



巻頭言 ウェルビーイングとエージェンシー

～いまここでやっていることのなかにひそむもの～ 中田正敏

特集Ⅰ ● 2021年公開研究会 コロナ禍での生徒への支援は？

ー「チームとしての学校」ケアと保護の役割、課題と可能性ー

◇土屋佳子 ◇畠山未帆 ◇峰尾正一

◇小澤麻紀 ◇山崎隆恵 ◇教育研究所

特集Ⅱ ● 外国につながる生徒の支援

◇山梨 彰 ◇林田育美 ◇三宅浩子

学校から・学校へ(XXIV)

特集 県立高校改革実施計画 再編・統合校から

◇中丸健一 ◇牧口 薫

寄稿

◇今津孝次郎 ◇綿引光友

読者のページ

非常勤講師のみなさんに伝えたいこと

◇杉本聖一

先生に、なりたい！(13)

◇安藤愛美

書評 『女たちの中東 ロジャヴァの革命』

◇香川七海

映画に観る教育と社会(33)

「ノマドランド」

◇井上恭宏

海外の教育情報(31)

◇山梨

◇山梨 彰 ◇佐々木 賢

県民図書室によろこそ(7)

◇資料整理委員会

教育研究所設置規程

編集後記

表紙の写真

創立は1897年。希望ヶ丘高校は神奈川で最初の県立中学校(旧制)です。正門を入ると、そこは都会とは思えない森。様々な鳥や虫の鳴き声が聞こえたり、珍しい野草も生えていたり、大きな教室のようです。そこを抜けると大きなグラウンドと旧体育館跡、校舎が見えてきます。自由な校風で、髪型、服装に厳しい決まりがないため、特に文化祭時期などは様々な意味で学校がカラフルに彩られます。

写真と文 松長 智美

巻頭言 ウェルビーイングとエージェンシー

～いまここでやっていることのなかにひそむもの～…… 中田 正 敏 2

特集Ⅰ ●2021年公開研究会 コロナ禍での生徒への支援は？

—「チームとしての学校」ケアと保護の役割、課題と可能性—

- ◇ スクールソーシャルワークの現在地
— コロナ禍での生徒への支援と「チームとしての学校」を再考する…… 土屋 佳子 4
- ◇ 公開研究会を振り返って
— スクールソーシャルワークについて考えたこと—— …… 畠山 未帆 10
- ◇ 公開研究会に参加して(1) 困難を抱えた生徒への教育相談体制
— 勤務校でのとりくみ事例から — …… 峰尾 正一 11
- ◇ 公開研究会に参加して(2) コロナ禍での生徒支援と
スクールソーシャルワーカー …… 小澤 麻紀 13
- ◇ 公開研究会に参加して(3) スクールソーシャルワーカーの職務と
養護教諭の職務役割・機能役割 …… 山崎 隆恵 16
- ◇ 2021公開研究会から2021教育討論会へ
— 中教審答申を考えるためのいくつかの論点 — …… 教育研究所 18

特集Ⅱ ●外国につながる生徒の支援

- ◇ 外国につながる高校生の教育に関して～多文化共生教育を考える…… 山梨 彰 20
- ◇ 夢に向かって、高校へ行こう！
～外国につながる子ども・若者の支援をとおして～ …… 林田 育美 26
- ◇ 「神奈川県日本語指導が必要な
高校生の進路と校内の支援にかかわる調査」報告書所論 …… 三宅 浩子 30

学校から・学校へ (XVII) 特集 県立高校改革実施計画 再編・統合校から

- (1) 相模原青陵高校の再編統合について…… 中丸 健一 36
- (2) 学校再編について思うこと …… 牧口 薫 38

寄稿

- ◇ リスクに直面する学校教育を見つめ直す
— 『ねざす』No.67「特集 コロナ禍に向き合う学校」他をめぐって— …… 今津 孝次郎 40
- ◇ 校則の見直しはどこまで進むか？ …… 綿引 光友 47

読者のページ

- ◇ 非常勤講師のみなさんに伝えたいこと…… 杉本 聖一 55
- 先生に、なりたい！— 教職をめざす若者たち— (13) …… 安藤 愛美 58
- 書評『女たちの中東 ロジャヴァの革命—民主的自治とジェンダーの平等』…… 香川 七海 60
- 映画に観る教育と社会(33)「ノマドランド」…… 井上 恭宏 62
- 海外の教育情報(31)…… 記事紹介 山梨 彰 論評 佐々木 賢 64
- 県民図書室によろこそ(第7回) …… 資料整理委員会 74
- 教育研究所設置規程 …… 76
- 編集後記 …… 78

ウェルビーイングとエージェンシー

～いまここでやっていることのなかにひそむもの～

中 田 正 敏

「その発想いいね、おもしろいこと考えるね、それも可能だよ、実際やったひとたちがいるからね、といったふうに、可能性を開くために知的能力が捧げられるのである。

しかも、その可能性も、いまここにない未踏の理想という領域のものでは必ずしもない。人類のほとんどがやってきたこと、あるいは、いまここでやっていることのなかに、つまり、この地球のすべての民衆の知と実践のなかにひそんでいる。」(酒井隆史「そこで開かれた諸可能性は、二度と閉じられることはない—追悼 デヴィッド・グレーバー」より)

もう15年ほど前になるが、「義務教育の構造改革」(中教審答申)で、次のような構造に改革する路線が打ち出された。

1. 目標設置とその実現のための基盤整備を国の責任で行う。
2. 市区町村・学校の権限と責任を拡大する分権改革を進める。
3. 教育の結果の検証を国の責任で行う。

学校をとりまく環境が大きく変わった。目標に向けてのプランニングとチェックシステムのあいだで、学校は実行に特化した組織となってしまったかのようである。

しかし、学校は様々な関係性の中で創発される戦略が生まれる場である。計画された方略を実際を実施してみて、実際には現場で使えない部分を見極めて、抵抗を感じるところがあれば現場なりの手を柔軟に加えることができればならない。

そのためには、施策の本質をその背景を含めて

見極める作業が不可欠である。

今年の1月に出された『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現～(答申)』(以下、「答申2021」)には、「急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力として求められているもの」に関して次のような記述がある。

「経済協力機構(OECD)では子供たちが2030年以降も活躍するために必要な資質・能力について検討を行い、令和元年(2019)年5月に“learning compass 2030”を発表しているが、この中で子供たちがウェルビーイング(well-being)を実現していくために自ら主体的に目標を設定し、振り返りながら、責任ある行動がとれる力を身に付けることの重要性が指摘されている」。

この“learning compass 2030”については、既に2018年にそのポジションペーパー(中間報告)が文部科学省教育課程課編集の雑誌『中等教育資料』で「教育とスキルの未来: Education 2030【仮訳(案)】」として紹介されている。施策の本質について考えるにはよい材料ということもあり、内容の一部に触れておく。

「幅広い教育目標の必要性: 個人のウェルビーイングと集団のウェルビーイング」という標題について註として「教育基本法第2条は『教育の目標』として『豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと』(同条第1項)は『生命を尊び、自然を大切に、環境の保全に寄与する

態度を養うこと』(同条第4項)等を規定しているが、これらはウェルビーイングの考え方に合致するものである」としている。

さらに「学習者のエージェンシー：複雑で不確かな世界を歩んでいく力」についても、「教育基本法第1条では『平和で民主的な国家及び社会の形成者として』必要な資質を備えた国民の育成を期することとしており、また、同法第2条では『公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養う』としているが、これは、エージェンシー(Agency)の考え方に合致するものである」としている。

「仮訳(案)」の註としてかなり踏み込み、かつ断定的に論じている。最低限、どこかできちんと論じて、それを紹介する形をとるべきなのではないか。

「答申2021」では、「ウェルビーイング」という比較的耳慣れない言葉については、答申2021の註のところで「生徒が幸福で充実した人生を送るために必要な、心理的、認知的、社会的、身体的な働き(functioning)と潜在能力(capabilities)」というOECDの定義(2015)をそのまま紹介している。

また、答申では、これを実現するために必要なこととして、「自ら主体的に目標を設定し、振り返りながら、責任ある行動がとれる力」という記述があるのみだが、引用元の“learning compass 2030”では様々な種類の「エージェンシー」がキーワードになっている。具体的には、まず、「生徒エージェンシー」という言葉が登場している。引用したところにあたる部分としては、「生徒が自分の人生や周りの世界に対してポジティブな影響を与える能力と意志をもっているという原則」に基づき、それが前提となった上で、「変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力」として一応は定義づけられている。

そして、「生徒エージェンシーを奨励する教育システム」においては、「学習は、指導と評価だけ

でなく、共に構築する(co-construction)営みである」という考え方が含まれ、さらに教師と生徒が教えと学びの過程(教授・学習過程)を協働して創っていくときに、共同エージェンシー(co-agency)が示されることになるという説明をしている。

しかし、このエージェンシーという言葉は、「その受け止めや解釈が世界中で異なって」おり、「直接対応する訳語をもたない言語」もあり、「社会や文脈によって解釈に差がある」としている。

今後、ウェルビーイングとエージェンシーは教育施策の展開の中で、「いまここにはない未踏の理想」のように説明されるのだろうか。それとも「いまここでやっていることのなかにひそんでいるもの」との関連で説明されるのだろうか。

このウェルビーイングという言葉であらわされたものは、生徒と接する学校の現場の最前線では、生徒が大切にされる存在であることを認識することを意味している。まず、生徒が大切にされる関係性や、自己責任のみが追及されることのないような環境をつくる。その上で、「働きや潜在能力」を多面的に見定め、生徒と共にどのように能動的に構築していくのか、「コ・エージェンシー」という言葉で考えるスタンスは、そうした用語は使っていないとしても、現場では潜在的にはあるが、実質的に広がりつつあるのではないか。

実践の中にひそむものに気づくと共に、ウェルビーイングやエージェンシーというコンセプトが今後の施策の中でどのような文脈、より広い構図の中で展開されるのか、にも注目する必要がある。どのような構図が描かれているのか、それらがどのような施策に組み込まれているのか、を見極める必要があるだろう。

(なかた まさとし 研究所代表)

特集 I 2021年公開研究会

コロナ禍での生徒への支援は？

－「チームとしての学校」ケアと保護の役割、課題と可能性－

2021年7月31日 14:00開始 17:00終了 オンライン開催

報告者：土屋佳子さん（日本社会事業大学）、
県立高校元スクールソーシャルワーカー、県立高校養護教諭

はじめに

今年の公開研究会は、スクールソーシャルワークを視点に「チームとしての学校」の課題と可能性、学校におけるケアと保護について検討した。まず土屋佳子さんからスクールソーシャルワークの現状について報告があり、それを受けて連携で支援を行ってきた県立高校の養護教諭と元県立高校SSWの方からの報告が続いた。現場からの報告は連携のヒントに溢れていたが、SSWの労働条件、そもそもの養護の課題などが明らかになった。SSWは今期中教審答申に記載された「令和の日本型学校教育」の「福祉的役割」を支える重要な職であるが、今のままでは現場の期待に応えることが難しく、SSWの負担が増していくだけである。



以下の特集には、まず公開研究会の報告と議論を受けて土屋さんにご執筆いただいた。また参加者の教員から養護教諭とSSWとで行った連携についての報告もある。こういった好事例が一般化するように、行政はそれを阻む課題を明らかにし、着実な改善をめざしてほしい。また、現役SSWの方の論考と養護教諭を養成する側からの論考も併せてお読みいただきたい。

スクールソーシャルワークの現在地 — コロナ禍での 生徒への支援と「チームとしての学校」を再考する 土屋佳子

1. はじめに

文部科学省がスクールソーシャルワーカー活用事業をスタートしてから12年が経過した。この間の日本は、東日本大震災をはじめとする災害の多発、リーマンショックを契機とした経済停滞による格差・子どもの貧困の拡がり、いじめ自殺の問題、児童虐待の大幅な増加など、多様化・複雑化した多くの社会

課題に直面することとなった。

さらに、2020年初頭からの新型コロナウイルス感染症の世界的流行（パンデミック）と、それに伴う同年春の全国一斉休



校等により、学校現場は混乱を極めた。2021年5月発行の『ねぎす』No.67の特集や各報告でも取りあげられているとおり、公教育そのもののあり方が大きく変化し、今なお模索が続いている現状にある。

また、このコロナ禍によって、大多数の子どもや保護者の生活面にも数々の課題が生じており、学校現場においてはこれまで以上に専門職と連携することが求められている。このような状況を鑑み、2021年7月開催の公開研究会は、スクールソーシャルワークを切り口に、「チームとしての学校」の課題と可能性、学校におけるケアと保護の考察がテーマとなった。

そこで本稿では、本公開研究会で筆者が報告した内容から、筆者が自身の業務（自身が担当する15を超える自治体SSWrへのスーパービジョン）を通して考える「スクールソーシャルワークの現在地」について改めて示すことにする。紙面の都合上、報告内容のすべてをカバーすることは難しいが、①子ども・保護者を取り巻く現状②コロナ禍で明らかになった教育における福祉的役割について言及したのち、スクールソーシャルワーク導入の背景や校内体制におけるスクールソーシャルワーカーの役割と教職員との協働における課題や展望を中心に書き進めたい。

※なお文中では、児童生徒を「子ども」、スクールソーシャルワークを「SSW」、スクールソーシャルワーカーを「SSWr」、スクールカウンセラーを「SC」とする。

2. 子ども・保護者を取り巻く現状

高等学校の現場において表出する課題としてまず挙げられるのは、「不登校」「単位未修得（学力不振）」「退転学」「卒業（退学）後の進路」等であろう。しかしその背景には、子ども（生徒）だけでなく保護者も含めて、それぞれに抱える課題が存在する。例えば、いじめ、ハラスメント、児童虐待、DV、非

行、ひきこもり、生活困窮（貧困）、住居問題等の根底にある親の失職や不就労、ダブル・トリプルワークやブラックバイト（親子ともども不安定な職に従事しているなど）、離婚・再婚や死別によるひとり親やステップファミリー等家族形態の変化、ダブルケア、ヤングケアラーなどの疾病・療養/看護・介護・家事問題などのそれである。また、メンタルヘルス、障害（疑い）、被災体験や死別体験などの個人的なものから、ジェンダーバイアス、LGBTQ、外国ルーツの子どもたちの増加など、社会的にも大きなトピックとして挙げられている事柄も複雑に絡み合っている。

中でも、コロナ禍において非常に深刻な課題となっているのが、子どもの自殺についてであろう。昨年（2020年）の子ども（0～18歳）の自殺者数は過去最多となる499人で近年は微増傾向が続いていたが、2020年は前年比100人増と急増した。学校種別では、小学生14人（男子4人、女子10人）、中学生146人（男子77人、女子69人）、高校生339人（男子199人、女子140人）となっている。自殺の原因・動機では、「進路に関する悩み」55人、「学業不振」52人、「親子関係の不和」42人の順に多かった。これらを受けて、文部科学省や都道府県教委は、自殺予防などの留意事項について学校設置者に通知やパンフレット等を発出しているが、コロナ変異株の出現により、感染の状況は収まる気配がなく、引き続き注意が必要である。

3. コロナ禍で明らかになった学校の福祉的役割と最近の国の動向

2020年3月の全国一斉休校によって、「学校の役割」中でも「福祉的役割」が取りざたされたが、東日本大震災時の被災地においても実は同様の認識があったことが指摘されている。筆者は当時から昨年まで主に福島・栃木両県においてSSW事業に従事してきたこともあり、今回のコロナ禍の状況との類似点

と、学校の福祉的役割の重要性を強く感じている。その役割とは、学校が①安心・安全の場（子どもの見守りや給食の提供の場）②家庭への介入の可能な気づき・予防、ならびに支援を行える場（家庭内でのリスクー例えば児童虐待やDVに気づく、子どもと保護者の関係を把握できる、場合によっては地域資源へつなぎ、他の支援にアクセスできる等）となることである。

2021年1月の中教審答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」には、学校の福祉的役割が盛り込まれ、続いて同年6月に出された教育再生実行会議第12次提言ならびに「骨太の方針2021」には、子どものウェルビーイングについての言及があった。「ウェルビーイング」とは、「幸せ、福利」という意味だが、子どものウェルビーイングを担保する学校の福祉的役割は、今後の教育政策において、非常に重要な観点となることを示唆しているものと考えられる。

4. SSW導入～事業開始後の状況について

日本においては、近代学校の成立から始まる学制の中で培われてきた教育制度や教育実践の中に、社会福祉ともいえる取り組みが存在しており（例えば学校給食や就学援助制度等）、教員が福祉的支援の実質的な担い手として、ある特定の時期に制度化されたこと

もあった（戦後の福祉教員や阪神・淡路大震災後に配置された教育復興担当教員等）。また、SSWを打ち出した活動としては、1980年代に埼玉県所沢市でスタートした山下英三郎氏による実践が知られている。

SC制度が全国的に導入された1995年は、阪神淡路大震災が起きた年であり、「心のケア」の必要性がうたわれることとなった。

一方、SSWは、2000年に入ってから様々な事業（2004～06年「問題行動に対する地域における行動連携推進事業」等）の一環として、各地で取り込まれるようになった。文部科学省は、2000年ごろからの全国的な動きをふまえ、2008年より「SSWr活用事業」を開始した。当初から事業の趣旨として実施要項に記されているのは、「いじめ、不登校、暴力行為、児童虐待など、生徒指導上の課題に対応するため、教育分野に関する知識に加えて、社会福祉等の専門的な知識・技術を用いて、児童生徒の置かれた様々な環境に働きかけて支援を行う、SSWrを教育委員会・学校等に配置し、教育相談体制を整備する」ということである。さらに、『生徒指導提要（文部科学省・2010）』には、下記のような定義・資格・職務内容が示された。

5. 「チーム学校」答申を契機にしたSC・SSWrの法的位置づけと職務規定

スクールソーシャルワーカーの定義・資格・職務内容

定義	資格	職務内容
スクールソーシャルワーカーは、社会福祉の専門的な知識、技術を活用し、問題を抱えた児童生徒を取り巻く環境に働きかけ、家庭、学校、地域の関係機関をつなぎ、児童生徒の悩みや抱えている問題の解決に向けて支援する専門家。	社会福祉士や精神保健福祉士等の社会福祉に関する資格を有する者のほか、教育と福祉の両面に関して、専門的な知識・技術を有するとともに、過去に教育や福祉の分野において活動経験の実績のある者。	①問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働きかけ ②関係機関とのネットワークの構築・連携・調整 ③学校内におけるチーム体制の構築・支援 ④保護者、教職員に対する支援・相談・情報提供 ⑤教職員への研修活動

文部科学省 『生徒指導提要（2010）』より一部抜粋

2015年12月に提出された、中央教育審議会による答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（いわゆる「チーム学校」）では、①専門性に基づくチーム体制の構築②学校のマネジメント機能の強化③教員一人一人が力を発揮できる環境の整備、の3つの視点のもと、①教員が学習・生徒指導に取り組めるような指導体制の充実②SCやSSWrの学校の職員への位置付け③部活動指導員（仮称）の新設④医療的ケアを行う看護師や特別支援教育コーディネーターなどの必要性等の提言がなされた。この答申を受けSC・SSWrのガイドラインが作られ、2017年1月、「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）」として職務が明記された。さらに、同年4月の「学校教育法施行規則の一部を改正する省令（平成29年文部科学省令第24号）」により、SCとSSWrは初めて法的に位置づけられることになった（下記参照）。それぞれ公教育に制度が導入されてから、SCは20年超、SSWは10年弱の月日が経過していた。

学校教育法施行規則

第65条の2 スクールカウンセラーは、小学校における児童の心理に関する支援に従事する。

第65条の3 スクールソーシャルワーカーは、小学校における児童の福祉に関する支援に従事する。

（中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校にも準用）

本答申では、教職員改革と、コミュニティスクール等の整備（社会教育・家庭教育との連携）などを一体化したプランが示されていた。答申後5年が過ぎた現在、それぞれ推進されていることは間違いない。しかしチーム学校は少しずつ知られてきたものの、教職員以外のスタッフについてはほぼ非常勤職員で

あること等から、観念的な理解や、丸投げにも似た即時的な対応にとどまっている感がある。また、新学習指導要領の実施とコロナ禍での臨機応変的な対応に追われていることもあり、率先して推進している事例を見出すのは、現時点では（少なくとも筆者にとっては）困難であると言わざるを得ない。

6. 校内におけるSSWrの役割と立ち位置—システムマネジメントの視点

繰り返しになるが、学校の福祉的役割が中教審答申に示された今、学校や教育委員会は「チーム学校」の意義とメリットを理解し、推進していくことに注力する必要がある。その第一歩として、学校外の資源（力になってくれる人や関係機関、及び地域力）を正しく知り、活用できるようにすること、また学校内部での抱え込みを解消し、校内体制を構築していくことが必要である。そのために、専門職であるSCとSSWrの相違を知り、両方の知見を教育相談の実際に活かしていくことは必須であると考ええる。

なお、SCはおおむね週1回、学校の相談室での面接が勤務の基本となるが、SSWrは、年間〇日（任意に設定される）の勤務から週5日の常勤的勤務まで、自治体によってその形態にばらつきがある。また、活動の領域が広く、学校内外を行き来しての活動を主とするため、ややもすると、関係機関へのつなぎ役、ということだけがクローズアップされ、校内でのSSWrの動きを把握しにくいところがある。教育委員会や教育事務所に配置され、学校からの要請を受けて支援活動を開始するパターンとなると、校内への関与がままならないということもありうる。しかし、近年では学校（地区）担当制や学校配置制をとる自治体も増えてきており、対応レベルに応じた校内における取り組み（方針・方法・対応）を教職員と共有する必要がある。

また、SSWrが次項①の取り組みを行うた

SC・SSWrとは

『学校における教育相談に関する資料』（文部科学省 2015）一部改変

名称	スクールカウンセラー(SC)	スクールソーシャルワーカー(SSWr)
人材	児童生徒の臨床心理に関して高度に専門的な知識・経験を有する者	教育分野に関する知識に加えて、社会福祉等の専門的な知識や経験を有する者
主な資格	臨床心理士、公認心理師 精神科医 等	社会福祉士、精神保健福祉士 等
手法	カウンセリング（子どもの心のケア）	ソーシャルワーク（子どもが置かれた環境（家庭、友人関係等）への働きかけ）
配置	学校、教育委員会 等	教育委員会、学校 等
主な職務内容	①個々の児童生徒へのカウンセリング ②児童生徒への対応に関し、保護者・教職員への助言 ③事件・事故等の緊急対応における児童生徒等の心のケア ④教職員等に対する児童生徒へのカウンセリングマインドに関する研修活動 ⑤教員との協力の下、子どもの心理的問題への予防的対応（ストレスチェック等）	①家庭環境や地域ボランティア団体への働きかけ ②個別ケースにおける福祉等の関係機関との連携・調整 ③要保護児童対策地域協議会や市町村の福祉相談体制との協働 ④教職員等への福祉制度の仕組みや活動等に関する研修活動
人数（H29）	8782人	2041人（H30 2377人）

めには、SSWrの立ち位置を明らかにしておくことも重要である。SSWrは教育委員会等に身を置きながら、学校の内外に働きかけ、子どもや保護者の置かれた環境を調整し、安心安全の場をつくることを目指していくが、その際必須なのは、個別のケース対応（ケースワークとケースマネジメント）のみならず、学校や関係機関の組織そのものへの働きかけ（システムマネジメント）の視点である。SSWr側は学校と地域を把握（アセスメント）した上で、ケースやシステムのマネジメントを行うわけだが、その際、誰に寄り添い、誰と協働するのかを常に意識する必要がある。同時に、教職員側、特に管理職もまた

SSWrとともに組織内のマネジメント（システムマネジメント）を行うことが不可欠となる。

7. 総務省勧告とSSWの現在地

2020年5月に総務省行政評価局は「学校における専門スタッフ等の活用に関する調査」結果を公表した。SSWrの知名度や活動実績の低さに加え「SSWrの専門的職務及び具体的な役割に関する教委及び学校の理解不足が原因となって活用に課題がある事例等がみられた」とし、この結果を踏まえて文科省へ勧告を行っている。その内容は①SC及びSSWの専門的職務及び具体的な役割について、理解を促進する取り組み事例等を把握、教委及

SSWrの役割①（取り組み） ～方針・方法・対応

	対応方針	方法	具体的な対応例
①	予防的対応 心理・福祉教育	コンサルテーション 研修立案・実施	支援を要する児童生徒の早期発見・早期対応(教員への助言) 児童虐待等に関する研修会の実施
②	構内における支援体制づくり 関係機関との連携が必要かどうかの見極め	個別対応 アセスメントの実施(SCとの連携必須) 校内委員会への援助	児童生徒・保護者との面接 授業参観 不登校生徒等への家庭訪問 医療機関同行 等 校内委員会への出席、運営に関する助言等
③	危機介入 関係機関との連携・協働	個別対応 / 組織的対応 関係機関への連絡調整・支援計画立案・実施等	児童虐待・いじめ等法令に係るような困難ケースへの直接対応と技術的助言 要保護児童対策地域協議会・福祉部局等との連絡調整・ケース会議出席、対応方針決定 等



び学校と共有する②①に当たって、SC及びSSWの配置形態がわかるよう整理する③①に当たって、SSWの個別の活用事例について、児童生徒への支援に関する一連の取り組み内容とともに、当該取り組みごとのSSWが担った具体的な役割及び連携調整を図った関係機関が分かるように整理、共有する④SC及びSSWの活用にあたっての課題について、必要に応じて、その原因を把握し、課題の解決策を検討し、教委及び学校と共有する、の4点であるが、これはそのままSSWの現在地を示していると考えられる。

8. おわりに

筆者は民間機関、NPO団体との関係も多い。子どもの貧困問題を契機に、子ども支援に関心を寄せ、実働する団体は飛躍的に増えたと感じている。そうした人々から語られる課題として、公教育との接続の難しさを指摘されることが多々ある。翻ってSSWrは、民間も含めた地域の社会資源を熟知・活用する視点を持ち、学校の内外の橋渡しをすることにより、学校の本来の機能を下支えする役割を担っている。学校現場が疲弊する前に、SSWrがハブとしての役割を有し、ファシリテーター・コーディネーターとして機能していくことができれば、子どものウェルビー

ングに寄与することにつながるのではないかと、そう強く感じるのである。

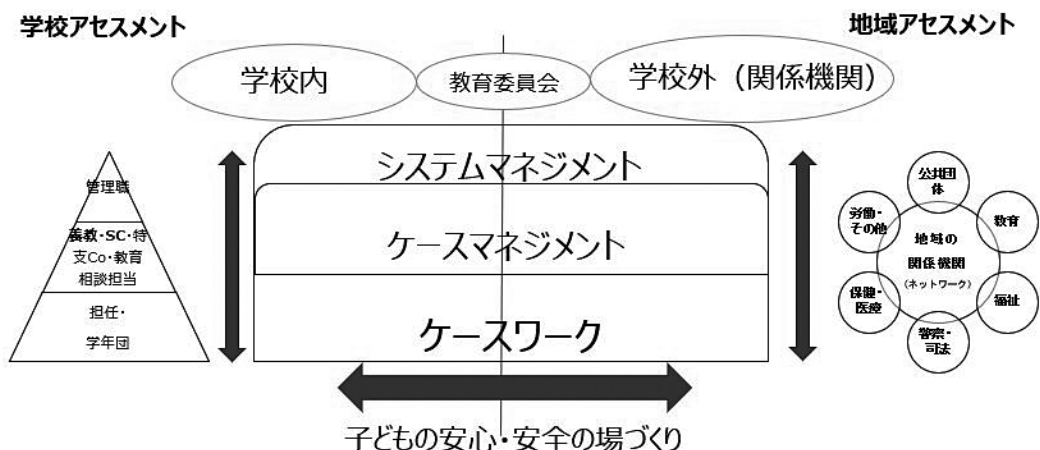
そのためには、SSWrの常勤化はもちろんのこと、教職員との相互理解と専門性の充実を図れるような研修体制（ひいては社会人の学び直しと人材養成）の構築、さらに教職員を含めた、安定的・持続的なチーム体制の形成と運営が強く望まれる。と同時にSSWr自身の姿勢も試されているのだろう。私自身に与えられたミッションは、そうした人材を見出し、育てていくことではないかと、意を強くしているところである。

参考文献

- 教育開発研究所『月刊教職研修』8月号、2021年。
 末富芳編著『子どもの貧困対策と教育支援—より良い政策・連携・協働のために』明石書店、2017年。
 総務省行政評価局『学校における専門スタッフ等の活用に関する調査 結果報告書』2020年。
 土屋佳子「教員とスクールソーシャルワーク」武田信子編著『教育相談』学文社、2019年。
 日本生徒指導学会『生徒指導学研究』第16号、2017年。
 文部科学省『生徒指導提要』2010年。

(つちや よしこ 日本社会事業大学専門職大学院・東北公益文科大学大学院非常勤講師)

SSWrの役割② (立ち位置)



公開研究会を振り返って — スクールソーシャルワークについて考えたこと —

島山未帆

今夏の公開研究会では、日本社会事業大学の土屋佳子さん、県立高校養護教諭、元県立高校SSWの方をお迎えして、SSWの現状についてご報告いただいた。

教員はスクールソーシャルワークの専門家ではない

高校教員のなかに、スクールソーシャルワークを専門的に学んでいる教員はほとんどいない。大学を出ていきなり教壇に立ち、生徒と関わっていく中で様々なことを学んでいくというのが現状ではないだろうか。若手教員が多く採用される中、適切な対処が確実に行われない場合も少なくない。生徒の相談に対して、どう応えたらいいのか？どこに繋がったらいいのか？教科指導や校務や部活動が忙しく、調べる時間がない。その結果手探りで指導が行われる場合もある。どうしたらいいかわからない時に、「このような相談を受けたのだけど…」と教員が気軽に相談できる環境が必要だ。そういう環境が整ってこそ、生徒への適切な指導が行われる。

そのためにも、学校にSSWは必要な存在だ。SSWが学校に一人常駐することが望ましい。予算的には難しいということはわかっている。しかし、常駐する代わりに「新採用研修でスクールソーシャルワークについての講演を聞きました」や、「県に相談できる機関を設けています」ではお話にならない。1時間程度の講演でスクールソーシャルワークを理解できる人などいない。生徒が関わりのない教員にパーソナルな相談をしないように、教員だって顔も見たことのない人には相

談しない。また、管理職を通してしか相談できない機関に相談することも、ハードルが高い。そのように考えてみると、やはりSSWが学校にもたらす影響は大きいように思う。私たち教員はいつだって「今」「気軽に」「具体的なことを」相談したいのである。そのような相談をできなければ意味がない。

SSWの地位を確立する

今回の報告の中で印象に残ったのは、「SSWにも生活があるから、県よりもいい仕事があればそっちを選ぶ」という言葉だった。これは県全体に言えることかもしれないが、教育職が「聖職」である時代（があったかどうかは知らないが、そのようなものがあつたとしたらそれは終わったと思う。今は、学校での不祥事防止研修で「生徒が好きで、生徒に関われるのであれば給料は低くていいのだ、という人が不祥事の事故を起こすのではないか」という意見が出る時代であり、教員は皆、口を揃えて給料への不満を唱えている。教員だって「定額働かせ放題」なのに、非常勤のSSWの扱う案件の重さや費やす時間を考えると、決して割のいい仕事ではない。そういった現状を省みれば、SSWをやっていた人が県の機関ではないところへの転職をすることは至極当たり前のことであると思う。自分の豊かなプライベートのための職業であり、職業がプライベートを豊かにしないのであれば、その職業に従事する時間は無駄なのである。

非常勤の勤務だけで生活していくのは難しい。学校に優秀なSSWを常駐させるために

は、SSWがそれだけで生きていくだけの給料が必要である。当たり前のことを言うが、質のいい教育にはお金がかかる。一度、その原点に立ち返る必要があるだろう。

SSWの可能性

今回、初めてSSWの話を聞いて、「学校現場にいてくれたら…」と思わずにいられなかった。SSWがいるからこそその視点があり指摘があると、よりよい指導に繋がる。特に若手

の教員は、専門家の意見というものを必要とすることが多いだろう。また、SSWに相談することで生徒指導の負担を減らすことができれば、教科指導や学級経営にも良い影響を与える。そういう意味で、SSWの学校現場に与える可能性は大きい。このような可能性も含めて、「働き方改革」を推進することで、新たな道が拓けるのではないだろうか。

(はたけやま みほ 教育研究所員)

公開研究会に参加して(1)

困難を抱えた生徒への教育相談体制 — 勤務校でのとりくみ事例から —

峰 尾 正 一

1. はじめに

県立高校のスクールソーシャルワーカー(以下SSW)は、2015年に福祉部門の専門家として10人が配置された。現在、微増ながら粘り強い労働組合の交渉によりSSWは、拠点校に30人が配置されるまでになった。また、配置初期のSSWは、現場の教職員にとり、相談内容や活用方法などの認知度が低く、拠点校の違いや、依頼する学校で大きな温度差があったように思う。

配置されてから7年になる今、勤務校のSSWの活動は、大きく生徒理解へとつながり、多岐にわたる相談内容と相談件数に対して勤務日数等の雇用条件課題が山積している実態が散見されるものの、ますます需要はあるものと期待される。そこで、勤務校に在籍する困難を抱えた生徒の事例にふれ、関係機関との連携化に係る教育相談体制を報告する。

2. 夜間定時制高校の生徒像

勤務校の生徒像を思い浮かべてみた。2010年4月、20年間勤務した全日制高校から夜間定時制高校に異動した。夕刻時の業務は、生徒指導グループで生徒へ声掛けする校門当番から始まる。下校時は、職員がチームとなり、お揃いのジャンパー姿で近隣トラブルを未然に防ぐことを目的とした学校周辺のゴミ拾いに取り組む。また、地域からの苦情電話が多く、授業の空いている教職員が駆けつけることがしばしばあった。そのことで特別指導案件に発展するケースがあり、放課後の事実確認・臨時職員会議に時間を費やした。このような経験は、以前の勤務校において大小問わず体験したものの、教科指導・部活動指導以外に時間がとられることはなかった。

また、中学校時の進路選択において、「行きたい学校より、行ける学校」と安易な理由で入学する者が多かった。つまり、俗にいう不本意入学であり、次の目標や目的のための理由がなく退学してしまう者も少なくなかった。

現在の生徒は、様々な背景をもつ多くの者が在籍している。その背景を可視化するために、入学前の事前相談をはじめ、学年団による中学校への問い合わせを実施し、この顕在化したデータを基に、養護教諭・学年団・教育相談コーディネーター等が中心となり、SSWやスクールカウンセラー（以下SC）を積極的に活用する体制が整えられている。また、実技科目や安全面等で複数教員で対応せざるを得ない生徒に対しては、県教育委員会に非常勤講師時間を要求することが日常化している。（図1）

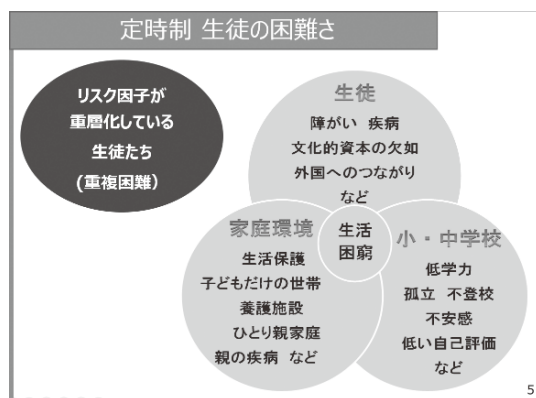


図1 生徒の困難さ

3. 勤務校の教育相談体制

勤務校では、困難の可視化・多面的生徒理解を情報共有するため、日々の学年打合せなどが活動の核となっている。また、入学後に設定している個人面談を終えた段階で、「教育相談報告会」を実施し、中学校情報と本人・家庭からの情報をふまえて、必要な情報と支援について全職員で共有している。さらに、外部講師などによる「教育相談研修会」を年間3回程度設定し、専門的な知識を職員全体で共有している。（図2）

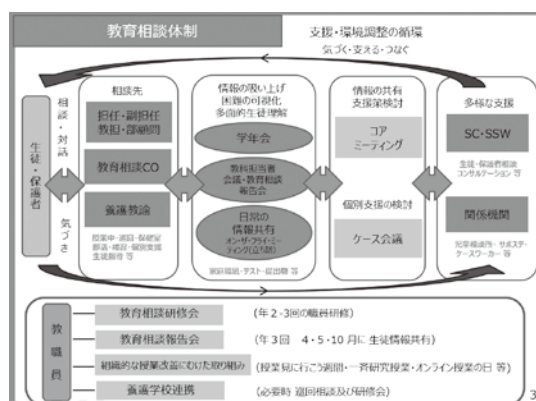


図2 教育相談体制

4. SSWの活用事例1 生徒A

ひとり親家庭（生活保護）で、経済的に大変厳しい家庭である。また、体育の授業後は慢性皮膚疾患のため塗布薬を使用している。高校1年の一学期が終わろうとした7月初旬、制服がない普段着で通学する夜間定時制で、同じ服装が数日間続いた。また、学級担任として登校後の日課としている「今日は何を食べたのか?」という会話から、満足に食事が摂れないことがわかった。

彼と面談し、あることから母親が不在で、食事・洗濯の家事が負担になっていることと、経済的に困窮している事情を話してくれた。また、通学定期券も数日後には切れてしまい、しばらく欠席せざるをえないとも伝え

てきた。

生徒Aの現況を管理職・養護教諭・SSWと情報共有し、把握した上で、ケースワーカー（区生活支援課）・教育指導専門員と面談することとなった。本来であれば保護者が、手続きするものだが、学校が立ち会うことにより当面の生活費と通学に必要な交通費を受給することができた。さらに、皮膚科に通院するための医療券を発行してもらい、現在も定期的に通院している。卒業年次の今の生活は安定し、健康に学校生活を送っており、進路活動を精力的に行っている。

5. SSWの活用事例2 生徒B

入学前に実施している中学校への聞きとりにより、特定の科目において個別支援を受けていたことがわかった。入学後は、友人に困

まれ楽しく学校生活を送っていた。しかし、授業中は常に落ち着きがなく、不規則発言を繰り返すこともあり、周囲を困惑させる場面がしばしばあった。

1年生二学期から茶髪になり、無断欠席が目立つようになった。多くの教科担当者からは、学習能力が低い上に表現力・語彙力が乏しいと指摘され、単位認定は難しいと報告を受けた。そのことから養護教諭・SSWと連携し外部機関とのつながりを模索したが、家庭では外部連携に大変消極的であった。なぜならば、小中学校でも同じ経験を持ち、そのことから私たちに対して不快さをあらわにされた。

2年生への進級が厳しい状況になり、面談を繰り返す中、思春期の少年行動理解等に関する情報提供・助言等を行っている「法務少年支援センター」につなげることができた。検査の結果、ADHDの傾向があり高校卒業は難しく、福祉的支援が必要と判断された。

養護教諭・SSW・保護者と協議し、療育機関を受診したことで服薬がはじまった。記憶の留まりに大きな変化があり、以前に比べて落ち着きがみられるようになった。また、教科担当者の手厚い指導により補習等を積極的にこなせるようになり、進級することもできた。卒業年次は、自立・就労支援施設を活

用しながら就職活動を前向きにおこなっている。

6. おわりに

勤務校の教育相談体制は、生徒の学力・家庭環境や小中学校時から抱えている、重複化した背景への対応・対策とともに現在の形となってきた。この体制を整備する原動力は、生徒理解にほかならず、取り出しを必要とする授業や障がいのある生徒、さらには外国につながる者への対応と、教職員の経験に頼ることのできない学校環境になったためともいえる。また、生徒理解を大きく前進させた背景には、専門知識や関係機関との連携手段をもつSC・SSWの存在は絶対不可欠である。さらに、この体制に情熱をかける勤務校の職員がいることも大きな推進力である。

今回のSSW活用事例は、ほんの一握りである。リスク要因をもつ生徒への対応や、発見と解決に向けた対策は、生徒の支援ニーズに我々が応えることであり、日々の教育活動の中においてアンテナを張ることである。そして、支援ニーズの感度を上げるためには、生徒の生きづらさに寄り添う職員風土づくりをさらに強固にし、継続することである。

(みねお しょういち 県立高校教員)

公開研究会に参加して(2)

コロナ禍での生徒支援とスクールソーシャルワーカー

小澤麻紀

この原稿は学校が夏休みかつ5度目の緊急事態宣言の真只中に書いている。新型コロナウイルス感染症の終息が見通せない中での今後の生徒支援について、2年間勤務した前拠点校からこの4月に新たな拠点校に異動した

経験を踏まえ、個人的に感じた事を述べたい。

重層化する困難

毎年度末にスクールソーシャルワーカー

(以下SSW)の活動報告を教育委員会に提出するが、相談内容の内訳欄に複数入力するケースが多く(平均3つ)、その中には貧困・家庭不和・親の健康問題といった、生徒だけでは解決できない困難なケースもあり、それにより欠席過多や成績不振など生徒自身の学習に影響を及ぼすことも多い。このようにSSWに持ち込まれる相談はもともと困難が重層化しているケースが多いが、コロナ感染症の影響が長期化することにより、今後はより重層化することが予想される。

公器としての学校とSSW

学校の第一義の目的は言うまでもなく教育である。教育活動を通じ生徒の成長を図るのが学校の役割であるが、昨年の一斉臨時休校を経て、生徒の安全安心の確保や見守り・気づき・発見・予防等、学校には福祉的機能も備わっていることが認識された。公器としての役割を担う学校において、コロナ禍で重層化した困難を抱えている生徒をどのように支援すればよいか、またSSWは其中でどのような役割を担っていけばよいのであろうか。

SC or SSW?

神奈川県の高校にSSWが配置されてから今年で7年目に入り、SSWの活動の範囲が広まる一方で、「SC(スクールカウンセラー)とSSWどちらにつないで良いか分からないのだけど…」と職員室で先生方から声を掛けられる事が度々ある。職務内容の多様さゆえにSSWはどんなことが出来るのか、どんなことをやってもらえるのか具体的なイメージが持ちにくいいため、どちらがよいか判断に迷うことも無理はない。SSWの職務について校内研修も行っているが、やはり先生方と連携して生徒の支援に取り組みながら状況が改善していく経験を共有していく、もしくはその様子を傍らで見てもらうのがSSWの理解と活用への一番の近道だと感じている。先

にも述べた通り、生徒の困難が重層化しているため、生徒が最初に訴えてきた困り感の他にも複数の課題が存在しており、SCとSSWが並行して関わることも多い。SCかSSWかといった棲み分けではなく、まずは生徒への支援を早期に開始し、そして次の展開を軌道修正しながら逐次検討していけるのが望ましいと感じている。

職員室にSSWの机がある意味

4月の拠点校異動にあたり異動先の管理職に最初に依頼したことは、職員室内へのSSWの机の設置であった。現在の拠点校に移った当初は、「なぜ職員室にSSWの机があるのだろうか?」といった反応も見受けられたが、日ごとに先生方にその意味を理解してもらっていった感じている。多忙な先生方と情報共有する機会は1日の中でも極めて限られているため、授業の時間割やその日のスケジュールをにらめっこしながらタイミングを見計らい、SSWから積極的に情報共有をする機会を作っている。こうしたこまめな情報共有の積み重ねが、切れ目ないタイムリーな支援において非常に重要となっている。

また空き時間に「ちょっと気になる生徒がいるんだけど…」と先生方から声をかけてもらい支援がスタートすることも多く、それにより問題が深刻な事態に陥る前の早めの対応が可能になり、支援策の選択肢も広がってくる。SSWから積極的に情報共有をしていくこと、そしてSSWへの依頼のハードルを下げ、先生方から早めにSSWに声をかけてもらうことが、今後より一層重要となってくるであろう。

2つのアセスメント

今何が起きているのか、どういった状況でそれが起きているのかという視点(アセスメント)は、SSWが支援を進めて行くうえでのスタートである。「生徒アセスメント」

は、生徒が何に困っているのか、生徒本人・教職員・保護者・関係機関など、可能な限り生徒と生徒と関わりのある人から丁寧に聴き取りを行い、生徒の状況を捉え問題を整理した上で、支援策を検討していく。そしてもう一つ、今年度注力しているのが「学校アセスメント」である。3月まで勤務していた前任校では生徒支援・教育相談が効果的に機能しており、困難を抱えた生徒の情報共有やタイムリーな支援、学校全体で生徒を支える仕組みが出来ていたことから、SSWも教育相談の一員として、先生方と協働しながら生徒支援にあたっていた。

学校によって事情は異なるという大前提を踏まえ、4月の異動後は職員室内の動きを見ながら、次の①～④の学校アセスメントを行った。まず、①学校全体の体制の把握、次に②この学校の強みや既に機能しているところはどこか、そして③既存のもので更に機能させていけそうなところはどこか、最後に④新たに取り入れると良いことは何か、という視点で学校全体の支援体制の把握に努めた。

現在、③はSSWが関わることで機能向上を図っているところであり、④は無理なく取り入れられそうな他校のノウハウを提案し、先生方と試行錯誤しながら形にしつつある。多忙な先生方の負担をなるべく最小限に留めつつ、学校にとってより効果的な生徒支援・教育相談を2学期以降もSSWとして支えていきたい。

生徒の力・学校の力

スクールソーシャルワーカーは「生徒」と「生徒が置かれている環境」の両方に働きかけ、生徒の状況改善や生徒自らが自身の問題に取り組めるようサポートしていくのが役割である。必要に応じて関係機関や制度へのつなぎ、家庭への働きかけを行い、生徒が安心して学校生活を継続できるようサポートをする。生徒の困難は重層化しているが、卒業後の進路や自立に向け生徒自身がどうしていきたいかを考えられるようサポートをしていく中で、こちらの予想を超える成長を遂げたり、自ら問題解決に取り組めるようになることがある。そのような時、生徒は支援を受けるだけではなく、自らの人生を生きる主体であることを生徒の姿から改めて教わる。そして生徒を取り巻く環境としての学校の力も伸びしろは充分にあると、職員室内での先生方とのやり取りを通して感じている。

また、コロナ禍において生徒支援・教育相談の機能を向上させ、学校全体で対応にあたるのが今後ますます重要となるが、支援の協働経験は先生方の対応スキル向上と自信にもつながる。さらに周囲の力を適切に借り頼めるようになると、人も組織も本来持っている力を発揮できる。こうした経験への導線作りもSSWの役割である。生徒が安心して学校生活を送れるよう、SSWとして生徒の力・学校の力の両方に働きかけていきたい。

(おざわ まき

県立高校スクールソーシャルワーカー)

公開研究会に参加して（3）

スクールソーシャルワーカーの職務と

養護教諭の職務役割・機能役割

山崎 隆 恵

神奈川県立高等学校でのスクールソーシャルワーカー（以下SSWと略す）の配置は、2015年から配置されたと聞く。筆者は2014年に神奈川を離れたため、その導入は今回の公開研究会で知った。全国的には、2008年度に文部科学省によって「スクールソーシャルワーカー活用事業」が実施されたのが学校への導入の端緒のようである。

土屋佳子氏の基調報告は、子ども・保護者や学校を取り巻く課題について触れ、その課題と向き合うSSWの活動領域の広さや期待、ジレンマなどについて凝縮して述べられ、急速にその力が求められていることが理解できた。助けを求めている子どもや学校は、その求めをどう発信すればいいか、どうつなげばいいのかわからずにいる状況もよくわかり、まさにSSWの力が必要であることを知った。また、公開研究会での報告からも、SSWとして力を発揮するために保証された身分が必要だが、まだ未整備であることなどが把握できた。触発されたので、養護教諭の職務について触れたい。

養護教諭の前身は学校看護婦

養護教諭の歴史について知らない方が多いと思うのでかいつまんで紹介したい。

養護教諭の前身は「学校看護婦」である。1905（明治38）年に岐阜の小学校に2名が派遣されたことに始まる。当時急速な近代化を目指し、丈夫な子どもをして強い軍隊を作る国家施策があり、ようやく就学率が上がってきたところに日清戦争から持ち帰ったトラコ

ーマが学校内で子どもたちに感染し、重症化すると失明の恐れもあったため、「学校に行かせたいが眼病がうつるのは困る」と訴えが起こるほどの罹患率（60%の学校もあった）となり、その対策に考えられたのが、近代看護の知識と技術を身に付け人数も増えていた看護婦の活用であった。すでに制度化されていた学校医の指導のもと、子どもたちの洗眼を行い、トラコーマの減少に成果を上げた。雇用は派遣という形で公費説と父兄（当時の呼び方）説がある。1908年には、同じく岐阜に初めての市費による専任学校看護婦広瀬マス氏が配置された。広瀬氏はトラコーマの撲滅を目指すために、家庭に対し予防の大切さを教育することにも力を注いだ。氏に続き、学校看護婦を置く学校が増えていき、彼女らは洗眼をしながら子どもたちの健康実態に対して、健康教育とケア（養護）を一体にして仕事を進め、まさに養護教諭の仕事の原点と言える。

また、配置形態の違いによる成果の比較を文部省が行い、数校を掛け持ちする欧米の学校看護婦とは違い、日本は1校1名という配置が主流になっていった。疾病治療者の位置を超えて健康な子どもに対しても望ましい生活習慣の育成や、必要な知識の学習も担当するようになり「衛生職員」から「教育職員」としてみなされるようになった。この姿は新型コロナウイルス感染症への対応を求められている現在、感染予防の管理と教育を行う養護教諭と重なる。その後大正期に自主的な職制団体の運動が始まり、1941年の「養護訓導」まで続

いた^{1) 2)}。

養護教諭の職務はどう規定されているか

現在、学校教育法37条で、「教諭は教育をつかさどる」、「養護教諭は養護をつかさどる」と規定され、養護教諭は自分が冠としている「養護」について何であろうかと問い続けている。保健室に持ち込まれる「問題」は、社会情勢を反映しているため時代により姿を変えていくが、養護教諭は目の前の生徒が生涯にわたって健康に生活できる力を教育の枠組みの中で育むために、その時代の問題に対処し続けている。

養護教諭の職務を示している学校保健法は、教育基本法と同時に制定された学校教育法の整備から遅れ、やっと1958(昭和33)年に制定されたが、第2次世界大戦後の衛生状態の悪い学校や地域の感染症の蔓延防止、教員の結核の減少などに貢献してきた。2008年に学校保健安全法と名称も内容も改正され、子どものメンタルヘルスへのアプローチの必要性、及び1995年の阪神淡路大震災をはじめとした災害や2001年の大阪教育大学附属池田小学校の事件等を受け、近年の児童生徒等の健康・安全を取り巻く状況の変化に対応しようとするものになった。

可視化・共有化

学校保健安全法改正に先立ち、2008年の中央教育審議会答申では、養護教諭の職務を二つの角度から捉えて述べている。一つは職務役割を、保健管理、保健教育、健康相談、保健室経営、保健組織活動と整理した。もう一つは機能役割という考えで、養護教諭は学校保健の「中核的役割」、「コーディネーターの役割」を持つとしている。この答申以来、養護教諭関係の学会や現職研修の場でもよくテーマとして取り上げられるが、機能役割は知識として教えたり具体的に「これだよ」と示すことがとても難しい。学校保健の目標を達

成するための手段であるが、人材という流動的な環境の中で、組織を構築したり中核的役割の具体的な行動は、知識や経験などのように蓄積するものではなく、一般論を知っていても実践できるとは限らない難しさがあり、実際同一の養護教諭が前任校でできたことが転勤先ではできなかつたりする。機能役割を「これだよ」と示すためには、「中核的役割」、「コーディネーターの役割」として行った実践を潜ませておかないで、周りの職員や養護教諭仲間にわかりやすく見える形にして伝える必要があり、しかも単に統計や図表として見せるものではなく、養護教諭として実践の目的や、こうなってほしい生徒像もわかるように示していく可視化が課題と考える。これらの共有と実践の積み重ねで職としての発展がなされていくと考える。

SSWの仕事は、養護教諭の機能役割のコーディネーターの役割=つなぐに近いと、難しさが理解でき、協力できる部分もたくさんあると考える。SSWと協働していくためには、養護教諭が自らの機能役割を自覚しながらSSWも含めた多職種の機能を学ぶことが必要で、学びからさらなる機能の可視化が進むであろう。

大学で機能役割を教えることは難しいが、学生には職に就いてから目の前の生徒の将来を仲間と共に考え、協働して現在の問題点からわかる改善への道を広く可視化・共有化することへの期待を伝えている。

引用・参考文献

- 1) 杉浦守邦著『養護教員の歴史』東山書房、1974年。
- 2) 宍戸洲美「日本の養護教諭制度の発展過程に関する一考察—初期から養護訓導まで」『帝京短期大学紀要(14)』pp.23-27, 2006年。

(やまざき たかえ 北海道教育大学札幌校)

2021公開研究会から2021教育討論会へ — 中教審答申を考えるためのいくつかの論点 —

今回の答申はICT活用が中心との印象を受けるが、「令和の日本型学校教育」として、実は多岐にわたる論点が書き落としなく総花的に記載されている。次期学習指導要領までの10年間の様子見のために出したと言えなくもない。また、教員に向かって分かりやすく政府の方針を伝えようとしている側面があるのかもしれない。トピックを並べ立てたとの印象でもある。それゆえに諮問・答申の枠組みを超えて、読み方によっては評価が振れる可能性もある。

さて、そういった特徴を持つ今期中教審答申について、教育研究所内での討議では以下のような論点が話題となり、2021年公開研究会にもつながっていった。さらに、2021年教育討論会で議論を深めたいと考えている。

日本型学校教育・福祉的な役割

教育研究所は、11月の教育討論会に向けて本年1月に取りまとめられた中教審答申「『令和の日本型学校教育』を目指して」（以下、答申）の中からいくつかの論点に注目し検討を行ってきた。それを継続する中、2021公開研究会（以下、研究会）を「コロナ禍での生徒への支援は？」というテーマで、チームとしての学校、ケアと保護の役割、課題と可能性を議論するために開催した。詳細は本号の特集をお読みいただきたい。

研究会は、答申に「日本の学校教育はこれまで、学習機会と学力を保障するという役割のみならず、全人的な発達・成長を保障する役割や、人と安全・安心につながるができる居場所としての福祉的な役割も担ってきた。この役割の重要性は今後も変わることは

ない。（p.2）」とあることを受け、その現実を明らかにし、課題と可能性について検討することが目的であった。答申は、この役割の先に「学校における働き方改革やGIGAスクール構想を強力に推進する」と述べ、さらに「家庭、地域等を含め、学校教育を支える全ての関係者が、それぞれの役割を果たし、互いにしっかりと連携すること」と「チームとしての学校」に言及する。しかし、可能性はあるものの現状の課題がとても大きいことは研究会で明らかになった通りである。

そして、ことは単純ではない。福祉的な機能を果たしてきたと答申が述べる前に、同調圧力やいじめにつながる学級・学校空間をどう変えるかという問題が横たわっている。例えば、定例の所員会議で「騒がしい生徒は邪魔でない方が良い」、「生徒から生徒への差別的な呼称」といった生徒同士の排除の姿勢についての報告があった。「福祉的な機能を果たしてきた」と言う前に教育の公共性、その再構築を考えなければならないのではないか。答申が述べるような福祉的な役割を担いきれていない学校の現実がある。

個別最適な学び・協働的な学び

答申はこれまでの日本型教育を継承しつつ「令和の日本型学校教育」は、「社会構造の変化や感染症・災害等をも乗り越え」て、「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び」を実現するとしている。「公正な」という語句は抜けたが、「家庭の経済状況や地域差、本人の特性等にかかわらず」という前提があるところから、引き続き子どもたちの多様な実態を踏まえた「個

別最適な学び」を目指そうとはしてはいるの
だろう。

急激に在籍者数を増やしている広域通信制
のN高等学校は、通信制であることを活かし
てこの「個別最適な学び」を提供していると
され、所員会議でも、「知識の獲得はN高の
方に意味があるように思ってしまう時があ
る」といった感想があった。だが、答申は、
「個別最適な学び」と「協働的な学び」を併記
した。今後、ここに関わっては、教室の意
味の問い直しとともに、教室での集团的な動き
の中でどのように知識が構成されるのかとい
う事を日々の実践を通して考察していく必要
がある。また、インクルーシブ教育の観点か
ら、特別支援教育と「個別最適な学び」につ
いての関係も注意する必要がある。

教育の情報化

教育研究所は昨年の教育討論会を「教育の
情報化－コロナ禍に向き合う学校－」という
テーマで開催した。法政大学の坂本旬教授が
困難の中から希望を見つけるために、DX（デ
ジタル・トランスフォーメーション）でなく
DI（デジタル・インクルージョン）、情報モ
ラル教育からデジタル・シティズンシップへ
の転換、デジタル・リテラシーの重要性を話
された。（詳細は『ねぎす』67号を参照）とも
すると情報格差（生徒、学校のICT環境やデ
ジタル・ディバイドなど）を理由に教育の情
報化を忌避する傾向もある。しかし、現在進
行中のICTの活用は、これからの教育にとっ
て避けることのできない大きな変化である。
だからこそ、答申が強力に推進するとしてい
る「GIGAスクール構想」を坂本旬教授が言
うように社会政策として捉え直す際には、日
本型EdTechを確認しつつ、Society5.0から始
まる政権、財界、経産省の考え方や目的を分
析し、教育データの標準化やビッグデータと
AIによる統制については引き続き動向を注
視し、考察しなければならない。

教師の養成、採用、研修

答申が教員免許更新制の見直しについて記
載した。問題だらけの更新講習なので関係者
からは歓迎の声をもって受け止められてい
る。更新講習が廃止となれば、そのことにつ
いて異論はないが、見直しは「Society5.0 時
代における教師及び教職員組織の在り方につ
いて」の1項目である。他の項目の中に「多
様な知識・経験を有する外部人材による教職
員組織の構成」があり、「学校外部の人材を
活用していくに当たっては、学校現場に参画
するために様々なルートを確認しつつ、学校
側のニーズや学校で働くことを希望する者の
ニーズに対応して、最適なルートを今まで以
上に活用しやすくすることで、多様な人材が
参画できる柔軟な教職員組織を構築していく
ことが必要」で、例えば「従来の特別免許状
とは別に、より短期の有効期間で柔軟に活用
することが可能な教諭の免許状」を授与する
ことが考えられるとされている。

実は、これは答申が最初に考えたのでは
ない。規制改革推進会議（2020年10月～）の
「雇用・人づくりワーキング・グループ」で
議論され、それを受けたものである。グルー
プのまとめは、「教員資格制度に係る規制・
制度の見直し」（「規制改革実施計画」2021年
6月18日閣議決定 p.72）に記載された。同
グループは他にも教育に関わる議論を継続し
ている。規制改革推進会議が教育についての
議論を行い、それが答申に反映されている状
況は、引き続き注意が必要である。

教育研究所

外国につながる生徒の支援

外国につながる高校生の教育に関して ～多文化共生教育を考える

山梨 彰

はじめに

日本に住む外国籍の人々¹⁾の総数は300万人を超えた(2019年)。高校生に該当する16-18歳人口は、全国で約43,000人²⁾となっている。以下では、高校入学後の教育や生活の問題に焦点を当てて幾つかの論点について述べていきたい。

筆者は在県外国人特別募集枠のある神奈川県立高校2校で社会科の非常勤講師、また1校で多文化教育コーディネーターを経験してきている。その立場から見えてきたことを概観する。

1. 高校入学から卒業まで

(1) 入学

初めに強調しておきたいのは、外国人生徒のほとんどは自分の意志で来日したのではなく、保護者の仕事などの理由で、呼び寄せられていることだ。

神奈川県では公立高校13校に「在県外国人特別募集」として総計145人の入学枠が設定されている³⁾。これは1995年に初めて設けられ、その後変動があり現在の数になっている。受検資格は日本在留3年以内の生徒で⁴⁾、国籍は問わない。受検科目は、国語、数学、英語と面接である。試験問題の漢字にはルビが振られている。2021年度入試では募集定員145人、総計103人が受検し、合格者は101人であった⁵⁾。類似の制度は他県にもあるが、詳細を見ると、神奈川県のような制度は

東京都を除けば見当たらない。

日本では外国籍者の義務教育が認められていない。日本国籍者は子どもへの教育義務があり、小学校入学時に「就学通知」を役所からもらうが、外国籍者にはかつては何の知らせもなく、その後「就学案内」が届くようになった(すべての自治体ではない)。「就学案内」はあくまで「案内」であって、子どもが就学していなくとも問題にされない。これが外国籍者の「不就学者」がいる大きな理由である⁶⁾。子どもの権利としての「学習権」は日本人と外国籍者とで差別的に扱われている。根拠は憲法には教育を受けさせる義務を負っているのは「国民」と書かれているからだという⁷⁾。「子どもの権利条約」、「国際人権規約」では国籍と無関係に全ての子どもの「教育への権利(right to education)」を認めており、この両条約は日本政府も批准している。

2020年の文科省総合政策局調査によれば、外国人生徒数は小学校68,237人、中学校28,133人、高等学校9,614人、特別支援学校897人という。中学生に比べての高校生の数が少ない。文科省の統計からの推測では、外国人生徒の高校進学率は約64%(地域差が大きい)であり、日本語指導が必要な生徒については33.8%である(日本全体では98.4%)。

この原因の一つが外国人生徒への配慮が欠けている、高校入試のあり方である。入学の特別枠を設けている都道府県は約30%と少数であり、日本在留の年月が短い生徒にとっ

て、日本人と同様の入試は非常に高い壁である。この結果、定時制高校に外国人生徒が多く在籍している。

(2) 入学後

高校に入学してからの外国人生徒の状況を事例を紹介して、行うべき課題も考えてみたい。

日本語力の問題は重要である。ドイツ(「統合コース」630時間)やオーストラリア(入学準備のための英語集中校(1年～1年3ヵ月)などでの言語と文化の集中的な初期の教育を参考にして、日本でも成人を含めた移民への日本の言語と生活の教育を無償で行う仕組みがあれば望ましい。現在神奈川県では川崎高校を会場にして「プレ・スクール」が高校入学前の1ヵ月ほど行われており、これをもっと拡充すべきであろう。いわゆる「学習言語」習得の期間を考えたら、相当の期間集中的に学べる制度が必須である。

4月以降に高校生活が始まる。

①外国人生徒がどういう生徒かをあらかじめ理解する必要がある。在県校のある多くの学校では、「多文化カード」(他の呼び名もある)を活用している。これによって国籍、母語、家庭での使用言語、在留資格、日本在留期間、日本語学習歴などの基本情報を得る(個人情報の扱いは注意が必要である)。また「在留カード」の確認も重要である。

今でも「国籍を聞くのはプライバシーだからダメ」という主張があるが、国籍は生徒を知り、進路の関係でも必須情報である。県教委の指導も同様である。

外国人生徒は日本人と同じように対応するのではなく、「特別扱い」すべきだといえる。「日本人と平等に同じように扱っている」のが平等だというのは、日本社会での外国人の置かれている状況に無知な、抑圧的な言説である。

在県校での複数の入学者がいる場合、クラス分けも考える必要がある。学校にもよる

が、一定の人数を同じクラスに分けるのが多そうである。彼らの気持ちの落ち着きや授業展開(個別対応授業、「取り出し」授業。以下個別授業という)を考えれば、ある程度まとめる方が多い。担任の負担は大きくなるかもしれないが、補助教員や多文化教育コーディネーターなどと連携すれば、負担が減るであろう。

保護者と話し合いをする場合は通訳が必要な時がある。県の予算があるが、ネパール語、ベトナム語、クメール語、タミール語などは通訳者を見つけるのが難しい。Me-net(NGO「多文化共生教育ネットワークかながわ」)やかながわ国際交流財団に連絡するのも一方法である。避けたいのは生徒自身が通訳することであり、必ずしも客観的に通訳されるとは限らない。さらに通訳者が保護者の知り合いだと、保護者が好まない場合がある。

②日々の授業に関しては、日本語学習と教科学習についてだけ述べる。在県校の学校では、個別授業を1年次からほとんどの教科で実施し、特に必修科目の「国語総合」では日本語学習を行う学校がほとんどであろう。2年次から3年次には「日本語」の授業を必修選択でおこない、放課後の日本語補習を行う学校もある。「日本語能力試験」の合格のための補習を行う学校もある。この試験は上からN1～N5の段階があり、卒業後の進路のことを考えると在学中にN2まで合格しているとよい。しかし生徒にとって漢字の習得は最も難しい。中国人の生徒に比べて非漢字圏の生徒には特にそうである。

教科学習では1年次から芸術と体育以外で個別授業を行う学校が多いようだ。教科書は日本人生徒と同じなので、担当教員が独自の教材を作成し、内容を工夫し、「やさしい日本語」を意識して授業をする教員が多い。外国人生徒には教科書はそのままではまず理解できない。会話が流暢でも、生活言語と学習言語の必要習得年数が大きく異なるため、高

校レベルの学習は壁が高い。成績評価については、個別授業で高い評価をつけない学校もあるが、勉学の前提となる日本語力が日本人生徒と決定的な差があること、外国人生徒の高等教育進学率の低さという不公正の是正、外国人生徒の状況を配慮した特別募集枠である在県枠と同様に、評価基準や内容も日本人生徒と異なることは当然であること、以上を考えれば高評価を付けないという対応は誤っている。

ある中国人生徒は「最近考えようとする中国語がすぐに出てこない」と筆者に言った。生徒が日本で学び、生活していく限り、日本語の習得は必須である。しかし、母語（あるいは継承語）の維持も重要である。母語はアイデンティティの中核である。在県枠の生徒の家庭では母語による対話がほとんどである。母語を学校で学べれば、自己肯定感の向上にもつながり、母国にいれば学べたはずの高校段階の水準の高い母語の知識や教養も身につけられよう。そのことは彼らが日本語とのバイリンガルとして日本社会に生きるための選択肢が増す。しかし、大阪府立高校の数校と神奈川県立高校の2校を除けば、単位が取れる母語の授業を行っている学校はないようだ。文科省も母語の教育は「課外で」としている。

③学校生活を送る上で、見過ごせないことの一つは日本人生徒との関わりである。その生徒の性格にもよるが、在県枠の生徒は概ね、同じ在県枠の生徒とは良好な人間関係を間をおかずに作るが、日本人生徒とは難しいところがある。部活動に入れば、関係は作りやすくなるようだが、クラスでは自分から話しかけにくく、日本人生徒から話しかけられることもあまりない。外国人生徒は自分の日本語力に自信が持てない場合が多い。双方への教員からのアドバイスが望まれる。

日本人教師は外国人生徒に「早くクラスに馴染んでほしい。そうすれば、日本語が向上

し、学校生活も楽しくなる」と、善意からであるが語ることがある。しかし、「馴染む」ことには反面がある。それは日本社会への同化を促すことにつながり、さらに日本人生徒側の変化を考慮していないことである。多文化共生は、マジョリティとマイノリティの双方の変容がなければ、ホスト社会の中に（しばしば社会の下層に）マイノリティを取り込み、一方的な文化剥奪につながる。それだけではなく、外国人生徒には同じ立場の仲間として安心できる場所、時には母語でのコミュニケーションができる居場所が精神的安定にとって必要だろう。

現在、神奈川県での支援体制は、県教委の加配と予算措置が用意され（定時制をはじめ、まだ十分とは言えない）、在県枠校では入学時の生徒把握、通訳配置、個別授業、多文化教育コーディネーターの配置など、一定の形が整備されているといえる。

その他に重要なことは指導要録の名前（「氏名」は日本的な表現であり、外国人には「氏、姓」がない場合があるので、「名前」と表現すべきである）である。基本的には「在留カード」にそって、アルファベット名を書くが、漢字圏の生徒の場合は漢字名（簡体字や繁体字）、あるいは学校でのカタカナ名なども追記しておくべきである⁸⁾。

外国人生徒の家庭の経済状況は統計がないが、実感からは概して厳しい。昨年のコロナ禍で、保護者の収入が激減したなどの話を聞き、NGOの支援金を渡したいいくつかのケースがある。

（3）卒業後の進路

卒業後の進路以前に中途退学率の高さも重要な問題である。文科省の調査によれば、日本語指導が必要な生徒の高校中退率は9.6%で、高校生全体の1.3%に比べると非常に高い⁹⁾。2020年度の神奈川県立高校の場合、全日制の場合4.8%、定時制・通信制9.4%となっている¹⁰⁾。中退の原因は多様であり対応は難

しいが、少なくとも外国人生徒が抱える特有の問題を意識しながら、生徒に日常的に接することが必要であろう。

就職の場合は、とりわけ在留資格に注意が必要である。「永住者」「定住者」など「就労可」の在留資格の場合は大きな問題はないが、「家族滞在」「留学」などの「就労不可」の場合は、届ければ週28時間以内でアルバイトができる。一方、高校を卒業すれば、就労可の在留資格「特定活動」（日本の小中も卒業していれば「定住者」）に変更できる制度が近年にできた。ただ、この新しい制度が企業等に十分知られていない現実があるので、こちらから知らせる必要があるかもしれない。進学の場合の難関は高額な費用である。

学生支援機構の奨学金は「家族滞在」や「留学」の生徒は対象外で、高等教育奨学支援金も対象は「永住者」と「定住者」だけである。利率が高い国の「教育ローン」に頼らざるを得ない。また、大学はいわゆる留学生にしか目が向いておらず、日本に在留する外国人生徒への配慮はほとんど見られない。わずかの大学（国立大学は宇都宮大学のみ）がそのような外国人生徒を対象とした特別な受験制度を設けているだけである。一般入試は難しく、AO入試の場合が多い。専門学校を含めた高等教育機関への進学率は、高校生全体が71.1%であるのに対して、「日本語指導が必要な生徒」の場合は42.2%にすぎない¹¹⁾。

⑤生徒を取り巻く「偏見と差別」はわかりにくい。教師との人間関係ができるまで生徒は自分が受けた偏見や差別の体験を自ら語ることはほとんどないであろう。自分を取り巻くマジョリティの日本人が主流となって構成する日本社会に置かれているので、そういう心理は理解できる。

特に外見が「日本的」でない生徒は、多少ともそういう経験があるといつてよい。「多文化共生」や「多様性」という言葉が日本社会の差別構造をそのままにして語られ、生徒

に日本社会に「馴染んでほしい。そのためには日本語の習得が必要だ」という意識であるならば、日本に多文化共生の社会が実現することは難しい。

二重国籍の生徒の場合、日本の「国籍法」は22歳になるまでにどちらか一つにすると定めているが、罰則も調査もない（著名な運動選手や政治家などは別）。二つの国のどちらも自分を構成しているのだから、二つの国籍を保持したいという考えがあれば、それを否定することはできないであろう。

2. 生徒の実態から見えてくる「多文化共生教育」への問い

(1) 基本理念に関して

外国人生徒の存在が問いかけているのは、まず日本社会がいっそう多民族化・多文化化していることである。日本近代史の中の外国人は、かつて大半が在日韓国・朝鮮人であったが、1990年前後から日本経済の労働力需要を主要な要因として、多くの国々からの移民が増え、多国籍・多民族からなる社会へと日本は変貌した。多くの若者は日本の学校に通い、初めて教育行政は外国人の子どもの教育を無視できなくなった。在日韓国・朝鮮人教育はわずかの有志によって行われてきただけであり、そこで提起されてきた問題提起は、新しく来た移民の子どもの教育の問題と通底しているにもかかわらず、一向に広がりを持たなかった。外国人生徒への教育は、在日韓国・朝鮮人への同化主義教育の継続だった。日本人生徒と同じようにすることが「平等」であり、固有の文化や価値観や言語は尊重されなかった。

多文化共生教育を教育学研究書を援用して定義すれば、「多文化共生教育」とは「マイノリティの視点に立ち、社会的公正の立場から多文化社会における多様な人種・民族あるいは文化集団の共存・共生をめざす教育理念であり、その実現に向けた教育実践であり、教

育改革運動でもある」¹²⁾。

この定義で重要なのは3点ある。1. 多文化教育はマジョリティとマイノリティの関係性の中で存在すること。2. 社会的公正の立場に立つこと、いいかえれば偏見や差別に対抗すること、3. 多文化教育は単なる「理念」ではなく「実践と運動」であること、である。

1については、法務省の冊子『多文化共生の推進に関する研究会報告書 2018』を見ると、地方自治体が「多文化共生に関して課題と認識している分野」を列挙している。その分野は、「コミュニケーション支援」、「生活支援」、「多文化共生の地域づくり」の3つであり、内容は日本語・日本文化の学習支援など、総じて外国人が日本社会にうまく適応するための支援である。マジョリティである日本人の意識や態度の変容や政策の再検討などは射程外である。だが、「多文化共生」とは社会の中でのマイノリティとの関わりのなかでマジョリティの有り様を問い直し、マイノリティの視点に立って、対等な関係性を作っていく過程である。

2と3を合わせていえば、社会的公正 (social fairness) (あるいは「社会的正義」とは、社会構成員の間に権力・資源をより公平に分配し、あらゆる人が尊厳や自己決定権を持って、心身ともに安全に暮らせるようにするために、不公平な制度的構造、政策、慣行を変え、さらにそれを支える支配的イデオロギーを問い直すことである。

マイノリティの視点に立つ「社会的公正」は、「社会的平等」、「文化的平等」、「多文化社会に生きる力の育成」という内容からなると考えられる¹³⁾。これは「国際理解教育」とは異なり、マジョリティの日本人生徒もマイノリティの外国人生徒も対象とする教育のあり方である。「社会的平等」は「学力の向上」と「キャリアへの支援」をマイノリティの生徒にも対等に保障するために、カリキュラム、学習スタイル、教授スタイル、学校文化

などの現在の日本の学校を形成している枠組みの全体を変革することである。「文化的平等」は母語 (継承語) や自文化 (継承文化) を学ぶ権利を保障することである。「多文化社会を生きる力」とは、ホスト社会におけるマジョリティの「特権構造」を自覚し、打破する実践、差別と偏見の克服、異文化間のコミュニケーション力の育成を中心に、学校を社会のあり方と結びつけて批判的に改革することである。

多文化教育¹⁴⁾、いわゆる3F (Food, Fashion, Festival) には代表される異文化の表面的理解にとどまる段階、マジョリティがマイノリティの存在を理解し、ホスト社会内で生きる環境を整備しようとするが、双方の関係性への反省がない段階、さらにマジョリティがホスト社会での自己の特権性を自覚し、マイノリティがホスト社会での主体的な生き方を自覚する段階、つまり双方の変容の段階、権力の非対称性のあるホスト社会の構造、それに無自覚なことによる偏見・差別を克服・変革する社会的実践の段階、この実践が法的・社会的に制度化される段階を歩む。これらの段階は、截然と区別されるような単純な発展段階ではなく、絶え間のない往復運動であって、完成形は存在せず、多文化教育はあくまで過程的な営みであろう。

(2) 多文化共生教育のためのこれからの課題

学校の日常での出発点になるのは、日本人側が自己の振る舞い、すなわち「悪気のない何気ない言葉」を自覚することである。例えば、「君、日本人にはみえない…」、「どこか人種が違うな…」などの言葉である。その心理には、外国人を「他者化、ステレオタイプ視」し、その裏返しとして類型化され、規範化された「日本人であること」が潜んでいる。それは「排除」と紙一重であろう。

この「日本人であること」を意識化することは、「日本人」中心の社会を脱中心化することにつながる。それは多文化教育の前提でも

あり、結果でもある。「日本人であること」の脱中心化は、無意識に日本の学校文化・制度をマイノリティに強いていることも意識化し、その文化のあり方を多文化化することにつながる（授業、指導、カリキュラム、教師の多民族化など）。

政治的・法的には学校のカリキュラムに直接関わる「学習指導要領」を多文化教育に相応しく改定し、「日本国民の形成」に特化しないことであろう。教育政策だけではなく、外国人への本格的で包括的な移民政策を策定することも必要である。

終わりに

以上、高校生を取り巻く現実と今後の多文化教育の課題の概略を述べた。日本社会の外国人への関心は高いとは言えない。外国人が生活者として日本社会に生きている限り、その人権を保障することは最優先事項である。それが行われない限り、日本人の人権も保障されているとは言えない。

なお、紙面の都合で近年の文科省の外国人の教育政策を省いた。文科省は日本語教育を保障するためのこれまでにない方針を出していることは注目しておきたい。

注

- 1) 「外国につながる人々」は、「外国籍の人々」、および「両親の一方あるいは双方」が「外国籍」であるが「日本国籍」を持つ人々の両方を含む。本稿ではそれらを含めて「外国人」と呼ぶ。
- 2) 出入国在留管理庁『在留外国人統計』（2020. 12）より。
- 3) 県立高校11校と横浜市立高校2校を含む。
- 4) 2022年度入試からこの資格が6年以内となり、在県枠も新たに5校に設置される予定である。
- 5) 2020年度は受検者165名、合格者137名であった。2021年度はコロナ禍の影響が表れているようである。
- 6) 「不就学者」の実態については、毎日新聞取材班編『にほんでいきる』明石書店、2020年、参照。同書

によれば、2019年時点で小中学年齢相当の不就学者は19,471人にのぼるといふ。

- 7) 一方憲法第30条には「国民は…納税の義務を負う」とあるにも関わらず、外国人にも納税させている。
- 8) 指導要録の名前をどう書くかは、神奈川県教委高校教育課『外国につながるのある生徒支援のためにQ&A集』2021年4月を参照。この冊子は外国修学旅行の場合の対応など、他の実践的な問題についても非常に有益である。
- 9) 文科省総合教育政策局「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査（2018年度）の結果について」より。
- 10) 神奈川県教委・多文化共生教育ネットワークかながわ・かながわ国際交流財団『神奈川県の日本語指導が必要な高校生の進路と校内の支援にかかわる調査報告書』2021年3月。この報告書には中退の背景などに関する詳しい叙述がある。
- 11) 注10と同じ調査から。AO（総合選抜）入試でもかなりの支援が必要である。
- 12) 松尾知明『多文化教育がわかる事典』明石書店、2013年。傍線は引用者。
- 13) 松尾知明（編著）『多文化教育をデザインする』勁草書房、2013年pp.18～21。
- 14) 馬淵仁編著『「多文化共生」は可能か』勁草書房、2011年p.iiiを参照。アメリカ合衆国での多文化主義と多文化教育の発展は興味深い、ここでは省略する。なお、本稿では「多文化共生教育」と「多文化教育」は特に区別しない。

（やまなし あきら

教育研究所共同研究員）



夢に向かって、高校へ行こう！

～外国につながる子ども・若者の支援をとおして～

林 田 育 美

2007年11月30日に開設された都筑多文化・青少年交流プラザ(愛称: つづきMYプラザ、以下「MYプラザ」という)は、港北ニュータウンを擁する横浜市都筑区にあります。国際交流・外国人支援の拠点である国際交流ラウンジ¹⁾機能と、中高生を中心とする青少年の地域活動拠点²⁾機能を併せ持ち、同じ場所で同じスタッフが異なる分野の事業を担う特色ある施設です。私は開設以来、館長として、この施設を運営しています。

■二つの機能を併せ持つということ

開設当初、多文化共生を前提とした情報提供や相談、日本語教室の運営やボランティアの育成等、外国籍住民が豊かに暮らすための手助けをする国際交流ラウンジ事業と、おもに中高生世代を中心とする青少年の居場所づくりや体験プログラムの実施、傾聴や相談対応を行う青少年の地域活動拠点づくり事業の併設は、その役割が大きいだけに、方向性を描くことは容易ではありませんでした。

「できること」に限りがある中で、「求められること」に対応するためには、地域ニーズの具現化に向けて柔軟性と対応力を養い、地域ネットワークを構築しながら、たくさんの「引き出し」を持つことが必要となります。そこで見出した「策」は、事業を複層的に捉え、常に協力者を得るというものでした。特に二つの分野が重なる場所として、外国につながる子ども・若者の支援に力を入れ、学校連携を進めてきました。また協力者である

地域とのつながりを基盤とするために、中高生のボランティア活動を推進し、地域とのつながりを強化してきました。この二つを柱として、国籍を問わず、地域に暮らす青少年を地域で支えるためのセーフティネットの構築を目指してきましたのです。

■MYプラザにつながってくる子どもたち

MYプラザがある都筑区は、外国人が集住している地域ではなく、外国人登録者数も、横浜市18区中12番目、約21万人の人口に対して、およそ3,500人、80カ国の外国人が住んでいます。外国につながる児童生徒の、突然の転入に戸惑う学校も少なくない中で、対応に関する相談が直接学校から入ってくるケースがあります。また区役所に相談が入り、そこからつながってくるケースや、SSWから相談を受けるケースなど、そのきっかけは様々です。それでも相談が入ってから実際に本人がMYプラザに来るまでには時間を要することも多く、慣れない日本で生活する子どもたちの葛藤が、どれほど大きいものかを知ることとなります。

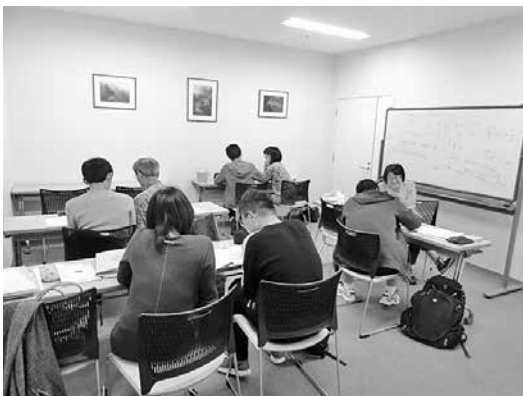
高校2年生のAは、中2の5月に両親とともに中国から来日。家族全員、日本語が話せませんでした。連絡が取れるのは父親が働く中華料理店のオーナーだけです。本人は毎日登校していましたが、なかなか馴染むことができず、学校から相談を受けて、急遽中国語の母語支援ボランティアを派遣することになりました。中国での成績はトップクラスだっ

たと、父親は自慢げに話していましたが、本人はそれを必死に首を横に振って否定していました。元々コミュニケーションが得意ではないこともあって、自分の置かれた状況に戸惑い、受け止めることができないようでした。寡黙で発話もせず、学校でもただじっとしていたようです。このような時期に、「KANJIクラブ」³⁾という、MYプラザが運営する学習支援教室につながってきました。ただし、実際に本人がやって来たのは来日から5カ月後の10月になってからでした。一步を踏み出すのに、それだけ時間がかかったこととなります。

ちょうど同時期に中国から来日した、同学年の生徒Bがいましたので、一緒に学習できるよう組み合えました。Bは、明朗快活で根っからの努力家。日本語習得もスムーズに進んでいましたので、Aの支えにもなり、刺激にもなるのではないかと考えたのです。どうやったらAの心のシャッターを開け、気持ちを前に向かせることができるのか、そのことだけを思い続けました。半年後には中3になります。進路についてAと話す時期が、近づいていました。

■“高校受検”を受け入れること

外国につながる子どもたちにとって高校受



検は、想像を絶する高い壁です。単に志望校を決めればいいのではなく、自分と向き合い、どうしたいのかを考え、この高校に合格したい、この高校に通いたい、という強い気持ちを作るためのプロセスが大切になります。文化の異なる国で、その作業は簡単ではなく、まるで出口の見えないトンネルの中にあるようなものです。私たちは可能な限りAの保護者を巻き込み、子どもが一人で戦うことのないよう、受検の仕組みや将来のことなど、通訳を入れて丁寧に説明をしました。時にはMYプラザが、三者面談の会場になることもあり、学校との連携も継続しました。そのような実践を通して思うことは、寄り添うことは簡単ではない、でもあきらめてはいけないということです。

Aは、少しずつ高校受検を考えるようになりました。「高校？わからない」を繰り返していた本人に変化が見られたのは、中3の夏休み、私たちも同行しBも一緒に参加した高校の学校説明会でした。Aの日本語習得、特に発話は困難を極めました。基礎学力が高いことがわかっていましたので、本人が「日本」を受入れ、安心できる環境さえ整えれば、道が開けるのではないかと考えました。高校選びについても、目指すものがわからず揺れ動く本人の気持ちを受け止め待ち続けました。そして本人が下した決断は、Bと同じ全日制高校を、在県枠で受検するというものでした。突然言い出したものですから、「本当にそれでいいの？」と、私は何度も聞き返したものです。

常にマイペースのAと努力を惜しまないBは、その後切磋琢磨して、志望校の合格を勝ち取りました。中学校からは、「MYプラザにつながっていなければ、学校だけではこの進路選択はありませんでした」と言っていた

だきました。今は部活に励み、楽しい高校生活を送っているようです。外国につながる子どもたちを支える手は、多ければ多いほどいい。そこに信頼関係があれば、子どもたちは安心して挑戦できるのです。

■ボランティアの力あればこそ

外国につながる子どもたちを支えるのは、学校やMYプラザだけではありません。彼らに学習支援の現場で寄り添うのは、地域のボランティアです。子どもたちの個性を生かしながら、粘り強く教え、質問に答え、頭を抱えたり一緒に笑ったり、そして褒めたり。「いやあ、その感性はすごい!」「やればできるじゃないか!」「いい感じになってきたなあ」など、言葉が完璧に伝わらなくても、日本で生きることの覚悟ができるよう、「二つの文化を持つことは強みだ!」と励まし続けてくれます。互いに理解し合い、より良い関係性を築くために必要なことは言葉だけではなく、そこにいる人々が空気を作り、学校でも家庭でもない場所で、「居場所」と感じることができる環境を作ること。そして何より安心感を与えることだと思います。

ボランティアに、活動のやりがいを見つけた。「来日したてで日本語ゼロレベルの子が、少しずつ日本語を習得し、それに伴って明るくなり自信を持っていくという変化を見られるのが嬉しい」、「子どもたちが日本での生活や学校生活に馴染んできたな、と感じられるときに、やりがいを感じます」という記述がありました。週に1回、たった2時間ですが、子どもたちを見守ってくれる「第三の大人」が、確かにここにあります。外国につながる子どもたちにとってボランティアの支えは、未来に向かうエネルギーです。



■高校にバトンを渡す

KANJIクラブには、毎年中3生が複数在籍しています。Aもそうでしたが、ほとんどの子どもが、自分の将来をイメージすることができません。自分で志望校を決めるということも、それなりに大きなハードルです。コミュニケーションは取れても、学習言語の習得が難しく、その結果学習意欲を持っていない子が多いのも事実です。

高校3年生のCもその一人でした。日系ペルー人の父とコロンビア人の母を持ち、日本で生まれたCが最初にやってきたのは小学1年生の時でした。しかし、たまにしか会えない母と過ごす週末の学習支援には身が入らず、結局中学2年生になって再開するまで、長いブランクがありました。わからないことをやり直そうとすると、小学校低学年まで遡らなければならない、困難を極めました。家庭環境の厳しさもあって、中学時代は自分に自信が持てず、いつも大きなため息をついていました。保護者や学校との信頼関係の中で支援を続け、最後に選んだのは広域通信制の普通科でした。Cが学び直しを強く希望したためです。

入学後、1年生の時は試験のたびに追試を受けていましたが、2年生になってからは、ため息をつきながら自信なさげに現れること

が少なくなり、久しぶりに「相談があるんだけど」と連絡を受けて話した内容は、大学受験に際し、どういう観点から志望校を決めればいいのかというものでした。そしてCは「あの学校を選んで、ホント良かった！ そうじゃなきゃ大学なんて考えられなかった」と満面の

笑みで語ったのです。友人からの信頼も厚く、部活で活躍し、いつもうなだれていた頭はしっかり上がり、その視線の先にはCが描く将来が見えました。

何度も話し合って高校を選び、自分の生きづらさに向き合いながら高校生活を送り、支えてくれる先生に出会い、そしてCに自分の苦しみを打ち明ける友人たちとの出会い。「何だかみんな、俺には話しやすいみたいなの」と話すC。「聴いたとき、どうするの?」と尋ねると「ただひたすら聴くだけ。死にたいとか言われるけど、そんなこと考えない方がいいって話す」。その話を聞いて、「高校の先生方は、渡したバトンをしっかりと受け取ってくださったんだな」と心から思いました。自分の将来を描く力を、Cは身につけたのだと



3月27日(土) KANJI クラブ修了式

中学3年生、桜満開で卒業

MY プラザが開催している外国につながる子どもたちへの学習支援教室「KANJI クラブ」。この日は授業時間を少し借りて、中3生の修了式を行いました。コロナ禍において、高校受験やKANJI クラブもさまざまな制限を受ける中、本人たちのがんばりはもちろん、学習支援のボランティアたちの熱心なサポートや励ましもあり、中3生6人全員が希望する高校に合格することができました。みんな、本当におめでとう！

- 🍀 みんながんばったね！いい願してる。🍀 会自分の夢を追いかけてね。
- 🍀 高校では大変なことたくさんあるだろうけど、楽しんで！
- 🍀 みんなのおかげで私も楽しかった。自分の勉強にもなります。



ボランティアより



一人一人に修了証と記念品が手渡されました。

- 🍀 9年間ありがとうございました。
- 🍀 ここに来られたから受験を乗り越えられました。
- 🍀 勉強を教えてくれた先生たちのおかげです。
- 🍀 学校ではこういう式がなかったので嬉しいです。高校でもがんばります。



子どもたちより

確信しました。

アイデンティティの確立に悩み、できない自分と向き合いながら学校生活を送ってきた、外国につながる子どもたちにとっての高校入学は、日本で生きる未来に向かう扉です。その扉を子どもたち自身の手で開け、二つの文化を持つことに自分なりの折り合いをつけて、できればそれを強みとして、夢に向かって歩いて行ってほしい。そんな願いを込めて、未来へのバトンを、高校の先生方に渡したいと思います。

注

- 1) 外国人市民に対して、身近な場で日常生活を中心とする様々な情報を提供するとともに相談に応じる等の支援を通して、外国人市民との共生を図ることを目的として設置された、横浜市の公共施設。
- 2) 横浜市子ども青少年局補助事業として、中・高校生世代を中心とした青少年が気軽に集い、自由に活動する場の提供、仲間や異世代と交流する機会の提供、地域資源を活用した社会参加・職業体験プログラムなどを実施している。
- 3) 公立の小中学校に在籍する、外国につながる児童生徒のための学習支援教室。

【横浜市内 国際交流ラウンジ一覧】

- 青葉国際交流ラウンジ 045-989-5266 青葉区田奈町76 青葉区区民交流センター内

- いずみ多文化共生コーナー 045-800-2487 泉区和泉中央北5-1-1 泉区役所1Fいずみ区民活動支援センター内
- 金沢国際交流ラウンジ 045-786-0531 金沢区泥亀2-9-1 金沢区役所2F
- 港南国際交流ラウンジ 045-848-0990 港南区上大岡西1-6-1 ゆめおおかオフィスタワー13F
- 港北国際交流ラウンジ 045-430-5670 港北区大豆戸町316-1
- 都筑多文化・青少年交流プラザ(つづきMYプラザ) 045-914-7171 都筑区中川中央1-25-1 ノースポート・モール5F
- 鶴見国際交流ラウンジ 045-511-5311 鶴見区鶴見中央1-31-2 シークレイン2F
- なか国際交流ラウンジ 045-210-0667 中区日本大通35 中区役所別館1F

- ほどがや国際交流ラウンジ 045-337-0012 保土ヶ谷区岩間町1-7-15 岩間市民プラザ1F
- みどり国際交流ラウンジ 045-532-3548 緑区中山1-6-15 パームビュービル5F・6F
- みなみ市民活動・多文化共生ラウンジ(みなみラウンジ) 045-232-9544(日本語) 045-242-0888(外国語) 南区浦舟町3-46 浦舟複合福祉施設10F

(はやしだ いくみ 都筑多文化・青少年交流プラザ(つづきMYプラザ)館長)

「神奈川県日本語指導が必要な高校生の進路と校内の支援にかかわる調査」報告書所論

三宅 浩子

1. はじめに

2022年度(令和4年度)の入試から、在県外国人等特別募集枠(以下、在県枠)の出願資格が従来の入国後通算3年以内から、6年以内に変更され、在県枠募集を行う学校数も増加する。今後、高校段階で日本語指導を必要とする生徒への支援の重要性はますます高まると考えられる。

執筆者も勤務校で在県支援チームを担当し、今年度4年目を迎える。勤務校では2017年度から在県枠の生徒を受け入れているが、未だ支援体制は整備途上であり、多文化教育コーディネーターによる全面的支援のもと、突如生じる課題に都度対応するだけで今日に至る。執筆者にとって負担が大きいと感じた事は、前例のない課題への対応を検討することである。そもそも日本語指導を必要とする生徒がいないところに突如在県枠が設定され

たため、支援方策を検討する上で自校の前例が参照できない(前例がない)。現在はルーティーン・ワーク化できたものもあるが、都度生じる課題を検討する際は、コーディネーターに他校の実践事例の情報を収集してもらい、それらを参考にしながら校内で可能な支援体制を検討・再構築することになる。他校の実践を俯瞰的に把握することは、自校に前例のない業務を検討する際に、大きな手掛かりになる。

2021年3月、「神奈川県日本語指導が必要な高校生の進路と校内の支援に係わる調査」報告書(以下、調査報告書)が発行された。調査報告書には、日本語指導を必要とする生徒が在籍する学校20校21課程へのアンケート結果及び、インタビュー調査の結果が記載されており、公益財団法人かながわ国際交流財団(以下、KIF)のHP上で入手できる。

本稿の目的は、この調査報告書の概要を紹介することにある。

また調査報告書のデータ収集・分析に弘前大学の吉田美穂准教授の支援があったと記載されている（1頁、以下記載された頁数は調査報告書の頁数）。実際に分析・執筆担当者一覧を見ると、全8章のうち、半分に当たる4章を吉田准教授が担当している。そこで吉田准教授へのインタビューを行い、ここから得られた知見をもとに、日本語指導が必要な生徒への支援策を考察した。

2. 調査報告書の概要

調査報告書は、次の8章で構成されている。

- | | |
|-----|--|
| 第1章 | 日本語指導が必要な生徒数 |
| 第2章 | 日本語指導が必要な生徒と判断する際の方法や基準 |
| 第3章 | 日本語指導が必要な生徒を対象に行った支援の取組 |
| 第4章 | 効果的だと感じた取組について |
| 第5章 | 日本語指導が必要な生徒の進路及び学籍の状況 |
| 第6章 | 中途退学の理由・背景についての分析 |
| 第7章 | 日本語指導が必要な生徒の卒業及び進路実現を支える上で特に難しい課題 |
| 第8章 | 日本語指導が必要な生徒以外の外国につながる生徒の状況（課題、支援の有無とその内容等）について |

在県枠が設定されている学校だけではなく、一般募集枠で入学する生徒の中にも日本語指導が必要な生徒が在籍している（10

頁）。多くの課程で日本語指導が必要な生徒であると判断する際に、プレースメントテストを用いているが、その結果で「〇点以下であれば日本語指導が必要」というように杓子定規に判断するのではなく、漢字の読み書きや簡単な文章理解なども含めて総合的に判断している（12頁）。

第3章では、具体的支援の取組についてのアンケート結果を分析し（13頁）、入学時支援、学習面の支援、学習面以外の支援、多言語支援の4つのカテゴリーを中心に、計24の具体的支援策が各年次で実施されているかを調査している（14頁）。入学時支援が多くの課程で実施されている（15頁）一方、多言語支援は面談での通訳手配が多くの課程で実施されていることを除き、実施率が低い傾向にある（21頁）。

学習面の支援は学校設定教科・科目における日本語学習、放課後補習における日本語学習や、個別対応授業、日本語能力検定試験受験支援などを、特に在県枠生徒を対象に実施する割合が高い（16頁・19頁）。学習面以外の支援は在留資格の把握や校外イベントへの参加などの実施率（20頁）が高い。

さらに第4章の前半では、①学校生活の安定と継続、②日本語の力の伸長と学力の定着、③ルーツを含む自己肯定感の向上、④進路実現の4つの場面について、効果的だと感じた取組をアンケート形式で集計し、上位3項目を中心に分析している。もっとも、「効果がある」という回答数の多寡をもとに、その支援策の必要性を評価することが妥当ではない点にも注意が必要であろう。たとえば「生徒カード等による生徒情報の把握（以下、生徒情報把握）」は、全20課程で実施されている（14頁）が、効果がある取組だと回答する上位項目には入っていない。しかしな

がらこれを根拠に、「生徒情報把握は効果が低い取組である」と短絡的に判断することはできない。

第4章の後半は、全日制1課程、定時制1課程に対して行ったインタビューの結果として、日本語授業の実施形態や課題等が指摘されている(36頁)。定時制1課程での母語授業の実施(39頁)に関して、実施のきっかけとして、生徒の母語の言語能力が低下していることを指摘した箇所がある。

在県枠の条件が緩和されることに伴い、今後ダブルリミテッドとなりうる生徒の増加も懸念される。現在、母語保障を行っている課程は多くない(23頁)が、今後は重要な支援策の一つとなりうるのではないか。

第5章は日本語指導が必要な生徒の進路と在籍状況を論じている。対象生徒数197人中、中途退学者数47人(24%)と言う数字からも、その多さがわかる(42頁)。中途退学の理由や背景について第6章で詳述されているが、47の事例について「詳しい状況」が掲載されており、退学の背景にある複合的要因が看取できる(47頁)。さらに中途退学を防ぐための支援について、生徒が複数の支援者と関わることの重要性が指摘されている(58頁)。

第7章では、特に難しい課題に関して「日本語の力が伸びない(16課程)」を筆頭に、経済的困難(16課程)、家族関係の困難(14課程)、進路情報が少ない(14課程)と指摘している。生徒に様々な支援策を実施(3章)し、一定の効果的な取組があつて(4章)もなお、困難な課題が山積している(7章)ということである。第8章でも自由記述の分析が行われているが、課題や困難に関する記述が多く、第7章の記述と併せて読むべきであろう(69頁)。最後に調査結果を総括し、調

査結果の共有の必要性、学校現場へのサポート、県教委と支援団体との連携協力が主張されている(73頁)。

3. 吉田美穂准教授へのインタビューと、そこから得られた示唆

次に調査報告書のⅡ部、Ⅳ部調査の結果の1・5・6・7章を担当した吉田美穂准教授にオンライン・インタビューを依頼した。インタビューから得られた知見について考察する。

はじめに、第4章で効果的だと感じた取組が検証されていたが、教員が効果的だと考える際に、何をもちって効果的だと判断しているかについて伺った。この問いは、日本語指導を必要とする生徒の到達目標を如何に設定するかにもかかわる課題であると考えられる。(以下、斜体のQは執筆者、Aは吉田准教授)

- Q. 今回の調査では「効果的だと感じた取り組み」という調査項目があるが、日本語指導が必要な生徒の「学習の効果」をどのように考えるべきか?
- A. 現場で日本語能力試験の合格(N2・N1)が判断基準になっているケースもあると思うが、日本語能力試験が必ずしも学校での学びに対応しているわけではない。(中略)日本語能力試験には就職や大学入試上の実利があるということも確かである。しかし同時に、教科を学ぶための日本語や、生徒が進学・就職していく上で様々な形で自己を表現する力をつけていくことは必要だと考えている。
- Q. 執筆者の勤務校でも、日本語指導を必要とする生徒の到達目標をどのように定めるべきか、教員間でのコンセンサスを模索している。日本語学習が必要な生徒に

対する、高校教育上の目標・目的設定について、どう考えるべきか？

- A. 日本語で教科が学べるように体制を整え、卒業と進路保障につなげていくことが目指されるべきだと思う。現在、文部科学省は「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議」を開催するとともに、東京学芸大学に委託して「高等学校における日本語指導体制整備事業」の調査研究を進めている。順調にいくれば、令和5年度から高校でも「特別の教育課程」としての日本語指導が位置付けられる予定である。そうした動きの中で、目標・目的設定についても検討されるだろう。

今回の調査結果研究の進路集計から分かる通り、定時制と全日制で生徒の進路は大きく異なっている。(中略) 定時制の学校にはセーフティ・ネットとしての大きな役割があるのではないか。定時制には日本語学習が必要な生徒以外であっても、家庭の困難やさまざまな課題を抱えた生徒が在籍している。(中略)

一方で全日制の場合には、周りの日本人生徒が上級学校への進学を希望していることが多い。そういう環境の中で学ぶことで、日本語指導が必要な生徒が、勉強に集中し、進学に向けて支援されているといえるだろう。ただし日本語を母語とする生徒と、全く同じ入試方法で進学することには難しい面がある。今回の調査でも、AO入試や推薦などでの進学が多くなっている。自身の多様なバックグラウンドを生かして進学していくケースが多いと思われる。したがって彼らへの小論文などのフォローも必要になる。進学の方法も、何も伝えなければ周囲の日

本語母語の生徒と同様に(一般入試をベースに)考え、「自分には(受験は)できない」と考えてしまうので、フォローが必要である。「多文化ユースプロジェクト」などを通じて自分と似たバックグラウンドを持つ先輩から進学情報を教えてもらったりすることには、意義がある。(中略) キャリアイメージを持たせてあげながら学習に向かわせる仕組みを作ることが必要になる。

調査報告書では4つの観点から効果的だと感じた取組が検討されていたが、「①学校生活の安定と継続」は、セーフティ・ネットとしての学校という点で基盤になる支援であると考えられる。まずは生徒たちにとって、学校が安心して生活できる場、安全が保障された場であることが前提となる。そのうえで「②日本語の力の伸長と学力の定着」、「③ルーツを含む自己肯定感の向上」を通して高校卒業後の「④進路実現」につなげる、というキャリア支援の視点を踏まえた支援策を計画・実施することが必要になる。

さらに、セーフティ・ネットとしての学校と言う観点から、中退率の高さと、高校卒業の保障に関する考え方について、吉田准教授に話を伺った。

- Q. 日本語学習を必要とする生徒の高校進学にまつわる課題で、しばしば指摘されていることが、高校への進学率の低さと、中退率の高さであると理解している。この点からも、特に定時制の学校では彼らへの「高校卒業」を保障していくセーフティ・ネットとしての役割がある、と言うことか？

- A. 大変重要な役割があると考えている。調

査結果では、日本語指導が必要な生徒の定時制での中退率は、全日制に比べれば高くなっている。だが、誤解しないでほしいのは、定時制の支援が劣っているということではないということだ。調査対象となった学年の生徒が在籍していた時期の、神奈川の定時制全体の中退率は10～11%程度だった。これに対して今回把握された、日本語指導が必要な生徒の中退率は9%台となっているので、むしろ全体より低い。(中略)日本語指導が必要な生徒への、定時制の先生方の支援が手厚いことを示していると思う。日本語指導が必要な生徒に限ってみれば、定時制に入ってくる生徒は、全日制に入ってくる生徒よりも、生活環境が不安定なことが多いという背景があると考えられる。とはいえ、全日制に入ってくる生徒の場合であっても、日本人生徒に比べれば、家庭的背景が複雑な生徒が多いと考えられる。たとえば家族がいつまで日本にいるかわからない場合には、いくら本人にキャリアプランを考えろと言っても、酷な話である。他にも日本社会の中で生活する困難や、アイデンティティの問題など、学ぶモチベーション以前の課題を抱える生徒も多いと考えられる。

定時制に限らず、全日制で学ぶ日本語指導が必要な生徒への支援体制にも、ソーシャルワーク的な取り組みや多文化共生を意識した取り組みが不可欠であろう。たとえばSSWとの連携体制や、多文化共生に詳しい外部人材に相談できる仕組みづくりなど、ケアの側面は全日制でも必要になると思う。

最後に、日本語指導が必要な生徒の支援に

関する予算について伺った。調査報告書には「学校生活の安定と継続に効果的だと感じた取組」に、「面談での通訳配置(24頁)」が、「日本語の力の伸長と学力の定着に効果的だと感じた取組」に「学校設定教科・科目における日本語授業」と「個別対応による教科授業の実施」、「放課後補習における日本語学習」などが挙げられている(27頁)。これらは「通訳支援事業」や「外国につながる生徒支援員派遣事業」、「学習支援員派遣事業」など県による派遣事業や、非常勤加配等の財政的措置があってこそ可能な支援策である。

一方で、これらの財政的措置は安定して配当されるものばかりではない。各種派遣事業は毎年、各校が県に要求する必要がある。個別対応授業のための非常勤加配も一度で認められず、複数回の申請を必要とすることもある。さらに申請通りに予算措置がなされない場合もあり、予算配当の決定過程は学校現場にとってブラックボックスである。継続的かつ安定的な支援のためには、財政的裏付けの継続性と安定性が欠かせない。この財政面の措置について、調査報告書の中には記載がなかったため、吉田准教授に伺った。

Q. 予算の問題について調査報告書の中では触れられていなかったが、個別対応授業も、通訳も、支援員もすべて予算が付くかどうかでどれだけの支援ができるのかが決まってくる。今後、予算について調査研究する予定はあるか？

A. (中略) 高校については、各都道府県の対応となるが、現在検討が進んでいる「特別の教育課程」が高等学校にも導入されれば、予算の根拠がより明確になっていくのではないかと。

現在は限られた県の予算のパイを、各

学校で取り合いをしている状況だと思う。そうした意味で、いずれにしても、各学校に必要な予算については声を上げ続けることが大切で、その必要を行政に認識してもらう必要がある。「自校が予算を多く要望したら、他校の予算が削られる」という懸念もあるかもしれないが、遠慮している限り、全体のパイは増えない。

たとえば家庭に困難を抱える生徒への三者面談の通訳予算であったり、子どものために必要なお金なのだから、全体のパイを増やすためにも、各学校は遠慮なく、必要なら必要だと声を上げて予算を要求していった方がよい。

調査報告書の第7・8章からも、様々な支援策が行われている一方で、多くの課題が山積していることが示されている。必要な支援を実施するための財政上適切な措置が不可欠となる。教員が行政に財政措置を求めていかなければ、生徒にとって必要な支援を続けることができなくなってしまうのだ。

4. おわりに

本稿では、調査報告書の概要を紹介し、吉田准教授へのインタビューをもとに、日本語指導が必要な生徒への支援について考察した。紙面上紹介しきれなかったが、調査報告書に掲載されている具体的事例などは、支援策を検討するうえで示唆に富む。具体的事例をもとに校内研修を行うなどの、情報共有も可能であると考えられる。例えば校内でこうした課題や困難の情報を共有することは、支援体制を整えていく第一歩になるのではないか。

ただし生徒への具体的支援策については、

「どの学校であっても、これさえやれば効果的だ」というパッケージ化された方策は存在しないと考えられる。なぜならば、日本語指導が必要な生徒たちの母語・母文化、家庭的・文化的背景や来日年数、年齢などは多種多様であり、さらに各学校にはそれぞれの特色があるため、ニーズに適した具体的支援策は異なると考えられるからだ。「うまくいっている学校の実践を踏襲する」のではなく、「様々な学校の支援策の実践を知り、自校の支援策に落とし込み、改善すること」が必要になる。調査報告書に記載されているような、様々な学校・課程で行われる支援策の情報を共有化することが今後、ますます重要になると考えられる。

謝辞

本文の執筆にあたり、インタビューに快く応じてくださった吉田准教授に謹んでお礼を申し上げます。

出典

公益財団法人かながわ国際交流財団『「神奈川県日本語指導が必要な高校生の進路と校内の支援にかかわる調査」報告書』2021年3月、<https://www.kifj.org/shuppan/houkoku>。

(みやけ ひろこ 県立高校教員)

特集 県立高校改革実施計画 再編・統合校から

(1) 相模原青陵高校の再編統合について

中丸 健一

今回の再編統合について相模原青陵側からみた苦勞話等を書いてほしいと依頼を受け、分会長としての最後の仕事だと思い引き受けました。2年以上前のことなので、自分の思い出す範囲で書かせていただくことにしました。なにぶん還暦を過ぎて記憶も曖昧になってきているので、思い違いや記憶違いがありましたらご容赦ください。

まず簡単な自己紹介をさせていただきます。実は新採用が相武台高校で7期生の担任をしていました。そこで5年間を過ごし、その後いろいろな高校をまわり、定年4年前に相模原青陵高校に着任しました。ということで現役教員生活の最初と最後を同じ校舎で過ごしました。

次に今回のことに対する呼び方ですが、当時は生徒や保護者、開校にご苦勞された方がいられたので「閉校」、ましてや「廃校」とは呼べませんでした。少し長いのですが「再編統合」というふうに言っていました。最後の1年には「完校」と呼ぶ方がいました。しかし、「撤退」を「転進」と言った時代とは違うと思いますが、たった10年間で、さらにトップダウンで決定したものを「完校」と言うには違和感があるので、「再編統合」で話を書いていきます。

ここで相模原青陵高校の今までの歴史をおさらいしておきます。100校計画でできた相武台高校と新磯高校が再編統合して、単位制普通科高校として相模原青陵高校ができました。校舎は相武台高校を使用

しました。このときは両校の募集を3クラスに減らしての統合でした。1期生と2期生は相武台高校・新磯高校入学で、相模原青陵高校卒業でした。そのときはカリキュラムの調整が大変であったと当時の先生から聞きました。

相模原青陵に着任して最初に思ったことは、落ち着いた学校で再編統合をするには惜しい学校だということです。学校は活気があり、明るく元気な生徒が多く、4年後に再編統合となる理由が見当たりませんでした。この年の課題は最後の入学生が集まるかということでした。当時の校長が中学だけでなく塾や予備校も回って生徒募集をしていました。例年と違い、ぎりぎりですが定員割れすることなく入試を迎えることができました。またこの年、相武台と新磯が再編統合したときには継続していた同窓会の解散が決まりました。

そして最後の10期生が入学してきました。最初の1年は3学年そろっており、多少の問題はありましたが無事すぎていきました。ただ、理論上はともかく実態としては高校を4年間で卒業することはできないので、生徒が単位を落とさないようにきめ細かな指導が卒業まで必要でした。また、2月の入試期間中に普通に授業があり、生徒は不満そうであったことが違うくらいでした。

10期生が2年次になると2学年だけになり、少しずつ課題が出てきました。特に生徒会の行事は例年

と違うので、最初から作りなおしになりました。また教員の人数が2/3になり、部活動の分担やグループの仕事が少しずつ大変になってきましたが、なんとか乗り切りました。

大変なのは最後の1年でした。教員が前年の半分、2年前の1/3になり大きく変わりました。部活動の数は減らないまま、教員が激減し慣れない部活の顧問をしなければならぬ先生が増えました。私も引き受けた部活は、定年の年になり初めて受け持つものでした。大会の申し込みや引率などわからないことだらけで、生徒に聞きながらやりました。

授業については持ち時間は変わらないのですが種類が増えて、数学の常勤は私一人なので定期試験は毎回3種類の試験を作らなければなりませんでした。

グループの仕事も大変でした。生徒数が減ってもグループの業務はあまり減らず、6つあったグループは3つに改編されました。私は学習+進路グループに所属し、人数は7名でした。教務的な仕事をしながら、大学の説明会に参加したり、来客の対応をしなければなりませんでした。推薦の面接指導も前年までは他学年の先生方の手伝いがありましたが、最後の1年は担任として自分のクラスの推薦書を書きながら、隣のクラスの面接指導をすることになりました。他の2グループも同じような感じでした。生徒会+生徒指導グループは行事の運営をしながら、生徒指導案件が起こると対応しなければなりませんでした。また、体育祭や文化祭などの行事は生徒の人数が大きく変わったので、最初から考え直さなければなりませんでした。総務+ICTグループは片付けの指揮をとりながら式典の運営企画をしなければなりませんでした。

また、私費の会計は繰り越しができないので、決算が大変でした。

最後の1年ということで、片付けは特に大変でした。備品の確認から他校への引き渡しなど、やることは山ほどありました。すべての教員が片付けを意識しながら1年間を過ごしました。先生方は授業の合間に空き時間ができると片付けをしていました。また、行事ごとに物品の片付けもしました。

卒業式は通常なら下の学年の生徒が会場準備をしてくれるのですが、すべて卒業生たちで行いました。式典の運営は少ない人数でできるか心配されましたが、コロナで保護者の入場がなくなり、何とか行うことができました。

最後に新校の校名ですが、弥栄高校の関係者は弥栄の継続を望んでいました。建前上は変えなければいけないかもしれませんが、実態は弥栄の単独改編で教員の異動も少なく、相模原青陵からは生徒が異動していないので、弥栄高校のままでも県西地区の再編統合のような校名問題は起きなかったと思います。

(なかまる けんいち 県立上鶴間高校教員)



(2) 学校再編について思うこと

牧 口 薫

1. はじめに

平塚農業高等学校と平塚商業高等学校は再編統合対象校となり、2020年平塚農商高等学校として統合した。同一校名、校舎別学校運営を経て、4月からやっと同じ敷地で教育活動が展開され始めた。一過性のものかもしれないが、統合の基本的考えの「スチューデント・ファースト」からは程遠く、働いている職員と学んでいる生徒に多くの我慢を強い、「人々の善意だけでなんとか形を保っている」としか現状を表すことができない。「素敵な学校だよ」と胸を張れるようになるには、あと何年必要なのだろうか。いまだに利用しなければ、基本的な教育活動が展開できない現状に胸が締め付けられる。

2. ある日突然の再編統合校の発表

学校の特性や地域との関係、現場の職員や生徒は蚊帳の外の再編統合計画。現場への説明や入念な現地調査もなく、進められたこの計画は杜撰で見通しの甘いものだったのでと、疑念を抱かざるを得ない。今も続く現場の混乱を少しでもお伝えできればと思う。

3. 統合に向け新校舎建設

統合に向け入念な現地調査をしていないことが、新校舎建設の着工で露呈した。地域の方々の言葉通り遺跡が出土し、調査のため建設着工は1年先延ばしになった。建設着工の頃、ある省庁がグーグルアースを活用し、実地調査をせず候補地選定をしたと話題となっていた。ここでも同じことが行われたのだろうか。地図で確認するとその立地は、隣同士というにはほど遠い。

4. 同一校名・別校舎運営での混乱

商業校舎の着工が遅れたにもかかわらず統合計画は実行され、同一校名・別校舎という形で教育活動が展開されることになった。

○人員配置

校長1名、副校長2名、教頭2名、総括9名（農業6名・商業3名）。グループ業務や授業の兼務である。十分な人員配置からは程遠いばかりでなく、校長は農業校舎に常駐し、商業校舎に顔を出したのは数回である。同じように働く教職員に対しての配慮を感じるができなかった。

○学校運営

それぞれの校舎に決定権がある別校舎運営ならまだしも、ことあるごとに「同じ学校」としてコンセンサスを取ることを強いられた。十分なコミュニケーションも取れない環境の中の学校運営は、どれだけの精神的・肉体的負担があったか想像していただきたい。

○学校行事

1,000人強の全校生徒が集まれる場所がない、校舎が離れていることによる生徒の安全確保ができないなど、問題が山積みであり、「同じ学校」として学校行事を行うことは出来なかった。県の「同一校名別校舎、運営は同一」という方針は、結果として子どもたちに多くの我慢を強いたのではないだろうか。

○進路支援に関する問題

統合を理由とした指定校からの取り消しがあった。また異例の統合の形により、郵便物・電話連絡などどちらの校舎に連絡が届くかわからない状況を生み出した。事故の温床となる環境で精神的負担を強いられたことは言うまでもない。

5. 同一敷地内で教育活動スタート

同一敷地内で教育活動がスタートした。県が掲げる改革に向けての重点目標を達成出来るのか、疑問点満載である。

○施設設備

- 商業棟…3棟分の施設設備が1棟に集約された。そのため無駄と思われがちだが大切な空間がなくなり、子どもたちにとって安心・安全な施設とは言い難い環境が整った。休み時間は廊下や階段に人があふれ、通行もままならない。教室が向かい合わせのため授業の声も筒抜けである。また道路に面して校舎を建てたため、交通騒音も見過ごすことができない。窓を開けて授業をすることすらままならない。
- 農業校舎…耐震工事を行っている間、プレハブ校舎での生活を何年にもわたって強いられている。毎年引越してである。
- 体育館…一つの学年ですら余裕をもって入れないほど非常にコンパクトである。そのため式典は、学年まとめて実施することが不可能。いずれ建替えるとの計画があるが、完成はまだまだ先である。
- グラウンド…これも非常にコンパクトである。今はプレハブ校舎が建っていて使えないが、全校生徒が集まってスポーツ大会や体育祭などの行事を行うことが不可能な広さである。
- 渡り廊下…屋根こそあるが壁はない。天候の悪いときの移動は難儀する。

○毎日の通学と休み時間の移動

- 通学…2校分の生徒が、同一時間帯・同一バス停を利用することが考えられていない。雨天時は、駅からのバスに乗れないこと必至である。また、下校時も長蛇の列である。何本バスを見送ればよいのだろうか。子どもたちの安全のために、登下校時のバスの増便を県からも強く要望していただきたい。
- 移動…商業棟を利用するものは、外部の車の駐車場を兼ねている場所を横切って移動。いつか事故

が起きるのではないだろうか。

○授業・評価

- 体育…体育の授業は、道路を渡って商業校舎の敷地へ移動して実施。
- 共通科目…生徒の到達度や専門性に合わせた教育活動が難しいという現実。
- 評価…1/3はそれぞれの専門科目を学んでいるので評価基準が異なる。にもかかわらず指定校などの推薦者を決める際は、数字のみが一人歩きを始める。専門高校として、専門科目を学ぶ意義は何なのだろうか。本当にこれでよいのだろうかという懸念がぬぐえない。

○部活動

活動場所が不十分なため、運動部・文化部ともに商業校舎の施設を利用。活性化以前の問題である。

○職員数

専門高校なので普通高校より職員の数が多い。100名を超える職員では、意思疎通が難しいとともに他学年の様子が分かりにくくなり、教員を育てる環境としては不適切である。

6. 最後に

今回の統合は学校の特性や地域のニーズを無視した上、素人目にもわかる教育環境悪化を招く杜撰な計画により、実行されたのではと疑ってしまうほど問題が多い。改革に向け掲げる「めざす生徒像」や「めざす学校像」の実現に程遠い現実を目の前に、もやもやした気持ちを拭い去れずにいる。子どもたちに我慢を強いているこのような環境にもかかわらず、本校の統合は「いま、絶対に必要だった」と誰が説明できるのだろうか。計画を考え、主導した人たちからの明確な納得いく説明があれば、より良い教育を提供したいというモチベーションを維持することもできるのだが…。心穏やかに子どもたちの教育に専念できる日はいつ来るのだろうか。心にこれ以上の闇が広がらないことを願うだけである。

(まきぐち かおる 平塚農商高校教員)

リスクに直面する学校教育を見つめ直す

— 『ねぎす』No.67「特集 コロナ禍に向き合う学校」他をめぐって—

今 津 孝次郎

はじめに

コロナ禍の東京五輪では「リスクを防ぐ」「リスクを無くす」「ゼロ・リスク」と言った用語が飛び交っていた。しかし、これらの「リスク」の用法は厳密に言うと正しくない。その理由は「危険」と同じ使い方だからである。「危険danger」とは脅威の現実であり、危害を及ぼしている対象と恐怖の心理で表示されるのに対して、「リスクrisk」は利益を望みながらも、その中で被るかもしれない「危害や損失の確率」である。「危険」は取り除くことができるが、「リスク」は「確率」を示すからゼロに近づけることは可能でも、ゼロにすることはできない。地球の自然環境であれ世界経済であれ、現代のように激しい変化の大波を受けると必ずリスクが生じる。教育の世界も例外ではない。避けることができない危機状況として、目を逸らさず正面から取り組む必要があり、それが学校組織についても叫ばれるようになった「リスク・マネジメント」(危機管理)である。あえてリスクに注目し、リスクの内容を詳細に解明し、リスクの軽減を入念に検討することこそ重要な課題となる。

このたび本誌を初めて拝読する機会を得たので、先ずはNo.67の率直な感想を書かせていただきたい。全体を拝見すると、教育実践に関わる実に広範囲な問題と真正面から取組んで掘り下げている諸論考は単なる実践的レポートでなくて、学校組織や地域社会の幅広い環境面も含めて理論的な分析をも加えようと

する重厚な内容である。それだけに『ねぎす』という誌名で連想するのが、私の好きなことば「クリティカルcritical」である。普通は「批判」や「批評」と訳されるが、そのニュアンスは「根底から捉え直す(それゆえに正当な批判に至る)」という意味だと自分なりに解している。クリティカルな姿勢と、教育実践が深く根差すこととは通底していると感じられる。それに、リスクの解明や軽減策の検討にはクリティカルなまなざしが不可欠であろう。

私は2020年4月に星槎大学大学院に新設された博士課程に赴任して以来、この1年半の間に二人の社会人院生の研究と向き合っていて、それらと重ね合わせながら本誌の諸論考を読む幸運を得た。研究内容の一つは「『多磨全生園』に隔離されたハンセン病回復者が『語り部』として歩む個人史と人権教育の構築」で、すなわちa「感染症と日本社会」の問題であり、他の一つは「インドシナ難民『大和定住促進センター』の社会史に探る外国人支援の仕組み」で、すなわちb「日本の多文化共生社会化」の問題である。a・b共に学校教育が直面するリスクに関わっている。これらについて社会人院生と共に考えるうち、私は次の問題意識がいつそう強くなった。c「学校教育(スクーリング) schooling」とd「教育 education」との関係である。

1. 「スクーリング」と「教育」という二つの視点

日本語では同じ「教育」の文言があるので両者は同じものとして受け止められがちだ

が、まったく別の表現である英語から分かるように、両者は同一ではなく、dはcとそれ以外を含む広い学び現象をカバーする。いうまでもなく、cスクーリングは「定型的」であり、教室で教師がカリキュラムと教科書に沿って学年ごとに区分された時間割に従っておこなう指導を指す。他方d教育はそれ以外の「非定型的」な多くの場面を含む。つまり、同年齢や異年齢の人々とのさまざまな日常的交流や、各種情報メディアによる文字や映像・音声を通じた、あるいは生活上の多種多様な経験を通じた無意図的な学びを伴う幅広い人間の変容全体を指している。

しかも、cスクーリングの基軸は「教授－学習過程」と捉えられるように、教師と生徒の関係の下での学習の展開が問われ、d教育では定型・非定型の全てを含むだけに学びの内容が焦点となる。要するにc・d共に、最終的には学習者の学びによる変容こそが問われることになる。そこで現在、私たちの目の前に突きつけられているのは、a感染症としての新型コロナにしても、b在日定住外国人にしても、c従来からのスクーリングの定型が大きく揺るがされて、リスクに直面していると考えられるだけに、広くて深いd教育の視点から根幹となる学習者の変容を捉え直すという問いが重要であり、それこそクリティカルな発想が求められている。

以上のような問題意識が頭に浮かんでいたもので、主に次の二つの論考―「特集 教育の情報化－コロナ禍に向き合う学校－」及び「寄稿 日本語を母語としない生徒に対するこれからの学習支援を考える」―に注目しながら感想や意見を述べたい。

2. 「特集 教育の情報化－コロナ禍に向き合う学校－」をめぐって

(1) 「教育の情報化」の条件整備

2020年2月下旬に、安倍元首相による突然の一斉臨時休校要請によって、ほとんどの学

校が5月まで休校となったとき、対面授業に代わるいかなる形態で学習を保障するのか、学校の定型的秩序がこれほど揺らぐことはなかったもので、全国の学校は手探りの苦闘が続いた。前号No.66「公開研究会－学校はコロナ禍とどう向き合っているか－現場からの報告」を受ける形で、今回の特集は「情報化」に焦点を合わせた教育討論会である。ちなみに、学校の「情報化」は次の五つの問題と絡み合っていると整理することができる。①メディア機器やネット環境などの施設・備品整備、②パワーポイントや動画など教材制作、③対面式授業でも活用できる電子黒板やタブレット、電子教科書などに基づくICT教育、④子どもたちがデジタル情報について主体的に扱う基本的スキルと態度形成、⑤オンラインによる授業方法開発。

20年以上前から「情報化」の課題となっていた①～④が十分準備できておれば、休校措置で求められる⑤も円滑に実現できるはずであった。しかし実際は、突然⑤に迫られて、①～④にもやっと着手せざるをえなくなったというのが実態であったと言えよう。そのうえ、基盤整備というべき①が準備できている学校とそうでない学校との格差も大きい。したがって、さまざまな学校で対応する教師たちの苦闘は簡単には言い表わせないことが、この教育討論会に参加した4人の方々の振り返りからもうかがうことができる。

とはいえ、教育討論会の流れを追うと、従来の対面式授業に置き代わる形態の選択という単純で即物的な議論からは脱却し、対面とオンラインを二者択一で考えないで両者の長所を生かすハイブリッド方式を模索する、さらにICT教育が個々の生徒の学習にいかなる効果を挙げうるのかを問う、教育の情報化はデジタル・シティズンシップの育成が目標である、というように、cスクーリングのレベルから広くて深いd教育のレベルへと議論が発展しているという印象を受けた。なかでも、

デジタル・シティズンシップやデジタル・アイデンティティの提言は、コロナ禍とスクーリングの文脈を越えて、小さい時からの情報教育の目標の精髓である。私も養護教諭たちと小学生のスマホ生活の臨床的な検討をしてきただけに、響き合う提言だと意を強くした¹⁾。学校では未だに情報モラル教育の初歩的段階に止まっているからである。

ところで、2020年の初秋、ちょうどコロナ禍第2波が下降する時期に、私は私立大学の学部3年生2人から正反対の述懐を耳にした。一人の男性は「僕はオンラインが性に合っているようで、対面式よりもよく勉強するようになりました」と口にした。このケースは、オンライン授業が対面授業よりも個別学習を推進させる事実を示している。一方、他の女性はうつろな表情で「オンデマンド学習を踏まえて多くの課題が出されるのですが、手がつきません」と泣き顔になった。このケースをどう解釈するか。女性は普段から熱心に授業に出て、友人関係でも常に活発に発言するリーダー役である。ふと感じたのは、大学は授業だけでなく、仲間と多彩に交流する場であり、その交流する場が無くなったので、軽いうつ状態に陥ったようである。対面授業の代わりにオンラインでどんな授業を、と大学は真っ先に悩んでも、学生にとってのキャンパスライフのさまざまな居場所についてどれだけ気を配っただろうか、と疑問が湧く。①～⑤に加えて新たな論点として、⑥遠隔教育における帰属心あるいは居場所の空間的・心理的形成、を追加して挙げるべきではないか。

(2)「コロナ禍」についていかに学ぶか

さて、主題の「情報化」からは少し外れるが、「コロナ禍に向き合う学校」として見落とせないのが、「コロナ禍」そのものをいかに学ぶか、である。休校やオンライン授業を余儀なくされ、学校行事や部活が中止、マスク着用や手の消毒、三密を避けるなどの諸ルール

の徹底など、人類史上特筆すべき非日常の生活がなぜ出現したのかについて、青少年は正しく理解できているか。また、ウイルスとは何か、ウイルス予防はどのように可能か、パンデミックとは何か、などについて次の世代に的確に伝えられるか。定型のカリキュラムには無いとしても、生きた教材を目の前にして「経験学習」としてもこれだけ重要で大きな課題は無い。この課題の扱い方について、私自身が啓発されたのが次の経験である。

担当する社会人院生が地元の小学校教員として20年に及ぶ交流があり、ハンセン病回復者の「語り部」平沢保治氏の歩みを検討しているうちに²⁾、多磨全生園のある東村山の市役所ホームページに、平沢氏が市内の臨時休校中の小・中学生に呼びかけるメッセージを寄せていると知った。それを知らされた私も直ぐに検索してその文章を読んでみた。ちょうどコロナ禍第1波が収まりかけていた2020年晩春のことで、新型コロナウイルスの正体が医療専門家でもまだ十分に分かっていなかった時期にもかかわらず、実に簡潔で明瞭、単刀直入の呼びかけであることに驚き、深い感銘を受けた。

東村山市の小学生・中学生の皆さん、こんにちは。学校が休みで毎日どうしていますか？

それぞれが、宿題やテレビやゲームなどに過ごされていると思います。でも、新型コロナウイルスには人間は絶対に負けません。手を洗い、うがいをし、マスクをかけ、大勢のひとがあつまるところに出かけない事が新型コロナウイルスにとって一番怖いことですし、治療薬やワクチンも作られる事は間違いありません。わたしはハンセン病のために68年間、らい予防法という法律に縛られて柵の11万坪の中に閉じ込められていましたが、資料館をつくり、講演会などを行い、公然と社会に出られ、家にも帰れるようになりました。それ

に比べれば、新型コロナウイルスはまだわずかな時間しかたっておりません。でも、油断は禁物です。病気とは自分自身との戦いです。(中略)家にこもりがちな皆さん。元気を出して、耐え抜きましょう。私たちには明日があり、未来があります。

2020年5月3日 平沢保治

このメッセージを読んで、私はいくつかの疑問が浮かんだ。そのうち二つだけ掲げる。

①なぜハンセン病回復者がコロナ感染状況について発言するのか?…細菌(らい菌)によるハンセン病と未知の新型ウイルスによるコロナ感染症とは病原の性質を異にするとはいえ「感染症」として共通するから、体験者として語るのは当然だろう。感染症とその防止策について体験的に知る平沢氏が、新型コロナの正体を直感的に見抜いて、防止法をこれだけ早い時期に説いたとしても不思議ではない。

②なぜ小・中学生に語りかけるのか?…治療したハンセン病患者をなお強制的に終生隔離する誤った政策を二度と繰り返さないようにと訴える対象は、何よりも次の世代を担う青少年である。平沢氏はこれまでも多くの青少年に対して「語り部」を続けてきた。同じように、100年に一度あるかないかの新型ウイルス感染症を初めて経験する若い世代が挫けずに立ち向かえるように勇気づけたいと願い、休校などで戸惑っている小・中学生へのメッセージとなったのに違いない。

つまり、このメッセージは目先の新型コロナという疾病から、「感染症と日本・世界・人類」という大テーマに関心を広げる必要性を喚起している。確かにコロナ禍は青少年が身近な体験を通じて多角的に学べるめったに無い機会であり、それこそ「教育」の営為そのものだから、その営為をどれだけ実現できるかが、学校だけでなく家庭、社会全体に問われている。それに応えないと、今後も襲ってくると予想される次のパンデミックに対処

できないだろう。たとえば歴史を振り返ってみても、20世紀初頭に世界を襲ったスペイン風邪は日本にも甚大な被害を及ぼしたが、その様子についてさまざまな日本文学にも描かれていて、手近な教材には事欠かない。こうして「コロナ禍に向き合う学校」の議論はさらに多方面から続くはずだ、というのが私の率直な感想である。

3. 「寄稿 日本語を母語としない生徒に対するこれからの学習支援を考える」をめぐって

(1) 「移民社会化」と教育課題

私は愛知県内の国・私立大学2校に計30年間勤務した折に、担当した教育社会学の講義で必ず触れたのが外国人児童生徒教育の実態と問題点そして解決法を通じて、異文化理解さらに多文化共生に及ぶ新たな諸課題についてである。同時に、学生と共にフィールドワークに出て、外国人の子どもたち(外国につながる子どもも含む)が多く在籍する公立の保育園から小・中・高校(全日制・昼間定時制)をはじめ、私立ブラジル人学校へ訪問観察を頻繁におこなった。愛知県は製造業が重要な地場産業である関係から、ブラジル人口が全国第1位であり、その他にもフィリピンや中国など多くの外国人が居住していて(県全体に占める外国人住民数の割合は3.7%〔2020年〕神奈川県は2.5%)、こうした現実の多文化状況を実地に体感しない限り、激しく変化する地域社会を正しく理解できないと考えるからである。それだけにこの「寄稿」が特に注目された。

「寄稿」では最後に「移民社会化を前提とした教育施策を」と提言されており、まったく同感である。政府はこれまで「日本は移民政策を採っていないので」と断ってきたが、それは形式的言い方に過ぎず、外国人受け入れを増やすための制度改編を見れば、実質的には具体的な「移民政策」そのものであり、「形

式」と「実質」の齟齬が結果として「教育施策」を弱めることになっているのではと危惧される。弱めた結果が学習支援のための条件整備の不十分さである。「寄稿」で指摘されている「プレスクール」と「日本語指導員」の充実は、外国人生徒の受け入れ条件整備としてとりわけ重要な施策であると考えるので、保・小段階のケースでであるが、愛知県内での私の経験から報告しておきたい。

園児の6割が外国籍という公立保育園を訪問観察したとき、5歳児を対象にした「べんきょう」時間が週1回、年間10カ月開かれていた。福祉分野の保育園だから「べんきょう」は無用なのだが、隣接する公立小学校へ入学すると毎日が勉強である現実を踏まえた止むを得ぬ措置で、小学校生活の様式に慣れることや(机と椅子の配置をホワイトボードに向けて移動し、「きりつ、れい、ちゃくせき!」という当番さんの号令から始まる)、日本語に親しむ各種ゲームやあそびなどを普段の保育士が楽しくおこなう40分間で、プレスクールに相当する。小学校側では、この保育園から来る外国人児童は学校生活への適応が早く、来日して直ぐに入学する子どもと比べてまったく手がかからないと、高く評価する。

また別の地域のいくつかの小学校では、来日してすぐの日本語ができない児童が「初期日本語教室」に集まって1カ月間、日本語の入門学習をおこなう。ポルトガル語が話せるスタッフを中心に、中国語やスペイン語を話せる日本語指導員が4人ほどで、10人位の新入学児童の相手をする。これもプレスクールに等しい。1カ月経って日本語に慣れてくると、在籍する各小学校へ戻るというシステムである。

一方、3割が外国人児童である小学校では、日本語教室が設置されていて、入門・初級・中級クラスの3クラスで「取出し授業」をおこなっている。ここでもポルトガル語が話せるスタッフをリーダーに、加配教員3人

が各クラスを担当している。入門クラスがプレスクールの活動に近い。そして、各クラスを観察すると私なりに気づいたことがある。日本語を教えるには1(指導者)対1(児童)が理想で、そうでなくても1対2が限度である。1対3になると一人が遊び始めて学習秩序が乱れるというように、児童の人数の問題が大きい。仮に1対2でクラスを構成すると、加配教員や日本語指導員の人数ではとうていおぼつかない。そこで支援力を発揮するのがボランティアである。私は一時期、学生数人のフィールドワークとして、その小学校の日本語教室のボランティア参加を試みたことがあった。小学校からは大いに助かると喜ばれ、外国人児童の実態が経験できて貴重だと学生からも満足の声が上がった。将来教員に就きたい、あるいは外国人児童生徒の現実を知りたい、さらには子どもが好きといった大学生は意外に多いので、若い力を活用する道が気軽に検討されるべきであろう。加配教員や雇用する日本語指導員だけでなく、大学生や市民のボランティアにごく自然に加わってもらおう方策が不可欠である。「多文化共生」とは、そうした地域社会全体の支え合いによってこそ成り立つものであり、外国人児童生徒支援は学校組織内でだけで完結できるものではないだろう。

(2)「大和定住促進センター」の歴史に探る 「ボランティア」

地域社会全体でという基本的考え方がさらに強化されるきっかけとなったのが、担当する社会人院生が同じ大和市民として関心を向けた「大和定住促進センター」(1980～1998年、インドシナ難民入所2,641名)である³⁾。その歴史を歴史文献や当時の関係者のインタビューで探るうちに、同センターの活動が今の和政の「多文化共生」を目標とする原点となったこと、同センターで難民の支援に当たった人たちには市民ボランティアがかなりいて、日本語学習や託児などの活動を続け

ていた事実が明らかになってきた。つまり、外国人支援は行政だけでは不十分で、行政の手が届かないところまできめ細かなサポートをおこなえるボランティアの役割が重要だということである。

「ボランティア」とはラテン語の「ウォルタース」(自発的意思)から由来するだけに「福祉活動を自己犠牲的に無償でおこなう」といった通俗的な理解は正しくない。「誰かがどんなことでも困って苦しんでいるときには自発的に手を差し伸べる」といった活動と解すべきで、「非営利」であれば連絡交通費くらいは有償で構わない。そうした活動が地域社会を創り上げていくことになる。とりわけ新来外国人は日本の言語や文化作法、日常生活習慣すべて分からずに困って苦しんでいるわけだから、手を差し伸べる必要があり、市民ボランティアが不可欠となる。つまり「多文化共生社会」とは、次の地域社会を支える若い世代と、現に今の地域社会の成員である市民による、外国人支援のボランティア活動で裏打ちされている仕組みだと言ってよい。

(3) 日本語学習の難しさと「学習動機づけ」

それにしても「寄稿」でありのままに詳しく報告されているように、外国人生徒たちを対象にした日本語学習をどれだけ円滑に進められるかが最重要課題で、しかも多様な国籍や来日経緯、興味関心の実情からして全員を一律に対応はできず、丁寧な個別指導が求められるだけにきわめて難しい。母国を漢字文化圏と非漢字文化圏に分けてクラス分けをするといった試みの意図も分からないではない。私が廻った学校現場の経験からしても、平仮名は直ぐに覚えてもアルファベット母語の子どもたちは漢字の学習となるとかなり苦労していたからである。中国の子どもは母語の表記が日本語の漢字表記に親和性があるから学習が早いかもしれない。しかし、アルファベット母語の子どもが「絵のようだ!」と漢字に強い関心をもって、積極的に学習するケー

スもあり、個人差が大きい。

在日外国人が急増してきたこの30年程の間、日本語学習の方法や教材(市販と手作り)の開発は飛躍的に進み、JSL(第2言語としての日本語)カリキュラムも整備されている。多様な生徒に合わせて学習法や教材を柔軟に準備できるようになったとはいえ、より根本的な問題は、外国語をなぜ学ぶのか、学んでどうなるのか、ということを確認に自覚できているか、という点である。それこそ日本語や日本文化を学びたくて日本の大学に進んで入学してくる留学生とはまったく異なる点であり、その自覚が困難である子どもたちが、日本に働きにくる親につき添う外国人生徒に他ならない。つまり、日本語の「学習動機づけ」をいかに付与できるかという課題こそ重要である。「寄稿」ではこの点への言及がなかったので述べておきたい。

日本語学習への動機づけには二つが考えられる。第一に「統合的動機づけ」で、日本人や日本文化に共感し好意的な感情を持つときに日本社会の一員として参加したいと思う傾向が強くなり、持続的な学習意欲につながる。第二に「道具的動機づけ」で、受験や就職などに有利になるという実利的な目的を達成するための手段として認識されたときに学習意欲が高まる⁴⁾。これらの動機づけに注目するなら、日本語学習は単にドリル方式で日本語を教え込むというやり方では円滑に進まず、もっと広く日本人や日本文化に親しく接するさまざまな機会を創出すること、日本語の習得が将来の進学や就職にどれだけ有利になるか、先輩などの体験談を聞くような機会などを提供することが有効にはたらくだろう。進学・就職については「明示的情報」(学校制度、受験制度、就職支援など教育委員会のパンフレットに公開される)と「黙示的情報」(大学等の種類とランキング、受験勉強の時間数や方法、受験問題の傾向、塾や予備校の利用、職場訪問や就職試験準備など、世間話

などでやり取りされる)の二つを区分できるが、日本人なら「黙示的情報」に詳しいが、外国人生徒は「明示的情報」しかアクセスできないことで不利になる。実際に重要なのはむしろ「黙示的情報」である、というのも日本文化の一面である。「道具的動機づけ」にとっても、この「黙示的情報」は不可欠となる。

(4)「生活言語」と「学習言語」

日本語学習にとって私が重視するもう一つ概念についてさらに付言しておきたい。それは「寄稿」の舞台である鶴見総合高校でもかねてから注目していた「生活言語」と「学習言語」の区別である⁵⁾。「生活言語」はいわゆる日常会話であり、保・小段階で言えば、1～2年間という短さで習得できる。では日常会話ができるから学校の授業を理解して学力が身につくかといえば、そうとは限らない。なぜなら、小学校3年生の時期から本格的に始まる教科学習の基礎となる「学習言語」の習得には6～7年はかかると言われているからである。「学習言語」の具体例を示すと、小学校の算数では「直線」「四角形」など、理科では「水槽」「顕微鏡」など、社会科では「九州」「江戸時代」など、要するに日本人児童ならずでいつのまにか耳に馴染んでいる言葉であり、教科学習にとってごく当たり前の基本用語なのだが、ほとんどすべて漢字表記になるという性質を持つだけに、外国人児童にはまったく分からない用語群である。小学校3年生頃から日本人と外国人の間に平均学力の格差が生じていくと言われるのも、この「学習言語」を習得しているかどうかと関わっているだろう。指導者にも、こんな基礎的なことがと言わずに、一つひとつ丁寧に説明していく手間をかけることが求められる。

この「学習言語」の仕組みの解明とその指導法の開発は未だ十分には検討されていない。言語発達論として、個別具体的認知から抽象的思考ができる能力形成と関わっているのではないか、それは母語の習得過程に根ざ

しているのではないか、という指摘がある。確かに、縦線・横線・斜め線でもすべて「直線」として認識するときに抽象的思考がはたらいっており、そうした抽象力が「学習言語」を理解する基礎力になると考えられる。私は小学校で簡単な調査をおこなったが⁶⁾、高校生について「生活言語」と「学習言語」の実態を詳細に調べて、その結果を踏まえて「学習言語」の学習方法をいかに開発するか、を検討してみてもはどうだろうか。単に日本語の学習に止まらず、教科学習に必要なキーワードを見直し、日本文化の特徴をも再認識し、さらには日本文化と比較しながら異文化を深く理解していくきっかけになるかもしれない。

以上、『ねぎす』No.67の二つの論考をめぐって、現代の学校教育が厄介だと感じる新たな具体的問題に焦点を当ててみた。それは「リスク」の解明と軽減を目標にして、問題を真正面から検討し、解決の方策を多角的に考案することに結びつくことを論じたかったのである。

注

- 1) 今津孝次郎(監修・著)・子どもたちの健やかな育ちを考える養護教諭の会(編著)『先生・保護者のためのスマホ読本』学事出版、2017年。
- 2) 平沢保治氏が多磨全生園で80年も隔離生活を余儀なくされた個人史については、全生園機関誌に全40回にわたって連載された生活記録を基に、社会人院生が編集して単行本化し、刊行されたところである。私は長めの「解説」を寄稿した。平沢保治(筆名:三芳晃)『多磨全生園 ぶらっと万歩計』(私家版)、2021年7月。
- 3) 日本が初めて本格的な難民支援の国家プロジェクトに取組み、東日本に「大和定住促進センター」を、西日本に「姫路定住促進センター」を開設した。私は30年前に関西社会学会の在日外国人研究の一環として姫路のセンターを訪問し、市民ボランティアによる難民支援の様子を参観したことがある。同センターについては、同行した中野秀一郎氏がレポートをまとめている。中野秀一郎・今津孝次郎編『エス

ニシティの社会学—日本社会の民族的構成—世界思想社、1993年所収「第4章 インドシナ難民—姫路定住促進センターの経験を通して考える—」。

- 4) 白井恭弘『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か—』岩波新書、2008年、第3章。
- 5) 坪谷美欧子・小林宏美(編著)『人権と多文化共生の高校—外国につながる生徒たちと鶴見総合高校の実践—』明石書店、2013年。

- 6) 今津孝次郎『学校臨床社会学—教育問題の解明と解決のために—』〔ワードマップ〕新曜社、2012年所収「研究事例1 外国人小学生の学力保障に向けて」。なお、「学習言語」の数少ない本格的な研究書として、バトラー後藤裕子『学習言語とは何か—教科学習に必要な言語能力—』三省堂、2011年、参照。

(いまづ こうじろう 星槎大学大学院教員)

寄稿

校則の見直しはどこまで進むか？

綿 引 光 友

1. はじめに

「ブラック校則」批判の高まりや「黒染め強要訴訟」提訴などを契機に、校則の見直しの動きが全国各地に広がっている。周知のように、本県でも昨年(2020年)9月10日、県教委が「校則の公開及び見直しについて(通知)」を各学校長宛に発出した。この校則見直しを促す通知を、学校現場ではどのように受け止めたのだろうか。

過去に、校則の見直しを県教委が指導し、推進したことがあった。20年以上前に遡るが、「県立高校改革推進計画」において、再編校のほとんどが「一足制」となったことだ。本計画が発表された頃、ちょうど県立高校の校則調査に取り組んでいたので、筆者は「一足飛びに『一足制』になった!」と受け止めた。上履きと体育館履きの差別化を巡る生活指導で苦勞した経験が何度かあったので、「一足制」改革は衝撃的だった。

神奈川県教委に遅れること、9カ月。文科省は、「校則の見直し」を推奨する「事務連絡」を各県教委などに向け発出した。同連絡が各県教委・市町村教委を経て、各学校現場

に下ろされるわけだが、今後どのように見直しが進むか注視しなければならない。

校則の問題は、文科省や教育委員会から言われるまでもなく、現場の課題であり、教職員の総意に基づき、その見直しを進めなくてはならないと考える。以下の拙文が校則の見直しをめぐる、騒然たる議論を巻き起こす口火となれば幸いである。

2. 校則見直しの動き— 神奈川vs文科省 —

長くなるが、本県の「校則の公開及び見直しについて(通知)」(20年9月10日、学校支援課長)全文を以下に引用する。(下線は筆者。ただし、「令和～」の部分は原文のまま)

「生徒が健全な学校生活を営み、よりよく成長していくための行動の指針として、各学校が定める「生徒心得」や「生活のきまり」等のいわゆる「校則」は、社会通念に照らして合理的とみられる範囲内で、学校や地域の実態に応じて適切に定めるものです。

この校則については、それぞれの学校において、生徒及び保護者に周知されているところですが、地域に開かれた学校づくりを推進

していく上では、各学校がどのような生徒を育てようとしているかを広く公に示していくことが必要です。

については、令和2年12月10日(木)までに、自校における校則を学校ホームページに掲載していただくようお願いします。

また、学校を取り巻く社会環境や生徒の状況は常に変化するため、校則の内容が、生徒の実情や保護者の考え方、地域の状況、社会の常識、時代の進展などを踏まえたものになっているか、絶えず見直すことが必要であり、これまでも機会を捉えて、その旨お伝えしているところですが、各学校におかれては、ホームページへの掲載にあたり、改めて校則の見直しを行うとともに、その後も必要に応じて見直しの機会を設けていただくよう、併せてお願いします。

なお、校則の見直しにあたっては、生徒が話し合う機会の設定や、PTA対象のアンケートの実施等、生徒や保護者が何らかの形で参加することで、校則の見直しを学校づくりに活かしていくことも期待できますので、各学校の実情に応じた取組をお願いします。」

県教委は「これまでも校則の見直しを各校に伝えてきた」と述べた上で、この通知に従い、さらなる見直しを行い、その結果をホームページに掲載せよ、としている。見直しにあたっては、生徒や保護者の参加を何らかの形で、「校則の見直しを学校づくりに活かしていく」ことも期待できるとする。これは、文科省の『生徒指導提要』（2010年）のなかに「校則の見直しを学校づくりに活かした取組」との記述と重なる。

生徒や保護者とともに見直しを進めていくためには、相当の時間を要するはずだから、3カ月という限られた期間内で、検討（見直し）を経て、ホームページへの掲載を済ませるのは難しいと言わざるをえない。

2段落目に「各学校がどのような生徒を育てようとしているかを広く公に示していくこ

とが必要」とある。「開かれた学校づくりの推進」には異論はないが、受検生や保護者サイドから見ると、校則の内容が学校選択基準にもなりうるということなのだろうか。

次いで、本県「通知」から約9カ月後の本年6月8日、文科省から出された「校則の見直し等に関する取組事例（事務連絡）」を取り上げたい。長文なので、部分引用とする。

「(略) 生徒指導提要（平成22年3月文部科学省）においても示されているとおり、校則は、学校が教育目的を達成するために必要かつ合理的な範囲内において定められるものです。児童生徒が心身の発達の過程にあることや、学校が集団生活の場であることなどから、学校には一定のきまりが必要です。また、学校教育において、社会規範の遵守について適切な指導を行うことは極めて重要なことであり、校則は教育的意義を有しています。(略)

学校を取り巻く社会環境や児童生徒の状況は変化するため、校則の内容は、児童生徒の実情、保護者の考え方、地域の状況、社会の常識、時代の進展などを踏まえたものになっているか、絶えず積極的に見直さなければなりません。校則の内容の見直しは、最終的には教育に責任を負う校長の権限ですが、見直しについて、児童生徒が話し合う機会を設けたり、PTAにアンケートをしたりするなど、児童生徒や保護者が何らかの形で参加する例もあるほか、学校のホームページに校則を掲載することで見直しを促す例もあります。

また、校則の見直しは、児童生徒の校則に対する理解を深め、校則を自分たちのものとして守っていこうとする態度を養うことにもつながり、児童生徒の主体性を培う機会にもなります。(略)

これらを踏まえ、今般、教育委員会や学校における校則の見直し等に関する取組事例をまとめましたので、別添のとおりお知らせいたします。各教育委員会や学校等において

は、別添の取組事例も参考としながら、引き続き、学校や地域の実態に応じて、校則の見直し等に取り組んでいただきますようお願いいたします。(略)

2つの文書中にある下線部は、『提要』の文言や表現と同じか、類似している箇所を示した。両者とも、『提要』に基づき作成された文書といえる。ただし、神奈川の「9.10通知」では、「見直し後に公開へ」としているが、文科省は逆で、公開によって見直しを促すことが可能と見ている。さらに文科省文書では『提要』の一節を引用した形で、「見直しは最終的には教育に責任を負う校長の権限」と書かれているが、「9.10通知」にはこの文言は見当たらない。『提要』に従えば、見直しは校長の責任下で実施できるのである。

3. 変わった校則、変わらない校則—20年前と比べてみると—

手元に、県立高校30校分(横浜市内に限定)の校則の古いコピーがある。20年ほど前の夏季休業中に「校則の研究」をテーマとして自主研修に取り組んだ際の資料である。

県教委「9.10通知」のお陰で、各校のホームページ(HP)にアクセスすれば、校則の閲覧が可能となった。そこで筆者は20年前のコピー中から10校を選び、それらの高校HPにアクセスし、校則を閲覧した。かくて、県立高校10校の、20年前と20年後という2つの校則を比較することができた。「9.10通知」後、具体的にどこをどう見直したかを明らかにすることは出来ないが、「20年間で、校則がどう変わったか」を見ることができた。

以下、校則中にある4つの項目に絞り、20年前と現在とで、記述がどのように変わったか、それとも20年間、変わらなかったかを見ていきたい。

(1) アルバイト

20年間で、アルバイトに関する規定は大きく変わった。20年前(「旧校則」)には「原則禁

止」7校、「望ましくない」3校だった。いずれも「やむをえない場合は～」との但し書きがつき、「アルバイト届」を提出させ、終了後、「実施報告書」を求める高校もあった。

2021年(「新校則」)になると、「原則禁止」が2校、「望ましくない」3校(うち「禁止」から「望ましくない」への変更が1校)。残りの5校中4校はアルバイトの是非には触れず、B高は、「原則禁止」から、「アルバイトを行なう場合は保護者と十分話し合ったうえ、所定の用紙で届け出ること。ただし、仕事の内容・時間・働き方から高校生としてふさわしくないと判断される場合、学業不振(学期末の成績で1があった)の場合は認めない」とした。同じくF高も「学業に支障が無いよう配慮」を求めている。「届け出」は原則禁止を含め7校で提出を求めている。新校則でバイト条項を削除したところが1校あった。

G高は「行わないことが望ましい」という表現は不変だが、「危険でないこと、学業に支障がないこと、風紀上問題がないこと、労基法や青少年保護育成条例に違反していないこと」との但し書きが加筆された。「勤務時間は、夜10時までとし、帰宅時間が遅くならないようにする」(H高)と書かれたものもあった。

(2) 外出・夜間外出、外泊

夜間外出や外泊に関する規定は5校にあった(旧校則)。5校中2校は、新旧とも表記は変わらず、「夜間の外出はみだりにせず、事前に保護者の承諾を得て行う。また特別の場合以外は友人宅への宿泊はしない」(C高)、「深夜の外出は避け、風紀上好ましくない場所へは立ち入らない」(F高)となっていた。

E高は「①外出の際は行先、同行者、帰宅時間などを保護者に明らかにしておくこと。②友人宅には安易に宿泊したりさせたりしないこと。(もし宿泊する場合は双方の保護者の許可を得ること)③夜間の無用な外出は避ける」(旧校則)と記されていた。新校則では①の文末を「知らせておく」とし、②は「みだ

りに友人を自宅に泊めたり、友人宅に泊まったりしない。必要がある場合は、保護者の許可を得る」と書き換えている。H高の場合は、「夜間の外出、外泊はできる限り避ける。やむをえず行う場合には保護者の許可を得て行う」（旧校則）とあったが、新校則では「やむをえず」以下が削除された。

A高は「旅行・外泊・登山・キャンプなどをする場合は、保護者の承認をえて、事前に学級担任に届け出る。（旅行等届）」との規定が新校則では削除された。その結果、新校則の中に「外出・夜間外出、外泊」に関する規定が残るのは4校となった。

(3) 男女交際

20年前の旧校則には「男女交際については思慮分別をわきまえ、軽率で慎しみを欠くような態度をとらない」（C高）、「①男女は相互に敬愛し、その人格を尊重すると共に、その交際は節度を保ち、良識ある公正明朗なものでなければならない。②異性に対する正しい理解と批判をもち、相互の特質を生かし、責任をはっきり自覚すること」（D高）、「節度を保ち、責任を自覚して、お互いが向上するような交際をする」（I高）など、3校において男女交際に関する規定があった。

新校則ではどうか。C高では「交際は思慮分別をわきまえ、軽率で慎しみを欠くような態度をとらない」と文頭部分を削除した。新校則では男女に限定せず、友人関係一般に拡大したのだろうか。D高は、①の末尾の「ものでなければならない」が「ものであること」とソフトな表現に変えたが、その他は旧校則を踏襲している。I高は変わっていない。

G高の場合、旧校則にはなかったが、新校則の中に「友人との交際は相互に人格を尊重し、節度あるものとする」との規定を新たに加えている。「友人との交際」とあるから、C高と同様、友人関係のあり方に関する規定と見てよいだろう。

(4) 服装、みだしなみ

ここでは、細かく記述された「服装規定」ではなく、校則中にある総論的な規定を取り上げる。旧校則では9校でそうした条項がある。

5校の規定は新旧ほぼ変わらない内容だった。「服装規定に従い、本校生徒にふさわしい端正調和の美を失わないようにする」（A高）、「本校指定の制服を着用し、華美にならないように、また常に品位と清潔感を保つように心がけること」（B高）、「規定に従い常に清潔を保ち、品位を失わず、落ち着いた学園の雰囲気乱さぬようにしなければならない」（D高）、「服装・みだしなみについては、規定を守り、質素・清潔を心がけ、常に高校生としての品位を失わないように努める」（H高）。「本校所定の制服を着用し、華美をつつしみ、つねに清潔を保ち、品位を失わないように心がける」（I高）。

しかしH高では、新校則中に、「服装指導において改善が見られない場合には、段階的指導、再登校指導など、別途指導を行うことがある」との一文を加筆している。

(5) 変わった校則あれこれ

「変わった校則」に着目し、どのように加筆修正が行われているかを見る。

いわゆる「特別指導」が明記される傾向になった。旧校則では1校のみ、特別指導に言及していたが、新校則ではさらに2校が加わった。うち1校は、服装で紹介したH高だが、頭髪の場合も「再登校指導」を行うとしている。もう1校のB高は、「ふさわしくない行為」や「校則が守られない場合」と具体的な事例（その他を含め9項目）を示し、「本校生徒としてふさわしくない行為を行った場合や校則が守られなかった場合は特別指導（別室にて反省を促す指導等）を行う。また、場合によっては学校生活を継続することができなくなることもある」としている。

これまで特別指導を校則中に入れる例はあまりなかったが、10校以外の高校HPをみる

と、数校以上で記載されていた。今後、こうした流れが加速すると思われる。

ネット時代を反映して、携帯電話の使用に関する規定を加えた例（G高）や「インターネット上に個人が特定されるような書き込みをしない」との規定を追加した例（J高）もあった。G高ではこの規定中に、「学校内の電源で充電することを禁止する（他の電気用品も同様）」という条項も書き加えていた。

4. こんな校則を見つけた

前章で紹介した、校則の比較調査には再編校は含まれていない。そこで、今回、横浜市内にある再編校11校のHPにアクセスしてみたところ、従来のような「生徒心得」、「生活の心得」などの表記はわずか4校、残り7校は「学校生活のルール」、「生活のきまり」、「生活について」との呼称だった。また、「です・ます調」での記述が5校、「である調」が6校。先の10校では、「です・ます調」への変更は1校だけだった。

次に、ある再編校（横浜市外。M高と呼ぶ）の校則（生活のきまり）を紹介しよう。

- 1 制服はフォーマルウェアです。きちんと着用してください。（略）
- 2 頭髪について。染色・脱色・パーマ等は禁止です。（略）
- 3 ピアス・ネックレス等の装飾品及び化粧は禁止です。
- 4 （略）持ち物には記名を徹底し、自己管理をしてください。ロッカーは必ず鍵を掛けてください。また、高価なものや必要のないものは持ってこないでください。（略）
- 5 暴力・いじめには厳しい姿勢で臨みます。「誰もが安全で安心して過ごせる場」それが学校です。暴力・いじめは絶対許しません。
- 6 授業中のスマートフォン等の使用は、教師の指示のもとで使用する場合以

外、禁止です。（略）

- 7 自転車通学は交通ルール・マナーを守って安全な運転を心がけてください。（略）
- 8 未成年の喫煙・飲酒は法律違反です。（略）
- 9 バイク・自動車での登下校は禁止です。（略）
- 10 高校には「特別指導」があります。次のような問題行動をとった場合には、「特別指導」を行うことがあります。
[事例]（略）

M高の「生活のきまり」（校則）はわずか10項目しかない。実にシンプルである。「です・ます調」で書かれているので、生徒にやさしい校則だと思った。

「きまり」のサブタイトルには「M高校の生徒としての規範意識、自律心を高めるために」とあり、そのすぐ下に、「ルールは自分をしるものではなく、自分を守るものです！」というキャッチコピーがある。これまでは、「～は禁止する」、「～すること」といった、上から目線で、「命令」調の書き方が多かったが、この校則を手渡されたM高生、その保護者やPTAは、どのように受け止めているだろうか。

次に、「チャイムのない県立高校」を見つけたので紹介する。P高（再編校）としておけるが、同校は「自主自立の精神」を校是とする高校である。「自分で時間を管理して、自立的な態度を身につけてほしい」との願いから、「ノーチャイム制」の導入に踏み切った。とはいえ、始業、昼休み前後、終業の際にはオルゴールが時刻を知らせるそうだ。

ここまで再編校の新校則を紹介したが、どこが見直し該当部分かは分からない。呼称を見ても気づくが、従来の校則観とは異なる潮流が生まれつつあるのかもしれない。

最後に、県外の事例だが、校則に代わる「生徒憲章」（全文）を当校HPから引用する。

年7月)に、次のような記述がある。

「1 各新制中学校・新制高等学校の管理には、実際に生徒を参加させるべきである。

2 (略) 彼らが上からの命令をうけることのみを学校において学ぶならば、卒業後において、彼らは政治的、経済的問題において、上からの命令を受け、公民としての彼らの特権を喪失するであろう。学校が学校の問題に生徒を実際に参加させ、そのような組織をもつのは、それが学校のおもな目的を果す唯一の方法であるからである。生徒の『自治権』の問題はここには少しも入って来ない。しかしながら生徒はよい教育をうける『権利』がある。そして、よい教育とは生徒を学校の問題に参加させることを含んでいる」、「新制中学校、新制高等学校の新しい目標は、上からの命令に対して疑問をはさまず、絶対に服従するように生徒を訓練するというのではない。(略) 新しい学校は、生徒が上からうける方針よりも、望ましい社会的行動についての自律的規範をつくり、また自分の問題に対して自主的に解決することができるように訓練することを要請されている」とある。

文部省著作教科書『民主主義・下』(49年)には「先生も生徒も同じく人格の持ち主としてまったく対等であり、その間に本質的な上下の差別はない。社会生活の一員として、人間らしい生活を営む権利を持ち、それぞれの個性を伸ばし、自分の受け持つ責任をまっとうしていくべき立場に立つ点では、師弟の間になんのへだてもない」とある。さらに「学校生活を貫ぬくものは、(中略)先生と生徒との間の人間としての責任と尊敬とを基礎とする民主的な秩序でなければならない」とも書かれている。

70年前の2つの資料から、文部省の方針や考え方の一端を知ることができるが、ここに示された視点に学びながら、校則見直しのあり方を考えることはできないだろうか。

6. おわりに

「必要に応じて見直しの機会を」(9.10通知)とあることから、各校においては、今後も見直し作業が継続的に進められると思われる。以下に、何点か個人的な提言を試みたい。

第一に、他校の校則から学びつつ、見直しを進めるとの視点があってもよいのではないか。校則にはそれぞれ個性があり、多種多様、まさに「十校十色」である。公開された他校のものと見比べながら、自校の校則をより良いものに変えることができるだろう。

今夏、県内の高校HPに次々とアクセスし、各校の校則を読んだ。そうしたなかで、「教職員行動綱領」を掲げる高校に出会った。作成に至る経緯などは書かれてはいないが、5項目の綱領を読み、同校教職員の熱意と生徒に対する温かなまなざしを感じた。2項目だけ紹介する。「私たちは、生徒の人権を大切にし、生徒との温かい人間関係をつくりたい」、「私たちは、教職員どうしの協働のもと、生徒の主体的な活動や挑戦を支援します」と。これに倣い、生徒の手による高校生綱領を作れないかと強く思った。

余談だが、多くの校則に記載されている、父母死亡の場合の忌引を5日とした高校(5校うち1校は学則に記載)があった。大部分の高校が7日と定めているので、これは誤りかもしれない。蛇足だが、筆者の高校時代(64年当時)は5日だった。

第二に、これまでも指摘されたことだが、校則(規則)と心得の切り離しを図るべきではないか。すでに生徒申し合わせ事項と生徒心得に分割した高校も見られたので、こうした動きがさらに進むとよい。本稿ではこれまで、心得も含め校則と呼んできたが、心得という曖昧な呼称はやめ、生徒規則などと改称し、改廃規定の明文化も実現したい。

第三に、再検討、見直しは生徒、保護者とともに。この点は県教委も文科省も提唱しているので問題はない。むしろ教師間で合意を

得ることが困難かもしれない。辻直也さんは「生徒と一緒に議論して変えるものは変えていくことが大事」（『ねぞす』65号）と指摘する。教職員、生徒、保護者が三位一体となって、見直しに積極的に取り組んでほしい。筆者自身にもいえるが、教師が持つ傲慢さ、上から目線の見直しも合わせて改めたい。

第四に、これまでの「である調」の校則を「です・ます調」に変えることだ。「これでは見直しに値しない」と非難されること必至だが、一方、文体を変えることに違和感を抱く現場の教職員もいるかもしれない。横浜市内の再編校では約半数が「です・ます調」と既述したが、今後、「です・ます調」校則が増えるのではないだろうか。

第五に、「通知」にあった「校則の見直しを学校づくりに活かす」との文言から、「校則見直しは教育改革の1丁目1番地」になることを密かに期待している。教育改革・学校改革が行政主導で進行中だが、校則改革（見直し）はどうかといえば、まだ端緒についたばかりだ。『提要』を読むと、「校則について定める法令の規定は特にない」が、「校則を制定する権限は、学校運営の責任者である校長にある」とある。さらに「全国一律の校則があるわけ」ではなく、「学校がその特色を生かし、創意工夫ある定め方」ができるとも書かれている。これらの文言に従えば、前例踏襲ではなく、創意工夫しながら取り組めば、21世紀にふさわしい校則を構想できるのではないだろうか。

「学校の主人公は生徒」と言われながらも、その主人公抜きで作られた校則を見直し、作り変えることは容易なことではない。画一主義や取り締まり主義的な側面を持つ校則を検討していけば、これまでの教育観を根底から転換しなければならなくなるからだ。

19年11月、当研究所が開催した教育討論会で、パネリストの十時崇さんが次のように発

言していた。「実は校則が生徒たちから社会を生き抜く力というのを奪っているのではないかと。続けて、「自分たちで何とかしようとする力をほとんど付けられないまま生徒は社会に送り出されてしまう」（『ねぞす』65号）と指摘する。まさしく、胸元に突き付けられた問いかけに対し、教師や学校がどう応えるか、これは喫緊の課題である。

討論会のまとめにあたった松長智美さんは「学校が『こうするべき』という答えを持って生徒に対応していくので、ある意味生徒の『生きる力』を止めている可能性を否定できない」（『ねぞす』同上）と、十時さんの指摘を認めつつ、次のように書く。「若い教員にとって、自分たちが下から学校運営を変える余地などほとんどなく、さらに言えばそのような考えになることもほとんどないのが普通である。だから、学校で決められている校則そのものに対する疑問を抱けないのだ」と、苦しい胸の内を明かしている。

ここまで迷走と瞑想（妄想？）を繰り返しながら、支離滅裂な駄文を綴ってきたが、最後に元高校生Yさんのことを紹介し、締めくくりたいと思う。

Yさんは、今も当時の友人や後輩から「会長」と呼ばれている。30年前、缶飲料の自販機導入を唯一の公約に掲げ、生徒会長に立候補、デポジット制（1個10円）による自販機設置を実現したのだ。反対意見を乗り越え、公約実現を果たした経験は、彼の人生にとり、大きな財産、ターニングポイントとなった。Yさん（高2）は当時、こんなことを書いている。「先生は生徒をもっと信頼してほしい。先生と生徒の関係が真の信頼関係で結ばれ、生徒を大人として対等に扱ってくれるようになれば理想の関係と言えるのではないのでしょうか。（略）『学校に自由を！』と僕はいつも願っている」（『ねぞす』7号）。

（わたひき みつとも 元県立高校教員）

非常勤講師のみなさんに伝えたいこと

杉本 聖一

教壇を目指したきっかけ

私が非常勤講師として神奈川県立高校の教壇に立つことになって、今年度でようやく5年目を迎えた。そんな経験の浅い私が『ねざす』の誌面で思いを伝えるのは非常に申し訳ない気持ちでいっぱいだが、しばしお付き合いいただきたい。

まず、私の経歴について簡単に述べておきたいと思う。

私は大学卒業後、写真家のアシスタントを経て、出版社に中途採用された。出版業界は人気が高く、新卒で内定を勝ち取るのはハードルが高い。私は現在55歳の、いわゆる「バブル世代」だが、出版を含む人気業種はいつでも「狭き門」。そこで少し回り道をすることで、念願の出版社に就職することができた。

就職後、4年目で月刊誌の副編集長に就任したが、社内で上層部からの中途採用組への差別が始まる。今でも人気の雑誌を立ち上げた編集長も、歴史あるロングセラー誌の副編集長も会社を去った。実力だけでは高みを目指せない「ガラスの天井」があることを感じた瞬間だった。そこで私は、独立、起業の道を目指し、30歳で出版社を退社してフリーランスとなり、43歳で法人を設立。自ら企画し編集長を務めた雑誌を、同ジャンルでは日本一の発行部数にすることができた。

同誌は、当初の予定を大きく超えて300号で完結した。6年間にわたってがむしゃらに制作に専念したが、その間に出版業界には逆風が吹き始めていた。いわゆる「出版不況」である。雑誌の休廃刊、出版社や取次の倒産といったニュースが次々に飛び込んでくる。辛うじて生き残った雑誌も、制作費がどんどん

削られていった。雑誌は広告収入に支えられているが、すでに広告媒体としての魅力は、ネットに比べて見劣りするようになっていた。

制作費が削られれば、生活は成り立たなくなる。何か副業をしなければ生きていけない。そこで、非常勤講師を目指して教員免許を回復させることを決意し、30時間の更新講習を受講することにした。その際に必要となったのが「任用見込み」で、神奈川県教育委員会の非常勤講師にエントリーした。これが神奈川県立高校との出会いだった。

遅咲きの非常勤講師

更新講習を無事に終えて教員免許は回復した。しかし、当然のことながら任用の話は来ない。エントリー当時48歳、学校に勤務した経験は皆無。そんな人物に話が来るはずはない。気づけば非常勤講師のエントリー期限の2年を過ぎていた。

エントリーしたことすら忘れていた2017年5月末、一本の電話があった。それが、現在も主務校として勤務している田奈高等学校での任用に関する教育委員会からの連絡だった。

よくわからないまま、とりあえず校長と面談することになった。条件は良くなかった。授業コマ数が多いにも関わらず、任用期間がわずか2週間と短かったのだ。その時は、声をかけていただいたことが嬉しくて引き受けてしまったが、今思えば、これなら誰も引き受けたがらないのも当然だと理解することができる。

勤務は面談の翌週、6月第2週の月曜日の1校時からだった。50歳にして初めて教職員として立つ教壇である。

初めは管理職が教室まで案内してくださったが、生徒への紹介が終わったら、いきなり一人で生徒たちと向き合わなければならなかった。しかも生徒たちにとっては、6月になったばかりだというのに、すでに3人目の先生である。教育現場は初勤務の私だが、子育てでは経験している。生徒たちが大人に対して不信感を抱いていたことは痛いほどわかった。

その後、2週間単位で小刻みに任用期間が延長され、7月に入って夏休み前に任用期間が終わった。朝の打合せでお礼の挨拶をしたが、8月の夏休み明けに授業コマ数が増える形で再び任用していただき、小刻みな任用ながらも年度いっぱい働くことができた。大人への不信感を露わにしていた生徒たちとも、関係性を築くことができた。彼らの卒業まで教科担当を務めることができたのは、私の中では大切な記憶となっている。

非常勤講師の服務に関する思い

任用当初、非常勤講師は「時間講師」という形の特別職非常勤職員で、授業コマ数に応じて月単位の給与が支払われていた。現在は会計年度任用職員という形になり、授業1コマを90分に換算して時給計算する形に改められた。

この変更は2017年5月17日に公布された「地方公務員法及び地方自治法の一部を改正する法律」に基づき、地方公務員法と地方自治法が一部改正されたことによるものである。教育現場に限らず増大する非常勤職員の待遇改善を目指した地方公務員法と地方自治法の改正法は2020年4月1日に施行され、私たち非常勤講師は一般職の会計年度任用職員となった。期末手当も支給されるようになり、待遇がよくなったと感じている方も多いことだろう。

しかし、問題点もあった。給与が時給計算となったことで祝日、閉庁日といった休日があると、その日の給与がカットされるということだった。組合の尽力もあって、「勤務割り振り」という形で一応の決着をした訳だ

が、この勤務割り振りには複雑なルールが存在し、任用条件によっては行使できない場合もある。

割り振りをするには、1日の勤務時間が7時間45分を超えない範囲で、休日分の勤務を他の勤務日に割り振ることになるが、どの曜日に割り振っても7時間45分を超える場合は諦めるよりほかにない。特に複数校で勤務している場合は、条件が揃わず割り振れないことが多い。概ね前後2週間以内に割り振りをしなければならない、俗に言う「2週間ルール」も面倒な決まりである。

処理する事務も大変だ。私は3校で勤務しているが、幸い3校とも事務長が快く相談に応じてくださりとても助かっている。しかし学校によっては管理職が割り振りを禁じたという事例もあったと聞く。こうなるとコンプライアンス的にも問題があるのではないかとさえ感じる。

それにしても、祝日や閉庁日の割り振りをする作業は、非常に不毛だ。パズルを解くように時間割や予定表を見ながら割り振りを考えるのは、意外に時間がかかる。対応する管理職や事務長にも時間を割いていただくことになるわけで、祝日も閉庁日も勤務日と見なしてしまったほうが、業務効率の面からも合理的ではないかと思うのだが、いかがだろうか。

服務に関することで、もう一点、非通年任用については、ぜひ廃止してほしいと思っている。療養休暇の代替任用のように、短期の任用があることはやむを得ないと思うが、年度単位で勤務することが決まっているのに、授業のない長期休業中を任用されていないものとして給与をカットする「雇い止め」は、待遇面のみならず大きな問題がある。それは成績処理に関することだ。

前期の成績処理は夏休みを跨ぐことが多い。そうなると非通年任用の場合は本来、長期休業中の対応義務はないはずだが、実際にはそうはいかない。非常勤講師は成績処理はしなくてもよいと決まっているならよいが、

非常勤講師も成績処理を行う場合がほとんどだろう。そうなれば任用とはみなされていない長期休業中も対応が発生したり、場合によっては「幽霊出勤」も必要となる。こうした面からも、年度単位の勤務において非通年任用を適用すべきではないと思うのである。

非常勤講師と常勤との情報共有

先にも述べたように、高いプロ意識と誇りを持って仕事をしている非常勤講師の方は大勢いらっしゃる。再任用を終えて非常勤になったベテランの方はもちろん、大学でも教鞭を執られている方など、教育のプロと言える方々も少なくない。しかし、職場における非常勤講師の位置づけは、実際には非常に曖昧だ。

非常勤講師は、正規職員を目指している若い方から再任用を終えた方まで年齢も幅広く、臨時的任用などの常勤を経験した方もいれば、非常勤講師だけを続けてきた方もいる。塾や予備校で長く教育に携わっている方もいれば、私のように50歳を過ぎて異業種から非常勤講師になったケースもあり、キャリアもまちまちと言えるだろう。

非常勤講師も十人十色なら、常勤の職員の方の非常勤講師への対応も千差万別だ。連携して仕事を進めていこうという考えの方もいれば、非常勤講師は授業のコマを埋めてくれさえすればいいと考える人もいる。後者のような方の場合、情報共有がうまくいかず、業務に支障を来していると感じることがある。確かに非常勤講師は担任を持つわけではないので、一番大変な生徒対応に関することを担う必要はない。ゆえにあまりに立ち入った事はすべきではないことは理解しているが、生徒と直接関わっていることには変わらないので、非常勤講師の関わる範囲を明文化してもよいのではないかと思う。

例えば生徒指導に関することなど、範囲を限定してもよいので特別職員会議の内容などは、情報共有すべきところまでは開示していただいた方が助かる。最近はGoogle Class-

roomやMicrosoft Teamsの導入で、情報は比較的入ってくるようになった。しかしシステムの不備もあり、まだまだハードルは高い。それを改善するためには、担任と連絡を密に取ることが一番の近道だが、それが叶わないケースも稀にある。情報共有に関しては曖昧にすべきではないと思っている。

非常勤講師が実践すべきこと

最後に、自戒も込めて、非常勤講師が実践すべきことについて述べたいと思う。

先述のように、私は50歳を過ぎてから非常勤講師になった。公務員になったのも初めてである。働き始めて感じたことは、非常勤講師という職業は、他業種に比べ待遇面では恵まれているということだ。

勤務割り振りの問題に限らず、細かい制度の不備は確かにある。授業準備やテスト作成のために「幽霊」で出勤したり、時間外手当もないのに遅くまで残ることもあるだろう。他にも不本意なことや多くの不満もあると思う。

しかし、だからと言って、私たち非常勤講師がルールを破ってしまったら、制度の不備を指摘する訳にはいなくなる。それが原因で、待遇が悪化する恐れがないとはいえない。特別職非常勤職員の時代は、時間割変更に合わせて授業時間数を前に詰めて退勤することができたが今はできないし、勤務時間が朝の打合せからになっている場合もあるのである。

非常勤講師にとって学校がよりよい職場であり続けるためにも、高いプライドとプロ意識は欠かせない。私もそれを意識して、これからも勤務していきたいと思う。

(すぎもと せいいち 県立高校非常勤講師)

教職課程を履修する私の思い

安藤 愛美

1. はじめに

今、私の心には迷いがあります。それは、大学で教職課程を履修しているからこそその迷いであり、将来への迷いでもあります。

教職課程と聞くと、どのようなイメージを持つのでしょうか。私が教職課程を履修していることを話すと、教員志望だと受け取られることがよくあります。しかし、私はそこに迷いがあるのです。

学校の先生や、学校という場に興味や魅力を感じていることは確かですが、校の先生になりたいのか問われると、すぐに答えが出せません。何らかの形で学校に関わりたと思っていますが、それが学校の先生という形以外でもよいのではないかと思うことがあります。

ここでは、迷いながらも教職課程を履修する私の思いを綴っていきます。

2. 学校の先生との出会い

(1) 最初の担任の先生

私が小学校一年生の頃、初めて出会った担任の先生は、その学校に赴任してきたばかりで私たちと同じ一年生だと言いました。万年筆を使いこなし、綺麗な字を書く、チーズケーキが好きな先生でした。その先生との付き合いは私が小学生の間、6年間続きました。ずっと見守ってくれる心強い存在でした。担任の先生ではなくなってからも私を応援し、気にかけてくれました。そういった存在が私にとっての学校の先生であり、良い印象として今でも心に残っています。

(2) 出来ないことを隠さずに学ぶ

私は小学生の頃、放課後の居残り学習に参加したことがあります。そこは、テストの出来があまり良くなかった人が呼ばれる少人数の学習会でした。私は分度器のテストが全く出来ず、分度器の使い方戸惑っていました。そのテスト時間中は自分が出来ないことへの焦りが募っていました。「家に帰ったら絶対に怒られてしまう。どうしよう」と心の中で思い、とても苦しかったです。当時の私は出来ないことは恥ずかしくて、良くないのだと思い込んでいたのです。しかし、実際に居残り学習へ参加してみると、その思いは違々と気づきます。その教室の中では、出来ないことを隠さずに楽しく学べる場所だったのでした。

私は分度器の他にも、表の書き方や読み解き方でも戸惑いました。その時の担当の先生は私にとって怖い先生で、苦手だと思っていたのですが、授業の時間が終わっても困っている私を見かねて、優しく励ましながら向き合ってくれました。怖い印象を持つ先生が優しさを持ち、接してくれたことから人は見た目や印象だけではないのだと知りました。

そして、自分の出来ないことに真剣に向き合ってくれる先生の存在が何よりも嬉しく、そういった姿勢を見習いたいと思うようになりました。

(3) 新たな関わり

私が中学生の頃に出会った学校の先生は、小学生の頃に出会った学校の先生たちとはまた違った関わりがありました。時には担任の

先生として、時には部活の顧問の先生として、時には身近な大人として、時には自分をよく知る理解者として寄り添ってくれました。学校の先生は、私にとって支えとなる存在でした。

3. 友人との出会い

私が高校生の頃、学習障害や注意欠陥多動性障害を持つ友人と出会いました。その出会いが大学で教職課程を履修しようと思うきっかけでもあります。

その子は、自身が持つ障害を私に話す際に、友人を失う覚悟だったと言いました。障害を打ち明ければ、友人から距離を置かれるのではないかと思ったそうです。その子は障害を個性として受け止めていながらも、やはりその子にとっての障害になってしまうことがあるようなのです。また、障害を個性だとすることで、より辛くなってしまう現実を私は何度か目にしました。そして、個性の強いあらわれとしての障害だとすることに私は疑問を持つようになります。

学習障害といっても、苦労や困難が生じるのは学習の場に限りません。学校生活や日常生活でも多数の苦労や困難があります。特に学習障害や注意欠陥多動性障害は、目に見えにくい障害とも言われ、周囲への理解が得られにくいことがあります。また、それらは治すものではなく、一生付き合っていく特性です。そのことを知り、私は何かサポートができないかと考えるようになりました。教職課程を履修することでそのヒントが得られるのではないかと考えています。

4. コロナ禍のアルバイト経験

私は夏休みの期間を利用して学童保育のアルバイトを始めました。そこでの経験を通して自分が子どもたちと関わるのが好きだということを再認識しました。

現在はコロナ禍という状況下であるため、

除菌作業や手洗いをこまめに行い、黙食の徹底、人と人との距離を保つ、マスクを正しく着用するなど、何かと制約が多く、子どもたちも不自由な時間を過ごしています。その中で私は心苦しい思いをしました。学習時間中、とある子が私に質問をしました。それは、夏休みの一行日記に一番の思い出を絵に描く場所へ何を描けばよいのかわからないとのことでした。夏休み期間中も感染拡大に歯止めがかからず、遊びの予定がなくなってしまったのです。そのため、夏休みの一番の思い出がないと言いました。

私は心苦しさを感ずると同時に、この状況が長く続くことで子どもたちがさらに苦しい思いをしていると気づきました。本来であれば楽しめた夏休みも、十分に楽しめないことで子どもたちがやり場のない思いを抱えているのです。

5. おわりに

ここまで私が学校やアルバイト先で出会った人々のお話を紹介しました。私にとって学校とは、家とは違う世界が広がり、自分を形成していく場でした。その世界に自分が何らかの形で関わることができたら、それは幸せなことだと思います。

教職課程を履修する理由は、人それぞれだと思います。学校の先生になりたいと履修する人、教員免許が欲しくて履修する人、私のように迷いながらも履修する人など、様々なはずです。教職課程を履修しているから全員が教員志望かという、必ずしもそうではありません。そこで私が思うのは、教員志望の有無に関わらず、自分なりの思いを持ち、教職課程を履修してほしいのです。そして、教職課程を履修した経験は、大学で頑張ったという一つの証になるはずです。

(あんどろ まなみ 日本大学法学部)

女たちの中東 ロジャヴァの革命 —民主的自治とジェンダーの平等

ミヒャエル・クナップほか(著) 山梨彰(翻訳) 青土社

香川七海



○持ち込まれた近代国家

“中東”という表現が包括的な地理用語として使われるようになったのは、1900年代になってからのことである。この表現は、ペルシア湾におけるイギリスの権益を議論する論考のなかで、アメリカ人によって初めて使用されたものだという¹⁾。約100年前、フランスの銀行家であるアルベール・カーンは、世界中の地域や民族に固有の文化を写真と映像によって記録するという壮大なプロジェクトを立ち上げた。カーンのカメラマンが現在の中東を訪れたとき、この地域はレヴァントと呼ばれていた²⁾。中東という概念はまだ一般的なものではない。カメラマンは、様々な宗教を信仰する多様な民族がモザイク模様のように群居する同地の様子をゆたかに記録している。カメラマンがこの地で撮影を行っていたころ、彼らは、この地で、「続く数十年、不安定と暴力の地獄のような周期が絶え間なくくり返される」³⁾とは夢にも思わなかつただろう。「メソポタミアの長い歴史を一時間に圧縮すると、国民国家が存在してきたのはわずか一秒に過ぎない。本書が焦点を当てるこの地域の最近の歴史は、遠い過去の文脈においたときだけ理解できる」[p.56]と、『女たちの中東 ロジャヴァの革命』は語っている。

○可能性としての“中東”

オスマン帝国以来、北部シリアは様々な動乱にさらされてきた。ロジャヴァとは、トルコとシリアの国境近くに位置し、多数のクルド人の居住する地域である。2011年以降、同地では、クルド人

を中心として、多様な民族と連帯した民主化運動が興隆した。そして、「資本主義近代や国家社会主義に代わるオルタナティブとしての直接民主主義に基づく政治・経済・社会の再構築、国民国家なき社会、家父長制を廃絶した女性の全き解放、多元的エスニシティからなる社会を、ボトムアップによる民主主義的自治によって実現すること」[p.396]が志向された。

本書は、そうしたロジャヴァの民主化運動を、文化人類学者や支援者などがフィールド調査を中心にまとめた一冊である。本書には、多くの人々が「直接民主主義と協同組合的経済とエコロジーの真剣な実践を志向する民衆運動が、もっとも権威主義的で未開といわれてきた世界のこの場所で出現したことを知って非常に驚愕し、深く感動した」[p.15]との記述があるが、評者もその一人である。ただ、読了後、「驚愕」の感情そのものが、バイアスであると痛感した。それは、私たちのなかに、西欧を中心とするデモクラシーのあり方がゴールで、それ以外の社会システムを、“遅れたもの”、あるいは、“発展途上のもの”と評価する通念が内在化しているからである。「何世代にもわたって中東の人々がどれほど絶望的なまでに遅れているか」[p.15]が中東の外部から強調されたが、むしろ、この地に資本主義的近代の弊害がまだ完全に浸透していないことを当事者は肯定的に捉えている[p.97]。従来、“遅れ”や“発展途上”と見なされてきたものを、希望や可能性として読みかえた地平から革命は始まっている。

○直接民主主義と女性の解放

ロジャヴァの革命は直接民主主義と女性の解放を支柱として展開された。たとえば、各地に「民主主義的自治システムの最小単位」として、世帯

数に対応したコミュニケーションがつけられた [p.155]。地域の課題がコミュニケーションによって処理されるので、請願書類が首都に送られて、「誰かが書類に気づき、処理するまで数年」かかるということとはなくなった [p.155]。コミュニケーションを基礎として、地区、地域、人民評議会へと、四段階で下部から上部へ民意が伝達するように工夫がなされている。

また、革命以前の女性は社会から隔絶され、家のなかで男性に傅いていた。当時、女性は街を歩くことすら危険で、つねに身体的・性的暴力にさらされる存在であった [p.132]。これに対して、革命勢力の人々は、家父長制を中心とする旧習から女性を解放し、むしろ、直接民主主義の担い手として彼女たちを位置づけようとした。革命の理念的支柱となった政治家のアブドゥッラー・オジャランは、原始社会を参考にして、約一万年前に存在したとする「自然社会」をひとつの理想としている [p.94]。彼は、「自然社会」は母親中心の母権制で、ジェンダー平等という特徴を持っていたとする [p.94]。革命は、こうした「自然社会」のあり方を理念とし、女性の解放を徹底しようとしている。

後者の女性に関する問題は、とりわけ、革命の性格と新規性をも体現している。女性の解放のひとつの象徴は、女性戦闘員の存在 [pp.219-224] だろう。本書の表紙は女性戦闘員の写真であるが、これは、「武器は男性支配の象徴なので、武装した女性戦闘員が」「タブーを破ったこと」 [p.223] ことを示すものである。女性戦闘員は、「性差を超越し」 [p.223]、女性像と男性像を脱構築するものとなった。ロジャヴァの人々は言う。「私たちは資本主義者に反対している。二十世紀という時代から私たちが学んだことの一つは、国家から逃れることなくして資本主義から逃れられないということ」と、「家父長制を除去しなければ」、国家からも逃れられないということだった [pp.22-23]。その意味で、女性戦闘員の登場は、兵員不足などという矮小化された問題ではなく、この革命の理念と性格を表象するものである。

○女性というアクター

本書を通して得られた知見は多様である。ただ、紙幅の都合もあるので、ここでは、革命において女性を主体とすることの意義について私見を述べて結びとしたい。

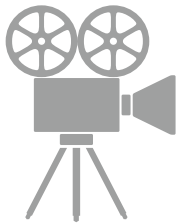
ロジャヴァの各州には、様々な宗教と多様な民族が群居し、「この多様性の真っ只中に自由かつ正義の社会秩序が建設」された [p.389]。道半ばとはいえ、なぜ、こうした環境下で、直接民主主義が誕生し、女性が政治の主体となりえたのだろうか。それはロジャヴァの社会の多数派を構成している女性が革命の重要なアクターになったからだろう。宗教や民族の違いがあっても、北部シリアにおいて、女性は家父長制のもと、あらゆる暴力にさらされた存在であった。こうした女性の経験は、出自や属性の差異を超越し、女性間に共有されるものである。それゆえに、女性たちは相互に連帯の可能性を秘めていたと思われる。その意味で、ロジャヴァでは、女性の解放は、女性の連帯によって実現したと見ることもできるのではないだろうか。しいたげられた人々が連帯し、新しい社会をつくる。本書を通してそうした知見を学び得た。

(※) 本書の引用箇所は、[] で頁数を示した。

注

- 1) デイヴィット・オクエフナ (別宮貞徳 訳著) 『アルバール・カーン コレクション』 (日本放送出版協会、2009) p.261。
- 2) 前掲書、p.261。
- 3) 前掲書、p.264。

(かがわ ななみ 日本大学法学部・研究所員)



ノマドランド

井上 恭 宏

■コロナ禍のアカデミーが選んだ作品賞

『ノマドランド』は、家がなく、車で寝泊まりしながらアメリカ合衆国各地で日雇い労働をしつつ旅する「ノマドワーカー」を描いた作品である。日本では2021年3月26日に公開された。監督はクロエ・ジャオ、主演はフランシス・マクドーマンド、原作はジェシカ・ブルーダーの『ノマド 漂流する高齢労働者たち』（鈴木素子訳、春秋社、2018年）である。第93回アカデミー賞では作品賞、監督賞、主演女優賞を獲得した。3度目のアカデミー主演女優賞に輝いたフランシス・マクドーマンドとデビッド・ストラザーンの他は、実在の人物が出演するセミ・ドキュメンタリーである。

■ゴーストタウンから車上生活へ

主人公のファーン（フランシス・マクドーマンド）はネバダ州にある「エンパイア（帝国）」という町で暮らしていた。教員をしていたこともある。2008年のリーマンショックの影響で企業倒産や工場閉鎖がつづき、エンパイアはゴーストタウンと化した。夫を病で亡くし、家も失ったファーンが車上生活を決意するところからドラマは始まる。ファーンは各地で労働しながら、放浪するノマドワーカーたちと出会う。荒野でのノマドワーカーの集会では、トイレ、冬場の寒さ、警官の取り締まり、孤独、その他もろもろ、ノマド生活の実際を実在の人物との交流から学ぶ。ファーンは、夏はキャンプ場や農場で労働し、冬はアマゾンで働いた。

■使い潰される高齢者

アマゾンには「キャンパーフォース」と呼

ばれるプログラムがある。配送が忙しくなる秋からクリスマスまでの「物流拠点（フルフィルメントセンター）」での季節労働のことである。そこに数千人単位の高齢ノマドワーカーが集結する。アマゾンの物流拠点はフットボールのスタジアムが2つ3つ入る面積があり、労働者は配送品をピックアップするために倉庫内を歩いて移動する。ある70代の男性はコンクリートのフロアを1日で約24キロメートル歩いた。アマゾンでは高齢ノマドワーカーの働きぶりは模範的だとみなされ、「もってこい」なのだという。神奈川県の場合、アマゾンのフルフィルメントセンターは川崎、平塚、小田原にある。

■「ノマドワーカー」と「ワーキャンパー」

「ノマド」とは「遊牧民」「放浪者」という意味の英語である。「ノマドロジャー」といえば、ポスト構造主義の哲学者であるドゥルーズとガタリが唱えた「遊牧民的生活」、すなわち、権力に組み込まれることを嫌い、境界を越えて流動しながら多様に生きること、となる。今では、モバイル端末を駆使してどこでも仕事をする人を「ノマドワーカー」と呼んだりすることもある。

ここまで、「車で寝泊まりしながらアメリカ合衆国各地で日雇い労働をしつつ旅する人」を「ノマドワーカー」と記してきた。しかし、実際の彼らは自分たちを「ワーキャンパー」と呼び、「ノマドワーカー」とは呼ばない。「ワーク（仕事）しながら、キャンプする人」ということである。「ノマドワーカー」という語には、「ワーキャンパー」たちの生き方に社会や権力との関係を見る原作者や映画製作者の視点が入り込んでいるのだ。

■「私たちはホームレスではない」

ワーキャンパーたちは自分たちを「ホームレス」ではなく、「ハウスレス」だという。住宅(ハウス)がないだけで、ホーム(車)はある。だから、「ホームレス」ではないのだ。ファーンは車上生活を始めたばかりのころ、スーパーマーケットで教え子とその母親に出くわす。「先生はホームレスになったの？」と教え子が問う。ファーンは「いいえ、違うわよ。ハウスレスよ」と答えた。教え子の母は「助けが必要なら言って。できることはするから」と告げる。しかし、ファーンは助けを求めなかった。

■幸福を拒絶する

車上生活をしているファーンが、姉の家に立ち寄る場面がある。姉夫婦は「住宅バブルでの勝ち組」となっていた。姉に引きずられて「勝ち組仲間のBBQ」に参加させられたファーンは、ビール片手のおしゃべりの場で「この社会は公正ではない」と主張して座をしらけさせ、姉からの援助の申し出をも拒絶する。

車上生活の中で出会い、ファーンのことを憎からず想っていた初老のワーキャンパーは息子の家に戻る決意をした。かなり裕福な家である。電話で呼び出され、家を訪れたファーンは「これを機会に、一緒に暮らしてみてはどうか」と提案される。用意された一人部屋のベッドから、深夜、ファーンは抜け出す。自分の車のなかで小さくなって寝るために。そして、朝になると、その場を立ち去った。ファーンは平穏に生きることを選択できなくなっていたのだろうか。幸福は必ず壊れるのだから、いまさらご免だと考えたのだろうか。

■車上生活を送るアフリカ系アメリカ人はいない

車上生活を送る人にアフリカ系アメリカ人はいない(この事実に原作者が気づくのは取材活動の終盤である)。端的に言えば、白人でなければ車上生活はあまりにも危険なの

だ。警察の監視もあるし、誰かに殺されてしまうかもしれない。白人であっても厳しい監視があり、安心して夜を過ごすことが難しい車上生活は、アフリカ系アメリカ人には不可能なのだ。

■選択と責任

住宅を捨て、車上生活という「自由」を手にしたファーンは、ワーキャンパーたちと出会い、知らなかった美しい土地を旅することになる。もともとアメリカ人は自由を求めてアメリカ大陸に移り住んだ旅人たちで、『ノマドランド』はアメリカを再発見するロードムービーであり、アメリカは放浪する民の土地、ノマドランドなのだという観方がある。他方、『ノマドランド』は「社会権がない」とも言われるアメリカで、普通の庶民がちょっとした判断ミスによって転落し、過酷な路上生活を強いられるという現実を突きつけた。

ワーキャンパー、ノマドワーカーとして暮らすことは自業自得、自己責任なのだろうか。社会は、「人間には意志がある」という考え方を用いて選択の責任を問う。しかし、『ノマドランド』に登場するワーキャンパーたちのことばを聞くと、ことはそれほど単純ではないとわかる。『ノマドランド』は、大切な何かを喪ってしまった人、傷つきながら生きている人のための映画となった。

私はといえば、幸福になることを恐れるような生き方を強いられてきた人たち、生徒たちのことを思い出していた。

(いのうえ やすひろ 教育研究所員)



フランシス・マクドーマンドが演じるファーン

海外の教育情報 (31)

アメリカ・イギリスの 新聞記事を読む

記事紹介 山梨 彰

1. 新型コロナをめぐる政府の政策と教育現場の混乱

イギリスでもコロナをめぐるのは相当な混迷があるようだ。以下の記事からは、日本の一般的な報道ではあまり触れられていない実情の一端がうかがえる。日本と同様なことも窺えるが、少なくとも総括を行なっているのはまさに「以って他山の石」であろう。

学校に対する政府のコロナ対策の欠如は「許容できない」

(Guardian 2021.8.4 8.5)より

政府のパンデミック対応に関する「政府研究所 (Institute for Government: 政府の改善を目的とする独立シンクタンク)」の新たな報告書によると、政府が2回目のロックダウンの前に学校や試験を守るための緊急時対応計画を作成しなかったことは、イングランドの教師や保護者を混乱に陥れた「許しがたい」ミスであったという。それは、「少なくとも第二次世界大戦の開始以来、子どもたちの教育において最も混乱した時期」を招き、特にGCSEなどの大学入学に関わる試験への生徒の対応に混沌状態を生んだ。「最大の失敗は、2020年の夏から秋にかけて不測の事態に備えた計画を立てることを政府が拒否した

ことであり、その最大の影響は、2021年の2度目の試験中止や学校閉鎖に対応できる計画を用意できなかったことである」。ある人は「ジョンソン首相の怠慢はハッキリをかけることだ。自分の個性の力で実現できるように話す」と述べた。

影の教育相のグリーン氏は、「労働党は、秋学期に遡って試験の緊急時対応策を求めました。しかし、保守党は私たちや教師や指導者の呼びかけを無視したため、2年目の試験は生徒にとって混沌状態になりました。この責任は教育相の失敗だけでなく、首相自身にもあります」と述べた。

コロナ対応の新ルールで忙殺された教師

(Guardian 2021.8.5) より

コロナウイルスのパンデミック期間中に、教育省が発行した「とんでもない量の」規則や文書にイングランド中の教師が圧倒されたというケンブリッジ大学などの報告書が発表された。それによると、教育省は2020年3月18日からのパンデミックの最初の90日間に200以上の通知を学校に発行したという。これらの文書の多くは即時の対応を求め、週末や夜間に届いたり、混乱、重複したり、政府からの他の声明や最新情報と矛盾したりすることもあったという。

報告書の執筆者は、『「明日何が起こるかかわからない、何も事前に共有されていない、圧倒される」という訴えを繰り返し受け取りました。『雪崩』という言葉が、膨大な通知の量を述べるのに異様なほど使われていました』と述べた。

校長たちは、生徒の福祉と教育を守るどころか、特に閉校後の数カ月間は、これらの規則の泥沼を解きほぐすのに追われていた。公式の通知が到着する前に、新しい対策が公に発表されることがあり、「校長がそれを読む前に、保護者が電話で問い合わせた」とい

う。しかも、教育省が方針や指針を変更する際に、修正部分を明確に示さないこともあり、新しい方針の70以上が平均3回更新されていた。

影の教育相は「保守党は、この危機的状況の中でパニック状態に陥り、混乱し矛盾した指導を行い、子どもたちの教育に悪影響を及ぼしています。首相と教育相の明確なリーダーシップの欠如が、現場の混沌にいつそう輪をかけています」と述べた。

全国校長協議会は、学校の指導者にとって「政府が主要なストレス源」となり、「教育省からの時宜を得た分かりやすい指示がなかったことが、現実的な問題を引き起こした。学校がうまくやれたのは、政府のおかげではなく、政府にもかかわらずだ」と述べる。

教育省のスポークスマンは、「パンデミックの間は、できるだけ早く子どもたちを教室に戻すことに重点を置いてきました。パンデミックの進行に伴い、ウイルスへの理解の変化に対応するための迅速な決断が必要となり、国民の利益のために行動を起こしました」と述べる。

2. 学校での携帯電話については日本でも使用に制約がある場合が多い。イギリスの教育相の述べた禁止方針は、現場を中心に大きな反論を生んだ。特に聾学校からの問題提起は重要だろう。

校内での携帯電話禁止を求める教育相

(Guardian 2021.6.29) より

イングランドの学校では、教室での規律の悪さを政府が取り締まる一環として、携帯電

話が禁止される可能性がある。

教育相は、学校での生徒の行動と規律に関

する協議会で、教室が落ち着いた状態を保ち、生徒がパンデミックの影響を乗り越えられるようにするために、学校での一日を「携帯電話のないもの」にしたいと述べた。氏は「携帯電話は気が散るだけでなく、使い方を間違えたり、使いすぎたりすると、生徒の精神的な健康や福祉に悪影響を及ぼす可能性があります。このような状況に終止符を打つため、学校で携帯電話を使わないようにしたい」と述べた。また教育相は、「素行不良が蔓延している学校に子どもを任せたい保護者はいません。すべての学校は若者が成長し、教師が優れた能力を発揮できる安全な場所であるべきです。すべての若者に機会を均等にするためには、生徒の成長を支援する落ち着いた教室を確保する必要があります」という。

これに対し校長や教職員組合は、携帯電話は学校側の問題であると反論し、教育相がパンデミック時の政府の対応の失敗から目をそらせるために、この問題を利用してしていると非難した。

学校・大学指導者協議会の事務局長は、教育相が学校での携帯電話使用に「執着している」と非難して、「実際には、どの学校でも

携帯電話の使用についてしっかりとした方針を持っているはずで、自由に使えるわけではない。学校や大学の指導者たちは、教育相がパンデミック後の復興計画を発表し、来期の教育の混乱を最小限に抑える方法を示すことを望んでいます」と述べた。

全国教育組合 (National Education Union: 全国教員組合と教師・講師協議会が合同して2019年に発足、組合員数510,000人のイギリス最大の教育関係組合) の共同書記長は「携帯電話の話は混乱のもとになります。学校は一般的に非常に明確な方針を持っており、新たな協議の必要性を感じません」と述べた。

学校管理者の組合は、「携帯電話の使用を禁止して効果がある学校はあるが、すべての学校に通用する方針はありません。携帯電話の全面的な禁止は問題の解決ではなく、問題を大きくする可能性があります」と述べる。

大多数の学校では、教室内での携帯電話の使用を制限する方針がすでに導入されており、中等学校の約半数とほとんどの小学校では、休憩時間やランチタイムでの携帯電話の使用を許可していないが、ルールや制裁措置は必ずしも一貫して適用されているわけではない。

耳の不自由な生徒の携帯禁止について(投書より)

(Guardian 2021.7.6)より

今年は、学校閉鎖やマスク着用、試験の中止や追試など、学校では大きな変化を余儀なくされているが、耳の不自由な生徒のニーズをほとんど考慮していないのは多くの学校で共通している。今回は、学校での携帯電話の使用を禁止するという。授業中の携帯電話が問題視されるのは理解できるが、携帯電話に頼る何千人もの聴覚障害者の生徒はどうなるのだろうか？ 教育相が、音声テキスト変換アプリに代わるものを提供する計画があると

は思えない。生徒たちが逃してしまう情報にアクセスする別の方法を提案できるだろうか？ また、この重要なツールが奪われたら、休み時間に交流するための新技術を導入するのだろうか？ 耳の聞こえない子どもを含む子どもたちの教育的ニーズが、今後の教育に関する決定事項に含まれることが不可欠だ。しかし現在は懸念や疑問が深まるばかりだ。

(全国聾の子ども協会会長)

3. 以下の三つの記事はイギリスでの多文化教育に関して、重要な内容を報じている。「構造化されたレイシズム」は、「権力の非対称性」が制度化されたものである。教育に即して言えば、学校でのレイシズム事件、中退率、非白人の管理職の少なさ、教科書に載る非白人の作品の少なさなど多面にわたり、それが「普通のこと」と考えられているイデオロギー的な非対称性もある。マイノリティの学業成績の向上は重要だが、それを根拠に「白人の特権」を否定する論調は、多文化教育を考える上で無視できない論点だろう。

政府委員会の刺激的な報告書には驚きなし

(Guardian 2021.6.21)より

政府の人種とエスニック格差委員会 (CRED: アメリカでのBLM運動を機に2020年に作られた政府の委員会) の今年の報告書によると、教育はエスニックマイノリティの経験の中で唯一の最も明瞭な成功例であり、エスニック・コミュニティの子どもの多くは、カリブ系の黒人生徒を除けば、概ね白人生徒と同等かそれ以上の成績を収めているという。

さらに、過去半世紀、移民は公立学校や大学進学によって「提供された機会を掴んできた」と続ける。「いくつかのエスニック・グループは、社会的流動性が非常に高く、全国平均を上回り、一世代のうちに最高レベルの成功を収めた」と述べる。

別の下院報告書では、「白人の特権」という言葉は「分裂を招き」、白人の子どもが他のエスニック・グループの子どもよりも成績が低いという不利な状況が無視されることになる」と警告し、「白人の特権」は、「差別やレイシズム、マイノリティの人々が直面している困難」に対立して使われているとし、さらに「この言葉では、反ユダヤ主義やジプシー、ロマ、トラベラーの人々の周辺化など、他の形態の差別による被害も認識できない」という。

報告書に登場するベイドノック平等相は、生徒に「白人の特権」が明らかな事実だと教

える学校は、法律違反であると警告し、白人の子どもに「白人の特権と白人が引き継いでいる人種的罪」を教えることを政府は望まないと述べた。さらに黒人歴史月間での公開討論で、「反対意見をバランスを取って扱わずに、政治的人種理論を事実として教え、あるいは警察予算を打ち切るという党派的な政治的見解を促すどの学校も法律に違反する」とも述べた。

この2つの報告書のトーンは人種と教育に関する本紙の調査とは対照的である。本紙は、インタビュー、情報公開請求、証言、広範な調査を通じて、以下のことを見出した。

- イギリスの学校では、過去5年間に6万件以上の人種差別事件が記録されているが、人種差別の政府への報告が学校の法的義務ではないため、「学校が基本的な保護措置」を満たしていないと非難されている。
- 現在、学校に勤務している680人以上の警察官のほとんどが貧困層の多い地域の学校に配属されている。警察官の活動は、教師の相談相手になることから、暴力団員と疑われる子どもへの立ち入り検査や監視などまで多岐にわたっており、有色人種の子どもの不均衡な影響を与える可能性がある」と批判されている。

- ・カリブ系の黒人生徒の学校追放率は、イギリス系の白人生徒の6倍に上る自治体や、ロマ系の子どもが停学処分を受ける比率が9倍に上る地域もあり、専門家はマイノリティの子どもにとって「信じがたい不公正」だと指摘している。

CRED報告書を喧嘩腰で、文化戦争に火をつけるものと評する人も多く、ダラム大学の関係者は、報告書はすべての有色人種に対する侮辱と述べ、「黙ってられない不正義の新たな事例」と語った。

イングランドの公立学校管理職のうち エスニック・マイノリティ出身はわずか5%

(Guardian 2021.6.9)より

NGA(national governance association: イングランドの管理職や理事などを会員とする非営利の独立慈善団体)の調査によると、公立学校の全管理職のうち白人が93%、黒人1%、ミックス・エスニシティ1%、アジア系3%だという。この数字は過去20年間実質的に変わっていない。

最近の公式データによると、イングランドの小学生の33.9%、中等学校生徒の32.3%、特別学校生徒の30.2%がエスニック・マイノリティ出身である。しかし、多様な生徒のいる学校では全て白人が管理職である。報告書は、管理職の多様性の欠如が意味するのは、「人口の相当数を占める人々の大部分が、学校や集団での意志決定からほとんど排除されていることだ」と述べる。

NGAの調査によると、採用の閉鎖性、管理の不透明性、この問題への優先順位の低さが、多様性の改善を妨げている要因と考えられている。NGAは「学校運営委員会はコミュニティと社会の状況を反映する必要がある。この問題は管理や運営の仕事についている全員の責任である。代表されていない集団には才能のある潜在的な志願者が多くいる。運営委員会は責任を持って、そういう人々を見つけるために採用の仕方を変える必要がある」という。

ディーン氏は、バッキンガム州の中等学校

の10名の運営委員会で唯一の有色人種である。この学校は生徒の30%がエスニック・マイノリティ出身であり、親とのコミュニケーションは、ウルドゥー語、パンジャブ語、ルーマニア語などの4つの言語で通訳される。

「私は近年では運営委員会の最初の非白人でした。私はカリブ海出身の黒人です。運営委員会に私のような人物がいてほしいが、学校が運営委員会に多様性が必要だと述べているかどうか確かではありません」という。氏はさらに、有色人種の人が責任ある地位にあり、生徒に肯定的なロールモデルを示し、意志決定の際に異なる見方や意見を提示するのは重要だと述べた。

他の調査によると、試験委員会は有色人種の作家の本を提示しているが、「教室で学ぶことはほとんどないし、試験で考慮されることもない」ことがわかった。また、オックスフォード大学の調査では19世紀の著作が英語のカリキュラムでは重視されているという。

教育省は次のように述べた。「学校のカリキュラムでは、黒人とマイノリティ出身の著名な人物を学ぶ機会を生徒に提供していません。教師は英語教育で自分が使う本を選べるし、英語のナショナル・カリキュラムは、全生徒が広い範囲のテキストから豊かな文学的遺産を正しく理解するために設計されています」。

学校水準担当相、カリキュラムの脱植民地化を拒否

(Guardian 2021.7.21)より

ギブ学校水準担当相は、カリキュラムを脱植民地化しようとする要求に反発し、生徒が教室で学ぶ内容は特定の集団に合わせたものであってはならないと警告している。

ギブ氏は、あるシンクタンクでのスピーチの中で、「知識が豊富な」カリキュラムは「包括的で多様」であり、生徒があらゆる人種の人々の闘争や業績について学ぶことを保証するという。

さらに、「特定の集団との関連性に基づくカリキュラムでは、調和のとれた寛容で平等な社会を作れません。私たちが誰であるか、どこから来たのかを恥じることによっても、そうすることはできません。生徒への関連性に基づいたカリキュラムでは、『これまでに考えられ、語られてきた最高のもの』を否定することになります。『故人の白人』の作品が、エスニック・マイノリティの子どもたちが学ぶのにふさわしくないという理由はありません」と述べた。

教育省は、黒人の歴史の教育を義務化しようという声に抵抗して、カリキュラムですら黒人の歴史を教えることを考慮しており、黒人やマイノリティの声や経験も含まれ

ていると主張する。ウェールズの学校では、生徒が「世界のことに詳しい市民」になるように、来年から黒人の歴史を教えることが義務付けられる。

またギブ氏は、最近のガザ地区での出来事を発端に全国の学校で「暴力的で怒りに満ちた抗議活動」が行われているとの報道に懸念を示した。中東紛争の激化に伴い、パレスチナ支持派の生徒による抗議行動が相次いだ。彼は、若者がイスラエルとパレスチナの状況を理解するためにはすべての事実を教え、「学校が一方的なプロパガンダの中心になり、どんな信仰や宗教に対しても敵意に満ちた環境にならないように、警戒すべきです」と述べた。

(やまなし あきら 教育研究所共同研究員)



「抗議する権利を守れ！BLM」オックスフォード大学にあるセシル・ローズの銅像へのデモで少年少女がプラカードを掲げる。



論 評 佐々木 賢

1. コロナ対策の欠如

The Guardian 2021.8.4 8.5

教育行政が「緊急対策を怠っていた」と「政府研究所Institute for Government」から

非難されている。パンデミック中の90日間に200以上の通達が週末や夜間に出され、現場の校長は忙殺された。新旧の通達が互いに矛盾し、重複するものもあり、70の新通達が3

回も更新された。現場に通知する前にマスコミに公表され、保護者からの電話で戸惑う校長もいた。しかも意味の分からない修正通達もあった。

野党の教育相は「政府はリーダーシップに欠け、教育に悪影響を与えている」と批判し、校長会の事務局長は「政府が主要なストレスだ。政府抜きの現場の問題対応はうまくいった」と宣言した。これに対し、教育省は「迅速な決断だった」と自画自賛している。

「現場にとって政府がストレス」とは言い得て妙である。現場の状況を知らない人が「指導」すると混乱に拍車をかける。前回（『ねぎす』68号、2020.11.1）で、小学校校長の半数が早期退職を希望しているという記事があった。コロナ禍のために、電話相談や人事異動やデジタル機器の整備や研修の業務が増え、児童生徒の感染防止対策をしなければならぬ。

例えば日本には、各学校に養護教諭がいる。新型コロナウイルス感染症の拡大で、全世界で未知のウイルス感染予防対策を講じなければならない。だが、どの情報が正しいか分からない。一人職勤務のため、各市町村にある養護教育部会や研究会で情報交換をしたいが、会合はコロナ禍のために開けない。オンラインで行えばいいが、養護教諭の中でそれが出来る人と出来ない人がいる。学校が再開されても、定期健康診断や学校行事が延期や中止され、児童生徒の抵抗力や免疫力に関して「新しい生活様式にそった学校生活」と言われても、具体的に何をどうすればいいか、試行錯誤を繰り返している。

この事態に、管理職である校長や指導主事、現場を知らない文科省と教育庁の職員がどう「指導」するのだろうか。現場にいる同僚教師には授業があり、複数の校務分掌を抱え、部活や生徒指導をし、保護者に対応し、問題生徒の家庭訪問やいじめ対策等々の業務で忙殺されている。監視を専門とする管理職と実務をこなす現場の乖離状態が問題だ。

「政府がストレス」というのは日本でも通用する。監視や管理をされず、現場の自由裁量で事を行えば、より早く、苦境から抜け出すに違いない、

イギリスのNHS（王立精神科医学会）の調査では、自傷やウツや摂食障害に悩む10代の若者が前年比28%も増加したという。政府は「休校中の遅れを取り戻すため、公立校の総授業数30分増」を提唱しているが、ロンドン大学の研究センターが若者1万9000人の追跡調査をした結果、「若い人々にとって、教育が大きなストレスになっている」と発表した。これに応え、イギリスの心理学会は「遊びや音楽、工作やスポーツ」を奨励し、オルタナティブ学校を提唱した。これは台湾のIT相のオードリー・タン唐鳳の母親リー・ヤーチン李雅卿が創業したもので、「サマーヒルスクール」をモデルとし、「誰も傷つかず、怖い思いをしない環境を整え、生徒を信じる」を信条としているという（朝日21.6.10）。

行政と現場の立場の違いは、教育内容にも波及している。日本でもコロナ禍を機に、地域や教師個人々の心情を配慮しながら、現場の裁量で教育を変えてみてはどうか。

「朝令暮改」という言葉がある。政策がくるくる変わり当てにならないことを意味する。

2009年に安倍政権が教育再生会議の提言を受け、10年毎に大学などの講習を2年間で30時間受講することを教委に要請した教員免許更新制度が、廃止されることとなった。

熊本市立小学校の主幹教諭である50代男性は講習免除に必要な事前申請をせず、退職した後、30時間の講習を受け、新卒と同じ扱いの臨時教員となった。このような「うっかり失効」が、国公私立教員16万人中、幼稚園で12人、小学校で1人、高校で11人出た。数は少ないが、教師個人としては、気まぐれ政策の犠牲者と言える。そもそも、更新講習の講師は、少数を除いて、現場の業務を知らない大学教授だ。

埼玉県公立小学校の50代の男性教諭が新型コロナウイルスに感染し、学年の全クラス担任が出勤できなくなった。ところが代替教員がいない。なぜなら、公立学校の教員採用倍率が低下（小学校、2.7倍過去最低）し、コロナ禍以前から、産休・育休の代替教員が不足しているからである。文科省（2021年3月）の調査によれば、更新講習を「負担に感じる」が80%になっている。文科行政が現場業務を妨害した結果がでたのだと思う。

1949年に出された教育公務員特例法では、研修義務が1年目と10年目にあるが、当時は「教育の民主化」が叫ばれ、勤務中の自主研修が容認されていた。数多くの民間教育団体（『歴史教育者協議会』・『コアカリキュラム連盟』・『日本綴方の会』・『教育科学研究会』・『数学教育協議会』・『科学教育協議会』等）があり、自主研修が当然の事だった。他者が選んだ講師より、自分で選んだ講師の方が研修の効果が上がる。

イギリスには「政府研究所Institute for Government」という独立した民間研究所があり、政策批判をしている。日本では、組合が弱体化し、民間教育団体が少なく、教育政策を批判する勢力が衰えているから、民主化に反する「官制研修」を蔓延させている。

2. 携帯電話禁止

The Guardian 2021.6.29

携帯電話を巡って行政側と学校現場が対立している。教育相が「生徒の気が散る、使い過ぎなどの規律悪さ」を無くすため、「取り締まりを強化しろ」と「指導と助言」をしたのに対し、現場の校長や組合や協議会が「学校現場の対応は明確な方針があり、大多数の学校では既に使用を制限し、教室ではそれぞれの規律が施されている。余計なことを言うな」と反発し、政府のパンデミック対策の失敗を糊塗しようとしていると批判している。

「全面禁止は問題」と反論した点が、現場の姿勢を良く表している。特に「聴覚障害者

生徒への携帯禁止」が問題視された。コロナ禍の閉鎖空間で、マスクを着け、携帯電話に頼る生徒がいるからだ。音声テキスト変換アプリに代わるものを提供する計画はないから、重要ツールが欠け、「子どものニーズに応えられない」との懸念の声の方が多かった。

恐らく、行政側は障害者生徒の存在を忘れていたに違いない。常に行政と現場の意識と行動は一定の乖離状態にある。現場では目の前に児童と生徒がいて、生身の関わりを持っている。行政はデスクワークで現場を「指導」する「机上の空論」だからだ。

日本でも状況は同じだ。リモートワークについて、下記の発言を参考にしたい。「大学の授業や会議はほぼリモートになり、他者との関係が変化した。マスクも負担になっている。盲ろう者がかもつのは味覚・臭覚・接触の三つ、街を歩いている木々や風の香り、飲食店から漂ってくるにおいが感じられない。メールの文字情報について、点字出力用の機器を使い一人でやりとりできるが、ビデオ会議では隣に指文字で言葉や状況を伝える通訳者が必要だ。重度身体障害の人などは距離の制約がないリモートはメリットがある。

だが盲ろう者は触れ合えないとコミュニケーションができず、不安は大きい。リアルと比べ、リモートは五感で感じ取ることが欠けている。以前、学生とオンラインでお茶を飲みながら話しをしていて、傍らにせんべいがあったので、『食べるか』と言いそうになった。でも学生はそこにいない。これがリモートの本質だ。

オンラインは利便性を担保するが、距離を保って使わないと社会全体がおかしくなっていく。災害時に、オンライン情報だけを介して障害者が無事に行動できるか。文字や言葉で情報がうまく理解できない人の場合は、人がそばにいないと避難できない。リモート礼賛という風潮は危険だと思う」。これは福島智氏（東京大先端科学技術研究センター

教授)の発言だ(毎日新聞21.8.18)。福島氏は「リモートは五感で感じ取ることが欠けている」から、災害時に障害者が避難できる情報インフラが不可欠だと解説している。最も困難な立場の人々が最も困難な状況でも生存できれば、社会全体が安心して暮らせることを意味する。これは学校現場でも心しておくべき教訓だと思う。

3. 多文化共生の教育

The Gurdian 2021.6.21 6.9 7.21

政府委員会(人種差別をなくすために作られたCRED)は「少数民族の子どもたちの成績は白人と同等かそれ以上になり、高等教育を受ける機会も増えた」と報告した。さらに、「学校では白人生徒を特別扱いしないし、公開討論会では賛否両論の時間をバランスよく配分し、少数民族の差別による被害が見られなくなった」と成果を誇示している。

それに対し、これを報じた新聞社の調査によれば、過去5年間の人種差別事件は6万件、カリブ系黒人生徒の学校追放率は白人の6倍、ロマ系の停学処分は白人の9倍、学校勤務の警察官680人が貧困地域に配属されていることを指摘した。つまり、現状は差別や格差は少なくなっていない。

民間団体の調査によれば、白人管理職の比率は93%、少数民族の生徒が全体の3割程度である。人口比率からすれば、3割の管理職がいて当然だが、20年間かけても「比例代表制」は実現していない。多くの人が「学校運営委員会に多様性が必要」と考えてはいるが、制度的人種差別は無くなっていない。

それに加え、言語や教材やカリキュラムの格差もある。30%の少数民族生徒は「ウルドゥー語・パンジャブ語・ルーマニア語」を使っているが、教室や図書館には有色人種が書いた作家の書籍や絵本がない。19世紀の著作が英語のカリキュラムでは重視されている。

だが、行政側は「少数民族の生徒が白人の作品を学ぶのは別に悪いことではない」と

言い、中東戦争やパレスチナ問題についても、「学校が敵意に満ちた一方的プロパガンダをしてはいけない」と述べている。

要するに、現在進行中の人種差別や紛争について、学校現場では「中立の立場で臨め」と論じている。だが、どのような内容の授業が「中立」なのかが曖昧である。人々が生活している場では、様々な人種や職種や職階やジェンダーがあり、それぞれ生活体験によって、多様な「意見・異見」があり、「中立」の軸が右にも左にも移動する。差別をした側が「常識」だと思い込んでいる場合は始末が悪い。

相手の立場に立って考える態度、「視座転換」が必要だ。もし自分が差別されたら、どう思いどう行動するか、想定することだ。これを習得するには多くの外国人と接し、対話しながら、身近に生活の場を共にして、その文化を共有することが不可欠だ。

昨今、日本の学校にも外国人が増えてきた。中国・韓国・スリランカ・ベトナム・ペルー・ブラジル・アルゼンチン・メキシコ等の生徒たちがいる。授業で日本語と日本文化を教えるばかりでなく、生徒が教師となり、外国語と異文化を学ぶこともできる。

だが日本は、朝鮮や台湾を属国とし、一部中国を植民地化した歴史があり、途上国の人々を蔑視する心情が残っている。

スリランカ女性のウイシュマ・サンダマリさん(33歳)は難民申請中に名古屋出入国在留管理施設で亡くなった。2020年8月に「嘔吐と痺れがあり、トイレ介助が必要」との医師の診断書を入管庁が隠蔽した可能性があったが、2021年3月6日死亡した(朝日21.4.29)。

カメルーン出身の女性、レリンディス・マイさんは(42歳)2004年来日し、コンビニや工場で働いていたが、2011年に在留期限が切れ、難民認定を申請中に、入管収容施設で亡くなった。東京出入国在留管理局は「入管で必要な医療措置は取っている。個別のケ

ースには回答できない」と答えている(毎日21.4.27)。

日系3世ペルー人のブルゴス・フジイさん(47歳)は1991年来日し、妻と2人の息子と一緒に30年間を過ごし、生活基盤が日本にあるのに在留資格が得られず、2020年に大阪出入国在留管理局に収容された。膀胱ガン手術が必要だが、仮釈放中には国民健康保険がなく、「命は1時間ずつ1秒ずつ削られています」と訴えている(毎日20.8.26)。

支援する弁護士によると、入管施設での死亡は年に十数件あり、「在留資格の有無にかかわらず、命の危機に瀕する外国人を助けるのが政治のあるべき姿だ」と述べている。「送

還忌避者」ではなく、命の危険を逃れて難民申請中の、帰りたくとも帰れない人々に、手を差し伸べるのが人道だ。

諸外国でも移民・難民の問題は課題が山積しているが、日本は「経済先進国」と言われながら、外国人差別が制度化されているようだ。人種差別をせず、多文化共生の社会を作る道半ばの現状だが、少なくとも学校では、外国人との交流の場として機能することが望まれている。

(ささき けん 教育研究所共同研究員)



『ねざす』 解題

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

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

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

「社会科」の70年余を振り返る

科目「公共」のスタートに際して

新科目「公共」が2022年度からスタートします。総合的な内容の科目で、賛否両論がありますが、社会科が誕生して70年余、総合的な科目、分科的な科目のどちらがよいかということはずっと議論されてきました。本稿では県民図書室の所蔵資料を使って、この議論を見ていきたいと思えます。

社会科のスタート—公民、地歴、修身—

文部省は、敗戦直後から、道徳教育、とりわけ修身についてどう変えていくかということを考えていたようです。1945年秋には公民教育刷新委員会が発足し、道徳教育について議論しています。委員会は、12月に、修身と公民を統合して「公民」科を立ち上げることを提案しました。公民教育刷新委員会のメンバーであり、文部省の一員でもあった勝田守一（のち東大教授、日教組講師団）が、『公民教師用書』を作成することとなり、1946年10月に、国民学校用と中等学校・青年学校用が相次いで刊行されました。後者のまえがきには次のように書かれています。

「(道徳教育は、社会生活における行為の発展を目指すものなので) 今後は、道徳教育は公民科を含む「社会科」というような学科の一部となるように研究されるであろう。そのように見るならば、将来は独立の教科目としての“修身”はおそらく再開されなくて、あらたに“社会科”という学科が設けられ、新しい方向に道徳教育が改革されることになるであろう。」

こうして1947年、修身、歴史、地理、公民を統合した「総合(一般)社会科」が誕生しま

す。

「総合社会科」とその内容

「総合社会科」では小学校1年から高校1年までを通したカリキュラムが構想されました。その内容は47年から51年の『学習指導要領 社会科編』に詳しく説明されていますが、とりまとめに当たった上田薫(当時文部省、のち都留文科大学学長、日教組講師団)によれば、総合社会科は、新憲法の民主主義を担う主体的な人間を育てることに主眼がありました。そのためには具体的、現実的な社会的事象を、子どもが主体的に調査研究し、問題解決の方向を探っていくことこそ最も重要なことと考えられていました。総合社会科を学んだうえで、高校の中、高学年で分科された科目(例えば日本史等)を学ぶという構想でした。

「社会科」への批判から系統学習へ

「総合社会科」への批判は様々な立場から行われ、四面楚歌といった状況でした。戦前の教育に返ろうとする人たちは、修身に代わる道徳教育が行われていない、系統的な地理、歴史教育が行われていない、これでは愛国心が育たないと批判しました。一方「左派」は、社会科は無国籍、無系統、アメリカ式の教育に偏っており、近代至上主義に陥っていると批判しました。当時は、そもそも憲法や教育基本法はブルジョア民主主義だという批判もあったのです。(左派の新教育批判は小熊英二『民主と愛国』新曜社、2002年、p.359～)

社会科が大きく変質したのは1955年、56年指導要領です。系統学習に大きく舵を切るこ

とになりました。(杉山宏「キーワードで読む戦後教育史(3) 社会科の転換」『ねざす』31号)

社会科の分科化

1950年代の社会科の変質によって小・中・高一貫の「総合社会科」は事実上、崩壊しました。中学校では、1年は地理的分野、2年は歴史的分野などと、学年ごとに履修内容が決まり、系統学習が進みました。高校に残っていた「一般社会」の後継科目としての「社会科 社会」も1963年の指導要領から姿を消し、代わって「倫理社会」と「政経」が登場します。1963年の高校指導要領は、学科ごとの必修単位を増やし、「高校多様化」を教育課程の面で支えました。

また、小学校段階から教育内容は増える一方で、「落ちこぼし」や「新幹線教育」という言葉も生まれます。受験競争の激化を背景に、子どもが身につけている学力は「生きて働く」学力ではない、という批判がされるようになります。

「現代社会」の登場

82年実施の指導要領は、「10年一貫教育構想」と言われ、高校1年に「現代社会」「理科I」などの必修科目を集め、校種などによる区別もつけませんでした。現代社会はグループ学習や討議なども可能な内容で、総合社会科に近い科目です。

現代社会をめぐる実施前から大論議が巻き起こりました。批判の中心は系統的な学習ではない、という点でした。実際問題としてやりにくい、ということもあって、そういう点は「総合社会科」とよく似ていました。

しかし、しばらくたつと現代社会の支持者は増えました。このあたりのことについては、『ねざす』3号の早田千絵「私たちは『社会科』解体を批判できるか」がよく伝えているように思います。日本民間教育研究団体

編『社会科の歴史下』(民衆社1988年)所収の「『現代社会』否定の持つ意味」(若菜俊文著)は分かりやすく「現代社会」の授業実践を紹介しています。

社会科解体、地歴科・公民科へ

社会科解体は94年実施の指導要領です。小学校1、2年と高校で社会科という科目がなくなりました。現代社会は残りましたが、必修からはずれ、代わって世界史が必修になりました。社会科解体の仕掛け人と目された林健太郎参議院議員(元東大教授)が、現代社会を「三面記事みたいな科目」と評したのが印象的でした。社会科解体については『社会科「解体」問題資料集』(1987年12月13日)や緊急シンポ世話人会編『社会科「解体論」批判』(明治図書、1986年)参照。

「公共」はどのような科目になるか

「公共」がどのような科目になるかは、どのような実践が行われるかにかかっているように思われます。現代社会の時は実施後、多くの実践が試みられました。また、「ゼロ年代」の再編校などでは「学校設定教科・科目」がつくられ、多くが総合的な科目でした。社会科に限りませんが、高校では総合的な科目の実践が積み重ねられているはずです。

ただ、「公共」のような新しい科目の実践のためには、学校に自由闊達な議論とゆとりが必要でしょう。学校はそれを保証できるでしょうか。

本文中に記された資料や書名中、太字は県民図書室所蔵。1985年当時、現代社会について解説したパンフレット(教科書会社発行)を県民図書室で本誌刊行から2カ月ほど展示します。

(資料整理委員会 永田裕之)

一般財団法人・神奈川県高等学校教育会館 教育研究所設置規程

第1章 総 則

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

第2章 運 営

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

第3章 組 織

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

共同研究員の任命については研究所員のそれに準ずる。

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

第4章 研究所員会議

- 第7条 研究所の事業を推進するために研究所員会議を置く。
2. 研究所員会議は代表、特別研究員および研究所員をもって構成する。
 3. 担当理事、県民図書室長および共同研究員は、研究所員会議に必要なに応じて出席するものとする。
 4. 事務局員は研究所員会議に出席し、意見をのべることができる。
- 第8条 研究所員会議は次の事項について立案するものとする。
- ① 研究計画
 - ② 研究物等の刊行計画
 - ③ 予算計画
 - ④ その他必要な事項
- 第9条 研究所員会議のほか代表は必要に応じて研究推進のための会議を招集することができる。

第5章 特別研究委員会

- 第10条 この研究所は必要に応じて特別研究委員会を設けることができる。

第6章 会 計

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

第7章 雑 則

- 第12条 代表及び特別研究員に欠員が生じた場合は、その後任者の任期は前任者の残余期間とする。
- 第13条 この規程に定めるもののほか研究所の運営に必要な事項は教育文化事業推進委員会の承認を経て理事会において定める。
- 第14条 この規程の改廃は理事会で決める。
- 第15条 この規程は1986年7月8日より実施する。

改定 2018年6月8日

編集後記

- 特集Ⅰの公開研究会は昨年度に引き続きオンライン開催となりました。当初はハイブリッド開催（会場とオンラインによる開催）で参加者を募りましたが、会場のみ参加を希望する方はいらっしゃいませんでした。どちらでも可という方が数名いらっしゃいましたが、ほとんど全ての参加者がオンラインのみを希望されました。コロナ禍でオンラインによる開催が一般化したように思えます。もちろん対面には良い面もありますが、遠方から簡単に参加できる利便性や事情があって会場参加できない方々に対して、討議の機会を保障する仕組みとしてはとても有効です。コロナ禍に関わらず、今後はオンラインと会場のハイブリッド開催が普通になるでしょう。高校教育会館もWi-Fi機器の設置、有線LANや機器の増強を行い、オンライン会議が実施しやすくなりました。
- さて、今年度の公開研究会のテーマは『コロナ禍での生徒への支援？—「チームとしての学校」ケアと保護の役割、課題と可能性—』でしたが、例年より多くの方々の参加があり、その中には現職のSSWの方や養護教諭の方もいらっしゃいました。学校で支援の中心となる方々のこのテーマへの関心の高さがはっきりとしました。専門職や地域と連携する「チームとしての学校」は、確かに支援を必要とする生徒や保護者にとって有効ですが、SSWの養成や雇用条件、現職研修などには大きな課題がありそうです。
- 夏休みが終わり学校が再開しましたが、緊急事態宣言が発出され分散登校となりました。デルタ株は感染力が強く、生徒や教職員の感染が急増しているため、やむを得ない対応です。しかし、そのために学校は忙殺されています。教職員の働き方改革は、コロナ禍の中でどうなっているのでしょうか。
- 分散登校でも学びを止めない方法は学校ごとに違っているようです。例えば、時間割通りのライブ配信、動画配信を含めたオンデマンド方式、紙媒体による課題配布などです。こうして繰り返される非日常の学校とコロナ禍に翻弄される家庭、社会の不安感などが生徒にどのような影響を与えているのかについて、できれば調査をし、その実態を把握する必要があります。研究所としても考えていかなければならない課題です。
- 高卒就職について、厚生労働省・文部科学省が招致する「高等学校就職問題検討会議」ワーキングチームが、1人1社制の見直しや民間の職業紹介業者と学校斡旋の複線化等を提起しました。同チームのアンケート調査によると、70%前後の生徒や学校が現状維持を希望しています。しかしながら既に見直しを決めた県も出て来ています。確かに若い教員も増加し、1人1社制も馴染みの薄いものになってきているようです。そういった現実も踏まえつつ、生徒や学校にとって利用しやすい就職の仕組みを考えることが重要です。神奈川県はどのように対応していくのか、注意深く見守っていく必要があります。

金澤 信之（特別研究員）

2021年度教育研究所員名簿

代 表	中 田 正 敏	(明星大学・元神奈川県立田奈高等学校校長)
研究所員	生 田 幸 士	(神奈川県立大和東高等学校)
	井 上 恭 宏	(神奈川県立相模向陽館高等学校)
	大 島 真 夫	(東京理科大学)
	沖 塩 有希子	(千葉商科大学)
	香 川 七 海	(日本大学)
	加 藤 将	(東京学芸大学附属高等学校)
	坂 本 和 啓	(神奈川県立小田原高等学校)
	鈴 木 晶 子	(NPOパノラマ)
	宗 田 千 絵	(神奈川県立上鶴間高等学校)
	手 島 純	(星槎大学・元神奈川県立高等学校教員)
	畠 山 未 帆	(神奈川県立鎌倉高等学校)
	原 えりか	(神奈川県立住吉高等学校)
	福 永 貴 之	(神奈川県立大船高等学校)
	松 長 智 美	(神奈川県立希望ヶ丘高等学校)
	米 田 佐知子	(子どもの未来サポートオフィス)
特別研究員	金 澤 信 之	(元神奈川県立高等学校教員)
事務局員	佐久間 ひろみ	(神奈川県高等学校教育会館県民図書館司書)
共同研究員	杉 山 宏	(元教育研究所代表・元神奈川県立横浜日野高等学校校長)
	佐々木 賢	(前教育研究所代表)
	佐 藤 香	(東京大学社会科学研究所)
	本 間 正 吾	(労働教育研究会)
	山 梨 彰	(元教育研究所特別研究員)

(2021年4月1日現在)

ねざす No68 2021年11月発行

編集・発行 一般財団法人 神奈川県高等学校教育会館 教育研究所
〒220-8566 横浜市西区藤棚町 2-197 TEL 045-231-2546
e-mail GAE02106@nifty.ne.jp FAX 045-241-2700
URL <http://www.edu-kana.co.jp/index2.html>

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

