらい、また大学生のコメントをフォー

- 人はホンモノと出会ったときに成長できるチャンスがある
- 「キャリアは人と人との関係によって形成される」(ホール)
- 教育=教える+育てる(育む)
- 答えがない問い・答えが多数ある問いだからこそ楽しい(正解ではなく納得解、結果よりプロセス)

【図1】

ム形式で講義の途中と最後に集めるなどしてみた。

【図1】は実習や校外での学びが教員も生徒も変化や成長の契機となったことを説明したスライドで、この後に具体例をいくつか紹介している。次は大学生のコメントの一部である(原文ママ)。

- 動画をみたら、本当に生徒がやりたいと思っ
- 3人の生徒のお話を聞き、それぞれの個性があっ
- 生徒が興味のある課題になっていて、生徒側も楽しく学習できていて理想的な形だと思っ
- 生徒が卒業して社会人になってからも良かったと思える課題研究には、教員の助言が必要不可欠だと感じました。～しようではなく、～してみたら?という提案の形や、疑問で問いかけることで生徒が本当にやりたい事が出来たのだと思っ

ほとんどの大学生が高校時代に課題研究をやっておらず、また校外の教育力を生かす取り組みもしていないため、校外の教育力を活用すると「学びやすく」、「楽しく(自己肯定感を高めやすく)」なるということに気がついていなかったことが読み取れる。社会に対して開かれた学校の必要性、それは神奈川の総合学科が当初より大切にしたことであったことを改めて強く感じた。校外の教育力を使うと生徒が楽しく、つまり教員も楽しいのだ。

【図2】、【図3】は講義の終わりに示した私からの提案のスライドだ。どうすれば「楽し

では僕が気を付けたことは…

①アンテナを張る(好奇心を持つ)

- (例)・TRP(東京レインボープライド)に行ってみた
- ・司書さんと普段から話したりしている
- ・大学の出張講座を調べておく
- ・研修の機会を利用、本を読む、テレビを見る
- ・人と話す、飲む

【図2】

く学びやすく」、「自己肯定感を高めることができる（達成感や充実感を持つことができる）」課題研究ができるかを自分の経験から最後にお話しさせていただいた。大学生のコメントを次に紹介したい（原文ママ）。

- 教員が教えてるのでなく、生徒と共に学ぶということはあまり考えたことはなかったのですが今回の講義を聞いて、とてもよかったです。また、自分は総合学科だったのですが、外部からの講師の方の講義がよくあり自分の知らない多くの世界を知れたので、今回のお話は自分自身の経験と重なりました。自分が教員になった時も、生徒たちに多くの世界を知ってもらうために、外部から講師の方をたくさん招きたいと思いました。
- 先生のあるべき姿として、生徒の興味関心に対応できるように、先生側も幅広い知識を持ち、いろんなことに興味を持つことが大事だと思った。
- 生徒の個性が引き出せるような課題研究を見出すことのできる教員になりたいと思った。自分では思いつかないような発想ばかりだったので、経験が大切になってくると思う。教員も生徒から学ぶことがあると感じた。
- 今まで聞いたことのなかった話がたくさんあり、どれも印象に残るものが多かったです。中高での総合の時間は正直面白いものではなく、そこまで力を入れるものでないと勝手に思っていました。しかし、本日の講義を通して大切さに気づかされました。
- 生徒がやりたいテーマを見つけさせる、サポートをする事が大切だと思った。探究

③ネットワークとフットワーク

- ・ネットワークがあればだいたいのことが出来る（自分が出来る必要はない）
- ・ネットワークを作るのがフットワーク
- ・キーパーソンを見つける（そこから広がる）
- ・卒業生と会う、飲む
- ・つまらない教員人生が楽しくなる

【図3】

活動を通して生徒も教員も成長できるのは本当に良い事だなと感じました。また、それによって生徒との関わり方も変化していくと考え、より良い探究活動をさせてあげることが大切だなと感じました。

総合学科出身の大学生は課題研究の具体的なイメージができていないことに気付かされる。大学生の多くは教員とはたくさん知識を持っている完璧な人間、教員は知識や技術をしっかりと教えるだけの存在というイメージが強いようで、それをどう打破していくのか、「教える」のではなく「共に学ぶ」をどう確立していくのかの重要性を再認識した。

大学での講義を通し、教職志望の大学生の豊かな可能性を感じた。彼らが教職に就き、生き生きと課題研究を担当し、成熟社会に適う子どもたちを育てることが必要だと改めて感じている。そのためには教員のロマン、つまり夢や理想こそ大切になるのではないだろうか。それは大学生のみならず現職の教員についても言えると思う。現在の学校は中堅層が薄いいびつな年齢構成であるが、その中で教員はもっともっと夢やロマンを語り合い、同僚性を高めていくことが必要なのかもしれない。学校と学校、学校と校外が人のネットワークでつながることがそのひとつの方法と思う。ロマンを持って頑張る教員が校内で孤立しないためにも。それも神奈川の総合学科がこれまで築いてきたレガシーだった。

エピローグ

教員をやめてから聞いた言葉がある。「神奈川県は総合学科が減り、最近ほどの総合学科も元気がないと聞いていますよ」と。

＜参考文献＞

- 高校教育会館教育研究所『ねぞす』71号、2023年。
- 藤原和博『学校がウソくさい』朝日新書、2023年。
- 高等学校教育の改革の推進に関する会議『高等学校教育の改革の推進について(第四次報告)』1993年。

(なかむら ひろゆき 元県立高校教員)

「宗教」の知育を—教育基本法第15条第1項—

宗教に関する一般的な教養

第1次安倍内閣によって2006年に全面的に改定された「教育基本法」については、「改正」か「改悪」かの評価をめぐって激しい論争が湧き起こった。ただし、第15条（宗教教育）についてはあまり議論の対象にはならなかったように記憶する。この条文は、1947年に日本国憲法に関連させて公布された旧法の第9条（宗教教育）第1項に、「宗教に関する一般的な教養」の文言を追加し、他はすべて旧法の文言のまま、次の第15条となった。

「第15条 宗教に関する寛容の態度、宗教に関する一般的な教養及び宗教の社会生活における地位は、教育上尊重されなければならない。

2 国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない。」

ここで注意すべきは、第1項で「宗教に関する一般的な教養」の教育は尊重すると謳う一方で、第2項では公立学校で「特定の宗教」の教育をおこなってはならない、と規定される点である。つまり、「宗派教育」は禁止するが、「宗教教育」は認めるという内容である。そこで、これまで公立学校の教育で宗教を扱うことを避ける傾向があった歴史を振り返ると、第2項に気を取られるあまり、第1項をすっかり見落としてきたことに気づく。

旧法第9条及び新法第15条の読み方について私が意識するようになったのは、今から25年前に英国滞在中、イングランド中部の公立小学校を訪問した際に、教室の後ろの壁に取り付けられていた小さな棚に目が止まったと

きである。何かと思って近づいて見ると、聖書とコーランと仏典の3冊がさりげなく並べられていた。「世界3大宗教について知りなさい。いつでも読めるよ。ただ、どの宗教を信じるか信じないか、それはあなたの自由だ」というメッセージがこの小さな書棚に込められていると直ぐに分かったとき、こんな形での「宗教の知育」があるのだと衝撃を受けた。教育基本法（宗教教育）規程第1項の実に簡便な一つの方法であり、日本では「宗教の知育」が不在であることを思い知らされたのである。

過度の献金

2022年7月8日、安倍晋三元首相が奈良市で参院選の街頭演説中に、背後から手製の銃で襲撃された。自分の家庭を崩壊させた「世界平和統一家庭連合」（旧統一教会）に安倍元首相が政治家として結びついてきたからだとの犯人の動機が明らかにされて以来、旧統一教会の活動実態とそれに対する多くの批判がメディアで一斉に報道され続けた。焦点は4つで、第1に宗教と政治との関係、第2に靈感商法や高額の献金を捧げさせて家庭崩壊をもたらす教団の実態、第3にいわゆる「宗教2世」の被害問題、第4に宗教法人法に基づく「解散命令」（法人格の取り消し）請求、である。

私はそれら4つよりもむしろ、旧統一教会は果たして「宗教」組織なのか、という根本的な疑問を抱いた。教祖の偶像礼拝ぶりは目に余り、キリスト教に反する。それに金銭や政治に拘り過ぎる宗教組織は「胡散臭い」という感覚が芽生えたからであり、50年前の私

の学生時代には「原理研究会」(統一教会の学生組織)は問題だとキャンパス内で大きな話題になっていたことも思い出すと、今回の疑問は「宗教ではない」という明確な認識に固まっていった。なかでも強く感じた具体的な理由を1つだけ挙げよう。

旧統一教会の元信者や家族に対する深刻な諸被害がメディアで連日のように報道されるうち、教会は改革推進本部なるものを立ち上げ、国民の信頼を取り戻すために改善方策を発表する記者会見を何度か開いた。改善の1つに「献金額の上限を決める」という措置の発表があった。それに対して「過度の献金を是正するとき、基準はいくらか、だれが決めるのか」という質問が記者から出された。テレビ中継でこのやり取りをみたとき、「献金」の意味合いが「聖なる宗教の世界」から「日常の俗世界」に引き下げられたと感じて唖然とした。

佛教で「布施」と言い、神道で「奉納」と言うとき、相場金額はいくらかと話題になりがちだが、本来は神仏への感謝の気持ちとして自ら進んで「寄進」(寄贈)する宗教的行為である。キリスト教でも「献金」について、新約聖書に次の一節がある。「各自、不詳不精ではなく、強制されてでもなく、こうしようと心に決めたとおりにしなさい。喜んで与える人を神は愛してくださるからです」(コリントの信徒への手紙二9-7)。

旧統一教会が物品を高額で購入させたり、不動産を売ってまで多額の献金を強要するのは「献金」の原義から完全に逸脱した「俗」そのものであり、その点だけでも本来の「聖」なる宗教ではないことを証明していると私は判断する。

宗教リテラシー

日本で宗教が話題になると「私は無宗教です」と応える人が多いようである。その際の「無宗教」とはいかなる意味なのか。おそらく特定の宗教の信徒ではないという意味であろう。つまり世界3大宗教のような、教祖が

いて体系だった教義があり、それを書き記した経典がある「創唱宗教」を信じていないということだろう。

しかし、宗教にはもう一つ別の「民俗宗教」がある。日常生活習慣や年中行事のなかに存在する無定形で混沌とした「宗教心」で、アニミズム(精霊信仰)とも重なる。日本は四季に彩られ、稲作農耕を土台とする風土文化が潜むから、「民俗宗教」の性格が強い。カミは山にも森にも滝にも宿ると見なされ、道端にはお地蔵さんが、家屋には神棚がそっと祭られている。受験生は当然の如くお守りを身に着ける。子どもが生まれたら神社、結婚は教会、死去すると寺、というのも「創唱宗教」が大多数の海外からは理解されにくいはずだが、日本人にとっては混沌の宗教心から生まれるごく自然で素朴な態度である。

私は宗教をごく単純に捉えている。それは人間の有限性(生命の終焉や大自然の脅威への無力性など)に由来し、この「俗」なる世を超越する「聖」なる世をあえて想定して、カミの存在に救いや心の安寧を祈る行為である。そうすると「無宗教」などと簡単に済ますことはできず、日本人は実は密かに宗教心に満たされているとさえ感じられる。

宗教とは何か、宗教心とは何か、世界にどんな宗教があり、人々はどのような信仰生活を送っているか、宗派對立はなぜ生じるか、宗教と名乗りながら「俗」の利得ばかり追求しているエセ宗教組織が横行していないか、などについて種々の知識を得て、あれこれ考え、互いに自由に論議してみることが、今こそ求められているのではないか。最近、それらの基礎知識と思考・判断能力は「宗教リテラシー」と呼ばれるようになった。この宗教リテラシーを獲得することが教育基本法第15条第1項に相当するのでは、と私は考えるのである。

(いまづ こうじろう)

名古屋大学名誉教授・星槎大学特任教授)

先生に、なりたい! —教職をめざす若者たち— (17)

恩師を追いかけ理想とする教員に向かって

江 森 美 奈

●はじめに

私は、高等学校の商業科教員を志望する大学3年生である。学びの楽しさを生徒に伝えられ、生徒一人ひとりに寄り添い、彼らを支えられる教員を目指している。このような教員像を思い描くようになったきっかけには、高校時代に出会った2人の先生が関係している。

以下では、先生方との出会いによる心境の変化、教員を志す理由、理想とする教員像について述べていきたい。

●恩師との出会い

私は、高校時代に「恩師」と呼べるような2人の先生と出会うことができた。1人は、学ぶことの楽しさを教えてくださった、3年間通して担任だった先生である。勉強が楽しいと思うようになったのは、先生が指導してくださった簿記の授業が楽しくて仕方がなかったからだ。一日中先生の授業受けていたいと思えるほど楽しかった。

1年生の2学期、同学年の簿記の山場とも言われる決算がテーマであった時、「ここが分かれば、これからの簿記は簡単だから」という先生の言葉を信じ、真剣に学習に取り組んで挑んだ中間考査での100点は、たまらなく嬉しかった。また、簿記の学習に自信が持てるようにもなった。

クラスの友人に教えた経験から教えるということの面白さも知った。「教えてくれてありがとう」「わかりやすい」といった友人の言葉も嬉しかった。こうした簿記の学びを通じ、

物事を教わり理解できることの嬉しさ、それを誰かに教え、伝えることの面白さを味わった。

もう1人は、部活動の顧問であり、教員になるという夢を後押ししてくださった先生である。部活動に関わる指導はもちろんのこと、それ以外の学校生活全般においてもあらゆる相談に乗っていただいたが、私の思いや興味が向いた事柄に反対することなくすべて全力で支援してくださった。何かにチャレンジする最初の一步が踏み出せない時には、「当たって砕けろ」との言葉で、失敗しても良いから挑戦してみるよう勇気を与えてくださった。そしていつしか、先生方のようにになりたい、生徒を応援できるような存在になりたいと、教員になることへの夢を抱くようになった。

●大学進学を決断した理由

私が商業高校へ進んだのは、ひとり親家庭で、母親にできるだけ経済的負担をかけないように、卒業後は就職する道を考えていたことがある。入学時点でこうした方向を固めていたため、憧れていた先生方のようにしたいとの思いがありながらも、就職に向けた活動を進めていた。

しかし、心のどこかに「担任の先生のように、学びの楽しさを伝えられる授業ができる先生になりたい」、「部活動の顧問の先生のように生徒に寄り添い後押しのできる先生になりたい」との気持ちがあった。そのような中で、高校2年生の学年末に、新型コロナウイ

ルス感染拡大によって一斉休校となり自宅で過ごす時間が増えたため、自身の将来について再考する機会ができた。大学に進学した場合の奨学金制度などを調べていく過程で、「憧れの先生方のようになりたい」との思いが次第に強くなっていった。

そして、学年が変わり3年生となった初めての登校日、顧問の先生に「先生のような先生になりたい」と相談した。先生は、「いいと思う。美(はる)みたいな先生がいたら面白いと思う。後輩になりな」といつものように私の背中を押してくださった。就職希望と伝えていただけに、今回は賛成していただけないのではないかと思っていたため、なおさら嬉しかった。

先生からのこの言葉で大学進学を決断した。学年の先生方からは進路を変更することを反対され、厳しい言葉もいただいた。けれども、多くの先生の意見をうかがう中で、「2人の憧れの先生と同じ大学に入学して、理想の先生になりたい」という気持ちが増していった。母親に経済面で負担をかけないように、学費を最大限抑えるために大学独自の給費制度を利用し、憧れの2人の先生の母校である千葉商科大学に進んだ。

●思い描く理想の教員

すでに述べてきた2人の憧れの恩師を掛け合わせたような、「生徒に学びの楽しさを伝えられる教員」、「生徒一人ひとりに寄り添い彼らを支えられる教員」が、私がイメージする理想の教員である。この理想像に近づくために、次のことを意識しながら日々の生活を送っている。

前者の「生徒に学びの楽しさを伝えられる教員」になるために、自ら学ぶことを楽しむよう努めている。自分自身が学びを楽しむ熱量がなければ、生徒に学ぶことの楽しさを伝えられないと考えるからだ。その際には、大学の勉学に限らず、自身の関心に即した学び

を心掛けている。

後者の「生徒一人ひとりに寄り添い、彼らを支えることのできる教員」になるということでは、複眼的に物事を捉えるように留意している。一方向からでは見方が偏り、生徒の気持ちを汲み取れない可能性があるからだ。多面的に生徒を見る目を養うため、人との交流において、年齢や立場の異なる人と関わり意見を聞くことを心がけている。様々な意見を取り入れ相手を受け止める術を身に付けることが、生徒に寄り添い彼らを支えられる教員へとつながっていくと考える。また、単に生徒に寄り添うだけではなく、彼らをより良い方向に成長させることのできる、指導力を備えた教員も目指している。

●決意

教員になることを目指して大学に進学したものの、つい最近まで教員の夢を貫くか一般企業に就職するか決めかねているところがあった。が、母校に行く機会があり、2人の恩師からかけていただいた「待っている」との一言で迷いは消え、先生方のような教員になるのだと覚悟を決めた。欲を言わせてもらえるのなら、先生方と同一の高校に勤務し、同じ教壇に立ちたい。ともに生徒指導に携わりたい。

2人の恩師との出会いによって、私に転機が訪れた。今度は自分が教員となり、生徒をより良い方向に成長させることのできる存在になりたい。今できることに精一杯取り組み、1年半後に教員の夢を実現し、成長した姿を見ていただくことで、私を教え導いてくださった先生方への恩返しをしたい。

(えもり はるな)

千葉商科大学商経学部経営学科学生)

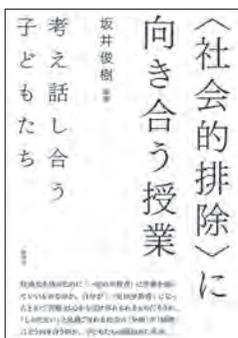


〈社会的排除〉に向き合う授業

考え話し合う子どもたち

坂井俊樹（編） 新泉社

生田幸士



○なぜ、今社会的排除なのか

近年、社会的排除という言葉に注目が集まっている。この要因には、耳目の関心を寄せる事件や犯罪の背景に、加害者の社会的孤立、そして社会的排除の構造が存在することにも起因するのかもしれない。少なくとも、こうした犯罪加害者に共通してみられる特徴に、強い被害者意識と社会から排除されたという強い負の感情があること。また、それらが彼らの身勝手極まりない行動の自己正当化の理論になっていることは事実のようである。

そもそも、社会的排除は1989年に欧州委員会がR・ルノワールなどの言説をもとに問題化して以降、移民問題や貧困問題、社会的差別、ジェンダー、疾病などを社会的に排除するのではなく包摂していこうとする方向から、社会政策領域で盛んに議論されるようになった。しかし、日本で包摂が議論される際、社会福祉学者の岩田正美は「『つながり』や『きずな』の再構築などのように、妙に柔らかいトーンで社会統合を促す場合に使用する域を出ていない」と心情レベルの議論に終始することの問題性を鋭く指摘する。

○本書の射程と構成

本書の問題関心もまさにそこにある。編著者の坂井俊樹は、社会的少数者・弱者が社会から排除されることを「しかたない」とするの

ではなく、排除される他者を理解し向き合う対話の中でこそ、自己をもみつめ直す自己省察が生まれ、社会的排除を「自分事」とする教育実践が可能になると考えた。それこそが社会的排除の現実に向き合う方法の一つのアプローチになりうるからである。そのため、本書は、日々子どもたちと向き合う現場の教員の授業実践による【授業編】と、その実践を坂井ら教科教育学を専攻する研究者らが分析した【考察編】との、2部構成となっている。実践と理論の往還のなかで、優れた授業実践をより多く紡ぎ出そうとする姿勢がそこからは読み取れる。実際に、本書には小学校段階から高等学校段階までの9つの授業実践が収録されている。

【授業編】に掲載された授業実践

- 〈小学4年〉 水はどこから——県民の水供給優先かダム底に沈む村民に寄り添うか
- 〈小学5年〉 これからの工業生産と私たち——アパレル産業を中心に
- 〈小学5年〉 シリア内戦と報道——情報産業と私たちのくらし
- 〈小学校5・6学〉 近代産業の発展と現在の問い直し——高学年の社会科学習とよりよく生きようとする意識
- 〈中学2年〉 フクシマ問題と災害リスク——災害リスクの解消にむけてのとり組み
- 〈中学2・3年〉 アイヌを知り、出会う

授業——「日本」と「アイヌ」をめぐる排除と包摂の歴史と現在から学ぶ

〈中学3年〉 震災から10年、帰還困難区域の双葉町

〈高校1年〉 「韓国併合」を多面的・多角的な視点からみる

〈高校2年〉 ハンセン病問題から近代日本を問い直す——高校生自身の被抑圧状況から読み解く日本史学習

○国民国家が孕む排除と包摂の危うさ

本書で収録される高等学校段階の実践を一つ紹介したい。

『『韓国併合』を多面的・多角的な視点からみる』では、単元（7時間）のなかで、韓国併合をめぐる欧米勢力の動向や、他のアジア地域の評価など複数の史料を生徒が読み解くことで、韓国併合を相対的に捉えなおす実践が紹介されている。本実践で興味深いのは、当時の日本国内の認識を示す史料として、「日韓併合と我責任」『社会新聞』（1910年4月15日付）が取り上げられている点である。史料では「（韓国が）支那に服し日本に低頭し露国に親しみ誠に早や意気地のない歴史ばかりである。此れが終に今日の併合となった」と経緯を説明し、「日本人たる者は非常なる誠意を以て朝鮮人を養成して立派なる日本帝国の臣民と為す」と自説が展開される。しかしこれは朝鮮人を「日本帝国の臣民」へと包摂することで、韓国併合を正当化するレトリックに過ぎない。

近代国民国家となった日本は、朝鮮人を日本国民として同化することで包摂し、また被差別者である彼ら少数者を、あるべき国民像とは異なる存在として排除（差別）する構造を構築したのである。朝鮮人をはじめアイヌ

や琉球の人々もまた、日本国民として包摂されることで、日本国民の序列の中で排除（差別）され、そうしたなかでよりあるべき日本国民に近づこうと自身のエスニシティを否定させられる重層的な排除の構造を強いられたのである。実践を通して、子どもたちはこうした歪曲した包摂と排除の関係性に真剣に向き合うことで、近代国民国家がもつ暴力性に気付くのである。

○もう一度、包摂と排除を考える

今日、グローバル資本主義の暴走が作り出した負の遺産が、世界中で社会の分断として顕在化しつつある。バリバールが指摘するように、社会的コンフリクトは階級闘争ではなく、米国の低所得者層と不法移民の対立のように、もはや社会的に排除された者同士のなかで激化している。社会的に排除された少数者・弱者が、社会的排除を再生産する構造の出現である。現場に身を置く自身も、国民国家とグローバル化の先にある新たな〈社会的排除〉に向き合う授業を構築していかなければならない。その出発点が本書で強調される自分事として排除と向き合い、心情論を超えた包摂を考えることなのではないだろうか。

〈参考文献〉

福原宏幸編著『社会的排除/包摂と社会政策』法律文化社、2007年。

岩田正美『社会的排除——参加の欠如・不確かな帰属』有斐閣、2008年。

エティエンヌ・バリバール、イマニュエル・ウォーラーステイン著／若森章孝・他訳『人種・国民・階級——「民族」という曖昧なアイデンティティ——』唯学書房、2014年。

（いくた こうじ 教育研究所員）



怪物

井上 恭 宏

■「豚の脳」

夜の上諏訪駅前、雑居ビルが炎に包まれている。火事の現場から離れた草むらを歩く少年の影がライターの点火を試していた。

麦野早織（安藤サクラ）は「みなとー」と声をかける。息子の湊（みなと。黒川想矢）を部屋から呼び出して2階のベランダから一緒に火事を見ようというのだ。火事見物をしている早織に湊が聞く。「豚の脳を移植した人間は、人間？ 豚？」。「最近の学校はヘンなこと教えるんだね。それ人間じゃないでしょ。誰がそんなこと言うの？」。湊は「保利先生」と答えた。

早織は事故で夫を亡くし、クリーニング店で働きながら小5の湊を育てている。火事の翌日、仕事を終えて家に戻ると床に髪の毛が散乱している。風呂場にいる湊に「どうしたの！」と声をかけると、湊は「校則違反」とだけ答えた。湊が自分で切ったのだ。左のスニーカーをなくして家に帰ってくる。水筒から泥水が出てくる。絵具まみれのTシャツが洗濯カゴに押し込まれている。湊に何かが起こっている。そして、この日は夕食どきになっても家に戻ってこなかった。

ママ友から「町はずれの廃墟となった鉄道跡地のそばで自転車に乗る湊を観た」という情報もたらされ、早織は湊の自転車を見つける。自転車の奥にある暗闇を進むとトンネルがあった。人の気配を察知したのか、「かいぶつ、だーれだ」とくりかえす湊の声が聞こえてくる。「みなと？」と早織が呼びかけると暗闇の中に湊が茫然と立っていた。早織が「なんで髪切ったの？ なんでスニーカーなくしたの？ 耳の傷は何？」と問い詰めると、湊は「豚の脳なんだよね。湊の脳は豚の脳と入れ替えられてるんだよ！」と叫ぶ。「誰に言われた？ 湊、誰に言われたの！」と早織がさらに問いただすと、湊は「保利先生」と告げた。

■息子さんはいじめやってますよ

早織が小学校に出かけると、校長の伏見（田中裕子）がガムベラで校舎の床をこすっていた。校長室で湊から聞き出した保利の暴言や体罰について告げても、校長は何やらメモ帳に記しているだけである。次の日、謝罪の場が設けられた。肝心の保利（永山瑛太）は管理職が用意した謝罪文を読み上げ、ポケットからアメを取り出して口に入れた。「こういうのって、母子家庭にはありがちなんですよね」とつぶやいている。早織は事実の調査を求めたが、埒が明かない。

再び学校を訪れた早織は、不在だと告げられた保利が校内にいることを察知して校長室を飛び出し、保利をつかまえる。教員たちが取り囲む中、早織は「こんな先生がいる学校に子どもを預けられないでしょ。この人、辞めさせてください」と叫ぶ。すると、保利は「息子さん、いじめやってますよ。麦野湊君は星川依里って子をいじめてるんですよ」と言い放った。

■依里の「告発」

早織は真相を突き止めようと、星川依里（ほしかわより。柗木陽太）の家を訪ねた。新しい戸建ての玄関ドアの前にいると少年が現れた。この少年が依里だった。依里は笑顔で早織を家に招き入れた。そこで、早織は湊の左のスニーカーを見つけ、依里が鏡文字を書き、腕に火傷を負っていることを発見する。その後、学校側は保利と依里を対面させ、そこに早織も同席させた。そこで、依里は「麦野君にいじめられたことはないです。保利先生がいつも麦野君を叩いたりしています」と告発する。保利の主張は依里によって覆された。学校側は説明会を開いて、保利は公式に謝罪した。メディアの餌食になった保利は、暴言教師、体罰教師の烙印を押され退職していく。

強力な台風がやってきていた。夜が明けて、早織が湊の部屋を見に行くとそこに湊の姿はなかった。窓越しに聞こえてきたのは、暴風雨の轟音と「麦野！」と叫ぶ保利の声だった。

■ 3つの視点

このドラマは雑居ビルの火事から始まり、暴風雨の中で終わる一連のできごとを描く。第1幕では早織を、第2幕では保利を、第3幕では湊と依里を主人公にし、同じ一連のできごとを3つの視点から描く。第1幕では教師としての資質があるとは思えない保利だが、第2幕での保利は「本の誤植を探す」という風変わりな趣味を持ちつつ、生徒のことを自分なりに考えて行動する人間として描かれている。

第3幕では、湊と依里が一連のできごとをどのように経験したのかが明かされていく。湊はトンネルの暗闇で何をしていたのか。トンネルの向こうには何があるのか。そして、「豚の脳」という奇妙なことばの意味は何か。

■ 「怪物」とは何か

『怪物』は、2023年6月2日に公開された。監督は是枝裕和である。第76回カンヌ国際映画祭で坂元裕二が脚本賞を、作品自体はクイア・パルム賞(LGBTQに関連する映画に与えられる独立賞)を受賞した。坂元は審査員長のジョン・キャメロン・ミッチェルから「この映画は人の命を救う映画になっている」というメッセージを受け取ったという。それでは、怪物とはいったい何なのだろうか。

「私がいま話しているのは人間？」と早織は校長に詰問した。早織から見れば保利、校長、学校組織が怪物である。その一方、保利からすれば早織は「モンスターペアレント」としての怪物と見えただろう。湊にしてみれば、まだ見ることでできていない自分自身が怪物と映ったのかもしれない。さらに言えば、怪物とは自分が加害者であることに気づかない、あるいは気づこうとしない人間やシステムのことなのかもしれない。

■ 保利という教師から考える

保利は校長から「おまえが学校を守るんだよ」との脅迫を受け、やってもいない暴言と体罰の責任を取らされて退職した。労働組合も機能していないのだろうか、同僚たちは保利を助けようとしなかった。青年教師が簡単に職を追われ、校長は職にとどまり、不条理極まりない学校組織は生きつづけていくことになった。

早織から何があったかを問われると湊は必ず保利の名を告げている。危機的状况を抱えている湊や依里にとって、保利は大人や社会の代弁者と見えていたのだろう。保利は性自認についてのステレオタイプな自分の考え方を対象化することもできず、保護者への連絡も怠るような未熟な教師であり、湊と依里の関係をつかみ損ね、その家族の状況に踏み込むこともできていなかった。だが、湊と依里のつながりに気がついた保利は暴風雨にずぶぬれになりながら湊の家まで行き「麦野、ごめん！ 麦野は間違っていないよ。なんにもおかしくないんだよ」と自分のことばで謝ることができた。そして、保利は、早織とともにトンネルの奥へと走った。

ただし、添削しないまま持ち帰っていた作文用紙のなかに鏡文字が混じった依里の作文を見つけ、湊と依里のつながりについての真相をつかむことができたのは、退職した後の保利だった。保利が退職していなければ、作文用紙はアパートの隅に置き去りにされていたかもしれないし、校長や教頭たちと同じように保利も不条理極まりない学校組織のなかに生きつづけることになったかもしれない。保利について考えることは、加害者であることに気づかずにこの世界を生きつづけているかもしれない私たちについて考えることでもある。(いのうえ やすひろ 教育研究所員)



『怪物』パンフレットより

海外の教育情報 (35)

アメリカ・イギリスの 新聞記事を読む

記事紹介 山梨 彰

アメリカ連邦最高裁判所は、6月29日に2大学の行う「アファーマティブ・アクション」が憲法に違反するという判決を下した。「積極的差別是正措置」と訳されるこの制度は、アメリカ社会に残る差別構造に対して人種的公正さを実現するために大学入試において、主に黒人、ラティーノ、先住民などのマイノリティを優遇してきた。アメリカ社会の差別構造は、近年激しくなっているLGBTQの人々へのヘイトクライムや暴言にもよく現れている。もちろん日本社会にとっても他人事ではない。

アファーマティブ・アクション禁止後の人種格差

(Guardian 2023.6.30) より

1996年、カリフォルニア州は州立大学でのアファーマティブ・アクションを禁止すると住民投票で決めた。その後、他の8州（アリゾナ、フロリダ、アイダホ、ミシガン、ネブラスカ、ニューハンプシャー、オクラホマ、ワシントン）も同様に禁止した。この結果、大学での人種的多様性の維持が著しく難しくなったという報告がある。

例えば2006年のミシガン州でのアファーマティブ・アクション禁止後、ミシガン大学の黒人学生と先住民学生の人数は急減した。同様なことが、カリフォルニア大学のバークレー校とロサンゼルス校（UCLA）でも起こった。アファーマティブ・アクションの欠如を

補填するための他の福祉的な方策が数多く展開されたが、その試みは失敗したと大学側はいう。2019年、カリフォルニア大学9校に通う新入生の25%がラテン系だったが、この年のカリフォルニア州の高校卒業生の50%以上がラテン系だった。黒人学生の人数は高校卒業生のほぼ6%だったが、カリフォルニア大学の入学者数は4%だけだった。この数字は、選抜が厳しい大学ではもっと悪く、例えばバークレー校ではラテン系学生は新入生の15%だけで、黒人学生はわずか3%を占めただけだった。

ミシガン大学の代表者は、「アファーマティブ・アクション禁止後の15年間で、志願者

の人種に配慮すべきだということが明らかになった。黒人学生と先住民学生というもっとも代弁されることのない学生が著しく減り続けている」と述べた。黒人学生の入学は44%に落ち込んだと大学は指摘した。

しかし、アファーマティブ・アクションを禁止した州のすべてがこのような調査結果に同意しているのではない。オクラホマ州や禁止に賛成する他の18州による法廷助言書は、オクラホマ大学で「マイノリティの入学者数が長期的に著しく減少したことはない」と指摘する。

ところがカリフォルニア大学の法廷助言書は、この議論に異議を唱え、黒人学生と先住民アメリカ人学生の入学者がオクラホマ大学の主要なキャンパスで著しく減少したと指摘す

る。オクラホマ大学が禁じた年以後、大学のキャンパスにいる黒人学生は、2019年の新入生のクラスでは5%だったが、およそ4%に落ちた。すでに低い数値からの1ポイントのこの減少は、大きな影響を学生に及ぼすであろう。

禁止賛成の最高裁判所長官は大学の入試は「ゼロ・サム」だと言ったが、プリンストン大学の経済学准教授は、異なる背景を持つ学生に及ぼす禁止の影響は不公平であるとし、「黒人学生とラテン系学生が失うものに比べると、白人学生とアジア系学生が得るものはかなり小さい」と言う。今回の決定が意味するのは、アファーマティブ・アクション禁止が、アメリカ全体に拡大するだろうということである。

「憎しみは決して消えず」、 アメリカの学校が直面するLGBTQ+への暴力

(Guardian 2023.6.11) より

怒った数百人のデモ群衆、機動隊装備の警察、路上にはバリケード、頭上にはヘリコプター。これは今週、カリフォルニア州で開かれた教育委員会の外での光景である。委員会は6月をLGBTQ+のプライド(LGBT文化を讃えるパレード)月間と公式に認定するかどうかの投票を予定していた。

1年前、ロサンゼルス郊外にあるグレンデールの学校でプライドを行うことが決定されたが、路上で乱闘が起き、逮捕者が出るようなことはなかった。しかし今年は違った。

ドラッグクイーン(女装のゲイ)でトランス・ノンバイナリー(男女に分けられない性自認)のある活動家によれば、プライドの支持者は「グルーミング」や「小児性愛者」であり、子どもを「洗脳」していると非難される。グレンデールでの暴力的なデモの映像に

は、「子どもたちに手を出すな」というTシャツを着た男性グループや殴り合いをする群衆が映っていた。警察が3人の逮捕後に、不法集会を宣言して群衆に解散を命じた。

教育委員会は最終的に、2019年以来と同様、プライド月間の承認を決議したが、この活動家にはそれ以来、オンラインでの嫌がらせや「絞首刑」という脅迫の波が押し寄せた。この事件には暴力の前歴を持つ複数の右翼活動家が参加していた。この騒乱は、ノース・ハリウッドの小学校の外でのプライド集会をめぐる抗議者のデモと警察の衝突後、1週間内に起こった。LGBTQ+の家族を支援するノース・ハリウッドのデモに参加したある牧師は、デモでの暴言は「醜く」「憎しみに満ちていた」と語り、過去40年間と比べ、「これは何かが違う」と感じた。

「私たちは、このようなことは深南部や保守的な田舎で起きると考えていました。今回は、ゲイの解放のための拠点から数分のところで起こりました」とゲイ&レズビアン・ラティーノズ・ユニドスの共同設立者は言う。「私たちは声を上げるべきです。今こそ『もうたくさんだ』と言わなければならない時です」。6月6日、支援団体ヒューマン・ライツ・キャンペーン（HRC）は、LGBTQ+の人々のために「非常事態」を宣言すると発表した。立法上の攻撃や文字通りの攻撃が「前例のないほど急増している」中で、クィアな人々を守る行動をさらに起こすという。確かに、全米で500以上の反LGBTQ+法案が提出され、6月初旬の時点で少なくとも76の法案が署名された。この数は記録にある年の中で最大であり、昨年可決された反LGBTQ+法の2倍以上である。

これらの法案の大半は、特にトランスジェンダーの青少年をターゲットにしており、「トランスジェンダーの未成年者が、医学的に必要な、最善の方法でジェンダーを肯定するケアを受けることを不可能にする」法律だと、HRCの法律政策担当者は述べた。このような反トランス法の中には、医療従事者によるケアを提供するのを犯罪に問うものもある。

日本でも今年の2月、米国籍の黒人を父親に持つ高校生が、髪を編み込む髪型を理由に卒業式で席を隔離されるという事件があった。生徒は「ルーツを尊重してほしい」と語った。アフリカの黒人文化を背景とする髪型が欧米などで否定的に考えられるのは、その文化・髪型を「劣ったもの」と見る「植民地的な精神構造」の現れといえる。

「植民地的な心的傾向」 ～カリブ海からケニアまで髪型差別に挑む

(Guardian 2023.7.26) より

6月トリニダード・トバゴの少年が、頭髪が「清潔で整っている」という学校の決まり

る。「学校関係者がLGBTQ+の青少年をサポートできなくする」法案が、「信じられないほど増えている」とも付け加えた。

公立学校では“don't say gay（ゲイと言うな）”法の下で、多くの教師が自分の性的指向や性自認をオープンにできなくなったと感じ、親から標的にされ、学校が訴えられるのを恐れて、自分が何者であるかを隠さなければならなくなったという。

2016年6月のプライド月間中に、フロリダ州のナイトクラブで銃を乱射する事件が発生し、49人が殺された。昨年11月には、コロラド州でドラッグ・イベントを開催していたLGBTQ+バー「クラブQ」で、銃乱射によって5人が死亡、17人が負傷した。

多くのLGBTQ+のアメリカ人はプライド・イベントを諦めたくないと言う。「私たちは美しく、回復力のある人間であることを再認識する必要があります」と、トランス・ラテン@連合の会長は語った。「私たちは、自分たちを祝い、自分たちの存在を世界に知らせたいので、否定的な意見に負けるつもりはありません。市民として、人間として完全に認められるようになるには、まだまだ紆余曲折がありそうです。憎しみは決してなくならなかったのが現実です」。

に反するという理由で卒業式から締め出された。短いアフロヘアの17歳のこの少年は、

トリニティカレッジでステージ上で卒業証明書を受け取るのが認められなかった20人以上の一人だった。

「私たちは両親からは見えない離れた隅のベンチに座らされました。特別な日なのに本当にひどい経験でした」とこの少年は語った。この事件はソーシャルメディア上に怒りを引き起こした。「このような植民地的な心的傾向をもつ人々は、ここにふさわしくない」などと書いたツイッター利用者がいた。このような抗議があって、トリニダード・トバゴの教育相は、コーンロー（髪の毛を少しずつ細い三つ編みにし、頭全体に畑の畝のようにぴったりと並べた髪型のこと）は9月から教室でも認められることになった。

髪型差別には長い歴史があり、ヨーロッパの奴隷貿易に主にその原因がある。奴隷にされた人々は、髪の毛を無理やり切られアフリカ文化との繋がりを切断された。数世紀後、奴隷制の遺産は仕事場や学校で残り、しばしばアフロヘアは受け入れられない。

異議を唱えて成功した例もある。2022年4月、アンギラ（西インド諸島のイギリス領の島）は頭髪差別に反対する政策を導入した最初のカリブ海の島となった。教育・社会発展相は、アンギラの全校で三つ編み、ロックス（絡み合っただる房のようになった髪型）、コーンローを認める新しい髪型規則の実施に努めた。島で唯一の中等学校も風紀と服装の規定を更新した。「この髪型規則を推し進めることが重要なのは、規則や法律が、私たちが人として何者なのかを語っているからです。私たちはヨーロッパ中心主義的な思考の遺産を無くして、アンギラでの生活を独立に先立って刷新します」と教育相は述べた。

アメリカ合衆国では、2019年のカリフォルニア州での最初のクラウン法（Crown Act）が大きな一里塚となった。「自然の髪に敬意を払い開放的な世界を創る（Create a Respectful

and Open World for Natural hair）」を意味するクラウン法は、髪型差別を人種差別の一形態と考える。この法律を支持した国会議員は「髪型は市民権の問題です」と上院に書簡を送った。ニューヨーク州などの23州もクラウン法を可決した。

イギリスでは平等法が発効した2010年から髪型差別は非合法であるが、差別は止まず、2022年10月に一定の髪型を禁止する学校の方針は非合法とされた。

若い黒人活動家の団体ハローは教育施設と職場のために「ハロー規則」を作った。この規則は、黒人の髪型の生徒を守り、髪型による差別を無くし、さまざまなアイデンティティを擁護する取り組みをするように学校に促す。

しかし世界的には立法化は例外である。ベネズエラから南アフリカ、ジャマイカからケニアまで、活動家たちは、黒人の髪型への否定的な態度と闘い続けている。

ベネズエラでは、黒人の髪型を言う「pelo malo（悪い髪型）」という言葉があり、髪型差別だけでなく人種差別もありふれている。アフロヘアの教育学者は、大学のどの教師も『顔は美しいのに、そういう髪型はダメ。就職できないよ』とよく言うと言語。この人はワークショップやインスタグラムで女性に自分の髪型を愛するように促している。

南アフリカのある活動家は、13歳の学生だった2016年に「プレトリア女子高の人種差別をやめさせる」抗議を始めた。彼女は、黒人の少女にロックスやアフロヘアを禁ずる人種差別的な学校の髪型規則を撤回させた。「学校はアパルトヘイトの時代に黒人少女が決して入れない建物を作っていた。入口で自分のアイデンティティを捨て、白人性に同化することが望まれていた」と語った。この抗議はソーシャルメディアで弾みが付き、34,000人以上の署名を集め、教育省の調査を

余儀なくし、2016年に髪型の古い規則は無くされた。古い世代を教育によって脱植民地化し、制度的な文化を変えるにはなすべきこと

は多いと、20歳のこの活動家は語る。「黒人居住区でも、反黒人性は蔓延し、少女は髪を切るように強いられています」という。

学校でのスマートフォンなどのデジタル機器の使用のルールは多少の差はあっても、概ね授業に無関係な使いかたは禁じられているだろうし、そもそも校内での使用が禁じられている場合もあろう。ユネスコが世界に呼びかけて使用禁止を求めたのは、相当の危機意識があるためのようだ。AIの進化も含め、デジタル教育資本には気をつけたい。

学習者最優先で。ユネスコは学校でのスマートフォンの世界的禁止を求める。

(Guardian 2023.7.26) より

スマートフォンは、教室の混乱に対処し、学習を改善し、ネットいじめから子どもを守るために学校から締め出されるべきだとユネスコ（国連教育科学文化機関）の報告書が推奨した。過度の携帯電話の使用が、成績の悪化に繋がり、長い画面視聴時間が子どもの感情の安定に否定的な影響をおよぼすという証拠があるという。

スマートフォン禁止というユネスコの要求は、人工知能(AI)を含めたデジタル技術が、「人間中心の教育」に対して従属的であらねばならず、教師との対面での相互行為に置き換わってはならないという明確なメッセージを送った。

ユネスコは、政策立案者たちがデジタル技術が無思慮に容認することに警告し、学習の成果と経済的な効果に対する肯定的な影響は誇張だとし、新しいものが常に良いとは限らないと述べた。「変化がすべて進歩とは限らない。何かがなされうるから、それがなされるべきだとはならない」と結論づけた。特に大学ではオンライン学習が増える中、対面式で学生が授業を受けることの教育の「社会的側面」が政策立案者に無視されないよう強く求めている。「個人主義化を強めようとする

人々は、教育とは何なのかという重要な点を見失っている」と述べた。

ユネスコの事務局長は、「デジタル革命は計り知れない潜在力を持ちますが、教育の中でも規制の必要があります。デジタル技術の利用は学習経験の向上と、生徒と教師の幸福のためでなければなりません。学習者の必要を最優先し、教師を支援するのです。オンラインでの繋がり人間の相互行為を代替しません」と述べた。

ユネスコは報告書で、教室や家庭で生徒が過度に、あるいは不適切にデジタル技術を使うことは、スマートフォン、タブレット、パソコンであろうと、注意散漫になり、混乱を招き、成績の低下などの学習に有害な影響を与えると国際的調査に基づいて指摘した。

報告書はまた、デジタル技術の利点の享受は不平等で、世界中の多くの貧困層は事実上排除されているという。デジタル教育インフラは高価であり、その費用が過小評価されている。

デジタル技術が教育に付加する価値を示した調査には、デジタル学習を勧める民間教育会社が資金を提供した。教育会社が世界中で教育政策に与える影響が拡大していることは

「懸念すべき」とも述べる。

デジタル技術に対して、多くの国が学習者優先の重要性に気づいてきたとユネスコはいう。デジタル機器の利用に制限を設け、画面を見ない休憩時間において、授業時間の30%に利用を限定した中国を例に挙げた。

ユネスコは、オンライン学習がコロナ禍の下での「教育が溶解するのを止めた」ことを認める。世界で10億人以上の生徒がそのときにオンライン学習に移行したと考えられたが、インターネットへアクセスできない数百万人の貧困な生徒が置き去りにされたとも述べた。

世界の200の教育組織の分析によると、ユネスコは1/4の国が法律が指針で学校でのスマートフォンを禁止していると推測する。2018年に禁止を始めたフランスや、2024年に禁止する予定のオランダも含まれる。オラン

ダの教育相は、「生徒が集中して、きちんと学ぶ機会が与えられるべきです。携帯電話は科学的な研究が示すように邪魔者です」と語った。

イギリスでは、前教育相が生徒の素行の取り締まりとして学校での携帯電話の禁止を求めたが、学校ではスマートフォン利用方針が何年間も存在したという教育関係労働組合によって「余計なもの」として却下された。イギリスの中等学校の方針は学校によるが、校内では電源を切り、見ない、教師の許可があるときだけ使えるというのが典型的である。この規則に反すると、取り上げられるか、居残りの罰をうける。「学校とカレッジ指導者協会」の事務総長は、「学校は、ネットいじめ、過剰な視聴の精神衛生への影響、巨大技術会社への規制の欠如などの携帯電話を巡る正当な懸念を理解しています」と述べた。

佐々木賢さんの追悼 ～近代教育を再び問い直すために

前号の『ねざす』で書いたように、この「海外教育情報」のページに「論評」を執筆していた佐々木賢さんが3月13日にご逝去された。ここで改めて、教育理論や実践の分野で佐々木さんが果たした業績を私なりに簡単に述べて、佐々木さんへの追悼の辞としたい。

教育の現場に足を据え、大学の教育学者とは異なる立ち位置から、教育の「本質」を見据えようとし、教育を考える斬新な視点を提供してくれた佐々木さんの論考や発言は今も教育の有り様を考える重要な視点を提供してくれている。ともすれば、日常の学校での「教育」に追われる多くの教員にとって、佐々木さんの立論は縁遠いもの、「そうは言っても…、机上の理想論…」という反応が返ってくるだけかもしれない。だからこそ、佐々木

さんの立論の重要性があるのだが、数多い論点のうちでここでは「シャドウ・ワークとしての学習」ということを取り上げ、佐々木さんの固有の発想に迫ってみたい。このシャドウ・ワークという概念は言うまでもなくイヴァン・イリッチのものだが、資本主義的な生産様式における賃労働への準備（時間的にも空間的にも）のための労働として、交換価値的な性格を持っている労働のことである。もちろん交換価値が使用価値を価値の担い手としている以上、シャドウ・ワークもまたこの二重性を持っているといえるだろう。

佐々木さんの言によれば、「生徒の側から見れば、学校での勉強・しつけはシャドウ・ワークになる…。シャドウ・ワークとは準備のための教育サービスを消費する支払われな

い労働…」(佐々木賢・松田博公『果てしない教育?』p.146~7、北斗出版、1986年)である。このような視点から、生徒の意識を振り返るとどうなるだろうか。佐々木さんはそれを4つに分析する。第一は、「素人意識」、すなわち専門家の指示に従ってのみ生活が可能という被保護意識、第二は、資格を得てある部門の専門家になろうとする「専門意識」、第三に、今やらされていることの意味が分からなくとも将来の資格を取るためだという「資格意識」、そして第四に、学校ブランド、企業ブランドを価値づけ購入するという「序列意識」である。

学習はそれ自体意味のある・価値のあるものという使用価値的なものであるはずだが、その交換価値的な性格(換言すれば商品価値を持つもの)が目的化されれば、その担い手(つまり学習を行う者としての生徒)の意識は、圧倒的にこの4つのいずれか、あるいはそのいくつかの複合になるであろう。その場合、学習指導要領が高く掲げ、教育現場でも追隨している「主体的・対話的で深い学び」なるものはどうなるであろうか。

いうまでもないが、「専門家」である教師が「素人」の生徒に、「主体的に学びなさい」と権威を背景に指示して、「学ばせ」、生徒から「なんのため?」と聞かれれば、「将来のため」、「~の資格が取れるから」、「卒業証書がもらえるから」という「動機づけ」を陰に陽に行い、それを信じた生徒も教師もブランド

価値の高い「高偏差値」の、交換価値的に職業価値が高いものに結びつく進路をより良いものと信じている。これがシャドウ・ワークとしての学習の姿と言えるのではないだろうか。

佐々木さんは、このような意識から生み出される心理を「学校依存の心理」とそれに反する「学校離れの心理」の共存として描く。程度の差はあれども、この二律背反の心理構造は今の学校現場にありふれて存在している。佐々木さんが37年前に語られた内容は、少しも古めかしくない。教育を「良きもの」、「生徒や社会のためになるもの」と考える傾向は少しも弱くなっておらず、教師たちはそれを日々実践するルーティーンワークにはまり込んでいる。そこから一步引いて教育を見直すとき、「教育の無化」を論じている佐々木さんの論考は実に貴重なものだといえる。

佐々木さんの訶けにもはや接することができなくなったのは残念でならない。最後になるが、年齢も業績も私よりもずっと上の佐々木賢さんであるが、穏やかで偉ぶることのないその素晴らしい人格に長年接することができたのは、私にとって実に貴重な時間であった。「先生」付けをせず、あえて「佐々木さん」と書く所以である。

改めて佐々木賢さんのご冥福をお祈りする。

(やまなし あきら 教育研究所共同研究員)



前教育研究所代表の佐々木賢さんを悼む

手 島 純

『果てしない教育?』

1986年に出版された『果てしない教育?』という本を手にとった記憶は鮮明である。当時、私は30歳をやや超えたばかりで、教育実践を積み重ねることこそが、子どもたちのためになり、教育を通して社会を良くしていくと信じていた。生徒に寄り添い、その視点で教育を変え、社会を変革できると。しかし、この一冊はそんな私の思いに冷や水を浴びせた。教育を絶対化する私に一撃を加えた。なんと、教育そのものを相対化し、教育を良いものだとしていないのである。普通なら「何だ、こんな本」と一蹴しただろうが、筆者の佐々木賢は学校現場の人だ。怖いもの見たさに拾い読みしたが、この本が放つ現場の磁場のようなものにすぐに捉えられた。筆者は定時制高校の教員であり、荒れる生徒たちと格闘する日々を送りながら書いていたのだ。

『果てしない教育?』は、共同通信記者の松田博公との対談形式で展開する。その対談はまさに弁証法で、議論が限りなく深まり、教育というものの本質を抉り出していく。各頁の下段には、対談した際に使われた語句や事項が「注」になって説明され、対談を豊饒なものにする。今風に言うと、エビデンスをもとにした対話が進行する。

2023年6月、新宿の居酒屋で「佐々木賢さんを偲ぶ会」が行われた際、その松田さんから朝日新聞の記事（1986年12月15日付）をいただいた。「らいたあ登場」というタイトルで『果てしない教育?』が紹介されている。「…二人が、対話の糸口にはしているのは、松田さ

んが書いた登校拒否、教科書、臨教審などをテーマにした記事である。この本では、それらに自らの手で批判を加え、フーコー、イリイチ、老子らの思想を手掛かりに、近代文明総体をぐるりと回っている」と。そう、二人の対話の対象は、教育から今の教育を生み出した近代そのものを俎上に乗せたのだ。

この本からの強烈な印象をずっと引きずったままで、私は現場で生徒たちに関わっていた。そう簡単に「啓蒙」されなかったが、日々の「実践」の意味を徹底的に分析し、省察し、俯瞰的に見ることの大切さを意識した。実践至上主義者になるのではなく、実践を通して教育を取り巻くさまざまな外郭と格闘する重要性を学んだ。

『学校非行』

実は『果てしない教育?』に先立って、佐々木さんは『学校非行』という本を書いている。「学校非行」というのは学校で起きる非行のことではなく、学校があるために起きる非行という意味である。まえがきには「学校が普及して世間がこれほど学校にとらわれている社会でなければ、おこり得なかったであろうと思われる非行のことである」とある。この本には、そうした事例が満載で、非行現象を通して佐々木さんが苦闘し、学校とは何かを模索していく過程が描かれている。

本書から一例だけを紹介する。授業がうるさく授業にならないので、教師が生徒に注意すると、「てめえ、授業するのはそっちの務めだろう。うるさけりゃ静かにさせるのも、て

めえの義務だろう」と暴言を吐かれる。その教師も辛かっただろう。授業を私語の渦ではなく静かにさせたいと誰しも思うことだ。私も定時制勤務時代、私語の合間に生徒が授業を聞いていたという経験がある。

しかし、現象だけにとらわれ過ぎると問題が重篤化する。この事例では、その後、さらに大騒動になり、ついに担当の教師は学校をやめてしまったということである。教師は授業を生徒に聞かせなければならない。生徒は聞きたくなくても授業に出ないと単位がもらえない。こうした制度が生徒・教師の間関係をも壊していく。

「学校非行」を視点にしながらも、佐々木さんは学校という制度だけではなく、産業化社会や文明化社会全体を視野に入れた。「たとえ一つの学校で見られる特殊な例であっても、意味が明らかになれば一般性を持つことになる」と考え、その一般化のためにフーコーやイリイチらに思想的援助を求めた。

佐々木賢さんのこと

佐々木賢さんとはじめてお会いした時、その筆致からはすぐには想像できないほど優しく柔和な方だった。その佐々木賢さんを私はいつしか「賢さん」と呼ぶようになった。賢さんは膨大な書籍を読み込み、そして豊饒な教育思想を手に、眼前の生徒と関わった。生徒を外に置いて抽象的な論議だけをしているわけではなかった。生徒の現実と向き合い、その過程で手に入れた教育思想をさらに定時制生徒にぶつけ格闘し、思想の真偽を確認した。定時制生徒の思いを常に抱えながら、社会のあり様も透視していったのだ。

なぜ賢さんはそうした言動が可能なのか。それは賢さん自身の生い立ちにあると思う。賢さんからの話や私信などを総合すると次のようなことが分かる。

賢さんは1933年に中国東北地方(旧満州)の

瀋陽(旧奉天)に生まれ、父親は賢さんが4歳の時に亡くなった。旧満州は日本の植民地国家だったので、敗戦後は中国人の恨みを買って多くの日本人警官が殺され、無警察状態になり、暴動・略奪・殺人が日常的に起きていた。そんな時代の中で、賢さんはわずかな稼ぎで糊口を凌ぎ、加えて「非行児」でもあった。栄養失調で餓死直前の状態にもなった。

その後、1948年に中学を卒業、本屋に就職し、夜は定時制高校に通った。そのためか、東京都立高校の教員になってからは、学校を変わりながらも定時制高校だけに長く在職した。

賢さんの生い立ちを見ると、賢さんが定時制の教員にこだわり、荒れる生徒から逃げずに関わり続ける理由が分かる。自らが「非行児」だった生い立ちと眼前の定時制生徒の非行を重ねながら、賢さんは格闘をした。戦後の混乱期の中で自分の意思ではどうにもならなかった体験を経て、非行生徒たちのやはりどうしようもない環境に目を配りながら、佐々木さんは実践と思考を積み重ねていった。単に実践だけではなく、また、単に理論だけではなく、その両方をとことん突き詰め、往還していたのだ。

賢さんは、戦争中に自身が軍国少年であったことも吐露している。そして、戦後は「非行児」だったわけである。この事実から逃げずに向き合ったときに、個人を包囲する社会や国家の桎梏を直視したのだ。眼前の生徒の現象を通しながら、そこから透かし見られる社会や国のあり方を^{ていつ}剔抉し、それを言葉で表現した。

教育研究所代表として

賢さんは2005年4月から2010年3月まで教育研究所代表になり、私は、5年間、一緒に「仕事」をすることができた。賢さんとはとにかく人の話をよく聞いてくれるので、それに甘えて、私も苦しい現場の状況を相談した。当

時、私は、荒れていた定時制高校から課題集中校と言われていた全日制高校に異動して、日々のストレスが溜まっていた時期であった。私にとって、もはや研究所は研究を共有する場ではなく、所員会議後の飲み会でストレスを発散する場になっていた。悲しいかな、そんな思い出が蘇る。

優しく接してくれた賢さんは、しかし、『ねぎす』では忌憚ない言説を展開した。冒頭には研究所代表の巻頭言が掲載される。それを読み返すと、「民営化」と「格差」が賢さんにとっての主なる課題であったことが分かる。最初の執筆は2005年なので、すでに20年ほど前のことである。「今回の衆院選挙は郵政民営化が主な争点だった。だが民営化の意味が人々に理解されていたとは思えない。英語の privatization の訳だが、private は『私』の意味が強いから『私営化』と訳す方がいい」という文章で始まる賢さんの第36号の巻頭言は、「民営化の意味するもの」というタイトルで、民営化の問題を指摘し、新自由主義の問題を暴き出した。しかし、当時は構造改革や民営化を賛美する言説で溢れ、その正体が新自由主義だということもほとんど聞かれなかった。

紙幅の関係で多くは述べられないが、郵政の民営化で何が起きたのか、どんな不祥事が起きたのかを今では知ることができる。その民営化の問題に早くから警鐘を鳴らしていたのが、賢さんだった。そして、付言するまでもなく、昨今の教育改革は新自由主義路線である。

格差に関して、賢さんは数字を常に出しながら説明した。格差はピラミッドではなく、「くわい」とよく言っていた。くわいとは球形の塊茎から芽が出ているお正月などで食されるものである。圧倒的多数の貧困層（塊茎）と一握りの富裕層（芽）を表すのに適した比喩であった。

賢さんからの手紙

当研究所員が中心になって執筆し、私が編集した『社会科・地歴科・公民科指導法』という大学テキストを上梓した際、賢さんに献本した。賢さんも社会科教員だったからだ。すぐに返事をいただき、その冒頭で「理論と実践が交互に出会い、中身の濃い内容です」とのお褒めの言葉をいただいた。手紙は本の深い中身まで踏み込み、当研究所の執筆者にもメールを送ってくれた。

文末には「総じて、この本は社会科に纏わる様々な側面を炙り出し、実践と理論の両者を兼ね備えた良書であると思います。欲を言えば、手島さんが得意とする、定時制や通信制の生徒と不登校者にとっての社会科とは何かが書かれていると、さらに充実するのではないのでしょうか」と書かれていた。賢さんはどのような本であっても忘れてはいけないことを示唆してくれた。

賢さんの具合があまり良くないとは聞いていたが、このお手紙をいただいた時に、これほどしっかりした文章が書けるのだから、まだまだ大丈夫なのだろうと早とちりをしてしまった。しかし、病魔は進行していたのである。私は大きな誤解をしていた。ものを書くという行為は、身体がひどく摩滅していても、精神を研ぎ澄ませて言葉を絞り出すものなのだ。そうした闘いを賢さんは日常的に行っていたのだ。それを分からずにいた自分の軽率ぶりが悔しい。私は賢さんが亡くなる前にお会いすることができなかった。なんと迂闊だったのだろう。悔恨だけが残る。

その穴埋めは、賢さんが切り拓いた世界を受けつぎ、格闘し、言葉にして賢さんに報告することだ。それを遠くから見守ってください。

合掌

(てしま じゅん 教育研究所員)

家庭科の男女共学をめざして

高教組運動の記録——資料整理

県民図書室資料委員会では、神奈川県高等学校教職員組合（神高教）が取り組んできた課題・運動のいくつかのテーマについて資料整理を始めています。種々の運動を担ってきた組合員の多くが退職した今、個人蔵の関連資料の収集は喫緊の課題です。

テーマの一つ「家庭科の男女共学」には、段ボール2箱の資料が残されています。今回、この資料を使って「家庭科」をめぐる動きを紹介します。以下、段ボールの資料は太字で、県民図書室蔵の資料は斜体太字で示します。

家庭科の学習指導要領はどう変わったか

敗戦後の新生家庭科は、小中高男女が共に学ぶ教科でした。しかし高校学習指導要領は、「家庭一般4単位女子の履修」を1956年は「望ましい」、60年（63年実施）では「原則として履修」とし、70年（73年実施）からは、「家庭一般4単位の女子のみ必修」、男子は体育の増単位としました。80年（82年実施）では、男子の選択への配慮事項が加わりましたが、女子のみ必修は継続。男女共学の教育課程は89年（94年実施）の改訂からです。（下線は引用者）

家庭科苦難の時代

60年頃の神奈川県内家庭科の様子がわかる資料がありました。神奈川県高教組福島徳添「県内事情と私たちの研究の歩み」（60年7月、日本教職員組合教文部・婦人部・高校部『改訂高校家庭科の批判—中央家庭科研究会の研究をもとに—』コピー p.49～56）です。これによると県内では、当時県立高校41校中、望ましいとされた家庭科4単位は11校（うち2校は就職コースのみ）、2単位が多

く、「進学校」を中心に選択9校、設置せず1校となっています。またその当時は被服科の廃止やカリキュラムの編成如何で家庭科教員の身分そのものが不安定で、婦人部中心に家庭科問題を組織全体の問題にするよう働きかけた様子が綴られています。

こうした困難な状況の中でも、83年の「家庭科男女共修検討委員会実施のアンケート」（「家庭科部会会報」NO. 9）では、16名が、男子を教えた経験ありと答えています。共修を進めてきた先駆的とりくみです。

国際情勢・市民運動

79年、国連で「女子差別撤廃条約」が採択されました。この条約を批准するためにクリアしなくてはならない3つのハードルの1つが、家庭科の女子のみ必修問題でした。

74年に結成された「家庭科の男女共修をすすめる会」を中心に、教員、家庭科の教科に関わる雑誌の編集者、国会議員など多彩なメンバーによる市民運動も活発に展開しました（*同会編『家庭科 男も女も こうして拓いた共修への道』ドメス出版、97年*）。

一方女子のみ必修の存続運動も、全国高等学校校長会家庭科部会を中心に、全国高等学校PTA連合会を巻き込んで広く行われました。（「校長会要望書」、「高P連決議文」コピー）

家庭科男女共学に向けて

『かながわ女性プラン』（82年）は教育の目標2に「家庭科の男女共修を促進、男女平等教育を推進します」を掲げ、神奈川県も「家庭科男女共修推進研究会」「平等教育研究会」の二つの委員会を発足させました。

神高教では、74年頃から婦人部、後期中等教育問題小委員会、高校教育問題総合検討委

員会(高総検)を中心に、家庭科共学問題の実践交流・講演会・学習会、アンケート調査などを実施(『情報』1509号)。80年には、男女共修必須科目として「家庭一般教育内容・生徒の学習活動」を提示しました(高総検「神奈川の教育改革をめざして」)。84年の調査では、男子が履修できる教育課程を40校で採用、でも実際に83年度履修者がいるのは10校でした。(木原寿美子報告「家庭科男女共学学習会資料」)。

家庭科男女共学推進委員会



このような情勢の中、神高教では84年、「家庭科男女共学推進委員会」(以下推進委員会)設置を決定、12月、活動を開始しました。推進委員会は、執行部、婦人部、高総検、県検討委員を含む家庭科5人、他教科5人で構成され、筆者も他教科の一員として参加しました。資料「書記ノート」には、県の2つの研究会報告批判、県内の共学進捗状況把握、地域別学習会開催、県教研・全国教研参加、条件整備のための県教委交渉等々の活動を通じて、共学問題を組合全体の課題としていく様子が細かに記録されています。

また86年12月、神高教は共学家庭科の教科内容検討のため、教研共学家庭科小委員会を設置(『情報』1579号)。推進委員会と共に活動を展開していきます。

『神高教50年史』(2000年、神高教HPで公開、257p)は、推進委員会の「精力的な活動」を紹介し、「そうした積み重ねをもとに、県との粘り強い交渉を繰り返す中で、ついには全ての県立高校において、『生活一般』ではなく『家庭一般』4単位を位置付けることができたのである」と評しています。

日教組も、この間、家庭科の教育内容検討委員会『男女共学の家庭科の構想』(第一次案)(84年12月、コピー)、『男女共学の家庭科の構想(素案)』(85年5月、冊子)を発表

するなど、共学運動を牽引しました。

家庭一般教科書不合格問題

『日教組第47次教育研究全国集会報告書：堀尾吉晴「家庭科一家庭一般、検定不合格『教科書』を読む』(98年)が残されています。報告者の堀尾さん(理科)は、推進委員会・教研小委員会の中核メンバー。2つの段ボール資料の多くが、彼の収集、整理によるものです。



この冊子は、検定で家庭一般の3点(申請9点)が不合格とされた件を日教組全国教研(98年)で報告した資料です。新聞記事、教科書の比較表など充実した資料編も付されています。新聞の多くは、新しい家族像や新しい家庭の在り方を認めない検定を批判しています。文部省は「個人に関する記述が中心で家庭生活の観点が不足している」「夫婦がいて子供がいるのが家庭」等々と不合格理由を説明しています。

おわりに

「私達は、平和な社会の中で、等しく人権を保障され、男女が互いに尊重し合い、人間性豊かな生活をおくることを望みます。そのためには、互いの精神面・経済面・生活面での自立と協力が必要です。これは女性の労働権を保障することと、男性の生活的自立をはかることなしに実現しません。」そのためには「家庭科の男女共学必修は、早急に実現していかなければならない社会改革、教育改革の重要課題であります」(推進委員会『家庭科男女共学に関するアンケート調査の集計結果とその分析』)。これは推進委員会が85年発行した冊子のまえがきです。「共学」は実現しましたが、約40年後の今、私たちは、「人間性豊かな生活」を手に入れることができているのでしょうか。

(県民図書室資料委員会 樋浦敬子)

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な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て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

- 共同研究員の佐々木先生が、3月13日に89歳でお亡くなりになりました。佐々木先生には2005年度からの5年間、教育研究所代表として研究所をお支えいただきました。その後は、教育研究所の共同研究員にお就きいただき、長く共同研究員の山梨さんとお二人で『ねぎす』の「海外の教育情報」を担当し、山梨さんの「記事紹介」を受けて「論評」をご執筆いただきました。今号では、山梨さんが「記事紹介」と追悼文をお書きになっています。先生の「論評」が無くなったのはとても残念ですが、「海外の教育情報」はこれからも継続していきます。他には、研究所員の手島さんに追悼文、元県立高校教員で、先生に親しく接していらっしゃる原田さんに、佐々木先生に関わる内容を含めて原稿をお願いしました。ぜひお読み下さい。
- 佐々木先生からいただいたメールの中に「死に対して謙虚になりました。人の生は自然に任せる以外に仕方ありません」という敗戦後の引き揚げ体験を背景にした一文があり、今も深く心に刻んでいます。しかし、まだ先生のような境地には至っていません。先生にお聞きしたいことが沢山ありました。今号の名簿から先生のお名前がありません。心の空洞が広がって行くような気がしています。
- 特集は、「増加する不登校～広域通信制高校、校内居場所カフェ、フリースクールからの報告～」をテーマに開催した公開研究会です。現行学習指導要領（高校・解説）総則編の「第2節 特別な配慮を必要とする生徒への指導」の「3 不登校生徒への配慮」には、「不登校生徒については、保護者や関係機関と連携を図り（略）個々の生徒の実態に応じた情報の提供その他の必要な支援を行うものとする」とあり、まさに研究会の趣旨に沿ったものとなっています。また、「必要に応じ、福祉、医療及び民間の団体等の関係機関や関係者間と情報共有を行うほか、学校間の引継ぎを行うなどして継続した組織的・計画的な支援を行うことが重要である」とも解説されていますが、こういった取り組みがなかなか難しい状況にあることが、今回の3つの報告から伝わってきます。なお、文科省は不登校生徒の支援策として、自宅での遠隔授業を上限36単位まで認める方針を決めたとのこと（共同通信 20230824）。また、中教審は、各校で慣例的に定めている3分の2以上の出席要件を柔軟に運用するよう国が促すべきだとしているとのこと（NHK 20230824）。
- 横浜翠嵐高校の定時制募集停止について、同校定時制の元教員や弁護士らで作る市民団体「横浜翠嵐高校定時制の存続を求める会」が撤回を求め署名4000筆を提出したとの報道がありました（毎日新聞 20230810）。上記で紹介した「特別な配慮を必要とする生徒への指導」には「日本語の習得に困難のある生徒への指導」についての解説もあります。同校が取り組んでいる外国につながる生徒のためのさまざまな支援は、そこに繋がっており、重要です。同校を含め6校が募集停止となる計画ですが、貴重な支援のプラットフォームが失われてしまいます。今号の「学校から・学校へ」には、神奈川総合産業高校定時制における外国につながる生徒の支援の難しさについて大谷さんがお書きになっています。横浜翠嵐高校定時制をハブとして、外国につながる生徒の支援を充実させていく方向性もあるのではないのでしょうか。

金澤 信之（特別研究員）

2023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	(神奈川県立藤沢清流高等学校)
	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)
	阪 本 宏 児	(神奈川県立港北高等学校)
	鈴 木 晶 子	(NPOパノラマ)
	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	(神奈川県立寒川高等学校)
	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	松 本 美 智 子	(神奈川県高等学校教育会館県民図書室司書)
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 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)

(2023年4月1日現在)

ねざす No.72 2023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

