



- 巻頭言 学校組織における「縦の関係」と「横の関係」
—「実装」という言葉が使われる文脈— 中田正敏
- 特集 2025年教育討論会「次期学習指導要領と私たち」
◆教育討論会を振り返って 生田幸士
◆教育討論会に参加して
一 教員として「学習指導要領」とどのように向き合っていくか 渡部裕哉
管理職の役割を考えてみた 中山拓憲
定時制および専門学科の視点から 鈴木 大
「次期学習指導要領」の議論にみる学校現場のジレンマ
— 不登校児の母親／研究者の視点から — 水谷千景
- 所員レポート 次期学習指導要領について — 中教審「論点整理」を読む — 教育研究所
「それ、じつは高校の話です」
— 生徒の“その後”から読む「知の総和」 答申 — 古塚典洋
「探究課題にみるジェンダー」
— 生徒 343 人の探究テーマから「志向性」を読み解く — 阪本宏児
- 寄稿 「進学校よれよれ日記」 永井慈史
奨学金制度の「はざま」にたつ生徒たち
— 制度的排除と教育現場における包摂的实践 — [後編] 富貴大介
「アフリカで異国人やっています！」— 私のガボン体験記 — 金井麻里
「英語へのモヤモヤ」から「エスペラント＝希望の言語」に魅せられて
— 多様性を認めあう世界を目指して 40 余年 — 北川郁子
- 学校から学校へ (XXXIII) 工業科と普通科における高卒就職の違い — 2校目への異動を通して — 西村竜太郎
- 読者のページ 「つながること・ふりかえること」 中村裕之
- クリティカルなまなざしの教育論 (9)
「スマホ使用は一日の余暇内 2 時間程度まで」 条例化 今津孝次郎
- 先生に、なりたい! (22) 書評『差別のない社会をつくるインクルーシブ教育』
- 映画に観る教育と社会 (41) 『ぼくの名前はラワン』 海外の教育情報 (40)
- 県民図書館にようこそ (第16回)

表紙の写真

表紙の写真は、鶴岡八幡宮の源氏池の蓮を写したものです。例年7月中旬～8月上旬が最盛期ですが、初夏の様子です。早朝に咲く蓮の花を今はまだ見ることはできませんが、夏には花を咲かせていることでしょう。

写真と文 井上恭宏（特別研究員）

巻頭言 学校組織における「縦の関係」と「横の関係」

— 「実装」という言葉が使われる文脈 — ……中田正敏 2

特集●2025年教育討論会 「次期学習指導要領と私たち」

- ◇ 教育討論会の記録(概要) ……教育研究所 4
- ◇ 教育討論会を振り返って —コーディネーターとして考えたこと— ……生田幸士 16
- ◇ 教育討論会に参加して(1) —教員として「学習指導要領」とどのように向き合っていくか— ……渡部裕哉 18
- ◇ 教育討論会に参加して(2) 管理職の役割を考えてみた ……中山拓憲 20
- ◇ 教育討論会に参加して(3) 定時制および専門学科の視点から ……鈴木大 22
- ◇ 教育討論会に参加して(4) 「次期学習指導要領」の議論にみる学校現場のシナマ
— 不登校児の母親/研究者の視点から — ……水谷千景 24

所員レポート

- ◇ 次期学習指導要領について — 中教審「論点整理」を読む — ……教育研究所 29
- ◇ 「それ、じつは高校の話です」— 生徒の“その後”から読む「知の総和」答申 — ……古塚典洋 36
- ◇ 「探究課題にみるジェンダー」
— 生徒343人の探究テーマから「志向性」を読み解く — ……阪本宏児 40

寄稿

- ◇ 「進学校よれよれ日記」 ……永井慈史 45
- ◇ 奨学金制度の「はざま」にたつ生徒たち
— 制度的排除と教育現場における包摂的实践 — [後編] ……富貴大介 49
- ◇ 「アフリカで異国人やっています！」— 私のガボン体験記 — ……金井麻里 53
- ◇ 「英語へのモヤモヤ」から「エスペラント=希望の言語」に魅せられて
— 多様性を認めあう世界を目指して40余年 — ……北川郁子 55

学校から・学校へ (XXXIII)

工業科と普通科における高卒就職の違い — 2校目への異動を通して — ……西村竜太郎 58

読者のページ

◇ 「つながること・ふりかえること」 ……中村裕之 60

クリティカルなまなざしの教育論(9)

- 「スマホ使用は一日の余暇内2時間程度まで」条例化 ……今津孝次郎 64
- 先生に、なりたい！ — 教職をめざす若者たち — (22) ……深井喬史 66
- 書評『差別のない社会をつくるインクルーシブ教育』 ……松長智美 68
- 映画に観る教育と社会(41) 『はくの名前はラワン』 ……生田幸士 70
- 海外の教育情報(40) 記事紹介 ……山梨彰 72
- 県民図書室によろこ(第16回) ……資料委員会 78
- 2025年度 教育研究所年報 …… 80
- 教育研究所設置規程 …… 82
- 編集後記 …… 84

学校組織における「縦の関係」と「横の関係」

—「実装」という言葉が使われる文脈—

中 田 正 敏

最近、気になる言葉がある。「実装」である。次期学習指導要領に向けた「論点整理」でも『『主体的・対話的で深い学び』の実装』が方向性のひとつとして打ち出され、以前では、実践という言葉が使われていた領域の周辺で使われ始めているようだ。

理論と実践の往還ということが話題となったとき、実践の「践」という言葉についてなぜ「足へん」なのか？という疑問をもち、白川静の『字通』で調べると、「践」とは「足あとの連続することをいう」とあり、理論と実践の往還の「足あと」というような説明で妙に納得したことがある。ちなみに、「実装」の「装」とは『字通』では「外にまとう意」であり、「衣裳や装飾として上に加えるものという」とある。

「実装」という言葉を辞典で調べてみると、「装置や機器の構成要素となるものを、すぐにも使えるように組み込むこと」と説明があり、例として、「三七ミリ砲を実装した爆撃機」、「基盤にICを実装する」などが挙げられている（『岩波国語辞典第8版』2024）。

あるいは、「①装置などを構成する部品を、実際に取り付けること。②コンピューターのハードウェアやソフトウェアに新たな機能を組み込むこと。インプリメント。インプリメンテーション。」という説明もある（『大辞林第二版』2012）。工学系あるいはテクノロジー系で使われてきた経緯があるようだが、すぐに使えるように組み込むとか、部品をとりつけるという意味合いは、教育や学習とか、学校組織についてそれらの複雑さとつき合ってきた実践者としては少し違和感がある。

この言葉が積極的に使われるようになってきた背景は最近のテクノロジーの進歩を反映しているのだろう。しかし、ここでは、別の文脈から、こ

の言葉を吟味してみたい。

日本に限らず「先進国」の最近の学校の組織文化には新しい兆候がある。それを示す「遂行性 performativity」という言葉があるが、その基本的な意味は、学校や教師に「遂行する」こと、つまり、「成果」が明確に特定された範囲で達成を産み出すことを要求することである。これらを当然視する「遂行性の文化」が学校組織では形成されつつあることは「学校評価」などでも明らかである。「論点整理」では、「わかりやすく使いやすい学習指導要領」と「実装」がセットになって打ち出されているが、これは遂行のしやすさと遂行の責任を問うことが直結した仕組みであるかもしれない。実際に、こうした文化をもつ組織は、新しい監視、標準化、目標設定などに関するテクノロジーの開発に向かい、監視の蔓延と教師の仕事のモニター（監視）の促進に向かう傾向があるようだ¹⁾。

さらに、監査の文化の浸透という話がある。監査とはもともとは会計や金融の領域で用いられてきた概念であるのだが、「遂行性の文化」が教育の領域にも広がるにつれ、それとともに「監査の文化」が静かに浸透し、学校組織の人々が自己統制的に監査の文化の浸透に貢献する動きがあるという指摘もある²⁾。

このような「遂行性の文化」、「監査の文化」の文脈で、「実装」という言葉は、実際に組み込んでいるか、あるいは、取り付けているのか、という見極めとか、問いかけがしやすく、役割とか担当の仕事について、責任をもってやっているのか、という枠組みと極めて相性がいい。その意味で、監査の文化の入口に最適であるようにも思える。「実装」という言葉が現在の文脈で用いられるとき、一定のリスクがあることは認識するべきだろ

う。

ところで、「遂行性の文化」にしても、「監査の文化」にしても、前提となっているのは、「縦の関係」である。組織論としては、上からの指示命令と役割分担を特徴とする官僚制システムの作動である。学校組織はこれが一定程度の作動はしているのだが、それだけでは回らない局面がかなりある³⁾。

学校は垂直的な構造で、階層的に組織化されていて、水平的な関係性はかなり制限されたものになっているという現状は多くの国の共通点である。しかし、さまざまな局面に柔軟に対応できる効果的な組織を開発し、新しい政策に対してより効果的に対処しようとするれば、教師が新しい政策に対話的に取り組み、それを理解したうえで、それとは一定の距離を置いた新しい文化を形成することも必要となる。

このことについてスコットランドのふたつの中等学校を比較した研究がある⁴⁾。

H中等学校では、関係性は概ね階層的・垂直的であったのだが、L中等学校では、そのような関係性もあるにはあったのだが、強い水平的な結びつきによってかなり補完されており、そのような結びつきが、学校内の同僚的文化や協働の文化を促進していた。

H中等学校では、関係性は一方向的なやりとりが優勢であり、話をしてよかったというような互恵性はあまり見出されない。この学校ではコミュニケーションの回路は、生成的な対話の文化というよりも、むしろ、決められた役割分担の遂行という個別分散的な文化を奨励していて、関係性については一方向的（非対称的）であるように見えることが多い。

L中等学校では、相互的な対称性のある関係性により生成された協働の文化が今度はインフォーマルな教師同士の関係があちこちで展開することを可能にしていた。

「縦の関係」のみではうまく対応できない局面があり、そこで「横の関係」が柔軟に組み込まれることができないと、「遂行性の文化」、「監査の文化」

が全面展開するかたちで学校組織は行き詰り状態になる。これを乗り越えられる学校組織は、「緩く結びついている」のであり、一定の自由度のある動きを実践者に与えているという議論⁵⁾がある。そのような組織は厳しい規制に縛られるのではなく、組織活動における日常的な行動の中で発揮される共通の価値観に注意を払うことによって一定の拘束があるだけなのである⁶⁾。

自分はこれが大事であると思っただけでも、あえて答えを保留し、あらかじめ答えをもたないかたちで相互に、いわば形成的に働きかけの中で共通の価値が形成される。水平的な関係性に基づく対称的なコミュニケーション空間の中で生まれる共通の価値や知識を起点とする実践がある。

「実装」という言葉は、既存の何かを既存の何かに装着するイメージがあるが、そのようにはいかない局面が多い現場では、時として柔軟に「横の関係」が作動する仕掛けを構想し、「遂行性の文化」や「監査の文化」に嵌りこむ前に、「横の関係」を軸とした実践の足跡を残し、それらを、「横の関係」がもたらす横並びの発想に陥るリスクも含めて省察⁷⁾する中で、これからの実践を構築する必要がある。

参考文献と注

- 1)・4) Biesta,G., Priestley,M.&Robinson,S. (2016), Teacher Agency : An Ecological Approach
- 2) マリリン・ストラザーザン編 (2000 / 2022) 『監視文化の人類学』、楠見友輔 (2024) 『アンラーニング質的研究』
- 3) 北村和夫 (2015) 『オートポイエーシスとしての近代学校』
- 5) Weick,K.E (1976), Educational Organization as Loosely Coupled System, *Administrative Science Quarterly*, Vol.21
- 6) Hedegaard,M. & Edwards,A. (2023), Taking Children and Young People Seriously : A Caring Relational Approach to Education
- 7) 松本卓也 (2025) 『斜め論 ～空間の病理学～』

(なかた まさとし 研究所代表)

特集 2025年教育討論会

次期学習指導要領と私たち

— 現場のリアルにどう生かせるのか —

日 時：2025年11月15日（土）14:00開始 17:00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開催

話 者：渡部裕哉さん（県立新羽高校教員）

中山拓憲さん（県立大和高校教頭）

澤田 稔さん（上智大学総合人間科学部教授）

コーディネーター：生田幸士さん（県立藤沢清流高校教員 教育研究所員）



2025年9月25日、中央教育審議会の特別部会は、次期学習指導要領についての「論点整理」を公開した。この「論点整理」で次期指導要領の方針が示され、2026年8月頃にはほぼ結論が出る。「論点整理」では3つの方向性が示された。

①「主体的・対話的で深い学び」の実装、②多様性の包摂、③実現可能性の確保の3つである。

次期指導要領は、現行路線を継承していく。現行要領を現場が生かし切れていないからということらしい。現行要領を現場がどう受け止めてきたのか。そして、次期要領での取り組みにいかにつなげていくのか。

今回の教育討論会では、これまでの現場の実践知と3つの方向性を踏まえつつ、指導要領を自分事として捉えていくために、意見交換、討論を行った。討論会に参加いただいた2人の方から、感想をお寄せいただいている。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。

■はじめに

生田 9月25日に、中央教育審議会教育課程企画特別部会から「論点整理」が示されました。小学校は2030年から全面実施、中学校は2031年、高校は2032年から年次進行で実施していくスケジュールです。「論点整理」が示されると、来年には「審議まとめ」、また「答申」が示され

ます。「論点整理」では、「生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、自らの人生を舵取りをすることができる、民主的で持続可能な社会の創り手」の育成が目標とされ、「多様な子どもたちの深い学びを確かなものにする」といった考え方が示されています。その考え方を実現していくために3つの方向性が示されました。「『主体的・対話的で深い学び』の実装」「多様性の包摂」「実現可能性の確保」の3つです。「深い学びを確かなものに」という部分が「『主体的・対話的で深い学び』の実装」として、また「多様な子どもたちの」という部分が「多様性の包摂」として示されています。

1つ目の「『主体的・対話的で深い学び』の実装（Excellence：卓越性）」は、現行の学習指導要領の方向性が踏襲され、現場では理解されていない不徹底な部分について、実装と表現していると理解しています。高校現場については、指導と評価の一体化、カリキュラムマネジメント、総合的な探究の時間、各教科の中核概念の獲得、縦と横との知識の関係などが具体的に示されています。

2つ目の「多様性の包摂（Equity：公平性）」では、「一人一人の意欲が高まり、可能性が開花し、個性が輝く教育の実現」を目標として、「第一の方向性と両立させることが不可欠な第二の方向性」として示されています。単位制度の柔軟化や不登校生徒への対応、またそれらを

可能としていくデジタル学習基盤の整備など、教育課程全体を包摂的な仕組みに変えていくための具体化を図る、という方向性が示されています。

そして3つ目として、上記2つの方向性を実現可能とするための「実現可能性の確保（Feasibility：実現・持続可能性）」が示されます。この部分は、子どもたちにおいては「デジタル学習基盤の整備」、教員にとっては「総合的な勤務環境整備の促進等」という形で対応しています。

これら3つの方向性を踏まえ、現場サイドで改訂の方向性をどのように理解し、課題点や問題点を含めてどのように向き合っていくのか。3つの方向性を実現するために、国レベル、県教委レベル、学校レベルで、何をどのように検討していくことになるのか。そのような視点で意見交換、討論をしていきます。

本日は、まず上智大学の澤田さんから学習指導要領の改定をどう理解して私たちが取り組んでいけばいいのか、全体の方向性をお話いただけます。その後には渡部さん、中山さん、澤田さんの順番で、『『主体的・対話的で深い学び』の実装』、「多様性の包摂」、「実現可能性の確保」について、それぞれお考えをお話しいただく形で進めていきます。



■「パブコメは、やったらでかい」

澤田 今回の教育討論会には、「次期学習指導要領と私たち」「現場のリアル」というキーワードがあります。これを引き受けて、現場の声をどう改訂論議に届けるかという問題意識を共有するために、「学習指導要領次期改訂論議に現場の声を届けるために」というタイトルで話題提供をさせていただきます。

改訂のスケジュールに関しては、2025年9月で「論点整理」が終わり、1年後にはおそらく「審議のまとめ」が出ます。そして2026年12月、あるいは2027年1月には「答申」が出る見通しです。ただし、確定情報ではありません。現場の声を政策に反映させる、届けるとなると、この「審議のまとめ」「答申」のタイミングの後に行われるパブコメ＝意見募集の機会を逃すわけに

はいきません。1年後までには我々の意見を整理しておいた方がいいということです。ゆっくりというわけにはいきません。

ここでみなさんと共有したいのは、「パブコメって、やったら結構でかいよ」という話です。たとえば、聖徳太子についてです。歴史学的には「厩戸王（うまやどのおう）」は実在していたわけですが、「聖徳太子」の名は後からつけられたものです。したがって、歴史上の人物としての聖徳太子はいなかった。これに合わせて教科書を変える方向で2017年学習指導要領（案）が提案されました。それに対して、聖徳太子が大好きな、いわゆる政治的右派といわれる人たちが、組織的にパブコメを送りました。パブコメで学習指導要領（案）の内容から修正されることはほぼありませんが、数が多かったため、結果としてひっくり返りました。その一方で、多様性を重視するリベラル派が、保健体育についての記述が異性愛主義であり、性的マイノリティーを考えていないとパブコメに書きましたが、だめでした。組織票にならないからです。パブコメは数が集まると文科省も無視できなくなりますが、それほどでもない場合は「意見として受け止める」で終わってしまいます。性的マイノリティーに関しては、LGBT理解増進法が成立したので、そのままというわけにはいかないはずですが、それでもやはり声を届けないと、変えるべきところが変わっていきません。現場での議論や会話が、「私たち」「現場のリアル」と政策とを結びつけるために重要になってきます。

それでは、学習指導要領改訂に向けて「論点整理」のどこに注目すべきなのか。

まず、総論的なところですが。「深い学びの実装」「多様性の包摂」「実現可能性の確保」の3つの柱のうち、今回注目すべきなのは、「多様性の包摂」という言葉が明確に入ったということです。不登校の生徒は35万人を超え、特殊事例などといっただけではいられません。もちろん、特別支援、外国ルーツの子どもたちについても考えていくということです。不登校問題が、学校の外の問題ではなく、学校の中が問い直されているという認識が共有されつつあります。これが、「多様性の包摂」という言葉を書き込まざるを得なかった背景としてあります。

もう一つ注目しているのは、学習指導要領の諮問文に初めて「教員負担への配慮」が明確に書き込まれたことです。「主体的・対話的な深い学び」「後期近代型、21世紀型の教育」は、多様な子どもの反応に合わせていくことや評価も含めてとてもコストがかかります。理念を掲げるのはよいけれど、現場には、そんなことができるだけの体力はない。それが「現場のリアル」だとすると、やはり文科省も無視はできません。そこで、3つ目の柱である「実現可能性の確保」が出てきます。「Feasibility：フィージビリティ」は「feasible：フィージブル」という形容詞の名詞形で、この形容詞は「実現可能な」と訳されますが、「机上の空論に終わらせるわけにはいかないよね」というニュアンスが含まれる英語です。理念としての「多様性の包摂」もいいし、「深い学びの実装」も分かる。けれど、それを具体化する物理的諸条件は整っているのか、サポートする体制はあるのか。それがこの「実現可能性の確保」という言葉になってきます。多忙化問題を考えるときには、我々はこの3つ目の柱も大事にしていかなければいけません。そして、これら3つの柱に関して、現場の事情を踏まえつつ、パブコメに向けて、どんな声を届けるべきなのかという議論に結びつけていけたらと思います。

今年（2025年）、日本教育学会の公開シンポジウムで、教育課程企画特別部会の貞広斎子座長が、「論点整理の後にパブリックコメントがある」と間違った発言をしてしまいました。本当は、「審議のまとめ」の後にパブリックコメントがあるのですが、貞広さんが「パブリックコメントは重要で、手遅れになってはいけません」といった思いで間違えて発言してしまわれたわけです。「論点整理の後にパブコメをやってくれ」「審議のまとめの後では遅い」という趣旨のことを、上記部会の中心を担っている方が考えているということも踏まえると、今後、パブコメの内容を詰めていくことが大事だということになるでしょう。



■①「深い学び」の実装

生田 『「主体的・対話的で深い学び」の実装』

の部分について、現場はどう受け止めているのでしょうか。「論点整理」では、「主体的・対話的で深い学び」は、現場ではまだ十分に理解されていない、あるいは実現できていない部分もあるという話になっています。他方、現場サイドからは「ある程度できている」という声もあります。現場の実態をお聞かせください。

渡部 現行の学習指導要領の中でどのような授業が行われているか、どういう話題が職員室の中であるかといった現場の話をさせていただきます。現任校に異動して7年目になります。職員室で先生たちが授業のことを話題にする機会が多く、授業をよりよくしていきたいという気持ちをもっています。学習面や家庭で課題を抱えている生徒が多い学校なので、学習に参加させることが難しく、しっかりと学ばせることができないということもあります。そうした環境だからこそ、教員たちが授業について日常的に話し合うようになるのだと思います。ただし、課題もあります。いちばんの問題意識は生徒を授業に参加させて、主体性を引き出し、対話的な環境をどう作るかということにあります。その結果として「深い学び」の部分に関してはどうなっているのか。参加させることを重視して楽しい授業をめざす一方で、これまでの知識項目の目的や価値が十分に問われなくなってしまう。これは、「多様性の包摂」と関わる課題だとも感じています。

大学入試の改革が進む一方で、高校では依然として知識を網羅的に伝達していく授業がむしろ評価されたり求められたりする状況があると一部の進学校の先生から聞いたことがあります。そういう学校に赴任した若手の先生が、理想とする授業をどうやっていけばいいのかジレンマを感じているという話でもあります。意欲のある教師ほど息苦しさを感じたり、自分の持ち味が出しづらくストレスを感じていたりすることもあるのかもしれません。



中山 管理職になって、授業を観に行く機会が増えました。先生方が努力されていることが分かります。ペアワーク、グループ学習が行われ、タブレットも当たり前、10年前とはまったく違う授業が行われています。体育の授業も、

一人ひとりにテーマを決めさせて生徒が活動的に動いています。その一方で、組織的に生徒を主体的にしていくということができていないかもしれません。生徒が主体的に動いている授業もあれば、そうでない授業もあります。「深い学びをしているなあ」と思う授業もあれば、「動いているけどそうでもないなあ」という授業もあります。深い学びがあっても、振り返りで話を聞くと、結果としてたまたまそうなっている授業もあつたりします。意図的に「主体的・対話的で深い学び」が作られているわけでもないし、それが先生方のネットワークで連携されているわけでもないといった状況があります。ストレスチェックや働き方改革のアンケートをみても、とにかく仕事が多い。連携して一緒に授業を作ったりする時間もない。OJTについても、ベテランの先生が若い先生にアドバイスしてくれていますが、全体には広がっていない。

そもそも「主体性ってなんだろう」というところが共有されているのかどうか。教員がやってほしいことの先を読んでやっていくことが主体性なのか、本人がやりたいことをやるのが主体性なのか、あるいは未来のことを考えて自分のキャリアと結びつけて目標を決めてやっていくのが主体性なのか。これが共有できていない感じです。総合的な探究の時間の研究指定校としても頑張っていますが、生徒も先生たちも、「ぱっとしないし、楽しくない」といいます。いつまでに課題を作る、いつまでに仮説を立てるといった「こなす探究」になっているからなのかもしれません。

「実装」のために、何が必要なのでしょう。まず、教員自身が主体的で対話的で深い学びをして、ワクワクしている姿をみせること。その上で、先生たち同士が「主体的で対話的で深い学び」について話し合い、一緒に考え、時間や空間を共有していくこと。そして、生徒が自分でやりたいことを本気で考えたら教員の能力なんてたやすく超えていくということを覚悟しておくこと。この3つを挙げておきます。授業の中で主体性をもとめる学校が、生徒指導や行事になると急にトップダウンになったりすることがあります。生徒に対する主体性を学校全体に入れていく。



それも覚悟のひとつだと思います。

澤田 学習指導要領を考えると、区別した方がいい水準があります。学習指導要領に何が書いてあるのかということと、自分たちの実践を豊かにしていくこととの間には、ある種の矛盾があるので。どういうことでしょうか？

学習指導要領には法的拘束性があるとされますが、学習指導要領「解説」に法的拘束性があるという通説はありません。学校の先生で学習指導要領を一生懸命読んでいる人はあまりいませんが、学習指導要領「解説」に忠実に準拠して編集されていると言ってよい検定教科書は、読みますし、使います。ここに矛盾があるわけです。忙しいみなさんの授業を歪めている原因は、学習指導要領にあるのか、それとも検定教科書にあるのか。

教科書会社は、目を皿のようにして「解説」を読みます。「解説」を忠実に守った方が検定を通りやすいからです。だから、法的拘束力がない学習指導要領「解説」の細かいところまで全部教科書に入れ込みます。そして、入試などのニーズも入れてくる。教科書は学習指導要領の理念で膨らみ、受験事情も入れ込んでくるので、ものすごいことになる。

教科書を全部終わらせることが、法的に求められているわけではありません。学習指導要領の内容がカバーできればいいわけです。学習指導要領と教科書とを付き合わせてみると、「学習指導要領はここまで書いてないから、この教科書単元は必ずしもやる必要ないよね」といった対応ができる。でも、忙しいし、そこまで学習指導要領を読み込めないし、教科書との比較検討もできない。

それで、私たちが豊かな実践ができないのは、その余裕を許さない学習指導要領の責任だ、と我々がいうと、文科省は「学習指導要領にはそんなことは書いてありません。現場での教科書の使い方には問題があるのでは」と反駁できる余地が生じるのです。

ただし、その現状について文科省も知っています。それならば、文科省に対して、教科書の作り方、教科書の使い方に関して現場にメッセージを出せ、保護者の理解が得られるようなメッセージを発してくれと我々が言うことはできるかもしれない。だから、学習指導要領――

同解説——検定教科書という異なる水準があることを踏まえる必要があるわけです。

それから、各自治体の教育委員会という水準の問題もあります。「Society5.0」は、もともと内閣府の言葉で、文科省の言葉ではありません。このあやふやな概念を教育委員会が増幅するように使ったりしています。あるいは、学習指導要領の「解説」に「…することが考えられる」と書いてあるにすぎない場合があって、…はやってもやらなくてもいいという意味なのですが、教育委員会は、それをすべての学校にやらせようとするのがほとんどです（その典型が小中学校の道徳科における「別業」です）。こういう諸点は、学習指導要領や文科省を批判してもどうしようもない。教育委員会に対して何かを要求するのか、現場で判断すべきことなのか、このあたりの水準の違いも区別していく必要があるわけです。

渡部さんの話に関連させて言えば、たしかに、学習指導要領自体に多くのことが書き込まれ過ぎて、もはや大綱的なものでなくなっていると指摘されています。それで、文科省は、今の流れでいくと、「大綱性」を担保するために修正してくると思いますが、「解説」の記述密度は変わらないか、それ以上になるかもしれない。そうすると、教科書はこれまでと一緒、あるいはさらに複雑になる可能性がある。この問題をどう捉えていくのが大事になってきます。

中山さんの話について言えば、「主体性とは何か」という点について応答させていただきます。いちばん大事なのは、それぞれの学校現場で「主体性とは何か」という問いを語り合っているかどうか、ということです。「文科省はなんて言ってる?」「学習指導要領にどう書いてある?」「じゃあ主体性ってこういうことだよな」という話の仕方はやめて、自分たちが「子どもが主体的だってどういうことなんだろう。うちの学校ではどういうふうに育てて欲しいんだろう」と考えて、そのときに文科省の言葉をヒントにすることができる、ということです。

教育委員会の講習とかだと、「主体的な学びは、ここにこう書いてあります」「こうしてください」「これができないと主体的・対話的で深い学びにはなりません」といった勢いで、学習指導要領解説や指導書を持って来てやるわけ

です。こうなると、それに従うしかないのか、とだんだん元気がなくなっていきます。

「主体性とは何か」なんて文科省自身にも答えがあるわけではありません。もちろん、一定の指標となる観点が学習指導要領や解説、あるいは、その他の指導資料で示されることはあるわけですが、文科省のトップも、おそらく「そうです。主体性とは何かという点に関して、先生方ご自身に考えていただきたいんです」と言うでしょう。ところが、「解説」に準拠した検定教科書で、現場がガチガチになっている。

また、「主体性のパラドクス」という考え方も注目しておきたいと思います。それは、「主体的であれ」という命令に従う子どもは主体的なのか、というパラドクスです。それでは、主体的だとは言えないかもしれない。しかし、我々は子ども・若者を導くという役割を果たさざるを得ない。その意味で、パターンリズムを避けられない。だから、ある種のパターンリズムの中で、子ども・若者が主体的になるようにしていかなければならないという矛盾を抱えます。

こういう矛盾から逃れられないのが教育であるとするれば、「ああでもない、こうでもない」と悩みながらしゃべっている現場がいちばん健全だということになります。すっきりとした答えが学習指導要領にあるかのように話す教育委員会の人は信用しない方がいいでしょう。自分の頭で考えていくという意味で、中山先生の職場は悩みながら、どうしようと考えている。その点でとてもいい現場だと思います。

■②「多様性の包摂」

生田 それでは、2つ目の柱、「多様性の包摂」へと論点を移します。3人の話者の方に、チャットでの質問が入っています。

「多様性の包摂とありますが、日本でも排外主義的な動きがみられます。外国につながる生徒たちが不安を抱えないで学校に通えるように、審議会などで言及されているのでしょうか」「主体的で対話的で深い学びの有効なモチーフとして開発教育や国際理解教育などの多文化共生の視点は継続し得るのか、多様性の包摂はそれを保障する視野を持っているのか」。この2つです。

渡部 私の学校では、学力的に幅がある生徒がいろいろな地域から通って来ています。現行の指導要領は将来の社会を想定してコミュニケーションの力を大事にしていますが、その場にいること自体が困難、という生徒も出てきます。席替え1つとっても一大事ですし、人間関係も流動的に移り変わって、ちょっとしたきっかけで教室に入れなくなってしまうこともあります。10年先を想定した特定の力を、画一的につけさせていくことに違和感もあります。もう少しスモールステップでいいんじゃないか、選択肢があってもいいんじゃないか、という感じです。

また現場の教師にカリキュラムの下請け意識が強過ぎると、教科書に書かれている歴史観をそのまま伝える形になってしまいます。たとえば、奴隷制を扱った時にアフリカルーツの子どもが普通に教室の中にいる。教科書には人種というものを本質的に客観的な実態として扱うような記述があります。その問題にも踏み込んで、人種という概念が歴史的にどう構築されてきたかというところをこそ扱うべきなのに、教科書に沿って普通に授業をしていたら、その発想には至りません。あるいは、韓国・中国ルーツ、アジアのいろいろな国のルーツの人がいる中で、第二次大戦を扱うとき、様々な事象を教科書の視点で扱うというところだけで終わる。そのことについて「どうなんだろう」という感じがあります。教師が実態に合わせて考える場面を主体的に作っていくのも大事なかなと感じています。

中山 自分の高校時代と比べて、学校は生徒の権利を考えるようにはなっていると思います。外国にルーツをもつ子、不登校の子がいた際、それに対する手立てを取るようになっていきます。教員についていえば、産休とか育休とか療休とかで休む先生がいても、先生方が助けてくれる現状があります。とはいえ、やはり学校は、生徒の多様性が前提になっていないような気がしています。普通というものがあって、多くの子はその普通に合わせて、そこから外れる子がいたら対応していくという現状が続いているようです。「この子が悪いわけじゃないけど、しょうがない」「社会に出てからも困る可能性があるから、申し訳ないけど」といった感じで

す。でもそれは「お前は差別される存在だから差別されることに慣れなさい」といっているように聞こえます。負担のない範囲での多様性は受け入れられるけど、誰かに何か負担があるときにどこまで受け入れられているのかなという悩みがあります。

不登校の研究の進展が早くて、5年前の常識が今は常識ではなかったりします。短時間でも受けられるような研修などがあるといいのかなと考えています。

澤田 ケアや支援を分厚くすべきだという考え方が出てきたのはいいものの、ケアや支援の対象になる子どもと、そうでない子どもとの間に出てくる差の問題をどう捉えればいいのか。コストを考えなければ、特別支援教育の、インクルーシブ教育のいちばんのポイントは全員を特別扱いするという事です。全員がスペシャルニーズを持つという感覚です。だからこの子だけ特別扱いするんじゃないくて、「あなた、なにに困っているの?」「あなた、どうしたいの?」と対話する。合理的配慮のもとの言葉のリーズナブル・アコモデーション(Reasonable accommodation) = 「リーズナブルな調整」の原則は、当事者との「対話」です。それがないと相手のニーズを読み取れない。したがって、この子だけ特別扱い、ではなく、全員をどう特別扱いできるかということが我々に突きつけられている問いなのです。でも、「そんな余裕はない」というのが今の現場です。そこでやはり優先順位が発生してきて、ジレンマも生じる。そのために、いろいろな面で悩みが出てきます。

外国ルーツの子どもたちに関して言えば、排外主義的な政治家が出てきて気になっています。文科省は、従来、外国ルーツの子どもたちに対して母語・母文化を保障する、生かすという方向を十分に強調せずにきました。

ただ、最近注目して良い動向として、いわゆる「令和の日本型学校教育」答申(2021年1月26日)には、「外国人児童生徒等のアイデンティティの確立や日本語の習得のためには、母語や母文化の習得が重要である」という文言が入ったという事情があります。そして、これを受けて文科省による委託研究で「ことばの発達と習得のものさし」という、母語の力を生かす方向での日本語教育の重要性を示した小島祥美さん

(東京外国語大学准教授)の調査があります。小島さんは、かつて岐阜県の可児市での実地調査で、市内の外国ルーツの子どもたち4000人ほどの全世帯を訪問し、学校での困り感などの聞き取りをしています。こういう研究者に、文科省が研究を委託するぐらいのところにはまでは来ています。

それでも日本人中心の同化主義的なところは残っていて、しかも排外主義が出て来るとなると将来が心配になります。今の中教審の教育課程部会には「日本人ファースト」的なタイプの人はいません。出てくるとすると与党の会議体、今の教育未来創造会議(かつての教育再生実行会議)あたりでしょうか。あそこが活性化すると怖いですね。石破首相以降の政権は、それほど教育に熱心ではないのですが、いつどういふ動きになるのかは分かりません。

もしかすると、今までは、文科省の委託事業をやっている人に対しては「こいつ文科省側の人間か」といった見方もありましたが、我々も左か右かできれいに分けなくて、具体的に誰が何をいつしているのかをよく吟味していくべきだと思います。

■③「実現可能性の確保」

生田 3つ目の柱、「実現可能性の確保」について、コメントをお願いします。

渡部 『『主体的・対話的で深い学び』の実現可能性』を考えてみます。今、定期試験を共通で作ることが授業に影響している感じがします。試験を一緒に作ることで知見が交流されて授業によい影響を及ぼすことがありますが、そういったいい影響が出る前の段階で、どうしても内容を揃える、知識項目で揃える方向に走りやすい。それぞれの良さを出しづらくなって標準化していってしまう。もったいないという感じですか。特定の教科書会社の教科書に準拠してやっていると、そこから抜け落ちている大事な視点を落としてしまう。「主体的・対話的で深い学び」をやっていく方がさらに力量がいるし、考える時間も合意形成する時間も必要になってきます。授業準備は勤務時間後になってしまうことが多くて、電車の中でやったり、直前に印刷したりとか、恥ずかしい話ですが。進学校にいた時は、部活の負担が大きく、授業の

進度も早いので、授業準備が間に合わなかった記憶があります。その一方、今は、勤務時間内に占める絶対に必要な生徒支援の割合が高い。何が原因で何が起こるかもわからないし、学校の中の問題だけではなく、外の問題もどんどん持ち込まれてきます。外部の専門家との協働も進んでいますが、情報共有にかかる時間も増えてきます。役割は分散されているかもしれませんが、1個1個の対応の責任は1人の教員にのしかかってくる。そうした現状で、授業を作っていくと、どうしても知識を揃えまじょうといった感じになります。とにかく環境整備が必要かなと思っています。

中山 「実現可能性の確保」のために何が必要なのか。1点目はやはり「働き方改革」です。働き方改革で何がやれるか、管理職レベルでも、先生方レベルでも考えていけたらいいと思います。教員の本分とそれ以外の峻別について、授業準備の時間をやたらと減らそうとする人がいます。新採用教員に「授業準備とかほほどでいいから、早く帰って」といったりするのですが、「いや、授業準備、新採用でしなかったら、将来辛いでしょう」と。「授業準備のために、何か他の仕事を削減できるようにしてあげようよ」といえるとよいと思います。余白を作った上で、どうしたらいい学校を作っていけるか、先生たちが話し合う時間を何とか確保していきたいと考えています。

2点目は「行きたい研修に行ける時間の確保」です。企業研修に行った際、悉皆で同じ研修を受けるのではなく、それぞれが行きたい研修に行ける余白と、行きたい研修があることが大事になっていると聞きました。余白があれば、生徒や保護者と話し合えて、生徒や保護者のことが分かってくるはずですが。学校は、1年目の先生も8年目の先生も同じように仕事をやらうという前提で仕事が進んでいる感じがします。やはり8年いる先生と1年目の先生だと大変さはだいぶ違うだろうなと思います。8年目の先生が1年目の先生にその学校でのやり方を継承していくとよいのではないのでしょうか。総括の先生がたくさんの仕事を引き受けていて、その先生がいなくなると残された先生たちが困るといった状況があったりもします。組織全体で連携して、同僚と話しながら、仕事をし

ていくと、1の柱、2の柱へともつながっていくのではないのでしょうか。

澤田 組織づくりを考えると、もちろん学校内で、ということもありますが、義務教育段階の先生とどうやって連携していけるかは大事なことだと思います。高校には高校の特性があって、小学校・中学校にはその独自性があります。ただし、パブコメをどうするかなど、同じ悩みを抱えています。それをわかり合ってやっていく。

高校は、教員の個人商店型のあり方が色濃く残っているところなので、違う教科には口を出せないといったことがあります。もう違う教科にも口を出した方がいい。中山さんがいうように、子どもを主体的な学び手にしたければ、自分たちがまずそうならないといけません。学者は、すぐシステムとか制度を作ろうとしますが、やはり人づくりが大事だと最近思います。校長が変わると、学校が変わりますよね。困るような変わり方は避けたい。だから、すぐシステムや制度を安定的に整えることに意識が向くのですが、「人」という要素も大事で、やはり次のリーダーが育っていないと困るということだと思います。システムとか制度とか仕組みとかについてみんな考えます。「こういう仕組みを残しておいたら誰が来ても大丈夫だよ」と。でも、そんな仕組み、なかなかないです。別の異なる人が来たら、すっかり変わってしまう。その意味で、「実現可能性の確保」として、人づくりの視点もあるのではないのでしょうか。

生田 それでは、3人の話者の皆さん相互の質問の時間を取りたいと思います。

渡部 「実現可能性」ということでいえば、目の前のことを今ある環境の中でより良くするにはどうすればいいかに関心があります。縦割りにされている各グループの業務をどう再編するかに関わったことがあるのですが、それぞれのグループリーダーは、自分のグループの視点があるので、どうしても全体を俯瞰しての議論になりにくいようです。校内の業務分担のところでよいアイデアがあれば、授業づくりの時間を増やすことにもつながると思います。

生田 中山さん、いかがでしょうか。

中山 学校で過ごす生徒の立場からみれば、すべてのグループは関連し合うものだと思います。

先生たち同士で話し合っただけで、どういう学校を作っていきたいのかとなったときに、こういう学校を作りたいから、そのためにカリキュラムはどうする、進路はどうしよう、生徒支援はどうあるべきか、学校の環境はどんなものにするか、それらをどう広報していくのかということたちで、すべてのグループは関連するはず。環境という物理的なものよりもマインドの部分が共有できれば、「自分のグループさえ良ければいい」という話にはならないのだと思います。ただし、部活動に対して、「部活すごくやりたい」という先生、「部活やりたくて入ってきたけど、さすがにこの環境は辛い」という先生、「やりたくない」という先生、いろいろな先生方がいる。先生たちの希望も多角化しています。

生田 今は教職員が多様に動けなくなっているのかなとも感じます。

澤田 私から渡部さん、中山さんに聞きたいことは1点です。「実現可能性」に関わることですが「ブルシットジョブ」(デヴィッド・グレーバー)という言葉がありますよね、クソみたいな仕事という。いちばんやっていて無駄だとか、嫌な仕事って、今、現場では何かをお聞きしたい。

渡部 よくわからないアンケートに答える時間と、机の上に積み上がっている通知文とか広告とかを仕分けて要らないやつを捨てる作業です。9割ぐらいは捨てるやつになります。アンケートは、民間からも来ますし、行政からも来ます。

中山 アンケート関係は、いろいろなところが、みんなフルスイングで投げってくるので、それが辛いかなと思います。

■総合討論

生田 それでは総合討論に移らせていただきます。まずチャットでのご質問です。

「主体性のある生徒を育てる」という視点で、現場の先生に質問です。もし、校則を変えたいという意見が生徒から出てきたとき、教員はそれを受けて話し合いをする余地のようなものはあるのでしょうか」

渡部 以前、Classroomというアプリ上で、生徒が校則について突然問題提起をし、そこに他の生徒のコメントが数多くついて、炎上のような

な状態になるということがありました。最初は問題のようにみえましたが、その後、様子を見守っていた教員も交えたやりとりに発展し、結果的に校則について学校全体で考える良い契機となった出来事だったと思いました。これに対して、校則の変更に生徒の一部を形だけ参加させて、「さあ、みんなで決めようね。守りましょう」という持っていき方には疑問を覚えます。

中山 余地はある、という感じです。とはいえ、そもそも社会を変革させるための教育をする気があるのかということが気になります。何の教育もせずに、変えることができる前提で受け止めるべきだということを指導要領は求めているのかどうか。教員の言うことを聞くような評価の仕方があって、「主体性を持って、自分で意見が言えるなら相手してやってもいいぞ」というのは傲慢なような気がします。

生田 3人の方に質問です。「退職するまでの長い間、総合学習の担当をしてきました。外部の方々との打合せでは、こういう体験を生徒にさせたいという思いを込めてお願いをしてきました。今は非常勤です。総合学習担当の若い先生たちに自分の思いを相手に伝えることが大切だとアドバイスすると、それがいちばん難しい、自分たちにはそういう思いがない、と言っていました。面白いものを作るには、自分がこういうことを生徒に伝えたいという思いが大事だと思いますが、どうしたらいいと思いますか」というご質問です。大変難しいテーマですが、これは必ずしも若い教員に限った話ではないと思います。今の学校の課題に対して思いをもてないということもあるはずですが、そういったところも含めていかがでしょうか。

渡部 現任校だと、なんらかの思いを持っている人が多いという感じはします。その思いがこだわりになって衝突したり、共有できなかったりするということがあるのだと思います。思いやこだわりはみんなが持っていて、それが教科教育に向かうのか、学校運営に向うのか、教員間の関係性に向うのか、さまざまなのだと思います。私も総合の担当を7年ぐらやっていました。各教員の裁量で自由に組みんでもらえる仕組みを作りたいと思っていますが、「内容をもっと明確に示してほしい」という意見ももらいます。具体的な教材などのベースとなるもの

を示しつつ自由裁量に委ねるという形が今の自分の中での落としどころで、各々が大事にしているものを生かしてやってほしいなと思っているところです。

中山 今の質問の先生のような熱い方がたくさん先生方と話をしていく。そうすれば先生たちも熱くなるはずですよ。いくらシステムが良くてもそこに人の魂がなかったらよくないと思います。

澤田 アクションリサーチという言葉があります。研究者も一緒に中に入る、ということです。「授業のためにはこれが必要だ。これを学んでくれ。これを応用したらできる」というだけではもうダメだということです。アクションリサーチというのは、一緒にやるということです。場を一緒に共有して、そして失敗も共有する。もうこれしかないのかなと思います。

そして、そういう場をどう作るか。それは一人では決められない。自分が信頼できる人を巻き込みながら場を作っていく。そうすると「感染」してくれる人が出てくる。アクションリサーチはそういう理屈だと思います。

ある中学校で防災のテーマで総合学習をやりました。「先生、外から来ると気楽なことが言えるかもしれないが、ゲームばかりやってるあの子に、本質的な問いの共有なんて言われても無理です」とのことでした。でも、「ゲームばかりやってる」という子どもの持ち味を知っているところが、すごく大事な点だと思います。

何であれ子どもが一生懸命やっていることにはポジティブなところがあるはずなので、子どもと一緒に「ゲーム×防災」でググってみました。どんどん探していくと、アメリカの「シリアスゲーム」が出てくる。さらにググっていくと、プレステの「絶対絶命都市4」に行き当たる。これは、防災・危機管理ジャーナリストの方が推薦し、阪神・淡路大震災を経験した神戸市消防局が協力しているゲームだったわけです。このゲームは、やっていけばちゃんと防災の知恵がつく。

子どもの好きなことを「どうせゲームだろう」などとネガティブに捉えるのではなくて、それを、ちゃんと意味のあることにつなげることができるわけです。何が問題かという、子ども

がやりたいことをやりたいようにやっていないところ。子どもがやりたいことをやりたいようにやるために、それを価値のあるものと結びつけることが教員にはできるのではないかと。ということで。それもまた一つの場づくりだと思います。

●● 主体的な学びには、形式やゴールが必要なのか、今、悩んでいます。キャンドゥリストで「ここまで学ぶようになりました」という形を作ることは教員が設定したものであって、そこに生徒たちの主体性はない。でも何もしないわけにはいかない。授業観察の機会では、学びがゴールにつながっているかどうかの評価を受けているような気もしてしまう。ぐずぐずな授業、授業が失敗してもいい。生徒が「できない」、「無理」という場面、極端に言えば寝てしまうことも、生徒の主体性なのかもしれないと思うことさえあります。進学に向けた受験勉強が果たして主体的なのか。受験というゴールを自分で設定してそこに向けて勉強している。それを応援することは、主体的な取り組みを応援することになる。「生徒たちは何をしたいんだろう」ということをもっと聞いていくためのアイデアを教えていただけたらと思います。

中山 受験勉強は自分からやっていくと探究的な学習にはなるかなと感じています。前任校は進学実績がある学校でしたが、生徒に進学先を押しつけないように徹底されていました。「自分で考えて決めなさい」という形です。授業観察の話については、先生方が、目指していること、困っていることなどをシートに書いてもらって話をしています。生徒が寝ているからどうのこうのとかではなくて、先生たちが今、何に困っているかを書いてもらいます。「困ってるって書いてるけど、できてますよ」とかそういうやり取りもあります。

渡部 学校生活の中にはなんらかの構造や制約があるからこそ生徒が頭を働かせて主体性を発揮する場面もあり、そこに伴走しながら主体性を育んでいく。それを意図してやっていこうとしたら、難しいなと思いました。

澤田 生徒が「寝る」ということについては、アメリカでは、教育方法として制度化されているところがあります。それは「ピースコーナー」というものです。これは自己調整や情動調整を

教育的に組み込んだ実践です。

教室の端っこにソファが置いてあって、そこに手遊びなどができるもの、そしてタイマーや砂時計が置いてあります。授業中にイライラしたり、気分が沈んだりしたときに、そこにいいというものです。2024年に出版した『多様な教育機会をつむぐ』（明石書店）でも紹介しています。

先生に指示されるわけではなく、まさに主体的に生徒が判断して、そのコーナーに移動し、5分を目安に、また自分で学習に戻って来るわけです。ピースコーナーには、「あなたは今どういう状態ですか」といった、気持ちをメタ認知させるための道具も置いてあります。で、自分の内面をモニタリングして「ああそうか…」という気づきを得て、そろそろ大丈夫だ、戻ろうと思えたら、自分で戻っておいで、といった動き方になります。

サボるということも大事な経験です。僕もサボりますが、これ以上サボってたらダメだということでも踏みとどまれるということは、生きていく上で大事な意味を持つと思います。時にサボることを選べるような「自由進度学習」という方法もあります。

進路学習でいうと、福岡市の城南高校が「ドリカムプラン」というものをしていました。「城南高校 ドリカムプラン」で検索すると出てきます。要は、進路を本当に自分たちで決められるようにするということです。すると進路部のいうことを聞かなくなる子どもが育つ。これは最高の進路指導です。修学旅行も生徒が考える。「〇〇大学に行きたい」という生徒がいるとします。修学旅行が関東なので「ついでに〇〇に行っていない？」とか、子どもたちが旅行の計画や自由行動について提案し始める。それで〇〇大学の先生に会うと、「君が行きたい学部でそういう勉強やりたと思ったら、受験科目でなくても、これやっとなかいか幅が狭くなってダメなんだよ」といわれる。そうすると、生徒は頑張って勉強しはじめます。

「ドリカムプラン」は立ち上げ期の先生たちがいなくなって数年で途絶えました。その後、草創期の先生が戻ってきて復活したようです。

進路指導と生徒主体の学びのつなぎ方という点で言えば、進路指導部の言うことを聞かない

生徒が育つぐらいの勢いがある方がいいかもしれない。そして、それを喜べる覚悟がある教師でいられるかどうかが大仕事かなと思います。これは学習指導要領の問題ではなくて、現場のマインドセットの問題です。

●● 「多様性の包摂」について澤田さんにお伺いします。3年前に国連の障害者権利委員会から分離教育を止めてインクルーシブ教育を進めなさいという勧告、総括所見が出されました。その後も文科省はそれを事実上無視していると思います。今回の指導要領改訂をみる限り、その路線を踏襲しているようです。義務教育の話になってしまいますが、不登校のところでは特別な教育課程を作るとか、通級指導でもこれまで自立活動だけだったところを、教科も教えていいのではないかとといった分離を進める方向を示しつつ、多様性を謳っています。本体部分の通常学級をどう変えていくかという視点がほぼありません。これをどうみて、どう対応すればいいかということをお聞きしたい。高校では通信制に入学していく生徒が増えているのに、全日制、つまり本体部分を変えるような書きぶりが見出せません。小中高いずれも、本体部分に多様性をどう持たせるかの視点が薄く、本体部分についてより多様な子どもが参加できる、多様性を担保させるものが指導要領に書かれていません。そこをどうみればいいのかお伺いできればということです。

澤田 「論点整理」に「社会モデル」という言葉が入ったことは喜んでいいと思います。しかし、国連の総括所見は、日本の教育はセグレーション、分離教育だとはっきり言っていて、他方、文科省は「インクルーシブ教育システム」という用語を使います。「特別支援学校—特別支援学級—通級指導教室—通常の学級」というあのラインです。これに対して、私たちは、「総括所見を聞く気があるのですか?」「国際的にはだめですよ」というパブコメを書いていくことができます。

それから、「論点整理」の社会モデルや合理的配慮についても官僚文書になっているので、代案を出さないといけません。これからNPO団体とも協力してパブコメのための研究会をやっていきます。原則論と同時に細かい文言修正の両面から提案をしていきたいと考えていま

す。

生田 ここで、「論点整理」の第7章、特別支援教育の部分も踏まえて、中田代表に発言をお願いします。

中田 「論点整理」では、「社会モデル」や「合理的配慮」が教育行政の視点で説明されています。現場の実践者として、生徒の話や丁寧に関心する教員たちがいると生徒全員が多様な存在であり、その意味では、「全員特別扱い」ということとなります。

「論点整理」は、「インクルーシブ教育システム」として、「特別支援学校・特別支援学級・通級指導教室・通常の学級」を並べ、基本的な枠組みとしています。この「多様な学びの場」としての連続体は、1960年代のアメリカ特殊教育の研究で使われている図を参考にしていると思われます。

現場の実践の知に基づいてこの先を考える必要があります。

可能性を広げる方向性で考えるために例をひとつ取り上げます。文科省の研究事業の中で、通級の教室に生徒を引き出すのではなく、通級指導の経験のある先生が通常の学級に入って関わることで一定の成果が出たという報告です。通級の対象ではない知的障害の子どもたちにも効果的であったというものです。現行の法制度では、通級による指導は別の場で先生が教えることが前提なので、ここで止まっています。とは言え、実践の知としての成果に基づいて制度化を図るという動きは重要です。「論点整理」及び今後の動きの中で、現場の実践の知がどのように扱われ、学習指導要領の枠組みで何がどこまで可能になりそうなのか、に注視する必要があります。

澤田 インクルーシブをどう捉えるかは重要で、ユネスコの文書でもインクルーシブというのは、単に障害の有無の問題だけではないと明記されています。性的マイノリティーもしており、いろいろな国籍とか言語、あるいは経済的なバックグラウンドも含めて、有形無形に排除されている存在、これを直視して解決を図っていく方向が大事だということが明記されているのです。それなのに、今回の「論点整理」はどうも障害の話だけになってしまっている。障害のある方たちの課題は大事なのですが、障害の

話だけに課題を狭く捉えると、結局、障害のある方にとっても、よくない制度にしかならない可能性が出てくる。我々は、分離教育に慣れ切っているので、「論点整理」をよく読んで、もう一度考え直すことが大切になってくると思います。

今、さまざまな属性についての専門性が問われるようになってきています。発達障害の専門性、性的マイノリティーについての専門的な知見が必要になる。とはいえ、我々はあらゆるものの専門家にはなれません。専門知識は大切にしつつも、すべての専門性を身に着けることができないのであれば、どう考えても協働性しかありません。どの程度の専門性を持って、どういう協働性で、チームでやっていくのか。このあたりをどう考えるかが大きな課題になるのではないのでしょうか。

生田 ありがとうございます。それでは、最後に、渡部さん、中山さん、お願いいたします。

渡部 中山さんがおっしゃった熱く自分がやる、一緒に失敗を共有するといった話を通して、結局、人なんだなと感じました。どうしても仕組みを作るといったところに目が行きがちですが、人と人とでやるという視点でまた仕事をやっていけたらなと思います。ありがとうございました。

中山 管理職とか総括教諭とか一般の教員とかといったことを超えて、学校を良くしたいと思う人たちが集まって知恵を出し合い、それぞれの立場で頑張っていく。中山が管理職になってよかったと思ってくれる人がいるならば、ぜひその先生にも管理職になっていただきたいと思います。まわりの先生方からずっと、「俺は管理職にならない」と聞かされてきましたが、ぜひそういう人こそ管理職になっていって欲しいと思います。立場にかかわらず学校を良くしていけたらいいのかなと思いました。

生田 今回の学習指導要領の「論点整理」と合わせて、教員養成部会が「多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策に関する論点整理」も出しています。学習指導要領の「論点整理」と合わせて、学校組織についても視点が出てきています。最後に中田代表よりまとめをお願いします。

中田 「論点整理」の「多様性」の説明で、学級には「多様な困難を抱えている子どもがいる」、たとえば、「家に数冊しか本がない子どもが平均してクラスに何人いる」など否定的定義に基づいて「多様性」が表現されています。しかし、「多様性の包摂」という場合には、すべての子どもたちは多様であるという前提に立つ必要があります。そうした視点で、つまり、今ある枠組みに、否定的定義をされている子どもたちを何らかのかたちをつくり包摂するというのではなく、すべての子どもたちの多様性を包摂できる学校づくりを構想するべきだと考えています

また、専門家のあいだの協働については、たとえば、専門家は自分の専門性の範囲で考えるために、たとえば、教職に就いている人が「生徒は授業中静かにするものだ」と言うのと、スクールカウンセラーの人は違和感を感じるかもしれないのですが、そこを起点として、生徒にはこういう形で対応するのがいいのかなということがお互いに言える「横の関係」が成立すると、そこに新しい共通の知識が生まれる可能性があります。その意味も含めて、学校組織の中で、お互いに自分にとって重要であることは何かを説明できる空間が不可欠であると思いました。学校組織についての論点整理では、このような論点が弱いと思います。学校組織のあり方は「専門性」「連携」「情報共有」といった論点の羅列で思考停止するのではなくて、その先にどう進むのかを考えていくべきでしょう。これでまとめに代えさせていただきます。



教育討論会を振り返って

—コーディネーターとして考えたこと—

生田幸士

教育討論会のテーマ設定について

今回の教育討論会のテーマ設定について、2024年12月25日に中央教育審議会（以下、中教審）に諮問された次期学習指導要領改訂（以下、次期改訂）を取り扱うことは所員会議のなかでも大きな異論はなく決定した。しかし、次期改訂をどのようなアプローチで、また具体的にはどのような論点を教育討論会のなかで示せるのかについて所員会議では多くの時間をかけて事前検討が重ねられた。なぜならば、改訂後の学習指導要領（以下、指導要領）が告示されるのは2027年度中、また高等学校段階での全面実施は2032年以降が予定され、その実態がいまだ判然としなかったためである。しかし、現行指導要領の改訂プロセスをふまえると次期改訂のスケジュールは、中教審の審議まとめが告示されるのが2026年9月中、また中教審答申の告示は2026年12月中が予測される。このことから、この2025年中に次期改訂を議論することは、教育現場での受け止めや現実的な現場の対応（各校の教育課程改訂やスクールポリシーの改訂など）をふまえたときに時期的な視点においても非常に意義深いと考えた。

そこで、教育討論会では2025年9月25日に中教審教育課程企画特別部会が報告した「論点整理」をふまえ、次期改訂の論点を提示するとともに、現場サイドと研究サイドの両面から討論を展開することで、次期改訂の方向性をどのように理解し、そして課題点や問題点も含めどのように対応していく必要があるのか議論することとした。

「論点整理」の概要と背景について

そこで、まず「論点整理」で示された方向性を確認したい。「論点整理」では、次期指導要領の基盤となる考え方として、「生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、自らの人生を舵取りすることができる、民主的で持続可能な社会の創り手の育成という」目標が示され、これを実現していくため、「多様な子供たちの『深い学び』を確かなものに」するという考え方が示された。そして、これを実現していくための方向性として、現行指導要領の考え方を踏襲しつつ、①「主体的・対話的で深い学び」の実装（Excellence）、②「多様性の包摂」（Equity）、③「実現可能性の確保」（Feasibility）が三位一体の方向性として提起された。

①「主体的・対話的で深い学び」の実装では、現行指導要領の「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を通じた資質・能力の育成について、一層の資質・能力の具体化・深化を図るものとされ、次期指導要領に向けた第一の方向性とされた。デジタル学習基盤の効果的な活用、指導と評価の一体化、カリキュラム・マネジメントや総合的な探究の時間の一層の充実、各教科の「高次の資質・能力」の獲得などが具体的な内容として展開された。

また、この第一の方向性と両立させることが不可欠な第二の方向性として、②「多様性の包摂」がある。具体的には、一人ひとりの学習意欲が高まり、可能性が開化し、個性が輝く教育の実現を目指し、高等学校段階では

単位制の柔軟化やデジタル学習基盤の強化と活用により不登校生徒への対応を強化するなど教育課程全体を包摂的な仕組みへとさらに改変していくとした。

そして、これらを両立させ実現可能なものとするために、「裁量的な時間」をはじめ柔軟な教育課程による余白の創造やデジタル学習基盤の整備、教職員の総合的な勤務環境整備の推進を図るなどとして、現行指導要領のねらいをより「実現可能性が確保」されたものとする3つ目の方向性が示された。

では、こうした「論点整理」の背景には、どのような課題意識が存在するのか。一つには、少子高齢化、グローバル化、急速に進歩する生成AI技術の発達などによるVUCAの時代に代表される社会的課題が存在する。そして、二つ目には現行指導要領下での課題の対応が存在する。不登校生徒、特別支援を必要とする生徒、外国にルーツをもつ生徒、特異な才能をもつ生徒など多様な背景をもつ子どもたちの教育のより一層の充実が必要な点、現行指導要領が目指す「主体的、対話的な深い学び」の学習観の現場のより一層の理解と充実を図らなければならないなど実現途上にある点、生成AI活用も含めたデジタル学習基盤の効果的活用の方向性がいまだ確立していない点など現行指導要領を踏襲しつつ、その方向性をより一層充実させるための課題の克服が、「論点整理」では目指されたことが理解できる。

「論点整理」から検討できうる課題点について

では、「論点整理」が示したように現行指導要領の方向性を無批判に踏襲し、かつその深化を図る方向性で次期改訂を受け入れているのか。ここで三つの方向性に対して、それぞれ現場で運用する視点から現行指導要領が内包する課題点もふまえて問題点を提示したい。

「論点整理」の「主体的・対話的で深い学び」の実装の項目で、「質の高い、深い学び

を実現し、分かりやすい使いやすい学習指導要領の在り方」が検討されている。現行指導要領では、学習内容が増加し、かつ基礎的・基本的な知識・技能の定着とともに、思考力・判断力・表現力の育成をめざした探究的な学習活動の両立といった複雑化などが、一部の学校現場の実態と乖離していると指摘されていた。こうした科目の複雑性の克服を図るため知識・技能の系列と思考力・判断力・表現力の系列を「タテ・ヨコの関係」で示す、つまりは構造化し、表形式化して示すことで「分かりやすい」「使いやすい」指導要領をめざすとされた。しかし、「高次の資質・能力」として示される単元構成を毎時の授業構想へと展開するためには、現状と変わらず高い授業構成能力が求められることは必至だ。

また、第二の方向性である「多様性の包摂」でも「多様な子供たちを包摂する柔軟な教育課程の在り方」が検討され、具体的には単位時間、授業週数、また系統性のある科目間（調整授業時数制度）の単位の大幅な柔軟化により、これまで義務教育段階で設置されていた学びの多様化学校（教育課程特例校）などの実践を発展的に取り入れた「余白」の創造が示された。しかし、単位数、授業週数などの表面的な項目の柔軟化に議論が終始し、減単にあたっての科目内の学習内容や項目の検討についてどの程度指導要領で示されるかは未知数である。今後、制度運用が可能となった際は、各校が在籍する生徒の実態をふまえて検討していく必要がある。こうした際に、同一教科だけではなく、全教科の科目の単位数をどこまで増減するか、またその「余白」の時間にどのような学校設定科目を設定するかなど教育課程編成には校内の十分な議論と合意形成が必要となる。何より他教科の教育課程編成上の特徴も理解することが求められ、かえって現状より教育課程編成が複雑化する可能性が生じる。

教育現場の取り組むべき在り方について

そして、ここまで検討してきたように、「論点整理」で示された次期改訂の方向性は、現行指導要領の課題の克服のため、より授業展開の高度化、また教育課程編成の複雑化が予測される。指導要領を「分かりやすく」「使いやすい」ものにしても、内容や指導項目自体に変更が示されなければ、現状の指導要領がもつ複雑さを克服することは難しい。むしろ、学校現場は次期指導要領改訂による複雑化が予測されることから、次期改訂を見据えた校内体制の構築が急務である。次期改訂が現行指導要領の踏襲が前提であり、教科・科目の構成は大幅に変更されないことが予測される点もふまえ、次期指導要領が目指す方向性と勤務校の生徒の実態を分析するためにも、現行指導要領のもとで展開されている各校の教育課程は生徒に適したものであったのか。また、その際は具体的に各教科・科目での学習項目と内容、また科目の系統性が生徒の実態に適していたのかという視点での検討が必要となる。こうした現行指導要領の各現

場なりの総括をふまえ、次期改訂に向き合わなければならない。その点では、校内での体制づくりが重要である。日常的に教職員間でのフラットなコミュニケーションが必要となる。「論点整理」では示されなかった真の「実現可能性の確保」は学校づくり、職場づくりにあると考える。

参考文献

- 中央教育審議会『教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)』文部科学省、2025年9月25日。
https://www.mext.go.jp/content/20260129-mxt_kyoiku01-000045057_01.pdf
- 中央教育審議会『多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策に関する論点整理』文部科学省、2025年10月15日。https://www.mext.go.jp/content/20251017-kyoikushokuin-000045431_1_1.pdf
- 中央教育審議会『高校教育改革に関する基本方針(グランドデザイン)～2040年に向けた「N-E.X.T.(ネクスト)ハイスクール構想」～』文部科学省、2026年2月13日。
https://www.mext.go.jp/content/20260213-mxt_koukou01-000046079_03.pdf

(いくた こうじ 教育研究所員)

教育討論会に参加して(1)

一 教員として「学習指導要領」とどのように向き合っていくか

渡部裕哉

■ 学習指導要領の現場レベルでの受け止めに 関して感じたこと

教員養成系の大学・大学院で教育学や歴史教育を学び、2014年に神奈川県教員として着任した。着任後、最初に漠然と感じたのが、教員の一定数が文部科学省や県教育委員会といった行政組織に対して批判的な意識を持っていたということである。それまで大学での研究や教育実習、教員採用試験等の場面で、ある種正しいこと・求められることとして学んできた事柄が、実際には一種の煙たさ

を帯びた言説になっているように感じた。

行政機構を上位下達的な存在として敵対的に捉える背景には、戦後日本の教育界における旧文部省と日教組を対立軸とする構造や、2000年代以降の校内組織における民間経営手法の導入といった歴史的な経緯が関係しているのではないかと思われる。この構造の中で、学習指導要領についても、「お上が決めたもの」というような位置付けがなされ、積極的に言及するのが憚られるような空気感があった。教育討論会で言及されていた、学習

指導要領が結果的に学習指導要領「解説」やそれを強く反映した検定教科書を通じて理解されている現状の背景にはこうした事情もあるのではないだろうか。

■現行学習指導要領への改訂の際にみられた対照的な出来事

2018年に現行の学習指導要領が告示され、現場レベルでも対応が本格化してきた2019年に現任校に異動となった。この前後に指導要領改定とその捉え方をめぐる対照的な出来事があった。一つは、前任校での職員会議の場面である。当時、教務関係のグループ業務として新指導要領の方向性や改訂スケジュール等を踏まえて校内の授業研究等に言及した場面で、校長から「指導要領が変わるから授業が変わるのではない」という趣旨の発言があった。いわば「不易と流行」の不易の部分に目を向けさせる内容であった。

もう一つは、現任校に移った後の出来事である。校長の発案で新指導要領の趣旨について、教育課程を扱うグループ内で分担して職員に伝える研修を設けることとなった。その際には、校長自身が新指導要領の方向性を踏まえた校内授業研究等のあり方を熱心に語っており、社会情勢も踏まえた学校運営を大事にされていた。

これら対照的な場面に遭遇し、どちらが良い、正しいということではなく、指導要領の位置付けや指導要領に関する語り口の違いが印象に残った。現在の視点から振り返ると、これらは両方とも大事な視点だったのではないかと感じている。不易な側面も大事だが社会情勢も無視できない、流行を捉えることも大事だが授業の意味がそれだけに還元されるわけではない。学習指導要領そのものを全批判するのでも、無批判に依拠するのでもなく、批判的に読み解き、さまざまな立場の人と思いを共有していくことが大事なのではないか。

■学習指導要領を批判的に読み解く

実際に、学習指導要領を眺めると、総則や全体の立て付けにはその時々々の社会情勢や政治的な力学を反映した文言が散見される。現行の指導要領の改定の経緯について、解説（総則編）においては、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展、技術革新等による社会構造や雇用環境の変化による予測困難な時代、社会像を前提として、新しい時代に求められる資質・能力の育成を目指すという方向性が示されている¹⁾。「何ができるか」を問う、いわゆるコンピテンシーベースの学力観への転換²⁾とされているが、ここで掲げられるような能力観に関しては、以前より、「ハイパー・メリトクラシー」³⁾という言葉で語られ、古典的な能力観に比して評価対象が全人的なものに拡大し、階級の固定化・再生産を助長する面が問題視されてきた。また指導要領改定と軌を一に進められてきたいわゆる「GIGAスクール構想」に関しては、教育とは異なる次元での利害関係団体の関与が批判されてきた⁴⁾。このように、指導要領とそれを取り巻く動きをめぐってはその無批判な受容が各学校の実態との乖離や混乱を生じかねないという点に留意が必要である。

一方で、個別教科に目を向けると、例えば地理歴史科に新設された歴史総合においては、最初の重大项目A「歴史への扉」の中に「歴史の特質と資料」という中項目が設定されており、歴史が資料に基づき叙述され、資料の解釈の違いが複数の叙述を生むことや歴史叙述が現在の問題への関心を出発点とすることが目指されている⁵⁾。ここには、人文学における知のあり方をめぐる歴史学や歴史教育研究の知見を踏まえた議論やこれまでの学習指導要領改訂の蓄積がうかがえる。こうした部分からは、学習指導要領を行政の文書として十把一絡げに批判するのではなく、その中に含まれるさまざまな論者の議論の成果に目を向ける必要性を再認識させられる。

■次回の改訂に向けて

次期指導要領の改訂に向けた「論点整理」では、主体的・対話的で深い学びという目指す学びの方向性については現行路線を継承しつつ、多様性の包摂や実現可能性の確保にも言及がみられる。さまざまな論者の思いが乗った理念を各学校の多様な実態に合わせて実現していく上で、社会的にも、校内的にも立場性から相手の考え方を決めつけて分断を固定化するのではなく、違いがあるからこそ対話を進める契機としていく姿勢が望まれるのではないだろうか。学習指導要領を批判的に読み解き、多様な他者と意見を交流しつつ、目の前の学校の実情を踏まえた豊かな教育活動の実現を目指していきたい。

引用文献と注

- 1) 文部科学省(2019)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総則編』、p.1-p.5
- 2) 石井英真(2015)『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準
- 3) 本田由紀(2005)『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版
- 4) 佐藤学(2021)『第四次産業革命と教育の未来 ポストコロナ時代のICT教育』岩波書店、p.41-p.48
- 5) 文部科学省(2019)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』、p.135-p.139

(わたなべ ゆうや 新羽高校教員)

教育討論会に参加して(2)

— 管理職の役割を考えてみた —

中山 拓 憲

1. 教育討論会に参加して

今回の討論会に管理職として参加する機会をいただいた。とはいえ、私は今年管理職になったばかりであり、しかも主催者や参加者の中には、総括教諭時代どころか新採用時からの知人も多く、正直、管理職として参加したというより、一人の教員として参加したという意識が強かった。

現在もなお、「管理職という仕事は何か」をどこまで理解できているのか、甚だ心許ない。もちろん、教頭としての業務は、周囲に迷惑をかけながらも何とかこなしてきたのではないかと思うし、1年間を通じて仕事の流れもおおよそ把握できたと思う。しかし「教頭は何をする仕事か一言で答えよ」と問われれば、明確に答えられる自信はない。そこで、本稿では、討論会で学んだことを踏まえて、教頭という立場だからこそできることに

ついて考えてみたい。

2. 学校外の情報を提供する

教頭になると、研修への参加が大幅に増えた。大量の資料が配付される机上研修もある。さらには日々、大量の文書が送付されてくる。教職員からの質問に答えるためにも無視はできない。その内容をすべて記憶することはできなくとも、少なくともどこに何が書かれていたか位は把握しておかなければならない。教頭の仕事が忙しいといわれる理由の一つは、こうした大量の文書を読み込む必要がある点にあるだろう。

しかし、必要に迫られてやっているとはいえ、多くの情報を吸収できることは、管理職としての利点でもある。最新で、かつ重要な情報に管理職は触れることができる。「論点整理」もその一つであり、県からいち早く管

理職に送付された。教職員に周知したり研修を行ったりすることができた。それがこの討論会の参加にも役立った。他にも、例えば「働き方改革」に関する各種の文書についても、自然と触れることができた。こうした情報をもとに、先生たちと対話し、先生たちのやりたいことを支援したり、新しい方向性を提案することもできるだろう。

現在の勤務校についていえば、私は「新参者」にすぎない。教頭の異動は1～2年で行われるため、勤務校の知識については先生方に教えてもらうばかりである。教職員は日々、生徒や保護者と向き合いながら現場の情報を直接得ており、それは学校にとって何よりの財産である。そういった先生方と対等に仕事をするためには、他校の教頭や校長、外部の人たちから情報を収集し、必要に応じて先生方に提供していくことが求められる。

その意味で、今回の討論会で得た様々な学びを少しずつでも現場に浸透させていきたいと思えるものが多かった。中田代表は、「論点整理」では教室に困っている子どもがたくさんいるような書き方をしているが、そうではなく、それぞれ個性を持った素敵な子どもたちがいると言ったと私は受け止めた。そういった視点をぜひ、現場に取り入れたい。授業準備や生徒対応で忙しい先生たちに、新しい情報を提供するためにも、勉強をつづけたい。

3. 学校外に教員をつなげる

管理職になる以前、私は他校視察を好んで行っていた。話で聞く情報と実際に見る情報とでは大きな差があるからである。

しかし管理職になってから、視察は先生方の仕事であり、管理職が行くなら先生方を連れていくべきだと教えていただいた。これはとてもありがたいことで、これまでは自分一人で訪問しても他の先生を誘いにくく、校内への情報共有も後回しになりがちであった。

しかし、現在は校長の許可のもと、仲間の

先生と他校視察に出かけることができる。京都府立堀川高校、兵庫県立長田高校、横浜市立南高校、県立光陵高校、県立横須賀高校などを訪問した。視察報告も先生方が担当することで、参加していない先生方とも情報共有が可能となった。複数が行くことで、学校への影響力も大きく違った。

これらの視察は、「主体的・対話的で深い学び」の実装と関係している。本校は「総合的な探究の時間」の研究指定校となって7年が経つ。その中で、生徒に主体的な活動を求めても、生徒が主体的にならないという葛藤を長い期間、抱えてきた。一方で、教員が手を出し過ぎれば主体性が育たないのではないかと懸念もあった。こうした状況を打開する手段として、他校視察に一部の先生が賛同してくれて、一緒に視察に行くことができた。現在では先生方が主体的に視察に出かけるようになってきている。視察先で、見えたのは生徒が主体的であると同時に、先生方が主体的に学び活動する姿であった。先生方が主体的に学びに行くようになれば、それを生徒に求めるようになるし、生徒も先生を見て動くようになるだろう。

4. 校内の教員同士をつなぐ

管理職になって、やりがいを強く感じる仕事が授業観察である。授業で生徒の様子を見ることは、学校の状況を把握するのに最適である。授業後の振り返りの対話も非常に有意義である。多くの先生方から授業や、学校のことについて考えを聞けるのはとても有意義な時間である。全ての先生から授業やそれ以外の話を聞けるのは管理職に与えられた権利だと思うので、それらをもとに先生方をつなぐことも管理職の役割だと思う。例えば、進路担当以外の先生が進路支援について困っているという話を聞けば、進路グループに情報提供することもできる。先生同士が話すことができることは、ストレス軽減につながる。先生同士で情報が行き来すると、実装化につ

ながると考えている。

先生方から学校の課題を聞く中で、先生方同士が対話する機会を設ける必要を感じ、校内研修を二度程実施した。「総合的な探究の時間」のあり方や、本校で「育てたい生徒像」について、先生方で議論する場をおそろおそろ設けたが、多くの先生たちが集まってくれた。感想を聞く限り、好評だったと思う。生徒を自立させるためにはどうしたらよいかとか、教員同士で話をすることが必要だといった嬉しい感想をいただけた。

5. おわりに

生徒と直接向き合い、学校を実際に創っていく主体は先生方である。多くの学校を短期

間で異動する管理職は、外部の人や情報を先生方に提供し、さらに校内の先生同士をつなぐ役割を担う存在ではないかと考えるに至った。

先生方は生徒に対して「主体的・対話的で深い学び」や「多様性の包摂」を提供する。一方、管理職は、先生たち自身がテーマを持って学び合える環境（主体的で対話的で深い学び）、そして多様な考え方を持つ先生方がそれぞれの個性を生かせる環境（多様性の包摂）を整える必要がある。最終的に学校を創っていくのは先生方である。その営みを支える役割として、今後も尽力していきたい。

（なかやま たくのり 大和高校教頭）

教育討論会に参加して（3）

— 定時制および専門学科の視点から —

鈴木 大

2025年11月15日（土）に開催された教育討論会にオンライン参加させていただきました。定時制および専門学科の視点から私の考えを述べさせていただきます。

■「学校とは計画どおりにいかないものである」

冒頭挨拶で教育研究所の中田正敏氏より、自身が当時現職校長の立場で文部科学省主催の委員会に出席した際に「学習指導要領に定められていないNPO法人との連携がなぜできたのか」との質問を受け、「学校というのは計画どおりにいかない側面がある。対応が難しい生徒がいれば現場では知恵を絞ります」と回答したエピソードが紹介されました。

経営学者ヘンリー・ミンツバーグ（Henry Mintzberg）の「マネージャーの仕事は計画することではない。むしろ流れの中で対応することである」を引用しながらこの話題に触

れたのですが、ミンツバーグはマネジメントの本質が「柔軟な対応力」と捉えており、状況を見ながら計画にとらわれずに適切な判断を下すことの重要性を指摘しています。

学習指導要領では、これからの社会が、どんなに変化して予測困難な時代になっても、自ら課題を見つけ、自ら学び、判断して行動し、より良く問題を解決する資質や能力を育成することが目標と定義しています。児童・生徒に対して「これからの社会は予測が難しいが何があっても頑張れ！」と、高いハードルを課しています。一方、学校現場や教育行政はその理念に基づいた対応ができているのでしょうか。

例えば、授業等において多くの先生方が生徒の状況を見て、試行錯誤をしながら教育効果が高いと考えられる手法を講じて最適解を探す訳ですが、状況に合わせて計画と異なる

取り組みをしようすると「年度当初に計画はしていたのか」「それは指導と評価の計画にあるのか」と、管理職から質問をされる場面はありませんか。

学校ですから年度当初の計画は大切です。急な変更が効かないものもたくさんあると思いますが、特に配慮が必要な生徒が多く在籍する学校は“想定外”の連続で、想定外が日常です。生徒の状況を適切に把握・理解できていない場合に現状に合わない判断をしがちです。目の前でマニュアルでは対応できない現象が起きているにも関わらず、その現実を受け入れられないあるいは理解が及ばず、特に管理職を中心に杓子定規な対応が行われる場面が多く見受けられます。

生徒を目の前に教科指導や生徒支援を行っている教員の意見を尊重し、生徒にとってより良い方法を考え出すことができる環境の整備こそ必要です。生徒の発達段階に応じた「柔軟な対応」が求められていると考えています。

■産業イノベーション人材育成等に資する高等学校等教育改革促進事業

2025年度の補正予算では「高校教育改革促進基金」として2950億円が計上されました。3パターンの類型ごとに各都道府県1校ずつ選定をして重点的に支援を行う計画です。学科・コースの再編、学校設定科目の新設や外部人材の登用も取り組みの例として示されています。高校教育に関わる予算としてはこれまでにない規模であり、莫大な費用が必要な専門高校の実験・実習設備の整備や公立高校の魅力の向上等につながる可能性がある予算編成です。

その一方で、学校間の格差が拡大し、さらなる序列化を生じることが予想されます。特定の学校だけに重点的に予算を振り分けるというやり方ではなく、公立高校の全体的な底上げに必要な予算措置が求められています。

また、説明の中で「生産性」という文言が

使われることにも不安を感じています。「生産性が高いか低いか」で教育効果が論じられることには危険性があります。

定時制課程は良い例です。教員一人当たりの生徒数は少なく、見方によっては「非効率な学び」と思われることでしょうか。しかし、様々な背景を持つ生徒に対して時間をかけて少人数指導を行うことにより、大人数の斉指導では十分に発揮することができなかった能力を活かせるようになり、就職や進学、適切な社会的支援に繋がる可能性が高まります。支援が必要な生徒が就職活動で理解のある職場とめぐり合い、長期にわたり雇用が継続しているケースも多数あります。

一見すると非効率と思われるような指導や支援も、長期的に見れば大きな効果が発揮されている点あまり理解されていないように感じています。

例えば、財務省の財政制度等審議会では、スクールカウンセラー（SC）について「不登校児童生徒数に歯止めがかかっているとは言えない状況。十分な効果が出ていると言い難い」と指摘しています。“SCがいれば不登校の生徒が減る”と本気で思っているのでしょうか。また、SCが不登校の生徒対応だけをしているとでも思っているのでしょうか。SCとの面談がきっかけで過酷な家庭環境の実態が把握できたり、心身の不調に気がついて早期医療受診につながるケースは評価されていないのでしょうか。

このように、長期的な視点を持たず、短期的な効果だけに注目する傾向が強いと感じています。

また、「学校設定科目の新設」も事業内容に示されていますが、神奈川県では各県立学校の実態に応じて設置されていた多くの学校設定科目が現場の意向に反して廃止に追い込まれた経緯があります。生徒の興味・関心に応じた多様な学びの機会確保に逆行する判断であり、反省するべきと考えます。

■「主体的・対話的で深い学び」の現状

学校の状況によって様々な課題があることが本討論会でも議論されました。

私が特に課題として捉えているのは生徒の発達特性への配慮がどの程度なされているかという点です。対話を重視する取り組みを行っているとき、特にASD（自閉スペクトラム症）やその傾向が顕著な生徒にとってその場にいることが苦しい状態になってはいないでしょうか。

ASDは多種多様な障害特性のみられる発達障害のひとつで、主に社会的なコミュニケーションの困難さや空間・人・特定の行動に対する強いこだわりがある等、発達の特性によって日常生活や社会生活において困難さを感じることがあります。

おおよそ20人～40人に1人は存在するとされ、集団の偏り方によってはさらに割合が高い可能性もあります。特性への配慮を行いながら授業展開を行っている授業もある一方で、そうではない授業も多いのではないのでしょうか。

県教委主催の研修においても、特別な支援が必要な生徒への配慮の重要性について打ち出していますが、教育課程説明会等で「“主体的・対話的で深い学び”に際して、発達の特性によっては対話的な取り組みに苦痛を感じる生徒が一定数いる」という配慮を求める趣旨の説明を聞いたことがありません（私が聞いていないだけでしたら申し訳ないです）。

次期学習指導要領の在り方を考える際には、様々な背景を持つ生徒への配慮を忘れずに盛り込んでいくよう求めていく必要があります。

参考文献

- 一般社団法人日本自閉症協会 <https://www.autism.or.jp/>
財務省財政制度等審議会 文教・科学技術 資料1
(2025.11.11)
- 文部科学省「高等学校教育改革促進基金の創設」
(2025.11.28)

(すずき だい 向の岡工業高校定時制教員)

教育討論会に参加して(4)

「次期学習指導要領」の議論にみる学校現場のジレンマ — 不登校児の母親／研究者の視点から —

水谷千景

はじめに

私は関西のある都市に暮らす、不登校の子どもをもつ母親である。高校中退までの経験を含めると、娘の学校生活に関わってきた時間は、18年を超える。こうした経験をふまえ、私は教育学の研究の道に進むこととなった。詳細は紙幅の関係で省略するが、私が研究を開始したきっかけは、端的に言って教員と学校への失望感からであった。

娘の不登校によって、私は担任の指示によりカウンセラーや適応指導教室をたらいまわ

しにされた。いわゆる「支援」機関の専門家から共通して聞かされたのは、娘個人に対する「精神医学的」「臨床心理学的」とされる見解や、母親や家庭に対して向けられる「子育て」への一方的な解釈であった。つまり、娘の不登校は、娘の内面からくる問題であり、その背景には私の子育ての影響があるということであった。そこには学校側の問題を問う姿勢はほとんど感じられなかった。

担任や臨床家の言葉には、私と娘を「人間」として捉えるまなざしは一切見当たら

ず、私たち親子は「学校」という地域社会における唯一の居場所からある日突然投げ出されてしまったような気がした。身近な教師・専門家に納得のいく回答を得られなかった私は、不登校の満足いく答えが見つからないなら自分で探そうと考え、大学院進学を志した。こうした経緯が、私の研究の出発点となった。

しかし意外なことに、私を救ってくれたのも、また教師の言葉であった。進学先の大学院（教育学研究科学校教育専攻）は学生の多くが現職教員であり、小学校から高校、養護教諭まで様々な校種の教員が、高度な実践力を身に着けるべく進学していた。娘の不登校によって、教師に対して警戒心を強く抱いていた私は、同じ学生として、彼らが日々の教員生活で何に苦しみ、どのような困難を抱えているかを思いがけず知ることとなった。

大学院での教師たちとの出会い

入学当初の専攻科内の自己紹介で、ある30代の男性教諭は、こう述べた。「学校現場では、毎日多くの困難な場面に直面するが、“必死のパッチ”（関西弁で一生懸命何かに取り組むという意味）で取り組んではいらぬもの、正直言ってどのように進めてよいかわからない。保護者対応もどうしてよいかわからないし、経験と勘だけでは何にも自信を持って取り組めない。この状況を何とかしたくて、誰かに助けてほしくて大学院に進学した」。他の教師も同様に、進学のきっかけは、学校現場での困難にあると語った。教師に対して複雑な思いを抱えて進学した私は、自分の苦悩や葛藤の原因を解き明かそうとしたこの場所で、教師の苦しみを知ることになるとは思いもしなかった。

大学院修士課程で教育社会学を専攻した私は、不登校の母親に対する聞き取り調査を開始した。すると、50代のある女性教員が、調査協力者として名乗りをあげてくれた。彼女は長い教員生活の中で、数年間子どもの不登

校に思い悩んだ時期があったという。彼女は、担任の不登校対応に内心不満を感じていた。同じ教師として、登校復帰を求める担任の行動は理解できなくもないが、親としては「なぜもっと家庭に配慮した支援ができないのか」という憤りを感じると正直な思いを語ってくれた。

私はゼミ形式の少人数の授業の中で、時に我が子の不登校経験を赤裸々に語った。10数人の教師は、私に対して「母親の責任」「子どもにも原因がある」など、一方的に娘や私の子育てを咎めなかった。むしろ彼らは「教員」としての立場を超え、「一人の人間」の視点から、私の傷つきに対して深い理解を示してくれた。そして、「教師にもっと思っていることを言ったほうがいい。教師も不登校の家庭にどう関われば良いのかわからない。だから、遠慮せずにどんどん対話するべきだ」とアドバイスをくれた。

教員の多忙化が社会問題とされ、子育ての責任が母親に還元される風潮の中で、多忙化にも家庭の養育責任にも還元されない、教師の生身の言葉が聞けたことによって、私は何ものにも代えがたい、心強い味方を得たような気がした。それ以降の私は、「学校に嫌われないように努力する」「良い親を演じる」ことを止めた。さらに「親」としての覚悟を決め、不登校によって深く傷ついた我が子を自信をもって守るために、教師と対話することを心がけた。こうした大学院での仲間たちとの出会いは、教師も人間だということをもって感じた貴重な体験であった。

不登校の戦後史研究から神奈川県教育への関心

不登校児の母親が家庭や学校との関係においてどのような困難を抱えているかを修士論文としてまとめた私は、その後、さらに自らの研究を深めたいという思いから、博士課程に進学した。そして、現代の不登校問題の議論に、戦後の知識人（専門知）・親・教師の

不登校認識という歴史的視点が抜け落ちているという問題意識をもとに、博士論文「戦後日本における「不登校」の思想史的研究—精神医学・臨床心理学・社会福祉の「専門知」の検討から—」を提出した（2026年1月博士学位取得）。その中で私は「神奈川県の不登校」と題した一章を執筆した。内容は、戦後の神奈川県の登校拒否への先進的な取り組みと、湘南高校通信制教諭・駒崎亮太氏の70年代から80年代の実践を検討したものであった。戦後、文部省・日教組の政治的対立を超えて神奈川県が行ってきた登校拒否・不登校に対する独自の取り組みは、「中央」視点の他府県の事例とは異なり、地域独自の教育を生み出そうとする生身の人間の歴史として魅力的に感じられた。

こうして神奈川県の戦後教育史への関心がもととなり、今回の教育討論会の参加となった。「学習指導要領」について、普段保護者がどれくらい関心をもっているかは、想像に難くない。恐らく多くの保護者は、「学習指導要領」がどういうものか、どのように活用されているかについて、「授業のプロである先生に任せておくもの」という認識が多数派ではないだろうか。少なくとも、私もかつてはその一人であった。

しかし、娘の不登校をめぐる学校との関わりや、不登校の戦後史を紐解いていくうちに、「学校の中で何が行われているかを知りたい」という興味が湧いてきた。思えばこれまでの私は、日本の教育は今どのような方向に向かおうとしているのか、またその内容に対して現場の教師がどのように考えているのか、という学校の中身についてはほぼ無関心であった。PTAの存在意義が保護者の中で希薄となっていくなか、今後、保護者と学校を結びつけるものとはいったい何だろうか。我が子が学校でどのような指針のもとに教育がなされているのか、関心がある親は少なくないだろう。それなのに、なぜ「学習指導要領」の議論から保護者が遠ざかっているのだ

ろうか。そんな素朴な疑問に向き合ってみたくなった。

「現場の知恵」を結集させる

冒頭から、参加者のお一人である元校長の男性の言葉が強く印象に残った。男性によると、校長時代にある集会でNPOとの連携の取り組みを語った際に、その取り組みに関して、元文部科学大臣の下村博文氏から、質問を受けた。それは「学習指導要領に書いていないことがなぜ学校でできたのか」というものであった。男性はそのやりとりをふまえ、「学校というのは計画通りにいかない側面があるので、計画通りに行かないときに行かないからほっぽっちゃうのではなく、この空白部分を現場の知恵を集めて再構成していく」ことの重要性を指摘した。また、経営学者ミンツバーグの「計画的戦略は絶対に破綻する」という言葉を引用し、空白を補うための「創発的戦略」が学校現場には必要とされていると訴えた。

私は、男性の言葉が、学習指導要領に翻弄される現代の日本の教師の率直な思いを代弁しているように思えた。「現場のジレンマから困って切り開いていく道がある」、「学習指導要領がそのまま実行されるということではなくて、“現場のリアル”を大事にして、この状況をどう捉えるか、この議論から新しい道がみえたらいい」と語るその言葉には、学習指導要領に対する一方的な反発ではなく、教育現場のリアリティを無視した教育実践はありえないという教職員からの切実な声として受け止められた。

私は、この元校長の男性の主張こそ、日本の学校をめぐる議論に必要な思想なのではないかと感じた。学習指導要領の議論だけに限らず、「多様」という言葉に包摂される外国ルーツの子どもや不登校児童生徒への困難な対応を考える際に、今まさに求められているのは、文部科学省が主導する全国一律の明解な模範解答ではなく、各学校・地域の個性

をふまえた学校・教師独自の実践ではないかという思いを強くした。

教育学の専門家である澤田稔氏によって説明された次期学習指導要領の論点整理では、同要領において「多様性の包摂」が強調される傾向が指摘された。なかでも不登校が、「ごく特殊な事例と言っていない」状況を迎えていることから、不登校が特別支援教育、外国ルーツの子どもなどと同様に「多様性」の枠組みで解釈されていることが説明された。さらに文科省内では不登校は「学校の外的問題ではなく、学校の中が問い直されている」という認識が共有されつつあるという。

次期学習指導要領では、不登校の小中学生に対して、「特別の教育課程」の新設も検討されている。不登校児童生徒の個別の評価が制度として導入された場合、入試への影響が出ることから進路のために無理な心身の回復を目指すこととなり、その結果バーンアウトしかねない状況も懸念されている(生駒2026)。次期学習指導要領の内容に注意深く目を凝らすと、「多様性」という言葉に覆い隠される形で、当事者の望まない「支援」が行われるなど、不登校の子どもや家庭の自由に対する権利侵害の可能性が潜んでいるようにも思われた。

さらに次期学習指導要領において着目すべき点として、「教員負担への配慮の必要性の強調」があげられていた。かつて学習指導要領にこれほど大きな論点の柱として現場のリアルに言及されていたことはなく、3つの論点(「主体的・対話的で深い学びの実装」「多様性の包摂」「実現可能性の確保」)が机上の空論に終わらないように、教員負担への理解を示す意図があるという。

私はこの点について、気になったことがある。学習指導要領において教員負担に言及することは、「教員がこれ以上働けない状況にある」ことを前提視している側面があり、学校から様々な理由で気持ちが離れていこうとする子どもについて、保護者と教師の連携を

阻止する危険性があるとはいえないだろうか。子どもの状態を危惧する親が教員と話がしたいと思っても、これだけ多忙化が報道されていれば、躊躇する家庭も出てくるだろう。学習指導要領を構想する立場からすれば、教員負担への配慮を行うことは当然必要なことではあるが、ここには教員独自の努力が要請されるのみで、地域・家庭とも連携を求める認識はほとんど見られないのである。

続く、渡部裕哉氏(新羽高校)と中山拓憲氏(大和高校)による学校現場の報告も、学校や教師が直面する苛酷な現実に対しての理解が深まる内容であった。学校というのは家庭や社会から見ればある意味ブラックボックスのような存在でもあり、現場の教員の方々がどのような困難や葛藤を抱えているか、生身の声として聴くことはほとんどない。

両氏の報告に関して、事例として挙げられる高校について進路多様校や進学校などといった相違点があるものの、共通して感じたのは、学習指導要領の指針が実践レベルで浸透しているかどうか以前に、こうした政策の実現が教員個人の努力や負担なしに成立しえない仕組みになっている、文部行政における教員への責任転嫁のレトリックであった。

中山氏からの報告でも「そもそも主体性って何だろう」という言葉に象徴されるように、学習指導要領に踊る言葉の中身が、教師の中でも統一した認識として共有されていないことが明らかにされた。学習指導要領が提示する「主体的」「主体性」といった言葉を、従来の授業の中でいかに具現化していくのか、生徒の社会生活や家庭の文化が多様になった現代社会において、教員のみならずそれは誰にとっても容易に応えられる問いではないだろう。

市民としての教育思想の形成に向けて

学力獲得の手前で足踏みを余儀なくされる外国ルーツの子どもや性的マイノリティの生徒といった多様な背景をもつ生徒たちに、知

識網羅型の伝達を中心とする教育がもはや限界であることは、先生たちはとうに気がついている。学習指導要領に象徴される、文科省からのトップダウン式の教育政策の「実装」が、机上の空論を提示する文科省と、多様な子どもの包摂を目指す日本社会との間にある矛盾を学校につきつけ、教員を追いつめている現実。教員の多忙化は、単なる業務量の負荷による多忙化を意味していない。それは、正解のない問いを学校・教師の責任のみに回収する、日本社会全体の教育思想の欠如による教員への責任転嫁を意味しているとも考えられる。

学校現場の苛酷さや、教員としての苦労を私は経験していない。しかし、復員後郷里の広島で社会科の授業作りに取り組んだ教育学者の大田堯が、「教育はピープルのものだ」と語ったように、長年生徒として、保護者として学校に育てられた私にとって、学校教育は私にとって「地続き」のテーマである。どうすれば、この状況の中で、一人でも多くの教師や生徒・保護者が救われるのか、日々の教育に喜びを見出せるのかを考えている。

その希望の一つは、今回の教育討論会のような機会が、全国のあらゆる地域で、教師や保護者、生徒の枠を超えて行われていくことではないだろうか。あるいは、学校の中で、家庭の中で、教員間、家族間で本音を出し合っていくことではないだろうか。臨床心理学者の河合隼雄は、ユング派分析家として知られるが、ユングの概念を引用し、人間にはそもそも「対極性」があると説いた。つまり、ひとつの社会、ひとりの人間の中には、二つの対極的な考えがあるということを前提視する見方である。河合の論に準ずれば社会、家庭、学校など自分が身を置く世界に閉じずに、異なる意見を出し合いながら、学校・家庭独自の思想を形成していくことが今こそ求められているのではないだろうか。共に苦しむ教師・保護者・子どもが連携していくために、「政策」ありきではない、「人間性」あり

きの学校現場を実現するための方法を、一市民として、また研究者として語り合い、考え続けていきたい。

参考・引用文献

河合隼雄「人間性をめぐって(シンポジウムIII 人間性について：その構造と形成・再形成)」『教育心理学年報』第19号、1980年、38頁。

大田堯「教育はピープルのものだ」『戦後史証言プロジェクト 日本人は何をめざしてきたのか 未来への選択 第5回「教育」：「知識」か「考える力」か』NHKアーカイブス、2015年11月20日収録。

生駒知里「不登校の子の学び、評価する前に 新制度「特別の教育課程」NPO代表・生駒知里さんに聞く」『朝日新聞デジタル』2026年1月26日。

(みずたに ちかげ 立命館大学非常勤講師)



次期学習指導要領について

— 中教審「論点整理」を読む —

教育研究所

■はじめに

中央教育審議会教育課程企画特別部会は、2025年9月25日に「教育課程企画特別部会『論点整理』」（以下、「論点整理」）を公表した。「論点整理」をもとに各ワーキンググループでの審議が行われ、2026年8月頃の「審議まとめ」によってほぼ結論が出る（2026年度中に出される中教審答申が最終結論となる）。研究所が企画した教育討論会（2025年11月15日）も「論点整理」を議論の土台としている。本稿では、9月25日以降の総則・評価特別部会や各教科等ワーキンググループにおける議論を踏まえた内容の更新も可能な限り反映させて「論点整理」をまとめ、考察を試みた。

■第一章 次期学習指導要領に向けた基本的な考え方

1. 改訂論議を貫く三つの方向性

第一章では、四角囲みで次の文章を置いている。

生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、自らの人生を舵取りすることができる、民主的で持続可能な社会の創り手を「みんな」で育てるため、

①「主体的・対話的で深い学び」の実装（Excellence）

（※）「Excellence」は、「主体的・対話的で深い学び」の実装により実現される質の高い教育を意味する。

②多様性の包摂（Equity）

③実現可能性の確保（Feasibility）

の3つの方向性を踏まえて議論を行う。これらの3つの方向性に基づく改善は、教育課程内外のあらゆる方策を用いつつ、三位一体で具現化されるべきものである。

①「主体的・対話的で深い学び」の実装（Excellence）は、現行の「主体的・対話的で深い学び」の一層の具現化・深化を図るものとされ、「学習指導要領の目標・内容の構造化・表形式化・デジタル化」「学びに向かう力、人間性等の重要概念の整理」などによって「分かりやすく、使いやすい学習指導要領」を目指すとしている。「生きて働く『確かな知識』」を習得すること、「学びに向かう力、人間性等」を育成することが重要で、「主体的・対話的で深い学び」の実装を「次期学習指導要領に向けた第一の方向性」とした。デジタル学習基盤の活用は、育成すべき資質・能力が十分に意識されないことで「深い学び」につながっておらず、「道半ば」としている。

②多様性の包摂（Equity）は、「多様な個性や特性、背景を有する子供」が多くなるなか、「個性が輝く教育の実現を目指すもの」であり、「第一の方向性と両立させることが不可欠な第二の方向性」であるとしている。

「裁量的な時間をはじめとする調整授業時数制度の創設」、「学年区分の取扱いの柔軟化」、「高等学校段階における単位制度の柔軟化」、「不登校児童生徒や特定分野に特異な才能のある児童生徒のための特別の教育課程編成を可能とする制度の創設」等により、教育

課程全体を包摂的な仕組みに改め、具現化を図るとした。「こうした取組は、一人一人の個性や特性、背景を踏まえた対応が可能な仕組みを整えるという意味で、公正性（equity）の拡大と言える」としている。

③**実現可能性の確保（Feasibility）**は、「第一・第二の方向性の両立を支え、実現可能とする観点」とされ、デジタル学習基盤の充実、教科書等の改善、総合的な勤務環境整備とも相まって「**審議全体に通底させるべき第三の方向性**」であるとされる。今後の検討のすべての分野で「教師に過度な負担・負担感が生じないような、持続可能な在り方」を追求し、「**余白**」（教育の質の向上のための時間的余裕）を創出することで豊かな学びにつなげていくとしている。

3つの方向性は、「**多様な子供たちの『深い学び』を確かなものに**」と表現される。第一の方向性は「深い学び」に、第二の方向性は「多様な子供たち」に、第三の方向性は「確かなもの」に対応する。第一と第二の方向性を「確かなもの」にするための第三の方向性は、「学びをデザインする高度専門職としての教師」「デジタル学習基盤をはじめとする基盤整備」「『裁量的な時間』をはじめ柔軟な教育課程による余白」「総合的な勤務環境整備」を土台とする。

第一章「スライド5」の図では、3つの方向性を「三位一体で具現化」し、「多様な子供たちの『深い学び』を確かなものに」することで、「生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、自らの人生を舵取りすることができる民主的で持続可能な社会の創り手をみんなで育む」ことへと向かうイメージが表現されている。ここでの「みんな」は、教職員、子ども、保護者、地域住民、地方公共団体の職員、民間の担い手も含まれ、「**社会に開かれた教育課程**」や「**個人と社会のウェルビーイングの実現**」といった理念につ

ながっていく。

2. 自らの人生を舵取りする力と民主的な社会の創り手育成

文科省が諮問した「学校の正解主義や同調圧力からの脱却」の背景にある社会全体の構造変化がまず記されている。

- 皆と同じことができること以上に、独自の発想や視点に価値が置かれるようになってきた。
- 主体的に学びに向き合えていない子どもが多くなっている。
- 入試による動機付けが変化し、学びの動機づけをアップデートする必要がある。
- 労働市場の流動化、就業期間の長期化などにより「**自らの人生を舵取りできる力**」が不可欠となっている。
- 社会分断の可能性等があり、主体的に社会参画する「**民主的な社会の創り手**」の育成が課題になっている。

こうした課題への対応として、一人ひとりの「**好き**」（興味・関心）を育み、「**得意**」を伸ばしながら学び全体への動機づけを図っていく取り組みと当事者意識をもって自分の意見を形成し多様な他者と対話や合意を図る取り組みを同時に進めていくとした。

■第二章 質の高い、深い学びを実現し、分かりやすく使いやすい学習指導要領の在り方

学習指導要領そのものの記述方法や構造を見直し、「**分かりやすい**」「**使いやすい**」学習指導要領としていく方向性を打ち出した。

（1）高次の資質・能力¹⁾をもとにした一層の構造化・表形式化・デジタル化

児童生徒に育むべき資質・能力を分かりやすく示し、教師が「深い学び」を具現化するための使いやすい学習指導要領とするための「構造化・表形式化・デジタル化」を一体的に進めていく（記載をスリム化し、表形式や箇条書きを活用して俯瞰しやすくし、デジタ

ル学習指導要領を追求する)としている。当初の「論点整理」で示された各教科等の「中核的な概念の深い理解」「複雑な課題の解決」(総称して「中核的な概念等」)は、総則・評価特別部会の議論を踏まえ、「知識及び技能に関する統合的な理解」「思考力、判断力、表現力等の総合的な理解」(総称して「**高次の資質・能力**」)に更新された。

(2) 「学びに向かう力、人間性等」の再整理

日本の児童生徒は、自信がなく、社会参画の意識が弱いなど、「学びに向かう力、人間性等」の涵養は「道半ば」であるため、**ウェルビーイング**²⁾や**エージェンシー**³⁾について整理し、「学びに向かう力、人間性等」について再整理を行うとしている。

「まず考えてみること、行動してみること」等も「学びに向かう力、人間性等」の要素に位置付け、「**初発の思考や行動を起こす力・好奇心**」「**学びの主体的な調整**」「**他者との対話や協働**」「**学びを方向付ける人間性**」の4要素により整理するとしている。

(3) 「見方・考え方」の再整理

各教科等の「見方・考え方」は解説を読まないと分からなかったので、「見方・考え方」を「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核」に焦点化したうえで学習指導要領本体に位置付け、資質・能力の育成を導くとともに、よりよい社会や幸福な人生に繋げていけるようにするとしている。

(4) デジタル学習基盤を前提とした学びの在り方 学習指導要領と「個別最適な学びと協働的な学び」の関係の在り方

1. デジタル学習基盤を前提にした改訂の方針

デジタル学習基盤は、多様な子どもたちの包摂性を高め、教師にとって持続可能な形で主体的・対話的で深い学びのための学習環境デザインを実現できる。また、合理的配慮の

基盤としても働くとしている。

2. 「主体的・対話的で深い学び」と「個別最適な学びと協働的な学び」の整理

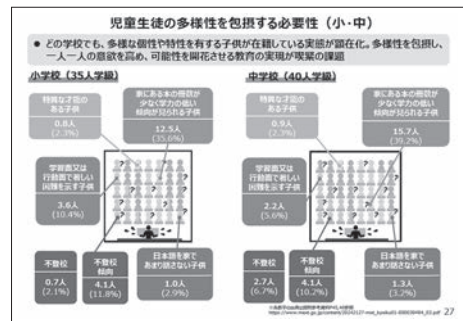
「対話的な学び」と「協働的な学び」、「個に応じた」と「個別最適」などの用語の並立による混乱が生じないように整理すべきとしている。「**教師主語の視点**」(教師による工夫という視点)と「**学習者主語の視点**」(子どもの自己調整と個々の多様性に応じていく視点)をバランスよく記載すべきとした。

■第三章 多様な子供たちを包摂する柔軟な教育課程の在り方

現場の多様なニーズに応えるため、「学校が教育課程を柔軟にデザインできる仕組み」の導入を求めている。

(1) 検討の前提(児童生徒の実態と現行制度の枠組み)

「多様性の包摂」の必要性について以下のスライドなどを用いて情報提供を行っている。公立高校の現場では、統廃合が進み、「公立中学校と同様の多様性が高校でも生まれやすい」と指摘している。



文部科学省(2025)

「教育課程企画特別部会 論点整理」(スライド27)より。

(2) 義務教育段階

義務教育段階での「学校が教育課程を柔軟にデザインできる仕組み」の代表例として、「調整授業時数制度」の創設がある。これは、特定の教科の授業時数を弾力的に削減し、その時間を探究活動や苦手克服、個別支援などに利用できる制度である。

(3) 高等学校段階における教育課程の柔軟化

1. 教科・科目の柔軟な組み替え(特例校制度の一般化): 必履修を含む科目の履修の一部又は全部を、一定の要件の下、同一教科の他科目や学校設定科目等で取り扱うことを可能とする。イメージ例として、以下のようなものが挙げられている。

①必履修科目と関連する選択科目を組み合わせた科目を創設。例) 化学基礎と化学を一つの科目として複数年で履修。

②選択科目の中で、必履修科目の一部を取り扱う。例) 数学Ⅱの中で数学Ⅰの一部の内容を一体的に扱う。

③学校設定科目の中で、必履修科目の一部を取り扱う。例) データサイエンスで探究を行う学校設定科目で情報Ⅰの内容を扱う。

2. 標準単位数の細分化による教育課程: 学習量を変えずに単位計算を細分化(現行の74単位を分割し148単位とする)して、学期ごとに単位認定できるように、きめ細かい増単・減単について検討すべきとした。

3. 標準単位数の細分履修の柔軟化: 生徒の学校生活に余白を生み、個々の進路希望や心身の状態などに応じて柔軟な学習や活動ができるように、週当たり授業時数の標準(週30コマ)について示さないこととする方向性を示している。

4. 科目の履修を免除する仕組みの創設: 入学時点で高度な外国語の運用能力を有していることが外部試験で明らかの場合など、特定の必履修教科・科目について既にその内容を十分に修得していると判断できる生徒が在籍する場合には、各学校や教育委員会の判断により、当該教科・科目の履修を免除可能とする仕組みを整えるべきとしている。

5. 適切な運用を確保するための方策など: 1~4の仕組みを進める中で、不適切な運用を防ぐための方策を検討すべきとした。

1~5の仕組みが相まって、全・定・通の相互乗り入れ、学年による教育課程の区分を

設けない単位制高校への移行、高校間での単位互換や地域留学、産学連携のカリキュラム開発、高等教育機関と連携した単位認定等の実施がしやすくなるよう検討すべきとしている。

(4) 個別の児童生徒に係る教育課程の編成・実施の仕組み(※特別支援教育に関しては第7章(4)において整理)

①不登校児童生徒について: 個々の児童生徒の実態に配慮した特別の教育課程を編成・実施可能とする仕組みを新設する方向で検討する(「学びの多様化学校」とは別途に新設)。

②特定分野に特異な才能のある児童生徒について: 学校外の機関とも連携し、特性等に応じた高度な内容を取扱う場合等において、特別の教育課程を編成・実施可能とする仕組みを新設する方向で検討する。

③日本語指導が必要な児童生徒について: 表面的な日本語指導を脱却する「資質・能力の育成のための新たな日本語指導」(仮称)を再定義し、特別の教育課程に位置付け、考え方や指導内容・方法等を含め国が全体像を示す方向で検討する。

■第四章 情報活用能力の抜本的向上と質の高い探究的な学びの実現

(1) 情報活用能力の抜本的向上

小学校の「総合的な学習の時間」への「情報の領域(仮称)の付加」、中学校における「情報・技術科(仮称)」の創設など、情報教育を拡充する方向が示されている。高校段階では、情報科の内容を更に充実する方向で検討すべきとしている。その際、高等教育段階の動向も踏まえ、「特性の理解」(情報技術の特性の科学的な理解に関すること。コンピュータの仕組み、データ活用など)を身に付けられるよう検討すべきとしている。

(2) 質の高い探究的な学びの実現

「総合の直面する主な課題」を指摘した上で、小中高を通じての方向性として以下の点が示されている。

●小・中学校での総合の名称について検討すべき。●探究のプロセスが基礎的・基本的な内容の習得の必要性を感じさせ、両者が往還して高まっていくように示すべき。●児童生徒任せではなく、教師が指導性を発揮し、基礎的・基本的な内容を踏まえつつ、探究的な学びの質を高めていく。●情報活用能力を探究的な学びの基盤とし、探究と情報の双方の観点から大幅な改善を図る。●教育の質向上と教師の負担軽減を両立させる方策を検討すべき。

■第五章 「余白」の創出を通じた教育の質の向上の在り方

児童生徒・教員の「負担を軽減しつつ教育の質を高める余白の創出」について論じられている。「余白」とは、「時間的・制度的なゆとりや裁量」を指し、従来の細かな授業時数や画一的な運用からの脱却が強調されている。例えば、教科書の内容を精選し、「教科書『を』教えるから、教科書『で』教える」へと改善することで「余白」を創出するとしている。

高校においては、入学者選抜の学力検査や調査書の在り方の質的改善、多様な選抜の必要性を指摘している。「教科書を全て教えないといけない」という網羅主義を脱して、教師・生徒の負担を軽減するための高校入試の改善を進めていくべきとした。

■第六章 豊かな学びに繋がる学習評価の在り方

「学習評価の現状と課題」で、以下の課題を挙げている。

1. 指導と評価の一体化は道半ば：学習途中での「学習改善等に生かす評価」（形成的評価）と事後的な評価としての「記録に残す評

価」（総括的評価）が区別されず、学習評価が評定に向けて行われている。

2. 「主態」評価の理解の難しさ：ノート提出など形式的な勤勉さの評価に留まっている。振り返りによる評価は教師の負担が大きい。

3. 評価場面の精選は十分進まず：毎回の授業で「記録に残す評価」を行うなど、評価に過度な労力が割かれ、学習や指導の改善に注力できていない。

4. 多面的・多角的な評価は十分広がっていない：中高では入試等で成績が活用されるため、「知・技」および「思・判・表」の両方をペーパーテストのみで評価している。

5. 学びに向かう力、人間性等の再整理との関係：前回改訂時、学習指導要領告示後に学習評価WGが「粘り強さ」「自己調整」という「主態」評価の二側面を提示した。この結果、「粘り強さ・自己調整」のみで「学びに向かう力、人間性等」が理解されてしまった。

6. 中核的な概念等との関係：教師が深い学びを実現する授業のイメージを持つことができるよう、「中核的な概念等」を用いた学習指導要領の内容の構造化が求められる（その後、「中核的な概念等」は、「高次の資質・能力」に置き換えられた）。

7. 柔軟な教育課程との関係：「調整授業時数制度」により生み出された時間を「裁量的な時間」とし、児童生徒に応じた学習支援に充てる方向性を示している。

評価の在り方についての具体的な方向性としては、以下の4点を挙げている。

1. 個人内評価への変更

「学びに向かう力、人間性等」は、評価観点として存置しつつ、各教科毎に「目標準拠評価」として行うのではなく、教育課程全体を通じた「個人内評価」として行う方法に改める。過度な評価材料集めを抑制し、「多様な子供たち一人一人の良さや成長を自然な形

でみとり、肯定的に評価できるようにすべき(総合所見欄等に反映)」とした。

2. 思考・判断・表現の評価への付記

教育課程全体を通じた個人内評価を基本としつつも、思考・判断・表現の過程で、「学びに向かう力、人間性等」の各要素のうち、具体的に見取ることができる要素が特に表出した場合には、「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記する方向で検討すべきとしている。これにより、「思・判・表」の評価で、ペーパーテストに偏重した現在の評価が改善され、論述・レポート・作品製作等の「学びの主体的な調整」が求められる評価課題の重視や、それらを核とした授業改善につながるとしている。

1. 2. の方向性によって、不登校児童生徒について「主態」の評価を付けづらく、評定もつけられないという実態の改善が期待できるとしている。

3. 高次の資質・能力との関係

各教科等の「高次の資質・能力」の粒度や示し方についての検討の中で、学習評価についても整理を行っていく。今後、総則・評価特別部会において並行して議論していく。

4. 評価の頻度やタイミング

①評定への総括は、学年末にのみ行うことが可能であることを明確に示し、学期中は「学習改善等に生かす評価」を中心に、評価の役割分担を明確化し、その趣旨・方法等について教師や保護者に向けて分かりやすく周知していく。

② ①の方策は、ある単元・学期でうまく学べなかった子どもに、その後の学習による挽回の機会を提供でき、「裁量的な時間」の活用による一人ひとりに応じた学習活動とも親和的であるとしている。

■第七章 その他 諸課題に関する事項

第七章では、それまでの章で扱われていない個別の重要事項についての整理がなされて

いる。論点として以下のものが挙げられている。「カリキュラム・マネジメントの在り方」「高等学校入学者選抜」「産業教育」「特別支援教育」「幼児教育」「子供のより主体的な社会参画に関わる教育の改善」である。(第7章についてはワーキンググループの動向を踏まえ、次号で検討していく)

■第八章 今後の検討スケジュール・検討の在り方等

今後の「検討・審議スケジュールやプロセス」が整理され、「2026年度中の答申取りまとめ」を目標とした工程が示されている。併せて、検討のためのワーキンググループ(WG)や専門部会の役割分担も明記されている。

■考察

a. 「論点整理」では、3つの方向性をまとめて「多様な子供たちの『深い学び』を確かなものに」と表現している。「多様な子供たち」から始まる一文だが、多様性の包摂(Equity)は「第一の方向性」ではなく、「深い学び」の次に来る「第二の方向性」となり、公正性(equity)は普遍化ではなく「拡大」という形で整理されている。資質・能力の向上をめざす「第一の方向性(Excellence)」によって、学習指導要領への「社会モデル」の導入として期待される「多様性の包摂」がどのような影響を受けるのかは注意しておく必要があるだろう。「多様な児童生徒をそれぞれの場に分けて、それぞれで深く学べばいい」という方向へと進むことに対する懸念もある。

b. 第一と第二の方向性を「確かなもの」にするための第三の方向性は、「学びをデザインする高度専門職としての教師」「デジタル学習基盤をはじめとする基盤整備」「『裁量的な時間』をはじめ柔軟な教育課程による余白」「総合的な勤務環境整備」をその土台としている。専門職としての教師たちが、学習基盤を整備し、余白を創り出して、総合的に自分

たちの勤務環境を整備していくということになるのだろうか。「総合的な勤務環境整備」の内容を明確にしていかなければならないだろう。

c. 第七章の諸論点では、注目すべき、踏み込んだ内容も確認できる。例えば、「特別支援教育」では、通級による指導で各教科の指導を行うことや授業時間数の上限の見直しなどに触れており、「子供のより主体的な社会参画に関わる教育の改善」では、学級内の多様性を前提に共生社会の実現に向けた納得解の形成の重要性について示唆している。

d. 「論点整理」は、まず9月5日に「論点整理(素案)」として示された。9月25日に公表された「論点整理」は、「論点整理(素案)」に修正が加えられたものである。この修正で、第一章「スライド5」と第八章「スライド105」に大きな異同がみられた。

「スライド5」では、「生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、自らの人生を舵取りすることができる民主的で持続可能な社会の創り手をみんなで育む」が明確な目的として示される形に修正された。

「スライド105」では、「論点整理(素案)」にはなかった文言が加えられた。その一文は、中教審と文科省が次期学習指導要領を社会全体(「みんな」)が理解できるようにし、浸透させ、教師、学校、教育委員会が、現時点から次期学習指導要領への見通しを持って取り組めるように方策を尽くすと宣言している。見方を変えると、現場サイドも次期学習指導要領の理解と浸透について今から考え、取り組んでいくべきであるといった旨を加筆したということになる。

注

- 1) 資質・能力は、前回の改定で各教科等の目標・内容が「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3つの資質・能力の柱で整理されている。「高次の資質・能力」は、個別

の資質・能力が深まることで至る「知識及び技能に関する統合的な理解」や「思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮」を指し示すもので、個別の資質・能力との関係で重要性の軽重を意味するものではない、とされる。知識や技能は、それが生きて働くように、社会や生活で直面する未知の状況でも課題解決につなげていけるよう「質」を高めることが重要で、また、ある程度の知識・技能なしに思考・判断・表現することは難しく、思考・判断・表現を伴う学習活動なしに、知識の深い理解や技能の確かな定着は難しい、としている。当初の「論点整理」では、これが「タテ・ヨコの関係」として表現されていた。

- 2) ウェルビーイングは、「文部科学省の第4期教育振興基本計画【概要】(令和5年度～9年度)」(令和5年6月16日閣議決定)によれば、「身体的・精神的・社会的に良い状態にあること。短期的な幸福のみならず、生きがいや人生の意義などの将来にわたる持続的な幸福を含む概念」ということになる。
- 3) OECD「Learning Compass 2030」における「エージェンシー(agency)」の考え方を要約すると、「自分と社会の未来に責任をもって働きかけていく力」であり、単なる主体性や自主性ではなく、自ら意味を見だし他者と関係を結びながらよりよい社会をつくる方向へ行動する倫理性・社会性を含んだ能动性を指す。

引用・参考文献

- 文部科学省中央教育審議会教育課程部会 教育課程企画特別部会 論点整理(素案)(2025年9月5日)。https://www.mext.go.jp/content/20250904-mxt-kyoiku-000043994_03.pdf
- 文部科学省中央教育審議会教育課程部会教育課程企画特別部会 論点整理(2025年9月25日)。https://www.mext.go.jp/content/20251225-mxt_kyoiku01-000045057_01.pdf
- 文部科学省中央教育審議会教育課程部会教育課程企画特別部会 論点整理 ポイント：詳細版(2025年9月25日)。https://www.mext.go.jp/content/20260129-mxt_kyoiku01-000045057_6.pdf

(教育研究所)

「それ、じつは高校の話です」 — 生徒の“その後”から読む「知の総和」答申 —

古 塚 典 洋

はじめに

先日、会議の休憩時間に、進路指導を担当されている高校の先生と立ち話をしました。雑談を交わすうちに、大学へ進学した生徒たちがその後どのように過ごしているのか、という話になりました。

「正直、大学や答申の話までは追いきれなくて……」。そう言って間をおき、先生は穏やかに続けました。「あの子たち、大学でちゃんと学んでいるのかな、とふと思うことがあるんです」

その言葉を耳にして、わたしは黙ってしまいました。大学で教える立場として、高校の先生方が寄り添いながら送りだしてこられた生徒たちの“その後”に、わたしはどこまで向きあえているのか。そんな問いが、胸の内にそっと残りました。

本稿でとりあげる中央教育審議会の答申「我が国の『知の総和』向上の未来像～高等教育システムの再構築～」(令和7年2月21日)は、その名称から、「大学の話」「高等教育の制度の話」と受けとられがちです。

ただ、学生と接するなかで、この答申が高校教育とも深くつながっているのではないかと感じるようになりました。

本稿ではこうした実感をもとに、「知の総和」答申を高校の学びとの関係から読みなおしてみたいと思います。

1. 「知の総和」が問いかけるもの

「知の総和」という言葉は少し堅く、教室での生徒の姿や授業中のやりとりを思い浮かべると、ぴんとこない表現に感じられるかもしれません。

答申では、「知の総和」を、一人ひとりが学びながら力を伸ばし、それを社会で生かしていくことによって生まれる、社会全体の知の力の集まりとして説明しています。その大きさは、「人の数」と「人の能力」を掛けあわせたものとされています。

少子化が進むなかで、「人の数」が減っていくことは避けられない前提となっています。答申は、少子化をはじめとする社会の急激な変化が、産業や文化、地域のあり方など、幅広い分野に影響を及ぼしている現状を正面から示しています。

こうした現実を前に、あらためて考えたいのは、その先に一人ひとりがどのような力を身につけ、それを社会でどう生かしていくのかという点です。

ここで言う「力」は、テストの点数や知識の量だけをさすものではありません。自分で問いを立て、すぐに答えがでなくても考え続け、他者と対話しながら意味をつくっていく力、つまり「学び続ける力」です。

高校卒業は、学びのゴールなのでしょう。それとも、その後も続いていく学びの一つの節目なのでしょう。

大学での学びは、これまでに積み重ねてきた学びを土台にしながら、それを広げたり、組みなおしたり、ときには立ちどまって問いなおす営みです。

高校と大学を分けて考えるのではなく、「ひとつつながりの学び」としてとらえなおしてみること。そこに、「知の総和」という考え方がわたしたちに投げかけている問いがあるように感じます。

2. 高校の学びを考えるために

答申では、「知の総和」を高めていくための高等教育政策の目的として、「質」の向上、「規模」の適正化、「アクセス」の確保という三つが示されています。

これらは大学に限った話ではなく、高校での授業づくりや進路指導を考えるうえでも、多くのヒントを与えてくれます。この三つの目的を順にみていきましょう。

(1) 学びの実感はいつ生まれるのか

一つ目の「質」の向上とは、教育や研究の内容を高めることで、一人ひとりの力を引きだしていくことだとされています。質の高い教育によって、学生が自分自身の学びの成長を実感し、主体的に学ぶ姿勢を身につけていくことが重視されています。

大学でどのような学びを経験し、そのなかでどんな力が育まれてきたのかといった点が、これまで以上に大切に受けとめられるようになっていきます。

わたしは、勉強が得意な生徒ではありませんでした。暗記中心の学習にどこかしっくりこないまま、成績もほぼ平均的。「なぜ学ぶのか」と深く考える余裕もないまま、「とりあえず大学へ」という気持ちで進路を決めました。

大学に進んでからもしばらくのあいだは、自分が学んでいるという実感をなかなか得られずにいました。講義を聞き、ノートを取り、試験前に覚える、そんな学び方をくりかえしていたように思います。

そんななか、ある授業で「答えがなくても大丈夫だから、いま考えていることを書いてみよう」と言われたことが、わたしにとって大きなきっかけになりました。評価を気にして考えるのではなく、考えること自体が学びなのだと思われたとき、ようやく自分も学びの場に居場所を見つけられたように感じました。

「質」の向上は、大学の課題であるとともに

に、高校でどのような学びが育まれてきたのかを、見つめなおすことにもつながっているのではないのでしょうか。

(2) 進路指導はなにを支えるのか

二つ目の「規模」の適正化とは、社会に必要な高等教育の機会を、量の面でも確保していくことをさします。大学への進学率はこれまで徐々に高まっており、今後もしばらくはその傾向が続くと見込まれています。

他方で、少子化により18歳人口は減少していく見通しです。そのため、「知の総和」を高めるには、大学全体の規模を時代に応じて調整するとともに、社会人や外国人留学生など、18歳以外の学び手を受け入れていくことが重要だとされています。

少子化の影響で、大学の定員や学部の再編に向けた動きも進んでいます。こうした変化は大学だけの問題ではなく、生徒がどのような進路を思い描けるのかという点で、高校の現場にも静かに影響を与えています。

このような状況をふまえると、進路指導のあり方も、あらためて考えてみる必要があるのかもしれない。進学の可能性を示すことにくわえて、生徒と一緒に、「なにを学びたいのか」「どう学びたいのか」を考えながら進路を描いていくことは、これからの進路指導において、どのような意味をもつのでしょうか。

(3) 「学びたい」をあきらめさせない

三つ目の「アクセス」の確保とは、地域や家庭の状況などにかかわらず、学ぶ意欲のある人が誰でも高等教育を受ける機会を保障していくことです。現状では、性別や居住地、家庭環境によって進学やすさの差があることが指摘されています。

こうした格差が将来に引き継がれないよう、「学びたい」という思いをもつ生徒が、経済的な事情や環境のちがいを理由に進学をあきらめずにすむ社会をめざすことが大切だ

とされています。

高校時代、合格を手にしながらも進学を断念した友人がいました。当時は「しかたがない」と受けとめられていましたが、答申では、そうした状況を個人の問題にとどめず、社会全体で解決していくべき課題として位置づけています。

(4) 学びをどうひらいていくか

「質・規模・アクセス」という三つの目的は、つねにきれいに両立するものではないようです。質を高めようとする则と学ぶ場が限られ、機会を広げようとする則と環境づくりが課題になります。

こうしたなかで、生徒にどのような進路の可能性を示していけるのか。学校や地域ごとの実情に目を向けながら、その答えを一緒に考えていくことが求められているかもしれません。

3. 「学修者本位」という言葉の重さ

答申のなかで、とくに印象に残る言葉のひとつが「学修者本位」です。これは、先生がなにを教えたかよりも、学ぶ人がなにを学び、その学びを通してどのような力を身につけていったのかを大切にすることを考えます。

そこには、学修者の目線に立ち、一人ひとりが自分の学びに意味や手応えを感じながら、次の学びへと進んでいけるような教育に変えていく、という思いが込められています。

学生が自分で問いを立て、自分の学びを言葉にしなが、その成長を実感できているかどうか。そうした点に、大学はあらためて向きあうことが求められています。

先ほどふれたように、学生時代のわたしは、「先生が求めている答え」を探すことに意識が向きがちで、自分がなにを考えているのかは後回しになっていました。大学で教えるようになったいま、気づかないうちに、「答えを当てること」に学びが傾いてしまっているか、ときどきふりかえることがあり

ます。

この「学修者本位」という考え方は、高校での学びとも自然につながっています。日々の授業のなかで、生徒が「自分で考えていい」「問いをもっていい」「考え途中でも受けとめもらえる」と感じる経験を、どれくらい重ねられているでしょうか。

大学での学びがきたものになるかどうかは、そうした高校段階での学びの積み重ねに支えられているように感じます。

4. 進路は一度きり？

答申では、18歳人口を中心に考えてきたこれまでの発想から、少しずつ視野を広げていく必要性も示されています。社会人や外国人留学生、障害のある学生など、大学にはすでにさまざまな背景をもつ学び手が集うようになってきています。

こうした変化は、「一度きりの進路選択」を前提としてきたこれまでの教育の考え方を、見なおしていくことにつながっているように思われます。

生徒たちは、進路を選ぶとき、「一度決めた道から外れてはいけない」と、どこかで思い込んでしまっているのでしょうか。

高校の現場には、進学や就職、あるいは一度立ちどまるという選択を前に、悩みながら答えを探している生徒の姿があると思います。実際には、その後進路を変えたり、学びなおしたりしながら、自分なりの道を見つけていく人も少なくありません。

そうした生徒の迷いは、「遅れ」や「決めきれなさ」ではなく、「自分にとって大切なもの」を見つけようとする過程なのかもしれません。

わたし自身も、学校の時間と自分の時間とのずれに苦しみながら学んできましたが、そうした経験が、いまの学びや仕事につながっているように思います。

学びや進路は、一度決めたら終わりというものではなく、その時々で編みなおしていけ

るものなのでしょう。やりなおしや学びなおしが、生徒にとっても、わたしたちにとっても、もっと自然に語られる教育であってほしいと感じています。

5. 高校の学びがあるからこそ

神奈川県は、高校と大学、進学と就職、都市部と地域が入り混じる場所です。高校と大学がどのようにつながっているのかを考える場面も多いかもしれません。

答申が描くこれからの高等教育の姿は、大学だけでつくれるものではないように思います。高校で積み重ねられてきた学びや、生徒がさまざまな思いを抱いて大学へ向かうその歩みがあってこそ、大学もまた、「この学びを受けとめたい」「ともに広げていきたい」と思い、変わろうとすることができるのではないのでしょうか。

大学のとりくみは、高校現場で育まれてきた営みに、そっと背中を押されながら生まれているように感じています。

学生と接していて実感するのは、高校時代にどのように学びと向きあってきたかが、大学での学び方を大きく左右していることです。すぐに正解を求めるのではなく、問いをもち続けること。うまくいかない経験を引き受けながら考え続けること。わからなさの中にとどまること。

こうした「わからなさに耐える力」は、「ネガティブ・ケイパビリティ」と呼ばれるものです。この力は、生徒が「見てもらえている」と感じられる学びの環境のなかで、そしてまた、教える側もその迷いや試行錯誤を引き受けられる場のなかで、少しずつ育まれていくものだと思います。

おわりに

「あの子たち、大学でちゃんと学んでいるのかな」。その問いに、わたしはいまも答えをだせずにいます。ただ、それは決して高校の先生方だけが抱える問いではないと感じ

ています。生徒の“その後”を預かる大学もまた、その問いに正面から向きあい、責任を引き受けていくことが求められています。

高校と大学は、どちらかが答えをもつ関係ではなく、「ひとつつながりの学び」をともに支えていく関係でありたい。学生と向きあうなかで、そう思うようになりました。

「知の総和」答申は、制度を整えるための文書であると同時に、教育にかかわるわたしたち一人ひとりに向けた問いかけでもあるように思います。

高校から大学へ、そしてその先の社会へと続く学びのつながりを、現場にいるわたしたち自身が日々の実践として少しずつ引き受けていくこと。それこそが、「知の総和」を高める営みなのかもしれません。

わたしたちは、生徒の“その後”に、どのようにかかわり続けることができるのでしょうか。

引用・参考文献

- 中央教育審議会「我が国の『知の総和』向上の未来像～高等教育システムの再構築～」(答申、令和7年2月21日)。
- 帯木蓬生『ネガティブ・ケイパビリティ—答えの出ない事態に耐える力』朝日新聞出版、2017年。
- 松岡亮二『教育格差一階層・地域・学歴』ちくま新書、2019年。

(こぼり のりひろ)

星槎大学大学院教育学研究科・
教育研究所員)

「探究課題にみるジェンダー」

— 生徒343人の探究テーマから「志向性」を読み解く —

阪本 宏 児

■はじめに

2022年度の学習指導要領の改訂に伴い、「総合的な学習の時間」は「総合的な探究の時間」（以下「総探」）に変更された。県立A高校では、2年次の学習活動の中心に生徒個人の興味・関心に基づく個別探究（いわゆる「課題研究」）を据えており、その成果である全生徒の要約レポート（A4判で1～4枚程度）が校内の電子図書館で公開されている。

本稿の目的は、A高校の生徒343人分のレポートを用い、探究テーマの選択にいかなるジェンダー差や志向性が表れているかを検討することにある。端緒となったのは、ある高校の探究成果発表会に参加した本研究所員B氏の「理系のテーマは男子、生活密着型や文系テーマは女子というジェンダー差があるのではないか」という発言である。筆者の経験上、テーマ選択の性差は感覚的に首肯できるものであったが、その実態を定量的に確認したことはなかった。以下、343件の探究テーマを分類・分析し、そこに潜む高校生のジェンダーと志向性を論じる。

■分類方法

生徒343人のレポートタイトルについて、研究目的を含むプロンプトを提示し、三つの生成AIに分類を依頼した。得られた分類案をもとに筆者が11の大分類案に再構成し、最大2分類までの重複帰属を認める条件で再度Gemini（思考モード）に帰属判定を求めた。その結果、200件以上が2分類に該当すると判断されたが、筆者が実際のレポート内容を精査したところ、主題が明らかに複合的である事例はかなり限定されていた。筆者の判断で41件のみを2分類とし、最終的に10の大分類により全レポートの帰属を確定した。この分類結果に生徒の性別情報を付加し、分類ごとの性別比を算出したものが表1、レポートタイトル内の頻出語（キーワード）を集計したものが表2である。

■分類基準

ここでは、分類コードごとに生徒の探究内容（引用するタイトルは適宜改変した）にも触れつつ、帰属判断の基準を説明する。

レポートの多くは、いわゆる「調べ学習」

表1 レポートの主題別分類

分類コード	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J		
大分類	スポーツ・身体	心理・コミュニケーション・言語	色彩・おしゃべり・販売戦略	社会・政治・経済・歴史・若者論	芸能・現代文化・エンタメ・流行	生活・健康・食	自然科学・環境・生態系	技術・実験・ものづくり	教育・学習法	ペット・動物		
小分類 (含まれる具体的内容)	競技、運動能力、身体構造、トレーニング、スポーツ心理	内面、性格、対人関係、言葉の性質	デザイン、ファッション、メイク、マーケティング	地域、法制度、文学、ジェンダー、現代経済	音楽、美術、アニメ、小説、SNS、サブカルチャー	睡眠、料理、食品、美容、日常生活の知恵	植物、気象、環境問題、自然系フィールドワーク	テクノロジー、応用科学、製作、自己検証	勉強法、暗記、学校教育、子ども、教育問題	犬、猫、生き物の生態	重複分類による総数と男女別比率	
レポート総数	343	42	24	43	56	79	30	24	39	32	15	384
全体比率		12%	7%	13%	16%	23%	9%	7%	11%	9%	4%	
男子	159	35	9	10	22	30	14	13	20	15	9	177
男子率	46%	83%	38%	23%	39%	38%	47%	54%	51%	47%	60%	46%
女子	184	7	15	33	34	49	16	11	19	17	6	207
女子率	54%	17%	63%	77%	61%	62%	53%	46%	49%	53%	40%	54%

表2 タイトルに含まれる頻出語

キーワード	合計	男子	男子率	女子	女子率	備考
影響	32	13	40.6%	19	59.4%	
関係	24	11	45.8%	13	54.2%	うち「関係性」9
音楽	17	6	35.3%	11	64.7%	
効果	17	6	35.3%	11	64.7%	うち「効果的」4
高校生	16	6	37.5%	10	62.5%	
心理	16	9	56.3%	7	43.8%	
日本	16	4	25.0%	12	75.0%	うち「日本語」2、「日本人」「日本一」「日本代表」各1
方法	15	8	53.3%	7	46.7%	
流行	13	4	30.8%	9	69.2%	
変化	12	4	33.3%	8	66.7%	
曲	11	6	54.5%	5	45.5%	
調査	10	4	40.0%	6	60.0%	
色・色彩	10	3	30.0%	7	70.0%	
睡眠	10	6	60.0%	4	40.0%	
全体	343	159	46.6%	184	53.4%	

やアンケート結果の集計にとどまり、タイトル上は複数の主題を含むようにみえても、実際には単一の大分類に収まるものが大半であった。「総探」へ移行した今日、仮説を立て検証する「課題研究」は広く導入されているものの、一般的な高校生にとってその実践は容易ではない。この点は「課題研究」をめぐる重要な課題であるが、今回は立ち入らない¹⁾。

A：スポーツ・身体（重複2件）

「サッカーと心理」「野球における応援の効果」等、自身が所属する運動部活動の競技と心理の関係に着目した主題が際立つ。その内容は、走者の有無と打撃結果の関係といった競技特性の検証が多く、本コードのみに分類した。「Jリーグが街にもたらす利益」のようなプロスポーツの経済効果に関する事例は、コードDと重複させた。

B：心理・コミュニケーション・言語（重複6件）

「心理」はタイトルに頻出する語句（表2参照）であるが、「血液型性格診断は当たっているか」（本コード単独）、「心理状態を良好にするための服の選択」（コードC重複）のよう

に、人間の内面に主眼が置かれている事例を本コードに分類した。言語系の主題では、オノマトペと幼児教育に関する2件をコードIと重複させた。

C：色彩・おしゃれ・販売戦略（重複7件）

頭髮・ファッションなどが人に与える印象・影響を調べた事例（「メイクが他者に与える影響」等）と、色彩やデザインがもたらす視覚的効果を検証した事例（「POP広告における色選択」「消費者の目を惹くパッケージとは」等）が目立った。「女性参政権とファッション」のように社会背景にまで踏み込んだ事例はコードDと、アイドルファンの消費行動を追った事例はコードEと重複帰属させた。

D：社会・政治・経済・歴史・若者論（重複7件）

文学、生命倫理、ジェンダー、地域課題など人文・社会科学系の主題を幅広く含む。「コンビニ各社の残飯廃棄対策」のように社会的意義と販売戦略を考察した事例はコードCと、「スヌーピーと1950年代のアメリカ」のように作品を通じ社会背景に迫る事例はコー

ドEと重複帰属させた。

E：芸能・現代文化・エンタメ・流行(重複9件)

79件が帰属する最多の分類コードである。特に音楽関連は47件に及び、「音楽」「流行」「曲」は頻出キーワードでもある。恋愛観や世相の変化に言及した歌詞分析はコードDと重複帰属させたが、タイトルが「ヒット曲と時代」「日本で流行する音楽の変遷」等となっても、アンケート調査のまとめや概説にとどまっている場合は、本コードのみの分類とした。

F：生活・健康・食(重複15件)

「朝心地よくおきるためには」「ストレスと睡眠の質」等、睡眠・起床を主題とする探究が過半数を占め(16件)、アプリを用いた自己検証が特徴的である。そのため、コードHとの重複が10件(うち8件は睡眠の自己検証)を数える。「課題研究」における課題設定と検証方法の今日的な典型例といえそうである。「調味料の防カビ効果」は生物実験としてコードHに重複帰属させた。

G：自然科学・環境・生態系(重複7件)

「A高校の植生」「〇〇川の水質と魚類」等、植物の観察・栽培や河川の水質調査などは、身近なフィールドワークとして本コードに単独帰属させ、天然素材による絵の具作りや地球温暖化対策を意識したエネルギー計測のように製作・実験的要素が強い事例は、コードHと重複帰属させた。コードJとの判別については後述する。

H：技術・実験・ものづくり(重複21件)

実験は検証手段の一つであるため、他コードとの重複が過半数を占めた。コードFと重複させた睡眠・起床に関する自己検証のほか、「ペットの舌形のブラシ」(コードJ重複)、「環境にやさしいUVバリア」「昆虫の飛び方に学ぶ風力発電」(ともにコードG重

複)等、生活密着型の製作や応用科学的な実験が目立つ。シャボン玉の改良、果物の熟れ方の実験などは本コードに単独帰属させた。

I：教育・学習法(重複6件)

効率的な勉強法や暗記術が半数の16件(英語に関する事例が6件)を占め、生徒の切実な要求が反映されている。教員不足・高額学費問題などの時事問題や幼年期の教育・成長も主題として散見される。「ロールプレイングゲームと思考力の関係」はコードEと、「勉強における生成A Iの使い方」はコードHと重複帰属させた。

J：ペット・動物(重複2件)

犬・猫が中心(「犬に好かれるには」「猫の食生活」等の12件)だが、ハトやアリなど身近な生物の観察記録も本コードに分類した。コードGとの差異は対象との距離・親密性にあり、水生生物の学習能力の検証実験(コードH重複)など、動物を個体として捉える視点が特徴的である。

■分析

レポート提出者の男女比は男子46.0%、女子54.0%であり、A高校の学年全体の比率と一致する。分類コードごとにみていくと、全体比に反して男子率が女子率を5ポイント以上上回るのはコードA・G・H・Jとなった。ただし分類ごとにサンプル数が異なるため、カイ二乗検定を行ったところ、有意な偏りが確認されたのはコードA(スポーツ・身体)及びコードC(色彩・おしゃれ・販売戦略)の2分類のみであった²⁾。

(1) プレーヤー志向の男子、プロデュース志向の女子

コードA(42件)において、野球・サッカー・バスケットボール・陸上競技など具体的な競技がわかる30件中、27件を男子が占めた。女子部員が存在する部活動であっても、

技術検証や心理分析といった当事者視点での課題設定は男子に偏在していた。「スポーツ・身体」を探究テーマとして選定する志向は、男子において顕著に表れたことがわかる。

対照的に、コードC（43件）は女子率が全体より20ポイント以上高い。頻出語を抽出すると、色・色彩（女子5件、男子3件）、デザイン（女子5件、男子1件）、パッケージ（女子5件）、ファッション・服装・服（女子4件、男子2件）などが並び、女子生徒がデザイン・パッケージといった商品外観を意識している傾向が看取できる。また、広告・需要・消費など、マーケティング領域の語を含むレポートの大半を女子が占めている点（14件中の11件）も注目される。筆者は、ここに自己演出にとどまらない市場への関心を読みとりたい。

（2）男子＝理系志向、女子＝文系志向は成立するか

統計的な有意差は確認できなかったものの、サンプル数20件以上で傾向を比較すると、一般的に「文系」とされるコードB・D・Eでは女子率が、「理系」とされるG・Hでは男子率が高い結果となった。一見、科目選択における性差を反映しているようにも見えるが、A高校3年生の理系生徒³⁾の男女比（男子67%：女子33%）と比べ、コードG・Hの合計における男女比は、男子52%（33件）：女子48%（30件）と拮抗している。これは、女子生徒が進路としての理系を選択していなくとも、探究テーマでは実験や製作を積極的に取り上げている可能性を示唆する。ただし、コードHでは前述のように睡眠・起床や生活科学的主題、さらにはA Iの活用など、教科区分上の「理系」とは必ずしも一致しないテーマが目立つ。こうした点を踏まえると、今回の分類を文理の枠組みに直接対応させること自体に限界があるかもしれない。

（3）単純化できない志向性

コードGでは生態観察を中心にフィールドワーク的探究が主となっており（24件中12件）、その男女比はコード全体のそれに比べて男子優位（男子9件：女子3件）であった。他方、コードHでは全体数は男子がわずかに過半を占めるものの、「ものづくり」の実践に限れば女子が多数である（男子2件：女子7件）。コードA・G・Hの全体数における男女比から、ややもすれば男子を「外向き・積極的」と評したくなるが、こうした内実は構図を単純化することを戒めてくれる。

■ 結語

探究テーマにジェンダー差は確実に存在し、志向性の相違を反映している。しかし、コードA・Cの偏りから、「男子＝身体的関心、女子＝審美的関心」という読み解きをするなら、それはステレオタイプに過ぎるだろう。

コードAにおける男子の偏りは、体育系学部への進学実態⁴⁾を踏まえれば、進路・キャリアを意識した課題設定の結果とも解釈できる。生徒の課題設定にあたってキャリアの要素は重要な切り口、誘因となっており、男子の「スポーツ」志向からはこの点を読みとるべきなのではないだろうか。同様に、コードCにおける女子の優位性も、単なる審美的関心というより経営・ビジネス系学部への女子進学者の増加傾向⁵⁾と軌を一にした「マーケティング」志向と捉えるべきだろう。コードCのなかには、外見やおしゃれと直結する探究テーマが12件含まれていたが、内訳は男子5件：女子7件であり、男女の志向性に明瞭な差は見出しがたい。女子率を高めた要因は、販売・消費との関係性を探ろうとする課題設定のあり方に由来すると考えたい。

文理選択と性差をめぐっては、レポート全体に数学・物理学と直結する主題がほとんど存在しなかったため、精確な評価は難しい。しかし、コードG・Hの内実を踏まえれば、

実験・製作・観察といった科学的手法に対する男女差はそれほど大きくない。「興味・関心はあっても女子は理系を選びにくい」という見立ても含め、今回の分析結果は、生徒の進路選択には何が影響しているのかを再検討する材料となるだろう。

探究課題のテーマ設定には無意識のジェンダー差だけでなく、キャリア観や進路実態が影響している可能性が明らかになった。こうした傾向は「進学校」と「進路多様校」では大きく異なることも予想される⁶⁾。本稿が高校生の興味・関心の現状を知り、それをより深く理解するための一助となれば幸いである。

付記

生徒たちのレポート集計にあたっては村上輝氏から多大なご協力を得ました。また、本研究所の大島真夫所員からはいつもながら数々のご助言を頂きました。記して感謝申し上げます。

注

- 1) 「課題研究」が「調べ学習」の範囲を超えられない背景として、三点を指摘しておきたい。第一に、教員の専門性に加え、教科外活動である「総探」に対する教員の「熱意」には依然個人差も大きく、多様なテーマに対して十分な助言が行き届きにくい。第二に、現行の指導体制は教員2名で1クラスを担当する方式が一般的であり、ゼミ形式のような個別的指導は実現困難である。第三に、評定対象外という「総探」の特質は、生徒にとって取り組みの優先度を下げる要因となるうえ、主体的な探究を促す仕掛けづくりは難しい。なお、「総探」をめぐる直近の取材記事(川口2025)は、筆者の課題意識を裏付けるものであった。
- 2) レポート総数における男女比と各分類コードにおける男女比との差を検討するため、適合度のカイ二乗検定(df=1)を行った。その結果、コードA($p<0.001$)及びコードC($p=0.002$)において有意な偏りが認められた。その他の分類コードでは有意差は認められなかった($p>0.05$)。
- 3) A高校では、2・3年次で物理・化学・生物のいす

れかを選択している生徒が理系に相当する。生徒全体の選択比は文系66%：理系34%、理系生徒の全体比は男子23%：女子11%である。

- 4) 河合塾の大学入試情報サイト(Kei-Net)で共学の体育大学3校の学生数(全学部)を調べたところ、男子比率は日体大60%、大体大69%、鹿屋体大74%であった。また、阿部美恵子の調査によれば、24の体育系大学・学部の女性教員比率は平均18.5%である(阿部2016)。
- 5) 2000年代に入り、「女子大学で「経済・経営・商学系」の学部設置が増えている」動向は、各種メディアで報じられている通りである(大学ジャーナルオンライン2025年8月22日付記事など。<https://univ-journal.jp/column/2025990574/?cn-reloaded=1>)。女子生徒の経営・ビジネス系学部志向の増加は、筆者自身の勤務校での実感とも合致する。
- 6) A高校の場合、卒業生の約90%が大学・短大へ進学している。

参考文献

- 阿部美恵子 2016「日本の体育系大学の女性教員比率および日本体育学会における女性役員の比率の分析」『東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要』第51号。
- 川口穰 2025「高校の「探究学習」 研究者の負担に」『AERA』2025年12月29日-2026年1月5日合併号(朝日新聞出版)。

(さかもと こうじ 教育研究所員)



「進学校よれよれ日記」

永井 慈史

神奈川県に採用されて、初任校からずっと、進学校以外的高校（いわゆる進路多様校や課題集中校）ばかりまわっていた。専門高校で将来造園業や土木関連の職に就くのであろう生徒たちの担任の時は、生徒と一緒に伐採した太い竹で40人みんなが食べられるような巨大な流しそうめん大会をしたり、自転車を漕いだら発電して電気が光る巨大な人カクリスマスツリーを作ったりした。2校目・3校目では外国につながる生徒のお世話担当として多文化共生の学校づくりと称して、生徒の出身国の食べ物を作って、みんなで食べたりした。中学まで不登校だった生徒たちと畑部を作って、季節の野菜を育てては、その野菜でカレー大会や芋煮会をやったりしていた。教員の仕事って、色々あるけど、取りあえずしんどい物事を抱えていたり、困っていたりしている生徒に、こんな風に楽しいこともしていいんだよと教える事、一緒に楽しい事をするのが自分の仕事なのかなと思い、それなりにやりがいも感じていた。

生徒をいい大学に入れなくては、というプレッシャーを感じたこともないので、入試問題演習なんてほとんどやったこともない。理科嫌いな生徒でも楽しめる授業づくりを心掛けて、演習問題をやる時間があるのだったら、それよりも楽しい実験をしよう、ちょうど花壇の端っこに植えといたジャガイモが収穫できるから、みんなでバターでも作って、ジャガバタ大会やっちゃおう？ というスタンスだった。

そんな自分に、いきなり厚木高校へ行けと

いう転勤辞令が出た。まじか。学力向上進学重点校で、畑作ってジャガイモ育てていいののか？

『ねざす』に、「進学校の今」というテーマで原稿を書いて欲しい、という依頼をいただき、だいぶ躊躇しながらも書かせていただくことにした。論文や教育分析などはとても書けないが、はじめての進学校ヨレヨレ日記として、読んでいただけたらと思う。

3月某日

転勤前の学校訪問。化学の先生から「3年生のヴェリタスⅢという授業が担当になるかもしれません」と言われる。内容は生徒が出場する「化学グランプリ」の過去問をやるということ。化学グランプリで成績優秀者は化学の世界大会である化学オリンピックに出るらしい。家に帰ってネットで過去問を見る。化学のことが書いてあるはずなのに、問題によっては、何度読んでみても「ちょっと何言っているかわかりません」と頭の中にサンドイッチマンが出てくる。怖くなり、メルカリで大学の化学の教科書と化学グランプリの対策本を何冊か注文する。

4月某日

厚木高校赴任初日。学年・分掌・教科などで顔合わせ。理科の教員が16人もいることに驚く。SSH（スーパーサイエンスハイスクール）の学校なので、総合的な探究の時間をヴェリタスという授業に置き換えて、主に理科の教員が担当するために、この人数になるら

しい。ついでに生物室にあるトキやオランウータンの剥製に感動する。これ売ったらいくらになるんだらう？ いや保存状態が悪いから…などと1人で妄想。後日、雑談で1番高く売れるのは、ライカ社の100年前の顕微鏡じゃないか？という話になる。

ベテランの生物の先生によると、「昔、若い頃に別の学校勤務の時に、厚木高校で植物標本を見せてもらったことがあるけど、植物を押している新聞紙が、戦時中の新聞紙だったのをよく覚えているよ。下手したら第一次世界大戦時とかの新聞とかもあったかもね。もう全部処分しちゃったんだらうけど、もったいないね」。

4月某日

1年生のScience Eye Chemistry (化学基礎)の授業で、「粒子の熱運動と物質の三態」についてのトピック。絶対零度になると、原子は振動しないんだよー、という話をしていると、ある生徒から質問。「絶対零度では、素粒子、例えばクォークとかはどのように振る舞うんですか?」。思わず目が点になる。すいません、生まれてから50年間、一度もそんなこと考えたこともなかったです。後でChat GPTに教えてもらってから回答しました。

5月某日

2年生のヴェリタスの授業。生徒たちは数人のグループに分かれて、1年かけて研究していくテーマを決めていく。「学校近くの交差点の交通渋滞をどうやって解消するか」「ジャガイモからソラニンを抽出して、そのソラニンが農薬として虫の阻害性を持っているかどうか」など固めのものから、「相合傘をさすときの濡れない方法」など微笑ましいものまである。

一応、化学の教員なので、私に対する質問は、化学系の質問、それも抽出についての質問が多い。野菜や木の樹皮から、特定の物質を取り出したいがどうやったらいいのか、ロ

ータリーエバポレーターを使いたいのだがどう使うのか、溶媒は何を使えばいいのか、目的の物質が取れたかどうかはどう確認するのか。今までの教員人生で聞かれたことないことばかり聞かないで!と言いたくなる。相合傘の差し方を聞いてくれた方が、よっぽど答えられる。そもそも回転式のエバポレーターなんて今まで勤務した高校では見たことも使ったこともない。パソコンと繋がったガスクロマトグラフィの装置などもあるが、こちらは壊れているらしい。とりあえず使えるようにならなきゃと焦るが、実習の先生に聞くと、「生徒はマニュアル読んで、勝手に使えるようになるから大丈夫!」とのこと。

このヴェリタスで購入した実験器具で、化学室及び準備室はとんでもないことになっている。実験室には机が12個って各テーブル四人座れるようになっている。が、ロータリーエバポレーターなどが実験机に設置されてしまい、生徒が座れる座席は40個ちょうど。予備のテーブルなしで実験をやらざるを得ない。また化学準備室は薬品庫ではなく、壁一面に薬品棚が置かれ、いつから存在しているのかわからない薬品が詰め込まれている(神奈川県立第三中学学校理科室とラベルがついているガラス瓶がある!)。それに加え、このヴェリタスの研究のために生徒から要望があった製粉機や油搾り機からデジタル騒音計、果ては野球用のスピードガンやスタンガンまである。過去どんな研究に使ったんだらうか、またその保管場所は、化学室でよいのだからうか?

7月某日

山岳部の夏合宿で北アルプス。延々と険しい山道を登りながら生徒たちは、英単語の問題を出し合っている。前の学校のワンダーフォーゲル部では登山中、恋バナか教員の品評会しかしてなかったぞ。

テントを張り、食事の時間になる。今日のメニューはカレーライス。生徒たちはカレー

ルーの裏にある説明をよく読み、野菜の量や水の量をきっちり測る。というか、比例配分などの数式を使い、必要以上に水の量について議論している。計量カップを持ってくるのを忘れていたので、今ある道具で、どうやって水を180ml量ればいいのかについても、みんなそれぞれ、一通り自分の意見をプレゼンテーションする。

「食えればいいんだから、適当でよくない？」という言葉を読み込む。前の学校の生徒たちは実生活から、四人前作るならこのぐらいの野菜と水が必要ということが経験的にわかっていて、目分量で料理する生徒ばかりだった。厚木高校の生徒たちは、家で作る時もきっちりマニュアル通りに作っているのか、それとも家ではあまり料理しないのか。できたカレーは当然美味しい。山で食べるカレーなのだから、どう作っても美味しいのだが。ちなみに部員たちは執拗にジャガイモの芽を降り除こうとする。ソラニンが毒だということは、厚木高校の生徒の常識らしい。

食べ終わると、明日の朝も早いので、各班テントで就寝。トランプや恋バナすることなくあつという間に静かになる。ついつい前の学校の生徒は、夜遅くまで騒いでうるさかったなあ、北岳登った時は、「このうるさい奴らの責任者出てこい！」と夜のテント場で叫ばれたなあ、と思い出に浸る。

7月某日

北アルプス合宿3日目。雨の中、頑張って奥穂高岳の山頂まであと1時間の山小屋までたどり着く。クライマーズハイで、「さあ山頂まであと1時間頑張るぞ!!」とハッパをかけるが「不安な人は山小屋で残っていてもいいよ」と言うと、部員二人が「僕たち山小屋で待ってます」と勇気ある発言。

最後の一時間はハシゴや鎖場が続き、これ落ちたら死ぬな…と思うコース。雨で何も見えない中、山頂にたどり着く。何も見えないのに、各班ごとに記念撮影。寒くて指先の感

覚がなくなる。山小屋まで降りると、山小屋でココアを飲んで待っていた二人が満面の笑みで「お疲れさまでした」と言ってくれる。うーん、部活の引率とは何なんだろう、と思う。さらに高山病で、涸沢キャンプ場まで降りる道で、気持ち悪くなる。一番後ろで一緒に歩いていたS君に「ごめん、先行ってて」と言い、こっそり嘔吐。事情を察してくれたS君が何も言わずに一緒にゆっくり歩いてくれる。本当に引率って何なんだろう…。

合宿終了後、学校に戻って出張費の精算の際に、岩だらけの涸沢キャンプ場でテントの下にひくコンパネパネル(単なるベニヤ板)のレンタル代が宿泊代に認められないから自腹で払ってくれと管理職から告げられる。「標高2,300mのキャンプ場でゲロ吐きながら、デコボコの岩場で寝ろというのか!来年は絶対に山小屋で泊まる合宿にしてやる!」と東のほうを睨みながら思う。本当に本当に部活の引率って何なの!?

9月某日

2年生の化学で担当していたクラスが、まさかの学年最下位。「残り5ページぐらいを短時間で無理やり終わらせた」と言っていた先生のクラスより低かったのがショック。かなり真剣に授業改善を考える。

テストの返却時に言ったのは、「化学でクラス平均が学年で最下位の成績を取らせてしまったのは、私の教え方の責任、本当に申し訳なく思っている」と最初にまず謝る。「なので次の授業から、調べ学習やグループワーク・実験を今まで以上に、多く取り入れていく。また授業の最後にはミニテストを必ずやるようにする」と宣言。「えー」という声も出ない。クラス平均が学年最下位というのはやはり彼らのプライドを、傷つけたのかもしれない。

ミニテストはGoogleのFormで選択問題を5問作って、毎回やるようにした。授業中に試験に出るところを「後で、ミニテストでこ

こ聞くから」と言ってしまうようなテストだが、10点満点で常に平均が8割近くなり、長時間説明が続いても聞くようになったので、それなりに効果はあったのかもしれない。

授業時間が1コマ65分なので、何らかの生徒がやるアクティビティを入れないと、時間が持たない。今までやって好評だったアクティビティは

- 「化学版人狼ゲーム」4人一組で、今まで学んだ芳香族化合物について10分ほどで調べて1人ずつ発表させる。一人だけ人狼がいて、間違った発表をする。全員の発表後、お互いに質問しあって、だれが人狼かを当てる。発表の時間以降は教科書を見てはいけない。
- 「ベンゼンの構造を発見したケクレ博士¹⁾にインタビューをしよう!」。AIにケクレ博士になってもらい電子黒板に映し出す。各班で質問項目を考えインタビューをすると、電子黒板から音声と文字で回答が出るというもの。私のスタンスは「ベンゼンについては、一切解説等はしないので、必要なことはすべてケクレ博士に聞くこと!」。

12月某日

3年生のヴェリタスⅢの授業。化学グランプリが終わり、今日は -196°C になる液体窒素を使って、好きな実験をしていいというお楽しみ授業。ある班が「三重点を見てみたい」と言って、ビーカーに入れた液体窒素を、真空ポンプを使って低圧にしていく。自分もやったことがないし、そんなことを考えたこともないので、ドキドキしながら見守る。すげー!と思わず興奮。固体が沸騰しているような、今まで見たことがない状態になり、みんなで歓声を上げる。やっぱこういうところが、賢い生徒がいるってということなのだ、と感動する。ちなみに次の年のこの液体窒素の実験では、「プリンを凍らせると何個縦に積めるか?」にトライしてプリンを4個縦に積んだ班にみんなが感動していた。

1月某日

厚木高校にきて大体一年が過ぎ、本日は来年度の担任団及び分掌の発表日。希望が通って80期の担任団の一員になる。担任がないのは楽でいいなあ、と思うけど、物足りないのも事実。担任がはじまったら苦労も後悔もするのかもしれないけど、「担任になったら、山岳部の主顧問になったら、こんなことをやってやろう」と計画を立てる今が一番楽しいなあ、とニヤニヤしながら色々妄想。

某月某日

妻から「××先生があなたに頼みごとがあるって。『ねざす』についてのお願ひがあるからって」と伝言をもらう。

「××さん、久しぶりだなあ、何の用だろう? え? 『進学校の今』について原稿を書いてくれ?」

注

1) ドイツの化学者。夢に「尾をくわえた蛇」が現れたことにより、ベンゼン環の構造を発見した、とされている。

(ながい よしふみ 厚木高校教員)



奨学金制度の「はざま」にたつ生徒たち

— 制度的排除と教育現場における包摂的实践 — [後編]

富貴大介

前編では、日本の高等教育費や奨学金制度の整備が近年改善を見せる一方、依然として制度の「はざま」に置かれている高校生の実態について、坂本さん・矢部さん・田村さん（いずれも仮名）の事例をもとに質的に検討してきた（富貴2025）。後編では、こうした支援をいかに持続可能で包摂的な制度へと再構成できるか、その課題と可能性を論じる。

3 考察

本章では3人の事例をもとに、Giddens（1991）の近代性理論を援用し、制度の「はざま」にたつ生徒たちがいかにして制度からの排除を経験し、教職員が彼らの進学機会をつなぎ、包摂につなげてきたかについて考察する。また、法的・人権的な規範にもとづき、教育を受ける権利の実効性が現行の制度によって損なわれている構造についても検討し、持続可能で包摂的な制度へ再構成するための行政や学校の役割について考察する。

（1）抽象的システムへの再埋め込み

Giddens（1991）は、近代社会における制度を、専門的知識と標準化された手続きに依拠することで、個人の生活世界から切り離された存在になりやすい「抽象的システム（abstract systems）」と位置づけた。制度は形式的には誰にでも開かれているように見えるが、実際に利用するためには「信頼（trust）」が不可欠であり、信頼の構築には制度と生活の接点を媒介する「再埋め込み（re-

embedding）」の実践が求められる。

3人の事例をこの視点から捉えると、いずれも奨学金制度と生徒の生活実態の間に乖離が存在し、その断絶をつなぐ教職員の役割が確認された。坂本さんの事例では、収入が基準をわずかに上回ったことや保護者の債務状況により給付型奨学金と国の教育ローンが利用できなかった。しかし学校は、自治体等と連携し、代替的な支援制度の利用につなげ、進学先と調整して進学機会を保障した。また、矢部さんの事例では給付型奨学金の採用内定があったにもかかわらず、生活保護費制度との調整が不十分であったため進学断念の危機に直面したが、学校が関係機関と連携することで専門学校からの柔軟な対応を引き出した。さらに経済的な理由から進学を諦めていた田村さんの事例においても、三者面談を通じて給付型奨学金および修学支援制度の対象であることが説明された。

このように制度が存在しているだけでは支援の保障とはならず、生徒を「はざま」へと追いやってしまう。藤森（2023）も指摘するように、所得の少ない世帯では特に教職員による働きかけが重要である。したがって、いかに制度へのアクセスの可能性を担保するかが、生徒の進路形成において決定的な意味をもつ。3人の事例からは、いずれも教職員が生徒の背景に寄り添い、「抽象的システム」である奨学金制度の利用に際し、「信頼」を構築し、諸機関と連携して制度との接続の役割を担い、「再埋め込み」する構造が明らかにな

った。

なお、「抽象的システム」は、「信頼」が成立して初めて機能するが、3人の事例においてそれは、制度の外にある教職員との関係性を通じて構築され、「再埋め込み」される点に特徴があった。制度の外からの「再埋め込み」が制度を機能させるために不可欠である構造もまた、奨学金制度を機能させる重要な要因であることが明らかとなった。

(2) 形式的平等と実質的排除

奨学金制度は、画一的な基準によって支援の可否を判断する仕組みとなっており、世帯収入や家族構成などの指標が用いられている(日本学生支援機構2025、pp.17-24)。一見すると平等な制度設計がなされているが、このような形式的平等は、生徒の生活実態との乖離を生み出し、実質的排除の構造を形成している。

Giddens (1991) の議論をふまえると、坂本さんや矢部さんの事例は、制度が抽象的な設計によって構築される過程にある「脱埋め込み (disembedding)」に内在する問題として捉えられる。「抽象的システム」は、標準的な家庭像や平均的な生活モデルを前提としており、そこに当てはまらない個人は制度の対象外に置かれやすい。これは、教育機会の均等を謳う制度が不平等な結果を生み出してしまう逆説とも言える。田村さんの事例でも、形式的平等と実質的排除の矛盾が見られる。制度上は支援対象であったにもかかわらず、保護者は「下のきょうだいとの不平等」を理由に進学を断念させた。ここでは個人を支援するものとして設計されているはずの奨学金制度が、対象となる基準を世帯単位としている制度上のねじれによる実質的排除が確認された。このように制度が担保しようとしている平等性は、それ自体が排除の要因となりうる。生徒や家庭の多様な背景に即した柔軟な支援設計、あるいは制度と生徒をつなぐ

教職員の媒介的な支援がなければ、制度はしばしば不平等を再生産する装置となってしまう。

加えて、制度設計の中に文化的・言語的な偏差や排除が組み込まれている点も無視できない。黒田 (2024) が指摘するように、外国につながる生徒にとっては、言語的・文化的要因や在留資格の不安定さなどの複合的な排除要因があり、これらは奨学金などの制度の利用を阻む構造的要因として作用する。実際に矢部さんの事例は、日本語での情報提供や手続を前提とする制度そのものが障害となっていた¹⁾。

(3) 「信頼」と「再埋め込み」

このような多様な背景や制約のある生徒たちにとって制度の包摂性を高め、実際に使える制度にするためには、制度の現実的な可用性を担保することが必要である。そのためには、制度設計の見直しとともに生徒と制度をつなぐ教職員による制度の外からの「再埋め込み」が鍵となる。本節ではこうした奨学金制度がもつ排除の構造に対し、学校現場ではどのように対応しているのかについて検討する。

Giddens (1991) は、「抽象的システム」は「信頼」の媒介によって、生活文脈へと「再埋め込み」されることで初めて発揮されるとしている。これまで確認してきたように奨学金制度も、制度を使えるものとするには、専門的な知識を翻訳し、制度への橋渡しを行う媒介的な存在が不可欠となる。坂本さんや矢部さんの事例では教職員が生徒の背景に寄り添い、諸機関と連携し、進学をつなぐ支援が行われた。また、田村さんの事例においても、担任が家庭の経済状況を把握した上で制度を丁寧に説明し、選択肢として提示された。このような実践は「抽象的システム」を生活世界へと接続し直す「再埋め込み」のプロセスであり、制度利用における「信頼」が、教職

員の支援によって媒介されることを示している。つまり、制度の整備だけではアクセス保障は実現せず、生徒や保護者にとってその制度が自分たちのための使えるツールであると認識させる支援者の存在が不可欠であることを示している。

他方、こうした支援がしばしば支援者の熱意や裁量、ネットワークに依存している点も見逃すことができない。「再埋め込み」が制度の外で生成されている限り、それは制度の脆弱性を意味する。そして、制度の外にいる教職員が制度を翻訳し、「信頼」を再構築して柔軟に対応することで支援が成立しているという事実は、制度が生徒の多様性に対応できていないことの裏返しでもあり、同時に「信頼」の構造を制度自体が内包していないことを露わとするものである。

(4) 法的・人権的視座からの検討

制度が存在していても、それが生徒一人ひとりの生活文脈において、彼らの身体の一部として機能しない限り、制度は実質的排除を生み出しうる。「抽象的システム」としての制度は、「信頼」を媒介に「再埋め込み」されることではじめて機能するが、現場の実践だけではその不十分さを根本的に覆すことはできない。そこで本節では制度的排除の問題を、法的・人権的視座から確認する。

憲法第26条は、「すべて国民は、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」と定めている。教基法第4条でも「教育機会の均等」が明記され、経済的地位などによって「教育上差別されない」としている。さらに、国際人権A規約(第13条)は、締約国に対して「漸進的無償化」を含む教育の普及を求めている。したがって、教育アクセスの保障は、国内外の法的規範において共通して確認される基本的権利である。

ところが、3人の事例のように現実には制度にアクセスできない生徒が数多く存在し、

制度が実際には利用されず、あるいは使いこなせずに「はざま」に陥る事例がある。しかし、法的・人権的視点に立てば、教育の機会を保障することは、選択肢として制度があることではなく、誰もがアクセス可能であるよう制度が設計・運用されていること、を意味する。坂本さんのように、実際には進学費用を工面できないにも関わらず制度の基準から外れてしまった者にとって、奨学金制度の存在は意味を持たない。また、矢部さんの事例のように、制度が十分に周知されていない現状では、制度は存在しないに等しい。そして、田村さんのように制度利用が家庭内の戦略によって判断される場合、結果的に制度が保障すべき権利を放棄していることに他ならない。その点、教職員が媒介的に制度を「再埋め込み」することは、権利としての教育のあり方を問い直す作業でもある。制度と権利の間の不一致を是正するには制度が実効的に使えることを指標とした設計思想への転換が必要である。そして諸法規をふまえ、高等教育無償化の施策を推し進めていく中で、現場の実態を捉えることは教育行政における重要な役割である。

4 結論

本稿は、奨学金制度の「はざま」に置かれている生徒の実態について3人の事例から質的に明らかにしてきた。前編では制度が想定する利用者像から外れた生徒たちが制度からの実質的排除を経験する実態を3人の事例から明らかにした。奨学金問題についてはこれまで制度そのものの課題や格差の実態を明らかにする研究がなされてきたが、いかにして生徒が制度の「はざま」におかれ、教職員が彼らを支援し包摂につなげているか、という点を詳細に明らかにしたものはほとんどなく、本稿はその研究の空所を補うものであった。後編では、こうした制度的排除の構造と学校現場における包摂的支援の意義とその限

界について、Giddensの近代性理論や法的・人権的視点をもとに考察してきた。そして教育現場の支援が、制度と生徒との断絶をつなぐ役割を果たしつつも属人的で不安定なものとなりかねない点についても明らかとなった。

教育機会の保障を制度として持続可能なものとするには、現場での実践を制度設計へと接続していく視点が求められる。そこで、本稿が明らかにしてきたことを整理した上で課題と可能性を整理し、制度への包摂に向けた視座を提示する。本稿が明らかにしたことは次の通りである。

第一に、本稿で取り上げた事例は、すべて制度にアクセスできなかった、あるいは制度の前提から外れていた生徒たちであった。彼らは「抽象的システム」である奨学金制度において、制度が想定する標準の利用者像に当てはまらず、「はざま」に位置づけられていた。

第二に、教職員の支援がこうした制度にアクセスできない生徒にとって、重要な役割を果たしていたということである。制度が想定していない生活状況や文化的背景のある生徒たちに対し、教職員は外部資源を駆使しながら、進学をつなぐ包摂的な支援を行っていた。こうした実践は、制度と生活の断絶を埋める媒介的な支援として評価できる一方で、同時にその多くは個人の裁量や経験に依存した不安定な構造に置かれていた。

本稿での議論をふまえ、教育機会の保障を制度として持続可能なものにするためには、支援を制度的・組織的に位置づけることが肝要である。そして、教育機会の保障を実効あるものとするためには、制度そのものを再構成する視点が求められる。特に制度の想定に適合しない生徒たちに対して、どのように制度が包摂的でありうるのかを検討することは不可欠である。制度設計においては標準的な利用に依拠せず、家庭の経済状態や文化的背景、制度理解の程度に多様性があることを前

提とし、画一的な所得基準や手続き主義に留まらない柔軟性をもつ必要がある。次に、制度間の接続と柔軟な運用体制の整備が求められる。教育や福祉など、複数の制度にまたがる支援が必要な場合、それぞれの制度が縦割りに機能しているのは、生徒の複雑なニーズに応えることはできない。したがって、校内外での情報共有や窓口の一元化といった制度間連携の強化は、制度の実効性を高めるうえで鍵となる。具体的には、生徒を中心に据え、生徒それぞれの課題に対して、担任、キャリア担当、保健室、スクールカウンセラー(SC)、スクールソーシャルワーカー(SSW)、多文化教育コーディネーターなどがそれぞれの立場性・専門性を活かして協働する体制を築く必要がある。

さらに、制度設計や運用において、積極的に教育現場の知見が取り込まれねばならない。第3章で明らかにしたように、教職員による媒介的支援は制度と生徒の生活現実をつなぐと同時に、そこに内在する矛盾を照らし出していた。このような知見は制度改善にフィードバックされるべきであり、各自治体の教育委員会や教職員組合等が中心となり、制度と現場の間に循環的な関係が構築されることがより包摂的な制度に改善していく上で不可欠である。

本研究は、限られた地域の限られた事例にもとづく質的研究であり、奨学金制度を利用するすべての生徒の実態を網羅的に示すものではない。しかし、制度が生徒の実態を十分に捉えきれていない現状と、その制度の欠落を教職員が補完し生徒の教育機会をつなぎ、包摂につなげている構造を具体的に示した点に意義がある。奨学金制度をはじめとする教育支援制度を、「抽象的システム」から実際に使える制度へと転換していくために、学校現場での実践と制度設計とを往還させる研究の蓄積が、今後一層求められる。

注

1) たとえば神奈川県では、高等学校等就学支援金等の支援制度において、NPO団体と連携し「やさしい日本語版」のほか10言語での独自の対応を行っており、奨学金等の支援制度にもこのような言語保障が行われるべきであろう。

引用文献・資料

Giddens, A. (1991) "Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age". Stanford: Stanford University Press.

黒田協子 (2024) 「昼間定時制高校で学ぶ外国につながる生徒へのキャリア支援の在り方：社会的包摂をめざす支援の実践」『上智大学教育論集』(58)、pp.101-110。

富貴大介 (2025) 「奨学金制度の『はざま』にたつ生徒たち——制度的排除と教育現場における包摂的实践—— [前編]」『ねぞす』(76)、神奈川県高等学校教育会館教育研究所、pp.39-43。

藤森宏明 (2023) 「高等学校における奨学金制度に関する情報の認知経路が及ぼす影響：『学生生活調査』の分析を基に」、『北海道教育大学紀要 (基礎研究編)』、73 (1・2)、pp.257-270。

日本学生支援機構 (2025) 「奨学金事業に関するデータ集」独立行政法人日本学生支援機構https://www.jasso.go.jp/shogakukin/oyakudachi/shogakukin_data/_icsFiles/afieldfile/2025/10/22/01_datashu_1.pdf (最終参照2026-01-05)

(ふうき だいすけ 伊志田高校教員)

寄稿

「アフリカで異国人やっています！」

— 私のガボン体験記 —

金井麻里

『ねぞす』読者の皆さん、こんにちは。私は神奈川県立高校で養護教諭をしていました、金井麻里です。現在は休職し、JICA海外協力隊としてアフリカのガボン共和国という国の首都リーブルヴィルにいます。今回、連載としてこちらに寄稿させていただくこととなりました。アフリカ生活と共に2年間全4回を完走したいと思いますので、どうぞよろしくをお願いします！



さて、皆さんはガボンという国の名前を耳にしたことはありますか？ なんとなく、日本人とは縁遠いアフリカの国々。その中でも、ガボンは日本で知名度が低い国だと思います。アフリカ大陸には国連加盟国が54国ありますが、日本でよく知られているのは、エジプト、南アフリカ共和国、モロッ

コ、ケニア…などでしょうか。実際、私もガボンは大学生になるまで知らない国でした。そこで初回である今回はまず、私のガボンとの出会いについてお話ししましょう。



大学生の頃、私は横浜のみなとみらいにある某ランドマークなホテルでアルバイトをしていました。2008年、第4回TICAD(アフリカ開発会議)が初めて東京ではなく横浜で開催されることとなり、私の働いているホテルでもオープニングパーティをしたり各国のレセプションパーティが開かれたり、首脳級の公人がホテルに滞在したりと大賑わい。そんな中、当時留学から戻ったばかりで多少英語が話せた私はアテンド係として重宝され、色んな場面で海外からのお客様をもてなしていました。ある日、夜のパーティの給仕

担当になり出勤すると「駐日ガボン大使館レセプションパーティ」でした。ガボン？どこそれ、初めて聞く国だ…。と思い、アテンドをするのに失礼がないようパーティが始まる前にガボンについて調べてみました。中央アフリカ西側、大西洋に面した赤道直下（世界に赤道が通る国は13しかない！）の国、国土は日本の70%ほど、人口146万人（2025年現在は240万人と言われている、急増！）、1960年にフランスから独立したフランス語圏、国旗の色は緑黄青の3色、熱帯気候で産油国。なるほど…、全く知らなかった国だ、覚えておこう。そしていざ始まったレセプションパーティ。私は駐日大使と大使夫人のアテンドについていたのですが、その大使夫人からの要望が盛りだくさんで、私は宴席中その要望に応えるために走りっぱなし。あっちにコレを持って行って、あの人にこう伝えて！などなど。クタクタになりながらも笑顔でパーティ終了、来客をお見送りしてホッとしたのも束の間。大使夫人が私の元に来て「この卓上の大きなフラワーアレンジメントを持って帰りたいからこれを入れる袋をちょうだい！」と宣った。私はホテル併設の花屋に走り、結婚式などで新郎新婦が装花を持ち帰る用の大きな袋をもらい、また会場に駆け戻った。お花を袋に入れ、大使夫人に渡すと「この花の色の意味を知ってる？」と聞かれ、「勿論です、ガボンの国旗の色ですよ？」と返すと大使夫人は満足した表情で「そう、緑は熱帯雨林を黄色は赤道と太陽を青は海の色を表しているの。今日、あなたはとてもよく働いてくれたから、このお花はあなたにプレゼントするわ。ありがとう」と言ってその日初めて私に笑顔を向けてくれました。正直、宴席中あまりにも忙しくガボンの印象がマイナス気味になっていた私だが、現金なものでその一言といただいたお花で心はホクホク、笑顔でお花を抱えて帰宅したのでした。



そんな出会いから17年…、JICA海外協力隊に応募してみよう！と思った時にもガボンのことなんてすっかり忘れていました。応募時に私が希望したのは英語圏の国々。しかし、書類選考を通過し2回の面接試験を受ける中で、突然面接官にこう言われたのでした。「あなたの経歴や持っている資格を考えると、ガボンの要請内容の方が合っていると思うけど、何でガボンには希望を出さなかったのですか？」。その時、私が返したとっさの回答は「すみません、私フランス語はできないので、ガボンは最初から言語の条件で外していたので要請も見ていません」。今になって思うのです。あの時ガボンという国を知らなくて「え？ガボンって何ですか？」と答えていたら、私は今ここにいなかったのかもしれない…。そして「フランス語を習得する気はありますか？」と聞かれ、面接の場なので「そういった機会を与えていただけるならば、がんばりたいという思いはあります」と定型文で返答し、見事その2024年10月に私の元に『以下のとおり派遣予定者として合格となりました～派遣予定国：ガボン～』というメッセージが届き、今に至ります。



そんなこんな、2025年度2次隊として派遣予定者となり、8月31日まで茅ヶ崎高校で働き、9月から長野県にあるJICA駒ヶ根訓練所で72日間の合宿生活（フランス語の勉強と国際協力やボランティアについての勉強、安全対策や健康管理などをみっちり学ぶ、そして毎週のワクチン接種）を経て、2025年12月8日に日本を出国、27時間の長旅の末にガボン共和国・首都リーブルヴィルに到着しました。1週間様々なオリエンテーションを受け翌週から3週間の現地ホームステイと語学学校への通学、ガボン到着から1カ月でアパートに引っ越し、一人暮らしを開始！という怒涛のスケジュール。休職してからのこの5カ月は、濃密ながらもあっという間でこんな

に自分の置かれた環境が変化する半年は人生で中々ないな、と今改めて振り返って驚いています。



肝心のガボンでの生活を書く前にこんなに色々書いてしまいましたが、次回はガボンでの暮らしなどをもっと詳しく書いていければいいと思います。ガボンに来て約2カ月の私が一番感じているのは“私が外国人になった”ということ。日本という外国人の少ない世界で生きてきて、日本人として圧倒的マジョリティの中で何の違和感もなく過ごしてきた日々と打って変わって、私は今、ガボンで街行く人々みんなに注目されるくらい珍しいアジア人として暮らしています。まず、肌の色

が違う。黒人が95%以上を占めるとされる街の中で、とにかく私は目立つ。黄色人種であるアジア人でも、黒人から見れば「白い!」のだそうだ。そんな訳でして、この連載のタイトルを『アフリカで異国人やってます!—私のガボン体験記—』としてみました。

La suite au prochain numéro! (第2回に続く)



ガボンの子どもたちと。

(かない まり 茅ヶ崎高校養護教諭)

寄稿

「英語へのモヤモヤ」から 「エスペラント＝希望の言語」に魅せられて —多様性を認めあう世界を目指して40余年—

北川 郁子

■はじめに

世界には6千から8千の言語があるが、日本の外国語教育は英語一強が一段と加速している。

半世紀前、自分の目で、足で世界を見て歩きたい、学生時代、そんな夢を抱く私にとっての外国語体験はカリフォルニア州バークレーで始まった。ヒッピーの発祥地でもあり、人種、国籍、性、出自に関わらず人々が自由に集うこの学生の街は、日本の閉塞感から脱出したい私にとって、Democracyが日常に浸透した心から解放感を感じられる場所であった。『イデオロギーとしての英会話』（1976 ダグラス・ラミス著）で喝破された日本国内の軽薄な英会話熱など自分には無縁であると

いう錯覚に陥るほど私は有頂天になっていたかもしれない。帰国後も通訳や翻訳のバイトをしたり、留学生との交流セミナーに参加したり「国際語＝英語」の世界にどっぷり浸かっていた。

そんな私が紆余曲折を経て、1978年新設3年目の県立高校の英語教師となり、なぜその4年後エスペラントを自ら学び、教え始め、退職後の2020年からは（一財）日本エスペラント協会の理事長まで務めるようになったのかをお話したいと思う。

■「なんで英語やるの?」

当時の神奈川県立高校の新設校には多様な生徒が集まっていた。ここで私は可愛くも英

語嫌いな生徒たちから「なんで英語やるの？」と強烈な質問を浴びせられることになる。そしてさらに衝撃的だったことは、横浜駅周辺で頻発していた朝鮮学校の生徒たちと日本の若者たちとの争いを見た生徒たちの在日韓国・朝鮮人への蔑視、差別発言であった。また、米国からの留学生をクラスに受け入れた時とアジアからの留学生を受け入れた時の生徒の反応の大きな落差等を目の当たりにし、私は英語一辺倒の外国語教育が生徒たちの世界観や価値観に好ましくない影響を及ぼしていると感じるようになった。折しも、冬休みに一人旅をしたフランスやイタリアの街中で現地の人とは英語は通じず、自分の中の「英語過信」に猛省を促された頃だった。

■エスペラントの独習

「英語依存」を脱したいとさまざまな言語の入門書に挑戦してみたが、どれも途中で挫折し、最後に行き着いたのがエスペラントだった。きっかけは偶然、新聞の文化欄で見つけた『ドナウの彼方で』（藤本ますみ著、中央公論文庫1978）という本の紹介記事だった。親子でエスペラントを学びながらブルガリアに一年間留学をした体験記録だった。この本を読んですぐに私は、大学書林の『エスペラント四週間』を始めた。他の言語で挫折した私にとって、この本は奇跡のように思えた。スイスイと3週間で基本教程が終わったのである。「こんな学びやすい言語がある！」という感動。でも、まだエスペラントを話せる人には誰にも会っていないという懐疑的な思いが交錯した。

■韓国でエスペラントが通じた！

偶然その年1982年の夏「第1回日韓青年エスペラントセミナー」（現在は中国、ベトナムも加わり「東アジア青年セミナー」として毎年開催）が開かれることを知った私はこのセミナーへの参加を決めた。当時韓国は文字

通り「近くて遠い国」であり、歴史的記述をめぐる「教科書問題」で不穏な報道が続く中、私たちは韓国の若者たちに大歓迎された。夜は天の川が見える河原で、マッコリを片手に恋愛観や歴史問題について語り合ったり…英語を教えることで欧米の価値観を振りまく後ろめたさを感じていた私にとって、アジアの人たちと繋がれるエスペラントはまさに「希望の言語」であるという実感に感動し、本気で学び始めることとなった（Esperantoの文字どおりの意味は「希望する人」という創作者ザメンホフのペンネーム）。

■エスペラントはどんな言葉？

エスペラントとは、1887年当時ロシア領であったポーランドの眼科医ザメンホフが、絶えることのない民族間の争いを、平和的に解決することを目指し創案した中立な国際語だ。各々の母語を大切にしながら、エスペラントが目指す自由で平等な世界への共鳴者たちがその案を実用することによって言語案は実際の言語となり、世界に広まっていった。現在、話者は世界で数十万人から百万人と言われ、その数は決して多くはないが、ギネス世界記録も公認する世界一規則的な言語で、覚えやすく、発音、アクセントのルールも明瞭である。英語では不規則動詞の活用を覚えさせられるが、エスペラントの動詞は現在形を-as、過去形を-is、未来形を-osという語尾にする。例えば「捕まえる」という意味の動詞（英語ではcatch）なら、語根kapt-にそれらの語尾を付けてkaptas（捕まえる）、kaptis（捕まえた）などとなりcaughtを覚える手間は省けることになる。名詞の語尾は-o、形容詞は-a、副詞は-eと決まっている。例えば、名詞mano（手）、形容詞はmana（手の）、副詞はmane（手で）となる。明快な構造を持ったエスペラント語を習得すると、言語の構造に関する感覚が研ぎ澄まされ、新たな言語を学ぶ際により効率的に身につけられるとも言わ

れている（さらに詳しくは、<https://www.jei.or.jp>）。

■エスペラントを教える

エスペラントの有用性を実感した私は、1985年、転勤したばかりの川崎市にある高校でエスペラント部を創設。同じ地元では1986年に夫や地域のエスペランティスト（エスペラント話者）たちと市民サークルを立ち上げた。部活動の中でエスペラントを教え、海外からの旅行者をゲストとして迎えたり、海外文通で得た美しい切手をしおりにして文化祭で販売、その売り上げを「ポーランドの障害を持った高校生に義手を贈る運動」につなげるなど、英語圏に偏らない国際交流を続けた。

1996年に横浜市にある高校に異動となった私は、3年生の必修選択授業で「エスペラント」を設置することを提案した。幸い理解ある同僚たち、管理職に恵まれ「日本で初のエスペラント授業」が実現することになった。新聞で大きく報道されたり、他の高校への波及もあった。授業にはウクライナからの女子学生やベルギーからの全盲の高校教師など、年に数回、国も年齢もさまざまなエスペランティストをゲストとして迎えた。「英語よりも点がとりやすい」こともあり、人気のある授業の一つだった（1998年から13年間、授業は私が他校に異動になった後も講師によって続けられたが、カリキュラムの改訂に伴い2011年に終了した）。

■英語では見えない世界が見えてくる

日本人の間では英検1級やTOEIC満点近いという賞賛されるが、「ネイティブはそうは言わない」と言われたら、その表現は誤りとなってしまう不安は、私を含めて多くの外国語学習者が経験していることだ。しかし、エスペラントに関しては「母語話者のいない自由さ」が魅力の一つである。エスペラント

話者の数は確かに英語話者に比べるとはるかに少ない。しかし、英語圏だけでなく5大陸、百数十カ国に「薄く広く」存在するエスペランティストのネットワークはユニークだ。世界各地で、趣味の世界から学術、文学、音楽、社会運動等々、幅広いジャンルで大小さまざまな国際イベント、交流が、対面やオンラインで、練り広げられている。最近では、語学アプリDuolingoやネットでエスペラントを学ぶ若者たちも増えてきている。

2024年には初のアフリカでの「世界エスペラント大会」がタンザニアで開かれた。2025年にはインドネシアで「国際青年エスペラント大会」が開催され私も参加したが、アジアの青年たちや、内戦後のコンゴ民主共和国で小説を書く若者とも親しくなる機会を得た。

AI翻訳が普及し、世界が戦争や憎しみ、対立に溢れる現代だからこそ、異文化背景を持つ人々と直接向き合い、互いを尊重しながら歩み寄る意義は増している。エスペラントが母語が異なる人たちの「橋渡し言語」として、複言語教育の一環として見直されることを願ってやまない。

（きたがわ いくこ

一般財団法人日本エスペラント協会理事長、
一般社団法人日本外国語教育推進機構理事）



工業科と普通科における高卒就職の違い —2校目への異動を通して—

はじめに

私は昨年春、綾瀬西高等学校へ2校目の異動として着任した。大学卒業と同時に教員として社会に出た私にとって、今回の異動は初めての転任であり、内示が出てから4月を迎えるまで、不安と緊張の入り混じった日々を過ごしていた。初任校は社会科教員が3名のみの工業高等学校であったため、普通科という環境に自分がすぐに馴染めるのかという点も、異動前の大きな不安材料であった。

綾瀬西高等学校は、全日制学年制普通科の高等学校で、綾瀬市内でも海老名市と隣接する地域に位置し、周囲を耕地や住宅に囲まれた落ち着いた環境にある。本校の特色として、校内にデイサービスセンターが併設され、福祉科の授業が設定されている点が挙げられる。地域との交流や将来の生活を見据えた教育活動が行われている学校である。

着任してまず印象的であったのは、学校を構成する主たるまとまりが「科」ではなく「学年」であるという点であった。工業高等学校では、科を軸に生徒指導や進路指導が行われていたため、主に学年全体で生徒を支えるという普通科の在り方は新鮮に映った。また、女子生徒がクラスの半数を占めるという、普通科では当たり前の教室の風景にも、慣れるまでに時間を要した。

着任後はすぐに1年生の担任を務めるとともに、校務分掌では進路支援グループに所属し、就職指導および学年進路を担当することになった。前任校においても機械科の担任を

3年間、最後の1年で建設科1学年の担任および進路支援を担当していたことから、工業科と普通科という異なる2校で就職指導に携わった経験をもとに、本稿では高卒就職と就職指導について考察してみたい。

昨今の高卒就職について

学校斡旋による就職は、企業が各校に求人票を提出し、その中から生徒が応募先を選択する仕組みである。大学や専門学校からの就職とは異なり、教員が企業と採用までの調整を行う点が特徴である。自己開拓や縁故就職を選ぶ生徒もいるが、多くの就職希望者は学校斡旋の方式で就職活動を行っている。そのため、就職希望者が多ければ多いほど、教員の業務量も増加する。

近年の高卒就職は、求人倍率・求人数ともに上昇傾向にあり、高等学校生にとってはいわゆる売り手市場が続いている。実際に学校を訪問する企業担当者からは、「高卒採用に力を入れているが、人材確保が難しい」という声を多く聞く。求人票を見ても、給与や休日数などの条件が年々改善されており、数値の変化が現場の実感として表れている。昨年度、本校は3千枚を超える求人票を頂いており、教員目線からも羨ましくなるような大企業や、給与面・福利厚生面が盤石な企業からの求人も多い。

高校新卒者の就職内定状況等

	就職内定率 (%)	求人数 (千人)	求人倍率
平成26年度	98.8	316	1.85
平成31年度	99.3	484	2.89
令和6年度	99.0	499	4.10

厚生労働省「高校・中学新卒者の就職内定状況等」より作成
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/159-1b.html>

西村 竜太郎

世間では依然として大学進学が重視されがちであるが、目の前の求人票や企業の声に触れる中で、生徒の個性や特性を生かす進路として、高卒就職は十分に価値ある選択肢であると感じている。

就職指導における専門学科と普通科の違い

前任校の工業高等学校では、就職者が全体の約7割を占めていた。就職指導は各工業科を中心とした体制が整っており、2年次から専門科教員が生徒の希望に応じた企業を示し、それをもとに3年次で受験企業を絞り込んでいく流れが確立されていた。多くの生徒は、3年間で身につけた専門知識や取得した資格を生かせる業種・職種への就職を選択していた。

一方、普通科である本校では、就職者は全体のおよそ3割である。求人はサービス業、介護福祉、製造、運送など多様な業種から寄せられており、生徒の選択肢は非常に幅広い。そのため、高校生活3年間の中で自分に合う業種をじっくり考え、選択する時間があることがとても魅力的である。その反面、生徒が就職について具体的に考え始める時期は遅く、多くの求人の中から自分に合う企業を選びきれない様子も見受けられる。工業科の就職指導が、専門性に基づいた道筋の見える支援であるとすれば、普通科の就職指導は、生徒自身が自分の関心や価値観を言葉にしながらか方向を定めていく支援であると感じている。

今後の課題と展望

本校の生徒は、日常の授業や部活、校外活動を楽しんでいる生徒が多く、より良い高等学校生活を送るために自分で考え行動する力がある程度備えている。一方で、将来や進路について主体的に考える力は十分とは言えない。昨年度の1学年三者面談時は、進学か就職かという基本的な選択すら定まっていなかった生徒が半数以上を占めていた。また、3学年の就職指導の際にも、どのような企業・業界で働きたいのかが職場見学希望票の提出直前まで判然としない生徒も多かった。

こうした現状を踏まえ、本校では1学年の早い段階から進路指導を行い、学期ごとの進路ガイダンスを通して、その時期に考えてほしい視点を繰り返し伝えている。成果が表れるのはこれからであるが、生徒が自分なりの基準で進路を選択できるよう、継続して支援していきたい。

工業科と普通科という2つの学校で就職指導に携わる中で、進路指導とは生徒に答えを与えることではなく、考える材料と時間を保障することなのだ、と、私自身の捉え方も変化してきた。今後も、生徒一人ひとりの背景や思いに向き合いながら、より良い進路実現の支援を考えていきたい。

(にしむら りゅうたろう 綾瀬西高校教員)

「つながること・ふりかえること」

中村裕之

1 トウガラシ

(1) 花粉飛ばさないで！

2026年1月、X高校の卒業生（担任をしていた年次）10数人と飲む機会があった。X高校には1990年代半ばから9年間勤務した。X高校が神奈川県で初めて総合学科に改編した時期にあたる。卒業生たちは40代前半、酒が進むに連れ高校時代の思い出話に花が咲く。Kは2・3年次担任（3年次でクラス替えがなし）で人懐っこい元気な生徒だった。本当に久しぶりに再会したKが20年以上前のX高校での思い出を語ってくれた。

総合学科では当時から3年次で一人ひとりがテーマを決めて探究活動する「課題研究」が必修、現在の「探究」の先駆けである。Kは農業系の科目を選択していたこともあり、課題研究のテーマは「トウガラシの栽培」だった。種子を自分で用意し、農場で割り当てられた区画を自分で耕し播種から収穫まで自力で行う。担当の私は気がついた点を指摘したり、彼らの相談に乗るのが役割だ。

Kが果たして頑張れるかどうか当初は不安もあったことを覚えている。しかしKは元気良く頑張って、しかも楽しそうに課題研究をした。主体性と当事者性という言葉がキーワードになっている昨今だが、まさにKは主体性と当事者性を持って取り組んだ。

面白いエピソードもあった。農場のKの隣の区画ではHがやはり課題研究でパプリカを栽培していた。パプリカとトウガラシは交雑する可能性がある。交雑するとパプリカが辛くなることがあるそうだ。KとHにそのことを告げると、普段穏やかなHが「絶対私の区画

にトウガラシの花粉が飛ばないようにして！」と言い寄る。どうしようか…、Kと相談してビニルハウスの切れ端でカーテン状の風防装置を作り設置した。結果、Hのパプリカにトウガラシの花粉は飛んで行かなかったようで事なきを得た…。書くときりがないのでこのくらいにしておく。

(2) いまでも忘れない！

Kはトウガラシの課題研究を鮮明に記憶していた。それはどうしてなの？と聞いたら、自分がやりたいことをある程度納得する形で出来たこと、やっていくうちに面白くなってきたこと、などと話してくれた。現在の仕事にも役立つ経験だったとはっきり言う。今でも熱く語るKから次のようなことを感じた。

まずは教育の成果は長期的に見ることも必要だということである。Kが課題研究で身に付けた「生きる力」が今の彼の自己肯定感や生きる自信になっていることは間違いない。それを感じるまでは時間がかかる場合もあるのだと。

またトウガラシを栽培するというリアルな体験が高校卒業後のKの人生を豊かにしたことである。隣の区画でパプリカを栽培していたHの存在も大きかったことがわかる。Hという同伴者がいてKは走ることが出来たと思われるからだ。

いずれにしても約25年後に当時の課題研究を生き生きと語るKに私は大きく心を動かされた。当時は「課題研究」と呼ばれた探究にはやはり凄い力がある。探究や探究的な学びはこれからの教育の重要なキーワードだが、

総合学科が1990年代から「課題研究」(探究)を必修科目として実践し、その中で子どもたちが自己肯定感などを高め、今も思い出に残る取り組みであったことは改めて着目する必要がある。

2 田んぼ

(1) 何となくいいな!

X高校で自分がやりたかったことのひとつが新しいタイプの環境教育だった。当時の環境教育は理科や反公害・反原発の流れも色濃かった。私はそうではない生徒の感性やカラダに入り込むような環境教育をやりたかった。1990年代はリオサミットもあり環境について非常に関心が高まっていた時期でもあった。神奈川県という都市部で市民や行政などと協働し高校生が感性やカラダで感じて楽しく取り組める環境教育を模索した。そこで構想したのが横浜市という都市部にありながらも里山の自然環境の中で田んぼや雑木林の維持保全を市民ボランティアが行政と協働して行っているM公園をフィールドにした授業をつくることだった。授業は田起し、田植え、稲刈り、脱穀、餅つきなどのM公園の田んぼの作業を市民ボランティアの皆さんと一緒にやることを中心にした。X高校では年により選択者が変化したがだいたい毎年15名ほどの生徒が選択し、彼らは最初は戸惑うものの楽しく授業に参加していた。「何となくいいな!」、「泥んこになって初めて自然が身近なものになった」など当時の生徒の言葉が忘れられない。授業開始当初はM公園の田んぼに入るのは年に4回程度だったが、当時の生徒からもっとM公園に行きたいという要望があり田んぼに入る回数を増やした。

(2) 一緒にどうスか?

3年前に卒業生のSから連絡が来た。Sは3年次でこの授業を選択している。息子が小学5年生になり小学校で米作りについて学習

するので、子どもを連れてM公園にまた行くことにした。ついては先生も一緒にどうスか?というお誘いだった。聞くとその時一緒に授業を選択していたIも来るという。異動後X高校で授業が消滅してからはM公園には滅多に顔を出さなくなっていたので、久しぶりにSやIと田んぼに関わるようになった。SとIは家族を連れてきて田んぼの作業やイベントに参加するときもある。私にとっても楽しい時間だ。

市民ボランティアの皆さんもたいへん喜んでくれた。SやIも懐かしいねと言いながら田んぼの作業を楽しんでいる。あの頃の教育の成果が出ていると強く感じた。これを機にSやIだけでなく当時のX高校卒業生の数人が家族を連れてきたりしてM公園に来るようになっていく。また私のかつての同僚もお子さん連れで田んぼに来るようになった。M公園の田んぼがひとつの結節点となりX高校の卒業生や様々な人たちのつながりが新たに生まれようとしている。再びM公園に足を向けさせてくれたSとIにはたいへん感謝している。ちなみにSとIは前述のKの2つ下の年次に所属していた生徒だった。

M公園での取り組みは様々な示唆を与えてくれる。学校の中だけで教育活動を行うのではなく、どんどん校外に出て学校外の資源を活用することの重要性もそのひとつだ。そのことをかつてX高校のYA校長は「カリキュラムは学校の外にある」と表現した。1990年代にM公園のような校外にしばしば出向き市民や行政と協働して授業をつくるという取り組みはX高校では見られたものの、他校では殆どなかったと記憶する(X高校に倣い統合して出来た単位制のO高校もM公園で同様の授業を数年間実施していた)。現在、校外の教育力を活用した学びを構築している教員が果たしてどのくらいいるのだろうか。

3 今だからこそふりかえって欲しいX高校の教育実践

(1) 二人の若者

このトウガラシの話、田んぼの話は1990年代後半から2000年代で、もう四半世紀も前のことだ。今と時代が違う、年寄りの昔話だろうと見ることも可能だ。しかしこうした取り組みに関心を持つ若者も出現している。

MWくんとはかつての勤務校（X高校ではない）の卒業生を介して知り合った。大学院で教育学の研究や助手をしている好青年である。MWくんは当時のX高校の取り組みに関心を持ってくれて、X高校のある地域と一緒に歩いたり卒業生や当時の教員にインタビューをしたりしている。

ある時SとIとMWくんが会う機会をつくった。それが縁でSやIに誘われ、今ではMWくんも田んぼの作業に参加している。MWくんを惹き付ける何かがSやIといったX高校の卒業生、そしてM公園にはあるのだろう。更に言うと、冒頭で紹介した飲み会にも私がMWくんを誘った。最初はお互い戸惑っている感じはしたけれど、酒の勢いもあってか楽しそうに談笑する光景が見られた。

YCくんを最初に知ったのは『ねざす』の記事を読んだときだった。その記事に非常に関心を持った。そんな折、かつてX高校で非常勤講師を長年していて今でも親しいSYさんがYCくんと知り合いだと判明した。何度かSYさん、YCくんで飲む機会があった。YCくんもMWくん同様大学院で教育学の研究をしている好青年だ。X高校の実践は彼の関心にも通じる場所があったようだ。現在高校が抱えている課題の解決策がかつてのX高校の実践にヒントがあるのかも知れないと盛り上がった。YCくんとMWくんとも緩やかなつながりが出来ているようだ。

(2) 昔話で終わらせないで！

神奈川県で最初の総合学科高校だったX高

校の卒業生のその後を断片的に書いてみた。彼らはX高校の学びを今でも肯定的に捉えており、X高校での学びや経験が四半世紀後の彼らの生きる力の一部になっている。そこにMWくんやYCくんなどの若者が関心を持ち緩やかにつながっていくという構図も見られている。

これはX高校が総合学科に改編するとき創った理念を大切に、その理念に沿って当時の私のような教員たちが学校づくりをしたことの帰結だと思われる。昔話になるが当時は教員間でしばしば議論をした。「学校から地域にこれからは発信していくべきだ」、「生徒に学校のカリキュラムに合せなさいではなく、生徒に合せたカリキュラムを作成する」、「様々な人たちと協働して学校をつくる」など夢のある議論も多かったことを記憶している。

Kが今でもトウガラシの課題研究を鮮明に記憶していること、SやIが親世代になり再びM公園で田んぼに関わるようになったこと、は神奈川県の高校教育のレガシーとして記憶してほしいと願う。紙面で紹介できなかったがこうした事例は他にも多数存在する。単なる昔話ではないところに注目してくれたら幸いだ。

4 いま考えること

(1) 教育はロマン！

もう少しすると新学習指導要領が出される。現時点での案を見ると再び学校に「裁量」を与えようとしていることがわかる。不当な批判をされた1990年代のいわゆる「ゆとり」の形を変えての復活だと私は見ている。「ゆとり」がなぜ失敗したのか。ひとつは教育現場の持つ保守性だと私は思う。X高校が全く新しい取り組みをしているときでさえ、校内外を問わず冷笑し動こうとしない保守的な教員は多数いた。全国で神奈川県だけが総合学科高校が減少しせつかくのレガシーが引き継が

れなかった要因のひとつがこの保守的な教員の存在であったと私は思う。

あれから25年が経ち、再び学校や教員が創意工夫できる環境が生まれようとしている。「裁量」を今度こそ定着させるためには、この現場の保守性を何とかして打破して欲しい。VUCAの時代に入り社会はもの凄いスピードで変化している。教育はその変化に対応しなければいけない。X高校の実践が温故知新となれば幸いと改めて願う。

教育はロマンとガマンだ。1%でもロマンがあれば99%のガマンは乗り越えられる、と昭和の人間である私は思ってしまう。いま現場の先生方どういうロマンをどれだけ持っているのだろうか。X高校は学校としても各々の教員にも理念=ロマンがあったからこそ、KやS、Iたちが今でも記憶に残る教育活動を実践できたのだ。

(2) つながること

教育にロマンを持つ人たち(教員に限らず教育に関わる人たちが)緩やかにつながること、それには『ねざす』も媒介のひとつだと考える。MWくんやYCさんと私を結びつけたのは『ねざす』でもあった。本稿を書くことについてKは「どんな形であれ、私的には思い出が文章として残るのは嬉しいことです」(原文ママ)とコメントしている。『ねざす』が教員のロマン、卒業生の思い、VUCAの時代の教育、など様々なつながりをつくっていくツールのひとつであることに期待したい。

もう一度Kのトウガラシ栽培に伴走したい!と思う。そして、お読みいただいた皆さん、M公園の田んぼでぜひ会いましょう!

(なかむら ひろゆき 元県立高校教員)

原稿募集中

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

今津 孝次郎

「スマホ使用は一日の余暇内2時間程度まで」条例化

スマホ使用時間は1日2時間程度まで？

9ヶ月前の2025年8月に、愛知県豊明市議会で「スマホ使用時間を一日の余暇のうち2時間までを目安にする」条例案（罰則無し）が提案され、9月の市議会で可決、10月から施行された。背景には、スマホの過剰使用で睡眠時間が減少し、心身の健康に悪影響があり、子どもたちの学力が低下するなどの弊害が各方面で指摘されている事情がある。

市長は「2時間までと要求しているのでなく、スマホの使い方について考えるきっかけに」と説明したが、全市民対象という全国でも異例の条例だけに各種メディアで大きな反響を呼んだ。賛成意見の一方で、私生活に立ち入るな、2時間程度までというのは無理な注文だ、などと市役所には反対意見も寄せられたようである。

私は、スマホの使用時間に絞った提案は表面的で部分的な捉え方で、しかも条例化とは、と正直呆れた。すでに各地で「スマホの使用モラル」あるいは体系的な「メディア・リテラシー教育」の取組みが芽生えているからである。もちろん、考える契機としてはなお重要だとはいえ、問題の本質は使用時間の「量でなく質」だと考える。なぜなら、スマホ＝スマートフォンの「スマートsmart」とは「賢い」という意味で、「あなたは賢いスマホをスマートに（賢く）利用していますか」という根本的な問いとして受け止めるべきだからである。

20年近く前に「ケータイ・スマホの使用法」を高校生が自問自答して手引き冊子作成

私がこの根本的な問いに最初に気づいたのは、20年近く前の2008年春に、名古屋市内の私立女子高校の教員が名古屋大学の私の研究室に来室、「ケータイ（スマホの前形態）を学校敷地内に持ち込まないという校則なのだ

が、実効性がなく生徒指導が混乱して苦労している」と相談を受けた時であった。私は相談を受けながら、「規制主義」でなく、高校生自身でケータイとどう付き合うかを自ら問う「自己規律主義」で臨んでは、という考えが浮かび、高校生有志で「ケータイ・ハンドブック」を作ってみては、と提案した。その教員はさっそく学校に持ち帰り、学年担当の1年生にその提案を伝えた。新しいメディア機器について、その仕組みと使用法について、当時の大人たちは何も教えてくれないと不満と不安を感じていた彼女たちは、さっそく有志40人ほどでハンドブックづくりに取り組んだ。

1年後の2009年3月に50頁の冊子が完成した。その内容は教員たちが舌を巻くほど深く掘り下げており、「ケータイの所持・使用の実態」「ケータイの多機能的魅力と落とし穴」「ケータイ依存症」「ケータイ・ネットいじめ」などの諸項目が並ぶ。このハンドブックは保護者にも配られて好評を博し、有志生徒が毎年度交代して改訂版が制作された。生徒手作りの冊子は時代を先取りすると注目した東京の出版社が5年後に『中高生のためのケータイ・スマホハンドブック』という書名で出版に至った（金城学院中学校高等学校編著、学事出版、2015年）。この手作り冊子と比べると、豊明市の条例は議論のきっかけにという趣旨に納得しても、問題把握の掘り下げに欠け、そのセンスは20年近く遅れていると言いたくなる。

10年余り前に「授業中居眠りの大学生は『スマホ依存症』では？」の疑念

高校1年生が冊子を作成した2009年から4年後、私が名古屋市内の小さな私立大学に移った2010年代前半には、ケータイはスマホに様変わりし、ネット接続が中心となってS

NSが定着、映像を含む大量の情報を扱い、いわば小型パソコンのように進歩したから、カメラ機能も持つ便利なスマホは人々の日常生活の必需品となっていく。

大学で40人以上の学生が座る教室で講義をすると、机にうつ伏して寝ている学生が数人いるのが目についた。事情を聞くと夜遅くまでスマホをいじくっている点で共通する。またゼミ指導学生にも聞くと、トイレや風呂の中まで持ち込み、夜は枕元に置いて寝ると知って、「スマホ依存症」ないし「スマホ中毒症」ではと疑いを抱いた。もちろん、現代の必需品だから「依存」するのは当然だとしても、スマホ使用が不眠や体調不良、勉強への集中性を欠くといった徴候を示すと、それは単なる「依存」を超えて「依存『症』」の病理に陥り、アルコール中毒や薬物中毒に似てくる。

さっそく大学の同僚と「メディリテラシー研究会」を組織して、2014年4月にスマホ使用実態のアンケート調査を全学部の1年生を対象に実施した。回答数は244(回収率72.4%)。調査集計では医学的に依存症を測る尺度表から10基準を選んで「該当する、しない」の回答パターンから「依存度合」を「小・中・大」の三グループに操作的に区分した。10基準のいくつかを挙げると、「ネット検索が楽しくて仕方がない」「食事中でもいじくっている」「オンラインゲームに熱中してしまう」など。

「依存度合」を区分した結果、「小」が66.4%、「中」が27.0%、「大」が6.6%であった。厳密な医学的診断ではないが、調査結果を評価して「小」は問題無し、「中」は依存症予備軍、「大」は依存症と見なした。この3区分がいかなる生活状態を示しているかを解析した。詳細な報告は大学機関誌に発表した(今津他メディアリテラシー研究会「スマートフォン等の利用に関する実態」『東邦学誌』第44巻第1号、2015年6月)、主な結果だけ挙げる。

(1) 利用時間(2時間以内から2~4時間…8時間以上): 利用時間が長くなるほど依存「大」の傾向は強まるが、2時間以内でもわずかに「大」の場合があり、8時間以上でも

依存「小」の場合があるので、利用時間が依存程度を左右するとは限らない。

(2) 心身状態(昼間眠くなる、頭痛がする、からだがだるい): いずれも依存「大」が「いつも感じる」度合いが強く、スマホは生活リズムや健康を脅かすリスクを帯びている。

(3) 勉強(授業を休みたい、勉強に意欲が出ない): 依存「小・中」では「あまり感じない」がほとんど、他方「大」では「ときどき+いつも感じる」が6~7割を超えており、勉強に支障をきたす傾向が強い。

(4) 対人関係(関係がうまくいかない): 依存「小・中」では「いつも感じる」が1割程度なのに、「大」では5割を超える。スマホによるコミュニケーションは、直接対面と違って短いメールの文字中心なので、互いの齟齬が出やすいのだろう。

以上のような調査結果を踏まえ、私たちはスマホのリスクを知らせる簡単なリーフレットを制作して授業で配布し、大学ウェブページにアップするなど、幅広い啓発活動を緊急におこなった。それから約10年、スマホ依存「症」の大学生は減っているはずである。

スマホに支配されるか、スマホをスマートに(賢く)管理できるか

昔から哲学的にも論議されてきた馴染み深いテーマに「機械と人間」がある。機械は人間が創ったのに、いつのまにか機械が人間を支配していないか、という問いである。チャップリンの古典的喜劇映画『モダンタイムス』(1936年)で、工員に扮したチャップリンが大型の歯車に巻き込まれるという衝撃的でシンボリックな場面を思い出す。映画から90年、まさにその場面がそのまま現代AI時代の「スマホと人間」の関係にもピッタリ当てはまる。

そう考えると、豊明市の条例「2時間までを目安」という文言は、書き換えるべきだろう。「スマホに(無意識的に)『使われる』のか、(意識的に)賢く『使いこなす』のか、よく考えて身近な機器と付き合おう」と。

(いまづ こうじろう 名古屋大学名誉教授・星槎大学大学院特任教授)

先生に、なりたい! —教職をめざす若者たち— (22)

「先生に、なりたい!」との思いを将来の選択肢として

深井 喬史

■はじめに

私は、高等学校の商業科教員を将来の選択肢の一つとして考えている大学3年生である。商業科をはじめとする教員に必要な知識・技術の修得に励んでいるが、中でも簿記の魅力を生徒に伝えることのできる教員を目指している。教員という職業に関心を持つようになったきっかけには、恩師の存在がある。

以下では、高等学校時代における恩師との出会い、大学進学後に生じた進路の迷い、将来教職の道を選んだ場合に目標とする教員像について述べていきたい。

■恩師との出会い

小、中学校と野球に打ち込んできたため、入学を決めた高等学校でも野球部に所属し、充実した学校生活を過ごすことを思い描いていた。一方で、将来の進路については漠然としており、教員を目指すという考えもなかった。高校入学当初は新型コロナウイルス感染拡大の時期と重なり、2ヵ月もの「全国一斉臨時休業」となった。その後、感染が多少収まり学校は再開されたものの、部活動はもちろん生徒同士の会話も制限され、今後の学校生活に不安を感じていた。しかしながら、この状況下で恩師と呼べる先生と出会うことができた。その先生は商業科のご担当で、野球部でもお世話になった。先生が教えてくださる簿記の授業は面白く、前向きに学校生活を送ることができるようになった。

高等学校1・2年生には、12月頃に実施される全商簿記検定での合格を目指し野球部の

仲間と学習に力を入れた。私たちが難しい問題に直面したときには、恩師が分かりやすく丁寧に指導してくださり、出題パターンに関しても解説を加えてくださった。その解説を信じてひたすら簿記に取り組んだ結果、解ける問題が増えていき、解けるたびに楽しさを感じ、検定合格という成果も収められたことで、ますます簿記が好きになっていった。また、簿記を野球部の仲間に教えた経験から、教えることに対する興味も芽生えた。「教えてくれてありがとう」といった言葉を仲間にかけてもらった時はうれしく、簿記の学びを通して自信が持てるようにもなった。仲間を支援することの喜びを実感し、次第に「もっと分かりやすく伝えたい」という思いで、恩師に受けた説明や声掛けを手がかりに、理解しやすい説明方法を考え、教え方を工夫するようにもなった。こうした経験を重ねるうちに、恩師のように簿記の面白さや魅力を伝えられる教員になりたいと考えるようになった。

■大学進学後に生じた進路の迷い

高等学校での恩師との出会いをきっかけに、教職や簿記の魅力に惹かれ、恩師のような指導力のある商業科教員になりたいと思うようになった。そこで、商業科の教員に必要な知識や技術の修得や簿記検定に関わる支援が充実しており、勉学に集中できる環境が整っている千葉商科大学への進学を選択した。入学後は簿記検定に特化した学びの場である「瑞穂会」に所属し、まずは日商簿記検定2級合格を目指し、仲間と切磋琢磨して懸命に

学んだ。検定2級に合格し、簿記の知識・技術を一層身に付けることができたと感じていたところ、「瑞穂会」で指導していただいている先生に、「日商簿記検定1級に挑戦してみないか」とお声掛けをいただき、さらなるスキルアップができる機会だと捉え、挑戦することを決めた。

ある時、教職以外の仕事について説明していただく機会があった。社会には多種多様な職業が存在すること、中でも、税理士・公認会計士・経理職などでは簿記の資格を存分に活かせることを知り、これまでとは異なる視点で簿記を認識することができた。だが、職業選択の幅ができたことでの迷いも生じた。その点を大学の教職課程の先生に相談すると、「迷うことは当然だ」との言葉をいただいた。恩師に対する憧れや簿記の魅力から教員になることだけに意識を向けてきたが、進路を見つめ直す必要があると気づいた。今までの経験や大学生活の学びを振り返るとともに、就職活動に向けて行った自己分析を通して、「周りをよく観察し、必要な場面で進んで支援できる」ことが私の強みであり、この強みを活かせる職業に携わりたいとの気づきが得られた。迷うことが、将来の進路や強みを掘り下げる貴重な時間となり、今では必要な過程だったと捉えられる。

■目標とする教員像

私が将来教員を選択した場合には、「生徒に簿記の面白さや魅力を伝えることができる教員」、「生徒をじっくり観察し、必要な場面で支援をすることができる教員」を目指すつもりである。これまで簿記をはじめ商業科教員に求められる知識・技術の修得に力を注いできたが、思うような成果が出ずに焦りを感じたり、悩んだりすることもあった。特に、日商簿記検定1級の学習内容は、2級と比べて格段に専門的かつ高度になり、何度も挫折しそうになった。それでも、励ましあえる仲

間とともに学び続けることで、簿記の知識や技術に対する学習意欲を維持することができた。誰かの支援があることで大きな力を発揮できること、誰かに支えられたり支えたりすることの大切さも感じた。

こうした実体験から、高校時代の恩師のように生徒が面白さを感じながら学べる授業展開のできる商業科教員、また、生徒が困難に直面した際には、前向きに取り組めるよう様子を見て支援し、成長を後押しできる教員であれたら、と考えるようになった。

■さいごに

高等学校での恩師と呼べる先生との出会いをきっかけに、簿記の魅力や教えることの楽しさに気付くことができた。大学に入って社会には多様な職業があることを知り、将来に複数の方向性が生じることになったが、恩師のように指導力のある教員になりたいの思いは変わらずに持ちながら、日々勉学に励んでいる。今後も一つひとつの学びを大切にしていって、地道な努力を続けていく。

4年次に教育実習が控えているが、目標とする教員像を心に留め、これまで身に付けてきたことを総動員して臨みたい。その上で、自分自身の進路に決着をつけたい。

(ふかい たかし)

千葉商科大学商経学部商学科学生)



『差別のない社会をつくるインクルーシブ教育 誰のことばにも同じだけ価値がある』

野口晃菜 喜多一馬 編著 学事出版

松 長 智 美



「いろいろな生徒がいるのだから、私も障害を持つ生徒や性的マイノリティの生徒たちのことをもっと理解しよう」。評者がインクルーシブ教育やLGBTQの人々という存在を知ったとき、感じたことだった。

しかし、本当にそれだけで良いのだろうか。「そのような生徒たち」のことを「理解」すればそれで良いのだろうか。

本書はその疑問について、明確な「NO」を突き付けてくる。

●障害の「社会モデル」という考え方

障害には、障害を心身の機能障害と捉え、「個人の問題」として治療・改善を目指す考え方と社会環境の障壁によって作られる「社会の問題」として構造改善を目指す考え方がある。前者は「医学モデル」、後者は「社会モデル」と言われている。後者の考え方から、社会が対応して障害を取り除くべきだという考えがだんだんと広がってきている。そして、多目的トイレや駅のスロープ、手すり、エレベーターなど、障害を持つ人が生活しやすくなるインフラが街中に次々と整備されている。それ自体は喜ぶべきことだが、本書では、現場整備では障害は解消できないということが実体験を通して語られている。

例えば障害者施設や病院のお風呂である。ある女性の体験によると、小学生を過ぎてからも異性の職員に風呂に入れてもらうことや、流れ作業でこなされていたと感じていたことがあったという。年頃になったら異性に裸を見られたくない。そんな当たり前なことでさえ、障害を持っていると口に出せないこともある。その女性は、友人と「おかしい」

と訴えることによって、現状を変え、男性にお風呂を介助されることはなくなったそうだが、知的障害の方の介助はそのまま異性の介助者が担っていたそうである。

このエピソードはお風呂に入れられないという障害は解消されているが、個人の尊厳をいかにして守るかという視点が欠けていることを示している。確かに女性がお風呂の介助をするのは体力的に難しいという声もあるが、個人の尊厳という視点で考えると決して無視できる話ではないはずだ。

合理的配慮に関しても同様である。

教室内での合理的配慮とは、障害を持った生徒に対して「特別な配慮をする」ことだと理解されがちである。しかし、障害を持っているから配慮する、となると「障害を持っている／いない」という非常に曖昧な線引きで、生徒を二分してしまうことになりかねない。本来、合理的配慮とは、「画一的な学ばせ方」ではなく、「その人にあった学び方」を自分で選択してできる教室を目指すものである。だから、障害の有無に関わらず、生徒が自分で学びたい方法を模索できる場を作ることが大切だ。

しかし、これは教師側に大きな考え方の転換を迫る。従来、「特別な例外」として認めてきたものを「普通」として受け入れなくてはならないからだ。だれかを特別扱いせず、なるべく全員に平等に接しようという考えを持っている先生からすると、誰かに特別な配慮をすることは「不公平」を生み出しかねないのではないかと。しかし、ここで立ち返ってほしいのは、何のために教育を行っているか、ということである。多くの教員が生徒に対して学習したことを身に付けてほしい、良い高校生活を送ってほしい、ひいては、幸せな未来の生活を送ってほしい、と思っているだろ

う。そのような目標のためならば、学習における合理的配慮が「平等」よりも重要であるはずだ。つまり、一見「不公平」に見える合理的配慮が、全ての生徒に「公平」な場を作るのだ。インクルーシブ教育においてよく言われることだが、生徒に合った方法を考えることは、「すべての生徒を特別扱い」することにつながり、「公平」だと胸を張って言える。

●無意識の優位性

ここで障害だけでなく、マジョリティとマイノリティの話に広げていきたい。まず、民主主義について考えてみよう。オランダの教育哲学者ガート・ピースタによると、民主主義的意思決定には二つのモデルがあるという。集約モデルと熟議モデルである。集約モデルとは簡単にいうと多数決であり、主張の妥当性や利己主義などは問題とされず、ただ多い方が選択される。そこで多くの政治理論家などは熟議のモデルを擁護する。しかし、まだまだ世の中は集約的モデルに偏ることが多い。その上で、冒頭の「LGBTQを理解しよう」という評者の言葉を振り返ると、まるでマジョリティの視点からマイノリティを「わかってあげよう」という無意識の差別に気づかされないだろうか。

そこで、本書の「包括的性教育について学ぼう」の章では「SOGIE」という言葉が紹介されている。これは、「性的志向」「性自認」「社会的性」「身体の性」の4つを人間のセクシュアリティとして捉える枠組みである。ここでは、マジョリティとされる性の在り方も「シスジェンダーで異性愛者」という多様な性の中のひとつに位置づけられる。だからこそ、すべての人が同じ壇上で自分のセクシュアリティを見ることが出来る。

人は自分のマジョリティ性に気づくのは難しい。まず全員が同じ立ち位置から物事を見られるように、自分のマジョリティ性に気づき、無意識の差別をしていないか立ち返ってから考える必要がある。

●私たちはどう生きるか

では、教室でどうしたらよいのか。本書を読んで評者が考えたことは2つである。

一つ目は、自分の場所を少し移動させることである。自分の今いる場所から他者を理解しようと躍起になるのではなく、今の自分ではなく、違う立場だったらどう見えるかを考えることである。例えば、教師ではなく本人だったら…、保護者だったら…、友人だったら…？ 教師対生徒や一対一の考えだけではない見方をすれば、もしかすると物事の違う側面も見えてくるかもしれない。また、生徒との関係の中で教師本人が自己のマジョリティ性に気づいたなら、その上下の構造を変えようとしてみることである。つまり、縦の関係ではなく、横の関係として、アドバイスなどを与える者ではなく寄り添う人間として接してみたら、生徒の抱える問題への理解が深まるはずである。

二つ目は、生徒との関わり方をマニュアル化しないことである。インクルーシブ教育というと、裁量時間、専門性、財源、さまざまところに大きな不安を抱えていることは言うまでもない。しかし、その不安のために目の前の問題を放棄するのではなく、試行錯誤しながら毎日を挑戦し続けることがなにより重要なことである。もちろん、参考にできる様々な研究やほかの先生方の実践研究、また自分の今までの経験もあるだろう。この本にもインクルーシブな教室づくりをした先生方の貴重な実践が載っており、評者自身、自分の教室でも実行に移してみたいと思う内容は多い。だが、目の前の生徒たちは他者の実践研究や自分が過去に相対してきた生徒とは違う存在だ。以前にうまくいったことが今回もうまくいくという保証はない。「プディングは食べてみないと味はわからない」というように、インクルーシブ教育を行うためには、とにかく目の前の生徒と話し、全員が居心地の良い場を作ろうと目指し続けなくてはならないだろう。当然、失敗もたくさんするだろう。しかし、自己のその時の実践を積み重ねていくこと、むしろそれによってしか、目の前の生徒たちに対してインクルーシブな教育を行っていくことはできないのだ。

(まつなが ともみ 教育研究所員)

映画に観る教育と社会 [41]



『ぼくの名前はラワン』

生田幸士

美しい映画との出会い

私の2026年は、美しい一本の映画との出会いから幕を開けた。1月9日、日本公開のエドワード・ラブレース監督作品『ぼくの名前はラワン』である。ニューヨーク・ドキュメンタリー映画祭ほか、世界の映画祭を席捲するなど、高い評価を得ている注目作の公開を聞きつけ、公開翌日に劇場へと向かった。新宿のミニシアターは公開記念イベントも相まって満席であった。

本作は、生まれつき耳がきこえない〈ろう者〉でクルド人難民の少年ラワンが、手話を自身の言語として習得し、多くの人々との出会いによって成長していく姿を、ダイナミックかつ抒情的な映像と壮大な音楽で描写していく珠玉のドキュメンタリー映画である。

ラワンという少年

ラワンが生を受けたイラク領クルディスタンでは、ろう者が教育を受ける環境にはなく、言葉を発する術さえ十分にはなかった。数少ない手話と口話でコミュニケーションが取れるのは兄だけであった。そんな現状からいじめられるラワンは自分のことを「ポンコツ」と表現し、自分と家族だけが暮らせる星がもし宇宙のどこかにあればと考える日々を送っていた。そんな彼を案じた両親は、彼が5歳の時に難民としてヨーロッパへ渡ることを決意する。家族は、危険な旅と難民キャンプでの過酷な経験を経て、イギリスの都市ダービーへと渡る。ラワンはダービー王立ろう学校へ通えることになり、新しい出会いと学びによって自分の意志で手話を覚えていく。その姿を監督であるエドワード・ラブレース

は実に4年にもわたりカメラを回し、彼が手話を覚え他者とのコミュニケーションを通して、自身の内的世界と外的世界との繋がりを実感する、そんな喜びの姿を丹念に描いていた。

ラワンの生まれた環境

ラワンはろう者というハンディをもつだけでなく、クルド人としての側面ももつ。ラワンが生まれたクルディスタンは第一次世界大戦後、現在に至るまでトルコ、イラン、イラク、シリアの四か国に分断されている。クルド人が国家を持たない最大民族として広く知られる所以である。それぞれの地域で分断と紛争の歴史をもち、近年でも1988年にイラク領クルディスタン地域のハラブジャ市で発生した化学兵器による大虐殺はクルド人の記憶に深い影を落としている。数千人の民間人が一夜にして生命を奪われた。この惨劇は単なる過去のものではなく、生存者を現在まで化学兵器の後遺症と健康被害に苦しませ、心に傷を残し、そして化学兵器による後遺症がさらなるクルド人への差別感情をもたらしめている。

そうした環境のために中近東では、クルド人が移住した際に先住民との共生の道を求め、先住民からの迫害を受けることもある。そうするとクルド人は邪魔な存在とされ社会の最下層におかれ、結果としてさらなる分断と対立のなかに身を投じることにもなりかねない。ラワンたち一家のように難民となる遠因がそこにあることは想像に難くない。実際、ラワンの両親は自身の息子の未来を変えるため、難民となる選択をせざるを得なかったのである。

言語の獲得が真の自分との出会いに

映画の中でのラワンの姿を通して、言語とコミュニケーションについて私たちは考えさせられる。ラワンはダービー王立ろう学校で、自分を理解し受け止めてくれる教師ソフィーや温かい友人たちと出会い、英国手話を身に着けていく。はじめはクラスの前で自分のことすら話せなかったラワンだったが、自身と同じく孤独な幼少期を過ごしたというソフィーの言葉に心をしだいに通わせていく。トラックの荷台に隠れた危険な旅のこと、つらかった難民キャンプでの生活、しかしそこで初めて同じろう者の男性と出会い今の自分があること。英国手話で自身のことを語ることで、過去のトラウマを乗り越えていくラワン。

しかし、両親はそうした英国手話を使うラワンに複雑な感情を抱いていた。それはイラクでは手話が受容されていない現実であった。もし国外退去処分となれば、その時愛する我が子は現実を受け止められるのか。そうした危惧が現実のものとなる。無情にも英国内務省がラワン一家の難民申請の審査を開始したのであった。ろう学校にも内務省から国外退去の可能性が示された。ラワンの英国手話の習熟度に一家の未来が託された。そうしたなかでラワンは学芸会でVV (ビジュアル・バーナキュラー) の舞台に立つことになる。学芸会も審査対象でありその重圧が、小さなラワンの双肩にのしかかった。「自分の居場所はどこじゃないかも」と弱音を吐くラワン。ソフィーは英国手話の言語化認定を求め集会を紹介し、「きっと世界はいい方向に変わる」と勇気付ける。ラワンは学芸会を通してコミュニケーションを求め自分の殻を破ることで、周囲にこれまでの自分の成長を伝えたのである。

学芸会終了後、一家の国外退去の延期処分が決定される。ラワンが地域の手話コミュニティと関係を作り、地域住民が政府への嘆願を行ったことが功を奏した。イラクでポンコ

ツだと思い込んでいたラワンは自分で居場所を見つけたのだ。そして、彼の話す英国手話もまた2022年にBSL (英国手話) 法によって法的にも言語として認められたのである。

すべての困難を抱える人々へのメッセージ

一見、本作はクルド人のろう者のラワンが、イギリスで自分の居場所を見つけ自分自身を受け入れるまでの成長を追ったドキュメンタリーのように感じるかもしれない。もちろん、そうした側面は多分にあるが、実はもっと多面的で多元的な作品といえる。先ほども触れたように、クルド人難民の問題も深部に存在する。クルド人の抱える困難さと英国政府の難民・移民政策の動向、現地住民との関わりによる支援の姿は見逃してはならない。また、父母と兄のラワンに対する眼差しには、大自然の映像とともに肉親が持つ原初的な愛情が存分に描かれている。また、ろう学校でラワンを温かく受け入れ常に優しく支援しつづける教師の姿と、分け隔てなく無邪気にラワンと交流する生徒たちの姿に学校教育のあるべき姿を再発見させられる。

「世界はきっと変えられる」。小さなラワン少年から発せられる、しかし決してか細くない力強い言葉に、ぐっと胸を付き動かされるとともに、すべての困難を抱えた人々への最大のエールであると感じる。誰もが自分を表現する言語をもち、誰からも脅かされることのない居場所を見つけられる社会へと一歩を進める勇気を与えてくれる映画である。



『ぼくの名前はラワン』ポストカードより
(いくた こうじ 教育研究所員)

海外の教育情報 (40)

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・スコットランドの有名大学のエディンバラ大学は、かつて人種差別理論を唱えた啓蒙思想家を輩出し、植民地からの富を搾取して成長した。そのような歴史的事実を踏まえて、自らの加害者性を明らかにすることは、学問的にも誠実な営みと言える。それに比べて日本の大学や教育の道徳的貧しさが際立つ。

エディンバラ大学は人種差別的な科学理論の形成に 「過大」な役割を果たしていた

(Guardian 2025.7.25) より

エディンバラ大学は、英国最古の一流大学の一つだが、人種差別的な科学理論の創出に「特に大きな」役割を果たし、間大西洋奴隷制度から大きな利益を得ていたことが、その歴史の公式な調査で判明した。大学はアフリカ民衆の奴隷化、プランテーション経済、イギリス帝国全土での富の搾取から、少なくとも3,000万ポンド(≒63億円)を得た。それを財源に大学の有名な建物などを建てた。さらに18～19世紀の同大学の教授は、白人至上主義理論を提唱し、アフリカ人を人種階層の最下位に置く「擬似科学」を創出した。奴隷制から富を得た寄付者からの940万ポンド(≒20億円)相当の遺贈が現在の講義、勲章、特別奨学金などの資金になっている。

学長は「大学が多くの犠牲を与えた慣行や制度から利益を得るだけでなく、民族的・人

種的な少数派コミュニティへの人種差別的な思考の創出と永続にも寄与した」ことを公式に認め、深く謝罪した。頭蓋骨が人の性格や道徳観を決めるとする「擬似科学」に従事した1800年代の「骨相学者」が、奴隷などから収集した約300個の頭蓋骨を大学は今も所蔵している。

報告書では、18～19世紀のスコットランド啓蒙思想(A・スミス、D・ヒュームなど)の拠点だった大学の役割に疑問を提起し、啓蒙思想の「自由主義的価値観」と「奴隷制、植民地主義という身体・労働・権利・資源・土地・知識の略奪」とが結びついている歴史が衝撃的だと述べる。1790年代の学生のノートが見つかり、当時の有名な道徳哲学者が白人ヨーロッパ人が人種的に優れていると何千人もの学生に教えていたことがわかつ

た。この理論はアメリカ南部の奴隷制を正当化するためにも利用された。

それをふまえて、報告書は、組織に潜む制度的な人種差別と闘うために、上記の資金を黒人やマイノリティ出身者の学者の採用や人種差別と植民地主義についての研究と教育に充てるように求めている。

さらに報告書は、「国際ホロコースト記憶連合」による「反ユダヤ主義」の定義がガザなどへのイスラエルの攻撃についての自由な対話を抑圧しているとし、さらに大学がイスラエル政府と契約を結んだ企業への投資をやるように呼びかけた。学長はこれらへの見直しを始めると表明した。

さらに他の調査結果として、大学がアフリカの奴隷制度に由来する基金を政府の戦争債

券、植民地債券、スコットランド高地の土地の購入などに投資し、プランテーションから砂糖とタバコを輸送する船舶への税金から資金を得ていたこともわかった。また、エディンバラ大学は奴隷制廃止を求める議会へ請願をした他のスコットランドの三大学に加わらなかった。批判的人種理論の専門家は、「スコットランドは何世紀間も人種差別された人々を搾取し、殺害し、支配するイデオロギーを維持してきたことに道徳的な負債を負っている」と語る。

学長は大学が人種差別、植民地主義、そして反黒人暴力の研究拠点の設置を積極的に支援すると述べた。大学の今の黒人のスタッフは1%未満、学生は2%強であり、イギリス全体の黒人人口の4%よりも率が低い。

2025年末から2026年2月にかけてトランプ政権による移民への差別と迫害が著しく悪化して、ミネソタ州では市民2人がICEによって殺害された。「まるでゲシュタポのようだ」という市民の反発は、大きな反対運動へと拡大していった。この市民たちの動きからはアメリカの民主主義もまだ健在のように思える。日本ではどうだろうか。「日本人ファースト」などのレイシズムの標語が選挙などで堂々と掲げられても、それに同調する空気の方が濃くないだろうか。

ICEの摘発が移民の学生に「恐怖の文化」を引き起こし、 移民学生への「いじめ」も増加

(Guardian 2025.12.11) より

移民税関捜査局(ICE)の取り締まりの影響で、全米の学校で移民学生へのいじめが増加し、出席率も低下し、公立学校の移民学生の間で「恐怖の文化」が広まっていることが校長への調査で示された。

カリフォルニア大学の「民主主義・教育・アクセス研究所」が実施した600人以上の校長を対象とする調査報告書によれば、多くの校長は「危機的な空気だ」と述べ、移民家庭の学生の70.4%が「自分や家族の安寧に懸念を表した」と言っている。報告書によれば、

大半の公立高校で移民家庭出身の学生の出席と学習が低下しており、校長の57.8%が、年度内に移民の両親や保護者が「コミュニティを去った」という。また、一部の校長は「移民家庭出身の学生がどうしているのかわからない」と言い、校長の63.8%は、学生が「移民への政策や政治的誇張」のために学校を欠席したと述べた。

さらに校長は、学生の間で高まる反移民的な雰囲気にも影響を与えていると言う。校長の1/3以上が、移民家庭出身の学生が「いじ

めや嫌がらせを受けた」と述べ、ミネソタ州の校長の一人は「白人学生がヒスパニック系学生に嫌がらせを言うことが確実に増えている」と述べた。

ネブラスカ州の校長は、ラテン系学生に対して、学生が「敵対的で侮蔑的な言葉遣い」をするのが増え、「帰れ」などと嘲笑すると言う。ミシガン州の校長は、生徒たちが「お前の両親は国境を越えた者だ」と言い、このようないじめに対して懲戒処分をしたと述べた。調査によれば、圧倒的多数の学校が、保護者の強制送還の場合も含めて移民のニーズに「できる限り」取り組んでいる。校長たちは、生徒が学校から消えてしまう、親に会える最後の機会になるのではないかと心配している。

研究所のディレクターは、移民人口が多く、連邦政府の攻撃的な標的とされているロス・アンジェルスのような都市で、以上のような懸念が見られると予想したが、全国の学校が影響を被っていることが判明した、とい

う。

「高校の校長は、専門的な基準と道徳的義務に基づいて学生の安全を確保しようとしています。学校で安全だと感じるのが学習にとって不可欠です。同時に校長は自分の力の限界を知っており、校外でのことを制御できないことを知っています」とディレクターは述べた。

ある校長は、「私たちはすべての生徒が活躍できる安全な場所を作ろうと努力し続けているが、この課題はますます困難になっている」と語った。

国土安全保障省の広報担当は、「学校でのいじめや出席率の低さをICEのせいにする人々は、恐怖の雰囲気を作り出し、法執行機関を中傷しています。ICEは子どもの逮捕を行うために学校へ行くことはありません。前科のある人物が「学校に逃げ込む」場合は、公共安全を守るために逮捕するかもしれません。しかし、これはまだ起きていません」と述べた。

日本の学校では携帯電話（スマートフォン）の功罪が本格的に論じられることはないようだが、以下の記事のようにオーストラリアやヨーロッパでは学校内で使用禁止とする傾向が近年増えている。闇雲に強制的に禁止するのではなく、客観的な調査などに基づく、皆が納得いくような措置と検証が求められているのではないだろうか？

オーストラリアの学校で携帯電話の禁止が 実施されてから2年、何が変わったか？

(Guardian 2025.10.12) より

メルボルン郊外のある高校が校内で携帯電話禁止を実施した理由は、生徒同士の対立がオンラインでエスカレートした、学習への集中力が低下したなどであった。校長は、「携帯電話が手の届く範囲にあると、生徒の注意力は散漫になります」と言う。携帯電話禁止の内容は、授業時間中は携帯電話をバッグやロッカーに保管し、使用を発見したら没収し

て事務室に下校まで保管する。今月で、オーストラリアのほとんどの州で禁止が始まってから2年経つ。禁止措置は親や政治家から称賛され、携帯電話へのアクセスを遮断すれば集中力を高め、注意散漫を最小限に抑えたと考えたが、専門家の一部はその効果に懐疑的だった。2年が経過した今、学校で実際に何が起きているだろうか？

校長は、「影響は明らかでした。禁止が始まって以来、授業開始のメリハリがつき、授業の中断が減り、授業の流れが改善されています。サイバーいじめや嫌がらせが大幅に減り、休み時間や昼食の様子が変わってきています。互いの会話や生徒と職員の交流が増えています。若い者に望ましい雰囲気です」と語った。

禁止が実施されてから1年後、ニューサウスウェールズ州教育省による約1,000人の公立学校校長への調査では、校長の95%が依然として禁止を支持しており、81%は禁止が生徒の学習を向上させた、86%は生徒の付き合い方が改善された、87%は教室での注意散漫が減ったと答えている。

南オーストラリア州の調査によると、教師の70%が学習時間中に集中力と参加度が高まったと報告し、64%の教師が携帯電話が原因での学校での「重大な出来事が減った」と報告した。

一方、2024年に高校を卒業した女性は、禁止措置が「過剰反応」だったと言う。彼女は携帯電話禁止下で過ごしたが、同級生は秘密裏に使用していたという。「ティーンエイジャーは携帯電話をとっても重要だと感じます。それは安心感を与えてくれるので、この重要なものを奪うことはむしろストレスや不安を増大させ、学校の状況を悪化させ、教師や監督者、支援スタッフにとって対処しにくくなる」という。

しかし、多くの学校の生徒や職員と内輪で話すと、禁止措置が肯定的な影響を与えたと広く信じられている。ある高校教師は、「教室に電話があるだけで注意散漫になりがちで、あるかないかの違いがはっきりしています」と言う。

禁止措置の良さを感じる生徒もいる。シドニー西部の公立高校の11年生は、教室から電話がなくなったので、不正行為が妨げられ、「オンライン中毒」の生徒に友達付き合いを

強要されず、「より快適に、安全な空間が確保され、写真が送られることも心配しなくてすむ」と言う。同じシドニー西部の私立イスラム系学校の11年生の生徒は、電話禁止で「注意力が伸び、学習の向上に役立った」と言う。

シドニー南部の公立高校の11年生は、生徒たちが電話禁止を「不合理」で、教師が「時々、権力を乱用する手段として禁止を利用している」と感じていたが、学習にはプラスの影響があると述べた。しかし、一方で、「携帯電話は、膨大なコンテンツがあり、研究を支援し、写真を撮り、動画を作成し、便利なアプリを使うことができる、非常に強力な学習ツールとなり得ます。それが利用できなければ、学校が提供する機器や従来の資源により多く依存せざるを得ません」と言う校長もいる。

ある大学教授は、「電話の禁止はサイバーいじめを減少させ、授業中の生徒の集中力を高め、電話の乱用に対して教師が生徒を処分しなければならない状況から解放されると言われます。しかし、禁止措置の主な理由の一つは、疑いなくそれが広まったことです。若者は学校の外で過ごす時間があるかに多いので、実際には親や家族と子どものデバイス使用をどのように規制すべきかについて話し合うべきです。学校の電話禁止は、過度なデジタル機器の使用という問題に対して、何らかの対応をしていると感じられる、比較的重荷を感じない方法です」という。

さらに氏は、「電話禁止措置の具体的な研究の結論が出ていません。禁止措置がどのような影響を及ぼしているのかについて、深く継続的な調査が必要です。特に、私たちは教室に入り、生徒や教師と、禁止に関する彼らのさまざまな経験や有益と考えることについて話し合う必要があります」と言う。氏は、30校と1,200人以上の生徒を対象とした英国の最近の調査を引用し、その研究では「携帯

電話禁止措置の学校で、生徒の精神的健康、睡眠、英語と数学の教育成績、さらには教室での妨害行動に関して有意な差は見られず、電話禁止と学習の向上との相関関係の研究に

よれば直接的な因果関係の証拠が見られません。電話禁止が事態を直接かつ大きく変えると考えるのは、単純すぎます」と述べている。

16歳未満のソーシャルメディア禁止、 全国統一教員組合が英国政府に要請

(Guardian 2026.1.11) より

英国最大級の教員組合の一つの全国統一教員組合 (NASUWT) が、メンタルヘルスと集中力への懸念から、16歳未満のソーシャルメディアの禁止を政府に要請した。組合は、大手テック企業が自社のプラットフォームに子どもがアクセスできるようにした場合に罰則が科されるよう、立法の強化を求めている。

オンラインの安全に関する議論は、今月、イーロン・マスクのAIツールが女性や子どもの衣服をデジタルで除去していることが明らかになり、再び注目を集めた。また12月に、オーストラリアで16歳未満の者を対象とした先駆的なソーシャルメディア禁止が施行された。

NASUWTは、ソーシャルメディアへの無規制アクセスが子どもにとって有害であり、学校での行動に影響を与え、メンタルヘルスを害するという証拠が増えていると述べた。また、子どもが暴力的で性的に露骨なコンテンツにさらされることで害を受けていると述べた。

組合の事務局長は、「教師は、子ども向けに設計されていない、ソーシャルメディア環境の余波に日々対処しています。ソーシャルメディア企業は、強制されない限り責任ある行動は行わない。子どもの安全確保やメンタルヘルスの保護、学校における問題行動への対策に真剣に取り組むのであれば、16歳未満の子どもへの法令による禁止を緊急に実施す

べきです」と述べた。

教育査察局 (Ofsted) は、ソーシャルメディアが子どもの注意力を「削り取り」、悪行をさらに悪化させていると述べた。

NASUWTによると、昨年の組合員5,800人を対象にした調査で、暴力的および虐待的な行動を示す生徒の数が増加したと81%の教師が指摘した。また、ソーシャルメディアが行動悪化の要因と考えていると、59%が同意した。300名を対象にした別の調査では、16歳未満のソーシャルメディア禁止を89%が支持すると答えた。

事務局長は「私たちの調査では、ソーシャルメディアが教室における不適切な行動や不安などの最大の要因の一つとされました。子どもたちは、成長し、学び、健全な人間関係を築く機会を得る権利があり、子どもの弱さから利益を得るオンラインの世界に引き込まれてはいけません。私たちは、政府が他国と共に子どもや若者を支援するために、保護者や教師が支持できる禁止措置をとるべきだと考えます」と述べた。

政府の広報担当者は、「私たちの指針のもと、圧倒的多数の学校はすでに授業中に携帯電話の使用を制限しており、学習に支障をきたさないようにしています。オンライン安全法を通じて、私たちは子どもたちが年齢に適したオンライン体験をできるようにし、ソーシャルメディア企業には18歳未満の子どもを有害なコンテンツから保護することを強制し

ています。子どもたちを危害から守りつつ、デジタル世界から安全に恩恵を受けられるよ

うにしています」と述べた。

イギリスでも社会の右傾化が強まり、移民排斥も深まっている。「改革英国(ReformUK)」という政党は、現在労働党、保守党を凌ぐ支持率があり、次回の総選挙では党首のナイジェル・ファラージが首相になるやも知れぬ。その人物の教育観が伺える。

ナイジェル・ファラージは、教師が人種問題に関して「子どもたちを毒している」と非難

(Guardian 2025.10.9) より

ナイジェル・ファラージは、改革英国が総選挙で勝利した場合、その数週間以内に、反対派の教師がストライキをすると予告し、その教師たちが黒人の子どもは被害者で、白人の子どもを抑圧者だと教えることで子どもたちに「毒を注いでいる」と非難する。ファラージは、アメリカのミシガン州の私立大学のイベントで英国の学校について、「マルクス主義左派が現在、我々の教育制度を支配しています。彼らは子どもに自国を恥じるように言っています。彼らは、8歳の黒人のジョニーに彼が被害者で、白人で8歳のリトル・オリバーには抑圧者だと言うのです。彼らは、私たちを分裂させているのです。こうして否定的な文化を助長しています」と主張した。

このようなファラージの主張に対して全国教育組合の事務総長は、ストライキは組合の方針に基づくもので、はじめから決まっているものではないし、教育制度がマルクス主義

者によって支配されているという考えも「馬鹿げている」と述べた。「ファラージは、犬笛政治から政治家としてのキャリアを築いてきましたが、現在、トランプと同様に、教師と組合を敵にまわそうとしています。それは極めて無責任です。私も組合も教育職にある者もファラージが言うような批判的人種理論を強いたりはいしません。ファラージが首相になれば教育などの公共サービスを売り渡し、教育と子どもには災厄となるでしょう」と事務総長は述べた。改革英国は、世論調査で約10ポイントのリードがあるが、提案された教育政策の詳細を示しておらず、教育広報担当者もないようだ。ファラージは、教育制度とカリキュラムを刷新することを示唆している。事務総長は、改革英国を「極右で人種差別的で、ドナルド・トランプの安売り屋」と呼び、それ以来対立している。

(やまなし あきら 教育研究所共同研究員)

原稿募集中

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

神高教奨学金問題プロジェクトの活動

(太字ゴシック体が県民図書館所蔵資料)

1. 奨学金問題プロジェクトの立ち上げ

2013年7月発行の教育研究所ニュース「ねざす」第74号に、中京大(当時)の大内裕和教授より「奨学金問題の深刻さと改善へ向けての活動」と題する寄稿を頂いた。日本学生支援機構が、有利子枠のみを拡大し延滞金を課すなど貸金業と化している状況が詳細に述べられており、神高教は、同年8月の日教組定期大会において、奨学金問題を運動の重点課題とすることを訴えたが、その深刻さを共有するには至らなかった。

神高教は、2014年5月241回中央委員会で奨学金問題プロジェクトの立ち上げを決定した。2013年11月教育研究所教育討論集会(『ねざす』No.53掲載)でも「現行奨学金制度は支援になっているのか、教育の機会均等の内実を問う」をテーマとした。プロジェクトは、2014年度から2019年度の間、集中的に活動を行なった。

2. 奨学金問題リーフレットと二つのアンケート

プロジェクトは、同年9月に、奨学金についての問題をまとめたリーフレット「**ここが問題！日本学生支援機構奨学金！学校でできることは!?**」を作成した。事務負担の現状と返済困窮の声をコンパクトにまとめ、10,000部を組織内外、県教委にも配布した。

また、同年9～10月に、若手教職員を対象に「**奨学金に関するアンケート**」を実施し(回答数479)、4割もが返済を抱えていることが判明した。

同年10月には、「**日本学生支援機構奨学金の事務作業についてのアンケート**」を実施し

(回答数72分会)、94%の回答者が負担過重を感じていることが判明した。このデータを元とした、2015年6月の教育改革交渉で、県教委から日本学生支援機構との窓口を設け現状把握したいとの回答を得た。

同年10月の日教組高校教育シンポジウム(レポート「**奨学金問題へのとりくみ**」)や11月の日教組全国代表者会議等で、奨学金問題について全国に発信するとともに、11月29日神高教第57次県教研集会において、**特別分科会「ここが問題、奨学金!学校でできることとは!?**」を開催し、アンケート結果をもとに組織内の議論を深めた。

3. 提言集

2015年10月26日、プロジェクトは、制度改善のための提言集「**若者が苦しんでいます!奨学金問題、学ぶチャンスを下さい!**」を作成し、給付型奨学金の導入・拡充、教育費負担軽減、事務負担軽減を求める具体的な提言を盛り込んだ。約20,000部を、県立高校全教職員とともに、メディア、国会議員、かな政連を中心とする県会・市議員、日教組加盟単組、労組、市民グループ等へも配布した。

同年11月28日の神高教第58次県教研集会において、現役大学生や返済当事者である非常勤教職員の参加を得て、**特別分科会「もっと話そう!奨学金のこと**」を開催し、複数の支部教研も奨学金をテーマとした。

2016年2月には、日教組第65次全国教研第20分科会「**高等教育・進路保障と労働教育**」にて、プロジェクトメンバーが、「**神奈川県高等学校教職員組合奨学金問題プロジェクトのとりくみ**」をレポートした。

4. 運動の広がり

神高教の発信から運動は広がりを見せた。

2015年10月2日、労働者福祉中央協議会は、「若者の雇用と奨学金」の問題に焦点を充てたとりくみのキックオフ集会を開催し、プロジェクトメンバーが登壇した。中央労福協は給付型奨学金の導入他を求める全国署名を展開し、2016年3月22日に政府に310万筆を越える署名を提出した。その後の参議院会館院内集会では、返済当事者でもあるプロジェクトメンバーが報告を行った。2017年2月28日には、奨学金問題対策全国会議との共催で衆議院会館での院内集会を催し、プロジェクトメンバーが登壇した。

神高教も、2015年10月24日にスタートアップ集会を実施、職場署名運動を開始し、12月6日の街頭署名行動とともに10,000筆を集めた。

2016年11月、プロジェクトは、三者面談等で利用できる**奨学金問題パンフレット「子どもと一緒に考えるための奨学金ガイド」**を作成配布した。また、2017年1月22日、高校教育会館は、県教委後援、県労福協共催で、「**奨学金についてとことん話し合うシンポジウム**」を開催した。パネリストとして、県高P連、県校長会、県立高校卒業の学生が参加し、「オール神奈川」でとりくんだ。

2016年3月には、日教組も「奨学金制度の改善を求める3.5集会」を開催し、神高教のとりくみを報告した。集会後、「奨学金制度の改善を求める街頭行動」を実施した。

5. 給付型奨学金と大学等授業料減免

2017年3月31日、給付型奨学金についての法案が衆参両院で可決・成立した。

その後も、プロジェクトメンバーは、2017年7月24日の連合主催「**奨学金制度の拡充を求めるシンポジウム**」、2018年4月28日の日本弁護士連合会主催シンポジウム「**子育てにまつわるお金のこと～子育て分野の社会保障**

を考える～」、同年10月11日の神奈川人権研究交流集会分科会「**子どもの貧困・教育格差の現状と私たちができること**」などに登壇をした。

2019年5月10日、参議院で「**大学等における就学の支援に関する法律案**」が可決・成立し、低所得者世帯を対象に授業料減免と給付型奨学金が拡充されることとなった。



2017年2月28日の院内集会で発言する筆者

(県民図書室資料委員会 久世公孝)

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

定例所員会議

(主に議論内容を記載 全て会館とオンラインによる開催)

2025.4.19 (土) 第1回 (通算427回)

『ねざす』76号の企画、「ニュースねざす」98号の執筆者について検討した。公開研究会は「リモート授業をどうとらえるか」というテーマでの検討を継続し、ハイブリッド(オンラインと高等学校教育会館ホール)開催とした。教育討論会についても組上に載せた。

2025.5.14 (水) 第2回 (通算428回)

『ねざす』76号の企画について検討した。公開研究会のテーマが「リモート授業をどうとらえるか — 『不登校生徒対象の遠隔授業による単位認定』の実態から考える—」に決定し、チラシも完成した。また、教育討論会の内容は「次期学習指導要領」をテーマとする方向性が決まり、ハイブリッド(オンラインと高等学校教育会館ホール)開催とした。

2025.6.11 (水) 第3回 (通算429回)

『ねざす』76号の企画が概ねできあがった。公開研究会の要項を決定した。教育討論会のテーマは「次期学習指導要領をめぐって(案)」とし、上智大学の澤田稔先生に講師を依頼することを決定した。

2025.8.20(水) 第4回 (通算430回)

公開研究会についての振り返りを行った。

教育討論会の登壇者についてコーディネーターを含め、概ね決定した。教育討論会の進行について検討し、講師と登壇者による事前打合せを行う方向性について確認した。

2025.9.20 (土) 第5回 (通算431回)

『ねざす』77号の企画について検討した。教育討論会の内容、進行、役割分担が概ね決定し、テーマは「『次期学習指導要領と私たち』—現場のリアルにどう生かせるのか—」に決まった。チラシの原案をもとに、意見交換を行い、版下を確定した。

2025.10.18 (土) 第6回 (通算432回)

『ねざす』77号の企画について検討した。教育討論会の内容、進行、準備、役割分担と当日の運営などについての詳細を決定した。また、40周年記念事業についての検討を開始した。

2025.12.25 (木) 第7回 (通算433回)

教育討論会の反省点についてアンケート結果をもとに意見交換を行った。『ねざす』77号の企画について、また、次年度の公開研究会と教育討論会のテーマと講師について検討した。併せて、40周年記念事業についての検討も行った。

2026.1.14 (水) 第8回 (通算434回)

『ねざす』77号の企画が確定した。次年度の活動計画、公開研究会と教育討論会のテーマと講師について検討した。

2026.2.21 (土) 第9回 (通算435回)

引き続き教育討論会と公開研究会について、テーマと内容、講師等の検討を行った。40周年記念事業についても継続して検討を行った。

澤田稔さん

(上智大学総合人間科学部教授)

コーディネーター：生田幸士さん

(藤沢清流高校)

参加人数：34人

2026.3.25 (水) 第10回 (通算436回)

『ねざす』78号の企画検討を開始した。教育討論会・公開研究会の内容について継続して意見交換を行った。

刊行物

『ねざす』75号 (2025年5月発行)

特集 2024年教育討論会

「キャリア教育とその可能性」

『ねざす』76号 (2025年11月発行)

特集 2025年公開研究会

「リモート授業をどうとらえるか」

公開研究会

「『リモート授業をどうとらえるか』

— 『不登校生徒対象の遠隔授業による

単位認定』の実態から考える—」

日時：2025年7月26日 (土) 14:00～

場所：神奈川県高等学校教育会館地下会議室
とオンラインによるハイブリッド開催

報告者：渡部裕哉さん (新羽高校)

阪本宏見さん (港北高校)

里崎志穂さん (横浜修悠館高校)

共同研究者：手島純さん

(星槎大学特任教授)

ファシリテーター：原えりかさん

(住吉高校)

参加人数：38人

『研究所ニュース』98号 (2025年10月発行)

阿久澤麻理子さん (大阪公立大学教員)

「部落差別と『土地』」

『研究所ニュース』99号 (2026年3月発行)

小ヶ谷千穂さん (フェリス女学院大学教授)

「『排外主義』を見極めるための、
教育現場の役割とは」

教育討論会

「『次期学習指導要領と私たち』

— 現場のリアルにどう生かせるのか—」

日時：2025年11月15日 (土) 14:00～

場所：神奈川県高等学校教育会館地下会議室
とオンラインによるハイブリッド開催

話者：渡部裕哉さん (新羽高校)

中山拓憲さん (大和高校)

編集後記

- 2025年9月25日、中教審は次期学習指導要領を検討するための「論点整理」を公開しました。今号では「次期学習指導要領と私たち ―現場のリアルにどう生かせるのか―」をテーマに特集を組み、「論点整理」の読み込みも所員レポートとして掲載しています。ぜひ、ご一読ください。2026年2月13日、文科省は「高校教育改革に関する基本方針(グランドデザイン)」を公表しています。この基本方針についても検討していく必要があります。
- 2025年11月、厚生労働省はデフレ調整とは別の方法で生活保護費を減額するという方針を決定しました。同省は2013年から2015年にかけて生活扶助基準を段階的に引き下げ、生活保護費の生活費部分は最大10%減額されました。この引き下げに対して全国で訴訟が起こされ、2025年6月、最高裁は裁量の逸脱・乱用があり違法だと判断しました。前回の引き下げの背景には、生活保護世帯へのバッシングや不正受給への過剰な反応がありました。みんなで助け合って生きていこうとする考え方が、まず自分が生き残らなければという発想によってますます受け入れられにくくなっているのでしょうか。今回の減額方針にかかわる国会審議を確認したいと思います。
- 2025年7月20日の参議院選挙で外国人政策に注目が集まりました。新聞やテレビ、ウェブでは外国人に関する報道が増え、「外国人問題」が政治課題として浮上しました。2026年2月8日の衆議院議員総選挙では排外主義的言辞が飛び交いました。進行する労働力不足への対応で外国人を国内に受け入れながら、国として必要な統合政策を自治体任せにしていたことも事態の根底にあるようです。外国につながる生徒の支援にあたる現場の負担は、こうした自治体任せが原因でもあります。次期学習指導要領は「多様性の包摂」を柱の一つに据えました。文科省には学校現場の取り組みを支えてほしいと思います。
- 今号に先立って発行された「ニュースねぞす」第99号で、フェリス女学院大学の小ヶ谷千穂さんが外国につながる生徒の教育について、「『排外主義』を見極めるための、教育現場の役割とは」をテーマに問題提起をしてくれました。併せてお読みください。
- 今回の衆議院選挙では、教師が生徒や保護者に学校で話せば責任を問われかねないような言葉や虚偽情報が選挙演説で叫ばれ、ウェブにも流されていました。こうした動向は、ソーシャルメディアを通して選挙戦を眺めている高校生たちに一定の影響をおよぼしているはずですが。「先生たちは、私たちにはほんとうのことを教えない。ほんとうのことはスマホからじゃなきゃ分からない」と高校生が考えるようになってきているのだとすれば、日々の授業や生徒との接し方についても再考していかなければなりません。
- 読者のページでは、総合学科高校づくりで活躍された元県立高校教員の中村裕之さんが応答してくれています。寄稿には、勤務校を異動することで得られる新たな体験を永井慈史さんが、エスぺラントの世界との出会いと自己の変容の歴史について北川郁子さんが執筆してくれました。また、富貴大介さんが奨学金制度についての論考の後編を、金井麻里さんは連載となるガボンでの国際貢献活動の記録を寄せてくれています。「学校から・学校へ」のコーナーでは西村竜太郎さんが綾瀬西高校の姿を一人ひとりの生徒に向き合う就職支援から伝えてくれました。これらの論考それぞれに、執筆者の苦勞、出会い、つながりが映し出されています。
- 次期学習指導要領は「『主体的・対話的で深い学び』の実装」「多様性の包摂」「実現可能性の確保」の3つの方向性を三位一体で具現化して「多様な子供たちの『深い学び』を確かなものに」するとしています。そのことで「生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、自らの人生を舵取りすることができる民主的で持続可能な社会の創り手をみんなで育む」ことができるというわけです。今回の『ねぞす』に寄せられた文章には、他者とともに学び、苦勞をつづけながら社会を創っていこうとする営みが記されていました。次期学習指導要領がめぞすものは、すでに実践されているといってもよいのかもしれませんが。

井上恭宏(特別研究員)

2026年度教育研究所員名簿

代 表	中 田 正 敏	(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)
	加 藤 将	(東京学芸大学附属高等学校)
	古 塚 典 洋	(星槎大学)
	阪 本 宏 児	(神奈川県立港北高等学校)
	鈴 木 晶 子	(NPOパノラマ)
	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室司書)
共 同 研 究 員	杉 山 宏	(元教育研究所代表・元神奈川県立横浜日野高等学校校長)
	佐 藤 香	(元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)

(2026年4月1日現在)

ねざす No.77 2026年5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

ISSN 2187-1493

