



巻頭言 「どこまで」問題の前提となっているもの

～「どこから」への気づき～ ◇中田 正 敏

特集●2022年教育討論会

「インクルーシブ教育を考える～全ての生徒のwell-being～」

◇教育研究所 ◇松長 智美 ◇鈴木 大

◇春日 彰 ◇菊地 真子 ◇杵島真沙美

◇野口 晃 菜 ◇佐々木義司

所員レポート

◇沖塩有希子

寄稿

◇富貴 大介 ◇遠藤 正承

読者のページ 「教育困難校」と私の覚書

◇斐 潤 哲

学校から・学校へ(Ⅷ)

◇高橋 亮 太

クリティカルなまなざしの教育論(3)

先生に、なりたい!(16)

書評 『世界は五反田から始った』

映画に観る教育と社会(36)『あのこと』

海外の教育情報(34) ◇山梨 彰

県民図書館室によろこそ(10)

教育研究所設置規程

2022年度 教育研究所年報

研究所年報

編集後記

◇今津孝次郎

◇湯浅康平

◇加藤 将

◇井上 恭宏

◇佐々木 賢

◇資料整理委員会

表紙の写真

「美なりや翠嵐」と校歌にも歌われている「翠嵐」とは、「緑豊かな地にさわやかな風が吹く」という意味を持ち、横浜翠嵐高校は、緑の多い閑静な三ツ沢の丘の上にあります。1914(大正3)年に県立第二横浜中学校(1923年、横浜第二中学校と改称)として開校され、1950(昭和25)年に現在の県立横浜翠嵐高等学校に改称、1964年には定時制が設置されました。写真は夜の中庭の様子です。「翠泉」と呼ばれる池には魚やカメがいて、この中庭は全日制、定時制の生徒たちを優しく包んでくれる空間です。

写真と文 根本拓真

巻頭言 「どこまで」問題の前提となっているもの

～「どこから」への気づき～ …… 中田 正敏 2

特集●2022年教育討論会 インクルーシブ教育を考える

～全ての生徒の well-being ～

- ◇ 教育討論会の記録(概要) …… 教育研究所 4
- ◇ 教育討論会を振り返って —インクルーシブ教育に向けて— …… 松長 智美 14
- ◇ 教育討論会に参加して(1) 生徒一人一人の特性に応じた教育の機会を …… 鈴木 大 17
- ◇ 教育討論会に参加して(2) 教育討論会の感想 …… 春日 彰 20
- ◇ 教育討論会に参加して(3) 中学生の進路から考えるインクルーシブ教育 …… 菊地 真子 22
- ◇ 教育討論会に参加して(4)
 全ての生徒を受け止めるインクルーシブ教育の在り方に対する一考察 …… 梶島 真沙美 24
- 教育討論会・寄稿
- ◇ 日本におけるインクルーシブ教育の現状と今後の在り方 — 国連勧告を踏まえて —
 …… 野口 晃 菜 26
- ◇ 神奈川県における「インクルーシブな学校づくり」の実際と展望
 ～中学校での実践と進路支援を通して～ (上) …… 佐々木 義司 31

所員レポート

- カンボジアにおける新型コロナウイルスパンデミックを契機とする子どもの生活と学びの変容 …… 沖塩 有希子 36

寄稿

- ◇ 向陽館の「おしゃべり」就職支援～その1～ …… 富貴 大介 43
- ◇ 「重なり」の中、横浜翠嵐高校定時制でとりくんできたもの …… 遠藤 正承 49

読者のページ

- ◇ 「教育困難校」と私の覚書 …… 斐 潤 哲 54

学校から・学校へ (XXVII)

- 穴の開いたネット …… 高橋 亮太 58

クリティカルなまなざしの教育論(3)

- 大人たちへの不信心? —「ウクライナ戦争」報道を青少年はどう受け止めるか— …… 今津 孝次郎 60
- 先生に、なりたい! — 教職をめざす若者たち — (16) …… 湯浅 康平 62
- 書評『世界は五反田から始まった』 …… 加藤 将 64
- 映画に観る教育と社会(36)『あのこと』 …… 井上 恭宏 66
- 海外の教育情報(34) …… 記事紹介 山梨 彰 論評 佐々木 賢 68
- 県民図書室によるこそ(第10回) …… 資料整理委員会 78
- 教育研究所設置規程 …… 80
- 2022年度 教育研究所年報 …… 82
- 編集後記 …… 84

「どこまで」問題の前提となっているもの ～「どこから」への気づき～

中 田 正 敏

「奇跡のレッスン」というテレビ番組を見た。レッスンを受けるのは東京都内のある高等学校のバスケットボール部で、指導者は全日本の監督のトム・ホーバス氏である。練習をじっくりと観察した後、ボールがパスされる前の足さばきという基礎をほとんどの部員ができていないという指摘から指導が始まった。基礎なのだから徹底的に教え込み、全員が習得した後に先に進むのか、と思いきや、意外なことに、ほとんどの部員が未消化のまま、フォーメーションと取り方などをどんどん教えていく。部員からは「頭がパンクする」という言葉も出たりして先行き不透明な展開であり、ある意味では危機的な状況である。が、ある時点で、部員たちがキャプテン中心に、自分たちの未消化なところを課題として自ら考え始める。考える主体となった部員たちがチームとして組織的にあれこれ学習を開始する。後半になると、直接、ホーバス氏に尋ねて質問する部員も現れるなど、チームは今、何をすべきかを全体で考える組織になっていくプロセスが描かれていた。

生徒の「私たち、最近、よく話し合うようになったよね」という趣旨の感想が印象に残った。

番組からは、「どこまで」教えるのか、という問題は、教える人と教えてもらう人という関係性だけで考えるのではなく、これとは異なる軸も含めて考えるべきであるという考え方が伝わってきた。これを見終わった後、もう50年程前になるが、社会心理学の創始者、クルト・レヴィン(1890～1947)の伝記を読んだ時の興味深かった話を思い出した。

ある工場で大幅な新規採用が必要という局面で、「この工場での仕事はこういう人でないとダメだ」というステレオタイプな考え方にほとんどのスタッフが囚われていた。この「陋習」があるかぎり、人手不足は解決できず工場は危機的な状況となるという設定だった。

その解決策として、現在のステレオタイプのな発想を変えるための対応の仕方が3つ考えられた。

第一の方法は、現場のスタッフはまったく参加せず、ステレオタイプ化した考え方は間違いであることを経営者側から一方向的に啓発するというものである。時代遅れとか認識不足とか貶められる場面もあり、現場のスタッフへの動機づけはほとんどない。当然、現場からの激しい抵抗があった。

第二の方法は、現場のスタッフから選ばれたメンバーが指名され、新しい採用方針と仕事の仕方やその他の問題の関係について研究する体制を組むというものである。研究に参加している人としていない人のあいだで亀裂が走り、これもうまくいかなかった。

第三の方法は、スタッフの代表者ではなく職場単位の全スタッフから成る研究組織をつくるというものである。そこでの具体的な動きは、全員がステレオタイプ化された考え方の是非について、それが仕事に関するあらゆる側面とどう関係しているのか、などの具体的なテーマをめぐる話し合いに参加し、多くの意見を述べ、ステレオタイプ化された考え方ではない新しい発想の可能性も指摘された。そして、現場のスタッフが現在、採り得る最も効果的な方法を会社の経営者に提案することも自然発生的に起きて来るという展開があっ

た。

結論として、3つの方法をそれぞれ採用した職場はどうなったのか。スタッフの動機は意思決定への参加の程度に比例しており、転職者の多さは参加の程度に反比例をしていた。

第三の方法が最も有効であったのだが、ここでも〔指示者—被指示者の関係〕ではなくて、それとは異なる関係性が機能していた。

ひとつの軸だけで判断するのではなく、それとは異なる軸も含めて組織的に共に考えるという筋道があり、それは複雑なプロセスをたどることになるのだが、問題はそれほど単純ではないので、妙に簡単にやらないほうがよいという指摘が興味深かったのを覚えている。

ところで、最近、実践の現場では、支援や合理的配慮という言葉が話題となる時、「そういうのって、どこまでやったらいいのか」という疑問が提出されることがある。

これを「どこまで」問題とする。この問題に応えるためには、その疑問が前提としている枠組みについて考えることが重要である。

例えば、授業でどこまで教えたらよいかということはある程度は決まっている。そこでは、指導する人と指導される人の関係性が軸になっている。指導する人が責任をもって指導すべきことを決めている。これが常識的な話になる。ここでは「どこまで」問題はあまり起きない。

また、生徒指導の場面では、教師が責任をもって指導するのはどこまでなのか、をめぐって教職員のあいだで軋轢が生じる場合がある。しかし、この軋轢は指導する人たちである教職員のあいだで生じるものである。ここでは〔指導者—被指導者の関係〕前提となっている。

互いに論争することがあっても、どこまで指導をする人の責任を設定すべきか、ということが焦点である。教職員の責任を拡張して考えるとパターンリズムに陥るかもしれない。そんなに生徒を甘やかすのはよくないと考え、教職員の責任を

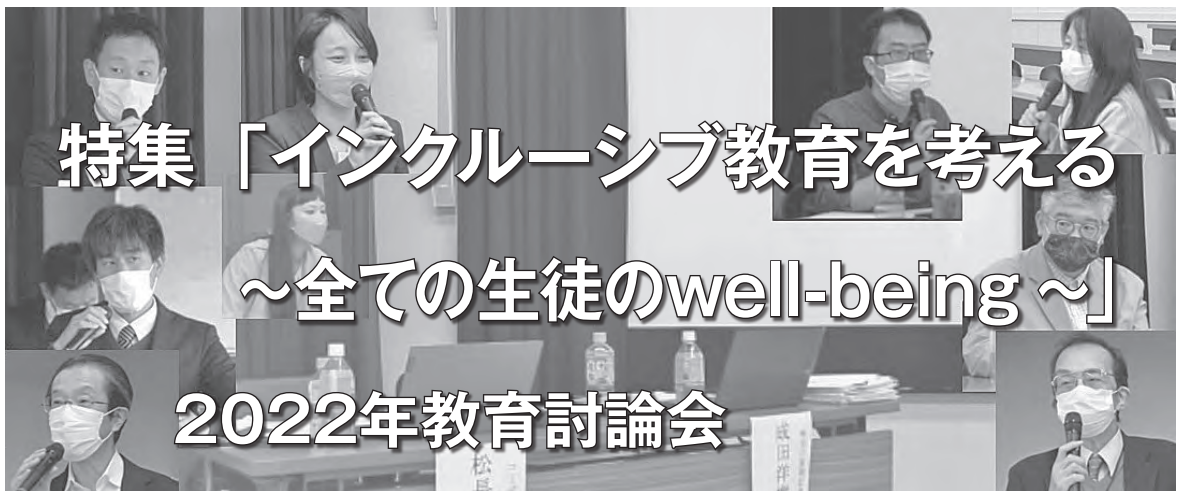
あまり広げるべきではないと考えると、生徒の自己責任というかたちになるかもしれない。いずれにしても、〔指導者—被指導者の関係〕という軸で考えていることに違いはない。

この軸を基調にして考える習慣ができている組織文化を「指導の文化」とする。

支援や合理的配慮に関する「どこまで」問題を「指導の文化」内で考えるとどうなるのだろうか。支援については、〔支援者—被支援者〕という一方向的な関係で、合理的配慮の提供については、〔提供者—被提供者〕という一方向的な関係で、ケアについては、ケアする人とケアされる人の一方向的な関係を軸として考えることになる。「指導の文化」内に支援とか合理的配慮とかケアという考え方を強引に持ち込むと、「どこまで」問題が発生することになる。支援、合理的配慮、ケアという関わり方を、双方向的に対話することなく、ひたすら〔指導者—被指導者の関係〕で考えると、行き詰まるのは当然である。教職員は常に支援、配慮、配慮の主体であり、生徒は常に支援、ケア、配慮の対象の位置に置かれた「指導の文化」内では解けない問題もある。

どのような支援があればいいのか、とか、どのような合理的配慮があればいいのか、という問題に対する答えは、「指導の文化」を前提としているうちには見つからないだろう。一方向的で垂直的な関係ではなく、双方向的で水平的関係でないとい解決できない問題もある。これを軸とする「対話の文化」内で、「どこから」やってみようかという話が持ち上がることがある。そこでは事前にあらかじめ決まった解法があるわけではないため、複雑なプロセスを辿ることがあるとしても、そこを起点とすることでしか拓けないことも多いのではないか。

(なかた まさとし 教育研究所代表)



日 時：2022年11月19日（土） 14時開始 17時終了

開催方法：神奈川県高等学校教育会館とオンラインによるハイブリッド

◆基調報告：成田洋樹さん（神奈川新聞記者兼論説委員）

◆報 告：平石彦彦さん・村山哲也さん（県立上鶴間高校）

県立霧が丘高校教諭 浅川素子さん（保護者）

◆コーディネーター：松長智美さん（県立希望ヶ丘高校・教育研究所員）

当日は、現場の実践報告、保護者の思い、取材から見てきた状況などを論点に神奈川のインクルーシブ教育の課題と展望について討論が行われた。当研究所の中田代表がフルインクルージョンで有名なイタリアでも最初の10年間は大変だったことを紹介したが、まさに「神奈川の現在地」なのであろう。研究所としては、今回を出発点として継続的に取り扱っていきたいと考えている。

なお、以下の討論会の記録（概要）は研究所の責任でまとめたものである。

■インクルーシブ教育の推進に向けて ～県立高校の現状と課題～ 成田洋樹さん

津久井やまゆり園事件を機に取材を進める中で、障害者権利条約19条、施設ではなく地域の住宅で暮らす取り組みと、24条、インクルーシブ教育に関心を持ちました。いずれも障害当事者運動が実現を求め続けているテ

マです。やまゆり園事件で問われたのは、障害の有無や程度で学ぶ場所、暮らす場所、活動する場所を厳然として分ける社会のありようです。能力で差別されず、地域で学び暮らすことが大事なのです。

1. 共生社会とは

共生社会を「地域で学び暮らすための権利（平等の問題）」が保障され、障害のある人が当たり前に関わるインクルーシブな社会と定義づけました。この二つの人権が根付いていれば、やまゆり園事件は起きなかったのではないのでしょうか。

19条と24条は密接な関連があり、両方を同時に実行していく必要があります。インクルーシブ教育こそインクルーシブな社会の基盤になる、とよく言われます。今回の国連審査で日本の審査を主導したヨナス・ラスカスさんは、インクルーシブ教育の実現なくして脱施設は進まないと言われ、地域で学び暮ら

す取り組みを今まで以上に強化するようにご指摘されました。

2. 県立インクルーシブ教育実践推進校の制度について

2017年度の3校から、2024年度には18校になります。県教委は20校程度指定したいという方針です。1クラスに3人程度を想定し、各学校の定員は21人です。志願資格は、「①知的障害がある（療育手帳の有無は問わない）②中高連携事業（学校説明会、授業見学）などへの参加をとおして、高校での学習や生活について理解し、入学の意欲がある」となっています。想定されている対象者は、「①40人程度の学級での学習・生活が可能②自力通学、校外活動への参加が可能③自立に向けて、学校生活に積極的に取り組む意欲がある」となっています。これらは障害を個人の問題（医学モデル）としていると受け止めざるを得ず、障害者が生きにくいのは社会にある障壁とする、障害者権利条約とは異なります。長年の障害当事者運動の中で、「自立」は必要な支援を得ながら自己選択・自己決定していくことと捉えられていることを踏まえる必要があります。なお、神奈川は定員内不合格を出さないとの方針なので、推進校制度導入以前から重度知的障害のある生徒が県立高校に進学してきた経緯もあります。

当初あった「(対象者は軽度の)B2程度」という表現は、当事者団体などの指摘で削除されました。しかし、想定される対象者自体に変わりはないので、結局、B2程度の生徒が多いようです。また、「学校生活において、原則として医療的ケア等を要さない生徒」という表現も医療的ケア児支援法の施行(2021年)により削除されました。

3. 制度導入時の記事(2017年4月掲載)から

制度導入時、推進校を選ぶ生徒もいれば、特別支援学校を選ぶ生徒もいました。当時の

記事の概要をご紹介します。1期生の生徒は、小学校4年生頃から不登校気味で学習に遅れがあり、小中とも支援級に在籍。交流級での授業経験もあり、テストで90点近く取る科目も。手帳には該当せず、近隣の学校で多くの生徒と知り合いたいので入学したとのことでした。

一方で、中学の支援級在籍で「B2」の生徒ですが、保護者は、「中学で学ぶべき内容を修得したとは言えず、高校で健常の生徒と同じ教育内容を学ぶことは難しい。そうした状況で同じ教室で学ぶ意義はどこまであるか」「対象となる生徒は、健常者に極めて近いのではないか。この条件でインクルーシブ教育と言えるのか」との考えから特別支援学校を選んだとのことでした。

最重度の「A1」の生徒は、支援学校の高等部に在籍。地域の子と一緒に過ごすために小学校は通常学級。勉強が難しくなる中学は支援級で、同級生らとの関係は疎遠に。制度導入時に重度障害者は対象外とされ、「障害者がランク付けされたように見える」「小中学校が分離教育のまま、高校で『共に学ぶ』なんて難しい。小中学校で今まで以上に推進することが先」と話され、現在に通じる課題だと思っています。

4. 生徒の状況

本人は部活などを楽しみ、一般枠の生徒からも尊重される雰囲気はあるようですが、生徒間の関係づくりの支援は難しいという指摘もあります。小中学校がインクルーシブであれば、高校入学後に生徒間の関係性も築きやすいのかもしれませんが。

授業は、教員2人の「TT」で対応する科目や少人数展開の授業もあります。しかし、学習についていくのがなかなか難しい生徒もいるようです。個別の教育計画に基づいて個人内評価されていますが、分からないまま教室にいるのはつらいのではないかと声もあ

ります。

接客業でアルバイトをしているような生徒もいます。こうした勉強がちょっと苦手でも社会性がある生徒が入学できる全日制高校があれば、特別枠を設ける必要はないと思います。

学校を去る生徒もいます。支援級から40人の集団に入っていくのはなかなか難しいと思います。進路変更先としては、定時制もあるようです。学習についていけないというミスマッチは、生徒側の原因ではなくて、対象者を事実上限定している制度についての県教委と高校側の説明不足、中学側の進路指導も原因ではないでしょうか。

「特別募集枠の生徒」は、キャリア教育が別室で行われ、それで対象の生徒ということが「自然と分かる」そうです。「知的障害がある」ことが志願条件になっているため、入学前に「障害受容」が迫られ、入学後は「障害がある」ことが表だって語られない。これでは、学ぶのは権利ではなく恩恵というイメージを生徒たちに伝えてしまわないか危惧しています。

神奈川には、「支援が必要な生徒は障害のある生徒だけではない」という支援教育の考え方があります。障害の社会モデル、インクルーシブ教育の理念である「差別と闘う(サラマンカ宣言)」ことを重視すべきではないでしょうか。先のラスカスさんは、「日本では重度障害者という言葉がよく使われる。それは医学モデル。正しくは、支援が必要な人」と仰っていたことと通じます。

5. 教職員と学校

学校によって取り組みに温度差がありそうです。インクルーシブ教育に懐疑的な教員もいる中で、主に特別支援学校の勤務経験がある方々が苦しみながら取り組んでいる印象です。高校生としての資質・能力を重んじる「適格者主義」が壁になっていそうです。

また、合理的配慮がほとんど必要ない生徒もいて、実践例がなかなか見えてきません。知的障害のある生徒と関わった経験のある教員は限られているので、生徒から学ぶ、あるいは生徒とともに学ぶ姿勢が不可欠で、学校外の支援者との協働も必要です。同時に、生徒に合わせて学校の改革が行われているかも見ていく必要があります。

知的障害のある生徒らを受け入れるという発想ではなく、多様性を前提とした学校づくりを進めていく必要があるのではないのでしょうか。変わるべきは当事者ではなく学校だという視点です。

中学校には、推進校の取り組みが見えてこない、あるいは支援が手薄な印象で、生徒に勧めることは難しいという意見もあります。高校には、少人数学級の定時制の方がきめ細かい支援と柔軟な対応ができるという印象を持っている教員もいます。

6. 現状の課題

「やれる範囲でやる」という取り組みが、現場に「きしみ」をもたらしていそうです。また、その幅が学校によって異なり、少しずつでも教育を変えようとしている学校と、現状維持に傾きがちな学校がありそうです。これは、県教育委員会が取り組みの方向性をはっきりと示していないからだと言えます。現状は健常者仕様の学校に適応可能な生徒だけを受け入れるインテグレーション(統合)に過ぎず、インクルージョンとは言い難い印象です。学校教育の構造的な変革がないまま推進校を拡大するだけでは、当事者、保護者がいっそうしんどくなるのが危惧され、教員も困惑するだけです。

障害者権利条約を解説した一般的意見第4号に「構造的な変更を伴わずに通常学級に配置することはインクルージョンにはならない。統合は分離からインクルージョンへの移行を自動的に保障するものではない」とあり

ます。40人学級の縮小、教員の増員が必要です。また、授業も様々な工夫がなされていますが、知的障害がある生徒も参加しやすい授業になるように教育内容自体を見直す必要があります。入試では、定員オーバーで不合格者も出ています。インクルージョンの観点からは、入試の見直しも必要です。

7. 文科省と神奈川県

文科省はインクルーシブ教育を「多様な学びの場を用意しておくこと」と独自の解釈をしています。一方で権利条約は通常学級に多様性を持たせることを求めていますので、日本は、「権利条約に沿った解釈ではない」「分離と統合のセットの状態」と障害当事者や研究者らから指摘されています。

神奈川県は、「共生社会の実現を目指して、すべての子どもができるだけ同じ場とともに学びともに育つ、インクルーシブ教育を推進しています」としています。この「できるだけ」が「やれる範囲でやる」になっているのではと思います。今回の権利委員会からの勧告を踏まえて、全ての児童生徒が通常学級で必要な支援を得ながら学ぶ権利を保障する方向に踏み出していく必要があります。もちろんこれは国レベルの話だと思えますが、やまゆり園事件が起きた神奈川県だからこそインクルーシブ教育を進めていく必要があります。なお、小学校では人工呼吸器を利用する児童が通常学級への就学が拒否されるケースが相次いでいます。

8. 障害者権利条約とインクルーシブ教育

障害者権利条約が求めるインクルーシブ教育は、「通常学級で必要な支援を得ながら学ぶ権利を全ての児童生徒に保障し、多様性を前提とした学校づくりを進めること」と定義できそうです。インクルーシブ教育を解説した一般的意見第4号では、「全ての学習者の基本的人権」とされています。インクルーシ

ブ教育の実現には「通常学校の文化方針及び実践の変革を伴う。カリキュラムも変えていく必要がある」となっています。

2022年9月に国連から日本政府に出された勧告では、「分離教育の廃止に向けて、インクルーシブ教育を受ける権利を政策や法令に明記」「必要な支援が得られる通常学級の変革に向けて具体的な目標や期限、十分な予算を伴う行動計画の策定」「障害のあるすべての子どもたちのために合理的配慮を保障」といったことが求められました。

9. 神奈川の現在地と展望

神奈川の現在地を①すべての児童生徒の権利、②必要な支援（合理的配慮）、③学校改革という観点から確認すると、①は対象者がほぼ軽度限定されています。②は通常学級で必要な支援が得られているかの検討が必要です。③が一番重要です。教員の意識は少しずつ変わっているようですが、大きな制度改革は見られません。改革には時間がかかるかもしれませんが、権利条約が求めるインクルーシブ教育の実現に向けた方向性を持った取り組みが不可欠です。

インクルーシブ教育を進めるためには、小中からの積み上げ、かつ中高の連携を進めるべきです。例えば、入試の必要性、多様な生徒が参加できる教育内容、生徒同士の関係づくりといった多様性を前提とした学校づくりに向けて様々な観点からの根本的な議論が必要です。そもそもこの多様性を前提とした学校づくりは、多様性を前提とした社会づくりのための手段です。高校卒業後の社会は共生社会になっていない現実があるので、社会を変えていくこととの連動が必要だと思います。県立高校卒業生で障害者当事者運動をリードし、インクルーシブ教育の実現を求め続け、44歳で急逝した海老原宏美さんは、「障害のない子は地域の学校に通うのだから、障害のある子も必要な支援を得て同じように通う権

利がある」「誰も排除しないインクルーシブな社会はインクルーシブ教育から始まる」と仰っていました。排除とどう闘っていくかという話に通じるのだと思います。

■インクルーシブ教育の取り組みについて 霧が丘高校教諭

特別募集の生徒の進路担当です。特別支援学校に2年間いました。理科担当ですが、「自己と社会」という授業を担当しています。

1. インクルーシブ教育実践推進校として

「中高連携授業」への参加が受験条件です。発達障害、精神手帳の方、手帳がない方も入学します。募集定員を超え不合格者が出たこともあります。学力試験のない面接だけの選考です。7クラスに2～3人在籍しています。支援員の方がいる「リソースルーム」があり、教室に居づらい時等に利用している。

キャリア教育科目の「自己と社会」では、学校生活について教師と一緒に考えています。また、自己理解・他者理解、進路実現、卒業後の生活なども取り上げます。進学希望の生徒が多いので進学に向けた取り組みにも時間を取っています。連携生によっては学習面が厳しく他の生徒と同様の目標で成績を付けるのが難しい場合があり、個別教育計画の個別の目標の達成状況で評価する場合もある。ただ、40人の中の一人なので、なかなか目をかけるのが難しい現実があります。なお、個別の目標で評価する場合でも、授業へ取り組む意思が見られない場合は1になることもあります。

2. 取り組み方針等

一般の生徒と同じように学校生活をするのが基本です。支援ありきではなく、困った時にどうするかを相談しています。ただ、卒業後に困らないよう、卒業後のことを見据えた支援をしています。

クラスは、全体をまとめる担任と連携生担当で個別教育計画を作成する支援担任の2人で受け持っています。できるだけ多くの方がインクルーシブ教育に接してほしいので「共生社会に向けた生徒研修」を1年に1回学年別で行っています。

教員は福祉関係が分からないことが多く、外部機関と連携して生徒の支援・進路を考えます。卒業後、どこかで躓いた場合に利用できる福祉施設、相談場所について保護者に話しています。教室環境の整備では、フロントゼロ、ピクトグラムの案内図、モニターの設置などを行っています。授業改善は、特別募集の生徒を含めた生徒全員に向けてのわかりやすい授業が方針です。例えば、ICTを使って視覚的に授業を行っています。

3. 一般生徒と連携生

生徒は落ち着いていますが、連携生以外にも支援が必要な生徒が多いそうです。言われたことを一生懸命する生徒が多いことから連携生が受け入れられているのかもしれませんが、誰が連携生かは伝えていませんが、取り出しの授業があるので結局分かっただけです。部活動では、連携生だと知らずに接している場合もあります。共生社会の研修や学年集会などで生徒の意識を変えることが必要です。連携生は、中学校では一般学級・個別級の両方ですが、個別級の生徒は少なくなっています。学校説明会で厳しめに話しているからかもしれません。とてもあいまいな制度のため、毎年1人は学校を変えています。

多くの連携生は落ち着いた学校生活で、7割の生徒は部活動に参加しています。授業は難しくても部活動には笑顔で一生懸命取り組めるのは、この制度のいいところだと思っています。集団生活が苦手な友だちを作れない生徒もいますが、高校生にもなると教師は介入することが難しいです。ただ生徒は、学校生活を楽しんでいるようです。勉強は苦手な

生徒が多いのですが、頑張って成績が良い生徒もいます。一人ひとり特性が様々で支援も様々となり難しいのです。私は特別支援学校の経験がありますが、一般の先生方は経験が無い中で取り組んでいます。

「自己と社会」で別室に移動することを気にしている生徒はいます。障害受容ができていないのかもしれませんが。受容ができていないと、苦勞する可能性もあるので、授業の中で障害について考える時間は設けていますが、彼らがどう思っているか少し気にはなっています。進学した後に就職に結びつくためには、社会が変わっていくことが必要です。

4. 課題と可能性

「全ての子どもたちができるだけ同じ場所で育つ」には共感できるが、現実には難しいです。勉強が難しく辛くなり、二次障害で転校した生徒もいて、この制度が果たして本当にいいのかと思いました。40人学級では一般の生徒への対応もあり、合理的配慮は限界があります。学習面において難しい勉強だからかわいそうと思うのではなくて、頑張っている連携生に対して、保護者・教員・一般生徒を含めて理解が必要です。

進路希望先への情報共有の仕方は定まっていないためよくわかりません。事前に相手先に相談をしてから就職活動をするとう繋がらないこともありました。障害者雇用ではなくて障害のある方が働く場が広がり、福祉サービスへの理解が広まってほしいです。進学をして進学先で卒業できるのか不安な生徒もいます。インクルーシブ教育は障害への理解の広まりや進路選択の広がりといった可能性を感じていますが、卒業後が不安です。

校内体制では異動による担当者不足も課題です。また、実践校に来たが学校生活が送れず、進路変更先がなくなってしまったケースもあり、ミスマッチを防ぐ対応が必要です。課題もありますが、良い方向に向かってほし

いと思いながら取り組んでいます。

■インクルーシブへの取り組み

村山哲也さん

私が全体についてお話しして、平石が学年対応についてお話しします。

1. 校内体制

特別支援学校に10年ほどいました。インクルーシブ・グループの推進担当で、家庭科も担当しています。私を含めてグループは6名です。進路担当1名、各学年の支援担任のリーダーとして、1・2学年1名、3年生に2名。支援担任リーダーは特別支援学校の経験、あるいはユニバーサルデザインの勉強をされた方です。総括教諭ではありませんが、私がグループリーダーを兼ねています。取り組みに協力的な学校です。

インクルーシブ支援員は3名で、教員経験の方が2名、ICTの知識のある方が1名です。TTで授業にも入ります。学校推進グループと兼務ですので、通常のグループ会のほかに時間割内で打ち合わせを持ちます。やや重荷になる部分がありそうです。最終的に特別募集の生徒は全ての学校に入学するのが理念と聞いているので、特別なグループではなく、通常にあるグループの中に仕事を振り分ける方向性で考えています。ただ進路については難しいかもしれません。

2. 校内環境とキャリア科目

フロントゼロの取り組み、プロジェクター設置、大きな表示物、校内案内の充実は一般の生徒や外部の方にも役に立っています。「職業と生活」という2単位のキャリア科目があります。社会に出るために必要なことを考えて取り組んでいます。パソコンのキーボード入力の練習もします。1年生5名、2年生19名、3年生5名と在籍数がばらばらで、学力などを含めて生徒の実態が幅広く、

対応が難しくなっています。1年で登校できない生徒、教室に入れない生徒もいます。引き続き対応を考えていく必要があります。

3. 進路

福祉を利用する進路希望は個別対応が必要で、進路担当は出張が多くなります。出張に行く範囲も広がっています。グループの人員を増やすのもなかなか難しい中、どう学校全体に広げていくのか。グループを解体して全体でやっていくことも、具体的な方法が非常に難しい。今後、就労支援の事業所などで具体的な仕事の技術や意識などを学んで、就職するのが進路の中心になるのかもしれませんが。生徒の希望を聞きながら対応していくしかありません。

■支援担任として 平石達彦さん

2学年に7人いる支援担任の、取りまとめを担当しています。学校で起きていること、課題、教員の対応についてお話しします。

1. 特別募集の課題

特別募集として入学してきた生徒の中には、成績優秀者や部活動のレギュラーとして全国大会・関東大会で活躍している生徒もいます。友人関係に恵まれ、小中学校で不登校だった生徒が高校では問題なく登校できている例もあります。

しかし一方で、板書をノートに写すスピードが遅いため、板書を書き終わっていても授業を進行してしまう時もあります。ノートの書き終わっていない部分は、放課後に書くこととなります。読めない漢字に関してはルビを付けることができますが、漢字テストなど、ルビを付けることが難しいものもあります。また、小中学校の計算でつまづいている生徒に対しても、数学Ⅰ・数学Ⅱを教えます。展開や因数分解などを教えたり、マイナスの概念がないのに負の数字を教えたりしま

す。また、暗記が非常に苦手な生徒もいます。入学当初は暗記する内容が各科目で多いため、最初につまづくと後半で苦勞することもあります。

生徒が試験等をできないのは、生徒自身の努力不足という認識の先生方もいますが、多くの生徒にとって分かりやすい授業となるように工夫する先生方もいます。学校全体としては、多くの生徒にとって分かりやすい授業に変化してきています。

しかし、特別募集の生徒の中でも、学習面につまづきの少ない生徒は補習等でサポートすることができますが、取り出し授業ができないため、板書が遅い、足し算引き算が難しいという課題に対しては、手詰まり感があるのは事実です。

忘れ物、落とし物、整理整頓など、物品の管理に関する課題がある生徒もいます。学習面と少し重なる部分がありますが、全体への口頭指示では難しい。指示を出しても何をやれば良いのか分からない。移動教室や行事では、自分がどこに集合するのか分からず迷子になってしまう。教員がある程度予測をして手助けすることで防ぐことができますが、1年生の最初の頃などは迷う生徒が出てきます。

2. 進路の実際

インクルーシブ校の多くの先生にとって、特別支援に関連する進路はなじみが無いものです。例えば、手帳就労を目標に据えた現場実習・インターンシップは、高校教員は経験がありません。事前訪問、巡回、実習終了後の反省会は保護者を含めて経験がありません。先生方からは「そこまでしなければいけないのか？」と戸惑いの声も挙がっています。現場の教員数が足りていないと感じますが、在籍している教員は初めての経験で戸惑いながらも、協力して、何とか踏ん張っています。今後のことを考えていくと、関わっている人たちが異動した時、残った教員への仕事の引

継ぎが、長い目で見た時の課題です。

■保護者として 浅川 素子さん

障害のある2人の息子との歩みについてお話しします。

就学説明会で個別支援級か特別支援学校しかないと思いました。養護学校の小学部に次男が入学し、通常級との居住地交流などを通して、地域の子どもたちと出会えました。その後、小学3年生になった次男は、小学校に行きたいと訴え始め、5年生で転校し、支援級にいました。私は支援級しか選べないと思っていました。

支援級では、不登校傾向の子どもたちが、次男を助きたいという気持ちから登校できるようになったと聞きました。こういう次男がなぜ通常級で学べないのでしょうか。これは小中高と大人の先読み不安が大きくなり、学校の間口が狭くなっていくためと感じます。

しかし、迷惑をかけられることが当たり前の社会になってほしい。不安は常にありましたが、学校で友だちと出会い、経験を積んだ今なら、次男にも権利があると言えます。できない子ではなく、ともに育ち合える存在だと言えます。本当の意味での人権は子どもたちを育てながら学びました。

中学校は地域の支援級に進み、通常級との交流授業をお願いしました。次男は通常級のクラスで自己紹介をしています。グループ学習では同級生の言葉かけで自然と入ることができます。3年間、和太鼓部に所属しました。自主練の際は次男が練習を始めると全員が練習を開始しました。次男のままです。ことでみんなをまとめていたと感じます。文化祭では、クラスメイトと一緒に頑張って応援をしました。次男が子どもの中で育つことを目の当たりにしました。

長男の登校時の不安が強くなった時、校長先生は、「学校というのは集団生活を送る場でお子さん1人を特別扱いできない」と言わ

れました。国連の障害者権利条約批准前でしたが、学校教育は何のために、誰のためにあるのかを強く考えるようになりました。勝ち負けにしか価値が見いだせず、楽しむこと、熱中することが奪われていないでしょうか。大人が決めたとおりに学べない子は学んでいないことになるのでしょうか。学びの答えは一つなのか、できないことは悪い事なのかと考えています。

障害のある子は小学校から就労を見据えて高校や高等部への就学を検討しています。障害の程度でランク付けされています。でも困り感はみんな違います。必要な支援が受けられる場を求めると本人が何をやりたいかは選べません。しかし、次男は自分だけが違うということに対する拒否を示しています。次男には障害の告知はしていません。君は君だと伝えていきます。障害があるから選べないとは言いたくありません。

本人が特別支援学校ではない「みんなが行く学校」に行きたいと希望しました。今年度、一般受験をします。フリースクールやサポート校の説明会は暖かく迎えてくれましたが、「みんなの行く学校」なのか、という疑問が残りました。インクルーシブ推進校の募集対象生徒の障害は限定的で、息子は排除されました。インクルーシブ推進課は、入学は可能だが卒業まできちんと学校生活を送るための力が必要と言います。学校ではなくて子どもを変えるのはインクルーシブではありません。

また、横浜市の支援級から、インクルーシブ推進校にはほとんど進学できていない実情も知りました。特別支援学校は過大規模化し、分教室は定員より志願者が多くとくじ引きです。外れた生徒はわざわざ遠くの学校に通わなくてはなりません。通学で疲れ果てては安心した学校生活は送れませんし、数年先にはもし外れたら入学できないかもしれないという不安も広がっています。

学校が小さな社会だとしたら、一緒に学べなくて一緒に生きることはできるのでしょうか。困っている大人たちが頑張らなければいけないのでしょうか。行政に障害児の親の会から障害理解や専門性の向上を要望しますが、専門性を持たなくても寄り添い合って子どもたちは生きています。能力によって分けるのは、教える側にとっては効率的でも、子どもにとっては非効率ではないのでしょうか。

地域の中に息子たちを貸し出し、一緒に考え合う「ぶれジョブ®」という活動をしています。学校と一緒に学ぶ場であれば必要のない活動です。本日のテーマでもある「全ての生徒のwell-being」の中にIQが10や20の子どもたちを思い浮かべてくださる先生はどれくらいいらっしゃるのでしょうか。言葉がしゃべれない、からだ動かさない寝たきりの生徒がいる教室を思い浮かべた先生はいらっしゃるのでしょうか。まずは、ぜひここから考え始めていただきたいと思います。

■質問・意見・討議から 研究所の整理

引き続き行われた質問・意見・討議の中からいくつかを紹介したい。

予算・人的支援の状況は？「支援員の予算、TTの時間数はついていないが、全ての授業への対応にはなっていない。例えば体育では、持ち時間を増やしてTTを実施している。インクルーシブ関連予算は、4年目以降は減らされるらしい。地域サポーターを募集して、授業に入っていたり、昼休みのリソースルームの当番をしていただいている（上鶴間）」。「TTは1年中心で2・3年生にはほほない。教員が不足している（霧が丘）」。

コロナ後遺症はインクルーシブの対象になるか？「個人的な見解になるが、ならないと思う。インクルーシブ課に問い合わせしてほしい（上鶴間）」。

出席日数が足りなくても卒業はできるのか？「履修を満たしていないので卒業はでき

ない（上鶴間、霧が丘）」。

障害受容を拒否していても履歴書に特別枠での入学を記載するのか？「履歴書は高校卒業まで。調査書には個別支援計画やキャリア科目が記載されるので特別募集と分かる（上鶴間・霧が丘）」。「本人が就職面接や学校見学で伝える場合はある。指定校推薦では伝えている（霧が丘）」。

支援級と通常級の交流の状況は？「高校受験を控えている息子は、学校の配慮でフル交流をしています（浅川さん）」。

次に意見や感想の中からいくつかを紹介したい。

「多様な生徒がいてこそ全体の生きる力が育つと思います。保護者の方の話を聞いて思い出しました。」「北海道では、高等学校は減って支援学校が増えています。インクルーシブ推進校すらありません。」「高校側にはかなり無理がある状況の中で進めていくのは本当に大変。人材、予算がどうにかならないか。でも、今の子どもには今しかないので、先生方に頑張ってほしい。そこにいいのだと安心感が持てる世の中になってほしい。」「全国で神奈川だけ定員割れした全日制で重度知的障害の受検生が合格している。合格後は楽しいことがたくさんあった。先生たちも一生懸命向き合ってくれた。ある学校は就職も考えてくれて、就職もできた。みんなと一緒にやっているといろんな面白いことがあった。この実績をぜひ広げていっていただきたいと思うし、それを学んでいただきたいと思う。」「生徒たちが交流する場であると同時に学校には教育課程がある。そして、高校は履修（35週の授業）と修得がある。YouTubeを見るだけでは難しい。」

■登壇者のまとめ

成田さん：先生方のお話をお聞きして、制度に基づいても難しい課題がある中、それを支える人員とか予算がおそらく担保されていない

ことが分かりました。改善の余地もあるので、先生方が声を上げ、メディアの責任として行政に伝えていきたい。

一方で現場の方々は目の前の生徒をどう支えるかに焦点を当て、今どうやっていくかということになります。しかし、今後は、制度自体を変えていく必要もあり、学校、教育を抜本的に変えていく視点での議論が必要です。

村山さん：個人としてではなく、現場の教員として感じていることの発言に徹しました。現場の教員の声だけでは、基本的には予算や定数増は難しいのが、これまでの経験です。やはり行政からの支援は、皆さんの声が必要で、皆さんの声を集めてより良い環境を作っていたければ嬉しいと思います。

霧が丘高校教諭：課題ばかりでの暗い話で終わって残念との感想もありましたが、沢山の良い経験もあります。例えば、部活で一生懸命やっている姿。教員目線で取り組みたい事もあります。浅川さんが仰っていたように、生徒同士で成長し合える場面は本当にたくさんあります。まだ私たちが気づいてない

事もあるのかもしれませんが、それを含めて多様な学びなのかもしれません。教師も頑張っていますが、生徒たちの成長を見守るのが楽しみです。

平石さん：特別支援にいた経験から学年の取りまとめをしています。自分の意思で、特別支援に行きました。障害のあるなしに関わらず、誰にでも分かりやすい授業をするための経験を積みたいと思ったからです。しかし、まだまだ実力不足で、さらに勉強しなければと思っています。厳しい意見も含めて様々な意見をお聞きして、非常に苦しい現状ではありますが、生徒たちが良い学校生活を送れるように今後も努力していかなければと思っています。

浅川さん：YouTubeは先生の代わりにはなりません。先生方に学校で学ぶ意味をもう一度考えていただけたらと思っています。能力がない、みんなと同じことができない子どもたちが学びたいと思った時、高校に席はあるのか、改めて考えていただけたらと思っています。



教育討論会を振り返って

— インクルーシブ教育に向けて —

松 長 智 美

今回の教育討論会は、インクルーシブをテーマとして開催することになったが、恥ずかしながら私はインクルーシブ教育とはどのようなものなのかをほとんど理解していなかった。そのため、この教育討論会の司会を務めることが決まってから、本を読み、インクルーシブの理念や実践などを少しずつ学んだ。理解していく中で、感じたことは、現行の神奈川県でのインクルーシブ教育制度でその理念を達成することができないのではないかと、ということである。そこで、自分の中で「現行のインクルーシブ制度の改善点を明らかにし、どのような制度にすべきか、ということを考える場」ということを裏のテーマとして討論会に臨んだ。

インクルーシブ教育推進校の話聞いて

まず、インクルーシブ教育推進校の霧が丘高校、上鶴間高校の話聞き、2つのことを考えた。

1つ目は、インクルーシブ制度で受け入れられた生徒の困難として挙げられる事項は、今まで教員が経験したことが多いことであるため、障害の有無によって、教員の生徒へのかかわり方を大きく変える必要は無いのではないか、ということである。

生徒たちの持つ困難として、今回挙げられていたのは、「持ち物の管理」、「板書のスピード」「移動教室の場所把握」などの問題であった。もちろん、それらは生徒の能力の問題でもあるかもしれない。しかし、程度の差こそあれ、そういった生徒は私たちの教室にも何人かいるはずである。そして、その生

徒が教室にいる時、担任は「こら」などと言いながら、大きな負担感を感じずに、一緒に片づけをしたり、そして周りの生徒の力も借りたりしながら学校生活を送るサポートをしているだろう。現行の制度で入学すると、「インクルーシブ制度で入学してきたから」という目を教員も他の生徒もどこかで持ってしまう可能性をぬぐい切れない。それは健常者が「障害を持つ生徒を受け入れている」という視点から脱するのは難しいということを表しているとも考えられる。

2つ目はインクルーシブ教育において不可欠とされている合理的配慮が十分に守られていないのではないかと、ということである。

合理的配慮とは、「障害者が他者との平等に基づくすべての人権や自由を行使しえるようにするためのものであり、それが提供されなければ差別となるもの」で、障害者権利条約24条2cにおいて提供の義務が求められている。しかし、現行のインクルーシブ教育では、生徒の平等を達成しようとしているとは感じられない。例えば、授業のサポートとして、TTが入る授業は、教科や時間数が県によって決められており、学校側での裁量はないということである。なぜその授業にTTが付くのか、またなぜ付かないのかということを学校側は全くわからず、また改善に関する現場の声も反映されることはない。しかし、実際には、生徒によって必要な支援は異なる。もし本当に合理的配慮をするならば、生徒や保護者など、個々のニーズを聞き取り、それに合わせた支援を組み立てていく必要がある。もちろん最初になにが必要かを調べる

という意味合いでのいわゆるたたき台として案を作成することは必要だ。しかし、それを学校や生徒ごとに修正していくことができる柔軟性がなければ、合理的配慮にはならない。生徒が違うにも関わらず、すべてを杓子定規にあてはめては、個々の生徒の教育を受ける権利が本当の意味では守られることはないだろう。

インクルーシブ教育を達成するためには

現在、フルインクルーシブが達成されているイタリアにおいても、1970年代後半にすべての障害者を通常学級に包括するという選択をするまでには、障害を医学の範囲におさめようとし、分離学級や特殊学級が増えていた。しかし、法の下での平等やインクルージョンの理念、1975年の国連の「障害者の権利宣言」などにより、1977年に法律517号で義務教育段階の特殊学級の廃止が決定した。そして1992年に法律104号によって、すべての障害児に地域の学校での修学の権利が保障されることになった。特殊学級廃止当初、現場は準備不足のため、大混乱だったという。日本でも準備不足を理由に、インクルーシブに否定的な意見もある。

けれども、考えてみてほしい。いつになったら十分な準備になるのだろうか。実際、イタリアでもこの制度は「方法論的なスキルをもっていたとしても、そのスキルが、柔軟で可変的な方法、つまり修正可能で改善しながら活用できる概念的かつ実践的なパラダイムの中にあるものでないならほとんど意味がない¹⁾」と考えられ、常に振り返り思考と実践研究が求められており、完璧であることが前提となっていない。もちろん、準備をしなくても良いということではない。しかし、待っていてはいつまで経っても「十分な」準備などできないのだ。

今回の討論会の中で考えたことと、イタリアのインクルーシブ教育制度を参考にしつ

つ、神奈川県でフルインクルーシブを達成するためには、以下の3つの方法を取り入れて進めるべきであると考えた。

①少人数制

現在、通常高校は40人学級であるが、障害をもっていない生徒であったとしても40人の生徒を一人の学級担任で担当するのは大きな負担である。その上さらに特別な配慮を要する生徒が学級に在籍するとしたら、担任の負担増は必至であること、必要な支援を生徒に行うことが難しいことが考えられるため、受け入れに消極的にならざるを得ない。

私の前任校は、「総合学科という特殊なカリキュラムであること」、「当時は2年生からはクラス単位での授業がほとんどなく、一人ひとりの時間割が違うため、生徒一人ひとりの出席状況等を個人単位で把握する必要があること」、「時間割を組むために個々の面談などが多いこと」などの特別な対応が必要な学校であった。学級担任を担っている時期は、日々の授業やグループ業務に加え、これらの事項をこなしていたため、あつという間に一日が過ぎていった。しかし、クラスが35人学級であったため、なんとか個々の生徒に対応することができた。これを普通科と同様に40人学級で行うとしたら、確実に手に負えなくなり、個々の生徒への配慮ができなかったらうと感じる。また、授業についても一気に40人を見る場合、授業時間内で個々の生徒の苦手に対し、丁寧に対応することなどは到底できないだろう。

特別な配慮が必要な生徒をクラスに受け入れる場合も同様に、クラス規模を小さくすることで、生徒を受け入れる環境を作りたい。人数が少なければ、一人ひとりの生徒に目を配ることができるようになるはずである。

②多数の専門機関の協力体制

障害を持つ生徒をクラスに受け入れる場合、教員が研修を受けたり、個別の指導計画を作ったりして、生徒がより良い自己決定を

できるように導くことは必須である。しかし、個々の教員では生徒一人ひとりの障害を医療や福祉の面から十分に理解することはできない。生徒の障害を理解するには専門機関との協力が必須であり、それが達成できなければ生徒の教育が不十分になってしまう可能性がある。

そのため、専門家と連携し、個々の生徒に合った支援を模索していく必要がある。特に日本には長く特別支援学校が存在しているため、特別支援学校の教員が支援教員として地域の学校に入ることができれば、障害をもつ生徒に対する教育の方法を共有し、効果的な教育につなげていくことができるだろう。

③すべての教育課程での実施

今回の教育討論会では、高校での取り組みのみを取り上げたが、小・中学校ではどのような取り組みが成されているのだろうか。

2022年4月に文部科学省から小・中学校に「特別支援学級に在籍している児童生徒については、原則として週の半分以上を目安として特別支援学級において児童生徒の一人一人の障害の状態や特性及び心身の発達段階等に応じた授業を行うこと」という通知が出た。この内容では障害を持つ生徒は特別支援級、それ以外の生徒は通常級といった障害の有無によって生徒が分断される状況になりかねない。さらに、この通知には「特別支援学級に在籍している児童生徒が、大半の時間を交流及び共同学習として通常の学級で学んでいる場合には、学びの場の変更を検討すべきであること」と明記されており、この通知の内容を小・中学校で実践した場合、通常学級で学ぶことができる「障害をもつ生徒」と特別学級でしか学ぶことができない「障害をもつ生徒」というような障害をもつ生徒たちにおいても分断が生じる可能性がある。

たとえ、高校がインクルーシブ教育に舵を切ろうとも、このような通知による分断が義務教育段階の小・中学校で実施されるとした

ら、根本のところでインクルーシブの理念は達成できない。そのため、インクルーシブ教育は、すべての教育課程で導入しなくてはならないのだ。

講演者の成田さんから、「仕切り直し」するべき時であるという話が出た時、その仕切り直すものとは何であるか、ということを考えて。そして、もちろん現行のインクルーシブ制度でもあるが、同時に今の学校側の見方・考え方も含まれるかもしれないと思うようになった。障害をもっている生徒が普通高校に通うとなると、「できない」ことが多くてかわいそうだ、という意見も耳にする。しかし、「かわいそう」と感じているのは誰だろうか、そしてその「かわいそう」な要因を取り除くためにどのような合理的配慮がなされているのだろうか。私たちはまだまだ現行の制度に障害をもつ生徒をどのように順応させるかという視点で考えている。本当にそれでよいのか。

先日教員志望の生徒とインクルーシブ教育について議論を行った。その中で「分けられていない社会」というものをまだ経験していないのだから、分けることが良いという判断も悪いという判断もそもそもできない。しかし、障害を理由に分けられている現状には問題があるのだから、その問題を解決する策を模索すべきである、という結論に達した。つまり、そもそもの学校制度を変えるという前提が必要であるということだ。障害を持つ生徒を「受け入れる」という視点ではなく、そこに「いる」ことを普通のことだと思ふような学校にしていかななくてはならないのだ。

「誰のため」の教育か

今回最も印象に残ったのは、保護者の浅川さんの話である。特に息子さんに助けられたという生徒さんの話は教育行政や教育現場が見過ごしてきたかもしれない生徒たちがいたことを思い出させてくれた。本来、人間は助

け合いをするものであるにもかかわらず、障害を持っている人は助けられる側の人間であると、「障害」の有無によって「助ける側」「助けられる側」で分けられているのは私たち「助ける側であると思っている」人間だ。しかし、「インクルーシブ教育とは障害を持つ生徒だけに対して行うことではない²⁾」というように、インクルーシブ教育とは障害を受け入れるということではなく、障害を持つ人も持たない人も共に生きる社会をつくる素地を作ることである。障害をもつ生徒のため、ではなく、生徒全員が教育の中で「自分のこと」を自分で決める力を養っていくような教育を私たちは目指さなければならない。そのためには、やはりどのような時も当事者の話を聞くことが必要である。当事者である

生徒はどうしたいのか、また生徒と最も長い時間を過ごしている保護者はどのように考えているのか。私たち教員は生徒に進路を聞くときも、人間関係の相談に乗る時も、とにかく生徒と一緒に話し合いながら解決してきた歴史がある。インクルーシブ教育においてもその姿勢はなにも変わらない。

注

- 1) アントネッロ・ムーラ著、大内紀彦訳『イタリアのフルインクルーシブ教育 障害児の学校を無くした教育の歴史・課題・理念』 明石書店、2022年。
- 2) 青山新吾 他編『インクルーシブ教育ってどんな教育?』学事出版、2016年。

(まつなが ともみ 教育研究所員)

教育討論会に参加して(1)

生徒一人一人の特性に応じた教育の機会を

鈴木 大

1 教育討論会の概要について

2022年11月19日(土)教育討論会「インクルーシブ教育を考える～全ての生徒のwell-being～」が開催され、会場とZoomによるハイブリッドでの実施となりました。

(1) 「インクルーシブ教育の推進に向けて県立高校の現状と課題」 成田洋樹氏

高等学校における適格者主義の考え方とインクルーシブ教育は、相いれない部分がある。そもそも対象者を限定している「インクルーシブ枠」に無理がある。例えば、インクルーシブ枠による高校入学は、その目的のために場合によっては受検生に急激な障害受容を求められることがある。また、入学後も障害について理解を深める場面が十分かどうか

不明で、キャリア教育も別室で行われている学校もあるという。

「インクルーシブ教育に対する学校間格差、教員間格差」として、次の点を指摘した。

- 障がい特性への理解はすべての教員の間で深まっている訳ではない。
- 障がいのある生徒に対応した経験のある教員が少ない。
- 生徒の現状に合わせた学校の改革は本当に行われているのか。
- 多様性に幅広く対応できている部分で言えば定時制の方がきめ細かいのでは。

文科省は、多様な学びの場を用意するのが「インクルーシブ」であり、障害者権利条約では「通常学級の中に多様な学びを用意すること」を求めている。神奈川県では「すべ

ての子どもができるだけ同じ場で学び」とあり、「できるだけ」が気になる。つまり、高校教育の現状を大きく変えないまま「やれる範囲でやる」となっているのが現実である。

(2) 現場報告

募集定員を上回り、不合格者を出した学校もある。個別の支援計画に基づいて、本来なら1となる生徒も、本人の発達段階を考慮して「★2」として単位認定をすすめている学校もある。

- 担任と支援担任（連携生徒のやり取り、個別の支援計画の作成）
- 多くの生徒は「★2」となるが、取り組み姿勢が良くない場合、1となる場合もある。
- 落ち着いた雰囲気ですらトラブルが少ない。ただし、連携生以外にも支援が必要な生徒がいる。
- 別室で行う授業の際に、自分たちだけ教室を移動することを気にしている生徒もいる。
- インクルーシブ枠で入学するも、障がい受容ができていない生徒もいる。

(3) 保護者意見

本討論会は教員や専門家だけでなく、保護者にも参加をいただき、幅広い討論を行いました。

次のような意見がありました。

[学校の課題]

- 小中学校は分離教育のままなのに「高校で共に学ぶ」は難しい。
- 1クラスの児童・生徒数にも問題がある。少人数化するべき。(成田氏も指摘)
- 小学校の校長から一斉指導を原則とするので対応が難しいという話を受けて残念に思った。
- 全体の生徒数が減少しているのに、特別支援学校への希望者が増えてくじ引きに

なっている。

(つまり、状況によっては特別支援学校への入学を希望しても入学できない場合がある。)

- 通常級で学ぶことができないか思い悩んだ。

[インクルーシブ教育への期待]

- 小学校で他の友人と仲良く過ごし、やさしさを引き出してくれていると言われたことがある。
- やりたいと思うことをやらせたい。

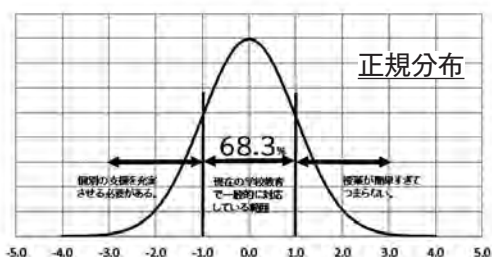
2 多様性を考える

(1) 生徒の特性に向き合う

信州大学医学部教授・本田秀夫氏によると、「例えば、知能指数は統計学的に正規分布し、平均値から±1標準偏差の範囲内に約7割の人が収まります。おそらく今の学校教育は、この7割の子にちょうどよいカリキュラムや集団活動が設定されています。つまり、ここにフィットしない3割の子にとっては、授業が簡単すぎてつまらない、あるいは難しすぎて困るものになっているのです」と指摘しています。

本田氏が指摘する「3割の子」に学校はどこまで対応できているのでしょうか。「一律一斉の指導に馴染まない生徒」「板書を写せない生徒」「レポートを提出できない生徒」「文字情報を読み取ることが苦手な生徒」「限られた分野に秀でた能力や関心のある生徒」…挙げればキリがありませんが、学校はもっと生徒個人の特性に応じた支援に力を入れるべきだと感じています。もちろんそのためには他の先進国並みに20～30名程度の学級編成を行い、教職員定数を増やすことが必須です。そして、当然ですが教員の意識改革も大切です。学習への取り組みが困難な生徒に対して「努力不足」「やる気がない」「だらしない」と捉えるのではなく、「その生徒のニーズはどこにあるのか」を追究する姿勢が必

要だと考えています。



(2) いつでも“インクルーシブ”の定時制

私は夜間定時制に勤務していますが、入学する多くの生徒には何らかの事情があります。「不登校」「フリースクール・学習室・適応指導教室登校」「障がいや難病等がある」「通級や支援級に在籍していた」「発達の特徴から少人数を希望している」「ひきこもり経験者」「虐待を受けていた」「ヤングケアラー」「外国とつながりのある生徒」「生活困窮世帯」等の多様な背景を持つ生徒が必死に登校して授業を受けています。学習面では生徒の実態に応じて個別で課題を作成して取り組みせ、生活面ではSSW・SCと協力しながら保護者や生徒が必要な援助を受けることができるように支援を行うなど、全日制とは大きく異なる対応が様々な場面で求められます。

新入生からは「ほとんど中学校に通ってなかったのに、高校に毎日登校できるなんて思わなかった」「人数が少なくて中学の学習室みたいで通いやすい」等の声を毎年のように耳にします。また、定時制は多くの学校で3年または4年で卒業するのか自分で決めることができます。勤務校は単位制総合学科の学校なので、自分の興味のある取り組みを通して単位を修得し、卒業に繋げることもできます。つまり、興味範囲が狭い等の発達の特徴がある生徒にとっても学びやすい環境と感じています。卒業後の進路も大学・専門学校等への進学、学校斡旋による就職、他にも職業技術校、福祉就労、就労移行支援事業所、障害者能力開発センター等と多岐にわたり、

通常の進路支援に加えて、特別支援学校が行う進路支援に関する対応も求められます。

本県の「インクルーシブ教育実践推進校」がインクルーシブ教育の先進的な取り組みであるかのように謳われていますが、昔から行っている定時制の取り組みは、まさに「インクルーシブ」そのものではないのでしょうか。

(3) 多様な学びの場は本当に提供できているか

本教育討論会においても「多様な学びの場をどのように提供するのか」ということがテーマであった訳ですが、実態はいかがでしょうか。県は「インクルーシブ教育実践推進校」を増やしましたが、同時に定時制6校の募集停止や全日制の再編・統合の計画を発表しました。先述のとおり、インクルーシブ枠を活用することができずに定時制に入学する生徒や少人数指導を希望する生徒を見捨てるような計画は多様な学びを提供しているとは言えません。

少子化による生徒数減少により、県立学校の再編・統合等の必要性は理解できます。しかし、背景に様々な事情のある高校入学希望者への対応として、例えば「定時制の閉課程ではなく、クラス減にとどめる」「複数の学校に少人数指導を希望する生徒のクラスを特別に編成する」等の慎重な判断やより弾力的な学級編成を行う必要があったのではないのでしょうか。

引用文献

- 『精神科医語る「発達障害の子の不登校」必要な視点 通常学級の「インクルーシブ教育」浸透が急務』より 信州大学医学部子どものこころの発達医学教室教授 兼 同大医学部附属病院子どものこころ診療部部長の本田秀夫氏（東洋経済education×ICT 2022年12月28日配信）
- グラフは本田氏の記事を基に筆者が作成。

(すずき だい 向の岡工業高校定時制)

教育討論会に参加して（２）

教育討論会の感想

春日 彰

■勤務校の状況から

私が所属する高校も、インクルーシブ教育実践推進校であり、特別募集で入学した最初の三年生を迎えている。これまで、パイロット校の取組を参考にしながらも、何をどのように準備し実践すればよいかについて確たるものがあるわけでもなく、まったくの不安な中、ほとんど手探りで行って来たと言っても過言ではない。それは、他の推進校も多かれ少なかれ同様の状況であったであろう。パイロット校に引き続いて推進校に指定された11校が、初めての卒業生を出すこのタイミングで、これまでの取組を振り返り、成果と課題を具体的に洗い出すことで、講師の成田氏が言うところの「仕切り直し」をしなければならないのは間違いない。

具体的な検討事項を思いつくままに挙げてみると、「特別募集の入選」「中高連携事業のあり方」「中学校との連携」「キャリア教育と教育課程」「支援担当や担任を含めた支援体制」「個別教育計画の作成と活用」「学習指導と評価」「生活上の支援」「コミュニケーションの支援」「進路支援」「支援員や地域ボランティア」「必要な物品に係る予算と人的予算」など、いくらでも思いつく。そのどれ一つをとっても、改善点が多く、満足と言えるものはないが、今回の2校の報告を聴くと、共通している点が多いと感じたので、これから推進校14校が協働して「仕切り直し」ができそうなところに光を見出した思いがする。

■成田さん報告

ここで、教育討論会の感想を述べてみた

い。神奈川新聞の成田氏からは、これまでの取材を通して、このインクルーシブ教育実践推進校の制度自体に、鋭く問題を投げかけられた思いがした。その中で「適格者主義」が残る高校でインクルーシブ教育を進めるためには高校教育自体の問い直しが迫られるはずだとしている。現在はただ「障害のある生徒らを受け入れる」という発想にとどまっているという指摘である。それはつまり、高校自体は何も変わらないままで、そこにただ「障害のある生徒」を「受け入れ」ているだけであり、極論すれば、もっぱら努力を強いられているのは生徒の側ではないかということであろう。成田氏が「分からないまま教室にずっといるのはつらいだろう」という声が聞かれように、確かに、彼らが受けているほどの授業は既存の高校の授業であり、橋本高校で言えば、ある程度、大学受験を目指すための授業と言えなくもない。

プリントやスライドのルビ振りや、教材の視覚化を多く取り入れても、多くの連携生（特別募集で入学した生徒）にとっては、苦行の連続であるのかもしれない。成田氏はズバリこう指摘する。「知的障害のある生徒も参加しやすい授業になるように教育内容自体を見直す必要があるのではないか」。このことは、もちろん学校だけでどうにかなる問題ではないが、県教育委員会も含めて今度こそ真剣に議論しなければならない大問題である。

■上鶴間高校と霧が丘高校

上鶴間高校と霧が丘高校からは、校内で支

援の中心を担う教員から実践報告が行われた。

上鶴間高校からは、校内支援体制についてくわしく報告された。その中で私が興味を引いたのは、インクルーシブ教育に中心的に関わるグループ「インクルーシブグループ」の存在である。おそらくほとんどの実践推進校では、この事業を立ち上げるうえで、当初はこの事業専門のグループを立ち上げたであろう。その中にはこの事業に関する企画全般を仕切る「推進担当」と、進路開拓に当たる「進路担当」という授業を軽減される教員が含まれる。しかし、言うまでもなく、彼らの肩に掛かる負担は大変大きい。だからこそ、グループ化してこの事業に特化した業務に専従することになるのだが、一方で多くの学校ではこのグループの解体も目論んでいる。それは、インクルーシブ教育の校内の取組を、このグループにすべて任せてしまいがちになる恐れがあるからである。

上鶴間高校では、既存の各グループに関連する事業を分担させて、それらの担当からなるワーキンググループで情報交換していく方向に、来年度から移行していくと言う。まさにすべての教員が自分事として事業に取り組んでいく覚悟が求められている。どこの学校でも「やっかいで面倒な仕事」と眉をしかめる教員がいけないとは限らない。必要な人的な予算措置を含め、考えていかなければならない。

霧が丘高校からは、生徒自身の障害受容についての話題が出た。おそらくどこの学校も、だれが連携生であるかということは、クラスの生徒には伝えていない。連携生にも、「あえてそのことには触れないでほしい」「特別扱いしないでほしい」と言う生徒もいる。もちろん、連携生だけのキャリア関係の授業があるから、誰が連携生であるかは皆の知るところにはなるが、あえて知らしめることはしないということである。これは一見、あた

りまえの配慮のように見えて、場合によっては適切な支援を躊躇させることにつながる危険もある。生徒の中には「僕は、中学校の交流級にいたから、困ったときは周りの子に聞いたし、先生にそばで教えてもらえると助かる」と自分の障害を前向きに受け入れている生徒もいるので、ケースバイケースの対応となるのはもちろんだが、3年間支援を続けるうえで、重要な課題である。

■保護者の話を聞いて

浅川氏からは、保護者の立場から自身の二人の子育てを通じて感じてこられた支援の現状について語られた。その中で、強く胸を打たれたのは、次男が語った「小学校へ行きたい」、中学校に入ってから「皆と一緒にバス通学をしたい」「高校に行きたい」と言う強い願いである。周りの仲間と一緒にいたいのである。浅川氏からは繰り返し、地域の子ども達とのかかわりの大切さが語られた。これは、私達高校の中でも実感させられるところであろう。

霧が丘高校の教員も言っていたように、「部活動の中でいきいきと活動する姿」には確かに胸を打たれる。周囲の生徒達は、ある意味、私達教員以上に、連携生にとって有力な支援者と言ってよい。ごく自然に一人の仲間として（お互いに）受け入れる。実はこの事業にとって、もっと見直すべきなのはこの生徒たちという資源なのかもしれない。

以上、簡単ではあるが教育討論会の感想を述べさせていただいた。

(かすが あきら 橋本高校)

教育討論会に参加して（3）

中学生の進路から考えるインクルーシブ教育

菊地真子

はじめに

現在、義務教育分野で働くソーシャルワーカーとして、知的あるいは発達障害がある中学生の進路選択に接する機会が多くある。人生の一大事を前に学校と保護者・生徒で悩み抜くが、インクルーシブ教育実践推進校も一度は候補になるものの、最終的に進路として選ばれることが少ない。この教育討論会に参加させていただきかけたのは、その理由や背景を理解するヒントがほしかったからである。専門家や現場の先生方、そして保護者の立場でお話くださった講師や報告者のお話を伺い、中学生の進路から見るインクルーシブ教育実践推進校の現状や課題を考えたい。

1. 中学生の進路支援

AさんとBさんという中学三年生の事例（いずれも複数の事例を合成し一般化させた）をご紹介したい。二人ともインクルーシブ教育実践推進校を一度は進路の候補にしたものの、最終的に違う選択をしたことと、幼少期に軽度知的障害を伴う発達障害と診断され、小学校では個別支援級、中学では一般級に在籍しているという共通点がある。

Aさんは、穏やかな性格で、一人で絵を描いたり、工作をしたりすることが好きだが、学習は遅れがち。自分から友だちを作るのは苦手で、教室では一人で静かに過ごすことが多い。インクルーシブ教育実践推進校については、「あの高校の制服が着られるのかも」という期待もあり、最初は進路の候補にあげ、中高連携事業にも参加した。しかし、いろいろ検討していく中で、「みんなと一緒に

のペースはしんどい」と、マイペースで過ごせ、個別の指導を期待できるという理由で、最終的に私立の通信制サポート校を選んだ。みんなと穏やかに過ごせるけれど卒業後の進路が心配、と後日保護者から聞いた。

Bさんは、みんなと同じ高校に通いたい、と早くからインクルーシブ教育実践推進校への進学を希望。そのために放課後は苦手な学習の対策に塾や、ソーシャルスキルトレーニングができる放課後デイサービスにはほぼ毎日通い準備していた。ところが、次第に学校でも家族に対してもイライラして感情を爆発させ、思っていた以上にストレスがかかっていたことを本人も周囲も認めることとなった。毎日こんなに頑張っているのに、もしも不合格になったらもっと不安定になってしまうのではないかと、それなら最初から安全な選択を…と考え直した結果、インクルーシブ教育実践推進校の受験をあきらめ、通信制サポート校を中心に進路選択を進めることになった。

2. 進路としてのインクルーシブ教育実践推進校の難しさの理由

こんな出会いを経験しながら、インクルーシブ教育実践推進校を進路として検討する中学生とのマッチングの難しさをこのように考えた。

まず、制度や仕組みが先にあり、そこに人を合わせようとしている点である。現状の高校教育の場に合わせると、おのずと軽度の知的障害を持つ生徒だけが対象になり、その中でも様々な条件を満たし、選ばれた生徒だけが目指せる進路先となる。それは神奈川新聞

の成田さんが指摘された「対象を限定したインクルーシブ教育」であり、本来、「選んだ学びの場で取りこぼされないこと」であるインクルーシブ教育とは異なるものになっている。

また、Aさんの事例であるように「教室で一緒に過ごせること」の目的が明確に伝わりにくい。一緒に過ごすことでどうなっているのか、何を目指していいのか、そのために中学校でどう過ごせばいいのかはなかなかイメージしにくいように思う。

さらに、学校生活上必要な配慮や支援の継続性という点で、そもそも小中学校からの高等学校への継続性は見えにくく、生徒や保護者は全く新しい仕組みの中に飛び込んでいくイメージを持つことが多い。そのため、インクルーシブ教育実践推進校という進路選択がかなり思い切ったものに見えてしまう面もあるように思う。Bさんの場合は、中学校での過ごし方が学力面で評価され、選ばれた生徒だけがインクルーシブ教育を受けられると捉えてしまっていたために、かえって敷居が高い選択肢になってしまっていた。これまで身につけた力を伸ばしていくために、何をどう学ぶ場なのかが伝わっていたら、当初のBさんの希望通り、みんなと一緒に学べる場になっていたかもしれないと思う。

3. まとめにかえて～人と制度との関係

このように課題が多いという認識ではあるが、ソーシャルワーカーとしては今ある機会をどう生かし、どう変えていけばいいかという現実的な視点からも二点考えてみたい。

一点目は、インクルーシブ教育実践推進校での教育を求めている生徒に、その機会をどう届けるのかという視点である。現場の先生方のお話を聞き、前例も人的資源も少ないなか、手探りで教育活動を進められておられること、日々課題になっている場面がよく伝わった。

少し話が逸れるが、ソーシャルワーカーは課題の解決のため、当事者と環境との関係性に着目し、必要なら適切な福祉サービスなどの社会資源につなげるという機能がある。ところが、どんなに適切な資源があっても、当事者がそこにアクセスし、つながっていく力がどれくらいあるかを見極めて支援しないと、困りごとの解決という本来の目的は果たせず、ただの情報提供に終わってしまう。インクルーシブ教育実践推進校がどんな場であるか、生徒や保護者が正しい情報にアクセスし、検討できるような機会や方法がさらに整備されてほしい。

もう一つは、当事者の声を聴く仕組みの必要性である。事例のAさん、Bさんのようなインクルーシブ教育実践推進校に対する期待がありながらそこに至らなかった人は多いように感じているが、当事者の声が届く仕組みはない。障がいを持つ生徒がどんな教育の場を求めているか、そこには大きなヒントがあると思う。理想的すぎるかもしれないが、当事者の声を聴き、協働して学びの場を作っていける社会の在り方こそが、本当に包摂的な社会なのではないだろうか。

(きくち なおこ

元県立高校スクールソーシャルワーカー)

教育討論会に参加して（４）

全ての生徒を受け止めるインクルーシブ教育の在り方に対する一考察

梶 島 真 沙 美

はじめに

「限定的なインクルーシブ教育」を実施することで、かつて苦学生だった筆者や友人、筆者の生徒は、インクルーシブ教育の対象とはならないものの、結果として包摂されやすくなるのだろうか。LGBTQや貧困、外国ルーツといった多様な生徒に対応できるように変化していくのだろうか。そのような思いを抱きつつ、教育討論会に参加させていただいた。以下、筆者の営む学習塾の事例も交え、感想とともにインクルーシブ教育の在り方について考察していきたい。

横浜市泉区内での「リッチフライト」

10年前より、筆者は学習塾を横浜市内で営んでいる。筆者の学習塾（以下、当塾と記す）に通う生徒は、主に横浜市立の小中学校に在籍する。中でも、公営団地と隣接するA中学校と大規模なB中学校の2校の生徒が多く通塾している。A中学校には、外国にルーツをもつ生徒や「ヤンチャ」な生徒も多く在籍する。A中学校の授業が進むスピードは緩やかであり、外国ルーツの生徒や保護者にも対応できるようにプリントや定期テストにはルビがふられている。また、定期テストも応用はあまり出題されず、基礎を中心とした問題が出題される。隣接する中学校では3や4がつくだろう偏差値の生徒に、4や5がついていることが珍しいことではない。

しかし、高校入試や大学入試に向けた基礎学力が身につかない恐れがあることから、保護者の中には近いエリアで家ごと「越境」する人もいる。ここでの越境とは、中学校入学

を機に引っ越しをして、隣接する中学校（学習進度が緩やかなA中学校以外）へ進学させることを意図する。いわば、同じ区内で「リッチフライト」が行われているような状態である。既に住宅を購入済み等の理由で引っ越しが難しい場合には、学習塾へ早期から通わせ、中学校は「交流」の場、学習塾は「勉強」の場と子どもにすみ分けをさせている。

困難な状況下にいる生徒と対峙すること

上記のような背景もあり、学校で包摂されなかった「ヤンチャ」な生徒が当塾へ多数入ってきては、卒業していった時期もあった。障害に限らない多様なしんどさの多くと対峙することとなった。保護者から相談も多くあり、2時間程度の長電話が日常であった。家出をしたと聞けば、風呂あがりに探しに行くという波乱があったりもした。塾代を滞納してしまい、理由を問うと実父がギャンブルで溶かしてしまったということもあった。また、就職活動においては、高校に包摂されなかった生徒の友人が就職できず、面接へ同行することや模擬面接を実施することもあった（梶島・藤田、2022）。

当塾における包摂

今回の教育討論会で、「知的障害の生徒には教育の権利がないのか」という保護者の問いが心に残っている。なぜなら、当塾においても、できる限りの包摂を試みてはいるものの、包摂できない・できなかった生徒も少なくないからである。当塾は学習塾であるがゆえに、成績を上げるという使命がある。よっ

て、学習障害や発達障害、知的障害の程度に限らず、生徒の性格によっては、個別指導の他塾等が成績向上という目的のうえで「適する」ため、転塾を促すこともある。

だが、当塾にも障害のある生徒は数名在籍している・いた。入塾基準はペーパーテストによる学力ではなく、他生徒と滞りなく過ごせるかを重視して入塾の可否を出している。したがって、学習障害や軽度の知的障害を有する生徒が在籍していた・いることも日常であり、その分での補習授業を多く行う必要に迫られることもある。

しかしながら、補習や特別に進度の早い生徒への個別対応はいずれの生徒にも行っており、障害を有する生徒に限った「特別対応」とは言い難い。これは高校でのインクルーシブ教育にも通ずるところではないだろうか。

インクルーシブ教育の抱える課題

上記のまとめとして、最後に課題について述べる。

第一に、労働力不足が挙げられる。教員の労働時間は、通常の業務だけでも長時間にわたる。さらに、外部資源や教員の加配措置が難しい中で、インクルーシブ教育を経て入学した生徒の個別対応まで行うとなると、「見えない残業」は増えてしまうと推察される。40人学級かつ現状の教員数でインクルーシブ教育を進めることの大変さは想像を絶する。疲弊した教員が退職に追い込まれるようなことがあってはならない。教員の加配措置と外部資源の活用が迅速に進められるべきである。

第二に、保護者と教員の「文化」の隔たりである。どちらも、生徒の幸福を願って行動をしているにも関わらず、「共通の言葉」が見つからず、うまく機能していないという現実がある（アン・ファディマン、2021）。教育討論会で、教員らの事例に対する保護者の声を伺った際、教員の思いと保護者の希望する教育に隔たりがあるように感じた。また、

教員同士であっても、齟齬が生じているようにも感じた。どちらかを偏重するのではなく、ゆるやかなネットワークが細かな網目のように構築されることで、実現できることもあるのではないだろうか。

第三に、「交流」だけに重きを置くことによる弊害である。前述したA中学校のケースのように学力以外の面を重視すると、保護者が今以上に学習塾を活用してしまう可能性が示唆される。加えて、学力が伸び悩むことを懸念した生徒や保護者は、インクルーシブ教育実践推進校を取って受験しないこともあるだろう。

また、学校が「交流」に重きを置く場となった際、経済資本を持たない家庭の生徒は大学入試に高校の授業だけで挑むことが一層難しくなってしまう。結果として大学入試の際に一般入試を避け、AO入試や指定校入試に頼らざるを得なくなるだろう。学習塾に通塾せずとも、高校のみで学力をつけられることもまた、高校生活における重要な課題ではないだろうか。したがって、共生としての「交流」に特化するだけでは高校としての役割を果たさないと考える。

最後にインクルーシブ教育の本来の在るべき姿に立ち戻って考えたい。多くの課題が未だ残されていることは明らかである。しかし、公立高校でインクルーシブ教育を推進するのであれば、障害のある生徒だけでなく、全ての生徒が多様に包摂されることが望ましいのではないだろうか。学校に包摂されることで、社会においても包摂されやすくなることに期待したい。

○謝辞

筆者をその時々で包摂し、指導して下さった先生方、学生時代のアルバイト先の皆様、友人・夫・愛犬に心から敬意を表します。そして、困難な状況をともした友人が1人でも多く、今後社会に包摂され、笑顔で

過ごせることを切に願います。

参考文献

アン・ファディマン著、忠平美幸・齋藤慎子訳『精霊に捕まって倒れる 医療者とモン族の患者、二つの文化の衝突』みすず書房、2021年。

岡田昭人著『教育の機会均等』学文社、2013年。

原田真知子著『「いろんな人がいる」が当たり前の教室に』高文研、2021年。

山本譲司著『累犯障害者』新潮文庫、2009年。

ユーリア・エンゲストローム著、山住勝広・山住勝利・蓮見二郎訳『ネットワークする活動理論 チームから結び目へ』新曜社、2013年。

杵島真沙美・藤田武志「困難な状況にある生徒たちを支えるキャリア教育はどうあるべきか ― 一人の女性の事例に基づく考察 ―」『人間研究』第58号、2022年。

(わくしま まさみ 桜光塾)

教育討論会・寄稿

日本におけるインクルーシブ教育の現状と 今後の在り方 ― 国連勧告を踏まえて ―

野口 晃 菜

1. はじめに

日本が2014年に批准した「障害者の権利に関する条約（以下、「障害者権利条約」とする）」について、国連による初めての対日審査が2022年8月に行われた。インクルーシブ教育に関連して出された勧告の一部を以下に抜粋する。

- 分離された特別教育をやめるために、教育に関する国の政策、法律、行政上の取り決めの中で、インクルーシブ教育を受ける障害のある子どもの権利を位置づけ、すべての障害のある幼児児童生徒が、すべての教育段階において合理的配慮と必要な個別の支援を受けられることを保障するために、質の高いインクルーシブ教育に関する具体的な目標、スケジュール、十分な予算を含めた国家行動計画を採用すること。
- 障害のあるすべての子どもたちの通常の学校へのアクセスを確保し、通常の学校が障害のある幼児児童生徒の通常の学校への在籍を拒否することを許さないための「非拒

絶」条項と政策を導入すること。

- 障害のあるすべての子どもたちが、個々の教育的ニーズを満たし、かつインクルーシブ教育を確実に受けられるための合理的配慮を保障すること。

このように、本勧告では、日本においてはまだ障害のある子どものインクルーシブ教育を受ける権利、つまり地域の学校に通う権利や、必要な合理的配慮と個別の支援が保障されていないと指摘され、改善が求められている。本稿では、本勧告を踏まえた上で、インクルーシブ教育の定義、これまでの日本のインクルーシブ教育システムを取り巻く状況を整理し、今後の日本におけるインクルーシブ教育の在り方について提案をしたい。

2. インクルーシブ教育とは

(1) 広義のインクルーシブ教育の定義

インクルーシブ教育は、もともと障害の分野から発展した概念であるが、障害のみならず、多様なマイノリティ性のある子どもたち

も包摂する教育とユネスコは位置付けている。2005年にユネスコが発表した「インクルージョンへのガイドライン」では、インクルーシブ教育を「学び、文化とコミュニティへの参加を促進し、教育内での、そして教育からの排除をなくすことにより、すべての学習者の多様なニーズへ取り組み、対応するというプロセス」と定義している。「すべての学習者」の中には、障害のある子どもの他に、性的マイノリティの子ども、貧困状態にある子ども、外国にルーツのある子どもなど、既存の社会構造の中で抑圧を受けている、排除されやすい様々なマイノリティ属性の子どもたちも含まれる。また、「プロセス」と定義されていることから、「ここまでできたらインクルーシブ教育」ということではなく、多様な子どもたちのニーズに対応していく過程そのものがインクルーシブ教育である。

現在の学校教育は誰を中心につくられているだろうか。障害のない、家族がいる、経済的に安定している、異性愛者、シスジェンダーなど、いわゆるマジョリティ属性の子どもたちを中心につくられているのではないだろうか。学校で働く教師はどうだろうか。同じように、マジョリティ属性の大人たちを中心につくられている。インクルーシブ教育とは、現状の特定の子どものみを想定した教育の在り方を見直し、子どもたちは多様であることを前提とした教育へと変えていくプロセスそのものなのである。

(2) 日本におけるインクルーシブ教育システムの定義

日本では障害者権利条約への批准を契機として、インクルーシブ教育システムの構築に向けた施策が始まった。2012年に文部科学省から出された報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」(以下、2012年報告とする)においては、障害者権利条約に基づき以

下のように定義がされている。

『『インクルーシブ教育システム』(inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が『general education system』(署名時仮訳：教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な『合理的配慮』が提供される等が必要とされている。』

このように、日本においてはユネスコのように広義のインクルーシブ教育の定義はなされておらず、障害者権利条約に基づいた定義がなされており、特別支援教育を中心として施策が展開されてきた。

3. 日本におけるインクルーシブ教育システムの構築に向けた方針と施策

(1) 別の場で別の内容を学ぶ教育システムの展開

日本における障害のある子どもへの教育は障害のない子どもと別の場で学ぶことを前提に発展してきた。2007年に特殊教育から特別支援教育に転換した際には、通常の学級にも特別な支援を要する子どもがいることを踏まえ、通常の学級においても特別支援教育を実践する方向性が示されたが、個々のニーズに応じた教育内容を学ぶ特別の教育課程の編成のためには、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導、と別の場で学ぶことが依然継続されてきた。

その後、上述の通り、障害者権利条約への批准に伴い、「可能な限り共に学ぶ」インクルーシブ教育システムの構築が推進されている。一方で、日本の方針としては、特別な場を廃止し共に学ぶことを推進するのではな

く、これまで通り多様な場を用意し、その時点で子どものニーズに応えることができるよう、柔軟に場を選択していく方針である。

(2) 「共に学ぶこと」について

「共に学ぶこと」については、2012年報告に以下のような記述がある。

「個々の子どもの障害の状態や教育的ニーズ、学校や地域の実情等を十分に考慮することなく、すべての子どもに対して同じ場での教育を行おうとすることは、同じ場で学ぶという意味では平等であるが、実際に学習活動に参加できていなければ、子どもには、健全な発達や適切な教育のための機会を平等に与えることにはならず、そのことが、将来、その子どもが社会参加することを難しくする可能性がある。財源負担も含めた国民的合意を図りながら、大きな枠組みを改善する中で、『共に育ち、共に学ぶ』体制を求めていくべきである。」

つまり、「全員が同じ場で学ぶこと」を早急に進めるのではなく、その場で一人ひとりが学習活動に参加できるための体制を整えていく必要性があるということである。そのため、日本においては、別の場を廃止するのではなく、その時点で子どものニーズに応えることができる多様な学びの場を用意し、どの場にいる子どもについても通常の学級・通常の学校と交流をする「交流および共同学習」を通じて「可能な限り共に学ぶ」を実現しようとする方針である。

(3) 就学先決定について

就学先決定については、従来は就学基準に該当する子どもについては原則特別支援学校に就学する仕組みであったが、インクルーシブ教育システムにおいては、最大限本人・保護者の意向を尊重し、各種専門家の知見も踏まえるように学校教育法施行令の一部が改正された。一方で、最終的な決定者は教育委員

会であり、就学先の決定権者は従来と変化はない。

(4) 合理的配慮と基礎的環境整備

①合理的配慮とは

インクルーシブ教育においては、合理的配慮の提供が必要である。「合理的配慮」とは、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義がなされている。どの教育の場においても、障害のある子どもが障害のない子どもと平等に過ごし学ぶために、必要な変更や調整がなされなければならない。現在の障害のないマジョリティを中心とした学校においては、様々な社会的障壁が存在する。例えば障害のない子どもであれば当たり前紙の教科書とノートを使って読み書きをして学ぶことができるが、読み書き障害のある子どもの場合は、それが難しい。そのため、合理的配慮として、紙の代わりにデジタルの教科書やノートを使用することを本人・保護者が意思表示した場合、学校はこのような合理的配慮を提供しなければならない。本人・保護者が意思表示をした合理的配慮が学校にとって過度な負担である場合は、その理由を説明し、代替案を話し合う必要がある。

合理的配慮は、障害のない子どもは当たり前前に得られている権利を、障害のある子どもに対しても当たり前前に保障するためのものである。「一人だけ合理的配慮がずるい」など、まるで合理的配慮が障害のある子どもの特権であるような声を聴くことがあるが、これは逆であり、これまで障害のない児童生徒が当たり前前に得ていた権利を障害のある子どもにも同等に保障することで、格差をなくすためのものである。

②基礎的環境整備とは

合理的配慮について説明をすると、教師から「1学級40人のうち、10人合理的配慮が必要であるため、教師一人では対応ができない」と相談をされることが頻繁にある。合理的配慮の前提として、基礎的な環境整備をする必要がある。基礎的環境整備とは、「障害のある子供に対する支援について、法令に基づき又は財政措置等により、例えば、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、それぞれ行う教育環境の整備」である。つまり、障害のある子どもがいることを前提に環境を整備しておくこと、例えばバリアフリーな建物、十分な教職員の配置、学内の特別支援教育体制などである。例えばGIGAスクール構想において一人一台タブレット/PCが配布された。これまでは読み書きに障害のある子どもは合理的配慮としてタブレットやPCの使用を意思表示する必要があったが、基礎的環境整備としてすでに一人一台タブレットがある場合、新たに合理的配慮として個別に調整をして準備する必要はない。基礎的環境整備は、国、都道府県、市町村それぞれで実施すべきこともあるが、学校単位、学級単位でできることもある。例えば、授業そのものの設計がユニバーサルでなく、マジョリティの子どもを中心とした授業であれば、合理的配慮が必要な子どもは多数いるかもしれない。一方で、授業そのものの設計がユニバーサルであり、多様な子どもがいることを前提とした授業であれば、合理的配慮が不要になる子どももいる。「40人中10人合理的配慮が必要」と困っておられる教職員がいたら、まずは授業の在り方そのものを見直し、大多数の子どもが取り組める、理解できる授業の在り方を模索することを提案したい。もし学校単位でできる基礎的環境整備に限界がある場合は、国、都道府県や基礎自治体に対してどのような体制整備が必要か、共に声をあげていきたい。

4. 日本におけるインクルーシブ教育の現状 (1) 特別支援教育の対象となる子どもたちの増加

上述の2012年報告から10年がたつが、「可能な限り共に学ぶ教育」として多様な教育の場の選択肢を用意した結果、特別支援教育対象の児童生徒の数はこの20年で倍増しており、現在5.9%の子どもが特別支援教育の対象である。また、通常の学級に在籍する教育的支援を必要とする児童生徒の数についても、10年で1.3倍に増加しており、クラスに8.8%何らかの支援が必要な子どもがいるという結果が出ている。特別支援学校の在籍者数については、20年で0.6%から0.8%へと増加し、特別支援学級の在籍者数についても、1.5%から3.4%と増加している。

インクルーシブ教育システムにおいて「可能な限り共に学ぶ」ことを目指す一方で、このように別の場で学ぶ子どもたちの数が増えている。この背景には、①地域の学校や通常の学級で学ぶことを本人・保護者が望んだとしても、教育委員会が最終決定者であるため、特別な場に通わざるを得ない状況、②地域の学校・通常の学級における基礎的環境整備や合理的配慮が十分ではなく、本人・保護者が別の場を選択せざるを得ない状況、③通常の学級・通常の学校においても十分な基礎的環境整備や合理的配慮が得られるが、本人・保護者が望んで別の場を選択している状況、の3つの状況が考えられるであろう。③の場合はインクルーシブ教育を受ける権利を保障しているが、①②についてはインクルーシブ教育を受ける権利が保障されていないといえるであろう。

(2) 交流および共同学習の実態

日本のインクルーシブ教育システムにおいては、別の場で学ぶ児童生徒についても、共に学ぶ機会を作るために「交流および共同学習」が推進されてきた。2017年の交流および

共同学習に関する文部科学省の調査結果によると、特別支援学校と通常の学校で学校間交流をしている学校は2～3割、拠点地校交流をしている学校は小中学校で2～4割、高校だと4%のみ、特別支援学級と通常の学級との交流および共同学習については、8割の学校で実施されていた（高校には特別支援学級がないため小中学校のみ）。

これらの結果を見ると、可能な限り共に学ぶことと、その時点で子どものニーズに対応できることの両立を目指してインクルーシブ教育システムの構築を目指してきたが、結果として現段階では別の場で学ぶ子どもは増加し、共に学ぶ機会も限定的であり、障害のない子どもにとっては、日常の中で障害のある人と出会わない学校生活であることが伺える。共生社会を目指しているインクルーシブ教育システムの実現からはむしろ遠ざかってしまっているのではないだろうか。

（3）障害のある子ども以外の多様な子どもたちの実態

上記に加えて、ユネスコのインクルーシブ教育の定義にあったように、学校から排除されやすい子どもたちは障害のある子どものみ限定されたことではない。例えば、不登校状態にある子ども、貧困状態にある子ども、性的マイノリティの子どもなど、そのほかのマイノリティ性のある子どもたちも学校から排除されてしまっている状況がある。

5. おわりに

ここまで、インクルーシブ教育の定義を整理し、日本における方針と現状を整理してきた。現在の日本では障害のある子どものインクルーシブ教育を受ける権利が保障されているとは言い難い。今回の国連による勧告を踏まえ、今後は通常の学校、通常の学級で学ぶ権利を保障すること、そして通常の学校、通常の学級において十分な基礎的環境整備と合

理的配慮を提供していくことを教育の優先課題として推進していく必要がある。

これまでは、インクルーシブ教育は「障害」分野、「特別支援教育」分野のみで語られてきたが、今後、教育そのものを障害のみでなく多様な子どもがいることを前提に変えていくことを検討していかなければならない。例えば、現在の学校は、同じ学年で同じ内容を同じ方法で同じペースで「みんな一緒に」学ぶことが前提になっているが、果たしてそのような学校の構造でインクルーシブ教育は可能だろうか。常に同学年の40人が同じ場所にいる構造は、逆に排除を生むのではないだろうか。成績のつけ方はどうだろうか。行事の在り方はどうだろうか。宿題は本当に必要なのか。机といすをきれいに並べた教室はインクルーシブ教育の視点でみると、適切なのだろうか。これまで学校で「当たり前」とされてきたことを、多様な子どもの視点から問い直していく必要がある。学校単位で変えられることもあれば、変えられないこともあるであろう。インクルーシブ教育は「プロセス」であるため、まずは変えられるところから変えていく。自分たちで変えられないことについては、教育委員会や国に対して声を上げていく。そのようなプロセスそのものを多様な子どもたちとも共有していくこと自体が、今後のインクルーシブな社会につながっていくのではないだろうか。

引用・参考文献

- 文部科学省『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進』2021年。
- 文部科学省『障害のある児童生徒との交流及び共同学習等実施状況調査結果』2017年。
- 文部科学省『通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果』2022年。
- 文部科学省『通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議 基礎資料』2022年。
- ユネスコ『インクルージョンへのガイドライン』2005年。

筆者プロフィール

筑波大学にて多様な子どもが共に学ぶインクルーシブ教育について研究。小学校講師を経て、株式会社LITALICO研究所長として、公教育・自治体・少年院等との共同研究・モデル事業等を担当。その後、一般社団法人UNIVAの立ち上げに参画、理事に就任。経産省・産業構造審議会教育イノベーション小委員会委員、文科

省・新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議委員、日本LD学会国際委員など。共著に『発達障害のある子どもと周囲の関係を支援する』など。

(のぐち あきな

一般社団法人UNIVA 理事)

教育討論会・寄稿

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

佐々木 義 司

1. はじめに

2007年、全国的に「特別支援教育」がスタートする中、神奈川県は比較的早期から「支援は特別な人のためだけのニーズではなく、必要な時に、必要な場所で、誰でも受けることができる」ものとして「支援教育」を提唱し、多くの子どもたちがその権利を得て教育を受けてきた。その考えのもと、障害等の理由によりコミュニティから切り離されることのないインクルーシブな社会への道筋が、少しずつであるが培われてきたところであった。しかし、文科省が進める「インクルーシブ教育システム」によってその意味はすりかえられ、近年県内でも報道されている「在籍をめぐる課題」にみられるように、インクルーシブな学校づくりはむしろ後退していると感じさせる現実もある。

1997年から筆者が中学校において障害のある子どもたちへの教育に携わり、その間に「特殊教育」から「特別支援教育」への変遷、また「インテグレーション」「インクルージョン」といった教育理念の潮流変化に身を置いた。その中で、中学校における支援の実践と感じたことをもとに、「インクルーシブな

学校づくり」と「中学卒業後の進路支援」を中心に、課題と展望を述べていきたい。

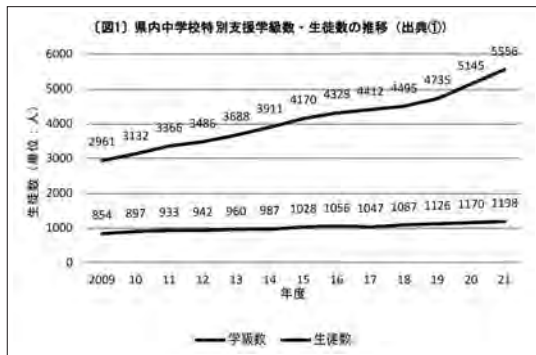
2. 中学校における「障害のある生徒」への支援の変遷

(1) 「教育相談コーディネーター」の配置と、「在籍」をどうするか

神奈川県は01年から、支援を必要とする子どもたちへの教育を保障し、支援体制や学びのしくみをつくるためのデザインづくり、およびそのための相談活動を行う「教育相談コーディネーター」の養成研修を開始した。学習障害や自閉スペクトラム症など、発達上の課題について教職員の認知は格段に高まるとともに、支援の必要性を認識し実践するケースも増えてきた。

一方で、発達上の課題認知は、現状の「在籍を分ける」システムの中で、よりていねいな支援を求める方向に進み、「本人・保護者の要望」をもってしても特別支援学校や支援級への在籍によって満たされることとなった。その結果、特別支援学校・支援級に在籍する生徒は急増し、より多くのニーズが求められる結果となっている(図1〔出典①〕)。

また近年は「インクルーシブな学校づくり」の考え方により、子どもによっては小学校の6年間で「支援級⇔通常級」の在籍変更が頻繁に行われ、確固とした居場所（およびその実感）が得られないまま中学校に入学する生徒も増えている。学びのスタイルには多様性があれども、子どもの結びつきを重視しそれらが同じコミュニティ内で行われるよう、就学支援の段階で追求されるべき課題である。



(2) 「支援級に在籍する生徒」の中学校生活
支援級に在籍する生徒も、通常級在籍の生徒と変わらない学校生活を送るうえで、課題となることがいくつかある。「名簿・下駄箱・机いすの所在」、「授業以外の活動（朝の会・帰りの会・昼食・清掃）」、「部活動への所属」がその例としてあげられる。

「名簿・下駄箱・机いすの所在」については、行政としても「インクルーシブ教育（システム）」の遂行要因として掲げている自治体が多く、筆者が所属する小田原市でも整備が進んでいる。「名簿」は小学校全校で支援級生徒も交流する通常級のルール（五十音・誕生日順など）によって組み込まれ、評価評定作業をする校務システムが在籍で分けられ通常級と同様に扱えないという条件があった中学校でも、作業点検上の共通理解を重ねたり、システムそのものを改良したりすることで、支援級生徒を名簿内に入れる学校が増えている。「下駄箱」は、車いすやデイサービスの送迎等移動に合理的な配慮を必要とする

ケースを別として、交流する通常級に置かれる学校が増えている。「机いす」は、全校で交流する通常級にも置かれている。

「授業以外の活動」については、学校によって異なる。

- ①支援級子ども全員が（原則）通常級で朝の会・帰りの会・昼食・清掃を交流する通常級で過ごし、支援級の朝の会・帰りの会を「生活」や「自立活動」としてカリキュラムに組み込む
⇒所属感交流する通常級により重きを置いた形で、支援級に必要な学習を受ける場、すなわち「リソースルーム」の意味を持たせるものとなる。
- ②子どもの希望・実態・特性に合わせて、通常級で過ごす・支援級で過ごすを分ける
⇒本人・保護者の要望を最大限生かす形で、個々の生徒が抱える課題を可能な限り最小とする。
- ③（原則）支援級で朝の会・帰りの会・昼食・清掃を過ごす
⇒比較的少人数による安心感、学級活動のとりくみへの支援から通常級での生活につなげる。

小田原市内中学校において、支援級生徒の部活動参加については、「支援級在籍生徒で1つの部をつくり、それに所属する」形があった。特別支援教育に熱心な教職員が、課外活動までを支援級単位で行い、余暇の過ごし方を支援するものである。将棋部・園芸部・手芸部などといったラインナップがあった。選択の自由を保障できないとの理由から、支援級生徒も通常級と同じ部活動を選択できる形へと変化し、筆者の経験する中でも陸上競技・卓球・家庭・美術・科学（パソコン）・バスケットボールなど多彩になった。ただし、「スケジュール把握や移動、友人関係の

調整などが自分でできる」ことを条件とすることが多く、その点は課題となっている。

(3) 県内中学校の「通級指導教室」設置をめぐる課題

県内各自治体では、言語・難聴・弱視・情緒で障害があり、通常級に在籍する子どもについて、小学校に通級指導教室が設置され、一部の日課をそこで学習している。県立高等学校でも通級指導教室が整備されてきたが、中学校での設置は少なく、横浜・川崎・相模原・大和・海老名・秦野・小田原に計14カ所が設置されている(図2〔出典①〕)。通級の是非に議論はあるが、支援の継続性の観点からは課題としてあげられよう。

〔図2〕神奈川県内中学校における通級指導の状況

中学校名	設置	2017	2018	2019	2020	2021
横浜国立共進中学校		320	172	187	212	221
横浜国立鶴岡田中学校		128	136	150	175	188
横浜国立左近山中学校	2012	94	89	91	105	94
横浜国立津光台第一中学校		85	89	102	43	100
川崎市立玉川中学校		82	66	52	55	59
川崎市立御幸中学校	2010	68	52	48	47	112
川崎市立生田中学校	2014	75	77	75	61	65
相模原市立上鶴間中学校		24	26	22	27	27
相模原市立中沢中学校	2014	20	28	33	32	36
相模原市立上溝中学校	2018	37	30	44	49	40
海老名市立海西中学校	2019			29	40	46
大和市立鶴間中学校	2019			11	38	43
秦野市立彦沢中学校	2018		14	16	20	48
小田原市立白山中学校	2020				16	15
生徒数合計		913	779	860	920	1094

3. 中学卒業後の進路保障の実際と課題

(1) 「特別支援学校高等部」から、多様な進路選択へ

「特別支援教育」への転換をきっかけに、支援級にも多様な学びのスタイルを持った生徒が在籍するようになった。彼らが進学するにあたり、進路支援において特別支援学校高等部への進学がほとんどであった時代から変化し、多様な進路選択が考えられるようになってきた。その一例を紹介する。

① 特別支援学校高等部と「分教室」

神奈川県は特別支援学校高等部の入学者増にともない、04年から県立高校等の空き教室を利用して特別支援学校分教室を設置した。22年度現在、県立16校20分教室、川崎市立1

校1教室がある。「より自立度が高い」「自力通学ができる」「給食がない」「職業実習のカリキュラム重視」という点をもとに、高等部志願者の一部を振り分け募集する。設置先の高校と行事等で交流を行ったり、福祉に関する科目の履修とともに学んだりする分教室もある。ただし、「高等学校卒業」の資格とはならないため、一部の就職やアルバイト就労の場面で不利益となる場合があり、生徒・保護者への説明をていねいに行う必要がある(大学受験において資格面での支障はない)。

近年、さらなる志願者の増加で抽選も行われたことにより、特別支援学校高等部が「知的障害」の受け入れを明確にし、療育手帳の保持を確認するとともに、「自閉症・情緒障害」学級に在籍し、療育手帳を所持していない生徒の入学は受け入れがたいとのアナウンスがなされている。そういう場合、知的な遅れは小さいものの、コミュニティとともに過ごすことに困難を伴うケースの進路選択が狭まる可能性もある。

② 広域通信制高校、積極的な「支援教育」を掲げる私立高校

設置基準の緩和により、00年を境に広域通信制高校が急増し、95年の20校程度から、17年には約170校まで増加している〔出典③〕。不登校経験者や支援を必要とする生徒の入学が増えている。通信制高校と併設して、科目履修や学習の進め方についてきめ細かな支援を行う「サポート校」があり、県内にはその先駆的存在もあって認知度は高い。自分のペースで学びを進めながら高等学校卒業資格を得ることができるため、支援級卒業生からも進路として選択するケースはあるが、経済的負担が大きいこと、学びのイメージが違ったり追いつけなかったりして退学に至るなどの課題もある。

また、支援教育への強みを標榜する私立高校もあり、実際にていねいな指導、わかりやすく楽しい授業、教育相談活動を行って

て、支援を必要とする生徒が進学を考える選択肢の一つとなっている。

③ 公立高校（定時制・通信制・全日制）

県内公立高校においては、22年度現在、障害があることや支援級在籍を理由に入学者選抜から排除されることはない。調査書など評価評定のつかない教科に関して「資料を欠く生徒」との扱いにより、各校の選考基準に組み込まれ合否の判定が行われる。また定数内不合格も近年は実質出していないので、支援級から公立高校への受験者・入学者も一定数存在する。定時制や通信制では、さまざまな背景の生徒に合わせた指導・支援もなされているところがある〔出典④〕。また、全日制には学び直しを主眼とし、教科による学科試験を行わない「クリエイティブ・スクール」や、後述する「インクルーシブ教育実践推進校」による特別募集もあり、選択肢の増加と多様な学びのあり方につながっている（ただし、多様な学びができるのであれば、入り口で選択肢を作るのではなく、校内の同一コミュニティを前提とした中で障害のあるなしに関わらずともに学ぶことが可能なスタイルを構築することを追求する必要がある）。

したがって、中学校で支援を必要とする生徒が進路選択を考えると、〔図3〕にある選択肢が考えられ、本人と保護者は早い段階から選択を考えていくこととなる。小学校において、この進路情報が十分ではなく、中学進学においていきなり進路選択の局面に置か

れ戸惑うケースが少なくない。小中間で進路情報について共有し、インクルーシブにつながる可能性を持った進路支援ができるとういと考えている。

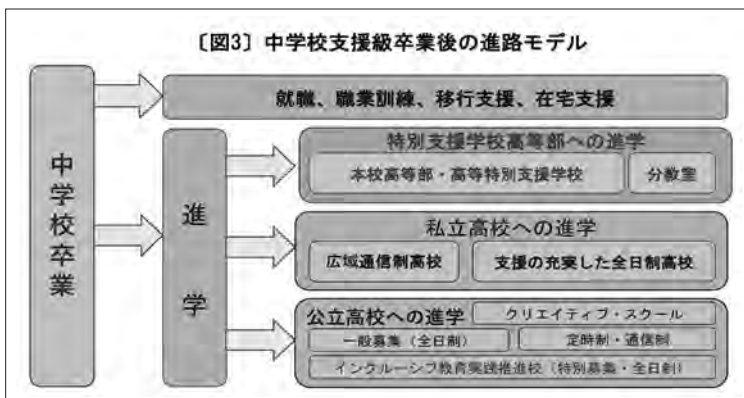
(2) 「インクルーシブ教育実践推進校」の設置と実際

17年、神奈川県では「障害のある生徒もともに学ぶ」ことができるしくみとして「インクルーシブ教育実践推進校」の制度を設け、パイロット校として茅ヶ崎・厚木西・足柄の3校で生徒募集を開始した。20年度からは11校が加わり、22年度現在14校がこの制度による特別募集を行っている。特別募集では事前の「中高連携事業（説明会・授業見学・行事見学）」への参加と、選抜当日の面接により合否を判定し、1校21人の定員枠を設けている。志願に際して、「知的障害のある生徒（手帳の所持ではなく、学習や生活全般の様子から判断）」「学級集団での学習および生活が可能」「高校での学習や生活に理解・意欲がある」「将来の自立に向け意欲的に取り組む」「公共交通機関を利用し自力で通学・校外学習への参加ができる」〔出典⑤〕という対象生徒の絞り込みがあることは議論の余地がある。

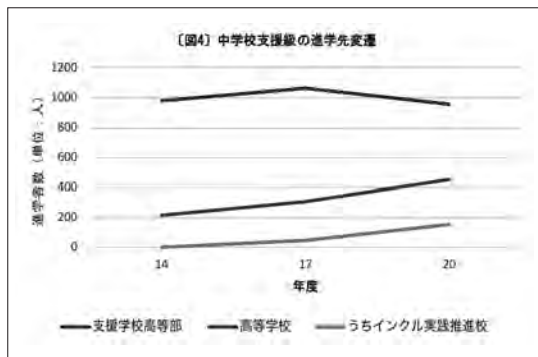
入学後は障害のある生徒とない生徒が多くの時間で学びの場・生活の場を共有している。学習についてはティーム・ティーチング（TT）・個別支援員の配置や、一部選択科目

によるキャリア学習などを行い、個別教育計画に基づく個人内評価も含めた評価評定と進級認定を行っている。

高校卒業後の進路選択で就労だけではない選択肢（大学・短大・専門学校への進学等）ができたことなど、成果もあった一方で、現場では予定していた特別支援学校との人事交流を



含めた加配が不十分なまま進行し、生徒の学習保障に向けた課題が生じている。23年入学の生徒で制度は4年目を迎えるが、図4〔出典①〕からもわかるとおり、志願者は定員を下回る状態が続いている。一部の高校では定員を上回る志願があるが、面接による可否の具体的判断基準への検証も必要と考える。



(3) 入学者選抜時における配慮と入学後の支援

公立高校の入学者選抜にあたり、県教委では学力検査への一定の配慮を可能としている〔出典⑥〕。具体的には、

- 問題文にルビ振り
- 試験時間延長
- 英語のリスニングに対する代用問題
- 点字
- パソコンの利用・口述筆記 など

が行われている。中学校で行った配慮を実績として申請するケースが多いので、中学校在籍時から単元テストや定期テストでの配慮を話し合い、進めることが望ましいとされる。実際、聴覚支援学校通級と連携して定期テストや入学者選抜の配慮につなげた例〔出典⑦〕がある。

入学後の支援については、県立高校3校(保土ヶ谷・生田東・綾瀬西)で、大部分の授業を通常級で受けながら、一部の授業を特別支援学校高等部の「自立活動」に即した支

援として特別の場で実施する「通級による指導」が18年度から始まり、20年度には横浜修悠館でも始められた。特に横浜修悠館高校においては、「働くこと」「自己認知」「他者理解」「コミュニケーション」等をテーマに、生徒個々のニーズに応じた学習が展開されている〔出典⑧〕。個別のケースでも、入学者選抜時から具体的な配慮事項を本人と学校で確認しながら学びを進め、大学進学につなげた事例が報告されている〔出典⑨〕。

(以下、次号の「下」に掲載予定)

4. 中学校で「インクルーシブな学校づくり」をさまたげる要因は何か
5. 「インクルーシブ」につながる支援に携わった事例
6. 今後の展望と課題

出典

- ①神奈川県教育委員会『神奈川の特別支援教育資料』平成21年度～令和3年度。
- ②平成29年度『小田原市教育委員会教員研修用資料』。
- ③内田康弘・神崎真実・土岐玲奈・濱沖敢太郎「なぜ通信制高校は増えたのか」『教育社会学研究』第105集(2019)。
- ④日教組「通信制高校の体育から考えるインクルーシブ教育」『第66次教育研究全国集会報告書』。
- ⑤神奈川県教育委員会『インクルーシブ教育実践推進校について』令和4年度版。
- ⑥神奈川県教育委員会「令和5年度神奈川県公立高等学校の入学者の募集および選抜実施要項」。
- ⑦日教組「インクルーシブ教育に向けた難聴言語通級教室の役割」『第66次教育研究全国集会報告書』。
- ⑧神奈川県教育委員会「横浜修悠館高校で行う通級による指導(他校通級)」令和4年度。
- ⑨「テクノロジーと配慮で普通学級の扉を開く」
<https://download.microsoft.com/download/7/6/1/761811A6-6C21-4A02-9EC8-B65A20BE546F/kanagawa.pdf>

(ささき よしつか 小田原市立鴨宮中学校)

カンボジアにおける新型コロナウイルスパンデミックを契機とする子どもの生活と学びの変容

— バイヨン高校／附属中学校の生徒を事例として —

沖 塩 有 希 子

はじめに

本稿においては、『ねぎす』第61号（「カンボジアの教育施設を訪れて」2018年、pp.42-49）でも取り上げたバイヨン中学校、および2019年に新設されたバイヨン高校（両校を合わせて「バイヨン高校／附属中学校」）に在籍する生徒の新型コロナウイルスパンデミック（以下、「パンデミック」と表記）をめぐる状況についてレポートする。

紙幅の都合上、生活・学習面の変容に焦点を絞ることとし、パンデミック状況下のカンボジアの子どもの教育事情を断片的ではあるが報告したい。

その際には、①筆者による質問紙、および聞き取り調査¹⁾、②「コロナによる勉学への影響に関するアンケート」²⁾、③『JSTだより』³⁾を主たる手がかりとする。

I. パンデミックが生徒にもたらした変容

①：生活パターン

2020年3月16日、カンボジア教育・青少年・スポーツ省（the Ministry of Education, Youth and Sports：MoEYS、以下、「教育省」と表記）は、新型コロナウイルス感染症防止の措置として全学校の閉鎖を決定する。これに伴い、「バイヨン高校／附属中学校」（以下、「バイヨン」と表記）の生徒の生活パターンも様変わりすることとなった。

筆者による質問紙調査（以下、「筆者アンケート」と表記）では、学校の閉鎖期間や再開後の生徒の平均的な日課をたずねている。事例を1つ挙げてみたい。

～ 高校2年生（11年生）・17歳⁴⁾・女子の

平均的な日課～

〔学校閉鎖期間〕

6:00	起床
7:00～7:30	朝食
7:30～10:00	オンライン授業
11:00～12:00	昼食
13:00～17:00	家事手伝い（豚の世話など）
18:00	水浴び
19:00～20:00	夕食
21:00～22:00	宿題・復習に取り組む
22:00～23:30	就寝

〔学校再開後〕

5:30～6:00	起床後、水浴び、登校
6:30～11:30	学校
12:30～13:00	下校後、昼食
13:00～15:00	塾 ⁵⁾ で学習（バイヨンの前の校長の自宅敷地内に設けられた教室でバイヨンの教員が英語・物理を指導）
15:00～16:00	家事手伝い（豚の世話など）
17:30～18:00	塾で学習（先と同様、バイヨンの教員が数学を指導）
19:00～20:00	夕食
20:00～21:30	宿題・復習に取り組む
22:00	就寝

上記の学校閉鎖期間と再開後の日課の顕著な相違は、学習時間に認められる。再開後は学校で5時間、自宅で宿題・復習を1時間半行い、さらに塾でも2時間半、合計で8時間半学んでいる。対して、閉鎖期間中の学習時間はオンライン授業と自習を合わせて3時間

半に留まる。「コロナによる勉学への影響に関するアンケート」(以下、「バイオン調査」と表記)を参照すると、閉鎖期間中のバイオン高校生の平均学習時間は、1時間:35.0%(113名)、2時間:33.7%(109名)、3時間:17.6%(57名)、4時間2.5%(8名)、5時間以上:11.1%(36名)である。例に挙げた生徒の3時間半の学習というのは、相対としてそこそこ費やされているようにも見えるが、再開後の8時間半との開きは明白である。

また、学校閉鎖期間中は、豚の世話などの家事手伝いが4時間とかなりの時間を占めている。「バイオン調査」によると、閉鎖期間中に家事手伝いが増えたと回答した生徒の割合82.4%(266名)、変化なし13.3%(43名)、減った4.3%(14名)であり、8割の生徒が似通った状況にあったことがわかる。

Ⅱ. パンデミックが生徒にもたらした変容

②: 学習環境

先にも触れたパンデミック蔓延防止に絡んだ教育省の通知を受けてバイオンの学校運営も変更され、生徒の学習環境も一変した。バイオンの場合、完全閉鎖・一部再開・完全再開の3パターンを取ったので、時期ごとに言及する。

～ 完全閉鎖期 ～

期間中、教育省は、全ての教育機関にeラーニングを促進するよう要請するとともに、保護者に向けても家庭内での子どものeラーニングを呼びかけた。

バイオンもまたeラーニングに着手した。教員自作のプリント学習も行われた。前者は、Telegram^{テレグラム}などを用いたライブ配信のオンライン授業である。ただし、多くの生徒が通信機器の所有やインターネット接続に絡む制約を抱えていることから⁶⁾、オンライン授業は副次的なものとなされ、プリントでの学習

が主とされた。生徒は、プリントを受け取るために登校し、翌日に提出するサイクルを繰り返すことになった。

とはいえ、筆者アンケートにおける校長の回答によると、生徒が自力でプリントをこなすのは簡単でなく、学習意欲は徐々に減退していき、最終的なプリントの提出率は2割以下まで落ち込んだという。関連して、「バイオン調査」では、プリントを欠かさずに取りに来たと答えた生徒は半数程度の47.4%である⁷⁾。

～ 一部再開期 ～

2020年9月7日、約半年間閉鎖していた学校を、教育省は一部再開した。卒業試験を控える中学校3年生(9年生)・高等学校3年生(12年生)がその対象とされ、マスクの着用、体温測定、手洗い、クラスの人数は最大20名で2メートル以上の間隔を空け着席といった衛生対策が課された。

バイオンの運営形態も一部再開に切り替わった。通学したのは中学3年生(9年生)の1学年で(2019年創設のバイオン高校には、3年生が在籍していなかったため)、他の学年は自宅学習を続けた。密集を回避すべく午前7時と7時半の分散で登校し、マスク着用、登校時の体温チェック、手洗い⁸⁾が徹底され、休憩もローテーションで取った。カンボジアでは、学校の始業が早いことや、農村部では1日2食が慣例であることから、生徒は休み時間に学校の売店で軽食や菓子を購入して朝食や間食を取るそうだが、感染防止を理由に販売は中止とされた。

授業編成については、1クラスを2つに分け、1人週3回の交替制とされた。筆者による聞き取り調査(以下、「筆者聞き取り」と表記)には、その当時の中学3年生2名が含まれるが、語られていたのは、授業の度々のスケジュール(登校日・時間割)変更混乱したこと、文化祭や運動会などの学校行事が取

りやめとなって残念であったこと、卒業試験に準備が万全でない状態で臨むことを余儀なくされて不本意な結果に終わってしまったことなどである。

～ 完全再開後 ～

2021年11月1日、教育省は、学校再開の対象を拡大し全学校を再開することを決定した。

バイヨンにおいても全ての学年の登校を再開させた。パンデミック以前と同様の2部制⁹⁾での展開である。詳細は次である。

【午前の部】

- 中学校3年生4クラス
(A [43名]・B [43名]・C [45名]・D [44名])
- 高校2年生4クラス
(A [理系クラス、25名]・B [38名]・C [38名]・D [39名])
- 高校3年生2クラス
(A [39名]・B [39名])

【午後の部】

- 中学校1年生4クラス
(A [60名]・B [58名]・C [62名]・D [58名])
- 中学校2年生3クラス
(A [61名]・B [61名]・C [62名])
- 高校1年生3クラス
(A [48名]・B [49名]・C [52名])

上記のうちの7クラスは60人規模であるが、該当するクラスでは2人用の机を3名で使って授業を受けるという。このようにクラスが大規模化しているのには、カンボジアの多くの学校でパンデミック以前より教員不足が慢性的であることがある。バイヨンの生徒総数は964名(2022年5月時点、高校生367名、中学生597名)であり、50名以上の教員が在籍するのが適正だが、実際は14名(校長・副校長を除く)である。こうした事情ゆえに、全ての教員が超過で授業を担っており、2～3の教科をかけ持ちで指導する教員も複数名いる。さらに、教育省が定める必要

科目：国語・英語・数学・生物・地学・化学・物理・歴史・地理・公民・経済・道徳・家庭・スポーツのうち、地理と経済の担当教員が不在である。そのような科目については、別の学校の教員に指導を依頼し、それも難しい場合はコマ削減となる。しかし、受験生である中学・高校3年生の授業に関しては教育省が推奨する授業時数を維持しているという。なお、そうした懸案がありながらも、バイヨンには、授業内容・施設・教員の評判が高いことを理由に越境入学者も少なくない¹⁰⁾ことを併記しておく。

パンデミックがバイヨンの生徒にもたらした学習環境に絡んでは、世界の潮流と違わずICTの活用が一挙に進んだことも挙げられる。既述のように、教員が配信するオンラインのライブ授業を介しても生徒は学んだ。「バイヨン調査」によると、学校閉鎖期間中のスマートフォンの所持に関しては、自分専用で所持：73.7% (238名)、家族が所持：20.1% (65名)、不所持：6.2% (20名)との数値であるので、生徒か家族がスマートフォン(大半は中古)をおよそ所持していることになるが、タブレット型端末やPCは持っていない。筆者アンケートには、スマートフォンの画面が小さく授業が視聴しづらかったとの記述も見られる。翻って、オンライン授業を配信する教員の側も個人ではPCを所有しておらず、学校備えつけのわずか2台のPCをシェアしなければならない状態にあったことを聞き取りを通して知った。

加えて、インターネットのケーブル配線がバイヨンの近隣の村々では未整備であるため、電波が微弱でアクセス障害に頻繁に見舞われるという。「バイヨン調査」はオンライン授業時のネット接続についてもたずねているが、常に良かった：7.4% (24名)、時々悪くなった：39.9% (129名)、良い時と悪い時が半々：28.8% (93名)、良くない時の方が多い：13.9% (45名)、常に悪かった9.6% (31

名)、オンライン授業未受講0.3% (1名)となっており、情報インフラの脆弱さに付随した学びをめぐる支障も存在する¹¹⁾。筆者聞き取りの高校1年生(10年生)・17歳・男子は、インターネットに不具合が起こった時には比較的つながりやすい田んぼで接続を試してみたり、アクセス可能な近所を訪ねたそうである。また、カンボジアでは一般にSIMカードでネットを利用するが、資金不足でチャージできず学習が妨げられたこともあったという。

Ⅲ. パンデミックが生徒にもたらした変容

③: 暮らし向き

コロナ禍がバイヨンの生徒に与えたものとして、これも地球規模で経験されたことになるが、暮らし向きの変化がある。「バイヨン調査」では、パンデミックを契機とする家庭の収入の増減に関して、収入減: 71.5% (231名)、収入増: 2.5% (8名)、変化なし: 13.0% (42名)、不明: 13.0% (42名)との結果が出ている。そして、7割の家庭の収入が減少したことの理由を、バイヨンがアンコール遺跡群に隣接し観光業を生業としている家庭が少なくないことから、失業、もしくは半日だけ働くシェアワークが増えたことの影響であると分析している¹²⁾。

筆者アンケートにおいても、本人と家庭双方の生活面の変化をたずねている。例えば、父親がホテル勤務、母親は「APSARA (アプサラ) (アンコール地域遺跡保存整備機構)¹³⁾の観光開発局遺跡監視委員である高校3年生(12年生)・17歳・女子のケースでは、母親は、パンデミック以降出勤しない日はあっても、給料は以前と同額で支給がされたが、高収入であった父親については収入が半減し、家族は財政難で節約を迫られ、かつては頻繁だった知人・友人と楽しく過ごす機会もなくなったと答えている。

次は、Iの日課の箇所事例とした生徒の場合である。母親は専業主婦、父親はバイク

の修理工であり、コロナ禍の行動・移動制限、職場の解雇などからバイクの利用率が下がり修理依頼が減った。つけ払いになったことも不利に働いているという。当該生徒は、パンデミック前には小遣いとして1日4,000～5,000リエル(1ドル:約4,000リエル)を得ていたが、パンデミック以後は3,000～3,500リエルに減額されたと書いている。ここで例示した2人の生徒は、バイヨンの生徒の中でも比較的恵まれた家庭環境の子女であるが、パンデミックが家計に及ぼした厳しい実情を共に述べている。

Ⅳ. パンデミック下での困窮世帯の生徒の生活と学び

本章では、Ⅲで例に挙げた2名の生徒とは様相が異なる、中学3年生(9年生)・15歳・女子を事例とする。彼女の家庭は、パンデミック以前より貧困状態にあって生活保護を受けている。

その前段として、カンボジアの生活保護制度に関して言及しておく。調査を通じて「生活支援が必要」との判定を受けると、国から「生活支援カード」が発行される。有効期限は4年だが、再認定されれば更新となる。100ドル以下の物品(テレビ・バイク・自転車など)のみ所有 → レベル1、250ドル以下の物品のみ所有 → レベル2、と家財の所有具合を基準に区分けされ¹⁴⁾、レベル1の家庭であれば健康センター・病院などの費用が免除、レベル2は50パーセントの費用負担で済む。ちなみに、「バイヨン調査」は、家庭が「生活支援カード」を所有しているか否かもたずねている(!)が、所有している: 33.1% (107名)、所有していない: 64.4% (208名)、不明: 2.5% (8名)との回答結果である¹⁵⁾。本章で取り上げる中学3年生(9年生)・15歳・女子の家族構成は、父親・母親・妹である。父親は病気がちで無職、母親はパンデミック前はシェムリアップ市内の工事現場(自

宅から25kmの距離)に勤務していた。住環境に関しては、ヤシの葉を材料とする高床式住居、トイレなし(家の裏で用を足す)、浴槽なし(庭の井戸水をためて水浴び)、水浄化装置あり(NPOからの寄付)、小さな太陽光パネルあり(電気は通っていない)で、住まい1階の地面で調理を行っているという。

パンデミック以前(2021年3月当時)の1カ月の家計の収支の概算は、収入が150ドル、支出については、マイクロファイナンスの返済86ドル(母親の通勤手段としてのバイク購入の必要から1,600ドルを借入れ)、ガソリン代25ドル、生活費4~22ドル、子どもの学校での飲食代17~35ドル¹⁶⁾である。マイクロファイナンスとはローンの一種であり、国が15歳以上に発行するIDカード、および保証人を要件として借り入れができる。関連するところで、「バイオン調査」は、家庭がローンを組んでいるかどうかも聞いている(!)。ローンを組んでいる:68.7%(222名)、組んでいない:25.4%(82名)、不明:5.9%(19名)となっている¹⁷⁾。

上記の数値や、前述の「生活支援カード」を有している家庭の生徒が33.1%(107名)との比率からすれば、当該生徒の家庭が経済的に際立って苦しい境遇にあるとは言えない。が、父親が病弱で働けないところにコロナが追い打ちをかけ、母親も仕事を奪われ収入が途絶えたことで追加の借金をしなければならなくなったとの彼女の語りから、パンデミック以降のさらなる窮状を推察できる。バイオンが所在するシムリアップ市コックチョークでは、生活支援家庭に認定されかつ学習意欲のある生徒に向けて、年間約60ドルの奨学金を支給する制度があるが、生徒の居住地はポーク郡プラサート・チャット村という隣の郡であるため適用の対象から外れている¹⁸⁾。

食料事情も深刻といえる。パンデミック前にも主食の米が確保できないことがあり、その際は翌年の収穫分での返済を約束し近所か

ら米を分け与えてもらったそうだが、パンデミック以後はさらに悪化して米は底をつき、おかずは調達できたものの次第に減っていったという。

貧困の度合いが増したことで、彼女の教育費なども削られることになる。パンデミック以前は、学校での飲食代として3,000リエル、資金難の時は半額の1,500リエルを毎日渡されていたが、パンデミック後は、学校での飲食代と英語の塾代を合わせて1日に2,000リエルとなったため、学校での飲食に回せるのは塾代を差し引いた金額であるという。既述のように、生徒は、休み時間に売店で軽食や菓子を購入して朝食や間食をするのが通常である。けれども、売店で売られている食料品の値段は、飲み物500~2,500リエル、軽食500~1,000リエル、弁当は1,500リエルである。かつてはアルバイト¹⁹⁾での工面も可能であったが、パンデミックにあっては容易でない。生徒がそうした費用を捻出するのがいかに難しいかがうかがい知れる。

学習環境をめぐるでも当該生徒は問題を抱えていた。すでに触れたように、学校閉鎖期間中のバイオンでは、プリント学習をメインにしつつオンラインのライブ授業の配信も行っている。しかし、家の掃除や牛の世話などの家事を中心とする日々を送っていたので、あまり学習は捗らなかったという。また、勉強していて不明な点や理解できない事柄が出てきても、スマートフォン等の通信機器が家庭にはなく、情報検索の手立ても閉ざされていた。ただそのような状況にありながら、国語(クメール語)の課題については母親に時折教わることができたそうである。近所の友達の家を訪問し、午後1~3時頃までライブ授業と一緒に視聴することもたびたびあったという。

むすびにかえて

本稿においては、パンデミックを契機とし

たカンボジアの子どもの生活と学びの変容をめぐって、「バイヨン高校／附属中学校」の生徒を事例にレポートした。

紙幅の関係上、アンケートやインタビューで得られた事柄の一部のみの引用となったが、コロナ禍で日常生活が一変してしまったことへの戸惑い、学校の完全再開後に至っては、友人と学べることの喜びといった内容が少なからず確認できる。

校長や教員による回答記述や聞き取りからは、パンデミックの災厄を受けていくつかの課題—学力保障の困難、これに起因する学力低下、欠席・退学の増加、家計の窮乏に伴う格差の拡がり、教員不足—が顕在化・深刻化してきたことを把握できた。だが、これらの課題は一学校に限られるものでなく、カンボジアという国全体の教育事情に連関することである。また、バイヨンも本稿で報告したような状態に留まっている訳ではない。パンデミック以後開催が見送られてきた運動会も、2023年2月に予定されている。稿を改めての検討の継続が必要と考えている。

最後に、若干の余談を記しておきたい。筆者も、カンボジアの通信の実情を身をもって知ることとなった。インタビュー中に音声聞き取りにくいと何度も訴えられたが、対処する術もなくひたすら困った。アンケートを通しては、生徒たちがこうした調査に不慣れであることに気づかされた。日本の生徒に依頼するような感覚で回答（それも自由記述）を求めた筆者の認識の甘さゆえに、一層の負担をかけてしまったのではないかと反省している。しかしながら、そうしたこちらの落ち度にもかかわらず、「私はこのような質問に答えるのは初めてで、質問に答えられたことを非常に嬉しく思っています。あなたが私の答えに満足してくれれば良いと思っています。ご質問ありがとうございます」といった予期せぬメッセージをいくつかの質問紙に見つけた。新鮮であったのと同時に、なんとも

温かな心持ちになった。

注

- 1) 質問紙調査（対象は生徒10名、教員3名、校長）は2022年2～3月に、聞き取り調査（半構造化インタビュー、対象は生徒3名、教員1名、校長）は、2022年3月19日の日本時間の正午から約90分間で行った。
- 2) 「コロナによる勉学への影響に関するアンケート」は、2022年5月、バイヨン高校生を対象（323名が回答）に、Google Formsを用いて実施された調査である。筆者は、調査データの提供と利用許可を得ている。
- 3) JSTは、「アンコール遺跡の保全と周辺地域の持続的発展のための人材養成支援機構：Joint Support Team for Angkor Preservation and Community Development」の略称で、遺跡の保全・インフラ整備・教育支援・地域人材育成などの推進を目的に1994年に設立され、2005年にローカルNGOとして認可された組織である。「バイヨン高校／附属中学校」創設にも関与している。
- 4) JSTの詳細に関しては先述の拙稿を参照されたい。
- 5) 2022年3月時点での学年・年齢である。これら属性に関する以降の記載も同様である。
- 6) Joint Support Team for Angkor Community Development『JSTだより』vol.13、2022年8月。通信機器の所有、およびインターネット接続の状況については後述する。
- 7) 『JSTだより』vol.10、2020年12月、vol.13。
- 8) 同上、vol.10。

バイヨンでは、日本のロータリークラブの寄贈などにより、2018年に井戸・水浄化システム・水栓の洗い場が完備されている（『JSTだより』vol.1、2017年12月、vol.2、2018年3月）。

首都プノンペンのような大都市は例外として、水浄化システムや水栓の洗い場の普及率は高くない。バイヨンの所在地であるシェムリアップは、近年中

国資本による大型ホテル等の建設ラッシュがめざましいが、市街地の一部を除けばそれらの整備は進んでいない。

- 9) 2部制には、カンボジアがたどってきた歴史的経緯が関わっている。ポル・ポト政権（1975年～1979年）は教育に一切の価値を与えず、教員を含む知識人を政敵とみなしてその多くを虐殺し、学校や教育施設を閉鎖したため、壊滅状態に追い込まれた。その後の打ち続く内戦もこの国の教育に困難な道を強いた。他国や諸組織の支援を受けながら歩を進めているが、教育インフラやシステムの不備、教員不足（後述）が常態化し、結果2部制を余儀なくされている。
- 10) 『JSTだより』vol.12。
11) 『JSTだより』vol.13。
12) 同上
13) APSARAは仏語の頭文字をとったもので、正式名は“Autorité pour la Protection du Site et l'Aménagement de la Région d'Angkor / Siem Reap”である。
14) ただし、区分の判断は曖昧なようで、かなりの額のバイクを所持していてもヤシの葉などを材料とする

屋根の家に居住しているとか、あるいは、新婚で分家した際に所有物がなく家を建てたことなどにより、支援対象となるケースもあるという（『JSTだより』vol.6、2019年3月）。

- 15) 『JSTだより』vol.13。
16) 『JSTだより』vol.10、2020年12月。学校での飲食代については後述する。
17) 『JSTだより』vol.13。
18) 本来ならば居住地域の高校に通学するが、バイヨンの方が距離的に近いため同校に通っている。彼女のような生徒は1割ほどいるという（『JSTだより』vol.12）。
19) パンデミック以前には、生徒の一部はアルバイトを行っていた。バイヨンが観光エリアに位置していることから、土産物の製造・販売や飲食業に絡んだ業務に多数が従事していたという。

（おきしお ゆきこ

教育研究所員・千葉商科大学）

『ねざす』 解題

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

花や果実には人々の目が集まるが、地中にあっては密やかにしかし確固と幹を支え、水分を送り養分を届けつつ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。

向陽館の「おしゃべり」就職支援 ～その1～

富貴大介

相模向陽館高等学校（以下、向陽館）における就職支援の特徴とはどのようなものか。まず、簡単な例を投じたい。向陽館では、欠席数が600日を超える生徒、成績が限りなく「1」に近い生徒、口数が極端に少ない生徒であっても、決して「コイツに就職は無理」「こんなじゃ社会で通用しない」などと匙を投げず、生徒と何日も、あるいは何か月もマンツーマンで徹底的に「おしゃべり」を重ね、就職につなげていく。そして、しばしば教職員以上に「私なんかにはできることはない」「何も特技なんかないし無理」と思っていたりする生徒の思い込みや誤解を解きほぐし、生徒の「やりたいこと」「できること」はもちろんのこと「やりたくないこと」「できないこと」などについて整理し、「ここに行きたい」という企業が見つかるまで徹底的におしゃべりを重ねていく。こうした支援のマインドが、向陽館では定着しつつあり、未就職者減少につながっている。

ここでは、向陽館の就職支援の概要について述べるとともに、その大きな特徴とも言える「おしゃべり」による就職支援について論じていく。

1. 向陽館の就職支援の概要

(1) 概要

向陽館は、県内に2校しかない昼間定時制

高校の1つである。午前部と午後部の2つの部があり、生徒は基本的に4年で卒業する。なお、単位制であることから、異なる部の授業を取る、検定試験合格などによる学校外単位を取るなどして、3年で卒業することも可能である。また、自分のペースに合わせて、5年目、6年目などに卒業することも可能で、最大8年間は学則で在籍することが認められている。

向陽館には、経済的に支援の必要のある生徒や、小学校や中学校などで学習につまずいた経験や人間関係に悩んだ経験のある生徒が数多くいる。さらに、外国につながる生徒も約2割程度在籍しており、その数は県内で最多となっている。このように、多様な背景のある生徒たちが、自分のペースに合わせて、ゆっくり学ぶことができるのが向陽館の特徴と言える。

(2) 就職支援体制

多様な生徒がいる中、生徒の就職希望やニーズが多様化するの言うまでもない。向陽館では、さまざまなバックグラウンドのある生徒のニーズに寄り添うために、担任や副担任などの年次の教職員と、キャリアガイダンスグループ、スクールキャリアカウンセラー（SCC）、地域若者サポートステーションなどの外部機関等が連携し、生徒とコミュニケ

ーションを重ねながら、一人ひとりの性格や特徴に合わせた支援を行っている。

①担任制

向陽館では、就職活動の窓口を担当が主に担う。生徒と「おしゃべり」し、ニーズを把握し、見学先や受験先との調整も担任が行う。生徒のバックグラウンドに十分配慮した活動ができることが最大の利点である。

②キャリアガイダンスグループ

キャリアガイダンスグループの就職担当は、企業等の情報などの就職支援に役立つデータを収集・蓄積し、担任と共有するとともに、担任でカバーすることが難しい生徒——外国につながる生徒や、コミュニケーションが得意ではない生徒、就職に強い不安のある生徒など——への対応などを担っている。また、年5回程度ガイダンスを開催し、就職の準備、モチベーションアップ、未内定者のフォローなどを行っている。もっとも、多様なニーズのある生徒に対して、ガイダンス等の画一的な支援ではカバーできないことも多く、実施にあたっては必要最低限の開催に留めるとともに、可能な限りガイダンスの中で個別対応ができる時間を設けている。

(3) 就職者数、就職先等

卒業生の進路は、年次ごとに若干の違いはあるものの、毎年「進学」と「就職」おおむね同じ割合となっている。2021年度は、進学76人、就職79人、進学準備14人、その他(アルバイト、地域若者サポートステーション、公共職業能力開発校、就労移行支援事業所、家事家業等)37人の合計206人が卒業した¹⁾。

2021年度に就職を決定した生徒の人数は79人で、これは県央地区(平塚を含む)の普通科高校の中で、第1位となっている²⁾。農業高校や商業高校を加えても、第3位となっており、

地域の中では就職する生徒が多いと言える。

2021年度、就職した生徒の進んだ分野としては、「製造」「製造(食品)」が最も多く、合わせて約30%となった。続いて「販売」(13%)、「建設」(12%)、「運輸・物流」(10%)、「介護・福祉」(9%)となった³⁾。なお、毎年5月のガイダンスで希望職種を調査すると、「やりたい職種が分からない」が最多であり、ついでイメージのつきやすい「販売」が続く。しかし、教職員とおしゃべりを重ね、「給与」「ボーナス」「年間休日数」「離職者数」「有給休暇取得率」などの情報を求人票で見ていくうちに、地元の製造業などを志望していく生徒も多い。

(4) 成績や出席状況と内定の相関

向陽館では、成績や出席状況の良し悪しにかかわらず、すべての就職希望者が、自分の希望する企業を受験することができる。というのも実際、内定との相関関係はほとんど見受けられないのだ。

2021年9月末に内定した生徒の評定平均は3.7で、反対に不採用となった生徒の評定平均は3.9だった。そして今年度も同様の傾向が見られている。多くの企業で独自の採用選考を行っているため、調査書の評定平均などはほとんど参考にしていないと思われる。

他方、2021年3月末の学校紹介による就職者54人の欠席日数の平均は、79日であった。そのうち、1回以上不採用になったことのある生徒数は33人で、その欠席日数の平均は91日であった。このことから、欠席が少ない生徒のほうが比較的有利であることが分かる。とはいえ欠席が著しく多い生徒でもそのほとんどが内定しているため、欠席が多いからと言って不利になると判断するのは早計であろう。やはり企業ごとに傾向を見ていく必要が

ある。

成績や出席状況の良し悪しが内定にほとんど影響がない中で、学校が積極的に選抜機能を発揮してしまうと雇用機会を奪うことになる。向陽館の就職推薦会議では、選抜機能をほとんど持たせず、基本的に生徒は自分が「行きたい」と思った企業に応募することができる。

(5) 応募前職場見学

応募前職場見学については、向陽館では見学の件数に上限を設けておらず、平均3社、多い生徒で約10社見学に行く。そして、比較・検討し、「行きたい」という会社が見つかるまで支援するスタンスをとっている。リクルートワークス（2021）の調べによれば、全国の高校生の55.4%が1社しか知らずに就職し、「その後のキャリアにおいて、自分で自らのキャリアを構築できているという実感が弱い」とのことであり、また、複数社見学に行き、就職する際の情報が多い場合、半年以内離職率が減少する、としている⁴⁾。このことから、向陽館ではミスマッチの予防の観点からも、応募前職場見学では、複数社訪問し、比較することを奨励している。

ただし、「地図が読めない」「電車に乗れない」「知らない場所は怖い」という生徒も少なくないため、応募前職場見学の支援も生徒と「おしゃべり」をすることで、生徒に合わせて対応している。具体的には、より支援の度合いが高い順から、①前日までに生徒と実際のルート歩く、②最寄りの駅やバス停まで生徒と行く、③Googleストリートビューを使って生徒と企業までのルートを画面上で歩き、曲がり角ごとに画面を印刷し、注意点を記載して渡す、④Googleストリートビューを使って、企業までのルートを画面上で歩く、⑤乗

換案内を印刷して渡す、⑥場所について記載したメモを渡す、という支援を行っている。

(6) 求人票マップ(仮)

向陽館では家から近いという条件で企業を探したいという生徒が多い。また、「介護」や「製造」などを希望している生徒が早番・遅番、三交代制などを考えて、やはり家から近いところを希望するケースも多々ある。しかし、高卒就職情報ウェブ提供サービスでは、居住地域を軸とした検索がしにくい。また、生徒も住所からイメージできない場合も多いし、中には自分の住所がよくわからないと言うこともある。

そこで向陽館では、Google My Mapsの機能を用いて県内のほぼ全ての求人を、地図上にピンとして表示させるツールを作ることにした。「求人票マップ」(仮)に表示されるピンは、ハローワークの職業分類ごとに色分けされており、特定の職種のピンを目立つように表示させることも可能である。ピンをタップすると、「企業名」「職業分類」「求人番号」「所在地」「就業場所」「従業員数」「産業」「職種」などを閲覧することができる。

2022年7月15日に完成してから、約1カ月で1,049件の閲覧があった。就職希望者が22年度は50人程度であることをふまえると、一人当たり20回、一日当たり平均28回閲覧されている計算になり、非常に利用されていることがわかる。生徒からは「オレが欲しかったのは、これなんだよ」「家に帰ってからもついついずっと見ちゃいます」などのコメントをもらっている。

2. 「おしゃべり」による就職支援

(1) 求人票検索から応募前職場見学までの「おしゃべり」

自己分析を行い、自らのニーズをふまえて企業を探すことは、生徒に限らず難しいことである。ましてや神奈川県内の約4,100件以上ある求人票の中から、自分のニーズに合う求人票を見つけることは容易ではない。また、自分のニーズがはっきりわかっていたとしても、求人票から必要な情報を取捨選択して読み解く技術が必要である。そこで重要となるのは、生徒との「おしゃべり」である。「何もやりたいものはない」という生徒でも、おしゃべりをする中で、「給料は安くても休みは多い方が良い」「近い方が良い」「一人暮らしをしないといけない」などのニーズが出てくるものである。また、インタビューをしていく中で「力仕事は厳しい」「椅子にずっと座って作業するのは苦手」「電車に乗るとパニックになる」というような情報が引き出せると、求人票探索の上で重要な手がかりとなる。

続いて、生徒との会話の中から得られた情報を分析し、探索戦略を立てる。「給料は安くても休みが多い方が良い」ということであれば、年間休日数などを軸に検索を行っていくことが可能だし、「近い方が良い」という場合も、先述の「求人票マップ」を活用しながら探していく。また、「休みが多い」「近いところ」という条件を組み合わせて探すことで、検索結果を絞ることもできる。

このように教職員は、生徒と丁寧におしゃべりし、生徒がどのようなニーズを持っているのか、あるいは、どのようなことを避けなければならないのか、について聞き取っていく。そして、聞き取った内容から、生徒とともにデータベース等を活用し求人票を探索していく。

(2) 向陽館の「おしゃべり」就職支援 求人票検索編

ここからは、「何もやりたいこともない」「できることもない」「電車には乗れない」という生徒のおしゃべりの例を紹介していく。会話は関係した職員の記憶を再現したものであるため、やや客観性に欠けるかもしれないが、向陽館の「おしゃべり」就職支援のエスプリは感じられるだろう。

職員室前にある「求人票スペース」に生徒がやってきて、ぼーっとしている。そこにキャリアガイダンスグループの就職担当が声をかける。

- 職員 「担任のT先生から聞いたけど、Aくん、就職希望なんだって？」
- 生徒 「……。はい」
- 職員 「何系に行きたいとかある？」
- 生徒 「……。就職なんですけど、特に」
- 職員 「……だよな。大丈夫、『これやりたい！』ってほうがめずらしいから」
- 生徒 「……」
- 職員 「どこに住んでるの？」
- 生徒 「横浜？」
- 職員 「横浜のどの辺？ 何区？」
- 生徒 「……」
- 職員 「ごめん。何区かなんてふだんあまり意識しないよね。中学校どこだった？」
- 生徒 「T中です」
- 職員 「中学校までは近かった？」
- 生徒 「はい」

担任によると、Aくんは、電車に乗ることができないとのことだった。これまで、ほとんど乗ったことがなく、「改札」というものがどのようなものなのかも知らないとのこと

だ。電車に慣れさせるという支援も考えられたが、「見学に行かないで就職したい」と言うほど頑なに電車の利用を拒んでいた。そのため彼にとってストレスが少ないと考えられる、通学路までの道のりで見学に行ってもらうことにした。

職員 「向陽館までどうやって来てるの？」
 生徒 「バスです」
 職員 「バスだとすごい時間かからない？」
 生徒 「1時間半くらいかかります」
 職員 「そりゃ、大変だね。電車のほうが速いんじゃない？」
 生徒 「……電車、乗れないんで」
 職員 「そっか。乗ると酔っちゃう感じ？」
 生徒 「いや。乗ったことがないんで。乗りたくないんです」
 職員 「じゃあ、いつも来てるバスで行ける会社探したらどうかな？」
 生徒 「あ、それならいいです。そんなことできるんですか？」

そこで、向陽館オリジナル「求人票マップ」を用いたところ、Aくんが通っているバスのルートの近くで通える企業が15社ほどあった。

職員 「15件、全部見ていこう。これは、溶接板金だね。給料はなかなかいいじゃん。21万円だって。だけど、夜勤があるんだね。勤続年数2.2年！短いね～」
 生徒 「あ、こういうのダメかも。力仕事は嫌です」
 職員 「これは、事務職だね。PC入力で、WORDを使うって書いてあるね」
 生徒 「……うーん」
 職員 「パソコン得意？」

生徒 「……ダメ、です」
 職員 「了解、じゃあこれは？ プリント基板の製造。給料は18万円。製造では平均的な感じかな。年間休日が120日。なかなか多いね。勤続年数は32年」
 生徒 「……プリント？ 基板？ってなんでですか？」
 職員 「ああ、そうだよ。イメージしづらいよね。えーっと、これだよ」
 (タブレットで生徒に見せる)
 職員 「力仕事じゃないけど、コツコツと細かい作業をしていく感じかな」
 生徒 「これ、行ってみます」

15件すべての求人票に書いてある、仕事内容、給料、休日数、離職者数などを生徒と一緒に見て、5社に絞り込んでいった。そして、その中から生徒は保護者と相談して、3社見学に行くことになった。

残念ながら、この生徒は9月に受験したものの不採用となった。しかし、就職活動をする中で自信をつけ、すぐに複数社見学し、受験、製造業へ内定した。余談ではあるが、4月の入社式が関西で行われるそうだ。新幹線に乗らねばならず、担任やこの職員は大いに心配したのだが、本人は自信がついたのか、動じていない。就職活動を通じて、生徒が飛躍的に成長していくさまを見られるのも向陽館の就職支援の特徴だ。

このように向陽館では、生徒の苦手なこと、がんばれそうなことなどを見極めながら、見学へのハードルをさげ、自信をつけるとともに、生徒が主体的に職業選択できるようにいざなう支援が行われている。

3. まとめ

本稿は、様々なバックグラウンドを有する

向陽館の生徒に対する就職支援のさまを概観してきた。

まず、多様なニーズに応えるためには、ガイダンス等による一斉的・画一的な支援では限界があり、一人ひとりに合わせた「おしゃべり」支援が肝要であると示された。また、成績や出席状況と内定との関係が弱いことをふまえ、あくまでも生徒のニーズに応じ、生徒の雇用機会を最大限保障しながら支援を行っている様子が確認された。さらに、応募前職場見学を活発に行うとともに、Google My Mapsなどを用いた生徒の就職活動を助ける仕組みづくりが紹介された。

次に、求人票検索から応募前職場見学までの「おしゃべり」について示された。ニーズを把握し、膨大な求人票の中から自分に合う仕事を探すうえで「おしゃべり」は欠かせない。その「おしゃべり」の具体例として教職員と生徒とのやりとりが示され、生徒の得意不得意を考慮し、見学のハードルをさげ、主体的に職業選択できるようにいざなう支援例が紹介された。

4. 最後に

向陽館で就職活動を行う生徒たちのバックグラウンドを鑑みると、就職活動にとりくむこと自体が価値のあることだと興奮気味に言うベテラン職員もいる。曰く「うちの生徒たちは、不登校の子が多かったでしょ。それが就職活動で自信つけて、今や立派に働いているじゃない。税金納めているんだよ。進学校で3年間塾に通って、有名な大学に入るのも偉いだろうけど、うちの生徒たちの伸び幅を考えたら、俺たち、すごいことやってんじゃない？」と。

多様なバックグラウンドを有している生徒の多くが、企業から採用され、活躍をしてい

る。高校生活の中で、自信をつけ、何らかの形で誰かの役に立とうとする姿をたくましく思うのは、このベテラン職員だけではないはずだ。

最後になったが、本稿が就職支援を行っている方々の一助になれば幸いである。

注

- 1) 神奈川県立相模向陽館高等学校『令和4年度 学校要覧』2022年6発行、p.34。括弧内筆者補足。
- 2) 大和公共職業安定所・厚木公共職業安定所・ほか『令和4年度 県央地区企業と学校との雇用情報交換会参加学校一覧』2022年6月9日発行。
- 3) 神奈川県立相模向陽館高等学校(2022-a) op-sit、p.34、より筆者集計。
- 4) リクルートワークス研究所『Works Report 2021 高校生の就職とキャリア』2021年2月発行、p.11。

(ふうき だいすけ 相模向陽館高校)



「重なり」の中、横浜翠嵐高校定時制で とりくんできたもの 遠藤正承

筆者が2002年4月着任以来とりくんできたこと、特に「韓国朝鮮語」授業、および日本語を母語としない生徒に関わることを中心に記したい。

1. 2003年4月、定時制初担任となる

知的障がいのあるAさんと中国から来た4名、ほか台湾から来たBさん、40代のCさん等を含む27名のクラスを担当することとなった。

日本語を母語としない4名に対しては個別対応授業ではなく、中国語と英語が流暢な教員補助員Dさん（現在、大阪府小学校教員）が各教科の授業に入り生徒たちの席の近くで支援する形をとった。補助員や教員は放課後には日本語や各教科の補習を実施した。

Bさんは日本と台湾を行き来してきた生徒で、日本語も中国語も話せた。幸いなことに上記4名を支援する役割もしてくれた。

Aさんは他の生徒たちに「ともに生き、ともに学ぶ」ことを教えてくれた。他の生徒はAさんを疎んじたりすることなく、Aさんの存在をそのまま認めながら、声をかけあった。筆者にとって感動的だったのが、4年次に球技大会でバスケットボールを行なったとき、生徒たちが勝負第一ではなく、Aさんにごく自然にボールを回しているのを見たことであった。自身のシュートが入ったときのAさん、そして仲間の表情は忘れられない。イ

ンクルーシブという語を聞き慣れないときに、インクルーシブな空間と時間が成立していた。

E校長は修学旅行を引率したり、芸術鑑賞イベント「車いすでダンス」にともに参加する等、Aさんはじめ定時制生徒や定時制教育のことをとても気にかけていた。

2. 2003年4月、韓国語/朝鮮語授業開始

「韓国朝鮮語初級」（2004年「韓国朝鮮語Ⅰ」と改称）を開講、さらに2004年からは「韓国朝鮮語Ⅱ」も開講した。いずれも「外国語」の一科目としてである。

定時制では1999年から「自校方式三修制」、すなわち英検、漢検等の外部単位によることなく自校の授業だけで卒業に必要な74単位を修得し3年間で卒業できる教育課程を作り上げた。「韓国朝鮮語」のほか「エスペラント語入門」（2001年度～）、「ドイツ語入門」（2002年度～）、「中国語入門」（2005年度～）、「スペイン語Ⅰ」（2014年度～）、「同Ⅱ」（2016年度～）という言語科目もこの「三修制」の中で設置してきた。

2003年4月以来20年間（筆者が休職した2009年度、2010年度も含む）の受講者数（4月当初の登録者数。聴講生も含む）の累計は「韓国朝鮮語Ⅰ」418名、「同Ⅱ」58名である。この間、試行錯誤しながら、授業内容や指導

方法・教材作成等の工夫・改善を重ねてきた。

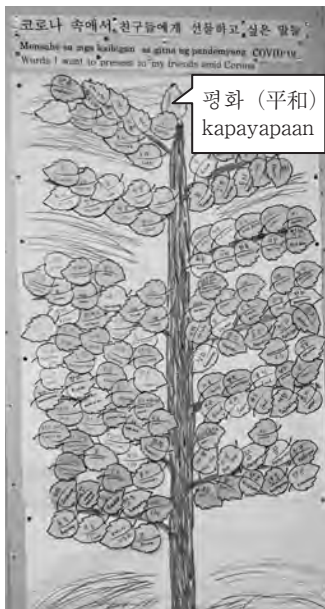
2013年までの状況については、李貞榮ほか『韓国語・朝鮮語教育を拓こう』（白帝社、2015年）に概略記したので、本稿ではここ数年のことを記したい。

表1は指示用語の掲示物である。フィリピンつながりの生徒が増加したことをふまえ、「英語で」「タガログ語で」も入れた。2021年度は4月当初登録者13名中、日本語母語話者3名、タガログ語母語話者（英語話者）10名であった。授業では「ハングゴロ モラゴ ヘヨ?（韓国語で何と言いますか?）」「タウム（つぎ）」のように日本語を介さず発問することが増えた。

《表1 指示用語の例》

영어로	ヨリオロ	in English	英語で
타갈로그어로	タガログオロ	in Tagalog Language	タガログ語で
태국어로	テグゴロ	in Thai	タイ語で
일본어로	イルボノロ	in Japanese	日本語で
한국어로	ハングゴロ	in Korean	韓国語で

2021年度のしあげとして、「メッセージツリーを作ろう」というパフォーマンス課題を《図1 メッセージツリー》設定した。具体的には、「コロナ



禍、みんなに贈りたいことばを、韓国語/タガログ語（英語）または日本語で、一人5枚以上、木の葉カードに書き、木に貼りつける（図1参照）。自分の書いた語を発表し、それらについて日本語または英

語で一言感想を述べる」というものであった。生徒は「サラン（愛）」「クム（夢）」等の語をカードに韓国語とタガログ語、英語で書いた。ツリーは教室に掲示したのち昇降口にもしばらく掲示し、多くの人にメッセージを贈った。タイトルのタガログ語訳、英語訳はフィリピン出身の卒業生Fさん（現在、埼玉県小学校英語指導助手）の援助を得た（タガログ語訳 Mensahe sa mga kaibigan sa gitna ng pandemyang COVID-19）。

3. 私たちは中国や韓国・朝鮮と相互につながる存在

朝鮮につながる中国語母語話者生徒のことについては『韓国語・朝鮮語教育を拓こう』に2例記した。その後も吉林省図們から来た生徒が筆者に朝鮮族の友だちがいると語ってきたことがある。また河北省から来日した生徒Gさんは突然「朝鮮語選択する」と言い出した。Gさんの父は朝鮮族、父が朝鮮語を発しているのは聞いたことがないが、自分のルーツを確かめたいという気持ちで選択するのだという。アイデンティティー確立にとって意味あることであろう。

日本にとって韓国・朝鮮は関係が深い隣国である。日本語母語話者だけではなく、さまざまな言語の母語話者が英語以外の言語、特に「隣語」である韓国語/朝鮮語等を学ぶ意義は大きいと思う。2008年秋、中国語母語話者数名を含む定時制生徒が「韓国朝鮮語」授業での学びを生かし、「隣校」神奈川朝鮮中高級学校日朝文化交流祭で「世界に一つだけの花」を同校生徒とともに、朝鮮語と日本語で歌えたことは筆者にとってうれしい成果であった。

4. 軋轢を克服し外国につながる生徒支援体制を作る

以下は筆者個人ではなく、翠嵐高校定時制のとりくみ、そしてその中で生じた軋轢克服について記したものである。

2002年には日本語を母語としない生徒は少なかった。しかし2003年から年を追うごとに、入学者数とともに急増していった(表2参照)。この状況にあわせ、日本語を母語としない生徒がより効果的に日本語を習得し卒業を展望できるよう、放課後補習や個別対応授業、入り込み授業以外に、0時限目に日本語入門科目である「国語入門」という学校設定科目を置いた。発議、推進したのはH教員である。現在は「日本語入門Ⅰ(5単位)」「同Ⅱ(4単位)」「同Ⅲ(2単位)」という形に発展している。このほか、中国文化研究会(現在、多文化共生研究会)を創部、この会主宰の補習には中国からの留学生がサポーターとして入り、日本語を母語としない生徒の居場所を作った。

このような学習指導、生活面でのサポート等は、よく「手厚い指導」と表現される。しかし「手厚い指導」は、2008年当時、校内研修はじめ当該校務分掌内の議論ではきわめて否定的に扱われた。「なぜ翠嵐に外国から来た生徒が入ってくるのか。『手厚い指導』をしているからではないか」という意識を基底に、個別対応授業を縮小しようとする等、後ろ向きな空気が校内を支配していた。このことについては『高校神奈川』675号(2021年3月1日発行)の「共生への道 『まんがクラスメイトは外国人 課題編』(明石書店、2020年) 紹介文」に若干記した。

この軋轢を克服してきたのがI教員を中心とする地道な実践である。I教員は学務の中心として教育課程整備に関わる一方、家庭訪

《表2 日本語を母語としない生徒数の推移》

年度	入学者数	日本語を母語としない生徒数
2003	105	6
2004	125	8
2005	167	12
2006	143	9
2007	137	20
2008	132	28
2009	143	26
2010	144	26
2011	139	20
2012	144	17

問を重ね、横浜若者サポートステーションや児童相談所等外部機関と連携しながら、生徒支援、担任支援を中心的、献身的に担ってきた。

その頃の授業指導上の取り組みの一つとして「やさしい日本語」をあげたい。

この語は今でこそ庵功雄『やさしい日本語——多文化共生社会へ——』(岩波新書、2016年)によって普及したが、多文化教育コーディネーターJさんは校内研修において「『やさしい日本語』は外国につながる生徒だけではなく、定時制で学ぶ全生徒が授業を理解するためにも大事なこと」と提起した。これは教員たちにとって「目からうろこ」であった。以来、「やさしい日本語」とはどのようなものか、各教員が吟味研究し、授業をさらに工夫・改善していくことになる。日常よく使うことばだからといっても、実はそれは必ずしも「やさしい日本語」ではないことに改めて気づく過程でもあった。

筆者が属していた生活指導部でも、生徒カードを改良し、国籍、母語、入国年月日、在留資格、在留期間等を把握しようとした。これは外国につながる生徒の進路指導ほかに役立つこととなる。

5. 「重なり」を考える

定時制は全日制と相互に重なっている。それは空間だけではない。8例あげる。

1 例目。E校長は全日制にきた教育実習生（全日制卒業生）に対し、「君たちは全日制の授業だけではなく、定時制の授業も参観するように」と指導していた。定時制教育の意義を理解し、狭い見方に陥らないよう実習生に期待していたのだ。授業参観したある実習生が「ちゃんと授業やっているんですね」と筆者に語ったが、これはその実習生が予め持っていた思い込みが払拭されたということなのであろう。

2 例目。文化祭のときのこと。E校長は「定時制の模擬店の食事はとてもおいしい」とよく言っていた。実際、多文化共生研究会の生徒が作った中国料理、タイ料理、ミャンマー料理等は、全日制教員や全日制保護者に好評であった。好評を受けて2016年1月には全日制保護者対象にタイ料理教室を開催し、全日制生徒も参加した。K教頭は「外国につながる生徒が活躍する場面を作ることによって、自己肯定感を育みたい。通訳など、将来のキャリアにつなげてほしい」と語っている（『タウンニュース』神奈川区版2016年1月28日）。

3 例目。定時制では「韓国朝鮮語」と「中国語入門」において社会人聴講生を受け入れてきたが、これは「開かれた学校」作りの実例といえる。これらの授業は、結果として定時制、全日制の卒業生、それぞれの保護者や一般社会人も、生徒とともに学ぶ場となった。思わぬ質問を受けたり、情報交換ができ、よき知的交流・刺激の場となった。

4 例目。2017年3月には全日制国際交流委員会生徒対象に「スペイン語、中国語、韓国語のおもしろさ」というワークショップを実施した。担当したのは定時制教員である。スペイン語講師Lさんは全日制卒業生であり、スペイン語圏で長く仕事に携わった人である。この場には全日制卒業生である聴講生M

さんも参加し、ヨーロッパ言語とともにヨーロッパ言語とは異なる韓国語や中国語学習の楽しさもたくさん語った。

5 例目。筆者は2008年、たまたま元小学校教員のN先生から「鶴見オリニ会で活動してきたOさんたちが今度サムルノリの公演を行なう。チケットをOさんから買ってほしい」と言われ見に行ったことがある。プク担当のOさんは全日制生徒であった。当時のP校長はなぜかOさんをはっきり記憶していた。時を超えて2022年11月。筆者はサムルノリの指導者李昌燮さんにこのことを話したところ、李昌燮さんは「Oはぼくが指導した」と語った。

6 例目。2012年初、P校長が打ち合わせで自閉症の家族を描いたドキュメンタリー映画『ちづる』、そして監督が全日制卒業生であることを紹介した。このことが契機となり、定時制生徒対象に上映会を行なった。監督は生徒とのトークで「同じ校舎にしながら在学当時定時制の存在を知らなかった、しかしこうして定時制生徒と出会えたのがうれしい」と語った。

7 例目。廊下を巡回していたQ校長が筆者担当の「現代社会」個別対応授業にふらっと入室してきた。タイ語母語生徒とタガログ語母語生徒（英語もできる生徒）数名からなる授業であった。PPT画面には、ルビ付きの日本語、そして英語も入れていた。Q校長は机を廻りながら生徒の様子を見て退室した。その数分後、今度は全日制の若手教員を伴い、再びこの教室に入ってきたのだ。Q校長はおそらく全日制ではありえない授業を若手教員に見せたかったのだと思う。

8 例目は以上とは異なる角度からのものである。2003年、R総括教頭がある生徒を定時制職員室に連れてきた。その生徒が全日制生

徒とトラブルになっているところに偶然R総括教頭が通りかかり仲裁したのだという。R総括教頭曰く「これ、明らかに全日制生徒が悪いんだよなあ」。全日制生徒が定時制生徒を蔑む発言をしていたところに居合わせた定時制生徒が詰め寄ったのだそうだ。この事例からどのような教訓を学ぶべきだろうか。全日制と定時制が別空間にいればこんなことは起らないと考えるのか。同じ空間にいるからこそ学ぶべきことがあると考えるのか。

以上紹介した8つの例は「重なり」のほんの一端にすぎない。

2022年10月3日、神奈川県議会文教常任委員会での質疑で県立高校改革担当課長は「(横浜翠嵐高校定時制は)全日制との重なりなど課題がある」と答弁した。「重なりなど」は定時制を募集停止にしなければいけないほど「課題」なのか、ここで改めて考えたい。

Q校長は「全日制は進学面で有名になり、定時制は外国につながる生徒の教育で成果をあげてきた」と筆者に語ったことがある。「重なり」を決して上記課長のようにとらえていないことを記しておきたい。

6. おわりに

文部科学省は2023年度から「特別な教育課程」による単位認定を定めたが、横浜翠嵐高校定時制ではすでに「日本語入門Ⅰ」「同Ⅱ」「同Ⅲ」を、母語保障のために「中国語母語」を配する等、教育課程を整えてきた。とはいえ、ことは簡単ではない。母語が確立していない時期に来日したり、低年齢のときから日

本と保護者の国を何回も往来している生徒に時折出会う。発音や抑揚が日本語母語話者のものではあるが、語彙が極端に少ない生徒もいる。

フィリピンから来たある生徒は英語の会話はできたが、英語の認知学習言語能力(CALP)が乏しく日本国憲法の用語理解が厳しかった。タガログ語を介してならば異なっただであろうと悔やまれる。小中学校途中で中国から来日した生徒の中には日本語、中国語とも困難なケースに出合うことがある。母語(継承語)や第2言語とは何なのか考えさせられる。

本来、外国から来た仲間を少しでも理解するために、韓国語/朝鮮語や中国語以外にもその生徒の母語(継承語)に関する科目、例えばタイ語、タガログ語、ネパール語、ベトナム語等の科目を、卒業生等をALTとして活用しながら設置したかった。これは同僚のR教員と語りあったことでもある。

その一方で、母語保障・母語文化を保障するため「中国語母語」のような科目を他言語においても設置したかった。日本語を母語としない生徒に対し、日本語を習得してくれさえすればいいというところにとどまれば、それは同化主義であり、植民地主義と本質的に変わらない。

課題はたくさん横たわっている。

(えんどう まさつぐ 元県立高校教員)

「教育困難校」と私の覚書

裘 潤 哲

高校を卒業してからもう10年が経つ。きっと多くの人にとって、高校時代の話はたまにの思い出話として消費される程度に過ぎないだろう。しかし、私にとっての高校時代の経験は、私にとっては単なる思い出話として消費されることを超え、卒業した今もなお、参照点としてずっと振り返られ続けてきた。なぜか。それは高校時代の経験が、大学や大学院で出会った友だちのそれとは「異質」なものであったからである。

今回この紙幅をお借りして書かせて頂くのは、「教育困難校」と称される母校・神奈川県立の普通科高等学校（以下A高校）から、立命館大学・京都大学大学院に進学し、現在に至るまでの経緯である。だいぶ鮮度の落ちた描写であるが、お付き合い頂けると幸いである。

A高校に入学するまで

中学3年生。元来勉強が苦手だった私は、行きたい高校など大それたことを言える成績の立場になく、金銭的にも私立高校は厳しかったため、行ける公立高校があればどこにでも行く、という状況だった。後に母校となるA高校は家から近距離にあり、レベルも地元の中では最も易しかったため、私はA高校を志望するしか選択肢がなかった。

夏に開催されたA高校の説明会では、「わかる授業」を謳い文句にしており、安心して勉強についていけそうなことや、A高校には

私の兄が通っており、知っている先生が在籍していること、また兄から高校生活がすごく楽しかったということを頻り（しき）に聞かされていたこともあって、私はなにがなんでもA高校に合格したいという気持ちになった。しかし、私の成績では、A高校に合格することは難しい、つまり公立高校には行けない可能性が高いということを、遠回しに先生から伝えられた。

結果、後期の筆記試験で合格したときは、高校生になれる、A高校へ通える！という喜びで、押しつぶされそうなほどだった。そこから私は、ドラマやゲームなどに登場するような「キラキラ」した高校生活という期待と、高校生から人生をやり直すんだという前向きな気持ちをいっぱい詰め込んで、A高校へ進学した。

「こんなはずじゃなかった」

桜満開の春。ついにA高校生としての幕開けを迎えた。高鳴る胸を抑えながら、入学式の会場である体育館のドアを開けると、まず目についたのは、色とりどりの生徒の頭髪だった。「そうか、高校生にもなれば頭髪の色は自由なのか…？」と、戸惑いを隠せなかった。後に染髪していた生徒は教室で注意を受けていたことから、はやくもこのA高校での生活に暗雲が立ち込めた。そして入学式以降、A高校は私の淡い希望や甘い期待を完膚なきまでに砕いていった。

まず授業中の主な光景。眼前に飛び込んでくる光景は、鏡を机の上に堂々と出しメイクやヘアアイロンに勤しんだり、教科書を盾に携帯をいじる生徒たち。そして聞こえてくるのは、携帯から軽快に流れ出す最新の音楽や、とどまることを知らない勢いでやり取りされる生徒たちの会話。そのたびに授業が中断し、怒声をあげる教師と、それに反抗する生徒の姿は日常茶飯事だった。授業を終えた後の休み時間には、耳をつんざくような、けたたましく鳴り響く非常ベルの音が頻繁に鳴り響いた。

廊下に出ると、目につくのが四隅に溜まっているお菓子やジュースのゴミ。そこからトイレに行こうとするものなら、そこはかたなく漂うたばこ臭と、何者かに蹴破られた痛々しい個室のドアに出迎えられることが多く、気分が滅入るのは必至だった。

昼休みになると、大人気のチキン竜田サンドを入手するべく、購買のパン屋に向かう。列に並び、ここなら買えるぞ、と確信するのは購買初心者である。なぜならだいたいこの後に、悪びれる様子もなく先頭に横入りしたり、まれに店員の間を見てパンを盗む生徒もいるので、手元に渡るまで安心することができない。

安心することができないのは、チキン竜田サンドだけではない。貴重品にも十分に気をつけなければならない。特に移動教室の時は盗難の危険度が上がる。だいたい1週間に一度は、靴・自転車・財布・ゲーム機・携帯の盗難被害の報告がされ、そのたびにクラスメイト同士が疑心暗鬼になり、嫌な空気が漂った。

最後に、「青春」の象徴とも言える部活動の加入率は1割にも満たず、真偽のほどは定かではないが、体育祭も過去に先輩が他校の生

徒と乱闘騒ぎを起こしたという噂が広まっており、何十年も開催されていない。

ここは本当に「高等学校」なのだろうか。地元で最も「荒れ」と言われていた中学校の方が、よほど「高等学校」ではないか。そんな印象が、高校1年生前半の思い出を埋め尽くした。

ネズミ花火事件

そんなA高校生活に良くも悪くも慣れてきた頃、私の今後の方向性を大きく揺るがす事件に遭遇した。いつものように登校すると、そこには、シュンシュンシュン！という音とともに火花を散らし、縦横無尽に廊下を暴れまわるネズミ花火の姿と、それを見て大爆笑する生徒たちの、衝撃的な光景が繰り広げられていた。「これ以上こんな環境にいたら大変なことになる」、「併願して合格していた私立高校ならこんなことにならなかったのか?」と、そんな焦燥と後悔に駆られた感想が、頭の中を「ネズミ花火」の如く駆け巡った。

これまでのA高校での出来事はやり過ぎることができても、この事件だけは看過することができず、ついに私はこの環境に耐えきれなくなってしまったのである。一刻も早くこの環境から抜け出すため、私はA高校生が全くいないような進路先を目指すことを決めた。

A高校は就職と専門学校進学者で約7割、残りの3割の半分を大学・短大進学者と、進路未決定者で占めていた。A高校からの大学進学者は少数派であり、またその少数の進学者のほぼ全員が推薦入試で大学進学をする。私は少数の大学進学者の中でも、数年に1人しか選択しない一般受験をして立命館大学文学部へと進学した。この受験結果は、A高校にとっては5年に1人現れるか現れないかといったもので、当時の担任の先生や校長先

生、友達、家族から盛大に祝福され、清々しい気持ちでA高校から卒業した。A高校とはこれでさよならだ。私は大学で、生まれ変わるんだ。

教育社会学との出会い

立命館大学へ進学した後の生活や環境は、A高校のそれとは大きく違った。当然、高校と大学の違いが大きいことも影響しているが、最も衝撃を受けたのは、立命館大生のこれまでの経歴である。彼らはその地方で「名門」や「進学校」と称されるような中学・高校の出身であり、立命館を第一志望にしていたわけではなく、いわゆる「滑り止め」として入学した割合が非常に多かった。四苦八苦勉強して、限界を出し尽くした結果、ようやく入学できた私と彼らでは、立っているステージの高さがまったく別物のように思えた。

特に入学当初は、高校時代のあるある話で盛り上がる人が多いのだが、彼らの高校生活の話は同じ日本国内に住みながら、どこか遠い国の話を聞いているようで、なにひとつ共感することが出来なかった。そのことが私の劣等感をより加速させ、A高校から卒業したはずなのに、高校コンプレックスに陥ってしまい、同郷の先輩から高校名を聞かれた時には、誤魔化してしまうほどだった。

大学在学中の私は不勉強なことと、A高校から自分の努力だけで大学に進学できたという幻想も相まって、強固な自己責任論者だった。そしてその視線は、現状に苦しんでいる高校の同級生に向けられていた。

しかし、社会地理学のフィールドワーク講義にて、京阪神の被差別部落などの「しんどい地域」へと足を運ぶ機会が増え、さまざまな格差や分断の現状を目の当たりにしたり、隣接分野である社会学、中でも格差・貧困・

差別といった事象について勉強を進めるにつれて、これまでの思慮の浅い私を次々と解体していった。

特に教育社会学という、教育や学校の「問題」を社会学的なアプローチから観察し、明らかにする学問分野には、寝食を忘れるほどはまり込んだ。なぜなら、教育社会学には私がA高校に在学していた際の疑問が、ほぼすべて記され、理論的に解明されていたからである。食いつかないわけにはいかない。

こうして私は、教育社会学のおもしろさに魅せられながら、母校のA高校について研究してみたいという欲求が高じ、当時お世話になっていた教授の勧めから、京都大学大学院人間・環境学研究科の教育社会学研究室へと足を踏み入れることになった。

悪戦苦闘の大学院生活

大学院の入学式の最中、私はどこに向かっていているのだろうか、ふと思った。京都大学大学院、もしA高校から順当な進路選択を進めていたら、確実に出会うことのなかった進路先である。

京都大学。存在は知っていながらも、あまりにも雲の上の世界で、自分の人生にはなにひとつ関係のない概念という認識しかなく、自分の生活世界に引き寄せることがどうしても難しかった。そして大学院。そもそも大学より先の学校が存在するというのをまったく知らなかった。大学に入学してからも、勉強が好きな人がさらに勉強するところという印象しか持てず、勉強の嫌いな自分にはなにひとつ関係のない場所、としか認識することができなかった。そんな京都大学大学院で、自分はこれからやっていけるのだろうか。不安でたまらなかった。

大学院生活は毎日が知的刺激に満ちた楽し

い生活であることに間違いなかった。専門分野の内容はもちろん、それを通じて得られる人文・社会的なものの方や考え方は、大学院へと来なければ身につかなかっただろう。

しかし、私は勉強を通じて知識が得られることに喜びを感じる一方で、新たな「知」を生み出すことはまったくできなかった。言うまでもなく、大学院は後者のために存在する場所であり、こうしたギャップや、周囲の研究者たちとの埋められない「差」のようなものに悩んだ。修士論文ではA高校の内部資料の分析を通じて、A高校はいかにして成立してきたのかということのリサーチクエスチョンとして執筆し、大学院を修了した。

私にとってのA高校

私はネズミ花火事件後、一刻も早くA高校から距離を取ろうと必死に大学受験に逃げ、地元から遠く離れた京都・立命館大学に進学したことで、物理的・文化的にも、A高校の呪縛から解き放たれたつもりだった。

しかし、振り返ってみると、大学での勉強はもちろんのこと、A高校という「特殊」な経

験を通じたことによって、教育社会学に興味を持ち、大学院に進学するまでに至っている。そこではA高校を研究対象に据えて、何度もA高校へと足を運びながら、先生からお話を伺ったり、貴重な内部資料を頂いたおかげで、修了することができた。気がつけば、A高校から離れるどころか、むしろ関心が高まるばかりである。

そして現在、私はNPO法人パノラマで、高校生の居場所支援事業（校内居場所カフェ）に従事している。この事業を展開している高校は、社会的に「しんどい」背景を抱えた生徒が比較的多く、居場所カフェは多面的な「困難」に陥る前の予防支援として機能している。これらの高校とA高校の立ち位置や生徒層は似通っており、カフェへ行くたびに、かつてのA高校の日々を彷彿とさせる。いつの日か、A高校にも居場所カフェができたなら、願わずにはいられない。

（ペー ユンちよる

特定非営利活動法人パノラマ）

原稿募集中

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

表紙の写真募集中

『ねぐす』の表紙の写真を募集しています。写真は校舎に限りません。詳しくは研究所まで。

穴の開いたネット

初任の茅ヶ崎西浜高校から、伊勢原高校定時制に赴任して5年目になる。そんな私が、第三期県立高校改革実施計画で2026（令和8）年度から伊勢原高校定時制が生徒の募集を停止すると聞いて思ったこと、また、現場で見ている現実を、皆さんに知っていただく良い機会だと思い、執筆の依頼を受けさせていただいた。拙い文章ではあるが、少しお付き合いいただければ幸いに思う。

傷ついた生徒たちと共に歩んで

私が今現場で思うことを説明する上で、私の教職員としてのルーツを知っていただきたい。私は、民間企業での勤務を経て、秦野総合高校の定時制に臨時的任用職員として勤務していた。今から十年余り前のことである。当時の全校生徒数は130人程だったと記憶している。その頃から既に、「昔に比べるとやんちゃな生徒が減った」「正社員として働いている生徒はほとんどいない」「過年度生も少なく、ほとんどが中学卒業とともに定時制高校に入学する」といった内容の会話が、教員間で交わされていた。経験の浅い私は「そんなものか」程度に捉えていた。

療育手帳を持っている生徒や、外国につながるのある生徒が各学年に在籍していて、個別の対応が求められる状況であった。今にして思えば、現任校の伊勢原高校全日制でなされているインクルーシブ教育のように、それぞれが同じ教室で授業を受けている状況は当時の秦野総合高校定時制では当然のように生まれていたわけで、制度上の援助が薄い中、教員たちが被るような形で取り出し授業など

の支援を行っていた。過去の印象を美化しているだけかもしれないが、私は当時の同僚が前向きに生徒支援を行っていた印象を持っている。

私自身、夜間定時制高校が大好きだった。様々な事情を抱え、これまでの環境で傷ついて、痛みに臆病になり、臆病であるがゆえに攻撃性や諦観をまとった子どもたち。その心をほぐすために、努めて安定したポジティブさを大人が示し続けることで、少しずつ生徒の表情が緩んでゆく。そのサイクルの中にふと、相手と心が通ったと確信できる瞬間が生まれる。それは何物にも代えがたい瞬間であった。採用試験の合格を校長に報告したときに、来年度も秦野総合高校定時制で新採用として勤務できないか食い下がったのをよく覚えている。

再び夜間定時制へ

新採用で定時制に勤務することはなく、茅ヶ崎西浜高校に新採用として着任した。秦野総合高校定時制の10倍の規模の学校だった。

着任のあいさつで体育館の壇上に上がったときの人数の多さに、そしてまだこの後新入生400人が加わることに驚いた。忙しくも充実した5年間で過ぎ、校長室で人事異動先として「伊勢原高校定時制」を告げられた。

そのときの私の心境を一言で表すならば「ショック」だ。生徒指導が多く、大変な学校を5年間経験し、新採用5年で異動していった諸先輩方の異動先を思い浮かべ（いわゆる落ち着いた中堅校が多かった）、なぜ自分は定時制なのだろうとショックだったのだ。

高橋 亮 太

そしてひとしきりのその感情の後に、初心である「夜間定時制高校が好きだ」という想いが残っていた。夜間定時制のあの生徒たちとの関わりが自分の教員としての原点ではなかったか。定時制への異動にショックを受けた自分を情けなく思ったのであった。

豊かな実践 これから生徒たちはどこへ

5年ぶりに帰った夜間定時制の現場は、自分にとって、充実した場であった。「夜間定時制が好きだ」という想いは、前よりまして強くなったと思う。秦野総合定時制で言われていた定時制生徒の全体的な傾向はさらに強まっていた。やんちゃな生徒よりも、中学校までの環境に適応するのが難しく、休みが多かった生徒や、発達に凹凸のある生徒、そして外国につながりのある生徒が多く在籍していて、授業や生徒支援の場で、各々の生徒の実態に即したやり方がなされていた。

そんな中、私のクラスに在籍していた、中学校時代不登校で、適応教室に通っていたある生徒は、「行事を変えたい。生徒の目から見てもステキな行事にしたい」と生徒会長に立候補した。生徒会長になった彼女は、学校説明会や行事で生徒の前に立って挨拶するなど活躍した。その後は専門学校に進学し、いまでは社会と正面から渡り合う強さを発揮している。

この例のように、少人数が良かったのか、環境の変化によるものなのか、中学校時代に自分を発揮できなかった生徒が、定時制高校に来て開花するケースはまああるものである。しかし、逆に言えば、少人数でなければ

——定時制の環境でなければ適応できない生徒が一定数いることも確かである。その中には、電車に乗ることが困難で、伊勢原高校以外には行けないという生徒、家庭の環境で伊勢原高校定時制以外は選べない生徒、私立のサポート校には金銭的に通うことができない生徒が多くいる。

そんな子どもたちの顔を思い浮かべながら第Ⅲ期県立高校改革実施計画を眺めていると、ふと不安になる。この計画では秦野総合高校と伊勢原高校の定時制が募集停止になる。小田急小田原線沿線には、厚木清南高校から城北工業高校ないし小田原高校の定時制までの区間に大きな夜間定時制の空白が生まれる。ここに生まれ育ち、ゆくゆくは夜間定時制高校に通うかもしれない生徒たちは、どこへ行くのか。

夜間定時制高校に務める教員の多くは、「ここが、高校教育のセーフティネットだ」と考えているのではないだろうか。少なくとも私はそう考えている。

今後、穴の開いたネットに救われなかった子どもたちはどこへ行くのか。目の前の生徒をみて、思う。

(たかは しりょうた 伊勢原高校定時制)

大人たちへの不信感？

—「ウクライナ戦争」報道を青少年はどう受け止めるか—

現代の「どうぶつ会議」

「しょうがない人間どもだ！…戦争がすんでから、何年にもなる。それなのに、もう新しい戦争のうわさがたっている…」とのライオンの叫びから始まるのは、第二次世界大戦後すぐの1949年、ケストナーの文・トリアーの挿絵で出版された名作『どうぶつ会議』（岩波子どもの本、1954年）である。ゾウは「われわれ動物たちで、会議をひらこうじゃないか」と提案する。地球上の動物たちが集まって開かれた会議では「子どもたちのために」と書かれた旗が掲げられた。

この絵本が70年以上たっても色あせないと痛感するのは、2022年2月24日にロシアが侵攻してから2023年4月現在、予期せぬほど1年以上も長く続くウクライナ戦争である。戦場の現実がテレビやネットでリアルタイムに報道され、誰もが居ながらにして目の当たりにする事態は、人類史上初めてSNS時代の新たな戦争報道である。

「子どもたちのために」という「どうぶつ会議」に倣って、ウクライナ戦争が青少年にどう映ったかを問うことは決して避けて通れない問題である。本来なら実際にアンケート調査すべきであるが、私自身が子どもの眼に代わって感じたままを吐露したい。生々しい戦争報道を見ながら、青少年は大人たちが説くいくつかの「道徳」について、強い疑問を抱いたはずである。

大人たちから言い聞かされてきた道徳への疑問

- 「人のいのちは何よりも大事」と言われ

てきたのに、無防備な市民を大量殺戮し、兵士も無残に殺害する結果、ボカシ加工された遺体が道端に放置された様子や、多くの墓地や墓標の林立が写し出されると、現実の背後には「人のいのちは軽く大事ではない」という別のイメージが潜んでいないか。

- 「暴力はいけない」と言われてきたのに、地域住民に対する兵士の暴力だけでなく、住宅や学校、マーケット、病院、教会までも破壊し、拳銃の果てに原発まで襲う、という現実を見せつけられると、いかなる形の暴力さえ肯定するような恐るべき行動が実は存在するのではないか。

- 「ウソは悪い、正直であれ」と言われてきたのに、最新の情報戦争ではフェイクが常套手段で、しかも国民が信じ込んでしまう巧みなニセ情報術で、権力者の都合に沿った政治を扇動するプロパガンダが横行するようでは、何が真実か見分けがつきにくく、ウソこそ最上の伝達手段になっていないか。

これらの疑問に対して、大人たちの多くは口を閉ざすか、あるいは「戦争の場合は別で、新たな価値として『勝利』や『正義』が基準になるのだ」と言い訳するかもしれない。しかし、「戦争」と「平和」でこれほどまでに道徳基準を使い分けるようでは、二枚舌を使う大人たちは信用出来ない—そんな漠然とした意識を青少年は抱き始めたのではないだろうか。

「陣取り合戦」遊び

『どうぶつ会議』を読み直しながら、1950

年代に私が小学生のとき、近所の遊び仲間とよく遊んでいた「陣取り合戦」を思い出した。小さな空地の地面をまっ平に整え、長い釘を放り投げて突き立て（倒れたら無効）、その地点から次に投げた地点へと線を引いて自分の陣地を広げていく2～3人の競技であった。この「陣取り合戦」は、実は人間の原初的本能の表出なのではないか、そんな見方さえ思わず頭に浮かんできた。生物としての人間の基本行動に貫かれたのが、ロシアによるウクライナ侵略ではないかとさえ思えてきた。

もちろん「戦争と平和」は人類永遠のテーマである。しかし、平板な二項対立では「戦争に反対し平和を願う」といったありきたりのスローガンに止まりがちで、動物たちから「しょうがない人間どもだ！」と揶揄されるだろうし、二項対立の枠組みでは、道徳は破綻してしまう。そこで異なる発想を提案したい。それが「攻撃性」である。「陣取り合戦」は子どもたちの攻撃性が単なる素朴な遊びとして発現したものとすれば、大人たちの実際の戦争はどのような攻撃性なのか。

「良性・悪性の攻撃性」

「攻撃性」という用語で「人間性の解剖」をおこなったのが、ナチスの迫害から逃れてアメリカに渡ったユダヤ系ドイツ人の社会心理学者フロムである（『破壊—人間性の解剖—』紀伊国屋書店、1975年）。彼は日常的に使われる「攻撃的aggressive」が否定的意味だけでなく「果敢で進取の気性に富んだ」という肯定的意味合いをもつ両義性に注目した。そこから「ある目標に向けて前進する」という「良性の攻撃性」と、「破壊や残虐な行動」としての「悪性の攻撃性」の二つを峻別した。そして、戦争こそすべてを破壊する典型的な「悪性の攻撃性」であると結論づけた。

要するに、社会全体の状況をごく表面的に捉える「戦争か平和か」ではなく、それらを

もたらす人間性の根源である「攻撃性」に注目する方が、道徳を奇妙に使い分けなくて済む。フロムは動物行動学も視野に入れながら、恐怖や不安を取り除く「防衛的な攻撃性」にも言及し、それは「良性の攻撃性」だとした。しかし、ウクライナ侵略はタテマエとして「防衛的な攻撃性」の姿勢を取りながら、そのホネは「無差別な殺人」「破壊や残虐な行動」としての「悪性の攻撃」に転化したものにほかならない。

以上のように考えると、大人たちへ不快感を向ける青少年に対して、大人は以下のような態度で臨むべきではないか。すなわち、人間性の根源には「良性」にも「悪性」にもなりうる「攻撃性」が内包されていることを自覚しよう。自分の考えを練り上げて自己主張し、一つの目標の実現に向けて挫折を克服しながら邁進するのは「良性の攻撃性」。これに対して、自己防衛のためと称しながら実際には相手に危害を加え、自分勝手な言い分で、相手を力づくで屈服させて支配する行動は「悪性の攻撃性」。

そこで「悪性の攻撃性」を取らせないためには、「理性」と「感性」が思考や感情をどれだけ統制できるか—その高度な人間性こそが、地球上の人間すべてに問われているのではないかと。とはいえ「理性」と「感性」などと漠然とした言葉で統制できるのか、と反論の声が上がるだろう。ウクライナ戦争に連鎖するかのようになり、「台湾有事」が話題になり始め、「日本は抑止のための軍事力増強を！」などと叫ばれているからである。しかし、そのときにもまた「どうぶつ会議」は叫ぶにちがいない。「しょうがない人間どもだ！」と。

（いまづ こうじろう 星槎大学大学院教員）

先生に、なりたい! —教職をめざす若者たち— (16)

私みたいな人がいてもいい

湯 浅 康 平

▼はじめに

私は現在、数学科教員になるための教職課程を履修し、採用試験を受けるつもりで準備している大学三年生です。実は将来の職業選択にまだ迷いがあり、さらには教育実習や学校インターンシップ等で現場を経験していないので、教員になる思いが確固としたものになっていませんが、三年間の教職課程で考えたことや、現時点で教員という職業に対して思っていることを述べたいと思います。

▼教職課程を登録した動機

私は他の人が執筆されるような「恩師の影響」や「長年の夢」などはなく、ただ漠然と「先生になりたい」と思い履修登録しました。将来のキャリア選択における「保険」として考えていたのだと思います。

そもそもなぜ根拠もなく「先生になりたい」と思ったのでしょうか。また、小学生に「なりたい職業は何か」と聞いて、必ずと言っていいほど先生が挙がるのはなぜでしょうか。それは教員という立場が子どもにとって身近な職業であり、どのような仕事をしているのかが明確だからではないでしょうか。私も、仕事内容が具体的に想像できる職業に、どことなく安心感を覚えていたのかもしれませんが。

▼それでも教職課程を続けている理由

教職課程は拘束時間が長く、身も心も疲弊します。大学三年生での模擬授業では、周り

と比べてうまくできず、劣等感を抱きました。しかしそれでも私が教職課程を辞めずに続けているのはなぜか。それは心の奥底で「ひょっとしたら向いているのではないか」「私みたいな教員がいてもいいのでは」と思っているからです。自分に言い聞かせていると書く方が正しいのでしょうか。はじめは自分を奮い立たせる原動力にしていたのですが、最近になって色々と思うことが出てきました。

「ひょっとしたら向いているのでは」と思ったのは、表に立って人と関わるのが好きだと分かったからです。私は現在、スーパーのレジのアルバイトをしているのですが、バーコードをスキャンしたいという理由ではじめた仕事が、いつの間にか目の前でお客様と接し、喜んでいただける素晴らしさを味わえるものになっていました。明るく元気にふるまうことは昔から得意だったので、このことを教員という仕事に生かせたらいいなと考えるようになりました。また、お客様が喜んでくれる姿を間近で見られるということは、生徒の成長に日々関わるができることに対応していると思います。

「私みたいな教員がいてもいいのでは」と思ったのは、私の周りで教職課程を履修している人のほとんどが、学生時代優秀で、かつ恩師の影響を受けているからです。恩師の影響で教員になりたいと思うのは、先生方から好かれていた思い出があるからでしょう。しかしそんな人ばかりが教員になってしまった

ら、優秀な生徒もしくは先生に対して積極的に関わろうとする生徒しか学校を居心地のよい空間とは思いません。実際私も学校に対して「居場所がない」と感じていた経験があったため、私のような人が教員にいてもいいのではないかと考えるようになりました。

▼私が教員になったら

学習面では、ICT機器を用いて教科書の図に動きを持たせ、模擬授業で教職の先生からいただいた『歌って踊れる数学教師を目指せ』という言葉と合わせて、数学の時間が楽しみになるような授業をしたいです。その際は、特別なことはせず、評判のよいものを分析し、真似てみるのがよいと思っております。私は模擬授業でスライド等を積極的に使用していましたが、ある時私の好きなYouTuberさんのスライドを真似たところ、見やすいと評価していただきました。私は何かものごとを考えるときに、視野が狭くなってしまいがちなので「個性は後から付いてくるもの」と信じて、独りよがりにならずに広い視野を持ちたいと思います。

次に、生徒と関わる際は、特に「聞くこと」を心掛けたいです。生徒はまだまだ子どもであり、中には、まだ“いじられる”ことや、馬鹿にされることに慣れていない子もいるでしょう。私は中学時代、「嫌だ」「やめて」と何度も言っているのに、からかってくる相手と喧嘩になってしまったことがあります。その時に、先生から頭ごなしに「しょうもないおふざけなんだろうけどさ…」と叱られたのを今でも覚えています。確かに今なら「あの時の僕は冗談やいじりに慣れていなくて、まだ子どもだったな」と思えますが、中学生のときにそれを理解することはできなかつたと思います。そもそも多感な中学生が我慢しなけ

ればならないことなのでしょう。だからこそ、まずは先生が聞き役に徹するべきなのではないかと思います。先生という立場上、予防策をとり、先手先手で動く統率力が求められる場面もあるため難しいですが、頭ごなしに正論を繰り出す前に「どうしてそう思ったの?」といった、その子の気持ちを汲んであげることが大事だと思います。

また、弱音を気軽にはける雰囲気を作ってあげたいです。大人になるための壁はいずれ越えていかねばならないものですが、時に立ち止まって「やりたくない」と発言すること自体は悪くはないはずです。むしろ定期的に自分の中のモヤモヤを外に出す機会がないと、繊細な子は不登校になってしまったり、ストレスをコントロールするのが苦手な子はやり場のない感情から他人をいじめてしまったりすることに繋がるがあると思います。したがって、多感な時期の感情の受け皿を作ってあげることが先生(たち)の役目でしょう。

これら三つの公約に科学的根拠はありませんが、私の考えとして強い意志を持っており、「私みたいな教員がいてもいい」という気持ちをより確固たるものとしています。

▼今後の展望

私はひとまず大学院に進学するため、そこでもう一度将来について考え直したいと思っております。教員になるときは他の人があまり経験したことのないことを武器に、自分の持ち味を最大限出し、使命を果たしたいです。

(ゆあさ こうへい

東京理科大学理工学部学生)

『世界は五反田から始まった』

星野博美 著 株式会社ゲンロン

加藤 将



○タイトルに惹かれて五反田駅で下車。改札に向かう階段に「『世界は五反田から始まった』」とのキャッチコピーが付いた広告が目に入った。「そう

言えば、ソニーは五反田から始まった。そう考えれば、世界から……、あながち間違いではない」そんなことを心の中で考えながら五反田駅の改札を出た。

駅近くの書店に立ち寄る。書店内をウロウロしていると先ほど、駅でみかけた『世界は五反田から始まった』と記された書籍が山積みされていた。「駅のキャッチコピー。本の広告だったのか。テッキリ五反田のPRだと思った」と心の中で思いながら「五反田でこの本に出合ったのも何かの縁」と考え、著者も目次も見ることなく「世界は」「五反田」に惹かれ、直感を信じて購入

○本書と「大五反田」

本書は、著者と祖父世代までの家族の歴史である。本書では、「五反田」を五反田駅周辺に規定していない。五反田駅を中心にしながら、北限を白金高輪駅周辺（本書では覚林寺（清正公）、南限を戸越銀座駅と荏原中延駅中間の都道420号、通称26号線を分ける道路にし、目黒駅や品川駅、武蔵小山駅周辺の

地域を含んだ地域を「大五反田」と設定している。「大五反田」とは、すなわち著者の生活圏である。本書は、大五反田地域の歴史が著者の家族の物語と結びつかせながら書き上げられている。

○本書の構成

本書は、「はじめに」と「おわりに」に、第1章から第7章で構成されている。「はじめに」と「おわりに」を除く第1章から第7章の概要を紹介したい。

第1章では上記の「大五反田」を定義した理由など著者の祖父からはじまる家族と大五反田地域での生活史が、第2章では工場地帯であった五反田が徐々に軍需工場へと変化していく様子が書かれている。少し横道にそれるが、第2章に関係する話をしたい。評者は、神奈川の高層建築も無い長閑な浜辺の「町」に育った。そのため、「東京都目黒区」や「東京都品川区」「東京都港区」などの地名を耳にするとそれだけで、「金持ちが住んでいる」「高級」と考えてしまう思考回路が本書を読む以前はあった。しかし本書を読む少し前、三人組のお笑いコンビの一人の訃報記事を読んだ。そこには、彼が売れる以前に目黒駅近くの安アパートに居住していたこと、当時は町工場（こうば）なども残っており、家賃も物価も安かったなど当時の目黒駅周辺の情景が書かれていた。評者は2000年以降、仕事の関係で週数回、目黒駅を利用した。当時の

「目黒」の印象は、上記の通り、ステレオタイプから抜け出せずにいた。しかし、今改めて目黒駅の情景を思い出してみると、駅に隣接し高層ビルなどが建っている一方、駅周辺を歩けば、私の勝手な駅のイメージからは想像していなかった立ち食いそば屋や駅から目黒川沿いに下れば、住居と工場が一体になった建物、古びたアパート、気軽に入れそうな洋食屋や居酒屋があった。目黒駅周辺は現在、再開発が進み徐々に町工場などの面影は薄れている。五反田駅周辺は町工場は少なくなっているが、町工場の街の面影を現在でも残していることは確かなのではないかと感じた。

第3章では「無産者」とのタイトルで、小林多喜二がこの地に居住し活動していたこと、また日本で初めてできた「荏原無産者託児所」「大崎無産者診療所」があったことを記している。工場があったからこそ小林が活動し無産者のための施設があった。当然と言えば当然だが、ここでの活動を地域と人を基軸に具体的に書いていることから理屈抜きで、当時の小林らの活動を理解することが出来る。第4章「疫病」では、コロナウィルスと歴史を対話させている。スペイン風邪については著者の家族や社会にどのような影響を及ぼしたかについて言及しているが、もう1つ興味深いのがコロナ禍で耳にした「不要不急」の言葉は戦時中にも使われており、「この言葉は、緊急事態、非常事態になると登場する決まり文句」と筆者が記しているのは時代に対する警鐘を鳴らしている気がする。

第5章「満州」では、大五反田に含まれる武蔵小山商店街の人々を中心に結成された「第十三次満洲興安東京荏原郷開拓団」について触れている。本書を読んでもらいたいとの思いから多くは記さないが、ここにも渡満、ソ連侵攻、その後と多くの悲劇が書かれ

ている。第6章「焼け野原」では、著者の自宅がある戸越銀座一帯が焼け野原となった城南大空襲について書かれている。「東京大空襲」と聞くと「3月10日」が思い浮かぶが、大五反田周辺における大規模空襲は「5月24日」の空襲なのである。この地域に空襲があった理由、その時の地域の様子、そして著者の祖父や祖母、父などどのような対応をしていたかが記されている。第7章「杭を打て」では、城南大空襲後から著者の祖父、父と続いた星野製作所の歴史と最期が記されている。戦前は、軍需品を製作していた工場が、戦後はどのような仕事を請け負ったのか、そしてどのように筆者の実家である工場（あえて「こうば」と読みたい）が閉じられたのかが、大五反田地域で取引をしている関係者とのつながりにも触れながら書かれている。

○家族史の視点

本書は、星野家と大五反田を基軸にした家族とその地域の関わりを描いた作品である。『世界は五反田から始まった』に評者が関係していると大いに思っていたソニーの言及はほとんど存在しない。評者はソニーのことが知れると思い購入したが、その点は的外れであった。しかし、本書は家族を軸に地域との関わりを書き上げた点については圧巻の書と言える。私事だが評者自身、相続や実家の建て替えに際して、明治民法の考え方を実感するだけでなく、祖先の歴史を初めて知った。本書を読み解くことで読者が家族の歴史を遡ることが出来るだけでなく、家族の歴史と社会状況をどのように組み込み筋道を立てるかの手がかりになるのではないかと考える。

（かとう しょう

教育研究所員・東京学芸大学附属高校）

映画に観る教育と社会 [36]



あのこと

井上 恭 宏

■アメリカでの「中絶違憲」判決

アメリカ合衆国では1973年に連邦最高裁判所が「人工妊娠中絶は女性の権利である」とする「ロー対ウェイド判決」を出し、人工妊娠中絶（以下、中絶）は合法となった。アメリカの南部や中西部などでは州法で中絶を禁じていたため、保守的なキリスト教徒の間では「ロー対ウェイド判決」を覆すことが悲願となっていた。2022年6月24日、連邦最高裁判所は「人工妊娠中絶の権利を憲法で守らない」との判決を下した。連邦最高裁判所は9人の判事で構成されている。判事を任命することができるのは大統領であり、トランプ大統領の任期中に3人の判事が任命され9人中6人がキリスト教保守派となっていたのである。

「人工妊娠中絶の権利を憲法で守らない」との連邦最高裁の判決は「中絶禁止を州が決めることができる」という判決である。そのため州議会の多数派と州知事を共和党が握る26州で中絶へのアクセスが大幅に制限される可能性が高まった。テキサス州の場合、2021年9月の時点で中絶可能な病院は19施設にまで減らされており、移動が困難な貧困層や10代の女性に対する闇堕胎の横行も懸念されている。テキサス州では中絶に加担した人間を犯人として一般市民が通報すると、犯人に対して1万ドルを請求できる「賞金システム」が導入されようとしている。

■日本の中絶

2022年9月、私は『日本の中絶』（塚原久美著、ちくま新書、2022年）を手を取った。そこには、日本の中絶の事情が詳細に記されている。多岐にわたる論点のなかから3点をあげる。

まず、日本では1907年に改訂された刑法の第212条から第216条によって、いまも中絶は「墮

胎の罪」として禁止されている（刑法墮胎罪）。第212条は妊娠している人が薬などを用いて自分で中絶することを禁じており（自己墮胎罪）、第213条では妊娠している人から依頼を受けて墮胎を行うことを犯罪とし、第214条では依頼を受けた人が医療に関する有資格者である場合、特に重い罪としている。これらのことはすべてWHOの『中絶ケア・ガイドライン』における「中絶の非犯罪化の原則」に反している。

また、現行の母体保護法（1996）は、①国が中絶できる要件を定め、②中絶に配偶者（事実婚の場合の事実上の配偶者も含まれる）の同意を求め、③搔爬（そうは。キュレットと呼ばれる金属製の器具で妊娠産物を取り除く方法）を前提に指定医師に中絶業務を独占させる、と規定している。これらの規定によって、①女性の自己決定権が奪われ、②未婚の女性がパートナーの同意を得られずに孤立し最終的には公衆トイレなどで産み落として殺人罪や遺棄罪に問われるなどのケースが発生し、③安全で安価な経口中絶薬が世界にはあるのに、いまだに搔爬術が用いられ、さらに避妊も中絶も保険診療の対象外となっている。

そして、中絶医療の改善に関する世界的な潮流について言えば、「搔爬術を用いて人工妊娠中絶を行えるようになった第一次中絶革命」から「1970年代に欧米で吸引法が用いられるようになり合法的中絶医療のスタンダードとなった第二次中絶革命」へと進み、「1980年代末のフランスから始まった安全な薬による第三次中絶革命」が現在も世界各地で進行中とのことである。この分類に従えば、いまだに日本は第一次中絶革命の時代にある。

■フランスの1960年代、『あのこと』を観る

2022年12月、映画『あのこと』を観た。1960年代のフランスが舞台である。当時のフランスでは中絶は法律で禁じられており、何らかの処置を受けた女性、処置を施した医師や助産師、処置にかかわる助言や斡旋をした者には懲役と罰金が科せられていた（フランスで中絶を認めるヴェイユ法が施行されるのは1975年のことである）。

主人公のアンヌ（アナマリア・ヴァルトロメイ）は大学の寮に暮らす優れた女子学生であり、学位を取得して労働者階級から這い上がろうとしていた。しかし、心配事が一つだけあった。生理が来ないのである。思い切って病院に行くと、医師から「妊娠している」と告げられる。「何とかしてほしい」と訴えるが「違法行為には加担できない」と冷たく拒絶される。女友だちが多い男子学生のジャン（ケイシー・モッテ・クライン）から墮胎経験のある女性の情報を聞き出そうとアンヌが接近していくと、「妊娠中ならリスクはないだろう」と逆に迫られることになる。女子学生の仲間だった二人に打ち明けると、一人はアンヌのもとを去った。学業が手につかなくなり、寮では「規律を乱す人」として攻撃を受けるようになる。注射で、実家から持ち出した編み針で、激しい海水浴で、アンヌは墮胎を試みる。アンヌを妊娠させたのは社会の上層にいる青年であり、アンヌに産む気がないことを知り安堵するだけで、「資金」を工面することさえしなかった。そして、アンヌもその青年に恋をしてはいなかった。妊娠週が重なっていくなか、ジャンが自分へのリスクを承知でアンヌに情報をもたらす。メモには墮胎を行う女（原作では「天使製造者」という隠語が使われている）への連絡の手立てが記されていた。

『あのこと』は2022年にノーベル文学賞を受賞したアニー・エルノーの自伝的短編を原作としている。エルノーは1963年から1964年にかけて自らの身に起こった「事件（L'Événement）」について、1999年に記した。自身の中絶体験を書かなければ「女性の人生を沈黙させ、家父長制が支配する世界に与することになってしまう」

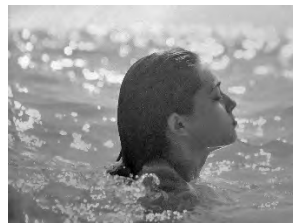
と考えたのである。

監督と脚本はフランスのオードレイ・ディヴァンであり、2作目の長編である本作でヴェネチア国際映画祭金獅子賞を獲得した。シネマスコープの2.35対1の画角比を1.37対1にすることで主人公と観衆の視線を重ね合わせる手法も評価された。サスペンス映画でもある『あのこと』は、「世界が息を呑んだ衝撃の映画体験」で女性の存在としての尊厳を考えさせることに成功したのである。

■日本社会のあり方について考える

私はアメリカの中絶禁止の動向から日本の中絶の状況を知ることになり、『あのこと』を観た。日本の中絶について何も知らなかったことについては反省するしかない。なぜ私は日本の中絶について考えなかったのだろうか。この20年間にわたるジェンダー平等教育や性教育へのバックラッシュによって無意識のうちに考えることを避けていたからなのだろうか。日本では家父長制の社会として言及される韓国でも墮胎罪に違憲判決がすでに出ており、カトリックが支配的なラテンアメリカ諸国やアイルランドでも中絶が女性の権利として位置づけられている。私はそのことを知らなかった。日本社会には中絶禁止に揺れるアメリカ社会を喰う資格はないのだと思う。

世界には中絶の権利を人権として認める明確な潮流があるのに、日本では妊娠や出産に関して女性が権利を主張することを「過度な個人主義」「わがまま」とみなす女性差別的な考え方が根強く残っている。こうした傾向は、学校のあり方や教育内容にも影響を与えているはずである。「私は知らされなかったのだ」ということで済ませるわけにはいかない。



『あのこと』
パンフレットより

(いのうえ やすひろ 教育研究所員)

海外の教育情報 (34)

アメリカ・イギリスの 新聞記事を読む

記事紹介 山梨 彰

1. 子どもの「飢え」

『ねぎす』70号 (p.69) で掲載した「子どもの貧困」がますます悪化し、食事に事欠く子どもがたくさん出現している。

飢えた子どもの「悲しいほどの」増加の危機に警鐘を鳴らす学校

(The Guardian 2022.9.25)より

学校の厨房でシェフとして働く慈善団体「シェフズ・イン・スクールズ」による食料の欠乏調査によると、多くの学校で空腹の子どもが「悲しいほど」増えている。冬の暖房費高騰を前にして、家庭は暖房か食料かの選択を強いられている。団体の責任者は、「前日の昼食以後何も食わずに登校する子どももいます」と言う。ロンドン南東部のある学校では、無料の学校給食の受給資格がなく、家に食べ物がないことを友だちに知られたくないので「空の弁当箱から食べるふりをしている」子どもがいるという。

食料援助団体と連携している学校は、無料学校給食の資格のない空腹の子どものために過大な予算を費やしている。ユニヴァーサル・クレジット (74頁の「論評」を参照) を受けている子どもはみなこの資格があつてほ

しいとこの団体は語る。

教師がトースターを買って、空腹な子どもに朝食を配る学校もある。ロンドン南部のある学校では以前50人だったその数が、今は100人にのぼる。

全英校長協議会の会長は「子どもたちが空腹と寒さの中で朝を迎え、学校が助けていることを知っているのに、政府が放置しているのは間違いだ」と語る。

莫大なエネルギー代と教員給与の引き上げ、絶望的な家庭への支援で、何百もの学校が赤字になるという。先週、学校の電気とガスに「政府支援価格」という低い上限を設けると政府が発表し、月1万ポンドの学校のエネルギー代が4千ポンド安くなることは歓迎された。しかし、これは限定6カ月間なので、予算よりはるかに高い請求書が来る。

緊急食料小包を配達するコミュニティ・グループは小学校からの支援要請が多すぎるため、配達日を減らした。関係者は「求めに応じるのが大変です。どこに頼めばいいのかかわからず、怯えている家族もいますが、私たちは今以上のことはできません」と述べた。

1日あたり300人の小学生に無料のランチを提供するため、トラックを小学校に走らせ、余った食料を使って「汚名を着せることなく」食事を提供するグラスゴーの慈善団体は、ニューカッスル、リバプール、ロンドン

などからも食料支援を求める電話が毎日あったので、電話番号をウェブサイトから削除した。「イギリスで飢えに苦しむ子どもはいないというのは間違っています」という。

ロンドン東部の3つの団地に食事を提供している慈善団体は、空腹だけでなく不安の増加も懸念し、「ペンがない、消臭剤がない、歯ブラシがない状態で学校に行く子どものことが心配です。自尊心も自信も失われていきます」と言う。

10万人が学校給食を食べられず、生徒の飢餓の規模が明らかに

(The Guardian 2022.11.10) より

学校給食の無料支給対象外の子どもたちが、カビの生えたパンや空の包み紙を持って、時には何も持たずに登校するのを見た教師は、これほど絶望的なことは初めてという。

コストが急騰して、10万人以上の子どもたちが無料の学校給食を受け取れないかもしれない。無料支給資格の家計収入の上限7,400ポンド(約118万円)をインフレ率に合わせて約16%引き上げれば、8,575ポンドになり、対象児童が最大で11万人増えるという。

教師は、生徒の哀れなお弁当を見てショックを受けている。ある生徒はカップ一杯の残り物の白米を、別の生徒は乾燥した朝食用シリアルの入った小さな容器だけを持ってきた。親から1ポンドもらって買ったチョコレートバー1本を持って登校する生徒もいる。低所得層の多くは空腹なので疲れて元気がない。

大マンチェスター市のアカデミーの校長は、この状況は最悪で、今が最も困難な時期だと言う。この学校は、最も困窮度の高い地

域のひとつにある。亡命者の家庭もあり、無料学校給食の申請には言葉やインターネットへのアクセスが障害となる。ユニバーサル・クレジットを利用している家庭もあり、生活費を稼ぐのが大変だが、それでも無料学校給食の基準に合わない。「朝食を摂れない家庭もあるので、私たちはすべての子どもに朝食を提供しています。子どもは無料で食べ放題の朝食のために早くからきて、シリアル3杯とベーグル2個をたいらげる生徒もいます」と校長は言う。

教育省は、「多くの家庭の困難は理解しており、これまで以上に多くの子どもを支援しています。イングランドの生徒の3分の1以上が現在、無料の学校給食を受け、不遇な地域で無料の朝食を提供する全国学校朝食プログラムに2,400万ポンドまで投資しています」と述べた。

学校の指導者によると、親は子どもの制服を清潔に保つことも困難で、自宅が寒くて洗濯した服を乾かせないため、湿ったブレザー

を着て来る生徒もいるという。あるアカデミーでは洗濯機が用意され、定期的にコーヒーマーニングを開いて暖を取り、お茶とビスケットを提供している。

標準以下の住宅で子育てに苦勞する家庭もある。ある小学校では、家族が就寝中に赤ん坊がネズミに耳と手をかまれ、学校職員が救

急病院に送った家庭や、薬を買えないためアタマジラミが蔓延している子どももいる。

ある小学校の校長は「私たちが見ているのは公共サービスの崩壊です。学校がその中心になってしまっている。社会が崩壊しつつあることの象徴のようです」と述べる。

2. やまぬレイシズム

根深い黒人差別とユダヤ人差別の基底にある普通の人の「無意識の偏見」を自覚し、「当たり前」の言動を正す試みは貴重であろう。

黒人の子どもを標的にする警察をチェック

(The Guardian 2022.12.4)より

学校に配置された警官が人種的偏見を持って不当に黒人の子どもを標的にしているかどうかの調査が、警察と市長の合意でロンドンで行われる。

学校への警官の配置が500人を超え、保護者や教師からはもっと増やす声もあれば、若者を犯罪者扱いすることを懸念する声もある中で、この発表があった。10代の少女が、持っていない薬物を理由に警官に衣服を脱がされ、心に傷を負った「チャイルドQ」という事件（2022年6月）の後、学校での警察活動への懸念は高まった。

黒人が武器所持の疑いで警察に職務質問される割合が、白人の7倍という人種的不均衡がある。9月に就任した警視総監は、「前任の総監の中間報告は、警視庁に組織的な偏見が存在することを証明しました。警察とのやり取りでの人種差別が一般の人々に影響を及ぼしています。警察活動は市民の信頼に依存していますが、黒人コミュニティの警察への信頼が最低レベルなのは悲劇的です」と述べた。

国会の内務委員会は、青少年のナイフ犯罪を懸念して警官の学校配置を支持した。教育や警察における人種差別を研究しているマンチェスター大学のS氏は、次のように述べる。「警察官は、学校で優しく、サポート的な役割を果たすといわれます。若者の体験はそうではないのです。組織的な人種差別と性差別が警察活動の根幹にあるならば、必要なのは学校での警察の役割を改めることではなく、学校から警察を排除し、その資金を、コミュニティによるケアと福祉の支援に再分配することです」と述べた。

2020年に市の人種行動計画が始まり、先日発表のその新版によると、ロンドンでは黒人の信頼感が白人よりも15%低く、警察の職務質問は公正だという割合が、白人の市民より黒人は20ポイントも低い。ロンドン市民の40%はエスニック・マイノリティであるが、ロンドン警視庁の警官のそれは16.6%であり、市は2030年までにこの割合を28%にする目標を掲げている。

増加するヘイトに対して反ユダヤ主義の教育の強化を

(The Guardian 2022.12.19)より

独立した対政府助言者は、若者の間での反ユダヤ主義事件の広がりを「深く懸念」し、危険な偏見がユダヤ人コミュニティへの暴力につながると警告した。政府に対し、小規模なオンライン・プラットフォームも法改正の対象とし、反ユダヤ主義の情報を強制的に提供させることを要請した。

全国教員組合の書記長は、全中等学校で現代の反ユダヤ主義についての教育を義務付けることを支持した。書記長は「大臣や国会議員が亡命者を攻撃すると、外国人嫌いを助長する環境が作り出され、反ユダヤ主義を含む人種憎悪に反対する教育の妨害になります」と述べた。氏は、オンライン・プラットフォームと協力して、オンライン上の反ユダヤ的ヘイトを根絶し、それを阻止できない者の責任を問うことも政府に要請した。氏は、大規模なプラットフォームの問題はすでに明確であるとし、政府がオンライン安全法を作成する際には、小規模なプラットフォームも軽視

すべきではないと述べた。

対政府助言者は、反ユダヤ的なヘイトクライムを報告・起訴する際の障壁を調査し、ネオナチグループによる危険なレトリックの広がりに対抗し、ユダヤ人コミュニティを保護するために資金提供すべきだと言う。また、あるシンクタンクが7月に実施した中等学校1,315校の調査を引用し、若者の中で反ユダヤヘイトが「憂慮すべき増加」を示し、反ユダヤ的事件の数が2017年の60件から2022年に164件に増加したと警告する。

政府の広報担当者は「反ユダヤ主義はあらゆるいじめやヘイトと同様に忌まわしいものです。ホロコーストは、キーステージ3での歴史のナショナルカリキュラムの必修内容であり、学校が反ユダヤ主義に関するカリキュラムを作ることを支援します。オンライン安全法は、オフラインで容認できないことはオンラインでも容認できないことを意味します」と述べた。

子どもの将来性を損なう教師の「無意識の偏見」

(The Guardian 2022.12.25)より

プログラム「ターゲット・オックスブリッジ」は、800人以上の黒人の生徒を支援し、そのうち350人以上がオックスフォード大学とケンブリッジ大学に入学予定である。2021年には、このプログラムの卒業生が大学に入学する黒人系イギリス人の24%を占めた。

しかし、この制度の創設者であるM氏は、

参加者の10年間の話から、黒人系イギリス人が幼い頃から教師による人種差別や「無意識の偏見」を経験している証拠を見つけ、このプログラムを3歳の子どもから行う必要があると言う。「3歳児全員がオックスブリッジに行けるわけではありませんが、平等な機会を全員に与えるべきです」とM氏は言う。

カリブ海系黒人の生徒の退学率が白人の生徒の6倍にも上る地方自治体もある。ほとんどの黒人の子どもが学校で人種差別を経験したという調査結果もある。

M氏は、人種差別が黒人生徒の成績不振の大きな要因だという証拠は、2021年のスウェルの報告書(Guardian 2021.3.31.にこの要約記事がある)だという。報告書によると、キーステージ1から無料学校給食を受けている黒人の子どもの学力は白人やアジア系の子どもよりも高い。しかし16歳になると、彼らの学力は白人の子どもと同等になり、アジア系の子どもよりも低くなっている。「このデータと、学校で生徒が経験することを合わせると、貧困だけでなく差別も問題なのです」とM氏は言う。

新しいプロジェクトの「ヘミスフィア(半球)教育」は、政府のデータ、学術研究、生徒自身の体験などを用いて、保育園から中等学校までの教師が、黒人の子どもの学業の将来を無意識に損う「無意識の偏見」の認識を促すものである。

1時間のオンラインでのヘミスフィアコースでは、無意識の偏見が自分が包摂的だと思

う人にも及び、偏見が子どもに与える影響を学ぶ。このコースが役に立ったと90%以上が回答した。

ブレント市の保育園の副園長は、職員にこのコースを試してもらい、「職員が無意識の偏見について自己分析をするようになりました」と言う。保育園の園長は、これによって「私たちは、肌の色を気にしないふりをする必要がなく人種について話すことができるのだと気づきました。黒人の子どもが直面する困難を学んだので、公正さを実現するまで、すべての黒人の子どもにアプローチしたい」と付け加えた。

3歳から18歳までの子どものいる学校の校長も、全教師と子どもに無意識の偏見を教えることが重要であると言う。「子どもがその偏見を内面化し、影響を受け始める前に、どうすればそれを批判できるのかを子どもに教える確信と方法を、職員に与えることです。研修を受けた人は、『それまで考え、していた』ことに罪悪感を抱きます。子どもが大きくなったときに、自分や他人の無意識の偏見を認識できるようにする必要があります」と述べた。

3. ソーシャルメディアのもたらすもの

ソーシャルメディアは若者の自己認識にとって「重大なリスク」

(The Guardian 2023.1.1) より

青少年メンタルヘルスの慈善団体が、12歳から21歳までの若者1,024人を対象にした調査によると、12歳の子どもの4人中3人は自分の体が嫌いで、自分の見た目を恥ずかしいと思い、18歳から21歳の若者の場合はそれが10人中8人にまで増える。

調査対象の若者の半数近くが、自分の容姿

へのオンラインでのいじめや挑発のために、引きこもったり、運動過多になったり、人付き合いを完全にやめたり、自傷行為をしたことがあるという。

さらに10人中4人が精神的な苦痛を感じていると答え、約20%が身体イメージの問題、14%が極端な制限食、むちゃ食い、嘔吐など

の摂食障害を経験していることがわかった。支援が必要な若者で治療を受けているのはわずか10%である。

「アプリに没頭する若者のメンタルヘルスへのソーシャルメディアのコンテンツの潜在的に大きな影響と、アルゴリズムによるその強化の理解を深める必要があります」と、臨床心理学者で慈善団体のCEOは述べている。

この調査結果は、モリー・ラッセルの死(2017年11月にこの14歳の少女はSNSのコンテンツで鬱になり自殺した)が引き金となって、TikTokが18歳未満向けに「拒食症の肯定」や他の有害な材料を提供していることに社会的関心が高まっている時期に出された。

調査によると、12歳の子どもの97%がソーシャルメディアを利用している。約70%がソーシャルメディアによってストレスや不安、憂鬱を感じると答え、2/3がソーシャルメディアに費やす時間の長さが心配だと答えた一方で、アプリに費やす平均時間は1日3.65時間だった。

回答者は、コンテンツによる精神的健康への心配があるのに、アクセスし続けていることを認めた。その数値は12～14歳の54%から、15～17歳の60%、18～21歳の71%へと上がる。

その一方で、95%がネット上の習慣をやめると無力感を感じるという。自分の身体への否定的な感情や低い自己価値を克服しようとする場合、友人や家族よりもソーシャルメディアのアプリに頼る方が4倍も高い。

ある若者は「ソーシャルメディアは悪影響があります。若者は常にネット上のイケメンと自分を比べています。TikTokのようなサイトでは、アルゴリズムによって美しい人ばかりが表示され、嫌な気分になります」と言う。別の人は「ソーシャルメディアは、自分自身の見方に大きな影響を与えています。編

集や加工されたものと同じに見えるようにする圧力を感じます。ソーシャルメディアがなければ、比較したり、比較されたりすることもない」と語った。

パンデミック以来、NHSの児童・思春期摂食障害サービスの需要は2/3増加し、2021年4月から1万人の若者が治療を始めようとしたが、最も深刻な人にしか治療が提供されない。

デジタル・ヘイト対策センター (CCDH) は最近の調査で、TikTokの「推薦アルゴリズム」が、自傷行為や摂食障害のコンテンツを、若者が興味を示すと数分以内に押し付けることを示した。

中国のバイト・ダンス社が所有し、世界中に10億人以上のユーザーを持つTikTokの広報担当者は、CCDHの調査はアプリのユーザーの経験や視聴習慣を反映していないという。

「私たちは定期的に健康専門家と協議し、ポリシーへの違反を削除し、必要な人にサポートリソースへのアクセスを提供します。私たちは、コンテンツが各個人に固有のものであることを念頭に置き、安全で快適な空間を育てています」と述べる。

TikTokのガイドラインでは、自殺や自傷行為につながる可能性のある行動を促進し、不健康な食行動や習慣を促進するコンテンツは禁止されている。

CCDHは、「ソーシャルメディア企業のプラットフォームは、ボディイメージ、摂食障害、メンタルヘルスに関して、若者が感じていることを悪化させます。TikTokは若いユーザーを幻惑するような設計です。ガードレールなしでは、そのアルゴリズムは致命的なものに変わる可能性があります」と述べた。

(やまなし あきら 教育研究所共同研究員)



1. 欠食児童

2022.9.25・2022.11.10 Guardian

イングランド・スコットランド・ウエールズ・アイルランドの各地で欠食児童が増えている。弁当を持たずに登校する子が10万人、持っていてもせいぜいカップ麺やシリアルで、昼食時に運動場に隠れている子もいる。

教師や慈善団体が食料を提供しているが、その数が以前に比べ倍増している所以对処できない。移民や亡命者も増え、言葉やネットアクセスへの壁があり、支援するにも困難な状況にある。全国校長会も「学校が光熱水費の赤字を抱えているにも拘らず、政府が支援を怠っている」と批判した。学校現場では食事の苦労ばかりではなく、衣類の洗濯や病気の心配までしていることを訴えている。

イギリスには2013年に創設した「ユニバーサルクレジット universal credit」という包括的社会保障制度がある。従来の「所得補助・求職者手当・生活扶助・児童控除・住宅手当等」を一括し、国や銀行から短期の借入金が得られる。この制度を欠食児童にも適用すべきだという声もある。

アカデミーの校長が「2006年から教育に携わっているが、このような悲惨な状況は初めて」と語っている。教育省の広報担当者は「無料給食等を3分の1以上の児童に提供するために2,400万ポンドの公費を使っている」と述べているが、労働党の影の大臣は「保守党政権の経済政策が破綻している」と批判した。行政と政党と現場が交々（こもごも）に

意見を述べているが、最近の20年間に経済格差が広まり、貧困層が増えたという認識は一致している。移民や難民が増え、国際化しているから貧困問題がより深刻な状況にある。

日本ではどうか。国民の可処分所得の順に並べ、その真ん中の半分以下しかない層を「相対的貧困」と定義し、親子の2人世帯で月14万円以下の所得しかない層を意味する。OECD加盟国38カ国中で最悪水準であり、7人中1人が貧困層に属する。子ども時代に貧困層にいと、教育によって最終学歴に影響し、非正規労働者にしかなれない。このための社会的損失は1年に2.9兆円、政府の負担は1年に1.1兆円にもなるという（「日本財団子どもサポートプロジェクト」試算）。

特に現在はコロナ禍にあり、非正規女性の収入減は23%、仕事減は21%、生活のゆとり減は66%（Yahoo News 2022.4.14）となっており、これが子どもの貧困の背景にある。フルタイム労働者の賃金の中央値を100%とした場合、米31.3、日本43.6、独48.2、加51.2、英55.1、仏61.4となっており、アメリカよりは高いが西欧諸国と比べるとかなり低賃金であるといえる（厚生労働省2020年度調査）。フランスは物価と平均賃金が上がると最低賃金も上がる仕組みになっているが、このような制度を導入する必要がある。

2. 人種差別

2022.12.4・2022.12.19 Guardian

調査によればイギリスの「学校警官」が黒

人差別をしている。職務質問の対象が、黒人は白人の3倍、10回中8回は無用な質問であった。黒人コミュニティの警察への信頼度は最低のレベルにあるという。人種差別と性差別を研究している大学教授は「学校から警察を完全に排除し、その資金をケアと福祉にまわすべし」と指摘している。

一方で未だにユダヤ人差別がある。「ユダヤ人」という人種は存在しないが、古代ユダヤ王国の地（イスラエル・パレスチナ）に住んでいた人々がキリスト教徒から「別人種」と見做され、11世紀から13世紀にかけて迫害を受けた。近世の資本主義の勃興により経済的実力を得て世界に拡散し各地で活躍しているが、未だに差別されている。

イギリスでは、過去5年間で3倍のユダヤ人差別事件が起きたという。ユダヤ人住民への暴力や憎悪犯罪を引き起こすことが懸念されている。教員組合も「反ユダヤ主義教育の義務化」に同意し、オンラインプラットフォーム法の改正の際、「情報公開をせよ」と政府に要請した。教育行政担当者も「ユダヤ人差別はいじめや憎しみを生む忌まわしいもので、反差別のカリキュラムを作成する。反差別の課題はナショナルカリキュラム必修科目になっており、ソーシャルメディア企業も責任を負うべし」と公言している。

要するに、政治家や高官もメディアも建前上は「あってはならない」と明言するが、現実には思うようにはなくなってはいない。

アメリカでも警察官の暴行で黒人が死亡している。タイラー・ニコルズさん29歳は「危険運転の疑い」で警官に停止させられ、「自分は何もやっていない」と主張したが、激しい口調で地面にうつ伏せになるよう指示され、警棒で3分間殴る蹴るの暴行をくりかえされた。ニコルズさんは抵抗せず、「お母さ

ん」と叫び、助けを求めた。最後は後ろ手に手錠を掛けられ、ぐったりした状態で車にもたれかかるように路上に座らされた。その後、病院に運ばれたが死亡した。

一連の事件を振り返り、遺族代理の弁護士は「タイニー・ニコルズさんを殺したのは米国警察の文化だ」と人種差別を非難した。バイデン大統領も声明で「恐ろしい映像を見て憤りと深い痛みを感じた」と述べた（朝日新聞2023.1.29）。

過去においても、キング牧師（Martin Luther King 1929～1968年）は非暴力直接行動主義を唱え黒人解放の公民権運動をし、1965年に公民権を得て成就したが、1968年に暗殺された。1991年にロサンゼルスで、黒人男性ロドニー・キングさんが警官の集団暴行を受け、暴動が発生した。2012年には黒人男性ジョージ・フロイドさんが警官に首を圧迫され死亡したが、その時「Black Lives Matter」という言葉が流行った（運動が広まった）。

人種差別を含む憎悪犯罪を「ヘイトクライム」と称する。日本においても、2009年に「在日特権を許さない市民の会」が京都朝鮮第一初級学校を集団で攻撃した。2013年に、東京の新大久保、大阪の鶴橋で人種差別的デモがあった。2016年6月に「ヘイトスピーチ解消法」が制定されたが、その後も事件は後を絶たない。2021年8月に、京都府宇治市ウトロ地区（在日コリアンが住む）で放火事件があり、木造住宅7棟が焼失した。2022年4月に、大阪府茨木市にある「コリア国際学園」で放火事件が発生した。

ヘイトクライムを犯す人々は実際に会ったこともないのに、ネット上の情報を得て一方的に憎悪をし、ツイッターをみて「行動しなければ」と思い込む。現実には暴力的人間で

はなく、競争社会での不安を募らせ、少数者への差別意識を醸成するというから厄介な社会現象である（丹羽雅雄『深刻なヘイトクライム』毎日新聞2023.2.7）。

3. 黒人学生支援

2022.12.25 Guardian

有名大学「オックスブリッジ」合格を目指して黒人生徒を支援するプログラムがあり、その卒業生が大学の黒人学部生の24%を占めた。この制度を創ったモカデス氏は「構造的人種差別＝学校での無意識の人種差別」が子どもの将来性を損なっていると指摘し、特に幼児期から18歳までを教える教師の意識改革を目指している。

「hemisphere program」のhemisphereとは半球体の義であり、人間の脳と小脳の半球は運動や知覚を司り、他の動物と比べ、著しく発達したとされている。政府のデータや学術研究や生徒の体験を用いて、教師たちが自分の生徒たちの学業について抱いていた「無意識の偏見」に気づき、それを自覚することによって、自己分析をし、生徒たちと対話することができる。このプログラムを試行した人はその有効性を確認したという。

カリブ海系の黒人生徒の退学率は白人の6倍であり、これは学校教師の人種差別が原因だから、教師の無意識の偏見を自覚することによって被差別者の進学率を上げることが可能だ。現にプログラムを試行した校長が「自分があんな考えをしていたなんて信じられない」と感想をもらしたという。

差別discriminationや偏見prejudiceは概ね、抱いている本人は無意識・無自覚であり、俗説と「常識」だと思いこんでいる。自己分析の方法が解明されれば幸いである。だが、古今東西を問わず、差別や偏見は人類史

において繰り返し取沙汰されてきた。このプログラムが有効であることを期待したいが、過剰な期待は避けた方がいいと思う。

特に「人種」概念の歴史を紐解いていくとかなり多様だ。「人種とは実体はないが、社会で使われることで作りあげられたもの」という説がある。見た目の相違や言語や文化的要因から人種概念が作りあげられた。大航海時代から帝国主義時代（1492年～19世紀末）に、ヨーロッパ白人がアジア・アフリカ・ラテンアメリカの先住民を奴隷化し、人間としてではなく商品と見做した。奴隷化の過程で奴隷の存在と黒い肌が同一視され、支配者はその資料を分類し「客観的観察に基づいて世界を理解しようとした」のであって、本来、区分できないものを区分しようとして、人種概念が生まれた。19世紀の国民国家誕生期に誰が自分たちの「人種範囲」に含まれるかを探りだすための所説が生まれた。

ダーウィン（英Charles Robert Darwin1809～1882）の「進化論」＝『種の起源』『家畜及び栽培植物の変異』『人類の由来』『人類及び動物の表情』『ビーグル号航海記』、スペンサー Herbert Spencer（英1820～1903）『総合哲学体系』『最適者生存』、フランシス・ゴルトン（英1822～1911）「優生学」があり、自分の属する「人種」の「優位」を証明しようとした。特にゴルトンの優生思想をヒトラーが信奉しホロコーストをもたらした。要するに、15世紀から20世紀にかけ、各種の「学説」も人種差別を「客観的観察に基づく」と解説していたのである（平野千果子『人種主義の歴史』岩波新書、参照）。

4. ソーシャルメディア

2023.1.1 Guardian

臨床心理学者の調査によると、青少年たち

が自分の容姿について否定的な評価を持っていることが分かった。とくにオンラインでいじめに遭い、引きこもりや摂食障害を起こしている。12歳のソーシャルメディア利用者は97%に達し、ストレスや不安を抱える者は70%、長時間利用は60%、アプリに費やす時間は1日3.65時間となっている。

この習慣を止めることは極めて困難なようだ。克服には友人や家族との対話が必要だという、わりと当たり前のことができない現状に置かれている。14歳の少女がSNSの内容で鬱になり自殺し、若者が「拒食症を肯定」する内容に共感するような例が報告されている。若者たちはソーシャルメディアによって精神的健康が損なわれていることを認めながら、それを止めることが出来ない。

イギリスにはNHS(国立精神科医学会)の「児童思春期摂食障害サービス」というサービスがあるが、その需要が3分の2増加し、治療を試みる者が1万人に達した。さらに「CCDH=デジタルヘイト対策センター」という機関もあり、被害者の救済に尽くしている。そもそも、こういう機関が必要な社会は異常でしかない。

1995年以降(~ Web1.0)、低コストで情報発信が可能となった。多様な情報が無料で得られ、ネット空間が自由になった。但し、情報過多に陥り必要な情報がえられるか、その情報は信頼できるのかが疑問視された。そこでGoogleなどの検索サイトが登場した。

2000年以降(~ Web2.0)、双方向化が可能となり、情報の送り手として、TwitterやFacebookの巨大IT企業が情報を独占した。収益は広告に依存しているため、巨大企業にとって好都合であった。

2020年以降(~ Web3.0)、仮想通貨が生まれ、NFT=非代替性トークンを支えるブロ

ックチェーンBC技術によって、特定の運営者なしに多様なサービスを提供でき、「自律分散」型であるため、政府から独立した自律的通貨が存在し、企業活動自体を分散的、自動的に運営することが可能となった。つまり、反中央集権的で、一種の社会運動の様相を呈して、「技術は万人のためにある」社会が実現しつつあると言える(神里達博『Web3.0から見える世界』朝日新聞2023.1.27)

デジタル化社会に向け、反中央集権的で、一種の民主化社会の萌芽が見えてきた。但し、デジタル化は諸刃の剣であり、その弊害を少なくし、その恩恵を万人が受ける方向に社会運動を進める以外に道はない。

(ささき けん 教育研究所共同研究員)

追記

本稿の「論評」を執筆された佐々木賢氏は、2023年3月13日に逝去された。この「論評」が氏の絶筆になってしまったことは真に残念である。



組合が提起した部活動改革、担当者試案

1970年4月教員になった筆者は、運動部活動の顧問となり、4月5月はほとんど休日がありませんでした。その頃、勤務校では職員会議で新任の教頭が「この学校では好きな人が顧問をしていると聞いている」と言って紛糾しました。教頭は会議の中で発言を撤回しましたが、部活動は試案が言うように「約30年慣習的に」行われ、運用は学校に任されて来たのが実情でした。

1974年、当時の小室書記長は部活動についての担当者試案を提起しました。高校教育会館の2階ホールの片隅に当時の会議次第がほこりをかぶっており、第109回中央委員会次第の中に担当者試案が残っていました。試案は手書きのガリ版刷りで、まるで古文書のようなです。

なぜ部活動が問題になったか

1972年、日教組はストライキを構えて教職特別措置法（公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法）の制定に反対しましたが、自民党によって強行採決されました。法案成立後、文部省は超勤問題を処理するため日教組と交渉、合意しました。その合意をもとに勤務条例の内容をめぐる交渉が、県教委と神教組や神高教との間で行われ、条例とそれに伴う付帯事項（合意書）についても両者は合意に達しました。

交渉の経過と結論（合意事項を含む）については「教職特別措置法に関するたたかい」（1972.1 神教組）に詳しく書かれています。交渉の結果、大前提として「教育職員については原則として超過勤務を命じない」こととされました。従って、すべての業務は勤務時間内に終了するように計画されることになり

ました。「超過勤務を命じることができる」とされた業務の中に職員会議がありますが、「原則として超過勤務を命じない」という原則があることから、最初から勤務時間を超えることが明らかな場合は授業時間を短縮、カットなどをすることが求められました。途中で5時を過ぎるようなとき、校長は職員に諮って（採決を取って）延長するかどうかを決める学校が多かったのです。

ただ、クラブ活動（部活動）については例外で、組合と県教委との間には次のようなやり取りがあったことが記録されています。

組合 クラブ活動については現在その位置付けが明確ではない。従って県教委はこの際明確な方針を示すべきである。

教委 研究、検討を進める必要性は認めるが、基本的方針を示せと言われても現段階では困難である。

超過勤務なしで部活動は可能か

超過勤務をさせないという点で細かい取り決めを県教委との間で行うことに成功した組合は、この機会にクラブ（部活動）についても一気に解決したいと考えたのではないかと思います。そのためには部活動の中で当たり前のように行われていた休日の出勤を何とかする必要があります。すでに学校五日制の実現も現実の問題となっていました。学校五日制の下で休日に出勤し、超過勤務をさせないことが前提になっていれば、平日に代休がとられることが想定され、授業に支障が出るのは明らかでした。

小室さんは交渉の中で部活動の問題が解決できなかったのは、「あまりに部活動の実態が複雑で困難な問題が山積していたからであ

ります」という認識のもと、「発想を思い切って変えること」が必要であると述べると同時に、組合員の中に「生徒との接触が薄れることは現在の教育体制の問題点である」という意見が強いことにふれています。小室さんが考えた担当者試案は「発想を転換して」生徒との接触を思い切って減らすものでしたから担当者試案は出鼻をくじかれたような形になりました。

担当者試案の骨格

さて、担当者試案とはどのような内容だったのか、その骨格を見ていくことにします。

①主催団体の責任体制の確立

高体連や高野連など主催団体の責任体制を確立し、試合に顧問が付き添うことを義務付けない。このために主催団体への財政的援助等を行う。また、コーチ制を強化し、役員体制確立を側面から支える。

②生徒を中心にした責任体制の確立

教員の勤務時間外の活動は生徒に学校施設を開放する方向で検討する。このことによって生徒の自主的、自発的な活動の育成を図る。この体制を確立するためには、コーチ制度の導入のほか、父母への説明、事故が起こった場合の対応などの具体的対応が事前に用意されていることが必要である。

③部活動顧問の性格

顧問の役割をクラブの運営指導に徹する。競技の技術指導、チームの編成や作戦等については生徒同士の協議、コーチとの協議に任せるべきであり、顧問はクラブの運営に徹する。

④対外試合、発表会の精選

思い切った改革のためには対外試合、発表会などの精選が必要である。現在は対外試合等が多すぎ、当該団体にまかせては変わらないので、別機関を設置して精選する。

50年の歴史の中で

試案の中には、その後コーチ制の強化な

ど、実現したものもありました。対外試合の精選も一時行われましたが、「発想を思い切ってかえる」というより「30年の慣習の中で行われてきたこと」を整理、整備することになったような気がします。

また、教職特別措置法の柱であった「教員には超過勤務を命じない」という大前提がなし崩しになり、むしろ残業が当たり前になりました。あれほど県教委との間で詰めて確認された事項がほとんど反古同然になったのです。教職特別措置法は「定額働かせ放題」などと言われるようになりました。

1990年代には公的な機関への不信感があちこちで見られましたが、学校や教師へもむけられ、慣習とされてきたことも認められなくなりました。1970年代以降は部活動への加入者は著しく増え続けました(中沢 2014年)が、近年、持続可能なシステムではないということが明らかになりつつあります。

スポーツや文化活動をすることは青少年の権利だと言われますが、その権利を保障しているのはもっぱら学校であり、ほとんど丸投げ状態です。「この問題は、いくら話し合っても解決するような性質のものではない」(牧野紀子「『運動部活動の憂鬱—特集“運動部活動”を読んで—』『ねぎす』51号 2013年、所収)と言われることにならないよう取り組むにはどうしたらよいか、思わぬ盛り上がりを見せている今こそ最後のチャンスなのかもしれません。

参考文献

中澤篤史『運動部活動の戦後と現在』青弓社、2014年。

注

「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法」の略称は、当初「教職特別措置法」、あるいは「教特法」とされたが、やがて「給特法」と言われるようになった。

(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

定例所員会議

(主に議論内容を記載 全て会館とオンラインによる開催)

2022.4.23 (土) 第1回 (通算397回)

『ねざす』70号の企画について検討した。「公開研究会」は「生徒指導・校則をめぐって～高校の組織文化を考える～」というテーマで実施することになった。三名の報告者を決定し、ハイブリッド(オンラインと高等学校教育会館ホール)開催とした。

2022.5.18 (水) 第2回 (通算398回)

公開研究会の基調報告者と事前の打ち合わせを行った。その他の公開研究会のレポート内容について確認を行った。また、教育討論会のテーマを「インクルーシブ教育を考える～全ての生徒のwell-being～」とした。

2022.6.15 (水) 第3回 (通算399回)

『ねざす』70号の企画が概ねできあがった。公開研究会の要項を決定した。教育討論会の進め方、開催方法(ハイブリッド開催)について検討した。教育討論会にインクルーシブ実践校からの報告を入れることとした。「ニュースねざす」92号について決定した。

2022.8.17(水) 第4回 (通算400回)

公開研究会についての振り返りを行った。教育討論会の基調報告者、保護者からの報告、インクルーシブ教育実践推進校からの報告者が決定した。さらに実践推進校1校に報告の依頼を行った。

2022.9.24 (土) 第5回 (通算401回)

『ねざす』71号の企画について検討した。教育討論会は高等学校教育会館ホールとオンラインによるハイブリッド開催で実施することとした。「ニュースねざす」93号は2023年3月の「記憶」映画会に向けて1月発行とし、内容もそれに関連させることとした。

2022.10.29 (土) 第6回 (通算402回)

『ねざす』71号の企画が概ね決定した。教育討論会の次第、準備、当日の運営などについて決定した。参加申し込みはオンラインが中心だが、これまでと異なって会場参加希望の方もいる状況となってきた。インクルーシブ教育実践推進校からの報告の1校追加が決定し、合計2校となった。

2022.12.26 (月) 第7回 (通算403回)

教育討論会の反省点についてアンケート結果をもとに意見交換をした。昨年同様、会場とオンラインによる開催を支持する回答がほとんどであったので、次年度以降もコロナ禍に関わらずハイブリッド開催とすることとした。2023年3月実施の映画会の運営などについて検討した。

2023.1.18 (水) 第8回 (通算404回)

次年度の公開研究会と教育討論会のテーマと講師について検討した。継続して検討することとなった。3月19日実施の映画会について確認した。

2023.2.25 (土) 第9回 (通算405回)

引き続き教育討論会と公開研究会につい

て、テーマと内容、講師等の検討を行った。3月19日の映画会の最終確認を行った。

2023.3.24(金) 第10回(通算406回)ハイブリッド開催

『ねざす』72号の企画検討を開始した。教育討論会・公開研究会の内容について継続して意見交換を行った。

公開研究会

「生徒指導・校則をめぐって
～高校の組織文化を考える～」

日時：2022年7月30日(土)14:00～
場所：神奈川県高等学校教育会館ホールとオンラインによるハイブリッド開催
報告者：井上慧真さん(帝京大学)
松井延安さん(横浜緑ヶ丘高校)
大島真夫さん(東京理科大学)
司会：生田幸士さん(横浜国際高校)
参加人数：42人

教育育討論会

「インクルーシブ教育を考える
～全ての生徒のwell-being～」

日時：2022年11月19日(土)14:00～
場所：神奈川県高等学校教育会館ホールとオンラインによるハイブリッド開催
問題提起：成田洋樹さん(神奈川新聞社)
報告者：平石達彦さん・村山哲也さん(上鶴間高校)
小松圭太さん(霧が丘高校)
浅川素子さん(保護者)
コーディネーター：松長智美さん(希望ヶ丘高校)
参加人数：64人

「記憶」上映会

日時：2023年3月19日(日)14:00～
場所：神奈川県高等学校教育会館ホール
参加人数：57人

刊行物

『ねざす』69号(2022年5月発行)

特集Ⅰ 2021年教育討論会「中教審答申・令和の日本型学校教育—ディストピアを超えて—」

特集Ⅱ 高卒就職のこれからを考える

『ねざす』70号(2022年11月発行)

特集 2022年公開研究会「生徒指導・校則をめぐって～高校の組織文化を考える～」

『研究所ニュース』92号(2022年10月発行)

武藤啓司さん
(楠の木学園前理事長・横浜子ども支援協議会前会長)
教育機会確保法とフリースクール—「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」の成立—

『研究所ニュース』93号(2023年1月発行)

中村すえこさん
「人は変われる。社会は変えられる。」
～少年院、再出発、NPOセカンドチャンス!、映画「記憶」の制作～

編集後記

- 県教委は2022年9月29日に「県立高校改革実施計画（全体）」一部改訂（成案）ならびにⅢ期計画（案）を公表し、10月25日の教育委員会会議10月臨時会においてⅢ期計画を決定しました。その中には、全日制再編・統合、学科改編などに加えて定時制6校の募集停止も含まれていました。今号では、「学校から学校へ」で伊勢原高校定時制の高橋さん、そして遠藤さんには横浜翠嵐高校定時制のこれまでの実践についてご執筆いただきました。県教育委員会は、外国につながる生徒が全校約110人のうち6割を占める翠嵐での取り組みを神奈川工業高校定時制に同年度（2026年度）に新設する普通科で引き継ぐ（神奈川新聞2022年12月13日）としています。では、伊勢原高校定時制の実践はどこに引き継がれるのでしょうか。そして他の4校の実践は。
- 「インクルーシブ教育を考える～全ての生徒のwell-being～」をテーマに教育討論会を実施しました。今号では、討論会の概要だけでなく、国連勧告を踏まえた論考を研究者である野口さん、義務制（中学）からの報告を佐々木さんにご執筆いただきました。昨年出された最初の国連勧告は日本政府にとってかなり厳しい内容でした。今後、日本の考え方だけでは行き詰っていくのかもしれませんが。神奈川県では、2024年度からは新たに白山高校など4校がインクルーシブ教育実践推進校に指定され、計18校となります。討論会での報告にあったように、現場は戸惑いながらも前向きに頑張っています。神奈川県のインクルーシブ教育はどのような変化を遂げていくのでしょうか。
- 公立小学校教員の2023年度採用試験は前年度より受験者数が2000人減ったとの報道がありました（朝日新聞2023年1月20日）。教員の長時間労働が問題となる中、受験者数の減少が続いています。報道によれば、大分県では受験者数の減少による「定員割れ」もおきたとのこと。神奈川の中学では、質を担保するために採用見込み300人に対して合格者は257人とのこと。教職員給与と特措法（給特法）の見直しも予定されていますが、果たしてそれだけで受験者数の回復となるのでしょうか。教師が生き生きと働ける現場になっているのか、給与以外の課題も含めて検討する必要があるようです。
- 同性婚制度に関わる報道を巡って、岸田首相が「発言は全く政府の方針と反しており」と謝罪し、「隣に住んでいたら嫌だ。見るのも嫌だ」と差別発言をした荒井秘書官が更迭されました。しかし、発言の背景には、首相の同性婚制度導入に関し「社会が変わっていく」との国会答弁がありました。まさに首相の答弁に付度し、秘書官が暴走したわけです。本来、問われるべきは岸田首相の発言、その人権感覚であったわけです。朝日新聞が行った2021年の調査によると同性婚を「認めるべきだ」が65%、「認めるべきではない」が22%とのこと。世論からかけ離れた認識で政治が動いている印象です。そもそも、G7で同性婚を全く認めてないのは日本だけです。LGBTQは、教科化された道徳科の教材にもなっています。このように法整備すら進まない日本の状況を見童・生徒にどのように伝えれば良いのでしょうか。
- 県民図書室の資料が活用されています。大学院生の方や研究者の方が定期的に利用しています。ここにしかない資料を研究や論文作成にご活用いただいています。気楽に閲覧できたり、借りることもできるといった点が良いとのこと。これからも多くの方に県民図書室をご利用いただければと思っています。資料についての紹介を掲載した「県民図書室によろこそ」をぜひお読みください。

金澤 信之（特別研究員）

2023年度教育研究所員名簿

代 表	中 田 正 敏	(明星大学・元神奈川県立田奈高等学校校長)
研 究 所 員	生 田 幸 士	(神奈川県立藤沢清流高等学校)
	井 上 恭 宏	(神奈川県立相模向陽館高等学校)
	大 島 真 夫	(東京理科大学)
	沖 塩 有 希 子	(千葉商科大学)
	香 川 七 海	(日本大学)
	加 藤 将	(東京学芸大学附属高等学校)
	阪 本 宏 児	(神奈川県立港北高等学校)
	鈴 木 晶 子	(NPOパノラマ)
	手 島 純	(星槎大学・元神奈川県立高等学校教員)
	畠 山 未 帆	(神奈川県立平塚農商高等学校)
	原 えりか	(神奈川県立住吉高等学校)
	福 永 貴 之	(神奈川県立寒川高等学校)
	松 長 智 美	(神奈川県立希望ヶ丘高等学校)
	米 田 佐 知 子	(子どもの未来サポートオフィス)
特 別 研 究 員	金 澤 信 之	(元神奈川県立高等学校教員)
事 務 局 員	松 本 美 智 子	(神奈川県高等学校教育会館県民図書司書)
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)

(2023年4月1日現在)

ねぞす No.71 2023年5月発行

編集・発行 一般財団法人 神奈川県高等学校教育会館 教育研究所
〒220-8566 横浜市西区藤棚町 2-197 TEL 045-231-2546
E-mail GAE02106@nifty.ne.jp 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

