



巻頭言 古い体質の組織と新しい試み

特集Ⅰ ●カオスのなかの学校現場

特集Ⅱ ●県立高校改革実施計画②

学校から・学校へ (XIV)

横須賀明光高校 一国際的な視野と福祉の心を持つ人を育てる—
寄稿 免許更新制導入10年 (上)

中田 正 敏

◇教育研究所

◇加藤 将

◇井上 恭 宏

◇長瀬 重 夫 ◇久世 公 孝

◇三田 俊 明

◇綿引 光 友

所員レポート 地域から見た学校との連携
読者のページ

高校教師を辞めて6年目の秋
先生に、なりたい! (3)

書評

『生存教室 デイストピアを生き抜くために』
映画に観る教育と社会 (23)

『マイケル・ムーアの世界侵略のススメ』
海外の教育情報 (22) 『ねざす』に何が書かれてきたか(上)

◇鈴木 晶 子

◇柳川 浩 三

◇高村 裕 一

◇松長 智 美

◇井上 恭 宏

◇山梨 彰

◇佐々木 賢

表紙の写真

御殿場線「東山北駅」を降り、ホームに沿って歩くとすぐに山北高校の校舎が見えてきます。正門を入ると右側には「校歌」の碑、左側にこの石像「奔流」があります。これは校舎のすぐ傍を流れる大河「酒匂川」の流れを人物像を用いて表現したもので、50周年記念に設置されました。自然と人間の調和、共生をテーマにしています。

写真と文 山崎 弘吉

巻頭言 古い体質の組織と新しい試み ～現場の活動からの洞察～	中田 正敏	2
-----------------------------------	-------	---

特集Ⅰ ●カオスのなかの学校現場

◇ 公開研究会の報告	教育研究所	4
◇ 神奈川の高校現場は改革期、それとも混乱期？ — 公開研究会に参加して —	加藤 将	9

特集Ⅱ ● 県立高校改革実施計画 ②

◇ 「県立高校改革実施計画」から何を考えていくか	井上 恭宏	13
◇ 総合学科高校の行方 — 「全日制総合学科改善実施計画」を批判する —	長瀬 重夫	17
◇ 演劇に係る学校設定教科科目の誕生と終焉 — 主権者教育へのアプローチを巡って —	久世 公孝	20

学校から・学校へ (XIV)

横須賀明光高校 — 国際的な視野と福祉の心を持つ人を育てる —	三田 俊明	26
---------------------------------	-------	----

寄稿

◇ 免許更新制導入10年 — その批判と実践 — (上)	綿引 光友	28
------------------------------	-------	----

所員レポート

◇ 地域から見た学校との連携	鈴木 晶子	33
----------------	-------	----

読者のページ

◇ 高校教師を辞めて6年目の秋	柳川 浩三	36
-----------------	-------	----

先生に、なりたい！— 教職をめざす若者たち — (3)	高村 裕一	40
-----------------------------	-------	----

書評 『生存教室 デイストピアを生き抜くために』	松長 智美	42
--------------------------	-------	----

映画に観る教育と社会 (23) 「マイケル・ムーアの世界侵略のススメ」	井上 恭宏	44
-------------------------------------	-------	----

海外の教育情報 (22)	記事紹介 山梨 彰 論評 佐々木 賢	46
--------------	--------------------	----

『ねざす』に何が書かれてきたか — 教育研究所創立30周年記念に際して — (上)		55
---	--	----

編集後記		68
------	--	----

古い体質の組織と新しい試み ～現場の活動からの洞察～

中 田 正 敏

「支援とか、最近、よく言っているじゃないですか。人から言われても、今一つわからなかったんですが、この学校で担任として現場であれこれやっていたら、そうか、あれはこういうことだったか、という感じでピンと来たんですよ」という発言がある。

この人は、何かを契機として活動の中から支援というものを洞察している。

現場の可能性

U.ブロンフェンブレンナーは、職員及び専門家と一対一の対人関係が生じる当事者を中心とするマイクロ環境を、組織の構造、階層、官僚的な手法及び文化からなるメゾ環境、社会政治的環境としてのマクロ環境などの関係で重層的に把握する方法論を提示している。

この方法論を取り入れた「臨床マイクロシステム」(Nelson, Batalden&Godfrey, 2007)の考え方を参考に、マイクロ環境としての現場にはどのような可能性が秘められているか、について支援をキーワードに考えてみたい。

第1点、私たち、教職員が支援を生徒と共に構成する力を身に付けるための中枢となる場であり、教職員が支援をいかに構成できるかについて組織的に学習する場である。

第2点、組織的な実験工房である。支援は一度提供すれば終わりということはめったになく、実際には再構成を繰り返す形で、さまざまな試行錯誤を通して、その難しさを見極め省察する場にもなる。

第3点、何よりも仕事への意欲の源である仕事へのプライドが形成されたり、損なわれたりする場である。教職員の動機の源泉はこ

こにある。

第4点、現場とは支援という活動が行われる基礎単位である。それは支援の連続体を形成する一部であり、支援を構成するその他の現場と隣接している場である。

第5点、生徒の満足の生成体である。そこでは、教職員と生徒とのやりとりを通して、支援が共同構成されるのであるが、支援が適切であるかどうか当事者に実感される場である。

第6点、メゾシステムとの関係で言えば、支援に関する学校方針が実際に展開される場であり、その的確さが吟味される場でもある。

学習の基礎としてのコンフリクト

ところで、支援の構成に関する学習は何により始まるのだろうか。

現場では、この生徒の支援をどうすべきか、ということに関して、今までのさまざまな出来事で役に立ってきたと思われる支援の方法では、対処できないことが必ずある。生徒本人もどうしてよいかわからない状況について、関わりをもつ教職員もまたどうしたらよいか、わからない。

問題は、この状況をどう受け止めるかである。

活動理論の立場をとるY.エンゲストロームによれば、「これまでのやり方と新しい課題の要求するやり方との間でコンフリクトに直面した場合」に、人は「自動的にコンフリクトを拒否することなどということはない」。それどころか、「そのようなコンフリクトが適切に射程を捉え、仕事の本質的な問題に触れているならば」、「そのコンフリクトを挑戦課題として受け止めるだろう」とし、「挑戦課題として認識されるコンフリクトやジレンマや異

常事態は、学習に対する実質的かつ意識的な動機づけの重要な源泉である」という指摘をしている。

メゾシステムの方針の中に、様々なコンフリクトを挑戦課題として把握し、柔軟に組織的に取り組むことが位置づけられていなければならない。

異種同型化

しかし、メゾシステムの方針が、コンフリクトに挑戦できることを危うくしてしまうリスクをもたらすことがある。

マネジメントの理論家、H.ミンツバーグは「異種同型化」というコンセプトを紹介している。その3つのタイプのリスクを参考に考えてみたい。

第一は「強制的な異種同型化」である。「基準や規制といったことによって、順応させる圧力」を意味する。「たとえば、すべての航空会社は、厳重な安全基準を厳守しなければならず」、これが「一種の組織構造と戦略の均一化」につながる。

学校組織にビューロクラシー的な作法が意図した結果なのか、意図せざる結果なのか、はともかく、蔓延している現状がある。標準化された仕事は仕事の本質に触れることはめったになく、挑戦課題に対処することにはおそ向きしていない。

第二は「擬態の異種同型化」である。これは「借用と模倣の結果である」。組織は、「成功したアプローチをコピーする。なぜならそれは、成功へつながるばかりでなく、自社もまたベスト・プラクティス（優れた実践）の先端にいることを、第三者に納得させたいからである」。

先進校の実践を参考にすることはあるとしても、自らの学校の独自のコンフリクトを挑戦

課題として捉える枠組みを基本とするかぎり、実践に関して、コピーしたものなどはすぐに剥がれ落ちる。「ベスト・プラクティス」はその学校独自の挑戦課題に対応したものに限定されるだろう。

第三は「基準となる異種同型化」である。基準となる「専門家の意見に強く影響された結果として生まれる」。「多くの組織は、自分たちのプロフェッショナルな基準を意思決定の際に持ち込む専門家たちによって支配されている」。「たとえば、契約の交渉は弁護士に委ねることが、企業間の均一化を推進」し、「形式ばらない特有の方略を排除する」。

外部の専門家との連携は重要であるが、専門家との関係性で、これは専門家に任せるといような枠組みがあると、組織的取り組みの均一化は、さらに専門家への外注の文化へと間違いなく傾斜するだろう。コンフリクトに対応するための協働が阻まれることになる。

古い体質へのアンチテーゼ

支援は現場での組織的学習により構成されるのであるが、組織文化がそれを阻害することもある。

「支援サービスを提供する組織の構造と文化は、支援システムの設計と実行を成功させる上で極めて重要である。つまり、古い体質の組織がISP（個別支援計画）のような最新の手段を用いても、支援はうまく機能しない。」（米国知的・発達障害協会『知的障害～定義、分類および支援対系～』第11版、2009）

古い体質の組織とは官僚的組織であり、最近では「異種同型化」によりさらにそれが強化されている。それへのアンチテーゼとして現場での組織学習を進める多様な活動があり、その中から様々な洞察が生まれる。

（なかた まさとし 教育研究所代表）

特集 I カオスのなかの学校現場

公開研究会の報告

池添徳明氏（ジャーナリスト／元神奈川新聞記者）講演報告

「カオスのなかの学校現場」というタイトルで7月30日に公開研究会を行った。今年度は教育研究所創立30周年に当たるので、その記念行事の意味合いもあり、ジャーナリストの池添徳明さん（元神奈川新聞記者）をお招きして、記念講演を行った。その後、県立高校の教育現場でのカオス的狀況の報告も合わせて行った。

神奈川の高校現場におけるカオスとは、数年前から続く成績処理シート、入試採点ミス問題、最近では35週問題や共通テストなど、学校現場に生じているさまざまな問題をさす。いったい何から手をつければいいのか、何を優先すればいいのか、そもそも意味があるのか、問題解決に値するものかどうかなどの疑問すら生じるものもある。こんなことに振り回されていると肝心の授業や生徒とのかかわりが希薄になる。手持ちの時間は無制限ではないからだ。

そんな矢先に、東京で生徒とのメールのや



講演中の池添氏

り取りをした高校教諭が懲戒免職になった。メールの内容が問題だというのだ。しかし、最終的に「処分は裁量権を逸脱し乱用している」という裁判所の裁定がくだった。なぜ、こんなことが起きたのか。

この「事件」は、教育委員会と教員の関係を悪化させ、信頼感を喪失させたとのみならず、都教委が校長に陳述書をねつ造させたというあり得ないことが起きた。そこで、この事件に関心をもち記事を書き続けてきた池添さんの話を聞くことにした。

よもや神奈川ではこんなことは起きないだろうと思いつつも、「何が起きてもおかしくない」状況になっている昨今、「対岸の火事」としてではなく、考えなければならない問題であるように思う。

以下、池添さんの講演および記事によりその要約を記述したい。（参考として、講演の参考資料として配付された2016. 4. 1付「週刊金曜日」の記事も掲載した）。

事件

2014年7月、東京都教育委員会は、女子生徒に「不適切なメール」を送ったとして都立高校男性教諭（当時33歳）を懲戒免職にした。その内容とは「大好きだよ」「一緒に横になって寝よう」というような内容845通であった。しかし、当該教諭がやりとりしたメールは、複雑な家庭環境で拠り所がなかった女子生徒の相談に乗ってのもので、当該教諭は、ぜひ生徒本人の話を聞いてほしいと都教委に求めた。しかし、都教委は女子生徒の話も聞かずに免職処分を決めた。それゆえ、教諭は「免職処分の取り消しと損害賠償」を求め、裁判が開かれた。

背景

女子生徒は複雑な家庭で育っている。父親は義理の父で3番目の父に当たる。兄弟も多く、幼い子の面倒は、その女子生徒に押しつけられていた。母は育児放棄、夫婦喧嘩はしょっちゅう、でも夜中になつたらなぜか仲直りして夫婦で夜遅くまで出歩いていたという。その3番目の父親は高校中退、建設現場で働いていて、「高校なんか卒業しなくても、俺みたいにえらかなれるんだ、立派になれるんだ」というのが口癖で、「学校なんか行かなくていい」ということを繰り返し言っていたという。

しかし、女子生徒は学校に行くのが楽しみであった。ただし、お小遣いも満足にもらえなくて、普通の生活はしていなかった。そんなとき、義理の父親と女子生徒がけんかになり、携帯電話を取りあげた父親はそのメール内容を見て、「なんだこれは」ということになった。教諭とのメールのやり取りが残っていたのである。その父親は学校を素通りして、直接、都教委に連絡した。

都教委は、その父親の話だけを鵜呑みにして処分したのである。

都教委によるねつ造

教諭が免職処分になる過程で、都教委人事部職員課管理主事は、事実と反する陳述書を校長に作らせ、裁判所に提出させた。校長はその後、「都教委の指示で不本意ながら虚偽の陳述書に署名捺印した」と述べている。都教委が陳述書をねつ造したのである。

裁判

裁判では、都教委が女子生徒に確認することなく免職処分を決めたこと、さらに裁判所に提出された校長の陳述書が、都教委によってねつ造されたことも明らかになった。その結果、東京地裁は免職処分の執行停止を決定した。しかし、都教委側は決定を不服として、即時抗告を申し立てた。

二審の東京高裁も一審を支持、「処分は裁量権を逸脱し濫用している」とした。判決は、複雑な家庭で精神的に逃げ場のない生活を送っていた女子生徒の求めに応じたメールだと認定、教諭の行為が支援目的であったこと、女子生徒が今でも教諭に感謝していることなどに言及した。

その結果、都教委は判決に従って懲戒免職処分を取り消したものの、復帰しても停職処分にしたり、教壇に立たせなかったりなどの行為に出ているという。

今週の巻頭トピック

「不適切メールで教諭免職」、都教委の控訴棄却 生徒との信頼関係を認定

女子生徒に「不適切なメール」を送ったとして、東京都教育委員会から懲戒免職処分とされた都立高校の男性教諭（34歳）が、処分の取り消しなどを求めた裁判の控訴審で、東京高裁（綿引万里子裁判長）は3月24日、「処分は裁量権を逸脱し濫用している」として処分を取り消した。一番の東京地裁判決を支持し、都側の控訴を棄却した（処分背景や経緯は本誌2015年1月30日号、6月19日号、10月30日号などで詳報）。

高裁判決は、複雑な家庭で精神的に逃げ場のない生活を送っていた女子生徒の求めに応じたメールだと認定。「わいせつなメールの送信」とは異質とも言えるほど悪質なものであるとまでは言えないとした上で、家庭環境に恵まれない生徒の窮状を見かねての支援目的だったことや、女子生徒が現在も男性教諭に感謝していることについて繰り返し触れるなど、一番判決の事実認定を大幅に変更した。

男性教諭は、クラス担任の女子生徒に性的表現を含む「不適切なメール」845通を送信したとして、2014年7月14日付で懲戒

免職処分とされた。教諭は、複雑な家庭環境で親から虐待されていた女子生徒の相談に乗り、高校生活を支えて励ましたためのメールだったと一貫して主張。

これに対し都教委は、女子生徒が親から虐待を受けていた事実を把握せず、女子生徒から話も聞かずに一方的に男性教諭の懲戒免職処分を決めた。しかも教諭が不利になるように、事実と反する校長陳述書を都教委人事部職員課の相賀直・管理主事が捏造し、校長から裁判所に提出させた。校長はその後、「都教委の指示で不本意ながら虚偽の陳述書に署名捺印した」として新たな陳述書を裁判所に提出したことが、審理の中で明らかにされている。

女子生徒は教諭に感謝

判決は、男性教諭が女子生徒に送信したメールを詳細に検討。メールの大半は生徒からの問いかけに応じるもので、送信したメールの一部に性的な内容や恋愛感情を表現するものが含まれているが、多くは他愛のない会話や単なる挨拶、返事にとどまり、「わいせつな

メールの送信」とまでは言えないと判断した。

さらに判決は、幼い弟たち二人の世話がおろそかになるのを理由に、高校で学ぶことを父親から否定されるなど、家庭環境に恵まれない女子生徒の窮状に男性教諭が心を痛め、メールのやり取りに応じていたことに言及。女子生徒が男性教諭の対応に救いを感じ、一貫して感謝の気持ちを抱いている事実を挙げ、「免職処分には女子生徒の気持ちがあつた配慮されていない」と述べた上で、「自己の欲求を満たすために女子生徒の窮状に乗じた不適切な行為」とする都教委の主張を退けた。



男性教諭（手前）らと「都教委は上告しないように」と訴える加藤文也弁護士＝2016年3月24日、東京・霞が関の東京高裁。（撮影／池添徳明）

や背景が高裁判決に盛り込まれていたのでほっとしている。（都教委の主張だけを伝える）一部報道機関の一方的な報道によって精神的ダメージを受けたが、私よりも女子生徒が傷ついている。ぜひ事実を踏まえて正しく報道していただきたい。一審判決後に現場復帰したが、現在は事務方の仕事しかできていないので、一日も早く教壇に立って授業をして現場で教科指導をしたいと願っている」と話した。

代理人の加藤文也弁護士は、「生徒に向き合うこういう教師が処分されたらいい教育はできなくなる。女子生徒が家庭で虐待を受けていた背景や、教諭の熱心な対応に女子生徒が感謝し、校長も教諭の対応を評価していることに触れるなど、今回の判決は一番判決で不十分な部分を補充する形で、とてもいいねいに事実認定している。都教委は今回の判断を受け止め上告しないしてほしい」と述べ、高裁判決を高く評価した。

都教委は高裁判決について、中井敏三教育長のコメントを発表。「判決はまことに遺憾。今後、判決内容を詳細に確認し対応を検討する」としている。

教育行政の役割は、教師や生徒を傷つけることではないはずだ。

池添徳明・ジャーナリスト

池添さんの講演では、この事件に対するマスコミの姿勢への批判（教育委員会の発表を鵜呑みにする姿勢への批判）も時間を割き話していただいた。何の裏づけもとらないで当局の発表だけを無批判に記事にする問題は常に言われているが、なかなか正されない。それは、冤罪事件にもつながるものであり、けっして看過できない問題ではある。

我々がなにより驚いたのは、教育委員会がここまでするののかということである。まったく教員を信頼していないのである。はじめから「黒」と決めつけて行動している。学校において「生徒指導案件」が起きた場合は、加害者・被害者の両方から事情を聞くこと、また、事実に基づいてのみ判断することは常識である。ところが今回の「事件」では女子生徒の話は聞かないし、校長に陳述書をねつ造させるという、ありえないことが起きている。基本的なことがまったくなされていないのだ。さすがに裁判所はそのことを認め、問題にした。

学校現場からの報告

講演に引き続いて、「カオスのなかの学校現場」ということで、学校現場の様子を報告してもらった。35週問題、改革推進計画など、さらなる多忙化は止まることがないようである。

Aさんの学校では、1年間の授業時間を1単位につき35時間確保するために次のようなことが起きている。球技大会を今までは定期試験終了後に2回やっていたが、今回からは1回になった。面談週間における生徒との面談も授業にカウントできないので、そのつぶれた分をどこで確保するかということにな

り、土曜日にやれと管理職から言われた。教員の研修会も勤務時間を超えることがある。校外学習もなるべく土日や夏休みにやれと言われる。しかし、土曜日にやっても代休のことなどは考えてくれない。生徒総会を入れる時間の隙間もなかなか見つからないとのことである。

Bさんもやはり35週問題に言及する。しかも、学校として「学力向上進学重点校の指定」にオファーもしているので大変であるという。新たな指定を得るための指標として、「アクティブラーニングのある教科指導を展開し、高いレベルの思考判断や表現力の育成を図るために達成すべき学力水準を示している」「2学年で行われる県教委が実施する生徒学力調査で高い学力を身につけさせている」「生徒の7割以上が英検2級のレベルを達成」「全国規模の大会での取り組みなど、学校の教育全体を通じた成果」「全県立高校の中でいわゆる難関と称される大学、東大・京大・一橋・東工大等、医学部等への現役進学において高い実績を上げている」がある。Bさんは、「7割以上が英検2級」などは生徒の実態からするとかなり厳しいと指摘する。

学力向上進学重点校の指定に関しては、17校がこれから2年間のうちに競争させられて、その中で10校に絞り込まれるということである。進学重点校に指定されるように取組みが進められているが、大変であるとのことであった。

まとめ（その後の教育研究所議論も含めて）

カオス的狀況にすらなっている学校の多忙化、シジュポスの神話に見られるような意味のない「仕事」の強制、そして裁判所もたし

なめる当局の暴走、これらは単発に生じているのではない。実は繋がっているのではないか。その要に実は新自由主義的教育政策があると思われる。

東京で懲戒免職にされた教諭のメールの内容は、いくら生徒支援だとしても良くはないが、それは懲戒免職に当たることではない。そこははっきりさせておいた方がいい。ストーカー行為ではないからだ。

一方、処分を出すまでに女子生徒に事情は聞かない、校長に陳述書をねつ造させるなど、そうしたことを指導した者の「処分」はどうなるのか。

世界の神話を見ると、カオスのなかから神々が誕生する。しかし、この教育現場のカオス状態から、神々ではなく魔物が誕生しないことを願うばかりだ。

(文責 手島 純)



神奈川の高校現場は改革期、それとも混乱期？

—公開研究会に参加して—

加 藤 将

はじめに

学校はいつから生徒を手助けする教員を排除する場になったのだろうか……。

学校はいつから生徒を疲労させ、生徒の意見を排除する場になったのだろうか……。

上記2つの言葉は、30周年公開研究会に参加した際、力が抜けるような深いため息とともに発してしまいたくなった感想だ。

2016年7月30日(土)、神奈川県高等学校教育会館に於いて、教育研究所30周年公開研究会が開催された。この公開研究会は、教育現場についての記念講演と教育現場の現状報告の2部構成で行われた。

記念講演

池添徳明さんは、「カオスのなかの学校現場」をテーマに、教育現場の混乱、無秩序化について講演された。講演の中心は、都立高校の男性教諭が女子生徒とメールをしたとの理由から懲戒免職になった経緯や背景、この件についての問題点であった。

『『付き合って』教え子にメール845通』(『読売新聞』2014年7月15日付)、「担任クラス女子に不適切メール845通」(『産経新聞』2014年7月15日付)、2つの新聞記事だけを読むと、報道などで取り上げられる教員の不祥事のように思われる。

しかし、この報道には、新聞やテレビなど

では報じられきれていない問題が存在する。「『不適切メール』で男性教諭懲戒免職」問題は、家庭や友人関係、勉強、仕事などで悩みを抱える高校生に教員(特に担任)は、どのように接すべきか、どのように手助けすべきか。また、生徒に積極的に関わる教員に学校や管理職は、どのように対応すべきか、してくれるのかを問題提起している。今回の問題そして報道が抱える問題点を以下、2点記したい。

第1に、男性教員と女子生徒のメールのやり取りについてである。男性教員が担任をしていた女子生徒は、家庭に様々な問題を抱えている生徒であった。具体的には、「複雑な家庭環境」、「母親の育児放棄」、「家庭内虐待」、「義父からの過度な干渉」などである。女子生徒は、高校生一人では解決できない様々な課題や問題を抱えていたのだ。男性教員は、そのような生徒に対して生徒への励ましや登校を促すためメールをしていた。女子生徒にとって、「高校」は、唯一の居場所であった。「高校」は、家庭に居場所がない生徒にとって、安らぎと充実した空間や時間を提供していた。そんな居場所である「高校」に登校でき、少しでも長い時間を過ごせるよう男性教員は、登校を促すメールを送っていた。

メールは、主に女子高校生からの問いに対

する返信であった。男性教員に対して、女子生徒が裁判などで感謝をしている言葉などを発している。感謝の気持ちを表現していることから分かるように、女子高校生にとって男性教員は、精神的に支える存在にもなっていた。

現在、神奈川県に限らず生徒とのメールなどを使用しての連絡については、方針が提示されている。神奈川県では、指定のメール以外での生徒との連絡は禁止されている。しかし、学校によってかもしれないが生徒の大半は、通信手段として、SNSや無料通話アプリなどを使用している。そのため、メールは、使用しておらず、読まれていない。また、指定のメールでの連絡には、通信料などがかかる。そのため、使用頻度が極めて低い可能性もある。

生徒とのトラブルを考えた場合、指定メールが1つの選択であろう。しかし、生徒が、緊急事態などを含め家庭や友人関係のトラブルなどでSOSの連絡があった際、指定メールで対応できるか。また、今回のように緊急事態ではないが、教員と連絡を取ることで精神的な支えをもらっている生徒の手助けするため、どのように連絡をすべきか。教員と生徒のメールやコミュニケーションの取り方について、今回の件は、一石を投じているのではないだろうか。

第2に、東京都教育委員会（以下、都教委）の校長陳述書捏造についてである。今回の裁判で男性教員が勤務している高校の校長から2回、陳述書が提出された。1回目に校長が提出した陳述書は、都教委の人事を担当する職員が作成した書類に校長が署名捺印し

た。弁護士などが、陳述書などを書き慣れていない人に代わり、書類を作成するための聞き取りや下書きを行うことは、あるだろう。しかし、1回目の陳述書内容は、事実と反しており、男性教諭に不利な事柄が書かれていた。その後、校長は2回目の陳述書を提出した。2回目の陳述書を提出した理由は、都教委の職員が作成した陳述書が事実と反しているためであった。校長は、そのことで心を痛め、男性教員の人生を台無ししてはならないと思い、再提出した。

男性教員自身が、今回の件が取り上げられた時点から、女子生徒の父親からの意見だけでなく生徒本人からも話を聞いて欲しいと訴えていた。都教委側は、女子生徒本人の話を聞かないばかりか、男性教員の勤務する高校の校長には、嘘の陳述をさせていた。

「陳述書捏造」の件を聞いて怖くなった。今までの私は、曲がりなりにも校長など管理職や教育委員会は、保護者や生徒、地域住民の意見を組み入れながらも教員の立場や考えを理解してくれていると思っていた。しかし、今回の件について考えれば、保護者の一方的な意見のみしか聞いていない。また、そればかりか校長など管理職には、嘘の陳述をさせている。校長が陳述書の虚偽を認め、再提出したため事態は急展開したが、虚偽である1回目の陳述書の内容のまま裁判が行われたら、男性教員の人生はどうなったのだろう。私も男性教員とほぼ同年代の教員である。今まで、このようなトラブルに巻き込まれたことはなかった。しかし、まだ長い教員人生である。どこでどのようなトラブルに遭遇するか分からない。そんな時、誰が守って

くれるのだろう。誰が助けてくれるのだろう。誰が支えてくれるのだろう。組織の恐ろしさを知ると共に、今まで教員は、「同僚性」という中で行ってきた仕事に大きな組織の変化が起きていることを改めて感じた。

従来の社会構造の変化や発展は、家庭や通信技術にもあらわれている。学校現場も社会構造の変化や発展に適応していく必要性に迫られている。家庭も社会も変化し、メールなど通信機器が発達し、世の中に浸透する現在、生徒対応において、教員はどのように向き合うべきなのだろうか。また、教員を含めた学校組織、学校にかかわる行政は、生徒とそして保護者とのどのように向き合うべきなのだろうか。今回の講演は、生徒の教員の向き合い方、教員と管理職や教育行政の向き合い方に、一つの方針を出したのではないだろうか。

教育現場の現状報告

教育現場の報告では、「県立高校改革」の中で「学力向上進学重点校」にエントリーした学校の現状や取り組み、35週の授業確保に苦しむ学校の現状が報告された。

「学力向上進学重点校」、エントリー校とは、県教育委員会の「県立高校改革実施計画」によると「平成28年度にエントリーした学校を2か年にわたってエントリー校として指定。その成果を指標に基づいて検証し、30年度に新たな学力向上進学重点校を指定」するとなっている。2016（平成28）年度からの現在は、エントリー校17校を精査している期間となっている。エントリー校が「学力向上進学重点校」の指定にあたっての指標が5つ示

されている。具体的には、主体的・共同的な学びアクティブ・ラーニングを取り入れて教科指導や生徒に高い学力を身に付けさせること、難関と称される大学に現役合格させ高い実績をだすことなどがあげられている。エントリー校に実際に勤務する今回の報告者からは、指標の「生徒の7割以上が在学期間中に、英語検定2級程度以上のレベルを達成し、高い英語力を修得」について生徒の実態などを考えた際、極めて厳しい状況があることが報告された。報告者の学校では、現在でも1、2年次から長期休業中に勉強合宿、3年次ではセンター入試直前にセンターマラソン、日々のキャリア面談などがあるそうである。またこれと同時、部活動の加入率も高く生徒は積極的に活動しているようだ。「学力向上進学重点校」の指定を受けるためには、生徒に今まで以上に学習や部活動で重い負担がありそうだ。心身のバランスを崩す生徒があらわれる可能性はないのだろうか。学習面や活動面だけの向上を目指すのではなく、生徒の心身のケアも含めた対応が必要と感じた。

次に35週に揺れる学校現場の報告があった。昨年から35週に向けての学校としての取り組みが各学校で開始されてきた。今年度からは、多くの学校で35週に少しでも近づけるようまた35週授業を確保するため、夏休みなど長期休業の短縮や行事の精選などが行われている。そのような中での1つの学校の取り組みが報告された。現在、神奈川県どこの県立高校でも同じであろうが、35週を確保するため「まずは授業数ありき」で学校全体が動いていることが報告された。報告者の学校で

も授業確保のため、学校行事にしわ寄せが生じていると言う。そのような現状に対して、この学校では、生徒総会で「テスト前日は午前授業に」との意見が生徒からあがった。生徒の意見を受けて、今回の報告者が職員会議などでも年間行事予定の見直しなどを提案したが、管理職や同僚職員の反応は、なしのつぶてであったようだ。

この学校では、35週問題で校外学習などを授業時数としてカウントすることになった結果、実時数が標準時数を超える授業が出てきたそうである。その結果、未履修となる生徒が増えるのではないかの懸念が出ているようだ。

私の勤務する学校でも、校外学習などを授業時数にカウントしようとの話が持ち上がっている。現在の35週問題の動きを見ていると、詳細のシミュレーションを行わず、「目の前の35週をどうするか。」に焦点がいき、学校全体の動きや予定が見えていないのではないだろうか。まさに木を見て森を見ず状態に陥っているのではないか。また、35週確保のための日程調整が企画会議でできていなく、若手職員からは「管理職、しっかりしてよ。」との意見があがっているという。

しかし、報告者も話されていたが、学校とは、本来、「管理職や総括教諭など」学校運営に深く関わりがある職員だけで運営されるべきものだろうか。もちろん、校長をはじめとした管理職などのリーダーシップや決断が必要な時もあるだろう。しかし、学校は、管理職などだけで機能しているわけではない。

報告者が教員の多忙感やストレスを感じる理由として「教職員が学校運営に主体的にか

かわれないこと」をあげていた。管理職以外の、教職員がやりがいを持って働けていない、自らが組織の中の駒になっていると感じていることに教員がストレスや多忙感を感じ、そのことが教員や学校を更に疲弊させているのではないだろうか。報告を聴き、そんなことを感じた。

おわりに

神奈川県的高校現場に限らず、学校現場、今回の例で言えば高校現場は、「カオス」に入っていることは確かであろう。「カオス」の意味を説けば、一般には「混乱、無秩序」となる。混乱や無秩序の後には、必ず創造や秩序ある時期となるであろう。その創造や秩序ある時期には、「学校は、生徒を手助けする教員をバックアップする場」「学校は、生徒が充実し、生徒がいきいきと学校で活動できる場」となっていることを期待したい。

(かとう しょう 教育研究所員)



県立高校改革実施計画②

「県立高校改革実施計画」から何を考えていくか

井上 恭宏

2016年から2027年の12年3期にわたる県立高校改革実施計画をどうとらえるのか。高校教育研究所での議論をもとに、改革実施計画（I期）の要点をまとめ、改革実施計画（全体）についての論点を整理し、最後に筆者の考察を記していくこととする。

■改革実施計画（I期）の要点

ここでは、改革実施計画（I期）の要点を網羅的に上げてみる。計画がどのようなものになっているのかを考察する上で、ポイントを絞っておくことは重要であろう（ただし、すべての点を上げることができているわけではない）。

- 再編統合の規模は5組10校で、学科・課程を超えた総合調整で実質4校減となっている。当面は標準規模の6～8学級が維持される。
- 地区を5つに分けている。そのことで改編校、指定校の配置についての理解を進めようとしている。
- 2000～2009年の改革推進計画では情報が事前に漏れたが、今回の改革実施計画では適切な情報管理がなされた。
- 再編対象校の学年規模を維持し、募集停止

校を出すことになっている。両校クラス減とする統合の方式をとっていない。

- 耐震化、老朽化対策の新たな計画を1年前倒しで導入している。
- インクルーシブ教育の推進に踏み出している。
- ソーシャルワークの視点をもった教員の養成を掲げている。
- 在県外国人等特別募集校を拡大している。
- 改革推進計画で再編された学校が、さらに再編の対象になっている。
- 総合学科が削減され単位制普通科に改編される。総合学科の先導校だった高校が単位制普通科になっている。
- 普通科と専門学科の併置校が増え、教育課程、時間割、成績処理の複雑化が予想される。
- 学科改編の準備期間が不足している（教育課程の編成まで実質半年しかない）。
- 授業時間確保のための教育課程の見直しとの錯綜が予想される。
- インクルーシブ教育パイロット校の準備期間が不足している（選考基準の公表まで半年しかない）。
- クリエイティブ・スクール化の準備期間が不足している（選考基準の公表まで半年し

かない)。

- 生徒学力調査の新年度からの導入が、これまでの学習状況調査の総括がないままなされる。
- 推進校、重点校等の指定がトップダウンでなされている。
- 学力向上進学重点校は、エントリー校からの絞り込みになっている。

■改革実施計画(全体)についての論点

改革実施計画は、2016年から2027年の12年3期にわたる長丁場である。Ⅱ期、Ⅲ期と進めば、2016年度当初に何が語られていたのかも忘れられてしまうかもしれない。現時点で何が対象化できているのかについて押さえておくべきであろう。今後、さまざまな論点や課題が現れてくるのだろうが、ここでは「現時点での論点」を整理してみる。

- 2000～2009年の改革推進計画(166校を143校に再編)の最終年から6年しか経過していない。改革推進計画を終え、落ち着いたところでの新たな改革となった。
- 総合学科や専門コースの改編について、現場での検証が不十分だったのではないか。改編によってこれまでの人的配置や予算措置が削減されてしまうのではないか。
- 単位制普通科を共通教科の科目中心とすることは学習選択の幅を狭めるのではないか。
- 重点校、推進校、研究校等の「指定」は学校の序列化を拡大、固定化させるのではないか。特に、学力向上進学重点校は、エントリー校間の過度の競争に発展するのではないか。
- 県教委のトップダウンの「指定」が、これま

での各校の「特色」との整合性を欠く場合、混乱を招くのではないか。

- インクルーシブ教育の考え方が一部の学校のものという形で限定化されてしまうのではないか。
- インクルーシブ・パイロット校の志願資格という考え方は、インクルーシブ教育の考え方と背反的なものとして整理しきれなくなっていくのではないか。
- 全体として学校の序列化が加速され、教職員の多忙化、特に、重点校、推進校、研究校等の「指定」各校における特定教科の教員の多忙化が発生するのではないか。
- 学校運営協議会制度の導入が、教職員や生徒代表の参加による意見反映を巻き込むことにつながっていかないのではないか。
- I期のとりくみの検証がⅡ期へ、Ⅱ期のとりくみの検証がⅢ期へと生かされていくのだろうか。

この他にも、さまざまな論点があるはずであり、多様な視点からの議論が求められている。

■考察

改革実施計画についての分析は、いまのところ深まっていない。ここでは、議論のための材料を提起できればと思う。

(1)準備期間の短さについて

第Ⅰ期について見てみると、インクルーシブ・パイロット校やクリエイティブ・スクール化校に見られるように、全体として準備期間が短くなっている。予算化のために、「来年度からのすぐの取組」を計画する必要がある

るとしても、一定の検討期間がなければ、良いものをつくれないはずである。

準備期間を長く取ったとしても、とりくみが先送りになるだけだという見方もあるかもしれないが、一定の準備期間を設けることはⅡ期、Ⅲ期に向けての課題であるといえる。

(2)意見反映について

神奈川県は財政が極めて厳しい状況にあり、この状況を踏まえた対策が教育についても必要であるとのことから、神奈川県は、「神奈川の教育を考える調査会」を設置し、2013年の8月に「最終まとめ」を提出した。この「最終まとめ」を受け、県教育委員会は、「県立高校改革推進検討協議会」を設置し、神奈川の高校教育の将来像の検討を進めた。協議会は、2014年6月3日、中長期を展望したこれからの県立高校の構想について、「県立高校の将来像について(報告)」(以下、「報告」)を教育長に提出している。2014年度上半期までは、「報告」をつくるプロセスの中で教育現場の意見を間接的ながらも上げることができた。しかし、改革実施計画が出てくると、「報告」の中で語られていた「ワーク・ルールの考え方」や「インクルーシブな学校づくりの考え方」は消えてしまった。

「インクルーシブな学校づくりの考え方」についていえば、「報告」では、「支援教育の理念に基づくインクルーシブな高校づくり」が謳われ、「学校運営の全般にかかわってインクルーシブな学校づくりの視点が必要であり、そのためには生徒の声を丁寧に聴き、教職員が積極的に支援に取り組める体制づくりを進める」としている。つまり、インクルー

シブ教育を進めるためにはインクルーシブな学校づくりの視点が必要であるとする考え方である。しかし、改革実施計画においては、「インクルーシブな学校づくり」の視点が抜け落ちることとなっている。生徒の声に耳を傾け、教職員が協力協働して支援にとりくむ、風通しのよい学校づくりというイメージが後景化していくとすれば残念なことである。

(3)改革の進め方について

- ①改革実施計画は、財政危機への対応という要素が基本にあるといわれている。改革実施計画の性急さと2015年4月に施行された「地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律」によって教育委員会のあり方が法的に変わったこととを結びつけてとらえておくことも必要かもしれない。改革実施計画は、2015年4月よりも前から計画が立案されていたので、教育委員会のあり方の変化と直接的に関係しているわけではないが、教育委員会のあり方が法的に変わったことによる行政主導の改革の動きの先取りとしてとらえることもできる。知事の意向ではじまった「逆さま日本史」などは、そうした動きの一つといえるのかもしれない。
- ②総合学科を減らしていくこと背景にも財政危機の問題がある。同じように専門学科の将来像も注視しなければならない。普通科、専門学科、総合学科にかかわる議論は今後も重要なテーマとなるはずである。
- ③改革推進計画も、改革実施計画も、「学校がなくなること」に対して鈍感なのではないかという指摘もある。母校の校名がなく

なることは卒業生にとってはさびしいことなのだが、「当局者たちは、既設伝統校を卒業生した人たちだから、新設校を簡単に統廃合することができる」という見方である。地方の高校の場合、「生徒が減少し、1学年2学級を維持できなくなったところで統合の話が出てくる」のが一般的であり、学級を維持できている2校を統合するなどということはありえない話だということもある。改革を進める際の多方面への配慮は、さらに求められていかなければならないだろう。

④改革にかかわる校内組織は、どのようになっているのだろうか。再編校、改編校、クリエイティブ・スクール化校には新校準備委員会が設置されており、改革推進計画と同じ方式となっている。推進校はWGを設けており、指導主事が入っている。再編統合の非施設活用校は募集停止になるので、改革推進計画のときの「統合校2校間のハードな議論」といった動きは見られないようである。改革そのものに対して、改革推進計画のときのような「抵抗」がないともいわれている。このことについては、時間がなく、目の前のことで精一杯な状況に置かれているからだ、トップダウンのなかでとにかくやるしかないからだ、など、さまざまな背景があるはずである。各校の状況についての情報交換を進めていくことも必要であろう。

(4)最後に

改革実施計画では、学校間の序列の「顕在化」が問題となってくるという指摘もある。

改革実施計画は「序列化を進める」などとは言っていない。しかし、「予算を取るためにミッションを与えている」のだとしても、結果として序列の顕在化がより進んでしまうかもしれないということである。

「学校による特色づくり」から「与えられるそれぞれのミッション」へ。「学校が与えられたミッションによって生徒を選ぶことを強いられる」ことになるのだろうか。学校づくりは属人的な要素もあるのだから、改革実施計画にかかわる一人ひとりの考えも聞いてみたいところである。

(いのうえ やすひろ 教育研究所員)



総合学科高校の行方

—「全日制総合学科改善実施計画」を批判する—

長瀬重夫

1. これまでの流れ

1980年代から90年代にかけて、当時の文部省は、それまでの知識量を重視するいわゆる「詰め込み教育」から、経験を重視する「ゆとり教育」推進路線へと大きく舵を切った。表面的には極端な知識偏重主義を反省し、生徒一人一人の考える力に重点を置いた、国際化を意識した未来志向の改革に見えた。ところが文部科学省は国際的な学力調査の結果において日本の順位が下がり出すと一転、学力低下を声高に問題視しはじめ、わずか20年足らずで2008年には「脱ゆとり教育」と称して再度方向転換をし、結局現在は旧来型の知識重視の教育に戻している感がある。もともと「ゆとり教育」は当初から、エリート教育を優先する目眩ましにすぎないとの指摘もあった。

「ゆとり教育」推進の目玉の一つが総合学科の新設であった。普通科と専門学科に対抗しうる「第三の学科」として、県内の県立高校でも1996年の大師高校をはじめとして、全日制に11校を設置した。当時の教員が全く新しい授業のあり方を模索し挑戦した苦労は想像に難くない。そして実は今もなお、転勤していきなり不慣れな専門外の授業を任せられ、膨大な準備に追われながらなんとか授業を成立させる努力が継続している。こうした歴代の総合学科職員の苦労も、文科省の方針転換、さらには昨年県が打ち出した「県立高校改革」

によって振出しに戻り、「I期計画」では7校に縮小されることが決まった。さらに今後縮小する可能性を残している。

文科省や県教委の方針変更により、学校がそして何より生徒が振り回され混乱する代償を払ってもなお、改革の名のもとに優先されているものとは、つまるところ教育予算の削減であり、「ゆとり教育」にしる「脱ゆとり教育」にしる、少ない予算を少数エリート育成のために効率的に運用するための言い訳でしかない点が、一貫して通底している。普通科よりも特に人件費の点でお金のかかる総合学科はできるだけ縮小して、効率を上げるということである。

2. 全日制総合学科改善実施計画

今年（2016年）5月、総合学科高校合同準備委員会より「神奈川県立高等学校全日制総合学科改善実施計画」（以下「実施計画」と略す）が発表された。委員会のメンバーは高校教育課に新設された企画室から1名と総合学科高校7校（鶴見総合、金沢総合、麻生総合、藤沢総合、秦野総合、座間総合、相模原総合）の各校長である。縮小を決めた総合学科高校であるが、今後は県の方針に則って「共通化」というのが「実施計画」の趣旨である。以下、問題点を4つに絞って指摘する。

(1)教育課程の改善

①履修科目の共通化

各校の教育活動の柱となる教育課程の編成権は学校にある。この大前提を「実施計画」は総合学科共通化の名のもとに、7校が原則共通の教育課程を新たに作成するよう求めている。すでに7校は開校以来それぞれが置かれた状況に応じて作った教育課程に基づいて教育活動を実施しているはずなのだが、それを変更して同じものにしろというのである。さすがに高校教育課が各学校にある編成権を超えて変更しろとは言えないので、校長を準備委員会の委員に任命して、それぞれが「自発的に」変更するという形にカムフラージュしているわけである。具体的には1～3の各年次で共通必修履修科目を指定し、特に1年次は「標準」という形でほぼ履修科目を固めている。また国語・数学・英語の基礎的な学力を定着させるために各年次で履修することを求めている。私の勤務校である相模原総合高校では、多様な進路希望に対応するため1年次に理科の基礎科目を2科目選択できるよう2年前に改善したばかりだが、これにより「化学基礎」1科目しか履修することができなくなり、2～3年次にどのように取り戻すのか再び検討課題となった。またその他の科目でも履修単位数を変更しなければならないなど、教科の教員定数にも確実に影響が及ぶことになる。

新しい教育課程表を編成し直しながら感じる一番の問題点は、「共通化」があまりにも中途半端であるということである。すべてを共通にし、総合学科として同様の教育活動を推進するという固い理念とか決意があるわけで

もなく、共通部分を押し付けて制限を加えておきながら、あとは各校で工夫してくださいと、いかにも各校の主体性も尊重しているかのような体裁をとりつつ、現行教育課程の理由なき変更を迫っている。そもそも地域に根ざした学校づくりを目指している側からいえば、鶴見や秦野や相模原など県内各地に点在する学校が、同じ教育活動をしなければならない理由がない。先行の専門学科高校や普通科高校を見ても、それぞれの地域の中でそれぞれの役割を意識した教育課程を作成しているはずである。

②系列名の共通化

従来総合学科高校では、「系列」ごとに様々な科目を系統的に整理し、生徒に選択させる形をとってきた。その系列の編成は各校に任せられ、おおむね6系列に分けてそれぞれ名称をつけてきた。相模原総合高校の例をとれば、「人文芸術」「国際文化」「社会科学」「スポーツ福祉」「情報数学」「自然科学」の6つである。反省を込めて言うと、この系列を一つ生徒に選択させて、興味関心のある科目を系統的に学ばせるといえば聞こえはいいが、実のところ大学のようにそれぞれの系列に関連科目が充実しているというわけでもなく、他の系列科目も同時に選択できることから、今ひとつ系列の存在理由が希薄であった。この点については、改善しなければならないという問題意識を持って取り組んでいるところだったのである。

ところが「実施計画」では、「学びの系統性をわかりやすくすることを目的に」7校共通に「グローバル教養」「情報ビジネス」「生活デザイン」「芸術スポーツ」の4系列に統一

しろというのである。現在設置している科目をこの4系列に編成し直すと、国・社・数・理・英の5教科のほとんどをグローバル教養系列に配置せざるをえず、この系列だけが巨大化してしまう。そこにどのような系統的科目選択の理由を見つけることができるだろうか。生徒や担当教員の数がアンバランスになってしまうので、今後どのように運営していくのかが大きな検討課題となるが、「実施計画」にはどのようにの部分は一言も触れられていない。ここでも外枠をはめて共通化を強いておきながら、あとの中身はそれぞれにお任せということなのである。

(2)卒業に必要な修得単位の設定

「実施計画」の4. 教育課程の改善の(2)基本方針には、「…学校において定めた単位(神奈川県立高等学校の総合学科では原則80単位以上)を修得することで卒業とする」との驚くべき文言が存在する。学習指導要領にある74単位以上の規定にしたがって、ほとんどの学校がこれを卒業認定の基準にしてきたはずだし、特に単位制総合学科高校はそうしてきた。いったい単位制の学校で80単位に設定しろと規制する意図はどこにあるのだろうか。そもそもの存在理由を否定しかねない謎の方針である。また「半期単位認定制(Semester制)」「ICTを活用した遠隔授業」「コンソーシアムの活用」など、様々なアイデアを取り込める可能性を秘めた新たな学校像を示そうとはしているが、現実的には実にちぐはぐな、全体を統括するコンセプトに欠ける構想であるといわざるをえない。80単位を縛りとはしない旨の発言を県の担当者がしている

ことだけが唯一の救いである。

(3)入学者選抜選考方法の共通化

「実施計画」により、総合学科高校の入学者選抜選考基準は7校ともすべて同一のものになった。すなわち「学習の記録」「学力検査」「面接の結果」の重み比率を第1次選考でも第2次選考でも共通にし、学習の記録の重点化の方法も共通にした。教育課程を一定共通化はしたが、各校の裁量に任せる余地を残しつつ、つまり各校の特色を盛り込むことを予定しつつ、どのような生徒を入学者として期待するかという基準は同じにしろというのである。教育活動の内容が全く同じではないのに、入学者選抜基準を全く同じにする理由がどこにあるだろうか。では普通科高校や専門学科高校ではどうして同じにしないのか。総合学科高校とはいったい何なのだろうか。

3. まとめ

普通科でもなく専門学科でもない総合学科とはいったい、どのような生徒に、どのような教育を行い、どのような進路を保障しようとする学科なのだろうか。納得できる明確な規定は見当たらず、寄って立つ理念は未整備のままなのである。だからこそ今までずっと、一人一人が仕事に追われながらも常に問い続け、しかもいまだこれだという確かなものをつかめなくても、それでもなんとかこれでいこうと、一定の形を試行錯誤して作ってきた。ところが今回の総合学科共通化方針は、唐突に、こうして作り上げてきたものを一方的に否定するものでしかない。しかもその「実施計画」の内容は相変わらず抽象的

で、なぜ今共通化が必要であるのかは不明確なまま、ある部分だけが中途半端に具体的で強制的なものだった。今はとにかく共通化の枠組みの中で現状維持を図る編成作業を急がざるをえず、ただでさえ多忙な毎日にさらに仕事量が増大した。

今更ではあるが、せめて計画段階で各校の実務担当者が集まって、それぞれの学校が蓄積してきた経験を基に具体的な総合学科高校像を作れなかったらどうか。せめて共通化に何が必要で何が必要でないか意見交換をする場を持ってなかったらどうか。実は準備期間に要望

はしたけれども実現しなかったことだ。ここでもやはりトップダウン方式にこだわる手法が問題なのである。一事が万事、現在教育現場にさまざまな混乱を引き起こしている原因を突きつめてみると、ここに行き着くのではないか。

いずれにせよ総合学科高校は新たなステージに入った。今日も各校で新たな学校像が検討されているはずである。

(ながせ しげお 相模原総合高校教員)

演劇に係る学校設定教科科目の誕生と終焉

— 主権者教育へのアプローチを巡って —

久世公孝

1. 神奈川県教委教育施策は迷走していないか？

神奈川県教委教育施策は迷走していないだろうか？

主権者教育はもちろん、次期指導要領改訂の方向性にさえ無関心であり、1960年代の学テ競争の復活を待望しているのかとまで疑われる。

神奈川県教委は、2016年1月に「県立高校改革実施計画(全体)」と「改革実施計画(I期)」「(III期まで、各4年間)」を決定した。その内容は多岐にわたるが、新聞報道では、現142校から20～30校の校数減＝各校クラス数増がクローズアップされてい

る。「県立高校改革推進計画」による高校多様化・カリキュラムの多様化にも見直しがかけられ、新タイプ校改編・削減とともに、「普通科については、共通教科の科目を中心とした構成を基本」とすることが指示され、教育課程のスリム化によって、学校設定教科科目の存続が困難となっている。筆者の勤務校も例外ではない。

この背景には、校舎老朽化・耐震化などに対応しきれない教育予算状況とともに、主要五科目重視・ペーパーテスト学力観への後退があるように思われる。「改革実施計画(I期)」では、文科省検討途中の「高等学校基礎学力テスト」に合わせて県独自の

「生徒学力調査」実施が計画されており、その他、学校設定科目削減を方策として例示した年間35週の「授業時間確保」、学習評価に対する妥当性、信頼性を高める等のためとしての「定期試験の共通化」を指針として下している。

しかし、2016年3月の中教審作業部会・高大接続システム改革会議『最終報告』では、「高等学校基礎学力テスト」結果の調査書記載などの大学入試や就職等への活用はペンディングされており、2016年8月の中教審『次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ(素案)』(以下『審議のまとめ』)では、学習評価の在り方について、「高等学校では、知識量のみを問うペーパーテストの結果や、特定の活動の結果などのみに偏重した評価が行われているのではないかと懸念」を示し、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価また自己評価などの方策が示唆されている。

高大接続システム改革会議『最終報告』自身が示すように、ペーパーテストは、様々な工夫を凝らしても「『知識・技能』を問う問題を中心と」せざるを得ず、高校教育改革には「多面的な評価」の充実が必要である。

神奈川県立高校は、演劇に係る学校設定教科科目が多数開講された全国でも希有な実践を持つ。演劇に係る学校設定教科科目は「多面的な評価」のよきラボともなるはずであるが、神奈川県教委は、なぜか文科省方針に対して木を見て森を見ず、その実践を葬り去ろうとしている。

2. 私たちに何ができるのか

本稿記載現在、中教審は『審議のまとめ』を8月1日に示し、小学校「英語」教科化や高校「公共」新設など、大きく変わる科目構成のニュースが新聞紙上を飾っている。7月10日の参院選から18歳選挙権が適用されたことから、主権者教育が話題ともなり、このところ教育課題が世間を賑わせている感がある。

日々の過剰な事務作業量のために忘却してしまいそうだが、私たち教職員の仕事は「主権者たる国民の育成」であり、科目構成が変わろうとも選挙年齢が引き下げられようとも、その本質は変わらない。

しかし、首相直属の教育再生実行会議提起により「道徳の時間」の教科化が図られたり、政権の意向により教科を越えて教育課程全体を通して育成されるべき資質・能力(カリキュラム・マネジメント)の中に「領土教育」が明記されるなど、「愛国心」をテストの点数で計るような、規定された価値観や規範意識の押しつけを、警戒すべき状況となっている。

高校教育個性化にともなう教育課程多様化から拡大した「特色科目」は、詰め込み教育から脱却し、分かる、楽しい、剥落しない学力が付く授業をおこなうことに意義がある。同時に、学校裁量権を活用して、教育のシステムの中に、教育施策の「全体主義化」を阻止する要因、学び合いを必然化するとともに特定の価値観の注入を無力化する授業展開を配置することを可能とする。コミュニケーション教育がクローズアップされるとともに、東京・神奈川で多く

誕生した、演劇に係る「学校設定教科科目」には、主権者教育の基盤が見出せると考える。

3. コミュニケーション教育と演劇

学習指導要領は、本年度（2016年度）中に全面改訂され、小学校では東京オリンピックが開催される2020年度に本格実施される。日本の教育水準を世界に向けて誇示したいという国の意志が見て取れるが、その背景には、2003年、2006年のOECD学習到達度調査（PISA）における日本の下落（読解力・数学的リテラシー）がある。当時、1982年度実施以来の「ゆとり教育」の弊害と文科省は痛烈な批判を浴びせられたが、この「学力低下」の原因は、むしろそれ以前の知識偏重の詰め込み教育にあることは明白である。

文科省は、2003年度実施で「生きる力」を基本コンセプトとして「学力＝知識量」という呪縛から脱し、2013年度実施（2010年度先行実施）では、学力の三要素を規定した。

この時期、劇団青年団の平田オリザ氏が内閣官房参与となり、教育への演劇の導入がクローズアップされた。PISA型学力（読解力）は、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」（「読解力向上プログラム」2005年12月）であり、コミュニケーション能力を要求する。演劇はその有効な教育ツールとして注目された。

文科省コミュニケーション教育推進会議

審議経過報告「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～『話し合う・創る・表現する』ワークショップへの取組～」（2011年8月）は、コミュニケーション能力を次のように定義する。

「いろいろな価値観や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したことのない問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ合意形成・課題解決する能力」

OECDにおける「キー・コンピテンシー」が背景にあることが伺われる規定であるから当然のことだが、この文科省の規定は、社会の一員として自立し、社会に積極的に関わる主権者として必須の基盤的能力ではないだろうか。同時に、学び合いを必然化し、特定の価値観の注入を無力化する授業展開が要求される。

4. 神奈川県立高校：演劇に係る学校設定教科科目

神奈川県では、少子化による学校余りと高校中退率増への対策として、「行ける学校から行きたい学校へ」をスローガンとする「県立高校改革推進計画」を、前期2000年度～2005年度、後期2008年度～2013年度に実施した。2校を1校に統合して、専門コース制・単位制・総合学科などの新タイプ校を創設し、高校多様化を図るといふかなり無茶な施策であったが、教育課程の特色多様化が同時に推奨されたために、多くの学校設定教科科目が創設された。

扉座の横内謙介氏が「かながわ人づくりフォーラム」（2005年度～2006年度）に運営推進委員として参画して体験的演劇ワークショップを実施する、小劇場STスポット横浜が県との協働事業「アートを活用した新しい教育活動の構築事業」（2004年度～2008年度）を実施して学校への芸術家派遣を展開するなど、平田オリザ氏に呼応する県内の活動に影響されて、学校設定教科科目には演劇に関わるものが多く誕生した。県立高校HPにUPされた教育課程表の科目名や配置されている系・系列からの推測だが、「リトミック」「パフォーマンス」のように演劇ワークショップと実践内容が共通する科目も含めると、16校38科目に及ぶ（前期2007年度～2009年度・後期2015年度の調査）。

神奈川県教委は、「学力向上推進及び特色ある県立高校づくり推進事業」（2007年度～2009年度）において「先進的教育活動」として「演劇教育」の実践研究校を指定し、「県立高校教育力向上推進事業」（2010年度～2012年度）において「言語活動充実（芸術・演劇における実践）」の教育課程研究校を指定した。

現在（2016年度）、筆者の勤務校県立横浜桜陽高校では、「演劇体験Ⅰ」2講座、「演劇体験Ⅱ」1講座、類似的科目として「コミュニケーション・トレーニング」2講座を開講しており、延べ約100人の生徒が受講している。

5. 言語活動充実と演劇

現行指導要領（2013年度実施）は、思考

力・判断力・表現力等を育むための重要な教育活動として、言語活動充実を柱の一つとする。

それは、「知的活動（論理や思考）に関すること」と「コミュニケーションや感性・情緒に関すること」に大別され、コミュニケーション教育においては、「他者との対話を通して考えを明確にし、自己を表現し、他者を尊重し理解するなど互いの存在についての理解を深める」ためにおこなうこととしている（「言語活動の充実に関する指導事例集・高等学校版」2014年2月）。

この目的は、演劇に係る学校設定教科科目の授業目的と一致する。「演劇体験」では、「自己理解」「他者理解」「共有（他者との協働と観客に対する発信としての社会認識）」を授業目的とともに、学校独自設定の評価の観点としている。この設定の考案には、筆者がコーディネーターを務める、神奈川県高校教育会館夏季教育講座「ワークショップ表現教育」（2003年度～）に多くを負っている。ことに文学座演出家・故高瀬久男氏の影響が大きい。

神奈川県教委が、言語活動充実の教育課程研究に「芸術・演劇における実践」を取



「演劇体験Ⅰ」2014年度文科省芸術家派遣日本演劇教育連盟によるワークショップ

り入れたのは、この謂いである。

6. アクティブ・ラーニングと演劇

次期指導要領は、「自己肯定感や主体的に学習に取り組む態度、社会参画の意識等が国際的に見て相対的に低いこと」（『審議のまとめ』、以下引用は同じ）などに対する危機感から、「知識重視か思考力重視かという二項対立的な議論に終止符を打ち、学力の三要素を、「資質・能力の要素」として、次のように整理し直している。

「生きて働く『知識・技能』の習得」「未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成」「学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養」。

それらを「どのように学ぶか」の方策として、「主体的・対話的で深い学び（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）」を示唆し、授業改善の視点として次を示している。

①習得した知識や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせながら、問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

②子供同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自らの考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

③学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる「主体的な

学び」が実現できているか。

演劇をコミュニケーション教育また言語活動充実のツールとして活用する時、その有効性が、①～③の全てに通底することは、今まで記してきた通りである。

さらに、ワークショップ進行には、必ずファシリテーターとしての資質が求められ、中立的客観的な立場から生徒に主体性を持たせるサポートをおこなうことから、①に要請される「教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指導していくこと」、また、②に要請される「多様な表現を通じて、教員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくこと」が必然的に達成できる。

「アクティブ・ラーニング」は、授業のメソッドであるだけではない。次期指導要領の柱は、「アクティブ・ラーニング」とともに「社会に開かれた教育課程」と「カリキュラム・マネジメント」であり、相互に有機的に連携し合う。

「社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと」などを視点とする「社会に開かれた教育課程」という理念は、社会を主語とするか、生徒を主語とするかで、方向性が大きく異なる。「カリキュラム・マネジメント」は、その定められた方向性に学校の教育活動全てを統一する機能を持つ。

「アクティブ・ラーニング」は、「指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のため

の取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないかといった懸念（教育課程企画特別部会『論点整理』2015年8月20日）があることから、先述の「授業改善の視点」のみが示されるものと推測される。そこに、学校裁量権が発生し、主権者教育を学校全体のとりくみとする契機が生まれる。演劇は、その有効なツールである。

まとめ

教育の国家統制に抗する教育課程自主編成運動は、日教組教育研究全国集会が開始され、また、多数の民間教育研究団体が設立・再建された1950年代から連綿と継続している。

2000年に学習指導要領の最低基準化が宣言され、2003年度実施で「総合的な学習の時間」が必修として新設された当時、教育課程自主編成運動は、それを「学習指導要領に空いた風穴」と位置づけて、学校裁量権を最大限活用しての、平和・人権・環境などの教育実践を提唱した。しかし、「総合的な学習の時間」は、『審議のまとめ』の中で、「小・中学校の取組の成果の上に高等学校にふさわしい実践が十分展開されているとは言えない状況」と批判される現状にあり、より探究的な学習のために「総合的な探究の時間(仮称)」への変更が考えられている。文科省に先んじて、日教組『教育課程改革試案』（1976年）が提唱した「総合学習」、「国民的教養を形成し、未来の主権者にふさわしい民主的人格の形成」を成すために、青年期の発達課題・現実の

社会問題を取り上げ、その学習を深めるために諸教科の協同が探究される学習という構想からは、遠いものとなっている。

教育委員会制度改悪（2014年6月13日法改正）をはじめ、教育の国家統制に対する危機感が切迫する現在、主権者教育を保障するためには、教育施策の「全体主義化」を阻止するツールを教育活動の中に配置することは急務である。

*本稿は、日本演劇教育連盟編『演劇と教育』2016年6月号通巻685号（晩成書房）掲載「演劇はアクティブ・ラーニングの最強ツール」を加筆修正したものです。

*引用資料は断りなき場合は文科省発行。指導要領実施年度は断りなき場合は高等学校。

（くぜ きみたか 県立横浜桜陽高校教員）



学校から・学校へ

(XIV)

横須賀明光高校 —国際的な視野と福祉の心を持つ人を育てる—

【はじめに】

一学年国際科2クラス・福祉科2クラスの小規模校である。2005（平成17）年3月「県立高校改革推進計画後期実施計画」に基き、「横須賀方面集合型専門高等学校（単位制による全日制の課程 男女共学）」として久里浜高等学校と岩戸高等学校が統合され、2008（平成20）年4月に開校した。本年4月で9年目になるが、移行期間も含め11期生までの生徒が本学で勉学に励んでいる。

本校は横須賀市佐原にある。旧久里浜高等学校の場所に位置し、周りは住宅と緑に囲まれ、静かな環境である。

正門には大きな桜の木があるが、春にこの桜の花が満開になると、「また、今年度も始まるんだな」という思いがする。



【校名の意味】

国際的な視野と福祉の心を持ち、幅広い分野で「明光」の名のとおり明るく光り輝く人を横須賀の地で育てる。

【校章の意味】

「二つの黄色の光」は「明るく光り輝く人」を育てることを、「中心に伸びる青い渦」は二つの科に共通する力、コミュニケーションをイメージしている。



【学校教育目標】

- 国際科・福祉科2学科併置の特色を最大限に活用し、みずから主体的に学び、国際的な視野、福祉の心、優れたコミュニケーション能力を身につけて、人や社会と積極的にかかわりながら自己や社会の未来を拓き、時代の変化に対応して、しなやかにそしてたくましく生きることでできる人づくりをすすめる。
- 生徒が日々安全にかつ安心して学ぶことができ、不断の授業改善やさまざまな学習機会の工夫により、質の高い教育を提供できる学校づくりとともに、地域住民や県民に信頼され、本校を目指す中学生にとっても、その教育活動や特色がわかりやすい学校づくりをすすめる。

【学校の特徴】

本校は国際科と福祉科を併せ持つ専門高校として、異色の高校である。また、専門高校は資格を取得したり、卒業後すぐに就職するという

三 田 俊 明

ことが一般的であったが、在学中に「手に職をつける・資格を取得する」ということを必ずしも目標とせず、専門学科にとらわれずに広く進学や就職を目指す「進学型専門高校」である。年次編成は国際科2クラス、福祉科2クラスで、全校生徒は500人にも満たない小規模校であるが、生徒1人ひとりに目がよく行き届くメリットは大きい。

卒業に必要な修得単位数は80単位であるが、両科とも専門必修科目を25単位以上取る必要がある。カリキュラム全体では、全日制普通科に比べ科目数が多い印象を受ける。

多くの授業が少人数学習を行っている。カリキュラムの中に英語をはじめとする外国語系の選択科目が多く、英語以外では、ハンゲル・中国語・スペイン語を2・3年で選択できる。総合的な学習の時間では、「国際課題研究」という内容で、さまざまな国の外国人講師の話や、国際的なボランティア活動をしている大学生のサークルを呼んで活動内容について話を聞き、グループワーク等を行う。また、福祉科では、専門科目としての学習のほかに、2年次には夏休み前に地域の福祉施設での体験学習(4日間)を生徒に課している。1年次の社会福祉基礎は、国際科・福祉科の共通履修科目である。

学校行事も他の高校と比べるとかなり多い。文化祭・修学旅行(本校では研修旅行と呼ぶ)等、他校でも行われている一般的な学校行事のほか、外国の学校との姉妹校交流(アメリカメリーランド州と韓国の高校との交流)や、全校

生徒にTOEIC、TOEIC・BRIDGEを受けさせるなど、本校独自の行事もいろいろある。

男女別人数の割合では、男子と女子ではほぼ1:4であり、女子が約8割を占める。本校の男子は女子の陰に隠れてややおとなしすぎる印象を受けるが、それでも体育系の行事ではリーダーシップを発揮し、大いに盛り上がる。

【みらいは】

2015(平成27)年12月に県立高校改革実施計画(Ⅰ期)【案】が発表され、横須賀明光高校は再び横須賀三浦・湘南地域における再編・統合の対象校となった。国際科が廃止され、大楠高校と統合される。2020(平成32)年度より新校となる。まだ、横須賀明光は発足してから時が経っていない。国際科・福祉科共に道半ばである。最近やっと形が見えてきた感を多くの教員が持ち始めた矢先に、国際科がなくなってしまう。今回の県立高校改革実施計画【案】の中では、本校は他の5校と共に、グローバル教育推進校の指定を受けている。

統合の対象となる大楠高校は、普通科(クリエイティブスクール)の高校であり、統合後も継続するという。現在、両校は新校に向けて具体的な検討を行っている。校内では教頭が中心となり、一般の教員も参加する「みらい会議」を開き、これからの新校の在り方を模索している最中である。

(みた としあき 横須賀明光高校教員)

免許更新制導入10年

— その批判と実践 — (上)

綿 引 光 友

1. はじめに

いきなり裏話で恐縮だが、本稿の執筆に取りかかったのは、天皇の「ビデオメッセージ」が放映された翌9日からだ。8月9日といえ、言うまでもなく長崎に原爆が投下された日だが、1999年のこの日に、「国旗・国歌法」が国会で可決成立したという歴史的な日でもある。

文科省の試算によれば、毎年全国で、約10万人余の教員が免許更新講習を受講することだが、恐らくこの時期に講習が集中的に行なわれているのではないだろうか。夏休みといえども、時間をやりくりして5日間、講習に参加することは実に大変なことだ。講習会場が自宅から近ければよいが、地方からわざわざ首都圏の大学などに出向いて受講する場合、受講料3万円に加え交通費と宿泊費を自前で出さなければならない。このことを考えると、このような理不尽な制度(悪制と言っても過言ではない)に強い怒りすら覚える。

なお、本稿が掲載される『ねぎす』58号が刊行される頃には、「修了証明書」がそれぞれの受講者に届くだろう。それまでの約2カ月余、「もし、不合格だったらどうしよう?」との不安を多くの受講者に抱かせる。申し込み時にも「予定通り受講できるか?」との不安

を与えることから、免許更新制は「教員いじめ」といえなくもない。

長い前書きとなって恐縮だが、本稿は紙幅の関係もあって、本号と次号(17年5月発行予定)の2回に分けて掲載する。周知の通り、筆者は更新講習が本格実施された初年度の取り組みについて、「教員免許更新講習にかかわって」との小文を書いた(『ねぎす』44号、2009年11月)。その後、昨年度まで7年連続、更新講習講師を担当した。予備講習から数えると来年度は節目の10年目になる。09年の本格導入直後に政権交代があり、すぐに廃止されるかと思いきや、頓挫。困ったことに、今や定着したかのような感すらある。

本稿では、「国旗・国歌法」成立から06年の教育基本法改悪、翌07年の更新制導入に至る経過を「復習」した上で、悪政の下での「悪制」と言える更新制の問題点を再確認する。次号では自身の拙い取り組みをレポートする予定である。

2. 教基法改悪から丸10年

前述したように、今年(2016年)で教育基本法(教基法)が改悪されて、丸10年となる(私事で恐縮だが、筆者も退職10年目)。まずは、書き出しでふれた「国旗・国歌法」の成

立まで遡り、教基法改悪から教員免許更新制の導入までの流れを辿ることにしたい。

(1) 転機となった「国旗・国歌法」

「国旗・国歌法」が成立した翌朝の「毎日新聞」に「戦後教育の転機に」とあったが、今改めて振り返ると、この意味するところを強く実感する。同法が衆院を通過した際の「朝日新聞」には、「民主崩れて『賛成』膨張」(99.7.23)とある。22日の本会議では、賛成403、反対86、欠席10、欠員1との投票結果だった。朝日の記事によれば、「『いいぞ、よく入れた』。民主党の保守系議員が賛成票を投じるたびに、自民党席から拍手が起こった」とある。自主投票で臨んだ民主党議員は、賛成45(岡田克也、鳩山由紀夫、松沢成文議員など)に対し、反対46(菅直人、河村たかし、前原誠司議員など)とみごとに真っ二つに割れたのである(当時は自民党・自由党連立政権)。

各党談話を紹介する。自民党は「法制化しておかないと国旗・国歌を知らない日本民族が成長していく。法の裏付けがないからやらないという日教組や高教組の言い方ができないようになったことだけでもよかった」(森喜朗幹事長)。一方、民主党の菅直人代表は、「(略)国歌についていろんな思いがあり、議員判断に任せたことで民主党が国民の声に最も敏感なことを示した」(毎日)と。「国民の声に敏感」には違和感を禁じえない。

ここで、悪名高き東京都教委「10.23通知」の直前に発出された通達を示す。

「都立学校における『国旗・国歌の適正な実施』は、学校経営上の弱点や矛盾、校長の経営姿勢、教職員の意識レベル等がすべて集約

される学校経営上の最大の課題であり、この課題の解決なくして学校経営の正常化は図れない」(都教委高等学校教育指導課「都立学校における『国旗・国歌』の現状と課題」2003.7.9)

要するに、「国旗・国歌の適正実施」によって、「学校経営の正常化」を推し進めようというのが都教委の考え方だ。例えとして適切ではないかもしれないが、「日の丸・君が代」を“黄門様の印籠”に見立てると、これを校長が掲げて、教職員を黙らせ、管理統制を徹底強化しようとするものだ。「国旗・国歌法」成立から17年、「君が代を歌わぬものには出ぬ免許」(「朝日川柳」15.5.14)との川柳があった。自民党が政治的中立を逸脱した教員に対し罰則を科すとか、党のHPで偏向教育の情報提供を呼びかけるといった最近の動きを見ると、リアリティがあり過ぎて笑えない。

(2) 修学旅行から戻った日、教基法が…

なぜ、「国旗・国歌法」成立当時のことに言及したかという点、「国旗・国歌法」の成立が教基法改悪のための橋頭堡となったからだ。続けて翌2000年、職員会議を校長の「補助機関」とみなす管理運営規則の改定が行われ、03年からは人事評価システムが導入され、授業観察が始まった。06年4月には再び管理規則が改定され、企画会議や総括教諭(東京では主幹教諭)の設置を含む「新たな学校運営組織」がスタート。こうして、「校長のリーダーシップ」との美名の下、管理体制強化が矢継ぎ早に進められた。教職員の意欲が削がれ、「沈黙は金(本来は「禁」のはず!）」との“諦めムード”が広がっている。

さて、忘れもしない、10年前の2006(平成

18)年12月15日。筆者は2学年担任(学年修学旅行担当の1人)として、「教員生活最後の修学旅行」(勤務校では、1964年の開校以来初の沖縄への修学旅行だった)に同行し、この日の夕方、羽田空港に到着。偶然、空港内のテレビで改正教育基本法が参院本会議で成立したことを知り、正直、言葉を失った。修学旅行準備に忙殺されていたこともあって、「寝耳に水」のニュースであった。

旅行初日(12日)に訪れたひめゆり平和祈念資料館の入口にある、次のことばを思い出した。「私たちに何の疑問も抱かせず、むしろ積極的に戦場に向かわせたあの時代の教育の恐ろしさを忘れていません」

以来、筆者にとって12月15日は、冒頭にふれた8月9日の「国旗・国歌法」成立と並び、生涯、「忘れられない日」の1つとなった。

(3)教基法改正は教育のクーデター!?

教育評論家であり、法政大教授でもある尾木直樹氏は教育基本法改正を「教育におけるクーデター」(『世界』2006年7月号)と表現し、「学校が国の『ロボット製造工場』になり下がってしまう」(同)と強い危機感を表明している。今、この10年間を振り返ると、まぎれもなく教基法改悪は「教育のクーデター」であり、「改憲に向けた一里塚」でもある。同時に、防衛庁が「省」に昇格した事実(自民党案には「国防省」もあった)を重ね合わせると、教基法「改正」は「戦後レジームからの脱却」をめざす安倍首相にとって、改憲に向けた「大きな一歩」となった。

法案成立の翌16日の「朝日新聞」社説に、「戦後60年近く、一字も変えられることのない

かった教育基本法の改正に踏み切った安倍首相の視線の先には、憲法の改正がある。この臨時国会が、戦後日本が変わる転換点だった。後悔とともにそう振り返ることにならなければならないのだが」とあった。緊迫感が感じられない社説だが、ここで示された懸念は的中し、10年後の現在、参院選挙(7月10日投票)で勝利した安倍政権は改憲に向け、さらなる一歩を踏み出そうとしている。

3. 教基法改悪から免許更新制へ

(1)わずか21日間の審議で導入!

新教基法は、成立後わずか1週間で公布(06年12月22日)された。それから約3カ月後の翌07年3月30日(この日は筆者の退職辞令交付式)、教員免許更新制の導入を図る教員免許法改正案などいわゆる教育関連3法案が国会に提出された。「教育のクーデター」(尾木直樹)の仕上げ段階に突入したのかもしれない。

免許更新制は改正教基法9条に基づくものと位置づけられ、「教員が、社会構造の急激な変化後も専門職としての教員で在り続けるために、最新の知識・技能を身に付け自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得ていくという前向きな制度」(「中教審答申」07年3月)と説明されているが、その中身は矛盾だらけ、粉飾決算もどきである。10年に一度、30時間の講習を受講し、果たして「自信と誇り」を持ち、「尊敬と信頼」を得られるか。誰もがノーと叫ぶだろう。

国会の質疑で安倍首相は、講習と研修の違いすらよく理解せず、答弁している。更新制を含むこれら3法案は、衆・参あわせてわず

か2カ月(実質的には21日間)しか審議されず、最後は強行採決によって押し切ったのである(6月20日参院で可決成立。27日公布、翌08年4月1日施行)。

(2)「更新制反対は甘え」か?

元文科大臣の下村博文氏(新教基法成立時は、官房副長官。現自民党幹事長代行)は自著のなかで、こう述べている。

「これ(更新制—引用者)により、教員は10年ごとに大学で計30時間以上の講習を受け、修了認定試験に合格しなければ免許の更新ができなくなった。日教組などは、ただでさえ忙しい教員の負担が増えると反対したが、何も毎年やろうと言っているのではない。たかだか10年に一度のことである。その程度の負担を嫌がるようで、どうして教師の資質を磨き、伸ばすことができるだろう。更新制に反対するのは、甘え以外の何物でもないと思う」(『9歳で突然父を亡くし新聞配達から文科大臣に』海竜社、2014年6月)

下村氏は「更新制反対は甘え以外の何物でもない」と言いながら「日教組批判」を行っている。「たかだか10年に一度の」と口を滑らせているが、30時間で「刷新」ができると本気で思っているのだろうか。まさに欺瞞でしかない。

さらに、第一次安倍政権を「短命に終わったけれども、(略)特筆すべき成果を残している」と持ち上げ、「中でも教育基本法の改正は歴史に残る偉業であった」としている。

(3)更新制から改憲に向かって

盟友でもある下村元文科相に「歴史に残る偉業」と持ち上げられた当の安倍首相は、更新制導入時の国会答弁で次のように発言して

いる。

「昨年、教育基本法を改正したわけですが、この改正教育基本法にのっとって、道徳あるいは公共の精神、こうしたものも学校の現場において子供たちに教えていくということも極めて重要であろう。そのためにも、この教育三法、ぜひとも成立をさせていただきたい」(07年5月17日、衆院特別委員会)

短い引用だが、安倍政権が「国旗・国歌法」制定と教基法改正を皮切りに、更新制の導入、そして「特別の教科 道徳」に続き、高校での「公共」の必修化を図り、改憲と「戦後レジームからの脱却」を企てようとの戦略がよくわかるだろう。

「政治によってゆがめられた教育を通じて、太平洋戦争を頂点とする日本の悲劇が着々と用意されていったのである」「そのときどきの政策が教育を支配することは、大きなまちがいのもとである」「政府が、教育機関を通じて国民の道徳思想をまで一つの型にはめようとするのは最もよくないことである」(文部省『民主主義(下)』1949年)との反省はみごとに「忘却」されている。それどころか、9条の解釈改憲による安保法により、「戦争ができる国」へと突き進もうとしている。

4. 更新制は教育破壊をもたらす

更新制は教員に不安と動揺を与え、萎縮させるとともに、「教員の意欲と質を低下させ、日本の教育を支えてきた基盤そのものを破壊していく可能性が高い」(佐久間亜紀「なぜ、いま教員免許更新制なのか」『世界』07年2月号)との指摘がある。

衆院教育再生特別委員会（07年5月8日）に参考人として出席した藤田英典・国際基督教大学教授（当時。現在は共栄大学副学長。東京大学名誉教授・前日本教育学会会長）は、次のように述べ、意見陳述を締めくくっている。

「教育の管理主義的、成果主義的、市場原理主義的な評価、統制の拡大と強化は、教育の総合性とバランスをゆがめ、短期的成果を優先し、教育現場とその日常実践を息苦しいものにし、ゆとりとおおらかさを奪うことにならないか。

これらの弊害が大きいものになったとき、取り返しのつかないようなものになったとき、一体だれが責任をとるのか」（国会議事録による）

藤田教授が指摘した「弊害」は拡大・膨張を続けており、教員は圧迫・支配、長時間労働と多忙化により、窒息寸前の危機に直面している。一方、管理職も自己保身に走り、「校長は辞表を胸に、教頭・副校長は過労死を背中に背負って生きている」（小野田正利大阪大教授。『高校教育』2012年3月号）といった状況に追い込まれている。

受講経験を持つ友人が「更新講習は言うまでもなく、教師を脅すことで家畜化し、教師と教育を支配することで、いつでも政治権力が国民を洗脳できる仕組みをもう一度、ということだ」とその本質を喝破している。教育破壊をもたらす更新制は即刻廃止すべきだ。受講経験者の声を細かく聞き取り、それを武器に更新制の不条理を訴え、廃止に向けた取り組みを構築しなければならない。

「教えるとは 希望を語ること／学ぶとは

誠実を胸にきざむこと」との有名な詩はフランスの詩人、ルイ・アラゴン（1897～1982）が書いた長編詩「ストラスブール大学の歌」の一節である。このあとに「殺すことだけがやつらのただ一つの学問だ」との言葉が続く。「やつら」はナチス・ドイツを指すが、ストラスブール大学の教授、学生たちが銃殺され、数百名が逮捕された事件（1943年11月）をもとに、アラゴンは渾身を込めてこれを書いた。抵抗せよ、希望を語ろう、学問の自由を守ろうと呼びかける、実に感動的な詩である。

今、希望でなく「多忙」ばかりが語られることが多いが、あえて希望を、いや「多望」を語り、困難を切り拓こうではないか。「教えるとは希望を語ること」だ。絶望するな。明けない夜はない！

（わたひき みつとも

元県立高校教員・國學院大学兼任講師）

地域から見た学校との連携

鈴木 晶子

よく「学校は連携しにくい」という地域からの批判を耳にする教育関係者も多いだろう。筆者は地域で生活困窮者の支援をしており、多くの機関と連携をしているが、確かに学校は連携のしにくい機関の1つとしてあげられることは少なくない。しかし、「1つとして」というのは、そもそも連携というのは地域の中でも難しいことでありさまざまな課題を孕んでいるため、難しいのは学校だけではないからだ。

連携しにくい機関・組織とは

そもそも連携が難しいのはどんな機関や組織であろうか？ 連携が難しくなるのは、いくつかの要因がある。

1つは専門性の高さと言うことである。学校以外でも、医療機関、児童相談所など地域の中でもより専門性の高い機関においては、その専門性の高さ故に、独自の価値観、用語、日々のルールの厳格さなどがあり、外のルールとの間に齟齬ができるといったような問題が生ずる。連携のためにそれぞれが持っている価値観、使っている言葉、ルールなどを超えて目の前の当事者に対して、協力しあって支援を行っていく必要があるが、専門性が高いほど厳格さが強くなり、それを崩して連携

することが難しくなるのかもしれない。

もう1つは、機関・組織の規模である。連携においては「顔の見える関係」が大切であると言われる。しかし、学校の教職員や生活保護課のケースワーカーのように、職員の人数が多い場合には全員と「顔の見える関係」を築くことは不可能である。そのため窓口となる担当者が必要であろうが、組織の中にそうした担当者がいなかったり、いても充分存在が地域に伝わっていなかったり、窓口となる担当者の力量が不十分であったりすると、外部からは連携が難しい機関・組織と見られやすくなる。高等学校のスクールソーシャルワーカーなどもまだ地域であまり知られていない状況である。

3つ目は、日常的に顔をあわせる機会がない機関・組織である。地域には「〇〇協議会」「〇〇連携会議」「〇〇委員会」というようなものが多くある。これらの会議で顔をあわせて話をするをきっかけに、「顔の見える関係」を作っていくことも多い。しかし、それらの多くは市（政令市においては区単位のものも多い）が行っているものであり、小中学校は、小中学校の管理職、教育委員会や教育相談機関などが、こうした地域会議のメンバーになっていることも多い。しかし、県立

高校がこうした場に参加することは極めて珍しいことなのではないだろうか。そうであれば、こうしたきっかけを作ったり、お互いの組織について知る機会を持つことは自ずと少なくなってくる。

最後に、「当たり外れ」の問題である。つまり、地域の人が接点を持った人材がどれだけ「当たり」だったか、どれだけ連携して一緒に同じ方向を向いて支援ができたか、という体験の問題である。地域で連携して支援しましょう、となった子どものために、関係機関を集めてケースカンファレンスをしようとなった際に声をかけた学校の担任が、「個人情報保護の関係で出席できません」と回答したり、出席はしたものの「連携して支援」という姿勢や行動をとらなかった場合、仮に全体としては地域の連携に力を入れたり管理職や教職員が多くいる学校だったとしても、たまたま出てきた教員1人のために「あの学校は連携がしにくい」という印象を持たれてしまうこともある。そのため「はずれ」が多い機関・組織は「連携しにくい機関・組織」と思われる可能性は、当然高くなる。「当たり外れ問題」は組織としてそれをどうマネージするかという問題であると同時に、機関・組織、あるいはそれらを構成する専門職集団の一人ひとりの意識や力量がどれだけ「地域との連携」に対応しているか、という問題となるだろう。専門職の養成課程から、担当の行政部局（学校で言えば教育委員会）、業界団体のありようまで、さまざまな形で「地域との連携」に取り組み、一人ひとりの意識や力量を高めているか、ということも重要となるだろう。

その他、学校で言われることはないであろうが、民間団体の場合には「どの程度信頼がおけるのか？」と言った疑問から、連携がしにくいとされることもある。このように、連携というのはさまざまな理由で難しくなっており、この難しさをいかに超えていくのが地域連携になるのである。

県立高校の連携を考える

こうして考えてみると、学校、とりわけ県立高校は地域連携には不利な条件をいくつも備えている。専門性が高く、組織の規模は大きく、県立であるがゆえに地域（市区町村）とは日常的な接点が少なく、個人情報保護の問題も大きくなりやすい。さらには、学区もなく、あらゆる自治体から生徒たちが通ってくるわけである。そのため、県立高校が地域と連携をするということは、通常の機関・組織以上にハードルが高くなる条件が揃っている。それを超えていくためには、さまざまな独自の取り組みや工夫が必要であると言えるだろう。それは、学校や行政組織を何も変えずにスクールソーシャルワーカーを配置しただけでは、超えがたい壁がある。そのため、学校現場、行政機関が一体となって何ができるのか、「やれることはすべてやる」という姿勢が重要だろう。

一方で、こうした大きな動きが生まれ、効果を発揮していくには、時間のかかるものである。しかし、一人ひとりの教職員ができることは日常業務の中でできることもある。筆者の地域の支援現場でも、県立高校との連携がある。その中で、非常に重要だと感じていることは、教員の熱意が伝わってくるかどうか

か、である。連携支援は、それぞれの機関の枠を超えて、当事者のために知恵と手段を出し合っていくものである。その中心には当事者がおり、教員が当該生徒の学びや暮らし、将来をなんとか保障したいという想いを持っていて、一緒にチームになれるか、という点がまずは原点となる。教員の皆さんには、ぜひ、SSW や管理職と共に実際に支援現場の人と直接話をし、その想いを伝えて欲しいと思う。同じ課題が共有できれば、地域から自ずと連携したい、連携できる、という声は集まってくるはずだ。

お互いを知り接点を見出す、共に始める

一方で、学校が連携に向けて歩みだしても、実際にはうまくいかないこともあるだろうと思う。筆者は平成 27 年度神奈川県立高校のスクールソーシャルワーカーを 1 年務めた。着任してすぐに知ったのは、学校が地域に既に SOS を発していたものの、必ずしもうまくキャッチされ、生徒の地域支援につながる場面ばかりではなかったことであり、その意味で一部の教員からは待望の SSW として迎えられた。これまでうまくいかなかった内容を聞いてみれば、地域でもよく起こっているようなことであり、「さもありなん」とすぐに合点のいくものばかりであった。

こうしてみると、ややもすれば、「学校は閉鎖的で連携がしにくい」「役所は縦割りで連携がしにくい」「児童相談所はなかなか動いてくれないので連携がしにくい」「医療機関は冷たくて連携がしにくい」「NPO は怪しくて信頼できないので連携がしにくい」など、お互いの悪口合戦になりかねない状況であ

る。しかし、まずはお互いが生徒のために同じテーブルにつき、生徒たちのために何ができるのか、そのためにお互いを知ることから始める必要があるだろう。中心は生徒と、生徒を支える皆の想いである。その中で接点を見出し、それぞれが何ができるのか、一緒に何を生み出せるのか、共に考え、始める関係が少しずつ作り上げられることが必要であろう。一朝一夕にはいかないが、こうした方向性を持つ教職員が少しでも増えることで事態も少しずつ変わってくるだろうと思っている。

(すずき あきこ 教育研究所員)



高校教師を辞めて6年目の秋

柳川浩三

25年間務めた県立高校教師をやめて6年目の秋を迎えた。高校教師を辞めたことで失くしたものの、得たもの、それを綴ってみたい。失くしたものは、同僚、担任と部活、得たものは自由であろうか。

同僚

高校から大学に移って失ったことの一つに同僚がある。大学で授業を終えて戻る場所は誰もいない自分の研究室である。高校教師時代は職員室に戻ると、お茶をすすりながらひとしきり生徒や授業の話に花が咲いたものである。あるいは、自分の授業が上手くいかなかった時は隣の先生に愚痴の一つもこぼせたものだった。今はその相手がいない。いいも悪いも自分一人で消化しないといけない。それが5年経った今でも少し寂しい。

そもそも、大学という場所は仲間意識が希薄なところである。私の研究室の両隣の先生とですら、同じ学科内に所属するのに月に言葉を何度交わしたか片手で数えられるくらいである。私が高校の教員になった頃（1986年）の職員室のあの和気藹々とした雰囲気と喧噪が懐かしく思い出される。

担任と生徒

25年の教員生活の中で、私が担任として卒

業生を送り出したのは実は2回しかない。しかも、その2回とも工業高校—平塚工業（現、平塚工科）と小田原城北工業—での話である。断っておくが私は工業科の教員ではない。英語の教員の端くれである。私とその2校に在籍した1981年～1996年（16年間）当時は、担任も生徒も3年間不変のままというとてもベタな関係であった。小田原城北工業でデザイン科を担当した時は、クラスのある女子に「私、先生と中學生日記¹をやるつもりはないから」と、私の傲慢さと薄っぺらさを見透かされたこともあった。でも、やはり、25年の高校教師生活の思い出として圧倒的な実質を伴っているのは、両校で担任をしたこの6年間の他にない。それがなければ高校を去ることもできなかつたであろう。

当たり前だが、大学では担任をする生徒がいない。私の研究室には、将来、中高の数学か理科の教職を志す学生、または英語教育研究に興味のある学生が集まる。でも、高校で毎朝夕のHRで顔を合わせるような関係には程遠い。親のような存在であった担任教師のやり甲斐と責任感とは比べようもない。今でも、もう一度担任教師をしてみたいというのが私の心残りである。

部活動

25年間の在職中、剣道部の無かった大和西高校の3年間を除いて、私はずっと剣道部顧問であった。もちろん、顧問として部員の心身の成長にどれだけ貢献できたかは甚だ疑わしい。それでも、放課後、煩わしい教員同士の人間関係や、上手くいかなかった授業のことや、問題を抱える自分のクラスのことを全て忘れて、道場（昔は格技場と言った）で生徒と竹刀を交えていい汗を流した後は、ホントにスッキリして、「さあ明日もまた頑張ろう」という気になれたものである。大学ではそれが無い。剣道部の部長としてお飾りになっているだけである。もっと学生（剣道部）と近づきたいとも思うが、現実的な環境がそれを難しくさせる。

教員の多忙化の要因の一つに部活動指導があると言う。だけど、部活は生徒とより深いつながりが出来る遣り甲斐のある場所ではないであろうか。特に、私が長く勤務した工業高校では、教科指導で教員であることの充実感を得るのは正直難しい。所謂、進学校ほど文武両道で勉強も部活も盛んだが、そうでない学校ほど勉強も部活も停滞気味である。誤解を恐れずに言えば、そうでない学校の勉強を半ば諦めた生徒たちを学校に引きとめておく方策は部活動が一番である。つまり、生徒にとっても教員にとっても、部活は必要な機会と時間なのではないかと感じている。

一方で、不本意ながら部活動の顧問を引き受ける教員が多数いることも知っている。こうした状況は、本来の教育活動（授業やクラス運営）に支障を来たすだけでなく本人の勤労意欲の低下や労働環境の改善の点からも、

一刻も早く制度的な改善と学校の体質改善がなされなければならない。

そこで一つ提案がある。部活動インストラクターをもっと積極的に活用したらどうだろうか。現在私は、小田原城北工業高校と足柄高校の2校の剣道部の部活動インストラクターをしていて、週に2日、大学の研究日に高校に行き指導をしている。ところが、インストラクターをしていて一つ厄介なことがある。原則的に部活動インストラクターには引率が認められず、公式戦・練習の区別なく、顧問教員の引率なくしては校外に出ることが出来ない。城北や足柄のような部員数の少ない剣道部ではなかなか外から他校をお呼びするのも難しく、校内だけの稽古では活気と意欲の向上に欠けるのが正直なところである。そこで、例えば、部活動インストラクターには一定の研修（生徒対応・病気対応など）を課し、それを修了したインストラクターについては引率資格を認めるなどの対応を是非とも望みたい。

部活動インストラクターとして高校生と関わることが、これほどまでに楽しかったとは実はあまり在職中は感じたことがなかった。彼らがとてもみずみずしく映るのは大学生と比べてしまうからか、制服でいるからか、或いは自分が単に50歳を過ぎてしまったからかどうかわからない。全体的な気もする。おかげで、部員一人ひとりに寄り添うようになったと言ったらカッコつけすぎだろうか。もちろんこれは、インストラクターとしての気安さのなせる業だと思うのだが、部外者の方がよく見えるってことは実際にあると思う。そうした部活動インストラクターに学校全体がもう少

し責任を預けてもいいのではないかと思っている。

自由

大学へ移って得たものは自由である。自由には精神的自由を含めた時間的自由と授業の自由の二つがある。時間的自由は、朝いつも8時半に行かなくてもいいとか、研究日が週に2日あるとか、そういうことももちろんであるが、夏休みをはじめとする長期休暇に勤務だと称して毎日生徒もいない学校に出勤させられ、出勤簿を押し、話題や議題もないのに朝8時半に会議室にいないといけないという、不合理と壮大な無駄に付き合わなくてもよくなったということがある。

高校の教員になった大きな理由の一つに、40日間の長い夏休みがあることが影響しているのは私だけではなかったろう。実際教員1年目（1986年）は、拍子抜けするほど学校に行かなくてよかった。2年目からは、バックパックをしょって一人28日間のアメリカ周遊の旅に出かけ、3年目はタイ・シンガポール鉄道横断3週間ぐらいの旅に同僚と二人で出かけた。楽しかったし、英語教員としては語学だけでなく様々な異文化体験がその後の肥しとなった。部活や補習、生徒指導など、仕事があって必然性があるなら学校にも行こう。でも、仕事を探しに学校に行くとか、みんな（他の教員）が来ているから行くとか、行くことが仕事とか、私はそういうことに耐えられる方ではなかった。

忘れてならないのは、時間的自由を奪われるということは、空間的自由と精神的自由を奪われるということである。学校という閉ざ

された場所にいることを要求され、そこにいる間はなかなか自由な発想や想像力は生まれてこない。大学に移ったことで時間を取り戻したことは大きいかもしれない。

もう一つの自由は、授業の自由、自由な授業が許されていることである。高校在職中やりたい授業があったが、レギュラーの授業でそれを中心に据えてやることは他の先生との整合性から難しかった。それが大学では出来る。大学の授業が高校に比して一番いいのは、全て自分自身の責任で授業を行えるところにある。シラバスの作成、授業の目的・内容、授業の方法、教科書の選定、評価基準、テストの作成と採点を全て一人で行わなければならないし、行える点にある。高校ではそれが難しい。

最後の勤務校となった小田原高校でこんなことがあった。私が持ち回りで作成を担当した2年生後期の中間試験を巡って、他の3人から様々な意見（批判）が出た。出題のポイントや視点が、私と他の3人とではズレていたのである。そのことは、前期の中間テストから、いや、4月初旬の生徒用自習プリントを渡された時から何となく感じていた。その自習プリントは旧態依然たるもので、とても私の授業スタイルとは合わなかった。もう一人の同時期に着任した英語の先生もそのプリントを使わなくなり、結局、4人で教えていながら2人は使用それ以外の2人は不使用と真っ二つに別れてしまった。

でも5年経った今思うのは、私が合わせるべきであったという反省である。2年生なのですすでに1年生の時からやり方があるし、あくまでもリーダーは担任を持つその先生な

ので、そのやり方に私が従うべきであったと。結局、私の一部英語による英語の授業も上手くは行かなかった。他の3人の先生と違うやり方でやっても生徒の不安を煽るだけであつたらう。高校が大学に比べていいところは同僚性に満ちている点だが、それは授業に関して言うと、両刀の剣になる。

このことはつまり、共通テスト、そしてそれの前提条件となる共通プリントや共通の指導法が、実際の高校現場では機能するのが難しいことを示唆しているのではないだろうか。お互いがチームワークの名の元に妥協点を見出しながら、最大公約数的な授業—金太郎飴のような授業—を作り出す、そしてその中で自分のオリジナリティを出すことに全くの意義を見出さないわけではないが、果たしてそれで本当に自分も生徒も納得のいく授業ができるのであろうか。

本来、授業はすべてオリジナルなはずなのに、そしてまた、多くの教師はオリジナリティを出したいから教師になっていると思っ

いたのに、テストやプリントの共通化と言う名の下の平準化によって自分の授業が出来なくなる、あるいはやり難くなるとすれば、それは教師の教師としての存在意義を脅かすことになるのではないかと思うのである。

今日（8月29日）部活に行ったら、部員からいきなり6時間の授業が始まったと聞いた。今年の夏休みから生徒にとっても夏休みが4日程短くなったようだ。どうやら、夏休みが40日というのは教員にとっても生徒にとっても、遠い過去の話になったようである。「担任になるのは難しくなってきたかなあ」と思う近頃である。

【脚注】

- 【1】 1970年代～80年代にかけてNHK教育番組で放送された人気番組『中学生日記』。担任教師役の美術教師の風間先生が印象深い。

（やながわ こうぞう

元神奈川県立高校教員／法政大学教員）



原稿募集中

学校現場の問題から日本の教育の問題についてまで、広く原稿を募集しています。ぜひ『ねざす』に執筆してください。「寄稿」や「読者のページ」等にて掲載いたします。詳しくは、教育研究所まで。

先生に、なりたい! —教職をめざす若者たち— (3)

教職を目指してステップアップ

高村 裕 一

はじめに

わたしは現在、民間企業に勤める会社員です。本来であればこの『ねざす』には、今まさに教育の現場に立たれている現役の教職員、教育学を修められている研究者、またはそれらを目指す学生など、教育・教育学について見識のある方が投稿されるものと思いますが、この度ご縁があり、わたしの出身大学の先生よりお誘いを頂戴し、当原稿を執筆した次第であります。

わたしの勤める企業も教育とは関係のない業種になるため、教育業界に関わる方とは異なった見方・考え方で話すことや、用語など表現の誤り等でお読み苦しい部分がありましたらご了承ください。

民間企業就職を選んだわけ

わたしは2013年度に都内の大学の法学部を卒業し、2014年春より民間企業に勤めはじめました。当初、大学卒業後は教職での就職を考えており、在学中に教職課程を履修し中学・高校の社会科系免許状を取得しました。しかし、大学4年次の夏に公立学校の教職員採用試験を受験するも、結果は不合格。一時は私立学校への就職、臨時任用や非常勤講師等、何かしらでの教職への就職を模索しましたが、模索する中でわたしの結論は新卒での民間企業就職でした。

当時教職を目指す多くの友人または先に大

学を卒業された先輩方でわたしと同じ境遇になった方は多く、卒業後の進路が不確定のまま残り最後の大学生活を過ごし、そのまま卒業していく方も多い中で、同じ目標をもった仲間の間では、わたしの選択は異端だったと思います。

そして現在は就職して社会人3年目。今は目の前の仕事や生活などのことで精一杯になっており、この先の仕事についてはまだ決めていないのが本音ではあります。しかし、この先数年、10数年で考えた時、いずれのタイミングで教職への転職を考えていることには変わりありません。

卒業後の進路に民間企業就職を選んだのはいずれ教職に就くためを考えて選択した自信があります。今の仕事についても、教職に就いた際を考えて仕事をしていると言っても過言ではありません。

ここで私が民間企業就職の選択に至った考えをお話したいと思います。

大学4年次の夏、教職員採用試験の結果通知を行政のホームページで確認し、「不合格」の通知を受け取りました。その時、悔しい気持ちはもちろんでしたが、安堵の気持ちの方が大きかったです。この採用試験の為に専門教科や教育学はもちろんのこと、一般教養の勉強をしましたが、常々不安に感じることだけが頭に残っていました。

試験勉強のような机上だけの勉強では表

面的な知識の定着は進んでいきますが、人に教えられるだけの知識が身につかない。勉強以外に人に教えられる、伝えられるだけの人生の体験や経験がない。その年の春の教育実習を通して、それらの不安と事実がわたしの目の前に突きつけられることになりました。教職に就く為の勉強、実習の時点で、「教職に就きたい」という気持ちと「20歳台前半の人間、特に今のわたしには務まる仕事ではない」という気持ちの葛藤がありました。

その上での「不合格」という結果はわたしにとってマイナスではなく、これからわたしが進む道を示すプラスの結果であると確信しました。その後4年次の夏休み中に就職活動をし、現在勤める会社から内定をいただき、卒業後に入社しました。

この先教職に就くために

当然のことながら、教職に就くためには教職員採用試験をパスすることが絶対条件となります。都道府県等地方自治体によっては民間採用等特別枠を設けていることもあるようですが、私は特段優遇措置を目指していることはありません。その反面、採用試験を目指した勉強をしているわけでもありません。

今の私は、今勤めている会社で必要なスキルの習得のために仕事に集中すること、必要な資格取得の勉強に力を入れ、今の仕事を「経験した」と自他共に認められる結果を残すことを目指しています。

将来私が教職に就くにあたっては、企業での経験を活かすことで私自身の教員としての使命を果たすことはもちろん、教育現場を通して社会への貢献になると考えています。中途半端な経験では私自身が教員としての意義の発揮することができないだけでなく、企業に勤めている貴重な時間を無駄にすること

にもなります。

また、仕事以外の面でも趣味や興味関心が将来に繋がるよう意識しています。春の大型連休、お盆休み、年末年始の休暇を利用し国内外の旅行を趣味としています。観光地を巡ることはもちろんですが、その地の歴史や社会問題など現状を見るなど社会科の教員としての問題意識をもった観察をしています。

それに加え、現地の人やわたしと同じように旅行する人たちとの交流はまた格別なものがあります。年齢や職業、社会的な立場などの垣根を超えた交流ができるのは大きな社会勉強になります。

それらはわたしの先入観や価値観、考え方を広げ、改めることができる大きなチャンスになります。これは旅行だけではなく、スポーツや文化活動など仕事以外の活動のほとんどに通じることだと思います。私が将来教職に就いた際、自らの「生き様」を発揮できるよう知識・経験を蓄積する期間が今の私の時間だと捉えています。

最後に

私が教職に就く日はまだまだ見えません。広く将来を見据えた際の目標ではありますが。今年2016年のリオデジャネイロ・オリンピックでは、どの競技においても各国選手の白熱した試合展開が興奮を呼びました。選手たちはオリンピック出場、入賞、メダル獲得という4年もの長期間の目標を立て、着実にステップアップをしたからこそ世界の大舞台で活躍できた人たちです。

私も焦らず数年、10年、10数年と、長く見据えていきたいと思っています。

(たかむら ゆういち

神奈川県立高校卒業 國學院大学卒業／会社員)

生存教室 ディストピアを生き抜くために

内田 樹・光岡英稔 著 集英社新書

松 長 智 美



マンガ『暗殺教室』を読んだことはあるだろうか。

超生物であり、地球を破壊しようとしている「殺せんせー」という教師が落ちこぼれの中学生たちの担任になり、彼を生徒たちが1年間かけて

暗殺しようとする物語である。先生に対して、呼名中に全員で銃を撃ち続けたり、毒薬を飲ませようとしたり、一見すると先生を殺すためならばなんでもありに見える。しかし、一方で「殺せんせー」はおちこぼれの烙印を押された生徒たちに勉強や運動（暗殺技術？）の能力を向上させることにより、彼らの自尊心を育てていく。

本書は、『暗殺教室』を参考にしつつ、現代の教育にいくつかの課題を投げかけている。その論を紹介してみたい。

○教員に必要なこと —生徒たちへの支配—

「教師は教え子たちを支配している。構造的にそうなのである」というように、方法には違いがあるとはいえ、教師とは教室を支配する存在でなければならない。そのために必要なこととは、生徒に尊敬されることである。なぜならば、人は自分よりも優れた人に教えを乞おうとするからである。自分よりも劣っているとみなした者からはどんなことでも教えてもらおうという気持ちは起こらない。

尊敬されるためには、教師が生徒の持っているものを持っている必要がある。例えば、知識である。最近、本や新聞を読まない若者が増えている。そんな中で高校生が知識を得る場は人と人が触れ合う場所、つまり学校になってくる。教師はそれを理解し、生徒に必要なと思われる知識を貪欲に求め続けなければならない。

知識を持っている人間に対し、高校生は、「よくわからないけれど、この人はすごそうだ」と感じる。それでいいのだ。もちろんわかりやすく知識を伝えたり、生徒の思考力・判断力・想像力などを伸ばしたりしていくことは重要なことである。しかし、いざ何かを教えようとするとき、中身がない教えは、生徒たちに見抜かれてしまう。そうならないためには、教師は常に学び続けなければならない。世の中は移り変わっていく。生徒たちに必要な知識もまた変わっていくだろう。学び続けなければ、それを発信し続けなければ、教師としての支配は不十分なものとなるだろう。そして、それは、生徒にとっての不利益となってしまう。

教師には授業以外の業務が多々あり、時間的な問題もある。しかし、だからといって本来の教師としての「仕事」は決して忘れてはならない。特に若い教師はこのことをよく考えなければならないだろう。

大半の子どもは知識を得ること、自分が知らないことを知ることが楽しいと感じる。そんな生徒たちをこれまで以上に支配できる力を教師は日々養っていく必要がある。

○目で見えないもの

—測れるものと測れないもの—

最近「合気道の級を細かく分けて子どもの成長を細かく数値化してほしい」という親が増えてるそう。これを学校に当てはめると、成績やテスト至上主義が考えられる。

もちろんテストは大切である。一生懸命勉強したという事実は、勉強した内容は忘れてとしても人間に残る。そして、それは彼らの血肉となるだろう。しかし、数値化された成長だけを見ることは、人間の本質的な成長を感じる妨げになるかもしれない。

教育に関しては何かをやってみたとしても成果が見えにくい。その成果がわかるのは、少なくとも数年は先である。もしかしたら、30年先かもしれない。そのようなものをすぐに数値化しようとするのは、生徒をテストというただひとつの価値観についてのみ価値付けしてしまうことになる。これは、教師の教え方などにも批判を集める可能性を作る。また、『暗殺教室』でいうE組をつまりおちこぼれという生徒たちを作ることにつながり、多くの生徒の自尊心を失わせる結果になるだろう。

テストでの点数により自分の価値を決定する人間が多い。「私の内申じゃ行ける大学なんてないですよ」。この台詞は面談などでよく耳にする。私自身も内心「確かに・・・」と思ってしまうこともある。しかし、それは数値化された生徒、画一化された価値観の中で見た生徒でしかない。

教師は生徒のできないことに目が行きがちである。けれども、生徒の成長の幅に目を配ることが大切である。単なる「勉強しなさい」の一言をぐっと飲み込み、できるようになったことや、成長したことにもう一度目を向け、毎日会っているからこそ気付きにくい、確実に存在する生徒の成長を見ようとすることが重要であろう。そして、それに気付けるのが、教師という職業なのではないだろうか。

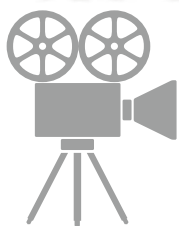
○これからの日本

7月の参議院選挙で改憲勢力が3分の2を超え、改憲が現実味を帯びてきた。もし、今の時代、戦争などに巻き込まれてしまったら、日本人はどうなってしまうだろうか。本書は『『人を殺し、自らが殺されることについて自分でどう納得するか』という思想的な背景が、おそらくいまはもうなくなっているため、戦争になり、日本人が敵を殺した場合、精神や心が壊れてしまうであろう』と述べている。“人を殺す”という行為は、自分をも殺すことになる。生徒をそのような状況に陥らせないために、教師は何を伝えられるであろうか。

時代が大きく変わりつつある今、教師が生徒に教えるべきことも大きく変わる時なのかもしれない。しかし、教える内容や方法は変わっても教師のやるべきことは変わらない。この時代を生き抜くために必要なことを教えることである。付和雷同して、考えない人間になってしまえば、不利益を被るのは本人たちである。私たちはそれをなんとしてでも阻止するため、生徒たちに大切なことを教え続けなければならない。それには、教師自身が勉強を怠らないこと、また、生徒の本質を見極めることが必要である。

今は中東で毎日のようにテロが起きている。日本がこの状況に陥ってしまったなら、「いつ、どこから、どういう形で攻撃されるか予測ができないという恒常的な不安の中にある」ということになる。それは、日本では人間が健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を定めた憲法25条が保たれなくなってしまうことに他ならない。平和を維持するために、教師にとって大切なことをもう一度考える時に来ているのではないだろうか。

(まつなが ともみ 教育研究所員)



マイケル・ムーアの世界侵略のススメ

井上 恭 宏

■WHERE TO INVADE NEXT

『マイケル・ムーアの世界侵略のススメ』が2016年5月に公開された。原題は「WHERE TO INVADE NEXT」。「次は、どこを侵略してやるか」といった意味だろう。

「角野卓造じゃねえよ」とともに「マイケル・ムーアじゃねえよ」をもちネタとする近藤春菜（ハリセンボン）が、『世界侵略のススメ』の「宣伝隊長」に抜擢された。マイケルは、日本のテレビ番組のお笑いネタになるほどの有名な映画監督になっていた。

1954年、ミシガン州のフリントに生まれたマイケル・ムーアは、地元のゼネラル・モーターズ工場の大量解雇を題材にしたドキュメンタリー映画『ロジャー&ミー』（1989）で高い評価を受ける。1990年代には人気テレビ番組のホスト役を務め、アメリカでの知名度はすでに高かった。

■2002年

日本では、2002年の『アホでマヌケなアメリカ白人』（STUPID WHITE MEN 柏書房 2002）の発行と『ボウリング・フォー・コロンバイン』（2002）の公開によって注目され始める。

「アホでマヌケな」印象を与える表紙の『アホでマヌケなアメリカ白人』は、表紙に反してアメリカ社会のゆがみを批判する硬派な社会時評である。「アメリカはバカタレどもの国になっちゃった。それは政治屋どもが、子供たちの教育よりも爆撃機の製造を優先させたからだ」といった調子で進んでいく。

■突撃インタビュー

『ボウリング・フォー・コロンバイン』

は、1999年4月20日にコロラド州コロンバイン高校で起こった、高校生2人による銃乱射事件（13人が死亡、犯行後、犯人の2人は自殺）をテーマとしたドキュメンタリーである。アメリカの銃社会を批判するこの映画では、アメリカの銃普及率が他国と比較して特別に高いわけではないのに（ただし、日本と比べれば格段に高い）、人口当たりの銃犯罪発生率は他国の発生率を何桁も上回り、群を抜いて高くなるといったデータが示される。アメリカ社会の銃犯罪の発生率の高さが、銃の普及率からだけでは説明できないという指摘である。それは、何が高校生2人を凶行に走らせたのかという問題意識にもつながる。全米ライフル協会会長のチャールトン・ヘストンはマイケルの突撃インタビューで追い詰められ、「銃を持っていると安心なんだ」という捨てぜりふを残し、インタビューを打ち切った。

■ドキュメンタリーを撮りつづける

『ボウリング・フォー・コロンバイン』は、2003年度アカデミー賞の長編ドキュメンタリー映画賞を受賞する。マイケルは、受賞式で「ブッシュ氏よ、恥を知れ」とスピーチし、イラク戦争を始めたブッシュ政権を批判する。

その後もマイケルは話題作を発表していく。

『華氏911』（Fahrenheit 9/11 2004）：イラク戦争に反対し、ブッシュ大統領の再選阻止を目的として公開され、世界のドキュメンタリー映画史上最大のヒットとなる。しかし、目的は果たせなかった。

『シッコ』（Sicko 2007）：アメリカの医療保険制度をテーマとする。治療費が支え

ず、病院から叩き出される老女が映し出される。国民皆保険制度が無いアメリカでは、医療保険は民間会社が受け持つ。当然、貧困層は無保険者となる。各国の医療保険制度を紹介し、その後のアメリカの政策にも影響を与えることとなった。

『キャピタリズム』(Capitalism 2009) : 世界金融恐慌を取り上げる。企業と政界の癒着をコミカルな視点で描いている。

■世界の常識はアメリカの非常識

さて、『世界侵略のススメ』にもどろう。

「いくら侵略戦争をつづけても、いっこうにアメリカはよくなる。どうしたものか」とアメリカ国防総省から持ちかけられたと言うマイケル。空母ロナルド・レーガンに乗りこんで(?)、侵略者としての旅に出る。各国の常識を頂戴しに行くのだ。たくさんものをいただくわけだが、少しだけ見てみよう。

イタリアで。1日8時間以上労働しない。国が定めた有給休暇は35日。これは頂戴するしかない。アメリカには、法定の有給休暇という考え方がないからだ。フランスで。小学校の給食は、フランス料理のフルコース。しっかりとした食器で、食べ方や食事の意味も学ぶ。アメリカの給食は、プレートに盛られたジャンクフードだ。スロヴェニアで。留学生も含め大学の学費は無料である。学費が高いアメリカでは、費用を捻出できず退学する学生もいるし、学資ローンに苦しむ学生も多い。フィンランドで。フィンランドには宿題がない。教師は「子どもが、幸せになるために学校はある」と考えている。アメリカでは、待遇があまりに悪く、画一的な行動が強く求められるために教師のなり手が無い。ノルウェーで。囚人に人間としての尊厳を認めた待遇をする。死刑が完全に廃止され、服役中の生活訓練によって再犯率は2割に激減した。アメリカでは刑務所は民営化され、囚人は、狭く、暴力がはびこるところに押し込められ、再犯率は8割である。アイスランドで。女性が社会の重要なポストを占める。アメリカの政財界は、男性優位社会のままだ。

ポルトガルで。覚醒剤や麻薬の個人所持を罪に問わない。薬物使用者は犯罪者ではなくケアを受けるべき人となった。そのことで、薬物使用者は隠れることがなくなり、激減した。アメリカでは、ケアを受けるべき人やマイノリティが薬物使用者となり犯罪者とされ、囚人になっている。

■侵略の旅の果てに

マイケルは、侵略の旅で、アメリカに無いものを手に入れた。「アメリカに無いものを頂戴した。ありがとう!」とマイケルが発すると、ことごとく「そんなことないでしょう。だって、アメリカをお手本にしたんですから」と返される。「世界に先駆けて、全ての人間は生まれながらにして平等であると宣言したのはアメリカじゃないですか!」。公立学校を世界で最初に作ったのもアメリカ、死刑を最初に廃止したのもアメリカ、婦人参政権を最初に実現させたのもアメリカなのだ。しかし、いま、さまざまなものが見失われている。

旅の終わりに、マイケルはベルリンを訪れる。ベルリンの壁に鑿(ノミ)を打ち込みつづけていた人物と会うために。

「わかってるさ。なんだって起こり得る」

「そう、ハンマーとノミで壁は崩れ落ちる」

日本社会は、海外からさまざまなものを学んできた。しかし、アメリカと同じように、さまざまなものが見失われかけている。日本が学ぶべきことはアメリカと同じ。だから、マイケルは、日本に侵略に来なかったのだろうか。



『マイケル・ムーアの世界侵略のススメ』公式サイトから

(いのうえ やすひろ 教育研究所員)

海外の教育情報 (22)

記事紹介 山梨 彰

今回の「海外教育事情」は趣を変えて「中東」地方のクルド人地区で現在進行中の「ロージャバ革命」についての英文雑誌の翻訳を掲載する。この「革命」についての詳しい内容は「解説」を参照してほしい。前もって注記しておきたいのは、教育を社会の広い文脈で捉えるという問題意識から新しい社会を構想・実践しているこの革命を紹介するということである。また、クルド語などからの重訳の箇所が多くあるが、地名や人名の表記は英語表記の発音から類推した。従って、現地の発音とは異なる場合が多いと思われるので英語表記も付加した。

1. 社会的契約の憲章 (Charter of the Social Contract) (前文と第91条のみの抄訳) 2014年1月29日

我々、アフリン(Afrin)、ジャジラ(Jazira)、およびコバニ(Kobane)の民主主義的自治区 (Democratic Autonomous Region)の民衆、かつクルド人、アラブ人、アッシリア人、カルデア人、アラム人、トルクメン人、およびチェチェン人の連合は、民主主義的自治の原則に従って起草されたこの憲章を自由かつ厳かに宣言し、制定する。

自由、正義、尊厳、および民主主義を求め、かつ平等、環境の持続可能性の原則に導かれて、本憲章は、社会を構成する全要素の間の相互的かつ平和的な共存と理解に基づく新たな社会的契約を布告する。本憲章は、基本的人権と自由を擁護し、かつ民衆の自己決定の権利を再確認する。本憲章のもとでは、我々、自治区の民衆は、和解、多元主義、かつ民主主義的参加の精神において団結し、それゆえ全員は公共生活において自らを自由に

表現できる。権威主義、軍事中心主義、中央集権主義、かつ公共問題への宗教的権威の干渉のない社会を建設することにおいて、本憲章はシリア領土の保全を承認し、内部的かつ国際的な平和を念願する。

本憲章を制定することにおいて、我々は、社会的契約に基づく政治システムと市民的統治を宣言する。この社会的契約は、独裁、内乱、かつ破壊から市民生活と社会正義が保護される新しい民主主義社会へと局面を移行することによって(人間集団の)モザイクに富むシリアに和解をもたらす。

(さらに教育に関する規定が存在する)

第91条

自治区の教育体制は、和解、尊厳、および多元主義の価値に基づくべきである。(中略) 自治区における教育は、人種主義と愛国主義の原則に基づくかつての教育政策を拒否す

る。和解、尊厳、および多元主義の価値に基づいて、

a) 各州の新たな教育課程は、自治区の民衆の豊かな歴史、文化、および伝統を認めるべきである。

b) 教育制度、公共の情報提供 (public service channels)、および学問機関は、人権

と民主主義を増進すべきである。

* ロージャバ革命での「憲法」に当たるものだが、「国家」を廃するという革命の趣旨から「憲法」という訳語はあえて使わない。また「社会契約」と訳すと啓蒙思想での用語が類推されると考え、このような訳語を当てた。
出典：https://peaceinkurdistancampaign.files.wordpress.com/2014/03/englishversion_sc_revised-060314.pdf

2. ロージャバを考える： ジャネット・ビールへのインタビューから

ほとんどのロージャバの人が、ロージャバのプロジェクトには国家がない、国家に反対すると語りました。アサド政権はこの地域を未発展のままにしました。だから資本主義社会は形成されず、政治的指導層は協同組合経済を創ろうと取り組みました。農地は農業協同組合に転換されました。ロージャバを構成する三つの州には個人主義的でなく、コミュニン的な社会があります。

ロージャバの人々が語る民主主義的自己統治 (democratic self-government) の制度は、ブクチンの自由意志論的な地方自治主義 (libertarian municipalism) とほぼ一致します。民主主義的連合主義 (Democratic Confederalism) の土台にはコミュニンが存在します。近隣地区の連合評議会 (confederal council) に、近隣地区評議会は地区 (district) に、地区は州 (canton) にそれぞれ代表を送ります。この多層構造において権力はボトムアップに行使されます。アラブ人村落や他の全エスニシティの村落も含めて解放地域に4,000のコミュニンが存在します。ブクチンは階層制 (hierarchy) に

反対し、オジャランは女性への抑圧を重要視し、女性に先導的な役割を割り当てました。

ロージャバの人々は、ロシア革命で起こったような、ボトムアップのシステムがトップダウンへのそれに転化してしまう危険性に十分気付いているようです。

トップダウンに転化しない保障はありません。この問題についてブクチンは、政策立案と統治を確実に分離しなければならないと言いました。集会に参加する市民だけが政策の意志決定ができ、連合評議会はこの決定の執行を管理するだけです。評議会が政策を決定し始めるや否や、もう下からの権力の流れはなくなります。連合評議会の代議員は命令委任され、それに反すればリコールもありえます。代議員の役割は、市民集会で行われた政策決定を上層に運ぶことだけです。

コミュニン間で不同意と利害対立が生じた場合は、近隣地区評議会が決定し、最終決定は州レベルでなされます。決定は、「社会的契約に沿う。つまり女性の自由、エコロジー、人権と子どもの権利などが基準的な原

則」ということです。

トップダウンに転化しない他の努力について尋ねると、決定は、問題に取り組む資格のある地方のレベルでなされる、という答えでした。例えばどこに学校を建てるか、どのくらいの期間権力を持てるのかという問題を、コミューンが決めれば上層のレベルは干渉すべきではないのです。こうして、制度は人々の身近になり、人々は自分に直に関係する問題をコントロールでき、官僚制が成長しないようになります。

権力のボトムアップ化のためにはコミューンが州単位の問題にも発言権を持つべきです。例えば、戦争と平和の問題は全員に影響します。州単位の全ての問題を州単位の評議会に委託することは権力を頂点に集中させるのでは、と懸念します。

ブクチンは「自覚に代わるものはない」と語りました。人々は民主主義の考え方とやり

方に従い、それがうまくいくように参加しなければいけません。もし参加がなければ、権力はトップダウンで行使され始めるでしょう。さらに決定的なことは透明性です。あらゆる記録と決定事項と投票結果、さらに経済などのあらゆる情報も意志決定において誰もが利用できるべきです。機密を隠し人々が的確な決定ができず、機密に基づいて他の者が秘密裏に決定を下せば、集会による民主主義はもう存在しません。

*ジャネット・ビール(Janet Biehl)は、マレイ・ブクチン(1921～2006)の晩年の19年間にわたる同伴者で協力者であり、『エコロジーか破局か：マレイ・ブクチンの生涯』の著者である。インタヴューしているイラン系クルド人のジャーナリストのサンヤール・オムラーニ(Zanyar Omrani)の質問は省略した。なお、ブクチンとオジャランについては50頁以降の佐々木氏の「論評」を参照して欲しい。

出典：“ROAR magazine” 2016.1.13

3. コミューン主義的モデルにおける民主主義的連合主義の試み —国家なき民主主義の建設— ディラール・ディルク

排除と周縁化に直面し、進化する世界秩序に抗して自らの生存を守る先住民の共同体国家が「欠如している」と否定的に語られてきた。多くの歴史的事実主義者や決定論者は、共同体を非文明的で後進的だとし、独立国家が文明の帰結、歴史の線形的進歩の自然な段階とする。

ロージャバのシステムの心臓部は「民主主義的自治」である。すなわち、人々は直接に

自らコミューンを組織し、評議会を創る。この過程をテブデム(Tev-Dem民主主義社会のための運動)が手助けする。コミューンは、民主主義の最も本質的で根源的な部分であり、平和、裁判、経済、治安、教育、女性、若者、社会サービスのような問題を扱う委員会をもつ。

コミューンは、選出した代議員を評議会に送る。村落評議会は町に代議員を送り、町評

議会は都市に代議員を送る、などなど。それぞれのコミュニティは自己統治的であるが、利害調整と共通原則の防衛のために連合的構造によって互いに結びついている。基礎レベルで問題が解決できない場合にのみ、次のレベルの評議会に問題が委任される。

コミュニティは問題を解決し、日常生活を作る場であり、評議会は団結と調整のための行動計画と政策を作る。コミュニティは、官僚的なエリートを送り込むのではなく、社会問題の解決方法を理解し、自己統治を責任をもって処理する自覚的個人からなる「道徳政治」的な社会を目指して動く。これは強制的でも法の規定でもなく、人々の自発的で自由な参加に依存している。権力は、かつては何物も持たなかったが今や自らの歴史を歩む人々のものである。夕食のテーブルの話題が変化し、社会的問題が皆の責任になり、コミュニティの皆が指導者になっている。

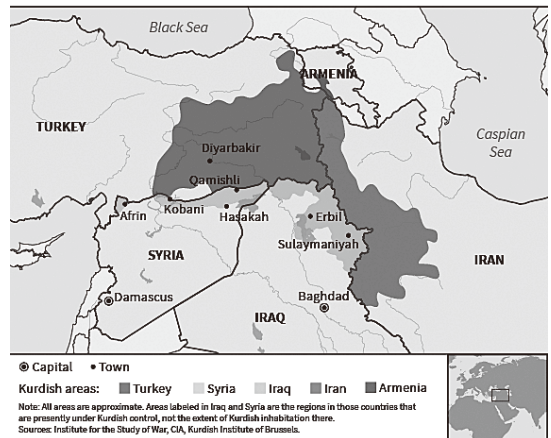
戦争や家父長制のようなヒエラルキーの専制的な構造が根つき、権力の乱用や政治に無関心な態度に向かうところでは、短期間で人々の社会的自覚を高めることは難しい。学校が組織した代替的な教育システムは、健全な社会的な考え方を広げることを目的とし、一方で自主的に組織を形成することで、生活面での社会的な流動化がおり、自覚的な社会が実践的に再生産される。

女性と若者は自律的に組織を作り、ヒエラルキーよりも民主主義へ向かう社会的原動力を具体化している。また、権力は女性と男性に平等に分割されている。共同議長を原則を支える思想は女性と男性の調和を示す一方、権力を非中央集権化し、合意形成を促進す

る。女性共同議長を選ぶ権利は女性だけが持つが、男性議長は全員が選挙する。女性は自律的な女性コミュニティを皮切りに、女性の連合化をめざすイデオロギー的に自覚的な組織を作っている。

オジャランのもう一つの重要な原則は「民主主義的ネーション」である。ショーヴィニズムによって自己正当化する国民国家の一元論とは異なり、ネーションが多様になればなるほど民主主義は強くなる。

民主主義的自律は、生存のための唯一の現実的道である。コミュニティは数千年に及ぶ歴史の遺産であり、民主主義の集合的記憶の源であり、国家に対する自覚的な防衛メカニズムである。人間の抵抗の歴史と代替的な世界への願望は、想像力において結びつく。想像力は抑圧は運命ではないと考える勇気であり、自由を求める人類の古くからの願望に基づく。



* ディラル・ディリク (Dilar Dirik) は、クルド人活動家でケンブリッジ大学の社会学PhDの候補である。

出典: "ROAR Magazine" 2016.3.18



論評 佐々木 賢

はじめに

今回はロージャバ革命を紹介する。現在進行中のこの革命は、欧米では報道されているのに日本ではされていない。というよりマスコミが故意に無視している。先の参院選挙や都知事選挙では与党側が大勝した。代議制の間接民主主義では宣伝や扇動や集票能力に長けた側が勝つ。記憶に新しいのは、ナチ政権がそうであった。現在の世界情勢は新しい国家主義、全体主義が台頭しつつあり、民主主義の危機といわれている。ここで民主主義のあり方を根本から問い直すことが大切ではなからうか。

理論と実践

アメリカの文化人類学者で社会運動家でもあったムレイ・ブクチン（1921年～2006年）は環境と調和する社会変革理論を説いた。人間対自然の関係は人間対人間の関係に依拠する。階級があり格差があり、国家と民衆、資本家と労働者、専門家と素人の対立が著しいと環境を破壊する。大量生産と大量消費の大都市で、農薬や核廃棄物や塵が山積し、世界規模で大気や土壌や水質汚染があり、感染症を誘発する。無味乾燥な労働を強い、不必要な商品を消費していくと、人口動態学が示すように、地球は定員過剰になる。

これからは、物質的な豊かさを求めるのではなく、運動体として自分の可能性を探り、

暴力に拠る統治を否定し、富の集中を廃し、権力や権威に頼らず、民衆の全員参加型の直接民主主義を目指す。共同社会の成員各自が必要とする物を自立的に選択するエコロジカルなコミュニティの構築が急務であると説く。

この社会変革理論を実現したのがクルド人のロージャバ革命である。ロージャバはシリアとトルコの国境に位置し、南北200^{キロ}、東西800^{キロ}ほどの三日月状の地域である。クルド労働者党の指導者アブドラ・オジャランが提唱した。彼はトルコ政府に「テロリスト」として逮捕されているが、獄中から現地の共鳴者の協力を得て、革命を進めている。

クルド人

四大文明発祥地の一つメソポタミアの上流、東はペルシャ、西はトルコ、南はアラブ、北は黒海に囲まれ、溪谷と河と山や湖があり、水と石油資源に恵まれ、牧畜や農業に最適なので、クルド人は6000年前からここに住んでいる。特有の言語と慣習と文化があり、現在は2500万から3700万人ほどの人口だが、調査がないのでよく分からない。

第一次世界大戦後、旧オスマン帝国が解体され、1916年のサイクス・ピコ条約で、英・仏・露等の列強が植民地分割を秘密裏に交渉した際、クルド人の住むクルディスタンはトルコ・イラク・シリア・イランに分割され

た。クルド人は隣国に分散させられた。条約で「民族自決」が謳われたのは嘘であり、クルドの犠牲の上に植民地分割の線引きが行われた。西洋列強から貶められ、隣国のトルコ人やシリア人に「少数民族だ、無宗教だ、自立心が欠け、ロマのように放浪している」と蔑まれ、二重の差別を受けた。クルド人は、学校で母語の読み書きを禁止され、文化や存在のそのものを否定されていた。

シリア危機

サイクス・ピコ条約から100年を経た2016年の今、シリア危機が叫ばれている。ISが跋扈し、体制派のアサド政権と対立し、国内に別の反体制派の勢力が出ているからだ。日本の新聞では「背後に宗教や宗派の対立がある」と説明しているが、この表現は事実を伝えない。背後には、アメリカの新自由主義経済を推し進める勢力がシオニズム国家観による中東再分割を画策している。英・仏等のNATO連合にトルコとサウジアラビアが便乗し、中東を小国家に解体し、民族と宗教も細分化し、経済的な新植民地にしようとしている。これはアラブとイスラム社会と文化が消滅する危機である。

難民

シリア危機を中心に難民を生み出している。シリア554万、エジプト12万、レバノン105万、ヨルダン66万、イラク24万、トルコ275万と推定されるが、今日も数千人を乗せた難民船が欧州に向かっている。諸国は混乱し、どの国も受け入れに難色を示し、解決の見通しが立っていない。この100年間の歴史

を見れば、難民を生み出した原因は植民地支配にあることは明白だ。ISを中心とした自爆テロが横行するのも、新旧植民地支配がもたらしたグローバル規模の格差である。

現状の解決は極めて困難だが、理論的には極めて簡単だ。民族自決の原則に従い、アジアやアフリカの民衆が経済的に自立する道である。その雛形を示しているのがロージャバ革命である。

直接民主主義

クルド人の住むロージャバ地域では国家を作らないという。アサド政権とISの争いによって経済的に破綻し、放置された土地を農地に転用し、農業協同組合の共有地にした。アラブ人やキリスト教徒やその他の宗教や民族の自衛組織と共闘し、エコロジカルな未来社会を構想し、地方自治連合体を形成している。自治体数は4000あり、居住地自治会と地区協議会から郡協議会へと重層構造のヒエラルキーはあるが、底上げ型the bottom upであり、上意下達型the top downではない。

女性優位

特筆すべきは男女平等である。オジャランは女性解放の社会的変革は階級闘争より重要だと述べている。特に家父長制が悪いという。家父長制の長子相続により、富の配分が不平等になるからだ。自治体ではクォーター制により女性がリーダーシップの半分を担っている。現在では、環境保護、国連憲章の人権と子どもの権利と男女平等とヒューマンズ精神と宗教の自由について、クルド12政党と地区の学校の合意を得ている。

コミュニケーションと言ふべき村の協議会が低辺にあり、その他に町協議会と都市協議会があり、全体を州協議会が統括するが、中央集権化しないように配慮されている。各協議会は女性議長と男性議長を選出するが、女性議長の選挙権は女性にのみあり、男性議長は全員にある。つまり、女性優位の自治体である。ミレニアム視点で母系制に学んだ結果、このようになったという。

それに加え、解決困難な問題は最下位機関が決定し、上位機関がこの決定を実行する。上位機関はどう実行したかの説明責任がある。この責任を果たさないで、リコール制によって解任される。

人種と宗教

ロージャバ地域で生活しているのはクルド人だけではない。戦火を逃れて来たシリア人、アラブクリスチャン、チェチェン人、アルメニア人、トルクメン人、アラブ人、アナトリア人、スリム人、ヤジディス人等の様々な人種と様々な信仰をもつ人々がいる。この多様な人々が一緒に暮すには、法で強制する官僚や権威を振りかざすエリートは役に立たない。存在を否定された被抑圧者だから、良心に従い、自主的に生活改革をする「自己解放と自己組織化」をしなければならない。

戦争

この地域では戦争が絶え間なく続いている。戦時に直接民主主義が可能だろうか。戦争は権威主義社会を助長し、上官の命令に絶対服従しないと、緊急事態に対応できない。これは逆説的paradoxicalな課題である。命令

に従い一致団結が不可欠だが、命令の受け取り方は、賛成、同調、反発、無視、無思考といったように多様だ。これを調整するために、自治体の庶民が軍の司令官を選挙している。PKKの軍団は政党だが、YPGとYPJはそれぞれ自治区の男性軍団と女性軍団であり、それぞれの違いを相互に容認しながら、連帯している。上手くはいかないこともあるが、勝利した場合には民主主義が一層強化される。

代議制民主主義批判

この革命の提唱者であるブックチンと実行者であるオジャランは共に元は共産主義者であった。第二次世界大戦後に革命を期待したが、現実には何も起こらず、労働者はスポーツ観戦や消費生活に満足していた。一時的にソ連や中国に目を向けたが、ほぼ独裁制に移行した。1917年のロシア革命の初期には平等主義を唱えたが、ボルシェヴィキーがトロッキストを弾圧してから、全体主義体制になった。

これを見て経済格差を是正するには権力を分散させなければならないということに気づいた。国単位では予算配分が庶民に分からない。地域のことが中央に分からない。国より州を、州より都市を、都市より地方の農村を重視する底上げ型the bottom up民主主義を志向せざるを得なくなった。国家という制度を否定し、集権より分権を、敵対より同意形成を旨とし、社会的道義と自然回帰を目指す実践を通して格差を解消しつつ、抑圧や破壊や殺戮や同化からの解放を達成しようと努めている。そのためには決定の取り消しを可能にする下位への諮問と、命令をリコールできるシステムが作られた。

教育

ロージャバには学校があるが、既存のそれとは趣が違う。学校建設や時間や費用や保育に関して、最下位機関のコミュンが決める。上位機関はそれに介入しない原則になっている。これはロージャバ憲章に規定されている女性の権利と子どもの権利という社会契約による。最終決定は州にあるが現場の事情を無視することは許されていない。

自治体内の日常生活で学習会のような活動がある。指導的立場にある数千人の女性がいて、民衆の家(mala gel)という一般家庭で話し合いをする。「皆さんにとって自然環境とはなんでしょうか」と問えば「私には母親であることが環境保護であると思う」などと、禅問答のような対話がおこなわれている。パリコムニオンやスターリングラードの戦い、スペイン市民戦争等の歴史も語られている。

ロージャバの民主主義は実生活で行われている。ある年配の女性は新しい制度について関心がないが、畑で採れたトマトを食べながら、生活について語り、その後で民衆法廷の裁判官としての役割もする。「無学な人」や子どもの笑い声やコッコという鶏の走り回るその中に民主主義があるという。

ロージャバ革命から学ぶこと

マスコミの発表情報のみには慣らされていると、我々は意外に世界の情報に疎いのではないか。国民国家を疑うこと、資本主義を疑うこと、代議制民主主義を疑うこと、つまり現在はパラダイムの転換の時代であることを知るべきだと思う。移民、難民、テロ、未承認国等の課題を解決できない大国に期待するの

は止めたい。生産から金融に重点を移し、実質経済の80倍の金融商品を垂れ流しているのは資本主義の末期症状ではないのか。

アジアとアフリカで「対テロ戦争」と呼ばれる紛争が絶えないが、大国同士の大戦はあり得ないから、グローバル化した金融資本が投資先を武器輸出産業に向けたのではないのか。グローバル資本の手先となっている日本政府が武器輸出三原則を見直し、集団的自衛権を行使して、自衛隊の海外活動を解禁した理由はここにある。

今はグローバル資本に奉仕する国々の政府首脳が国家を強調する新ファシズムの時代に突入した。「国家反動」と呼ぶべきか。短期雇用、失業、貧困の所属無き人々がいて、その怨念をヘイトスピーチやデモに昇華させる現象が起きている。歴史的に見れば、ファシズム政府やファシズム大衆の動きは短期間に終わる。状況が変わり、政府の宣伝が嘘であったと大衆に分かった時、変革の動きが始まるに違いない。

今はその時に備える臥薪嘗胆の時期ではなからうか。グローバル化した国家主義と全体主義、民衆の分断化、広告や宣伝にのみ依拠した無用な商品売りまくる消費社会に抗う道はコムニオンの思想ではないか。そこにロージャバ革命の意味がある。

来るべき将来に供え、顔の見える生身の人間関係をもつ地域の再構築に向け、ロージャバのような生活と女性革命が必要だ。廃れつつある家族や学校や地域や職場や組合の人間関係を復活する運動がある。2015年のGender Gap 調査では世界145カ国中で日本は101位である。日常的に「姑・奥様・亭主・主人・

嫁」などという言葉が平気で使われている。
これは格差をもたらす家父長制の名残であり
民法違反である。

近隣諸国との庶民交流が不可欠だ。韓国や
朝鮮や中国の庶民と接し、その歴史を学べ
ば、ヘイトスピーチが如何に妄想であるかが
分かる。「近東・中東・極東」という用語は西
欧概念である。バングラディッシュのテロで
何故日本人が殺されたか？新植民地化されつ
つある国にODA「援助」をしたからだ。国際
格差を意識せずに、開発や援助をすべきで
はない。ロージャバでは人種、宗教、国籍を問
わずに同胞として受け入れているではないか。

(ささき けん 研究所共同研究員)



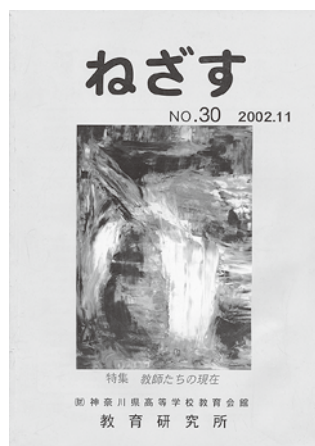
『ねざす』に何が書かれてきたか

—教育研究所創立30周年記念に際して— (上)

教育研究所が創立されて30年が経過しました。この30年間、教育研究所では何を問題にしてきたのか。また、所報『ねざす』では何が書かれてきたのか。それはその時々々の教育の「話題」でもありました。そこで、『ねざす』に掲載されたすべての論文・レポート等のタイトル及び執筆者を掲載します(今回は30号まで)。



1号



30号

号数	記事タイトル	執筆者	執筆者所属等(当時)
No.1 (1988年6月発行)	卷頭言 教育の自立をめざして 寄稿 高校教育問題の底に光を 寄稿 教育研究所の活動に期待する 高校教育の課題—教育研究所からの問題提起— 所員レポート 高校生のアルバイトと「学校離れ」 教育研究所設立の経過 教育研究所設置規程	小山 文雄 山田 勉 山際 正道 教育研究所 三橋 正俊 教育研究所 教育研究所	教育研究所代表 高校教育会館文化事業推進委員会委員長 神高教執行委員長 教育研究所／中沢高校 教育研究所 教育研究所
No.2 (1988年9月発行)	卷頭言 凜乎たるもの 特集 カリキュラムが変わる 教課審、審議のまとめを読んで 討論のあとで 教課審答申を読む—「国際社会」と「主体性」— 教課審答申を読解する—討論のあとで— 所員レポート 高校中退をめぐる、子の声・親の声・教師の声 教育研究所設置規程	小山 文雄 永田 裕之 永田 裕之 三橋 正俊 三橋 正俊 石田 和夫 教育研究所	教育研究所代表 教育研究所／追浜高校 教育研究所／追浜高校 教育研究所／中沢高校 教育研究所／中沢高校 教育研究所／平塚工業高校 教育研究所

No.3 (1989年5月発行)

巻頭言 胡乱な.....	小山 文雄	教育研究所代表
特集 単位制高校を考える		
高等学校と単位制	永田 裕之	教育研究所／追浜高校
単位制高校とは何か	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
討議「単位制と単位制高校」		教育研究所
所員レポート		
金沢中央高校を訪ねて一歩み始めた単位制高校	円谷 洋介	教育研究所／田奈高校
所員エッセイ 希い	吉武 正子	教育研究所／退職者の会
読者のページ		
「ねざす」に何を求めるのか	石井 喬	逗子高校
私たちは「社会科」解体を批判できるか?	宗田 千絵	平安高校

No.4 (1989年10月発行)

巻頭言 楽しさの階段づくり	小山 文雄	教育研究所代表
特集 高校に「居る」		
子どもたちのつくった「学校」から見えてくるもの	石田 和夫	教育研究所／平塚工業高校
チャンス～機会～としての高校生活	川崎 あや	教育研究所／まちづくり情報センター
生徒にとって学校に「居る」ということは	樋浦 敬子	教育研究所／長後高校
「特集」に思うこと一・二・三	小山 文雄	教育研究所代表
所員レポート		
天皇報道の中で若者たちは何を考えたか—新聞の投書から—	石田 和夫	教育研究所／平塚工業高校
県民図書室の活動紹介	杉山 宏	県民図書室長
読者のページ	住岡 和枝	
	吉岡 和子	
	興津 和代	
	中田眞里子	

No.5 (1990年5月発行)

巻頭言 聞く耳	小山 文雄	教育研究所代表
特集 高校生と「高校」		
座談会 高校生が語る「高校」	教育研究所	
座談会を終わって 制度化された枠組みの限界	石田 和夫	教育研究所／平塚工業高校
『高校生の生活実態』にふれて	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
ニュージーランドの高校から「居る」ところとしての学校を考える	石田 和夫	教育研究所／平塚工業高校
共同研究「百校計画」		
はじめに一連載をはじめるとあって—	永田 裕之	教育研究所／追浜高校
「百校計画」—神奈川県教育行政の流れの中で—	永田 裕之	教育研究所／追浜高校
読者のページ 『ねざす』は何にねざし、何をめざすのか?	綿引 光友	教育研究所／相武台高校
県民図書室の活動紹介	杉山 宏	県民図書室長

No.6 (1990年10月発行)

巻頭言 親	小山 文雄	教育研究所代表
特集 親からみた「高校」		
座談会 親が語る「高校」	教育研究所	
座談会を終えて—教員は親と語り合おう—	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
地域に開かれた学校へ! ニュージーランドで学校委員会がスタート	石田 和夫	教育研究所
	志田 早苗	教育研究所
今、PTAは...	池田 弘	教育研究所／瀬谷西高校
「百校計画」—神奈川県教育行政の流れの中で—その2	永田 裕之	教育研究所／追浜高校
概観と資料紹介 「高校全員入学」の思想と運動	小川 眞平	教育研究所／商工高校
読者のページ		

「刺激」と「ウェーブ」	魚倉 秀人	高校生
教師も生徒によって育てられる	古橋 康子	保護者
生徒の「学校離れ」について	実方 浩信	中沢高校
県民図書室の活動紹介	杉山 宏	県民図書室長
No.7 (1991年4月発行)		
巻頭言 迷い	小山 文雄	教育研究所代表
特集 子どもの権利条約の時代を迎えて		
インタビュー石川恵美子弁護士に聞く—子どもの権利条約と学校—	教育研究所	
「校門指導」を考える—県立高校百校の実態調査から—	綿引 光友	教育研究所／相武台高校
なぜ「校門指導」をしなければならないか—校門指導実施校の実例から—	池田 弘	教育研究所／瀬谷西高校
所員レポート		
学ぶ主体に何をどう学ぶかを選ぶ権利がある！		
ニュージーランドのホームスクーリング	志田 早苗	教育研究所
問題提起 「お母さん」学校と、「親離れ」学校	石田 和夫	教育研究所／平塚工業高校
共同研究「百校計画」		
「百校計画」—神奈川県教育行政の流れの中で—その3	永田 裕之	教育研究所／追浜高校
「高校全員入学」の思想と神奈川の高校百校新設計画	小川眞平	教育研究所／商工高校
読者のページ		
学校に自由を！	佐藤 泰雅	高校生
自由な環境で「学ぶ」権利	宇梶 正章	高校卒業生
権利とは何か—高校生と人権—	小山田隆文	相武台高校
人権を脱がせて制服を着せる	瀬口 潮	保護者
県民図書室の活動紹介	杉山 宏	県民図書室長
No.8 (1991年10月発行)		
巻頭言 ある日記の一節から	小山 文雄	教育研究所代表
特集 「百校計画」を語る		
座談会 「百校計画」—現場教師は語る—	教育研究所	
座談会を終えて	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
百校計画と神奈川教育行政	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
埼玉県の教育計画	永田 裕之	教育研究所／追浜高校
所員レポート		
ニュージーランドの「ナイト・スクール」—地域住民の手による学習の場の提供—	石田 和夫	教育研究所／平塚工業高校
読者のページ		
「校門指導」の現実に思うこと	長谷川 孝	毎日新聞編集委員
『ねざす』第6号の特集を読んで	安本 節子	高校生保護者
県民図書室の活動紹介	杉山 宏	県民図書室長
No.9 (1992年4月発行)		
巻頭言 基本への思い	小山 文雄	教育研究所代表
特集 展望「開かれた学校」		
シンポジウム 展望「開かれた学校」	教育研究所	
シンポジウム感想	桜井美代子	高校生保護者
シンポジウム展望「開かれた学校」に参加して	佐々木総子	富岡高校
シンポジウムを終えて 学校観の転換を	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
共同研究「百校計画」		
神奈川の高校増設運動と百校計画	川崎 あや	教育研究所／まちづくり情報センター
「百校計画」—神奈川県教育行政の流れの中で—訂正と補足	永田 裕之	教育研究所／追浜高校
連載共同研究「百校計画」を終えて	永田 裕之	教育研究所／追浜高校
読者のページ		
百校計画の背面的意義	盛岡 茂美	相武台高校

座談会 「百校計画」を読んで 「百校計画」の換骨奪胎は如何に?—「百校計画」特集を読んで— 市民運動からみた「百校計画」 県民図書室の活動紹介	高瀬 匡雄 向の岡工業高校 大友 深雪 藤沢高校 原田 本子 杉山 宏 県民図書室長
No.10 (1992年10月発行)	
巻頭言 すれ違いの論争	杉山 宏 教育研究所代表
特集 学校5日制が始まる	教育研究所
座談会 学校5日制が始まる	小川 眞平 教育研究所／商工高校
学校5日制と週休2日制—問題の基礎構造—	小山 文雄 前教育研究所代表／近代史家
ねぐす談議(1) 言葉について	
共同研究「障害」者と高校教育	石田 和夫 教育研究所／平塚工業高校
連載をはじめるとあたって	永田 裕之 教育研究所／長後高校
「障害」者教育の歴史 特に高等学校とのかかわりについて	志田 早苗 教育研究所
海外の例に見る「障害」者教育	
No.11 (1993年3月発行)	
巻頭言 養成教育と継続教育	杉山 宏 教育研究所代表
特集 特集学校5日制が始まった	
地域と子どもたち 学校5日制をめぐって	川崎 あや 教育研究所／まちづくり情報センター
検証・学校5日制	池田 弘 教育研究所／瀬谷西高校
ねぐす談議(2) 筋	小山 文雄 前教育研究所代表／近代史家
共同研究「障害」者と高校教育	
スウェーデンの「障害」者教育	永田 裕之 教育研究所／長後高校
「障害」者と神奈川県立高校	永田 裕之 教育研究所
	綿引 光友 教育研究所
県立C高校在学中のDさんの例 毎日が楽しい!	樋浦 敬子 教育研究所／大清水高校
資料紹介「あり方研」研究報告書	綿引 光友 教育研究所／相武台高校
基本的視点と克服すべき課題	石田 和夫 教育研究所／平塚工業高校
読者のページ 二題断クルマ社会と学校5日制	石館 弘國 綾瀬西高校
No.12 (1993年10月発行)	
巻頭言 教科書裁判から	杉山 宏 教育研究所代表
特集 外国人教育	
神奈川、多民族社会の中で高校を考える	永田 裕之 教育研究所／長後高校
内なる国際化の進行と教育	沼尾 実 横浜市立潮田中学校
座談会 インドシナ難民の青少年にとって今、高校は	教育研究所
座談会を終わって 生きる権利の保障と、他文化との接触の楽しさを!	石田 和夫 教育研究所／平塚工業高校
ねぐす談議(3) わがまま	小山 文雄 前教育研究所代表／近代史家
共同研究「障害」者と高校教育 地域に生きて20年	明石 洋子 障害者地域作業所「あおぞらハウス」事務局長
所員レポート	
地域の活動から—市民活動紹介—	川崎 あや 教育研究所／まちづくり情報センター
「日の丸・君が代」を教えよう	綿引 光友 教育研究所／都岡高校
読者のページ 現状をふまえる中での統合教育への志向	佐々木茂良 ゆうかり養護学校長
No.13 (1994年4月発行)	
巻頭言 教育の政治的中立	杉山 宏 教育研究所代表
特集 高校入試	
パネルディスカッション 今、高校入試を考える—希望者全入か多様化入試か	教育研究所
討論を振り返って	石田 和夫 教育研究所／平塚工業高校
鳥瞰・「学校選択の自由」論	小川 眞平 教育研究所／商工高校
高校教育改革を考える—新たな希望者全入をめざして—	永田 裕之 教育研究所／長後高校

高校教育を変えるために	山梨 彰	教育研究所／湘南高校
ねざす談議(4) 百年	小山 文雄	前教育研究所代表／近代史家
共同研究「障害」者と高校教育		
インタビュー「神奈川・『障害児』の高校入学を実現する会」に聞く	樋浦 敬子	教育研究所／大清水高校
所員レポート 地域の活動から—市民活動紹介—(2)	川崎 あや	教育研究所／まちづくり情報センター
読者のページ 誰がために鐘は鳴る—12号を読んで—	内藤 晴城	神奈川工業高校
No.14 (1994年10月発行)		
巻頭言 歴史認識と歴史教育	杉山 宏	教育研究所代表
特集 どうなる「神奈川方式」		
どうなる「神奈川方式」—高課研報告と県教委方針をめぐって—	石田 和夫	教育研究所／平塚工業高校
私学にとっての高校入試改革	湊谷 利男	神奈川私学教職員組合連合執行委員長
愛知の複合選抜	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
「多様化・多元化入試」はどこまで来たか—その現状と背景—	綿引 光友	教育研究所／都岡高校
ねざす談議(5) 疲れ	小山 文雄	前教育研究所代表／近代史家
職場にねざす(1)		
全校で取り組む禁煙・喫煙防止教育—学校教育の現場からみえるもの—	森 繁久	柿生高校
所員レポート		
広島における「君が代・日の丸」の取り組み	綿引 光友	教育研究所／都岡高校
職員会議録請求運動の中から見えた「日の丸」「君が代」問題	志田 早苗	教育研究所
読者のページ		
「外国人教育」について思うこと	三浦 泰一	大師高校
緊張ある自由をこそ生きよ	駒崎 亮太	湘南高校
「実現する会」へのインタビューを読んで	佐久間 健	横須賀高校
No.15 (1995年4月発行)		
巻頭言 弱者保護	杉山 宏	教育研究所代表／近代史家
特集 どうする高校改革		
教育トーク・ショー どうなる高校、どうする教育改革	教育研究所	
「魅力ある高校」像を探る	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
プロクルステスのベッド—高校教育「改革」批判の視点—	本間 正吾	川崎北高校
総合学科を考える	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
ねざす談議(6) 「詩人」と「教師」—透谷によせて—	小山 文雄	前教育研究所代表／近代史家
神奈川の高校教育改革をめざして—高総検20年の軌跡—	金澤 信之	柿生高校
職場にねざす(2)		
地域に根をおろして続けていきたい—野庭高校PTA夏期公開教養講座—	佐藤 和子	保護者
修学旅行にどう取り組むか		
神奈川における平和学習修学旅行実践	中川 捷一	茅ヶ崎高校
	綿引 光友	教育研究所／都岡高校
	大山 顕寿	大清水高校
	樋浦 敬子	教育研究所／大清水高校
教員の生きがいと健康調査を読む		
胸しめつけられる課題集中校問題	関水 斉	前上郷高校
全入に見合う評価観の確立を	鈴木 真人	富岡高校
底辺からの叫びに耳を傾けて	鈴木 敏江	柿生高校
所員レポート 地域の活動から—市民活動紹介—(3)	川崎 あや	教育研究所／まちづくり情報センター
所員レポート		
身近な高校生の福祉活動—県立鶴嶺高校JRC同好会の活動紹介—	小山 博美	教育研究所／茅ヶ崎の未来を考える会代表
読者のページ		
入試改革、現場の工夫に注目	佐藤満喜子	主婦
Think Globally Act Humanly	三浦 光廣	茅ヶ崎高校教頭

「こいのぼり」を揚げ続けた校長先生	池添 徳明	神奈川新聞記者
No.16 (1995年10月発行)		
巻頭言 子どもへの配慮	杉山 宏	教育研究所代表
特集 どうする高校改革(2)		
学校間格差と課題集中校	中野 和巳	教育研究所／田奈高校
職業・技術教育をどう考えるか	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
横浜市立高校にも「再編」の波—単位制・総合学科を導入—	飯田 洋	横浜市高教組執行委員長
ねざす談議(7) 五十年	小山 文雄	前教育研究所代表／近代史家
職場にねざす(3) 「秦野巡検」を続けて	広島 三朗	相模原高校
社会科解体について	杉山 宏	教育研究所代表
「高総検20年の軌跡」を読んで		
高校改革の時代・いっそうの提言を	西澤 清	日教組中央執行副委員長
職業教育改革・中退問題への提言ととりくみ	中野渡強志	相模台工業高校
「高総検レポート」への期待	木村 巧	北陵高校
所員レポート		
スウェーデンのピープル・ハイスクール	石田 和夫	教育研究所／平塚工業高校
スウェーデンの環境教育プロジェクト「グリーンキッズ」	志田 早苗	教育研究所
地域の活動から—市民活動紹介—(4)	川崎 あや	教育研究所／まちづくり情報センター
「日の丸・君が代」の強制を私たちは今どうしたらよいのか?	山梨 彰	教育研究所／湘南高校
戦後50年目の沖縄—平和の礎から学ぶもの—	樋浦 敬子	教育研究所／大清水高校
北京・モンゴル駆け足旅行	小山 博美	教育研究所
読者のページ		
学校とはどういう場所か	宮島 郁子	元教育研究所
『ねざす』15号を読んで—高校改革を考える—	鈴木 市朗	大師高校
「身近な高校生の福祉活動」を読んで	安楽 光生	
No.17 (1996年4月発行)		
巻頭言 定数法の抜本的改正を	杉山 宏	教育研究所代表
特集 戦後50年と教育		
シンポジウム 戦後50年・高校はどう変わったか?	教育研究所	
高校は変わることができるのか—シンポジウムをふりかえって—	樋浦 敬子	教育研究所／大清水高校
学校教育と朝鮮現代史	金 宣吉	元教育研究所／兵庫県定住外国人生活復興センター代表
資料でたどる神奈川動評闘争(1)	杉山 宏	教育研究所代表
戦後50年とわたし(1) 戦前・戦後を生きて	矢口 仁也	
戦後50年とわたし(2) 民主教育を目指して	福島 澄香	元県立高校／前かながわ女性会議副代表
戦後50年とわたし(3) 戦中・戦後の「断絶」と「継続」	石田 和夫	教育研究所／平塚工業高校
ねざす談議(8) 「十年」考	小山 文雄	前教育研究所代表／近代史家
職場にねざす(4) 朝の「読書の時間」に取り組んで	宮脇 隆志	大沢高校
教育研究所開所10年		
教育研究所10年の歩み	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
「宇宙船地球号」を守り「豊かな貧しさ」を求めるためにヒントを	山際 正道	前神高教執行委員長
2月22日の因縁	島ノ江一彦	立正大学
ますます大きな研究所の役割	飯田 助知	藤沢西高校校長
シンボルマーク	円谷 洋介	神高教執行副委員長
『ねざす』創刊のころの研究所で	宮島 郁子	元教育研究所
学校間格差と教員意識調査を読んで		
“教育の空洞化”進行の中で	須磨 矩子	相模原高校
枝を切れば風は止むの?	大濱 信宏	釜利谷高校
学校格差の中の子どもと大人	稲森 文子	神奈川県教育を守る会 横須賀支部
所員レポート		

南太平洋でのフランス核実験を許さない—抗議行動洋上1カ月の報告—	志田 早苗	教育研究所／グリンピース・ジャパン
「思想の無力化」を恐れる	前原 修	小田原城東高校
高校で学ぶこと、教えること—課題集中校における改革の方向性—	根岸 富男	豊田高校
もしも、高校入試がなかったら	金田富佐江	かながわ女性会議

No.18 (1996年10月発行)

巻頭言 新世紀における学校現場	杉山 宏	教育研究所代表
特集 高校教育改革の試みを探る		
県立大師高校と県立神奈川総合高校を訪ねて	山梨 彰	教育研究所／湘南高校
高校教育改革を考える—長後高校での試み—	永田 裕之	長後高校
日教組『どの子どもも希望する高校へ』を読む	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
「多様化政策」と「総合学科」—「フーテンの寅次郎」によせて—	本間 正吾	田奈高校
ねざす談議(9) 鄭重に	小山 文雄	前教育研究所代表／近代史家
職場にねざす(5)		
解答のない問いと向きあうとき—多摩高校日本語ボランティアサークルの試み—	風巻 浩	多摩高校
憲法50年と高校教育		
憲法50年と「日の丸・君が代」—あらためて問われている国家と向き合う姿勢—	石田 和夫	平塚工業高校
生徒参加という視点から見た50年	岩崎 長久	茅ヶ崎高校
学校は女たちに何をしているか—平等教育という視点から見た50年—	畠山 幸子	茅ヶ崎北陵高校
往復書簡		
「日の丸」「君が代」の強制を今、どうしたらよいのか?	山梨 彰	湘南高校
	前原 修	小田原城東高校
資料でたどる神奈川勤評闘争(2)	杉山 宏	教育研究所代表
寄稿 定時制教育をめぐる諸問題		
—『新総合計画』で定時制教育は、どうかわるか—	高瀬 匡雄	向の岡工業高校
所員レポート 地域の活動から—市民活動紹介—(5)	川崎 あや	教育研究所／まちづくり情報センター
読者のページ		
受け継ぐもの	吉池 俊子	法政大学女子高等学校
Wさんへ	本間 昇	フリーライター
「ねざす」次の十年に望むこと	三浦 格	瀬谷西高校

No.19 (1997年4月発行)

巻頭言 教育分野の改革	杉山 宏	教育研究所代表
特集 シンポジウム 現場教師が語る神奈川の高校教育改革	教育研究所	
シンポジウムを終えて これからの高校をイメージする	柴田 健	柿生高校
〃 教育内容の連携・交流を目指して	鈴木 市朗	大師高校
〃 言い残したこと	永田 裕之	長後高校
〃 改革の視点の再確認	早川 芳夫	向の岡工業高校
シンポジウムに参加して 「改革」の議論に欠落しているもの	井草 勇治	川崎南高校
〃 高校の多様化は社会の要請	石橋 功	水取沢高校
〃 通信制からみた学校改革	井関 茂明	湘南高校
〃 わかる教育から生きる教育へ	春日 彰	磯子高校
〃 中学から高校「改革」を考える	久村 直丈	鎌倉市立深沢中学校
〃 選抜制度が変わらなくては	佐藤満喜子	横浜南部教育を語る会
〃 心を磨く努力をしなければ…	小室 満子	
〃 総合学科について自由闊達な議論を、		
そして意志の結集を	黒沢 惟昭	東京学芸大学
〃 高校教育改革の一環としての授業改革を!	佐藤 安	追浜高校
〃 教室にいるのは誰か	白井 幸枝	藤沢北高校
〃 とともに考えましょう!	瀬川 均	海老名市立海老名中学校
〃 今、問われているのは?	芹沢 秀行	三浦市初声中学

〃	少人数編成授業できめ細かい対応を	富山 和夫	関東学院大学
〃	とりあえずの高校進学	丸山 一郎	川崎市立橋高校
〃	はじめの一步	長谷川祐子	平塚工業高校
〃	会場の発言への若干の感想	濱野麻利子	湘南高校
〃	教育改革-技術・職業教育の視点から	柳川 弘	神奈川工業高校
〃	「神奈川の教育を語る会」の発足に向けて	山崎 譲	足柄高校
シンポジウムのまとめ	現場からの高校教育改革	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
資料でたどる神奈川勤評闘争(3)		杉山 宏	教育研究所代表
ねざす談議(10)	いま、ひとつの思い	小山 文雄	前教育研究所代表／近代史家
職場にねざす(6)	地域に開いた学校をつくる		
	「外国籍及び外国人生徒の受入れを考える委員会」	梅本 霊邦	寛政高校
寄稿	工業高校の改革の現状と問題について	横山 滋	向の岡工業高校
所員レポート			
	共生を求められている学校—高校現場への問いかけ—	小山 博美	教育研究所
	地域の活動から—市民活動紹介(6)	川崎 あや	教育研究所／まちづくり情報センター
読者のページ			
	「高校改革」について考える	岸本 智志	柿生西高校
	「日の丸」「君が代」往復書簡を読んで	国分 早苗	光陵高校
	学校での性差別意識を考える	根本 弘美	七里ヶ浜高校
No.20 (1997年10月発行)			
巻頭言	家永教科書訴訟	杉山 宏	教育研究所代表
特集	検証「特色づくり」「新入試制度」		
	新神奈川方式を検証する—教育の戦後的なるものの総決算—	石田 和夫	平塚工業高校
	私学を混乱させた新入試制度	湊谷 利男	神奈川私教連委員長／神奈川学園
	新しい選抜制度を振り返って	石井 明	小田原市立酒匂中学校
	生徒たちの声	齋藤 芳和	横須賀市立大矢部中学校
	素朴な疑問と勝手な不安	藤田 礼子	保護者
	新入試制度への期待	島崎 洋子	保護者
	学習塾からみた新しい入試選抜制度の影響と問題点	中萬 隆信	中萬学院代表
	神奈川における「特色づくり」の課題と問題点	中野 和巳	田奈高校
	高校多様化政策と「特色ある高校」	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
資料でたどる神奈川勤評闘争(4)		杉山 宏	教育研究所代表
ねざす談議(11)	宗教の季節—20世紀の初め—	小山 文雄	前教育研究所代表／近代史家
職場にねざす(7)			
	学校内容を地域に開く—上矢部高校サマースクールについて—	大関 隆夫	上矢部高校
寄稿	新たな高校教育の構想のために	駒崎 亮太	茅ヶ崎高校／新たな高校像を考える会
読者のページ			
	入れる生徒から入れたい生徒へ?	荒蒔佐和子	旭高校
	いわゆる「神奈川方式」40年—得たもの、失ったもの、そして	鈴木 一久	麻溝台高校
読者のページ	19号の特集を読んで	田嶋 一	國學院大学
No.21 (1998年4月発行)			
巻頭言	年史編纂で思うこと	杉山 宏	教育研究所代表
特集	シンポジウム「高校生は今!」 討論会	教育研究所	
	高校生の変貌と高校教育改革	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
	成長と幸福の矛盾	中西新太郎	横浜市立大学
資料でたどる神奈川勤評闘争(5)		杉山 宏	教育研究所代表
ねざす談議(12)	個性をめぐる	小山 文雄	前教育研究所代表／近代史家
職場にねざす(8)	沖縄展3—光陵高校文化祭教員有志企画	松崎 信也	光陵高校
所員レポート	市民活動は「教育」を変えられるか!		

「地域の活動から—市民活動紹介」連載の4年間を振り返って 読者のページ	川崎 あや	教育研究所／まちづくり情報センター
「人間が生活する場」としての学校	高田 淳子	向の岡工業高校
解消すべきこと	栗原 俊雄	毎日新聞記者
誰が喜んでいての？新入試制度	鶴岡 秀樹	柿生西高校
No.22 (1998年10月発行)		
巻頭言 連続と断絶	杉山 宏	教育研究所代表
特集 「柔らかなシステム」としての高校教育の創造 —高校教育改革の基本的視点—		
高校は本来「単位制」である		
—単位制と学年制をめぐる諸問題—	中野渡強志	相模台工業高校
やりなおしができる学校システム		
—転入学・転科・再入学をめぐって—	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
学級システムを考える —「原級留置」の問題を中心にして	本間 正吾	教育研究所／田奈高校
資料でたどる神奈川勤評闘争(6)	杉山 宏	教育研究所代表
ねぞす談議(13) 考えるべきこと	小山 文雄	前教育研究所代表／近代史家
職場にねぞす(9)		
学校図書館活性化の試み—鶴嶺・茅ヶ崎高校での取り組み	木伏 正至	茅ヶ崎高校
寄稿		
県商工改革! —生徒の夢を育てる柔軟なカリキュラムの創造	武田 郁夫	商工高校
「蘇州」からの便り	江藤 賢	高校教育会館県民図書室長
所員レポート		
なぜ、ベンキョーが嫌いか—高校生100人に聞きました—	綿引 光友	教育研究所／都岡高校
読者のページ		
「高校生」とは誰か	橋本 摂子	東京工業大学大学院
教育のねぞすすべきものは何か	二ノ宮哲夫	中沢高校
ゼロからの再出発が不可欠か、現場の裁量権アップに期待感	土屋 正敏	神奈川新聞記者
No.23 (1999年4月発行)		
巻頭言 流れの中でのもの考える	杉山 宏	教育研究所代表
特集 シンポジウム「入試が変わった!高校はどう変わる?」		
討論会	教育研究所	
高校改革—多様なニーズに応えるために—	石田 和夫	平塚工業高校
シンポジウムのまとめ	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
資料でたどる神奈川勤評闘争(7)	杉山 宏	教育研究所代表
ねぞす談議(14) 合力	小山 文雄	前教育研究所代表／近代史家
職場にねぞす(10) 授業「人権」—厚木南通信制—	秋山 英好	前厚木南高校
寄稿 「蘇州」からの便り(2)	江藤 賢	高校教育会館県民図書室長
所員レポート		
ふれあいと学び合いを求めて—学年通信にハマった3年間—	綿引 光友	教育研究所／都岡高校
「障害」者と高校教育「養護学校はいま」	小山 博美	教育研究所
読者のページ		
高校という仕組みが大きく変わろうとする中で	中島 淑子	読売新聞記者
柔らかな仕組みとモチベーション	高尾 和信	中萬学院グループ
ねぞすに期待する	石橋 功	水取沢高校
No.24 (1999年11月発行)		
巻頭言 県立高校改革推進の糧に教職員の意見を	杉山 宏	教育研究所代表
特集 高校再編と新学習指導要領		
「県立高校改革推進計画」の行方を考える	本間 正吾	教育研究所／田奈高校
カリキュラム改革は高校を変革できるか	中野 和巳	教育研究所／田奈高校
連載資料でたどる神奈川勤評闘争(8)	杉山 宏	教育研究所代表

ねざす談議(15) 急務	小山 文雄	前教育研究所代表／近代史家
職場にねざす(11) 普通科総合選択制の試み－神田高校－	中村 哲也	神田高校
寄稿 県立大師高校総合学科の3年間		
総合学科大師高校の1期生を3年間指導して	岩田 敏康	大師高校
総合学科生に対する担任としての生徒指導	榊原 晃一	大師高校
県立大師高校総合学科の3年間 “総合学科1期生”の担任を終えて	柏原 旭	大師高校
寄稿		
下からの教育課程改革は可能か－翠嵐定時制の「単位制」と「3修制」	阪本 宏児	翠嵐高校
「蘇州」からの便り(3)	江藤 賢	高校教育会館県民図書室長
所員レポート		
高校生の「アルバイト」は単位認定できるか		
－自校の学習以外での単位認定をめぐる制度	中野渡強志	教育研究所／相模台工業高校
今こそ高校発の大学入試改革を	粒 来香	教育研究所／東京工業大学
校則は高校生を拘束しているか	綿引 光友	教育研究所／都岡高校
読者のページ		
大胆な発想の転換を期待する	佐藤 春雄	茅ヶ崎市立北陽中学校
新制度を逆手にとって実践したら?	鈴木 真人	富岡高校
再び、「効率高校なんて要らない」	柳川 弘	希望ヶ丘高校

No.25 (2000年4月発行)

巻頭言 権利のための闘争	杉山 宏	教育研究所代表
特集 減るの?変わるの?どうなるの?～神奈川の高校の行方を探る		
シンポジウム・議論の大きな流れ	中野渡強志	教育研究所／相模台工業高校
シンポジウム	教育研究所	
「改革計画」の行方は?－シンポジウムをふりかえって－	樋浦 敬子	教育研究所／大清水高校
シンポジウム参加者の声	粒 来香	教育研究所／東京工業大学
連載資料でたどる神奈川勤評闘争(9)	杉山 宏	教育研究所代表
ねざす談議(16) ふつうということ	小山 文雄	前教育研究所代表／近代史家
職場にねざす(12) 地域との連携～「長後高校を考える会」	有森 斉	長後高校
寄稿 県立大師高校総合学科の3年間(続)		
40分の11から	鈴木 市朗	大師高校
総合学科と入学者の相克	三尾 和彦	大師高校
総合学科1期生を輩出して	饗場 信	野庭高校
寄稿		
都立牛込商業高校の統廃合の取り組みについて	片岡 隆司	東京都立牛込商業高校
蘇州からの便り(4)	江藤 賢	高校教育会館県民図書室長
所員レポート		
大阪の高校再編整備計画	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校
君はスキーか沖縄か－選択方式による修学旅行実践－	綿引 光友	教育研究所／都岡高校
読者のページ		
教育改革なんかやめておけ	山本 重耳	川和高校
－受験生の親として	阿部佳代子	
「チャレンジスクール」と不登校という層	高橋美佐子	朝日新聞記者

No.26 (2000年10月発行)

巻頭言 権力への批判を強めよう	杉山 宏	教育研究所代表
特集：問われる21世紀の高校像		
選択科目の導入による柔軟な学校と学力保障	武田麻佐子	教育研究所／豊田高校
推薦入試を考える－内申書の問題を中心に－	本間 正吾	教育研究所／田奈高校
学校管理規則改定とその問題点	綿引 光友	教育研究所／長後高校
数字で見る高校再編全国状況	三橋 正俊	教育研究所／中沢高校

連載資料でたどる神奈川勤評闘争(10)	杉山 宏	教育研究所代表
ねぞす談議(17) 「神の国」	小山 文雄	前教育研究所代表/近代史家
職場にねぞす(13) ランチルームができるまで—空き教室の利用として—	三浦富美江	瀬谷西高校
寄稿 社会人の声~県立大師高校総合学科から		
地域が支える大師高校	大高ゆみ子	大師高校社会人講師/介護福祉士
映画は何も教えてくれない	青柳 秀侑	大師高校社会人講師/映画評論家
報告 教育研究所:高校改革ミニ討論会		
「柔軟な学校づくり」を考える—「柔軟な単位認定」と「二期制」をめぐる	金沢 信之	教育研究所/元石川高校
所員レポート		
高校再編時における定時制高校の課題と展望	手島 純	教育研究所/大秦野高校
実践事例からみる「総合的な学習」~展開をめぐるいくつかのポイント~	佐藤 治	教育研究所/横須賀高校
読者のページ		
「私の学校」から「私たちの教育」へ	兼広 陽子	教育雑誌編集者
だれのための「県立高校改革」—『県立高校改革推進計画』への疑問	堀 義秋	海老名市立大谷中学校
高校改革と『ねぞす』	林真 佐幸	豊田高校
No.27 (2001年4月発行)		
巻頭言 教育改革推進の中枢に教職員を	杉山 宏	教育研究所代表
特集 シンポジウム「17歳~高校生の生活実態と学校」	教育研究所	
シンポジウムをふりかえって	武田麻佐子	教育研究所/豊田高校
シンポジウム参加者の声~アンケートのまとめ	手島 純	教育研究所/大秦野高校
資料でたどる神奈川勤評闘争(11)	杉山 宏	教育研究所代表
ねぞす談議(18) 老より壮へ	小山 文雄	前教育研究所代表/近代史家
職場にねぞす(14) 真の国際化をめざして「途上国へ文房具を贈ろう!」の取り組み	有川 格	小田原城東高校
寄稿		
通信制生徒の「作文」から感じたこと	鳥羽野真一	湘南高校
『神高教50年史』を読みて思うこと	矢口 仁也	元県立高校校長
単位制高校の非常勤からみた学校・生徒		
県立神奈川総合高等学校「舞台系科目の授業小史」	佐野 語郎	神奈川総合高校/日本演劇学会会員
日本語教育の目指すもの	樋口万喜子	神奈川総合高校 /横浜・児童生徒のための日本語教育研究会
「蘇州」からの便り(続)…(1)	江藤 賢	中国江蘇省蘇州農業学校
所員レポート		
主人公は子ども・土佐の教育改革		
~「開かれた学校づくり」全国交流会に参加して	小山 博美	教育研究所/茅ヶ崎市社会教育会議議長
エッチの先には愛がある?—わたちゃんの「現代社会」ノートから—	綿引 光友	教育研究所/長後高校
読者のページ		
分かりやすさの架け橋に	石川 美邦	神奈川新聞記者
カリキュラム改革のとらえ(神奈川県教育文化研究所からの発信)	金子進一郎	神奈川県教育文化研究所
「悲劇」を超える力	北川 郁子	新羽高校
No.28 (2001年11月発行)		
巻頭言 轍	杉山 宏	教育研究所代表
特集 「総合的な学習の時間」が迫ってくる		
総合学習の歴史と展望	綿引 光友	教育研究所/長後高校
先行実施校の実践にヒントを求めて	佐藤 治	教育研究所/横須賀高校
「だれでも取り組める『総合的な学習の時間』」をもとめて		
—田奈高校の「総合的な学習の時間」づくり—	本間 正吾	教育研究所/田奈高校
総合的な学習の時間を総合学習に	金沢 信之	教育研究所/元石川高校
公立中学校における総合的な学習の時間への取り組みについて	飯島 俊幸	南足柄市立足柄台中学校
「総合的な学習の時間」を読む	教育研究所	

資料でたどる神奈川勤評闘争(最終回) 杉山 宏 教育研究所代表
 ねざす談議(19) ゆとり 小山 文雄 前教育研究所代表/近代史家
 職場にねざす(14) アジア市民をめざす高校生 一川崎・富川高校生フォーラム「ハナ」の活動—
 風巻 浩 川崎南高校

寄稿

大秦野高校定時制における定通併修のころみ 内藤 雅之 大秦野高校
 気功の授業 大村 雅枝 厚木南高校
 マイノリティ教育 日本とアメリカの比較 列島アーボンドイ ハワイ大学大学院博士課程
 「フレキシブルスクール」は新しいタイプの学校か 中野渡強志 相模台工業高校
 「蘇州」からの便り(続)…(2) 江藤 賢 江蘇省蘇州農業職業技術学院

所員レポート

政策科学としての教育社会学—矢野眞和『教育社会の設計』を中心として— 佐藤 香 教育研究所/東京工業大学
 読者のページ

本音の議論がある 江津 和也 聖ヶ丘教育福祉専門学校
 「17歳~高校生の生活実態と学校」に参加して 新倉 徹也 藤沢西高校

生徒からのメール(第1信)

私の誇り 花田 未央 高校生
 悔いを残さぬように 高木 美緒 高校生
 良いシステムは人が支える 青木 正美 卒業生
 一年後の私とお母さんへ 廣田恵美子 高校生
 大人へ 鈴木 杏莉 高校生

No.29 (2002年4月発行)

巻頭言 新学習指導要領 杉山 宏 教育研究所代表
 特集 シンポジウムどうつくるか「総合的な学習の時間」 教育研究所
 シンポジウム概観 佐藤 治 教育研究所/横須賀高校
 (アンケートのまとめ) シンポジウム参加者の声 山梨 彰 教育研究所/湘南高校
 キーワードで読む戦後教育史(1) 教育体制の転換(1951~1953年) 杉山 宏 教育研究所代表
 ねざす談議(20) ことば 小山 文雄 前教育研究所代表/近代史家
 職場にねざす(15) 「授業」と「学習」を見直していく取り組みから 岸本 智志 横浜平沼高校

寄稿

新メタル・カラーの卵たちへ—普通科高校での職業紹介講座の試み— 木下 禮子 和泉高校
 サッカーを通しての地域活動—鶴巻ドラゴンズの活動を通して— 山下 正 栗原高校
 スペイン便り 菅沼 稔 弥栄東高校
 自分自身を教科書に一地域人権学習会「ほちほち」の取り組み— 阿部 寛 「ほちほち」主宰
 「蘇州」からの便り(続)…(最終回) 江藤 賢 江蘇省蘇州農業職業技術学院

学校発「総合的な学習の時間」(1)

上溝南高校の場合 松本 和平 上溝南高校
 津久井高校定時制の場合 青木 康 津久井高校

所員レポート

三重の高校再編活性化計画 三橋 正俊 教育研究所/中沢高校
 虐待の却退をめざして—(続)わたちゃんの「現代社会」ノートから— 綿引 光友 教育研究所/長後高校

読者のページ

「学力」論に思うこと 富崎 定訓 日本教育新聞記者
 はがゆさの中身 水田 裕之 長後高校
 異種格闘技時代の雑誌を目指せ! 森 元之 北斗出版編集者

生徒からのメール(第2信)

高校生になって考えたこと 中野 麻耶 高校生
 自主性と自由 波多江真衣 高校生
 未来予想図…? 野村 涼子 高校生

先輩から学んだ「信頼」	寺島 逸美 高校生
新聞で読む「教育研究所」	教育研究所
No.30 (2002年11月発行)	
巻頭言 新しい教育課程の実施におもう	黒沢 惟昭 教育研究所代表
特集 教師たちの現在	
「教師像」をめぐって	三橋 正俊 教育研究所／中沢高校
管理教育と教育管理—理念の不在—	小野 行雄 教育研究所／東金沢高校
教師と研修	金沢 信之 教育研究所／元石川高校
不安のなかでのスタート—ある中学校での新教育課程実施にあたって—	吉崎 秀喜 横須賀市立田浦中学校
外から見た教師像～12人の父母に聞いてみました～	小山 博美 教育研究所／茅ヶ崎市社会教育会議議長
教員、このやっかいな職業—「評価」の問題を中心に—	本間 正吾 教育研究所／田奈高校
キーワードで読む戦後教育史(2) 池田・ロバートソン会談&教育二法	杉山 宏 前教育研究所代表／立正大学
ねざす談議(21) 人格の支配すべき圏	小山 文雄 元教育研究所代表／近代史家
職場にねざす(16) ちがさきアルプスとしよかんの明日はどっちだ	木伏 正至 茅ヶ崎高校(学校司書)
寄稿	
高校生の就職問題	剣持 雅章 中央農業高校
神奈川の「ア・テスト」はこうしてなくなった	中野渡強志 相模台工業高校
『紀要』を器用に作ってみよう	
—「開かれた学校」時代の説明責任と『学校研究紀要』—	綿引 光友 長後高校
学校発「総合的な学習の時間」(2)	
希望ヶ丘高校の場合	上島 智子 希望ヶ丘高校
五領ヶ台高校の場合	堀尾 吉晴 五領ヶ台高校
所属レポート 2002年度入学者選抜の諸問題	金沢 信之 教育研究所／元石川高校
『ねざす』第30号記念に寄せて	
敬意と決意	小山 文雄 元教育研究所代表／近代史家
より広い場で、より大きな展開を	杉山 宏 前教育研究所代表／立正大学
ねざす名称誕生余話	飯田 助知 元藤沢西高校校長
当時のいくつかの問題	小川 眞平 元教育研究所
『ねざす』30号記念に寄せて	樋浦 敬子 元教育研究所／大清水高校
高校生・高校教職員の現実を知る資料の提供を	山際 正道 神奈川県高等学校教育会館事務局長
読者のページ 事情を考えること	井上 恭宏 厚木南高校
読者のページ 教採試験の小論文添削に思う	鈴木 典子 フリーライター
生徒からのメール(第3信)	
日本の高校で	葉 雍儀 高校生
日本で私の生活と言葉を苦勞したこと	ソテニューダン 高校生
子供であるということ	加生 智子 高校生
LOVE&PEACE	今村名菜子 高校生
映画に観る教育と社会[1]	手島 純 教育研究所／大秦野高校

31号以降 次号掲載予定

編集後記

- 多様性(ダイバーシティ)というものは、現在、教育において求められている最も大切なキーワードです。実際、臨教審以来の教育改革はその方向で推移していったわけです。「高校改革実施計画」においても重視されています。ところが、総合学科の今後の計画を見ると、多様性とは逆の均一化・標準化の方向にねじ曲げられているように思います。長瀬さんの論文はそのことを鋭く指摘しています。前の改革において鳴り物入りで登場した総合学科に幕引きを命じているようで、なんとも歯切れの悪い「計画」です。その総合学科を神奈川で牽引した大師高校を、単位制普通科にするというのも驚きです。象徴的なものを終焉させることの問題は大きいと思います。
- 均一化・標準化は、共通テストにも表れています。「指導内容の統一性、学習評価の妥当性・信頼性を高め、ミスを防止するため」(高校教育課長通知)ということですが、そのことで何を失うかを考えなければなりません。各教科の教員が相談して共通テストにするのは分かりますが、一方的に共通テストを押しつけてきたときどうなるか。各クラスの平均点の差異が教員の教え方に転化され、点数が悪いのは「教え方のせいだ」ということになっていきます。こうなるとテストの点を向上させるためだけの授業になっていくのです。元神奈川県立高校の教員で、現在、法政大学で教えている柳川さんは、高校での同僚というもののありがたさを語りつつも「大学の授業が高校に比して一番いいのは、全て自分自身の責任で授業を行えるところにある」と書きます。高校と大学は違うでしょうが、こうまで均一化・標準化していったいいのでしょうか。
- 公開研究会で語られたジャーナリストの池添さんの話は、耳を疑いたくなるものです。「そこまでやるのか」という感じです。こうした状況をカオスと表現したのですが、学校現場の状況もカオスのなかにあります。その中心は35週問題でしょう。どなたに聞いても、この問題を批判的に見ています。しかし、学校によっての取組みには違いがあることも事実です。与えられたことをこなすのではなく、自分で考える力があれば「ちょっと待った」と思うはずです。率先してやってはいけません。上から与えられたことに追随するだけでなく、「スチューデント・ファースト」で考えるべきです。学習指導要領には「単位については、1単位時間を50分とし、35単位時間の授業を1単位として計算することを標準とする」と書かれていますが、この文言は、学校5日制以前からあるものですし、「標準」なのです。文部科学省の官僚が「授業時間確保」の秘策として「発案」したのだと推測するのですが、いかにも現場を知らない政策です。それを神奈川県が率先してやろうとしています。観点別評価もそうですが、いったい誰の利益のためにやるのでしょうか。
- 鈴木大裕著『崩壊するアメリカの公教育』という本を読みました。これを読むとアメリカの学校が新自由主義のもとで大変なことになっていることが分かります。「市場化による公立学校の序列化と教育格差の拡大。規制緩和で使い捨て労働者と化す教員」とありましたが、日本もこのままですと同じことになっていかないでしょうか。とても心配です…。

手島 純(特別研究員)

2016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	井 上 恭 宏	(神奈川県立横浜修悠館高等学校)
	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	(日本大学大学院)
	加 藤 将	(神奈川県立神奈川工業高等学校)
	金 澤 信 之	(神奈川県立田奈高等学校)
	坂 本 和 啓	(神奈川県立小田原高等学校)
	鈴 木 晶 子	(インクルージョンネットかながわ)
	宗 田 千 絵	(神奈川県立相原高等学校)
	福 島 静 恵	(神奈川県立鶴見高等学校)
	松 長 智 美	(神奈川県立藤沢総合高等学校)
	米 田 佐 知 子	(子どもの未来サポートオフィス)
	特 別 研 究 員	手 島 純
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室司書)
共 同 研 究 員	神 田 修	(九州大学名誉教授)
	黒 沢 惟 昭	(元教育研究所代表)
	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)

(2016年4月1日現在)

ねぞす No58 2016年11月30日発行

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.com>

印 刷 横 浜 印 刷 TEL 045-421-4047
e-mail sp7c6yx9@voice.ocn.ne.jp FAX 045-401-3786

