



巻頭言 さまざまなジレンマとの丁寧なつきあい方

～《序破急》という様式による示唆～ ◇中田正敏

特集●2024年公開研究会 『教師』と『職場としての学校』

◇教育研究所 ◇原えりか

◇生田幸士 ◇根本拓真

◇村山 寛 ◇新倉文子 ◇鈴木大

所員レポート ◇香川七海 ◇鈴木晶子

寄稿 ◇西原宣明 ◇伊藤 渉

◇宇津野志保 ◇黒田協子 ◇横川真宜

学校から・学校へ(XXX) ◇高橋 慧光

読者のページ

◇松尾真太郎 ◇宮下大輝

クリティカルなまなごしの教育論(6)

総合的学習から総合的探究へー「探究」の過程を問うー

先生に、なりたい!(19)

書評 『教師が育つ条件』

海外の教育情報(37)

県民図書館によくこそ(13)

教育研究所設置規程

編集後記

◇今津孝次郎

◇狩野香瑠

◇生田幸士

◇山梨 彰

◇資料委員会

---

---

### 表紙の写真

---

---

横浜緑園高校のコの字型の校舎に囲まれた中庭を写した1枚。中央に校章を掲げた茶色の記念碑は日時計にもなっている。周辺は緑に囲まれており、春には桜が、初夏には新緑や鳥のさえずりが、秋には紅葉が周囲を彩り、大変過ごしやすい環境です。「確かな学力」「豊かな社会性」「自ら成長する力」の3つを教育目標の柱とし、教員は生徒のチャレンジを支援します。

写真と文 根本拓真

---

## 巻頭言 さまざまなジレンマとの丁寧なつきあい方

～《序破急》という構成の示唆～ …… 中田 正敏 2

## 特集●2024年公開研究会「『教師』と『職場としての学校』」

- ◇ 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～働き方改革としての同僚性～ …… 原 えりか 10
- ◇ 公開研究会に参加して
  - (1) 教師が育つ学校とは …… 生田 幸士 14
  - (2) 生徒との対話と先生の仕事 …… 根本 拓真 15
  - (3) 生徒と向き合う時間 …… 村山 寛 17
  - (4) 昔の職場を思い出しながら …… 新倉 文子 19
  - (5) 教員としての働き方 …… 鈴木 大 20

## 所員レポート

- ◇ 神奈川県立希望ヶ丘高等学校における「高校闘争」の研究  
——県民図書室所蔵の史資料を活用した学会報告の舞台裏—— (上)  
…………… 香川 七海 23
- ◇ ハンドブック『居場所のまなび』から考える学びの多様化 …… 鈴木 晶子 26

## 寄稿

- ◇ 「働き方改革」と給特法 …… 西原 宣明 28
- ◇ 定時制高校の改革事例と具体的な取り組み(下) …… 伊藤 渉 33
- ◇ 外国人と地域社会との共生社会の実現に向けて …… 宇津野志保 39
- ◇ 相模向陽館高校の「おしゃべり(就職)支援」の根底にあるもの  
…………… 黒田 協子 44
- ◇ 高卒就職者の早期離職要因に関する一考察  
— 在学時の生徒特性に注目して — …… 横川 真宜 48

## 学校から・学校へ(XXX)

- 私が見る通信制 …… 高橋 慧光 52

## 読者のページ

- ◇ 言語活動を軸に据えた英語の授業  
— 高等学校における領域統合型言語活動の視点から — …… 松尾真太郎 54
- ◇ 「おしゃべり」にみる生徒—支援者関係、共同の語りとしての「ニーズ」…… 宮下 大輝 58

## クリティカルなまなざしの教育論(6)

- 総合的学習から総合的探究へ—「探究」の過程を問う— …… 今津孝次郎 62

先生に、なりたい！— 教職をめざす若者たち — (19) …… 狩野 香瑠 65

書評『教師が育つ条件』 …… 生田 幸士 66

海外の教育情報(37) 記事紹介 …… 山梨 彰 68

県民図書室によるこそ(第13回) …… 資料委員会 74

教育研究所設置規程 …… 76

編集後記 …… 78

# さまざまなジレンマとの丁寧なつきあい方

～《序破急》という構成の示唆～

中 田 正 敏

ジレンマという言葉がある。辞書を引くと、「相反する二つの事の板ばさみになって、どちらとも決めかねる状態」（岩波国語辞典）とか「自分の思い通りにしたい二つの事柄のうち、一方を思い通りにすると他の一方が必然的に不都合な結果になるという苦しい立場」（大辞林）とある。

実践の場では、さまざまなジレンマに出会うことがある。そのままにしておくわけにはいかない。なんとかしないとならないし、どうしたらよいか、即断即決ができない代物なので、かなり鬱陶しく、面倒な話でもある。

ジレンマは他者との意見の対立として現れることもあるが、個人の内面でも発生し、愚痴や不満という行為として現れることもある。こうした事態から離脱するために、なるべく早く、一致できるところとか、妥協できるところを見つける方略がある。コンセンサスというかたちで決着を図る方法であるが、共有された価値が強調され、ジレンマが発生する源に注目しない。特に組織が垂直の関係で動いている場合には、このようなコンセンサス・アプローチは最悪の妥協を生み出すリスクがある。

その一方、むしろジレンマがあることを起点にして、そのジレンマをコンセンサスにより解消しようとするのではなく、そのままにしておくのではなく、ジレンマ自体を丁寧に把握し、一歩下がって、私たちが前提としているもの、作り出している環境やジレンマ自体を対象化するという方略もある。この敢えてコンセンサスを求めない方略をコンフリクト・アプローチとする。これを採用すると、少なくとも現状から離脱して一定の前進は可能になる。このアプローチには、ジレンマを活かしつつジレンマの中に活路を見出すところ

に妙味がある。

そのためには、ジレンマと丁寧に付き合い、その先に進むための枠組みが必要になる。これについては、活動理論の解釈層・矛盾層・エージェンシー層という三層構造という枠組みが参考になる。

解釈層では、日常的な活動において人は、もしこういう状況になったら、おそらくこうなるという法則やルールのようなあれこれのロジックに依拠して思考することができる。

しかし、時には、この日常的なものが壊れることがある。そこで生じるのが矛盾層であるが、その非日常的な状況の中で、人は相矛盾する解釈の板ばさみというジレンマ的な状況の中で行詰まることもある。

だがしかし、人はその危機的な状況を、これまでは共に何かを考える人とは想定していなかった人と共に、ジレンマを対象として把握する新しいスタンスを採り、共にエージェントとして、新たにアーティファクト（文化的人工物）を発明・開発し、それを使用して意図的に新たに転換的な行動を試みる。これがエージェンシー層である。

ここでは、このような構造のアプローチを、どのような構成や段取りで捉えたらよいか、について考えてみたい。

構成と言えば、起承転結がある。たとえば、学校の「旧態依然とした状況」を「起・承」として説明し、これが時代遅れになっているという論点で「転」を示し、「結」では、学校に新たに求められることを列挙する行政の文書なども含めて広汎に使われている。「転」のところが妙に簡単な印象がある。ジレンマがほとんど軽視されたり無視されたりしており、実践におけるジレンマを捉える段

取りとしてはあまり向いていないようにも思える。

そこで、それへの対抗原理というわけでもないのだが、芸術や古典芸能でもとり入れられている《序破急》という三段構えに着目してみたい。

《序破急》とは辞書では「舞楽・能楽での演じ方」というかたちで「特にテンポが異なる、初め・中・終りの三つの構成部分」という簡単な説明がある。

この《序破急》については、能楽とか歌舞伎に関する専門書があるが、ここでは、丹波明の『「序破急」という美学——現代によみがえる日本音楽の思考型』を参考にする。

この本自体は、能を考察することにより、特定の美意識を抽出して、現代の音楽の創作に生かす、ということをやテーマとしているが、その本論に入る前に、《序破急》は日本のさまざまな文化ジャンルに入り込んでいることに着目している。

その例示のひとつとして、黒沢明の1990年代の作品「八月のラプソディー」をとりあげ、「夫を長崎の原子爆弾で失った老婆の被災回想シーンを〈序〉として、孫、子ども、アメリカに移民として渡った弟の子ども、甥の来日を〈破〉とし、駆け行く老婆の後を追いかける家族たちを〈急〉」というように捉えている。

また、時代劇の構成についても、「事件と人物の紹介」を「序」として、新人物の登場と事件の発展を「破」とし、切り合いのシーンと勳善懲悪を結びとする「急」をもって終わっていることを例のひとつとして取り上げている。

さらに、《序破急》の段取りについては世阿弥の『能作書』の中で「作」として、序一段、破三段（破の序、破の破、破の急）と急一段の五段構えの中、何をどのように配置するか、を決定することに着目している。さらに、「書」として、つまり「台本」として、能のいちばん大切な「つめ」は「破の段」の終わりのほうに置くことにも着目している。

実際に能を鑑賞してみると、確かに、〈序〉や〈急〉と比較し、〈破〉がかなり濃密に分厚く語られて展開していることに気づく。

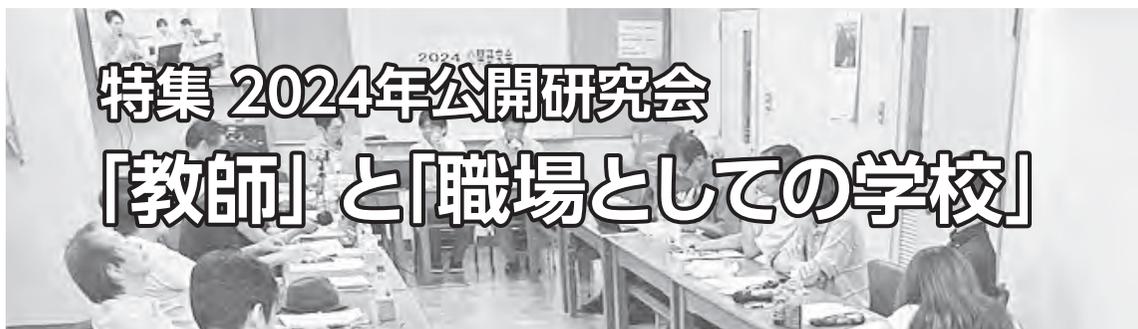
〈序の段〉は、登場人物とか状況の説明的な内容がおだやかに示される。〈破の段〉では〔破の序〕として状況がややこしくなっていくことが示され、〔破の破〕として、危機的な状況がさらに深刻となり、〔破の急〕では、極限にまで高まった危機の最中に解決の兆しがほの見える。そして〈急の段〉では、一定の解決により落ち着きが戻る。

この《序破急》という枠組みでは、さまざまなジレンマの顕れる場面が丁寧に濃厚に描かれている。先述の活動理論で言えば、矛盾層における出来事が極めて丁寧に描かれている。

さまざまな視点で学校づくりの段取りをテーマとする本を読んでも、ジレンマが必ずといってよいほどテーマになっている。現場の実践にとっては、ジレンマとできるだけ丁寧に付き合いつつ、その中で次の局面を拓くという段取りが必要であるという示唆がある。たとえば、最近、翻訳された『インクルーシブ教育ハンドブック』では、インクルーシブな学校づくりについて、実際にやってみるとかなりの難題が多数噴出し、さまざまなジレンマが生じるのだが、そうした危機的な板ばさみの中でいくつかの兆しが生まれることが示され、それが具体的な解決に結びつくという記述がある。

《序破急》という段取りを骨格とし、特に〈破の段〉を丁寧にイメージし、丁寧な段取りを構想し、そのために何がさらに必要な作業になるかを考えることが、現場での現在のジレンマとの付き合い方としてのコンフリクト・アプローチの参考になるものがあると考えられる。

(なかた まさとし 研究所代表)



日 時：2024年7月27日（土）14時開始 17時終了

開催方法：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

ゲストスピーカー：生田幸士さん（県立高校教員 研究所員）

根本拓真さん（県立高校教員 研究所員）

村山 寛さん（県立高校教員）

共同研究者：今津孝次郎さん（名古屋大学名誉教授・星槎大学大学院特任教授）

ファシリテーター：原えりかさん（県立高校教員 研究所員）

中田研究所代表が、本年度の公開研究会の開催趣旨を説明した。

多忙化、給特法、働き方改革、ブラック部活、教員不足などなどについて、教師の世界を取り巻く言説は相変わらずかまびすしい。その一方で、教員サイドからのホンネは、あまり聞こえてこない。高校教育全体について他校の教員と意見交換をする場は多くはない。今回の公開研究会では、3人の現場教員をゲストスピーカーに招き、「職場としての学校」について現場の実像を語っていただいた。現場からの報告の後に共同研究者からの論点整理と提言を受けて、後半の意見交換が行われた。公開研究会に参加いただいたお二人から、研究会に参加しての感想、意見を本特集にご寄稿いただいている。なお、以下の討論会の記録（概要）は研究所の責任でまとめたものである。

#### ■いきいきと働ける場をつくる 生田幸士さん

初任が5年、2年間都立高校に派遣され、東京から県立高校に戻ってき



まして、いま10年目を迎えています。

今回のテーマを受けて、教師を取り巻く現状がどういうものなのか、職場としての学校がどういうものなのか、を考えてみました。

教員採用試験が低倍率になり、教員離れが話題になっています。また、いわゆる「教員の質」の問題も議論になっています。教員の年齢構成を見ると2校目、3校目の先生や初任の方が多くなり、私より上の先輩世代で職場をけん引していた人たちが抜けて、再任用の方が多くなっています。私にとっては「自分の経験年次では、どういう教員像が職場で求められているのか」が見出しにくい状況があると感じています。

問題のある言い方だと思いますが「ブラックな職場」という言い方があり、長時間労働や過重業務がクローズアップされています。その一方で、「それだけなのかな」と感じることもあります。教師として働きがいのある職場、子どもと向き合っていて達成感のある職場ならば、「しんどさ」というものは感じにくくなるはずだと思ったりもします。もしかすると「しんどさ」というものは職場のあり方から出てくるのではないかと。教師がどう

いう職場であれば働きやすいのか、という議論を抜きにして「働き方改革」というものは語れないのだと思います。

あらためて教師とは何かを考えてみたいと思います。教職教養のような話になってしまいますが、教師論としては、聖職論、労働者論、専門職論、技術的熟達者論などがあります。近年は、高度専門職論が強くなってきているように感じます。しかし、実際の現場では、専門職というより「何でもできないとだめだよ」と初任の時から言われ、いまも求められています。そうしたことを背景に、学校の福祉的機能も含めて、教師の仕事がどんどん拡大してきているのではないかと感じられます。その動きに比例して、教師の自由な裁量も拡大しているのかと言えば、そうとは言えません。専門職化が言われているのに脱専門化が進み、行政側の「こうあるべきだ」という形が前に出てきているように感じられます。

そのような流れに対しては、自分たちで教師はどうあるべきか、教師の働き方をどうすべきかについて考えていかなければいけないのだと思います。それなのに、いままでの自分の経験から脱却できずにいる教員の姿を見ることも少なくありません。目の前の生徒たちに固有の状況があるのに、自分の過去の経験から生徒の姿を批評していたりする教員もいます。生徒の姿から始まるのではなく、自己理念先行で、自分のやりたいことを生徒に突き付けていく教員もいます。また、現場にはそうした教員ばかりではなく、ふわふわと仕事している教員もいれば、部活動や生徒指導など特定の分野にだけ強いこだわりを持って仕事をしている教員もいます。生徒の状況を見ながら仕事をしていかないと、教育行政が求める資質能力論で語られる教師像がやはり前面に出てくるようになるのではないかと考えます。そして、教師の在り方についての現場サイドからの発信は弱いと思います。

「チームとしての学校」や「同僚性」などを文部科学省は言いますが、これが現実のものになっているかといえばそうとは言えません。そうした時に、昨年11月の教育討論会で早稲田大学の菊地栄治先生が仰っていた「コミュニティとしての職場としての学校」の考え方は参考になると思います。学校が水平構造の場となることで、目の前の生徒たちを育てて行けるのではないのでしょうか。また、いきいきと教員が働ける場ができてくれば、業務削減も含めて、働き方改革が可能となるのではないかと考えています。

### ■「理想の教師」の難しさ 根本拓真さん

初任校は総合学科高校で、2校目は定時制高校、その後、組合の休職専従を2年間やりました。今年度現場に戻ってきて、着任してすぐ担任になりました。こうしたことも教員不足と関係があるのかなと考えたりしています。

異動したばかりの4月、3月までの新年度の準備期間にいなかった人間が担任になるということで、「みなさんに迷惑をおかけすることになるのではないかと」周囲に話しました。すると「担任を引き受けてくれるだけでありがたいんだよ」と温かく対応してくれました。今まで経験した2校も恵まれた職場だったのですが、「こんなにも仲が良いんだよ」と驚いてしまったほどでした。5月の中頃、職員会議で決まったことと違うやり方で仕事をしている人たちがいました。「それでいいんですか」と聞くと、「いいんだよ。去年はこうだったんだから」と返されました。しばらく見ていると、そうしたケースが特定の先生たちだけのことではないのが分かりました。会議で示されなかった情報も知っている先生たちが率先して学校を回してくれているということなのだと分かりました。



2年間現場を離れていて、復帰してから変化したのは、Teamsの掲示板に絶えず注意を払っていないと仕事についていけないということを実感したことです。「いつも掲示板を見て仕事についていけるようにしておかない人はダメ」という雰囲気はどこの現場にもあるのではないのでしょうか。お互いがお互いを評価する、ということになると生きづらい感じになってしまうと思います。一年間が過ぎ、職場に適応できたとして、来年度の新着任者を監視の対象として評価するようにはなりたくはないなとも思います。

「<教師>と<職場としての学校>」というテーマで考えたことは、なぜ教師になろうと思ったのかを振り返ることと、自分にとっての理想の教師像とは何かということでした。理想の教師像ということでは、自分が思っていた教師像と職としての教員との間のギャップについては話したいと思っていました。

僕が教員になろうと思ったのは小学校5年生の時でした。もとはといえば先生という存在が嫌いでした。先生は怖い存在で、絶えず指示を出してきます。「なぜ、この人は僕に命令できるんだらう」というのが先生のイメージでした。そんな先生のイメージが変わったのが小学校5年の時に出会った先生によってでした。その先生は「そこまで良い子でなくていいよ」と言ってくれました。それで教員に対するイメージが変わったのです。その一方、いま考えると、その教員の姿勢は学校として正しいものなのかという視点が浮かび上がります。もしかすると、あの先生は、教員側で決めたやり方、学校で決めたルールから逸脱してしまっている教員だったのかもしれない。いまの僕はといえば、学校のルールから大きく逸脱するわけでもなく、かといって生徒を縛りつけるわけでもなく、「相談があれば、あいつに言えばいいよ」と生徒から言ってもらえるような教師になりたいなと

思っています。そうした教師のあり方は「自分勝手な教員」と周囲から受け止められてしまう存在なのかもしれません。自分の理想の教師像というものを一本筋を通して貫くというのは難しいことだと考えています。

### ■対話的に、主体的に

村山 寛さん



初任の昼間定時制で5年間勤め、今年度、2校目に異動しました。初めての異動であり、教員経験も浅いのでいろいろ戸惑いながら日々を送っています。

校則や業務の仕方が、前任校と現任校とではまったく違います。校則が厳しくてルールを守らせようと先生方が頑張っている。もともとルールをしっかり守ろうというタイプの人間でもなかったのが、どうしようかなと考えてしまいました。禁止されているメイクで登校してきた生徒には、「なんでルールを守らないの。どういうルールだったら守れるの?」と聞いていきました。聞かれた生徒は嫌だったかもしれませんが、そこで生徒と話し合いをすることができました。

前任校は「ルールはないようなもの」で、生徒はのびのびとやっていました。その一方で、かつては荒れていたという現任校には、それを厳しい校則で落ち着かせたという歴史があるとのことでした。服装指導も厳しく、遅刻指導もありますし、反省文指導もあります。前任校と現任校にはとても大きなギャップがあり、それをどう自分の中で考えていくのか。今は副担任ですが、学年団をつくりどういふルールをもって指導をしていくのかをいまから考えてはいますが、その一方で不安もあります。

業務の仕方も前任校と現任校とでは大きく異なります。現任校は業務が縦割りになっていて、他の教員の仕事は「任せたらその人の仕事。口出しはしない」という責任体制にな

っています。前任校は手がかかる生徒が多かったので、全員体制でスクラムを組んでやるしかありませんでした。たとえば、文化祭の主担当をしたときに、ベテランの体育の先生が「寛ちゃん、オレ何やるの?」と聞いてきました。たぶん、わざとだと思います。当然ペーパーを配ってあるのでそれを読めばいいのですが、改めて、会話を通して「この仕事をやってください」とお願いします。そうすると、「そうそう、誘導係ね」といった具合に話が進んでいきます。最近はTeamsと配られたペーパーを読んで個々が動くようになってきていますから、私とベテランの体育の先生とのやり取りのようなものは減ってきているように感じます。教員間で話をして、「お願いします」という感じは減っているのでしょう。働き方改革で業務のスリム化が目指されているのですが、分担、分担で「やり取り」が減っているのでしょうか。会議の時間が短くなって、もめごとをなければ自分の時間ができるので、それはそれでいいことだと思います。その一方で、職場において自分が主体的に考えることが減っていきそうなので、これからどうしていけばいいのかを考えていきたいところです。

## ■専門職を大切にしない日本社会

今津孝次郎さん

3人の報告者の話を伺って、まず生田先生のレジュメから2つのキーワードに着目して話します。1つは専門職論です。教師は専門職ということです。もう一つは、「チームとしての学校」、チーム学校論に触れていきます。

まず、専門職論です。教職の原理にかかわる「プロフェッション」ということばは、もともとは「プロフェース」からきています。プロフェースというのは「神の教えを伝える」



という言葉で、それがプロフェッションという言葉につながっていきます。「神の教えを伝える人」というのが司祭、牧師で、それが専門職の原型になっていくわけです。神の教えを伝える司祭や牧師は神に仕え、奉仕、献身します。そうした精神に貫かれた者であるという点が重要です。これは、教師の子どもへの奉仕、献身と重なってきます。そして、教師以上の専門職である医師は患者のため、弁護士は依頼者のために尽くします。教師、医師、弁護士は専門職として共通するものがあるのです。

そこから私が注目しているのは、病院勤務医の働き方改革です。先生方の働き方改革だけでなく、勤務医の働き方も非常に深刻です。長時間勤務をし、何かあれば夜間でも病院に飛んでいきます。外科医の中には睡眠なしで長時間にわたり仕事をしている人もいます。医師が過重労働によってうつ病になり、自死をするという事案が出てきています。実際に、遺族が病院を訴え、裁判になっています。教師の働き方と病院勤務医の働き方は、子どものために、患者のためにということで共通します。そして、教師と医師で共通するのは、どちらも「代わりの先生がいない」ということです。体調が悪いから、疲れているから誰かに代わってほしくても、代わりの先生がいません。それで無理をして働きつづけるを得なくなって、気がついたらうつ病になっている。診断書をもらうことでようやく代わりの先生と交代してもらうことができます。新聞などでも心身疾患になった教師の数の増加が報じられています。これは先生の仕事がきついからすぐに心身疾患になるということではありません。休めば治るのに、代わりがいないので体を潰して、心も病になって、そこでようやく休むことになるのです。誰も代わりがいないということでは勤務医も同じです。問題は代わりがいないこと、つまり数が足りないということです。教師も医師

も、最低限の数で抑えられています。子どものために、患者のために働く専門職の奉仕、献身の精神を実現させるための労務条件を整えなければいけません。ところが、国や病院が、財政や経営のためにそれを整えないようにしています。心身疾患の数が多くなっているというデータの背景には仕組みとして先生や医師の数が足りないということがあつたのです。解決策は、教師や医師の数を増やすことしかありません。

教師や医師のような専門職、プロフェッションを大切にしないのが日本の社会という気がします。それで、教師や医師を潰しておきながら、働き方改革を言います。14年間に及ぶ教員免許更新制では、教員の資格が10年単位で区切られました。これは、日本という国が教員の専門職性を否定したということです。今から16年程前にアジア・アフリカ諸国の教育大臣や教育省長官を招いて名古屋で研修会を行ったことがあります。そのときに「来年から教員免許更新制が始まるのです」と伝えると各国の大臣や長官たちから「日本の教員政策は何を考えているのか、大学は何をやっているのか」という叫び、怒号が沸き上がりました。教員免許は大学で取得したらずっと続いていく重要な資格だということ。これが無くなってしまえば、国が成り立たなくなるということでしょう。

もう一つのキーワードは「チームとしての学校」です。これは第2次安倍政権の教育再生実行本部が提起したことです。関係書類や中教審答申を読んではっきりしたことは、「チームとしての学校」の狙いが「どうしたら教師を増やさないで済むか」であるということです。校長をトップにする職階制で学校を運営し、教師を増やさないで、代わりにスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、部活動指導員の協力を求めています。文科省は財務省に対して力がありません。できるだけお金を使わないように、教師の

働き方改革をしようと考えています。「給特法」の扱いについても中教審は調整額を少し増やそうという程度でしかありません。学校の先生を増やすしかないのに、です。こうした現状にどう対処すればよいのでしょうか。重要なのは、教師一人ひとりの「専門性」(professionalism)をどうやって形成していくか、その形成を同僚とどのように進めていくかということが現実になしうる対抗策になると思います。

### ■質疑・意見交換

以上の報告や発言を受けて、質疑、意見交換を行った。以下にいくつかを紹介する。

●生徒指導をめぐって、「表現の自由、子どもの権利派」と「規律の重視派」が「生徒のため」という同じ理由で対立する。どのようにしてこうした対立を乗り越えていけばよいのか。

生田さん：「対立がない」ということの方が今の学校の問題なのではないでしょうか。平場で議論しないで、裏側で仲間づくりをするようなことの方が課題なのではないかと考えています。

根本さん：どの学校もグループリーダーが案を持ってきます。それを他のグループリーダーが批判することは、まず、ないと思います。揉めた場合は、校長が裁定します。提案する側が強いのが多くの学校の姿ではないでしょうか。

村山さん：一定期間ごとに職場に配付される不祥事防止のプリントにコラムがあります。そこに、昔は議論があったという記事が載っていました。今は、教員にアンケートを求め、それをまとめることが主で、議論はしない、という感じになってきているのではないのでしょうか。

●職場の仲間づくりの一つのカギは教師の専

門職性であり、その先にある教師の労働者性ではないかと思うのだが、その点について聞きたい。

**今津さん**：いまこそ労働者を守れというべきだと思います。ただし、戦後間もないころの「教師労働者論」は、戦後社会の改革の一端を担うのが労働者としての教師だという意味で語られていました。教師は専門職として奉仕、献身していく精神性を持っています。いまの教師労働者論は、国が政策としてその精神性をどのように具体化していくのかを求めていくなかで再構成されていくものだと思います。

●育休、療休がある中で、教師の数を増やしつつ質を確保するにはどのようにすればよいのか。

**今津さん**：教員の配置数自体を増やすということが、前提になります。国がしないなら、自治体が動くしかないでしょう。そして、欠員が出て新しい人を受け入れるときには、質を保障するための同僚性による校内研修体制をつくっておくことが大切だと思います。

●どうしたら職場での議論、話し合いが活発化するのか。議論をしていこうという仲間をつくるためには何をすればよいのか。

**生田さん**：一つには、フォーマルとインフォーマルの場を分けて考えることなのかもしれません。生徒を中心にしたテーマで議論を重ねつつ、丁寧に周囲の先生方と話をしていくことが大切になってくるのだと思います。困っている先生に話しかけてみると、「はじめて声をかけてもらえました」と返ってきたこともありました。

**根本さん**：たとえば、生徒指導をしたいと思って教師になる人は、たぶん、ほとんどいないと思います。だから、やりたくないのに、仕事として無理にやっている人に対して生徒指導のあり方について批判したりしても受け

入れてもらえないはず。また、「敵をつくりたくない」と思いすぎると議論もできなくなってしまう。議論をするしんどさから逃げないということも大切なのだと思います。

**村山さん**：同期で異動してきた同僚とよく話をしています。話ができる人たちは自分にとってはオアシスのようになっています。自分自身も学校の外から入ってくる人たちを大切にしていきたいと思います。

## ■質疑・意見交換をうけて 今津さんのまとめ

後半のまとめでは、根本先生と村山先生の発言に注目しつつコメントします。

根本先生は理想の教師と現実の教師の間にあるギャップについて触れられていました。今回の研究会のタイトルでは「教師」という言葉が使われています。しかし、各種の法令では「教師」という言葉は使われておらず、「教員」という言葉しか使われていません。学校組織の一員としてあるのが「教員」ということになり、「教師」という言葉には理想的な指導者という側面が強いように思われます。ですから、「教師」と「教員」との間に葛藤があるのは当たり前のことになります。組織の一員の面と教師としての理想と念願の中で根気よく自分の教師像を追求していくのがプロフェッショナルリティーだということになります。そして、その追求には仲間が必要となるでしょう。

村山先生が言及した校則のことについては、髪型・髪色、服装、靴下の色、試験中のトイレの禁止など、個別に論議されてきました。それらはすべて「身体の統制」にかかわる問題としてまとめられます。時代は、身体の統制を少しずつなくしていく方向で動いているようです。「髪を染めている方も大丈夫です」とコンビニが求人したら、人手不足なのに応募者が集まったという話があり、お客さんが店員に「あなたの髪色、すてきね」と

声を掛けたりしてお店はにぎわっているそうです。身体の統制にかかわる校則はなくしていき、全廃すべきです。それではすべての校則が無くなるのかと言えばそうではなく、「安全性」、セーフティにかかわることが大切で、命にかかわること、いじめ、誰かに危害を与えること、学校の施設設備の不備などにかかわることなどについてはなくしてはいけない重要性があります。

### ■ゲストスピーカーから

村山さん：自分の思ったことを誰かに伝える

という機会はあまりありません。幸せな時間をありがとうございました。

根本さん：「職場としての学校」の中で、教師としての自分、教員としての自分について考えることができました。節度を持ちつつ、また、自分の意見も言っていきたいと思いません。

生田さん：「教員は学校の中で教員になっていく」というご発言がありました。教員がいきいき仕事をして、子どもたちがいきいきと育っていく。そうやっていくように頑張っていきたいです。



## 公開研究会を振り返って ～働き方改革としての同僚性～

原 えりか

### 1. 働き方改革で語られない

#### 「精神的なしんどさ」

長時間労働・過重労働だけではない、「精神的なしんどさ」が現場にはあるのではないか。長時間・過重労働によって直接引き起こされる「精神的なしんどさ」だけではなく、職場のあり方、特性から生まれる「精神的なしんどさ」である。「職場としての学校」はどんなものなのか、そこからどのような「しんどさ」が生まれているのかを改めて考えてみたい。

### 2. 個々の文化を持つ「学校」という職場

今回の公開研究会を経て、改めてテーマで

ある「『教師』と『職場としての学校』」を見返すと「学校」という言葉は、「個々の文化を持つ学校」と捉えることができる。我々教員は、様々な地域性や各学校へのニーズ、時代を経て積み上げられてきた生徒指導、現在の生徒の実態など、数々の要素を内包した個々の文化を持つ「学校」で働くことが求められる。同じ採用試験を受けて教員となり、同じ学習指導要領を元に授業をし、同じ県立高校に勤める教員。同じ県立学校で働いているのに「学校」ごとに異なる文化。異動することによってこの矛盾に直面するのが教員である。異動先によっては違う会社に転職したのかと感じるほど文化の相違が大きく、「前任校ほどの

モチベーションを保てない」「また異動の面倒さを味わうならやっとなら慣れてきた今の職場に留まりたい」という中堅教員の声を聞くこともある。民間企業における転職であれば企業理念から実際の業務に至るまでの研修もあるだろうが、教員は初日の新着任者オリエンテーションを経て「同じ教員だからわかる」「そのうち慣れる」という形で適応力が求められるのが特徴である。

とくに教員が学校間の文化的相違を感じる場面として生徒指導・支援のあり方がよく挙げられる。公開研究会では、そうした文化的相違による葛藤を抱える教員の間で議論が起きていないことが問題だという指摘があり、2023年教育討論会から引き続いて職員会議の形骸化、2000年の学校教育法施行規則改正について言及された。学校教育法施行規則<sup>1)</sup>には「校長の職務の円滑な執行に資するため、職員会議を置くことができる」とあり、これによって職員会議は校長の職務を補助する機関として位置付けられた。では職員会議は、今の教員にとってどんな意義があるのか。文科省の2000年1月21日付通知の留意事項<sup>2)</sup>では、会議の目的を「校長の職務の円滑な執行に資するため」としながらも、「職員間の意思疎通、共通理解の促進、職員の意見交換などを行うことが考えられる」と付け加えられているが、実態として「職員の意見交換」がなされているとは言えない状況がある。

なぜ職員は声を挙げなくなったのか。多忙化解消のため教員自身ができる一番身近な解決方法が会議時間の短縮だ。「職員会議が報告の場となったのであれば余計な問題提起をして時間を費やすことはない」、「学年会やグループ会も早く終わればその分授業準備や生徒に時間をつかえる」。このように自然な流れとして教員一人ひとりが抱える葛藤を解消する機会は失われていく。また普通科高校においては学級数が8-10クラス規模となったことで教員集団も大きくなり、学年会の人数

などは約20人に及ぶ。標準規模が6-8クラスだった時代の会議とは様相が異なり、「多くの職員の時間を共有（拘束）しているからこそ無駄を削ぎ落とそう」という意識が生まれているように感じる。会議の適正人数には諸説あるが、20人というのは議論や意思決定するにはやはり大きい数字である。

会議の効率化は多忙化解消の視点からも必要ではあるものの、民主的な職場づくりも同時に失われては文化的葛藤を抱える教員の孤立は進んでいく。先に述べたように文化摩擦を伴う異動のある職場、集団が大きくなったことで発言のしにくさが増している職場だからこそ、新着任者の持つ「異文化に対する新しい視点」を生かしながら他の教員と同じ土台で議論できる時間と場面づくりが必要である。

### 3. 教員不足（講師名簿登録者数の減少）

#### という課題

そうした教員の意見交換の場面の構築にあたっては、そのための時間の確保が前提となるが、長時間・過重労働の現状ではそれも厳しい。従来の業務に加え、サポートドック、不登校生徒のオンライン対応など毎年新たな校務が積み重なっていく一方、人は増えず、さらには各種休養・休暇に入る教員の代替も補充されない状況がある。

2022年の中教審答申<sup>3)</sup>では、「時間外勤務は平成30年以降、一定程度改善状況にあり、学校における働き方改革の成果が着実に出つつあるものの、依然として長時間勤務の教職員も多く、引き続き取組を加速させていく必要がある」と長時間勤務がまだ解消されていないことを指摘している。また同答申<sup>4)</sup>では「教師不足の現状」として「令和3年度始業日の「教師不足」の人数は2,558人、5月1日時点で2,065人の教師の不足が発生している」と明らかにし、「特に、学校現場においては、学級担任を担う教師に一人でも欠員

が生じれば、必ず誰かがそれを埋めるために業務を増やさざるを得ない状況となる」と教員不足を埋めるための現場教員の負担についても言及している。公開研究会では「産休代替がつかず、常勤の教員で対応している」という報告もあったが、回答申<sup>4)</sup>においても「教師不足」の理由として「産休・育休取得者数や特別支援学級数の見込み以上の増加」を筆頭にあげ、講師名簿登録者数が減少していることから「引き続き、代替教員の安定的な確保が必要となってくる」と提言している。しかし、令和6年度の神奈川県公立学校教員採用候補者選考試験の受験者数(高等学校)は1,313人、前年度から202人減<sup>5)</sup>で、教員志望者減少の状況は変わらず、採用試験を経て講師名簿に登録される人数の増加は依然として見込めない。

教師不足を職場で補っている現在、講師名簿登録者の確保は早急に実現しなければならない課題ではあるが、「代替教員が安定的に確保」されれば現場の負担が全くなくなるのではない。新学習指導要領に基づいた学習活動、それらに対する観点別評価の仕方、成績処理シートやシステムの使い方、Google Classroomや一人一台端末の活用方法など、今の時代の講師の先生には多くのサポートが必要である。教科書とシラバスだけ渡して「あとはお願いします」と言える時代でもない。試験の共通化が当たり前になってから、生徒も「うちのクラスだけ〇〇をやっていない」など学習活動の違いに敏感になってきた。育休の時短勤務・療休などが職場で重なると、非常勤講師の方の持ち時間の割合も高くなり、1人の方に常勤並みの持ち時間数をお願いすることもあるほど、講師の方の存在感は強くなっている。しかし、非常勤の方の勤務時間は限られており、その中で常勤と打合せを持って協働していくのは時間的にも業務内容的にも難しさがある。

このような授業に関わる業務の多様化・多

忙化は退職世代の非常勤講師のなり手を阻む一つの要因でもあると感じている。退職される方に今後の話を聞くと、「現場から一度離れたたい」と多忙化を嘆く声や「新学習指導要領、一人一台端末を活用した授業などについていけない」と学習指導方法が急激に変化していくことに対する困惑の声を聞く。教員志望者の減少に加えて、実際に勤務していた教員からも敬遠されてしまうようでは教員不足に歯止めをかけられない。

今津先生は働き方改革の解決策について「教員(や医師)の数を増やすことしかありません」とはつきりとおっしゃったが、まさに学級規模や教員定数の見直しを第一に常勤教員の数的安定を図り、その上で療休・育休などの代替教員の方と協働できる時間を創出すること、教員志望者が減っている今、退職世代が続けて勤務したいと思えるような同僚性が発揮される職場であることが必要だと考えた。

#### 4. 教員になれる職場

研究会後半、「教員の数を増やす中で教員の質がどう保たれるのか」という最近の「教員採用試験の低倍率」に関わる問題提起に関して、参加者の方からは「教師は仕事をする中で教師になる」「質は職場で育てることができる」という言葉があった。会場からは自然と拍手が上がり、オンライン参加者からも反響のあったところだ。私が初任者の時、私が生まれた時から教員をされている方に「先生」と呼んで頂き、指導担当の先生には「思うようにやってみたら」と背中をあと押ししてもらった。当時の自分を思い返すと本当に温かい目で、また「あなたはもう先生なのだ」と厳しい目で育てて頂いたことを実感するとともに、まさに職場で育てて頂いたのだと思う。

今の教育現場は「質は職場で育てることができる」職場なのだろうか。2006年の中教審

答申<sup>6)</sup>では、教員同士の関係性について「学年主任等が他の教員を指導する機能が低下するなど、学びの共同体としての学校の機能（同僚性）が十分発揮されていないという指摘もある」と言及された。約20年が経とうとしている今、現場はどう変わったのだろうか。

「同僚性」という言葉は主に教育業界で使われる言葉であるが、教員の関係性が上司・部下でなく、「同僚」であり、いわゆる「なべぶた組織」という構造であることを再認識させられる。しかしこの横のつながりである教員集団には個別化しやすいという側面もある。グループ業務は毎年決まった作業も多く分業制が可能で、授業や部活動においては専門性の尊重が行き過ぎると不干渉に陥ることもあり、生徒や他の教員と協働することが求められながらも実は一人で黙々と仕事ができるしまう性質を併せ持つ職業だ。結果、人に仕事がつきやすく、仕事が個々の責任のもと行われているという認識、自己責任論も醸成されやすい。コロナ期には話題になった「情報弱者」という言葉も最近は職場で聞かなくなった。当時はICTに詳しくない教員への配慮があり、授業動画を見せ合ったり、Classroomの使い方を教え合ったりしたが、コロナ期を経た今、情報ツールを活用するのは当たり前のことで、教員はTeamsで職場の情報についていき、生徒にはGoogle Classroomで学校の情報についてこいと言い、「情報に置いていかれるのは自己責任」という雰囲気醸成されているように思う。そのような正論が長時間労働・過重労働だけでない「精神的しんどさ」につながるのではないだろうか。

個別化しやすいという性質に加え、デジタル化に伴い職場でのコミュニケーションも変化している現場では、今津先生がおっしゃった「質を保障するための同僚性による校内研修体制をつくっておくこと」の必要性を改めて考えさせられる。現場レベルの課題に対し

て、「職員間意思疎通、共通理解の促進、職員の意見交換」の場を作ることが責任を分かち合う関係性、同僚性を発揮する職場づくりへの一助となると考える。

## 参考文献と注

- 1) 学校教育法施行規則 第48条、第48条2項（令和6年4月1日施行）
- 2) 文部科学省「学校教育法施行規則等の一部を改正する省令の施行について」（平成12年1月21日付通知）
- 3) 中教審『「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～』（答申）（2022年12月19日）
- 4) 第1部2（5）「教師不足の現状」  
「文部科学省が令和3年度に初めて全国規模で実施した『教師不足』に関する実態調査」（令和4年1月公表）の結果による」  
「『教師不足』を引き起こす要因は、教育委員会に対し行ったアンケートにおいて、産休・育休取得者数や特別支援学級数の見込み以上の増加により、必要な臨時的任用教員数が見込みより増加したことや、近年の大量退職に伴う採用者数の増加により、講師名簿登録者がすでに正規採用されたことにより、講師名簿登録者数が減少していることが示されている。また、年度途中からの代替教員の確保については名簿登録者の多くが既に他の職に就いており、一層困難であるとの指摘もある。」
- 5) 令和6年度実施神奈川県公立学校教員採用候補者選考試験〔夏期試験〕第1次試験実施状況。
- 6) 文部科学省「今後の教員養成・免許制度の在り方について」  
「2.教員をめぐる現状の」「5教員の多忙化と同僚性の希薄化」（平成18年7月11日）

（はら えりか 教育研究所員）

公開研究会に参加して(1)

## 教師が育つ学校とは

生田幸士

今年度の公開研究会は、「『教師』と『職場としての学校』」がテーマとして設定された。実際に現場の教員が、自身のおかれた学校現場の状況を自由闊達に議論するなかで、あらためて「教師」という存在、そして教師が働く「学校」とはどのような組織文化をもつ集団なのか。また、そうした問いを持つことで、現場から「教師」と「学校」とは本来どうあるべきなのかを自分自身、問い直したいと考え参加した。

そもそも、なぜ「教師」、また「学校」の存在を問わなければならない状況に至っているのかを確認したい。近年の「教師」を取り巻く言説として、教員採用試験の低倍率化<sup>1)</sup>、そしてそれに比例するかのように教員の資質能力に対する社会からの厳しい眼差し<sup>2)</sup>が、われわれ教員に突きつけられている。また、「職場としての学校」を振り返った時に、教員の長時間労働・過重労働などの“ブラック”としての側面が強調される状況にある。それらが教員志望者の減少、教員採用試験の低倍率化、教員のなり手不足に与える影響は大きく、もはや社会問題化している。こうした状況下において、場当たりの対処法ではなく、あらためて「教師」とは、「学校」とは、どのような存在なのかを問い直す必要がある。

では、これまで教師の存在はどのように議論されてきたのか。教師論の変遷のなかでは、聖職者論(Missionary)、労働者論(Worker)、技術的熟達者論(Technical expert)などの議論の蓄積のなかで、近年では、教師の専門職(Profession)としての姿が注目されている。本来、プロフェッションとしての専門職は、キリスト教文化圏において、聖職者、弁護士、医師などが、神に代替

して神から付与された高度な知識をもとに人々に尽くす姿を意味した。ここから、一般的に専門職の職能は、「高度な専門性(専門的知識)」、「自律性」、そして「献身性」が求められるとされる。「教師」が持つべき「献身性」は生徒に対する包括的支援だと考えられる。そうしたなかで、文部科学省は近年学校教育のあり方、あるべき教員像、教員に求められる資質・能力を矢継ぎ早に規定している<sup>3)</sup>。しかし、OECDが実施した国際教員指導環境調査(2013)の結果は、教育行政側が教員のあり方を厳格に規定することで、かえって教員の自律性が制限され、教員のプロフェッションとしての専門性(Professionalism)は低下すると指摘する<sup>4)</sup>。また、従来から日本は、教員の教材選択、カリキュラム作成などの現場の意思決定の裁量が、他の諸外国と比較したときに制限されていることも指摘されてきた<sup>5)</sup>。近年の一義的な教育改革による教育の均質化、画一化の促進が、本来学校現場が教師文化として継承してきた「翻案」の入り込む余地を、なお一層矮小化させているといえる。紅林(2014)はこうした状況を、「我が国は、大いなる実験に挑んでいる。それは、教師の質をどこまで落とせるかという」ことであると警鐘を鳴らす<sup>6)</sup>。

あらためて「教師」はどうあるべきなのか。ここでもう一度、専門職(Profession)としての教師像から考えてみたい。「教師」の専門性は、子どもに対する献身としての側面を内包する。であるならば、「教師」のあり方は実際に子どもと対峙し、教育活動を展開する学校現場を抜きに考えることはできない。当日の議論のなかで、目の前の生徒に対し真摯に向き合い、生徒の成長の伴走者としての

「教師」のあり方が議論のなかで提示された。そうした充実した教育実践の蓄積こそが、「教師」が「教師」へと成長していくことを可能とする。教員のライフコース研究の第一人者である山崎準二は、「教師」の成長において多くの優れた教育実践を行う同僚との出会いが重要な要素であると指摘した<sup>7)</sup>。「教師」が生徒に対して全力で教育活動に向き合えるだけの余力を「職場としての学校」は持つべきであり、教員同士が互いに刺激し合える環境こそがあるべき「職場としての学校」であるはずだと、公開研究会を通して強く考えさせられた。

### 参考文献と注

- 1) 文部科学省「令和5年度(令和4年度実施)公立学校教員採用選考試験の実施状況について」(2023年12月25日) [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/senkou/1416039\\_00009.html](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1416039_00009.html)。
- 2) 中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」第2章 教師に対する揺るぎない信頼を確立する一教師の質の向上一(2005年10月26日)

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1347059.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1347059.htm)。

- 3) 1997年7月、教育職員養成審議会の第一次答申で「生きる力」を育む教員の資質能力が規定されて以降、教員の資質能力が矢次早に提起されている。直近では、「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)」(2022年12月19日) [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo/079/sonota/1412985\\_00004.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/079/sonota/1412985_00004.htm)などが見受けられる。
- 4) 本調査では、教職に求められる専門性として、「授業に必要な知識」、「教員の自己決定できる自律性」、「教員同士で情報を交換し支え合うネットワーク」の3要素を重視。詳しくは、佐久間亜紀・佐伯胖『現代の教師論』(ミネルヴァ書房、2019年)、68～69頁。
- 5) 佐久間亜紀・佐伯胖『現代の教師論』(ミネルヴァ書房、2019年)、70頁。
- 6) 紅林伸幸「高度専門職化と考える教師」(日本教師教育学会年報第23号、学事出版)、30頁。
- 7) 山崎準二『教員のライフコース研究』(創風社、2002年)

(いくた こうじ 教育研究所員)

## 公開研究会に参加して(2)

### 生徒との対話と先生の仕事

#### 根本拓真

#### 自己紹介

今年度から横浜緑園高等学校に勤務することとなり、着任と同時に1年次のクラス担任となった。座間総合高校で5年間、横浜翠嵐高校定時制で5年間、教職員組合の休職専従役員2年間を経ての異動で、右も左も全くわからない新人という顔はできないものの、学校ごとの「文化」があり、さまざまな業務に「お作法」があるので、異動直後は「前の学校では〇〇だった」と言うことを減らすように努めている。

#### 学校にある業務

「学校が職場」と聞けば、多くの人が、教室で授業をしたり、生徒と学校行事の準備をしたり、生徒の相談に乗ったりしているような、生徒と関わっている場面をイメージするだろう。私が「学校の先生」を志したのも、そのような場面を想像してのものである。とはいえ、学校という「職場」には、生徒と直接かかわらない業務がある。そのような仕事をしなくて教師になったという人は、全くないと言い切れることはしないが、限りなく少ないだろう。教員に限らず、どのような職業であれ、やりがいがあったり過度に心身に

負担がかかったりといった理由で、やりたくない仕事は当然あるし、それを理由に働き方改革が必要だという議論には直結しない。問題は学校という「職場」に存在する多種多様な業務のバランスが大きく崩れていることや、業務量の増加、長時間勤務、職場環境など多岐にわたる。

### 働き方改革がもたらしたもの

今年度から、私は横浜緑園高等学校に異動した。働き方改革が進んだ効果なのか、3校目となる本校の勤務は、残業や休日出勤が今までと比べ少ないと思う。朝の打ち合わせや教員間の連絡事項はMicrosoft Teamsがメインになり、生徒への連絡はGoogle Classroomなどで行われるようになった。働き方改革によって会議や伝達といった場面での効率化や時間短縮が進んだように思われる。

私はこの変化に戸惑いを感じている。時間短縮を是とする風潮は、会議で発言しづらい雰囲気を作っているし、Teamsの打ち合わせ掲示板による指示の伝達は、その内容が(まるで)決定事項であり、意見や疑問を伝えづらい。これまでは話し合われていた内容も、会議などの方法が変わっただけで、一方通行になったように思える。「会議中の発言を控えるように」とも「この指示は決定事項です」とも言われていない。勝手に私が感じている「雰囲気」である。

Teamsの打ち合わせ掲示板の指示は、見落としてしまうと、生徒への連絡やさまざまな作業などをしそびれてしまう恐れがある。しそびれてしまうと「掲示板への指示があります」と注意されてしまうのではないかと怖くなる。別に怖がることはないのだが、「ノルマ」や「生産性」といった言葉が頭をよぎる。学校という「職場」に、似合わないと思っていたこの2つの言葉は、形を変えて拡がっているように思える。効率化も時間短縮も間違いなく必要なことである。時間は限られているから。今までは「限られた時間」が学

校という「職場」における業務に優先順位をつけていたが、「働き方改革」も業務の優先順位に影響を与えている。時間外勤務は間違いなく減っているのに、生徒と話す時間は増やせていない。学校でよく聞く言葉に「生徒との対話を大切に」というものがある。授業内であったり、授業外であったり、対話の場面によって方法も効果も変わる。とても重要なことであり、時間をかけたいことである。

では、なぜ生徒との対話専用の時間を学校として設けていないのか。模範的な回答をするならば、「授業中や廊下で会ったときやSHRの後などでみんな時間を見つけて対話している」といった感じだろう。大切なことなのに、合間の時間で行うのが正解なのだろうか。生徒の求める教師がどういったものなのかを明確に書き表すことはできないが、私が高校生だったころ「あの先生は職員室で色々な仕事をしていてすごいなあ」と思ったことは一度もない。

### 先生方の話を聞き、話す中で感じたこと

今回の公開研究会のテーマ設定は、困っている教員が増え続け、心身に不調をきたしてしまったり、離職せざるを得なくなったり、教師を志す学生も減ってしまっている現状を鑑みてのものである。社会における教師という職が「不遇な職」として定着してしまうと、生徒にも良い影響を与えない。公開研究会の中で今津先生は、日本という国が教員免許更新制という形で教員の専門職性を否定したということ、免許更新制を廃止したとしてその信頼が回復するのは容易ではないことを話された。

もし私が今後学生に戻ることがあるとしたら、専門的な知識を深く持ち、先生として尊敬できる方の授業を受けたい。そんなことを、授業を受ける側が考えるのはおこがましいことだろうか。今、学校で対面している生徒が同じことを考えているとしたら、それは不自然なことだろうか。日本という国が教員

免許更新制という形で教員の専門職性を否定したことで、学校の外での生徒を取り巻く環境が全くそのままとは思えない。多忙だとか業務内容がとかそんな話以前に、せめて社会から認められる職であってほしいと思う。でないと生徒が可哀そうだ。

公開研究会のゲストスピーカーとして招かれ、現在の職場のことを話してほしいと依頼

されたが、良いところも悪いところも話しくらく、具体性を欠く内容となってしまった。日々「必要性の感じない業務」に埋もれつつ、「生徒のために」を考えられているだろうかと自問する貴重な時間となった。このような場呼んでいただきありがとうございます。

(ねもと たくま 教育研究所員)

## 公開研究会に参加して(3)

# 生徒と向き合う時間

村山 寛

### ○はじめに

今回は貴重なご機会にお招きいただき、ありがとうございました。

今回の研究会では原さんによる素晴らしいファシリテートのもと、ゲストスピーカーのお二人から学校現場に関する様々なお話を伺うことができ、また自分も発言をすることができました。こちらからの現場報告に対し、会場やZoomにてご覧になっている方々からのたくさんのご意見、質問、励ましのお言葉もいただきました。内容はどれも共感できかつ興味深い内容ばかりで、お話を伺いながら走るペンが止まらず、本日の研究会だけでも多くの学びや気づきを得ることができました。その中でも特に印象に残ったものを、以下にまとめたいと思います。

### ○ブラック校則について

学校現場における校則のあり方について様々なお話がありました。頭髪、服装、再登校指導などといった具体例を始めとして、個人の判断では動くことのできないもどかしさ、学年間で足並みを揃えなければならない難しさなど、校則にまつわる様々な話題が挙げられました。その中でも今津先生のお話にあった、「制服はセーラー服という名前にも

残るように、軍服が起源である」「制服や頭髪に関する校則は、『身体の統制』に関わる問題である」というご指摘がとても勉強になりました。

現代を生きる我々にとっては制服は当たり前前の存在であり、細かい校則について議論することはあっても、制服を根本から見直す機会は多くありません。しかし、そもそも「制服は何のためにあるのか？ どうして必要なのか？」という根本の問いから、私たちは議論をしていくべきなのではないか。そのような気づきを今津先生のお話から得ることができました。現に神奈川県では標準服制度を採用している公立高校もあり、着用するか否かや、またどのように着用するかを生徒自身が決めることができます。制服の持つ「身体の統制」という面は私たちも認識し直すべきであり、また制服に関する疑問の声が多くあることから、制服の着用における「選択の自由」は保障されるべきだと強く思いました。

### ○離れていく生徒

本間先生から、都立高校定時制の佐々木先生のエピソードや、かつての田奈高校における生徒指導のあり方についてのお話がありました。本間先生の、「校則というのは、子ども

もたちとの会話を閉ざしてしまう、そういう恐れがある」というご意見が特に印象に残っています。かつての田奈高校では職員合意のもと頭髮指導をしていなかったとのことで、それは頭髮指導をすると、生徒との「会話」ができなくなってしまう、そのことが理由としてあるとのことでした。

私も、前任校で生徒指導を担当し生徒に話をしようとしたときに、「生徒が急に離れていく感覚」を感じたことがあります。本間先生のお話にあったように、一方的に校則の話をする私に対し、生徒が心を閉じてしまった瞬間だったのだと思います。生徒はきっと人間を嗅ぎ分ける嗅覚のようなものを持っていて、「この教員は自分の話を聞く気があるのか、それともただ主張を押し付けたいだけか」と、こちらの姿勢を敏感に嗅ぎ分けているのだと思います。校則の話をすることはその生徒との「会話」を閉ざす危険性をはらんでいる。そのことを私自身も深く自覚し、生徒と向き合っていきたいと思います。そうした生徒と話をすることになったとしても、まずは「何があったのか」や「どうしてその行動をしたのか」という背景や理由を聴き、生徒との「会話」を大切にしていきたいです。

### ○教員間の議論について

研究会の終盤は「教員間の議論はどうすれば生まれるか？」について、主に意見交換が行われました。馬鳥先生から、職員会議は80～90年代では学校運営の中心であったこと、2000年以降に職員会議が学校長の補助機関となり、企画会議が設けられ事実上の職員会議の形骸化が進んでしまったこと、についてのお話があり、職員会議の役割が時代の流れの中でいかに変わったか、ということを知ることができました。教員間の議論が少なくなった背景にはこの「職員会議の形骸化」が大きく影響しているのだということも理解できました。馬鳥先生の「長時間勤務の解消に働き方改革の重点が置かれるが、仲間と主体

的に議論できることが働き方改革の一つであるという認識を持っていくべきだ。」というご意見はまさにその通りであると思います。現在の職員会議において、生徒指導案件についてであったとしても、結果報告のみがなされ、それがそのまま通過してしまう、そんな会議も少なくないかと思います。職員会議には職員の主体的な姿勢が強く求められる、職員の主体的な姿勢が生徒の将来に大きく影響する、そのようなことをお話を伺いあらためて認識しました。お話の中で最も強く印象に残ったものが、「かつては生徒指導について5～6時間話し合うこともあった」という当時の職員会議の在り方です。「学校の運営主体は、私たち教員である」というような当時の先生方の気概を強く感じるエピソードでした。議論をしないことは教員が主体性を失うことであり、自らの権利の放棄であるとも言えます。かつての先生方のような気概を私自身も持ち、頑張っていきたいです。

### ○「仲間」をつくること

職員間で議論がなされないことについての議論の中で、参加者の方々の多くが「仲間の存在」の重要性をおっしゃっていました。まずは「仲間」をつくること、というアドバイスには私も非常に納得しましたし、希望を持つことができました。現状に不満を覚えることはあったとしても、自分の周りに話を通じる人は必ずいるはずで、そうした仲間とつながり、議論をしていくことが大切さである。このことはこの先も心に留めておきたいと思っています。まずは自分の疑問や意見を言葉にすること、そして周りの先生方に伝えることから実践していきたいです。

### ○最後に

今回の研究会を通して、あらためて、学校、教員、生徒、そして教師としての自分のあり方などについて考え直すことができました。大変貴重なご機会をありがとうございます。

した。これからも自分の目指す「教師像」について考え、模索していきたいと思います。

(むらやま かん 相模田名高校教員)

## 公開研究会に参加して(4)

# 昔の職場を思い出しながら

新 倉 文 子

7月最後の土曜日、『教師』と『職場としての学校』と銘打たれた公開研究会に、自宅で涼しさを感じながらZoom参加をしました。若手の先生3人が現場で感じたことを率直に語った後、今津考次郎先生や参加者が質問や感想を述べて、さらに議論をする、という構成でした。

### 1. 昔を思い出しながら

私は、1999年採用の教員です。(私の上の世代の先輩方の表現を借りると)「自由で色々なことができた」時代から、現在の「忙しくて面白味もない」時代の移行期を語れる最後の世代かもしれません。そういう私が公開研究会の中でまず思ったことは、やはり、職員会議が「補助機関」になってしまったことは大きかったのではないかということです。

昔は、校長の言うことや他のグループ(当時は「分掌」でしたね)の原案に異議を唱えるのは普通の光景でした。原案が提示された後、議論が行われ、「この原案を差し戻し願います」とすっと立ちあがって意見する先輩を「かっこいいなあ」と思って見ていました。会議の時間は長かったのかもしれませんが、私自身はあまりそう感じませんでした。むしろ、「こういう見方もできるのか」「物事を様々な側面から考えておかないといけないんだな」ということを実地に知る機会でした。それに何と言っても、議論を聞くことが楽しかったです。

職員会議は教員という仕事について学ぶ重要な場になっていたと思います。また、教員

それぞれが依る哲学みたいなものを感じ取れる機会でもありました。会議で意見を述べると、その後職員室に帰る廊下や職員室で「実は私もそう思う」とか、「こういうことがあってね…」などという現実的な話が語られ、「それを会議で言ってほしかったなあ」とぶつぶつ独り言を言ったものでした。でも、会話のきっかけにはなっていたんだ、と振り返ることができます。

今は、ほぼ報告だけで粛々と議事が進行します。グループや学年の会議でも、「これは校長が言っていることだから議論しても仕方ない」という言葉が聞かれるようになりました。県→校長→我々教員、というトップダウンが実現しやすい仕組みと言えます。我々のマインドセットまでもがそうってしまったのでしょうか？

公開研究会の中でもう一つ印象に残ったのは、職場の「文化」に疑問を抱きながらも、生徒のために、と奮闘する若手の先生の存在です。スピーカーの先生の一人が「進学校」での体験を話して下さって、実感を伴って頷いてしまいました。教員側は受験が最善、という考え方が根強くあり、定期試験で初見問題を出す一方で、指定校推薦などで進学したいと思っている生徒側は、初見問題があることに疑問を持っている。教員がベストだと思うやり方が、時に生徒を追い詰めることもあるということに教員自身が気づき、声が上がると、職場が変わっていけばいいのですが、そう簡単にはいかない。生徒が中心になるはずの現場で、そうっていない場面があるという葛

藤を率直に話されていたのが印象的でした。

ボトムアップ、という言葉も使われていました（久しぶりに聞く言葉のような気がします）。働き方改革には仕事量を減らすだけでなく、「同僚性」や「風通しの良い職場」も必要とされるのではないかと改めて認識しました。

## 2. 『教師が育つ条件』斜め読み

実は以前、今津先生のレクチャーをお聞きしたことがあり、ご著書の『教師が育つ条件』もそのテキストとして読んだことがありました。今回の研究会でも今津先生が「専門職」という言葉を何度かおっしゃっていたので、表1をすぐに思い出しました。

資質と能力	内 容	外からの観察・評価	個別的・普遍的状況対応
能力 ↑ ↓ 資質	A 勤務校での問題解決と、課題達成の技能	易 ↑ ↓ 難	個別的 ↑ ↓ 普遍的
	B 教科指導・生徒指導の知識・技術		
	C 学級・学校マネジメントの知識・技術		
	D 子ども・保護者・同僚との対人関係力		
	E 授業観・子ども観・教育観の練磨		
	F 教職自己成長に向けた探究心		

表1 資質・能力の層構成  
(出典『教師が育つ条件』p.20)

A～Cは「技能」とか「技術」という言葉が示すように、確かに外からは見えやすいものです。我々は「あの先生は教え方が上手」などと言います。D～Fは外からは見えにくいのですが、普遍的でA～Cの土台になるような大切な資質だとあります。「能力」を育てる、はイメージしやすいです。毎日生徒に対して授業や部活動で実践していますから。そして今津先生もおっしゃるように、研修は教員が技術を行使するために必要な「能力」を上げているのです。しかし、「資質」を育てる、とは？ 私たちはすでに大人なので、ある程度確固たる信念も持っているし、今更、資質と言われても…とってしまう。

スピーカーの先生方のお話を聞きながら、資質は日常生活の中でふとやってくるような

気がしました。同僚と少しおしゃべりすると、様々な趣味や関心、そして育児や介護などの人生経験を持っていることが分かり、同じ教員として働いているけれども、一人一人違うと感じます。まさにダイバーシティです。そういう個人的なものが私たちの職場ににじみ出てはいけないうのかしら、と考えます。そしてそのにじみ出たダイバーシティが、教育の現場にいる私たちの資質を刺激してくれるのではないのでしょうか。その様々な感覚、経験をつなぎ合わせ、普遍化していく言葉の力も私たちには必要なのかもしれません。そして、「生徒中心」は軸として持ちつつ、私たち教員のありようから自然と生徒がニコリできるような学校もあっていいのではないかと思います。

私ができそうなことは、目の前の生徒が基本的な学習でつかえているとか、先生自身もプライベートな時間が必要なのに仕事量が多くて大変だとか、そういうおしゃべりを少しでも話しかけてくれる私でありたいと願うことかな？ あとは、私自身が面白くて楽しい世界をたくさん（時には苦しい経験もあるかもしれないけれど）体験して、職場のダイバーシティに貢献すること（笑）です。

## 参考文献

今津孝次郎『教師が育つ条件』岩波書店、2012年。

(にいくら あやこ 津久井浜高校教員)

## 公開研究会に参加して（5）

# 教員としての働き方

鈴木 大

公開研究会においてはゲストスピーカーとして県立高校から3名の先生方が現場報告をされました。また、共同研究者として今津孝次郎さんより専門職を取り巻く状況について解説をいただきました。

私自身が日頃より感じている点を中心に述べさせていただきます。

### 1. 教職員定数の改善

本公開研究会において、共同研究者の今津氏は「疲れても休養が取れずに体調を崩す方が多い。これは教員に限らず病院の勤務医にも同様の状況がみられる。“患者さんの為に”や“生徒の為に”と、無理をしてしまう」と言及、「これまでの教育施策は、“いかに教員を増やさずにどうやって学校を運営するか”という考え方で進められてきた。“チーム学校”という概念がそれだ」と指摘しました。そして、「問題の解決は教員の数を増やすしかない」と断言しました。

「チーム学校」とは教員と他の領域の専門性を持つ職員が一つのチームをつくり、それぞれの専門性を生かして、課題解決にあたることを目的に文部科学省が推進している施策です。

理念は美しく見えますが、実際には学校の果たす役割が肥大化してしまい、本来であれば教員の数を増やす必要があるところを、非常勤の専門職をチームに加えて、「協力者を増やしましたから、あとは現場で何とかやってください」と言われているのが現状です。これでは根本的な解決には繋がりません。

8月21日、「現在の教職員調整手当を月額4%相当から3倍超となる13%に増額する概算要求。引き上げられれば1972年の施行以

来、約50年ぶり」と報道<sup>1)</sup>がありましたが、時間外勤務にすると26時間相当です。残念ながら勤務実態に合った処遇改善とは言えません。教員の勤務実態に合った処遇改善と同時に、必要な専門職の常勤化と教員定数の大幅改善こそ教員や生徒にとって必要な措置だと考えています。

### 2. 教員の課題

現場報告の中では、「理想的なスクールリーダー（管理職）、ミドルリーダー（総括教諭等）は実際にいるのか？ ほとんど会った事はない」「業務の進捗状況等に気を配ってくれるようなミドルリーダーがいない」との指摘がありました。

私自身、グループリーダーを担当している状況で、職場において理想とされるような役割を果たすことができているのだろうか。自問自答させられる場面がありました。これらの指摘には、主に2つの要因があると考えています。

まず1点目は、業務量が多すぎる点です。私も「今週はまったく授業準備ができていない。土日で行おう」。そんな場面が本当に多くなりました。業務量が多すぎて、若い先生方や異動されてきたばかりの先生方に対して声をかける余裕もなくなり、配慮が難しくなっているのだと思います。また、業務量が多いために、生徒の情報を共有するわずかな時間の確保も難しくなっています。

2点目は、学校や生徒の状況が正しく理解できていない点です。特に生徒と接する機会が少ない管理職に目立つのではないのでしょうか。状況を正しく認識できていないものだから、的外れな方針を打ち出して教育活動に

悪影響を及ぼします。生徒の特性や発達段階に応じた適切な対応が必要であるにも関わらず、一面的な見方で方針決定をしがちな傾向を強く感じます。

これらの課題に関しては、前段でも述べましたが、教員定数改善がポイントとなります。また、管理職に対して生徒の状況を正しく認識できるような研修を実施したほうが良いと思います。皆様方はどのようにお考えでしょうか。

### 3. 専門性が発揮できるよう環境整備が必要

生徒支援の為に、ある福祉機関と連携した際に、連携先の担当者から「先生もお忙しいでしょうから、このあとの連携はワーカーさんに任せていただいて大丈夫です」と言われたことがあります。

例えば、大きな病院の場合には「MSW（医療ソーシャルワーカー）」がいて、通院中や退院後の福祉的な支援を担っています。専門性の高いスタッフの分業により、医師や看護師は患者の治療に専念できるわけです。

学校の場合はいかがでしょうか。同じように「SSW（スクールソーシャルワーカー）」が福祉的な支援を引き受けていただくことにより、教員は教科指導や他の生徒対応に専念することができます。これが理想的です。

しかし、SSWは年間35日しか学校で勤務していません。しかも、原則として特定の曜日に勤務しており、他の曜日であれば他校から融通してもらう必要があります。他校でも複数の事案を同じSSWが対応しており、時間的な余裕がありません。実際には大部分をSSWにお任せすることができず、担任の先生が代わりに対応しているケースが多いのではないのでしょうか。

また、SSWは生徒を適切に医療に繋げ、児童相談所等の行政機関と連携を図る等、極めて重要で専門性の高い業務を担っているにも関わらず、常勤ではなく会計年度任用職員となっています。個々の事案の継続的な対応と

いう観点からもSSW等の福祉・心理の専門職については一刻も早く定数化し、常勤かつ正規採用で学校に勤務することができるよう、法整備・国庫負担が急務だと考えています。

他にも、「私費会計」「大量の報告書作成」「部活動指導」等の課題があります。教員が本来の業務にあたることができるよう、人的配置や業務の見直しが必要です。

### 4. 働き方の柔軟性・多様性

多様で柔軟な働き方が推進される中、残念ながら県立学校は取り残されています。

県行政職ではフレックスタイムが導入され、7時～10時30分の範囲で遅出も早出も認められています。在宅勤務に至っては数値目標まで決めて推進しています。また、週当たりの勤務時間を変えずに、1日の勤務時間を4時間15分～11時間15分の間で変動させることもできます。育児・介護という理由が無くても柔軟な働き方が可能な点もポイントです。

では、県立学校で勤務する教員はどうか。育児・介護を理由に認められるのは早出は30分、遅出は15分だけ。在宅勤務も1週間に1回という制限がかけられているにもかかわらず、それすら認めてもらえない職場が多くあるそうです。割り振り勤務も厳格な規定があり、業務以外の理由では絶対に認められません。

もちろん、授業をはじめとした生徒との対面でのやりとりは重要な仕事であり、軽視するものではありません。しかし、仕事だけでなく、家庭で育児や介護に追われる教員が仕事を辞めずに長く働き続けることができる環境を、可能なところから整備する必要性を強く感じています。

### 注

1) 共同通信『教員給与上乘せ、3倍超案 月額13%、文科省概算要求』2024年8月21（水）20:33配信。

（すずき だい 向の岡工業高校定時制教員）

## 神奈川県立希望ヶ丘高等学校における「高校闘争」の研究 ——県民図書室所蔵の史資料を活用した学会報告の舞台裏——（上）

香川 七海

### 1. はじめに

昨年8月24、26～27日に、東京都立大学・法政大学を会場として開催された日本教育学会の第82回大会にて、「ラウンドテーブル：戦後教育史研究の可能性を探る」という企画を実施しました。この企画は、県民図書室に所蔵されている神奈川県内の教育行財政、教育政策、教育労働運動、教育実践などに関する史資料を活用して、どのように戦後教育史研究が可能なのかということを模索する試みでした。

企画者は私ですが、報告者も兼ねて、20分程度の発表をしました。演題は、本レポートのタイトルと同じです。また、私以外に、徳久恭子さん（立命館大学法学部教授）、荻原克男さん（北海学園大学経済学部教授）にも報告者としてご登壇いただき、史資料の取り扱い方と、戦後教育史研究の視角について論点を提起していただきました。なお、司会者は、『学校の戦後史』（岩波書店、2015）の著者としても著名な木村元さん（青山学院大学コミュニティ人間科学部教授）をお願いをしました。

この学会発表は、もともと、日本学術振興会・科学研究費助成事業による研究成果の中間報告という位置づけで構想されました。以前から、私は、徳久さんや広田照幸さん（日本大学文理学部教授）たちとともに、教職員組合を研究対象とする戦後教育史研究のプロジェクトに関与していたのですが、そのなかで、ご縁があり、県民図書室の史資料の調査をすることになりました。とはいっても、具体的な整理の作業は、永田裕之さん、樋浦敬子さん、中野渡強志さん、地代所達也さん、

馬鳥敦さんといった資料委員会の方々、および、司書の佐久間ひろみさん、松本美智子さんに頼り切りになりました。この場を借りて、関係者のみなさまに改めて御礼を申し上げます。

資料委員会の方々や司書の方の活動によって、2023年度までに整理も進みました。そうすると、次に、その史資料を活用して、どのような研究活動が可能なのかということが争点になります。県民図書室に所蔵されている史資料の点数は、いまだに全貌が把握できないほど膨大で、ジャンルも多種多様です。一点一点の史資料を手にとってみると、「これは興味深い」とか、「これは、ここにしか所蔵されていない貴重なものに違いない」といった感想が出てくるのですが、その先には、なかなか進めません。情報の海から一本のストーリーを見出して、数万字の学術論文や数十万字で構成される一冊の本を書き上げるというのは、困難なことです。

このとき、とりあえず、いくつかの史資料をもとにして、過去の出来事を網羅的、あるいは、トピックごとに時系列に記述していった（編年体）、年史を書く、というのがもっともわかりやすいやり方です。社史や学校史などは、そういうふうにしてまとめられます。ただし、年史と研究の歴史叙述は別物であるというのが、おそらく、一般的な歴史研究者の理解でしょう。年史の場合は、団体や組織そのものの内在的な歴史を記述することに重点を置きます。この場合、ミクロな史実でも価値があるので、誰と誰が喧嘩をしたとか、ゴシップまがいの情報にも一応の価値があります。ところが、研究の場合は、団体や

組織の内在的な歴史が、大局的な日本社会の歴史(=社会史、法制史、政策史、政治史、経済史、教育史、メディア史、女性史など)と、いかなる関係にあるのかということに関心を向けます。ですから、ミクロな史実が、マクロな歴史と、いかなる関係があるのかが重要になるのです。年史には年史の意義や価値があるのですが、今年の学会報告では、あえて、研究として県民図書室の史資料を活用した結果、どのような知見が導き出せるのかというモデルの提示を目的としました。議論を高校闘争というトピックに限定したのは、こうした事情からです。

## 2. 希望ヶ丘高校と高校闘争

今回の学会報告では、1960年代後半の希望ヶ丘高等学校(以下、希高)における高校闘争を研究対象としました。希高の前身は、1897(明治30)年に創設された神奈川県尋常中学校です。戦後、学制改革を経て、男女共学の県立高校となりました。県下では、名門校として著名です。1969(昭和44)年に高校闘争が起き<sup>1)</sup>、その後、数年をかけて生徒と学校が議論を重ねた結果、制服の廃止や校則の改定などが実現しました。現在でも制服はありませんし、校則もひじょうにゆるやかです。

闘争に至る経緯について概説しておきましょう。当時、希高では、学校運営に対する生徒の不満がマグマのように鬱積していたようです。たとえば、入学早々、教師によって、生徒は、「ホーム・ルーム委員、風紀委員、保健委員、生徒総会議員、各二名」、それぞれ「入試成績の上位者から順に指名」されたといいます('69年資料の会、1983 p.42)。また、同時期には、「新入生テストがひかえており、その結果、成績上位者100名の名が職員室前の廊下にはりだされ」たそうです('69年資料の会、1983 p.42)。成績による露骨な序列主義に対して、高校生が嫌悪感を持ったということは想像に難くありません。また、例年5月には、横浜市立横浜商業高校との野

球の試合(通称、Y校戦)が実施されていたようですが、野球部とは関係のない生徒も応援に駆り出されました。「一年生を含めた全員が一条乱れぬ応援をくりひろげるためには、一年生の応援リーダーの育成は言うにおよばず、生徒全員に対してきわめてハードな練習を強制」する必要がある('69年資料の会、1983 p.42)、これも一部の生徒の反発を招いたようです。

大学闘争の場合、青年たちはエリートとしての大学生像(=学生文化)を想像して入学したものの、実際には、ベビーブームによる学生数の増加で、劣悪な環境のなか、マスプロダクション教育(略称、マスプロ教育)を受けるほかありませんでした。こうした教育環境への幻滅が大学闘争の動機のひとつになったという指摘があります(小熊、2002 pp.574-578)。人々は、イデオロギーによってのみ組織化されるわけではありません。先述したような生徒の不満は、高校闘争の重要な伏線だといえるでしょう。

さらに、新聞委員会の発行する学内新聞への教師側の検閲疑惑、「職員会議の下請機関」('69年資料の会、1983 p.45)と揶揄される生徒会への不満などを背景としつつ、10月10日、希望ヶ丘闘争委員会(以下、希闘委)が結成され、校内の図書館横広場に約30名が結集しました。この集会では、「生徒心得粉碎、卒業式の自主運営、校歌撤廃」というスローガンが確認され('69年資料の会、1983 p.52)、同月23日には、希闘委を中心に、校舎(第4棟)がバリケード封鎖されることとなります。ただ、第4棟は、学校の敷地の奥にあったので、校舎を占拠するというよりは、異議申し立てのデモンストレーションという意味合いが強かったようです。翌日、全校集会が開かれ、生徒同士の議論の結果、封鎖そのものは解除されましたが、それから数カ月、学校運営のあり方について生徒同士の議論は継続されていくこととなります。

今日的には、なぜ、当時の高校生が闘争と

いう形態を採ったのかということが疑問視されるかもしれませんが、日本の学校には、明治以来、同盟休校(=生徒による授業や教育活動のボイコット)、ストライキ、デモンストレーションなどの手段によって学校当局に異議申し立てをするという学生文化がありました(学校紛擾)。生徒が学校と闘うという風潮は、戦前からの歴史のある名門校では特に顕著で、希高もその例外ではなかったのでしょう。また、社会に目を向けると、同時代においては、ベトナム反戦デモなど、日本でも頻繁に大規模な抗議活動が行われていましたし、大学闘争も盛り上がりを見せていました。1960年代末の大学闘争は、学費の値上げに反対する抗議活動(慶應義塾大学、早稲田大学など)、脱税や不正蓄財への抗議活動(日本大学など)などが有名ですが、いずれも、学生の異議申し立ての手段として自発的に闘争が組織されています。このようにみえてくると、当時の高校生にとって、異議申し立ての手段としての闘争は、——かなり戯画化していえば——現代の尖った高校生が学校への抗議に、Instagramのストーリーズ機能を使用するのと同じような、「あたりまえ」の選択肢のひとつだったといえるでしょう。

### 3. なぜ、高校闘争なのか？

今回の学会報告では、この闘争の初期の段階において、教職員組合がどのような役割を果たしていたのかを検討しました。そもそも、私が高校闘争に注目したのは、次のような動機からです。

第一に、高校闘争について触れた昨今の文献に、教職員組合の話題が、ほぼ出てこないということが挙げられます(小林、2012: 高橋、2020: 都立立川高校「紛争」の記録を残す会、2020など)。高校生の足跡のみが取り上げられることで、結果的に闘争が美化され、「高校生の自治活動vs.教師の教育活動」という図式が固定化してしまうのではないかと思います。

第二に、高校生の抗議活動と教師の教育活動のみで、学校の変革が可能だったのが不透明なことが挙げられます。「高校生 ⇔ 教師」という対立軸のみで闘争が語られがちですが、実際には、「高校生 ⇔ 教師 ⇔ 教職員組合(支部・分会⇔本部) ⇔ 教育委員会(各地域) ⇔ 文部省」といった重層的な相互作用が存在したのではないかという見立てがありました。闘争の結果、大きく学校運営のあり方を変革した高校も少なくなかったようですが、都立高校や県立高校の場合、そうした決断や改革を学校教育現場だけで実行することは困難で、実際には、教職員組合と教育委員会の折衝、両者の間接的な支援や介入などもあったはずです。

最後になりますが、なぜ、事例として希高を選択したかという経緯についても説明をしておきたいと思います。これは、ひとつには、私自身が授業の教材として収集した高校闘争の史資料のなかに希高に関するものがあったことと、希高の高校闘争は、闘争とは呼ばれていても、学内の秩序が守られ、生徒による暴力や校舎の破壊などもなかったことが大きな理由です。歴史的に総括すれば、同校の闘争は、現代からみても比較的穏健であり、ひとつの成功事例と位置づけられるものでしょう。(「下」へ続く)

#### 注

- 1) 高校闘争に至る史的背景については、小林(2012)に体系的にまとめられています。本レポートでは、紙幅の都合で、詳細な記述を省略しています。

#### 参考文献

- ‘69年資料の会『‘69年希望ヶ丘高校闘争の記録』メタセコイアの会(私家版・筆者所蔵)、1983年。  
 小熊英二『〈民主〉と〈愛国〉』新曜社、2002年。  
 小林哲夫『高校紛争』中公新書、2012年。  
 高橋雄造『高校生運動の歴史』明石書店、2020年。  
 都立立川高校「紛争」の記録を残す会 編著『鉄筆とピラ』同時代社、2020年。

(かがわ ななみ

日本大学法学部・教育研究所員)

# ハンドブック『居場所のまなび』から考える学びの多様化

鈴木 晶子

## 1. 不登校と学びの多様化

令和4年度小中学校の不登校児童・生徒が299,048名と過去最高となり、「不登校30万人時代」と社会的な注目を浴びています。高等学校においても不登校は60,575名、その他の理由も含めた長期欠席者は122,771名となり、やはり過去最高となっています。こうした事態に対し、文部科学省は「不登校対策COCOLOプラン」を掲げ、下記の3つを柱に据えています。

- ①不登校の児童生徒全ての学びの場を確保し、学びたいと思った時に学べる環境を整えます。
- ②心の小さなSOSを見逃さず、「チーム学校」で支援します。
- ③学校の風土の「見える化」を通して、学校を「みんなが安心して学べる」場所にします。

①においては、まず「学びの多様化学校（いわゆる不登校特例校）の設置促進」が挙げられています。学びの多様化学校は、「不登校児童生徒の実態に配慮して特別に編成された教育課程に基づく教育を行う学校」のことで、令和6年度は全国に35校あります。

近年「多様な学び」「学びの多様化」は不登校対策、あるいは障害を持つ児童生徒や、外国児童生徒への対応など、これまではマイノリティであった生徒児童全般に対応するものとして頻繁に登場している言葉です。のみならず、社会の在り方は大きく、そして急速に変化しており、将来を予測することが困難な時代を迎えている（文部科学省、2023）など

の認識から、学校教育における学びの進化全般に言われることもあります。

本稿では、筆者が活動している認定NPO法人フリースペースたまりば（以下、当法人と略）が、この春発刊したハンドブック『居場所のまなび』を紹介します。当法人は、「フリースペースえん」で不登校等学校や地域に居場所を見出しにくい子どもたち、若者たちの居場所づくりに取り組んできました。近年は、とりわけ発達障害等の特性を持つ児童生徒が多く通ってきており、障害のある子どもたちとともに過ごす学校外の居場所の学びについて、3年間の助成金を受けて取り組んできたことをまとめた小冊子が、本ハンドブックです。本書の紹介を通じて、多様な学びについて、皆さんが考える契機になればと思っています。

## 2. 多様な学びを支える概念

本助成を受ける前から、これまで当法人が作ってきた居場所のまなびの実践を理論的に検証し、見直していく作業を、理事でもある



図1

永田佳之氏（聖心女子大学教授）と共に行ってきました。その中で、理論的支柱となり、本冊子においても紹介しているのが、UNESCOの提唱する「学習の柱」とマサチューセッツ工科大学メディアラボの「創造的学び」です。（図1、図2）

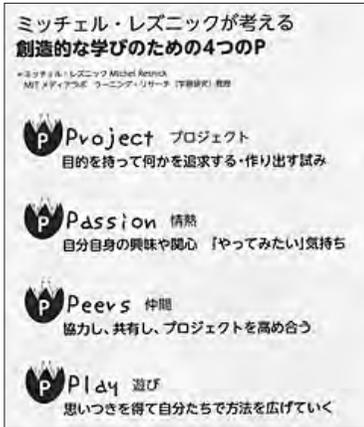


図2

フリースペースえんでは、カリキュラムや時間割などはありませんし、勉強タイムや日々行われる講座にも出ても出なくても構いません。フリースペースえんは、川崎市子ども夢パークというプレーパーク（冒険遊び場）の中にありますから、1日中外で遊んでいる子どももいます。その上で、軸となるこれらの概念が表すような学びを、一人ひとりのあり方やタイミングで、実現していくことを目指して、日々子どもたちと過ごし、学んでいます。

### 3. 『居場所のまなび』の作成を通じて

本冊子の作成を通じて、改めて感じたのは、居場所の学びの本質の一つは、多様な人が集まり共に生きる力を育むことではないかということです。1日中遊んでいたら、ただのわがままのように感じるかもしれません。しかし、多様な子どもたちが共に遊ぶのは一筋縄では行きません。枠やルールに収まることのできにくい「学校に馴染めなかった」発達障害の子どもたちが何人も集まって、共に遊ぶわけです。同じルールに基づき全員で遊

ぶのも大変です。みんなで遊べるように、ルールを変化させ、一緒に遊べるあり方を子どもたちは自然に模索していきます。高校生ともなれば、そんな子どもたちを支える側にまわります。それは、どんな療育訓練や人権教育、探究学習より、実用的な共生のための学びとなっているように見えます。

また、もう一つ大きなことは、「失敗はない」ということです。さまざまなイベントや行事において、最初から理想とする「成功」はありません。イベント企画からさまざまな体験をしながら多くのことを学んでいく子どもがいる一方で、当日急にやってきた子ども誰でもが参加できるようになっており、その子どもなりの経験と学びがあります。大人が決めた「ゴール」や「成功」はありません。子どもたちが主体的に取り組み、その日のベストを尽くす時には、いつも人の心を動かすパワーがあります。その上で、「思い通りではなかった結果」が出ても、次につなげていくことができるのだと思います。

多くの子どもたちは、フリースペースえんに辿り着くまでに大なり小なり、学校や社会に居場所を見出せず、傷ついた体験をしています。排除されず、誰かと共に自分なりに関わりながら過ごす日々を重ね、機が熟し、自分なりの取り組みや探究を始めていくものです。遊びの中には、好奇心の芽がたくさんあります。片耳で聞いていた講座や、見向きもしなかった用意されていた書籍や教材が、ある日その好奇心と結びついて非常に興味深いものだと気づいたりします。今行われていない講座でも、それを支えてくれる地域の人たちや新たな出会いで実現するものもあります。フリースペースを飛び出し、様々なチャレンジをする子達もいます。ひとたび目標ができれば、驚くような集中力で教科学習に取り組んだりもします。その時、カリキュラムのない自由さが、子どもたちの学びを柔軟に広げています。

#### 4. 終わりに

フリースペースで育った高校生たちと話すとき、多様な人と共に過ごす中で身につけた視点の広さ、相手を気遣う言葉の優しさ、主体的な取り組みにある動機の強さに、いつも驚かされます。今、この格差や分断の社会の中で、子どもたちに身につけてほしいことはどんなことだろう、そう考える時、新たな時代の学びの形のヒントが居場所にはあるようにも思います。

実物のハンドブックでは、実際に行われている活動の写真や図で日々のまなびを解説しています。一般発売はしていないものですので、ご関心の方はぜひ当法人までお問い合わせください。一人でも多くの方

に、子どもたちの暮らしと学びから生まれた学びのあり方が届くことを祈っています。

<問い合わせ先>

認定NPO法人フリースペースたまりば

tel 044-789-9812 / e-mail info@tamariba.org

#### 引用文献

文部科学省「令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」2022年。

文部科学省「子供たちが主体的に学べる多様な学びの実現に向けた検討タスクフォース論点整理」2023年5月。

(すずき あきこ

認定NPO法人フリースペースたまりば・

教育研究所員)

## 寄稿

# 「働き方改革」と給特法

西原 宣明

### 1. 中教審答申と2025年度予算概算要求

中央教育審議会は8月27日、『『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について(答申)』を文科大臣に答申しました。私たちは、「働き方改革」の具体的な方策として、教職員定数の改善、業務削減、給特法の廃止・抜本見直しを求めてきましたが、答申では、教職調整額の増額、担任手当の新設、新たな級の創設、管理職手当の増額など処遇改善にとどまっています。

「定額働かせ放題」の元凶となっている「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法(給特法)」も維持するとしています。

そして文部科学省は8月29日、この答申を

ふまえた2025年度予算概算要求を公表しました。教員の待遇改善については次のとおりです。

- 教職調整額の水準を4%から13%に。
- 校長・副校長・教頭の本給の改善。
- 学級担任は義務教育等教員特別手当に月額3,000円加算。
- 管理職手当の改善。校長5,000円程度、教頭10,000円程度。
- 教諭と主幹教諭の間に新たな職を創設。教諭より平均月額6,000円程度高い処遇。

新聞では「教員の『残業代』3倍に」との見出しになるほど、教職調整額13%という高い

水準が話題となっていますが、人材確保法の完成時（1980年）に、一般行政職に比した優遇分について、7.42%まで教員給与が引き上げられましたが、現在はこの優遇分が大幅に減っています。7.42%を超える優遇を確保するために教職調整額13%となったとのことです。大幅アップというよりも元に戻るとというのが実態です。現在の教職調整額4%は、時間外勤務手当に換算した場合、月8時間分の超勤に相当します。教職調整額13%は、時間外勤務手当に換算すると、月26時間分の超勤に相当しますが、実態との乖離は否めません。

ところで、私たちが求めていた「働き方改革」は待遇改善だったのでしょうか。私たちが求めていたのは、教職員定数の改善、業務削減、給特法廃止・抜本見直しです。本稿では「働き方改革」と給特法について検証していきます。

## 2. 「働き方改革」のスタートライン

私たち教職員は長時間労働を強いられている状況にあります。自分が好きで長時間働いている（部活動の指導をする）のだからいいではないか、という人もいますが、長時間労働が「働き方改革」をすすめるための一番の課題です。

2019年、給特法にもとづく指針に、公立学校教員の時間外在校等時間は月45時間まで、年360時間までという上限規制が入りました。しかし、上限を超えて勤務する教員は小学校64.5%、中学校77.1%（2022年度）で上限は無視されている状況です。労働基準法のもとではありえない数値です。

民間企業や、学校現場でも事務職員、学校司書、現業職員などは、労働基準法第36条にもとづく労使協定を結ぶことにより、時間外労働、休日労働が可能となりますが、その上限は月45時間、年360時間です。36（サブロク）協定の上限である月45時間を超えて働かせることは違法で、改善されない場合は、使用者には6カ月以下の懲役または30万円以下

の罰金が課せられます。また、求人票を受け付けられないなどのペナルティが課せられます。労働基準法を遵守しない大変悪質な使用者（企業）というレッテルが貼られます。今の学校はまさしくその違法状態にあります。法令遵守が求められる公的機関が、違法状態であることは、大変深刻で重い労働問題であり、法治国家としてありえないことです。

さらに長時間労働に加えて、保護者対応や職場の人間関係などによるストレスは、教員の精神疾患による病気休職者数を増やし、2022年度には6,539人（前年度から642人増）と過去最多になっています。

私たちが働いているのは、そのような職場です。そのような職場で働きたいでしょうか。そのような職場で働かせたいでしょうか。そして校長は厳正な勤務時間管理を行っているでしょうか。教職員組合に何ができるのでしょうか。

まず、上限規制を超えた時間外勤務は違法であり、使用者に責任があるということを確認したうえで、労働者と使用者で課題の整理を行い、早急に対応しなければなりません。「働き方改革」は、違法状態をなくすことから始まります。

## 3. 労働基準法と条例

私たちの労働時間、休憩、休日は、法律に規定されています。

労働基準法（1947年施行）は、すべての労働者に適用され、施行当時は教員も含め公務員も対象でした。しかし、1948年のマッカーサー書簡とこれを受けた「政令 201号」により、国家公務員法が改正され、国家公務員が労働基準法適用除外となります。一方、地方公務員法は1950年に制定され、事務職員、学校司書、現業職員には労働基準法が適用されることとなり、時間外・休日労働を命ずるには、労使合意による36協定の締結が必須となりました。

労働基準法で規定されている労働時間、休

憩、休日は次のとおりです。

- 使用者は、原則として、1日に8時間、1週間に40時間を超えて労働させてはならない。
- 使用者は、労働時間が6時間を超える場合は45分以上、8時間を超える場合は1時間以上の休憩を与えなければならない。
- 使用者は、少なくとも毎週1日の休日か、4週間を通じて4日以上の日を休ませなければならない。

使用者には、これらを遵守する義務があり、労働者の労働時間を管理しなければなりません。

次に地方公務員法には、「職員の給与、勤務時間その他の勤務条件は、条例で定める」とあります。よって、私たちには神奈川県が適用されることとなります。それが次の「学校職員の勤務時間、休暇等に関する条例」です。

- 勤務時間は、休憩時間を除き、1週間38時間45分。
- 日曜日、土曜日は、週休日。
- 休憩時間は、勤務時間が6時間を超える場合は45分、8時間を超える場合は1時間。
- 休日は、給与の支給を受けて、正規の勤務時間による勤務を免除される日で、「国民の祝日に関する法律」に規定する休日。1月1日から3日まで、12月29日から31日までの日。

労働基準法には、「この法律で定める労働条件の基準は最低のもの」と規定されています。よって神奈川県では、勤務時間、休日についても基準を上回る内容となっています。

#### 4. 給特法制定前の教員給与の課題

1948年、国家公務員法の改正にともなう給与制度改革により、1週間の拘束時間の長短に応じた給与が支給されることとなり、教員の給与については、勤務の特殊性から1週48時間以上勤務するものとして、一般公務員より1割程度高い俸給が支給されることとなりました。併せて教員に対して超過勤務手当は支給しないこととし、文部省は超過勤務を命じないように指導してきました。

勤務の様相が区々で学校外で勤務する場合等は学校の長が監督することは実際上困難であるので原則として超過勤務は命じないこと。

(1949年2月5日付け文部事務次官通達「教員の勤務時間について」より)

しかし、1957年に等級別の給与体系に移り、等級別俸給表が毎年改訂され、俸給表の構成も改正される過程で、一般行政職員に対する教員給与の有利性がなくなってきたため、日本教職員組合は教員給与の改善を求めていました。

#### 5. 給特法成立までの経過

文部省は、教員の超過勤務を原則命じない指導方針をとったものの、超過勤務の実態はつづき、超過勤務手当の不支給も継続したことから、各地の教職員組合は、超過勤務手当の支給を求めて、いわゆる「超勤訴訟」を起こしました。

北海道 群馬県 千葉県 新潟県 長野県  
静岡県 三重県 京都府  
鳥取県 島根県 高知県 福岡県 宮崎県  
鹿児島県 京都市 北九州市

「超勤訴訟」では日教組側の主張が勝訴を重ね、文部省は1966年度「教職員の勤務状況の実態調査」を行い、判決と実態をふまえた対

応を検討しました。そして1967年8月に教員給与改善措置費の予算要求を行い、超過勤務手当ではなく勤務時間の外を評価した教職特別手当を支給するために「教育公務員特例法の一部を改正する法律案」を国会へ提出しました。しかし自民党文教部会が強硬に反対し廃案となりました。一方自民党は、1969年1月に「国立又は公立の学校の教育公務員の専門職としての職務の特殊性と高度の責任にかんがみ、これに教職特別俸給調整額を支給する」方針を固め、法案作成に入りました。

日教組は自民党案に対して、「労基法全面適用排除の方針を撤回させ、教員に対しては超過勤務の命令が出せないよう法的措置をとらせることを前提として、超勤手当請求権を一時的に留保し、包括超勤手当として8%を支給させる」という方針を立てました。しかし実際の日教組の対案は、「①測定可能な時間外労働に対しては超勤手当を要求、②教育労働の特殊性にかんがみ、自主性、自発性、創造性にもとづく時間外労働に対しては、定率（4～8%）の特別手当（調整額含む）を要求」という教育労働の一般性と特殊性の両立を求める内容となりました。その対案をもとに、その後も自民党文教部会との折衝が続けられました。

文科省は1970年2月、「国立及び公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法（給特法）案」を提出しました。しかし、その内容は測定可能かどうかの区分を行わず、一律に調整額支給と労基法除外を行うものだったため、日教組は法案に反対し、ストライキを構えて運動を展開しました。国会では三野党（社会党・共産党・公明党）が共同修正案を提出したものの、自民党が強行採決し、給特法は原案のまま成立しました。

法成立後の1971年7月、日教組と文部省は協議を行い、法の運用などについて合意議事録が作成され、給特法問題に一定の決着がはかられました。日教組は、合意内容にもとづ

く各都道府県・職場レベルでの協定の締結と協定遵守を求める運動を展開し、継続的な超勤解消にむけてとりくむこととなりました。

なお、こののち教員給与の一層の改善について、1971年9月に中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」をうけ、1974年「学校教育の水準の維持向上のための義務教育諸学校の教育職員の人材確保に関する特別措置法（人材確保法）」が制定され教員給与の改善の実現につながっていきます。

## 6. 労働基準法と給特法の間で

冒頭で紹介した中教審答申に「(2) 教師の職務と勤務態様の特殊性」について記述があります。公立学校教員は、「一般の労働者や行政職とは異なる教師の職務の特殊性は、現在においても変わるものではないため、勤務時間外についてのみ、一般行政職等と同様の時間外勤務命令を前提とした勤務時間管理を行うことは適当でない」（答申p.51）とあり、使用者による厳格な労働時間把握を放棄することを宣言しています。この法的根拠となっているのが、給特法第1条にある「教育職員の職務と勤務態様の特殊性に基づき、その給与その他の勤務条件について特例を定める」という部分です。

労働基準法では、「この法律で定める労働条件の基準は最低のもの」と規定され、給特法にある「特例」は、労働基準法を上回る内容でなければならないはずですが、しかし実態は、36協定を締結できず「条例」にもとづき、法で定められている上限規制すら遵守されず無定量的な時間外勤務の実態があります。労働とみなされない「自発的行為」として済まされるものではありません。「時間外勤務手当、休日勤務手当は支給しない」とされ、民間企業における「賃金不払い残業」と同じ状況にあります。私たちは、せめて法を遵守するように求めてきましたが、それもないがしろにされ、すべては「自発的行為」で、その責任

は教員側にあり、何かあっても公務災害とならず、使用者責任はないという判決まで出るあり様です。

文科省は5月、「火消し？」のためにパンフレット「中央教育審議会『審議のまとめ』の考え方」を作成しました。そのうち給特法に関連する部分には、①教職調整額の引き上げは、働き方改革ではなく、専門職にふさわしい処遇を実現、②諸外国でも時間外勤務手当を支給しない国が多い、③給特法は管理職の職務命令によるのではなく専門職としての自律性を尊重、④給特法は教員の健康を守り、時間外勤務の抑制を目的、などが記されています。この4点は、「火消し」どころか「新たな火種」となります。①については、その通りでしょう。②については、事実と異なり「多い」ではなく「ある」という程度、③は「自律性」が尊重されていれば、「やらされ感」「徒労感」に支配されず、現場のモチベーションは上がっていたことでしょう。④については、実態と真逆の状況にあり、よくもこのような説明ができるものだとあきれざるばかりです。

## 7. 改正給特法にむけて

給特法は、2025年1月から始まる通常国会に改正法案が提出される予定です。

教員の処遇改善はすすめるべきですが、給特法が「教員の健康を守り、時間外勤務の抑制を目的」とするならば、時間外勤務を抑制し、上限規制を遵守するために「学校・教師が担う業務に係る3分類」にもとづく業務の整理を確実にすすめる必要があります。このまま給特法の原則と上限規制を放置し続けるならば、給特法ではなく労働基準法のもとで、「働き方改革」をすすめていくしかありません。

通常国会では、改正法案をめぐり、私たちの仲間の国会議員が論陣を張ることになります。まず給特法と現実の乖離など実態を明らかにしつつ、「働き方改革」に資する施策を求めてとりくみをすすめていきましょう。

(にしはら のぶあき

神奈川県高等学校教職員組合執行副委員長)

## 学校・教師が担う業務に係る3分類

○ 文部科学省は、平成31年の中央教育審議会答申<sup>(※)</sup>で示されたいわゆる「学校・教師が担う業務に係る3分類」に基づき、業務の考え方を明確化した上で、役割分担や適正化を推進。

基本的には学校以外が担うべき業務	学校の業務だが、必ずしも教師が担う必要のない業務	教師の業務だが、負担軽減が可能な業務
①登下校に関する対応 ②放課後から夜間などにおける見回り、児童生徒が補導された時の対応 ③学校徴収金の徴収・管理 ④地域ボランティアとの連絡調整 ※その業務の内容に応じて、地方公共団体や教育委員会、保護者、地域学校協働活動推進員や地域ボランティア等が担うべき。	⑤調査・統計等への回答等 (事務職員等) ⑥児童生徒の休み時間における対応 (輪番、地域ボランティア等) ⑦校内清掃 (輪番、地域ボランティア等) ⑧部活動(部活動指導員等) ※部活動の設置・運営は法令上の義務ではないが、ほとんどの中学・高校で設置。多くの教師が顧問を担わざるを得ない実態。	⑨給食時の対応 (学級担任と栄養教諭等との連携等) ⑩授業準備(補助的業務へのサポートスタッフの参画等) ⑪学習評価や成績処理(補助的業務へのサポートスタッフの参画等) ⑫学校行事の準備・運営 (事務職員等との連携、一部外部委託等) ⑬進路指導 (事務職員や外部人材との連携・協力等) ⑭支援が必要な児童生徒・家庭への対応(専門スタッフとの連携・協力等)

※新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(答申)(第213号)(平成31年1月25日)

○ この度、3分類に基づき14の取組の実効性の向上のため、国、都道府県、市町村、学校など、それぞれの主体がその権限と責任に応じて役割を果たすことができるよう、中央教育審議会質の高い教師の確保特別部会として、各主体の具体的な役割も含め整理した「対応策の例」を取りまとめ。

## 定時制高校の改革事例と 具体的な取り組み（下）

伊藤 渉

（上）の構成

はじめに

1. 本校に通う生徒像
2. トテイの抱える課題と分析
3. 解決策の方向性
4. 解決策を実施するための土台作り
5. トテイの実践例

5. トテイの実践例

(a)生徒に自信や経験を積ませる社会体験

事例1 喫茶店での就労体験

■前提条件：小中学校不登校で過去のトラウマから対人恐怖の傾向がある。家庭の経済力は厳しく、健康面においても心配される生徒。高校2年での担任との個人面談の中で、本人は、アルバイトをしたいと思っているが、怖くて一歩を踏み出すことができない、働く自信がないと発言していた状態。

■接続先とねらい：地域の喫茶店（若者支援に協力的で、支援が必要な若者と地域の方が共にボランティアとして働くことで居場所や人とのつながりを感じられる場を提供している）。こじんまりとした個人経営の喫茶店で皿洗いから体験することで、働くことに対するハードルを下げつつ、できることを増やし（慣れたらホール業務など）自信を得られるようにする。就労体験で自信を得て、アルバイトに繋がりたいと考えた。また、地域にも居場所をつくり本人が安らげる場も作ることを考えた。ボランティアをすることで1食分の賄いが食べられる食事券をいただけるので健康面においてもケアができる。

■対応内容：生徒は対人恐怖の傾向があるため、廊下で立ち話的にボランティア募集の情報提供をした。「1度、一緒に話を聞きにいてみない？」と声をかけ、日程調整し、店主と顔合わせをする（店主の方には事前に生徒の情報を共有している）。顔合わせ時に、体験として皿洗い（1時間30分程度）をすることが決まり、その場で日程を確定する。「次も一緒にいこうか？」と聞いたところ頷いたので、そこから4～5回引率した。その後は随時様子を見に行くことや学校での面談を実施。

■成果：就労体験を経て、自信を得てアルバイトに踏み出す。また、地域に居場所ができた。

半年間は皿洗いをしていたが、その後はホール業務も務めていた。ボランティアを1年間継続したところで、薬局のアルバイトの面接を受け、採用された。1年半経った今でもアルバイトを継続している。本人は店主や他のスタッフと打ち解けたこともあり、アルバイトをしながらもボランティアを継続している。年末には忘年会をやるなど働く以外の場として本人は認識するなど、地域での居場所作りもできていると考えられる。

本人にボランティアのことを聞くと、「今では飲食店に行くとホールの人がどんな立ち振る舞いをしているかを見るようになり、ボランティアに自分なりに活かしたいと思えている。ボランティアを通して、仕事なら人と関われるようになったと自信がもて、アルバイトに踏み出せ、進学資金を貯めることがで

きている」と教えてくれた。店主の方も、「初めの頃と比べて成長した。トゲトゲした雰囲気があったが、今では穏やかな雰囲気になっている。学校のことも話してくれて居場所として感じてもらえているようで嬉しい。他のスタッフも喜んで」とおっしゃっていた。

## 事例2 スマホ教室

■前提条件：小中不登校で対人コミュニケーションや就労に対して恐怖心がある。自分のことを極度の人見知りだと思っており、アルバイトにも挑戦できずにいた。以前アルバイト面接した際に高圧的な態度をとられ、嫌な思いをしたことがトラウマになっている様子で大人に対して信頼感がない状態。

■接続先とねらい：地域ケアプラザのスマホ教室の講師補助 コミュニケーションが苦手なため、小規模のボランティアで社会経験を積ませる。その後アルバイトへ繋げたい。

■対応内容：授業前の休み時間に本人がアルバイトしたいが踏み出せないと言っていたので、ボランティアへ誘う。日程調整し、スマホ教室当日に生徒を引率することとした(スマホ教室の日程が近かったため事前顔合わせは省略した)。当日は早めに現地へいき、職員への挨拶や当日の流れの説明を事前に行っていた。

■成果：ボランティアを通して、自信を得てアルバイトに踏み出す。自己理解することができた。

スマホ教室のボランティアを通して、職員や高齢者の方とお話しする機会が得られ、大人に対する印象が大きく変わった様子。社会には、以前のアルバイト面接で嫌な思いをさせた大人のような人ばかりでないと認識した。また、高圧的な人でなければ、自分は人見知りではなく、きちんと話せることが分かったと言っていた。その後は公益社団法人横浜市福祉事業経営者会が介護施設のアルバイ

トを学校経由で募集していたため、紹介しアルバイト採用となった。自分で稼ぐことでお金を貯めてゲームを買う喜びも分かったと言っていた。

補足：その他の生徒もスマホ教室に参加させていく中で、自信のない若者と地域の高齢者、そして主催する地域ケアプラザにとって以下のようなメリットを感じる関係性があることも分かってきた。

生徒の社会体験の場を創ることと同時に地域貢献ができるということが分かった。

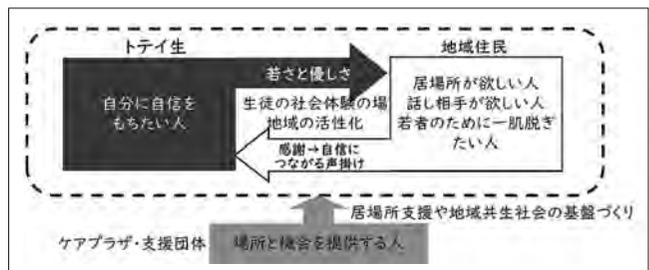


図5 自信のない若者と地域をつなげることのメリット

## (b)生徒が自己理解を深める社会体験

### 事例1 K2の学童系の就労体験

■前提条件：小中不登校で発達特性はあるが本人は未受容で、家庭ではネグレクトに近い状態。経済的には問題ないが、保護者は進学資金を出す気はない。担任には、保育士になりたいので進学すると言っているが特性や日々の学校での生活態度(不規則登校や学習面での取組)を踏まえると、進路指導に難しさを感じている状態。

■接続先とねらい：K2インターナショナル(若者支援団体)(以下、K2) 保育系の職業体験をする中で職業適性があるのかをアセスメントしていただく。

■対応内容：担任の相談を受け、担任・本人と面談を実施し本人の意向の確認をした。進学するまえに職業適性があるかを職業体験で確かめることを勧めて、本人の合意を得た。K2に連絡し、事前面談日の設定をし、そこでK2の担当者の方と顔合わせをする。その後面談をし、職業体験の日程調整を行う。当

日は生徒が一人で行き、後日連携を担当する教員とK 2の職員で情報共有し、その情報を担任、生徒へフィードバックした。

■成果：生徒は保育士以外の進路を選択することが決まった。生徒は、保育業務などはある程度はできていたが、保護者対応や職員間での対応、日誌を書くなどの事務作業などで難しさを感じていた。体験することで本人の中で想像と異なることを学んだと言っていた。また、実習先での面談を通して、進学後に毎日学校に行くこと、学校での試験に合格することに対して、自分はそこまで努力ができないと発言していた。K 2でも職業適性についてアドバイスをいただき、接客業へ就労する予定である。

保育を目指す生徒は多く、それらの生徒は実際に体験させることで自分が目指すことができるのか、仕事としてやっていけるのかを理解して進路を決めていく。本人の納得感のある進路選択が良いと考える。

### (c)生徒の進路選択肢を広げる事例

#### 事例1 保育プログラム

■前提条件：小中不登校で、家庭は経済的に厳しい。本人は保育士を志しているが、経済的にも進学はできない。

■接続先とねらい：横浜市青少年局の保育プログラム 県立田奈高校と横浜市青少年局が実施しているプログラムに本校も参加させていただいている。

卒業後2年間、保育園で保育補助として常勤しながら、2年後に国家資格試験合格を目指すプログラムとなっている。

専門学校に進学しなくとも保育園での実務

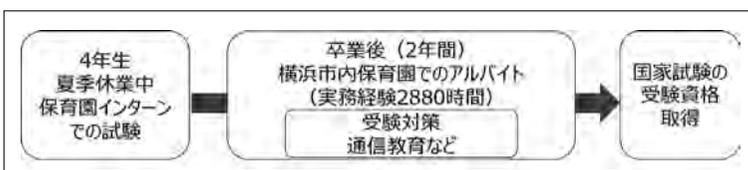


図6 保育プログラムの流れ

経験が2,880時間以上あることで国家試験の受験資格を取得できる。定期的にアルバイトに入れる保育園を見つけることは難しく、経済的に厳しい生徒にとって収入が不安定になることは避けたいことから、本プログラムに参加し、横浜市の臨時任用職員として雇用していただく形が理想だと考えた。また、卒業後も心配な生徒のため、学校が2年間卒業後も支援するというプログラム内容も生徒にとって良いと考えた。

■対応内容：事前に青少年局の担当職員に本プログラムへ参加したい要望を伝え、その後打ち合わせをした。そこで生徒の背景や学校生活について情報共有し、なぜ保育プログラムが適しているのかを説明し納得いただけた。本人は3年生の後半から保育園の保育補助ボランティアに参加しているなどの情報も、本プログラムをやり通せると思っていただけの説明材料となったと思う。夏に横浜市内の保育園で1週間インターンを行い、保育園、青少年局、学校で面談を行い可否の確定、今後の支援策の検討を行った。

■成果：卒業後より保育園で臨時任用職員として勤務している。本人は、4月には環境適応が難しく体調面、精神面が崩れることもあったが、保育園、学校、青少年局が連携し、その卒業生も立ち直った。学校も少なくとも月1度は面談を実施している。4月当初は、不安定であったため、週1回程度面談を実施していた。その後も保育園、青少年局で連携しながら支援している。本人は働く中で自分にできることやできないことを見つけだしており、その中で療育手帳を取得することも視野に入れた。一緒に役所の窓口までいき、手帳取得に動いている。自身がやってみたいと思う仕事に挑戦する中で、周囲からの支援を受けながら自己理解が深まった。保育士になるかはまだ検討中で、引き続き支援をしていくことを保育園と青少年局と合意している。

保育プログラムの良いところは、保育プログラムに途中で挫折してしまっても、サポートステーションとつながることができ、そこで就労支援を受けることができるため、このプログラム自体がセーフティーネットの役割を果たしている。

上記の事例以外にも、卒業生支援や生活習慣からの立て直しを生活困窮のCWさんと一緒にやることや、生活保護の生徒については一緒に区役所に行き、教育支援員の方と一緒に面談をし、お金の計算や進路相談も実施した。児童相談所と連携し対応する生徒ももちろんいる。これらの事例は私だけではなく、本校の生活指導部の職員や担任、学年主任が行っているケースも多い。

外部とつながる土台があり、困りごとに対して、どの支援先につなげばよいか、誰が窓口かを明確にしておくことで、全職員で生徒の困り感を起点に外部機関との連携ができています。

## (2) 生徒に困り感はないが学校の枠組みとして(教育活動)

就労や福祉とのつながり、地域での体験活動や居場所を作ることを実施している。学校の枠組みでの実施事例を以下に示す。

### (a)適性検査(GATB)の実施

■対象：1学年

■ねらい：生徒の能力や職業適性を知り、生徒に自己理解を促し、困り感をつかませるためのツールとして利用

■効果：就職指導の際に職業分野を選ぶ参考となっている。保護者が子どもに対して漠然とした困り感を抱えている場合、GATBの結果が客観的な資料となり、保護者が子どもの特性を知り、手帳取得につながった。

■手帳取得を視野に入れた保護者面談の方向性(一例)

保護者の方と生徒の卒業後の進路について一緒に考えたいと伝えたいうえで、保護者の方

に卒業後の進路についての考え方を聞く。保護者の考えを受容しつつ、GATBの結果を共有するとともに学校生活において、生徒がうまくいかない、困っている場面を伝える。そして、卒業後の進路を考えた際に、学校側は心配であることを保護者に伝える。その中の、一つの選択肢として手帳取得という道があることを伝える。学校は福祉の専門家ではないので情報提供しかできず、手帳の取得についても本人と保護者の意思決定が尊重されると説明する。

そうして保護者と連携しつつ、手帳取得へつながった生徒もいる。

### (b)実践学習Ⅱの実施

■対象：4学年

■ねらい：卒業後に向けた週2コマのキャリア教育授業(自己理解、社会理解、就職・進学指導)。

■特徴：4年前までは4年生のLHRで就職・進学指導をしてきたが、学校行事などでLHRでは十分な時間を確保できないこともあり、3年前に学校設定科目として開講した。卒業学年のため、就職・進学指導がメインとなる。その中で自己理解や外部講師によるお金のことや福利厚生、社会保障についても学ぶ。

■効果：生徒の授業評価アンケートをみても生徒の満足度は高く、ほとんどの生徒が肯定的に捉えている。就職後1年間の退職者数についても、4年前は6名であったが、実践学習Ⅱを授業化してからは退職者が2名となっており、退職者数の減少にもつながると考えられる。就職・進学どちらにしても面談の機会を多くとり、対話的に生徒の意思決定を深掘りすることや客観的な意見を伝えることができていたため、このような結果になると考えられる。

### (c)実践学習Ⅰの実施

■対象：3学年

■ねらい：卒業後に向けた週2コマのキャリア

ア教育授業（自己理解、他者理解、地域体験、将来設計）。

■特徴：実践学習Ⅱの前段階となるキャリア教育授業として、今年度より開講した。1学期は体験活動（農作業など）やワークショップが多めの授業となっている。学校の事務員や管理職、卒業生を招いてキャリアインタビューも実施した。キャリア系の授業は2コマのうち1コマの時間を使い、残りの1コマに関しては、生徒の自習の時間として1学期は活用した。自分でやることを決め、計画を立て、振り返りをするためPDC（plan do check）と名付けている。また、夏休みには地元の商店街のお力添えをいただき、職業体験を実施した。

2学期は地域の困りごとの解決をする授業とした。地域団体や区役所の困りごとを聞き、生徒が課題の分析、解決策の検討、プレゼンテーションを行った。4週1セット×2テーマで実施した。3学期は4年生に向けて、改めて自己理解や将来設計、求人票を試しに見て、仮の就職希望先を探すことを行った。

■効果：体験的な学習のため、生徒は主体的に参加している。PDCの時間ではアルバイトを探し、教員と電話申し込みの練習や面接練習をしている生徒や、専門学校について調べる生徒、入試の過去問を解く生徒、美文字をやる生徒などそれぞれが意思決定をし、活動していた。なかなか一人では調べることや行動ができない生徒なので、教員が伴走し活動できるので良い時間となった。

2学期の地域活動においては、学校と家以外の居場所の作り方、自身のアイデアを出し協働すること、自分の役割（得意）を見つけることを目的として行い、生徒が主体的に参加してくれていた。

#### (d)夏の職業体験について

■対象：3学年

■ねらい：職業体験（2日）を経て職業観の

幅を広げることや自己理解を深める。商店街加盟店の中に福祉サービスが存在するため、障がい受容ができている生徒を繋げる。

■特徴：商店街の事務局と連携し、3学年の生徒全員が職業体験を実施する。

■実施の流れ：商店街加盟店から生徒が希望店舗を選ぶ。商店街事務局に要望一覧を送付し、お店とのマッチングをしていただく。マッチングした際に、教員から店舗へ挨拶のTELと共に初回顔合わせの日程調整をする。初回顔合わせ時に、お店への行き方や担当者の紹介と当日やることの説明を行う。

体験当日は教員が生徒の様子を見回りに行く。その後は店舗から生徒の情報共有をいただく。生徒は御礼状を書き送付する。また、自身の体験についてスライドでまとめクラス内で発表する。

■成果：特性のある生徒が、3学年のときに福祉サービスとつながることができるのは、長い目で見たときにとても有効だと感じた。進路の選択肢が広がり、卒業後に就職や進学でうまく行かなかった際に接続しやすい状況が作れている。1児の母である生徒は、保育園に実習にいき、子どもがいるという理由でやりたいことを諦める必要はないと言われ、改めて自分のやりたいことを考えるきっかけになった。経済的に厳しくパティシエになりたかったが、進学資金が準備できない生徒においてはフランス人のプロパティシエからスイーツ作りを教わり、一度就職してお金を貯めてから専門学校に通う目標ができた。

社会経験が少なく、アルバイトもしていないが過度な自信を持っていた生徒は、お店の掃除一つでも時間がとてもかかり大変な作業だと知り、自分のできなさも痛感したと学んでいた。

#### (3) 学校のイベントや教員研修

生徒の背景を踏まえ、必要だと思う施策として企画運営する。

### (a)性教育

在学中の妊娠など生徒が直面する可能性のあるリスクへの対応が必要だと思い、今年度から、戸塚区の生活支援課、児童相談所のお力添えをいただき性教育についても、保健の授業とは別で全学年対象で行っている。特性のある生徒は、性被害や性加害となる割合が高いと全国トラブルシューターネットワークの方とお会いした際に伺ったため、性教育を全体として行っている。

### (b)定期食事会

月1回、学校近くのケアプラザで定期食事会を実施している。前述のとおり、生徒には小中学校不登校経験、発達の困難さ、家庭の問題がある。食事を自分で選択する際には、菓子パンや駄菓子、清涼飲料水で食事を済ませてしまう生徒や家庭で毎日安定した食事が提供されていない生徒もいる。適切な食事の選び方、食事習慣、栄養に関することについて学び、体験する機会が少なかったと考えられる。そこで、食事をとること、食育を学ぶこと、コミュニケーションをとることを目指した定期食事会を実施している。食事材料はNPO法人フードバンク浜っ子南、調理は子ども食堂がじゅまる、運営では横浜市踊場地域ケアプラザ、公益財団法人よこはまユース、食後のゲームは認定NPO法人・横浜メンタルサービスネットワーク、その他の外部団体や地域の方にもお力添えいただき地域に開かれた食事会を実施している。

授業でお世話になった地域の方などもお呼びしている。食事の準備段階では、生徒もボランティアとして食事作りに参加しており、子ども食堂や地域の方から包丁の使い方や栄養について学びながら料理をしている。そこで、食事を取りながら様々な大人とコミュニケーションをとることができている。学校では話せない悩みなどを話す関係ができるなど、食事を取りながら様々な大人とコミュニケーションをとれる場になっている。

### (c)校内カフェ

月1回、校内の調理室を使用し、校内カフェを実施している。ねらいとしては定期食事会と同様となる。定期食事会は校外で実施している関係で参加する生徒は限られている。より多くの生徒が参加しやすくするために校内カフェを実施している。放課後の20:45-21:30の時間帯で実施し、30名以上の生徒が参加している。校内カフェについても定期食事会と同様の外部機関が参加し、支援をいただいている。

### (d)教員対象の生活保護学習会

戸塚区の生活支援課と連携し、生活保護学習会を実施している。生活保護の知識は、進路指導をしていくうえで必要になるため、全教員対象で行っている。生活保護の場合の医療費や進路資金、世帯分離など生徒の将来を考える上で必要な知識を学ぶことができる。その場で教育支援員の方の紹介や顔つなぎも行っている。

その他にもガイダンス学習会・特別支援研修会・通級学習会なども実施している。

### 終わりに

様々な取り組みを紹介しましたが、正直言うところ「教員の仕事ではない」と他の教員から言われたことがあります。私としても同意はできません。ただ、生徒は本人がどうしてもできない外部環境や特性が理由で、本校に辿り着いています。私は、ひとりの大人として、そんな生徒を自分の仕事の範疇ではないからと見逃すことができず動き始めました。うまくいかないことも多いですが、生徒を受け止め、向き合い、一緒に課題解決していくことが自分にも生徒たちにも大切なのではないかと思っています。生徒が生きている喜びを感じ、より良い人生を生きてほしいと願っています。

そのために、どのように組織に取り組みを浸透させるかを考えました。学校で生じてい

る問題や課題を言語化、可視化して解決の必要性を共通認識し、動き出す。そのためには仲間が必要です。管理職の力は特に必要です。若い人も中堅もベテランも必要です。偏りのあるグループは全体へ浸透しにくいです。各年代やポジションで影響力のある方を仲間にてきればとても心強いと思います。そういった方を仲間にするのに必要なのは、わかりやすい成果です。教師の考えや志だけではなく、生徒の課題解決をする、変容するなどの成果がでることで他の教員を巻き込みやすくなります。

そして仲間同士でコミュニケーションを密にとり、健全な組織になればそれだけでも生徒にとって良いことにつながると思います。

良い事例を学ぶことは近道になります。県立田奈高校の取り組みなどはとても参考になりました。また公的制度や福祉についても知識の獲得は必要です。複雑な課題は、知識がなければ解決策が浮かばない問題ばかりなのでとにかく勉強しています。先進的な取り組みをやっている方にお会いすることは、とてもおススメです。私は、県立田奈高校を改革した金澤信之さんからいつも金言をいただいております。

困難度が高い学校は地域に開かれた学校を目指すのが良いと実感しています。地域にはリソースが充実しています。社会貢献をしたいと熱い思いのある方は多いです。外部団体も豊富で、福祉についてもそれぞれターゲットが異なるため、必ず学校の困りごとに対応してくださる団体があります。そのために地域に何度も足を運ぶ、顔をつなぐことが大切です。

外部連携をする際に大切なことは、学校が総合的に生徒の見立てをもつことが必要です。何を目的に外部連携するのか、その後の見立てはどのように考えているかが大切です。

本校は、これまで社会接点のなかった生徒の最後のセーフティーネットとして重要な役割を果たしています。公立高校がこの機能をもつことはとても意味があると思っています。本校の存続を守っていきたいし、市教委などにもアピールをして、存在意義を理解してもらう必要があると感じています。

（いとう わたる

横浜市立戸塚高校定時制教員）

## 寄稿

# 外国人と地域社会との共生社会実現に向けて



宇津野 志 保

### 1. KAMを立ち上げるまで

私がKAMの立ち上げを決めたとき、綾瀬西高校にいました。在県枠がない学校へ外国につながる子ども達が多く入学してきて、日常会話としての日本語はできるものの、学習言語としての日本語に壁がある生徒が多い

ました。小学校、中学校は勉強ができなかったとしても進級ができ卒業ができますが、高校はそうはいきません。そのような生徒は、単位を取得することも難しく、卒業まで在学し続けることができませんでした。

また、家庭にも課題がある子ども達も多く

いました。親が日本語ができないために子どもがアルバイトを一生懸命しなければならず、学校との両立が難しい生徒がいました。また、親や親せきの通訳のために学校に行きたくても行けないと泣いて話してくる生徒もいました。「子どもが子どもらしく生きるために、そして日本できちんと地盤を作って生きていくためにも高校は卒業させてあげたい。」私はどうにかしなければいけないという思いになりました。しかし、家庭の状況が複雑であっても私たちや学校ができる範囲には限界があります。そこで支援団体としてNPO法人を立ち上げ、この課題が少しでも解決できるように教員という立場ではなく、一市民として支援しようと思ったのです。そのためには、この現状を理解し、賛同して協力してくれる仲間が必要でした。私は同時期に日本語教師の420時間の養成講座を受けていました。そこで一緒に受講していた仲間「NPO法人を起ち上げたいんだ！」という話をしたところ、賛同し一緒に協力していただけることになりました。

メンバーは5人からのスタートでした。NPO法人は10人の社員(会員)を集めなければ立ち上げることができません。この時点では、残り5人集めなければNPO法人を発足することができませんでした。

この頃、私は日本語支援としてボランティアで毎週日曜日に大和市の高座渋谷にあるカンボジア人コミュニティの代表者の家で日本語を教えていました。「通訳として日本社会に貢献したい。そのために日本語能力検定N1が必要なんだ。」という強い思いのある代表でした。私は彼女と一緒に活動をしたいと思っており、時期を見てその思いを伝えると、「お手伝いさせてください。」と言っていただき、KAMの仲間になってくださいました。

また綾瀬西高校がある綾瀬市の在日外国人の実態を調べているとスリランカのイスラム教徒の方々が増えていることを知りました。市内で外国人支援をしている方を教えていた

だき、アポイントを取ってお話を伺い、私の思いを伝えると「一緒にやりたい。」とってくださいました。



海老名にある海老名モスクの様子

他にもご自身でNPO法人の代表を務めておられる日本語支援をしている先生、また外国人支援を長年続けてこられた弁護士の先生、そして私の活動に協力したいと言ってくれた同僚、教え子とメンバーは決まっていき、11人の仲間が集まりました。

活動場所については綾瀬市、そして日本語支援をスタートしていた高座渋谷をそのまま拠点にすることに決めました。2拠点と考えていたところに、「寺子屋として作った場所が空いてしまったからKAMで使わないか。」という話が舞い込みました。元住吉の駅からすぐの立地が良い場所だったため川崎在住のメンバーに話をすると、「そこでもやってみよう。」という回答をもらい、3拠点でスタートすることに決めました。

私たちはこの3拠点からスタートする証しとして、K=高座渋谷、A=綾瀬、M=元住吉の頭文字を取ってKAM(カム)としました。



高座渋谷の自宅からスタートした日本語学習支援の様子

## 2. KAMのビジョンとミッション

**ビジョン** 日本に住んでいる外国人と地域との共生社会を目指す。

**ミッション** 共通語としての日本語と日本文化を通じて、日本に住む外国人と地域の人々が安心して活躍できる架け橋となる。



私たちがこのようなビジョンとミッションを掲げたのは「子どもが子どもらしく生活できる環境を作りたい」、との思いからです。そのためには地域社会で育てていく必要があり、みんなで手を取り合って繋がってサポートしていける環境づくり、社会づくりが私たちが目指したい共生社会なのです。しかし、私たちだけではこのビジョンの実現はできません。行政や学校、企業、他団体、医療機関、そして外国人コミュニティと連携をしていく必要があります。「つながり」を大事にすることが私たちKAMの強みであり、“Connector”としての役割を担うことも私たちのミッションであると感じています。

ロゴであるデザインも“Connect”をイメージして作っていただきました。



また、KAMには“Key Aid Mission”という意味もあります。私たちが日本に住む外国人の担い手となり地域社会に繋げていく。そんなミッションを自ら掲げて活動をスタートさせています。

## 3. KAMの活動

KAMは昨年度から、トライアル期間としてニーズ調査を兼ねて活動をスタートしました。今年の4月にはNPO法人となり、現在は生活自立支援、日本語学習支援、多文化交流の3つの柱をそれぞれ3拠点に振り分けて活動をしています。

### 【高座渋谷】生活自立支援

地域や日本社会で活躍し、貢献できる人材育成を目指し、大人も子どもも自立して生きていくための学習教室をメインとして運営しています。

私は3年前からこの地域のカンボジアコミュニティで日本語支援をしてきました。日本に長年住んでいながらも日本社会と繋がるきっかけがないと話す人が多くいました。「本当はもっと日本に根付いた生活を送りたい。でも日本語ができないから日本人と繋がるきっかけがないんだ。」このように話す人々も多くいました。そして「自分たちが日本社会に貢献できるように日本語をしっかりと勉強して通訳になりたい。」、目標をしっかりと持っている人も多くいました。

彼らのニーズに応えられるように、無料で教える日本語教室と日本語能力検定に向けた講義をする2つのパターンの日本語教室を準備し、子どもと大人の支援をしています。

大和市渋谷学習センター、大和市国際化協会とKAMの3者

での連携事業として4月から「みんなのほんごのへや」という名前で教室をスタートしました。



他にもキャリアガイダンスなどの就労支援、コミュニティ巡回をして困っていることや悩んでいることがないか、こちらからアプローチするアウトリーチなどをしていく予定です。



### 【綾瀬】日本語学習支援

日本語のハンディキャップをなくし、外国ルーツの子ども達が自信を持って学校の授業に参加できる力の育成を目指して、小学生・中学生向けの日本語基礎学習塾としてスタートしました。

綾瀬市ではスリランカ人の移住が多く、神奈川県の中でも外国人人口数は増え続けているのが実態です。そして小中学校の国際教室も教える側の人員不足や対象となる子どもの人数が増え続け、溢れてしまっていることが課題としてあげられています。日本語が全く話せない子どもが小学校、中学校に入り、日本語のサポートが十分に受けられない状態で進級していきます。しかし、日本語が大きな壁となり、学習についていけずに高校を卒業できない子ども達が多くいるのです。

この課題に取り組むために、まずは「日本語の基礎力」と「学習の基礎力」を身につけるところに重きをおいて支援しています。

また、日本の生活に慣れるために様々な体



験や経験をさせることも大切なことと考え、日本文化体験をする機会を不定期ではありますが行っていきたいと考えています。

### 【元住吉】多文化交流

日本語や日本文化を通して人と人とのつながりを作る機会創出の場を提供したいと思い、元住吉での活動をスタートしました。日本語でコミュニケーションをとり、日本人と外国人がつながる場所として発話を中心とした日本語支援を行いながら、日本に住む外国人の方々が日本の伝統文化に触れ、互いに自国の文化を紹介し、意見交換をする異文化交流の場として活動しています。

ここには日本人と話したい、自分の日本語がどのくらい通じるか知りたいと思っている留学生やビジネスマンが参加することが多いです。日本で働いていても一緒に遊ぶ友人がいなかったり、日本人の友達を作ることを目的に来る外国人も多くいます。



国も年齢も様々ですが日本語を共通語として悩みを打ち明け合ったり、仕事の話をしたりする様子を見てみると、彼らがホッとするような場所は必要であると感じています。



将来は、誰でもふと立ち寄れる異文化交流サロンとして運営していきたいと考えています。



### 4. 自己紹介と私の考え

「学校に行きたいのに、お母さんの通訳をしなければいけないから学校に行くことができない」。ベトナム国籍の生徒のこの言葉が私がNPO法人を作るきっかけとなりました。「なんとかしなくちゃいけない。学校の中だけ

では支援することはできない。NPO法人を作  
ってこの課題をどうにか解決したい!」。私の  
思いは強く、固く決意した瞬間でした。

私は岩手県のご田舎出身です。しかし幼少  
期の頃から外国人が身近な存在でした。農家  
の跡取りとして嫁いでくる中国人や韓国人、  
フィリピン人の女性たちが多くいたのです。  
言葉も文化も違い、戸惑い困っている彼女ら  
の姿を間近で見て、「何かできないかな?」と  
常に思っていました。

その影響もあってか、国際協力に関心を持  
ち、青年海外協力隊への憧れを抱き、2018年  
に応募。2回目のチャレンジで合格したもの  
の、世界的なコロナ感染により参加を見送ら  
れてしまいました。しかし、いつかは行きたい  
という思いは変わらず、コロナ禍中に日本  
語教師の資格を取ろうと、420時間の養成講座  
を受講しました。そして同時期にきっかけと  
なる生徒との出会いによってNPO法人の発足  
を考え始めました。

現在は新採用2年目。長いこと臨時的任用  
職員として経験をさせていただき、様々な学  
校を巡ることができました。その経験の中で  
外国につながる子ども達が抱える課題に直面  
する機会が多くありました。特に希望ヶ丘高  
校の定時制である出来事が、私の今を作っ  
たきっかけであると思っています。それは私  
の中で「差別」という言葉の捉え方が変わっ  
た瞬間でもありました。

希望ヶ丘高校の定時制は、私がいた頃は半  
数近くが外国につながる子ども達でした。何  
気ないやり取りの中で発した言葉に傷ついた  
一人の生徒から「先生は僕たちのことをバカ  
にしているんだ!」と言われたのです。そん

なつもりは一切なく、ただコミュニケーション  
の一つとして冗談を言った言葉に対して、  
こんな言葉が返ってくるなど思いもしません  
でした。

後から私はその生徒の現状を知りました。  
学校には同じクラスにいる1つ上のフィリピ  
ンの生徒と兄弟であると言って入学してしま  
いましたが、実際には本当の親は国におり、今は  
親せきである同じクラスのその生徒の家族と  
一緒に暮らしているということだったので  
す。差別という言葉とは無縁だと思っていた  
自分自身が愚かで悔しくなりました。その後  
子ども達が抱えている背景にしっかりと目を  
向けるようになりました。

現在は新栄高校で、在県外国人等特別枠で  
入学した生徒達のクラス担任をしています。  
しかし、在県枠を使わずに入ってくる外国に  
つながる子ども達の数も年々増えています。  
漢字がわからないと話す生徒や教科書に出  
てくる言葉が難しく、何を指しているかわか  
らないと訴えてくる生徒もいます。このよう  
な現状は県内どの学校も変わらないことだ  
と思います。

今後も外国につながる児童生徒の数は増え  
ていくと言われていています。校内での支援の体  
制、福祉的な視点をもって取り組むための授  
業づくりを考えていかなければいけない時期  
になっていると私は日々感じております。

(うつの しほ

NPO法人多文化共生ボランティア団体  
KAM代表理事)



## 相模向陽館高校の「おしゃべり（就職）支援」の根底にあるもの — 富貴先生へ、感謝の言葉にかえて —

黒田 協子

### 1. 「感想を書く」というプレッシャー

「おしゃべり支援」の感想を書いてほしいとお願いされたときに、二つ返事で「いいですよ」と言ってしまったものの、何を書いたらいいのか思案し続けています。

71号を読ませていただいたときには「すごいなー、どうしてこんな風に考えて行動に移せるんだろう。先生の原動力っていったい何なんだろう」と思い、富貴先生と一緒に仕事ができるなんてありがたいなーと単純に喜んでいました。72号の具体的な話を読んで、「自分は何をしているんだろう。私は今までどんな指導をしてきたのだろう」と、自分のやってきたことを振り返ることになり、73号を読んで涙が止まらず、3回を読んで「富貴先生が私の担任だったら、私の人生はどう変わっていたかな、こんな先生に教えてもらいたかった」と思いました。

今まで、何人もの素晴らしい先生と出会い、尊敬する方々もいらっしやいましたが、こんな風に思った先生は初めてで、そういった感想をお伝えできる最良の場だと引き受けたものの、筆が進まない自分がいます。そして、キャリア担当でも、なんでもない一非常勤講師の私に、なぜ富貴先生はこの感想文を書いてほしいといったのか、いまだにわからず、少なくとも恥ずかしくないものを書かなければならないというプレッシャーだけがのしかかっています。

### 2. 外国につながる生徒支援の背景にあるもの

「おしゃべり就職支援となんの関連が？」と

思われるかもしれませんが、富貴先生の「キャリア支援」は、外国につながる生徒も当然含まれています。私は、外国につながる生徒の支援に特化した立ち位置で、向陽館で勤めています。日本社会での経験がない家族、生徒の入学から卒業までの支援が私の主な仕事であり、最後の大きな仕事を富貴先生と一年間協働させていただきました。

私は、向陽館の1期から非常勤講師として、外国につながる生徒たちの支援に携わり続け、6年前から多文化コーディネーターを兼任するようになりました。そのため、外国につながる生徒が、どのような背景で来日し、どのような日本の環境下で過ごし、入学し、何を得て卒業（中には中退してしまう子も一定数いますが）していくのか、ずっと支援してきたつもりでいました。外国につながるのがある生徒に関しては、「在留資格」という大きな制度の壁があり、それが少しずつ変化していく中で、支援のあり方をアップデートする必要があります。

しかし、改善しているものの、されているからこそ、そこからはみ出してしまう子がクローズアップされ、もどかしさを覚えてしまいます。また、両親が日本社会を捉えていない場合には「社会文化的な問題」が大きな壁となってきます。これは、制度の壁ではないので、一見克服すべき（できる）課題のようにも感じられますが、端的に分かりやすく「宗教上の理由で食べられないものがある」ようなことばかりではなく、職場見学にTシャツ短パンで行こうとする、「おしゃべり」して行

こうとする生徒もいました。また、アルバイトで貯めていた進学費用を「国に送るから出せ」と親に搾取された生徒もいました。私たちの視点では「搾取」ですが、彼らの社会では「親戚が困っていて、お金を持っている人がいるなら、出すことは当然」なので、ただ、生徒の無力感につきあうしかできませんでした。

外国につながる生徒の問題は、一般的には言葉の問題であって、日本語の勉強を頑張れば多くのことを克服できると思われがちですが、決してそれだけの問題でないことを、向陽館に来てから日々痛感しています。さらに、単純に「日本語を頑張る」「勉強を頑張る」ということがどれだけ困難なのか、ということも同時に感じています。

このように外国につながる生徒は、特有の課題を抱え、さらに日本人の生徒と同様に不登校や経済的困難、なかにはDVも経験している、まさに「様々な課題」を抱えている子たちがたくさんいます。富貴先生のいう、「おしゃべり」を4年間かけて彼らの背景を一つでも多く理解し、寄り添い、必要な支援を考えて何年間も教えてきたつもりでした。ただ、実際には「この学校にいる間は」というところにとらわれており、「卒業後」までを考えた支援ができるようになったのはここ数年のことでした。

富貴先生は、他の学校から異動してきて数年で、生徒とやり取りを通して、卒業後を見越した支援を見極め実施してこられました。私は、その情熱や手立てをどう学べるのだろうか、どうやって自分のものにできるのだろうか、いくつかのヒントをもらいながら、少しでも自分がそこに近づけるように1年かけて学ばせてもらっていたつもりです。

### 3. 「高校を卒業する」支援をするということ

向陽館で卒業生を出すようになった当初は「どんな仕事をしたいの?」「どこの大学に行きたいの?」「履歴書や志望動機は書いた

の?」といった大きな枠組みでの質問と、生徒が持ってきた書類を書く手伝い、あるいは面接練習をしていました。しかし「先生、私は医者になりたいの。国では優秀だったからできるでしょう」や「(一人で壁打ちサッカーやっているだけだけど)母国のサッカー選手になるから」「(国籍は日本じゃないけど)警察官になりたい」「英語ができる(話せる)から、国連で働きたい」といった「やりたいこと」が現実とあまりに乖離した夢を真剣に語る生徒に、どう対応したらいいのか分かりませんでした。「東大は大変だから青学にしようと思う」だったり、「この大学、名前書いたら合格できるから」と面接練習に来ない生徒も何人もいました。

生徒が夢を実現させたいという気持ちと、それがいかに難しいかを説明することの難しさに、毎年頭を抱えています。彼らは「努力が足りない」からサッカー選手になれないわけでも、「(日本で)成績が足りない」から医者になれないわけでもない…。日常の困難の中で、必死で生きてきて、母国では優秀だったものの、来日して家庭環境も学校環境も言語環境も変わる中で、彼らなりに精いっぱい努力してきたことを否定せず、でも叶えることの困難さを説明しなければならないというのは、とても心が苦しい仕事です。努力していない、頑張っていない子は一人もいないのに、その夢を叶えることは本当に難しいということ伝えるのは、言葉も時間も、生徒の精神状態も考えながら、誠心誠意伝えないといけないと思っています。

一方で、それを受け入れることイコール単純労働、低賃金労働しかないと思っている生徒が多いことも事実です。彼らは、日本語が分からず、必死に働く家族を間近で見ているため、夢の世界か、家の中の生活しか分からないままで、この現実逃避の一環として夢を見続けているのかもしれない。また、自分の夢が現実とどれくらい乖離しているのか(あるいは近いものなのか)を計る身近な対象

がないことも、彼らが夢を現実と捉える要因なのかもしれません。

また、具体的にやりたいことがない生徒もたくさんいます。それこそ、「やりたいこと」を問われても、自分に何ができるのか、世の中にはどんな学問領域があって、どんな仕事があるのか、親の仕事以外知らず、「親と同じ仕事でいいや」という生徒も多くいます。あるいは、「CAになりたい」と言う生徒によく話を聞くと、「親兄弟が、CAが向いていると思う」というだけで、本人が考えたわけではない進学先の相談の場合もあります。

#### 4. 支援の具体

「やりたいこと」だけでなく「やれること」がどれほどあるのか、それを「夢を叶えてあげることが難しい」と同じタイミングで提示できるか、それが一つ大きな課題だと思っています。以前、「美容師になりたい」という生徒がいました。彼女は、日本語でのコミュニケーションがとても難しい生徒でした。英語が公用語の国の生徒でしたが、それも自信がなさそうで、はじめの1年はほかの英語公用語生徒ともコミュニケーションが難しく、授業中に指されると泣き出してしまうこともありました。一方で、自分の国紹介や調べ学習など、きちんと準備して、きれいに書いて発表することは得意でもありました。

彼女は、3年間かけてゆっくり成長していき、卒業年次に、「卒業したら…」というほんやりしたものが急に現実となって目の前にやってきました。そして「先生、hair dresserになりたい」と話しました。そこで、母国と日本とどちらで美容師になりたいのかという質問をしたところ、「日本でしたい」という返事が返ってきました。「日本で美容師をしたいなら、お客様と日本語で話をしないといけないでしょう？ どんな髪型にしたいのか…。そういう話はできそう？」という質問を投げかけました。彼女が器用なのか、美容師になりたい理由は何か、詳しい話をする前に確認し

たところ「先生、できないよ」と言い出し、「じゃあ、美容師さん難しいかもね」というと、「先生、じゃあ私どうしたらいい？私何ができる？」と、泣きそうになりながら聞いてきました。

彼女は、美容師を、なんとなくできそうで、知っているキラキラした仕事として考えていただけでした。彼女が自信をもってやれそうなもの、そこの職業にたどり着くまでに彼女が折れなさそうなもの…。それを探さなければなりません。どうしても、自分に自信がなく、日本語も得意でなく、それが故に感情が不安定な生徒の支援は、その生徒と関わった3年の記憶と、私が知らない生徒の得手・不得手、家族関係、経済的な問題、ジェンダー意識といった情報を、コミュニケーションを取りながら、整理して、いくつかのキャリア（進学・就職を含めた）の可能性を考えていく必要があります。彼女の場合、英語なら人と話すことができる、大人と話すのは苦手だけど子どもが好き、きちんと調べて事前準備をすれば人前で話すことができると、児童英語教師の道を考えるようになりました。

この選択がベストかどうかは分かりませんし、これから先も変わるかもしれません。それでも、学校見学に行き、専門学校の担当者やりとりをして、ここなら頑張れそうだと担任に話し、志望動機もスマホの辞書機能を使いながら、私と一緒に書き、児童英語教師の専門学校へ進学しました。

#### 5. むすびにかえて

富貴先生の寄稿を読んで、とても大切な視点、「やるべきこと」がいつも欠けていることに気づきました。富貴先生のいう「誰かの役に立ちたい」という生徒の欲求、そして「誰の役にも立たない仕事なんてない」という現実を、うまく繋いで、励ましながらキャリア支援を行えることはまさに理想です。

しかし、外国につながる生徒にとって「やるべきこと」とは何だろうと、改めて考えさ

せられました。そして、私自身が「やるべきこと」を意識して生きているだろうか、とも悩みました。そのうえで、そういう視点に立って生徒を支援しない理由は何だろうか、同時に考えもしました。外国につながる生徒、向陽館の生徒に私がいつも思っていることは「～べき」という追い込みをいかに排除するかです。

富貴先生の書いた「三つ巴」の一つがぼやけている中で、でも「やりたいこと」と「やれること」だけじゃない、必要な何かがあることに気づきました。ただ、富貴先生は教師として当然のこととして、一番大切にしていることでもあります。それは、「辛かったら逃げてもいい、ガマンして自分でいられないくらいなら辞めてもいい。頑張っしてほしいけど、自分をなくしてまでやらなくていい、とにかく生きて欲しい」という思いです。

生徒は、卒業したら、自分の人生を自分の力で生きていかなければなりません。もちろん、私たち教職員にできることはほんのわずかなことですが、ただ生きていることのすばらしさ以上のものがないことをキャリア支援で伝える必要があると思っています。富貴先生が、寄稿の中で言及することがなかったのは、きっと先生にとってはあまりに当たり前のことだからかもしれません。でも、私が富貴先生と一緒に仕事をしていた中で、最もリスクする点は、生徒に逃げ場を用意しているところで、きちんと受け止め、次の策を考えているところです。逃げてきた生徒を受け止める際、「やっぱりお前には無理だっただろう」と返してしまえば生徒の自尊心、自己肯定感を根こそぎ奪うことになります。しかし、富貴先生はきちんと正面から、それまでの頑張りを認め、労い、いったん自分で全てを受け止め、生徒が納得いってから次の策を、生徒とともに考えていました。そうやって生徒を見てきたからこそその「やるべきこと」への言及だったのだと思います。

ミスマッチをできる限りなくした状態での

就職支援は前提だとしても、就職先で問題を抱えないとは限りません。進学したものの、勉強が難しくついていけなくなる子いるかもしれません。考えられるベストをお互いに尽くして決定しているつもりですが、社会状況や家族関係、学業へ向かう心持ちの変化、人間関係等、自分の意思とは違うところでどんな問題が生じるか分かりません。そうなったときに「自分を採用してくれた企業だから」「自分はここを辞めたらもう仕事がないかもしれない」「学費払ったのに」等様々な思いから、取り返しのつかないところまで自分を追い込んでしまう可能性もあるかもしれません。「そんなの前提で、彼らが生きていること以上に大切なことはないよ」という富貴先生の声が聞こえてきそうですが…。しかし、卒業年次の担任を持たれた多くの先生方は、その熱心さ故に、つい「指定校なんだから」「自分で一生懸命考えて決めた会社でしょう」という風に「入れた」と考えがちで、「もうちょっと頑張ってみなよ」という背中を押してしまうことが多いと思います。でも、進学（就職）を決めるのと同じくらい、いや、それ以上にそこからドロップアウトすることは一大決心で難しいものだと思うので、そこを受け止められる心も教職員は持っていてほしいと思います。

ただ、生きているだけで、私のところに来てくれるだけで嬉しい、それ以上に大切なものはないと教えてくださった向陽館のすべての生徒、それを地で体現して下さっていた富貴先生への感謝の言葉で結びとさせていただきます。

（くろだ きょうこ

相模向陽館高校非常勤講師）

## 高卒就職者の早期離職要因に関する一考察

— 在学時の生徒特性に注目して —

横川 真宜

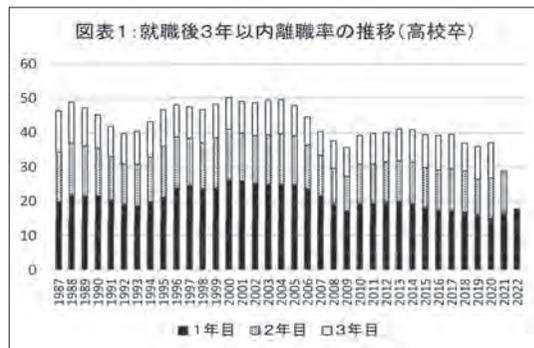
Keyword: 早期離職、就職指導、キャリア教育

## 1. はじめに（研究の背景）

高校の教員は就職指導をどのように捉えているだろうか。生徒が内定さえ取れば、入社後に早期離職しても仕方ないというような乱暴な意見はさすがにないだろう。長く働いてくればとの思いから毎年夏には生徒とともに求人を探し、汗をかいている教員がほとんどである。しかしながら、在学中のどういった生徒が就職後に早期離職傾向にあるかを踏まえた就職指導を行ってきただろうか。大学全入時代を迎え就職指導をしたことがないという教員が増える中で、就職指導の在り方を体系化していくことは喫緊の課題である。

若年者の早期離職については中卒で約7割、高卒で約5割、大卒で約3割が3年以内に離職する状態が続いていたため「七五三現象」と呼ばれ、1990年代から長らく関心を集めている社会問題の一つである。近年の高卒新規学卒者の3年以内の離職状況は40%前後を推移しているが、特に入社1年目の離職率が最も高い状況が続いている（図表1）。こうした若年者の早期離職についてかつては、「根性が足りない」といった若年者個人の精神面に答えを求める傾向があったが、社会的関心の高まりを受けて研究が盛んに行われてきた。その結果、小林（2016）の先行研究レビューによると、就職時の不況という景気環境要因によって早期離職が説明されるようになった。また初見（2018：9-15）は環境要因だけでなく産業構造といった構造要因、労働条

件や職場の人間関係などの企業要因など原因が複雑・多様化してきていることを指摘している。平成30年若年者雇用実態調査でも、初職が正社員であった人が挙げる離職の理由は「労働時間・休日・休暇の条件がよくなかった」が32.3%、「賃金の条件がよくなかった」が27.4%、「人間関係がよくなかった」が25.1%、「仕事が自分に合わない」が20.8%の順で多い。このため企業もメンター制度をはじめ、イメージギャップの防止や福利厚生等の改善等の対策に取り組まれていることはいうに及ばない。



出典：厚生労働省「新規学卒就職者の離職状況」（令和5年10月20日）

一方で労働者の個人特性を要因とする研究は少なく、ましてや高卒労働者の高校生時代における個人特性に早期離職の要因を見出す研究は近年において筆者の管見の限り行われていない。小市（2024）が「いずれの研究も高卒者が4月に入社してからの前提であり、高等学校との接続に取る解決策を具体的に期したものは見られなかった」というように、先行研究において高校段階における研究が少ない。また浅野（2010）は宮城県内の公立高

校84校中、41校から有効回答を得て、卒業後の追跡調査を行っていない高校が約4割に上ることを明らかにし、進路指導についてR-PDCAサイクルを回すために追跡調査の必要性を指摘している。浅野の指摘から10年以上経過した今日において、複数年に渡る追跡調査結果から整理・考察することの意義は一定程度あると考える。さらに小市（2024）の神奈川県を対象とする調査からは、定着率の高い企業は「年間休日数が多く、有給休暇の取得日数が多い」ことが示されたことから、本研究は相対的に生徒個人の特性に迫ることで、生徒一人ひとりに応じた就職指導の在り方を検討する立場を取りたい。

## 2. 研究目的

本研究は高卒就職者の早期離職者とその者の在学時における特性から早期離職につながる要因を明らかにすることで、高校段階において重点的なキャリア支援を必要としている生徒を発見する一助とし、早期離職を抑止することが目的である。

## 3. 研究方法・分析枠組み

### 3-1. 研究の概要

#### (1) 対象

神奈川県立A総合学科高校（以下、A高校）の高卒就職者のうち、全国的にも特に離職率の高い、入社1年以内の離職状況を対象とする。なお、本研究で扱うA高校の追跡調査結果資料は符号化されたもので個人を特定できるものではない。

#### (2) 仮説

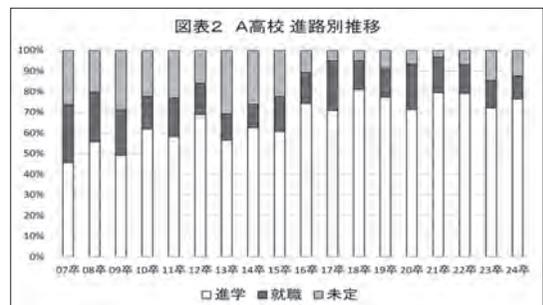
在学時の欠席数が多い者に早期離職傾向があると仮定した。

#### (3) 研究方法

過去5年間の学校斡旋によって就職した者の追跡調査結果資料を用いて、早期離職と個人特性との要因を分析し、その結果から先行研究を踏まえた考察を行う。分析においては、統計解析ソフトEZRを使用した。

### 3-2. A高校の特徴

調査対象校は、政令指定都市にある臨海工業地帯からほど近い住宅地の中に位置し、再編整備計画により普通科高校2校を統合してつくられた総合学科の学校である。各学年7クラス規模の中規模校である。また、生徒募集では在県外国人等特別募集の枠があることもあり、外国につながる生徒も一定数在籍している。進路状況は図表2のとおり。小市（2024）による大手予備校が使っている偏差値による区分では偏差値44以下に当てはまり、この区分では就職者の割合が21%以上の学校が半数以上であることから区分内の標準的な就職希望者の割合といえる。



調査対象校における就職指導は「産業社会と人間」及び「総合的な探究の時間」において勤労観・職業観を養うことを目的としたいわゆるキャリア教育の一環として進学希望者も含めた全体的に取り組まれている内容と就職希望者に限定したガイダンス・個別指導である。前者は主に職業人講話や職業人インタビュー、求人票の読み方、卒業生の講話、進路分野別説明会などが行われている。後者は主に放課後に行われ、求人票公開後のスケジュールや奨学金を利用して進学した場合と高卒で就職する場合の人生プランの違い、面接練習、ハローワークによる就職動向説明会などの内容に取り組んでいる。応募前職場見学は一人原則3社程度を推奨し、ミスマッチングを減らすようにしている。こうした就職指導は浅野（2010）の調査結果とも一致していることから、一般的な就職指導メニューに取り組んでいると考える。

図表3 追跡調査結果 I 「卒業1年の離職状況」

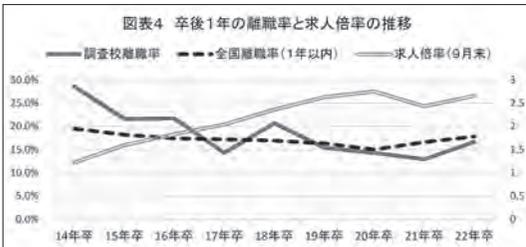
	A. 調査対象数 (N)	B. 有効回答数 (n)		C. 回収率	D. 在職者数	E. 離職者数		F. A高校離職率(日÷日×100)			I. 全国離職率(平均)※1	J. 求人倍率(9月末)	A高校卒業率※2		
		男	女			男	女	G. 男子の離職率	H. 女子の離職率						
14年3月卒	—	21	—	—	15	6	—	28.6%	—	—	19.5%	1.22	88.6%		
15年3月卒	38	37	4	33	97.4%	29	8	0	8	21.6%	0.0%	24.2%	18.2%	1.59	93.7%
16年3月卒	24	23	7	16	95.8%	18	5	1	4	21.7%	14.3%	25.0%	17.4%	1.83	88.4%
17年3月卒	43	42	10	32	97.7%	36	6	1	5	14.3%	10.0%	15.6%	17.2%	2.04	89.1%
18年3月卒	31	29	6	23	93.5%	23	6	3	3	20.7%	50.0%	13.0%	16.9%	2.36	87.1%
19年3月卒	28	26	12	14	92.9%	22	4	1	3	15.4%	8.3%	21.4%	16.3%	2.63	90.6%
20年3月卒	39	35	11	24	89.7%	30	5	1	4	14.3%	9.1%	16.7%	15.0%	2.75	90.8%
21年3月卒	33	31	5	26	93.9%	27	4	1	3	12.9%	20.0%	11.5%	16.6%	2.43	83.6%
22年3月卒	26	24	5	19	92.3%	20	4	0	4	16.7%	0.0%	21.1%	17.8%	2.66	92.4%
23年3月卒	25	24	6	18	96.0%	17	7	1	6	29.2%	16.7%	33.3%	—	3.29	95.4%

※1 離職率(全国平均)は厚生労働省「新規学校卒業就職者の在職期間別離職状況」による

※2 卒業率は学校基本調査の入学年度の在籍者数と3年後の卒業者数から割り出した推計値のため、誤差あり

#### 4. 結果・分析

追跡調査結果資料から2014年3月卒業以降のデータが読み取り可能であった。各年の回収率は図表3の通りである。概ね90%以上の回収率があることからA高校の状況を反映しているものと考えられる。A高校離職率と全国離職率(1年以内)、就職試験解禁時の有効求人倍率の推移を比較(図表4)してみると、求人倍率が高い時に就職した場合は、離職率が低下する傾向が見てとれ、先行研究によって学卒時の新規学卒求人倍率が低いほど離職率が高まるという知見と概ね合致し、景気環境要因に連動している状況がうかがえる。



また、データの揃う2019年3月から2023年3月に卒業し就職した138名についての「在学時の欠席数(以下、欠席数)」や「評定成績」、就職活動時の「受験回数」等と「早期離職」の相関を求めたところ、図表5のとおり「評定成績」と「早期離職」に弱い負の相関があった。また「欠席数」と「受験回数」に、弱

図表5 相関分析結果(n=138)

	早期離職	受験回数	評定成績	欠席数
早期離職	1.00			
受験回数	0.04	1.00		
評定成績	-0.30	0.13	1.00	
欠席数	0.16	0.27	-0.35	1.00

※少数第3位を四捨五入

い正の相関がある。なお、「欠席数」と「早期離職」との間に相関は見られなかった。

さらに、

離職状況を目的変数(在職0、離職1)、評定成績、受験回数、欠席数、性別を説明変数として二項ロジスティクス回帰分析を行った(図表6)。「評定成績」が非常に有意な説明変数であり、目的変数である「離職」に強い影響を与えている。一方、在籍時の欠席数や受験回数は目的変数に有意な影響を与えていないことがわかった。なお、性別は一定の影響を与えている可能性があるが、p値が有意水準0.05以下ではない。

図表6 二項ロジスティクス回帰分析結果

	偏回帰係数	標準誤差	z値	p値	オッズ比
(Intercept)	2.8555	1.68048	1.70	0.08928	17.4
評定成績	-1.6546	0.50214	-3.30	0.00098	0.19
受験回数	0.2856	0.54198	0.53	0.59820	1.33
欠席数	0.0043	0.01591	0.27	0.78490	1.00
性別	1.2071	0.64311	1.88	0.06051	3.34

#### 5. 考察

本研究からは「欠席数」と「早期離職」との相関は見られなかった。しかしながら、「評定成績」は「早期離職」に対して非常に有意な説明変数であることから、評定成績が低い場合に早期離職につながる因子を持っていることが示唆された。また「欠席数」と「評定成績」に弱い負の相関がみられたことや「欠席数」と「受験回数」に弱い正の相関があったことは、課題集中校の教員がよく「学校を休まないこと」と生徒に呼びかけることの一つの根拠が得られたといえる。加えて、小市(2024)の区分でいう偏差値44以下の高校において、評定成績は必ずしもペーパー試験による学力試験の結果だけでなく、むしろ日頃の提出物や授業に臨む姿勢などいわゆる平常点が一定程

度あることから、提出物が出せていなかったり、授業中に寝ていたりするような生徒像が推察される。このことは生徒の早期離職を予防するために、基本的な生活習慣の確立を目指した指導が改めて重要といえるのではないだろうか。浅野（2010）は企業での聞き取りから、職業上一般に求められる「我慢強くやり抜く力」が不足していることを指摘し、日々の成功体験の積み重ねが自己肯定感の向上につながり、こうした力を養うことを明らかにしている。

なお、分析結果からは「欠席数」と「離職」との間に有意な係数が見られなかったが、本調査対象は学校斡旋による正社員を対象としていることから、フリーターなどの非正規雇用就いた者等に、こうした要因のある生徒が含まれている可能性は残る。

本研究より就職指導にあっては、評定成績が低い場合には早期離職につながる可能性を考慮し、こうした生徒をスクリーニングし、生徒の成績が上がらない背景にある理由を見極め、きめ細やかな支援をする必要がある。なお、評定成績は日頃の学習等の結果であることから、離職の直接要因は成績が低いことではない。成績が低い背景因子を捉えることが、さらなる早期離職要因の解明につながるものと考えられる。成績が低いのは単に生徒の怠惰である場合もあるだろうが、授業に集中できなかつたり、提出物が出せなかつたりするのは、家庭環境や本人の障害など他の要因が複雑に関連している可能性も想定する必要がある。浅野（2010）は特別な支援ニーズをもつ生徒を想定した就職支援プログラムが、早期離職予防に一定の成果を見込める可能性について示している。一方で「受験回数」が「離職」に有意な影響を与えていなかったことは1社目で決まらず就職活動が長期化するケースにおいて、諦めずに就職活動を続けることが決して無駄ではないことがわかり、生徒の励みとなるデータが得られたと考える。

## 6. 研究の限界と今後の課題

本研究では複数年に渡るデータからの検証を行ったが、1校の事例に過ぎず、一般化という面で研究の限界がある。そのため本研究は、A高校における高卒者の早期離職者像として、在学中の評定成績が低いことと、先行研究の知見を合わせることで、何らかの理由によって「我慢強くやり抜く力」が不足していることから、日常生活における取組・態度が芳しくないことが推論されたに過ぎない点を申し添えておく。

現任校におけるデータも活用しようと考えたが、回収の難しさから近年では追跡調査を行っていなかった。追跡調査を行うことが、私たちの教育内容を点検し、質を高めることにつながるが、調査を行う上では企業側の協力が必要である。入社前、入社後と切れ目ない企業との接続を図ることが望まれる。

## 引用文献

- 浅野良範「高卒者の早期離職改善のためのカリキュラム編成と進路指導体制の再構築」『宮城教育大学教職大学院紀要』2、2020年。
- 初見康行『若年者の早期離職』中央経済社、2018年。
- 小林徹「新規学卒者の就職先特徴の変化と早期離職の職場要因」『日本労働研究雑誌』58 2・3月号、2016年。
- 小市聡「高卒就職者の早期離職における企業と高等学校の接続に関する一考察」『法政大学大学院紀要』89、2022年。
- 厚生労働省『平成30年若年者雇用実態調査』2018年。
- 厚生労働省「新規学卒者の離職状況」2023年。

（よこかわ まさよし 津久井高校教員）

## 私が見る通信制

### 厚木清南高校通信制に赴任する前

総合学科で臨任・講師の立場でそれぞれ違う高校で教員を経験した後、全日制普通科の中堅進学校が初任校になった。そこで学級の40人全員が黒板の方を向いてしっかり授業を聞くことや、すれ違いざまに必ず交わされる明るい挨拶に大変な感動を受けたことを覚えている。家庭も恵まれた子が多く、曲げわっぱのお弁当箱に入った美味しそうな焼き肉弁当を、友達と談笑しながら忙しくかき込むサッカー部員の元気な男子の姿など、今でも眼前に浮かぶ。

中堅進学校での5年間の日々は外部試験なども含めイベントが盛り沢山、部活動も活発だったため立ち止まる間もなく過ぎ、5年目にはかなり疲弊を感じるようになっていた。教科指導も日々の部活動を含めた業務に押されて思うように準備できず、「何故教員をやっているのだけ」という思いが頻繁に頭をよぎるようになる。

「通信制を選択肢に入れてみたら?」。異動先を検討する時期になり、悩んでいた私に同僚が提案してくれた。次も同じような全日制で同じように勤務を続ける自信を失っていた私は、次は未知の「通信制」を見てみよう、異動希望先の第一志望に通信制を選択した。

### 赴任してみても

厚木清南高等学校は全日制・定時制・通信制と3課程が存在するフレキシブルスクールとして県内唯一の特徴を持つ。規模はそれぞれ全日650人、定時210人、通信910人ほどであり、通信制はそのうち650人ほどが活動生として在籍している。

「転職したのと同じだな」。厚木清南通信制に赴任して最初の印象である。まず授業が毎日無いこと。授業(スクーリング)は日曜日と火曜日の週2回であり、その内1回(日曜日)のみが全日制と同じ一斉授業、火曜日は教科書準拠の独自の教材を使ったいわゆる「自習」のかたち。

生徒は科目毎に決められた回数のスクーリングをこなせば良いので、毎回のスクーリングに来る訳では無いこと。日曜日の昼にホームルームが行われるが、その出席も任意のため、クラス単位での活動はほぼ無く、初めは自クラスの生徒をスクーリング内でなかなか認識できなかった。

### 生徒の「切実さ」

通信制のクラスは17クラスに分かれ、それぞれ50人前後の生徒を抱える。多くの生徒が様々な事情で不登校を経験し、中学校での成績がほとんど無いまま入学

## 高橋 慧 光

してくる生徒も少なくない。各種障害者手帳の所持者や発達障害、何らかの身体的な問題を抱える生徒、事情で成人を過ぎてから、あるいは還暦以降に一念発起してこの通信制で高校を卒業すると決意して入学した生徒もいる。

私がここの生徒に一樣に感じるのは「切実さ」であり、一斉授業のスクーリングでも寝るような生徒はほとんどいない。

## 課題に感じていること

通信制は現在900人以上の在籍があるが、活動生は650人程に留まる。家庭の事情や元々不登校の生徒が多い事も理由に挙げられる。また活動生の中にも学校へなかなか来ない生徒も多く、そういった生徒たちが抱える事情は教員に届かない。

毎年卒業生は70人ほど出るが、就職か進学する生徒がその内のそれぞれ2～3割、他が進路未決定者という割合である。教科指導に至っては、教員数も限られているため様々な習熟度の生徒に対する細やかな指導が難しい。そもそも週2回のスクーリングでは大学進学につながる十分な指導は不可能に近く、可能性のある生徒の能力を伸ばすことができないと感じている。

横浜修悠館高等学校を見学させていた

だいたいが、外国につながる生徒がいつでも利用できるプラットフォームや教員が生徒の課題作成を助ける学習相談が週に複数回あったり、ボランティアの方が生徒の基礎的学習を見るシステムもあり、かなり支援体制が整えられていると感じた。全てを真似ることは難しいと思うが、厚木清南でもより真剣に生徒支援のシステムを考え、整えていくことが必要だと感じている。

## おわりに

今年度最初の保護者面談で「ここに入学したことが、子どもにとって大きな一歩で大変嬉しい」と目を潤ませて話した方がいた。卒業には何年かかっても良い、と。生徒の中にはスクーリングの時間を過ぎてからやっと校舎内にたどり着いて、教員と話をして帰る者もいる。家を出るのも大変だったのだろう、と想像する。

いかにそれぞれの生徒が抱える「切実さ」に意識を向け、それに応えていけるか。この通信制で教員として働く責任を重く感じている。

(たかはし えみ)

厚木清南高校通信制教員)

# 言語活動を軸に据えた英語の授業

—高等学校における領域統合型言語活動の視点から—

松尾 真太郎

2023年度に実施された「英語教育実施状況調査」（文部科学省、2023）によると、高等学校において「授業中半分以上の時間、言語活動を行っている」とする回答の割合は54.3%（前年比1.4%増）で、小中学校の割合と比較して低い。とりわけ高等学校では、小中学校の学習指導要領には述べられていない「統合的な言語活動」が目標に設定されているため、単に言語活動を行うだけでなく、複数の技能・領域を統合した指導も行わなければならない。複数の技能・領域を統合した言語活動とは、どのような活動が考えられるのか。また、それらの活動を授業で実践する際に留意すべきことは何なのか。

この2点を出発点に、本稿では改めて現行の学習指導要領で求められている言語活動像について、筆者自身の取り組みも交えながら考察する。

## 1. 理論面から捉える「言語活動」

### (1) 統合型の言語活動

言語活動を中心とした授業は、高等学校学習指導要領（文部科学省、2017年改訂）でも求められている。中森（2018）は「本来、聞く・話す・読む・書くことは、単独で独立した技能ではなく、日常的には自由に次々と、意識することなく統合されて使われている」と述べている。筆者自身もこれまで勤務してきた学校での授業実践や各種研修会等で学んできたことを踏まえ、言語活動を軸に据えた英語の授業が生徒の英語力伸長に寄与すると考えている。その言語活動の中でも、現在、自分自身が焦点を当てているのが「領域統合型」の言語活動である。一般的には英語を読

む、聞く、書く、話す、の4技能を統合した「技能統合型」の言語活動という表現を使用することが多いかもしれない。

しかし、観点別評価の中にある「知識・技能」の「技能」との明確な区別や、学習指導要領の方針における「話す」スキルが「話すこと（やりとり）」と「話すこと（発表）」に分けて定義されたことを踏まえ、本稿では「領域統合型」の言語活動という表現を用いる。実質的には「技能統合型」の言語活動と、指している内容はさほど変わらない。「読むこと」、「聞くこと」というインプット2技能に対して、アウトプットは「書くこと」、「話すこと（やりとり）」、「話すこと（発表）」という2技能3領域になる。この表現の使い分けはあまりフォーカスされていないようであるが、学習指導要領の理解において細かくも重要なことである。学習指導要領の中では「複数の領域を結び付けた統合的な言語活動」という表現が使用されている。

### (2) 具体的な言語活動例

学習指導要領のキーワードの一つが4技能5領域であるが、領域統合型の言語活動を無計画に考えるとその組み合わせは相当数になる。中森（2018）も「思い付きで無秩序に、複数の技能を組み合わせることは、避けなければならない。学習者が困難性に直面するばかりか、その原因究明を複雑にしてしまうからである」と危険性を指摘している。つまり言語習得の観点から効果的な組み合わせがあるはずである。代表的な活動例を望月・深澤・印南・小泉（2015）より紹介したい。

表1 2技能を統合した活動

統合される技能	活動例
リスニング+スピーキング	・インタビューを行う。
リスニング→ライティング	・授業を聞いて、メモを取る。
	・スピーチを聞いて、コメントを書く。
リーディング→スピーキング	・レストランでメニューを読んで、注文する
	・読んだ物語のストーリー・リテリング <sup>1)</sup> を行う。
リーディング→ライティング	・英文を読み、感想文を書く。
	・手紙を読んで、返事を書く。
ライティング→スピーキング	・スピーチの原稿を書き、それを基にスピーチを行う。

表2 3、4技能を統合した活動

技能数	統合される技能	活動例
3	リーディング →リスニング+スピーキング	・テーマについての資料を読み、それを基にディスカッションを行う。
3	リーディング→ライティング→スピーキング	・テーマについての資料を読み、プレゼンテーションの原稿を書き、それを基にプレゼンテーションを行う。
4	リーディング→ライティング→スピーキング+リスニング	・テーマについての資料を読み、それを基に立論を書き、ディベートを行う。

統合される技能数が多ければ多いほど、実生活での英語使用場面に近づく。

これらの活動例は授業の参考になるが、同時に領域統合型の言語活動の評価の難しさを表している。具体的な評価方法については紙幅の関係でその一部を述べるにとどめるが、どの技能をどのような割合で評価に入れるべきであるか、は課題意識として持っておくべきだろう。領域統合型の言語活動における評価で実践したいのは根岸（2011）である。領域統合型の言語活動について、技能統合の強さに着目している。例えば会議で資料を見ながら説明を聞き、メモをとって発言する場合は「強い技能統合（strong integration）」であり、技能を統合した形で評価するとしている。一方、スピーチを聞いて、それを参考に自分でもスピーチをするような場合は「弱い技能統合（weak integration）」とされ、技能

の独立性が高いため、それぞれの技能ごとに評価するとしている。

### （3）先行研究

領域統合型の言語活動に関する先行研究をいくつか紹介したい。TOEFL-iBTテストなどをインプット教材として用い、実験参加者の成果物（主にライティング活動による）を評価および分析したHinkel（2012）、Yang（2012）、Huang（2016）は、いずれもOrganizing、Selecting、Connectingを分析の観点として取り入れている点が興味深い。これらの先行研究に共通して見られる引用文献がSpivey（1991）である。大まかに説明すると、Organizingは意味の組織化を指し、作文の際のキーワードとしては、以下の5点が挙げられる。

① Structural isomorphism: summary, a

miniature version of a text

- ② Non-isomorphic
- ③ Recombining-reordering
- ④ Generate different patterns: Dismantling - reconfiguring
- ⑤ Explicit - unclear expectation
- ⑥ Understanding a text: unconscious ranking of elements
- ⑦ Organizational pattern controls text hierarchy, selection
- ⑧ Textual relevance: the ability to construct personal meaning from literature
- ⑨ Contextual relevance
- ⑩ Reader's cultural backgrounds: beliefs, attitudes, motives

最後にConnectingである。これはトピックと自分自身の知識、過去の経験・体験とをつなぐことを指す。作文する際は、以下のポイントを押さえたい。

- ⑪ The source text + writer's stored knowledge
- ⑫ Form as heuristic
- ⑬ Writer's goal

以上の3観点は、後に詳述する授業実践において大変有益である。

#### (4) Authenticityとは

統合される技能数が多ければ多いほど、実生活での英語使用場面に近づく、と述べたが、授業中の言語活動はAuthentic(本物の、真正な)なものであることが大切だ。「オーセンティックな教材」などとよく耳にするが、具体的には何を指しているのだろうか。Ahmed(2017)によると、Authenticityとは、次の4点を指す。①実際のコミュニケーションで自然に使用される。②学習者が実際に遭遇する可能性がある。③文化を反映した多様性を持つ。④学習者の興味関心を引き出す。「深い学び」が英語でauthentic learningと訳

される場合もある。授業で生徒に活動をさせる際には参考にしたポイントである。

## 2. 授業実践

### (1) 実践校紹介

「自由・闊達」の校風のもと中高一貫教育を提供する本校は、中学生3クラス、高校生は新たに1クラス分の新入生を迎え入れ4クラスで編成される、比較的小規模校である。国立大学の附属校としては唯一の男子校である。文化祭をはじめとする学校行事や、運動部、文化部問わず部活動への参加率も高い、賑やかな学校である。本年度、筆者は高校1年生の担任で、英語の授業としては高校1年生に加え3年生も担当している。

### (2) 「論理・表現Ⅱ」の授業

高校3年生の「論理・表現Ⅱ」の実践を報告する。選択授業、2単位の科目である。2単位を2人の教員で1単位ずつに分割して受け持っている。2クラスあり、選択者はそれぞれ約20名で、いわゆる少人数クラスで授業を行うことができている。基本的には教科書に載っているトピックを扱い、教科書外からも教員が用意した投げ込み教材を頻繁に用いている。例えば、書籍、新聞記事、映像、音楽、パンフレット、大学入試問題を加工したもの、などである。使用する教科書選定も大事な要素である。教科書を選ぶ視点はMcGrath(2016)が指摘するポイントを大切にしている。つまり、以下の6点である。

- A course book is …… ① a holy book  
② a straitjacket ③ a survival kit  
④ a recipe ⑤ a supermarket ⑥ a compass

特にrecipeの要素は大切にしたい。原則通りに進めれば授業は完成するが、授業者の裁量で、目の前の生徒の反応を見ながらアレンジを加えることを妨げない。そして授業者ごとに持っているrecipeが異なる点も学校の面白さだろう。

今年度は授業内でreading→writing型の領

域統合に力を入れている。英作文を通じて、生徒にorganizing、selecting、connectingの力を身につけて欲しいためである。そのために、インプット教材を与えた直後にライティングに取り組むのではなく、間にpre-writing活動を挟んでいる。そこでは与えられたトピックと自分自身の過去の経験や現在持っている知識とを結びつけるトレーニング時間になれば、との願いがある。とは言っても学習者は高校生。まだまだ経験したことない、あるいは年齢上の制限などからできないことも多い。その場合は知識や、あるいは想像・伝聞などに頼ることになるが、これも個人内での活動ではなく、ペアやグループ活動として、トピックに応じて柔軟に取り入れた方がよさそうである。自分は経験したことがないが、隣の友人は経験したことがあるトピックも多い。例えば長期休暇中の海外への短期留学などである。友人から話を聞いて自分なら文化の違いにどのように対応するかなど考え、英語で表現する。Connectingの強化は、英語で「自分らしさ」を表現する力を伸ばすことにも繋がっている。

またワークシートも自分自身の経験や知識と、目の前のトピックの関係性が可視化できるデザインがよさそうである。これについては自分自身も試行錯誤の中である。同時に領域統合型の言語活動における評価方法については、さらなる勉強が必要であることも日々痛感している。

### 3. 課題・今後の展望

今後の課題を3点、以下に述べる。

(1) reading→writing型以外の領域統合型の言語活動への取り組み。これにより授業内でのアクティビティーの幅も広がり、別の視点から生徒の書く力を伸ばすためのヒントが見えてくるかもしれない。

(2) 2技能のみで一般化できる点とできない点の峻別。上述の通り、統合された技能の数が多いほど、現実世界での言語使用場面に近

づく。現在主に取り組んでいるreading→writing型は2技能であるため、そこにリスニングやスピーキングの要素をどのように組み込んでいけるか、今後の授業改善の視点としたい。

(3) 「英語コミュニケーション」の授業や教科書からの知見を取り入れる。単位数や教科書で扱う内容が増えたことから「論理・表現」だけで補うことができない技能や分野も出てくる可能性がある。「英語コミュニケーション」の授業との両輪が生徒の英語力を伸ばすと考え、焦って授業を進めることに注力しないよう、気持ちの余裕をもちたい。当然、「英語コミュニケーション」の教科書内にも領域統合型の活動は豊富に準備されているので、「論理・表現」の授業準備で困ることがあれば「英語コミュニケーション」の教科書にヒントが隠れていることを忘れずにいたい。そして、同じような題材、活動があったとしても、繰り返し学ぶことが言語学習には大切だと、きちんと生徒に説明して、既出の活動に条件を追加してペアやグループを短時間で変えながら進めるなどしながら授業に言語活動を落とし込みたい。

今年度の高校3年生は高校1年生から新学習指導要領のもと学んできた学年である。つまり新学習指導要領になって初めての大学入学試験を受ける学年となる。授業担当として、日々目まぐるしく飛び交う入試情報にも高くアンテナを張っておく必要がある。そして何より授業の充実が最も彼らの自己実現に寄与できる点になるであろう。そのためには授業者としての自分自身が日々指導技術を高めるために、新たな試みにチャレンジすることも必要だ。何より、目の前の生徒の反応や表情をよく観察しながら授業デザインを考えたい。特に高校3年生の授業は無味乾燥な受験対策にならないように、彼らの知的好奇心を刺激しながら授業を進める必要がある。そのような授業はかなり理想的で、決して簡単な営みではないが、試行錯誤しながら日々地道に取り組んでいきたい。

## 注

1) ストーリーリテリング (story retelling)。単に「リテリング」と呼ばれることもある。「リプロダクション (reproduction)」と同じ意味で用いられることもあるが、佐々木(2020)ではリプロダクションを「本文と同じ、あるいはほぼ同じ言語形式で再生されたもの」とし、リテリングは「本文の言語形式を自分の言葉に言い換えたもの」としている。

## 参考文献・引用文献

Ahmed, S.(2017). Authentic ELT materials in the language classroom : An overview. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(2), 181-202.

Hinkel, E. (2012). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 46(1), 113-125.

Huang, H.-T., & Hung, S.-T. (2016). EFL test-takers' feedback on integrated speaking assessment. *TESOL Quarterly*, 50(1), 171-179.

McGrath, I. (2016). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching* (2nd edition). Edinburgh University Press.

Spivey, N. N. (1991). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication*, 7(3), 256-287.

Yang, H.-C., & Plakans, L. (2012). Second language writers' strategy use and performance on an integrated reading-listening-writing task. *TESOL Quarterly*, 46(1), 80-96.

佐々木啓成『リテリングを活用した英語指導 理解した内容を自分の言葉で発信する』大修館書店、2020年。

中森誉之『技能を統合した英語学習のすすめ 小学校・中学校・高等学校での工夫と留意』ひつじ書房、2018年。

根岸雅史著「技能統合の評価をどうするか」『英語教育』第60巻2号(5月号)大修館書店、2011年。

望月昭彦・深澤真・印南洋・小泉利恵編著『英語4技能評価の理論と実践—CAN-DO・観点別評価から技能統合的活動の評価まで』大修館書店、2015年。

文部科学省『令和5年度「英語教育実施状況調査」の結果について』2024年。

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1415043\\_00005.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415043_00005.htm) (2024年6月30日最終閲覧)

(まつお しんたろう)

筑波大学附属駒場中・高等学校教員)

## 読者のページ

### 「おしゃべり」にみる生徒－支援者関係、 共同の語りとしての「ニーズ」

宮下大輝

琴線にふれる記事があった。No.71からNo.73に連載された、富貴大介氏による「向陽館の『おしゃべり』就職支援」である。相模向陽館高等学校における、丁寧なコミュニケーションを重視した就職支援の様子が紹介されており、就職活動に挑む高校生、かれらに伴走する担任・副担任・就職担当、企業の担当者が登場する事例紹介も相まって、たいへん臨場感あふれるレポートであった。詳細はバックナンバーをお読みいただくとして、ここでは自身の経験や関心を踏まえながら、学校現場における「おしゃべり」をめぐる状況について考えてみたい。

「おしゃべりすればいいだけだよ」

「おしゃべり」という言葉には、なんだか軽やかで可愛らしい響きがある。そんな字面を眺めながら、あるエピソードを思い出した。

大学卒業後、都内の私立高校で勤務していた時のことだ。1年目も終わりに近づいた頃、入学試験の面接を担当することになった。試験当日、何名かの教員が会議室に集まり、複数のブースに分かれて待機する。やがて筆記テストを終えた受験生が順番に割り当てられ、一対一の面接が始まる。直前、そわそわして落ち着かない。たぶん、一教員としてうまいこと関所の番人のようにならなくて

は、といった変な責任感に駆られていたのだろう。

少しでもリラックスしたかったのか、すぐ隣に座っていたベテランの先生に「いやー、面接官なんて初めてですよ。こっちが緊張しちゃいます」などと話しかけた。すると、その先生は笑いながら、「おしゃべりすればいいだけだよ」と返してくれた。ぴりっと張り詰めた「面接」の場に「おしゃべり」という気の抜けた感じの語彙がミスマッチを起こし、不思議と印象に残っていた。だが当時の私にその後の面接を「おしゃべり」としてこなす余裕はほとんどなく、次々とやって来る受験生への対応で一杯いっぱいであった。

### 「ニーズ」の潜在性

「おしゃべり就職支援」が成立したのは、就職活動に臨む高校生の「ニーズ」を引き出すうえで、厚いコミュニケーションが効果的であると認められたからであった。その背後に生じていた葛藤もまた重要だろう。「消極的支援／積極的支援」という2類型で説明されていたように<sup>1)</sup>、支援者が二人三脚で取り組む「積極的支援」の前提には、個別の声掛けをなるべく控えながら「一斉的・画一的なガイダンス」の充実化を試みるアプローチ、つまり、相手の自主性を重視した「消極的支援」への反省があった。

「やりたいことはあるか」という問いかけに、「特に」という答えが返ってくる。相手の自主性を重んじ、「夢を持って」と励ますことがかえって戸惑いを生み、自信を失わせてしまう。支援者たちは、そうした目の前の高校生の切実さに向き合いながら、一对一の丁寧なコミュニケーションを重ねる中で、かれらが「どのように生きてきたのか／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」あるいは「やりたいこと／避けなければならないこと」を共に考え、寄り添い励ましながらより良い進路選択へとつなげていくというスタイルに価値を見出した。

「何もやりたいものはない」という状況からのスタートであっても、「おしゃべり」を通じて求人票探索や応募前職場見学のきっかけとなるような個別具体的な「ニーズ」が少しずつ明らかになっていく……。富貴氏のいう「潜在的なニーズ」という言葉からは、もしかしたらこのまま誰の目にも触れられなかったかもしれない、奥深くに潜んでいた光が浮き上がってくる……。そんなイメージが想起された。

### 私の「おしゃべり」体験

「おしゃべり」から浮き上がる「ニーズ」と言えば、自身にも思い当たる節がある。私は多文化教育コーディネーターとして、外国につながる生徒が多く在籍する県立高校で活動している。派遣校では、在県外国人等特別募集による入学者をはじめとして一学年20名前後の「日本語指導が必要な生徒」が在籍しており、大学・専門学校への進学希望者を中心にかれらの進路支援にも関わっている。

その中でかねてから共有されていた課題があった。生徒たちについて、卒業後に日本で進学・就職・定住したいという「希望」と、学習意欲等に見られる学校生活のあり方の「現実」が乖離しているのではないかという指摘があったのだ。たしかに、着任後にそうした前情報が実感に変わった面もあり、「目標があるはずなのにモチベーションが低いのはなぜか」「自主性を発揮できるようにするにはどうしたらよいのか」といった意識を抱くようになった。

こうした状況下、外国につながる「先輩」を招いての講演会や「やさしい日本語」による進路ガイダンスなど、「情報提供」の拡充に向けた取り組みが進められてきた。毎回、支援担当の先生方の心強い協力あっての企画であり、実施後は一定の効果を感じられることも多い。しかし、「進路実現に向けた持続的な行動へとつながっていないのではないか」といった反省の声が挙がることもまた気がか

りであった。

一方、同校では放課後に「多文化教室」と銘打って、いわゆる居場所作りの実践も行われている。日本語面で配慮を要する生徒を中心に参加を呼び掛けているが、「国関係なく誰でも参加できます!!」といった触れ込みで、なるべく多様な生徒がつながりを持てるような場を目指している。活動内容は日本語・教科学習のサポートを中心に据えながらも基本的には自由で、日本語指導員かコーディネーターが常駐し、大学生サポーターの協力も得ながら運営している。このゆるやかな空間で、「おしゃべり進学支援」とでも呼びうる実践が生まれているのではないか……。

実はそんな考えが浮かんだことがこの原稿を書き始めたきっかけであった。現状として、生徒たちの中には「ここに行けば誰かがいる」といった認識が定着しつつあるようで、放課後になると特に目的は無いがとりあえず様子を見に来る生徒や、アルバイトや部活の前に少しでも立ち話をしていく生徒もいる。つまり、何気ない「おしゃべり」が生まれる恰好の場となっているのだ。現在の体制ができる以前より、生徒の進路相談を受ける機会はあったが、たとえば大学の総合型選抜のエントリーなどにあたって「何をどうしたらよいかかわからない」と苦悩する生徒たちにどのように応じたらよいか、戸惑うこともあった(母語でない言語で志望理由書を作成するハードル!)

日常的な「おしゃべり」を通じて生活の様子がある程度見えてくると、いざ具体的な進路支援へと移ったときの効果はてきめんである。まさに個々の「ニーズ」をじっくり引き出したうえでサポートできるという手応えがある。こうした機会は特に、常勤職ではないコーディネーターのような立場にとってはいっそう貴重なものを感じられる。これまでの自身の活動を振り返ると、外部から派遣された「専門」職であることを意識し過ぎるがゆえに、非常事態の処方箋を提供しなければいけ

ないといったような観念にとらわれてしまいがちであった。上の「おしゃべり」体験を通じて、肩ひじを張らない一人の参加者として、その場その場で少しずつ関係を作っていくことの大切さを思わされたのであった。

## 「ニーズ」はどこから来るのか

「進路が決まった」という言い方がある。「進路」を決めたのは、あたかも自立した個人の意志であるかのような印象を受ける。その時、その人を取り巻く環境や他者との関わりは外的な存在として切り離され、スポットが当たることはない。あるいは、「本人の努力の結果。私は何もしていない」といったような決まり文句もある。しかし、他の影響を全く寄せ付けず、独立した存在として自己実現を果たすことなど不可能だ。

屁理屈のように書いてしまったが、これはアメリカの社会心理学者であるケネス・J・ガーゲンの論<sup>2)</sup>に着想を得たものである。ガーゲンは、啓蒙思想や理性・動機・思いを生まれつき備えた行為主体としての個人を疑い、人間の生を「境界画定的存在(Bounded Being)」から、「関係規定的存在(Relational Being)」として捉え直すことを提案している。それは、「孤立した自己」や「完全に個人的な経験」といった自己と自己との線引きを前提とするのではなく、そうした自己に先行する「協調のプロセス」を基本単位として捉え「私たちはともに構成する世界の中に存在している」とする立場であり、モダニズム以降の伝統的な人間観が作用する世界を生きる我々に様々な気づきを提供してくれる。

学校現場で生まれる「おしゃべり」について考えてみると、個人主義を基盤とする生徒-支援者関係を見直すための手掛かりが隠されているように思える。前もって決められたオチがあるわけではなく、生徒との取り留めのないコミュニケーションからオリジナルの意味を探究していく営為には、生徒のパフォーマンスを数値化し「客観的」な評価を引き

受ける「境界画定的存在」としての支援者像ではなく、協調関係を探る過程でキャッチされる生徒の「声」に新たな価値を発見する「関係規定的存在」としての支援者像が見出せるのではないだろうか。それは、生徒に働きかけ影響を与える主体としての、伝統的な支援者像からの解放とも言えるかもしれない。

かつて高校入試の面接に戸惑っていた私は、おそらく「面接官」というあらかじめ課された役割に縛られ、一方的なコミュニケーションのあり方を規定してしまっていた。そこでは、目前の相手から発せられた声に何か新しい価値を認めるような機会に開かれてはおらず、せいぜい受験生が体現する「望ましい生徒像」を期待するにとどまってしまう。10分程度の面接試験であれば大した問題ではないかもしれないが、入学後の支援となるとそうはいかない。

## おわりに

「おしゃべり」には断片的なテキストに意味を与え、コンテキストを創り出す力があるのだと思う。そこから引き出される「ニーズ」とは、生徒-支援者関係の産物と言えるのではないだろうか。その意味で、「おしゃべり」

による進路支援の場に浮上する「ニーズ」とは、共同の語りなのである。とはいえ、学校現場に関わる支援者にとって、生徒との「おしゃべり」はありふれた日常だろう。

しかし今問われるべきは、こうした自明視された実践に対して社会的な価値づけがどれほどなされているかという点にあると考えている。多様な声を掬い取り、規定された境界の隙間に埋没しがちな他者との出会いを促しうる学校現場における「おしゃべり」の場を、私達は守ることができるだろうか。

## 参考文献

- 1) 富貴大介「向陽館の『おしゃべり』就職支援～その3～」『ねざす』No.73、神奈川県高等学校教育会館、2024年。
- 2) Kenneth J. Gergen著／鮫島輝美・東村知子訳『関係からはじまる——社会構成主義がひらく人間観』ナカニシヤ出版、2020年。

(みやした たいき 慶應義塾大学大学院社会学研究科後期博士課程・認定NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ)

## 『ねざす』 解題

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

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

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

## 総合的学習から総合的探究へ

### — 「探究」の過程を問う —

#### 「総合的探究」解説への疑問

遅まきながら、高等学校学習指導要領（平成30年告示）の解説「総合的な探究の時間編」（文科省、2018年7月、2022年度より実施開始）を読んだ。感じたことがいくつかある。

「解説」とはいえ全11章全153頁、細かな文字がぎっしり詰まる文章は堅い論文調である。多忙な高校教員の何人がこの解説を読み通せられるだろうか、文科省の狙いと学校現場の受け止めとのギャップが大きいのでは、と感じたのが最初の疑問である。

第1章総説では指導要領改訂の経緯が述べられる。1990年代に提起された「生きる力」から始まり、2010年代の「アクティブ・ラーニング」そして「主体的・対話的で深い学び」までも踏まえている。この30年以上の間、文科省は独特の抽象的言語でその時々学習指導要領改訂を主導してきた。ただ、学校現場ではそれらの簡潔な用語がどこまで理解され、教育実践されてきたか、今回の「総合的探究」も高校に根付くか否か、率直な疑問である。

しかも驚いたのは、小・中学校の「総合的学習」が高校では「総合的探究」へと変更される、という記述である。もちろん、小・中学校から高校への継続として「探究」学習そのものを位置付けること自体は理解できる。「探究」学習が登場する背景には、情報化が高度に進み「知識基盤社会」と呼ばれる社会の出現に対して、自分で状況を把握して思考し、判断できる新たな能力を身につけた人材が求められるからである。

とはいえ、小・中学校の「総合的学習」は

約20年の歩みのなかで、教科の枠を超えた教材をいかに選ぶか、教員の多忙化のなかで誰が授業を担当できるかなど、当初は学校現場の混乱や模索が続いたし、今ではその授業時間数も減っている。「総合的学習」の熱気は一時ほどではない実態も踏まえるなら、高校での「総合的探究」が豊かな授業となりうるかどうか。それは学習指導要領改訂の文章上の形式合わせではないか、とさえ感じられる。

ただ、ここでは形式合わせではという穿った感想はさておき、「総合的学習」から「総合的探究」への発展には重要な意義があると判断されるので、深掘りしていこう。検討したいのは「探究」という学習方法が本当に広く深く理解されているか、という点である。

#### 「総合的学習」と「探究」

「総合的学習」とは「実生活や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現するという探究的な学習の過程」である、と最新の総合的学習（中学校）の解説で述べられている（文科省、2022年3月）。「総合的学習」が「探究的な学習の過程」であるなら、小・中学校はその基礎を養い、高校では「探究的学習」を完成させることとなり、小・中学校から高校まで「探究的学習」が一貫した目標となる。

そうであるなら余計に、「探究」の意味を確認したい。探究=inquireは英英辞書では、seek（詳しく調べる）、investigation（徹底した調査）である。要するに、簡単な「調査」ではなく「詳しく」または「徹底した」という意

味合いが「探究」には含まれる。

「探究」を初めて哲学的に根底から解き明かしたのはデューイであった。「探究と疑問は同義語である。疑問視できることが、探究を引き起こす不確定的状況の本質である」と述べ、疑問からスタートする「探究」により、不確定が確定に至る認識の過程を論じた(『行動の論理学 — 探究の理論 —』)。

このデューイの主張を踏まえて、「探究」の過程を見つめ直そう。課題の設定と情報収集の2局面に限って考えたい。それらは大学(院)での「リサーチスキル」(研究技法)とほぼ重なる。

### 「探究」の過程

(1) 課題の設定：自分で問いを見つけ課題を設定する作業はそれほど容易ではない。

①興味・関心→②問い→③課題の設定、という3段階に分けてみよう。

①は誰もが日頃感じるが、直ぐに弱まったり忘れることも多い。そのなかで特に拘る興味・関心を持続させ、自覚して誰かに話したり手近に調べたりするうちに②が芽生える。本格的に本や新聞・ネット関連情報を集めるうちに、さらに探りたいという意欲が出て③に及ぶ。①から③に至るには、小学校時代から、保護者や教師が子どもの言動に留意し、かれらのどんな些細な興味や問いに対しても、大げさ過ぎるくらいの支持的態度を示すことが必要だろう。

高校になって直ぐに自分で課題の設定ができるわけではない。少なくとも授業で「この問題について探究しよう」などと教師が声をかけると、最初から問題を与えているわけで、それは単に「調べて検討しよう」程度の意味に過ぎず、本来の「探究」ではない。

(2) 情報収集：情報収集には多くの方法がある。大学生も今はパソコンを使ったネット検索が手近な方法である。ただ、検索の仕方を知らない大学生は意外に多い。あるキーワードを打ち込んで現れる情報項目は多岐に

わたり、その一つひとつが知りたい内容に合うかどうかを吟味する実に面倒な作業が「探究」なのに、最初に出てくる項目を直ぐに選んで答えを得たと判断する誤りを犯す。それは単に「調べる」であって「探究」ではない。

つまり、「疑問と答えの距離」の問題が浮上する。「探究」はその距離が長い。ところが授業時間や学期の制約があるし、過剰過ぎる情報に毒されていると言うべきか、距離を短くするクセが生じて、直ぐに得られる情報に依存し、大学生はつい「コピーペースト」を犯す。しかし、その結果、探究心・思考力は身につかない羽目に陥り、「知識基盤社会」が求める人材育成に失敗することになる。

パソコン以外でも、学校(公共)図書館での本や雑誌、新聞などの情報収集によって、広くて深い情報を発見することができる。あるいは、保護者や教師、クラス仲間との対話から新たな気づきを得ることもある。さらに現地訪問で体験的に得る知識も得難い。とにかく、根気強く「徹底」して「詳しく」調べつくす態度が「探究」の極意である。

2022年11月に「チャットGPT」が公表されて世界に衝撃を与え、爆発的に利用者が増えた。私も何度か使ってみて、問いに対して瞬時に回答される実に滑らかな日本語に舌を巻いた。しかし他方、内容面ではそれほど評価できなかった。未だ開発途上にある生成AIだけに、種々の問題を抱えているようである。

それについては別に詳しく述べてみたい。「探究」過程で、これから「チャットGPT」を無視することはできないだろう。

(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— (19)

### 私が志す職業

狩野香瑠

#### はじめに

私は、今まさに教員採用候補者選考試験を受験中の学生だ。7月末に一次試験に合格し、現在は9月に実施予定の二次試験の対策をしている。来年の春、高等学校地理歴史科の教員として学校現場で働くことを目標に、日々、面接や模擬授業の練習をしている。今回は、私が教員になりたいと思ったきっかけや大学での学び、理想の教師像について記述していく。

#### 教員を志したきっかけ

教員を志したきっかけは、小学校低学年頃のことだ。当時の私にとって、勉強して楽しく、最も好きな科目が歴史であり、家族からは“歴女”と呼ばれるほど、歴史に興味を持っている子どもであった。当時は、特に戦国時代や江戸時代に興味があったが、歴史全般に興味を抱いていた私は、将来もずっと歴史に触れていられる職業は何があるかと考え、その結果、学校の教員という選択肢を見つけた。

また、当時の私は、クラスの中で1位2位を争うくらい成績が良く、いわゆる勉強ができる子どもだった。そんな私は、頻繁に勉強が苦手な生徒のサポート(授業内で課された問題が早く終わった際に、苦手ゆえに手が止まっている生徒を助けるような役割)を先生方から任されることが多かった。その時に、クラスメイト達から、「教えるのが上手!」だとか、「分かりやすいね」といった言葉をもらうことが多く、もしかしたら人に何かを教え

る仕事が向いているのではないかと考えた。こういった経緯があり、現在私は教員を目指しているのである。

#### 志望大学決め

高校2年生になり、受験を意識するようになった頃、どの大学を受験するかで少し悩んだ時期があった。当時の私は、教員になるのなら、教職に強い国立大学の教育学部を目指すか、史学科で有名な私立大学に入学し、そこで史学科の学生として教職課程を取り、専門的に歴史を学んだうえで教員を目指すかで迷ったのである。

この悩める時期に、相談に乗ってくれたのが、当時の地理歴史科の先生だった。その先生は歴史好きで、師事したい教授を追いかけてその教授がいる大学の史学科に入学した、という経験の持ち主だった。そんな先生に相談することで、この悩みを解決させるに至ったのである。「教育学部に行くなら歴史を専門的に学ぶのではなく、教育学を専門的に学ぶことになる。一方で、史学科は歴史を専門的に学ぶ。史学科に入るなら、学科の授業に加え、教職課程の授業を履修しなくてはならないから、その分授業が多くなって大変にはなるけれど、より専門的に学びたい学問を選ぶのが良いのでは?」と、そのようなアドバイスを受けた私は、歴史学により力を入れている大学の史学科の学生になることを選んだ。

#### 大学の教職課程での学び

今の大学に史学科の学生として入学し、教

職課程を同時に履修している私の大学での学びを紹介しよう。

まず、1年生の頃は必修の授業がいくつかあり、学科必修の授業と並行してこなすことが大変だった。特に1年生の頃は、オンデマンド授業やライブ授業が主で、その分毎回の授業後課題が多く、毎日課題に追われていた。教職課程の授業では、教育の原理、教職論、教育と社会等、今まで学んだことのなかった分野の学問に初めて触れ、教育学の面白さを知ることができた。特に教育史では、今までどのような人が、子どもに注目し、教育が重要だと考え行動を起こしたのか等、時代背景と共に変化していく様がとても興味深かった。

2年生になると、介護等体験があり、デイサービス施設に5日間、特別支援学校に2日間のボランティアに行った。こういったボランティア体験は人生初であったため、最初はどう接すべきか、何を話せばよいのかと不安があったが、施設・学校の利用者、職員、生徒等々、多くの方が温かく接してくれたため、この不安は杞憂となった。デイサービスでの介護体験の最終日には、私との別れを惜しみ、涙を滲ませていたある利用者の方が「あなたは良い先生になれますよ」と、私の“教員になる”という夢を応援してくださった。私はこの出来事をきっかけに、より一層、教員を志す気持ちが強くなった。

3年生になると、模擬授業をする教科教育法の授業が始まり、4年生になると、ついに教育実習が始まった。私は5～6月に母校の高校へ教育実習に行った。

実際に生徒を前に授業をしてみると、常に生徒の様子を気にかける必要があったり、授業内容の構成は生徒を考慮した適切なものか否か、またクラスによって発問に対する反応が異なったりといった、様々な部分に目を向けなければいけないため、授業一つとっても、大変なのだと思わされた。3週間の実

習はあっという間に終わってしまったが、教育現場に行ったからこそ経験できたことや、現場の先生方から学べたことがある。この経験を、今後教員として学校現場に行った際に少しでも活かしたいと考えている。

## さいごに

私が志す職業は教員である。そして私の理想の教師像は、分かりやすい授業をすることで、学ぶことの楽しさを子どもに伝えると同時に、子どもの個性を尊重することで、子どもの可能性を広げられる教師である。私は、子どもたちに歴史の面白さを伝えたい。そのためには、授業が分かりやすく、かつ学びに楽しさや面白さを見出す必要がある。そして、子どもの個性を尊重することで、子どもの能力を伸ばし、将来の生き方の選択肢を広げられるようにサポートをしていきたいと考えている。

私自身がこの理想の教師像になるためには、教師である私が学び続ける必要がある。日々学ぶことで自分自身も成長させ、生徒に寄り添った教育活動をしていく所存である。

(かのう かおる

國學院大學文学部史学科学生)

# 『教師が育つ条件』

今津孝次郎 著 岩波書店

生田 幸士



名著の新版が出ると聞き、久しぶりに書架から取り出した。今津孝次郎氏の『教師が育つ条件』である。本書をはじめて手に取った大学院時分から10年以上が経ったが、ページを繰るといまだに色あせない多くの学びが

そこにはある。教員を目指し大学院の講義を受講していた学生から、実際に教員となり10年が経った現在の自分。異なる2つの状況でも、変わらぬ学びがあることに、そして発刊から10年以上が経過してもなお新しい気付きを与えることに、本書の魅力と、本書が名著たりうる理由がある。

本書は「教師を育てる制度と教師が育つ環境をさまざまな角度から検討しながら、教師の質や教員政策の仕組みと方向性(xiv頁)」について、著者である今津氏の30年以上にわたる学校教育研究の蓄積と今津氏の聞き取りによる現場教員の「声」に基づき集成された一書である。

近年までの教員の資質能力についての議論をさかのぼると、1997年7月の教育職員養成審議会の第1次答申における指摘が着目できる。それは、変化の激しい時代にあって、子ども達の「生きる」力を育む教員の資質能力への言及である。「いつの時代にも求められる資質能力」として、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼

児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に対する専門的知識、広く豊かな教養などを基盤とした実践的指導力が指摘された。そして「得意分野を持つ個性豊かな教員」の必要性を挙げ、基礎・基本的な資質能力開発を前提に積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切とされた。

こうした前提をふまえ2000年代以降は、教員の「学び」そのものが一層重視され、その「質の転換」が求められた。同時にキャリアを通じた資質能力の向上が求められるようになった。2012年8月の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、今後求められる人材像をふまえた教育を展開するためには「社会からの尊敬・信頼を受ける教員、思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員、困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する教員が必要である」と指摘した。そのうえで、「教職生活全体を通じて、実践的指導力を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠」として「学び続ける教員像」の確立を強調した。

しかし、ここまでの中央教育審議会の議論をみると、重要な視点が欠落していることに気付く。それは、教員がどのような環境で資質能力を身に着けるのか。また、教員がその長い教員生活の中で、身に着けるべき資質能力を獲得するにあたって、本来どのような環

境が必要になるのかという視点である。文科省、各自治体の教育委員会は教育公務員特例法に基づき、教員研修を前提とした教員養成を規定する。また、それには校内研修も含めたOJT（オンザジョブトレーニング）も含まれるが、それがどのように機能すれば教員は資質能力を身に着けることができるのか。換言すれば、それで教師は育つのか。

本書では、現下の教育政策課題と密接に関連する事項について、教師を育てる制度と教師が育つ環境の検討に加え、教師の質や教員政策の仕組みと方向性の基本的諸問題が解明されている。また、小中高の現職教員（校長・教頭などの管理職を含む）から直接聞いた「声」が随所に掲載されており、各状況下で教員がどのように判断し行動したのか、臨場感に溢れた内容となっている。

今津氏は教員に求められる資質能力について、「第2章 教師の質とは何か」で考えを展開している。教員の資質能力として、ソーシャルスキルを核とする対人関係専門職として位置付け、教師がもつ多様な側面に着目しつつ、具体的に「A 勤務校での問題解決と課題達成の技能」、「B 教科指導・生徒指導の知識・技能」、「C 学級・学校マネジメントの知識・技能」、「D 子ども・保護者・同僚との対人関係力」、「E 授業観・子ども観・教育観の錬磨」、「F 教職自己成長に向けた探究心」の6層に分類し、それぞれの層を能力的側面と資質的側面、個別の状況への対応と普遍的状況への対応などの側面から重層的に再構成した点が特徴である。それぞれの資質能力は、教師自身の教育活動のなかで、基礎的な「アビリティ」（知力）と「テクニク」（技術）が具体状況のなかで「スキル」（技能）として発揮され、さらに自己省察など通して総合的な「コンピテンス」（資質能力）へと発展するプロセスが想定される。

今津氏の資質能力の6層の着目すべき点は、「A 勤務校での問題解決と課題の技能」がすべの資質能力の前提となるところである。現今の文科省が前提とする教員養成の資質能力論はおおかたB・Cに着目しがちである。しかし、教員が教育活動を実際に展開し、長い教員生活の中で探究する場合は、実際の勤務校であり教育現場なのである。その点で、6層の資質能力の前提にAを想定し、そのうえで6層が実際の教員の教育活動の中で相互に関連しながら教員が成長していく姿を今津氏は本書で指摘する。

そのうえで、今津氏は「第4章 教師が育つ環境」で、教職における「出会い」が有効に機能するための基盤となる「探究心」や開放的な学校組織の重要性を強調している。また、「個業」から「協業」への教職観の転換と教師のサポートネットワークを活用した育成構想を提唱している。「第3章 教師をどう育てるか」でも、「教員養成」ととどまらない「教師教育」の理念に基づき、現職教員の成長のための「現職研修」を通じた多様な育成過程が詳述されている。ただし、今津氏はこの点でも、教員の相互的、自発的な職場研修の重要性を指摘する。教員が育つのは学校であり、教員が育つ条件は職階や年齢を超えた相互援助による協業を前提とした学校以外に存在しえず、教員の子ども、保護者、同僚との相互関係によって教師は育つと指摘する。その点でも、本書は単なる教員の資質・能力論、また教員養成に関する提言にとどまらず、学校教育そのもののあり方について穿つ一冊と言える。

（いくた こうじ 教育研究所員）

## 海外の教育情報 (37)

# アメリカ・イギリスの 新聞記事を読む

記事紹介 山梨 彰

イギリスの教師の状況も厳しそうである。仕事量の増加、生徒の問題行動などで辞める教師、教職志願者の減少、日本と類似している。一方で、「ゼロ・トレランス」の見直しもあるようだ。「校則」が多少は見直しされているかに見える日本と、これも類似していると言えるのだろうか。

## イングランドの教師は生徒の精神的・家庭的問題で疲弊

(Guardian 2024.5.17) より

教師不足に対する政府の取り組みに批判的な国会議員によると、教師の仕事量は、生徒の精神的健康や家庭の問題によって増大しているという。

政府の特別委員会の「教員採用・確保に関する報告書」は、「コロナ禍以来、教師が家族の問題や生徒のメンタルヘルスの支援など、学校の管轄外である問題に対処するために、より多くの時間を費やしていることを懸念している」と述べ、また教育省は、物理学、コンピュータ、外国語などの主要科目の

教員採用目標を達成できなかったと述べた。国会議員は、業務増が教師の過度の負担となり、教職から遠ざかる一因であり、また生徒の行動悪化も教職志望者の意欲を削いでいるという。

「報告書」はまた、教育省が、より多くの人々を教職に引き込むことを目的としたプログラムや奨学金を削減したことを批判し、教育省に対し、40歳以上の転職者に教師としての再教育を奨励する「ナウ・ティーチ」への資金提供の削減を撤回するよう求めた。

## 「惨憺たる」教員流出が止まらず

(Guardian 2024.6.8) より

政府の学校職員センサスによると、昨年初めて、イングランドでは教職採用者とほぼ同

数の教師が離職した。2023年11月までの1年間に44,002人の教師が採用されたが、43,522

人が離職した。数学と科学の教師不足が深刻で、求人広告への適当な応募者がいないと学校は何年も前から報告してきたが、危機は今や英語を含む、以前は好調だった教科にまで及んでいる。各学校によれば、教科の専門家が、よりストレスの少ない仕事や、より給与の高い分野へ去り、後任がないという。

ある中等教育アカデミーの校長は、「危機はすでに来ています。政府は長い間問題に取り組まず、解決するのが遅すぎます」。この校長の学校では、教員ポストのいくつかを4、5回再募集したが、面接を受けられるような人材はまだ見つかっていない。

## 学校の「残酷な」行動規則を段階的に廃止へ

(Guardian 2024.7.20) より

政権に返り咲いた労働党は、生徒を学校から排除する根本的原因に焦点を当て、弱い立場の生徒を学校にとどまらせる政策に移行するという。保守党政権下の教育省の職員B氏は、廊下で静かにせず、正しい制服を着ず、必要な用具を持っていないなどの校則違反には厳しい制裁を科すという文化を提唱してきた。

元児童委員で、「若者の命のセンター」のA氏は、次のように述べた。「データを見たり、若者と話したりすると、多くの子どもが学校は自分たちのためのものではないと感じていることは明らかです」。

労働党政権は、B氏の厳格なモデルに従って学校向け研修を行ってきた教育省行動ハブへの資金援助を打ち切るようだ。先週閣僚は、2022-23年にイングランドで過去最高の78万7000人の生徒が停学処分を受けたという「ショッキングな」新しいデータを、「警鐘」と表現した。

教育専門家のR氏は、子どもを隔離する時間が長すぎることに不満を持つ家庭の代理人を務めているが、「厳格なアカデミー・トラストの中には、1年のうち40日以上を隔離されている生徒が25人以上いる学校もあります」という。R氏は、ADHDや自閉症の子どもや

貧困にあえぎ「家庭にいろいろある」子どもが隔離室に送られる可能性が高いと述べ、「その大きな影響のひとつは、遅れをとってしまうことです。適切な指導、教育、サポートが本当に必要な生徒たちなのに、隔離室では授業が行われません」。

R氏は、このような子どもの多くが教えるのが難しいことを認め、教師には子どもを教室から出す自由がなければならぬと述べた。しかしR氏は、何日も隔離すると、生徒が暴れる可能性を高めるだけで、さらに遅れをとり、登校拒否になる生徒もいると主張した。

「隔離の多用は、短期間で学業成績を向上させる効果的な手段であるように見えますが、隔離された子どもは非常に大きな代償を払います」とR氏は付け加えた。

困難校の元教師で、現在は行動管理の方法を学校に指導しているD氏は、「優秀な学校とはすべての生徒が成功する学校です。週に何百人もの生徒を期限付きで退学させたり、隔離したりして、行動の改善を期待する学校もあります。規律を守ることは大切ですが、その背後に残酷さを持つ必要はありません」と述べた。

「社会の分断」という昨今の「先進諸国」の社会状況を象徴する話題はアメリカに顕著といえよう。下の二つの記事は、「中世」に逆戻りしているかのような話題である一方、近代の産物である「レイシズム」が強く残るアメリカ社会のイビツな側面である。もちろん他人事ではない。

## 全公立学校の教室に「十戒」の掲示を義務づける法律が可決

(Guardian 2024.6.19) より

共和党のランドリー知事が署名した法案により、ルイジアナ州はすべての公立学校の教室に「十戒」の掲示を義務づける最初の州となる。

共和党が起草したこの法案は、幼稚園から州立大学までの全公立学校の教室に「十戒」を「大きく読みやすい字体」でポスター大で表示するのを義務付ける。

反対派はこの法律の合憲性に疑問を出し、訴訟に発展する可能性が高い。賛成派はこの法律の目的は宗教的だけでなく、歴史的な意義があると言う。法律では、「十戒」は「われわれの州および国政の基礎となる文書」と説明されている。

教室の掲示物は、「十戒」が「ほぼ3世紀にわたってアメリカの公教育の重要な一部であった」という「背景説明文」とセットになっており、2025年の初めまでに教室に置かれなければならない。費用は寄付によるので州予算が使われない。

テキサス州、オクラホマ州、ユタ州などの州でも、教室に「十戒」を掲示することを義務付ける同様の法案が提出されている。しかし、この措置の合憲性をめぐって法廷闘争が繰り返される恐れがあるため、ルイジアナ州以外のどの州も法案を法制化できていない。

教室での「十戒」の掲示をめぐる法廷闘争は、今に始まったことではない。

1980年、アメリカの最高裁判所は、ケンタッキー州の同様の法律は違憲であり、連邦議会は「宗教の国教化に関する法律を制定することはできない」とする合衆国憲法の「国教条項」に違反するとの判決を下した。

ルイジアナ州は聖書原理主義が強い地域であり、1月に2期続いた民主党のエドワーズ知事の後任としてランドリー知事が就任した。共和党は州議会でも3分の2の多数を占め、州選出のすべての役職を共和党が占めている。

## 生徒が模擬奴隷オークションを行った アメリカの学区、司法省と和解

(Guardian 2023.6.13) より

テネシー州のホーキンス郡学区は、連邦政府の調査により、黒人生徒が人種差別的な中傷を受けたり、模擬奴隷オークションにかけられて、白人の同級生に「売られたり」など、人種差別的な嫌がらせが行われていた証拠を発見したため、その常習行為を改革する

ことに合意した。

司法省は、この学区が「学校内では人種に基づくハラスメントに意図的に無関心であり、黒人生徒の平等保護権を侵害している」ことが判明したため、学校方針を大幅に変更すると述べた。

昨年開始された司法省の調査では、白人学生がNワードを繰り返し使用し、黒人学生を嘲笑する「今月の猿」キャンペーンを行っていたことが判明した。ある黒人学生は、トイレに入ったら白人学生が奴隷オークションをやっている、最高額入札者に「売られた」、という事件などの度重なる虐待に苦しんでいた。他にも、生徒がクー・クラックス・クランの男の絵を配ったり、人種差別的な中傷を含むグループチャットに黒人生徒を加えたりした。黒人生徒の母親によると、同校の400人の生徒のうち、黒人生徒は5人に満たないという。

イギリスとアメリカでは、「極右」の風潮の高まりの中で高等教育への政治的な圧迫・思想統制が激しくなっているようだ。この側面は日本ではあまり報道されないが、「社会分断」の現象の一つといえよう。標的にされるのはDEI(多様性・公正さ・インクルージョン)に関わることである。この現象も他人事ではないだろう。

## イギリス: 大学で人種と植民地主義の授業コースが削減の危機

(Guardian 2024.5.15) より

高等教育における芸術・人文系科目の削減は、人種差別主義と植民地主義に対する理解に有害な影響を及ぼすと、学者が警告している。

ケント大学では「人類学」が閉鎖の危機にさらされ、オックスフォード・ブルックス大学では今年初めに音楽プログラムの閉鎖が決定した。

先月、ブッカー賞(権威あるイギリスの文学賞)を受賞したベルナルディン・エヴァリストは、ロンドンのゴールドスミス大学の黒人イギリス文学修士課程の「切り捨て」を批判し、再考するよう求めて、「この修士課程は、不要ではなく、学術界、大学、社会が知的・文化的に豊かになる必須のコースです」と語った。

昨年、チチェスター大学でのアフリカ史と

「いかなる生徒も、奴隷の模擬競売や、黒人が人間以下の存在として扱われた、アメリカの歴史上恥ずべき時代を想起させるような人種差別的な中傷に耐えるべきではありません」と、司法省公民権部門のクラーク司法次官補は述べた。

氏は、司法省はホーキンス郡が学校での人種差別をなくすための措置をとるよう保証すると述べた。学区は人種差別の苦情に対応するスタッフの雇用、教員研修、人種差別的な嫌がらせを報告する方法を生徒や保護者に知らせるなど、8種類の改革に取り組まなければならない。

アフリカン・ディアスポラの歴史に関するMRes(研究修士課程)が削減され、リーダーのアディ教授は職を失った。アディは、英国で歴史学の教授になった最初のアフリカ系英国人歴史学者で、2023年のウォルフソン歴史賞の候補に挙がった。氏は、「そもそも人種や植民地主義についてのカリキュラムはあまりなく、権力者は、この種の科目は望んでいません。このままでは、高等教育で人種と植民地主義が教えられなくなるでしょう。私たちのコースは、ヨーロッパで唯一アフリカ史を専門に教えていました。私が余剰人員となったことで、私が指導していた博士課程の学生たちにも影響が出ました」。

スナク首相は芸術・人文系科目を「ぼったくりコース」と言い、教育相が出した最近のガイダンスでは、ステム(STEM: science,

technology, engineering and mathematic)科目と「学生が就職できるような高等教育課程」を重視している。高等教育における芸術・人文科学の救済を求める大学・カレッジ連合の関連団体「Defend the Arts」の学者たちは、これを「批判的思考への攻撃」と表現した。

ロンドン芸術大学のビダーマン講師は、「芸術を守れ」運動の中心人物であり、芸術や人文科学の教育は雇用に結びつかず、経済にもプラスにならないとする政府の主張を事実と異なると批判した。ビダーマン講師は、「RCA (Royal College of Art) では、批評的・歴史的な研究を廃止しました。今、私たちが目にしているのは、雇用可能性という主張の下、社会への批判的思考を必要とするコースを削減しようとしていることです。大学側は、経済的な理由や経費節減の理由も挙げていますが、これらのコースは設備があまり必要ないのです」。

RCAのウィー博士は、高等教育において人種に関する教育が少ないことは、一般市民の意識の低さにつながるとし、「芸術、文化、人文科学のコースは、これらのトピック（人種、植民地主義、フェミニズムなど）への理解が活発なことを人々に教えるという点で、本当に不可欠です」。ウィー博士は、コースの閉鎖による「トリクルダウンの影響」は、やがて、今も十分に代表されていない声や語りを沈黙させるだろうと述べた。

ケント大学は、人類学コースの「段階的廃止」の決定について、「職員、学生、およびその代表者との広範な協議」を経たものでありと述べた。

ゴールドスミス大学は「私たちは、黒人イギリス文学とクィアヒストリーの修士課程を導入し、学問の幅を広げたことを誇りに思っています」と述べる。

チチェスター大学の広報担当者は、アフリカ史とアフリカン・ディアスポラ・コースについて、「大規模なマーケティングにもかかわらず、常に比較的少数の学生しか応募しないと、十分な学生を集められないコースは、大学として提供し続けることは不可能です」という。

RCAの広報担当者は、クリティカル・シンキングはもはや独立したユニットではないが、現在ではコース全体に不可欠なものであり、「私たちのアカデミック・プログラムは現在、研究とクリティカル・シンキングをカリキュラムの不可欠な部分としており、これはクリティカルでラディカルな思考がRCAのあらゆるレベルの研究、学習、教育に組み込まれていることを意味します。私たちは学生たちに批判的で急進的な思考を強く奨励し続けています」。

教育省は、「我々は、芸術・人文科学コースを含む高等教育セクターの計り知れない価値を認識しています」という。

アディは、黒人の歴史や人種に関連した研究を授業で教えた経験から、「このような歴史を聞いたことがない若者の目は常に新しい視点やアイデアに開かれています。私たちは、21世紀の啓蒙的な市民となるよう人々を教育する世界にいます。しかし、残念なことに、高等教育はビジネスとして運営されているのです」。

## アメリカ: フロリダの大学、知事による政治的な買収で 教授組合が制裁措置

(Guardian 2024.2.27)より

国立大学教授組合は、フロリダ州の極右の知事ロン・デサンティスが、超保守的な取り

巻きグループによる前例のない「積極的なイデオロギーと政治的動機に基づく」買収を指

揮した元リベラル・アーツ・スクール、ニュー・カレッジ・オブ・フロリダへの制裁を決議した。

ニュー・カレッジへの制裁は、AAUP (米国大学教授協会) による調査の結果、決定されたが、このような制裁についてリストに掲載された大学は1995年以来12校しかない。

AAUPは、2022年に再選を果たした知事デサンティスが、学校や大学でいわゆる「庶民派」に戦争を仕掛けた「政治的、人種的、イデオロギー的に動機づけられた公立高等教育への明らかな攻撃パターン」を調査するために特別委員会を設置した。

この調査は、デサンティスが同校の評議員会に6人の盟友を任命した後、2023年1月に開始された。この評議員会は猛スピードで、教授陣が関与することなくアカデミック・コースを再編成し、ジェンダー研究専攻を廃止し、イスラム教徒が日中断食を行う聖なる月であるラマダン中の食事を取り消すなど、多様性、公平さ、インクルージョン (DEI) の数々を中止した。

新理事会は、学長を更迭し、デサンティスの腹心の部下を前任者の2倍の年俸で送り込んだ後、抜本的な改革を課した。

AAUPの制裁措置は取り締まりではないが、「問題の教育機関に不満足な学問運営状況が存在することを、組合員、専門家全体、そして一般大衆に知らせる目的」で、組合のウェブサイト公表される。制裁を解除することもできる。

タンパベイ・タイムズ紙に寄せた声明の中で、ニューカレッジのスポークスマン、ネイサン・マーチ氏は、組合には制裁を科す「権限がない」と述べ、今回の発表を「センセーショナルな論調の報告書と同じような見出しをつけたもの」と呼んだ。

デサンティスは、共和党が支配する州議会と連携し、共和党の大統領候補指名獲得に失敗するまでの間、幼稚園から高校までの教育と大学レベルの教育をターゲットにし、超ク

リスチャン権利団体を怒らせたDEIへの取り組みを解体した。

AAUPの最終報告書によると、州政府によるこの攻撃は、「学問の統治基準や学問の自由をあからさまに無視するだけでなく、人種的マイノリティやLGBTQコミュニティの権利に対する差別的で偏った攻撃を反映している」という。

「これはフロリダの暗い過去への逆戻りを意味し、否定されなければならない」と報告書は述べている。

「フロリダで目撃しているのは、知的恐怖支配である」と、フロリダA&M大学のルロイ・パーネル教授は調査団に語った。「教授陣の間だけでなく、学生や職員の間にも恐怖が広がっています。人々は知的にも肉体的にも怯えています。私たちは国家の敵と名指しされているのです」。

別の教員で組合指導者は言う、「フロリダでの人的被害は壊滅的です。私たちは政府に悪者扱いされることにうんざりしています。私たちの多くはフロリダを去りたいと考えていますが、そうしなければ学問の世界から去ることになります。教員は苦しんでいます。私たちが去れば、地域社会、学生、家族、それらすべてが苦しむことになります。ですから、私たちが教員のために闘うことは、地域社会の人々のために闘うことでもあるのです」。

AAUPの報告書はまた、「フロリダの公立大学における学問の自由、終身在職権、権限共有 (shared governance) は、現在、米国史上類を見ない政治的・イデオロギー的な攻撃に直面しており、これが持続すれば、同州における有意義な高等教育の存続そのものが脅かされ、全国に対して悲惨な影響を及ぼす」とも述べている。

(やまなし あきら 教育研究所共同研究員)

## 資料でたどる教頭辞令返上・宿日直拒否闘争

### はじめに

私は1968年6月1日に相模台工業高校に着任した。当時の校長はちょうど1年前の6月に川崎工業高校から赴任していた佐々木章雄氏で、第2代目であった。

この校長の名前は、後日、任命制教頭を返上した2名のうちの一人であることを知ることになった。

県民図書室には、当時の資料をデジタル化して保存してある。神高教はどのような闘争をすすめたのか、当時の資料でたどってみる。

### 日教組・文部省の対立の中で

1957年12月4日、文部省は、省令をもって学校教育法施行規則の一部を改正して、各学校に「教頭」を置くよう規定し、その職種を明確化した。

それは、文部省並びに政府自民党による日教組対策であり、勤務評定と同質であり、校長への管理職手当を暴力的に決定し、組合離脱を教頭までのばすものであった。（「教育情報」神教組発行1959.4.8）

### 神奈川県教委 抜き打ち発令

こうした全国状況の中で神奈川ではどう対応したのだろうか。

神高教は「教頭は校務分担の一環として、公選・任期制をもって、校内で決定すべきである」と主張してきた。これに対し、教育長は「今後十分検討する。一方的な発令はしない」と確約し、組合は5月30日の交渉の際にも念を押している。しかし、教育委員会は組合側になんら通告することなく、1959年9月1日、県立学校に教頭制の実施を抜き打ち発令、実施をした。神高教は翌日2日の機関会議で嚴重に抗議し、撤回を要求し、民主教育を守るために断固戦うとの態度を決定した。（声明書 59.9.2）

### 辞令返上闘争へと

神高教本部は各分会に教頭制阻止の当面の基本的態度として①教頭に発令されたものを教頭として認めない、②教頭辞令は校長に返上させる、③

校長にどうしても返上できない場合は組合本部に集めると指示した。（神高教指令第1号 59.9.6）

さらに、辞令を返上するとの意志を明らかにしない被発令者に対しては、朝の打ち合わせで司会をやるなら出席しないことを決定し、ボイコット体制を分会で確立することなどを指示している。（神高教指示27号 59.9.11）

この発令以降、教育委員の総辞職と新教委の選考、教育長の病気などの事情もあり、9月10日以降、教育長は交渉に応じていない。（「高校神奈川」号外 59.10.20）

### 闘う体制の強化

神高教は、9月21日の闘争委員会で反対闘争方針を決定し、23日に各分会に職場体制の確立を指示した。さらに、各分会に教頭辞令が発令された者に対して「教頭辞令保管委任状、教頭辞令預り証」を発行し、「組合の指定する日時に教育委員会に返上する約束をする」などの指示を出した。（神高教指示29号 59.9.23）

一方、このような中で「旧副校長幹事長」磯崎健之助名をもって被発令者（該当者）の会合が予定されていることを伝えている。（神高教指示30号 59.9.29）

### 署名運動の展開

教頭制反対闘争は以下のような角度で文書戦を始めた。この文書は分会保管、校長、教育委員会へと3通作成するとした。①発令職場が暗い雰囲気にも包まれている。早期解決に努力されたい、②信頼と納得のいく明るい教育行政を進められたい。（神高教指示32号 59.10.7）

以上のような闘争を続けてきたが、前進的な展望は開けてこなかった。

### 宿日直拒否闘争

この局面を転回させるため新たな教頭制反対の職場闘争に結合すべく、職場民主化の闘争を宿日直拒否闘争の準備体制確立とともに進めることとした。11月上・中旬には宿日直拒否闘争を組織す

るとした。(第20回闘争委員会次第 59.10.19)

### 県教委の攻撃

県教委は教頭被発令者(大津高校)に対して呼び出しの行動を始めた。これについて、神高教は「組合のすでに50日にわたる粘り強い拒否闘争に動揺して、自信を失いつつあり、その焦燥感から被発令者個人に弾圧をかけて事態を彼等に有利に展開させようとしているものである」と分析している。(神高教指示38号 59.10.26)

こうした中で、県教委は教育長名で、神高教の教頭制反対に関わる宿日直拒否闘争を批判する手紙を各職員の自宅へ郵送している。(教育長鈴木重信書簡 59.11)

県教委は教頭被発令者を集め、組合脱退を迫る(神高教指示43号 59.11.16)とともに11月6日、各校長に対し職務命令を出した。(宿日直に対する県教委の職務命令 59.11.6)

さらに、県教委は神高教執行委員長あてに警告文を發した。(警告 59.11.13)

### 神高教の反論

神高教は宿日直拒否の合法性を、関係法規と大阪市大助教授本多淳亮氏の見解を掲載した機関紙の中で訴えている。〔「高校神奈川」号外〕

また、県人事委員会が「宿日直勤務は本来の勤務に従事しないでおこなう勤務」であると規定されていると反論している。(宿日直を命令する権力行政に対する声明書 59.11.11)

さらに、執行委員長名で父母や組合員の家族に「問題は宿日直ではなく教頭制度です」、「教職員に日直をさせる条例・規則・規定はない」などと書簡で訴えている。(執行委員長添田徳積書簡、父母あて 59.12.1、組合員の家族あて 59.12.2)

一方、各校長にも理解を求める「書簡」を送っている。(執行委員長添田徳積書簡 59.11.28)

### 宿日直拒否闘争の挫折

神高教は11月22日、拒否闘争中止指令を出した(『神高教30年史』年表285ページ)。それに対して「11月下旬に宿日直拒否闘争を組織したが、①本質論議が不足していた、②戦術の拡大が不足していたなどで拒否闘争を組織できなかった」と総括している。(神高教指示48号 59.11.27)

この宿日直拒否闘争の戦術を含めて教頭制反対闘争に対して、以下の分会から神高教本部へ意見

が寄せられている。(横須賀大津・川工・逗子・平農各分会「教頭制反対闘争に関する提案」59.11)

県教委は宿日直拒否闘争の中止決定に対して「宿日直拒否の中止につきまして、一言お礼を申し上げます」と教職員へ文書を送っている。(鈴木重信教育長の書簡 59.11.25)

### 教頭の組合脱退工作

神高教は11月27日に開催された教頭被発令者会において、組合からの脱退決議をしたため、それを受理しない対応を各分会に求めている。(神高教指示49号 59.11.28)

しかし、教頭被発令者会(教頭会と称している)は12月1日、脱退届を一括して本部に持ってきた。執行部は、脱退については、規約通りの手続きが必要であることを説明したが、強引に置いて帰った。(神高教指示51号 59.12.2)

一方で、佐々木章雄(平工分会)、橋本善次(大津分会)の二人に対して、教頭制反対闘争に終始組合決定を守って行動されたことに対する感謝と、全組合員が年賀状を送ることを決定している。(神高教指示58号 59.12.22)

### 県教委のさらなる攻撃

県教委は1960年1月12日、「県立高等学校管理運営規則」を一方向的に決定し公布した。この管理規則により教頭制が位置付けされるとともに、宿日直は公務として定められた。また、この闘争の中で県教委は第二組合の結成(3月)、神高教執行部3名を含む10名の不当人事(4月1日)、勤評試案の発表(同月20日)など神高教攻撃を連続的にしてきた。

### おわりに

神高教第16回臨時大会で教頭辞令返上者2名に対して激励決議がなされた。(佐々木章雄、橋本善次両氏に対する激励決議 60.2.14)

佐々木氏は辞令返上に対して「自らの意志で県下の教育現場を混乱から守り、校内問題を円滑に進めるために最良の道だと信じたからであった。60年4月新教頭着任、私は、県立川崎工業高等学校教諭として、満20年の平工生活に別れを告げた」(『神高教30年史』107ページ)と述べている。

\* 太字は県民図書室がデジタル化した資料

(県民図書室資料委員会 中野渡 強志)

# 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

- 2024年の4月で、国立大学が法人化されて20年が経過しました。法人化とその後の大学政策の影響について朝日新聞が全86の国立大学の学長に尋ねたところ、回答者の7割弱が、教育・研究機関として「悪い方向に進んだ」と考えていることが分かりました（朝日20240408）。国から配られる「運営費交付金」が減額されたことが大きかったようです。
- 公立小中学校の教職員1000人余りのうち、2022年度中に教材費などを自己負担する「自腹」の経験がある人が7割以上を占め、1万円以上を負担した人が3割を超えていたことが、研究者らの調査で分かりました。公立学校の予算が少ないことや予算の使い勝手が悪いことなどが原因と見られているようです。「気持ち悪い」と訴えた生徒が前日の夕食と朝食を取っていないと聞いた際に、コンビニでおにぎりやパンを買い年間2万円程度を負担した中学校の養護教諭もいたということです（朝日20240521）。
- 今号の特集は7月に実施した公開研究会についてです。記録は研究所がまとめたものです。教師と職場としての学校について考えた公開研究会では、3人のスピーカーや今津孝次郎先生のシリアスでありつつ笑いもある意見交換がなされました。それが記録に再現できているかどうか、ぜひお読みください。
- 所員レポートは、香川七海さんの県民図書室所蔵の史資料を活用した「高校闘争」の研究（上）と、鈴木晶子さんの「学びの多様化」についての論考です。香川さんのレポートを読むと、高校教育会館地下の県民図書室を訪ねてくる人が多いことの原因が分かります。鈴木さんが触れてくれた「学びの多様化学校」はこれからの教育施策の重要なポイントとなるはずです。
- 「ねざす」71号、72号、73号に掲載された「向陽館の『おしゃべり』就職支援」は、当時、同校に勤務した富貴大介さんが執筆しました。今号では、黒田さん、宮下さんが富貴さんの原稿に応答してくれました。「向陽館の『おしゃべり』就職支援」にご関心がある方は、バックナンバーをぜひお読みください。
- 寄稿では、定時制の改革事例、NPOづくり、昼間定時制での外国につながる生徒への支援、就職支援についての長期にわたる追跡調査の記録など、日々の実践の報告が並びました。
- 寄稿には「給特法」の「改正」についての論考も掲載されています。「改正」は今夏の重要なテーマでもありました。2024年10月に発行した「ニュースねざす」96号では、「給特法は重大な人権課題である」と題して、弁護士の嶋崎量（しまさきちから）さんが執筆されています。あわせてお読みください。
- 「学校から・学校へ」では、73号の横浜修悠館高校から、同じ通信制である厚木清南高校通信制へバトンが渡されました。「学校から・学校へ」の欄にぜひ原稿をお寄せください。
- 2024年の夏、ウクライナで、ガザで、多くの人びとが亡くなりました。パリではオリンピック・パラリンピックが開催され、アメリカ大統領選挙の行方はこの原稿を書いている時点では不明です。日本ではスーパーからコメが消えました。
- 2024年4月、特別研究員を前任の金澤信之さんから引き継ぎました。特別研究員の活動のなかで『ねざす』の読者からの反応に触れることができました。教育における「したたかな根」を張ることができるようにとりくんでいきます。

井上恭宏（特別研究員）

# 2024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)
	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)
	根本拓真	(神奈川県立横浜緑園高等学校)
	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	井上恭宏	(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)

(2024年4月1日現在)

## ねざす No.74 2024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  
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

